BATJ Journal

No.9 2008

The British Association for Teaching
Japanese as a Foreign Language

BATJ Journal No.9　2008

Contents 目次

Part I: Short Papers
ノートの部

Foreign Language Anxiety in a Japanese Language College Classroom: An exploratory study	Masako Hamada	1
日本語学習者と日本人大学生の友人関係における一考察	齋藤祥恵	8
Abstracts 要旨		14

Part II: Abstracts of Masters Dissertations
修士論文紹介

Conducting Intercultural Activities in a Japanese Language Classroom	Sachie Saito	17
Understanding the Difficulty in Developing Heritage Language at an Overseas Japanese Weekend School: An exploratory study	Yoko Takahashi	20

Part III: BATJ 2007-2008 Activity Report
BATJ 2007-2008 年度活動報告

Workshop Reports ワークショップ報告		
日本語のモダリティを考える（1）‐文レベルのモダリティ-	木津弥佳	23
日本語のモダリティを考える（2）‐談話のモダリティ‐	ピッツィコーニ・バーバラ	31
日本語のモダリティを考える（3）‐理論から実践へ：日本語教育への指摘と示唆‐	柏木美和子	38
若者のコミュニケーションと日本語教育	三宅和子	45
How Lexicon, Syntax and Pragmatics Shape the Gesture Behaviour of Japanese Speakers	Sotaro Kita	54
Prototypes and Categories: Projecting a syllabus for L2 Japanese	Terry Shortall	60
Developmental Dyslexia: Its definitions, theories, symptoms, laws in the UK and suggestions for learning and teaching Japanese as a Foreign Language	Takako Amano	70
2007-2008 BATJ Diary		78
BATJ Journal Guidelines for Contributors		80
BATJ Constitution		82
BATJ 入会案内		84
編集後記		86

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 I

Short Papers

Manuscripts submitted in the full article category were reviewed anonymously by qualified guest referees. Manuscripts submitted for the short paper category were peer reviewed by members of the editorial committee. Before making final decisions on any article for publication in both categories, the editorial committee solicited recommendations by other members of the BATJ or other experts where necessary.

BATJ Journal No.9: pp.01-07
© 2008 British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

Foreign Language Anxiety in a Japanese Language College Classroom: An exploratory study

Masako Hamada
Villanova University

1. Background and aim of the study

Teachers and students generally feel strongly that anxiety is a major obstacle to be overcome in learning to speak foreign languages (Aida, 1994; Horwitz, 2001; Gardner & MacIntyre, 1993; Samimy & Tabuse, 1992), and researchers have paid a lot of attention to the effect of anxiety on foreign language learning (Ewald, 2007; Sparks & Ganschow, 2007). Foreign language anxiety is a state of apprehension occurring in the process of second/foreign language use owing to the learners' discomfort and incompetence in communicating in the target language (Aida, 1994; Fukai, 2000; Kitano, 2001; Horwitz, Horwitz & Cope, 1986; Horwitz & Young, 1991; Saito & Samimy, 1996; Sparks & Ganschow, 2007). Horwitz, Horwitz and Cope (1991) describe it as "a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of language learning process" (p. 31).

However, there have been no studies investigating changes in learners' level of anxiety over the course of an academic year. The purpose of this research is to do an exploratory study of the anxiety (specifically, of the speech anxiety, fear of negative evaluation and test anxiety) of American college students in a college-level introductory Japanese class before they took Japanese oral tests during the course of one academic year in order to discover any changes in the students' level of language anxiety over time.

Despite this study's small scale and limited scope, the author hopes it will offer some useful insights into foreign language learners' anxiety and that the results of this paper will provide teachers of Japanese and other foreign languages with ideas on how to minimize the level of language learning anxiety among their students, increasing their students' satisfaction, positive experiences and success in learning the foreign language.

2. The effect of Japanese language learning anxiety

Saito and Samimy (1996) found that foreign language anxiety plays a key role in language learning regardless of the class level of college students learning Japanese. Japanese language learners' anxiety is caused by various factors in the process of learning and performing the foreign language, including fear of making mistakes in front of teachers and peers, and the subsequent negative evaluation of those mistakes (Fukai, 2000; Kitano, 2001), negative evaluation and self-perceived speaking ability compared with one's peers and native speakers (Kitano, 2001), speaking activities (Aida, 1994), lack of self-confidence (Kitano, 2001), the frequency of the students' contact with the Japanese culture and people (Aida, 1994) and the learning environment (Kurahachi, 1991), the demands and difficulty of the courses, class size, plus the gender, age, and length of teaching experience by the teachers (Kitano, 2001), and final grades (Aida,

1994). However, the amount of anxiety is also influenced by the learner's personality, and Samimy and Tabuse (1992) found that students who are less anxious about taking risks are more likely to improve their oral skills in the foreign language.

3. Survey of Japanese language learners

3.1 Method

In order to measure changes in the learners' anxiety over time, a version of the FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) questionnaire (Horwitz et al., 1986) was given to them ten times just before they took oral tests over the course of a school year. The FLCAS is the most widely used foreign language classroom anxiety scale, and it has been shown to be a reliable tool to measure foreign language anxiety (Aida, 1994). The term "foreign language" in the original FLCAS was replaced with "Japanese language," a change which was adapted from Aida (1994) and Fukai (2000).

The learners selected one of five possible answers on a Likert Scale in response to the 33 statements (see Appendix) on the questionnaire. Sparks and Ganschow (2007) point out that "the FLCAS does not include a scoring procedure with the instrument" (p. 268) so, in order to calculate the learners' level of anxiety, each of the five responses was assigned a number value: "strongly agree" = 5, "agree" = 4, "neither disagree nor agree" = 3, "disagree" = 2, and "strongly disagree" = 1. Thus an aggregate mean score of, for example 4.5, means that, on average, the mean of the learners' answers fell midway between "Agree" and "Strongly Agree."

3.2 Participants

Participants in this study were undergraduate students in an introductory Japanese class at a large private university on the East Coast of the United States, most of whom took the class for two semesters: 26 students in the fall, and 24 students in the spring. Their mean age was 19. Twenty students were freshmen, three students were sophomores, and three students were juniors. Most of the students had taken other foreign languages, such as French, Spanish, German and Latin, in high school.

4. Results: Levels of speech anxiety, fear of negative evaluation and test anxiety

Horwitz et al. (1986) identified certain items on the FLCAS questionnaire which specifically measure speech anxiety, fear of negative evaluation, and test anxiety, and this study examined the learners' average level of anxiety focusing on these three areas.

Studies using FLCAS have been done by Japanese researchers (Aida, 1994; Fukai, 2000; Kitano, 2001) on college students studying Japanese to examine foreign language anxiety in these three scales. Their results indicate a negative correlation between foreign language anxiety and learners' foreign language performance.

4.1 Speech anxiety

Here are the learners' mean "speech anxiety" scores. The score for each test was calculated by taking the mean of the learners' scores on each test on the six items (4, 9, 18, 24, 29, and 33) on the ten FLCAS tests (see Appendix) which measured their "speech anxiety."

Table 1: Mean class scores on "speech anxiety"

First Test	Second Test	Third Test	Fourth Test	Fifth Test	Mean Score for First Semester
2.78	2.61	2.58	2.47	2.51	2.59
Sixth Test	Seventh Test	Eighth Test	Ninth Test	Tenth Test	Mean Score for Second Semester
2.42	2.47	2.38	2.44	2.33	2.41

The learners' mean level of speech anxiety was higher in the fall semester (2.59) than it was in the spring semester (2.41) and the results show a general trend that the learners' level of speech anxiety went down over the two semesters. This may be because in the second semester the learners had already taken one semester of Japanese from the same instructors so they were more familiar with the instructors' testing formats and procedures and better acquainted with their classmates, and they had also learned how to better prepare for their oral tests.

4.2 Fear of negative evaluation

Here are the learners' mean "negative evaluation" scores. The score for each test was calculated by taking the mean of the learners' scores on the six items (3, 7, 13, 20, 23, and 31) on the FLCAS tests (see Appendix) which measured their "fear of negative evaluation."

Table 2: Mean class scores on "fear of negative evaluation"

First Test	Second Test	Third Test	Fourth Test	Fifth Test	Mean Score for First Semester
2.45	2.32	2.49	2.33	2.37	2.39
Sixth Test	Seventh Test	Eighth Test	Ninth Test	Tenth Test	Mean Score for Second Semester
2.30	2.39	2.42	2.30	2.29	2.34

The learners' mean score on fear of negative evaluation was slightly higher in the fall semester (2.39) than it was in the spring semester (2.34), and there was a slight downward trend in the level of the learners' fear of negative evaluation over the course of the ten tests. This may be because the learners knew how well they were doing based on regular feedback from and consultation with their instructors regarding the results of the oral tests.

4.3 Test anxiety

Here are the learners' mean "test anxiety" scores. The score for each test was calculated by taking the mean of the learners' scores on the three items (2, 6, and 19) on the ten FLCAS tests (see Appendix) which measured their "test anxiety."

Table 3: Mean class scores on "test anxiety"

First Test	Second Test	Third Test	Fourth Test	Fifth Test	Mean Score for First Semester
2.35	2.30	2.42	2.32	2.31	2.34
Sixth Test	Seventh Test	Eighth Test	Ninth Test	Tenth Test	Mean Score for Second Semester
2.26	2.43	2.34	2.29	2.29	2.34

The learners' mean level of test anxiety was the same in the fall and spring semester and the results do not show any obvious trends over the course of the two semester. This is in accord with Aida's (1994) findings: "[T]est anxiety was not a factor contributing to students' foreign language anxiety" (p. 163). It may be constant in learners and may have more to do with their personality than with the subject matter or the way the class is taught.

5. Conclusions

Previous studies asserted that successful foreign language learning and learners' level of anxiety have a significant negative association. In other words, anxiety can interfere with the learners' ability to successfully master the foreign language. The results of this exploratory study showed that, on average, the learners' overall level of anxiety decreased over the course of an academic year on two measures of language learning anxiety: speech anxiety and fear of negative evaluation. However, it did not show any change in the level of their test anxiety.

The learners' average mean score on speech anxiety (see Table 1) decreased, perhaps because, as previous studies suggested (Fukai, 2000; Kitano, 2001; Samimy & Tabuse, 1992), they became familiar with the oral testing formats and procedures and they felt less anxiety in front of their teachers and peers. There was also a slight decrease in their average mean score on fear of negative evaluation (see Table 2). This was perhaps because they got used to the testing format, they were made aware of their academic progress through their instructors' feedback, and they felt less anxiety about their evaluation and final grade, as previous studies suggested (Aida, 1994, Fukai, 2000; Kitano, 2001). The results of this study did not show any change in the learners' test anxiety (see Table 3). This result supports Aida's findings (1994) that test anxiety may be constant in learners and may have more to do with their personality than with the subject matter or the way the class is taught.

Studies have shown that a low-anxiety learning environment helps foreign language learning and that teachers play a critical role in learners' success in learning a foreign language (Horwitz, 2001). A classroom atmosphere in which learners feel comfortable, safe and confident contributes to helping them

learn a foreign language (Abe & Nakamura, 2006; Aida, 1994; Fukai, 2000; Kurahachi, 1991), and an appropriate learning environment can enhance learners' motivation to learn the foreign language (Kurahachi, 1991).

The instructors of the learners in this study took several actions to help the students feel more comfortable and less anxious when learning the Japanese language. For example, they made efforts to encourage the students not to criticize or make fun of other students who were trying to speak in Japanese and to encourage the students not to be afraid to make mistakes when they were trying to speak in Japanese. This showed the importance of the creation of a low-risk classroom environment, which was pointed out in previous studies (Abe & Nakamura, 2006; Aida, 1994; Kurahachi, 1991). Second, they paid attention to each student in terms of his or her learning style. This showed the importance of being aware of the learners' learning styles, as previous studies suggested (Phillips, 1992; Kolb, 1985; Abe & Nakamura, 2006). Third, they gave the learners feedback on how they were doing in terms of learning the new language, which Abe and Nakamura (2006) mentioned as an important factor in helping students learn the foreign language. Fourth, they had an "open door" policy with regular officer hours to help the students whenever they needed any help, and this policy made the learners feel safe knowing that they had support whenever they needed it. Last, as Aida (1994) recommended, the instructors regularly organized and conducted various cultural events and activities to make sure that their students had opportunities to have contact and interact with the target (Japanese) culture and people. These proactive attitudes and efforts by the instructors were welcomed by the students, as shown by their responses to the official "Teacher Survey" by the university, which showed that the majority of the students gave high scores to their Japanese instructors.

This study was conducted among learners of Japanese in a beginning class at an American university. It was an exploratory study to see the changes in the level of anxiety in learners facing ten oral tests over one academic year. The study was small in scale and of limited scope, and a larger number of respondents would be needed in order to carry out further research which would enable us to more fully understand the changes in students' level of anxiety over the course of an academic year. The next step in this research will be to do more thorough analysis of the findings using more in-depth statistical means, such as the analysis of variance (ANOVA), in order to measure the longitudinal anxiety which is not caused by random variation.

The researcher hopes the results of this paper will provide teachers of Japanese and other languages with ideas on how to minimize the level of language learning anxiety among their students, increasing their students' success in learning Japanese language.

References

Abe, Y., & Nakamura, M. (2006). Yaruki o hikidasu tekunikku [Ideas for Japanese-language classrooms]. *Nihongo Kyoiku Tsushin*, (56), 6-7. (in Japanese)

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

Ewald, J.D. (2007). Foreign language learning anxiety in upper-level classes: Involving students as researchers. *Foreign Language Annals*, 40(1), 122-142.

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

Gardner, R. C., & MacIntyre, P. O. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*, (43), 157-194.

Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, (21), 112-126.

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

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. A. (1991). Foreign language classroom anxiety. In E. Horwitz & D. Young (Eds.), *Language Anxiety: From theory and research to classroom implications.* (pp. 27-39). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Horwitz, E. K., & Young, D. J. (1991). *Language Anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

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

Kolb, D. B. (1985). *Learning Style Inventory*. MA: McBer and Company.

Kurahachi, J. (1991). Gaikokugo gakushuu ni okeru jooi yooin ni tsuite no koosatsu [in regard to affective factors in foreign language learning]. *Studies in Sociology, Psychology and Education, Keio University*, (33), 17-25. (in Japanese)

Phillips, S. E. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal*, 76(1), 14-26.

Saito, Y., & Samimy, K. K. (1996). Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese. *Foreign Language Annals*, 29(2), 239-252.

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

Sparks, R. L., & Ganschow, L. (2007). Is the foreign language classroom anxiety scale measuring anxiety or language skills? *Foreign Language Annals*, 40(2), 260-287.

Appendix: The FLCAS questionnaire

1. I never feel quite sure of myself when I am speaking in my Japanese class.
2. I don't worry about making mistakes in Japanese class.
3. I tremble when I know that I'm going to be called on in Japanese class.
4. It frightens me when I don't understand what the teacher is saying in Japanese.
5. It wouldn't bother me at all to take more Japanese classes.
6. During Japanese class, I find myself thinking about things that have nothing to do with the course.
7. I keep thinking that the other students are better at Japanese language than I am.
8. I am usually at ease during tests in my Japanese class.
9. I start to panic when I have to speak without preparation in Japanese class.
10. I worry about the consequences of failing my Japanese class.
11. I don't understand why some people get so upset over Japanese classes.

12. In Japanese class, I get so nervous that I forget things I know.
13. It embarrasses me to volunteer answers in my Japanese class.
14. I would not be nervous speaking Japanese with native speakers.
15. I get upset when I don't understand what the teacher is correcting.
16. Even if I am well prepared for Japanese class, I feel anxious about it.
17. I often feel like not going to my Japanese language class.
18. I feel confident when I speak in Japanese class.
19. I am afraid that my Japanese teacher is ready to correct every mistake I make.
20. I can feel my heart pounding when I'm going to be called on in Japanese class.
21. The more I study for a Japanese test, the more confused I get.
22. I don't feel pressure to prepare very well for Japanese class.
23. I always feel that the other students speak Japanese better than I do.
24. I feel very self-conscious about speaking Japanese in front of other students.
25. Japanese class moves so quickly I worry about getting left behind.
26. I feel more tense and nervous in my Japanese class than in my other classes.
27. I get nervous and confused when I am speaking in my Japanese class.
28. When I'm on my way to Japanese class, I feel very sure and relaxed.
29. I get nervous when I don't understand every word that the Japanese teacher says.
30. I feel overwhelmed by the number of rules you have to learn to speak Japanese.
31. I am afraid that the other students will laugh at me when I speak Japanese.
32. I would probably feel comfortable around native speakers of Japanese.
33. I get nervous when the Japanese teacher asks questions which I haven't prepared for in advance.

BATJ Journal No.9: pp.08-13
© 2008 British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

日本語学習者と日本人大学生の友人関係における一考察

ロンドン大学ゴールドスミスカレッジ　　齋藤祥恵

1. はじめに

言語や文化の壁に直面し、周囲の日本人とうまく交流できずに悩んでいる在日留学生は数多い（井上 1998，横田・白土 2004）。せっかく日本語が上達しても、教室外での現実社会において日本人との絆を深めることが困難であれば、学習者にとってそれは大きな失望となり、学習意欲の損失へと発展する可能性も有りうる。そこで、今回東京の私立大学で学ぶ、留学生と接触の多い日本人大学生 A（女）とその友人の香港出身の日本語学習者 B（女）にインタビューを行い、彼女たちの経験談をもとに友人関係構築の過程でどのような障害があるのかを考察した。問題分析に際しては、両者の文化的背景の違いが及ぼす影響に注目した。また、今回の調査では日本人大学生と日本語学習者の友人関係における諸問題を一般化するのではなく、個々の経験談をもとに、両者がどのような点に問題意識を感じているのかを明確にすることを目的としたため、普遍性よりもインタビューの詳細を重視した。

2. 研究の背景

語学留学は短期間で言語能力を高め、またその言語が話されている文化を理解するための有効な手段として、幅広く奨励されている（Yager 1998）。しかし、その「異文化に暮らす」という試みは学習者にとって大きな挑戦でもある。McLaren（1998）は、留学生が馴染みの薄い文化で暮らすうちに文化摩擦や不和を経験し、結果的に同国出身の留学生同士で固まる傾向があることを指摘している。Bochner, Hutnik and Furnham（1984）によると、あるイギリスの学生寮に滞在している留学生の交友関係について調査を行ったところ、約 7 割の留学生がイギリス人の友人が一人もいないと感じていた。

在日留学生に関しても日本人集団からの孤立、文化摩擦は少なからず見られる。高井（1994：113）の研究によれば、ある国立大学で日本語を学んでいる留学生が「情緒的サポート」を日本人に期待する割合は 20%未満であった。横田（1993）は日本人学生と留学生の友人関係を阻む要因を両者の対話から分析した結果、日本人学生は意見交換において自己開示性が比較的低い一方、留学生は日本人学生の意見や自己主張の無さを、親密性を欠くものと感じているということがわかった。また、加賀美（1995）の調査では、日本語能力が高い留学生ほど、日本人とのトラブルが多いということが明らかになった。これを加賀美は、日本人と対等に会話ができるようになると、両者の価値観や考え方の違いが鮮明化され、不満や感情的摩擦が高まることが一因であると推測している。それでは、異文化に住む他者との対話・交流はなぜそれほど複雑であり、困難なのだろうか。

3.　異文化間の対話

Ager（2007）は外国語の文法と辞書を暗記しても、文化を理解せずして対話は成立しないと述べ、異文化間の対話において文化的差異が大きく影響することを強調している。本稿では日本語学習者と日本人大学生の文化的背景の違いを①言語運用パターン、②社会的価値観、③習慣・行動パターン、の三点から分析する。

3.1　言語運用パターンの違い

Hall（1976 : 91-101）は、人々の情報伝達パターンを分析した結果、伝達の方法は「High Context Culture」か「Low Context Culture」かによって大きく分かれると提唱した。「High Context Culture」（例：日本）では、言外の意味や話し手の意図が言わずとも相手に伝わることが当然であり、非直接的な言い回しが多用される。一方、「Low Context Culture」（例：アメリカ）では、はっきりと言葉で表された事柄のみが伝達情報として意味を持つため、直接的な対応が好まれる。また、Scollon and Scollon（1995 : 74-80）はコミュニケーションの方法を「deductive pattern」と「inductive pattern」に分類し、欧米人とアジア人の特徴を指摘した。前者（欧米系）のパターンでは、話の要点が先に提示され、後からそれに関する付随的な説明が補足される。逆に後者（アジア系）のパターンでは、まず結論に至るまでの道筋を説明し、最後に要点が指摘される。そのため、例えばアメリカ人と中国人が対話をした場合、アメリカ人は話の初めに注目する一方、中国人は話の終わりを重要と考えるため、両者に誤解が生じる場合がある。

3.2　社会的価値観の違い

McLaren（1998）は人々の時間や対人関係、生活環境などに対する価値観を学ぶことはその人々の文化を理解する上で重要であると述べている。特に時間の価値観の違いは文化ごとに顕著に現れる。例えば「Monochromic time」が適用されている文化圏（例：アメリカ、ヨーロッパ、日本）では時間は守るべきものと考えられている。一方、「Polychromic (Open-Ended) Time」が一般的なラテンアメリカ、アフリカ、地中海沿岸の国々では、約束事よりも人との交流が重視されているため、何かの事情で時間に遅れることは仕方のないことである（McLaren 1998 : 34-38）。

Hofstede（1991）は、主に 4 つの文化的側面「Power Distance」「Individualism and Collectivism」「Uncertainty Avoidance」「Masculinity and Femininity」に関して、約 50 カ国において、人々の社会的価値観を測った。その結果から作られた得点表をもとに本稿でのインタビュー対象者の母国、日本と香港を比較してみると、力関係の影響と集団主義的価値観は香港でより重視されている。未知の事柄に対して日本はやや消極的であり、また、日本は極度に男性的価値観が強いが、香港はその中間である。この Hofstede の研究には不足点もある上、ここでの国家という枠組みから見た価値観は個人の価値観とは必ずしも一致しないため、これをもとに一人一人を測定することはできない（Bond, Żegarac & Spencer-Oatey 2000：50-55）。しかし、同じアジア圏の国でも日本と香港とで顕著な差が見られる点は興味深い。

3.3 習慣・行動パターンの違い

Walker and Noda（2000）は、個人的なレベルで文化を最も良く象徴するものは、人がある状況においてどのように振舞うかであると指摘している。その行動パターンは習慣化され、人々の生活の基盤となる。具体的な例としては、日本人は挨拶にお辞儀をし、西洋では握手をすることが一般的である。また、同じ握手でもラテンアメリカではより力強く握手をする傾向がある（Hendon & Hendon 1994）。社会的役割や地位を考慮した対応や行動パターンも文化によって大きく異なる。例えば、日本では相手の地位や肩書きにふさわしい対応をすることが重視されているため、初めに名刺交換を行い、互いにどのような立場にあるのかを明確にする。しかし、アメリカでは初対面の相手に職業的な地位を直接尋ねることは失礼と見なされることがある（Guildham 1999）。

4. 調査の方法

東京の私立大学で留学生チューターを務める日本人大学生 A（女）とその友達の香港出身の交換留学生 B（女）を対象にインタビューを行った。インタビューでは「留学生（日本人学生）との交流や友人関係について気がついたこと」そして「留学生（日本人学生）の友人に対して違和感を感じたことや交流が難しいと思ったこと」について自由に話してもらった。以上二点のテーマは、インタビューの約 7 週間前に二人に報告され、二人は気付いたことをメモに残すよう依頼された。日本人大学生 A は 21 歳。日本語教育学を専攻し、国際交流に興味があるためチューターの仕事に応募。幼少期から英語を学び、地元横浜でも近所の外国人と遊ぶなど、異文化接触が多い環境で育った。香港人留学生 B は 19 歳で、国際経済を専攻。日本への渡航は 2 度目で、インタビュー時は 6 ヶ月の交換留学をほぼ終了した頃だった。日本語上級クラスに属し、流暢に日本語を話す。幼い頃から日本に憧れを抱き、将来は日系の会社で国際的に仕事がしたいという夢を胸に、今回の交換留学に挑んだ。

5. インタビュー結果

彼女たちの発言を要約し、日本人学生と留学生が交流し、友人関係を築く際に障害となりえる要因を選出した。また、その要因の属性を①言語運用パターンの違い、②社会的価値観の違い、③習慣・行動パターンの違いに分類した。

5.1 言語運用パターンの違い

日本人大学生 A

- 香港人を除く留学生は、相手を気遣う言葉が少ない。例えば、携帯のメール交換で日本人の友達だったら、「返事遅くなってごめん」などと述べるのに、留学生にはそれがないので、思いやりが足りないと感じる時がある。

香港人留学生 B

- 日本人学生は、婉曲的な表現を多用するので、時として理解不能。英語でも中国語でも「I want to go」と言ったら、この人は来るという意味になるが、日本語では「行きたい」というのは「行きたいけど、ちょっとまだ分からない」ということを意味する。日本人が本当

に来る時は「行くよ」と言った時だけ。

- 日本人学生は、建前らしきものが好き。例えば携帯のメールで本当にそう思っていなくても「返事遅くなってごめん」「この前は楽しかったよ。ありがとう」などと述べるのが常識。香港では直接本題に入るのが普通。

5.2　社会的価値観の違い

日本人大学生 A

- 香港人以外の留学生は時間や約束事にいい加減。飲み会の幹事をした時に出欠を取り、人数分テーブルを予約したのに、予想以上に多くの留学生が連絡もなしに欠席し、心外だった。
- 香港人以外の留学生は、他者に迷惑をかけていることに気付かない。集団行動に慣れていないのかもしれないが、道中で写真を取り続けて通行人の邪魔になったり、店にある漬物の試食を箸を使わず指を突っ込んで食べたりする。

香港人留学生 B

- 日本人と香港人では「親友」の概念が違う。香港では「親友」とは、週に 4、5 回会って、会わない日にも電話をするなど、本当に関係が深い友達のことを指す。日本人大学生はみんな自分のことで忙しいせいか、週に数回しかメールを交わさなくても「親友」ということになる。
- 日本の会社では女性の地位が低い。また外国人にも排他的な概念がある。日本の会社に就職したいと思っていたが、今回の留学を経て考えを変えた。

5.3　習慣・行動パターンの違い

日本人大学生 A

- 留学生は日本人に比べてあまり謝らない（人にぶつかった時など）。
- 日本人学生はおしゃれをして学校に来るが、例えばアメリカ人はスニーカーにリュックサックで学校に来るので、なんとなく浮いている。
- 全員ではないが、特に欧米系の留学生は遊びに行った時でも、自分が疲れている時は子供のように不機嫌さをむき出しにする。
- 何人かの留学生はすぐに道や大学構内の廊下で座り込むので、近寄りがたい。
- 留学生は「今から出かけない？」など突然電話をしてくるのでたまに戸惑う。

香港人留学生 B

- 日本人学生は飲み会が大好き。香港では大学生はレストランやカフェに集まって交流するのが普通で、お酒にそれほどお金を使わない。
- 香港の大学の授業ではグループ活動がよくあるため、授業を通して友達になるケースが多いが、日本の大学では講義で隣り合わせても、知り合いじゃなければ話さないし、人と知り合う機会が全く無い。香港人はもっと気軽に他者に話しかける。
- 日本人学生はサークル活動を主な社交の場としているが、香港ではサークルはなく、授業が社交の場である。友人関係構築過程が違う。
- 日本人学生は連絡を全てメールで行い、必要がない時以外は滅多に電話をかけないので、親近感が感じられない。香港では会う約束をする時や些細なことでも、電話をかけて直接

話すのが普通。

- 日本人学生はバイトで忙しく、生活サイクルが大学を基盤としていないが、香港では学生のうちは学業が生活の中心にある。

6. 考察

両者共に、習慣・行動パターンの違いを指摘する意見が多かった。この点はWalker and Noda（2000）が言う「個人レベルでは文化は行動パターンに反映される」という理念と適合する。また、注目すべきは、二人の視点が大学生らしく携帯電話の使い方、遊びに行く時のマナー、飲み会、授業、サークル活動などに向けられており、文化的差異が主にそれらの場面で顕著に現れていた点である。

言語運用パターンの違いに関しては、両者共に携帯電話でのメールの送り方に対する違和感を指摘したが、そこには意識の違いが見られた。日本人大学生Aは「返事遅くなってごめん」の一言がない留学生を気遣いがないと感じていた一方、香港人留学生Bはその一言を日本人が言うのは建前を述べるのが好きだからだと考えていた。また、Hall（1976）の述べる「非直接的な対応」を日本人学生が多用することに香港人留学生Bは困惑した経験があり、日本人大学生Aは留学生が集団行動に不慣れである点に日本人との大きな違いを見出していた。更に、日本人大学生AはMcLaren（1998）の指摘する時間に対する価値観のずれを意識しており、香港人留学生BはHofstede（1991）の研究から明らかにされたような日本の男性的価値観の強さに気付き、失望していた。これら一つ一つの文化的差異や気持ちのすれ違いは小さなもので、それ自体が友人関係を阻む要因となっているとは限らないだろう。実際､インタビュー中には｢留学生と遊ぶのは楽しい｣､｢日本人学生は優しいし、気を使ってくれる｣など、友人関係に関する肯定的な発言も見られた。しかし、その小さな差異が積み重なって、友人との親密さを高める上で、障害となっている可能性は十分に有り得る。

今回のインタビューにおいて、日本人大学生Aは、｢香港人以外の留学生は｣という表現を用いて日本人学生と留学生の差異を指摘しつつ、香港人留学生との共通点や親しみやすさをしばしば強調した。一方、香港人留学生Bは、友人との交流の仕方や社交の場が日本と香港の大学では大きく異なるため、日本人学生とは彼女の概念においての「親友」になることは難しいと感じていた。両者の発言からは、異文化での学生生活に適応することの困難さ、また留学生が直面する困難さに気付くことの難しさが窺える。Brein and David（1971）は異文化間交流に関して、アメリカに留学しているヨーロッパ系の留学生は、アジア系留学生よりもアメリカ人との対話や交流が多いという例を取り上げ、それを「欧米文化」の類似性によるものと考察している。しかし、今回の調査では、アジア出身の留学生だからといって日本人学生と適合しやすいわけではないという一例が見られた。

7. 今後の課題と教室内活動への提案

本稿では日本人学生（女）と香港人留学生（女）2 名のみのインタビューを紹介したが、他の国からの留学生や、男子学生にインタビューの幅を広げるのも、日本語学習者と日本人学生の交流における問題点を様々な角度から推察する上で効果的であろう。日本語教師は、異文化で日本語を学ぶ学習者にとって一番近くにいる存在でもある。教室内での学習者の言語能力の伸びに注目するだけではなく、日本語を用いた対話、人間関係の構築、社会適応に、学習者が

現実社会でどの程度成功しているのかを理解することも重要だろう。その知識をもとに異文化間交流に関するテーマや文化的差異を理解するための取り組みを教室活動に導入することは、学習者の教室外での活躍や異文化適応を支える第一歩に繋がるのではないだろうか。

参考文献

井上孝代（1997）『留学生の発達援助－不適応の実態と対応』，多賀出版.

加賀美常美代（1995）「日本人ホスト側から見た外国人学生のトラブル事例」，『日本語と日本語教育』24 号，133-152.

高井次郎（1994）「日本人との交流と在日留学生の異文化適応」，『異文化間教育』8 号，106-116.

横田雅弘・白土悟（2004）『留学生アドバイジング－学習・生活・心理をいかに支援するか』，ナカニシヤ出版.

横田雅弘（1993）「自己開示から見た留学生と日本人学生の友人関係」，『一橋論叢』5 号，629-647.

Agar, M. (2007) Culture blends. In Monaghan, L & Goodman, J (Eds.), *A Cultural Approach to Interpersonal Communication*, 13-24. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Bond, M., Źegarac, V. & Spencer-Oatey, H. (2002) Culture as an explanatory variable: Problems and possibilities. In Spencer-Oatey, H (Ed.), *Culturally Speaking: Managing Rapport through Talk across Cultures*, 47-71. London: Continuum.

Bochner, S., Hutnik, N. & Furnham, A. (1984) The friendship patterns of overseas and host students in an Oxford student residence. *The Journal of Social Psychology*, 125, 689-694.

Brein, M. & David, K. (1971) Intercultural communication and the adjustment of the sojourner. *Psychological Bulletin*, 76, 215-230.

Guirdham, M. (1999) *Communicating Across Cultures*. Hampshire: T. J. International Ltd.

Hall, E. (1976) *Beyond Culture.* New York: Anchor Press.

Hendon, D. & Hendon, R. (1994) *How to Negotiate Worldwide.* Hampshire: Gower Publishing Limited.

Hofstede, G. (1991) *Cultures and Organizations.* Berkshire: McGraw-Hill Book Company Europe.

McLaren, M. (1998) *Interpreting Cultural Differences: the Challenge of Intercultural Communication*. Norfolk: Peter Francis Publishers.

Scollon, R. & Wong Scollon, S. (1995) *Intercultural Communication - A Discourse Approach.* Oxford: Blackwell.

Yager, K. (1998) Learning Spanish in Mexico: The effect of informal contact and student attitudes on language gain. *Hispania*, 81, 898-913.

Walker, G. & Noda, M. (2000) Remembering the future: Compiling knowledge of another culture. The Ohio State University National Foreign Language Center. Retrieved 10 February, 2008 from http://chineseflagship.osu.edu/files/RememberingtheFuture_English.doc

Abstracts　要旨

Foreign Language Anxiety in a Japanese Language College Classroom: An exploratory study

Masako Hamada　Villanova University

It is common and natural to feel anxious when faced with any situation in which one is to be tested or judged, and this is certainly the case when learning a foreign language in a classroom situation. Teachers and students generally feel strongly that anxiety is a major obstacle to be overcome in learning to speak another language.

Foreign language anxiety is a state of apprehension occurring in the process of second/foreign language use owing to the learners' discomfort and incompetence in communicating in the target language.

The purpose of this research using the Foreign Language Classroom Anxiety Scale is to do an exploratory study of the anxiety of American college students in a college-level introductory Japanese class before they took Japanese oral tests during the course of one academic year in order to discover any changes in the students' level of language anxiety over time.

The results of this study showed that, on average, the learners' overall level of anxiety decreased over the course of an academic year on two measures of language learning anxiety, speech anxiety and fear of negative evaluation, but did not show any change in their test anxiety.

The author hopes the results of this paper will provide teachers of Japanese with ideas on how to minimize the level of language learning anxiety among their students, increasing their students' success in learning the foreign language.

大学の日本語教室における外国語不安：予備研究

ビラノバ大学　浜田昌子

人はテストや評価される状況におかれると不安を感じるが、それは外国語を学ぶ過程にも共通している。指導教官や学生達もこの不安感は外国語学習においてコミュニケーション能力を習得する大きな障害と感じている。

外国語学習不安は外国語でコミュニケーションをする際に感じる不安感や自信のなさの状態であることは研究者達の先行研究で明らかにされてきている。

今回の調査は外国語クラスルーム不安尺度を使用して、日本語初級科で学んでいる大学生達のコミュニケーション不安、否定的評価に対する恐れ、テスト不安を調べた予備研究であり、一年間を通して学生達の不安感の変化状況を調査したものである。

この調査の結果、学生達の不安感、特にコミュニケーション不安、否定的評価に対する恐れに減少傾向が現れていた。この調査結果が学生達の不安感を減少させ、外国語習得に自信をつけさせる参考になれば幸いである。

Study of Cross-Cultural Friendships between a Learner of Japanese and a Japanese University Student

Sachie Saito　Goldsmiths College, University of London

The purpose of this study is to investigate the reasons why it can be difficult for learners of Japanese and Japanese university students to form close friendships. The study focuses particularly on analysing the impact of cultural differences and cultural barriers on the process of building relationships. Interviews were conducted at a university in Tokyo with a Japanese student and her friend from Hong Kong, both subjects were female. The data collection was conducted to interpret the life experiences of the individuals, rather than to produce more general conclusions regarding the problems which are likely to occur between Japanese and non-Japanese students.

The purpose of the interview was outlined to the participants approximately seven weeks before the interviews took place. The participants were asked to note down instances when they felt different or awkward when interacting with students from a different cultural background. Any such experiences prior to the study, were also taken into account. A flexible interview format was adopted in order that the data could be collected from a wide range of their experiences. Interview results were summarized and the factors that could interfere with developing friendships were identified. These factors were categorized into three areas of cultural difference: communication patterns, social values, and behavioural patterns.

Through conducting this study, it was found that the Japanese and the Hong Kong student perceived a number of cultural differences through their daily interactions. Each experience of cultural differences may not be directly related to the degree of closeness in the friendship. The sum total of such differences, however, possibly created the difficulties each person experienced in integrating well with students with a different cultural background. It was also discovered that the Japanese student considered the Hong Kong student as her good friend as she perceived that she had a similar cultural outlook to the Japanese. On the other hand, the Hong Kong student confessed that she was lonely and struggled to make real Japanese friends. This result implies the difficulties for native students in a Japanese university to see through real feelings and experiences of exchange students who are studying in a foreign country.

Japanese language teachers are primarily concerned with improving their students' understanding of the Japanese language. It seems also to be important for Japanese language teachers to understand how successful their students are outside the classroom, in terms of using Japanese and building successful networks with Japanese people. For these reasons, Japanese language teachers should start to consider how they might support and facilitate the development of successful relationships between their students and native Japanese speakers.

日本語学習者と日本人大学生の友人関係における一考察

ロンドン大学ゴールドスミスカレッジ　齋藤祥恵

日本語学習者と日本人大学生が友人関係を深める上でどのような障害があるのかを考察するため、東京の私立大学で学ぶ香港人留学生（女）一名と、その友達の日本人大学生（女）一名を対象にインタビュー調査を行った。問題分析においては、特に両者の文化的背景の違いが及ぼす影響に注目した。また、今回の調査では日本人大学生と日本語学習者の友人関係における諸問題を一般化するのではなく、個々の経験談をもとに、両者がどのような点に問題意識を感じているのかを明確にすることを目的としたため、普遍性よりもインタビューの詳細を重視した。インタビューの目的はインタビューの７週間前に両者に報告され、二人は日本人学生（留学生）との交流において特に気づいたことや違和感を覚えたことについてメモを残すように依頼された。インタビューは自由形式で、彼女たちの経験について思うままに話してもらった。問題分析のために彼女たちの発言を要約し、日本人学生と留学生が友人関係を築く際に障害となりえる要因を選出した。また、その要因の属性を①言語運用パターンの違い、②社会的価値観の違い、③習慣・行動パターンの違いに分類した。

インタビュー調査から、彼女たちが日常の交流において様々な文化的差異を認識していたということが分かった。それら一つ一つの差異が積み重なった結果、友人関係を深める上で障害となっている可能性は十分にあり得る。また、両者の会話からは、異文化での学生生活に適応することの困難さ、また留学生が直面する困難さに、ホスト側の日本人学生が気付くことの難しさが窺えた。日本語教師は、日本語を用いた対話や人間関係の構築に、学習者が現実社会でどの程度成功しているのかを理解することも重要だろう。その知識をもとに文化的差異を理解するための取り組みを教室活動に導入することは、学習者の教室外での活躍や異文化適応を支える第一歩に繋がるのではないだろうか。

Part II

Abstracts of Masters Dissertations

Abstracts of Masters dissertations were accepted from BATJ members who had completed the Masters degree in past three years in the field relating to the Japanese language education.

BATJ Journal No.9: pp.17-19
© 2008 British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

Conducting Intercultural Activities in a Japanese Language Classroom

Sachie Saito
Master of Education (obtained in May, 2006)
Modern Language Department (Education), Carthage College, U.S.A.

1. Aim and Background

The purpose of this study was to examine the shift in the stereotypical views of Japan and Japanese people, held by learners of Japanese at an American college. The college was located in an area where the Japanese demographic was 0.07% of the population (US Census, 2000). Since this was an environment with relatively few Japanese residents, there was a possibility that this could negatively influence students who were exploring their stereotyped views and pre-conceived ideas of Japan and the Japanese. In order to address such an issue, six intercultural experiments were conducted over a period of four months.

2. Methodology

The study was conducted at a private, liberal arts college in the Midwestern United States. Seven students who were enrolled in an Elementary Japanese class participated in this study. At the beginning of the experiment, pre-test questionnaires were given to the participants in order to examine their opinions about Americans, the Japanese, and Germans. The purpose of comparing opinions about three nationalities was to discover what stereotypes were strongly held regarding Japanese people and society. A series of fifteen statements in the questionnaire were developed from common stereotypes about Japan and Japanese people, which were presented in the studies of Matsumoto (2002), Graham and Posen (2004), and Prasso (2005). In the questionnaire, students indicated whether they strongly agreed, agreed, disagreed, or strongly disagreed with the statements about each nationality or society. In addition, pre-test interviews with four selected participants were also conducted to further explore the ideas and pre-conceptions held by the students.

Following this initial questionnaire and series of interviews, a series of six inter-cultural activities were organised for the students over a period of four months: 1) Watching an authentic video filmed in Japan, 2) A gesture game, 3) Giving presentations about their new insights into Japan and the Japanese, 4) Exchanging emails with Japanese university students, 5) Quizzes on Japan and Japanese culture, 6) Watching and discussing Japanese TV programmes and commercials. These activities were developed from Hadley's theory of "Models for Building Cross-Cultural Understanding," in which she emphasized the importance of using authentic materials and gaining access to native speakers (Hadley, 2001, p. 354). The emailing activity was developed from the research of Keogh (2001) and Dunn and Occhi (2005). Likewise, the presentation activity was created based on the theory of Abrams who postulated that foreign language students can gain cultural awareness "only when they make personal connections to the cultural information" (Abrams, 2002, p. 143). After conducting inter-cultural activities, post-test questionnaires were distributed to the participants to measure whether changes in their stereotypes had occurred. To

further understand the changes in their stereotypes, post-test interviews were conducted with the same four participants who had been interviewed before the activities took place.

3. Results and discussion

The data from all the questionnaires was calculated using SPSS 13.0 and only the averages of the data were examined. The answers were given, according to the following four point scale: 1=strongly agree, 2= agree, 3= disagree, and 4=strongly disagree. By analysing the results from the pre-test it was found that the participants "agreed" most frequently with the statements describing Japanese people, compared to those describing Americans and Germans. For example, in a reference to politeness, the participants agreed that, the Japanese, not Americans or Germans, were more polite.

The results from the post-test questionnaires also indicated that the statements on the questionnaire described Japanese people and society better than they did Americans or Germans. However, a comparison of the average scores from the pre-test and post-test questionnaires revealed a shift in the average scores; the post-test results demonstrated that participants disagreed more with particular statements, when applied to Japanese people, than they had in the pre-test. For example, regarding the statement, the Japanese are "risk-avoiders," the average score was changed from 1.86 to 2.28. The score for the statement indicating Japanese women are "agreeable and obedient" changed from 2.14 to 2.42. In contrast, the average scores for the statements referring to Americans and Germans became more consistent. For example, the average scores for the statement Americans are "risk-avoiders", changed from 2.87 to 2.71. Thus, the differences between average scores of statements relating to Americans, Japanese, and Germans had narrowed at the post-test stage, from which we may deduce that stereotypical views of Japan and Japanese people were less strongly held by the participants at the end of the research.

In the pre-test interviews, all the interview participants mentioned that the interaction with their Japanese-language teacher (the researcher) had a significant role in the participants' changing their views of Japanese people. Male participant B, for example, discovered that the researcher was much friendlier than his pre-conceived idea of Japanese people. Female participant C, through interacting with the researcher and Japanese exchange students, changed her view that "Japanese people were quiet and studied intensively." Since they had never met any Japanese person before taking the Japanese class, the interaction with their Japanese-language teacher may have had the largest influence on their stereotypes about Japanese people. At the pre-test interview stage, however, none of the interview participants mentioned their various pre-conceived views of Japanese culture. Male participant A explained that he did not study cultural topics enough, to significantly influence his pre-conceived views of Japanese culture.

At the post-test interview stage, the interview participants, with the exception of male participant A, mentioned that their "previous stereotypes about Japan changed very much." Male participant A did not think that there was a significant change in his stereotypes because his previous stereotypes were mostly "accurate". However, after further studying several aspects of Japanese culture, he became confident that he knew more about Japan than the stereotypes that were commonly held by American people. Male participant B emphasized that he further developed his views on Japan from learning about several aspects of Japanese culture. Female participant C mentioned that she changed her views significantly as she realized that Japanese culture had been influenced by many foreign cultures. Female participant D commented that her preconceived views, such as that the Japanese are quiet and Americans are loud, were

not always true, because people cannot be stereotyped. All the participants pointed out the effectiveness of conducting various types of inter-cultural activities. They found a variety of inter-cultural activities were more significant than the contents of each individual activity, in influencing their pre-conceived ideas about Japanese people and society.

Throughout this research, possibly due to the lack of knowledge regarding Japanese people and culture it was found that the participants' views on Japan were influenced by stereotypical views of the country. The participants' views on national stereotypes were explored and replaced with a higher level of understanding by gaining a larger knowledge base. The key to the success of assisting students to overcome their stereotyped views was conducting several types of activities using authentically Japanese cultural materials. Through working on various inter-cultural activities in a Japanese class, the participants were less likely to sustain their stereotypes about Japan, at the end of this research. As all the interview participants indicated, conducting not only one activity but also several series of activities, had a significant impact upon their exploration of their views and pre-conceived ideas about Japanese people and society.

The interaction with their Japanese teacher (who was from Japan) also had a considerable impact upon the participants changing their views of Japanese people. Because they could observe and talk to the teacher directly, they did not apply the same stereotypes regarding Japanese people to her. Active interactions between teachers who are native inhabitants of the country and their students are, therefore, important, particularly when the students are in an environment which leaves no other opportunities to interact with native speakers.

References

Abrams, Z. I. (2002). Surfing to cross-cultural awareness: Using Internet-mediated projects to explore cultural stereotypes. *Foreign Language Annals,* 35, 141-161.

Dunn, C. D., & Occhi, D. J. (2003). Contesting cultural representations: Using Internet-mediated communication for cross-cultural education. *Electronic Magazine of Multicultural Education.* Retrieved 13 July, 2005, from http://www.eastern.edu/publications/emme/2003fall/dunn_occhi.html

Graham, E. M., and Posen, A. S. (2004). Revival of Japan: Golden efforts belie risk-averse image. *Op-ed in Japan Times*. Retrieved October 11, 2005, from http://www.iie.com/publications/opeds/oped.cfm?ResearchID=217

Hadley, A. O. (2001). *Teaching Language in Context* (3rd ed.). Boston: Heinle & Heinle.

Keogh, R. (2001). Examining Australian and Japanese stereotypes via E-mail exchange. *The Internet TESL Journal*. Retrieved July 13, 2005, from http://oiteslj.orj/Lessons/Keogh-stereotypes/

Matsumoto, D. (2002). *The New Japan – Debunking Seven Cultural Stereotypes.* Maine: Intercultural Press.

Prasso, S. (2005). *The Asian Mystique – Dragon Ladies, Geisha Girls, and Our fantasies of the Exotic Orient.* New York: Public Affairs.

US Census (2000). Retrieved June 2, 2008, from http://kenosha.areaconnect.com/statistics.htm

BATJ Journal No.9: pp.20-22
© 2008 British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

Understanding the Difficulty in Developing Heritage Language at an Overseas Japanese Weekend School: An exploratory study

Yoko Takahashi
Degree of Master of Science by Research (obtained in November, 2007)
College of Humanities and Social Science in Japanese, University of Edinburgh

1. Aim and background

Bilingual students' situation of learning literacy in two languages complicates the process of achieving literacy. Some complicating factors are: the lack of time to practice their L1 and L2 literacy proficiency; the lack of communicative skills in L2; the linguistic mismatch between home and school, and the direct transference of their L1 literacy proficiency into their L2, among others (Cummins and McNeely, 1987; William and Snipper, 1990).

This study focuses on the language development of Japanese children overseas who attend both local schools and Japanese weekend school. Such students, having received UK literacy education for an extended period of time, usually experience some difficulties in Japanese. The main purpose of this study is to explore through reading performance the problems in learning that students experience whilst undergoing their education at Japanese weekend school.

Reading is not a precise process of identifying letter-by-letter or word-by-word, but rather, as in listening, a highly "complex and active process" which involves "processing language and constructing meanings" from multiple cues from the graphophonic, syntactic and semantic systems of the language (Goodman and Goodman, 1994, p. 112). In other words, reading involves the simultaneous processes of sampling a few identifying features of the graphophonic cues from print and choosing the most appropriate and meaningful information from which meaning can be constructed. Smith has suggested that there are significant social factors that influence the reading process and how readers view themselves within the literate world (Smith, 1984; Rhodes and Shanklin, 1993). These social aspects of literacy affect the development of background knowledge and schema which enhance language acquisition and overall comprehension. The psycholinguistic view of the reading process involves readers making predictions, then confirming or disconfirming these predictions whilst reading, and integrating information from the text with their background knowledge to form meaning from text (Rhodes and Shanklin, 1993).

With this in mind, this study investigates the children's reading performance to explore background problems they have with regard to their Japanese literacy.

2. Methodology

As a means of assessing strategies for reading, Reading Miscue Inventories (RMI) was used. RMI purports to investigate the strategies or processes employed by readers through analysis of "whether miscues are semantically acceptable with regard to the whole text or are acceptable only with regard to the prior portion of text" (Goodman and Goodman, 1994, p. 107). The data were coded for miscues and the

frequencies of miscues were determined by types: Substitution; Insertion; Omission; Reversals; Repetitions, and Hesitation. The further analyses were conducted depending on the types of miscues.

The subjects were five males and two females who were the second year students at weekend Japanese school. Each subject was asked to read a story aloud. The subject was told that he/she would be asked to answer comprehension questions and to retell the story in his/her own words after he/she had finished reading. The reading performances were all video and audio-taped. Afterwards, the tapes were played back and the examiner checked for coding miscues that might have occurred during the reading. Also, a questionnaire was given to parents to further assess the students' backgrounds.

3. Results and conclusion

Of all the observed miscues, the subjects made substitutions (*Mean*: 30.1%) most frequently through the reading performance. Repetitions (*Mean*: 19.9%) were the next most frequent, followed by: hesitation (*Mean*: 7.71%); insertion (*Mean*: 5.43%); omission (*Mean*: 3.71%), and reversal (*Mean*: 0.57%). The results prove that substitution is a crucial factor to consider in oral reading.

A substitution miscue refers to any incorrect word, partial word, or non-word that is given in place of the correct word in the text. For example, one of the subjects substituted "たね *tane*" (seeds), for the word "うたたね *utatane*" (nap). Although the examiner had assumed that the second year students should know the word "*utatane*" in Japanese, when she asked all the students if they knew the word, no one knew it. Similar examples were observed frequently throughout the reading. This shows us that one of the most significant problems is that of the students' lack of age-appropriate vocabulary knowledge. The subjects have missed many opportunities for language use in many different social and formal settings in Japan; therefore the size of their vocabulary, including the *kanji* they know, may be smaller than that of Japanese students in Japan. Further, insufficient length of exposure to Japanese language causes another negative aspect in the children's situation, which is their lack of background knowledge about Japan. When the children read non-words (substitution), their lack of background knowledge could be, to some extent, contributing to these mistakes. According to the questionnaire which was answered by the parents', the subjects' weekly schedule indicates that the time spent in an English speaking environment is ten times that of the time in a Japanese speaking environment. Clearly, the subjects have missed many opportunities for language use in many different social and formal settings in Japan.

Added to this, another thing we could observe from this study is the interference from informal language (social/spoken language) to formal language (academic language). As for linguistic features, the honorific language has different lexical items and morphemes from that of the informal language. Therefore, the honorific language is not acquired naturally: it is acquired through explicit instruction on the system of the honorific language and also through experience in using the language. In short, the children are developing their proficiencies in formal language (academic language), particularly the honorific language, only at Japanese school through the textbooks or, through conversation with their teachers. One of the good examples to illustrate this point is that the subjects frequently inserted a small '*tsu*', which often appears in spoken language. For example, the following appeared in the story: "あたらしくて *atarashikute*" (It's new and…). Most of the subjects, however inserted a small っ '*tsu*': "あたらしくって *atarashikutte*". The subjects appeared to be editing the written language of the text, inserting words or letters that seemed to conform to their own oral language patterns and experiences. This pattern of

insertion in which the subjects inserted their own oral language patterns accounted for 68.4 percent of all of the subjects' insertions.

One other thing we can observe from this study is that the subjects with good reading fluency tended to use top-down strategy and the subjects who had a poor reading fluency used bottom-up strategy when they encountered words which they did not know. For example, when the subjects re-read a word or sentence (repetition), a higher proportion of the poor readers seemed to focus on guessing the meaning and the pronunciation of individual characters, while a higher proportion of the good readers seemed to try to guess the meaning by considering other contexts by recalling the sentences. For the poor fluency reader subjects, the problem of not understanding a given word had more serious consequences in terms of interpreting the entire sentence.

The purpose of this study has been to explore the problems which Japanese children overseas are facing on learning heritage language. This analysis shows us that the lack of opportunity and of appropriate background knowledge about Japan influences the children's Japanese language development, particularly in developing lexicon. The importance of experience in living in the world of the target language is stressed. These results lead to the conclusion that the developing of lexicon may be one of the specific problems that children overseas experience in learning two languages.

Let me stress again that this study provides us with not only insight into the reading process but also into background factors affecting the children's language development. Therefore, we may say that analyzing reading performance can aid a teacher in distinguishing between readers with only surface level problems and those with deeper processing difficulties. Such information has practical value because it can facilitate matching individual children with appropriate instructional activities. Teachers must be flexible in weighing their recognition of the diverse backgrounds of their students against the demands of the traditional curriculum. This study will hopefully direct future innovations and changes in the education of Japanese children overseas so that students can learn better and be more successful in school.

References

Cummins, J. and McNeely, S.N. (1987). Language development, academic learning and empowering minority students. In S. H. Fradd & W. J. Tikunoff (Eds.), *Bilingual Education and Bilingual Special Education: A guide for administrators* (pp. 75-97). Boston: A College-Hill Publication.

Goodman, Y. and Goodman K. S. (1994). To err is human: Learning about language processes by analyzing miscues. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell & H. Singer (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 104-123). Newark, DE: International Reading Association.

Rhodes, L. K. and Shanklin, N. L. (1993). *Windows into Literacy: Assessing learners k-8*. NH: Heinemann.

Smith, F. (1984). *Insult to Intelligence: The bureaucratic invasion of our classrooms*. Portsmouth, NH: Heinemann.

William, J. and D. Snipper G.C. (1990). *Literacy and Bilingualism*. New York: Longman.

Part III

BATJ 2007-2008 Activity Report

BATJ Journal No.9: pp.23-30
© 2008 British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

日本語のモダリティを考える（1）

- 文レベルのモダリティ* -

ロンドン大学アジア・アフリカ研究学院　　木津弥佳

1. はじめに

「モダリティ」という用語は、テンスやアスペクト、ヴォイスとともに、文や節全体の構成に関わる言語現象の一つとして、また多くの場合、述語の形態的変化を伴う現象として、言語学・日本語学のみならず、日本語教育においても広く使われている。しかし、テンスなどと比べると、実際にモダリティの研究範囲として扱われる現象は多岐にわたり、統語論、意味論、語用論などの言語学のいろいろな下位分野で論じられているため、その全体像を把握するのは難しいという印象がある。

そこで本稿と後に続く二稿（ピッツィコーニ，柏木）では、日本語のモダリティについて言語学的観点からこれまでの研究を概観し、さらにその研究範囲を知ることで、日本語教育へどのような示唆があるのかを考えてみたい。これらの諸論文はモダリティ研究への新しい提案を示したり、独自の分析を展開させるというものではなく、あくまでモダリティについてなるべくわかりやすく研究例を紹介し、教育への応用を考えてみるきっかけを作ることを目的としている。こういった理由で一貫性のある説明を心がけるため、本稿では益岡（2007）の分析を中心に紹介していく。

まず本稿では、ディスコースやコンテクストを排除した形で、文レベルで観察される日本語のモダリティ表現について述べていく。モダリティとはどのように定義されているのか、そして意味構造的・機能的観点からみてモダリティはどのような形で文中に現れるのか、さらにモダリティ表現はどのように分類され、英語と比較すると日本語のモダリティにはどのような特徴があるのかについてまとめてみたい。

2. モダリティとは

2.1 研究の歴史と定義

英語の modality に相当することばとして、「モダリティ」という用語が日本語学および日本語言語学の分野に浸透したのは、中右（1979）以降のことだと言われている（中右 1999, 黒滝 2002）。しかし、日本語のいわゆるモダリティに関する研究はこの中右から始まったわけではなく、陳述論という名のもと、それ以前の国語学・日本語学の分野で長い間議論が続けられてきた。陳述論を日本語のモダリティ研究の一部と考えるのなら、時枝（1950）が日本におけるモダリティ研究の出発点であるが、それ以前の山田（1936）などもその出発点をつくる文法研究として多大な影響を与えている。このように考えると、日本語の「モダリティ」研究は英語の modality 研究よりも長い歴史があると言うことができるだろう[1]。

これらの先行研究はいずれも、文には「何を述べるか」という部分と「どう述べるか」という部分がある、という共通した見解を示している。時枝以降中右以前の主な研究にみられる「述べる内容部分」と「述べ方の部分」は、以下のような用語で呼ばれている。

(1)		述べる内容部分	述べ方の部分
時枝	(1950)	詞	辞
渡辺	(1953)	叙述	陳述
金田一	(1953a, 1953b)	客観的表現	主観的表現
芳賀	(1954)	客体的表現	主体的表現
寺村	(1982)	コト	ムード

もちろん研究者によって、何を基準に「述べる内容部分」と「述べ方の部分」を区別するかはやや異なるのだが、大まかに言えば、その後中右（1979）が主張した「文の意味構造は『命題』と『モダリティ』の二つの要素から成る」という考えと概ね一致している。つまり（1）で見られる述べる内容部分が「命題」、述べ方の部分が「モダリティ」に相当するわけである。この中右の「命題」と「モダリティ」の区別は意味構造的なモダリティの定義の一つとして、ほぼ異議のみられないものだと言ってよいだろう。また、中右は意味概念的には「モダリティは発話時における話者の心的態度」であるとした。この定義もその後のモダリティ研究で広く用いられており、本稿もこれらの定義をもとに話を進めていく。

2.2 意味構造・形態的観点から

命題の外に現れ、発話時における話者の心的態度を示すといわれるモダリティは、実際の日本語の文中ではどのように表現されるのだろうか。ここでは、意味構造上のモダリティの現れ方について、益岡（2007）の議論を紹介してみたい。

(2) ［ねえ、［どうやら［昨夜［激しく雪が降］った］ようだ］よ］（益岡 2007:7）

益岡は (2) の例を挙げて、文の意味的階層構造を探っている。直観的に［昨夜［激しく雪が降］った］の部分が命題にあたることは分かるだろうが、益岡はさらにその下位区分として、（2）の一番内側に埋め込まれた部分（［激しく雪が降（る）］）を個別事態の領域、そのすぐ上の階層にあたる［昨夜・・・った］の部分を一般事態の領域と呼び、命題の中でも事態の中核を構成する部分とその事態が実現する時空間を表す領域を分けて考えている。この区別はモダリティについて論じる際にはさほど問題とはならないので、一括りに「命題」としておく。そして、その上の階層にあたる［どうやら・・・ようだ］は「判断のモダリティ」と呼ばれるもので、それを「発話のモダリティ」（［ねえ・・・よ］）が包み込んでいるという意味構造を提案している。モダリティをこのように二つの種類に分類するという観察は、寺村（1982, 1984）における「対事的ムード」と「対人的ムード」、仁田（1991）の「言表めあてのモダリティ」と「発話・伝達的モダリティ」などにもみられ、細かい点でモダリティ形式の種類と分析に違いはあるものの、こういった二分化についてはおおよその一致がみられる[2]。

中右（1979）の命題とモダリティの区別をもとにすると、［昨夜［激しく雪が降］った］の部分が命題、その外側の部分がモダリティであるということになるが、では、ある要素がモダ

リティの範疇に入るか否かを、単に直観だけでなく判別する客観的な方法はあるのだろうか。益岡（2007）は概念的に構築された事態を表す「こと」という名詞句内に現れる節は命題化された事態であり、そうでないものがモダリティに属すると考えている。このテストを上の（2）の文に適用すると以下のようになる。

（3）　a.　この辺りで［激しく雪が降る］**こと**は珍しくない。
　　b.　［昨夜激しく雪が降った］**こと**は確かだ。　（益岡 2007:17）
　　c.　*［どうやら昨夜激しくゆきが降ったような］**こと**が確認された。
　　d.　*［ねえ、どうやら昨夜激しく雪が降ったようだよ］**こと**は知らなかった。

益岡の「こと」のテストが正しいとすると、（3）で観察されるように、（2）の文は一番内側とすぐその上の階層のみが命題要素であり、それ以外の部分はモダリティであると判断することができる。

ではモダリティというのは、黒か白かというように、その境界線がはっきりとしたものなのだろうか。ここで、もう一度モダリティの定義に立ち戻ってみるが、モダリティとは「**発話時**における**話者**の心的態度」であるとされている。このことから、例えば仁田（1989）はモダリティには度合いがあると考え、本当の意味でのモダリティは以下の三つの条件を満たさなければならないと考えている。

（4）　A.　過去形にならない
　　B.　話し手以外の心的態度に言及しない
　　C.　否定形にならない

仁田は（4）の条件すべてを満たすものを「真正モダリティ」と呼び、そうでないものは「疑似モダリティ」と呼んで区別している。以下がその例である。

（5）　a.　たぶん明日は晴れる**だろう**。
　　b.　おそらく雨は降る**まい**。[3]　（仁田 1989:35）

（6）　a.　彼はそこを勘違いしている**ようだった**。
　　b.　彼によれば、明日の海は大荒れになる**かもしれない**そうだ。
　　c.　雨は降り**そうではない**。　（仁田 1989:36-38）

（5）の「だろう」「まい」は、形態的に過去形や否定形を持たないモダリティ表現である。また、話し手以外の心的態度を言及するために使われることもなく、その意味で「だろう」と「まい」は真正モダリティ形式であると言える。これに対し、（6a）の「よう（だ）」は過去形となっており、「発話時における」心的態度を表すものではなく、むしろ客体化された心的態度を表明しているに過ぎない。（6b）の「かもしれない」は「そうだ」という伝聞のモダリティ表現を後続させることで、話者以外の心的態度について言及している。この「そう（だ）」は（6c）で分かるように否定形で現れることができる。従って、（6）の例はすべて疑似モダリティだとみなされ、「よう（だ）」、「かもしれない」、「そう（だ）」などは疑似モダリティを持つことのできる形式だと考えられる[4]。

2.3 意味・機能的観点から

（1）で提示した金田一（1953a，1953b）のモダリティの定義にも象徴されるように、過去の国語学・日本語学におけるモダリティ研究では、その概念を規定するのは「主観性」だという考え方が主流を占めていた。これは、モダリティの定義にある「話者の心的態度」という意味概念を考えてみると何ら不思議なことではない。しかし、以下のような文には確かに話者の主観性が関わっていると考えられるが、果たしてこれらはモダリティの範疇に入ると言えるのだろうか。

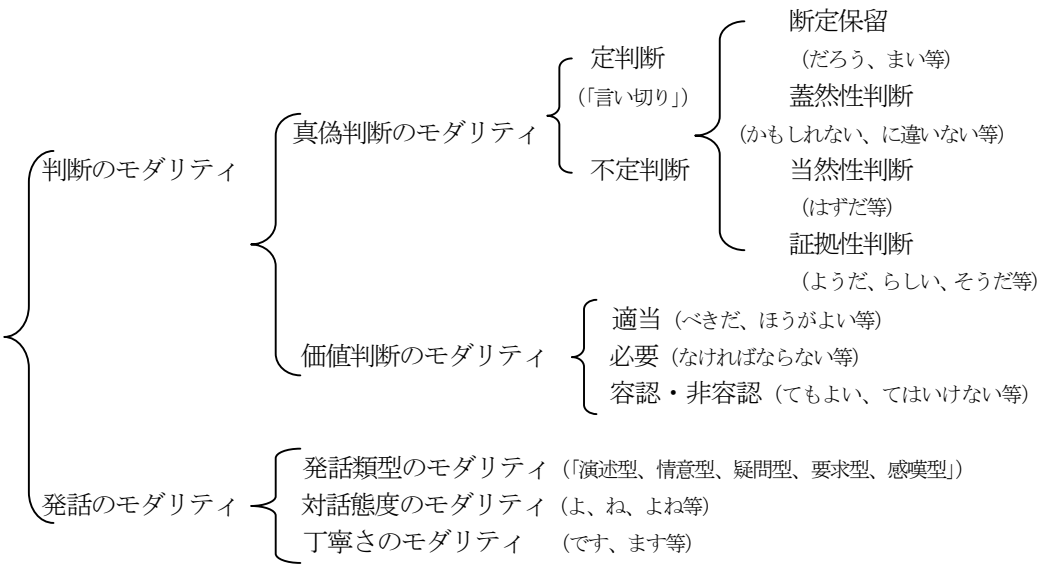
(7) a. 着物を着て出かけたのに、雨に降られた。
b. 昨夜、同僚に晩ご飯をごちそうしてもらった。

（7a）の文は間接受動文で、話し手が被害を被ったという意味合いが含まれ、（7b）の授受動詞文は、話者が利益を受けたという観点を示している。つまり（7）の文はいずれもある種の話し手の主観性を伴っていると言えるだろう。けれども、2.2 で観察した「こと」節に埋め込むテストを適用してみると、(7) の間接受動文も授受動詞文も共に、「雨に降られたこと」、「同僚に晩ご飯をごちそうしてもらったこと」というように、「こと」節内、つまり命題部分に現れうる。このことから考えられるのは、（7）は話者のフィルターを通した視点の問題が関係しているため確かに主観性を伴ってはいるが、「こと」節のテストによると、これらはモダリティとはみなされないということである。益岡（2007）は、主観性には二つの種類があり、モダリティに関わる主観性は「構成的主観性」で「文の意味的な構成において命題と対立をなす領域」として捉えられ、（7）の例は文の構成には特定の位置を持たない「非構成的主観性」の表現であると説明している（益岡 2007:57）。言い換えるなら、単に主観性がモダリティの概念を規定する、というだけではモダリティ研究の範囲を混乱させる一因となるため、 話者の視点に関わる主観性 (つまり非構成的主観性) はモダリティの領域ではなく、命題の領域として扱われるべきだということをはっきりとさせておく必要がある [5]。

3. モダリティの分類

前節ではモダリティの定義と命題との区別について述べてきたが、モダリティ自体にどのような種類があるのかについて、益岡（2007）の分類をもとに紹介したい。すでに見てきたように、モダリティには大きく分けて判断のモダリティと発話のモダリティがあり、判断のモダリティは命題内容を判断する際の話者の心的態度を表したもの、発話のモダリティは発話の態度に関する話者の心的態度であり、似たような二分化が他の研究者の間でも提案されていることは 2.2 で述べた。さらに、判断のモダリティには「真偽判断のモダリティ」と「価値判断のモダリティ」があり、発話のモダリティは「発話類型のモダリティ」、「対話態度のモダリティ」、「丁寧さのモダリティ」の三つに分けることができる。この分類とその他の下位分類は以下のようになっている [6]。

(8)



益岡では、上記（8）以外に判断・発話のモダリティ両方に関わるその他のモダリティとして、「説明のモダリティ」（のだ、ものだ、ことだ、わけだ）と「評価のモダリティ」（判断・発話に関わる付加語、つまり副詞句など）についても言及されている。

3.1　判断のモダリティ

判断のモダリティの下位概念である真偽判断のモダリティは、日本語におけるモダリティ研究の中心的トピックとして扱われてきた。益岡（2007）は、真偽判断のモダリティは形態的には無標である「定判断」という言い切りの形と「不定判断」に分けることができ、不定判断はさらに「断定保留」、「蓋然性判断」、「当然性判断」といういわゆる推量のモダリティと「証拠性判断」のモダリティに分けることができると考えている[7]。 断定保留とは、命題の内容が真であるという確信がなかったり、聞き手との関係で断定を差し控えたりする場合に使われ、蓋然性判断は可能性や必然性の確からしさを示すもの、当然性判断は推論から得られる当然の帰結を表すものだと説明している。また、証拠性判断は、ある証拠に基づく推定を表しており、英語のモダリティやそれをもとにした日本語のモダリティ研究では、推量のモダリティは suppositional、証拠性のモダリティは evidential として知られている（Johnson 2003，Palmer 2001 他）。

英語の Deontic Modality に比べると、日本語でそれに相当する価値判断のモダリティについてはあまり広く研究されていないという感がある。これは価値判断のモダリティが統語的に真偽判断のモダリティの内側に現れることができ（「（し）**なければならない**だろう」）、また多くの場合「こと」節の中に現れ得るということから、モダリティと定義してよいのかどうかという問題があるからだろう。益岡（2007）は、Deontic Modality が義務・拘束・許可という概念により規定されているのに対し、日本語では（8）のように「適当・必要・容認」という評価性が価値判断のモダリティを規定していると述べている。

3.2 発話のモダリティとその他のモダリティ

発話のモダリティの下位区分である「対話態度」のモダリティの代表的な例は、「ね、よ」などの終助詞、また「丁寧さのモダリティ」は「です、ます」という形式だが、「発話類型のモダリティ」には特定の述語形式が存在せず、文全体の場面に応じた機能により分類されている。以下が発話類型のモダリティの例である（益岡 2007:75-76）。

(9)	a.	猫が血まみれになって家に戻って来たんだ。	演述型（情報提供）
	b.	二階へ持って行きます。	情意型（意思表明）
	c.	あなたはどちらを応援しているの？	疑問型
	d.	もう少し読むから、先に寝てくれ。	要求型
	e.	おれは、なんというううかつだろう。	感嘆型

また、判断と発話のモダリティ両方に関わる形式として、「のだ、ものだ、ことだ、わけだ」という「説明のモダリティ」形式、そして話者の心的態度を表す判断・発話に関わる副詞を「評価のモダリティ」として、以下のような例を挙げている。

(10) a. （誰がやったのかについて）そうか、あいつがやった**んだ**な。
b. （誰がやったのかについて）俺がやった**んだ**よ。

(11) a. **ひょっとすると**、わたしってかわいいかもしれない。
b. **むろん**、そういわれては黙っていられない。
c. **どうか**わたしを助けてください。

(10a) と (10b) は、同じ説明の「のだ」を使った文であるが、前者は事実についての話者の認識を示すため判断のモダリティの一種とみなされるが、後者は事実を話者が伝達するという発話態度に関わるため、発話のモダリティであると考えられる。また、(11a) は真偽判断を表す「かもしれない」と連動し、(11b) は価値判断の文末表現と連動しているため、いずれも判断のモダリティを表していると言えるが、(11c) の文は (9) で観察したような発話類型に関わるものであり、それと連動する「どうか」は発話のモダリティであると考えられる。

以上のように、益岡 (2007) の分析をもとにして、文法化された言語表現がモダリティの区別を表す例を主に見てきた。しかし、発話類型のモダリティでも観察されるように、常に同じ言語表現が同じモダリティを表すという図式は必ずしも当てはまらない。たとえば、以下の (12) のような例で見られるように、判断のモダリティにおいても同じ文末表現が異なるモダリティを表す場合がある。

(12) a. ちょっと待って。今行く。
b. このバスは 15 分おきに駅へ行く。

(12a) も (12b) も、形態的・統語的に見れば「行く」という同じ文末表現を使ってはいるが、モダリティという観点から見ると、2 つの文の意味機能は異なっている。(12a) はいわゆる「定判断のモダリティ」を表しているが、(12b) は聞き手がいることを想定するかしないかによっ

て、モダリティ性が異なってくる。もし、聞き手がいないのであれば命題部分のみを表していると考えられるが、聞き手がいれば（特に「ます」などの形をとるとすれば）「定判断のモダリティ」かあるいは「演述型のモダリティ」と分析できる。つまりここで言えることは、文レベルのデータだけを観察してもモダリティに関してすべての判断を下すことはできず、その文がどのようなコンテクストで現れたものなのかを考慮する必要があるということである。これについては、次のピッツィコーニの論文に議論を委ねたい。

4. 最後に

最後に英語のモダリティと比較して、日本語のモダリティの特徴について簡単にまとめてみたい。まず、これまでにも指摘されていることだが、日本語はモダリティを言語表現として表す数が英語と比べると圧倒的に多いということが挙げられる。簡単な例をみると、英語の法助動詞は一つの形で認識的判断と義務的（価値）判断のモダリティの両方を表しているが、日本語では別々の言語形式を使う。たとえば、must/may は前者では日本語の「にちがいない／かもしれない」に相当し、後者では「なければならない／てもよい」に相当する。また、井上（2007）の指摘によると、英語の発話のモダリティは主に平叙文、命令文、疑問文などの文のタイプとして区別されているが、日本語はそれだけではなく、すでに 3.2 で見たように、その表現形式の種類は英語よりも多い。さらに、統語的にも日本語の発話のモダリティ形式が従属節内に現れ得ないのに対し、英語では現れ得るなどの違いがある[8]。

文レベルのモダリティという観点から日本語教育へ示唆することがあるとすれば、日本語内のモダリティ形式の体系化だけでなく、こういった言語間の違いに気づかせるということがあるのではないだろうか。国語学、日本語学という日本国内の分野で主に発展してきたモダリティ研究だが、今後は類型論的、一般言語学的見地からの理論の構築とその教育への応用が期待される。

注

[*] 本稿は 2007 年 10 月に行われた BATJ セミナーでの発表原稿を加筆修正したものである。

[1] ただし、modality という概念については、西洋では哲学や論理学の中で古くから論じられている。これらの分野における modality 研究の歴史と言語学との繋がりについては、Johnson（2003）の第 2 章を参照されたい。

[2] モダリティ表現のより詳しい分類と具体的な例については、第 3 節で述べる。

[3] 仁田（1989）は、(5) の判断のモダリティ以外に、命令を表す「（し）ろ」や意志を表す「（し）よう」の形式も (4) の条件を満たす真正モダリティであると述べている。

[4] 仁田（1989）は、発話のモダリティ表現には疑似モダリティ形式は存在しない、と指摘している。また、「疑似モダリティを持つ形式」というのは、真正モダリティの表現としても使われる場合があるということを意味する。例えば、これらの形式が (4) の条件を満たす場合は真正モダリティとして使われていると考えられる。

[5] 益岡（2007）は事態の「現実性」がモダリティの概念を規定していると主張している。日本語に関しては同じ主張を Narrog（2005）が、また他言語では Chung and Timberlake（1985）、Palmer（2001）他が realis vs. irrealis（「現実」対「非現実」）という概念を用いて行っている。

[6] 真偽判断のモダリティは、英語では認識的モダリティ（Epistemic Modality）に相当し、価値判断のモダ

リティは義務的モダリティ（Deontic Modality）と呼ばれている（Johnson 2003，Palmer 2001 他）。

[7] ただし、無標の定判断をモダリティ形式と考えるかどうかについては議論の分かれるところである。仁田（2000）はモダリティとして取り扱うが、田野村（1990）および益岡（2007）では、言い切り形は断定を表す場合と表さない場合があると主張している。

[8] その他に井上（2007）は、日本語では真正モダリティ形式が過去形などにならないが、英語では可能であること、それから疑似モダリティ形式に先行または後続する時制が異なることも指摘している。

参考文献

井上和子（2007）「日本語のモーダルの特徴再考」,『日本語の主文現象 － 統語構造とモダリティ － 』長谷川信子編，ひつじ書房，227-260.

金田一春彦（1953a）「不変化助動詞の本質（上）－ 主観的表現と客観的表現の別について － 」,『国語国文』22 巻 2 号，1-18.

金田一春彦（1953b）「不変化助動詞の本質（下）－ 主観的表現と客観的表現の別について － 」,『国語国文』22 巻 3 号，15-35.

黒滝真理子（2002）「日英対照・認識的モダリティの研究動向」,『言語文化と日本語教育』5 月特集号，87-101.

田野村忠温（1990）「文における判断をめぐって」,『アジアの諸言語と一般言語学』崎山理・佐藤昭裕編，三省堂，785-795.

寺村秀夫（1982）『日本語のシンタクスと意味 I』，くろしお出版.

寺村秀夫（1984）『日本語のシンタクスと意味 II』，くろしお出版.

時枝誠記（1950）『日本文法口語論』，岩波書店.

中右実（1979）「モダリティと命題」,『英語と日本語と』林栄一教授還暦記念論文集刊行委員会編，くろしお出版，223-250.

中右実（1999）「モダリティをどう捉えるか」,『月刊言語』6，26-33.

仁田義雄（1989）「現代日本語文のモダリティの体系と構造」,『日本語のモダリティ』仁田義雄・益岡隆志編，くろしお出版，1-56.

仁田義雄（1991）『日本語のモダリティと人称』，ひつじ書房.

芳賀綏（1954）「“陳述”とは何もの？」,『国語国文』23（4），241-255.

益岡隆志（2007）『日本語モダリティ探求』，くろしお出版.

山田孝雄（1936）『日本文法論』，宝文館.

渡辺実（1953）「叙述と陳述 － 述語文節の構造 － 」,『国語学』13(14)，20-34.

Chung, S., & Timberlake, A. (1985). Tense, aspect, and mood. In T. Shopen. (Ed.), *Language Typology and Syntactic Description III* (pp.202-258). Cambridge: Cambridge University Press.

Johnson, Y. (2003). *Modality and the Japanese Language*. Ann Arbor: Center for Japanese Studies, University of Michigan.

Narrog, H. (2005). On defining modality again, *Language Sciences*, 27, 165-192.

Palmer, F. R. (2001). *Mood and Modality.* Cambridge: Cambridge University Press.

BATJ Journal No.9: pp.31-37
© 2008 British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

日本語のモダリティを考える（2）

- 談話のモダリティ* -

ロンドン大学アジア・アフリカ研究学院　　ピッツィコーニ・バーバラ

1. 談話モダリティとは

前稿（木津）においては、モダリティの定義といくつかの例を見てきた。定義に関して言えば、純粋に「形式」に基づいたものもあれば（例：時枝の「詞 vs.辞」の区別）、「意味・機能」に基づいたものもある（例：中右等の「心的態度」）。いずれの場合も、モダリティについての議論はおおむね文レベルの例で行われている。ところが、文の意味は独立した、中立的なものではなく、談話という文レベルの前後関係と、文が発話されるコンテクスト（場面、状況、人間関係等）にも左右される。従って、モダリティの分析では文の意味に貢献する談話構造や場面の役割も考慮しなければ、その本質が捉えにくくなるのである[1]。

また、モダリティの特徴を談話レベルで調べることは、モダリティ形式がどのようにコミュニケーション・スタイルの構成に関わるかを明らかにすることにもなる。言い換えると、「日本語らしい」日本語を話すには、話し手が「心的態度」をどのように表現しなければいけないのか、そしてさらに、日本語の談話の中でどのような「心的態度」が慣用的に表現されるのか、ということを解明することにもなる。これは、特に日本語教育等への応用を考える上で、重要である。

そこで本稿では Trent（1997）の研究から例を引用し、文レベルの分析とコンテクストの役割という問題についてもう少し考えてみる。モダリティは「主観性」あるいは「発話時における話者の心的態度」として規定されるという意味・機能的定義を見てきた（前稿木津を参照）が、この話し手の主観性、心的態度はどんなところで現れるのだろうか。次の 1、2 は文法的ではあるが、自然会話では恐らく 1、2 より 1’、2’ のような文が使われることが多い。（Trent の原文でローマ字表記されている日本語を筆者が漢字仮名交じり文に、また、原文で下線部分を太字に書き換えた。以下 Trent からの引用については、全て同様の書き換えを行っている。）

1. 今日はいい天気です。　　1’. 今日はいい天気です**ね**。
2. あなたが好きです。　　2’. あなたが好き**なん**です。（Trent 1997:83）

上記 1、2 の文は聞き手の存在を感じさせない点で不自然な感じを与える。つまり、実際の話の中の文の機能を考えるとき、話し手の心的態度を命題的に表す 1、2 のような文であっても、聞き手への関わり方が顕在的にマークされなければ、なんらかの不自然さが生じるのである。

モダリティの下位分類の議論では、従来話し手と命題との関係が問題にされてきたが、実際は話し手と聞き手の関係も重要な要素である。例えば、日本人ではない人が日本人に話すとき、

3. 日本人は花見が好き**ですよ**。（筆者作例）

という文を発した場合、恐らく横柄で少し傲慢な印象を与えるのではないだろうか。それは、その情報を持つ根拠が、日本人でない話し手の場合、日本人ほど根強くないと考えられるからであろう。ということは、会話参加者の間の情報の「ステータス」、すなわち言語以外の要素も心的態度の**適切さ**に関わることになる。これは文以外の要素でしかできない「計算」であり、モダリティの分析で考慮しなければならない点である。もう少し詳しく言うと、話し手は、聞き手の存在だけでなく、聞き手の持つ「情報（知識）」、あるいはその情報の主な「持ち主」はだれか、という点も配慮しながら表現を選んでいるのである。

もう一つの例をここでみておこう。これはモダリティ表現の一つの典型とされる、推定の「らしい」を使った文である。

4. 彼は今度課長になる**らしい**よ。昨日部長にそう言われていたのを聞いたんだ。
（Trent 1997:67）

彼が今度課長になることは話し手が直接目撃して得た情報であり、その内容を「推定する」必要はないのに、あえて「推定」としてマークする必要がどうしてあるのだろうか。この疑問は後で検討するが、ここでは取り敢えず話し手と聞き手の関係、話し手が聞き手に対して自分をどう位置づけるか、その位置づけの結果、どんなイメージを与えるかということも文の適切さを決定づける一つの大切な条件であるということを念頭に置いておいていただきたい。

以上のポイントをまとめると、モダリティというものは、話し手の、命題（の内容）との関わり方を表現するだけではなく、話し手と聞き手、話し手と他の人物（課長等）、そして話し手の持つ情報と聞き手の持つ情報の間の関係にも左右される。すなわち、単なる話し手の心的態度のみならず、その心的態度が表明された結果出てくる会話的含意を表すものだと言い直す必要があろう。そうすると、モダリティは統語的な問題ではなく（文レベルで決まるものではなく）、語用論的な問題で、社会的な意味合いを持っている（いわば、話し手の社会的イメージにも関わる）ということになる。故に、分析の単位は、コンテクストから切り離された文ではなく、（想像される、あるいは観察される）談話全体の中の発話の意味（合い）でなければならない。そして、分析の対象は、単に文法的な文が発する「意味」ではなく、社会的場面の一人の参加者である話し手が発する「意味」でなければいけない。

2. 認知的モデル

モダリティには、話し手が持つ情報、聞き手が持つ情報、そしてその相互が関わる、と前述したが、ここではそれらの観察を体系的に記述しようとする一つのモデルを紹介していきたい。この角度からの研究は神尾昭夫氏より提案されたが（1990，2002）、そのモデルをさらに発展させ、モダリティを探った Nobuko Trent 氏の研究（1997）を紹介し、その分析を検討する。Trent はモダリティを文化的スタイルに貢献する要素として捉え、それは一般に言われる「日本語は『直接的』、あるいは断定的な言い方を避け、丁寧な言い方を好む言語だ」ということと関係があるのではないかと仮定し、量的分析と質的分析を行った。そして、前者では全体の「傾向」（多くの母語話者が基準にしている言い方）を明らかにし、後者ではその基準的な言い方から離れることによって生み出されるニュアンスを明らかにしている。

2.1　神尾の情報の縄張り理論と Trent の応用

まず、Trent の研究を紹介するまえに、よく知られている神尾（1990, 2002）の縄張り理論をみよう。神尾の主張の主な点は次のようなものである。日本語では、ある表現の命題内容は、話し手の縄張りに属するか、聞き手の縄張りに属するかを話し手がモダリティ・マーカーで示すと仮定されている。話し手の縄張りに属する情報は「直接」的な形式でマークされ、聞き手の縄張りに属する情報は「間接」的な形式でマークされている。それに従って、神尾は情報の認知的範疇を（つまり情報の所属先の種類を）次のように三つに分類できるとする。1）話し手の縄張りに属する情報[2]。2）（話し手が推定する）聞き手の縄張りに属する情報[3]。3）話し手・聞き手に共有される情報[4]である。まとめると、話し手の情報縄張りとされる（つまり直接表現が使える）ものには制限があり、それ以外の情報は全て間接的な情報としてマークしなければいけないのである。例えば、自分の知識に基づく情報は「直接」表現できる（「私は頭が痛い」）が、聞き手の知識・経験縄張りに属する情報は「間接的に」表現しないといけない（「（あなたは）頭が痛いですか」「（彼／彼女は）頭が痛いでしょう／そうだ／らしい／んだって等」）。そのため、日本語の会話ではモダリティ・マーカーが頻繁に必要になることになる。

Trent は、神尾が縄張り理論を用い、初めて話し手と情報の関係だけではなく、話し手と情報と**聞き手**との関係をも対象とした点に注目している。しかし、神尾の枠組みではその分析が「機能的」レベルで止まっているため、社会言語学的レベルも考慮する必要があると主張し、日本語母語話者がモダリティ・マーカーを実際にどう使い分けているかを研究した。そして、従来の神尾の枠組みでは限られた要素しか挙げられていなかったが、Trent（1997）は談話で得られたデータに基づき、検討する「直接マーカー」「間接マーカー」の数を増やして、10 のグループに分けた[5]。また、神尾の認知的カテゴリー（情報タイプ）をさらに細かく分けて、情報の種類を分類した（表 1 の A - F のタイプを参照）。最後に談話の中での実際の使用を調べるために、談話で現れる発話を全体のコンテクストで判断して、情報タイプと照らし合わせ、各情報タイプで使用された形式（モダリティ・マーカー）を記録し、データを分類した。

表 1: 情報タイプとそれに相応する（と予想される）モダリティ・マーカー（A-F のカテゴリー）

モダリティ・マーカー（証拠性 Evidentials）	直接マーカー	情報は話し手の縄張りにある A）聞き手が持っていないと話し手が推定している情報 B）聞き手が持っているかもしれないと話し手が推定している情報 C）聞き手の縄張りにも属すると話し手が推定している情報
	間接マーカー	情報は聞き手の縄張りにある D）話し手が持っていない情報（質問） E）話し手が持っている情報（伝達、推定された情報）
		F）話し手と聞き手の縄張りの外の情報 （伝達、推定された情報）（公の情報）

（Trent 1997:209）

この分析の結果、各情報タイプによって（つまり情報が話し手の縄張りに属するか、聞き手の縄張りに属するかによって）本来期待される形式があるものの、バリエーションもあることが分かった。それと同時に、バリエーションの中でも、各情報タイプにおいて統計的に多い形

式（つまり「典型」や「傾向」）が確定された。
次に Trent の調査結果をみていく。まずは量的分析、その後は質的分析の結果を紹介する。

2.1.1 Trent の量的分析の結果

一般的な特徴として、使用頻度でいうと、日本語話者は予想されたよりも直接形式[6]を多く使っていることが分かった。ただ、統計的に最も好まれている形式は、「準直接形」[7]と「直接質問形」である（付加的表現なしの純粋な直接形はあまり好まれていない）。そういったものは直接形式でありながら、聞き手の存在を配慮したものである。傾向としては、インフォーマントが若いほど（特に 15 歳以下）、直接形が多く使われている。女性は予想されていたほど間接的ではなかったが、男性より間接的である（準直接形が多く使われている）。さらに、各情報タイプの中で表現のバリエーションがみられた。これは、実際の用法は情報の縄張り理論に基づいた例外のない「認知的規則」だけでは説明することはできず、むしろフォーマリティに基づいた人間関係への配慮が働いていることも裏付けている。そういった心理的、且つ社会学的規則が体系的なバリエーションをもたらすと考えられる。また、情報が両方の縄張りから遠い場合、インフォーマルな場面では直接形でマークされている。これは家族や友人と話すときには、相手の情報縄張りのことを必ずしも配慮する必要はないとも解釈できる。その証拠に、全体的な傾向としては、家族に対しても、友人に対しても情報縄張りの規則が守られていると言えるが、守られていないときも多い。それをさらに細かくみると、情報タイプを問わず家族の人と話すときは、友人と話すときより直接形の使用が多いことが分析で分かった。最後に、英語と比べた場合も次の二つの違いがみられた。縄張りの原則は類似しているが、日本語ではそれが顕在的に（例えば「よ」という形態的な**メカニズム**を使って）表されるのに対して、英語では推定的メカニズムによって表されている。また、英語では公の情報が自分の縄張りに属する情報として直接形で表されているのに対し、日本語は必ずしもそうではない。

2.1.2 Trent の質的分析の結果

上記のように、量的分析により話し手がその情報タイプに相応しいとされる形式以外のモダリティ・マーカーを意図的に使うことが観察された。Trent は、さらに質的分析によって、適切だとされるものと実際に使用されるものとの間の「ずれ」には二種類あることも明らかにしている。その一つは、話し手は、命題の意味について確信があっても、確信度が低いマーカーを選ぶことによって、確信がないかのように（見せかけて）話すものである。もう一つは、逆のケースで、命題について確信がなくても高い確信度を指し示すマーカーを選ぶものである。
前述の例 4 でいうと、この話し手は「誰々さんは課長になる」ことを確実に聞いている。これは聴覚的に自覚した情報で、推定した情報ではない。従って直接的な形式でマークしてもいい情報である。しかし、話し手は「〜らしい」を使うことによって、その情報は自分の情報縄張りに属するものではない（つまり「自分が感知する資格のあることではない」）と言おうとしている。ここでもまた、自分と相手と話題の人物の相互関係が問題になっており、そのような「社会的」意味合いを優先して、認知的な規則（事実）が無視されるのである。
逆のケースもみてみよう。

5.　（研究者 A と十代の子供 B とその姉 C の間の会話）
A：だれか好きな野球選手います**↑**。
B：ええとね**↓**、ジャイアンツの大滝選手。なんかスライディングが格好いいんです。二塁行く時、足でタッチしないで、手でタッチする。なんか格好いい。
C（B の姉）：それだったら、だれだっていい**んだ**。（Trent 1997:283）

C は B の姉だが、弟の考えを直接形の「んだ」で表現している。これは聞き手の考えること、あるいは感じることを表す D タイプ（表 1 参照）の情報で、本来なら間接的な表現が要求される。また、この会話以前には、姉は弟の好きな選手が誰か知らなかったようであるから、推定や伝達によって姉の縄張りに入っている情報でもない。姉がこのように断定的に発言した意図は弟をからかうことで、逆にその親近感を強調しようとしているのである [8]。これも、人間関係を意識した（そしてその親近感を作り出す）使い方である。

ところが、縄張りの境界をこのように越え、自分の縄張りの外の情報を縄張り内の情報として扱うのは子どもだけではない。大人もポライトネスの方策の一環として使っている。

6.　A：いいおうち買われた**んでしょう↑**。
B：いいえ、全然普通のうちなんですよ。（Trent 1997:328）

B が最近家を買ったことをこのやりとりの前に言ったのだが、A はその家がいいかどうかは知らない。いい家だということも完全に聞き手 B の縄張りに入る情報で、話し手 A の縄張りにはない。従ってそこで期待される形式は、普通の質問（「どんなおうちですか」等）の形式だと思われる。この場合の「んでしょう」がもたらす含意（implication）は何かというと、「素敵なセンスのあるあなた（聞き手）のことだから、きっとうちもいいにちがいない」というものである。その前提で「んでしょう」という形を用い、タイプ C の情報（つまり両方の縄張りに属する情報）、あるいはタイプ E の情報（聞き手の縄張りだが、話し手も知っている）を推定させる。ということは、これも、相手についての好意的な判断・評価という表現意図のもとに使われたという説明で裏付けられる。

最後にポライトネスの逆の意味合いを生み出す例をみておこう。

7.　A：かわいそうだね。それで子どもが二人もできちゃって、それで離婚をしないように三人目作りたいって**言った**けど、チャールズもう**いらない**。そこでもう一人子どもを作っておけば悪い結果にならないんじゃないかっていうんで**言ったんだけど**、チャールズがこばんだ**のよ**。
B：すごーい、よく知っているね**(↑↓)**。（Trent 1997:182）

Trent が言うには、Aの会話の太字の述語には「だって」等の表現が予想されるが、実際には全て直接形でマークされている。これは 4 の逆のケースで、話し手の縄張りにあるはずがない情報を自分の縄張りにあるかのように話す言い方である。Trent は、このような人は「はっきりものを言う」タイプだと判断されて、好意的な社会的イメージではないとしている。

3. まとめと教育への応用の可能性

このようにモダリティの現れ方は、前の発話、情報の所有、会話関係者の社会的関係などの言語的コンテクストにも、非言語的コンテクストにも左右されている。文レベルで情報のコード化の規則（一定の形式が好まれている理由）は存在するが、規則違反（バイオレーション）が可能であって、そのバイオレーションが聞き手や他の人物に対しての、話し手が表現したい重要な意味（合い）を伝えるのである。また、この Trent の研究のデータに基づく分析によると、身内との会話では直接的な表現も広く使われているので、日本語では非断定的で間接的な（モダリティ）表現が好まれるということは、フォーマルな場面に限ってしか言えない。

以上のことから、実際の談話の分析では、モダリティは単なる統語・形態的というよりは、むしろ談話レベルに働く語用論的メカニズムだと言える。モダリティによって、話し手と命題内容との関係が規定されているのではなく、話し手が表現する情報を通して、話し手と他の人物の間の「位置づけ」が規定されて、社会言語学的レベルでの社会関係が記述され、構成・構築されているのである。このような体系的な「配慮」に基づいて、特定の「スタイル」も生み出されている。これは普段「間接的」「やわらかい」「丁寧」だと言われている日本語的なコミュニケーション・スタイルに表れるが、Trent の研究で主張されているように、このスタイルは身内以外の談話に限られるものとして解釈しなければならない[9]。

さて、以上の縄張りの概念は日本語教育の教室で役立つ概念なのだろうか。教育的応用が可能なのだろうか。

Trent のような研究では社会言語学的な次元の重要さが強調されていて、「心的態度」、「相手配慮」というのは、単なる「飾り」、または「中立的な」文に加わった「敬語的な」要素として現れている「意味」ではなく、文の構成まで影響を与える「意味」として現れる、という結論が得られる。ということは、「日本語的な」スタイルを指導するにあたっては、これらのメカニズムの働きを教えることも円滑なコミュニケーションを達成するためには、不可欠だということである。情報についての「確信度」の表現をダイナミックな語用論的メカニズムとして紹介し、学習者がそれに注目するように努力する必要がある。それぞれの「モダル的」形式は、市販教材や参考書において、一般的に文レベルで顕在的に扱われているのだが、その談話での意味合いの説明がどれほど顕在的に行われているか、慎重に検討しなければいけないところであろう。言語教育では話し手の「心的態度」を総合的に捉えないと、貴重な側面を無視することになる。言い換えれば、社会のメンバーの一人として会話に参加する話し手を言語分析の出発点として捉えると、その話し手の心的態度が、ある社会の価値観への扉になるのである。どの文化でも、心的態度は体系的に社会的行為に繋がっていて（Ochs 1996:420）、モダリティはその「リンク」の一つである。Maynard（1992: 41）はディスコース・モダリティを “theatrical scene” の設定にたとえて記述している。舞台は芝居が演じられているスペースで、その芝居の「調子」は照明、音楽、飾りなどに色付けられている。モダリティは雰囲気に特定の色彩を与えるそういった要素として捉えられるとされている。比喩的には、‘scene’ とはコミュニカティブ・インターアクションの参加者によって活性化、また規定された情意・概念的スペースである。‘scene’の中で状況やイベントが認識され、解釈され、記述される[10]。その‘scene’の設定がなければ、話し手の物事への視点も、社会的やり取りの中での（自己）位置づけも失われてしまい、言語の主たる、コミュニカティブな目的も失われてしまうのである。こうして考えると、モダリティはシラバスの単なる指導項目の一つではなく、言語使用の全ての側面に関わる不可欠な要素だと言っても過言ではないであろう。

注

[*] 本稿は2007年10月に行われたBATJセミナーでの発表原稿を加筆修正したものである。

[1] 文レベルのモダリティと談話モダリティ（「立場の文法」）については中右（1994）も参照されたい。

[2] a）話し手の現在・過去の直接の視覚的、聴覚的体験（話し手の内的感覚、感情を含めて）によって得られた情報（例：私は頭が痛い。［「裸の」形式；接尾辞なし］）、b）話し手に近い人間、出来事、物事などについての情報、また話し手に親しい人間（身内）の計画、行為、行動についての情報。話し手が空間的（地理的）関係を持っていると思われる情報（例：家内は46です。／京都の人口は150万ぐらいですよ。）、c）話し手の専門的知識（職業等）の範囲に含まれる詳細な知識を表す情報、d）歴史的にあるいは社会的に認められた事実というステータスを持っているという理由で聞き手が反論できない情報、等である。

[3] 上記注2の話し手の条件と対称をなす（「話し手」を「聞き手」に置き換えたものである）。

[4] a）情報は両方の縄張りに属する（両方にとって直接情報で、完全共有），b）情報は主に話し手の領域にあるが、聞き手は部分的に知っている（話し手の直接情報、聞き手の間接情報）、c）情報は主に聞き手の領域にあるが、話し手は部分的に知っている（聞き手の直接情報、話し手の間接情報）、d）情報はいずれの縄張りにもないが両方とも部分的に知っている（両方にとって間接情報）。

[5] 直接マーカーには（動詞の）直接形＋終助詞等（よ、わ、さ、の、わけ、から、ので）、直接形＋終助詞（ね、な）（下降イントネーション）、確認の「だろう」（下降イントネーション）と否定形接辞「じゃない」（下降イントネーション）、直接質問形＋終助詞ね（上昇イントネーション）、確認の「だろう」＋と否定形接辞「じゃない」（上昇イントネーション）、準質問（尻上がり文）、直接形＋終助詞ね（上昇下降イントネーション）等；間接マーカーには疑問の終助詞（か、の）、推定形（みたい、よう、らしい）；間接的伝達証拠性（だって、そう）；証拠性助動詞（かもしれない、はず、推定の「だろう」）；間接的形式（思う、考える）（主観性）等が入っている。

[6] 注5参照。

[7] 確認の「だろう」（下降イントネーション）、否定形接辞「じゃない」（下降イントネーション）、等。

[8] 大人の兄弟、友人の間の会話では普段、質問形、否定質問形が予想される（「じゃないですか／の」）。

[9] 対照的に見た場合、英語もその「相手を配慮した」使い分けをしないわけではないので、どれほどの知り合いを身内扱いするかによって、違ってくるのではないかと考えられている。つまり、違いは言語学的なレベルというよりは、言語使用を支配する社会言語学的、語用論的な違いに由来するようである。

[10] "Scene is an emotional and conceptual space established and activated by participants of communicative interaction within which states and events are identified, interpreted and described." (Maynard, 1992)

参考文献

神尾昭夫（1990）『情報の縄張り理論：言語の機能的分析』，大修館.

神尾昭夫（2002）『続・情報の縄張り理論』，大修館.

中右実（1994）『認知意味論の原理』，大修館.

Maynard, S.K. (1992). *Discourse Modality: Subjectivity, emotion and voice in the Japanese language.* Amsterdam: John Benjamins.

Ochs, E. (1996). *Linguistic resources for socializing humanity*. In J. Gumperz & S. Levinson (Eds.), *Rethinking Linguistic Relativity* (pp.407-437). Cambridge: Cambridge University Press.

Trent, N. (1997). *Linguistic coding of evidentiality in Japanese spoken discourse and Japanese politeness*. Unpublished doctoral dissertation, University of Texas at Austin.

BATJ Journal No.9: pp.38-44
© 2008 British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

日本語のモダリティを考える（3）

- 理論から実践へ：日本語教育への指摘と示唆* -

ロンドン大学アジア・アフリカ研究学院　　柏木美和子

1. はじめに

前2稿「日本語のモダリティを考える（1）・(2)」では、モダリティの定義と文レベルのモダリティ形式の体系（木津)、談話レベルでのモダリティの語用論的メカニズム（ピッツィコーニ）などの大きな枠組みでの研究成果が紹介され、理論研究からの日本語教育に対する示唆が述べられた。

この「日本語のモダリティを考える（3)」では、日本語教育での実践という観点からモダリティをみていきたい。まず、モダリティという概念を日本語教育に持ち込むことにより、いったい何が見え、何がもたらされるのだろうか。一言で言えるものではないが、モダリティが話者の「心的態度」を表すものとするなら、次はわかりやすい解答例の一つとなろう。市販練習問題集『日本語文法演習　話し手の気持ちを表す表現ーモダリティ・終助詞』の最初に「モダリティを上手に利用すれば、同じ事実を表すのにも微妙な気持ちや判断を表現することができる。事実の背景にある状況や気持ちの強弱などを自動的に聞き手に想像させることができる」（三枝・中西 2004:3）と端的に学習者にとっての利点が説明されている。これは、コミュニケーション技能習得を目指す学習者にとっては、非常に魅力的な文言であろう。

ただ、モダリティ形式は、教室で何らかの形で触れられてきたことは確かであるが、このようにモダリティを前面に押し出し､その使いこなしを意図した教科書や教材は依然まれである。佐治（1999）は、授業では従来「モダリティ」を取り立てて教えることはまずなかったとし、以下のように説明している。

> たいていの場合、学習者は設定された場面に現れる自然な日本語の表現を通じて、日本語による事柄の描き上げの仕方を学ぶと同時に、その場面、状況、文脈から必要とされる､いろいろな判断や意図の表現の仕方という形で「モダリティ」を身につけていくのである。（1999:81）

> 誤用例が出て来た時には、その文脈の中で、どうしてそれが変なのか、あるいは、そのままだと何を意味することになるのか、どう言えばまともになるか、それと元の表現とどう違うのかといったことを、できるだけ例をたくさん出して理解させ、練習させるというように、たいていの日本語の授業ではしていると思う。
>
> （1999:83）

この状況は、コミュニケーション重視の昨今、種々の工夫がなされ、変わってはきている。しかし、モダリティの体系立った指導となると、上記佐治の説明の域をさほど出ていないよう

に思われる。そこから先に進み、上記三枝・中西の期する域まで達するには、いったいどのようにすればいいのだろうか。この思いは多くの日本語教師に共通するものではないだろうか。

そこで、本稿では、初級で扱われるモダリティ形式に焦点を絞り、先行研究から学び取れる日本語教育への具体的な指摘・示唆を紹介し、今後の指導への手がかりだけでも供せればと考える。

2. 先行研究からの指摘と示唆 - 初級で扱われるモダリティ形式について -

木津の（8）の表にあるモダリティ形式の多くは、初級で導入される。しかし、教科書等で指導事項とされるものと実使用には､大きな隔たりがあることが先行研究で明らかにされている。

例えば、平田（2001）は、「『カモシレナイ』の意味 - モダリティと語用論の接点を探る - 」と題して、語用論的分析を行い、「カモシレナイ」の基本用法は、「推し量り」で、その派生用法として「婉曲」、さらに「婉曲」を「間接的表現」、「前置き」、「擬似的同意」に下位分類している。そして、そのモダリティとしての性格を「文脈により擬似的同意などに意味が拡大することからわかるように、発言に自信が持てない時や責任を回避したい時の心的態度を表現することができるモダリティである」（2001:67）と規定している。しかし、教科書では、普通初級においてのみ扱われ、「断定を避ける」「可能性が低い」という意味理解、接続練習で終わり、「話し手の聞き手に対するポライトネスとして『カモシレナイ』が機能し、それが同時に話し手自身の自己防衛を兼ねる」（2001:66）用法について学習する機会がなく、理解はできても正しく使えないというジレンマに陥っていると指摘している。そして、「中級レベルでは、わかり易い場面を設定しさえすれば、コミュニケーションにかかわる者の真意、配慮の仕方などを話題にし、互いに話し合い、意見交換することができる」（2001:66）と中級レベルでの発展指導の必要性を強調している。

同様のことを、黄（2006a）も「『かもしれない』の婉曲表現としての機能分類について」でより具体的に論じている。「婉曲用法については日本語教育の現場ではあまり提示されない」（2006a:59）と指摘し、婉曲表現を「話し手の心情領域」、「聞き手の心情領域」、「話し手と聞き手の共感領域」という概念を用い、以下のように機能を分類している。

＜想定＞	余計なお世話**かもしれません**が、
＜反論、弁解＞	冗談はきつかった**かもしれない**けど、
＜擬似的同意＞	（相手の主張を受けて）そう**かもしれない**けど、
＜表明回避＞	「ね、ちょっとお腹すかない？」「うん、お腹すいた**かも**」
＜評価＞	ちょっと待って、今山田君が言ったそのアイデア、ちょっとおもしろい**かもしれない**よ。

（黄 2006a　原文下線を筆者が太字に書き換え。引用中の太字は以下同様。）

その上で、「『かもしれない』の婉曲表現としての使用は、聞き手の『共感領域』拡大を促したり、聞き手との『共感領域』を広げたりすることによって、相手に配慮や気配りを示し、発話を丁寧にする効果が期待される」（2006a:60）とし、「これらの機能分類や文法上の共起表現を日本語教育の現場に取り入れれば、学習者の『かもしれない』の婉曲表現にたいする理解を促すのに効果的であると思われる」と説いている。すなわち、平田も黄もともに、指導が文レベルの基本用法に留まり、文脈を考慮した談話の中での機能にまで至っていないことを問題とし

ている。

遠藤は、このような現象を「初級文型の硬直化」（2006:73）と呼び、その原因を教師の側にあるとしている。「初級文型の硬直化」とは、初級の教科書の文型で、「その使用場面や用法、それらについての練習が極めて限られ」、「それにより学習者が当該の文型の他の用法に目を向けることができず、その文型に対する正確な理解が阻害される」現象である。「教師は硬直化に陥らないために、当該の文型の様々な用法に対して広い知見を持つべきであり」、日本語学習を長いスパンで捉え、「教科書・教材における例文・練習文の『文脈化』を進め、初級・中級・上級とスパイラルに学習することの大切さを提案」（2006:72）している。その例として、「 ～テモイイ」を機能分析し、初級で導入される「許可」以外にも以下のような用法があるが、中上級の教科書でもほとんど扱っていないと指摘している。

申し出：　僕が代わりに行っ**てもいい**ですよ。
提供　：　なんなら、この傘使っ**てもいい**ですよ。
提案　：　夕方は車が混むから、電車で行っ**てもいい**ね。
宣言　：　（警察官）ちょっと、免許証をみせてもらっ**てもいい**ですか。
（遠藤 2006:78）

さらに「初級文型の用法を項目別に分類することで、教師が様々な用法について再認識し、どの用法を必要とするか、また必要な用法をいつ、どのように取り入れるべきか、という点について再考する機会を得ることができる」（2006:86）と教師による分析的な教材研究の意義を述べている。

モダリティ形式の教科書での取り扱いの問題については、黄（2006b）も「日本語初級・中級教材における推量表現『ようだ・らしい・みたいだ』について - 台湾人日本語学習者のための提言 - 」で、18 種類の教科書を分析して、海外で日本語との言語接触が限られている学習者の立場に立った指摘をしている。黄（2006b:95）は、海外では特に教科書が果たす役割は多大で、学習が教科書に強く影響されるのに、「従来の日本語教科書は、ある学習項目を指導しようとする際に、文法的性格だけを理解させる段階にとどまり、それを実際にどのような場面で、どのように用いるかについては言及していない」、「文脈・場面の提供不足」、「現在の日本語教科書は、類似した文法項目の導入に対して、一貫した教授法上の枠組みが見られない」（2006b:110）と批判し、これでは習得は困難であるとしている。提案として、「ようだ・らしい・みたいだ」の推量表現三形式の基本的性質を、どのような発話意図で発せられるか、どのような機能を果たすかという観点から整理し、異同を一覧表にして体系的記述を試みている。これなどはモダリティの研究成果活用の好例と言えよう。

以上のような指導が一過性で非体系的だとする指摘に対して、核となる意味機能を教えれば、派生する用法については、「その場面、状況、文脈から必要とされる、いろいろな判断や意図の表現の仕方という形で『モダリティ』を身につけていく」（佐治 1999:81）というような考えもある。

しかし、それについて、堀池（2007）が「学習者は『ね』の意味をどのようにとらえているか - 『ね』の自然さに関する評定調査に基づく考察 - 」で、日本滞在中の日本語学習者を対象とした分析を行い、習得について興味深い結果を得ている。それによると、一般的に学習段階が進むにつれて、終助詞『ね』の使用についての認識は、母語話者のそれに近づいてはいるが、中級レベルの学習者を中心に、『ね』の過剰容認傾向があること、『ね』の諸機能の中で、理解

の難しいものがあり、また超級でも『よね』などとの区別に困難があることが観察された。そのことから、「学習者は実際の発話においても『ね』とその他の形式を取り違える可能性が予想される。」（2007:33）という。つまり、学習段階が進み、日本滞在という言語環境の中で『ね』に接触する機会やインプットが多くありながら、習得は必ずしも進んでいないということである。特に「普通体＋ね」の過剰容認、過剰使用は、「使用を間違えると相手に不快感を与えるおそれがある」（2007:45）として体系的指導の必要性を訴えている。言い換えれば、モダリティ感覚を「身に付けていく」という従来のスタンスでは、コミュニケーションの阻害要因を取り除くことはできないとも言える。

上記は、日本語のモダリティ形式の用法・機能についてのものであったが、最後にもう一つ、語用論の観点から、日本語と英語の言語間の違いに言及した論文を挙げておきたい。浅野（1996）は、「『情報のなわ張り』と日英の文形[1]選択基準：『と思う』を中心に」の中で、日英の語用論的原則の尺度の違いが表現形式の違いに反映されると、「と思う」[2]を例に以下のように指摘している。

> 発話者が自己のなわ張りに属する事柄を伝達しようとする場合、英語においては『情報のなわ張り』および『判断の権利』が文形選択の主な尺度となるが、日本語においては、『情報を共有する他者の事実認識はいかなるものか』『他者がいかに判断するか』という尺度が基準として優先される場合がある。（1996:183）

そして、円滑なコミュニケーションのためには、その根底にある、文型選択基準の尺度の違いについての理論的枠組みが必要であると説いている。これなどは、英語母語話者の中上級作文などにおける「と思う」の不適切と言えないまでも、日本語としては違和感のある使用についての指導の一つの糸口となるのではないだろうか。

3. まとめ

木津とピッツィコーニの前 2 稿を含め、まとめると、「モダリティの研究範囲として扱われる現象は多岐にわたり、統語論、意味論、語用論などの言語学のいろいろな下位分野で論じられ」（木津）、そして「モダリティはシラバスの単なる指導項目の一つではなく、言語使用の全ての側面に関わる不可欠な要素」（ピッツィコーニ）であるため、従来のような初級文型指導だけでは、モダリティという言語現象の理解、習得には、全く不十分ということになる。そこで、現場に立つ教師は、まず、モダリティの理論研究の成果を利用して、以下のような点についての自らの知見を新たにし、見識を深める必要がある。

a. モダリティの分類、体系
b. 文レベルのモダリティ（場面や状況を排除した形での基本的な意味、用法、機能）
c. 談話のモダリティ（実際の場面や状況を考慮した語用論的分析による意味、用法、機能
　- 発話意図、回避、陳述緩和、婉曲、配慮, 情報のなわ張り等 - ）

上記に挙げた要素に言及して、日本語における個々のモダリティ形式を網羅的にまとめたものには、日本語記述文法研究会編『現代日本語文法 4　第 8 部モダリティ』（2003）[3]があり、木津、ピッツィコーニの参考文献とともに、参考となろう。

先行研究からの具体的な示唆をまとめると以下のようになる。

a. 文レベルでも最低限の文脈化（「だれが」「だれに」「何のために」）をする。
b. 文脈を利用し、表面的な意味理解から、さらにどんな場面でどのように使用されるか、理解を深める。
c. 初級での指導に留まらず、中級、上級でも、学習段階に応じ、中心的（基本的）意味 から、さらに派生、拡大意味、また、多様な機能を体系的に指導する。
d. 「何をどう話すか、どんなストラテジーを使うか」から、さらにコンテクストの中で、発話者の心的態度がどのように表わされ、それをどのように聞き手は解釈するかまでを視野において指導する。

これらは、既に各所で論じられていることであり、多くの現場で教師が試行錯誤を始めている。本稿は、実際にどうすればよいかという方法論について論じることは目的としていないが、先行研究を通して、より具体的な形で問題点の所在を明らかにすることによって、従来欠けていたモダリティの体系的指導へのヒントとなればと考える。

以上、初級で取り上げられるモダリティ形式だけに絞って、いくつかの先行研究をみてきた。その限られた中だけでも、多くの日本語教育への示唆があり、指導の中に組み込んでいかなければならないものが何であるか読み取れる。これは、野田（2006）により提唱され、論議を呼んでいる「日本語教育文法」の「骨格部分重視の文法から伝達部分重視の文法へ」（2006:13）と一脈通じるところがある。モダリティはまさに伝達部分に貢献する言語事項なのである。本稿に挙げた以外にも個々のモダリティ形式を対象とした論文は多く（資料 1 参照）、それぞれに示唆に富む。

このような意味から、モダリティ研究は、より豊かなコミュニケーションを実現する日本語教育のための大いなるリソースであると言えるのではないだろうか。

注

***** 本稿は 2007 年 10 月に行われた BATJ セミナー・ワークショップ「日本語のモダリティ」での発表原稿を加筆修正したものである。

[1] 「文形」は原典表記のまま。

[2] 「と思う」をモダリティとするか否かについては異論もあるが、日本語記述文法研究会編『現代日本語文法 4　第 8 部モダリティ』（2003）では、モダリティの一形式として取り上げている。

[3] 本書を野田（2005:17）は「記述文法の時代の成果の典型」と評している。

参考文献

浅野裕子（1996）「『情報のなわ張り』と日英の文形選択基準 :『と思う』を中心に」,『世界の日本語教育』第 6 号，169-184.

遠藤直子（2006）「『初級文型の硬直化』を防ぐために - ～テモイイ文型を例として - 」,『日本語学』6 巻 1 号，72-87.

黄鈺涵（2006a）「『かもしれない』の婉曲表現としての機能分類について」,『日本語教育研究』51 号, 59-67.
黄鈺涵（2006b）「日本語初級・中級教材における推量表現『ようだ・らしい・みたいだ』について－台湾人日本語学習者のための提言－」,『早稲田大学日本語教育研究』第 7 号, 95-108.
三枝令子・中西久実子（2004）『日本語文法演習　話し手の気持ちを表す表現－モダリティ・終助詞』, スリーエーネットワーク.
佐治圭三（1999）「日本語学習者に日本語のモダリティをどう教えるか」,『言語』28 号, 80-83.
日本語記述文法研究会編『現代日本語文法 4　第 8 部モダリティ』（2003）, くろしお出版.
野田尚史（2005）「これからの文法論の焦点」,『日本語学』24 巻 4 号, 16-27.
野田尚史編（2006）『コミュニケーションのための日本語教育文法』, くろしお出版.
平田真美（2001）「『カモシレナイ』の意味－モダリティと語用論の接点を探る－」,『日本語教育』108 号, 60-68.
堀池晋平（2007）「学習者は『ね』の意味をどのようにとらえているか－『ね』の自然さに関する評定調査に基づく考察－」,『日本語教育論集』23 号, 33-47.

資料 1　個々のモダリティ形式に関する論文リスト（参考文献に取り上げた論文も含む）

浅野裕子（1996）「『情報のなわ張り』と日英の文形選択基準：『と思う』を中心に」,『世界の日本語教育』第 6 号, 169-184.
安達太郎（1992）「『傾き』を持つ疑問文－情報要求文から情報提供文へ－」,『日本語教育』77 号, 49-61.
安達太郎（2002）「疑問文とモダリティの関係」,『日本語学』21 号, 58-66.
伊集院郁子・高橋圭子（2004）「文末のモダリティに見られる“Writer/Reader visibility”－中国人学習者と日本語母語話者の意見文の比較－」,『日本語教育』123 号, 86-95.
伊豆原英子（1992）「『ね』と『よ』再考－『ね』と『よ』のコミュニケーション機能の考察から－」『日本語教育』77 号, 103-114.
今井新悟（1992）「モダリティ形式とモダリティ度」『日本語教育』77 号, 62-75.
遠藤直子（2006）「『初級文型の硬直化』を防ぐために－～テモイイ文型を例として－」『日本語学』6 巻 1 号, 72-87.
遠藤直子（2008）「日本語学習者による初級文型～テモイイのとらえ方について－『初級文型の硬直化』の問題から－」『日本語学』137 号, 21-30.
小野正樹（2001）「『ト思う』述語文のコミュニケーション機能について」,『日本語教育』110 号, 22-31.
川嶌信恵（2003）「否定形をもつモダリティ形式と命題の評価性－希望表現の否定『タクナイ』を例に－」,『日本語教育』118 号, 57-66.
菊池民子・猪狩美保・嶽肩志江（1997）「日本語モダリティ表現の予測能力とその習得に関する研究」,『第二言語としての日本語の言語研究』1 号, 71-82.
菊池康人（2000）「いわゆる様態の『そうだ』の基本的意味－あわせて, その否定各形の意味の差について－」,『日本語教育』107 号, 16-25.
黄鈺涵（2006a）「『かもしれない』の婉曲表現としての機能分類について」,『日本語教育研究』51 号, 59-67.

黄鈺涵（2006b）「日本語初級・中級教材における推量表現『ようだ・らしい・みたいだ』について - 台湾人日本語学習者のための提言 - 」，『早稲田大学日本語教育研究』第 7 号，95-108.

白川博之（1992）「終助詞『よ』」，『日本語教育』77 号，36-48.

杉村泰（2001）「現代日本語における文末表現の主観性 - ヨウダ，ソウダ，ベキダ，ツモリダ，カモシレナイ，ニチガイナイを対象に - 」，『世界の日本語教育』第 11 号，209-224.

杉村泰（2007）「『～てならない』，『～てたまらない』，『～てしかたがない』の使い分け - 日本語母語話者と日本語学習者の比較 - 」，『世界の日本語教育』第 11 号，209-224.

鈴木美恵子（2004）「『働きかけ』のモダリティを持つ引用句に関する一考察」，『日本語文法』4 巻 1 号，129-138.

高梨信乃（2004）「評価のモダリティ形式のタ形について - 『べきだった』『なくてはいけなかった』『ざるを得なかった』」，『日本語文法』4 巻 1 号，38-54.

坪根由香里（1997）「『ものだ』『ことだ』『のだ』の理解難易度調査」，『第二言語としての日本語の言語研究』1 号，137-156.

中村亘（2003）「『はず』における推論 - ＜予定＞＜記憶＞＜確認＞をめぐって - 」，『日本語教育』117 号，13-22.

名嶋義直（2003）「いわゆる『論述文』におけるノダの使用条件 - 学習者の作文を中心に - 」，『日本語教育』118 号，37-46.

ナロック・ハイコ（2006）「従属節におけるモダリティ形式の使用」『日本語文法』6 巻 1 号，21-37.

仁田義雄（1992）「判断から発話・伝達へ - 伝聞・婉曲の表現を中心に - 」，『日本語教育』77 号，1-13.

野田尚史（2007）「現代日本語の主張回避形式 - 『若いからかだろう/と，断られた』の『か』『だろう』『と』 - 」，『日本語文法』7 巻 1 号，36-51.

橋本直幸（2003）「『と思っている』について - 日本語母語話者と日本語学習者の使用傾向の違いから - 」，『日本語学』3 巻 1 号，35-48.

平田真美（2001）「『カモシレナイ』の意味 - モダリティと語用論の接点を探る - 」，『日本語教育』108 号，60-68.

堀池晋平（2007）「学習者は『ね』の意味をどのようにとらえているか - 『ね』の自然さに関する評定調査に基づく考察 - 」，『日本語教育論集』23 号，33-47.

三宅知弘（1999）「モダリティとポライトネス」，『言語』28 号，64-73.

森山卓郎（2002）「可能性の周辺 - 『かねない』『あり得る』『可能性がある』等の迂言的表現と『かもしれない』 - 」，『日本語学』21 号，17-27.

山岡政紀（1992）「意志表現の文型提示に関する一考察 - 機能シラバスの一つの原理として - 」，『日本語教育』77 号，76-88.

BATJ Journal No.9: pp.45-53
© 2008 British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

若者のコミュニケーションと日本語教育[1]

東洋大学　　三宅和子

1. はじめに

近年、若者の日本語力の低下と電子メディア依存の関係がしばしば問題にされる。語彙力がない、敬語が話せない、読み書き能力が落ちているなど、携帯電話やパソコンをはじめとする新しい電子機器やコミュニケーション・ツールへの依存が矢面に立つことが多い。筆者自身は電子機器と日本語能力には関連があると考えるが、前者が後者の低下をもたらすとする因果関係を主張する立場には与しない。電子機器を使うことで従来もっていた能力の一部は衰退するが、新しく得る能力や言語使用の可能性を見出すこともできる。日本語力アップ関連のテレビ番組や書籍の多くは、誤用を指摘し正解を示す、あるいは難しい四字熟語や表現の意味を聞いて正解を教えるといった相変わらずの知識開陳型である。これでは本当の意味の日本語力は高まらない。ここで「本当の意味の日本語力」とは何かを論じている紙幅の余裕はないが[2]、これまで通りの規範や期待される能力を備えれば日本語力は大丈夫とはとても考えられない。21世紀を生きる若者に必要な日本語を考えていく必要があろう。日本語力低下を嘆く前に、まずは若者がどのような環境にあり、どのようなコミュニケーションを行っているかを探りたい。このような意図で近年顕著なケータイ・メール利用に注目している。そこに現れる現象は、若者の日本語使用のみならず、日本語とはどのような言語であるかを改めて問い直す機会を与えてくれる。国外の高等教育機関の日本語教育にとっても、学習者と年齢の近い日本語話者の実態を知ることは重要である。「規範」と「ゆれ」、冗談や遊びをも含む日本語を学習者がいかに柔軟に受け止め、自分のものにしていくかは、教育者にとっても大きな課題であろう。

本稿ではまず、若者のケータイ・メールの言語的特徴を記述し、そのコミュニケーション上の特徴（対人関係）について概説し、若者のケータイ・メール志向の根源には何があるかを考える。次に、ケータイ・メールを使った「謝罪」の研究を概説し、2007年12月1日BATJセミナー当日に行ったミニ調査の結果と比較・検討し、条件の異なる調査における問題点についても考えたい。

2. 若者のケータイ・メールの言語的特徴

次の例は、親しい地元の友人同士（女性 A、B）の間で交わされたメールである。この中には、若者のメールに特有な表記、表現が多くみられる。特に絵文字といわれる携帯電話会社ごとに提供されている特殊な記号がある。ここでは などの DoCoMo の絵文字を使っているが、au や SoftBank にもそれぞれ独自の絵文字がある。また、「ぢゃあ」など故意に間違った表記、「ですからっっ」のように語気を表す表現など、規範的な書き言葉には見られない表記が多数登場している。

例. 女性（A）女性（B）：親しい地元の友人どうし

5-1A：高円寺行く日さぁ～、みきさん🏠泊まってもよい📻？

5-2B：２日泊まりに来て大丈夫だよ📻！次の日昼からバイトだけど遊びにおいで🔫☀

5-3A：わぁい😆✌ぢゃあ高円寺→みきさん🏠コースだねっ💕📻あたしも③日バイトあるから、昼前には帰ります📻楽しみぃ🏃✨

5-4B：楽しみだねぇ♪とりあえず部屋キレイにしとかなきゃ=👊💨

5-5A：大丈夫♪あたしの部屋より汚い部屋はナイですからっっ📼 💦笑 時間とかはまた直前に📮するにぇ🔫 😰 💣

2.1 「規範外」表記

ケータイ・メールの言語的特徴で最も目を引くのが、視覚に訴えるさまざまな表記であろう。その筆頭が絵文字・顔文字である。絵文字・顔文字使用が若者に特に多いことは研究者の興味を引いてきた。その機能について中村（2001）は「①感情を豊かに表現する、②相手の気持ちを和ませ無用な衝突を避ける、③単なる装飾」をあげているが、三宅（2005）はメール内容とは相反する意味を持つ絵文字・顔文字の使用が多いことを実証し、意味の希薄化や曖昧化の効果を指摘している。対人社会心理学の視点からは、顔文字（フェイスマーク、エモティコンともいう）の有無とメッセージの印象に関して研究の積み重ねがある（例えば野島 1993、中丸 2002、荒川・鈴木 2004）。また絵文字使用の意図を考える研究（例えば五十嵐・糸井 2004）、発話行為の種類との共起関係をみようとする研究（宮嵜 2005）などもみられる。以下は、絵文字をはじめとする、通常の文書には現れない「規範外」表記をまとめたものである。

① **絵文字**：🍙💕🏠📻などのように、携帯電話会社ごとに提供されている特殊文字
② **顔文字**：(> _<)・(^^)・ m(_ _)m など文字や記号を組み合わせて表情、動作を表現したもの
③ **記号**：☆ ♪などのように、文字の中に記号として組み込まれているもの
④ **疑問符・感嘆符**：？・??・！・!!!など、③の記号の一種だが文法的な機能も担っているので分けた
⑤ **長音表記**：「…するよ～」「いいねえ～」など音調を表現するほかに、見た目も柔らかく見える
⑥ **小文字**：「ありがとぅ」「そぉね」「入ってるぅ」「おやすみぃ」など、規範から逸脱したさまざまな小文字の使い方
⑦ **誤表記**：「まぢきれたよ」「そぉよ」「聞こうぢゃないの」など故意に間違えた表記
⑧ **促音**：「よしっ」「家いくからっ」などのように語気や感情を表現する促音を入れる
⑨ **ローマ字・外国語**：「GW はいかがかなぁ」「zzz」「BBQ パーティー」など、主に省略語として使う
⑩ **カタカナ**：「リョ―カイ」「スイマセンでした」「アノ人」など、故意にカタカナを使用する
⑪ **漢字**：「それは全然可です」のように、「まったく問題ないです」という意味で使われている。一種の省略語だが、意味さえ分かれば読めなくてもよい
⑫ **ひらがな**：「ふぇりぺいそがしそうだね」のように、カタカナで書くべきところをひらがなで書く
⑬ **ことば遊び**：「彼氏とイチャ②??」（イチャイチャ）のように、数学用語を使って面白く表現する

⑭ **句読点の省略**：句末や文末には句点が省略され、その位置に絵記号が置かれる
⑮ **ギャル文字**：例えば「ありがとう」を「ぁりか〃とぅ」「ぁりヵゞ⊂ぅ」「ぁレ)ヵゞ⊂ぅ」と表記

2.2　表現の特徴

「規範外」の表記とともに、使用する表現にも特徴がみられる。表現は単独で現れるというより表記とあいまって、「おしゃべり」をしているような雰囲気をかもしだしている。以下に様々な「話しことば」らしさの表現をみる。

① 終助詞：特に「ね」、「よ」のように、相手の反応を引き出す助詞が頻繁に使われる
② 助詞の省略：［が］、［を］などの格助詞の省略が多い
③ 疑問文：疑問文で相手に質問したり確認要求することで相手の応答が必要な構造が作り出されている
④ 感動詞・応答詞・あいづち的発話：「わあー」「ははは」「うん」「ほんと？」「マジでー？」など相手に反応する発話が多く、会話が継続している雰囲気を作り出す
⑤ 擬音語・擬態語：「鎖骨パキパキに折れて」「ひゅーんって」など、話しことばらしさを出す
⑥ いいよどみ：「そ、それは…」「ご、ごめん」など実際には発話されないが、すでに確立している表現
⑦ 若者ことば：「ってか俺が行っても」、「うざいよねえ」など普段の話しことばの口調に近い表現
⑧ 縮約形：「そだね！」、「お疲れ〜」、「ありがとね」「んじゃ」など実際に話している表現に近づける
⑨ 古語：「かしこまった」、「よく寝てくだされ」など、実際あまり使わない表現をわざと使う
⑩ 方言：「予定入ってんねん」、「そうなんや」など方言を入れて、普段の自分の方言に近づけたり、逆に自分の方言ではない方言をわざと使う
⑪ 幼児語：「まだいるにょ？」「おやすみしまふー」「がんばってにゅ〜」などは、まふまふことば（俵1993）とも呼ばれ、幼児のような甘えた発音で、柔らかさを表現している
⑫ 造語：「まぢんぐ？」（＝まじ？）、「おやすまぁ」（＝おやすみ）など、元のことばを少し崩す

2.3　豊かで柔軟な文字表記

これら視覚に訴える表現が豊富に利用できるのは、日本語の文字そのものの多様性に起因する。日本語は漢字、ひらがな、カタカナ、ローマ字の4種類の表記が可能で、それぞれには使い方に規則がある。ところが、ケータイ・メールでは、これらの規範から大胆に逸脱したさまざまな表現が現れる。若者が既成の世界から離反することで自己のアイデンティティを模索することは、若者ことばの作られ方からも分かる（米川1996）。4種類もの表記法があるのだから、規範を破って組み合わせるだけで、バラエティーは大きく広がるのである。絵文字、顔文字類はその種類と数が増加し続け、動く絵文字も数多い。これらのさまざまな視覚に訴える表現を駆使して、日本語は、世界にまれに見る視覚重視のケータイ・メールの世界を作り上げているといえる。

2.4　ケータイ・メールの配慮

若者はケータイ・メールで楽しくリズム感のあるインタラクションを繰り広げているようにみえるが、いっぽうでメール内容にかなり気をつかっている。三宅（2003）はアンケート調査で、メールをする際の気づかいの内容を聞いた。自由回答の内容を大別すると、相手との「関

係づくりへの配慮」と「言語形式への配慮」に関するものに分けられる。

「関係づくりへの配慮」をしていると自覚しているものが全回答の35%にも及び、そのうちの63%が「素っ気なくならないようにメールを書いている」「不快感を与えないように書いている」「冷たくとられないように書いている、工夫している」といった、いわゆるトラブルを回避する気づかいの仕方が多い。若者のメールを一見すると、明るく楽しそうな印象で、表面的にはそのような気づかいはあまり感じられない。ポジティブな効果を狙った「読んで楽しいように」、「感情がうまく伝わるように」といった相手にインパクトを与えるような工夫を考えているという回答は少なかった。

「言語形式への配慮」を自覚しているものは回答全体の32%であった。ここでも、その中の44%には「主語を抜かさないように」「間違った表現をしないように」「誤字がないように」などの表現が使われ、「～しないように」「～にならないように」といったトラブル回避型「ネガティブ配慮」が現れていた。

「関係づくりへの配慮」「言語形式への配慮」を合わせると、54%の回答に「ネガティブ配慮」が現れており、相手に働きかけるというよりも、相手を傷つけない・不快にさせないことに若者がかなりの気をつかっていることが明らかになった。

2.5 対人関係調整を助けるメディア特性

ケータイ・メールでは、対面会話のコミュニケーションで重要な役割を果たすプロソディーやパラ言語[3]は失われてしまう。そのため、誤解回避やそっけなくならないための工夫が必要と考えられてきた。それを補うために絵文字・顔文字などを入れて工夫するというのが一般的な解釈であった。確かにそのような面はある。が、ケータイがこれほどまで若者に使われるのには、別の側面を考えなければならない。

ケータイは大変親密性のある「私性」の強いツールである。また、常時所有者と行動を共にする身体密着型でもある。親密性、身体性をもち、体の一部のようになっている感覚がある。いっぽうで、ケータイ・メールでは距離感を創り出すことができる。ごく短いとはいえタイムラグがあるため一方向性のコミュニケーションなのだ。相手の反応が即座に見えないので、自分の考えていることや感じていることを相手の反応に左右されずに送れる。また、非即時的なコミュニケーションなので書いたものを見直すことができる（三宅2001）。対面の会話では、自分の反応を隠す、即座に返答することを避けるといったことはできず、いわば一発勝負である。

親密感と距離感は二極的、あるいは反対方向の概念だが、ケータイではこれが同時に可能になる。表情や行動を見せないコミュニケーションであるケータイ・メールが若者に好まれるのも、相手との間接的な距離感を必要とする側面があるからだろう。その反面、絵文字や顔文字を用いて、情報や感情の伝達を操作（マニピュレート）する、あるいは曖昧化することが容易である。インタラクションの余裕ができるので、切羽詰まらずに話せ（書け）たり、自己表出や対人関係をコントロールしやすいのである。「メールだから言えることがある」、「文字が楽しめる」、「返事をもらうとうれしい」（三宅 2001）という回答が多いのは、気まずさ、自信のなさなどをさらけ出さずに、楽しさ、親しさ、遊び心を共有できるからだと考えられる。

3. ケータイ・メールにおける「謝罪」の研究

では、若者は実際にはどのような対人配慮や自己表出をしているだろうか。若者の対人配慮

の実態を「待ち合わせに遅れた時の謝罪」の場面を使ったインタラクションの研究（三宅 印刷中）から概観する。ケータイ利用が日常的になるにつれ、待ち合わせに関する感覚も変わってきている。ひと昔前のように一歩家を出たらもう連絡が取れない、そのため打ち合わせを綿密にしておくという必然性がなくなりつつある。ただし、待ち合わせに遅れた時の相手の反応は、時間がつぶせる場所があるか、よく知っている相手か、個人差などから一様ではない。そこで、相手との親疎の違い、文体の違いで反応がどのように変わるかを調べた。

東京の大学に在学する若者に多い日常的場面を設定し、アンケートを行った。調査に使った文面は以下の通りである。

あなたはゼミ委員です．同じゼミ委員の鈴木さん（女性）とゼミ飲みをする居酒屋に下見にいくことになりました．駅のホームで待ち合わせしていたところ，約束の時間になって 30 分遅れるというメールが入りました．すでにホームにいるので時間をつぶせる売店もありません．鈴木さんのメールへのあなたの反応を聞かせてください．

また、メールの文体として以下のようにくだけた文体と丁寧な文体を用意した。

ごめ～ん寝坊しちゃった😭電車に乗り遅れたんで 30 分遅れます･･･ほんとーにゴメンね‼

くだけた文体

すみません。寝坊して電車に乗り遅れました。30 分遅れます。本当にごめんなさい。

丁寧な文体

「親しい友人」と「あまり親しくない友人」の親疎の違いと文体の違いの組み合わせで、4場面を設定し、1）心理的反応、2）どのような言語表現の返信メールを送ったかをみた。

Ａ場面：親しい友人からくだけた謝罪の文面がくる
Ｂ場面：親しい友人から丁寧な謝罪の文面がくる
Ｃ場面：あまり親しくない友人からくだけた謝罪の文面がくる
Ｄ場面：あまり親しくない友人から丁寧な謝罪の文面がくる

結果の概略を述べる。C場面（あまり親しくない友人からくだけたメール）の時、相手の評価が最も悪い。不快感が強く、相手の誠意を疑い、信頼度が低くなる。メール返信時の配慮もC場面だけ異なる。A、B、D場面では、不快感や信頼度の喪失が多少あっても7割以上の人が「相手にプレッシャーを与えたくない」と回答している。「怒っていないことを知らせたい」「相手との関係を壊したくない」という回答も多い。ところがC場面では「相手にプレッシャーを与えたくない」「怒っていないことを伝えたい」「親しさを表したい」という回答が少なく、「さりげなく怒っていることを伝えたい」が多くなるのである。

文体の丁寧度、絵文字・顔文字などの視覚要素の数、メールの長さを用いて4場面への返答メールを比較した。その結果、C場面では、くだけたメールをもらっているにもかかわらず、丁寧度の高い表現が多かった。また絵文字の多いメールをもらったにもかかわらず返答メールには

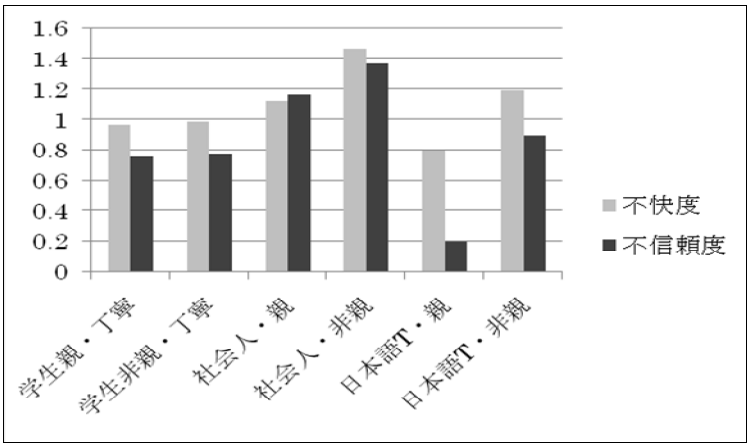
絵文字の要素が少ない（3分の1）。さらに、メールの長さも他の3場面と比較して短い。加藤・赤堀（2005）の実験調査によると、短い文から成る短いメッセージは書き手の怒りを示している。また同調査では、怒りの感情に影響を与える要素として絵文字・顔文字の有無をあげている。このことから、C場面の返答メールの言語的特徴は、先の心理的反応の異なりが反映したと考えることができる。これが対面だった場合、相手のくだけた談話に対して、丁寧度が高い、遊びの少ない短い応答をすることは難しい。そのような操作ができてしまうのがメールで、表面上丁寧でありながら、さりげなく不快感や怒りを表すことが可能である。これがケータイ・メールのメディア特性と相まったコミュニケーションの特徴ということができよう（詳細は三宅 印刷中）。

4. セミナーにおけるミニ調査結果と問題点

さて、セミナーでは参加者に行ったミニ調査（資料参照）の結果をトークに反映させるはずであったが、時間の都合で省略した。ここに結果を報告することでセミナー内容を補完したい。

セミナーは参加者26名で有効回答は18名（20歳代：2名、30歳代：7名、40歳代：3名、50歳代以上：6名　女性17名　不明1名）である。筆者は2006年にも日本で社会人（男性26名、女性6名）に対してミニ調査を行っているが、その結果を含めて今回の調査と日本人学生の調査を比較した。まずは不快度、不信頼度は図1のようなグラフとなった。日本人の学生と社会人の比較では、社会人のほうが相手に対する評価が厳しい。学生、社会人ともにあまり親しくない相手に対して評価が厳しい。ところが、BATJ調査結果は変則的である。相手があまり親しくないときに評価が厳しいのは他のグループと同様だが、相手が親しい場合、信頼感はほとんど揺らがない（図1の縦軸スケールは、1で信頼度が少し揺らいだことを示す）。また、BATJ会員は社会人ではあるが、親しい友人に対しては学生と比較しても評価が甘いという特徴もみえる。加えて、親・疎によって評価の差が著しいという特徴もみられた。さらに、返答メールの内容を見たところ、異なる要素が複雑に関連している。これは異文化に住む日本語母語話者の言語行動に国内のそれとは異なる要因がかかわっていることを示している。結果の信頼度を高めるには、調査案を練り直しデータ数を増やした再調査が必要である。

図1： 謝罪メールに対する評価（学生・社会人・在英日本語教師）



この考察で得た反省点や改善点の示唆を以下に述べる。まず、イギリスの状況が日本と異なるため、アンケートの内容が現実的ではない部分があった。例えば、「駅で待ち合わせる」「陶器づくり教室のメンバー」などの設定は適切であったか、今後のフィードバックが必要である。また、「謝罪のメール」はローマ字で提示すべきだった。日本と同じように漢字仮名交じりで提示したため、日本にいることを想定して書いたり、実際にはローマ字や英語で書いているにもかかわらず日本語表記にした回答者などがいた。いっぽう英語で書いたり、英語とローマ字を混ぜて書いたりした現実に近い回答もみられ、回答の質の点で同等に扱えない状況が生まれた。

日本ではあまり想定できないことだが、メールを使わない人、ケータイを所有していない人が予想以上に多かった。そのため返答内容を想像して書いた人、PC メールの要領で書いた人などがいた。ケータイ自体を使わないのであれば、アンケートの「待ち合わせに遅刻の謝罪メールが来る」といった設定そのものが現実感をともなわないものとなることも想定外であった。

20 歳代の回答者が「親しい人に敬語を使うことに違和感がある」旨のコメントをしていたのが興味深い。これは日本では問題にならなかった。日本語では、話す時は普通体の相手でも書くときは丁寧体を使う慣例がみられる（例えば手紙や電話の録音メッセージなど）。社会人、とくに男性の場合は親しい相手にもメールで「です・ます」がかなり使われる。また日本では親しいといっても趣味の会程度の親しさの場合、ことばの距離が縮まらないことが考えられる。異文化の中で生きる話者の規範の変化、あるいは対人関係の持ち方の違いや志向の変化との関連も考えられ、新たな研究の方向性も示唆されたように思う。

最後に、セミナーに参加された方々の熱心なご協力とコメントに感謝したい。

注

[1] 本稿は BATJ セミナー（2007 年 12 月 1 日）を基にその際行ったミニ調査にも触れながら纏めたものである。

[2] 「本当の意味の日本語力」についての私見は、三宅（2006）「『ことばの教育』は何をめざすのかーアカデミック・ジャパニーズの地平から見えてきたものー」に詳しい。

[3] プロソディー的特徴とは、イントネーション、ピッチ、ストレスなどの韻律をいう。パラ言語的特徴は、テンポ、ポーズ、ため息、顔の表情、動作などを含める。

参考文献

荒川歩・鈴木直人（2004）「謝罪文に付与された顔文字が受け手の感情に訴える効果」，『対人社会心理学研究』4，135-140.

五十嵐紀子・糸井江美（2004）「大学生の携帯メール絵文字使用によるメッセージ - その表現と解釈」，『九州コミュニケーション研究』2，1-11.

加藤尚吾・赤堀侃司（2005）「携帯メールコミュニケーションにおける怒り感情の喚起に関する分析」，『日本教育工学会第 21 回大会後援論文集』，351-352.

佐竹秀雄（2004）「日本語はどの程度『文字の言語』であるか」，『月刊言語』33 巻 8 号，30-33.

田中ゆかり（2001）「大学生の携帯メイル・コミュニケーション」，『日本語学』20（10），32-43.

俵万智（1993）「パソコン通信と『まふまふ言葉』」，『現代のエスプリ』306，143-146.

仲島一郎・姫野桂一・吉井博明（1999）「移動体電話の普及とその社会的意味」，『情報通信学会』

16（3），79-92.
中丸茂（2002）「顔文字が文章の信頼度に及ぼす影響」，『駒沢社会学研究』34，91-114.
中村功（2001）「携帯メールの人間関係」，『日本人の情報行動 2001』東京大学社会情報研究所編，東京大学出版会，285-303.
野島久雄（1993）「絵文字の心理的効果」，『現代のエスプリ』306，136-142.
野村総合研究所（2003）「情報通信利用者の動向調査　第 13 回調査結果の概要」2004 年 12 月 26 日 http://www.nri.co.jp/news/2003/030501_1/030501_1.pdf
三宅和子（2000）「ケータイと言語行動・非言語行動」，『日本語学』19（12），6-17.
三宅和子（2001）「ポケベルからケータイ・メールへ - 歴史的変遷とその必然性」，『日本語学』20（10），6-22.
三宅和子（2003）「対人配慮と言語表現 - 若者の携帯電話のメッセージ分析」，『文学論藻』77，16-47.
三宅和子（2005）「携帯メールの話しことばと書きことば」，『メディアとことば 2』三宅和子･岡本能里子･佐藤彰編，ひつじ書房，234-261.
三宅和子（2006）「『ことばの教育』は何をめざすのか - アカデミック・ジャパニーズの地平から見えてきたもの - 」，『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』門倉正美・筒井洋一・三宅和子編著，ひつじ書房，232-259.
三宅和子（印刷中）「ケータイ・メールにおける謝罪と応答：『了解で～す☆』の真意を探る」，『メディアとことば 4』三宅和子・竹野谷みゆき・佐竹秀雄編，ひつじ書房.
宮嵜由美（2005）「対人配慮からみたケータイ・メールの依頼表現」，『専修国文』76，1-14.
米川明彦（1996）『現代若者ことば考』，丸善ライブラリー210.

Miyake, K. (2007). How young Japanese express their emotions visually in mobile phone messages: A sociolinguistic analysis. *Japanese Studies*, 27(1), 53-72. London: Routledge.

資料：　BATJ で使用したミニ調査内容の概略

あなたは陶器づくり教室に通っています。年度末の小パーティーのために同会の鈴木さん(女性)と会場の下見にいくことになりました。地下鉄のホームで待ち合わせしていたところ、約束の時間になって 30 分遅れるというケータイ・メールが入りました。すでにホームの中にいて時間をつぶせる場所もありません。鈴木さんのメールに対するあなたの反応を聞かせてください。

◆メール内容

すみません。寝坊して電車に乗り遅れました。30 分遅れます。本当にごめんなさい。

◆相手設定:　親しい友人　あまり親しくない友人

◆回答

1）あなたが返信しそうなメールを下に忠実に書いてください。

2）遅刻に対してどう思いましたか。（ひとつだけ〇）

① まったく不愉快ではない　　②少し不愉快　　③大変不愉快

3）鈴木さんはどんな気持ちでメールを書いたと思いましたか。（ひとつだけ〇）

① まったく気にしていない　　②少し気にしている　　③大変気にしている

4）メールを見て鈴木さんに対する評価が下がりましたか。（ひとつだけ〇）

① まったく下がっていない　　②少し下がった　　③大変下がった

BATJ Journal No.9: pp.54-59
© 2008 British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

How Lexicon, Syntax and Pragmatics Shape the Gesture Behaviour of Japanese Speakers

Sotaro Kita
University of Birmingham

1. Speech-accompanying gestures

When we speak, we often spontaneously produce gestures (McNeill, 1992). Speech-accompanying gestures are ubiquitous across cultures and across the life span. There have been no reports of cultures that do not have speech-accompanying gestures. Even at the earliest stage of first language development, where utterances consist of only one word, children combine a word and a gesture in a systematic way (e.g., Butcher & Goldin-Meadow, 2003; Iverson & Goldin-Meadow, 2005). We continue to produce gestures throughout the adulthood (Feyereisen & Havard, 1999).

Despite the ubiquity of gestures, there are cultural differences in gesturing (Kita, under review). One obvious cross-cultural difference can be seen in "emblem gestures" (e.g., the OK gesture with a ring formed by the thumb and the index finger) (Morris, Collett, Marsh, & O'Shaughnessy, 1979; Williams, 1998). In emblem gestures, the relationship between the form and the meaning is arbitrary and conventionalised (a classical linguistic "sign", as conceived by de Saussure, 1916/1983). In addition to variation in such culture-specific conventions, there are at least two other reasons for which gestures can vary cross-culturally. First, gestures can vary across cultures because languages vary across cultures. Second, gestures can vary across cultures because pragmatics (the principles of how one uses speech and gesture to communicate) varies across cultures. The goal of this article is to describe specific features of gestures by Japanese speakers that are due to the lexicon, the grammar, and pragmatic rules in Japanese.

2. How the lexicon influences iconic gestures

Words in different languages do not carve up the world in the same ways, and such lexical differences can lead to cross-linguistic differences in iconic gestures, which represent (or depict) aspects of the world based on similarity between the gestural form (e.g., a circular hand movement) and the referent (e.g., rotation). Such a gestural difference between Japanese and English speakers was demonstrated in a study by Kita and Özyürek (2003). In this study, Japanese and English speakers were shown an animated cartoon, and were asked to retell the story to a listener. The speakers spontaneously produced iconic gestures. There is a scene in the cartoon for which English and Japanese speakers gave different descriptions due to a lexical difference in the two languages. In this scene, one of the protagonists (a cat) swung on a rope from a building to another building like Tarzan. In English, it is straightforward to describe this motion with an arc trajectory with the verb, *to swing*. Japanese, however, lacks an equivalent intransitive verb that encodes an agentive motion with an arc trajectory. Consequently, while all English speakers linguistically encoded the arc trajectory with the verb, *to swing*, none of the Japanese speakers linguistically encoded the arc trajectory. The Japanese speakers instead used semantically more general

verbs such as *tobu* (fly) or *iku* (go), which encoded change of location without specifying the trajectory shape. The informational contents of the iconic gestures produced by English and Japanese speakers to depict the swing event differed in the same way. That is, the Japanese speakers were more likely to produce a straight gesture, which only encoded a change of location without specifying the arc trajectory, than the English speakers. English speakers mostly produced an arc gesture, which encoded both change of location and the arc trajectory.

In summary, because of the difference in the English and Japanese lexicons, the speakers of the two languages linguistically encoded different features of an event. The iconic gestures that depicted the event differed between English and Japanese in a parallel way. Namely, when the arc trajectory was not linguistically encoded in Japanese, it was less likely to be encoded in the Japanese speaker's iconic gestures.

3. How syntax influences iconic gestures

Even when two languages have the same lexical resources to describe features of an event, the languages can differ as to how the information is distributed over the syntactic structures specific to each language. One well-known case concerns linguistic encoding of manner and path of a motion event (Talmy, 1985). Manner refers to the information about how an entity moves (e.g., rolling, jumping, crawling) and path refers to the direction of motion (e.g., up, down, across). English can encode manner and path within a single clause. For example, the sentence, *he rolled down the slope*, encodes manner (roll) and path (down) in a clause. In contrast, Japanese typically uses two verbs and thus two separate clauses to encode the equivalent information (*korogari-nagara kudat-te-it-ta*, '(he) descended as (he) rolled')[1]. In the psycholinguistic literature, there is evidence that clauses are important processing units for speech production (Bock & Cutting, 1992). This implies that English speakers can express both manner and path within a single planning unit for speech production, whereas Japanese speakers need two planning units to express the same pieces of information. Therefore, English speakers may conceptualise the image of manner and path as a single representation, whereas Japanese speakers may conceptualise the image of manner and that of path separately. This may lead to different information packaging in gestures cross-linguistically: a single gesture for manner and path in English, and two separate gestures for manner and path in Japanese.

Kita and Özyürek (2003) found such a cross-linguistic difference in gestural representation of manner and path. They analyzed how English and Japanese speakers linguistically represented a scene in which one of the protagonists of the animated cartoon rolled down a slope. As for linguistic descriptions, all English speakers described the rolling-down event with one clause, whereas virtually all Japanese speakers described the event with two clauses. As for gestural depictions, English speakers were likely to use a single gesture to represent both manner and path (e.g., a hand made repetitive rotary movements as it swept across horizontally), and Japanese speakers were likely to use two separate gestures for manner and path (i.e., a hand made repetitive circular movements without changing its location, and then the hand swept across horizontally without representing rolling).

In summary, the syntactic difference between English and Japanese lead to different conceptual pre-planning for speaking in the two languages, which was, in turn, reflected in cross-linguistically different iconic gestures depicting manner and path. Namely, Japanese speakers were more likely to

separate manner and path in their gestures than English speakers.

4. How pragmatics influences nodding in conversation

Gesture and speech both contribute to communication in a principled way. Head nods (as well as hand gestures) serve important roles in communication. The principles that govern linguistic communication are called "pragmatics" (Levinson, 1983). (Pragmatics covers, for example, principles as to how we can infer the speaker's intension from what is said and what is left unsaid.) One important area of pragmatics is how conversation is organised for effective communication. In this section, we focus on the cross-cultural difference in the organisation of conversation, and how that leads to culture-specific use of nodding in conversation.

Japanese conversation is characterised by its emphasis on establishing a social bond and rapport between participants (Mizutani, 1984; Maynard, 1993). This emphasis manifests itself as a frequent exchange of *aizuchis* (back-channel like signals similar to English *uh huh*, *yeah*). For example, Japanese speakers produced 2.6 times more *aizuchis* than English speakers in Maynard's (1986) study.

The use of *aizuchi* is closely linked to the use of head nods that is characteristics of Japanese conversation (Kita & Ide, 2007). First, Japanese speakers produce many more nods than English speakers (three times more in Maynard, 1993). Second, Japanese speakers often nod at the end of a grammatical unit (such as a phrase or a clause) (Kita & Ide, 2007; Maynard, 1986, 1987), and such nods often elicit an *aizuchi* from the listener. The following example illustrates this phenomenon. The nods at the end of A's utterances in Lines 1 and 3 elicited an *aizuchi* from B in Lines 2 and 4, respectively. When B did not immediately provide an *aizuchi* in response to an utterance-final nod in Line 6, further clarification was immediately added by A (Line 6). This suggests that A was expecting an *aizuchi* after Line 5.

(1) This example is taken from Kita and Ide (2007). A and B indicate two participants in the conversation. "< >" indicates a nod.

1 A: *to watashi-wa mae it-ta-kamo-shire-<nai>-<kedo>*
"and, I might have told you (this) before, but"
(two nods at the end of the utterance before B's *aizuchi*)

2 B: un
Aizuchi

3 A: *kanada-ni <it-te-t>a toki-<ni>*
"When I was in Canada"
(one nod in the middle of the utterance, and another nod at the end of the utterance)

4 B: *<un>*
Aizuchi

5 A: *ano obento tsukut-te-kur-u-wake-yo-<ne>* (0.5 sec. pause)
"well, (one) has prepared a lunch box."
(a nod at the end of the utterance before the pause)

6 A: *hosuto<fami>ri<i-ga>-ne*
"The host family (has prepared it)"
(two nods in the middle of the utterance)

7 B: <*un*><*un*><*un*><*un*><*un*><*un*>
Six *Aizuchis* with nodding.
(These were utterred simultaneously as the Line 6.)

The third feature of nodding in Japanese conversation is that participants nod to each other simultaneously (Maynard, 1987). Participants sometimes produce a sequence of simultaneous nods, even without speaking at all (Kita, 1996; Kita & Ide, 2007). Simultaneous nodding presumably also helps establish a social bond and rapport between the participants.

In summary, Japanese conversation is characterised by frequent exchange of *aizuchis* and head nods. These communication signals have very little semantic contents. Thus, exchanging these signals does not push the conversation forward in terms of the information conveyed, but it helps coordinate participants in conversation. The frequent use of coordination signals such as nodding is a manifestation of a Japanese value regarding communication, namely, the emphasis on establishing a social bond and rapport among participants[2].

5. Conclusion

Gestures vary cross-culturally for various reasons. The most familiar reason is that each culture has conventionalised gestures such as the Ok-gesture. In addition, gestures can vary across cultures because the lexicon, syntax, and pragmatics vary across cultures. This article reviewed how these factors lead to culture-specific features of Japanese speakers' gesture behaviour.

These features of Japanese gestures have implications for teaching of Japanese as a foreign language. First, gestures may indicate how well learners mastered "thinking-for-speaking" (Slobin, 1996) for Japanese. In order to speak a foreign language very well, you need to be able to organise information in the way suitable for the lexicon and syntax of the language. This language-specific conceptualisation process is reflected in the gesture behaviour (Kita & Özyürek, 2003). A study on foreign language speakers further supported this idea (Özyürek, 2002). Second, gestures are integral part of conversation management devises. Nodding and *aizuchi* go hand-in-hand in structuring Japanese conversation in its characteristic way. One needs to master the interplay between nodding and *aizuchi* in order to participate in Japanese conversation in a native-like fashion. Thus, culture-specific features of gestures are important for those who teach Japanese as a foreign language.

Acknowledgement:
I would like to thank Mingyuan Chu for his valuable comments on an earlier version of the manuscript.

Notes

[1] In Japanese, another option is to use compound verbs such as *korogari-ochiru* 'roll-fall'. However, not all combinations of manner and path can be expressed with compound verbs as compound verbs are a closed class of words. Thus, the two-clause description can be seen as the default way of describing manner and path in Japanese.

[2] In (American) English conversation, rapport is often established through shared stance towards the events and

situations described verbally. Nods are used to indicate such shared stance (Stivers, 2008). This differs from the Japanese way of establishing rapport, which does not rely so much on the content of conversation.

References

Bock, K., & Cutting, J. C. (1992). Regulating mental energy: Performance units in language production. *Journal of Memory and Language*, 31, 99-127.

Butcher, C., & Goldin-Meadow, S. (2003). Pointing toward tow-word speech in young children. In S. Kita (Ed.), *Pointing: Where language, cognition, and culture meet* (pp. 85-107). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

de Saussure, F. (1916/1983). *Course in General Linguistics* (R. Harris, trans.). La Salle, IL: Open Court.

Feyereisen, P., & Havard, I. (1999). Mental imagery and production of hand gestures while speaking in young and older adults. *Journal of Nonverbal Behavior*, 23(2), 153-171.

Iverson, J. M., & Goldin-Meadow, S. (2005). Gesture paves the way for language development. *Psychological Science*, 16(5), 367-371.

Kita, S. (1996). Aizuchi to unazuki kara mita nihonjin no taimen komyunikeeshon [Japanese face-to-face communication: Data from aizuchi (backchannel-like behavior) and head nods]. *Nihongogaku* [Japanese language studies], 15(1), 58-66.

Kita, S. (under review). Cross-cultural variation of speech-accompanying gesture: A review. *Language and Cognitive Processes*.

Kita, S., & Ide, S. (2007). Nodding, *aizuchi*, and final particles in Japanese conversation: How conversation reflects the ideology of communication and social relationships. *Journal of Pragmatics*, 39(7), 1242-1254.

Kita, S., & Özyürek, A. (2003). What does cross-linguistic variation in semantic coordination of speech and gesture reveal? Evidence for an interface representation of spatial thinking and speaking. *Journal of Memory and Language*, 48, 16-32.

Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Maynard, S. K. (1986). On back-channel behavior in Japanese and English casual conversation. *Linguistics*, 24(6), 1079-1108.

Maynard, S. K. (1987). Interactional functions of a nonverbal sign: Head movement in Japanese dyadic casual conversation. *Journal of Pragmatics*, 11, 589-606.

Maynard, S. K. (1993). *Kaiwabunseki* [Conversation analysis]. Tokyo: Kuroshio.

McNeill, D. (1992). *Hand and Mind*. Chicago: University of Chicago Press.

Mizutani, N. (1984). Nihongokyouiku to hanashikotoba no jittai [The current situation of Japanese language pedagogy and spoken Japanese]. In *Kindaichi Haruhiko Koki-kinen Ronbunshuu* [Festschrift for Haruhiko Kindaichi's 70th Birthday], Vol. 2 (pp. 261-279). Tokyo: Sanseido.

Morris, D., Collett, P., Marsh, P., & O'Shaughnessy, M. (1979). *Gestures, Their Origins and Distribution*. New York: Stein and Day.

Özyürek, A. (2002). Speech-gesture synchrony in typologically differnt languages and second language acquistion. In B. Skarabela, S. Fish & A. H. J. Do (Eds.), *Proceedings from the 26th annual Boston University Conference in Language Development* (pp. 500-509). Somerville, MA: Cascadilla Press.

Slobin, D. I. (1996). From "thought and language" to "thinking for speaking". In J. J. Gumperz & S. C. L. Levinson (Eds.), *Rethinking Linguistic Relativity* (pp. 70-96). Cambridge: Cambridge University Press.

Stivers, T. (2008). Stance, alignment and affiliation during story telling: When nodding is a token of affiliation.

Journal of Research in Social Interaction, 41(1), 31-57.

Talmy, L. (1985). Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms. In T. Shopen (Ed.), *Grammatical Categories and the Lexicon,* Vol. III (pp. 57-149). Cambridge: Cambridge University Press.

Williams, S. N. (1998). *Nichibei Irasuto Jesuchaa Jiten* [The illustrated handbook of American and Japanese gestures]. Tokyo: Kodansha.

BATJ Journal No.9: pp.60-69
© 2008 British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

Prototypes and Categories: Projecting a syllabus for L2 Japanese

Terry Shortall
University of Hong Kong

1. Introduction

This paper looks at the notions of prototypes and categories, how these determine the way language is learnt and subsequently stored in the mind, and what implications this has for how language should be presented in the second language (L2) syllabus. Early work on lexical categories was carried out by Rosch (1973; 1975a; 1975b; 1978). Later work included grammatical categories, which this paper re-examines. A lexical category can be something like FURNITURE, while a grammatical category can be something like PAST TENSE. Each category has a set of members, some of which are best examples, or prototypes. The focus of this paper is to see how Prototype Theory can inform the selection of language materials for the teaching of L2 Japanese.

2. Categories and prototypes

Categorization is an integral part of how children learn their first language. Children first learn the name of the best example of a category, e.g., 犬 *inu* (dog), and from this prototype they devise the category 動物 *dobutsu* (ANIMAL), and then add to the category other items such as 猫 *neko* (cat), 馬 *uma* (horse), etc. Finally, children learn the names of items below the prototype level, subordinate level elements such as 秋田犬 *Akita-ken* (Akita dog). Categories exist not only for natural objects in the world, but also for abstract items and grammatical constructions. For Lakoff, categorisation is so important that "[w]ithout the ability to conceptualize and categorise, we could not function at all, either in the physical world or in our social or intellectual lives" (Lakoff, 1982, p.2; see also Labov, 1973).

3. Rosch's prototype theory

Prototype Theory (PT) received considerable attention in the 1970s following pioneering work by Eleanor Rosch (1973; 1975a; 1975b; 1978). In Rosch's work, PT was an attempt to investigate the linguistic intuitions of native speakers in regard to (generally concrete) semantic categories. More recently, attempts have been made to investigate prototype effects in language structure (see, for example, Lakoff, 1982; Langacker, 1987; 1991; Taylor, 1995; Hopper & Thompson 1982; 1984; Croft, 1991; Langacker, 1991; Taylor, 2002).

In one of Rosch's (1975a) experiments, she asked over 200 college students to rank items in terms of their typicality, i.e., subjects were asked to rank birds in terms of their degree of 'birdiness'. Subjects were asked to rate items from 1 to 7, where 1 was most typical and 7 was least typical; the scores in Table 1 are averages of her subject scores. This experiment covered a variety of categories, including BIRD, FURNITURE, and TOY.

Table 1: Prototype ranking by 206 US college psychology students (Rosch, 1975a)

BIRD			FURNITURE			TOY		
Member	Rank	Score	Member	Rank	Score	Member	Rank	Score
Robin	1	1.02	Chair	1.5	1.04	Doll	1	1.41
Sparrow	2	1.18	Sofa	1.5	1.04	Top	2	1.48
Bluejay	3	1.29	Couch	3.5	1.10	Jack-in-the box	3.5	1.61
Bluebird	4	1.31	Table	3.5	1.10	Toy soldier	3.5	1.61
Canary	5	1.42	Easy chair	5	1.33	Yo-yo	5	1.62
Blackbird	6	1.43	Dresser	6.5	1.37	Block	6	1.63
Dove	7	1.46	Rocking chair	6.5	1.37	Marbles	7	1.74
Lark	8	1.47	Coffee table	8	1.38	Rattle	8	1.79
Swallow	9	1.52	Rocker	9	1.42	Stuffed animal	9	1.87
Parakeet	10	1.53	Love seat	10	1.44	Water pistol	10	1.88
↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
Chicken	48	1.78	Refrigerator	54	5.70	Cards	54	4.56
Turkey	49	1.81	Picture	55	5.75	Mitt	55	4.77
Ostrich	50	1.89	Closet	56	5.95	Horse	56	4.97
Titmouse	51	1.96	Vase	57	6.23	Gun	57	5.36
Emu	52	1.97	Ashtray	58	6.35	Animals	58	5.39
Penguin	53	1.99	Fan	59	6.49	Tennis racket	59	5.40
Bat	54	2.01	Telephone	60	6.68	Books	60	5.91

It was clear to Rosch (*ibid*.) that prototypes were key to the way language is stored in the mind, i.e., prototypes are Cognitive Reference Points, the items we think of when asked to give an example of a category.

It seems reasonable to expect prototype membership, and even the existence of any given category, to vary according to the physical world in which people live, and also according to variation across cultures, and from language to language (Janda, 2000). Rosch (1975a, p. 193) notes that "many categories may be culturally relative", and that, "[w]hen we speak of the formation of categories, we mean their formation in the culture" (Rosch, 1978, p. 28). Taylor (1995, p. 42) also notes that "prototypes contain a richness of sometimes culturally bound detail". A short experiment can demonstrate this. Students on the University of Birmingham MA in TEFL and in Applied Linguistics were asked to write out, in their own first language, the names of the first three pieces of furniture and the first three birds that they could think of. Data from the three largest language groups was examined: Japanese with 13 subjects, Chinese with nine subjects, and English with four subjects. Although a small sample, this allows us to view how culture and the physical environment we grow up in can influence category membership.

The items *table* and *chair* rated highly for all three groups (Table 2): *chair* (Chinese: 7/9 subjects; English: 4/4; Japanese: 13/13) *table* (Chinese: 7/9; English: 4/4; Japanese: 8/13). The item *bed* rated in the top three for the Chinese and English groups (although again it is important to note that the sample is very small). Of particular interest here is that *bed* ranked last for the Japanese group, and the possible reasons

for this. In Japan, people generally sleep on a ふとん *futon*, which is a thin mattress that is folded up every day and put in the closet until bedtime (dictionaries often translate *futon* as 'bedding', 'quilt', or 'mattress'). While beds exist, and may be used by people living in large houses, the *futon* is more common. Japanese has three scripts: kanji (Chinese characters), hiragana (a phonetic script for Japanese words), and katakana (a phonetic script used for foreign or loan words). The word *bed* exists in Japanese (ベッド *beddo*), and even though it is a well-known word, the concept is foreign and is written in katakana, a script for foreign words. All of this suggests that culture, language, and the physical environment all interact to influence category membership, and the way we place items into different categories.

Table 2: Rankings for FURNITURE

Chinese (9)	No.	Rank	English (4)	No.	Rank	Japanese (13)	No.	Rank
chair	7	1.5	chair	4	1.5	chair	13	1
table	7	1.5	table	4	1.5	desk	9	2
bed	4	3	bed	1	4	table	8	3
sofa	4	4	desk	1	4	sofa	3	4
desk	2	5	sofa	1	4	bed	2	5

If we now turn to the ratings for BIRD, we also achieve some interesting insights. The item *sparrow* ranks the highest for all groups (Table 3): 5/9 for Chinese, 4/4 for English and 11/13 for Japanese. The items *crow* and *swallow* rank highly for Chinese and Japanese, but not for English. Both Japanese and Chinese subjects agreed that the swallow is an important cultural symbol, symbolizing 'a faithful return', and is often present in traditional children's tales. Again, this suggests an important role for culture in determining category membership. In Japan, つばめ *tsubame* (swallow) is also used in extended cultural references: the Japanese bullet train in Kyushu was called 'Swallow' because the swallow is seen to represent speed; swallow was also used colloquially to mean 'Toy Boy', the younger male lover of an older woman; and there is a taxi company called Swallow and a baseball team called the Swallows. These meanings are certainly not prototypes of the category BIRD, and are clearly marginal and metaphorical in meaning, and it is not clear to what extent they may have influenced subject responses. The Japanese subjects maintained they did not think of these other references when asked to name birds, but we cannot estimate the indirect or unconscious influence of these references on subject choices.

Table 3: Rankings for BIRD

Chinese (9)	No.	Rank	English (4)	No.	Rank	Japanese (13)	No.	Rank
sparrow	5	1	sparrow	4	1	sparrow	11	1
pigeon	4	2	pigeon	3	2	crow	7	2
crow	3	3.5	blackbird	1	4.5	swallow	6	3
swallow	3	3.5	crow	1	4.5	pigeon	4	4
eagle	2	5.5	magpie	1	4.5	hen	2	5.5
magpie	2	5.5	robin	1	4.5	eagle	2	5.5

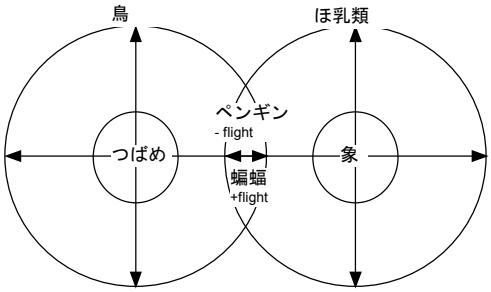
The above data suggests that culture and environment determine category membership. Categories themselves need not be universal: we cannot be sure that tribal societies in the Amazon or remote parts of

Africa have the category FURNITURE. Even where categories are common across languages and cultures, we cannot expect category membership to be the same.

4. Radial categories and category overlap

Category membership radiates from the prototypes: prototypes are at the core of the category, while other category members (extensions) are located at varying distances from the prototype. We can see how this works in Figure 1: つばめ *tsubame* (swallow) is a clear prototype of 鳥 *tori* (BIRD), and is a very 'birdy' bird as it has wings, feathers, a beak, two legs, and can fly; ペンギン *pengin* (penguin), although a bird, is not a best example, but is an extension away from the prototype as it lacks the property of flight. As we extend further and further away from the prototype, we gradually get to the edge of the category, and at some point will impinge on another category whose members may share attributes with members of our own category. The category ほ乳類 *honyurui* (MAMMAL) has members like 蝙蝠 *komori* (bat) that has the 'birdy' feature of flight. It is quite common for categories to overlap as shown in Figure 1.

Figure 1: Prototypes and overlapping categories



The notion of prototype exists beyond the range of naturally occurring objects in the world. Lakoff notes that all human languages consist of a wide range of categories, including "phonetic, phonological, morphological, lexical, syntactic, semantic and pragmatic (Lakoff, 1982, p. 11). This being the case, we would expect each of these categories to be organised around a prototype.

In the next section I will look at functional categories (prepositions), and more complex grammatical structures (tense and the existential structure) to determine whether "constructions, no less than other kinds of linguistic object, also need to be regarded as prototype categories, with some instantiations counting as better examples of the construction than others" (Taylor, 1995, p. 197).

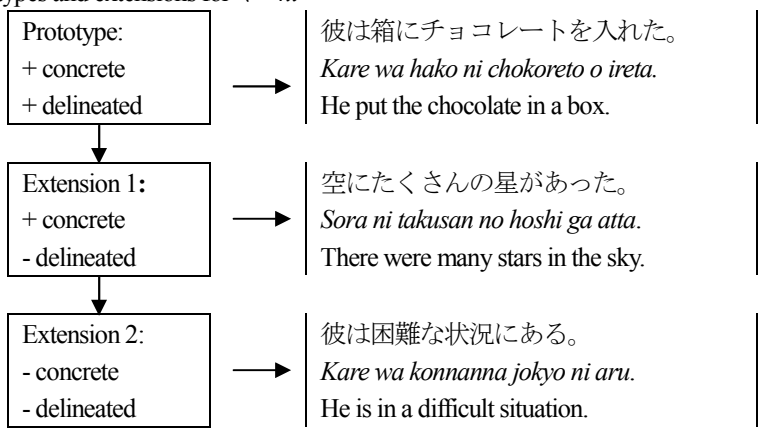
5. Prepositions

Prepositions are part of a closed class, i.e., there are a fixed number of prepositions (in Japanese, post-positions) in the language. Closed classes such as the English article system are grammatical categories and do not of themselves carry meaning. However, prepositions carry meaning just as nouns and adjectives do (the preposition *in*, for example, carries the meaning 'inside of some kind of container'). This means that prepositions are to be found in a position somewhere between lexis and grammar.

We will look at the postposition に *ni* (in). A typical example of に *ni* involves the features

+concrete and +delineated; prototypically, に *ni* requires its noun complement, or 'landmark' in Langacker's (1987) terminology, to be a container. The prototypical members are concrete, and for に *ni*, this means that the location is clearly delineated as a contained space (箱に *hako ni* in a box) (Figure 2). Very often, extensions farthest from the prototype involve metaphorical usage: when we are 困難な状況に *konnanna jokyo ni* (in a difficult situation), we seem to be construing the notion of situation as a container.

Figure 2: Prototypes and extensions for に *ni*



Early learning of prepositions may involve bodily experience of spatial relations so that "[t]o know the meaning of the preposition *in* means being able to categorise the spatial disposition of one object vis-à-vis another" (Taylor, 2002, pp. 43-44). We can see this in the way that young children are constantly putting objects into boxes and other containers, including their mouths, and there are even toys that involve placing different shapes inside boxes. As the category extends from the prototype, children start to learn metaphorical meaning, in expressions like *in love* or *in trouble*, where *love* and *trouble* are seen as 'containers'.

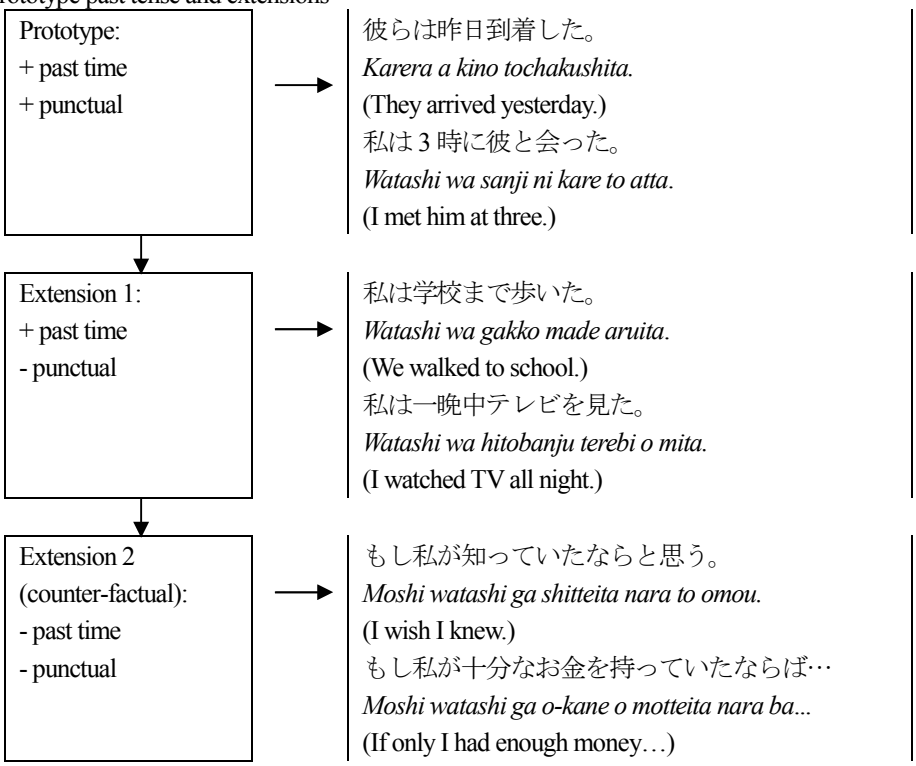
6. Tense

A standard explanation of past tense suggests that "[t]he Past [tense] refers to a definite event or state that is seen as remote in time or as unreality or for reasons of politeness" (Downing and Locke, 2002, p. 353). The past tense prototypically assigns an event or state to some point in time prior to the moment of speaking or writing (Langacker, 1987; Taylor, 2002); extensions from the prototype include counterfactuality, i.e., the unreality of a state or event, and pragmatic softening, i.e., the cushioning of the impact of an utterance. Counterfactuality is restricted in environment to a limited number of expressions involving 'If..', 'I wish..', 'Suppose', and so on, while pragmatic softening is usually restricted to modals (see Taylor, 2002 for a discussion).

In Figure 3, we can see that the prototype verbs 到着した *tochakushita* (arrived) and 会った *atta* (met) are past in time and punctual, i.e., they take place at a fixed point in time. The Extension 1 verbs 歩いた *aruita* (walked) and 見た *mita* (watched) are past in time but not punctual, i.e., they are continuous actions. The Extension 2 verbs, 知っていた *shitteita* and 持っていた *motteita* are counter-factual, i.e.,

not real, and are neither past in time nor punctual.

Figure 3: Prototype past tense and extensions



7. The existential construction

The existential pattern consists of X+NP(noun phrase)+ あります *arimasu*, where the variation within the category focuses around 'X', which may be a postpositional phrase (PP), a verb phrase (VP), a that-clause, and so on (for the purposes of this account, I am restricting coverage of existentials to あります *arimasu* and will not look at past tense, nor will I look indepth at existentials with います *imasu*.

I list below the six variations of the there-construction in Japanese that I have detected. The sentences shown are taken from data elicited from Japanese subjects (see below). I use the case marker abbreviations shown in Table 4.

Table 4: Case markers in Japanese data

Abbreviation	Function	Japanese case marker
TOP	Topic, i.e., topic of a piece of discourse	は (*wa*)
NOM	Nominative, i.e., subject of a sentence	が (*ga*)
GEN	Genitive, denotes possession	の (*no*)
DAT	Dative, marks object of a post-position	に (*ni*)
ACC	Accusative, marks object of a verb	を (*wo*)

1 PP + NP + あります *arimasu*

PP + NP: a post-positional phrase, i.e., a post-position and any words preceding it (e.g., 机の上に *tsukue-no ue-ni*) followed by a noun phrase (e.g., 林檎が *ringo-ga*):

机の 上に	林檎が一つ	あります。
Tsukue-no ue-ni	*ringo-ga hitotsu*	*arimasu*
desk-GEN on top- DAT	apple-NOM one	EXIST

'There is one apple on the desk.'

2 AdvP + NP + あります *arimasu*

Adv + NP: an adverbial phrase, generally of time (e.g., 明日 *ashita*) followed by a noun phrase (e.g., 会議が *kaigi-ga*). In English, adverbials can be temporal (relating to time, e.g., *now*) or locative (relating to space, e.g., *there*). In Japanese locatives often occur as postpositional phrases (e.g., そこに *soko-ni*):

明日	会議 が	あります。
Ashita	*kaigi-ga*	*arimasu*
tomorrow	meeting-NOM	EXIST

'There is a meeting tomorrow.'

3 Bare-NP + あります *arimasu*

NP: a noun phrase alone, i.e., a noun and any words which accompany it (e.g., 御飯が *gohan-ga*):

御飯 が	あります。
Gohan-ga	*arimasu*
Rice-NOM	EXIST

'There is rice/food.'

4 VP + NP + あります *arimasu*

VP + NP: a verb phrase, i.e., a verb and any complements it takes (e.g., 話す *hanasu*) followed by a noun phrase (e.g., 時間が *jikan-ga*):

あなた に	話す	時間 が	ありません。
Anata-ni	*hanasu*	*jikan-ga*	*arimasen*
you-DAT	speak	time-NOM	EXIST-NEG

'There is no time to tell you.'

5 wh-clause + NP + _あります *arimasu*

wh-clause: often a relative clause:

机の	上に	あきこ が	くれた	林檎 が	あります。
Tsukue-no	*ue-ni*	*akiko-ga*	*kureta*	*ringo-ga*	*arimasu*
desk-GEN	on top-DAT	Akiko-NOM	give-past	apple-NOM	EXIST

'There is an apple on the desk, which Akiko gave me.'

6　that-clause + NP + あります *arimasu*

that-clause: the complementiser 'that' and the clause it starts (in English this would be a kind of object clause, as in *He said/believed that he and Grace were profoundly in love*, etc.). The analysis of the こと *koto* construction is problematic, and I discuss it in some detail here.

私　は	その　本を	読んだ	こと　が	あります。
Watashi-wa	*sono hon-o*	*yonda*	*koto-ga*	*arimasu*
I　NOM	that　book-ACC	read-past	experience-NOM	EXIST

'There is the experience that I read the book.'/ 'I have read the book before.'

As well as the six variations of the Japanese existential construction, English offers another category member involving comparison (e.g., *there is nothing worse than a wobbly desk*). This does not seem to a member of the Japanese existential category.

In addition, the English existential also includes idioms and set expressions (e.g., *There's no such thing in life as a free lunch*). Similar idioms may exist in Japanese, but these were not present in the data I examined.

So far, we have looked at a number of structural categories, prepositions, tense, and the existential category, and have proposed prototypes for the first two of these. However, we have no empirical evidence that such prototypes are representative of native speaker intuition, that they are what Rosch (1975b) called Cognitive Reference Points. The only empirical evidence we have for prototypes are from the Roschian experiments on lexical items, and from the small experiment conducted at the beginning of this paper. There is as yet no evidence that prototypes exist for grammatical categories in the minds of native speakers. To rectify this, it is necessary to investigate whether prototypes are well-established for the existential structure in the minds of native speakers of Japanese. For reasons of space, it is not possible here to report on our full research project into this question. However, we can say that preliminary investigations show that speakers of Japanese, when asked to produce existential sentences, will produce PP + NP + あります *arimasu* sentences over 60% of the time, suggesting this to be the existential prototype.

8. Discussion

The PP+NP+あります *arimasu* seems to represent the existential prototype for native speakers of Japanese. Shortall (2008) has shown that the equivalent pattern, there+be+NP+PP (e.g., *There is a book on the table*) represents the prototype for native speakers of English. Although there is clearly a need to carry out further investigation with other languages, it does seem as if there may be a universal prototype for the existential category. And if that is the case, it may also be possible to show that there are universal prototypes for a range of grammatical categories.

What does this mean for language teaching? Well, it means that when a learner meets a given L2 structure, s/he will bring expectations of the L2 that are based on her/his own mental prototype representations from her/his L1. This means that if I am studying the Japanese existential, I will expect to meet something like there+be+NP+PP (e.g. *There is an apple on the table*). In other words, I will be expecting to meet the Japanese equivalent, PP+NP+あります *arimasu* (e.g., 机の上に林檎が一つあります *Tsukue-no ue-ni ringo-ga hitotsu arimasu*). It therefore makes sense to teach prototypes first.

This does not mean that we should exclusively teach prototypes. It means that prototypes should be the launching sites for learning, the starter points for beginning level learners. Once proficiency increases, we should then recycle each structure in the syllabus, gradually introducing the extended variations of the structure. The preposition に *ni* (in), for example, would be introduced first of all in its literal and prototypical sense (+concrete, +delineated: 箱に *hako-ni* in a box) with the gradual introduction of more extended senses (-concrete, -delineated: 困難な状況に *konnanna jokyo ni* in a difficult situation). Similarly, the teaching of Past Tense would first involve the introduction of the prototypical +past time, +punctual (e.g., 私は 3 時に彼と会った。 *Watashi-wa san-ji –ni kare-to atta*. I met him at three.), evolving with proficiency to the teaching of extended variations such as –past time, -punctual (e.g., もし私が知っていたならと思う。 *Moshi watashi-ga shitte-ita nara to omou.* I wish I knew.).

If we can devise a syllabus of this kind, i.e., one that starts out teaching prototypes, and gradually introduces extensions, we will have devised a syllabus that is psychologically relevant to learners' expectations, and that at the same time allows learners exposure to the full range of variation in all language structures.

Acknowledgements:
I would like to express extreme gratitude to Eri Hirata and Mariko Kitazawa for helping me navigate past my ignorance of the Japanese language. Any mistakes that remain are solely my responsibility.

References

Croft, W. (1991). *Syntax Categories and Grammatical Relations: the Cognitive Organisation of Information*. Chicago: University of Chicago Press.

Downing, A. and Locke, P. (2002). *A University Course in English Grammar*. London: Routledge.

Hopper, P. J. and Thompson, S. (1984). The discourse basis for lexical categories in Universal Grammar. *Language* 60, 703-52.

Hopper, P. J. and Thompson, S. (Eds.). (1982). *Studies in Transitivity* (Syntax and Semantics, Vol. 15). New York: Academic Press.

Janda, L. A. (2006). Cognitive linguistics. *Glossos*, 8. Retrieved February 10, 2008, from http://www.seelrc.org/glossos/issues/8/janda.pdf

Labov, W. (1973). The boundaries of works and their meanings. In C. J. N. Bailey and R. W. Shuy (Eds.), *New Ways of Analyzing Variation in English* (pp. 340-373). Washington: Georgetown University Press.

Lakoff, G. (1982). *Categories and Cognitive Models.* Monograph reproduced by Linguistic Agency, University Trier.

Langacker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar.* Standford: Standford University Press.

Langacker, R. W. (1991). *Concept, Image, and Symbol: The cognitive basis of grammar*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Rosch, E. (1973). Natural categories. *Cognitive Psychology*, 4, 328-350.

Rosch, E. (1975a). Cognitive reference points. *Cognitive Psychology*, 7, 532-547.

Rosch, E. (1975b). Cognitive representations of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology:*

General, 104, 192-233.

Rosch, E. (1978). Principles of categorization. In E. Rosch & B. B. Lloyd (Eds.), *Cognition and Categorization* (pp. 27-48). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Shortall, T. (2008). Prototypes and categories: Framing grammar in the human mind. Submitted to *Applied Linguistics*.

Taylor, J. R. (1995). *Linguistic Categorisation* (2nd Ed.). Oxford: Clarendon Press.

Taylor, J. R. (2002). *Cognitive Grammar*. Oxford: Oxford University Press.

BATJ Journal No.9: pp.70-77
© 2008 British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

Developmental Dyslexia: Its definitions, theories, symptoms, laws in the UK and suggestions for learning and teaching Japanese as a Foreign Language

Takako Amano
University of Central Lancashire

1. Introduction

The term "dyslexia" has been widely used in the UK to describe a learning disability in reading and writing but generally with little real understanding or with lots of misconceptions. Needless to say, how to teach Japanese as a Foreign Language (JFL) to students of dyslexia has not been fully explored due to this low level of awareness of this learning disability. This article aims to answer questions frequently raised by teachers of JFL by supplying a basic understanding of developmental dyslexia. It will explore terminology, its definitions, the occurrence of dyslexia, theories and laws in the UK relating to learning disabilities. Then suggestions towards teaching practice and what can be expected of teachers will be explored.

2. What is dyslexia?

2.1 Terminology

When "dyslexia" is used in the context of learning disabilities, it is in fact a denotation of "developmental dyslexia." Often educational psychologists prefer to use the term "specific learning disability" instead of giving specific names such as dyslexia or dyspraxia: instead they specify symptoms in their assessment documents such as "X has specific learning difficulties in auditory short-term memory of a dyslexic nature" or "Z displays problems in working memory" and so on.

In Japan, recently, the number of members of the public who are seeking information on dyslexia seems to be growing and the term dyslexia is gradually gaining independent recognition there, although its understanding seems limited and confused. In addition, those who have some knowledge are creating casual blogs and these might be contributing towards making the situation even more confused.

2.2 Symptoms

Dyslexia affects individuals in many different ways and each with a unique combination of symptoms. For example, they may be late developing speech, reading silently taking time, completing reading tasks under time constraints which reduce their efficiency or finding it difficult to follow instructions or directions when more than a few are given at a time. They can have a poor sense of direction and problems with orientation. Sequencing and organisation can be problematic, too. When it is language specific, letters are written mirror imaged or spelt wrong. They may experience letters blurring, moving or viewing colours when reading printed materials with harsh contrasts.

3. How dyslexia occurs

3.1 Definitions

As yet, there is no one definition that all researchers in the field of dyslexia agree on and there are many definitions by different organisations and researchers. Amongst all these, the British Association of Dyslexia (BDA) rewrites its definition regularly to reflect findings contributed by leading researchers, thus it seems reliable. The BDA defines dyslexia as follow.

> Dyslexia is a specific learning difficulty which mainly affects the development of literacy and language related skills. It is likely to be present at birth and to be lifelong in its effects. It is characterised by difficulties with phonological processing, rapid naming, working memory, processing speed, and the automatic development of skills that may not match up to an individual's other cognitive abilities. It tends to be resistant to conventional teaching methods, but its effects can be mitigated by appropriately specific intervention, including the application of information technology and supportive counselling.
>
> (http://www.bdadyslexia.org.uk/whatisdyslexia.html)

Another definition to be introduced here is the one by the International Dyslexia Association (IDA) in 2002.

> Dyslexia is a specific learning disability that is neurological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge. (http://www.interdys.org/FAQWhatIs.htm)

3.2 Occurrence of dyslexia

Dyslexia is a neurological condition in origin thus it does affect dyslexic learners in any language to various degrees and combinations of symptoms. Although there has been a good deal of research that has attempted to assert the percentage occurrence of dyslexia, it is understood that there is no clear threshold to divide who is dyslexic and who is not. It is important to know that dyslexia is determined not in comparison with other people but a person's own abilities in literacy with his own other cognitive abilities. Therefore, taking average scores of various tests then saying that those who scored below average are dyslexic easily excludes very bright dyslexics who have developed innovative compensating skills and outperform the average threshold or include those who have no profile of a dyslexic nature but suffer from literacy weakness for other reasons. Thus a more scientific and individual approach towards diagnosis is needed to determine if a person is dyslexic or not.

3.3 Theories: Poor phonological awareness and processing

It is now acknowledged that the major or even all (e.g. such as Ramus et al., 2003) causes of dyslexic-type difficulties are stemming from poor phonological awareness and poor recoding in reading (e.g. Lundberg & Hoien, 2001; Ramus et al., 2003; Snowling, 2000). Furthermore, many dyslexic people have difficulties in accessing their mental lexicon and in storing incoming sound in their short term memory. Although even if the learner is well compensated, this impairment remains. Neuroimaging studies have proven that there are significant differences between dyslexics and controls in the area of the brain where the auditory perception of words is. When reading, controls use the posterior reading system, which is located on the side of left hemisphere. When controls learn to read, they use a particular part of this area to slowly analyse sound-letter correspondences. As the child learns to read faster and as they get older, the other part in the posterior reading system is used. For controls, the more it is activated, the faster they get to read.

On the other hand, dyslexics somehow do not use this posterior reading system. It has to be noted however that this is not proof that dyslexics have disabilities in this system as there is no conclusive evidence (Price, 2008). Instead, they heavily rely on the Broca's area. The Broca's area is not for fast reading but dyslexics activate this area significantly when undertaking literacy tasks. As they grow older, dyslexics also activate other parts of the brain in order to compensate for their poor phonological processing. This is why stimulating many different senses is considered important when teaching dyslexic learners thus "multi-sensory teaching techniques" have been encouraged for teachers in all subject areas.

4. Laws in the UK

4.1 The Disability Discrimination Act (DDA)

The 1995 Disability Act made it unlawful to discriminate against disabled people in the areas of employment and the provision of goods and services. The Act also defined what is meant by "disability." In 2001, The Special Educational Needs and Disability Act 2001 (SENDA) was enforced and soon after that the news that a dyslexic man has been paid compensation after Derbyshire teachers failed to spot his condition shook the education authorities and institutions in the UK[1]. This case has two important issues for teachers to be aware of that:

- spotting learning difficulties has clearly become the responsibility of teachers
- students can sue their teachers for the loss of learning opportunities after leaving education.

In 2005, the Disability Discrimination Act (DDA) was enforced and SENDA has become Part 4 of the DDA. According to the British government's official website, the DDA has promised students with disabilities that universities will provide course materials in accessible formats, encourage flexible teaching methods, provide support during exams and allow additional time to complete courses[2]. It is widely known that students are given extra time to complete exams and tests in the UK but the legislation clearly states that the duration of courses can also be extended, which is not well acknowledged by teachers. Another important point that is rarely referred to in staff training is that the DDA also includes "Temporal Disabilities." For example, there are students who may experience short-term memory deficiency for

medical reasons such as depression and these students also have to be fully supported under the DDA.

4.2 What is expected of the teachers?

The above may worry many teachers that they have little skills or enough training to distinguish learners who have learning disabilities and who are struggling for other reasons. It is *not* required of tutors to *diagnose* learning disabilities. As for dyslexia, *spotting* who could be dyslexic has been possible. This also applies in the context of learning JFL. But how?

The function words in English such as prepositions which are actually high in ranking in the English corpus are known to be difficult for dyslexics to use well. If we apply this to the JFL context, particles may be their equivalent. Often dyslexics suffer from sequencing problems. Although Japanese relies less on word order than other languages such as English and Chinese, demonstrating continual difficulties in gaining basic syntax may be an indication. In writing, Kanji components both in reading and reproduction get too overwhelming. They may constantly display very basic Hiragana and Katakana errors even if they are at intermediate or advanced level. There are references which argue that dyslexic type written errors are neuronal recycling. For example, Dehaene, Cohen, Sigman and Vinckier (2005) refer to Logothetis and Pauls's study on monkeys in 1995 and suggest that a "mirror stage" is in the process of learning to read for humans[3]. Thus these errors do not necessarily mean immediate indications of dyslexia. The key points that mark out dyslexics from controls are:

- not the type of the error but the persistence of the error
- difficulty in acquiring reading and writing skills
- in comparison with the learners' other cognitive skills, their literacy skills are noticeably not coping with the tasks.

Although the noted errors in JFL may also be commonly seen in controls, spotting dyslexic students is possible for teachers if they carry out close observation of students.

5. Dyslexia and JFL

5.1 JFL is not dyslexia free

There exists some material publicising JFL courses based on a belief that JFL is easy to learn or dyslexia free and which encourage diagnosed dyslexics to study JFL. JFL can be described as an "accessible" foreign language to learn because it starts with Kana writing system that is highly phonetic. It then moves on to learning Kanji, for early stages it is mostly pictographs, which is also exciting and enjoyable for beginners. However, the later the learning stage becomes, the more dyslexic students of JFL experience constant problems that are based on phonological and/or processing deficits that have been experienced in their first language.

Amano and Smythe (1999) modified a series of existing diagnosis tests for English into the JFL context in order to test dyslexic students of JFL who covered between 100 and 280 contact hours within a UK BA course. This research confirmed a series of hypotheses they developed around the anticipated

difficulties of these students. The main findings were:

- difficulties in learning new spoken vocabulary
- problems perceiving new sounds
- problems in producing new sounds
- difficulties in remembering sound-letter correspondence
- difficulties in reproducing graphic-sound representations.

Those who are dyslexic in their first language are expected to face difficulties in JFL even if it is accessible to start with.

5.2 Towards learning, teaching and assessments

5.2.1 Learning and teaching

If the visual magnocellular system has impairment, fast processing of temporal visual information is affected. For example, when dyslexics are reading letters that are reduced or too close to each other, it is reported that they make more visual errors. This is the reason why educational psychologists recommend that learning/teaching materials are enlarged for some dyslexic learners. In addition, the fonts such as Times New Roman and Mincho can cause visual errors for some dyslexic readers. There are diagnosed and undiagnosed dyslexic learners in classes, thus the use of clearer fonts is recommended to reduce strain on students' learning and improve their learning opportunities.

As in the BDA's definition, "appropriately specific intervention" is needed because dyslexic learners are "resistant to conventional teaching methods," thus teachers have to re-think how to deliver lessons. For example, although the students with short-term auditory memory may not be able to remember strings of vocabulary on the spot, if it is given in advance and/or put in context, they learn more effectively. It is human nature that people register information easier if it has a context and comes with a memorable episode. Attaching memorable elements to lesson items works even better. Thus tutors are expected to be flexible and accommodate all students with disabilities of every type, and dyslexia is one of them: students come in different shapes and sizes of disability as no one is the same.

Although dyslexic students are known to become nervous when they are asked to respond on the spot, it is important to discuss this with the student whether he/she prefers not to be given such tasks or in fact willing to have challenges at university level. This leads to the discussion about integration of dyslexic students in classes. It seems vital that the tutor creates the culture that there is high disability awareness and acceptance within the institution and the class.

Even though dyslexic learners have never experienced recognisable difficulties due to dyslexia before, starting a language with a deep orthography such as Japanese, their ingeniously developed compensating skills may no longer cope with the challenges it brings when it is learnt intensively. Their mother tongue and their other languages may not have notably disturbed them with dyslexic problems but it can break through for the first time in learners who were born with this neurological condition. It is the education establishments' and the tutors' duty to adjust their existing system and teaching methods to accommodate these students where it is considered reasonable. However, there also is a limit to how much a teacher can

adjust for such students due to the nature of the course. Thus education establishments have to be able to inform dyslexic learners what kind of anticipated problems will be brought to them by learning JFL (Amano 1999a). Dyslexic learners can easily be overloaded and they may not be able to cope with the workload if the course is too intensive. Therefore, when the students are found to be struggling, changing courses should be advised (Closs, Lannen, & Reid, 1996).

5.2.2 Assessments

It has been reported that dyslexics' performance in reading comprehension drops if they are given time constraints. They tend to be slow in reading but it is considered that they slow down to increase their comprehension level (Filder, Everatt, & Brooks, 2008). Thus it is crucial to secure recommended extra time when reading is involved. However, it does not seem necessarily useful when applied to conventional listening assessment methods. It was demonstrated that the extra time made available was irrelevant and this raised questions of whether testing students by allowing gaps in between sentences or extra repetition of the same recording have any validity as aural tests in JFL (Amano, 1999b).

Carrying on using conventional assessment methods or only giving minor alterations to them to suit the existing system may be convenient for organisations and tutors but they are very likely to be depriving otherwise gifted people of learning opportunities, possibly losing validity as assessments or even being unfair to other students.

Students with diagnosed learning difficulties have been supplied with good access to technologies in the UK and many students use them very creatively. Whilst students are used to expressing themselves via different media, it seems only fair that students are encouraged to demonstrate their opinions and abilities in various different media instead of being pushed to write an essay, something which many dyslexics are clearly not good at. This is also an area teachers are encouraged to look into to enhance opportunities for students.

5.3 Practical suggestions for teaching

5.3.1 JFL in schools and evening classes

The aim of these courses is to be accessible and to expand the learning population of JFL, thus it is recommended of the teachers to:

- use "Multi-sensory teaching techniques," which form the core of the teaching of dyslexics including things such as games, TPR, songs, dances, visual materials and the use of ICT
- pace the lessons slow and do not overload students
- give counselling for severely dyslexic learners before starting
- avoid on-the-spot questions
- hold close consultations on progression especially when students are joining an intensive BA course of JFL
- create a supportive and understanding learning environment.

5.3.2 JFL as a degree course in higher education

This option is intensive, high speed and students are expected to carry out self-directed study. Thus providing them enough learning strategies in JFL seems important. The following actions are recommended. Teachers should:

- give clear and extensive phonetic lessons without being too technical
- avoid asking for rote memorization
- discuss whether the student wants challenges like making speeches and so on in front of peers
- avoid test items with no or little context such as word translation or multiple choice.

Teachers may also need to:

- intervene between the students, during their period abroad in Japan, and Japanese partner institutions whose dyslexia awareness is not sufficient
- advise the student to change course if he/she is found struggling and/or not suited to the course because of his/her severity of dyslexia which may be beyond tutors' or institutions' "reasonable adjustments" to overcome the problems.

6. Conclusion

Faced with students with dyslexia who have different learning patterns, the demand on foreign language teachers is to re-examine themselves as language teachers. The following is a suggested list to reflect upon their past and current activities. Have they been:

- observing students closely enough?
- noticing students who are very good in other subjects but who struggle very badly in JFL only?
- continuing to use teaching or assessment methods only because they were taught to do so?
- aware that learning methods which worked best for them when they were learners are not universal?
- sure why a particular test is needed and the particular test item is presented to learners?
- demanding staff training at their institutions?

If our aim is to provide students with high quality learning opportunities, then the existing syllabus, teaching materials and methods of teaching and assessment have to be re-visited. As this is a transition period, it may be too demanding and overloading for current active teachers. However without them taking action, the situation for dyslexic learners will not improve.

It seems only fair to say that these are new professional responsibilities of the teachers. It is time that they change their ways of thinking on course delivery, teaching methods, assessments and counselling techniques. These are urgent tasks and further research is awaited in support of learners and JFL teachers.

Notes

[1] BBC (2003). Compensation for dyslexic man. Retrieved March 8th, 2008, from http://news.bbc.co.uk/1/hi/england/derbyshire/3136655.stm

[2] Directgov. Disabled people: Going to university or college. Retrieved May 21st, 2008, from http://www.direct.gov.uk/en/DisabledPeople/EducationAndTraining/HigherEducation/DG_4000917

[3] Logothetis, N.K., & Pauls, J. (1995). Psychophysical and physiological evidence for viewer-centered object representations in the primate. *Cerebral Cortex*, 5(3), 270-288.

References

Amano, T., & Smythe, I. (1999, June). *Problems of the English student learning Japanese.* Paper presented in the Multilingualism and Dyslexia Conference, Manchester, UK.

Amano, T. (1999a). A cautionary tale. In I. Smythe (Ed.), *The Dyslexia Handbook 1999* (pp. 256-257). Reading: The British Dyslexia Association.

Amano, T. (1999b). How to manage teaching Japanese as a foreign language for students with dyslexia -Problem areas and some suggestions for teaching in UK higher education institutions-, *The Proceedings of the 1998 Conference for Japanese Language Teachers in Higher Education*,17-29.

British Dyslexia Association (BDA). What is dyslexia? Retrieved March 6, 2008, from http://www.bdadyslexia.org.uk/whatisdyslexia.html

Closs, A., Lannen, S., & Reid, G. (1996). Dyslexia in further education - A framework for practice. In G. Reid (Ed.), *Dimentions of Dyslexia Vol. 1, Assessment, Teaching and the Curriculum* (pp. 447-467). Edinburgh: Moray House Publications.

Dehaene, S., Cohen, L., Sigman, M., & Vinckier, F. (2005). The neural code for written words: a proposal. *TRENDS in Cognitive Sciences*, Vol. 9 (No. 7). Retrieved May 1, 2008, from http://www.unicog.org/publications/DehaeneCohenSigmanVinckier_LCDmodelReading_TICS2005.pdf

Filder, R., Everatt, J., & Brooks, P. (2008, March). *Reading comprehension skills amongst dyslexic adult students.* Paper presented in The 7th British Dyslexia Association international Conference, Harrogate, UK.

International Dyslexia Association (IDA). What is dyslexia? Retrieved March 8, 2008, from http://www.interdys.org/FAQWhatIs.htm

Lundberg, I., & Hoien, T. (2001). Dyslexia and phonology. In A. Fawcett (Ed.), *Dyslexia: Theory and good practice* (pp. 109-123). London: Whurr Publishers.

Office of Public Sector Information (2005). Disability Discrimination Act. Retrieved March 8, 2008, from http://www.opsi.gov.uk/acts/acts2005/ukpga_20050013_en_1

Office of Public Sector Information (2001). Special Educational Needs and Disability Act 2001. Retrieved May 21, 2008, from http://www.opsi.gov.uk/ACTS/acts2001/ukpga_20010010_en_1

Price, C. (2008, March). *Neuroimaging of Dyslexia and Language*, Paper presented in The 7th British Dyslexia Association International Conference, Harrogate, UK.

Ramus, F., Rosen, S., Dakin, S.C., Day, B.L., Castellote, J.M., White, S., et al. (2003). Theories of developmental dyslexia: Insights from a multiple case study of dyslexic adults, *Brain*, Vol. 126 (No. 4), 841-865.

Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia* (2nd Ed.). Oxford: Blackwell.

Stein, J.F. (2001). The magnocellular theory of developmental dyslexia. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 7 (1), 12-36.

2007-2008 BATJ Diary

21 September 2007 Venue: SOAS, University of London
SIG*: 第 24 回ロンドン文法勉強会「日本語のアスペクト・テンス 1」
*SIG = Special Interest Group

20 October 2007 Venue: Japan Foundation, London Language Centre
Workshop: 日本語のモダリティを考えるー理論から実践へ
Speakers: 木津弥佳［会員］（ロンドン大学 SOAS）「文レベルのモダリティ」
バルバラ・ピッツィコーニ［会員］（同上） 「談話レベルのモダリティ」
柏木美和子［会員］（同上） 「日本語教育への応用」

10 November 2007 Venue: Japan Foundation, London Language Centre
Workshop: 日本語教育における連体修飾表現
Speaker: 北條淳子先生（国際交流基金パリ日本文化会館［早稲田大学名誉教授］）

23 November 2007 Venue: SOAS, University of London
SIG: 第 25 回文法勉強会「日本語のアスペクト・テンス 2」

1 December 2007 Venue: Japan Foundation, London Language Centre
Report: 日本語教師上級研修参加報告
Speaker: 田中和美［会員］（ロンドン大学 SOAS）

Workshop: 若者のコミュニケーションと日本語教育
Speaker: 三宅和子先生（オックスフォード大学［東洋大学教授］）

19 January 2008 Venue: University of Birmingham
Workshop: 日本人のジェスチャーとうなづき
Speaker: 喜多壮太郎先生（バーミンガム大学）

2 February 2008 Venue: Imperial College London
The 3rd Japanese Speech Contest for University Students
Category 1 優勝: Michael Downey (University of Leeds)
"The unique Japanese approach to showing consideration to others and its disappearance from modern society"
2 位: Antoni Slodkowski (SOAS, University of London)
"Living in a Japanese teahouse - Cultural experience in Kyoto"
Category 2 優勝: Handoo Seo (Imperial College London)
"Life's magic"
2 位: Faizal Farokh (Imperial College London)
"Do video games have a bad influence on youths?"

2 February 2008 Venue: SOAS, University of London
SIG: 第 26 回ロンドン文法勉強会「日本語のテンス・アスペクト 3」

15-16 March 2008 Venue: University of Hull
Spring Conference: コーパス・統計と日本語教育
Organisers: 国際交流基金ロンドンランゲージセンター・BATJ
Workshops: 「日本語コーパスの現状・形態素分析・Excel によるカイ自乗検定ほか」
Speaker: 中村純作先生（立命館大学大学院教授）

Lecture: Corpus and Cognition
Speaker: Dr. Terry Shortall (University of Birmingham)

25 April 2008 Venue: SOAS, University of London
SIG: 第 27 回ロンドン文法勉強会「日本語のテンス・アスペクト 4」

17 May 2008 Venue: Japan Foundation, London Language Centre
Workshop: 日本語教育と中国語教育における問題点
Speakers: Mr. Daming Wu (University of Leeds) "A computerised Chinese learning system"
Ms. Huiming Dong (University of Hull)・宮入朋子［会員］（ハル大学）
"Case study - How Japanese and Chinese language teachers collaborate to support learners in free elective modules at the University of Hull"

30 May 2008 Venue: SOAS, University of London
SIG: 第 28 回ロンドン文法勉強会「日本語のテンス・アスペクト 5」

20 June 2008 Venue: SOAS, University of London
SIG: 第 29 回ロンドン文法勉強会「BATJ 大会基調講演者横溝先生の著書を読む」

21 June 2008 Venue: Japan Foundation, London Language Centre
Workshop: ディスレクシアと日本語教育
Speakers: 天野貴子［会員］（セントラル・ランカシャー大学）
「発達性ディスレクシアと外国語としての日本語学習・教育ーその概略と課題」
ハーウッド美知子先生（ミルフィールド・スクール）
「ディスレクシアと日本語学習 ー中等教育におけるその実例」

5– 6 September 2008 Venue: University of Leeds
The 11th BATJ Conference
基調講演：横溝紳一郎先生（佐賀大学教授）
講演： Professor Mark Williams (University of Leeds)

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)

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の収集･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
機関会員希望の方は、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

Application for membership 入会申し込み
Please visit the website．ホームページをご参照ください。
http://www.batj.org.uk

Enquiries 問い合わせ

BATJ Chair: Junko Hagiwara
The Oriental Institute
The University of Oxford
Pusey Lane, Oxford
OX1 2LE　　UK

Tel: +44 (0) 1865-278200
Fax:+44 (0) 1865-278190
E-mail: junko.hagiwara@orinst.ox.ac.uk

www.batj.org.uk

編集後記

BATJ Journal 第 9 号が出来上がりました。第 10 回 BATJ 発表大会は、 2007 年 9 月にヨーロッパ日本語教師会との共催で 2007 日本語教育シンポジウムと兼ねて行われたため、今号は変則的です。既に春、お手元にシンポジウムの報告・発表論文集『ヨーロッパ日本語教育 12』が届いていると思います。通常、BATJ 発表大会の基調講演、講演、そして発表論文等の要旨は *BATJ Journal* に掲載しているのですが、今回、それらはシンポジウム報告・発表論文集に載りました。そのため今号では、BATJ が開催しているセミナー・ワークショップの講師の方々に執筆を依頼、快諾を得て、掲載の運びとなりました。

今号の論文の部には 2 本の投稿がありましたが、残念ながら採択に至りませんでした。ノート部門には 6 本の投稿があり、2 本が掲載されています。さらに、今号では新たな試みとして、「修士論文紹介の部」を設けました。

投稿論文受理後、査読者および編集委員たちは、執筆者名が伏せられた投稿論文を真剣に読み、内容を検討しそれぞれ意見を述べ、まとめたコメントを執筆者に返却しています。「再投稿」となった場合、会員同士である執筆者と編集委員が、正面から取り組み、よりよい論文に仕上がるように協働作業を行います。推敲、校正を重ねること 4 か月から 6 か月。長い道のりを経て、完成原稿となります。最終的な成果は執筆者のものであることは言うまでもありません。

BATJ 会員の、BATJ 会員による、BATJ 会員のための *BATJ Journal* です。執筆者と編集委員、両者ともなくてはならない存在です。仲間入りしませんか。（Coordinator）

***BATJ Journal*　Editorial Staff**

Misako Kanehisa	金久みさ子	SOAS, University of London
Miwako Kashiwagi	柏木美和子	SOAS, University of London（BATJ 役員）
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
Motoko Takahashi	高橋もとこ	IALS, University of Edinburgh（校正担当）
Kazumi Tanaka	田中和美	SOAS, University of London（コーディネーター）

BATJ Journal No.9　2008
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 = 2008 年 9 月 1 日

© 2008 The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

---

印刷製本　The Print Room (SOAS, University of London)