

慶應義塾 外国語教育研究

第15号

2018



目次

〈研究論文〉

個別ライティングチュートリアルに対する学生と教師の認識：それらは一致するか否か？	マティカイネン, ティーナ	1
	黒 松 ま り	
イギリスから見た日本の中国語教育 —— 学習指導要領の問題を中心に	山 下 一 夫	23
	吉 川 龍 生	

〈研究ノート〉

東京グローバル・ゲートウェイ誕生	ボーク, ギャリー	47
韓国語の「-아/어 받다」構文の制約と成立条件について —— 日本語の「てもらう」との対照を通して ——	全 相 律	59
選択構文の関連性及び構文ネットワーク	嚴 馥	71
現代の教育におけるビルドゥング概念の影響	矢田部 清 美	83
器楽レッスンのドイツ語発話分析のための予備調査 —— あるホルン個人レッスンの場合 ——	牛 山 さおり	93

慶應義塾大学外国語教育研究センター

Keio Research Center for Foreign Language Education

JOURNAL of FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Vol. 15 2018

CONTENTS

〈Research Articles〉

- Student and Teacher Perceptions of Individual Writing Tutorials: A Match or a Mismatch? MATIKAINEN, Tiina
KUROMATSU, Mari
- Exploring Chinese Language Education in Japan through Comparisons between Japan and the UK: YAMASHITA, Kazuo
Discussing the Course of Study Designed by the MEXT YOSHIKAWA, Tatsuo

〈Research Notes〉

- Tokyo Global Gateway Opens BOURKE, Gary
- A study on constraints and materialization conditions of '*a/e patta*' construction of Korean JEON, Sangryul
From the contrastive viewpoint with '*te morau*' of Japanese
- 选择复句的句式关联性与句式网络图 YEN, Fu
- Reflections of the concept of *Bildung* in the current educational context YATABE, Kiyomi
- Analysis of German horn player's utterance in performance instruction USHIYAMA, Saori

Student and Teacher Perceptions of Individual Writing Tutorials: A Match or a Mismatch?

MATIKAINEN, Tiina
KUROMATSU, Mari

Abstract

This study examines first-year Japanese university students and their teachers' perceptions on the benefits and challenges of individual writing tutorials which were a required part of an academic writing course. The most common problems about student writing addressed in these tutorials included supporting details and evidence for body paragraphs, development of a thesis statement, paper organization, development of an outline prior to writing the first draft, development of topic sentences, and coherence/unity within the paper. The study found these tutorials to be beneficial from both teachers' and students' point of view, especially because face-to-face tutorials facilitate higher-quality feedback both in terms of comment generation and comprehension as well as providing personalized scaffolding for students. In addition, the study found that individual tutorials aid in critical thinking and autonomous learning strategy development. Despite the overwhelmingly positive role writing tutorials play in facilitating students' academic writing development, the teachers find them extremely time-consuming and mentally demanding. The teachers, however, attest to the positive impact attending tutorials have on students' essay assignment grades.

An increasing number of Japanese university students are faced with the need to not only improve their English communicative skills for their global futures but also to become able to handle academic materials in English. Many Japanese universities and their English as a Foreign Language programs are moving towards English for Academic Purposes curricula. As a direct result of this, EFL teachers are given the task of preparing their students to write academic papers in English. This is a huge burden on many of these teachers; helping to

generate students who are able to write coherent and well-developed papers in academic register. While many universities are acknowledging this by providing help to teachers, for example by establishing writing centers, not enough is done to explore the best ways to prepare the students for this demanding task of becoming a proficient academic writer in English.

One successful way of meeting student needs involves writing conferencing. This one-to-one strategy has been prominent in L1 writing for a long time but has become more popular in L2 writing as well. As L2 writing instruction transitioned from product-oriented instruction to process-writing instruction, individual writing conferencing also found its place in L2 writing. However, it is still underutilized in the field and not enough research has explored the benefits of including it in L2 writing curricular. Incorporating individual writing conferencing into EFL writing instruction in Japan however has the potential to provide a powerful learning tool for students to develop their academic writing skills.

This study explores one such scenario. It investigates the perceptions of Japanese first-year university students and their writing instructors on individual writing tutorials that are mandatory and part of an academic writing course. Writing tutorials are used synonymously with the expression writing conferences in this paper.

Literature Review

L1 Writing Conferencing

Both individual and small-group conferencing have gained importance in teaching writing. Muriel Harris (1986), founder of Purdue University Writing Center, states that writing conferences are “opportunities for highly productive dialogue between writers and teacher readers” (p.3) and should be integral part of teaching writing because of several benefits. Firstly, they result in improved student writing due to personalized, scaffolded instruction as well as the face-to-face opportunity resulting in better quality and comprehension of feedback. Secondly, teachers save time from having to write extensive feedback. Thirdly, writing is about so much more than only improving one’s linguistic abilities. Writing conferences provide an opportunity to improve student writers’ critical thinking skills through the interactive collaboration. Lastly, writing conferences serve an important social function as the teacher is transformed into a collaborative writer instead of serving in a dominant role. Anderson (2000) points out that the most important functions of writing conferences are to communicate with the student about their text and to provide students with strategies to become better writers.

Writing conferences in L1 setting have been extensively studied, and many of the studies have discussed the important benefits they provide for student writers. Many studies have found a positive effect of writing conferences not only on the final quality of student writing but also on students' increased ability to take part in the writing process (e.g. Bell, 2002; Hewett, 2006; Wong et al., 1996). With well-structured and well-led writing conferences, students gain confidence and competence (Bandura, 1993). The individually-tailored instruction in conferences helps students complete their writing assignments at their own pace, not at the pace of their classmates (Lerner, 2005). Writing is a highly personal task, and depending on the student, the time requirement or effort required at different stages of the writing process very likely differ from student to student. Because writing conferences promote autonomy in students, they increase student achievement (Koshik, 2002) in addition to increasing their level of self-efficacy (Snowman & Biehler, 2003). Bandura (1994) defines self-efficacy as, "Perceived self-efficacy is defined as people's beliefs about their capabilities to produce designated levels of performance that exercise influence over events that affect their lives" (p.71). He also explains that these beliefs can be developed through experiences, such as a mastery experience. A positive and constructive writing conference experience can contribute to an increased self-efficacy on students. Students also improve their higher-learning and critical thinking skills through writing conferences as this social act allows them to progress from a novice writer to a more proficient and independent writer (Flynn, 1993). As shown above, the benefits of individual writing tutorials in L1 have been well documented which has led to them being adopted by many L2 writing teachers also.

L2 Writing Conferencing

One-on-one writing tutorials with the teacher are ideally suited for L2 learners because of the characteristics of the interaction. Writing centers where more experienced peers help writers with their writing process are popular at universities and are becoming popular in Japanese universities as well. However, research has shown that writing centers may not serve the purpose for L2 students. Many L2 writers desire and expect their tutors to take on authoritative roles and to be responsive to differing needs (Harris, 1997; Thonus, 1999a). Teachers are often more equipped to serving these functions than student tutors.

Surprisingly little research has been done on one-on-one conferencing in L2 writing though. Eckstein (2012) has discussed the philosophical underpinnings of a writing conference program as well as the extent to which teacher practice corresponds to this philosophy. In

another paper (2013), he has examined the effectiveness of individual writing conferences across different proficiency levels, with the finding that lower-level students do not view this collaborative learning experience as favorably as higher-level students do. However, Eckstein also concludes that writing conferences can provide an extremely useful mentoring relationship that can provide valuable feedback beyond traditional writing instruction. Thonus has analyzed what happens in individual writing conferences through a discourse analysis perspective (1999) as well as using discourse analysis to define success in these conferences (2002). In her analysis of student writer and expert writer tutors at a writing center, she found the following successful tutor behaviors cited as the most important both from the student and the tutor perspective: helping with thesis statement development, helping with the development and clarity of essay content, stressing student ownership in their writing, and facilitating further interaction between the student and the teacher.

Maliborska and You (2016) examined teacher and student perceptions in regards to individual writing conferences in a first year composition course for international students, and found that writing conferences generally were evaluated as being an effective and important part of a writing course. In their study, the instructors felt that one-to-one feedback helps the students in revising their essays while the students felt that the conferences were a chance to receive individual feedback and help with their writing. Based on the results of their study, their advice for successful writing conferences include requiring students to become an active participant in the conference rather than a passive listener, and to ensure that students take them seriously, preparedness and participation in these conferences should be included in the course grade.

Conrad and Goldstein (1990) note that writing conferences with second language learners “do not necessarily do what the literature claims they do,” (p. 456). They also indicate that this could be because students’ effort and participation in the conferences play a crucial role. Active student participation and successful negotiation of meaning resulted in better essay drafts. When the conferences were dominated by the teacher, the results were not as positive. Due to the importance of student engagement, mandatory high-stakes writing conferences which students are accountable for are a crucial element of their success. If writing conferences are a structured and mandatory part of writing instruction, they may yield a more successful result. Ferris and Hedgecock (1998) suggest (cited in Canagarajah, 2002) personalizing feedback strategies to individual learning styles and needs during writing conferences.

Strong (2003) provides some guidelines for enhancing the effectiveness of teacher-student writing conferences. Firstly, they should be conducted in a way that encourages student participation and student negotiation. They should not merely be an opportunity for the teacher to give feedback but more importantly, they should be an opportunity for the student to be the more active participant. Through this engagement, students not only improve their drafts but learn important skills to become more autonomous writers as they critically assess their drafts with the help of the teacher. He also discusses the importance of written feedback and advises against error correction. Instead, he suggests identifying error types and utilizing open-ended or guided questions to aid students in improving their writing. Lastly, he recommends audio recording the conferences which allows for the students to have a permanent record of what was discussed with the teacher. They can then refer back to the details from the recording during the revision process.

It is also important to make sure that students understand the purpose of tutorials as well as how to be an active participant during a tutorial. Nicosia and Stein (1996) recommend using introductory tutorials with groups of students in order to familiarize them with the process and making sure they understand what their role is. They say this can help prevent any confusion students may have about tutorials. Even though more than 90% of the respondents in Takaesu, Sudo, and Christianson's (2010) study that was conducted at the same institution as the present study indicated that tutorials were useful, the study also found that some students felt that the tutorial system needs to be explained by teachers more effectively, the need to reduce student anxiety about tutorials should be considered more carefully, and there is a need to integrate the tutorials into students' long-term study more in a better way.

Writing as a Social Act

Student writing can be considered a social act because during the writing process, students interact with other students, the teacher, and any other targeted audience for their texts. Any writing assignment they write is addressed to someone, from their peers who read and comment on them during peer review to the teacher who grades the final product. Also, student writing incorporates values, beliefs, and experiences from the writer's social environment. Most teachers expect students to collaborate with peers and the teacher during the writing process, another feature that makes it a social act. Canagarajah describes this as "a relationship of collaboration on a common project" (2002, p.199) Using writing conferences as part of the L2 writing program fits perfectly with the view of writing as a social act as it

provides opportunities for students and teachers to collaborate on a social act.

Sommers (2013) urges teachers to see student writers as “apprentice scholars”. She argues that the quality of feedback given by teacher is crucial, and she found that much feedback is useless as students feel that the feedback is written to the paper, not given to the student. Writing conferences are an ideal opportunity to communicate feedback to the student in a meaningful way through social interaction. Sommers (2013) also stresses the importance of taking students’ ideas seriously. Similarly, Bardine, Bardine, and Deegan (2000) recommend that L2 teachers focus on the writer’s ideas and try to give positive and specific feedback for students’ writing development and find ways to motivate them. Atwell (1998) adds that “our decisions must be guided by ‘what might help this writer’ rather than ‘what might help this writing’” (p. 228). All of this research emphasizes the importance of the social aspect of the writing conference.

Much of the research on writing conferences, like the studies discussed above, have examined the usefulness of these conferences for students or the strategies teachers use in conducting them. Because of the collaborative nature of conferences, examining teacher and student perceptions of what happens during this interactive learning experience is important and could provide vital information on the effectiveness of them. This, in turn, can inform teaching practice. In order to help teachers conduct effective writing classes, it is also helpful to know what are the most common themes and issues discussed in these conferences. This knowledge can inform teacher practices in the classroom and guide teachers on what aspects of the writing process needs more focus. This current study attempts to extend the existing research about L2 writing conferences by holistically investigating the perceptions of Japanese university students and their writing instructors about writing tutorials in a mandatory academic writing course as well as discovering what are the most common problems students seek help for at these conferences. This study addresses the following four research questions (RQs):

Research Question 1: How beneficial are individual writing tutorials from the students’ perspective?

Research Question 2: What are the most commonly addressed writing issues in the writing tutorials?

Research Question 3: What are the most useful and the least useful aspects of the writing tutorials from the students’ perspective?

Research Question 4: What are the strengths and challenges of writing tutorials from the instructors’ perspective?

Methodology

Participants

One-hundred-sixteen first year students in seven different Academic Reading and Writing (ARW) class sections answered a paper-based survey about writing tutorials at the end of the 10-week spring term in June 2016 and at the end of the 10-week autumn term in November 2016 at a prestigious private university in Tokyo. The students' proficiency level is approximately 400-600 on the TOEFL PBT. Upon entering the university, the students take the TOEFL PBT after which they are divided into class levels. The respondents of this study are in two different levels; a mainstream level of about 400 to 500 TOEFL PBT and a more advanced level of over 500 to 600 TOEFL PBT. In each class there were between 22-25 students in the class.

The two teachers who are the authors of this paper taught the seven different class sections of the respondents. Combined, the two teachers have about 24 years of experience teaching Japanese university students. One teacher was born and raised in Finland and did her undergraduate and graduate studies in the United States. The other teacher was born and raised in the United States, but is of Japanese descent. She did her undergraduate study at a Japanese university and her graduate school studies in the United States.

The Course

The required Academic Reading and Writing (ARW) course met three times a week for 70 minutes each time. The course focuses on academic reading skills such as scanning, skimming and annotating the text. In addition, the students are taught to critically read the text by analyzing, questioning and evaluating the text. The readings are considered academic texts which university students in the United States would read in a first-year introductory course. The readings are related to the theme of the term. In the spring term, the readings in the mainstream class focus on Education. In the fall, these students read texts on Culture, Perception and Communication and Race. In the spring term, the advanced level students read about Education and Culture and Perception and Communication. In the fall, the focus is on Race and Bioethics.

In addition to reading, the class focuses on argumentative essay writing. In this part of the class, students are taught how to locate sources using the library database, how to critically evaluate the sources using skills from their academic reading skills, and how to cite their sources in the different parts of the essay. They also learn the other basic components

of argumentative essay writing including brain storming topics, outlining, forming an argumentative thesis statement, writing effective topic sentences, using and analyzing evidence and sources in their body paragraphs, and writing the conclusion. During the course, students work on their essays independently as homework. A significant amount of time during the course is also designated for peer review in class.

The essay topics are aligned with the topics they read about in the class. In the spring term, half of the respondents who were in the mainstream course wrote one argumentative essay on the topic of education. The other half of the respondents in the advanced course wrote two argumentative essays in the spring term. Their first topic was education and the second topic was culture, perception, or communication. In the fall term, both groups of respondents wrote two argumentative essays. The students in the mainstream class wrote on the topic of culture, perception, or communication for their first essay. Then, for the second essay the topic was race. The advanced level students wrote about race and bioethics in the fall term. The argumentative essays range from 600 to 1000+ words. The goal is for the students to write progressively longer essays each time.

In addition to the class time, students have two class hours a week dedicated to tutorials. According to their student handbook, “Tutorial periods are scheduled to give you time to talk individually to with your ARW teacher about specific problems or questions you have about your writing assignments and what you have written”. The tutorials are conducted in English. The goal each term is for each student to attend three to four tutorials that last about 10-15 minute each. Both of the teachers of this study included tutorial attendance and participation as a factor in the students’ final grades. More frequent and participatory attendance at tutorials had a positive effect on a student’s final grade. Students are also instructed by the teacher that tutorials are “student-led.” This means that students have to come to the tutorials with questions about their essay or the problems they are having with the writing process to ask the teacher.

Questionnaire

The survey for this study consisted of five questions including three multiple choice questions and two open-ended questions about the ARW tutorials during the 2016 academic year. The multiple choice questions asked the number of times students attended a tutorial in that term, what was the purpose for attending tutorials, and how beneficial tutorials were to students. The open-ended questions asked the most useful aspects of tutorials and the

least useful aspects of tutorials. The open ended questions were answered in English only. Furthermore, the two teachers kept a qualitative log about tutorial sessions, noting student questions and teacher advice on these questions.

Results

Student Questionnaire

This section will present the results of the paper-based student questionnaire by presenting the quantitative and qualitative results for each question.

Q1: Attendance

The first question asked how many times the student attended a tutorial. In terms of frequency of tutorial attendance, about 71% of the students, 83 students, said they attended three or more sessions in the term. About 28% of the students, 32 students, attended one or two tutorials a term, and about 1%, or one student, never attended a tutorial during the term. This means that the majority of the students utilized the time outside of the class to meet with the teacher to consult on their writing assignments during the spring and fall terms in 2016.

Q2: Reasons for Going to Tutorials

Students go to tutorials to discuss various parts of their essay. The second question asked about the reasons for attending tutorials. Table 1 below ranks the reasons students came to tutorial from 1 being the most popular reason and 11 being the least popular reason. For this question, students were able to circle all that applied to them.

Table 1 *Ranking of the most common reasons by students for attending tutorials*

1. Supporting details/evidence (N=72)	7. Introduction (N=43)
2. Thesis statement (N=71)	8. In-text citations (N=33)
3. Organization (N=59)	9. Conclusion (N=31)
4. Outline (N=57)	10. Works Cited List (N=30)
5. Topic sentences (N=49) Coherence/Unity (N=49)	11. Formatting (N=25)
6. Counterargument/Refutation (N=44)	

Supporting Details/Evidence

According to students, the most common reason for going to tutorial was for students to discuss their supporting details and evidence used to support these ideas. When students write argumentative essays, they must provide outside evidence to support their own ideas. Students often struggle with this because they find it difficult to find reliable academic sources that support their original ideas. In addition, often times students have difficulty 'unpacking' the evidence. They struggle in introducing, explaining, and analyzing the evidence. As a result, they often seek advice during tutorials on how to find sufficient evidence which supports their idea or instruction on how to explain the evidence in a logical and coherent way.

Thesis Statement

According to student answers, the second most common reason for going to tutorials is to seek guidance on their thesis statement. Students often struggle with forming an argumentative thesis statement. Japanese students in particular often have difficulty with forming an argument which requires student to take a stand on an issue. This may be because students are not acclimated with having an opinion or questioning ideas as most of their education in the past had focused on rote memorization of facts and teachers as figures of authority. In addition, sometimes their arguments are too vague so that they seek help to narrow their focus. Furthermore, students also struggle with how they will prove their argument presented in their thesis statement. Often times students have not done enough research which results in them lacking sufficient reasons on how to prove their argument, so they also seek advice for finding additional and logical reasons to prove their argument.

Organization

The third most popular reason for having tutorials is to discuss the organization of student essays. Organization of an essay could be both at a macro or micro level. At the macro level, students often seek advice at the end stages of the essay writing process to discuss which body paragraph should come first. For example, they want advice on whether they should organize the paragraphs in chronological order, from the weakest paragraph to the strongest paragraph in regards to the strength or importance of the reason, or conversely, from strongest to weakest. At the micro-level students often seek advice on organization within their body paragraph. They want to discuss if their topic sentence and evidence has coherence. Additionally, at times students lose their focus and have more than one topic or idea for each paragraph. Thus, students are suggested to divide their ideas or reorganize and develop each

idea effectively.

Outline

In the initial stages of writing, students are told to write an outline so that they start thinking about their essay topic and main argument. Students often come to tutorials in the initial stages if they have multiple interests and do not know which topic to pursue, or if they have decided on a topic but they are conflicted about which side of the argument to take. By seeking advice on their outlines, teachers can gain a general idea of a student's essay topic and argument. Teachers can discuss potential challenges they could face in the latter stages of the essay with students. For example, multiple ideas in one paragraph or incoherence between the topic sentence and the evidence, or problems with topic sentences. In addition, often students will seek advice on how to organize the main ideas of their essay so that when they start writing, they know the order of their ideas is logical.

Topic Sentences and Coherence and Unity

The fifth most common reason of tutorials was topic sentences and coherence and unity, both chosen by 49 students. Students often go to tutorials for suggestions on their topic sentences, often because students tend to state facts as topic sentences. Thus, they are often given input that a topic sentence should express the argument of the paragraph in the student's own words, and a topic sentence should also show a clear connection on how it will support the essay's overall argument. The students are often told that the rest of the paragraph needs to introduce and analyze the evidence that reinforces the topic sentence. Thus, the topic sentence should not only state the topic but the argument for that specific paragraph.

In addition, students come to tutorials to discuss coherence and unity. In terms of coherence and unity, a common problem involves the essay digressing from the topic sentence or the ideas being illogical. Students are recommended for one paragraph to focus on one idea and are also given suggestions to use transition signals and to be clear about what they want to say. Often times students' ideas are vague and unclear, so ideas need to be developed and be more specific. In addition, to better organize and understand their ideas students are given input to use transition signals for logical transitions between and within paragraphs.

Counterargument and Refutation

Counterargument and refutations was the sixth most popular reason for going to tutorial. This not being in the top five reasons was surprising because this is a section of the essay students are unfamiliar with and often struggle with when first introduced to argumentative writing. Often times for Japanese students presenting a counterargument which challenges

one's own argument seems unnatural. The refutation of the counterargument also poses difficulties for students. The teachers give advice about the refutation by giving example counterargument and refutation paragraphs and also teaching students commonly used phrases for this section. In addition, students want advice about where to place their counterargument and refutation.

Introduction

Students come to tutorial for advice on their introduction. Students often lack confidence about the attention-getter of their essay. They may feel that this hook does not catch the reader's interest or they seek for advice on how to 'hook' the reader to their topic. Sometimes the hook is lengthy or the hook and the thesis statement are not strongly connected.

In-text Citations, Conclusions, Works Cited List. and Formatting

Formatting was one of the least common topics sought out for advice. This is probably because often times classes were held in the computer room and students were given class time to work on their essays and ask questions. Often during this class time the teacher explicitly explains and demonstrates the requirements for formatting. The Works Cited List and In-text Citations are another topic that students limitedly sought advice in tutorials. The reason is probably similar to the one above. When classes are conducted in the computer room students receive explicit direction on the Works Cited List and different ways to do in-text citations in MLA style, the style used in ARW classes. In addition, they receive reinforcement in their computer classes outside of the ARW class on the use of Works Cited List generators, such as Easybib and Zotero. Advice required for conclusions was also very limited. This is probably because conclusions are formulaic. It requires students to paraphrase their thesis statement and then explain how they have proven their argument followed by a final comment, such as suggestion of results or consequences or call for an action.

Q3 & Q4: Benefits of Tutorials & Reasons

The third question inquired about how useful the tutorials were for the students. About 84% of the students, 97 students, answered that tutorials were very beneficial while 16%, 19 students, said they were somewhat beneficial. No student indicated that tutorials were not beneficial at all, the third option. As the results show, 100% of the students find tutorials to be beneficial.

The fourth question further investigated the reasons for the usefulness of tutorials. One primary reason why students view tutorials to be beneficial is because it is difficult to ask

questions during class due to time constraints, or they feel the classroom environment is not feasible to do so. For example, one student said: "I was able to ask many questions individually at once... because it is hard to ask about the essay in class." In addition, one-to-one time with a teacher during writing conferencing is also favorable for students because, as one student put it: "Japanese students are shy to ask questions in class in front of their classmates."

Another reason why students feel tutorials are beneficial is because it raises their confidence and motivation in English. By discussing their assignments individually students can get positive feedback from a teacher on a section they may have been diligently working on, or were unconfident about, and this way, they can gain confidence on their writing ability through the comments from their teacher. Tutorials are scheduled during specific points of the drafts of the essay, so if students have not finished certain parts of their essay they are unable to get sufficient feedback. This can act as a positive force on making sure students complete their work as can be seen from one student's comment: "It motivates me to write the essay within time limits".

In addition, tutorials are useful because it hones students' critical thinking. Students must think rationally about their essay topic such as think about logical connections about their ideas and also think about the importance or relevance of their arguments. For example, a student commented by stating: "She [the teacher] gave me the exact point of where to fix my essay. Yet, she did not give me the whole answer to how I should be fixing it, so I had to think on my own as well. So in the end it improved my writing." Another student commented by saying: "I could learn how to think and which kinds of data is needed". Thus, tutorials provide students with a time to self-reflect on their essays to detect problems such as inconsistencies or lack of coherence.

Finally, tutorials appear to be a valuable platform that allows students to discuss their ideas with their teacher who would ultimately evaluate their assignment. For example, one student remarked: "The most useful aspect is that the teacher explained strange parts of my essay clearly and listened to my new idea." This shows that this student appreciated the feedback and the time to talk to the teacher to discuss new ideas. In addition, another student stated: "It enables me to see my thoughts and ideas objectively and make it clear by discussing with the teacher." Tutorials are advantageous for students because by having the time to converse with the teacher, students can share their self-reflections of their ideas.

Q5: What were the least useful aspects of tutorials

The last question asked about the least useful aspects of tutorials from the students' perspective. According to the results, many respondents expressed that time constraints were the least useful aspect of tutorials. Teachers only have a limited time with each student due to their teaching load and availability. All students are limited to 10-15 minutes per session with the teacher, thus some students may need more time that is allotted for them. Students who are especially struggling with writing skills or with their essay topic may need more individual attention than other students. One student expressed: "Some students might need a lot of time, more than others." In addition, because some students find tutorials incredibly useful and like the one-to-one time with the teacher, they would like to have more sessions with the teacher. For example, a student response stated: "It would be great if we had more time to spend during tutorials." In addition, first year students have a rigorous schedule with not only English courses but required general education courses. As a result, sometimes, as one student wrote, it is "hard to find a time that suits both the teacher and student."

On the other hand, the students also seem to understand that tutorials place a burden on them. One student said: "If a student has no questions, tutorials become useless." This is because if students have not prepared specific questions about the content of their essay or essay writing skills it is a waste of time for both the student and the teacher. Tutorials are student led and thus require students to be assertive in taking responsibility for their tutorial session and their writing assignment. Japanese students in particular have been passive learners in their classroom prior to entering to university. They are acclimated to being passive recipients of knowledge from the teacher. Tutorials force students to be active participants in the essay writing process during the tutorial. One student commented that a disadvantage for tutorials is that: "It is for active learner" while most students are accustomed to being disengaged in the learning process and are acclimated to being told what to do which may result in them finding tutorials to be challenging.

Teacher Logs

This section presents the results of the qualitative logs teachers kept on the tutorial sessions. For each session, they noted student questions and teacher advice on these questions. In addition, this section shares the overall reflections by teachers from the tutorial sessions.

Teacher Perceptions: Student Problems

Both instructors kept a log of student problems about their essays. From the logs, the teachers perceived the most problematic area was the thesis statement. In the initial stages of the essay, the thesis statement was not argumentative meaning that the thesis statement did not express an opinion. In addition, students would write a generalization, so the thesis statement lacked focus. The second most problematic issue in their essays was that students did not 'unpack' the evidence in body paragraphs. This implies that students failed to introduce the outside source they used, so students were instructed on phrases that introduce the evidence. In addition, students failed to analyze the evidence, thus students were advised to explain the evidence by making connections to the topic sentence and the thesis statement. The next problematic issue was refuting counter-arguments. While students were able to present a counter-argument, they had difficulty in weakening the counterargument and linking it back to their own argument. In addition, students struggled with coherence. Their writing lacked logical connectors or transitions that assist in the smooth flow of ideas in a paragraph. Additionally, like thesis statements, topic sentences were also challenging to students. In the initial drafts that students brought to tutorials, the topic sentence students formed would often be facts and not arguments that helped to support the overall thesis of the essay. Lastly, vague language was struggle for students. It was difficult to understand their ideas due to a lack of abstract and concrete ideas.

Teacher Perceptions: Reflections

The teachers reflected on their notes on tutorials. For each tutorial session, each teacher kept a log of what problems the student had with their essay, what the student perceived to be their problem (the reason why they came to tutorial), and the advice the teacher gave the student. The teachers analyzed these logs independently and then the two teachers had a candid discussion about what they had discovered with each other. Through this evaluation of notes and dialogue with each other, they were in agreement with the following conclusions. Firstly, tutorials are extremely time consuming because the teacher spent about 10 ~ 15 minutes with each student. Tutorials are conducted before or after teaching and often done in consecutive sessions with students, hence, it is also very taxing on the teacher. Furthermore, considering that 71% of the respondents went to tutorials 3 or more times, tutorials take up more time than what is allocated in the teacher's teaching load. However, tutorials are rewarding because there is a direct correlation with the effort students put into tutorials and

essay grades. For the teacher, this aspect, seeing the vast improvement from the original draft, is the most gratifying result of the time spent on tutorials. Students who are motivated to come to tutorials want to come to tutorials to further improve their writing abilities in English and this is reflected on the final draft of the essay. Since tutorials are outside of the regular classroom and conducted one-to-one, students sometimes use the tutorial time to consult on their personal issues unrelated to the writing assignment. While it is an honor that students feel comfortable to discuss personal issues, it takes away from the time to focus on the writing assignment. Finally, the teachers concluded that the students who need to come the most do not sometimes come to the tutorial session. This is extremely unfortunate because it is these students who could benefit most of the one-to-one time with the instructor to make vast improvements with their writing. It is uncertain if the students do not come because they have procrastinated and have not met the deadline for the draft or if they are afraid to come to tutorials because they lack confidence to have one-to-one time with the teacher.

Discussion

This section attempts to answer the research questions posed at the end of the introduction at the beginning of the paper by further analyzing the results of the survey results and the teacher logs.

RQ1: How beneficial are individual writing tutorials from the students' perspective?

The results of the questionnaire overwhelmingly indicated that students find one-on-one writing tutorials useful. Many of the students commented on the fact that during this time, they are able to ask specific questions about their writing and the issues they are facing, something that is usually not possible during class time. They also pointed out that because of the way the teachers conduct the tutorials, referring to the fact that the teachers do not give them the 'answers' but think collaboratively with the student about how to move forward or resolve the issue they are having with their essay, they are able to improve both their thinking and writing skills. Some students also indicated that these types of tutorials may be especially useful for Japanese students because many of them may be hesitant to talk about the troubles they are having in a whole class context. Another important effect of tutorials seems to be increased self-confidence of students, a vital feature for their continuing studies and for developing into autonomous learners.

RQ2: What are the most commonly addressed writing issues in the writing tutorials?

The students and teachers were mostly in agreement about the most common writing features addressed in tutorials. Both of them mentioned problems with thesis statements and topic sentences, developing and using evidence as support in body paragraphs, and coherence and unity as being frequent stumbling blocks for these student writers that needed addressing in their one-to-one meetings. The teachers and students also agreed that counter-arguments as well as refuting these counter-arguments also caused problems for the student writers. On the other hand, the teachers pointed out that another frequent problem they had to address during these tutorials was abstract and vague language used by students, something that the students themselves do not seem to recognize as a serious problem. However, as this problem was not listed as one of the options in the survey, that may be why no students mentioned it as they did not think of writing it under other problems. Also, it is possible that students may include this in one of the other categories, such as under the category of explaining supporting details. Also, the students expressed having many challenges with developing their outlines, something the teachers did not recognize as a major problem for the students.

RQ3: What are the most useful and the least useful aspects of the writing tutorials from the students' perspective?

The students found the individual one-to-one nature of the tutorials as one of the most useful aspects of them because this allows them to focus on their individual writing challenges. They also commented on the usefulness of this time as a social act that allows them to enhance not only their writing skills but also their critical thinking skills. Students also appreciated having this opportunity to receive input from the teacher about the progress and quality of their draft, which helped them to have an indication as to the final grade of their paper or the amount of work still needed to complete the paper in a satisfactory manner.

As for the least useful aspects, most students commented that this time will be wasted if the students are not prepared. As mentioned previously, the teachers expect these sessions to be student-led; therefore, if a student is not well-prepared, the time will be wasted both for the teacher and the student. The students indicated that they understand this. Some students also commented on the limited time available for each student. Several students commented on the fact that some students need more help than others, and therefore, they felt that there should be some sort of distribution of time based on this need. For example, a very strong writer may not need to come to the three tutorials scheduled for each student while a weaker

student may require six tutorials in order to get a maximum benefit out of them. Therefore, many students felt this should be taken into consideration by the teacher when allocating tutorial times.

RQ4: What are the strengths and challenges of writing tutorials from the instructors' perspective?

Based on the qualitative teacher data, the most important and pragmatic aspect of tutorials is the fact that if students take advantage of them, meaning that they both come to tutorials and are prepared for them by having good questions, this effort and preparedness will directly result in a higher-quality student paper, and as a consequence, in a higher final grade. The time the teachers need to invest on this beneficial end result for students, though, exceeds the time allocated in their teaching load for these tutorials. The one-on-one nature of these meetings makes them extremely demanding for the teacher, both mentally and emotionally, especially because some students come to tutorials more than required while some others come to not only discuss problems with their writing but also personal issues. The teachers also regret the fact that while most of the students take advantage of the tutorial time, some students who could benefit the most from this one-to-one time do not come as often as they should in order to make substantial progress with their writing skills.

Conclusion

To conclude, this study found that both teachers and students feel that tutorials are beneficial. While giving feedback of drafts on paper is beneficial, tutorials feedback is of better quality and students are able to comprehend the feedback better because of the face-to-face interaction between the teacher and student due to the fact that the teacher is able to give students personalized scaffolded instruction, a finding similar to Harris (1986). Instructional scaffolding aids in stronger understanding of feedback and by chunking the feedback by making it specific to a certain section in each tutorial session helps students tremendously. Individual tutorial sessions also facilitate in developing students into more autonomous learners and writers. Furthermore, tutorials are beneficial because this one-to-one interaction between a student and a teacher aids in the critical thinking development through discussion between the interlocutors, similar to Flynn's argument (1993). Development of critical thinking is essential as it is an essential skill not only in the classroom but in the future workplace. Another powerful effect of individual tutorials is that they shift the teachers' role from authority figure to a collaborator, and allow teachers to treat student writers as

“apprentice scholars”, as urged by Sommers (2013). However, as Nicosia and Stein (1996) also point out, teachers need to ensure that their role in the tutorial is that of an advisor and collaborator, not evaluator. This is important for decreasing student anxiety which was shown to be an issue in Takaesu, Sudo, and Christianson’s (2010) study. Even though this did not seem to be an issue with the students in the present study, it is a vital consideration when conducting one-to-one tutorials.

This study merely examined the perceptions about and reasons for attending writing tutorials with this group of students. While the purpose was to investigate whether the teachers and the students who participated in this study were in agreement about the reasons and usefulness of these one-to-one conferences, it may be useful to also examine the quality of writing of the same group of students. It would be constructive to analyze their essays in detail to quantify the improvement they made with their essays, and more specifically, which aspects of their writing improved the most, and to try to examine if the tutorials were in fact the reason for these improvements. Further research should also investigate what strategies used during the tutorials by teachers are most effective, and in what ways could the tutorial sessions be improved to maximize their benefit for students.

References

- Anderson, C. (2000). *How's it going? A practical guide to conferring with student writers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Atwell, N. (1998). *In the Middle: New Understandings About Writing, Reading, and Learning* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Boynton / Cook.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bardine, B. A., Bardine, M. S., & Deegan, E. F. (2000). Beyond the red pen: Clarifying our role in the response process. *English Journal*, 90 (1), 94-101.
- Bell, J. H. (2002). Research report: Better writers: Writing center tutoring and the revision of rough drafts. *Journal of College Reading and Learning*, 33(1), 5-20.
- Canagarajah, A.S. (2002). *Critical Academic Writing and Multi-lingual Students*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Conrad, S. M., & Goldstein, L. (1990). Student input and negotiation of meaning in ESL writing conferences. *TESOL Quarterly* 24(3): 443-460.
- Eckstein, G. (2012). The interaction of theory, philosophy and practice in ESL writing conferences. *The CATESOL Journal* 24(1), 174-186.
- Eckstein, G. (2013). Implementing and evaluating a writing conference program for international L2 writers across language proficiency levels. *Journal of Second Language Writing*, 22, 231-239.
- Flynn, T. (1993). Promoting higher-order thinking skills in writing conferences. In T. Flynn & M. King (Eds.), *Dynamics of the writing conference* (pp. 3-14). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Harris, M. (1986). *Teaching One-to-One: The Writing Conference*. Urbana, IL: The National Council of Teachers of English.
- Harris, M. (1997). Cultural conflicts in the writing center: Expectations and assumptions of ESL students. In C. Severino, J. Guerra, & J. Butler (Eds.), *Writing in multicultural settings* (pp. 220-233). New York: Modern Language Association.
- Hewett, B. L. (2006). Synchronous online conference-based instruction: A study of whiteboard interactions and student writing. *Computers and Composition*, 23(1), 4-31.
- Koshik, I. (2002). Designedly incomplete utterances: A pedagogical practice for eliciting knowledge displays in error correction sequences. *Research on Language and Social Interaction*, 35(3), 277-309.
- Lerner, N. (2005). The teacher student writing conference and the desire for intimacy. *College English*, 68(2), 186-208.

- Maliborska, V. and You, Y. (2016). Writing Conferences in a Second Language Writing Classroom: Instructor and Student Perspectives. *TESOL J*, 7: 874-897. doi:10.1002/tesj.249
- Nicosia, A., & Stein, L. (1996). The Role of Teachers and Students in Academic Writing Tutorials: A Classroom Based Study. *JALT Journal*, 18, 297-313.
- Snowman, J., & Biehler, R. (2003). *Psychology applied to teaching*. (10th Edition). New York; Houghton Mifflin Company.
- Sommers, N. (2013). *Responding to student writers*. Boston, MA: Bedford/St. Martin's.
- Strong, G. (2003). Improving student-teacher writing conferences. In M. Swanson & K. Hill. (Eds.), *On JALT 2002: Waves of the Future: The 28th Annual International Conference on Language Teaching and Learning*, November 22-24, 2002, Granship, Shizuoka, cd rom, pp. 233-237.
- Takaesu, A., Sudo, M., and Christianson, M. (2010). "Some Tutorials Were Only Scarily": Students' Perceptions of Teacher-Learner Conferences Within a Japanese University ELP Program. *ICU Language Research Bulletin*, 25, 53-69.
- Thonus, T. (1999a). Dominance in academic writing tutorials: Gender, proficiency and the offering of suggestion. *Discourse and Society*, 10, 225-249.
- Thonus, T. (1999). How to communicate politely and be a tutor, too: NS-NNS interaction and writing centre practice. *Text*, 19, 253-279.
- Thonus, T. (2002). Tutor and student assessments of academic writing tutorials: What is "success"? *Assessing Writing*, 8, 110-134.
- Wong, B. Y. L., Butler, D. L., Ficzero, S.A., & Kuperis, S. (1996). Teaching low achievers and students with learning disabilities to plan, write, and revise opinion essays. *Journal of Learning Disabilities*, 29(2), 197-212.

イギリスから見た日本の中国語教育

—— 学習指導要領の問題を中心に

山 下 一 夫
吉 川 龍 生

Abstract

In recent years, primary and secondary foreign language education in Japan has been going through major changes in the run up to the Japanese education ministry's new 'Course of Study' containing various policies influenced by the CEFR. Chinese language education in Japanese universities will need to respond to such changes by 1) considering how to respond to the new intake of graduating high school students educated under the new policies and 2) identifying elements of the new course that can be beneficially incorporated into Chinese language education in Japanese universities. In the belief that Chinese language education in Europe, where the CEFR originated, can serve as a useful reference, the authors observed classrooms in the UK, noting: 1) the division of speaking into separate interaction and production components produced positive results. 2) many educators are passionately involved in developing authentic teaching materials 3) plurilingualism and pluriculturalism, which will not be reflected in the Japanese 'Course of Study', have a central role in the UK, where some non-standard varieties of Mandarin Chinese are also taught. We hope to inspire the development of new teaching materials based on these principles by sharing our findings with our colleagues across Japan.

1. はじめに

学習指導要領は、文科省が初等教育や中等教育における各教科の目標や内容を定めた教育課程の基準である。現行のものは平成20年・21年に告示され、高等学校部分について言えば、いわゆる浪人や留年などをせずに進学した場合、平成30年度に大学3年生となっている世代が高等学校1年生の時から全面適用となっている¹。現在、大学で第2外国語を学習している学生は、大多数が現行の学習指導要領の元での初等教育・中等教育を経てきていると考えて良い

だろう。

一方、平成29年・30年には、次期学習指導要領が告示された。高等学校部分について見ると、高等学校3年生の段階で一部先行実施を経験した世代が早くも平成32年度から大学に進学して来るし、平成37年度には高等学校1年生の段階から全面適用となった世代が大学にやって来る²。

こうした状況は、初等・中等教育の教員であれば、いわば「当たり前」のことであるが、大学、特に英語以外の外国語の教員の場合、学習指導要領に対して関心を持つことは稀であろう。しかし今回の改訂は、日本の外国語教育のあり方を大きく変える可能性を持っている。そしてそれは、今までとはかなり性質の異なる外国語教育を受けた学生たちが、あと数年で大学に入学してくることを意味している。こうした事態に対して、大学の中国語教育は十分に検討しておく必要がある。

無論それは、我々も無批判に学習指導要領に従おう、ということではない。そうではなく、大学の中国語教育が今後、教員自身が経験したのとは異なる外国語教育を受けた学生を対象としていくことをどうとらえるか、またそうした「新しい波」に対して、批判すべき点は批判するとしても、自らに改善点があるならば、どのように取り入れてゆくかを検討する必要がある、ということである。その際、学習指導要領改訂にも影響を与えた CEFR を生みだした欧州、中でもイギリスにおける中国語教育のあり方を検討することは、一つの参考になり得るだろう。

今回そうした視点から、中等教育の中国語学習者がこの7年間で42%増加するなど、近年中国語学習熱が高まっているイギリスにおいて³、中国語教育の視察を行った。調査日程は以下の通りである。

2017年11月15日 Dartford Grammar School (ダートフォード・グラマースクール)

2017年11月16日～18日 SOAS (the School of Oriental and African Studies) University of London (ロンドン大学東洋アフリカ研究学院)、UCL IOE (Institute of Education) Confucius Institute (ユニヴァーシティ・カレッジ・ロンドン インスティテュート・オブ・エデュケーション孔子学院)

2017年11月20日 University of Nottingham (ノッティンガム大学)

2017年11月21日 University of Cambridge, Faculty of Asian and Middle Eastern Studies (ケンブリッジ大学アジア中東研究学部)

本稿は、上記の視察で行った授業見学、教員・職員へのインタビュー、教材収集などを元に、主として学習指導要領で提起されている問題を検討し、そこから日本の主として大学にお

ける中国語教育について、若干の提起を行うものである。

2. 学習指導要領

新学習指導要領で打ち出された外国語教育の特徴としては、主に以下の4点が挙げられる。

- ① 主体的・対話的で深い学び
- ② 「文法はコミュニケーションを支えるもの」
- ③ 「四技能」から「五つの領域」へ
- ④ 言語の使用場面

まず①については、平成28年8月の中教審答申の段階では、以下のように「アクティブ・ラーニング」と称されていたものである⁴。

従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である。

また中教審答申では、「アクティブ・ラーニング」の実際の方法として以下のような例が提示されている⁵。

学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。

この言葉は次期学習指導要領の特徴を表すものとして一時期独り歩きした感もあるが⁶、実際に告示された学習指導要領の総則では、以下のように「主体的・対話的で深い学び」という表現に改められた⁷。

単元など内容や時間のまとまりを見通して、その中で育む資質・能力の育成に向けて、生徒の主体的・対話的で深い学びの実現を図るようにすること。

高等学校の外国語教育において、実際にこの方針を具体的に支えていくのが、②「文法はコミュニケーションを支えるもの」、③「四技能」から「五つの領域」へ、④言語の使用場面、といった要素となる。この中で、②の「文法はコミュニケーションを支えるもの」という考えについては、すでに現行の高等学校学習指導要領にも登場している（第2章第8節外国語第3款3イ）⁸。

文法については、コミュニケーションを支えるものであることを踏まえ、言語活動と効果的に関連付けて指導すること。

しかし新学習指導要領では、以下のように踏み込んだ記述がなされた。①と合わせると、従来様々な局面で見られた、細かい文法知識の「伝達・注入を中心とした授業」はもう辞めましょうという、かなりドラスティックな変革となる（第2章第8節外国語第3款2(3)）⁹。

文法事項の指導に当たっては、文法はコミュニケーションを支えるものであることを踏まえ、過度に文法的な正しさのみを強調したり、用語や用法の区別などの指導が中心となったりしないよう配慮し、使用する場面や伝えようとする内容と関連付けて整理するなど、実際のコミュニケーションにおいて活用できるように、効果的な指導を工夫すること。

また従来、外国語教育では一般に「聞くこと、話すこと、読むこと、書くこと」の「四技能」が説かれていた。これは現行の学習指導要領でも以下のように記されているし、中国語教育においても「听、说、读、写」の表現で知られている（第2章第8節外国語第2款第1「コミュニケーション英語基礎」1）¹⁰。

英語を通じて、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育成するとともに、聞くこと、話すこと、読むこと、書くことなどの基礎的な能力を養う。

ところが新学習指導要領では、「話すこと」が「話すこと [やり取り]」と「話すこと [発表]」に「分割」され、③の「五つの領域」に変化した記述になっている（第2章第8節外国語第2款第1「コミュニケーション英語基礎」1）¹¹。

英語学習の特質を踏まえ、以下に示す、聞くこと、読むこと、話すこと [やり取り]、話すこと [発表]、書くことの五つの領域（以下この節において「五つの領域」という。）

別に設定する目標の実現を目指した指導を通して、第1款の(1)及び(2)に示す資質・能力を一体的に育成するとともに、その過程を通して、第1款の(3)に示す資質・能力を育成する。

この「五つの領域」の導入は、CEFR (Common European Framework of Reference for Language、ヨーロッパ言語共通参照枠)に基づくことが、中教審答申で解説されている¹²⁾。

CEFRにおいては、「聞くこと」「読むこと」「話すこと」「書くこと」の4技能ではなく、外国語の学習等のための「聞くこと」「読むこと」「話すこと(やり取り: interaction)」「話すこと(発表: production)」「書くこと」という五つの領域において、単に、知識・技能だけが示されているのではなく、知識・技能を活用して思考したり表現したりする言語能力が示されている。このことを踏まえ、これまで「4技能」と称されることが多かった、「聞くこと」「読むこと」「話すこと」「書くこと」については、国の領域別の目標において五つの領域として示すこととする。

また、④の「言語の使用場面」については、現行の学習指導要領でもすでに以下のような表現があった(第2章第8節外国語第3款1)¹³⁾。

言語の使用場面や言語の働きの中から、各科目の目標を達成するのにふさわしいものを適宜取り上げ、有機的に組み合わせて活用する。

しかし新学習指導要領では一歩進んで、③の「五つの領域」の目標到達のために「言語の使用場面」を設定するよう説かれている(第2章第8節外国語第2款2(3)②)¹⁴⁾。

言語活動を行うに当たり、例えば、次に示すような言語の使用場面や言語の働きの中から、五つの領域別の目標を達成するためにふさわしいものを取り上げ、有機的に組み合わせて活用するようにする。

以上をまとめると以下のようなものとなる。すなわち、従来の外国語教育で採用されていたモデルは、文法をまず体系的に教え、それを元に「口頭でのコミュニケーション」も行う、というものだった。しかし現行の学習指導要領で「口頭でのコミュニケーション」・「言語の使用場面」の重視が掲げられ、さらに次期の学習指導要領では、CEFRの影響のもとで「五つの領域」達成のための「使用する場面」が重視され、「それを表現するにはどのような知識が必

要か」という枠組で文法が位置づけられている、ということになる。

3. CEFR

イギリスの大学は、新学習指導要領に大きな影響を与えた CEFR の策定にも関わっており、またケンブリッジ英語検定など、イギリスの対外的な英語教育とその評価の多くも CEFR に準拠している。CEFR の構想・実施に大きな役割を果たしたという意味において、イギリスはいわば CEFR の「本場」と言える。

しかしケンブリッジ大学・ノッティンガム大学・SOAS の中国語教員にインタビューを行ったところ、以下3種の否定的な意見とともに、「CEFR はふだんの教育では意識していないし、運用もしていない」という回答を得た¹⁵。

- (1) CEFR は英語話者にとって重要なピンイン学習や漢字学習を位置づけることができない
- (2) 新 HSK は CEFR とのすり合わせを行っているが、欧州諸語間の枠組に無理矢理中国語を合わせたため、矛盾が多く実用的ではない
- (3) 英語話者にとって学習が困難な中国語を、学校内で他の欧州言語と単純に到達度で比較されると様々な問題がある

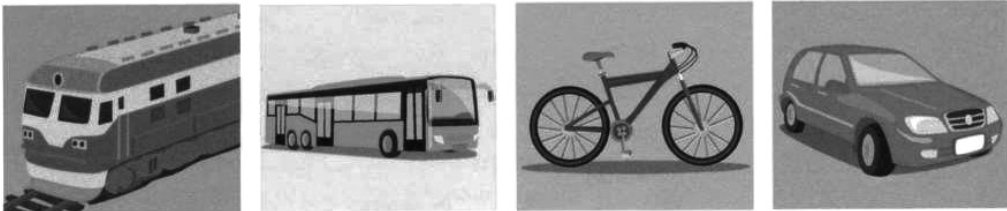
教員たちのこうした CEFR への否定的な意見は、実は CEFR 全体ではなく、CEFR の一部である「共通参照レベル」に向けられたものである。これは言語の運用レベルを A1 から C2 まで分けたもので、日本でも CEFR と言えば確かにこれが想起されることが多い。

しかしここには2つの誤解がある。1つは共通参照レベルの「表」が CEFR の全体なのではないということ、もう1つは共通参照レベルが決して「母語話者に近づくための学習段階表」ではないということである¹⁶。共通参照レベルは、ヨーロッパ内部で様々な言語が用いられていて、どれか一つの言語が「支配的」なのではないという状況のもとで、母語ではない言語を用いて、場面や相手により「何ができるか」を示そうとするものであった。だからこそ文法に極端にこだわることをやめ、「言語の使用場面」を重視し、「話すこと」を「やりとり」と「発表」に分割する「五つの領域」となっている。

したがって、「表」は決して、母語話者を理想的な目標として定め、そこに向かって段階を登っていくことの説明ではない。中国語学習において、非声調言語話者にとっては厄介なピンイン学習や、ラテン文字使用者にとっては困難を伴う漢字学習などを定義する部分が無いのも、いわば当然である。CEFR は、共通参照レベルと、その背後にある「複言語・複文化主義」という考え方がセットになったものである。しかしそうした CEFR の枠組は一般にはあまり

理解されなかった。中国での新 HSK も共通参照レベルを「学習段階表」として捉えた結果だったし、CEFR から大きな影響を受けたはずの日本の学習指導要領からも、この複言語・複文化主義は完全に抜け落ちてしまっている。そして、イギリスの中国語教員たちの反応もこれらと同じ発想に基づいているのだ。

したがって、現場の教員たちは共通参照レベルに否定的でも、CEFR で提出されているいくつかの考え方は、実際の教育の中で実践されている。例えば、イギリスで使用されている中国語初級教科書『Jīn bù』には、図を含んだ以下のような練習問題がある（括弧内は筆者による日本語訳、以下同じ）¹⁷。



Interview three or four classmates to find out what transport they use to go to school. You can make up your answers. Then report back to the class. (登校するのにどのような交通手段を用いていたか、クラスメート 4～5 人に聞いてみましょう。そして答えをまとめた上で、クラスで発表してみましょう。)

To ask: 你怎么上学? nǐ zěnmē shàngxué (あなたは どうやって 登校 しますか?)

To answer: 我坐/骑…上学。wǒ zuò/qí … shàngxué (私は…に 乗って 登校 します)

To report back to class: …坐/骑…上学。…zuò/qí … shàngxué (…は…に 乗って 登校 します)

前半の「クラスメート 4～5 人に聞いてみましょう」は「話すこと [やり取り]」、後半の「クラスで発表してみましょう」は「話すこと [発表]」に相当する。これは明らかに CEFR の「五つの領域」を意識した設定がなされているのである。

『Jīn bù』にはまた、次のような練習問題も収録されている¹⁸。

Choose an activity. (アクティビティを選びましょう。)

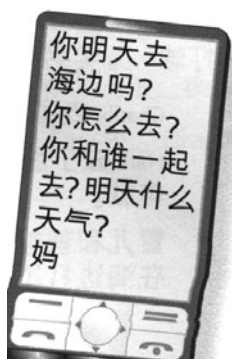
1 Create a fashion show. You could use pictures from magazines or use ICT. Label your work in Chinese. (ファッションショーを作ってみましょう。雑誌やネットの写真を使ってください。あなたの作品に中国語の説明をつけましょう。)

2 Or, in groups, do some research on Chinese clothing worn during the earlier 20th century, such as 旗袍 qípáo, 中山装 zhōngshānzhuāng, 长衫 chángshān. (チャイナドレス・人民服・チャンサンなど、20世紀初期の中国の服装について、グループで調べてみましょう。)

これもやはり「話すこと [発表]」に対応した課題であるが、クラスの学生全員に発表を行わせるとすると、最低でも1コマか2コマ分の時間を取られることになる。単に旗袍 (チャイナドレス)・中山装 (人民服)・长衫 (チャンサン) という表現を学習するだけなら、この3つの単語のテストをすれば済むし、発表などに時間を使わず一つでも文法事項を教えた方が良く、そうでないと文法が終わらない、と考えるかも知れない。

しかし「五つの技能」という観点に立つなら、そうした時間は決して無駄ではないどころか、必ず設定しなければならないことになる。なぜなら、「話すこと [発表]」は決して「自然」には身につかないからである。そしてそれは一方向的な講義ではなく、こうしたアクティビティによって初めて定着を図ることができる。それは恐らく、「文法を終わらせる」ことよりも重要な問題なのである。

さらに次のような練習問題もある。まず、以下の図とともに次のような指示が提示されている¹⁹。



You are a Chinese student. Your mum sent you a text message asking about your trip tomorrow. Send her a reply answering her questions. (あなたは中国人学生です。あなたのお母さんがあなたにメッセージを送り、明日の外出について聞いてきました。聞かれたことについて、お母さんに返事を送ってみましょう。)

しかし実はこの時点で、疑問詞疑問文と「～吗? (～か?)」の疑問文の違いについて、まだ教科書ではきちんと学習していない。そこで、練習問題の後に次のような説明が加えられて

いる。

Writing tips (書くためのコツ)

Remember the word order: *subject + when/how/with whom, etc. + verb*. To answer 吗 question: drop 吗, change the subject (if necessary) and add 不 before verb (if necessary). (主語+いつ/どのように/だれと等+動詞、という語順を思い出してください。また吗で聞かれたときは吗を外して答え、必要なら主語を変え、また必要なら動詞の前に不を置きましょう。)

你想去海边吗? (あなたは海辺に行きたいのですか?)

我想去海边。/ 我不想去海边。(私は海辺に行きたいです。/ 私は海辺に行きたくはありません。)

こうした提示の仕方は明らかに、「言語の使用場面」を重視し、文法は「コミュニケーションを支えるもの」として「必要になった時に学ぶ」、という発想に基づいている。日本で用いられている中国語の教科書の場合、文法を第1課から体系立てて並べ、各課では文法事項の説明と例文を示した後、それらを組み合わせた会話文を提示し、最後にそれらに基づいた練習問題を行う、という構成が一般的だろう²⁰。そのためこの教科書のように、練習問題の設定のために文法事項の「順番を乱す」ことは好まれないし、また「お母さんがメッセージを送ってきました」といった「設定」も、「余計なもの」と感じられるかも知れない。

イギリスのこうした教科書を下支えしているのが、「口頭でのコミュニケーション」重視という、イギリスの中国語教育のあり方であろう。イギリスの複数の学校で授業見学を行って感じたのは、教員も学生も「話す」ことに非常に強い関心を持っており、授業中も活発なやり取りを行うということである。それはもちろん、いわゆる「国民性」という問題もある。CEFRの枠組が登場し、それが実施されているのも、決して急に出来たというわけではなく、それを可能とする土壌があつてのことだろう。したがって『Jin bù』のようなあり方も、CEFRに書かれていることを移植したというより、もともとあつた教育の上に CEFR が被さっているだけ、ということも考えられる。

またイギリスの場合、学習者は基本的にラテン文字使用者で、漢字の学習に困難を抱えているために、どうしても口頭でのコミュニケーションに重きを置かざるを得ないという問題もある。一方、日本語母語話者が中国語を学習する場合、字体は多少異なっているにしても、やはり漢字使用による利便性は大きく、あまり口頭でのコミュニケーションに振らなくても、「読む」「書く」という部分を十分に伸ばすこともできるし、コミュニケーションを学ぶにしても、ラテン文字使用者とは異なる学習方法もあり得るだろう。

しかし『Jin bù』のようなあり方が、新しい学習指導要領の先にある「答え」の一つであることも確かである。もちろん学習指導要領が改訂されたからといって、そこで示されている方法がすぐに完全な形で実現されるとは考えづらいし、中等教育の英語の教科書が今後どのような形で変わって行くのかも解らない。ただ、文法は全部網羅しているが一言も喋れないし、喋ろうともしない多くの日本の学生たちのあり様を考えると、文法体系の教授を中心に置く日本の従来の方法が決定的に有効であると言い切ることは、やはり難しいのではないだろうか。

4. 主体的・対話的で深い学び

新学習指導要領で登場した、「知識の伝達・注入を中心とした授業」ではなく「学修者が能動的に学修」に参加する「主体的・対話的で深い学び」は、日本の中国語教員の一部にとっては「何を今さら」と感じられる面もある。というのは、日本のいわゆる第二外国語教育の中で、中国語は実はかなり早い段階から「参加型」の教育を行ってきた実績もあるからである。

中国語は、ドイツ語やフランス語のような、「知識の伝達・注入」型の授業と親和性が高い、複雑な格変化や活用形などを有していない。また日本語母語話者の学習者には前項でも触れた漢字学習の優位性があるため、書かれた文章の意味を取るということであれば、相対的に難易度が下がる。しかし一方で中国語が声調言語であることもあり、日本語母語話者にとっては発音の習得が相対的に難しく、教員の指導を受けながら、何度も口頭で練習する必要がある。また、教員が不足していた時代に雇用されたネイティブ教員の中には、「文法知識の一方的な伝達」のような行為は不得手な者も多く、いきおい暗唱やプレゼンテーションなどを好むという傾向もあった。

こうした理由により、結果的に日本の中国語教育は「学修者が能動的に学修」するのに近い状態を作ってきたし、またそれは経緯はどうあれ、他の言語教育の分野に対して成果として誇ることができるものでもあった。しかし一方で、現在のあり方は本当に正しいのか、中途半端な状態で固着してしまっていないかといった「問い直し」を行うこともやはり必要であろう。

イギリスにおける調査で感じたのは、日本の中国語教育を再検討するに当たり、オーセンティックな教材という視点が重要であるということである。以下はやはり『Jin bù』に収録されている練習問題である²¹。

Read the meal plan for these two families and answer the questions. (2つの家での食事の計画を読み、質問に答えてください)

小月家：

星期一	星期二	星期三	星期四	星期五	星期六	星期日
米饭	面条	比萨饼	炒面	包子	米饭	饺子

Jamel 家：

星期一	星期二	星期三	星期四	星期五	星期六	星期日
比萨饼	面条	炒面	比萨饼	面包	炒饭	炒面

- 1 What does Xiaoyue's family have on Tuesday? (小月の家では火曜日に何を食べるでしょうか)
- 2 What does Jamel's family have on Saturday? (ジャメルの家では土曜日に何を食べるでしょうか)
- 3 On which days does Xiaoyue's family have rice? (小月の家では何曜日にお米を食べるでしょうか)
- 4 On which days does Jamel's family have pizza? (ジャメルの家では何曜日にピザを食べるでしょうか)

この練習問題の時点では、上の表の中の単語のうち、「炒面（焼きそば）」・「炒饭（チャーハン）」・「饺子（ギョウザ）」・「包子（中華まん）」は未習である。そこで以下のような単語説明と写真が付加されている。

炒面	chǎomiàn	fried noodles
炒饭	chǎofàn	fried rices
饺子	jiǎozi	Chinese dumplings
包子	bāozi	Chinese stuffed bun



饺子



包子

日本の教材では、その課の例文なり会話文なりで学習した単語を用いて練習問題を行うスタイルが多いように思われる²²。また「何曜日に何を食べるか」といった設定は効率が悪く、単語を覚えさせるならリストを提示して小テストなどを行えば済むし、練習問題で扱うならそれを見越して例文なり会話文なりに前もって入れておけば良いではないか、と思うかも知れない。

しかしこうした一見余計な設定は、学習内容を実際の言語活動に近づけ、能動的な学修を促すためには必要である。こうした「言語活動の場面」の設定によって、学習者は無機的な単語の反復では得られない、ある種の「実感」を得ることができるからだ。またそこでは必然的に必要な単語の知識が要請されることになる。既出単語だけで解決しようとする、練習問題の内容が限定されてしまうと、単語をあらかじめ盛り込んでおこうとすると今度は不自然な例文や会話文ができてしまう。これは前項で検討した、文法を「コミュニケーションを支えるもの」として「必要になった時に学ぶ」という発想と同一の方針に基づいている。

またそうした単語の追加の際に、写真を用いているのは注目すべきことである。無機的な文字説明だと印象に残りづらく、そのために単語の追加に対して負担に感じる可能性も高いが、こうした提示の仕方であれば学習者の興味を惹くことができる。またそもそもイギリスの学習者にとって、ギョウザや中華まんは、見たことが無ければ文字で説明されても理解が難しいが、写真を見ればどういふものが解るだろう。すなわち、「言語の使用場面」の重視は、この種のオーセンティックな教材の提示と密接に関わるのである。

『Jin bù』にはまた以下のような練習問題もある²³。

In pairs, describe the bedrooms in the pictures. (ペアになって寝室の写真について説明してください。)



以前的卧室 yǐ qián de wò shì



现在的卧室 xiàn zài de wò shì

「以前の卧室」(以前のベッドルーム)には、地味な服装の女性が質素な部屋で退屈そうにしている様子が写っており、また「現在の卧室」(現在のベッドルーム)には、今風のインテリアの部屋で家族と一緒にコンピューターの画面を見ている場面が写っている。問題の意図は、

「床（ベッド）」や「电脑（コンピューター）」などの既習単語を組み合わせ、両者の間の変化を説明させるというものである。物質的にも精神的にも貧しかった独身時代から、結婚後に豊かになった状況を説明する学習者もいるだろうし、写真から中国の経済発展による生活水準の向上を読み取る学習者もいるだろう。恐らく「これが完全な正解」というものは想定されておらず、学習者が既存の知識を有機的に結合させて運用する能力を高めるため、興味を惹くような場面を意図的に設定しているものと思われる²⁴。

もちろんこうした問題設定は、「効率」を考える立場からすると「不経済」な話だし、また学習者にとっては一定の「負担」がかかるものでもある。しかしそれでも、こうした興味を惹かれる題材を見れば、取り組んでみようという気も起こるだろう。それが、オーセンティックな教材提示の効果の1つである。

しかし、オーセンティックであるということは、当然のことながら中国の同時代文化の領域にも踏み込んでいくことになる。以下の練習問題はそうした性質のものである²⁵。

Listen to Lin Fang telling you about some famous Chinese people. You could use the Internet to find out more about them. (1-5) (リン・ファンが中国の有名人について話すのを聞いてください。インターネットを使い、この有名人たちについてもっと調べてみましょう。)

この説明の後に、次のような写真が掲載されている。

Language

He/She
In Chinese the words for 'he' and 'she' have different characters:
he 他
she 她
but they are pronounced the same: tā
The context will usually make it clear which one is being used.

1 杨澜 yáng lán, 42

2 成龙 chéng lóng, 56

3 李宁 lǐ níng, 46

4 刘翔 liú xiáng, 26

5 邓亚萍 dèng yà píng, 37

写真の右横に「Language」という題で載っているのは、以下のような中国語の3人称についての説明である。

He/She (彼／彼女)

In Chinese the words for 'he' and 'she' have different characters: (中国語では「彼」と「彼女」は異なる漢字で書き分けます。)

He 他

She 她

but they are pronounced the same: (しかし両者の発音は同じです。)

The context will usually make it clear which one is being used. (どちらなのかは、ふつうは文脈ではっきり解ります。)

これはもちろん前項で見た、文法を「コミュニケーションを支えるもの」として「必要になった時に学ぶ」というものだが、中国語の文法の中で非常に重要な要素である3人称ですら、「練習問題を解くために必要な知識」の形で提示していることには驚かされる。また「普通」の感覚であれば、「他」と「她」を学ぶのなら、同音で人間以外の事物を表記する「它」も一緒に教えるだろうが、この練習問題を解くには必要が無いため、あえて提示されていない。「必要になった時に学ぶ」ということは、逆に言えば「必要の無いときには学ばない」ということなのである。

ここの写真で挙がっている人名は以下の通りで、いずれもスポーツ選手と芸能人である。

杨澜 Yáng Lán (ヤン・ラン)

成龙 Chéng Lóng (ジャッキー・チェン)

李宁 Lǐ Níng (リー・ニン)

刘翔 Liú xiáng (リウ・シャン)

邓亚萍 Dèng Yàpíng (ダン・ヤーピン)

単に典型的な中国人の名前を学習するということであれば、こうした人物を挙げて「インターネットを使い、この有名人たちについてもっと調べてみましょう」とする必要は無い。しかし10代から20代の学習者には、こうした同時代のスポーツ選手や芸能人は興味が惹かれる存在であるし、また自分で調べるという行為を通して様々な実感を得ることもできる。サイトの閲覧にあたっては、中国語のページを読むのはまだ難しいため、英語などで情報収集をすることになるが、この教科書はそうした活動も「中国語の学習」の一部としている。そうすることで、オーセンティックという要素を強化できるからである。

『Jin bù』にはまた、以下のような中国の同時代文化に関わる語彙を紹介するコラムも掲載されている²⁶。

电视 diànshì TV Chinese TV in the cities has many channels, sometimes over 100 to choose from. Television series are popular; there are many different types which usually have between 20 and 50 episodes. 古装戏 (gǔ zhuāng xì, costume dramas) are set in ancient China with elaborate traditional costumes; modern dramas that deal with many modern issues such as 《奋斗》(fèn dòu, "Struggle") and 《我的青春谁做主》(wǒ de qīng chūn shéi zuò zhǔ, "My Youth") are very successful. Recently, singing and talent show competitions such as 《超级女声》(chāo jí nǚ shēng, "Super Girls") have gained large numbers of young viewers who support their favourites. The Taiwan comic entertainment show 《康熙来了》(kāng xī lái le, "Here Comes Kangxi") where celebrities are interviewed and 'grilled', and music channels such as Channel V are also watched by lots of young people.

(テレビ 中国の都市部のテレビには多くのチャンネルがあり、100以上の中から選べることも少なくありません。連続ドラマはおおむね20話から50話から成り、様々な種類があります。1つは「古装戏」(時代劇)で、旧時代の中国を舞台に伝統的な服装で行われるものです。現代的な話題を扱う現代ドラマでヒットしたものとしては、《奋斗》(奮闘)や《我的青春谁做主》(私の青春は誰のもの?)などがあります。また最近は、《超级女声》[スーパーガール]のような歌唱コンテストが、自分の好みの出場者を支持する若者たちによって大きな人気を集めました。また、毎回ゲストの有名人たちがインタビューを受けて「いじられ」る、台湾の《康熙来了》(康熙が来た)や、Channel[V]のような音楽専門チャンネルも、若い世代に人気です。)

电视 diànshì TV



Chinese TV in the cities has many channels, sometimes over 100 to choose from. Television series are popular; there are many different types which usually have between 20 and 50 episodes. 古装戏 (gǔ zhuāng xì, costume dramas) are set in ancient China with elaborate traditional costumes; modern dramas that deal with many modern issues such as 《奋斗》(fèn dòu, "Struggle") and 《我的青春谁做主》(wǒ de qīng chūn shéi zuò zhǔ, "My Youth") are very successful. Recently, singing and talent show competitions such as 《超级女声》(chāo jí nǚ shēng, "Super Girls") have gained large numbers of young viewers who support their favourites. The Taiwan comic entertainment show 《康熙来了》(kāng xī lái le, "Here Comes Kangxi") where celebrities are interviewed and 'grilled', and music channels such as Channel V are also watched by lots of young people.

こうした題材を日本の中国語教育で扱うことには、いくつかの困難を伴う。まず1つ目として日本の教員、特に日本語母語話者で、中国語教育とは別に自分の「専門」がある教員の場合、

中国の同時代文化に疎いことが多く、またサブカルチャーに抵抗ないし反感を持つことも少なくないということである。しかし、教材をオーセンティックなものにし、大学における学習者である若年層にターゲットを絞っていくと、好むと好まざるとにかかわらず、同時代文化を扱わざるを得なくなる。

2つ目の問題として、教科書は一度出版すると、少なくとも数年は使うのが通例だが、同時代の素材はすぐに時代後れになってしまうということである。実際、上のコラムの内容も、『奮闘』は2007年、『私の青春は誰のもの?』は2009年のドラマだし、『スーパーガール』が人気を集めたのは2005年のシーズン2と2006年のシーズン3で、また『康熙が来た』はとっくに放送が終了している²⁷。このコラムを元に、「いま中国では『スーパーガール』という番組が流行っているのだそうですね」などと言おうものなら、笑われるのがオチであろう。

この問題を解決する方法の1つとして、オーセンティックな教材をネット上に置いて随時更新し、授業ではそれを加工して利用するというものがある。そうすれば同時代文化の説明のタイムラグを解消することができるだけでなく、教科書のページ数の制約を離れて多数の資料を用意することもできる。今回のイギリスでの調査では、その種の教材集として現地の教員から「Authentic Materials for Chinese Teaching & Learning」を紹介された²⁸。これは、中国語学習者の理解の助けになるような素材を様々に分類・収録したファイルで、例えば第3章の「吃在中国」には、以下のような中国のレストランのレジカウンターの写真が収録されている²⁹。これを見れば、レジカウンターを意味する「收银台」という単語を学ぶ際、文字だけで勉強するよりも印象に残りやすく、また実感を伴って理解することができる。



图 3.19 收银台

しかしこの種のオーセンティックな教材で注意しなければならないのは、教員が予期していない情報を学習者に引き出されてしまうことである。例えばこの写真の中のレジカウンターは、お世辞にもデザインが垢抜けているとはいいがたいが、これを見て「中国はやはり遅れた国だ」

と感じる学習者もいるだろう。また店員が後ろを向いているのを見て、「中国人は真面目に仕事をしない」と思い込むかも知れない。あるいはレジの後ろに酒がたくさん並んでいるのを見て、「中国人は酒ばかり飲むのだな」と考えることもあるだろう。そうした事態は、教員の側で教材の選定にどれだけ注意を払ったところで避けられない面もあるので、もし学習者が大きな偏向を持ってしまった場合、教員はうまくコントロールして軌道修正を行う必要があり、またその際は教員個人の指導力のほか、自らの中国理解の程度も大きく試されることになる。

また第4章の「行在中国」には、以下のように北京の交通カードの写真が掲載されている³⁰。



图 4.7 北京公交卡



图 4.8 北京市公交卡充值发票

上の写真にあるように、北京の交通カードは「一卡通」と名付けられている。しかし問題は、日本でも交通カードには Suica や Icoca など複数の名称・種類があるように、中国の交通カードも地方によって様々なものがあるということである。「一卡通」は、中国語で交通カードを意味する一般名詞ではなく、あくまでも北京で用いられている種類の名称であり、上海では「公共交通卡」だし、香港では「八達通」、台北では「悠遊卡」である。そしてこれらはいずれも、地方的語彙の範疇となる。

しかし日本のこれまでの中国語教育は、こうした中国語の地方的語彙を極力排除してきた。中国国内にはマンダリンの地方的バリエーションが多数存在しており、教員や教材によってどれを採用するのが違っては「混乱」するため、規範としての「普通話」（共通語）を中心に据えてきた。ところが教材はオーセンティックであればあるほど、現実の言語状況に近づいていくため、規範からの「逸脱」が起り、排除してきたはずの地方語彙が入り込んでくるという側面がある。上の「一卡通」はまさにその例ということになるが、この問題については次章でさらに検討してみたい。

5. 複言語・複文化主義

中国語を表記する漢字には、筆画を大幅に簡略化させた「簡体字」と、日本で言う旧字に相当する「繁体字」との2種類がある³¹。簡体字は中華人民共和国で公式に用いられていることもあり、日本の中国語教育では基本的にはこちらのみが教えられている。しかしイギリスではいくつかの学校で繁体字と簡体字の両方が学ばれている。例えば SOAS の中国語・中国学の専攻学生は1年次に繁体字に触れてから2年次で簡体字を学んでいるし、またケンブリッジ大学では1年次は簡体字だが、2年次からは繁体字も学習している。

イギリスの大学でこのように繁体字が学習されているのは、1つには古典中国語学習のためである。古典を扱う場合、繁体字が解らないと手も足も出ないからである。またもう1つの要因として、台湾をはじめとした繁体字使用地域への対応という側面もあるだろう。学習者が将来的に接触する相手は、何も簡体字使用者だけに限られるわけではないからである。

中華人民共和国出身者の場合、一般に繁体字は不得手である。そのためケンブリッジ大学では、繁体字で行う2年次の中国語の授業を台湾出身の教員が担当している。しかし台湾のマンドリン話者は、発音や語彙などの点で、一般に用いられる教科書や辞典が準拠する中華人民共和国の「規範」と異なる部分が多い。授業見学の際も、「週」を意味する「星期」は、中華人民共和国の『現代漢語詞典』に掲載されている発音が「xīngqī」であるのにも関わらず、担当教員は台湾の『教育部重編國語辭典修訂本』³²で規定されている「xīngqí」で発音しているのが観察された。日本であれば、そんな学習者を「混乱」させるようなことは辞めてくれ、と言うところだろう。

そもそもラテン文字を用いる英語話者が、簡体字と繁体字という2つの系統を学習するのは、かなりの困難を伴う。しかもその上、「規範」と異なる発音や語彙を用いる授業もあるのだから、学習者の負担は相当なものと思われる。これを可能にしているのは、SOAS やケンブリッジ大学の学生たちの学力や意欲の高さと、週11～14時間の授業という非常に「贅沢」な時間設定である。日本の大学では一般的にそうした条件を得ることは難しいし、「繁体字」については国語・漢文教育で「旧字」を扱うので、わざわざ中国語教育の側が扱う必要は無い、という発想もあるだろう。

しかしそれでもイギリスでは、字体や発音におけるマンドリンの多様性の提示を行っているのである。そしてまたそれは、CEFR の「複言語・複文化主義」の中国語内部への適用だと言うこともできるだろう。

マンドリンの字体や発音の「多様性」は、前章で触れた地方的語彙とともに、日本の中国語教育では忌避されてきた要素である。かつては、中国・日本ともに、「標準的」なマンドリンを操ることができる人間は決して多くなかったため、「規範」を重視し「多様性」を否定する必要は確かにあった。しかしここで考えなければならないのが、現在の日本の「英語一辺

倒」とも言える状況である³³。日本の中国語教育は、当然のことながらこれに異議を唱え、「英語以外の外国語」の重要性を説く立場にある。そしてそれは、新学習指導要領が「無視」した CEFR の複言語・複文化主義という考え方そのものであると言える。にもかかわらず、中国語教育が国家の規定に過度の「規範」を求め、内部的には複言語・複文化主義を否定するとしたら、それは大きな矛盾となる。

また、「普通話」の普及状況は現在大幅に「改善」されたとは言え、「規範」の必要性はもちろん今も変わっていない。しかし一方で、国際的な人的移動の活発化のために、日本の学習者が将来的に地方的なマンダリンに接触する機会も大幅に増加している。そうした現状からすると、日本の中国語教育も繁体字・地方的語彙・地方的発音などを取り扱い、学習者にマンダリンの多様性を提示していくべき段階に来ていると言えるだろう。

もちろんこれに対しては、いくつかの反論が予想される。その 1 つは、「多様性の重要性は解らなくもないが、授業を行う時間は限られているので、まずは標準的発音・語彙を学び、バリエーションの類はその後でやれば良い」というものである。しかし週 2 コマ程度の時間数で、1 年間ないしは 2 年間学習するだけの大学の中国語の授業では、実質的に「その後」は無い。時間が限られているからこそ、初年度のかかなり早い段階から提示してゆくことが必要であろう。

また、「限られた時間内で中国語の多様性をすべて取り上げるのは不可能だし、そんなに多くの学習事項があったら学習者の大きな負担になる」という意見もあるだろう。しかし、簡体字に対応するすべての繁体字や、各地の語彙や発音のバリエーションをすべて示すというわけではないし、そもそもそんなことは物理的に不可能である。筆者が想定しているのは、いくつかの項目について部分的提示を行い、学習者に多様性に対する「気づき」を与えるという方法である³⁴。繁体字学習も、ラテン文字使用者と比べた場合のアドバンテージを利用しつつ、例えば日本で「従」と書く字は繁体字では「從」となり、簡体字はこの右上部分のみを用いたために「从」となったというように、字体の違いを提示することで効果的な漢字学習に結びつく例などに限定するのも 1 つの手であろう。

このほか、「教員によって発音が違うと学習者が混乱する」という反論もあり得る。しかし例えば、通常の授業において CD などの音声と教員の発音が完全に一致していることは稀なはずだが、「混乱」は起きていない。むしろ「教員によって発音が違う」ことから、学習者が多様性に対する「気づき」を得られるとしたら、それは望ましい状況であると思われる。

6. おわりに

以上、イギリスで行われている中国語教育について、新学習指導要領に含まれるいくつかの内容と対比させながら検討してきた。

「主体的・対話的で深い学び」・「文法はコミュニケーションを支えるもの」・「五つの領域」・

「言語の使用場面」といった新学習指導要領の内容が、今後日本国内でどこまで実現されるのかは、現段階では解らない。もしかしたら掛け声倒れになる部分もあるだろうし、また一部の要素が拡大解釈されて実行されることもあるだろう。しかし実現の度合いによっては、日本の大学の中国語教育も様々な改革を行う必要があるだろう。本論で検討した事項をもとに私見を述べると、おおむね以下の通りとなる。

(1)「中国語教育はコミュニケーション重視や参加型の学習という点で進んでいる」という認識を改め、イギリスの中国語教育で行われている「話すこと [やり取り]」と「話すこと [発表]」を意識した練習や、それを支えるオーセンティックな教材などの導入を検討すべきであろう。

(2) 従来一般的だった文法シラバス主義に中心を置く姿勢も、新しい世代には違和感を持たれる可能性が高く、今後はある程度方針の修正が必要となる。ただしそれは、決して文法シラバスを完全に否定するわけではない。確かに、イギリスの教科書では三人称を練習問題のための知識として説明したり、不要な「它」には言及しなかったりという方法が採られている。しかしそれは、従来の文法学習の順番や内容を絶対視しないというだけで、これと「言語の使用場面」との共存は当然行われている。こうしたあり方を、日本でも検討して良いのではないだろうか。

(3) 中国語教育は、新学習指導要領が複言語・複文化主義を導入しなかったことを問題視し、これと向き合う必要がある。イギリスの事例から導き出される1つのあり方は、字体・発音・語彙などにおける中国語の地域的多様性への「気づき」の教育である。これは、例えば字体の学習については日本語母語話者の漢字使用という利点を利用することもでき、決して学習者にとって過大な負担とはならないし、またそうなるよう設計するべきである。

こうした取り組みは、すでに日本のあちこちで行われてもいるのだろうが、現状では多くが教員個人の創意と工夫に頼っている。もちろん、学校やクラスによって状況は大きく異なるので、教員による教科書のカスタマイズは常に必要となってくる。しかし一方で、教員間でそうした取り組みを共有し、より教室で導入しやすい環境を作り出すことも重要であろう。

そのためには、カスタマイズという発想とは一見相反することにはなるが、こうした議論がある程度パッケージ化し、教授用資料も充実させた教科書を作成することも有効だろうと思われる。それによって、こうした問題に関心を持たない教員にも裾野を広げていくことができるだろう。

なお、イギリスで調査した項目については、他にも Can-Do リストやルーブリックなど、本稿で検討できなかった問題がいくつかある。また日本語母語話者の持つ漢字使用というアドバンテージを生かした、「口頭でのコミュニケーション重視」以外の方向性についても、本稿では十分に議論することができなかった。今後はさらにこうした問題も検討し、教科書を作成するための議論と作業を行っていきたいと思う。

参考文献

- 教育部（2015）、教育部重訂國語辭典修訂本、<http://dict.revised.moe.edu.tw/cbdic/>（2018年9月1日閲覧）
- 教育課程研究会（2016）、「アクティブ・ラーニング」を考える、東京：東洋館出版社
- 『月刊高校教育』編集部（2018）、高等学校新学習指導要領 全文と解説、東京：学事出版
- 小林昭文（2015）、アクティブラーニング入門（アクティブラーニングが授業と生徒を変える）、東京：産業能率大学出版部
- 小針誠（2018）、アクティブラーニング 学校教育の理想と現実、東京：講談社
- 境一三（2015）、「ヨーロッパ言語共通参照枠」（CEFR）は日本の外国語教育に何をもたらしたか？、外国語一貫教育における複言語・複文化能力育成に関する研究（平成24年度～平成26年度科学研究費補助金基盤研究（A）研究成果報告書）、横浜：慶應義塾大学：72-85頁
- 田中博之（2016）、アクティブ・ラーニング実践の手引き—各教科等で取り組む「主体的・協働的な学び」（教職研修総合特集）、東京：教育開発研究所
- 中央教育審議会（2012）、新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）、本文 1/2：http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf・本文 2/2：http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_2.pdf・用語集：http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_3.pdf（2018年9月1日閲覧）
- 中央教育審議会（2016）、幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf（2018年9月1日閲覧）
- 『中国語の並木道』編集部（2011）、初級テキスト 中国語の並木道 改訂版、東京：白帝社
- 程遠巍（2017）、中華世界における CEFR の受容と文脈化、東京：ココ出版
- 奈須正裕（2017）、「資質・能力」と学びのメカニズム、東京：東洋館出版社
- 森住衛・古石篤子・杉谷眞佐子・長谷川由起子（2016）、外国語教育は英語だけでいいのか、東京：くろしお出版
- 文部科学省（2008）、小学校学習指導要領解説 外国語活動編・平成20年8月、東京：開隆堂出版
- 文部科学省（2010）、高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編 平成22年5月、東京：開隆堂出版
- 文部科学省（2015）、平成26年度 英語教育改善のための英語力調査事業報告、http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1358258.htm（2018年9月1日閲覧）
- 文部科学省（2016）、中学校学習指導要領解説 外国語編・平成20年9月（平成27年3月付録追加）、東京：開隆堂出版
- 文部科学省（2018-1）、小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 外国語活動・外国語編・平成29年7月、東京：開隆堂出版
- 文部科学省（2018-2）、中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 外国語編・平成29年7月、東京：開隆堂出版
- 文部科学省（2018-3）、高等学校学習指導要領、http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/icsFiles/afieldfile/2018/03/29/1384661_6_1.pdf（2018年9月1日閲覧）

山下一夫 (2008)、「テレビ」、北京なるほど文化読本、東京：大修館書店、74頁-83頁。

吉島茂・大橋理枝 [訳] (2014)、外国語教育Ⅱ 外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照
枠 追補版、東京：朝日出版社

刘艳君 (2016)、真实语科学中文 Authentic Materials for Chinese Teaching & Learning, <http://www.teach-chinese.com/wp-content/uploads/2016/08/%E3%80%8A%E7%9C%9F%E5%AE%9E%E8%AF%AD%E6%96%99%E5%AD%A6%E4%B8%AD%E6%96%87%E3%80%8B.pdf> (2018年9月1日閲覧)

Eric Hawkins (1987). Awareness of Language: An Introduction, Cambridge University Press

Teresa Tinsley & Kathryn Board (2017). Language trends 2016/17 Language teaching in primary and secondary schools in England survey report. British Council, https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/language_trends_survey_2017_0.pdf (2018年9月1日閲覧)

Xiaoming Zhu & Yu Bin (2010), Jin bù 1: Heinemann

Xiaoming Zhu & Yu Bin (2011), Jin bù 2: Heinemann

本稿は中国語教育学会第16回全国大会（早稲田大学2018年6月3日）における口頭発表に基づいており、日本学術振興会科学研究費補助金「一貫教育における複言語能力養成のための人材育成・教材開発の研究」（2015年度～2018年度、基盤研究(A)、研究課題番号：15H01886、研究代表者：境一三）による成果の一部である。

注

¹ 文部科学省 (2008)・文部科学省 (2010)・文部科学省 (2016) を参照。

² 文部科学省 (2018-1)・文部科学省 (2018-2)・文部科学省 (2018-3)・「月刊高校教育」編集部 (2018) を参照。

³ Teresa Tinsley & Kathryn Board (2017)、18頁-19頁。

⁴ 中央教育審議会 (2016)、9 頁。

⁵ 中央教育審議会 (2016)、37頁。

⁶ 例えば小林昭文 (2015)・田中博之 (2016)・教育課程研究会 (2016)・小針誠 (2018) など、数年の間にこの語を冠した解説書が多数出版されている。

⁷ 「月刊高校教育」編集部 (2018)、44頁。なお用語が変更された具体的な経緯については奈須正裕 (2017)、142頁-145頁を参照。

⁸ 文部科学省 (2010)、107頁。

⁹ 「月刊高校教育」編集部 (2018)、155頁。

¹⁰ 文部科学省 (2010)、101頁。

¹¹ 「月刊高校教育」編集部 (2018)、143頁。

- ¹² 中央教育審議会（2016）、194頁。また境一三（2015）も参照。
- ¹³ 文部科学省（2010）、105頁。
- ¹⁴ 「月刊高校教育」編集部（2018）、145頁。
- ¹⁵ この種の質的調査は、本来であればインタビューイの経歴・年齢やインタビュー日時などを記すべきだが、政治的に微妙な問題もあるため、ここでは詳細は控える。
- ¹⁶ こうした CEFR 理解の問題については、程遠巍（2017）、73頁-108頁を参照。
- ¹⁷ Xiaoming Zhu & Yu Bin（2010）、19頁。
- ¹⁸ Xiaoming Zhu & Yu Bin（2010）、33頁。
- ¹⁹ Xiaoming Zhu & Yu Bin（2011）、9頁。
- ²⁰ 日本で多数出版されている中国語テキストについて、内容の統計的分析は別の機会に譲るが、例えば慶應義塾大学の複数の学部で用いられている『中国語の並木道』編集部会（2011）などは、そうした構成の教科書の典型として挙げられるだろう。
- ²¹ Xiaoming Zhu & Yu Bin（2010）、74頁。
- ²² 『中国語の並木道』編集部会（2011）を例にとると、練習問題で初出となる単語は第6課「护照」（パスポート）、第8課「累」（疲れる）、第9課「便利店」（コンビニ）の3例のみで、他はいずれも例文なり会話文なりで学習した単語が用いられている。
- ²³ Xiaoming Zhu & Yu Bin（2011）、27頁。
- ²⁴ なおオーセンティックな教材の提示は、実在的な意味を示す名詞に限られるわけではない。紙幅の関係で詳細は略すが、この教材には、動詞 [Xiaoming Zhu & Yu Bin（2010）、40頁]、形容詞 [Xiaoming Zhu & Yu Bin（2010）、23頁]、さらに抽象度な意味を持つ名詞や機能語の類 [Xiaoming Zhu & Yu Bin（2011）、94頁] などの例もある。
- ²⁵ Xiaoming Zhu & Yu Bin（2010）、9頁。
- ²⁶ Xiaoming Zhu & Yu Bin（2010）、44頁。
- ²⁷ なお中国のテレビ事情、および2000年代における『スーパーガール』などの歌番組の状況については、山下一夫（2008）74頁-79頁を参照。
- ²⁸ 刘艳君（2016）。
- ²⁹ 刘艳君（2016）、93頁。
- ³⁰ 刘艳君（2016）、135頁。
- ³¹ 厳密に言えば「繁体字」・「簡体字」とされるものの中にも、いくつかの種類が存在するが、今はこの問題には立ち入らない。
- ³² 教育部（2015）。
- ³³ 森住衛・古石篤子・杉谷眞佐子・長谷川由起子（2016）、特に i ～ iv 頁を参照。
- ³⁴ 「気づき」については、Eric Hawkins（1987）を参照。

Tokyo Global Gateway Opens

BOURKE, Gary

Introduction

Tokyo Global Gateway (TGG), Tokyo's latest English language and culture learning facility, opened on September 6, 2018, in Tokyo's waterfront district. The objectives of this purpose-built, English language and culture learning facility are to support school English language education, give young learners the opportunity to communicate with other English speakers in an immersive environment, improve intercultural competence, and raise awareness and interest in overseas study programs.

Yoichi Masuzoe, the then Tokyo governor, initially announced the plan to construct an "English village" in December 2014. English villages, providing English immersion programs, have long been considered an alternative form of English education in many EFL (English as a foreign language) countries including China and South Korea where learners have limited opportunity to use English in daily life. South Korean municipal governments began spending millions of dollars constructing English villages across the country in 2004. Though popular at first, parents later called into question the cost-effectiveness and ability of these short-term courses to improve children's English skills (Korean Times, 2012), which led to a decline in popularity, high levels of debt, and in some cases, closure.

Until now, the Japanese government has shown little interest in constructing specialized immersion language training facilities. Instead, it decided to develop the Japan Education and Training (JET) program, dispatching Assistant language teachers (ALTs) to assist Japanese homeroom teachers. The JET program began in 1987 by recruiting 813 ALTs from 4 countries (the United States, the United Kingdom, Australia, and New Zealand), by July 2018 the number had grown to 5,044 ALTs, from 39 countries. (The Japan Exchange and Teaching Program, 2018).

This paper looks at the contents of the initial 2015 English Village Council report to understand the reasons behind the construction of Tokyo Global Gateway (TGG) and draw

comparisons with English villages in South Korea. It also includes recent information taken from the TGG website and offers suggestions to ensure its long-term success.

The Initial report

In December 2015, the English Village Council, a group that included Head of Kinki University's English Village, Sachiko Kitazume; KidZania Acting Division Director, Yumiko Kinoshita; ANA Holdings Co., Ltd. Director, Izumi Kobayashi; British Hills President and Representative Director Yasuhiro Murata; and Inspector General of Tokyo's Education Bureau, Kazuhiko Kaneko, published a report titled *Tokyo Ban Eigo Mura Kaisetsu ni Tsuite* (The Establishment of Tokyo's English Village). This 15-page, four-section, report began by stating that after six years of English education in junior and senior high school, Japanese are unable to communicate in English sufficiently. This was backed up with data from national and international English language tests. In 2014, Japan came 138th among 169 countries worldwide in the Educational Testing Services (ETS) TOEFL ranking. In Asia, Japan was placed 27th among 30 countries and came bottom in speaking ability (ETS TOEIC 2015). That same year, the Japanese Education Ministry reported that despite their targets of 50% only 37.7% of 3rd-year junior high school students passed Grade 3, and 31.9% of senior high school students passed Pre Grade 2 of the Ministry's STEP EIKEN English examination (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, 2014). Also, a 2011 survey conducted by the Tokyo Metropolitan Government revealed that only 27.5% of students had considered enrolling in an overseas study program (Tokyo Metropolitan Board of Education, 2011). The number of Japanese students enrolled in overseas universities peaked in 2004 at 82,945, and despite the introduction of corporate-sponsored scholarships, the number fell to 53,197, a drop of 36 percent in 2014 (McCrostie, 2017). The section concluded that more needs to be done if Tokyo is genuinely committed to nurturing a workforce capable of taking on the demands of an increasingly globalized economy.

The second section outlined the situation of English education in Japanese schools and the planned reforms that are to be gradually introduced to the national curriculum as part of 'English Education Reform Plan Corresponding to Globalization by 2020.'

In elementary schools, English education will begin at an earlier age. Formal English classes will replace the 'Foreign Language Activities curriculum', introduced for 5th and 6th-grade elementary students in 2011, while specially selected schools will begin to offer a 'Foreign Language Activities curriculum' from the 1st grade. JET program ALTs will

support elementary homeroom teachers throughout Tokyo's 62 wards, cities, districts and neighborhoods, to give guidance on listening, pronunciation, articulation, reading and writing. The revised curriculum aims to give students the ability to understand and express their ideas and feelings in English.

In 2012, junior high schools increased the number of weekly English classes from three to four, to offer a balanced four-skill (reading, writing, speaking and listening) curriculum. Future revisions will complement changes to elementary schools curricula, by emphasizing speaking and listening to give students the capability to better express themselves and understand others.

Senior high schools began to introduce curriculum reforms from 2013, aimed at building students' working vocabulary and deepen their understanding to allow them to communicate in English proactively. Future reforms will require classes to be conducted in English and students will learn to discuss personal experiences and write structured reports. Students will be graded on their ability to communicate facts and thoughts through written and spoken communication. To better prepare junior and senior high school teachers for these revisions, overseas training courses were introduced in 2015, and ALTs were dispatched to all senior high schools.

The third section introduced private sector projects providing formal, informal, and 'edutainment' (educational entertainment) type immersive courses from across the country offering students the opportunity to use English outside the classroom. Included were pictures of Kinki University's English Village, Fukushima's British Hills, and Tokyo's KidZania. The report underlined the lack of such affordable facilities, especially in the Tokyo area with its higher percentage of young children and students, highlighting the significance of the project and a rationale for the Tokyo Metropolitan Government to construct a Tokyo English village.

The final section briefly described the concept, curriculum, audience and administration of the facility. The main points are outlined below:

I. Concept

English village will focus on giving visitors the opportunity to practice communicating in English. The aim is to help students better understand the importance and enjoyment of using English and motivate them to study English every day. Various activities will also deepen students' understanding of their own and other's culture and traditions.

II. Curriculum

The aim of the English village is not to teach English. Instead, it is a place to practice English, helping learners understand the necessity and satisfaction of being able to use English. In general, it will give students the opportunity to come into contact with various cultures, exchange points of view and at the same time raise awareness and pride in being Japanese.

III. Audience

The facility should offer programs for students from 5th-grade elementary school through to 3rd-grade senior high school students from both inside and outside the Tokyo Metropolitan area. One-day school excursions would allow more students to visit the facility. However, the option of half-day, 4-hour courses, slower paced 8-hour courses and the inclusion of courses for university students and members of the public should be considered. To allow junior and senior high school students to participate in intensive study programs, the availability of private and publicly subsidized accommodation needs to be investigated. Programs on weekday evenings, weekends, national holidays and during long school vacations should be held to allow for repeat visitors.

IV. Administration

The facility will be operated by designated publicly funded initiatives (PFIs) and public-private partnerships (PPPs). Entrance fees should be kept low to give all students the opportunity to visit, and consideration should be given to recruiting Japanese English-major students and foreign overseas students.

South Korean English Villages

As with Japanese schools, South Korean schools have a good reputation for providing high-level education in mathematics and science. In 2015, Korean 15-year-olds ranked seventh in both mathematics and reading, and eleventh in science, placing the country well above average in OECD's Program for International Student Assessment (PISA)(OECD, 2015). Similar to Japanese schools, South Korean schools have ranked much lower in international English language tables. In 2016, South Korea was placed 84th internationally in Educational Testing Service, TOEFL iBT rankings (ETS TOEFL, 2016).

Because of their willingness to make significant sacrifices to pay for their children's private

tuition, the media has described South Korean parents' enthusiasm for education as a "fever" (The Economist, 2013). Estimates by the Samsung Economic Research Institute show that some households spend as much as 70 percent of their income on children's education. Government and education pressure groups claim "education obsession" is harming individuals and damaging society (Sharma, 2013). Suicide is the number one cause of death among people aged between 10 and 39 (Kim, 2014), and the high price of education is forcing many Koreans to think twice about having children, further exacerbating the country's already low birthrate (Sharma, 2013). Despite repeated government steps to curb parents' education spending, South Korean households pay three times the OECD average on public education (Jeon, 2014). It is estimated that 200,000 middle-class Korean families send their pre-college children overseas to be educated. Mothers often accompany children, while fathers stay in Korea to finance the venture. "Kirogi Kajok", or goose families, is a term used to refer to children making seasonal overseas education visits escorted by their mother, similar to migrating geese. Favored destinations include New Zealand, Australia, the US, Canada and the UK (Chow, 2012). The plan to construct English villages across the country, in partnership with private educational institutes, providing accommodation and quality, short-term, affordable language education was seen as a way to halt this "education exodus" (Chow, 2012).

South Korea opened its first English village in Ansan, Gyeonggi-do province in August 2004 at the cost of around ₩8.5 billion (US\$7.6 million). The province opened the second village in Paju in April 2006, at the cost of approximately ₩99 billion (US\$88.8 million). This site covered 278,000m², an area two-thirds the size of Tokyo Disneyland. Later that month, a third, ₩67.6 billion (US\$60.6 million), village opened in Yangpyeong (Hong, 2016). By 2012, the number of sites had increased to 32 nationwide (Korean Times, 2012). With cobbled streets, town squares, Romanesque town halls, and English signage, villages were designed to resemble a perception of European towns. Classrooms, fitted out to look like banks, department stores, clinics, restaurants, TV studios, and so forth, incentivize students to use English in different situations. One English Village includes a mock airport complete with departure lounge, check-in desks, a duty-free shop, and a real DC-9 passenger aircraft. On-site accommodation, cafeterias, coffee shops, and laundries allow students to stay for weeks at a time.

At first, with a ratio of twenty-four applicants for every student place, Gyeonggi-do's English villages proved very popular (Korean Herald, 2010). However, this popularity waned

on the back for negative impressions regarding the cost and ability of the short-term programs to noticeably improve students' language skills. One of Gyeonggi-do's villages came under police investigation when it began charging students ₩15.4 million (US\$13,695) for an eight-week SAT preparation course, drawing criticism that the publicly funded village only offered programs to students from wealthy families (Korean Times, 2012). An English village on the southern island of Jeju was forced to suspended operations in the summer of 2012 after parents complained about the quality of classes and demanded refunds (Ibid.). English villages across the country struggled with low attendance. Paju English Village suffered losses ranging between ₩1.4 billion and ₩6.3 billion (US\$1.2-5.3 million) every year between 2008 and 2015, for a total deficit of ₩21.9 billion (US\$18.4 million) (Hong, 2016). Other municipal governments, including Daegu and Incheon, used taxpayers' money to cover deficits. Officials attributed their financial difficulties to oversupply and lack of quality programs to meet the expectations of students and their parents (Korean Times, 2012). Gyeonggi-do province closed its Ansan and Paju villages in 2012 and 2016 respectively (Hong, 2016),(Choi, 2016).

Nevertheless, many English villages are still in operation today; Daegu-Gyeongbuk English Village (DGEV) is just one example. This 121,977m² site, constructed in 2007 by the city of Daegu, is administered by Yeungjin University. Courses include one-day kindergarten visits, three-week TOEFL courses, and teacher training courses. Three dormitories can accommodate up to 800 students, instructors, and members of staff. DGEV employs 55 qualified instructors on one-year contracts from the US, the UK, Canada, Australia, New Zealand and South Africa. All job applicants must also undergo a national criminal background check and submit documentation proving they do not have a criminal history of sexual or violent abuse involving children. The popular three-day elementary school program costs ₩446,000 (US\$400), of which ₩300,000 (US\$269) is subsidized by local governments. Elementary students from low-income families can attend for free. DGEV plans to hire five additional instructors and will begin construction on a fourth dormitory in 2019.

Tokyo Global Gateway

The working name, 'Tokyo English Village' was changed to Tokyo Global Gateway and registered as a limited company in February 2016 (Tokyo Global Gateway, 2018). The three-story, 7,000m² facility opened on September 6, 2018. The entrance, designed to resemble the inside of an airport terminal building, gives students the feeling they are about

to embark on an overseas journey. The second floor contains what are known as the ‘Attraction’ and the ‘Active Immersion’ areas. The Attraction Area is divided into three zones; Travel Zone, Hotel Zone and Airport Zone. These zones are further subdivided. The Travel Zone contains a travel agency, a pharmacy and a fast-food shop. The Hotel Zone contains a hotel, a clinic and a grocery store, while the Airport Zone includes a restaurant, a souvenir store and a mock-up of the inside of a passenger aircraft. The Active Immersion Area is divided into four conventional classrooms. There is also a Kids’ Zone for younger learners. The third floor includes a craft and science lab, a cooking studio, a research lab, two tech/media labs, a gymnasium, and a Japanese culture space. Australia’s Queensland government has formed a partnership with the Tokyo Board of Education to provide an authentic, immersive program. The QLD room (Queensland room), is where teachers from Queensland state schools will teach STEM (science, technology, engineering and mathematics) classes.

Curriculum and instructors

Elementary, junior high and senior high school courses will be streamed into beginner, intermediate and advanced levels. Instructors known as ‘agents’ will help students complete specific everyday tasks based on ‘Can Do’ statements, a methodology developed by the Association of Language Testers in Europe (ALTE). The statements are divided into six levels of difficulty from breakthrough to level 5. These levels correspond with Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) six benchmarks from A1 through to C2. The Active Immersion Area hosts classes that including giving directions, programming, marketing, performing arts, tea ceremony and ecological responsibility.

Over the past year, TGG job vacancies have been advertised online. In August 2017, GaijinPot, a leading recruitment website for English speakers, hosted an advertisement by English Language Education Council Inc. (ELEC), for teaching positions at TGG beginning from April 2018. Applicants required a university degree, native level English ability, a recognized teaching qualification, and preferably 2-years teaching experience in the field of English education. In August 2018, TGG’s website advertised positions in Japanese for applicants with ‘native level’ English ability with no requirements for formal qualifications or previous teaching experience. On August 8, Wing, a provider of instructors to companies and schools in the greater Tokyo area, posted an online advertisement for a ‘Part-time Immersion English Guide’ for September 6, Tokyo Global Gateway’s grand opening. The job description read:

... Escort and advise Japanese students taking part in the various weekday, holiday, and overnight programs. Participate in role-plays and encourage students to speak in English. Provide a scaffolding (sic) for conversation. Students range in ages from elementary school children to senior high school students.

Requirements:

- Fluent English speaker
- Live in Tokyo area
- Work or student visa.
- Fun, friendly, outgoing, and responsible
- Teaching experience preferred, not required

The job description appears to be for 'agents' and a much longer term than just one day. Although paid training was offered, the willingness to employ staff without experience, qualifications or carrying out criminal background checks elicits severe doubts about TGG's commitment to providing a safe, quality learning experience for young learners. Parents knowing this may be reluctant, or even refuse, to send their children to attend courses at TGG.

Fees

Course fees differ depending on where students reside (See table below). Individuals can sign up for courses via the TGG website. A 50-minute Kids' MBA Experience course for elementary students costs ¥5,000, while a 90-minute English Challenge course costs ¥6,900. Junior high school aged students can sign up for a 3.5-hour Full English Village Experience for ¥5,000. A 60-minute Bloomberg investment class for ¥9,800 is also on offer (Tokyo Global Gateway, 2018).

TGG Day Courses		
	Metropolitan area residents	Outside metropolitan residents
Full-day course	4,800 yen	6,800 yen
Half-day course	2,400 yen	3,500 yen

Tokyo Global Gateway Website (September 2018)

Conclusion

Similarities exist in the way English has been traditionally viewed and taught in both Japan and South Korea, and in recent decades both countries have taken steps to improve their English curricula. South Korean parents frustrated at the ineffectiveness of these reforms to produce results spent significant amounts of money sending their children to schools overseas; prompting the government to construct specialized immersive English village facilities across the country. In Japan, the government continued to develop its JET program, giving students the opportunity to allay anxieties about speaking in English by interacting with ALTs on a regular basis and build intercultural communication competence in the classroom. Japanese parents have been apathetic about the inability of this approach to improve English capabilities, and unwilling to send their children to study overseas. So, while the South Korean government constructed English villages to stem the flow of students leaving the country, Tokyo Metropolitan Government has built TGG to encourage students to study overseas, develop an appreciation of diverse culture, and prepare them for the challenges of working in the increasingly globalized economy of the 21st century.

Future considerations for the longevity of TGG

While the novelty of the modern facility may do much to attract schools and individuals at first, effective class content and capable instructors are essential if TGG is to be a long-term success. At present, it is still unclear how TGG's assortment of courses will support ongoing revisions to the national English curriculum and more information on course content, including Australia's Queensland STEM courses, needs to be made available.

Online job vacancies show that qualifications and previous experience requirements for TGG agents have been relaxed over the past year. Tokyo Metropolitan Government's involvement in TGG will prompt many parents to assume their children are receiving guidance from experienced, qualified instructors. If parents knew otherwise, they might be unwilling to pay for their child to attend TGG. The need for rigorous and robust due diligence when recruiting personnel to work with children can never be overemphasized. Sexual harassment in Japanese schools used to be taboo; however, reports on sexual offences committed by teachers are now commonplace in the Japanese media. In 1990, only three teachers were dismissed for committing obscene acts. In 2016, that number had risen to 226 (Iketani, 2017). Teachers found guilty of committing such acts are dismissed and have their teaching accreditation invalidated. But loopholes exist; those who voluntarily resign

before being fired get to keep their teaching qualification, allowing them to take up teaching positions in other parts of the country. The Japanese Education Ministry has asked for stricter penalties for teachers found guilty of sexual offences and plans to introduce a system to check the status of teaching licenses. In Europe, North America, and South Korea, criminal background checks are mandatory for all candidates applying for posts that involve coming into contact with children. Parents expect their children's safety to be given the highest priority, so TGG should take the initiative to introduce background checks on all staff, including those coming from overseas.

Unlike TGG, South Korea has constructed the majority of English villages in rural areas where land is more affordable and allows for the construction of large-scale training facilities that include ample bus parking and accommodation. Schools charter buses to transport students to and from the English villages. The on-site dormitory-style accommodation reduces cost and encourages students to use English throughout their stay. Alternately, Tokyo's congested transportation system makes access to TGG's central location difficult for large groups of school students. TGG does not have on-site accommodation, so students signing up for short-term courses will need to find nearby accommodation and leave the all-English environment. Furthermore, the recent sharp increase in the number of tourists and tighter government regulation on private vacation lettings has resulted in a shortage of affordable accommodation in the capital. This could also impact on TGG's ability to attract students to enroll on long-term courses.

Course fees should be kept in check. Unlike Osaka's English Village (opened 2015), and contrary to the guidelines set out in the initial committee report, lesson fees are relatively expensive. This could lead to criticism that the public-funded facility only offers programs for students from wealthy families. Although the early application process has proved very popular, the above considerations will ultimately have a significant influence on whether the public's interest can be maintained over the medium to long-term.

References

- Choi, H.J. (2016). Gyeonggi English village closes after 10 years. Korean JoongAng Daily. May 30, 2016. Web. July 15, 2018.
- Chow, S. (2012). *The Korean "Goose Family" phenomena: Educational Migrants*. Blogal Prosperity by the center for global prosperity. Aug. 22, 2012. Web. July. 05 2018.
- English Village Council (2015). 東京版英語村開設について (*Tokyo ban Eigo mura kaisetsu ni tsuite*) (*The Establishment of Tokyo's English Village*). April 2015. pdf. Web. October 15, 2018.
- ETS TOEIC (2015). *2015 Report on test takers worldwide: The TOEIC listening and reading test*. ETS Organization. pdf. Web. July 25, 2018.
- Hong, Y.D. (2016). *Money-eating English village to shut its doors*. Hankyoreh. June 01, 2016. Web. August 01, 2018.
- Iketani, T. (2017). スクール・セクハラ (*Sukuru Sekuhara*) (*School Sexual Harassment*). Tokyo: Gentosha Inc. April 2017. Print.
- Jeon, J. Y. (2014). *South Korean households spending 3 Times OECD average on public education*. The Hankyoreh, English Edition. Sep. 10, 2014. Web. July 10, 2018.
- The Japan Exchange and Teaching Program (2018). *History*. The Council of Local Authorities for International Relations (CLAIR). N.d. Web. Aug. 22, 2018.
- Kim, Y. H. (2014). *South Korea struggles with suicide*. New York Times. April 02, 2014. Web. July 15, 2018.
- Korean Herald (2010). *Ansan English village operates English camp*. The Korean Herald. April 06, 2010. Web. August 10, 2017.
- Korean Times. (2012). *Once-flourishing English villages struggle to survive*. The Korean Times. 06 Sep. 2012. Web. 5 Jan. 2017.
- McCrostie, J. (2017). *More Japanese maybe studying abroad, but not for long*. The Japan Times. August 9, 2017. Web. October 14, 2017.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (2014). 平成26年度「英語教育実施状況調査」の結果について (*Heisei 26 nendo 「Eigo kyōiku jisshi jyōkyō chōsa」 no kekka ni tsuite*) (*Report on the status of English Education 2014*). Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. N.d. Web. July 15, 2018.
- OECD (2015). *PISA 2015 Results in focus*. OECD Organization. pdf. Web. July 29, 2018.
- Sharma, Y. (2013). *Asia's parents, suffering 'education fever'*. BBC News.com. Oct. 22, 2013. Web. July 15, 2018.
- The Economist (2013). *South Korea's Education Fever Needs Cooling*. The Economist. October 25, 2013. Web. October 14, 2018.
- Tokyo Global Gateway (2018). *TGG とは ? (TGG to wa?) (What is TGG?)*. Tokyo Global Gateway Co., Ltd. N.d. Web. Aug. 01, 2018.
- Tokyo Metropolitan Board of Education (2011). 都立高校の現状把握に関する調査の結果について (*Tōritsu Kōkō no genjō haaku ni kansuru chōsa no kekka ni tsuite*) (*Report on the results of a survey on the current condition of municipal senior high schools*). Tokyo Board of Education. Sep. 11, 2011. Web. July 15, 2018.

韓国語の「-아/어 받다」構文の 制約と成立条件について

—— 日本語の「てもらう」との対照を通して ——

全 相 律

1. はじめに

日韓対照研究において、授受動詞及び授受構文¹の比較はその歴史が長いがゆえに様々な観点からの分析・考察がなされている。特に、日本語の授受構文「てもらう」は、韓国語の場合、授受構文だけでなく、多様なヴォイス形式との対応関係によって実現されると指摘されている(강영부 1997, 이재은 2015 など)。

(1) [日] 食事と掃除はいつも母にやってもらっている。

[韓] 식사와 청소는 항상 엄마가 해 주고 있다.

‘食事と掃除はいつも母がやっている。’

(2) [日] 重い荷物は弟に運んでもらった。

[韓] 무거운 짐은 남동생에게 옮기게 했다.

‘重い荷物は弟に運ばせた。’

(1)の場合、日本語の授受構文「てもらう」は、韓国語では、行為の与え手を主語とした授受構文(つまり、「てくれる」に当たる表現)に変換される。一方、(2)のように行為の授受(恩恵)よりも、行為の出所が強調される場合、韓国語では、授受構文ではなく使役構文が用いられることになる。

このように、日韓両言語において授受構文を用いた表現に差が出るのは、韓国語の授受構文における制約(つまり、「てもらう」に当たる構文の不在)によるところが多い。

(1') * 식사와 청소는 항상 엄마에게 해 받고 있다.

‘食事と掃除はいつも母にやってもらっている。’

(2') * 무거운 짐은 남동생에게 옮겨 받았다.

‘重い荷物は弟に運んでもらった。’

上記の(1')と(2')のように、日本語の「てもらう」にあたる韓国語の授受構文「-아/어 받다」(以降、「-아/어 받다」)は、一般的に非文と分類され、従来の研究においても殆ど言及はされていない。

しかし、このような見解は実際の言語現象をそのまま反映しているとはいいがたく、実際の用例においては、次の(3)のような「-아/어 받다」の使用が観察される。

(3) 이미 늙어 사는 재미도 없으나 재산을 떼어 받으려면 이런 수밖에 없다는
것이지요. (장길산 2)

‘すでに歳をとって生きる楽しみもないが、財産を分けてもらうにはこのようにする
しかないですよ。’ⁱⁱ

そこで、本稿では、このような「-아/어 받다」の使用例に着目し、韓国語の「-아/어 받다」を日本語の「てもらう」と比較しながら、その制約及び成立条件を明らかにすることを目的とする。

2. 先行研究と問題提起

本節では、「-아/어 받다」におけるいくつかの先行研究を踏まえた上で、本稿における立場を定めることにする。

奥津(1979)、林(1980)では日本語の「てもらう」に対応する韓国語の表現が存在しないことを指摘している。このような観点は日韓両言語の授受構文における一般的な見解と見做され、それ以降の(授受構文に関する)研究は、日本語の「てもらう」に対応する韓国語の構文形式を探ることが主な研究対象となっている(장영부 1997、金 2002、이재은 2015 など)。

一方、韓国語においても日本語の「てもらう」に対応する「-아/어 받다」が存在するという主張もある。黄(1994)は、日本語の「てもらう」に対応する「-아/어 받다」が成立しないという従来の研究に疑問を抱き、韓国の国語辞典における「-아/어 받다」の実例をもとに、アンケート調査を行い、世代別の使用の可否を判定している。その結果、韓国語にも数多く(164個)の「-아/어 받다」を含む表現が存在し、使用頻度(許容度)においても35.58%～98.77%のばらつきがあることを指摘している。なお、その使用頻度は世代別に大きな差があり、若い世代において「-아/어 받다」の許容度が高いと述べている。

次に、黄(1994)が示した使用頻度(許容度)の高い例(80%以上)を[表1]で示しておく。

〔表 1〕 黄（1994）が示した「-아/어 받다」とその使用頻度（許容度）

韓国語	使用頻度（許容度）	日本語
올려받다	98.77%	上げてもらう
물려받다	98.16%	受け継ぐ
앞당겨받다	96.32%	早めてもらう
건네받다	93.87%	渡してもらう
대물려받다	90.80%	（子孫に）引き継いでもらう
돌려받다	88.96%	返してもらう
챙겨받다	88.34%	取りまとめてもらう
나누어받다	87.73%	分けてもらう
복사해받다	87.12%	コピーしてもらう
끼워받다	85.89%	挟んでもらう
각색해받다	84.66%	脚色してもらう
융자해받다	84.66%	融資してもらう
채워받다	83.44%	詰めてもらう

さらに、「-아/어 받다」に関するもう一つの観点として、韓国人日本語学習者による誤用であるという主張がある。尹（2014）では、韓国人日本語学習者を対象に、実際に韓国人日本語学習者が「-아/어 받다」を用いるかどうかを確認するとともに、日本語の「てもらう」をいかに翻訳するのかを確認することで、韓国語では誤用とされる「-아/어 받다」がいかに産出されるのかを分析している。調査の結果、韓国人日本語学習者も、韓国語において日本人韓国語学習者がするような誤用文、つまり、「-아/어 받다」を作り出してしまふことが多く、こうした現象は、第二言語である日本語が第一言語である韓国語に影響を与える一つの実例である（一種の「逆転移」）と述べている。

以上、韓国語の「-아/어 받다」に関するいくつかの先行研究を取り上げた。上記でも述べたように授受表現に関する日韓対照研究の多くは、日本語の「てもらう」に対応する韓国語の表現の「不在」を指摘し、その構文に対応する韓国語の構文形式を分析したものが圧倒的に多い。なお、「-아/어 받다」の使用を認める立場においても、断片的な言語資料（辞書）若しくはアンケート調査がその主な分析対象になっており、「-아/어 받다」の成立に関わる原因やその原因が意味する日韓両言語の授受構文の体系の違いについては言及されていない。

そこで、本稿では、韓国語の「-아/어 받다」の用例を紹介・分析し、その成立に関する制約及びその成立条件について考察を行う。

3. 予備的知識

3.1 韓国語の授受動詞（及び、授受構文）の体系

ここでは、韓国語の授受動詞（及び、授受構文）の体系を日本語の授受動詞と比較しながら整理してみる。

日本語の授受動詞は「やる（あげる）、くれる、もらう」の3項対立ⁱⁱⁱで、これらの授受動詞は「視点や人称の制限」によりその用法が区別される（久野 1978）。さらに、これらの授受動詞は物の授受だけではなく、「テ形」とともに用いられることで「行為の授受」を表す補助動詞としての用法も発達している。

一方、韓国語の授受動詞は一般的に주다（あげる、くれる）と받다（受け取る、もらう）の2項対立として説明される（林 1980、尹 2014 など）。林（1980）によれば、주다には人称の制限がないため、日本語の「あげる、くれる」は両方とも韓国語の주다に対応すると指摘している。さらに、日本語の「もらう」は韓国語では받다に対応するが、받다には日本語の「もらう」とは違って、補助動詞としての用法が存在しないと述べている。

しかし、韓国語の받다は、日本語の「もらう」に比べてその意味が抽象化（文法化）されず、「物の授受」という具体的な動作を表すことが多く、日本語との対応関係においても、必ずしも「もらう」に対応しているわけではない。

- (4) a. 빨리 던져.
 ‘早く投げてよ.’
 b. 지금 던질 테니까 잘 받아.
 ‘今投げるからちゃんと受け取ってね.’

(4)の받다は、単純に物の授受を意味するのではなく、手で物を「獲得する」または「捕らえる」という意味合いが強いため、日本語では「もらう」ではなく、「受け取る」に訳すほうが望ましい。

また、韓国語の받다が、物ではなく、「指導、愛」などのような抽象的な概念（こと）と共起する場合は、받다が日本語の「もらう」に対応するのはむしろ稀で、他の動詞や構文によって表現されることが一般的である^{iv}。

- (5) 받다が「受ける」に対応する場合
 a. 지도를 받다
 ‘指導を受ける’
 b. 진찰을 받다
 ‘診察を受ける’

(6) 받다가「られる」^vに対応する場合

- a. 사랑받다
‘愛される’
- b. 인정받다
‘認められる’

(7) 받다가「その他」の表現に対応する場合

- a. 주목받다
‘注目を集める、注目を浴びる’

以上のように、韓国語의 받다は日本語の「もらう」に比べて、その意味領域は広いものの、物の授受という中心的な意味は抽象化されず、補助動詞（授受構文）としての用法も制限される。そこで、本稿では日韓両言語の授受動詞体系を次の〔表2〕のように捉え、考察を進めて行くことにする。

〔表2〕日本語と韓国語の授受動詞体系

〔日本語〕

視点	与え手		受け手		
	あげる	(準授受動詞) 与える	くれる	もらう	(準授受動詞) 受ける
人称の制約 (ウチ・ソト)	○	×	○	○	×
授受の対象	もの	こと	もの	もの	こと
行為の授受 (テ＋授受動詞)	○	×	○	○	×

〔韓国語〕

視点	与え手	受け手
授受動詞	주다 ^{vi}	(準授受動詞) 받다
人称の制約 (ウチ・ソト)	×	△
授受の対象	もの・こと	もの・こと
行為の授受 (아/어＋授受動詞)	○	×
		※(△)

※(△)は本稿で主張する補助動詞的用法を意味する。

3.2 韓国語における複合動詞と補助動詞

韓国語の場合は日本語のような形式的な違いを基準に、複合動詞と補助動詞を分類するのはできない。

(8) 日本語の複合動詞と補助動詞の形式

- ・複合動詞：「V₁の連用形+V₂」
- ・補助動詞：「V₁のテ形+V₂」

(9) 韓国語の複合動詞と補助動詞の形式

- ・複合動詞・補助動詞：「V₁-아/어+V₂」

(9)からも分かるように、韓国語の複合動詞と補助動詞は、両方とも「V₁-아/어+V₂」の形をとっているため、二つを形式のみで区別するのは難しい^{vii}。そのため、韓国語の補助動詞には「生産性」と「文法化」という要素がその判定の基準になる場合が多く（宋 2005 など）、このような観点から考えても「-아/어 받다」に補助動詞としての資格を認めることは難しい。何故ならば、「-아/어 받다」の許容度及び頻度が高かった次のような例(10)は「生産性」がなく、받다の意味においても文法化が進んでおらず、物の授受という本来の意味がそのまま維持されているからである。

(10) 実例分析でその用例数が一番多かった例

- ・건네받다, 물려받다, 넘겨받다, 이어받다 など

しかし、一部限られた用例ではあるが、「-아/어 받다」の例の中には補助動詞のような働きをする例も観察される。

- (11) 검찰에 따르면 백씨 등은 지난해 4 월 서울 종로구 낙원동에 ‘(주)상원관광’이라는 유령회사를 만든 뒤 지난 2 월 이 회사 명의로 된 1 천 1 백만원짜리 당좌수표 1 장을 유아무개씨로부터 현금 1 천만원에 할인해 받는 등 20 여 차례에 걸쳐 부도가 난 당좌수표와 어음을 할인・교환하는 수법으로 20 억여원을 가로챘다는 것이다.

(한겨레신문 사회 (92) [1993년])

‘檢察によると、ペック氏などは、昨年4月、ソウル鍾路区樂園洞に「(株)サンウォン観光」というペーパーカンパニーを作った後、今年2月に同社名義の1千1百万ウォンの当座小切手1枚をユ某氏に現金1千万ウォンで割引¹してもらうなど、20回にわたって倒産された会社の当座小切手や手形を割引・交換する手口で20億ウォンを横領したという。’

(11) では「-아/어 받다」が할인하다（割引する）という動詞の連用形に後続しており、その解釈において「現金一千万ウォン」という物の授受よりも、「割引」という行為が意味の中心になっている。この点は(10)の例のV₁の意味が物の移動を表すだけで、具体的な行為を表さないのとは違う現象である。つまり、(11)の받다는、物の授受という本来の意味が希薄化（文法化）され、その代わり、行為の授受という意味が浮き彫りになっていると言える。そのため、このような場合の「-아/어 받다」は、生産性においても変化が見られる。以下、4節では、近代韓国語コーパス（21世紀世宗計画：現代・書き言葉）を用いて得られた「-아/어 받다」の用例を分析し、このような補助動詞の用法の在り方について考察を行う。

4. 「-아/어 받다」の補助動詞的用法とその制約

以後、いくつか韓国語の받다とその授受動詞からなる「-아/어 받다」の例を挙げながら説明していく。

- (12) 아르바이트를 해서 첫월급을 받으면 우선 학원비를 내고（後略）
 （좋은생각 [1999년 7월호]）
 ‘アルバイトをして初給料をもらったらず学費を払い（後略）’
- (13) 처음 이 책을 받았을 때 직감했던 대로（後略） （가을에 만난 사람）
 ‘初めてこの本をもらったとき直感したように（後略）’
- (14) （前略）촬영 기간만도 3년 걸렸으며 제 49 회 칸느 영화제에서 기술상을 받았다.
 （소년동아일보 [1997년 1월]）
 ‘（前略）撮影期間だけでも3年かかり、第49回カンヌ映画祭で技術賞を受けた。’

(12)(13)では、本動詞としての받다가첫월급（初給料）、책（本）という物の授受を表し、この場合の받다はいずれも日本語の「もらう」に対応している。一方、(14)의기술상（技術賞）の場合は、賞そのものよりも、技術賞部門での入賞という抽象的な概念が強調されるため、日本語の場合は、「もらう」より「受ける」などの動詞によって（事態が）表現されることが多い。要するに、韓国語の받다는物の授受から離れ、その物の授受が意味する概念も含意することができるのに対して、本動詞としての「もらう」は物の授受が基本的な意味であり、それが表す概念までは含意にくい。

次は、받다가とる対象語が「事態、感情、行為など（抽象名詞）」を表す場合である。

- (15) 미국 영화계는 시네라마의 탄생으로 자극을 받아（後略）
 （영화 사랑 영화예술 그리고 우리들의 영화 이야기）
 ‘米国映画界はシネ라마の誕生に刺激を受け（後略）’

- (16) (前略) 과장으로서의 직무에 충실하고 공감이 가는 처신으로 부하의 인간성을 존중해 주는 과장이라면, 부하로부터 더 존경 받고 또 인간관계도 보다 좋아질 것이라고 생각한다. (교양인의 화법)

‘(前略) 課長としての職務を忠実に果たせ、共感できる行動で部下の人間性を尊重してあげる課長であれば、部下からもより尊敬され、また、人間関係もより良くなるだろう。’

- (17) 그는 관광호텔 같이 생긴 흰 집으로 안내되어 907 호실을 배정 받았다.

(조선일보 좌담기사 (93) [1993년])

‘彼はビジネスホテルのような白い建物に案内され、907号室を割り当ててもらった (割り当てられた)。’

(15) (16) では、 자극 (刺激)、 존경 (尊敬) という抽象名詞が対象語として用いられている。日本語の「もらう」は一般的に抽象名詞の対象語をとらないので、この場合の 받다 は日本語では異なる動詞或いは文法形式によって表現されることが多い。また、(17) の 배정 (割り当てること) のように、「動作性の強い名詞」に後続する場合は、文全体の意味において「物の授受」だけでなく、「行為の授受」という解釈も可能になる。

次は、 받다 が「-아/어 (連用形)」に後続する「-아/어 받다」の例である。

- (18) 예를 들어 3 년 만기시에 납입 보험료를 되돌려 받는 장기 보험 상품의 시장점유율이 1997년 37%에서 지난해에는 40%로 상승했다.

(한겨레 21 [1999년])

‘たとえば、3年満期時に納入保険料を戻してもらう長期保険商品の市場占有率が、1997年の37%から昨年には40%に上昇した。’

- (19) 가게에서 켄을 끝내고 돌아설 때 하나 더 덤을 없이 받듯, 그렇게 덤으로 받은 켄을 (後略) (수필공원 [1993년 겨울호])

‘お店で支払いをし、出ていくときにもう1つおまけを足してもらうよう、おまけでもらったこの人生を (後略)’

- (20) (前略) 주요 프랜차이즈 업체들은 소비자들이 주로 찾는 인기 제품만 가격을 슬쩍 올리는가 하면, 가격 인상 사실을 숨기는 등 편법으로 가격을 올려 받는 것으로 나타났다. (문화일보 경제 [2011년 6월])

‘(前略) 大手フランチャイズ企業は、消費者に人気がある商品だけ、こっそり値段を上げたり、値上げしたことを隠したりするなどの便法で、価格を騙し取っている (上げて受け取った) ことが明らかになった。’

- (21) 앞서는 형의 손에 목숨을 구해 받았으나 이번에는 같은 산골에서 그 주먹에 명을
 꿇을지도 모른다. (뽀뽀)

‘以前は兄の手で命を救ってもらったが、今回は同じ山奥で、その手に殺されるかもしれない。’

上記の例からも分かるように、「-아/어 받다」の許容度が高い文は V_1 に用いられる動詞が「物の移動」を表す場合である。(18)～(20) では、되돌리다 (返す)、엎다 (載せる)、올리다 (上げる) が V_1 動詞として用いられ、 V_2 動詞である 받다 の意味を制限 (具体化) している。このように「-아/어 받다」に用いられる V_1 動詞にはある種の意味的な制約があり、黄 (1994) が提示した「-아/어 받다」の例の多く (「複合動詞用法」を含む) もこのような制約のもとで成り立っていると判断できる。

一方、(21) の V_1 「구하다 (救う)」は (18)～(20) とは違って「物の移動」を意味する動詞ではない ((11) も同様)。ただ、(21) のような例も、その解釈において 구하다 (救う) という行為の授受に 목숨 (命) という抽象的概念の授受が含意される (意味の二重性)。このように、補助動詞的用法として用いられる「-아/어 받다」においても「-아/어 받다」はその意味の具体性 (物の授受) が維持されるため、完全な補助動詞としての用法 (及びその許容度) は制限されることになる。そこで、本稿では現代韓国語における「-아/어 받다」を次の (22) で示す制約のもとで制限的に用いられる構文であると規定する。

(22) 「-아/어 받다」構文の制約と補助動詞的用法への派生

- ① V_1 の意味が物の移動を表し、 V_1 は V_2 받다 の様態を制限 (具体化) する機能をする。【制約】→ 複合動詞が多い
- ② V_1 の意味が行為を表し、物 (或いは、抽象的概念) の授受を含意する場合は、補助動詞的用法への派生が可能となる。【派生への成立条件】→ 補助動詞として機能する

「-아/어 받다」が使われるのは、(22) で示した①、或いは②の条件が満たされたときとなる。②の条件は①の意味 (物の移動) を含意しつつも、用いられる V_1 動詞の性質において違いが見られる。また、 V_1 動詞が表す行為が含意する授受の対象が、具体的な「物」から、抽象的な「概念」になるにつれ、その成立の認定における (母語話者の) 個人差も大きくなる。この点が従来の「-아/어 받다」の認定における違いを生み出す原因であると考えられる。

5. まとめ

本稿では、韓国語の授受構文、特に「-아/어 받다」を、日本語の「てもらう」と対照しながらその制約及び補助動詞の用法としての成立条件について考察を行った。その結果をまとめると次のようになる。

まず、韓国語の授受動詞の体系において받다는日本語の「もらう」に比べて、その意味領域は広いものの、物の授受という中心的な意味は抽象化（文法化）されず、補助動詞としての用法も制限される。

「-아/어 받다」が観察される用例の多くは、「-아/어 받다」が複合動詞として機能する場合であり、そのとき、 V_1 の意味は物の移動を表し、 V_2 「받다」の様態を制限（具体化）する機能を果たす。一方、 V_1 の意味が行為を表し、物（或いは、抽象的概念）の授受を含意する場合は、補助動詞の用法への派生が可能となる。この場合、その認定における（母語話者の）個人差は存在するものの、一部、生産的に用いられる補助動詞として機能することができる。

今後、韓国語母語話者による許容度調査のもとで、より精密な規定を試みたい。

参考文献

- 林八龍 1980 「日本語・韓国語の授受表現の対照研究」 日本語教育40, pp113-120.
- 奥津敬一郎 1979 「日本語の授受動詞構文—英語・朝鮮語と比較して—」 人文学報 132
- 金昌男 2002 「現代日本語の授受表現における人称と視点について—韓国語との対照を通して—」 千葉大学社会文化科学研究博士論文
- 許明子 2004 『日本語と韓国語の受身文の対照研究』 ひつじ書房
- 久野暉 1978 『談話の文法』 大修館書店
- 宋惠仙 2005 「日本語の受益態「～てもらう」構文と韓国語の受益態「해 받다」の一考察」 日語日文学研究 55-1, pp227-244.
- 尹テレサ 2014 「韓国語日本語学習者における第二言語から第一言語への転移現象—授受動詞「てもらう」[a/eo batda]」形に焦点を当てて—」 社会言語学会 17-1, pp49-60.
- 강영부 1997 「일본어의 「もらう/いただく」에 대응하는 한국어표현-본동사적 용법과 보조동사적 용법 구문을 중심으로-」 외대어문논총 8, pp279-300.
- 권재일 1994 『한국어 통사론』 믿음사
- 남기심・고영근 1985 [1993] 『표준국어문법론』 탐출판사
- 이익섭 2007 『한국어 문법』 서울대학교출판부
- 이재은 2015 「日韓 授受表現 구문의 표현구조 고찰」 인문과학연구논총 36 (2), pp119-138.
- 黃順花 1994 「日本語의 補助動詞「～してもらう」에 관한 韓國語와의 對照研究(I)」 日本學報 33, pp365-384.

用例出典

近代韓国語コーパス-21世紀世宗計画：現代・書き言葉

(<http://www.sejong.or.kr/>)

注

- i 本稿では、授受動詞「やる（あげる）、くれる、もらう」が補助動詞として用いられる「V+てやる（てあげる）/てくれる/てもらう」（=V+授受動詞）構文を総称して授受構文と呼ぶ。
- ii 本稿における日本語訳は著者によるものである。
- iii これらの授受動詞の体系に敬語の観点に加わるとその体系は7つに分解される（やる、あげる、さしあげる、くれる、くださる、もらう、いただく）。
- iv 金（2002）では、韓国語の주다においても抽象名詞との共起関係が豊かであり、日本語の「あげる、くれる」に比べて、その意味領域が広いと言っている。しかし、実際の例では、授受動詞としての用法がなく、補助動詞としての用法のみ存在する場合も少なくない。
 (例) a. *적어도 한국학 연구 만큼은 한국 측에서 적극 지원을 주었으면 합니다.
 ‘少なくとも韓国学研究に限っては韓国側から積極的に支援をくれればと思います。’
 b. 적어도 한국학 연구 만큼은 한국 측에서 적극 지원해 주었으면 합니다.
 ‘少なくとも韓国学研究に限っては韓国側から積極的に支援してくれればと思います。’
- v 받다の「される」に対応する用例（受動表現）に関しては、許明子（2004）などを参照。
- vi 주다の場合も、その人称が固定される尊敬・謙譲の意味では、주시다（くださる）と드리다（さしあげる）に分解される。一方、받다にはこのような敬語（謙譲）としての用法はなく、このことも、받다がまだ授受動詞として完全に文法化を成し遂げていない証と言える。
- vii 両タイプの構文は「分かち書き」によって区別されることもあるが、その規定が一定ではなく、判断にゆれが存在する場合も多い。（ハングル正書法第47項：「補助用言」は分かち書きをすることを原則とするが、場合によっては付けて書くことも許容する。）
 (例) a. 숙제를 해 버리다. [原則] b. 숙제를 해버리다. [許容]

选择复句的句式关联性与句式网络图

嚴 馥

一. 引言

汉语学习者用“除了…就是…”造的句子中出现了(1)这样的病句。句子要通顺,得用“不是…就是…”才行,如(2)所示。“不是…就是…”与“除了…就是…”都被归类为“选择复句”,表示“非此即彼”的选择,日语意义也同为“……でなければ……だ”。然而,两者有时无法互换,如(1)、(2),有时又可以互通,如(3)、(4)。

- (1) *在跟他讲电话的, 除了他妈妈就是他姐姐。
- (2) 在跟他讲电话的, 不是他妈妈就是他姐姐。
- (3) 这几天, 除了刮风就是下雨。(《中日辞典(第3版)》, 242页)
- (4) 不是下雨就是刮风。(《中日大辞典(第3版)》, 149页)

众多的复句形式中,同为选择复句的还有“或者…或者…”,如(5)、“要么…要么…”,如(6)、“要不…要不…”,如(7)、“与其…不如…”,如(8)。

- (5) 因为不同的目击者,对于同一个事件会有许多不同的说法,他们或者偏袒这一边,或者偏袒那一边,而记忆也未必完美无缺。(杨共乐,〈修昔底德撰史特点新探〉,《北京师范大学学报:社会科学版》,2018年, <http://bnuhh.bnu.edu.cn/wgsxs/155834.html>)
- (6) 在正风反腐的新形势下,政商之间清风正气日升,歪风邪气日降。然而,也有的仍然在顶风违纪,私底下还是要么“一手交钱、一手办事”,要么“投之以桃、报之以李”,要么“入股生利、皆大欢喜”。(《人民日报》,2016年3月10日,第4版)
- (7) 我要不就留在家给她带孩子,当保姆;要不,就搬出去。(江浙成等,《当代》,1982年第2期,43页)
- (8) 因此,周有光(2004)主张“与其学多而不能用,不如学少而能用。”(赵金铭,〈汉语作为第二语言教学:理念与模式〉,《世界汉语教学2008年第1期》,93-107页)

这些选择复句形式的用法有同有异。在“选择”这个共通的概念架构下，每个选择复句句式各自凸显出不同的特征，与此同时，跟其他的复句形式也存在着一定的关联性。本论文为深化对语言的理解和认知，将“选择复句”视为一个整体，从六个选择复句形式之间的关联性着手，厘清其内部结构，最终建构出选择复句的句式网络图。

二. 选择复句的分类情况

复句是由两个或几个意义上相关、结构上互不包含的单句形式组成的句子。（黄伯荣、廖序东 2011：127；刘月华 2010：63；邢福义 2001：1-6；赵恩芳、唐雪凝 1998：11；黄成稳 1990：2-3）

复句分类的基准众多，主要有“形式分类”、“标志分类”、“层次分类”、“意义分类”、“语气分类”等。一般根据分句之间的意义分类时，会先二分为“等位复句”，即单句之间的地位相等以及“偏正复句”，即两个句子当中，一句为主一句为辅两大类，然后再分小类。本论文探讨的六种选择复句形式中，“或者…或者～”、“要么…要么～”、“要不…要不～”、“不是…就是～”一般都被划分到等位复句的“选择”小项里。邢福义（1985：135）在介绍“不是…就是～”时简单提到“有时，‘不是……就是……’可以说成‘除了……就是……’。‘除了’相当于‘不是’。除此之外，在复句的分类里一般不会出现‘除了…就是～’。”“与其…不如～”是一种特殊的选择句，表示“在两个分句所代表的两种事物或情况中说话人经过评估比较取其一种舍弃一种的选择复句”（王维贤、张学成、卢曼云、程怀友 1994：266）。由于带有“取舍”义，有些语法书会另辟别项，如刘月华等（2010：876）就将这个复句形式划分到偏正复句下的“取舍复句”里，把它跟其他的选择复句区分开来。王绶（1985：38）认为“这种复句不仅有选择的意思，也含有转折的因素，但更重要的却是比较”，因此把“与其…不如～”的分类命名为“比较复句”。尽管如此，这个句式和其他五个选择复句形式的深层概念都是“选择”，并无差异，因此本论文也将其列入探讨范围之内¹。

三. 选“什么”

六个复句形式在“选什么”和“怎么选”这两方面的侧重点不同。“选什么”主要是指选择者是从“多个选项中选出一个”还是“限定的两个选项里选出一个”，简单来讲，就是关系词语能不能容许“连用”。

《汉语知识》（1959：213-214）提及：“用‘不是…，就是…’‘要么…，要么…’关联的句子，只表示‘二者居其一’，语气更肯定些。这样的关联词语必须成对地用，不能单用一个”，如（9）、（10）。邢福义（2001：259）也提到“‘不是p，就是q’一定成双配对，形式固定，不能增减。”换句话说，这个复句形式一般不单用，也不容许连用的情况发生。

- (9) (星期天我们常常碰头) 不是他来我这里, 就是我去他那里。(《汉语知识》例句)
- (10) (路那么远,) 我们要么坐汽车, 要么坐电车, (步行就太慢了。)(《汉语知识》例句)

在句式不允许连用上, “与其…不如~”也有类似的限制。刘振铎(1986: 52)提及, “取舍选择关系的关联词语, 多成对使用, 很少单用。”

邢福义(2001: 252-254)否定了“要么…要么~”的说明, 他认为“就‘要么’的使用而言, 这个说法过于绝对”。“一个复句里‘要么’所关联的选择项都不一定限于两个。有时出现三个或四个选择项, 因此相应使用三个或四个‘要么’, 如(11)。跟“要么”类似的“要不”, 也能出现连用的情况, 如(12)。

- (11) 人们要么尊他孙老, 要么唤他老孙, 要么称他孙猴, 要么就叫孙会计。(宏甲, 〈龙脊〉《长城》, 1985年第3期, 101页)
- (12) 大家知道, 108个好汉, 征辽、平田虎、平王庆的时候, 没有死一个。而到了征方腊完了以后往回走的时候, 他108个弟兄, 有的战死, 有的阵亡, 有的病故, 有的离去, 有的出家, 最后剩了27个。81个要不就是牺牲, 要不就是出家走了, 要不就病故了, 仅仅回来27个。(张俊, 〈话说“及时雨”宋江〉, <http://www.wxg.org.cn/jzzx/1558.jhtml>)

“或者…或者~”一般被称为“商选句”, 表示“数者中任选其一”或“或此或彼”之意。数个“或者”接连出现在句子中的情况相当常见, 如(13)。

- (13) 或者你去, 或者他去, 或者你们都去。(巴金《雨》, 赵恩芳、唐雪凝(1998)例句)

根据关联词语的数量, 选择复句分为两种, 一是允许连用的“或者…或者~”、“要么…要么~”、“要不…要不~”, 另一种是只能成对使用, 受到句式限制的“不是…就是~”和“除了…就是~”。

四. “怎么”选

“怎么选”指的是选择复句形式表达的重点及范围。邢福义(2001: 260-262)提出了“析实性选择”和“意欲性选择”两个概念。前者表示“所说的情况是对事实的描述或反映, 客观性较强”, 如(14)、(15)。

- (14) 她的成绩要么第一, 要么第二。(邢福义(2001)例句)
- (15) 她的成绩不是第一, 就是第二。(邢福义(2001)例句)

后者表示“所说的行为都跟人的意向欲望有关，主观色彩较浓”，如(16)。“要么…要么～”既可以表示析实性选择，又可以表示意欲性选择，但是“不是…就是～”一般只表示“析实性选择”，因此(17)不成立。

(16) 要么把我排第一，要么把我排第二。(邢福义(2001)例句)

(17)*不是把我排第一，就是把我排第二。(邢福义(2001)例句)

“要不…要不～”恰恰相反，一般只表示意欲性选择，(18)表示命令的情况可用“要不～”，但是单纯描述一般的事理，就成病句，如(19)。

(18) 要不你留下，要不你赶快走。(邢福义(2001)例句)

(19)*这一向他要不不满不在乎，要不斤斤计较。(邢福义(2001)例句)

“或者…或者～”句式的表达重点，邢福义(2001：263-264)里并没有直接陈述，但是从比较“或者…或者～”和“要么…要么～”时举的例句来看，“或者…或者～”也能同时表示“析实性选择”或“意欲性选择”。

沈家煊(2003)认为“概念系统中存在三个不同的概念域，即行域、知域、言域(p.195)”。“行域”表示的是一般事理、行为或共同预设的话题等。“知域”是根据所知做出的判断、推理、推测，可成为前提或结论。“言域”指的是言语行为，如请求、提问、提议、命令等。同论文(2003：198)中也提及，“邢先生的析实包括我们的行域和知域，他的意欲相当于我们的言域”，两者的比较归纳如【表1】。

邢福义(2001)	沈家煊(2003)
析实性选择 (对事实的描述或反映)	行 域 (一般事理、行为或共同预设的话题)
	知 域 (根据所知做出的判断、推理、推测)
意欲性选择 (跟人的意向欲望有关的行为)	言 域 (言语行为)

【表1】“析实性选择／意欲性选择”和“概念域”的比较

“不是…就是～”的句式义有二，其一是对“单一表述现象的两种可能进行推断”，如(20)，另一个是能成为“多个表述对象分类列举”，如(21)。前者属于“知域”，后者客观地列举两个已

然的事实，属于“行域”。“除了…就是～”只在能表示“列举”时与“不是…就是～”互换，这也就是(23)能成立而(22)成为病句的理由。由此可推，“除了…就是～”同样能用来表达析实性选择，只不过仅限于对事实的描述。

(20) 桌上那本书，不是英文书就是德文书。(王弘宇(1995)例句)

(21) 书架上，不是英文书就是德文书。(王弘宇(1995)例句)

(22) *桌上那本书，除了英文书就是德文书。(修改例)

(23) 书架上，除了英文书就是德文书。(修改例)

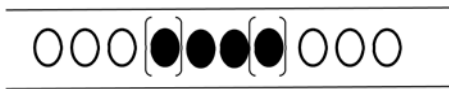
综上所述，“或者…或者～”、“要么…要么～”同时具备表达“析实性选择”和“意欲性选择”的特性，“不是…就是～”和“除了…就是～”只能用来表达析实性选择，“要不…要不～”则相反，一般只用来表达意欲性选择。

五. 选择复句的关联性

根据《现代汉语词典(第6版)》的定义，“选择”，即“挑选”，就是“从若干人或事物中找出适合要求的行为。”由此可知，“选择”的概念会包含“选择者”、“选择标准”和“选择项”三个构成成分。六种选择复句形式都具备这三项特征，但凸显的部分有所不同。

5.1 包含潜在选项的认知模式

人们在进行选择时，要么选A，要么选B，要么非A非B，选C，换言之，客观的情况下总会存在多个选项。第三章曾提到“或者…或者～”、“要么…要么～”、“要不…要不～”可以产生“连用”的形式，表示对所有的选项一视同仁，不会事先排除任何一个。共通的基本句式图式如【图1】所示，“黑球”为出现在句中关联词语后的选项，“带括号的黑球”表示在连用情况下的选项。“白球”为没出现在句中的潜在选项。这些潜在选项能被句式默认不受到排除，故以实线表示。



【图1】“或者…或者～”、“要么…要么～”、“要不…要不～”的共通句式图式

“或者…或者～”与“要么…要么～”在选项的关系上并不一致。李晋霞(2015:58-63)指出，选择项之间的关系有两种，一种是“非互斥选择”，主要指“不突出选择项是互斥关系的选择

(p.60)”，这里的非互斥选择并不完全等同于逻辑上的“相容性”。(24)的“交换意见”和“请示报告”在同一个时间点无法相容，但仍被归类到“非互斥选择”里。这是由于使用“或者～”连接之后，“两者间的不相容关系并不凸显 (p.60)”的缘故。“或者…或者～”适合相容性高的选项，而且能淡化选项的互斥性。

- (24) 当然，按照组织原则，这几条都需要向上级、向中央及时反映汇报，或者交换意见，或者请示报告。(李晋霞 (2015) 例句)

另一种互斥选择，即“非此即彼的、互斥的、择一的 (p.58)”，如 (25) 中的“相交”和“平行”，肯定一个就等于否定另一个，两者不可能同时成立。亦或是在意义上并不相反，但明显有择一关系的，如 (26)。“要么”和“或者”的选择项都有上述两种关系，但是“表‘互斥选择’时优选‘要么’，表‘非互斥选择’时优选‘或者’…… (p.62)”。

- (25) 平面上的两条直线，要么相交，要么平行。(李晋霞 (2015) 例句)

- (26) 把“港台歌星”同反动、黄色、低级之间画等号，要么是“左”的出奇，要么是缺乏知识，二者必居其一。(李晋霞 (2015) 例句)

“要么～”还有“提议”话语功能的选择，常出现于对话中 (李晋霞 2015: 62)，如 (27) 所示。从“列举”演变出“提议”的过程正是跟“要不…要不～”句式的连接枢纽。

- (27) 他说：“船长，要么咱们返航回去送一趟吧！”(李晋霞 (2015) 例句)

“要不…要不～”的句式也能列举数个选项，并有“建议”的意义，如 (28)。但“主要用于言域，较少用于知域和行域 (史金生 2005: 11)”，“要不～”只表达意欲性选择，这跟“要么～”极为不同。概念域中最基本的是知域，接着是行域和言域，因此，“要不～”的句式应当视为“要么～”的扩张。

- (28) 要不你去，要不我去。(史金生 (2005) 例句)

周有斌 (2011: 32) 指出“要么”是现代汉语中常见的一个选择连词，但其用作选择连词的历史却很短，清朝中期以后才有如此用法”，相较之下“要不”出现“选择”的意义就更迟了。“要不”做为连词，早期是表假设，后来是表选择，但这个出现的比较晚，现代汉语中才有 (p.30)。这更加确定扩张的途径应当是从“要么～”到“要不～”。

从“选择”演变出“建议”的用法，是因为人们在建议别人时，为避免表现得太过强势，通常提出几个备用方案，以给予对方选择权的方式来表达。邢福义（1987：14）指出，（29）的句子“包含这样的选择：‘要么找到厕所，要么到那个小棚子里去。’但‘要么 P’的意思隐含在前一个句子里面，‘要么 Q’的选择项则在后一个句子里头出现”。“要么～”和“要不～”表达建议时以“单用”形式居多，原本因选择被排除的选项也变得不明显，不出现在同一个复句里，如（29）、（30）。

（29）到乡下的第一天，我们在庄上转了整整一个上午，也没找到厕所。后来看到房子后边有一个玉米杆子搭的小棚子，心想，要么到那里去吧。（邢福义（1987）例句）

（30）他今天休息，你要不明天再来！（史金生（2005）例句）

综上所述，认知模式里包含潜在选项的复句形式当中，最符合选择概念原型的应当是“或者…或者～”，“要么…要么～”居中，只表示言语行为的“要不…要不～”则最偏离原型。

5.2 不包含潜在选项的认知模式

“不是…就是～”、“除了…就是～”、“与其…不如～”不能连用，选择复句句式本身会对选项产生制约，排除其他客观存在的选项，只聚焦在关联词语后的两个选项上。王弘宇（1996：64）在分析“不是 A，就是 B”的句式时便主张，整体意义应该是“二者必居其一，排除第三者”。句式要能成立，得有其他选项作为潜在基础，只不过那些潜在选项会受句式制约，被否定和忽略不计。（王弘宇 1995、王弘宇 1996）。这三个选择复句形式的共通句式图式变成了【图 2】，“黑球”仍是出现在句中关联词语后的选项。由于句式无法连用，“带括号的黑球”随之消失。“白球”表示没出现在句中的潜在选项，受句式的制约，事先遭到排除，故改为虚线。



【图 2】“不是…就是～”、“除了…就是～”、“与其…不如～”的共通句式图式

邢福义（1987：16）指出，“用‘不是 P，就是 Q’，断定更坚决，语气更坚定；用‘要么 P，要么 Q’，相对说来在口气上就显得灵活一些”。此外，当选项为名词，如（31）、（32）的“张辉”和“李良”的时候，“是”是典型的判断动词。如果改说成‘要么 P，要么 Q’必须保留‘是’，说成‘要么是……要么是……’。换句话说，“不是…就是～”句式本身就带有一定的判断性。

(31) 候选人不是张辉, 就是李良。(邢福义(1987) 例句)

(32) 候选人要么是张辉, 要么是李良。(邢福义(1987) 例句)

“除了…就是…”跟“不是…就是…”类似, 不用来表示言语行为, 强调“二者必居其一”的选择判断。表达“列举”意义时能相互替换, 在不考虑前后句的情况下, 几乎感觉不出差异, 如(33)、(34)所示。

(33) 在陕南村镇茶铺里, 人们除了玩牌、喝茶、做小买卖, 就是说闲话。((35)的修改例)

(34) 在陕南村镇茶铺里, 人们不是玩牌、喝茶、做小买卖, 就是说闲话。(同上)

当整个段落都提及某个选项的内容, 一般指后选项里的内容, 如(35)中用波浪线标注之处, 都是跟“就是”的后项“说闲话”有关的词语。这时用“除了…就是…”比较自然。“除了”的原始意义为“所说的不计算在内”, 句子重点总是在后项。“除了…就是…”的句式或许就是受到原始意义的影响, 残存着强调后选项的特性。

(35) 坐茶铺的老汉当中不少人兼做小买卖。见有跨坐门坎的, 八成就是。这种老人是农村里的人精。别看他迷迷瞪瞪睡不醒模样, 却总有一只半只眼盯牢摆在门口泥地上的杂货土产。他们的这种喝茶打盹守摊功夫没有三年两载是练不出来的。

除了玩牌喝茶做小买卖就是说闲话。初进茶铺的老汉大都只带耳朵来, 蹲在角落里头一言不发闷头喝茶。这些老汉跟泥土打了一辈子交道, 只知使蛮力, 不知嘴巴可以用来许多话。老天生人不公, 不少农村男人到了喉结长大能下田挣工分的岁数, 突然丧失了说话的能力。女人不这样。女人是屋檐下的麻雀, 什么年代都话多, 农村女人话更多。这种现象南北皆然, 非独陕南一处。但进入八十年代之后, 茶铺里的人一天比一天多, 嗡嗡营营的喧声也越响。人们见此情景会发出这样的疑问: 这些放下了锄把的庄稼老汉们该不是来此找回他们失落大半生的说话能力的吧!

老汉们最爱谈的话题是土地和房子, 这些年陕南农村的土地在变, 房子也在变。用老汉们自己的话来说: 种好了地才有房子, 有了房子才能给儿子娶媳妇, 有了媳妇才有孙子! 这是绝大多数陕南农村老汉世代为之奋斗的人生哲学。(《人民日报》, 1998年8月25日, 第12版)

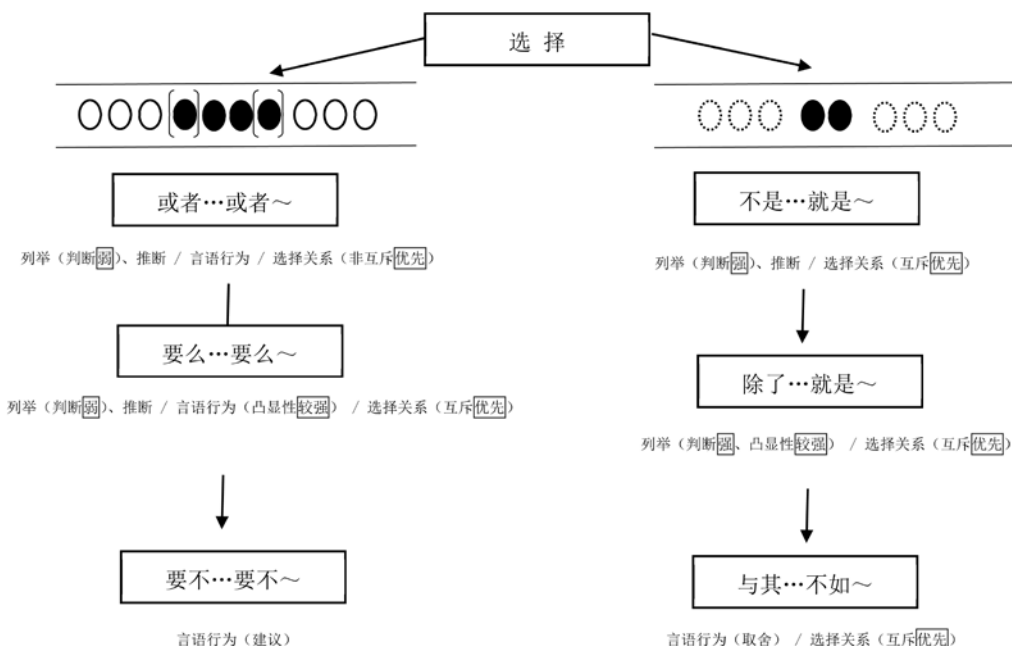
“与其…不如…”不连用，跟“不是…就是…”、“除了…就是…”归到一起。在各家语法书的分类出现较大的分歧。刘月华等（2010：876）认为“它表示已经经过比较，决定了取舍”，于是将这个复句形式归类到偏正复句下的“取舍复句”里，把它跟其他的选择复句区分开来。原因在于“‘与其p，不如q’不是表明‘或p或q’的一般选择关系，而是表明‘择q弃p’的优选关系（邢福义2001：135）”。比如在（36）里，说话者绝对不会选择“治标”，早已在心中将“治本”定为优选项，“优选q”跟“除了…就是…”凸显后选项的特性有异曲同工之妙。

（36）与其治标，不如治本。（邢福义（2001）例句）

综上所述，认知模式里不包含潜在选项的复句形式中，“不是…就是…”应当可视为句式图式的原型，“除了…就是…”在凸显后选项上稍做扩张，“与其…不如…”则最偏离原型。

5.3 选择复句的句式网络图

根据5.1和5.2的内容，将选择复句形式的句式网络图定成【图3】。汉语的选择复句形式里存在两种不同的认知模式，两者之间最大的差别在于是否包含潜在选项。左边包含潜在选项的认知模式的复句形式，功能比较齐全，能够列举一般事实、表达说话者的推断，还能表达言语行为。右边排除潜在选项的认知模型的复句形式则分别缺少某些功能。不论在哪个认知模式里，都能看到句式意义会逐渐凸显某个部分，如言语行为或后选项的扩张现象。



【图3】 选择复句的句式网络图

六种选择复句形式的深层均为选择概念，在表层的凸显部分却不尽相同。“或者…或者～”跟“要么…要么～”相同，选项为名词时，必须得加上“是”，如(37)。句式本身带的判断性质相对地比“不是…就是～”弱。另外，凭借句式引出的“情绪性”不强，表达言语行为时比“要么…要么～”不明显。“或者…或者～”里选项主要是相容的、共存的，句式本身还能淡化原本互斥选项的互斥性。功能最多，但是句式本身没有什么特别凸显之处。

- (37) 进行变通的主体都是在制度中拥有合法地位的正式机构，或者是地方政府，或者是政府中的有关部门，或者是延伸着政权的社会控制和管理功能的企业以及其他单位。
(孙立平，《转型与断裂：改革以来中国社会结构的变迁》，2004年，377页)

“要么…要么～”在句式功能上跟“或者…或者～”相同，但是言语行为的部分凸显程度提升，不仅能表达说话者强烈的情绪，还扩张出了“提议”的功能。这点正是跟“要不…要不～”句式连接的关键。“要不…要不～”的句式义也有从“选择”到“提议”的扩张，只不过即便是“提议”，也带有语言行为的色彩，有别于前两个复句形式。

“不是…就是～”的句式排除潜在选项，只聚焦在句中出现的选项，选项的凸显程度比左边的认知模式高。不能用来表达言语行为，只强调“两者必居其一”的选择判断，跟另一个认知模式的复句形式相比，其断定更坚决，语气更坚定，句式本身带有的判断性质较强。“除了…就是～”在这点跟“不是…就是～”相同，“除了…就是～”还带有凸显后选项的特性。这是跟“与其…不如～”连接的枢纽。黄成稳(1990:30)指出，“‘与其…不如～’类选择复句，语意和语气重心则是在选项上”，也就是在后项上。不过，“与其…不如”会让前选项在说话前就从选择的范围里消失，这个特性又跟其他选项不相同。此外，邢福义(2001:158)主张“与其…不如”的句式带有“推断性”，表明了“对事物的从否定到肯定的判断”。后项的“不如q”，“往往可以说成‘为什么不q呢’或‘我看还是q为好’”，“有时还可以说成‘那(么)就不如q’”。从推断的过程中又带出了一丝“建议”的意味，这点跟左边认知模式里的“要不…要不～”相呼应。

六. 参考文献

- 愛知大学中日大辞典編纂所編(2010)《中日大辞典》(第3版)，大修館書店。
北京商務印書館、小学館共同編集(2016)《中日辞典》(第3版)，小学館。
黄伯荣、廖序东(2011)《现代汉语(增订五版)》(上册/下册)，高等教育出版社。
黄成稳(1990)《复句》，人民教育出版社。
李晋霞(2015)《相似复句关系词语对比研究》，中国社会科学出版社。
刘月华、潘文娱、故韡(2010)《实用现代汉语语法(增订本)》，商务印书馆。
刘振铎(1988)《现代汉语复句》，天津人民出版社出版。

人民教育出版社编辑(1959)《汉语知识》，新华书店。

沈家煊(2003)〈复句三域“行、知、言”〉，《中国语文》(3)，195-204页。

史金生(2005)〈“要不”的语法化——语用机制及相关的形式变化〉，《解放军外国语学院学报》(28-6)，6-13页。

王维贤、张学成、卢曼云、程怀友(1994)《现代汉语复句新解》，华东师范大学出版社。

王弘宇(1995)〈数量因素对“不是A，就是B”格式意义的制约作用〉，《世界汉语教学》(2)，23-27页。

王弘宇(1996)〈细说“不是A，就是B”格式〉，《世界汉语教学》(4)，64-68页。

王绶(1985)《复句·句群·篇章》，陕西人民出版社。

邢福义(1985)〈复句与关系词语〉，《汉语知识丛书(吕冀平主编)》，黑龙江人民出版社。

邢福义(1987)〈“要么P，要么Q”句式〉，《世界汉语教学》(4)，13-18页。

邢福义(2001)《汉语复句研究》，商务印书馆。

赵恩芳、唐雪凝(1998)《现代汉语复句研究》，山东教育出版社。

中国社会科学院语言研究所词典编辑室编(2012)《现代汉语词典》(第6版)，商务印书馆。

周有斌(2011)〈谈谈“要么”的语法化〉，《阜阳师范学院学报(社会科学版)》(6)，30-34页。

附注

ⁱ 与“与其…不如~”同时列出的还有“宁可…也(不)~”的句式。(例)一个伙计说：“宁可回家饿死，也不给周扒皮干了。”两者都表示在经过评估比较后取一舍一的情况，然而取舍项完全相反。“与其…不如~”舍前取后，“宁可…也(不)~”则舍后取前。关于后者的句式，刘月华、潘文娉、故轲(2010：876)还提及一种特殊的情况，那就是“用‘宁可……，也……’关联时，两个分句所表示的都是所取的”，如右例。(例)我宁可一夜不睡觉，也要把这篇文章写完。此外，两句式的语气上也有强弱之差。“与其A，不如B”在语气上，即表示主动者的选一舍一的态度上，没有‘宁可A，也不B’那样决绝”(王维贤、张学成、卢曼云、程怀友1994：268)。鉴于“与其…不如~”和“宁可…也(不)~”之间存在着诸多差异，需待厘清后再议，本论文将“宁可…也(不)~”视为今后的课题，此次暂不予以讨论。

Reflections of the concept of *Bildung* in the current educational context

Kiyomi YATABE

1. Introduction

Bildung is a German word that means “education or realization of oneself” in the sense of self-cultivation and self-edification. The word refers to a traditional philosophical concept that was once deemed important in many other countries but is now viewed by many as irrelevant in the current neoliberal culture of performativity, productivity, and accountability accompanying the reform of educational systems in the twentieth century (Cowen, 1996). This paper is an attempt to demonstrate the viability of the concept of *Bildung* in the current social and educational contexts; it will be my contention that the concept of *Bildung* is still able to play a key role in our lives in current formal and informal educational settings.

2. The fundamental meaning of *Bildung*

We will first take a brief look at the fundamental meaning of the term *Bildung* before we explore applications of the concept in the current educational context.

Originally the concept of *Bildung* was based on Christianity, and it meant the unrelenting pursuit of an inner culture of imaged Goodness or God among medieval mystics and pietistic Christians. Under the influence of Reformation and Enlightenment ideas, the concept of *Bildung* was later given a different meaning: the autonomous, rational, and reflective developmental process of an individual’s soul or self through unrelenting training by a variety of experiences in the world (Biehl & Nipkow, 2003; Ringer, 1991). As is made clear by this definition, the term expresses a concept similar to *Allgemeinbildung* (general education), which should be distinguished from *Ausbildung* or *Berufsbildung*, i.e. vocational education intended to help one become a trained specialist.

3. Language education

Let us now discuss the relevance of the concept of *Bildung* to current language education

practices. We will focus especially on a recently developed reference framework called *the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (CEFR) (Council of Europe, 2001) and teaching approaches for language education called *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) (Coyle, Hood, & Marsh, 2010).

From 1989 to 1996, the Education Committee of the Council for Cultural Co-operation within the Council of Europe conducted research on foreign language pedagogy with the aim of developing a pedagogical method that will help learners cultivate their ability to think and act independently while cooperating responsibly with other people (Trim, 1997). Because of that research, in 2001 the Council of Europe created a reference framework called *the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (CEFR) (Council of Europe, 2001). This reference framework describes the stages of foreign language learners' linguistic achievement and the corresponding necessary progression through developmental stages of the learners' general competences. The importance of the CEFR, especially regarding the concept of *Bildung*, is that it references the fact that foreign language learners do not merely acquire declarative knowledge about the learned languages but also develop as individuals, cultivating their personalities and acquiring various competencies such as new learning methodologies.

The following quotation from the CEFR is one passage in which these extralinguistic aspects of language learning are discussed.

Teaching/learning objectives may in fact be conceived in terms of the development of the learner's general competences and thus be a matter of *declarative knowledge* (*savoir*), *skills and know-how* (*savoir-faire*), *personality traits, attitudes, etc.* (*savoir-être*) or *ability to learn*, or more particularly one or other of these dimensions. In some cases, the learning of a foreign language aims above all at imparting declarative knowledge to the learner (for example, of the grammar or literature or certain cultural characteristics of the foreign country). In other instances, language learning will be seen as a way for the learner to develop his or her personality (for example greater assurance or self-confidence, greater willingness to speak in a group) or to develop his or her knowledge of how to learn (greater openness to what is new, awareness of otherness, curiosity about the unknown). (Council of Europe, 2001, p.135)

The concept of existential competence (*savoir-être*) and that of the ability to learn (*savoir*

apprendre) are characterized as follows, and are particularly reminiscent of the concept of *Bildung*.

Existential competence (*savoir-être*) may be considered as the sum of the individual characteristics, personality traits and attitudes which concern, for example, self-image and one's view of others and willingness to engage with other people in social interaction. ...

Ability to learn (*savoir apprendre*) mobilises existential competence, declarative knowledge and skills, and draws on various types of competence. Ability to learn may also be conceived as 'knowing how, or being disposed, to discover "otherness" – whether the other is another language, another culture, other people or new areas of knowledge. (Council of Europe, 2001, pp.11-12)

The content of the companion volume of the CEFR published in 2018 (Council of Europe, 2018) is even more reminiscent of the concept of *Bildung*. For instance, here is what that volume states about the aims of the CEFR. Note the way individuals' growth within the social world is given prominence in this passage.

In addition to promoting the teaching and learning of languages as a means of communication, the CEFR brings a new, empowering vision of the learner. The CEFR presents the language user/learner as a 'social agent,' acting in the social world and exerting agency in the learning process. This implies a real paradigm shift in both course planning and teaching, promoting learner engagement and autonomy. (Council of Europe, 2018, p.26)

The concept of *Bildung* is based on the view of humans as individuals who develop ability and acquire new knowledge through activities within social settings (Fellenz, 2016), a view that seems to underlie what the above passage describes as the aims of the CEFR.

The authors of the CEFR are not alone in their implicit reliance on the concept of *Bildung*. Proponents of *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) (Coyle et al., 2010), an approach to language learning based on the four pillars of Communication, Cognition, Culture, and Content, also emphasize the importance of foreign language learning that is achieved through communication in social real-life situations. As students deepen their knowledge of content, they correspondingly develop both their language and thinking abilities, according to the advocates of this approach. As a bridge between the concept of *Bildung*

and the CLIL approach, Breidbach proposed an integrated model of cognitive and social difference (Breidbach, 2007). According to this model, the CLIL approach offers ample opportunities for reflection either of disciplinary knowledge or of social collective meaning, and both types of reflection can lead to autonomous analytical or critical awareness in learners.

These approaches to foreign language learning are based on the premise that language learning can promote not just one's linguistic abilities but other kinds of abilities as well, and this premise has recently received some empirical support from research indicating that language learning can help develop individuals' various competences other than their linguistic abilities. Learning an additional language early on (Bialystok, Craik, & Luk, 2012) or later in life (Yatabe, 2018) has been shown to result in a number of cognitive advantages such as better executive control and better reasoning function.

It is to its credit that the CEFR not only references the issue of general competences but mentions numerous practical measures to promote the development of general competences. The CEFR says that linguistic ability development is linked to communicative phonetic awareness, study skills, and heuristic skills, and goes on to make recommendations like the following to those who wish to develop general competences, though it explicitly states that each user should carefully consider each of these recommendations according to their own needs.

With regard to ability to learn, learners may (be expected/required to) develop their study skills and heuristic skills and their acceptance of responsibility for their own learning:

- a) simply as 'spin-off' from language learning and teaching, without any special planning or provision;
- b) by progressively transferring responsibility for learning from the teacher to the pupils/students and encouraging them to reflect on their learning and to share this experience with other learners;
- c) by systematically raising the learners' awareness of the learning/teaching processes in which they are participating;
- d) by engaging learners as participants in experimentation with different methodological options;
- e) by getting learners to recognise their own cognitive style and to develop their own learning strategies accordingly. (Council of Europe, 2001, p.149)

Before closing this section, let us briefly consider how the CEFR could be made even more useful. One particularly important aspect of *Bildung* is its insistence on autonomous self-formation and reflective and responsible action based on interaction with society (Fellenz, 2016). This makes it very difficult to pursue *Bildung* continually for a long period of time; it is only when one engages in unrelenting training by a variety of experiences in the world that one can hope to achieve autonomous self-formation through reflective and responsible action. We could make this process somewhat easier by making clear what the goals are and evaluating how much progress we are making toward them. The CEFR mentions and promotes various kinds of self-assessment grids to describe the levels of linguistic proficiency: “The main potential for self-assessment, however, is in its use as a tool for motivation and awareness raising: helping learners to appreciate their strengths, recognise their weaknesses and orient their learning more effectively” (Council of Europe, 2001, p.192).

Organizing learning goals systematically will help make students’ learning effective, and it will also help teachers formulate teaching programs and appropriate forms of instruction. At the moment, however, the CEFR does not offer metrics that help learners to assess the level of their own cognitive competences apart from their linguistic abilities. Thus, one thing we might want to add to the CEFR is an example of a taxonomy of cognitive processes that would facilitate such self-assessment. One example of such a taxonomy has been proposed by Bloom. In their book *Taxonomy of Educational Objectives*, Bloom and colleagues present a framework for categorizing educational goals; they point to what could be considered the main categories in the cognitive domain (Bloom, 1956). These categories have been refined by his successors (Anderson & Krathwohl, 2001), and are now used to classify learners’ cognitive processes.

Some of those categories are shown below. Here they are classified according to the cognitive functions they perform, ordered from lower-order to higher-order functions.

Remember (Recognizing, Recalling)

Understand (Interpreting, Exemplifying, Classifying, Summarizing, Inferring, Comparing, Explaining)

Apply (Executing, Implementing)

Analyze (Differentiating, Organizing, Attributing)

Evaluate (Checking, Critiquing)

Create (Generating, Planning, Producing)

Students as well as teachers would be able to assess the students' different cognitive levels by asking questions ranging from "Can the students recognize or recall what they learned?" to "Can the students give some examples of what they learned?"

4. Teacher education and continuing education

Let us now turn to an entirely different area of education where the concept of *Bildung* is being found helpful. In this section, we will see that the literary genre of the *Bildungsroman* has an educational relevance in the present world. During the exposition, we will also see how continuing education is being pursued in present-day Germany.

The word *Bildungsroman* means "novel of *Bildung*" and it refers to stories that depict personal growth, self-development, and self-cultivation. In a *Bildungsroman*, the protagonist encounters a wide variety of experiences in the outer world at each developmental stage, cultivates his or her talents and abilities, and achieves inner maturity.

There have been numerous attempts to use *Bildungsromans* in educational contexts in a variety of ways. The narrative thinking embodied in *Bildungsromans* helps us examine existential questions of significance, purpose, and meaning, and thus can be instrumental in a variety of educational contexts.

It was once common to regard *Bildungsromans* as textbooks that help us improve ourselves, and there have been various criticisms regarding that reading of the concept. I will defer systematic discussion of those criticisms to a different occasion; presently, I will limit myself to noting that in the educational context *Bildungsromans* are now being read in new and innovative ways not susceptible to those criticisms.

First, there have been attempts to use *Bildungsromans* in teacher education. There have been reports that having teachers write a narrative on their own *Bildung* could yield valuable results in teacher education. It is claimed in Kim and Zimmermann (2017) that writing such a narrative helps cultivate teachers' professional attitudes and beliefs, aids them in assessing their own development, and helps them evolve a subjective interpretation of their lived experience through interactions with others (Kim & Zimmerman, 2017). Likewise, it has been claimed by some authors (The Self-Study Group at Texas Tech University, 2018; Williams, Ritter, & Bullock, 2012) that an experience of writing a *Bildungsroman*-style narrative on their own and reading such narratives written by their peers could help teachers to better understand how both positive and negative experiences have formatively shaped their work and identity. We might envision a tool that will help users produce such a narrative—for

instance, a tool that will create such a narrative based on the users' responses to a set of questions.

Second, there have been attempts to use *Bildungsromans* in adult or continuing education (Fellenz, 2016). *Bildungsromans* are primarily concerned with self-formation or maturity as well as with the creation and transformation of specific relations between the forming and formed self and the world. Thus, *Bildungsromans* can be especially helpful in developing new theories of professional or adult education and development.

The *Bildungsroman* has evolved into various different forms over the centuries, and that variety can usefully be exploited in the context of adult education. For example, McKenzie suggests that it can be educationally meaningful to compare the stages of human development depicted in one novel to the stages of development chronicled in a novel by another author (McKenzie, 1975). We could perform such a comparison between *Bildungsromans* from entirely different eras. For instance, it could be highly instructive and educational to perform such a comparison between *Bildungsromans* from the nineteenth and from the twentieth century. In the twentieth century, modernist writers revived the *Bildungsroman* in a new pragmatic ideological context (Castle, 2006). Modernists resisted the bureaucratized *Bildung* of the nineteenth century, opting instead for the aesthetic and spiritual manifestation of the *Bildung* concept. In the present century, various new types of *Bildungsromans* are being produced, making reference to contemporary issues such as gender, the ageing population, the financial divide, and multiculturalism (Gunning, 2012). In the context of continuing education, a close reading of such a variety of *Bildungsromans* can be conducive to a closer examination of the self-world-relationship and thus be highly valuable.

In Germany, roughly one of every two adults is studying in some form of continuing education setting (Bilger, Behringer, Kuper, & Schrader, 2017). According to a questionnaire study involving 4626 people aged between 18 and 64 who were participating in some form of education outside of a structured curriculum (Bilger et al., 2017, p.120), when asked about the motivation for their participation in continuing education, 37% of the respondents cited "expansion of knowledge/ability on an interesting theme" and 36% cited "acquisition of useful knowledge/ability for everyday life." These respondents can be considered to have participated in continuing education for *Bildung*-related reasons, despite the fact that as a motivation for their participation, 57% of the respondents cited "performance of professional activity," 29% "enhancement of professional chances," and 23% "obligation to attend the courses"; these motivations are related to the concept of *Ausbildung* or *Berufsbildung* and seemingly

unrelated to the concept of *Bildung*. According to a different study involving 1193 people aged between 18 and 64 (Bilger et al., 2017, p.231), 38% of them were receiving education in the subject area of “basic education, language, culture & politics,” 26% in the area of “health & sport,” 20% in the area of “nature, technology & computer,” 6% in the area of “education & social competences,” and 6% in the area of “economy, labor & law.” The subject area of “basic education, language, culture & politics,” which is the most popular, is the most obviously *Bildung*-related area among the subject areas cited. These observations arguably point to the conclusion that the idea of *Bildung* continues to be a significant motivating force in present-day Germany.

Currently in the context of continuing education, the relevance of the idea of *Bildung* may be increasing even more. Many have recognized that continuing education in the present world needs more elements of general education rather than practical training in single areas, since it is becoming ever more difficult to predict what types of jobs will be available in the future. Thus, Hellmut Becker, the former president of the German Adult Education Association (Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.) and the cofounder of the Max Planck Institute for Human Development (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung) has stated that continuing adult education should provide a new framework in which to develop the autonomous and critical maturity of individuals; this can facilitate coping with the future major challenges of a competitive, dynamic globalized, and multi-sectoral environment (Adorno & Becker, 1999). In a sense, the dichotomy between *Allgemeinbildung* and *Berufsbildung* is now dissolving, as suggested in (Gruber, 2009).

5. Summary

In this short article, we have seen that the concept of *Bildung* is still able to play a key role in our lives in current educational settings. In the area of language learning and teaching, a new reference framework has been published that aims at a kind of language learning in which learners are able to enhance their ability as social agents in a manner reminiscent of the concept of *Bildung*. I have proposed above that we might add to this reference framework a classification scheme for stages of cognitive development, so that learners will be able to better assess their own development in extralinguistic competences as well. In the areas of teacher education and continuing education, which can both play an important function in language education, various new attempts are being made to use *Bildungsromans* as a means to elucidate how one can update one’s competences in new and rapidly changing situations.

In relation to these attempts, I have suggested that one reason why continuing education remains very popular in Germany may be the persistent importance of the idea of *Bildung* in German society.

References

- Adorno, T. W., & Becker, H. (1999). Education for maturity and responsibility. *History of the Human Sciences*, 12(3), 21-34.
- Anderson, L., & Krathwohl, D. (2001). *A Taxonomy for Learning Teaching and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., & Luk, G. (2012). Bilingualism: Consequences for Mind and Brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(4), 240-250. doi:10.1016/j.tics.2012.03.001
- Biehl, P., & Nipkow, K. E. (2003). *Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive*. Münster: LIT Verlag.
- Bilger, F., Behringer, F., Kuper, H., & Schrader, J. (2017). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016: Ergebnisse des Adult Education Survey, Daten und Berichte zur Weiterbildung*. Bielefeld: wbv Media GmbH.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals: Handbook 1 Cognitive Domain*. New York: David McKay.
- Breidbach, S. (2007). *Bildung, Kultur, Wissenschaft: Reflexive Didaktik für den bilingualen Sachfachunterricht*. Münster: Waxmann Verlag.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Cowen, R. (1996). Performativity, Post-modernity and the University. *Comparative Education*, 32(2), 245-258. doi:10.1080/03050069628876
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fellenz, M. R. (2016). Forming the Professional Self: Bildung and the ontological perspective on professional education and development. *Educational Philosophy and Theory*, 48(3), 267-283. doi: 10.1080/00131857.2015.1006161
- Gruber, E. (2009). Humboldt ist tot - es lebe Humboldt. *Erwachsenenbildung*, 2, 75-79. doi:10.3278/EBZ0902W075

- Gunning, D. (2012). Ethnicity, Authenticity, and Empathy in the Realist Novel and Its Alternatives. *Contemporary Literature*, 53(4), 779-813.
- Kim, J.-H., & Zimmerman, A. (2017). Bildung, Bildungsroman, and the Cultivation of Teacher Dispositions. *The Teacher Educator*, 52(3), 235-249. doi:10.1080/08878730.2017.1315624
- McKenzie, L. (1975). Analysis of Bildungsroman Literature as a Research Modality in Adult Education: an Inquiry. *Adult Education*, 25(4), 209-216. doi:10.1177/074171367502500401
- Ringer, F. (1991). *Fields of Knowledge: French Academic Culture in Comparative Perspective, 1890-1920*. Cambridge: Cambridge University Press.
- The Self-Study Group at Texas Tech University. (2018). Storytelling as Self-Study: Exploring the Bildungsroman of Teacher Educators. *Learning Landscapes*, 11(2), 345-353.
- Trim, J. (1997). *Language Learning for European Citizenship: Final Report of the Project Group (1989-96)*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Williams, J., Ritter, J., & Bullock, S. M. (2012). Understanding the Complexity of Becoming a Teacher Educator: Experience, belonging, and practice within a professional learning community. *Studying Teacher Education*, 8(3), 245-260. doi:10.1080/17425964.2012.719130
- Yatabe, K. (2018). Effects of multilingualism on the general cognitive development among young people (Die Auswirkung der Mehrsprachigkeit auf allgemeine kognitive Entwicklungen bei Jugendlichen). *Journal of Foreign Language Education (Keio Research Center for Foreign Language Education)*, 14, 1-25.

器楽レッスンの ドイツ語発話分析のための予備調査

—— あるホルン個人レッスンの場合 ——¹

牛 山 さおり

1. はじめに

器楽のレッスンにおいて、学生は、教授者と感覚を分かち合う瞬間を重ねながら楽譜に書かれた情報を再現しようとすることによって、演奏上の課題を修正、克服する。器楽を専攻する学生がドイツ語を母語とする奏者の指導を受ける場合、ドイツ語を未習、あるいはA1～A2レベルの時点から、ドイツ語母語話者による個人・公開レッスンに参加することが多い。筆者が一昨年度より、日本とドイツの両国で器楽演奏を専攻し、現在は日本で器楽演奏教育に携わる日本人4名にインタビューを実施したところ、ドイツ語で行なわれる器楽のレッスンでは、演奏を通じて表現したい世界観などを積極的に言語化する必要性が高いことが指摘された。学生はレッスン中、言語での明確な意思表示、あるいは演奏での意思表示が求められ、時には教授者との議論によって楽曲の理解を深めることもあるという。

本研究はこのような所見を客観的に検証するための予備調査のひとつである。東京藝術大学音楽学部招聘されたドイツ語母語話者のホルン奏者が、ドイツ語で行なった個人レッスンの様子を録音した音声資料に拠って教授者の発話を分析し、器楽演奏教育にドイツ語教育が今後どのように貢献できるのかを考える一助としたい。

2. ホルンの個人レッスンに関する調査

2.1 概要

今回筆者が参観して発話を録音したのは、上述のとおり、金管楽器であるホルンの個人レッスンである。教授者は、ベルリン・フィルハーモニー管弦楽団の首席ホルン奏者（50代男性、ミュンスター出身）で、東京藝術大学が卓越教授として招聘し、2018年6月中旬から7月初旬に学内コンサートとレッスンを担当された。演奏活動に加え、ベルリン・フィルハーモニー・カラヤン・アカデミーでも指導に当たり、世界各地のマスタークラスにも招聘されている方である。

海外から招聘された教授者によるレッスンは英語で行なわれることが多いが、今回は通訳を

介することを条件としてドイツ語でレッスンを実施してもらった。レッスンは教授と学生、時間帯によっては学生の指導教員とその門下生、通訳などが同席する形で進行した。調査の対象とした学生2名のプロフィールは、以下の通りである。

学生A：男性。ホルン歴11年。課題曲：ホルン協奏曲2番（モーツァルト）。

音声資料は演奏を含む42分間。前日にも同じ教授者にレッスンを受けていた。

学生B：女性。ホルン歴10年。課題曲：ホルンと弦楽合奏のためのソナタ2番（ケルビーニ）。音声資料は演奏を含む44分間。

この個人レッスンでは、まず、学生が課題曲の一部分を弾いたところで教授者が止めて、修正点、改善点に関するフィードバックを行なう。教授者の演奏すなわち範奏、ないしは説明などが行なわれた後、学生が演奏するということが繰り返された。

2.2 手順

レッスンは遮音性の高い練習室で行なわれ、演奏と発話を IC レコーダー、マイクロフォン内蔵型 Roland R-07 を使用して録音した。録音したデータは 44.1kHz、16bit で量子化し、文字データ化した。

今回は通訳を介したレッスンであり、学生がドイツ語を使う場面はなかったため、分析に使用したドイツ語の発話は、すべて教授者の発話である。その内訳は、学生 A に対する総発話数254（総語数1602）、学生 B に対する総発話数284（総語数1558）であった。文字データを、先行研究（Broomhead 2006, 菅 2012）を参考にして、表 1 および表 2 に示すカテゴリーに分類した上で、発話に見られる特徴を分析した。²

	内 容
指示	演奏で修正すべき点や、こう弾くようになどの方向性を伝える
説明	指示したことの根拠や効果を理論的に説明している
モデリング	ハミングや口笛、非言語手段によりメロディを提示する
フィードバック	演奏に対する評価、および修正がどの程度達成されたかを話す
質問	演奏者への問いかけ
その他	練習方法についての提案、自身の演奏を基にした助言など

表 1：指導方法に関するカテゴリー

指示	奏法：身体の使い方、呼吸
	テンポ・リズム
	強弱
	速度変化
	音色・音質
	その他

表 2：演奏方法に関するカテゴリー

2.3 結果

2.3.1 指導方法に関する発話の特徴

教授者は直接的、間接的・比喩的表現を用いた言語的な指示、あるいは範奏、表情、身振りを含む非言語的な指示を、学生の状態や環境に合わせて展開する。図 1 が示すように、学生 A への発話では、発話例 (1) のように学生の演奏を聴いて修正点を提示する「指示」と、発話例 (2) に見られるような「説明」を含む指導がそれぞれ 2 番目に多い 67、ないし最多の 72 あり、この 2 カテゴリーだけで、総発話数 254 の 54% 以上を占めた。

- (1) Mehr einatmen. Das ist wichtig, weil... sonst bleibt man immer ohhhh

もっと息を吸って。これが重要なんだ、そうしないといつも苦しくなってしまう

- (2) Ja, das Problem ist nur, wenn man immer fixiert auf die, auf das Papier. Da hat man keine Zeit, sich selber zuzuhören. Es gibt nicht so viel zu tun, lieber ein bisschen Zeit zu nehmen und selber zu hören.

問題は、いつも譜面に注目してしまうことだけだ。自分の音を聴くという時間がなくなってしまう。やることはそれほど多くない、少し時間を取って、自分の音を聞こう。

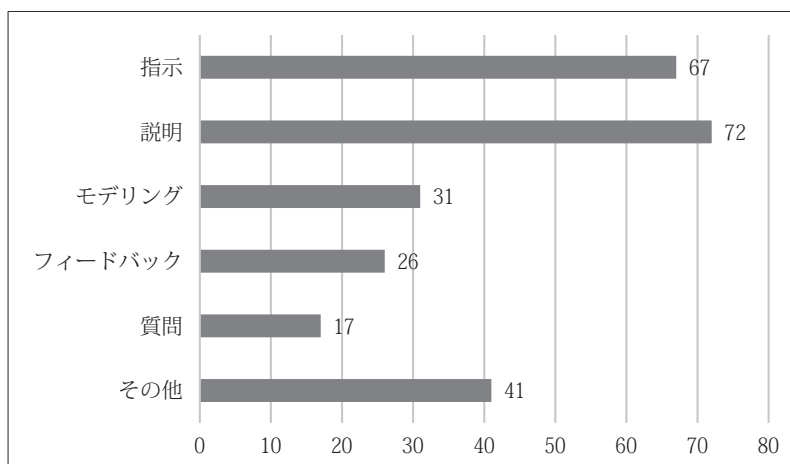


図1：学生Aに対する発話内容（指導方法）

一方、学生Bに向けた発話では、「指示」(61)と「モデリング」(55)が、「その他」(62)を除くと最も頻度の高い2カテゴリーで、両カテゴリーの合計は総発話数284の約41%にあたる116となった。

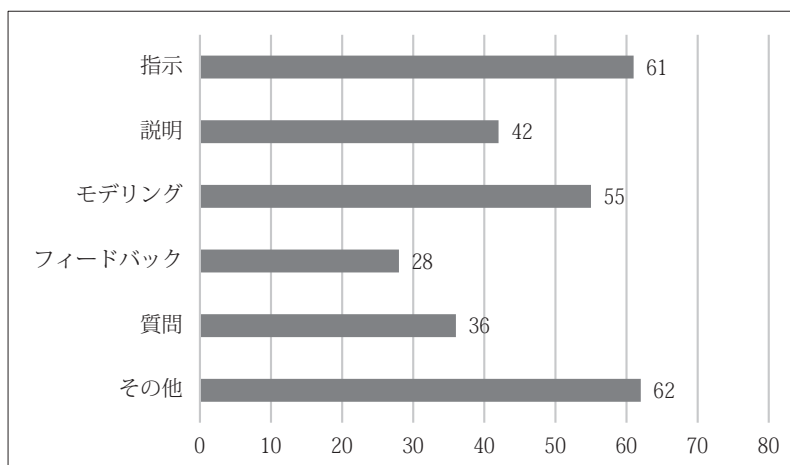


図2：学生Bに対する発話内容（指導方法）

Lehmann/Ericsson (1997) は、演奏指導の際、理論的な説明よりも「モデリング」に関わる発話、あるいは発話例(3)にあるような比喩的な表現が重要な役割を果たすと主張する。学生Bへの発話に見られた傾向は、先行研究の所見にも合致する。教授者は、学生に修正の対

象と方向性を伝える際、学生の状況に応じて、複数の指導方法を組み合わせていた。

- (3) Zum Beispiel, der Speerwerfer, man macht immer die optimale Bewegung. Sobald man, was falsch macht, ist der Speer im Schiedsrichter. Dieselbe wie Hornist, die Position ist wichtig.

例えばやり投げの選手は常に最適な動きをする。間違った動きをしてしまうと、やりは審判のもとに向かう。ホルン奏者も同じ、ポジションは重要だ。

さらに発話例 (4) のような「フィードバック」に関する発話は、学生 A および B の総発話数538の10%に確認された (26, 28)。その内容を分析した結果、各学生に対する「フィードバック」の発話には相違が見られ、1. 発話を構成する語数は、学生 B に対する発話のほうが少ない、2. 学生 B に対して、「フィードバック」後に範奏する頻度が高い、の2点が明らかになった。³

- (4) Gut, der Klang ist schon besser, für sie ist es wahrscheinlich zu hell. Und im großen Raum ist es immer noch dunkel genug. Keine Angst, weil die Klangfarbe ist nicht hell oder dunkel, im Moment ist sie...ist sie frei oder gedeckt.

いいね、音はもっと良くなった、自分で聞くと、ひょっとしたら明るすぎるかも。大きい空間だとこれでまだまだ暗いね。心配しないでいいよ。

音色が明るいか、暗いではなくて、開かれている、あるいは閉じてる感じだから。

そして「質問」の発話は、学生 A に対しては総発話数の約7%にあたる17、学生 B に対しては総発話数の約13%にあたる36確認された。発話例 (5) のように、説明と毎日の練習に関する質問などを通して、教授者は学生の演奏に対する内省も促していると考えられる。

- (5) Es geht um bewusst atmen, je mehr laut übt, desto bewusster wird es auch. Macht sie lange Töne oder etwas für atmen?

自覚して息を吸うということだね。より大きな音で練習すると、その分自覚することにもなる。ロングトーンとか、何か息の練習をしているかな？

最後に、「その他の発話」は、発話例 (6) や (7) のように経験に裏打ちされた助言、あるいは発話例 (8) のように、基礎練習の方法を再考させる内容であった。

- (6) Einfach ist immer richtig. Man muss nicht alles im Leben schwer machen. Also, immer mal, mal zuhören, ah das ist kompliziert, aber eigentlich nicht. Also, immer mal, mal zuhören, ja? Immer, wenn man Probleme hat, dann das Probleme erst kleiner machen.

シンプルなこと、それはいつも正しい。生きていくなかで、難しくする必要はない。いつも音を聴いて、ああこれはちょっと複雑だな、でも根本的にはそうでもないとか。そういうことをわかるためにも、いつも音に耳を傾けるんだ、いいね？
問題があれば、それをまずは小さくすればいい。

- (7) Ja, wenn man so übt, dann das ist eigentlich logisch, dass es besser wird. Wenn man immer wieder spielt, ist es logisch, dass es immer schlechter wird. So, wenn ich zum Beispiel, wenn ich ähm, ein Konzert spielen muss, zweite Strauss, ich muss leider auch immer üben, also muss ich trotzdem üben. Hab schon bestimmt 30mal gespielt.

そうやって練習すれば、上手くなるのは当然のこと。ただ吹くのでは、もっと下手になるのも当たり前。例えば、私が協奏曲、シュトラウスの2番を吹くとする。その場合もやっぱり練習しなきゃならない、いずれにしても練習するわけだ。確実に30回は演奏してるのに。

- (8) Das Problem ist, wenn man wenn man nichts übt, dann hat man keine Kondition, ja? Das heißt, wenn man am Anfang so zu üben, ab heute, muss sie erst mal anders üben.

問題はね、何も練習してなかったら、コンディションも整わないでしょう？

最初にそういう練習をしているのを、今日からは、ほかのやり方で練習しないと。

2.3.2 演奏方法に関する発話の特徴

教授者は演奏を指導する際、自身の技術が試されるのみならず、学生の演奏を分析し、課題を発見する能力も求められる。Byo (1997)、Cabitt (2003) によれば、エラー発見の難易度には階層性があり、音程よりもリズムのエラーのほうが発見しやすいこと、声部が増えるにつれてエラー発見が困難になることもわかっている。教授者が具体的に演奏のどのような点について修正を指示したのか、今回のデータを演奏方法に基づいて分類した結果を以下に示す。

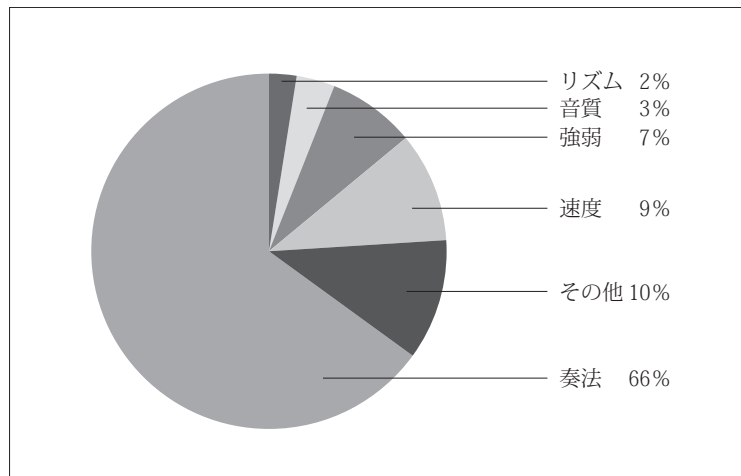


図3：学生 A に対する演奏の指示

学生 A と B に対する演奏方法に関する「指示」発話の内訳は、異なる傾向を示した。図3が示すように、学生 A に対して最も多く確認されたのは「奏法」に関する発話である。発話例 (9)、(10) のような、体の使い方（肩・頭の位置、構えなど）や、呼吸に関する発話が全体の66%を占めた。

- (9) Aber das ist wichtig, wenn man wenn man bisschen Probleme hat, dann ist ganz wichtig, Position und Luft. Das hilft immer. Luft hilft immer. Nicht zu obere Lippe bleiben, ein bisschen weg von der Oberlippe.

重要なのは、例えばちょっとした問題を抱えていたとして、姿勢と呼吸がとても重要だ。姿勢と呼吸がいつも助けてくれるもの。呼吸はいつも助けてくれる。

（おそらくプレスが強かったため）マウスピースを上唇から少し離してみよう。

- (10) Einmal dasselbe, mit der Hand in die Stürze. Aber dieselbe Luftführung.

もう1度同じように、手をベルの中に入れて。同じ息遣いのままで。

一方、学生 B に対しての「指示」発話では、図4にあるように、各カテゴリーが約10～20%の割合を占め、細部の問題を均等に指導したことがデータに反映されている。

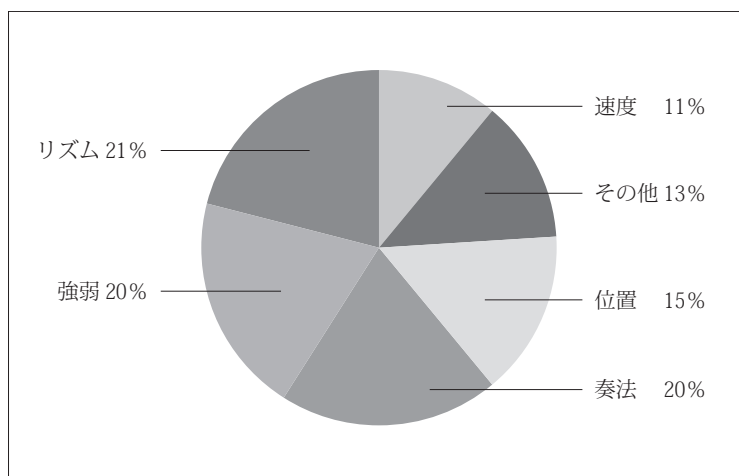


図4：学生Bに対する演奏の指示

「奏法」のカテゴリにおいては、発話例(11)のような呼吸に関する発話が80%を占めていた。(11)の直前には、学生Bが息を長く続ける箇所での息遣いに苦勞し、大きな音量を持続できないことを学生本人が述べている。教授者が練習室内部だけでなく、コンサートホールでも十分な音量で吹けるようにと指導した結果、呼吸に関する発話の割合が高くなったのである。

- (11) Aber mit viel Ausdruck, großen Ton. Die Luft, die Luft, Richtung Konzertsaal bewegen. Nicht auf dem Platz.

でも表現豊かに、大きな音で。呼吸を、コンサートホールの方向に向かわせる。
ここにとどまらないように。

加えて学生Bへ向けた指示には、音量の変化に関する(12)、一旦演奏を止めて範奏に注目させる(13)のような発話も見られた。

- (12) Auch verschiedene Dynamik üben,(Vorspiel) immer Position mit Luft, ja? Und dann, hat man eine Stabilität.

ほかの強弱でも練習する、(範奏)常に姿勢と呼吸とだ、いいかな？
そうすれば安定する。

- (13) Aber nochmal zuhören, nur zuhören. Konzentration.

ただどもう1度聴いてみよう、ただ聴くだけ。集中して。

教授者が学生 B の演奏に関する修正点を指摘し、日々のトレーニングに加える練習を提案する際には、教授者自身が全体を通して範奏した後、部分に区切る形で速度あるいは音量の変化をもたせた範奏を行ない、より明確な形で練習方法を提示していた。

2.4 考察

今回の予備調査はサンプルが非常に少ないため、最終的な結論を述べることはできないが、2.3.1 で教授者の発話を指導方法別に 6 種類に分類して検討した結果、演奏指導の際には主として言語的な「指示」と「説明」を組み合わせる方法と、言語的な「指示」と「モデリング」を組み合わせる方法の 2 パターンが認められた。また、学生 A に対しては「説明」が「モデリング」より多かったが、学生 B に対してはむしろその逆の傾向が示された。このことは、学生 B に対して、「フィードバック」発話の語数がより少なく、「フィードバック」後の範奏がより頻繁であったことと軌を一にしているように見える。学生 A に対する指導のほうが、学生 B に対する指導より説明が多かったと言えるが、このたびの試みでは、その理由を明らかにすることはできなかったため、今後、調査方法を見直したい。

さらに 2.3.2 で演奏の修正点などを「指示」する発話を、演奏方法別に分類した結果、学生 A に対しては「奏法」に関する発話が全体の 66% を占めていたのに対し、学生 B に対しては、各カテゴリーの発話が約 10~20% ずつ確認され、学生 B に各課題をより均等に指導していたことが分かる。学生 A は前日にも同じ教授者にレッスンを受けていたため、この 2 回目のレッスンでは、前日のレッスンの結果、「奏法」が特に指導の必要が認められたポイントとして、重点的に指導されたということも十分に考えられる。

加えて、学生 A が扱ったモーツァルトのホルン協奏曲 2 番が低音から高音へと滑らかに上るような演奏技術が必要な曲であることも、「奏法」の指示が学生 A への発話の過半を占めたことと関係があるかもしれない。一方、学生 B が扱ったケルビーニのホルンと弦楽合奏のためのソナタ 2 番は、ロングトーンを用いたカデンツァから始まる伸びやかな曲であり、冒頭部分から、呼吸を長く続けなければならない。教授者は、課題曲の特徴、学生の資質と抱える課題に合わせて、指導内容に変化を持たせていたと推測できる。

3. 今後の課題

筆者は今後もドイツ語圏から来日する奏者のレッスン、およびドイツ語圏に留学中の日本人学生が受けている器楽レッスンにおける発話の研究を行なう予定である。まず、会話参与者の関係性に着目した Spranz-Fogasy (2014)、Deppermann (2015) などの先行研究を参考にし、ドイツ語学およびドイツ語教育の観点から、器楽レッスンにおける教授者と学生の発話の分析に適した方法を検討したい。演奏指導とは、演奏という非言語的営為の言語化であり、音楽と

音楽教育におけるドイツ語圏の重要性に鑑みて、演奏指導に特化したドイツ語教育の研究は、必須であると言える。

参考文献

- 菅裕 (2012) 「吹奏楽、独奏器楽、声楽指導における熟練教授者の音楽表現に関する指導方略」『宮崎大学教育文化学部附属教育実践総合センター研究紀要』第20号. 153-167.
- Broomhead, Paul (2006). A study of instructional strategies for teaching expressive performance in the choral rehearsal. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*. 167, 7-20.
- Byo, James (1997). The effects of texture and timbre factors on the ability of music majors to detect performance errors. *Journal of Research in Music Education*, 41, 156-197.
- Cabitt, Mary Ellen (2003). A Descriptive analysis of error correction in instrumental music rehearsals. *Journal of Research in Music Education*, 51(3), 218-230.
- Deppermann, Arnulf (2015). When recipient design fails: Egocentric turn-design of instructions in driving school lessons leading to breakdowns of intersubjectivity. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 16, 63-101.
- Lehmann, Andreas / Ericsson, Anders (1997) Research on expert performance and deliberate practice. Implications for the education of amateur musicians and music students. *Psychomusicology*. 16, 40-58.
- Spranz-Fogasy, Thomas (2014) Was denkt der Arzt und wie kommen Gesprächsforscher da dran? Gesprächsanalytische Untersuchungen zu Kognitionen im Gespräch zwischen Arzt und Patient. In: Bose, Ines/Neuber, Baldur (Hrsg.): *Sprechwissenschaft: Bestand, Prognose, Perspektive*. Peter Lang, 127-135.

注

- ¹ 本研究は JSPS 文部科学省科学研究費補助金 若手研究 (18K12446) の助成を受けている。この研究調査の実施に協力いただいた東京藝術大学音楽学部ならびにベルリン・フィルハーモニー管弦楽団の方々に、改めてここに深く感謝申し上げる。
- ² 音声データ上に現われるポーズ位置と文字化データの句読点位置を境目とする単位を、1つの発話とした上で、各発話をカテゴリ別に分類した。以下に挙げる各発話例は、当該の発話を文脈の中で示したものである。
- ³ 教授者はドイツ語で直接には学生にではなく、通訳者に語りかけているので、発話の中で学生は3人称である。しかし日本語訳は、教授者から学生本人への語りかけとした。(4)以降の発話例で、学生Bはsieで表わされているが、「彼女」と訳していないのはそのためである。

2018年度『慶應義塾 外国語教育研究』第15号投稿規程

1. 投稿資格：原則として塾内の教員・職員・研究員（常勤・非常勤を問わない）。共同執筆者についてはこれ以外の者も可とするが、その場合も投稿筆頭者は原則として塾内の教員・職員・研究員（常勤・非常勤を問わない）とする。

2. 投稿論文の種類：以下の内容のものを掲載対象とし、未発表のものに限る。

なお、1）研究論文は特別寄稿を掲載することもある。

1）研究論文

- ・テーマが言語教育あるいはそれに深く関係するものであること
- ・独創性を有する実証的または理論的研究の成果であること
- ・先行研究・関連研究を十分に踏まえていること
- ・他の研究者の検証にも耐えうる、客観性を有すること

2）調査・実践報告

- ・言語教育あるいはそれに深く関係する分野における調査もしくは実践の報告であること
- ・調査・実践内容について具体的かつ明確な記述がなされていること
- ・得られた知見の応用可能性や実践面での問題点について批判的に論じられていること

3）研究ノート

- ・テーマが言語教育あるいはそれに深く関係するものであること
- ・未だ論文の形には至らないが、実証的または理論的研究の中間的報告であり、着想に独創性がみとめられること
- ・他の研究者の検証にも耐えうる、客観性を有すること

3. アブストラクト（概要）

1）研究論文および2）調査・実践報告については、タイトルの下、本文の前に以下の要領でアブストラクトを記載すること。3）研究ノートについては、アブストラクトは不要。

- ・本文が和文・欧文の場合：英文で150～200語程度
 - ・本文が和文・欧文以外の言語の場合：英文で150～200語程度、あるいは和文で800～1,000字程度
- ただし、応募用紙の5）概要（和文で800～1,000字）については、いずれの場合も記載すること。

4. 書式・長さ

和文・欧文とも横書きとし、A4用紙に、和文の場合「明朝体」、欧文の場合は「Times」か「Times New Roman」か「Century」とする。文字の大きさは12ポイント。ページ番号を記載すること。

文末脚注・付録・図表、参考・引用文献リストなども以下の字数・語数に含む。ただし、アブストラクトは除く。

字数・語数のカウントは、例えば Word の場合、「校閲」→「文字カウント（字数の場合、スペースを含める）」機能を使用し、テキストボックス、文末脚注を含めること。

1) 研究論文

- ・和文の場合、20,000 ～ 24,000字程度
- ・欧文の場合、7,000 ～ 8,000語程度
- ・その他の言語の場合は和文に準ずる

2) 調査・実践報告

- ・同上

3) 研究ノート

- ・和文の場合、8,000 ～ 10,000字程度
- ・欧文の場合、2,800 ～ 3,500語程度
- ・その他の言語の場合は和文に準ずる

5. 使用言語

特に定めない。

6. 応募用紙の添付

所定の応募用紙に、以下 1) ～ 6) の内容を記入し、原稿に添えて提出する。

応募用紙は当センター、Web サイトからダウンロード可能。提出時には応募用紙の全ての項目に記入すること。

- 1) 氏名、所属、職位、(担当外国語)
- 2) 連絡先住所、電話番号、e-mail
- 3) 論文の種類、使用言語
- 4) 論文タイトル、総文字数（欧文の場合は総語数）
- 5) 概要 和文で800 ～ 1,000字とする。
- 6) キーワード 5 語（日本語）

7. 書式上の注意

引用や参考文献一覧表の形式については、執筆者の分野における標準の形式（例：APA スタイル、MLA スタイルなど）に従うこと。

注は本文の末尾にまとめて付けること。

氏名や所属、住所等は応募用紙にのみ記入すること。アブストラクト（概要）や本文（タイトルの下）に氏名は記入しない。

8. 採録の決定および通知

査読を行なったうえで採否を決定する。査読の結果によっては、修正または論文の種類の変更（研究論文から研究ノートへの変更等）を要請することもある。

結果は執筆者に通知する。

9. 採録決定後の校正

校正は執筆者が行なうこととする。校正は誤字・脱字および査読者の指示による修正のみとし、原稿の変更はできない。

10. 論文の公開

- 1) 採録論文は Web 上での公開（慶應義塾大学の運用する Web サイトおよびデータベースへの登録と公開）を前提とする。執筆者によって公開が許諾されない論文は採録しない。
- 2) 文字データ以外に、他から転載された写真・図版等のデータが採録原稿に含まれる場合は、執筆者自身が著作権についての処理を済ませていることを前提とする。
- 3) 採録論文の著作権については、執筆者によって以下の事項が承認されていることを前提とする。
 - 3-1) 執筆者は、『外国語教育研究』編集委員会が発行する『外国語教育研究』に掲載された論文等の著作権を当委員会に委託し、当委員会が論文等の編集著作権および出版権を保有する。
 - 3-2) 上記 3-1) に基づき、当委員会は執筆者の論文等を原文のままの形において印刷物または電子媒体により再出版または再配布する権利を保有する。
 - 3-3) 執筆者は、論文等を他の印刷物または電子媒体に転載する場合には、当委員会にその旨、通知する。
 - 3-4) 執筆者の論文等を要約して印刷物または電子媒体により再出版または再配布する場合は、原則として当委員会は執筆者から事前の同意を得るものとする。

11. 原稿提出締切

2018年9月14日（金）必着とする。

以下 1)・2) を印字したものを郵送、塾内便、持参のいずれかの方法で、文書ファイル（MS Word）を e-mail 添付にて提出のこと。PDF ファイルのみの提出は不可。なお、提出された原稿は返却しない。また文書ファイルは印字した原稿と同一のものとする。

1) 原稿 印字したもの 3 部、e-mail 添付 1 部（用紙は A4 サイズに限る）

2) 応募用紙 印字したもの 1 部、e-mail 添付 1 部

※e-mail 添付にてご提出後、原稿を受理した旨の連絡が 5 日以上無い場合は電話連絡すること。

12. 原稿提出先

（印字したもの） 〒108-8345 東京都港区三田2-15-45

慶應義塾大学外国語教育研究センター三田支部

『慶應義塾 外国語教育研究』担当

（e-mail） flang-bulletin@adst.keio.ac.jp ※2017年度より変更。ご注意ください。

13. 問合せ先

同 上

（電話） 03-5427-1601 内線22304

（e-mail） flang-bulletin@adst.keio.ac.jp ※2017年度より変更。ご注意ください。

（URL） <http://www.flang.keio.ac.jp/>

※開室時間については、上記に問合せること。

以上

Submission Guidelines for the Journal of Foreign Language Education 2018 (vol.15)

1. Full and part-time faculty members of the Keio University system are eligible to submit papers to the journal. The leading author should be a full or part-time faculty member of Keio.
2. Two abstracts:
 - a. The first abstract must be included in the paper following the title. If written in English the abstract must be in 150-200 words. However, if the paper is written in any non-European language other than Japanese, the abstract may be written either in Japanese in 800-1,000 characters or in English in 150-200 words.
 - b. The second abstract must be provided in Japanese in 800-1,000 characters on the submission form.
3. Format:
 - All submissions must be prepared in MS Word format.
PDF file submissions alone are not sufficient.
 - All submissions should conform to the conventions and guidelines of the relevant field (APA, MLA, etc.).
 - Submissions must be typed horizontally and double-spaced on A4 paper.
 - If written in Japanese, please use Minchotai font in 12 point. If written in a European language, please use Times, Times New Roman, or Century in 12 point.
 - Include page numbers.
 - Place all notes at the end of the paper.
 - Name must not appear in the submitted text other than on the submission form.
4. Contributions include research articles, survey/practical reports, and research notes.
 - a. Research articles and survey/practical reports in a European language must be within 7,000-8,000 words; articles in a non-European language including Japanese should be within 20,000-24,000 characters (including notes; but abstract not included).
 - b. Research notes in a European language must be within 2,800-3,500 words; research notes in a non-European language including Japanese must be within 8,000-10,000 characters.
5. Papers may be written in any language.
6. Papers will be reviewed by the Editorial Committee.
7. Printer's proofs will be provided. Major revisions other than those suggested by the Editorial Committee will not be accepted.

8. Papers will be made available for public view on the Keio Research Center for Foreign Language Education website. If a contributor borrows from another author's work/data, the contributor must obtain that author's consent concerning the copyright of photographs and/or illustrations, before the publication of the paper, normally at the first proof stage. The Editorial Committee holds the copyright and publishing rights of the published papers including the reprint right. If a contributor wishes to republish their paper elsewhere, the author must inform the Editorial Committee.
9. The deadline for submission is September 14 (Fri). Contributors should submit three copies of the paper, accompanied by an electronic copy as an e-mail attachment as well as a submission form.

Use any one of the following three methods for submission:

1. Postal Mail or Express Package
2. Internal Mail
3. Deliver in person

The submission form is available for download at the Keio Research Center for Foreign Language Education website. (<http://www.flang.keio.ac.jp/>)

You must complete all items in the submission form and send to:

Office of *Journal of Foreign Language Education*

Mita Office

Keio Research Center for Foreign Language Education

2-15-45 Mita, Minato-ku, Tokyo 108-8345 Japan

Inquiries:

Postal address as above.

Tel: + 81-3-5427-1601 Ext. 22304

E-mail: flang-bulletin@adst.keio.ac.jp

URL: <http://www.flang.keio.ac.jp/>

Note: Due to a change of e-mail address last year, please feel free to contact us at the new e-mail address above.

If no reply is received within 5 days, please call us at the number above.

執筆者紹介

マティカイネン, ティーナ	.....	慶應義塾大学 環境情報学部 訪問講師（招聘）
黒 松 ま り	.....	成蹊大学 国際教育センター 常勤講師
山 下 一 夫	.....	慶應義塾大学 理工学部 准教授
吉 川 龍 生	.....	慶應義塾大学 経済学部 准教授
ボーク, ギャリー	.....	慶應義塾大学 文学部 講師（非常勤） 相模女子大学 学芸学部 教授
全 相 律	.....	慶應義塾大学 外国語教育研究センター（公開講座担当）講師（非常勤）
巖 馥	.....	慶應義塾大学 法学部・総合政策学部 湘南藤沢中等部・高等部 講師（非常勤）
矢田部 清 美	.....	慶應義塾大学 外国語教育研究センター 助教 経済学部 講師（非常勤）
牛 山 さおり	.....	慶應義塾大学 外国語教育研究センター 兼任研究員

『慶應義塾 外国語教育研究』編集委員

経済学部	八嶋由香利	中等部	ローズ, ジョナサン
	前島和也		
	吉川龍生(委員長)	事務局	長尾孝子
理工学部	横山由広		加藤祐一
	山下一夫		杉田陽子
薬学部	フォスター・J・パトリック		松本美緒

慶應義塾 外国語教育研究 第15号

2019年3月31日 発行

発行人 七 字 眞 明

印刷所 有限会社 梅沢印刷所

発行所 慶應義塾大学外国語教育研究センター

東京都港区三田2-15-45

電話 03-5427-1601