

慶應義塾 外国語教育研究 第8号



2011

目次

〈研究論文〉

- 破裂音 [p] [t] [k] [b] [d] [g] における閉鎖部分の長さの測定 井 上 美 穂 1
- 文末助詞 “吧” の機能についての統一的説明 黄 琬 婷 23
- 韓国語の談話標識「マッ」(막) の機能についての考察 キム アンジェラ アジョン 47

〈調査・実践報告〉

- 読書指導の場としての多読授業：“Reading for pleasure” というマジック・ワードを再考する 深 谷 素 子 69

〈研究ノート〉

- 組織の境界を越えて：リミノイドとしての日本の大学における異文化交流の場の民族誌的研究 井 本 由 紀 91
堀 口 佐知子

JOURNAL of FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Vol. 08 2011

CONTENTS

〈Research Articles〉

- Closure duration of six occlusive consonants [p] [t] [k] [b] [d] [g] INOUE, Miho
- A Unified Analysis of the Functions of the Sentence-final Particle *BA* HUANG, Wanting
- "The Function of *mak* is *mak* Changing *mak*": KIM, Angela A-Jeoung
An Analysis of Korean Adverb *mak* as a Discourse Marker

〈Survey / Practical Articles〉

- Extensive reading classroom as a place to teach how to enjoy reading: FUKAYA, Motoko
Reconsideration of the definition of "reading for pleasure"

〈Research Notes〉

- Transgressing Institutional Boundaries: IMOTO, Yuki
An ethnographic study of a liminoid intercultural space at a Japanese university HORIGUCHI, Sachiko

破裂音 [p] [t] [k] [b] [d] [g] における 閉鎖部分の長さの測定

井 上 美 穂

Abstract

Une recherche est en cours sur l'amélioration du rythme de sujets japonais étudiant la langue française. Nos observations consistent à mesurer le temps mis par ces étudiants pour prononcer les syllabes contenues dans certaines phrases. Cependant, lorsqu'une consonne occlusive est précédée par une pause, il est difficile d'en repérer la frontière. Cette difficulté vient du fait que, sur le spectrographe utilisé pour identifier chaque syllabe dans une phrase, la pause ainsi que la partie débutante de l'occlusive qui est la fermeture, apparaissent toutes deux comme un seul blanc bien qu'il s'agisse de deux éléments distincts. Il est donc nécessaire de connaître la durée de fermeture des six occlusives chez nos étudiants. Cet article présente les résultats mesurés. Ces résultats sont ensuite comparés avec ceux de recherches précédentes à l'aide d'analyses statistiques.

1. 実験の目的

外国語の音声教育において、リズムの学習は重要な位置を占める。一年間の授業でリズム教育を継続して実施した場合、履修者の発したフランス語のリズムがどのように変化するのかわという研究を現在行っている。

リズムは、何らかの要素が規則的に繰り返される時に生じる。言語においては2種類が知られており、ひとつは同じ長さの音節の繰り返し、そしてもう一方は強勢が等間隔に起きる繰り返しである。前者は音節拍リズム、後者は強勢拍リズムと呼ばれるが、フランス語はこのうちの前者に属する¹⁾。したがってフランス語のリズム教育において重視すべき第一の要素は長さであり、実験では履修者の発した文における音節の長さを計測することにした。この音節計測の際に問題となるのが、破裂音の閉鎖部分の扱いである。破裂音の閉鎖部分は主に無音部分で実現され、サウンドスペクトログラフでは空白部分で表現される²⁾。一方で、ポーズも同じく空白部分で表現される。したがってポーズのあとに破裂音がある場合、破裂音で始まる音節

の開始時点を知るためには、空白部分におけるポーズと閉鎖部分との境目を見極める必要性が生じる。

文を音節に区切るセグメンテーションに関する先行研究では、[p] [t] [k] [b] [d] [g] の6つの破裂音すべてに同一の閉鎖時間を想定し、それ以上の長さの空白をポーズと判断して、見極めが行われていることが多い。しかし一方で、これら6音の閉鎖時間が異なることが、先行研究により判明している。フランス語履修者の発音した文を音節に区切る場合、かれらのリズム変化をより正確に把握するためには、6音の閉鎖時間が異なることを考慮に入れてセグメンテーションを行うべきだと考える。さらに、履修者によって閉鎖時間が異なるという個人差も考慮に入れると、より正確なセグメンテーションの実現のためには、各履修者に関する6音の閉鎖時間を知ることが必要となる。

本論文の目的は、次のとおりである。まず、リズム教育を継続的に行った授業の履修者18人に関し、その [p] [t] [k] [b] [d] [g] の閉鎖時間を計測する³⁾。そして、先行研究に照らし、計測結果として出た閉鎖時間が妥当であるかどうかを検証することである。

2. 先行研究

2.1 無音ポーズと後続破裂音の境目

無音ポーズと後続破裂音の無音閉鎖部分の境目の判定については、前章で述べたように先行研究において2つの対処法がとられている⁴⁾。

ひとつは、ポーズに後続する全ての破裂音に関して、同一の閉鎖時間を想定するという方法である。例えば Deterding (2001) は、リズムに関する研究において音節へのセグメンテーションを行う際、ポーズに後続する破裂音については、その母音開始時点よりも 50 msec 前から閉鎖部分が始まるとみなしてセグメンテーションを行った⁵⁾。Krivokapic (2007) は、ポーズの研究において、200 msec 以下の無音部分は無声破裂音の閉鎖部分の可能性があるので、ポーズとはみなさなかったとしている⁶⁾。Heldner and Edlund (2010) は、会話におけるポーズなどの研究の中で、180 msec 以下は破裂音の閉鎖部分である可能性があるので、180 msec 以上をポーズとみなしたと述べている。

もう一方の対処法は、ポーズに後続する閉鎖部分に同一の時間を想定するのではなく、破裂音の種類や個人差などを考慮に入れる方法である。Duez (1982) は、無音と無音でないポーズの研究において、まず各話者の母音間の破裂音の閉鎖部分の長さを測定した⁷⁾。そしてその個人差が 180～250 msec の間であることを確かめた。

日本人学習者が発したフランス語のリズムを研究する場合、上記の2種類の対処法のどちらを選択したらよいだろうか。分析対象となる仏文には、[p] [t] [k] [b] [d] [g] のすべてのフランス語破裂音が含まれている。また、分析対象となる学習者は18人であり、個人差を無視でき

るほどの多人数ではない。もし破裂音の種類やそれを発する個人によってその閉鎖時間に差があるのならば、一律の時間を想定せずに、後者の対処法を選ぶ方が良いと判断した⁸⁾。次章で、閉鎖時間について、破裂音の種類による差と個人の差に関する先行研究を紹介する。

2.2 破裂音の閉鎖時間の差：知覚実験

破裂音は、その種類によって閉鎖時間が異なることが先行研究で知られている。閉鎖時間の研究は、閉鎖時間の長さを変化させて被験者に聞かせる知覚実験と、インフォーマントが発した破裂音の閉鎖時間を測定する測定実験の両面から行われている。まず、知覚実験に関する先行研究を紹介する。

無声破裂音と有声破裂音の無声閉鎖部分に関しては、無声部分を長くすると無声破裂音に聴こえ、短くすると有声破裂音に聴こえることが判明している。Liberman et al. (1961) は、rapid と rabid の第2音節先頭音の無声部分の長さを変えることにより、この2単語の境界線を探した⁹⁾。その結果、長い無音部は被験者に対して無声の判断を促し、短い無音部は有声の判断を促した。そして、rapid と rabid の境界線は大体 70 msec だったと述べている。Lisker (1967) は、ruby と rupee という単語を用いた実験を行い、次の3つの数値を導き出した。まず、rupee の無音部分を徐々に短くしていくと、約 70 msec を超えた時点で ruby と知覚された。次に、ruby の無音部分を徐々に長くしていくと、約 105 msec を超えた時点で rupee と知覚された。そして、「ruby の ru-」+「rupee の -pee」、「rupee の ru-」+「ruby の -by」という切り貼り音声で同じ知覚実験を行ったところ、[p] と [b] の判定の境目はどちらの場合も 82 msec だった。Slis and Cohen (1969b) は、合成音声を用いてオランダ語の単語に関する知覚実験を行い、長い無音部は無声破裂音の聴覚印象を与え、短い無音部は有声破裂音の印象を与えたと報告している。

今回の実験では無声有声の対立に着目して、次の4項目に関する検証を行うこととする¹⁰⁾。

- (1) 閉鎖部分は、有声破裂音 [b] [d] [g] よりも、無声破裂音 [p] [t] [k] の方が長い。
(Liberman et al., 1961 と Lisker, 1967)
- (2) [p] [b] の閉鎖部分の境界線は、70 msec (Liberman et al., 1961) または 70～105 msec (Lisker, 1967) である。
- (3) [p] は、閉鎖部分が 80 msec 以上だと知覚されやすい。(Repp, 1984)
- (4) [t] [k] は、閉鎖部分が 60 msec を超えると知覚されにくい。(Repp, 1984)

2.3 破裂音の閉鎖時間の差：測定実験

前章で知覚実験に関する先行研究を紹介したが、インフォーマントが発した破裂音の閉鎖部

分の長さを測る測定実験も、今までに行われている。Suen and Beddoes (1974) は、[p] [t] [k] [b] [d] [g] の6音を含む英単語リストをインフォーマントに読ませ、その無音閉鎖部分の長さを測った。以下がその結果で、インフォーマント6人の平均値を表す。カッコ内は、6人のうちの最短と最長の長さを示す。

[p] 117.64 msec (87.8 – 155.5)	[b] 85.58 msec (69.9 – 100.9)
[t] 102.04 msec (83.5 – 130.2)	[d] 68.59 msec (51.9 – 84.5)
[k] 113.09 msec (88.4 – 144.3)	[g] 79.97 msec (61.8 – 105.8)

上記の結果においても、[p] は [b] より、[t] は [d] より、[k] は [g] より長い、つまり有声無声の対立の観点からは無声破裂音の方が閉鎖部分が高いことを表している。無声破裂音の方が閉鎖部分が高くなる理由として、Suen and Beddoes は無声破裂音の調音の方がより大きな筋力を要するからだと説明している¹¹⁾。

Lisker (1967) は、英語を用いて第1強勢の位置にある [p] [b] を比較した結果、[p] の閉鎖部分は 120 msec、[b] の閉鎖部分は 75 msec であったとしている。Menon et al. (1969) は、「母音 + [s] + 無声破裂音 [p] [t] [k]」という音環境で測定を行い、それぞれの閉鎖部分が [p] は 106.7 msec、[t] は 74.3 msec、[k] は 81.5 msec という結果を得た。Slis and Cohen (1969a) はオランダ語の単語を使って計測を行い、無声破裂音 [p] [t] の閉鎖部分が、有声破裂音 [b] [d] の閉鎖部分よりも 28 msec 長かったと報告している。

有声破裂音と比べると無声破裂音の閉鎖部分の方が長いという結果は、前章の知覚実験と一致している。この点に、[p] [t] [k] [b] [d] [g] の閉鎖部分の長さに関する数値が先行研究の測定実験によって加わったので、表1にその数値をまとめる。

音声	閉鎖部分の長さ（先行研究による測定）
[p]	117.64 msec (最短 87.8 msec – 最長 155.5 msec), 120 msec, 106.7 msec
[t]	102.04 msec (最短 83.5 msec – 最長 130.2 msec), 74.3 msec,
[k]	113.09 msec (最短 88.4 msec – 最長 144.3 msec), 81.5 msec
[b]	85.58 msec (最短 69.9 msec – 最長 100.9 msec), 75 msec
[d]	68.59 msec (最短 51.9 msec – 最長 84.5 msec)
[g]	79.97 msec (最短 61.8 msec – 最長 105.8 msec)

表1：先行研究による閉鎖部分の長さ

したがって、今回筆者が行った実験に関する検証点は、2.2章であげた(1)～(4)の4項目と、表1の数値となる。すなわち、履修者の破裂音の閉鎖時間を計測し、無声破裂音の閉鎖部分の方が長いことを確認し、さらに得られた数値が(1)～(4)と表1の内容に合致しているかどうかを検証することである¹²⁾。

3. 実験方法

3.1 インフォーマント

実験対象となったのは、2010年度に筆者が担当した授業を、年度末の最後の授業まで履修した学生18名である¹³⁾。授業は1年次生対象の基礎講読で、1年を通して毎回の授業で15分程度を費やして発音指導を行った。18名のうち、12名が女性、6名が男性である。

3.2 読み上げ文

18名の履修者が読みあげた文を、以下にリストアップする。これらの文中から破裂音を拾い出して、その閉鎖部分の長さを計測した。ただし、すべての破裂音が計測対象となったわけではない。

まず、単語の語頭の破裂音は、学生がその直前にポーズを入れる可能性があるので、計測対象から除外した。例えば、un grand terrain という単語の連なりには [g] と [t] の2つの破裂音が含まれている。しかし、どちらも語頭の破裂音であり、学生が「un + ポーズ + grand + ポーズ + terrain」と読んでしまう可能性があるので計測対象とはしなかった。

次に、語中に破裂音を含む単語であっても、長い単語の場合は計測対象から除外した。理由は、長い単語は学生にとって読むのが難しく、語中であってもポーズを入れてしまう可能性があるからだ。例えば fondateurs という単語には、[d] と [t] という2個の破裂音が語中に含まれている。しかし、この単語を一気に読むことができずに、「fon + ポーズ + da + ポーズ + teur」や「fon + ポーズ + dateur」または「fonda + ポーズ + teur」のように学生が読んでしまう可能性がある。この意味では、「母音 + 破裂子音」または「子音 + 母音 + 破裂子音」のような1音節語の破裂音のみを計測対象とするのが望ましいが、1音節語に限定してしまうと計測対象となる単語数があまりにも少なくなってしまうので、今回は1音節語と2音節語を計測対象とした。

以下のリストの文頭にある数字は、その文が読まれた授業の日付を表す。文の下に書いてあるのが、計測対象となった破裂音である。

- 2010.05.10 Les fondateurs sont des médecins et des journalistes français.
médecins の [d]
- 2010.05.17 Pendant ce festival, les grandes marques jouent un rôle important, les marques de voitures par exemple.
pendant の [d], festival の [t], grandes の [d], 1 番目の marques の [k], 2 番目の marques の [k], voitures の [t], exemple の [g] [p]¹⁴⁾
- 2010.05.24 Dans des sites antiques, on retrouve des coquilles d'escargots.
sites の [t], antiques の [t] [k], coquilles の [k], escargots の [k] [g]¹⁵⁾
- 2010.05.31 C'est un grand terrain de trois hectares. Il porte le nom d'un aviateur français.
hectares の [k] [t], porte の [t]
- 2010.06.07 Nous avons besoin de remonter dans le temps jusqu'à l'époque napoléonienne.
jusqu'à の [k], époque の [p] [k]
- 2010.06.14 Les Belges aiment les moules-frites.
moules-frites の [t]
- 2010.06.21 Dans des pays comme le Mali, le Sénégal ou le Bénin, des jeunes pratiquent le foot pour devenir un jour footballeurs professionnels en France.
pratiquent の [t] [k], foot の [t]
- 2010.06.28 La mort prématurée de Christian Dior a propulsé Saint-Laurent au poste de directeur artistique de la maison Dior.
Christian の [t], poste の [t]
- 2010.07.05 L'hypermarché est un grand supermarché avec un immense parking. Les clients utilisent gratuitement ce parking.
avec の [k], 1 番目の parking の [k], 2 番目の parking の [k]
- 2010.07.12 Le comportement alimentaire des consommateurs a changé. Parce que le pain est riche en calories. Mais il y a aussi un autre élément.
autre の [t]
- 2010.09.27 Les syndicats sont contents parce que des étudiants et des lycéens ont participé à la manifestation du 23 septembre¹⁶⁾.
contents の [t]
- 2010.10.04 D'après un rapport d'une organisation, la production de voitures électriques prend du temps.
D'après の [p], rapport の [p], voitures の [t]
- 2010.10.11 L'image du Japon reste associée au saké. Mais le Japon est aussi connu pour ses

- importations massives de vin.
1 番目の Japon の [p], reste の [t], saké の [k], 2 番目の Japon の [p]¹⁷⁾
- 2010.10.18 La Suisse est située au cœur du continent européen. Mais elle ne fait pas partie de l'Union européenne.
située の [t], partie の [t]
- 2010.10.25 L'accès à la raffinerie de Grandpuits (Seine-et-Marne) est bloqué depuis plusieurs jours.
accès の [k], Grandpuits の [p], bloqué の [k], depuis の [p]
- 2010.11.08 La guerre contre l'art contemporain au château de Versailles recommence.
contre の [t], château の [t]
- 2010.11.22 Incontournable François Fillon. Qui a cru cela il y a encore quelques semaines.
encore の [k], quelques の [k]
- 2010.11.29 Haïti : les casques bleus accusés de propager le choléra. En Haïti une rumeur se propage comme l'épidémie de choléra.
casques の [k]¹⁸⁾
- 2010.12.06 “S'il n'y a pas les Restos du Cœur, je dois demander à droite, à gauche et après, je dois rembourser des crédits.”
Restos の [t], droite の [t], après の [p], crédits の [d]
- 2010.12.13 Un calme précaire régnait lundi dans les rues. Mais la situation politique reste surréaliste en Côte d'Ivoire.
précaire の [k], lundi の [d], reste の [t], Côte の [t]
- 2010.12.20 Il fait une “entrée spectaculaire” dans le top 3 des cadeaux nouvelles technologies au pied du sapin.
entrée の [t], top の [p], cadeaux の [d], sapin の [p]¹⁹⁾

3.3 文の読み上げ状況

3.2章で提示した文は、次のような状況下で読まれたものである。前期の授業では、学生は2つの文を読み上げ、それらの文が録音された。第1の文は、まず教員が発音の注意点を解説し、全員で一緒に声を出して発音練習した後に録音した。第2の文は、教員の解説やクラス全体での発音練習なしで、各学生が自力で読む練習をした後に録音したものである。今回計測対象となったのは、第2の文のみである。後期の授業では、同じひとつの文が2回に分けて録音された。まず学生は、指定された文を自力で読む練習をし、その文を録音した。次に、同じ文に関して教員が発音の解説を行い、クラス全体で発音練習をし、しかるのちにこの同じ文の2

回目の録音が行われたのである。今回計測対象となったのは、1回目、すなわち各学生が自力で読んだ時の録音文である。つまり、前期も後期も、教員による事前の解説なしの状態、各学生が自分で発音を考えて読んだ文が分析対象となっている。

3.4 音の補充

3.2章でリストアップした破裂音を確認したところ、[b] は1個もなく、[g] も2個しかないことが判明した²⁰⁾。そのため、3.2章の読み上げ文の中で [b] と [g] を含む3音節の単語も計測対象として数を増やした結果、最終的に計測対象となった破裂音の数は以下ようになった。

破裂音	[p]	[t]	[k]	[b]	[d]	[g]
数	12	24	19	3	6	2

表2：計測対象となった破裂音の数

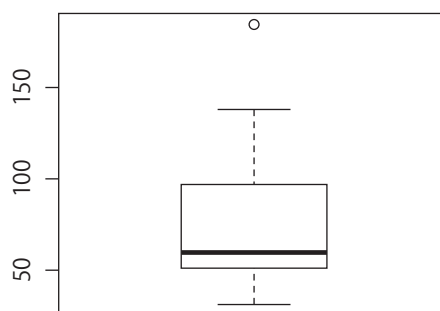
もし学生が全ての授業に出席していれば、表2の全ての音が採取できるが、欠席の場合もある。6つの破裂音すべてに関し、各学生について最低2個ずつはサンプルが採取できるようにすることが必要だと考えた。「2個」の根拠は、表2において [g] が2個あり、このもっとも少ないレベルに合わせるということと、2個あれば平均値が計算できるということである。欠席等が原因でサンプルが2個に満たない場合は、前期と後期の試験で行った発音問題の録音文と、前期授業中に教員と練習した後に録音した文の中で該当する破裂音を探し、補充を行った²¹⁾。

このような補充の作業を行ったにもかかわらず、全員から最低でも2個のサンプルを得ることはできなかった。その理由は、授業の欠席により録音文が無いことのほかに、録音の質がある。とても小さな声で発音している、紙をめくる雑音と重なった等の理由で、閉鎖部分をサウンドスペクトログラフ上で読み取ることができなかった場合があった。したがって、サンプルが1個のみというケースもある²²⁾。

3.5 はずれ値の除外

表3は、学生Aから採取した14個の [t] の閉鎖部分の長さを表す。グラフ1は、表3の数値を箱ひげ図 (box plot) で表したものである。グラフ1を見ると、学生Aが moules-frites という単語の中で発音した [t] の閉鎖部分が非常に長く、外れ値として扱った方がよいことがわかる。

[t] 閉鎖部分の長さ (msec)	[t] が含まれていた 単語
31.188	contre
39.438	festival
44.8	autre
51.385	voitures
51.792	voitures
57.169	Christian
60.101	Côte
62.333	reste
67.79	Resto
93.798	château
99.585	poste
121.364	droite
137.374	reste
183.426	moules-frites



グラフ 1：学生 A の [t] 閉鎖部分の
分布を表す箱ひげ図

表 3：学生 A から採取した14個の [t] の閉鎖部分²³⁾

以上のような外れ値を探す作業を、全ての学生の音に対して行い、平均値計算の対象となるデータから除外した。表 4 は、各学生から採取した音の個数と、採取後に外れ値として除外した音の個数を表す²⁴⁾。

	採取した [b]の個数	採取した [d]の個数	採取した [g]の個数	採取した [k]の個数	採取した [p]の個数	採取した [t]の個数	採取後に 除外した 外れ値
学生 A	1	4	1	13	9	14	3
学生 B	2	3	2	18	12	24	3
学生 C	2	4	2	19	10	21	1
学生 D	2	2	1	12	6	16	3
学生 E	2	2	2	11	12	16	5
学生 F	2	3	2	19	12	21	1
学生 G	2	5	2	13	10	12	3
学生 H	1	4	2	19	12	21	2
学生 I	2	2	2	18	12	24	2
学生 J	2	3	1	14	8	18	1
学生 K	2	3	2	17	10	18	5
学生 L	2	2	1	19	12	23	6
学生 M	2	1	1	17	8	16	1
学生 N	1	2	2	16	9	17	4
学生 O	2	3	2	18	11	20	4
学生 P	2	3	2	17	12	18	2
学生 Q	1	4	1	18	11	18	7
学生 R	2	5	2	19	12	23	3

表4：採取した音と外れ値の個数

4. データ分析

4.1 閉鎖部分の長さの平均値

3.4章の表2の破裂音66個を18人の学生の録音文から採取し、同じく3.4章で説明した方法で足りない分の音を補充した。それらの音を、音声分析ソフト Praat のサウンドスペクトログラフ機能で分析し、破裂音の破裂が始まるバーストの前に存在する閉鎖部分の長さを計測した²⁵⁾。破裂音のバーストがはっきりと現れず、摩擦で開始している場合もあったが、この場合でも摩擦部分の前に無音閉鎖部があれば、その無音閉鎖部分を計測した。また、有声破裂音は、バー

スト前の閉鎖部分の途中から基本周波数（F0）が現れることがあるが、この場合もバーストまでを閉鎖部分と判断して計測した。

こうして計測したデータから3.5章で説明したように外れ値を除外し、残ったデータを用いて各学生の閉鎖部分の長さの平均値を計算した。その平均値を、以下の表5に提示する。

	閉鎖部分の長さの平均（四捨五入） msec					
	[p]	[b]	[t]	[d]	[k]	[g]
学生 A	69	40	71	31	64	39
学生 B	98	112	88	22	86	25
学生 C	87	72	81	47	95	40
学生 D	114	26	62	42	66	132
学生 E	80	58	64	49	62	60
学生 F	99	41	88	45	88	50
学生 G	69	36	71	40	57	52
学生 H	106	64	78	29	76	62
学生 I	101	87	98	37	100	48
学生 J	102	43	80	53	59	72
学生 K	85	46	82	43	76	41
学生 L	92	46	52	22	78	63
学生 M	57	23	63	29	60	50
学生 N	83	40	87	36	72	43
学生 O	112	71	98	57	91	42
学生 P	83	95	56	26	61	83
学生 Q	72	23	69	25	58	31
学生 R	114	74	119	61	96	74
全員の平均	90	55	78	39	75	56

表5：閉鎖部分の長さの平均値

表5の数値が、先行研究ですでに判明している項目に合致するかをこれから検証する。検証項目は、次のとおりである²⁶⁾。

- (a) 閉鎖部分は、有声破裂音 [b] [d] [g] よりも、無声破裂音 [p] [t] [k] の方が長い。
- (b) [p] の閉鎖部分について：80 msec 以上 (Repp, 1984), 117.64 msec (最短 87.8 msec – 最長 155.5 msec), 120 msec (Lisker, 1967), 106.7 msec (Menon et al., 1969)²⁷⁾。
- (c) [b] の閉鎖部分について：85.58 msec (最短 69.9 msec – 最長 100.9 msec), 75 msec (Lisker, 1967)。
- (d) [t] の閉鎖部分について：102.04 msec (最短 83.5 msec – 最長 130.2 msec), 74.3 msec (Menon et al., 1969)。
- (e) [d] の閉鎖部分について：68.59 msec (最短 51.9 msec – 最長 84.5 msec)。
- (f) [k] の閉鎖部分について：113.09 msec (最短 88.4 msec – 最長 144.3 msec), 81.5 msec (Menon et al., 1969)。
- (g) [g] の閉鎖部分について：79.97 msec (最短 61.8 msec – 最長 105.8 msec)。
- (h) 次の境界線よりも閉鎖部分が長ければ [p]、短ければ [b] である。その境界線とは、70 msec (Liberman et al., 1961) または 70～105 msec (Lisker, 1967) である。
- (i) [t] [k] は、無音閉鎖部分が 60 msec を超えると知覚されにくい。(Repp, 1984)

4.2 各音の閉鎖部分の数値について

上記 (a) ～ (i) のうち、項目 (a) と (h) は次章で検証することとし、まず (b) ～ (g) と (i) の具体的数値について考察する。表 6 は、学生18名の [p] 閉鎖部分の長さの平均値を昇順に並べたものである。以下で表 6 と、前章の (b) の内容をつきあわせる。

- (b) [p] の閉鎖部分について：80 msec 以上 (Repp, 1984), 117.64 msec (最短 87.8 msec – 最長 155.5 msec), 120 msec (Lisker, 1967), 106.7 msec (Menon et al., 1969)。

学生	M	A	G	Q	E	N	P	K	C
[p] 閉鎖部 (msec)	57	69	69	72	80	83	83	85	87

学生	L	B	F	I	J	H	O	D	R	平均値
[p] 閉鎖部 (msec)	92	98	99	101	102	106	112	114	114	90

表 6：学生18名の [p] 閉鎖部分の長さ（昇順）

項目 (b) によると、先行研究の [p] の閉鎖時間は「80 msec 以上」「最短 87.8 msec」となっており、今回の実験にはこれよりも短い学生が数名いる。数値「117.64 msec, 120 msec,

106.7 msec」と比べても、今回の実験の中央値 89.5 msec や平均値 90 msec は、より短いものとなった²⁸⁾。以上のことから、学生の [p] の閉鎖部は、先行研究のものと比べると多少短めであったことがわかる。

- (c) [b] の閉鎖部分について：85.58 msec (最短 69.9 msec – 最長 100.9 msec), 75 msec (Lisker, 1967)。

学生	M	Q	D	G	A	N	F	J	K	
[b] 閉鎖部 (msec)	23	23	26	36	40	40	41	43	46	

学生	L	E	H	O	C	R	I	P	B	平均値
[b] 閉鎖部 (msec)	46	58	64	71	72	74	87	95	112	55

表 7：学生18名の [b] 閉鎖部分の長さ（昇順）

項目 (c) を見ると、先行研究では [b] の閉鎖部分のすべての数値が 69.9 msec～100.9 msec に収まっているのに対し、学生の場合はそれよりも短い場合が多かった（学生 M～H まで）。今回の実験の中央値 46 msec や平均値 55 msec も、先行研究の 85.58 msec, 75 msec と最短 69.9 msec を下回り、学生の [b] の閉鎖部は先行研究のものと比べて短めであったことがわかる。しかし、学生 O～P までは先行研究の枠内に収まっている。

- (d) [t] の閉鎖部分について：102.04 msec (最短 83.5 msec – 最長 130.2 msec), 74.3 msec (Menon et al., 1969)。

学生	L	P	D	M	E	Q	A	G	H	
[t] 閉鎖部 (msec)	52	56	62	63	64	69	71	71	78	

学生	J	C	K	N	B	F	I	O	R	平均値
[t] 閉鎖部 (msec)	80	81	82	87	88	88	98	98	119	78

表 8：学生18名の [t] 閉鎖部分の長さ（昇順）

項目 (d) によると、先行研究では [t] の閉鎖部分の最短が 83.5 msec となっているが、今回

の実験のデータは半数以上がそれを下回る数値だった。中央値 79 msec と平均値 78 msec に関しては、先行研究による 102.04 msec より短いものの、もう一方の 74.3 msec とはほぼ同じ数値となった。

(e) [d] の閉鎖部分について：68.59 msec (最短 51.9 msec – 最長 84.5 msec)。

学生	B	L	Q	P	H	M	A	N	I	
[d] 閉鎖部 (msec)	22	22	25	26	29	29	31	36	37	

学生	G	D	K	F	C	E	J	O	R	平均値
[d] 閉鎖部 (msec)	40	42	43	45	47	49	53	57	61	39

表9：学生18名の [d] 閉鎖部分の長さ (昇順)

項目 (e) の先行研究では最短のものが 51.9 msec で、今回の実験のほとんどのデータがそれよりも短い閉鎖時間だったが、重複している部分 (学生 J, O, R) もあり、まったくかけはなれた数値とはなっていない。中央値 38.5 msec と平均値 39 msec は、先行研究の 68.59 msec や最短 51.9 msec よりも短い数値だった。

(f) [k] の閉鎖部分について：113.09 msec (最短 88.4 msec – 最長 144.3 msec), 81.5 msec (Menon et al., 1969)。

学生	G	Q	J	M	P	E	A	D	N	
[k] 閉鎖部 (msec)	57	58	59	60	61	62	64	66	72	

学生	H	K	L	B	F	O	C	R	I	平均値
[k] 閉鎖部 (msec)	76	76	78	86	88	91	95	96	100	75

表10：学生18名の [k] 閉鎖部分の長さ (昇順)

項目 (f) によると、[k] の閉鎖時間に関する先行研究で最短のものは 88.4 msec または 81.5 msec で、今回の実験の大部分の数値がそれより短かった。中央値 74 msec と平均値 75 msec も、先行研究の 113.09 msec や 81.5 msec に比べると短い数値となった。しかし、先行研究の

81.5 msec を上回る数値（学生 B～I）や、最短 88.4 msec を上回る数値（学生 O～I）は存在する。以上のことを考慮すると、項目（f）と表10が表す内容は、かけ離れているとは言えない。

（g）[g] の閉鎖部分について：79.97 msec（最短 61.8 msec – 最長 105.8 msec）。

学生	B	Q	A	C	K	O	N	I	F	
[g] 閉鎖部 (msec)	25	31	39	40	41	42	43	48	50	

学生	M	G	E	H	L	J	R	P	D	平均値
[g] 閉鎖部 (msec)	50	52	60	62	63	72	74	83	132	56

表11：学生18名の [g] 閉鎖部分の長さ（昇順）

項目（g）が表す先行研究では、[g] の閉鎖時間の最短が 61.8 msec だったが、今回の実験では半数余りの数値がそれを下回った。さらに中央値 50 msec と平均値 56 msec が先行研究の 79.97 msec より短かったことも考え合わせると、今回の実験の [g] の閉鎖部分は先行研究のものよりも多少短かったことになる。

（i）[t] [k] は、無音閉鎖部分が 60 msec を超えると知覚されにくい。（Repp, 1984）

項目（i）は、知覚に関する先行研究の結果である。学生の [t] も [k] も 60 msec を超えるものが大部分であったので、聞いていてわかりにくい [t] [k] を発音している可能性がある。

以上、[p] ～ [g] までの 6 音に関する考察をまとめると、今回の実験の数値は全般的に先行研究のものよりも短めではあったものの、両者にまったく重なりが無いというわけはなれた結果にはならなかった。また、先行研究は実験用に用意された音声を使っており、はっきりと聞こえるようなゆっくりとした速度であった可能性が強い。一方、学生の録音は授業の発音練習の一環として成されたものであり、話す速度が先行研究のものと比べて速めであった可能性がある。話す速度は音節の長さに影響するので、このことが今回の実験の数値を短めにした可能性が考えられる。以上のことを考え合わせると、今回の測定結果は妥当なものであり、この数値を利用して学生のリズムの進歩に関する研究を進めても構わないものと考ええる。

4.3 無音破裂音と有声破裂音

この章では、項目（a）と（h）について測定結果を検証する²⁹⁾。

- (a) 閉鎖部分は、有声破裂音 [b] [d] [g] よりも、無声破裂音 [p] [t] [k] の方が長い。
 (h) 次の境界線よりも閉鎖部分が長ければ [p]、短ければ [b] である。その境界線とは、70 msec (Liberman et al., 1961) または 70～105 msec (Lisker, 1967) である。

まず、今回の実験で、[p] の閉鎖部分の方が [b] よりも長かったかどうかを検定にかける。18名の学生に関し、[p] の閉鎖部分の平均値18個と、[b] の閉鎖部分の平均値18個を、表12に提示する。[p] [b] 両方とも同一学生の発音した音声で比較するデータに対応があるため、等分散であるかどうかを調べる必要はなく、すぐに t 検定を行える。また、[p] の閉鎖部分が長く [b] が短いという片側にずれることが仮定されるため、片側検定とする。有意差の水準は 5 %とした。t 検定の結果は、表13に示す。検定の結果、学生の [p] の閉鎖部分の方が [b] より長かったことが判明した。

	閉鎖部分の長さの 平均 (四捨五入) msec	
	[p]	[b]
学生 A	69	40
学生 B	98	112
学生 C	87	72
学生 D	114	26
学生 E	80	58
学生 F	99	41
学生 G	69	36
学生 H	106	64
学生 I	101	87
学生 J	102	43
学生 K	85	46
学生 L	92	46
学生 M	57	23
学生 N	83	40
学生 O	112	71
学生 P	83	95
学生 Q	72	23
学生 R	114	74
全員の平均	90	55

表12：[p] と [b] の閉鎖部分の長さ

	[p]	[b]
平均	90.1975	55.47417
分散	287.91	650.986
観測数	18	18
自由度	17	
t	6.033468	
t 境界値 片側	1.739607	

有意差あり (5 %水準)

表13：[p] と [b] の平均値の差の t 検定

[p] [b] については、先行研究の項目 (h) についても考察する。項目 (h) によると、70 msec または 70～105 msec という境界線よりも閉鎖部分が長ければ [p]、短ければ [b] に知覚されるという。表12では18人全員の平均値は [p] が 90 msec で、先行研究の境界線 70 msec を超えている。18人の [b] の平均値は 55 msec で、境界線 70 msec を下回り、今回の測定結果と先行研究の項目 (h) は内容がほぼ合致している。

次に、[t] と [d] の閉鎖部分の長さの差の検定を行う。表14は、18人の学生の [t] の閉鎖部分と [d] の閉鎖部分の平均値を表す。表14のデータを用いて行った t 検定の結果を表15に示す。t 検定の結果、学生の [t] の閉鎖部分は [d] よりも長かったことが判明した。

	閉鎖部分の長さの 平均（四捨五入） msec	
	[t]	[d]
学生 A	71	31
学生 B	88	22
学生 C	81	47
学生 D	62	42
学生 E	64	49
学生 F	88	45
学生 G	71	40
学生 H	78	29
学生 I	98	37
学生 J	80	53
学生 K	82	43
学生 L	52	22
学生 M	63	29
学生 N	87	36
学生 O	98	57
学生 P	56	26
学生 Q	69	25
学生 R	119	61
全員の平均	78	39

表14：[t] と [d] の閉鎖部分の長さ

	[t]	[d]
平均	78.18322	38.62833
分散	286.8537	143.2531
観測数	18	18
自由度	17	
t	12.20199	
t 境界値 片側	1.739607	

有意差あり（5%水準）

表15：[t] と [d] の平均値の差の t 検定

今度は、[k] と [g] の閉鎖部分の長さの差の検定を行う。表16は、18人の学生の [k] の閉鎖部分と [g] の閉鎖部分の平均値を表す。表16のデータを用いて行った t 検定の結果を表17に示す。t 検定の結果、学生の [k] の閉鎖部分は [g] よりも長かったことが判明した。

	閉鎖部分の長さの 平均（四捨五入） msec	
	[k]	[g]
学生 A	64	39
学生 B	86	25
学生 C	95	40
学生 D	66	132
学生 E	62	60
学生 F	88	50
学生 G	57	52
学生 H	76	62
学生 I	100	48
学生 J	59	72
学生 K	76	41
学生 L	78	63
学生 M	60	50
学生 N	72	43
学生 O	91	42
学生 P	61	83
学生 Q	58	31
学生 R	96	74
全員の平均	75	56

表16：[k] と [g] の閉鎖部分の長さ

	[k]	[g]
平均	74.61711	56.03522
分散	213.9766	594.0986
観測数	18	18
自由度	17	
t	2.544362	
t 境界値 片側	1.739607	

有意差あり（5 %水準）

表17：[k] と [g] の平均値の差の t 検定

以上をまとめると、今回の実験で測定された破裂音の閉鎖部分の長さは、[p] は [b] より長く、[t] は [d] より長く、[k] は [g] より長かったことが、検定により確認された。そして、この内容は先行研究と合致している。したがって、今回の実験で得た閉鎖部分の数値は妥当なものであると判断できる。

5. 今後の展望

先行研究の成果と照らし合わせたことにより、今回の実験で測定した破裂音 6 音 [p] [b] [t] [d] [k] [g] の閉鎖時間が適切な数値であることが判明した。この数値を使って、今後は次の計画で研究を進める。

研究の最終目的は、1 年間の授業でリズム教育を行った場合の学生の進歩の検証である。1 章で説明したように、フランス語は音節拍リズムであり、そのリズムにおいて最も重要な要素は長さである。したがって学生のリズムを観察するには、学生が発音した文に含まれる音節の長さの測定が必要となる。ところが、文にはポーズが入っている場合があり、ポーズの直後に破裂音が続いていると、どこが破裂音の開始時点であるかがわからない。理由は、ポーズも、破裂音の閉鎖部分も、サウンドスペクトログラフでは空白となって現れるので、その境目が判別できないからである。今回の実験により、18人の学生各人が持つ閉鎖時間が測定でき、それが妥当な数値であることが確認できた。このことにより、彼らが発音した文に「ポーズ+破裂音」という連鎖が含まれていても、そのポーズと、破裂音の始まりの境目をほぼ正確に見定めることが可能となった。今後は、今回の測定実験で得た閉鎖部分の数値を用いて、18人の学生の 1 年間のリズムの変化を計測する予定である。

参考文献

- Deterding, D. (2001), "The measurement of rhythm: a comparison of Singapore and British English", *Journal of Phonetics*, 29, pp.217-230.
- Duez, D. (1982), "Silent and non-silent pauses in three speech styles", *Language and speech*, 25, pp.11-28.
- Heldner, M., Edlund, J. (2010), "Pauses, gaps and overlaps in conversations", *Journal of Phonetics*, 38, pp.555-568.
- Hieke, A., Kowal, S. and O'Connell, D. C. (1983), "The trouble with "articulatory" pauses", *Language and speech*, 26, pp.203-214.
- Krivokapic, J. (2007), "Prosodic planning: Effects of phrasal length and complexity on pause duration", *Journal of Phonetics*, 35, pp.162-179.
- Liberman, A., Harris, K. S., Eimas, P., Lisker, L. and Bastian, J. (1961), "An effect of learning on speech perception: the discrimination of durations of silence with and without phonemic significance", *Language and speech*, 4, pp.175-195.
- Lisker, L., Abramson, A. S. (1967), "Some effects of context on voice onset time in English stops", *Language and speech*, 10, pp.1-28.
- Menon K. M. N., Jensen P. J. and Dew, D. (1969), "Acoustic properties of VCV utterances", *Journal of the Acoustical Society of America*, 46, pp.449-457.
- Repp, B. H. (1984), "Closure duration and release burst amplitude cues to stop consonant manner and place of articulation", *Language and speech*, 27, pp.245-254.
- Slis, I. H. and Cohen, A. (1969a), "On the complex regulating the voiced-voiceless distinction I", *Language and speech*, 12, p.80.
- Slis, I. H. and Cohen, A. (1969b), "On the complex regulating the voiced-voiceless distinction II", *Language and speech*, 12, p.137.
- Suen, C. Y. and Beddoes, M. P. (1974), "The silent interval of stop consonants", *Language and speech*, 17, pp.126-134.
- 窪蘭晴夫 (2005), 『音声学・音韻論』, 東京: くろしお出版.

注

- 1) 窪蘭, 2005, pp.136-7.
- 2) 音節の長さの計測は、通常サウンドスペクトログラフを用いて行われる。有声閉鎖音の場合は、破裂に先立ってボイスバーが閉鎖部分の下部に現れることもある。
- 3) 実験方法の章で詳しく説明するが、今回、履修者の閉鎖時間の計測に用いる破裂音は、その前にポーズが無いもの選ばれている。
- 4) ポーズには silent pause 無音のポーズと、「えーと」などの filled pause があるが、filled pause は有音なのでここでは考慮の対象とはならない。
- 5) Deterding は “50 ms before the start of the vowel” と書いているが、the start of the vowel は VOT を指すものと思われる。
- 6) Krivokapic はポーズの研究を行っていたため、ポーズの長さに関して 200 msec 以上という一律の基準を設けたが、これは裏を返せば破裂音閉鎖部分に関して 200 msec 以上にはならないという一律の基準を設けたことになる。次の Heldner and Edlund (2010) についても、同じ考え方ができる。
- 7) これはおそらく単語内における母音間の破裂音を指すと思われる。ポーズに後続する破裂音とは異なり、この音環境の破裂音を対象とすれば、当該破裂音の閉鎖部分を正確に測れるからだ。
- 8) ある一定の時間以上の長さを持つ無音部分をポーズとみなす方法には、問題点がある。Hieke, Kowal and O’Connell (1983) によれば、それまで伝統的に 250 msec 以上の無音部をポーズとみなすことが行われてきたが、syntax や punctuation 等が影響して 130～250 msec のポーズも数多く存在するという。また、研究者によってポーズに設定する数値が幅広く異なっていることも述べられている。
- 9) rabid は英語で「狂犬病にかかった」という意味の形容詞。
- 10) 調音点に関する対立、すなわち [p] は [t] [k] に比べて無声部分が長いという点については、後日に検証を行う予定である。
- 11) Suen and Beddoes, 1974, p.4.
- 12) 2.2章の(1)～(4)と表1には、フランス語に関するデータが含まれていない。これは破裂音に関して、破裂開始のバーストと VOT の時間差に関する研究は数多くあるが、閉鎖開始から破裂開始のバーストまでの時間、すなわち閉鎖部分の時間を計測した研究が少ないことが原因である。しかし、ここで紹介したすべての先行研究が無声破裂音の閉鎖部分の方が長いという結果を示しているため、これは言語一般においても同じことが言えると考えられる。したがって、日本人学習者が発したフランス語の無声破裂音の数値と、同じ学習者が発したフランス語の有声破裂音の数値を比較することに関しては、フランス語のデータが無くても問題は生じないと思われる。一方、先行研究の数値と、今回の実験で得られた数値を比較することに関しては、先行研究にフランス語のデータが含まれていないため、両者がかけはなれた数値となるかどうかを確かめることに主眼がおかれる。
- 13) 履修登録してあっても受講しなかった学生や、途中で授業に来なくなった学生は、計測対象から除かれている。
- 14) festival は3音節だが、日本語に「フェスティバル」という外来語として取り入れられており、学生が語中にポーズを入れる可能性が少ないと判断した。破裂音が採取できる単語数を増やすために、この単語は計測対象とした。

- 15) 注14の festival と同じ理由で、3音節語 escargots も計測対象とした。
- 16) 数字23は、黒板につづり vingt-trois を書いて、それを学生が読んだ。ただし vingt-trois の発音は [vɛ̃ttrwa] と [vɛ̃trwa] の2通りがあるため、この単語は分析対象からは除外した。septembre は、[b] の補充用単語として使用した。詳しくは3.4章を参照されたい。
- 17) saké はフランス語に定着した単語と考えられるので、分析対象とした。
- 18) se propage はまとめて1単語としてとらえ、propage の [p] は分析対象とはしなかった。
- 19) top もフランス語に定着した単語と考えられるので、分析対象とした。
- 20) [d] は6個、[k] は19個、[p] は12個、[t] は24個含まれていた。
- 21) 補充する音の検索の優先順位は、(1) 前期と後期のテストの録音文、(2) 前期授業中に教員と練習してから録音した文の順である。教員と練習した後の音をできるだけ分析対象から排除するために、この優先順位とした。補充した破裂音が、語頭ではなく語中または語末のものであることにはかわりはない。
- 22) 18人の学生に関して何個のサンプルが採れたかという数字は、次章を参照されたい。
- 23) 表3には voitures が2個、reste が2個含まれているが、3.2章の読み上げ文リストにおいて、各々別の文に含まれていた別個の語である。voiture は2010.10.11と2010.12.13、reste は2010.05.17と2010.10.04の文で採取された。同じ単語を同じ学生Aが発音しても表3のように数値が異なるため、各個人に関しての平均値をとることが重要であると考ええる。
- 24) 例えば学生Aを例にとると、[b] 1個 [d] 4個 [g] 1個 [k] 13個 [p] 9個 [t] 14個、計42個の破裂音の閉鎖部分の長さが計測されたが、外れ値が3個発見されたため、結局学生Aに関しては39個の音が最終的な分析対象となった。
- 25) Praat version 5.1.43, Paul Boersma and David Weenink.
- 26) ここに掲げた検証項目は、2.2章の(1)～(4)と表1の内容をまとめ直したものである。
- 27) (b)～(g)にある数値のうち、最短と最長のデータも合わせて示されているものは、Suen and Beddoes (1974)である。最短の数値のすぐ左側の数値は、Suen and Beddoes (1974)による平均値である。
- 28) データの個数が偶数なので、中央値は $(87 + 92) \div 2 = 89.5$ として算出した。他の破裂音の中央値に関しても同じ処理を行った。
- 29) 項目(a)と(h)は、4.1章からの抜粋。

文末助詞“吧”の機能についての統一的説明

黄 琬 婷

以往研究显示，语尾助词“吧”的语法功能大致可分为表示“推量”，表示“确认要求”，与表示“命令”。但是，以往研究对于“吧”各个功能之间的关联并未能提出统一的解释。本文以“吧”的“推量”“确认要求”与“促使”功能作为研究对象，探讨这些功能之间的关联性以及功能之间扩张的过程。本文认为“吧”功能的扩张过程应是从“推量”功能扩张到“推量确认”功能，接着再扩张到“认识确认”功能，最后再扩张到“促使”功能，形成一个功能的连续体。并且，本文还导入基模概念，从“吧”的复数功能中抽取出共通的抽象概念为“事态发生的盖然性高”。藉由探讨“吧”复数功能的扩张关系与基模，进而掌握“吧”所表示的整体范畴为何。

1. 問題提起と研究目的

“吧”の意味・機能の考察に関しては既に優れた研究が行われている¹⁾。“吧”の本来的な意味に関して、胡明扬 1981b:416 では、「発話内容に不確定な語気を付与する（“赋予说话内容以不肯定的口气”）」と定義されている。また、贺阳 1992:62 は“吧”は「非確信語気²⁾（“非确认语气”）」を表すと論じ、それは「話し手が文の内容に疑問を持ち、確信することができないことを表す³⁾（“说话人对句子内容有所疑惑，而不能确信无疑”）」であると説明している。张谊生 2000:268 は“吧”が「話し手が自分の考え方に対して確信を持てないことを表す（“表示说话人对自己的看法不很肯定”）」と論じている。以下、従来の諸研究における“吧”の典型的な例を挙げる⁴⁾。

(1) 「推量」

甲：明天天气怎么样？（明日の天気はどうですか）

乙：明天下雨吧。（明日は雨だろう）（木村・森山 1992:28）

(2) 「確認要求」你是赵先生吧？（あなたは趙さんでしょう？）（CCL）

(3) 「命令」你过来吧！（来なさいよ！）（CCL）

(1) は明日雨が降ることについて推量する例、(2) は聞き手が趙さんであるか否かを確認す

る例、(3)は聞き手に早く来ることを促す例である。張誼生 2000によると、“吧”の使用により、(1)は“明天下雨（明日は雨）”という命題が不確かであること、(2)は自分の抱いている疑問が正しいと証明されてほしいことが表され、(3)は命令の語気が緩和されるという。

しかし、従来の諸研究は(1)(2)の“吧”を説明する際には有効であるが、(3)の命令文に使用される“吧”の発話状況を説明するのが難しい。その理由として、以下二点が挙げられる。まず第一に、“吧”が命令の意味が含まれる全ての状況で使用されるわけではないという点である。

(4) (いきなり聞き手に命じる場合)

- a. 你过来！（来なさい！）
- b. ？你过来吧！（来なさいよ！）（作例）

(5) (一般的にチケットを求める場合)

- a. 给我一张门票。（チケットを一枚ください。）
- b. ？给我一张门票吧。（チケットを一枚くださいよ。）（作例）

(4)は何の予告もなく、いきなり聞き手に来ることを命じる場面である。(5)はチケット売り場で係員にチケットを求める状況である。この場合、(4a)(5a)は自然であるのに対し、“吧”を伴った(4b)(5b)は不自然である。先行研究の主張に従うと、(4)(5)では「発話内容に不確定な語気を付与する（“赋予说话内容以不肯定的口气，胡明扬 1981b:416”）」あるいは「非確信語気（“非确认语气，贺阳 1992:62”）」を表す“吧”が、命令の語気を緩和するために使用されるはずである。しかし、実際に中国語ネイティブにとって、(4)(5)における“吧”の付与が不自然だと感じられるのは事実である。

一方、(6)(7)のような発話状況であれば、“吧”は使用可能となる。

(6) (最初は相手が来ることを断ったが、その後相手に許可を出す場合)

我弄好了，你过来吧！（終わったので、来ていいよ！）（作例）

(7) (ある特定のチケットを入手する場合)

(略) 我也知道一票难求，可是我打心底真的超想见到付辛博的，姐姐就给我一次机会好不好，就这一次，(略) 求求你赐给我一张门票吧！

(チケットが入手しにくいことは分かっています。でも、心から本当に付辛博に会いたくて堪らないのです。お姉さん、一回チャンスを下さいませんか。今回だけでも。(略) お願いします。どうかチケットを一枚譲って下さいよ！) (中文网)

(6) (7) の“吧”はある特定の状況の下で使用されたものである。なぜこのような発話状況が付与されると、“吧”の使用が成り立つのであろうか？ 従来の研究は、(6) (7) のような“吧”に対し、語気緩和の効果を有するという語用論的な解釈を講じているものの、その成立理由については見過ごされがちである。“吧”を考察する際、(3) (6) (7) の“吧”の成立に納得できる解釈を与えないといけない。

第二に、「命令文」と「非確信語気（“非确认语气”）」⁵⁾との矛盾という点である。先行研究で論じられてきたように、“吧”が「非確信語気」を表すものとするならば、“吧”を伴う発話内容から、聞き手が「その発話内容は話し手にとって不確かである」と理解するのは当然である。しかし、命令文の場合、「非確信語気」という解釈は適用することが難しい。何故なら命令文は基本的に相手にある行為を実行する、あるいは実行しないことを要求するものだからである。命令文に“吧”が付けられると、話し手は当該発話内容に対して不確定であると判断する。すると、聞き手側にとって、話し手がその動きを実行してほしいのかどうかについて戸惑いが生じる可能性がある。すなわち、「非確信語気」という従来の解釈は相手に何かを実行させるために発する命令文の機能と矛盾すると考えられる⁶⁾。

齐沪扬 2002:110 は、“吧”が文法化を経た結果、現代中国語では、「命令語気（“祈使语气”）」と「推量語気（“揣测语气”）」という二つの主要な機能が残存していることを指摘している。齐沪扬 2002 の論点から、(3) (6) (7) の“吧”は語用論的なものではなく、一つの独立した機能として扱える。しかし、齐沪扬 2002 では“吧”から生まれた「命令語気（“祈使语气”）」と「推量語気（“揣测语气”）」との間の関連性については納得のいく説明がなされていない。また、徐晶凝 2008 は“吧”が命令文で使用される頻度（約56%）は疑問文に比べ比較的高いと述べている。使用頻度の高いことは、命令文が“吧”の使用全体の中において極めて重要な位置を占めるということを示唆している。以上の研究を踏まえ、本稿は(3) (6) (7) の“吧”を一つの独立した機能として捉え、その成立理由が“吧”の機能間の関連性を探る手掛かりになることを指摘する。

また、“吧”の全体的な機能を統一的に説明するには、“吧”の機能を区別するだけでなく、機能と機能との間の関係を説明する必要があると考えられる。本稿は(1) (2) (3) (6) (7) の“吧”を一つの機能的な繋がりとして捉え、これらの機能の関連性及び拡張のプロセスを明らかにすることを目的とする。まず、従来の研究結果を踏襲し⁷⁾、“吧”には「推量」((1))、「確認要求」((2))、「促し」((3) (6) (7))⁸⁾という三つの機能があることを認める。次に、(1) を“吧”のプロトタイプの機能とし、(2) (3) (6) (7) をそのプロトタイプの機能から拡張したものとして捉えた上で、“吧”のプロトタイプの機能((1))と他の機能((2) (3) (6) (7))との関連性について指摘する。さらに、スキーマの概念を導入し、“吧”の複数の機能に共通する抽象的な意味を抽出する。“吧”の機能全体に共通するスキーマを論じることにより、“吧”が形

成するカテゴリー全体を統一的に捉えることが可能になると考えられる。

2. “吧”の機能拡張

“吧”の各機能の議論に入る前に、まず、第1節で挙げた(3)(6)(7)のような命令文に用いられる“吧”の名称について検討する。《現代汉语虚词例释》1996:68は、命令文に使用される“吧”について、「要請、催促、確認要求の語気を表す（“表示请求、催促、商量的语气”）」と多義的に説明している。

(8) (ある特定のチケットを入手する場合)

(略) 我也知道一票难求，可是我打心底真的超想见到付辛博的，姐姐就给我一次机会好不好，就这一次，(略) 求求你赐给我一张门票吧！

(チケットが入手しにくいことは分かっています。でも、心から本当に付辛博に会いたくて堪らないのです。お姉さん、一回チャンスを下さいませんか。今回だけでも。(略) お願いします。どうかチケットを一枚譲って下さいよ！) (= (7))

(8)はある特定のチケットのため、相手に熱心に頼んでいる場面である。《現代汉语虚词例释》1996によれば、(8)の“吧”は「要請を表す（“表示请求”）」あるいは「催促を表す（“表示催促”）」両方での解釈が可能となってしまう。(8)では、相手がチケットを譲渡してくれることを促すために“吧”が使用されていると考えられる。本稿では、《現代汉语虚词例释》のように、(8)の“吧”を多義的に解釈するより、聞き手にある行動を実行させるよう働きかけると統一的に解釈したほうが適切であると考え、命令文に用いられる“吧”の機能を「促し」の“吧”と呼ぶ。

以下では、“吧”の機能である「推量」、「確認要求」、「促し」について順次議論を進めていく。

2.1 「推量」の“吧”

まず、“吧”と諾否疑問文の“吗”を比較してみたい。

(9) 明天下雨吗? (明日は雨が降りますか?) (作例)

(10) 明天下雨吧。 (明日は雨だろう。) (= (1))

(9)は明日雨が降るか否かについて分からないこと、即ち疑問を表す例である。一方、(10)では“吧”によって、明日は雨が降るかもしれないという話し手の推量が示されている。邵敬敏 1996:73は“吧”を伴う疑問文を「疑問の程度が低い（“低疑问句”）」であると指摘し、その

疑問の度合は「確信 3/4、疑問 1/4（“信 3/4、問 1/4”）」、あるいは「信が疑よりも大きい（“信 大于 疑”）」であると論じている。つまり、“吧”が表す性質には、その命題内容に対する確信部分が多く含まれ、不確定の部分は一部に止まると主張しているのである。本稿では、「推量」の“吧”を次のように規定する。

（ア）「推量」の“吧”の機能：

命題が真であることに対する話し手の期待が大きいことを表す。

ある命題内容に対して、それが恐らく真であると話し手が大きく期待していることを表すのが「推量」の“吧”である。命題内容が真であるという判断はあくまでも話し手本人の期待に止まるため、それを完全に断定することは不可能である。その結果、“吧”は当該の命題が不確かであることを表すことになる。例えば（10）の“明天下雨吧（明日は雨だろう）”では、“吧”の付与によって、“明天下雨（明日は雨）”という命題内容が恐らく真であるという話し手の期待が大きいことが表されている。しかし、明日は雨が降ると完全に断定することはできないため、“吧”が最終的に表すのは話し手の不確かな態度であるといえる。

このことは、“吧”が不確かさを表す副詞と共起しやすいことから傍証される。

- （11） 陈玉立一直坐在旁边听我们谈话，我不知道为什么她的两眼一直在奚望脸上骨碌骨碌地转（略）。大概是奚望今天的态度使她相信他是改变了吧，现在她也露出了笑脸，参加到我们的谈话中来了。

（陳玉立はずっとそばに座って、私たちの話を聞いていた。なぜか彼女の両目はずっと奚望の顔にくぎづけで、くるくると動いている（略）。たぶん、奚望の今日の態度が彼は変わったと彼女に信じさせたのだろう。今では、笑みを浮かべて、彼女も話に加わってきた。）（中日）

（11）の“是奚望今天的态度使她相信他是改变了（奚望の今日の態度が彼は変わったと彼女に信じさせたのだ）”は、話し手が「彼女の様子」から下した判断であり、あくまでも話し手がこうであろうと期待しているものである。よって、“吧”は最終的にその命題が不確かであることを表し、副詞“大概（たぶん）”と併用できる。

また、前述したように、本稿では「推量」を“吧”のプロトタイプ的機能として認定する。その根拠として、特定の文脈への依存傾向という点が挙げられる。“吧”の機能のうち、「確認要求」と「促し」は特定の文脈に依存する傾向が「推量」の“吧”より高く、特定の文脈に依存しなければその機能が成立しない⁹⁾。それに対し、「推量」の“吧”は特定の文脈に依存す

る傾向が相対的に低いと考えられる。このことから、「推量」の“吧”の方がよりプロトタイプのであり、「確認要求」や「促し」は「推量」からの拡張機能であるということがいえる¹⁰⁾。次節では、“吧”のプロトタイプの機能である「推量」がどのようなプロセスで「確認要求」機能に拡張していくかを考察する。

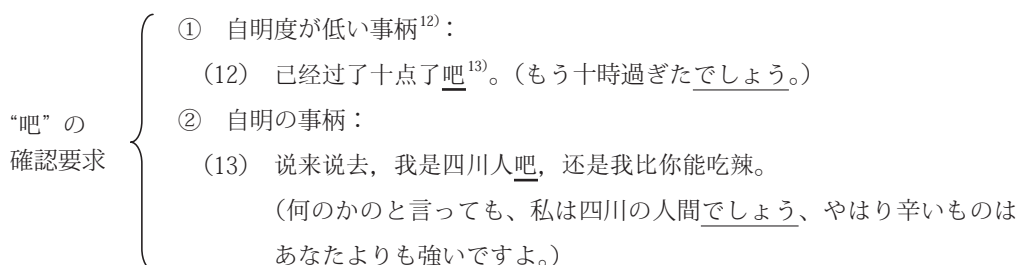
2.2 「確認要求」の“吧”

本節では、“吧”の二つ目の機能である「確認要求」¹¹⁾の性質を考察し、「確認要求」と「推量」との関連性を論じる。

木村・森山 1992 は、“吧”の「確認要求」の機能を、「命題内容が話し手にとって自明の事柄であるか否か」という基準に基づき下位分類している。この分類によって、“吧”の「確認要求」には、性質を異にする二つの機能が存在することが明確に示されている。

図2.1 木村・森山 1992 における“吧”の確認要求機能の分類

(図は筆者による)



(木村・森山 1992:29)

(12)の“吧”は、話し手が命題に対し断定せず、聞き手に確認するものとして理解される。一方、(13)は(12)と同じく聞き手に確認を行う場面であるが、話し手自らが命題の真偽を断定できるという点で(12)と異なる。本稿では木村・森山 1992 の分類を踏まえ、“吧”の「確認要求」をその確認の性質の差異に基づき、「推量確認」((12))と「認識確認」((13))に分類する。また、「確認要求」の“吧”の機能を(イ)のように規定する。

(イ) 確認要求の“吧”の機能：

話し手が持っている情報を、それを知っているはずの聞き手に確認する。

以下、(イ)の定義に従い、“吧”の二つの確認要求機能について考察を進める¹⁴⁾。

2.2.1 「推量確認」の“吧”

まず、本稿は「推量確認」の“吧”¹⁵⁾の機能を次のように規定する。

(ウ) 「推量確認」の“吧”の機能：

命題が真であることを話し手が断定するには至っていない場合に、命題が真であるという自らの推量を聞き手に確認するもの。

「推量確認」の“吧”が用いられる場合、話し手は、聞き手への確認を通じて、自らの推量が正しい方向に導かれることを期待している。

(14) 已经过了十点了吧。

(もう十時過ぎたでしょう。)(木村・森山 1992:30)

(15) “老哥，你是新来的吧？”

(「あんた、新入りだろう？」)(中日)

(16) 你们来了几天，习惯一点了吧？

(「皆さんはここに来てもう何日か経ちましたが、少しは慣れたでしょうか？」)

(中日)

(14)～(16)では、話し手個人は命題(“已经过了十点了(もう十時過ぎた)”)、“你是新来的(あんた、新入り)”)、“习惯一点了(少しは慣れた)”)が真であることを期待している。話し手は自らの推量が正しいことを証明するために、命題内容の真偽を決定する権限を握っている聞き手に対して問いかけを行っている。話し手が自らの「推量」を聞き手に問いかけることにより、“吧”には聞き手に確認を行うという確認機能が生じてくる。聞き手に確認することによって、自らの推量が正しい方向に導かれることを、話し手は期待しているといえる。「推量確認」の“吧”((14) (15) (16))は「推量」の“吧”から拡張したものであるといえる。

2.2.2 「認識確認」の“吧”

前節では、「推量」の“吧”が「推量確認」の“吧”へ拡張したことを論じた。本節では「推量確認」の“吧”が「認識確認」の“吧”へと拡張するプロセスについて述べる。「推量確認」における「推量」の要素が消失し、「確認」の要素のみが残されることによって、「推量確認」の“吧”は「認識確認」の“吧”へと拡張する。「認識確認」の“吧”は、単に同様の認識を所有するために、聞き手に対して確認を行うという機能を持つ。

- (17) 说来说去，我是四川人吧，还是我比你能吃辣。

(何のかのと言っても、私は四川の人間でしょう、やはり辛いものはあなたよりも強いですよ。)(木村・森山 1992:29)

- (18) (話し手の忠告を無視し、聞き手が失敗を犯した状況で)

我早跟你说过了吧。谁叫你不听我的。

(あなたにはとくに言っているだろう。言うことを聞けと言ったのに。)(作例)

(17) (18) のように、話し手が当該命題内容(“我是四川人(私は四川の人間)”、“我早跟你说过了(あなたにはとくに言っている)”)を真であると捉えている場合でも、“吧”が使用される。(17) (18) において、話し手は、聞き手側にその命題内容に関する認識があるか否か、ということを確認しようとしている。つまり、話し手は“吧”を用い、双方が確実に把握している事柄を問いかけることにより、聞き手側に「このことについて、私と同じ認識を持っているだろう」と確認するのである。ここでも、聞き手から肯定的な回答を期待している話し手の意識が読み取れる。この点において、「認識確認」の“吧”は「推量確認」の“吧”と類似しているといえる。(17) (18) の例に基づき、「認識確認」の機能を次のように規定する。

- (エ) 「認識確認」の“吧”の機能：

命題が真であることを断定できる話し手が、聞き手側にその命題に関する認識があることに対して強く期待することを表す。

この場合、聞き手が通常の認識力を備えていれば、認識できるのは当然だといった話し手の意識が示されている。また、聞き手が当該の事実を知っていることを把握している上で、更なる確認行為を行うので、「再確認」のようなものでもある。

- (19) 她站在拉开的屋门前，突然拍着双手，发出一声惊喜的叫喊：“啊，燕宁！”她如获

至宝地一把将燕宁拉进屋里，以得胜者的喜悦说：“看，我说燕宁会来的吧！”(略)”

(彼女は開いた扉の前に立ち、突然両手を叩いて、喜びの叫び声をあげた。「燕宁！」一等賞をとったみたいに燕宁の手を引いて戻ると、彼女は勝利の笑みをたたえて告げた。「ほら、燕宁はきっと来るって言ったでしょう！」)(中日)

(19) は、話し手が以前に「燕宁が来る」と言ったことを聞き手は当時納得していなかった。その後、当時言ったことが目の前で現実となった。“以得胜者的喜悦说(勝利の笑みをたたえて告げた)”という地の文から、話し手が聞き手に見せびらかすために、話題の人物(燕宁)

を聞き手の目の前に引っ張り出したことが分かる。そうすることによって、「ほら、私が言った通りでしょう」と聞き手に再び確認する。(17)(18)(19)から、「認識確認」の“吧”の使用には、話し手が「聞き手は命題を認識することが可能である」という見込みを持っていることが前提となる。

次に、命題を認識することが可能と思われる聞き手に、自分と同じ認識を有するよう働きかける場合に用いられる「認識確認」の“吧”を見てみたい。

(20) 丈夫：书都没买，你还这么严！

妻子：你是没买书，可买烟就花了98元，你看看，我身上这裙子，已穿了两年，也该换了吧？

(夫：本もまだ買っていないのに、君はなんて（お金に）けちなんだ！

妻：確かに本は買っていないけれど、煙草を買うのに98元も使っているわよ。

ほら、私が履いているこのスカート、もう二年も着ているのよ。そろそろ買い換えるべきでしょう？）(CCL)

(21) 这剧本再不好，这几天几夜，我总算是花了一点儿心血吧？ 我不是为个人，我完全为工作。

(この台本がどんなにひどくても、この連日連夜、とにかく僕が少しは心血を注いだといえるでしょう？ 僕は自分のためではなく、完全に仕事のためにやったんだ。)(中日)

(20)では、スカートの購入に関して、妻は夫に対し、自分と同じ認識を有するよう働きかけている。また(21)では、自分が台本のために頑張ってきたことを、聞き手に対して同じように認識してほしいという話し手の願望が込められている。“吧”を用いて自分と同じ認識を有するよう、あるいは受け入れるように聞き手に働きかけることは、換言すれば聞き手に同意を求める行為である¹⁶⁾。聞き手に対し同じ認識を持ってほしいと要求することは、自分に同意してほしいという願望に繋がると考えられる。

さらに、話し手が自分自身を聞き手とし、自らの考え方や動きを確認したり、同意を求めたりする場合にも“吧”が使用される。

(22) 好吧，咱们现在就去。(いいですよ。早速行きましょう。)

(23) 行吧，明天我来。(いいですよ。明日来ましょう。)

(刘月华等 1983:245)

(22)の“好吧(いいですよ)”は今から「行く」という動きが妥当か否かを、(23)の“行吧(いいですよ)”は明日来るか否かを自分自身に確認するものである。

以上、「認識確認」の“吧”は、同じ認識を持つことが可能な聞き手に対して確認を行う作業を通し、命題内容への再確認を求めたり、同じ認識を持つよう、あるいは受け入れるように働きかけたりする目的で用いられると考えられる。「認識確認」の“吧”が有する確認の機能は、「推量確認」の“吧”から継承されたものであり、「認識確認」の“吧”は「推量確認」の“吧”からの拡張であるといえる。

2.2.3 二つの確認機能の相違点

本節では、形式面から「推量確認」と「認識確認」との相違を検討する方法として、諾否疑問文の“吗”との置き換え、“你知道吗／你知道～吧(あることを知っているでしょう)”の付加、推量副詞“一定(きっと)”との共起性を取り上げる。まず、説明の便宜上「推量確認」と「認識確認」の例を再掲する。

(24) 你是赵先生吧? (= (2))

(あなたは趙さんでしょう?)

(25) 我早跟你说过了吧。谁叫你不听我的。 (= (18))

(あなたにはとっくに言っているだろう。言うことを聞けと言ったのに。)

第一に、「推量確認」と「認識確認」の“吧”は、諾否疑問文の“吗”との置き換えが可能であるか否かにおいて異なる。

(26) 你是赵先生吗?

(27) *我早跟你说过了吗。

(26)では、命題内容の真偽を最終的に判断できるのは聞き手であった。そのため、話し手は“吗”を用い、命題内容の真偽を聞き手に問うことができる。一方(27)では、話し手、聞き手双方とも、命題内容に関する事実を把握している。そのため、“吗”を用い、聞き手に命題内容の真偽を問う必要がない。よって、(27)では“吗”の使用が不自然となる。

第二に、“你知道吗／你知道～吧(あることを知っているでしょう)”の付加が挙げられる。“你知道吗／你知道～吧(あることを知っているでしょう)”は、話し手が聞き手に当該命題内容に関して、同じ認識を有していることを喚起するために使用されられると考えられる。

(28) ?你是赵先生, 你知道吧?

(29) 我早跟你说过了, 你现在知道了吧。

(28)において、「趙さん本人」であるか否かは、聞き手自身しか判断できない。よって、話し手と聞き手は当該命題内容に関し、同じ認識を有していないといえる。そのため、(28)では“你知道吧（あることを知っているでしょう）”が用いられにくい。一方、(29)は(28)と異なり、話し手と聞き手双方が共に“我早跟你说过了（あなたにはとっくに言ってある）”という事実を把握している。この事実を基盤とし、話し手は聞き手側に「このことについて、私と同じ認識を持っているだろう」と確認することが可能となる。よって、(29)は“你知道～吧（あることを知っているでしょう）”を付加することができる。

第三には、推量副詞“一定（きっと）”との共起関係が挙げられる。

(30) 你一定是赵先生吧?

(31) ?我一定早跟你说过了吧。

(30)の「推量確認」の“吧”は事柄を推量的に捉えるものである。そのため、(30)は推量を表す副詞と共起しやすい。一方、(31)の“我早跟你说过了（あなたにはとっくに言ってある）”は、話し手にとって一つの事実である。(31)が不自然となるのは、事実である事柄が推量を表す副詞と共起しにくいからであると推測される。以上の三つの現象から、「推量確認」と「認識確認」の分類は統語的にも妥当であることが検証されたであろう。

2.3 「促し」の“吧”

2.2では、“吧”が聞き手を対象とし、自らの推量が正しいことを確認する「推量確認」機能から、命題内容に対し同じ認識を有するように働きかける「認識確認」機能へと拡張することを論じた。本節では、「認識確認」の“吧”が“吧”の三つ目の機能である「促し」の“吧”へと拡張するプロセスについて考察する。

第2節において、「促し」の“吧”は聞き手にある行動を実行させるよう働きかける際に用いられると述べた。

(32) 这里不要你，你去吧。

(ここはあなたを必要としていない。余所へ行きなさいよ。)

(33) 你安分些吧！ 何苦讨人厌。

(分相応にしなさいよ！ なぜ人に嫌がられることばかりするの。)

(吕叔湘 1990/2004:302)

話し手の立場から見ると、(32) は聞き手が余所へ行くべきなのに、その動きを実行しないままであること、(33) は聞き手が分相応にするべきなのに、なかなかそのようにしてくれない状況を示す。(32) (33) では、話し手は聞き手の動きが自分の期待（余所へ行くこと、分相応にすること）に添うように働きかけるために“吧”を用いると考えられる。本稿では“吧”の「促し」機能を次のように規定する。

(オ) 「促し」の“吧”の機能：

話し手がある事態が実現することに対して強く期待することを表す。

では、なぜ「促し」の“吧”には聞き手の行動に対して強く期待するという意味が含意されるのか。それは「促し」の“吧”の使用条件と関わっている。(32) (33) の“吧”はある特定の状況の下で使用されている。(32) では、聞き手がその場に必要とされていない状況、(33) では、聞き手が人に嫌がられている状況を、話し手と聞き手が共に理解している。即ち、話し手と聞き手は共にそれぞれの発話状況に対し、同様の理解を有しているといえる。ここで、第1節で挙げた例を再掲する。

(34) (いきなり聞き手に命じる場合)

a. 你过来！（来なさい！）

b. ？你过来吧！（来なさいよ！）(=(4))

(34) の状況では、“吧”を伴った(34b) は不自然であるのに対し、(35) のような発話状況であれば、“吧”は使用可能となる。

(35) 男：“(略) 你在哪儿？”

女：“我在家里，没什么事，可能是最近没休息好，所以觉得特别累，睡一觉就好了。”

男：“你看这样行不？ 一会儿，我陪你去一趟医院。如果医生说没事，你就在家休息。我也能放心。”

女：“那好吧！ 我在家，你过来吧！”（潇湘）

（男：「(略) 君はどこ？」

女：「家にいるわ。大丈夫よ。たぶん最近ゆっくり休んでいないから、すごく疲れを感じているの。一晚寝ていたら良くなるわ。」

男：「ねえ、こういうのはどうかな？ もう少ししたら、僕が病院に連れていくよ。もしお医者さんが大丈夫って言ったら、家で休んでもいいし。そのほうが僕も安心できる。」

女：「そう、分かったわ。家にいるから、来ていいわ！」）

(35) は女が男の提案を聞いてから、男に許可を出す場合である。ここで、女の“你过来吧（来ていいわ）”という発話は男の提案（点線部分）を理解した上で出されたものである。そして、男側は自分が出した提案について、女側も理解しているだろうと考えている。つまり、(35) では男女双方がその発話状況に関して同様の理解を有しているのである。

次の(36) (37) も同様の解釈ができる。(36) はチケット売り場で係員にチケットを求める状況である。

(36) （一般的にチケットを求める場合）

a. 给我一张门票。（チケットを一枚ください。）

b. ？给我一张门票吧。（チケットを一枚くださいよ。）（=(5)）

“吧”の使用が可能となる状況は次の(37) である。

(37) （ある特定のチケットを入手する場合）

（略）我也知道一票难求，可是我打心底真的超想见到付辛博的，姐姐就给我一次机会好不好，就这一次，（略）求求你赐给我一张门票吧！

（チケットが入手にくいことは分かっています。でも、心から本当に付辛博に会いたくて堪らないのです。お姉さん、一回チャンスを下さいませんか。この一度だけでも。（略）お願いします。どうかチケットを一枚譲って下さいよ！）（=(7)）

(37)の文脈から、話し手は自分がどれだけチケットを手に入れたいと思っているかを相手(お姉さん)に分からせようとしていることが窺える。そこから、相手に乞う前に、話し手の気持ちは相手側も理解していることが推察される。話し手は相手側とこのような共通の理解を持つ状況に基づき、“吧”を用いて“求求你赐给我一张门票吧!(どうかチケットを一枚譲って下さいよ!)”と発話したのである。以上の例に基づき、「促し」の“吧”の使用条件を(カ)のように規定する。

(カ)「共通理解」:

話し手と聞き手双方が、当該発話状況に対して、共通の理解を持っていること。

談話場面において、「共通理解」という使用条件が整えば、「促し」の“吧”の使用が成り立つと考えられる((35)(37))。逆に、「共通理解」が整わなければ、「促し」の“吧”は使用不可能となる。(34)(36)の発話状況では、話し手と聞き手との間に共通する理解が見当たらないため、「促し」の“吧”の使用は不自然となる。

「共通理解」の妥当性に関し、もう一つ「勧誘」の例を挙げて検証する。(38)の状況設定は、これまで聞き手を昼食に誘ったことのない話し手が、いきなり聞き手を誘おうとする場合である。

(38) (いきなり誘う場合)

- a. 我们去吃午饭, 好不好? (お昼を食べに行かない?)
- b. ?我们去吃午饭吧。(お昼を食べに行こうか。)(作例)

(38)は突然の誘いの場面であるため、話し手と聞き手双方の共通理解を確立する発話状況すら存在していない。よって、(38b)は不自然となる。もし、(39)のように話し手と聞き手の「共通理解」が満たされる状況を設定すれば、“吧”は使用可能となる。

(39) (いつも一緒にお昼を食べに行っている仲間を誘う場合)

我们去吃午饭吧。(お昼を食べに行こうか。)(作例)

(39)では、話し手と聞き手両方が「いつも一緒にお昼を食べに行っている」という状況を理解している。話し手はこの状況に基づき「今日も一緒に食べに行くだらう」と考え、聞き手を誘ったといえる。「共通理解」の存在があるからこそ、聞き手に対して、自分の期待に添うように強く期待することができると考えられる。

「共通理解」という観点で“吧”がある命令文とない命令文を考えると、次のように解釈することができる。

- (40) a. 你过来！（来なさい！）
b. 我弄好了，你过来吧！（終わったので、来ていいよ！）

(a) は単に相手に来ることを命令するものである。相手が命令通りに来るかどうかについて、話し手が全く予想を立てていないといえる。一方、(b) では、“吧”が発せられる前に、話し手が聞き手と“我弄好了（終わったので）”という発話状況を共有していることが分かる。そのため、話し手は「用事が終わったことを聞き手に伝えたので、聞き手が言われる通りに来るだろう」という予想を立てている。ここで話し手と聞き手が共有している発話状況の“我弄好了（終わったので）”はまさに本稿で論じる「共通理解」のことである。相手と共有する理解を前提にした上で発話するため、相手の行動に対して強く期待することが可能であると考えられる。

2.3の冒頭で、「促し」の“吧”が「認識確認」の“吧”から拡張されたものであると述べた。「共通理解」はそれを証明する一つの根拠にもなる。2.2.2で既述したように、「認識確認」の“吧”は、当該命題に関する認識が聞き手にとっても認識可能であると判断した上で、確認の作業を行ったものである。「促し」の“吧”も、発話状況に関し、聞き手側が共通の理解を持つことが可能であると判断した上で用いられる。話し手が発話する際に、聞き手と何かを共有していることが、「認識確認」の“吧”と「促し」の“吧”が使用される際の重要な前提である。そのため、両者は類似しているといえる。「共通理解」は「認識確認」の“吧”から継承されたものだと考えられる。

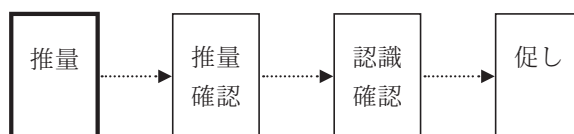
さらに、もう一つの根拠として、「認識確認」の“吧”における確認機能は「促し」の“吧”にも見られる。「認識確認」の“吧”では、確認作業として、当該命題内容を聞き手に持ち掛けることによって、聞き手にも事柄の認定を定める余地が生じる。この「推量確認」から受け継がれた「確認」の要素が、「認識確認」の“吧”が「促し」の“吧”へ拡張していく際にも、受け継がれたと考えられる。

例えば、(39)の“我们去吃午饭吧（お昼を食べに行こうか）”では、話し手はいつも一緒に食事に行っているという共通理解に基づき、聞き手を食事に行くよう促すと同時に、聞き手に「行くだろう？」と確認をしている。つまり、(39)のような“吧”には、話し手の勧誘行動の裏に聞き手への確認意図が含意されているのである。そのため、その勧誘行動は強引に押し付ける類のものではなく、聞き手の意思を確認し、尊重した形での勧誘となる。このことから、「促し」の“吧”には場合によって語気緩和の効果が読み取れるのである。この語気緩和の効果

は、確認機能を帯びた“吧”から由来していると考えられる。よって、「促し」の“吧”に含意される確認機能は「認識確認」の“吧”から継承されたものであるといえる。

以上で述べた二つの根拠から、「促し」の“吧”は「認識確認」の“吧”からの拡張であると考えられる。両者の関連性を明らかにすることによって、「促し」の“吧”の使用条件が「共通理解」である理由と、従来指摘されてきた命令文における“吧”の語気緩和効果の由来についても明らかにすることができた。第2節での考察から、“吧”の機能拡張のプロセスを次のように示すことができる。太線で囲んだノードはプロトタイプの機能を表し、破線の矢印は拡張関係を示す。

図2.2 “吧”の機能的拡張のプロセス



“吧”の機能はプロトタイプの機能の「推量」から「推量確認」へ拡張し、続いて「認識確認」へと拡張して、最終的に「促し」になるというように一種の連続体を形成している。

3. “吧”のスキーマ関係

本節では、“吧”の複数の機能における相互関係をさらに明確に表すため、各機能とそれらに共通する上位の抽象的概念—スキーマ¹⁷⁾との関係について議論する。

まず、「推量」の“吧”と「推量確認」の“吧”との意味関係について考える。

(41) 「推量」 : 明天下雨吧。(=(1))

(明日は雨だろう)

(42) 「推量確認」: 你是赵先生吧? (=(2))

(あなたは趙さんでしょう?)

(41)では、話し手は“明天下雨（明日は雨）”という事態が真である可能性が高いと期待している。(42)は“你是赵先生（あなたは趙さん）”という話し手自らの推量を聞き手に確認している例である。この場合、話し手は、聞き手への確認を通じて、“你是赵先生（あなたは趙さん）”という自らの推量が正しい方向に導かれることを期待している。

つまり、話し手が期待しているのは、(41)では、“明天下雨（明日は雨）”という事態が起ること、(42)では、自らの推量（“你是赵先生（あなたは趙さん）”）が聞き手により正しい

方向に導かれるという事態が起こることである。このことから、「推量」の“吧”と「推量確認」の“吧”両者の共通点として、「事態が起こる蓋然性が高い」というスキーマが抽出できる。また、前者は「推量」という要素を含むのに対し、後者は「確認」という要素を含み、明らかに異なる面もある。つまり、両者は相違点もあるが、共通点もあるということである。

「推量」の“吧”と「推量確認」の“吧”には共通点があるため、両者を明確に弁別できない場合がある。

(43) 「推量」の“吧”

甲：明天天气怎么样？（明日の天気はどうですか）

乙：明天下雨吧。（明日は雨だろう）（＝(1)）

例えば、(43) では、甲が明日の天気について全く知らない場合、乙の発話の“明天下雨吧”の“吧”が「推量」と解釈される。しかし、(43) の“吧”は「推量確認」と解釈される場合もある。

(44) 「推量確認」の“吧”

（甲が天気予報士である場合）

乙：明天下雨吧？（明日は雨だろう？）

甲：而且是大雷雨。（しかも大雷雨だよ。）

(44) では、天気予報士の甲は明日の天気について、乙より詳しく知っているはずである。この場合、乙の発話の“明天下雨吧”の“吧”は「推量確認」として解釈されやすい。このことから、“吧”の機能が「推量」であるか、「推量確認」であるかを認定するには、その談話の場における状況が関わってくると考えられる。

次に、「推量確認」の“吧”と「認識確認」の“吧”との意味関係を考えてみたい。

(45) 「推量確認」：你是赵先生吧？（＝(2)）

（あなたは趙さんでしょう？）

(46) 「認識確認」：我早跟你说过了吧。谁叫你不听我的。（＝(18)）

（あなたにはとっくに言ってあるだろう。言うことを聞けと言ったのに。）

(46) では、聞き手側に対して、その事柄について、自分と同様の認識（“我早跟你说过了（あなたにはとっくに言ってある）”）を有することを話し手は強く期待している。即ち、話し手の

期待とは、自分と同様の認識を持つという事態が起こることである。このことから、「認識確認」の“吧”にも「事態が起こる蓋然性が高い」という意味が存在すると考えられ、「認識確認」の“吧”と「推量確認」の“吧”のスキーマとして、「事態が起こる蓋然性が高い」という意味が抽出できる。一方、「推量確認」の“吧”には「推量」という要素があるのに対し、「認識確認」の“吧”には「認識」という要素が存在する。両者には相違点も存在し、完全に同じものではなく、類似の関係にあることが確認できる。

また、類似の関係にあるということは、「推量確認」の“吧”と「認識確認」の“吧”を明確に区別できないことをも示唆していると考えられる

(47) 「推量確認」の“吧”

(明日乙が行くかどうか不確かな場合)

甲：明天你去吧？(明日行くでしょう？)

乙：去啊。(行くよ。)(作例)

(47)の“吧”は「あなたは行くでしょう」という推量を聞き手に確認する例である。この場合、“吧”の機能は「推量確認」に属すると認定することができる。しかし、(47)の“吧”は「認識確認」としても解釈できる。

(48) 「認識確認」の“吧”

(明日乙が行くことを確実に知っている場合)

甲：明天你去吧，别迟到啊。(明日行くでしょう、遅刻しないでね。)

乙：知道了。(分かった。)(作例)

(48)では、「乙が行く」ことは甲にとって既に確実な事柄である。甲が確認しようとしているのは、乙も自分と同様の認識を持っているかどうかということである。このことから、(48)の“吧”の機能は「認識確認」と解釈される。

最後に、「認識確認」の“吧”と「促し」の“吧”の意味関係について考える。本来ならば「促し」の“吧”は談話場面においては、相手に対して自分の期待に添うように働きかけるためのもので、その性質は「推量」、「推量確認」、「認識確認」と異なるはずである。そのため、「促し」の“吧”は「事態が起こる蓋然性が高い」というスキーマの具現化として捉えることが難しい。しかし、「促し」の“吧”は“吧”の用法の一つとして既に定着しており、“吧”の他の機能と必ず何らかの関連性があると考えられる。

既に2.3で論じたように、「促し」の“吧”は「共通理解」という前提で発話されたものであ

る。話し手は相手と共有する理解を前提にした上で発話するため、相手の行動に対して強く期待することができる。また、聞き手に対して、「言う通りに実行するだろう」と思い、自分の期待に添うように聞き手に働きかけることも可能となる。

(49) 「認識確認」：我早跟你说过了吧。谁叫你不听我的。(=(18))

(あなたにはとっくに言ってあるだろう。言うことを聞けと言ったのに。)

(50) 「促し」：我弄好了，你过来吧！(=(6))

(終わったので、来ていいよ！)

(50) では、聞き手との間に、“我弄好了 (終わったので)” という「共通理解」があるため、話し手は“你过来 (来ていい)” という事柄が聞き手によって実現される可能性が高いことを期待できるといえる。つまり、ある事柄が実現される可能性が高いことは、その事柄が起こる可能性が高いとも言い換えられる。このような観点から考えると、「促し」の“吧”にも「事態が起こる蓋然性が高い」という意味が存在し、「認識確認」の“吧”との共通点を見出せる。

また、「促し」の“吧”と「認識確認」の“吧”も共通点を持つため、両者を弁別しにくい場合がある。ここで、呂叔湘 1990/2004:309 の例を取り上げて説明する。

(51) 「認識確認」の“吧”

时候也不早了，咱们走吧？(呂叔湘 1990/2004:309)

(もう晚くなったから、行きましょうか？)

本稿の観点で解釈すると、(51) の“吧”には話し手が「その場を去る」という認識について、同じ認識を持つことが可能である聞き手にそれを受け入れてほしいと意図することが示される。(51) の“吧”の機能は「認識確認」に属するといえる。

一方、(51) の“吧”は「促し」としても解釈できる。

(52) 「促し」の“吧”

时候也不早了，咱们走吧！

(もう晚くなったから、行きましょうよ！)

(52) のように、文末に「！」を加えれば、話し手は聞き手に対してその場を去るよう促すために“吧”を用いていると解釈できる。

以上、「推量」の“吧”、「推量確認」の“吧”、「認識確認」の“吧”、さらに「促し」の“吧”はいずれもある事態の起こる確率に対し、断定はしないが、ほぼそうである可能性が高いことを表す、という点で共通している。以上の分析結果を図3.1のように図式化する。実線の矢印はスキーマ関係を表す。

図3.1 “吧”のカテゴリー

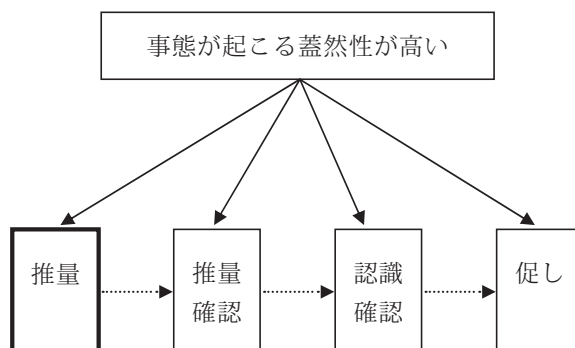


図3.1の“吧”のカテゴリーにおいて、「事態が起こる蓋然性が高い」という意味は「推量」の“吧”、「推量確認」の“吧”、「認識確認」の“吧”、「促し」の“吧”のスキーマである。

図3.1のように、“吧”の各機能が連続体をなしていることは、実際に“吧”の各機能が類似しており、明確に区別できないことをも示唆している。これについて、呂叔湘 1990/2004 は既に“吧”の「推量」、「確認要求」、「促し」といった三つの機能が相関していることを指摘している。呂叔湘 1990/2004:309 は「確認要求の語気は促しの語気と似ており、両者はともに動作と関わっているものである。一方、確認要求の語気は推量の語気と近似しており、両者はともに確定しているようで確定していない表現である。（“商量语气一方面和祈使语气相近，同是和行动有关；一方面又和测度语气相近，同是定而不定之辞。”）」と論じている。この指摘は本論文の主張の傍証となる。

4. まとめ

本稿では、“吧”の各機能間の拡張関係が「推量→推量確認→認識確認→促し」であることを明らかにした。また、従来論じられなかった「促し」の“吧”の使用条件の存在を指摘し、その使用条件を「共通理解（話し手と聞き手双方が、当該発話状況に対して、共通の理解を持っている）」と定義した。これを明確することによって、「認識確認」の“吧”と「促し」の“吧”との関連性が明らかになった。さらに、複雑に見られた“吧”の四つの機能から「事態が

起こる蓋然性が高い」という共通の意味を見出すことも可能となった。“吧”の各機能間の拡張関係とスキーマ関係を論じることによって、“吧”が形成するカテゴリー全体を統一的に捉えることが可能になった。なお、“吧”は文中に置かれることもあるが、文中の“吧”と本稿で論じた“吧”との関連性についての考察は今後の課題としたい。

注

- 1) 胡明扬 1981b、朱德熙 1982、吕叔湘 1990/2004、木村・森山 1992、荒川 1995、邵敬敏 1996、张谊生 2000、齐沪扬 2002、徐晶凝 2008 等。
- 2) 于康・张勤 2000:165。
- 3) 于康・张勤 2000:165。
- 4) 吕叔湘 1990/2004、邵敬敏 1996、齐沪扬 2002 等は、“吧”の意味・機能を主に「推量」、「確認要求」、「命令」の三類に区別している。
- 5) 于康・张勤 2000:165。
- 6) 卢英顺 2007:80 も同様の指摘をしている。
- 7) 吕叔湘 1990/2004、邵敬敏 1996、齐沪扬 2002 等。
- 8) いわゆる従来議論されている「命令」である。
- 9) この現象については 2.2 と 2.3 で詳しい議論を行う。
- 10) 一般的に用法上の制約が比較的少ないものはプロトタイプの機能として認定されやすい。それに対して、用法上の制約が相対的に多いものは非プロトタイプの機能（拡張機能）として認定されやすい。詳しくは、Taylor1995 を参照。
- 11) 木村・森山 1992 は当該の“吧”を「同意の促し」もしくは「確認の要求」と呼んでいるが、ここでは統一的に「確認要求」と呼ぶ。
- 12) ①について、木村・森山 1992:30 は「情報内容への接近度が話し手より聞き手の方に高く、内容に対する話し手の確信の度合いが相対的に低い状況」と説明している。
- 13) 原文（木村・森山 1992:30）における例文を全て掲載する。
 甲：我没带手表。你有吗？
 （私腕時計をしていないのですが、あなたおもちですか？）
 乙：我有。（もっていますよ。）
 甲：已经过了十点了吧。（もう十時過ぎたでしょう。）
- 14) 本稿での、“吧”の二つの確認要求機能に関する説明は三宅知宏 1996 の研究成果に負うところが大きい。
- 15) 従来から「推量確認」の“吧”は「疑問語気詞」であるか否かに関して議論がなされている。「推量確認」の“吧”を「疑問語気詞」として認定するものには、陆俭明 1984 等が挙げられる。陆俭明 1984:336 は、“吧”は「疑問を表す語気詞と疑問を表さない語気詞の中間にあるものである（“它介乎疑问语气词和非

疑問語気詞之間”）」と述べ、文のタイプ（疑問文であるか、陳述文であるか）によって、その疑問の性質が強まったり、弱まったりするものであると主張している。

それに対して、“吧”を「疑問語気詞」とは見做さないものには、胡明扬 1981b 等がある。胡明扬 1981b:416 は「疑問の語気は疑問文そのものから来ているものであり、“吧”と無関係である（“疑問語気是由疑問語調决定的，和‘吧’无关”）」と論じている。本稿は胡明扬 1981b の論点を支持し、文末語気助詞“吧”は疑問語気詞ではないと考える。それは疑問文における“～吧？”を陳述文（“～吧。”）に変えると、疑問の語気がなくなることからも分かる。“吧”そのものに疑問の語気があるのだとすれば、陳述文の“～吧。”に変えても疑問の語気が依然として存在しているはずである。しかし、実際にはそうではない。したがって、“吧”は疑問の語気とは関係のないものであると考えられる。

16) この“吧”は吕叔湘 1990/2004、木村・森山 1992、邵敬敏 1996 で指摘される「同意を求める」“吧”に相当すると考えられる。

17) スキーマとはカテゴリーのすべてのメンバーあるいは一部のメンバーに共通する抽象的な意味を表す。これについては、Langacker 1987 を参照。

参考文献

- 荒川清秀 1995 「中国語の状態動詞」『語学研究大会論集』3，大東文化大学語学教育研究所
于康・張勤編 2000 『中国語言語学情報シリーズ1 語気詞と語気』好文出版。
王志英 1999 「中国語の語気助詞“吧”の伝達機能」『中国語研究』41，pp.8-17。
木村英樹・森山卓郎 1992 「聞き手情報配慮と文末形式—日中両語を対照して—」大河内康憲編『日本語と中国語の対照研究論文集（下）』くろしお出版
呉紅哲 2002 「『ダロウ』と『吧（ba）』の確認要求用法の比較」『岡山大学大学院文化科学研究科紀要第13号』，pp.256-244。
黄琬婷 2009 「中国語の語気助詞“吧”に関する一考察—確認要求機能を中心に—」『言語文化学』Vol.18，大阪大学言語文化学会，pp.29-40。
三宅知宏 1996 「日本語の確認要求的表現の諸相」『日本語教育』89，日本語教育学会，pp.111-122。

北京大学中文系 1955、1957 级语言班编 1996 《现代汉语虚词例释》商务印书馆
贺阳 1992 〈试论汉语书面语的语气系统〉《中国人民大学学报》5，pp.59-66。
胡明扬 1981a 〈北京话的语气助词和叹词（上）〉《中国语文》5，商务印书馆，pp.347-350。
胡明扬 1981b 〈北京话的语气助词和叹词（下）〉《中国语文》6，商务印书馆，pp.416-423。
刘月华・潘文娉・故韡著 1983 《实用现代汉语语法》外语教学与研究出版社
陆俭明 1984 〈关于现代汉语里的疑问语气词〉《中国语文》5，商务印书馆
卢英顺 2007 〈“吧”的语法意义再探〉《世界汉语教学》3，北京语言学院出版，pp.79-85。
吕叔湘 1990/2004 《吕叔湘文集 第一卷 中国文法要略》商务印书馆
吕叔湘主编 1999 《现代汉语八百词》（增订本）商务印书馆

- 齐沪扬 2002 《语气词与语气系统》 安徽教育出版社
邵敬敏 1996 《现代汉语疑问句研究》 华东师范大学出版社
徐晶凝 2008 〈语气助词“吧”的情态解释〉《现代汉语话语情态研究》 昆仑出版社
张谊生 2000 《现代汉语虚词》 华东师范大学出版社
朱德熙 1982 《语法讲义》 商务印书馆

Langacker, Ronald W. 1987. Foundations of Cognitive Grammar. Volume I: Theoretical Prerequisites.

Stanford: Stanford University Press.

Taylor, J. R. 1995. Linguistic categorization: prototypes in linguistic theory. Oxford University Press.

用例出典

- (CCL)：北京大学汉语语言学研究现代汉语语料库检索系统。
(中日)：『中日対訳コーパス』2003 北京日本学研究中心出版。
(中文网)：MTV 中文网 <http://www.mtvchina.com/home/>
(潇湘)：潇湘书院 <http://read.xxsy.net/>
(作例) で明記しているものは筆者の作った例である。

“The Function of *mak* is *mak* Changing *mak*”: An Analysis of Korean Adverb *mak* as a Discourse Marker

KIM, Angela A-Jeoung

Abstract

This paper presents an analysis of the Korean adverb *mak* using conversational data. Traditional grammar books ascribe to the adverb *mak* two different usages. One is as a temporal adverb, meaning ‘just now, just then’. The other *mak* is an abbreviated form of the degree/manner adverb *makwu*, meaning variously ‘hard, much, carelessly, blindly’. As an adverb *mak* can be used to modify either the whole sentence or the verb. However, a closer examination of casual conversations between friends shows that *mak* plays roles not previously described in traditional grammar books, and functions in ways that have not been noted; it frequently occurs at the end of an utterance, and has the function of introducing/ending quotes. In this paper I propose that these uses of *mak* can be accounted for if it is described as a discourse marker which expresses the speaker’s emotions and attitude. By employing *mak* the speaker achieves the interactional goal of heightening the involvement of the interlocutor, which ultimately contributes to the dynamics of face-to-face interaction.

1. Introduction

One of the characteristics of spoken conversation is the use of linguistic markers that are often referred to as discourse markers (pragmatic markers, pragmatic particles, discourse particles, etc.). Among the many functions of these markers that have been reported is to express the speaker’s emotions or attitude. Much attention has been paid to markers in English such as *you know*, *like*, *just*, *so*, *basically* and *really* (Östman 1981; Romaine and Lange 1991; Jucker and Smith 1998; Tagliamonte 2005a, 2005b; Butler 2008; Ito and Tagliamonte 2005, *inter alia*), to name a few, categorised under various terms such as discourse markers, pragmatic markers/particles, intensifiers, and interjections. Some Korean

discourse markers such as *ca*, *inca*, and *mvusun* (Im 1996; Im 2005; Y-C Kim 2008; M-H Kim 2006 *inter alia*) have been given attention in the literature. However, there are only a small number of studies (Choi 2005; J-A Ahn 2008; J-H Ahn 2009; Y-C Kim 2010; M. Kim 2011) which discuss *mak* in Korean as a discourse marker. Fox Tree and Schrock (2002) note that some of the aforementioned markers have often been regarded in the past as stigmatized hesitation markers or hedges. However, studies such as Tagliamonte (2005b) show that “these features are not haphazard, random or indiscriminate. Instead, their patterns of use are quite circumscribed and linguistically defined” (Tagliamonte 2005b:1896). In this paper, I will demonstrate that *mak* in Korean is used to achieve a specific goal within verbal interaction.

The entries of *mak* found in Korean-Korean dictionaries, Korean-English dictionaries, and traditional Korean grammar books, as well as Korean grammar books and textbooks for learners of Korean all indicate that *mak* is an adverb. In these materials there are at least two entries of *mak* with different meanings ascribed to them.¹⁾ The first is that *mak* is used as a temporal adverb to mean ‘just; just then; just right at the moment’, which is exemplified by the following:

- (1)²⁾ *kyengki ka mak sicakhayss e yo.*
 game Sub **mak** begin.Lk.Past Ie Pol
 ‘The race has **just** begun’

(Lukoff 1982:173, abbreviation modified, emphasis added)

The second type of *mak* is recognised as an abbreviated form of the adverb *makwu*, meaning ‘carelessly, at random’ (Martin 1992:681; Lukoff 1982:167), ‘hard, much’ (Martin 1992:681; Minjung Essence K-E dic. 1993:568), ‘without discretion’ (Minjung Essence K-E dic. 1993:568), or ‘blindly’ (Minjung Essence K-E dic. 1993:568). An example of this second usage of *mak* is presented below:

- (2) *kukey eti maumtaylo toye ya ci yo. pappumyen*
 that.Sub where as intended become.Ie Com Pol busy.Cd
kwulmko ip ey macnun umsik i issumyen mak
 skip meal.Cn mouth for suit.Cn food Sub exist.Cd **mak**
mekkey toyese yo.
 eat.Cn become.Caus Pol

(Yonsei Korean Textbook 2003:89)

'That's not easy to do, I tend to not eat anything when I am busy but eat **much/ blindly** when there is something I like' (My translation)

As mentioned above, *mak* in (1) is a temporal adverb while *mak* in (2) is an adverb of manner which is an abbreviated form of *makwu*. *Mak* in (2), therefore, should be exchangeable with *makwu* to convey the same meaning as the original as shown in (3) below:

- (3) ((omitted)) pappumyen kwulmko ip ey macnun umsik i
 busy.Cd skip meal.Cn mouth for suit.Cn food Sub

→ issumyen **makwu** mekkey toyese yo.
exist.Cd **makwu** eat.Cn become.Caus Pol

‘...I tend to not eat anything when I am busy but eat **much/blindly** when there is something I like’ (My translation)

Unsurprisingly it is a perfectly proper utterance, preserving the same meaning as the original in (2). However, it is interesting to note that among the 180 minutes of conversation data, *makwu* is not found at all, even when the context allows the interpretation of *mak* to be similar to that of (2). In the data, there are some cases of *mak* which can be replaced with *makwu* without any change of meaning, but there are other cases where the meaning seems to become odd when *mak* is interpreted in the sense observed in (2) and (3). What is also interesting is that there is only a single occurrence of *mak* in the sense used in (1) within the data, as a temporal adverb meaning ‘just now, just then’.

2. Previous studies

In discussing discourse markers as a whole, Jeon (2002:125-126) mentions that *mak* can occur at the beginning and in the middle as well as at the end of an intonation unit, and also that *mak* indicates the speaker's negative attitude about the topic. Choi (2005) has described *mak* as a discourse marker and insightfully pointed out its various functions. According to Choi *mak* has the following six functions: (1) semantically connecting previous and preceding utterances; (2) marking foreground and background; (3) omission of the otherwise repeated predicate; (4) keeping the floor (functioning in the similar way as fillers); (5) expressing the speaker's psychological attitude; and (6) listing. Choi provides detailed explanations of (1), listing the cases of *mak* + quotation verb (*ilehtha*, *kulehtha*, *celehtha*), inflectional endings

(*-ko, -a kaciko*) + *mak*, clarifying the previous utterance, *kuliko, kulaese, kulenikka* + *mak*, and supplementing the previous utterance (omission of the known predicate). With respect to (2), Choi (2005:31-32) shows “<background: old information> + *mak* + <foreground: new information>” and notes that the function of *mak* here is to emphasize or focus on the new information. With respect to (5), Choi adds that the attitude expressed is often a negative, and the negative meaning originated from the original meaning of *mak* as an adverb.

While Choi (2005:49) specifically notes that the speaker’s attitude is not limited to negative expression, J-A Ahn (2008) reports that indicating a negative attitude of the speaker is a unique function of *mak*. J-A Ahn (2008) observes that in a context where *mak* is used more than once in an utterance and at least one usage is as an adverb of manner, the negative meaning intensifies. Ahn posits that the negative meaning also intensifies when *mak* is used together with other discourse markers. However, similar to Choi (2005), Ahn lists the other functions of : keeping the floor, and indicating the boundary between new and old information. Similarly, J-H Ahn (2009) summarises the functions of *mak* as expressing the speaker’s negative manner on topics, keeping the floor, and gathering attention. In a similar fashion, Y-C Kim (2010) discusses *mak* as serving to mark a boundary of utterances, providing supplementary information, gathering attention, and gathering time (by functioning as a filler). M. Kim (2011) discusses *mak* as a truncator, as a marker of affective stance and propositional attitude.

Notwithstanding the insightfulness of the studies outlined above, I will add that *mak* introduces direct quotes without quotative verbs, and sometimes used also to end a quote.³⁾ Through the analysis I will demonstrate that the fundamental function of *mak* as a discourse marker is to express the speaker’s emotions and attitude (not necessarily always negative). By so doing, the speaker achieves the interactional goal of heightening the involvement of the interlocutor, and ultimately contributes to the dynamics of face-to-face interaction.

3. Data, method, and background

The data used for this study consists of approximately 180 minutes of audio-taped face-to-face conversation by native speakers (both male and female) in their 20s at the time of recording. The data was collected by the author in Seoul in December 2001 and January 2002, and in Canberra in November 2002 and January 2003. Within the 180 minutes of data *mak* occurred 206 times.

For an analytical purpose, I have classified *mak* into four categories. Table 1 summarises

the number of occurrences in each category. The categories are as following:

- (Category I) Cases where a verb or an adverb that *mak* seems to modify can be clearly identified
- (Category II) *mak* as a temporal adverb
- (Category III) Cases where there is uncertain hearing which made it difficult to analyse *mak*
- (Category IV)⁴⁾ Cases of *mak* which do not belong to the above categories

Category	Number of occurrence of <i>mak</i>	Percentage
I	126	61.16
II	1	0.49
III	12	5.83
IV	67	32.52
Total	206	100

Table 1 Number of occurrences of *mak* in the classified categories

The analysis of *mak* in the current paper focused on the 67 cases of *mak* from category IV. This is because the occurrences of *mak* in category I are instances of *mak* which modify either a sentence or phrase that an adverb is expected to modify. I therefore regard those 126 cases as the traditional use of *mak* (in the literature, it is the usage of *makwu*). Similarly the single occurrence in category II is also *mak* behaving as it should, and what it is modifying can be clearly identified, but this time as a temporal adverb. It was inevitable to exclude the 12 cases of *mak* in category III since uncertain hearing of words/phrases before or after the occurrence of *mak* made it difficult to analyse the function of *mak*. Uncertain hearings were mainly due to overlapped talk of the speakers, laughing while talking, background or other noise. Therefore, the analysis focuses on the remaining 67 cases of *mak* in category IV which are not the traditional use of *mak* either semantically or syntactically. Based upon the existence of a *mak* which functions more than merely as an adverb, I will regard *mak* in this paper as a discourse marker that is currently undergoing grammaticalization.

3.1 Grammaticalization and discourse markers

I have not come across any references which explicitly state that *mak* is a spoken form of *makwu*. Nor have I come across historical data that noted when *mak* began to be used as something other than a temporal adverb, or as an abbreviation of the adverb *makwu*, and indicated either manner or degree. This may be due to the fact that its development has roots in spoken language rather than in written. However, the fact that there are many occurrences of *mak* in the conversation data yet not a single occurrence of *makwu*, while semantically some of those *maks* could have been replaced by *makwu*, implicitly shows that *mak* may be a conversational form of *makwu*. Also, the fact that *mak* is used frequently while *makwu* has not been found in the data could be regarded as implying the grammaticalization of *mak*. Eriksson (1995:31) quotes Heine and Reh (1984:21) that “one phenomenon that often seems to affect a morpheme undergoing grammaticalization, is reduction of the form: ‘After having undergone cliticization and/or affixation polysyllabic morphemes tend to be reduced to monosyllabics’”. ‘Grammaticalization’ in the current study is understood as the phenomenon of a lexical item acquiring a “new status as grammatical, morpho-syntactic forms, and in the process come to code relations that either were not coded before or were coded differently” (Traugott and König 1991:189). With respect to *mak*, the evidence of grammaticalization seems to be found in its change from its origin as an adverb to becoming a marker that expresses non-referential meaning (i.e. more expressive) as a conversational marker. *Mak* in category I still retains its original meanings and functions as an adverb, whereas instances of *mak* in IV do not. This means that both meanings and functions coexist. Therefore *mak* is considered as being in the earlier stage of grammaticalization.⁵⁾ Although *mak* is undergoing the process of grammaticalization, it is clear from its function (i.e. Categories I and II) that *mak* has not yet reached the stage of ‘semantic bleaching’, which is said to occur in the later stage of the grammaticalization process (Traugott and König 1991:190). As will be shown in the analysis *mak* has acquired a new function as a discourse marker, indicating the speaker’s emotions and attitude, in addition to its meaning and function as an adverb. I will show that it is used as highlighter, or as a quotation maker in a conversation.

Considering *mak* as a discourse marker with the function of expressing the speaker’s emotions and attitude coincides with the path of grammaticalization often observed in other markers in Korean. For example, there is a frequently observed grammaticalization path with Korean grammatical particles such as *-canh*, *-nikka*, *-nuntey*, and *-ketun* (Kawanishi and S. Sohn 1993; A. Kim 2005; K-Y Kim and Suh 1994; S. Sohn 1993, 2003; Y. Park 1999; M. Park

and S. Sohn 2002 *inter alia*). All of these markers have been said to have acquired subjective meaning and function as a result of grammaticalization. In addition, it is evident that a Korean adverb *inca* (Im 1996) has become a discourse marker. Therefore regarding *mak* as a discourse marker that has acquired a subjective meaning can be said to follow a similar path of grammaticalization with other markers existing in Korean.

In a discussion of what discourse markers are, Brinton (1996:33-35), who calls them pragmatic markers, provides a list of characteristics of the markers.⁶⁾ Among those, *mak* satisfies characteristics such as 1) it is short and phonologically reduced; 2) the use is optional; 3) it has little or no propositional meaning; 4) it is multifunctional, operating on several linguistic levels simultaneously; 5) it is a feature of oral rather than written discourse and is associated with informality; 6) it appears with high frequency. Östman (1981:6, emphasis in the original) states that “pragmatic particles IMPLICITLY anchor an utterance to a situation. They implicitly convey the speaker’s attitudes and emotions.” Elsewhere he claims that an important function of these markers is “interaction-signalling; and yet another would be attitude/involvement signalling” (Östman 1995:99). Indeed, *mak* has such functions, and therefore it is deemed reasonable to examine *mak* as a discourse marker that has a function of expressing the speaker’s emotions and attitude, by indicating his/her own involvement, and thus making a contribution to the interaction by inviting the interlocutor’s involvement.

3.2 Evidence from other languages and markers with similar functions

The tendency related to the change of the use of *mak* in Korean I have mentioned does not seem to be idiosyncratic to Korean. There are similar markers in other languages which have developed as markers that express meanings beyond their dictionary definitions. The common characteristic found in these markers is that they are used frequently in spoken language rather than written. Also the phenomenon of a marker becoming a conversational marker that reinforces the interlocutor’s involvement, highlights the important information for the purpose of drawing the interlocutor’s exclusive attention to the marked element, and also functioning as a quotation marker, can be witnessed in *you know* (Jucker and Smith 1998), *be+like* (Ferrara and Bell 1995), and *just* (Erman 1997) in English. In addition to the studies that examine markers with such characteristics in English there is evidence that markers with these functions also exist in other languages. One such example is *bara/ba* (Erman and Kotsinas 1993; Eriksson 1995) in Swedish which functions in the similar manner to English *just*, foregrounding central events and introducing quotes (Eriksson 1995). Further, with

respect to the function of *like* as a quotative marker, Schorup (1985: 43-46) notes that there are five languages such as Tok Pisin, Buang, Sanskrit, Lahu, and Hittite that have a device serving a similar function as English *like*. Further, the existence of similar markers include *so* in German which is reported as similar to *like* with respect to its quotative function and grammaticalization (Golato 2000). Also Japanese *nan(i)* is another marker having a similar expressive function to some extent (Maynard 2000:1234).

Among those markers mentioned above that have similar functions with *mak*, English *be+like*, *you know* and Swedish *ba* are the markers with which *mak* exhibits most similarities. As I will show in the analysis, *mak* is used at the beginning or at the end of a quote. In the data *mak* is also frequently found to be used at the end of an utterance, or sprinkled in the middle of utterances. *You know* and *ba*, according to Erman and Kotsinas (1993:90) “connect reported speech to the rest of utterance. Generally the marker precedes the quotation, functioning almost as a colon, but quite often *ba* and to some extent *you know* is placed at the end of the quotation as well, signaling ‘end of quotation’.” A similar tendency was observed with *mak*. For the utterance final occurrences which do not co-occur with quotes, Erman and Kotsinas’ (1993:90) claim that “*ba*, and to a certain extent *you know*, in clause-final position seem to have a function very similar to full stops or exclamation marks in written text” also seems to apply to *mak*. The occurrences of *mak* in the middle of utterances, can be explained as “the speaker uses the discourse marker to convey emphasis, where the marker functions as a ‘highlighter’ of certain elements in the discourse, with the marker either preceding the emphatic element or following it” (Erman and Kotsinas 1993:82) and in their emphasising function, these markers are used “to draw the hearer’s attention to a certain element in the discourse” (Erman and Kotsinas 1993:83). Similar to these markers, *mak* shows a tendency to be used with quotes, both direct and indirect, and also is found to be employed to highlight the important element in the story. For a function of *ba*, Eriksson (1995:37) asserts that it “is to indicate that the narrator thinks the utterance is in some way remarkable and at the same time it expresses his/her emotional attitude (approval and disapproval respectively) towards the utterance.” According to Eriksson (1995:39) *ba* in the story telling is “used by the narrator to express his/her emotional attitude (negative or positive) towards the utterance that is rendered in the quotation” and it is used “to introduce utterances that in themselves are expressions of the emotional attitude of the *dramatis personae* towards other events in the story” (Eriksson 1995:39). Eriksson (1995:39) continues that “by showing their emotional attitude towards these events and actions in the story, the narrator communicates to the

listener that these are important in the story and are part of its point.” Erman and Kotsinas (1993:90) also espouse the function of *ba* as the speaker’s signal to the interlocutor of the important constituents of the story, and adds that English *you know* also has such a function. As the analysis will show, *mak* in Korean shows a striking similarity with the Swedish *ba* and English *you know* in this regard, and with the English *be+like* with respect to its quotative function (Ferrara and Bell (1995)).

In sum, I regard *mak* as a discourse marker which expresses the speaker's subjective and emotional attitude, and invites interlocutor's involvement, by highlighting an important element in the utterance to which the interlocutor's attention is drawn. I will also show in the analysis that *mak* is a device to introduce and/or end a quote.

4. Analysis

The *mak* in category IV are those which seem to have functions that surpass mere adverbial use. With respect to the location where such *mak* occur, the following two main locations have been identified: (a) occurring at the end of an utterance; and (b) sprinkled in the middle of utterances. In both cases, removing *mak* does not change the propositional content of the utterance. In case (a), *mak* is used at the end of utterance which means that *mak* is not modifying any element, rather it is placed at the end of a complete utterance. Naturally, *mak* in this location co-occurs with predicate omission. Example (4) first represents the cases of *mak* used at the end of utterance without any predicate following:

- (4)⁷⁾ J and C (F/M) (948~)
- 1 C: ((utterances omitted)) kulen kellwu kyengphwum
such as that thing.with free gift
- 2 → twaykacikwu mwe eyekhen hana okwu **mak?**
become.Lk.Cn Dm air conditioner one come.Cn **mak**
- 3 kulukwu oksyenulwu hayse kekise ((utterances omitted))
and then auction.Means with there.Loc
- '(From an internet auction, a friend of my sister), received a free gift. So an air conditioner arrived **mak?** And at the auction, through the auction.....'

As can be seen in (4) above, *mak* is used at the end of the utterance which is at the end of line 2. Contextually, this *mak* does not mean ‘just then’ as a temporal adverb, nor ‘carelessly,

hard' as a manner adverb, nor it is modifying any of the elements within the utterance. Rather what *mak* here is indicating is the speaker's own attitude and feelings about what he is talking about, and that it is an important part of what he is saying. More specifically in this case, what is expressed with *mak* at the end of the utterance is the speaker's excitement about the topic, the fact that someone received an air conditioner as a free gift. By using *mak*, the speaker is signalling to the interlocutor to pay particular attention. The predicate omitted may be *kulayttay yo*, 'such (thing) happened'. By omitting the predicate, which is contextually referable, the speaker may also achieve the goal of inviting the interlocutor's involvement in 'sensemaking' (Tannen 2007).

In cases with *mak* appearing both at the end of an utterance, as well as instances where it occurs in the middle of the utterance a strong characteristic of usage together with quotes can be observed. *Mak* is used before or after a quote, to introduce or to end a quote, respectively. *Mak* do not necessarily occur as a set, yet they are used both with indirect as well as direct quotes. Within the 67 cases in category IV, 17 occurrences of *mak* were found to be associated with quotes in one of the aforementioned ways. This means that approximately 25 per cent of the occurrences are in some way related to quotes. When not used with quotes, *mak* is used to express the speaker's emotion and attitude, in other words, highlighting the point he/she wishes to convey. By so doing, the speaker is displaying his/her strong involvement which, in turn, invites the interlocutor's involvement.

Mak used with an indirect quote has the characteristic of being used with the quotation maker *lakwu/lako*, or *takwu/tako* in the form of *lakwu/lako+mak*, and *takwu/tako+mak* as shown below.

(5) H and M (F/M) (330~)

- 1 H: ung sam man wen cwu kwu. sam man wen cwukwu=,
yeah three ten thousand won give.Cn three ten thousand won give.Cn
- 2 kase ponke ya=. potaka cataka nawass tay.
go.Cn see.Cn.Nom Ie see.while sleep come out.Past Qt
'Yeah, (she paid) 30,000 won. (She paid) 30,000 won to see it. She said she fell
asleep in the middle of it'
- 3 M: @@@

- 4 → H: ton akkap^{ta} kwu *mak*=
money waste.Qt *mak*
‘(She said) it was waste of money *mak*’
- 5 M: sey camay ka kekikke cyo? ((Utterances omitted))
three sisters Sub there.Nom Com.Pol
‘Three Sisters is by that production, right?’

Here H, from line 1, is talking about her friend who went to see a play called *Sey camay*, ‘Three Sisters’. With the quotation marker ~*tay* in line 2, it is clear that H is reporting to M how her friend said that she paid 30,000 won for the ticket but fell asleep while she was watching the play. In line 4 H uses *mak* after the quotation marker *takwu*, while the indirect quote here is *ton akkap ta*, ‘it was a waste of money’. Rather than saying that ‘she said this’ or something similar along those lines, *mak* alone is used and the predicate is omitted, which invites the interlocutor’s involvement with the utterance. Such an omission of the predicate after the use of *mak*, and in other examples which exhibit a similar tendency, contributes to focusing the interlocutor’s attention even more deeply. For example, H could have simply said *mak kulaysse*, ‘*mak* she said’. On the other hand, she could have said *mak hwanaysse*, ‘*mak* (she) expressed anger’, if it were the case that her friend was angry for wasting money. By leaving the predicate unspecified, the speaker is inviting the interlocutor to interpret the message from her tone of voice, and other non-linguistic signals and devices, when delivering the message. In this manner, the use of *mak* without specifying the predicate contributes to attracting the interlocutor’s attention and reinforces involvement as she/he is invited to participate in the interpretation. Example (6) below contains *lako mak*, and *lakwu mak*.

- (6) H and M (F/M) (685~)
- 1 → M: ((utterances omitted)) eckucekkey, a totwuknom ilako *mak*=,
the day before yesterday Ij robber Be.Qt *mak*
- 2 <@ cinccalwu totwuknom ilakwu ike nun=@> kuyamalo totwuknom
really robber Be.Qt this Top indeed robber
- 3 → ilakwu [*mak*]
Be.Qt *mak*
‘...the day before yesterday, (we) *mak* (called him) a robber. Really this makes him a robber, indeed (we) *mak* (called him) a robber’

4 H: [kulen] aytul cwuwiey manhcanha=
such children around many.Ie

‘There are many like that around’

In (6) above, M is telling H about his friend, how he and his old classmates got together the day before yesterday and heard about one of their mutual friends, who was having a relationship with his former private student. M and his old classmates called him a robber, and M quotes what they said with *lako mak* and *lakwu mak*, as seen in lines 1 and 3. In both instances the predicate was omitted after the use of *mak*. As explained with example (5) the use of *mak* that expresses the speaker’s emotion and attitude invites the interlocutor’s particular attention and involvement. Rather than using *mak* instead of a particular predicate, or using *mak* with a predicate, by ending the utterance with *mak*, the speaker reinforces the interlocutor’s participation in inferring how the speaker feels. In (6) above, in particular, *totwuknom ilakwu/ilako*, ‘(we called him) a robber’ has been repeatedly used three times and two of the instances end with *mak* in the form of *totwuknom ilakwu mak/ilako mak*, ‘(we called him) a robber *mak*’. The use of repetition and ellipsis in conversation is more evocative and “more vividly evokes a scene, as one can ‘hear’ and even ‘see’” (Tannen 2007:21) the event being talked about. The “highest-level function of repetition” (Tannen 2007:61), according to Tannen (2007:61) is sending “a message of involvement.” This shows that calling of his friend a robber is an important part of M’s story, and by using *mak* to end the utterance with ellipsis and showing his own involvement of the story, M is highlighting this important element of his story so as to encourage the interlocutor’s particular attention and involvement.

In addition to occurring at the end of the indirect quote with *lakuw/lako/takwu/tako* and without a subsequent predicate, *mak* also occurs with direct quotes. The Examples below show direct quotations marked by *mak*. *Mak* here both introduces and ends a direct quote.

(7) J and C (F/M) (887~)

- 1 J: ((utterances omitted)) kuke iss canha way=mwe maycin epkwu
that thing exist le Fil Dm stock not exist.Cn
- 2 myechsikan [cen @@] <@ **mak mak** <Q phanmay ollakapnita Q>
few hours before **mak mak** sales go up.Hon
‘...there is this, you know, a few hours before the stock sell out **mak mak** ‘the
sales is going up”
- 3 C: [a @@]
yeah
‘yeah’
- 4 → J: mwe <Q swuchi ollakapnita Q>@>
Dm number go up.Hon
- 5 → [<@ **mak** kulekwu @>]
mak say.Cn
‘and like, ‘the numbers are going up’ **mak** they say things like that’
- 6 C: [e, e <Q maycin meychkay namasssupnita Q>] mwe liekwu
yeah yeah stock how many leave.Past.Hon Dm say.Cn
- 7 <Q maycin [seyl hapnita] Q> ((utterances omitted))
stock sale do.Hon
‘Yeah, yeah ‘how many are left in stock’ and they say things like ‘we are having a
stock sale...’

From line 1, J is talking about television shopping. As can be seen in line 2 and 5, she is directly quoting the sales person on TV. *Mak* is used right before the start of the direct quote in the form of *mak mak*. One of the *maks* is in fact classified in category I, as it may be considered as modifying *phanmay ollakapnita*, ‘the sales are going up’. The other *mak* introduces the quote. If we consider that the use of *mak* expresses the speaker’s emotion and attitude, and that *mak* is a free-standing morpheme with mobility, it is not surprising to find *mak* used more than once in a context where the speaker’s excitement is explicitly expressed. In this segment, the speaker’s utterances were produced faster than usual, and the statement was made while laughing as can be seen in lines 2 and 5, with the laughter in fact continuing from the middle of line 2. It is evident from line 6 that C, who has initially been the listener to J’s story, directly contributes to the story by overlapping J’s utterance in line 5. Unlike the

examples observed above, where the predicate was omitted after a *mak* that ended an indirect quote, *mak kulekwu*, ‘*mak* did like that (lit.)’ is used to end the direct quote. As will be shown in another example (below in (9)), it is not always the case that all direct quotes have explicit predicates. What is important here is the location of *mak*, that it is used before and after the start and end of a direct quote. Although there is another discourse marker, *mwe*, in between the two direct quotes, it is clear that *mak* is used at the beginning of the first quote to start the quote, and also at the end of the second one to close the quote. This also indicates that the occurrence of *mak* does not necessarily part of a set to start and end a quote although there are cases where *mak* is used in such a manner (see examples (8) and (9)).

The example (8) below shows a clear example of *mak* used at the beginning and end of a direct quote to form a set and also attended by a predicate omission (the predicate omission is only for the third instance of *mak* in line 10). In this segment M is telling H about what M himself or his friends had said to another friend. It is not entirely clear because he starts his quote with *nay ka*, ‘I.Sub’ as can be seen in line 1, but after the quote in line 10 he changes the subject of the quote to *wuli ka*, ‘we.Sub’. The topic of their conversation in this excerpt, in fact, is continuing on from example (6) above; i.e. it concerns one of his friends who is having a relationship with his former private student. Although M’s utterances are divided into many lines, all the utterances produced by H are backchannels, which overlap with M’s utterance as the transcript shows.

(8) H and M (F/M) (716~)

- 1 → M: (0) kunikka nay ka **mak** (.) <Q ya= kulayto ike nun= cinccalo=
and so I Sub **mak** Voc at any rate this Top really
- 2 kotunghakkyo ilhaknyen ttayn amwukes twu molul ttay kwu
high school first year when.Cn know nothing.Attr when Cn
‘and so I (said) **mak** “it is really at any rate... In the first year of high school, one
doesn’t know anything and...’
- 3 H: [kulenikka=]
that’s why
‘That’s why’
- 4 M: [kotunghakkyo] ihaknyen ttayn icey tayhaksayng eytayhan
high school second year when.Cn now university student towards

- 5 kacang tongkyeng i... [e? ke] kosam ttayn,
most admiration Sub right Fil third year high school when.Cn
‘...in the second year of high school, one starts to admire university students the
most... right? And in the third year...’
- 6 H: [kulay, kulay]
right right
‘That’s right’
- 7 M: kongpwu man hamyen toy nun ke kwu@@ [koi] ttay
study only do.Cd be done Cn 2nd year high school when
‘...all one has to is studying. In the second year...’
- 8 H: [e e]
yeah yeah
‘Yeah, yeah’
- 9 M: kacang tongkyeng i toynun ku siki lul capass kwuna Q>,
most admiration Sub become that time.Obj catch.Past Ij
- 10 → <@ **mak** ilemyense wuli ka **mak** @>
mak do.while we Sub **mak**
‘...when they most admire university students, you’ve caught the right time” **mak**
we said things like that **mak**’
- 11 H: kuntey ku yecaay nun tayhak tule ka ss e?
anyway that girl Top university enter.Past.Ie
‘Anyway, did she get into a university?’

M’s direct quote starts from line 1 and ends in line 9. As mentioned earlier, it is not clear whether the quote is his own utterance or that of his friends, however, the most crucial point here is that *mak* is used immediately before the start of the quote (line 1) and directly after the quote (the quote ends in line 9 and *mak* is used in line 10, right after *kwuna*, an interjection in line 9).

Similarly (9) shows *mak* used before and after a quote. In lines 1 and 2, *mak* marks the beginning and ending of C’s self-quote. In example (9), below C, who uses *mak*, is talking about a conversation that he participated in when he was with their mutual friends P, and P’s girlfriend, K. He is currently reporting this conversation to J.

(9) J and C (F/M) (161~)

1 → C: (H) <@ <Q mo ya Q> **mak** <Q nauy@> uykyen twu concwung
what Ie **mak** my opinion also respect

2 → haycwe Q> **mak.** kataka incey < T> sukhicang ul cinaka
do.Lk.Aux. **mak** go.Cn now Pname ski resort Obj go pass

3 killay P i nikkaa, sukhicang sullophu ka ccwak isscanhayo
Nom.Cn Pname Be Caus ski resort slopes Sub widely exist.Ie.Pol

4 kunikka K nwuna pokwu(H) <Q nwuna cekise hwalkongha
and so Pename elder sister to elder sister that.Loc glide

5 → nun nwuna uy mosup ul sangsanghay pwa yo Q> kunikka **mak**
Cn elder sister of figure Obj imagine.Cn Aux.Pol and so **mak**

6 <Q sukhicang kal kka Q>@@@ <@XX@>
ski resort go.Attr.Que

‘What (are you saying)? *mak* please also respect my opinion as well *mak*. As we go along we went past T ski resort, because (the place we were passing through was P. (we could see) the slopes of the ski resort. So (I) said (to K) ‘imagine yourself gliding down the slopes’ and then *mak* (K said) ‘shall we go to a ski resort?’”

C, in (9), is telling his interlocutor J about a conversation he had with P about a group trip. He did not want to go to a place P had suggested but P kind of ignored C's opinion and went on to say that he will look for someone else to go with if C did not like the idea. It is not clear even with the context whether the phrase wrapped with *mak* in line 1 and line 2 is something that C had actually said or that he had just felt because "[w]hen dialogue is reported in first person it is impossible to distinguish thought from speech" (Ferrara and Bell 1995: 279) because unlike reporting a third person's dialogue, a first person report "can be a representation of either thought or dialogue" (Ferrara and Bell 1995: 279). However, the first use of *mak* in line 1 is similar to the use of *be+like* in English, which is used to introduce a quote. The second *mak* appearing in line 2 is used together with the quote introducer in line 1, and enhances the force of what C wants to convey, about his feelings and attitude. He uses *mak* to convey to J (who is his current interlocutor) that this is how strongly he felt after feeling that his opinion was completely ignored by his friend. It has already been shown in (6) and (8) that *mak* can mark a first person's dialogue. By marking the quote with *mak*, the

speaker is expressing his emotions and attitude and invites the interlocutor's involvement. In addition, C's utterance in line 5 contains *mak*. This marks a third person's dialogue as it is clearly indicated in lines 3 and 4 that C asked K to imagine herself gliding down the slopes and “shall we go to a ski resort” is K's reaction to C's suggestion. This instance, together with the case shown in (5) and (7) indicates that *mak* can be used to quote both first and third persons, functioning in a similar manner as *be+like* in English by “heightening the drama...by revealing internal states and thus creating listener involvement” (Ferrara and Bell 1995:282-3).⁸⁾ If we look at the text alone without considering the context, the *mak* in line 5 could be considered to modify *skicang kal kka*, creating the phrase *mak skicang kal kka*, ‘shall we *mak* go to a ski resort?’ which would be describing the manner of going to a ski resort. However, as the English translation shows, and as explained above, this *mak* is not related to the element that follows *mak* in such a way. Rather, it is introducing a quote, functioning as ‘so and so said’. In this example, therefore, the *mak* can be considered as replacing ‘K *mwuna* said’.

5. Concluding remarks

This paper has examined the functions of Korean *mak* in casual conversation. This paper focused on the uses of *mak* which do not seem to be modifying anything in the sentence, and demonstrated that *mak* has the function of introducing either direct or indirect quotes, and that it is sometimes used to end the quote. *Mak* was also found at the end of utterance as well as in the middle of them. When *mak* is used at the end of an utterance, the predicate is omitted. *Mak* with the predicate omitted and *mak* used with quotes make the utterance more vivid. By presenting an utterance in this manner, the speaker is expressing that he/she is more involved in the conversation, and shows that he/she wishes to attract particular attention from the interlocutor. That, in turn, reinforces the interlocutor's involvement. It has been shown that ellipsis or predicate omission also contributes to inviting the interlocutor's involvement in sensemaking.⁹⁾ The *mak* that occurs in the middle of an utterance functions to highlight an important element in the story. The speaker's expression of emotion and attitude invites the interlocutor's involvement in the conversation, and this naturally increases the amount of attention paid to the utterance by the interlocutor, thus leading to an increase in the dynamic of interaction.¹⁰⁾

Notes

- 1) Some dictionaries have more extensive entries under *mak*, such as *mak* used in *mak-twungi*, 'the last child' or *mak-cha*, 'the last bus/train'. However, those are prefixes in that they are clearly different from the free standing morpheme *mak* under concern in this study and are thus of no relevance to this study. See Yang (1993) for an analysis of *mak* as a prefix.
- 2) Abbreviations
Attr-Attributive; Aux-Auxiliary; Be-Various forms of the 'be' verb; Caus-Causal suffix; Cd-Conditional; Cn-Connective; Com-Committal; Dm-Discourse marker; Fil-Filler; Hon-Honorific; Ie-Informal ending; Ij-Interjective; Lk-Linker; Loc-Locative; Means-Particle of means; Nom-Nominaliser; Obj-Object marker; Past-Past form; Pename-Personal names; Pname-Place names; Pol-Polite marker/expression; Qt-Quotation; Que-Question marker; Sub-Subject marker; Top-Topic marker; Voc-Vocative.
- 3) Although *mak* has been noted as occurring with quotative verbs (Choi 2005), it has not been mentioned that *mak* introduces direct quotes without quotative verbs, and sometimes used also to end a quote.
- 4) It was pointed out by one of the reviewers that whether the meaning difference in this category is caused by the co-occurrence of *mak* with verbs that have more abstract meaning than movement verbs. However, the fact that *mak ilemyense*, 'mak saying this' is acceptable but *makwu ilemyense*, 'makwu saying this' is not, while *mak pi ka ota*, 'it is raining hard' and *makwu pi ka ota*, 'it is raining hard' are both acceptable mean that it is indeed the function of *mak* that seems to be grammaticalized and may not be exchangeable with *makwu*.
- 5) According to Golato (2000:36), Meehan (1991) also claims that English *like* is in the earlier phase of grammaticalization, based upon the fact that its old and new meanings coexist.
- 6) Im (1996:3-4) also observes similar criteria for Korean discourse markers.
- 7) Transcription conventions (Adopted from Du Bois et al. (1993))
, continuing (slight rise); ? appeal; . final; (N) duration; [] speech overlap; @ laughter;
<@ @> laugh quality over a stretch; <Q Q> quotation quality; <X X> uncertain hearing; : speaker identity/turn start; (H) inhalation; = lengthening; (0) latching; (()) researcher's comment
- 8) Ferrara and Bell (1995) note that this function of *be+like* is closely related to Goffman's (1981) concept of "response cries." "Goffman describes response cries as openly theatrical, conventionalized utterances meant to clearly document or index the presumed inner state of the transmitter" (Ferrara and Bell 1995:282).
- 9) The fact that *mak* is not found at all in written corpus (for example *Chosen Ilbo column* (2BA90A35) containing 49973 word-phrases in Sejong Corpus (Korean National Corpus in the 21st Century Sejong Project)) provides evidence that *mak* is used specifically in spoken language. Considering that one of the differences between spoken and written language is that face-to-face conversation "seeks primarily to MOVE an audience by means of involvement", as opposed to expository prose which

“seeks to CONVINCe an audience while maintaining distance between speaker/writer and audience” (Tannen 1984:153, emphasis in the original), it is reasonable to assume that the usage of *mak* is closely connected to the presence of interlocutor, and *mak* has functions specific to spoken language, such as attracting interlocutor’s involvement.

- 10) As seen in the examples from (4) to (9), the speaker’s attitude expressed by *mak* is not necessarily always negative. The context may lead to the interpretation of *mak* as expressing the speaker’s negative attitude, such as in examples (5), (6), (8), and *mak* in lines 1 and 2 of (9). However, the occurrences of *mak* in (4), (7) and line 5 of (9) are difficult to consider as expressing negative attitude.

Acknowledgement

I am grateful to Dr. Jamie Greenbaum for reading through an earlier version of the article and anonymous reviewers for their insightful comments. However, any errors herein are mine. I am also grateful to Mr. Chad Walker at University of Southern California, and Dr. Roald Maliangkay at the Australian National University for their generous help and support in gathering Korean references.

References

- Ahn, Jeong-A. 2008. Tamhwa phyoci *mak* uy uymi wa kinung Yenkwu [A study on the meaning and function of the discourse marker *mak*]. *Hankvukehak* [Korean Linguistics] 40:251-279.
- Ahn, Joo-Ho. 2009. Chwukyakyeng tamhwa phyoci *com/mak* ey tayhan yenkwu [A study on the meaning and function of shortened-form discourse markers *jom, mak*]. *Hankwuk Sacenhak* [Korean Lexicography] 14:199-223.
- Brinton, Laurel J. 1996. *Pragmatic markers in English: Grammaticalization and discourse functions*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Butler, Christopher S. 2008. The subjectivity of *basically* in British English — a Corpus-based study. In *Pragmatics and corpus linguistics: A mutualistic entente*, ed. by Jesús Romero-Trillo, 37-63. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Choi, Ji-Hyun. 2005. *Tamhwa phyoci 'mak' uy kinung yenkwu* [A study on the function of the discourse marker *mak* in Korean]. MA Thesis, Mokpo National University.
- Du Bois, John W., Stephan Schuetze-Coburn, Susanna Cumming and Danae Paolin. 1993. Outline of discourse transcription. In *Talking data transcription and coding in discourse research*, ed. by Jane A. Edwards and Martin D. Lampert, 45-89. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Eriksson, Mats. 1995. A case of grammaticalization in modern Swedish: The use of *ba* in adolescent speech. *Language Sciences* 17(1):19-48.
- Erman, Britt and Ulla-Britt Kotsinas. 1993. Pragmaticalization: The case of *ba* and *you know*. In *Studier i Modern Språkvetenskap* [Stockholm Studies in Modern Philology], 76-93. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Erman, Britt. 1997. "Guy's *just* such a dickhead"; The context and function of *just* in teenage talk. *Ungdomsspråk i Norden*, 43: 96-110.
- Ferrara, Kathleen and Barbara Bell. 1995. Sociolinguistic variation and discourse function of constructed dialogue introducers: The case of BE + LIKE. *American Speech* 70(3):265-290.
- Fox Tree Jean E. and Josef C. Schrock. 2002. Basic meanings of *you know* and *I mean*. *Journal of Pragmatics* 34: 727-747.
- Goffman, Erving. 1981. *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Golato, Andrea. 2000. An innovative German quotative for reporting on embodied actions: Uni ich so/und er so 'and I'm like/and he's like'. *Journal of Pragmatics* 32:29-54.
- Heine, Bernd and Mechthild Reh. 1984. *Grammaticalization and reanalysis of African languages*. Hamburg: Helmut Buske Verlag.
- Im, Kyu-Hong. 1996. Kwuke tamhwa phyoci 'ca' eytayhan yenkwu [A study of the Korean discourse marker *ja*] *Wulimalkul* [Korean Language and Literature] 34: 99-121.
- Im, Kyu-Hong. 2005. Kwuke tamhwa phyoci 'inca' eytayhan yenkwu [A study of the Korean discourse marker *inca*] *Thamhwa wa Inci* [Discourse and Cognition] 2:1-20.
- Ito, Rika and Sali Tagliamonte 2005. Well weird, right dodgy, very strange, really cool: Layering and recycling in English intensifiers. *Language in Society* 32:257-279.

- Jeon, Young-Ok. 2002. Hankwuke tamhwa phyoci uy thukccing yenkwu [A study on discourse markers in Korean]. *Hwapep Yenkwu* [Research on Speech] 4:113-145.
- Jucker, Andreas H. and Sara W. Smith. 1998. “And people *just you know like* ‘Wow’” discourse markers as negotiating strategies. In *Discourse markers: Descriptions and theory*, ed. by Andreas H. Jucker and Yael Ziv, 171-201. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- Kawanishi, Yumiko and Sung-Ock Sohn. 1993. The grammaticalization of Korean negation: A semantic-pragmatic analysis of *-canh*. *Harvard Studies in Korean Linguistics* 5: 552-562.
- Kim, Angela A-Jeoung. 2005. *A cross linguistic analysis of discourse markers in Japanese and Korean: -janai and -canh-*. Doctoral dissertation, The Australian National University.
- Kim, Kyu-Hyun and Kyung-Hee Suh. 1994. The discourse connective *nikka* in Korean conversation. In *Japanese/Korean Linguistics* 4, ed. by Noriko Akatsuka, 113-129. Stanford: CSLI.
- Kim, Mary Shin. 2011. The functional polysemy of the Korean Discourse Marker *mak*: Variant functions under an invariant meaning. In *Japanese/Korean Linguistics* 18, ed. by William McCure and Marcel den Dikken, 31-42. Stanford: CSLI.
- Kim, Myung-Hee. 2006. Kwuke uymwunsa *mwusun* uy tamhwa phyoci kinung [Discourse functions of interrogative *mwusun* in Korean] *Tamhwa wa Inci* [Discourse and Cognition] 13.2:21-42.
- Kim, Young-Chol. 2010. Wulimal tamhwa phyoci *mak* kochal [A study on the discourse function of *mak* to discourse mark in Korean language]. *Kwuke Mwunhak* [Korean Language and Literature] 48:5-22.
- Kim, Young-Chol. 2008. Wulimal tamhwa phyoci *ca* kochal [A study on the discourse function of *ja* to discourse mark in Korean language] *Kwuke Mwunhak* [Korean Language and Literature] 45:5-23.
- Lukoff, Fred. 1982. *An introductory course in Korean*. Seoul: Yonsei University Press.
- Martin, Samuel E. 1992. *A reference grammar of Korean*. Rutland: Charles E. Tuttle.
- Maynard, Senko K. 2000. Speaking for the unspeakable: Expressive functions of nan(i) in Japanese discourse. *Journal of Pragmatics* 32: 1209-1239.
- Meehan, Teresa, 1991. It's like, “What's happening in the evolution of *like*?”: A theory of grammaticalization. *Kansas Working Papers in Linguistics* 16: 37-51.
- Minjung Essence Korean-English dictionary*. 1993. Seoul: Minjung Selim.
- Östman, Jan-Ola. 1981. *You know: A discourse functional approach*. Amsterdam: John Benjamins B.V.
- Östman, Jan-Ola. 1995. Pragmatic particles twenty years later. In *Organization in discourse: Proceedings from the Turku Conference, Anglicana Turkuensia* 14, ed. by Brita Wärvik, Sanna-Kaisa Tanskanen and Risto Hiltunen, 95-108.
- Park, Mee-Jeong and Sung-Ock Sohn. 2002. Discourse, grammaticalization, and intonation: An analysis of *-ketun* in Korean. In *Japanese/Korean Linguistics* 10, ed. by Noriko Akatsuka and Susan Strauss, 306-319. Stanford: CSLI.
- Park, Yong-Yae. 1999. The Korean connective *nuntey* in conversational discourse. *Journal of Pragmatics* 31: 191-218.

- Romaine, Suzanne and Deborah Lange. 1991. The use of *like* as a marker of reported speech and thought: A case of grammaticalization in progress. *American Speech* 66(3):227-279.
- Schourup, Lawrence C. 1985. *Common discourse particles in English conversation*. New York/London: Garland.
- Sohn, Sung-Ock. 1993. Cognition, affect, and topicality of the causal particle *-nikka* in Korean. In *Japanese/Korean Linguistics* 2, ed. by Patricia Clancy, 82-97. Stanford: CSLI.
- Sohn, Sung-Ock. 2003. On the emergence of intersubjectivity: An analysis of the sentence-final *nikka* in Korean. In *Japanese/Korean Linguistics* 12, ed. by William McClure, 52-63. Stanford: CSLI, 52-63.
- Tagliamonte, Sali. 2005a. So weird; so cool; so innovative: The use of intensifiers in the television series *Friends*. *American Speech* 80(3):280-300.
- Tagliamonte, Sali. 2005b. So who? Like how? Just what? Discourse markers in the conversation of young Canadians. *Journal of Pragmatics* 37:1896-1915.
- Tannen, Deborah. 1984. *Conversational Style: Analyzing Talk among Friends*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Tannen, Deborah. 2007. *Talking voices: Repetition, dialogue and imagery in conversational discourse. Second edition*. New York: CUP.
- Traugott, Elizabeth Closs and Ekkehard König. 1991. The semantics-pragmatics of grammaticalization revisited. In *Approaches to grammaticalization: Focus on theoretical and methodological issues, volume 1*, ed. by Elizabeth Closs Traugott and Bernd Heine, 189-218. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Yang, In-Suk. 1993. *Linguistic explorations: Syntax, semantics, pragmatics*. Seoul: Hanshin.
- Yonsei Tayhakkyo Hankwukhaktang, ed. 2003. *Hankwuke* 4 [Korean 4]. Seoul: Yonsei Tayhakkyo Chwulphanpwu.

Reference Corpus Consulted

Sejong Corpus (Korean National Corpus in the 21st Century Sejong Project). The National Institute of the Korean Language.

読書指導の場としての多読授業： “Reading for pleasure”という マジック・ワードを再考する

深 谷 素 子

Abstract

A significant number of previous studies on extensive reading (ER) claim that the success of an ER program depends on the pleasure students take in reading books. Indeed researchers stress that enjoyment is essential and have found that students continue reading when their affective filters are low (Cho & Krashen, 1994; Krashen, 2004; Sakai & Kanda, 2005). Researchers on motivation point out that learners' personal interest in stories strengthens their intrinsic motivation for reading.

In spite of these arguments, however, students' interest wanes over time from the beginning of the semester. Why do they lose interest in “reading for pleasure”? The decrease of their interest can be interpreted as their need for a new perspective on the enjoyment of reading. In this paper, I will reconsider the definition of pleasure reading based on reader-response theories: “transaction theory” (Rosenblatt, 1978), “reading as gap-filling” (Iser, 1976/2005) and “point-driven reading” (Vipond & Hunt, 1984). These theories are considered to be effective in letting students find a new aspect of pleasure reading and reviving their interest in reading in that they focus on the interaction between a reader and a literary text as well as educational effects of literature. The implementation of these theories in my ER classes in 2010 and students' reactions to them are also reported.

1. 「楽しみのための読書」(reading for pleasure)

多読 (Extensive Reading) の要諦が、「楽しみのための読書」(reading for pleasure) にあることについては、すでに語り尽くされた感がある。インプット仮説で知られる Krashen (2004) は、“comprehensible input in a low-anxiety situation” (p.37) こそが言語習得を可能にする主張し、Nuttall (2005) は、よりよく理解できれば読書が楽しくなり、楽しければより多く

読み、多く読めば読むほどよりよく理解できるようになる “virtuous circle of the good reader” (p.271) の考え方を提示する。また、Day & Bamford (1998) が掲げる多読10原則には、読書の目的が第一に「楽しみ」であること、読書そのものが報酬であることが明確に謳われている (p.8)。酒井・神田 (2005) は、「辞書は引かない、わからないところはとばす、進まなくなったらやめる」という多読三原則により英語の読書が楽しい作業となり、「楽しいから長続きし、長続きするから大量の英語を吸収できる、その結果おどろくべき成果があらわれる」(p.7) と、楽しむことの重要性を強調する。このほか多くの内外の先行研究が、多読の効果の源は「楽しみのための読書」にあると述べている (Elley & Mangubhai, 1983; Hafiz & Tudor, 1989; Cho & Krashen, 1994; Nation, 1997; Renandya, Rajan & Jacobs, 1999; Takase, 2007; 小林・河内・深谷・佐藤・谷, 2010; 高瀬, 2010)。

また、Grabe (2009) は、読書のモチベーションを高める要因のひとつとして「個人的興味」を挙げ、“The growth of personal interest incorporates intrinsic motivation to persist and gain greater ownership and mastery” (p.179) と述べる。Schiefele (1999)、Guthrie et al. (2007) も、学習者がテキストに対して個人的興味を持つことが彼らの内的動機づけを高め、テキスト理解を深めることを明らかにしている。この考え方を多読に応用するなら、多読授業において読書意欲を活性化するには、読む本に対して各学習者が個人的興味を持てるよう指導すること、「この本を読みたいから読んでいる、自分にとって意味があるから読んでいる」という気持ちにさせることが肝要だということになる。

とはいえ、読書を持続的に楽しむことがそう容易でないのは、学期半ばにあらわれる多読受講者の中だるみから察することができる。小林 et al. (2010) が指摘するように、「おもしろい本に我を忘れて夢中になるというような経験はそういつも起こるわけではない」(p.228)。辞書を引かずに読める簡単な英書を自由に読んでいいと言われた学習者が、今までは見るのも嫌だった英文をすらすら読める快感に読書意欲をかき立てられるものの、その快感に慣れるとそれだけでは読書が続かなくなるという事態は稀ではない。こうした多読の停滞を打開する手立てはないものだろうか。

2. “Reading for pleasure” 再考

2.1 「読書を楽しむ」という言葉のマジック

ここで、ひとつの仮説を立ててみたい。問題は「読書を楽しむ」という言葉のマジックにあるのではないかという仮説である。「読書を楽しむ」と一口に言っても、様々な楽しみ方があるはずだ。しかし、先に挙げた先行研究の多くがそうであるように、これまでの多読研究では、言語習得のための大量インプットを可能にする読書の楽しみ方に主な関心が向けられてきた。つまり、大量インプットを阻害する苦痛や退屈を感じることなく英書を読める喜びが極

めて重要視されてきたのである。特に日本では、酒井（2002）、Takase（2008）、Nishizawa, Yoshioka & Fukuda（2009）に見られるように、学習者が簡単な英語の本を読むことで日本語に訳すという苦行から解放され、英語を英語のまま理解できるときに感じる「楽しさ」が多読の大きなメリットとして繰り返し強調されてきた。

その一方で、多読の基本的活動である「読書」が持つ他の学びの側面、例えば、言葉の音や文体を味わう楽しさ、「個人の主体的な読み、テキストとの対話を通して自分の視点から作品の意味世界を作りあげていく、創造的で生産的な活動」としての楽しさ（佐藤，1996，p.71）、あるいは、「自分の手持ちの価値判断の『ものさし』ではその価値を考量できないものがあるということ」を知る喜びなど（内田，2008，p.59）、大量インプットによる言語習得には直接結びつきそうもない読書の側面は、後回しにされてきた感がある。例えば、MoodleReader ソフトを用いた多読が近年話題を集めていることが、その証左となろう。MoodleReader は、多読用教材を読んだかどうかをクイズによって測るシステムであり、開発者の Robb（2009）が “Despite the ideal that students will want to read purely for pleasure, when dealing with large numbers of students some method is required to track their reading progress” と述べているように、まずは量を読ませることを主眼とする多読が想定されている。

英語多読の主目的が言語習得にある点是否定できないが、読書に飽きた学習者に、むやみに「もっと読め」と指導すること、クイズによって読み続けるよう強制することは、彼らの情意フィルターを上げ、言語習得の機会を減らす可能性がある。実際、Clafin（2010）は、コンピュータソフトを用いた多読用クイズにカンニングがつきものであることを指摘している。

以上のような状況を踏まえ、本報告では、前述したような、直接大量インプットにはつながらない類いの学びを喚起する読書の楽しみ方に敢えて着目したいと思う。大量インプットを優先するため、これまで顧みられることのなかった読書の多様な楽しみ方を知ることにより、学習者の読書への興味が亢進し、結果的に読書量にも好影響を与える可能性はないだろうか。学習者の、特にここでは大学生の知的欲求に見合った刺激的な読書の方法をアクティビティの形で取り入れることが、彼らの「個人的興味」を深め、読書持続への新たな動機づけを与えることにつながるのではないかと考えられる。

2.2 文学作品を用いて読書の楽しみ方を変える

新しい読書の楽しみ方を提供する媒体として注目したいのは、文学作品である。ウィドウソン（1975/1989）は、言語には「言語の一要素として始めから備わっている意味」としての「〈原義〉（signification）」と、それが使われる文脈によって生じてくる意味」としての「〈真義〉（value）」があるとした上で（p.62）、言語教育に文学作品を用いる意義について次のように述べている。

（前略）あることばの〈原義〉が文脈によってどのように修正されているかを認識し、それによって、実際に使われていることばの〈真義〉を確認する方策を見いだせるようになるということである。文学的ディスコースでは、メタファーを使う場合に明らかのように、〈原義〉と〈真義〉のあいだにかなりの相違があることがめずらしくない。そのため、いかなるディスコースの理解にも作動するはずの推論の過程を文学を用いて示すことができる。たしかに、文学の理解にも他のディスコースの理解にも、コードの意味と文脈の意味を調和させる関連づけの過程が同じようにはたらくのであるが、文学的ディスコースの場合、その過程がより明確に自意識的になされるのである。（pp.136-137）

言語の持つ〈原義〉と〈真義〉のずれを意識化し、〈原義〉から〈真義〉を読みとるおもしろさを味わうという作業は、学習者の自主性に任せた読書、メタファーを含まない類いの本の読書だけでは素通りしてしまう可能性がある。だが、言語の〈真義〉を読みとることを自然と要請される文学作品をアクティビティに用いることで、言語の重層性を意識させ、そこから生じる新たな読書の楽しみ方に学習者を誘導することができるのではないか。

多読と文学作品の関わりについては、これまで Day & Bamford (1998) が文学作品のリトールド版を多読用教材として推奨したり (p.97)、Krashen (2004) が多読と文学の授業の相互補完的な関係を指摘するなどしているが (p.150)、リトールド版ではない文学作品を多読授業内で用いる効果についての報告は、深谷 (2010) 以外には見当たらない。むしろ、EPER (1992) が “the aim of the extensive reading programme is to improve language proficiency and not to teach literary appreciation” (p.146) としていることからわかるように、文学的な読みを導入することによって、多読が阻害される危険性を重く見る傾向があるように思われる。であればこそ、本報告において、リトールド版ではない文学作品が多読授業内で果たし得る役割を確認することには、大きな意味があるだろう。

2.3 読者反応理論の応用

文学作品を用いた授業内アクティビティを考えるに当たっては、読者反応理論 (reader-response theory) を応用することにした。読者反応理論は、文学研究者ではない一般読者が文学作品を読む方法について多くの示唆を与えてくれる点で、本調査の目的にかなった理論であると考えられる (ピーチ, 1992/1998)。この読者反応理論の中から、Rosenblatt の交流理論 (transaction theory)、イザー (Iser) が提唱する「空所」を補う読書、そして Hunt と Vipond の “point-driven reading” に特に着目し、アクティビティとして多読授業に導入することにした。第一に、彼らの定義する読書が、読者と文学テキストとの対話、交流による言語の〈真義〉探究を念頭に置いているため、すらすら読める快感や読書量に重点を置きがちな多

読授業での読書の楽しみ方に変化を与えるのに最適だと考えられたからである。第二に、筆者が多読授業内アクティビティとして以前に行ったことのある活動（読み聞かせ、Prediction、Shared Reading）を、文学作品を用い、且つその教育効果を最大限活かす形で再構成するには、彼らの読書の概念を応用するのが最も効果的だと期待されたからである。（注1）

ではまず、Rosenblatt（1978）による読書の定義から見てみよう。

The reader brings to the text his past experience and present personality. Under the magnetism of the ordered symbols of the text, he marshals his resources and crystallizes out from the stuff of memory, thought, and feeling a new order, a new experience, which he sees as the poem. This becomes part of the ongoing stream of his life experience, to be reflected on from any angle important to him as a human being. (p.12)

Rosenblatt によれば、読書とは、読者が自らの記憶、思考、感情、パーソナリティをテキストに書かれた言語表象にぶつけ、その両者の化学反応によって何らか新しい世界観、詩的体験を紡ぎ出す活動だと言える。詩/文学作品を読むことは、読者とテキストとの間に生起する“active process”で、そのプロセスを「生きる＝生の体験として感じ取る」行為なのである（pp. 20-21）。これが、彼女の定義する読者とテキストとの「交流」（transaction）である。

読書が読者とテキストとの交流であるという主張は、イーザー（1976/2005）によってもなされている。

一見とるに足らない場面で語られぬままにされたこと、会話の中での飛躍、こうしたことが読者に空所を投影によって補いたい気持ちを起こさせる。読者は出来事の中に引き入れられ、語られてはいないがこのように考えたはずだと想像するようになる。これがダイナミックな過程の始まりである。（p.289）

イーザーは、Virginia Woolf が Jane Austen の小説について評した言葉、「彼女は、実際には書かれていないことを、私たちがすすんで補うように仕向ける」（p.289）を例に挙げ、読者が、テキストでは語られなかったこと、つまりテキストの空所を埋めるようテキストから要請されることによって、能動的にテキストの実現、完成に参加する過程を読書であると定義する。つまり、テキストに書かれている材料から読者が先の展開を予想したり、登場人物の風貌や声、心の動きなど、テキストに書かれていないこと＝空所を埋めながらテキストを完成させる。これが、テキストと読者との相互作用による読書だとする。

Vipond & Hunt（1984）、Hunt & Vipond（1987）は、Rosenblatt の論をさらに推し進め、

読書のパターンを以下の三種類に分類した上で、三番目の“point-driven reading”の重要性を強調している。

- a) Information-driven reading (テキストに書かれている情報を収集し理解しようとする読み)
- b) Story-driven reading (登場人物に感情移入する、あるいはストーリー展開に埋没し、次に何が起こるのか期待しながら進む読み)
- c) Point-driven reading (読者がテキストとの対話を通してテキストが語ろうとすることを探りながら行う読み)

Vipond & Hunt (1984) によれば、人物やプロットに注目するのも、それらが提示されるコンテキストや用いられるディスコースに焦点を当てるのが“point-driven reading”である。実際の会話の中で、聴き手が常に、相手の話す内容だけでなく、なぜこの場でこのような言い方で語っているのか、そこにどのような意図があるのかを意識しながら話を聞くように、テキストと対話しながら、なぜこの箇所でのこのような書き方でこの内容を語っているのか意識する読み方が“point-driven reading”だということになる。

3. 読書の楽しみ方を変える試み

以上のような読書の定義を活かしながら、多読授業における読書の楽しみ方をどう変えられるのか。文学作品を用いた2010年度の実践例を挙げ、その成果について考察を試みたい。読み聞かせ、Prediction、Shared Reading という三つのアクティビティを行う際に、それぞれ“transaction”、「空所を補う読み」、「point-driven reading」を意識した工夫を施した。対象受講者は、選択必修英語として通年で多読授業を受講した私立大学法学部1年生62名(A、Bクラス各31名)である。受講者の英語のレベルは、EPER (1992) のプレースメントテストでC、D、Eレベルが48名(77%)、X、A、Bレベルが12名(19%)と全体の9割以上を占めており、中～上級レベルと考えられる。

3.1 実践例1：読み聞かせ + “transaction”

読み聞かせは、多読関連アクティビティとして広く用いられ、多くの先行研究でその効果が言及されている (Day & Bamford, 1998; 酒井・神田, 2005; Grabe, 2009; 小林 et al., 2010; 高瀬, 2010)。子どもに本を読み聞かせるのと同じ要領で教師が大きな声で本を読み上げ、受講者はそれを耳で聞いて理解する。今回用いたテキストは、極めて平易な英語で書かれながら全体がメタファーで構成され、クリティカルに読むことも可能な Shel Silverstein の *The*

Giving Tree である。ただし、クリティカルに読ませよう、言葉の〈真義〉を探らせようとして、「この本は何を伝えたいのか」といった問いを立てると、作品の寓意を読みとればいいと誤解され、寓意を探すための“information-driven”な読みに誘導しかねない。ビーチ（1992/1998）が、「授業の展開に、『生徒たち』がある一つの特定の意味に向かうような解釈上の手順を設定することによって、教師は、意外性のある、新奇な反応の出現する可能性を消し去ってしまう」（p.78）と警告するように、「無償の母性愛」、「自然破壊への警鐘」といった想定内の「正しい」答えに限定されない広がりある読みを促すためには、問いに何らかの工夫を施す必要がある。

そこで、*Bookworms Club Reading Circles: Teacher's Handbook*（2007）にヒントを得て、読み聞かせの後、Connection という活動を行った。与えた設問は、「読み聞かせを聞いている間に頭に思い浮かんだことを、何でもいいので記述してください。思いだしたこと、連想したこと、聞こえてきた音、匂ってきた匂い、なぜだかわからないが、頭をよぎった言葉、映像、色。とにかく、この本から connect したものでなんでもよいので、それを書き出しましょう」というものである。Rosenblatt（1978）の言う “What he [the reader] is living through during his relationship with that particular text”（p.25）を受講者に意識させ、これを言語化することを狙ったものだ。読み聞かせは挿絵のみを見せながら2度行い、2度目はBGM（静かなハーモニカ演奏）を使用した。

Connection の結果は表1の通りである。予想どおり、親の愛情や子ども時代の思い出、自然破壊についてのコメントが一定数見られたものの、半数の受講者が教師の想定を遥かに越えた自由な連想を行ったことがわかる。

表1：The Giving Tree に対する Connection の結果 （N=62, NA=2）

Connect した内容	A クラス	B クラス	計		%
幼い頃の思い出	7人	5人	12人	30人	50%
親の愛情	4人	6人	10人		
自然破壊	2人	2人	4人		
男女関係	2人	0人	2人		
粗筋をなぞるコメント	1人	1人	2人		
上記以外の自由な連想	15人	15人	30人	30人	50%
合計	31人	29人	60人	60人	100%

以下に、特に際立った Connection の例を引用する。

- ものに対する愛着というのは、長年に渡って培われると友情と似たようなものになる。言葉を交わせなくても、独り言のように話しかけると、ものが自分に返事しているように思えたりする。
- 枝に男の子が飲み込まれるシーンはゾッとした。
- 動けないものが意思を持って生きるのは結構、酷だ。
- 『ドラえもん』の「裏山は僕の友だち」という話を思い出した。
- 祖母を思い出した。少年は年月を経て姿が大きく変わってもいつでも木がわかってくれるから幸せだ。私の祖母はもう私を見ても誰だかわからない。
- 切り株に座っているとき、少年は何を思っていたのか。

テキスト選択や設問の工夫により、受講者が感覚的、身体的で自由な読みを体験できたことが読みとれる。「想像力を刺激された」「またやりたい」とコメントした受講者も見られた。

3.2 実践例2：Prediction + 「空所を補う読み」

次に、Prediction（物語の先を予想する）というアクティビティを、イーザーの提唱する「空所を補う読み」へと発展させた例を紹介する。読みながら先を予測する作業は、学習者の注意をプロットの展開に集中させ、“story-driven reading”に誘導する傾向がある。むしろ、そのような読みを否定するものではないが、“story-driven reading”から離れ、より能動的にテキストに関与させるため、先を予想するのではなく前にあったことを推測させることにした。従来の Prediction と動きが逆転する「逆 prediction」である。テキストには、Raymond Carver の短編、“A Small, Good Thing”を用いた。受講者にはこの短編の最後の5段落のみを読ませ、「これはある短編小説の結末部分です。この前にどのような展開があったか想像して書いてみましょう。ただし、まったく奇想天外な想像をするのではなく、できるかぎり本文中に根拠を探し（例えば、ここで Ann がこういう行動を取っているということは、この前でこんな出来事があったはずだなど）、小説の前半部分を推測してみてください」という設問を与えた。

この活動のポイントは、イーザーの引用にあったように、「テキストには書かれていないこと」、つまり「空所」を読者が補充し、テキスト完成に参加する読みを促すことにある。むしろこれは、結末を読んでそれまでの展開を補充することだけを意味するのではない。結末までの展開を推測するには、与えられた結末部分を丹念に読み、前に起こったことの影響や結果だと考えられる箇所を拾い集める必要がある。その結果、受講者たちは、最後の数パラグラフに潜在する空所、つまり実際には書かれていないけれども、読者が自ら埋めながら読んでいます。

ずの部分に意識を集中することになる。

受講者たちの推測の結果を表2に示す。回答を提出した55名中19名が子どもの死を推測したが、これは Carver が書いた結末と見事に符合している。子どもに限らず、近い人の死や不治の病、事故、子どもに関わる何らかの事件などを推測したものも含めると、全体の6割近くにのぼる。

表2：逆 prediction の結果

(N=62, NA=7)

受講者の推測した内容	A クラス	B クラス	計		%
子どもの死	10人	9人	19人	31人	56%
近親者の死、病気、事故、 子どもに関する事件	8人	8人	16人		
その他	10人	10人	20人	20人	36%
合計	28人	27人	55人	55人	100%

自分の推測の根拠を述べさせたところ、多くの受講者が、パン屋の言葉の中にある“childless”という語に着目したと回答した。以下に、かなり正確な推測をした二人の受講者による回答例を引用する。

- アンとハワードが一言も話さず反応しているので、すごく絶望していると思った。パン屋の“what it was like to be childless all these years”を慰めの言葉だと思ったので、二人の子どもが死んでいなくなったと思った。
- まず全体的にハッピーな感じではなかったので、誰かが亡くなるか、二人が別れ話をしているという方向で考えました。次に、パン屋が店主に二人にパンを食べるよう何度もすすめているので励ましている風に見えました。そして、決定的だと思えた文は、店主が語っている際に、「子どもがいない」というような発言をしていたので、二人のカップルの子どもに何かあったんだと解釈し、赤ちゃんが流産した設定にしました。また、「anguish」という単語も参考にしました。店主が花屋じゃなくてパン屋で良かったという発言は、悲しみにくれる人々をパンを食べさせることで元気にするという意味がこめられていると考えました。

両者とも、なぜパン屋は自分に子どもがいない話をしたのかに注目していることがわかる。小説の冒頭から読めば、パン屋は、子どもを突然失った夫婦（Ann と Howard）の喪失感に共

鳴し子どもがいない話をしたのだと読者は無意識に推測するだろう。実際にそうは書かれていなくても、読者はパン屋の心理の推移を補いながら読んでいくと考えられる。しかし、結末までの展開を推測しなければならなかったため、受講者たちは、普段は無意識に行っている空所補充の読み方を意識的に行ったのではないか。ほかにも、なぜ Howard が Ann のコートを脱がせてあげたのか。なぜ Ann はお腹がすいていたのか。なぜ花屋よりもパン屋がいいのか。受講者たちは、与えられた結末部分から多くの問いを受けとり、それに答えることで推測を成立させていったようだ。読者とテキストの相互作用、対話が密に行われ、学習者が言語の持つ〈真義〉の探究を行ったことがうかがわれよう。

3.3 実践例3：Shared Reading + “point-driven reading”

最後に、Shared Reading というアクティビティに “point-driven reading” を取り入れた例を紹介する。Shared Reading とは、3、4名のグループを作り、読みたい本を一冊選択、各自読んできた上で教室で読後感を語り合うという活動である。個人的に行う読書に加え、お互いの読みを紹介、比較することによって、読書を媒介とした他者との対話が促されることが大きな利点と考えられる（小林 et al., 2010; Takahashi, 2010）。多読授業では学習者の自主的読書を推奨しているため、前期に行った第一回 Shared Reading では、すべてのグループに自分たちで読む本を選ばせたが、後期の第二回では、“point-driven reading” のおもしろさを伝え、普段自分がしているのとは違う読みの可能性に気づかせるため、教員から “point-driven reading” に適したお薦めテキストを提示することにした。自分たちで読む本を決めたグループも一部あったが、16グループ中10グループが、教員からのお薦めテキストのひとつを選択した。提示したお薦めテキストは以下の通りである。

- “The Garden Party” (Katherine Mansfield, 1921)
- “The Curious Case of Benjamin Button” (F. Scott Fitzgerald, 1922)
- “Cat in the Rain” (Ernest Hemingway, 1925)
- “A Clean Well-Lighted Place” (Ernest Hemingway, 1933)
- “Cathedral” (Raymond Carver, 1981)
- *The Missing Piece* (Shel Silverstein, 1992)
- “Super-frog Saves Tokyo” (Haruki Murakami, 2002)

テキスト選択に際し最も重視したのは、これといったあらすじがなく、“story-driven reading” が行にくい作品、つまり、読者がテキストとの対話を通して、テキストが語ろうとすることを探る読み方を自然と要請されるテキストかどうかという点であり、必然的にすべて文学作品

となった。

受講者には、各自テキストを読み、指定のワークシートに “Questions you want to ask your partners” と “The most impressive passage” を英語で記入した上で、教室でのディスカッションに臨ませた。これは、ディスカッション前に自己とテキストとの対話を活性化させ、且つディスカッションの場で「テキストの語ろうとすること＝point」を探る手がかりとさせるためである。また、ワークシート記入上の注意点として、質問を考える際には必ず自分の答えも用意すること、内容確認に類する質問はしないこと、印象に残った箇所については選んだ理由も示すこと、ネガティブな意味で印象に残った箇所でもよいことを伝えた。また、他者との対話活性化を最優先するため、ディスカッションは日本語で行ってよいこととし、ディスカッション後には、日本語で自由にコメントを書かせた。

教室でのディスカッション中は、教員が各グループを回り、テキストの時代背景を説明したり、教員から質問を投げるなどして議論の活性化に努めた。例えば、「妻が探していた猫と、最後に支配人が届けさせた猫は同じ猫だと思うか」(“Cat in the Rain”)、「前半の細部にわたる描写のあるなしで、全体の印象はどう変わるか」(“The Garden Party”) といった質問である。ただ全般的には、お薦めテキストとワークシートで十分な足場かけとなり、教員が発問するまでもなく活発な議論が展開した。以下に、最も議論が白熱したグループから受講者のひとりのワークシートを示す (図1 参照)。

図1：Shared Reading のワークシート記入例（注2）

Shared Reading	
Book Title	Super-frog Saves Tokyo
Questions You Want to Ask Your Partners (+your own answers)	
① Do you think the occurrences [which] happened to Mr. Katagiri were real?	I think they happened in his imagination world [because] the frog told him what he wanted to be told. (中略) He probably wanted to get out of his ordinary life.
② Do you think why the frog changed into worms?	I think Mr. Katagiri's goodness part is the frog and his evil part is the worm. In the imagination world, (I think), the frog tried to defeat the worm. But they [ended in a] draw. I consider that this shows the goodness cannot [defeat] the evil in the real present world. This story want[s] to tell us the world's problem, I think.
The Most Impressive Passage (+reason why you chose it)	
Quote: "It's just a feeling I have. What you see with your eyes is not necessarily real. My enemy is, among other things, the me inside me. Inside me is the un-me. My brain is growing muddy. The locomotive is coming. But I really want you to understand what I'm saying, Mr. Katagiri."	
Reason: This passage is the last message of frog before he changed into worms. I think that the frog stands for goodness and the worm stands for evil. So frog's word "My enemy is the inside me" means that goodness and evil are two sides of the same coin. All of us have goodness part and evil part in ourselves. However, we have to be good. Mr. Murakami, the writer of this story, wants to tell us the difficulty to live well.	

この受講者は、ディスカッション前には「謎ばかりで何が言いたいんだろう、この本は！と思ってしまい、感情移入して読める話ではなかったので少し苦手」だとコメントしていた。“Story-driven”には読めないテキストにかなり戸惑っていたと言える。しかし、ディスカッション後は、「この本は推理小説みたいな答えはないけど、色々と考えてみることの面白さを教えてくれる本だなと思った。考えてみた自分の解釈を人と話してみるというのも大事で、違う解釈、同じ解釈、みんなで解釈してみるなど、Discussionするにはすごく適していた」と記している。またワークシートを見ると、“My enemy is the me inside me”という表現に注目し、これがこの小説のコンテクスト、ディスコースの中で何を意味するのか考察するプロセスが読みとれ、理想的な“point-driven reading”が実践されたことが確認できる。

むろん、これは特に優れた例であるが、全体的に見ても、9割近い受講者のワークシート

に、テキストとの対話を通して“point”を探ろうとした形跡—例えば、作品の理解を深めるような問いを立て自分なりの回答を用意する、印象に残った箇所について説得力のある解釈をする、ディスカッションを通して新たに得た知見と当初の自分の意見を比較検討するなど—を見てとることができた。ただし、教師推薦テキストを読んだ場合に必ず“point-driven reading”が促されたとは限らず、Hemingway の“Cat in the Rain”に苦戦し、ろくな記述をしないままワークシートを提出した受講者もいた。その一方で、受講者が選んだ Saint-Exupéry の *Little Prince* や自己啓発本 *Who Moved My Cheese?* は“point-driven reading”に適していたようで、テキストとの活発な対話がワークシートから読みとれた。Agatha Christy の推理小説を選んだグループは、ディスカッション中にてこずっていたので、他の探偵、他の作家の推理小説との比較という視点を教員から提示したところ、クリティカルな“point-driven reading”につながった。

以上の点から考えると、教師推薦テキストという形で文学作品を読ませることにはある程度効果が認められるものの、受講者による自選や文学作品ではないテキストであっても、適切な問いが立てられれば“point-driven reading”は可能であることがわかった。むしろ、Shared Reading 自体が“point-driven reading”を誘発するアクティビティであると言えそうだ。ただし、ワークシートによる足場かけやテキスト選択に関する教師の指導、場合によっては教師による読み方のアドバイスが有効だとの示唆が得られた。

4. アンケート結果と考察

4.1 三つのアクティビティに対する受講者の5段階評価

最後に、学年末に行ったアンケート結果に考察を加えたい。まず表3は、読書の新しい楽しみ方を提案した三つのアクティビティに対する受講者の評価である。5段階で答えてもらった。読書の楽しみ方を変える試みに直接関係しないアクティビティ（5 Books for 2 Weeks と Free Writing）への評価と比較すると、Shared Reading、読み聞かせ、逆 prediction への評価が高いことがわかる。

表3：各アクティビティに対する受講者の評価 (N=62)

アクティビティ	平均値 (/5)
Shared Reading (教師推薦の文学作品を用いて)	4.19
<i>The Giving Tree</i> の読み聞かせ	4.00
逆 prediction (“A Small, Good Thing”を用いて)	3.98
5 Books for 2 Weeks (2週間で5冊本を読む)	3.60
Free Writing (10分間英語で好きなことを書く)	3.58

4.2 三つのアクティビティに対する受講者のコメント

次に、各アクティビティに対する受講者のコメントに分析を加えたい。表3で最も評価が高かった Shared Reading については、「読んだ人によって解釈の仕方が全然違うことがある。新しい発見がある。いろいろな視点から本を分析できる」、「同世代の他人と同じ本について語り合う機会はなかなか持てないので、視点を広げるという意味でも、いい経験になったと思う」、「自分の意見に賛同したり批判してくれるのが新鮮だった」、「毎回クラスの子と意見を交わすたび、同じ本を読んでも着眼点がこんなに違うのか、と驚かされることばかりでした」など、本の内容よりも、読後感を共有、比較するプロセスを新鮮で啓蒙的であるとするコメントが24件見られた。やはり Shared Reading の場合、このアクティビティ自体に学習者を“point-driven reading”へと導く要素が備わっており、あえてメタフォリックな文学作品を用いなくても、読書の新しい側面への気づきを十分に促し得るようだ。

また、仲間と読むことにより、「準備の段階で自分なりによく理解しようと繰り返し、深く読む意欲が自然とわいてきた」、「何気なく読んでいるところも考えながら読むようになり、その本への理解が深まると思う」、「本の内容に深く入っていける気がする」など、本に対する関心、理解の深まりに言及したコメントが4件、「英語を深く読むことに挑戦できるので、濃密な読書ができる」、「決めつけて本を読まないようにしようと考え直す契機になった」、「やはり本は表面だけでなく、全体をきちんと理解することで面白さが増すと思った」など、本の読み方の変化に言及したコメントが4件見られた。読書の楽しみ方に変化を与えようという本調査の目的がある程度達せられたことがうかがえる。このうち、「他の人が絡むことで強制的に本を読まざるを得ない状況ができたことも私にとってはきつかったけれど、よい機会だったと思う」というコメントからは、Shared Reading という協同学習が持つ参加への強制力が、学習者を読書へと促す効果があることもわかった。

逆 prediction に対するコメントは、イージーが言うような、読書が能動的にテキストを完成させる過程であることを発見したという点に集中した。「結末を読んで、そこに描かれている細かい人間関係や人称代名詞に着目するなど、いろいろな伏線に注意してよむ作業が楽しかった」、「想像力を駆使することが大切なのかと思いきや、文章の中から手がかりを見つけ出すことが大切なんだあと学んだ」、「最期を読んで初めが分かるためには一つ一つのキーワードを前半の伏線として回収しなければいけなくて練習にもなると思う」などのコメントが9件あった。テキストが文学作品なればこそその発見であり、新しい読書の楽しみ方への気づきが促されたと考えていいだろう。特に、「普段普通に行っている行間の予想を意識的にやることができ、自らの推測力のなさや imagination の少なさに気付かされた。これらの不足に気付いたことで、もっと物語や小説を読むべきだと思えたし、それによって日本語の読書でも小説を多く読むようになった」とのコメントからは、読書意欲の向上や読書傾向の変化も確認できる。日本語だ

けでなく英語多読でも同様の変化が見られたかどうか把握できないのは残念だが、別の受講者が、アクティビティ後に自ら本を探し、結末部分以外の全文を読んだと報告している。ほんの一例ではあるが、逆 prediction が自主的な英語読書を促した例として注目に値しよう。

The Giving Tree の読み聞かせ＋Connection に対しては、「良い気分転換にもなって楽しかった」、「手元に英文がない状態だからこそ自分なりにいろいろ想像を膨らませることができて楽しかった」、「読み聞かせという部分ではなく、この物語を聞いて連想することを書けというお題がよかった」など、やはり活動の新鮮さを指摘するコメントが4件あった。中でも、「幼い頃、本を読んでもらっていた時と同じ感覚になる。非常に眠くなるが、それ以上に快い気分になる。途中で気付いたのは私たちは受け身の状態でありながらも能動的な働き掛けが実は重要だったこと。もう一生してもらえないかもしれない読み聞かせ、好きでした」とのコメントは、読み聞かせという受動的活動に、Connection という能動的活動を組み合わせたことが、この受講者の読書の捉え方に変化をもたらした可能性を示唆している。

他のアクティビティには見られなかったコメントとしては、「本自体とても気に入った」、「内容に深く感銘を覚えた」、「少年と木の話がものすごく印象的であった」など、作品の内容に触れたものが3件あった。読書の“event”（Rosenblatt, 1978, p.20）としての側面が前面に出る読み聞かせだからこそ、扱う教材の内容が問われたのではないかと考えられる。読み聞かせにメタフォリックな絵本を選択したことには意味があったと言えるだろう。

以上、受講者からのコメントを総合すると、三つのアクティビティにより、読書に関するなんらかの気づきが生じたこと、その気づきが読書という行為への興味を刺激したことがわかった。先に引用した佐藤（1996）、内田（2008）、ウイドウソン（1975/1989）が想定していたような「学び」が喚起されたと言っているのではないかと。また、このような気づき、学びを生じさせるのに読者反応理論は極めて有効であり、教材として文学作品を用いることも、必須とは言い切れないが、アクティビティの性質をよく見極めたうえで使用すれば、やはり効果的であると言えるだろう。

4.3 多読授業におけるアクティビティの役割

次に、三つのアクティビティにより生じた気づきや学びが、多読授業に起こりがちな読書の停滞を打破し、読書量にいい影響を及ぼすに至ったかを以下に検証する。

まず、学年末アンケートで、「授業中のアクティビティはあったほうがいいのか」と尋ねたところ、62名中2名を除く60名がイエスと回答した。以下にイエスと答えた理由を分類した表4を示す。ひとりの回答の中に複数の要素が含まれるケースが多かったので、回答ののべ数を示した。また、ここで言う授業内アクティビティには、読書の楽しみ方を変える試みとは直接関連しない Free Writing も含まれている。

表4：授業内アクティビティが必要だと思う理由

(N=62)

理由	A クラス	B クラス	計
アクティビティがないと読書に飽きる、眠くなる	16	21	37
新しい発見、学びが促される	13	12	25
Class community を有効利用できる	5	11	16
アウトプットの機会が確保される	4	4	8
(必要だと思うが) 多すぎるのはよくない	2	5	7

半数以上の受講者が、アクティビティがないと「ずっと読んでいるだけで飽きてしまう」、「単調でつまらない」、「睡魔にやられる」と回答しており、アクティビティの導入が多読の停滞に歯止めをかけたことが見て取れる。また、新しい発見、学びが促されるとの回答の中には、「アクティビティがあることで、『本ってこんなにおもしろいんだ』と再認識ができ、かえって本を読むことに集中できると思うから」(読書意欲の向上)、「一人で本を読んでいるだけだと自分勝手な解釈をするし、本の重要なテーマや、内容の鍵となる表現を見逃してしまいがちであり、読む本がかなり偏ってしまう危険性があるから」、「読書は授業外でもできるので、授業中にしかできないアクティビティは必要だと思うし、あったほうが読書の質がより高まる気がするから」(読書傾向の変化)、「アクティビティがあった方が、授業中に考えたりと Action が多かったので、授業に行く気が出た」、「何か目的があったほうが読書のモチベーションも上がるので、あったほうがいい。中高の英語の授業とは全く違う方法で英語に触れられてとても楽しかったから」、「アクティビティをやることによって色々な英語の楽しみ方を知ることができて、英語学習が面白くなると思うから」(読書や英語学習へのモチベーション向上) など、アクティビティが英語読書を活性化したことを裏づける回答が多く得られた。また、「本を読むだけが読書じゃないと思うから。他人と考えを共有、ぶつけあうことで新たな発見が見つかるかも」など、クラスというコミュニティを活用してこそ読書がおもしろくなるという意見も多かった。これらのコメントは、その内容から、読み聞かせ+Connection、逆 prediction、Shared Reading を念頭に置いて回答したと考えていいだろう。一方、アクティビティが多すぎると多読のための時間が取れなくなり、読書量が減るという指摘も一定数あった。

4.4 多読授業実施前後の英語での読書に対する意識変化

次に、今回の多読授業実施前後の英語読書に対する意識変化（表5）を見る。

表5：読書の「質」を変える多読授業前後の受講者の意識変化（N=62）

質問	事前 (平均値/5)	事後 (平均値/5)	伸び
文学作品を読む	2.90	3.34	0.44
英語の本（文章）を読んで面白かったことがある	3.89	4.24	0.35
授業外で英語を読む	2.26	2.60	0.34
英語を楽しんで読める	3.23	3.53	0.31
英語が好き	3.70	3.77	0.07
もっと英語の本を読みたい	3.97	3.95	-0.02

これを見ると、「文学作品を読む」が0.44、「英語の本（文章）を読んで面白かった」が0.35、「英語を楽しんで読める」が0.31とそれぞれポイントを伸ばしている。「英語が好き」が0.07しか伸びていない点と比較すると、受講者の意識が「英語」から「英語で書かれた内容やそれを楽しむこと」にシフトした可能性が読み取れる。4.2、4.3で示した新しい読書法への気づき、読書の活性化が、これらのポイントの上昇という形で表れたと解釈できよう。「文学作品を読む」の伸びが最も大きかったことは、アクティビティに積極的に文学作品を活用したことの結果と受け取ることができる。

また、「授業外で英語を読む」が0.34ポイント上昇したことも、読書の活性化の結果と考えられる。授業外での読書時間を尋ねたところ、週に平均2.9時間、このうち、授業の課題と関係なく自主的に英語で読書する時間は1.1時間だった。平日5日間は毎日35分を英語読書（内15分弱は自主的な読書）に当てたことになる。1分に100語の速さで読んだと仮定して1日3500語、授業のあった26週で45.5万語（自主的読書時間に限れば19.5万語）を達成できる計算になるが、2010年度の年間達成語数の平均は432,018語だった。実際には授業内多読の時間（1回30分程度）も含めて達成した語数ではあるが、授業外の読書時間が大きく寄与していることは明らかだ。年間50万語程度読むと英語力向上につながるという Nation（2009）の指摘を参考にすると、この達成語数は評価できる数字だし、その達成に週66分とはいえ自主的読書が貢献したことは、受講者たちの読書意欲を裏づけるものと言える（表6参照）。

表6：2010年度多読授業の成果

(N=62)

	2010年度の平均値
達成総語数	432,018語
達成総冊数	27冊
授業外での読書時間 (/week) (課題を含む)	2.9時間 (174分)
授業外での自主的読書時間 (/week)	1.1時間 (66分)
最も多い達成語数	750,555語
最も少ない達成語数	151,099語

また、このように1年間英語多読を続けた後でも、表5の「もっと英語の本を読みたい」が、高い値のまま多読授業実施前とほぼ変化していないことは、受講者たちの読書意欲が一定のまま維持されたと解釈できる。学年末アンケートの「もっと多読を続けたいか」との質問に対して5段階で4という結果が出たことも、受講者たちの読書意欲が最後まで衰えなかったことを裏づけている。

とはいえ、表6の最も少ない達成語数に見られるように、年間総語数が20万語に達しない受講者が7名いたことは見逃せない。4.3の最後に指摘したことと関連するが、学年末アンケートの「多読授業の改善点」の欄に、アクティビティやそれに関連する課題が負担で、多読のための時間が十分に確保できなかったことを挙げた受講者が62名中20名いた。この20名と先の7名で重なっているのは2名のみで、多読のための時間が足りないという不満が必ずしも読書量の少ない受講者から出ているわけではない。しかし、読書の活性化を狙ってアクティビティに時間をかけすぎたり、関連した宿題が多くなると、多読の時間が削られるデメリットがあることには、今後十分に配慮する必要がある。一方、読書量が伸びなかった受講者が、他の受講者に比べてアクティビティへの反応や評価が特に悪かったわけではないので、他の要因を検討する必要がある。彼らの読書停滞の原因を究明することは、今後の研究課題のひとつとなろう。

5. 問題点と今後の課題

最後に、今回の実践の問題点と今後の課題について述べておきたい。

リトールド版ではない文学作品を用い、読者反応理論を応用したアクティビティを多読授業に導入することにより、読書の新たな楽しみ方への気づきや読書を通しての学びが促され、英語読書に対する興味が高まったこと、またそうしたアクティビティを導入した1年間の多読授業の結果、評価に値する読書量と読書時間を達成できたことは、アンケート調査によるデータ

と受講者によるコメントの分析から明らかにできた。

ただ、今回の実践からは、達成された読書量や読書時間をもたらした要因が、三つのアクティビティの導入のみにあると特定することはできない。要因のひとつである可能性はあるが、他の要因—例えば受講者たちの元々の英語力の高さ、学習意欲の高さ、多読授業以外の英語学習の影響などが寄与している可能性を排除できていないのである。

この点を明らかにするには、やはり調査の手法や分析方法にもっと客観性を盛り込むことが必須であろう。読者反応理論に基づき文学作品を利用したアクティビティを導入したグループと導入しなかったグループを置き、両者の読書意欲の変化を比較する、さらには読書量や読書時間の伸びを比較し、読書の楽しみ方を変えるアクティビティとモチベーションや読書量の相関関係を明らかにすることが、今後の最大の課題となろう。表6にあるような多読の成果が、読書の楽しみ方を変えるアクティビティに影響を受けることが明らかになれば、今後の多読指導の在り方に一石を投じることができるものと考ええる。

英語多読の第一目的が言語習得にあるとはいえ、その中心的活動が「読書」であるかぎりには、「読書」の“pleasure”としての側面を無視することはできない。また、“pleasure”としての側面に注目するなら、その“pleasure”に多様な解釈を施し、読書意欲や知的好奇心の活性化につなげる工夫は必要だろう。今回の実践を通しての最大の収穫は、ひとりで読んでいるだけでは気づかないような読書の楽しみ方に目を啓かれたときに、受講者たちが示した極めて豊かな反応である。引用した彼らのコメントは、アクティビティの導入によって彼らの知的パフォーマンスが活性化したことを容易に想像させてくれる。この豊かな反応が、読書のモチベーションや読書量の向上とどのような相関を持ち得るのか。これを明らかにすることが、本研究の次の課題となろう。

注

- 1) 読者反応理論については、Kusanagi (2009) の多読研究、山元 (2008) の国語教育研究の成果から多くの示唆を受けた。
- 2) ワークシート内の英文は基本的に修正していないが、[] 部分については、最低限意味が通るよう筆者が加筆修正を施した。

参考文献

- ビーチ, R. (1998). 『教師のための読者反応理論入門』(山元隆春, 訳). 広島: 溪水社. (Original work published in 1992)
- Carver, R. (1989). A small, good thing. *Where I'm calling from: New and selected stories*. (pp. 376-405). New York: Vintage Books. (Original work published in 1981)
- Cho, K., & Krashen, S. (1994). Acquisition of vocabulary from the sweet valley kids series: Adults ESL acquisition. *Journal of Reading*, 37, 662-667.
- Clafflin, M. G. (2010). Extensive reading at Kyoto Sangyo University: An examination of an evolving and growing program. 『京都産業大学教職研究紀要』 5, 47-56.
- Day, R. R., & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elley, W. B., & Mangubhai, F. (1983). The impact of reading on second language learning. *Reading Research Quarterly*, 19, 53-67.
- Edinburgh Project on Extensive Reading. (1992). *The EPER guide to organising programmes of extensive reading*. University of Edinburgh, Institute for Applied Language Studies.
- 深谷素子. (2010). 「『読書』としての楽しみを広げるための多読指導: <英語+文学>教師の視点から」『多読で育む英語力+α』(pp.135-170). 小林めぐみ., 河内智子., 深谷素子., 佐藤明可., & 谷牧子(成蹊大学国際教育センター多読共同研究プロジェクトグループ) (編著), 東京: 成美堂.
- Furr, M. (Ed.). (2007). *Bookworms club reading circles: Teacher's handbook*. Oxford: Oxford University Press.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M., & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 282-313.
- Hafiz, F. M., & Tudor, I. (1989). Extensive reading and the development of language skills. *ELT Journal*, 43 (1), 4-13.
- Hunt, R. A., & Vipond, D. (1987, April). Contextualizing the text: Contribution of readers, texts and situations to aesthetic reading. Poster session presented at the Annual Meeting of the American

- Educational Research Association. Washington DC, USA.
- イザー, W. (2005). 『行為としての読書：美的作用の理論』(轡田収, 訳). 東京：岩波書店. (Original work published in 1976)
- 小林めぐみ., 河内智子., 深谷素子., 佐藤明可., & 谷牧子 (成蹊大学国際教育センター多読共同研究プロジェクトグループ) (編著). (2010). 『多読で育む英語力+α』 東京：成美堂.
- Krashen, S. (2004). *The power of reading: Insights from the research* (2nd ed.). Westport, CT: Libraries Unlimited.
- Kusanagi, Y. (2009). A case study: Japanese students' reflective comments on their extensive reading experiences. 『秋田県立大学総合科学研究彙報』 10, 43-54.
- Murakami, H. (2002). Super-frog saves Tokyo. *After the quake: Stories*. (Jay Rubin, Trans.). (pp. 111-140). New York: Alfred A. Knopf, (Original work published in 2000)
- Nation, I. S. P. (2009). *Teaching ESL/EFL reading and writing*. New York: Routledge.
- Nation, P. (1997). The language learning benefits of extensive reading. *The Language Teacher*, 21, 13-16.
- Nishizawa, H., Yoshioka, T., & Fukada, M. (2010) The impact of a 4-year extensive reading program. In A. M. Stoke (Ed.), *JALT2009 Conference Proceedings*, Tokyo: JALT, 632-640.
- Nuttall, C. (2005). *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford: Macmillan Publishers. (Original work published in 1982)
- Renandya, W. A., Rajan, B. R. S., & Jacobs, G. M. (1999). Extensive reading with adult learners of English as a second language. *RELC Journal*, 30, 39-61.
- Robb, Tom. (2009) The MoodleReader Software for Tracking Student Reading. Retrieved November 19, 2011 from <http://erfoundation.org/erf/node/43>.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- 酒井邦秀. (2002). 『快読100万語！ ペーパーバックへの道』 東京：ちくま学芸文庫.
- 酒井邦秀., & 神田みなみ. (編著). (2005). 『教室で読む英語100万語：多読授業のすすめ』 東京：大修館書店.
- 佐藤公治 (1996). 『認知倫理学からみた読みの世界—対話と協同的学習をめざして』 京都：北大路書房.
- Schiefele, U. (1999). Interest and learning from text. *Studies of Reading*, 3, 257-279.
- Silverstein, S. (1992). *The giving tree*. NY: Harper Collins Publishers.
- Takase, A. (2007). Japanese high school students' motivation for extensive L2 reading. *Reading in a Foreign Language*, 19 (1), 1-18.
- Takase, A. (2008). The two most critical tips for a successful extensive reading program. *Kinki University English Journal*, 1, 119-136.
- 高瀬敦子. (2010). 『英語多読・多聴指導マニュアル』 東京：大修館書店.
- Takahashi, K. (2010, November). Building an extensive reading community. Paper presented at the 36th JALT International Conference on Language Teaching and Learning & Educational Materials Exhibition. Nagoya, Japan.

内田樹 (2008). 『街場の教育論』 東京：ミシマ社.

Vipond, D., & Hunt, R. A. (1984). Point-driven understanding: Pragmatic and cognitive dimensions of literary reading. *Poetics*, 13, 261-277.

ウィドウソン, H. G. (1989). 『文体論から文学へ：英語教育の方法』. (田中英史、田口孝夫, 訳). 東京：彩流社. (Original work published in 1975)

山元隆春. (2008). 『『交流理論』は学習者に何をもたらすか』 — 「批評的読みの基礎としての「審美的読み」 —. 『広島大学大学院教育学研究科紀要』, 2 (50), 107-116.

Transgressing Institutional Boundaries: An ethnographic study of a liminoid intercultural space at a Japanese universityⁱ

Yuki Imoto
Sachiko Horiguchi

Abstract

This paper is an ethnographic exploration of the weekly intercultural sessions held at an alternative community space known as 'Mita no Ie'. We suggest from an anthropological viewpoint that Mita no Ie, because of its marginality, functions to illuminate the 'structures' and 'cultures' of the mainstream university institution, and to challenge its boundaries. We begin by providing an explanation of our conceptual framework which relies on Turner's notion of *liminoid*. We then give an account of our methodology, followed by an ethnographic description of a typical session. Finally, we analytically situate our ethnography in relation to the larger institutional and social context. We focus in particular on the transgression of professional hierarchies, boundaries of faculties/ campuses, as well as ethnicity and languages that characterize the intercultural sessions in Mita no Ie and point to the contrast between the formal knowledge-based learning of the university context and the experiential, performative nature of learning in the context of the Mita no Ie intercultural sessions.

1. Introduction

This paper is a study of an alternative community space known as 'Mita no Ie', organizationally set within Keio University. We will introduce our on-going ethnographic research on the intercultural sessions held in this space, where students, staff and members of the local community gather to share a meal and discuss a variety of issues and concerns, forming an informal, fluid learning community. In analysing the ethnography, we posit an anthropological approach. There has long been a tradition within anthropology of looking at the marginal or peripheral realm of a society to find out what happens at its core (Goodman 2008). It is at

the boundaries or margins that categories which seem static and unified are found to be in fact diverse, changing, ambiguous and flexible. We suggest that the alternative space of Mita no Ie, because of its marginality, functions to illuminate the ‘structures’ and ‘cultures’ of the mainstream university institution, and challenge its boundaries. In what follows, we will present an explanation of our conceptual framework which relies on Victor Turner’s notion of *liminoid*. We will then give an account of our methodology, followed by an ethnographic description of our fieldsite. Finally, we analytically situate our ethnography in relation to the larger institutional and social context.

2. Liminal to liminoid

The concept of ‘liminoid’ was developed by the British symbolic anthropologist Victor Turner, as an extension of his well-known concept of ‘liminality’. Based on his essays on the processual form of ritual (1967, 1969), Turner proposed that when ritual subjects are separated from their familiar space, they enter a liminal time/space. This is a period when subjects are liberated from their social ties to constitute a ‘communitas’—an unstructured, relatively undifferentiated community that is a space of potentiality and creativity. Turner suggests that social life is a dialectical process that involves ‘structure’ and ‘anti-structure’, the latter being defined as the liminal period.

Whilst liminal phenomena are predominantly restricted to ‘primitive’ tribal societies and are experienced collectively as social upheaval, ‘liminoid’ phenomena take place on the margins of the complex industrial world (Turner 1974); they are the products of the actions of individuals or particular groups, and are generated continuously. Turner, for example, discusses carnivals, sports events, and theatre as liminoid experience. The ‘liminoid’ thus originates outside the boundaries of the economic, political, and structural process, and its manifestations often challenge the wider social structure by offering social critique on, or even suggestions for, a re-ordering of the official order (St. John 2008).

Based on this concept of liminoid, we suggest that it is particularly those individuals with identities that do not neatly ‘fit’ into the regulated norms of the university institution who come to seek an *ibasho* (‘a sense of belongingness’) in spaces such as Mita no Ie. In his critical account of the Japanese higher education system, McVeigh (2002) points to the ‘myths’ of ritualized learning and the gendered and ethnicized performance that is played out within a Japanese university. In a university, diversity is institutionalized and framed within bounded rituals of time, space and language, as well as hierarchies of age, teacher/student relations,

and boundaries of foreign/Japanese. Our description of a liminoid space aims to illuminate through contrast, the boundaries that define such an institution.

3. The setting : Mita no Ie

Mita no Ie is located in the bustling central district of West-side Tokyo, just minutes away from Keio's Mita Campus. As one meanders through the narrow back streets of the *shotengai* (commercial high street), lined with *izakaya* (drinking bars) and noodle shops that serve the 'salarymen' in their lunchtimes and afterwork drinking hours, one finds, hidden in a shady corner, an old and quiet traditional wooden-framed Japanese-style house that is Mita no Ie. Leaning against the wall is a small portable blackboard marked 'Mita no Ie: Open' in pink chalk. So inconspicuous is the site that we ourselves have often found trouble reaching it, even after several regular visits there.

Once one does manage to spot the house and draws the wooden shutters to venture inside, one is welcomed by a warm sense of nostalgia. The house interior is made of wood and plaster, the flooring is of a dark shade of wood. From the *genkan* (front porch), a narrow corridor leads into the kitchen, and further inside, the living room area. The cramped feel of the place with its low ceilings is perhaps most similar to the American country-style prairie house. The kitchen is cluttered with pots and pans, rice bowls and Japanese tea cups, and various condiments and drinks. Although the house is not occupied by any permanent tenant, the kitchen seems well-used and the fridge is stocked with beer, ginger ale, and *miso* paste. The living room includes a centre table, around which people will sit on the floor on *zabuton* (mats), or on the three wooden chairs or along the bench set against the back wall.

Mita no Ie is thus regarded as a pocket of nostalgia; infused with a retro, rural sense of 'Japaneseness' or 'Showa' feeling that seems removed from its actual institutional and geographical context. Yet, we argue that an examination of this site illuminates some pertinent aspects of the nature of a university as an institution of learning and socialization.

4. Organizational context

Mita no Ie is owned by a local shop owner, originally as a private home. It was leased to Keio University as part of a project funded by its Research Center for Liberal Arts in 2006, after which the house underwent four months of renovation to ensure its safety. The main objective of this funded project was to strengthen links between the local town community and the university by creating a communal space which would be a 'lounge-like' place of

learning.

At the time of our joining the project in 2010, Mita no Ie was being managed by seven professors based in various faculties with varying educational interests who took turns to act as the ‘host’ of the house once a week. Since the space has a different feel and function each day depending on which professor ‘hosts’ the session, our ethnographic account will focus on the activities and implications of the ‘Monday sessions’, which runs on the theme of ‘a small intercultural exchange’.

There are currently five members who make up the coordination team of the Monday sessions. Since 2006, the sessions have been organized by Professor Tezuka Chizuko: a psychologist who specializes in intercultural counseling and who has been affiliated to the university’s International Center. Professor Tezuka is the central motherly figure of the Monday sessions, but since 2010 when she took sabbatical leave, four other members have been supporting the running of the Monday sessions: Professor Hinata Kiyoto, an adjunct lecturer of English language at Keio, Mr. Tsunoda Yoshihiko, a graduate of Keio, and the two authors of this paper.

5. Methodology

The authors have been conducting fieldwork through weekly participation at Mita no Ie since April 2010, and the current report is a work in progress that discusses our initial fieldwork findings. Methodologically, our research poses questions of ‘native’ anthropology and the issue of shifting identities and multiple commitments in this context (see Ryang 1997). As anthropologists, our job is to observe and describe our fieldsite as a ‘foreign’ land, yet at the same time, we are part of the community. Our research is also an experiment of team ethnography (see Gerstl-Pepin and Gunzenhauser 2010). In the fieldwork process, we collaborate with other actors with whom we affect and construct the field—we share an online record of the weekly events and actively reflect on each session with the other coordinators. The anthropological analysis and ethnographic writing is then conducted through discussion between the two authors. The brief ethnography below is therefore a ‘combined’ interpretive account.

6. One Monday at Mita no Ie

The Monday Mita no Ie session opens around 12 noon when Mr. Tsunoda arrives. The afternoon usually passes with him working alone on the desktop computer placed in the

corner of the living room. People occasionally come to make a visit during the late afternoon. At 4pm, a former visitor of Mita no Ie, currently out of work, arrives. Every week, there are at least one or two 'non-student visitors' like her who casually stop by, which is welcomed by the coordinators.

A few other students, from different campuses and departments arrive, including two of our regular participants. One is a *kikokushijo* (returnee) commerce student from North America, eager to maintain his English language proficiency through interacting with foreign students in English. Another, a Japanese pharmacology student, is an active member of an international exchange student society and seeks for opportunities to meet international students.

The slow, chatting session continues in Japanese. A Korean exchange student arrives, and joins the conversation to practice his Japanese. A Japanese economics student then arrives and heads to the kitchen—he will be in charge of the cooking for the evening, having been 'discovered' of his culinary skills by one of the staff members.

The cooking and serving of a home-cooked meal is an important element of the Monday session. From around 6pm, the flow of people gradually increases and the activities take on their momentum. Three more exchange students who are 'regulars' of the Monday sessions arrive: an African-American student from Virginia, a Filipino-Canadian from Toronto, and a white student from Virginia. For these three students, who quickly formed a tight threesome after arriving in Tokyo, Mita no Ie is foremost a place to join for a homely Japanese-style meal.

Food starts to be served at around 7pm at the wooden table in the living room. The main dish is *chirashi-zushi* (mixed sushi rice). Professor Tezuka, who arrived at around 5pm, helps with the cooking and serving. As the food is being prepared and served, brief self-introductions—some made in English, others in Japanese—start, usually with Professor Hinata taking the lead.

In each Monday session, an invited or volunteering speaker usually gives a presentation and/or a performance. The topics and the type of speaker are eclectic, although the coordination staff tends to seek people and topics that one would not usually find in the university. Sometimes talks are given by students, but their presentations are of a style and theme different from those that would usually be given in a classroom context.

Although the presentation session is scheduled for 7pm, time at Mita no Ie is fluid and flexible. Usually it is past 8pm when all the eating, self-introductions and chatting ends, and the table is moved so that the participants are seated on the floor in the centre, facing the wall onto which the slides are to be projected.

The presenter for the day is an exchange student. The presentation is on the topic of Third Culture Kids (TCKs), and the presenter takes his audience through the concept of TCKs and of his own experience of being born in Argentina, being Taiwanese and growing up in Canada, and now studying in Japan. He not only uses visual slides, but also introduces music and poetry, and poses questions to the audience.

After the presentation, there is a lively discussion session where the speaker and the audience share experiences. Many first-time participants are surprised by the lively interaction of the presentation and discussion—an atmosphere created by both the attentiveness and curiosity of the audience and the conscious elicitation on the part of the coordinators. The end of the discussion is usually signalled by one of the coordinators, and its timing is flexible and contextual. At Mita no Ie, there is no clock to structure the time and no bell to signal it. After the presentation is concluded with a round of applause, the participants stand up as if ready to leave, but start to form small groups where they linger for more conversation. Some move to the kitchen, and help with the washing-up as they talk. The coordinators ask for contributions of 300-500 yen from the participants, though there is no strict surveillance concerning payment. As people start to leave, the members of staff begin to clean up, usually with the help of the remaining regular members. By the time the lights are turned off and the house is closed for the day, it is around 10:30pm.

7. Analysis: Delineating the boundaries of the institution

The above ethnographic account shows how the social dynamics within the Monday sessions of Mita no Ie are different from that within an everyday university setting. Within this space, there is no distinct concept of insider and outsider so that anyone can freely come to join. The social dynamic is situational—‘like a jazz session’ as one participant explained it—performed spontaneously through the interactions of the participants of that day. When we relate this ‘alternative’ space to the concept of *liminoid*, the participants can be seen as enacting a space that temporarily transgresses the various boundaries that maintain the order of the university institution.

i. Transgressing the teaching/learning boundaries

One of the boundaries that exist in any educational institution is that between the teacher and student. In a university classroom or lecture setting, the distinction between the professor and the students is clearly defined by their positioning in the classroom space as well as by

the ways in which they interact as ‘teachers’ and ‘learners’. The teacher holds the authority to assess and thus control students, and classes are set within a specified time period of usually 90 minutes. The Monday sessions of Mita no Ie, on the other hand, are intended to provide an open, communal learning space, and the boundary of ‘teacher’ and ‘learner’ is transgressed. All participants, regardless of their roles within or outside of the space, actively engage in the learning process through interacting with fellow participants and discussing the topics raised by the presenters. Participants are not bothered by the number of hours they invest in the participation of this space. The liminoid space of Mita no Ie is thus an example of how the structures of a university’s ‘schooling’ culture (see Illich 1973, Reim 1974) is temporarily loosened, challenging the institutional concept of learning itself.

ii. Transgressing the institutional boundaries of faculties and campuses

Another feature that makes Mita no Ie a liminoid space is the heterogeneity of its participating body in terms of their internal institutional affiliation. Students and staff from different campuses and faculties experience a communal learning environment that transgresses the institutional boundaries of campuses and faculties. This is contrastive to the situation within the university which is marked rigidly by the faculty and campus boundaries. The liminoid nature of Mita no Ie allows students and staff from a variety of campuses and faculties to form and experience a sense of community, or ‘communitas’.

iii. Transgressing age grades

Mita no Ie is also liminoid in the way that vertical age hierarchies which characterize typical relationships within the Japanese university, temporarily become less visible. The foreign exchange students usually communicate in English, so that rules about the use of honorific language are not as conspicuously coded as in a Japanese speaking environment. The exchange students are also more diverse in their age group, and age is categorically deemphasized over ethnicity. Furthermore, the inter-crossing of category boundaries means that the interactions among participants of different statuses—students, *shakaijin* (full-time workers), as well as teachers, researchers, or professors—tend to be conducted ‘horizontally’ or somewhat ‘diagonally’, transgressing such status distinctions.

iv. Transgressing ethnic and linguistic boundaries

The Monday events at Mita no Ie are intended as a place for intercultural communication

with foreign exchange students. However, intercultural exchange in this context is not based on a simple dichotomy of foreign versus Japanese, nor based on a commodification of foreignness and the English language. People bring with them different aspects and degrees of foreignness or otherness; and perhaps it is this vague common feeling of otherness that makes participants feel at home. Whilst in the university setting, there tends to be a clear symbolic distinction that is constructed between 'foreign' and 'Japanese' (see McVeigh 2002), the subtle, shifting identities of Mita no Ie participants suggest that there are *degrees* of Japaneseness, Asianness, Westernness and foreignness, and that these can be fluidly and situationally performed (Mathews 2000).

Two working categories for referring to participants used among the coordinating staff are '*kikokushijo*' (returnees) and '*ryuugakusei*' (foreign students), which may both be understood as liminoid categories in that they are transgressors of cultural boundaries. One staff suggests that Mita no Ie seems to function as a place where *kikokushijo* can revisit and re-experience their bicultural, bilingual experiences. It is a space where they can show another dimension of themselves, and can talk in English freely without feeling any pressure to 'talk correctly' or worrying about their linguistic competence as is often the case in a 'mainstream' university setting. *Ryuugakusei* (foreign students) are mostly enrolled in the international programme at the Mita Campus, with some coming from the Science and Technology Faculty. Although frequently lumped together in one group, the *ryuugakusei* category can be subdivided into various types, in terms of ethnicity, race, linguistic competence, length of stay and level of acculturation.

Observation of the linguistic and cultural positionings of persons of diverse backgrounds is a key research theme to be continued within our current work in progress, but it may be said at this stage of our research that Mita no Ie functions as a space which allows for individuals of liminal ethnic and linguistic categories to represent themselves without deemphasizing their liminal identities.

8. Conclusion

The ethnography of Mita no Ie reveals a constructed liminoid space; the 'Japaneseness', the nostalgia, the home-cooked meals, the looseness of time, the non-institutionally-confined *communitas* are some of the enactments that take place within it. The process of institutionalization necessarily creates boundaries, hierarchies and specified roles. In liminoid time and space, these 'structures' are relaxed or undone, with potential to critique and change

that structure. Through ethnography, this working paper has begun to explore how actors within a university institution are enacting small resistances against the structure, whether consciously or unconsciously, by participating in an 'alternative' liminoid space.

Whilst there is much public and academic interest in the increasing diversification and internationalization of universities, the situation on the ground is that there are few places to accommodate such diversity, so that international students often feel stranded, while returnee students often prefer to assimilate themselves back into the mainstream. The function of Mita no Ie's Monday sessions has been to act as an *ibasho*, or a place to belong, for such students. From the perspective of learning, which is a central symbolic concept that defines the university institution, it can be said that there is a contrast between the formal knowledge-based learning that traditionally dominates the university context, and the experiential, performative nature of learning in the context of the Monday sessions. Mita no Ie, for some participants, is becoming a place to reconstruct the concept of learning itself.

If we are to see structure and anti-structure as a dialectic process as Victor Turner suggests, these small-scale, marginal endeavours by actors are likely to be, or at least have an agenda to be, a catalyst for bringing change to the university structure through an untying of its boundaries. When one considers the larger social and political context of Japanese universities, with an ever-increasing pressure for internationalization, collaboration, quest for innovation and quality in teaching practice as well as research, it is quite possible that what is marginal will be mobilized to eventually be legitimized or advocated into the mainstream. It remains to be seen whether Mita no Ie will eventually be incorporated into the mainstream, or whether it will disappear, or whether it will gain independence as a movement and community of its own.

References

- Gerstl-Pepin, Cynthia I. and Michael G. Gunzenhauser. 2002. Collaborative team ethnography and the paradoxes of interpretation. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. Vol. 15, Iss. 2. 137-154.
- Goodman, Roger. 2008. Afterword: marginals, minorities and migrants—studying the Japanese borderlands in contemporary Japan. pp. 325-335. in *Transcultural Japan*. Willis, David and Stephen Murphy-Shigematsu (eds). London and New York: Routledge.
- Illich, Ivan. 1973. *Deschooling Society*. Harmondsworth: Penguin.
- Mathews, Gordon. 2000. *Global Culture/Individual Identity: Searching for Home in the Cultural Supermarket*. London and New York: Routledge.
- McVeigh, Brian. 2002. *Japanese Higher Education as Myth*. New York: ME Sharpe.
- Reimer, Everett. 1971. *School is Dead: an essay on alternatives in education*. Harmondsworth: Penguin.
- Ryang, Sonya. 1997. Native Anthropology and Other Problems. *Dialectical Anthropology*. Vol. 22, No.1. pp.23-49.
- St. John, Graham. (ed). 2008. *Victor Turner and Contemporary Cultural Performance*. Berghahn Books.
- Turner, Victor. 1967. *The Forest of Symbols: Aspects of Ndembu Ritual*. Ithaca: Cornell University Press.
- Turner, Victor. 1969. *The Ritual Process: Structure and Anti-structure*. Chicago: Aldine.
- Turner, Victor. 1974. Liminal to liminoid in play, flow, and ritual: An essay in comparative symbology. *Rice University Studies*. 60(3):53-92.

Note

- i) This research was conducted as part of the Action Oriented Plurilingual Language Learning Project, funded by the MEXT and based at the Keio Research Center for Foreign Language Education.

『慶應義塾 外国語教育研究』投稿規定

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に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）

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。

- ・本文が和文・欧文の場合：欧文で150～200語程度
- ・本文が和文・欧文以外の言語の場合：欧文で150～200語程度、あるいは和文で800～1000字程度

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。アブストラクト、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。

1）研究論文

- ・和文の場合、20000～24000字程度
- ・欧文の場合、7000語～8000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、10000字以下程度
 - ・欧文の場合、3500語以下程度
 - ・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、ホームページからダウンロード可能

 - 1) 氏名、所属、職位、(担当外国語)
 - 2) 連絡先住所、電話番号、電子メールアドレス
 - 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 原則として和文800～1000字とする。(英文の場合150～200語程度)
 - 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)や本文に個人情報は記入しない。
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、修正を要請すること、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12月中旬に執筆者に通知する。
9. 採録決定後の校正

校正は再校まで執筆者が行なうこととする。校正は誤字・脱字の修正のみとし、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

当該年度9月末日必着とする。

以下を同封の上、郵送のこと。なお提出された原稿は返却しない。

1) 原稿3部(用紙はA4サイズに限る)

原稿は郵送するとともに、文書ファイル(MS Word、中国語はGBコードによる)も電子メール添付、もしくはフラッシュメモリ、CD-R、FD等の電子媒体などの手段により併せて提出のこと。また文書ファイル(Word文書)は印字した原稿と同一のものとする。

2) 応募用紙1部

12. 原稿郵送先

〒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

13. 問合せ先

同上

電話 03-5427-1601 内線22301

電子メール flang-kiyo@adst.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

1. Full and part-time faculty members of the Keio University system are eligible to submit papers to the journal. The first author of a collaborative effort must be a full or part-time faculty member of Keio.
2. Submissions may be written in any language.
3. Contributions include research articles, survey/practical articles, and research notes.
 - a. Research articles and survey/practical articles in a European language must be within 7000~8000 words; articles in a non-European language other than Japanese must be within 20000~24000 characters.
 - b. Research notes in a European language must not exceed 3500 words; research notes in a non-European language including Japanese must not exceed 10000 characters.
4. Format:

Submissions must follow the conventional guidelines of its field (MLA, etc.). Submissions must be typed in horizontal format, double-spaced A4-size. If written in Japanese, please use Minchotai font in 12 point or smaller. If written in a European language, please use Times, Times New Roman, or Century in 12 point. Place all notes at the end of the paper. Name and other personal information must not appear in the submitted text other than in the application form.
5. Submissions must include a title, followed by an abstract as follows:
 - a. A 150~200 word abstract in any European language for a paper in Japanese or a European Language.
 - b. A 150~200 word abstract in any European language or a 800~1000 character abstract in Japanese for any paper in a non-European languages other than Japanese.
6. The deadline for submission is the end of September. Contributors should submit three sets of the manuscript, accompanied by an electric copy as an e-mail attachment, CD-R or flash memory, as well as an application form. The application form is available for download at the Keio Research Center for Foreign Language Education website. (www.flang.keio.ac.jp)

Addressee:

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

7. Submissions will be reviewed by the Editorial Committee. Contributors will receive the results in December.
8. Printer's proofs will be provided twice. Major revisions will not be accepted.
9. 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 copyright and publishing rights of the published papers will belong to the Editorial Committee. This includes the reprint right. If a contributor wishes to republish their paper elsewhere, the author must inform the Editorial Committee.

Inquiries:

Mita Office

Keio Research Center for Foreign Language Education

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

tel: + 81-3-5427-1592 ext. 22301

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

執筆者紹介

井 上 美 穂	慶應義塾大学 総合政策学部 非常勤講師
黄 琬 婷	慶應義塾大学 総合政策学部 訪問講師
キム アンジェラ アジョン	慶應義塾大学 日本語・日本文化教育センター 専任講師
深 谷 素 子	慶應義塾大学 法学部 専任講師（有期）
井 本 由 紀	慶應義塾大学 理工学部 助教
堀 口 佐知子	慶應義塾大学 外国語教育研究センター 上席研究員 テンプル大学ジャパンキャンパス 学部課程 准教授

学 術 委 員

跡 部 智	古 石 篤 子	野 村 伸 一
石 井 明	齋 藤 太 郎	林 田 愛
磯 崎 敦 仁	境 一 三	平 高 史 也
伊 藤 扇	坂 本 光	藤 田 真理子
井 上 京 子	迫 村 純 男	ポールハチェット,ヘレンJ.
井 本 由 紀	シェイ, デイビット	前 島 和 也
宇 振 領	重 松 淳	松 岡 和 美
ウエチ, ナンシー	篠 原 俊 吾	溝 部 良 恵
宇 沢 美 子	志 村 明 彦	宮 崎 啓
内 田 浩 章	白 崎 容 子	村 田 年
エインジ, マイケル W.	杉 本 なおみ	持 原 なみ子
大久保 教 宏	鈴 木 恵美子	森 泉
小 原 京 子	鈴 村 直 樹	山 下 輝 彦
折 笠 敬 一	スタヴリナキー アーサー	山 田 恆
笠 井 裕 之	関 根 謙	横 川 真理子
柏 崎 千佳子	田 窪 行 則	横 山 千 晶
ギブソン, ロバート B.	竹 内 良 雄	吉 川 龍 生
許 曼 麗	種 村 和 史	吉 田 恭 子
金田一 真 澄	寺 田 裕 子	吉 田 友 子
工 藤 多香子	中 村 優 治	吉 村 創
倉 館 健 一	ナコルチェフスキー, アンドリイ	
倉 本 和 晃	根 岸 宗一郎	

これまでの査読者（アイウエオ順）

『慶應義塾 外国語教育研究』編集委員

文 学 部	坂 田 幸 子	商 学 部	瀧 本 佳容子
	白 崎 容 子	理 工 学 部	森 泉
	中 村 優 治	湘南藤沢中等部・高等部	
	ナコルチェフスキー, アンドリイ	藤 田 真理子	
	吉 田 恭 子		
経済学部	林 田 愛	事 務 局	城 市 政 明
	溝 部 良 恵		大久保 宏 美
法 学 部	笠 井 裕 之（委員長）		杉 田 陽 子

慶應義塾 外国語教育研究 第8号

平成24年3月31日 発行

発 行 人 境 一 三

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