BATJ Journal

No.8 2007

The British Association for Teaching
Japanese as a Foreign Language

BATJ Journal No.8　2007

目次 Contents

PART I: ARTICLES

[Full Article*]
Research Article
Perception of Speech Rhythm in Japanese: Counting speech units by a tapping task
Hitomi Nakata 1

[Short Papers]
Survey/Practical Notes 調査・実践ノート
Influence of the JET Programme on Japanese Language Education: Masumi Tanaka
Did joining JET motivate the UK returnees to become a teacher of Japanese? Toshiko Ishida 17

シャドーイングの実験的試み 山口希 24

学習者間の自発的な会話を促す教室活動 山元淑乃 30

[要旨 Abstracts] 36

PART II: BATJ 2006-2007 ACTIVITY REPORT

BATJ 第 9 回発表大会：基調講演
学習者言語のバリエーション 渋谷勝己 41

The 9th BATJ Conference: Invited Speech
Understanding Writing: Exploring texts, writers and readers Ken Hyland 60

BATJ 第 9 回発表大会口頭発表要旨 Abstracts from the 9th BATJ Conference Presentations 72
BATJ 第 9 回発表大会ポスター発表要旨 Abstracts from the 9th BATJ Conference Poster Presentations 79
2006/2007 BATJ Diary 85
BATJ Journal Guidelines for Contributors 88
BATJ Constitution 90
BATJ 入会案内 92
List of Contributors 94
編集後記 95

*The BATJ Journal is a refereed journal of the British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language.

The Journal of the British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language (BATJ)
The Coordinator: Kazumi Tanaka, SOAS, University of London

PART 1: ARTICLES

Full Article: Research Article

BATJ Journal No. 8: pp. 01-15
© 2007 British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

Perception of Speech Rhythm in Japanese: Counting speech units by a tapping task[1]

Hitomi Nakata
The University of Reading

1. Introduction

The issue of language rhythm has long been discussed from various points of view. Early studies are often based on impressionistic observations (e.g., Bloch, 1950; Dauer, 1987) or purely theoretical arguments (e.g., Liberman & Prince, 1977; Selkirk, 1984). Attempts have also been made to define linguistic rhythm from more experimental points of view. For example, there are performance-based approaches using alternating audio stimuli to investigate cross-language differences (e.g., Cummins & Port, 1998; Tajima & Port, 2003), and acoustic approaches by measuring physical durations of utterances and applying some normalization formulae to the data (e.g., Ramus, 2002). However, it seems that the whole picture of language rhythm has not yet been captured. The only agreement by researchers seems to be that it is desirable to detect a prosodic unit as a determiner of language rhythm.

Ladefoged states that "… leaving aside some minor difficulties, native speakers of a language seem to agree on how many syllables any given word contains" (1982:219-221). There may well be other prosodic features for which there is less agreement: Beckman (1992), for example, claims that the judgments of non-linguist native speakers as to the stress, duration, or boundaries of a word may conflict with theory. Based on this belief, she suggests 1) that a rhythmic task such as tapping on beats should be conducted to measure native speaker perceptions of the timing of a language; 2) linguists must work towards a "… reliable way of measuring rhythmic structure across languages" (*ibid*.:462).

Tapping tests have long been employed to detect stressed syllables (as rhythmic units) in sequences of syllables in English. Allen (1972) cites a series of studies, including his own, examining the type/location of syllables which can be a determiner of speech rhythm in spoken English. Earlier studies include a simple task of finger-tapping while reciting poems stored in memory (Hollister, 1937); a similar task of tapping on verse lines in an attempt to find the location of stressed syllables (Classe, 1939); and a task of matching clicks to locate the boundaries of syllables (Newcomb, 1960; 1961). From the evidence provided by all these studies, Allen (*ibid*.) posits that the syllable (especially a stressed syllable which is associated with downbeats) plays a certain role in the speech rhythm of English, and offers several grounds for adopting the tapping test as a method of exploring speech rhythm: 1) it is natural to measure intuitive reaction to the location of syllables; 2) results can be compared with results from previous studies using similar methods; and 3) such tests are relatively easy to conduct (*ibid*.: 77). Allen (1975:77) further suggests that a tapping task merits predicting one's perceptions toward language rhythm (rather than production), when his subjects seemed to choose stressed syllables with their own psychological processed tapping.

We have thus decided to employ the tapping method in measuring perceptual timing units in Japanese. One may wonder whether it is appropriate to apply the word 'perception' for this research, because the task used here involves a simultaneous production of tapping and speaking. But we treated the subjects' performance solely as a reflection of what they hear from the stimuli, i.e., perceptual factors, and did not make a great deal of how they tapped out and spoke the words, but rather, targeted the number of the beats they produced and the (rough) pattern of the tapping. However, it cannot be denied that even though they are merely a method of obtaining reactions from perceptual stimuli, the two required motor tasks (speaking and tapping) may slightly have affected the subjects' performances.

The timing unit of Japanese speech is generally considered to be the mora (e.g., Han, 1992; Kubozono, 1989; Otake, *et al*., 1993). McCawley defined the mora as follows: "Japanese utterances are traditionally analyzed as consisting of moras (onsetsu), each mora consisting of either consonant plus vowel, or vowel alone, or mora nasal or mora obstruent, so that hoo, hon, and ʔippon are respectively 2, 2, 4 moras (ho-o, ho-n, ʔi-p-po-n)" (1968:131). The canonical mora, being roughly equivalent to the syllable in English, is composed of an (optional) consonant C and a vowel V, hence a standard-mora (hereafter an S-mora) is represented as (C)V. There are also non-standard moras (hereafter an NS-mora) such as the first half of a geminated consonant **Q** as in [*ga**k**koo*] ('school'), a moraic nasal **N** in [*mika**n***] ('orange'), or the second half of a lengthened vowel **R** as in [*ryo**o**ri*] ('cooking'). In addition, devoiced or deleted vowels (henceforth **D**) are to be included as particular cases of non-vocal phonetic element having one mora timing[2]. In this study, tokens are categorized into 'D' priori if they occur in the environment delineated in the footnote.

On the other hand, recent studies (e.g., Takubo, 1998; Tanaka, 2000) suggest that a so-called syllabic unit, i.e., a combination of an S-mora and an NS-mora (hence CVQ, CVN and CVR) can also correspond to one rhythmic unit in Japanese. Therefore, the research question we address is how the temporal value of speech is realised in an experimental context; 1) whether or not the mora is the single timing unit in Japanese; 2) how subjects segment speech units; and 3) if results differ according to age group. The last question was generated from findings in Tanaka (2000) and Nakata (2005), in which both researchers investigate how moras and other speech units are mapped onto musical notes. They present evidence that prosodic units in Japanese, at least when presented as lyrics, seem to shift from moraic units to bigger units over a period of time: for over 50 years in Tanaka's study, and over 100 years in Nakata's. The present study, therefore, may possibly provide some supportive data to this issue of 'differences in generation' with a performance-based experiment, although the task does not involve any musical elements.

2. Methods

2.1 Subjects

Thirty native speakers of Japanese were collected from Reading in the U.K. (20 participants) and Tokyo in Japan (10 participants). The group consisted of 10 males and 20 females, divided into three categories according to their age: AG1 (age group 1: 18-25 years old); AG2 (age group 2: 26-35 years old); and AG3 (age group 3: 36 or older). Most subjects are university students and none of them are linguists. The dialectal pitch differentiation among subjects was not considered, as Beckman states it is not pertinent to

mora-durational analysis. "The control for accent-pairs showed … no effect or, at best, a minimal effect well within the range of error of the measurement" (Beckman, 1982:115).

2.2 Materials

Forty real words were prepared including 32 words containing NS-moras: five doubled consonants 'Q'; six long vowels 'R'; five moraic nasals 'N'; five devoiced (or deleted) vowels 'D'; 11 combinations of two or more of these NS-moras 'mix'; and eight words containing only 'S-moras'. Words subjectively judged to be well-known and immediately recognizable were selected, and none of the tokens were considered artificial, unnatural or non-colloquial. Eleven tokens are katakana words, i.e., loan words originated from English, which may have affected some subjects who have stayed in the U.K and/or studied English for many years. However, this study aims to explore Japanese native speakers' perception toward linguistic timing based on their intuition, rather than potential influence of other languages. Therefore we would not further take up the issue here.

All the tokens selected consist of words of four or more moras in order to allow for a variation in number of taps from one to four or more, and to enable straightforward comparison of the results. Table 1 below shows an extract of the list of tokens. For all the tokens listed, see Appendix.

Table 1: Examples of tokens

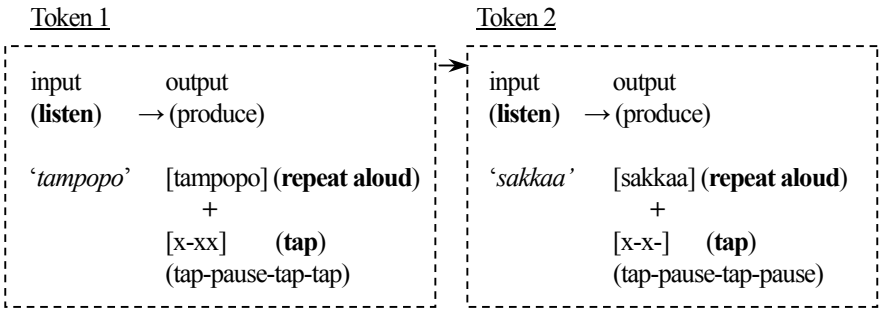
Type of NS-mora	*Position of the NS-mora(s)*	*Tokens*	*No. of moras*	*Gloss*
'Q'	[- Q - -]	*ga.k.ka.ri*	4	'disappointed'
'R'	[- R - -]	*ro.o.ma.ji*	4	'Roman alphabet'
'N'	[- N - -]	*ta.m.po.po*	4	'dandelion'
'D'	[- D - -]	*se.k(i).ko.mu*	4	'to cough hard'
'mix'	[- Q - R]	*sa.k.ka.a*	4	'soccer'
	[- Q - R - N - R]	*i.s.sho.o.ke.n.me.e*	8	'strenuously'
'S-mora'	[- - - - - -]	*ma.ku.do.na.ru.do*	6	'McDonalds'

All the tokens were recorded by the author at normal reading speed onto a mini-disc, then digitally copied into a speech editing program *'Adobe Audition version 1.5'* so that an interval of five seconds between tokens could be established. The edited material was copied back onto another mini-disc as the input stimuli of the test.

2.3 Procedures

The tokens were auditorily presented in pseudo-randomized order to the subjects, and all participants heard the stimuli in the same order. The subjects were instructed to repeat the word aloud, simultaneously tapping the number of linguistic units immediately after they had heard the token, using a pen to tap on a hard surface. Figure 1 shows an example model of this timing between the audio stimuli (input by mini-disc) and the production (output by subjects).

Figure 1: An image of the procedure of the tapping task



The interval between two tokens was set as five sec, which was considered to be long enough to tap the beat while the word is still in short-term memory. Four practice tokens were given in order to confirm the manner of tapping (loudness, etc.) and to familiarise subjects with the synchronized production of tapping and speaking. The question arises as to whether speaking rate or tempo affects the frequency of the tapping production, however, it was (subjectively) observed by the author that the tempos of all participants were almost the same. A number of researchers are of the opinion that speech rate is *not* directly associated with durational issues. For example, Peterson & Lehiste (1960) examine some linguistic influences (such as pitch, stress, and speaker's rate) on duration, concluding that "… variations in rate of utterance by any given speaker had little effect upon the [relative] duration …" (ibid.:699). The following passage is the actual instruction used for the test (translated into English).

> You will hear 40 Japanese words. There is a five-second pause after each word. In this pause, you are expected to repeat the word, and at the same time, tap the number of beats[3] you have just heard (or felt) from the word. Please try to make your tapping clearly heard by using a hard object such as a pen. You have four practice items before going to the real test. Now the practice part will begin. …(Practice)…

For the purposes of this study, I have adopted the comparatively neutral word 'beat' (*biito* in Japanese) in the instruction to refer to the speech unit. This word was confirmed as a generally understood term from the pilot studies, although a little further explanation was occasionally needed in rephrasing into such as 'numbers of sounds in words' for some subjects.

The number of finger taps was counted by the author (manually, not instrumentally), and no ambiguous or overlapped sounds, which had potentially been caused by the alignment between speech and finger taps, were detected. All the production was recorded for counting purposes. The subjects' speech details, e.g., if s/he treated a devoiced vowel in the list as 'D', were not analyzed for this research.

3. Results

Table 2 shows extracts of all timing patterns from the results. The chronological number of the first row of the table indicates the ordering of the token given in the experiment. The second row (along with S#, IN,

and AG) exhibits actual tokens, followed by a (canonical) number of moras. Abbreviations are explained as follows: '#' indicates the number of moras; S# refers to the subject number; IN refers to the initials of the name of the subject; and AG is the age group number. The symbols such as [**R*] below tokens suggest the location of an NS-mora, e.g., 'R' is positioned at the third mora in this case. The symbols ×××× represent the locations of taps within the word, e.g., ×-×- means the subject tapped at the first and the third mora of a four-mora word (the sum of '×' and '-'therefore equals the number of moras for the given word). The number to the right of each token is the number of taps by the subject. For example, MK (in Table 2) tapped four times for *kudamono*, but three times for *sutoobu*.

Table 2: Examples of resulted timing patterns

			1	#	2	#	3	#	4	#	5	#
S#	IN	AG	*ku.da.mo.no*	4	*su.to.o.bu*	4	*no.mi.su.ke*	4	*mo.chi.ro.n*	4	*a.pa.a.to*	4
			S-mora		**D*R***		****D***		****N**		****R***	
1	MK	1	xxxx	4	xx-x	3	xxxx	4	xxx-	3	xx-x	3
2	MT	1	xxxx	4	xx-x	3	xx-x	3	x-x-	2	xx-x	3
3	MW	1	x-x-	2	x--x	2	x-x-	2	x-x-	2	xx-x	3

3.1 Word containing four moras

We shall first examine the results from the four-mora words which comprised the majority of tokens used in the test (26/40). Table 3 shows the number of taps and the ratio for four-mora words. The ratio was calculated by dividing the number of taps by the number of mora (= four) and the result was expressed as a percentage, i.e., if the number of the taps was three, it resulted in the ratio 75%.

Table 3: Average number of taps in **four-mora** words **(N=30)**

	Mora type						Mean (of age group)	Per mora (%)
	Q	R	N	D	mix	S-mora		
AG1	2.5	2.7	2.4	2.6	2.3	2.7	2.53	63
AG2	2.6	2.9	2.9	3.0	2.6	3.0	2.83	71
AG3	2.8	3.0	3.1	3.4	2.6	3.4	3.05	76
Mean	2.63	2.87	2.80	3.00	2.50	3.03	2.80	70
Per mora (%)	66	72	70	75	63	76	70	

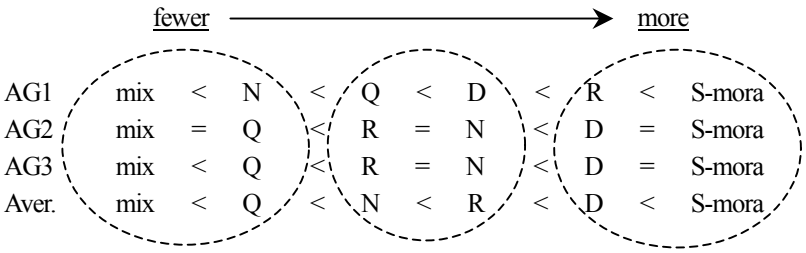
It is immediately noticeable that mora types such as 'Q' and 'mix' receive fewer taps, and the results for these two types are very similar. In fact, each of the following pairs shows similar ratios of number of taps to number of moras:

(1) 'mix' and 'Q' 63-66%
'N' and 'R'- 70-72%
'D' and 'S' - 75-76%

In addition, the increase in the tapping number is neatly lined up according to age for all mora types. AG1 tapped the lowest number across all the types, followed by AG2, and the third group AG3 tapped the highest number for the four-mora words (with an exception of the same number as AG2 for 'mix' type: 2.6 times). Two-way analysis of variance (ANOVA) shows that differences across mora types were very significant (F [5, 54] = 23.86, $p < .001$), and the differences across age groups also show a high significance rate (F [2, 54] = 49.77, $p < .001$), using two independent factors: six mora types and three age groups. Each of the two factors was a between-subjects variable.

To compare the differences, Figure 2 below illustrates the number of taps across mora types and age groups.

Figure 2: The relative number of taps among mora types/age groups



From this chart it can be seen that words containing more than two NS-moras ('mix') produced the lowest number of taps, while words consisting of only S-moras produced the highest number of taps across all subjects. The matched ordering can further be seen from other mora types (i.e., 'Q', 'R', 'N', and 'D') from AG2 and AG3. AG2 showed equivalent results for the mora types grouped by the dotted circles (e.g., 'mix' and 'Q'). However, AG1 exhibited a different ordering (except the lowest/highest types) within the age group. This group tapped 'N' words less than 'Q' words, and 'R' words were tapped less than 'D' words.

3.2 Words containing five moras

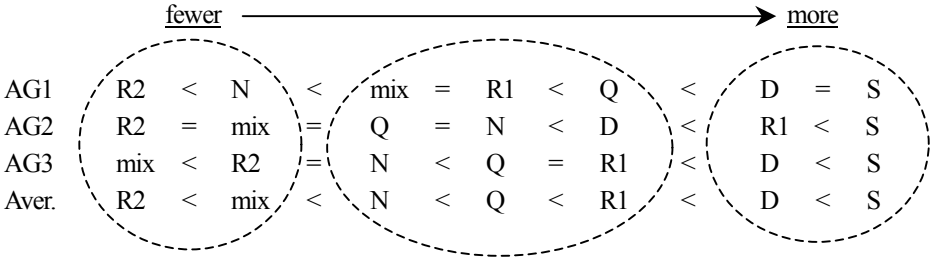
This section will relate how subjects tapped in response to longer words containing five moras. This set includes many words containing more than two NS-moras (five out of 14 respective tokens: 36%, compared to 6/26: 25% of four-mora words), and is thus categorised as a 'mix'-mora group. As mentioned earlier with respect to Table 3 – in which only four-mora words were listed – the number of taps produced by a 'mix' word tends to be lower than for a word containing a single NS-mora. Table 4 indicates the results, as before, in which the tapped number for each AG, the average, and ratios to the number of moras (five) are shown. The values here are not averaged because only one token was prepared for five-mora words in each mora type, except for the 'R'-type and the 'S-mora' type each of which was represented by two tokens.

Table 4: Average number of taps in **five-mora words** of **single NS-mora (N=30)**

	Q (*Q***)	*R* (**R**)	*R* (***R*)	*N* (***N*)	*D* (*D***)	*Mix* (**R*N)	*S-mora* (*****)	*Mean*
AG1	3.3	3.2	3.0	3.1	3.5	3.2	3.5	3.26
AG2	3.7	4.0	3.7	3.8	3.9	3.7	4.1	3.84
AG3	3.8	3.8	3.7	3.7	4.2	3.4	4.3	3.84
Mean	3.60	3.67	3.47	3.53	3.87	3.4	3.97	3.65
Per mora no. (%)	72	73	69	71	77	68	86	73

The overall average ratio to mora numbers was 73%; suggesting an overall tendency towards taps around four taps times per five moras, i.e., approximately 3/4 (75%). But these are simply averaged results across the board. The following chart in Figure 3 shows the ordering of the tapping number based on the mora types along the lines of Figure 2. Two R-words were treated separately: *su.mo.o.to.ri* [**R**] was labelled as 'R1' and *re.mo.ne.e.do* [***R*] as 'R2', in order to determine whether the positioning made any differences to the ordering within the word containing the same number of moras.

Figure 3: The extent of tapping for five-mora words



The main similarity between these figures and those for four-mora words is the position of the S-mora type: it shows the highest ratio of taps to moras (86%). Other results with respect to number of taps are diverse and different from the ordering of four-mora words. For example, 'Q'-words are not tapped at the lowest rate in five-mora words. Instead, words of the 'R2' type predominantly occupy the low position throughout both tests with a few exceptions (again the ratio is almost the same in both tests: 69% as second lowest next to 68% for 'mix'). There are no particular deviations across age groups, except insofar as numbers of taps by AG1 are markedly lower than those of the other two groups. A one-way ANOVA shows that the youngest age group is significantly different from the others (F [5, 10] = 6.68, p < .006).

3.3 Discussion of differences in positioning of an NS-mora

The differences in ranking of mora types may be attributed to difference in the positioning of an NS-mora. Let us examine, for example, the timings realised in the case of five-mora words by comparing two 'R'-types words with differently positioned NS-moras.

Table 5: Comparison of two types of 'R' ('R1' and 'R2') words

'R' types	*R1 (**R**)*	*R2 (***R*)*
Token	*su.mo.**o**.to.ri*	*re.mo.ne.**e**.do*
Gloss	'a sumo wrestler'	'lemonade'
Ratio of taps (%)	73%	69%

The difference between the two may be attributed to the position of the lengthened vowel. The token *su.mo.**o**.to.ri* has its long vowel at the middle of the word (**R**) whereas the token *re.mo.ne.**e**.do* lengthens the penultimate vowel (***R*). The tapping patterns and the timing (rhythmic) patterns illustrated with the notes are further elaborated in Table 6. Timing patterns are shown only for results obtained from more than two subjects. There was no ambiguous tapping (observed manually) which would have been confusing between segmental boundaries.

Table 6: Tapped beats for the tokens: *sumootori* and *remoneedo* and their timing (rhythmic) patterns illustrated with notes

		su.mo.o.to.ri	***re.mo.ne.e.do***
Tapping pattern	Timing pattern	Nos. of subject	Nos. of subject
*****	su mo o to ri re mo ne e do	3	2
-	su mo o to ri re mo ne e do	18	0
***-*	su mo o to ri re mo ne e do	0	14
**-*-	su mo o to ri re mo ne e do	4	0
--*	su mo o to ri re mo ne e do	1	10
---		1	2
---		1	0
---		0	2
-*--*		2	0
Total		30	30

The timing patterning indicated with a combination of (*) and (-) symbolises: 1) a tapped beat (*), and 2) an untapped beat (-). The following is the list of elements observable from the two tokens:

(2) a. Subjects showed a tendency to follow a irregular beat pattern (**-**, four taps) for *sumootori*: 18 out of 30 subjects used this pattern.

b. Another irregular pattern (***-*, four taps) was preferred for *remoneedo* (14/30) but nobody used this pattern for *sumootori*.

c. The alternation pattern (*-*-*, three taps) made quite a large difference; 10 subjects tapped this way for the token *remoneedo*, but only one for *sumootori*.

The vast majority of subjects (26/30 for *sumootori*, 28/30 for *remoneedo*; 90% in average) did *not* hit a beat at the position of the NS-mora: (**-**) was the most preferred pattern for *su.mo.**o**.to.ri,* and (***-*) was most popular for *re.mo.ne.**e**.do*.

The results provide another interesting phenomenon, in that subjects showed some effort to maintain regular beats: for example, 10 subjects used an alternating hence regular beat (*-*-*) for *remoneedo*, and a few subjects chose another regular pattern (*****) for both tokens. A possible reason behind the preference for regular tapping of *re.mo.ne.e.do* could lie in the positioning of the NS-mora. It falls in a weaker position (upbeat, or an even (the fourth) number) in the linguistic structure. We assume that here the mora is being assigned an alternating 'strong-weak-strong-weak' pattern, in instances where an NS-mora was an adjacent after an S-mora. Thus, subjects presumably had no difficulty in perceiving the NS-mora as 'a part of' the binary unit [nee] and did not assign it a beat. On the other hand, the NS-mora [o] in *sumootori* falls at a stronger position (downbeat, or an odd (the third) number). Presumably subjects preferred to tap the word as ♪ ♪‿♪([su][moo]) in which [o] is unuttered (extended/slurred), i.e., subjects preferred to tap one time each for [su] and [mo], but not for [o], and they tend to avoid placing [o] (NS-mora hence having possible shorter timing) onto the accented third, where the NS-mora is mapped onto the first unit of a bimoraic unit [oto]. It is possible to consider that subjects did perceive the beat on [o] but did *not* accommodate to map the NS-mora onto an accented position. The results were that they chose *not* to tap on NS-moras: R. The total ratio of this phenomenon of not tapping NS-moras reached up to 90% (54/60) altogether. This high ratio can be strong evidence for weak perception and/or production of NS-moras. These strategies of assigning/avoiding NS-moras to accented positions clearly indicate the listeners' perception of linguistic prominence, although other performance-based factors might be related, and the results validate this to a certain degree.

3.4 Results from words containing five to eight moras with plural NS-moras

The last section of the tapping test covers results from the main test for even longer words containing two or more NS-moras. Table 7 shows the results, again according to the age groups, and the table is divided into three sections: five-mora (×1), six-mora (×3), and eight-mora (×1) tokens. The tapping number from S-moras words containing five- and six-moras is given in Table 8 for comparison.

The five-mora word containing more than two NS-moras - *ojiisan* ('a grandfather') - was tapped on average 3.43 times (69%); whereas the two five-S-mora words, *atomodori* ('going back') and *katatsumuri* ('a snail'), showed an average of 3.95 times (79%). Subjects thus tapped about 1.2 times as often (or 15% more) for S-moras. The discrepancy increased in six-mora words. The three tokens for this group comprised two words with three-NS-mora - *i.**s**.shu.**u**.ka.**n*** ('a week') and *ha.**s**.se.**n**.e.**n*** ('eight thousand yen') - and one word with two-NS-mora *kya.**s**.syu.ka.**a**.do* ('a cash card'). The mean ratio of six-mora words containing two or three NS-mora is 59%, whereas words containing only S-moras showed a ratio of 78%, resulting in 1.3 times as much (or 32% more) tapping for S-moras. An eight-mora word containing four NS-moras *i.**s**.syo.**o**.ke.**n**.me.**e*** ('a manner of trying hard') showed a tapping ratio of 56% (44% less

than the actual mora number). No equivalent S-mora-word (i.e., having eight consecutive S-moras) was found - hence no comparison was made.

Age differences here show no particular tendencies, i.e., there seems to be no particular variance in the average number of tappings across groups. AG2 demonstrated the highest tapping number throughout all NS-mora types, but AG3 tapped the most frequently for S-moras.

Table 7: The mean tapping number in **five to eight mora words** of two or more NS-moras

	5 (**R*N)	6 (*Q*R*N)	6 (*Q*N*N)	6 (*Q**R*)	Mean (6-mora)	8 (*Q*R*N*R)
	o.ji.i.sa.n	*i.s.shu.u.ka.n*	*ha.s.se.n.e.n*	*kya.s.shu.ka.a.do*		*i.s.sho.o.ke.n.me.e*
AG1	3.2	3.1	2.9	3.7	3.23	3.8
AG2	3.7	3.7	3.7	4.0	3.78	5.0
AG3	3.4	3.5	3.4	3.8	3.53	4.6
Mean	3.43	3.43	3.33	3.83	3.51	4.47
Per mora no. (%)	69	57	56	64	59	56

Table 8: The mean numbers of tapping in **five- and six-mora words** of S-moras

	five-mora words	*six-mora words*
AG1	3.45	4.25
AG2	4.10	4.75
AG3	4.30	5.05
Mean	3.95	4.68
Per mora no. (%)	79	78

4. Concluding Discussion

Allen (1972) was able to draw on the difference between stressed syllables and unstressed syllables in detecting the linguistic beat unit. While it is undeniable that the units in question are of different natures, we suggest that contrasting two types of syllables is similar to comparing standard moras (equivalent to stressed syllables in English) with non-standard moras (unstressed syllables) in Japanese. This is also evident in previous studies (e.g., Sakai, 1998; Campbell & Sagisaka, 1991; Sato, 1993; Hoequist, 1983) wherein it is determined that despite the existence of some disparities among NS-moras they are generally of shorter durations than S-moras.

Our results show fewer taps for NS-moras. This suggests that they are frequently not perceived as independent speech units, along the line of unstressed syllables, i.e., you cannot produce either an unstressed syllable or a nonstandard mora on its own: it is always dependent on another linguistic unit. Coleman terms Japanese NS-moras as "marginal moras" in his analysis of NS-moras in the framework of syllable structure (1991:48), in contrast to CV-moras (S-moras) which have syllabic nucleus. Our results also point towards certain types of acoustic configurations which attract taps. Our experiments were not set

up to address whether the mora or the syllable is the most significant unit of perception, but if tapping is regarded as a method of segmentation of speech, then the syllable appears to play a larger part than the mora.

If an NS-mora is hypothesised as 'weakly perceived' timing in speech rhythm, there may be a tendency to amalgamate it with an adjacent 'strong' mora (or more specifically S-mora) which is presumably perceived as heavier, and to disregard the beat of the weaker unit. A typical phenomenon was observed in two five-mora words, in which almost all subjects attempted to avoid tapping out NS-moras, indicates an alternation rhythm by S-moras and NS-moras in Japanese accentuation system. This phenomenon can be associated with an issue of metrical rules in English addressed by Chomsky & Halle (1968). One of the rules is 'metrical clash' which can be explained that in a compound word, when two consecutive weak syllables are positioned adjacently, stress position is shifted in order to maintain a alternating strong-weak-strong-weak pattern. For example, in a compound 'Japanese table', original stresses are at [ne] in Japanese and [ta] in 'table', but the first stress [ne] shifts back to [Ja] position to avoid creating an accent-clash context, i.e., aligning two accented syllables too closely each other. The findings obtained here, therefore, deserve further discussions in a line of this metrical issue.

There is, however, some limitation in terms of selection of tokens in this study. For example, the treatment of loanwords should be discussed. Although all the loanwords here were pronounced as Japanese using epenthetic vowels, e.g., 'cashcard' transformed into *kyasshu kaado*, some Japanese speakers might have access to the phonology of the original word ('cashcard'). So this may have caused an impact on the results. Furthermore, the difference between *sumootori* and *remoneedo* can possibly be their idiosyncratic lexical features other than the positioning difference of NS-moras. Other things such as a small number of tokens for five-mora words and the positioning differences between [N] and [Q][R], (only [N] can be placed at the end of a word), may have affected the results and could not lead to a conclusive statement.

Throughout the observation and analyses of four-/five-/six-/eight-mora words, some generalisation can be obtained from mora-types and age-group differences.

NS-moras were, in general, observed as off-beat moras. This can be concluded from the evidence that 'mix'-words always elicited the lowest tap numbers, and 'S-mora'-words, on the contrary, always elicited the highest tap numbers, i.e., subjects did perceive words containing NS-mora(s) as having less number of beats than words containing only S-moras from the five-mora words tasks. This tendency of 'not tapping NS-moras' was more evident in words containing five or more moras. In addition, the issue of the positional effect of off- (or weak) beats merits further discussion from the metric and/or other perspectives of timing perception.

AG1, throughout the tasks, always exhibited the lowest number of taps for all mora types, and the tendency of 'perceiving a larger unit than a mora' by this group was statistically validated. What we can say at this point is that this young group rarely conformed to the traditional notion that 'every mora deserves a beat'. In other words, this study presents an example of how a particular group of subjects deals with a combination of contrasted units: strongly perceived units (S-moras) and weakly perceived units (NS-moras).

Notes

[1] This article is originally written as a chapter of author's PhD thesis at University of Reading, and is largely modified in order to accommodate the chapter as an independent study.

[2] A phonological standard mora can be devoiced under certain circumstances, and the result often sounds like a released devoiced consonant to the non-Japanese ear. In Japanese, if a high vowel /i/ or /u/ is preceded by a voiceless obstruent consonant and followed by a voiceless consonant or silence, the vowel becomes voiceless. For example, /i/ in sika 'deer' becomes voiceless and the word is realised as [ʃ̥ika]; likewise, /u/ in gasu 'gas' is realised as [gasɯ̥]. The obstruent consonant in this case counts as one mora. "… it still takes about the same length of time to say as do the vowels in the other syllables" (Ladefoged, 1982:226).

[3] Care was taken in the wording of instructions as Japanese is not a syllable-timed language. Counting the number of sounds (phones) is not an easy task. We cannot use terms such as 'syllables', 'moras', or 'phones' (*shiraburu*, *moora*, and *tan'on;* respectively in Japanese) in instruction to subjects because these are not familiar terms amongst Japanese non-linguists. A word 'sound' (*oto*) can also be ambiguous or confusing as it encompasses all types of sounds (including non-speech) and thus allows for different interpretation on the part of each subject. Nor can the Japanese terms *haku* or *onsetsu* considered appropriate; *haku* is associated with music, while *onsetsu* is primarily a linguistic term of the same specification as 'syllable' and 'mora'. Kubozono (1998) states that *haku* refers to the mora in Japanese phonetics, but it was considered unlikely that the subjects knew this linguistic connotation. Details of the subjects' musical background were collected by a questionnaire. This revealed that the majority of the subjects have some experience of instrumental performance and/or singing in a choir, and in one or two cases such experience as extensive. Thus, their familiarity in musical terms may have facilitated the understanding the word *biito* ('beat') for the instruction of this linguistic but non-musical task.

[4] The S-mora category also has two tokens: *a.to.mo.do.ri*. ('going backward') and *ka.ta.tsu.mu.ri* ('a snail'), but I adopted the averaged number for this type, because the location of moras does not make a difference.

References

Allen, G. D. (1972) The location of rhythmic stress beats in English: an experimental study I & II. *Language and Speech*. 15. 70-100, 179-195.

Allen, G. D. (1975) Speech rhythm: Its relation to performance universals and articulatory timing. *Journal of Phonetics*. 3. 75-86.

Beckman, M. E. (1982) Segment duration and the "Mora" in Japanese. *Phonetica*. 39. 113-135.

Beckman, M. E. (1992) Evidence for Speech Rhythms across Languages. Tohkura, Y., Vatikiotis-Bateson, E., and Sagisaka, Y. (eds). *Speech perception, production and Linguistic Structure*. Ohmusha and IOS Press.

Bloch, B. (1950) Studies in colloquial Japanese phonemics IV. *Language*. 26. 86-125.

Campbell, N. & Sagisaka, Y. (1991) Moraic and syllable-level effects on speech timing (Onsee taimingu ni mirareru moora to onsetsu no eekyoo ni tsuite). Trans. *Committee Speech Res., Acoustic Society of Japan*. SP90-107. 35-40.

Chomsky, N. & Halle, M. (1968) The sound pattern of English. New York: Harper & Row.

Classe, A. (1939) *The Rhythm of English Prose*. Oxford.

Coleman, J. (1991) Non-pitch exponents of accent and structure in Japanese. *York Papers in Linguistics*. 15. 41-92.

Cummins, F. and Port, R. (1998) Rhythmic constraints on stress timing in English. *Journal of Phonetics*. 26. 145-171.

Dauer, R. M. (1987) Phonetics and phonological components of language rhythm. *The proceedings of 11th international Congress of phonetic Science*. Vol. 5. 447-450.

Han, M. S. (1992) The timing control of geminate and single stop consonants in Japanese: a challenge for non-native speakers. *Phonetica*. 49, 102-127.

Hoequist, C. Jr. (1983) Durational correlates of linguistic rhythm categories. *Phonetica.* 40. 19-31.

Hollister, R. D. T. (1937) Relation between hand and voice impulse movements. *Speech Monograph*. 4 (1). 75.

Kubozono, H. (1989) The mora and syllable structure in Japanese: Evidence from speech errors. *Language and Speech*. 32(3). 249-278.

Kubozono, H. (1998) Phonology (Chapter 2). Otsu, Y. et al. (eds). *Onsee (Sounds): Linguistic Sciences 2*. Iwanami Shoten, Tokyo.

Ladefoged, P. (1982) *A Course In Phonetics*. Third Edition. International Edition. Harcourt Brace College Publishers.

Liberman, M. & Prince, A. (1977) On Stress and Linguistic Rhythm. *Linguistic Inquiry.* 8(2). 249-336.

McCawley, J. D. (1968) *The phonological component of a grammar of Japanese*. The Hague: Mouton.

Nakata, H. (2005) The relationship between note values and speech timing – Moraic representation on Japanese children's songs. *Reading Working Papers in Linguistics*. 8. 69-93. [Online serial]. URL http://www.rdg.ac.uk/slals/wp8/Nakata.pdf.

Newcomb, W. B. (1960) *Some Tempo Manifestations of the Terminals of English*. Ph.D. Dissertation. University of Wisconsin. University Microfilms. No.60-1013.

Newcomb, W. B. (1961) *The perceptual basis of syllable boundary*. Unpublished manuscript. General Dynamics Corporation: Rochester, New York.

Otake, T., Hatano, G., Cutler, A. & Mehler, J. (1993) Mora or syllable? Speech segmentation in Japanese. *Journal of Memory and Language* 32, 258-278.

Peterson, G. & Lehiste, I. (1960) Duration of Syllable Nuclei in English. *The Journal of the Acoustical Society of America*. 32. 6. 693-703.

Ramus, F. (2002) Acoustic correlates of linguistic rhythm: Perspectives. In *Proceedings of Speech Prosody. Aix-en-Provence*. 115-120. Aix-en-Provence: Laboratoire Parole et Langage.

Sakai, Y. (1998) Acoustic Characteristics of a Special Mora 'sokuon' in Japanese Songs. *Journal of the Phonetic Society of Japan*. Vol. 2. No. 1. 63-71.

Sato, Y. (1993) The durations of syllable-final nasals and the mora hypothesis in Japanese. *Phonetica*. 50. 44-67.

Selkirk, E. (1984) *Phonology and Syntax: The Relation between Sound and Structure*. Cambridge: MIT Press.

Tajima, K. & Port, R. (2003) Speech rhythm in English and Japanese. In Local, J. Ogden, R. & Temple, R. (eds.). *Phonetic Interpretation; Papers in Laboratory Phonology VI*, Cambridge University Press. 322-339.

Takubo, Y. (1998) Onseegaku ('Phonetics'). In Takubo, Y., Maekawa, K., Kuzobono, H., Honda, K., Shirai, K. & Nakagawa, S. (eds.). *Onsee ('Speech sound') – Linguistic Science vol. 2*. Tokyo. Iwanami Shoten.

Tanaka, S. (2000) Nihon kayookyoku ni okeru rizumu no hensen (Rhythmic transition in Japanese pop music). *Proceeding of the 14th annual conference of Phonetic Society of Japan.* 153-158.

Vance, T. J. (1987) *An Introduction to Japanese Phonology*. Albany: State University of New York Press.

Appendix: Tokens for the tapping test

NS-mora type	Position of the NS-mora(s)	Tokens[1]		No. of moras		Total no. of tokens
[Q]	[– Q – –]	: ga.**k.**ka.ri	bi.**k**.ku.ri	4	4	
	[– – Q –]	: a.sa.**t.**te	su.ri.**p.**pa	4	4	
	[– Q– – –]	: bu.**t**.chi.gi.ri		5		5
[R]	[– R – –]	: ro.**o**.ma.ji	mo.**o**.su.gu	4	4	
	[– – R –]	: a.pa.**a.**to	ka.yo.**o**.bi	4	4	
	[– – R – –][– – – R –]	: su.mo.**o**.to.ri	re.mo.ne.**e**.do	5	5	6
[N]	[– N – –]	: ta.**n.**po.po	ke.**n**.ryo.ku	4	4	
	[– – – N]	: mo.chi.ro.**n**	i.re.bu.**n**	4	4	
	[– – – N –]	: sa.ku.ra.**n**.bo		5		5
[D]	[– D – –]	: se.k**i**.ko.mu	ta.ch**i**.ki.ru	4	4	
	[– – D –]	: no.mi.s**u**.ke	pa.s**u**.te.ru	4	4	
	[– D – – –]	: ha.ts**u**.hi.no.de		5		5
[Mix]	[– Q – R]	: sa.**k.**ka.**a**		4		
	[– Q – N]	: ni.**p.**po.**n**		4		
	[– N – R]	: sa.**n.**ka.**i**		4		
	[D – Q –]	: ch**i**.ke.**t**.to		4		
	[D – R –]	: s**u**.to.**o**.bu		4		
	[– D – N]	: ta.k**u**.sa.**n**		4		
	[– – R – N]	: o.ji.**i**.sa.**n**		5		
	[– Q – R – N]	: i.**s.**shu.**u.**ka.**n**		6		
	[– Q – N – N]	: ha.**s.**se.n.e**n**		6		
	[– Q – – R –]	: kya.**s.**shu.ka.**a.**do		6		
	[– Q – R – N – R]	: i.**s.**sho.**o.**ke.**n.**me.**e**		8		11
[S-moras] (CVCV words containing more than 4 moras)						
		o.mu.su.bi	mu.ra.sa.ki	4	4	
		so.ba.ka.su	ku.da.mo.no	4	4	
		a.to.mo.do.ri.	ka.ta.tsu.mu.ri	5	5	
		ma.ku.do.na.ru.do	ku.ru.shi.ma.gi.re	6	6	8
					Total	**40**

[1] These tokens here indicate their phonological representation, normally flanked with backward slashes, e.g., /tanpopo/, which is usually pronounced as [tampopo] with an allophone [m] for /n/. This is also the case for a devoiced vowel as in /pasuteru/, in which /su/ is usually devoiced and pronounced as [pasteru], but can also be voiced in careful speech.

Practice

	Token	Type of mora	No. of moras	Japanese	Gloss
P1.	to.mo.da.chi	S-mora	4	ともだち	friends
P2.	hi.na.ma.tsu.ri	S-mora	5	ひなまつり	doll festival
P3.	po.ke.**t**.to	- - Q -	4	ポケット	pocket
P4.	go.ch**i**.so.**o**	- D- R	4	ごちそう	feast

Ordering for the experiment

	Token	No. of moras	Type of the mora	Japanese	Gloss
1.	ku.da.mo.no	4	S-mora	くだもの	fruits
2.	su.to.**o**.bu	4	D-R-	ストーブ	a heater
3.	no.mi.s**u**.ke	4	--D-	飲み助	a drunken
4.	mo.chi.ro.**n**	4	---N	もちろん	of course
5.	a.pa.**a**.to	4	--R-	アパート	an apartment
6.	a.sa.**t**.te	4	--Q-	あさって	the day after tomorrow
7.	ka.ta.tsu.mu.ri	5	S-mora	かたつむり	a snail
8.	ta.k**u**.sa.**n**	4	-D-N	たくさん	a lot
9.	ta.ch**i**.ki.ru	4	-D--	たちきる	to cut/break off
10.	ta.**n**.po.po	4	-N--	たんぽぽ	dandelions
11.	bu.**t**.chi.gi.ri	5	-Q---	ぶっちぎり	prominently (slang)
12.	kya.**s**.shu.ka.**a**.do	6	-Q--R-	キャッシュカード	a cash-card
13.	ch**i**.ke.**t**.to	4	D-Q-	チケット	a ticket
14.	ha.tu.h**i**.no.de	5	-D---	初日の出	the first sunrise of the year
15.	i.re.bu.**n**	4	---N	イレブン	eleven
16.	mo.**o**.su.gu	4	-R--	もうすぐ	soon
17.	ku.ru.shi.ma.gi.re	6	S-mora	苦し紛れ	out of agony
18.	o.mu.su.bi	4	S-mora	おむすび	a rice ball
19.	re.mo.ne.**e**.do	5	---R-	レモネード	lemonade
20.	pa.s**u**.te.ru	4	-D--	パステル	pastel
21.	ka.yo.**o**.bi	4	--R-	火曜日	Tuesday
22.	ma.ku.do.na.ru.do	6	S-mora	マクドナルド	McDonald's
23.	ha.**s**.se.**n**.e.**n**	6	-Q-N-N	八千円	eight-thousand-yen
24.	ni.**p**.po.n	4	-Q-N	日本	Japan
25.	su.mo.**o**.to.ri	5	--R--	相撲取り	a sumoo-wrestler
26.	i.**s**.sho.**o**.ke.**n**.me.**e**	8	-Q-R-N-R	一生懸命	(working) very hard
27.	sa.**k**.ka.**a**	4	-Q-R	サッカー	soccer
28.	ro.**o**.ma.ji	4	-R--	ローマ字	Roman alphabets
29.	ke.**n**.ryo.ku	4	-N--	権力	power
30.	i.**s**.shu.**u**.ka.**n**	6	-Q-R-N	一週間	a week
31.	sa.**n**.ka.**i**	4	-N-R	三回	three times
32.	ga.**k**.ka.ri	4	-Q--	がっかり	disappointed
33.	so.ba.ka.su	4	S-mora	そばかす	freckles
34.	sa.ku.ra.**n**.bo	5	---N-	さくらんぼ	cherries
35.	o.ji.**i**.sa.**n**	5	--R-N	おじいさん	a grandfather
36.	mu.ra.sa.ki	4	S-mora	むらさき	violet
37.	se.k**i**.ko.mu	4	-D--	咳き込む	to cough hard
38.	su.ri.**p**.pa	4	--Q-	スリッパ	slippers
39.	a.to.mo.do.ri	5	S-mora	あともどり	going backward
40.	bi.**k**.ku.ri	4	-Q--	びっくり	surprised

Short Papers: Survey/Practical Notes

BATJ Journal No. 8: pp. 17-23
© 2007 British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

Influence of the JET Programme on Japanese Language Education: Did joining JET motivate the UK returnees to become a teacher of Japanese?

Masumi Tanaka *Formerly of the Japan Foundation London*
Toshiko Ishida *Professor Emerita, University of Tsukuba*

1. Introduction

The JET (Japan Exchange and Teaching) Programme is a project to promote foreign language education and regional internationalisation by inviting university graduates from overseas to work in local government organisations and elementary, junior and senior high schools throughout Japan[1]. According to the data from the Japanese Ministry of Foreign Affairs, 15,949 participants[2] have joined the JET Programme from the UK since its establishment in 1987. It has been acknowledged that many of the students taking MA courses in Japanese studies are JET returnees and that JET returnees contribute to the development of Japanese teaching at secondary level in the UK[3].

Although the JET Programme is one of the largest exchange programmes in the world, there has been little research into it. Where studies have been undertaken they have tended to look at the programme in terms of international understanding and intercultural contact (e.g. Chandler & Kootnikoff, 2002; McConnell, 2000; Asai, 2006), and few have focused on the programme in terms of language education. The research conducted by the National Institute for Educational Research (1994) is probably the only study that focuses on the influence of JET on English language education in Japan, yet this is only part of a wider analysis of the current situation of JET. Moreover, no Japanese language education study has been undertaken into JET so far.

The aim of the study is to clarify what factors motivated JETs to become teachers of Japanese language. The results drawn from the study will be used to improve teacher training both in and outside of Japan, for non-native teachers of Japanese who have at some point lived in Japan.

2. Survey of former JET teachers

2.1 Method

We carried out a survey of 19 former JET teachers who are teaching Japanese at UK secondary schools, the results of which will be used to make recommendations regarding to the improvement of teacher training courses for non-native teachers of Japanese.

The questionnaire was distributed twice. In the first instance, questionnaires were distributed to 32 teachers by email in July 2006, and 10 completed questionnaires were collected in August 2006 (31% response rate). The questionnaire was distributed again at the beginning of December 2006, to the members of two emailing lists: JLE (Japanese Language Education)-UK (set up by the Japan Foundation London Language Centre for teachers of Japanese both for sharing practical classroom tips and

information) and Linguanet-forum (set up by the National Centre for Languages for those involved in language teaching and research). After about a month, 13 questionnaires were returned by email, but four questionnaires were incomplete or from teachers who were not teaching at a secondary school, and were therefore excluded.

The questionnaire consisted of four sections concerning respondents' profiles, their language teaching experience before they joined the programme, Japanese language learning and their JET experiences. We used multiple-choice questions including those which they could answer on a 4-point scale, and open-ended questions. The following questions were asked[4]: 1) Did the JET Programme motivate the former JET teachers to become a teacher? 2) Did they gain knowledge to teach Japanese whilst they were living in Japan? 3) How are they applying their JET experience to their Japanese language teaching activities?

2.2 Results

2.2.1 Respondents' profiles

Out of the 19 respondents, 11 respondents also teach other language(s) and six respondents teach subjects other than languages such as history. 13 respondents are teaching Japanese as an extracurricular activity. The respondents were all ALTs (Assistant Language Teacher) in Japan.

2.2.2 What motivated them to become a teacher?

We asked the respondents to answer the question "Did joining JET motivate you to become a teacher?" (Question 1) on a 1-4 scale (1=strongly disagree, 2=disagree, 3=agree, 4=strongly agree). Seven respondents answered agree and eight respondents answered strongly agree while four respondents answered strongly disagree or disagree. To the question "When did you decide to become a teacher in the UK?" (Question 2) from the choices of "Before going to Japan", "While you were in Japan", "After coming back to the UK" or "Other", one respondent answered "Before going to Japan", seven respondents answered "While you were in Japan" and 11 respondents answered "After coming back to the UK". Table 1 shows the results to the Question 1 and the Question 2.

Among the 15 respondents who answered agree or strongly agree to the Question 1, one respondent decided to become a teacher "Before going to Japan", seven respondents decided "While you were in Japan" and seven respondents decided "After coming back to the UK". The JET experience has a strong effect on their decision to become a teacher no matter when they decided.

Table 1: Motivation for becoming a teacher

Q2 \ Q1	1=strongly disagree	2=disagree	3=agree	4=strongly agree	
Before going to Japan			1		1
While you were in Japan			2	5	7
After coming back to the UK	1	3	4	3	11
	1	3	7	8	19

The 15 respondents who answered agree or strongly agree to the Question 1 were also asked to rate how much six items contributed to their decision to become a teacher, on a scale of 1-4. 1 (strongly disagree) and 2 (disagree) were considered "negative", and 3 (agree) and 4 (strongly agree) were considered "positive". Table 2 shows that all six items were rated with agree or strongly agree by more than 80% of the 15 respondents. When asked about the factors that contributed to this, all of them rated the following two factors as positive: "I enjoyed teaching" and "I enjoyed interaction with Japanese students". 93.3% of the respondents rated "I improved my Japanese" and "I got to know Japanese culture and society" as positive factors. "I wanted to teach about the value of cross-cultural experience" was rated as positive by 86.7% of the respondents, and "I wanted to teach about Japan to British people" was rated as positive by 80% of them.

These results show that the respondents gained desirable knowledge to teach Japanese language such as knowledge of Japanese culture and society, and this, along with improving their Japanese language skills, influenced their decision to become a teacher of Japanese. Moreover, they expect to play a role in teaching about Japan and the value of cross-cultural experience based on their real experience.

Table 2: Factors contributing to former JET's decision to become a teacher

How much these factors contribute?	negative (%)	positive (%)
(1) I enjoyed teaching.	0	15 (100)
(2) I enjoyed interaction with Japanese students.	0	15 (100)
(3) I improved my Japanese.	1 (6.7)	14 (93.3)
(4) I got to know Japanese culture and society.	1 (6.7)	14 (93.3)
(5) I wanted to teach about Japan to British people.	3 (20)	12 (80)
(6) I wanted to teach about the value of cross-cultural experience.	2 (13.3)	13 (86.7)

2.2.3 Did former JET teachers gain knowledge to teach Japanese whilst in Japan?

There are Japanese language teacher training courses that take place in Japan for JETs (CLAIR, 2002, 2005, 2006; Miyashita, 2006), and we asked whether the respondents took part in the following courses to gain knowledge to teach Japanese whilst in Japan:

(a) Linguistics and Pedagogy Course provided by CLAIR (Council of Local Authorities for International Relations)[5]: this correspondence course including a five day-seminar is offered for approximately 100 JET participants who are interested in teaching Japanese, but the course is available only to participants who have passed a Japanese test for the course.

(b) Japanese language teacher training course delivered by Naganuma School under the auspices of the Ministry of Foreign Affairs of Japan (1994-2005): the course was offered only for members of JET Alumni Association, and attendance on the course was limited to once only.

We asked the question "Did you take the Linguistics & Pedagogy Course provided by CLAIR?" (a). Only one of the 19 respondents took the course. Four of the 18 respondents said they had not known about this course. We sent an additional question by email to ask whether they took the Japanese language teacher training course delivered by Naganuma School (b). Among 11 respondents who replied, 10 respondents answered they did not take the course. As for the reason why they did not take the course, one

of the 10 respondents said the course was not made available because he was not in Japan between 1994-2005, one of them said he was not a JET Alumni Association member, and seven of them said they had never heard of the course although they were in Japan during the period. One of the 10 respondents did not provide any reason why she did not take the course.

These results suggest that the respondents missed the opportunities to get special training for Japanese language teaching in Japan.

2.2.4 How are former JET teachers applying their experience to their teaching?

To the question "How is your experience and knowledge from the JET Programme utilized in your teaching activities?" the respondents were asked to rate 10 items[6] (Table 3-6) on a 1-4 scale (1=strongly disagree and 2=disagree were considered "negative", and 3=agree and 4=strongly agree were considered "positive").

2.2.4.1 Utilizing knowledge of Japanese language, culture and society

Table 3 shows that 63.2% of the respondents started the Japanese course/class at the school where Japanese had not been taught before (item (1)). Respectively 68.4% and 84.2% of the respondents answered that the Japanese course/class (item (2)) and Japanese cultural activities (item (3)) are available because they are at the school. These results suggest that former JET teachers utilize their knowledge of Japanese language, culture and society to set up or run the Japanese course and/or club. Also, the results of item (1) suggest that former JET teachers are contributing to the progress of Japanese language education.

Table 3: Utilizing knowledge of Japanese language, culture and society

How is your experience and knowledge from the JET Programme utilized in your teaching activities?	negative (%)	positive (%)	sum (%)
(1) The Japanese course/class started at my school because I came to this school.	7 (36.8)	12 (63.2)	19 (100)
(2) The Japanese course/class is possible because I am at this school.	4 (21.1)	13 (68.4)	17 (89.5)
(3) Japanese cultural activities (e.g. Club, Japanese week) are possible because I am at this school.	3 (15.8)	16 (84.2)	19 (100)

2.2.4.2 Establishing educational links

Table 4 shows that 68.4% of the respondents use the link with other former JET teachers to discuss their Japanese classes (item (5)). On the other hand, from the result of item (4) it does not seem that they are successful in establishing links between their schools and their old or a school in Japan (10.5%). Generally ALTs were not based in one particular school but taught in more than one schools, on request. This may have contributed to the unsuccessful results in item (4).

Table 4: Establishing educational links

How is your experience and knowledge from the JET Programme utilized in your teaching activities?	negative (%)	positive (%)	sum (%)
(4) I have established links between my school and my old/a school in Japan.	15 (78.9)	2 (10.5)	17 (89.4)
(5) I discuss my Japanese classes with other ex-JETs.	6 (31.6)	13 (68.4)	19 (100)

2.2.4.3 Utilizing ideas for activities and materials

Table 5 shows that more than half of the respondents utilize the ideas for activities and materials that they obtained in Japan for their lessons in the UK. 73.7% of them answered that they use some activities that were used in classes in Japan (item (6)) and 63.2 % of them answered that they use the experience of teaching English to develop and adapt teaching materials for Japanese classes (item (7)).

Table 5: Utilizing ideas for activities and materials

How is your experience and knowledge from the JET Programme utilized in your teaching activities?	negative (%)	positive (%)	sum (%)
(6) I use some activities that were used in classes in Japan.	5 (26.3)	14 (73.7)	19 (100)
(7) I use my experience of teaching English to develop and adapt teaching materials for Japanese class.	5 (26.3)	12 (63.2)	17 (89.5)

2.2.4.4 Sharing the cross-cultural experience with students

Table 6 shows that 89.5% of the respondents teach about Japanese culture in their class (item (8)). All of the respondents answered that they use some of their own Japanese things (e.g. Pictures, *yukata*, *manga*, realia, etc.) to show their students (item (9)), and 89.5% of them answered that they talk about their experience with their students (item (10)). These results suggest that former JET teachers are playing a role in teaching about Japanese culture and Japan based on their real experience through sharing their cross-cultural experience with their students.

Table 6: Sharing the cross-cultural experience with students

How is your experience and knowledge from the JET Programme utilized in your teaching activities?	negative (%)	positive (%)	sum (%)
(8) I teach about Japanese culture in my class.	2 (10.5)	17 (89.5)	19 (100)
(9) I use some of my own Japanese things (e.g. Pictures, *yukata*, *manga*, realia, etc.) to show my students.	0	19 (100)	19 (100)
(10) I talk about my experience with my students.	2 (10.5)	17 (89.5)	19 (100)

3. Conclusions and directions for further research

We found that the JET Programme motivated JETs to become teachers and teach Japanese. Based on the results from 2.2.2, we can say that the programme plays a role in producing potential teachers of Japanese. Compared to the growth in the number of institutions and learners, growth in the number of teachers (including both native and non-native Japanese) at UK secondary level has remained slow (Nakagome, 2003). Considering the shortage of teachers of Japanese in UK secondary schools, the role the programme plays should be further evaluated.

Former JET's knowledge of Japanese language, culture and society gained in Japan is utilized in order to introduce or run Japanese classes at schools where Japanese had not been taught before (2.2.4.1). This suggests that the presence of JET teachers increases the number of institutions offering Japanese and subsequently the number of students learning Japanese in the UK secondary sector. We would like to gather data from more former JET teachers through JET Alumni Association in the UK to corroborate this conclusion.

Former JET teachers are playing a role in teaching about Japanese culture and Japan based on their real experience through sharing their cross-cultural experience with their students (2.2.4.4). Their desire to teach about Japan and the value of cross-cultural experience which contributed to their decision to become a teacher was put into practice. Cross-cultural understanding is an essential part of teaching Japanese in both the primary and secondary sectors in the UK[7], and former JET teachers are ideal to teach it.

We found that former JET teachers are also utilising 1) links with other former JET teachers (2.2.4.2) and 2) ideas for activities and materials they obtained in Japan (2.2.4.3) in their Japanese language teaching activities in the UK. We would like to see whether utilisation of sources 1) and 2) above varies according to the length of the teacher's experience. Any future research to test this should also be carried out with a wider pool of respondents.

The respondents missed the opportunities to gain knowledge to teach Japanese in Japan through the Japanese language teaching training (2.2.3). Regarding non-native teachers of Japanese who do not specialize in language education, any teacher training course should, whether it takes place in the UK, or indeed anywhere outside of Japan, provide participants with the opportunity to improve their Japanese language teaching skills as well as their Japanese language skills.

A larger number of respondents would be needed in order to carry out further research which would enable us to more fully understand the involvement of former JET teachers in Japanese language education in the UK secondary sector. All the respondents in this study were ALTs in Japan, and we need to find out whether former CIRs (Coordinator for International Relations) of the JET Programme become teachers of Japanese in the UK. 13 out of the 19 respondents in this study are teaching Japanese as an extracurricular activity. Teachers who are required to teach up to General Certificate of Secondary Education or General Certificate of Education Japanese may have different issues, which have not been covered in this study, and further research is necessary to clarify the inference. Proportion of former JETs enrolled on postgraduate courses like Postgraduate Certificate in Education should be also made clear.

Acknowledgements:
We would like to thank the Embassy of Japan in the UK, CLAIR, Mr. Junkichi Suzuki (Associated Director, Naganuma School), Sophie Lane, Esther Williams and staff of the Japan Foundation London Language Centre and everyone who contributed to this survey.

Notes

[1] More information can be obtained from the official homepage of the JET Programme
http://www.jetprogramme.org/index.html 7/6/2007

[2] "The number of the participants since 1987 [PDF]" http://www.mofa.go.jp/j_info/visit/jet/respondents.pdf 7/6/2007

[3] This information was taken from an unpublished speech made by Mr. Atsuyuki Asano of the Embassy of Japan at the 7th BATJ Annual Conference, 2004.

[4] Questions that are not relevant to the object are excluded in this paper.

[5] One of the coordinators of the programme other than local governments in Japan, the Ministry of Internal Affairs and Communications, the Ministry of Foreign Affaires and the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology.

[6] Items that are not relevant to the research questions were excluded in this paper.

[7] The Japan Foundation *Nihongo Kyoiku Kunibetsu Joho*
http://www.jpf.go.jp/j/japan_j/oversea/kunibetsu/2005/uk3.html#GAKUSHU 7/6/2007

References

McConnell, D. L. (2000) *Importing Diversity - Inside Japan's JET Program*. Berkeley: University of California Press.

浅井亜紀子（2006）『異文化接触における文化的アイデンティティのゆらぎ』, ミネルヴァ書房.
CLAIR（2002）『JET プログラム・15 年とその将来展望』.
--------（2005）『The JET Programme 2005-2006』.
--------（2006）『JET プログラムの 20 年とその将来展望』.
国立教育研究所（1994）『中、高等学校における JET プログラムの現状と課題』, JET プログラム研究会（代表者山田兼尚）.
D.チャンドラー & D.クーテニコフ（2002）『飛び込んでみよう JET プログラム：地球時代の異文化コミュニケーション』, 多田孝志監訳, 東洋館出版. [Chandler, D., & Kootnikoff, D. (Eds.). (2002). *Getting Both Feet Wet: Experiences Inside the JET Program*. Tokyo: JPGS Press.]
中込達哉（2003）「英国における中等教育レベルの日本語教師現職者研修」, 『海外における日本語教育活動の概況－現職者研修活動および学校外教育活動を中心にして－』, 日本語教育学会, 116-120 頁.
宮下和子（2006）「JET プログラム 18 年の歴史とグローバル・ネット」, 『言語と文化』3 号, 鹿屋体育大学外国語教育センター研究報告, 1-14 頁.

BATJ Journal No. 8: pp. 24-29
© 2007 British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

シャドーイングの実験的試み

ロンドン大学アジア・アフリカ研究学院　山口希

1. はじめに

シャドーイングの研究は近年日本の英語教育分野で盛んに行われ始めている（門田 2006, 玉井 2005, 門田・玉井 2004, 迫田・松見 2004 ほか）。ほかの言語学習でもシャドーイングが幅広く取り入れられているようだが、その研究は日本を中心に行われている。先行研究も日本人の英語学習を対象にしたものが多い。

シャドーイングは、従来通訳訓練のための一方法として知られていたが、これが初級からの言語学習訓練法として注目されだしたのは、1990 年代に入ってからである。玉井（2005a:34-35）はシャドーイングを「聞こえてくるスピーチに対して、ほぼ同時あるいは一定の間をおいてそのスピーチと同じ発話を口頭で再生する行為または訓練法」と定義づけている。

今回、日本で注目を浴びている外国語学習のためのシャドーイングを、英国の日本語学習者に試みることにした。シャドーイングという一種の訓練法が、学習言語に触れる機会が少ない環境の下で、どのような学習者に、どのような点で効果があるのか、指摘したい。そして、シャドーイングの今後の展望と課題について提示する。

2. 先行研究

日本におけるシャドーイングの研究では、まず玉井（2005a）が日本人の英語リスニング力に焦点を当て研究を行い、初級学習者ほど短期間で効果が出たと述べている。また玉井（2005a）は、シャドーイングは聞こえてくる音をそのまま理解へ結びつけるための習慣づけにも効果があることを強調している。そのほかに、発話行為について使用音域幅が伸びること（山根 2004）、音読の流暢さを高めること（Kinoshita 2005）、学習者の学習言語の化石化を知る手がかりになること（迫田・松見 2004）などの報告もある。

シャドーイングは行動主義者が推奨した反復練習と似ている（玉井 2005a, 望月 2006）。相違は、反復のタイミングである。通常の反復練習では、モデル文型を聞き終えてからその文を繰り返すが、シャドーイングでは「聞こえてくる音声をほぼ同時に発話」していくことを目指している。この「聞こえてくる音声をほぼ同時に発話」する行為は、脳内のワーキングメモリ [1] の活動を活性化し、それが言語学習において多大な効果を生み出している（門田 2006, 酒井 2002）。

ワーキングメモリの働きについては Baddeley（2002）が以下のような構造を示している。

図 1： Baddeley（2002）のワーキングメモリ・モデル（門田 2007 より抜粋）

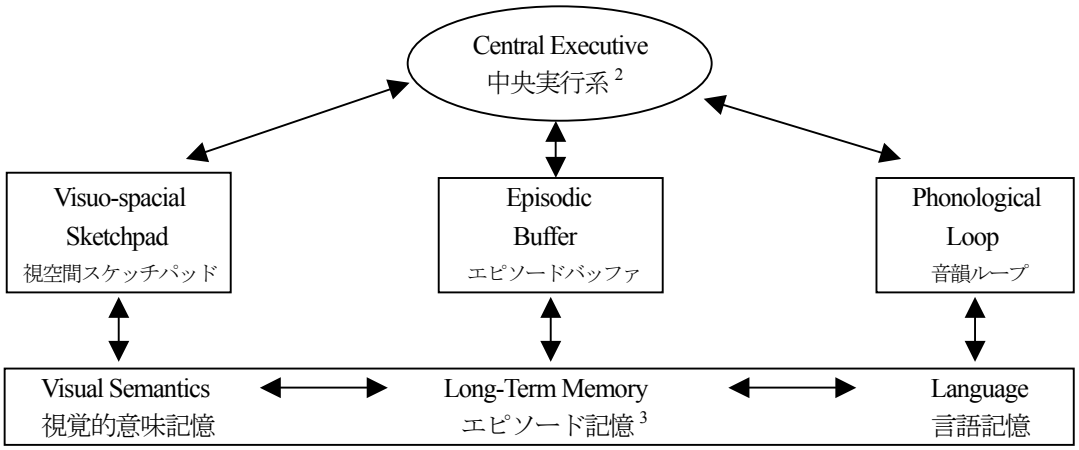


図 1 の中央実行系はワーキングメモリの中心で、入ってきた情報を処理する中枢である。入力された情報は視覚的なものは視空間スケッチパッドで、経験的なものはエピソードバッファで、音韻的なものは音韻ループで処理される。そして入力情報は既存の記憶情報（視覚的意味装置、エピソード記憶、言語記憶）に結びつけられながら、情報の理解が行われ、未知語の場合は新たな記憶として保存される。つまりワーキングメモリでは、理解と情報獲得の 2 つの処理が行われることを Baddeley はこの図で説明している。

また Baddeley（1986）は入力音声の処理が行われる音韻ループ内で、新しい音韻が長期記憶へ保存されるために無意識及び意識的に繰り返される内語（inner words）にも注目した。内語とは覚えにくい音声を覚えるときに意識的に脳内で響く音声のことである。この行為を誇張して行った訓練法が、シャドーイングなのである（門田 2006 & 2007, 玉井 2005a）。

3. 実践報告

ここでは成人学習者を対象に実施したいくつかの試みから、2 例を紹介する。シャドーイングの活用については、様々な実践例や方法 [4] が報告されている。今回の実践では学習者の状況や弱点によって、2 例とも別の方法を用いてシャドーイングを行った。

3.1 学習者 A の例

学習者 A（以下 A）は 9 年ぶりに日本語学習を再開した学習者である。A は大学時代、日本語を主専攻として 5 年間学び、在学中に 1 年半留学、卒業後 1 年間日本で生活している。日本語能力試験 1 級を取得しているため、上級レベルに到達していたと考える。A が日本語学習を再開したのは、会社で日本語の授業を受ける機会が設けられているからで、A が日常生活や仕事で日本語を使用する機会は全くない。

A にシャドーイングを実施したのは、最初の簡単なレベルチェックで、語彙力、読解力の割に聴解力、会話力が弱かったからである。レベルチェックは簡単な口頭でのインタビューと、日本語能力試験 1 級の問題を抜粋したものを使用した。また A 自身も聴解と会話に関し、勘を

取り戻すのに少し時間が必要だと言っていたため、その一方法としてウォーミングアップにシャドーイングを導入した。

3.2 学習者 A への実践とその結果

A の授業では通常『中上級のための速読の日本語』を使用しているが、シャドーイングには、これよりレベルを下げた『中級へ行こう』という初級後半から中級前半レベルの教科書を用いた。付属の CD 教材には本文の音声が遅いスピードのものと速いスピードのものと 2 種類あることも、シャドーイング教材として最適だった。

シャドーイングは、授業の最初の約 15 分に実施し、10 回で終了した。定期的な授業ではなかったため、期間にすると約 3 か月である。

以下は学習者 A へのシャドーイング実施方法である。

＜学習者 A への実施方法＞

0 - 3 分　トピックについての考えを自分の言葉で言う。
3 - 6 分　CD を一度聞いて、内容に関しての簡単な質問に答え、わからなかったところを確認する。
6 - 8 分　CD のスクリプトを初めて見て、再度意味を確認する。
8 -10 分　スクリプトを見ながら、CD と一緒に音読する。(2 回)
10 -12 分　スクリプトを見ないで、シャドーイングをする。(2 回)
12 -15 分　早いスピードの音声を使ってシャドーイングをする。(2 回)

実施の度に簡単な感想を聞いていたが、A はいつも楽しんでシャドーイングを行っていたので「楽しい」、「面白い」と一言だけの感想が多かった。10 回目の終了後に、シャドーイングへの取り組みについて改めて感想を求めると、「目標を定めやすいし、速い音声がちょっと難しかったので、なんとかして頑張りたいと思った」という前向きな意見だった。また、A 自身が自分の苦手な部分について気づくいいきっかけにもなっていた。なぜなら、シャドーイングの際にテンポが狂ってしまう部分とは、A にとって馴染みが薄い単語や文型[5]とその前後、及び知識としては問題はなくとも、A 自身が使用を避け、実際にほとんど使用した記憶がないという敬語の部分だったからである。

A は最初、ほとんど単文と接続詞だけで発話を連ねていたが、シャドーイングを行うにつれ、従属節やモダリティをふんだんに盛り込んだ発話へと急激な変化を見せた。ただ、A の既存の知識を復活させることに、どのくらいシャドーイングが関与していたかは不明であるため、シャドーイングの直接効果だと言うことはできない。特記できることとして、シャドーイングを行わずに授業を行ったときに、学習者自身が「最初にシャドーイングをしていないから、日本語の発話に切り替えるのに時間がかかる」と言ったことだ。その日は実際に発話のいい澱みやポーズが多く、A 自身もそれに気づいていた。

シャドーイングと過去の記憶の復活との関連性については、また改めて調査する必要がある。

3.3 学習者 B の例

学習者 B（以下 B）は、1 年に 2 回ほど日本を訪れ、友達に会ったり、ホームステイをしながら日本語コースを受講したりし、趣味として日本語学習を楽しんでいる学習者である。大学院時代に選択科目として日本語を受講したほか、英国での一般日本語コースや、個人授業、日本での集中日本語コースなど、過去 5 年間に様々なコースを経験している。また日本語能力試験の受験歴はない。

レベルチェックはインタビューと、日本語能力試験 4 級試験問題から抜粋したものを用いた。B はローマ字で学習を始めたため、ひらがなとカタカナの読解速度が遅い。それが原因かもしれないが、4 級の問題はほとんどできなかった。特に目立ったのが聴解力で、質問は 2、3 度ゆっくりと繰り返す必要があった。またモデル音声を模倣することが困難なようだった。B はフランス語とラオス語の 2 か国語を母語として操り、英語で仕事をしている仏人で、言語学習が不得意というわけではない。しかし日本語に関しては音読、モデル音声の繰り返しの発話速度が遅く、時折モデル音声とは違った音を発する場合もあり、日本語の音声とリズムに慣れること、発話のスピードを上げることを目的にシャドーイングを導入した。

3.4 学習者 B への実践とその結果

B の個人授業では通常『みんなの日本語 I 』を使用している。実施開始時には、既に第 20 課ほどまで文法事項を知っていると自己申告を受けていた。シャドーイングには、第 6 課から第 16 課の練習問題に出てくる読解問題の文を活用した。またこの読解問題には理解度を確認するための簡単な設問があることも利点であった。CD は使用せず教師の音読によってスピードを調節しながら実施した。

B へのレッスンも不定期だったが、週 1 回 90 分の個人授業の後、シャドーイングを約 30 分間実施し、2 か月半にわたり 12 回行い、その様子を録音した。録音した音声データを元に、B がシャドーイングを行う前と後の音読の変化、ポーズや速度の変化を中心に分析した。以下は学習者 B へのシャドーイング実施方法である。

＜学習者 B への実施方法＞
0 - 5 分　テキストの音読、設問に答えて、内容の確認をする。
5 -10 分　復唱による音読練習をする。(3 回)
10 -15 分　少し早めのスピードで復唱による音読をする。
15 -20 分　学習者 B の音読のスピードに合わせたシャドーイングをする。(3 回)
20 -25 分　少し早めのスピードでシャドーイングをする。
25 -30 分　音読をする。

B からの感想は、「相当集中しないとできないし、長い文章だと疲れる」ということだった。そして、B は集中するために、毎回目を閉じてシャドーイングを行っていた。また B が 3 週間日本でホームステイをしながらコースを受講して帰ってきた後、しばらくたってシャドーイングを行ったとき、「日本で日本語漬けになっていたときの聴解力が戻ってきたような気がした」という興味深い感想を得ることができた。

B のシャドーイングの特徴は、特にタ行とナ行の発音で間違いが目立ち、また 4 拍以上の単語[6]では意味のまとまりと関係なく途中にポーズが入っていたことだ。また、最初の 2 回までは助詞のあとに、フィラーも入っていたが 3 回目からは短いポーズに変わった。最初は音を繰り返すというよりは、音を手がかりに自分の知っている単語を見つけて発話しているという傾向にあった。

玉井（2005a）の報告に反し、B へのシャドーイング導入には目立った効果は現れなかった。しかし、実施 10 回目辺りから、次のような変化があった。まず、一度シャドーイングでいい澱みがあった音韻を含む単語などが、あまり詰まることなく、続けて読める音節が長くなった。それまでは頻繁に挿入されていたポーズが減少した。回を重ねるたびに全体的に日本語らしいリズムに近づいてきたとも言える。そして、それまでは音読の際に文字を追うだけで、意味理解まで処理ができていなかったが、最後の 2 回では短い文であれば音読と意味理解を同時に行うことができるようになっていた。これは読解に使用した文に付属した確認問題の実施によって窺えた。次の段階として、シャドーイングを行いながら、意味把握ができるように指導を行い、それによって聴解力と発話に変化があるかを調査する予定である。

4. シャドーイングの効果と今後の課題

今回の試みではシャドーイングを実施した社会人学習者のうち、元上級レベルの学習者 A と、聞き取りが極度に弱いと考えられる学習者 B への実施について簡単に報告した。

A にとっては、シャドーイングを実施することが、会話力を向上させるいい練習になった。そして、シャドーイングを通して、未習語や定着の浅い表現を指摘することも可能になり、本人への気づきを促すこともできた。今後の課題として、シャドーイングが学習した既習事項を思い出すのにどういった効果があるのか、示していきたい。

一方、初級学習者 B の場合は目立った効果はまだ得られていない。しかし B 自身がこの訓練法に取り組みやすさを感じていることは、大きな利点になる。B へのシャドーイングの実施では、理解可能な文を用いて実施してもうまくいかなかった場合があり、聞き取り力と語彙の記憶の関係を含めて分析を行う必要を感じている。今後の課題として、聞き取りがうまくできない原因が、特定の音韻の聞き取りにあるのか、語彙定着の弱さにあるのか、その両方にあるのか、更なるデータ収集と分析が求められる。また今回実施したような音読を組み込んだ方法ではなく、シャドーイングだけの実施方法も試みながら、B の聴解力や発話への効果を計る予定である。

今回は成人学習者へのシャドーイングの実践を、その一段階として紹介した。更なる課題に向けて取り組みを行いながら、日本国外における日本語学習者への一学習方法として、奨励していくことを考えたい。

注

[1] 「作動記憶」、「作業記憶」と訳されることもある。記憶に関する研究は数多くあり、様々な分類と名称がある。一般的に記憶はその保持の長さによって、sensory store/memory, short-term store/memory, long-term store/memory と区別されるが、この short-term store/memory が Baddeley and Hitch（1974）と Baddeley（1986）によって working memory と名づけられた。ここでは「ワーキングメモリ」に統一する。

[2] 「中央演算装置」、「中央制御部」と訳されることもある。

[3] 通常 long-term memory は「長期記憶」と訳されるが、Baddeley（2002）のモデルにおける長期記憶の役割が、個人の経験に結びついた記憶という限定された意味をもつことから、門田（2006）によって「エピソード記憶」と訳された。

[4] シャドーイングの活用法については様々な実践例やその方法が報告されている。玉井（2005b）によると、例えば、プロソディ・シャドーイングではリズムやイントネーション、ポーズの置き方に集中すること、コンテンツ・シャドーイングではシャドーイングを行いながら、同時に意味も把握していくことなど、である。またシャドーイングの方法の一つに音の純粋な聞き取りを強化するため、あえて無意味語でシャドーイングを行う訓練法もある。

[5] 例えば、語彙においては「特許」、「車掌」、「砂漠化」、「神経質」、「生活習慣病」、文型においては「V てほしいものだ」、「V わけではない」、「V こともある」、「V てしまうからかもしれません」などである。

[6] 「図書館（としょかん）」、「喫茶店（きっさてん）」、「テレサちゃん」、「1時（じ）まで」、「静（しず）かな」、「近（ちか）くに」などである。

参考文献

岡まゆみ（1998）『中上級者のための速読の日本語』, Japan Times.

門田修平（2006）『第二言語理解の認知メカニズム―英語の書きことばの処理と音韻の役割―』, くろしお出版.

----------（2007）『シャドーイングと音読の科学』, コスモピア.

門田修平・玉井健（2004）『決定版　英語シャドーイング』, コスモピア.

酒井邦嘉（2002）『言語の脳科学―脳はどのようにことばを生みだすか―』, 中公新書.

迫田久美子・松見法男（2004）『日本語指導におけるシャドーイングの基礎的研究』, 2004 年度日本語教育学会秋季大会予稿集.

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

玉井健（2005a）『リスニングの指導法としてのシャドーイングの効果に関する研究』, 風間書房.

---------（2005b）『決定版　英語シャドーイング　入門編』, コスモピア.

平井悦子・三輪さち子（2004）『中級へ行こう　日本語の文型と表現 59』, スリーエーネットワーク.

望月通子（2006）「シャドーイング法の日本語教育への応用を探る―学習者の日本語能力とシャドーイングの効果に対する学習者評価との関連性を中心に」『視聴覚教育』第 29 号関西大学. 2007 年 2 月 21 日 http://www.kansai-u.ac.jp/fl/publication/audio_visual/pdf/29/1-4_mochizuki.pdf

山根繁（2004）『音読が学習者のプロソディーに与える効果ーリピーティングとシャドーイング』外国語教育メディア学会（JET）第 44 回全国研究大会発表.

Baddeley, A.D. & Hitch, G.J. (1974) Working memory. In G.A. Bower (ed.), *The Psychology of Learning and Motivation* Vol.8, 47-89. New York: Academic Press.

Baddeley, A.D. (1986) *Working Memory*. New York: Psychology Press.

Baddeley, A.D. (2002) Working Memory Still Working? *European Psychologist,* 7, 85-97.

Kinoshita, T. (2005) The effect of shadowing on oral reading fluency (orf) in JFL. Retrieved 15 February, 2007 from http://www.japaneseteaching.org/ATJseminar/2005/kinoshita.html

BATJ Journal No. 8: pp. 30-35
© 2007 British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

学習者間の自発的な会話を促す教室活動

リール第三大学　山元淑乃

1. はじめに

日本国外の日本語学習者にとって、クラスメートは会話学習の貴重な相手である。リールのように在留邦人も旅行者も少ない地域では、日本語を話したくてもなかなか機会が得られない学習者が多い。一方、母語話者を会話の相手として話す練習ができたとしても、初級の学習者にとって母語話者の日本語は難しすぎて会話がうまく進行しないか、母語話者が不自然な日本語を使ってしまうという弊害も出てくる。しかし授業中いきなり「ペアで話してください」と指示しても機能せず、学習者からは「普段母語で話しているのに日本語で話すのは不自然」「照れくさい」といった意見が聞かれる。「学習の初め」から「照れくささを忘れて」学習者同士が目標言語で話しやすい環境を作ることは、教師の役割ではないだろうか。このような考えから、これまで行ってきた会話授業に「話す時間」と「会話ノート」という活動を取り入れた。この際、教師が全てを決定するのではなく、学習者オートノミーを育てることも目標とした。学習者オートノミーとは、学習者が自分のニーズや希望に役立つように、自分の学習について自分で決定し、それを実行する能力である（青木 2001）。初級レベルの学習内容や大学という機関の性質から、学習者や教師の決定には様々な制約がある。その制約の中で、いかに学習者に決定権を与えオートノミーの育成を促進するかを検討した。本稿はその実践報告である。

2. 活動の概要

2.1 「話す時間」と「会話ノート」とは

「会話ノート」は、各学習者が 1 冊の冊子をクラスメートとの会話によって作っていく活動である。「話す時間」は学習した文型を用いてペアやグループで話す時間である。初級であれば月日の言い方を学習して誕生日を尋ね合ったり、動詞を学習して明日の予定を聞いたり、習った文型を使って話したりする活動はよく行われる。しかし、ただ話すよう指示するだけでは一通りの質問返答で終わってしまったり、その後は母語でのおしゃべりになってしまったりと、なかなか会話に発展しない。話したくても相手に気を使って話せないという意見も聞かれる。活動の後に発表の時間をとっても、自分の発表に精一杯で他人の発表をよく聞かない学習者もいる。そこで ①「話す時間」は終わりの合図があるまで日本語のみで話し続ける、②会話中メモをとってもよい、③「会話ノート」に記入するのは日本語でやり取りしたことに限る、④記入しながら辞書を引いたり質問したりしてもよい、⑤他のクラスメートの発表やフィードバックの内容も書きこむ、というルールを設定した。

2.2 目的

活動の開始にあたり、次のように目的を設定し、学習者にも母語で伝えた。

- 記録に残す作業を通じて、学習者同士が日本語で話す不自然さが軽減される。
- ルールに則ることで遠慮せず他の学習者に話せる場が提供できる。
- 記入スペースを万遍なく埋めるべく、学習者が色々な人と話すようになる。
- 他の学習者の発表や意見を聞く意欲が向上する。
- 他の人に分かってもらえるよう心がけて話すようになる。
- 授業時間外や、クラスメート以外の人にも実践し、自律学習が促される。

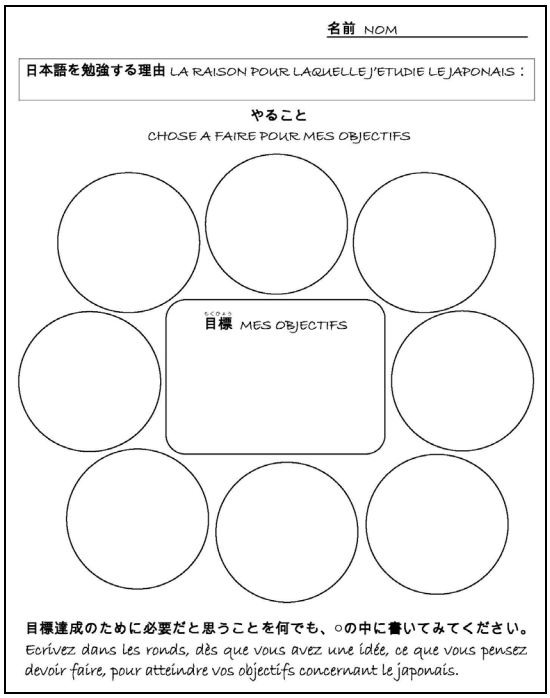
2.3 学習者と当該日本語コースの概要

リール第三大学日本学科 1 年生
年齢：18 歳から 22 歳
日本語レベル：初級
学習者数：25 名程度
日本語の授業時間：8.5 時間／週
実施時期：2006 年 10 月～2007 年 3 月

リール第三大学の日本学コースは 3 年間の学士課程で、日本語、言語学、日本文学、日本史、日本事情を中心にカリキュラムが組まれている。日本語クラスは最初の 2 年間で構造シラバスに沿って初級文法を習得し、3 年目で中級レベルに入る。筆者は文型練習、口頭表現、聴解、作文、漢字テストを担当しており、これには週 8.5 時間ある授業時間のうち、3.5 時間が充てられている。そのうちの 1 時間「表現と理解」の授業に適宜この活動を取り入れた。

2.4 オリエンテーション

資料 1： アンケート用紙



オリエンテーションを行い、学習目標や方法を明確にし、学習者オートノミーの育成を図った。

資料 1 のアンケート用紙に学習理由、目標、方法を母語で書き入れ、「やること」の中で、授業でするべきだと思うことに赤で丸をつけてもらった。この結果を元にディスカッションを通して、「話せるようになる」という共通の目標と、そのためには話すことが必要だという認識を確認した。この際否定の選択、つまり「話せるようにならなくてもよい」「話せるようにはなりたいが授業では話したくない」といった選択肢も用意し、該当する学習者がいれば対処するようにしたが、今年度の 1 年生には見られなかった。学習者にはカジュアルな会話と丁寧な会話のどちらを習得すべきかも選ばせたが、全員がまず丁寧に話せるようになることを選択した。

このアンケートとディスカッションを通じ、目の前にいるクラスメートとの会話が貴重な機会であり、自分にはそれに参加する権利があるということが認識され、活動への自発的な参加が促された。

3. 実践

3.1 留意点

活動に際し、「丁寧で自然な会話」を心がけた。この場合の丁寧さとは、丁寧体を用い、適切なイントネーションで発話することを指す。例えば相手の発言を理解したことを丁寧に伝えたいとき、「あ、そう」ではなく「あ、そうですか」を下降調で発話しなければ丁寧さは伝わらない。このためイントネーションや強弱等の発音指導も行った。その他にも「あなた」ではなく必ず名前を使用すること、確認要求を表す「～でしょう」が非丁寧であることなど、指導が必要なところは適宜行った。また、「この方はどなたですか」「兄です」「この方はどなたですか」「父です」といった質問返答の繰り返しは、自然な会話ではない。自然な会話の進行には、「あ、そうですか。」等の相槌、「～さんは？」「～さんはどうですか？」等の聞き返し、聞き取れなかったときの対処法などが必要になる。モデル会話を通してこれらを紹介した。ただし、代入練習になってしまうのを避けるため、2 回目以降は例文を提示し適宜注意するだけに留めた。

3.2 文型と話題

話題や話す時間の長さを表 1 のように設定した。話題はリールの学習者が出会う接触場面に近いこと、内容が興味を引きやすいことを考慮して選んだ。「話す時間」は日本語で話し続けられフィードバックが可能な範囲で設定し、文型学習に合わせて取り入れた。話題を事前に知らせておいたものもある。

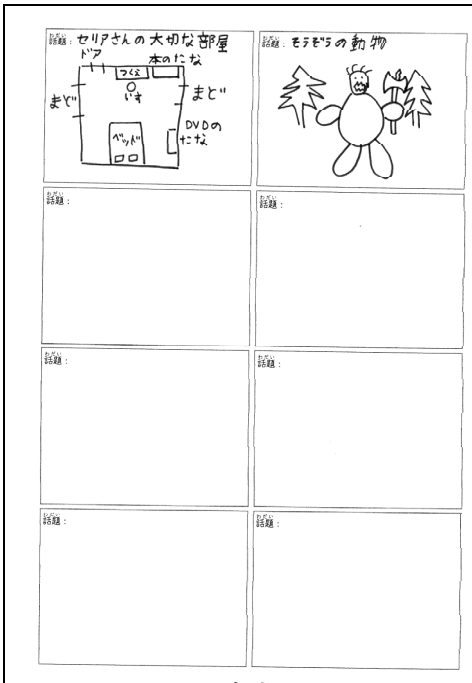
表 1： 導入項目とトピック

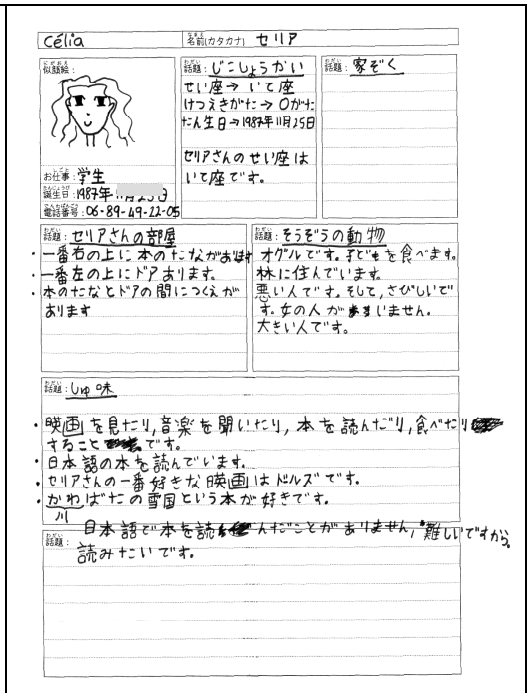
導入項目	例文	トピック	話す時間
名詞述語文 日付の言い方	学生です。 誕生日は 1984 年 9 月 19 日です。	初対面の挨拶 名前や所属、誕生日、星座、血液型などを自己紹介	2 分
指示詞 家族の言い方	この方はどなたですか。	写真を見せ家族や友人を紹介し合う	3 分
動詞文 直接目的語 時間の言い方	ロンドンへ行きませんか。 ミュージカルを見ましょう。 9 時に着きます。	旅行の計画をたてる	3 分
間接目的語	彼女に指輪をあげます。	クリスマスの準備	3 分
形容詞	いいお天気ですね。	天気	2 分
比較 好みの言い方	肉より魚の方が好きです。	好きな食べ物、嫌いな食べ物	3 分

～に～がある 助数詞各種	机の上にパソコンがあります。 ねずみが 2 匹います。	わたしの部屋	5 分
～が欲しい ～たい	新しいパソコンが欲しいです。 ゆっくり休みたいです。	今一番欲しいもの、したいこと	4 分
～ている	この動物は森に住んでいます。	想像の動物	4 分
動詞タ形	日本へ行ったことがありますか。 観光したり買い物したりします。	日本に行って…	4 分
動詞辞書形	趣味は音楽を聴くことです。	趣味	4 分
～と思う	このシステムはよくないと思います。	大学生活	5 分
～のだ	どうして日本語を勉強しているんですか。	日本語を勉強する理由	5 分
連体修飾 ～と ～とき	よく行く場所はどこですか。 あの通りをまっすぐ行くと右にあります。 どんなときそこに行きますか。	リールのおすすめスポット	6 分
～てあげる/ もらう/くれる	疲れたとき、マッサージをしてもらいます。	理想のロボット	5 分
～たら ～ても	もしわたしがペットだったら、キアヌ・リーブスの猫になりたいです。	もしわたしがペットだったら	5 分

3.3 「会話ノート」への書き込み

資料2： 会話ノート





「話す時間」の後は書き込みの時間である。資料2のような用紙をクラスの人数分より少し多めに綴じ、1人1冊配布した。見開き2ページが1人について書き込むスペースで、余ったページには日本人留学生などクラスメート以外についても書けるようにした。資料2はある学習者が「セリア」という名のクラスメートについて作成したページである。トピックごとに右のページにはテキストを、左のページには絵や図を描きこめる。書きこむ内容はトピックによって異なり、相手の「情報」や「意見」や「2人で立てた計画」などである。

ノートに書き込んだ後はそれを基に数名の学習者が発表した。発表は相手の紹介や、会話の再現、ペアで考えた作品などである。他の学習者はそれを聞きながら発表者のページにも書き込む。教師は発表をその場で文字起こしした。プロジェクターでパソコンの画面をスクリーンに投影しているため、学習者は発表内容が発話と同時に文字化されるところを見ることができる。

3.4 フィードバック

資料3： 会話例「趣味」

A：趣味は何ですか？
B：本を読むことと、映画を見ることです。
A：そうですか。どんな本が好きですか？
B：フランスの、長い小説が好きです。A さんは？
A：わたしも本を読むことです。
B：どんな本を読みますか。
A：えー、サイエンスフィクションを読みます。
B：あー、そうですか。… おもしろいですね。
…（沈黙）…
B：雨ですね。
後略

発表後は文字起こしした発表内容を見ながらディスカッションし、特に会話が行き詰ったところや、コミュニケーションがうまくいかなくなった部分に関し、対策を全員で考えた。

資料3は発表例である。趣味について4分話し続けるのは、初級の学習者にとってかなり長い。学習者Bは詰まってしまい、天気の話に話題を転換している。話題の転換自体は実際のコミュニケーションでも使える良い手段である。それを十分評価した上で、趣味の話を続ける場合にはどう発展させられたかを考えた。他の学習者から「毎日本を読みますか。」「日本語の本を読んだことがありますか。」「(作家で) 誰が好きですか。」など様々な意見が出された。

4. 考察

4.1 効果

「話す時間」と「会話ノート」の導入により、以下のような効果がみられた。

- ただトピックを設定し話していた授業に比べ、一定のルールに則り記録を残していくという手順を踏むことで、学習者の参加が積極的になった。
- 決められた時間を話し続けるという課題をこなすことで「発話」から「対話」への発展が見られた。

・ 授業時間以外にも日本語で話しノートに書きこんでいる様子や、クラスメート以外にも実践している形跡が見られたことから、自律学習を促す効果があったと考えられる。

学習の終盤に日本人留学生に参加してもらい、学習者に「日本人のお客さんです。話してみましょう」という指示を与えてみた。以前は沈黙が流れることが多かったこのような場面にも積極的に会話が続けられ、大いに学習の成果が見られた。

4.2 学習者の反応

学習者に対するアンケートの回答では、「この活動は役に立つか」という質問に対し「とても役に立つ」という答えが 100%を占めた。ほかに次のような肯定的な意見が多くみられた。

・ はじめは日本語で話すことが恥ずかしかったが、だんだんそう思わなくなった。
・ 楽しい。
・ 日本人に会っても何か話せそうな気がする。
・ もっと話したいと思う。
・ 学生が言うことを先生が同時に書いてくれるのが面白い。

しかし極少数であるが「下手な人とペアになると面白くない」という意見もあった。また後半は書きこみスペースが十分ではなかった。次回の課題である。

4. 終わりに

学習者がより自発的に楽しく話せる授業と学習者オートノミーの育成を目指し、これまで行ってきた会話練習に「話す時間」と「会話ノート」という活動を取り入れた。ルールを設定したり記録を要求したりすることは、一見教師の決定権を増し、学習者の決定権を減らすように見えるかもしれない。しかしはじめに十分なオリエンテーションで目標を明確にし選択権を与えることで、自分のために自分の選択で学習しているという意識を持続することができたように思う。結果として以前より自発的に話す姿勢が見られるようになった。また、遠慮せず話せるということが学習者に特に好評であった。このことから、学習活動において、初めに明確な「型」を与えることで、その後の学習者オートノミー育成に効果があった指導例としてその実践を報告した。

なお、筆者が作成した教材やタスクシートは全て「青空日本語教室」というウェブサイトに掲載予定で、現在準備を進めている。多くの方にご利用頂ければ幸いである。

参考文献

青木直子（1998）「学習者オートノミーと教師の役割」, 『分野別専門日本語教育研究会―自律学習をどう支援するか―報告書』, 国際交流基金関西国際センター.

----------（2001）「教師の役割」, 『日本語教育を学ぶ人のために』青木直子・尾崎明人・土岐哲編, 世界思想社, 182-197 頁.

Abstracts　要旨

Perception of Speech Rhythm in Japanese: Counting speech units by a tapping task

Hitomi Nakata　The University of Reading

This study examines how native speakers of Japanese determine the number of beats in words in order to search for a possible rhythmic patterning in Japanese. For this purpose, a finger-tapping test was designed and conducted. Thirty native speakers of Japanese, categorized into three age groups, participated in a task for which they were asked to repeat a word and tap the beat simultaneously. The number of taps and variations in the location of tapped beats were analyzed in total and for each group. The results demonstrate some evidence of a general preference for a unit more than one mora: i.e., some researchers have called a syllabic unit (e.g., CVV or CVC). This tendency was particularly prominent in the younger generation, and the age differences were statistically significant. This phenomenon of preferring a larger unit than a mora puts into question the conventional notion of the mora alone as a timing unit and suggests an alternative rhythmic unit in Japanese. A comparison of two five-mora words with different positioning of non-standard moras further suggests low rhythmic value for non-standard moras as well as the expected value for standard moras. The positioning effects suggest similarities with other languages such as English.

日本語における言語リズムの知覚
―タッピングテストによる言語単位の計測―

レディング大学　中田ひとみ

この研究は、日本語のリズムパターンを検証するという目的で、日本語母語話者が単語の中にいくつの拍数を認識するかを調べたものである。実験としてタッピングテスト（単語単位での言語刺激を聞いた直後にそれを繰返し発話しながら知覚したビート数を叩いて示す）という手法を用いた。被験者 30 人は 3 つの年齢別グループに分けられ、タップ数とそのパターン（モーラの位置）について全体及びグループ毎に分析を行った。その結果、特殊モーラを含む単語はモーラ単位ではなくいわゆるシラブル（つまり CVV や CVC）などの「1 モーラ以上の単位」で知覚されるという特徴がみられ、この傾向は特に若年層に顕著であるということが統計的に実証された。ここで少なくとも従来のモーラ等拍説では説明できない日本語のリズム単位が提起される結果となったわけである。さらにモーラ位置を変えた奇数モーラ数の単語二つを比べた結果、特殊モーラを弱拍扱いする傾向が全体に適用され、他言語（英語）における韻律論との関連性を示唆するものとなった。

Influence of the JET Programme on Japanese Language Education: Did joining JET motivate the UK returnees to become a teacher of Japanese?

Masumi Tanaka　Formerly of the Japan Foundation London
Toshiko Ishida　Professor Emerita, University of Tsukuba

This study aims to clarify what factors motivated JETs to become teachers of Japanese language. The survey was conducted by gathering data from former JET teachers who are teaching Japanese at UK secondary schools. The survey revealed the following:

- six items including interaction with students contributed to the decision of JETs to become teachers of Japanese language. This suggests that the programme plays a role in producing potential teachers of Japanese.
- former JET's knowledge of Japanese language, culture and society gained in Japan is utilized in order to introduce Japanese classes at schools where Japanese had not been taught before. This suggests that the presence of JET teachers increases the number of institutions offering Japanese and the number of students learning Japanese in the UK secondary sector.
- former JET teachers are playing a role in teaching about Japanese culture and Japan based on their real experience through sharing their cross-cultural experience with their students.
- former JET teachers are utilising 1) links with other former JET teachers and 2) ideas for activities and materials they obtained in Japan in their Japanese language teaching activities in the UK.

However, the respondents missed the opportunities to gain knowledge to teach Japanese in Japan through the Japanese language teaching training. Considering the teachers of Japanese who do not specialized in language education, any teacher training course should, whether it takes place in the UK, or indeed anywhere outside of Japan, provide participants with the opportunity to improve their Japanese language teaching skills as well as their Japanese language skills.

日本語教育における JET プログラムの影響
―JET プログラムはイギリス人参加者に日本語教師となる動機を与えたか―

元国際交流基金ロンドン事務所　田中真寿美
筑波大学名誉教授　石田敏子

本研究の目的は JET 参加者が日本語教師になることに影響した要因を明らかにし、非母語話者日本語教師研修改善のための示唆を得ることである。英国の中等教育機関で日本語を教える元 JET 教師を対象にアンケート調査を行った。その結果、生徒との交流体験などが日本語教師になる動機となっていることがわかった。また、元 JET 教師の日本語、日本文化・社会に関する知識がそれまで日本語教育が行われていなかった学校で日本語の導入に役立っていること、元 JET 教師が生徒と異文化体験を共有することで日本や日本文化を伝える役割を果たしていること、他の元 JET 教師との情報交換や日本で得た教材・活動のアイディアが日本語授業に生かされていることがわかった。しか

し、日本での日本語教育研修の受講機会が生かされておらず、UK または海外での非母語話者教師研修では日本語教授知識の習得も研修目的とすべきであると考えられる。

The Effect of "Shadowing" and its Application to Japanese Pedagogy

Nozomi Yamaguchi　SOAS, University of London

In recent years, various learning materials have been published relating to the "Shadowing" technique in the field of English pedagogy. This paper reports two active introductions of "Shadowing" to adult learners of Japanese outside Japan. Shadowing is defined as "an act or a task of listening in which the learner tracks the heard speech and repeats it as exactly as possible while listening attentively to the in-coming information" (Tamai, 2005:34). This report summarises its application in my experiments as well as the purposes of applying this technique. It also presents the findings and suggestions for future research.　In the end, as I introduce some reactions from learners, I would like to emphasise the potential of this technique for particular learners.

シャドーイングの実験的試み

ロンドン大学アジア・アフリカ研究学院　山口希

近年、日本では英語学習教材を中心に、シャドーイング法を活用したものが多く見られる。この報告では日本国外で日本語を勉強している成人学習者を対象に行ったシャドーイングの試みから 2 例を紹介する。玉井（2005:34-35）はシャドーイング法のリスニング力への効果に注目して、シャドーイングは「聞こえてくるスピーチに対してほぼ同時に、あるいは一定の間をおいてそのスピーチと同じ発話を口頭で再生する行為」と定義している。今回の報告では、シャドーイング法を活用した試みから 2 例を簡単にまとめ、他の練習法と組み合わせて行ったシャドーイングの実践例と、その効果や問題点を挙げる。そして、シャドーイング法という一種の訓練に対する学習者の反応を取り上げながら、シャドーイングがどういったタイプの学習者に、どんな効果があると考えられるか、中間報告として述べたい。

玉井健（2005）『リスニングの指導法としてのシャドーイングの効果に関する研究』, 風間書房.

Classroom Activities to Stimulate Conversation in L2 Japanese between L2 Learners

Yoshino Yamamoto　Université Charles de Gaulle Lille 3

This paper reports an attempt to encourage conversation between learners and to nurture learner autonomy through two activities, called “time to talk” and “conversation note”. “Time to talk” involves talking for a couple of minutes in sentence pattern learning. For beginners, classmates are the best partners to talk with because they have the same level of Japanese proficiency. However, simply asking students to talk amongst themselves is ineffective. It is therefore necessary to lay down a rule that students have to continue the conversation in Japanese until the cue to finish is given. This enables native speakers of French to talk in Japanese without feeling uncomfortable. Learners appreciate this activity since it gives them an opportunity to talk freely with classmates. “Conversation note” is a notebook in which learners can write down what they discussed. By keeping a log of their conversation, learners became more enthusiastic to converse. By allowing students to decide their own study in preliminary discussions, you can motivate them at the same time.

学習者間の自発的な会話を促す教室活動

リール第三大学　山元淑乃

本稿は、「話す時間」と「会話ノート」という活動を通し、学習者間の発話を促し、学習者オートノミーの育成を試みた実践の報告である。「話す時間」は学習した文型を用いて学習者同士が話す時間である。初級学習者にとって同レベルの日本語で話せるクラスメートは貴重な会話の相手であるが、授業中にただ話すよう指示してもうまくいかない。そこで、この時間は終りの合図まで日本語で話し続けるというルールを設定した。これにより、フランス語母語話者同士が日本語で違和感なく話す環境を作ることができた。クラスメートに遠慮せず日本語で話せるということが学習者に好評であった。「会話ノート」には話した内容を学習者が書きこんでいく。記録を残すことにより、より多くの学習者と積極的に話そうとする姿勢が生まれた。またオリエンテーションにより可能な限り学習者に選択権を与えたことも、動機付けに貢献していると考えられる。授業時間外にもこのノートを使い、学習者がクラスメートや日本人留学生と話している姿が見られた。このことから、「ルールを決める」という一見教師主導的な指導も、方法次第で学習者オートノミーの育成を促進できると言えるだろう。

PART 2: BATJ 2006-2007 ACTIVITY REPORT

BATJ Journal No. 8: pp. 41-59
© 2007 British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

BATJ 第 9 回発表大会：基調講演

学習者言語のバリエーション

大阪大学　渋谷勝己

1. はじめに

本稿は、日本語を第二言語として学ぶ学習者の使用する日本語に見出されるバリエーションについて概観し、その研究法を整理することを試みる。理論的な側面よりも、学習者の使用する日本語の様相と、それを研究するための視点や問題のありかといった実態面・実践面を中心に据えて、今後この分野の研究を推進するためのひとつの可能な方向を述べるものである（理論面については、Bayley & Preston 1996 所収の諸論考などを参照）。

最初に、タイトルの「学習者言語」と「バリエーション」の指すところを確認しておこう。

まず、「学習者言語」（これは「中間言語」とも呼ばれるが、本稿では「学習者言語」で統一する）とは、以前は、目標言語に至らない、「不完全な」、「くずれた」ことばで、研究する価値などないといわれていた種類のことばであるが、「中間言語」という概念の成立とともに、これもひとつの「言語」であるという認識が確立した。「言語」とは規則の体系である。したがって、学習者言語にも、目標言語とは違うかもしれないが、一定の規則の体系があると考えることになる。

次に、「バリエーション」について、これまでの社会言語学的な研究が明らかにしてきたように、自然言語にはバリエーションのない言語というものはない。このバリエーションというのは、「同じことをいうための異なった言い方のセット」と定義されるが、「同じこと」というところをどのように捉えるかによって、狭義・広義の 2 つの意味で考えることができる。

まず、これを狭義に捉えたときには、バリエーションとは「referential sameness、すなわち意味的に同義である複数の形式のセット」と定義され、たとえば、カタツムリとデンデンムシ、マックとマクド、着ラレルと着レル、行キマセンと行カナイデスなどがその例になる。Labov（1966）をはじめとする変異理論が取り上げるバリエーションは、このタイプのものである。

一方、広義に捉える場合もあり、そのときには、バリエーションは「functional sameness、すなわち機能的に同義である複数の発話のセット」という意味で考えられる。たとえば、誰かにペンを借りようとするとき、借りる相手によって、「ペン貸して」という場合や、「恐縮ですが、ペンをお借りできますでしょうか」などという場合がある。この 2 つの発話は文字通りの意味では同義ではないので狭義のバリエーションとはいえないが、ペンを借りるための依頼という機能を担う点では同じである。このタイプのものが広義のバリエーションである。異文化間語用論（cross-cultural pragmatics、Blum-Kulka et al. 1989 など）や、中間言語語用論（interlanguage pragmatics、Kasper & Blum-Kulka 1993 など）が取り上げるバリエーションが、この広義のバリ

エーションである。

本稿では、このうち、おもに狭義のバリエーションに焦点を当てて、学習者言語に見出されるバリエーションの種類と、それをめぐって行われてきた従来の研究について、以下のような項目によって展望することを試みる。

(a) これまでの研究が注目してきた学習者言語の変種のタイプ（§2）
(b) 具体的事例（1）：学習者間バリエーション（§3）
(c) 具体的事例（2）：学習者内バリエーション（§4）
(d) 学習者言語のバリエーションの研究方法（§5）
(e) 今後の課題（§6）

このうち（c）については、本基調講演に引き続いて行われたワークショップにおいて、実際に学習者の発話データを分析して、バリエーションのありかを確認した。

2. 学習者言語の変種のタイプ

2.1 日本語教育・習得研究におけるバリエーションへの視点

日本語教育や日本語習得研究において日本語のバリエーションということが話題になる場合には、次のような種類のものが取り上げられることが多い。

(a) 母語話者の日本語のバリエーション（＝インプットの多様性の研究）
(b) 学習者言語のバリエーション
　(b-1) 母語話者の日本語と比較しての学習者言語の独自性（＝学習者言語研究一般）
　(b-2) 学習者間・学習者内のバリエーション（＝学習者言語のバリエーションの研究）

このうち、「(a) 母語話者の日本語のバリエーション」は、とくに日本で日本語を学習する学習者が触れるインプットという点から、その多様性が注目されている。たとえば、東京ではなく、地方で日本語を習得するような場合には、インプットとしての方言や、方言習得ということが考慮されることになる。

次の「(b) 学習者言語のバリエーション」は、さらに 2 つのタイプにわけることができる。ひとつは「(b-1) 母語話者の日本語と比較しての学習者言語の独自性」で、いわば日本語全体のなかのひとつのバリエーションとして学習者言語を見る視点であり、学習者言語研究全体が採用している視点である。もうひとつは「(b-2) 学習者間・学習者内のバリエーション」で、母語話者の日本語と比較するのではなく、学習者言語そのもののなかに存在する多様性に注目するものである。本稿では、この（b-2）の視点で、学習者言語のバリエーションを考察していく。

2.2 バリエーションの二種

次に、§2.2 と §2.3 で、バリエーションということを捉えるための枠組みを提示する。

ことばのバリエーションというとき、そのバリエーションは、まず、

(a) random variation
(b) systematic variation

の 2 つにわけることができる。(a) の random variation とは、バリエーションの関係にある 2 つ

以上の言語形式が、誰によってどのような状況で使われるかが全く予測できない、いわばきまぐれで使われるような言語形式であるのに対し、(b) の systematic variation とは、誰がどのような場面でどのような条件のときに使用するかを、ある程度整理できる種類のバリエーションである。

この 2 つのタイプのバリエーションのうち、バリエーション研究がもっぱら対象とするのは、一定の条件に沿って運用されている (b) の systematic variation であるが、バリエーションのなかには、最初は random variation と見えたものでも、いろいろな要因によって詳細に分析してみると、実は systematic variation であったというものもある。バリエーション研究の発展は、最初は random variation に見えたものを、systematic variation として位置づけ直すところにあるといってもよい。

2.3 systematic variation を制約する要因

次に、前項で、「いろいろな要因によって詳細に分析してみると」と述べたその要因について、これまで注目されてきたものをまとめてみよう。逆にいえば、ことばに多様性をもたらしている要因は何かということである。それをまとめると、表 1 のようになる。表 1 では、タテに「話者間バリエーション」と「話者内バリエーション」の 2 つをとり、ヨコに母語話者のバリエーションと学習者のバリエーションを配置して、クロスで整理した（以下に記載する文献は、そのアイディアを最初に提示したもの、あるいはある程度まとまった考察を含むものを中心に取り上げた。網羅的なものではない）。

表 1： systematic variation を制約する要因（言語外的要因のみ）

<table>
<tr><th></th><th>母語話者（インプット）の
バリエーション</th><th>学習者のバリエーション</th></tr>
<tr><td>話者間
バリエーション</td><td>・地域差
・年齢差
・性差
・集団差
（ネットワーク・アイデンティティ）

・心理的属性差
などなど</td><td>・地域差・母語差
・レベル差
・性差
・集団差
・習得環境差
（自然習得－教室習得など）
・心理的属性差（内向的－外向的など）
などなど</td></tr>
<tr><td rowspan="7">話者内
バリエーション</td><td colspan="2">(a) 話し手の内部的操作</td></tr>
<tr><td>・注意度・モニター
・事前の計画性（planning）
・専門知識（内容のなじみ度）</td><td>・注意度（作文と自由発話など）
・事前の計画性
・専門知識
（内容のなじみ度、automaticity）</td></tr>
<tr><td colspan="2">(b) 聞き手等を考慮した調整</td></tr>
<tr><td>・聞き手の言語能力などへの調整
（accommodation、audience design）
・相手への配慮（politeness）</td><td>・聞き手の言語能力などへの調整

・相手への配慮</td></tr>
<tr><td colspan="2">(c) 社会的ルール</td></tr>
<tr><td>・わきまえ</td><td>・わきまえ</td></tr>
</table>

（下線部は、これまで研究があまり行われてこなかったもの）

この表のうち、まず「話者間バリエーション」とは、「あるグループに属する人と別のグループに属する人とでは、違うことばを使う」といった視点で整理できるバリエーションで、ことばの「地域差・年齢差・性差・所属集団差・心理的属性差」といったバリエーションがここに含まれる。社会言語学でいう「地域方言」や「社会方言」などのことである。学習者言語の場合には、レベルによる違いや母語による違いなどがここに属する。

一方、「話者内バリエーション」とは、「同じ一人の話し手でも、複数のレパートリーを使いわける」といった視点で整理されるバリエーションで、「丁寧なことばとぞんざいなことば」「かしこまったことばとくだけたことば」あるいは「丁寧体と常体」などがそういったレパートリーとして位置づけられる。この話者内バリエーションについては、これまで、表 1 に記した、(a) 話し手の内部的操作、(b) 聞き手等を考慮した調整、(c) 社会的ルール、といった、大きく 3 つに分類されるような要因に注目した分析がなされてきた（他の分類については、Ellis 1989・1994 など参照)。

以下、「話者内バリエーション」について個々に見ていくと、まず、(a) の話し手の内部的操作にある「注意度」というのは、話し手が話をするとき、自分が使っていることばに注意を払いながら話すか、それとも内容に集中して話すかといったことの相対的な度合いのことをいう（Labov 1966、Tarone 1988 など)。たとえば、親しい人と雑談するときには、きれいに発音しようとか、このことばは使ってはいけないとか考えながら話すことはほとんどないが、教室のなかであてられて教科書を読む場合などには、書かれている内容を理解するよりも、うまく発音しようとする意識のほうが前面に出てくるかと思う。発音という点では、当然、後者のほうが標準語あるいは目標言語に近いものになるはずである。次の、「事前の計画性」とは、話す前や書く前に、どの程度、使用することばや話す内容を考えるかということをいう（Ochs 1979、Ellis 1987 など)。もちろん、事前に計画できる時間があれば、文なども整ったものになる。「専門知識」は、話し手が熟知している内容、たとえば自分の専門や趣味に関して話すときは文が整っているが、なじみのない話題、たとえば将来の日英関係といった話題で話すときは首尾の十分に整わない文が生じるといったかたちで、ことばにバリエーションをもたらすことがある（Whyte 1995 など)。

以上、(a) の項目は、すべて、基本的に、話し手自身が自分の内部だけで行うことばの処理の問題であるが、(b) の聞き手等を考慮した調整では、話し手は聞き手に対処するかたちで自分のことばを調整する。まず、「聞き手の言語能力などへの調整」は、アコモデーションとして知られている (Giles 1984)。いわゆるベビートークやフォリナートークなどに典型的に現れる。これは、話し相手である幼児や非母語話者の言語能力に対応するかたちで、話し手が自分のことばをわかりやすいもの（だと話し手が思うもの）に変形するという操作である。もうひとつの、「相手への配慮」、すなわち、Brown & Levinson (1987) のいうポライトネスは、話し手が、話し手と聞き手の親疎関係や上下関係、聞き手にかける負担量などに応じて会話の最中に自分のことばを操作するといった事象に関与する。たとえば、くだけたスタイルで話している相手に対してでも、借金を申し入れるといった行為を行う段になると丁寧なことばになるといったケースである。このポライトネス理論がことば切換え事象にアプローチする方法は、話し手と聞き手の関係によって使用することばが決まるという受動的な側面を捉えるとともに、逆に、話し手が、その使用することばによって、話し手と聞き手の関係をどのようなものとして捉えたいかを示すといった、話し手の人間関係に対する積極的なはたらきかけの側面をもハイライトしようとする、きわめて包括的なものである。

最後の（c）社会的ルール、あるいは「わきまえ」（井出 2006）とは、個人の自由にはならない、社会に厳しいルールとして存在することばの使いわけ規則をいうものである。日本では、たとえば講演などを方言や親しい友人と話すときのようなことばを用いて行ったとすれば、不適切なことばづかいとして非難されるであろう。

以上、systematic variation を制約する要因としてこれまで指摘されてきたことをいくつか取り上げた。話者内バリエーションを左右する要因については複数のものをあげたが、これらは、このうちどれが正しいかという種類のものではなく、すべてが実際にことばの切換えにかかわっている要因である。

ちなみに、これらのバリエーションを、会話のなかでのはたらきという側面から整理すると、「話者間バリエーション」は、会話のなかでは、もちろん、「その話者はどのような社会集団に属する人間か、あるいはどのような性格をもった話者か」ということを聞き手に伝えることになる。イギリスなどでは、とくに発音のありかたがその人の出身地や属する階層を如実に示すといったことがよくいわれる。一方、「話者内バリエーション」については、「(a) 話し手の内部操作」の要因のように話し手はどのような情報処理を行っているのか、あるいは、どのような心理状態で話を進めているのかといったことを聞き手に伝えるものがあり、また、「(b) 聞き手等を考慮した調整」や「(c) 社会的ルール」の要因のように、話し手は聞き手や状況をどのように捉えているかを示すものとして、バリエーションを（積極的に）活用している場合があるということになる。

なお、この、話者内バリエーションには、話し手の心理的な側面と、話し手の社会的な把握のありかたを示すものの 2 つがあるということと関連して、バリエーションの研究には、現在、互いに相補う 2 つのアプローチが採用されている。ひとつは心理言語学的アプローチで、主にバリエーションのもつ (a) の情報処理的・心理的側面を対象とするものである。このアプローチを採る第二言語習得研究では条件をコントロールして実験や調査を行うことが多いということから、教室場面での習得を取り上げることが多い。もうひとつは社会言語学的アプローチで、このアプローチでは、(b) と (c) の社会的・インターアクション的側面を取り上げるが、社会言語学では実態の解明を重んじるということもあって、教室場面での習得よりも自然習得や自然談話に注意がかたむきがちである。実際には、この 2 つのアプローチにはオーバーラップする問題も多いのだが、相互の連携があまりないというのが実情であろう。

以下、§3 と §4 で、学習者言語のバリエーションの実態を捉えてみたい。§3 では、学習者間バリエーションを、可能表現という表現領域に限定することによって、それぞれの種類の学習者言語の特徴が比較しやすいかたちにまとめる。また§4 では、英語を母語とする一人のアメリカ人日本語学習者に焦点を当てて、当該学習者が会話の相手によってどのようにことばを切り換えているかを観察してみることにする。

3. 具体的事例（1）：学習者間バリエーション

§3 ではまず、その使用する可能表現によって、学習者間のバリエーションを確認する（本節は渋谷 2002b による）。具体的には、§3.1 で母語話者の可能形式の使用実態（ベースライン）を確認したあと、§3.2 で 3 種類の学習者言語の可能形式を、また参考データとして、§3.3 で幼児語の可能形式の使用状況を見てみることにする。

3.1 凡例およびベースラインデータ

以下、本節では、日本語学習者などが実際の談話のなかで使用した可能形式を、それぞれの特徴が捉えやすいように、ほぼ同じ枠組みによって整理する。次の表 2 と表 3 を例にして、まず、その枠組みを提示しておこう。

表 2： シナリオ（山田太一『早春スケッチブック』）における可能形式 : ベースラインデータ(1)

	助動詞・可能動詞類				デ キ ル 類			
	（ラ）レル		可能動詞		デ キ ル			その他
	五段	他	五段	他	ｽﾙｺﾄｶﾞ	VN	ー	
	-	6	19	-	1	2	6	
S	-	3	11	-	1	2		
使用率	0.0	17.6	55.9	0.0	2.9	5.9	17.6	

表 3： 口頭研究発表における可能形式（大学院生）: ベースラインデータ(2)

	助動詞・可能動詞類				デ キ ル 類			
	（ラ）レル		可能動詞		デ キ ル			その他
	五段	他	五段	他	ｽﾙｺﾄｶﾞ	VN	ー	
	-	15*	3	-	2	2	-	
S	-	2*	3	-	1	1		
使用率	0.0	68.2	13.6	0.0	9.1	9.1	0.0	

（*=見ラレル 4、考エラレル 11（研究発表等に特徴的な形式））

表 2・表 3 の横軸には、日本語の可能形式を並べた。具体的には次のとおりである。

表の凡例

(a) 形式
　(a-1)［助動詞・可能動詞類］（五段・一段・カ変動詞対応）
　　〈（ラ）レル・五段〉　五段動詞＋助動詞レル、「忙しくて手紙が書かれない」
　　〈（ラ）レル・他〉　一段・カ変動詞＋助動詞ラレル、「忙しくてテレビが見られない」
　　〈可能動詞・五段〉　五段動詞派生の可能動詞、「忙しくて手紙が書けない」
　　〈可能動詞・他〉　一段・カ変動詞派生の可能動詞、「忙しくてテレビが見れない」
　(a-2)［デキル類］（サ変動詞対応）
　　〈デキル・スルコトガ〉　スルコトガデキル、「忙しくて手紙を書くことができない」
　　〈デキル・VN〉　VN（動名詞）デキル、「もう我慢できない」
　　〈デキル・ー〉　動名詞ガ＋デキル、もしくは、デキル単独使用
　　「もう我慢ができない（動名詞ガ＋デキル）、いつかはできるだろう（デキル単独使用）」
(b) 上段は延べ用例数、下段は〈デキル・ー〉を除き異なり動詞数を示す（表 4 を除く）。
(c) 使用率は延べ数による。

(a) の形式のうち、(a-1)［助動詞・可能動詞類］が五段動詞・一段動詞・カ行変格活用動詞に対応する可能形式類で、(a-2)［デキル類］がサ行変格活用動詞に対応する可能形式である。

(a-1)［助動詞・可能動詞類］の〈(ラ) レル・他〉などにある「他」は、五段動詞以外の動詞、具体的には一段動詞とカ変動詞のことを指している。(a-1)［助動詞・可能動詞類］のなかでは、一般に、〈(ラ) レル・他〉と〈可能動詞・五段〉が標準形式で、〈(ラ) レル・五段〉とラ抜きことばの〈可能動詞・他〉が非標準形式とされている。

さて、上の表 2 は、山田太一の『早春スケッチブック』というシナリオのなかで、省一（表 2 では S）という登場人物が使用している可能形式をまとめたものであり、表 3 は、研究発表会というフォーマルな状況において、日本語母語話者大学院生 S が口頭研究発表のなかで使用した可能形式を示したものである。いずれの場合も、日本語母語話者が、念入りに推敲された書き物（シナリオの場合）や、事前に十分に計画された発話（口頭研究発表）のなかで用いた形式であるので、日本語可能表現の、一種規範的な使用状況が現れているものと思われる。この 2 枚の表に現れている可能形式の使用状況を、学習者が用いた可能形式の特徴を捉えるためのベースラインデータとする。具体的には、表 2 のシナリオの場合、(a-1)［助動詞・可能動詞類］については、五段動詞について可能動詞、一段動詞・カ変動詞について助動詞ラレルを使用するという、いわば規範的な使用のありかたが観察される（以下、「規範型」とする)。また、(a-2)［デキル類］については、一般にフォーマルな形式とされるスルコトガデキルの使用が少ない点と、VN デキルが使用されている点が指摘できよう。以下で見る学習者言語の可能表現については、とくに後者の［デキル類］の使用のありかたに特徴が観察される。留意されたい。次の表 3 の口頭研究発表については、用例数が少ないので明瞭にうかがうことはできないが、スルコトガデキルというフォーマルな形式の使用頻度が相対的に高いということができよう。その他、口頭発表においては、表の下に示したように、「～ト見ラレマス」や「～ト考エラレマス」といった定型的な形式がよく使用されている。

以下、いくつかの日本語学習者言語の変種における可能表現の特徴を概観していく。本節の末尾、§3.4 の表 9 に、それぞれの変種の特徴を、(a-1)［助動詞・可能動詞類］に見られるものと、(a-2)［デキル類］に見られるものにわけてまとめている。適宜、参照されたい。

3.2 日本語学習者の日本語

以下、本題の、日本語学習者の使用する可能表現について見ていく。ここでは、日本語能力口頭試験時の発話データ（KY コーパス、§3.2.1)、留学生の口頭研究発表データ（§3.2.2)、ヤップにおける母語話者相手の談話データ（§3.2.3）の、3 種類の学習者言語の変種を取り上げる。

3.2.1 KY コーパス

表 4 は、KY コーパスという、OPI（Oral Proficiency Interview、鎌田 1996 など参照）の方法を使って収集した、主に、最初に教室で学んだ学習者の発話データに現れた可能形式をまとめたものである。KY コーパスは、中国語母語話者・韓国語母語話者・英語母語話者の、それぞれ初級と超級 5 名ずつ、中級と上級 10 名ずつの、合計 90 名分の、5 分から 30 分の会話データで構成されている（鎌田 2006)。

表4： KY コーパスにおける可能形式（野田他 2001:89）

被験者＼形式		助動詞・可能動詞類				デキル類		
		（ラ）レル		可能動詞		デキル		
		五段	他	五段	他	ｽﾙｺﾄｶﾞ	VN	-
中国	初級	-	-	-	-	-	-	-
	中級	1	6	9	-	-	1	27
	上級	-	5	22	1	2	10	20
	超級	-	12	31	1	1	3	10
	計	1	23	62	2	3	14	57
	使用率	0.6	14.1	38.3	1.2	1.9	8.6	35.2
韓国	初級	-	-	2	-	-	-	-
	中級	1	4	9	-	15	5	11
	上級	-	4	39	2	12	5	30
	超級	-	5	16	-	-	10	13
	計	1	13	66	2	27	20	54
	使用率	0.5	7.1	36.1	1.1	14.8	10.9	29.5
英語	初級	-	-	1	-	-	-	1
	中級	-	4	14	2	3	2	5
	上級	2	8	31	2	5	14	18
	超級	-	6	12	-	1	1	8
	計	2	18	58	4	9	17	32
	使用率	1.4	12.9	41.4	2.9	6.4	12.1	22.9

（初級・超級各5名、中級・上級各10名）

表4および個々の可能形式の使用例からは、次のことが理解できる。

まず、(a-1)［助動詞・可能動詞類］については、

① 可能形式は中級以降になってから盛んに使用されはじめること

② 教科書にあるような、規範型の使用が中心であること

③ 英語を母語とする中級学習者に、相対的に［助動詞・可能動詞類］の使用が多いことなどの特徴が観察される。

また、(a-2)［デキル類］については、以下のような特徴が観察される。

まず、④デキルの汎用といった特徴が目につく。これは、デキルが、サ変動詞だけでなく、さまざまな動詞に対応して用いられる場合で、コーパスのなかには、たとえば次のような例がある。

(1) 寮の談話室にある、テレビ、衛星放送もできて、外国語の映画など、よく見ます（中中上1。用例末尾の記号は、最初の「中」が母語、次の「中上」などはレベル、「1」はデータ番号を示す。以下同様）

(2) T: S さんは中国の家ではペットを飼っていらしたんですか
S: 今ねー、あの、アパート住んでいる。あんまりできません（中上3。T はテスター、S は学習者を示す。次の例も同様）

(3) T: ［そこへは］どうやって行けばよいでしょうかね（[ ] 内は筆者の補記。以下同様）
S: あのーここからは、あーこのビルの前、前のほうでバスを乗って行くと、まあ

できると思います（韓上 6）

いずれも、「*衛星放送をする」など、サ変動詞に対応するものではない。

次に、⑤デキルによる分析的表現の使用といった特徴が見出される。次のような例である。

(4) わたしちょっと日本語今しゃべるちょっとできますけど（中中下 2）

(5) あー今度［二回目の日本滞在では］あの自分で京都市、いろいろなとこ行く、できます（英中下 2）

(6)［その映画の主人公は］病気で、話すはできない（韓中中 4）

これは、④の、動詞部を表現しないデキルの汎用ということから一歩脱して、何をすることが可能か不可能かを動詞部で表現するものである。ただし、ここでは、まだ単純に「動詞＋デキル」として並列しただけで、構文的な調整は加えられていない。

その他、KY コーパスでは、⑥いずれの母語話者においても VN デキルが使用されているが、この点は、§3.2.3 で見るヤップの日本語などとは異なる点である。

また、［デキル類］に見られる学習者の母語別の特徴としては、(a-1)［助動詞・可能動詞類］の③であげた英語母語話者の場合と同じく、やはり中級レベルにおいて、⑦中国語を母語とする学習者に〈デキル・ー〉の使用が多いこと、⑧韓国語を母語とする学習者にスルコトガデキルの使用が多いことがあげられる。中級というレベルは可能表現がまだ十分に習得されていない段階であり、その不安定な使用のなかで足りない部分を母語によって補っているということであろう。中国語や韓国語には、それぞれ、⑦と⑧の形式に構造的に対応する可能形式が存在する。

3.2.2 留学生の口頭研究発表

次に、表 5 を見てみよう。これは、大学 2 年次生の留学生だけが参加する演習の授業で、30 分程度で個人研究の成果を発表したときに使用された可能形式の一覧である。ここには、台湾人留学生の結果のみを記した。表 3 のベースラインデータと対照してみればわかるように、［助動詞・可能動詞類］、［デキル類］ともに、母語話者の使用状況とほぼ類似する状況になっている。

表 5： 留学生の大学における演習発表での可能形式（台湾）

	助動詞・可能動詞類				デ キ ル 類			
	（ラ）レル		可能動詞		デ キ ル			その他
	五段	他	五段	他	スルコトガ	VN	ー	
K	-	4*	2	-	1	2	-	
	-	2*	1	-	1	2		
T	-	3**	9	-	2	3	1	
	-	2**	1	-	2	3		
S	-	4***	-	-	2	-	-	
	-	2***	-	-	2	-		
計(延べ)	-	11	11	-	5	5	1	
使用率	0.0	33.3	33.3	0.0	15.2	15.2	3.0	

（ *=見ラレル 3、認メラレル 1、**=見ラレル 2、***=分ケラレル 3、認メラレル 1（研究発表等に特徴的な形式））

一方、この表にはあげていないが、韓国語を母語とする一部の話者には、使エラレルのような、可能動詞＋ラレルの使用が見られた。これは、あとで表 7 で見るように、幼児語に特徴的に観察される可能形式である。

3.2.3 旧南洋群島の日本語

学習者言語の最後として、ミクロネシア連邦ヤップ州の、高年層話者が話す日本語の可能形式を見てみる。ヤップやパラオ、チュークなどのいわゆる旧南洋群島（内南洋）は、第一次世界大戦後、日本の委任統治領となり、終戦時まで、皇民化教育の一環として日本語教育が行われてきた。その結果、この地域では、終戦当時 10 歳以上だった人たち、現在では 70 歳以上の人々は、戦後 60 年以上たった今も、さまざまな程度の日本語能力を維持している。

表 6 は、そのなかのヤップの話者 5 名の、平均して 45 分程度の会話のなかで使用された可能形式をまとめたものである。日本語母語話者を相手にしたときの実態である。

表 6： ヤップの高年層日本語話者の可能形式（渋谷 1995:85）

	助動詞・可能動詞類				デ キ ル 類			
	（ラ）レル		可能動詞		デ キ ル			その他
	五段	他	五段	他	スルコトガ	VN	ー	
G	1	6	1	-	4	-	2	
	1	1	1	-	3	-		
P	1	-	1	-	4	-	2	
	1	-	1	-	4	-		
T	2	1	1	-	13	-	10	キケルコトデキル
	2	1	1	-	5	-		
C	1	1	-	-	-	-	1	ノメレナイ
	1	1	-	-	-	-		
F	1	-	-	2	-	-	3	
	1	-	-	1	-	-		
計(延べ)	6	8	3	2	21	-	18	2
使用率	10.0	13.3	5.0	3.3	35.0	0.0	30.0	3.3

その特徴をまとめると、まず、(a-1)［助動詞・可能動詞類］について、①五段動詞、とくにラ行のそれと行クについては、可能動詞よりも、次のような泊マラレルや行カレルなどの助動詞＋レルの形が多いことが目につく。

(7) ［その島には］とまら、とまられないんだ、ごは、ごはんがないんだから（T）
(8) おばあちゃん、私のにいさん［ひどい日焼けで］ほんとに困ってる。歩くにも困ってる。ぞうりにも入られない［＝草履も履けない、直接話法による他者のことばの引用］（G）
(9) その行く日になってから、彼はもう用があって行かれない（P）

なぜこのような形が使用されるかということについては、当時のインプットがそうだったという可能性も考えられるが、一方では、ヤップの日本語ではラ抜きことばがほとんど使用されて

いないということもひとつのヒントになろう。現代日本語において、ラ抜きことばがなぜこれだけ伸長したのかということの理由として、見ラレルなどの助動詞ラレル形では受身や尊敬と意味が紛れてしまうのに対して、見レルのようなラ抜きことばであれば可能の意味だけを専門に表すので明晰であるといった説明が与えられることがある。しかし、受身や尊敬と紛れて不便だといった機能的な理由は、日本語を日常的に話す人々には当てはまるものの、ヤップの人々のように、ふだん、日本語をほとんど使うことのない人々には適用できない。これらの人々にとってはむしろ、記憶の負担が少ないほうがよいはずで、その結果、受身にも尊敬にも可能にも使用できる、泊マラレルや入ラレル、行カレルなどの助動詞レル形を多用しているものだと思われる。

一方、(a-2)［デキル類］については、

② VN デキルの使用がないこと

③ 分析的な、透明な形式としてのスルコトガデキルが多用されていること

④ 能力が低い話者にデキルの汎用が見られること

といった点に、ヤップの日本語の特徴がある。

②の VN デキルの使用がないというのは、VN デキルという形式が、いわゆる名詞抱合という複雑な形態処理によって生み出される形式であるからである。ちなみに VN デキルは、日本語の歴史においても、表にあげたデキルの 3 形式のなかでは現れるのがもっとも遅かった形式である。

また、③について、

(10) 今、日本［の電波］でもつかまえることできるよ (T)

(11) 私だって、あの、学校を出て、も、［日本語を］話すことができません (P)

のようなスルコトガデキルが多用されるのは、ツカマエラレルといった助動詞ラレル形や話セナイといった可能動詞が、動作を表す動詞部分と、可能を表す助動詞・接辞の部分の 2 つが接着・融合した複雑な形式であって、ヤップの話者が、やはりその形態処理に問題を抱えているからだと思われる。この点、スルコトガデキルは、動詞部分のスルと可能部分のデキルという自律形式をいわば足し算的に表現していけばよい透明な形式であり、形態処理は少なくて済む。§3.1 (と§3.2.2) で口頭研究発表の際にフォーマルなスルコトガデキルが使用されること、§3.2.1 で中級の韓国語母語話者に転移形式としてのスルコトガデキルの使用が多いことを指摘したが、ヤップの日本語話者のスルコトガデキルは、複雑な形態処理を施さなければいけない助動詞ラレルや可能動詞を回避して用いられるもので、これらの場合とは使用する理由が異なっているということになる。ちなみに、補助動詞の可能形式にも、次のように分析的に表現されている例がある。

(12) ［そこへ行く道を］教えてやるよ、できるよ［＝教えてやれる］(T)

その他、④ヤップの話者のデキルの汎用については、次のような例がある。

(13) あの飛行機はちょっと人を見たらバラララ［と機銃掃射をしながら］回ってる。そして魚［＝漁が］できない (F)

(14) ポロッポロッ［というひな鳥を呼ぶ声で］ガトゥ［＝猫を］呼んだら［＝呼んでも］［猫を呼ぶことが］できないできない (T)

3.3 (参考) 母語話者幼児の日本語

最後に、参考までに、表 7 に、日本語学習者と同じく日本語習得過程のなかにある、日本語

母語話者幼児の使用した可能形式をあげておく。これは、『幼児のことば資料』（国立国語研究所）という、昭和 49 年生まれの幼児のデータから、3 歳の誕生日の使用例を採集したもので、ラ抜きことばが広範に普及した現在では、その習得のありかたはこれとは異なっているかもしれない。

表 7： 3 歳児母語話者の可能形式（真田他 1992:140 より作成）

	助動詞・可能動詞類				デ キ ル 類			
	（ラ）レル		可能動詞		デ キ ル			その他
	五段	他	五段	他	スルコトガ	ＶＮ	ー	
T	-	6	6	-	-	-	16	可動ラレル 3(2)
	-	2	5	-	-	-		
使用率	0.0	19.4	19.4	0.0	0.0	0.0	51.6	9.7

（「その他」の欄の「可動ラレル」は、ダシェラレナイ（出せられない）など。3 は延べ、2 は動詞の異なり数）

この幼児の使用する可能表現の特徴をまとめると、次のようになる。

まず、(a-1)［助動詞・可能動詞類］については、①規範型形式の獲得過程が見られることと、§3.2.2 で留学生の口頭研究発表を取り上げたときにふれた、②可能動詞＋ラレルの形（表では「その他」に記載）が使用されることが指摘できる。

また、(a-2)［デキル類］については、③デキルの汎用が見られる、④スルコトガデキルと VN デキルが使用されない、といった特徴が観察される。いずれも、幼児の場合、習得した動詞の語彙目録が少ないために、動詞を必ず表現しなければいけない可能形式が使えないといったことが要因である。④は、ヤップを除く学習者言語と比べたときの特徴である。

その他、幼児語の可能表現については、その用法を表 8 のように分類してみるとよくわかるが、⑤［助動詞・可能動詞類］［デキル類］ともに、その用法は一人称の能力可能平叙文に偏っている。

表 8： 3 歳児母語話者における可能文の用法（真田他 1992:140 より作成）

肯否		文類型		主語の人称			可能の意味		
肯定	否定	平叙	疑問	一	三	総称	能力	状況	他
15	16	27	4	23	5	3	20	5	6

表の「可能の意味」のうち、「能力可能」とは、

（15）私は、100 メートルも泳げない

のように、動作主体の能力によって可能かどうかを表すもので、

（16）今日は、プールは工事をしていて泳げない

のように、動作主体に能力はあっても、プールが工事中だから泳ぐ能力を発揮することを妨げられるという、状況によって可能かどうかを表す「状況可能」と対立する。幼児が可能文を使うのは、主に、自分は何が出来る／出来ないということを母親に訴える場面であるということが理解できよう。これは、もちろん、幼児の自己中心的な心的発達状態と連動するもので、成人の日本語学習者には見られない特徴である。

3.4 まとめ

以上、本節で取り上げた日本語の諸変種の可能表現の特徴をまとめると、表 9 のようになる。

学習者言語のあいだには、さまざまな共通性とともに、学習者の属性等によってさまざまなバリエーションがあることが理解できるであろう。

表 9： 各データの特徴一覧

	(a-1) 助動詞・可能動詞類	(a-2) デキル類
シナリオ	・五段動詞について可能動詞、一段動詞について助動詞ラレルを使用（規範型）	・（フォーマルな形式としての）スルコトガデキルの使用少 ・VN デキルの使用
KY コーパス	・［助動詞・可能動詞類］［デキル類］両者とも、可能形式は中級以降の使用 ・規範型の使用 ・英語母語中級学習者に［可能動詞・助動詞類］の使用多	・デキルによる分析的表現の使用 ・VN デキルの使用 ・デキルの汎用 ・中国語母語中級学習者に〈デキル・ー〉の使用多 ・韓国語母語中級学習者にスルコトガデキルの使用多
口頭研究発表	・規範型の使用 ・一部の話者に可能動詞＋ラレルの使用	・（フォーマルな形式としての）スルコトガデキルの使用 ・VN デキルの使用 ・デキルの汎用なし
ヤップ	・五段動詞（とくにラ行と行ク）について、可能動詞よりも助動詞レルが多 ・補助動詞部の可能形なし ・ラ抜きことばの使用なし	・（透明形式としての）スルコトガデキルの使用多 ・VN デキルの使用なし ・能力が低い話者にデキルの汎用
3 歳児幼児語	・規範型の獲得過程 ・可能動詞＋ラレル（過剰一般化形）の使用 ・［助動詞・可能動詞類］［デキル類］両者とも、一人称の能力可能平叙文の使用多	・スルコトガデキルの使用なし ・VN デキルの使用なし ・デキルの汎用

4. 具体的事例（2）：学習者内バリエーション

次に、学習者内バリエーションを見てみよう。ここでは、大阪大学社会言語学研究室が行ったスタイル切換えプロジェクトのなかからひとつの事例を取り上げる。

当該プロジェクトは、方言話者や日本語学習者のスタイル切換えの実態を総合的に解明することをめざしたもので、方言については全国 10 地点の方言話者二世代各 1 名、学習者言語については、英語・タイ語・中国語・韓国語を母語とする学習者各 1 名を対象に調査を行っている。後者の場合、具体的には、対象として中級の学習者 1 名を選び、その学習者が、話し相手として、表 10 や表 11 の上の段に示した、左から、非母語話者の友人（対 NNS 親）／母語話者の友人（対 NS 親）／初対面の非母語話者（対 NNS 疎）／初対面の母語話者（対 NS 疎）／教師（対 NS 教師）という 5 名を相手に会話を行った際に、どのような言語項目においてどのような切換えを行ったかを、網羅的に観察したものである（調査の詳細は渋谷 2002a 参照）。§2.3 の表 1 に即していえば、主に（c）の「わきまえ」によって行うスタイル切換えを観察することを試み

たものである。

なお、このプロジェクトで中級の学習者を選んだのは、中級というレベルがスタイル切換えを行いはじめる時期で、その試行錯誤や仮説検証を行っている姿がよく観察できるのではないかと予想したためである。先に KY コーパスの結果を概観したときにも触れたが（§3.2.1）、中級というのはさまざまな言語項目を習得したり、多様な言語行動を行いはじめたりする時期で、学習者言語の独自性がもっとも顕著に現れるところだと思われる。

さて、表 10 と表 11 に、英語を母語とする日本語学習者（アメリカ人）が切り換えた言語項目の一部を示した。表 10・表 11 ともに、縦軸には切り換えられた形式を記している。

表 10： 英語母語話者のスタイル切換え：一人称詞（橋本 2002:94）

	対NNS親	対NS親	対NNS疎	対NS疎	対NS教師
ワタシ系*	-	-	27	19	18
ボク	-	1	-	-	-
オレ	44	38	-	-	-

(*=「アタシ」2 例を含む)

表 11： 英語母語話者のスタイル切換え：程度副詞（橋本 2002:99）

	対NNS親	対NS親	対NNS疎	対NS疎	対NS教師
スゴイ・スゴク	1	-	2	1	4
メッチャ系	13	11	-	-	-

表 10 は一人称代名詞の使用実態であるが、ここでは、相手が母語話者（NS）か非母語話者（NNS）かにかかわらず、初対面か否かによってワタシとオレが使いわけられていることがわかる。この学習者については、オレが多用されている点が特徴的で、あるいは母語話者以上にオレを使用しているかもしれない。

次の表 11 は、程度副詞である。ここでは、スゴイ・スゴクとメッチャが、やはり初対面か否かによってほぼ使いわけられている。

5. 学習者言語のバリエーションの研究方法

以上、§3 で学習者間バリエーション、§4 で学習者内バリエーションの実態を見たところで、本節では、こういった学習者言語のバリエーションを研究する場合の方法をまとめておくことにしよう。具体的には、§5.1 で研究テーマを設定するためのポイントを、§5.2 で具体的な研究方法を簡単に整理する。個々の研究をデザインし、また調査・分析を行う際には、以下の各項目で設定する選択肢のなかからひとつ（または複数）を選ぶことになる。

5.1 研究テーマの設定のためのポイント

本項ではまず、研究テーマを設定するための 3 つのポイントである、(a) 学習者言語の動態（§5.1.1）、(b) バリエーションをもたらす要因（§5.1.2）、(c) バリエーションの観察される言語事象（§5.1.3）を整理しておく。

5.1.1 学習者言語の動態

学習者言語というのは、一般に、短い時間のなかでその姿を変えていくという動的な体系であり、それと連動して、学習者間、あるいは学習者内のバリエーションは、おそらく母語話者のそれよりも大きいということができる。ここで学習者言語が動的であるというとき、その動態には、「習得（acquisition）」という側面と、「喪失（attrition、loss）」という側面の、2 つの側面がある。学習者言語についてはそのほかに、「維持（maintenance）」という側面もあるが、これはどちらかといえば安定した、動的ではなく静的なイメージで捉えられよう。先に§3.2 で取り上げた KY コーパスや留学生の口頭研究発表などは習得の過程にある学習者言語の例であるが、ヤップのケースは維持もしくは喪失の事例であった。

さて、この習得という側面と喪失という側面については、これまで、日本の第二言語習得研究界では、習得という明るい側面だけが脚光を浴びてきて、習得した言語をいかになくしていくかといういわば暗い側面は、Hansen（1999）などを除けばあまり顧みられずにきた。

しかし実際には、喪失という問題は日本語教育にとっては非常に大事な問題で、たとえば日本の大学で学んでいる日本語学習者が、4 月に、新学期がはじまって努力を重ねて日本語を習得したあとに、長い夏休み期間に入ってそれを忘れていく、といった短期的な喪失事象はわれわれのまわりにごくふつうに存在し、また、日本で博士課程を終えたイギリスの学生がイギリスにもどったあと、長い年月の間に徐々に日本語能力をなくしていくという長期的な喪失事象も観察することができる。

このようにして、習得という側面だけでなく、喪失という側面においても、学習者言語にどのような特徴やバリエーションが現れるか／現れないかということを明らかにすることが、この分野の研究課題ということになる。

ちなみに、習得と喪失ということに関しては、よくミラーイメージであるということがいわれる。つまり、最初に習得した言語項目は最後まで忘れない、最後に習得した項目は最初に忘れるといった仮説である（regression hypothesis、ヤーコブソン 1976 など）。このことを検証することも、この種の研究の延長線上にある。

5.1.2 バリエーションをもたらす要因

このことについては、先に§2.3 に表 1 としてまとめた。

5.1.3 バリエーションの観察される言語事象

次に、学習者言語の特徴やバリエーションはどのような言語的単位に現れやすいか、あるいは、学習者言語をどのような言語的単位で捉えるべきか、ということを考える必要がある。このことについては、ごくおおまかに分類すると、

(a) 言語項目面の単位
(b) 談話構成・言語行動面の単位

の 2 つにわけることができる。(a) の言語項目面の単位については、音声や音素、形態素、文法、語彙など、比較的小さな単位に観察されるバリエーションがこれに該当する（§1 の「狭義のバリエーション」）。また (b) の談話構成・言語行動面 (Gass et al. 1989 など参照）の単位には、あいづちやフィラー、意味公式（semantic formula、Beebe et al. 1990 など。§1 の「広義のバリエーション」参照）などが設定される。意味公式とは、音素などとは逆に、意味だけが

あって形式を想定しない単位で、たとえば「映画への誘いに対する断り行動」といったものを例にしたとき、たとえば、「ごめん、明日は授業があって行けないんだ。次は行くよ」といって断ったとすると、「ごめん」という〈謝罪〉、「明日は授業があって」という〈理由〉、「行けないんだ」という〈不可能〉、「次は行くよ」という〈次回の約束〉などが、それぞれ意味公式（〈 〉内の要素）となる。

先に§3 および§4 で取り上げた学習者言語のバリエーション事象は、これらの 2 つの単位のうち、言語項目面のものに当たる。

5.1.4 研究テーマの設定

以上、§5.1.1 で学習者言語の動態、§5.1.2 でバリエーションをもたらす要因、§5.1.3 でバリエーションの観察される言語事象、ということをまとめたが、学習者言語のバリエーションを取り上げて分析しようとする個々の研究のテーマは、習得あるいは維持・喪失のいずれかからひとつ、要因のいずれかからひとつ、言語事象のいずれかからひとつを選択して設定されるのがふつうである。たとえば、学習者言語の動態から「習得」の側面を、また要因のなかから学習者の属性として「初級の韓国語母語話者」を、スタイルとして「専門知識」を、さらに言語事象のなかから「音声」を選択すると、「韓国人日本語初級学習者の専門知識による音声スタイル切換えの実態」といった研究テーマが設定されることになる。

5.2 調査の方法

次に、具体的な研究のための手続きとして、学習者言語のバリエーションを捉えるために、どのような調査の方法が採用されているか、簡単にまとめてみよう。次のような視点から研究がデザインされることが多い。

5.2.1 質的研究と量的研究

研究テーマとも連動するが、研究をデザインする場合には、最初に、質的な研究方法を採用するか、それとも量的な研究方法を採用するかを決定することになる。これらの調査方法の特徴を理解するために、学習者言語のことから離れて、日本語母語話者の、方言と共通語の切換え（スタイル切換え）の例を取り上げてみよう。

方言話者のなかでも、東北地方に住む人々は、自身が置かれた場面を、方言がふさわしい場面と、共通語がふさわしい場面の 2 つにわけて、それぞれの場面ごとに方言と共通語をきれいに使いわけるというのが一般的なように思われる。§2.3 にあげた表 1 の「話者内バリエーション」では、(c) のわきまえにあたる。一方、大阪方言話者の場合には、場面ごとに大阪方言と共通語を使いわけるというよりも、同じ人と同じ場面で会話をかわすなかで、大阪方言と共通語がまじるという現象が起こるようである。いわゆる conversational code-switching という事象であるが、こういった言語事象を研究する場合、もし、量的（かつ実験的）な研究方法を採用するとすれば、ある方言話者が、あらかじめ条件を設定したある特定の話し相手とかわす会話のなかで、たとえば否定の読マナイ・読マン・読マヘンといったバリエーションの関係にある形式を、それぞれどの程度使用するかをカウントして、その規則性を数字で分析することになる。

これに対して、この使いわけ事象を分析するのに質的な研究方法を採用する場合には、自然な会話のなかで、どういう場合に読マナイが使用され、どういう場合に読マン・読マヘンが使用されるかを、話し手の内省なども確認しながら、つぶさに追っていくことになる。たとえばネウストプニーが採用するフォローアップインタビューといった手法がそれで、会話の場面を録画し、あとで話者にその録画を再生しつつ、話者に、「なぜここではこのような形式を使ったのか」といったことを尋ねるものである（質的研究のうちの introspection、ネウストプニー・宮崎共編著 2002）。ちなみにネウストプニーは、すでに生み出された発話を対象とするプロダクトの研究よりも、話者がどのような過程を経て発話を産出するかを考えるプロセスの研究に力を注ぐべきであると主張する（p.c.）。

なお、§4 で取り上げたスタイル切換えの研究は量的な研究であるが、次の表 12 に示す丁寧体と常体の使用実態のように、言語項目によっては同じ相手に対してバリエーションの関係にある形式の両者（この場合丁寧体と非丁寧体（常体））を使用しているケースがあり、質的な研究によってさらに追究すべき余地のあるものもあった。

表 12： 英語母語話者のスタイル切換え：丁寧体と常体（橋本 2002:102）

	対NNS親	対NS親	対NNS疎	対NS疎	対NS教師
丁寧体	-	1	317	265	172
非丁寧体	285	340	30	27	11

5.2.2 他のクロスする視点

その他、調査方法ということでは、質的研究、量的研究ということと関連して、「(a) 仮説検証型と実態帰納型」の研究、あるいは、「(b) 運用調査型と能力調査型」の研究といったものにわけることもできる。

(a) については、仮説検証型は心理言語学が、実態帰納型は社会言語学がよく採用する方法であるが、問題のありかがはっきりしている場合には仮説検証型、問題のありかが事前に十分にわかっていなかったり、事前に予想できないような事象や要因を発見し、また分析しようとする場合には実態帰納型の調査方法が採用される。仮説検証型は、基本的に量的・実験的な研究になることが多い。

一方、(b) の運用調査型と能力調査型は、チョムスキーのいう、話者の performance のありかたを研究するか、それとも competence を研究するかといった区別で、運用調査型は社会言語学が、能力調査型は生成文法の立場にたつ研究者がよく採用する方法である。ただし、competence の指すところはのちに Hymes（1972）や Canale & Swain（1980）によって拡張され、本稿で話題にしているような、学習者の、バリエーションを切り換える能力などは、社会言語能力（sociolinguistic competence）として、competence のなかに位置づけられるようになった。この見方にしたがえば、運用調査型の研究のなかにも、最終的には学習者の competence を明らかにしようとするものがあることになる。

§4 で見たわれわれの研究は、実態帰納型かつ運用調査型に属する研究である。

その他、学習者言語の研究方法については、Larsen-Freeman & Long（1991: ch.2）に概説が、また Nunan（1992）や Hatch & Lazaraton（1991）などに包括的な解説がある。参照されたい。

6. 今後の課題：これまでの研究で不足していると思われるテーマ

以上、学習者言語のバリエーションを概観したところで、最後に、日本語を学ぶ学習者の言語のバリエーションを研究する際の問題のありかをいくつかあげておこう。

以下、§5.1「研究テーマの設定のためのポイント」であげた項目の順番に沿ってまとめると、次のようになる。

(1) §5.1.1 学習者言語の動態については、習得面はよく研究されているが、習得した日本語の維持・喪失のありかたの研究は遅れている。

(2) §5.1.2 systematic variation を制約する要因について、まず、学習者間バリエーションについては、①バリエーション研究を推進しているのが主に社会言語学であるということもあって、学習者の心理的属性差を取り上げた研究が少ないということがある。心理的属性のタイプについてはすでに心理学においてさまざまな分類が指摘され、また個々人を分類するさまざまな心理テストが開発されているために Ellis (1994: Ch.11)、それを活用することができる。また、②習得環境差について、在日外国人就労者など、自然習得者の日本語バリエーションの研究がやや遅れているといえよう。

一方、学習者内バリエーションについては、全般に、実態調査が遅れているということがある。たとえば、①相手が親しい人の場合と親しくない人の場合における切換え行動や、②相手が母語話者の場合と非母語話者の場合の切換え行動、③タスクによる学習者言語の相違の記述、さらに、それらをふまえたうえでの、④第二言語環境、外国語環境における、学習者の切換え能力の発達の縦断的研究などが、課題になろう。

(3) §5.1.3 バリエーションの観察される言語事象については、発話行為研究などでは相手による違いが必ずといってよいほど取り上げられているが、その他の言語項目については、レベル別・母語別の学習者間バリエーションのありかたは研究されても、学習者内バリエーションといった観点からアプローチされている項目はあまりない。

なお、研究の成果を発表する場所としては、イギリスの BATJ や BAAL のほかに、日本でも、日本語教育学会や社会言語科学会、第二言語習得研究会、日本第二言語習得学会などが組織されている。学習者言語の研究を推進する環境は、すでに十分に整えられている。

引用文献

井出祥子（2006）『わきまえの語用論』大修館書店.
鎌田修（1996）「OPI」鎌田修・川口義一・鈴木睦編著『日本語教授法ワークショップ』凡人社.
鎌田修（2006）「KY コーパスと日本語教育研究」『日本語教育』130: 42-51.
真田信治・渋谷勝己・陣内正敬・杉戸清樹（1992）『社会言語学』おうふう.
渋谷勝己（1995）「旧南洋群島に残存する日本語の可能表現」『無差』2 : 81-96. 京都外国語大学日本語学科.
渋谷勝己（2002a）「プロジェクトの概要」『阪大社会言語学研究ノート』4: 1-10.
渋谷勝己（2002b）「中間言語における可能表現のバリエーション」日比谷潤子編『現代日本語の音声・語彙・意味・文法・談話における変異と日本語教育』（科研報告書）pp.95-114.
ネウストプニー, J.V.・宮崎里司共編著（2002）『言語研究の方法―言語学・日本語学・日本語教育に携わる人のために―』くろしお出版.
野田尚史・迫田久美子・渋谷勝己・小林典子（2001）『日本語学習者の文法習得』大修館書店.

橋本貴子（2002）「英語母語話者のスタイル切換え」『阪大社会言語学研究ノート』4: 94-113.
ヤーコブソン, R.（1976）『失語症と言語学』岩波書店.

Bayley, R. & Preston, D. (eds.) (1996) *Second Language Acquisition and Language Variation.* Amsterdam: John Benjamins.

Beebe, L., Takahashi, T. & Uliss-Weltz, R. (1990) Pragmatic transfer in ESL refusals. In Scarcella, R., Andersen, E. & Krashen, S. (eds.) *Developing Communicative Competence in a Second Language.* Rowley, MA: Newbury House, pp.55-73.

Blum-Kulka, S., House, J. & Kasper, G. (eds.) (1989) *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and apologies.* Norwood, NJ: Ablex.

Brown, P. & Levinson, S. (1987) *Politeness: Some universals in language usage.* Cambridge: Cambridge University Press.

Canale, M. & Swain, M. (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1: 1-47.

Ellis, R. (1987) Interlanguage variability in narrative discourse: style shifting in the use of the past tense. *Studies in Second Language Acquisition* 9: 1-20.

Ellis, R. (1989) Sources of intra-learner variability in language use and their relationship to second language acquisition. In Gass, S., Madden, C., Preston, D. & Selinker, L. (eds.) *Variation in Second Language Acquisition Vol.2: Psycholinguistic issues.* Clevedon: Multilingual Matters, pp.22-45.

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

Gass, S., Madden, C., Preston, D. & Selinker, L. (eds.) (1989) *Variation in Second Language Acquisition Vol.1: Discourse and pragmatics.* Clevedon: Multilingual Matters.

Giles, H. (ed.) (1984) *The Dynamics of Speech Accommodation. International Journal of the Sociology of Language* 46.

Hansen, L. (1999) S*econd Language Attrition in Japanese Contexts*. Oxford: Oxford University Press.

Hatch, E. & Lazaraton, A. (1991) *The Research Manual: Design and statistics for applied linguistics.* Rowley, MA: Newbury House.

Hymes, D. (1972) On communicative competence. In Pride, J. B. & Holmes, J. (eds.) *Sociolinguistics.* Harmondsworth: Penguin, pp.269-93.

Kasper, G. & Blum-Kulka, S. (eds.) (1993) *Interlanguage Pragmatics.* Oxford: Oxford University Press.

Labov, W. (1966) *The Social Stratification of English in New York City.* Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.

Larsen-Freeman, D. & Long, M. (1991) *An Introduction to Second Language Acquisition Research.* London: Longman.

Nunan, D. (1992) *Research Methods in Language Learning.* Cambridge: Cambridge University Press.

Ochs, E. (1979) Planned and unplanned discourse. In Givón, T. (ed.) *Syntax and Semantics Vol. 12: Discourse and semantics.* New York: Academic Press.

Tarone, E. (1988) *Variation in Interlanguage.* London: Edward Arnold.

Whyte, S. (1995) Specialist knowledge and interlanguage development: a discourse domain approach to text construction. *Studies in Second Language Acquisition* 17: 153-83.

BATJ Journal No. 8: pp. 60-71
© 2007 British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

The 9th BATJ Conference: Invited Speech

Understanding Writing: Exploring texts, writers and readers

Ken Hyland
Institute of Education, University of London

Abstract

This paper explores the main approaches to teaching and researching writing. Making a broad distinction between theories concerned with texts, with writers and with readers, I will show what each approach offers and neglects and what each means for teachers. The categorisation implies no rigid divisions, and, in fact the approaches respond to, critique, and draw on each other in a variety of ways. I believe, however, this offers a useful way of comparing and evaluating the research each approach has produced and the pedagogic practices they have generated.

1. Introduction

Writing has been a central topic in applied linguistics for over half a century, and is a central area of teaching and research in most languages. Its complex, multifaceted nature seems to constantly evade adequate description and explanation, and many forms of inquiry have been summoned to help clarify both how writing works and how it should best be taught. An important factor is, of course, the overarching significance of writing in all our lives, its roles in social, professional and academic contexts, and the importance it has in determining our life chances. Writing is central to our personal experience and social identities, and we are often evaluated by our control of it. The various purposes of writing, then, the increased complexity of its contexts of use, and the diverse backgrounds and needs of those wishing to learn it, all push the study of writing into wider frameworks of analysis and understanding.

In this paper I want to offer a brief survey of these frameworks and explore the main approaches to teaching and researching writing, focusing on three main orientations (Hyland, 2002). Each focus assumes a different idea about what writing is and implies different ways of teaching and researching it:

- The first approach concentrates on the products of writing by examining ***texts***.
- The second focuses on the writer and the ***processes*** used to create texts.
- The third approach emphasises the role that ***readers*** play in writing, showing how writers think about an audience in creating texts.

These three approaches have become blurred as teachers and researchers have drawn from each and combined them, to both learn more about writing and to provide better teaching and learning methods. In any classroom, then, a teacher may draw on a combination of these. But I think it is helpful to separate them to see clearly what we are doing when we make teaching decisions. We need to know the theories, assumptions and research which support our teaching practices.

2. Text-oriented research and teaching

First, text-oriented approaches consider writing as an outcome, a noun rather than a verb, viewing writing as the words on a page or screen, and here we see texts either as *objects* or as *discourse*.

2.1 Texts as objects

First of all, seeing texts as objects means understanding writing as the application of rules. Writing is a 'thing' independent of particular contexts, writers, or readers - and learning to become a good writer is largely a matter of knowing grammar. So this view sees texts as arrangements of words, clauses, and sentences and its exponents believe that students can be taught to say exactly what they mean by learning how to put these together effectively. In the writing classroom teachers emphasise *language structures*, often in these four stages (Hyland, 2003):

i. *Familiarisation*: learners study a text to understand its grammar and vocabulary;
ii. *Controlled writing*: then they manipulate fixed patterns, often from substitution tables;
iii. *Guided writing*: then they imitate model texts – usually filling in gaps, completing texts, creating topic sentences, or writing parallel texts;
iv. *Free writing*: learners use the patterns they have developed to write an essay, letter, etc.

But while this has been a major classroom approach for many years, it draws on the now discredited belief that meaning is contained in the message, and that we transfer ideas from one mind to another through language. It assumes that a text says everything that needs to be said with no conflicts of interpretations, no reader positions, no different understandings, because we all see things in the same way. Accuracy is just one feature of good writing and does not on its own facilitate communication. Even the most explicitly written contracts and legal documents can result in fierce disputes of interpretation. So our goal as writing teachers can never be just training students in accuracy because all texts include what writer's assume their readers will know, and how they will use the text. The writer's problem is not to make everything explicit, but to make it explicit for particular readers, balancing what needs to be said against what can be assumed.

2.2 Texts as Discourse

A second perspective sees texts as *discourse* – the way we use language to communicate, to achieve purposes in particular situations. Here the writer is seen as having certain goals and intentions and the ways we write are resources to accomplish these. Teachers working with writing in this way seek to identify the how texts actually work as communication, regarding forms of language as located in social action. A key idea here is that of *genre*, which is a term for grouping texts together. We know immediately, for example, whether a text is a recipe, a joke or a love letter and can respond to it and write a similar one if we need to. We all have a repertoire of these responses we can call on to communicate in familiar situations, and we learn new ones as we need them.

Genre reminds us that when we write we follow conventions for organising messages because we want our reader to recognise our purpose. Genre approaches describe the stages which help writers to set out their thoughts in ways readers can easily follow, encouraging us to look for organisational patterns and salient features. So, looking at texts as discourse can tell us a lot about how we create meanings: what writers are trying to achieve when writing and how they do it. Some examples of school genres are shown in Figure 1.

Figure 1: Some common school genres and their structures

Genre	Stages	Purpose
Recount	Orientation	Provides information about a situation.
	Record of Events	Presents events in temporal sequence.
	(Reorientation)	Brings events into the present.
Procedure	Goal	Gives information about purpose of the task – in title or intro.
	Steps 1-n	Activities needed to achieve the goal in correct sequence.
	(Results)	Final state or 'look' of the activity.
Narrative	Orientation	Information about a situation.
	Complication	One or more problems for the characters to solve.
	Evaluation	The major event.
	Resolution	Sorts out the problems for the characters.
Report	Problem	Identification of a problem.
	Reason	Possible reasons for or consequences of the problem.
	(Conclusion)	Suggestions for solving the problem.
	Recommendations	Measures to be adopted as a result of the report.

Genres encourage us to look for organisational patterns, and we find them in even the most apparently personal and expressive kind of writing. In an analysis of the acknowledgments in 240 PhD and MA dissertations written by Hong Kong speakers of English, for example, I found students used the structure shown in Figure 2.

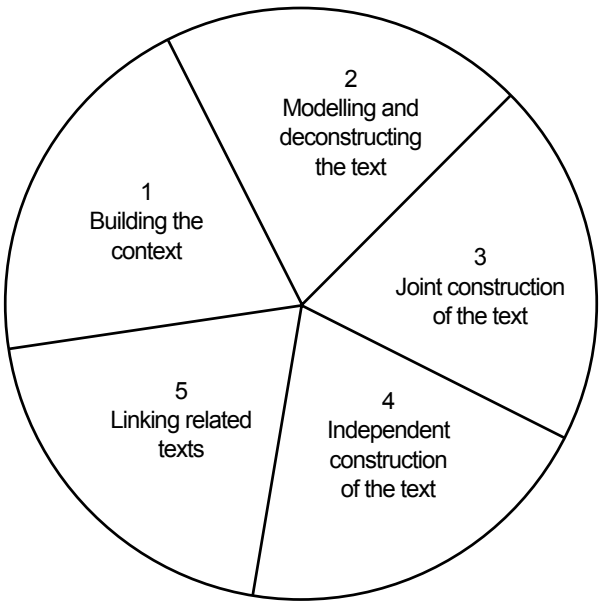
As we can see, the acknowledgement structure consists of a main thanking move sandwiched between optional Reflecting and Announcing moves. So first the writer offers a brief introspection on his or her research experience. Then there is the Thanking Move where credit is given to individuals and institutions for help with the dissertation, and this can consist of up to 4 steps. First, a sentence introducing

those to be thanked, followed by thanks for academic help. This was the only step that occurred in every single text, supervisors were always mentioned, and always before anyone else, but sometimes other academics appeared here too. Next there is thanks for providing resources such as clerical, technical & financial, and then thanks for moral support from family and friends for encouragement, friendship, sympathy, etc., and this occurred in two thirds of all texts. The final Announcing Move was uncommon, but here writers accept responsibility to show that the thesis is theirs and not the work of all the people they've thanked.

Figure 2: The structure of dissertation acknowledgements

Move	**Example**
1 Reflecting Move	*The most rewarding achievement in my life, as I approach middle age, is the completion of my doctoral dissertation.*
2 Thanking Move	
2.1 Presenting participants and help	*During the time of writing I received support from many people.*
2.2 Thanks for academic help	*I am profoundly indebted to my supervisor, Dr. Robert Chau who assisted me in each step to complete the thesis.*
2.3 Thanks for resources	*I am grateful to The Epsom Foundation whose research travel grant made the field work possible and to the library staff who tracked down elusive texts for me.*
2.4 Thanks for Moral support	*Finally, thanks goes to wife who has been an important source of emotional support.*
3 Announcing Move	*However, despite all this help, I am the only person responsible for errors in the thesis.*

Figure 3: The teaching learning cycle



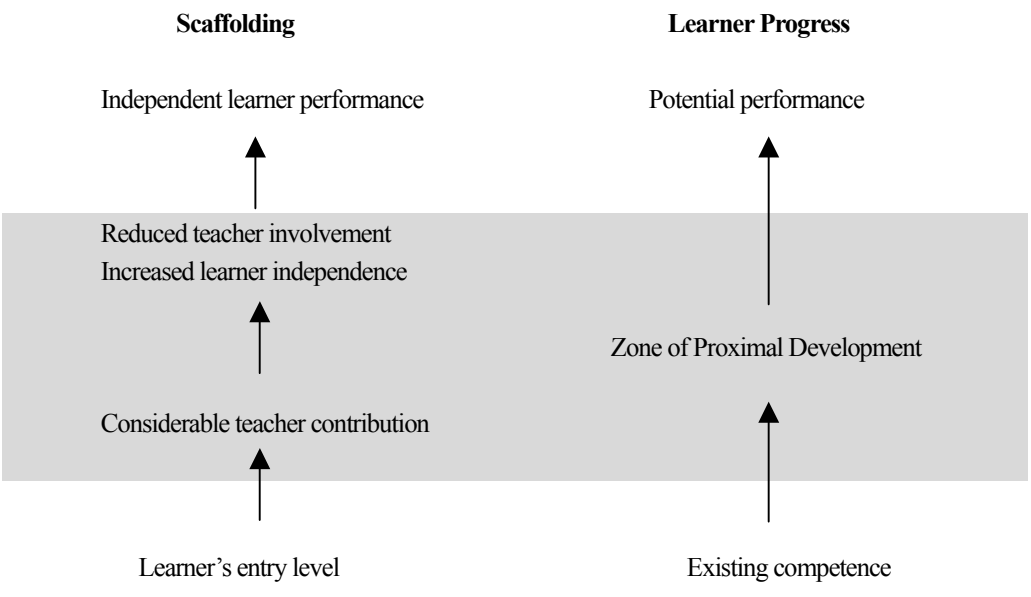
In the classroom genre teaching means attending to grammar, but this is not the old disembodied grammar of the writing-as-object approach but a resource for producing texts. A knowledge of grammar shifts writing from the implicit and hidden to the conscious and explicit to allow students to effectively manipulate language (Hyland, 2004). In writing classes these means getting students to notice, reflect on, and then use the conventions to help them produce well-formed and appropriate texts. One approach widely used in Australia is the teaching-learning cycle (Figure 3).

The cycle helps us plan classroom activities by showing genre learning as a series of linked stages which scaffold, or support, learners towards understanding texts. The key stages are:

i. First understanding the purpose of the genre and the settings where it is used: So, how it fits into target academic situations. Who writes it, with whom, who for, why, etc? What is the relationship between the writer and reader? What degree of formality is involved? This might involve presenting the context through films, site visits, guest speakers, etc. or using simulations, role plays or case studies to bring the context to life.
ii. The second stage involves modelling the genre and analysing it to reveal its stages and key features (what are the main tenses, themes, vocabulary, and so on). Possible activities here are getting students to sequence, re-arrange and label text stages, asking them to re-organise scrambled paragraphs or re-write unfinished ones, or getting them to complete gapped sentences or write an entire cloze from formatting clues.
iii. The third stage involves the joint construction of the genre with students, either in groups or individually, supporting students in their writing as they collect information through library or internet research and interviews, as they create a parallel text following a given model or as they work in small groups to construct texts for presentation to the whole class.
iv. Fourth is independent writing, with students working alone or in groups while monitored by the teacher. Possible activities are outlining and drafting a text based on pre-writing activities, rewriting a text for another purpose by changing the genre from an essay into a news article or notes to a report, or revising a draft in response to others' comments.
v. Finally the teacher relates what has been learnt to other genres and contexts. This can be done by showing how a genre fits into a chain of genres to achieve a purpose such as the interview which follows a job advert, application letter, etc., or comparing written and speech genres in the same context.

Each stage therefore has a different purpose and so draws on different classroom activities. The main features of the cycle are that students can enter it at any stage depending on what they know about the genre, and genres can be recycled at more advanced levels of expression. Perhaps more importantly though, it provides scaffolded learning for students. As I show in Figure 4, the kind of scaffolding provided by the cycle supports students through what Vygotsky called "the zone of proximal development", or the gap between student's current and potential performance. As we move round the circle, direct teacherinstruction is reduced and students gradually get more confidence and learn to write the genre on their own. Their autonomy increases as they gain greater control over the genre.

Figure 4: Teacher-learner collaboration (Based on Feez, 1998: 27)



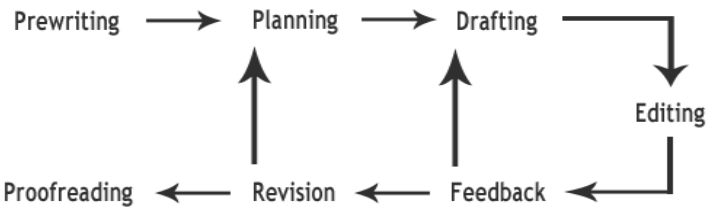
Genre teaching has been criticised for stifling creativity by imposing models on students. Obviously teachers might teach genres as recipes so students get the idea that they just need to pour content into ready made moulds. But there is no reason why providing students with an understanding of discourse should be any more prescriptive than providing them with a description of parts of a sentence or the steps in a writing process. The key point is that genres *do* constrain us. Once we accept that our goals are best achieved by, say, writing a postcard or an essay, then we will write within certain expected patterns. The genre doesn't 'dictate' that we write in a certain way nor determine what we write; it enables choices to be made to create meaning. Genre theories suggest that a teacher who understands how texts are typically structured, understood, and used is in a better position to intervene successfully in the writing development of his or her students.

3. Writer-oriented research and teaching

The second broad approach focuses on the writer, rather than the text. Interest here is on what good writers do when they write so that these methods can be taught to L2 students. Most teachers are familiar with process writing techniques and make use of brainstorming, peer and teacher feedback, multiple drafts, delaying corrections until the end, and so on. Writing is seen as a process through which writers discover and reformulate their ideas as they attempt to create meaning. It is more of a problem solving activity than an act of communication - how people approach a writing task as the solution to a series of problems. Essentially, process theorists explain writing using the tools and models of cognitive psychology and Artificial Intelligence. In the model there is a memory, Central Processing Unit, problem-solving

programs, and flow charts. The flow chart in Figure 5 is well known to teachers. It shows that writers don't create texts by thinking → writing → editing, but keep jumping between these stages:

Figure 5: A flow chart of the writing process



Through case-studies and think-aloud protocols, process approaches tell us that writing is about discovering and formulating ideas as we create personal meanings. The flow chart shows us that:

- writers have goals and plan extensively;
- writing is constantly revised, often even before any text has been produced;
- planning, drafting, revising, and editing are recursive and potentially simultaneous;
- plans and text are constantly evaluated by the writer in a feedback loop.

For some teachers the model helps explain the difficulties their L2 students sometimes have because of the writing task and their lack of topic knowledge and we cannot deny that the quantity and impact of the research into the writing process has been enormous. This advises teachers to:

- set pre-writing activities to generate ideas about content and structure;
- encourage brainstorming and outlining;
- give students a variety of challenging writing tasks;
- require multiple drafts;
- give feedback on drafts and facilitate peer response;
- delay surface corrections until the final editing.

Writer-oriented approaches are influenced by cognitive psychology rather than applied linguistics, emphasizing what people think about when they write rather than the language they need to do it. For me this creates some serious problems for teaching writing (Hyland, 2003).

First of all, by over-emphasising psychological factors it neglects the importance of how context influences writing. Process tends to represent writing as a decontextualised skill as it focuses on the writer as an isolated individual struggling to express personal meanings. There is little understanding of the ways language is used in particular domains or what it means to communicate in writing. In fact, we don't just

write, we write for a purpose in a particular context, and this involves variation in the ways we use language, not universal rules.

Second, this is a discovery-based approach which doesn't make the language students need explicit when they need it. Feedback is withheld until towards the end of the process and even then teachers are often concerned about much intervention. Students are not taught the language structures of the genre they are writing but are expected to discover them in the process of writing itself or through the teacher's feedback on drafts. This might be sufficient for L1 students, but L2 writers find themselves in an invisible curriculum as Delpit (1988: 287) points out:

> Adherents to process approaches to writing create situations in which students ultimately find themselves held accountable for knowing a set of rules about which no one has ever directly informed them. Teachers do students no service to suggest, even implicitly, that 'product' is not important. They will be judged on their product regardless of the process they utilized to achieve it. And that product, based as it is on the specific codes of a particular culture, is more readily produced when the directives of how to produce it are made explicit.

Third, it assumes that making the processes of expert writers explicit will make novices better writers. But not all writing is the same; it doesn't always depend on an ability to use universal, context-independent revision and editing practices. Exam writing doesn't involve multi-drafting and revision for instance, and academic and professional writing is often collaborative and time constrained. Different kinds of writing involve different skills.

Finally, process models disempower teachers. This is a model of learning based on personal freedom, self-expression and learner responsibility, all of which might be stifled by too much teacher intervention. This reduces us to well-meaning bystanders who just assign tasks and give feedback. Because language and text organisation tend to be tacked on to the end of the process as "editing", rather than the central resources for constructing meanings, students are given no way of seeing how different texts are written for particular purposes and audience. So while a process approach will help novice writers to become more effective at generating texts, this cannot help them understand what their readers expect to find in those texts.

3. Reader-oriented research and teaching

Writer-oriented research sees context as the site of writing, where the writer is, what he or she is thinking of, and so on, but a final approach expands the idea of context beyond the local writing situation to the reader's context and what writers do to address the reader. When we write we choose our words to connect with others and present our ideas in ways that make most sense to them. We try and draw readers in, to influence, persuade, inform or entertain them by a text that sees the world in similar ways to them, and we do this by using the words, structures and kinds of argument they will accept and understand.

So a reader-oriented view of writing emphases the *interaction* between writers and readers: The process of writing involves creating a text that the writer assumes the reader will recognise and expect. And the process of reading involves drawing on assumptions about what the writer is trying to do. Mike

Hoey (2001) says this is like dancers following each other's steps, each building sense from a text by anticipating what the other is likely to do. This is one of the reasons why writing in English so difficult for speakers of other languages because what is seen as logical, engaging, relevant or well-organised in writing, and what counts as evidence, irony, conciseness and coherence, are likely to differ across cultures.

It is the unfamiliarity of these expectations that often makes writing in a foreign language so difficult. What is seen as logical, engaging, relevant or well-organised in writing, and what counts as evidence, irony, conciseness and coherence, are likely to differ across cultures. Some cultures favour deductive forms of writing, setting out the main point then adding support, while other prefer an inductive approach, getting to the point eventually; some are more formal than others, some more impersonal. Culture isn't the only explanation of course - we can't simply read off the ways students are likely to write on the basis of assumed cultural preferences or vice versa – we can't, for example, identify a Japanese writer by his or her linguistics choices in English. But it is clear there are different ways of organising ideas and structuring arguments in different languages and this can have implications for teachers of Japanese to English speaking students.

Research suggests, for instance, that compared with many languages, texts in English tend to be more explicit about structure and purposes with constant previewing and reviewing of material, to be less tolerant of digressions, and to use more sentence connectors (such as *therefore*, *in addition*, and *however*). For Clyne (1987) this is because English makes the writer rather than the reader responsible for clarity and this is very different from German, Korean, Chinese, and Japanese where the reader is expected to dig out the meaning. The writer compliments the reader by not spelling everything out and the text is more complex with less explicit signalling, but in English the onus is on the writer to set things out so they can be easily understood. So by looking at large numbers of samples, we can see the ways that texts are typically expressed by particular groups based on their usual ways of relating to readers. It shows us that writing is **NOT** individual but social.

Considering readers means looking at the ways writing is used by social groups and the concept of a *discourse community* is important here as a way of joining writers, texts and readers together. Discourse communities have been defined in different ways, so that Swales (1990), for instance, sees them as having collective goals, while Johns (1997) suggests they have common interests, rather than goals. Barton (1994: 57) takes a middle way and sees them as loose-knit groups engaged in either producing or receiving texts:

> A discourse community is a group of people who have texts and practices in common, whether it is a group of academics, or the readers of teenage magazines. In fact, discourse community can refer to the people the text is aimed at; it can be the people who read a text; or it can refer to the people who participate in a set of discourse practices both by reading and writing.

Discourse community continues to be a problematic idea, often laying too much stress on what people share rather than the disputes and differences that occur in all communities. People have different commitments, stakes and statuses in a community and these are not accounted for, nor is it clear how 'local' such communities are. Are all writing teachers a community? All teachers? Members of a university department, a discipline, or just a specialism? But discourse community has been very

influential in researching and teaching writing, particularly in EAP and ESP, showing us how writing works in different disciplines and why, for example, the kinds of essays we need to teach physics students look very different from those needed by students in history.

For teachers this means that different disciplines value different kinds of argument and set different writing tasks.

- In the social sciences, for instance, synthesising multiple sources is important, while in science, describing procedures, defining objects, and planning solutions are required.
- In post-graduate programmes, engineers give priority to describing charts, while business studies faculty require students to compare and ideas and take a position.
- In undergraduate classes, lab reports are common in chemistry, program documentation in computer science, article surveys in maths, and project reports in social sciences.

These issues have yet to be explored in Japanese as far as I know, but they have serious implications for teachers of Japanese as a foreign language: we need to be clear about the purposes, genres and readers that our students will need to communicate before we begin to teach them.

A reader-oriented approach, therefore suggests that instead of basing teaching on our impressions of writing, we need to study texts carefully and look for what features are used to engage different readers, helping them to understand that there are different patterns for different contexts and genres and how writing works in target contexts. This is called rhetorical consciousness raising, and I will mention just three ways which have potential for achieving these goals.

i. Writing frames

A frame is simply an outline to scaffold and prompt students' writing. It gives them a genre template to help them to start, connect, and develop their texts appropriately while concentrating on what they want to say. Frames provide a structure for writing which can be revised to suit different circumstances and can take many different forms depending on the genre, the purpose of the writing, and the proficiency of the students. Figure 6 shows a frame for an essay draft, providing students with both a skeleton of the genre and ways of connecting ideas to achieve a logical and coherent text.

ii. Genre portfolios

It is also important that students study a number of text examples to encourage reflection on similarities and differences. Ann Johns (1997) advocates using 'genre portfolios' which require students to write a range of genres and then collect them together in a folder for assessment. Essentially, the purpose of portfolios is to get a more accurate picture of students' writing, what they can do and how they can vary their language for particular purposes and readers. But they have a consciousness raising function by getting students to think about similarities and differences between genres as learners can be asked to write a reflection on the texts and on what they learnt. Figure 7 shows a mixed-genre portfolio for secondary school students in Singapore.

Figure 6: A writing frame for first draft of a discussion (Based on Wray and Lewis, 1997)

There is a lot of discussion about whether *Smoking should be allowed in public buildings.*

The people who agree with this idea claim that…*people have rights and should be allowed to enjoy themselves.*

They also argue that…*there are too many laws stopping people to do what they like.*

A further point they make is…*Smoking is an addiction and people cannot stop easily.*

However there are also strong arguments against this point of view…*Most of our class…*believe that…*people shouldn't be allowed to smoke anywhere they like.*

They say that…*smoking is dangerous even for people who do not smoke.*

Furthermore they claim that…*it is a bad influence to children and creates pollution and litter.*

After looking at the different points of view and the evidence for them I think…*smoking should be banned in public …*Because…*it is dangerous and dirty.*

Figure 7: A genre portfolio with reflective questions

An argumentative essay
Why did you organise the essay in this way? What phrases or parts of the essay do you particularly like? Are you satisfied with this? Why or why not?

A research-based library project (All notes, drafts and materials leading to the final paper)
What difficulties did you encounter writing this? What did you learn from writing it?

A summary
Why did you select this particular summary? How is it organised? Why is it organised like this? What are the basic elements of all the summaries you have written?

A writer's choice
What is this? When did you write it? Why did you choose it? What does it say about you?

An overall reflection of the portfolio (A letter to the teacher integrating the entries)

iii. Audience analysis

Finally, students can be encouraged to study real readers, interviewing proficient users of a genre about their own writing. Perhaps more practically in many situations, we can encourage them to think about who their readers are and what they need from a text. White and Ardnt (1991) in Figure 8 suggest a simple checklist to sensitize students to the importance of attending to shared knowledge with an example response to a letter of complaint.

Figure 8: An audience awareness prompt for a letter of adjustment

A What do I know about the topic?	B What does my reader already know about it?	C What does my reader not know?	D What is my reader's attitude likely to be?
Customer bought some biscuits. There was something hard in one of them.	As for A.	What the company will do about it (e.g., apologise, refund the price).	Customer is probably very annoyed. She will expect compensation.

4. Conclusion

I have tried to introduce and critique the major frameworks that are used to look at writing and at the same time to argue that writing isn't just words on a page or the activity of isolated individuals creating personal meanings. It is *always* a social practice, influenced by cultural and institutional contexts. What this means for writing teachers, whether we are teaching English or Japanese, is that we need to become researchers of the texts our students will need and the contexts in which are likely to need them. And then, through our classroom activities, to make the features of these texts as explicit as we possibly can.

References

Barton, D. (1994). Literacy: An introduction to the ecology of written language. Oxford: Blackwell.

Clyne, M. (1987) Cultural differences in the organization of academic texts. Journal of Pragmatics, 11, 211-47.

Delpit, L. (1988) The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other people's children. Harvard Educational Review, 58, 280-98.

Feez, S. (1998) Text-Based Syllabus Design. Sydney: McQuarie University/AMES.

Hoey, M. (2001) Textual Interaction: An introduction to written discourse analysis. London: Routledge.

Hyland, K. (2002) Teaching and Researching Writing. London: Longman.

Hyland, K. (2003) Second Language Writing. New York. Cambridge University Press.

Hyland, K. (2004) Genre and Second Language Writers. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Johns, A. M. (1997) Text, Role and Context: Developing academic literacies. Cambridge: Cambridge University Press.

Swales, J. (1990) Genre Analysis: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press.

White, R., & Arndt, V. (1991) Process Writing. Harlow, UK: Longman.

Wray, D., & Lewis, M. (1997) Extending Literacy: Children reading and writing non-fiction. London: Routledge.

A Teaching Approach Adopted by Cardiff University and the Effectiveness and Problems: From a research of the use of grammar points by elementary level learners

Tadashi Ezaki　Pibulsongkram Rajabhat University

At Cardiff university, the text book *Minna no Nihongo,* is used in the elementary level Japanese course; the learners learn by means of a syllabus which has grammar and structures as its core, although this text book is not totally relied upon. On the one hand, knowledge of second language acquisition raises questions about the validity of the grammatical/structural syllabus, and the assertion is that language learning should be carried out from a task-based approach. Although as a teacher, I understand the importance of tasks in the promotion of language use, since at Cardiff university, the core is grammatical/structural syllabus, and tasks are given an auxiliary role, they are not the central focus of learner's activity. To the extent that a concrete syllabus is not offered from the start to the finish of the elementary stage, it seems that, in reality, it is difficult for a task-based approach to replace the grammatical/structural syllabus.

Within the above situation, I became interested in the effectiveness and problems associated with a teaching approach accompanying the grammatical/structural syllabus at Cardiff, and I felt that some research would be necessary. Furthermore I felt that data obtained from that might provide an opportunity for reflection on my own teaching.

In this small-scale research, taking as the subject 15 first year students from the (elementary) Japanese class at Cardiff university, I selected four points which had been presented in the class room from *Minna no Nihongo*: ～*teimasu*, ～*tearimasu*, ～*teshimaimashita*, ～*tahougaiidesu*. Then I asked the learners to look at a picture for one grammar point, then to carry out a role-play, and I observed whether they were able to understand and use those four grammar points. The points for research were two points: whether the learners actually used the anticipated grammar points here; and if the anticipated points were not forthcoming from the learners, whether the students realised the implicit feedback from the teacher.

Based on the survey results, I awarded marks on the students' understanding and the extent of their retention of the material. The results showed an overall tendency for ～*tearimasu* to have been poorly retained. Furthermore, I perceived that where the learners could not use the anticipated grammar point themselves even when the teacher used that point implicitly, then there was great variation amongst the students as to whether or not they realised. Finally, a correlation between the end of year oral examination and the results of this survey is to be refereed, and then a reflection on the evaluation approach for oral exam will be provided.

カーディフ大学での指導方法とその効果、および問題点
―初級学習者の文法項目運用調査から―

ピブンソンクラーム・ラチャパット大学　江崎正

カーディフ大学における日本語コースでは、初級レベルにおいて「みんなの日本語」という教科書を使い、その教科書に完全に依存しているわけではないが、文法構造シラバスを核としたシラバスで学習者は学んでいる。そして一方では、第二言語習得の知見から、文法構造シラバスの有効性に疑問が投げかけられ、タスクを基にした学習アプローチで、言語学習を行なうべきだという主張がなされている。教師として、言語使用を促進するためのタスクの重要性は理解してはいるものの、カーディフ大学では、文法構造シラバスを核にしているため、タスクは補助的な役割を与えられるだけで、学習活動の中心として用いられることはない。初級から初級修了までの具体的なシラバスが提案されない限り、現場において、タスクを基にした学習アプローチが、文法構造シラバスに取って代わることは難しそうである。

以上のような状況の中、カーディフ大学における文法構造シラバスに沿った指導方法での効果、および問題点について興味を持ち、調査をする必要があると考えた。またそこから得られたデータは自分自身の教授活動を内省するきっかけにもなりうるのではないかとも考えた。

そこでカーディフ大学の日本語コース専攻 1 年生 15 人（初級クラス）を対象にし、授業を通して「みんなの日本語」で提示されている項目から「①～ています、②～てあります、③～てしまいました、④～たほうがいいです」の四つを選び出した。そして学習者に一つの項目ごとに絵を見てロールプレイを行なってもらい、その四つの項目の理解、運用ができているかについて調査を行なった。そこで調査した点は、①学習者がこちらの期待する項目を実際に使ったか、②もし学習者から期待する表現が出ず、教師から暗示的なフィードバックで対象項目を使った場合、学習者がそれに気づいたか、という二つの点である。

調査を基に学習者の理解と運用の度合いを点数化した結果、全体的に「～てあります」の定着が悪いということが分かった。また、教師が暗示的なフィードバックをする中で対象となる表現を使っても、学習者個人によってその反応が大きく異なることも分かった。最後に、学年末口頭試験の得点とこの調査の結果の関連性について言及し、口頭試験の評価方法に関する内省を提示する。

How Do We Describe the Learning Outcome: Examining different “standards”

Kazumi Tanaka　SOAS, University of London

As the globalization progresses, in order to maintain and to improve the educational standards, the aims and the outcome of education have become issues and there is a general move towards establishing national/area standards. The USA, Australia and Europe have set their language learning/teaching standards and have implemented them. Moreover, with the advent of mobility in learning and in employment, it has become necessary that these standards are transparent and comparable.

Looking at the language classrooms, what do globalization and standards imply? When the teachers talk about standards, it is most likely that they talk about levels of the courses. And the level of the course is likely to be written in the courses' aims/objectives and defined by syllabi. The standards are used not only to describe one's own courses, but the learner himself need to be able to describe what he has learnt, when he progresses to the next stage, when the learner moves school, or goes abroad. The description of the learning outcome should to be in words that others understand and can compare.

In this presentation, I would like to look at the standards of Japanese language education and propose how best to describe it. Taking the examples from several Japanese courses within the UK higher education, I will first research how learning outcomes are laid out. Then I will analyze the descriptors in benchmarks, framework, and standards in the established "standards" such as the Common European Framework of Reference. Through these studies, I would suggest that from syllabi oriented objectives we can move to describe the learning outcome with "what can the learner do". I will propose a common language to describe the learning outcome.

学習目標をどう記述するか
―様々な“基準”から探る―

ロンドン大学アジア・アフリカ研究学院　田中和美

グローバル化が進む中、教育水準を維持、向上するために、教育目標、達成段階が論議され、基準となるものが制定される動きがでてきた。一方、人々が国を超えて学習、就職することが頻繁になった結果、広範囲で通用する基準とその質の維持が必要となった。○○大学の学位、△△大学でのコースが何を意味するのかを正しく伝えることの必要性が生じ、何と何が等価であるか、どの段階にあるかが分かるような基準が差し迫った課題となったのである。言語教育における総括的な“基準（スタンダード）”は、昨今、米国、豪州、欧州で発表され、実施されている。

教育現場に目を向けてみれば、具体的な基準として到達目標を挙げているところが多いのではなかろうか。あるコース、プログラム、あるいは学位の目標（aim、objectives）をそれぞれの機関で定めていて、それを基準としているのが、一般的なようである。しかしながら、それらの学習目標は、他機関と比較可能であろうか。学習者にとっても、自らの学習成果を述べることができるような記述であろうか。基準としての学習目標は単に、個々のコースや機関だけが理解できればよいものではなく、教育段階の連携、転学、留学の際の学習経験の認可とも大きく関わってくるものである。従って、明確で、比較可能な、学習目標が必要である。

本発表では、英国の高等教育段階における日本語教育の aim、objectives、learning outcome などの用語で示されている学習目標、到達度に注目し、現状を調査する。この中で、英国の日本語教育のレベルも明らかになるであろう。次に、benchmark、framework、standard などと呼ばれている言語教育政策面での各国・地域での“基準”を概観し、どのような記述があるのかを比較研究する。何を学習するか、何を教えるかのシラバス中心となっている学習目標から、何ができるようになるのか、どんな成果が得られるのかの記述への転換を示唆したい。そして、日本語教育における学習目標を記述するための共通言語の提示を試みる。

Influence of the JET Programme on Japanese Language Education in Secondary Schools in the UK

Masumi Tanaka　Formerly of the Japan Foundation London
Toshiko Ishida　Professor Emerita, University of Tsukuba

The aim of this study is to clarify the influence of JET (Japan Exchange and Teaching) Programme on Japanese language education in the UK secondary sector using both qualitative and quantitative data. This study examines what the former JET participants who teach Japanese at secondary schools in the UK obtained from the programme and how they are now using their knowledge and experience in their careers in teaching. The result will be used to improve support and teacher training for non-native teachers of Japanese.

Despite not having a previous background in Japanese, some former JET teachers return to the UK with a certain level of proficiency in the language. There has however been little research into what motivated them to become a Japanese language teacher in the UK. The study also intends to address how the ex-JET teachers are applying their language knowledge and cultural / social experiences to their educational activities in the UK.

Through the medium of interview and questionnaire, we asked about whether and how this programme affected their attitude and their Japanese language teaching in the UK. In sight of the progress and problems in Japanese language teaching at UK secondary level, we analyse the impact of the JET Programme on Japanese language teaching.

This preliminary study is currently being carried out on a small sample of ex-JET participants. The success and ambiguities of the procedures and results will be used to re-structure the study, where necessary, in order to obtain meaningful results from a wider pool of participants.

JET プログラムの日本語教育への影響
―英国中等教育の事例―

元国際交流基金ロンドン事務所　田中真寿美
筑波大学名誉教授　石田敏子

本研究は、JET（Japan Exchange & Teaching）プログラムが英国の日本語教育に与えている影響を、質的、量的側面から明らかにすることを目的にしたものである。JET プログラム経験者で、現在、英国の中等教育機関で日本語を教えている教師を対象に、彼らがプログラム参加により何を得、帰国後の日本語教育にどう生かしているのか調べた。

JET プログラム参加者の中には、渡日前に未習者であっても日本語をある程度習得して帰国する人もおり、JET 参加者は、元々教師志望でなくとも、潜在的な日本語教師候補であったとみなすこともできる。しかし、彼らはなぜ日本語教師になろうと思ったのだろうか。また、滞在中の社会的・文化的体験、日本語教育研修などが日本語を教える上でどのように影響しているのだろうか。現在のところ、それらに関して調べられているものはない。

そこで、本研究では、英国で最多の学習者層を抱える中等教育段階で日本語を教えるノンネイティブ教師に占める元 JET 教師を対象にアンケート調査を行い、参加前後の経歴、日本語学習、日本で

の生活、プログラム参加後の態度変容など、帰国後の日本語教育活動に関わっていると考えられる要因を調べる。そして、英国における中等教育段階での日本語教育の普及、現在抱えている問題点等の観点から、このプログラムが日本語教育に与えている影響に関して考察する。

現在、予備調査として、インタビューにより調査項目を決定し、アンケート調査を行なっている。これをもとに調査項目を精査し、今後、協力者の数を増やして本調査を行なう予定である。

この研究を通し、ノンネイティブ教師を対象とした教師研修に必要な支援のあり方を探っていきたい。

Implementation of the On-Line Learning System "Blackboard" and Learners' Competence in Assessments in Free Elective Japanese Modules for Beginners

Tomoko Miyairi　University of Hull

The on-line learning system *Blackboard* was introduced to the Japanese modules in the academic year of 2005 in the University of Hull, East Yorkshire, England. *Blackboard* includes (1) new language items that have been taught in the class, (2) audio files to cover new vocabulary and sentences in the target language, (3) downloadable handouts, (4) exercises for further self-study, and so on.　Main reasons to introduce *Blackboard* were not only to promote learners' self-study and to follow-up absent students from the class, but also to provide students with more opportunities to do listening exercises outside the class, which had been requested from the students in the past few years.

Since the beginning of the introduction of *Blackboard*, however, I had wondered to what extent on-line learning would contribute to learners' language acquisition. Therefore, I conducted a small research project in order to see if any relationship between the implementation of *Blackboard* and learners' language competence in assessments could be observed. The research methodology was (1) using statistics of on-line access records through *Blackboard*'s tracking system, and (2) conducting face-to-face interviews with learners.

In this presentation, I will mainly focus on the two issues below;

(1) Whether or not learners' performance in an aural assessment was improved after the introduction of *Blackboard*. This is demonstrated by comparing students' scores in the listening test in 2004 with that in 2005, where exactly the same method of assessment was adopted. (The total number of students in 2004 was about 70, and in 2005, about 90.)

(2) Whether or not there is any relationship between how and how often learners used *Blackboard* and their final mark in 2005 can be seen. By dividing all students into three groups based upon their final mark, the top 30%, middle 40% and bottom 30%, the presentation shows how and how often students in each group tend to have used *Blackboard*.

選択科目としての日本語初級コースにおけるオンライン学習 Blackboard の導入と学習者のアセスメントの成績の関連性

ハル大学　宮入朋子

学習者の自己学習を推進することを目的に、本大学では2005年度から日本語初級コース（選択科目）にオンライン学習システム Blackboard を導入した。これは、以前からあった学習者からの「クラスの外でもリスニング・エクササイズをする機会があればいい」という要望を反映したものでもある。学習者は Blackboard にログインすると、毎週のクラスの内容（新出語彙や文型の説明、ハンドアウトのダウンロード）、既習事項の定着を図るためのエクササイズ、オーディオファイルなどにアクセスできる。

「オンライン学習の導入が、初級学習者の基本事項の定着、ひいては言語能力の向上にどの程度寄与するものか」Blackboard の導入当初からこのような疑問を持ちつつ、2005年度のコースを終えた後、学習者の Blackboard 活用状況を調査した。調査の方法としては、Blackboard のインストラクター用トラッキング・システムによるアクセス頻度の統計、及び学習者に対するインタビューを実施した。

この実践報告では、便宜的にアセスメントでの成績を、初級学習者の言語能力の向上（達成度）をはかるものさしとしてとらえ、以下の内容について言及する。

① オンライン学習導入前の2004年度の学生と、オンライン学習導入後の2005年度の学生のリスニング･テスト及び最終成績の比較 ― 果たして、どの程度、2005年度の学生の成績が2004年度の学生の成績を上回るか。（リスニング・テストはこの2年間、全く同じ試験問題を使用。2004年度の学生数約70名、2005年度の学生数約90名）

② 2005年度の学生の最終成績の分布と、オンライン学習システム利用状況の相関関係―学生を最終成績によって、上位30%、中位40%、下位30%のグループに分け、それぞれのグループでオンライン学習システムの利用頻度、及び利用方法にどのような傾向があるかを探る。そして Blackboard による自主学習が、最終成績にどの程度寄与しているかを検討する。

The Effect of “Shadowing” and its Application to Japanese Pedagogy

Nozomi Yamaguchi　SOAS, University of London

In recent years, various learning materials related to “Shadowing” technique have been published for English learners in Japan. This paper reports two trial practices of “Shadowing” to adult learners of Japanese outside Japan.

Shadowing is defined as “an act or a task of listening in which the learner tracks the heard speech and repeats it as exactly as possible while listening attentively to the in-coming information”(Tamai 2005: 34).

This report summarises the purposes of applying this technique, the way to combine it with other practices or exercises and its effects and issues. In the end as I introduce some reactions from learners I would like to emphasise the potential of this technique for particular learners.

玉井健（2005）『リスニングの指導法としてのシャドーイングの効果に関する研究』風間書房.

シャドーイングの実験的試み

ロンドン大学アジア・アフリカ研究学院　山口希

近年、日本では英語学習教材を中心に、シャドーイング法を活用したものが多く見られる。この報告書では日本国外で日本語を勉強している成人学習者を対象に行ったシャドーイングの試みから2例を紹介する。

玉井（2005:34）はシャドーイング法のリスニング力への効果に注目して、シャドーイングは「聞こえてくるスピーチに対してほぼ同時に、あるいは一定の間をおいてそのスピーチと同じ発話を口頭で再生する行為」と定義している。

今回の報告では、シャドーイング法を活用した試みから2例を簡単にまとめ、他の練習法と組み合わせて行ったシャドーイングの実践例と、その効果や問題点を挙げる。そして、シャドーイング法という一種の訓練に対する学習者の反応を取り上げながら、シャドーイングがどういったタイプの学習者に、どんな効果があると考えられるか、中間報告として述べたい。

玉井健（2005）『リスニングの指導法としてのシャドーイングの効果に関する研究』風間書房.

現代日本語コース　中級聴解教材 Web・CD 教材（IJLC）の開発

名古屋大学　石崎俊子

コンピュータの発達及び画像、音、動画のデジタル化により、紙媒体の教材をコンピュータ教材に改めるという傾向が最近よく見うけられる。名古屋大学留学生センターでも日本語の授業で利用されている『A Course in Modern Japanese』（名古屋大学出版会）の聴解のワークシート 3 冊の紙媒体及びテープを Web または CD 化するプロジェクトが今年の春、完成した。上記の『A Course in Modern Japanese』は大変評判が良く、多くの日本語学習者に使われている一方で、何冊にも分けられていたワークシートとテープが使いにくい、年々テープの音の劣化が著しい、学習者に年々入手が難しくなるテープレコーダーの購入・貸付けを余儀なくさせていた、採点が大変であるなどの問題があった。この開発は上記の問題を解決すべく 1 つの Web または CD 教材に構成することによって、（1）学習者が自分のレベルにあった教材を容易に即座に引き出せること（2）インタラクティブな要素をふんだんに盛り込むこと、（3）即座にフィードバックを与えることを可能とし、学習の動機を促進するとともに学習効果を上げるという大きなねらいがあった。

下記の URL では 46 セクションのうちの 7 セクションを試すことができるので是非、試してもらいたい。http://opal.ecis.nagoya-u.ac.jp/~ijlc/

このポスターセッションでは教材の紹介と同時に開発の過程で特に留意した以下の 3 つの点について述べたいと思う。

（1）紙媒体の教材がコンピュータ化されることによって具体的にどのような学習効果の向上が期待できるかという可能性
（2）将来コンピュータ化が想定されていなかった紙媒体の教科書及びテープ教材をコンピュータ化するためにどのような点に注意しなければいけないか、どのような作業が必要になってくるか実用的な観点からの解説
（3）学習環境を考慮したデザインフレームのあり方を実際作成した教材を使って説明

今後の課題としては、授業との連携を一層円滑にするために、学習者が入力した解答やその正誤記録、所要時間など教師が学習者の学習状況を把握でき、学習計画の構築に活用できる学習環境マネージメントシステムをこの教材に構築することを目指している。

Development of Intermediate Japanese Language Course (IJLC)

Toshiko Ishizaki　Nagoya University

Recent developments in computer technology have given us more opportunities to bring paper-based textbooks to life with sound and moving images.

We have been working on a project to transform the listening text book “Modern Japanese I & II - Revised Edition”, (Nagoya University Japanese Language Education Research Group, University of Nagoya

Press, 1998) and three listening books of worksheets "Listening Practice, Listening Worksheet I & II, Listening Practice, Listening Worksheet I & II, (Nagoya University Japanese Language Education Research Group, University of Nagoya Press, 1992) and their accompanying tapes into web-based and CD materials.

The text book and worksheets mentioned above have been used at our Japanese classes and have a great reputation among Japanese learners worldwide. However, they have some limitations. Firstly, it is not easy to use three separated textbooks and tapes simultaneously. Secondly, tape deterioration is severe and since tape recorders are no longer produced extensively it is becoming harder every year for learners to obtain them. Finally, because the workbooks include lots of questions, they impose a heavy marking burden on teachers.

Therefore, our project has the following aims: (1) to provide learners with material that they can call up immediately and which is at an appropriate level for them (2) to give learners computer-based materials which are not subject to problems like tape deterioration and (3) to create learning material which does not rely on a teacher to mark. The computer-based exercises have an interactive element and provide immediate feedback. As well as tackling the limitations of the paper-based text book and accompanying worksheets, the computer-based material should also aid students' motivation and enhance the learning effect.

Please try IJLC by clicking the following URL. You can try 7 sections out of 46 sections.

http://opal.ecis.nagoya-u.ac.jp/~ijlc/

In this poster session, I would like to introduce the IJLC and also talk about the three questions which were at the heart of the work we have done. The first question is, "By changing paper-based material to computer-based material, how much more effective does the learning process become?" The second question is "What kind of things do we need to pay particular attention to when we change paper-based material to computer-based material? The last question is "What is the best design framework for computer-based material to create the best learning environment?"

In order to facilitate between the classes and our computer-based learning material, we have attempted to create a learning environment management system in which teachers can effectively keep track of the work their students are doing. (This includes the ability to monitor learners' results, answers and the amount of time they need to complete each section).

タンデム・ラーニング―学習意欲を高める自律学習コースの導入と成果―

バーミンガム大学　山下美代子

タンデム・ラーニングはペアーが両者の学習を平等に助け合う事を目的とする自律学習方法であり、その目的は自主的にタスクをこなすことにより、学習者相互の言語能力を高めることにある。一年間の日本留学を終え帰英した学生の学習動機の低下と日本語能力の停滞は、よく見られる問題なのではないだろうか。日本人や日本の社会・文化に常にふれてきた留学時に比べ、帰英後はそのような機会が極端に減る上に、ほとんどの大学では留学後の日本語の授業時間数が減っている。そういった事情が相まって、留学後の日本語能力の停滞に葛藤したり、能力低下に恐れを感じていたりする学生も少なくないようである。バーミンガム大学でも、学生の自己の言語力やコースに対す

る満足度が低く、日本人と討論出来るような機会を与えて欲しいと強く望んでいた。このような学生のニーズに応え、学習意欲また日本語能力を高めるためにタンデム・ラーニング一本に絞ったコースの導入を試みた。このようなタンデム・ラーニングのコースはヨーロッパ言語では用いられてはいるが、日本語に関しては、まだ稀有である。

ペアーは日本人と日本語学習者の 3 組で、一週間に最低一度 2 時間会って日本語と英語両方の言葉で半分ずつ話をすることを条件にした。また学期の初めにそれぞれのペアーに討論したいトピックをいくつか選ばせるとともに、日本語・英語のどのような点を向上させたいか、自分の学習目的をはっきり決めさせた。トピックに関しては個々人の興味のあることを広く、経済、文化、文学等から選ばせた。学生は必要があれば先生のアドバイスを請うことも可能であるが、基本的にはトピックを中心にセッションを組み立て、各々の意志で自由に行わせた。

コースの中で重要な位置付けになるのが、評価方法であるが、以下 4 つの項目に各採点表を設けて行った。(1) ラーナー・ダイアリー (35%) : 学期始めの学習目標の設定と、最後のレポートを含む。学生は毎週、何をしたか、その評価と反省、次のセッションのプランを日記につける。 (2) 自己評価 (10%) : 最初に設定した自己目標の達成度を自己評価する。(3) パートナーの評価 (10%) : 同上の評価をパートナーに対して行う。 (4) スピーキング・テスト (45%) : 先生による評価で、ペアーが選んだトピックに関して、学生同士でラジオのインタビュー形式のロール・プレーをする。通常の口頭試験採点要領に準じて採点した。

コース終了後、学生のプログラム評価、ミーティング、また個人面談によりフィードバックを得た。コース内容、運営、レベルと学習量に於いて、学生全てが満足していると答え、また、学生は言語では特に自分達が弱いと感じていた点が向上しただけでなく、興味を持っていた様々な文化に対する知識を向上させることができたと、述べている。注目するに値すると思われるのは、自国の文化や言語、例えば会話のストラテジーや表現についての認識が高まったと報告している点である。学生全員が、言語力の向上を認め、年間を通じたコースに延長する事を希望していた。今回、タンデム・ラーニング・コースに登録した学生数は少数であり、また細かい点では改良の余地はあるが、コースは当初の期待を上回る成果を納めた。よって、他大学でも成果が期待されるのではないかと思われる。

A Tandem Learning Course: An answer to non-motivated and non-improving students?

Miyoko Yamashita　University of Birmingham

Tandem Learning is a student centred independent learning method based on the principles of autonomous learning and reciprocity. Autonomous learning empowers the learner through self-guided problem solving. Reciprocity provides equal learning opportunities for the learning partners based on the assumption that each can contribute at an equal level.

The problem of low-motivation and levels of improvement of students who return to UK universities after a years study in Japan has been known for some time. It is also normal that after returning, students face reduced language contact hours. Together with the fact that they are no longer exposed to Japanese and Japanese society, students feel that not only is their improvement poor but their language skills are in decline. These problems have been clear for the last three years at the University of Birmingham amongst final year

students. Such students have expressed the desire to have more contact with Japanese people, more opportunities to learn and investigate their own interests. In order to meet these needs we have implemented a course solely based on Tandem Learning. Although this type of course is used across the European languages, one of the first attempts to create, implement and assess a course based on this learning method for Japanese in the UK is described here.

UK Japanese students are paired with Japanese Exchange students and/or Japanese language assistants. The pairs meet for at least two hours per week. At the beginning of the course a set of aims are agreed between the individuals making up each pair. These need to be approved by the course tutor and usually relate to language skills but also to wider cultural and social issues such as literature, customs and economy. While the weekly meetings are topic based, they are free-form so that the sessions can evolve naturally.

An important aspect of developing the Tandem Learning course has been assessment which is based on the following: (1) A learner's diary including agreed study aims and a report at the end of the session (35%). This involves reporting every week what the participants did, the progress made, the problems encountered, and the aims of the next session in Japanese (English) for the UK student (Japanese) participant; (2) Self assessment (10%). A self-assessment of the achievement of agreed aims; (3) Peer assessment (10%). Assessment of the partner based on the agreed study aims; and (4) a Speaking assessment (45%). This involves a radio interview on one of the cultural topics covered during the course. Each participant in turn plays the role of the interviewer and interviewee.

The outcomes of the Tandem Learning approach have been very positive. Student feedback from programme evaluation and interview has indicated clear improvements. One hundred percent satisfaction rates were indicated for course content, organisation, level and the amount of work. Participants felt they could not only improve their language skills, especially in areas of weakness, but also learned about various cultural issues for which they had developed an interest while they were in Japan. Interestingly, students indicated that they had learned more about their own culture and language use such as strategy and expressions. This was an added bonus. All students indicated that they would like us to develop a year long course, as they felt this would offer clear benefits in terms of making significant improvements. Although the number of Tandem Learning students was small and there are minor adjustments to be made, the immense success of the course provides a good case for other institutions to consider incorporating this type of learning into their Japanese language programmes.

オンライン上のニュース動画素材を利用した教材開発
―語彙学習を盛り込んだタスク―

学習院大学　吉田蕗子
FCO Language Services, Language Training　アリソン沢子

発表者は近年、日本国外の学習者を対象とし、個別学習の需要に応えるクラス活動に、オンライン上の素材を利用する試みを続けている。今回はウェブ上の動画ニュースサイトを使用して、語彙学習を盛り込んだ教材を作成し、使用した実践の例である。

現在ウェブ上の動画ニュースサイトは NHK ニュースなど、数多く見られる。しかし、そのほとんどは、半日ほどの非常に短いサイクルで更新が行われるため、教材として使用が難しい。その中で今回使用する「TBS News-i」は、同じニュースの視聴可能期間が 7 日間と、比較的長い。また同サイトにはニュース原稿の文字スクリプトもある。今回紹介するものは、このサイトを利用し、音声入り動画および文字スクリプトを素材として作成した教材である。

今回は最新の話題に語彙学習を交え、学習者のモティベーションを高めながら行う個人授業用、また学習者同士の相互交渉を中心にしたグループ授業用のタスクを作成し、使用した実践例をあげる。初級学習者の例としては、テ形を習得したレベルの学習者の教室活動で、まずタイトルから想像できる語彙を挙げ、次にニュースを視聴しながらこれらをチェックし、最後に内容把握へ導いた授業例と学習者の感想である。また、中級クラスの授業例は、経済関連のトピックを扱ったものである。まず、話し合いの中から関連語彙（例えば「増」「減」を表す動詞）をリストにし、クラスで共有する。次にニュースのスクリプトを使ったスキャニング、そしてニュース視聴による語彙チェックをし、情報の取得作業へ繋げる活動と、学習者によるタスクシートの記述から分析できる反応を提示する。

今回紹介する教材・タスク例は、以下の 3 つの点で日本語教育の現場に広く貢献できると思われる。

1. 最新のニュースを素材とすることで、学習意欲の向上に結びつく。
2. オンライン素材を使うので、個別学習や日本国外の需要に応えられる。
3. 教師側から語彙を導入し、文型練習をした後に視聴を行うなどの授業方法と併用することで、現実的なニュース視聴スキーマ適応が体験できる。

オンライン素材の利用で、上記の 1．2．のように利点は大きい。その反面、学習スタイルや IT に対する態度などが教室活動に影響する場合もある。今後の課題としては、日本語による IT の利用といった方面においても啓発活動を行っていくことを考えていくべきであろう。

Developing Learning Materials Using Online News Broadcasts

Fukiko Yoshida　Gakushuin University
Sawako Allison　FCO Language Services, Language Training

In terms of online news broadcasting sites, most of them are updated at very frequent intervals. It is very difficult to use sites such as the NHK news site as learning material, because the site updates its news broadcasts more than once a day. However the TBS “News-i” site which this presentation concentrates on, keeps its broadcasts online for seven days. On top of this, the site provides news scripts as well.

This presentation looks at how information from materials based on this online news site can be picked up, and aims to explore vocabulary exercises using this.

This presentation gives some examples of real classroom activities and shows how these have been carried out. Examples are given from several different classrooms, including one-to-one tuitions for job-related Japanese courses, and a class for exchange students.

The advantages of using materials from this site are:

1. Motivating learners by using real news broadcasts;
2. Learners outside Japan may also be able to use the materials;

3. Meeting the demand for language needs of individual learners.

The problems are:

1. Due to copyright, news broadcasts need to be accessed via online link. It is therefore necessary for teachers to update learning materials from this site at least every seven days;
2. Attitude or the learning style of language learners toward IT may affect their studies.

To provide guidance for Japanese language learners in using websites would be a suitable future research.

2006-2007 BATJ Diary

14 October 2006

Workshop: リサーチの奨励（1）

Speaker: 中田ひとみ (The University of Reading)
「日本語における発話リズムと音楽リズムの相互作用」
百濟正和 (Cardiff University)
「言語教育におけるアクションリサーチ」

Venue: Japan Foundation, London Language Centre

4 November 2006

Workshop: 定式表現と第二言語習得

Speaker: Dr. Tess Fitspatric (Swansea University)

Venue: University of Bristol, Language Centre

24 November 2006

SIG*: 第 19 回文法勉強会

Theme: 初級文法を視野に中級文法を考える　―自動詞と他動詞―

Venue: SOAS, University of London

9 December 2006

Workshop: リサーチの奨励（2）

Speaker: 松本スタート洋子 (University of Edinburgh)
「第二言語習得研究と質問調査の方法」

Venue: Japan Foundation, London Language Centre

11 January 2007

Workshop: 評価について考える

Organizer: 永井三幸

Venue: University of Sheffield

26 January 2007

SIG: 第 20 回文法勉強会

Theme: 初級文法を視野に中級文法を考える　―テンス―

Venue: SOAS, University of London

3 February 2007

The 2nd Japanese Speech Contest for University Students

Category 1 優勝： Katherine Wilde (University of Cambridge)
"Reform of the Japanese Education System in the 21st Century:
Focusing on the individual"

2位： Jonathan Barnes (University of Durham)
"The Problem of Bullying in Japanese Schools: How should it be dealt with?"

Category 2 優勝：Kyusang Lee (University of Birmingham)
"Beyond the Cultural Differences by Understanding Others"

2位： Andrew Davies (University of Bath)
"The Truth behind Modern Agriculture"

BATJ 特別賞 ： Andrew Harding (SOAS, University of London)
"What exactly is 'International Exchange'?"

Venue: SOAS, University of London

16 March 2007

SIG: 第 21 回文法勉強会

Theme: 初級文法を視野に中級文法を考える ―スコープの「のだ」―

Venue: SOAS, University of London

31 March – 1 April 2007

Conference: E-learning and Japanese Language Education - Pedagogy and practice

Organisers: Department of Modern Languages, Oxford Brookes University and BATJ

Plenary Speakers:

- 畑佐一味教授 (Purdue University/Middlebury College)
  「日本語教育支援と IT ―漢字、語彙、ビデオ素材例と教師の IT リテラシー―」
- Mr. Joe Dale (Nodehill Middle School)
  "Blogging and Podcasting: Creative and personalised ways of engaging and extending your pupils in the MFL classroom"
- Mr. Steven Fawkes (Association for Language Learning, ICT SIG Chair)
  "Pushing the Buttons: Current policy initiatives for ICT in education and how they may impact on languages"
- Prof. Graham Davies (Education Software Consultant, Camsoft)
  "Computer Assisted Language Learning CALL: Where are we now and where are we going?"
- Prof. Richard Harrison（神戸大学）
  "Web 2.0 and Social Constructivism"

Venue: Oxford Brookes University

18 May 2007

SIG: 第 22 回文法勉強会

Theme: 初級文法を視野に中級文法を考える 尾上先生著作を読む（1）―主語―

Venue: SOAS, University of London

22 June 2007

SIG: 第 23 回文法勉強会

Theme: 初級文法を視野に中級文法を考える　尾上先生著作を読む（2）―出来文、方言、落語―

Venue: SOAS, University of London

6 – 8 September 2007

2007　日本語教育シンポジウム

The 10th BATJ Conference

The 12th European Symposium on Japanese Language Education

Theme: 「生きた日本語　―豊かなコミュニケーション―」

基調講演：尾上圭介教授（東京大学）「主語と主題（題目語）」

講演： 正高信男教授（京都大学）「IT 化と日本の社会」

Prof. Andrew Gerstle (SOAS, University of London)「近世日本語の魅力と難所」

ワークショップ：尾上圭介教授「話し言葉と書き言葉」

正高信男教授「e－ラーニングによる日本語教育」

Venue: SOAS, University of London

*SIG = Special Interest Group（勉強会）

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 every year in September in order to provide an opportunity for its members to present their opinions, exchange ideas and encourage debate relating to the teaching and learning of Japanese language as an academic discipline. *BATJ Journal* welcomes contributions from all members.

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

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

I. Full Articles

Research Articles: 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 the teaching and learning of the Japanese language. Articles should be written in English and no more than 10,000 words in length.

Survey/Practical Articles: Articles which present the results of surveys or report practical examples based on clear evidence in accordance with their aim, thereby contributing to research and education in the field of teaching and learning Japanese language. Articles can be written either in English (no more than 10,000 words) or Japanese (no more than 20,000 characters).

II. Short Papers

Research Notes: Progress reports on ongoing research in the field of teaching and learning Japanese language, which has the potential to provide a base for future research or develop into substantial research in the future. Reports can be written either in English (about 2,800 words) or in Japanese (about 6,000 characters), excluding notes, references and appendices. However, a manuscript should NOT exceed 6 pages, including notes, references and appendices.

Survey/Practical Notes: Reports on classroom practices or surveys which provide insights into Japanese language teaching and learning, and provide a base for future research. Reports can be written either in English (about 2,800 words) or in Japanese (about 6,000 characters), excluding notes, references and appendices. However, a manuscript should NOT exceed 6 pages, including notes, references and appendices.

3. **Style Sheet for Contributors:** Please follow the conventions set out in the 'Notes for Contributors' at http://www.batj.org.uk/journal.htm

4. **Instructions for Submission:**

a) Please send your electronic copy (preferably as a PDF file) as an email attachment, along with a 'Submission Form' (this can be downloaded at http://www.batj.org.uk/journal.htm) to the journal coordinator. If you send your manuscript as a Word file, a hard copy should also be submitted by postal mail.

b) To preserve anonymity during the review process, your name and affiliation should NOT appear on your manuscript. Please also ensure that participants and institutions which appear in your manuscript including appendices are unidentifiable by readers.

c) If accepted for publication, the information mentioned in b), such as your name and affiliation, shall be added in your manuscript. The final manuscript should be submitted as a Word file by email attachment, along with an abstract as a separate file, in both Japanese (800 characters) and English (400 words). One hard copy of each of these should also be submitted. Your abstract will not be counted in the word limit set above. For the format, please refer to the 'Notes for Contributors'.

d) If the language used in the manuscript is not the author's native language, please have the manuscript proofread by a native speaker.

e) Submitted manuscripts cannot be returned.

5. **Deadline and Acceptance:** The deadline for submission is 10 January for full articles, and 10 March for short papers. Manuscripts submitted in the full article category will be reviewed anonymously by qualified guest referees. The editorial committee reserves the right to accept or reject submitted manuscripts prior to review, and will notify the contributors of the results. Manuscripts submitted for the short paper category will be peer reviewed by members of the editorial committee. Before making a final decision on any article for publication in both categories, the editorial committee shall solicit recommendations by other members of the BATJ or other experts where necessary.

6. **Copyright:** The copyright of the published articles will be assigned to the BATJ. No part of this journal shall be reproduced in any form without written permission from the BATJ.

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

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

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

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

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

10. Dissolution
    Upon dissolution of the Association any surplus assets remaining after the satisfaction of all debts and liabilities shall not be paid to or distributed amongst the members but shall be given or transferred to such charitable institution or institutions having similar objects to the Association, as may be determined by the Executive 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.
学生会員資格：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 （2007 年 9 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: Miyoko Yamashita
Centre for Modern Languages
University of Birmingham
Edgbaston
Birmingham
B15 2TT
UK

Tel: 0121-414-3306
Email : m.yamashita@bham.ac.uk

List of Contributors: 執筆者一覧（ABC 順）

Ken Hyland
Institute of Education, University of London

Toshiko Ishida 石田敏子
Professor Emerita, University of Tsukuba

Hitomi Nakata 中田ひとみ
The University of Reading

Katsumi Shibuya 渋谷勝己
Osaka University

Masumi Tanaka 田中真寿美
Formerly of the Japan Foundation London

Nozomi Yamaguchi 山口希
SOAS, University of London

Yoshino Yamamoto 山元淑乃
Université Charles de Gaulle Lille 3

編集後記

まず、3 年間コーディネーターを務められたソレンセン和子さんに感謝の意を表したいと思います。その後を継ぎ、献身的な編集委員に助けられ、BATJ ジャーナル第 8 号をお届けできることになりました。投稿してくださった会員の皆さん、ありがとうございました。思えば第 1 号を手がけてから 8 年、BATJ ジャーナルは地道でも着実に進歩していると感じました。学会誌である BATJ ジャーナルは、BATJ が学会である証です。絶えさせてはならないと思っています。（Tanaka, Coordinator）

2 年ぶりの復帰で、戸惑うことも多かったのですが、執筆者と編集者の皆様の熱意に支えられ、何とか乗り切ることができました。（Hagiwara, BATJ Executive）

「会員の、会員による、会員のための BATJ ジャーナル。」会員の投稿が原動力です。奮って、ご投稿を。（Kanehisa）

今号から編集委員に加わりました松本スタートです。今号では、論文部門の査読依頼やノート部門のピア査読を中心に 2 本の掲載論文を担当し、最終原稿の校正 1 本を担当しました。この経験を活かして BATJ ジャーナルの、更なる発展に貢献できるよう尽力する所存です。（Matsumoto）

今年のジャーナルは、研究論文、実践報告、調査報告と、様々な分野および研究手法からなる論文が集まったこと、大変うれしく思います。読者の皆様に、多角的な視点から日本語教育を考えるための一つのきっかけになれば幸いです。（Nishizawa）

2 年目となりますが、投稿カテゴリーが変わり、編集委員会のメンバーも入れ替わりがあり、今年もいろいろ勉強させていただきました。これからも BATJ ジャーナルがより充実したジャーナルとなるお手伝いができるよう頑張りたいと思います。（Ogiso）

BATJ Journal Editorial Staff

Junko Hagiwara	萩原順子	Oriental Institute, University of Oxford（BATJ 役員）
Misako Kanehisa	金久みさ子	SOAS, University of London
Yoko Matsumoto-Sturt	松本スタート洋子	University of Edinburgh
Kaori Nishizawa	西澤芳織	Oriental Institute, University of Oxford
Saeko Ogiso	小木曽左枝子	Cardiff University
Kazumi Tanaka	田中和美	SOAS, University of London（コーディネーター）
Motoko Takahashi	高橋もとこ	IALS, University of Edinburgh（校正担当）

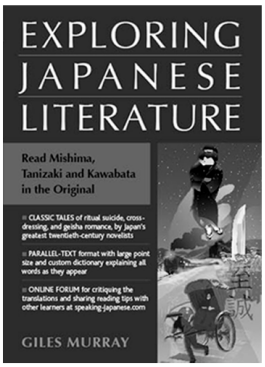
BATJ Joural No.8 Referees

Keiichi Tajima	田嶋圭一	法政大学
Mitsuhiko Ohta	太田光彦	University of Edinburgh

New from Kodansha International, publishers of the bestselling language series Japanese for Busy People:

EXPLORING JAPANESE LITERATURE

September 2007, ISBN: 9784770030412, £12.99



Three classic short stories by the giants of 20th Century Japanese literature, Yukio Mishima, Jun'ichiro Tanizaki and Yasunari Kawzabata

- Presented in parallel-text format for intermediate to advanced-level students
- Includes custom-built dictionary
- Gives the reader solid exposure to more than 50% of the 1,949 'daily-use' kanji prescribed by the Japanese government
- FREE MP3 sound files of all the stories available on the Internet
- Also includes mini biographies of the authors, vivid illustrations and an appendix on forms of classical Japanese

Also available from Kodansha International:
BREAKING INTO JAPANESE LITERATURE, ISBN: 9784770028990, £11.99

KODANSHA EUROPE LTD
12c Tavern Quay, Rope Street, London SE16 7TX
tel: (020) 7740 2770; fax: (020) 7394 0946; email: info@kodansha.eu

待望の新刊 ！

DVDで学ぶ日本語
エリンが挑戦！ にほんごできます。Vol. 1
国際交流基金 著 凡人社 発行
B5判 220 頁 DVD 1 枚付き £29.50（予価）
（仕様：Region free, PAL system）

主人公エリンが日本の高校に留学し、日本語を使っていろいろなことに挑戦していくというスキットを中心にした DVD 教材です。
「語学学習」と「異文化・多文化の理解」という2つの柱があり、はじめから順番に日本語を勉強するためのものではなく、多様な学習者に、それぞれの興味や関心に合わせて、日本語学習と日本文化への興味を更に高めてもらえるよう、素材提供型の映像教材になっています。
独習用としてはもちろん、授業で使われる場合でも、先生方の工夫次第でいろいろな使い方ができるよう工夫されています。ぜひ今の授業を活性化するため、活用していただきたい一冊です。全 3 巻で、Vol. 2、Vol. 3 も順次発売予定です。

好評発売中

新版 日本語教育事典
日本語教育学会 編 A5判 約 1,180 頁
大修館書店 発行 £99.50

多様化する日本語教育の現在を捉えた待望の事典。国内外の 400 名を超える第一線の専門家の知を結集し約 1,000 項目を網羅。日本語教員・日本語教育専攻の学生に必携の決定版百科です。

にほんごの教材が

Japanese learning/teaching materials with …

はやい Quick Ship
ロンドンに豊富な日本語教材の在庫を持っておりますので、英国、欧州にはすぐに出荷可能です。「みんなの日本語」「げんき」などの人気商品は常備在庫しております。

やすい Good Price
弊社は各教材出版社より直接仕入れるため、余分な中間マージンが生じず、一般雑誌、書籍よりお安い価格設定となっております。学校、先生、学生さんへの割引も充実。習字道具、折紙、図表等教具も取り揃えております。

あんしん Trusted
弊社スタッフが、お問い合わせやご注文に関して、迅速かつ正確に処理いたします。日本語教材購入に関するご質問がありましたら、お気軽にお問い合わせ下さい。

MITSUKOSHI LONDON

JP-BOOKS(UK)LTD
【日本出版貿易株式会社】

Mitsukoshi B1, Dorland House,
14-20 Regent Street, London SW1Y 4PH
Tel: 020-7839-4839 Fax: 020-7925-0346
E-mail: info@jpbooks.co.uk

Open: Mon-Sat 10.00－18.30, Sun 10.30－16.30

HUERC 法政大学 ヨーロッパ研究センタ

法政大学は1975年からロンドン分室を設置してきました。設立以来、法政セミナーの開催を中心に、ロンドンにおける日英の研究者の交流や日英の文化交流を目的として活動してきました。2007年9月から法政大学ヨーロッパ研究センターと名称を変更し、研究・教育活動を一層充実させることにしました。

法政大学ヨーロッパ研究センター （旧ロンドン分室）
Hosei University European Research Centre

Activities ヨーロッパ研究センター*HUERC*の活動

①研究活動、②法政セミナーの開催（研究交流活動）、③遠隔授業の実施、側面支援、④法政大学留学生の支援、⑤法政大学の同窓会、法政大学卒業生との交流、などの活動を行っています。詳しくは下記問い合わせ先まで、お尋ね下さい。

Enquiries 問い合わせ先：法政大学ヨーロッパ研究センター、ロンドン・オフィス

ロンドン・オフィス・ダイレクター 武藤博己（法学部教授） Director: Prof. Hiromi Muto, Ph.D.

London Office of Hosei University, Flat 12, 40 Neeld Crescent, London NW4 3RR

Tel：020-8202-6580　　E-mail:london-office@hosei.ac.jp　　http://www9.i.hosei.ac.jp/~london/

2007年9月の法政セミナー

9月の法政セミナーは、28日（金）18：00から、「**ナノテクノロジーの現在：英国と日本**」（日本語）をテーマとして開催します。法政大学マイクロ・ナノテクノロジー研究センターと共催して、ロンドン・ナノテクノロジー・センター技師長・松浦孝先生に講演をしていただきます。日本側からは、法政大学IT研究センター学術担当教授、長田敏行先生に講演していただきます。専門家向けではなく、一般向けの話をしていただきます。参加費は無料です。ご関心のある方は、メールや電話で武藤までご連絡下さい。

今後の予定：　10月セミナー（23日）：「日本のマスコミと政府――日本的特徴（仮）」（英語）
11月セミナー：「英国における日本語教育」（日本語）
2008年1月セミナー：「日本演劇の特徴と課題（仮）」（英語）

HOSEI

ロンドンで皆様のパソコンライフをサポートする ita-net ltd.

テクニカルサポート、修理、販売、パソコンのことならすべて ita-net にお任せください。
遠方にお住まいの方には、修理後 PC を郵送でご返却するサービス（送料お客様ご負担）も行っておりますので、お気軽にお問い合わせください。

パソコンの修理・各種設定 － 基本料金 £80+VAT

- インターネットに繋がらない
- Windows が立ち上がらない
- Virus に感染した
- 英語環境の PC で日本語が使いたい

データバックアップ － £50+VAT～

- 50MB 以下 £50+VAT
- 50-150MB £100+VAT
- 150-650MB £150+VAT
- 650MB 以上 £200+VAT

出張サービス（M25 圏内のみ） － £110+VAT～

出張代 £50+VAT ＆ 作業代 £60+VAT / hour *
*1 時間以降の作業代は 15 分刻みで加算

この広告をご持参した方のみスペシャルディスカウント!

PC 販売価格より£30 off、基本料金の 10% off （2007 年 10 月末日までのご注文）

ita-net.ltd
PC Technical Service & Support

37 Eyre Street Hill , London EC1R 5ET
Tel : 020-7713-0832 / Fax 020-7278-4663
Mail : info@ita-net.com / Web : www.ita-net.com
担当 : 黒澤・白浜

ARRIVING IN JAPAN ON THE DOUBLE

As Japan's premier carrier Japan Airlines is the only airline to offer daily non-stop flights to both Tokyo and Osaka from London Heathrow.

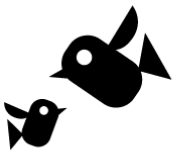
Coupled with the fact that JAL now have even more competitive fares this means JAL really is the best option when it comes to arriving in Japan on the double.

Telephone 0845 7 747 700 or visit www.uk.jal.com for more information.

JAL

JAPAN AIRLINES

ナビックス・ヨーロッパはお客様のマーケティングや営業活動、カスタマーサポートを効果的に支援する総合ビジネスサービスを展開しています。



Language Services

多言語翻訳 / DTP編集 / ライティング

ウェブサイトや会社案内などのマーケティング資料、PR文書、カタログ、取扱説明書、ソフトウェア、ヘルプ文書、特許関連（医薬・機械等）、社内向け技術文書、プレゼンテーション資料などの日英ライティング、多言語展開を得意にしております。対応言語は40カ国語以上です。

Creative Services

グラフィック＆印刷 / デザイン / ウェブサイト制作

各種デザイン制作（グラフィック・ウェブサイト・インタラクティブ・動画・広告）や印刷を行っております。ウェブサイトの運用がお客様サイドで簡単にできるようになるコンテンツマネージメントシステム（CMS）の開発も承ります。

Consultancy Services

PR＆イベント管理 / グローバルマーケティング

上記2分野のノウハウを組み合わせ、総合的なビジネスサービスを展開しています。海外展示会へのご出展、海外営業活動、SEO対策やEメールキャンペーン、各種コーディネート業務、市場調査などを行います。

海外研修支援事業

東京本社では、学生・社会人、シニア世代のための短期・長期の研修・留学をトータルに支援する留学事業部があり、英国の大学との提携による交換留学制度や日系企業からの派遣制度などを積極的に開拓しております。外国人に特化した人材派遣業務も行っております。興味のある方はお問い合せ下さい。

NAVIX
JAPAN . THAILAND . CHINA . UK . POLAND

Navix Europe Ltd
sales@navix.co.uk（高橋）

Cardiff
113-116 Bute Street
Cardiff CF10 5EQ
t: +44 (0)29 2090 1776
f: +44 (0)29 2090 1775

London
37 Eyre Street Hill
London EC1R 5ET
t: +44 (0)20 7871 5630

www.navix.co.uk

BATJ Journal No.8　2007
ISSN 1477-4704
BATJ Homepage: www.batj.org.uk
BATJ Email: batj@batj.org.uk

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

発行日 = 2007 年 9 月 1 日

© 2007 The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

---

印刷製本　SOAS, University of London