BATJ Journal No.6　目次 Contents

PART I:　ARTICLES

Practical Research Reports

1　教師が話す分かりやすい日本語とは
　　—学習者の理解度・ストラテジー・理解阻害要因から探る—　小川順子　1

2　Learning Vocabulary for Learners of Japanese:
　　A vocabulary learning approach for beginners　Saeko Ogiso　16

3　初級段階からのテレビニュース教材使用
　　—学習者の態度と意識—　吉田路子　33

Workshop Note

コトか、モノか　—「の」の名詞化節の表すもの—　黒沢品子　44

Academic Paper Review

Language Learning Motivation: Current insights and implications　Ema Ushioda　57

Classroom Tips

「はい、先生、うち！」　榎田史嗣　64

文章の構想指導教材「アイディアシート」　吉田美登利　66

PART II:　BATJ 2004-2005 ACTIVITY REPORT

The 7th BATJ Conference: Keynote speech: 第 7 回大会基調講演

日本語会話の教育と接触会話の分析　尾崎明人　69

Abstracts from the Conference Presentations　83

Workshops and Seminars　93

* * * *

List of Contributors　96

BATJ Journal Guidelines for Contributors　97

BATJ Constitution　98

BATJ 入会案内　100

編集後記　102

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

The Coordinator

Kazuko Sorensen, Royal Holloway, University of London

BATJ Journal No. 6: pp. 1-15
© 2005 British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

Practical Research Reports

教師が話す分かりやすい日本語とは

―学習者の理解度・ストラテジー・理解阻害要因から探る―

バーミンガム大学　小川順子

要旨

日本国外で日本語を学習する学習者にとって、教師が教室内で話す日本語は、日本語を耳にする限られた機会である。先行研究からも言語習得におけるインプットの重要性は明らかであるが、学習者がそのインプットをどう理解しているのかという研究は少ない。本調査では、ともすれば「当たり前のスキル」と捕らえられがちな「聴解」に焦点をあて、（1）学習者が教師の日本語をどれだけ理解しているのか、（2）どのようなストラテジーを用いて教師の日本語を理解しようとしているのか、（3）学習者はどのような点に困難を感じているのか、という3点をアンケートで調べた。その結果、学習者は意外に教師が日本語で話していることを理解していないこと、どの学習者も様々なストラテジーを使っていること、言語的要素以外に心理的、物理的要素も聴解に影響を与えていることが分かった。このことを踏まえて、教師が教室内で日本語を使う際、どのような点を考慮すべきかを論じる。

1.　はじめに

教師が教室内で話す日本語は、日本国外の日本語学習者が耳にすることのできる限られた日本語インプットである。言語習得での目標言語インプットの重要性が広く認識される中、多くの教師が、教室内ではできるだけ既習の文法や語彙を使って日本語を話そうとしていると想像される。自分の日ごろを思い返しても、やはり当てはまる。では、なぜ既習文法と語彙を使って話すのかを考えると、自分自身に「既習文法、既習語彙を使用しているのだから、学習者は理解するはずだ」という思い込みがあることに気づく。しかし、これまでの先行研究から、聴解は様々な知識（言語・非言語）とストラテジーを要する能動的な活動であり、言語知識以外の様々な要因が理解に影響を与えていることが明らかになっている。そうであるとすると、単に既習文法や語彙を使っているからといって、学習者の理解を当然として考えるのは誤りであろう。Field (1997)も指摘するように、教師が教室内でどのようなインプットを与えているかといった研究はあるが、実際に学習者がそのインプットをどう理解しているかといった点に関する研究はまだ非常に限られている。「学習者が分かっているように見える、満足しているよう

に見えるからといって、それが必ずしも本当であるとは限らない」という Macaro (2000:181)の言葉にあるように、私達は一度立ち止まって、学習者の理解を考える必要があるだろう。

本稿では、「学習者は教師の話す日本語をどう理解しているのか」について行った調査の結果を報告し、その結果を基に「学習者にとって分かりやすいインプットを与えるためには、教師はどのような点を留意すべきか」を論じる。

2. 先行研究

2.1 教師が日本語で話すことの利点

言語習得における目標言語のインプットの重要性は、多くの研究で指摘されている。言語習得におけるインプットの重要性を説いた Krashen (1982)の「インプット仮説」に対しては、「インプットだけでは不十分で、『アウトプット』や『気づき（Noticing）』が必要である」といった批判もある（例　Schmidt and Frota 1986; Swain and Lapkin 1995) が、目標言語のインプットが言語学習の重要な位置を占めていることは否めない。また、教師が教室内で目標言語を使うことによって、教室が目標言語環境となる。そのため、学習者は習った目標言語を教室内で試すことができ、それが学習者の学習動機を高めるといった点も指摘されている（MacDonald, 1993）。場合によっては、学習者の共通言語を使用するほうがよいこともあるが、上記の点からも、教師が教室内でなるべく目標言語で話すことは、学習者の言語習得にとって有益であろう。

2.2 聴解プロセスと聴解ストラテジー

では、目標言語であれば何でもいいのかと言うとそうではなく、インプットは学習者にとって理解可能でなければいけないと言われている。人はどのようにして音声情報を理解しているのであろうか。

聴解は非常に能動的な活動である。聞き手は言語的な手がかり（音声、語彙、等）と非言語的な手がかり（話者の表情、状況、文化的情報、等）を相補的に活用しながら、意味を構築していく。また、話の流れを推測したり、聞きながら自分の理解を確認・修正したりしている。このような活動は「聴解ストラテジー」と呼ばれ、聞き手の理解に影響を与えると言われている。「聴解ストラテジー」には様々な活動が含まれるが、よい聞き手（good listener）はそうではない聞き手と比べて、より多くのストラテジーを使用していることが報告されている（例 O'Malley, Chamot, and Kupper, 1989; Taguchi, 2001; Vogely, 1995）。また、どのような組み合わせでストラテジーを使うかも、聴解に影響を与えることが報告されている（水田, 1996）。

3. 方法論

3.1 調査目的

本調査の目的は、「学習者にとって理解しやすいインプットを与えるために、教師はどのような点に留意すべきか」を考察することである。質問は、以下の3点に焦点を絞り、学習者が教師の話す日本語をどの程度、どのようにして理解しているかアンケート調査した。

RQ1　学習者は、教師の話す日本語をどの程度理解しているのか。
RQ2　学習者は、教師の日本語を聞いている際、どのようなストラテジーを使用しているのか。
RQ3　学習者は、どのような要因が聴解を難しくしていると感じているのか。

3.2 調査協力者

3.2.1 学生

本調査の協力者は、英国バーミンガム大学で日本語を選択科目として勉強する大学生96名（1年生61名、2年生27名、3年生8名）である。英語母語話者は37%、非英語母語話者は63%で、非英語母語話者の大半は中国語母語話者であった。学習レベルは1年生が「新日本語の基礎」10課、2年生が25課、3年生が35課で、調査実施時点での日本語学習時間は、それぞれ約60時間、120時間、180時間であった。

3.2.2 日本語教師

調査協力者がアンケートに答える際に対象となった日本語教師は4名で、全員日本語母語話者であった。教師経験は短くて1年未満、長くて10年以上であった。教室では、全員程度の差はあるものの、英語を媒介語として使用していた。

3.3 データ収集

協力者は、2004 年 3 月の学期末にアンケートを記入した。データ収集は教室内で行われた。アンケートでは、（1）学習者の「教師の話す日本語」の理解度、（2）学習者のストラテジー使用度、（3）学習者が考える理解阻害要因の3点を、選択問題と自由記述とで回答してもらった。アンケートの言語は英語を採用し、回答時間に制限は設けなかった。

3.3.1 理解度

学習者がどのぐらい教師の話す日本語を理解しているかを、0－20%、21－40%、41－60%、61－80%、80－100%から選んでもらった。

3.3.2 ストラテジー使用度

ストラテジーの使用に関するアンケートは、O'Malley and Chamot (1990)のストラテジーリストと、Vogely (1995)の聴解に関するストラテジーアンケートを基に作成した（Appendix 参照）。質問はラネカー尺度を採用し、32のストラテジーの使用度を6段階で表してもらった。例えば、「教室で教師の話を聞いているとき、私は教師が次に何を言うか推測する」というストラテジーに関して、『非常に当てはまる」という学生は「6」を、「全く当てはまらない」という学生は「1」を選ぶように指示した。また、アンケートから漏れたストラテジーを拾い上げるため、学生が普段使っているストラテジーを自由に記述する個所も設けた。

3.3.3 聴解阻害要因

聴解阻害要因に関しては、「何が日本語の聴解を難しくさせていると思うか」という質問に対して、自由に記述してもらった。

3.4 分析

分析は質問ごとに行った。学習者の日本語理解度は、教室で耳にする教師の日本語を、どのぐらいの学生がどの程度理解していると感じているのかを、全体および学年別に見ていった。聴解ストラテジー使用の選択問題では、各ストラテジーの平均使用度を出した。また、それぞれのストラテジーを、全体の何割の学生が、どの程度使っているのかを、項目別に見た。聴解阻害要因に関しては、自由記述から得られた回答を分類、分析した。

4. 結果

4.1 学習者の日本語理解度

表1は、理解度別に見た学生の割合を表している。この表から分かるように、61%から80%と答えた学生が一番多く、全体の約4割（38.6%）であった。続いて81－100%の理解度群（32.6%）、41－60%の理解度群（22.1%）、21－40%の理解度群（8.4%）と続き、教師の話す日本語がほとんど分からない（2割以下の理解）という学生は全くいなかった。

表1 教室における学習者の日本語理解度

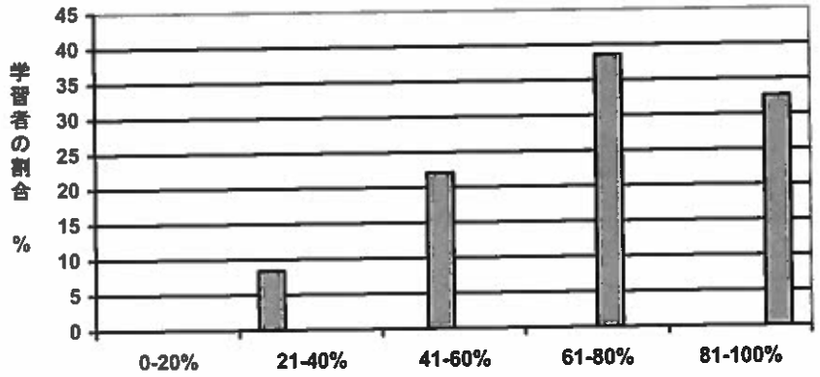
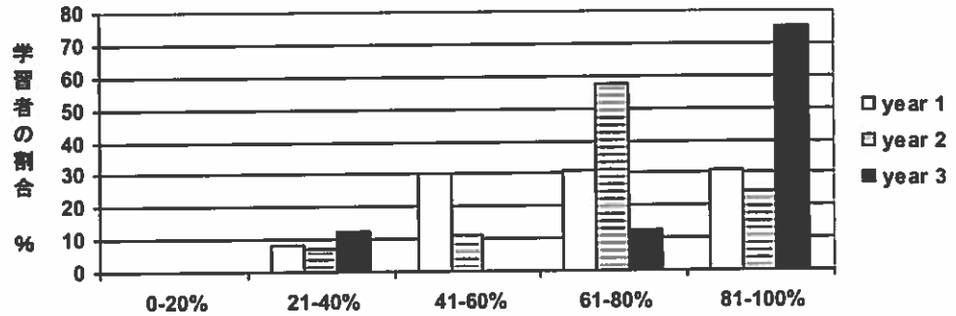


表2は、学習者が教師の話す日本語をどの程度理解しているかを学年別でみた結果である。1年生ではばらつきが見られ、「8割以上の理解」「6割から8割の理解」「4割から6割の理解」の各グループが均等にいることが分かった。2年生は「教師の話していることの6割から8割は理解している」と答えたグループが一番多かった。3年生は、8割近くの学生が「8割以上理解している」と答えた。3年生は回答者が少なかったため一般化できないが、学年が上がるにつれ、理解度は上がる傾向にあると推測される。これは選択科目という性質上、比較的よくできる学習者が継続して受講することが一因かと思われる。

表2 教室における学習者の日本語理解度（学年別）

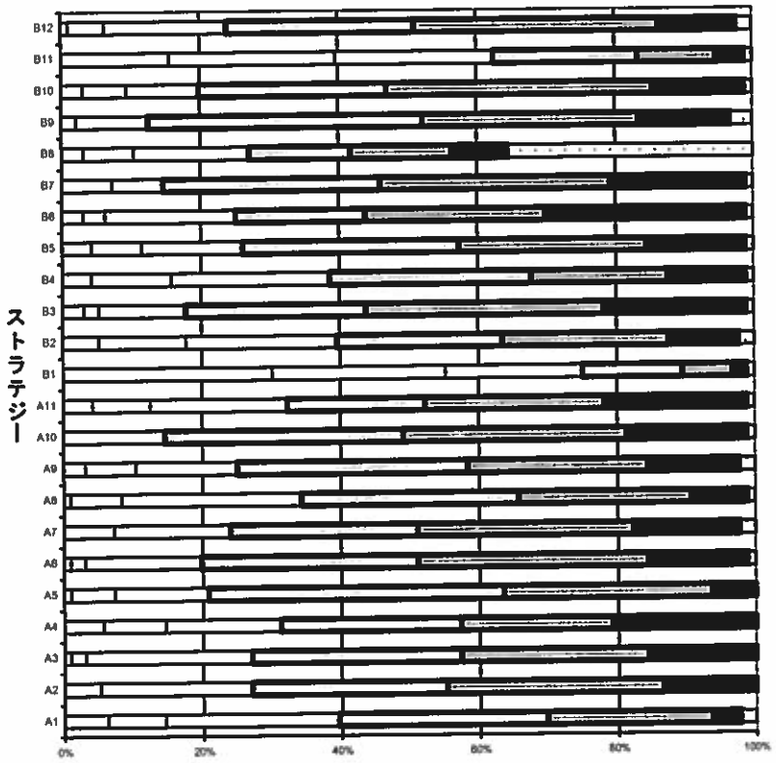


4.2 学習者のストラテジー使用

表3は、各ストラテジーを学習者がどのぐらいの度合いで使用しているかに関するグラフである。A1からA11では「教師の話を聞いている時のストラテジー」、B1からB12では「教師の話していることが分からなくなった時のストラテジー」の使用度合いを聞いた。太線で囲まれている部分は、「（比較的）使っている」と答えた学生[1]の割合を表している。各ストラテジーをどの程度使っているかという質問に対して、過半数以上の学生がほとんどのストラテジーにおいて「（比較的）使っている」と答えていることが分かる。

各ストラテジーの使用度の平均を取った結果、最も低いもので2.49（「あきらめる(B1)[2]」）、最も高いものは4.54（「それまでに聞いた内容から、分からなかった個所を推測する（B3）」）で、全体の平均は4.08であった。理解度とストラテジー使用度の間に関係は見られなかった。

表3 学習者のストラテジー使用度（全体）



過半数以上が5ないし6と答えたストラテジーは、多い順に「それまでに聞いた内容から、分からなかった個所を推測する（B9）」、「プリントや教科書を参照する（B6）」、「聞きつづけて、理解を助ける情報を待つ（B10）」、「聞いたことと知っていることを関連付ける（B7）」、「教師の言っていることをもっと聞こうとする（B3）」であった（表4）。逆に、他に比べてあまり使われていないストラテジーは、「あきらめる（B1）」、「分かったふりをする（B11）」、「話し手が次に何を言うか予測する（A1）」、「分からなかった言葉を頭の中で繰り返す（B2）」、「教師に聞いて確認する（B4）」であった（表5）。

表4 最も使われているストラテジー

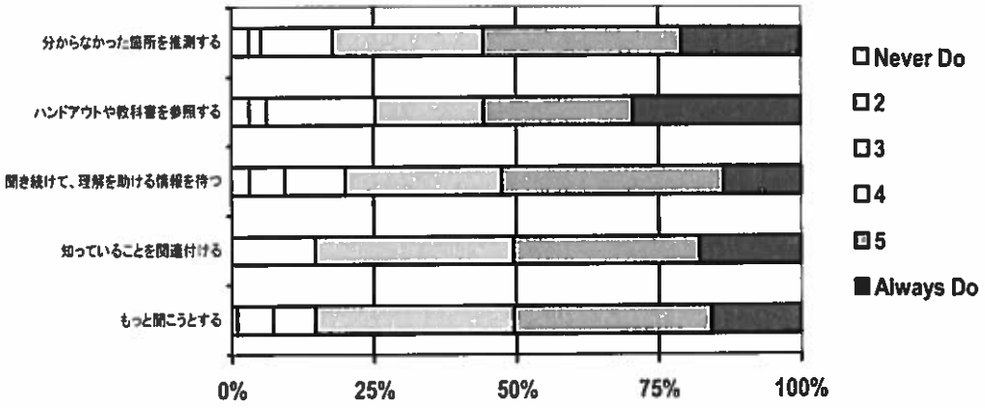
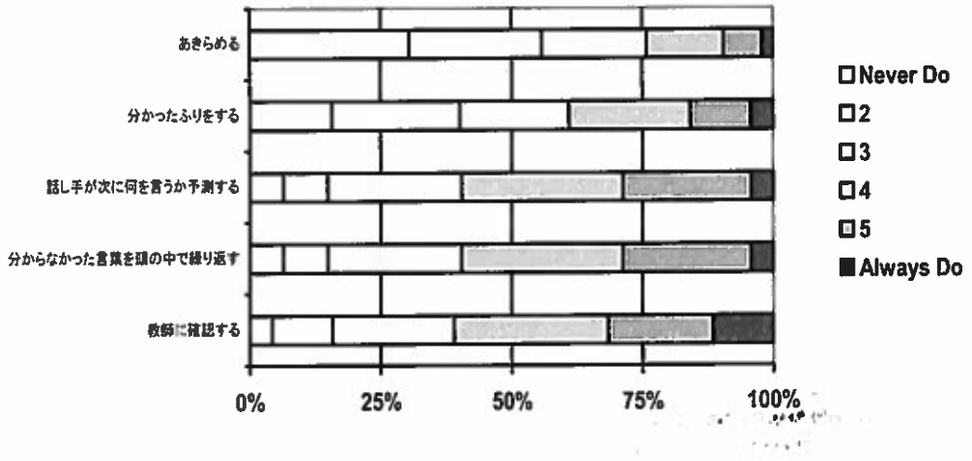


表5 あまり使われていないストラテジー



自由記述からは、「場面を映像化する」、「言葉とそれが使われる場面とに結び付けて覚える」、「単語とその意味をノートに書く」、「日本の歌を聴く」といった回答が得られた。

4.3 聴解阻害要因

表6は、学年毎にみた聴解阻害要因である。各学年とも、「教師の話す速さ」を阻害要因に挙げていた。大半の学生が「教師の話すスピードが速すぎる」という点を阻害要因に挙げていたが、「教師の話すスピードが遅すぎても、聞き手の集中力を低下させ、理解の妨げになる」、「教師の話すスピードが変化すると、理解しづらくなる」という意見もあった[3]。

また、1、2年生とも「視覚情報（黒板、ピクチャーカード、等）がないこと」を聴解阻害要因に挙げていた。このことから、学習者は教師の話す日本語を音声面からだけではなく、様々な情報を活用しながら捕らえようとしていることが覗える。

さらに心理的・物理的側面も聴解に影響を与えていることが分かった。ある学生は「理解できなくて焦り、その結果余計分からなくなる」と述べていた。また、学生数が多すぎると、教師に確認したり聞き返したりしたくてもできない、という学生もいた。

その他、教師の声の質（聞き取りやすさ）、提出する情報量（たくさん話されると、処理しきれない）、言語的側面（語彙、時制、普通体と「です・ます」体、等）も影響を与えていることが分かった。

表6　学年別聴解阻害要因

1年生	2年生	3年生
話す速さ	話す速さ	話す速さ
視覚情報の欠如	視覚情報の欠如	
教える速さ・情報量	文法（時制, 普通体と「です・ます」体、等）	
教師の日本語の聞き取りやすさ	語彙	
	心理的側面	
	学生数	

5. 考察：より理解しやすいインプットを与えるには

教師の話す日本語をどの程度学習者が理解しているのかという質問に対して、「6割以上理解している」と答えた学生は全体の 70%以上であった。このことから、学習者は教師の話す日本語を比較的よく理解しているとも言える。しかし、

(1) 筆者は、既習文法や語彙を使えば、内容の8割以上は理解するであろうと思い込んでいたが、実際はそうではなかった。
(2) 「教師が話す日本語の半分も理解できていない」と答えた学習者が全体の3割もいた。
(3) 学習者の4割近くが「理解できていなくても分かったふりをする」と答えた。

という点を考えると、「既習文法・語彙を使っている、学習者が理解しているように見えるから、学習者は理解しているだろう」という教師が抱きがちな思い込みは考え直さなければならないだろう。

それでは、教師はどのような点に注意をしてインプットを与えるべきなのであろうか。聴解ストラテジーに関するアンケートの結果、どの学年の学習者も様々なストラテジーを使用しながら、積極的に意味を掴み取ろうとしていることが分かった。特に、皆諦めずに、言語要素に注意を向けるだけでなく、自分が既に持っている知識を活用したり、話の流れから意味を推測したり、視覚情報を使って理解したりしようとしているらしい。自由回答で得られた回答は少なかったが、日本語の理解を高めるために、映像とともに言葉を覚えたり、話される場面を映像化して記憶に残そうとしたりしていることが分かった。これは、学習者が「日本語が使われる場面」を重視する傾向を示唆するものであろう。このことから、教師側は教室内で日本語を話す場合、ただ文型を短く提出するのではなく、場面や視覚情報を提示しながら発話する必要があると言えよう。また、学習者は話の流れから意味を推測したり、理解を確認、修正したりしている。これらは非常に有益なストラテジーであり、このストラテジーの活用を促すためにも、教師側はあるまとまった長さの談話を提示し、同じ言葉を繰り返したり、別の言葉で言い換えたりするべきである。そうすることによって、学習者に自分の理解を省みる時間を与えることができる。なるべく身近な話題や興味ある話題を選ぶことも、学習者が既に持っている情報を活用しやすくするだけでなく、聴解への動機を高めるためにも、重要と言えよう。

聴解阻害要因に関しては、どの学年の学習者も教師の話す速度を挙げていたが、速すぎるだけでなく、遅すぎることや速度の変化も聴解に影響を与える、と学習者は感じていることが分かった。また、言語面以外にも「分からなくて不安になると、余計分からなくなる」、「学生数が多いと、質問しづらくなる」、「情報量が多すぎると、処理できなくなる」といった心理的・物理的要因等も聴解に影響を与えることが明らかになった。このことは、教師が日本語で話す際に、自分の話す速度にいつも意識を向け、学習者が抱えている阻害要因を探しながら、より質問しやすい環境を作り上げていく必要性を示唆している。

アンケートに関するコメント欄では、教師が教室内で目標言語を使用することに対して好意的な意見が寄せられた。一方、「日本語で話した後に、英語で説明を付け加えてほしい」という意見もあった。学習者の理解度に差がある場合、教師が目標言語で話せば話すほど、理解度の低い学習者は取り残され、理解度の高い学習者との間の差が拡がっていく可能性もある。教師は、教室内で目標言語以外の言語を使うことに対し、罪悪感を抱きがちである（Macaro, 2000）。しかし、目標言語を使うことのマイナス面を常に考え、目標言語ばかりに固執するのではなく、必要に応じて共通言語を使うことも重要であろう。教室内の学習者がどのように教師の言葉を理解しているのかをビデオに撮り、分析した Field (1997: 73) によると、理解していない学習者は、「友だちに助けを求める」「必要もないのに教科書を書き写す」「教師から視線をそらす」「ペンや足などで音を鳴らす」といったシグナルを発すると言う。目標言語と共通言語をより効果的に使用するために、教師は上記のようなシグナルに注意を払い、常に学習者の理解を推し量るべきであろう。

6. おわりに

今回の調査を通して、学習者の「教師の話す日本語」の理解度が筆者の考えるそれより低いことが分かった。しかし、どの学習者も様々な情報や知識を活用しながら音声情報を理解しようとしており、単に言語面のみに注目しているわけではないことも明らかになった。さらに、学習者は言語的なものだけではなく、心理的・物理的・視覚的なものからも影響を受けていることが分かった。教師はこれらの点を考慮に入れながら、教室内で目標言語を使う際、自己満足に陥らないよう、常に学習者の理解を推し量る必要があるだろう。

今回は、学習者が自己の理解・聴解をどう捉えているかを見たため、実際の理解度、ストラテジー使用度を扱わなかった。しかし、学習者自身が認識している理解度と実際の理解度との間に差異がある可能性もある。また、学習者が使っていると思っているストラテジーと、実際に使っているストラテジーの間にも差があるかもしれない。今回の調査では見ることができなかった「どのような組み合わせでストラテジーを使用しているか」という点も、聴解を考える上で重要である。このような点を調べるためにも、インタビュー調査を行う必要がある。今回は、学習者の理解度とストラテジーの使用の間に関連は見出せなかった。また、学習段階とストラテジーの使用の間にも関連は見られなかった。これは、実際にこの2点の間に関連がないのか、学習者の認識と実際との間に差があるためなのか、不明である。学習者の実際の理解度、実際のストラテジー使用を基にこれらの関係を見ていくことも、学習者の聴解をより理解するために必要であろう。さらに、目標言語と共通言語をどう使い分けるべきか、という点も今後の課題である。

最後に、本調査では学習者に理解度を聞く際、「0—20%、21－40%、41－60%、61－80%、81－100%」という選択肢を使用した。しかし、この選択肢では自分は6割程度理解していると考える学習者が「41－60%」を選んだのか、「61－80%」と選んだのか曖昧である。今後同様の調査をする場合、質問の仕方を再考しなければならない。

注記

1. ここでは、各ストラテジーに対して4から6を選んだ学生を「（比較的）使っている」と答えたと考える。
2. アンケート用紙の質問要旨に対応。Appendix参照。
3. 3年生より各1名。

参考文献

Field, J. (1997) 'Monitoring for breakdown of understanding' in J. Field, A.Graham, E. Griffiths and Head, K. (eds.). *Teacher develop, teachers research 2*. Whitstable: IATEFL.

Krashen, S. (1982) Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press.

Macaro, E. (2000) 'Issues in target language teaching' in Field, K (ed.). *Teacher Develop Teacher Research*. London: Routledge Falmer.

MacDonald, D. (1993) *Using the Target Language*. Cheltenham: Mary Glasgow Publications.

O'Malley, J. M., and Chamot, A. U. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

O'Malley, J. M., Chamot, A. U., and Kupper, L. (1989) Listening comprehension in second language acquisition. *Applied Linguistics* 10(4): 418-437.

Schmidt, R. W., and Frota, S. N. (1986) 'Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese' in R. R. Day (ed.). *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House Publishers.

Swain, M., and Lapkin, S. (1995) Problem in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics* 16(3): 371-391.

Taguchi, N. (2001) L2 learners' strategic mental processes during a listening test. *JALT Journal* 23 (2): 176-201.

Vogely, A. (1995) Perceived strategy use during performance on three authentic listening comprehension tasks.

Modern Language Journal 79: 41-56.

水田澄子 (1996)「独話聞き取りにみられる問題処理ストラテジー」、『世界の日本語教育』第6号.

Appendix

Questionnaire on

Listening Comprehension in the Classroom

I am researching what students of Japanese think while listening to the Japanese that they hear in the classroom. It is said that if the students hear something which is slightly difficult but comprehensible, this will help their language learning. Therefore, I always try to talk to students in Japanese as far as I can. However, I am not sure to what extent my students understand what I say in Japanese, what they think while listening to spoken Japanese, and what they expect the teacher to do to help their listening comprehension.

The individual data collected here will be used only for educational purposes. Please respond to each item with complete honesty.

I would really appreciate your cooperation.

Name:

Sex: 1. Male 2. Female

Age: _____

Nationality: 1. U.K. 2. Others ( )

Native Language: 1. English
2. Other languages ( )

Other languages you speak (and circle the level of each language):

1 _____ Native-like Advanced
Intermediate Beginner-level

2 _____ Native-like Advanced
Intermediate Beginner-level

3 _____ Native-like Advanced
Intermediate Beginner-level

Previous experience in learning Japanese before the University of Birmingham:

1 Yes (_____ years at _____)
2 No

Previous experience in visiting or staying Japan

1 Yes (how long:)
(purpose of the visit / stay:)
2 No

The degree of your understanding of aural Japanese input in the classroom
(Please circle the closest range)

0～20% 21～40% 41～60% 61～80% 81～100%

SECTION 1
This section, consisting of four parts, asks you what kind of listening strategies you actually use while listening to spoken Japanese.

A When I am listening to teachers' spoken Japanese in the classroom,

		Never Do					Always Do
1	I guess what the speaker will say next.	1	2	3	4	5	6
2	I listen to every word.	1	2	3	4	5	6
3	I monitor my understanding.	1	2	3	4	5	6
4	I translate into my native language.	1	2	3	4	5	6
5	I pay attention, not to individual words, but to ideas.	1	2	3	4	5	6
6	I summarize the main points.	1	2	3	4	5	6
7	I use my prior knowledge or past experience.	1	2	3	4	5	6
8	I discriminate more important information from less-important information.	1	2	3	4	5	6
9	I redirect my attention to the speaker when I find myself not paying attention to him or her.	1	2	3	4	5	6
10	I relate what I hear to what I already know.	1	2	3	4	5	6
11	I check the meaning of words with dictionary/vocabulary lists.	1	2	3	4	5	6

B **When I fail to understand what the teacher says in Japanese in the classroom,**

		Always Do					Never Do	
1	I give up trying to understand.	1	2	3	4	5	6	
2	I silently repeat the word or phrase that I failed to understand.	1	2	3	4	5	6	
3	I try to listen to the speaker much harder.	1	2	3	4	5	6	
4	I ask the speaker for clarification.	1	2	3	4	5	6	
5	I ask my friend(s).	1	2	3	4	5	6	
6	I read the course text(s)/handout(s) to fill in the missing information.	1	2	3	4	5	6	
7	I guess the meaning of the part that I did not understand, utilizing what I have already known.	1	2	3	4	5	6	
8	I try not to panic. (For those who never panic, circle NA= not applicable.)	1	2	3	4	5	6	NA
9	I guess the meaning of the part that I missed from what I heard so far.	1	2	3	4	5	6	
10	I keep on listening and wait for clarification further on.	1	2	3	4	5	6	
11	I pretend to understand.	1	2	3	4	5	6	
12	I guess the meaning of what I missed from the visual information.	1	2	3	4	5	6	

C **If there is anything else that you do or think while trying to understand spoken Japanese in the classroom, please write it below.**

D **Please write anything which (you think) makes it difficult to comprehend aural Japanese (classroom size, teacher's intonation, etc.).**

Please write any other comments below.

Thank you very much for your cooperation.
ありがとうございました。

小川順子 Ogawa Junko
Centre for Modern languages

BATJ Journal No. 6: pp. 16-32
© 2005 British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

Learning Vocabulary for Learners of Japanese: A Vocabulary Learning Approach for Beginners

Saeko Ogiso
Trinity College, University of Dublin

Abstract

Although vocabulary is a key to language learning, learners usually do not have enough time to spend on learning words in the classroom. Explicit vocabulary instruction is very important, particularly for beginners, in order to learn how to cope with new words. A limited number of words is learnt in class due to time constraints, and learners are usually in the situation where they have to learn vocabulary on their own. It is thus important for learners to know how to cope with new words and find their own strategies for learning vocabulary.

In a Japanese course, part of the Higher Diploma in Education (equivalent to P.G.C.E) at Trinity College Dublin, a vocabulary learning approach devised by Seán Devitt has been used. One of the objectives informing this approach is to provide future teachers with opportunities to consider how learners can learn new words, but this approach is applicable to any group of novice learners in Japanese. This approach enables novice learners who have not fully mastered *kana* to learn vocabulary written in authentic Japanese scripts. Presenting vocabulary in authentic scripts is important in order to develop and improve word processing skills in Japanese.

The vocabulary learning approach is underpinned by theories of both L1 and L2 vocabulary acquisition. The approach provides novice learners with opportunities to find their own strategies for vocabulary learning as they can observe through group work how others try to learn a set of words. It also enables teachers to have insight into how learners try to learn new words by observing their learning processes. In this paper, the details of this vocabulary learning approach along with the important aspects involved in learning vocabulary will be discussed.

Introduction

Although vocabulary plays an important role in all the language skills, learners usually do not have enough time to spend on learning words in the classroom. It is thus important for learners to know how to cope with new words and find their own strategies for learning vocabulary. In a Japanese course, part of the Higher Diploma in Education (equivalent to P.G.C.E) at Trinity College Dublin, a vocabulary learning approach devised by Seán Devitt[1] has been used. The aim of the course is to get future teachers to reflect on their learning experience and one of the objectives informing this approach is to provide them with opportunities to consider how learners can learn new words. However this approach is applicable to any group of learners and has also been conducted in other Japanese classes for beginners[2]. The approach is supported by theories of both L1 and L2 vocabulary acquisition and provides novice learners with opportunities to find their own strategies for vocabulary learning. In this paper, the details of this vocabulary learning approach along with the important aspects involved in learning vocabulary will be discussed.

1. The importance of vocabulary learning for learners of Japanese

Although vocabulary is a key to language learning, little attention has been given to vocabulary until recently and it has often been treated as a subordinate component in second language methodology (Coady 1993; Mori 2003; Stoller & Grabe1993). Laufer (1997:20) views the importance of vocabulary from the perspective of reading comprehension and contends that vocabulary knowledge is more important than other components necessary for reading. She states that 'no text comprehension is possible, either in one's native language or in a foreign language, without understanding the text's vocabulary.' When understanding written texts, vocabulary is not the only good predictor for efficient reading, but much research on reading shows that learners who have poor comprehension in both L1 and L2 lack automatic, efficient word processing (Koda 1992; Mori 2003).

In reading Japanese, efficient word processing skills seem to be more important than in Indo-European languages (Chikamatsu 2003). This implies the importance of bottom-up processing skills in L2 Japanese reading. Bottom-up processing involves an understanding of information in a printed text, principally by using linguistic knowledge and analysing the words and sentences within the text. The importance of bottom-up processing in L2 Japanese reading has been recognised (Chikamatsu 2003; Koda 1994 & 1996). There are findings that learners of Japanese tend to depend heavily on bottom-up processing even at an advanced level after learning Japanese for several years (Chikamatsu 2003). This suggests that it is important for learners of Japanese to develop efficient bottom-up processing skills. One of the important constituents involved in bottom-up processing is identifying words. In other words, vocabulary knowledge is very important for learners of Japanese in developing efficient bottom-up processing skills.

2. Learning vocabulary for novice learners of Japanese from non-logographic language backgrounds: issues arising from Japanese orthography and word processing skills in L1

When considering effective vocabulary instruction, it is necessary to choose an appropriate approach and to use helpful techniques according to the level of a learner's language proficiency. It is not effective for novice learners to employ a vocabulary learning technique such as using context, as they do not have enough knowledge to use context for guessing unknown words (Schmitt 2000). The significance of explicit teaching in the early stages of vocabulary acquisition has been emphasised by many researchers (Chall 1987; Coady 1993 & 1997; Schmitt 2000). Therefore, it is essential to include explicit teaching in designing vocabulary learning activities for beginners.

When designing vocabulary learning activities for learners of Japanese, it is also necessary to understand the features of Japanese orthography and to consider the difference between the learners' L1 and Japanese. In Japanese two writing systems, syllabic *kana* (*hiragana* and *katakana*) and logographic *kanji*, are mainly used[3]. *Hiragana* are used for grammatical function words such as particles and inflectional endings while *katakana* are mainly used for foreign loan words and foreign names. Each *kana* syllabary comprises 46 basic symbols, which are extended to 104

configurations to represent various morae[4] (Kess and Miyamoto 1999; Taylor and Taylor 1995). *Kanji*, which are borrowed from Chinese orthography, are used for content words. It is necessary to acquire a knowledge of approximately 2,000 *kanji* characters in order to read Japanese newspapers and magazines[5] (Taylor and Taylor 1995).

Learning vocabulary in different writing systems from a learner's L1 can increase the learning burden (Nation 2001). For instance, the learning burden in acquiring Japanese vocabulary can be heavier for learners from non-logographic language backgrounds, such as English, than for those from logographic language backgrounds such as Chinese. L1 word processing skills significantly affect L2 word recognition, and there are empirical studies showing that learners of Japanese from different language backgrounds use different strategies in processing Japanese words (Chikamatsu 1996; Koda 1996; Mori 2003). This is attributed to learners' word processing skills in L1, and therefore it is necessary to take account of the effect of L1 on L2 word recognition for vocabulary instruction.

It is often suggested that recognising both *hiragana* and *katakana* is relatively easy, but recognising *kanji* is difficult for non-logographic language background learners. Although *kana* processing is easier, it is still necessary to consider the visual distance between *kana* and alphabets and the total number of *kana* to be learnt, particularly at the beginning stages of learning. Learning *kanji* is elaborate work for learners from non-logographic language backgrounds and extends over a long period of time. It is essential to consider facilitating the learning of *kanji* characters themselves and *kanji* compound words.

Learners of Japanese usually start learning *hiragana* or *katakana*, and then *kanji* are introduced after completing the learning of both *kana* syllabaries. As learning other aspects of the Japanese language cannot be postponed until learners master *kana* symbols, *romaji* (Roman Alphabets) is sometimes used for transcribing Japanese sounds in order to help novice learners. As for *kanji*, there are numerous characters to learn and the learning is on-going, and *furigana*, which is a reading support in *hiragana*, is used according to the level of learners' *kanji* knowledge. However, the reading texts for beginners often contain many words in *hiragana* instead of using *kanji* characters with *furigana*.

Even though this is for helping learners to read Japanese with consideration for their orthographic knowledge, it could impair the improvement of their processing skills in Japanese. Koda (1992) suggests that Japanese texts written only in syllabary could harm the reading performance of learners; she emphasises the importance of exposure to authentic scripts. She explains that the reconstruction of the visual-spatial model will be necessary in the later stages when authentic writing systems are introduced if the learners are exposed to non-authentic scripts.

Learning vocabulary for novice learners is learning new writing systems and different written scripts at the same time. In order to learn a word in Japanese, learners need to recognise the form written in different scripts from their L1, and get the phonological and semantic information of the word. To assist learners in this process, it is essential to consider exposing them to print as much as possible from the beginning stages. Koda (ibid.) suggests that increasing exposure to print is one of the best ways for improving learners' lower-level processing skills. When considering L1 word processing skills of learners from non-logographic language backgrounds, it is essential to consider

conducting vocabulary learning activities which can provide enough phonological information and strengthen the connections between the form, sound and meaning of the words.

3. A vocabulary Learning Approach for Beginners in Japanese

A vocabulary learning approach devised by Seán Devitt has been used for learning different languages[6] for the last ten years in the course for the modern language group in the Higher Diploma in Education, Trinity College Dublin. It has been used for learning Japanese for the last three years, and the points discussed in the previous section is carefully considered in designing a set of activities. The vocabulary learning approach is based on theories of both L1 and L2 vocabulary acquisition. The set of activities is designed with consideration of the theories on vocabulary acquisition and provides opportunities for deep processing and natural use. Before describing the procedures in detail, three main theories underpinning this approach will be discussed.

Aitchison (1994) views how children acquire their L1 vocabulary in terms of three types of processes; labelling, categorizing, and network building. Labelling is 'attaching a word to concepts', categorizing is 'grouping a number of objects under a single label', and network building is 'building connections between related words' (Aitchison 1994; Devitt's PowerPoint presentation <http://upf.es/dtf/alpme/cases/case_02/analisi.htm>). These three processes correlate to L2 vocabulary acquisition discussed by Hatch and Brown (1995) and Nation (2001).

Hatch and Brown (1995: 374, Figure 15.1), basing their proposals on the work of Brown and Payne (1994, cited in Hatch and Brown 1995: 372-391), recommend five essential steps to learning new words based on an analysis of strategies used to learn vocabulary; these are (1) encountering new words, (2) getting the word form, (3) getting the word meaning, (4) consolidating word form and meaning in memory, (5) using the words. These steps link with the theory of Aitchison. When one tries to get the word meaning (Step 3), s/he is trying to understand the meaning of the word by linking the label and the concept. When one tries to consolidate word form and meaning in memory (Step 4), s/he is trying to consolidate this link between the label and concept but liking this with other labels for concepts by working the labels to fit them into categories based on the concepts. The process of network building takes place through use of the words (Step 5).

Nation (2001:26-28) divides the aspects involved in knowing a word into three, which are 'form', 'meaning' and 'use'[7]. 'Meaning' is divided into 'form and meaning', 'concept and referents' and 'associations'. These three correspond to the processes involved in L1 vocabulary acquisition defined by Aitchison. There are a number of aspects involved in the mastering of a word, but all the aspects cannot be fully learnt at the same time. It is essential to consider what types of vocabulary learning approaches can be applied to attain particular vocabulary knowledge and what kinds of vocabulary activities are necessary for acquiring the knowledge.

The procedures of the vocabulary learning approach described in the next section are based on these three theories. When discussing it from the perspective of the three major processes in L1 vocabulary acquisition defined by Aitchison, this approach is set up in order to activate these three processes in a short time in the classroom context. The five essential steps in vocabulary learning

examined by Hatch and Brown are taken into account for designing the order of a set of activities. From the aspects involved in vocabulary learning illustrated by Nation, each activity in this vocabulary approach is devised with careful consideration of what kinds of learning and activities are necessary for learners of Japanese at the beginning stages.

4. The procedures of the vocabulary learning approach

The set of activities is divided into four phases and learners mainly work in groups. It takes one and half-hours to two hours[8] to conduct this set of activities. For a set of activities prepared for learning vocabulary related to transportation[9], the set of target words to be learnt is 12 vehicles and three colours; these are バス(*basu* – bus), タクシー(*takshī* – taxi), ヘリコプター(*herikoputā* – helicopter), トラック(*torakku* – lorry), 車(*kuruma* – car), 電車(*densha* – train), 自転車(*jitensha* – bicycle), 船(*fune* – ship), 飛行機(*hikōki* – airplane), 水上飛行機(*suijōhikōki* – seaplane), 新幹線(*shinkansen* – Japanese bullet train), 地下鉄(*chikatetsu* – underground), 赤(*aka* – red), 青(*ao* – blue), and 緑(*midori* – green). The procedures[10] for learning these words are as follows:

Phase 1: Presentation - Labelling

1. A teacher presents words in the form of pictures with an overhead transparency (See Appendix 1). The words in the written form are given underneath the pictures with reading support, *furigana* for *kanji* words and *romaji* for all the words. *Katakana* words are presented first since they are English loan words and easier for learners to remember. The learners then move to *kanji* words. They have plenty of opportunity to practice all the words.
2. The learners are divided into groups, and work on remembering the words with cards. A set of cards (See Appendix 2a for an example) is given to each group; cards with picture on one side and the written form (with *furigana for kanji words and romaji* for all the words) on the other side. The learners in a group work in pairs and a set of cards is divided among the group. Each pair works on memorizing the words by teaching each other. When finished memorizing the words in a pair, the learners in a group exchange the cards and/or teach another pair until all the words are learnt.
3. The second set of cards (See Appendix 2b for an example) is given to each group. On these cards, *romaji* is taken away and the words are written in only *kana* or *kanji*[11]. The learners use only the picture side of the first set of cards and match the picture and the written words. The learners do this activity by working in a pair and in a group as they do in the previous task.

Phase 2: Deep processing – Categorising

1. The learners work only with the second set of cards from this stage. Each group is given different criteria for categorising[12]. Only the group members know the criterion for categorising[13].
2. When the categorising task is finished, each group moves around to the other tables and tries to find out the criterion for each categorisation.

3. A cloze test (See Appendix 3) is given to the class. The words in three sets intersect land, sea and air. Some words are omitted from the different sets and the learners figure out which ones are missing.

Phase 3: Creating networks

1. Three colours are taught. Then the learners are given a picture of a street scene (See Appendix 4). Each member of a group is given different instructions (See Appendix 5 for an example) to colour the different vehicles in the picture[14]. If there are six people in a group, the group has six different end products.
2. When the task of colouring different vehicles in the picture is completed, the learners practise sentences for describing their pictures and asking somebody else questions about the picture[15]. The learners practise in a group until they become reasonably confident with the language.

Phase 4: Using words in context

1. Each student moves around the class to find people who have the same picture. The objective of this task is to find others with the picture which has the same colours by using only Japanese. If there are five groups in the class, there are four other people who have the same picture as oneself.
2. When the learners find the people who have the same picture, the group of the people who have the same one explain their picture to the class in Japanese.

5. Observation of a class using the vocabulary learning approach

The vocabulary learning class using this approach has been conducted with some different groups of English-speaking novice learners in Japanese. How learners try to learn or remember new words seems to be different depending on each individual learner's language learning experience, and the level of orthographic knowledge[16]. Further investigation in conducting this approach with different groups of novice learners will be necessary in order to draw general conclusions, but observation from one group of learners will be discussed in this section.

The learners discussed here are the group of students who were taking the Japanese course in the Higher Diploma in Education, Trinity College Dublin[17]. They were future language teachers and the purpose of the course was to get them to reflect on their learning experience. There were 23 students in the class and they had 15 contact hours of learning Japanese before this vocabulary learning class[18]. They were at the stage of learning *katakana* and had had no knowledge of *hiragana* or *kanji*[19]. In order to observe how the learners tried to learn new words, the class was recorded on video and audiotape. Questionnaires were also given after the class to obtain feedback from the learners.

Throughout the set of activities, the learners were exposed to the words in authentic scripts. Reading help of *furigana* and *romaji* was provided in the beginning but it was gradually taken away. They learned the words by repeating the vocabulary orally and by being exposed to the written form.

In learning a new word, learners need the information of sound, form and meaning of the word, and to connect the three of them together in order to remember the word. The learners in this study commented that using cards and looking at both pictures and written symbols helped them to remember the words. Many of them understood the importance of repetition in learning new words. They also reported that working in groups and teaching each other were helpful. Some commented that knowing how other people tried to remember was interesting and the strategies used by others also worked for oneself. The following are some common strategies used by the learners in remembering the words:

Association with familiar sounds and words in English or other languages

- 車 *kuruma* (car) : 'Bí curamach' means 'be careful (drive carefully)' in Irish and it sounds like '*kuruma*'
- 電車 *densha* (train): Make the sentence 'Sharon is on a train in Denmark' (using the sounds in bold)
- 船 *fune* (ship): 'Fumer' is 'to smoke' in French and it sounds like '*fune*'
- 水上飛行機 *suijōhikooki* (seaplane): Make the sentence '**Sweet Joe** is a pilot on the ***hikōki*** (airplane)' (using the sounds in bold)
- 新幹線 *shinkansen* (Japanese bullet train): Make the sentence '**she can sen**d something by *swift* post on *fast train*' (using the parts in bold for sound and the parts in italic for meaning)

Using images from *katakana* symbols

- バス *basu* (bus): *Katakana* symbols of the word give image of two people running for a bus and the sweat coming off them (the use of the number of syllables (morae) and the use of diacritic marks in "バ" for imaging sweat)
- ヘリコプター *herikopuā* (helicopter): The first *katakana* in the word (ヘ) or the last *katakana* in the word (ー) looks like the propeller on a helicopter
- トラック *torakku* (lorry/truck): The first *katakana* in the word (ト) looks like 't' in English and associates with the first letter of truck

Using images from *kanji* characters

- 車 *kuruma* (car): The *kanji* character '車' looks like a car parked in a space
- 自転車 *jitensha* (bicycle): The first character '自' looks like 'ladder', it makes one think of fitness and gives an image of going on a bicycle. The first character '自' reminds one of the spokes in a bicycle wheel
- 船 *fune* (ship): The left radical of the *kanji* character gives an image of smoke out of a chimney on a ship (funnel)
- 新幹線 *shinkansen* (Japanese bullet train): The right radical of the middle *kanji* character (幹) looks like a conductor

Using the number of syllables (morae) and symbols

- バス *basu* (bus): The word has two syllables (morae) and matches the number of the written symbols
- All the *katakana* words: The number of syllables (morae) in the words helps to remember

Using the knowledge of *kanji* characters

- 電車 *densha* (train): Recognise the word from the meaning of each *kanji* character ('電' as 'electric' and '車' as 'car')
- 自転車 *jitensha* (bicycle): Recognise the word from the meanings of the first (自) and the last (車) characters (self + car → self-propelled = bicycle)
- 水上飛行機 *suijōhikōki* (seaplane): Recognise the word because one of the people in the group pointed out that the first character (水) means 'water'[20]
- 地下鉄 *chikatetsu* (underground): Recognise the word from the middle character '下' meaning 'under'
- 車 *kuruma* (car), 電車 *densha* (train) and 自転車 *jitensha* (bicycle): Identify the same *kanji* character (車 car) to get the meanings of those words

6. Retention of the vocabulary

Two types of tests were given one day after the class in order to investigate the learners' retention of the vocabulary they learnt. One of the tests was used to measure the receptive knowledge of the words. The learners were asked to write the meanings of the words, namely, translating L2 (Japanese) words into L1 (English). The words given in this test were written in authentic Japanese scripts, no *furigana* or *romaji* for reading help was given. The other type of test is used to measure the learners' retention of productive knowledge of the words, namely, translating L1 (English) words into L2 (Japanese)[21]. 12 target words of vehicles were tested and 18 students took the tests. The results are illustrated in the following charts according to the number of correct answers and the number of the learners.

Receptive test (L2: Japanese → L1: English)

The number of correct answers (out of 12)	12	11	10	9	8	7
The number of learners (out of 18)	5	3	8	0	1	1

Productive test (L1: English → L2: Japanese)

The number of correct answers (out of 12)	12	11	10	9	8	7
The number of learners (out of 18)	9	6	0	0	2	1

The test results show that the learners performed better in the productive test. This is probably because it was easier for the learners to retain the link between sound and meaning rather than form and meaning of the words since they had not acquired enough orthographic knowledge (eight words are in *kanji* characters which the learners had not had learnt).

On both types of tests, the majority of the learners scored over 10 out of 12. This means that most of the learners retained the words they learnt on the previous day, over 80 percent. For the words which the learners had opportunities to use by the end of the set of activities, 90 percent of the

learners were able to give correct answers for all the words on both types of test. Although it is necessary to investigate long-term retention for further study, the retention of the words learnt with this approach is fairly good when considering the learners' level of Japanese.

7. Benefits of using the approach for beginners in Japanese from alphabetic language backgrounds

One of the advantages of using this approach for novice learners from alphabetic language backgrounds is that it enables the learners with little orthographic knowledge to learn new words written in authentic Japanese. Some may consider that it is not practical to learn words written in *kana* and *kanji* before acquiring knowledge of both writing systems, but exposing learners to vocabulary in authentic Japanese scripts has some advantages.

The learners in this study were at the stage of learning *katakana*, but it seemed to be difficult for them to decipher most of *katakana* symbols. As described in the section 6, some learners tried to use the number of *katakana* symbols (morae) in the words. Paying attention on the number of morae could support raising awareness of phonological differences between Japanese and English. For instance, the word 'タクシー (*takushī* – taxi)' is four morae in Japanese (ta-ku-shi-i) but two syllables in English (tæk-si). Understanding the unit of Japanese sounds could help familiarise learners at the beginning stages with Japanese sounds and pronounce English loan words in Japanese.

As for *kanji* words, they had no knowledge of *kanji* characters. However the learners attempted to use *kanji* information contained in a word when trying to learn the words. They tried to retrieve the meaning of the words by using images they received from some *kanji* characters, identifying the same *kanji* character used in other words, and utilising the partial knowledge of *kanji* words they obtained from the teacher during the class[22] or they accidentally had had. The strategies used by the learners show that they had not fully acquired knowledge of the words, but the partial knowledge they obtained and the strategies they tried to use could help them in future when they encounter other words.

In order to scaffold insufficient orthographic knowledge, both *romaji* and *furigana* for reading support were given in the beginning activities along with authentic Japanese scripts so that enough information of both sound and form of the words was provided. The test results show that most of the learners were able to recognise the words in authentic form. This implies the possibility and the importance of exposing learners to authentic Japanese from the very beginning stages of learning. Koda (1992) suggests that presenting an authentic system along with a non-authentic system is very important when the use of a non-authentic system is necessary in order to reinforce the connections between the sound and visual image of the words.

Another benefit of this vocabulary learning approach is that the set of activities provides learners with plenty of opportunities to use the same words in different tasks. Therefore the learners in this study were able to retain the vocabulary learnt. Most of the learners commented that it was necessary to practice the words repeatedly in order to remember them. Okazaki and Okazaki (2001)

suggest that it is important to learn vocabulary in a meaningful context and in encountering the same words in different contexts.

This vocabulary learning class also helped the learners to find their own strategies for learning vocabulary. Working with other people by learning together and teaching each other seemed to be helpful. The learner had opportunities to observe how other people tried to learn and remember the words through group work. Some tried to create their own strategies, and the others learned strategies from them and used the strategies for remembering the words. Different learners use different strategies for coping with new words. Observing the strategies used by others could help in finding useful strategies for their own learning of vocabulary.

An analysis of the strategies used by the learners also suggests some possible and helpful ways of learning vocabulary for novice learners. Some strategies the learners used for remembering the words are categorised as the keyword technique, one of the mnemonic techniques. The keyword technique is one of the effective ways of remembering vocabulary and involves creating an image that associates the word form and its meaning in an unusual way (Nation 1990 & 2001). The effectiveness of the keyword technique is arguable as it has both advantages and disadvantages. There is little empirical research[23] of the keyword technique in the context of teaching/learning Japanese, but it is generally agreed that the keyword technique is effective for learners at the beginning stages (Matsumi 2002). The findings of this study imply the possibility of using the keyword technique for novice learners of Japanese.

8. Conclusion

Stoller and Grabe (1993: 39) suggest that 'students need to develop independent learning strategies that will allow them to expand their vocabulary in and out of the classroom.' In order to help learners to develop their strategies for learning vocabulary, explicit vocabulary instruction in the classroom is necessary. It is particularly important at the beginning stages of learning because novice learners are at the stage of acquiring basic vocabulary knowledge. Learners would not be able to study vocabulary autonomously outside the classroom if they did not know effective ways of learning and remembering new words.

The vocabulary learning approach discussed in this paper can be effective for novice learners of Japanese since it involves explicit vocabulary learning and provides learners with opportunities to find their own strategies of learning and memorising vocabulary. This approach is designed for novice learners at the very beginning stages of learning, but elements of this series of activities can also be used by novice learners at the later stages of learning. Ogiso (2001 & 2003) describes an approach to reading authentic Japanese texts at elementary level[24] and a key element in this approach to reading involves explicit vocabulary learning.

Although this approach would not be suitable for regular use as it is time-consuming, it could be used occasionally for the purpose of learning frequent or/and important words or finding vocabulary learning strategies. When designing vocabulary learning activities for learners of Japanese, it is essential to consider learners' L1 backgrounds, their orthographic knowledge of

Japanese, their overall level of proficiency in Japanese, the context they are in, and their needs for learning Japanese.

In the context of Japanese language teaching/learning, much attention has been given to learning *kanji* characters and *kanji* compound words because *kanji* knowledge plays an important role in understanding meanings of vocabulary in Japanese. Nevertheless, a more holistic approach to vocabulary learning itself would be important to take into consideration. More studies on vocabulary learning in Japanese would be necessary, particularly for learners at the beginning stages. Learners at different levels with different L1 backgrounds need different instruction for learning vocabulary. It is thus essential for teachers to have knowledge about teaching vocabulary which facilitates the acquisition for a particular group of learners at a particular stage of learning.

References

Aitchison, J. (1994) *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon* (2nd edition). Oxford: Blackwell.

Chall, J.S. (1987) 'Two vocabularies for reading: recognition and meaning' in McKeown, M.G. and Curtis, M.E. (eds). *The Nature of Vocabulary Acquisition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Chikamatsu, N. (1996) The effects of L1 orthography on L2 word recognition: A study of American and Chinese learners of Japanese. *Studies in Second Language Acquisition* 18: 403-432.

Chikamatsu, N. (2003) 'Recent research in reading Japanese as a foreign language' in Hatasa, Y. A. (ed.), *Invitation to Second Language Acquisition Research in Japanese: In Honor of Seiichi Makino*. Tokyo: Kuroshio Publishers.

Coady, J. (1993) 'Research on ESL/EFL vocabulary acquisition: putting it in context' in Huckin, T., Haynes, M. and Coady, J. (eds), *Second Language Reading and Vocabulary Learning* (2nd printing). Norwood, New Jersey: Ablex.

Coady, J. (1997) 'L2 vocabulary acquisition: a synthesis of the research' in Huckin, T. and Coady, J. (eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cohen, A.D. (1987) The use of verbal and imagery mnemonics in second-language vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition* 9 (1): 43-62.

Hatch, E. & Brown, C. (1995). *Vocabulary, Semantics, and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kess, J.F. & Miyamoto, T. (1999) *The Japanese Mental Lexicon: Psycholinguistic studies of kana and kanji processing*. Philadelphia & Amsterdam: John Benjamines.

Koda, K. (1992) The effects of lower-level processing skills on FL reading performance: Implications for instruction. *The Modern Language Journal* 76: 505-512.

Koda, K. (1994) Second language reading research: problems and possibilities. *Applied Psycholinguistics* 15: 1-28.

Koda, K. (1996) L2 word recognition research: a critical review. *The Modern Language Journal* 80: 450-460.

Laufer, B. (1997) 'The lexical plight in second language reading: words you don't know, words you think you know, and words you can't guess' in Huckin, T. and Coady, J. (eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mori, Y. (2003) 'Vocabulary acquisition in Japanese' in Hatasa, Y. A. (ed.), *Invitation to Second Language Acquisition Research in Japanese: In Honor of Seiichi Makino*. Tokyo: Kuroshio Publishers.

Nation, I.S.P. (1990) *Teaching and Learning Vocabulary*. Boston: Heinle & Heinle.

Nation, I.S.P. (2001) *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ogiso, S. (2001) Applying a lexical approach to the use of authentic texts with beginners in Japanese. M.Phil. dissertation, Centre for Language and Communication Studies, Trinity College, University of Dublin, Dublin.

Schmitt, N. (2000) *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Stoller, F. & Grabe, W. (1993) 'Implication for L2 vocabulary acquisition and instruction from L1 vocabulary research' in Huckin, T., Haynes, M. & Coady, J. (eds.), *Second Language Reading and Vocabulary Learning*. Norwood, New Jersey: Ablex.

Taylor, I. & Taylor, M.M. (1995) *Writing and Literacy in Chinese, Korean and Japanese*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.

Sean Devitt's PowerPoint presentation on the ALPME website
http://upf.es/dtf/alpme/cases/case_02/analisi.htm (April 2005)

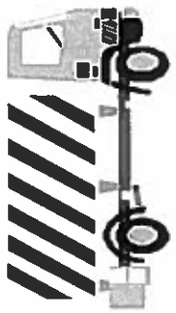
岡崎眸・岡崎敏雄 (2001)『日本語教育における学習の分析とデザイン－言語学習過程の視点から見た日本語教育』凡人社.

小木曽左枝子 (2003)「初級からの生教材読解－Lexical Approach の日本語への応用」,『ヨーロッパ日本語教育』7: 143-151.

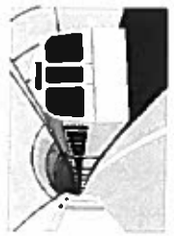
スリーエーネットワーク (編) (1998)『みんなの日本語初級 I』スリーエーネットワーク.

松見法男 (2002)「第二言語の語彙を習得する」, 海保博之・柏崎秀子(編)『日本語教育のための心理学』新曜社.

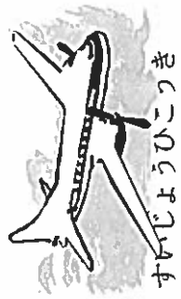
Appendix 1: OHP presentation (Phase 1)



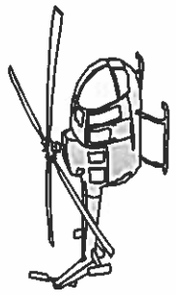
トラック
to ra k ku



ちかてつ
地下鉄
chi ka te tsu



すいじょうひこうき
水　上　飛行機
su i jō hi kō ki



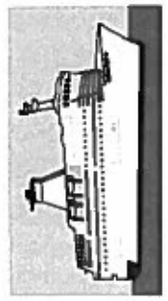
ヘリコプター
he ri ko pu tā

でんしゃ
電　車
de n sha

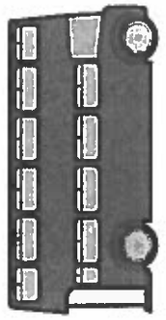
ひこうき
飛行機
hi kō ki

タクシー
ta ku shī

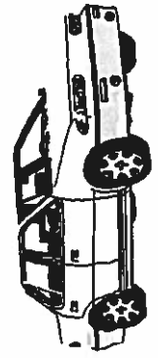
じてんしゃ
自転車
ji te n sha



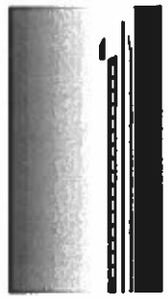
ふね
船
fu ne



バス
ba su



くるま
車
ku ru ma



しんかんせん
新幹線
shi n ka n se n

Appendix 2a: An example of cards (Phase 1)

One side

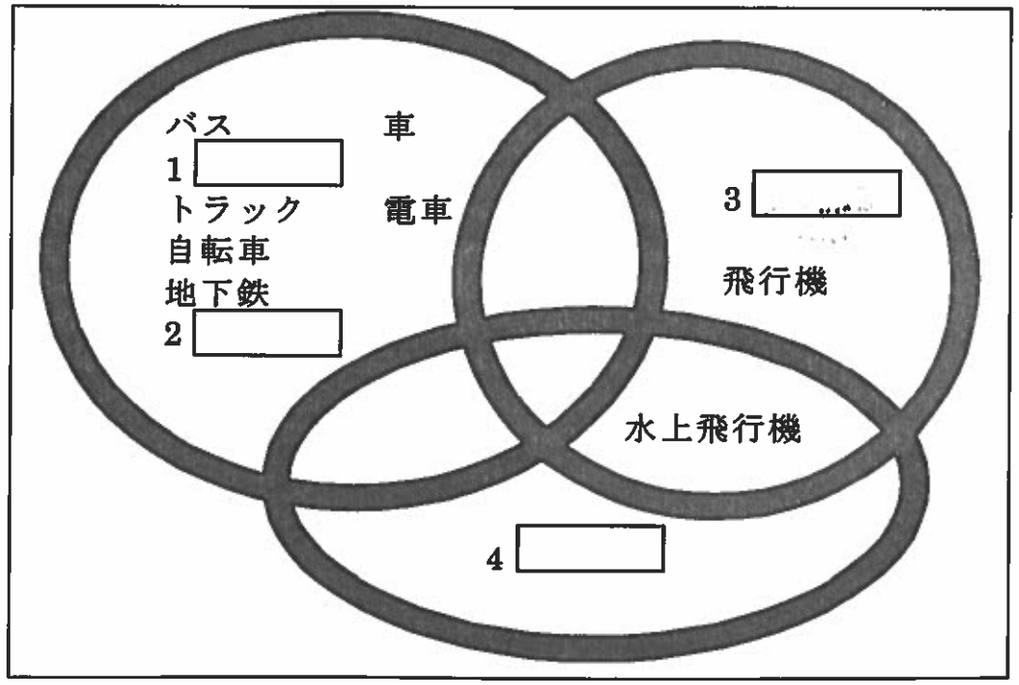
The other side

Appendix 2b: An example of cards (Phase 1)

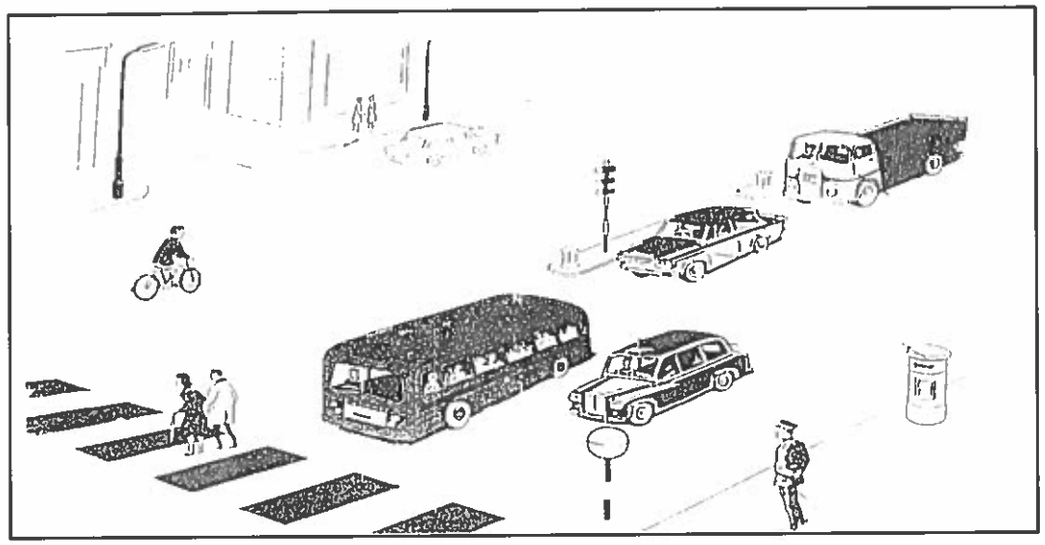
One side

The other side

Appendix 3: Cloze test (Phase 2)



Appendix 4: A picture of a street scene (Phase 3)



Appendix 5: An example of instructions (Phase 3)

Use the instructions below to colour in your picture.

バス	赤
タクシー	青
車	緑
自転車	赤

When you have finished,

- check that no one else in the group has the same colours as you;
- find the others in the class who have the same colours as you.

Useful Expressions

私のバスは、赤です。_____さんのバスは、何色ですか。
Watashi no basu wa aka desu. __san no basu wa nani-iro desu ka?
(My bus is red. What colour is your bus, ~san?)

- 私のバスも、赤です。
  Watashi no basu mo aka desu. (My bus is also red.)
- 私のバスは、青です。
  Watashi no basu wa ao desu. (My bus is blue.)
- 私のバスは、緑です。
  Watashi no basu wa midori desu. (My bus is green.)

Notes

[1] This paper is based on a part of my Ph.D. study which I am currently reading for. I would like to thank my supervisor, Dr Seán Devitt, for his invaluable advice during the writing of this paper.

[2] This vocabulary learning approach has been used for a part of my Ph.D. study and has been conducted with different groups of novice learners in Japanese in different institutions.

[3] The use of *romaji*, Latin alphabets, is increasing, and thus it is more accurate to say that three writing systems (four written scripts) are used in the modern Japanese language.

[4] Mora is the phonetic unit in Japanese. The total number of configurations to represent various morae depends on which kinds of symbols one includes. It is counted 104 by Kess and Miyamato (1999) and 107 by Taylor and Taylor (1995).

[5] Japanese children learn 1,945 *kanji* characters (*joyokanji* '*kanji* for common use') selected by the government by the end of compulsory education, but there are nearly 3,000 *kanji* characters used in newspapers and magazines. The 2,000 most frequent *kanji* characters amount to 99 percent of the uses of *kanji* (Taylor and Taylor 1995).

[6] Other than Japanese, the approach has been used for learning Chinese, Czech and Russian.

[7] Each aspect of the general knowledge areas for knowing a word is further divided into three categories and both receptive and productive knowledge are described for each category. For details, see the table "What is involved in knowing a word" on page 27, Nation (2001). Based on these aspects involved in knowing a word, Nation also suggests what kinds of learning and activities are possible and helpful to learn and acquire a particular aspect of vocabulary knowledge (p.35).

[8] It depends on factors such as learners' orthographic knowledge or the number of learners in the class.

[9] It is possible to use this approach to learn vocabulary on different themes, but some minor changes may be necessary for some activities, particularly for activities in Phase 3 and 4. It is important to consider activities suitable for learning a particular kind of vocabulary.

[10] The procedures were prepared based on the set of activities devised by Seán Devitt (See Devitt's PowerPoint presentation on the ALPME website <http://upf.es/dtf/alpme/ cases/case_02/analisi.htm>).

[11] At this stage, *romaji* for support in reading Japanese scripts is taken away but *furigana* for support in reading *kanji* characters is provided.

[12] The different criteria given to the groups are 'categorise the words according to size', 'categorise the words according to speed', 'categorise the words according to the number of wheels' and 'categorise the words according to the level of pollution.'

[13] When doing this task, the learners pronounce the target words in Japanese but they may use their L1 in group discussion.

[14] Four words from the target vocabulary are used in this activity; they are two *kanji* words (車 *kuruma* – car; 自転車 *jitensha* – bicycle), and two *katakana* words (バス *basu* – bus; タクシー *takushī* – taxi).

[15] The learners practise a sentence such as "*watashi no basu wa aka desu*" (My bus is red) for describing different vehicles in the picture. The sentences in the question form such as "*~san no basu wa aka desu ka?*" (Is your bus red, Mr/Mrs/Ms ~?), and "*~san no basu wa nani iro desu ka?*" (What colour is your bus, Mr/Mrs/Ms ~?) are practised for asking about the vehicles of somebody else. It is also practised to answer those questions

such as "*hai, aka desu*" (Yes, it is red), "*iie, aka ja arimasen*" (No, it is not red), "*watashi no basu mo aka desu*" (My bus is also red), and "*watashi no basu wa ao desu*" (My bus is blue).

[16] The level of orthographic knowledge here means whether or not learners have mastered all the *hiragana* and/or *katakana* symbols, and/or whether or not they have learnt some *kanji* characters.

[17] The findings discussed here are based on the data from the students who were taking the course in the year 2003/2004. The students were adult learners whose ages ranged from 22 to 38. The majority of the students were Irish but there were two students whose L1 was not English (French and Spanish).

[18] As the course was short (1.5 hours x 12 sessions), there was no textbook used and teaching materials were prepared by the teacher. They had learnt some basic sentence patterns which are usually learnt at the beginning stages and were able to greet, introduce themselves, and ask and answer very basic questions in Japanese (equivalent to the level with the completion of Lessons 1 and 2 of the textbook *Minna no Nihongo* 1).

[19] The learners had been given an explanation of the Japanese writing system in the class. They had had no knowledge of *hiragana* or *kanji* but they were exposed to both scripts through the handouts used in the class.

[20] The student knew the meaning of '水 (*mizu* – water)' from *feng shui* products.

[21] Because it is not for testing the learners' ability of writing, the learners were asked to write the pronunciation of the words in *romaji*. Two types of testing were done at the same time, but the receptive test was given first and collected before starting the productive test. As there was no *furigana* or *romaji* given in the receptive test, the receptive test was unlikely to give a cue in helping the learners to perform the productive test.

[22] The teacher did not teach the meaning of each *kanji* character in the class but explained when asked by the learners.

[23] There are many research findings on the keyword method in learning other languages (cf. Cohen 1987 for review).

[24] The subjects of this study were beginners who had acquired both *hiragana* and *katakana*, and had learnt approximately 200 *kanji* characters. The approach is designed for English-speaking learners of Japanese at the post-beginner level, but it is possible to use this approach for learners at the intermediate level as well.

BATJ Journal No. 6: pp. 33-43
© 2005 British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

初級段階からのテレビニュース教材使用

ー学習者の態度と意識ー

学習院大学　吉田蕗子

要旨

日本語教育の現場では、生教材が入門期から使用される例は少なく、学習者用に加工された教材が使われることが多い。日本国内の学習者はもとより、日本国外の学習者の場合もインターネットなどで、様々な情報に接することができる時代にあっては、早期から生の情報媒体から必要な情報を入手できる訓練をはじめることが大切なのではないか。本稿では、日本国外の学習者を対象にして、入門期からの生教材の使用の可能性を考える。

生教材の有効性は国内外の先行研究でも明らかであるが、生教材使用時における問題点もあげられている。その殆どは学習者の自信喪失などの心理的障害であると言える。しかし、これは学習者が中級レベル以上になっても生教材に慣れていないからであり、入門ないしは初級段階からこれに触れることで防げるのではないだろうか。

本稿では生のテレビニュースを素材とした生教材を、初級レベルの日本語学習者に使用した実践例を示し、この学習者のテレビニュース視聴に対する態度と、ニュース視聴ストラテジーの意識下での使用状況が使用前と使用後でどう変化したかについて報告する。

1. はじめに

現代の第二言語習得の教室活動においては、目標言語によるコミュニケーションの場で実際に使用されている生の素材[1]を取り入れることが大切であると考えられている。コミュニカティブアプローチに基づく日本語教育の現場でも自然な言語使用場面をつくり出すことの重要さが強調されている（畠 1990, 岡崎・岡崎 2001）。しかし日本語教育の現実として、初級学習者には加工された教材が用いられ、生の素材が導入されるのは中級段階に達してからということが多い。学習者はそこで初めて生教材[2]に取り組むストラテジーを学ぶことになる。

日本国内の学習者の場合、日本語のレベルにかかわらず日常的に日本語の中で生活しており、その中から自分に必要な情報を選択的に入手している。多くの者がその過程で無意識のうちにトップダウン処理[3]を行っているであろう。一方、日本国外の学習者を取り巻く学習環境も、インターネットの普及によって大きく変わってきている。このような現状を踏まえ、日本語学習の初期段階から生の素材を取り入れるなど、教材と教育・学習に対する考え方も時代に即したものに変えていく必要があるに違いない。

これに関して市川（1991）の記述をもとに考えてみよう。市川は外交官研修機関である米国国務省日本語研修所上級クラスでのテレビ報道番組を利用した教室活動の実践を報告しているが、ここで生のニュース報道を使用する問題点として学習者が自信を喪失するリスクがあることや教材選択が難しいこと（pp. 135－136）を指摘している。しかし、これは学習し始めてか

ら中級以上のレベルになるまでの過程で、教師が学習者を生のニュース報道から隔離していたことに起因する問題なのではないだろうか。入門や初級の段階から生のニュース報道を上手に取り入れ、学習者をこれに慣れさせることによって、彼らの自信喪失のもととなる心的障壁をはじめから持たせないことが解決策の一つとなるとも考えられる。どこにいてもリアルタイムで日本のニュース報道に触れることができるようになってきている現代、初級・入門学習者がこれを視聴する必然性も十分あるに違いない。また、もう一つの問題として市川があげている教材選択に関しても、学習者が中級までのレベルであれば、たとえ外交官のような学習者が対象であっても専門に偏らず幅広い分野の題材をむしろ積極的に利用できるはずである。

このような考えから、本稿では生のテレビニュースを初級段階から使用することにより、学習者のこれに対する態度や意識がどう変化したかをみていくことにする。

2. ニュースを用いた授業

ここではテレビニュースを使用して行った授業の流れを示す。実施クラスは2003年と2004年の2回、各3週間に渡る夏季日本語研修の初級クラスである。学習者は韓国の大学で日本語を主専攻、または副専攻として学習している1、2年生で、全員が初来日である。授業はボランティアの日本人学生と協力して行うフィールドトリップに伴うプロジェクトワークを含む週20時間（10コマ）、3週間で60時間（30コマ）である。今回テレビニュースの実験を行った「ニュース新聞」の授業は2時間（1コマ）を週に2回で、週に4時間、3週間で12時間である。この授業では1コマ2時間のうち、毎回80〜90分をニュース1つの学習にあてた。残りの時間には、新聞の記事や、その見出しからその週に話題になったことをとりあげ、時事への関心を高める試みを行った。

実際のタスク作成にあたっては、才田（1992）が聴解に有効な指導方法としてあげている以下の4点を参考にした（以下①〜④　才田:1992）。

① 全部聞けなくても答えがわかるタスクを与えること
② 何を聞けばいいか明確に指示し関連のない部分を無視できるよう練習すること
③ 内容は細部ではなく大意を把握する練習をすること
④ 途中まで聞かせて後の展開を予想させること

コース期間中に使用したタスクは何れもニュース視聴のスキーマを構築する前作業、指示された情報を得るという目的をもってニュースの視聴をする本作業、そして取得した情報や背景知識に基づいた話し合いによって理解を深める後作業、の三段階とした　(Appendix2.参照)。

以下「女子児童行方不明」（Appendix1.参照）のニュースを用いて行った授業の例を取り上げて初級の授業の流れを順に示していく（各作業のタスクは枠をつけて示した）。

2.1 前作業

ニュースの語彙は一般的に漢字熟語が多く、画面に映される文字情報には未習漢字が多い。ここでは最近のニュースにおける文字情報の増加を考慮し、画面の文字情報に現れる漢字語彙を漢字表記のままで提示し、振り仮名をつけた。

先ずキーワードとなる8つの語を挙げ、読み方と意味をグループごとに教師を交えて話し合った。次にこの8つの語からどのようなニュースかを考え、予測した。

1. 下の八つの言葉は、これから見るニュースに出てきます。
読み方と意味をグループや先生と話し合いましょう。
ゆくえ（行方）　ふめい（不明）　しょじきん（所持金）　そうさ（捜索）　じどう（児童）
しょうがっこう(小学校)　　けいたいでんわ(携帯電話)　じょし(女子)
2. 上の八つのことばから、ニュースの内容を考えてニュースのストーリーを作ってみましょう。

タスク1に関しては端から辞書で調べていく、机間巡回をしている教師をつかまえてひとつずつ聞くなど、各グループの構成メンバーによって様々であったが、10分ほどで殆どのグループが落ち着いた。「行方」、「不明」など特にカギとなるものは、全員でもう一度確認を行った。タスク2については、何れのグループも想像力を働かせ、強盗事件から誘拐殺人まであらゆる犯罪のニュースが出た。

2.2 本作業

実際にニュースを見て作業を行うこの部分では、まずタスクの質問を読み、このニュースからどんな情報を得るかを確認した。ニュースを見る目的を明確にすることが狙いである。質問はニュースに登場する順とした。また、この部分の視聴は語彙を認識するために1回と、質問に答えるために1回の合計2回とした。

タスク3はニュースの内容を全く考えずに、タスク1で見てきた語を画面上の文字、または音声で認識できるかのみに焦点をあてた。これは数少ない既知の（知ったばかりであっても）語を生の素材から認識する体験を意図した。タスク4から7は、画面の文字や音声から数字を中心に既知の語彙を聴き/読み取る作業とした。このような情報収集作業がまだよくできない学習者であっても、ここでは前作業で行った予測とタスクを手がかりにしてニュースの内容を想像することができるようになることを目指した。

3. タスク1で確認したことばに注意してニュースを見てください。八つのことばを見ましたか。聞きましたか。
* グループや先生と下の質問(4-8)をよく確認してください。そしてもう一度ニュースを見て質問に答えてください。
4. いなくなった女の子たちは小学校何年生ですか。
5. いなくなった女の子たちは何歳ですか。
6. いなくなったとき、女の子たちはいくらお金がありましたか。
7. 女の子たちは、いついなくなりましたか。
8. 他に何かわかったことがありますか。

タスク３では、問われた８つの語以外で既知であった「友達」という語に気を取られて、立ち止まってしまった学習者が一人いた。しかしその他の学習者は未知の語を気にすることなく、８つの語のみに集中できた。タスク４から７は、聴き/読み取った数字のみをメモして、設問と照らし合わせ、妥当そうなものに当てはめていく[6]という方法をとる学習者が多かった。タスク８では、「友達」、「渋谷」などの既知の語を聞き取って、背景を想像した学習者が半数ほど見られた。

2.3 後作業

答えを確認した後でもう一度同じニュースの視聴を行い、「日本語ニュースが聴き／読み取れる」体験[6]をした。最後に前作業タスク２で考えたストーリーとの類似点や相違点について話し合い、更に学習者自身の経験にてらして話す時間をもった。話し合いでは特に日本語使用を強制せず、学習者の母語の使用を妨げなかった。

9. グループで4-8の答えを確認してから、情報(じょうほう)に注意してもう一度ニュースを見ましょう。
10. グループでこのニュースについて話し合いましょう。
    A) 2で考えたストーリーと似(に)ていましたか。どこが違(ちが)いましたか。
    B) 同(おな)じようなニュースや事件(じけん)を聞いたことがありますか。

タスク９で再度視聴する過程では、「分かる」「当たった」といった意味の歓声が全てのグループからあがった。これは同タスクの前半部分で行った答えの確認によって、全員がタスク４から７の情報を共有し、更にタスク８における新情報も分かった状態で再度視聴したことで、聴く／見るべきポイントが押さえられていたからであろう。この時点で「日本語ニュースが聴き／読み取れる」体験が、かなりできたと確信できた。タスク10Aでは、前作業で考えたストーリーと比較して現実の事件の不可解さや、後日談にまで話題を広げるグループがあった。10Bに関しては、学習者によって授業以前の時事に対する関心の違いが浮き彫りになった。

3. ニュース視聴に対する初級学習者の態度、意識の変化調査

今回は日本語学習初期段階から生教材を学習に取り入れるべきであるという立場で、生のニュースを素材とし、視聴ストラテジーの指導を目的としたタスクを作成した。これを３週間の研修で使用し、研修開始時と終了時に行ったアンケートによって学習者のニュース視聴に対する態度の変化と、視聴ストラテジーの意識化について調べた。調査は初級学習者と中上級学習者の２クラスで実施したが、本稿ではこのうち初級学習者のニュース視聴に対する態度、視聴ストラテジーの意識化について報告する。

3.1 調査対象者

学習者の内訳はこの研修のために来日した韓国人大学生40名（2003年度28名、2004年度

12名）のうち、初級レベルの学習者の22名である。全員が初来日で日本語学習歴は１年以上２年未満、学習時間は100時間程度であった。

3.2 調査方法

３週間の研修の間、週２回の割合で数種類のテレビニュースを用いた授業を行った。どちらの年度も研修における「ニュース新聞」の授業第１回目に研修開始時（以下開始時）、そして６回目の同授業に研修終了時（以下終了時）として、態度とストラテジーの意識的使用についてアンケート調査を行った。アンケートは、「はい」「いいえ」のいずれかを選択するものと、当てはまるものを選ぶもので、問い、選択肢は韓国語を用いた。これによって生のニュース視聴に対する態度と、視聴に際しての意識的なストラテジーの使用に関する変化について調べた。

3.3 調査項目

アンケートは、態度に関する問いと視聴ストラテジーに関する問いから構成した（Appendix3）。態度に関する問いでは日本語ニュース視聴に対する積極的な姿勢や、逆に苦手感や消極的な姿勢があるか、および無視すべき部分も気になってしまう傾向があるかどうかを調べることを目的とした。視聴ストラテジーに関する問いは、ニュース視聴スキーマ[7]の構築／活性化を行ったか、また推測や予測を、聴き／読み取れなかった情報の処理に役立てたか、について調査することを目的とした。具体的な調査項目はAppendix3.の通り（韓国語に翻訳）である。１の「生のニュースがわかって自信がついた」または「生のニュースは難しくて理解できるはずがない」と「2. ニュースを見ているとき、未習語彙や知らない文型が気になった」は、態度に関する問い、「3. タスクシートの答えがわからないとき　答えない／常識や他の答えから想像する／その他」「4. ニュースを見る前に日韓の最近のニュースを思い出した」「5. ニュースを見る前にタスクシートからどんなニュースを見るか予測した」「6. ニュースを見る前にタスクシートからどんな語彙が出てくるか予測した」は視聴ストラテジーに関する問いである。回答形式は2、4、5、6が、「はい」「いいえ」を選択するもので、1と3は当てはまるものを選択する形式である。

4. 調査の結果

表１は初級レベル学習者のニュース視聴に関する態度およびストラテジー使用の意識化に関する調査の結果をまとめたものである。

表1　ニュース視聴に対する態度とストラテジーの使用

質問		開始時	終了後
1. 生のニュースは難しくて理解できるはずがない		22	2
生のニュースがわかって自信がついた		0	20
2. ニュースを見ているとき、	はい	16	7
未習語彙や知らない文型が気になった	いいえ	6	15
3. タスクシートの答えがわからないとき	答えない	20	4
	常識や他の答えから想像する	1	10
	その他	1	8
4. ニュースを見る前に	はい	10	16
日韓の最近のニュースを思い出した	いいえ	12	6
5. ニュースを見る前にタスクシートから	はい	22	22
どんなニュースを見るか予測した	いいえ	0	0
6. ニュースを見る前にタスクシートから	はい	8	17
どんな語彙が出てくるか予測した	いいえ	14	5

開始時には、「1. 生のニュースは難しくて理解できるはずがない」と消極的な回答が多かったが、終了時には、「日本の生のニュースが分かって、自信がついた」という肯定的な評価が増えた。これは、後作業タスク9のように、「日本語ニュースが聴き／読み取れる」体験の部分からも伺えた。また、「2. ニュースを見ているときに未習の語彙や文型が気になった」学習者は、終了時には半減した。これは本作業のようなタスクを繰り返して行ったことから、一語一音にこだわらずに目的に集中した視聴をする習慣の形成を促したと考えられる。

終了時に「4. 最近のニュースを思い出してみた」と答えた学習者は開始時の1.5倍となった。これも前作業でのスキーマの活性化の訓練の成果ではないだろうか。授業の中で学習者は、その回に視聴したニュースと同様の、または関連したニュースについて思い出し、話し合う活動（後作業10Bのような活動）を毎回繰り返したが、そのうちに、最近の時事に関する話題が豊富になり、話し合いが活発になった。このことからも、一般のニュースに関する関心が高まり、ニューススキーマも構築されたことが伺える。また、終了時に「6. タスクシートから語彙の予測をした」学習者も開始時の2倍以上にのぼり、予測しなかった学習者は、開始時の3分の1近くにまで減った。「3. 答えが分からなかったタスク」に対して開始時はほぼ全員が「答えない」としていたが、終了後にはその回答が5分の1に減り、「常識や他の答えから想像する」ようになったと答えている学習者が激増している。以上の結果から、スキーマの活性化や、予測、既知の情報や常識を用いた推測などの、ニュースの視聴ストラテジーを意識して使った学習者が増えたことがわかる。アンケートによると「5. タスクシートから内容予測をする」ストラテジーは、ほぼ全員が初めから使っていたとのことである。

5. 問題点と今後の課題

生のニュースを素材とし、視聴ストラテジーの指導を目的とした教材を初級学習者に使用し、彼らのニュース視聴に対する態度の変化と、視聴ストラテジーの意識化について調べた。この

結果、態度に関しては、分からない部分や不要な部分に気をとられることなく視聴するようになった学習者が圧倒的に多くなった。また、アンケートに答えた学習者のほとんどがニュース視聴に対する自信を持つことができるようになった。視聴ストラテジーの意識化についても、この教材を使用する以前から全員が行っていたとしている、「問いの内容からニュースの中身を想像する[8]」もの以外は、既知の情報や背景知識を用いて予測、推測するストラテジーを意識的に使用するようになった。

以上のように、初級レベルの学習者にニュース素材を効果的に用いることができることを論じてきた。学習し始めたときから生の素材に触れることによって、生教材に対する不安や恐れは押さえられるのではないかと考えたが、筆者の主張は、初級学習者の態度、ストラテジーの意識的使用などから、ある程度支持されたと言えるだろう。

しかし実際のクラス活動で使用してみて、浮かび上がった問題点もある。それは数人の学習者からは、当該のニュースを何度も見て細かい内容まで理解したいという声もあがった点である。これはニュースから情報を得る活動を主な目的としたことから、素材のニュースを初級では本作業で2回、後作業で1回の、計3回のみ視聴する方法をとったことによるものである。これに対しては録画したテープを教室作業後の自習用に貸与し、ディクテーションなどのタスクを課すことも一つの案であるかも知れない。しかし、ニュースというものが情報を得るためのリソースであり、同じものを何回も見て味わうものではない。また、ニュースというある程度型の決まった素材の視聴は、そのリズムを掴み、少ない回数で集中して視聴する習慣をつけることが、効果的なのではないかという筆者の仮定から、今までの時点で録画テープの貸し出しは行わなかった。この点に関しては今後、これまで同様に少ない回数で集中して視聴する実験群グループと、録画したものを家庭学習などでも使用する統制群グループに分けて比較実験を行っていくつもりである。

また、テレビニュースといっても最近は画面に文字情報が多く与えられるようになっており、漢字圏の学習者にとって、情報収集が容易になっていると思われる反面、非漢字圏の学習者の場合、このような情報が却って不安をもたらすことも十分予想される。今回作成したタスクでは画面の文字情報を積極的に利用している。更に今回の学習者はある程度日本語を学習したことがあり、入門期の学習者ではない。生教材を入門期から利用しようと提言する場合は、非漢字圏の学習者に対してどのように工夫できるかについて、実験と開発研究を進める必要がある。今後、本教材を使用した実験を更に非漢字圏諸国の学習者を対象に行い、改善を重ねることを課題としたい。

参考資料

NHK(2003.07.24.18:10)「女子児童4人行方不明」『首都圏ネットワーク』録画 引用

参考文献

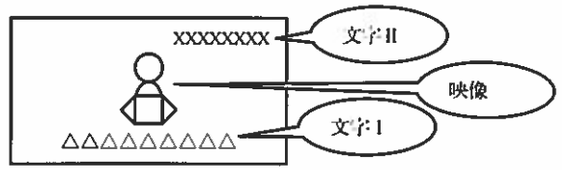
市川智子（1991）「上級聴解クラスにおける報道番組ビデオの利用ー米国国務省日本語研修所ー場合ー」,『日本語教育』第73号

伊藤博子（1991）「読解能力の養成-学習ストラテジーを利用した指導例-」,『世界の日本語教育』第1号

岡崎眸・岡崎敏雄(2001)『日本語教育における学習の分析とデザイン』凡人社
岡崎敏雄・川口義一・才田いずみ・畠弘巳(1992)『ケーススタディ日本語教育』桜風社
田中望・斎藤里美 (1993) 『日本語教育の理論と実際』大修館書店
畠弘巳 (1990) 「コミュニカティブアプローチの教室技術」,『日本語学』通巻 88 号
Johnson, K. and Morrow, K. (eds.) (1981) *Communication in the Classroom*. London: Longman
Omaggio, H. A. (2001) *Teaching Language in Context*, 3rd edition. Boston: Heinle & Heinle

資料 1. 素材としてのテレビニュース報道

ニュース報道の画面構成例



ニュースの音声と画面構成

	ニュース音声	画面構成説明
		映像:スタジオの男性アナウンサー
①	東京稲毛市の同じ小学校に通う6年生の女の子4人が三日前の日曜日に渋谷に遊びに行くと言って、家を出てから帰宅せずに、行方がわからなくなっていまして、警視庁で行方を捜しています。	文字Ⅰ:6年生女子児童4人行方不明
		映像:多摩警察署建物 文字Ⅰ:(消える) 文字Ⅱ:女子児童4人行方不明
②	行方がわからなくなっているのは	映像:多摩警察署建物 文字Ⅰ:(消える) 文字Ⅱ:女子児童4人行方不明
	稲毛市の同じ小学校に通う11歳と12歳の6年生の女の子4人です。	映像:多摩警察署建物(正面自動扉開閉) 文字Ⅰ:行方不明 東京、稲毛市の同じ小学校の6年生の女の子4人 文字Ⅱ:女子児童4人行方不明
③	4人は友達同士で	映像:多摩警察署の文字クローズアップ 文字Ⅰ:(消える) 文字Ⅱ:女子児童4人行方不明
	今月13日の日曜日	映像:多摩警察署の文字クローズアップ 文字Ⅰ:4人今月13日午前中に外出、夜になってもきたくせず 文字Ⅱ:女子児童4人行方不明
	の午前中にそれぞれの家を出た後、夜になっても帰宅せず	映像:駐車場にパトカー数台 文字Ⅰ:4人今月13日午前中に外出、夜になってもきたくせず 文字Ⅱ:女子児童4人行方不明
	家族が警視庁多摩中央警察署に捜索願いを出しました。	映像:駐車場にパトカー数台 文字Ⅰ:(消える) 文字Ⅱ:女子児童4人行方不明
④	4人はこれまでに家出をしたことはなく	映像:駐車場から警察署上階へと動く 文字Ⅰ:4人所持金1万円足らずとみられ、外出前に変わった様子もなし 文字Ⅱ:女子児童4人行方不明
	所持金は4人合わせても、一万円足らずとみられ、家を出る前に変わった様子もなかったということです。	映像:警察署上階 文字Ⅰ:(消える)
⑤	また、4人のうちの	映像:警察署上階 文字Ⅰ:4人のうち1人携帯電話あるが3日間連絡なしかけてもつながらない状態 文字Ⅱ:女子児童4人行方不明
	1人は携帯電話を持っていますが、三日間全く連絡がなく、電話をかけても繋がらない状態になっているということです。	映像:多摩警察署 文字Ⅰ:4人のうち1人携帯電話あるが3日間連絡なしかけてもつながらない状態 文字Ⅱ:女子児童4人行方不明
⑥	また、女の子たちの中には	映像:警察署上階へと動く 文字Ⅰ:(消える) 文字Ⅱ:女子児童4人行方不明
	友達や家族に、4人で渋谷に遊びにいくと話していた子もいたということです。	映像:警察署上階へと動く 文字Ⅰ:警視庁渋谷の繁華街など中心に4人の行方探す 文字Ⅱ:女子児童4人行方不明
⑦	警視庁は渋谷の繁華街を中心に4人の行方を捜しています	映像:警察署 文字Ⅰ:警視庁渋谷の繁華街など中心に4人の行方探す 文字Ⅱ:女子児童4人行方不明

資料2. 初級用タスクシート

前作業

1. 下の八つの言葉は、これから見るニュースに出てきます。読み方と意味をグループや先生と話し合いましょう。

ゆくえ(行方)　ふめい(不明)　しょじきん(所持金)　そうさ(捜索)　じどう(児童)

しょうがっこう(小学校)　けいたいでんわ(携帯電話)　じょし(女子)

2. 上の八つのことばから、ニュースの内容を考えてニュースのストーリーを作ってみましょう。

本作業

3. 1.で確認したことばに注意してニュースを見てください。八つのことばを見ましたか。聞きましたか。

＊　グループや先生と下の質問(4-8)をよく確認してください。そしてもう一度ニュースを見て質問に答えてください。

4. いなくなった女の子たちは小学校何年生ですか。
5. いなくなった女の子たちは何歳ですか。
6. いなくなったとき、女の子たちはいくらお金がありましたか。
7. 女の子たちは、いついなくなりましたか。
8. 他に何かわかったことがありますか

後作業

9. 4-8の答えを確認してから、情報に注意してもう一度ニュースを見ましょう。
10. グループでこのニュースについて話し合いましょう。
    A) 2で考えたストーリーと似ていましたか。どこが違いましたか。
    B) 同じようなニュースや事件を聞いたことがありますか。

資料3.　態度ストラテジーに関するアンケート（学習者に配布したものは韓国語訳版）

このアンケートはニュース教材を開発研究するためのもので、このコースの成績や、評価には、全く関係がありません。また、このアンケートは教材の開発と研究の目的以外には決して使わないことを約束します。

下の１と３には、「当てはまる」ものにだけ○を、２、４、５、６は「はい」か「いいえ」のどちらかに○をつけてください。

1. 生のニュースは難しくて理解きるはずがない　（当てはまる）
   生のニュースがわかって自信がついた　（当てはまる）
2. ニュースをみているとき、未習語彙や知らない文型が気になった　（はい／いいえ）
3. タスクシートの答えがわからないとき　答えない（当てはまる）
   常識や他の答えから想像する（当てはまる）
   その他（当てはまる）
4. ニュースを見る前に、日韓の最近のニュースを思い出した　（はい／いいえ）
5. ニュースを見る前にタスクシートから、どんなニュースを見るか予測した（はい／いいえ）
6. ニュースを見る前にタスクシートから、どんな語彙が出てくるか予測した（はい／いいえ

注記

[1] 生の素材とは、例えば聞くという活動の場合、テレビ、ラジオ、場内放送、会話など、生活の中で耳に入る音、音声のすべてを指す。

[2] 本稿では生の素材を学習の教材として利用するものを生教材とよぶ。

[3] 得ることができた情報が少なくても、これと既存の知識や状況や文脈から推測することで全体像をつかみとり、理解処理を行うことをトップダウン処理とよぶ。

[4] 実際に学外へ出るフィールドとリップは、週末に行ったので、授業時間には含まれていない。

[5] 例えば、「１万などの大きい数字は女の子たちの学年ではなく、所持金であろう」「女の子たちの年齢に11、12などの数字は妥当である」など。

[6] 多くの過程を経ることによってできたものであっても、「ニュース聴き取り」の成功体験といえる。

[7] この場合はニュースの内容認知を助ける背景知識や常識などを整えること。

[8] これは、受験などで問題文を先に読んで、これに合わせて内容を予想しながら読み／聴くといういわゆる「テストテイキングストラテジー」として行ってきたものの延長なのではないだろうか。

[9] 全く同じニュースを何回も視聴することは考えにくいが、同じ情報を得るために同じ内容を扱った違うニュース（例えば同じ事件を扱ったNHKニュースとMNNニュースなど）を視聴する場合はあるので、この状況を授業に取り入れることも可能であると考える。

BATJ Journal No. 6: pp. 44-56
© 2005 British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

Workshop Note

コトか、モノか　—「の」名詞化節の表すもの—

山形大学　　黒沢晶子

1. はじめに ——「の」節には色々ある

日本語教育で、「の」節と言えば、最初に思いつくのは、

(1) スミスさんが国に帰るのを知っていますか。

のように一般的な初級教科書に文型として出てくるものだろう。しかし、表面的には同じ形をとっているが、(1) とは異なる解釈を求められる、次のような「の」節があることは、意外に知られていない。

(2) 友だちからｅメールが来たのを読んだ。

(3) (清が) 竹の先へ蝦蟇口の紐を引き懸けたのを水で洗っていた。

(夏目漱石『坊ちゃん』)

中級以上の教科書でも、とりたてて学習項目としては扱っていないが、生教材には出てくることがある。ある大学の日本語コースで何気なく使った生教材の中に (2) 、 (3) のような「の」節があった。解釈について学生から質問が出たが、うまく説明できず、結局、翌年から、その生教材は扱わないことになった、という話を聞いたことがある。恐らく、ネイティブ・スピーカーである教師は、準備のとき、自分にとっては特にひっかかるところのない自然な文として読み過ごしたのだろう。だが、例えば英語母語話者が生徒なら、どうだろうか。その立場になってみれば、(1) と同じ構文として理解できないことは明らかである。本稿は、この (2) 、 (3) のような「の」節の解釈について、Kurosawa(2003)に基づき、実際のデータを中心に、構文論と語用論の相互作用という観点から検討してみたい。

本稿は、以下のように構成してある。次節では、言語理解の道筋についての理論的枠組み概略を紹介し、第３節で、語彙の持つ文法的情報から (1) と (2) 、 (3) が区別されることを述べる。第４節では、 (2) 、 (3) のような「の」節に関係節と副詞節という二つの解釈が生まれるのはなぜかを考察し、第５節で、時を遡って、「の」節の古い姿、準体節と助詞の連続がどのように解釈されるかを見る。さらに、第６節と第７節では、「の」関係節が普通の関係節と異なる点を言語の順次処理という観点から論じる。第８節で、改めて「の」関係節と「の」副詞節の連続性と違いについて述べ、最後に第９節で全体をまとめたい。なお、本稿では、詳しい理論的分析は省いている。詳細は、Kurosawa(2003)を参照していただきたい。[1]

2. 言語理解のプロセス

Kurosawa(2003)では、研究の理論的枠組みとして、Kempson et al(2001)の Dynamic Syntax を用いている。Dynamic Syntax は、副題 The Flow of Language Understanding にも示されているように、私たちの言語理解のプロセスを考察したもので、発話や文は、

a. 構文を作る規則

b. 語彙の持つ情報

c. 一般的知識にもとづく推論

の相互作用によって命題として再構築され、聞き手に理解されると考えている。ごく簡単にその一部を紹介すると、構文を作る規則とは、例えば、

(4)　？文 ——　？主語と述語

ある命題を表す文があるなら、それには主語と述語があるに違いない、といったものを指す。次に、語彙の持つ情報というのは、例えば、

(5) (？) (？) 食べる

「食べる」という語彙には、「誰 (何) が」「何を」という二つの必須項があるといった文法的情報のことである。助詞、例えば「を」にも語彙情報がある。

(6) Ｎを：　「Ｎを」を項としてとる述語を求める。[2]

３番目に、一般的知識にもとづく推論だが、これは、明示的に言葉で言い表されないが、コミュニケーションが成り立つ、次のような場合が当てはまる。例えば、友達をパーティーに誘った人が

(7)　大丈夫、あの人は来ないから。

と言ったとする。「あの人」が誰を指すか、先行文脈に人名がなくても特定できるのは、語用論的推論が介在するからである。話し手のパーティーにいつも来る誰か、そして、聞き手が鉢合わせしたくないと思っている人。この推論のプロセスを欠けば、「あの人」は特定されず、命題も完成しない。このように、発話の意味を理解するには、構文を作る規則と語彙情報だけでは不十分であり、それと語用論的推論との相互作用があって初めて最終的な解釈に至る、というのが Dynamic Syntax の基本的な考え方である。なお、Dynamic Syntax では、関連性理論 (relevance theory) を語用論の理論的骨格としている。本稿でも、この両者の視点によって、「の」節を見てみたい。

3. 述語がとるのは何か——補文節と「の」関係節

冒頭に挙げた例文 (1) ～ (3) の主節の述語は、それぞれ何をとるだろうか。まず、

(1) スミスさんが国に帰るのを知っていますか。

で、「知っている」がとるのは「スミスさんが国に帰る (こと)」、つまり「の」節全体が表すコト (事態) である。このようなコトを表す「の」節は、補文節と呼ばれる。一方、

(2) 友だちからｅメールが来たのを読んだ。

で何を「読んだ」のかと言えば、まずは「ｅメールを読んだ」のだという答えが返ってくるだろう。

(3) (清が) 竹の先へ蝦蟇口の紐を引き懸けたのを水で洗っていた。

(夏目漱石『坊ちゃん』)

(3) では「蝦蟇口を洗っていた」となろう。構造的には「蝦蟇口の紐」でもよいが、文脈から、坊っちゃんが後架に落としてしまった「蝦蟇口」を洗っていると解釈される。いずれにしても、(2) と (3) で主節の述語がとるのは、コト（事態）ではなく、モノ（個体）のようである。

こう考えると、

(2) 友だちからｅメールが来たのを読んだ。

(8) 友だちから来たｅメールを読んだ。

は、同じことを表しているのか、という疑問が生じるだろう。この疑問については、第６節で詳しく論じる。ここでは、(2) と (8) は、どちらも「読んだ」のは、コトではなくモノだという点を主として考えたい。(8) の「友だちから来た」は英語のrelative clauseに対応するものとして関係節と呼ばれる[3]が、(2) や (3) のような「の」節も関係節だとする見方がある。ただ、下記のように、主部たる「eメール」が関係節の外にあるのが普通の関係節であるのに対し、(2) 、(3) では、それが節の中にあることから、「主部内在型関係節（head-internal relative clauses）」と、別の名前で呼ばれている。本稿では、これを「の」関係節と呼ぶことにする。

(2) ［友だちからｅメールが来たの］を読んだ。（主部内在型関係節。本稿「の」関係節）

(8) ［友だちから来た］ｅメールを読んだ。　（主部外在型関係節。普通の関係節）

コトを表す補文節と、モノを核として主節述語につながる「の」関係節とは、では、何によって区別されるのか。何か目に見える言語上の指標はないだろうか。この答えは、主節の述語の種類にある。述語によって、コト（事態、出来事、状態）を表す補文節をとるか、モノ（個体）をとるか、予測できるということである。次に、それぞれの型に属する述語の例を挙げる。

(9) コト（事態。節が表す出来事や状態）をとる述語

（コトを）覚えている、知っている、心配する、喜ぶ、忘れる、……

(10) モノ（個体）をとる述語

（モノを）洗う、売る、追う、食べる、つかまえる、取る、飲む、読む、……

補文節には、(1) のほかにも、次のような例がある。

(11) （Ｋさんたちは）［（パリを）同時に出発した画家のＴ氏等の自動車が、まだ着かないの］を心配していた。（野上弥生子『欧米の旅』）

(12) ［菓子がないので、代りに茶店で、『ゑり豆』を出したの］を覚えています。（小泉節子『思い出の記』）

また、(2) (3) 以外に、「の」関係節と解釈される例として、(13) がある。

(13) 襤褸（ぼろ）を着た女がすわって、手に長い竿を持って、［雀の来て（粟を）ついばむの］を逐っている。（森鴎外『山椒太夫』）

(11) 、(12) の主節述語（下線部）は、コト（事態、出来事、状態）を表す補文節をとる、という語彙情報を持っている。これに対して、(2) 、(3) 、(13) の主節述語「読む」「洗う」「逐う」には、モノ（個体）を表す名詞節をとる、という語彙情報がある。それぞれの情報を持つ述語の型によって、冒頭の (1) と (2) 、(3) の解釈の違いが導かれると考えられる。[4]

ところで、「の」関係節に相当するものは、日本語だけの専売特許というわけではなく、ＳＯＶ型言語に広く見られる。次は、日本語の構文がそのまま当てはまる朝鮮語の例である。

(14) Kyengchal-un [totwuk-i unhaeng-ese nao-nun kus]-ul capassta. (Oh 1998)
警察　は　泥棒　が　銀行から　出てきた　の　を　つかまえた。

他にチベット語、ＳＯＶ型アメリカインディアン諸語、西アフリカのバンバラ語などにあることがKeenan（1985）などによって報告されている。

4. 「の」関係節と副詞節

4.1 二つの解釈が可能？

前節では、補文節と「の」関係節の違いを見たが、第４節では、「の」関係節の解釈上の問題点について考えてみたい。(15)は、Kuroda（1992）が本稿で言う「の」関係節の例として挙げた例である。[5] 警察がつかまえたのは泥棒であり、「泥棒」が意味上の主部となる。

(15) 警察は、［泥棒が銀行から出てきたの］をつかまえた。

これに対し、三原（1994）などでは、関係節ではなく、副詞節だとする見方をとっている。つまり、「泥棒が銀行から出てきたのを」は、警察が泥棒を捕まえたときの状況を表し、「つかまえた」の目的語は、副詞節内にある「泥棒」ではなく、この「泥棒」と同じものが (16) に示すように「つかまえた」の前にゼロ代名詞として存在すると考えるのである。

(16) 警察は、［泥棒iが銀行から出てきたのを］eiつかまえた。

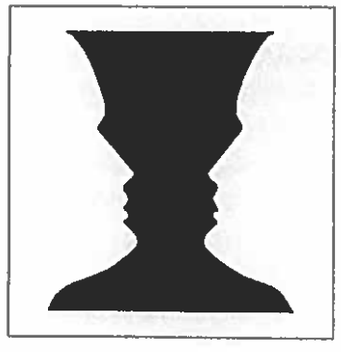
仮に英訳すると、それぞれ (17) 、(18) のようになる。

(17) The police caught the robber who came out of the bank. （「の」関係節）

(18) The police caught the robber as he came out of the bank. （副詞節）

関係節とするKuroda、副詞節とする三原に対して、この種の「の」節には、次のような二重の機能があるとするのが坪本（1995、2001）である。一つは、主節の述語が「の」節内のモノと意味的に関係する機能で、ここから関係節という解釈が生じる。もう一つは、「の」節の表すコト（事態）は、主文の表すコト（事態）に対する（背景的）状況を表す、という機能で、これが副詞節の読みをもたらすというものである。[6] この見方の裏付けとして、坪本（2001）は、認知心理学、認知言語学の「図」と「地」の反転現象という概念を論じている。(19) の絵は、何に見えるだろうか。[7]

(19)



「図」（figure）と「地」（ground）
Ungerer & Schmid (1996)より

(19) は、花瓶にも二つの顔にも見える。黒い部分が花瓶として際だって見えるとき、それを図（figure）といい、白い部分は、地（ground）、つまり背景となる。反対に、白い部分が顔に見えるときは、それが図であり、黒い部分は地になる。この認知上の原理が言語にも当てはまることを、ウンゲラー&シュミット（p.191）は、次のように述べている。「環境の中の物体を見るとき、人間はそれを「地」から突出した知覚上の際立ちを持つ「図」として選び出す。同じ際立ちの原理が言語の構造にも成立している。」どちらかが知覚的に際立って見えるが、一度に両方見ることはできない。また、見方を切り替えることもできる。坪本（2001）は、「の」関係節と副詞節の解釈も、同じように捉えられる、と言う。

4.2 「の」関係節と副詞節の条件

では、形の上から「の」関係節と副詞節の間に線を引くことはできないだろうか。本稿では、まず、次の二つの条件を満たす場合、「の」節に「の」関係節の解釈が成り立つと考える。

(20) 「の」関係節の条件１：主節と「の」節に共通項があること

(21) 「の」関係節の条件２：「の」節に続く助詞が主節（後続節）述語の要求する項を示すものであること（格の一致）

(22) ［学生が長い作文を書いたの］がコンクールに入選した。

(23) ［学生が長い作文を書いたの］を直した。

(24) ［学生が長い作文を書いたの］に朱を入れた。

上の３つの例文では、「の」節内の「作文」が「の」節内の述語「書く」と主節動詞（それぞれ「入選する」「直す」「（朱を）入れる」）が共通してとる項である。また、助詞は、各々主節述語のとりうる項を示すものであり、(22) は「作文が入選する」、(23) は「作文を直す」、(24) は「作文に（朱を）入れる」と解釈できる。

これに対して、上の２条件のどちらか、または両方とも欠けているため、「の」関係節とは認められず、副詞節と言うしかない「の」節もある。こうした例は、純然たる副詞節と呼ぶのが妥当だろう。本稿では、これを**「の」副詞節**と呼ぶことにする。例えば、(24) は、主節に代名詞「それ」があり、(25) は主節に別名詞「雨」があるため、二つの節で分かち合う**共通項がない**ことになる。

(24) 彼には着物らしい着物が一つもない。［青鈍（あをにび）の水干と、同じ色の指貫（さしぬき）とが一つづつあるの］が、今ではそれが、上白（うはじろ）んで、藍（あゐ）とも紺とも、つかないやうな色に、なってゐる。（芥川龍之介『芋粥』）

(25) インドネシアはいま乾期だが、［例年だと朝夕スコールがあるの］が、今年はほとんど雨が降らない。（朝日新聞 1987年７月　レ・バン・クー1988）

また、(26) は「の」節内に共通項となる名詞句もないし、仮に「父」を補ったとしても、後続節の述語は、「迎へられて」と［（当主に）なった］であり、「父を迎へられて」とも「父を当主になった」とも言うことができず、**格不一致**で「の」関係節の解釈が成り立たない。

(26) 父は［この町のMといふ旧家の三男かであったの］を、私の家から迎へられて何代目かの当主になったのである。（太宰治『津軽』）

4.3 語用論的推論による副詞節的読み

このように、共通項と格の一致という条件を満たすのが「の」関係節、その条件のどちらか一つでも欠ければ、純然たる「の」副詞節、という形で線を引くことができる。では、なぜ、坪本も言うように、その条件を満たしている「の」関係節にも副詞節の解釈が伴うのだろうか。副詞節的解釈とは何なのだろうか。次の例を見てみよう。

(27) ［あの通りの眉（まゆ）や鼻が木の中に埋まっているの］を、鑿（のみ）と槌の力で掘り出すまでだ。

（夏目漱石『夢十夜』）

(28) （若い女は）［涙がほおをつとうて流れるの］をふきもしないで．．．

（国木田独歩『少年の悲哀（かなしさ）』）

(27) も (28) も、「眉や鼻を掘り出す」、「涙をふきもしない」のように「の」関係節として解釈できるが、(28) は、「涙が流れているのにふきもしないで」という副詞節的解釈も成り立つ。(27) にはとりたててない、このような**逆接の読み**が (28) に可能なのは、なぜだろう。(28) に逆接の関係を読みとる場合、その解釈は、「にも関わらず」、「ているのだが」のような言語記号化された接続語句によって決まるわけではない。ここには、「（の）を」という助詞しかなく、「（の）を」は、順接・逆接を言語的に特定することはないのである。逆接の読みは、次のような一般的知識にもとづく語用論的推論によって出てくると言えるだろう。

(29) 涙が流れたら、ふくものだ。（想定）
　　涙がほおをつたって、流れている。（言語入力）
　　女は、涙をふかない。（言語入力）
　　（想定の打ち消し　→　逆接の読みへ）

また、推論によって、**理由の読み**が与えられることもある。

(30) 後にみんなは、［その船が古びこわれたの］を燃やして塩を焼き、．．．

（鈴木三重吉『古事記物語』）

(31) 船が古くなり、こわれたから、燃やしたのだろう（推論）

ここで言いたいのは、(24) ～ (26) のような純然たる「の」副詞節でなく、(28) (30) のように「の」関係節たる条件を備えながら、一方で逆接や理由など副詞節的読みが生じる場合、それは言語化された接続語句によるのではなく、一般的知識に基づく語用論的推論によるものだということである。第２節で述べたように、言語理解は、文法的情報だけでなく、それと語用論的推論との相互作用によって行われるわけだが、「の」関係節については、推論による解釈がたまたま逆接や理由という副詞節的要素を持つため、関係節という解釈と文法的に重なってしまう。そこから、関係節か副詞節かという議論が始まったわけである。

4.4 副詞節と逆接の読み

「の」関係節と「の」副詞節の違いは、次の二つの例を比べてみると、なおはっきりする。

(32) スタントマンが［猛スピードで車が走ってきたの］にぶつかった。
　　（「の」関係節）

(33) スタントマンが［猛スピードで車が走ってきたの］にそれにぶつかった。

（「の」副詞節）　（坪本 1995）

(32) は、「車」という項が「の」節と主節に共有され、また、「走ってきたのに」の「に」が、主節述語「ぶつかる」の求める項の格に一致するので、「の」関係節と認められる。一方、(33) は、「それに」が挿入されている点だけが異なるが、この代名詞のために、「車」が両方の節に共有されているという見方ができなくなり、純然たる「の」副詞節ということになる。かつ、(33) が (32) と異なるのは、その解釈だろう。(33) では、「猛スピードで車が走ってきたにも関わらず、それにぶつかっていった」という、はっきりした逆接の読みが出てくるし、また、逆接の読みしかない。しかし、(32) は、必ずしも逆接の解釈を伴わない。なぜ、逆接の読みの有無が生じるのだろうか。

ここでも、やはり、一般的知識にもとづく推論が解釈に関係してくると思われる。スタントマンについては、ひとつだけではなく、次のような**二種類の想定**が可能である。

(34) a. スタントマンは、職業柄、危険なスタントをするものだ。
b. たとえスタントマンでも、とんでもない猛スピードで走ってくる車にはぶつからないだろう。（命に関わるほどのリスクはおかさないだろう）

(32) では、(34a) の想定が呼び起こされ、その想定は、「（車に）ぶつかった」という言語入力によって肯定される。この結果、逆接の読みは生じない。ところが、(33) で活性化されるのは、(34b) のほうで、その想定が「（車に）ぶつかった」という主節の事態と矛盾するため、打ち消される。このため生じるのが逆接の読みだということになる。

(34) のように、二通りの想定が可能な場合、どちらかが先に呼び起こされ、活性化する。(33) では、代名詞「それ」があって、「の」節が副詞節にしか受け取れない。このとき、副詞節の解釈が強制されることによって、(34b) の想定が呼び起こされやすい状態になる。それに対して、(32) は、単なる「の」関係節の解釈が成り立ち、逆接の読みは伴わない。この場合は、(34a) の想定で事足りるわけである。この (32) と (33) の解釈の違いは、副詞節と逆接（または対比）の読みとが深く関連し合っていることを伺わせる例と言えよう。

5. 「準体節＋助詞」の元来の姿

「の」節とは、本来どういうもので、**助詞の働き**は何なのか。「の」に続く「が」「を」「に」などの助詞は、「の」関係節では、主節動詞と「の」節の中のモノとを格関係でつなぐので、**格助詞**ということになる。純然たる副詞節では、「の」節と主節は、コトとコトのつながりでしかないと解釈しているので、同じ「が」「を」「に」が、もはや格助詞とは言えず、**接続助詞**だということになる。

形態は同じなのに、「の」節と助詞の解釈が「の」関係節と副詞節とで違ってくるということについては、古語の例を見ると、それが本来どういうものだったか、よく分かってくる。古語で現代語の「の」節に当たるのは、準体節である。次の例に見られるように、完了の助動詞「たり」の連体形「たる」が、「の」に当たる助詞を介することなく、そのままの形で体言と同じ資格で、直接助詞「を」と結びついている。このような連体形の使い方を準体用法という。

(35) ［友の遠方より来たる］をもてなす。
(36) ［友の遠方より来たる］を喜ぶ。（石垣 1955）

(35) は、「もてなす」がとるのは「友」ということで、現代語の「の」関係節の古語版ということになる。(36) では、「喜ぶ」がとるのは、準体節全体が表すコトだから、この準体節は、補文節である。

このような形式で、古語にもやはり関係節と補文節があったわけだが、その実際の使われ方を見ると、次の例のように、だらだら続く文を準体節と助詞とで区切っているものが多い。

(37)
［荒れたる宿の　人目なき］に	荒れた家で人の訪れもないところに
［女のはばかることある頃にて、	女が世間をはばかることがある時期で
つれづれとこもり居たる］を	物思いにふけりながらこもっているのを
［或人、とぶらひ給はんとて、	或る人が訪れようと思って
夕月夜のおぼつなきほどに	おぼろげな月明かりのもと
忍びて母ねおはしたる］に	忍んで母ねていらっしゃると
［犬のことことしくとがむれば．．．］	犬がひどく吠え立てたので．．．

（『徒然草』）

それぞれの節のつながりをどう解釈するか、考えてみよう。「．．．人目なき」と「．．．こもり居たる」、「．．．母ねおはしたる」は、いずれも準体節という言語形式は同じだが、解釈は分かれる。

(38) ［．．．宿．．．］に［女．．．こもり居たる．．．］格一致　→　に：格助詞、　関係節
(39) ［女．．．］を［或人．．．とぶらひ．．．］　格一致　→　を：格助詞、　関係節
(40) ［或人．．．］に［犬の．．．とがむれば．．．］格不一致→ に:接続助詞、副詞節

このように、(38) (39) (40) には、それぞれ共通項の候補になる名詞句として、「宿」「女」「或人」がある。しかし、(38) (39) では、後続の述語「こもり居たる」と「とぶらひ」が求める項の格と「に」「を」がそれぞれ一致するのに対して、(40) では、「とがむ」は「に」を求めないから、格が一致していない。このため、「或人．．．母ねおはしたる」の準体節は、副詞節ということになる。

しかし、それは結果的にそう解釈されるということであって、本来は、次々と準体節が繰り出されるのを助詞でつなげていったのが、たまたま共通項の存在や格の一致によって関係節としての解釈を受け、一方では、その条件に欠けるために、副詞節と名付けられる、と言った方がより実態に近いだろう。初めに関係節なり副詞節なりが確固たるものとしてあって二者がきれいに分かれるのではなく、言語現象の後追いで分別用の名前が与えられた。そう考えると、現代語の一部の例だけを対象に行われる議論の見方も変わってくるのではないだろうか。

6. 二つの関係節は同じではない―順次処理と推論の介在

第６節では、「の」関係節と普通の関係節の違いについて論じる。第３節で、

(2) 友だちからｅメールが来たのを読んだ。
(8) 友だちから来たｅメールを読んだ。

は、同じことを表しているのか、という疑問に触れた。そこでは、初級文型で扱う補文節と区別する際、(2) の「読んだ」がとるのはコトではなくモノだという点が鍵になるが、モノをとる点で (8) と共通すると述べた。しかし、「の」関係節の中には、普通の関係節に置き換えると意味のとれなくなるものがある。次の二つの例をくらべてみよう。[8]

(41)　［氷の塊がすっかりとけてしまったの］を飲みほした。　（「の」関係節）

(42) ？[すっかりとけてしまった] 氷の塊を飲みほした。 (普通の関係節)

二つめの例がおかしく感じられるのは、固体を飲む、という解釈を強いられるためだろう。これに対して、一つめの例では、飲んだのは、「の」節の「氷の塊がすっかりとけてしまった」という出来事の結果生じたものと解釈できる。その部分を補えば、

(43) [氷の塊がすっかりとけてしまった（ことによってできた水）] を飲みほした。[9]

となろう。(41) が (43) のように理解されるのには、(44) のような語用論的推論のプロセスが介在している。「氷が溶ければ、水になる」という一般的知識に基づく想定があり、そこに「氷が溶けた」という言語入力が作用し、そこから導き出される結論が「水になった」である。

(44) a. 氷が溶ければ、水になる。 (想定)
b. 氷が溶けた。 (言語入力)
c. 水になった。 (結論)

では、なぜ「の」関係節にはこうした推論の余地があるのだろうか。これは、非常に単純なことのようだが、私たちがひとつながりの発話なり文なりを理解するとき、ことばの入力順に順次処理していく、ということが関係していると思われる。(41) の「の」節は、まず「氷の塊がすっかり溶けてしまった」というコトとして理解される。このコト（事態）が推論の土台になり、推論によって意味のつながりを補充することが可能になるわけである。これに反して、(42) の関係節「すっかり溶けてしまった」だけでは、命題として成立していないため、推論のもとになるコトがまだ存在しないことになる。まずコトが来る、という「の」関係節の構造が普通の関係節との解釈上の違いを生み出していると言える。

(41) の「氷→水」とちょうど逆の形で準体節が使われた例が古今集に見られるので、挙げておく。

(45) [[袖ひちて むすびし] 水の こほれる] を 春立つ今日の 風や とくらむ
(古今集)
(夏に袖をぬらしながら両手ですくった水が、冬になって凍っていたのを、立春の今日の風が溶かしていることだろうか)

春風が解かしたのは、もとより水ではなく、それが凍ったもの、つまり氷である。普通の関係節を使って、「こほれる水を. . . とくらむ」とすると、この解釈が得られない点、(42) と同様である。

7. 二つの関係節は同じではない—「の」関係節と主節の関係

第6節では、「の」関係節として成り立っても、普通の関係節にならない例を見たが、第7節では、反対に、普通の関係節なら問題ないのに、「の」関係節にするとおかしいケースについて考えたい。「の」関係節には、「共通項」「格の一致」という2つの条件があると 4.2 で論じたが、それ以外にも制限があるということになる。

(46) 太郎は、[花子がりんごを皿の上に置いたの] を取って、. . .
(47) ？太郎は、[花子が昨日りんごを皿の上に置いたの] を取って. . .

(46) が「の」関係節として自然なのに対し、「昨日」を入れた (47) は不自然になる。しかし、(47) に対応する普通の関係節 (48) は、後続節の「取って」と切り離された過去の動作が関係節にあっても、問題がない。

(48) 太郎は [花子が昨日皿の上に置いた] りんごを取って, . . . (普通の関係節)

さらに、(49) のように「. . . ておいた」を加え、何らかの目的なり動機があって「皿の上に置いた」と解釈できるようになると、再び「の」関係節が成り立つ。

(49) 太郎は、[花子が昨日りんごを皿の上に置いておいたの] を取って、. . .

これらの例から、Kuroda (1992: 147-153) は、「の」関係節と主節が表す事態の間には、次のような何らかの関連性が必要だとしている。

(50) a. 時間的に重なっている
b. 同じ場所である
c. 主節の事態が「の」関係節の事態の目的や動機と解釈できる

これに加えて、(28) 「(若い女は) [涙がほおをつとうて流れるの] をふきもしないで. . . 」という例に見られるように、(時間的重なりに加えて) 逆接・対比の解釈も Kuroda の言う関連性の一つと考えられよう。

(50) d. 主節の事態が「の」関係節の事態と逆接・対比の関係にあると解釈される

ここで実際の例で (50) の条件を検証してみよう。筆者の集めたデータを見ると、次のように、「の」節と主節のコトの間に「時間的重なり」があることが確認できる。

(27) [あの通りの眉 (まみえ) や鼻が木の中に**埋っている**の] を、鑿 (のみ) と槌の力で掘り出すまでだ。
(51) [垣の間に小さい枝折戸の**ある**の] をあけて、... (森鴎外『阿部一族』)
(35) [友の遠方より**来たる**] をもてなす。

(52) わしが今、髪を抜いた女などはな、[蛇を四寸ばかりずつに切って干したの]を、干魚だと云うて、太刀帯の陣へ売りに往んだわ。 (芥川・羅生門)

(13) (女が) [雀の来て (粟を) **ついばむ**の] を逐っている。

言語形式で見ると、(27) と (51) の「の」節では状態性の「ている」「ある」が使われ、主節述語の表す事態との間に同時性のあることがわかる。また、(35) (52) (13) の「の」節述語は、いずれも動作性のものだが、(35) の「たる」、(52) の「た」は完了を表し、その動作の結果が残っている (友がいる、切って干された状態にある) と解釈され、主節述語の示す事態と広義の時間的重なりを持つことが見てとれる。また (13) は、「雀が来て (粟を) ついばむ」が繰り返される動作で、そのたび (女が) それを逐っていると解釈されることから、二つの節の事態が時間的に重なっていると言える。また、5つの例のうち、(52) 以外は、たまたま、二つの事態の同場所性という条件も満たしている。[10]

では、普通の関係節と違って、「の」関係節には、なぜ「関連性あるつながり」が必要なのだろうか。これも、前節で推論の介在について述べたのと同じことが当てはまる。私たちは、ある発話を聞いたり、文を読んだりしたとき、文末まで待つのではなく、ことばの並んだ順に、順次処理していく。このため、「の」関係節は、まずコト (事態) として理解される。そして、次に、主節述語がとるモノ (個体) と結びついて、関係節の解釈が生まれる。ところで、「(の) が」や「(の) を」は、二つの節が表す事態の意味関係 (時間的つながり、対比、理由など) を決定しない。しかし、隣同士に並ぶコトの間には、何らかの関係があるはずである。コトとコトの間に意味をなす何らかの関連性がなければ、解釈は成り立たない。別言すれば、二つの事態が命題として隣接していながら、二者の間に何らの関係も読み取れないバラバラな

ものでしかないなら、それは理解のプロセスが完結していないにほかならないということである。そして、その関係の中で、最もよく見られるのが、多く「の」関係節の述語の種類（状態性、完了等）で例証される「時間的重なり」であり、次に、一般的知識に基づく推論によって読み取られた「逆接・対比」といった関係なのではないかと考えるわけである。

8. 連続性ある「の」関係節と「の」副詞節

第６節と第７節では、「の」関係節と普通の関係節との違いを見た。第６節では、ことばの入力順に順次処理することが「の」関係節にコトを土台とする語用論的推論を許していること、第７節では、「の」関係節と主節（後続節）が表す事態間に時間的重なりや逆接などの関係が認められなければ、「の」関係節は成り立たないが、そのような関係を見いだすことが命題としての完成に必須であることを述べた。

ところで、実は、この二つのことは、「の」関係節だけでなく、同じ「の」節である、純然たる副詞節にも認められる。「の」副詞節と主節（後続節）の表す事態の間にも、時間的重なりや逆接などの関係がある。以下の例は、4.2 で、後続節との間で分かち合う共通項がなかったり、格不一致のため、純然たる副詞節とした「の」節だが、（24）、（26）ともに「の」節の述語が「ある」「である」と、状態性のものであり、後続節の事態との時間的重なりがある。また、（26）には、「の」節と後続節の事態の間に逆接・対比の関係が読み取れる。

（24）彼には着物らしい着物が一つもない。［青鈍（あをにび）の水干と、同じ色の指貫（さしぬき）とが一つづつあるの］が、今ではそれが、上白（うはじろ）んで、藍（あゐ）とも紺とも、つかないやうな色に、なってゐる。（芥川龍之介『芋粥』）

（26）父は［この町のMといふ旧家の三男かであったの］を、私の家から迎へられて何代目かの当主になったのである。（太宰治『津軽』）

これは、「の」関係節も「の」副詞節も、まずはコトとして理解されること、また、元来、準体節が後続節の述語との関係から解釈を受け、その緊密度の違いによって分かれて来ただけ（第５節参照）であることを考えれば、不思議なことではない。対普通の関係節、対普通の副詞節という観点からは、「の」関係節と「の」副詞節の間には共通点と連続性が見られる、という側面も、もっと顧みられてよいのではないだろうか。

一方、「の」関係節と「の」副詞節の違いは、構造の異なる言語で考えると、かなり明瞭になる。英訳された例を比べると、「の」関係節は、英語の関係節や縮約された関係節（分詞等）で訳され、「の」副詞節は、並列節や独立した文として訳される傾向が見られる。このことは、それぞれの「の」節と後続節のつながりの緊密度を反映していると言えるだろう。以下に、例を一つずつ挙げておく。

（2）（清が）[竹の先へ蝦蟇口の紐を引き懸けたの]を水で洗って居た。（『坊ちゃん』）
... there was Kiyo washing the purse, [which she had dangling by its string from the end of the bamboo pole]. (Turney 訳 「の」関係節を関係節に翻訳)

（26）父は［この町のMといふ旧家の三男かであつたの］を、私の家から迎へられて何代目かの当主になつたのである。（太宰治・『津軽』）
[My father was the third son of the M. family, of old Kizukuri stock], but he married into the Tsushima family of Kanagi, took their name, and so became the next head of that family. (Westerhoven 訳 「の」副詞節を並列節に翻訳)

9. まとめ

まず、主節の述語がモノをとるか、コトをとるという語彙の持つ文法的情報で、「の」節が補文節か「の」関係節かが決まる。

（1）[スミスさんが国に帰るの]を知っていますか。
（2）[友だちからｅメールが来たの]を読んだ。

次に、「の」関係節には、（背景的）状況、対比・逆接などの副詞節の読みが伴う。しかし、「(の)を」や「(の)が」は意味を特定しない。副詞節の解釈は、「の」節述語が状態性である等の情報や語用論的推論によるものである。そして、「の」節には、純然たる副詞節も存在する。後続節と分かち合う共通項がないか、格が不一致なら、副詞節とする。

	「の」関係節	「の」副詞節
共通項	あり	なし
格	一致	不一致

「の」関係節と普通の関係節は同じではない。

（41）［氷の塊がすっかり溶けてしまったの］を飲みほした。
（42）？［すっかり溶けてしまった］氷の塊を飲みほした。

「の」関係節には、コトを土台とする**推論の余地**がある。これは、私たちがことばを入力順に処理し、「の」節をまずコトと捉えるためである。また、「の」関係節と主節（後続節）が表す事態の間には、時間的重なりなどの**関連性**が必要だが、それは、二つのコトが隣り合っている以上、そこに何らの関係も見い出せなければ、理解が破綻してしまうからだと言える。最後に、「の」関係節だけでなく、「の」副詞節と主節（後続節）が表す事態の間にも時間的重なりなどの関連性がある。「の」関係節と「の」副詞節は、本来は、**連続性**のあるものである。一方、異なる構造を持つ英語に映してみると、二者の違いも見えてくる。「の」関係節が英語の関係節や縮約関係節に、また、「の」副詞節が並列節や独立した文に、という英訳の傾向は、「の」節と後続節のつながりの緊密度を反映している。

参考文献

Hoshi, K. (1995). *Structural and Interpretive Aspects of Head-Internal and Head-External Relative Clauses.* PhD thesis. University of Rochester.

Keenan, E. L. (1985) Relative Clauses. In Shopen, T. (ed.) *Language Typology and Syntactic Description – Complex Constructions*, 141-170. Cambridge University Press. Cambridge.

Kempson, R, W. Meyer-Viol, & D. Gabbay (2001). *Dynamic Syntax –The Flow of Language Understanding.* Blackwell. Oxford.

Kuroda, S-Y. (1992). Pivot-Independent relativization in Japanese. In Kuroda (1992) *Japanese Syntax and Semantics : collected papers*, 114-174. Kluwer Academic. Dordecht.

Kurosawa, A. (2003) *On the Interaction of Syntax and Pragmatics: Japanese Relative Clauses from a Dynamic Syntax Perspective.* PhD thesis. King's College, University of London.

Spreber, D. & D. Wilson (1986 / 1995). *Relevance: communication and cognition.* Blackwell. Oxford.

Ungerer, F. & H. J. Schmid (1996) *An Introduction to Cognitive Linguistics*. Pearson Longman.
石垣謙二（1955）『助詞の歴史的研究』，岩波書店，東京
ウンゲラー，F. & H. J. シュミット（1998）『認知言語学入門』池上嘉彦他訳　大修館書店，東京
黒田成幸（1999）「主部内在型関係節」　黒田成幸・中村捷編『ことばの核と周縁』pp. 27-103. くろしお出版，東京
坪本篤朗（1995）「文連結の認知図式ーいわゆる主部内在型関係節とその解釈」　『日本語学』14-3. pp.79-91.
坪本篤朗（2001）『モノとコトから見た文法ー文法と認知の接点ー』　筑波大学博士論文
三原健一（1994）「いわゆる主要部内在型関係節について」　『日本語学』13. pp.80-91.
レ・バン・クー（1988）『「の」による文埋め込みの構造と表現の機能』くろしお出版，東京

注記

[1] 2003年10月のBATJワークショップ及び2004年3月のBATJ春の研修会で「の」節について話した際、多くの方からいただいたご質問、ご意見に感謝します。

[2] 厳密には、「を」は、「Nを」と述語が枝分かれする節点（node）を求め、そこから述語への要求が生じると考える。（Kurosawa 2003: 82）

[3] ほかに名詞修飾節、連体修飾節とも呼ぶが、本稿では、（2）の「の」節を「の」関係節と呼ぶ立場から、名称を関係節で統一する。

[4] 「昌夫は宏美が走っているのを見た」のように、補文節か「の」関係節か、一見曖昧なものもあるが、この類の「の」節に関しては、Kurosawa（2003）で詳論している。

[5] Kuroda（1992）では、pivot-independent relative clause と呼び、黒田（1999）で同じ「の」節を主部内在型関係節と呼んでいる。

[6] Kuroda（1992: 152）でも、「の」節に言外の副詞節的意味が伴うことを認めている。

[7] 坪本（2001）では別の図を用いている。

[8] Hoshi（1995）の例「ジョンは５個の氷が皿の上で溶けてしまったのをごくごく飲んだ」「ジョンは５個の皿の上で溶けてしまった氷をごくごく飲んだ」を一部変えたもの。

[9] 本稿では省いたが、Dynamic Syntaxの理論的アプローチでは、樹状図と論理記号の組合せで理論の各ステップを表す。Kurosawa（2003）では、推論部分を樹状図に取り込んでいる。

[10] 石垣（1955）では、古語の「の」関係節に当たる準体節1,278例の述語を分析し、その大部分が形容詞（例：賢し）、状態性動詞（例：あり、をり、侍り、見ゆ）、「あり」から作られた助動詞（例：なり、たり、けり）、打ち消しや推量の助動詞（ず、む、らむ）など、形態的または意味的に形状性（状態性）のものであると述べている。石垣は、これらの準体節を「形状性名詞句」と呼び、補文節に当たる準体節を「作用性名詞句」と呼んで区別している。Kurodaの言う「時間的重なり」には言及していないが、このデータは、古語においても、それが保証されていたことを示していると言えよう。

BATJ Journal No. 6: pp. 57-63
© 2005 British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

The learning motivation: current insights and implications

Ema Ushioda
University of Warwick

1. Introduction

The issue of learner motivation has long exercised researchers and practitioners in the field of language education. However, it is only within the past decade or so that we have witnessed productive interaction between the interests of researchers and teachers. Up until the early 1990s, research interest focused primarily on describing, measuring and classifying language learner motivation and exploring its role in theoretical models of the language learning process. The findings from such research offered little to teachers concerned with the practical question of how to motivate their learners and keep them motivated. Moreover, this research agenda was powerfully shaped by social-psychological perspectives on learner attitudes to target language cultures and people (Gardner 1985; Gardner and Lambert 1972), while motivational influences and processes within the social environment of the language classroom remained relatively unexplored. In a seminal critique of the social-psychological tradition, Crookes and Schmidt (1991) set forth a new agenda for research on a more 'practitioner-validated' classroom-based concept of language learning motivation. The need to establish closer links between theory and practice and to develop what Dörnyei (2001a:103) has called more 'education-friendly' approaches to language learning motivation research stimulated an unprecedented wave of discussion during the mid-1990s (for a detailed summary, see Dörnyei 1998), and has considerably reshaped the direction of theory and research in the field.

My purpose in this paper is to review insights from current theory and research and identify implications for classroom practice. I shall organize this review in three parts: (i) learner-internal motivation; (ii) motivation and the social environment; (iii) the process of motivation over time.

2. Learner-internal motivation

With the move towards more classroom-based approaches to the study of language learning motivation, research attention has increasingly turned to cognitive theories of motivation in education (for comprehensive overviews, see Pintrich and Schunk 2002; Stipek 2002). Cognitive theories focus on the patterns of individual thinking that shape motivated engagement in learning. These patterns of thinking include goals and expectations, self-perceptions of competence and self-efficacy beliefs (beliefs about one's capability to perform particular tasks), locus of control (learner-internal versus learner-external) and causal attributions (beliefs about the causes of success or failure).

From a pedagogical perspective, a key message emanating from research on cognitive theories of motivation in education and in language learning is the vital importance of fostering learner-internal motivation (see, for example, Boggiano and Pittman 1992; Dickinson 1995; Ushioda 1996). Generally speaking, the optimum kind of learner-internal motivation has been labelled *intrinsic motivation* – i.e., doing something as an end in itself, for its own self-sustaining pleasurable rewards of enjoyment, interest, challenge, or skill or knowledge development. Intrinsic motivation is contrasted with *extrinsic motivation* – i.e., doing something as a means to some separable outcome, such as gaining a qualification, getting a job, pleasing the teacher, avoiding punishment (Ryan and Deci 2000; Vallerand 1997). To some extent, however, this contrastive definition is a little misleading, since, in most educational contexts, it can be argued that certain types of extrinsic goals are to be positively valued (e.g., examination success, academic or career aspirations, life ambitions). Rather, what seems pedagogically crucial is not whether motivational goals are intrinsic or extrinsic to the learning process, but whether they are internalized and self-determined (emanating from within the learner) or externally imposed by others (teachers, negative peer pressures, parents, curriculum demands, educational and societal expectations). The clear message is that externally controlled motivation (the traditional 'carrot-and-stick' approach) can have short-term benefits only, and that our real aim as educators must be to foster learner-internal motivation or 'motivation from within' (Deci 1996).

Learner-internal motivation is variously discussed in the context of self-determination theory (Deci and Ryan 1985; Noels et al. 2000), the role of personal causation or agency (McCombs 1994; Williams 2004), and theories of autonomy (Dickinson 1995; Lamb 2004; Spratt et al. 2002; Ushioda 1996, 2003). Pedagogical implications common to these different theoretical frameworks include the importance of catering for individual needs and interests, involving learners in making informed choices and decisions about their learning and in setting their own short-term targets, and thus fostering feelings of personal agency, freedom and responsibility. Insights from theories of intrinsic motivation also point to the importance of ensuring that learners experience feelings of competence and skill development (Csikszentmihalyi 1978). Where mastering a language is concerned, this places a premium on frequent opportunities for meaningful language use in the classroom, so that learners experience their own developing capacity to use the language, instead of simply relying on external evaluations and teachers' grades (for further discussion, see Ushioda 1996, 2003).

3. Motivation and the social environment

Thus, whereas motivation has traditionally been regarded as something that teachers 'do' to learners through a variety of motivational tricks and strategies, current thinking emphasizes the importance of fostering learners' own motivation and sense of autonomy or self-determination. This does not imply, however, a reduced research interest in the role of the teacher or the social learning environment. As noted in the Introduction, there has been a significant growth of research interest in classroom motivational processes, and in the interaction between social and individual processes in the development of motivation. Such interaction is reflected in current influential models of

language learning motivation. For example, Dörnyei's (1994) framework of motivation integrates language-related and learner-internal factors with learning situation factors, including teacher socialization of motivation and classroom group processes. Similarly, in their comprehensive cognitive model of language learning motivation, Williams and Burden (1997:137–140) combine learner-internal factors with external factors such as interactions with significant others (parents, teachers, peers) and influences from the broader social context (e.g., cultural norms, societal expectations and attitudes).

The interactions between social and individual processes of motivation can, of course, be negative rather than positive. For example, tensions and divergence between peer-related interpersonal goals on the one hand and teacher-led curriculum goals on the other may give rise to resistance, disaffection and low motivation, particularly among adolescent learners (Lamb and Fisher 1999; Williams et al. 2002). More generally, the controlling social forces of teachers, grades, curricula and examinations may stifle intrinsic motivation (Harter 1992), so that motivation becomes externally regulated, or regulated through forced compliance by what Deci (1996:94) calls 'introjects' – i.e., internalizations in the form of 'shoulds' and 'oughts' rather than genuine personal desires.

In order to promote healthy interaction between social and individual processes of motivation, it seems clear that there must be close alignment between pedagogical goals and values, individual needs and interests, and peer-related interpersonal goals (Ushioda 2003:95). As the literature on autonomy suggests, achieving such alignment entails involving learners in some of the decision-making processes that shape classroom learning (Dam 1995:2). Important insights derive also from research in cooperative and collaborative language learning (e.g., Crandall 1999; Dörnyei 1997; Littlewood 2002; Nunan 1992). Incorporating classroom activities where learners work together in pairs or small groups to achieve common goals can help to foster cognitive and motivational interdependence among learners and a sense of shared responsibility. The powerful role of collaborative learning in mediating the growth of individual motivation is widely recognized in studies of child development (e.g., Bronson 2000), theories of intrinsic motivation (see, for example, Deci 1996 for discussion of the concept of 'social relatedness'), classroom studies (e.g., Good and Brophy 1987), and research on peer tutoring in higher education (e.g., Falchikov 2001). In the field of language learning, this view of motivation as socially mediated or constructed has been developed in particular by Williams and Burden (1997), and Ushioda (2003, forthcoming), while a study by Dörnyei (2002) offers clear empirical evidence of the co-construction of motivation by learner pairs working on oral communicative tasks.

4. The process of motivation over time

So far, the review has focused on motivational issues in getting learners involved in learning. For teachers and for learners, however, the real challenge lies in finding ways of sustaining motivation through the long process of learning a language. Aside from the inevitable detriments to motivation posed by institutionalized learning (e.g., coursework requirements, examination pressures, competing demands from other courses of study), steady increases in the cognitive burden of

language learning may also have negative consequences. Sadly, research all too often points to a steady decline in levels of motivation, once the initial enthusiasm and novelty of learning a new language begin to wear off (Chambers 1999; Little et al. 2002; Williams 2004; Williams et al. 2002). As language proficiency develops, the learning demands grow exponentially in terms of cognitive and linguistic complexity, and skill and activity range (Little and Perclová 2001:36–38), while any pay-off for the learning effort expended in terms of increased mastery becomes less and less tangible.

For motivation to be sustained through the vicissitudes of the learning process, it seems clear that learners need to develop certain skills or strategies to keep themselves on track. These might include setting themselves concrete short-term targets, engaging in positive self-talk, motivating themselves with incentives and self-rewards, or organizing their time effectively to cope with multiple tasks and demands. Such strategies are variously discussed in terms of self-motivating strategies (Dörnyei 2001b:109–116), effective motivational thinking (Ushioda 1996:52–64), and self-regulatory skills (Dörnyei and Ottó 1998; McCombs 1994; Ushioda 2003, forthcoming). The value of self-motivation and positive thinking is of course widely recognized in areas of life outside language education, such as sports psychology, psychotherapy, medical care, business management and life coaching. An underlying message is that through pro-active thinking, people learn to see themselves in charge of their life and as active agents of their own future, rather than at the mercy of forces beyond their control (Deci 1996). In the educational domain, lack of perceived control over learning processes and outcomes can lead learners to become trapped in defeatist patterns of thinking and self-perceptions, a phenomenon well documented in studies of 'learned helplessness' (Dweck 1999; Peterson et al. 1993).

Unfortunately, research on how language learners might be brought to think positively and develop skills in motivational self-regulation is still scarce. In keeping with much of the literature on learning strategies, Dörnyei (2001b:109–116) stresses the importance of raising learners' awareness of self-motivating strategies through discussion and sharing of experiences. Ushioda (1996:52–64; 2003) emphasizes the role of teacher feedback in promoting positive and constructive thinking. Clearly, this is an important pedagogical area where research is much needed.

5. Concluding thoughts: The need for teacher research on motivation

Inevitably, constraints of space have made this a very brief and selective review of current theory and research in the field. One difficulty in undertaking a review of this kind is the need to sustain a balance between offering general insights and implications on the one hand, and on the other, recognizing that current thinking in the field emphasizes what Dörnyei (2002:137) calls a 'situated' view of motivation embedded in the dynamic interactions of teachers and learners in particular classroom environments. The difficulty is compounded by the fact that, despite the growing body of theorizing in the field, actual classroom-based studies of motivational events and processes in this 'situated' framework remain surprisingly few in number. Undoubtedly, the key players who have potentially much to contribute here are teachers themselves, since they are ideally positioned to undertake research on motivation in their own classrooms – research that is sensitive to local needs

and conditions, that is shaped by clear pedagogical aims and principles, and that can contribute to teachers' own professional development as well as to professional knowledge at large. There is growing recognition of the value of practitioner research in language teaching, whether framed as action research (Edge 2001; Wallace 1998), exploratory practice (Allwright 2003) or teachers' narrative inquiry (Johnson and Golombek 2004). More experience-based research insights from teachers would greatly enrich our understanding of language learning motivation, and contribute to bringing theory and practice in much closer interaction.

References

Allwright, D. (2003) Exploratory Practice: rethinking practitioner research in language teaching. *Language Teaching Research* 7(2):113–141.

Boggiano, A. K. and Pittman, T. S. (eds) (1992) *Achievement and Motivation: A Social-Developmental Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bronson, M. (2000) *Self-Regulation in Early Childhood. Nature and Nurture*. New York: Guildford Press.

Chambers, G. N. (1999) *Motivating Language Learners*. Clevedon: Multilingual Matters.

Crandall, J. (1999) 'Cooperative language learning and affective factors' in Arnold, J. (ed.) *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi, M. (1978) 'Intrinsic rewards and emergent motivation' in Lepper, M. and Greene, D. (eds) *The Hidden Costs of Reward: New Perspectives on the Psychology of Human Motivation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Crookes, G. and Schmidt, R. (1991) Motivation: re-opening the research agenda. *Language Learning* 41:469–512.

Dam, L. (1995) *Learner Autonomy 3: From Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentik.

Deci, E. L. with Flaste, R. (1996) *Why We Do What We Do: Understanding Self-Motivation*. New York: Penguin.

Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1985) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.

Dickinson, L. (1995) Autonomy and motivation: a literature review. *System* 23(2):165–174.

Dörnyei, Z. (1994) Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal* 78:273–284.

Dörnyei, Z. (1997) Psychological processes in cooperative language learning: group dynamics and motivation. *Modern Language Journal* 81:482–493.

Dörnyei, Z. (1998) Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching* 31:117–135.

Dörnyei, Z. (2001a) *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Longman.

Dörnyei, Z. (2001b) *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. (2002) 'The motivational basis of language learning tasks' in Robinson, P. (ed.) *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam and Philadelphia, PA: John Benjamins.

Dörnyei, Z. and Ottó, L. (1998) Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics (Thames Valley University)* 4:43–69.

Dweck, C. (1999) *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.

Edge, J. (ed.) (2001) *Action Research*. Alexandria, VA: TESOL.

Falchikov, N. (2001) *Learning Together. Peer Tutoring in Higher Education*. London: RoutledgeFalmer.

Gardner, R. C. (1985) *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.

Gardner, R. C. and Lambert, W. (1972) *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.

Good, T. L. and Brophy, J. E. (1997) *Looking in Classrooms*. New York: Longman.

Harter, S. (1992) 'The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: processes and patterns of change' in Boggiano, A. and Pittman, T. S. (eds) *Achievement and Motivation: A Social-Developmental Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.

Johnson, K. E. and Golombek, P. R. (eds) (2004) *Teachers' Narrative Inquiry as Professional Development*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lamb, M. (2004) 'It depends on the students themselves': independent language learning at an Indonesian state school. *Language, Culture and Curriculum* 17(3):229–245.

Lamb, T. E. and Fisher, J. (1999) Making connections: football, the Internet and reluctant language learners. *Language Learning Journal* 20:32–36.

Little, D., and Perclová, R. (2001) *European Language Portfolio: A Guide for Teachers and Teacher Trainers*. Strasbourg: Council of Europe.

Little, D., Ridley, J. and Ushioda, E. (2002) *Towards Greater Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom*. Dublin: Authentik.

Littlewood, W. (2002) 'Cooperative and collaborative learning tasks as pathways towards autonomous independence' in Benson, P. and Toogood, S. (eds) *Learner Autonomy 7: Challenges to Research and Practice*. Dublin: Authentik.

McCombs, B. (1994) 'Strategies for assessing and enhancing motivation: keys to promoting self-regulated learning and performance' in O'Neil, Jr., H. F. and Drilling, M. (eds) *Motivation: Theory and Research*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Noels, K., Pelletier, L., Clément, R. and Vallerand, R. (2000) Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning* 50:57–85.

Nunan, D. (ed.) (1992) *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Peterson, C., Maier, S. and Seligman, M. (1993) *Learned Helplessness: A Theory for the Age of Personal Control*. New York: Oxford University Press.

Pintrich, P. R. and Schunk, D. H. (2002) *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*. 2nd edition. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2000) Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25:54–67.

Spratt, M., Humphreys, G. and Chan, V. (2002) Autonomy and motivation: which comes first? *Language Teaching Research* 6(3):245–266.

Stipek, D. (2002) *Motivation to Learn: Integrating Theory and Practice*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Ushioda, E. (1996) *Learner Autonomy 5: The Role of Motivation*. Dublin: Authentik.

Ushioda, E. (2003) 'Motivation as a socially mediated process' in Little, D., Ridley, J. and Ushioda, E. (eds) *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment*. Dublin: Authentik.

Ushioda, E. (forthcoming) 'Motivation, autonomy and sociocultural theory' in Benson, P. (ed.) *Learner Autonomy: Teacher and Learner Perspectives*. Dublin: Authentik.

Vallerand, R. J. (1997) Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology* 29:271–360.

Wallace, M. (1998) *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Williams, M. (2004) 'Motivation in foreign language learning' in Baynham, M., Deignan, A. and White, G. (eds) *Applied Linguistics at the Interface*. London: British Association for Applied Linguistics, in association with Equinox.

Williams, M. and Burden, R. L. (1997) *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Williams, M., Burden, R. L. and Lanvers, U. (2002) 'French is the language of love and stuff': student perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language. *British Educational Research Journal* 28(4):503–528.

BATJ Journal No. 6: pp. 64-65
© 2005 British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

「はい、先生　うち！」

バーミンガム大学　榎田史嗣

活動内容	：ビンゴ　　（読みまたは定着確認の活動）
対象コース	：成人教育コース、大学選択コース等
対象レベル	：全レベル　　（コース開始時）
実施時期	：1998年から現在まで
実施機関	：バーミンガム大学
教材・教具	：ビンゴカード（語彙、文、漢字、カタカナ、ひらがな、など）
所要時間	：10分前後

1．はじめに

語彙量は学習者の自律学習に負う所が多く、語彙量の差がクラス活動に影響を与える事がある。そういった問題を解消し、毎回の授業で語彙に関して簡単に出来る活動はないだろうか？という思いから作り出したのが今回紹介する語彙ビンゴカードである。初級者の仮名読み定着や、動詞・形容詞語彙の確認、また非漢字圏学習者の漢字の読み定着に良い効果が表れている。

2．活動内容

対象

主に初級から中級レベルの学生。コース、レベルに合わせた内容のものを作ることによって対象範囲は広がる。

教材準備

横書きA4サイズの用紙を縦横それぞれ均等に5つに分けると、ほぼ縦横6x4センチの長方形のマスが25できる。そのマスにひらがな、カタカナ、漢字または文などであったり、目的やレベルにあわせて語彙や言葉を印刷し学生に渡す。

教室活動

例：初級コースの場合

学生に初めて渡すカードにはそれぞれ「あい」「いえ」「うし」・・・などと2字または3字の組み合わせのものを書く。これはひらがな導入にあわせたもので、ひらがなの読みを目的とし、意味は重視しない。

OHPで語彙シートを提示し全員に読ませる。この際、学生には自分の語彙シートの表面（語彙が書かれている面）には読み方や意味などをローマ字などで記入させないようにする。このルールはどのレベルでもあてはまり、記入したい場合は裏面に書かせる。それを次の授業までにはさみなどで切り２５枚のカードにし、持参するように指示する。

次のクラスでは、用意してきた25枚のカードを語彙を上に、縦横5列ずつ25枚のカードを好きなように並べさせる。教師は日本語で語彙を言い、学生はそのカードを見つけたらそのカードを裏返す。縦、横、斜めにカードが５枚一列に裏返ればその学生の勝ちとなる。

ひらがなやカタカナ導入の時点では語彙の意味よりも、読めることに主眼を置き、仮名が定着するにつれ教科書にある語彙に移行する。読みと意味の定着を確認するために教師は語彙を英語で言うことも出来る。

3．考察

短時間で行える簡単な活動であるが、教師は学生の読みや語彙の定着率を確認することが出来、タスクを作る際に良い目安になる。また、カードは小さくポケットサイズなので熱心な学生は教室外でも持ち歩いたり、空いた時間を使って覚えるので自律学習を促す効果もある。さらに同じ活動を習慣化することによって授業進行のリズム取りにも役立ち、学生にもある安心感を与えることが出来る。

しかし、語彙カードを使った活動をスムーズに行えるようになるまでには、多少の苦労や時間が必要になることも予想される。教師自身が教材を熟知し上手く使いこなせないと、思ったより時間をとられてしまうので、しっかりと準備して臨みたい。活動を習慣化させる為にも単発で行うのではなく継続的に、単元毎に新しい語彙カードを渡し、次の単元に進むまで繰り返し活用することが望ましい。また、よく覚えてきたり読みの速さの違いで、特定の学生達による１人勝ち傾向が強くなる問題点がある。教師はそのような点を考慮し、それらの学生を読み役に抜擢したりする工夫も必要である。単元によって配るカードの色を変え違う単元の語彙が混同しないようにすることも大事である。

4．おわりに

初級コースでこのビンゴを使用中にある学生が「先生、うち！」と叫んだ。そのときのカードに「うち」は含まれていなかったので「どうして“うち”ですか？」と聞いたところ「ビンゴになると“ハウス”というから日本語では“うち”でしょう？」・・・そうです。すでに覚えた語彙を使って自分なりに直訳したんですね。それ以来そろった学生は「うち！」と叫んでいます。もちろん日本ではそういう風には言わないことは説明してありますが。

BATJ Journal No. 6: pp. 66-68
© 2005 British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

文章の構想指導教材「アイディアシート」の活用例

学習院大学　　吉田美登利

活動内容：アウトライン・構成につなげやすくするための文章構想の指導
対象コース：週20時間の大学入学準備コース
対象レベル：中級前半～（作文が苦手な学習者向き）
実施時期　：2004年
実施機関　：日本語学校（日本）
教材・教具：アイディアシート
所要時間　：作文を書く前作業として30分程度

1. はじめに

日本語学習者は、「作文」に対して苦手意識を持っていることが多い。そのような学習者に、なぜ作文を書くのが苦手かとたずねると，「母語の作文も嫌いだった」「何を書けばいいか分からない」などの答えが目立つ。このように、文章で表現することそのものが困難な上に、外国語であるというハンディが加わり、作文の授業は日本語学習者に敬遠されがちである。筆者は、このような作文を学び始めたばかりで、書くことすら思い浮かばない学習者に対して、文章構想を考える手助けするための教材「アイディアシート」を開発し、これを使った授業を行なった。

2. 「アイディアシート」

「アイディアシート」は文章産出の構想段階におけるブレーンストーミングを目的としている。このシートの特徴は、思いつくまま漠然と考えるのではなく、アイディアからアウトラインを導き出しやすくすることが考慮されている。また、考えるためのタスクを示すことと、アイディアシートの構造を工夫することにより、タイトルを与えるだけのときより、発想を浮かびやすくするための工夫を取り入れた。本稿では、賛成か反対のどちらかの立場にたって意見を述べる「論証型小論文」に対応するものを紹介する。アイディアシートには、構想を練る際、二つの意見の立場に関して、それぞれ思い浮かんだことを自由に書けるようなスペースがあり、そこからアウトラインを考えるための教示をいくつか示している（添付資料参照）。

3. 活動内容

対象

対象は、日本における大学入学を目的とするクラスで、レベルは中級の多国籍クラスであった。期間は2ヶ月間で、1コマ50分×8週の授業を行なった。構想指導、アウトライン指導、フィードバックも含め、2コマで一つの文章を完成させることを目標にした。

個人活動とクラス活動

まず、シートで提示したキーワードに関連して、思い浮かんだことを自由に書きこませた。その際，アイディアを広げることを目的とした活動であるので、短時間で書くように、思い浮かんだことは小さなことでもたくさん書くように指示した（母語可）。その後に、それぞれのアイディアを、いいこと（○）、悪いこと（×）に分類し、似た内容のものを、線でつないだり、丸で囲んだりしてグループ化させた。また、それぞれの意見に反論が成り立つかを考えさせた。次に、学習者がシートに書き込んだアイディアを、教師が黒板に2つの立場に分けて、全て書き出し、クラスで共有した。

アイディアからアウトラインへ

このような方法で、課題に対するアイディアを広げた後に、アウトライン作成を行った。まず、どちらの立場をとるか、出てきたアイディアから決めるようにした。これは、先に意見の立場を決めてしまう場合にくらべ、多角的に課題を考えることになるからである。そして、自説の主張の理由として使いやすいものを、アイディアの中からいくつか選ばせた。また、このようなアウトラインを作る際に、「反対意見の人を説得する」という教示を与えた。それにより、読み手を意識させ、文章を書く目的を明確化した。

4. 授業の効果

この授業を通して、書くのが苦手な学習者は、アイディアを広げる方法を知り、そこからアウトラインを作成し、文章構想を考えた上で書き始めることができるようになった。また、アイディアシートの利用により、自分の意見に対して予想される反論を考慮した書きかたが出来るようにになった。このような変化が生じたのは、自分の立場とその反対の立場の両方についての意見を挙げていくという活動により、様々な角度から作文課題を考えるきっかけが与えられたためだと思われる。クラス終了時のアンケートでも「物事について色々考えることができた」というコメントが目立った。

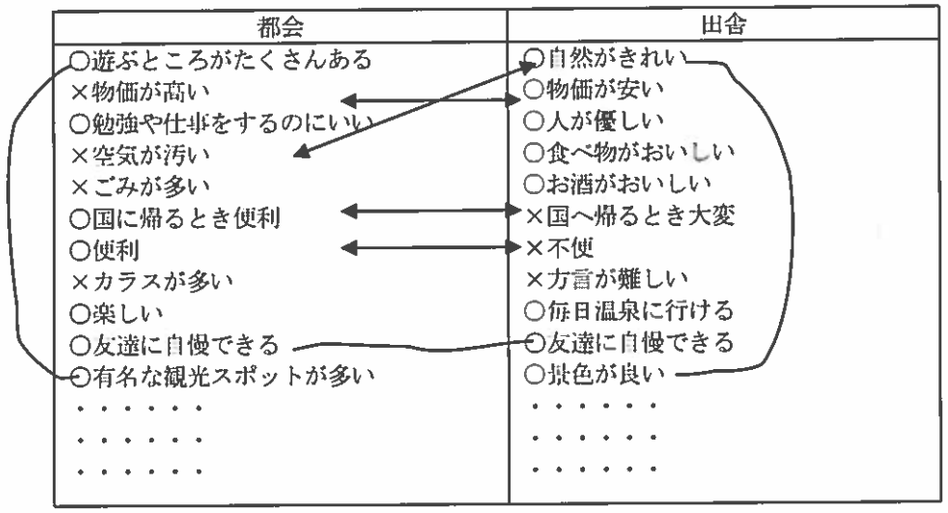
5 今後の課題

今後の課題として、学習者から産出されたもの（アイディア、アウトライン文章）を分析して、構想で浮かんだアイディアが、どのように書くプロセスを通して利用され、磨き上げられていくのかについて調査し、そこで得た知見を、実際の文章表現指導に応用したいと考えている。また、違うタイプの文章に利用しやすいアイディアシート開発も必要であると思われる。

資料
アイディアシート（例）

作文課題：
留学するなら，都会に住むのがいいと思いますか，それとも田舎に住むのがいいと思いますか。それはどうしてか自分の考えを書いてください。文章は書いたあとでクラスの友達が読みます。

【構想1】思い浮かんだアイディアを自由に書いてみましょう。



【構想2】
①それぞれのアイディアを，いいこと（○），悪いこと（×）に分類しましょう。
②同じグループでまとめられるものは線でつなぎましょう。
③反対の意見がありますか。

【構成1】
①あなたはどちらの意見で文章を書きますか。
②理由としてどのアイディアを使いますか。
③反対意見の人を説得できますか。

BATJ Journal No.6: pp. 69-82
© 2005 British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

BATJ 第7回大会基調講演

日本語会話の教育と接触会話の分析

名古屋大学　尾崎明人

1. はじめに[1]

会話教育のコースをデザインする際には、①何を教えるか、②どう教えるか、③どう評価するかという3つのことを考慮する必要がある。本稿では、会話教育の内容（シラバス）と方法（学習活動）を中心に取り上げ、名古屋大学の会話教育プログラムの一端を紹介する。さらに、われわれが教えている学習者と日本語母語話者との接触会話を分析することが会話教育の改善につながるコース評価の有効な手段であることを例証し、日本語を母語とする教師と英語を母語とする教師が共同で接触会話を分析することの意義について私見を述べる。

2. 会話教育の内容

会話の授業を通して学習者に何を学んでもらえばいいのか。この問に対する答は、それぞれの教育機関が、学習者のニーズを考慮に入れた上で、シラバスとして提示すべきものである。そのシラバスを作成する際には、少なくとも以下の4つの項目を考える必要があるだろう。

1）場　　面：学習者は、だれと、いつ、どこで、会話をするのか。
2）話　　題：学習者は、その場面で何について話すのか。
3）発話機能：学習者は、その場面で日本語を使って何をするのか。
4）会話技能：学習者は、円滑な会話を行うためにどのような会話技術を必要とするのか。

英国の大学で日本語を学んでいる初級学習者を例として、まず場面を考えてみよう。学習者はだれと日本語を話すのだろうか。英国にいる限り初級学習者が日本語を使う場面はきわめて限られているだろう。しかし、まったくないわけではない。大学で日本語を教える日本人教師と日本語で話すのはごく自然なことであろう。大学に留学している日本人学生や大学を訪問した日本人、英国に滞在する日本人と話すこともあり得るだろう。日本料理の店で日本語で注文することも考えられるかもしれない。次に日本に行ったときを想定すると、日本語使用の場面は生活全般へと大幅に広がる。しかし、日本語の使用が想定される場面をリストアップすることは十分可能である。

どこでだれと日本語を話すかという観点から場面のリストが作られると、次にはその場面と関連して話題と発話機能のリストを考えることになる。学習者が担任の日本語教師と話す場面を例に取ると、「宿題の締め切りを延ばしてもらう」「欠席の許可をもらう」「試験の結果を聞く」「勉強の仕方について相談する」「いい辞書を紹介してもらう」「教師を学生のパーティーに招待する」などの会話目的が想定できるだろう。これらの場面では用件が決

まっているので、話題と発話機能も限定されたものになる。一方、「教師とパーティーで雑談をする」など交流を目的とする場面では発話機能よりも話題が中心になる。日本人留学生との雑談場面でも、日英の大学生活、履修している科目、言語の学習、休暇の過ごし方、英国での食生活、英国の観光地など取り上げられる可能性の高い話題を想定することは不可能ではない。また、発話機能の例として情報要求、情報提供、注目表示などに加えて、勧誘や依頼、指示、提案、約束などさまざまなものが考えられるだろう。

会話教育のシラバス作成にあたっては、まず想定される会話相手を考えて場面を決める。ある場面が決まると、そこで取り上げられる話題と発話機能もある程度は決められると言っていいだろう。場面、話題、発話機能の間には相互の関連性が認められる[2]。

一方、４つ目の項目である会話技術はどのような会話場面でも必要とされるものである。会話を円滑に進めるには、「会話の開始」「話題の切り出し」「話題の終結と転換」「会話の終結」など会話を展開する技術が必要である。また、言いたい内容がうまく整理できない、言うべき内容がうまく言語化できない、あるいは、相手の言っていることが聞き取れない、理解できないなどのコミュニケーション問題に対処する技術も教えるべき内容である。さまざまな相づち表現や相手の話を盛り上げる関連質問などもいい聞き手になるための会話の技術である。会話の技術について論じ、具体的な技術のリストを提示したのは畠(1988)が最初であったと思われる。その後、谷口(1989)、尾崎（1996）、下瀬川(1999)、中井他(2004)などが会話の技術について考察を深め、それぞれの観点から会話技術のリストを提案している。

会話教育のためのシラバスを考える際には少なくとも上に挙げた４つの観点を念頭に置くべきだと述べたが、学習者が覚えなければならないのは、具体的な言語表現である。話題のリストに「スポーツ」という項目が入っているとすれば、スポーツに関連する語彙項目と文型（「ーがすきだ／ーが上手だ／ーが面白い／ーが強い／ーが盛んだ」など）がリストアップされることになる。発話機能のリストに「許可求め」という項目が入っていれば、内容に応じた語彙項目と文型（「ーたいんですが／ーしてもよろしいでしょうか／ーさせていただきたいんですが」など）がリストアップされるだろう。同様に、会話の技術についても具体的な言語表現をリストアップする必要がある。「会話の切り出し」（「ちょっとすみません」「あのう、今よろしいでしょうか」）、「話題提示」（「実はご相談したいことがあるんですが」「あしたのクラスのことなんですが」）、「話題転換」（「ところで」「だけど」「あ、それで思い出したんだけど」）などが考えられるだろう。聞き返しの技術であれば、「すみません、ちょっと分からなかったんですが」「バス停って・・・」などの言い方を提示することになる。さまざまな相づち表現も当然シラバスに含まれるべきである。

会話の授業で学習者に提示する言語表現を選択するときには学習者の既習語彙や文型を考慮することは当然であるが、既習事項に縛られる必要はない。文法の授業で「ーてもいいですか」という許可求めの表現を教えるまでは会話の授業でも許可求めを教えるべきではないなどと文法優先で考える必要はない。会話教育は文法教育に従属するものではないのである。

一般的には学習者が学習の素材として目にするのは、シラバスではなくて、モデル会話である。モデル会話は、教師が独自に作成する場合と市販の教科書を利用する場合がある。市販の教科書のモデル会話を使う場合には、学習者のニーズを考慮して、場面、話題、機能、会話技術を追加することもあるし、不必要と考えられるモデル会話は授業で取り上げないという処置も考えられる。教師にとって大事なことは、市販の「教科書」を教えるのではなく、

自分が教えている学生のニーズと日本語環境を考慮して「教えるべき事項」を把握することである。

3. 会話教育の方法

初中級の会話教育ではモデル会話が重要な位置を占めている。しかし、モデル会話は学習の素材にすぎない。大事なことは、学習者がさまざまなコミュニケーション活動をとおして会話能力を身につけていけるような学習活動を展開することである。本節では会話の授業展開について考える[3]。

3.1 典型的な授業展開

モデル会話を利用した会話授業の典型的な方法は二つある。一つは「理解先行型」、もう一つは「運用先行型」と呼ぶことができる。「理解先行型」とは、まずモデル会話を理解し、次に学習のポイントとなる表現を練習して覚え、その上で教師あるいは同級生を相手にロールプレイのような活動を行い、最後にその結果について話し合う、という手順で行われる授業である。その流れを図示すれば以下のようになる。

・理解先行型：

①理解 → ②練習 → ③運用 → ④点検

これに対して「運用先行型」は、「運用（１）」に始まる以下のような展開になる。

・運用先行型：

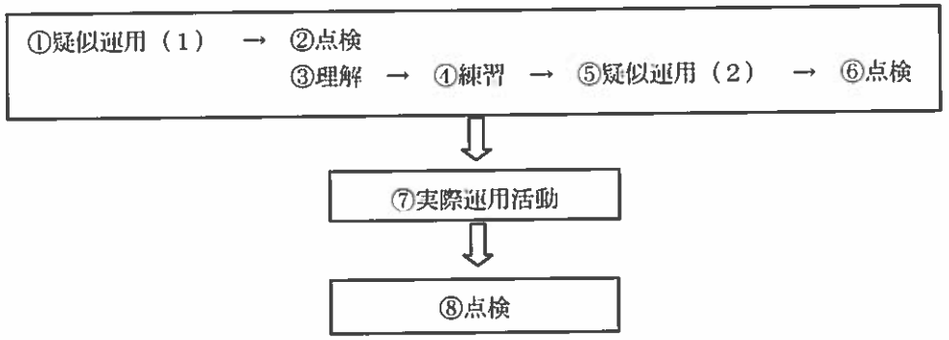
①運用（１） → ②点検
③理解 → ④練習 → ⑤運用（２） → ⑥点検

まずはじめに学習者に手持ちの語彙、文法などの知識を利用してコミュニケーションを行わせ、その結果を出発点として授業を展開する方法である。たとえば、「宿題の期限を延ばしてもらう」という会話を学ぶのであれば、まず学生に教師を相手にしてそのような会話をさせることになる。「運用先行型」では、先ずはじめに「やってみる」という運用（１）のステップがあるので、学習者が言いたくても上手く言えなかったこと、学習者の発話の中で不適切だと思われるところ、誤用などを取り上げることができる。運用（１）を振り返ることで学習の焦点が明確になる。その上で、新たな学習項目の提示、理解、練習へと進み、再度ロールプレイなどを行うという授業展開になる。

初級段階では「理解先行型」が中心になるが、学習が進むにつれて「運用先行型」の授業が多くなるだろう。この二つの授業展開の型は会話教育で一般に広く行われているやり方である。

3.2 運用活動のタイプ

運用活動には二つのタイプがある。一つは、ロールプレイのように教室空間に作られた架空の世界で演じられるものである。これを「疑似運用活動」と呼ぼう。これに対して現実の世界で行われるコミュニケーション活動は「実際運用活動」と呼ぶことができる。実際に日本人宅を訪問して雑談する、クラスで本当にハイキングに行くためにその相談をする、などは実際運用活動、すなわち現実のコミュニケーション行動である。この二つのタイプの運用活動を組み合わせると次のような展開になる。



このような会話教育プログラムでは、モデル会話の練習やロールプレイなどの疑似運用活動は単なる言語学習で終わるのではない。次に待っている実際運用活動、すなわち現実のコミュニケーションをめざした、準備のための活動になるのである。実際運用活動を行うことがときには学習者に心理的な負担を与えることもあるが、実際運用活動に参加するという明確な目標があるだけに多くの学習者にとって一連の学習活動はやりがいのあるものになるだろう[4]。

日本国外では日本人の手助けを求めることがむずかしい場合が多いので、このような実際運用活動を含む会話教育プログラムを実施することは容易ではない。しかし、日本人リソースを確保し、少しでも実際運用活動を行うことが学習意欲を高める上でも有効であることを指摘したい（トムソン 1997）。

次節では実際運用活動を中心とする会話教育プログラムの事例を紹介する。

4. 実際運用活動を含む会話教育プログラム－名古屋大学の事例－

4.1 プログラムの概要

本節で紹介するのは名古屋大学短期日本語プログラムの J102 のコースで行っている会話教育である。J102 では、入門コース J101（学習時間 90 時間）終了またはそれと同等の学習者を対象として、12 週間で 60 回、合計 90 時間の授業を行っており、授業時間の 40%程度が会話の教育に当てられている。コースの主教材は *A Course in Modern Japanese, Vol.2* であるが、会話の授業では独自に開発した 10 課構成の教材を使用している。その内容を下の表 1 に示す（椿 1998）。

この会話教育プログラムの主な狙いは、学生に実際のコミュニケーションを経験させることである。話す相手は、同級生、日本人学生、一般日本人である。さらに、10 課終了後には「会社訪問」というプロジェクトワークがコースに組み込まれており、さまざまな日本人とコミュニケーションを行う場が用意されている。

この会話コースでは教室外の日常生活場面は考慮されていない。日本語を使って何をするか、そのときにどんなことが話題になるか、に焦点を当てている。会話の技術はモデル会話の中に埋め込まれている。

第 1 課と第 9 課では学生が自分のことについて「語る」というのがテーマである。第 2 課と第 10 課では日本人学生および日本人ビジターから情報を引き出すことが課題である。第 3 課、第 4 課は多少ともまとまりのある発言をする、賛成・反対の意見を言う、などが主な目標である。第 5－7 課は日本人宅を訪問してインタビューと雑談をするという最終目標に向けた活動が並べられている。第 8 課の「パーティーの計画を立てる」では架空のパーティーではなく、短期交換学生 40 人あまりが全員で協力し担当教員や関係者も招いて行う本当のパーティーの計画を授業の中で立てるのである。

表 1　J102 の会話教育プログラム

第 1 課　自己紹介 （1）モデル会話 （2）自己紹介をしよう 第 2 課　インタビュー （1）モデル会話 「子どものとき何になりたかったですか」 （2）インタビューをしよう 第 3 課　ディベート （1）モデル会話 「留学生の寮と日本人と一緒の寮とどちらがいいか」 （2）ディベートをしよう 第 4 課　グラフを説明する （1）モデル会話　「日本の輸出と輸入」 （2）クラスでグラフの発表をしよう 第 5 課　ホームビジット［1］お宅に電話する （1）モデル会話	（2）ホームビジットのお宅に電話しよう 第 6 課　ホームビジット［2］質問する （1）モデル会話 （2）ホームビジットで質問しよう 第 7 課　ホームビジット［3］挨拶 （1）モデル会話 （2）ホームビジットで挨拶しよう 第 8 課　パーティーの計画を立てる （1）モデル会話 （2）パーティーの計画を立てよう 第 9 課　私の生まれた町 （1）モデル会話 （2）私の生まれた町について発表しよう 第 10 課　日本の経済についてインタビューする （1）モデル会話 （2）日本人にみんなでインタビューしよう

各課は基本的に 4 つのステップを踏んで展開される。

①モデル会話の理解と練習

②想定会話の作成

③実際場面での会話（口頭発表、ディベート、日本人学生や社会人へのインタビュー、日本人への電話と家庭訪問など）

④点検（フィードバックと訂正）

学生は各課でモデル会話を理解し、練習した後で、想定会話を作り、教師のチェックを受ける。実際のコミュニケーション活動の後でもクラスで、あるいは教師と個別に点検の作業を行っている。課によっては運用先行型の授業を行うこともある。例えば、第 5 課であれば、

モデル会話を学ぶ前に学生と担当教師で電話のロールプレイを行う。あるいは、先輩の学生が実際に日本人にかけた電話の録音を聞いて、感想を話し合うこともある。

4.2 モデル会話

第５課のモデル会話を以下に示す。この会話は、招待してくれた日本人のお宅に訪問の時間と待ち合わせの場所を確認するために電話をするという設定で作られている。

第５課のモデル会話文（ホームビジット［1］　ホームビジットのお宅に電話する）

1　佐藤　：はい、佐藤です。
2　ルイン：あのう、名古屋大学留学生のルインともうしますが。
3　佐藤　：ああ、はいはい、ルインさん。
4　ルイン：土曜日はお招きありがとうございます。
5　佐藤　：いいえ、どういたしまして。
6　ルイン：あのう何時ごろうかがったらよろしいでしょうか。
7　佐藤　：そうですね、３時ごろはどうですか。
8　ルイン：はい、けっこうです。それで．．．。
9　佐藤　：はい。
10　ルイン：お宅までどう行ったらいいんでしょうか。
11　佐藤　：ああ、名古屋大学の豊田講堂はわかりますよね。
12　ルイン：あのう、すみません、とよだ．．．なんですか。
13　佐藤　：とよだこうどう．．．わかりませんか、じゃバス停、名古屋大学のバス停わかりますか。
14　ルイン：はい、わかります。
15　佐藤　：じゃあ、バス停から本山の方に歩いて、三つ目の信号を右に曲がってね。
16　ルイン：ええ、本山の方に歩いて、三つ目の信号を右ですね。
17　佐藤　：ええ、そうです。そこからずっとまっすぐ５分ぐらい歩いて。
18　ルイン：はい。
19　佐藤　：最初の信号で待っていてください。わたしか家族のだれかが迎えに行きますから。
20　ルイン：あっ、あのう、信号で．．．。
21　佐藤　：待っていてください。迎えに行きますから。
22　ルイン：ああ、待っていればいいんですか。
23　佐藤　：ええ、そこまで行きますから。
24　ルイン：あっ、ありがとうございます。よろしくお願いいたします。
25　佐藤　：はい、今週の土曜日、３時に信号でね。
26　ルイン：はい、わかりました。
27　佐藤　：じゃ、楽しみにしています。
28　ルイン：わたしも楽しみにしています。
29　佐藤　：じゃ。

30　ルイン：はい、失礼します。
31　佐藤　：ごめんください。

この会話には、名乗り（ターン２）、招待への謝辞（ターン４）、約束の時間についての切り出し（ターン６）、話題転換の合図（ターン８の「それで」）、道聞きの切り出し（ターン 10）、本題の締めくくり（ターン 24）、会話終結の挨拶（ターン 28、30）など、覚えておけば電話の中で確実に使える表現が盛り込まれている。聞き返し（ターン 12、20）、聞き取り確認のための繰り返し（ターン 16、22）、理解表示（ターン 14、18、26）、などの会話技術も学習項目として入れてある。

学生たちはモデル会話を練習した後で実際に電話をかけて約束を取り付ける。その電話会話は録音され、それをもとに個別的な点検が行われる。

会話教育の方法を考えるとき、「点検」は学習者が自己の問題点に気づいたり、次ぎに会話を行うときの留意点を自覚するという意味で重要な活動である。さらに、「点検」はコース評価の手段としても大きな意義がある。教師は「点検」作業の中でモデル会話の欠点や自分の授業の問題点を見つけ出すことができるのである。

次節ではこのコースで学んでいる留学生と日本人の接触会話を分析することで教師は何が学べるかを具体的に報告する。

5. 学生の接触会話から学ぶ

本節で取り上げる会話資料は、J102 クラスの平均的な学習者PUIが訪問のためにかけた電話の接触会話である[5]。PUIは来日後に日本語の学習をはじめ、入門コースJ101 で 90 時間、さらにJ102 のコースでおよそ 50 時間学習した段階で電話をかけている。

以下では、会話の中から４つの部分を取り上げて分析結果の一部を報告する。

5.1 主要部１　待ち合わせ時間の相談

以下の抜粋は、冒頭の挨拶が終わり会話の第１話題が始まったところである。

10 ＰＵＩ：　はい　あー　どようびはー（はくい）お＞まねきありがとうございまーす
11 ＪＮＳ：　いいえ
12 ＰＵＩ：　はー　あのー　なんじごろうかがったらよろしいでしょうかー
13 ＪＮＳ：　はい　ええーとじゅうじ　あさのじゅうじごろはどうですか
14 ＰＵＩ：　あー　はい　けっこうでくす
15 ＪＮＳ：　い＞いですか＋
16 ＰＵＩ：　はい　［いいでくす］

記号：（　）　聞き手の相づち的発話
＜　＞　両者の発話の重なり部分
＋　上昇音調

PUI はターン 10 でモデル会話どおりにお礼のことばを述べ、ターン 12 で第１話題を提示している。ターン 14 の発話もモデル会話と同じである。PUI は授業で学んだことを正確に

話していると言える。ただし、日本人から「いいですか」と尋ねられると、ターン16で「はい、いいです」と答えてしまい、「けっこうです」が出ていない。相手のことばをつい繰り返してしまうという言語行動は初級段階によく見られることである。

PUIは頻繁に「あー」というフィラーを使っている。「あのー」というフィラーを使ったのはこの会話の中でターン12の1回だけである。ここだけに「あのー」が出ているのは、PUIが「あのう」を含めてモデル会話の文を覚えたからではないかと推測される。モデル会話の中ではルインが合計4回「あのう」を使っているが、授業の中で「あのう」を学習項目として取り上げ明示的に練習しているわけではない。PUIは「あのう」を意識的にとらえてはいないし、自分で使えるようにもなっていないと思われる。PUIと同じ時に来日し、J101から一緒に勉強してきた留学生の中に「あのう」を盛んに使う者もいることは興味深い事実である。これは、耳にする日本語の中で何に気づき、何を自分の日本語に取り込むかは学生によって違うということを示している。

5.2 主要部2　待ち合わせ場所の相談

17 ＪＮＳ：　えっ＞と　そしたら　（は＜い）あ＞のー＃　ええとー＃（は＜あー）ま＞ちあわせのばしょですけれども
18 ＰＵＩ：　あー　し　あっすみません｛笑い（はい）｝　もういちど　いって　ください

ターン17で話題は待ち合わせの場所に移行している。モデル会話ではルインが話題転換のターンを取っているが、上の会話では日本人が新しい話題を切り出している。では、PUIはなぜ自分から話題転換ができなかったのであろうか。14名の学生の電話会話を分析した結果、二つの原因が考えられた。一つは、先に掲げたモデル会話文の問題である。

＜モデル会話＞（再掲）
7　　佐藤　：そうですね、3時ごろはどうですか。
8　　ルイン：はい、けっこうです。それで．．．。
9　　佐藤　：はい。
10　　ルイン：お宅までどう行ったらいいんでしょうか。

このモデル会話文では「それで、お宅までどう行ったらいいんでしょうか」という話題転換の発話が2行に分かれており、「それで」の次ぎに日本人の相づちが挿入されている。このため、学生たちは「それで」の持つ談話展開機能に気づかずに「お宅までどういったらいいんでしょうか」を一つの発話として覚えていた可能性がある。日本人の相づちを入れないモデル会話の方が「それで」を一緒に覚えようという意識が働いたかもしれない。第二の原因は、「それで」の談話機能を学生にしっかりと教えなかった教師の指導にあると思われる。

この問題に気づいたのはPUIを含めて2001年春学期の学生の電話会話を分析したときのことであった。そこで、2002年春学期の授業では、①「それで」を早く言うこと、②「それで」と言ってしまえば、その続きを日本人は待ってくれること、③「それで、お宅までどう行ったらいいんでしょうか」をひとまとまりとして覚えること、の3点を指導した。このように授業の強調点を変えたところ、表2のような変化が生まれた。

表2　道聞きの話題の切り出しと「それで」の使用人数の変化

	2001年春学期	2002年春学期	2003年春学期
受講学生数	14人	11人	14人
道聞きの話題を切り出した学生数	9人	7人	12人
「それで」を使った学生数	1人	7人	9人

2002年春学期以降は「道聞き」の話題を切り出す学生の比率が高くなり、「それで」を実際の会話で使う学生も大幅に増えている。この変化は指導の変化と無関係ではないだろう。もっとも、学生が「それで」を使おうとしても、相手の日本人が次のターンを早く取ってしまえば、学生が「それで」と言うチャンスは失われる。上の会話データではPUIがターン16で話し終わらないうちに日本人がターン17を取ったために発話の重なりが起きている。この会話のように日本人に早めにターンを取られてしまうと、学生は練習の成果を試す機会を失うことになるだろう。

19 ＪＮＳ：　ええとー　まちあわせの　ばしょ＃をきめたいですけれども
20 ＰＵＩ：　まし　まし
21 ＪＮＳ：　まちあわせ
22 ＰＵＩ：　あっ　まちあわせ
23 ＪＮＳ：　はい
24 ＰＵＩ：　はい
25 ＪＮＳ：　えーっと　あのー　よつやどおりーごぞんじですか＋
26 ＰＵＩ：　はく＜い
27 ＪＮＳ：　えっ＞＜な（よつ）＞ごやだいがくーのまえから（はい）あのー　もとやまのほうにむかって（はい）えー　よつやさんちょうめのこうさてんをわたってから　エッソの　ガソリンスタンドがあるんですけどわかりますか＋
28 ＰＵＩ：　えー｛笑い｝＃　あー　ちょっと　ゆっくり　はなしてください
29 ＪＮＳ：　あっ　ごめんなさい＜ね
30 ＰＵＩ：　は＞い　い
31 ＪＮＳ：　えーっと　＜（も）よ＞つやさんちょうめのこうさてんはわかりますか
32 ＰＵＩ：　よつやー　はい　わ＜かりま
33 ＪＮＳ：　さんちょうめ＞はい　そこか＜ら（はいよつや）＞もとやまのにむかって＃あるいて　くると（はい）＃エッソのガソリンスタンドが　あるんです
34 ＰＵＩ：　あー　わかりまし
35 ＪＮＳ：　わかりますか
36 ＰＵＩ：　はい　わかりま＜す

記号：　＃　長めのポーズ

ターン17の日本人の発話には「待ち合わせ」という単語が含まれていたため、この単語を巡って聞き返しの発話連鎖が起きている。PUIはターン18、20、22、さらに28でも聞き返しを行っている。モデル会話には聞き返し表現が盛り込まれており、授業でも聞き返し表現の練習をしている。PUIもターン20と22では「聞こえたことばを繰り返す」という方略を使っているが、「もう一度言ってください」（ターン18）、「ゆっくり話してください」（ターン28）などJ101で覚えた聞き返し表現も使っている。

5.3 主要部3　約束内容の確認

37 ＪＮＳ：は>い　そのエッソのガソリンスタンドのまえで#（はい）じゅうじにまってますので
38 ＰＵＩ：　じゅうじ（はい）　にまって｛ＰＵＩはメモを取っているような口振り｝<はい　　（はい）>あー#もとやまー#であるいて
39 ＪＮＳ：　よと　もとやまのほうへむく<かって（あっめいだい）>　あるいていくと
40 ＰＵＩ：　はい<ギャッギャ（あのーエッ）>ソリンのまえー
41 ＪＮＳ：　はい<エッ（でまっ）>ソのガソリンスタンド
42 ＰＵＩ：　あー　じゅうじですく<ね
43 ＪＮＳ：　はい>
44 ＰＵＩ：　はい　えーっとー　うーん
45 ＪＮＳ：　わかりますか+
46 ＰＵＩ：　はい　わかります

ターン37で日本人が約束の内容を確認している。これはモデル会話と同じである。会話の授業では、約束の日時と会う場所を会話の最後に必ず再確認するように指導している。PUIはターン38、40、42で自分のことばで約束の内容を確認しようとしている。電話の後でPUIが提出した待ち合わせ場所までの地図は正確に書かれていたので、PUIが会話の要点を理解していたことは確かである。

5.4 終結部

47 ＪＮＳ：　はい　それじゃあたのしみにしてますのく<で
48 ＰＵＩ：　は>い　わたしもたのしみにしていま<ーす（はい）>
48.2　　は<い
49 ＪＮＳ：　よ>ろしくー
50 ＰＵＩ：　しつれいしま<ーす
51 ＪＮＳ：　はい>さよならー
52 ＰＵＩ：　はいさよならー

ターン47で日本人が「それじゃあ楽しみにしてますので」と言って会話の終結に向かっている。モデル会話とほぼ同じ発話である。これに対してPUIもモデル会話と同じように応えている。ここでもPUIの学習成果が発揮されていると言える。

ターン49のように多くの日本人が終結部で「よろしく」または「よろしくお願いします」と言っている。用件の内容から考えると、訪問によって相手に負担をかける学習者の側から「よろしくお願いします」と言わせたいところである。しかし、PUIだけでなく他の学生もこの表現が言えていない。この表現自体は初級の段階で「はじめまして。どうぞよろしく」「こちらこそよろしくお願いします」などの形で練習するのが一般的であり、学習者には馴染みのある表現だと思われるが、それが終結部ではなかなか出てこないのである。その原因は、この表現が会話の終結部で頻繁に使われるという事実に教師が気づかず、したがって授業でも指導がおろそかになっているからだと考えられる。モデル会話ではルインがターン24で「よろしくお願いいたします」と言っているが、この談話位置では会話の終結機能は持っていないと考えられる。

次に、会話データで目についたのは、終結部で日本人全員が「じゃ」を繰り返し使っていたことである。ところが、ほとんどの学生は「じゃ」を使っていない（岡本・吉野 1997; 熊取谷 1992）。モデル会話でも日本人の佐藤は「じゃ」を使っているが、ルインは使っていない。「じゃ」も会話を終わらせるときに重要な表現であるが、このことに学習者の注意を向けるような指導が十分に行われていなかったのだと思われる（尾崎 2003）。

これらの事実をもとに考えると、モデル会話の終結部は次のように修正できるだろう。

＜モデル会話＞（再掲）

22 ルイン：ああ、待っていればいいんですか。
23 佐藤　：ええ、そこまで行きますから。
24 ルイン：あっ、ありがとうございます。よろしくお願いいたします。
25 佐藤　：はい、今週の土曜日、３時に信号でね。
26 ルイン：はい、わかりました。
27 佐藤　：じゃ、楽しみにしています。
28 ルイン：わたしも楽しみにしています。
29 佐藤　：じゃ。
30 ルイン：はい、失礼します。
31 佐藤　：ごめんください。

＜モデル会話の修正案＞

22 ルイン：ああ、待っていればいいんですか。
23 佐藤　：ええ、そこまで行きますから。
24 ルイン：あっ、ありがとうございます。
　　では、今週の土曜日、３時に。
25 佐藤　：はい、信号でね。
26 ルイン：はい、わかりました。
　　じゃ、楽しみにしています。
27 佐藤　：はい。わたしも、楽しみにしています。

28 ルイン：じゃ、よろしくお願いいたします。
29 佐藤　：はい、じゃ、ごめんください。
30 ルイン：はい、失礼します。

この修正案ではルインが終結の主導権を取っている。ルインが約束の内容確認（ターン24）、終結の挨拶（ターン26、28）を自分から先に行っている。

本節ではPUIの電話会話を分析し、PUIがモデル会話をよく理解し、基本的な表現を正しく覚えていたことを報告した。同時に、フィラーの使い方、聞き返しの仕方、「それで」の使い方、終結の仕方などに問題が見られたこと、モデル会話や授業中の指導方法に改善の余地があることも指摘した。

5.5 接触会話の分析から学べること

PUIの会話データを用いて接触会話の分析例を報告した。このような分析には少なくとも3つの利点がある。

まず第一に、自分が教えている学生は何ができて、何ができないかが分かる。授業で練習したモデル会話が実際の場面でどれだけ使えるようになっているかを知ることもできる。さらに、個々の学習者にあわせてより適切なフィードバックを与えることができるという利点もある。

第二に、モデル会話がどこまで適切だったか、どこを修正すればいいかが分かる。モデル会話を使った指導が適切だったかどうかの反省材料が得られ、指導では何を強調すればいいかも分かる。

第三に、本当の接触場面を分析することで教師はそれまで気づかなかった接触会話の展開パターンや日本人の言語表現を知ることができる。それは会話教育のシラバスとモデル会話の改善につながるはずである。

日本人の会話には表現のバリエーションが見られる。たとえば、道順を説明するときには、説明の起点となる建物や場所が相手に分かるかを確認するのが普通であるが、その際には「ー、知ってますか」「ー、分かりますか」「ー、ご存知ですか」「ー、分かるかな」などの表現が使われる。モデル会話には一つの表現しか入れることができないので、教師はロールプレイの中で違う表現を使って学生に意味を推測させるなどの指導法をとるといい。実戦に備えた準備をするためには教師自身が実際の接触会話から表現のバリエーションを学ぶ必要があるだろう。

学生の接触会話を分析するには多くの時間とエネルギーが必要である。日々授業に追われる教師にとって大変な仕事であることは確かである。しかし、接触会話の分析から多くのことが学べることもまた確かである。

6. まとめ

この小論では、会話教育の内容と方法について私見を述べた。また、自分が教えている学生たちの接触会話を分析することの意義と重要性を指摘した。

モデル会話と現実に起きている会話は大きく異なる。このギャップを埋めるための工夫が必要である。具体的には、実際運用活動の機会を学生に与え、学生自らが現実の会話を体験する中で会話の技術が学んでいけるような機会をプログラムに組み入れること、フィードバックに力を入れること、この2点を提案したい。

学習者が実際に経験するのは接触会話であって、日本人同士の母語会話ではない。したがって教師は接触会話の特徴について理解を深めることがよりよい指導のために大事である。そのために身近にある接触会話を文字化し分析してみることをお勧めしたい。分析を通して教師も学習者も多くのことが学べるはずである。

会話教育や会話分析の理論と知見を会話の教育に応用するのは教育の現場に立っているわれわれ日本語教師である。目の前の学生とわれわれを取りまく教育環境を抜きにして理論の応用は考えられない。理論を実践をつなげる大事な仕事をするのは教師であるという自覚を持ちたい。

海外の日本語教育では、日本人教師が会話を担当することが多い。日本語会話が苦手な教師からすれば会話の授業は日本人に任せた方がいいということになるのかもしれない。しかし、学習者と同じ母語をもつ教師は日本語学習の経験、接触会話の経験があるので、日本人教師には見えないことがいろいろ見えているはずである。イギリスであれば、日本人教師とイギリス人教師が一緒になって、学生の接触会話を分析する中で日本語と英語の会話について、また接触会話について理解を深めていくことも可能だろう。両者がお互いの持っているものを共有することができれば理想的である。日本国内の教育機関では教師のほとんどが日本人であること、学習者の言語的背景が多様であることから、そのような理想的な状況は生まれにくい。海外で現地の教師と日本人教師が協力し、それぞれの教育機関の学生のために会話教育を発展させていけたら素晴らしいことである。そのような理想的な状況が広がることを期待したい。

参考文献

岡本能里子・吉野文(1997)「電話会話における談話管理ー日本語母語話者と日本語非母語話者の相互行為の比較分析ー」『世界の日本語教育』第7号, 45-59頁.
尾崎明人（2005刊行予定)「コミュニケーション能力の育成」『開かれた日本語教育へ−学習環境の多様性−』国立国語研究所
尾崎明人(2003)　「接触会話の研究から会話教育へ−電話会話の終結部に見られるコミュニケーション問題を中心に−」『接触場面と日本語教育−ネウストプニーのインパクト』明治書院、69-84頁.
尾崎明人(1996)「会話教育のシラバス再考—会話の展開と問題処理の技術を中心としてー」『日本語・日本文化論集』第4号、名古屋大学留学生センター、119-135頁.
尾崎明人(1993)「接触場面の訂正ストラテジー ー「聞き返しの発話交換」をめぐってー『日本語教育』81号、19-30頁.
尾崎明人・椿由紀子(2001)「電話会話における初級日本語学習者の「聞き返し」と「聞き返し」回避『日本語・日本文化論集』第9号、名古屋大学留学生センター、25-45頁.
熊取谷哲夫（1992）「電話の開始と終結における「はい」と「もしもし」と「じゃ」の談話分析」『日本語学』11巻9号、14-25頁.

国立国語研究所(1994)『日本語教育映像教材中級編関連教材　伝えあうことば　4　機能一覧表』大蔵省印刷局

下瀬川慧子(1999)「「日本語話し方技能シラバス　チェックリスト」試案」『東海大学紀要留学生教育センター』第19号

谷口すみ子(1989)「会話教育のシラバス作りに向けて一会話の技術のリスト試案」『日本語教育』68号、259-266頁.

谷口すみ子(2001)「第1部　何が学習されなければならないか」（青木直子・尾崎明人・土岐哲共編）『日本語教育学を学ぶ人のために』世界思想社. 18-50頁

椿由紀子(1998)「コミュニケーション活動中心の会話教育 ー 会話の技術の教育ー」『日本語・日本文化論集』第6号、名古屋大学留学生センター、101-114頁.

トムソン・木下千尋(1997)「海外の日本語教育におけるリソースの活用」「日本語教育論集世界の日本語教育」第7号、17-29頁.

中井陽子・大場美和子・土井眞美(2004)「談話レベルでの会話教育における指導項目の提案ー談話・会話分析的アプローチの観点から見た談話技能の項目」『世界の日本語教育』14、71-91.

ネウストプニー、J.V.(1981)「外国人場面の研究と日本語教育」『日本語教育』45号, 30-40頁.（ネウストプニー（1995）第8章に再録）

ネウストプニー、J.V.(1995)『新しい日本語教育のために』大修館書店.

畠弘巳(1988)「外国人のための日本語会話ストラテジーとその教育」『日本語学』第7巻第3号, 100-117.

文化庁文化部国語課(1988)『中国帰国者用日本語教育指導の手引き』

Bachman, L.F.(1990) Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford University Press.

Bygate, M.(1987) Speaking. Oxford University Press.

Canale, M.(1983) 'From communicative competence to communicative language pedagogy' in Richards, J.C. and Schmidt, R.(eds.) Language and Communication. Longman, pp. 2-27.

Fan, S.K.(1994) Contact situation and language management. Multilingua, Vol.13, No.3, pp.237-252.

Littlewood, W.(1992) Teaching Oral Communication. Blackwell.

注記

1　本稿は2004年9月に開催された第7回BATJ発表大会の基調講演をまとめたものである。

2　場面と機能のリストについては国立国語研究所（1994）、文化庁（1988）などを参照。

3　詳細は尾崎（2005刊行予定）を参照。なお、本稿では、谷口すみ子(2001)、ネウストプニー(1995)、Bachman (1990)、Bygate (1987)、Canale(1983)、Littlewood(1992)などの論考を参考にしている。

4　次節で紹介するJ102のコースを受講した学生のコース評価では、実際運用活動として行ったホームビジットと会社訪問という二つの活動が常にもっとも高く評価されている。

5　接触会話という概念についてはネウストプニー（1981、1995）、Fan（1994）などを参照。

Abstracts from the 7th BATJ Conference Presentations

Learner Diaries: Learner Training Beyond Autonomy in the JFL Classroom

Barbara Geraghty　University of Limerick

The development of learner autonomy is important, as Dam (1995) points out, because it leads to more active involvement and better learning. As Oxford (1990) and Dickinson (1992) have indicated, learner training is important in improving learning strategy use as learners develop the capacity to take responsibility for their own learning. Learner diaries have been recommended by a number of researchers as a means of increasing awareness of learning strategy use, of encouraging learners to be more self-directed in their learning and also as a means of increasing motivation.

Through an analysis of learner diaries kept by a group of 10 university students in their first semester of Japanese as a Foreign Language, this presentation will examine how learner diaries, usually used as a tool for promoting learner autonomy, can promote reflection, the setting of realistic learning goals, and allow a vital channel of communication between learner and instructor. Through the use of learner diaries sent to the instructor, learners can evaluate what is happening in the classroom; communicate positive learning methods they have discovered for themselves; discuss their learning needs and explore negative outcomes in their learning so that they do not destroy motivation. This presentation will demonstrate that in small groups, the use of learner diaries can be a valuable tool in the promotion of more than self-directed learning.

Dam, Leni, 1995 Learner Autonomy:From Theory to Classroom Practic.e Dublin: Authentik.

Dickinson, Leslie, 1992Learner Autonomy:Learner Training for Language Learning. Dublin: Authentik.

Oxford, Rebecca L., 1990 Language Learning Strategies What Every Teacher Should Know . Boston: Heinle & Heinle.

学習日記：ＪＦＬ教室における自律性を超えた学習者訓練

リムリック大学　ゲラティ・バーバラ

Dam(1995)が指摘するように、学習者の自律性の育成は学習への意欲的な参加、そして効果的な学習に繋がるという観点において重要である。Oxford (1990)そしてDickinson (1992)が指摘しているように、学習者訓練は、学習者が自身の学習に責任を持つ能力を発達させることとなり、学習方策の使用を改善するには重要な要素である。多くの研究者が学習方策の使用の啓蒙、学習者の自律学習の啓発、また、学習意欲の刺激の方策として学習日記を推奨している。

本発表では、１０人の日本語を外国語として学ぶ大学生の一学期目の学習日記の分析を通じ、通常は学習者の自律性の促進方策として使われる学習日記が、いかにして学習者の反応を促進し、現実的な学習目標設定の働きかけとなり、そして、学習者と教師の間に必要不可欠なコミューニケーションを与えるきっかけとなるのかを考察していきたい。学習者は教師へ学習日誌を提出することで、たとえば、自分たちで見つけ出した意欲的な学習方法や、学習時の要求事項を教師と検討するなど、教室での出来事を評価することが可能となる。この発表では、小グ

ループにおける学習日記の使用は自律性学習を促進するだけにとどまらず、それ以上の進展を望むことのできる価値ある手段である事を明らかにしていきたい。

Dam, Leni, 1995 Learner Autonomy:From Theory to Classroom Practic.e Dublin: Authentik.
Dickinson, Leslie, 1992 Learner Autonomy:Learner Training for Language Learning. Dublin: Authentik.
Oxford, Rebecca L., 1990 Language Learning Strategies What Every Teacher Should Know . Boston: Heinle & Heinle.

Self-correction Practice: Japanese Written Work

Fumiko Hasegawa-McIntyre University of Stirling

I teach Japanese language to undergraduates at Stirling University and am in charge of teaching speaking, listening, and writing skills. This presentation is about the self-correction practice I have been conducting as a part of writing practice. My use of self-correction fits the general trend in language education towards 'learner centredness' which has promoted the concept of autonomy.

Autonomous learning is when the learner is responsible for his learning, regarding both the decisions and the implementation concerning the learning (Nunan, 1997: 193). Little (1997: 230) writes: "In the development of learner autonomy, learning goes hand in hand with learning how to learn". Self- correction practice is having students correct their errors by themselves as opposed to teacher correction. Self-correction practice provides students with opportunities to focus on their learning process and to become autonomous learners. In JFL/JSL, Hashimoto (1994: 27-29) suggests self-correction practice in her article on the problems of intermediate learners. Ishibashi's (2000) research report about teaching Japanese composition also recommends 'self-correction'.

The number of class hours for teaching writing skills is limited in our Japanese degree programme. Consequently, students are assigned to write compositions outside class, particularly in semesters 5, 7, and 8. The self-correction practice is carried out by students in their own time. When students submit their compositions, I underline places where errors have occurred and return the compositions to the students, who then complete the self-correction form. This has four sections (grammar, expressions, vocabulary, and orthography). A student classifies his errors and writes what he thinks are correct versions. He has one week to complete the self-correction form and hand it in. When I return the form with my corrections, I explain common errors in class and sometimes provide exercise sheets for students to practice the use of those particular points in and/or outside class.

There are restrictions on self-correction. Students can use dictionaries and reference books, but are not allowed to ask their Japanese native speaker friends for correct versions. Discussion with their peer/s in order to correct their own error/s is not allowed either, because one of the aims of self-correction is for students to work at looking for correct versions by themselves. The average time students spend completing the self-correction form is about an hour to an hour and a half. Students talked about how they found correct versions of their errors in interviews. They used grammar reference books, dictionaries, and class notes. Several students said that they were able to correct 50-60 % of their own errors without using grammar reference

books. One student said that he was able to correct about 80% of his own errors using reference grammars; another said that he immediately realised the causes of approximately 30% of his own errors and corrected them.

In this presentation, I will focus on whether students acquired the particles WA and GA by doing the self-correction practice over the three semesters as well as how students self-corrected their errors. I will also talk about how students perceived the self-correction.

I have found some interesting outcomes, for example, linguistic aspects that students find hard to self-correct. This is useful information for planning effective lessons for teaching writing and other skills. Students showed self-confidence in learning by self-correction as they tried to find ways to learn by themselves.

日本語作文自己訂正タスク

スターリング大学　長谷川-マッキンタイヤー　文子

本日の発表は、私がスターリング大学外国語学科日本研究科で作文練習の一貫として導入している自己訂正タスクの実践報告である。このタスクは、昨今の外国語教育において注目されている、自律学習の概念を促進した学習者中心主義に適合するものである。

自律学習においては、学習についての決定と実行の両面に関して学習者が責任を取る（Nunan, 1997：193)。Little（1997：230）は『学習者は自律性の発達段階においてどのように学ぶかという事と密接に関わっていく』と記述している。自己訂正とは、教師が誤りの訂正をするのと対照的に学習者自身が自分の誤りを訂正することである。自己訂正は学習者が自らの学習過程に注目し、自律学習者となる機会を与える。日本語教育に関して橋本（1994：27―29）は、中級学習者の学習の問題解決方法の記事の中で、作文教育の一貫としての自己訂正タスクを提案している。また、石橋（2000）は日本語作文教育に関する研究報告の中で自己訂正を提案している。

スターリング大学の学位取得のための必修日本語プログラムの作文練習は、３、４年は週二回のスピーキング、リスニング、ライティングの統合授業で行われるため、時間の関係上作文は宿題として課している。自己訂正タスクは学生が授業時間外に個々に行う。手順は提出された作文の誤りの部分に教師である私が下線を引き、学生に返却する。学生は４つのセクション（文法・表現・語彙・表記）がある自己訂正表に誤りを分類し、正答だと考えたモノを記入する。学生は返却された翌週自己訂正表を提出する。そして、私が最終訂正をし再び返却する。フィードバックとして学生間で誤りの多い事項について授業で説明し、時には文法練習問題を作成し、授業中に行うか自習にさせる。

自己訂正には規制があり、辞書と参考書は使用して良いが日本人に正答を聞いてはいけない。本人が自力で訂正するように級友との話し合いも禁じられている。これは自己訂正の目的は自分自身で正答を考え出す練習だからである。インタビューによると、自己訂正にかかった平均時間は一つの作文のつき１時間から１時間半である。

学生はインタビューで、文法の参考書、辞書、授業のノートを使用して訂正をしたと報告した。数人の学生は誤りの５０－６０％を文法の参考書なしで訂正したと言い、ある学生は文法の参

考書、辞書を使って誤りの８０％が訂正できたと報告した。また、誤りの約３５％はすぐ訂正できたと話した学生もいた。

本日の発表では、３学期間にわたる自己訂正タスクが、ハとガの習得に寄与したのかどうかに焦点を絞る。また、学生がどのように自己訂正をしたのか、自己訂正タスクをどう捉えたのかについて報告する。

自己訂正タスクを実施してきて、自己訂正しにくい言語領域等が分かったが、これは作文だけでなく他の技能を向上させるための効果的な教案作りに役立つ情報である。また、学生は自分自身で学習方法を探そうとするため、自己訂正をすることで学習に自信を持ったようである。

Advanced Level Teaching that leads to learner autonomy: a study based on writing classes

Miyuki Nagai　　University of Sheffield

From the point of syllabus design, it is more difficult to teach advanced levels than to teach beginner levels: it is more difficult to enable learners to see and recognise their progress, and for the teacher to determine each learner's characteristics and how to develop these. The University of Sheffield is no exception to this. Planning the content of lessons too is complicated, since, in spite of the fact that the university sets the minimum acceptance level as the Japanese Proficiency Test Level 2 or gets the candidate take a diagnostic test, students' levels of ability are not the same, even though they may have been on the JET programme or have lived in Japan for a long time by the time they come to Sheffield. Furthermore, in a writing class of just under 1 hour a week it is a challenging task to get the students to achieve something, given that some have up to Intermediate level kanji knowledge and some have never taken a formal Japanese lesson before.

When designing an advanced class's syllabus, I try to put the most importance on the students' needs and readiness, and consequently get the students to fill in a questionnaire at the first lesson. Since students do not all have the same needs and readiness, however, I have to introduce what I think good for them while consulting the outcome of the questionnaire. I cannot actually say that initially I was specifically conscious of engendering students' autonomy. However, as classes have progressed, I have started realise that there is a relationship between the success of lessons and students' autonomy.

At the advanced level, their objectives or what they want to be able to do using Japanese in the future becomes clearer to learners. Consequently they try to choose and acquire what benefits them. This choosing is believed to be one of an autonomous learner's strategies (Holec: 1981, Little: 1995). If that is the case, teachers need to design lessons so that the choices are meaningful and more beneficial.

In this presentation, I will introduce successful und unsuccessful examples from advanced writing classes over the past 3 years, explain how I conduct lessons and how the students received them. I will then analyse what are the secrets of success or failure while referring to research regarding autonomous learning, and consider what teaching is necessary for advanced levels. Therefore, though not a report based on a research based theory, it may have implications for how practice intersects with theory.

自律学習につながる上級レベルの指導：あるライティングクラスからの一考察

シェフィールド大学　永井三幸

上級レベルを指導することは、初級レベルに比べ、学習者に目に見える進歩を実感させにくい点でも、各学習者の何を、どの特性をどう伸ばしてやるのかという点でも、シラバスを考える時点から既に難しい。シェフィールド大学でも、上級クラス（ここではMA in Advanced Japaneseを扱う）の学生に関して、表向きの最低受け入れ基準を日本語能力試験２級レベルとし、Diagnostic Testも受けさせてはいるが、毎年ほとんどの学生がJETプログラム経験者か日本長期滞在者である一方（であるが故に）能力がまちまちのため、授業内容を考えるのは複雑だ。しかも、ライティングの授業に至っては、せいぜい中級レベルの漢字知識しかない者やフォーマルな日本語教育を受けたことがない者がいるなか、週一時間で何かを達成させるというのは難しい課題だ。

この上級クラスのシラバスをデザインする際、念頭に入れていることは、学生のニーズとレディネスで、各授業の始めにそれらを問うアンケートを配っている。しかし、現実は勿論全員が同じニーズ・レディネスを持っているわけではないので、それらを参考にしつつ教師が良かれと思うことを導入することになる。実は、従来この時点で学習者の自律性を高めるという点について強いて意識しているわけではなかった。しかし、授業を進めるうち、授業の成功は学生の自律性に関係があるのではないかと思うようになった。

上級レベルになると、学習者は将来自分が日本語で何ができるようになりたいのか、どういうことをしたいのかがもっと明白になってくる。そして、必然的に彼らが受ける授業の中から自分に利益があるだろうもののみを選んで習得しようとするだろう。この選ぶという行為は自律学習ができる学習者のストラテジーの一つだと考えられている(Holec 1981, Little 1995)。それならば、教師はできるだけ選択肢が意味あるものに、有益になるように授業内容を考えなければならない。

この発表では、過去数年間行われたこの上級クラスのライティングの授業の中から比較的うまくいったもの（うまくいかなかったもの）、学習者の反応が良かったもの（悪かったもの）を選び、具体的に教師が授業をどう進め、学習者がそれをどう取り入れたかを紹介する。そして、自律学習に関する先行研究などと照らし合わせながら、何が良かったから成功したのか、何が良くなくて成功しなかったのかを分析し、上級レベルに必要な指導は何なのかを改めて考えたい。そのため、結果的にこの発表は理論に基づいた実践報告ではなく、実践が理論にどう結びついたかという一つの示唆になるかもしれない。

Learners' Comprehension of Japanese in the Classroom

Junko Ogawa　　University of Birmingham

This study investigates how Japanese learners comprehend the Japanese spoken by the language teacher in the classroom. The participants were 96 students who studied Japanese as an elective module at the University of Birmingham in year 2003-4. They filled in the questionnaire that consisted of three parts: (1) the degree of

comprehension of Japanese spoken by the teacher in the classroom, (2) the use of listening strategies, and (3) factors affecting their comprehension.

The results showed that the majority of the students recognized that they understand more than 61% of what their Japanese teacher say in the classroom. However, nearly a third of the students reported that they understand less than 60%. Regarding the use of listening strategies, most of the students appeared to use various listening strategies to some extent. When the results were compared between a group with high levels of comprehension (whose comprehension is more than 61%) and a group with a lower level of comprehension (whose comprehension is less than 60%), however, it showed that the students in the high comprehension group used more strategies than their counterparts. As for the affecting factors, the students in year 1 recognized 'speed' as the main factor, whereas those in year 2 regarded language aspects (such as formal/informal, tense, etc) more problematic.

教室における学習者の日本語理解

バーミンガム大学　小川順子

インプットの第二言語習得における重要性、また学生からの要望から、多くの日本語教師が教室内では、なるべく日本語で話そうとしていると思われる。しかし、学生が教師の話す日本語をどう理解しているかに関する研究は少なく（Macaro 2000）、研究の焦点は教師に向けられたものが多い（Field 1997）。教師が学習者の言語習得の一助として教室内で日本語を使う場合、「どのようなインプットを与えるか」ということも大切であるが、「学習者がそのインプットをどのように理解しようとしているのか」を考えることも、重要であろう。

本調査は、学習者が「教師の与えるインプット（＝教師の話す日本語）」をどう理解しているかを明らかにすることを目的とした。調査は、バーミンガム大学で日本語を選択科目として受講する１―３年生９６名を対象に、アンケート形式で行われた。アンケートでは、（１）教師の話す日本語をどの程度理解しているか、（２）どのようなストラテジーをどの程度使用しているか、（３）どのような要素が理解の妨げになっているのか、という３点に関して、６段階選択ないし自由記述で回答してもらった。

その結果、理解度に関しては、教師の話す日本語を６１%以上理解している学生が大半を占めるものの、２０%から６０%ぐらいしか理解していないと感じている学生も少なからずいることが分かった。ストラテジーの使用に関しては、各ストラテジーの使用度に差はあるものの、大半の学生が様々なストラテジーを使っていると答えた。授業理解度でグループを分けた場合、理解の高い学生郡の方が、理解の低い学生郡よりストラテジーを多く使う傾向が見られた。理解を困難にしている要因に関しては、１年生では「速度」を挙げた学生が多かったが、２年生ではフォームや文法、教師の言葉とテープの言葉の違い等、「言葉の要素」を問題と感じている学生が多かった。

Vocabulary Learning for Beginners in Japanese

Saeko Ogiso　Trinity College, University of Dublin

Vocabulary plays an important role in all the language skills. If a learner does not have enough vocabulary knowledge, it is difficult for her/him to understand and produce the language s/he is learning. It is particularly important for reading because vocabulary knowledge is essential for skilled reading. Reading research shows that learners who have poor comprehension in both L1 and L2 lack automatic, efficient word processing. Although vocabulary knowledge is indispensable for L2 reading, learners do not have many opportunities for learning new words through direct vocabulary instruction in the classroom. A limited number of words is learnt in class due to time constraints and/or the minor status of vocabulary teaching, and many learners are in the situation where they have to learn vocabulary on their own. It is important for learners to understand how they remember new words and to find out their own strategies for learning vocabulary. In order to help learners to be able to do this, it is necessary to spend time on vocabulary learning in the classroom.

In a Japanese course which is part of the Higher Diploma in Education (equivalent to P.G.C.E), Trinity College Dublin, a vocabulary learning approach devised by Seán Devitt has been used for two years. This Japanese course is for future language teachers and the purpose of the course is to get future teachers to reflect on their language learning experience. Two sessions are allocated for vocabulary learning activities in a total of 12 sessions (1.5 hours for each session). Although it is difficult for learners to learn three different written scripts in Japanese in such a short course, the students on the course are able to learn a set of words written in both Kana and Kanji with this approach.

The vocabulary learning approach involves three major types of processes found in L1 vocabulary acquisition, "labelling", "categorizing" and "network building" and provides opportunities for deep processing and natural use. The set of activities is divided into four phases and students work in groups. In the first phase, students learn 12 new words (e.g. vehicles) presented by a teacher using cards with a picture on one side and words in Kana and/or Kanji with reading help of Romaji on the other side. In the second phase, each group is given different criteria (e.g. speed) for categorizing the words, and then moves around to the other groups when the task is finished and finds out the criteria of each categorization. In the third phase, each member of the group is given a picture of a street scene with instructions for colouring the different vehicles. After finishing this task, students learn the sentence patterns for explaining the picture. In the final phase, each student moves around the class to find others who have a picture with the vehicles coloured in the same way. Learners do this task using only Japanese (see Devitt's PowerPoint presentation on the ALPME website <http://upf.es/dtf/alpme/cases/case_02/analisi.htm>).

In this set of activities, learners have plenty of opportunities to use the same words in different tasks and therefore the retention of the vocabulary is good. It is also effective for finding one's own strategies for learning vocabulary since learners have chances through group work to observe how other people try to learn vocabulary. In this presentation, the details of this vocabulary learning approach will be discuss

語彙学習：初級日本語学習者のための授業活動例

ダブリン大学　トリニティカレッジ　　小木曽　左枝子

語彙力は、どの言語スキルにおいても重要な役割を果たす。語彙が分からなければ、言語を理解することも産出することも難しい。殊に、語彙力は、読解力と密接に関連しており、読解力を伸ばすには的確な語彙処理能力が必要となる。言語を学習する上で、語彙は非常に重要にも関わらず、授業では語彙指導に時間が割かれることが少ない。限られた授業時間の中では、語彙学習は教室外で学習者が自分でしなければならないことが多い。しかしながら、個々の学習者が、語彙をどのように学ぶかということを考え理解すること、また自己の学習方法を見つけることは非常に重要であり、そのためにも語彙学習の活動を授業で行っていくことは必要である。

ダブリン大学トリニティカレッジ教育学部の中等教員資格取得コースでは、現代語専攻の学生を対象に、自己の言語学習経験を内省するために日本語コースを設けている。全18時間の日本語コースの中で、語彙学習に3時間を割り当て、同大学同学部のショーン・デビットにより考案された語彙学習方法を試みている。学習者は、短期間コースのため文字習得がほとんど出来ていない段階ではあるが、この方法で行えば、仮名、漢字で書かれた語彙を学習することが可能である。

この語彙学習方法では、第1言語語彙習得における3つの主要語彙処理(labeling, categorizing, network building)が行われ、語彙の深い処理を行うと同時に、自然な形での語彙使用が可能となる。そして、グループワークを中心とした4段階からなる一連の活動を通し、語彙を学習していく。第1段階では、関連のある12の語（例：乗り物関連の語）が提示され、それらの語を、文字、絵の両面になっているカードを使い覚えていく。第2段階では、語の分類を行う。各グループに違う基準が与えられ、その基準（例:速さ）に基づき、語を並べていく。このタスクが終わった段階で、他のグループのテーブルに行き、並べられている語を見て、その基準を考える。第3段階では、学習した語彙が描かれている絵が与えられ、指示に従い、それに色をつける。各グループの各自に違う指示が与えられる。第4段階では、自分と同じ指示で絵に色をつけた人を他のグループから探す。このタスクを行う際、学習者は相手に絵を見せず、日本語で質問し、自分と同じかどうかを確認する(http://upf.es/dtf/alpme/cases/case_02/analisi.htm参照)。この一連の活動の中で、学習者は、同じ語を違うタスクで、何回も使用する機会が持てる。そのため、学習した語彙の定着はいい。また、グループワークを中心に行われるため、他の人がどのように語を認識し覚えるかということも観察でき、それが自分の語彙学習法を見つけるきっかけにもなる。今回の発表では、語彙習得、語彙学習の理論と関連させながら、この語彙学習活動の詳しい方法を説明する。

Developing Tasks Based on Authentic Materials for Learners of Japanese

Fukiko Yoshida　Gakushuin University

In terms of the communicative approach, the importance of using authentic materials in the classroom has been widely recognized (Hata 1988). In the case of beginners, they need to be able to gain confidence from the successful experience of even limited understanding of authentic materials (Saita 2002, Omaggio 2001, Okazaki・Okazaki:2001, Brown 1990). In particular beginners who have little knowledge of vocabulary and grammar, need top-down strategies that help their negotiation of authentic texts (Omaggio 2001). However, currently most beginners are only using materials that are created for language learners, and most authentic materials are used in so called intermediate level classrooms. As a consequence of this situation, there are many cases in which learners need to learn the essential strategies necessary to deal with authentic materials from the intermediate stage. Learners who live inside of Japan need to deal with authentic materials for the purposes of obtaining the information necessary for their daily life. Learners outside of Japan may also be exposed to authentic information in Japanese from the beginning of their language learning. From example, though exposure to the many L2 resources available through the internet. For Japanese learners it is important to prevent them picking up the habit of trying to understand every single word from a text (Saita 1992). Experiencing authentic materials from the beginner stage may be a means of preventing this phenomenon.

This presentation aims to explore the possibility of using authentic materials from beginner level learners who are planning to live in Japan in the near future. I will demonstrate how practitioners may support the development of useful learning strategies based around authentic materials such as TV news and articles/advertisements from the internet. The presentation also provides an overview of an experiment targeting learners in Korea.

生教材のタスク開発：あらゆるレベルの学習者のために

学習院大学　吉田蕗子

コミュニカティブアプローチの教室活動においては、実際の生活場面で目にする生教材を積極的に利用し自然な言語使用場面をつくり出すことが大切であるとされている。入門／初級の段階であれば、生素材から何かが少しでも分かるという成功体験が大きい自信につながる(才田2002, Omaggio 2001, 岡崎・岡崎 2001, Brown 1990 他)。殊に情報を得るにあたって頼れる語彙や文法知識が少ない入門／初級学習者にはトップダウン処理で、聴き／読み取れた語彙や背景知識などによって、全体像のモザイクをつくり、足りない部分を予測で補うというストラテジーが欠かせない(Omaggio 2001 他)。ところが現実にはかなり学習が進んだ段階になるまで、生教材が使用される例は少なく、学習者用に加工された教材が使われることが多い。そしてそこではじめてトップダウン処理のストラテジーを学習し直すことになる。しかし学習者は日常的におびただしい量の情報に囲まれて生活している。国内であれば、その中から生活に必要な情報を選択的に入手していかなければならない。国外の場合もインターネットなどを通して、日本語を学び始めたその日から、生の情報に触れ、そこから必要な情報を入手できるように仕向けていくことが大切なのではないか。実生活で、耳や目にするものは入門／初級学習者でも、母語話

者でも同じである。早くから生素材に慣れることで、一音一語を聴き／読み取ろうとする習慣の形成が避けられる（才田 1992）と思われる。

本発表では、近い将来日本で生活することを目的としている国外の学習者を対象にして、入門期からの生教材の使用の可能性を考える。まずテレビニュースや、インターネットから取った記事や広告などの生素材から情報を得るストラテジーを養う教材例を紹介する。入門／初級レベルでは、前作業で既存の知識などを用いた内容予測などを行い、話題および情報収集のスキーマを築く。メインタスクで既存の知識だけで得ることができる情報の取得と、これを用いた予想を行う。更に後作業において学習者同士で情報を共有した後にもう一度素材を振り返り、今後のためのスキーマ構築に至る（才田 1988）プロセスに配慮する。中級以上のタスクはより詳細な内容とし、母語による情報取得行動に近いプロセスを心がける。次に本教材例を用いて、韓国の大学生（初級レベル 15 名と中級レベル 13 名）を対象に 3 週間行った実験の結果から効果と学習者の反応を報告する。

Workshops and Seminars

2004－2005 年 BATJ・国際交流基金共催ワークショップ・セミナー

今年度のセミナー、ワークショップの内容は以下の通りです。（担当：　永井三幸）

第一回：2004 年 10 月 23 日(土)　於国際交流基金ロンドン日本語センター
講師：大東文化大学　外国語学部教授　　田中　寛
演題：「日本語研究と日本語教育」

最近の複文研究の動向と共に、文型研究を中心とした日本語研究と主として中級以降の日本語教育の接点について。具体的には「ことで」と「ことから」などの原因理由節、「ても」「てでも」「てまで」などの譲歩節、「うえ」「ところ」などの形式名詞、「のを」「のに」などの用法がとりあげられ、説明を受けた。また、講師が最近作成した教材、教科書、また作成中のものについての紹介もあった。

第二回：2004 年 12 月 4 日(土)　於国際交流基金ロンドン日本語センター
講師：Dr. Ema Ushioda
Centre for English Language Teacher Education, University of Warwick
演題：Motivation in language learning

キーワードは「motivation」。「どうやって学習者に動機付けをするのか」ではなく「どうやって学習者が自分達で学習し続けられる環境を作ることができるのか」という視点で、前半は、motivation に関する基礎講義及び、この分野に関する理論と研究について。後半のワークショップでは、いくつかのグループに分かれてアイルランド語の文章を分析し、参加者は、学習者の立場に立ち返ることにより、ティーチングと学習について改めて考えさせられた。

第三回：2005 年 1 月 15 日(土)　於ブリストル大学ランゲージセンター
テーマ：「会話と作文における評価」
オーガナイザー：長谷川優子(ブリストル大学)・百済正和（カーディフ大学）

発表大会での SIG ミーティングから発展したワークショップ。ロンドン以外の場所で行われたことでも意味のあるワークショップだった。作文と会話の評価について、実際に行われたインタビューのテープや作文をもとに、評価の枠組みについて話し合われた。

第四回：「春の研修会」3 月 20 日（日）－21 日（月）
於国際交流基金ロンドン日本語センター
テーマ：「自律学習」
講師：Dr Richard Smith, University of Warwick
演題：Learner Autonomy

自律学習についての基礎知識の再確認ができた。講師が日本や日本語教育にも縁があったことから、他の外国語学習環境と共に、自律学習のありかた、自律学習の形について考えさせられた。質疑応答では、自律学習を進める環境での評価のあり方についての質問がいくつか上がり、講師の経験を交えての提案などが出された。

講師：桜美林大学大学院教授　佐々木倫子
演題：「自律学習の実践　―リソース・学習管理・リテラシーの育成―」

自律学習の理論講義に続いて、日本語教育における実践を、参加型の活動を通して考えさせられた。先生から二つの目標を提示された。第一に、ひとつの教育現場での実践例を軸に、自律学習の実践に見られがちな問題点や利点などを整理し、自律学習を実感すること、そして、第二に、小グループでのリソースなどの検討を経て、"一歩進んだ実践"を皆で考えること。
実際に桜美林大学で実践されている資料が基になっているので、内容に説得力があり、ワークショップでの模擬体験も自己の学習観、教育観の振り返りに役に立ち、今後の学習者の動向と日本語教育のあり方を改めて考える貴重な機会になった。

講師：Dr Steve Mann, University of Birmingham
演題：Combining action research and co-operative development

前半はアクションリサーチについての講義。理論だけではなく、教師が普段の活動の中でどう気づき、それをアクションリサーチに持っていくか、どうそれを評価するかの具体的な説明があった。ティーチングでなかなか研究にいたることができない会員が多いなか、示唆的な提案がたくさんあった。また、アクションリサーチだけではなく、co-operative development (CD)についての紹介もあった。教師は孤独ではなく、このプロセスを通して、自己内省や軌道修正などができるようになる。
後半のワークショップでは、実際にこのCDをロールプレイ形式で体験し、教師間でどうサポートしあったり、自己発展したりできるかの可能性を考えた。

講師：田中和美 SOAS, Univeristy of London
テーマ「ヨーロッパ共通参照枠組み(CEF)」
ヨーロッパ共通参照枠組みについての最新情報と基礎知識の提供があり、日本語教育への応用の可能性が示唆された。

講師：ソレンセン和子他 Royal Holloway, University of London
テーマ「CEF共通枠組みに沿った教材作成と収集（Jukebox）」
Jukebox研究グループのメンバーがCEF枠組みに沿って作成した、レベル別教材を紹介し、それらをどのように「Jukebox」から取り出し、BATJ会員で共有するすることが出来るかが述べられた。後半のワークショップでは、レベル判定、教材収録及び管理方法などの問題点について意見交換がなされた。

第四回：2004年6月18日(土)　於国際交流基金ロンドン日本語センター
講師：早稲田大学　宮崎里司

演題：「日本語教育と日本語学習：外国人力士の研究から見えてくるもの」

日本相撲協会に所属する外国人力士の日本語習得と彼らの自律学習の相関関係について。外国人力士は、他の学習者に比べ、短期間で日本語をモノにすると言われているが、そのプロセスは明らかにされてなく、縦断的実証研究が望まれていた。外国人力士の習得過程を明らかにするとともに、どのように日本語教育における教育的、社会文化的な提唱に結びつけるかが述べられた。とくに自律学習の実践の観点からの一考察。

List of Contributors: 執筆者一覧 （ABC 順）

Fumitsugu Enokida　榎田史嗣
University of Birmingham

Akiko Kurosawa 黒沢晶子
Yamagata University

Junko Ogawa 小川順子
University of Birmingham

Saeko Ogiso 小木曽左枝子
Trinity College, University of Dublin

Akito Ozaki 尾崎明人
Nagoya University

Ema Ushioda
University of Warwick

Fukiko Yoshida 吉田蕗子
Gakushuin University

Midori Yoshida 吉田美登利
Gakushuin University

BATJ Journal: Guidelines for Contributors

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

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.

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.

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

Submissions: The details can be found at http://www.batj.org.uk

Deadline: BATJ Journal is published annually. Articles can be submitted at any time, but all articles for September publication should reach the journal coordinator on or before 10 January.

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

Content, Category and Length: BATJ Journal publishes articles in the following categories. An article must be original unpublished work.

I Research Category

Research Articles: A piece of original academic research into the teaching and learning of the Japanese language, or other subjects in the field of Japanese language and linguistics, which will promote improvements in the teaching and learning of the Japanese language. Articles should be written in English and between 4,000 and 6,000 words in length. All articles submitted in this category are subject to review by anonymous referees.

Practical Research Reports: A paper covering practical issues arising in classroom teaching, learning activities, etc. This will include various areas of general Japanese language teaching, such as the development of language skills, pedagogy, assessment etc. Papers in this category can be written either in English (3,000-5,000 words) or in Japanese (5,000-10,000 characters).

II Review Category

Book Review: This includes critical and evaluative reviews of books, textbooks, reference books, CR-ROM and internet websites in relevant fields in the context of current theory and practice. Reviews should provide a description and evaluation of the work in comparison with other related works. Articles can be written either in English (800-1000 words) or in Japanese (1,500-2,000 characters).

Academic Paper Review: A literature review of current research and studies. Reviews should focus either on a specific article with in-depth analysis and critique, or on a particular topic or area of studies with comparative analysis and discussion or summary of recent trends. Articles can be written either in English (2,000 –2,500 words) or in Japanese (4,000-5,000 characters).

III BATJ Annual Activity Report

Annual conferences: Summaries of keynote addresses, lectures, presentations. **Workshops/Seminars**: Workshop notes, summaries of workshops, summaries of seminars. **Classroom Tips**: A report detailing practical ideas, tips and techniques for study in Japanese language teaching environments. Articles can be written either in English (500-750 words) or in Japanese (800-1,200 characters).

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 organized, 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
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、目的遂行のため次の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 organize 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 （2005年10月）

Annual Membership Fee	£25
Annual Student Membership Fee	£15
Annual Institutional Membership Fee	£75

To be paid on 1st of October each year
海外会員は上記の会費＋£10
海外機関会員は上記の会費＋£20

Enquiries 問い合わせ

BATJ Chair: Kazuki Morimoto
Department of East Asian Studies
University of Leeds
Leeds
LS2 9JT
UK

Tel: 0113-343-3561
E-mail : K.Morimoto@leeds.ac.uk

編集後記

BATJ Journal No.6には８本の投稿があり、６本が採用されました。No.6からは、これまでのカテゴリーの他にBATJ年間活動記録を掲載しました。また、新しく、登場した「実践ノート（Classroom Tips）」のページには、日本語教育現場における、学習活動のヒント、アイディア、工夫などが掲載されています。新しい投稿案内は、BATJホームページをご覧ください。会員の皆様の投稿を首を長くしてお待ちしています。 (Sorensen)

２年前にこの仕事をお引き受けしたときは、私にこんな大役が務まるのか、大変不安でしたが、ほかの編集委員の皆様方に助けられ、どうにか任務を遂行することができました。今後のBATJジャーナルの更なる発展を心よりお祈りしております。(Hagiwara)

２年目の編集委員の仕事では、特に、投稿者の方の真摯な姿勢が強く印象に残っています。今年もまた本当に勉強になることばかりでしたが、他の編集委員の助言や協力に助けられて、何とか終わりに漕ぎつけることができ、ほっとしています。(Ikeshiro)

「論集」でなく「Journal」を、切磋琢磨と連帯の場を、その創設の思いを運ぶべく、編集委員留年で２年目、質とともに多くの参加をみんなで目指しました。本誌を読んで、今度は自分の番だ、このどれかの部門にかいてみようと、日頃の実践を振り返るきっかけになれば嬉しいです。
(Kashiwagi)

3月初旬に日本へ帰国。年度途中で、BATJの役員のお仕事もほかの方々にお願いすることになり、ご迷惑をおかけしました。せめて日本に居てもできる仕事をお手伝いできたら、とジャーナル製作編集をお引き受けしました。 (Maeda)

新しいカテゴリーが加わったJournal No.6の編集作業では、「ガイドライン作成」と言う一年目にはなかった新しい課題に取り組み、非常に勉強になりました。原稿を読んだり書いたりする過程で、「書き手」としての目と「読み手」としての目が、少し鍛えられたのではないかと思っています。今後もジャーナルが会員の投稿でますます充実され、より発展していくことを期待しています。(Ogawa)

Enquiries to BATJ <journal@batj.org.uk> K.Sorensen, Language Centre, Royal Holloway University of London, Surrey TW20 0EX

BATJ Journal Editorial Staff

Kazuko Sorensen	ソレンセン和子	Royal Holloway, University of London
Junko Hagiwara	萩原順子	University of Oxford
Keiko Ikeshiro	池城恵子	Leighton Park School
Miwako Kashiwagi	柏木美和子	SOAS, University of London
Masakazu Kudara	百済正和	Cardiff University
Hideko Maeda	前田英子	Leeds University
Junko Ogawa	小川順子	University of Birmingham
Tadashi Sakai	境　匡	Wolverhampton Girls' High School
Yoshino Yamamoto	山元淑乃	University of Latvia

新刊のご案内

「平成15年度日本語能力試験　1・2級/3・4級　試験問題と正解（CD付き）」
凡人社発行　1・2級　ISBN 4893585665　£14.99
同上　3・4級　ISBN 4893585614　£12.99

「初級から中級への橋渡しシリーズ4　読解をはじめるあなたへ」
凡人社発行　ISBN 489358572X　£11.50
初級レベルの学習者が楽しみながら長文読解力をつけていくことを目的にした教材です。英・中・韓対訳の別冊語彙リスト付き

「みんなの日本語　初級1/初級2　CD（4枚セット）」
スリーエーネットワーク発行　vol.1　ISBN 4883192938　£55.50
vol.2　ISBN 4883192946　£55.50
既刊のカセットテープよりもお求めやすい価格になって発売されました。
各章の頭だしがすぐにでき、授業の進行も一層スムーズになります。

「日本語 TOTAL COMMUNICATION　絵カードブック」
凡人社発行　ISBN 4893585479　£16.99
場面やトピック別に習った言葉や表現を学習者に定着させるのに最適の絵カードが1冊の本になりました。

日本語教材のご注文は

JP-BOOKS

凡人社英国総代理店のJP-BOOKS(UK)にお任せください
MITSUKOSHI (UK) B1
14-20 REGENT STREET
LONDON SW1Y 4PH
Tel : 020-7839-4839 Fax : 020-7925-0346
Email : jp-bookslondon@lineone.net