

JALT 日本語教育論集

JALT Journal of Japanese Language Education



第 15 号

Volume 15

2019年 12月

December 2019

全国語学教育学会 日本語教育研究部会

The Japan Association for Language Teaching (JALT)

はしがき

JALT 日本語教育研究部会『JALT 日本語教育論文集』第 15 号が完成いたしました。本号には 3 編の研究論文（日本語論文 1 編、英語論文 2 編）と 3 編の書評が掲載されています。日本語論文は、「競争」と文化：米国における日本語ブームの考察」（クリストファー・ヘネシー）です。ヘネシー論文では、米国における日本語学習者の数を急増させる三つの要因をとおして日本語教育の歴史を考察し、これからの米国における日本語教育の動向にも触れています。英語論文は、Reconsidering the Direct Teaching Method in Japanese Language Education 「日本語教育における直接指導法の再考」（アザリア・ザハルディン）と Japanese Third-Person Overt Pronouns Carry Anti-Logophoricity 「日本語三人称代名詞の反発話主体性」（正路真一）です。ザハルディン論文では、直接法の再考と直接法が教室にもたらす影響を考えています。そして正路論文では、日本語の三人称代名詞が「反発話主体性（anti-logophoricity）」を有しているという可能性、つまり文が報告する発話（あるいは思考、感情）の主体を先行詞として指示しないという可能性を検証しました。今回 3 編の論文に加え、3 編の書評も掲載されています。英語で書かれた書評は、『中国故事を英語で遊ぶ—豊かな人生への道しるべ』 Chugoku Koji wo Eigo de Asobu: Yutakana Jinsei eno Michishirube [Understanding Chinese Historical Stories through English: Guide to Enriching Life]（松岡広泰・松岡枝里子、2003）に対する書評（松岡美里）、そして日本語で書かれた 2 編の書評は『話者の言語哲学—日本語文化を彩るバリエーションとキャラクター』（泉子・K・メイナード、2017）に対する書評（松岡枝里子）と『日本語教師のためのアクティブ・ラーニング（横溝紳一郎・山田智久 編、2019）に対する書評（森山真吾）です。英語と日本語での書評も本研究部会の会員にも貴重な情報になるでしょう。本号 15 号も会員の皆様に楽しんでいただけるよう願っております。

Preface

We are very pleased to announce the new volume of the JALT JSL SIG Journal (Volume 15). The current volume features three research articles (one in Japanese, two in English) and three book review articles. The first research article by Christopher Hennessy is entitled “‘Competition’ and ‘Culture’: A Look at Japanese Language Booms in the United States.” In this article, Mr. Hennessy looks at the history of Japanese language education in the United States, focusing on three factors that have contributed to sharp rises in the number of Americans engaging in Japanese language study, and also the future trends in Japanese language education participation in the United States. For the English-language research articles, we have “Reconsidering the Direct Teaching Method in Japanese Language Education” by Azalia Zaharuddin and “Japanese Third-Person Overt Pronouns Carry

Anti-Logophoricity” by Shinichi Shoji. In her article, Ms. Zaharuddin reexamines the direct method of instruction and its use in the classroom. Mr. Shoji suggests anti-logophoricity in Japanese third-person pronouns, confirming the possibility of a tendency for third-person overt pronouns in Japanese to not refer to antecedents when the antecedents’ speech, thoughts or any internal feelings are reported in the sentence. On top of these three research articles, in this edition there are three book review articles. The first one, written in English by Misato Matsuoka, reviews “Chugoku Koji wo Eigo de Asobu: Yutakana Jinsei eno Michishirube [Understanding Chinese Historical Stories through English: Guide to Enriching Life]” by Hiroyasu Matsuoka and Rieko Matsuoka. Next, there are two review articles written in Japanese. The first one, written by Rieko Matsuoka, is on the book entitled “Washa no gengtetsugaku – Nihongobunka wo irodoru barieeshon to kyarakutaa” (2017) by Senko K. Maynard. The second review article, written by Shingo Moriyama, focuses on the book entitled “Nihongo kyoushi no tame no akuteibu raaningu” (2019), edited by Shinichiro Yokomizo and Tomohisa Yamada. No doubt these research and review articles written in both Japanese and English will provide invaluable information for JSL SIG members. We hope this 15th volume of the JALT JSL SIG Journal will give everyone something to enjoy.

2019年 12月 (December 2019)

全国語学教育学会日本語教育研究部会代表 (JALT JSL SIG Coordinator)

川手ミヤジェイエスカ恩 (Megumi Kawate-Mierzejewska)

目次 (Contents)

はしがき Introduction	i
Research Articles	
「競争」と「文化」：米国における日本語ブームの考察 ‘Competition’ and ‘Culture’: A Look at Japanese Language Booms in the United States クリストファー・ヘネシー (Christopher Hennessy)	1
Reconsidering the Direct Teaching Method in Japanese Language Education 日本語教育における直接指導法の再考 Azalia Zaharuddin (アザリア・ザハルディン)	13
Japanese Third-Person Overt Pronouns Carry Anti-Logophoricity 日本語三人称代名詞の反発話主体性 Shinichi Shoji (正路 真一)	21
Review Articles	
Hiroyasu Matsuoka and Rieko Matsuoka— <i>Chugoku Koji wo Eigo de Asobu: Yutakana Jinsei eno Michishirube</i> Misato Matsuoka (松岡 美里)	37
泉子・K・メイナード著—『話者の言語哲学—日本語文化を彩る バリエーションとキャラクター』 松岡 里枝子 (Rieko Matsuoka)	38
横溝紳一郎・山田智久 編—『日本語教師のためのアクティブ・ ラーニング』 森山 真吾 (Shingo Moriyama)	40

「競争」と「文化」：米国における日本語ブームの考察
‘Competition’ and ‘Culture’:
A Look at Japanese Language Booms in the United States

クリストファー・ヘネシー
福井大学
Christopher Hennessy
University of Fukui

要旨

本稿は、米国における日本語学習者の数を急増させる三つの要因である（1）米国の第二次世界大戦の参戦、（2）1980年代の日本の高度経済成長、（3）米国における2000年代以降の日本文化に対する関心を通して米国における日本語教育の歴史を考察する。当時の日本語の教育教科書や学術論文・書籍、公文書、当時の新聞記事・書籍、当時の日本語学習者の説明・インタビュー、統計資料など様々な量的・質的データ及び一次・二次資料を踏まえ、筆者は上記の（1）から（3）を中心に、それらを（1）戦時日本語ブーム、（2）経済日本語ブーム、（3）文化日本語ブームに分けた。その結果、戦時日本語ブームと経済日本語ブームは日本と米国との「競争意識」に基づきブームが起きたという点が共通していると言える。戦時日本語ブームは軍事的な競争、経済日本語ブームは経済的な競争に基づく。文化日本語ブームは、最初の二つのブームとは異なり、日本語学習者の急増の動機が、軍事や経済競争のような要因ではなく、文化の異なる人々と交流することを通じて生活を豊かにするような要因によるものであるとも考えられる。最後に、なぜこのような異なるブームが発生したか、またこれからの米国における日本語教育の動向に関する考察も踏まえてまとめる。

Abstract

In this paper, the author will briefly discuss the history of Japanese language education (JLE) in the United States through a filter of booms in the number of Japanese language learners in the United States. Three evident booms coincide with: (1) the Second World War, (2) the Japanese bubble economy of the 1980s, and the rise in interest in Japanese modern culture since 2000. The author has identified and classified these three periods as ‘Japanese language booms’ based on a wealth of primary and secondary evidence, including Japanese textbooks, historical research, government documents, newspaper articles, Japanese language learner interviews, and statistical analyses of the given periods. These three booms are labelled as: (1) the Wartime Japanese Language Boom, (2) the Economic Japanese Language Boom, and (3) the Culture Japanese Language Boom. The author argues that the Wartime Japanese Language Boom and Economic Japanese Language Boom share a ‘sense of competition’ with each other: military competition and economic competition. The Culture Japanese Language Boom is different in that the increase in Japanese language learners is based not in a perceived external need to compete with and defeat Japan to protect American livelihood, but instead on an internal motivation of wanting to enrich livelihood through the exchange with different culture. In conclusion, the author will explain why these different booms arose and discuss possible directions Japanese language education in the United States may take in the future.

1. はじめに

1853年にアメリカ海軍の代将、マシュー・ペリーが率いる艦船4隻が浦賀に来航した。それにより、アメリカと日本の政治的な関係は変化することになった。現在、日米は「友達」のような関係と言っても過言ではないが、150年以上の歴史の中で、その関係は大きく変わってきた。そして、その歴史の中に、アメリカにおける日本語教育の始まりもあった。19世紀後半にアメリカの宣教師が来日し、1900年にはアメリカの大学における初の日本語講座が始まった。また、1868年から日本人移民の波がハワイやアメリカ西部に押し寄せた。この頃、日系人のための日本語学校がアメリカ本土に初めて出現した(関 1997)。150年後の現在、世界中に日本語学習者が存在する中、約15万人の様々なアメリカ人が日本語を学習している(国際交流基金 2013)。

明治時代から現在に至るまで、アメリカ人はどのような背景から日本語を学習してきたのであろうか。第二次世界大戦までのアメリカにおいては、日本語教育は継承語教育や学者、宣教師などのためのもので、日本語学習者はわずか数百人程度であった(関他1997)。戦時中になって、敵国の言葉である日本語が、初めて多くの一般のアメリカ人の学習対象となった。そして、この時期に、アメリカにおける日本語教育が盛んであった。

アメリカと日本は長い歴史を共有する。政治史や軍事史など、様々な観点からアメリカと日本の関係は数多く文書化されているが日本語教育の観点からみると、資料は限られているので、本稿では、様々な資料を用いて、アメリカにおける日本語教育の歴史を紹介する。具体的には、その歴史をとおして、アメリカが第二次世界大戦に参戦して以来の日本語学習者人口の急増現象について以下のような三つのブームを中心に考察する。そして更に、アメリカ人が日本語を学習する動機を把握する目的から、日米の歴史やアメリカの対日感情を通して、それぞれのブームの共通点や相違点も考える。そこで、日本語教育ブームを(1)戦時日本語ブーム、(2)経済的日本語ブーム、(3)文化的日本語ブームの三つに分ける。また、各現象の時期を考察し、それぞれのブームの歴史的背景とアメリカの対日感情、各時代における日本語教育の状況を明らかにする。最後に、共通点と相違点を考察し、戦時日本語ブームと経済的日本語ブームが近年の文化的日本語ブームとは本質的に異なるものである点を議論し、アメリカにおける日本語教育にどのような影響があるか、また今後の日本語教育の在り方に対する意義についても考える。

2. アメリカにおける三つの日本語ブーム

なぜアメリカで日本語学習者が急増したかを理解するためには、先ずそれぞれのブームの背景や特徴を明確にする必要がある。そして前述のブームを区別するため、それぞれのブームの概要と特徴、各ブーム期における日本語教育法について簡単に紹介する。

2-1. 日本語ブームの区別について

アメリカにおける日本語教育のブームは、第一に「戦時日本語ブーム」(1941年～1946年)、第二に「経済的日本語ブーム」(1980年～1990年)、そして第三に「文化的日本語ブーム」(2002年～現在)である。Steinhoff (2007)によると、多くの日本の研究者が、日本とアメリカの歴史上の繋がりについて、「戦争」や「経済」、「文化」という言葉で日本史を説明し、日米の政治史、軍事史、経済史などでそれらの言葉を使

うが、筆者は、日本語教育のコンテキストで同様の言葉を使用し、「戦時日本語ブーム」、「経済的日本語ブーム」、「文化的日本語ブーム」としそれぞれの区別をする。

本稿でいう“ブーム”とは、「日本語教育がさかんになること」で、区別の根拠は、日本語学習者人口の増加である。つまり、日本語学習者が急増すれば、それが一つのブームを創り出すことになる。

2-1-1. 戦時日本語ブーム

第二次世界大戦中、アメリカでは軍事分野の日英翻訳者・通訳者が足りず、「日本語が話せる白人はゼロも同然」であった（Ano 1977）。実際、3千7百人の日系のアメリカ軍人の中でも、日本語レベルが上級である者は7%しかいなかった（Ano 1977）。そのため、アメリカ陸軍が日本語教育講座を開設した（関 1997）。講座開設時から戦後まで、この陸軍の講座で日本語を勉強した卒業生の人数は6千人を超えた。この6千人中、85%が日系アメリカ人であった（Ano 1977）。戦後もこのプログラムは継続されたが、戦時中のレベルには至らなかった。この時期の日本語学習者の急増を、「戦時日本語ブーム」と定義づけることができる。

2-1-2. 経済的日本語ブーム

浅川(1998)によれば、1980年以降の日本語ブームは、学習者人口の増減がよりはっきりしている。アメリカの大学では、1980年に1万1千人強であった日本語履修者数が、1990年には4万5千7百人弱になり、日本語学習者数は297%増という驚異的な伸びを見せたが、その後1990年から1995年にかけては2%の減少となり、この減少をもってブームが終わったとも言える。

日本語学習者数は、1960年から1970年にかけて、大学の日本語履修者数が279%増となるなど急増したが、この時は1960年に2千人弱であった履修者数が1970年に約6千6百人となるという全体数の増加であった。加えて、この時期の日本語学習者増加率は、その他の言語に比べて突出するものではなかった。1960年から1970年までの日本語履修者数279%の増加率に対して、ヘブライ語は332%、ポルトガル語は390%であった。また1970年から1980年にかけても日本語学習者数が増加したが、アラビア語以外のその他外国語の学習者増加率と同じように、100%増の範囲内で変化した。しかし、1980年から1990年にかけて、日本語学習者の増加率はその他のどの外国語と比べても5倍以上となった（浅川 1998）。ちょうど同じ時期に、日本の対米貿易が大幅な黒字になったことは偶然ではあるまい(Abe 2017)。日米経済関係の状況を背景に、より多くのアメリカ人が日本語を勉強し始めた。これにより、1980年代の日本語学習者の増加を「経済的日本語ブーム」と定義づけることができる。

2-1-3. 文化的日本語ブーム

先に述べたように、1990年以降、アメリカの大学の日本語学習者数は減少したにも関わらず、2000年頃から再び急増してきた。1998年から2009年にかけて、その数は8万人弱と、1998年の4万人強からほぼ2倍近くに増えた。その上、アメリカの50州の中で47州において日本語学習者数が増え、地域的ではなくアメリカ全土的な現象として日本語学習者が増加した（Ruch 2011）。また、2010年頃に大学における日本語学習者数が減少し始めたが、アメリカの日本語学習者数は全体として増え続け、2009年に14万人であった日本語学習者数は2013年には15万5千人を超えた（国際交流機関 2009; 国際交流機関 2012; Goldberg et al. 2015）。アメリカにおける日本語学習者の学習目的は、2010年代には文化的な理由（項目：マンガ、アニメ、JPOP好きだから）を挙げる学生が増えているようである（国際交流機関 2012）。このように、2000年以降「文

化的日本語ブーム」が始まり、現在もアメリカでは日本語学習者が増える傾向にあることから、この文化的日本語ブームが続いていると言えるだろう。

文化的日本語ブームについて注目すべきは、アメリカの大学や高等学校における日本語学習数が増えたにも関わらず、2003年から2006年にかけてアメリカの全体的な学習者数が約14万人から12万弱に減少したことである。これは教育政策の変化により、小学校と中学校で提供される日本語プログラムが減少したことによるものと考えられている（国際交流機関 2006; 国際日本語研修協会 2009）。そして、2009年までに再び約14万人に回復した（国際交流機関 2009）。この流れにかかわらず、2010年頃まで大学と高等学校における日本語学習者数は一貫して増え続けていることから、一つの日本語ブームが確認できる。

以上のように、アメリカの歴史上の日本語ブームは三つに分けられる。次に、それぞれのブームの背景とメディアや論文に見られるアメリカ人の対日感情、当時の日本語教育について説明する。

3. 三つの日本語ブームの背景・状況について

3-1. 戦時日本語ブーム

3-1-1. 背景

1941年12月の真珠湾攻撃まで、アメリカは第二次世界大戦に参戦しないようにしていた。アメリカは、突如開戦へと追い込まれたのである。それに伴い、既に白い眼で見られ監視されていた日系人が急に注目を浴びるようになった。真珠湾攻撃の2日後には、ハワイとアメリカ西部にある日本語学校はアメリカ連邦議会の命令によって強制的に閉鎖された（Ng 2002）。翌年1月には、大統領命令によって日系人の強制収容に関する手続きが始まった。この時、アメリカは言葉の通じない敵である日本と戦争をしていた。軍部のジョン・ウェカーリング中佐とカイ・ラスムセン大尉は、真珠湾攻撃事件の前から既に軍部用日本語プログラムの必要性を認識しており、そのため、真珠湾攻撃の1ヵ月前にサンフランシスコにおいて教師と学習者を集め、軍部の語学学校を開いた（Ano 1977）。強制収容所でも軍部における日本語プログラムと似たような講座を開設し、この動きは真珠湾攻撃の時に始まり、1946年の中頃に終わったのである（Ng 2002; Ano 1977）。

3-1-2. 当時のアメリカの対日感情

この時代にいた数え切れないほどの日系アメリカ人が、日系人であるという理由だけで連行されたという事実が、当時のアメリカ人の対日感情を物語っている。特に、1941年12月7日の真珠湾攻撃事件の日から、日系アメリカ人の生活が大きく変わった。多くのアメリカの都市で反日デモが行なわれ、その差別は市民のみならず、軍部の中にも存在していた。特に西部の軍事基地にいる多くの指揮官が日系人に対する差別意識を持っており、そのためアメリカ軍の日本語プログラムはサンフランシスコから別の場所へ移動された（Ano 1977）。本来は軍事上、日本語が必要であったが、日本語学習者として一番学習効率が良いと考えられる日系人を信頼できるかどうかはとても複雑な問題であった。

多くの強制収容所では、日本に関係があること、特に日本語の使用が禁止された。ヘンリー・ミヤタケが自分の経験について話した内容によると、強制収容所には「No nihongo (和訳：日本語禁止)」のルールがあった。このようなルールは、強制収容所では普通だったようである。なぜなら、日本のものは「Un-American (和訳：反アメリカ

カ)」だからである (Miyatake 1998)。それに対して、ペギー・タネムラのツール・レークにある強制収容所での経験はかなり異なるようである。タネムラによると、日系人がその強制収容所を管理し、多くの日系人は戦争が終われば日本に戻るつもりなので、強制収容所の中に日本語学校まであったそうである (Tanemura 1998)。しかし、このようなことは例外であった。

3-1-3. 当時の日本語教育の状況

この時期に、アメリカにおける最初の日本語ブームが起こった。真珠湾攻撃事件後、日系人でなくても軍事のために日本語を学習する人数が急増した。軍部の日本語プログラムを開始した1941年から1946年の閉鎖までに、6千人以上が日本語を学習した (Ano 1977)。その日本語プログラムはブルームフィールドの「Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages」に基づき作られており、Army Specialized Training Program と呼ばれた。このようにして Army Method が開発された (Bloomfield 1942; 関 et al. 1997)。プログラムの基本的な内容は、週に6日間、1日10時間の授業というタフなものであった (Ano 1977)。当初のプログラムの目的は、敵の通信を翻訳できる人材の育成であったが、戦争が進むにつれて捕らえた敵兵を尋問する必要があると、通訳ができる兵士の育成も重要な目的の一つとなった (Ano 1977)。このように、プログラムの内容も時代に合わせて変更された。最初は軍事的な日本語が必要であったが、戦後の1946年には日本の新政府を支援する政治的な日本語を話すことができる兵士が必要になった (Ano 1977)。1946年に戦時期専用の軍部の日本語プログラムが閉鎖されたが、戦時中の日本語学習ブームをきっかけに、戦後、欧米の日本専門家が多く現れた。

3-2. 経済的日本語ブーム

3-2-1. 背景

1980年代に日本は経済的に世界のリーダーの一員になった。いわゆるバブル時代の日本である。そのバブルが大きくなるにつれ、日米の経済関係も強くなってきた。1980年代に世界的に強い影響力のあった日本の株式市場が4倍に膨らんだことや、円が2年間で5割高くなったことは、日米関係にも強い影響を与えた (Siebert 1999)。1973年と1979年の石油ショックにより、アメリカでは日系自動車会社の市場占有率が飛躍的に上昇した。それに対しアメリカ国内での批判が多くなり、その結果、日本は輸出自主規制を公約したため、多くの日系自動車会社がアメリカの自動車工場を開設した (Sousa 1982)。輸出自主規制の公約取り付けは、アメリカ市場の中で日系自動車会社の影響力を抑えるための方針であったにも関わらず、1980年代全般にわたり、自動車工業だけではなく、半導体や IT などの様々な業界で日本の影響力が広がり続け、その結果、日本の経済力がどんどん強まっていった (Siebert 1999)。

3-2-2. アメリカの対日感情

この時代の日本の経済力により、第二次世界大戦時以来久々にアメリカ人は日本を強く意識したと言える。自動車だけではなく、日本のマネジメント技術や不動産、銀行も注目を浴びた。そのため、多くの日本のビジネス関係の本が出版された (Steinhoff 2007; Mouer & Norris 2009)。日本の奇跡的な経済発展や管理の効率性は、世界が学びたいものであった。

しかしながら、学ぶべき国としての対日感情があった反面、アメリカの中には多くの反日感情もあった。1980年代は、ジャパンバッシング (日本叩き) などの言葉が作

られた時代でもあった。当時の新聞や雑誌の記事の見出しを読むだけで、多くのアメリカ人の日本に対する感情が分かる：

"Japan: Free Ride On the Free World? (和訳：日本：自由な世界でただ乗りか？)" (Will 1979)

"For American Car Industry, Japan is Both Enemy and Friend (和訳：アメリカ自動車産業にとって、日本は味方であり敵でもある)" (Holusha 1982)

"Japan's Fifth Generation Computers: Threat to the Free Market? (和訳：日本の5世代コンピューター：自由市場に対する脅威？)" (Davis 1983)

"The Danger from Japan. (和訳：日本からの危機)" (White 1985)

"Overcoming the Threat From Japan (和訳：日本からの脅威を克服する)" (Grumhaus 1986)

"Yellow Peril Reinfests America (和訳：アメリカに黄禍の再来)" (Boaz 1989)

"Japan: Let Them Defend Themselves (和訳：日本：自衛をさせよ)" (Fallows 1989)

"Is Japan Out to Get Us? (和訳：日本に狙われているか？)" (Reich 1992)

メディアだけではなく、政治家も同様の感情を表した。アメリカの民主党は、普段は国際的な対外関係に対して前向きな態度を持っているにも関わらず、1982年に当時民主党の大統領候補者であったウォルター・モンデール氏は「アメリカ旗を揚げるべきなのに、白旗を掲げている。アメリカの子供にどうなってほしい？日本製のコンピューターの周りを掃除してほしいのか！」というスピーチをした (Boaz 1989)。1979年にも「反日感情が高まる可能性がある」といった内容が言及された (Will 1979)。

このような反日感情は、当時アメリカにいた日本人も感じていた。1989年に米国大使館一等書記官の鶴岡公二は、反日感情について "The perception of the American public that Japan is a potential threat to the well-being of the United States is alarming and problematic," 「日本がアメリカの安定を揺るがす潜在的脅威であるというアメリカ社会の見方は、警戒すべき問題だ。」と述べた (Pear 1989)。

3-2-3. 当時の日本語教育の状況

「日本は『源氏物語』が好きな人だけが集まる場所ではない。お金が好きな人が集まる場所になった。」当時のビジネスマンの言葉の引用が、経済的日本語ブームの状況を描写している (Makino 1988 p.91)。この経済的日本語ブームにおいて、日本語学習者数が急増した。アメリカの大学では、1980年から1990年までの間に、日本語学習者数が297%増加した。日本語学習者の関心が教材に大きな影響を与え、この時代の一番の特徴は、ビジネスマン学習者の増加とビジネス日本語の教科書出版や教材の発展であった (Makino 1988)。

それに加え、教授法としてのコミュニカティブ・アプローチが、日本語の教室だけではなく言語教育全般に導入された。技術の発展の影響も少なくなかった。従来の教材に加えて、ビデオやラジカセ、ウォークマンなどのような AV 機器技術が発展するにつれて、より多くの教材、そして生の教材も開発された (Makino 1988)。日本語学習者数の増加と技術の発展が進むにつれて、日本語教員が不在の大学は、日本語教育の需要を満たすため、AV 機器の利用による日本語教室を提供した (Jansen 1987)。

そして、この時期は、学習する日本語のコミュニケーション・アプローチにより、書くことよりも話すことの方が重視された。この発展により、教科書がローマ字化され、日本語教室ではスピーキングに重きを置く傾向があった (Makino 1988)。

3-3. 文化的日本語ブーム

3-3-1. 背景

2000年頃から、再び日本語学習者数の増加が始まった。これは、経済的な理由からではなく、日本の文化がアメリカをはじめ世界中に普及していったことによるものであった。そして、この文化とは、戦後にドナルド・キーン氏などの日本学者が中心となって広めた伝統的な日本文化に限らず、いわゆる上品な文化から下品な文化まで、全ての文化に意義があるとされ、より広い観点で注目されるようになった(Steinhoff 2007)。アニメや漫画、映画、ファッションなどの様々な側面から日本の文化が人気になった。アメリカの日本語学習者は、2009年にはその約50%が、また2012年には54%以上が、「日本語学習の動機」は「アニメ・マンガ・J-POP 等が好きだから」と答えた (国際交流機関 2009; 国際交流機関 2012; MOFA 2013)。

この日本文化への興味をきっかけに、日本語学習者が増えたとも言える。2002年には、アメリカにおける日本の音楽、テレビ・ゲーム、アニメ、美術、映画を合わせた売り上げは12.5億ドルに達した。これは1992年より300%増えたことになる (Ishii 2004)。漫画の売り上げも2007年の一年間で10%上昇した。それに加え、「ラストサムライ」や「キルビル」など、日本に関する映画も立て続けに大ヒットした (Tiffany 2008)。日本のものならば売れるという、現在も続く傾向である。

3-3-2. アメリカの対日感情

この時代には、アメリカや様々な国において日本政府やビジネス界によって推進された「Cool Japan」戦略の効果が見られる (McGray 2002)。この戦略によって、日本のものの可愛さについて他の国のものに比べてユニークな特徴などが紹介され、多くの若いアメリカ人がそういった日本の文化に夢中になってしまったと言えるであろう。つまり、この今も続く時代に多くのアメリカ人が日本の文化が大好きになった。そして、この時代には、インターネットの普及により様々な国際的な情報をいつの時代よりも手に入れやすくなった (Tiffany 2008)。

このため、多くのアメリカ人が様々な日本の文化をいつでもどこでも楽しむことができるようになった。日本がアメリカ人の意識に入ってきたが、その意識は脅威などのイメージではなく、「かわいい」や「格好いい」といったイメージであった。また、日本の現代文化のアニメや漫画には日本文化の特徴や存在感がなく、「無国籍」な要素があることで、アメリカや他国においてこの「無国籍」な文化がより受け入れられやすいのではないかと考えられている (Iwabuchi 2004; Mouer & Norris 2009)。

3-3-3. 当時の日本語教育の状況

この日本語ブームは現在も続いているが、そこには具体的な傾向を確認できる。日本語学習者数が1998年から次第に増加し、大学では2009年に2002年より29%、また経済的日本語ブームの最後の1990年よりも60%増えて、7万人を超えた (Ruch 2011)。全体としては、2013年に日本語学習者数が15万人を超えた (国際交流機関 2012)。

教科書は前の時代より総合的なアプローチになり、多くの教科書がローマ字表記ではなくカナと漢字で書かれるようになった。そして、教科書の内容も、以前より「自

然」な日本語を使っている。また、学習者の要求に応え、日本の現代文化についての内容も以前より多く取り入れられている。更に、漫画で学ぶ日本語の教科書もある (Steinhoff 2007)。

スーパーテクノロジー、特にインターネットの普及により、生の教材の利用も急増した。アニメや映画、音楽ビデオ、漫画、レストランメニューなどの生の教材は、コンピューターとインターネットがあれば誰でもいつでもアクセスできる。それに MP3 プレーヤーの普及の影響も少なくない。ある大学の日本語カリキュラムでは、授業のために MP3 プレーヤーの持参が必須である。持っていない場合、学校から借りられるシステムが確立されている大学もある (Steinhoff 2007)。

CALL (コンピューターによる言語学習) の授業も増えている。また、遠隔授業やスカイプのようなソフトウェアの利用による会話などが人気になっている。加えて、オンライン日本語辞書、Facebook、掲示板など、現在の日本語学習者はテクノロジーによって、数え切れないほどの学習の機会があるとも言える (Warschauer 2000)。特にこの日本語ブームにおける日本語教育へのテクノロジーの影響は、誇張しても誇張しすぎることはない。

4. 考察：日本語ブームの共通点と相違点

以上、それぞれのブームの歴史、アメリカ人の対日感情、そして日本語教育の状況を把握することにより、アメリカにおける日本語教育の3つのブームを定義してきた。次に、それぞれのブームの共通点と相違点を考察する。

4-1. 競争に基づくブーム：戦時ブームと経済的ブームの共通点

最初の戦時日本語ブームと経済的日本語ブームは、表面的には異なるように見える。しかし、実際はこれらの時代にアメリカにおける日本語学習者が急増した根本的な理由はかなり類似していた。それは「競争」のためであると考えられる。正確にいうと、少なくともアメリカ社会の立場からすると、日本によって仕掛けられた競争に基づくものである。

具体的には、戦時日本語ブームの場合、まず日本がアメリカを攻撃した。そして、アメリカが真っ先に目指したのは、日本との戦争に勝つことであった。戦争においては、敵の移動や戦略などの情報が必要である。情報を掴むため、敵の言葉を理解することが必須である。この必要性からアメリカ軍部の日本語プログラムが誕生した。つまり、アメリカ人は日本に対するネガティブな感情を持ちながらも日本語を学習していた。学習「したい」からではなく、日本との競争に勝つために「しなければいけない」から学習したというのが正しい。

経済的日本語ブームの場合も、戦時中と同じように背景として日本から仕掛けられた競争があった。それは銃や爆弾による競争ではなく、ビジネス上の競争である。日本の自動車アメリカの自動車市場の大部分を占めた。日本から多くの先端技術が入ってきた。アメリカの製造業が奮闘している間、円が高くなるほど日本の経済や住宅市場が好調になり、その勢いはとどまるところがなかった。この時も、アメリカ社会の立場からすると、日本がアメリカに攻撃を仕掛けているようであった。経済的な攻撃とはいえ、再び勢いを増す日本に対抗するため、アメリカ人が日本語を学習し始めた。そして、それらの学習者は兵士ではなく、ビジネスパーソンであった。それでも、同じような日本との「競争感」がアメリカにおける日本語学習に拍車を掛けていた。

このように、根本的な学習の動機という点において、アメリカにおける日本語教育の戦時日本語ブームと経済的日本語ブームの構造は似ている。

4-2. 競争とは無関係のブーム：文化的日本語ブーム

日本語学習者の急増という点で、文化的日本語ブームは表面的には戦時日本語ブームや経済的日本語ブームに似ている。それに、ブームであるので、いつかは終わるものであろう。中国のような他の国の文化がより人気になることにより終わるかもしれない。もしくは、アメリカで始まる他のブームが取って替わるかもしれない。または、文化的日本語ブームが終わらない可能性もあるかもしれない。いずれにしても、一つのキーワードにおいて、文化的日本語ブームは戦時日本語ブームと経済的日本語ブームとは違っている。そのキーワードは「競争」である。

先に述べたように、戦時日本語ブームと経済的日本語ブームは、アメリカ人が日本語を学習せざるを得ないような競争原理があった。その反面、文化的日本語ブームは、日本との競争に基づかないという点で非常に異なっている。競争がないからこそ、アメリカ人には日本への脅威といった感情がない。戦時日本語ブームにも経済的日本語ブームにも存在した日本が与えるアメリカの生活への脅威という感情ではなく、純粋に文化に興味を持っているから日本語を勉強したいという日本語学習者が増えている。言い換えると、現在の文化的日本語ブームにおいては、アメリカ人は日本と関わることを選ぶ権利がある。日本のテレビ・ゲームがしたいならしても良い。漫画を読みたいなら読んでも良い。アニメを見たいなら見ても良い。寿司を食べたいなら食べても良い。またはどれもやらなくても良い。文化的日本語ブームの下では、そのような選ぶ権利があるが、戦争や経済の脅威の下では選ぶ権利はアメリカ人の立場からするとないに等しかったであろう。半ば強制的な言語学習になっていたわけである。

つまり、アメリカ人にとっては、戦時日本語ブームと経済的日本語ブームにおいては、日本との関わりは日本側から強制されたものであった。そのネガティブな観点に対して、文化的日本語ブームにおいては、日本との関わりは自発的なものである。このように、戦時日本語ブームと経済的日本語ブーム時に発生した強制的な競争観念から、当時のアメリカ人には反日感情があり、それが反動となり当時のアメリカにおける日本語教育が盛んになった。それに対して、文化的日本語ブームにおいては、アメリカ人が日本にポジティブな感情を持っており、現在のアメリカにおける日本語教育人気に拍車を掛けている。

5. おわりに

本論文では、日本語教育の歴史とアメリカの対日感情のフィルターを通じて、アメリカにおける日本語教育と日本語ブームの変遷を検討した。これにより研究が完結するわけではないが、アメリカの対日感情がどのように日本語教育に影響を与えてきたかに関して、ある程度有効な根拠を示すことができたと思う。まず、各時代の対日感情によって生じた3つの日本語ブーム：(1) 戦時日本語ブーム、(2) 経済的日本語ブーム、(3) 文化的日本語ブームを認識した。次に、歴史や日本に対するアメリカの感情、その時代の日本語教育状況を考察する上での日本語ブームの背景を説明した。最後に、それぞれの時代においてアメリカにおける日本語教育が盛んになった背景を考察し、戦時日本語ブームと経済的日本語ブームには共通点として「競争感」がある一方、文化的日本語ブームには同じような「競争感」がないことを明らかにした。戦時

日本語ブームと経済的日本語ブームにおいては、日本語が敵の言葉であったことにより、日本語学習者に動機があったわけでもなく日本語教育が広まったが、文化的日本語ブームにおいて日本語学習は学習者の選択肢の一つであり、学習に対する根本的な動機が異なる日本語ブームである点について述べた。

戦時日本語ブームと経済的日本語ブームは終わったが、文化的日本語ブームは現在もなお続いている。今もアメリカの学校において日本語学習者数が増加している。日本の経済が下落傾向にあるのに、経済が上昇している中国や韓国の言葉より未だに日本語を勉強するアメリカ人が多い (Ruch 2011; Goldberg et al. 2015)。外国語教育が盛んになる通常のパターンと違い、実に興味深いパラドクスである。そのパラドクスは、アメリカが他国との競争関係にあるのに、その国の言葉が日本語ほど学習されていないことである。例えば、現在も何十年も中東においていわゆるテロとの戦いを続けるアメリカにおいて、アラビア語学習者数は日本語学習者数ほど多くない (Furman et al. 2010; Goldberg et al. 2015)。日本の戦後の経済的奇跡のように、日本語ブームの傾向は他国には類するものがないのかもしれない。または、文化への関心に基づく言語習得の動機は、戦争や経済のような他国との競争に基づく言語の学習動機に比べ、より大きな影響を与えるものなのかもしれない。

おわりに、現在の文化的日本語ブームがいつまで続くか、またどのように終わるかは、アメリカにおける日本語教育の観点からは非常に重要なことである。日本政府による「CoolJapan」戦略の効果にも陰りが見え始めるなど、ブームの終わりを予感させる兆しがある (国際交流機関2019)。しかし、国際交流機関 (2019) によれば近年の傾向では、中国語学習者数とアラビア語学習者数の伸びが勢いを増している。最後に、アメリカにおける日本語学習者数を今後も維持するためには「CoolJapan」戦略の次を考える時期がきている。

参考文献

- 浅川公紀、中津将 (1998) 「米国における日本語教育－北西部の状況を手掛かりに－」
東京家政学院筑波女子大学紀要第2集175－192.
- 外務省 (2013) 「海外における日本語の普及促進に関する有識者懇談会：最終報告書」
(最終閲覧日：2019年12月01日) <http://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000022908.pdf>
- 国際交流基金 (2008) 「海外の日本語教育の現状：日本語教育機関調査 2006年」(最終
閲覧日：2019年12月01日)
<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/gaiyo2006.pdf>
- 国際交流基金 (2011) 「海外の日本語教育の現状：日本語教育機関調査 2009年」(最
終閲覧日：2019年12月01日)
https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey_2009/gaiyo2009.pdf
- 国際交流基金 (2013) 「日本語教育機関調査 2012年度」(最終閲覧日：2019年12月01
日)
[https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey_2012/2012_s_excerpt_j.
pdf](https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey_2012/2012_s_excerpt_j.pdf)
- 国際交流基金 (2017) 「日本語教育機関調査 2015年度」(最終閲覧日：2019年12月01
日) https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey_2015/all.pdf
- 国際交流基金 (2019) 「2018年度「海外日本語教育機関調査」結果」(最終閲覧日：2019
年12月01日) <https://www.jpf.go.jp/j/about/press/2019/dl/2019-029-02.pdf>
- 国際日本語研修協会 (2009) 『日本語教育の歴史と現状』 凡人社：東京.
- 関正明 (1997) 「日本語教育史研究序説」スリーエーネットワーク：東京.
- 関正明、平高史也 (1997) 『日本語教育史』アルク：東京.
- Ano, M. (1977) “Loyal Linguists: Nisei of World War II Learned Japanese in Minnesota”.
Minnesota History Volume 45, number 7. pp. 273-87.
- Abe, T. (2017) “The History & Significance of Japan’s Trade & Industrial Policy — a Case
Study of Trade Friction at the End of the 20th Century”. *Japan SPOTLIGHT*,
November/December. pp. 50-54
- Bloomfield, L. (1942) *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*. Linguistic
Society of America: Baltimore.
- Boaz, D. (1989) “Yellow Peril Reinfests America”. *The Wall Street Journal*. April 7.
- Davis, J. (1983) “Japan’s Fifth Generation Computers: Threat to the Free Market?”.
Foundation for Economic Education. December 1.
- Fallows, J. (1989) “Japan: Let Them Defend Themselves”. *The Atlantic Monthly*. April.
- Furman, N. et al. (2010) “Enrollments in Languages Other Than English in United States
Institutions of Higher Education, Fall 2009”. *Modern Language Association Web
Publication*. Available at: http://www.mla.org/pdf/2009_enrollment_survey.pdf [Last
Accessed 2019/12/04].
- Goldberg, D., Looney, D. & Lusin, N. (2015) “Enrollments in Languages Other Than English
in United States Institutions of Higher Education Fall 2013”. *Modern Language
Association Web Publication* February. Available at:
[https://www.mla.org/content/download/31180/1452509/EMB_enrllmmts_nonEngl_2013.
pdf](https://www.mla.org/content/download/31180/1452509/EMB_enrllmmts_nonEngl_2013.pdf) [Last Accessed: 2019/12/04].
- Grumhaus, A. (1986) “Overcoming the Threat From Japan.” *The New York Times*. March 9.
- Holusha, J. (1982) “For American Car Industry, Japan is Both Enemy and Friend.” *The New
York Times*. August 22.
- Ishii, J. (2004) “‘Cool’ Japan: Spreading Japanese Pop Culture in the United States” Embassy
of Japan: Washington DC website. November 15. Available at:
http://www.us.emb-japan.go.jp/english/html/embassy/otherstaff_ishii1115.htm [Last
Accessed: 2016/10/25].

- Iwabuchi, K. (2004) *Feeling Asian Modernities: Transnational Consumption of Japanese TV Drama*. Hong Kong University Press: Hong Kong.
- Japan Foundation. (1977) *Japanese Studies in the United States: Translation of the Report by the Japanese Mission to Survey Japanese Studies in the United States*. Japan Foundation: Tokyo.
- Makino, S. (1988) "Current and Future trends in Japanese-Language Teaching in the U.S." in *Japanese Studies in the United States Part 1: History and Present Conditions*. Japan Foundation: Ann Arbor.
- Mouer, R. & Norris, C. (2009) "Exporting Japan's Culture: From management style to manga." in *The Cambridge Companion to Modern Japanese Culture*. Cambridge University Press: Cambridge.
- McGray, D. (2002) "Japan's Gross National Cool". Foreign Policy website. Available at: <http://homes.chass.utoronto.ca/~ikalmar/illustex/japfpmcgray.htm> [Last Accessed: 2019/12/04].
- Miyatake, H. (1998) "Interview II Section 14". Interviewed by Tom Ikeda [internet] www.densho.org. May 8. [Last Accessed: 2019/12/01].
- Ng, Wendy. (2002) *Japanese American Internment During World War II: A History and Reference Guide*. Greenwood Press: Westport.
- Pear, R. (1989) "Diplomats at Japan's Embassy Worry About Anti-Tokyo Sentiment in U.S." *The New York Times*. November 24.
- Reich, R. (1992) "Is Japan Out To Get Us?". *The New York Times*. February 9.
- Ruch, G. (2011) "Japanese Language Classes at U.S. Colleges are More Popular than Chinese and Korean Combined". <http://www.japanmattersforamerica.org>. [blog] May 10. Available at: <http://www.japanmattersforamerica.org/japan/japanese-language/> [Last Accessed: 2016/10/25].
- Siebert, H. (1999) "Some Lessons from the Japanese Bubble". *Kiel Institute of World Economics Kiel Working Paper No. 919*. pp.3-19.
- Sousa, B. (1982) "Regulating Japanese Automobile Imports: Some Implications of the Voluntary Quota System". *Boston College International and Comparative Law Review*. Vol. 5 No. 2/6. pp. 432-60.
- Steinhoff, P. (2007) "An Overview of Japanese Studies in the United States" in *Japanese Studies in the United States and Canada: Continuities and Opportunities*. Japan Foundation: Tokyo.
- Tanemura, P. (1998) "Japanese language school at Tule Lake incarceration camp (Segment 10)". Interviewed by Elmer Good [internet] www.densho.org. May 20. [Last Accessed: 2019/12/01].
- Tiffany, L. (2008) "Embracing Japanese Culture". MSNBC website. May 11. Available at: http://www.msnbc.msn.com/id/24546355/ns/business-us_business/t/embracing-japanese-pop-culture/#.TyXwZVxOCAg [Last Accessed: 2016/10/25].
- Warschauer, M. & Meskill, C. (2000) "Technology and Second Language Teaching and Learning" in *Handbook of Undergraduate Second Language Education*. Mahwah: New Jersey.
- White, T. (1985) "The Danger From Japan." *The New York Times*. July 28. 6/19.
- Will, G. (1979) "Japan: Free Ride On the Free World?". *The Washington Post*. May 10. A19.

Author

Christopher Hennessy is an assistant professor in the School of Global and Community Studies at the University of Fukui, Japan. He is currently pursuing a Ph.D. in Japanese linguistics (sociolinguistics) at Osaka University.

Reconsidering the Direct Teaching Method in Japanese Language Education

日本語教育における直接指導法の再考

Azalia Zaharuddin
Utsunomiya University
アザリア・ザハルディン
宇都宮大学

Abstract

The direct method has been the dominant teaching method in Japanese language education since its introduction from English language teaching in the year 1950. Despite the call to reconsider its first language and translation exclusion principles, the direct method influence still remains strongly in Japanese language education. This paper focuses on a review of literature on the topic and examines the implications of that research for the classroom. By doing so, this paper argues that the direct method's exclusion policy is unsupported by previous research and explores the ways in which principled use of L1 and shared language can be implemented in the Japanese second language classroom.

要旨

直接法は、1950年に、英語教育から導入されて以来、日本語教育において優勢な教授法となっている。学習者の母語または共通言語除外の原則を再考するよう求められているにもかかわらず、直接法の影響は依然として日本語教育に強く残っている。本稿ではこのトピックの研究を再考することに焦点を当て、この研究が教室にもたらす影響を調査する。こうした方法により、本稿は、直接法で共通言語を除外するという方針が先行研究からは支持されていないことを論じ、JSLの教室で第1言語と共通言語の使用を原理的に認める方法を探る。

Introduction

The direct method can be traced back to the year 1882, following the publication of Wilhelm Viëtor's *Der Sprachunterricht muß umkehren*, that found translation to be problematic and started the Reform Movement (Siefert, 2013). The direct method had intentions of replicating the way in which children naturally acquire their first language (L1) (G. Cook, 2001; Butzkamm, 2011). V. Cook (2010) defines the direct method as follows:

Any and all teaching which excludes the use of the student's (first) or own language from the classroom, whether for translation or for explanation and commentary. . . . including major approaches such as graded structures, situational teaching, audiolingualism, communicative language teaching, task-based instruction, lexical syllabuses, and so forth. (p. 7)

The aim of the method was to develop the ability to think in the target language, including when conversing, reading or writing, without interference from other languages (Rivers, 2018). Rivers explains that this inductive teaching method depends on students forming their own generalization regarding grammatical structure by reflecting on example sentences and previously learned items. A key principle in the method is the exclusion of all kinds of other language use in the classroom. The banning of L1 or student's shared language is justified by stating that it will provide the wrong stimulus to the student as it allows them to think in other languages rather than the target language (Vermees, 2010). This will then result in the wrong form of foreign language behavior and negative transfers or 'mother tongue interference' (Camilleri, 2004). The issue of whether L1 or student's shared language should be allowed in the classroom is not a new one in second language acquisition. While attempts at pushing for a more eclectic and L1-inclusive method can be observed in the literature of English second language (ESL) context (e.g. Tian & Macaro, 2012; Butzkamm, 2011), the same cannot be said for the Japanese second language (JSL) context.

This paper will first summarize the direct method in Japanese language education, then highlight the arguments against the direct teaching method, and present how principled inclusion of students' shared language can be used in the JSL classroom.

The Direct Method in Japanese Language Education

Sawada (1990) states that the direct method in Japan was heavily influenced by Palmer in the year 1922 and Fries in the year 1950 in the context of English second language teaching. The direct method was seen as an answer to the current problems that were faced by the grammar-translation method, which at the time was considered the conventional way of learning foreign languages. Fries proposed the following three stages: firstly, the acquisition of the language sound system, secondly, the acquisition of the language grammatical structure, and thirdly, automaticity. In short, oral exercises are constantly practiced, which leads to the acquisition of the grammatical structure, and finally results in an automated response similar to the student's first language.

According to Takamizawa (2004), the direct method gained overwhelming support in regard to Japanese language education beginning from the year 1950. This resulted in multiple variations of the direct method. Asano (1972) proposed a method called the question-response method, which was derived from the Berlitz method. It is a method of learning pronunciation and sentence patterns by having students listen to Japanese native speakers frequently and answering in accordance with the model

stated by the teacher. According to Asano, the question-response method can be used regardless of the teaching material. This is because the main point is to arrange, develop, and promote previously learned words and sentence patterns from the most basic to complex level. For instance, the teacher can begin with actual materials in everyday life then proceeding to the outside world, or from concrete to abstract things, and then from reality to conceptual combinations. Without this sequence, it will be difficult to achieve an effective outcome (Asano, 1972).

Another variation of the method was proposed by Jorden and Chaplin (1962) and Kamei (1987) which emphasizes drills to promote automaticity. It practices a strict 'no textbook open' rule during the drilling exercise. Kamei explains that having the textbook open does not help improve speaking skills or help foster the Japanese language skills in students. Jorden and Chaplin (1962) introduced five basic types of drills which consist of substitution drills, grammar drills, response drills, level drills, and expansion drills which have different purposes, but they all have the shared objective of developing fluency and automaticity.

While it is argued that the direct method in Japanese language education relies heavily on automaticity and lacks in understanding, the opposite can also be said for the grammar-translation method where students are able to read and comprehend the language, yet unable to speak and use it. Thus, this method focuses on the applicability of the language rather than the understanding of it. Nagaho (1987) gives an analogy of how using translation in the classroom is equivalent to learning how to swim with the help of a float or beach board, while the direct method is swimming by themselves without such help. Furthermore, the student will be able to continue with the language studies on their own after the end of a course; however, the same cannot be said for students that use L1 or their shared language.

Sawada (1990) concluded that the direct method is generally used in Japanese Second and Foreign Language Education and is observed to be the main teaching method at Japanese language preparatory schools for students who wish to further their studies in Japan. The reason for this is due to the students coming from different countries and not having a shared language. Yamamoto (2013) agrees and states that due to this the direct method is often used because the teachers are left with no other option. However, he also states that in most classrooms where students do have a shared language, translation will be used. Tanimori (2016) agrees with this and states that English is commonly used as the intermediary language in such cases. From his experience of teaching students from Germany and France, he found that using English in the Japanese language classroom did not pose any problems. Furthermore, Arashi et al. (2019) explains that English can be used as an intermediary language to teach Japanese because there are many people who either studied or are studying English in their Japanese language teacher training courses and universities.

Takamizawa (2003) also explains that due to the overwhelming influence and support of the direct method and its no-translation policy, most Japanese language classrooms do not encourage the practice of translation use, and have banned it even in circumstances when the students have a shared language. This view is also supported by observations of Japanese language classrooms from Tanimori (2016), and Sasaguri (2017).

Arguments against the Direct Method

V. Cook (2001) states that the core of the direct method is to emulate how children learn their L1 and explains that this is not comparable to how students learn a second language (L2). This is because second language students are expected to have

a more developed skill set. Butzkamm (2011) shares this sentiment and states that children also have more time and input for their L1 acquisition compared to the time that second language learners have to learn in the classroom. This enables them to grasp more than what second language learners can.

Rivers (2018) states that due to the inductive nature of the method, students who do not possess well-developed powers of induction can get left behind and discouraged when learning the target language. Furthermore, Mizutani (1986) mentions that students will have more difficulty asking questions in the classroom when only the target language is used. Considering this and the nature of mechanical drills, it is questionable if students are actually able to comprehend what is being taught in the classroom. This is supported by Wong and Van Patten (2003), who state that drills mainly focus on learner production and not learner comprehension. During the drill, the student is expected to correctly produce a form or structure, rather than to understand the meaning. While mechanical drills can be considered to be a form of input, it is not meaningful for leading to language acquisition (Wong & Van Patten, 2003).

In order to compensate for the lack of meaning and ambiguity mentioned above, the Improved Direct Method was introduced (Rivers, 2018). The Improved Direct Method attempts to provide additional comprehension to the students by providing them with textbooks or vocabulary lists with translations included. However, the overall classroom still maintains the inductive approach wherever possible (Rivers, 2018). This method still retains the exclusion of L1 and shared language use by the teacher and students (Yamamoto, 2013). Although this approach seems to answer the problem faced by the direct method, it is disputed whether this modification is able to help students achieve meaningful learning. Yamamoto argues that knowing the translations of words or phrases is not necessarily the same as student comprehension. Even if students know the meaning, it is doubtful if they will be able to correctly apply it in the target language due to the different lexical forms and syntax.

Moreover, research on students' L1 and shared language use has revealed positive outcomes on students' language learning. In their study, Storch and Wigglesworth (2003) found that the use of L1 in the second language classroom can support the students' language comprehension and provide additional cognitive support. Bruen and Kelly (2014) also revealed that in justified situations, L1 can help to reduce either cognitive overload or learner anxiety in students.

Concurring with these arguments, it can be concluded that the direct method, even with its modifications, might not be enough to lead to meaningful language learning. Why and how it continues to be favored in Japanese language education also remains questionable. Furthermore, the ban on L1 use may only lead to more problems in both implementation and unanticipated outcomes (Freeborn & Gondree, 2016: 89). Instead, what is needed is to establish a principled guideline for L1 or shared language use. This allows us to view L1 or shared language as a resourceful valuable tool (Macaro, 2001).

Principled inclusion of students' shared language

Freeborn and Gondree (2016) argue that careful and selective use of students' L1 or shared language in the classroom can be suitable for language teaching. In the same vein, Vienne (1998), as cited in Malmkjaer (1998), believes that translation will not be detrimental to students' language learning as long as it is well planned and purposefully applied in the classroom. Okumura (2002) agrees and explains that in the context of Japanese language education, teachers need to be proficient in the L1 or

shared language in order to provide accurate explanations to avoid misunderstanding. This stance, where the L1 is believed to have a number of principled uses that can enhance L2 learning, is defined as the ‘The Optimal Position’ (Macaro, 2001).

Butzkamm (2008) claims that the principled use of the L1 will be able to help teachers to modulate the classroom atmosphere that they wish to create. He suggests the technique of sandwiching in order to minimize classroom disruption flow and confirm the students’ comprehension. The technique involves a three-step procedure where the teacher introduces a new word in the target language, inserts a brief translation in the students’ shared language, and repeats it again in the target language. He explains that this type of meaning-conveyance includes pragmatic aspects of meaning. Therefore, it is different from word lists such as that in the improved direct method.

Butzkamm and Caldwell (2009) also propose the bilingual or own-language mirroring technique. The technique is based on the principle of double comprehension where students must understand what is meant, and what is literally said. The technique also involves three main steps where first, students are given an example in the target language as well as the meaning in the shared language; secondly, the teacher gives two more examples in the shared language and then ask the students to immediately translate the examples into the target language; finally, students are asked to make their own example sentences. For example, when learning the causative conjunction “～のため” , the following sequence can be used:

Step 1: Introduction of an example sentence and its meaning (double comprehension).

台風のため、今日のイベントは中止します。

Today’s event has been canceled because of the typhoon. (What it means)

*Typhoon のため (≈ because of) today’s event has been canceled. (How it is expressed)

Step 2: Give examples for students to translate into target language.

-The restaurant is closed because it ran out of soup.

-The train is late because of an accident.

Step 3: Students practice making their own sentences.

-Woke up late のため late for school

-*Flu のため absent from work.

According to Butzkamm (2011) mirroring is an elegant and highly time-efficient way of identifying the meaning components and where they appear in a foreign language sentence. Moreover, he argues that it provides students with the clearest possible understanding of foreign language sentence structures.

While the two techniques mentioned above focus primarily on how L1 can be used in the classroom, another consideration of principled L1 use can be in the form of which or what type of words will be more effectively understood through the use of shared language (Tian & Macaro, 2011). In the context of Japanese language education, Tanimori (2016) proposes several grammatical terms in the intermediate level that can be better understood by students with English as a shared language. This includes extended predicates such as “わけ” , assumption expressions such as “なら” , and relative clauses. He further expresses that with translation, it is possible to teach more precisely in the language. He gives an example that teachers can use translation when explaining the difference between the conjecture expressions “ようだ” and “らしい”. The two are often confused with each other and assumed to have the same meaning due to its similarity when explained in the Japanese language.

However, when translation is used, teachers will be able to explain that the term “よ
うだ” is used to represent the five senses in English when expressing content that is
inferred through information (e.g. It sounds like he is asleep, it smells like hair
burning, etc.), while “らしい” infers to the meaning of ‘it seems’ (e.g. It seems
like it will rain tomorrow). Thus, students will be able to differentiate between
sentences such as “日本人は、熱いお風呂が好きらしい。” and “先生は毎日
お忙しいようです。” when translation is used. Tanimori also states that some
grammatical terms can be difficult even for native speakers, and that expecting
students to inductively understand them without a shared language can be ineffective.

Defending against critics who argued that students from different countries have
no shared language with each other or the teacher, Kerr (2014) argues that principled
use of shared language can still be utilized. For example, he suggests conducting
grammar or vocabulary revision with reverse translation. Firstly, after learning a few
new vocabulary or grammar, the teacher will ask the students to take out a sheet of
paper and prepare for sentence dictation. Next, the teacher will dictate the sentences in
Japanese; but the students must instead immediately translate them into their own
language and write them down. After the dictation of all the sentences are completed,
the students are then required to translate the sentences back into Japanese without
consulting their textbooks. According to Kerr (2014: 75), such reverse translation
allows students to notice features of a language and can draw attention to the
cross-cultural nature of translation. This activity is suggested to be used as a follow up
to any grammar or vocabulary learning.

Conclusion

In conclusion, the direct method’s principle of L1 exclusion should be
reconsidered as it is unsupported by the literature and the research. It is only due to
tradition and early influence surrounding the method which has led to its stronghold
on Japanese language education. In contrast, the literature and research show that
students’ L1 and shared language use can be beneficial to the students’ language
learning, especially when it is used purposefully. However, research on its
implementation in the classroom while progressing is still few and far between.
Specific guidelines for inexperienced teachers need to be developed if translation and
students’ shared language are to be utilized at its full potential in language learning.
It is hoped that this paper contributes to developing such guidelines and the
reconsideration of the direct method in Japanese language education.

References

- Arashi, Y. et al. (2019). Nihongo kyouiku ni okeru baikaigo toshite no eigo shiyou [A study on using English as an intermediary language in Japanese language teaching]. *Kyorin University Journal*, (36), 13-25.
- Asano, T. (1972). Nyuumonki no kyoujuhou [Introduction to teaching methods]. *Nihongo Kyouiku Shidou Sankousho 3: Nihongo Kyoujuhou No Shomondai* (pp. 61-134). Bunkacho, Tokyo.
- Bruen, J., & Kelly, N. (2014). Using a shared L1 to reduce cognitive overload and anxiety levels in the L2 classroom. *The Language Learning Journal*, 45(3), 368-381.
- Butzkamm, W. (2008). The mother tongue taboo or taking the dogma out of foreign language methodology. *Foreign language education in the 21st century*. Retrieved May 30, 2019 from <https://juergenkurtz.wordpress.com/2008/04/01/the-mother-tongue-taboo-or-taking-the-dogma-out-of-foreign-language-methodology>
- Butzkamm, W. (2011). Why make them crawl if they can walk? Teaching with mother tongue support. *RELC Journal*, 42(3), 379-391.
- Butzkamm, W., & Caldwell, J. A. (2009). *The bilingual reform: A paradigm shift in foreign language teaching*. Tübingen: Narr Studeinbücher.
- Camilleri, G. (2004). Negative transfer in Maltese students' writing in English. *Journal of Maltese Education Research*, 2(1), 3-12.
- Cook, G. (2010). *Translation in language teaching: An argument for reassessment*. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian modern language review*, 57(3), 402-423.
- Freeborn, P., & Gondree, E. (2016). L1 in the Classroom: Does it have a role?. *The 2016 PanSIG Journal*, 87-90.
- Jorden, E. H., & Chaplin, H. I. (1962). *Beginning Japanese*. Google Print Common Library.
- Kamei, J. (1987). Chokusetsu kyoujuhou ni yoru shokuyuu nihongo no oshiekata no jissai [The practice of teaching beginner's Japanese language by direct teaching method]. *Hajimete gaikokujin ni oshieru hito no nihongo chokusetsu kyoujuhou* (pp.26-31). Hakutosha, Tokyo.
- Kerr, P. (2014). *Translation and own-language activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Macaro, E. (2001). Analysing student teachers' codeswitching in foreign language classrooms: Theories and decision making. *The Modern Language Journal*, 85(4), 531-548.
- Malmkjær, K. (1998). *Translation and language teaching: language teaching and translation*. Manchester, England: St. Jerome Publishing.
- Mizutani, N. (1986). Kore dake wa shitte okitai nihongo no kyoujuhou [All you need to know about the Japanese Language Teaching Method]. *Nihongo Kyoushi Dokuhon*.
- Nagaho, S. (1987). *Hajimete gaikokujin ni oshieru hito no nihongo chokusetsu kyoujuhou* [Teaching foreigners for the first time using Japanese language direct teaching methods]. Hakutosha, Tokyo.

- Okumura, A. (2002). Nyuumon reberu ni okeru baikaigo no shiyō ni tsuite [Regarding the use of vehicular language at the entry level]. Nagoya Daigaku 2002 Nen Kaki Jisshu Shiryou. Retrieved May 30 from https://www.lang.nagoya-u.ac.jp/nichigen/menu5_folder/jisshu/2002/report_okumura.html
- Rivers, W. M. (2018). *Teaching Foreign Language Skills Rev Ed.* Chicago: University of Chicago Press.
- Sasaguri, J. (2017). Nihongo kyouiku jisshu ni okeru hyouka koumoku -chuujoukyuu reberu wo taishou ni- [Assesment of Japanese Teaching Practicum -Intermediate and Advanced Level Classes-]. *Jun Kokoro Jinbun Kenkyuu*, (23), 171-186.
- Sawada, T. (1990). Nihongo kyoujuhou no genjou to shourai ni tsuite [A Proposal to Improve the Japanese Language Teaching Method]. *Nara Kyouiku Daigaku Kiyō*, (1), 189-202.
- Siefert, T. R. (2013). *Translation in Foreign Language Pedagogy: The Rise and Fall of the Grammar Translation Method* (Doctoral dissertation, Harvard University, Cambridge, Massachusetts). Retrieved October 10 from https://dash.harvard.edu/bitstream/handle/1/10952296/SIEFERT_gsas.harvard_0084L_11049.pdf
- Storch, N., & Wigglesworth, G. (2003). Is there a role for the use of the L1 in an L2 setting? *TESOL Quarterly* 37 (4), 760-769.
- Takamizawa, T. (2004). *Shin hajimete no nihongo kyouiku 2: Nihongo kyoujuhou nyuumon* [New First Japanese Language Education 2: Introduction to Japanese Language Teaching Method]. Ask Shuppan, Tokyo.
- Tanimori, M. (2016). Nihongo kyouiku ni okeru baikaigo katsuyō no kadai to kousatsu [Consideration of issues related to the practical use of the vehicular language in Japanese language education]. *Gengo To Bunka*, (20), 81-102.
- Tian, L., & Macaro, E. (2012). Comparing the effect of teacher codeswitching with English-only explanations on the vocabulary acquisition of Chinese university students: A Lexical Focus-on-Form study. *Language Teaching Research*, 16(3), 367-391.
- Vermes, A. (2010). Translation in foreign language teaching: a brief overview of pros and cons. *Eger Journal of English Studies*, 10(1), 83-93.
- Vienne, J. (1998). Teaching what they didn't learn as language students. In K. Malmkjaer (Ed.), *Translation and language teaching: Language teaching and translation* (pp. 111-116). Manchester, England: St. Jerome.
- Wong, W., & Van Patten, B. (2003). The evidence is IN: Drills are OUT. *Foreign language annals*, 36(3), 403-423.
- Yamamoto, T. (2013). Nihongo chokusetsu kyoujuhou saikou souzou-teki nihongo kyouiku wo mezashite [Rethinking Japanese direct teaching methods-toward creative Japanese language education]. *Tsuushin Kyouiku-bu Ronshuu*, (16), 69-89.

Author

Azalia Zaharuddin is a Ph.D. candidate in the Graduate School of International Studies at Utsunomiya University.

Japanese Third-Person Overt Pronouns Carry Anti-Logophoricity

日本語三人称代名詞の反発話主体性

Shinichi Shoji
Mie University
正路 真一
三重大学

Abstract

Early studies on Japanese pronouns have shown that, while null pronouns tend to be used more frequently when referring to grammatically salient antecedents (e.g., grammatical subjects), overt pronouns' antecedent-preferences exhibit inconsistent outcomes. However, closer observations of the data from some studies imply that Japanese third person overt pronouns may carry anti-logophoricity, i.e., they tend not to refer to antecedents when the antecedents' speech, thoughts or any internal feelings are reported in the sentence. In order to examine the possibilities that logophoricity of antecedents affect overt pronouns' antecedent-preference, an off-line questionnaire-based experiment was conducted with 43 native Japanese-speaking participants. The experimental items all included two possible antecedent candidates, and the items were in either of two conditions. Condition 1 compared an antecedent that was logophoric (i.e., agent of speech, thoughts or feelings) with another antecedent that was irrelevant to logophoricity. In Condition 2, both possible antecedent candidates were irrelevant to logophoricity. The results indicated that participants significantly tended to avoid the logophoric antecedent in Condition 1, while there was no such dis-preference for Condition 2. Also, there was a significant interaction between Condition 1 x Condition 2, showing that an antecedent was dis-preferred only when it was logophoric. Overall, this study found that Japanese third person overt pronouns carry anti-logophoricity; they tend not to refer to antecedents when the antecedents' speech or thoughts are reported in the sentence.

要旨

本研究は、日本語の三人称代名詞が「反発話主体性 (anti-logophoricity)」を有しているという可能性、つまり文が報告する発話（あるいは思考、感情）の主体を先行詞として指示しないという可能性を検証したものである。本研究では、43人の日本語母語話者を対象に質問紙形式の調査を実施した。実験で用いた文には、二種類の条件下において、先行詞の候補となる二つの語を含めた。条件1における先行詞候補語は、発話主体と発話主体でないもの、条件2における先行詞候補語は両方発話主体ではないものとした。被験者は、同じ文中の代名詞が指示するものとして、いずれかの語を先行詞として選んだ。結果、条件1においては、文中の三人称代名詞が指示する先行詞として、発話主体を選んだ回答よりも発話主体ではないものを選んだ回答の方が有意に多かった。一方、条件2においては、こうした有意差は見られなかった。以上の結果から、本研究は、日本語の三人称代名詞が反発話主体性を有するという結論に至った。

Introduction

In the field of psycholinguistics, preferred anaphor forms for different types of antecedents have been widely discussed. Among existing studies, there seems to be a consensus that the choice of anaphors depends on the grammatical category (e.g., subject vs. object) of antecedents and their position in the sentence (e.g., sentence-initial position) (Gundel, Hedberg, & Zacharski, 1993; Ariel, 1990; Gordon, Grosz, & Gilliom, 1993). For example, the grammatical subjects and sentence-initially mentioned entity in the sentence are ‘salient’, and they will preferably be referred to using the relatively reduced anaphor form such as pronouns in English (as opposed to proper names) or null pronouns in Spanish (as opposed to overt pronouns). Antecedents’ topicality or theta-roles may be also considered to be factors that affect the antecedents’ saliency and anaphors’ preferences (Givón, 1983; Arnold, 1998).

Several early studies in Romance languages including Spanish and Italian have empirically shown a complementary antecedent-preferences of null and overt pronouns (Alonso-Ovalle, Fernández-Solera, Frazier and Clinton, 2002, among others). That is, grammatical-subject antecedents prefer being referred to by null pronouns, while overt pronouns tend to refer to non-salient antecedents. On the other hand, existing studies in Japanese have indicated that, while null pronouns tend to refer to grammatical-subject antecedents, antecedent-preference of Japanese overt pronouns is in flux. Ueno and Kehler’s (2010) study exhibited that overt pronouns tend to be used to refer to subject antecedents compared with non-subject (i.e., object) antecedents. Okuma’s (2011) experiment showed that overt pronouns have no bias for either subject antecedents or object antecedents. Kanno (1997) and Pimentel (2014) also concluded that overt pronouns do not have a preference either for subject or non-subject antecedents. On the other hand, Nagano’s (2015) study elicited overt pronouns’ preference for non-subject antecedents to subject antecedents.

One possibility is that Kanno (1997) and Pimentel’s (2014) data from native Japanese-speaking participants may indicate that Japanese overt pronouns carry anti-logophoricity, i.e., Japanese overt pronouns do not refer to the antecedents when the antecedents’ speech, thoughts or any internal feelings are reported in the sentence. The present study investigated this possibility by modifying Kanno and Pimentel’s experimental methods and items. The results from the experiment of the current study may introduce a new factor that can affect pronouns’ antecedent-preferences; a factor in addition to the factors that early studies found such as grammatical category and position in a sentence.

Early studies in Romance languages

Several empirical studies in Romance languages have found that their overt pronouns tend not to refer to grammatical subject antecedents, while null pronouns strongly prefer subject antecedents. Alonso-Ovalle, Fernández-Solera, Frazier and Clinton (2002) conducted written questionnaire experiments testing the interpretations of pronouns in Spanish, in which participants read sentences such as the one below.

- (1) Juan pegó Pedro. Ø/Él está enfadado.
Juan hit Pedro he is tired
‘Juan hit Pedro. He is tired.’

(Alonso-Ovalle et al., 2002, p. 4)

The participant's task was to indicate the antecedents of given null and overt pronouns. Possible antecedent candidates were the subject *Juan* or the matrix object *Pedro* (or an external entity). Based upon the findings, native Spanish speakers interpreted subjects as the pronouns' antecedents less frequently when the pronouns were overt pronouns than when they were null pronouns, proving a significant difference. Also, in the acceptability judgment tests from the same study, sentences having overt pronouns that referred to subject antecedents were seen as significantly less acceptable than those using null pronouns. Tsimpli, Sorace, Heycock and Filiaci's (2004) sentence-interpretation experiment in Italian tested null and overt pronouns referring to ambiguous antecedents, using similar experimental items to Alonso-Ovalle, et al (2002). They found that, in native Italian speakers' interpretations, null pronouns tended to refer to subject antecedents while overt pronouns tended to refer to non-subject antecedents, exhibiting a significant difference in their antecedent-preferences. Sorace and Filiaci's study (2006) also tested Italian null and overt pronouns and exhibited similar results to the above two studies: null pronouns prefer subject antecedents while overt pronouns prefer non-subject antecedents. These studies consistently indicate that, "typically, an overt pronominal subject of an embedded clause does not refer to the preverbal lexical subject of a superordinate clause..., whereas a null subject does", as Belletti, Bennati and Sorace (2007) state (p. 660).

Early studies in Japanese

Ueno and Kehler (2010), Okuma (2011) and Nagano (2015)

While Romance languages have shown quite clear complementary antecedent-preferences of null and overt pronouns as reviewed above, studies on Japanese pronouns exhibit inconsistent outcomes. That is, while most studies find null pronouns prefer grammatically salient antecedents, i.e., grammatical subjects, there is no consensus for what type of antecedent overt pronouns prefer referring to. Ueno and Kehler's (2010) study found that Japanese overt pronouns prefer subject antecedents to non-subjects, contradicting the tendency in Romance languages. Ueno and Kehler conducted a sentence-completion experiment using overt and null pronouns in Japanese. They used two-sentence discourses: the first sentence included grammatical subject and object, followed by the second sentence that included either an overt pronoun or a null pronoun, which could ambiguously refer to the subject or object in the first sentence, e.g., 'Taro' or 'Jiro' in an example item shown below.

- (2) Taro-ga/wa Jiro-ni hon-o watasita/watashiteirutokorodatta. Kare-wa/Ø _____.
 Taro-NOM/TOP Jiro-DAT book-ACC handed/was.handing he-TOP/Ø
 'Taro handed/was handing a book to Jiro. He/Ø _____.'
 (Ueno & Kehler, 2010, p. 2058)

The task of the participants, who were native Japanese speakers, was to complete the second sentence, which would exhibit which entity the pronouns referred to. Ueno and Kehler found that participants chose subject antecedents (e.g., 'Taro') more frequently than object antecedents (e.g., 'Jiro') in both null and overt pronoun conditions, although the subject bias was significantly stronger with null pronouns than with overt pronouns.¹

¹ Ueno and Kehler (2010) also found that overt pronouns' antecedent-preference was also affected by aspects such as perfective and imperfective (e.g., 'handed' and 'was handing'). (*con't next page*)

Okuma (2011) tested null and overt pronouns, embedding them in subordinate clauses where the pronouns could ambiguously refer to either matrix subjects or matrix objects. An example item is shown below.

- (3) *Okaasan-ga/wa musume-ni Ø/kanojo-ga kooto-o kiru tokini kisu-o sita.*
 mother-NOM/TOP daughter-DAT Ø/she-NOM coat-ACC put.on when kiss-ACC did
 ‘The mother kissed the daughter when Ø/she put on the coat.’
 (Okuma, 2011, p. 94)

The participants’ task was to indicate which antecedent the pronouns referred to, e.g., matrix subject (*okaasan* ‘mother’) or matrix object (*musume* ‘daughter’). Although Okuma’s research objective was to test the interpretations of pronouns by the learners of Japanese as a second language, native Japanese speakers also participated in her experiment as a control group. The results from native Japanese-speaking participants showed that they did not hold a significant preference for either type of antecedents when the pronouns were overt pronouns, whereas they significantly more frequently interpreted matrix subjects as null pronouns’ antecedents than matrix objects.²

Similar to Okuma, Nagano (2015) also conducted a pronoun-interpretation test with Japanese learners and native Japanese speakers, but she positioned null and overt pronouns in matrix clauses in the test sentence. The test sentence included one possible antecedent, but, prior to the test sentence, Nagano also presented an introduction sentence that included possibly a competing antecedent. An example is shown below.

(4) (Introduction sentence)

Jon-san to Takeshi-san-wa kaigi no-tame densha-de Nagoya-ni ikimasu.
 John and Takeshi-TOP conference for train-by Nagoya-to go
 ‘John and Takeshi go by train to Nagoya for a conference.’

(Test sentence)

Takeshi-san-ga/wa biiru-o nondeiru aida, Ø/kare-ga keshiki-o nagameteimasu.
 Takeshi-NOM/TOP beer-ACC drinking while Ø/he-NOM scenery-ACC view
 ‘While Takeshi was drinking beer, Ø/he views the scenery.’

(Nagano, 2015, p. 70)

Like in Okuma’s study, the participants’ task was to indicate which antecedent the pronouns referred to (e.g., ‘Takeshi’ or ‘John’). The participating native Japanese speakers mostly chose matrix subjects (e.g., ‘Takeshi’) as antecedents when pronouns were null, but they significantly more frequently chose external antecedent that was presented in introduction sentences (‘John’) when pronouns were overt.

However, there seems to be several possible problems in Nagano’s study. One possible problem is that her items used Japanese person names and non-Japanese person names as possible antecedents, as shown in (4) (e.g., ‘Takeshi’ and ‘John’). Hinds (1975) reports that native Japanese speakers tend to use more overt pronouns when referring to a foreigner than when referring to a Japanese person.³ Thus,

¹ (*con* ʔ) Also, Ueno and Kehler manipulated the topic-hood of the subject antecedents, but there was no significant effect from the topic-hood.

² Okuma (2011) manipulated the topic-hood of both matrix subjects and matrix objects but it did not have a significant effect, similar to the Ueno and Kehler study.

³ (*see next page*)

Nagano's participants might have been inclined to refer to a non-Japanese name when the pronoun was an overt pronoun.

Another, and probably more important problem of Nagano's items is that she manipulated the topic-hood of sentence-initial subjects in the test sentences by using *wa* and *ga* (e.g., 'Takeshi-*wa/ga*'). As Heycock (2008) and others indicate, the topic postposition *wa* cannot appear in certain types of subordinate clauses, including temporal clauses, which Nagano used (i.e., 'While...'). Thus, the *wa*-marked entity in Nagano's items has to belong to the matrix clause, as shown below.

- (5) Takeshi-san-wa [Ø biiru-o nondeiru aida] Ø/kare-ga keshiki-o nagameteimasu.
 Takeshi-TOP beer-ACC drinking while Ø/he-NOM scenery-ACC view
 'As for Takeshi, while Ø was drinking beer, Ø/he views the scenery.'

In this case, the matrix clause itself stands as following.

- (6) Takeshi-san-wa Ø/kare-ga keshiki-o nagameteimasu.
 Takeshi-TOP Ø/he-NOM scenery-ACC view
 'As for Takeshi, Ø/he views the scenery.'

For the matrix sentence above, the only possible interpretation of the reference with null and overt pronouns is that they refer to the entity with *wa*. In other words, it does not make sense to interpret the matrix clause as, 'As for Takeshi, John views scenery'; the only possible interpretation is, 'As for Takeshi, Takeshi views scenery'. Therefore, Nagano's results should be considered but excluding the data using the *wa*-marking.

Based on the discussion above, when observing Nagano's (2015) data with *ga*-marked possible antecedents, excluding *wa*-marked ones (as the one below), the results still exhibit a significant overt pronoun preference for an external entity appearing in the preceding sentence (e.g., 'John').

- (7) [Takeshi-san-ga Ø biiru-o nondeiru aida] Ø/kare-ga keshiki-o nagameteimasu.
 Takeshi-TOP beer-ACC drinking while Ø/he-NOM scenery-ACC view
 'While Takeshi was drinking beer, Ø/he views the scenery.'

However, the problem with this type of items is that the overt pronouns are marked with *ga*, not *wa*. In general, a *ga*-marked entity introduces new information to the discourse, and the *ga*-marked entity cannot be an anaphor, except in the cases where the *ga*-marked entity exhaustively lists the entity (Kuno, 1972) or where the sentence with the *ga*-marked entity introduces unpredictable or discontinuous events (Noda, 1996). While an overt pronoun must be an anaphor because it is a 'pronoun', the *ga*-marking for it likely leads participants to choose the less continuous entity as the antecedent, i.e., 'John'. Nagano should have marked overt pronouns with *wa*, as Ueno and Kehler did.⁴ If the overt pronouns were marked by *wa* in her study, the result might have exhibited a lesser degree of object-antecedent preference.

³ This tendency might be attributable to the fact that Japanese third person overt pronouns, *kare* 'he' and *kanojo* 'she' are invented only in the 19th century for the purpose of translating Western documents (Shibatani, 1991; Martin, 1975).

⁴ In Okuma's (2011) study, overt pronouns were marked by *ga*, which is not a problem in her case. She embedded overt pronouns in subordinate clauses, in which *wa* is not allowed to be used.

Kanno (1997) and Pimentel (2014)

While Ueno and Kehler (2010), Okuma (2011), and Nagano (2015) examined whether a subject or an object is preferred as an antecedent, Kanno (1997) and Pimentel (2014) compared a subject and a non-mentioned unknown entity. They conducted similar experiments that tested native Japanese speakers' interpretations of null and overt pronouns. They used items that included pronouns in subordinate clauses, as illustrated in the examples below.

(8)

a. Null pronoun

Hayashi-san-wa Ø goji-madeni repooto-o kaku to iimashita yo.
 Hayashi-TOP 5 o'clock-by report-ACC write COMP said.
 'Hayashi said that he would write the report by 5 o'clock.'

b. Overt pronoun

Tanaka-san-wa raishuu kare-ga Tokyo-e iku to iimashita yo.
 Tanaka-TOP next week he-NOM Tokyo-to go COMP said
 'Tanaka said that he would go to Tokyo next week.'

(Kanno, 1997, pp. 282-283)

Their participants read these sentences and indicated whether the null/overt pronouns referred to the following as antecedents: (a) the matrix subjects (e.g., 'Hayashi' and 'Tanaka'), (b) external (unknown) entities, or (c) possibly either of the entities above.⁵ Kanno and Pimentel's results are summarized below.

Table 1

Interpretation of Null and Overt Pronouns (Kanno, 1997; Pimentel, 2015)

Pronouns	Chosen Antecedent		
	Matrix subject entity	External (unknown) entity	Either entity
Null (Kanno)	76%	0%	24%
Null (Pimentel)	95%	0%	5%
Overt (Kanno)	7%	53%	40%
Overt (Pimentel)	21%	59%	20%

The results above seem to indicate that, while null pronouns prefer taking matrix subjects to an 'External (unknown) entity' as antecedents, overt pronouns seem to prefer an 'External (unknown) entity' to matrix subjects. It is not clear whether the overt pronouns' preferences for a 'Matrix subject entity' and those for the 'Other entity' would have shown a statistically significant difference because Kanno and Pimentel interpreted both the 'Matrix subject entity' and 'Either entity' as an indication that the pronouns 'allow matrix subject antecedent', and 'External (unknown) entities' as the indication that the pronoun does not allow a matrix-subject antecedent. Accordingly, Kanno and Pimentel's statistical analyses compared the 'Other entity' category (53% and 59%, respectively) with the other two combined ($7 + 40 = 47\%$, and $21 + 20 = 41\%$, respectively). The analyses did not find a significant

⁵ The main interest of Kanno (1997) and Pimentel's (2014) studies are on the Overt Pronoun Constraint (OPC), which concerns quantified antecedents, particularly focusing on the interpretations by learners of Japanese as a second language. However, Table 1 reports the data from their control groups (native Japanese speakers) in unquantified antecedent conditions.

difference, based on which Kanno and Pimentel concluded that overt pronouns do not have a particular bias for antecedents.

A clear critique for their method is that they should have tested the statistical difference between the participants' choices for a 'Matrix subject entity' vs. an 'External (unknown) entity'. In observing that the differences in both studies are quite large (7% vs. 53%, and 21% vs. 59%), if Kanno and Pimentel's analyses were conducted excluding the 'Either entity' results, they might find significant preferences of overt pronouns for the 'External (unknown) entity' relative to 'Matrix subject entities'.

Also, another possible methodological problem is that the choice of 'Either entity' could reflect participants' grammatical judgments, while the choices 'Matrix subject entity' and 'External (unknown) entity' reflect participants' intuitive preferences. The participants who marked 'Either entity' might have done so only because an interpretation with either entity is grammatically not wrong although the participants may have intuitively preferred one of the two entities. Thus, there should not have been the choice (c) 'Either entity' if the research aimed to find the antecedent-preferences.

Anti-logophoricity

In reviewing early studies on Japanese overt pronouns, their antecedent-preferences have been inconsistent. Ueno and Kehler (2010) found the preference for subject antecedents, Okuma (2011) found no bias either for subject or non-subject antecedents, Nagano (2015) arguably found the preference for non-subject antecedents, and Kanno (1997) and Pimentel's (2014) data may exhibit a preference for non-subject antecedents, although neither Kanno nor Pimentel indicated it. Kanno and Pimentel provide the list of their experimental items, and a closer observation of them may suggest a possible reason for their results.⁶ Kanno and Pimentel's experimental items were exclusively uniform, which were always in the forms of, '[Matrix subject *says/said that* [pronoun subject - predicate]]', using the verb 'say' as the matrix verb. In the previous section, we observed that Kanno and Pimentel's participants may have tended not to refer to matrix subjects when the pronouns were overt, and when the matrix subjects were the agents of 'saying'. This observation may suggest a possibility that Japanese overt pronouns carry anti-logophoricity.

The term, logophoricity, was introduced by Hagege (1974). The logophoric pronouns are the pronominal expressions that exclusively refer to antecedents "whose speech, thoughts, feelings, or general state of consciousness are reported" (Clements, 1975, p. 141). An example of a logophoric pronoun in an African language, Ewe, is shown below.

⁶ Ueno and Kehler (2010), Okuma (2011) and Nagano's (2015) articles do not include their lists of experimental items.

- (9) a. Kofi be yè-dzo.
 Kofi say he.LOG-leave
 ‘Kofi_i said that he_i left.’
- b. Kofi be e-dzo.
 Kofi say he-leave
 ‘Kofi_i said that he_j left.’

(Clements, p. 142)

Ewe employs an logophoric pronoun, *yè*, which exclusively refers to the source of secondary discourse reported, i.e., ‘Kofi’ in (9a). When the antecedent is not the source of the report, the logophoric pronoun is not used to refer to it; another pronoun is used instead, i.e., *e*, in (9b).

Anti-logophoricity plays the opposite role to logophoricity; anti-logophoric pronouns do not refer to antecedents, whose speech, thoughts or any internal feelings the sentence reports (hereafter, ‘logophoric antecedents’). Dubinsky and Hamilton (1998) suggest that English epithets are an example of anti-logophoric pronouns, as shown below.

- (11) a. *It was said by John_i that the idiot_i lost a thousand dollars on the slots.
 b. It was said of John_i that the idiot_i lost a thousand dollars on the slots.

- (12) a. *According to John_i, the idiot_i is married to a genius.
 b. Speaking of John_i, the idiot_i is married to a genius.

(Dubinsky & Hamilton, 1998, p. 688)

The sentences (11a) and (12a) are ruled out because the sentences report John’s (i.e. antecedent) statements, and the epithets anti-logophorically avoid referring to it. Similar to English epithets, Kuno (1986) suggests that Japanese overt pronouns carry an anti-logophoric property, as illustrated in the examples below.

- (13) a. *Hanako-ga tensai da to kanozyo-ga omotte iru.
 Hanako-NOM genius is COMP she-NOM thinking
 ‘Hanako_i thinks that she_i is a genius.’
- b. Hanako-ga tensai da to kanozyo-no ryoosin-ga omotte iru.
 Hanako-NOM genius is COMP she-GEN parents-NOM thinking
 ‘Hanako’s_i parents think that she_i is a genius.’

(Kuno, 1986, p. 42)

The sentence (13a) is unacceptable when the sentence reports Hanako’s thought, and the overt pronoun *kanojo* ‘she’ is referring to *Hanako*. On the other hand, (13b) is acceptable because the sentence reports the thoughts of Hanako’s parents’, not Hanako’s.^{7, 8}

⁷ A possible limitation in applying Kuno’s (1986) argument to the current discussion is that Kuno’s example (13a) is a scrambled sentence (in OSV order). Kuno states that an R-expression in a logophoric complement (i.e., that-clause) must disjoint indexing with the logophoric pronoun in a matrix clause; he does not state that an R-expression in a matrix clause disjoints indexing with the logophoric pronoun in the complement.

⁸ (see next page)

Based on the arguments above, there is a possibility that Kanno (1997) and Pimentel's (2014) native Japanese participants may have tended to avoid matrix subjects as the overt pronouns' antecedent because the matrix subjects were always logophoric antecedents (i.e., agents of speech), as shown in the form of [Matrix subject *says/said that* [pronoun subject - predicate]]. In order to examine this possibility that Japanese overt pronouns carry anti-logophoricity, the current study conducted an experiment using similar items to Kanno and Pimentel's, but with modifications.⁹

Experiment

Participants

The objective of this experiment was to examine whether third person overt pronouns carry anti-logophoricity. Forty-three native Japanese speakers who are either students or staff (non-faculty) at Mie University participated in this experiment. All the participants have never continuously stayed outside Japan more than one month because, according to Shoji, Dubinsky and Almor (2016), a participant's linguistic performance could be affected by his/her second language experience. The current experiment needed to avoid a possible influence from their exposure to a second language because the properties of overt pronouns are likely different between languages, as mentioned in the introduction.

Materials

Following Okuma (2011), Nagano (2015), Kanno (1997) and Pimentel (2014), a pronoun-interpretation experiment was conducted, which examines what antecedent participants choose as the one that pronouns refer to. 12 experimental items that included a third person overt pronoun and two competing possible antecedents were constructed. Half of the overt pronouns were *kare* 'he' and the other half were *kanojo* 'she', and they were embedded in subordinate clauses as in Kanno and Pimentel's studies. The experimental items were in Condition 1 that included a possible logophoric antecedent (i.e., agents of speech, thought, etc.) and in Condition 2 that involved no logophoricity.

The experiment was a paper-based questionnaire-style one. The experimental items were two-sentence discourses, which consisted of an introduction sentence and a critical sentence. Similar to Nagano's study, the introduction sentence included two possible antecedents, and the critical sentence included an overt pronoun. The two-sentence discourse items were then followed by an interpretation question. An example item is shown below.

⁸ Yashima (2014) also suggests the anti-logophoricity of Japanese overt pronouns. However, he argues the anti-logophoricity as a grammatical constraint, namely, Overt Pronoun Constraint (OPC) that overt-pronouns cannot refer to quantified antecedents. In contrast, the current study examines the anti-logophoricity as a discourse constraint. In the discussion of the current study, overt pronouns referring to logophoric antecedents are not ungrammatical, yet predicted to exhibit infelicity.

⁹ In line with most earlier studies, the present study focused on the third person overt pronouns in Japanese (*kare* 'he'; *kanojo* 'she'), and did not deal with the first person or second person overt pronouns.

(14) Example Experimental Item

Introduction sentence providing two possible antecedents

Kishibe-san to Watanabe-san-wa yakyuu-bu-no picchaa to kyacchaa da.
Kishibe and Watanabe-TOP baseball-team-GEN pitcher and catcher COP.
'Mr. Kishibe and Mr. Watanabe are a pitcher and a catcher of the baseball team.'

< CONDITION 1 >

Critical sentence providing overt pronoun

Possible antecedents were a logophoric antecedent (e.g., 'Kishibe') vs. an antecedent irrelevant to logophoricity ('Watanabe')

Kishibe-san-wa kare-ga ichiban chiimu-ni kookenshiteiru to omotteiru.
Kishibe-TOP he-NOM the most team-to contributing COMP thinking
'Mr. Kishibe thinks that he is the most contributing to the team.'

Interpretation question

Mondai: Dare-ga ichiban chiimu-ni kooken-shiteimasu ka. (a) Kishibe (b) Watanabe
question: who-NOM the most team-to contributing Q Kishibe Watanabe
'Question: Who is the most contributing to the team? (a) Kishibe (b) Watanabe'

< CONDITION 2 >

Critical sentence providing overt pronoun

Possible antecedents were both irrelevant to logophoricity ('Kishibe' vs. 'Watanabe')

Kishibe-san-wa kare-ga itsumo tsukatteiru batto-o benchi-ni oita.
Kishibe-TOP he-NOM always using bat-ACC bench-on put
'Mr. Kishibe put the bat that he is always using on the bench.'

Interpretation question

Mondai: Dare-ga kono batto-o itsumo tsukatteimasu ka. (a) Kishibe (b) Watanabe
question: who-NOM this bat-ACC always using Q Kishibe Watanabe
'Question: Who is always using this bat? (a) Kishibe (b) Watanabe'

As the Interpretation question indicates, the participants' task was to choose (a) Kishibe or (b) Watanabe as the antecedent of the given overt pronoun in the critical sentence. In Condition 1, phrases in the critical sentences such as 'Mr. Kishibe thinks that' indicated that 'Kishibe' is the logophoric antecedent. If Japanese overt pronouns carry anti-logophoricity as predicted, the logophoric antecedents would not be chosen as antecedents of overt pronouns. On the other hand, there would be no avoidance toward the equivalent antecedent (e.g., 'Kishibe') in Condition 2 because logophoricity was removed in the critical sentence.

The present study carefully avoided possible methodological problems from early studies, which might affect the participants' interpretations. For example, a possible problem of Kanno (1997) and Pimentel's (2014) experimental designs is that their items were exclusively uniform; all the verbs in matrix clauses in their experimental items were 'to say', in the structure of '[Matrix subject says/said that [pronoun subject - predicate]]', as mentioned earlier. In addition, Kanno did not use any distractor items, and Pimentel used fewer distractors than experimental items (i.e., 26 experimental items and 14 distractor items). Because of the uniformity of the

experimental items and the small number of distractor items, it is possible that their participants identified the experimental items and the objective of the experiments. In order to minimize these possible problems, the current experiment used 20 distractors for 12 experimental items, and the critical sentences in Condition 1 used several different verbs that established logophoricity, namely, *omou* ‘think’, *kangaeru* ‘think/consider’, *shinjiru* ‘believe’, *iu* ‘say’, *kataru* ‘say/state/mention’ and *kanjiru* ‘feel’.

In the two-sentence experimental discourses, the first sentence introduced two actual persons’ names as possible antecedents, e.g., ‘Kishibe’ and ‘Watanabe’ in (14). Kanno (1997) and Pimentel’s (2014) items presented only one explicit entity for possible antecedents, without any competing entity, as shown in (8). As Nagano (2015) indicates, the absence of competing antecedents might bias participants to accept an interpretation that they might not generate independently. In order to avoid this situation, the present study provided two explicit antecedents in the introduction sentence, in the conjoined structure of ‘(antecedent A) and (antecedent B)’, both of which were subjects of the sentence. In addition, in order to avoid the influence of the order of two possible antecedents listed, half of the introduction sentences presented the entity that appeared in the second sentence (critical sentence) again first, and the other one second (e.g., ‘Mr. Kishibe and Mr. Watanabe were a pitcher and catcher...’); the other half of the items listed them in the opposite order (e.g., ‘Mr. Watanabe and Mr. Kishibe were a pitcher and catcher...’).

Moreover, unlike Kanno (1997) and Pimentel (2014), our interpretation questions did not include the choice ‘Either (a) or (b)’ because this choice may reflect participants’ grammatical judgments, as argued earlier. As the current study aimed to examine whether participants tend to intuitively avoid logophoric reference by overt pronouns, the interpretation questions forced the participants to choose only one of the given possible antecedents, not allowing the acceptance of both. The order of the two choices for the questions presented were balanced: half of the items showed the antecedents presented in the critical sentence (e.g., ‘Kishibe’ in (14)) as choice (a), and the other half presented them as choice (b).

The 20 distractor sentences were unambiguous, and participants should have easily comprehended the sentences.¹⁰ Thus, participants’ accuracy rates of the interpretation questions for the distractor items served to confirm that the participants seriously attempted to comprehend the given discourses. If a participant’s accuracy rate for the distractor items were below 90%, which would indicate that participants did not seriously work on the comprehension questions, his/her responses would be excluded from the data analysis.

Procedure

Paper-based questionnaires were distributed to the participants. On the first page of the questionnaire, there was a background survey asking about their experiences of staying in foreign countries (in order to make sure that the participants did not have an experience of continuously staying outside Japan for more than one month). On pages 2-6, they read a total of 32 discourse items (12 experimental items and 20 distractors) and answered the interpretation questions. Each of the 12 experimental items was presented to participants in one of the two Conditions, in a Latin-Square balanced design. Also, the order of all items presented was randomized

¹⁰ An example distractor item is: ‘I go to a restaurant every day, where Mr. Kase and Mr. Mamiya are working. Mr. Kase is a chef, and Mr. Mamiya is a waiter. But actually, he used to work as a chef, too.’ In this discourse above, it is clear that the pronoun ‘he’ refers to ‘Mr. Mamiya’.

as indicated by *Research Randomizer* (www.randomizer.org). All the texts in the experiment were written in Japanese. The experiment took a participant approximately 10 minutes on average.

Results

In order to investigate whether logophoricity affects antecedent-preferences, participants' choices of the given two possible antecedents in the experimental items were compared. Also, for distractor items, there was no participant whose accuracy rate was below 90%, and thus all participants' responses for experimental items were included in the analyses of the results. The overall results are summarized in Table 2 below.

Table 2

Results of Experiment: Chosen Antecedents to be Referred to by Overt Pronouns

Condition 1	
Logophoric Antecedent (e.g., 'Kishibe')	Irrelevant Antecedent (e.g., 'Watanabe')
26.7%	73.3%
Condition 2	
Irrelevant Antecedent (e.g., 'Kishibe')	Irrelevant Antecedent (e.g., 'Watanabe')
43.4%	55.8%

The results of Condition 1 with a logophoric antecedent, e.g., 'Kishibe' in (14a), and an antecedent that were irrelevant to logophoricity, e.g., 'Watanabe' in (14a), showed a difference in participants' antecedent-preferences. As shown in Table 2 above, only 26.7% of the participants' responses interpreted that the given overt pronouns referred to logophoric antecedents. In contrast, 73.3% of the participants' responses showed that they interpreted that the given overt pronouns referred to the antecedents that were irrelevant to logophoricity. A repeated measure ANOVA tested statistical significance over participants ($F1$) and items ($F2$). In participant analysis, the responses that interpreted that given overt pronouns referred to the antecedents that were irrelevant to logophoricity were significantly more frequent compared with the responses that interpreted that given overt pronouns referred to logophoric antecedents [$F1 = 31.885, p < .001$]. Likewise, the item analysis showed the same preference for the antecedent irrelevant to logophoricity [$F2 = 111.864, p < .001$]. The outcome indicated that participants were significantly more inclined to interpret the given overt pronouns as anaphors that referred to antecedents that were irrelevant to logophoricity, showing a dis-preference for logophoric antecedents.

On the other hand, the results of Condition 2 with both possible antecedents irrelevant to logophoricity, e.g., 'Kishibe' and 'Watanabe' in (14b), were distinct from that of Condition 1. The antecedents were chosen as the referent of the given overt pronouns at a rate of 43.4% for one ('Kishibe') and 55.85 for the other one ('Watanabe'). Again, a repeated measure ANOVA was performed to find by-participant ($F1$) and by-item ($F2$) generalities. The participant analysis indicated that there was no significant difference between the response with the two antecedents referred to [$F1 = 1.348, p = .252$]. Also, the item analysis failed to reach a level of significant difference [$F2 = 3.443, p = .091$]. The analyses indicate that, without involving the factor of logophoricity, the third person overt pronouns' antecedent-preference detected in Condition 1 disappeared.

Furthermore, a 2 x 2 factorial repeated measure ANOVA test compared the responses in Condition 1 and 2. Both participant analysis and item analysis showed significant interactions between the Conditions [$F_1 = 14.383, p < .001$; $F_2 = 28.778, p < .001$]. The outcome indicates that Japanese third person overt pronouns do not show an antecedent-preference when logophoricity is not involved (Condition 2), but they show a dis-preference when antecedents are logophoric (Condition 1).

Discussion

The experiment of this study indicated that Japanese third person overt pronouns dis-prefer referring to a referent when they are agents of speech, thoughts, and any internal feeling, which may indicate that they carry anti-logophoricity. This finding suggests that, while Japanese null pronouns are affected by the grammatical category of antecedents, as many early studies argue, Japanese overt pronouns are affected not by grammatical status but by logophoric status. Further, this may add a new factor to be considered in the research on referential expressions, which investigates preferred (or ‘salient’) antecedents. Early studies in theoretical linguistics and psycholinguistics have mostly focused on the grammatical category and word-order, but the current study shows a possibility that logophoricity is also counted as a factor that affects the saliency of the antecedent.

This claim also suggests that it may be necessary to re-examine early data from Ueno and Kehler (2010), Okuma (2011) and Nagano’s (2015) studies, which aimed to find effects from antecedents’ grammatical categories and did not exhibit consistent results. Because it is not clear whether their experimental items involved logophoricity, we may want to perform a comparison between the results of their items including logophoric antecedents and the results with antecedents irrelevant to logophoricity. If the re-examination finds that overt pronouns dis-prefer logophoric antecedents but no such dis-preference existing without logophoricity, and if such outcome is consistent across each of the earlier studies, the claim of the current study would be strongly supported.

A limitation of this study is that the critical sentences in the experiment’s Conditions 1 and 2 were quite different. Therefore, a possibility that the antecedent choices were affected by some factors other than logophoricity remains. A future study with the same research objective as this study should create minimally different items between Conditions, such as those shown below.

(15)

< Condition 1 >

Possible antecedents were logophoric antecedents (e.g., Kishibe) vs. antecedents irrelevant to logophoricity

Kishibe-san-wa	kare-ga	ichiban	chiimu-ni	kookenshiteiru	to	omotteiru.
Kishibe-TOP	he-NOM	the most	team-to	contributing	COMP	thinking
‘Mr. Kishibe thinks that he is the most contributing to the team.’						

< Condition 2 >

Possible antecedents were both irrelevant to logophoricity

Kishibe-san-wa	kare-ga	ichiban	chiimu-ni	kookenshiteiru	to	kiita.
Kishibe-TOP	he-NOM	the most	team-to	contributing	COMP	heard
‘Mr. Kishibe heard that he is the most contributing to the team.’						

Items only minimally different between conditions should more accurately examine the effects from logophoricity.

Conclusion

Motivated by earlier studies, the current study investigated the anti-logophoricity of the Japanese third person overt pronouns. The results indicated that such pronouns carry anti-logophoricity. Although a considerable amount of research has been done investigating pronouns' properties, as far as the author knows, that regarding the anti-logophoricity of pronouns is scarce. The factor of logophoricity has potential to be involved in the discussion on the research of referential expressions. Thus, the present study should contribute to a deeper and more comprehensive understanding of the field.

References

- Alonso-Ovalle, L., Fernández-Solera, S., Frazier, L., & Clinton, C. (2002). Null vs. overt pronouns and the topic-focus articulation in Spanish. *Rivista di Linguistica*, 14, 1-19.
- Ariel, M. (1990). *Accessing noun-phrase antecedents*. New York: Routledge.
- Arnold, J. (1998). Reference form and discourse patterns. (Unpublished doctoral dissertation). Stanford University, CA.
- Belletti, A., Bennati, E., & Sorace, A. (2007). Theoretical and developmental issues in the syntax of subjects: Evidence from near-native Italian. *Natural Language and Linguistic Theory*, 25, 657-689.
- Clements, G. 1975. The logophoric pronoun in Ewe: Its role in discourse. *Journal of West African Languages* 10: 141–177.
- Dubinsky, S., & Hamilton, R. (1998). Epithets as antilogophoric pronouns. *Linguistic Inquiry*, 29, 685-693.
- Givón, T. (1983). Topic continuity in discourse: An introduction. In T. Givón (Ed.), *Topic continuity in discourse: A quantitative cross-language study* (pp. 5-41). Amsterdam: John Benjamins.
- Gundel, J. K., Hedberg, N., & Zacharski, R. (1993). Cognitive status and the form of referring expressions in discourse. *Language*, 69, 274-307.
- Hagège, C. (1974). Les pronoms logophoriques. *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris*, 69, 287-310.
- Heycock, C. (2008). Japanese -wa, -ga, and information structure. In S. Miyagawa & S. Saito (Eds.), *The Oxford handbook of Japanese linguistics* (pp. 54-83). Oxford University Press.
- Hinds, J. (1975). Third person pronouns in Japanese. In F. C. C. Peng (Ed.), *Language in Japanese society* (pp. 129-157). Tokyo, Japan: University of Tokyo Press.
- Kanno, K. (1997). The acquisition of null and overt pronouns in Japanese by English speakers. *Second Language Acquisition*, 5, 317-332.
- Kuno, S. (1972). Functional sentence perspective: A case study from Japanese and English. *Linguistic Inquiry*, 3, 269-320.
- Martin, S. (1975). *A reference grammar of Japanese*. New Haven, CT: Yale University
- Nagano, M. (2015). *Interpretation of overt pronouns in L1 & L2 Japanese: The role of context*. (Unpublished doctoral dissertation). City University of New York, NY.
- Noda, H. (1996). *Wa to ga* [Wa and ga]. Tokyo, Japan: Kuroshio Publishers.
- Okuma, T. (2011). Acquisition of topic shift by L1 English speakers of L2 Japanese. In J. Herschensohn & D. Tanner (Eds.), *Proceedings of the Eleventh Generative Approaches to Second Language Acquisition conference*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Pimentel, C. L. (2014). *Pronominal interpretations in L2 Japanese*. (Unpublished doctoral dissertation). Ohio State University, Columbus, OH.

- Shibatani, M. (1991). Grammaticization of topic into subject. In B. Heine & E. Traugotto (Eds.), *Grammaticalization II* (pp. 93-133). Amsterdam: John Benjamins.
- Shoji, S., Dubinsky, S. & Almor, A. (2016). Age of arrival (AOA) effects on anaphor processing by Japanese bilinguals. *Linguistic Vanguard*, 2(s1). 55-67.
- Sorace, A., & Filiaci, F. (2006). Anaphora resolution in near-native speakers of Italian. *Second Language Research*, 22, 339-368.
- Tsimpli, I., Sorace, A., Heycock C., & Filiaci, F. (2004) First language attrition and syntactic subjects: A study of Greek and Italian near-native speakers of English. *International Journal of Bilingualism*, 8(3), 257-277.
- Ueno, M., & Kehler, A. (2010). The interpretation of null and overt pronouns in Japanese: Grammatical and pragmatic factors. In S. Ohisson & R. Catrambone (Eds.), *Proceedings of the Thirty-second Annual Meeting of the Cognitive Science Society*(pp. 2057-2062). Austin, TX: Cognitive Science Society.
- Yashima, J. (2014). On the apparent unbindability of overt third-person pronouns in Japanese. *Natural Language & Linguist Theory*, 33, 1421-1438.

Author

Shinichi Shoji is an assistant professor at Mie University, Japan. He received a Ph.D. in Linguistics from the University of South Carolina, USA, in 2016.

REVIEW ARTICLE / 書評

Chugoku Koji wo Eigo de Asobu: Yutakana Jinsei eno Michishirube *[Understanding Chinese Historical Stories through English: A Guide to* *Enriching Life]*

By **Hiroyasu Matsuoka** and **Rieko Matsuoka**. 篠崎書林. 2003. 70 pp.
ISBN: 978-4784105205

Reviewed by
Misato Matsuoka
Teikyo University
松岡 美里
帝京大学

Fifteen years ago, the book entitled ‘Chugoku Koji wo Eigo de Asobu: Yutakana Jinsei eno Michishirube [Understanding Chinese Historical Stories through English: Guide to Enriching Life]’ was published by Hiroyasu Matsuoka (who passed away prior to this book publication) and Rieko Matsuoka. As it consists of seventy pages with about forty-five phrases of Chinese origin, it is a readable book by anyone who may be interested in Japanese, English, Chinese historical stories or other related topics. As the title displays, the main content of this book is explaining Japanese phrases originating from China using English. While the stories of Chinese originating phrases are explained, this book illustrates the connection between the East and the West. It also neatly provides the meaning of English words in Japanese, which seems to be a less rigid way compared to other English textbooks that strictly provides the original meaning of English. It appears that this book represents a bridge between the East and the West, by tracing the original Chinese meaning provided by ancient Chinese thinkers, interpretation in Japanese and translation into English that allows English-speaking readers to learn the meaning of the Chinese phrases. The book title ‘asobu (= ‘play’ in Japanese)’ implies the attempts to link Chinese culture to English language using Japanese.

Although there are some unfamiliar Japanese words stemming from Chinese historical stories such as ‘keisetsu (蛍雪)’, it provides the richness of the word itself, which is seemingly another intention of the book as is also clearly mentioned in the subtitle ‘Guide to Enriching Life.’ In this regard, it makes us realize that Chinese historical stories that are currently used as Japanese phrases in the contemporary period are meaningful for getting through our lives when facing difficulties, for instance. Perhaps in subtle ways, the book’s aim is also to show the connection between Chinese and Japanese cultures. While it is nicely summarized into one book, it is, however, less clear about the objective of the book. Considering that the word ‘Eigo de (in English)’ is indicated in smaller word size in the title, there seems to be less emphasis on the relevance of English. Furthermore, it would have been much more interesting to learn the similar English phrases with Chinese phrases, which additionally might have been able to enrich the content of the book and tailor to English-speaking readers.

『話者の言語哲学—日本語文化を彩るバリエーションとキャラクター』

泉子・K・メイナード著 2017 黒潮出版
序章 12 ページ 本文 340 ページ
ISBN: 978-4874247266

書評家

松岡 里枝子

帝京大学

Rieko Matsuoka

Teikyo University

本書は、日本語談話研究の権威であり、ポピュラーカルチャーである漫画やライトノベルの分析を通して、日本語のコンテクストを深く洞察している、米国ニュージャージー州立ラトガーズ大学東アジア研究の主任教授であるメイナード博士によるものである。340 ページに及ぶ大作であるが、章立てがしっかりしているので、興味のある章に注目して読んでいくことも可能である。

第1章では、話者という根本問題と言語哲学について、詳細に説明されている。例えば、日本語文章における主語不在の体系を、和辻哲学のデカルトの立場と真逆であるハイデガーによる現象論に影響をうけた理論に従って説明されている。また、著者による言語哲学の意味するところが、日本語の文体やスタイルのバリエーションに焦点をあててコンテクストを意識しながら話者を分析することであると明記している。

第2章では、西洋における主体と話者の捉え方についてであり、「自分」や「主体」が哲学的な意味で、どのように捉えられてきているかが説明されている。特にデカルトによる Cogito を中心とし他とは独立した主体としての自我に対し、感受という概念が導入され経験主義的言語学が台頭したという。

第3章では、話者と日本の文脈について、西田哲学における無の場所に現れる話者や宮沢賢治の作品における明滅する自己などについて書かれている。

第4章では、日本のキャラクター現象とその歴史、ポストモダンの文化と漫画やアニメなどポピュラーカルチャーとの関係、およびキャラクター・スピークについて書かれている。

第5章では、日本語表現における潜在する主体、日本語談話における場校章論の話者、相互主観性や間主観性と話者複合論、そして話者を特徴付けるキャラクター・キャラと話者複合論について論じられている。

第6章より第10章は、具体的な日本語データが分析されている。

第6章では、ライトノベルの話者としての登場人物のキャラクター・スピークとキャラクター設定について、説明されており、具体的なライトノベルのキャラクターが話者の複合性を帯びていることが示されている。

第7章は、ケータイ小説の語り部分のキャラクター・スピークの分析により話者の様相のバリエーションについてである。

第8章では、テレビやラジオのトーク番組の発話を分析することを通して、おネイ言葉が論じられている。

第9章では、テレビドラマの分析を通してキャラクター・スピークとしての方言がキャラクターを作り上げていることについて明らかにされている。

第10章では、少女マンガを題材に、吹き出しの外に記されたモノログに注目しバリエーションやスタイルシフトというキャラクター・スピークから話者の複合性が示されている。

最終章の第11章では、話者とバリエーションの様相について、日本の言語文化が

複数のキャラクターが話者によって形成されていることが説明されている。そして、結論として、本書の中心概念である話者複合論が、言語哲学のひとつの姿であることが提案されている。

難解な言語哲学という切り口で、なじみ深いポピュラーカルチャーというデータを、精密に分析することで、見事に日本語のもつ話者複合性を証明している。日本語を第二言語として研究する際に、例えば、主語が明示されていない所以を本書により哲学的に解明できる。哲学的な考察が含まれているため、初心者には難しいかと思われるが、具体的なポピュラーカルチャーのデータについて章立てで論じられているので、興味のある章のみ精読することも可能であると考えられる。

『日本語教師のためのアクティブ・ラーニング』

横溝紳一郎・山田智久 編 2019 黒潮出版
序章 6 ページ 本文 250 ページ
ISBN: 978-4874248027

書評家

森山 真吾
中京大学

Shingo Moriyama
Chukyo University

先日、職場での休憩中に東アジア言語を教えている同僚教員から、「私のクラスではアクティブ・ラーニングをずっと前からしている」とのコメントがあった。その教員は文法訳読法とオーディオリンガルメソッドで授業展開していることを評者は知っていたので、直感的に違和感を覚えた。「おうむ返しはアクティブな学びだろうか。」

威勢よく正当性を主張する姿にその場では圧倒されたものの、何か腑に落ちなかったので知識を求めて本書『日本語教師のためのアクティブ・ラーニング』を買い求めた。そして、すぐに納得できる記述を第1章に見つけた：

「アクティブ・ラーニングは、授業改善のきっかけとなり、教師としての成長につながる」 (p. 7)

同僚教員はおうむ返しの学習活動を「教師としての成長につながる」過程として教える立場から捉えて実践していたのかもしれないと気付いた。おうむ返しもアクティブ・ラーニングになりうるのだ。同僚教員のコメントに違和感を覚えた自分を恥じ、本書を読み進める原動力にした。そしてすぐに、「主体的・対話的で深い学び」を実現するために同僚は「アクティブ・ラーニングを引き出す授業」を実践している(第2章)のかもしれないと判断できた。伝統的な教授法でもアクティブ・ラーニングに変化できることを教えてくれた。

第3章では授業改善の考え方を示す先行研究を丁寧に紹介し、改善を達成するための9つの視点を提案している。この視点は巻末の「アクティブ・ラーニング度チェックリスト」でさらに35項目へ細分化され、授業での実践度を自己評価できるようにしている。評者は、このチェックリストを使って現状の授業展開を判断してみた。改善点が多い。改善の程度には終わりが無い。しかし、継続して取り組んでみようと思えた。落胆するのではなく、授業改善へ向けて希望を持てた。このチェックリストは感情にも働きかけてくる。

授業改善を支援してくれるのが、第4章と第5章だ。主体的・対話的で深い学びを実現する「アクティブ・ラーニングを引き出す授業」の実践例が掲載されている。第4章には、日本語クラスで定型のように利用される進行パターン(導入、文法説明、基礎練習、応用練習)に沿って学習活動例が提示されているので、直近の担当授業で使いやすい。また、技能別でも学習活動例が数多く掲載されており、それらには直近の授業を活発化する即効性がある。授業が待ち遠しくなる気分は、正直なところ久しぶりかもしれない。早く実践したい。

第5章では、ICTを活用したツールが目的別にリストアップされている。オンラインで小テスト、教材配布、ディスカッション、授業報告、授業アンケート作成・実施、動画作成・共有などをしたときに具体的な手順を示してくれる。これらの授業実践例と業務支援事例も日々の勤めですぐに活用できる。

全6章で構成されている本書の最終章では、日本語教育におけるアクティブ・ラーニングの可能性について述べている。既存のカリキュラムに盲目的に従うよりも、試

行錯誤をしながら授業を計画し、展開することを強く後押ししてくれる。この挑戦が肝要であることを著者は強調し、本書が「自己研修型教師」「内省的実践家」と表現する「自分が持っている『どう教えるか』についての考えを、自分の教育現場の実際に応じて捉え直し、それを実践し、その結果を観察し内省して、より良き授業を目指すことが出来る能力」(p. 293)を持った日本語教師への変容、成長を期待している。

「アクティブ・ラーニング」に対する教員の反応は、教育現場では幅広いだろう。知識伝達型講義が最善の学習形態である、授業進行の主体は学習者である、などの学習観に関わる信念が教育現場では複雑に存在していることは共通認識だといえよう。読者の周りにも、拒否反応を示す、興味を示して学び始めている、潮流に乗り遅れないことを至上命題と感じている、などの反応があるかもしれない。本書は、それら幅広い反応に対してアクティブ・ラーニングの定義と特徴、実践するための考え方、授業展開と授業支援での実践例、そして、日本語教育における可能性について先行研究と著者の体験知にもとづいて丁寧に説明してくれる。「アクティブ・ラーニング」が授業の「何を」「どのように」改善するかについてきっかけを提供してくれることを教えてくれる。本書『日本語教師のためのアクティブ・ラーニング』は、日本語教師の授業展開が変わることに焦点を当てながら、くじけずに試行錯誤を繰り返して「教師としての成長」につなげたいと願う気持ちに強く働きかけ、その実現方法を具体的に提示しながら導いてくれるだろう。

JALT 日本語教育論集の記事募集

JALT JSL SIGでは『日本語教育論集』を隔年発行しています。JALT JSL SIG会員をはじめとする日本語教育研究者、日本語指導者や学習者より、日本語教育・学習に関する論文や研究報告などを募集しています。次号の発行予定は2021年秋です。投稿締め切りは2021年 5月 31日となります。

投稿規定

- 投稿資格 JALT JSL SIG会員をはじめとする日本語教育研究者、日本語指導者や学習者。
- 投稿論文の内容 未発表のものに限る。
- 使用言語 日本語または英語。投稿者の名前と所属は日本語と英語で併記する。使用言語に関わらず論文の要旨を日本語（400 字程度）と英語で（200 語程度）本文冒頭に添える。
- 様式 (1) 英語の場合はAPA(第6 版)スタイル。日本語の場合は『日本語教育論集15号』を参照のこと。
- (2) フォントは、日本語はMS明朝系で11pt。
英語はTimes New Roman 系で12pt。
余白は、上下左右3.5-3-3-3。シングルスペース。
- (3) 総頁は本文、図表、参考文献、注釈、参考資料を含めて30 頁以内とする。
- (4) 投稿者の略歴（日本語での論文には日本語で100 字以内、英語での論文には英語で25 語程度）とEmail アドレスを添えて、JSL SIGまで。
<<http://jalt.org/jsl/index.html>>

Call for Papers

JALT Journal of Japanese Language Education

Japanese-as-a-second language (JSL) researchers, teachers, and learners are invited to contribute articles, research reports, essays, or book reviews.

Next issue will be published: Autumn 2021.

Submission Deadline: May 31st, 2021.

Submission Guidelines

1. The author does not have to be a member of JALT JSL SIG at the time of submission.
2. All manuscripts must not have been published before.
3. All manuscripts should be either in Japanese or in English. Include an abstract in Japanese (approx. 400 letters) and English (approx. 200 words) preceding the main text.
4. Format:
 - a. Follow APA style (6th edition) for English manuscripts.
 - b. Fonts: *Mincho* (Japanese) 11-point and Times New Roman (English) 12 points. Single-spaced.
 - c. The submission should not exceed 30 pages, including tables, figures, notes (if any), references and appendices.
 - d. Submit the manuscript to us with a 25-word background of the author and Email address. <<http://jalt.org/jsl/index.html>>

全国語学教育学会 日本語教育研究部会 日本語教育論集 第15号

発行日 2019年 12月発行
編集長 クリストファー・ヘネシー
編集委員 イヴァン・ロンバルディ
平井通宏
川手ミヤジエイエフスカ恩
発行人 全国語学教育学会日本語教育研究部会
発行所 〒110-0016 東京都台東区台東1-37-9 アーバンエッジビル5F

JALT Journal of Japanese Language Education (Volume 15)

Published in December 2019, by the Japanese as a Second Language Special Interest Group (JSL SIG) of the Japan Association for Language Teaching (JALT)

*The Japan Association for Language Teaching
Urban Edge Bldg., 5F, 1-37-9 Taito,
Taito-ku, Tokyo 110-0016, JAPAN*

Editor Christopher Hennessy
Editorial Board Ivan Lombardi
Michihiro Hirai
Megumi Kawate-Mierzejewska

© December 2019 by the JALT JSL SIG, and the individual authors.
ISSN 1343-3113