

慶應義塾 外国語教育研究

第16号

2019



目次

〈研究論文〉

- 中国語の副詞“少”の意味・機能再考——「少量肯定」と「全量否定」について—— 李 貞 愛 1
- エジプトアラビア語における動作主の脱焦点化 大俣・ハッサン エバ 23

〈調査・実践報告〉

- 初級中国語クラスの教育現場における発音指導の試み 衛 藤 安 奈 51
—— 反復練習の実施法と効能、およびその限界に対する幾つかの対処法について ——
- 高等学校ドイツ語授業におけるパフォーマンス課題の実践報告 吉 村 創 73
矢田部 清 美
境 一 三

〈研究ノート〉

- Elemento esvarabático の長さとし西母語話者による語頭音素連続 /CrV/ と /CVrV/ の発音 松 本 旬 子 95
- ライティング課題における学習者のパフォーマンス評価—— ケーススタディを基にした改善の試み —— 嶋 田 和 成 109

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. 16 2019

CONTENTS

〈Research Articles〉

- A Review of the Meanings and Functions of “Shao” in Chinese LI, Zhenai
—— “Shao” as “Partial Affirmation” and “Total Negation” ——
- Agent Defocusing in Egyptian Arabic OHBAYA HASSAN, Eva

〈Survey / Practical Reports〉

- A Trial of a Chinese Pronunciation Coach in Beginner Classes: ETO, Anna
The Method and Effect of a Repeated Practice and Several Ways to Overcome its Limitations.
- Report on a Performance Task Practiced in a Keio Senior High School German Class YOSHIMURA, So
YATABE, Kiyomi
SAKAI, Kazumi

〈Research Notes〉

- Duration of svarabhakti element (elemento esvarabático) and analysis of pronunciation MATSUMOTO, Junko
of the initial sequences /CrV/ y /CVrV/ by native Spanish and Japanese speakers
- Assessment of Learners' Performance on Writing Tasks: Improvements Based on a Case Study SHIMADA, Kazunari

KEIO RESEARCH CENTER FOR FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

中国語の副詞“少”の意味・機能再考

——「少量肯定」と「全量否定」について——

李 貞 愛

Abstract

This paper focuses on the meanings of “shao(少)” as “partial affirmation” and “total negation” in modern Chinese language. It first illustrates relations of these two meanings with the personal pronoun of the subject. When the subject is first person or third person in a sentence “shao(少)” takes on the meaning of “partial affirmation”. When the subject is second person in a sentence “shao(少)” takes on both meanings of “partial affirmation” and “total negation”. Secondly the paper demonstrates “partial affirmation” as the basic semantics of “shao(少)”. However, when the subject is second person in a sentence and when partial affirmation is being emphasized, the function of “shao(少)” characteristically becomes “total negation”. Finally, as a result of cross-linguistic comparison the paper shows similarity of “jakjak” in Korean language as having both meanings of “shao(少)”, but there is no corresponding form in Japanese. This paper provides detailed descriptions of the two functions of “shao(少)”, laying out fundamental pedagogical support for the teaching of “shao(少)”. It also offers comparative analysis of similarities and characteristics of how “shao(少)” works in Chinese, Japanese and Korean, making up for inadequacies in previous scholarship in this field.

1. はじめに

現代中国語において“少”は形容詞と動詞を兼ねる、または形容詞と動詞と副詞を兼ねる¹、というように2つ以上の品詞にまたがる語である。形容詞兼動詞説においても、“少”の副詞的用法について取り上げられており、“少”が副詞のような文法的振る舞いをすることは明らかである。したがって、本稿は“少”を副詞として見なし、それを前提として議論を進めていく。

これまでに副詞として用いられる“少”の意味と機能については先行研究として李貞愛(2004)、陈爽(2005)、李倩(2013)、姚占龙(2014)、张谊生(2017)などがあげられるが、

いずれも“祈使句”（命令や請求、提案などを表す文を指すが、本稿では以下も中国語の“祈使句”をそのまま使用する）におけるその意味と機能に注目した考察である。その中で李貞愛（2004）では、“祈使句”における“少”の意味と機能を初めて「部分否定」と「完全否定」として結論づけている。「部分否定」とは、例えば以下のような場合を指している。

1) 你少放点儿盐吧。

（塩を少なめに入れてください。）

上記文中の“少”は「少し、ちょっと」の意味である。話し手は聞き手の「塩を入れる」行為については成立してもよいと認識していると想定されるが、量的制限を加えている。これを“少”の「部分否定」としている。

そして、「完全否定」とは、以下の場合を指している。

2) 你少胡说。

（でたらめを言うな。）

この文における“少”はもはや「少し、ちょっと」ではなく、「～するな」の意味である。つまり話し手は聞き手の「でたらめを言う」行為の性質自体について否定している。これを“少”の「完全否定」としている。

このように李貞愛（2004）では“祈使句”における“少”は「部分否定」と「完全否定」という二つの意味・機能を有する点について指摘している。しかし、二通りの意味をどのように解釈すべきだろうか、また「部分否定」と「完全否定」の意味的関連性は何か、“祈使句”以外の文における“少”の意味と機能はどうか、などについては触れていない。そして“別”と“少”の違いについての議論も不十分であった。例えば、以下の文についての説明において、

3) a 汤里少放点儿盐。

（スープに塩を入れすぎないように。）

* b 汤里别放点儿盐。（*は文法的に不適格であることを意味する。）

李貞愛（2004）では、“少”を“別”に置き換えられない理由は、“別”は行為自体に対して否定しているため、量的制限が加えられないと指摘しているが、“少”と量的制限の関係についてはさらに追究する必要があった。

さらに、李貞愛（2004）は紙幅の関係上、周辺言語との比較においても十分な議論が展開で

きなかった。

このようなことから、ここで副詞としての“少”の意味と機能について再考し、“祈使句”に限らず、平叙文や疑問文なども含めて考察する必要性が出てきた。また、“少”のように、二通りの意味・機能を兼ねて持つ言語現象が他言語にも見られるかどうか、十分な考察をしたうえで明らかにすることは中国語教育に貢献できる。

2. 副詞“少”と肯定、否定及び量の関係

副詞“少”の意味と機能を考えるにあたって、形容詞“少”（「少ない」）が持つ量的概念を無視することはできない。したがって、この章では副詞“少”と肯定や否定、量の関係を整理してみる。

2.1 肯定、否定と量の関係

肯定と否定は対立した概念であり、意味論に属する。そして、言語による表現形式は以下の3パターンがあると考えられる。

(1) 完全肯定

4) 他们都是我的朋友。

（彼らは全員私の友人だ。）

(2) 部分肯定（＝部分否定）

5) a. 他们中间有几个人我认识。

（彼らのうちの何人かは、私は知っている。）

b. 他们中间大多数人我认识。

（彼らのうちの大多数は、私は知っている。）

(3) 完全否定

6) 没有人反对你，你放心吧。

（きみを反対する人はいない。安心して。）

(1)の完全肯定は、「全量肯定」とも言える。(2)の部分肯定は、言い換えれば部分否定でもあり、量の多少によって、5)のaを「少量肯定」(＝「多量否定」)と、5)のbを「多量肯定」(＝「少量否定」)と見なすことができる。そして(3)の完全否定は、「全量否定」とも捉えられる。

2.2 副詞“少”と肯定、否定及び量の関係

では2.1に基づいて、以下7)と8)における“少”を見てみよう。

7) 我们要少说话, 多做事。

(私たちは言葉を少なくし、仕事をたくさんすべきだ。)

8) 你少说废话。

(下らない話をするな。)

7) の“少说话”(「言葉を少なくする」)は「少量肯定」として捉えることが可能であり、8) の“少说废话”は「下らない話をする」という行為自体に対する否定を表すので、「全量否定」と見なすことが可能である。

つまり、副詞“少”は「少量肯定」と「全量否定」の意味と機能を兼ねて持つと言えよう。

3. 副詞“少”の「少量肯定」と「全量否定」の解釈システム

では、副詞“少”の「少量肯定」と「全量否定」という二通りの意味をどのように解釈するのか。そこに法則性はあるのか。また、“祈使句”以外の文種ではどうか。これらの問題を解決すべく、本研究では“北京语言大学汉语语料库(BCC)”(「北京語言大学中国語コーパス(BCC)」)を利用し、「少」+VPで用例を調べた。その結果、主語の人称が副詞“少”の意味の確定に大きく関わっていることがわかった。次節から具体的に見よう。

3.1 副詞“少”が「少量肯定」と解釈される時

副詞“少”は主語が第一人称と第三人称の時、「少量肯定」と解釈される。まず主語が第一人称の場合を見てみる。

3.1.1 主語が第一人称の時

9) 许三观说：“你们还要摇船，你们要给自己留着点力气。”来顺说：“我卖了血以后，力气一点都没少。”“这样吧。”来喜说：“我们少卖掉一些力气，我们每人卖给你一碗血。你买了我们两碗血，到了长宁你就能卖出去四碗了。”(余华／许三观卖血记)

10) 李爱杰忧心忡忡地早早起来，洗了那个枕套。待秦山起来，她便一边给他盛粥一边说：“咳嗽得这么厉害，咱今天进城看看去。”“少抽两天烟就好了。”秦山面如土灰地说。(迟子建／亲亲土豆)

11) 李洪文一见就说：这就叫人不请天请。今日杂志社庆贺胜利，说是不请了你这个编外的当事人，可你飘然而至，只好我们少吃点了！(贾平凹／废都)

12) 我说，不是我怕什么，我敢拿着喇叭筒子站在楼顶上说我爱你，但那样，后果就不堪设想了——我明白——近期我们少见面，别让她抓住把柄。(莫言／生死疲劳)

9)の“我们少卖掉一些力气,”は「俺たち体力を売りすぎないように(俺たちは血を売りすぎないように),」という意味である。10)の“少抽两天烟就好了。”は「たばこを2、3日控えればよくなる(たばこを2、3日少なく吸えばよくなる)。」意味で、これは話し手“秦山”の台詞であり、主語“我”が省略された形である。11)の“只好我们少吃点了!”は「私たちは少し食べるしかない!」という意味で、12)の“近期我们少见面,”は「私たち当分の間会うのを控えよう(私たち当分の間会う回数を少なくしよう)。」の意味である。

上記用例中の“少”はいずれも「少量肯定」の意味として解釈され、文の主語はすべて第一人称である。

3.1.2 主語が第三人称の時

次は主語が第三人称の場合を見てみよう。

- 13) 吴碧波道：“我在杏园那里来。我看他搬家以后，越发的和我们少来往了。听说他搬家，是有所为的，所以其心专在一方面呢。你知道吗？” (张恨水／春明外史)
- 14) 她说：“我受不了他天天回去陪老婆。”我说：“就为这个？那我跟张国庆说说，让他少回家不就行了，何必结婚呢？”她说：“不，我要结婚。”说得很平静，又坚决，显然是经过深思的。 (麦家／暗算)
- 15) 这时候，亚玲走上前来，对我说：“快回去吧，李老师在后面来了。咱们快点往回走，好让他少跑点路。李老师是个深度近视，别让他跌一跤，把眼镜给碰掉了！” (路遥／在困难的日子里)
- 16) 然后大胖子进屋来，高声唱道：有螃蟹——要两桶柴油换。我也批准了，但是要他少带几个人去——搞得那么沸沸扬扬不好。他答应了，但是他们把那辆柴油车开走时，车上至少有十个人。 (王小波／黑铁时代)
- 17) 周仆简直比一个妻子的关怀还要周到，常常劝他少吃一点辣椒。可是邓军什么都可以吃得下，就是没有辣椒不行。 (巍巍／东方)
- 18) 接着她又对周氏说：“大妹，你可以劝劝他少累一点。”“我也劝过他几次。不过他总说他忙一点心里倒舒服。 (巴金／春)

13)の“我看他搬家以后，越发的和我们少来往了。”は「彼は引っ越してから、ますます私たちとあまり行き来しなくなった(私たちと行き来するのが少なくなった)。」の意味で、“少来往”の主語は第三人称の“他”である。14)の“让他少回家不就行了，”は「彼に家に頻繁に帰るなど言えばいいのさ(彼に家に帰る回数を少なくするように言えばいいのさ)。」の意味で、“少回家”の主語はこちらも第三人称の“他”である。15)の“咱们快点往回走，好让他少跑点路。”は

「私たち急いで戻りましょう、彼が無駄足をあまり運ばないように（彼が無駄足を運ぶ距離を短くするように）。」の意味で、16)の“但是要他少带几个人去”は「しかし彼にあまりたくさん人を連れて行かないよう言わなくてはならない」の意味である。そして17)の“常常劝他少吃一点辣椒。”は「唐辛子を食べ過ぎないようにとしょっちゅう彼に言っている。」の意味で、18)の“你可以劝劝他少累一点。”は「彼に働きすぎないように説得してもよいのでは。」の意味である。15)の“跑点路”、16)の“带几个人”、17)の“吃一点辣椒”、18)の“累一点”の主語はみな第三人称の“他”である。上記13)から18)における副詞“少”はいずれも「少量肯定」の意味として解釈され、兼語文に現れている。

3.2 副詞“少”が「少量肯定」と「全量否定」の二通りに解釈される時

しかし、主語が第二人称の場合、“少”は「少量肯定」と「全量否定」の二通りに解釈される現象が生じる。

3.2.1 「少量肯定」と解釈される時

まずは“少”が「少量肯定」と解釈される場合を見てみる。

- 19) 家树道：“你们的事我都预备好了。我这次回南迟则三个月，快则一个月，或两个月，我一定回来的。我现在给你们预备三个月家用，希望你们还是照我在北京一样的过日子。万一到了三个月……但是不能不能，无论如何，两个月内，我总得赶着回来。”说着，就在身上一掏，掏出两卷钞票来，先理好了三百元，交给沈大娘，然后手理着钞票，向凤喜道：“我不在这里的时候，你少买点东西吧。我现在给你留下一百块钱零用，你看够是不够？”（张恨水／啼笑因缘）
- 20) 把篮子顿到地板上的八弟，蹲下去把胖大的都拣给我，自己选那小而熟的。“八弟你少吃点。为哥哥留一半，不然爹爹又会说你淘气。”“是，我知道呢，”他也怕爹爹知道是他出的主意，吃了些就玩去了。（沈从文／一个妇人的日记）
- 21) 他正看着汽水瓶上的北冰洋。也许那儿不错，有一间房子的话。“你少喝点儿吧。”“没关系，啤酒，加了汽水的。”姑娘想，等将来自己当了母亲的时候，成了老太太，一定要理解自己的女儿，或者儿子。“假如是你自己不愿意，那……那就算了。”小伙子说，晃晃手里的杯子，“咕咚咚”喝光。（史铁生／夏）
- 22) “李先生，你猜他们什么意思？他们以为那地方遍地都是坟堆，你看了是很伤心的。你少去一趟，就少流一回眼泪了。”（张恨水／春明外史）
- 23) 费喜利见泰山缩着头没精打采，就说：“你要信我的，就别看什么病去。你少抽两袋烟，多活动活动就好了。”（迟子建／亲亲土豆）

24) “夢，你太聪明了，我实在为你难过。你少说一点，多想一点，你的见解就不同了。”

(沈从文／一个女剧员的生活)

25) 五富的衣服脏得看不出个颜色，我训斥他：你少睡一会儿也该把衣服洗一把水么，穿着不难受？ 他说：不难受。

(贾平凹／高兴)

19) の“我不在这里的时候，你少买点东西吧。”は「私が留守の間、きみは買い物をしすぎないように。」、20) の“八弟你少吃点。为哥哥留一半，不然爹爹又会说你淘气。”は「お前食べ過ぎないように。お兄ちゃんに半分残してあげて、でないとまた親父にいたずらしてるなと怒られるぞ。」、21) の“你少喝点儿吧。”は「あなた飲み過ぎないように。」の意味で、いずれも「第二人称主語“你”＋“少”＋述語動詞＋数量詞（“一点儿”）＋（目的語）」という構造をなしている。文中の“少”はこれから実施予定の聞き手の行為に対し、「少量」を求め、「量的制限」を加えている。

そして、22) の“你少去一趟，就少流一回眼泪了。”は「あなたが行く回数を減らせば、悲しむ回数も減る（あなたが一回少なく行けば、一回少なく涙を流す）。」、23) の“你少抽两袋烟，多活动活动就好了。”は「たばこを少し控え、たくさん運動すればよくなる。」、24) の“你少说一点，多想一点，你的见解就不同了。”は「ぺらぺら喋らず（多く語らず）に、もっと考えなさい、そうするとあなたの見方は変わる。」、25) の“你少睡一会儿也该把衣服洗一把水么，穿着不难受？”は「寝る時間を削って（寝る時間を短くして）でも洗濯はしておくべきだった。このまま着て気持ち悪くないか？」の意味である。22) から25) の用例はすべて「第二人称主語“你”＋“少”＋述語動詞＋数量詞（“一趟／一回／两袋／一点／一会儿”）＋（目的語）」の構造をなしている。加えて、22) から25) を見ると、22) の“你少去一趟，就少流一回眼泪了。”と23) の“你少抽两袋烟，多活动活动就好了。”、そして24) の“你少说一点，多想一点，你的见解就不同了。”は仮定関係を表す複文で、25) の“你少睡一会儿也该把衣服洗一把水么。”は譲歩関係を表す複文になっている。つまり、いずれも未実現のことを表す文である。これらの文における“少”は仮に実施する聞き手の行為に対し、「少量」を求め、「量的制限」を加えているのである。

ここで、第二人称主語の文に現れる副詞“少”が「少量肯定」として解釈される時の文法的特徴を以下のようにまとめておく。

特徴その1

形式上の特徴：第二人称主語＋“少”＋述語動詞＋数量詞＋（目的語）

特徴その2

意味上の特徴：これから実施予定、または仮定される聞き手の行為に対し、「少量」を求め、

「量的制限」を加える。

3.2.2 「全量否定」に解釈される時

続けて主語が第二人称で、副詞“少”が「全量否定」として解釈される場合を考察する。ここでまず形式上の特徴から2つのグループに分けて議論を進めることにする。

第1グループ：第二人称主語“你”+“少”+述語動詞+(目的語)

- 26) 梅冠三觉得空气有点沉闷。他也不知道为什么，吃了一半饺子时，他自己走到锅前说：“添点汤，太干了。”当他拿住勺子时，春义却把勺子一夺说：“你少动手。”

(李準／黄河东流去)

- 27) 老伴又把个夹袄递给爱爱说：“你带上，夜里冷。”老清却说：“爱爱不用去了。”老伴说：“怎么又变卦了？”老清说：“你少说话。我自己能行，爱爱，你回家！”

(李準／黄河东流去)

- 28) 家福朝对过宝柱家一努嘴，“宝柱连家都不回，就放心大胆地让别人给收拾。”万老头看看进进出出帮宝柱搬家的人，压低声音冷笑道：“你少提那个混蛋，那是个畜生，老太太住院，他都不去守着，还算个人？你瞧瞧他家趁个嘛？装不满一平车，一件像样的东西也没有，当然不怕偷。”

(孙力、余小惠／都市风流)

- 29) 陈佐千让宋妈堵住门，不让人进来看热闹。毓如说，出了丑就出个够，还怕让人看？看她以后怎么见人？陈佐千说，你少插嘴，我看你也该灌点醒酒药。

(苏童／妻妾成群)

- 30) 沙枣花说：“马粮哥，我等你三十年。”司马粮道：“枣花，你少来这一套，等我三十年，多大的罪，加在了我头上。”

(莫言／丰乳肥臀)

26) の“你少动手。”は「勝手に触らないで。」の意味で、“当他拿住勺子时，春义却把勺子一夺”、つまり「彼がおたまを持ってスープを入れようとするときに、春義がおたまを奪い取った」時の発話である。春義は彼が実施しようとする行動“动手”に対して、“少”を用いて阻止していることがわかる。

27) の“你少说话。”は「うるさいな。」の意味で、もともと「老清」と一緒に行くはずだった「愛愛」が「行かなくてよい」と話した「老清」に対し、「どうしてまた気が変わったの？」と問いつめる奥さん「老伴」への発話であるが、すでに実施済みの「老伴」の“说话”という行為に対して、「これ以上言うな。」という阻止の意味を表している。

28) の“你少提那个混蛋。”は「あのろくでなしの話はもうするな。」の意味である。“那个混蛋”は“宝柱”を指すが、その“宝柱”の話をしている“家福”に対して、話し手の“万老头”が「こ

れ以上続けるな」と阻止している。

29) の“你少插嘴,”は「お前は口を挟むな。」の意味である。“毓如”の“出了丑就出个够, 还怕让人看? 看她以后怎么见人?”という発話に対して、話し手の“陈佐千”が「これ以上口を挟むな。」と“毓如”の行為の継続を阻止している。

30) の“枣花, 你少来这一套,”は「棗花、そういうふうに言うのはもうやめて。」の意味である。これは話し手の“司马粮”が聞き手である“沙枣花”の“马粮哥, 我等你三十年。”という発話を聞いた後、「そういうふうに言うのはもうやめて」と阻止していることがわかる。

26) から30) の用例でわかるように、第1グループの形式は、これから実施予定の行為(26)の用例)、すでに実施済みまたは実施中の行為(27)～30)の用例)に對し使用できる。さらに、26) から30) において、話し手は聞き手の行為に対して消極的、不満といった否定的評価をしていることも明らかである。そして否定的評価をしているがゆえに、副詞“少”を用いて、「少なければ少ないほど良い」、つまり「少量肯定」を強調し(=「多量否定」が強調されることになる)、その結果聞き手の当該行為の実施または継続を阻止する¹¹といった「全量否定」の語用論的効果が生まれたと考えられる。

次に第2グループを見よう。

第2グループ：第二人称主語“你”+“少”+述語動詞+数量詞+(目的語)

- 31) 燕西学着那戏院子里小生的样子，将右手一个食指，横着在鼻子下一拖，接上提起大腿，在大腿上一拍，于是将食指向地下画着圈，身子一扭道：“我是醉翁之意不在酒哟……”白莲花轻轻在他胳膊上捏了一把，低声道：“你少说两句，好不好？他们听见，有什么意思？”(张恨水／金粉世家)
- 32) 她讨厌她的工作，她的家，也包括她的父亲，窝窝囊囊，只要继母嗓门一高，就没主意。你少讲两句好不好？他即使抗议也不敢声张。(高行健／灵山)
- 33) 清秋将稀饭凉凉了，夹着凉菜喝了一口，觉得很适口，先吃完了一碗。那一碗稀饭凉了许久，自不十分热，清秋端起来，不多会，又吃完了。伸着碗，便让老妈子再盛。李妈道：“七少奶奶，我瞧你可真是不舒服，你少吃一点吧？凉菜你就吃得不少，再要闹上两三碗凉稀饭，你那个身体，可搁不住。”(张恨水／金粉世家)
- 34) 克安气恼地瞪着觉英的背影，等到觉英走进了隔壁的房间，他才咬牙切齿地骂起来。王氏对他亲切地笑了笑，说：“四老爷，你少说两句好不好？人家的儿子你多管他做什么？有话你跟三嫂讲好了，也犯不着为这种东西生气。现在大家押也画了，合同也收起来了。还有没有别的事情？有话早点说清楚，大家也好散了。”(巴金／秋)
- 35) 春兰马上反驳道。她愤恨地望着觉群。“我没有！我没有！你冤枉我，不得好死！”

覚群挣红脸抵赖道。“好，五少爷，我冤枉你，我不得好死！哪个赖，哪个也不得好死！”春兰又气又急大声发誓道。“春兰，你少说两句！”觉新知道觉群在抵赖，因为觉得春兰的话不能入耳，便阻止道。
(巴金／秋)

31) の“你少说两句，好不好？”は「もうやめなさいよ、いい？」の意味で、“我是醉翁之意不在酒哟……”と言いながら、さらに話を続けようとする“燕西”に対しての発話で、“燕西”の「さらに話す行為」を止めようとしていることがわかる。

32) の“你少讲两句好不好？”は「もうやめてもらってもいい？」という意味である。“继母”が“嗓门一高”、つまり「大きな声で長々と話す」時に、“她的父亲”は「大きい声で話すのをもうやめなさい」と阻止しているのである。

33) の“你少吃一点吧？”は「これ以上召し上がらないほうが良いのでは？」という意味である。これは“七少奶奶”である“清秋”が次から次へと食べる行為に対して、“李妈”が「これ以上食べないで」と止めていることがわかる。

34) の“四老爷，你少说两句好不好？”は「あなた、これ以上言うのをやめたらどうですか？」という意味である。これは“四老爷”である“克安”の“咬牙切齿地骂起来”という行為に対して、話し手の“王氏”が「これ以上続けないように」と求めているのである。

35) の“春兰，你少说两句！”は「春蘭、黙りなさい！」という意味である。これは聞き手の“春兰”が“不能入耳”（「聞くに堪えない」）の言葉で話し続けているため、話し手の“觉新”はその行為に対して阻止しているのである。

31) から35) までを見てわかるように、第2グループの形式上の特徴は、述語動詞の後に数量詞を伴って「全量否定」を表す点である。そしてこの「全量否定」は、話し手の発話時以後、当該行為を行わない（続けない）でほしいという意味での「全量否定」である。実際今回集めた用例のうち、このような形式をもって「全量否定」を表すものはそれほど多くないことに加えて、述語動詞は“说／讲”がよく用いられていることも明らかになった。

では、副詞“少”に後続する述語動詞に数量詞を伴っているのに、なぜ「全量否定」を表すことができるのだろう。

第1グループと違って、第2グループは聞き手の実施中の行為に対して用いられている。話し手は発話時までの聞き手の行為自体に対しては容認しているものの、「過量、または度が過ぎた」と判断したため、“少”と述語動詞の後の数量詞で当該行為に対し「量的制限」を加え、「これ以上当該行為を継続（実施）しないよう」求めていることがわかる。つまり、話し手の発話時より、その行為をやめるようという「全量否定」の語用論的效果が生まれたと考えられる。

第1グループと第2グループは、形式上は述語動詞の後に数量詞を伴うか否かで区別される

が、“少”はいずれも話し手の発話時以後当該行為を実施しないようという「全量否定」の語用論的機能を有していると言えよう。

では、3.2.1と3.2.2で述べた第二人称主語文における副詞“少”の「少量肯定」と「全量否定」について、次のようにまとめておこう。

A “少”が「少量肯定」を表す時

形式：第二人称主語＋“少”＋述語動詞＋数量詞＋(目的語)

語用論的特徴：話し手は聞き手の実施予定、または仮に実施する行為に対し、“少”で「少量」実施を求め、「量的制限」を加える。

B “少”が「全量否定」を表す時

形式1：第二人称主語“你”＋“少”＋述語動詞＋(目的語)

語用論的特徴：話し手は聞き手の実施予定、実施中、実施済みの行為に対して否定的評価をし、“少”をもってその行為の量が「少なければ少ないほど良い」と「少量」を強調するあまり、発話時以後その行為を実施しないよう阻止するといった「全量否定」の語用論的效果が生まれる。

形式2：第二人称主語“你”＋“少”＋述語動詞＋数量詞＋(目的語)

語用論的特徴：話し手は聞き手の実施中の行為に対して「過量、または度が過ぎている」と評価し、“少”をもって「量的制限」を行い、発話時以後当該行為を継続しないよう阻止するといった「全量否定」の語用論的效果が生まれる。

すなわち、“少”の意味はあくまでも「少量肯定」であり、「全量否定」は“少”の語用論的機能であると言えよう。

3.2.3 副詞“少”の否定の強さ

第二人称主語文における副詞“少”は「全量否定」の語用論的機能を有するが、その否定の強さは、具体的な文脈の中で、話し手と聞き手の年齢、地位、権力、役割などといった語用論的要素に大きく左右される。まず28)の用例を見てみよう。

28) 家福朝对过宝柱家一努嘴，“宝柱连家都不回，就放心大胆地让别人给收拾。”万老头看看进进出出帮宝柱搬家的人，压低声音冷笑道：“你少提那个混蛋，那是个畜生，老太太住院，他都不去守着，还算个人？你瞧瞧他家趁个嘛？装不满一平车，一件像样的东西也没有，当然不怕偷。”（孙力、余小惠／都市风流）

この用例において、話し手の“万老头”は聞き手“家福”より年齢が上であり、優位になっている。従って、“你少提那个混蛋,”(「あのろくでなしの話をするな。」)は否定の語気がとても強く感じる。

ではもう一つ、35)の用例を見よう。

- 35) 春兰马上反驳道。她愤恨地望着觉群。“我没有！ 我没有！ 你冤枉我，不得好死！”
觉群挣红脸抵赖道。“好，五少爷，我冤枉你，我不得好死！ 哪个赖，哪个也不得好死！”春兰又气又急大声发誓道。“春兰，你少说两句！”觉新知道觉群在抵赖，因为觉得春兰的话不能入耳，便阻止道。(巴金／秋)

この用例では、話し手の“觉新”は一家の「一番上の坊ちゃん」であり、聞き手の“春兰”は使用人である。話し手と聞き手の社会的地位の優劣により、“你少说两句！”(「黙りなさい」)は否定の語気が非常に強く感じる。

しかし、以下の33)の用例は逆である。

- 33) 清秋将稀饭搅凉了，夹着凉菜喝了一口，觉得很适口，先吃完了一碗。那一碗稀饭凉了许久，自不十分热，清秋端起来，不多会，又吃完了。伸着碗，便让老妈子再盛。
李妈道：“七少奶奶，我瞧你可真是不舒服，你少吃一点吧？ 凉菜你就吃得不少，再要闹上两三碗凉稀饭，你那个身体，可搁不住。”(张恨水／金粉世家)

33)の用例において、話し手の“李妈”は使用人で、聞き手の“清秋”は“七少奶奶”である。話し手は聞き手より社会的地位が下であるため、“你少吃一点吧？”は「全量否定」の語用論的機能を有するが、否定の語気は弱めである。

このように話し手が“少”を用いて表す「全量否定」の強さは「弱から強へ」という連続性の中で変化する。

ところが、上記のような“少”を用いた“祈使句”を“祈使否定句”(否定命令文)とし、その否定の強さについて相反する結論を下した先行研究がある。まず姚占龙(2014)では、“少”を用いた“祈使否定句”は、その否定の度合いが“別”や“不要”、“甬”を用いた“祈使否定句”より強いと指摘している。しかしこれに対し、张谊生(2017)では、“你少X”構文と“你别X”構文について比較対照を行い、異なる文脈において差はあるものの、“你少X”構文は一般的に“你别X”より否定の度合いが低いとされている。これらの見解の違いは、筆者が前で述べた、“少”の「全量否定」の度合いが弱から強へという連続性の中で変化する、という主張で説明できるものと考えられる。

これまでの考察を踏まえて、副詞“少”の意味と機能は次のようにまとめることができる。

- ① “少”は「少量肯定」と「全量否定」という二つの意味と機能を持っている。
- ② “少”の二通りの意味解釈は主語の人称と関係があり、第一人称と第三人称が主語となる場合、一般的に「少量肯定」の意味として解釈される。
- ③ 第二人称が主語で、“少”に後続する述語動詞の後に数量詞を伴い、そして聞き手の行為が実施予定または仮に実施するものの場合、「少量肯定」の意味として解釈される。
- ④ 第二人称が主語で、話し手が a) 聞き手の実施予定、実施中、実施済みの行為に対し、否定的評価をした場合、b) 聞き手の実施中の行為に対し「過量、度が過ぎている」と判断した場合、“少”をもって当該行為の実施または継続を阻止するといった「全量否定」の語用論的機能を持つことになる。
- ⑤ “少”が「全量否定」を表す場合、話し手と聞き手の年齢や地位、権力や役割といった語用論的要素によって、否定の語気は「弱から強へ」という連続性の中で変動する。

4. 副詞“少”の類型論的考察

これまで述べたように、中国語の副詞としての“少”は、「少量肯定」と「全量否定」という二通りの意味と機能を有するが、このような現象は言語一般において普遍的なことなのか、それとも中国語特有のことなのか、第4章ではこの問題について考えてみたい。これは、中国語と他の言語との相違を知ることだけにとどまらず、中国語教育においてもより正確に、かつ客観的に副詞“少”について捉えることができ、説明することができるようにするためである。本稿ではひとまず日本語と韓国語を考察対象とした。

4.1 日本語の場合

日本語には「少ない」という形容詞がある。そして「少ない」は「少なく」という連用形があるが、「少なく～する」という使い方はあまり普遍的ではないようであるⁱⁱⁱ。そのかわり、「少し」や「ちょっと」という副詞があり、こちらの使用頻度はとても高い。「少し」や「ちょっと」は本稿で言う「少量肯定」の意味と機能を有すると言える。例えば、以下の3つの用例を見よう。

36) 私はビールを少し飲む。

37) 塩をちょっとだけ入れて。

38) 私は少し疲れた。

上記3つの文をそれぞれ中国語にすると、以下のようになる。

- 36) a 我喝一点儿啤酒。
b 我少喝一点儿啤酒。
37) a 你放一点儿盐。
b 你少放一点儿盐。
38) a 我有点儿／有些累了。

上記のように、日本語の「少し」や「ちょっと」は“少”と必ずしも一対一の対応関係ではなく、“有点儿”“一点儿”“有些”などに対応する場合もある。

では、「少量肯定」を表す“少”は日本語にするとどうなるか。いくつかの用例を見てみよう。

- 10) 李爱杰忧心忡忡地早早起来，洗了那个枕套。待秦山起来，她便一边给他盛粥一边说：“咳嗽得这么厉害，咱今天进城看看去。”“少抽两天烟就好了。”秦山面如土灰地说。
(迟子建／亲亲土豆)

“少抽两天烟就好了。”を日本語にすると、「2、3日たばこを控えればよくなる。」になる。ここでの「控えれば」は、「たばこの（吸う）量を少なくする」という意味である。

- 12) 我说，不是我怕什么，我敢拿着喇叭筒子站在楼顶上说我爱你，但那样，后果就不堪设想了——我明白——近期我们少见面，别让她抓住把柄。（莫言／生死疲劳）

“近期我们少见面，”は「私たち当分の間会うのを控えよう。」になる。「会うのを控えよう」は「会う回数を少なくする」という意味として捉えられる。

- 17) 周仆简直比一个妻子的关怀还要周到，常常劝他少吃一点辣椒，可是邓军什么都可以吃得下，就是没有辣椒不行。
(巍巍／东方)

“常常劝他少吃一点辣椒，”は「唐辛子を食べ過ぎないようにとしょっちゅう彼に言っている。」になる。「食べ過ぎない」は「少し食べても良いけど、過量にならない」の意味である。

- 24) “萝，你太聪明了，我实在为你难过。你少说一点，多想一点，你的见解就不同了。”
(沈从文／一个女剧员的生活)

“你少说一点,”は「ぺらぺら喋らずに、」になるが、「ぺらぺら喋らず」は「少しは喋ってもよいが、量を超えないように。」の意味であると考えられる。

こうしてみると、「少量肯定」の“少”は日本語において、一般的に「(少しは良いけど)、～しすぎないように」に対応していると言ってよいだろう。

次は、“少”が「全量否定」を表す場合を見てみよう。

- 28) 家福朝对过宝柱家一努嘴,“宝柱连家都不回,就放心大胆地让别人给收拾。”万老头看看进进出出帮宝柱搬家的人,压低声音冷笑道:“你少提那个混蛋,那是个畜生,老太太住院,他都不去守着,还算个人?你瞧瞧他家趁个嘛?装不满一平车,一件像样的东西也没有,当然不怕偷。”(孙力、余小惠／都市风流)

“你少提那个混蛋,”は「あのろくでなしの話はもうするな。」と訳され、ここでの“少”は「～(する)な」という否定の終助詞に対応している。

- 29) 陈佐千让宋妈堵住门,不让人进来看热闹。毓如说,出了丑就出个够,还怕让人看?看她以后怎么见人?陈佐千说,你少插嘴,我看你也该灌点醒酒药。(苏童／妻妾成群)

“你少插嘴,”は「お前は口を挟むな。」と訳され、28)と同様、“少”は「～(する)な」という否定の終助詞に対応している。

- 35) 春兰马上反驳道。她愤恨地望着觉群。“我没有!我没有!你冤枉我,不得好死!”觉群挣红脸抵赖道。“好,五少爷,我冤枉你,我不得好死!哪个赖,哪个也不得好死!”春兰又气又急大声发誓道。“春兰,你少说两句!”觉新知道觉群在抵赖,因为觉得春兰的话不能入耳,便阻止道。(巴金／秋)

“你少说两句!”は「黙りなさい!」に訳されるが、その意味は「喋るな」に相当する。「～(する)な」という否定の終助詞の代わりに、否定の意味を有する語彙「黙る」を用いて対応している。

こうしてみると、中国語の「全量否定」の“少”は日本語では「少し」や「ちょっと」では対応できず、以下の形式をもって対応することになる。

形式1:動詞の終止形＋禁止を表す終助詞「な」(用例28)や29)のように)

形式2：否定の意味を有する語彙やその他の言語形式（用例35）のように）

4.2 韓国語の場合

韓国語には「적다」という形容詞があり、日本語の「少ない」、中国語の“少”に相当する。そして、「적다」の連用形は「적게」であり、以下39)のように、副詞的用法がある。

39) 많이 움직이고 적게 먹어야 건강할 수 있다.

a たくさん運動して、少なめに食べてこそ健康でいられる。

b 多动少吃才能保持健康。

さらに、「적게」は副詞「좀」（日本語の「少し、ちょっと」、中国語の“稍微／有点儿”に相当する）の後に置かれて一緒に使う場合が多い。たとえば、

40) 술 좀 적게 마셔.

a お酒を飲み過ぎないように。

b 少喝点儿酒。

このように、韓国語では「적게」または「좀 적게」で「少量肯定」を表すことができるが、中国語の“少”との対応関係はどうかを見てみよう。

10) 李爱杰忧心忡忡地早早起来，洗了那个枕套。待秦山起来，她便一边给他盛粥一边说：“咳嗽得这么厉害，咱今天进城看看去。”“少抽两天烟就好了。”秦山面如土地地说。
(迟子建／亲亲土豆)

10) の“少抽两天烟就好了。”を韓国語にすると、

담배 좀 적게 피우면 편찮을 거야.
(たばこを ちょっと少なめに 吸えば よくなるだろう。)

になるが、“少”は「좀 적게」に対応している。次の2つの用例も見えてみよう。

12) 我说，不是我怕什么，我敢拿着喇叭筒子站在楼顶上说我爱你，但那样，后果就不堪设想了——我明白——近期我们少见面，别让她抓住把柄。（莫言／生死疲劳）

- 17) 周仆简直比一个妻子的关怀还要周到, 常常劝他少吃一点辣椒, 可是邓军什么都可以吃得下, 就是没有辣椒不行。 (巍巍／东方)

12) の“近期我们少见面,”は、

요즘 우리 좀 적게 만나.
(当分の間 私たち ちょっと少なめに 会おう。)

に訳され、17) の“常常劝他少吃一点辣椒,”は、

항상 그더러 고추 좀 적게 먹으라고 권고한다.
(しょっちゅう 彼に 唐辛子を ちょっと少なめに 食べろと 忠告する。)

に訳される。12) と17) の“少”はいずれも「좀 적게」と対応している。また、“少”が「적게」だけに対応する例もある。例えば、

- 24) “梦, 你太聪明了, 我实在为你难过。你少说一点, 多想一点, 你的见解就不同了。”
(沈从文／一个女剧员的生活)

24) の“你少说一点, 多想一点,”は、

적게 말하고 많이 생각하면
(少なめに 話して たくさん 考えれば、)

に訳される。ここは後の「많이」(たくさん)との対応を考えて、“少”は「적게」だけにしたほうが妥当であろう。

以上の内容をまとめると、中国語の「少量否定」の“少”は、韓国語では以下の形式をもって対応していることになる。

形式1 : 「적게」+ 動詞

形式2 : 「좀 적게」+ 動詞

では、「적게」または「좀 적게」は「全量否定」の機能を果たせるのか。中国語の“少”が

「全量否定」を表す場合との対応関係を見てみよう。

- 28) 家福朝对过宝柱家一努嘴, “宝柱连家都不回, 就放心大胆地让别人给收拾。” 万老头看看进进出出帮宝柱搬家的人, 压低声音冷笑道: “你少提那个混蛋, 那是个畜生, 老太太住院, 他都不去守着, 还算个人? 你瞧瞧他家趁个嘛? 装不满一平车, 一件像样的东西也没有, 当然不偷。” (孙力、余小惠／都市风流)

28) の“你少提那个混蛋,” は、

그 나쁜 새끼 애기 꺼내지 마.
(あの 悪い やつの 話 出す な。)

に訳される。“少提”は動詞「꺼내다」の語幹「꺼내」+ 禁止を表す「지 마」の形に対応している。

- 29) 陈佐千让宋妈堵住门, 不让人进来看热闹。毓如说, 出了丑就出个够, 还怕让人看? 看她以后怎么见人? 陈佐千说, 你少插嘴, 我看你也该灌点醒酒药。
(苏童／妻妾成群)

29) の“你少插嘴,” は、

넌 말참견하지 마.
(お前は 口を挟む な。)

に訳される。“少插嘴”は動詞「말참견하다」の語幹「말참견하」+ 禁止を表す「지 마」の形に対応している。もう一つの例を見てみよう。

- 35) 春兰马上反驳道。她愤恨地望着觉群。“我没有! 我没有! 你冤枉我, 不得好死!” 觉群挣红脸抵赖道。“好, 五少爷, 我冤枉你, 我不得好死! 哪个赖, 哪个也不得好死!” 春兰又气又急大声发誓道。“春兰, 你少说两句!” 觉新知道觉群在抵赖, 因为觉得春兰的话不能入耳, 便阻止道。
(巴金／秋)

35) の“你少说两句!” は、

입 좀 다물어!
(口を ちょっと 閉じろ!)

に訳されるが、“少说两句!”は名詞「입」(口)+動詞「다물다」(閉じる)の命令形「다물어」で対応し、意味は「黙れ」に相当する。

こうしてみると、中国語の“少”が「全量否定」を表す時、韓国語では「적게」または「좀 적게」で対応できず、以下の形式をもって「全量否定」を表すことになる。

形式1：動詞の語幹+禁止を表す「지 마」(用例28)と29)のように)

形式2：禁止の意味を有する語彙やその他の形式(用例35)のように)

ここまでの考察からすると、中国語の“少”が「全量否定」を表す時、日本語と韓国語は非常に類似しているように見える。ところが、韓国語には「少量肯定」と「全量否定」という二通りの意味と機能を有する副詞がある。その副詞は「작작」であるが、「작작」自体は「度が過ぎないように、適当に」という程度の意味を表す。そして文中において「少量肯定」と「全量否定」の両方の意味と機能を果たすることができる。例えば、

41) 술 좀 작작 마셔라.

a お酒はほどほどにしろ。

b 少喝点儿酒。

42) 뭐가 억울하다고 울어! 작작해라!

a 何が悔しくて泣いてるの! 泣くな!

b 哭什么? 有什么可委屈的? 少哭哭啼啼的!

において、41)は「少量肯定」と「全量否定」、二通りの意味解釈が可能であり、42)は「全量否定」を表す。

「작작」は程度副詞であることから、必ずしも「少量」の意味を有する中国語の“少”と対応できるとは限らない。この問題については紙幅の都合上別稿に委ねることとしたい。

4.3 「少量肯定」と「全量否定」を表す言語形式の対応関係

では、これまで考察してきた中国語と日本語、韓国語の「少量肯定」と「全量否定」を表す言語形式を以下の表にまとめておく。

	少量肯定	全量否定
中国語	“少”＋述語動詞＋数量詞＋(目的語)	1. 第二人称主語＋“少” ＋述語動詞＋(目的語) 2. 第二人称主語＋“少” ＋述語動詞＋数量詞＋(目的語)
日本語	1. 動詞の連用形＋すぎないように～ 2. 少量肯定の意味を有する語彙または その他の言語形式	1. 動詞の終止形＋禁止の意味を表す 終助詞「な」 2. 否定の意味を有する語彙またはその 他の言語形式
韓国語	1. 「적게」＋述語動詞 2. 「좀 적게」＋述語動詞 3. 「작작」＋述語動詞	1. 動詞の語幹＋禁止の意味を有する 「지 마」 2. 否定の意味を有する語彙またはその 他の言語形式 3. 「작작」＋述語動詞

4. むすび

本稿はコーパスに基づいて、中国語の副詞“少”の意味・機能について再考した。まず形容詞としての“少”が持つ「少ない＝少量」の意味から、副詞としての“少”と肯定、否定および量の関係を明確にした上で、“少”が有する「少量肯定」と「全量否定」という二つの意味の解釈について考察した。その結果、主語の人称が副詞“少”の意味の確定に大きく影響し、主語が第一人称と第三人称の場合、“少”は「少量肯定」として、主語が第二人称の場合、“少”は「少量肯定」と「全量否定」の二通りの意味として解釈されることがわかった。そして中国語のこういった「少量肯定」と「全量否定」という意味機能を兼ねて持つ言語形式について、その普遍性と個性を明らかにするため、中国語と日本語、韓国語の形態的対応関係について考察を行った。その結果、日本語と中国語はあまり類似性が見られず、韓国語は中国語と似たような言語形式を持ちつつ、日本語と似たような言語形式も存在することが観察された。従って日本語母語話者を中心とした中国語学習者に副詞“少”の意味と用法を教える時、形式的特徴と意味的特徴を明確に示した上で、“少”が使用されるコンテキストや状況についてできるだけ具体的に説明したほうが良いと思われる。

中国語の“少”は「少量」の存在を表す「量化詞」であり、この「少量」はいわば「主観的少量」である。「主観的少量」であるため、その量を「無」に限りなく近づけることも可能である^{iv}。そういう意味で、“少”が第二人称主語文において、否定的評価をされた（聞き手の）行為に対し、「全量否定」という語用論的機能を果たせる点も理解しやすいだろう。今回は韓国語にも似たような言語現象が見られたが、英語やその他の言語については今後の課題としたい。

脚注

- ⁱ 『現代漢語詞典』第7版では「形容詞、動詞、副詞」とし、『現代漢語八百詞』では「形容詞、動詞」としている。
- ⁱⁱ 李貞愛(2004)では「阻止的な禁止」としている。
- ⁱⁱⁱ 多くのネイティブ・スピーカーから「少なく食べる」「少なく入れる」のような使い方より、「少し食べる」「ちょっと入れる」をよく使うという情報をいただいた。
- ^{iv} 劉丹青(2013)では、“少”は“是一种主观小量词(甚少词),覆盖了从少量存在到零存在的量域(少→无)。”としているが、筆者も同意見である。

引用例文出典

北京语言大学汉语语料库(BCC)(「北京語言大学中国語コーパス(BCC)」)

<http://bcc.blcu.edu.cn>

出典を明記していない用例は筆者の作例である。また、日本語訳と韓国語訳については、それぞれ複数のネイティブ・スピーカーのチェックを受けたものになっている。

参考文献

〈中国語文献〉

1. 陈爽(2005) 祈使性否定副词“少”,《柳州职业技术学院学报》第3期。
2. 李倩(2013) 祈使句“少3+VP”句式及其语义研究,《现代语文(语言研究版)》第5期。
3. 刘丹青(2013) 汉语特色的量化词库:多/少二分与全/有/无三分,『木村英樹教授還暦記念 中国語文法論叢』,日本白帝社。
4. 姚占龙(2014) 祈使性否定副词“少”的产生及其语用解释,《语文研究》第1期。
5. 张谊生(2017) 贬抑性否定规劝句式“你少X”研究-兼论“你少X”与“你别X”的区别,《现代汉语副词阐释》,上海三联书店。
6. 《现代汉语八百词》增订本(2009) 商务印书馆。
7. 《现代汉语词典 第七版》(2016) 商务印书馆。

〈日本語文献〉

1. 加藤泰彦・吉村あき子・今仁生美(2010).『否定と言語理論』開拓社。
2. 李貞愛(2004).“少”命令文による「部分否定」と「完全否定」『慶應義塾外国語研究』創刊号 pp43-55. 慶應義塾大学外国語教育研究センター。

Agent Defocusing in Egyptian Arabic

OHBAYA HASSAN, Eva

Abstract

This paper explores ‘agent defocusing’ strategies in Egyptian Arabic. Many studies have been dedicated to the syntactic structures in standard Arabic, but Egyptian Arabic has not received the same amount of attention. Even standard Arabic, no research has been dedicated to Agent defocusing. Agent defocusing phenomenon is related to more than one construction, for example, middle constructions, passives, and others related to voice phenomena. In this paper I aim to bring together different perspectives on voice, centering on the notion of ‘agent defocusing’ from a syntactic-semantic perspective.

This paper provides analyses of constructions in Egyptian Arabic that function as ‘agent defocusing’ or ‘agent backgrounding’ in an event.

Three constructions in Egyptian Arabic share a function referred to as ‘agent defocusing’. Through sharing this common function, these three constructions differ in other aspects, such as morpho-syntactic characteristics, semantic aspects, and the degree of agent defocusing. The three constructions are:

1. Vague agent construction
2. Intransitive prefix *et-* construction
3. Passive participle construction

This study will provide meaningful data concerning Egyptian Arabic for linguists.

Keywords: Egyptian Arabic; agent defocusing; passive; degree of emergence and backgrounding of agents; meaning and function.

1. Introduction

‘Agent defocusing’ was first mentioned by Shibatani (1985) as a universal function of passive. However, in this paper it is argued that we should look at this notion as an independent phenomenon, and find out more about its realization across multiple constructions in many languages, as well as analyzing the degree of defocusing the agent in consideration to morpho-syntactic characteristics.

First, we should explain what the term ‘agent defocusing’ means here. As mentioned before, agent defocusing is realized within constructions such as passives (example 1.), non-agentive constructions (example 2.), unaccusative constructions (example 3.), middle constructions (example 4.), where the agent is omitted from the syntactic construction.

- | | | |
|----|-------------------------------------|------------|
| 1. | Das Haus ist zertört worden | (German) |
| | this house was destroyed | |
| 2. | Auto-sid pes-ti hoolikalt | (Estonian) |
| | they/someone washed cars carefully. | |
| 3. | takitake no gohan ga tabetai. | (Japanese) |
| | I want to eat freshly steamed rice. | |
| 4. | This book sells well. | (English) |

The term ‘agent defocusing’ is related in meaning to ‘agent demotion’, but here the term ‘defocusing’ is chosen as it is broader than just demoting the agent from the syntactic construction and implies more than one level or degree. In other words, ‘agent defocusing’ refers to removing focus to some degree or totally, with respect to semantic and syntactic realization as well.

Also the term ‘agent’ here is defined as an entity that performs an action. ‘Agent’ here is referred to in a broader sense which implicates both intentional actor, and nonintentional cause. As we will observe later that ‘intentionality’ plays a determinative role concerning syntactic realization of the agent within one of the constructions discussed in this paper.

Actually the notion of ‘agent defocusing’ has not been in concern as an independent information structure and semantic function as well, thus I hope this paper may help in rising its importance for further analyses, taking both perspectives into consideration to benefit the understanding of voice and related phenomena.

Two of the three constructions discussed in this paper have been in concern, not from an

‘agent defocusing’ perspective but as ‘passive constructions’ in a few studies: one of them is intransitive prefix *et-* construction. Watson (2002) mentioned that prefix *in-* (*et-* in Egyptian Arabic) is used to form passive constructions. Watson considered this usage common in some dialects in the Arabic language, however, passive constructions differ in frequency and the situation used. The problem in Watson’s analysis is that he did not identify the usage or the meaning of prefix *et-*. It was only morphophonemic research, thus no semantic-pragmatic explanation was given.

Another study was made by Abdel Massih (1978) from the perspective of descriptive grammar. Like Watson, Abdel Massih also claimed that prefix *et-* is used in passive formation; moreover, he restricted the passive usage to one of the following cases: (A) when the agent is unknown, (B) when the agent is concealed for some reason, (C) when the agent is obvious and therefore need not be mentioned. He restricted passivization to transitive verbs or verbs having an object of a proposition: no intransitive verbs were used. Abdel Massih (1979) is one of the important descriptive grammar references, if not the most, but his work has some problems concerning overgeneralizing passive function, and does not reveal the function of *et-* construction; the nature of the so-called passive in Egyptian Arabic. In addition, we find that not only transitive verbs but also intransitive verbs can be used in prefix *et-* construction. In Watson’s and Abdel Massih’s studies, neither what is meant by passive, nor the reason to call this construction as ‘passive construction’ is explained. Due to the points argued thus far, there is no clear definition of passive in Egyptian Arabic. Therefore, such grammatical terms are avoided in this paper.

The other construction discussed in this paper is ‘passive participle construction’. The passive participle has been known to express the state of an object. However, it has not been analyzed from the aspect of ‘agent defocusing’. In this paper, ‘passive participle construction’ is analyzed as an agent defocusing construction, considering the degree of defocusing in comparison to other constructions.

On the other hand, ‘vague agent construction’ has not been in concern at this point. In this paper, the characteristics of this construction are syntactically as well as semantically explored. Furthermore, this construction is analyzed in terms of ‘agent defocusing’.

This paper tries to focus on these three constructions from an aspect free of grammatical categorization. Due to the fact that it is difficult to analyze the three constructions under one grammatical category: passive, I found it more worthy to analyze these constructions sharing ‘agent defocusing’ as common semantic function relating to their syntactic characteristics,

which means getting useful data concerning this semantic function ‘agent defocusing’, and how its realization differs within the same language.

This study is supposed to be one of the first researches dedicated to ‘agent defocusing’ in the most spoken Arabic dialect: Egyptian Arabic, and the findings will redound to the benefits of linguistic researchers to uncover unknown areas concerning ‘agent defocusing’ that many researchers were not able to explore.

2. Agent defocusing constructions in Egyptian Arabic

2.1. Egyptian Arabic and standard Arabic

Arabic is the official language of modern-day Egypt, and Egyptian Arabic is a form of Arabic used in daily conversation. Egyptian Arabic and standard Arabic are quite different, in vocabulary, pronunciation, lexicon, and word order. These differences are considered to have occurred due to effects inherited from the Coptic and Greek languages.

Pronunciation Differences

First, let us turn to differences in pronunciations between Standard Arabic and Egyptian Arabic. The phonetic value of [j] in standard Arabic is represented in Egyptian Arabic as [g]. Consequently, written text containing the phonetic value [j] in standard Arabic is pronounced as [g] in Egyptian Arabic. There are also differences in the phonetic value of [q]. [q] in standard Arabic is pronounced with a strong inflection, but this is modified to a glottal [a] in Egyptian Arabic. For example, the word that means *pen* is written as *qalam*, but pronounced as *ʔalam* in Egyptian Arabic. However, there are some instances, though less frequent, when [q] in standard Arabic is pronounced as [q] in Egyptian Arabic as well, such as in *elqa:hera* (Cairo), *qabi:la* (tribe), etc.

The following table shows significant differences in pronunciation.

Table 1*Differences in pronunciation between standard Arabic and Egyptian Arabic*

Arabic character	IPA	Description	Pronunciation in Egyptian Arabic
ث	θ	Like the [th] sound in <i>think</i> , but not like [th] in <i>that</i> .	[t] or [s]
ذ	ð	Like [th] in <i>that</i> , but not like [th] in <i>think</i> .	[d] or [z]
ص	s ^ɛ	Like the sound [s], but more emphatic and darker.	[s]
ض	d ^ɛ	Like the sound [d], but more emphatic and darker.	[d]
ط	t ^ɛ	Similar to the sound [t], but more emphatic and darker.	[t]
ظ	ð ^ɛ	Similar to the sound [th] in <i>that</i> , but more emphatic and darker.	[z]

Syntactic differences

The word order in standard Arabic is typically VSO, whereas Egyptian Arabic favors SVO. The SVO word order exists in standard Arabic also, but only in marked constructions in which the focus is on a targeted theme.

Differences also exist in the word order of interrogative sentences. The interrogative in standard Arabic is commonly placed at the beginning of sentences, but is often placed at the end of sentences in Egyptian Arabic.

Syntactical differences between standard Arabic and Egyptian Arabic also include many differences in the use of negatives, a few of which are highlighted as examples in the following chart.

Table 2*Differences in use of negatives between Egyptian Arabic and Standard Arabic*

	Verbal negation	Nominal negation	Question
Egyptian Arabic	ma-kol-ʃ neg-eat.1sing.pres-neg. I don't eat.	muf t'a:lib neg. student (I/you/he) is not a student.	Q1: enta t'a:lib? you student Are you a student? Q2: hatsafer fe:n? you.travel where Where will you travel?
Standard Arabic	la ʔa:kol neg. eat.1sing.imper. I don't eat.	lastu t'a:lib-an neg.v. student-acc. I am not a student.	Q3: hal ʔanta t'a:lib intrg. you student Are you a student? Q4: ʔila: ʔaina tusa:firu to where you.travel Where do you travel?

The use of negatives in the sentences above are different in Egyptian Arabic and in standard Arabic, in that in Egyptian Arabic, the adverb *mush* is used in nominal and verbal negation, while this type of negation is not found in standard Arabic. With regard to the use of the imperfective aspect in verbs, in standard Arabic there is only one imperfective form, and there is no form for expressing the present continuous. Egyptian Arabic has a present simple verb form, but in informative sentences (for example, *baru:h effughl* which means ‘I go to work’) the present simple verb form is not used, and instead the present continuous or future tense is used.

Lexical differences

In addition to pronunciation and grammar, standard Arabic and Egyptian Arabic are different in terms of vocabulary as well. The differences in vocabulary between the two languages are seen in a substantial number of words, including the examples shown below in table (3).

Table 3

Examples of lexical differences between standard Arabic and Egyptian Arabic

Meaning of word	Standard Arabic	Egyptian Arabic
father	wa:led	baba
mother	wa:leda	mama
head	raʔs	dema:y
shoes	hiḏa:ʔ	gazma
skirt	tannoura	ji:ba
trousers	sirwa:l	bantalo:n
bread	xubz	ʕe:f
rubber	mimḥa:t	ʔasti:ka
evening	fiʿlmasa:ʔ	belle:l
tomorrow	yadan	bokra
only	faqat ⁶	bas
some	baʕd ⁶	fwayya
go	ḏahaba	ra:h
come	ʔata:	geh
work	ʕamila	eʕtayal
meet	qa:bala	ʕa:f

2.2. Agent defocusing in Egyptian Arabic

In this section we will discuss agent defocusing expressions in Egyptian Arabic, which exist in three different types of constructions. We will then examine the constructional characteristics, functions, and restrictions.

One of these construction types is the noun construction with the passive participle. The other two types of constructions are verbal, with one type characterized by the prefix *et-* which is used when deriving an intransitive verb counterpart from a basic transitive verb. For explanatory purposes, this paper refers to this intransitive prefix as the ‘*et-* construction’. The other verbal sentence form has no subject, but the verb agrees with the third person plural subject, and this is referred to as the ‘vague agent construction’. This construction has not yet been the subject of any studies that I am aware of.

Constructions that express agent defocusing in Egyptian Arabic share the common function of demoting the agent, therefore defocusing it, but these constructions vary in their respective focuses. Constructions using passive participles defocus the agent while focusing on the ‘resultant state’ of the subject, or the logical object of the event. ‘Prefix *et-* construction’ and ‘vague agent construction’ are verbal constructions that defocus the agent, focusing on the event itself. However, these two forms of constructions differ in terms of the degree of backgrounding/defocusing of the agent. The verb in ‘vague agent construction’ takes on the active transitive form, and the object of the event grammatically remains as the object, meaning it uses the same construction that expresses [someone does something on someone]. Therefore, the awareness of the existence of the agent is strong, although the agent is defocused by diffusing its identity. On the other hand, ‘prefix *et-* construction’ simply suggests the existence of the agent while placing the focus on the event itself, and in comparison to ‘vague agent construction’ the degree of the defocusing of the agent is much stronger.

The ‘passive participle construction’ is common in standard Arabic, but the other two verbal constructions only exist in Egyptian Arabic.

2.3. Vague agent construction (active-transitive construction)

Although vague agent construction in Egyptian Arabic uses verbs in the active-transitive form in agreement with the third person plural subject, it does not express a definite agent. Examples are shown below for reference purposes.

5. Q: ʕali mal-u?

Ali how-3sing.ml.poss

‘What is wrong with Ali?’

A: *darabu-h*

fil-madrasa

hit.perf.3pl-3sing.ml.acc.

at.def-school

‘He *was hit* at school.’ (lit: (They) hit him *at school*)

6. ʕala -fekra,

hosna

hazzaʔu-ha

fi-ffoyl

by the way,

Hosna.acc.

insult.perf-3pl-3sing.fem.acc.

at.def-work

‘By the way, Hosna *was insulted* at work.’ (lit: (They) insulted Hosna *at work*.)

From the examples above, the following seven characteristics of vague agent construction emerge, differentiating it from unmarked active-transitive construction.

- (i) The verb is in the active form.
- (ii) The verb agrees with a third person plural subject but a definite agent can never appear syntactically.
- (iii) Despite the fact that the verb agrees with a third person plural subject, the pronoun ‘they’ (the third person plural subject) is not expressed. If a third person plural personal pronoun is expressed clearly, the agent defocusing function would be lost.
- (iv) The verb matches up with the third person plural subject, and may be expressed in the plural form even if the agent is in the first person. The agents [hit] and [insult] in examples 5. and 6. match up with the third person plural subject, but the verb will also match up with the third person plural even when the agent is in the first person, regardless of the number of people the agent is expressing.

The prerequisite of the absence of a specific third person subject alone cannot determine whether the construction functions as agent defocusing, or as an unmarked active construction that has a specific third person plural agent. If the third person plural has appeared once in a prior clause, it can be abbreviated later in that context.

- (v) The consenting agents are restricted to human beings.
- (vi) A phrase suggesting the identity of the agent is required. A common method is to use location phrases that describe the place of occurrence of the event and that express the attributes of the agent. For example, the phrases [at school] and [at work] in the aforementioned examples 5. and 6. respectively perform this task, and they represent the place of occurrence of the event as well as the place related to the event.

7. *homma darabu ʕali fel-madrasa*
 3pl.nom. hit.perf.3pl. Ali.acc. at.def-school
 ‘They hit Ali at school.’
8. Q: *we, ʕamalu eh baʕd keda?*
 And, do.perf.3pl. what after that
 ‘Then, what did *they* do, after that?’
- A: *darabu ʕali , w*
 hit.perf.3pl. Ali.acc. while
howa b-yelʕab maʕa ʔasha:bu
 he.nom. cont-pres.3pl.ml. with friend.pl.poss.3sing.ml.
 ‘They hit Ali, while he was playing with his friends.’

Both examples 7. and 8. break away from the above-mentioned restrictions (owing to the fact that example 8. clearly expresses the third person plural pronoun and that the context of example 8. becomes a topic with the specific [they]). These sentences can only be interpreted as unmarked active sentences that do not express agent defocusing.

2.4. Prefix *et-* construction

In Egyptian Arabic, intransitive verbs are usually productively created from transitive verbs with the use of prefixes. Intransitive verb constructions and passive systems, as shown below, are created by adding the prefix *et-* to transitive verb forms. This section examines agent defocusing constructions that use the intransitive verb prefix *et-*.

2.4.1. Main usage of the prefix *et-*

The prefix *et-* was originally imported from standard Arabic. However, the pronunciation of this prefix in standard Arabic is not [et] but rather [en]. The method of usage also differs between standard Arabic and Egyptian Arabic.

The prefix *en-* modifies transitive verbs into intransitive verbs in standard Arabic, but they are not as productive as the prefix *et-* in Egyptian Arabic. Intransitive verbs can be created by adding the prefix to the beginning of the word.

- | | | | |
|-----|---------------------------|---------------|-----------------------------|
| 9. | <i>en-fataħa</i> | al-bab-u | (intransitive construction) |
| | intr-open.3sing.perf.ml. | def-door-nom. | |
| | ‘The door opened.’ | | |
| 10. | <i>futiħa</i> | al-bab-u | (passive construction) |
| | open.pass.3sing. perf.ml. | def-door-nom. | |
| | ‘The door is opened.’ | | |

In example 9., adding the prefix *en-* to the beginning of *fataħa*, which means ‘open’ in standard Arabic, forms an intransitive verb, the derivative *en-fataħa*. Whereas in example 10., the transitive verb *fataħa* is modified to a passive verb by changing the vowels so that it becomes *futiħa*.

On the other hand, in Egyptian Arabic, in expressions containing converted intransitive verbs, the prefix *et-* is used instead. The prefix *en-*, which is used to create intransitive verbs in standard Arabic, was imported into Egyptian Arabic and phonologically modified to *et-* to change its function. The prefix *et-* is used to form intransitive verbs by prefixing it to any transitive verb. The prefix *et-* demotes the agent syntactically by making the agent completely invisible, as if the event occurred on its own.

- | | | |
|-----|---------------------------------------|--------------------------|
| 11. | el-bab | et- fataħ |
| | def-door | intr-open.3sing.perf.ml. |
| | ‘The door opened/the door is opened.’ | |

In standard Arabic, the intransitive prefix *en-* is used when the subject changes on its own, or spontaneously. However, in Egyptian Arabic, as discussed above, the *et-* prefix is used in two different scenarios: one when the subject changes on its own, or spontaneously, and the other, when the event needs an external power or agent to be realized. In the former case, where the expression changes in the subject state and does not always require the existence of an external cause to be suggested, such as with *fataħ* (to open), *ʔafal* (to close), it is acceptable to interpret the expression as meaning either [(someone) opens] or [opened (by itself)], [(someone) closes] or [closed (by itself)], [(someone) dampens] or [dampened (naturally)], etc. This can lead to ambiguity. On the other hand, verbs such as *saraʔ* (to steal) and *ħatt* (to place) that express events related to changes in the subject through external causes are interpreted as only [stolen] and [placed] by someone, specifically an agent.

In standard Arabic, derivative intransitive verbs are formed by adding the prefix *en-* to transitive verbs, where the verb lacks action or intention on behalf of the subject (such as a tree falling over, which is not achieved intentionally by the tree). Such verbs are used to refer to a natural state not requiring the existence of an agent, where subjects move or change on their own under certain situations. Examples of these intransitive verbs include *en-fataħa* (to open (by itself/automatically)), *en-yalaqa* (to close (by itself/automatically)), *en-sa:ba* (to flow (naturally)), and *en-qalaba* (to be reversed (by itself)). On the other hand, intransitive verbs such as *rattaba* (to line up) and *nazʕaʕa* (to clear up) differ from the former intransitive verbs in that the actions of [lining up] and [clearing up] do not exist in a natural state. Thus, it would be unthinkable for these actions to be expressed as actual events from which the existence of the agent has been removed. The use of the intransitive prefix *en-* to express these actions does not exist in standard Arabic, and these actions are therefore expressed through passive constructions. In contrast, in Egyptian Arabic, the following derivatives can also be formed by adding the prefix *et-* to transitive verbs.

Table 4

Transitive-intransitive verb pairs in Egyptian Arabic

transitive verb	meaning	intransitive verb in Ar.	passive meaning in Eng.
naʕkef	to scatter	et-naʕkef	to be scattered
ratteb	to clear up	et-ratteb	to be cleared up
rass	to line up	et-rass	to be lined up
saraʔ	to steal	et-saraʔ	to be stolen
ʔakal	to eat	et-takel	to be eaten
katab	to write	et-katab	to be written
ʕereb	to drink	et-ʕarab	to be drunk
lebes	to wear	et-labas	to be worn

It is possible to add the aforementioned *et-* prefix to transitive verbs that cannot be imagined as natural changes happening under normal circumstances, such as the verbs shown above in table (4), as an alternative to the clear passive construction that exists in other languages. Although passive expression in standard Arabic would be considered unnatural without a supporting context, prefix *et-* construction can be used productively when the speaker wants to demote the existence of the agent and focus on the event itself, where the change or sequence

happened due to the occurrence of the event.

12. el-blouza di et-labaset emba:reh
 def-blouse this intr-wear.3sing.fem.perf. yesterday
 ‘Someone has worn this blouse yesterday.’ (Alternatively, ‘I wore this blouse yesterday.’)
- 12’. *lubisat^ il-bulu:zat-u ?amsi.
 pass-wear.3sing.perf.fem. def-blouse-nom. yesterday
 ‘This blouse was worn yesterday.’

As shown in example 12, passive construction that would not be possible in standard Arabic (example 12’), English, or Japanese, is possible in Egyptian Arabic. In other words, it would be unnatural to use verbs such as [to wear] in passive construction in English or Japanese (for example, ‘my blouse was worn yesterday’) without the existence of an appropriate context, or some sort of suffering being expressed through the context. This is considered to be due to the different roles and functions assigned to passive expressions in these languages. Since passive construction is unavailable in Egyptian Arabic, intransitive verb construction serves as its alternative, demoting the agent at the syntactic level, and placing the focus on the occurrence of an event as well as the resultant change. The problem is that prefix *et-* construction does not place the emphasis on the existence of an agent, but rather on the fact that the event actually happened. For this reason, the agent is not expressed even when in the first or second person (representing the speaker or hearer), and the focus is placed on the occurrence of the event and resultant change. On the other hand, active sentences concentrate on ‘who did what’, in other words on the agent, consequently expressing the event in the [do] form.

2.4.2. Constructional restrictions on the agent

There are three types of restrictions on the appearance of the agent, in prefix *et-* constructions including those comprising the *men* ‘from’ clause, summarized as:

- (1) The agent should be unintentional. The appearance or non-appearance of the agent in prefix *et-* constructions is decisive in informing the hearer whether the agent initiated the event intentionally or by accident. Agents only appear if the event was unintentionally initiated.

- (2) Agents appearing in the *men* ‘from’ clause do not act as prototypical agents, but express the cause of the event. Such agents may also be used to explain motivationⁱ of an animal or an inanimate cause.
- (3) Agents may appear in the *men* ‘from’ clause as semantic agents of emotional verbs, such as *et-basat* ‘to delight’ and *et-garah* ‘to hurt’, even if the event is caused intentionally by the agent (example 16.).

13. el-bab et-ʔafal
def-door intr-close.imper.3sing.ml.
‘The door closed.’
14. el-bab et-ʔafal men Tamer
def-door intr-close.3sing.perf. from Tamer
‘The door was closed by Tamer.’ (<-- only possible if interpreted as unintentionally caused)
15. el-pantalon et-ʔasal (*men mama)
def-trousers intr-wash.imper.3sing.ml. (*from mom)
‘The trousers were washed (*by mom).’
16. et-garah men-ha
intr-hurt.perf.3sing.ml. from-gen.3sing.sing.fem.
‘He was hurt by her.’

In prefix *et-* construction, intentionality, as it relates to the occurrence of an event, has an extremely important correlation with the appearance of an agent in the event. In example 15., the verb *ʔasal* (to wash) implies a strong intention of a normal agent (intentional interpretation). This presence of this intentionality prevents the agent from making an appearance in the event. Whereas, verbs such as *et-kasar* (to be broken) and *et-ʕattal* (to be spoiled), formed by adding the *et-* prefix to the verbs *kasar* (to break) and *ʕattal* (to spoil), suggest actions caused by natural changes rather than the intention of agents (unintentional interpretation). The weaker intentionality of these verbs allows for the possibility of the appearance of the agents. Note however, that interpretations of intentionality can change in accordance with context, including relationships with surrounding information and interpretations of unintentional events. That is to say, depending on context, *et-kasar* (to be broken) and *et-ʕattal* (to be spoiled) may be deemed less as natural changes and more as intentional events, which would then decrease the

likelihood of the appearance of an agent in the event.

There is an added layer of complexity that factors into this relationship between the appearance of agents and intentionality in prefix *et-* construction. As mentioned above, when an agent is sighted in an event, it indicates the absence of intentionality, but the opposite is not necessarily true. Non-appearance of an agent does not always make an interpretation of strong intentionality conclusive, where use of certain verbs creates ambiguity over intentionality. For example in 13., the use of the verb *et-ʔafal* (to be closed) without the appearance of an agent leaves room for more than one possibility: either that the [door was closed] by somebody (intentional interpretation), or that an agent simply does not exist (unintentional interpretation). This kind of doubt over ambiguous intentionality disappears if an agent makes an appearance in the event, such as in example 14. where ‘the door was closed by Tamer’ can only be interpreted as being an unintentional event. Conversely, use of a verb like *et-ʔasal* (wash) leaves no room for ambiguity in determining strong intentionality, such as in the aforementioned example 15. where the intentionality associated with this verb automatically rules out any possibility of an appearance of an agent.

In other words, in prefix *et-* construction, where a verb permits both the possibilities of the presence and absence of intentionality, what determines the interpretation is: the appearance of an agent which indicates an unintentional event; or the non-appearance of an agent which indicates that the agent was either blocked from appearing due to being intentional, or that no agent existed in the first place. In summary, interpretation of intentionality on behalf of the agent is linked with whether the agent makes an appearance.

This concludes the explanation on the different ways in which the possibility of the appearance of an agent in restriction (1) is affected by the intentionality on behalf of the agent.

Restriction (2) is logically derived from restriction (1). In other words, it is possible for an animal or inanimate object that lacks intentionality to easily make appearances as causing elements in passive construction as an agent without intention. Below are some examples.

- | | | | |
|---|-----------------------------|------|-----------|
| 17. ʔamis-i | et-ʔataʕ | men | el-mosmar |
| shirt-poss.1sing. | intr-tear.imper.3sing. | from | def-nail |
| ‘My shirt is torn up by the nail.’ | | | |
| 18. el-ʔouda | et-wassaxet | men | el-kalb |
| def-room | intr-dirty.imper.3sing.fem. | from | def-dog |
| ‘The room was dirtied by the dog.’ (interpreted as [unintentional]) | | | |

19. el- lahma et-taklet (*men el-kalb)
 def-meat intr-eat.3sing.imper.fem. (*from def-dog)
 ‘The meat was eaten (*by the dog).’

In all of these examples, the agents and equivalent subjects are animals or inanimate objects.

It is easy to interpret actions of animals, such as in example 18., as unintentional. Moreover, it is easier to imagine [the room was dirtied by the dog] as an unintentional event than it is to imagine [the meat was eaten *by the dog] as the same. Thus, a discrepancy arises between examples 18. and 19. in the possibility of the agent appearing.

Inanimate objects can appear as agents with more freedom than people or animals, as we can be sure that the event was not caused intentionally.

Finally, restriction (3) provides an exception, in that if used with emotional verbs, agents are permitted to appear in prefix *et-* construction.

20. mama *et-basatet* men oxt-i,
 mom intr-please.3sing.imper.fem. from sister-poss.1sing.
 ʕaʕa:n naddafet ʔoudetha
 because clean.perf.3sing.fem. room-her
 ‘Mom was *pleased* with my sister, because she cleaned up her room.’
21. sahb-i *et-garah* men xabar wafa:t
 friend-poss.1sing. intr-suffer.3sing.imper.ml. from news death
 ʔaxu:h
 brother-poss.3sing.ml.
 ‘My friend was *tortured* by the news of his brother’s death.’

As shown above, agents may appear along with verbs that express emotions (such as *et-xanaʔ* (to be distressed), *et-dayat* (to be in pressure), *et-narves* (to be angered), *et-gannenn* (to be crazy), in addition to the examples above).

This concludes the discussion on limitations that are placed on the agent in *et*-prefix construction in Egyptian Arabic.

Use of the preposition *men* with agent/cause appearances

A true understanding of the agents' limitations is derived from studying essential functions of the preposition *men*, which is used in sentences where agents appear. The following two principles summarize the functions of the preposition *men*.

1. The *men* preposition was originally imported from standard Arabic to Egyptian Arabic, to be used to indicate starting points of time and space (like *kara* in Japanese and [from] in English.)
2. Although the *men* proposition has maintained its original function of indicating starting points, it has evolved since being imported into Egyptian Arabic, to include the additional function of indicating causes of events. Events expressed with the use of *men* are caused by agents such as inanimate objects, natural phenomena, and other events that lack intentionality. This is the essential characteristic of *men* sentences in Egyptian Arabic. Let us reference for example the following sentences.

22. ana tʃebet *men* el-maʃi
 1 sing. get tired. 1 sing. imper. from def-walking
 'I was exhausted *from* walking.'
23. bnakol kti:r *men* el-bard
 eat. imper. 1 pl. a lot from det-cold
 'We eat a lot *because of* the cold weather.'
24. ma-ʃreft-eʃ ana:m *men* eddawʃa
 neg-can. imper. 1 sing-neg. sleep. imper. 1 sing. from def.noise
 'I couldn't sleep *because of* the noise.'

The *men* preposition evolved to satisfy the need for expressing agents in *et*-prefix constructions and for indicating starting points and causes as explained in (2), however also allows for agents to appear, if and only if agents lack intentionality. This is due to the characteristic outlined in (2), limiting the use of the preposition *men* only for the expression of causes that are unintentional.

2.4.3. Basic verbs as intransitive or transitive verbs?

With the exception of verbs classified as unergative verbs, like to run, to walk, to talk, etc, and a few groups of verbs listed below, most verbs in their basic form are transitive verbs.

However, there are also several basic verbs that are intransitive verbs, as well as some that are used as both transitive and intransitive verbs, although very few and far between. These can be categorized using the following three classifications.

(1) Basic verbs as intransitive verbs

This group includes non-ergative verbs, in addition to a few non-accusative verbs that express changes in status. Either animate or inanimate objects may be the subject for these verbs. Group (1-1) includes verbs expressing changes in the state of inanimate subjects that can easily take place. Group (1-2), which caters to animate objects that can easily become subjects, mostly expresses movement. For both of these groups, the verbs need not be interpreted as suggesting the involvement of agents. The basic intransitive verbs are listed below.

The subjects of the verbs in group (1-1) are generally inanimate and the subjects of group (1-2) tend to be animate.

- (1-1) *neʔef* (to dry out), *ba:z* (to become useless), *neʔes* (to diminish), *da:ʕ* (to be lost), *sa:h* (to melt), *da:b* (to dissolve)

Additionally, below are verbs that are paired more naturally with human subjects.

- (1-2) *weʔeʕ* (to fall), *teleʕ* (to ascend), *nezal* (to descend), *weʔeʕ* (to stand), *xarag* (to exit), *daxal* (to enter), *texen* (to get fat), etc.

(2) Verbs used as both transitive and intransitive

Very few of these exist. The following are some of the examples.

Table 5

Transitive/intransitive verbs

Transitive/intransitive verbs	Meaning
ran	to ring, rung
laʔʔ	to turn, turned
ʕaʔʔen	to rot, rotted
nawwar	to turn on the power, power turned on
tʕafa	to turn off the power, the power turned off
ʔaʔʔaʕ	to cut off, be cut of

Intransitive verb constructions using the verbs in groups (1-1) and (1-2) can express unintentional causes by using the *men* preposition.

(3) Basic Verb forms as Transitive Verbs

The transitive verb forms in this group serve as the base to which the prefix *et-* can be added to create intransitive verb forms.

Table 6

Transitive basic verb forms

Transitive form	Meaning	Intransitive form	Meaning
gammaʃ	to gather	et-gammaʃ	to be gathered
fatah	to open	et-fatah	to be opened
rafaʃ	to raise	et-rafaʃ	to be raised
tana	to bend	et-tana	to be bent
haraʔ	to burn	et-haraʔ	to be burnt

2.4.4. Summary on transitive and intransitive verbs

The intransitive verbs in group (1-1) are basic verb forms from which causative verbs can be derived. The verbs in group (1-2) remain the same in both their intransitive and transitive forms, so there is no need to create derivatives. The verbs in group (3) are transitive in their basic form, and the intransitive counterpart is obtained by adding the prefix *et-*. A detailed explanation is provided below.

First of all, let us look at group (1-1). As the base form of verbs such as [neʃef] (to dry) and [nezel] (to go down/descend) is intransitive, it is necessary to derive their transitive counterpart as causative. In other words, ‘intransitive-transitive/causative’ pairs can be created in the same way they are in Japanese, as shown below.

Table 7*Intransitive-transitive/causative pairs in Japanese and Egyptian Arabic*

intransitive verb	Meaning	transitive/causative	meaning
sagaru	to lessen	sageru	to lower
dame-ni-naru	to become useless	dame-ni-suru	to spoil
kawaku	to become dry	kawakasu	to dry out
tokeru	to melt	tokasu	to unfreeze

As in the case of Japanese causatives such as [saseru], which is formed from the intransitive [suru], Egyptian Arabic verbs can be established as causative in a productive manner. In group (1-1) this is done by doubling the middle consonants and changing the vowels from [e] to [a] to form causatives.

Table 8*Intransitive-transitive/causative pairs (2)*

intransitive (basic) form	Meaning	transitive/causative	meaning
ba:z	to become useless	bawwaz	to spoil
neʃef	to become dry	naʃʃef	to dry out
weʔef	to stand	waʔʔaf	to cause (something/someone to) stand
dehek	to laugh	dahhak	to cause (someone to) laugh
meʃi	to walk	maʃʃa	to make (someone to) walk

As discussed earlier in this paper, the verbs in group (1-1) generate events that are achieved by inanimate subjects on their own, regardless of whether any causative elements that trigger the event exist.

The prefix *et-* can be attached to form the causative verb form, demoting the agent from the event and shifting the focus to be placed on the event itself along with any resultant incidental changes.

25. es-seggada neʃʃ-et
 def-carpet dry.perf.3sing.fem.
 ‘The carpet dried.’

26. el-hawa naʃʃef es-seggada
 def-air dry.caus.perf.3sing.ml. def-carpet
 ‘The air made the carpet dry.’
27. es-seggada et-naʃʃefet
 def-carpet intr-dry.caus.perf.3sing.fem.
 ‘The carpet got dried.’

The most natural interpretation of example 25. is [the carpet dried naturally]. [The air made the carpet dry] in example 26. is a causative expression, and in example 27. an involvement with the demoted agent is emphasized.

In group (1-2), the intransitive verbs and transitive verbs share the same form, so it is not necessary to create derivatives.

28. el-walad ʃaffen al-ʔakl
 def-boy spoil.perf.3sing.ml. def-food
 ‘The boy spoiled the food.’
29. el-ʔakl ʃaffen
 def-food rot.3sing.perf.ml.
 ‘The food had gone bad.’

Examples 28. and 29. both use the same verb form *ʃaffen* [to spoil, spoilt], paired with the noun [food] which is used as the object in example 28. and the subject in example 29.

However, there are fewer verbs that belong in this group compared with other verb groups. The prefix *et-* cannot be attached to this type of verb nor be used in passive expressions in Egyptian Arabic.

In summary, the verbs in group (3) come in pairs to support the most fundamental type of transitive and intransitive forms. The intransitive verb forms are derived by adding the prefix *et-* to the transitive verb forms.

In the next section, we will examine passive participles, the last of the agent defocusing expressions. The same shared passive participles are used in Egyptian Arabic and standard Arabic.

2.5. Passive participles

In addition to vague agent active construction and prefix *et-* construction which creates intransitive verbs, Egyptian Arabic comprises passive participle construction, which functions similarly to agent defocusing construction in standard Arabic. The main function of passive participles is to express change in objects (change of state). Additionally, it should be noted that passive participle constructions do not permit the appearance of agents.

Passive participles in standard Arabic grammar are categorized as nouns. Passive participles in both standard Arabic and Egyptian Arabic share almost the same characteristics and functions, but differences do exist in how derivatives are created from different verb forms. The functions and characteristics of passive participles enable the expression of the resultant states of subjects that have been affected or changed by previous events (Haspelmath 1994).

- | | | | |
|-----|--|------------|------------------|
| 30. | el-bab | maftu:h | ʕala: mesraʕaihi |
| | def-door | open. part | completely |
| | ‘The door is fully opened.’ | | |
| 31. | el-ragel | maʔtu:l | baʔa:lo yome:n |
| | def-man | kill.part. | ago 2 days |
| | ‘The man has been murdered since 2 days before.’ | | |

In example 30. the state of the subject is expressed as [is opened] and in example 31. as [has been murdered], as a state that [is] or that [has been] in existence as a result of a previous event.

3. Comparing the three types of agent defocusing constructions

Let us now discuss the differences between the three types of agent defocusing constructions we explored in this paper.

Although in some cases these construction forms can be used interchangeably to express the same event, differences do exist in how the event is viewed and what the speaker is attempting to get across. The three sentences listed below express the same event, but the construction for each is different in that the focus is placed on the existence of the agent, on awareness, or on the status of the subject respectively.

→ Vague agent construction

32. darabu Samra fe-l madrasa
 hit.perf.3pl.nom. Samra.acc. at-def. school
 ‘Samra was hit at school.’ (lit: ‘They hit Samra at school.’)

→ Prefix *et-* construction

33. Samra *et-darabet*
 Samra intr-hit.perf.3sing.fem.
 ‘Samra is (was) hit.’

→ Passive participle construction

34. Samra *madru:b-a*
 Samra hit.part-fem.
 ‘Samra is hit.’ (still being affected by the event [hit])

All three samples above express the event of Samra being hit. However, the methods of how focus is placed on the agent and how awareness of the agent is expressed are different.

First of all, the vague agent construction in example 32. requires a location to express attributes of the agent. By using the verb in its active form and by adding a phrase that suggests the identity of the agent, the existence of the agent can be sensed very strongly.

In prefix *et-* construction, the agent is semantically deleted, causing the focus to be placed instead on the entire event. The fact that the agent is demoted does not contradict its logical existence. The prefix *et-* functions to demote the agent syntactically to the extent that the agent is unable to appear in any way whatsoever, as if the event happened on its own without any agent. Thus, even though the agent exists logically, since it is demoted at least syntactically, the focus on the agent is weakened.

Finally, in passive participle construction, focus on the agent is minimized, which maximizes the focus placed on the subject (example 34.).

Use of the passive participle also alters other aspects, for example, increasing focus on the object. In example 33., the focus is only on the [hit] object, and not on any other element in the event. Example 35. is therefore an incorrect sentence, because the latter clause indicates that no effects exist. In other words, the event of ‘healing’ in the latter clause contradicts the function of the passive participle, which expresses the current status of the subject.

35. *heiya metʃawwar-a, bas xaffet
 she part.hurt-fem. but heal.3sing.perf.fem.
 ‘She is hurt, but the wound healed up.’

Therefore, it is permissible to use vague agent construction or *et-* prefix construction instead.

36. heya et-ʃawwar-et,
 she intr-hurt.3sing.perf-fem.
 bas xaff-et
 but heal.3sing.perf-fem.
 ‘She got hurt, but the wound healed up.’
37. ʃawwar-u:-ha
 hurt.tr.perf-3pl.nom-3sing.fem.acc.
 f-el rehla, bas xaffet
 in-def. excursion but heal.3sing.fem.
 ‘She got hurt on the excursion, but the wound healed up.’

4. Conclusion

Agent defocusing is known to be a universal function that exists in passive constructions across languages. In this paper, I explored this familiar topic from a new angle, examining agent defocusing as an independent function not restricted to passive construction, and examining constructions in Egyptian Arabic that utilize this function.

This paper identifies three types of agent defocusing constructions in Egyptian Arabic. Although the three constructions share the same function of agent defocusing, they differ in morpho-syntactic characteristics, in other words in the degree of agent defocusing and where the focus falls instead.

The first of the three constructions I referred to as ‘vague agent construction’. The verb in this construction takes on the active form, and the patient still fills the role of the object. The morpho-syntactic and semantic characteristics of this construction are summarized as follows.

- A. The verb is in the active form.
- B. The verb agrees with the third person plural subject (‘they’), but the pronoun *homma*, which means ‘they’, cannot be expressed. In other words, the construction does not

- have an explicit subject.
- C. A clause identifying the agent's identity (work place, etc) is needed.

Next, I will summarize below the semantic characteristics of this construction.

- D. Although the verb agrees with the plural subject, the agent in the real world may be singular.
- E. The agent is construed to be an intentional agent. Therefore, the event is an intentional event and not an accidental one.

In this construction, although the agent is defocused by deleting its specific identity, and is not expressing himself/herself at the morpho-syntactic level, the speaker/listener has a clear sense of the existence of the agent, due to the connotation of the agent's intention towards the event, and its implied identity.

The second agent defocusing construction introduced in this paper is prefix *et-* construction. This construction is known widely as passive construction in Egyptian Arabic. However, because we have no clear definition for passive construction, nor a clear consensus on what should and should not be considered as passive, I avoided using the term "passive construction" in this paper, and instead discussed the construction in terms of morpho-syntactic and semantic characteristics. Below, let us review the list of these morpho-syntactic and semantic characteristics, before explaining the agent defocusing realized in the prefix *et-* construction. The morpho-syntactic characteristics are as follows.

- F. The prefix *et-* is added to transitive verbs, converting them to intransitive verbs.
- G. The agent is demoted and the patient becomes the subject.
- H. The logical agent can be indicated with the preposition *men* (which means 'from'), but in this case is perceived as an unintentional agent.

Prefix *et-* construction demotes the agent morpho-syntactically, and promotes the patient to be the subject. In this construction, the agent is defocused, and the focus instead falls on 'what happened', in other words, on the event itself and on its sequence.

Agent defocusing in prefix *et-* construction causes a more dramatic shift in focus compared to that in vague agent construction. This is due to how the verb is detransitivized via the

intransitive prefix *et-*, and how the intentional agent is not mentioned or expressed. Prefix *et-* construction demotes the agent at the syntactic level, and the event is construed as if it happened without external power or agent, although the agent exists at the logical level.

The last of the three agent defocusing constructions discussed in this paper is the passive participle construction. The passive participle is classified as a noun in Arabic. No verbal elements are used in this construction, and the logical patient is the subject. No agent can be expressed in this construction, by any means. The agent is highly defocused in this construction, and the focus is only on the resultant state of the subject.

The following figure visualizes the degrees of agent defocusing in the aforementioned three constructions.

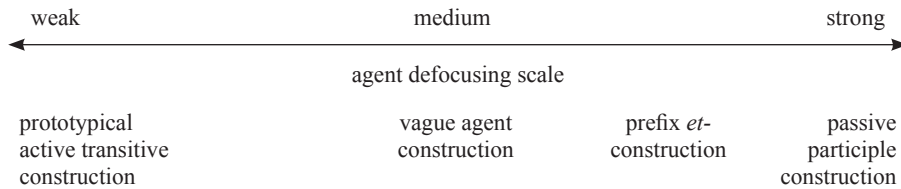


Figure 1

Egyptian Arabic constructions on agent defocusing scale

Abbreviations

acc:	accusative
cont:	continuous
def:	definite article
dl:	dual
fem:	female
gen:	genitive case
imper:	imperfective
intrg:	interrogative
ml:	male
neg:	negation
nom:	nominative case
part:	participle
pass:	passive
perf:	perfective
poss:	possessive
rel.cl:	relative clause
v.:	verb
3sing:	third person, singular
1sing:	1st person, singular

Reference Material

- Abdel-Massih, E. T., Abdel-Malek, Z. N. & Badawi, E. M. (2008), *A Reference Grammar of Egyptian Arabic*, Georgetown University Press.
- Abdel-Massih, E. T., Bahig, F. (1978), *A Comprehensive Study of Egyptian Arabic: Conversation Texts, Folk Literature, Cultural Ethnological and Socio Linguistic Notes*, University of Michigan Press.
- Aoun, J. E., Benmamoun, E. & Choueiri, L. (2010), *The Syntax of Arabic*, Cambridge University Press.
- Comrie, B. (1981), "Aspect and Voice: Some Reflections on Perfect and Passive", in Tedeschi, T. & Zaenen, A. (ed.), *Tense and Aspect*, New York, Academic Press, pp.65-78.
- Croft, W. (1991), "Verb Forms and the Conceptualization of Events", *Syntactic Categories and Grammatical Relations: The Cognitive Organization of Information*, the University of Chicago Press, pp.240-271.
- Danks, W. (2011), *The Arabic Verb: Form and Meaning in the Vowel-lengthening Patterns*, Amsterdam, John Benjamins.
- Delancey, S. (1985), "Agentivity and Syntax", in Eilfort, W. H. & Kroeber, P. D. (ed.), *CLS 21, Part 2*, Chicago, Chicago Linguistic Society, pp.1-12.
- Dixon, R. M. W. (2005), "The plate, which had been eaten off, was owned by my aunt: Passives", *A Semantic*

- Approach to English Grammar*, Oxford University Press, pp.353-374.
- Givón, T. (1990), “Voice and De-transitivization”, *Syntax: A Functional-Typological Introduction II*, Amsterdam, John Benjamins, pp.563-644.
- Haspelmath, M. (2000), “More on the Typology of inchoative/Causative Verb Alternation”, in Comrie, B & Polinsky, M (eds.), *Causatives and Transitivity*, Amsterdam, John Benjamins, pp.87-120.
- エバ・ヨセフ・ハッサン (2015) 『標準アラビア語及びエジプト・アラビア語における動作主の脱焦点化について』 博士学位論文, 東京大学.
- 影山太郎 (2012) 『属性叙述の世界』 くろしお出版.
- Keenan, E. L. & Dryer, M. S. (2007), “Passive in the World’s Languages”, in Shopen, T. (ed.), *Language Typology and Syntactic Description*, New York, Cambridge University Press, pp.325-361.
- Langacker, R. W. (1994), “The English Passive”, *Concept, Image, and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar*, Berlin, Mouton de Gruyter, pp.101-148.
- Langacker, R. W. (2006), “Dimensions of Defocusing”, in Tsunoda, T. & Kageyama, T. (ed.), *Voice and Grammatical Relations*, Amsterdam, John Benjamins, pp.115-137.
- Lyngfelt, B. & Sostad, T. (ed.), (2006), *Demoting the Agent: Passive, middle and other voice phenomena*, Amsterdam, John Benjamins.
- Neama, F. (1973), *Molakhas Qawaed alloghati-l Arabeiya*, Cairo, Nahdet Masr.
- Shibatani, M. (1985), “Passives and Related Constructions: A prototype analysis”, *Language*, Vol.61, pp.821-848.
- 坪井栄治郎 (2002) 「受影性と受身」『シリーズ言語科学 2、認知言語学 I：事象構造』 東京大学出版会, pp.63-86.
- Watson, J. E. (2002), *The Phonology and Morphology of Arabic*, New York, Oxford University Press.
- Xrakovskij, V. S. (1988), “Resultative and Passive in Arabic” in Nedjalkov, V. P. & Comrie, B. (ed.), *Typology of Resultative Constructions*, Russia, John Benjamins, pp.327-342.
- 音声記号
- Journal of Arabic Linguistics: Tradition International Electronic Journal, (2018), (最終閲覧日：2019年09月10日) <http://www.jalt.net/jIpa.aspx>.

Note

- ⁱ In this paper, the term ‘motivation’ is used for animals and ‘intention’ for human beings.

アラビア語フォント対応のため、本論文のみフォントとして Times New Roman を使用しました
(事務局)

初級中国語クラスの教育現場における 発音指導の試み

——反復練習の実施法と効能、およびその限界に対する
幾つかの対処法について——

衛 藤 安 奈

Abstract

The purpose of this paper is to describe some important approaches to developing the foundation of Chinese pronunciation in beginner classes, composed of diverse students, Japanese four-year colleges and universities. I base my analysis on my teaching experience at the Law Faculty of Keio University. The topics that I refer to in this paper are well known, but I try to reveal more practical teaching methods to resolve them.

I first reveal the very simple but effective way of training one's Chinese pronunciation, that is, a repeated practice of reading out loud text that focuses exclusively on combinations of sound and meaning without Chinese characters. Then I will show analyses of and some ways to deal with several problems which still remain unresolved after this practice, namely: how to support those who have serious difficulties learning pronunciation, especially Chinese tone (声調); what is the best advice for students trying to learn the combination of the Chinese third tone (三声) and second tone (二声); and how to reduce the impact of Japanese first language interference with learning Chinese "hu" and "-n".

1. はじめに

本稿は、4年制大学の1年生用の必修科目として設定された初級中国語クラス（週2コマ、1クラス20～30人前後）において、クラス全体の発音の基礎づくりを、完璧さを目指すというのではなく、「底上げ」していくという観点から考えた場合にありうる試みについて、筆者の教育現場での経験を踏まえつつ報告するものである。本稿が考えるところの「底上げ」とは、「普通話」（以下、「」は外す）と呼ばれる標準中国語の規範に準拠しつつ、学習者が、指導者

の経験上許容できる発音レベルにまで到達することを最大の目的とする。また「底上げ」とは、学習者が指導者とやりとりをしつつ練習を重ねていく中で、発音を学習する上でのコツをつかむこと、言い換えればメタレベルの言語能力を会得することをも含意する¹。

クラスの発音の「底上げ」を目的として筆者がこれまで実践してきたのは、きわめて単純な反復練習である。本稿の第2章ではまず、この反復練習の実施法とその効能について述べる。そして単純な反復練習だけでは解決しきれない幾つかの問題について、第3章以降にその原因と対処法を論じていく。すなわち、反復練習を経てもなお発音をスムーズに習得できない学習者の類型に対する分析と、とくに声調の不得意な学習者への対処法、発音の得意な学習者でも習得が遅れる声調「3声+2声」の組み合わせに対する分析と対処法、日本語話者特有の母語干渉が生じやすいピンイン（中国語のローマ字表記）のうちでも、とくにそれが複雑な形で現れる「hu」と「-n」に対する分析と対処法である。そして第4章で本稿の考察をまとめ、本稿に提示した方法が有する最大の課題2点について触れる。

とはいえむろん、こうした諸問題に関しては、すでに数多くの知見が世に問われている。本稿が目指すのは、先行研究や従来の指南書に学びつつ、多様な学習者のいる教育現場においてはなおひと工夫ほしいと筆者が感じた、数点の問題に対する実践面での試みを記述しておくことである。中国語の発音教育の現場に身を置く人々の一助となれば幸いである。

また、本稿に述べる各種事例は、筆者が現在勤務する慶應義塾大学法学部での経験に基づくものであり、同大学における事例を他の教育現場に応用する際には、それぞれの学習者の集団がもつ傾向や個性を考慮する必要があることを書き添えておく。

2. 反復練習

2-1. 自主トレーニングの設定

日本語話者は中国語の発音をなかなか習得できないという声を、しばしば耳にすることがある。しかしながら、筆者の勤務先での経験に限っていえば、ピンインにせよ声調（中国語のトーン）にせよ、その習得に決定的な困難を抱える学習者は、むしろ少数だという印象がある。というのは、一定の反復練習を経たあとであれば、大半の学習者はピンインと声調だけで「それなりの発音」をできるようになるからである。

なお本授業では、声調の発音の合否判断基準は次の点に置いている。すなわち1声は、自身が通常話すときの声よりも高く発せられ、末尾が尻下がりにならないこと。2声は、音が漸次上がっていく様相がみられること。3声は、自身が通常話すときの声よりも低く発せられること。4声は、音が漸次下がっていく様相がみられること。

ピンインや声調が苦手であるかにみえる（また当人もそのように訴える）学習者の大半は、反復練習が単純に不足しているだけである場合が多い。日下恒夫は、中国語の発音を習得する

ためには、朗読を「最低50回」は実行すべきだと主張しており（日下、2007：6）、木本一彰は、学習内容を長期記憶に定着させるためには「最低100回」の朗読が必要だと述べている（木本、2015：25）。

日下や木本の提言を参照する限り、クラス全員に50～100回の朗読の自主トレーニングを課するのが理想的ということになる。しかし大学の必修語学としての初級中国語クラスでこの朗読回数をおこなわせるのは、現実的ではない。学習者個人の動機や適性があまりにも異なっているからである。また木本がこの方法を推奨しているのは、まとまったエッセイを読解できる中級レベルの学習者に対してであり、その目的も、「さまよえる中級者」が「ネイティブ」（ただし同書が想定するのは、普通話を操る CCTV のアナウンサーのような存在である）の発音を聞き取れるようにするという点に置かれている。

そこで筆者の授業では、漢字を介在させずに意味と音声の組み合わせに意識を集中させる木本の方法を参照しつつ²、それを初級クラス用にアレンジして応用することを試みている。

まず木本が中級者のために推奨している方法の要点を確認しよう。木本は、「ピンインを読み上げる朗読」と「何も見ずに耳だけで音を追うシャドウイング」とを1回ずつ実施したものを「1セット」とカウントし、これを50セット（50往復、すなわち朗読回数は100回）繰り返すことを提唱している。さらに、ピンインを読み上げることに口が慣れてきた段階で、「簡体字のみの文章を読み上げる朗読」と「シャドウイング」の往復に切り換えるようにとも指示している。木本が自身の経験に基づき推奨するところによれば、「ピンインを読み上げる朗読」から「簡体字のみの文章に基づく朗読」への切り替えは、朗読回数が30セットを越えたあたりが目安である（木本、2015：「本書の学習方法」）。

しかしながら、初級中国語クラスの会話文をベースとした発音の習得に、ここまでの回数をこなす必要はおそらくない。50セット（100回）に代わって筆者の授業で推奨しているのは、最低15～20セット（30～40回）という回数である。また木本の提唱する方法を参照し、ピンインに慣れてきたら途中で簡体字のみの朗読練習に切り換えてもらい、最終的には、簡体字のみで正しい発音ができるようにすることを目標として設定している。この朗読練習を自主トレーニングとして、次の授業までに各学習者に取り組みさせるのである。ただ自主トレーニングのセット数はあくまで目安に過ぎず、実際にどれくらいの回数をこなすかは、最終的には学習者の自主的判断に任せている。

2-2. 反復練習実施前の準備

学習者を反復練習に臨ませる前に、教員の側で徹底しておくべき作業がある。朗読対象として指定した箇所に含まれる単語、文意、基本的な調音方法（唇の形、舌の位置など）、また後述する「3声＋2声」の組み合わせのように再現に困難を来しやすい声調のリズムなどを、事

前によく周知させておくのである。文章の中身を理解せず、また個々のピンインや声調の正しい発音を把握しないまま、漫然と反復練習をおこなうだけでは、効果は薄いからである³。

またこの反復練習をおこなうにあたっては、簡体字のみの文章とピンインのみの文章とが用意されていることが望ましい。しかし通常のテキストは、簡体字の上などにピンインがつけてあるものが多い。そこで簡体字にすでにピンインが付してあるテキストを使用する場合、筆者はピンインのみの文章と簡体字のみの文章を自主トレーニング用のプリントとして用意し、学習者に配布している。さらに筆者の授業では、自主トレーニング記録用紙のフォーマットをあらかじめ学習者に渡しおき、そこに発音練習の回数をなるべく正確に記入して、客観的なデータを残すよう指示をしている。

正確な発音の習得に集中するという見地からすれば、テキストの文章はあまり長くないものがよい。筆者の担当する1年生のクラスでは、相原茂・陳淑梅・飯田敦子『日中いぶこみ広場 エッセンシャル版』（朝日出版社、2019年）を用いている。慶應義塾大学法学部の学習者の学力からすると、同書の内容は簡単すぎる嫌いがあるが、30人前後のクラス全員の発音レベルを「底上げ」とするという課題からすれば、むしろこれくらいの分量でも授業時間はぎりぎりとなる。

2-3. 朗読テストの実施、および反復練習の効果の一般的傾向

筆者の授業では、各学習者に上述の方法で自主トレーニングを実施してもらったのち、その成果を見るために聞き取り小テストと朗読テストを実施している。朗読テストの実施にあたっては簡体字のみの文章を手渡し、それを見ながら、学習者に朗読をおこなってもらう。ただし朗読は1人1人おこなうのではなく、2～3人で朗読チームを組み、全員で一斉に発音する形で実施する。

朗読テストの結果のフィードバックは、学習者1人につき簡体字のみの用紙1枚を採点用に準備し、発音を間違えた字に印をつけ、声調とピンインどちらを間違えたのかを、その場で学習者に伝える形でおこなっている。採点基準は、本来のピンインの発音からあまり大きくはズレた音を出さないこと、声調を最低限正しく読むこと、の2点である。ただし、ときにはごく少数ながら、自身の発音の問題点を自覚できず、かえって教員の採点結果に学習者が異議を唱える場合もある。朗読チームを組ませることは、こうした事態を防ぐためにも有用である。というのは、チーム単位で発音をすれば朗読の比較対象ができ、自身の発音のどこに問題があるのか、教員との1対1の朗読テストに臨む場合よりも学習者に自覚しやすくなることが期待されるからである。

表1 クラスAの練習回数と朗読テストの結果

練習回数 朗読ミス	10セット 以下	11-15 セット	16-20 セット	21-25 セット	26セット 以上	不明
0	31	27	47	27	40	15
1	8	4	4	2	4	2
2	2	－	2	－	－	2
3	1	－	1	－	－	－
4	1	－	－	－	－	1
5	－	－	1	－	－	－
6以上	2	－	－	－	－	－

※履修者33名、欠席等による不参加7

表2 クラスBの練習回数と朗読テストの結果

練習回数 朗読ミス	10セット 以下	11-15 セット	16-20 セット	21-25 セット	26セット 以上	不明
0	27	35	60	29	18	10
1	7	3	12	3	2	1
2	3	2	1	－	－	1
3	1	－	－	－	－	－
4	－	－	1	－	－	－
5	－	－	－	－	－	－
6以上	1	－	－	－	－	－

※履修者32名、欠席等による不参加7

表3 クラスCの練習回数と朗読テストの結果

練習回数 朗読ミス	10セット 以下	11-15 セット	16-20 セット	21-25 セット	26セット 以上	不明
0	18	26	31	29	41	8
1	3	2	4	7	6	3
2	1	2	1	1	1	2
3	－	2	－	－	－	－
4	－	－	2	－	－	－
5	－	－	－	－	－	－
6以上	－	－	－	－	－	－

※履修者29名、欠席等による不参加11

表1～3は、2019年度春学期の1年生向け初級中国語クラスA、B、Cにおいて、7回の朗読テスト（3クラスとも同一メニュー）から得られた結果をもとに、学習者がどれくらいの練習回数を実施したと申告するとき、どの程度の朗読ミスが生じていたかを示したものである。朗読対象は『日中いぶこみ広場 エssenシャル版』第5～11課の本文であり、各課につき1回ずつ朗読テストを実施した。ただし全員に全文を朗読させると授業時間が不足するため、当日は本文を前半と後半に分かち、どちらを読むかは、各朗読グループの代表を朗読直前に筆者とジャンケンさせ、その結果によって決定した。筆者とのジャンケンに勝てば前半、負ければ後半の朗読である。

表に記入された数字は、クラス全員が参加する7回の朗読を通じて得られた事例数であり、事例数の合計は「履修者数×7－欠席等による不参加数」と同数になる。

「練習回数」は、ピンインの朗読1回とシャドーイング1回を「1セット」とみなす発音練習の手順を遵守したとする学習者の申告のみを採用している。この手順から逸脱した練習をおこなっている場合、たとえばCDを聞かずにピンインだけを朗読した、もしくはピンインだけを朗読し、CDを聞かなかった場合などは、セット数としては「0」としてカウントしている。「不明」とあるのは、当人が練習回数に関する正確な記録をとっていない場合である。

「朗読ミス」は、筆者が発音を聞き、普通話の規範からのズレが大きいと判断したものである。漢字1つの「読み間違い」につき「朗読ミス1」とカウントしている。「読み間違い」の判断基準は、①声調に必要な最低限のイントネーションの変化が再現できていないこと（判断基準については既述）、②ピンインの発音が規範からかけ離れていること（たとえば「cong」を「コン」と読むなど）、の2点である。ただし、発音が正しくないとは判断される場合にも、まず学習者に発音を誤った漢字の声調やピンインをたずね、正しい答えが返ってくる場合には再度発音を試みさせ、これにより発音が是正されたと判断できた場合には、朗読ミスを「0」としている。

3つの表をみると、練習を21セット以上こなしたと申告する学習者は、いずれのクラスでも朗読ミスが2つ以内にとどまっている。また表1のクラスAと表2のクラスBの結果からは、10セットを下回る練習回数を申告する学習者に、朗読ミスが多くなっていくことがわかる。

ただしこれら三つデータの背後には、次のような問題が控えていることを考慮する必要がある。第1に、この表は学習者1人1人の個性や個別の事情を捨象し、すべての事例を均質なデータとして示しているので、クラスごとに傾向が異なる点や、発音を苦手とする同一人物がミスを幾度も繰り返している点が看取できないことである。たとえば表3のクラスCにおいては、練習を11～15セットこなしたと申告しながら、ミス2を2回、ミス3を1回記録している学習者がいる。また同クラスには、練習を16～20セットこなしたと申告しながら、ミス2を1回、ミス4を1回記録している学習者もいる。こうした学習者ごとのデータの偏りのほ

か、当日ランダムに決定する朗読の順番が遅くなればなるほど、待ち時間を仲間との発音練習にあてられるため、朗読テストでよい結果が出やすくなることも、この表からは読み取れない。

本表の第2の問題は、事前に「15～20セットが目安」と学習者に伝えてあるため、11～20セットのゾーンに関しては練習回数の「水増し報告」が混入している可能性を排除できないことである。練習回数が目安よりも多いゾーンや少ないゾーンに関しては、「水増し」をすることへの特別なインセンティブはないと考えられるので、比較的信頼できるデータだと判断できるが、それでも学習者からの申告がすべて正確であるという保証はない。

さらに、21セット以上のゾーンにおいてもときおりでたらめな発音をする学習者が見受けられ、申告された練習回数を均質なものと受け取ることはためらいが残る。これが第3の問題点である。たとえば表3のクラスCにおいて、26セット以上でミス2を記録した学習者がいるが、この学習者は日頃から注意力がやや散漫であり、一度の説明ではなかなか手順を理解しない傾向のある人物であった。

最後に、第4の問題として、各課の文章の分量や難易度もまた均質ではないことがあげられる。

こうした諸問題を考慮すると、本表における数値は、それぞれに個性をもつ不均質なものをあえて均質化したのがゆえの歪みを内包するものである。とはいえこの点を差し引いてもなお、練習回数と朗読ミスのおおよその相関関係を考察する手がかりにはなると思われる。

3. 反復練習を経ても解決されない問題点について

しかし当然ながら、単純な反復練習だけでは解決しきれない幾つかの問題も存在する。以下では、反復練習を経ても発音が是正されない学習者、発音の得意な学習者でも習得が遅れる声調「3声+2声」の組み合わせ、日本語話者特有の母語干渉が複雑な形で生じる「hu」と「-n」について、その原因分析と対処法を記述していく。

ただし以下に述べる問題は、あくまで普通話の規範を念頭に置いた場合の問題群であり、実際の中国社会においては、声調や「hu」、「-n」などの発音が規範通りでなくともコミュニケーションが成立しているという点は留意されたい。

3-1. 反復練習を経ても発音が是正されない学習者に関する分析

3-1-1. 4つの類型

ここでは、学習者が15～20セットの朗読回数をこなしていると申告しているにもかかわらず、うまく発音できないケースについて考察してみたいと思う。筆者の経験に基づく限り、ごく大まかに次のようなケースが確認された。①学習者が練習回数を水増しして申告している場合、②学習者が練習回数を実際にこなしてはいるが、所定の手続きによらずして我流で練

習している場合、③学習者が所定の手続きに従って実際に練習回数をこなしてはいるものの、ピンインを丁寧に読む作業がおろそかになっている場合、④学習者が所定の手続きに従って実際に練習回数をこなしてはいるものの、音の高低やリズム感をつかむ能力自体に問題があり、どうしても声調を習得できずにいる場合、である。

発音を習得できずにいる学習者が、上記の①～④のいずれのケースに当たるのかは、個別のやりとりの中で見極めていく以外に方法はない。筆者の授業では、前述の自主トレーニング記録用紙を発音テスト時に持参させ、そこに記されたデータをもとに、発音がスムーズではない学習者に対する「問診」をおこなっている。

①および②のケースは、中国語教育という見地からすれば、それほど深刻な問題を含むものではない。①の場合には、申告された練習回数と朗読の実際とが一致していないことを相手に告げ、この回数は本当に実情を反映したものなのか再確認すると、たいてい申告者の側で回数を修正する。その場合には、練習回数は目安に過ぎず、大切なのはあくまで発音が正しくできるようになるか否かであるという点を改めて伝えればよい。

②の場合にしばしば見受けられるのは、最初から自分の耳が捉える CD の音だけに頼って練習をしてしまっているという状況である。部活やアルバイトで忙しいために、なるべく時間をかけずに発音ができるようになりたいという心理が働いている場合や、ピンインの仕組みに対する理解が不十分でも、中国語の音を正確に聞いていると過信している場合などに、こうした現象が起きるようである。もちろん、たとえ学習者が所定の手続きを軽視し「手抜き」をおこなっていたとしても、実際に発音が向上しているならば問題はない。しかし実際には、とくにその初期において、未知の音に対するセンスがぬきんですぐれている学習者や、高校時代にすでにある程度中国語を学んできた者を除き、通常はでたらめな発音に終始してしまうことのほうが多い。このようなケースにおいては、「手抜き」では結局のところ発音が向上していないという事実を当人に理解してもらいさえすれば、問題は徐々に解決する。

③のケースは、ふまじめというわけではないものの、注意が散漫になりがちな学習者に起きやすい現象のようである。そのような場合には、自身が集中力を欠いた状態で練習を繰り返していたという事実を当人が自覚すると、一定の改善がみられる。注意が散漫になりがちな学習者に関しては、慌てて多くの回数をこなすよりも、回数は少なくともよいから 1 回 1 回に集中し、丁寧に発音することを心がけるよう促すなどの工夫が必要となる。

④のケースは要注意である。このような学習者に発音の自主トレーニングの練習回数を見せてもらくと、平均以上の練習回数（20セット以上）をこなしているにもかかわらず、発音が向上していない場合がある。当人は、決していい加減にやったのではない、一生懸命練習したのだと主張する。このようなケースではしばしば声調の再現にも大きな問題がみられ、当人も、CD を聞いても声調の違いがわからないと訴える。発音を聞いてみると、とくに 2 声と 4 声に

問題を抱えていることが多い。2 声を発音しようとする と 1 声になり、4 声を発音しようすると、3 声になるという具合である。あるいは 1 声 と 1 声を連続して発音することにも困難が認められる。つまり、漸次音を上げていく、もしくは下げていくという調整や、音を同じ高さでそろえて発音することができないのである。

3-1-2. 身体的感受性改善の試み

前項に述べた④のケースを、声調の問題に即して注意深く見てみると、学習者の症状はさらに次の 2 つに区別できる。(1) 声調記号のみで自力で再現することはもとより、CD を聞いて復唱することも困難であるが、教員が直接向き合って発音をゆっくり聞かせ、復唱させると、ある程度まで是正される場合、(2) 教員が直接向き合って発音を聞かせ、復唱させても、なお困難を抱えている場合、である。

(1) のように、CD を聞くだけでは声調を再現できない者が、教員が直接向き合って発音してみせるとそれなりに正しく復唱できるというケースに関しては、筆者の経験上、問題の根はさらに次の 2 種類に整理できるようである。すなわち、(a) CD の発音が速すぎるか、(b) 対人でおこなわれる発音であればリズム感を感知できるのに対し、CD ではそれを感知できないか、のどちらかである。

声調の向上しない学習者のかかえる問題が (1) の (a) である場合、その解決は比較的容易である。教員がゆっくり発音したものをスマホに録音させるなどの工夫をするだけでよい。しかし (1) の (b) である場合、これは身体レベルでの感受性との関連において問題が生じている可能性があり、したがってその対処法も、身体的感受性の改善という、より深いレベルからのアプローチを模索する必要がある。

言語習得の過程を包括的な身体性の問題と関連づけて把握する言語教育理論ヴェルボトナル法の創始者ペタル・グベリナは、「聴覚的認知において基本となる最適要素は、人間の脳と身体である」とし(グベリナ、1994: 115)、また子供が母国語のリズムとイントネーションを模倣する過程においては「身体、前庭器官、平衡感覚、そして振動感覚といったものすべてが大きな役割を果たしている」と述べている(グベリナ、1994: 117)。つまり、身体的感受性に問題を抱えている者は聴覚的認知においても困難を生じやすく、それは言語の習得面にも影響を及ぼさずにはおかぬということである。

筆者の授業経験に照らしてみても、(b) に分類される学習者は、良くも悪くも外界の刺激を機敏には捉えない、つまり身体的感受性の精度が高くない、もしくはなんらかの要素によってそれが阻害されているタイプが多いように見受けられる。

身体的感受性の改善という問題に関しては、声調に合わせて腕を振ったり体でリズムを取ったりしながら発音するよう指導する、といった方法が考えられる。たとえば 3 声のときには、

膝を曲げ体ごと沈み込むようにし、身体で3声を表現しながら発音する、といった具合にである。というのも、現に筆者の担当したクラスにおいては、声調がうまく再現できないとき、指揮者のように声調に合わせて腕を振り、また腰を上下に動かし、そうすることで声調を自力で是正した者が複数存在したからである。

それゆえ、緊張して体が硬くなっている学習者に対しては、身体でリズムを取るよう指導することが、ひとつの方法として考えられる。「体を動かしてみる」という指示を筆者が実際に試みたところ、十分とはいえないまでも、少なくとも緊張して棒立ちになっている状態よりは、声調がいくらか是正される場合があった。ただし当然のことながら、この方法は学習者が乗り気でないときには禁物である。とりわけ内向的な学習者にこの方法を強要すると、期待通りの効果が得られないばかりか、無用なストレスを与えることになってしまう。

身体的感受性の改善のために考えられるもうひとつの方法は、前述の朗読チームの仲間と、発音テスト前に「音合わせ」をしてもらうというものである。とくに有効であるのは、声調の得意な学習者を声調の苦手の学習者のパートナーとして指名し、その声調の是正に協力を要請しておくというものである。こうしておく、朗読テストの順番が回ってくるまでには、声調がほぼ是正されている場合が多い。その理由として、学習者同士の「音合わせ」によって身体レベルでリズム感が伝達されている可能性が考えられる。朗読チーム内部で学習者同士がよい関係を構築し、事前の「音合わせ」をゲームのように楽しんでおこなっている場合には、発音にもほぼ問題がなくなる場合が多い。そのため筆者の授業では、朗読テスト前の「音合わせ」をはじめから必須作業として設定している。しかし、学習者の学習意欲が極端に低い場合や、対人コミュニケーションに著しい困難を抱え、よい人間関係が築かれない場合には、この方法によったとしても声調の習得は難しい。

さらに、このような身体的感受性改善の試みを施してもなお声調の向上がなかなかみられないのが、(2)の場合である。この場合、そもそも身体レベルでの感覚のやりとりにおいて、通常以上の困難を抱えている可能性が考えられ、目下有効な対処法は見つからない。こうした症状を示す学習者は、筆者のこれまでの経験に基づく限り、2クラスに1人くらいの割合で存在するとみておいたほうがよいように思われる。さらに注意せねばならないのは、身体レベルのやりとりの得手・不得手と、学習者のまじめさの間には、必ずしも積極的な相関関係が認められない点である。まじめに練習をこなしているにもかかわらず声調ができない学習者を発見した場合は、発音の習得がうまくいかないことを責めたりしてはならないし、たとえ冗談であっても、笑いものにすることもしてはならない。当人も萎縮していることが多いからである。むしろ、このような学習者がクラスにいるときには、朗読テスト時に、まじめさと声調の上手・下手は無関係であることを伝え、発音の評価と人格的評価を切り離すよう促し、サポート役をつけて朗読に臨ませるなど、一定の心理的配慮が必要となる。

3-2. 習得の遅れる声調の組み合わせ「3声+2声」——半3声をめぐる問題

一方、標準的学習者がいつまでも間違える声調の組み合わせがある。「3声+2声」の組み合わせである。この問題はすでに中国語教育者によって幾度か指摘されてきたことであるが、以下に改めて問題の所在を示しておこう。

普通話の規範における3声は、単独で発音するとき（「静態音節」）と「3声+2声」のように組み合わせで発音するとき（「動態音節」）とで、イントネーションや長さに微妙な違いが生じる。3声を単独で発音するときには、末尾が上昇する形で、やや長めに発音されることが多い。これに対し「3声+2声」の組み合わせでは、3声は一貫して低く抑えられ、かつやや短くなる。これは、中国語教育の領域においては3声と半3声の違いとして知られている現象である（松本、2014）。この問題について日下は、「第3声は単独の音節として発音するときには後半の上昇が見られ」るが、「後ろに他の音節が続くとき」には、「第3声を、低く始め、意識的に低いままにおさえて発音する癖をつけておくことが実用的」であると指摘している（日下、2007：30）。

学習者にあらかじめ説明を与えず、自力で「3声+2声」を発音させてみると、多くは「2声+2声」もしくは「2声+3声」に近い発音をする。その原因は、「3声はいったん下げたから末尾を上げる」と習ったことにより、「3声+2声」の組み合わせにおける3声をも、3声が単独で発音されるときと同様の抑揚で発音しようとするにある。すなわち前半をいったん低く下げたから、後半を跳ね上げるように発音するのである。しかし「3声+2声」の際にこのような発音の仕方をする、と、前半の3声は2声に近いリズムに変じてしまう。

毎年量産されるテキストにも、3声と半3声の違いがわかりやすく示されているとはいえない、この問題は教育現場で徹底されないことが多いという声もある。野田は、「3声の音程変化を複雑にしている一番の要因である末尾の〔1 4〕〔引用者注：五度法において中国語の高低を示す数字〕は、そもそも現実には余り出現しない部分でもあるので、いっそ触れない方がよい」（野田、2011：25）とし、また松本洋子は、「現在でも教育の現場においてまだ半3声が完全に普及しているとは言えない」と指摘している。松本によれば、半3声に関する知識の不足は日本だけの問題ではなく、海外でも同様の状況が存在するという（松本、2014：60、注1）。

筆者の授業では、「3声+2声」の発音の合否判断基準を、①3声の末尾があがらないこと、②2声の末尾が「あがった」と指導員に判断できること（「meiguo（美国）」であれば、guoのoがgよりも高く発せられること）に置き、以下の対処法を用いている。

まず「3声+2声」のときは3声を上昇させないという点を強調するのだが、その際、単独の3声と「3声+2声」の違いを簡単に図示してイメージさせることを試みている（図1）。そして「3声+2声」は前半の3声を「最後まで下げっ放し」「とにかく下げる」と強調し、

手本を示して復唱させると、ほとんどの場合は、学習者は正しい声調で発音できるようになる。ただし時間をおくとまた声調が狂うようになるので、反復練習を繰り返させて身体レベルで定着させる必要がある。

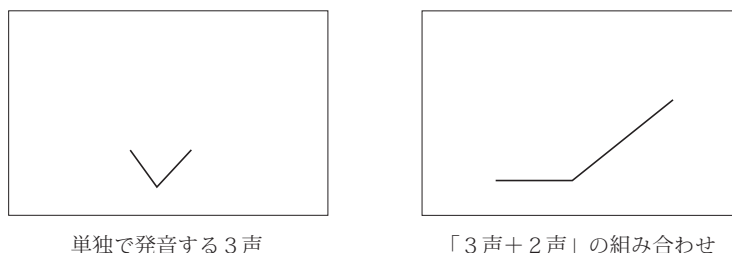


図1 単独の3声と「3声+2声」の違いに関する簡単なイメージ

上記と同様の現象は、「3声+轻声」の組み合わせにもみられる。これも、3声が半3声になるにもかかわらず、学習者が3声の後半を単独で読むときのように上昇させることで、結果として「2声+轻声」の発音をしてしまうのである。それゆえこの場合も、「3声+2声」のときと同様に、前半の3声は「とにかく下げる」、そして後半の轻声を「前の音より高めに置く」と繰り返し伝える必要がある。「3声+轻声」の発音の可否判断は、轻声が3声よりも高く発せられているかという点に置いている。

3-3. 母語干渉の生じやすいピンイン「hu」と「-n」の指導法について

反復練習だけではなかなか解決しないもうひとつの問題が、ピンインを学習する際に生じる母語干渉の問題である。ここではとくに、母語干渉が複雑な形で生じる「hu」と「-n」に関する指導法について述べてみる。むろん、「hu」にせよ「-n」にせよ、こうした問題はこれまで多くの論者が述べてきたものである。しかしながら、あまりによく知られた問題であるがゆえに、その複合的性格を日本語の母語干渉との関連において改めて体系的に整理し、合理的指導法について考察したものは、かえって数が少ないように思われる。以下はこうした問題意識に基づく記述であることを了承されたい。

3-3-1. 中国語の「hu」をめぐる母語干渉——日本語の「う」、および「hu」とつづる「ふ」の影響

「hu」の習得には、まずその前段階で中国語の母音「u」を正しく習得している必要がある。しかし日下は、「u」が「中国語の発音の中で日本人がもっとも不得意な母音」とであると述べている（日下、2008：35）。日本語の「う」は、非円唇と呼ばれる唇を丸めない口の構え [u]

で発音される。これに対し、中国語の「u」は、円唇と呼ばれる唇を丸めた口の構えで発音される。しかしその違いが、学習者にはなかなか意識されにくいということである。

テキストにしばしば記されている「思い切り唇をまるめて突き出すこと」(日下、2008:35)という指示は、実際には、それだけではなかなか初学者にイメージが伝わりにくい。筆者はこのような一般的説明に加え、口のとがったマンガ的なタコやひょっとこのように口を突き出すよう学習者に伝えており、またその際、同じ円唇である中国語の母音「o」の発音と交互に発音させ、両者の口の形が似ていることを意識させるようにしている。

母音「u」が習得されたら、その次に「hu」と「fu」を混同する日本語話者特有の傾向を自覚させる必要がある。知られているように、この問題は小学校の国語教育で学ぶ五十音図の「は行」のローマ字表記に起因するものである。日本語音韻史研究によれば、五十音図は通常平安中期頃に成立したとされ、その発音の仕方は、時代が下るにつれ徐々に変化していったとみられている。もっとも一般的な理解によれば、「は行」は古くは[p]系の「ぱ、ぴ、ぷ、ぺ、ぽ」と発音され、それが奈良時代に至って[ɸ]([F])系の「ふぁ、ふい、ふ、ふえ、ふお」となり、さらに江戸時代の頃に一部が無声声門摩擦音[h]と硬口蓋音[ç]の音に変化し、結果として現在の[h][ç][ɸ]の入り交じる「は[ha]、ひ[çi]、ふ[ɸu]、へ[he]、ほ[ho]」に変じたとされている⁴。

にもかかわらず現行の国語教育では、「は行」のローマ字つづりを表4のように教えられる。それゆえ日本語話者は、「は行」は[h]系の子音で揃えられていると誤認するに至る。その結果、外国語学習の際、たとえば「hood」を「フード」、すなわち日本語の「ふ」に引っ張られた音で読んでしまうといった現象が生じることになる。中国語の場合も、「hui」を「ふい」と発音する学習者が圧倒的多数であり、最初から正しく「hui」と発音できる学習者はごく少数である。

以上のことから、「hu」の習得に関しては、「う」と「u」の混同、および「ふ」をローマ字で「hu」とつづることによってもたらされている混乱という二重の問題を順番にほぐしていく必要があるといえる。

表4 一般的な「は行」ローマ字表記⁵

母音	a	i	u	e	o
は行	ha	hi	hu	he	ho

3-3-2. 「hu」と「fu」の混乱に対する合理的説明法

前項に述べた、「ふ」を「hu」とつづることによってもたらされている混乱への対処法として、「は行」の複雑性をどう意識させるかという点が、ひとつの課題となる。

「hu」は「fu」とともに、日本語の「ふ」[ɸ]として発音してしまいがちの厄介な音である。ただ筆者のみるところ、日本語話者特有の母語干渉がより込み入った形で現れるのは、とくに「hu」においてであるように思われる。

中国語の子音「f」に関しては、英語における「f」と同様⁶、通常は「上の前歯を下唇にあて、その隙間から強く摩擦音を押し出す」と説明される（日下、2007：46）。たしかにこれは日本人には不慣れな発音の仕方ではあるが、いったんこの子音を習得した学習者が、母音「u」と組み合わせた途端、反射的に[ɸ]に引き戻される確率は、少なくとも「hu」に比べ少ないように思われる。というのは、この音に関しては、両唇音[ɸ]に日本語の五つの母音を合わせた「ふぁ、ふい、ふ、ふえ、ふぉ」（表5参照）をいったん思い浮かべ、この[ɸ]を、下唇を噛む「f」の音に置き換えていけばよいからである。

これに反し、子音「h」に関しては、後述するように、声門音「h」に日本語の五つの母音を合わせた図を用意することができない。そのため、「h」の子音をはじめて習ったときにはできていたはずの発音が⁷、「hu」とつづられた途端に日本語の「ふ」[ɸ]に引き戻されるのである。

この問題に対し、しばしば教育の現場でおこなわれているように、「hu」は「ふ」ではないと理屈抜きに強調することも、もちろん有効ではある。グローバル化の進展と大量の外来語の流入に伴い、五十音図には示されないような音に対する感覚も、若い世代では格段によくなっているようであり、「hu」は「ふ」ではないと指摘するだけで「hu」を習得してしまう学習者も少なくない。

ただその一方で、いつまでも「hu」を「ふ」と読む学習者がいるのも事実である。それゆえ、「は行」のローマ字表記の問題を丁寧に解説しておくほうが、長期的には、正しい音を理屈抜きに丸暗記させるよりも効率がよいと思われる。

筆者の授業では、ひと通りピンインの学習が終了した段階で学習者に「hu」と「fu」を発音させる。たいていは、やや躊躇しつつ、どちらも「ふ」に近い音で発音する。そこで『hu』と『fu』は何が違うのか」と問題を提起した上で、「hu」と「fu」をどちらも「ふ」に近い音で読むのは日本語話者特有の問題であり、それは過去に教えられた五十音図のローマ字表記に問題があると伝える。

そして子音「h」の特性を示すために、こそこそ話をしているときのような声で「ハー」というような音を出してみせ、「子音『h』がこういうものだとなれば、『は、ひ、ふ、へ、ほ』には仲間はずれの音が混じっていることになるが、どれだかわかるか」と尋ねてみる。音声学的に正しい解答は、両唇音である「ふ」と硬口蓋音である「ひ」であるが、中国語の初級クラスにおいては、「ふ」が仲間はずれであると理解してもらえれば事は足りる。

「ふ」が「h」ではないことをより具体的に説明する際、学習者に次のことを体験してもら

うと有効である。まず、口をあけたまま、唇を使わずに「は」「へ」「ほ」と言うように指示する。次に、同じように口をあけたまま「ふ」と発音するよう指示する。声門音である「は」「へ」「ほ」は口をあけたまま発音できるが、両唇音である「ふ」をこの状態で発音することはできない。

表5 音声学の見地からの「は行」ローマ字表記⁸

母音 音声記号	a	i	u	e	o
[h] (板書の際は 「子音 h」)	ha は	hi ×	hu ×	he へ	ho ほ
[f] (板書の際は 「子音 f」)	fa ふあ	fi ふい	fu ふ	fe ふえ	fo ふお
[ɣ] (板書の際は 「その他」)	hya ひゃ	hyi ひ	hyu ひゅ	hye ひえ	hyo ひょ

こうしたことを体験させたのち、音声学の見地から「は行」のローマ字表記を表5のように書き換えてみせ、「は行」をめぐる複雑な状況を学習者に意識させる。

このようにして、「hu」と表記可能な音は、ひとまず一般的に考えた場合には現代日本語に存在しないことを理解してもらったのち、学習者に対し、「通常の日本語には存在しない『hi×』『hu×』を無理に発音してみるとどうなるか」と尋ねてみる。あくまで子音「h」を正しく発音する口の構えを維持しつつ、母音の「あ、い、う、え、お」をつけ、「は、hi×、hu×、へ、ほ」と言わせてみるのである。すると、この段階で中国語の「hu」に近い音を自力で出す学習者が現れる場合がある。そうでない場合には教員の側がそれを示してやり、これを手がかりに中国語の「hu」へと誘導すればよい。

しかしそれでもなお「hu」が発音できない学習者も少数ながら存在する。その場合には、いささか乱暴であるかもしれないが、いっそのこと「ほ」と発音してしまうよう指示する。これは、中国語の母音「o」と「u」がともに円唇であり、huとhoがよく似た音になること⁹、また日本語における「お」も円唇であることを踏まえた指示である。その際、「回鍋肉」のルビがファイコーローではなくホイコーローと振られるのは、回が「hui」だからであるということも参考材料として伝えてみてもよい。ここまですれば、少なくとも筆者の担当する授業に関しては、ほとんどの学習者が「hu」を本来の発音に近い音で読めるようになる。

とはいえ長年の習慣から、「hui」を見ると反射的に「ふい」と読む傾向はその後もしばらく続く。「hu」は「ふ」ではないことを、その後も折に触れて学習者に思い出してもらう必要がある。

3-3-3. 中国語の「-n」をめぐる母語干渉——「ん」として理解される「-n」

中国語の鼻母音（たとえば「an」と「ang」など）を学習する際に生じる「-n」と「-ng」の識別困難という問題は、おそらく日本語話者が中国語学習において経験する最大の障壁のひとつである。たとえばCDで「xin」と「xing」を聞かせると、どちらも日本語話者の耳には「しん」と聞こえるので、学習者たちは「あまりのわからなさ」に騒然となる。かくいう筆者自身も、両者の違いがうまく聞き取れない1人であるため、「-n」「-ng」の発音の合否基準は、両者の舌の置き方の違いを理解しているか否かという点に置いている¹⁰。

実際には中国においても、両者をあまり識別しない言語（たとえば広東語など）を話す人々は少なくない。とはいえ「-n」と「-ng」をめぐる発音技術の機械的習得自体は、日本人にとっても困難ではない。多くの初級テキストに記されているように、「-n」のときには舌を上あご（もしくは歯茎）につけて「ん」と発音し、「-ng」のときには舌の奥を持ち上げて「ん」と発音をすればよい。いわゆる「案内」と発音するときの「ん」と「案内」と発音するときの「ん」の違いである。しかしながら技術面での問題が解決したとしても、学習者の顔に浮かんだ疑問符は解消されない。

「-n」と「-ng」をめぐる問題は、そもそも日本語話者が「ん」だと思っている音の正体は何か、という点から捉え直してみる必要があるように思われる。日本語音声学においては、日本語の「ん」には両唇鼻音 [m]、歯茎鼻音 [n]、硬口蓋鼻音 [ɲ]、軟口蓋鼻音 [ŋ]、口蓋垂鼻音 [N] が存在し、前後の音との関係でこのいずれかが発音されていると説明されている（小泉、1993：33-35）。にもかかわらず、通常の日本語話者は「ん」はひとつだけであると捉えている。

では、主観的にはひとつだけだと認識されている「ん」は、[m]、[n]、[ɲ]、[ŋ]、[N] のいずれに当たるのであろうか。もっとも一般的な理解においては、単独で発音される日本語の「ん」は口蓋垂鼻音 [N] もしくは軟口蓋鼻音 [ŋ] であるとされる¹¹。中国語の「-n」と「-ng」の関係からみれば、口蓋垂鼻音 [N] も軟口蓋鼻音 [ŋ] も無意識に舌の奥のほうが口蓋や口蓋垂と接触し、口腔内に閉鎖をつくる発音の仕方であるから、どちらも「-ng」に近い。一方、中国語の「-n」は歯茎鼻音 [n] であるが、日本語話者が単独で「ん」というとき、舌尖を歯茎のあたりにつけて閉鎖をつくることは、ほとんどないのではないだろうか。

仮に日本語話者にとって単独の「ん」が、あくまで軟口蓋鼻音 [ŋ] や口蓋垂鼻音 [N] でしかないとすれば、歯茎鼻音 [n] も含めたさまざまなバリエーションの音を、日本語話者はすべて [ŋ] か [N] としてしか認識できていない可能性がある。これを「-n」と「-ng」の関係について言えば、一般的な日本語話者の耳には、歯茎鼻音 [n] に通じる性格をもつ中国語の「-n」が [ŋ] や [N] として聞こえてしまい、そのために「-ng」との区別がつかないということである。

ところが、内閣告示第1号「ローマ字のつづり方」の「そえがき」において、「はねる音『ン』はすべて n と書く」と規定されて以来、日本社会では、「ん」を「n」と表記することが一般

化しており、その影響を受け、単独の「ん」もまた、キーボードにおけるタイピングなどの際に「n」をもって表現される。ここに、「-n」と「-ng」をめぐる誤解をいっそう深める要因があるように思われる。

以上のことを踏まえれば、日本語話者に聞き取ることができるのは中国語の「-ng」のみであり、「-n」は「-ng」として認識してしまっている可能性があること、そして日本語のローマ字表記の習慣から、日本語話者が中国語を学習する際、あたかも歯茎鼻音 [n] が理解できているかのように錯覚しやすいこと、などの問題を教育現場でも考慮する必要があるように思われる。筆者自身、「晚上 wanshang (夜)」を「網上 wangshang (インターネット上)」と聞き間違えた経験があるが、それは上述の事情に由来する現象であると考えられる。

3-3-4. 「-n」に対する合理的説明法

前項に示した認識に基づき、筆者の授業では、「-n」「-ng」の教授に際して、そもそも鼻音とは何かという点を次のように説明することから試みている。まず「ん」の正体であるが、それはなんらかの方法で口をふさぎ、鼻から空気を出しつつおこなう発音である。その証拠に、「んー」と言いながら鼻をつまんでみると、「ん」という音は出なくなる。筆者の授業では、実際に学習者に鼻をつまんでもらい、日頃無意識におこなっている「ん」という音が鼻を用いる鼻音なのだということを理解してもらうように心がけている。

鼻音の本質を体感してもらったところで、今度は次のように説明する。すなわち、鼻から音を出すためには、口から息が出ないよう、なんらかの形で口をふさがねばならないわけだが、口のふさぎ方には、上下の唇を合わせて口をふさぐ [m]、舌先をもちあげてふさぐ [n]、舌の奥を持ち上げてふさぐ [ŋ] ([ɲ]) など、さまざまなバリエーションがある¹²。そして実は、この口のふさぎ方次第で、「ん」の音にさまざまな変化が生じる。しかし通常、我々日本語話者は「ん」はひとつだと思っている。では、我々が「ん」とひとつだけで発音するとき、舌はどう動くか。ためしてみると、無意識に舌の奥が持ち上がる。この「ん」は [ŋ] に近く、中国語の「-ng」と同じ仲間である。

一方で日本語話者は、中国語の「-n」にあたる音が無意識に出している場合があるものの、それを独立の音として認識することができない。人間は、自分の知らない、もしくは正確に認識できない音を聞くと、知っている音の中でもっともよく似ているものに変換して理解してしまう傾向があるため、日本語話者の耳には、中国語の「-n」が「-ng」として聞こえてしまうのである、と。

もちろんこうした説明法は、音声学の見地からすれば、やや単純化したものである。しかし授業現場における最低限の実用的指導としては、ひとまずこれくらいの情報量で収めておくことが妥当であると思われる。

4. おわりに

最後に、本稿の要点をまとめ、課題を示しておく。中国語の発音の習得においては、漢字の存在をいったん視野から外し、音と意味の組み合わせだけに意識を集中させる反復練習が有用である。発音の習得がスムーズでない学習者の多くは、単純に練習回数の不足が原因である。とはいえ中には、いくら努力を重ねてもなかなか発音を習得することのできない学習者が一定数存在する。こうした学習者は、他者の発する音やリズムに対する身体的感受性の精度があまり高くはない可能性が考えられ、必ずしもふまじめであるために発音を習得できないわけではない。それゆえ、発音を無理強いして追い詰めることのないよう、気をつける必要があり、発音の得意な学習者をサポート役としてあてがうといった技術的配慮のほか、心理的配慮も必要となる。

また反復練習だけでは解決できない問題については、改めて別個の合理的説明を工夫する必要がある。反復練習を経ても標準的学習者が間違える「3声+2声」の組み合わせについては、単独の3声と半3声との違いに対する認識不足が原因であることがすでに指摘されており、「3声+2声」の組み合わせの際には3声を「下げっ放し」で発音するよう、繰り返し注意を促していかねばならない。

母語干渉が複雑な形で生じる「hu」については、日本語の「ふ」との違いをただ強調するだけでも、センスのよい学習者に対しては有効である。しかしながら合理的指導法という見地からすれば、中国語の母音「u」を説明したのち、日本語の五十音図における「は行」のローマ字表記にひそむ問題から体系的に説き起こしつつ、日本語の「ふ」と「hu」の違いを実際に体感してもらう工夫をすることのほうが、より広範な学習者に対する長期的影響という点において望ましい効果が期待されると思われる。

同じく母語干渉が生じる「-n」と「-ng」の識別困難という問題については、より正確には、「-ng」は比較的正しく聞こえても「-n」はそうはいかない、と捉え直すべきなのではないかと思われる。音声学的には日本語の「ん」にさまざまなバリエーションがあることが知られているが、日本語話者は通常その違いを主観レベルでは自覚していない。むしろ、さまざまなバリエーションの「ん」を、軟口蓋鼻音 [ŋ] や口蓋垂鼻音 [N] であると捉えている可能性がある。それゆえ中国語の「-n」もまた、軟口蓋鼻音 [ŋ] や口蓋垂鼻音 [N] に近い音として理解している可能性が高い。

以上に書き連ねてきた方法には、当然ながら多くの問題も残されている。目下筆者が大きな問題だと考えているのは次の2点である。第1に、本稿に示した朗読テストの実施は、実際には教員にかなりの負担がかかる点である。学習者の個性を見極める観察眼、一定のコミュニケーション能力、発音の苦手な学習者に対する心理的ケア、連続して20~30人近くの発音を聞き続ける体力などが教員に要請されることになる。さらに、学習者の発音向上という見地か

らすれば、朗読テストは毎授業実施することが理想的であるが、1人1人の学習者から集めたデータを毎回記録していく手間はかなりのものになる。教員が多数のクラスを受け持っている場合には、負担をより軽減する方法の模索が望ましい。

第2の問題は、30人規模のクラスの場合、朗読テストにかなりの時間がかかってしまう点である。筆者の授業では、すでに述べたように朗読チームとして2～3人で1組を組ませてもらい、これによって朗読テストをなるべく速く、なるべく円滑に進行するよう心がけている。それでもなお朗読テスト時の待ち時間は長くなりがちであり、別途和文中訳のプリントに取り組ませるなど、待ち時間を活用する工夫も必要となる。

これらの問題を突き詰めれば、もっとも根底にある課題は、現行の4年制大学の標準的中国語クラスで、学習者の個性を見極めつつ発音をきめこまかく指導し、同時に最低限の文法項目を教授するという課題をどう両立させるかという点に尽きる。発音に傾斜した本稿の方法では、読解に関わる訓練も不足がちとなる。中国語教育に関わるこうした諸要素の間でどのようにバランスを取るかは、なお未解決のままである。

【参考文献】

- 相原茂・陳淑梅・飯田敦子『日中いぶこみ広場 エssenシャル版』朝日出版社、2019年。
- 泉谷双蔵「もうひとつの五十音図」『東京医科歯科大学教養部研究紀要』第42号、2012年3月、47-62頁。
- 木本一彰『中国語筋トレ100読練習法』東方書店、2015年。
- 日下恒夫『アタマで知り、カラダで覚える中国語の発音』アルク、2007年。
- グベリナ、ペタル「外国語習得における身体の役割」ロベルジュ、クロード監修『ヴェルボトナル法入門—ことばへのアプローチ』第三書房、1994年、115-131頁。
- 小泉保『日本語教師のための言語学入門』大修館書店、初版1993年（第10刷）。
- 斎藤純男『日本語音声学入門 改訂版』三省堂、改訂版2013年（第9刷）。
- 高山倫明「日本語音韻史研究とその課題」『音声研究』第7巻第1号、2003年4月、35-46頁。
- 野田雄史「入門期の中国語教育における発音習得の三つの要点—声調・韻母・声母について」『中国文学論集』第40号、2011年12月、23-33頁。
- 橋本進吉「波行子音の変遷について」（初出1928年5月）『国語音韻の研究』〈橋本進吉博士著作集第4冊〉岩波書店、1950年、29-47頁。
- 服部範子『入門英語音声学』研究社、2012年。
- 松本洋子「中国語動態声調の指導に関する一提言」『中国文学研究』第40期、2014年12月、59-77頁。

【参考ウェブサイト】

内閣告示第1号「ローマ字のつづり方」(昭和29年12月9日) 文部科学省ウェブサイト http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/k19541209001/k19541209001.html。ネット公開日記載なし、最終閲覧2019年6月25日。

注

- ¹ 音声学テキストにあるような、詳細な説明をすべきだとする意見もあるかもしれない。しかし必修科目としての初級中国語クラスには、時間的にも人数的にも大きな制限がかかり、かつ学習者の動機も適性も様ではない。現実的に考えるならば、発音の基礎づくりと「底上げ」を目指すことのほうが、一般的なニーズにも適っているものと考えられる。自力では習得の難しい発音の問題を初期にクリアしておけば、あとは学習者自身が、それぞれの状況に応じて学習を進めることができるようになるからである。
- ² 木本のみるところ、日本語話者が外国語の習得を苦手とする理由は「頭の中で文字化しようとする」ところにあるという(木本、2015:21)。また日本語話者の中国語学習に関しては、「字を見れば意味が分かる」ことが、かえってピンインの正確な学習を妨げる結果になっているとも指摘している(木本、2015:5)。
- ³ この点についても木本の解説を参照(木本、2015:「本書の学習方法」)。
- ⁴ 国語学者の橋本進吉による研究以来の定説である。なお橋本の主張は、『在唐記』(858年)における梵字の発音に関する説明を論拠とするものである(橋本、1950)。あわせて、高山倫明による日本語音韻史研究の整理も参照(高山、2003)。
- ⁵ 日本語の一般的なローマ字つづりは、内閣告示第1号「ローマ字のつづり方」に基づく。
- ⁶ 英語の[f]に関しては、たとえば、「両唇ではなく、下の唇に上の歯を軽くあて、そのすき間を肺からの空気が強い摩擦を生じながら通り抜ける音」である、と説明される(服部、2012:17)。
- ⁷ 初学者の発音練習は通常「he」の組み合わせによっておこなわれる。
- ⁸ 「ふあ、ふい、ふえ、ふお」「ひゃ、ひゅ、ひえ、ひょ」など、本来の五十音図には示されない、いわゆる特殊音のローマ字表記については、小泉保(小泉、1993:80)、斎藤純男(斎藤、2013:92)、泉谷双蔵(泉谷、2012:61)などを参照した。ただし泉谷は諸々の理由から「ふ」を「fu」と表記することには批判的である。また表中に「子音h」「子音f」とあるのは、日本語のローマ字表記を想定したものである。
- ⁹ 実際には、中国語のピンインに「ho」は存在せず、「hong」という形で存在する。
- ¹⁰ 「an」と「ang」は、実際には母音「a」もまた変化を起こすが、本授業ではそれよりも舌の置き方を重視している。「an」と「ang」をめぐる指導に関し、野田は、初級段階においては「a」の音の変化を無視し、「-n」と「-ng」の違いを伝えることに集中したほうが効率がよいと指摘する。『「an」と「ang」をともに同じ音で発音したところで深刻な問題は起きない」、それよりも問題であるのは、『「n」と「ng」の区別すらまだよく発音し分けられない段階で、『an』と『ang』の『a』を違えて発音するような更に

高度な発音の鍛錬にまで踏み込んでしまうことがもたらす過負荷である」(野田、2011：29-30)。

¹¹ たとえば岩波書店の『広辞苑（第七版）』における「ん」の項目には、「前舌面を軟口蓋前部に押しあて」る、または「後舌面を軟口蓋前部に押しあて」る鼻音であると説明されている。

¹² [m] [n] [ng] に関する説明は、日下のテキスト（日下、2007：125）を参照した。

高等学校ドイツ語授業における パフォーマンス課題の実践報告

吉 村 創
矢田部 清 美
境 一 三

Abstract

This Report is on a performance task practiced in November 2018 in the class “German II”, which is offered to third-year students in Keio Senior High School. In this task, the students made five groups, and each group showed two students from Germany one of five buildings or rooms in the school (the main school building, the cafeteria, the training room, the library and the Japanese-style room). Each group described their assigned building or room in German, and then answered questions from the German students.

To prepare for the task, the students made drafts for the school tour using words and expressions based on in-class and textbook materials, and used their knowledge to create “their own German”. Then, they improved their texts by performing peer-review and suggesting changes to each other.

According to the students’ self-evaluation, after doing the performance task they felt that they hadn’t yet acquired enough skills to complete the task, especially related to understanding and answering questions from the German students. But through the practice of this task they raised their awareness of strategies to adopt in order to communicate and learn more effectively.

1. はじめに

本実践報告は、2018年9月から11月にかけて慶應義塾高等学校第3学年選択科目「ドイツ語Ⅱ」において行われた、「慶應義塾高等学校をドイツ語で紹介する」というパフォーマンス課題を設定した授業についての報告である。この授業は、平成30年度文部科学省「グローバル

化に対応した外国語教育推進事業」の助成のもと、慶應義塾大学外国語教育研究センターを拠点として行われた研究（以下、外国語教育推進事業）の一環として実施された。この研究は、2018年告示の『高等学校学習指導要領』¹⁾の方針に沿った韓国・朝鮮語、中国語、スペイン語、ドイツ語、フランス語の授業計画を提案することを目標とするものである²⁾。また、この授業は慶應義塾高等学校が開設70年を機に設けた「協育プログラム」の一環として実施された。

外国語教育推進事業では、学習指導要領に記された事項のうち特に「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の3つの資質・能力（『高等学校学習指導要領（平成30年告示）』20ページ）の育成、ならびに外国語教科の「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」（同書163ページ）における諸能力の習得に焦点が当てられた。そして、それらを育成・習得するという目的を果たすのに最適な方法として、パフォーマンス課題を中心とした授業を設計することが、それぞれの語種における授業計画を作成する際の共通方針とされた。

2. パフォーマンス課題について

パフォーマンス課題とは、「リアルな文脈（あるいはシミュレーションの文脈）において、知識やスキルを総合して使いこなすことを求めるような課題」である（西岡2009：8）。単に決められた手順にしたがって知識や技能を使用するのではなく、どんな目的をもって、どの知識や技能をいつどのように活用するのかを学習者が考えるような課題が想定される。その課題内容は幅広く、エッセイや小論文、物語などの作成から、朗読やディベートなどの実演、演劇など身体の動きを伴った言語使用まで様々である（西岡2009：9）。以下に、具体的な例を示すため、中学校もしくは高等学校における英語以外の外国語授業にて実施されたパフォーマンス課題の事例をいくつか紹介する。

まずは外国語教育推進事業においてドイツ語以外の4言語の授業にて実施されたパフォーマンス課題を、『平成30年度グローバル化に対応した外国語教育推進事業（慶應義塾大学）成果報告書』の記述に基づき、簡潔に紹介する。

韓国・朝鮮語では、高等学校の初習クラスにおいて、日本語が母語でなく外国につながる履修生徒が多いことをふまえ、自分のルーツの言語（方言）を韓国・朝鮮語で紹介するパフォーマンス課題が実施された。既習の語句や表現をふまえつつ未習事項も取り入れながら、生徒たちはそれぞれの言語から挨拶や好きな言葉を5つ選んで紹介し、またそれぞれの言語の特徴を2つ説明した。生徒たちはこのテーマに自分自身との関連性を見出して意欲的に取り組み、生徒アンケートによるとプレゼンテーションを肯定的に捉えていたとのことである。

中国語では、高等学校第3学年の初習の生徒たちを対象に、横浜市で開催される「あーすフェスタかながわ」のボランティアに参加して中国語で会場案内をすることを想定し、会場の

地図を参照しつつ案内を演じるパフォーマンス課題が実施された。その際、自分が使える範囲の中国語を用いることが求められ、生徒たちは教科書の表現を復習しつつ会場案内する際の文章を作成した。発表は、教室の机を会場のように配置して行われた。生徒たちは事前に会場を見学しており、また課題の実施後に開催される「あーすフェスタかながわ」への実際の参加も勧められているなど、中国語を実際に用いる場面が意識された課題設定となっている。生徒アンケートをもとにした担当教員の分析からは、パフォーマンス課題を行ってから生徒たちが中国や中国語への肯定感を高め、また自分に対する肯定感も高まったとの成果が見られる。

スペイン語では、高等学校第2学年の生徒を対象に、自分のお気に入り観光スポットをテーマにクラス内で発表を行うパフォーマンス課題が実施された。2020年東京オリンピックで来日したスペイン語を母語とする外国人に自分のお気に入り観光スポットを紹介する場面を想定して、その観光スポットの魅力や行き方、注意点を伝えることが課題とされた。生徒たちは発表に必要な語句や表現を学ぶとともに、発表の際は視線の向け方や写真などの補助素材の使用にも注意を払うことが求められた。このクラスでは上記課題を含め計8つのプレゼンテーションが各単元の目標として設定された。生徒たちの多くは、それらの課題をこなすことでプレゼンテーション課題による学習効果を実感したとのことである（生徒アンケートの結果による）。

フランス語では、学習2年目の中学生徒を対象に、東京2020オリンピックで来日したフランコフォニーの選手や外国人観光客にフランス語で道案内をする、また困っていることを教えたり、おすすめの場所をアドバイスしたりすることを想定して会話を作り、演じるパフォーマンス課題が実施された。この課題では、フランコフォニーの広がりを通じて世界の多様性を理解する態度を身につけ、そのような多様な文化的背景に配慮できるようになることも求められている。生徒たちはモデルとなる文章をもとに語句や表現を学んで練習したあと、グループで自分たちの会話文を作成し、クラス内で発表した。生徒アンケートに基づいた担当教員の評価からは、生徒たちがフランス語を使うことを楽しいと感じただけでなく、フランス文化やフランス語圏への興味が高まったとの成果が得られていることがうかがえる。

次に外国語教育推進事業以外の、ドイツ語授業におけるパフォーマンス課題の実施例を紹介する。鈴木（2019）では、高等学校第2学年の生徒を対象に実施されたドイツ語によるパフォーマンス課題が2例紹介されている。一つ目は、ドイツからの長期留学生に学校のある地域の観光スポットを紹介するという想定のもと、観光ガイドを作成するものである。生徒たちは、ベルリンの観光スポットについて学びつつガイド作成に必要なドイツ語の表現を考え、ドイツ人ALTのチェックを受けながら観光ガイドを作成し、紹介文を録音した。そうして完成したスライドショーがクラスにて上映された。二つ目は、日本でのマナーやタブーについて、新任のドイツ人ALTに対しポスターを作成し、発表をするものである。生徒たちは、英語や日本語で書かれたマナーやタブーに関するポスターを参考にして、既習事項を復習したうえで

A3の紙に手書きでポスターを作成した。この課題は第2学年と第3学年の生徒が参加するドイツ語合宿にて実施され、2年生が3年生と教員の前でポスター発表を行った。

これらのドイツ語パフォーマンス課題に生徒が一生懸命取り組むきっかけとなったのは「つながり」である。一つ目の課題においては、「録音しデータとして残すことで、後で誰かに届くという意識、外との「つながり」を持たせることができ」（鈴木2019：234）、生徒が何度も練習するようになったとのことである。また二つ目の課題においては、「自分たちより長く勉強している先輩に対して発表すること（＝教室外との「つながり」を持たせること）で、生徒は完成度を上げようと限られた時間で一生懸命取り組む」（鈴木2019：234）んだとのことである。

3. パフォーマンス課題「慶應義塾高等学校をドイツ語で紹介する」の実施について

本パフォーマンス課題は、慶應義塾高等学校にて第2学年よりドイツ語学習を開始し、本授業の実施時点で第3学年として選択科目「ドイツ語Ⅱ」を履修し、ドイツ語学習を約1年半続けてきた生徒15名を対象として実施された³⁾。本課題の内容は、生徒がグループに分かれて、それぞれのグループが慶應義塾高等学校の施設の一つずつ担当し、慶應義塾大学大学院に所属するドイツ人留学生2名の協力を得て彼らに対して担当した施設をドイツ語で紹介し質疑応答をすることで、学校案内を行うことである。本校において後期授業がはじまる9月に課題に向けた授業を開始し、11月に学校案内を実施した。以下の各節にて、授業の準備から、学校案内を実施する段階まで、順を追って詳述する。

3.1. 準備

本パフォーマンス課題の実施方法ならびに課題に向けた授業の進め方を計画するにあたり、まず、この課題を成功裏に達成するために生徒が何を学ぶ必要があるのかを、ウィギンズ／マクタイ（2012）における「本質的な問い」を参照しつつ検討した。

ウィギンズ／マクタイ（2012）の提唱する「逆向き設計」は、外国語教育推進事業にて作成する授業計画において語種共通の方針とされた。そこでは「求められている結果を明確にする」「承認できる証拠を決定する」「学習経験と指導を計画する」の3段階で授業を計画することが提案されている（ウィギンズ／マクタイ2012：21f.）。授業設計の際に、「学習経験と指導を計画する」、すなわちどのような授業をどの教材を用いて進めるかということから検討しはじめ、授業設計を通してそこに焦点が当たり続けることがよくある（ウィギンズ／マクタイ2012：17）が、「逆向き設計」では学習者がある単元において何ができるようになることを求められているのか、すなわち「求められている結果を明確にする」ことが授業設計の第1段階に置かれる。この段階は「いわば目標論にあたるもの」（西岡2005：17）であり、単元の到達目標が定められる。そして、学習者が目標に達したかどうかを「承認できる証拠を決定する」

段階が次に置かれる。すなわち、どのような評価方法によって学習者の到達度を測るのが検討される。最後に、そのような評価方法によって学習者が結果を出すためにはどのように学ぶとよいのか、学習方法や教材、指導方法を設定する段階を置く、というのが「逆向き設計」の方針である⁴⁾。

「本質的な問い」とは、「逆向き設計」の第1段階において立てられる、「教科やカリキュラムの中心にあり[...]、教科の探求と看破を促進する問い」のことである（ウィギンズ／マクタイ2012：409）。本課題ではそのような問いとして、(1) ドイツ語で物事を紹介するにはどのような能力が必要であり、実践の際にはどのようなことに注意すべきなのか、(2) そのような能力を身につけるにはどのように学ぶべきなのか、の2つを立てた。

問い(1)の前半（ドイツ語で物事を紹介するにはどのような能力が必要なのか）に答えるかたちで、本授業で習得すべき「知識及び技能」として、学校案内に必要な語句や表現を検討した。その結果、紹介する施設により使用する語句や表現は異なるため、どの語句や表現が必要になるか生徒自身が既習範囲を振り返るなどして判断するのがよいとの考えにいたった。また、接続詞や代名詞といったテキストを構成する要素を用いると紹介文がまとまり意図が伝わりやすくなるので、これらの表現を学ぶ必要があることを確認した。さらに、各施設を紹介した後の質疑応答のために、質問や回答の表現、また聞き返しの表現などを学んでおく必要があることも確認した。

問い(1)の前半については、上記の「知識及び技能」を習得するだけでは足りず、「思考力、判断力、表現力等」として以下の諸能力を習得する必要もあることを確認した。

- ・学校紹介の際に何をどのように表現すれば相手に興味をもってもらえる内容となるかを思考・判断する能力
- ・聴衆に理解しやすい紹介をするために語句や表現、文法を適切に使用し、述べる順序を思考・判断する能力
- ・紹介すべき内容を聴衆への気配りをもちつつ適切なドイツ語で分かりやすく表現する能力
- ・質疑応答において質問の意図を把握し、適切に答えられる能力

学習指導要領にある3つの資質・能力のうち「学びに向かう力、人間性等」については、問い(1)の後半（実践の際にはどのようなことに注意すべきなのか）に関して生徒がこの課題で身につけるべき点として、以下の2点を確認した。

- ・学校紹介の際に、聴衆が学校について理解し学校に興味をもってもらえるよう努める態度
- ・進んで質疑応答をすることにより聴衆の考えを理解し、自分の意見を理解してもらおうと

する態度

問い(2)(そのような能力を身につけるにはどのように学べきか)に対しては、以下のよう
な学び方が効果的であると考え、そのような学びが起こるような授業計画を立てた。

- ・紹介する内容を(母語で)考えた上で必要な表現を集める
- ・すでに持っているドイツ語の知識を活用する
- ・自分のドイツ語だけでなく他人のドイツ語にふれて改善案を検討しあう
- ・実際にドイツ語話者に対して物事を紹介してみる
- ・パフォーマンスの後に振り返りを行う

3.2. パフォーマンス課題の説明

課題に向けた授業の第1回目は9月10日(月)に行われた。選択科目「ドイツ語Ⅱ」は月曜
の午後5、6時限(各13:00~13:50、14:00~14:50)と木曜の1時限(8:20~9:10)、各
50分週3コマの授業で開講されている。この日の授業は、11月5日(月)の授業にて実践する
課題の内容である「慶應義塾高等学校をドイツ語で紹介する」というテーマを示し、その課題
に向けての授業としてこれから2ヶ月間どのような学習を進めるのかを説明することで始まっ
た⁵⁾。学校案内の際には、実際にドイツ語母語話者を学校に招いて、生徒たちが学校の各施設
をドイツ語で紹介し、質疑応答をすることになると予告した。また、この課題の到達度をどの
ように評価するかについて、ルーブリックを用いた評価プリントを配布し、説明した。

ルーブリックとは「数段階に分けてレベルのめやすを記述したもの。達成度を判断する評価
基準表」(當作/中野2013:68)のことであり、「通常、学習者のパフォーマンス(実践能力)、
学習結果、学習プロセスを含む「評価要素」、「レベル」、「評価要素に関するレベル別記述」の
3つから成り立っている」(當作/中野2013:68)。本課題では「紹介文を書く」「口頭で学校
紹介をする」「質疑応答をする」の3つの評価要素をたて、「目標以上達成」「目標達成」「もう
少し頑張ろう」「努力が必要」の4つのレベルそれぞれに評価要素に関するレベル別記述を設
けた(資料1を参照)。この評価プリントを初回授業時に配布することで、生徒たちは課題に
ついて何が評価されるのかを事前に把握し、良い評価を得るには何を学べきかを確認し、授
業の各段階でどの程度学習が進んだかを反省できるようになると想定した。ルーブリックを用
いた評価が実際にどのように行われたかについては、4章にて述べる。

資料 1：ルーブリックを用いた評価

	目標以上達成	目標達成	もう少し頑張ろう	努力が必要
紹介文を書く	語句や表現が豊かに適切に用いられており、文意の読み取りにまったく問題ない	語句や表現が適切に用いられており、文意が読み取れる	同じ語句や表現が繰り返しあらわれるが、文意は読み取れる	語句や表現が適切に用いられていないため、文意が読み取れないところがある
	文法上の間違いがない	文法上の間違いが少ない	文法上の間違いが少なからずある	文法上の間違いが多い
	接続詞や代名詞を用いてテキストがきちんと構成されている	接続詞や代名詞が用いられ、テキストを構成しようという努力が見られる	接続詞や代名詞といったテキストを構成する要素が少し用いられている	接続詞や代名詞といったテキストを構成する要素がほとんど用いられていない
	分かりやすく興味をもてる内容が過不足なくまとめられている	ひととおりの内容が分かりやすくまとめられている	説明し足りない部分はあるものの、ある程度の内容がまとめられている	内容に乏しく、まとまりがない
口頭で学校紹介をする	語句の発音や文の抑揚が完璧であり、聞き取るのにまったく問題ない	語句の発音や文の抑揚にあまり間違いがなく、聞き取るのにそれほど問題がない	語句の発音や文の抑揚に間違いがあるが、聞き取れないほどではない	語句の発音や文の抑揚に間違いが多く、聞き取りづらい
	つかえたり止まったりすることがなく、流暢である	時々つかえたり止まったりはするが、概ね流暢である	つかえたり止まったりすることが目立つが、たどたどしいというほどではない	つかえたり止まったりすることが多く、たどたどしい
	聴衆への気配りが行き届いており、聴衆の関心を引きつけることに成功している	聴衆への気配りがあり、聴衆は関心をもってくれている	聴衆へ気配りする余裕はあまり見られないが、聴衆の気を損ねるほどではない	聴衆への気配りが見られず、聴衆の聞く気を損ねる発表である
質疑応答をする	質問の意図を正しく理解している	質問の要点を理解している	質問の内容をおおまかに理解している	質問の内容を理解していない
	どの質問にも適切に答えることができている	質問に対して少なくとも要点は答えることができています	質問に対して答えられない部分はあるものの、何かしらの回答はしている	質問に対して答えられていない

3.3. グループと紹介する施設の決定

課題の説明を終えた後、続けて、本校にある諸施設のうちの施設を紹介するか、また、グループを作り、どのグループがどの施設を紹介するかを決定する作業を行った。

まず、本校をはじめて訪れるドイツ人学生に対してどのように学校案内をするのがよいか、紹介する候補となる施設を生徒たちに挙げてもらった。そうして挙げたいくつかの施設のうちどれを紹介したいかを生徒一人ひとりが考えることで、3人ずつ5つのグループと、各グループが紹介する施設を仮に決定した。この日は外部からの見学者が1名授業に参加していたので、本校をはじめて訪れたこの見学者に対して実際に学校案内を行い、各グループの生徒が先に仮に決めた5つの施設を日本語で紹介した。その体験をもとに紹介する施設を再度検討し、結果として、第1校舎（本校舎）、食堂、トレーニングルーム、図書室、和室を紹介することに決定した。

この作業において、教員は生徒の意見をまとめる司会の立場にとどまり、自分の意見をあまりはさまないように心がけた。生徒が自ら紹介したいと考える施設を紹介するほうが、ドイツ語でその施設を紹介する動機がもっとも高まると考えたからである。

3.4. ドイツ人学生との事前交流

9月18日（火）の5時限の授業にて、11月の学校案内の際に迎えるドイツ人学生2名に本校に来てもらい、学校案内の実施前に顔合わせをする機会を設けた。学校案内をする相手がどんな人であるかを事前に知ること、どのような案内をすべきかを具体的に検討でき、ドイツ語を使って交流する際の緊張やとまどいを軽減できると考えた。

授業のはじめに、生徒たち一人ひとりがドイツ語で自己紹介を行った。その際、ドイツ式じゃんけんによって自己紹介を行う順番を決定したが、このように遊びの要素を取り入れることで、生徒たちは気持ちを楽にしてドイツ語での自己紹介を行うことができた。事前の授業で自己紹介の内容を用意してあったこともあり、生徒たちも特に困難を感じていなかった様子であった。

次にドイツ人学生が彼らの母校（ギムナジウム）の紹介を行った。その後、生徒たちは3人ずつのグループにわかれて聞いた内容を確認したのだが、多くの生徒たちはドイツ語を理解するのが難しいと感じたようであった。ドイツ人学生のうち1名にもう一度ゆっくりと母校紹介をしてもらうなどして内容を再確認した後、各グループに一つずつ質問を挙げてもらった。しかし生徒たちの理解が不十分であったため、そもそも何を質問すればよいのかを考えることが難しく、また、考えた質問をドイツ語で表現することが難しく、生徒たちはとても苦労していた様子であった。しかし、各グループともなんとか質問を行い、ドイツ人学生からも質問があり生徒がそれに答えるなど、交流のかたちをとることはできたと思われる。

生徒たちはドイツ人学生の母校紹介の際に聞き取れた語句をメモしていたのだが、このメモによると、数字を用いた表現が多く聞き取れていたようである（年齢、人数、期間など）。また、スポーツ名（Fußball「サッカー」、Tennis「テニス」など）、教科名（Mathematik「数学」、Englisch「英語」など）、親族名（Vater「父」、Schwester「姉妹」など）といった、第2学年で履修した授業で学んだ基本的な語句を聞き取っている生徒が多かった⁶⁾。ただし、聞き取れた語句に関連付けて、母校紹介の内容を把握するのは難しかったようである。

この交流授業においては、教員からの指示も基本的にはドイツ語で行ったが、簡単な表現を用い、何度も繰り返すことで、生徒は理解していたものと思われる。また、教員がドイツ人学生の発言を日本語に訳すことはあまり行わなかったが、生徒がグループで話し合う際に教員が個別に日本語で声がけをしたり、生徒からの質問に答えたりすることはあった。

この交流授業のあとで、ドイツ人学生の話を理解するためには何が足りなかったかについて生徒たちと話し合ったところ、語彙が足りない、語彙が分かってても文の組み立て方が分からないと意味をとれない、話す・聞く練習が足りない、といった点が挙げられた。このように交流授業における自分の振る舞いについて振り返りを行ったことで、生徒たちはこれからの授業において何を学ぶべきかを確認することとなった。

3.5. 学校案内に必要な語句や表現の収集

次に、学校案内において各施設の紹介をドイツ語で行うために必要な語句や表現を集める作業を行った⁷⁾。この作業には約2時間分の授業をあてた。第2学年で生徒たちが履修した授業の教科書『スタート！ベーシック』（三修社）と、ドイツで出版されている教科書 „Themen aktuell 1“（Hueber Verlag）および „Tangram aktuell 1“（Hueber Verlag）から、物事を紹介する文章をいくつか抜き出してプリントにして配布し、それらの文章から語句や表現をグループワークで集めることとした。それらの文章は学校の施設ではなく住居や観光名所を紹介するものだが、広く物事の紹介文を参照しつつ生徒自身が学校の施設紹介の文章を工夫して作成するという作業を通して書く能力を身につけるのも有効な学習方法であると考え、これらの文章をモデル文章として使用することにした。また、教科書の文章をモデルとして用いたほうが生徒たちに分かりやすく、より身近で使い慣れた語句や表現を集めることができると考えた。

さらに、配布したプリントには載っていないが、生徒たちが学校案内に必要なであると考えられる語句や表現をさらに集めるために、『スタート！ベーシック』の上記の文章以外の部分や、履修中の授業「ドイツ語Ⅱ」の教科書『ドイツ語の時間〈話すための文法〉』（朝日出版社）も利用した。各グループで集めた語句や表現は、クラス全体に発表することで、どの生徒にも使える共有のものとした。

この作業のねらいの一つとして生徒たちには、物事を紹介するのに必要な語句や表現を集め

るという目的をもって文章を読む、という意味での「読む」能力を高めることを意識してもらった。生徒たちはこれまでの授業において常に、文章を「読む」際にはただ漫然と辞書をひきながらドイツ語の文を解説しつつ読むのではなく、どんな目的をもって読むのかをおさえ、その目的に適した読み方を身につけていくという方針で読む学習を行ってきた。本授業においても、この節で述べた作業をそのような意味での「読む」能力を身につける学習の一環と位置づけた。

各施設を紹介する文章を書く前にまず必要な語句や表現を集める作業を置いた理由は、生徒たちが使うことのできる語句や表現にはどのようなものがあるのかを確認してから、そのようにして自ら身につけた「彼ら自身のドイツ語」を用いて学校案内をしてほしいと考えたことである。紹介する内容をまず先に日本語で組み立ててしまうと、生徒のドイツ語力では表現できない難しい内容になってしまい、辞書で調べただけで理解できていないドイツ語を単に読み上げるだけになる恐れがある。パフォーマンス課題の目標は、その課題を達成するだけでなく、その課題の実施を通してそれ以降も使用できるドイツ語能力を身につけてもらうことである。そのためには、彼らが自ら体得したドイツ語を工夫しつつ応用して、自分の表現できる範囲の内容を納得しつつ発表することが重要である。この点は、次の段階である紹介文の作成においても生徒に意識するよう促した。

3.6. 紹介文の作成

学校案内に必要な語句や表現を集めた後、生徒たちは3.3節で述べたようにして決めたグループに分かれ、自分のグループが担当する施設の紹介文を作成した。この紹介文は、生徒たちが学校案内を行う際の草稿として使用された。この作業は5つの領域のうち「書く」能力を養うものであり、約4時間分の授業をあてた。

紹介文作成の際には、原則として3.5節で述べた作業で集めた語句や表現を活用しつつ、自分が扱える文法や表現方法を用いること、辞書で調べただけの馴染みのない語句や表現で埋め尽くされた文章は作らないようにすること、と指示した。また、学校案内の相手であるドイツ人学生だけでなく、他の生徒にも理解できるような表現で作文すること、とも指示した。3.5節においても述べたことだが、生徒が身につけた「彼ら自身のドイツ語」を用いることにより、3.1節において「思考力、判断力、表現力等」にかかわる習得目的として掲げた「聴衆に理解しやすい紹介をするために語句や表現、文法を適切に使用し、述べる順序を思考・判断する能力」を身につけることを目的としている。このような能力を、課題を実施するその場限りのものとしてではなく、今後ドイツ語を使う際に持続して活用できる能力として身につけてほしいとの願いもこめられている。ウィギンズ／マクタイ（2012）は「求められている結果を明確にする」にあたり、学習者が習得すべきものは「教室を超えて持続する価値を持つよう

な重大な観念にもとづく」「永続的理解」(ウィギンズ／マクタイ2012：389)であるとしている。そのような理解を得るためには「持続する探求を通した看破が必要である。生徒は、学業の結果として、その観念を理解するようになったり、把握できるよう助けられたりしなくてはならない」(ウィギンズ／マクタイ2012：390)。生徒がすでにもつ、もしくは生徒の主体的な学習によりもつようになった知識や技能を用いて、試行錯誤しつつドイツ語を活用することにより、ドイツ語をどのように使用すればどのようなことができるのかを探り続けることが、そのような理解に達する鍵になると考える。

紹介文作成の仕方は各グループにまかせ、教員は生徒から質問を受けたときに対応することとした。3人のメンバーで話し合いながら一緒に作文するグループがある一方、紹介文を3つの部分に分けて個別に作文するグループもあった。後者はグループで作業する利点を有効に使えていないようにも思われたが、生徒自らが選んだ学習方法を尊重し、そのような学習方法をとることでどのような成果が得られるのか生徒自身が判断できるよう、教員は見守ることとした。

作文の際には、先に述べたとおり、原則として3.5節で述べた作業で集めた語句や表現を使用することとしたのだが、その作業においてすでに、各施設に特有の表現(食堂のメニュー「からあげ」や、トレーニングルームにある器具の名称など)など、教科書に載っていないが施設の紹介には必要な語句もあることが確認されていた。そのような語句を調べるため、いくつかの独和辞典や単語帳、絵入りの辞書(„Visuelles Wörterbuch japanisch-deutsch“ Dorling Kindersley Verlag)や日本文化に特化した辞書(中埜芳之／Oliver Aumann『日本文化紹介和独事典』朝日出版社)を教室の前に並べた机の上に置き、生徒が自由に使えるようにした。生徒はそれらの辞書を用いたり、スマートフォンで語句を調べたりしながら作業を進めた。

すべてのグループが紹介文をひとまず完成させたところで、各グループにおいて、紹介文のなかで接続詞と代名詞をどのくらい使用したかを、それらの語句に下線を引くことで確認した。接続詞や代名詞といった文と文を関連づける語句を用いると文章の構成が明確になり、一つ一つの文が孤立した文章ではなく全体が関連づけられたまとまりのある文章になる。そのことを教員がクラス全体に向けて説明したうえで、それぞれのグループにおいて紹介文を書き直してもらった。接続詞や代名詞を使用することについては、初回授業で配布したループリックを用いた評価プリント(3.2節の資料1を参照)にも記述しており、生徒たちは事前にそのことを知ることができたはずではあるが、教員の説明を受ける前に接続詞や代名詞を効果的に用いていたグループは少なかった。

その後、生徒たちがお互いの紹介文を読みあうことで文章を改善する作業を行った。この作業もグループワークとして行い、5つあるグループのそれぞれが他のグループの原稿すべてを読み、修正案をボールペンで書き込む、という方法をとった。一つのグループの原稿がそれぞれ他の4つのグループによって読まれ、計4回の修正をうけるということである。ボールペン

の色はグループによって変え、どのグループがどの修正案を書き込んだか分かるようにし、修正案について不明な点があればお互いに質問できるようにした。この作業においてこのような方法を取った理由は、3.1節で挙げた学び方の一つである「自分のドイツ語だけでなく他人のドイツ語にふれて改善案を検討しあう」学び方を経験してもらうことである。自分たちのドイツ語が正しいか否かを判断する能力を身につけることは、高校を卒業し授業を離れても教員に頼らず自分のドイツ語を発展させ使用していく上で大切になる。教員からの働きかけとしては、語句の綴り、動詞の位置や人称変化、主格と目的格の区別に気をつけること、意図が伝わりにくいところを特に修正すること、といったヒントを作業前に指摘するにとどめた。

生徒たちが書き込んだ修正案には、文法に関する指摘とならんで、長い文を分ける、語を言い換えたり付け足したりする、語順を変えるなどして意図が伝わりやすくなるための指摘があった。また、良い表現はほめるよう指示したためか、そのような指摘もいくつか見られた。一つの紹介文を複数のグループが確認するので、あるグループが書き込んだ修正案を他のグループが再修正することもあった。修正の際、生徒たちは間違いを非難したり厳しく指摘したりすることなく、節度をもった書き込み方をしており、その点は評価できるものであった。生徒たちは書き込まれた修正案をもとに再度文章を書き直し、紹介文を完成させた。

こうして次の節（3.7節）にて述べる作業に進んだのだが、その後生徒たちから、紹介文のなかに適切かどうか判断できない語句や表現がまだ残っているとの声が挙がった。また、生徒たちは適切だと判断した語句や表現であっても、教員から見ると意図が伝わりにくいだろうと予想されるところも残ってしまった。そこで教員から、教科書や学習者向けのドイツ語コーパス（「ドイツ語例文コーパス DJPD」<http://www.vu.hiroshima-u.ac.jp/deutsch/>）を用いて語句や表現が適切に使われているかどうかを検討する方法を紹介した。例えば、Das ist ... 「こちらは～です」に続く名詞に冠詞をつけるか否か判断に迷ったグループがあったが、教科書から Das ist ... を用いた文をできるだけ多く集めて、それぞれの文においてどの冠詞が使われているか（もしくは無冠詞か）を調べ、どのような場合にどのような冠詞を使うのか（もしくは使わないのか）用法を整理する、という方法を提示した。この方法を使うことで、教員に頼らず自分で語句や表現の用法を検討することができる。

教員は生徒の書いた文章を修正することはなるべく控え、生徒自身で文章を改善することを原則としていたが、紹介文のなかに教員から見て気になる部分が計3か所修正されずに残り、その3か所については教員が指摘し、書き直してもらった。それらは主に意図が伝わりやすくなるための修正案であったが、適切な前置詞を用いていないというだけで必ずしもコミュニケーションを阻害するような間違いではないものもあった。教員としては、普段の授業で教えた語句や表現は生徒に正しく使ってほしいという思いがあり、ささいな間違いとはいえどうしても指摘したくなるということがある。しかしながら、生徒の書く文章に間違いがあったと

しても、教員から指摘されるのではなく、実際に学校案内をしてみてドイツ人学生に意図がうまく伝わらなかったときに気づくほうが、生徒たちはそれが間違いであることをより実感できる。文法や語法の間違いがあったとしても、学校案内が問題なく行われるのであれば、それはコミュニケーションにおいては重要な間違いではないとも考えられる。教員による間違いの指摘は、パフォーマンス課題に向けた授業と並行して行われた通常授業にて、文法学習における練習問題を解く際に行っているもので、この授業においては別のやり方で間違いに対処することもある必要である。生徒が進める学習に教員がどうかかわるべきなのか、反省させられる出来事であった。

3.7. 口頭発表の練習

次に、紹介文をもとに施設を紹介すべく口頭で発表する練習を行った。この作業は5つの領域のうち「話す（発表）」能力を養うものであり、約2時間分の授業をあてた。この作業の初回授業は、外国語教育推進事業の公開研究授業の日にあたっていたため、本事業の研究担当者や運営指導委員が見学するなか行われた。

練習の際には、3.1節において習得目的として掲げた「紹介すべき内容を聴衆への気配りをもちつつ適切なドイツ語で分かりやすく表現する能力」および「学校紹介の際に、聴衆が学校について理解し学校に興味をもってもらえるよう努める態度」をふまえ、ドイツ人学生に意図が伝わりかつ聞きやすい表現を心がけ、聞いて楽しんでもらえるよう工夫することに注意をはらった。そのためには、正確で明瞭な発音をするのはもちろんのこと、文章を読み上げるだけではない様々な配慮も必要となる。

まず、教科書の発音を扱った部分を用いて、アルファベットから語句の発音まで、CDに続いてクラス全体で声を出して発声練習を行った。その後、各グループに分かれて、それぞれの紹介文を読み上げる練習を行った。準備が整った後、各グループが教室の前に出て紹介文を読み上げるかたちで口頭発表を行った。その際、各グループの発表について、次に発表をするグループが良いところや改善すべきところを指摘する、というルールを設けた。このルールを設けた目的は、3.6節で述べた紹介文作成のときと同様に、自分たちのドイツ語が正しいか否かを自分たちで判断する能力を身につけてもらうことである。

発音については見学者からもよい評価を得、ループリックを用いた評価（3.2節の資料1を参照）にある語句の発音や文の抑揚、流暢さの点で目標を達成している生徒が多く見られた。しかし、口頭発表の様子を撮影した録画を見てクラス全体で振り返りを行ったところ、声が小さい、視線が前を向いていない、といった問題点が見出された。また、相手に楽しんで聞いてもらうためには、身振りをつけるなどの工夫があるとよい、という点も指摘された。それらの反省点をふまえ、各グループが教室の前に出て口頭発表を行う作業をもう2回繰り返した。今

度は教員も良い点や改善点を指摘し、3回目の口頭発表の前には教員が各グループを回って紹介文を音読し、生徒にも音読してもらって確認を行った。

3.8. 質疑応答の練習

課題に向けた授業の最後として、学校案内の際に生徒からの施設紹介が済んだ後、ドイツ人学生から質問を受け、その質問にドイツ語で答えるための練習を行った。この作業は5つの領域のうち「話す（やり取り）」能力と「聞く」能力を養うものであり、約2時間分の授業をあてた。

まず、ディスカッションに用いられる語句や表現をまとめたインターユニ・ゼミナール (<http://www.interuni.jp>) のプリント (Redemittel für die Diskussion) を用いて、質問の表現や、ドイツ語が聞き取れなかった時の返答などを確認した。それから、ドイツ人学生からどのような質問が出るかを各グループで予測し、その質問の答えをドイツ語で用意したうえで、各グループが教室の前に出て質疑応答を行った。それぞれのグループは紹介文を読み上げた後、生徒から一つ、教員から一つ質問を受け、その質問にドイツ語で回答した。

その後、クラス全体で振り返りを行ったところ、質問を受けてから答えるまでの間に長い沈黙があったという反省点が挙がった。そして、そのような沈黙を避ける方法として、答えに直接つながらない表現 (äh などのつなぎ言葉、Das ist eine gute Frage. 「それは良い質問です。') のような返答、相手の質問を繰り返すなど) を発言することで時間をかせぐ、黙り込んで各自が答えを考えるのではなくグループ全員でどう答えるか (日本語で) 話し合う、といった案が出された。また、質問の内容を理解するためには疑問詞に注目するとよい、という指摘もあった。これらの案の効果を確認するため、1つのグループにもう一度質疑応答を行ってもらった。

また、ドイツ人学生に学校案内を楽しんでもらうには、言葉で施設紹介をするだけでなく、トレーニングを実演してみたり、食堂の券売機を見せたりするなどの工夫が有効であるとの指摘もあった。また、施設間の移動時にも積極的にドイツ人学生に話しかけるのがよいという提案もなされた。

3.9. 学校案内

学校案内は11月5日(月)の5時限に実施された。3.4節で述べた事前交流の時と同じくドイツ人学生2名がこの授業に参加した。

最初の20分はドイツ人学生が、所属するドイツの大学の紹介を行い、生徒たちは3人ずつのグループにわかれて、聞いた内容を確認したあと質問をした。質問をドイツ語で表現できず英語に切り替えたグループもあったが、ドイツ人学生の答えはドイツ語でなされたので、生徒たちはドイツ語を聞き取ることとなった。事前交流のときと同じく、生徒たちは聞き取れた語

句をメモしながらドイツ人学生の大学紹介を聞いた。事前交流のときよりも内容が難しかったためか、メモに書かれた語句の数が少ない生徒が多く見られた。メモの内容は、事前交流のときと同じく、数字を用いた表現や、Student「学生」や Party「パーティー」など基本的な語句が多かったが、大学に関する語句（Hauptgebäude「本館」、Aula「講堂」など）を書き取った生徒もいた。

次の30分で、学校の施設5か所を回り、各グループが用意した紹介文をもとにドイツ語で施設紹介を行い、そのつどドイツ人学生から質問を受けた。

最初に第1校舎（本校舎）の正面玄関に集まり、担当したグループの生徒3名が紹介を行った。用意した文章を3つの部分に分け、一人1部分ずつ続けて読み上げるかたちで発表が行われた。その際、ドイツ人学生と時々目を合わせたり、説明する対象を指し示したり、図を用いたりすることで、分かりやすい説明を心がける様子がうかがえた。質疑応答において、質問の内容が理解できず、答えるまでに長い時間がかかったが、「もう一度言ってください」とドイツ語で尋ね返したり、グループの3名で相談したりしつつ、最後は教員の助けもあって答えを返すことができた。

次に、食堂に向かい、そこで施設紹介を行った。この担当グループは最初から紹介文を3つの部分に分けて個別に作文しており、発表も個別に行った。紹介文を見ず暗記して発表に臨む生徒もあり、身振りを交えての発表によりドイツ人学生には意図が伝わっていたようである。質疑応答では、質問の内容が理解できず、教員の和訳による助けがあっただけで答えることができた。

トレーニングルームでは、この施設に関する3つのポイント（概要、器具、窓から見える風景）を、グループの3名がそれぞれ担当して、原稿を見ながら発表した。器具を指し示し、身振りを大きくとって分かりやすい説明がなされていた。原稿を手にはいたものの、ほとんど見ないで発表した生徒もいた。しかし、質疑応答の際に質問の内容が理解できず、最後まで答えられなかった。教員は、このときは和訳をせず、身振りなどで理解を促したのだが、生徒たちにとって十分な助けとはならなかった。

図書室を担当したグループは、第1校舎を紹介したグループと同じく、用意した文章を3つの部分に分け、一人1部分ずつ続けて読み上げるかたちで発表を行った。好きな漫画をドイツ人学生にお勧めするといった工夫もなされており、分かりやすい発表であった。質疑応答も問題なく進めることができていた。

最後に和室の紹介が行われた。このグループの生徒たちは、1名欠席したため今日は2名で発表を行うことをドイツ語で述べたあと、一つの原稿をその2名で分担して、和室の各部分に移動しながら、紹介するもの（掛け軸、いろり）を示しつつ説明した。質疑応答では、質問内容をおおむね理解し、自分たちの使えるドイツ語を駆使して内容豊かに返答する様子が見え、

えた。

学校案内の全体を通して見ると、口頭発表は練習の成果もあって問題なく進み、生徒たちは施設について説明したい内容をドイツ人学生に伝えることができていた。数十秒から1分半程度の長さの発表内容であったことも口頭発表が問題なく進んだ理由の一つであろう。一方、質疑応答の際に、質問の内容が理解できずに会話が滞るグループがいくつかあった。その際、教員はいろいろな手助けを試みたのだが、和訳をしてしまうとドイツ語を理解しようとする態度を損ないかねず、しかし和訳をせずに間接的に理解を促す方法では生徒に対して十分な助けとはならず、教員がどのように生徒を支えるか工夫が必要であると実感した。しかしながら、ドイツ人学生は学校案内を楽しんでおり、発表中に笑いも何度か起こったことから、このパフォーマンス課題は一定の成果をおさめたと判断できる。

4. パフォーマンス課題の評価について

この章では、パフォーマンス課題を実施した結果、生徒たちがどのような能力を身につけることができたのか、教員の評価と、生徒の自己評価をもとに検討する。

教員が生徒の活動に対して行った評価としては、課題に向けた授業の各段階において形成的評価を行ったほかに、グループによる学校案内の課題の実施後に行った個人による施設紹介の課題に対してルーブリックを用いた総括的評価を行い、この単元の成績とした。

生徒が行った自己評価としては、課題に向けた授業のあいだに各自がルーブリックを利用して行う自己点検、同じルーブリックを用いた上記の個人による施設紹介の課題に対する自己評価、ならびに課題に向けた授業の開始時と課題の実施後に行った課題に関する能力および5つの領域における能力の自己評価がある。

4.1. パフォーマンス課題についての自己評価

学校案内というパフォーマンス課題に関して、課題に向けた授業の開始時と課題の実施後に、生徒たちが自分ができる（できた）あるいはできない（できなかった）と思うことを自由に記述する自己評価を行った。

生徒の回答は、授業の開始時は記述が漠然としていたが、課題の実施後はより明確な記述となり、記述の量も増した。授業の開始時は、簡単な自己紹介ができる、原稿を用意すれば説明できる、あるいは、正確な聞き取りができない、その場で文章を考えて話すことができない、というような、5つの領域における能力の何が身につけており、何が身につけていないかを述べるだけの単純な記述が目立った。これに対し課題の実施後は、説明する際に相手と目を合わせる、声を大きくする、はっきり発音する、沈黙を作らないようにすることができた、といったコミュニケーションを円滑にするための方略に関する記述が見出された。できなかったこと

についても、課題の実施後は、質問が聞き取れなかったことに対し、聞き返せばよかった、質問に用いられた語句は知っていたが意味を瞬時に理解できなかった、疑問詞を用いない質問は理解が難しい、といった方略に関する記述や聞き取れない理由を分析する記述のほかに、まだ基本的な語句が身についていないので自主的な勉強が必要である、といった学習方略に関する記述が見出された。つまり、生徒たちのなかにはパフォーマンス課題の実施を通して、ドイツ語を実際に使用する際には何ができればならないのかを自ら理解し、今後の学び方を自分で計画する⁸⁾方向へと進みはじめた者もいるということが分かる。

4.2. ルーブリックを用いた評価

パフォーマンス課題に向けた授業の各段階において、教員は3.2節において述べたルーブリックを用いた評価プリント（資料1を参照）に記載された内容を確認しつつ形成的評価を行った。また、同じ評価プリントを、生徒が授業の各段階において自己点検できるよう初回授業にて配布した。ただし、3.6節で述べたとおり、評価プリントに記されているにもかかわらず接続詞や代名詞が生徒たちの書いた紹介文にあまり用いられなかったこともあり、教員が意図した方法でルーブリックを用いた評価が行われることは少なかったのではないと思われる。

ルーブリックを用いた評価は、総括的評価としても行われた。総括的評価は3.9節において述べた学校案内については行わず、その後実施した個人による施設紹介の課題において行った。この課題は、他の生徒たちに紹介したいと考える施設を生徒一人ひとりが選んでドイツ語で紹介し、教員からのドイツ語による質問にドイツ語で答える、というかたちで実施した。この課題に対する評価をもってこの単元の成績をつけた理由は、学校案内の実施中には教員が手配することが多く採点まで手が回らなかったという実際的な理由もあるが、グループで発表する学校案内では個々の生徒の実力を測るのが難しいことである。森（2017：13f.）は、「アクティブラーニング型授業において知識習得に大きな効果が表れる要因」の一つとして、「いったんグループ学習によって共有知となった新たな理解を、もう一度、自らの既有知に結び付けて新たな理解を産み出す行為」を挙げている。このような見地から、本授業においても、個人で行う課題を最後に設け、個々の生徒の理解を確認し評価することとした。

この課題に向けた準備として、授業2回分の時間をあてて生徒たちに施設紹介の原稿を書いてもらい、紹介したい施設の写真を撮って提出してもらった後、11月26日（月）の5時限に、各生徒が教室の前に出て写真を示しながら口頭発表をし、教員からの質問に答えるというかたちで質疑応答を行った。そして同日の6時限に、生徒たちはルーブリックを用いた評価プリントでこの課題についての自己評価を行った。教員も同じ評価プリントを用いて採点し、後日その結果を各生徒に示した。

結果は、おおむね教員の評価より生徒による自己評価の方が低い点がつく傾向にあった（資

料2を参照)。教員の評価においては「目標達成」、または「目標達成」と「もう少し頑張ろう」の間の成績が最も多かったのだが、生徒の評価においては「もう少し頑張ろう」が最も多かった。生徒が自分の能力を厳しく判断しているとともに、自信のなさの現れでもあると思われる。

また、ルーブリックを用いた評価とならんで、生徒が自分のパフォーマンスについて気づいたことを自由記述する欄を設けた。そこには、使用した語句や表現について、発音について、発表態度について、質疑応答について、多角的な反省が見られたが、うまくいかなかったことについての記述が多く、できたと思うことについての記述はほとんど見られなかった。肯定的な自己評価は、ドイツ語使用に向けての肯定的な姿勢を生徒のうちに呼び覚まし、さらに高いレベルのパフォーマンスにつながる可能性があるため、そのような自己評価を促す工夫が必要であると考えられる。

資料2：ルーブリックを用いた評価の回答結果

(数字は該当する評価が選ばれた回数。教員の評価はルーブリックの評価要素ごとに行った(生徒1名につき3項目)が、生徒(この評価を行ったのは12名)の評価は評価要素の下位区分ごとに行った(生徒1名につき9項目)ため、合計数が異なる)

	目標以上 達成	目標以上達成 と 目標達成 の間	目標達成	目標達成 と もう少し 頑張ろう の間	もう少し 頑張ろう	もう少し 頑張ろう と 努力が必要 の間	努力が必要
教員の評価	1	9	10	10	6	0	0
生徒の評価	8	1	38	5	49	1	6

4.3. 5つの領域における能力の自己評価

ルーブリックを用いた評価では、当該の課題についての評価はできるものの、その課題の実施を通して5つの領域それぞれにおいてどのような能力が身についたか、といった一般的な視点での評価ならびに自己反省は得られない。その点を補うため、CEFRの共通参照レベルを用いた自己評価を、課題に向けた授業の開始時と課題の実施後に行った。これは、学習指導要領にある5つの領域(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)において、CEFRの共通参照レベル(吉島/大橋2004:60ff.; Council of Europe 2018:55ff.)におけるPre-A1からB1までの能力記述文のうち、生徒が自分の実力にもっとも適すると考えるものを選ぶことでその時点での自己の能力を評価するものである。

この自己評価では、授業の開始時よりも課題の実施後のほうで低い評価をする生徒が見られた（資料3を参照）。特に聞く能力に関しては授業の開始時よりも課題の実施後のほうが低い評価となった生徒が多かった。これは、実際にドイツ語を母語とする話者が話すドイツ語を耳にした結果、教員（日本語が母語である）の話すドイツ語や教科書に付属するCDのドイツ語を聞くのとは違うことが分かり、聞き取りに苦労した経験が反映していると考えられる。

また、能力記述文を選ぶ際に選択の決め手となった語句を尋ねたところ、選択された能力記述文のレベルにかかわらず、「簡単な」「ゆっくり」「短い」といった語句が多く回答された。CEFRの能力記述文を用いた自己評価を実施したSato（2010：186f.）において、文の長さや語句のあいまいさが自己評価の難しさにつながることが指摘されているが、本校の生徒も長い文を理解せず、一部の語句にのみ注意を向けて能力記述文を選択した可能性がある。

この他に、5つの領域においてそれぞれ何ができると判断するか、自由記述による生徒の自己評価を課題に向けた授業の開始時と課題の実施後に行った。しかしながらこの自己評価においては、授業の開始時と課題の実施後で記述内容にあまり変化が見られず、記述も簡単なものであった。

資料3：CEFRの共通参照レベルを用いた自己評価の回答結果

（「開」は授業の開始時、「後」は課題の実施後の回答。数字は該当するレベルの能力記述文を選択した人数。課題実施当日に欠席が1名あったため、回答数は14である（欠席者の授業開始時の回答も除いてある）。「-」は対応する能力記述文がない）

	読むこと		書くこと		聞くこと		話すこと （表現）		話すこと （やり取り）	
	開	後	開	後	開	後	開	後	開	後
Pre-A1	1	1	0	0	1	5	2	1	2	3
A1	8	10	9	11	8	6	10	12	10	8
A2	4	2	5	2	3	2	2	1	1	2
A2+	1	1	-	-	2	0	-	-	1	1
B1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0

5. まとめ

外国語教育推進事業における各言語のパフォーマンス課題の実践においては、「5つの領域を意識した具体的な学習目標の達成と、新学習指導要領がめざす3つの資質・能力の涵養・育成を、より促進する目的がたった」との成果が挙げたとされる（成果報告書3ページ）。ド

ドイツ語によるパフォーマンス課題の実践においては、生徒たちは5つの領域においてまだ十分に能力が身につけていないと感じており、習得しなければならないことが多くあると考えていることが自己評価より明らかとなった。しかし、コミュニケーションを円滑にするための方略や自主的に学習するための方略に意識を向けた生徒がいることも自己評価より明らかとなった。5つの領域における進歩が生徒たちにあまり感じられなかったことはこの授業において改善すべき点であるが、方略への意識の芽生えは学習指導要領にある3つの資質・能力のうち「学びに向かう力」の育成につながり、パフォーマンス課題を実施したこの授業の効果とみなせるのではないかと考える。これらの点を考慮してより効果のあがる授業を設計することが、今後の課題となる。

今回はドイツ語を学習して2年目の生徒を対象としてパフォーマンス課題を実施したが、今回は学習1年目の生徒を対象としたパフォーマンス課題の実施を試みるつもりである。学習1年目の段階では、自分のドイツ語で表現できることが少なく、課題の実施に困難が予測されるが、この段階の生徒に適した課題を設定し、思考力、判断力、表現力を活用した学習をうながすことができれば、ドイツ語の知識及び技能の習得にとどまらない本質的な学びが展開されるのではないかと考える。

注

- 1) 一部の授業は中学校において実施されたため、2017年告示の『中学校学習指導要領』を参照している。
- 2) 本実践報告は、この研究の成果報告会（平成30年度「グローバル化に対応した外国語教育推進事業」報告会、2019年1月13日、慶應義塾大学日吉キャンパス）と、以下の口頭発表の内容をふまえ、加筆、整理したものである。
吉村創／矢田部清美／境一三：パフォーマンス課題における自己評価の効果について－CEFRの共通参照レベル、ルーブリック、自由記述による総合的評価の提案、言語教育エキスポ2019、2019年3月10日、早稲田大学早稲田キャンパス。
- 3) 第2学年以前よりドイツ語を学んでいた、ドイツ語に触れていた生徒も存在する。
- 4) 本パフォーマンス課題を設計する際には、まず課題の内容を決定してから（「逆向き設計」の第2段階）、他の点について検討した。また、第1段階で検討すべき諸項目は一度の検討では確定せず、その後何度も検討し直した。このように、「逆向き設計」の方針通りの順番で授業を設計するのは困難であることを実感したが、同書においても検討の順番については「結果的に、3段階の論理を反映した首尾一貫した設計を作り上げる限りは、正確にどこから始めるかとか、どのように作業を進めるかとかは、重要ではない」とされている（ウィギンズ／マクタイ2012：35）。
- 5) この2ヶ月間、パフォーマンス課題に向けての授業だけでなく、教科書を用いた通常授業も並行して行った。

- 6) 生徒のメモのなかには、綴りの間違いや、ドイツ語ではなく日本語や英語で書いてある語句もあった。
- 7) 実際はこの作業は、ドイツ人学生との交流授業以前にはじまっていた。
- 8) 授業の開始時においても、語彙力をつける、基本的な文法および語彙を繰り返し練習する、といった記述が見られるが、自主的に学習を進めようとしているのか、授業でそのような学習を取り上げてほしいのか、明らかでない。

参考文献

- ウィギンズ, G. 著/マクタイ, J. 著/西岡加名恵訳 (2012)『理解をもたらすカリキュラム設計』日本標準.
- 鈴木冨子 (2019)「私の『めやす』活用法」-In: 田原憲和編著『他者とつながる外国語学習をめざして: 「外国語学習のめやす」の導入と活用』三修社, pp.230-236.
- 當作靖彦/中野佳代子 (2013)『外国語学習のめやす』国際文化フォーラム.
- 西岡加名恵 (2005)「ウィギンズとマクタイによる「逆向き設計」論の意義と課題」-In:『カリキュラム研究』14, pp.15-29.
- 西岡加名恵 (2009)「パフォーマンス課題の作り方と活かし方:「逆向き設計」論の魅力と本書の読み方」-In: 西岡加名恵/田中耕治『「活用する力」を育てる授業と評価 中学校』学事出版, pp.8-18.
- 森朋子 (2017)「アクティブラーニングとは何か:「わかったつもり」を「わかった」に導く授業デザイン」-In:『ドイツ語教育』21, pp.7-16.
- 吉島茂/大橋理枝編訳 (2004)『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』朝日出版社.
- Council of Europe (2018): Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume with New Descriptors. (<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>)
- Sato, Yoko (2010): Using can do statements to promote reflective learning. -In: シュミット, マリア・ガブリエラ他編『日本と諸外国の言語教育における Can-Do 評価』朝日出版社, pp.184-199.

Elemento esvarabático の長さと 日西母語話者による語頭音素連続 /CrV/ と /CVrV/ の発音

松 本 旬 子

1. はじめに*

本稿は、松本（2014、2017）の後続研究結果をまとめるものである。まず、スペイン語母語話者の発話に観察されると指摘されている elemento esvarabático を長さの面から定義することを目指す。続いて、日西母語話者による語頭音素連続 /CrV/ と /CVrV/ の発音を分析・比較し、今後の日本語母語話者へのスペイン語発音教育の場面で活かすべき点を示すことを目指す。

2. 先行研究と本稿の位置付け

2.1. Elemento esvarabático とは

Elemento esvarabático とは、スペイン語母語話者が破裂音（/p, b, t, d, k, g/）あるいは唇歯摩擦音（/f/）＋はじき音（/r/）で構成される音素連続（/pr, br, tr, dr, kr, gr, fr/）を発話した際に、2つの子音間に挿入される母音に近い音響的要素である。Quilis（1993：337–338）によれば、1892年に Rodolfo Lenz がチリの知識人の間で見られると初めて指摘したものである。その後 Navarro Tomás（1918：385–386）や Gili Gaya（1921：274）、Malmberg（1965：31–39）によっても言及されている。

その特徴は、後続する母音に近い音響的要素を持つとされ、この elemento esvarabático が1音節を作る母音へと発展する暁には、音素連続間に出現するのは後続する母音と同じ音になるとされている。例として、tiguer¹（<tigre）、corónica（<crónica）、gurupa（<grupa）、chácara（<chacra）、queresa（<cresa）、albiricias（<albricias）が挙げられる（Quilis 1993：340–342）。

また Widdison（2004）では、破裂音（/p, b, t, d, k, g/）あるいは唇歯摩擦音（/f/）＋有声歯茎側音（/l/）では elemento esvarabático は観察されないと結論されている。そして松本（2014）においてスペイン語母語話者の女性1人の発話分析を行い、以上の先行研究を支持する結果を得た。

2.2. 日本語母語話者のスペイン語の発音

日本語²母語話者がスペイン語を発音する際、他外国語の発音時と同様に、語中音挿入や語末の母音添加などの方略を行うことが指摘されている（興津 1992, ロボ他 1993, 北村・ルエダ デ レオン 1995, 木村 2015）。スペイン語は開音節を好む言語ではあるが（Iribarren 2005 : 75）³、日本語の音節構造にはそれ以上に開音節が多く見られ、閉音節をほとんど許容しないこと⁴がその原因であると考えられる。一方で、日本語母語話者はスペイン語の [u] の代わりに日本語の [ɯ] を用い、そのため東京方言に見られる母音の無声化⁵がスペイン語の発音にも現われることがあるという指摘もある（Hara 1990）。

2.3. 本稿の位置付け

このような相反するとも捉えられる指摘がある日本語母語話者によるスペイン語の発音を、スペイン語の二重子音を語頭に含む音素連続 /CrV/ と、それらとカナ表記では区別されない /CVrV/ の発音分析から考察する⁶。/CrV/ の C・r 間に音挿入がなされるならば /CVrV/ と同じになるだろう。逆に /CVrV/ で母音の無声化が見られるならば /CrV/ と同じになる。そうになると、日本語母語話者は異なるつづりであるスペイン語の音素連続を、カナ表記で区別しないのと同様、区別せずに発しているのではないか、との考えに至る。そこでスペイン語母語話者による発音と比較し、最終的に日本語母語話者がスペイン語をどう発音すべきかを示す。

またスペイン語母語話者の elemento esvarabático の分析を行うが、これは日本語母語話者による /CrV/ の C・r 間への音挿入とどう異なるのか長さの面から考察するためである。

3. コーパス

コーパスは松本（2017）で使用したもの⁷に、日本語母語話者は男性 1 人・女性 11 人分を加えた計 41 人分、スペイン語母語話者はスペイン人男性 2 人・女性 1 人分を加えた計 4 人分のデータである。

取り扱うのはスペイン語の二重子音⁸ 12 種類（pr, br, fr, cr, gr, tr, dr, pl, bl, fl, cl, gl）⁹と、同じ子音音素を含む /C₁V₁C₂V₂/ に /ki/ を後続させた無意味語で、障害音を C₁ に、流音を C₂ に持つ。C₁ が /p, b, f, k, g/ の場合 V₁ は /u/, C₁ が歯破裂音 /t, d/ の場合は V₁ は /o/ とし¹⁰、V₂ には母音 5 種類（/a, e, i, o, u/）を充てた計 120 種類である。ただし日本語母語話者の場合は、r と l の発音の区別が容易でないことが想像されたので C₂ が r のもの、すなわち /CrV/ と /CVrV/ の 70 種類のみを取り扱うこととした。

無意味語がキャリア・センテンス “Leo el término X（「X という語を読みます」の意）.” の X 部分にランダムに表示されるパワーポイントを作成し、調査協力者には MacBook Air（13-inch, 2017; Apple, Tokyo, Japan）のディスプレイに表示されたキャリア・センテンスと無意味

語を「自然な速さ」で朗読するよう依頼した。

新たな調査協力者のうち日本語母語話者は、松本（2017）同様、第二外国語としてスペイン語を二年間に渡って週2コマ¹¹学んだ大学生である。録音は2016年1月下旬に慶應義塾大学日吉キャンパス内の防音室（来住舎のスタジオ）に於いて行われた。

スペイン語母語話者への追加音声録音1回目は、2016年7月初旬に小田原の閑静な住宅街に佇む一軒家の離れで、マドリッド出身の50代男女各1人を対象に行われた¹²。2回目は2018年7月初旬、拓殖大学文京キャンパス内の筆者研究室に於いて、カスティーリャ出身の40代男性1人を対象に行われた¹³。

使用機器は、いずれの録音でもオリンパス マルチトラックリニア PCM レコーダー LS-100 とその内蔵マイクである¹⁴。録音した音声を、MacBook Air（同上）にインストールした Audacity（Audacity Team. Version 2.3.1）で発話ごとに切る編集作業を行ったのち、Praat（Boersma and Weenink. Version 6.0.33）で分析した。音声資料の波形、スペクトログラムを表示し、耳で聞き、波形の振幅の大きくなっているところで母音のあたりをつけ分節ラベリングした。図1に分析例を挙げる。図1のようにラベリングして母音（に近い音響的要素）の開始時刻と終了時刻を確定し、持続時間を計測した。

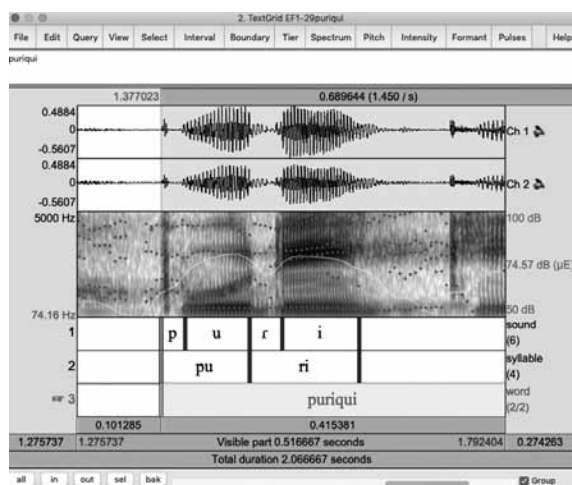


図1 音素連続 “puriqui” のラベリング例

4. スペイン語母語話者の elemento esvarabático (EE)¹⁵の長さ

4.1. 結果

スペイン語母語話者の発話で観察された EE を “CrVqui”・“ClVqui” の場合に分け表 1・2 に示した。長さの単位は秒 (s) で、小数第 4 位を四捨五入し小数第 3 位までを表示した (以下すべての表に共通)。最右列の「平均」とは調査協力者ごとの EE の平均の長さである。最上段は音素連続を構成する語頭の子音を示しており、その下の数値は語頭音素ごとの各調査協力者平均 (すなわち女性 1 の b の欄は、“braqui”・“brequi”・” briqui”・“broqui”・“bruqui” で女性 1 が発した EE の長さの平均) を、最下段は調査協力者 4 名の語頭音素ごとの平均を表す。

表 1 “CrVqui”に見られた EE の長さ

調査協力者	b	c	f	g	p	d	t	平均
女性 1	0.028	0.016	0.015	0.036	0.026	0.032	0.024	0.025
女性 2	0.039	0.049	0.050	0.058	0.038	0.044	0.039	0.045
男性 1	0.057	0.043	0.051	0.060	0.039	0.064	0.042	0.051
男性 2	0.047	0.040	0.042	0.054	0.039	0.042	0.028	0.042
語頭子音別平均	0.043	0.037	0.040	0.052	0.035	0.045	0.033	0.041

表 2 “ClVqui”に見られた EE の長さ

調査協力者	b	c	f	g	p	平均
女性 1	0.003	0.000	0.024	0.013	0.000	0.008
女性 2	0.017	0.038	0.029	0.040	0.016	0.028
男性 1	0.061	0.052	0.047	0.056	0.065	0.056
男性 2	0.024	0.010	0.006	0.021	0.039	0.020
語頭子音別平均	0.026	0.025	0.027	0.033	0.030	0.028

“CrVqui” の C・r 間で観察された EE のそれぞれの平均は、女性 1 は 0.025s、女性 2 は 0.045s、男性 1 は 0.051s、男性 2 は 0.042s であり、4 人の平均は 0.041s だった。分散分析を行った結果、群の効果が有意であった ($F(3,136) = 24.88, p < .01$)。Holm 法を用いた多重比較によると、女性 1 の平均は他 3 人の調査協力者よりも短く、男性 2 の平均は男性 1 よりも短い有意傾向があった ($MSe = 0.0002, p < .05$)。また先行研究とは異なり、基本的には EE は観察されないとされていた “ClVqui” の C・l 間でも 0.028s (4 人平均) で観察された。

“CrVqui” の語頭子音別の平均は、b は 0.043s、c は 0.037s、f は 0.040s、g は 0.052、p は

0.035s、d は 0.045s、t は 0.033 だった。分散分析を行った結果、群の効果が有意であった ($F(6,18) = 4.76, p < .01$)。Holm 法を用いた多重比較によると、g の平均は p と t の平均よりも長い有意傾向があった ($MSe = 0.0002, p < .05$)。

4.2. 考察

C・r 間に観察される EE の長さについては、Gili Gaya (1921 : 280) が 47ms (0.047s)、Quilis (1993 : 340) が 0.29s (0.029s) と言及している。今回得られた 0.041s は Gili Gaya の説に近い。また Gili Gaya の説と Quilis の説にはずいぶん開きがあるように思われるが、Quilis (1993 : 340) は EE の長さは変わりやすいものだとも述べている。その理由を今回の調査協力者 4 人の結果から鑑みることができよう。女性 1 の平均は他 3 人の調査協力者よりも短く、男性 2 の平均は男性 1 よりも短い有意傾向があったこと、語頭子音に着目すると g で始まる音素連続で見られた EE の平均の長さは p と t で始まる音素連続で見られたものの平均の長さよりも長い有意傾向があったのである。発話者あるいは音素連続を構成する子音によって、EE の長さが変わるのだ。

そして、これまでの他の先行研究とは異なる結果ではあるが、C・l 間でも EE が観察された。C・r 間に見られるほど長いものではないものの C・l 間にも EE が発せられることがあったのである。Carbonell (2008) によれば、スペイン語母語話者が読み書きを習得する際、子音連続間に発せられる約 27ms 以下の短い母音の要素は、知覚することもつづりとして書くこともしないことを覚えねばならないのだが (下線引用者)¹⁶、ここで言及されている「子音連続」は C・r のみならず C・l も含んでいた。おそらく、Carbonell が体験的に感じていた事柄が今回の研究によって科学的に裏付けられることになったのではないか。C・l 間でも EE が見られることはあるという事実は大きな発見である。

Carbonell の約 27ms 以下という数値の根拠は不明であるが、なるほど男性 1 の発話を除けば C・l 間で観察された EE はほぼ、スペイン語母語話者が知覚しないことを身につけた長さである。これまでの先行研究で C・l 間に EE が観察されていないとされていたのは、実際には何かしらの音を発していてもスペイン語母語話者が知覚しないという前提があったのかもしれない。Carbonell の言うように、一定の長さ以下の母音的な要素を知覚しないことを母語獲得の過程で身につけていくのであれば、スペイン語母語話者は EE と母音を、長さを頼りに区別している可能性が高くなる。もちろん長さがそれらの音素連続の聴き分けを可能にしている唯一の要素だとは断言できないが、それならば /CrV/ の子音間に観察される EE と /CV₁CV₂/ の V₁ の長さを検証する意義は小さくない。

5. 日西母語話者による語頭音素連続 /CrV/ と /CVrV/ の発音

5.1. 結果

日本語母語話者の語頭音素連続 /CrV/ に観察された音挿入 (= epéntesis (EP)¹⁷⁾ の長さおよび音素連続 /CV₁rV₂/ の V₁ の長さは表3、スペイン語母語話者の結果は表4の通りである。日本語母語話者の調査協力者には順不同に日本語母語話者は1-41の番号をつけた。各調査協力者の EP (または EE) と V₁ の35発話ずつの平均が示されている。() 内の数値は EP (または EE) を100%とした場合の V₁ の割合である。

表3 日本語母語話者による /CrV/ 内に見られた EP および /CV₁rV₂/ の V₁ の長さ

調査協力者	性別	EE (%)	V ₁ (%)		調査協力者	性別	EE (%)	V ₁ (%)	
1	男	0.033 (100)	0.044 (131.1)	+	22	女	0.051 (100)	0.053 (102.9)	ns
2	男	0.038 (100)	0.049 (128.2)	ns	23	女	0.034 (100)	0.068 (196.6)	*
3	男	0.048 (100)	0.055 (112.7)	+	24	女	0.035 (100)	0.060 (170.5)	ns
4	男	0.029 (100)	0.037 (131.0)	**	25	女	0.059 (100)	0.070 (119.3)	**
5	男	0.034 (100)	0.036 (105.8)	ns	26	女	0.065 (100)	0.077 (116.9)	**
6	男	0.037 (100)	0.039 (103.8)	ns	27	女	0.047 (100)	0.075 (159.3)	+
7	男	0.026 (100)	0.040 (153.1)	**	28	女	0.043 (100)	0.051 (120.2)	ns
8	男	0.029 (100)	0.030 (105.5)	ns	29	女	0.057 (100)	0.089 (157.0)	**
9	男	0.030 (100)	0.034 (111.4)	+	30	女	0.045 (100)	0.054 (120.4)	+
10	男	0.053 (100)	0.057 (106.9)	ns	31	女	0.056 (100)	0.071 (126.8)	**
11	男	0.034 (100)	0.043 (126.5)	*	32	女	0.036 (100)	0.060 (163.6)	*
12	男	0.048 (100)	0.050 (104.9)	ns	33	女	0.037 (100)	0.058 (158.0)	**
13	男	0.041 (100)	0.046 (113.0)	ns	34	女	0.027 (100)	0.039 (140.8)	**
14	男	0.036 (100)	0.042 (116.4)	**	35	女	0.054 (100)	0.060 (109.7)	*
15	男	0.041 (100)	0.044 (106.7)	ns	36	女	0.038 (100)	0.049 (129.3)	**
16	男	0.048 (100)	0.056 (116.7)	+	37	女	0.033 (100)	0.055 (164.3)	**
17	男	0.034 (100)	0.045 (131.5)	**	38	女	0.039 (100)	0.045 (115.8)	*
18	男	0.032 (100)	0.039 (122.3)	**	39	女	0.046 (100)	0.051 (111.0)	ns
19	男	0.042 (100)	0.053 (128.2)	**	40	女	0.038 (100)	0.050 (134.0)	**
20	男	0.062 (100)	0.042 (67.0)	ns	41	女	0.038 (100)	0.051 (135.8)	**
21	男	0.037 (100)	0.048 (128.2)	*					
平均(男性)		0.039 (100)	0.044 (116.7)		平均(女性)		0.044 (100)	0.059 (137.6)	
					平均		0.041 (100)	0.052 (126.9)	

(** : $p < .01$, * : $0.1 < p < .05$, + : $.05 < p < .10$, ns : $p > .10$)

表4 スペイン語母語話者による /CrV/ 内に見られた EE および /CV₁rV₂/ の V₁ の長さ

調査協力者	性別	EE (%)	V ₁ (%)	
1	女	0.025 (100)	0.075 (304.4)	**
2	女	0.044 (100)	0.102 (232.5)	**
3	男	0.049 (100)	0.146 (298.2)	**
4	男	0.040 (100)	0.107 (297.3)	**
平均		0.040 (100)	0.108 (280.6)	

(** : $p < .01$)

日本語母語話者41人全員の平均は、EP が 0.041s、V₁ は 0.052s、スペイン語母語話者 4 人全員の平均は、EE が 0.040s、V₁ は 0.108s であった。百分率で見ると、日本語母語話者の V₁ の平均は EP の126.9%で、約1.3倍であるかたわら、スペイン語母語話者の V₁ の平均は EE の280.6%で、約2.8倍もの長さがあることが明らかになった。

また日本語母語話者については、男女別に見ると、男性は EP も V₁ も短く、女性は EP も V₁ も長く発している。さらに図2は日本語母語話者41人のデータの相関図であるが、全体的に EP を短く発する人は V₁ も短く、EP を長く発する人は V₁ も長く発することがわかる。

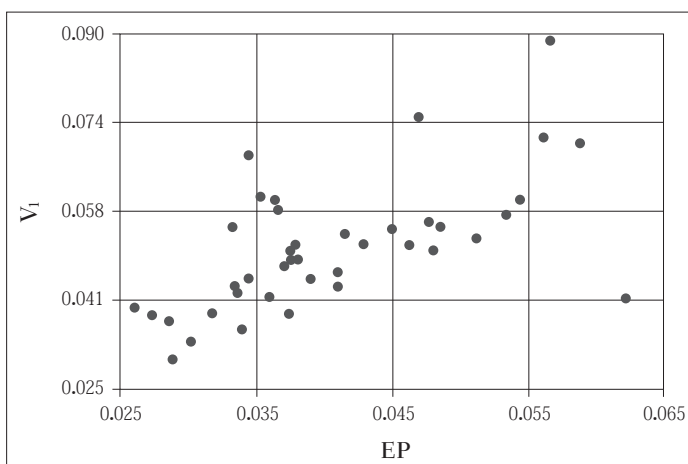


図2 日本語母語話者の EP・V₁ の長さの相関図

5.2. 考察

スペイン語母語話者の発話結果について両側検定の t 検定したところ、V₁ は EE より有意に長く発せられていることが明らかになった ($t(3) = 2.86, p < .01$)。調査協力者ごとに両者

の長さを比較してみても、全4人の両者の差は有意に V_1 が長かった。当然と言えば当然ではあるが、「…二重子音の1つ目の子音から（2つ目の子音の）形状へ移行する際の調音器官の支えとして機能する（引用者訳）」（Real Academia Española 2011: 252）母音的要素である EE は、母音である V_1 とは異なり、有意に短く発音されていることが立証された。すなわち、当然のことながらスペイン語母語話者は /CrV/ と /CVrV/ を発音し分けていることが確認された。

一方、日本語母語話者も V_1 を EP より長く発していることは表3より明らかである。統計的に有意かを確かめるために両側検定の t 検定を行ったところ、調査協力者41名の平均の V_1 は EP より有意に長いことが明らかになった ($t(40) = 6.91, < .01$)。また、調査協力者ごとに両者の長さを比較したところ、28人は有意に V_1 を EE より長く発していた（表3の**、*、+）。13人はその差が有意ではなかったが、先行研究で指摘されたようにたとえ [u] の代わりに日本語の [u] を用いていたとしても、調査研究者の半数以上はその音を無声化させることなく、きちんと発音している。つまり、カナ表記すると区別のなくなる音素連続ではあるが、日本語母語話者もスペイン語母語話者同様 /CrV/ と /CVrV/ を発音し分けていると言える。

日西母語話者の発音と比較分析すると、日本語母語話者の EP の平均の長さは、0.041s、スペイン語母語話者の EE の平均の長さは 0.040s で 0.001s の差もない。日本語母語話者の EP は十分に EE と見なし得る数値であろう。 V_1 の平均の長さは、日本語母語話者 0.052s、スペイン語母語話者 0.108s と両言語母語話者間の差が大きく、スペイン語母語話者は V_1 を日本語母語話者の2倍以上の長さで発しており、スペイン語らしさを身につけるためには日本語母語話者は V_1 を短くなりすぎずに発音すべきことが示唆される。分析ソフトを変えたことで全体的に長さが短く計測されたと推考されるが（スペイン語母語話者の女性1の平均は、松本（2017）では EE が 37.0ms、 V_1 は 83.3ms であったのに対し、今回はそれぞれ 0.025s と 0.077s であったため）分析から得られた傾向も差の程度も松本（2017）と同じであった。調査協力者の人数を増やし男女比のバランスも整えたが、影響することなく、得られた結果はすべて前回は踏襲するものとなった。

他方、日本語母語話者に比べると限られた数ではあるが、スペイン語母語話者の調査協力者が複数になったため新たな考察が可能な点もある。日本語母語話者では、全体的に EP を短く発する人は V_1 も短く、EP を長く発する人は V_1 も長く発し、男女を比較すると、女性は EP も V_1 も長く、男性は EP も V_1 も短く発するという興味深い傾向が観察された。ところがこれはスペイン語母語話者には必ずしも見られない事象であることが今回証された。スペイン語母語話者の中で男性1は EE も V_1 も長く、女性1は EE も V_1 も短い、女性2と男性2を比べると、EE が長いのは男性2であるが、 V_1 が長いのは女性2であった。日本語母語話者は発話の速度（早口かゆっくりしゃべるか）の影響を受け、調査協力者の中では女性よりも早くしゃ

べる男性が多かったようだが、スペイン語母語話者に同じことは当てはまらない。想像できることは、スペイン語母語話者の女性1が他の3人よりも早口であることくらいである。

しかし早口であろうと話すのがゆっくりであろうと、スペイン語母語話者の発話結果を見れば EE と V₁ 間に一定以上の長さの差がなければならないことは明白である。一定以上の長さの差とはどのくらいか。スペイン語母語話者の中では、女性2は EE と V₁ の比率がもっとも小さく V₁ は EE (100%) の2.3倍 (232.5%) であるので、日本語母語話者もこの程度の比率を保てることを目標とすれば良いのではないか。EE の2.3倍で V₁ を発するということがイメージしにくいようであれば、スペイン語母語話者と日本語母語話者の V₁ の平均の長さの差で見たとおり、日本語母語話者が今発している母音の2倍の長さと考えても良からう。明言できるのは本稿で取り上げた /u/ と /o/ に限られるが、日本語母語話者がスペイン語らしく発音するためには、無意識に発している母音が2倍以上の長さになるよう心がけるべきなのである。

加えて、松本 (2016) のスペイン語母語話者による /CCV/ と /CVCV/ の知覚結果¹⁸を思い起こすと、二重子音間に発される EE の長さにはばらつきがあってもきちんと /CCV/ と知覚されていたのだった。さらに Carranza (2008: 14) の研究でも、日本語母語話者の発話で、音素連続 /CCV/ に音挿入があると判断されたものでも3割のスペイン語母語話者はそれを2音節ではなく1音節だと知覚し、音挿入があるかどうか疑わしい発話については8割弱の人が1音節だと知覚したとされている¹⁹。このような研究結果から総合的に考えると、物理的な長さからは、日本語母語話者が二重子音間に発する音はスペイン語母語話者の EE と同様であると捉えることができ、スペイン語の二重子音を日本語母語話者が発する際に音挿入という方略を用いることを過剰に問題視する必要はないのである。松本 (2017) で示したこの革新的な研究結果を今回新たなデータで補いさらに強固にすることができたと言えるだろう。

6. おわりに

本稿では、調査協力者を増やして男女の人数のバランスを取り、異なる分析ソフトを使用してデータを分析し、松本 (2014, 2017) の後続研究を行なった。

スペイン語母語話者の EE の分析では、その長さは発話者や音素連続を構成する子音の種類によって変わり得ることがわかった。またこれまでの先行研究では観察されないとされていた音素連続 /CIV/ の C・I 間にも EE が観察されることが明らかになったが、その長さはスペイン語母語話者が母音的要素として知覚するほどではないためにそのような認識がなされてきたのではないかという考えを示した。

日本語母語話者による音素連続 /CrV/ と /CVrV/ の発話分析では、統計的にはカナ表記で区別のつかなくなる /CrV/ と /CVrV/ の音素連続でも日本語母語話者はきちんと発話し分けていることを明確にした。そして、日本語母語話者の EP の長さとスペイン語母語話者の EE

の長さに大差はなく、EP は EE とみなすことができる、すなわちこれまで子音間への音挿入が懸念されてきたが、日本語母語話者によるスペイン語の二重子音の発音も、少なくとも長さの面では問題ではないことをデータで裏付けた。

しかし /CrV/ と /CVrV/ を区別していると言っても日本語母語話者全体ではスペイン語母語話者と比べて V_1 の長さが非常に短かった。スペイン語母語話者の調査協力者 4 人のデータと比較することで、日本母語話者がよりスペイン語らしく発話するためには、 V_1 を今の 2 倍以上になるよう発すべきであるという具体的な数値目標を提言することができた。これは、日本語母語話者へのスペイン語教育分野に貢献し得る提唱であると考えている。

松本（2017）以降、日本語母語話者がスペイン語をスペイン語らしく発するためには母音を発する絶対時間を長くすることが重要な要素であろうという考えが頭の中にあった。そしてその考えは、分析・研究を進めるにつれて確信に変わり（その数値は本稿で実証したが）、現在は、音挿入や音添加をしないことよりも、[u] を [u] の代用としないことよりも、[l] と [r] を発音し分けることよりも、ましてや巻き舌ができることよりも、初期に学習者が身につけるべき不可欠な要素であると考えている。早い時期に「母音は自分が想定している長さの 2 倍くらいで発するのが良い」とアドバイスすれば、母音の発音に意識を向けることが定着し、第二外国語という限られた授業の範囲で得られる少ないインプットを補完するようになるに違いない。少しでも効率的に学習するためには、このように研究で立証された事柄を教育の現場に迅速に導入していくべきであろう。

註

* 本稿は日本イスパニヤ学会第64回大会（2018年10月13日於南山大学）と XXI Congreso de CANELA（2019年5月18日於静岡県立大学）における口頭発表をまとめ、加筆修正したものである。

¹ tíguere と記されるべきであろう。

² 本稿内では、日本語とは東京方言を指すものとする。

³ スペイン語における開音節の占める割合は、Canellada y Madsen（1987：43, 44-46）によれば、約 69.88% でこのうち CV 型（C = 子音、V = 母音（以下同様））が 50% 以上である。Dauer（1983：56）によれば開音節が 70%、閉音節は 30% である。

⁴ 日本語は歴史的にはもともと CV という構造の音節しか許容しなかったが、漢語や外来語の借用、音便をはじめとする音変化の結果、VC（例：「案」/aN/）や CVC（例：「缶」/kaN/）などの閉音節も受容するようになった。現代の日本語が許容する尾子音は、撥音（「ン（/N/）」）と促音（「ッ（/Q/）」）に限られており、その数は音節全体の 10% だ（窪蘭 1998：66、木村 2006：21）。また昔の単純な音節構造を反映して拗音（「キャ /kja/」「キュ /kju/」「キョ /kjo/」など）以外の子音結合を許容しない。ただしこ

れを C (子音) + j (半母音) という子音結合とは見なさない、単一の子音音素であるとする考え方もある (窪田 1998 : 70)。

- ⁵ どのような条件下で母音の無声化が起こるのかは法則化できていないが、典型的なのは狭母音が前後を無声子音に挟まれた場合だとされる。それは「日本語では母音が明確に発音されなくても子音だけでイ段音節をウ段音節と聴き分けることが可能」(前川 1989 : 140) であるからだと考えられる。
- ⁶ 外来語のカナ表記に見られるように、他の言語から借用された語は原語の音に出来るだけ近い状態を表わそうとしつつ日本語の音節構造に合わせた形になっている。そのため、日本語が基本的には許容しない子音連続であれば、カナ表記では子音間に母音が挿入されることとなる。たとえば /bre/ と /bure/ は両者ともに「ブレ」と表現され、カナ表記されることによって原音がわからなくなるといった不便が生じる。外来語はともかくスペイン語の音をカナ表記することの議論にはここでは立ち入らないが、初学者用の教科書では取り上げられることの少ない方法であると同時に、学生がよく行っている行為である。それゆえ、本稿では原音は異なるもののカナ表記で区別のつかない音素連続を取り上げることとした。
- ⁷ 日本語母語話者の有効録音音声29人分 (男性20人、女性9人) とマドリード出身の30代のスペイン人女性1人分である。
- ⁸ スペイン語では阻害音・流音連続は1子音として扱われ、これらの子音音素連続を日本におけるスペイン語教育の世界では「二重子音」と呼ぶのが主流である。この呼び名は、山田 (1998)、興津 (1992)、ロボ他 (1993)、北村・ルエダ デレオン (1995) など多数で使用されている。
- ⁹ スペイン語の二重子音は /b, k, f, g, p, t/ + /l/ および /b, k, d, f, g, p, t/ + /r/ の13種類だが、/tl/ を二重子音と取り扱うことには異論があり「(/tl/ は二重子音と) 見なされないこともある」(山田 1998 : 21) ため、ここでは除外した。
- ¹⁰ 音挿入・音添加には /u, o, i/ の可能性があり、環境によって選択される。/o/ は歯茎破裂音 /t, d/ の次に、/i/ は硬口蓋破裂音 /tʃ, dʒ/ の次に挿入され、/u/ はもっとも一般的な挿入母音として多く採用されてきた (いる) (窪田 1999 : 231, 小林 2005 : 29-30) ため、本稿でもこの慣習に従った。
- ¹¹ 1 コマは90分、半期14回、年28回の授業である。
- ¹² 調査協力者と筆者のみがいる室内で、突発的な雑音が混入しないことを波形上で確認しつつ録音を行った。
- ¹³ 1 回目同様、室内には調査協力者と筆者のみがおり、突発的な雑音が混入しないことを波形上で確認しつつ録音を行った。なお、筆者の研究室は研究棟内に位置している。
- ¹⁴ 録音モードのサンプリング周波数は 96kHz、量子化ビット数は 24bit である。
- ¹⁵ 以後本稿内では elemento esvarabático を EE と記すこととする。
- ¹⁶ まだ低年齢である 6 歳 (小学校 1 年生) では、音の構成要素に注意して聴くと EE を知覚する傾向があり、8 歳 (小学校 3 年生) でもあまりなじみのない単語については、声に出して単語を発し、聴き取ったものと自分の発しているものを比べ EE の長さを調整するという (Carbonell 2008)。Jiménez y Jiménez (1999) も小学校 1 年生～3 年生を対象に行った実験を通して、子音連続のつづりを子どもが自分で正しく書くのは難しいと結論し、音韻の知識が増えれば、2 つの子音から構成されるというつづりの原則を発見できるようになると述べている。

- ¹⁷ 以後本稿内では音挿入(=epéntesis)をEPと記すこととする。
- ¹⁸ EEは長めでも/CCV/だと聴かれることがほとんどで、/CVCV/さえ/CCV/と判断されてしまうことが少なからずあることが明らかになった(松本2016:73-74)。
- ¹⁹ ただし、子音間に挿入された要素が音節核の母音と同じかそれ以上の長さである(Carranza 2008:14)あるいは音節核の母音よりも長くかつ強いものを音挿入があると判断した(Carranza 2009:5)としており、疑わしい場合の定義は明かされていない。

参考文献

- Canellada, María Josefa; Madsen, John Kuhlmann (1987) *Pronunciación del español: Lengua hablada y literaria*. Madrid: Castalia.
- Carbonell Cruz, Eduardo (2008) *Las vocales esvarabáticas y la enseñanza a los niños de los grupos consonánticos del español*. <<http://autismointegral.blogspot.jp/2008/06/las-vocales-esvarabticas-y-la-enseanza.html>> (参照2019-09-12).
- Carranza, Mario (2008) "Fenómenos de interferencia fónica relacionados con el fonema /u/ en la interlengua de estudiantes japoneses de español como lengua extranjera." *Estudios Lingüísticos Hispánicos*, 23, pp.1-22.
- (2009) "Percepción por hablantes nativos de español de las realizaciones del fonema vocálico /u/ y de vocales epentéticas en la interlengua de estudiantes japoneses de ELE." *Lingüística Hispánica*, 32 (1), pp.1-14.
- Dauer, R. M. (1983) "Stress-timing and syllable-timing reanalyzed." *Journal of Phonetics*, 11(1), pp.51-62.
- Gili Gaya, Samuel (1921) "La r simple en la pronunciación española". *Revista de Filología Española*, VIII, pp.271-280.
- Hara, Makoto (1990) "Método de enseñanza de la pronunciación española a los alumnos japoneses". *Actas del segundo congreso nacional de ASELE*, pp.371-379.
- Iribarren, Mary Carmen (2005) *Fonética y fonología españolas*. Madrid: Síntesis.
- Jiménez Gonzáles, Juan E.; Jiménez Rodríguez, Roxana (1999) "Errores en la escritura desílabas con grupos consonánticos: Un estudio transversal". *Psicothema*, 11, n 1, pp.125-135.
- 木村琢也 (2015) 「第1章 音声学・音韻論」高垣敏博監修『スペイン語学概論』くろしお出版, 1-14頁.
- 木村義之 (2006) 「第2章 音声・音韻」沖森卓也・木村義之・陳力衛・山本真吾著『図解日本語』三省堂, 12-39頁.
- 北村光世; ルエダ デ レオン (1995) 『日本人のためのスペイン語』再版, エクセルシア.
- 小林泰秀 (2005) 『日英外来語の発音』(株)溪水社.
- 窪蘭晴夫 (1998) 『音声学・音韻論』くろしお出版.
- (1999) 『日本語の音声』岩波書店.

- ロボ フェリックス；エレサ アモンシアタ；ロボ ルシア（1993）『現代スペイン語入門』第12版，大修館書店。
- 前川喜久雄（1929）「母音の無声化」．杉藤美代子編．『講座日本語と日本語教育 2 日本語の音声・音韻（上）』．明治書院，135-153頁．
- Malmberg, Bertil (1965) *Estudios de fonética hispánica*. Traducción de Edgardo R. Palavecino, Madrid: CSIC.
- 松本句子（2014）「スペイン語の elementos esvarabáticos の音響的分析と言西母語話者による知覚」『イスパニカ』58, 145-166頁．
- （2016）「スペイン語母語話者による語頭音素連続 /CCV/ と /CVCV/ の知覚と言西母語話者による同 /CVCV/ の知覚」『イスパニカ』60, 69-92頁．
- （2017）「日本語母語話者によるスペイン語の音素連続 /CrV/ と /CV₁rV₂/ の発音—Elemento esvarabático と V₁ の長さの比較分析—」『イスパニカ』61, 111-126頁．
- Navarro Tomás, Tomás (1918) “Diferencias de duración entre las consonantes españolas”. *Revista de Filología Española*, V, pp.367-393.
- 興津憲作（1992）『外国語から見た日本語』近代文藝社．
- Quilis, Antonio (1993) *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos.
- Real Academia Española (2011) *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología*. Barcelona: Espasa.
- 山田善郎（監修）（1998）『中級スペイン文法』第三刷，白水社．

Assessment of Learners' Performance on Writing Tasks: Improvements Based on a Case Study¹

SHIMADA, Kazunari

Introduction

In assessing learners' language use, two popular evaluation methods have been often used: holistic and analytic evaluation. While holistic evaluation is based on rating the overall performance in learners' speech or writing, analytic evaluation is done by scoring the language productions in terms of some components such as content, organization, vocabulary and grammar of the text. Holistic scoring enables teachers to efficiently and quickly evaluate their students' speech or writing due to the simplicity of the rating scale. The simple and quick method is useful for busy teachers, but is often dependent on their general impression of the students' productions. On the other hand, analytic scoring is regarded as one of the most effective systematic evaluation methods because teachers can objectively grade the students' productions from various aspects and subsequently provide the students with diagnostic feedback for points of improvement. However, the disadvantage of this method is that it is time consuming and requires considerable effort.

Although a comparison between the two evaluation methods has been made by many researchers (e.g., Hamp-Lyons, 1991; Weigle, 2002), it would be difficult to decide which is better, given that each method has its advantages and disadvantages. For example, in English language proficiency tests, the TOEFL iBT[®] Test adopts a holistic rubric with rating from zero to five, while the Eiken STEP Test uses an analytic rubric. Therefore, this article focuses not on a subject that has already been extensively discussed, but on improving validity, practicality, and reliability of writing assessment using a rubric or rating scale. In other words, the case study in this article is conducted to demonstrate how language teachers can assess their students' writing skills more effectively and efficiently.

What Should Be Assessed in English Writing?

Many researchers and teachers believe that fluency, accuracy, and complexity of language are important aspects to assess second language learners' productive skills (e.g., Housen, Kuiken, & Vedder, 2012; Skehan, 2009). In scoring students' writing, fluency is often defined as the number of words written by them (e.g., Kamimura, 2006), accuracy is measured as to what extent they can use appropriate grammar and vocabulary, and complexity involves a variety of syntactic structures and the average number of words per sentence.

However, it is quite difficult for teachers to properly assess their students' writing skills from these three aspects. The author conducted an analysis of some texts collected in a teacher training class at a private university in Gunma Prefecture in 2018. Six students wrote a paragraph about the best way to learn a foreign language² and the author graded the writing. Below are two examples:

- (1) The best way to learn a foreign language is listening to English music. That's because, it's difficult for student who aren't good at English to learn it every day. However, people like music, so students can keep to learning motivation.
- (2) The best way to learn a foreign language is to use the language every day. I think that it is necessary to use the foreign language positively. So, I can use the language.

In example (1), the student tried to use difficult words such as *motivation* and long and complex sentences including a relative clause and a subordinate clause, but made lexical and grammatical errors in the handwritten opinion. On the other hand, in example (2), the student used easy words and short and simple sentences so as to avoid lexical and grammatical errors. However, the phrase *use the (foreign) language* was repeatedly used. Thus, while example (1) is more complex than example (2), example (1) is less accurate than example (2).

Concerning an analysis of fluency in the two examples, the author used the average number of words per T-unit (Wolfe-Quintero, Inagaki, & Kim, 1998) because the students were asked to write 30-40 words for the writing task. T-unit is a measure to count the number of clauses: the unit indicates one main clause or "one main clause with all the subordinate clauses attached to it" (Hunt, 1965, p.20). The average number of words per T-unit in example (1) was 9.50, while in example (2), it was 10.67. As a result, a significant difference in fluency was not found between the two examples.

Some teachers may value a variety of syntactic structures in example (1), while other

teachers may prefer the error-free writing in example (2). Thus, the assessment of writing skills can strongly depend on determining which aspects of performance are to be prioritized in any given situation. For example, in the case of entrance examinations, writing with no errors is likely to be required.

Table 1 is a summary of the analytic evaluation.

Table 1

Examples of Analytic Evaluation

	The number of words	Fluency (using T-unit)	Accuracy	Complexity
Example (1)	40	9.50	Lexical error (spelling) Grammatical error (agreement)	Difficult words Including a relative clause and a subordinate clause
Example (2)	33	10.67	No errors	Easy words Short and simple sentences

Using Rubrics for Assessing Learners' Writing Skills

For teachers, rubrics are useful to systematically assess students' writing skills in terms of some aspects including fluency, accuracy, and complexity. One of the most notable rubrics for scoring writing performance is the ESL Composition Profile which was proposed by Jacobs, Zinkgraf, Wormuth, Hartfiel, and Hughey (1981, p.30). The rubric consists of content, organization, vocabulary, language use, and mechanics (i.e., spelling, punctuation, capitalization, and paragraphing) sections to assess English as a second language (ESL) learners' writing skills. While learners' language fluency can be assessed in the content and organization sections, their language accuracy can be assessed in the vocabulary, language use, and mechanics sections. Their language complexity can also be assessed in the language use section. Each section is measured on a four-level scale, with the allotment of points as follows: (a) 13-30 points for content; (b) 7-20 points for organization; (c) 7-20 points for vocabulary; (d) 5-25 points for language use; and (e) 2-5 points for mechanics. In other words, the points are allotted according to the relative importance of the sections in assessing writing skills. Based on Jacobs et al. (1981), several researchers (e.g., Okubo, 2006; Yamanishi, 2004) used the rubric or modified one as a scale for scoring writing performance.

Using rubrics such as the ESL Composition Profile can help teachers assess their students' performance from a variety of aspects in writing, whereas scoring in multiple sections may require considerable time and effort. Additionally, existing rubrics may not meet teachers' needs because the aspects of performance that are prioritized depend on the purpose of the writing in their class.

A Case Study: Assessing Learners' Performance on Integrated Writing Tasks

Positioned against this contextual background, this article explores how language teachers can assess their students' performance in tasks that integrate reading with writing. As Chan, Inoue, and Taylor (2015) point out, there have only been a few studies on the development of rubrics to assess learners' performance of integrated writing tasks. However, the use of integrated tasks is becoming common in language courses, examinations, and standardized tests such as the TOEFL iBT® Test. The purpose of the case study is to consider validity, practicality, and reliability of assessment using an original rubric for integrated writing tasks.

Method

Participants were 51 undergraduates from a private university in Tokyo who took a general English class in the spring semester (from April to July 2018). They were assigned to two classes (i.e., Classes A and B) and were taught by the same instructor. An initial placement test showed that almost all students were at a pre-intermediate or intermediate level of English proficiency. They were from the faculty of letters, and majored in a field of the humanities such as literature, history, philosophy, and psychology.

Both courses provided writing and discussion activities based on reading materials, but the contents differed according to their class. The textbook used for Class A was *Select Readings Intermediate* (Lee & Gundersen, 2011), while the textbook for Class B was *Inside Reading 2* (Zwier, 2012). Both textbooks cover a wide variety of topics such as business, education, psychology, and sociology, with exercises to enhance students' communication and writing skills as well as their reading comprehension. In writing activities, the instructor focused on paraphrasing and summary writing using passages in the textbooks.

After the final class of the semester, the term examination was given to the 51 participants. The students were asked to complete a writing task and answer vocabulary, grammar, and reading comprehension questions on the examination within 60 minutes. While the students in Class A were required to read a paragraph of 95 words about culture shock (see Appendix

A) and create a summary in 15-25 words, the students in Class B were required to read two paragraphs of 145 words total about face-recognition technology and create a summary in 40-50 words. They were not allowed to use dictionaries in the examination. Although the paragraphs had already been read in the classes, the students had not made any summaries before the term examination. Additionally, the paragraphs were excerpted from the textbooks with careful consideration to avoid the use of words and phrases in the other questions on the examination. The students' handwritten products were rated twice by the instructor, using a rubric and a three-week interval to increase the reliability of evaluation. At the beginning of the next semester, marked writing products with feedback comments with were given back to the students (see Appendix B).

Creating an Analytic Rubric

To address the purpose of the study, an analytic rubric was created by the author. First, constructs of the assessment were listed as follows:

1. The written product includes the main idea of the reading text and demonstrates an understanding of it.
2. The written product is based on the text paraphrased in the students' own words, not copied from the reading text.
3. The written product is grammatically correct.
4. The choices of words and phrases in the written product are appropriate.

While constructs 1 and 2 involve the content and organization of the written product, as well as reading comprehension, constructs 3 and 4 are intended to assess students' writing accuracy. Writing fluency was not incorporated as a construct because the number of words was limited. Writing complexity was also not considered as a construct because the case study placed more importance on paraphrasing of the reading text than the use of a variety of syntactic structures. As mentioned in the second section of this article, the constructs of assessment should correspond to aspects of writing performance that are prioritized.

Next, criteria and levels of performance were defined based on the four constructs of the assessment. The case study focused on three criteria: (a) content and organization, (b) grammar, and (c) vocabulary. Constructs 1 and 2 were combined into criterion (a) in light of the simplicity of the rating scale. Similarly, the students' writing performance was graded at three levels, not at four or five levels commonly used in the rubrics outlined above.

Finally, descriptors and scoring points were given to the analytic rubric (see Table 2).³ Some descriptors were based on Weigle's (2004) analytic rubric. Scores for the content and organization section were weighted twice as heavily as the other because the section contained two constructs of assessment.

Table 2

An Analytic Rubric for Integrated Writing Tasks

Criteria	Score	Description
Content Organization	6	The response includes the main idea of the reading text. The response is based on the text paraphrased in students' own words, not copied from the reading text.
	4	The response includes the main idea of the reading text. The response considerably relies on words and phrases of the reading text.
	2	The response is off the main idea of the reading text.
Grammar	3	The response includes few, or no, errors in grammar. Any errors are minor, such as agreement, number, and articles.
	2	The response includes a few errors in grammar. Some of them are major errors such as word order and may cause comprehension problems.
	1	The response includes many errors in grammar. The response includes few errors in grammar, but considerably relies on words and phrases of the reading text.
Vocabulary	3	The choices of words and phrases in the response are appropriate. There are few spelling errors.
	2	Some choices of words and phrases in the response are inappropriate and may cause comprehension problems.
	1	Many choices of words and phrases in the response are inappropriate and cause comprehension problems. The response considerably relies on words and phrases of the reading text.

Results and Discussion

The author first rated the 51 students' writing products according to the analytic rubric, and repeated the same procedure at an interval of three weeks. Three students were eliminated from the data analysis because the number of written words was too low. The descriptive statistics for the rating scale are shown in Tables 3 and 4.

Table 3

Descriptive Statistics for the Rating Scale in Class A (n = 25)

	Rating 1				Rating 2 (delayed)			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Content	4.32	1.70	2	6	3.84	1.72	2	6
Grammar	2.24	.44	2	3	2.52	.51	2	3
Vocabulary	2.60	.50	2	3	2.60	.50	2	3
Total	9.16	2.21	6	12	8.96	2.01	6	12

Table 4

Descriptive Statistics for the Rating Scale in Class B (n = 23)

	Rating 1				Rating 2 (delayed)			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Content	4.52	1.62	2	6	4.87	1.58	2	6
Grammar	2.13	.76	1	3	2.26	.75	1	3
Vocabulary	2.26	.81	1	3	2.39	.72	1	3
Total	7.89	4.08	4	12	8.42	3.81	6	12

Table 3 shows that the standard deviations for the content and organization section are larger than those for the other sections both in rating 1 and in rating 2. Table 4 also shows similar descriptive statistics. The results indicate that there may be differences in the ability to understand and paraphrase texts, although the weighted points of the contents and organization section affect the standard deviations. Some examples are shown below.

- (3) Tamara Blakemore experienced culture trauma when she arrived at Boston College. She discovered firsthand there is a sea of difference.
- (4) Blakemore, an Australian exchange student, was surprised to discover that real American lifestyle is different from which she thought before she went to America.

While the summary in example (3) relies on direct copying from the source, that in example (4) demonstrates that the writer described the situation in her own words. Therefore, the gap

between the two examples' scores was large (see Table 5).

Table 5

Examples of Using the Analytic Rubric

	The number of words	Scores				Comments
		Content	Grammar	Vocab.	Total	
Example (3)	20	4	1	1	6	Relying on direct copying from the reading text
Example (4)	24	6	3	3	12	Using the writers' own words

In order to test the reliability of the ratings, the simple agreement rates between the two ratings were calculated. In class A data, the simple agreement rate of the overall scores was 73.3%. The simple agreement rate of the scoring for the content and organization, grammar, and vocabulary sections was 72.0%, 64.0%, and 84.0%, respectively. In class B data, the simple agreement rate of the overall scores was 57.3%. The simple agreement rate of the scoring for the content and organization, grammar, and vocabulary sections was 48.0%, 60.0%, and 65.0%, respectively. Thus, the reliability of the ratings for class A was moderate, but that for class B was lower. In particular, the agreement rate indicates that the scale of content and organization section may lack reliability. Additionally, the consistency of scoring in the weighted section may be affected by differences between source texts.

Conclusion

This article attempted to explore how analytic rubric scales can help language teachers assess their students' performance on integrated writing tasks. In the case study, the original rubric for the assessment was created and tested in terms of its validity, practicality, and reliability.

Concerning validity, listing aspects which should be assessed in tasks is important. The case study in this article focused on four constructs to assess students' integrated skills of English. Therefore, although the validity of the rubric itself could be measured, the descriptors may be complicated in the content and organization section because these two constructs were combined into one criterion.

The rubric's practicality was somewhat attested though its simple criteria and score ranges.

However, its reliability was called into question in this limited case study. In order to further test and develop the rubric for wider use, more research will be needed in terms of both inter- and intra-rater reliability. Additionally, as only a limited number of reading materials were involved in this case study, analytic scores using other prompts for summary writing should be examined.

Despite these limitations, the attempt in the present study can be seen as a step towards improving assessment of learners' performance on integrated writing tasks. To refine the analytic rubric, components such as criteria and descriptors should be modified and validated through empirical validation data.

Acknowledgements

I would like to express my great appreciation for the constructive comments of an anonymous reviewer, which improved the quality of the manuscript.

Notes

- ¹ An earlier version of this paper was presented as part of a symposium at Expo-lingva edukado 2018, Tokyo, Japan, 4 March, 2018. I would like to thank Yukinari Shimoyama, Takane Yamaguchi, and Kazuya Kito for their help in the symposium.
- ² The writing task was based on the teacher employment examination conducted by the Gunma Prefectural Education Board in 2016.
- ³ Although the number of words of the reading text and the summary in Class A was fewer than that of Class B, the same scoring framework was used in the analysis in terms of comparison between the two ratings.

References

- Chan, S., Inoue, C., & Taylor, L. (2015). Developing rubrics to assess the reading-into-writing skills: A case study. *Assessing Writing*, 26, 20-37. doi:10.1016/j.asw.2015.07.004
- Hamp-Lyons, L. (1991). Scoring procedures for ESL contexts. In L. Hamp-Lyons (Ed.), *Assessing second language writing in academic contexts* (pp.241-276). Norwood, NJ: Ablex.
- Housen, A., Kuiken, F., & Vedder, I. (2012). Complexity, accuracy and fluency: Definitions, measurement and research. In A. Housen, F. Kuiken, & I. Vedder (Eds.), *Dimensions of L2 performance and proficiency: Complexity, accuracy and fluency in SLA* (pp.1-20). Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins.
- Hunt, K. W. (1965). *Grammatical structures written at three grade levels* (NCTE Research Report No. 3). Champaign, IL: National Council of Teachers of English.
- Jacobs, H. L., Zinkgraf, S. A., Wormuth, D. R., Hartfiel, V. F., & Hughey, J. B. (1981). *Testing ESL composition: A practical approach*. Rowley, MA: Newbury House.
- Kamimura, T. (2006). Effects of peer feedback on EFL student writers at different levels of English proficiency: A Japanese context. *TESL Canada Journal*, 23(2), 12-39. doi:10.18806/tesl.v23i2.53
- Lee, L., & Gundersen, E. (2011). *Select readings intermediate: Teacher-approved readings for today's students* (2nd ed.). New York, NY: Oxford University Press.
- Okubo, N. (2006). Shido to hyoka no ittaika wo mezashita shinraisei no takai eisakubun hyoka kijunhyo no sakusei: Tahenryo ippanka kanousei riron wo mochiite [Developing a reliable rubric to assess English composition in aiming at a closer connection between teaching and assessment: Using multivariate generalizability theory]. *STEP Bulletin*, 18, 14-29.
- Skehan, P. (2009). Modelling second language performance: Integrating complexity, accuracy, fluency, and lexis. *Applied Linguistics*, 30, 510-532. doi:10.1093/applin/amp047
- Weigle, S. C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Weigle, S. C. (2004). Integrating reading and writing in a competency test for non-native speakers of

- English. *Assessing Writing*, 9, 27-55. doi:10.1016/j.asw.2004.01.002
- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., & Kim, H.-Y. (1998). *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy & complexity*. Honolulu, HI: University of Hawai'i Press.
- Yamanishi, H. (2004). Kokosei no jiyu eisakubun wa donoyoni hyoka sarete irunoka: Bunsekiteki hyoka shakudo to sogoteki hyoka shakudo no hikaku wo toshite no kento [How are high school students' free compositions evaluated by teachers and teacher candidates?: A comparative analysis between analytic and holistic rating scales]. *JALT Journal*, 26, 189-205.
- Zwier, L. J. (2012). *Inside reading 2: The academic word list in context* (2nd ed.). New York, NY: Oxford University Press.

Appendix A

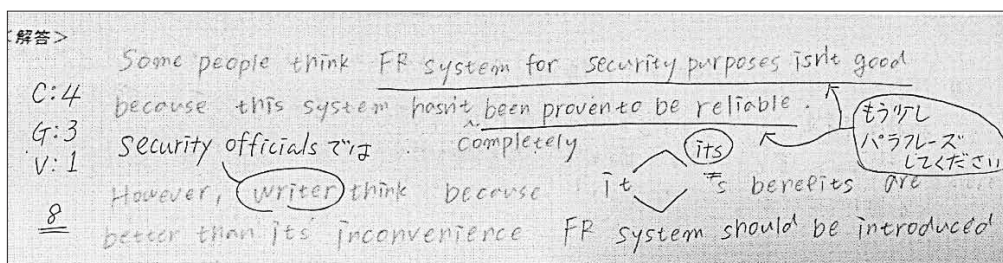
A Reading Text for a Writing Task in Class A

Saying Tamara Blackmore experienced culture shock when she arrived here last September is an understatement. It was more like culture trauma for this adventurous student who left Melbourne's Monash University to spend her junior year at Boston College (BC). Blackmore, 20, was joined at BC by 50 other exchange students from around the world. Like the thousands of exchange students who enroll in American colleges each year, Blackmore discovered firsthand there is a sea of difference between reading about and experiencing America firsthand. She felt the difference as soon as she stepped off the plane.

(Lee & Gundersen, 2011, p.53)

Appendix B

An Example of a Student's Writing in Class B



2019年度『慶應義塾 外国語教育研究』第16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 MS 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。（ネイティブチェックを含む）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

2019年9月13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提出。また文書ファイル形式（MS Word で .doc または .docx）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 2019 (vol.16)

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. Research articles and survey/practical reports require the first abstract to be included in the paper following the title. This is mandatory. 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 in one of the following categories: research articles, survey/practical reports, or research notes.
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.
 - The author's name(s) must not appear anywhere in the submitted text, other than on the submission form itself.
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 not including the abstract).
 - 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.

After approval of the manuscript by the editorial committee, the author should make any recommended changes his/herself. No unauthorized changes may be made to any part of the manuscript (including native-speaker checked parts).

Allowable changes would be in typographical errors, and other changes suggested by the editorial committee.

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 13th (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

李 貞 愛	慶應義塾大学 経済学部 講師（非常勤） 桜美林大学 グローバル・コミュニケーション学群 准教授
大隼・ ハッサン エバ	慶應義塾大学 法学部 講師（非常勤） 国際基督教大学 講師
衛 藤 安 奈	慶應義塾大学 法学部 専任講師（有期）
吉 村 創	慶應義塾高等学校 教諭
矢田部 清 美	慶應義塾大学 経済学部 講師（非常勤） 外国語教育研究センター 兼任研究員 芝浦工業大学 システム理工学部 教授
境 一 三	慶應義塾大学 経済学部 教授
松 本 旬 子	慶應義塾大学 法学部 講師（非常勤） 拓殖大学 商学部 准教授
嶋 田 和 成	慶應義塾大学 文学部 講師（非常勤） 高崎健康福祉大学 人間発達学部 准教授

『慶應義塾 外国語教育研究』編集委員

文学部	田 中 慎	中等部	ローズ, ジョナサン
経済学部	八 嶋 由香利		
	前 島 和 也	事務局	杉 田 陽 子
	吉 川 龍 生 (委員長)		加 藤 祐 一
理工学部	横 山 由 広		黒 澤 慶 子
	山 下 一 夫		ユングニッケル ころ
薬学部	フォスター・J・パトリック		

慶應義塾 外国語教育研究 第16号

2020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