## 慶應義塾 外国語教育研究

## 第11号



2014

#### 目次

〈研究論文〉					
「テアル」と韓国語との対応 ―― 格表示と動作主の存在を中心に	石	田	美智	g代 ······	1
訳読・音読へと続く「素読」の歴史的変遷	平	賀	優	子	25
《調査・実践報告》					
協働学習によるドイツ語実験授業 ~ 発音と語彙を中心に ~ ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・		笠原 川			47
翻訳ワークショップにおける協同学習の試み	霜	崎		實	71
スペイン語既習クラスにおける高大連携についての調査報告	丸	田	千在	拦子	97
中国四川省涼山における彝族の複言語教育		川 下			17
慶應義塾の第二外国語教育における高校・大学の連携についての意識調査 フランス語とドイツ語に関する調査結果の概要と分析	平	山高	史	也	.37
〈研究ノート〉					
「Xenolinguistics」は日本の英語教育に効果的な影響を与えるか?描述的現象学(descriptive phenomenology)の概念として扱っている「外国語」について	スニ	ニトニ	コ・タ	マチアナ1	.77

### 慶應義塾大学外国語教育研究センター

Keio Research Center for Foreign Language Education

# JOURNAL of FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Vol. 11 2014

#### **CONTENTS**

〈Research Articles〉
Correspondence relation between Japanese "Tearu" and Korean language
The historical transition of "sodoku" and the corresponding effects on English language education in Japan HIRAGA, Yuko
The instance during of concession of concession and the corresponding effects on English language education in Jupan
⟨Survey / Practical Articles⟩
A study of cooperative learning in a German experimental program OGASAWARA, Fujiko NAKAGAWA, Junko
Incorporating Collaborative Learning in a Translation Workshop SHIMOZAKI, Minoru
Exploring possible cooperation in foregin language education between Keio's secondary schools and college: MARUTA, Chikako A survey in Spanish classes for undergraduates who already studied Spanish prior to university
About Language Education of Ethnic Yi in Liangshan Autonomous Prefecture of China
An Attitude Survey of French and German Learners on the Coordination Between HARUYAMA, Junko Keio High Schools and University: A Summary and Analysis of the Results HIRATAKA, Fumiya SAKAI, Kazumi
〈Research Notes〉
Can xenolinguistics be effective in English language education in Japan? SNITKO, Tatiana – a study of descriptive phenomenology of a foreign language.

#### 「テアル」と韓国語との対応

一格表示と動作主の存在を中心に 一

石 田 美智代

#### Abstract

Korean verb "it-ta" is equivalent to both the Japanese verbs "iru" and "aru". Korean subsidiary verb "o it-ta" is equivalent to the Japanese declinable compound word "te-iru". Accordingly, there is no Korean equivalent to the Japanese declinable compound word "te-aru".

The students in middle and higher-level classes learn various expressions including "te-aru", and those are not explained in detail in textbooks.

"te-aru" has been analyzed based on its "meaning". It has been also classified based on its verbal meaning, which makes it significantly difficult for the students to understand it.

This paper examines "te-aru" in Japanese, which cannot be literally translated into Korean, by means of the novels translated from Japanese to Korean. The analysis is from the perspective of nominative, accusative and agent, so that it can be helpful for the students in learning the Korean grammer as well as the teachers in teaching the language.

The results show some tendency; the combination "nominative + te-aru" and "accusative + te-aru" in Japanese (no agent) corresponds to "passive + o it-ta" in Korean. Also "accusative + te-aru" in Japanese (no agent) corresponds to "transitive verb + o tu-ta/not-ta" in Korean. "o tu-ta/not-ta" is equivalent to "te-oku" in Japanese.

#### 1. はじめに

「本に印が付けてある」のような日本語の「テアル」形を韓国語で表現する場合、そのまま直訳することができない。なぜなら、日本語では、存在を表す場合、有生物には「いる」を、無生物には「ある」を用いるという区別があるが、韓国語では「いる」「ある」両方に「以다」を用いており、補助動詞として使われる「어 以다」は通常「テイル」に対応させているので、韓国語では「テアル」形を直訳することができないということになるからだ。また、後で見る

ように、日本語の「テアル」は一般的に他動詞につき、韓国語の「어 있다」は主に自動詞につくという制約があるので、日本語「テアル」文に使われている他動詞を韓国語では使えない。一方で、「テイル」は、韓国語学習の初級から中級段階で導入される。日本語では動作の継続と結果状態の区別なく「テイル」が使われるのに対し、韓国語ではふたつを区別して表現する。動作の継続を表す「テイル」は、「動詞語幹+ユ 있다」、結果状態を表す時は「動詞語幹+ウ 있다」を使う。日本語の「テアル」は結果状態を表すので、韓国語の「어 있다」と重なる部分があると予想される。

大学等で使用されている韓国語初級学習者対象の教科書や学習書では、「テイル」と対応する「어 있다」は扱うが、「テアル」との対応についての解説はない。日本語「テイル」に相当する韓国語「어 있다」に関しては、野間・金(2004)に次のような説明がある。

#### Ⅲ있다2

「목이 부어 있다」(のどが腫れている) に用いられる「해 있다」(皿있다) は、「腫れる」という動作の結果が残って継続していることを示している。この「해 있다」(皿있다) は日本語では概ね「…している」に訳しうる。この形になりうるのは自動詞だけで、ほとんどの他動詞はこの「해 있다」(皿있다) 形をもたない。(p,139)

ここでは「日本語では概ね「…している」に訳しうる」とあり、「テイル」以外に訳される 可能性を否定してはいない。

李(2012)では、「状態の継続、動詞語幹+中/ 어 있다」という項目で紹介している以下の例文のなかに、「テアル」が混ざっている(p.26)。

거기에 서 있는 사람은 누구입니까? (そこに立っている人は誰ですか?) 할머니가 의자에 앉아 계십니다. (おばあさんが椅子に座っていらっしゃいます。) 창문이 열려 있습니다. (窓が開いています) 언니는 감기로 누워 있습니다. (姉は風邪で横になっています。) 내 이름이 써 있었습니다. (私の名前が書いてありました。)

野間・金(2004)に「この形(어 있다=Ⅲ 있다)になりうるのは自動詞だけ」と説明があったように、上記5つの例文に使われている動詞をみると、「서다(立つ)」、「앉다(座る)」、「望리다(開く)」、「皆中(横になる)」は、すべて自動詞である。しかし、最後の「쓰다(書く)」は他動詞で、日本語訳に「テアル」が入っているにもかかわらず、特に説明があるわけではない。

本稿では、従来のテキストでは踏み込んでこなかった日本語の「テアル」と韓国語との対応を明らかにし、初級から中級の韓国語学習者に対して日本語「テアル」が韓国語にどのように対応しているかを説明できるようにすることを目的とする。日本の小説に出ている「テアル」部分の韓国語訳を集めて、使われる動詞が、目的語を持つかどうかに注目し、対象を標示する助詞が交替するか否か、動作主が明示されるか否かという2点から分析することにより、「テアル」と韓国語訳の表現の対応にある程度の傾向があることを示す。

#### 2. 先行研究

日本語の「テアル」に関する先行研究は数多くあるが、そのうち対象を標示する助詞について分析したものに益岡(1987)がある。益岡(1987)では、「テアル」を、対象が「ガ」で示されるものを A 型、動作主が「ガ」、対象が「ヲ」で示されるものを B 型に分類している。さらに A 型を、広義の存在表現の一種、つまり存在動詞としての「アル」と等位であるものを A 1 型、対象が何らかの状態変化を起こし、その結果の状態が視覚可能な形で存続しているものを A 2 型に分け、B 型は、「結果の事態の存続」の意味が表されるものを B 1 型、行為の有効性のみが示されるものを B 2 型に分類している。

この益岡(1987)に対し、斉藤(2008)は、A型・B型は統語的な分類であるが、その下位 分類については、用いられている動詞の表す語彙的意味によるもので、A型の一部とB型の 一部が意味的に近いなど、複雑な関係になってしまうと指摘している。そこで、対象の格表示 を変えるテアルと変えないテアルという二つの基準で考え、次のように説明している。

- (1-1) 窓ガ開けてある。
- (1-2) 窓ヲ開けてある。

「窓を開ける」という他動詞文に「テアル」を後接させる場合、(1-1)は、対象の格表示を「ガ」に変え、「開けた状態の窓がある」ことを表す表現になる。この場合、動作主を構文上に明示することができない。(1-2)は、対象の格表示はかわらず「ヲ」のままなので、動作主を明示しようとするなら「ガ」で表すことができる。つまり(1-2)は「誰かが窓を開けた」とい

う行為が終わったことを表し、この場合の「テアル」は完了を表す補助動詞として機能していると言える。このように格表示を基準にしてテアル構文を観察するならば、用いられる動詞の意味的な影響を受けずに分析でき、テアル構文の説明が、より簡潔になると提案している。

テアル構文について、日本語と韓国語を対照させたものでは、南得鉉(1999)、(2001)がある。南得鉉(1999)では、対象を「ヲ」で表す「テアル」が、韓国語の「어 놓았다 (テオイタ)」に対応すると述べている。韓国語には「置く」という意味をもつ動詞として、主に「놓다」と「두다」の二つがある。これらの動詞を補助動詞に用いた「어 놓다」、「어 두다」はいずれも「テオク」に対応し、その過去形の「テオイタ」が「어 놓았다」「어 두었다」である。南得鉉(1999)では、この二つの形について、「어 놓았다」は、意図性が弱く、単なる「処置」の意味をもち、「어 두었다」は、強い目的意識を持って、意図的にある行動を行った結果状態という意味をもつと分析している。その上で、日韓対訳小説から収集したデータを基にして、対象を「ヲ」で表す「テアル」が、韓国語の「어 놓았다」に訳される傾向があり、「어 두었다」で訳されているものも「어 놓았다」に置き換え可能だとしている。また、日本語の「テオイタ」は、「어 두었다」に訳され、「어 놓았다」が用いられた例はなかった。

本稿では、日本語の小説の中から「テアル」が韓国語に訳されたもの119例を集め、斉藤 (2008) が指摘しているように、動詞の意味による分類ではなく、対象を表す格標識と、動作 主の明示に絞って、日本語のテアルが、どのように韓国語に訳されるのかを考察してみようと 思う。

#### 3. 韓国語の「어 있다 (テイル)」

日本語では、存在を表す「いる」と「ある」は、有生・無生で使い分けているが、韓国語では「있다」が「いる」と「ある」の両方の意味をもつ。

(2-1) 집에 동생이 <u>있다</u>. 家に 弟(妹)がいる

#### (2-2) 집에 TV 가 <u>있다</u>. 家に TV が ある

この「있다」は、日本語の「いる」「ある」同様、補助動詞⁴としても使われる。補助動詞として使われる「있다」について、小学館の「朝鮮語辞典」(1993)では、次のように説明している。

- 1 《-ユ 있다の形で》進行中の動作を表わす:…ている,…つつある. 동생이 텔레비전을 보고 있다. 弟「妹」がテレビを見ている
- 2 《-ユ 있다または-아[-어] 있다の形で》動作・作用が完了した後の状態を表わす: ...ている.

집에 혼자 남아 있다. 家に独りで残っている

- 3 《-고 있다の形で》経験を表わす:…ている.
  저자는 다음과 같이 말하고 있다. 著者は次のように述べている.
- 4 《-고 있다の形で》反復動作・習慣を表わす. 요즘은 많은 사람들이 교통사고로 죽고 있다. 最近は多くの人々が交通事故で死んで いる

いずれも日本語の「テイル」が対応している。大学等で使われている「初級韓国語」の教科書では、おおざっぱに、「ユ 있다」は「動作の継続」、「어 있다」は「結果状態」を表すと説明している。

また、一般的に、自動詞は「ヱ 以다」「어 以다」の両方の形を取りうるが、他動詞は「어 以다」の形をとれない。「結果状態」を表す動詞は主に自動詞に限られるということになる。しかし、上記辞書の解説 2 にあるように、「ヱ 以다」も、「結果状態」を表すことがある。それは、「铅 다 (着る)」、「들다 (持つ)」のように自分自身に対する動作 (再帰的な動作)を表す他動詞に、「ヱ 以다」が後続した場合で、「铅ヱ 以다 (着ている)」、「들ヱ 以다 (持っている)」が、「動作の継続」の意味とともに「結果状態」を表すこともある。

#### 3. 1 「**어 있다**」と「テアル」「ラレテイル」

日本語の「テアル」は一般に他動詞につくが、韓国語の「今 있다」は基本的に他動詞にはつかない。「印がつけてある」の動詞「つける」は他動詞であるが、対応する自動詞「つく」があるように、韓国語でも、他動詞「붙이다 (つける)」には対応する自動詞「붙다 (つく)」がある。結果状態を表す場合、以下のように表現することができる。

(3-1) 他動詞「つける」+テアル 印がつけてある。

(3-2) 自動詞「つく」+テイル 印がついている。

(3-3) 自動詞「붙다 (つく) +어 있다 표시가 붙어 있다.

(印がついている)

他動詞に対応する自動詞がない場合は、受身形を使うことができる。「印が付けられている」という表現である。「テアル」と「ラレテイル」について、寺村(1984, p.148)で、「その眼前の状態が、なんらかの外部からの力、作用によってもたらされたものであると捉えられた場合は、~ラレテイルか~テアルになる」と言っている。「テアル」の中でも、自然の力や、人間の非意図的な動作による場合には、「ラレテイル」で代用することができる。益岡(1987)では、対象を「ガ」で表すものを A 型、「ヲ」で表すものを B 型とし A 型と B 1 型は、「受身形+テイル」が許容されるとしている(p227及び注 8)。

韓国語では受身を被動文と呼び、許明子(2004)によると被動文の概念は「外部からなんらかの影響を受けて、ある動作が行われたことを表すこと」(p.47)にあり、日本語の受身形とほぼ類似している。韓国語の受身形は「今 以口」に接続することができる。受身形も自動詞も目的語をとらず、名詞句をひとつだけとる一項動詞であるといえる。従って、韓国語の「今以口」は自動詞にしかつかないと説明されるが、韓国語の「今以口」は一項動詞に接続すると言い換えることができる。

韓国語の受身形の作り方は、語幹に接辞をつける方法と、語幹に「어 지다」をつける方法、「名詞+하다(する)」形なら「名詞+되다(なる)」形にかえるなどの方法がある。語幹に接辞をつける方法は、「癸다(追う)/癸기다(追われる)」、「물다(噛む)/물리다(噛まれる)」などがあるが、150余り $^6$ と数は少ない。

「印がつけてある」は、「印がつけられている」と言い換えが可能であり、韓国語でも、他動詞「붙이다(つける)」に「어 지다」がついた形受身形「붙여지다(つけられる)」を使って、「五시가 붙여져 있다(印がつけられている)」と表現できる。

#### 3. 2 「어 있다」と「テアル」が対応しない場合

 アル」を接続する時に、対象を「ガ」に替えられないものは、韓国語に訳することができないということになる。対象を「ガ」に替えられない「テアル」とは、つまり、動作主が「ガ」で標示された「ガーヲーテアル」の形である。

- (4-1) 先生 <u>が</u> 印 <u>を</u> 付けてある (動作主) ガ (対象) ヲ (他動詞) テアル
- (4-2)印 <u>が</u> 付けてある(対象) ガ (他動詞) テアル

日本語の場合は、対象は「ヲ」のままでも、「ガ」に替えても、他動詞に「テアル」が使える。 韓国語の場合、「어 있다」を接続させるには、対象を「ガ」に替えるために、動詞を受身形に しなくてはならない。

- (5-1) 선생님이 표시<u>를</u> 붙인다. 先生 が 印 <u>を</u> 付ける (動作主) ガ(対象) ヲ (他動詞)

このように、「어 있다」は自動詞か受身形にしか接続できないので、対象を「이 ( # ) 」で表さざるを得ず、そうすると、動作主を表すことができない。対象が「ヲ」の「ヲーテアル」でも、動作主がなければ、対象の標示を「ガ」に替えることができるが、動作主が「ガ」で標示されていればそれは出来ない。対象を「ヲ」で表すためには他動詞を使わなくてはならないので、一項動詞にしか接続できない「어 있다」が使えない。南得鉉 (1999) では、対象を「ヲ」で表す「ヲーテアル」は、韓国語の「 $^{9}$   $^{9}$ 

以上から、以下の仮説を立てることができる。

(6-1) 日本語で対象が「ガ」で表されているものは、韓国語で「受身形+어 있다」で現れる。

- (6-2) 日本語で対象が「ヲ」で表されていても、動作主が明示されていなければ韓国語で「受身形+어 있다」で現れる。

次節から翻訳例をもとに日韓の対応をみながら、この仮説を検証していく。

#### 4. 日本語テアルと韓国語の対応

本稿では、「青空文庫」に収蔵されており、また韓国語翻訳が手に入るという条件で、宮本百合子の「伸子」、「二つの庭」、及び夏目漱石「ぼっちゃん」を資料として使うことにした。 使用した韓国語翻訳本は次の通りである。

「노부코」(伸子) 出版社: 어문학사 出版年: 2008年

翻訳者: 한일 여성문학회 (韓日女性文学会) 이상복/김화영/가미야 미호 (イ・サンボク/キムファヨン/カミヤミホ)

「두개의 정원」(二つの庭) 出版社: 어문학사 出版年: 2008年

翻訳者: 한일여성문학회(韓日女性文学会) 이상복/어연경(イ・サンボク/オ・ヨンギョン)

「도련日」(坊ちゃん) 出版社: 문예출판사(文芸出版社) 出版年:2006年

翻訳者: 오유리 (オ・ユリ)

この3冊から、検索機能を使って「テアル」が使われている部分を取り出した。「テアル」の用例は全部で119例(「伸子」39例、「二つの庭」60例、「坊ちゃん」20例)を集めることができた。しかし、そのうち25例は、元の日本語とは異なる表現だったり、省略されていたり、アスペクト形式を用いた表現ではなく過去形で表現されていたりしていた<sup>8</sup>。「テアル」が後続していた動詞は62種類あった。

(動詞の後ろの数字は使用回数、数字のないものは1回ずつ)

#### 一般動詞 39種類

置く (25)	書く (15)	入れる (3)	遺す/残す(2)	知らせる (2)
飾る (2)	揃える (2)	敷く (2)	つける (2)	かける (2)
切る (2)	貼る (2)	出す (2)	とる (2)	しきる (2)
放る	積む	のせる	挟む	乾かす
しまう	乾す	言う	描く	溶く

拒む	据える	めぐらす	つるす	重ねる
考える	こしらえる	決める	消す	かける
認める	挿す	つくる	祭る	

#### 受身形 6種類

揃えられる 埋められる 書かれる 説かれる 描かれる 捨てられる

#### 複合動詞 11種類

閉めきる 刻み付ける 作りつける 取り付ける 放り出す ちりばめる 貼りつける 積み重ねる 敷詰める 張り付ける たてかける

#### スル動詞 6種類

する(6) 陳列する 引用する 附記する 印刷する 提出する

このうち、対象を「ガ」で標示しているものが51例、「ヲ」で標示しているものが14例あった。また、対象が「ノ」「モ」「ハ」で標示されているものが12例、引用形式の「ト」が用いられているものが11例、その他、「テアル」が連体形になったために対象が明記されていないものや、「テアル」が省略されているものなどが31例だった。

#### 4. 1 日本語で対象が「ガ」で標示され、韓国語でも「OI(ガ)」で標示されているもの

対象が「ガ」で標示されているものは51例と、全体の半数近くであった。そのうち、韓国語訳では「テアル」が省略されてしまっているものと、「テアル」とは別の表現で訳されているもの6例を除くと45例になる。45例のうち34例が、韓国語訳でも対象が「ガ」で標示され、動詞は受身形か自動詞であった。いくつか例を挙げてみる。以下、引用文、韓国語訳の下線、及び韓国語の日本語訳は筆者による(日本語訳は韓国語との対応を明らかにするため直訳したので、若干不自然な日本語になっている部分もある)。

- (7-1) その煖炉の左右は、佐々ごのみで、イギリス流の長椅子になっている。その上に、 どてら<u>が</u>袖だたみのままおいて<u>あった</u>。(二つの庭)
- (7-2) 그 난로의 좌우에는 삿사의 취미로, 영국식의 긴 의자가 놓여 있었다. 그 위에 도테라<u>가</u> 소데다타미로 개어진 채 <u>놓여 있었다</u>.
   (その暖炉の左右には、佐々の趣味で、英国式の長い椅子が置かれていた。その上にドテラがソデダタミに畳まれたまま、置かれていた。)

小説には「どこに何がある」という場面描写が多く、その中で「置く(他動詞)+テアル」の「置いてある」という表現が多く出てくる。韓国語では上の例のように「零中(置く)」に接辞がついて受身形になった「零이다(置かれる)」を用いて、「零이다+어 있다」の形に訳されることが多い。

- (8-1) 佃のところから来たハガキが、そばに散っていた。今朝のは、奈良からであった。 眼ばかり大きい大きい鹿と、鳥居が描いてあった。(伸子)
- (8-2) 쓰쿠다에게 온 엽서가 옆에 떨어져 있었다. 오늘 아침 온 편지는 나라에서 온 것이었다. 눈만 커다란 사슴과 도리이가 그려져 있었다. (佃から来たハガキが、横に落ちていた。今朝来た手紙は、奈良から来たものだった。目だけが大きい鹿と鳥居が描かれていた)

日本語は「描く(他動詞)+テアル」で、韓国語は「ユ리다(描く)」に「어 지다」を接続 させ受身形にして、「ユ려지다(描かれる)+어 있다」が使われている。

- (9-1) うしろの本箱の上の鴨居に細長く紙<u>がはってあって</u>、それが、日課の進行表になっていた。(二つの庭)
- (9-2) 뒤쪽의 책상 위의 장지에 가늘고 길게 진행표 종이<u>가</u> 붙어 있었다. 일과의 진행표였다.

(後ろの机の上の障子に細長い進行表の紙が付いていた。日課の進行表だった。)

日本語で使われている他動詞「貼る」に対応する韓国語は、「暑이다(つける)」がある。これには対応する自動詞「暑다(つく)」があるので、ここでは、「暑다(つく)+어 있다(ついている)」が「はってある」の訳になっている。

最後に、「名詞+スル」が「名詞+シテアル」の形で表れているものが11例あった。韓国語訳では「する(하다)/なる(되다)」の対応が見られる。

- (10-1) メディチの紋が象嵌してあるエックス・レッグスの椅子などが置かれている。
- (10-2) 메디치 무늬 $\underline{\underline{Y}}$  상감되어 있는  $\underline{X}$  자로 된 의자 등이 놓여 있었다. (メディチ模様 $\underline{\underline{Y}}$ 象嵌されている  $\underline{X}$ 字になった椅子などが置かれていた。)

「상감하다(象嵌する)」の他動詞に対して、自動詞「象嵌される(상감되다)」に「어 있다」を接続している。「名詞+する(하다)」に「名詞+なる(되다)」が対応しているものが4例

見られた。

#### 4.2 日本語で対象が「ヲ」で標示され、韓国語では「OI(ガ)」で標示されているもの

対象が「ヲ」で標示されているものは14例と少なかった。このうち、韓国語訳では対象が「ガ」で標示されていたものが5例、「ヲ」で標示されていたものが4例、それ以外のものが5例だった。それ以外の5例は、使われている動詞が自動詞のものが2例で、他動詞のものが3例であった。ここでは、「ヲ」で標示されている対象が、韓国語訳では「ガ」で示されているものをみてみる。動作主が明らかでない場合、対象を「ガ」で示して、「受身形+ウ 있다」の形が可能だと予測できる。

- (11-1) 伸子は珍しく思って、金を打った観音開きの扉や内部の欄間に親鸞上人の一代 記を赤や水色に彩いろどりした浮彫で刻みつけてあるのを眺めた。(伸子)
- (11-2) 노부코는 신기하게 여기며, 금을 바른 관음 여닫이문과 내부의 난간에 신란 콘스님의 일대기<u>가</u> 빨간색이나 파랑색으로 채색되어 또렷이 <u>새겨져 있는</u> 것 을 바라보았다.

(伸子は不思議に思って、金を張った観音開きの扉や内部の欄干に親鸞上人の一 代記が赤や青で彩色され鮮やかに刻まれているのを眺めた。)

文脈から仏壇の製作者が一代記を刻み付けたことはわかるが、動作主として明示されていない。韓国語訳では対象がガで示されている。動詞は、「새기다(刻む)」に「어 지다」を接続させた受身形「새겨지다(刻まれる)」が使われている。

- (12-1) 大きな盆に、絵筆や筆洗絵具皿などをのせてある。(伸子)
- (12-2) 커다란 쟁반 위에 그림 붓, 붓을 씻는 그릇, 그림 물감을 푸는 접시 등<u>이</u> 놓 여 있었다.

(大きな盆の上に、絵の筆、筆を洗う椀、絵の具を溶く皿など<u>が置かれていた。</u>)

この文の前後を見ても誰の行為かは明らかではなく、動作主は明示されていない。韓国語訳では対象がガ格に置き換えられている。使われている動詞を見ると、日本語の「のせる」は、「零中(置く)」の受身形「零이中(置かれる)」になっている。「のせる」が「置く」に置き換えられているが、大きく意味が変わっているとは思われない。「皿をのせる」「皿を置く」という行為より、「そこに皿がある」という存在表現であるといえる。

日本語で対象が「ヲ」であっても動作主が明らかでない場合は、対象を「ガ」で示すことが

できるので、韓国語訳では「受身形+어 있다」の形で表現されるという仮説が裏付けられたといえよう。

#### 4.3 日本語で対象が「ヲ」で標示され、韓国語で「어 있다」が使われていないもの

南得鉉(1999)では、対象を「ヲ」で表す「ヲーテアル」が、韓国語の「�ー어 놓았다(ヲーテオイタ)」に対応すると述べている。益岡(1997)でも、「テアル」を4つに分類したうちのB2型(基準時以降における行為の結果の有効性を表す)が、「テオク」に対応するとあり、有効性を発揮する状況を作り出す行為の面に焦点を置いて表現したものが「テオク」であると述べている。山崎(1996)では、「テアル」と「テオク」は、先行動作とその結果の状態をとらえるという点で共通しており、相違点は「テアル」が結果に焦点があり、「テオク」は先行する意図的な行為に焦点があると指摘している。スル形の「テオク」は、発話時以後に行われる行為を表すので、「テアル」に対応するのは「テオイタ」になるだろう。

韓国語には「置く」という意味をもつ動詞として、主に「두다」と「놓다」の二つがある。 これらの動詞を補助動詞に用いた「テオク」は「어 두다」、「어 놓다」であり、その過去形の 「テオイタ」は、「어 두었다」、「어 놓았다」となる。南得鉉 (1999) では、「어 놓았다」は「ヲ ーテアル」に対応し、「어 두었다」が用いられているものも、「어 놓았다」に置き換え可能だ としている。

意図的な行為の結果を表す「ヲーテアル」は、その意図を持つ行為者が存在するはずなので、対象を「ヲ」で表す「ヲーテアル」は、韓国語では「皇ー어 두었다」か「皇ー어 놓았다」に訳されていると予想される。

#### 4. 3. 1 「ヲーテアル」が「≧ー어 두었다」「≧ー어 놓았다」に訳されているもの

- (13-1) 「もしかしたらあとから送ってほしい本を入れてあるの。たのむわね」(二つの庭)
- (13-2) "나중에 혹시 필요할지도 모르는 책들<u>을 넣어두었거든</u>. 부탁할게." (後でもしや必要かもしれない本を入れておいたの。頼むわね)
- (14-1) 素子は、台紙にはらないスナップ写真<u>を入れてある</u>カステーラの古箱を床の間の 地袋からもち出して、なかみを机の上にひっくりかえしはじめた。(二つの庭)
- (14-2) 모토코는 앨범에 붙이지 않은 스냅사진을 넣어두는 카스텔라 상자를 마루 밑에서 꺼내 안에 든 것을 책상 위에 쏟았다. (素子は、アルバムに貼らなかったスナップ写真を入れておくカステラの箱を板の間の下から取り出し、中に入ったものを机の上にぶちまけた。

(13-2) と(14-2) は、いずれも他動詞「넣다(入れる)」に「어 두었다」が接続したものである。

(13-1) は、東京を離れる伸子が、荷物を片付けている場面で、本を入れた箱を弟に預ける場面である。「本を入れておいた」という作業をしたのは、当然、発話者である伸子である。(14-1) の文の主語は「素子」であるが、述語は「ひっくりかえしはじめた」であり、「写真を入れた」動作の動作主であるとまで言えるかどうか確実ではないが、「写真を入れた」動作主が明示されていないので、この動作主は「素子」だと考えるのが自然だろう。対象が「ヲ」で表示され、動作主が含意されるので、韓国語訳では「�ー어 두었다 (ヲーテオイタ)」が使われているといえる。

- (15-1) 伸子は糊刷毛を手に持ったまま耳を澄した。「——御免なさい」伸子は、その声 を聞くと、糊をといてある丸盆を飛び越えて玄関へ出た。(伸子)
- (15-2) 노부코는 풀 솔을 손에 든 채 귀를 기울였다 "계세요?" 노부코는 그 소리를 듣자 풀을 풀어 놓았던 둥근 통을 뛰어 넘어 현관으로 나갔다.
   (伸子は糊刷毛を手に持ったまま耳を傾けた。「いらっしゃいますか?」伸子はその声を聞くと、糊を溶いておいた丸い盆を飛び越えて玄関へ出て行った。)

(15-2) は、伸子が地震でおちた壁に紙を貼っている場面であり、「詈다(溶く)」という他動詞が使われている。「糊をといてある丸盆」という部分に、糊を溶いている動作主は明示されていないが、前後の文脈から、丸盆に糊を溶いているのは伸子と思われる。対象「糊」が「ヲ」で示され、動作主が明らかなので、日本語の「テアル」が、韓国語の「テオク」になっているのは、(13-2)、(14-2) と同じだが、ここでは「宀 を았다」が使われている。南得鉉 (1999) は、「宀 を았다」は「ヲーテアル」に対応し、「宀 を었다」が用いられているものも、「宀 を았다」に置き換え可能だとしているが、「宀 を았다」と「宀 下었다」の使い分けについて、次節で詳しく見る。

#### 4. 3. 2 「어 두었다」と「어 놓았다」の使い分け

「어 두었다」と「어 놓았다」は、「어 두다」と「어 놓다」の過去形だが、本動詞としての「두다」と「놓다」のそれぞれの意味を確認しておく。小学館『朝鮮語辞典』によると、「두다」は、「1 (一定の場所に)置く、しまう。2 (一定の時間を)置く、及ぶ、わたる。」とあり、「놓다」は、「1 (物をある位置に)置く。2 (持っている、握っている物を)放す、(手を)放す。」とある。また、この辞書には、「놓다」と「두다」の違いについて、以下のような補足説明がついている (p550)。

#### ◇두다

「一定期間存在する、保存する」あるいは「意識して置く」場合に用いる。何かの上に置く場合だけではなく、ぶらさげたりするときにも用いる。また、手以外の動作でも用いることができる。

#### ◇놓다

主として手を用いて置く(放す)動作に用いる。「置いておく」場合には等か与다を用いる。

これらの動詞を補助動詞として用いたのが「ーテオク」の意味をもつ「어 두다」と「어 놓다」だが、両者の使い分けについて、南得鉉 (1999) では、「어 놓았다」は、意図性が弱く、単なる「処置」の意味をもち、「어 두었다」は、強い目的意識を持って、意図的にある行動を行った結果状態という意味をもつと分析している。

一方、油谷(1979)では、日本語の「テオク」を、A型(ある時までにある対象に変化を与える)、B型(ある時までの一定の状態を持続させること)に分類した。A型は「어 놓다」と、B型は「어 두다」とより結合しやすい傾向にあるという仮説を立てている。具体的に、以下のような例を挙げている。

A型で「어 놓다」が用いられるもの

치우다(片付ける)、심다(植える)、고치다(直す)、만들다(作る)、파다(掘る)など

B型で「어 두다」が用いられるもの

(13-2) と (14-2) で使われている動詞は、넣다 (入れる) で、油谷 (1979) で、「어 두다」に結合しやすい動詞に分類されている。(15-1) の「糊を溶いてある丸盆」は、「溶いておいた」と B 型の意味に解釈され「어 두다」に結合すると思われるが、(15-2) では、「어 놓다」と結合している。これは先行する動詞 受け (溶く) の内的資質に左右されたためだと思われる。

#### 4.3.3 「ヲーテアル」が「어 두었다」と「어 놓았다」以外に訳されているもの

つぎの (16-1) 「自分の心持は」と (17-1) 「それは」は、いずれも無題化すれば「私の心を」、「それを」と対象は「ヲ」で示され得るが、「어 두었다」や「어 놓았다」が使われていない。

- (16-1) 「云ってお上げになりましたか? そのこと」 「すぐ書きました、詳しく。――それに、ずっと前からも、自分の心持<u>は知らせてあります</u>から……」(伸子)
- (16-2) 「말씀드렸습니까? 그일을」
  「바로 편지로 적었습니다. 그리고 전부터 쭉 제 마음<u>을 알려 왔어요</u>.」
  (「おっしゃいましたか?そのことを」「すぐ手紙で書きました。そして前からずっと私の心を知らせてきました」
- (17-1) 「私にはわかりません――それ<u>は</u>、初めっから幾度も<u>云ってある</u>通り、君は自由です。あくまで自由なんだから、どうでも、好きになすったらいいでしょう」(伸子)
- (17-2) "나는 모르겠어요. 처음부터 몇 번이나 말해 왔던 대로 당신은 자유예요. 어디까지나 자유니까 편한 데로 하면 되잖아요."
  (私は分かりません。初めから何回も言ってきた通り、君は自由です。どこまでも自由だから、楽なようにすればよいじゃないですか)

(16-2)では「알리다(知らせる)」、(17-2)では「말하다(言う)」という他動詞が使われており、それぞれ「어 오다 (テクル)」が後接している。(16-1) は伸子の、(17-1) は佃の発話なので、「知らせてある」、「言ってある」の動作主は発話者である。また、いずれも他動詞なので、(16-2) では対象である「제 마음 (私の心)」は「을 (ヲ)」で示されている(但し、(17-2) では,対象が示されていない)。以上の条件から、他動詞に「テオク」の「어 놓다」か「어 두다」が接続する形が予想されるが、(16-1) では「前からずっと(전부터 푹)」、(17-1) では「何回も(몇 번이나)」という過去から現在までの時間の幅を表す副詞があるため、「어 오다(テクル)」が使われていると解釈できる。

#### 4.4 日本語で対象が「ガ」で標示され、韓国語で「量」で標示されているもの

日本語では対象が「ガ」で標示されているもの51例のうち、韓国語で対象が「ヲ」で標示されていたものは4例あった。

- (18-1) ところがこっちから返報をする時分に尋常の手段で行くと、向うから逆捩を食わして来る。貴様がわるいからだと云うと、初手から逃路<u>が作ってある</u>事だから滔々と弁じ立てる。(坊ちゃん)
- (18-2) 하지만 내가 복수를 하려고 평소 내 성질대로 했다가 놈들에게 역습을 당하기 십상이다. "네좀들이 잘못해서 그러는 것이다"라고 말을 해도 어차피 처음부터 도망갈 구멍을 파놓고 있기 때문에 마침내는 오히려 더 큰 소리를 치게 될 것이다.

(しかし、私が復讐しようといつもの私がやる通りにすると、奴らの逆襲に遭うのだ。いずれにしる最初から逃げる穴<u>を</u>掘っておいているので、最後はむしろ大声を上げるようになるのだ)

(18-1)では「逃路が作ってある」が、(18-2)では「穴を掘っておいている」になっている。 他動詞「斗다(掘る)」に、「어 놓다(テオク)」を後続させた形が使われている。ここでは、「逃路を作る」のは、「向う」と表現されている「学生」であるのが明らかで、「(学生が)逃路をつくって、滔々と弁じたてる」と言い換えられる。動作主が明らかなので、対象を「急(ヲ)」で示し、他動詞がそのまま使用できると考えられる。

4. 3. 2で見たように、韓国語の「テオク」は、「어 놓다」と「어 두다」の 2種類があるが、油谷(1979)で、과다(掘る)は、「어 놓다」に結合しやすい A型(ある時までにある対象に変化を与える)に分類され、ここでも「어 놓다」に結合している。

- (19-1) 浄土真宗が非常に盛で、村の寺は倶楽部または集会所であった。家々には素晴らしい仏壇が飾ってあった。(伸子)
- (19-2) 정토진종이 상당히 번성하여 마을의 절은 클럽이나 집회소같았다. 집집마다 훌륭한 불단을 꾸려놓고 있었다.
   (浄土真宗がとても盛んで、村の寺はクラブや集会所のようだった。家々に立派な仏壇を飾っておいていた)

(19-1) を見ると、「仏壇が飾ってあった」は「(家々には) 仏壇があった」と言い換えても 差し障りがないほど、存在表現に近いし、ここで使われている他動詞「꾸리다 (飾る)」を受 身形「꾸려지다 (飾られる)」にして使えば、韓国語でも「ガ」のまま「불단이 꾸려져 있었 다 (仏壇が飾られていた)」という表現が可能であるにもかかわらず、(19-2) では、わざわ ざ対象をヲで示し、「어 놓다 (テオク)」の形をとっている。

あえて対象の標識を「ヲ」に交替させているので、他動詞の動作主が明示されているのかと

言えば、文脈から仏壇を飾っているのは「家々」の住人だと推測できる程度である。ただ、このあと「その大小が家の格を支配するということであった。」と続くので、「(家の人が) 立派な仏壇を飾って家の格を上げる」という意図を強調するために、他動詞のまま「어 놓다 (テオク)」の形を選んだのかもしれない。

- (20-1) 伸子は、一緒に和一郎の仕事部屋へ行ってみた。洗濯場の奥を区切り、薬品を 沢山並べた小窓のところに、印画が乾かしてあった。(伸子)
- (20-2) 노부코는 함께 가즈이치로의 작업 방으로 들어가 보았다. 세탁실의 안쪽 끝에 약품이 많이 나열되어 있는 작은 창가에 인화지를 말리고 있었다. (伸子は一緒に和一郎の作業部屋へ入ってみた。洗濯室の内側の奥に、薬品がたくさん並べられている小さな窓辺に、印画紙を乾かしていた。)

ここでも、(20-1) の「印画が乾かしてあった」は「(小窓のところに) 印画があった」と言い換えが可能なので、(20-2) も、対象をガで示し、他動詞「말리다(乾かす)」の自動詞「마르다(乾く)」や、受身形「말려지다(乾かされる)」を使って、「인화지가 말라 있다(印画紙が乾いている)」、「인화지가 말려져 있다(印画紙が乾かされている)」という表現が文法的には可能である。しかし、(20-2) では、対象の標識を「(20-2)0 では、対象の標識を「(20-2)0 に動作の継続を表す「(20-2)0 では、対象の標識を「(20-2)0 に動作の継続を表す「(20-2)0 では、対象の標識を「(20-2)0 に動作の継続を表す「(20-2)0 では、対象の標識を「(20-2)0 に動作の継続を表す「(20-2)0 では、対象の標識を「(20-2)0 に動作の継続を表す「(20-2)0 では、対象の標識を「(20-2)0 に動作の継続を表す「(20-2)0 に動作の継続を表す「(20-2)0 に動作の継続を表す「(20-2)0 に動作の進行表現になっている。

(20-1) で分かるように、「印画紙を乾かす」動作をしているのは、和一郎であり、この文の直前に、和一郎は、「丁度乾かしたところよ、もういいだろう」(「中침 말리고 있는 참이었어. 다 됐을 거야」)と言っている。この場面が継続しているという前提から、対象の標識を「ガ」から「ヲ」に替え、他動詞をそのまま使ったと考えられる。

#### 4.5 「テアル」が引用の「ト」とともに用いられているもの

「テアル」では、対象がすべて「ガ」と「ヲ」で表示されているわけではなく、今回の119例の中では、「ガ」、「ヲ」のほかに、引用形式の「ト」と共に「テアル」が用いられているものが11例と多い。引用を表す「ト」が用いられている例について、対象の表示と動作主の明示について考察してみる。

まず、引用の「ト」が用いられている例文に使われている動詞は、ほとんどが他動詞「書く」である。引用の「ト」は韓国語では「라 $2^9$ 」が使われる。

(21-1) そしたら、あるとき、「これを井田におやり」と伸子にわたした祝儀袋の上に江

田殿と書いてあるのを発見した。(二つの庭)

- (21-2) 그런데 어느날 노부코에게 준 축의금 봉투 위에 에다 귀하<u>라고 쓰여 있는</u> 것을 발견했다. "이것을 이다에게 주렴."
   (ところである時、伸子に渡した祝儀金袋の上に、江田貴下<u>と書かれている</u>のを発見した。「これを井田におやり」)
- (22-1) 天麩羅を食うと減らず口が利きたくなるものなりと書いてある。(坊ちゃん)
- (22-2) "튀김국수를 먹으면 억지를 부리고 싶어진당께" <u>라고 쓰여 있었다</u>. ("天ぷらそばを食べると意地を張りたくなるのだ" <u>と書かれていた</u>)

(21-2) でも (22-2) でも、他動詞「쓰다 (書く)」の受身形「쓰이다 (書かれる)」に「어 있다」が後続している。寺村 (1984) に、「このような「~ニ…ト書イテアル」は「ト書カレテイル」とほぼ同じ意味といってよさそうである。短く「…トアル」というのと変わらない」 (p151) とあるように、基本的には 4.1 で見た「受身形+어 있다」に置き換えられる「テアル」と同じ構造といえる。 (21-1) の「江田殿」や、 (22-1) の「~ものなり」を「ガ」で表すことはできないが、いずれも動作主を「ガ」で表すことはできない。

- (23-1) \*学生が減らず口が聞きたくなるものなりと書いてある。
- (23-2) \*학생<u>이</u> "억지를 부리고 싶어진당께" 라고 쓰여 있었다(学生<u>が</u> "意地を張りたくなるのだ" と書かれていた)

「書く」に「テアル」が後続した形には、対象を「ガ」で標示した例文はあるが、「ヲ」で標示した例文はなかった。寺村(1984)でも指摘されているように、「書いてある」の「ある」に意味の中心があるので、対象を表すとしたら「ガ」を用いらざるを得ないということだろう。 実際に、対象を「ガ」で表した例文もいくつかある。

- (24-1) それには素子に対し傾倒した自分の感情など<u>が</u>細かく<u>書いてある</u>のだった。(伸 子)
- (24-2)거기에는 모토코에게 심취된 자신의 감정등자세하게 쓰여 있었다.(そこには素子に心酔した自分の感情などが細かく書かれていた)
- (25-1) おれの顔くらいな大きさな字が二十八字かいてある。
- (25-2) 내 얼굴만큼이나 커다랗게 스물여덟 글자가 쓰여 있었다.

#### (私の顔くらい大きく二十八文字が書かれていた)

また、引用の「ト」とともによく用いられる動詞「書く」の韓国語「쓰다」は他動詞であり、本来、「어 있다」は他動詞には後接しないはずだが、他動詞「쓰다」がそのまま使われているものがある。

- (26-1) 翌日何の気もなく教場へはいると、黒板一杯ぐらいな大きな字で、天麩羅先生 とかいてある。(坊ちゃん)
- (26-2) 다음 날 아무 생각없이 교실에 들어가자 칠판 한가득 "튀김 선생" <u>이라고</u> 써 있었다.

(翌日なんの気もなく教室に入ると、黒板いっぱいに "天ぷら先生" <u>と</u>書いてあった)

- (27-1) 一つ天麩羅四杯なり。但し笑うべからず。と黒板にかいてある。(坊ちゃん)
- (27-2) "여봐, 여기 튀김국수 네 그릇, 단 웃어서는 안 됨" <u>이라고 써 있는</u>것이 아 닌가.

("ほら、ここに天ぷらそば4杯、但し笑うべからず"と書いてあるではないか)

また、他動詞には「皿 있다」がないといったが、1 語だけ「皿 있다」形が存在する他動詞がある。それは「쓰다 スダ」(書く)である。この「皿 있다」形である「써 있다 ソ イッタ」は「書いてある」という意味になる。(要訣・朝鮮語「I-z 있다 と m 있다」)

「今 있다」は他動詞には後接しないが、「쓰다 (書く)」のみが例外だと述べている。119例 文という限定的な中でみても、他動詞に「今 있다」が後接した例は、「쓰다」が使われている この2例だけである。つまり、「쓰다」に関しては、以下の表現が可能だといえる。

- (28-1) 글을 쓰고 있다. (他動詞+テイル) 文を書いている
- (28-2) 글이 쓰여 있다. (受身形+テイル) 文が書かれている
- (28-3) 글이 써 있다. (他動詞+テアル) 文が書いてある

(28-2) と(28-3) の使い分けが可能ではあるが、日本語で「書いてある」という表現が15 例あった中で、「州 있다」は2例、他13例は「쓰여 있다」だった。「州 있다」が2例と少ないため、「州 있다」と「쓰여 있다」の使い分けに関しては、特に条件を見つけることはできなかった。

#### 5. おわりに

これまでの「テアル」や「テオク」の研究を見ると、意味による分析がほとんどであり、動詞の意味的な分類なども含め、非常に複雑なものであった。本稿は、韓国語に直訳できない「テアル」と韓国語の対応を、対象を表す格と動作主の存在に注目して分析を行った。3. で立てた仮説を振り返ってみる。

- (6-1) 日本語で対象が「ガ」で表されているものは、韓国語で「受身形+어 있다」で 現れる。
- (6-2) 日本語で対象が「ヲ」で表されていても、動作主が明示されていなければ韓国語で「受身形+ウ 있다」で現れる。
- (6-3) 日本語で対象が「ヲ」で示され、動作主が明示されている場合、韓国語で「어 ※分다」で現れる。

まず、(6-1) の対象が「ガ」で標示されているものは、日本語に使われている他動詞に、韓国語で対応する自動詞がある場合はその自動詞に「어 있다」を接続させるが (9-2)、対応する自動詞がない場合は、同じ一項動詞である受身形に「어 있다」を接続させていた (7-2、8-2、10-2)。

(6-2) に関しては、対象の標識を「이(ガ)」にかえて「受身形+어 있다(ラレテイル)」に訳されていることが確認できた。「テアル」は、小説などの場面描写に使われていることが多く、「<モノ>がある」または「<状態>がある」という広い意味での存在表現だといえる。つまり、「テアル」の「アル」、「어 있다」の「있다」の意味が中心になるため、対象は「ガ」で表すのが自然であると考えられる。

(6-3) の対象の標識が「ヲ」で、動作主が明らかである場合、韓国語でも対象の標識は「 $\frac{1}{2}$  (ヲ)」のまま、「他動詞+어 두다/놓다 (テオク)」で訳されていた。また、対象の標識が「ガ」でも文脈から明らかに動作主が存在する場合、対象の標識を「ガ」から「 $\frac{1}{2}$  (ヲ)」に変えて、「他動詞+어 두다/놓다 (テオク)」が使われているものもあった。「何回も」や「以前から」などの時間の幅を表す副詞があると、「어 오다 (テクル)」が使われることもある。

「テアル」は、既存の韓国語テキストでは踏み込んだ説明がされていないので、本稿で明らかになった「テアル」と、韓国語の対応関係から、韓国語を教授する際の参考として以下のようにまとめられる。

- (29-1) 日本語で対象が「ガ」で表されていれば、日本語文に使われている他動詞に対応する韓国語を受身形にして「어 있다」を接続する。
- (29-2) 日本語で対象が「ヲ」で表されていても、動作主が明示されていなければ、対象を「이(ガ)」に交替したうえで、日本語文に使われている他動詞に対応する韓国語を受身形にして「어 있다」を接続する。
- (29-3) 日本語で対象が「ヲ」で示され、動作主が明示されている場合、日本語文に使われている他動詞に対応する韓国語の他動詞に「어 놓았다」か「어 두었다」を接続する。

これまでの先行研究では意味による分析が多かったが、本稿では助詞や動作主に注目することで、教授する側、学ぶ側のいずれにもより理解しやすくなったと思われる。また、韓国語を日本語にする場合、「受身形+어 있다」をそのまま直訳した「~ラレテイル」より「~テアル」が使えればより自然な日本語になるだろう。

今回は、119例の「テアル」を集めて分析を行ったが、特に「ヲーテアル」が14例と数が少ないので、今後、さらに例文を増やして考察する必要がある。また、日本語の小説とその韓国語訳を資料に使ったが、韓国語の「受身形+어 있다(ラレテイル)」や「他動詞+어 두다/ ま다(テオク)」が、日本語にどう訳されているか、逆方向の対応例を集めることで、「テアル」と韓国語との対応をさらに確認していきたい。

#### 注

- 1 母音調和により、「今」、「今」、「今」のいずれかを選択するが、本稿ではこれらを代表して「今」を 使い「今 있다」のように表記する。
- 2 「Ⅲ 있다」のⅢは、語基説に基づく表記で、「語幹+아/어/여」を「第Ⅲ語基」とする。したがって、「Ⅲ 있다」は「어 있다」に置き換えることができる。
- 3 日本語の助詞「ガ」に対応する韓国語の助詞は「升/이」である。母音で終わる名詞には「가」が、 子音で終わる名詞には「이」が後続するが、本稿ではこれらを代表して「이」で表示する。
- 4 「있다」は、『国立国語院標準国語大辞典』では動詞・形容詞の両方の品詞で掲載されており、本動詞 に後続する場合は補助動詞となるが、『朝鮮語辞典』(小学館)では、「있다」は存在詞に属し、本動詞 に後続する場合は補助存在詞となる。本稿では補助動詞の名称を用いる。
- 6 許明子 (2004) pp74-75参照。
- 7 日本語の助詞「ヲ」に対応する韓国語の助詞は「를/을」である。母音で終わる名詞には「를」が、 子音で終わる名詞には「을」が後続するが、本稿ではこれらを代表して「을」で表示する。
- 8 日本語と異なる表現になっていたものの例

「十五日も前に、英文学と社会学を聴講する届をしたきり父の病気で放ってあった。」(伸子)

「영문학과 시회학 청강 신청을 한 후 아버지의 병으로 15일이나 가지 못했다.」

(英文学と社会学の聴講申請をした後、父の病気で15日も行けなかった)

アスペクト形式ではなく過去形で表現されていたものの例

「その室の角に置いてある洋風の大テーブルから、」(二つの庭)

「이 방의 모통이에 놓인 서양식의 큰 테이블에서」

(この部屋の隅に置かれた西洋式の大きなテーブルから)

9 母音で終わる名詞には「라고」が、子音で終わる名詞には「이라고」が後続する。

#### 参考文献

李修京 (2012). 『Korea、おもしろい韓国語 (中級)』朝日出版社

齋藤茂 (2008).「テアル構文と対象の格表示」『言語と文明』第6巻 麗澤大学大学院言語教育研究科 p.113-136

趙義成 (1999). 「要訣・朝鮮語 I-고 있다とⅢ 있다」『趙義成の朝鮮語研究室』

http://www.tufs.ac.jp/ts/personal/choes/kouza/yoketu/goissda.html (2014年8月30日アクセス) 『朝鮮語辞典』(1993)、小学館

寺村秀夫(1984).『日本語のシンタクスと意味Ⅱ』くろしお出版

中西恭子(2010). 『表現のための中級韓国語』白水社

南得鉉 (1999). 「日韓両言語における結果状態の対照研究 (1) ―「〜ヲーテアル」「〜ヲーテオイタ」と「〜 皇ー어 놓았다」「〜皇ー어 두었다」の対応を中心に ―」『教育学研究紀要』第45巻第 2 部 中国四国 教育学会 pp.449-454

----- (2001). 「日韓両言語における結果状態の対照研究 (2) ― 「〜ガーテイル」「〜ガーテアル」「〜ガーテアル」「〜ガーティル」と「〜이ー에 있다」「〜이ー에 있다」の対応を中心に―」『教育学研究紀要』第47巻第2部 中国四国教育学会pp.313-318

野間・金(2004). 『Viva! 中級韓国語』 朝日出版社

許明子(2004). 『日本語と韓国語の受身文の対照研究』ひつじ書房

益岡隆志 (1987). 『命題の文法』 くろしお出版

---- (1997). 『複文』 くろしお出版

山崎恵 (1996).「「~ておく」と「~てある」の関連性について」『日本語教育』88号 日本語教育学会pp.13-24

油谷幸利 (1979). 「「一어 놓다」と「一어두다」の意味分析」 『朝鮮学報』 91 朝鮮学会 pp.1-14

#### 訳読・音読へと続く「素読」の歴史的変遷

平 智 優 子

#### **Abstract**

Recently, *ondoku* (reading aloud) has been receiving considerable attention in the field of English language education in Japan (e.g., *English Teacher's Magazine*: 2012). Can we consider this as a revival of *sodoku*, which had commonly been used for *kangaku* (the study of the Chinese classics<sup>1</sup>) between the Edo and Meiji periods? Is *sodoku* comparable to *ondoku*? As Naka (2002) points out, the literature on the use of *sodoku* for English language education is limited. The dictionary definition of *sodoku* is "reading aloud without deeply understanding," and it seems that there is no question about this. However, the definition of this term and its aims have been changing with the times: *kangaku*, *rangaku* (the study of Western sciences by means of the Dutch language "), *Eigaku* (the study of Western sciences by means of the English language) and the current English language learning. In this essay, I will focus on the historical transition in the meaning of *sodoku* and the corresponding effects on English language education in Japan.

#### 1 はじめに

近年、日本の英語教育における訳読批判が高まる中、コミュニケーション重視の指導法の1つとして実践しやすい「音読」の効用が注目され、「音読ブーム」とも言われているようである<sup>iii</sup>。そしてこの音読の原点として「素読」が挙げられ、音読の歴史的な意義も唱えられている。日本の英語教授法の歴史を振り返る際、「素読」「訳読」「会読」と言えば、その出発点としてあまりにも有名であるが、「素読」は現代の英語教育における「音読」とパラレルに考えてよいのだろうか?実は英語の素読について、それはどのようなものか、詳しく論じられた文献は意外にも少ないことは中(2002)などにも指摘されているとおりである。本文中でも述べるが、素読とは、「内容の理解は二の次にして、文字だけを声に出して読むこと」(大辞泉)と定義されており、これに関しては一見するところ疑問の余地のないように感じられるが、種々の資料

にあたって考えていくうち、そう単純な問題ではなさそうなことが分かる。漢学をその起源とする素読は、蘭学、英学へと受け継がれていったが、時代を経て「素読」という言葉が表すもの、そしてその役割が変容していることを見逃してはならない。素読の変遷史を追っていくうちに理解できたことは、素読はあくまでも訳読の前身で、逐語的に原文の意味を捉えることをその要としているということである。これが原文に忠実な日本語訳を施すべきであるという伝統的な日本の英語教育の考え方の源となっているのである。これに対し「音読」は、要約、意訳などにより「大意を把握」した上で正しい発音を習得するという、むしろこの両者は相対するものであるとも捉えられるのである。「音読」を闇雲に採用する前に、今一度これまでの歴史を振り返り、冷静にその功罪を理解しておく必要がある。

本論文ではまずはじめに漢学、蘭学、英学(これについては慶應義塾の資料をもとに)における素読の変遷を追い、それが現代の英語教育における音読にどのようにつながっていくのかについて論じた後、最終章ではそれぞれの相違点を分かりやすく表にまとめ、素読から音読に至る歴史的変遷が日本の英語教育に示唆するものは何か検討した。

#### 1.1 素読の復活?!

2012年12月発刊の雑誌『英語教育』において「音読指導の実践 Q&A」という音読に関する特集が組まれたのは記憶に新しい。その中で鈴木 (2012) は、音読で養われる英語の力として、① 発音力 ②リスニング力 ③理解を伴ったリーディング・スピード ④ 内容理解力 ⑤ 語彙・文法・構文の定着度 ⑥ 和文英訳や要約文の作成によるライティング力 ⑦ 口頭によるストーリー・リプロダクション力を挙げ、それぞれの先行研究とともに紹介している。上記のうち① と② については、現在のシャドーイングと通じるところがあり、CD や DVD などから英語母語話者の発音が容易に聞ける環境を前提としているものである(シャドーイングについては5.2項でもふれる)が、③以降、特に④ や⑤ に関しては、江戸時代からの我が国の洋学の伝統である「素読」の効用でもあると言えよう。国語教育において、安達(1986)や齋藤(2001)によって素読が見直されるようになったが、その影響が英語教育にまで及んだことは、齋藤・斎藤(2004)が論じている通りである。ここでは「素読・暗唱・反復練習」が勧められているが、その後、Focus on Form の流行とあいまって、「訳読より音読を」という考え方になり、"「型」が身につく~" "音読して楽しむ~" "声に出して読みたい~" と題する英語のテキストが多数出版された。いつしか「素読=音読」と理解されるようになり、あまり疑問視されてこなかったが、ここで改めて素読と音読について整理しておく必要があると考える。

#### 1.2 素読とは

さて、「素読」の定義についていくつか調べてみると、

『大辞泉 第二版』小学館

書物、特に漢文で、内容の理解は二の次にして、文字だけを声に出して読むこと。すよみ。

『日本国語大辞典 第二版』小学館

書物、特に漢籍の意味・内容を考えることなく、ただ文字だけを音読すること。そよみ。 すよみ。

『日本大百科全書 第二版』小学館

漢文学習の一方法。漢文学習法には、文字の順序に従って音読みする直読と、日本語に読み下す訓読とがあり、**素読はこの訓読**の一法であるが、その意味や内容は二の次とし……ただ口調のおもしろさに応じて暗唱し、読了する。記憶力の旺盛(おうせい)な幼若初学者には、漢文口調のおもしろさは格別で、それにつられての熟達も速く、素読はそれなりの効果があったが、明治以後の漢文学習には、そののんびりとした性格から、<u>すっかり廃れた</u>。「読書百遍、意自(おのずか)ら通ず」というのはこの漢文素読法の賞揚に通じる。

(下線は筆者)

とある。3つに共通して分かることは、素読は「意味を考えることなく、漢文を声に出して読む」ことである。つまり、「音読」との違いは意味を考えるか、考えないかの違いであるように一見すると考えられる。「素読」はそもそも漢学に使われる言葉であるとすると、英学への応用はいかにしてなされたのであろうか?「英学の素読」とは、いかなるものか?方法や目的の変化の有無を調べるため、まずは、漢学における素読から見ていくことにしたい。

#### 2 漢学における素読

#### 2.1 素読は訓読み?

前項で掲載した『日本大百科全書』の定義によると、「素読」とは、漢文を日本語に読み下す「訓読」の一法であるという。漢学の時代、荻生徂徠などは、漢文を訓読することで漢字そのものの意味が日本語における解釈になってしまい、原文の正しい理解ができないと、漢文訓読を批判し、音読みで語順を変えずに読む素読を謳っていたことは茂住(1993)などに詳しく論じられている。安達(1986)にも、素読の方法として、訓読みと音読みの両者が挙げられて

いる。しかしながら、辞書的な定義からすると、「素読は訓読み」が通例であることが分かる。 また、漢学時代の素読の回想録からもそれが裏付けられる。たとえば、坪内逍遥の回想(『逍 遥選集 第12巻』(1977)より)には、

私が受けた漢籍の教育は、十二分の厭気と怯え気とを以て、……審判官は手に持っている尺何寸もある竹の字突き棒で、見台の端をぴしりっ!

其のたびに子羊の左右の腕は覚えず肩ぐるみびくっとする。さ!「子曰ク然ラズシテ 罪ヲ天ニ獲レバ祷ル所ナキナリ」さ、もう一度! (p.10)

その他、湯川秀樹の回想(湯川:1960)にも、

「子、曰く……」

私は祖父の声につれて、音読する。

「シ、ノタマワク……」

原文である漢文を日本語の語順で、日本語の読み方で読む読み方が素読であるとすると、漢学時代の素読と現在言われているところの音読(音読については第5章で後述)は明らかに異なることが分かる。さて、次項では江戸時代当時の素読の目的について考えてみたいと思う。

#### 2.2 素読は暗記が目的

辻本(2011)は、素読の目的は暗記することであると以下のように論じている。

素読は、中国古代の古典を、意味理解もともなわないまま、声に出して丸ごと暗唱するだけの学習である。その意味で、素読はテキストを読む、つまり「音読する」行為と、一見して同じに見える。しかし素読の目的はテキストの意味を理解することではなく、声に出して繰り返し読むことでテキストを「暗記する」ことのうちにある。 (p.183)

そして素読は「ただ機械的に古代古典漢籍である経書を、訓読体漢文という独特の文体 (言語) に置き換えて身体化する学習」(p.186) であると言う。 さらにこの「訓読体漢文」は、日本語の文法に従って返り点と送り仮名をつけ、日本語の文脈に置き換えられているので、一種の「日本語化された文」であり、これが、暗記しやすいようにリズムや抑揚などに工夫が凝らされているため、「身体化一テキストを丸ごと身体のうちに埋め込んでいくこと=暗記に適した

言語」であると説明している。

また、素読がなされていた当時の回想録をみても、素読をして、暗記をしていたことがうかがえる。たとえば、

#### 片山潜『自伝』より

『大学』だの『論語』の素読を教はって、之を永く覚えて居ることが出来ない。直ぐに 跡形もなく忘れて仕舞ふ。……ただ無意味なる素読を機械的に記憶して居ることは何う しても出来なかったのである。 (片山、1923: 85-6)

#### 鳩山春子『自叙伝』より

私は学校入学前に漢学の先生の所へ参りましたので初学の人より勿論よく出来ました。 それで論語や孟子の素読は暗唱するやうに覚えて居りましたが詩経や書経はむづかしく て覚えにくいやうに思ひました。 (鳩山, 1929: 22)

上掲の二つの回想に、「素読を記憶する」あるいは、「素読を暗唱する」というような記載が見られるが、このような言い回しをすることから考えてみても、素読が原文ではない、つまり、通常は音読みではなかったことが分かる。辻本(2011)が言うように、「音読みの素読」は、暗記に適さない、ということになり、音読をしてしまうと暗記をするためという目的とは乖離してしまうのであろう。

#### 2.3 課程としての素読

素読の目的は、江戸時代の寺子屋における教育課程からもうかがい知る事ができる。武田 (1969) によると、まず、素読課程 (7,8歳から14,5歳)、自読課程 (15,6歳)というものがあり、これらの課程ではとにかく読み方を習得する。そして次の講義課程ではじめて、暗誦した経書テキストの一字一句に意味が与えられ、解釈が加えられる。そして、会業(会読、輪講)といういわゆる共同学習の段階へと続く。テキストの内容があまりにも難しいため、とにかく読むことからはじめ、読めるようになってから意味を与えるというやり方である。素読と音読の違いとして、「意味を考えるか否か」ということが、辞書の定義の字面から錯覚してしまうことは前述したとおりであるが、素読は「意味を考えてはいけない」のではなく、内容の難解さから仕方なく、初学者は「読むだけ」とされただけであって、無論、上級になるにつれて、読むと同時に意味が解せるようになってくるわけである。すなわち、上級者は声に出して読む練習はするけれども、それは「素読」とは称されないのである。

#### 3 蘭学における素読

前章では漢学の素読について、それが漢文の訓読体を暗誦することであり、特に初級者のための方法であることが分かったが、これはいかにして続く蘭学に応用されたのであろうか。オランダ語はもちろん「訓読み」できないので、漢学の素読とは明らかに違う事が推測されるが、暗記するためという目的は変わったのであろうか。

#### 3.1 蘭文の翻訳法

欧文の素読について研究している中(2008b)によれば、素読は欧文解釈法と密接な関係にあったという。つまり、漢文の素読は、あくまでも「何度も読んで暗誦するため」だったのに対し、欧文の素読になると、「内容を解釈する=翻訳するため」に行われた。以下に、主に茂住(1989)からいくつか蘭語研究に関する資料を抜粋し、蘭文解釈の方法を見てみたい。

#### 青木昆陽『和蘭和訳』(1743)

蘭文の構成単位をなす各々の単語にその漢訳語をあて(a)、語義を補うとか、語勢を助けると考えられる単語や用法不明の語はすべて助語として片づける(b)。そののちに訳語の部分を注視し、漢文のいわゆる白文に訓点を施して読んでいくのと同様の要領で蘭文全体の意味を把握、あるいは解読する(c)。(符号は筆者)

ik ga úÿt om Bloemen te kÿken イキ ガー ウイトヲム ブルウメン テ ケイケン

イキハ私ナリ。ガーハ行ナリ。ウイトハ出ナリ。ヲムハ 為ナリ。ブルウメンハ花ナリ(a)。 テハ助語ナリ(b)。ケイケンハ 見ナリ。

コレハ、私儀花ヲ見ンタメニ出行可申ト云コトナリ。(c)

上掲の資料を見ると、蘭文解釈の方法が一目瞭然である。それぞれの読み方、逐語的に漢訳語をあて、それを漢学の素読の方法を用いて、返り点方式で日本語に置き換える、というものである。これは次の前野良沢、大槻玄沢にも受け継がれる。以下も同じく下線と(a)から(d)の符号は筆者によるものとする。

#### 前野良沢 『和蘭訳筌』(1785)

オランダ語そのものに注意が払われるよう、オランダ文字、文章とその発音注、訳文と を別仕立てにした。翻訳方法(「蘭化亭訳文式」)として

- ① 蘭文を筆写(a)
- ② 各オランダ語の下に訳字を当てる(b)
- ③ 訳字に返り点(甲乙丙丁…)を付して翻訳の順序を示す(c)
- ④ 蘭文全体を通しての翻訳(d)

「レッテルコンスト /題言 上」

Opregt	Onderwijs	in de
正	訓	$\bigcirc$
丙	丁	

Letter	Konst,	(a)
字	学	(p)
甲	乙	(c)

切意 読法 オプレスト 字学ノ正訓 、為二読法を附シ レッテルコンスト 助辞ナリ。下ノ言ヲ上 オンデルウェ 是書ノ題号也 以テ上 ーイス (d)  $\Box$ イン 一接スルナリ ス。

甲乙丙丁と順序が付されるようになったのは注目に値する。玄沢のものはどうであろうか。

大槻玄沢 『蘭学階梯』(1783)

- ①まず単語をできるだけ数多く収集、かつ暗記をする(読み方と意味)
- ② 蘭文中の各語に適宜訳語(漢語)を当て、その訳語のつながりや文章全体を通した意味、読み方を師に質問する
- ③ 師の教えに基づいて、意味が通じるようになるまで各自塾中に籠って蘭文を熟読する

玄沢の蘭文解読法も昆陽や良沢の方法を受け継いだものであり、それぞれの蘭語に翻訳語をあて、日本語の語順に置き換えて文全体の意味を理解するというものであるが、最終的にこの日本語を「幾遍トモ無ク熟読暗誦スレバ、自然ニ氷釈シテ・其義通ズルモノナリ」と論じている。このように漢文訓読法による蘭語解読法を継承した玄沢であるが、実のところ彼は「蘭語ヲ悉ク倭語漢語トシテ読ントスレバ、却テ其義ヲ失フコト多シ」とし、顚倒しない直読直解方式を主張していたことが同書の〈訳章〉に記載されている。玄沢がそのように書いたいきさつ等については、茂住(1989)が、「かつて遊学した長崎蘭通詞の学習法、あるいは当時の徂徠学における「唐音直読」の方法などの影響」(pp.54-55)もあると推測しているが、どちらにせよ、村田祐治の『英文直読直解法』(1915)や浦口文治の『グループ・メソッド』(1927)が提唱されるはるか100年以上前の蘭学の時代に、すでにこのような逐語的な返り読みを批判する意見があり、平易な蘭文は直読するように提唱されていたことは、ここに特筆しておくべきであろう。

さて、この時代にこのような「蘭語解釈法」が確立されたようであるが、外国語学習環境としてはまだまだ整ってはいなかった。上掲の蘭学書のいずれも文法の難易度に配慮がなされておらず、語学の教科書と呼べるものではなかったことは、中(2008a)が「未知の言語への入門に適した書物であるというよりは、ともかくも意味の通じる外国語の例文をひとまず列挙し和訳を与えたという印象」(p.59)であると述べている通りである。当時はまだ完全な辞書はなく、文章を読んでいきながら、新出の単語を集めて自分で単語帳を作成していた。依然「オランダ語の文章構造を理解するという事より先に、まずは逐語訳を施し、語彙を覚え、あとは「読書百遍意自ずから通ず」式の意味解読法を用いていた」(中,2008a:60)時代であるが、その後、文法の研究が盛んになっていき、蘭学の方法に大きな変化が出てくる。次項でそれについて触れていこうと思う。

#### 3.2 文法的蘭語習得法

文章構造というものが認識されていなかった頃の蘭学は、蘭文の一字一句に逐語訳を施したのち日本語の語順に置き換えて訓読し、意味解釈を行うことが素読の目的であったわけであるが、1800年頃より次第に蘭語の文法研究が開始され(沼田:1989)、素読にも進歩がみられるようになる。まず、中野柳圃が『和蘭詞品考』(1801)、『助詞考』(n.d.)『蘭学凡』(1824) などでオランダ語に品詞があることを指摘した。そして弟子の馬場佐十郎による『訂正蘭語九品集』(1814) 以降も引き続き熱心に文法研究に関心が払われたと同時に和蘭商館長ヅーフによる蘭日辞典、いわゆる『ヅーフ辞書』の編纂も開始され、蘭語学習の環境が一変した。例えば、玄沢の後継である宇田川玄真の塾「宇田川塾風雲堂」では、入門期に文法に基づいた句読を授け、これを素読させた後、蘭文の構造、意味を説明する方法がとられるようになったと言われているし、良沢の系統である藤林普山の『蘭学逕』(1810) をみても、蘭文中における主語・述語の関係や、各品詞の働きを理解させるように文法に基づいた訓点が施されていること(筆者下線部)が分かる。

en week deel, het welk zich gemakkelyk <u>而軟ナル 物 此レ自ラ 易シ</u> <u> </u> 四 laat van een scheiden.

 為
 を
 分解

 =

蘭語に漢訳語のみをあてていた時代のものより、主語・述語等、格段に文構造が理解できるようになっていることがうかがえる。文法的蘭語習得法については、玄真の門下である坪井信道の安懐堂における蘭学の方法からも裏付けられる。すなわち、ここでは原書の蘭文法教科書『ウエランド小文典』を使用して①初学者はまず塾師に文法法則に即して「句読」を授けられ、②続いて授けられた句読に従って蘭文を繰り返し読み、それを何十回となく反復させ、③蘭文に慣れてきたところで塾生は簡単なオランダ語文法の教授、講釈を受けたのち、会読課程へと進むという方法である。ここでも文法に即した句読が授けられていたことは確認できたが、実際にこれを読む際の具体的な読み方とはいかなるものであったか。

#### 3.3 具体的な読み方

具体的な読み方について、日野(2008)は素読の三形態として以下のように説明している。まず、① 音読みする素読 eg. 読経 があり、次に② 訓読みする素読 eg. 漢文教育 そして最後に③ は① と② の折衷として、たとえば"I have four books."を「アイ 私は フォー 四冊の ブックス 本を ハヴ 持っている」という読み方を挙げている。日野によると、「反復音読」という点で、3つは共通であるということである。漢学の際の素読としては② が通例であることは前述したとおりであるが、欧文になると一般に③ のような文選読み(伊村:2003)という読み方が行われるようになったと言えよう。これに関しては茂住(1989)も中(2002)も同様の見解である。これは箕作阮甫の蘭文の読み方をみても分かる。

福地源一郎の回想『箕作阮甫』(1914)より デ・ウオールデン詞がウェルケそれはヘト・サーメンステル、 エーネル・ターレ国語のサーメンステル組立を オイトマーケンなす所のウヲールデン詞がセイン・ハン・ オンデルシケーデネン種々のアールド性質のものでセインある エンさうしてダラーゲン・フルシキルレンデ種々のベナーミンゲン名付けを ダラーゲン持つ

De woorden welke het zamenstel eener tale uitmaken zyn van onderscheidenen aard, en dragen verschillende benamingen. 漢訳語の並べ替えにより何とかして日本語に翻訳していた時代から見ると、文法研究の成果が 素読に大きな進歩を生みだしたことが改めて理解できる。

#### 3.4 逐語訳批判

素読の特徴である、顚倒して読むことに対する弊害について、玄沢が以前に指摘していたことは前述したとおりであるが、もうひとつの大きな特徴である逐語的に訳語(難語句)をあてていくことについては緒方洪庵が批判していた。洪庵の塾(適塾)において、どのような指導法が実践されていたかを福沢論吉が回想しているので、それを見てみよう。(下線は筆者)

福沢諭吉の回想 『福翁自伝』(1899) より

初学の者には先づ其ガランマチカを教へ、<u>素読を授ける傍に講釈をもして聞かせる。</u>之を一冊読了とセインタキスを又其通りにして教へる。如何やら斯うやら二冊の文典が解せるやうになつた所で会読をさせる。

洪庵は、適塾において師坪井信道の蘭学塾(安懐堂、3.2項参照)の方法を継承した。「会読段階に入る前に素読の傍ら講釈をもして聞かせ」たという、上掲の福沢の回想の実態を調べるため、(適塾の塾則は今のところ見つかっていないため<sup>ⅳ</sup>) 緒方郁蔵が開いた適塾分塾の塾則を見ると、初級の生徒にはガランマチカの素読、講釈が行われ、次の段階で独習による会読が行われたということが確認できた。ここで初級の生徒に素読のみならず、講釈までが課せられていたということは、初級とはいえ素読に終始するのでなく、洪庵の思想からすると、一字一字の発音、逐語的意味を教え、一文の日本語訳を授けることよりむしろ講釈を重視していたのではと推測される。そもそも適塾における「素読」に関連した資料が非常に乏しいことからも、素読が軽視されていたことが裏付けられよう。また、以下の資料からも、洪庵の指導理念が伺える。

「福沢諭吉全集諸言」『福沢諭吉全集 第1巻』(1958)

緒方先生は……其持論に曰く、抑も翻訳とは原書を読み得ぬ人のためにする業なり。然るに訳書中無用の難文字を臚列して、一読再読尚ほ意味を解するに難きものあり。畢竟原書に拘泥して無理に漢文字を用ひんとするの罪にして、其極、訳書と原書を対照せざれば解す可からざるに至る。笑う可きの甚だしきものなり云々とは、吾々門下生の毎に聞くところにして……

さらに、以下の引用からも、洪庵と福沢の「難解な漢字を使った意味不明の日本語訳」に対する批判がうかがえる。

「阿部泰蔵直話」(『資料日本英学史 1 下』, p.727)

福沢先生は緒方流儀で、意味を訳して早分かりのするのが宜い、翻訳は原書を読む人に 見せるのでないから、読む人に分るやうにするのが肝腎だと言つて居られました。

つまり、洪庵の翻訳の主眼は、原文の大意をつかんで、平明に表そうとするところであった。翻訳は原書が読めない人のために行うので、逐語的に難語句をあてて翻訳するよりも、とにかく日本語として読んだときの内容の分かりやすさを重視した。これに対し、当時「東西学問の両大関」と言われた(上掲『福沢全集諸言』より)、西の洪庵に対する東の杉田玄白は、逐語的に難語句を使って、文の美的表現に主力を注いだのだと多田(1984)は言う。蘭学時代は、文法研究や辞書の編纂が進み、環境的にも整い始めたわけであるが、このような中で洋学に対する考え方も一様ではないのは当然のことといえる。上述の通り、福沢諭吉は師洪庵の考え方をほぼ継承し、「平明な日本語訳」には賛成していたことが分かるが、師の素読軽視・逐語訳批判に対しては懐疑的だったのではなかろうかということが、彼の塾、慶應義塾の資料から明らかになってくる。このことを中心に、次章からは英学における素読について論じていきたいと思う。

#### 4 英学における素読

英文の素読の方法、つまり漢文訓読法としては中浜万次郎の『英米対話捷径』(1859) が最初の文献であると言われている。漢学と違い、欧文を読むという意味では、素読の方法は蘭学と英学はさほど変わらなかったということは、茂住(1989)や中(2002)が指摘する通りであろうが、その目的という点ではどうだろうか。蘭学後期より始まった文法研究が進歩するに従い、暗誦というより蘭文解釈・翻訳練習のための素読という意味合いが強まってきたため、「意味を考えずに」読むという漢学時代当初の素読とははっきりと相違が出てきた。素読の段階で必ず日本語訳が与えられるようになったのである。さらに、つづく英学の時代になると「素読」という言葉それ自体の意味が薄まり、「素読課程」として会読の前の英文解釈の基礎を養う入門課程全般をさす、つまり広義に用いられるようになってきた。また、この時代、読書=音読、つまり声に出して読むという習慣が、読書=黙読へと移行してきたこととあいまって、意味解釈が目的である英学の素読に関しても、必ずしも声に出して行う必要性がなくなってきたと言えよう。

#### 4.1 慶應義塾における素読

中(2008b)は、慶應義塾では素読が重視され、それが意味解釈と密接な関係にあり、この解釈中心主義が明治以降の日本の英語教育のひとつの重要な柱になっていったと論じている。

以下、福沢の素読に対する考え方をみるため、慶應義塾創立当時の課程表や回想録等の資料を 見ていく。

「慶応<sup>v</sup>義塾之記」(1869)

文典并雑書素読 経済説略素読 クワツケンボス氏窮理書素読 ハイスクール 地理書素読……(同書の会読もあり)

まず、創立当時は初級者に関しては文典のみならず、専門書もすべて素読をしていたことが 分かる。適塾関連の資料には「素読」という言葉の記述が非常に限られていることから、福 沢は素読に関しては適塾のカリキュラム、すなわち洪庵の考えを継承しているわけではな いことが図れる。慶應義塾における素読の主旨に関しては、以下の記載より明らかとなる。 (下線は筆者)

「私学慶応義塾開業願」(1873) (教則 正則科)

- 一、等外教師の法プライマリーリードル及第一リードルは<u>暗誦せしむることなく</u>素読のみを伝へ、時々盤上に既に読みたる語を記して其訳を答へしめ、或は訳を記して英語を答へしむる等、都て生徒に<u>英語の訳を覚へしむるを主旨とし、</u>第二リードルに至りては、講義を為し或は時々生徒にも読ましめ、英書の読方を知らしむるを要す。プライマリー文典、中等地理書、窮理初歩は今日講釈して明日これを暗誦せしむ。……
- 一、リードルは都て暗誦することなく、唯読方解し方を会得するを主とす

ここに、「リードルは暗誦させることなく素読のみを伝える」と書かれていることから、当時なお素読と暗誦は対にして考えられていたことが分かる。文法という概念がなかった漢学の時代は「何度も繰り返し」て全文を暗誦することにより、解釈の方法をトップダウン式に、つまり機能的に学習したわけであるが、文法研究の進歩によりボトムアップ、つまり演繹的な文法学習ができるようになった。日本語訳を始めから終りまで暗誦する必要があるとすれば、原書の「内容」を記憶する必要がある場合のみであるとするということであろう。そういった意味で、「リードル」に関しては暗誦がいらない、と言っているのである。暗誦のための素読ではなく、英語の(対)訳を覚えさせ、解釈の方法を習得させるための素読であると明言している。漢学の時代は意味を考えないのが素読であったことと比較すると、大きく変化していることが分かる。

須田辰次郎の回想『慶應義塾誌』(1922)

素読は五等の方々の受持ちにて一人の教師の前に二三脚の机を置て五六人宛並むで教師が字指を以て一々字を突きて教へたり先づ読方(発音)を教へ後に訳語意味を教へ二三回繰返し生徒が自ら読み得るに至りて止む

上掲の資料に下線を附したとおり、この「一字一字」突いていく方法は、漢学の素読と変わらない。これが蘭文になると、一字一字に訳をつけていくことになる。そしてこの逐語的な(結果的に不自然な)日本語の訳こそ、洪庵が批判したところであるが、福沢は敢えてこれを取り入れた。洪庵は、そもそも翻訳は原書を原文のまま読めない人のために行うと考え、添削の時も原書を全く読まなかった訳であるが、裏を返せばあまり原書に書かれている文言を重要視していないということになる。これに対し、逐語的な訳をあてる素読を重視した福沢は、「原書に対して忠実」であったと言える。のちに、洪庵流の意訳に注目するあまり、「中途半端な訳読」が出回っているとした批判された意見(最終章、村井知至の回想を参照されたい)も出てくるが、福沢はあくまでも逐語的で原文に忠実な訳読を尊重したのではないだろうか。(ただ、福沢は素読を全面的に肯定していたわけではなく、漢籍の素読で子供を苦しめるのは「無益の戯れ」(p.5)であるとも『文字之教(第一文字之教)』(1873)に述べられている。)

素読の伝統が引き継がれたのはもちろん慶應義塾などの私塾だけではない。本項最後に当時の大学南校の規則を抜粋しておく。

## 「大学南校規則」(1870)

……正則生既に洋学を研究し独見の学力ある者は、正科の他、別に講習を授け其学力を助く。初学にして独見し能はざる者は素読を授け教官之を教授すべき事

素読が実施されていたこと、そしてそれはあくまでも初級者向けに行われていたことが分かる 文章である。漢学時代の寺子屋においては、とにかく読み方を一字一字教えてもらう素読、一 人で読む自読、意味を付ける講義課程を経て経読学習である会読段階へと進んだことは2.3項 で触れたとおりであるが、この英学の時代には、素読・自読・講義をまとめて、会読の準備、 つまり独看ができる能力を養う初級の課程の総称としてこれを「素読」と呼ぶようになったの である。換言すると、「素読」という言葉が広義に用いられるようになったということである。

#### 4.2 「素読」の消滅?!

さて、次に明治18年に改正された「慶応義塾社中之約束」(1885)を見てみると、「正科」の 規則は以下の通りである。 正科の規則

「英書訳読」 「英語」 (「数学」、「漢書」)

番外 雑書素読 スペルリング ペンマンシップ

四番 地理学 動物学口授 リージング ジクテーション

パーレー万国史輪講

三番 植物学 物理学口授 リージング ジクテーション

: カツケンボス氏 米国史輪講 コンベルセーション

まず大きく変わったところは、「英語」という科目が別に設けられたところである。英学から「英語教育」への変化である。そして、「素読」という文字は、「英語」ではなく「英書訳読」の番外(初級者)で見られることも注目に値する。「英書訳読」はあくまでも原書の内容を把握することが最終目的であり、素読はその基礎として、「訳読の中の素読」という位置づけである。すべての専門書の素読があるわけではなく、「雑書」つまり百科事典のようなもののみの素読があり、そのあとは訳読のみである。(訳読については後述する。)従って「雑書素読」は内容が難しい原書を読む前に、辞書と文法書を使って独り看ができるようになるまでの慣らし、ということであろう。尚、正科のほかに別科も設けられていたようであるが、こちらは「英書訳読」と「翻訳(講義本を用いる)」からなり、「素読」はなかったようである。正科、別科とも毎期末に訳読(翻訳)の試験があった。翌明治19年改正のものもほぼ同じ内容である。このように、次第に専門書の素読がなくなり、初級者の雑書素読のみになり、その後素読という文言が消滅し、「訳読」がこれにとって代わって普及していくこととなる。英学における素読と訳読は、その方法と目的においてほぼ同義であるということであろうか。

## 5 英語教育における音読

次第に英学から「英語教育」の時代へと移行し、素読という言葉が訳読にとって代わられる ようになってきたことは前項最後に述べたとおりであるが、この「訳読」という言葉、そして 「音読」について次に考えていきたいと思う。

#### 5.1「音読」「訳読」の出現

正則と変則という言葉は、明治時代に入り種々の文献に登場してくるが、それらがこの「音 読」と「訳読」に関連している。例えば、三宅雪嶺の回想を見てみると、

『大学今昔譚』(1946) より

正則といふのは原語のままに音読し、少しも訳読しないのであって……小児のやうに覚えるわけに行かず、単に綴書を音読するのみで殆ど全く意義を解しない……

とある。正則=音読であり、変則=訳読の関係である。(慶應義塾における正則と変則は少し異なり、先に述べた正科、別科の意味合いで用いられている。これについては中(2002)等を参照。)江戸時代より、そもそも読書は声に出して読む、つまり音読が通例であったため、素読というと当然声に出して読むことが基本とされていた。唐木(2001)も、「奈良朝以来の写経、ヨーロッパ中世を通じての古典の筆写、寺院や修道院内での仏典や経典の読み方」は「身体的な行為とともに映像世界をともなったもの」であったと論じている。これが次第に「読書が黙読、しかも無個性な活字の黙読となり、しかもその場所が公共的でない書斎となった時、読むということの意味したものが変質してしまった」(p.54)と論じているが、そのことが外国語を学ぶ際にも影響を大いに与えたと言えよう。この読書=黙読へと変化してきたこととあいまって(「音読」と「黙読」の歴史に関しては、柳沼(1993)に非常に詳しい)、英学の時代になると、英文和訳というその目的からいっても素読自体も声に出す必要性がなくなってきた。無論、素読課程は声に出して学習していたと推測されるが、「訳読」は黙読で行われるようになったため、ここで敢えて「声に出す」ことを「音読」として再注目するようになったのであろう。

そもそも音読と訳読の出発点はどこにあるのか。「音読」に関しては、明治4年(1871)の『新聞雑誌』16号に「『米国』より教師を招き音読は洋人に託し」と出てくる。正則英語教育が行われていた日新義塾に Alfred M. Mantell という米国人を雇用したという内容である。訓読みに対する音読みという意味ではなく、原文をそのまま声に出して読むという意味での「音読」は、これまで見てきたところ、この記述が初めである。明治期に入ると多数のお雇い外国人が来日し、明治7年当時で、総数503名(半分以上がイギリス人)だったと言うが(伊村:2003)、この音読がもっぱら彼らに任されたわけである。蘭学の時代より、長崎の蘭通詞が会話(外国人との交渉)を、そして江戸の蘭学者が書物の翻訳をと役割が分けられていたため、(もちろんネイティブ教師の不足もあり)蘭学者に対する音声教育は重要視されてこなかったが、多数のネイティブ教師の雇用により、これが可能になったことは、我が国の外国語教育に大きな進歩をもたらしたことは言うまでもない。

さて、対する訳読に関しては、『日本教育史略』(1877)に「点図 漢文を訳読するためにテニハを加へ」と出てくる。その後、先に見たとおり、学校関係の資料にも多数登場してくる。 拙稿(平賀、2005: 14-18)で詳述したが、訳読というのは、広辞苑には「翻訳して読む」ことと説明があるが、まさしく本稿で見てきた素読の伝統を引き継いで出てきた方法であり、つまり、伊藤(1984)の言う、「漢文を読む方法を利用して、英語を日本語に訳す順序に返り点をつけ、一語一句もらさず訳す順に番号をふり逐語的に訳していく方式」である。では改めてここで、訳読と(黙読に対する)音読、素読の関係を図式化して整理してみたい。

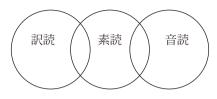


図1 訳読、素読、音読の関係

明治初年頃にはこの3つの言葉が共存していたが、訳読と音読の両方の要素を備えた素読は、明治中ごろより消滅してしまった。「訳読の中の素読」という位置づけについては先述したとおりであり、素読は初級者のみが対象であった。平明な文章は、その翻訳もいわゆる単語の日本語訳を日本語の語順に並べ替えただけの直訳で理解できるが、難解な原文となると、直訳をさらに意訳して、内容を把握しなくてはならない。素読と訳読の違いはまずこの翻訳レベルにある。そして、逐語的に訳して読んでいくという意味でこの2つは共通しているが、訳読には「声に出す」という要素が含まれていない。

一方、素読と音読は「声に出す」ということは共通しているが、漢学の時代より、素読は訓読が通例であり、原文をそのまま読むということは、あまり見られなかった。これは、国内に母語話者もあまりおらず、テープレコーダーなどもなかった時代、実際の母語話者の発音を聞く機会が非常に限られていたためという、環境が原因とも言える。そして図1でみても分かるように、訳読と音読は全く共通項がない。「逐語的に日本語に訳して読む」訳読と、「原音を訳さずそのまま読む」音読という、むしろ相対するものとして認識されるようになったわけである。そして、「訳読」の弊害が指摘され、冒頭で述べたとおり「音読」が脚光を浴びることになったのである。

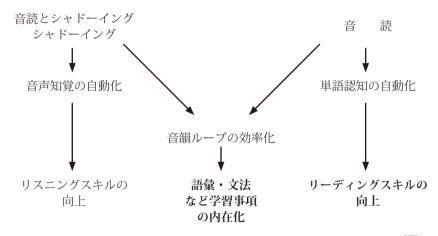
## 5.2 音読の意義

では、「訳読」に対抗する「音読」の意義はどこにあるのか。東谷(2012)は、

- ① 発音が磨かれ、イントネーションやリズムなども体得されるのでコミュニケーションの基礎技能が伸びる
- ②「直読直解」の力が身に付き、英文の読解スピードが向上するとともに、音声データ が構築されることでリスニング力も同様に伸びること
- ③ 単語や文法・構文、語と語のつながり(コロケーション)も定着するので、自己表現力・英作文力が向上すること (p.19)

としている。そしてこの音読練習のためには音声 CD 配布することと、必ず内容理解の後に練習を行うことが注意点として挙げられている。素読・訳読と比較してみると、① に関しては、素読・訳読ではほぼ注意が払われず、② は全く逆で日本語の語順で返り読みをしていき、③ に関して言えば、暗誦するまで繰り返すという漢学や蘭学の初めごろの素読とは一致するものの、訳読とは異なる。

この音読に関して、最近では中でもシャドーイングが注目されている。音読とシャドーイングについて、門田(2007)が分かりやすく図示しているので以下に掲載しておく。



(門田:2007)

音声モデルがない状態で、ただ原文を声に出して読むことが「音読」であり、シャドーイングとは、書かれた英文を見ずに聞こえた音声のすぐあとからおいかけるように発音していくことである。つまり、シャドーイングによってリスニングスキルの向上がはかれる一方、音読ではリーディングスキル、特にスピードが速くなるなどの効果が期待できると言える。そして、シャドーイング、音読共通で「繰り返す」練習をするため、語彙や文法などの学習事項を内在化させることができる。素読・訳読は、もちろんリスニングスキルの向上は期待できないし、リーディングスピードという点でも、返り読みをすることから、遅くなる。そして、繰り返し読む、ということは、素読の初期段階では行われていたものの、原文をそのまま繰り返して読むわけではないので、文法が内在化するわけではない。一見するとなんの効用ももたらさない素読・訳読であるが、ただ、これらの原点は、一字一句、逐語的、ということであり、原文に忠実な態度、そして両言語の構造や文法を常に比較する姿勢が育まれるという点で、直読直解を目指す前の「土台」としてはとても重要であろう。

## 6 まとめと今後の課題

以上、昨今注目されている音読と、我が国の伝統的な素読の歴史を見てきた。英語教育における音読は、その発端を考える際素読と混同されやすいが、実は英学の時代よりはじまった比較的歴史の浅いものであり、その方法も目的も素読とは異なる。そして、素読自体も、漢学の時代のものから、蘭学、英学へと引き継がれていくにつれ、変貌をとげてきたことが分かった。以下にまとめてみたので参考にされたい。

	重点個所	目 的
素 読 (漢学)	一字一字を声に出し、訓点を施したものを日本語の語順に合うよう顚倒させ て読み、これを反復・暗誦する	暗誦することで、 <u>文法を体得</u> 、文意の 直感力を養う
素 読 (蘭学)	一字一字の発音、意味、日本語にする際の語順を学びこれを反復する(のちに文法に基づいた句読へ)	一文ずつ解釈していき、文法を習得 し、蘭書翻訳のための素地を養う
素 読 (英学)	蘭学に同じ (より広義にとらえられる ようになる)	会読課程に入るまでの(訳読のための) 自学ができる素養を養う
訳 読 (英学·英語教育)	一字一字の発音、意味の確認のあと、 日本語の語順に置き換えるが、反復・ 暗誦はしない	原文を正しく理解するための基礎的な 力を養う
音 読 (英語教育)	原文を転倒させることなくそのまま声 に出して何度も読む(暗唱)	文法・語彙を内在化させ、直読直解を ねらい、読書力を向上させること

さらに、各時代の素読と訳読、音読の特徴を○×式で表にしてみた。最も特徴が表れていると思われる◎から、○、△、そして該当する特徴が全く見られないものは×で表している。漢学時代の素読については通例であった訓読みの方を採用している。(読み方が訓読みであるだけで日本語文に変換しているわけではないので日本語に訳すという点については、×を附した)

	声に出す	反復・暗誦	返り読み	逐語的	日本語に訳す
素 読 (漢学)	0	0	0	0	×
素 読 (蘭学)	0	0	0	0	0
素 読 (英学)	Δ	$\triangle$	0	0	0
訳 読 (英学·英語教育)	×	×	0	0	0
音 読 (英語教育)	0	0	×	×	×

上掲の表をみると、漢学時代の素読と、英語教育における音読の性質は、顚倒して読む返り読みである点、一字一字文字をさして考えるという逐語的である点で両者は異なるが、共通点が3つもある。特に、声に出して反復、暗誦するという点については非常に似通っている。日本語の文章に置き換えない、という点でも同様である。音読は素読の復活と言われる所以である。ところが、素読から派生した訳読と音読は共通点が全くなく、正反対である。そもそも漢籍を読む際の方法である「素読」が欧文の学習にも引き継がれたわけであるが、まったく異なる文字体系の学習にそのまま適用できるはずはなく、試行錯誤の結果、訳読へとたどりついた。とくに、声に出して読むこと、反復・暗誦の欄を上から眺めていくと、漢学から、蘭学、英学、訳読へとだんだんと変貌していった様子が明らかである。そしてその後我が国における訳読の歴史は今なお連綿と続いている中で、改めて「正反対の」音読が注目されているという現況である。

コミュニケーション重視の英語教育が叫ばれる中、訳読が軽視、非難され、音読に脚光が浴びせられているようだが、今一度、素読から始まる日本の外国語教育の歴史を繙いてみることで、一字一字、原文に忠実に日本語訳を考えていくことは、初級者には必要不可欠であることが理解できる。明治のはじめに変則英語の指導を受けた村井知至も、訳読(変則英語)について以下のように述べている。

#### 村井知至『英語研究苦心談』(1925) より

……此変則英語に依って私は本当に英語に対する大切な基礎を築き得たと思ふ。今日の英語は所謂意訳なるものが重んぜられ、文章を見て、エー加減に想像的にボーっとその意味を捉へて訳そうとする癖が一般に行はれて居るが、私共の昔し(ママ)やった英文の訳し方は一字一句悉くそれに訳を附しさうしてそれを繋ぎ合はせて何とかかんとか訳して見る。即ち直訳なので全然日本語になってゐないのであるが、精密に英文を研究して、その意味を補へんと努めた所は確かに此の変則英語の特長であったと思ふ。かかる読み方、訳し方は今日学生間に普く行はれる曖昧な、ボンヤリした英語の読み方訳し方と比較して遥かに勝さってゐる。 (p.7)

また、『英語研究法』(1902)を表した佐藤顯理も明治末年当時、「西洋人に就いて発音語調を研究するにも非ざれば又福沢流の如く専心に語義を研究するにも非ず」(pp.18-19)と、「似而非変則」が流行していることを指摘し、「大体の意味に通ずれば即ち可」となってきた当時の訳読法を「其読み方極めて杜撰となれり」(p.12)と非難している。

「素読」という言葉をあまり見かけなくなった英学の時代になってもなお、この言葉を使い 続けた慶應義塾の福沢のメッセージは、まさに村井が言うように、「曖昧な、ボンヤリした英 語の読み方訳し方」を排し、「精密に英文を研究する」べきだということだったのである。基礎を習得していない初級者に、音読を強いて、意味は「なんとなく」分かればよい、という習慣をつけると、本当に難解な原文も所詮「なんとなく」しか理解できないであろう。読解力を養う、というのは、もちろんスピードも大切であるが、原文の真意を読み解く力こそが読解力といえるのである。これまでの歴史を顧みず、「訳読より音読」とただブームに乗って流行りのものを矢継ぎ早に採用していてはいけない。音読も正しく実践されなければ百害あって一利なしである。

最後に、本稿では、明治中期ごろから昭和時代を通しての日本における音読の歴史について 詳述することができなかったので、それを今後の研究課題としたい。特に、明治後期の岸本能 武太の音読説 は非常に興味深い。中学における英語の最高度として、「英米人に意味が明白に 伝わるように音読できること」としたことから音読をどれだけ重視していたかが理解できるし、 「訳読で意味が明白になってから音読をさせるべき」であるとする意見は今日における音読の 鉄則となっている。彼の意見を含め、明治期の音読に対する意見がその後どのように我が国の 英語教育に反映され、それが今日に至るのかを今後詳しく調べてみたい。

#### [参考文献]

安達忠夫『素読のすすめ』講談社,1986

和泉伸一『「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育』大修館書店, 2009

伊藤嘉一『英語教授法のすべて』大修館書店, 1984

伊村元道『日本の英語教育200年』大修館出版,2003

梅溪昇『緒方洪庵と適塾』大阪大学出版会, 1996

大木俊英「Q8 シャドーイングはリスニング力を高めるのに、どのような効果があるのでしょうか」『英語教育』2012年12月号,pp.24-26

門田修平『シャドーイングと音読の科学』コスモピア、2007

片山潜『自伝』改造出版社, 1923

川澄哲夫編『資料日本英学史1下 文明開化と英学』大修館書店,1998

唐木順三『現代史への試み』岡田勝明編『京都哲学撰書 第12巻』燈影舎,2001

岸田知子『漢学と洋学 伝統と新知識のはざまで』大阪大学出版会, 2010

慶應義塾編『慶應義塾誌』慶應義塾誌編纂部, 1922

慶応義塾編『慶應義塾百年史 上巻』慶応義塾, 1958

慶應義塾編『福澤諭吉全集 第一巻』岩波書店, 1958

幸田成友『幸田成友著作集 7』 中央公論社, 1972

齋藤孝『声に出して読みたい日本語』草思社,2001

齋藤孝・斎藤兆史『日本語力と英語力』中央公論新書ラクレ、2004

佐藤顯理『英語研究法』大学館, 1902

芝哲夫『適塾の謎』大阪大学出版会,2005

逍遥協会『逍遥選集 第12巻』第一書房, 1977

鈴木寿一「Q3入試に対応できる英語力をつけるのに音読は効果があるでしょうか」『英語教育』2012年 12月号, p.14-15

鈴木寿一・門田修平『フォニックスからシャドーイングまで 英語音読指導ハンドブック』大修館書店, 2012

杉本つとむ『江戸時代 蘭語学の成立とその展開 II』早稲田大学出版部, 1977

第一外国語学校編『英語研究苦心談』文化生活研究会, 1925

多田房子「緒方洪庵と蘭学」『和洋女子大学英文学会誌』第18号, 1984, pp.61-72

武田勘治『近世日本学習方法の研究』講談社,1969

辻本雅史『思想と教育のメディア史 近世日本の知の伝達』ペりかん社,2011

東京大学百年史編集委員会『東京大学百年史 資料一』『東京大学百年史 通史』 東京大学, 1984

中直一「欧文の『素読』について」『言語文化共同研究プロジェクト2001 異文化理解教育の国際比較:

多元的社会における共生に向けて』大阪大学言語文化部大学院言語文化研究科,2002,pp.13-23

- 「江戸時代の外国語研究と適塾の蘭学」『適塾』第41号, 2008a, pp.56-61
- 「蘭学塾の素読法と明治以降の語学教育」『適塾』第41号, 2008b, pp.85-91

中村春作『江戸儒教と近代の「知」』ペリカン社,2002

沼田次郎『洋学』吉川弘文館, 1989

鳩山春子『自叙伝』,鳩山春子,1929

東谷保裕「Q6 音読指導の効果的な手順や教材選定のポイントについて教えてください」『英語教育』 2012年12月号, pp.19-21

日野信行「現代の英語教授法から見た適塾」『適塾』第41号, 2008, pp.66-74

平賀優子「『文法・訳読式教授法』の定義再考」『日本英語教育史研究』第20号, 2005, pp.7-26

松村幹男『明治期英語教育研究』辞游社, 1997

茂住實男『洋語教授法史研究-文法=訳読法の成立と展開を通して-』学文社,1989

- 「会読について」『大倉山論集』第34号, 1993, pp.97-118

山本祐子・中嶋洋一「進学校の生徒が、訳読式授業を支持したのは何故?」『英語教育』2005年8月号, pp.48-50

柳沼重剛「音読と黙読―歴史上どこまで確認できるか―」『大妻女子大学紀要 社会情報学研究』第1号, 1993, pp.1-15

湯川秀樹『旅人 ある物理学者の回想』角川ソフィア文庫, 1960

吉田太郎「明治前期における歴史教育方法の研究」『横浜国立大学教育紀要』第8号,1968,pp.123-139

Birt, Neil W. The Effect of Oral Reading on Fluency in ESL Students *Tottorikankyo daigaku Kiyo*, vol. 3, 2005, pp.127–134

Gurian, M. Nurture the nature Jossey-Bass, 2007

Koda, K. Insights into second language reading Cambridge University Press, 2005

Liu, S. Should 4<sup>th</sup> Grade ELL Students Read Aloud or Silently? Empirical Implications from Subsets of Data Taken from Two Large Databases *Theory and Practice in Language Studies*, vol. 3, No.11, 2013, pp.1959–1968

Long, M. Focus on Form: A design feature in language teaching methodology In K. de Bot, C. Kramsch & R. Ginsberb (Eds.) Foreign language research in crosscultural perspective John Benjamins, 1991

Doughty & J. Williams (Eds.) Focus on Form in classromm second language acquisition Cambridge University Press, 1998

i 研究社 新和英大辞典第五版

ii 前掲書

iii 安河内哲也 「必ず英語力が付く、正しい音読10の方法一棒読みでたらめ音読に陥るな!」『東洋経済 オンライン』2014年1月16日付けより

iv 緒方富雄「緒方洪庵適々斎塾のこと」『日本医事新報』688号, 1935, pp.32-34

v「慶応」「慶應」の表記については、文献に記載されている通りとする(以下同様)。

vi 岸本能武太「中学教育に於ける英語科の教材教程及び教授法に就いて」『英語教育史資料第1巻』1980, pp.73-74

# 協働学習によるドイツ語実験授業 ~発音と語彙を中心に~

小笠原 藤 子中 川 純 子

#### **Abstract**

This report examines the use of language learning games focused on pronunciation and vocabulary in a German experimental program held at Keio University. In order to determine whether games were effective for promoting language learning in lessons, student and teacher reflections and teachers' observation notes were analyzed.

From the study we found that most students were satisfied using games in lessons and were able to reflect on their language use during the game. It is hoped that using language learning games will lead to greater motivation for learning German. A further aim of the study was to establish the extent to which students gained a greater understanding of their learning styles and became more autonomous learners. Unfortunately, the traditional learning background of the students meant that although they were comfortable working together, they did not use their imagination to overcome difficulties while playing the games. As a result, hints from teachers were sometimes needed in order for students to complete the games.

We therefore conclude that in order to use games more effectively, it is first necessary to train learners to think more flexibly and spontaneously, so that they eventually become more autonomous learners.

## 1. はじめに

ドイツでは80年代から学習目的のゲームの効果が注目されはじめ<sup>1)</sup>、最近では外国語としてのドイツ語教育(DaF)でも多数の教科書<sup>2)</sup>に遊戯的要素の強い課題が組み込まれている。ゲームを通じた学習はもはや一つの定着した方法と言ってよい。このようなゲームは必ずしも初等教育向けだけではなく、高等教育機関や語学学校で成人にも使用され、ゲームを活用するメリットや具体的な実施方法などを解説した文献も多い(Dauviller/Lévy-Hillerich 2004, Baer

2013 他)。また、インターネットにも様々な関連サイトがあり、日々発展が見られる。

ゲームの活用は日本でも徐々に認知されつつあり(佐野 2014)、とりわけ英語学習にはすでに多くの指導書があるが(木村 2010, 菅 2013 他)、その広がりはまだ年少者を対象としたものにとどまっているように思われる。学習者の多くが成人である日本のドイツ語教育では、ゲームを活用した授業が行われているケースはまだ少ないのが現状であろう<sup>3)</sup>。これはおそらく、日本で出版されている教科書の性格に加え、カリキュラムの制約、教員の経験不足、あるいは学習に遊戯的要素を取り入れることそのものに対する懐疑心等に起因すると考えられる。

我々がゲームの有効性に着目したのは、実際にドイツの教員養成講座に参加して、数多くのゲームや協働作業を直接経験したことが大きい<sup>4)</sup>。楽しさや空き時間の利用、教室の雰囲気作りなどというレクリエーション的な側面を離れ、理論的な背景に基づき学習効果を客観的に観察することでゲームを計画的に授業に取り入れられないかと考えたのが出発点である。

本稿では、まず第2章で我々が今回行った慶應義塾大学外国語教育研究センターの「実験授業」の概要を記す。第3章では実施したゲームやアクティビティを2つ抽出し、具体的な内容を説明する。第4章では各回に行った個人的なリフレクションの結果を集計して分析する。そして第5章では、最終回の総合的なリフレクションを図式化し、それを踏まえて授業にゲームを投入する意義やその可否を考察する。

## 2. 研究目的と実験授業概要

## 2.1 研究目的及び先行研究

本研究ではゲームやアクティビティの効果を「実験授業」の結果をもとに様々な観点から分析する。とりわけ、欧米や日本の初等教育で多用されるこの方法が大学や語学学校でも活用できるとすれば、果たしてどのような工夫が必要かという問いに、批判的な視点も含め、適切な解法を提示することが目的である。

まず、概要に移る前に、我々が授業で行うゲームとはいかなるものかを確認しておきたい。ゲームとは何かという根本的な問いは別にして、言語学習を目的としたゲームには Kleppin (2003) や Dauvillier/Lévy-Hillerich (2004) など、一般に広く受け入れられている定義がある。例えば、Kleppin (2003 P.264) のゲームとは以下のようなものである $^{50}$ 。

- ・学習目的だけでなく、ゲーム自体の目的を持つものでなければならない。
- ・ゲームが、創造、発見、表現、個々の活動への意欲をかき立てるものでなければならない。
- 緊張感のあるものでなければならない。
- ・結果や経過があらかじめ定められていないオープンなものでなければならない。
- ・ゲームは競争させても良いが、その場合は、勝ち負けの基準が必要である。しかし他者との協力で ゲームのゴールにたどりつくだけのものでもよい。
- ・ゲーム自体の判定基準の他に、自己評価の可能性も提供するものでなければならない。
- ・教員による評価があってはならず、ましてや成績をつけられるものではなく、罰はない。

一方、Dauvillier/Lévy-Hillerich(2004 P.19)は言語学習目的のゲームを、遊戯的な練習やタスクの総称、即ち行為を伴い、コミュニケーションがあり、学習の自律を促すすべての授業活動と定義している<sup>6)</sup>。我々が想定するのは、Kleppin や Dauville/Lévy-Hillerich の提唱する定義を含めた広義の学習活動である<sup>7)</sup>。

Daum/H-J.Hantschel (2012 P.9) はゲームが持つメリットとして、学習者の感情をかき立て行動させることで記憶への定着が促進される点、ならびに学習の動機付けを高め、それがより強く意識化される点などを挙げている。また、Rinvolucri (2013 P.3 pp) によれば、授業の主役は多くの場合教員であるが、ゲームでは学習者がその主役となり、同時に活動の責任を負う主体でもある。勉強は遊びではないと言う主張もあるが、ゲームは楽しみながら学ぶことで、真剣さと相反するものではないと述べている。さらに同書によれば、ゲームは学習レベルの差異やばらつきとは無関係に導入することが可能で、学習の開始・定着・復習のいずれの段階で取り入れても相応の効果が見込まれるという。

ゲームの持つ学習上の長所をこのように強調することは、いわゆる授業内で扱うゲームに対する様々な偏見、あるいはデメリットへの反論ともとれる。一般にゲーム等のアクティビティの短所としては、レベル格差から来るメンバーへの依存や不満、課題の成否に人間関係が及ぼす直接的な影響、役割への負担感などが挙げられる(茅野 2002, 吉満 2006)。実際、学習者からは活動の意図がわからない、難しい、もっと体系的に教えて欲しいなどの否定的な反応もあり(小林 2011)、必ずしも良い効果ばかりとは限らない。また、Hirschfeld/Reinke(2009 P.7)は、学習目的のゲームは発音の導入や誤りの修正には向かず、習得した音の応用や自動化に適していると述べている。学習段階や目的によっては不向きなケースもみられるのである。

実験授業にはこうした先行研究を十分に考慮して、短所にできる限り留意し、長所を最大限に活かせるように考えて臨んだ。尚、以下の議論ではいわゆる遊戯を連想しやすい「ゲーム」という用語を避け、より広義の学習活動を指すものとして協働作業を連想しやすい「アク

ティビティ」から ACT. という独自の用語を用いる。先行研究は特に挙げていないが、我々の ACT. の定義には、リフレクションも含まれる(注 4 参照)。

## 2.2 実験授業概要

我々が行った「実験授業」は慶應義塾大学外国語教育センターの企画で、非常勤講師を含む 教員すべてに門戸が開かれている。内容や回数は原則的に自由で、「従来の授業では見られな かったユニークな工夫や、新しい発想の授業アイディア・構成、夢として描いたことのある未 来型の授業などを実現する」<sup>8)</sup>ことを基本理念とする。受講資格は塾生及び教員で、単位認定 はない。従って、参加者は純粋に学びたいと思って受講する、動機付けの高い学習者である。

今回の実験授業では学習項目を発音と語彙に限定した。発音と語彙はこれまで我々が教授法の研究を積み重ねてきた分野だからであり、実施回数が5回であること、受講者はレベルも学習歴も異なり、1回から参加可能であることを考えると、レベルを問わず有効で、散漫にならない内容が必要だと判断したためである。学習者に対しては、発音修正や語彙の拡大だけでなく ACT. による協働作業を通して、自己の能力を認知させること、それにより学習者を自律させることに重点を置いた。「発音」では、単音のレベルを中心に、自分の発音のどのような誤りがコミュニケーションを阻害するのかを学習者が自覚し、普段から発音に意識的になることを目指した。「語彙」では、語彙を増やす方法や、持っている語彙の活性のしかたを習得することに努めた。

我々の実験授業の第一義的な目的は、既に述べた通り ACT. の一般授業への有効性の検証であるが、更に必要であれば、個々の ACT. の精度を高めることでもあった。

概要は以下の通りである。

#### 募集内容:

授業名	ドイツ語の発音と語彙―協働学習 〜アクティビティを通してドイツ語の発音や語彙を学ぶ〜 Aussprache und Wortschatz durch Spiele
対象	多少ドイツ語を学んだ経験がある者、または大学で 1 学期以上履修した者 <sup>9)</sup>
日時	2014/6/2·6/16·6/23·7/7·7/14 (全5回) 18:10~19:40
場所	日吉キャンパス第3校舎 332教室

### 参加人数:

	6/2	6/16	6/23	7/7	7/14
人数(男女)	7 (4/3)	16 (12/4)	12 (8/4)	12 (5/7)	6 (3/3)
学年別内訳	3 (1年)	6 (1年)	4 (1年)	6 (1年)	3 (1年)
(高):高校	3 (2年)	2 (2年)	4 (2年)	4 (2年)	3 (2年)
	1 (高)	8 (高)	4 (高)	2 (高)	0 (高)

<sup>\*6/2</sup>から4回受講した高校生は中学で多少学んだだけで、慶應義塾高等学校ではまだ授業を受けられない1年生だが、語学力的な資格は十分にあった。

授業実施内容(各回のシラバス):付録1参照

実施教員(全回): 発音 ACT. 中川純子

語彙 ACT. 小笠原藤子

## 3. ACT. 分析

ACT. は原則として一つ一つが完結した活動であるが、実験授業ではそれぞれがゆるやかに関連を持つように配慮した。例えば、既出の発音を部分的に次の ACT. に取り入れ、学生が応用できるような工夫をした。語彙に関しては、単語や言い回しを協働で覚え、拡大できるようにした。さらにその方法は、個人の学習にも応用可能なものを意識して選んだ。発音と語彙という別々の活動も、徐々に双方の ACT. に活かせるようにし、最終的に融合した形で ACT. を行えるように計画した。そして最終回にはラリー形式で、語彙2、発音1、語彙と発音の融合1という4つの ACT. を行った(付録1参照)。ここではその中から総括的な意味を持つ ACT. を取りあげ、実施の概要を詳述した上で、観察教員と実施教員の双方の記録、及び学習者のリフレクションをもとに達成された学習効果を分析する。

## 3.1 分析方法

分析に使用したのは以下のデータである。

- 学習者の個人的なリフレクション: 各 ACT. 直後に個人で記入、A4用紙1枚
- 学習者の総合的なリフレクション: 実験授業最終回に、全員で記入、模造紙 1 枚及び大判 画用紙 2 枚

<sup>\*</sup> 三田キャンパスからの受講希望者は、履修科目との時間の兼ね合いで出席できなかった。

<sup>\*</sup> 延べ参加者数は53名であった。うち全ての回に参加したのは5名であった。最終回に人数が減ったが、 大学の試験期間直前に重なったほか、高校では授業が終了していた。

<sup>\*</sup> 実施教員は、実際に ACT. の説明、導入、実施を担当する。もう一方の教員は、その時間、観察教員として、実施内容、クラスの雰囲気などを記録する。また、授業後に感想も記入する。

- 実験授業内での観察教員による記録
- 実験授業後の観察教員による感想・提案
- 実験授業後の担当教員による記録・日誌
- ビデオ撮影 (2014.6.2 及び 6.12) → 全体の雰囲気の把握
- iPad での音声録画(2014.6.23 及び 7.7) → 任意でテーブルに置いて録画、担当教員による 日誌に反映
- 写真撮影 (2014.7.14) → 雰囲気の把握
- iPad での録画(2014.7.14) → 雰囲気の把握及び担当教員による日誌に反映

## 3.2 発音 ACT.

① 実施概要詳細

題名:単語連結による作画 — Malen nach Wörtern (原案 10) からのアレンジ)

形態:ペア

教具:イラスト作成用シート(A4 用紙)1枚、発音する単語が書かれたリスト1枚

実施の方法と ACT. の目的: 2人1組になり、1人が単語のみ書かれたリストを持ち、もう1人はイラスト作成用のシートを持つ。単語リストを持った者が単語を指定された順に読み上げる。パートナーは読み上げられた単語を直線で結んでいき、絵を完成させる。読み上げられた語が正しく結ばれていれば、絵が浮かび上がる。

学習目的:イラスト作成用シートには、実験授業でこれまで扱った発音項目の要素を含んだ、間違いやすい音の単語が隣接している。正しい発音と聞き取りによって絵を完成させ、これまでの学習を振り返ることにより、発話者には「相手に伝わる発音」、聞き手には「似た音を聞き分ける」、「発音と綴りの関係」を意識させる。

所要時間:10分

## ② 実施教員の感想・記録及びリフレクション

感想・記録		リフレクション・今後に向けて
<ul><li>・まだ発音に遠慮は あるが、最初より かなり意識的に声 を出そうとしてい た</li></ul>	←	<ul><li>・遠慮の減少はメンバー間による親近感の表れと、活動への慣れによる</li><li>・一つ一つの音を発音する意識が徐々に生まれるため</li></ul>

・正しい口の形、発
音で懸命に伝えよ
うとし、聞き手も
真剣に取り組んで
いた
<ul><li>答え合わせしなが</li></ul>

- ・協働作業はお互いに責任が生じることから自ずと真剣になる
- 発音の苦手意識が劣等感にもつながるので注意が必要
- らでき上がった絵 の確認に笑い声が 聞かれた
- ウムラウト、bと wなど苦手な音は 習得に苦労する姿 も見られた
- ・発音の問題点について、答え合わせ後には教員の助けがあった方 が良く、知りたいという意欲があがっている時に対応できると学 習には最も効果的
- ・グループが多い場合、教員の指導法が課題
- ・短期間の練習ですぐに習得する人と苦労する人の差があるため。
- \*「←」は、感想に書かれたことの原因を表し、「→」は、感想を踏まえてどうしたいかを表す

## ③ 観察教員によるコメント

- ・ミニマルペアではやはり発音の問題で、正解に容易にたどり着けない場面も見られたが、楽しそう に行っていた。
- ・事前に指導を受けていながらも、やはり実際口に出すと、発音に不安が生じ、次々と質問が出てきた。
- 人数が多いと個別対応が大事なだけに、対応が難しい。

## ④ 学習者結果詳細 (原文のまま)

- 発音で弱い部分が明らかになって良かった。
- 聞く側、話す側ともにすごく良い効果があると思う。
- ・ミスなくできた! 一番やり易かった。
- ・(FとH)(BとW)など未だに難しかった。
- ・私が一つの発音の聞き取りを間違えたので、一つ一つのアルファベットの発音だけでなく、綴りの 中での発音も大切だと思った。
- ・今まで学習したことを full に活かせた気がします。これは共同作業をやって良かったと思います。

この課題を行うことには、参加者が従来の学習を振り返り、そのうえで上達を実感するとい う意味があった。単なる発音の正誤 ACT. ではなく、イラストの完成という要素が加わってい たためか、学習者のリフレクションからは固くならずに楽しんでいた様子が伺える。ただし、 「一番やりやすかった」と「未だに難しい」のように異なる感想が混在する状況から、上達に

はなお個人差があることが改めて浮き彫りになった。そうした格差が劣等感を生みだし、学習が後ろ向きになることがないような工夫が必要である。そのためには、発音の様々な側面をACT. に盛り込み、有利になる人が偏らない仕組みを作ることで、協働作業を全員が積極的に取り組めるものにしていかなければならない。さらに、問題点の修正や学生からの質問にどう対応するかも重要である。語彙の学習と違い、発音のACT. は正答を与えることが必ずしも問題の解決につながらない。むしろ、答えを配ることで終わらせてはACT. の意義が半減する。例えば、活動後にリフレクションの時間を設け、問題点を教員と学習者が再検討することで、より有益な活動になると思われる。

## 3.3 語彙 ACT.

## ① 実施概要詳細

題名:対象物の形容(オリジナル)

形態:グループ(2人)

教具:作業用シート1枚・対象物4個(ハンドバッグ・お茶のペットボトル・iPad・マグカップ)・ 選択用単語リスト2枚(動詞1枚・名詞及び形容詞1枚)

実施の方法とACT. の目的:対象物を見て、それを表現できる動詞や名詞、形容詞をリストの中から 5つずつ選ぶ。

学習目的:物の形容は、第1回から段階的に行ってきたが、4回の実験授業を経てどれだけ語彙が増え、物の形容が自然にできるようになっているかを実感させる。

所要時間:15分

#### ② 実施教員の感想・記録及びリフレクション

感想・記録		リフレクション・今後に向けて
<ul><li>自信を持って取り</li><li>組むペアがあった</li></ul>	<b>←</b>	・初回から積み重ねで、語彙や形式に慣れた可能性あり
<ul><li>・時間がかかるペア</li></ul>	<b>←</b>	・学習者間の語彙力の違い
もあった ・知らない単語があ	$\rightarrow$	<ul><li>知りたいという欲求は大事にしたいため、後からでもサポートで</li></ul>
ると、すぐに意味		きる準備や時間が必要
を確認したがる学		
生が見られた		

・余裕のある学生
は、どの単語も対
象物のどれかを形
容できるかと質問
<ul><li>ル人物のため 個</li></ul>

- ・少人数のため、個 人的な対応及び十 分な解説時間の確 保ができた
- → ・単に ACT. を達成するだけでなく、実際に使用しなかった語彙に 関しての説明や更なる協働作業の時間を設けることも必要
  - ・2回目のように、人数が多い際には、紙に書いた質問を集め、まとめて解説して全員に共有するなど、何らかの対策を練ることも 必要

#### ③ 観察教員によるコメント

- やり方がわからないなど、大きな混乱はなかった。
- ・学生にも単語を考えさせる余地があっても良かったかもしれない。語彙力があるペアにとっては更 に自分で単語を加える余地があれば難易度もあがり、力が発揮できるのではないかと思った。
- ・実物があるのが非常に良いと思った。実物をイラストで代用することの多い語学の授業において、 実物の持つ力は大きく、学習者の関心が見て取れた。
- ・教員がいると、学生の問いにすぐ答えられるというメリットがある一方で、学生の完璧主義、ある いは想像を怠る受動的態度を助長することにもなり、サポート加減が難しい。

## ④ 学習者によるリフレクションの結果詳細 (原文のまま)

- ・知っている単語がたくさんあったので一番やるのが楽しかったです。知らない単語もある程度想像 することができ良かったです。
- ・長い単語に関しては、その単語固有の意味を知らずとも、単語を構成する単語から連想が可能だと (それも英語より露骨にくっついている)気づくことができた。
- わかるものとわからないものがはっきりとわかった。
- ・単語の意味が分からなくて苦労した。
- 選択式じゃない方が良かったかもしれない。
- ・語彙の少なさに気付けた。

今回の実験授業は回数が限られており、同じ語彙を反復させた活動も多かったが、②と③の結果からすると、ACT.の取り組み、すなわち考え方には慣れてきていることがわかった。 最終回は4つのACT.を早く終えたペアが勝利する形式で、単語の選択は早い方が良い。自信のない学生は当然時間がかかり、「苦労」し、「語彙の少なさ」に気付いたと書いている。一方、

<sup>\*「←」</sup>は、感想に書かれたことの原因を表し、「→」は、感想を踏まえてどうしたいかを表す

この ACT. を通して単語の構造に目を向けられた学生や、自由に語彙を記入する部分の追加を 提案する余裕のある学生もいた。観察教員からも同じような意見が寄せられた。

今回の実験授業で扱った語彙のACT.は個人のもつ単語を総動員し、それを相手に連想させるという方法を駆使するものが多かった。協働作業を通じて語彙を共有することで個人の語彙が拡張されることを目指し、覚える語彙の選択も学生に委ねていたが、ACT.に語彙を自由に記入する形式をもっと増やしてもよかったと思われる。

#### 4. 学習者のリフレクション分析

#### 4.1 リフレクションの位置づけ

リフレクションは実験授業の特徴の一つであるとともに、ACT.の一環でもある。参加者はそれにより自己の学習を客観視し、自分及びグループの学習をより効果的なものにすることができる。リフレクションは学習者に認知的な気づきを促す役割を果たすのである。このためリフレクションは一つの活動が終わるごとに記入させた。初回は不慣れなこともあり時間が不足したが、2回目からは十分な時間を確保するよう努めた。

我々はリフレクションの記入の仕方にも常に気を配る必要があった。当初、同じ問いや形式を用いることも考えたが、回を重ねると単調な答えが見られたため、問いの主旨は変えず、形式や設問の文言を変更した。また、多くの参加者は自分の行為や能力を客観視することに慣れていないため、例えば教員の側からも前回のリフレクションのフィードバックを行うなど、必要最低限の範囲で働きかけを行った。その一方で、答えを誘導することがないよう注意を払い、設問も選択式とせず、自由記述とした。教員と参加者の協働によるこのような振り返りのインターアクションを積み重ねることが、最終回の総合的なリフレクションへつながっていく。詳細は第5章で改めて論じるが、ここではまず実験授業4回目までの個人的なリフレクションを検討する。

## 4.2 分析方法

学習者のリフレクションに記載されていた270の内容を以下の基準でカテゴリー化した。カテゴリー化にあたっては Dörnyei(2001, 2003)で提唱された学習意欲を高めるためのストラテジーを参考にしたが、これは非常に細分化されており、そのまま用いると、具体的な発言を分類する際に、恣意性が高くなってしまう危険がある。また、今回のリフレクションは動機付けを測るものではなく、Dörnyeiの項目がすべて該当するとは限らないため、本稿ではDörnyei に依拠しながらもある程度項目を整理し、独自に立てた基準を利用した。それらは以下の通りである。

- 1) 学習における省察、自己の能力の新たな発見など認知的要素(A)
- 2)活動の満足感、自己の参与や能力への自己肯定的満足度を表す要素(B)
- 3) ACT. への提案、今後の学習方向性など自律へつながる要素(C)
- 4) 協働学習に関する意見(D)
- 5)活動や学びへのネガティブな評価(E)

リフレクションの内容は一つの意見が複数のカテゴリーに属し、その対象も語彙と発音の両方に関わる場合があったが、複雑化を避けるため、一つの発言は一つのカテゴリーに分類した。また、判断が恣意的にならないように、分類は教員が協議の上で行った。学生の個々の具体的な意見と我々の協議の概要、設定された下位基準の詳細については、他に公開の機会を譲りたい。

## 表1 カテゴリー別の分布

		A 認知	B 満足	C 課題	D 協働	E 不満	合 計
発	音	53 (46%)	29 (25%)	23 (20%)	7 (6%)	2 (2%)	114
語	彙	55 (35%)	50 (32%)	34 (22%)	11 (7%)	6 (4%)	156
合	計	108 (40%)	79 (29%)	57 (21%)	18 (7%)	8 (3%)	270

<sup>\*()</sup>内パーセンテージは発言の合計数に対する比率。小数点以下四捨五入。

このリフレクションの結果を概観すると、発音も語彙も A の要素が最も多く、語彙に関しては A と B がほぼ同率であることがわかる。また、A から E の順でコメント量が漸減する点は発音・語彙ともに共通している。授業に肯定的な印象を持ち、学習に対する気づきが認められた反面、そこからさらに考えを深め、積極的な課題を記入する C は発音で20%、語彙では22%であった。協働学習を重視した実験授業であったが、その点に触れている学生は 7 %に留まっている。否定的なコメント E は全体の 3 %であった。





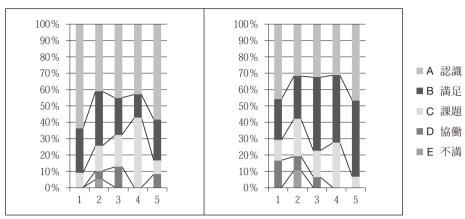


表1の結果を発音と語彙に分け、授業ごとの経緯を追ったものが表2及び表3である。横軸は授業の回数を示している。参加者数が異なるため、縦軸は百分率とした。A は双方とも初回と最終回に高いが、それ以外は横ばいで、全体としてみれば極端な変化はなかったと言える。B は発音ではほぼ同率であるが、4回目が他の回と比較して少なく、語彙は前半よりも3回目以降に高まっている。C は発音では4回目が圧倒的に多く、語彙では最終回に減少した以外、特段の変化はなかった。D は発音では3回目に、語彙では初回に多く見られた。E は発音語彙とも2回目に集中している。

## 4.3 結果の考察

表 1 から明らかなように、発音では A を挙げた回答が46%と群を抜いて高い。実験授業で扱ったのは基本的な事項のみであるから、これは普段の授業で発音を意識する機会が少ないことを反映したものであろう。また、D の割合が低いのは、発音が基本的に個人の問題であり、グループワークを行ったとしても、最終的にはそれが「個」に還元されたためと考えられる。

表2に示した活動回別の推移からは、4回目にCの比率が上昇したことがわかる。4回目のACT.は「単語の再構築」のみである。これは3回目の「叫んだ単語の聞き取りと書き取り」のワークシートをベースに作成した派生的なACT.で、フィードバック的な性格を持っている。3回目に参加しなかった学生に配慮し、ACT.としての独立性は確保したが、Cの増加が前回の授業内容への関連に起因することは確かであろう。4回目にBが低下したのは、Cの上昇に圧されたもので、満足よりは自分の不足を実感した活動であったと言える。また3回目にDの割合が高かったのは、「叫んだ単語の聞き取りと書き取り」がペアで協力する形式であったため、他のペアとの競争的な面も相俟って、より強く協働が感じられたためであろう。

E は 2 回目に集中しているが、この回は参加人数が倍増し、それに対応しきれなかった面があることは否めない。ただ、発音に関しては「実際の音を聞く機会が少なかったのが残念」という意見に代表されるように、ACT. が一般的なリピート練習や聞き取り練習でなかったことが参加者に違和感を与えた可能性がある。活動の主旨はイントロダクションで周知していたが、2 回目以降、そうした説明は減らさざるを得ない。その一方で、普段と異なる方法を用いる際には意義を共有できなければ動機付けが上がらないことも確かである。Dörnyei(2001 P.59)の言う目的意識の明確化と学習効果との関連をいみじくも裏づける結果となった。

語彙では A と B がほぼ同率であったが、発音と異なり、語彙は既習か未習かで ACT. の難 易度が決まる単純なものなので、A だけが突出した形にはならなかったのであろう。C は22% にとどまったが、さらに細かく観察すると、34の記述のうち、11が ACT. そのものへの提案であり、自分の今後の課題を考えるほど能動的ではなかった。さらに、その内容も漠然としたものが多く、数字以上に、今後の学習についての具体的な記述は見られなかった。

表3ではBが3回目以降に伸びてきている。語彙力だけでなく想像力も使うACT.の形式に参加者が慣れてきたことに加え、徐々に打ち解けた雰囲気でACT.を楽しめるようになったためでもあろう。Cが最後に減少した理由は、人数が少なく、勝負にあまりこだわることなく、全員が達成するまでACT.を行ったため、また最終回ということもあり、課題よりも満足感や達成感に押されたのではと推測される。また、Dが初回に多かったのは、語彙力のある学生が単語を知らない学生を助けるというACT.の形式によるものであろう。他の回では自分の語彙力で問題を解決するという側面が強かった。発音と同様、2回目に集中したEはACT.そのものの問題であった。割り当てられたカードに対して関連語を次々と言わなくてはならず、それを思いつかなかったことが主な原因である。形式的には初回の変形だったが、ACT.の方法を変えると柔軟な思考力が発揮されなくなることがある。ドイツ語力だけに起因する問題ではないのであろうが、この種のACT.は特に初参加の学生には難しかったようである。

発音・語彙ともに ACT. のタイプにより、学習者のリフレクションも影響を受けるということが見て取れる結果となったが、常に A の比率が高かったことは、村野井(2004 P.109 pp)や山岡(2004 P.35 pp)の指摘する通り、ACT. が認知プロセスに大きく関与し、動機付けに重要な役割を果たすことを示している。また、表 1, 2, 3 には含まれない最終日の個人的なリフレクションには、「とても楽しくドイツ語を学ぶことができた」、「最初から最後まで楽しんで学習することができました」(付録 2 参照)などの意見があり、これが B の数値につながったと考えられる。このような「肯定的なフィードバック」や「教室内の楽しい・支持的な雰囲気」は学習の動機付けを高める要因の一つであることは間違いなく、動機付けがいかに大事であるかもわかっている $^{11}$ 。しかし逆に「楽しさ」のために ACT. が導入されても、その有効性は示されるとは限らない上、有効性が欠如すれば、「楽しさ」自体にもつながらないことも十

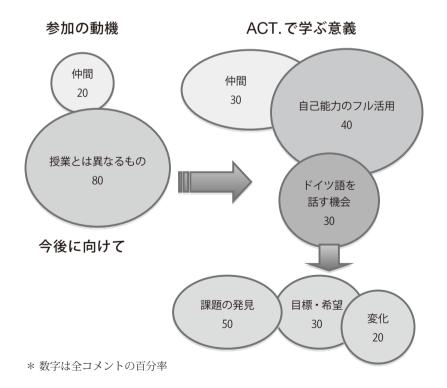
分あり得る。ACT. は、学習自体が目的であって、結果として活動が楽しさや動機付けにつながることが望ましく、その逆であってはならない(Dörnyei 2001 P.42, Kleppin 2003 P.236)。

#### 5. 最終回の総合的なリフレクション

5回の実験授業の最後のACT. は総合的なリフレクションである。これはすべてのACT. の集大成で、最も重要な活動である。

参加者が少なかったのは量的にはデメリットであるが、少ないからこそ全員が均等に発言できたというメリットもあった。まず、ペアでラリー形式の ACT. をした後、中央に机で島を作り、模造紙1枚と大判画用紙2枚を置いて、自由に記入する作業を行った。その際、キーワードのみあらかじめ教員が用意しておいた。また、記入と並行して、参加者が実験授業で何を感じ、今後どうしていきたいかを話し合った。すべて書き終わった段階で記入内容について教員が更に質問を投げかけ、参加者が議論を続けた。

ここで得られた自由記述(付録3参照)をもとに、まず参加者の視点から活動の意義を整理する。設問は「参加のきっかけ」「ACT.による学びの感想」「今後の抱負・課題」である。32の記述があったが、一つの答えには複数の文単位のもの、フレーズの羅列のようなものも含まれる。そこから特徴的な言葉を抽出し、カテゴリー別に図式化したものが以下である。



授業に参加した動機は、学習仲間に出会うという目的が20%、普段の授業とは異なるものを学習したいという希望が80%である。実験授業のタイトルに掲げた「語彙」や「発音」への個別の言及はなかった。ACT. で学ぶ意義に挙げられたのは「仲間」との学習で、これは動機と整合性がある。今回の実験授業には全員が友達と誘い合うことなく、1人で参加していた。ドイツ語への熱意を共有し、それを語り合える仲間が通常のクラスには少ないのかもしれない。一方、普段の授業と異なるものを求めるという動機には、「自己能力のフル活用」、あるいは「話す機会」などの意義が対応している。

今後の学習に関する設問には、「自分のコミュニティから外に出て、足りないところが見えてきました。」や「わかってもらえるドイツ語からの脱却」などの意見が挙げられた。一定の教科書を使い、意思疎通にとくに支障のない日本人やドイツ人教員がいる授業では、自らのドイツ語力がよくわからなかった(あるいはそれを過信していた)が、今回の活動を通じて自分の問題が見えてきたという意見が半数を占めた。ただ、具体的な方法は示されていない。「電車やお風呂の中でドイツ語を聞くようにした。」など学習姿勢に変化がみられたケースもあった。また、「ドイツに行きたい。本場に行った時、伝えたいという気持ちを忘れないでいたい。」という目標や希望を持つ参加者もいた。

今回、我々が提供したのは発音と語彙の ACT. だが、内省を積み重ね、さらに総合的な協働作業としてのリフレクションを導入することで、学習者の思考を活性化し、発音と語彙ばかりに捕らわれない、ドイツ語学習そのものに対する意見を引き出すことができたのではないだろうか。

## 6. まとめと今後の展望

本稿の目的は ACT. を通じた学習の意義を明らかにすることにあった。ACT. のメリットとして参加者から寄せられた意見は以下の3点に集約される。

- 1) ドイツ語力だけではなく、表現力・推測力など全てを動員して学習できる
- 2) 同じ目的を持った仲間と切磋琢磨できる
- 3) 自分の実力が客観的にわかる

これに加え、各回の個人的なリフレクションの分析からは、どの ACT. においても認知面への効果とともに、概ね満足感が得られた。もとより、ACT. は既習の知識や応用の積み重ねの上に成り立つ一つの方法論であるが、こうしたメリットを考慮すれば、一般の授業へ組み込む価値は十分にあると思われる。また、個々の ACT. は互いにゆるやかな関連性を持たせて行うと効果が見られたため、実際の授業に取り入れる際には、その点に特に留意していきたい。さ

らに、実験授業では ACT. の後に多くの気づきがあり、事後の省察の時間がいかに重要かを再認識した。学習要素は基本的にどれも ACT. になり得るが、形式によってはあらかじめ一定の知識をインプットしておいた方が効率的かつ効果的なものもある。同時に、Dörnyei(2001 P.90)の言う「教室での多様な成功の機会」を与えるため、例えば語彙力や発音の上手さといった一つの能力だけで勝敗が決まる ACT. は避けるような配慮も必要であろう。

他方、ACT. が自律学習につながるという当初の想定は、明確な形で検証することができなかった。ACT. を通して学習者をいかに自律学習へ導くかは今後の大きな課題である。そのためには、教員に言われたことだけでなく、自ら考え試してみるという力を養う必要がある。気づきがあり、個人的には意欲のある学習者も、さらに先を考えようとする意識は低く、解決策を見いだせないままに終わってしまったケースが少なくなかった。推測力や想像力を駆使することへの戸惑いも感じられた。推測力や想像力がつけば、ACT. を通して何かを気づいたときに、それをメタ認知力の促進や自律学習につなげていくことができる。今後はこうした力を身に付けるための、思考力を使った問題解決型の ACT. も必要ではないだろうか。また、そのためには個人の目的にあった中・長期的な学習法を学生自らが模索するための地道な教員サポートも不可欠である。

実験授業は一般の授業と異なる環境で言語を学習する新鮮な場であるとともに、教員にとっても自由な空間で試行錯誤しながら自らの方法を確認できる、まさに半学半教を具現化した場でもある。通常授業としては設置しにくい多言語授業や一貫教育を活かした連携・交流などの可能性もある。これをどのように発展させていけるのか、我々も自律した教員としての能力を問われている。

#### 注

- 1) Kleppin (2003) P.236参照。
- 2) Menschen, Schritte international, Studio d, Berliner Platz 等参照。
- 3) 吉満(2006) は言語学習ゲームを大学でのドイツ語授業に投入し、内的動機付けなど、とりわけ情意面への効果が高いことを確認している。
- 4) 中川は、2013年8月にGöttingenで3週間 "Unterrichtshospitation und Methodik-Didaktik DaF A1-B2"という教授法の研修に参加し、小笠原は2008年7月に、国際ドイツ語オリンピックドレスデン大会の引率の際、各国から集まった教員らと2週間弱アクティビティ中心の教授法の研修を受けた。どちらの場合でも、研修の一環にリフレクションがあり、部分的にアクティビティとして組み込まれていた。
- 5) 枠内は中川・小笠原訳
- 6) 定義だけでなく、年齢や人数、時間、学習内容に無関係でゲームは行えるとしていることも参考にした。Dauvillier/Lévy-Hillerich (2004 P.9-10)
- 7) Kleppin (2003 P.623参照) もまた、言語ゲーム (Sprachspiel) と言語学習ゲーム (Sprachlernspiel) は専門書において必ずしも違いが明白でないと言及した上で、言語ゲームは、外国語そのものを、創造的、遊戯的に扱うもので、言語学習ゲームは学習効果とゲームを結びつけるものとしている。(P.263)
- 8) http://www.flang.keio.ac.jp/webfile/jikken/jikken\_voko.pdf 参照(2014/9/19現在)
- 9) 実際は、問い合わせが多かった、4月から履修した学生も受け入れた。
- 10) Hirschfeld/Reinke (2009) P.15
- 11) Dörnyei (2001 P.2) は、「経験上99%の学習者は、動機付けがとても高ければ、語学習得の素質がなかったとしても、少なくともかなりの量の言語知識を身に付けることができる」(小笠原訳) としている。

#### 参考文献

茅野夕樹 (2002)「英語講座におけるペア/グループ・アクティビティの導入: その効果と課題」(帯広大 谷短期大学紀要 39) 1-15.

菅正隆編著(2010)英語ゲーム&教材アイデア 60 明治図書

木村研(2003)「準備いらずのクイック教室遊び」いかだ社

小林香保里(2011)「開発教育を取り入れた英語教育―参加型手法の実践―」(大阪女学院大学紀要8号) 201-214.

佐野正之(2014)「日本における小学校英語教育の過去、現在及び展望」『一般教育における外国語教育の 役割と課題』62-82、朝日出版社

村野井仁 (2004)「教室第二言語習得研究と外国語教育」『第二言語習得研究の現在』103-122. 大修館書店 山岡俊比古 (2004)「教室第二言語習得研究と外国語教育」『第二言語習得研究の現在』22-42. 大修館書店 吉満たか子 (2006)「ドイツ語授業における言語学習ゲーム:実践例とその効果」(広島外国語学研究 9) 77-99.

- U. Baer (2013), 666 Spiele für jede Gruppe-für alle Situationen. Seelze: Friedrich Verlag.
- S. Daum, H-J. Hantschel (2012), 55 kommunikative Spiele Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Klett.
- C. Dauvillier, Lévy-Hillerich (2004), Spiele im Deutschunterricht. München: Langenscheidt.
- Z. Dörnyei (2001), *Motivational Strategies in the Language Classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Z. Dörnyei (2003), Questionnaires in Second Language Reserch Construction, Administration, and Processing. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- U. Hirschfeld, K. Reinke (2009), 33 Aussprachespiele. Stuttgart: Klett.
- K. Kleppin (2003), Sprachspiele und Sprachlernspiele. In Bausch, K., Christ, H. & Krumm, H. (Hg.) Handbuch Fremdsprachenunterricht. (263-266) Tübingen: A. Francke Verlag.
- M. Rinvolucri, P. Davis (2013), 66 Grammatische Spiele Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Klett.

#### 教材

学研教育出版編(2014)「小学英語 絵カードプリント1400 CD-ROM ブック」

真道杉・小笠原藤子・鈴木伸一(2013)「場面で学ぶドイツ語基本単語」三修社

- S. Evans, A. Pude a.o. (2012), Menschen München: Hueber Verlag.
- H. Funk, C. Kuhn a.o. (2008), Studio d A1-B1. Berlin: Cornelsen.
- C. Lemcke, L. Rohrmann a.o. (2009), Berliner Platz 1-3 neu. München: Langenscheidt Verlag.
- D. Niebisch, S. Penning-Hiemstra a.o. (2006), Schritte international 1-6. München: Hueber Verlag.

### 付録1:授業実施内容(シラバス)

#### 語彙(すべてオリジナル) 発音(オリジナル+アレンジ) \* 語彙は、毎回「私の新しい語彙」と書いた白紙 \*発音に使用したCD音源は、全てオリジナル。 希望者には授業後、音源 CD および練習用素材 を配布し、自分で覚えたい単語を随時記入。 \*プリント配布はすべて授業後。 を提供。 6/2 ①自己紹介:表現リストのプリント配布。 ①発音ウォーミングアップ(1)数詞 時間:20分 形態:全員 時間:20分 形態:全員 自己紹介のための用語を全員で確認し、 数字カードをランダムに1人2枚取り、 個人で名刺作成後、発表。 0から順番に自分の手持ちカードを発音。 目的:知り合うこと、レベルチェック。 苦手な発音について、皆で意見を出し合い 練習。 ②語彙の連想:語彙リストのプリント配布。 目的:ウォーミングアップ、レベルチェッ 時間:25分 形態:3~4人 ドイツ語 4語 (Sofa, Apfel, Stift, Kuchen) 及びその関連語カードを各15枚程度準備。 ②発音ウォーミングアップ(2)数詞 学生が協働で、関連語カードを4語に分類。 時間:15分 形態:全員 わからない人のために関連語の日本語版も CD でネイティブスピーカーの発音を試 用意。日本語から分類してもよい。さらに、 聴。自分の発音との違いを自己診断後、意 語彙を足すことも可能。 見を出し合い、発音の工夫を考える。必要 目的: 語彙の確認、共有、拡大。 に応じてアドバイスを行う。 目的:発音の自己診断。 6/16 ①自己紹介復習 ①数字復習 時間:10分 形態:ペア 時間:5分 形態:3~4人 相手への質問が一文だけ書かれたカード 復習を兼ねて、ドイツ語の数字を声に出 を1人1枚配布。ペアでの自己紹介の会話 すことでウォーミングアップ。 中どこかに、その質問を入れなければいけ ない。最後に相手の持っていたカードの質 ②母音の発音とスペルの推測 問が何だったかを当てる。何回目で答えを 時間:20分 形態:3~4人 当てられたかにより、勝敗が決まる点数制。 異なる母音(二重母音、ウムラウト、長 目的: 自然な会話の中で、相手の表情な 母音など)が書かれたカードを、グループ ども読み取り、さらに相手の質問をすべて ごとに複数配布。CDでその発音を聞き、 記憶するなどの総合的な練習。自然な流れ 発音された順番にカードを並べる。異なる の中で、カードの質問文を入れなければい 順番での発音を3回聞く。最後に全体で答

けないので、会話の構築力も試される。

え合わせをし、間違えた場合はその原因について、グループ内でフィードバック。

#### ②単語を使って推測ゲーム

時間:30分 形態:3~4人

ドイツ語の名詞が一つ書かれたカードを 1人1枚配布(Zeitung, Reise, Apfel など)。 自由に関連語を言って、グループに推測さ せ、カードの単語を当てさせる。6/2②の 語彙も多く混ぜた。

目的:6/6の語彙の復習。方法論としては、6/6の逆のパターンを用い、関連語から元の単語を当てさせるということで、語彙の確認、共有、拡大を試みる。

目的:スペルと発音の関係を意識化。同じ発音で異なる綴りが可能なものを確認する。また特に日本語の母音との混同で聞き間違いやすいものを意識し、かつ自分の発音をチェックする。

## 6/23 ①感嘆詞を表現する写真及び単語から意味

を推測:表現リストのプリント配布。

**時間**:20分 **形態**:上級5人1グループ、 初級ペア

上級者は、割り当てられたカードの感嘆 詞の意味を、写真の表情を真似して発音す ることで、チームに当てさせる。

初級者には最初から写真入り感嘆詞のプリントを配布して、それを見ながら相談で、意味を推測させる $^{1)}$ 。

最終的に、全員で答え合わせをして、多 く意味が取れたチームの勝ち。

**目的**:日本人には馴染みのない表情も試しながら、意味を推測。

②単語トランプゲーム:単語リストのプリント配布。

時間:20分 形態:4~5人

いくつかのカテゴリー(Essen, Trinken など)の絵カード $^{2)}$ を混ぜ配布。最初の人が出したカードと同じカテゴリーのカードなら出すことができる。出す際にドイツ語を言う。どのカテゴリーにも使えるジョーカーあり。早く手持ちカードがなくなった人が勝ち。

目**的**:自分の語彙の活性化、語彙の分類、 共有、拡大。

#### ①ミニマルペア発見

時間:20分 形態:ペア

子音のミニマルペアを導入。講義による発音の意識化と練習。その後、ミニマルペアの単語リストとそれぞれの意味がイラストで描かれたコピーを配布。それをもとにお互いに発音し、どちらを発音したか当てる。その際に、該当単語を意味するイラストを指差す。

**目的**:日本語では異音である音のペアを 区別し、音の出し方を知る。相手に自分の 発音がどのように聞こえているのかを意識 する。

#### ②叫んだ単語の聞き取りと書き取り

時間:20分 形態:ペア

ペアが教室の一番前と後ろに離れて立つ。 単語リストを持っている人が、大声で発音。 相手は聞き取ってメモする。聞き手は、未 知の単語でも発音と綴りの関係を考えてス ペルを書いてみる<sup>3)</sup>。書き終わったらペア で答え合わせ。書き取りミスがあった場合 には、ミスの起こった原因を考える。

目的:6/16②及び6/23①で扱った音の確認と、明瞭な発音の意識化。相手にとって聞き取りやすい発音、聞き取りにくい発音を知る。音とスペルの関係の確認。

## 7/7 物事の描写

時間:35分 形態:ペア

風景や写真の描写に必要な単語プリントを配布し、日本語とドイツ語を結びつけて語彙の確認。次に、教員が、一枚の写真の描写を行う。その教員のドイツ語を学生がリピートしながら推測して、写真の絵を描いていく。最後に教員の写真と照らし合わせる。

さらに学生がペアとなり、同等の練習を した。

目的:写真などの描写に必要な語彙の習得及び、推測力の活性化。

#### 単語の再構築

時間:25分 形態:3~4人

6/23の②のメモ用紙から学生のスペルミスだけをピックアップして書き出したものをグループに一枚ずつ配布。間違えたスペルから、正しいスペルを導きだす。

目的:聞いた発音を書き取る際、どのような間違いにつながるのかを知り、間違いが起こる原因についても考える。綴り字と発音の関係の意識化。

7/14 ①**ラリー形式 ACT.** (ここでは、ACT. を 4 つ用意し、好きな順にペアで回る)

時間:1時間 形態:ペア

1. 対象物描写:対象物 4 個を用意。形容する単語リストから 5 語選択。詳細は P.10-11 参照。 目的:対象物の関連語をすばやく連想させる。毎回行ってきた連想の力を試す。

2. ジェスチャー: 単語絵カード<sup>4)</sup>を引き、ジェスチャーでその単語を当てさせる。更に協働で、その単語を使った文章を一文ずつ、計4文、作成する。知らない単語でも、絵が描いてあるので、相手に推測させることは可能。相手がその単語を知らない場合は、次のカードを引くことができる。

**目的**: 単語を表情や動作で推測させる。さらに文章を協働で作ることにより、その単語を 応用する。

3. ディクテーション・ラン<sup>5)</sup>: 7/7の語彙の ACT. 表現を取り入れた文章を別室の黒板に 教員があらかじめ書いておく。ペアの一人が黒板を見に行き、文章をできる範囲で暗記し、 教室に戻り、パートナーに口述筆記させる。文章が完成するまで、何度でも往復する。さら に絵を4枚配り、その絵の中からでディクテーションした文章に合致した絵を選ぶ。

目的:7/7の描写表現の復習しつつ、正確な発音の意識化。

**4. 聞き取りによる絵の完成** $^{6)}$ : 適切な発音ができると、絵が浮かび上がるプリントを配布。 詳細は P.10-11 参照。

目的: これまでに行った発音のポイントの総復習。

#### ②総合的なリフレクション

時間:40分 形態:全員

あらかじめ用意した模造紙 1 枚及び大判画用紙 2 枚に、意見を記入し、さらにその点について話し合う。詳細は第 5 章参照。

#### 注

- 1) この写真は、Schritte international 1, P.76-77 を使用
- 2) 絵カードは、学研教育出版編「小学英語 絵カードプリント1400 CD-ROM ブック」を用いた。英語が記載されている。
- 3) ペアがお互いに遠くに立ち、一方が叫び、一方が書き取りを行うのは、一般化した ACT. の一つであり、教材によって様々なアレンジが見られる。
- 4) このカードも学研教育出版編(2014)を使用。
- 5) ドイツ語では Laufdiktat と呼ばれ、ドイツでは語学学習によく用いられている。本活動ではここに複数の ACT. を連動させ、ACT. 間のネットワークを作り出した。
- 6) Hirschfeld/Reinke (2009) P.15 をもとにイラストをアレンジし、単語も全て入れ替えた。

## 付録2:第5回実験授業の学習者による個人的なリフレクション(参加人数6名、うち2名無 記入、原文のまま)

- ・最初から最後まで楽しんで学習することが出来ました。自分の至らなさを感じましたが、モチベーションがありました。わからないということよりも"伝えられない"という思いにつながったのが良かったです。
- ・とても楽しくドイツ語を学ぶことができた!正規に授業に是非してほしいと思う。
- ・スゲー楽しかったです。楽しい単位がくるドイツ語の授業が実現したらいいと思いました。
- ・机上の勉強を能動的にできた事が良かった。あえて実験授業で行っていただいたおかげで意識の高い人たちと出会え、その人たちと話をできたのは良かった。

### 付録3:最終回の②総合的なリフレクション(参加人数6名、原文のまま)

#### ◎模造紙 1枚

タイトル	Und weiter(そして これから…)
キーワード	自信? 今後の学習? 方法? 課題? 大きな目標、目の前の目標、気づき

学生のリフレクション (原文のまま)

- ・「分かってもらえるドイツ語」からの脱却 → 各音をきちんと意識したい
- ・またあったら来たい!! ぜひ!!!
- ・自分のドイツ語力の客観的な位置がわかったので、これからの勉強に生かしたい
- ・本場に行ったときに"伝えたい"という気持ちを忘れないでいたい…ドイツに行きたい
- ・単語を学びながら、イメージを思いうかべ、イラストをかくことで、単語をおぼえることができそ うだと思った
- ・単語をもっとおぼえなければいけない! 発音にも気を付けて!!
- ・文章で人と会話したい。こういう言いまわしがあるよ、みたいな
- ・声に出して読めないものは、理解できていないことが多し。声に出そう!
- ・電車やお風呂の中でドイツ語を聞くようにした
- ・ドイツ語で歴史や経済の授業を受けることが出来るぐらいのレベルになりたいです
- ドイツ人とたくさん話せるようになりたいです
- ・意外と発音が適当だったという事実 → 発音を意識しながら話すことの大切さ
- ・自分のコミュニティーから外に出て足りないところがみえてきました
- ・基本的な単語の中に発音のエッセンスがつまっている

#### ◎大判画用紙1

タイトル	Warum hier? $\rightarrow$ Und? (どうしてここに? $\rightarrow$ そして?)
キーワード	アクティビティ? 発音? 語彙?

学生のリフレクション (原文のまま)

- ・普段とは違う環境でドイツ語を学んでみたかったから
- ドイツ語の授業はとにかく参加したかった
- ・「まちがえたい。」授業では必然的に"まちがい"を許さない環境、遠慮なくまちがうことは、語学を学ぶことにひつようだと思う

遠慮なくまちがうことで、まちがいをおそれなくなると思う

- ・とにかく"使う"という気持ちをもちたかったため
- 楽しくドイツ語を学ぶため
- ・大学に行ったときに既習を選びたかったので、大学生と勉強したかったから

#### ◎大判画用紙2

タイトル	Spielerisches Lernen(ACT. による学び)
キーワード	メリット・デメリット、どんな能力を伸ばすために向いている? 楽しい? 仲間?
	役に立った?

#### 学生のリフレクション (原文のまま)

- ・とにかく話さないと発言はうまくならないと思うので、たくさん話せてよかったです。
- モチベーションがあがりました
- 単語量が劣っていることがじっかんできた
- ・相手に"伝える"事の難しさ、発音 etc.
- ・同じこと(発音、単語・文法)でくろうしている仲間、ちがう目標をもつ仲間を得た
- ・ドイツ語を実際に話す機会が持てた!
- ・絵を描く作業が、言葉を学ぶだけでなく、頭の違うところも使えて良かったです。いろんなところ を使って考えることが事が言葉の学習に役立っていると感じます。
- ・"ドイツ語" "外国語" というワクにとらわれず、自分で知らないことばを概念的(抽象的)に伝える能力
- ・文章を覚えるのが大変でしたが、ドイツ語を覚えることはとても意味があったと思います。ある程 度の長さの文章を覚えて朗読することも効果的だと思います
- ・机上のものを実際に自分が能動的に使うことに関しては良い授業だと思いました。机上とこのアクティビティを往復するのが良いと思いました。
- ・今の自分のドイツ語をフルに使えて良かった

# 翻訳ワークショップにおける協同学習の試み

Incorporating Collaborative Learning in a Translation Workshop

霜 崎 實

#### Abstract

This paper attempts to make a case for incorporating collaborative learning in a translation workshop offered at Keio University, Shonan Fujisawa Campus. First, I give the course description, which includes the main objectives of the course, class schedule, classroom procedure, and homework assignments. Second, I analyze the feedback from the students to find out to what extent collaborative learning is effective in the teaching of translation. My analysis shows that a small group discussion, in particular, promoted collaborative learning among the students. It is argued that one of the factors that promoted the active participation in discussion is concerned with the very nature of translation. The source text allows for different interpretations and an infinite variety of renditions. A small group discussion offered the students a unique chance to get access to different interpretations and renditions, thus helping them to relativize their own interpretations and renditions. This necessitated a negotiation of meaning, which constituted an important part of collaborative learning. In conclusion, I claim that more of this type of learning should be encouraged at the university level, where the construction of new knowledge is an important goal to pursue.

#### 1. はじめに

本稿では、慶應義塾大学湘南藤沢キャンパスで筆者が担当する「ライティング技法ワークショップ」(2014年度より「翻訳実践ワークショップ」<sup>1)</sup>と改称)の実践報告を行う。この授業では過去数年にわたって、ディスカッションを重視した協同学習 (collaborative learning)を実践してきた。この実践から筆者は、ディスカッションを通じて学生が自らの翻訳を他者の目を通して相対化することが、翻訳を学ぶためにはきわめて重要であるとの確信をいだくことになった。そこで本稿では、本授業の教育理念とも言うべき協同学習の考え方が、大学での翻訳教育においてどの程度有効であるのかを、学生からのフィードバックを基に考察することにしたい。

以下、第2節では協同学習の基本的な考え方について先行研究を踏まえて概観し、第3節では翻訳ワークショップの授業概要についてできるだけ具体的に述べる。第4節では学生からのフィードバックを分析することによって、このワークショップを通じて、どのような「気づき」や「学び」があったのかを記述・考察する。<sup>2)</sup> 最後に、第5節では翻訳教育における協同学習の有効性について再度検討を行った上で、協同学習の教育的示唆について論じる。

### 2. 翻訳ワークショップにおける方法論の背景

#### 2.1 協同学習に関する先行研究

「協同学習」に相当する英語の用語としては、cooperative learning と collaborative learning がある。両者の基本的な考え方は共通しているところが多いが、時に区別して使われる場合もある。前者(cooperative learning)について、Barkley, Cross, & Major (2009) は Smith (1996, p. 71) を援用し、「小グループの教育的使用であり、学生が自分自身の学びと学習仲間の学びを最大限にするために共に学び合う学習法」(安永(監訳), 2009, p. 5)と定義する。一方、後者(collaborative learning)については、社会構成主義的な認識論に基づき、知識は人々が話し合いを通じて合意に達することで構成されるものという考え方に立ち、教師は学生とともに新しい知識を探究する共同体のメンバーとなることが要請されるものと考える。

ちなみに、日本語では、「協同学習」を総称として使うことも多いが、両者を区別する場合には、cooperative learning を「協同学習」、collaborative learning を「協調学習」(あるいは「協働学習」)と称する場合もある。 $^{3}$ )本稿では、collaborative learning の立場に立ち、学びの主体である学習者を中心に据え、小グループでの協同作業を通じて発見的な学習を促進するという意味合いにおいて、「協同学習」という用語を用いることにする。ただし、必ずしも両者の厳密な区別を前提にして議論を進めるわけではないことをお断りしておく。

さて、協同学習については、これまでに多くの基礎的な研究や実践的な試みがなされている。基礎的な研究としては、例えば、Brufee(1999, pp. 80-92)は collaborative leaning と cooperative learning の共通点を認めつつも、新たな知識の創造を使命とする大学教育においては、collaborative learning がより有効であると指摘している。ほぼ同じ主張が Peters & Armstrong(1998)にも認められる。また、Davidson(2002)はこれまでに提案・実践されている collaborative/cooperative learning を 6 つのタイプ(① student team learning, ② learning together, ③ group investigation, ④ structural approach, ⑤ complex instruction, ⑥ collaborative approach)に類型化し、それらすべてに共通する 6 つの属性と、それぞれを差異化する 9 つの属性を提案している。協同学習の類型化の試みとしては、興味深い研究である。

より実践的な側面に焦点化したものとして、例えば、Barkley, Cross, & Major (2005) は、協同学習の理念や原理を説明した上で、協同学習の技法について豊富な具体例を提示して

いる。Foyle, ed. (1995) は、大学院レベルを含む高等教育において、読解、歴史、心理学、数学などさまざまな分野における協同学習の実践例を扱った論考を収録している。また、坂倉 (2010) は芸術分野での実践例を扱ったものであるが、協同学習というアプローチに対して学生が抱く「とまどい」とその解消いう観点からの興味深い論考である。さらに、言語教育に特化した協同学習を扱ったものとしては、Bassano & Christison (1995) や Nunan, ed. (1992) などがあるが、一段と焦点を絞って writing 指導に特化した協同学習の試みを幅広く紹介しているものとしては、Haring-Smith (1994) などがある。

本稿では、大学における翻訳教育という分野において、協同学習の有効性を学生からのフィードバックをもとに考察することを目的としているので、より実践的な側面が強調されることになる。

#### 2.2 学習課題の提示法と相互依存性

Smith (1996, pp. 74-76), Johnson, Johnson, & Smith (1998, pp. 21-23) によると、協同学習の構成要件として、①肯定的相互依存性 (positive interdependence)、②肯定的相互交渉 (promotive interaction)、③個人および集団の責任 (individual and group accountability)、④集団作業スキルの発達 (development of teamwork skills)、⑤集団の改善手続き (group processing) という要素を満たす必要があると指摘している。

また、Barkley, Cross, & Major (2005, p. 56) は、協同学習における学習課題を促進するために必要ないくつかの要件を提示している。すなわち、①授業の目標達成にとって適切かつ不可欠な課題であることを意識させる、②学生のスキルや能力に課題を合わせる、③相互依存を促進するように課題をデザインする、④個人の責任を明確にする、⑤グループ作成からグループ活動の評価方法まで、協同学習の各段階を計画する、という5項目である。

両者が提案している諸要件は、協同学習を設計する際に充分に配慮すべきものと思うが、ここでは翻訳教育にとってとりわけ重要であると思われる二つの要件に絞って論じておきたい。 第1は学習課題の提示法に関する要件で、第2は学生同士の相互依存性(interdependence)に関する要件である。

まず、第 1 の要件である学習課題の提示法について、Barkley, Cross, & Major (2005) は以下のような提案をしている。

私たちはなにを学生に学んでほしいのでしょうか。ほとんどの学習課題は取り組むべき 疑問や解決すべき問題の提示からスタートします。現代の認知心理学の研究によって、 John Dewey の提唱した基本的な仮説、つまり「意味ある学習は、学習者が問題に積極的 に取り組むことから始まる」という仮説が支持されています。ここでいう「問題」は、い うまでもなく科目によって変わりますが、Bean(1996, p. 152)によれば、<u>一般的に学習</u> 課題は特定の答えがなく、事実や議論に裏打ちされた批判的な思考を求めるものであるべきだとされています。学習課題は議論を促し、結果としてグループとしてのなんらかの結論を出し、授業の学習目標に方向づけられたものであるべきです。(下線は筆者による。邦訳は安永(監訳)、2009, p. 44) 4)

ここで重要な点は、学習課題には特定の答えがなく、証拠や議論によって裏打ちされた批判的思考を要求するものでなければならない、という考え方である。<sup>5)</sup> この要件に関しては、翻訳は理想的な課題であるように思われる。翻訳者は、自らの言語感覚とこれまでの背景知識などを総動員しつつ、原典のテクストの意味解釈を行い、それに基づいて目標テクスト(翻訳作品)を作り上げる。この際、原典の解釈が読み手によって微妙に異なることに加えて、翻訳の過程において訳者の言語感覚やスタイルの好みが反映されることになる。つまり、同じ作品を翻訳していても、訳者の数だけ翻訳が存在することになる。また、同じ翻訳者が訳した場合でも、若い時代の訳と年齢を重ねてからの訳とでは、文章のスタイルが変化している可能性もある。そもそも翻訳において「決定版」なるものは存在しえないものであり、原典に対する翻訳の可能性は、いわば無限に開かれているのである。<sup>6)</sup> その意味で翻訳教育にとって協同学習が有効なアプローチである可能性が高いことになる。

次に、第2の要件である「相互依存性」は、問題の解決にあたって、仲間との交流を必要とする課題が望ましいという要件である。翻訳は本来翻訳者による個人的な営為であり、必ずしも他の協力者との協同作業を必要とするわけでない。<sup>7)</sup> これは翻訳ワークショップを履修する学生にとっても、課題の翻訳ドラフトの作成に関する限り状況はまったく同じである。このことから協同学習は翻訳という営為に馴染まないものではないか、という考え方もある。しかし、学生にとっては原典の解釈と翻訳の妥当性を独力で判断することは想像以上に難しい。自分の翻訳に不自然さを感じるものの、それを解消する方法を思いつかないとき、他者の視点が欠かせないのである。ディスカッションを通じて、自らの訳文を客観的にモニターする能力が促進されるとすれば、翻訳教育は相互依存の要件を充分に満足することになる。

以上のことから、翻訳ワークショップは協同学習に求められる二つの要件を満たしていると 想定される。この方法論が実際にどのような点において有効に機能するかについては、第4節 において学生からのフィードバックを基に検証することとし、次節では、翻訳ワークショップ の授業概要について述べておくことにする。

#### 3. 授業の概要

#### 3.1 科目の位置づけおよび教室環境

本授業は、総合政策学部・環境情報学部の両学部共通基盤科目として開設されたものである。すでに指摘したように、2014年度からは科目名が「翻訳実践ワークショップ」となり、基本的にはほぼ同一内容の授業が開設されている。毎年秋学期に開講し、合計15回の授業から構成される。履修者数については、授業活動の性質を考慮して選抜を行い、通例20名から25名程の履修者が受講している。ちなみに、2013年度の受講者数は23名であった。教室は40人教室を使い、プロジェクター(2面)、VHS ビデオデッキ、DVD プレイヤー、カセットデッキ、書画カメラ、CD/MD デッキの設備を備えているが、この授業ではプロジェクターがもっとも必要とされる設備である。





図1 教室環境

#### 3.2 授業シラバス

ここで2013年度の秋学期の翻訳ワークショップの授業概要をシラバス(短縮版)で示す。 (なお、学生に配布した実際のシラバスについては、付録を参照されたい。)

第1回 導入:授業の目標・日程・参考文献・評価基準などの説明

第2回 講義(1):「翻訳とは何か? 翻訳の手順とは?」

第3回 講義(2):「村上春樹の翻訳から学ぶ」

第4回 翻訳実践 A-(1):ドラフト検討会

第5回 翻訳実践 A-(2):ドラフト検討会

第6回 翻訳実践 A-(3):ドラフト検討会

第7回 講義(3):「福澤諭吉の翻訳から学ぶ」(\*改訂版 A 提出)

第8回 翻訳実践 B-(1):ドラフト検討会

第9回 翻訳実践 B-(2):ドラフト検討会

第10回 翻訳実践 B-(3):ドラフト検討会

第11回 翻訳実践 C-(1):ドラフト検討会(\*改訂版 B 提出)

第12回 翻訳実践 C-(2):ドラフト検討会

第13回 翻訳実践 C-(3):ドラフト検討会

第14回 学期のまとめ(\*改訂版 C 提出)

第15回 個別面談セッション

第1回は、授業の目標・日程・参考文献・評価基準などについて説明した。さらに、履修者 選抜のために、英文の一節を日本語に翻訳してもらい、選抜を行った。ただし、2014年度から はウェブ上での自動選抜システムが利用できるようになったので、今後はこの選抜方式を採用 する可能性がある。

1学期を通じて、講義中心の授業は3回(第2回、第3回、第7回)に限定した。第2回の授業では、「翻訳とは何か? 翻訳の手順とは?」というテーマで、翻訳という作業がどのようなものか、どのような手順でドラフトから完成版までもっていくのかについて解説した。第3回の授業では、「村上春樹の翻訳から学ぶ」というテーマで講義を行った。フィッツジェラルドの作品、The Great Gatsby から10箇所ほど抜粋し、学生には宿題として日本語訳を作成した上で授業に臨むように指示した。学生は自分の翻訳と村上春樹の翻訳を比較しながら、翻訳のダイナミズムを体感することとなった。第7回の授業では、「福澤諭吉の翻訳から学ぶ」というテーマで講義を行った。福澤諭吉については誰もが周知しているが、翻訳者としての側面については意外に知られていない。そこで福澤の業績を紹介しつつ、『西洋事情』(外篇)からうかがえる福澤の翻訳の特徴について解説した。8)

以上3回の授業を除いて、基本的にはすべての授業が課題テクストの翻訳ドラフト検討会の活動にあてられた。また、翻訳実践にメリハリをつけるために、翻訳実践 A、翻訳実践 B、翻訳実践 C のように三部構成とし、それぞれで一連の翻訳活動を完結する形をとった。

#### 3.3 課題テクスト

課題テクストの選択については、担当年度によって異なるが、2013年度には以下の5作品を取り上げた。

翻訳実践 A-(1),(2),(3):

W. Somerset Maugham, "The Luncheon."

翻訳実践 B-(1),(2),(3):

- (1) N. Kelly and J. Zetzsche, "A Piano Sonata Played on a Trombone."
- (2) Jeffrey Clark, "Gross National Dissatisfaction."
- (3) Jeffrey Clark, "The Seattle Freeze."

翻訳実践 C-(1),(2),(3):

Jai Jaikumar, "A Fall before Rising."

翻訳実践 A では、モームの短編 "The Luncheon" を取り上げ、3回の授業で翻訳ドラフトの検討を行った。独特のウィットに富んだ作品で、物語は二人の会話を中心に展開する。宗教に関する言及もあるので、ある程度の背景知識がないと的確に翻訳することが難しい作品である。翻訳実践 B においても、通常は一つの作品を取り上げるのだが、2013年度はごく短いエッセイを 3 篇取り上げ、それぞれ 1 回の授業でドラフトの検討を行った。"A Piano Sonata Played on a Trombone" は、翻訳を話題にしたエッセイで、文章は比較的容易だが含蓄に富んだ比喩が使われている。"Gross National Dissatisfaction" 及び "The Seattle Freeze" はアメリカ人作家 J. クラークのエッセイである。前者はフィットネスに過剰なこだわりをもつアメリカ人の国民性を批評したものであり、後者はクラーク自身が在住するシアトルの市民の性格傾向や行動パターンを分析したものである。いずれも平易な英文で書かれている。

翻訳実践 C では、インド出身の学者・登山家のジャイクマーのエッセイ "A Fall before Rising"を取り上げた。山登りを愛する著者自身が巻き込まれた登山事故とその後の生き方を扱ったものである。登山用語が頻出していることもあり、学生にはやや難しい部類に入る作品ではあるが、著者からのメッセージを学生に受け取って欲しいという期待を込めて選択したものである。

#### 3.4 授業 (ドラフト検討会) の流れ

ここではドラフト検討会の活動の概略を解説する。はじめに授業の準備として学生及び教員 が済ませておかなければならない課題について、簡単に触れておく。

学生はドラフト検討会に臨むにあたり、課題テクストを日本語に翻訳し、それを SFC-SFS 上にある授業ページでファイル登録することになっている。<sup>9)</sup> 授業は毎週火曜日に行われるので、その前の週の土曜日の午後11時59分までにドラフトを登録するのである。一方、担当教員は授業の準備として学生のドラフトに目を通し、プロジェクター表示用の翻訳サンプルを選択しておく必要がある。選択にあたってはできるだけ多くの学生のドラフトを取り上げ、特定の学生に偏ることのないように配慮する必要がある。

さて、授業の流れは以下に示した通りである。90分の授業時間を3分割して活動を進めるの を原則とする。

① 課題テクストの疑問箇所についての質問を取り上げ、問題点を板書する。  $(10 \sim 20\%)$ 

- ② 小グループ (@  $4 \sim 5$  名) に分かれて、自由にディスカッションを行う。 (30  $\sim 40$ 分)
- ③ 翻訳サンプルをプロジェクターで表示し、問題箇所について検討する。 (40分程度)

最初にドラフトの作成中に困難や疑問を感じた箇所について、自由に発言してもらう。教員は発言の要点を板書し、問題がどこにあるのかを確認する。この活動はクラス全体で問題点を共有するのが目的であって、疑問点をその場で解消することを目的としているわけではない。したがって、疑問の箇所について説明を加えることはこの段階では差し控える必要がある。

次に、小グループに分かれてディスカッションに入る。25名程度の履修者がいる場合には、一つのグループの構成メンバーは  $4 \sim 5$  名程度とし、全体で  $5 \sim 6$  のグループに分かれるのが理想的である。 $^{10)}$  人数が多過ぎると、発言者に偏りが出たり、一人あたりの発言の機会が少なくなったりする危険性がある。活発な意見交換ができるような環境を作るには、適切な人数のグループを構成することが必須である。

ディスカッションの間、教員は教室内を巡回しつつ、それぞれのグループでの議論に耳を傾け、必要に応じて学生からの質問に対応する。英文解釈上の問題がある場合、その場でヒントを与えることもあれば、さらに議論を続けさせる場合もある。重要なのは、教員が「正解」なるものを提示することで、議論を打ち切ることのないようにすることである。後述する学生からのフィードバックから明らかなように、ディスカッションを通じて学生はさまざまな「気づき」を自発的に体験することになるので、教員がこの機会を奪わないように注意しなければならない。

ディスカッションでの検討がほぼ済んだタイミングを図り、クラス全体での翻訳サンプルの検討に入る。あらかじめ用意した学生のドラフトの一部をプロジェクターで提示しながら、教員がコメントを加えつつ学生からの質問を受ける。教員はサンプル中の問題箇所や誤訳箇所にあらかじめ色づけをしておいて、そこを中心にコメントするのが能率的である。原典の解釈上の問題や日本語の表現上の問題がある場合には、解決の方向性を示すヒントを与えるが、いわゆる「正解」を提示することはない。教員からのコメントはあくまでも示唆の範囲に留める。また、学生にとって馴染みのない事物が原典で言及されている場合、インターネットの画像情報などを適宜プロジェクターで表示することによって、文字情報だけでは理解しにくい部分について解説を加えることもある。

ドラフト検討会は以上のような流れで構成され、3回の授業で一つのサイクル(たとえば「翻訳実践 A」)が完了することになる。しかし学生にとっては、これで課題がすべて終わったことにはならない。最後に改訂版を作成するという課題が残っているのである。このことは、

Smith (1996) や Johnson, Johnson, & Smith (1998) が挙げている協同学習に要求される要素のうち、「個人および集団としての責任」を課す意味においても重要である。

ここで、学期を通じた翻訳実践  $A \sim C$  の流れを図示すると、以下のようになる。 (なお、# のあとの数字は、授業日程を示す。)

翻訳実践 A (#4,5,6) → 改訂版+あとがき

翻訳実践 B (#8,9,10) → 改訂版+あとがき

翻訳実践 C (#11,12,13) → 改訂版+あとがき

図2 翻訳実践A~Cの流れ

上の図で示しているように、一連のドラフト検討会の後、学生は3週分のドラフトをまとめて見直し、改訂版を作成する。ドラフトだけでよしとすると、学生は自分の翻訳と本当の意味で向き合う機会を逸することになる。さらなる試行錯誤を通じてよりよい翻訳を目指す過程を経て、学生はさまざまな「気づき」を得ることになるのである。

また、改訂版にはあとがきを付し、翻訳に際して困難を感じたこと、工夫したこと、気づいたことなどについて、自由に書くように指示している。翻訳のプロセスで体験したことを言語化することは、学生が翻訳をより意識的に捉えるきっかけとなる。教員にとっても、あとがきは貴重なフィードバックとなる。次節では、フィードバックをもとに、学生がどのような学びを行っているのかを考察する。

#### 4. 学生からのフィードバックの分析

本節で引用する学生からのフィードバックは、2011年度および2013年度の履修者が、改訂版のあとがきで記述した文章を抜粋し、まとめたものである。

本節では、まず4.1において、フィードバックの中でも多くの学生が話題としていたグループ・ディスカッションについて取り上げ、次に4.2では、翻訳ワークショップを通じてどのようなことを学んだのかについて取り上げる。この考察を通して、協同学習がいかなる点において有効に機能しているのかを検証したい。

#### 4.1 グループ・ディスカッションについて

ディスカッションは翻訳ワークショップの活動のなかでもっとも重要な活動である。前述したように、Smith(1996)や Johnson, Johnson, & Smith(1998)は、協同学習の要件の一つとして「促進的相互交渉」を挙げているが、フィードバックからはディスカッションでの相互交流を通じて、さまざまな学びが行われていたことが認められる。以下、いくつかの項目に整理して、ディスカッションの果たした役割について、整理しておくこととする。<sup>11)</sup>

#### (A) 発見的学習の促進

第1に指摘したい点は、ディスカッションを通じて、学生がさまざまな発見や気づきを経験したという事実である。実際、多くの学生がフィードバックを通じてこのような点を指摘しているが、ここではその一部を抜粋するに留める。<sup>12)</sup>

- (1) (…) 自分が全く思いつくことのなかった言い回しを考えた人がいたり、単語一つの訳に強いこだわりを持つこともあり、また、文の解釈が個々の人によって異なったりと、とにかく新しい発見をし続けました。(M.T.)
- (2) (…) 小さなグループになってディスカッションしているときも楽しかった。というのも自分で訳し方が分からなかったところや段落のつながりを他の人と共有しながら物語をみんなで想像して、「ここはこういうことが言いたいんじゃない。ここはこう訳したけど、どう訳した?」などと聞きあって、<u>そういう訳し方もあるんだ!</u> と気付くことが多かった。そんなやり取りをすることも他の授業ではあまりないので楽しかった。(O.N.)
- (3) クラスで同じ文を扱い翻訳をしていてもやはり出来上がってくるのは十人十色であること、他人の意見を聞いて自分の間違いを見つけることや、<u>こんな訳し方もあったのかという発見ができた</u>のもとても興味深い体験だなと毎回のグループワークを通して感じることができました。(A.K.)
- (4) グループ・ディスカッションを通じて他人がどのような解釈をしているのかを聞くことができた。この意見交換は自分が「こんな感じでいいかな」と浅薄に訳した箇所を、なじみある表現で上手に他人が訳しているのを知る刺激ある機会だった。わからなかった箇所などについてお互いの解釈を言いながら理解をしていくことも勉強になった。(K.M.)
- (5) (…) 秋学期間継続して行うことで、途中から自分と他の人とで翻訳のスタイルに

<u>違いがあることに気付いた</u>。コンパクトに、必要なものしか入れないスタイルをとる人、それから私みたいに比較的大胆に再構造化してしまう人、逆に原文の形は絶対に変えたくないという意識で翻訳する人など、さまざまだった。一流の翻訳家はきっと、こういった様々なスタイルを兼ね備えていて、いつ何を使ったら適切かを見分ける能力(勘?)が優れている人なのかもしれないなと感じた。(E.H.)

#### (B) ポジティヴな相互交流

ディスカッションは、時として散漫な雑談に堕する危険性を孕んでいるが、翻訳ワークショップのように、それぞれが同じ課題に取り組み、翻訳上の同じような問題を抱えている場合、このような危険性はないといってよいだろう。ドラフト作成で課題が完結する場合には、それほど熱心にディスカッションに参加しない可能性があるが、学生にとっては改訂版の作成が待ち受けているわけであるから、できるだけ有益な情報交換をしておきたいという目的意識が強く働くものと思われる。協同学習が有効に機能していたことは、以下のようなフィードバックからもうかがえる。

- (6) この授業のなかで最も楽しみにしていたことは、クラス内でのディスカッションでしたが、いろいろな人の意見、考え方、見解が聞けたので、非常に参考になりました。自分の中では「これ以上的確な表現は日本語にはないだろう」と思っていた箇所でも、他の人の訳の方が的確に聞こえたこともあり、またうまく訳せなかった箇所については、他の人の意見を聞いて何だか妙に感動してしまったときもありました。そして、訳を言い合っているうちに、自分の訳が好評で、「最終版ではそれ使わせてもらうね」と言ってもらったときは、素直に嬉しかったです。(F.A.)
- (7) 英語と日本語の違いなどに興味がある私にとって、この授業は本当に面白かった。 多くの人が一度に一つの英文に対してこれほど議論する機会はもうこれからの人生 でないかと思う。言語が好きな私は、そういった細かい箇所に関する討論をむしろ 心から楽しめた。英語を日本語という別の言語に移し替える作業の難しさを体感で きる機会を得ることができた。(S.R.)
- (8) (…) メンバーからイメージ通りの言葉が出てきたときに出会う嬉しさは同時に悔しさでもあった。(A.M.)

以上の指摘を総合すると、ディスカッションにおける「相互依存性」が肯定的な効果をもたらしていることがうかがえる。

#### (C) 内省を促す効果

翻訳に誤訳はあっても、「正解」は存在しない。個人個人が原典を読み込み、自らの背景知識を最大限に活用し、原典の意味世界を理解しようとする。それでも的確な訳に至らない場合には、辞書やインターネットなどを活用し、原典理解に必要な語学的な知識やもろもろの情報を補う。こうした過程を通じて、学生は翻訳が一筋縄ではいかないことを体験するのと同時に、より深く原典や自分の日本語と向き合うことになる。そうした体験をグループで共有することで、教員から学生への一方的な知識の伝授では得られない、「内省を促す効果」が生まれたようである。以下の引用は、このことを裏付けているように思われる。

- (9) (…) 毎回「ああ、ここをこのように工夫すればよかった」とか、「そもそも解釈を間違っていたこと」や「もう少し自分で工夫できたのではないか」と<u>考えさせられ</u>ることが多かった。(I.S.)
- (10) (…) このような授業で全員が同じ一つの文章を訳すという状況では、多くの人の「主観」に触れることができたので、実際に自分の訳文を一対一で確認してもらう作業はなかったものの、自分自身の力で試行錯誤をして自分の訳文を客観視することができたと感じる。(S.R.)
- (11) (…) はじめは慣れなかった他の履修者との比較検討も、回を重ねるごとに似たような表現や同じ箇所で困難を覚えていることを知り、徐々に方法論に対する有意義な議論を交わせるようになった。(K.F.)

#### (D) 学習意欲の促進

最後に、ディスカッションが学習意欲の促進や知的好奇心の向上に繋がっている、というフィードバックを紹介する。以下の指摘は、大学における教育方法論への示唆を含んでいる点で、きわめて重要だと思われる。

(12) (…) 実際に翻訳実践体験をしてみることは、自分の中でとても有意義で、なかなか得難い学びの体験でした。特に同じ意識を持った人達と交わすことのできるディスカッションは毎回様々な発見に富んでいて、自らの学習意欲を向上していく結果になったと思います。(K.Y.)

(13) (…) 幅広い背景知識があるというのは、翻訳活動の上では必要不可欠なことであると痛感した。(…) この翻訳実践を通じて、自分が知らない分野のことに対しても、積極的に知ろうという姿勢が身に付いたように思う。(H.I.)

#### 4.2 翻訳ワークショップを通じて学んだこと

ここでは1学期の翻訳ワークショップを通じてどのような学びがあったのかについて、改訂版 C に付したあとがきから、学生の声を紹介したい。

#### (A) 翻訳と和文英訳との違い

「翻訳」という作業がどのようなものなのか、辞書的な意味としては、誰でも知っていることである。ちなみに、『広辞苑』では、翻訳を定義して、「ある言語で表現された文章の内容を他の言語になおすこと」と記述している。しかし、これは翻訳の辞書的な定義であり、この定義の意味を理解することは、必ずしも翻訳という作業が実際にどのようなものであるかを理解したことにはならない。多くの学生は、高校時代の英語の授業を通じて「英文和訳」を体験しているが、それと「翻訳」とでは一見同じような作業をしているようであっても、実際には大きな違いがある。しかし、このような気づきを得るのは、定義を通じてではなく、体験を通じて初めて可能になるのである。

- (14) 今回の「ライティング技法ワークショップ」では、<u>今まで高校までにやってきた英文和訳と翻訳との違いを強く感じた</u>。英文和訳では多少日本語として意味が通じなくても日本語が英語とそれなりに対応していれば満点をもらえたが、翻訳は言ってしまえば満点は存在しない上に、翻訳した文がきちんと日本語として成り立たなければいけない。(N.M.)
- (15) 今まで和訳以外の方法で英語を読み解く機会がなかった私にとって、和訳と翻訳の違いを見つけることはなかなか難しかった。どこまで原文に忠実に訳せばいいのかがわからず、妙に「変えてはいけない!」という思いが強くて、翻訳としてはお粗末なものを出し続けてしまったかもしれない。しかし、授業の中で他の人の例をあげて説明してもらう時間などを通して、「あ、ここはこういう風に噛み砕いていいんだ」とか、「ここは日本人にとってわかりづらいからむしろ変えなきゃいけないところなんだ」などの発見が毎回いくつもあり、それで自分の文章に修正を入れていくうちに少しずつ「翻訳とは何か」がわかってきた気がする。(T.N.)

- (16) この授業に参加するまで、私は翻訳と和訳はほとんど同じものであると感じていた。しかし、実践を通して、言葉をそのまま訳す和訳に対して、<u>翻訳はその作品の</u>時代背景や登場人物についてしっかり分析した上で、言葉を選んで翻訳する必要が<u>ある</u>。言葉はその作品の印象を決める重要なものということを実践の中で学ぶことができた。(T.M.)
- (17) (…) 翻訳は単なる言語を転換させ言葉を操作するのではないことを体感した。翻訳は著者の世界を別の言語で再現するものであり、自己主張をする創作作品ではない。しかし文章を訳するということは音楽的リズムや視覚的感覚的芸術性・知性・知識・文化的理解・世界観・共感する力・語彙力などを必要とする途方もなく大変な仕事であると思うようになった。(S.S.)

#### (B) 下調べの必要性

翻訳に際して、原文の意味を読み取ることが何よりの前提になるが、その際に、語彙と文法の知識だけでは、歯が立たないことが少なくない。馴染みのない固有名詞が出現した場合には、特に注意が必要である。学生は、翻訳の作業を通じて、「下調べ」が必要であることを痛感したようである。

- (18) (…) 下調べの重要性が如実に表れたのが、この授業の中でもっとも悔しかった翻訳ミスで頭に焼き付いている課題 A の「ルクセンブルク」<sup>13)</sup> という単語です。ルクセンブルクという単語を見た瞬間、国名だと判断したのですが、一応国の位置も地図で確認して文脈的に無理はないと確認したつもりでした。しかし、よくよく考えてみると午前中にルクセンブルクを見て回って午後にパリのレストランに行くというのは当時の交通手段を考えると相当無理があります。しかし私はそのまま提出したのですが、授業で衝撃の訂正が!ルクセンブルクが指すのはパリのルクセンブルク公園のことだとは!このミスが非常に悔しかったのを覚えています。(W.M.)
- (19) 私は「和訳」は受験勉強の際にたくさんこなしてきましたが、「翻訳」は初めてでした。翻訳は「辞書的な意味にあまりこだわらず、柔軟に訳せばいいのだろう」と思っていましたが、それだけでなく、下調べが非常に重要な作業であることに気づかされました。(F.A.)

#### (C) 翻訳の難しさと奥深さ

すでに指摘したように、翻訳とはどういうものなのかを辞書的定義で知ることはできない。 実際に体験して初めて本当の意味で理解することになる。次の引用からは、多くの学生が翻訳 の難しさを体験するのと同時に奥ぶかさを学んだことがうかがえる。

- (20) 本授業を通して「翻訳は難しい」ことを学んだ。授業を受ける前に簡単なものだと考えていたわけでは決してない。しかし、翻訳の難しさとは何かがようやくわかりはじめたように思う。三課題を終えた今、極めて高度な知的作業、緻密さ・繊細さを要する翻訳世界の深淵をようやく覗きみているように感じる。(K.E.)
- (21) 個人的にはかなり重い授業であったが、それは翻訳というものの奥深さを象徴しているのだと思う。正直、私が翻訳を甘く見すぎていたところもあるのだろう。さすがに文法が主役になるようなものではないとわかっていたが、それでも文法以外のものがこれだけ奥深いとは知らなかった。これは、経験しなければわからないことであるから授業を履修してよかったと本当に思う。(N.D.)
- (22) 表現がつたなくなるのはもう、自分でも止められなくて何度も悔しい思いをした。 絶対自分が話すなら、こんな言い方はしない。わかってる。そして、本文の意味も ちゃんととれている。なのに、頭に浮かぶ訳は拙い直訳ばかり。<u>すごくもどかしく</u> て、脳みそがかゆかった。(Y.Y.)
- (23) 不自然になってしまうのは、語学力がないのに加えて、文や文脈、文章全体の理解ができていないためだということを今回思い知った。また、「本当に理解できないことは言葉にできない。そしてことばにならない、できないものは理解できていない」。このことを翻訳という作業を通じて痛感した。課題に取り組む度にかゆいところに手が届かないような、なんとも腑に落ちない気分で満たされていた。(K.M.)

以上のフィードバックから明らかなように学生は、翻訳の過程においてさまざまな困難に遭遇することになる。村上春樹はチャンドラーの『リトル・シスター』の訳者あとがきにおいて、「翻訳するというのは結局のところ究極の熟読のようなものである」(村上, 2010, p. 352)と指摘しているが、翻訳上の困難を乗り越えるにはまさに「熟読」が前提となる。

#### (D) 日本語での表現力の重要性

鴻巣(2014)は、英日翻訳を通じて、翻訳者はしばしば日本語について考えさせられること になる、と指摘する。

他言語を翻訳する時って、母語に無理をさせるんですね。日本語が英語とぶつかってインタラクション(相互作用)を起こし、双方がもみほぐされて柔らかくなる。そうすると読みが深まる。英語を能動的に読むことは、日本語について立ち止まって考えることでもあるんです。(鴻巣, 2014, p. 4)

翻訳ワークショップでは、英日翻訳を想定してテクストを選定しているので、学生にとっては原文のテクストの意味さえ的確に把握さえすれば、あとは母語である日本語に転換する作業は簡単だろうと考えていたようである。しかし、意に反して、日本語への転換作業に多くの困難がともなうことを体験した結果、鴻巣が指摘するように、日本語に思いを致すことになったようである。ここでのフィードバックは、前項の「翻訳の難しさと奥ぶかさ」とも密接に関連しているが、以下、学生の声を紹介する。

- (24) 翻訳する上で一番苦労したことは、文章にリズム感を出すことです。どうにか修正しようとしても、読みづらさが残り、<u>自分の日本語力の無さを痛感しました</u>。 (M.K.)
- (25) 今までの翻訳を終えて感じたのは、<u>翻訳をする際に英語よりもむしろ日本語が不自由であるという感覚を持った</u>ことだ。その不自由さを克服して原典の意味世界を読者に近づけようとするのが翻訳という作業だと思うのだが、その煩わしさに徐々に自分が屈服しているように感じた。(S.R.)
- (26) ここまで (…) 翻訳という、いわば再編集作業に没頭したのは初めてだ。多少なりとも英語に自信があるだけでは全く歯が立たないということを自覚するいい機会にもなった。英語の実力そのものは翻訳をする上での一助にしかならず (勿論、根本的に英語力が必要であるが)、作業の過程で著者や著書の背景知識、そして、日本語の知識が求められる。己の能力のなさを痛感した。(K.K.)
- (27) 初めて翻訳という作業に取り組んでみると、英語と日本語という二つの言語の狭間 でずいぶん苦しむことになった。日本語としてのリズム、自然さを重視すれば、原

文の構造を無視することになり、原文に忠実に訳せば、日本語としての不自然な文章ができあがる。あっちを立てれば、こっちが立たずというもどかしさのなかでずいぶん悪戦苦闘したが、翻訳という作業を超えて、自分の文章を見つめ直す良い機会となり、大変勉強になった。(O.Y.)

一方では、日本語が不自由であるという感覚とともに、的確な日本語表現を発見できないことから、フラストレーションを感じた学生もいたようである。しかし、そうした経験を通じて、以下の引用のように、「日本語の引き出しを増やす」必要を感じた学生もいた。

(28) 授業を通じて感じたことで、今後の翻訳のためにしたいことは何かと言われれば、 日本語の引き出しを増やすことです。(W.M.)

また1学期の課題をすべて終えた段階になると、ワークショップに参加する前は、当たり前のように考えていた母語である日本語にたいする認識を変えた学生もいた。

(29) この授業の課題、すべてを終えてみて、<u>日本語が前より好きになった</u>。決して英語を軽んじている訳ではないが、<u>日本語の多様さ、美しさ、難しさ、そんなものが誇らしく感じられたのだ。</u>それが故に、外国人の方で日本語をすらすらしゃべることのできる人への尊敬はさらに増した。(Y.Y.)

#### (E) 言葉の技術を超えたところにあるもの

翻訳はときには技術であるとか、また芸術であるとか言われることがあるが、翻訳の技術論やら芸術論の前に、「人間論」の必要性に気づく学生もいた。次の引用は、原典の読解の際に、読み手の人生が関わってくることを指摘している。

(30) <u>読解は本当に読み手の人生に左右されるものです</u>。その人の価値観、思想、生活、 常識……読み手のそういったものに左右されて意味が大きく変わってきてしまいま す。それをいかに書き手寄りになれるか。ここが翻訳の大きなカギだと改めて感じ ました。(H.Y.)

とすれば、翻訳行為そのものも、単なる技術論で片付けられるものではなく、翻訳者の人間性までもが関与してくることになる。次の指摘は、その意味で、きわめて洞察に富んだものであると言えよう。<sup>14)</sup>

(31) 翻訳という作業は人の上に成り立っている作業であり、翻訳者一人一人の人間性に 大きく左右されるものであるのだな、と思いました。(M.T.)

さらに、翻訳の作業を通じて、自分自身の変化の可能性を実感したという学生もいる。次の 引用は、言葉を見直すことによって、自分自身の変化の可能性について洞察を得た学生からの フィードバックである。

(32) 翻訳は、英語だけでなく日本語を見直すきっかけとなる。何気なく使っている言葉を再定義することで、その言葉が使われている言説が変わる。ひいては言説から成り立っている自分も変わることになる。口幅ったいことを言えば、<u>そうした自分の変化の可能性が翻訳授業で得た一番の気づきだ</u>。そして、今後翻訳に携わらないとしても、意識的に言葉に触れるというアプローチは活かしていけるものだと思う。(K.E.)

#### (F) 翻訳の楽しさ

すでに述べたように、翻訳ワークショップの授業は、ほぼ毎週の翻訳ドラフトの作成に加えて、改訂版の作成という作業が加わることになるので、学生にとっては決して負担の軽い授業ではない。しかし、翻訳と悪戦苦闘しつつも、英語を日本語に転換するプロセスそのものに喜びを感じていた学生も少なからず存在していたようである。

- (33) (…) エッセイのはじめにまず一言でこの授業の感想を表すと「翻訳ってすごく楽しい!」この一言につきます。(W.M.)
- (34) 「翻訳って結局オリジナルの写しみたいなものでしょ?」「誰がやったって一緒でしょ?」「なんかオリジナリティのない作業だよねー」この言葉は翻訳に対する私の知人たちが持っているイメージです。たしかに、翻訳は原典を他言語に置き換える作業なので「創造性のない」作業に見えるかもしれません。しかし、私は全くそう思っていません。私はこの授業を受ける前から翻訳が好きでした。翻訳というには拙いものでしたが、洋楽の歌詞の和訳などをやっていました。(…) オリジナルの歌詞を大事にしつつ、自分の持つその曲に対するイメージを翻訳のなかに落とし込む。これのどこが「創造性のない作業」なのでしょうか。そうして集中して作業していると、まるで自分が原作者になったかのように感じる瞬間があります。その時、翻訳の楽しさを実感します。(W.M.) 15)

#### 5. 考察

翻訳の実践という授業内容の性格上、できるだけ学生同士の交流を通じて、原典のテクストの解釈と翻訳に伴う困難を克服するような仕掛けを作りたいと目論んでいた。それを実現するため、一つには、授業の冒頭で翻訳上困難を感じた点を学生に挙げてもらい、それをクラスで共有するという活動を行った。加えて、小グループのディスカッションを通じて、指摘された問題箇所を含めて、自由に意見交換をする場を設けた。その結果、フィードバックからも明らかなように、学生はドラフトを修正し改訂版を作成するという具体的な目標を達成するために、この時間を有効に活用し、その過程で多くの貴重な「気づき」と「学び」を得たようである。2.2 において、翻訳教育は協同学習に要求される要件のうち、少なくとも二つの重要な要件を満たすと指摘したが、ここで再度この問題を考察しておきたい。まず、第1の要件である「課題設定」に関しては、翻訳には正解が存在しない反面、さまざまな表現の可能性を有していることが、協同学習の効果の促進に繋がったことが確認された。学生のレベルでは、英文解釈上の問題も多々あるわけだが、それを解決した先にも自分の文章を構築するという日本語との格闘が待っていることになる。その過程で、さまざまな困難を乗り越える際に、協同学習という場が有効に機能していることがフィードバックからは伺える。

次に、第2の要件である「相互依存性」は、学習者が問題の解決にあたって、仲間との交流を必要とするような課題が望ましいという要件である。フィードバック(20)~(23)などに見られるように、ワークショップを履修した学生の多くが自らの努力だけでは、解決し難い問題に直面することになる。こうした問題の解決のために必要とされるのが、自分の書いた文章を別の視点から眺める他者の存在である。自分の文章から距離をおいて客観的に評価すること、すなわち自らをモニターし相対化する能力を養うには、他者の存在が必須となる。

ここで議論がやや抽象的になるが、内田樹の言説を紹介したい。内田 (2013, p. 238) は「おのれの知についての知」を単独で構成しうるか、という問を立て、それに対して「できない、と私は思う」と答える。そもそも「メタ認知」というものは、認知主体が集合的であり、単独ではないがゆえに、「おのれの知についての知」を自分ひとりで単独に構成することができないのだ、という。つまり、「集合的な知の場」、換言すれば、「公共的な言論の場」が存在することで初めて、「メタ認知」が可能になるという議論である。

むろん内田は翻訳に関してこの議論を展開しているわけではないが、本稿の文脈にも充分に 適用することができる。自分の翻訳(すなわち、自分の作品理解を言語化したもの)を客観視 し、自らの理解の限界を越えることは容易ではない。しかし、複数の解釈を比較し、自分とは 異なったテクストの読みが可能であることに気付かされることで、「メタ認知」の可能性が生 まれるのである。そして、この「メタ認知」能力を身につけるためには、ディスカッションを 通じた協同学習が有効に機能したように思われる。 最後に、大学において協同学習を導入する際の問題についても触れておきたい。協同学習は 学習者中心のアプローチであるがゆえに、知識の担い手としての教員の存在が薄くなり、その 結果、教育における知識の伝授という側面が疎かになるのではないか、という危惧が表明され ることがある。しかしその一方で、既存の知識の伝授という側面を強調しすぎると、新たな知 識の創造という側面が見過ごされる可能性も生じる。

Bruffee (1999, pp. 85-87) は知識を "foundational knowledge" と "nonfoundational knowledge" に分類し、前者は初等中等教育において必要な知識として教師から生徒へと伝授されるものとしている。一方、後者は大学レベルでより重要性の高い知識であり、これは学習者が既存の知識や権威の主体を疑うことによって構築されるような種類の知識だという。換言すれば、Bruffee (1999) は、既存の知識の伝授もさることながら、むしろ新しい知識の創造に大学の重要な使命を認めている、ということになる。

この問題を少し別の角度から整理しておこう。Peters & Armstrong(1998, pp. 78-79)は、成人教育において三つの教育および学習の類型が存在するという。第1のタイプは、"teaching by transmission, learning by reception" と呼ばれるもので、その典型が講義型の授業に見られる。そこでは教師の決定権が絶対的で、知識の伝達は教師から学生へと一方向的に行われる。第2のタイプは、"teaching by transmission, learning by sharing" と呼ばれるもので、講義形式の授業とディスカッションを組み合わせた授業である。そこでは、教師が知識の主たる担い手であり、学生はその受け手であるが、学生同士の情報交換や意見交換の機会も設けられている。第3のタイプは、"teaching and learning by collaboration" と称すべきもので、教員と学生は同じ学習者として対等の関係にある。したがって、コミュニケーションの方向性は、教師と学生間のみならず、学生間でも頻繁に行われる。ここでは、知識は教師の専有するものではなく、協同学習を通じて構築されるものと認識されている。このような類型化に基づき、Peters & Armstrong(1998)は第3のタイプの教育・学習のアプローチが大学レベルにおいてかならずしも充分に取り入れられていないことを指摘している。

もちろん、過去10数年にわたって、多くの日本の大学においてもさまざまな教育改革が推進され、従来型の知識伝授型の教育からの脱皮が図られている。筆者の私見では、知識伝授型の教育を行う場合であっても、知識を単なる記憶に留めるべきものとして捉えるのではなく、知識を内在化し、究極的には新たな知識の創造へと導いていくことが重要だと考える。そして、そのためには今後さらに協同学習の可能性を追求する意義があるのではないかと考えている。

本稿で取り上げた翻訳ワークショップに関しては、一面では英文解釈と翻訳の技法という「知識の伝授」、つまり Peters & Armstrong (1998) の言う第1のタイプの教育を行う方がより効果的だと思われる側面があるかもしれない。しかし、大学における翻訳教育の意義はこのような知識の伝授にあるのではなく、原文の解釈行為を通じて、究極的には、自分の文章を相対

化することで、自らと向き合うことにあるとも言える。つまり、翻訳を通じて「自分自身の発見と変革」という経験を可能にすることが肝要で、この目的を達成するには、他者との協同作業が必要不可欠である。そこに協同学習の存在意義がある。また、翻訳教育における協同学習の有効性に関しては、本稿において考察した学生からのフィードバックが十分に裏付けていると思われる。

#### 6. おわりに

本稿では、慶應義塾大学湘南藤沢キャンパスで筆者が担当している翻訳ワークショップに関する実践報告を行った。この授業で、学生はドラフト作成、ディスカッション、改訂版作成を通じて、翻訳の難しさを感じながらも、問題解決の方法を模索した。本稿では、学生からのフィードバックの分析を通じて、とりわけディスカッションが発見学習を促進し、協同学習の実現にとってきわめて有効に機能したことを指摘した。翻訳ワークショップで得られたささやかな経験知が、さらなる協同学習の推進に貢献することを期待したい。

#### 註

- \*本稿は、2014年6月29日に青山学院大学で開催された第8回 JACET 関東支部大会での実践報告「大学 英語教育における翻訳ワークショップの実践」をもとにまとめたものである。翻訳ワークショップを通 じて翻訳についてさまざまな気づきをもたらしてくれた学生諸君に感謝したい。また、本稿の内容・構 成にわたって貴重なコメントをいただいた査読者にも感謝申し上げます。
- 1) 本稿では、便宜上、「翻訳ワークショップ」と称することにする。
- 2) 本稿の主たる関心は、学生からのフィードバックをもとに、翻訳教育における協同学習の有効性について考察することにある。学生の翻訳ドラフトの具体例の分析を通じて訳文にいかなる質的変化があったのかを研究することはそれ自体興味深いテーマであるが、実践報告としての本稿の範囲を越えるので、ここでは扱わないこととする。
- 3) 訳語の問題については、Barkley、Cross、& Major (2005) の邦訳『協同学習の技法 大学教育の手引き』の訳者まえがきに簡単な解説がある。また、坂本(2008)は「「協働学習」とは何か」という論考において、用語の問題について詳細に論じている。
- 4) 参考までに、Barkley, Cross, & Major (2005, p. 57) の原文は以下の通り。
  - "What is it that we want students to learn? Most learning tasks start with a question to be addressed or a problem to be solved. Modern research in cognition is confirming John Dewey's basic premise that significant learning starts with the learner's active engagement with a problem. The "problems" that are presented vary by discipline, of course, but Bean (1996, p. 152) advises that generally speaking, learning tasks should be open-ended, requiring critical thinking with supporting evidence or arguments. Tasks should promote controversy, result in some type of group product, and be directed toward a learning goal of the course." (Barkley, Cross, & Major, 2005, p. 57)

- 5) Haring-Smith も共同学習の課題について、"In fact, in most of these exercises, there is no 'right answer,' so you and your group will be developing and defending your own ideas, not just trying to figure out 'what the teacher wants.'" (Haring-Smith, 1994, p. 7) と指摘している。
- 6) 野崎歓は、『翻訳教育』において、翻訳にはつねに「新訳」の可能性があると指摘する。以下、引用である。「それは本来、翻訳という仕事には終わりなどないからだろう。できあがった苦心の作を最終決定稿とみなす確たる理由など、残念ながら存在しないのであり、そこに並ぶ文言をさらに微調整したり、直したりする余地は残っている。だからこそ新訳の可能性は常に開かれているのだ。」(野崎, 2014, p. 55)
- 7)『翻訳夜話』(村上・柴田, 2000, pp. 96-99) において、村上は長年にわたって柴田との協同作業を通じて、自らの翻訳原稿に検討を加えてきたことに触れているが、これはむしろ例外的なケースかもしれない。
- 8) 『西洋事情』(外篇) は、福澤の翻訳者としての力量を余すところなく示している。原典は1852年に刊行された John Hill Burton による *Political Economy, for Use in Schools and for Private Instruction* という書物で、その一部を福澤が翻訳したものである。この翻訳に関する研究としては、霜崎 (2003) を参照されたい。
- 9) SFC-SFS とは慶應義塾大学湘南藤沢キャンパスで使われている、学生・教員・職員のためのウェブ 上のコミュニケーション支援システムである。この課題提出方法は、SFC-SFS の機能の一つを利用 したものである。
- 10) Barkley, Cross, & Major (2005, p. 44) はグループの人数について、Bean (1996, p. 160) を援用しつつ、5 人が理想的であるとした上で、"He observes that six will work almost as well, but that larger groups dilute the experience; groups of four tend to divide into pairs; and groups of three split into a pair and an outsider." と述べている。
- 11)本節での小見出しは、あとがきから読み取れる情報を筆者が分類したものであり、本稿で提示されている項目をあらかじめ与えた上で学生からのフィードバックを得たわけではないことをお断りしておく。また、ここでの分類はあくまでも便宜的なものであり、必ずしも相互排他的なものではない。
- 12) 引用文の提示にあたり、学生の氏名はイニシャル表記とした。なお、引用中の下線はすべて筆者によるものである。
- 13) モームの "The Luncheon" のなかで言及されている "the Luxembourg" のこと。
- 14) 渡部昇一は、訳読や英作文を念頭において、「英語の訳読や英作文をすることは、キザな言葉を使えば、精神が精神と出会うことなのです。まったく構造の異なる言葉を訳したり、まったく別の言語で自分の思いを伝えようとしたりする努力 そうした訓練を通じて初めて精神が精神を見るというプロセスに入れるのです」(渡部, 2014, pp. 110-111)と指摘しているが、これは、翻訳行為についても適用可能であろう。
- 15) 興味深いことに、翻訳者野崎歓も同様の趣旨の指摘をしている。「(…) 訳していて無性に楽しいとき、翻訳者の内側には強い連続性の感覚というか、流れに身を浸しているような感じがある。原書と訳文のあいだに、無媒介的なコミュニケーションが成り立っているかのような思いを抱くのだ。さらにいえば、いま確かに自分が作者と出会っている、作者の精神が透明になって、そのありのままの姿を目の当たりにしている、そんな印象さえもつのである。」(野崎, 2014, p. 180)

#### 課題文献

- Clark, J. (2007, February). Gross national dissatisfaction. 『NHK ラジオ英会話上級』pp. 62-63.
- Clark, J. (2006, December). The Seattle freeze. 『NHK ラジオ英会話上級』pp. 62-63.
- Jaikumar, J. (2004). A fall before rising. In D. Wademan (Ed.), Remember who you are: Life stories that inspire the heart and mind (pp. 11–21). Cambridge: Harvard Business Review Press.
- Kelly, N., & Zetzsche, J. (2002). A piano sonata played on a trombone, *Found in translation* (pp. 100–101). New York: Penguin Books USA Inc.
- Maugham, W. S. (1952). The luncheon, *Collected short stories* (Vol.1) (pp. 97–100). New York: Penguin Books USA Inc.

#### 参考文献

- Barkley, E. F., Cross, K. P., & Major, C. H. (2005). Collaborative learning techniques: Handbook for college faculty. San Francisco: Jossey-Bass. [『協同学習の技法 大学教育の手引き』安永悟(監訳), 京都: ナカニシヤ出版, 2009.]
- Bassano, S., & Christison, M.A. (1995). Community spirit: A practical guide to collaborative language learning. San Francisco: Alta Book Center, Publishers.
- Bean, J.C. (1996). Engaging ideas: The professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bruffee, K. A. (1999). Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge (2<sup>nd</sup>ed.). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Burton, J.H. (1999). *Political economy for use in schools and for private instruction* (rpt.). Bristol: Thoemmes Press. (Original work published 1852)
- Chandler, R. (2010). 『リトル・シスター』村上春樹 (訳). 東京: 早川書房.
- Davidson, N. (2002). Cooperative and collaborative learning: An integrated perspective. In J. S. Thousand, R. A. Villa, & A. I. Nevin (Eds.), *Creativity and collaborative learning: The practical guide to empowering students, teachers, and families* (2<sup>nd</sup>ed.). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Fitzgerald, F. S. (1925). *The great Gatsby*. New York: Charles Scribner's Sons. [『グレート・ギャツビー』 村上春樹 (訳), 東京: 中央公論新社, 2006.]
- Foyle, H. C. (Ed.). (1995). Interactive learning in the higher education classroom: Cooperative, collaborative, and active learning strategies. Washington, D.C.: National Education Association of the United States.
- 福澤諭吉. (2002). 『福澤諭吉著作集 第1巻 西洋事情』東京: 慶應義塾出版会.
- Haring-Smith, T. (1994). Writing together: Collaborative learning in the writing classroom. New York: Harper Collins College Publishers.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Smith, K.A. (1998). Active learning: Cooperation in the college classroom. Edina, MN: Interaction Book Company.

鴻巣友季子. (2014). 「有益な窓の一つ」(2014.5.3) 『東京新聞』(p. 4)

村上春樹・柴田元幸. (2000). 『翻訳夜話』東京: 文藝春秋.

野崎歓. (2014).『翻訳教育』東京: 河出書房新社.

- Nunan, D. (Ed.). (1992). Collaborative language learning and teaching. Cambridge University Press.
- Peters, J. M., & Armstrong, J. L. (1998). Collaborative learning: People laboring together to construct knowledge." In I. M. Saltiel, A. Sgroi, & R. G. Brockett (Eds.), *The power and potential of collaborative learning partnerships* (pp. 75–85). San Francisco: Jossy-Bass.
- 坂倉杏介. (2010). 「「とまどい」の解消とクラスの成長 ワークショップ型の授業に関する一考察: 2008 年度「芸術の現在」を事例に —」『慶應義塾大学日吉紀要』25,325-362.
- 坂本旬. (2008).「「協働学習」とは何か」http://repo.lib.hosei.ac.jp/bitstream/10114/6703/1/cd-gak05\_sakamoto.pdf (2014年10月27日閲覧)
- 霜崎實. (2003). 「『西洋事情』における対句表現の使用とその修辞的効果」『慶應義塾大学外国語教育センター 紀要』 36, 25-57.
- Smith, K.A. (1996). Cooperative learning: Making "group work" work. In T.E. Sutherland & C.C. Bonwell (Eds.), *Using active learning in college classes: A range of options for faculty* (pp. 71–82). New Directions for Teaching and Learning, No. 67. San Francisco: Jossey-Bass.

内田樹. (2013). 『街場の憂国論』東京: 晶文社.

渡部昇一. (2014). 『英語の早期教育・社内公用語は百害あって一利なし』東京: 徳間書店.

#### 付録:2013年度「ライティング技法ワークショップ」シラバス

#### 【科目概要】

この授業では、英語から日本語への翻訳の実践的訓練を行うことによって、英語の読解力を養うのと同時に、日本語の表現力を磨くことを目標とする。取り上げるテクストとしては、エッセイや文学作品が中心になる。翻訳に興味のある諸君、言語に興味のある諸君の履修を歓迎する。なお、毎回の授業で翻訳の課題が出されるので、忍耐力と持久力、および時間厳守が要求される。

#### 【参考文献】

安藤貞雄(1986)『英語の論理・日本語の論理―対照言語学的研究』大修館書店.

深町眞理子(2001)『翻訳者の仕事部屋』筑摩書房.

平子義雄(1999)『翻訳の原理』大修館書店.

広田紀子(2007)『翻訳論 言葉は国境を越える』上智大学出版.

北條文緒(2004)『翻訳と異文化―原作との<ずれ>が語るもの』みすず書房.

鴻巣友季子(2003)『翻訳のココロ』ポプラ社.

村上春樹・柴田元幸(2000)『翻訳夜話』文藝春秋社.

成瀬武史(1996)『日英英日翻訳入門―原文の解釈から訳文の構想まで』研究社出版.

#### 【授業日程】

#### Step 1: 導入

第1回(9/24) ガイダンス

授業の目標・日程・参考文献・評価基準などについて説明する。

(\*必要に応じて、履修選抜のための書類作成を実施する。30分程度。なお、履修希望者は9月24日(火)の13:00までに、SFC-SFSで「MY時間割登録」を済ませておくこと。)

第2回(10/1)講義:「翻訳とは何か?翻訳の手順とは?」

活動:F. Scott Fitzgerald, The Great Gatsby からの引用を翻訳し、提出する。

第3回(10/8)講義:「村上春樹の翻訳から学ぶ」

活動: The Great Gatsby の翻訳例を検討する。

配布資料:翻訳実践 A のためのテクスト

#### Step 2:翻訳実践 A

第4回(10/15)翻訳実践A-(1)

ドラフト検討会:グループ・ディスカッション&講義

第5回(10/22)翻訳実践A-(2)

ドラフト検討会:グループ・ディスカッション&講義

第6回(10/29)翻訳実践 A-(3)

ドラフト検討会:グループ・ディスカッション&講義

第7回(11/5)講義:「福澤諭吉の翻訳から学ぶ」

福澤諭吉は『西洋事情』(外篇)など、重要な翻訳作品を残している。現代の我々が福澤から何を学ぶことができるのかを考える。

配布資料:翻訳実践 B のためのテクスト

\*改訂版 A を提出する。

#### Step 3: 翻訳実践 B

第8回(11/12)翻訳実践 B-(1)

ドラフト検討会:グループ・ディスカッション&講義

第9回(11/26)翻訳実践 B-(2)

ドラフト検討会:グループ・ディスカッション&講義

第10回(12/3)翻訳実践 B-(3)

ドラフト検討会:グループ・ディスカッション&講義

配布資料:翻訳実践 C のためのテクスト

#### Step 4: 翻訳実践 C

第11回(12/10)翻訳実践 C-(1)

ドラフト検討会:グループ・ディスカッション&講義

\*改訂版 B を提出する。

第12回(12/17)翻訳実践 C-(2)

ドラフト検討会:グループ・ディスカッション&講義

第13回(12/24) 翻訳実践 C-(3)

ドラフト検討会:グループ・ディスカッション&講義

第14回(1/7) 今学期のまとめ

翻訳実践 C で取り上げた作品の改訂版およびエッセイ(A4 で 2 ページ以内)を提出する。エッセイに基づいて、グループ・ディスカッションを行い、リーダーが論点をまとめて口頭で発表する。

\*改訂版 C を提出する。

第15回(1/7)個別面談セッション

研究や学習上のアドバイスを希望する学生諸君に対して、個別面談を行う。ただし、時間調整が必要なので、前もってアポイントメントをとることとする。

#### 【翻訳実践で取り上げるテクスト】

1学期を通じて、3つの作品を取り上げる予定である。テクストは授業で配布する。

#### 【課題レポートの提出方法】

- (1) 翻訳ドラフト(①~⑨)は、毎週土曜日の23:59までに、SFC-SFS でファイル登録する こと。(遅延提出は「未提出扱い」となる。)
- (2) 改訂版  $(A \sim C)$  は、A4 の用紙を使用、授業中に提出すること。手書は不可。改訂版 AB については、「あとがき」をつけ、翻訳で工夫したところ、苦労したところ、発見したことなどについて、1 ページ以内で述べる。改訂版 C では、秋学期を通じて翻訳実践から何を学んだのか、どのような反省点があるのかを、2 ページ以内にまとめて提出する。

#### 【評価方法】

- (1) 課題レポート (翻訳ドラフト①~⑨、および改訂版 A~C)
- (2) 授業への参加(ディスカッション・口頭発表など)
- (3) 出席状況(4回以上欠席した場合、単位取得はできない)

# スペイン語既習クラスにおける 高大連携についての調査報告

丸 田 千花子

This report shows the result of a survey conducted on undergraduates of Keio University who have already studied Spanish in primary and/or secondary school. The forty-four questions aim to clarify the following four points: the overall situation of Spanish classes, suggestions from students to improve in-class learning environments, reasons for students' choice of Spanish at high school and university, and language skills gained in high school. The survey sheds light on how students' purpose of learning Spanish has changed from high school to university. Results show that students of Spanish classes have chosen Spanish to learn speaking and listening skills, rather than reading and writing skills or Hispanic culture. In addition, they wish to have some kind of index to know their Spanish level. The result also highlight several issues to be resolved in order to provide students better learning environments: an ideal cooperation in foreign language education among Keio secondary schools and university, elaborating curriculum or teaching material to be shared among schools in Keio for improving students' language skills, and stimulating students' motivation to learn foreign languages.

#### 1. はじめに

本稿は、大学入学以前に第二外国語の学習経験者を対象としたクラス(「既習クラス」)で行った高校と大学の連携(以下、高大連携)に対する意識調査の中の、スペイン語クラスにおける調査結果の報告である。この調査は英語を含む複数の外国語の一貫教育における複言語・複文化能力養成を対象とした研究の一部である。また調査目的は、慶應義塾における外国語教育の一貫性についての現状の把握と、学生の習熟度を正確に計ることのできるプログラム開発などの学習環境の整備である。本稿では学生向け調査の結果を用いて、スペイン語既習クラスの現況と学生の授業に対する要望を示す。また高校履修開始時と卒業時、また大学入学時の3つの時点における第二外国語学習に対する学生の意識の相違点を明らかにし、高大連携に関す

る現状と課題について考察する。

#### 2. 調査の概要

#### 2.1 調査の時期と対象者

調査対象者は、日吉・三田両キャンパスに設置されている第二外国語(ドイツ語、フランス語、中国語、スペイン語)の1年生既習クラスと2年生既習クラスを履修している1年から4年までの学生、当該科目を担当した経験のある専任と非常勤の教員、そして慶應義塾一貫校の第二外国語専任教員の3者である。調査実施時に既習クラスが設置されていた学部は文学部、経済学部、商学部、法学部(法律学科・政治学科)、理工学部、医学部の6学部である。既習クラスの内容や学生の選考基準は学部によって異なり、同一学部内でも語種ごとに異なる。

調査時期は、予備調査を2012年11月、本調査を2012年12月から2013年1月にかけて行った。 予備調査は、学生向けは中国語2年生クラス14名、教員向けは既習クラスの担当経験者3名 と一貫校教員3名に対して行われた。予備調査の結果、質問票や調査方法に改善する点はなく、 予備調査で使用した質問票を本調査でも使用した。

#### 2.2 有効回答数

今回の調査対象者と有効回答の数(完全回答数)は学生358/647人(55%)、大学教員39/70人(55%)、一貫校教員3/3人(100%)である。スペイン語は学生26/28名(93%)、大学教員は教員3/4名(75%)から回答を得た。

#### 2.3 調查手法

調査結果の分析は、平均と標準偏差により5段階のスケール尺度(5:あてはまる、4:どちらかというとあてはまる、3:どちらともいえない、2:どちらかというとあてはまらない、1:あてはまらない)を用いた。本稿では全学部と全語種を合計した大学全体、1年生クラスと2年生クラスを合計したスペイン語全体、スペイン語1年生、そしてスペイン語2年生の4つのグループの回答数値の分析結果を提示する。また $\mu$ + $\sigma$ は「平均+標準偏差」であり、点数を高くつける人の意識を表し、5以上を天井効果とする。 $\mu$ - $\sigma$ は「平均-標準偏差」であり、点数を低くつける人の意識を表し1以下はフロア効果とする。

#### 2.4 調查質問票(1)

調査質問票の質問数は、大学生向けが44問(内記述3問)、大学教員向けが24問(内記述2問)、一貫校教員向けが21問(内記述3問)であり、学生向けの質問票は以下の通りテーマごとに分類することができる。特に④から⑥は学習の節目となる3つの時点での言語選択の理

由と「読む、書く、話す、聞く」の四技能の習得などについて質問しており、これらを比較することで学生の意識の変化を読み取ることができる。

- ① 属性(12S1~12S11)
- ② クラスの現況 (12S12~12S15)
- ③ 学習環境改善のための要望(12S16~12S17、12S39~12S40)
- ④ 高校履修開始時の言語選択理由と重視した能力
  - ④-1. 当該言語の選択理由(12S18~12S23)
  - ④-2. 習得を重視した能力(12S24~12S27、四技能)
- ⑤ 高校卒業時に習得した能力(12S28~12S31、四技能と文化の説明)
- ⑥ 大学入学時の言語を継続学習した理由
  - ⑥-1. 学習を継続した理由(12S32~1236、四技能の習得と文化の学習)
  - ⑥-2. 学習を継続した理由・上記以外(12S37~12S38)
- ⑦ 気づき (12S41~12S44)

#### 3. スペイン語既習クラスにおける調査と現況

調査実施時にスペイン語既習クラスを設置していた学部は経済学部、法学部と商学部の3学部だった。経済学部では1年生は必修科目として1クラス、2年生は選択必修科目として2クラスが設置されていた。商学部は、法学部と合同で1年生クラスを1コマのみ開講していた。スペイン語の調査対象者は前述の通り合計26名であり、内訳は1年生が12名(経済学部9名、法学部3名)、2年生が14名(経済学部)である。

本稿では前述の②から⑥について回答と分析結果を示すとともに、④から⑥の高大連携に 関連する質問群を中心に、高校履修開始時、高校卒業時と大学入学時の3時点における言語選 択理由と言語運用能力等の習得状況を比較し、回答値から読みとることのできるスペイン語履 修学生の意識の変化を明らかにする。

#### 3.1 属性

1年生の調査対象者12名の内、高校からスペイン語の学習を始めた学生は7名、高校以前に学習経験のある学生は5名である。また2年生の調査対象者14名の内、高校からの学習者は10名、高校以前の学習者は4名である。今回の調査対象の既習クラスには高校入学以前にスペイン語学習の経験のある学生、また慶應義塾一貫校の中でスペイン語クラスを設置している慶應義塾湘南藤沢高等部、慶應義塾ニューヨーク学院(高等部)、慶應義塾志木高等学校での学習経験のある学生が含まれる。

## 3.2 スペイン語既習クラスの現況(12S12~12S15)

この質問群は高大連携(12S12)、既習クラスの意義(12S13、12S15)、大学の授業の難易度(12S14)の4つの質問の回答から既習クラスの現況とクラスに対する学生の要望を明らかにする。

12S12. 高校と大学の授業で連携が取れている(1)。

	ID*	平 均	標準偏差	$\mu + \sigma$	$\mu - \sigma$
全 体	12S12	2.413	1.252	3.665	1.161
スペイン語全体	12S12	2.346	1.355	3.701	0.991
スペイン語1年生	12S12	2.417	1.379	3.796	1.038
スペイン語2年生	12S12	2.286	1.383	3.668	0.903

<sup>\*</sup>ID は質問票の質問番号をさす。

12S13. 大学で既習クラスがあった方がよい。

	ID	平均	標準偏差	$\mu + \sigma$	$\mu - \sigma$
全 体	12S13	4.271	1.091	5.362	3.180
スペイン語全体	12S13	4.538	0.948	5.486	3.591
スペイン語1年生	12S13	4.833	0.389	5.223	4.444
スペイン語2年生	12S13	4.286	1.204	5.490	3.081

12S14. 大学の授業の方が高校の授業より簡単だ。

	ID	平均	標準偏差	$\mu + \sigma$	$\mu - \sigma$
全体	12S14	2.611	1.284	3.895	1.327
スペイン語全体	12S14	2.462	1.334	3.795	1.128
スペイン語1年生	12S14	3.000	1.128	4.128	1.872
スペイン語2年生	12S14	2.000	1.359	3.359	0.641

	ID	平 均	標準偏差	$\mu + \sigma$	$\mu - \sigma$
全 体	12S15	3.486	1.207	4.693	2.279
スペイン語全体	12S15	3.154	1.255	4.409	1.899
スペイン語1年生	12S15	3.667	0.778	4.445	2.888
スペイン語2年生	12S15	2.714	1.437	4.152	1.277

12S15. 既習クラスで勉強していればより高いレベルまで到達できる。

この質問群におけるスペイン語全体の回答結果は、大学全体の傾向とほぼ同様であり、「高校と大学の連携は取れていない」、「既習クラスはあった方がよい」、「大学の授業は高校よりも簡単ではない」、「既習クラスでの学習によりおおむね高いレベルに到達することができる」という結果を示している。学年別では、1年生が他のグループ(大学全体、スペイン語全体、2年生)より4つの質問の平均値が高く、既習クラスでの学習に期待している。一方、2年生の数値は他のグループよりも若干低く、特に12S14「大学の授業の難易度」の  $\mu-\sigma$  は0.641とフロア効果を示し、大学の授業は難しいと考えている学生が多い。

個別の質問については、12S12「高大連携」では全グループの平均値は2点台と低く、特に スペイン語全体と 2 年生の  $\mu - \sigma$  は 1 以下のフロア効果を示している。この結果の背景とし て、調査実施時点でスペイン語科目を設置している慶應義塾一貫校と大学教員との間の懇談 会、あるいは教材やカリキュラムの連携がないことが数値に表れたと考えられる。次に12S13 「既習クラス設置」では、全グループの平均値が 4 点台、 $\mu + \sigma$  が 5 点台で高い数値を示して いる。特にスペイン語は大学全体よりも平均、 $\mu + \sigma$ 、 $\mu - \sigma$  の数値が高く、学生は既習ク ラスを支持している。学年別では、1年生の平均値は天井効果に近い4.833であり、2年生は  $\mu + \sigma$  が5.490と天井効果を示している。12S14「大学授業の難易度」については、スペイン語 全体では大学全体より平均、 $\mu + \sigma$ 、 $\mu - \sigma$  の数値が少し低く、「大学の授業は高校の授業より 簡単ではない」と学生が認識している。しかし学年別をみると1年生と2年生の数値に開きが ある。平均値は1年生が3点、2年生が2点、 $\mu$ + $\sigma$ は1年生が4.128、2年生が3.359、そし  $T\mu - \sigma$ は1年生が1.872、2年生0.641であり、2年生の方がより大学の授業の難易度が高い という意識をもっている。12S15「既習クラスでの学習により高いレベルまで到達できる」と いう質問の回答では各グループの数値にばらつきがみられる。スペイン語全体の数値は大学全 体とほぼ同じ値であり、平均が 3点台、 $\mu + \sigma$  も 4点台である。スペイン語履修学生は既習ク ラスで学ぶことにより高いレベルに到達できると認識している。しかし学年別では1年生と2 年生の数値に大きな開きがある。1 年生の平均は大学全体やスペイン語全体より少し高い3.667 だが、2年生は他のグループより低く、平均=2.714、 $\mu + \sigma = 4.152$ 、 $\mu - \sigma = 1.277$ であり、

高いレベルに到達できると考えていない学生が多いといえる。上記の分析結果から、スペイン語における高大連携は取られていないが、既習クラスでの学習はスペイン語運用能力を向上できると学生が認識していることから、今後高大連携の必要性や授業運営の場で学生の学習のモチベーションを一層高められるような工夫について考えることが必要である。

#### 3.3 授業に対する提案と要望(12S16~12S17、12S39~12S40)

この質問群の4つの質問は、当該言語母語話者の先生による授業(12S16)、習熟度がわかるプログラムにそった学習(12S17)、一貫性を考慮したテキストの使用(12S39)、英語による文法説明(12S40)であり、既習クラスでの学習効果を高めるための工夫や提案について明らかにする。

12S16. すべての授業で当該言語母語話者(当該言語のネイティブ)の先生が教えて くれた方がよい。

	ID	平均	標準偏差	$\mu + \sigma$	$\mu - \sigma$
全 体	12S16	2.798	1.346	4.144	1.451
スペイン語全体	12S16	3.520	1.262	4.782	2.258
スペイン語1年生	12S16	3.545	1.214	4.759	2.332
スペイン語2年生	12S16	3.500	1.345	4.845	2.155

12S17. 自分の習熟度がわかるプログラムにそって勉強したい。

	ID	平均	標準偏差	$\mu + \sigma$	$\mu - \sigma$
全 体	12S17	3.879	1.053	4.932	2.826
スペイン語全体	12S17	3.923	0.977	4.900	2.946
スペイン語1年生	12S17	4.167	0.835	5.002	3.332
スペイン語2年生	12S17	3.714	1.069	4.783	2.645

12S39. 同じ学校だから、高校・大学の第二外国語教育の一貫性を考慮したテキスト を、高校や大学の授業で使用してほしい。

	ID	平 均	標準偏差	$\mu + \sigma$	$\mu - \sigma$
全体	12S39	3.349	1.372	4.722	1.977
スペイン語全体	12S39	2.846	1.405	4.252	1.441
スペイン語1年生	12S39	2.417	1.379	3.796	1.038
スペイン語2年生	12S39	3.214	1.369	4.583	1.845

12S40. 高校・大学の第二外国語の授業において、英語文法と比較しながら文法の説明をしたらわかりやすいと思う。

	ID	平 均	標準偏差	$\mu + \sigma$	$\mu - \sigma$
全体	12S40	3.130	1.286	4.416	1.844
スペイン語全体	12S40	3.654	1.355	5.009	2.299
スペイン語1年生	12S40	3.833	1.337	5.170	2.496
スペイン語2年生	12S40	3.500	1.401	4.901	2.099

この質問群に関して平均値からみた順位は、大学全体では「12S17 習熟度プログラム(3.879) > 12S39 テキスト(3.349) > 12S40 英語文法との比較説明(3.130) > 12S16 ネイティブ教員による授業(2.798)」である。一方、スペイン語各グループの順位は大学全体と異なる。スペイン語全体と 1 年生はともに「12S17 習熟度プログラム(3.923、4.167) > 12S40 英語文法との比較説明(3.654、3.833) > 12S16 ネイティブ教員による授業(3.520、3.545) > 12S39 テキスト(2.846、2.417)」、2 年生は「12S17 習熟度プログラム(3.714) > 12S40 英語文法との比較説明(3.500) = 12S16 ネイティブ教員による授業(3.500) > 12S39 テキスト(3.214)」である。スペイン語各グループの共通点は、1 位が12S17「習熟度のわかるプログラムにそって勉強したい」、2 位が12S40「英語文法と比較して文法説明をしてほしい」という点である。2 年生は2 位が12S40「英語文法と比較して文法説明をしてほしい」という点である。2 年生は2 位が12S16「ネイティブ教員による授業」も加わるが、スペイン語母語話者の教員による授業は1年生でもニーズが高い。このニーズの高さは後述する高校履修開始時や大学入学時におけるスペイン語を選択した理由―12S20「会話能力を高めるため」―と関係していると考えられる。一方、一貫性を考慮したテキストの使用に対する希望は他の項目と比べて数値が低い。個別の質問について、12S16「ネイティブ教員による授業」はスペイン語では大学全体の平均、 $\mu+\sigma$ 、 $\mu-\sigma$  の数値を大きく上回り、平均=3.5以上、 $\mu+\sigma=4.7$ 以上という高い数値

で、学生からの要望が高い。12S17「習熟度にそったプログラム」に対する要望は、大学全体 とスペイン語各グループの平均が3.714から4.167、 $\mu + \sigma$  が4.783から5.002、 $\mu - \sigma$  が2.645から 3.332と高い数値となっている。特に1年生の数値は他のグループよりも高く、 $\mu + \sigma = 5.002$ と天井効果がみられる。また2年生の数値は他のグループより平均、 $\mu + \sigma$ 、 $\mu - \sigma$ のすべて において低く、大学での学習初年度の1年生の方が習熟度プログラムにそった学習を望んでい る。また習熟度プログラムに対する要望が大学全体よりスペイン語の方がやや高い理由は、ス ペイン語クラスの学生の多様なレベルも影響していると考えられる。スペイン語クラスでは一 貫校で学習を始めた内部進学者と、スペイン語圏の居住経験者や海外の学校でスペイン語を学 習した経験のある外部からの学生者が混在する場合があり、年度によって学生の習熟度レベル に大きな差が生じる。内部進学者は通常スペイン語の学習期間は1年(ないしは2年)だが、 外部からの学生は学習年数も短期間から長期間までさまざまである。このように異なる学習経 験をもつ学生が混在するスペイン語クラスでは、学生が自分の学習レベルを把握できる指標を 特に求めていると考えられる。また12S39「一貫性を考慮したテキスト使用」について、スペ イン語全体と1年生の平均は2点台、2年生は3214と大学全体の平均より低く、4つの質問 群の中でも最下位の数値である。1年牛はほぼすべての回答で数値が他のグループよりも高い が、このテキスト使用については他のグループよりも低く、 $\mu - \sigma = 1.038$ とフロア効果に近 い。また S12S40「英語文法と比較しながらのスペイン語文法説明」について、スペイン語は 大学全体よりも各項目の数値が20%ほど高い。スペイン語各グループの平均は3.5以上、 $\mu + \sigma$ が4.9以上、 $\mu - \sigma$  が2.09以上と高い水準であり、スペイン語全体と 1 年生の  $\mu + \sigma$  では天井効 果も示している。この背景にはスペイン語の時制が多様で複雑であることも影響していると考 えられる。スペイン語の時制には英語にあっても日本語にないものがある。学生からすると日 本語にない時制を日本語で説明されるよりも、英語文法と対比して説明してもらった方が理解 しやすい場合もある。1年生の数値が2年生よりも高いのは、初級文法の複雑な時制を学習し 終えた直後の学期末に調査を実施したことも関係すると考えられる。

#### 4. 高校履修開始時のスペイン語選択理由(12S23~12S27)

これ以降の章において、第二外国語の中から高校履修開始時と大学入学時においてスペイン語を選択した理由と高校卒業時に習得した能力に対する学生の認識を明らかにする。高校履修開始時と大学入学時のスペイン語の選択理由についての質問は「読む、書く、話す、聞く」の四技能の習得と、スペイン語や地域文化に対する興味や学習について、また高校卒業時の質問は四技能の習得と地域文化の説明する能力の習得状況についてである。この質問群の回答から、高校履修開始時、高校卒業時、大学入学時の3つの時点で学生が重要視している能力や興味を把握することができる。またこの結果は今後の学習環境の改善や高大連携を考える上で大いに

役立つと考えられる。

#### 4.1 高校履修開始時のスペイン語選択理由:四技能以外(12S18~12S19、12S22~12S23)

この質問群は、学習継続の意思(21S23)、言語への興味(12S18)、地域文化への興味(12S19)、コミュニケーション(12S22)の4つの質問から成り、高校履修開始時のスペイン語選択理由を四技能の向上以外から明らかにする。

12S23. 高校で英語以外の外国語を選択したとき、大学まで学習を継続するつもりだった。

	ID	平 均	標準偏差	$\mu + \sigma$	$\mu - \sigma$
全体	12S23	4.113	1.211	5.324	2.902
スペイン語全体	12S23	4.208	0.932	5.140	3.277
スペイン語1年生	12S23	4.500	0.707	5.207	3.793
スペイン語2年生	12S23	4.000	1.038	5.038	2.962

12S18. 高校で英語以外の外国語を選択した理由は、他の外国語よりも興味深いと 思ったからである。

	ID	平均	標準偏差	$\mu + \sigma$	$\mu - \sigma$
全体	12S18	3.272	1.469	4.741	1.803
スペイン語全体	12S18	2.458	1.414	3.872	1.045
スペイン語1年生	12S18	3.200	1.398	4.598	1.802
スペイン語2年生	12S18	1.929	1.207	3.135	0.722

12S19. 高校で英語以外の外国語を選択した理由は、その言語が使用されている地域 の文化に興味があったからである。

	ID	平 均	標準偏差	$\mu + \sigma$	$\mu - \sigma$
全体	12S19	3.116	1.450	4.566	1.666
スペイン語全体	12S19	2.792	1.444	4.236	1.348
スペイン語1年生	12S19	3.100	1.449	4.549	1.651
スペイン語2年生	12S19	2.571	1.453	4.024	1.119

12S22.	高校で英語以外の外国語を選択した理由は、	選択した言語を話す人々とコ
	ミュニケーションをとりたかったからである。	

	ID	平均	標準偏差	$\mu + \sigma$	$\mu - \sigma$
全 体	12S22	3.110	1.447	4.557	1.664
スペイン語全体	12S22	3.208	1.560	4.768	1.649
スペイン語1年生	12S22	3.600	1.578	5.178	2.022
スペイン語2年生	12S22	2.929	1.542	4.471	1.386

12S23「学習の継続」については、大学全体、スペイン語の各グループともに高い数値を示し、全グループの  $\mu$  +  $\sigma$  は天井効果を示している。この回答結果から、大学入学以前にスペイン語を学習した経験をもつ学生はそのまま継続してスペイン語を学習する意思があることがわかった。

次に12S23以外の質問の結果を検証すると、大学全体では「他の外国語より興味深かった」が理由の 1 位だが、スペイン語では「コミュニケーションをとりたかったから」が 1 位である。全グループについて、平均値から選択理由の順位を示すと、大学全体は「12S18 言語への興味 (3.272) > 12S19 地域文化への興味 (3.116)  $\stackrel{.}{=}$  12S22 コミュニケーション (3.110)」、スペイン語全体は「12S22 コミュニケーション (3.208) > 12S19 地域文化への興味 (2.792) > 12S18 言語への興味 (2.458)」、1 年生は「12S22 コミュニケーション (3.600) > 12S18 言語への興味 (3.200) > 12S19 地域文化への興味 (3.100)」、2 年生は「12S22 コミュニケーション (2.929) > 12S19 地域文化への興味 (2.571) > 12S18 言語への興味 (1.929)」である。1 年生は「スペイン語への興味」と「スペイン語圏地域文化への興味」がほぼ同じ値であり、等しく興味があることがわかる。

個別の質問について、12S18「他の外国語よりも興味深いから」はスペイン語各グループの数値は大学全体よりも低く、スペイン語への興味からスペイン語を選択したのではないことがわかる。学年別では、1年生は平均が3.200だが、 $\mu+\sigma$ と $\mu-\sigma$ の数値に幅があり、1年生の中でも興味の程度にばらつきがみられる。一方、2年生は平均が1.929、 $\mu-\sigma$ が0.722とフロア効果がみられ、スペイン語を選択した理由は言語への興味以外であることを示している。また12S19「地域文化への興味」はスペイン語各グループとも平均や $\mu-\sigma$ の数値にばらつきがみられるが、 $\mu+\sigma$ はいずれも4点台であり、四技能の習得と同時に地域文化への興味も言語選択の理由になっている。12S22「コミュニケーション」については、スペイン語は大学全体よりもやや数値が高く、スペイン語話者とコミュニケーションをとることを目的にスペイン語を選択した学生が多い。学年別では1年生の数値が2年生よりも高く、 $\mu+\sigma=5.178$ と天

井効果を示している。

# **4.2** 高校履修開始時のスペイン語選択理由:四技能(12S24~12S27)

この質問群では、高校履修開始時に四技能一読む(12S24)、書く(12S25)、会話(12S26)、 リスニング(12S27) —の中で学生が習得を重要視する技能について明らかにする。

12S24. 高校での履修開始時、読む能力の習得を最も重視していた。

	ID	平均	標準偏差	$\mu + \sigma$	$\mu - \sigma$
全体	12S24	2.912	1.338	4.249	1.574
スペイン語全体	12S24	2.833	1.239	4.073	1.594
スペイン語1年生	12S24	3.273	1.272	4.545	2.001
スペイン語2年生	12S24	2.462	1.127	3.588	1.335

12S25. 高校での履修開始時、書く能力の習得を最も重視していた。

	ID	平 均	標準偏差	$\mu + \sigma$	$\mu - \sigma$
全体	12S25	2.961	1.255	4.216	1.705
スペイン語全体	12S25	2.615	1.235	3.851	1.380
スペイン語1年生	12S25	2.583	1.240	3.823	1.343
スペイン語2年生	12S25	2.643	1.277	3.920	1.365

12S26. 高校での履修開始時、会話・コミュニケーション能力の習得を最も重視していた。

	ID	平均	標準偏差	$\mu + \sigma$	$\mu - \sigma$
全体	12S26	3.084	1.302	4.386	1.783
スペイン語全体	12S26	3.846	1.120	4.967	2.726
スペイン語1年生	12S26	3.500	1.243	4.743	2.257
スペイン語2年生	12S26	4.143	0.949	5.092	3.194

	ID	平均	標準偏差	$\mu + \sigma$	$\mu - \sigma$
全 体	12S27	2.882	1.282	4.164	1.600
スペイン語全体	12S27	3.308	1.258	4.565	2.050
スペイン語1年生	12S27	3.083	1.443	4.527	1.640
スペイン語2年生	12S27	3.500	1.092	4.592	2.408

12S27. 高校での履修開始時、リスニング能力の習得を最も重視していた。

四技能の中では、大学全体、スペイン語各グループともに12S26「会話・コミュニケーション能力の習得を最も重視していた」の回答数値が高い。これは高校履修開始時にスペイン語を選択した有力な理由が12S12「コミュニケーションをとるため」という回答と連動している。また平均値から学生が重要視する四技能の順位を示すと、大学全体は「12S26 会話(3.084)>12S25 書く(2.961) $\stackrel{.}{=}$  12S24 読む(2.912)>12S27 リスニング(2.882)」であり、四技能間の数値に大きな差はなく、いずれの技能の習得も重要視されている。一方、スペイン語各グループでは対面型のコミュニケーションに必要な能力である「話す、聞く」の習得が「読む、書く」よりも重視され、数値にも大きな差として表れている。平均値からみる四技能の順位は、スペイン語全体では「12S26 会話(3.846)>12S27 リスニング(3.308)>12S24 読む(2.833)>12S25 書く(2.615)」、1 年生は「12S26 会話(3.500)>12S24 読む(3.273)>12S27 リスニング(3.083)>12S25 書く(2.643)>12S24 読む(2.462)」である。

 話能力」に次いで習得が重要視されている。また学年別では 1 年生と 2 年生はともに  $\mu$  +  $\sigma$  が 4.5以上と高い水準を示すが、 1 年生の  $\mu$   $-\sigma$  は 1.640 であり、 2 年生よりも 1 年生の中でのばらつきがみられる。

# 5. 高校卒業時に習得した能力(12S28~12S31)

この質問群は高校卒業時に習得した能力を四技能の習得(12S28~12S30)と地域文化を説明する能力(12S31)から明らかにする。

12S28. 高校を卒業したとき、辞書を用いれば簡単な文を読む能力が身についた。

	ID	平 均	標準偏差	$\mu + \sigma$	$\mu - \sigma$
全体	12S28	3.753	1.234	4.986	2.519
スペイン語全体	12S28	3.769	1.451	5.220	2.319
スペイン語1年生	12S28	3.833	1.337	5.170	2.496
スペイン語2年生	12S28	3.714	1.590	5.304	2.124

12S29. 高校を卒業したとき、辞書を用いれば簡単な文章を書く能力が身についた。

	ID	平 均	標準偏差	$\mu + \sigma$	$\mu - \sigma$
全 体	12S29	3.326	1.231	4.557	2.095
スペイン語全体	12S29	3.654	1.263	4.917	2.391
スペイン語1年生	12S29	3.583	1.379	4.962	2.204
スペイン語2年生	12S29	3.714	1.204	4.919	2.510

12S30. 高校を卒業したとき、簡単な日常会話を当該言語母語話者とやりとりする能力が身についた。

	ID	平均	標準偏差	$\mu + \sigma$	$\mu - \sigma$
全体	12S30	2.343	1.263	3.606	1.080
スペイン語全体	12S30	3.038	1.455	4.494	1.583
スペイン語1年生	12S30	2.500	1.508	4.008	0.992
スペイン語2年生	12S30	3.500	1.286	4.786	2.214

12S31.	高校を卒業したとき、	学習した言語の国や文化について簡単な説明をする能
	力が身についた。	

	ID	平均	標準偏差	$\mu + \sigma$	$\mu - \sigma$
全体	12S31	2.348	1.277	3.625	1.071
スペイン語全体	12S31	2.538	1.334	3.872	1.205
スペイン語1年生	12S31	2.833	1.528	4.361	1.306
スペイン語2年生	12S31	2.286	1.139	3.424	1.147

平均値から高校卒業時に習得した能力の順位をみると、大学全体は「12S28 読む(3.753)> 12S29 書く(3.326)> 12S31 文化の説明(2.348)  $\stackrel{.}{=}$  12S30 会話(2.343)」、スペイン語全体は「12S28 読む(3.769)> 12S29 書く(3.654)> 12S30 会話(3.038)> 12S31 文化の説明(2.538)」、1 年生は「12S28 読む(3.833)> 12S29 書く(3.583)> 12S31 文化の説明(2.833)> 12S30 会話(2.500)」、2 年生が「12S28 読む(3.714)= 12S29 書く(3.714)> 12S30 会話(3.500)> 12S31 文化の説明(2.286)」である。全グループに共通する 1 位、2 位は「読む能力」と「書く能力」である。特に12S28「読む能力」について、スペイン語各グループの $\mu$ + $\sigma$ は5以上と天井効果を示し、学生は十分に習得したと認識している。学年別では1年生の $\mu$ + $\sigma$ と $\mu$ - $\sigma$ との数値幅が小さく、1年生全体として「読む能力は身についた」といえる。一方、2 年生は $\mu$ + $\sigma$ と $\mu$ - $\sigma$ の数値幅が他のグループより大きく、学年内で習得の程度にばらつきがみられる。12S29「書く能力」について、スペイン語グループの数値は大学全体よりも10%ほど高く、平均が3.5以上、 $\mu$ + $\sigma$ が天井効果に近い4.9以上、 $\mu$ - $\sigma$ が2.2以上である。「書く能力」は「読む能力」と同様、十分に習得したという認識がある。

「読む、書く」の2つの能力以外についてはグループにより結果が異なる。12S30「当該母語話者とのやりとり」について、スペイン語全体では大学全体よりも平均、 $\mu$  +  $\sigma$ 、 $\mu$  -  $\sigma$  の数値が高く、簡単な会話をスペイン語母語話者とやりとりする能力は身についたという認識があるが、1年生と2年生の数値には差がある。1年生の数値はスペイン語グループ内では最下位であり、 $\mu$  -  $\sigma$  も 1以下の0.992とフロア効果を示す。また  $\mu$  +  $\sigma$  と  $\mu$  -  $\sigma$  の数値の差も大きく、1年生の中で習得したという認識にばらつきがみられる。一方、2年生の数値はスペイン語グループ内で最も高く、 $\mu$  +  $\sigma$  と  $\mu$  -  $\sigma$  の数値の差も小さく、やりとりする能力を習得したという認識がある。次に全グループの12S31「文化について簡単な説明をする能力」の数値は「読む、書く、会話」より低く、「文化について説明する能力が身についた」とはいえない。大学全体の  $\mu$  -  $\sigma$  は1.071とフロア効果に近いが、スペイン語全体の数値は大学全体よりやや高い。学年別では 1 年生の数値が全グループの中で最も高く、高校履修開始時の「12S19 地域

文化への興味」の回答数値も1年生は2年生より高い。このことから1年生は2年生より地域 文化に対する関心を示した分、習得もできたということができる。一方、2年生の数値は全グ ループの中で最も低く、地域文化を説明する能力を習得したという認識があまりない。また高 校履修開始時の回答数値も全グループの中で大幅に低い。この結果から、高校履修開始時にみ せた関心の程度は高校卒業時の習得状況にも影響すると考えられる。

# 6. 大学入学時のスペイン語選択理由(12S32~12S36)

この質問群では、大学入学時に高校で学習した言語を継続して学習することにした理由を明らかにする。高校履修開始時や高校卒業時と同様、四技能一読む、書く、話す(会話・コミュニケーション)、聞く(12S32~12S35)一と地域文化の学習(12S36)の4つの質問から学生の意識を検証する。

12S32. 大学に入学したとき、高校で学習した言語を引き続き選択した理由は、読む 能力をさらに高めたいと思ったからである。

	ID	平均	標準偏差	$\mu + \sigma$	$\mu - \sigma$
全体	12S32	3.651	1.267	4.918	2.383
スペイン語全体	12S32	3.423	1.419	4.842	2.004
スペイン語1年生	12S32	3.667	1.231	4.898	2.436
スペイン語2年生	12S32	3.214	1.578	4.792	1.637

12S33. 大学に入学したとき、高校で学習した言語を引き続き選択した理由は、書く 能力をさらに高めたいと思ったからである。

	ID	平 均	標準偏差	$\mu + \sigma$	$\mu - \sigma$
全体	12S33	3.580	1.287	4.867	2.293
スペイン語全体	12S33	3.346	1.198	4.544	2.148
スペイン語1年生	12S33	3.583	1.165	4.748	2.419
スペイン語2年生	12S33	3.143	1.231	4.374	1.911

12S34. 大学に入学したとき、高校で学習した言語を引き続き選択した理由は、会話・コミュニケーション能力をさらに高めたいと思ったからである。

	ID	平均	標準偏差	$\mu + \sigma$	$\mu - \sigma$
全 体	12S34	3.825	1.277	5.102	2.548
スペイン語全体	12S34	4.038	1.113	5.151	2.926
スペイン語1年生	12S34	3.833	1.193	5.027	2.640
スペイン語2年生	12S34	4.214	1.051	5.265	3.163

12S35. 大学に入学したとき、高校で学習した言語を引き続き選択した理由は、聞き 取る能力をさらに高めたいと思ったからである。

	ID	平均	標準偏差	$\mu + \sigma$	$\mu - \sigma$
全 体	12S35	3.686	1.282	4.967	2.404
スペイン語全体	12S35	3.538	1.104	4.642	2.435
スペイン語1年生	12S35	3.583	1.165	4.748	2.419
スペイン語2年生	12S35	3.500	1.092	4.592	2.408

12S36. 大学に入学したとき、高校で学習した言語を引き続き選択した理由は、その言語が話されている地域の文化についてさらに学習したかったからである。

	ID	平均	標準偏差	$\mu + \sigma$	$\mu - \sigma$
全体	12S36	3.155	1.399	4.554	1.756
スペイン語全体	12S36	3.385	1.299	4.683	2.086
スペイン語1年生	12S36	3.333	1.155	4.488	2.179
スペイン語2年生	12S36	3.429	1.453	4.881	1.976

大学入学時において、大学全体とスペイン語各グループの四技能の平均を比較すると、学生は四技能をバランスよく高めたいという意識があることを示している。平均値からみた順位は、大学全体が「12S34 会話・コミュニケーション(3.825)>12S35 聞く(3.686)>12S32 読む(3.651)>12S33 書く(3.580)>12S36 地域文化の学習(3.155)」、スペイン語全体も同様に「12S34 会話・コミュニケーション(4.038)>12S35 聞く(3.538)>12S32 読む(3.423)>12S36 地域文化の学習(3.385)>12S33 書く(3.346)」、1年生は「12S34 会話・コミュニケー

ション (3.833) > 12S32 読む (3.667) > 12S35 聞く (3.583) = 12S33 書く (3.583) > 12S36 地域文化の学習 (3.333)」、2 年生は「12S34 会話・コミュニケーション (4.214) > 12S35 聞く (3.500) > 12S36 地域文化の学習 (3.429) > 12S32 読む (3.214) > 12S33 書く (3.143)」である。また高校卒業時に身についたとする「読む能力」と、十分身についたとはいえない「会話能力」の平均値を比べると大きな差もなく、学生は高校卒業時に習得できなかった能力も、またすでに習得した能力をもさらに高めたいという意識がある。また「地域文化の学習」は高校履修開始時の選択理由や高校卒業時の習得能力の中で四技能よりも下位だったが、大学入学時でもスペイン語 2 年生以外は四技能より下位であり、地域文化への関心が四技能よりも低いということができる。

結果として、高校履修開始時と同様に大学入学時において、大学全体とスペイン語全体は対面型コミュニケーションに必要な「話す・聞く能力」の向上が「読む・書く能力」の向上よりも優先されている。またスペイン語各グループでは「会話能力」の向上に対する学生の意欲が大学全体より顕著であり、数値にも表れている。スペイン語各グループでは平均値が3.833から4.214 (3.825)、 $\mu+\sigma$ が5.027から5.265 (5.102)、 $\mu-\sigma$ が2.640から3.163 (2.548) である (カッコ内は大学全体の平均値)。学年別では、1年生は四技能の数値に大きな差はなく、グループの中で最もバランスよく各能力を高めたいという意識が数値に表れている。一方、2年生は他のグループと比べて「会話能力」の $\mu+\sigma$ が5.265と突出している反面、「読む能力」と「書く能力」の $\mu-\sigma$ は1点台であり、1年生ほど四技能間のバランスがよくない。一方、「地域文化の学習」についてスペイン語全体は大学全体よりも少し数値が高く、他の語種の学生よりも「地域文化の学習」に意欲があるといえる。学年別では2年生が全グループの数値で平均値と $\mu+\sigma$ が最も高く、高校履修時よりもさらに地域文化への興味が増したといえる。四技能と比較すると関心や習得状況は劣るが、数値をみると「地域文化の学習」は決して軽視されているわけではない。

# 7. 高校履修開始時、高校卒業時、大学入学時の比較

この章では高校履修開始時、高校卒業時と大学入学時の3時点における四技能と地域文化に関するスペイン語全体の回答を比較し、数値の推移から学生の意識について考察する。まず「読む能力」と「書く能力」の高校履修開始時と大学入学時の数値を比較すると、スペイン語では2つの能力はともに20%ほど上昇している。スペイン語全体の「読む能力」は、高校履修開始時では平均=2.833、 $\mu+\sigma=4.073$ 、 $\mu-\sigma=1.594$ 、大学入学時は平均=3.423、 $\mu+\sigma=4.842$ 、 $\mu-\sigma=2.004$ である。また「書く能力」は高校履修開始時が平均=2.615、 $\mu+\sigma=3.851$ 、 $\mu-\sigma=1.380$ と数値の低さが目立つが、大学入学時は平均=3.346、 $\mu+\sigma=4.544$ 、 $\mu-\sigma=2.148$ と20%以上、上昇している。一方、高校卒業時の「読む能力」は平均=3.769、 $\mu+\sigma=2.148$ と20%以上、上昇している。一方、高校卒業時の「読む能力」は平均=3.769、 $\mu+\sigma=3.169$ 、 $\mu+\sigma=1.148$ と20%以上、上昇している。一方、高校卒業時の「読む能力」は平均=3.769、 $\mu+\sigma=1.148$ 

5.220、 $\mu-\sigma=2.319$ 、また「書く能力」は平均=3.654、 $\mu+\sigma=4.917$ 、 $\mu-\sigma=2.319$ と高い数値を示している。高校卒業時に習得できた「読む能力」を大学入学後も引き続き高めたいという意識が数値の上昇に表れている。しかし「書く能力」は、大学入学時の平均値が高校卒業時のそれよりも若干下がっていることから、高校卒業時にはある程度能力を習得できたものの、大学入学時にはさらに高めたいとする学生は多くない結果となった。これは学生としては「書く能力」の向上よりも、高校卒業時に十分習得できなかった「会話能力」や「リスニング能力」の向上を優先したいと意識が働いているのではないかと考えられる。

一方、「会話能力」と「リスニング能力」に対するスペイン語履修学生の関心は、高校履修開始時と大学入学時の高い数値に表れている。「会話能力」は高校履修開始時では平均=3.846、  $\mu+\sigma=4.967$ 、  $\mu-\sigma=2.726$ 、大学入学時では平均=4.038、  $\mu+\sigma=5.151$ 、  $\mu-\sigma=2.926$ と ほぼ同じ水準である。すでに高校履修開始時の数値が高いため、大学入学時との数値の差が小さい。また「リスニング能力」は高校履修開始時では平均=3.308、  $\mu+\sigma=4.565$ 、  $\mu-\sigma=2.050$  であり、大学入学時はこれらが10%弱上昇して、平均=3.583、  $\mu+\sigma=4.642$ 、  $\mu-\sigma=2.435$  となっている。また高校卒業時の「会話能力」は平均=3.038、  $\mu+\sigma=4.494$ 、  $\mu-\sigma=1.583$  と前述の通り低く、「リスニング能力」を含めた「会話能力」の習得は「読む能力」や「書く能力」よりも不十分である。結果、高校卒業時に習得が十分でない能力は大学入学時の数値が高くなり、入学後に十分に習得したいと考えていることがわかる。

「地域文化の学習」は高校履修開始時では平均=2.792、 $\mu+\sigma=4.236$ 、 $\mu-\sigma=1.348$ 、大学入学時では平均=3.385、 $\mu+\sigma=4.683$ 、 $\mu-\sigma=2.086$ であり、10%ほどしか上昇していない。一方、高校卒業時の「地域文化の説明できる能力」は平均=2.538、 $\mu+\sigma=3.872$ 、 $\mu-\sigma=1.205$ であり、全体の数値は決して高くなく、ある程度説明する能力を習得できた程度にとどまる。「地域文化の説明や学習」は「会話能力」の場合と異なり、高校卒業時に能力の習得が十分でないにもかかわらず、高校履修開始時と比べて数値の伸びも少なく、全体の数値も他の能力に比べると低い。地域文化に対する学生の関心は、実用性の高い四技能に比べると低いということが3時点の比較からも明らかである。

# 8. まとめ

本稿では、調査実施時点における既習クラスの現況、学生の授業に対する要望、また高校履修開始時、高校卒業時と大学入学時における四技能と地域文化に対する学生の意識について、調査結果を提示するとともに、その結果に対する考察を行った。調査質問票は44問あるが、本稿では高校履修開始時と大学入学時の選択理由の「言語習得の容易さ」(12S20、12S37)と「将来の実用性」(12S21、12S38)、また「気づき」(12S41~12S44)の結果を取り上げていない。今後の課題として四技能以外の選択理由を含めて総合的に学生の意識の考察をすること、また

今回取り上げなかった既習クラスの担当教員の調査結果の分析を進め、学生と教員の意識や見解の相違点を検証していく必要性が挙げられる。最終的な調査の分析結果は、既習クラスの学習環境のさらなる整備を可能とし、さらに学習意欲向上につながるような高大連携の形を考える際に有効であると考える。

- 註)本稿は、科学研究費補助金 基盤研究 A「外国語一貫教育における複言語・複文化能力育成に関する研究」(研究課題番号:24242018、代表者:境一三、期間:2012年度~2014年度)の成果の一部である。
- (1) 本稿では、質問文の文言としてそのまま調査質問票で使用した原文を使用する。

# 中国四川省涼山における彝族の複言語教育

吉川龍生山下一夫

The ethnic Yi is the seventh largest ethnic minority group officially recognized by the Chinese Government. The ethnic Yi has its own language named Loloish, but the official language in China is Mandarin which is spoken by the majority Han. In order to keep its own language and at the same time to master Mandarin, it is decided the language education in Liangshan Yi Autonomous Prefecture would be conducted as the following two ways: one is that all the lessons must be taught in Yi language, but Mandarin is taught only as a language lesson, and the National College Entrance Examination can also be taken by Yi language. The other one is that all the lessons and the National College Entrance Examination can be conducted in Mandarin, and Yi language is taught only as a language lesson. The young Yi elites usually will be sent to Southwest University for Nationalities (SWUN) to have a higher education after they graduate from high school.

#### 1. はじめに

中国の西南部に「彝族」(いぞく)と呼ばれる少数民族がいる。四川省、雲南省、貴州省の三省に跨がって分布し、2000年に実施された中国の国勢調査では総人口7,762,272人を数える<sup>i</sup>。これは中国政府が公式に存在を認める56の民族の中では8番目に多く、ヨーロッパであればスイス一国の人口に匹敵する。民族固有の言語は「彝語」(いご)と呼ばれ、シナ・チベット語族に属し、リス族のリス語、ジーヌオ族のジーヌオ語、ハニ族のハニ語、ラフ族のラフ語、ナシ族のナシ語などとともに、チベット・ビルマ語派彝語支を構成する<sup>ii</sup>。

一方、中国で最大多数を占める民族は漢族で、かれらは漢語と呼ばれる言語を用いている。これは幾つかの方言に分かれるが、そのうち「北京語音を標準音とし、北方話を基礎方言とし、典型的な現代白話文の著作を文法規範とする」と定義される<sup>iii</sup>、半ば人工的に作られた「普通話」(Pǔtōnghuà)が国家の公用語となっている。日本でふつう中国語と言った場合にはこれを指し、漢族も、その他の少数民族も、自らの母語を用いる権利が保証されている一方で、公

の場では普通話を用いるものとされている。

しかし、実際には中国国内では漢族中心主義が幅をきかせてしまっている上、近代科学の用語の問題や実利的側面、また教育時間の制約や教員養成上の欠点などのために、少数民族の教育の現場においては普通話が中心となってしまうことも多い。また逆に、民族言語にばかり力点を置きすぎると今度は普通話教育がおろそかになり、国家の共通語を習得することが難しくなってしまう。中国の少数民族の言語教育が抱えるこうした問題は、また本邦における外国語教育が直面する様々なテーマとも直接関わるものともいえる。

そうした中で、四川省涼山彝族自治州では近年特色ある複言語教育を推し進めて成果を挙げ、中国国内で大きな注目を浴びている。そこで2014年の3月と8月の二回にわたって現地に視察に赴き、関係者へのインタビューや授業見学などを行い、その実情について調査を進めた。具体的日程は以下の通りである。

第一回 吉川

- 3月3日~5日 西南民族大学を訪問
- 3月6日 成都市第三中学を訪問

第二回 吉川・山下

- 8月3日 涼山彝族奴隷社会博物館、四川省涼山彝文教材編訳室を訪問
- 8月4日 普格県五道箐郷小学校、普格県民族中学校を訪問
- 8月5日 西昌市内にて螺髻山小中一貫校彝語担当教員、同漢語担当教員、西昌民族中 学英語担当教員、西昌学院数学担当教員にインタビュー
- 8月6日 語言文字工作委員の阿余鉄日氏を訪問

本稿では、以上の現地調査にもとづいて彝族の複言語教育の状況を報告するとともに、その 背景をなす社会状況や課題について検討してみたい。

#### 2. 涼山彝族自治州の言語教育政策

涼山彝族自治州が独自の複言語教育を打ち出したのには、幾つかの理由が考えられる。先に述べた通り、彝族は四川省、雲南省、貴州省の三省に跨がっているが、中でも四川省の涼山彝族自治州は彝族の大規模なコミュニティがあることで知られている。「彝族自治州」と言ってもすべての居民が彝族であるわけではなく、平野部では漢族も多く居住しており、特に州都の西昌市は政府の宇宙ロケット打ち上げ施設があることも関係し、漢族が人口の多数を占めている。また木里チベット族自治県にはチベット族が多く居住しているほか、モンゴル族や回族も

分布する。彝族はどちらかというと山間部を中心に居住しているが、それでも州の総人口約470万のうち過半数の260万を占めており、主要民族であることには間違いない。こうした状況が州をして彝族の民族教育に力を注がせることとなったのと同時に、漢族が一定数存在することで漢語教育にも目配せをしなければならない環境にある。

またそうした政策を実現しようとする彝族のローカルエリートの存在も重要である。かれらを生み出したのは、皮肉なことに一般には中国現代史の動乱期として記憶されている文化大革命(1966年―1976年)であった。それまで涼山彝族自治州は決して教育水準が高いとは言えない状況にあったが、そこに文化大革命によって都市部から漢族の知識分子が大量に下放されてきて、現地で教員として彝族の教育にあたり、かれらを養成したのである。文化大革命の終結とともに漢族知識人たちはもとの場所に帰っていったが、この時に知的水準を高めた世代が現在の複言語教育の旗振り役となったのだ。

かれらは現在、経済的・文化的状況が決して良好とは言えない自治州の底上げを図ることを目指している。一般大衆の知的水準を上げることにも当然大きな関心を持ってはいるが、より重視しているのは次世代エリートの養成である。これは、文革期に自分たちが受けた教育を次の世代にバトンタッチしようというかれらなりの信念に基づき、地方のホワイトカラー層に漢語と彝語の両方に通じた人材を送り出すことで行政の安定を図るとともに、彝族という民族が埋没しないように漢語を使って自民族の文化を中央に発信できる知的エリートの育成を目指している。かれらがこうした方向性を実現するために、最も重要なツールとなる言語の教育の充実に向かったのは、ある意味で当然のことであった。

さらに言えばそうした政策の背景を成す、彝族が持つ漢族との独特の距離感の存在も重要である。涼山彝族自治州の彝族は清代以来入植してきた漢族(当時は「族」概念は形成されていなかったが)と対立してきた過去を持ち<sup>iv</sup>、中華人民共和国成立後の1950年代にあっても自治州南部の一部の彝族が武装蜂起を行うなど、両者の間には一定の緊張した状態が続いてきた。また現在でも、例えば彝族の伝統文化を展示する公営の博物館に「涼山彝族奴隷社会博物館」などという無神経ともいえるネーミングを行う政府側の漢族に対し、彝族の知的エリート層は根強い不信感も有している。しかし、一方で彝族は紅軍が1934年に江西省瑞金を放棄して陝西省延安に向かったいわゆる「長征」に際し、現在の涼山彝族自治州の領内の行軍を支援し、またこれに協力したことで、建国後は「革命に功績のあった民族」として中国共産党中央に記憶されてもいる。そのため現在の政治体制の文脈では、例えばチベット族やウイグル族などとは異なり、少なくとも表面的には漢族との「友好」の度合いが高い民族となっている。こうした漢族との微妙な「間合い」が、自民族の言語と中央の言語の両方を重視しようという方向性として現れているものと思われる。

自治州の街中を歩くと、道路標識や店の看板などの文字表記がすべて彝語と漢語(漢字)で

併記されており、漢語側で非常に抽象的な組織名が使われているような場合でも、すべて彝語でも表現されていることに驚かされる。これは1980年から実行されており、自治州の言語政策の中では最も早く実を結んだ成果である。中心となっているのは涼山州語言文字工作委員会(語委)で、最初の2年間でまず街中の道路標識をすべて2言語表記に改め、次に商店の看板についても義務化し、違反者を取締の対象とした。漢族の場合は彝語への翻訳を語委に依頼する仕組みになっており、これによって用語の統一も行われている。中国の少数民族居住地域で、看板の2言語表記がここまで徹底されている場所は他に無い。

さて、こうした漢語と彝語の二言語使用を教育面で行っているのが、通称「両類模式」と呼ばれる制度である。以下、この制度について説明を加えたいと思う。

涼山彝族自治州の学校教育では、小学校から高校まで、どの民族であろうと必ず漢語と彝語 の二言語を学習する。理屈の上では、漢族は漢語が母語、彝族は彝語が母語ということになる はずだが、実際にはそう単純な話ではない。まず問題になるのが漢語、すなわち本邦でいうと ころの中国語である。先にも述べた通り、漢語には公用語としての普通話と、各地で用いられ ている方言とがある。凉山彝族自治区で話されているのは四川方言で、これは普诵話のベース となっている北京語と同じ「官話」方言の1つである「西南官話」に属する。例えば、上海で あれば現地で用いられているのは「呉語」に属する上海方言で、官話とは系統が異なっている ため、当事者の間では「異なる言語」という意識が強く働く。しかし、四川方言の場合、例え ば北京語の話者であれば慣れると何とか聞き取ることができるようなものとなるため、話者た ち自身もこれを普通話とそれほど隔たったものではないと考える傾向にある。これに加えて、 方言的な言い回しを故意に挟み込むようなことをしない限り漢字での表記は同様となるため、 普通話のつもりで書かれた文章を四川方言で読むという、ヨーロッパの諸言語間ではあり得な いような操作も可能となる。実際四川省では、漢語で授業を行う場合、公的には普通話を用い ることになっているのにもかかわらず、四川方言を使うケースは非常に多い。また一方で、外 地からやってきた漢族の場合は当然のことながら出身地の方言を話すこともあり、さらに政府 幹部や知識人の家庭で育った漢族の子どもは普通話に近い言葉を母語として操る傾向にある。 「漢族が漢語を使う」と言っても、そこで言われている漢語の実体は様々なのである。

また彝族の方も、山間部の彝族居住地域は彝語を母語とする場合が多いが、都市や平野部の居民は漢語四川方言を用いていることが多い。母語は彝語だが漢族との接触が多いために日常的には四川方言を話すという場合もあるし、戸籍は彝族でももはや彝語の使用を放棄して生活様式全般が漢化してしまっている者もいる。また逆に、戸籍は漢族で母語も漢語だが、実は数世代溯ると彝族だったというケースもある。

このように漢語・彝語をめぐる状況は非常に複雑だが、実際面では(1)言語生活は彝語が中心で、漢語はできないか、あるいはできても能力が低い場合と、(2)言語生活は漢語が中心

で、彝語はできないか、あるいはできても能力が低い場合の2種類に大別できる。そこで(1) の学習者を想定して、基本的に授業は彝語で行い、プラスアルファとして漢語の学習も行う「I類」と、(2) の学習者を想定して、基本的に授業は漢語で行い、プラスアルファとして彝語の学習も行う「I類」の2つのコースが設定された。その上で、学習者および学校は、自らの状況に合わせてどちらかの履修あるいは設置を選択でき、また学習進度や興味に合わせて途中から類別の変更を行うことも可能とした。これが涼山彝族自治州の「両類模式」制度である。この制度が画期的であったのは、どちらか一方の言語に偏したコースのみを設置するのではなく、2種類の制度の併存を認めたことであろう。少数民族言語の使用地域は、中国国内にも、また世界の様々な国にも存在するが、2つの言語を平等に扱おうとすると時間的に難しいため、結局は民族イデオロギーの方が強い場合には少数言語を優先した I 類のようなものだけとなり、また民族学習をプラスアルファ程度に抑えなければならない場合には国家の共通語を優先した II 類のようなものだけになる傾向がある。どちらも一長一短であるが、涼山彝族自治州が思い切ってその両方を導入し、多様な少数民族言語学習者に向けて開放したことは、まさにコロンブスの卵というべき発想だったといえよう。

両類模式が設置されるのは、小学校の6年間、中学(初級中学)の3年間、高校(高級中学)の3年間の、合計12年間である。 I 類については小中高の「語文」(本邦の「国語」に相当する、漢語の授業)を除くすべての科目について、また II 類については小中高の「彝文」(すなわち彝語の授業)について、いずれも彝語で書かれた教科書が必要となるが、その作成を一手に引き受けているのが西昌にある四川省涼山彝文教材編訳室である。

ここは、漢語で書かれた国定教科書を彝語に翻訳する作業を担当するとともに、自治州における彝語教育全体に関わっている。もともとは教育局の内部機関で、涼山彝族自治州ではなく四川省直轄の組織であるため、高い地位と権限も付与されている。中国の教科書は日本のような検定制度とは異なり国家主導で作成されたものしか採用されないが、四川省涼山彝文教材編訳室が翻訳した教科書が使用されているのは、組織の高い地位と権限とを踏まえてのことである。またそれは同時に、教科書に現れる近代科学の術語の彝語表記についても教材編訳室がコントロールしていることも意味している。どの国においても近代的な語彙の欠如は少数民族言語による教育の最大の問題であるが、彝語の場合はそれをこのシステムによって解決しているわけである。

さらに、小学校から高校までの彝語学習も、彝文教材編訳室が統一的に教科書を作成していることで、学習語彙や難易度が段階的に進むようになっている。日本の検定方式ももちろん長所はあるが、例えば英語教育について言えば、文科省の指導要領によっておおまなか学習内容は定められているものの、学校を転校した場合は、通った中学校と進学した高校とで異なる会社の教科書を採用している場合、どうしても両者の間では齟齬が生じてしまう。この点でも、

涼山彝族自治州の方式はシステマティックにできていると言えよう。

また、少数民族言語でもう一つ大きな問題となり得るのは標準語と正書法の制定である。彝語の場合も、6つの大方言と16の下位方言が存在している上、過去には地域によって様々な書写法が行われていた。彝文教材編訳室はこの問題を、1980年に国務院が批准した「彝文規範方案」を用いることで解決している。これは自治州北部の喜徳県の発音を「標準音」とし、四川省の伝統的な彝語表記を整理したもので、公教育がこのシステムを採用したということもあり、現在四川省で出ている彝語による出版物もすべてこの方式に則って行われている。

#### 3. 涼山彝族自治州の言語教育

以下、各教育段階における両類模式の実際を見ていく。教育ということで言えば、最初の段階は幼稚園ということになり、彝文教材編訳室も重要性に気がついてはいるのだが、管理権限などの問題で把握できておらず、また我々も訪問をすることができなかった。聞くところによれば、西昌の都市部に開設されている幼稚園は富裕層の漢族を対象としており、識字ではなく文化面に重点をおいた教育を行っているらしい。ただ、彝族が多数を占める山間部地域は、経済的状況のために幼稚園自体がまだ多くないようである。

小学校は、 I 類では語文(漢語)の授業が週に 6 コマ行われる(なお小学校の 1 コマは40分である)。インタビューによれば、 I 類の学生はほとんどの場合漢語を話すことができない状態で入学してくるとのことで、かれらは小学校で漢語をいわば「外国語」のように勉強することになる。訪問先の小学校の教員にどのような教科書を用いているのか尋ねたところ、全国統一で用いられている人民教育出版社の『語文』だという答えが返ってきた。これは、基本的には漢族の小学生が日本で言う「国語」の授業を受けることを想定して作られた教科書だが、かれらはそれを言語学習のテキストとして用いていることになる。

漢語の学習は発音の習得から始まるが、まずは教科書の最初に書かれているローマ字による 普通話の発音表記法である「ピンイン」を使って発音を練習するという。日本語のローマ字と 違い、ピンインは表意文字である漢字の発音を表す、本邦におけるルビのような役割を担って おり、『語文』の教科書でも小学校1年生の最初にこれを習う。ただこれは同時に、外国語と して普通話(すなわち「中国語」)を学ぶ場合の発音習得でも用いられているので、外国人学 習者と同様の使い方をしていることになる。

なお、日本の学生が「中国語」を学ぶ時、発音に慣れるのにかなりの労力を費やすが、それは彝族の学生も同様のようである。ただ、日本の学生は日本語に無い4つの声調やそり舌音、有気音・無気音の区別などに困難を覚える傾向にあるが、彝語は声調言語である上、有気音・無気音・そり舌音などがあるため、彝族の学生にとってこれらの発音は問題では無く、むしろ彝語に無い[-n]や[-ng]の鼻音尾が難しいようである。

ただ、発音はそれで何とかしたとしても、文法についてはかなりの問題がある。もちろん本邦の国語の授業で国文法を学ぶのと同様、中国の『語文』でも文法は勉強するのだが、それは畢竟非母語話者が言語を習得するためのものではない。この点は、担当教員が授業での使用言語を漢語にし、学生間でも漢語を用いて会話させることで身につけさせるのだという。いわば「習うより慣れろ」というスタイルで行う直接教授法ということになる。なおここで言う漢語は、公式には普通話であるはずだが、実際には四川方言になっているらしい。

次に、II類は普段は漢語で授業を受け、それ以外に週に数コマ彝語を学ぶことになっている。取材した中では、小中一貫校である西昌市の螺髻山学校は彝語の授業を小学 1 年生から週4コマで運用しているということだったが、普格県の五道箐郷小学校は小学 1 、2 年生は開講しておらず、小学 3 年生から週 3 コマの設置になっているなど、状況にばらつきがあった。学生も、II類は漢族を念頭に置いているものと思っていたが、II類のみを設置していた五道箐郷小学校は学生の100%が彝族であった。しかもこの学校に入学してくる彝族学生は、別に漢語が得意というわけではなく、むしろほとんどが入学時には漢語ができない。そのため 1 年生の担任には必ず彝族の教員を配置して彝語でサポートできる体制にし、また校内での使用言語も漢語とすることで(これもおそらくは普通話ではなく四川方言だが)、入学後数年で漢語を話せるようにするという。実際 I 類と II 類では、後者を設置している小学校の方が圧倒的に多く、統計によれば、涼山彝族自治州で両類模式を採用している小学校のうち、 I 類を設置しているのは17校に留まるのに対し、II類を設置しているのは863校にものぼる17。五道箐郷小学校は普格県の中では人気のある上位校として知られ、遠方からも学生がやってくるということだったが、そうした学校が II 類しか設置していないというのは意味深といえる。

舞語も漢語と同じく、初めはローマ字によって発音を勉強する。この時に用いるのは、1958年に公布された「涼山彝族拼音文字修訂方案」のシステムである。もともと彝語は中華人民共和国成立後、少数民族言語の中で最も早くローマ字表記法が作られた言語で、中央民族訪問団の陳士林が1951年に彝語のローマ字表記法である「新彝文」を発表し、続いて1956年には一部キリル文字を用いる「涼山彝族拼音方案」も制定されている。これは、伝統的に彝語表記に用いられてきたロロ文字が複雑で習得しづらいことと、ロロ文字は主に宗教職能者である「ピモ」によって伝えられたため、共産党によって「奴隷制社会の象徴」と見なされたことから、政府によって政策的に推進されたためである\*\*i。「涼山彝族拼音方案」からキリル文字を取り除いたものが最終的に「涼山彝族拼音文字修訂方案」として施行されたが、一方で文革終了後にロロ文字が復権し、前述の「彝文規範方案」として整理されたため、ローマ字システムは初学の段階における発音練習のツールに成り下がってしまった。しかも現在のロロ文字は表音文字であるため、漢語のピンインのようなものは必要なく、教科書もロロ文字を学んだ後は全く登場しなくなる。しかも彝語ローマ字は声調を語尾の[-t](高平調)、[-x](次高調)、[-p](低降調)

で表すなど、一般的なローマ字の決まりから外れているため、学生にとっては漢語のピンイン や英語の綴りを覚える際の「混乱の元」にしかならないと、すこぶる評判が悪かった<sup>viii</sup>。

発音を終えた後は、ロロ文字で書かれた文章を読んでいくが、文法事項を積み上げて彝語を外国語のように学習するのではなく、『語文』の漢語学習同様の直接教授法が採られている。教科書が依拠する「彝文規範方案」は前述のとおり喜徳県の発音を標準音としているが、取材した普格県では南部次方言のアドゥ方言が話されているため、教員は学生の発音や綴りを矯正する必要があるということだったが、基本的には日本の国語の授業同様、識字から始まり文章を読みこなす能力を身につける場となっているようである。ただ、彝語ができない漢族の学生にとっては、何とか聞き取ることはできるようになっても、会話を習得することは非常に難しいらしい。発音矯正や会話練習をしようにも1クラスの人数が少なくて40人、多いと60人にのぼるというから、そもそも教員が一人一人の指導を行うことは不可能である。ただ漢族の学生にとって利点がないわけではなく、かれらは口語は駄目でも、ペーパーのテストは一般的に彝族の学生よりも高得点を取る傾向にあるらしい。

なお、チベット族や回族など、漢族でも彝族でもない学生が両類模式を設置している学校に 入学してくることも稀にあるようである。ただ、涼山彝族自治区に居住するチベット族の場合 は多くが彝語を解し、また回族は漢語を話すので、それぞれ彝族や漢族の学生と同じように扱 われるということだった。

中学校も基本的な状況は小学校と変わらず、漢語教育も彝語教育も同様に直接教授法で進められる。統計資料によれば、 I 類を設置している中学校は 5 校、 II 類は80校ということで、やはり後者の方が数が多い<sup>ix</sup>。小学校よりも全体の数が減っているのは、中学校の設置数自体が少ないためだが、その結果小学校よりも 1 校あたりの収容人数が大きくなっており、 1 クラスは少なくて50人、多い場合には80人や90人もいるということだった。また、小学校よりも遠くなる学生も多く、父親が外地に出稼ぎに行っている家庭も少なくないということで、大多数が学校の寄宿舎に住んでいるとも聞かされた。なお、授業数は別にインタビューを行った教員の所属する螺髻山の中学部や訪問した普格県民族中学では II 類が設置されていたが、そこでの彝語の授業は週に 4 コマであった。ちなみに、中学での 1 コマは45分である。

また英語は小学校から始まり、中学校になると本格化するが、彝族の小・中学校教員で英語ができる者がこれまでは少数だったため、英語だけは I 類模式の場合でも漢族の教員によって漢語で行われることが普通だという。漢語(普通話、四川方言とも)は有声子音(日本語で言う濁音)を持たないため、漢族が英語を学ぶ際は苦労するのだが、彝語にはあるし、またそもそも外国語は母語で直接勉強した方が効果も高いはずなので、この点は今後の彝族教員の養成によって改善されるべきであろう。

なお、西昌市内にある涼山州民族中学には日本語の課程もあるそうで、そこでは彝族の学生

が漢族学生よりも発音がよくできるという話も伺った。これは英語と同じ理由で日本語の濁音 を習得しやすいということと、彝語の平板な声調が日本語の高低アクセントに似ていることも 理由として挙げられるだろう。

中学卒業後、成績の良い学生は高校に進学することになる。進学しなかった場合、多くの彝族家庭で家業となっている農家を継ぐという学生は意外に少なく、職業専門学校に行くか、兵隊になるか、あるいは経済的に発展している沿海部などの外地に行って仕事をするという。

高校になると、英語の授業も直接教授法が取られ、教員は英語を使用言語として進める。両類模式については、基本的なあり方は中学と変わらないが、漢語の語文の授業が古典中国語の習得に進むのと同様、彝語も旧時のピモの経典など古彝文の読解を行うという。

なお高校については、涼山彝族自治州以外に、成都市内にある成都市第三中学(日本の中高一貫校に相当)も訪問した。ここは少数民族コースがあり、四川省内の各地からやってきた少数民族学生が全部で300人ほど在籍しているという。そのうち200人ほどはチベット族だが、さらに彝族・チャン族・ミャオ族・回族・満族などもおり、いずれも国家のアファーマティヴ・アクションによって学費が免除され、生活費も支給されている。インタビューからは、こうした措置について漢族から「逆差別ではないか」という不満を持たれている様子も感じられたが、少なくとも彝族について言えば、涼山彝族自治州から四川省の省都である成都の学校に進むことができるのは、ごく一握りの極めて優秀な学生に限られ、そうした批判は当たらないように思われる。なお、全体の三分の一が後述する西南民族大学に進学するということだった。

高校が小学校や中学校と異なるのは、大学受験という問題が見えてくることである。日本の大学入試は周知の通り、国公立や一部の私立はセンター試験と大学ごとの二次試験、また一部の私立は大学ごとの試験のみという制度になっているが、中国は大学ごとの入試問題は無く、全国統一で行われる「全国普通高等学校招生入学考試」、略称「高考(gāokǎo)」だけで判定される。これは、まず決められた数の複数の大学に前もって出願し、その後で志望校が指定する科目の高考を受けて、その点数の結果によって合否が決まるという制度である。中国の高校生にとっていわば人生のすべてがこれで決まるに等しく、あらゆる勉強がここに向かって収斂していくと言っても過言では無い。両類模式ももちろん高考と連係し、かつ補完する役目を持つ。

高考は国家の公用語である漢語(普通話)以外に、いくつかの少数民族言語でも同内容で実施される。したがって、高校の I 類で学んできたことは彝語版の高考に対応している。 I 類は彝族の学生にとって、母語で高考を受けられるためにより良い点数を出せるのが魅力となる。このために中学までは II 類で学んできた学生が高校から I 類に変更することも多い。ただし、I 類学生向けの彝語版高考は、主に四川省内の高等教育機関で通用し、四川省外の学校を希望する場合は省が個別に学校と協議をすることになる。現在のところ、陝西師範大学などいくつ

かの大学には入学実績があるという。両類模式制度がスタートした1993年に小学校に入学した 学生が高校まで進学し、彝語高考に参加したのは2005年のことである<sup>x</sup>。この「1期生」の誕 生をもって制度はひとまずの完成をみた。行ってきた漢語の学習自体は高考に関わらないこと になるが、少なくとも直接教授法で行ってきた訓練自体は、実用に即したオーラルの能力を保 障する。結局どの分野に進むにしても漢語を話す必要はあるからだ。

またⅡ類は漢語での高考に対応する。希望すれば彝語(読み書き)の追加試験(100満点)を受験することができ、漢語の高考の点数に彝語の追加試験の得点を加えた成績で選抜する大学もある。漢語の高考の点数だけで余裕を持って重点大学に進学できるほどの学生ならともかく、中の上くらいの成績の学生にとっては、彝語の追加試験を加算した成績で選抜を受けられるということは、それだけ大学に入学するチャンスが増えることになる。母語でない言語で高考を受けることは、漢族の学生などに比べてデメリットとなり得るため、そこは「少数民族の非母語による受験」ということで、点数が加算されるというアファーマティヴ・アクションが用意されているわけだ。漢族学生の大多数にとって彝語自体は高考に関わらないが、Ⅰ類における漢語同様、割り当てられた大量の授業時間で聞き取りの訓練を積み重ねてきたことの意味は大きく、涼山彝族自治州で彝族と接触するのに必要な最低限の能力は身につけたことになる。また彝族の学生にとっては、漢語の高考に集中して自らの民族言語を疎かにすることを防ぐ役目も果たす。このように両類模式は、学生がⅠ類とⅡ類のどちらを選んでも損の無いように設計されているのである。

#### 4. 大学における複言語教育

次に大学教育の状況について述べたいと思う。涼山彝族自治州には「西昌学院」という公立 大学があり(「学院」は中国語でCollege を意味する)、ここに「彝語言文化学院」という彝語 専攻の学部が設置されているようだが、今回の調査では取材できなかった。ただ、優秀な学生 はよりレベルが高い、四川省の省都・成都にある西南民族大学に行く傾向にあるという。

成都は漢族の都市で、涼山彝族自治州からは地理的にも文化的にも遠く離れており、ヨーロッパであれば「外国」となっていてもおかしくない距離にある。しかし西南民族大学は、省都の大学であるために、省内少数民族のエリート養成の拠点となっている。自治州の家庭からすれば、「高考」を勝ち抜いた子どもを「首都」へ「留学」に送り出したような気持ちなのだろう。西南民族大学では授業見学を含む詳細な調査を実施することができたので、以下にその報告を行っていきたいと思う。

西南民族大学の前身は1951年に開学した西南民族学院で、2003年の改組で現在の名称に改められた。開学当初は少数民族居住区に派遣される漢族エリートに少数民族の言語を教えることが主な役割だったというが、現在では中国のすべての少数民族の学生に開かれた高等教育機

関と位置づけられている。実際、芸術学部には40以上の民族の学生が在籍しているということ だったが、独立した学部を持っている少数民族は四川省内で最も人口の多いチベット族と彝族 の2つだけである。

そのうちの1つである彝学学部(中国語では「彝学学院」。この場合の「学院」は、University の中に設置された学部を指す)は、西南民族学院時代の言語学科(中国語では「語文系」)彝語専攻に由来する。1984年に言語学科からチベット語専攻とともに分離して少数民族言語文学学科(中国語では「少数民族言語文学系」)となり、さらに1992年にチベット語専攻と分かれて彝言語文学科(中国語では「彝言語文学系」)として独立し、最終的に2003年の大学への改組の際に学部に昇格した。現在、彝学学部は1学年160名ほどの在籍者がいる。大学は成都市郊外の成都双流国際空港に隣接する広大な航空港キャンパス(双流校区・新校区)と、成都市内にある武侯キャンパス(老校区)とに分かれるがxi、彝学学部の学生は1・2年次を前者で、また3・4年次を後者で過ごす。学部の彝族学生はほとんどが涼山彝族自治州を中心とした四川省の彝族居住区の出身で、一部チベット自治区から来ている者もいるが、雲南省や貴州省など、他の省の彝族は訪問時点では一人もいなかった。

後述するように現在の彝学学部では英語などの外国語教育にも力を入れているが、1970年代までは開学の目的である少数民族言語の教授に特化し、英語は入学のための高考の受験科目として要求されていなかった。これは、省内の少数民族居住地域では中学・高校の英語の教員が不足していたことも理由として挙げられよう。しかし1980年代半ばから英語が受験科目に加わり、さらに2000年以降はもともとあった彝語・漢語専攻に加えて彝語・英語専攻が、さらに2008年には彝語・日本語専攻が開設された。彝語・英語にしても彝語・日本語にしても、さらに漢語も勉強することには変わりはなく、学部はここで一気に多言語教育へと舵を切ったのである。なお今後は彝語・ビルマ語専攻や、彝族の伝統医学を学ぶ彝薬学専攻も開設することが計画されている。

彝学学部の語学の授業は1・2年次に重点的に配分されている。入学直後に、彝語・漢語専攻は彝語の、彝語・英語専攻は英語の能力テストを実施しているが、プレースメントテストのような厳密なものではなく、教学上の調整のため空き時間を利用して行うものということだった。また彝語・日本語専攻は、学生のほとんどが日本語を初級から始めるため、能力テストは実施していない。

彝語・英語専攻では、英語が1年次に週13コマ、2年次に週14コマ、漢語が1・2年次に週4コマずつ配当されている(なお、西南民族大学の1コマは45分である)。3年次には英漢翻訳の授業が週2コマあるが、漢語や彝語単独の必修授業は無い。また彝語・日本語専攻では、1・2年次に日本語が週12コマ(うち週2コマは日本人教員の授業)、漢語が週4コマ配当され、3年次には読み書きを中心とした日本語授業が週4コマ配当され、漢語や彝語の必修授業

は無い。また彝語については、彝語・英語専攻、彝語・日本語専攻ともに、1年次に週4コマ 配当されている。

上記のカリキュラムから、彝語・英語専攻、彝語・日本語専攻はいずれも、1・2年次で3つの語種を集中的に学ぶ体制となっていることが解る。2コマ分でほぼ日本の大学の1コマに相当することから計算してみると、学生たちがいかに多くの時間を言語の学習に費やしているかが解ると思う。調査時に行ったヒアリングでは、こうした言語学習が非常に大きな負担だとする声が学生からも教員からも聞かれたが、一方で複数の言語を集中的に学ぶことで、それぞれの言語どうしの類似点や相違点などに気づく機会にも恵まれているようにも思われる。

調査では実際の授業をいくつか見学することもできた。以下、言語ごとに列挙し、それぞれ 最後に考察を加える。

#### (1) 英語の授業

「基礎英語」。官雪梅(漢族、女性)が担当。彝語・英語専攻1年次設置科目、学生約45名。 テキストは『新編英語教程』で、PowerPointを使って進行する。漢語・彝語は一切話さず、 英語のみで行う。担当教員が感情を込めて速いテンポで英語を話し、授業全体がかなりの緊張 感を持っており、全体的に高いレベルの授業を展開しているという印象を持った。ただ、一部 の学生は必ずしも言われていることの全てを理解しているわけではないようで、教員の質問に 対して周りと相談して答えるというような姿も見られた。

「英漢筆訳」。黄睿(漢族、女性)が担当。彝語・英語専攻2年生設置科目、学生約30名。 PowerPoint を使って進行する、英語の文章を訳す授業。文法や語彙などについて英語・漢語 それぞれの言語の特徴を捉えながら読解を行う。したがって使用言語は漢語になり、彝族の学 生にとっては母語以外の言語間の翻訳ということになる。

個々の授業の内容については、もちろん教員の個性によっても左右されるが、カリキュラムからは、1年次に聞き取りや会話の能力を徹底的に強化し、2年次以降に読み書きの能力を向上させようという方向性を感じた。

# (2) 日本語の授業

「日語写作」。趙蕤(漢族、女性)が担当。「日語」は日本語、また「写作」はライティングを意味する。彝語・日本語専攻3年次設置科目、学生約20名。担当教員は大学で日本語を学び、中国沿海部の日本企業で働いていた経験も持つ。授業は彝語を一切使わず、漢語で行われる。テキストには日本語作文の教科書と大学院試験の日本語の過去問を用いるということで、見学した際は動詞の時制について漢語と日本語の対照がテーマだった。ただ初回授業ということで、前半はガイダンスも行われていた。担当教員にインタビューを行ったところ、多くの学生は地

元での公務員採用を志向し、日本語をマスターしようというインセンティブに欠けるという話をされた。ただ、大学院を受験する少数の学生は、英語は地元での教育が不十分で漢族の学生に敵わないため、大学から学習を始める日本語が得点源になり得るという理由で取り組むことが多いという。ガイダンスでは、この点を強調して学生に動機付けをしようという努力も見られた。

現在、彝学学部での日本語担当教員はほとんどが彝語を解さない漢族で、授業も漢語で行われている。彝語・日本語専攻を設置した大学側の意図は、1つには次世代の彝族の日本語教員を養成することにある。彝語と日本語は発音や文法が似ているということもあり、漢語を介さず母語である彝語で直接日本語を学ぶことの意義は大きいからであるxii。また、彝語・日本語専攻設置のもう1つの意図は、漢族を飛び越えて直接日本と関わり、世界へ羽ばたく人材を養成しようという点にあるが、多くの彝族学生は国外に出るより郷里の涼山彝族自治州で公務員になることを望み、少数のやる気のある学生は専門大学院進学のための手段として捉えていることが多い。実際、インタビューを行った3年生の学生の一人も、4年次に独学で準備をして日本語検定1級を取り、大学院受験に日本語を使うつもりだと述べていた。

ただ、彝族の多くが日本に対して期待と親近感を抱いているのも事実である。調査中も複数の方から、かつて長江下流域にいた原民族が、一方は西に行って彝族となり、もう一方は東に行って日本人になったという、「彝日同祖説」のようなものを聞かされた。これは歴史的事実と言うより、長く漢族と渡り合ってきた彝族が、同じく中華文明の周辺に位置し、また「稲の道」でも繋がっている日本人に対して有している、ある種の感情の表明であろう。こうした日本への親近感が日本語学習に結びつけば、将来的にこの問題は大きく改善するように思われる。

# (3) 漢語の授業

「現代漢語」。依烏(彝族、女性)が担当。彝語・英語専攻1年次設置科目、学生約45名。テキストは『現代漢語』で、PowerPointを用いる。漢語の会話・読解ではなく、漢語を言語学的に分析し、新語・多義語・同音語・同義語などについて解説するというもの。教員は彝語もできるが、授業は漢語のみで行われていた。

彝族の中には漢語のレベルアップが必要な学生もいるとはいえ、全般的に簡単に過ぎるような印象も持ったが、高校までであればともかく、大学における漢語の授業というのはなかなか位置づけが難しいのかも知れない。

#### (4) 彝語・彝学の授業

「彝族畢摩文化」。羅慶春 (彝族、男性)が担当。彝語・漢語専攻2年次設置科目だが、他専攻からの選択履修者も多い。学生約40名。テキストは『涼山畢摩』。畢摩は前述のピモの漢字

表記。PowerPointで写真を見せ、その背景となっている彝族の歴史・伝統・文化を解説する。使用言語は漢語(四川方言を含む)6割、彝語4割といった印象で、特定の名詞は彝語を使用し、重要な部分は同じ内容を漢語と彝語で2回説明する。授業中、漢語に反応する学生と彝語に反応する学生が存在したのは興味深い。担当教員は、彝族は自らの文化を知り、それを母語で説明できる能力を持つべきだと主張しつつ、同時にまた知識分子は漢語もできなければならないと述べ、漢語でも説明を行うのは決して母語の代わりに用いているわけではないと強調。非常に熱のこもった授業で、学生の反応も良い。

「彝族爾比克智」。打西阿且(彝族、女性)が担当。彝語・日本語専攻2年次設置科目。学生17名。テキストには彝語で書かれたプリントを配付。「爾比克智」とは具体的な事物を例に挙げることわざ・格言のようなもので、リズム・アクセント・押韻に特徴があり、彝族の民間文学に属する。見学した際は、人としてのあり方を述べたようなやや哲学的な内容の文章が題材で、クラス全員で彝語で音読したあと、教員が漢語(四川方言を含む)と彝語で二重に解説していた。担当教員にインタビューを行ったところ、漢語での説明も加えているのは教材の彝語が読みこなせない学生も少数存在するためということだった。

いずれの講義も、彝語そのものの授業というよりは、どちらかというと彝族の文化に関わる 授業となっている。「彝語学部」ではなく「彝学学部」を名乗るだけのことはあるが、内容が 充実していて非常に面白く、彝語の学習自体もこうした文化理解無しにはあり得ないことを実 感した。なお、学生は半期ごとの長期休暇の帰省時に、地元で調査を行って彝語でレポートを 作成することが義務づけられており、これによって自分から彝族文化を研究しようという姿勢 を養うとともに、彝語の作文能力を高めさせることも行っているそうである。またどちらの授 業も漢語と彝語の2言語が用いられており、授業そのものが教員が学生に求めている複言語能 力の実践となっていると言えるだろう。

以上、西南民族大学で見学した授業について述べてきた。前章で検討した小中高の言語教育 もそうだが、どの言語についても、まずは聞く・話すという能力を高め、それから読む・書く 能力を養成するという設計がなされていることが伺える。なお3年次になると、漢語や彝語の 単独の必修科目はなくなるが、文学・哲学・文化論など、漢語や彝語を高度に運用する科目が 設置されている。また4年次では必修の授業はほとんどなく、全体の授業数も少ないという。

日本語の授業の部分でも触れたが、学生の8割は卒業後に涼山彝族自治州に戻って多くが公務員(基層幹部)となり、また残りの2割が出身地以外の場所で就職するか、あるいは大学院に進学するという。公務員志望も、地方の民族エリート養成という観点から言えば成功と言えると思うが、インタビューを行った担当教員は、地元に閉じ籠もらずに外地や海外に出て活躍する知的エリートが生まれることの方に期待を寄せているようである。それは、大学院受験科

目などとは関係ないビルマ語を学ぶ彝語・ビルマ語専攻を設置しようとしていることからも推 測される。

#### 5. おわりに

中華人民共和国の少数民族政策は、旧ソ連で行われたコレニザーツィヤをモデルとしている<sup>xiii</sup>。これは日本語では一般に「土着化政策」と翻訳され、旧ロシア帝国の支配下で抑圧されていた様々な非ロシア民族について、固有の言語の使用と自治を保障するというもので、おおむね1923年頃から開始された<sup>xiv</sup>。ただ、ドイツ人やユダヤ人、ウクライナ人、ベラルーシ人など、ソ連領域内の「西方民族」については区分が初めから明確だったが、不明瞭な部分が多い「東方民族」は、先にそれぞれの民族の「線引き」を行う必要が生じた<sup>xv</sup>。その際に用いられたのが、スターリンが1913年に発表した「マルクス主義と民族問題」という論文の中に現れる、「民族とは、言語、地域、経済生活、および文化の共通性のうちにあらわれる心理状態、の共通性を基礎として生じたところの、歴史的に構成された、人々の堅固な共同体である」という定義である<sup>xvi</sup>。その結果ソ連領内には100を越える民族と言語が確定されたが、ドイツ人・ユダヤ人・ウクライナ人など、民族区分がかなりはっきりしているロシア西方と同様の基準で北アジアや中央アジアの人々を考えたために、中には実情から離れた「切り分け」が行われ、人工的に「作られてしまった」民族も多数存在することが指摘されている<sup>xvii</sup>。

またコレニザーツィヤでは、東方民族の多くが「文化的後進」状態にあるとされ、大学入学など教育面で優遇措置を保障するアファーマティヴ・アクションが設定された。ただ民族言語の地位については時期によって何度か修正がなされている。例えば1920年代の段階では諸言語の平等がうたわれ、「国家の共通語」は制定しないとされていたのにもかかわらず、その後は急進的なロシア化が進み、諸言語の中での「ロシア語の主導的地位」が認められている\*\*\*iii。

中国が国家建設のためにソ連の言語政策を移植したのは1950年代前半のことで、そのためそこで参照されたのもその当時のソ連のあり方だったことは注意しなければならない。それまで「国語」と呼ばれていた漢族の共通語が「普通話」、すなわち「国内のすべての場所で普く通じる言語」と名を変え、諸民族全体の共通語となったのも、また中国を「多民族国家」と規定して漢民族を「主民族」、その他の諸民族を「少数民族」としたのも、いずれも1950年代前半の時点でソ連に存在していた様々な言語政策の中国的展開であった。

また、スターリンの定義を用いた民族の区分け作業も、「民族識別工作」という名で実行されたxix。彝族という民族が「確定」したのもこの時であるが、アメリカの人類学者スティーヴァン・ハレルは、この時に彝族という単一の民族として認定した四川省・雲南省・貴州省のそれぞれのグループは、おたがい口語での意思疎通ができないほどに分かれ、また書写伝統も異なっていた上に、同族意識も持っていなかったことを考えると、本来別々の民族として扱われ

るべきであったと述べているxx。

実際今回の調査でも、四川省涼山彝族自治州で作られた規範彝文や、それをもとにした両類 模式は、書写伝統の相違などを理由に雲南省や貴州省の彝族には採用されていないし、また彝 族エリートの養成を行う西南民族大学彝学学部にも、他省からの学生は来ていないことが確認 された。本報告で述べてきた政策や教育は、四川省涼山彝族自治州の彝族の中だけに留まって いるのである。

確かに民族識別工作における彝族の認定範囲について疑問が無いわけではない。そもそも彝族という名称自体、漢族がかつてかれらを「夷」と呼んでいたのを、同音で見栄えのする「彝」という漢字に変えたものである。「夷」は、日本語の訓読みで「えびす」となることから解るように、「異民族」に対するやや侮蔑的な呼び名である。涼山の彝族はもともと自分たちのことを「ノス」と呼んでいたが、これをそのまま使って「ノス族」としなかったのは、雲南省や貴州省のグループが自らのことをそれぞれ「サニ」「ロロ」「リポ」「ナス」「アシ」などと呼んでいたため、全体を統括する別の名称が必要になったからだ。

また四川省・雲南省・貴州省のグループをまとめたのは、民族識別工作の際に言語や文化が同系統と判断されたためで、それは相応の説得力も有しているのだが、言語をどこまで「同じ」とするのかはある程度の恣意性もある。例えば彝語と同じくチベット・ビルマ語派彝語支に属するとされたリス語・ジーヌオ語・ハニ語・ラフ語・ナシ語などを話す諸民族についても、判断基準を少し大きく取れば「同じ」と言えなくもなく、その場合彝族は逆に現在よりももっと規模の大きい民族となっていたことになるxxi。

ただ実際には彝族は現在の範囲ですでに確定されてしまっている。当事者たちにとってみれば、ある日突然為政者である漢族から、自称はともあれ今後は彝族を名乗るように言われ、しかも今まで別に仲間だと思っていなかった隣の省の人々も同族だと言い渡されたという感じだったろう。その点で、「彝族という民族」やその「伝統」と言われるものは、20世紀の後半になって新たに「作られた」枠組ということになる。涼山彝族自治州の彝語教科書が依拠する1980年の「彝文規範方案」は、従来の表記を整理したものであると述べたが、実はその際に、もともと表意文字だったロロ文字を表音文字に改めた上、横に寝ていた字形を縦にするというかなりドラスティックな変更を加えている。いわばここで新しい文字体系が創り出されたのに等しいが、これなどは彝族文化というものの性質を考えるのに象徴的な存在といえるだろう。しかし、過去の政策について異議を唱えたところでいまさら変更できる状況にはなく、もはや現在の枠組で進んでいくしかない以上、例えば涼山彝族自治州の言語政策が州内でしか通用しないなら、それはそれで動かしていけば良いだけである。1980年の「彝文規範方案」によって作られた涼山の彝族の「伝統」は、これに則った教育制度が軌道に乗ることで、今や「完成」を見たと言うことができるだろう。

なお、1950年代にソ連から中国に導入された政策の多くは、本国ではその後スターリン批判とともに否定された。コレニザーツィヤや少数民族に対するアファーマティヴ・アクションもそのひとつであるが、中国では1950年代末に中ソ蜜月が終了したことで、かえって当時のソ連の枠組みが残された上、さらに中国独自の発展も遂げた。彝語教育の高考への接続は、その典型例として捉えることができるだろう。

ただそれは同時に、両類模式が欧米や日本などとは異なる環境に適応して独自の進化を遂げた制度であることも意味している。欧米の少数言語使用地域では、実生活の上での実用性や、多言語環境の認識といった問題が重視され、例えば幼稚園や小学校などの早期教育では複言語への「気づき」といった課題が設定されている。また教学方法も、旧時代的な読解練習やスクールグラマーの暗記ではなく、さまざまに工夫を凝らした教材を開発し、実践していくことが好まれているようである。これに対し、民族戸籍と高考制度を背景とした彝族の複言語教育は質の異なる存在であり、また文章読解を中心とした直接教授法というあり方は、考え方によってはやや時代錯誤のような印象を受けるかも知れない。

しかし一方で、こうしたバックグランドの異なる世界で発達した言語教育のあり方を見ることは、我々にとって刺激となる要素を多分に含んでいることも確かである。例えば、我々は彝族のような民族の生き残りのためにはどのような人材を養成するべきかという観点から、小学校から大学までの言語教育を統一的に設計するとか、その中で学生の実情に合わせてフレキシブルに対応できる制度を策定するといった発想に欠けている。直接教授法についても再評価できる面はあるだろうし、言語と文化教育、あるいは一般教科との関係といった問題にも、もっと注意が払われて然るべきだろう。そうした点で、彝族から我々が学ぶべきことは少なくないと思われる。

本稿は日本学術振興会科学研究費補助金「外国語一貫教育における複言語・複文化能力育成に関する研究」(2012年度~2014年度、基盤研究(A)、研究課題番号:24242018、研究代表者: 境一三)による成果の一部である。

なお調査にあたっては、西南民族大学の羅慶春(彝語名アクウウ)氏に全面的な協力をいた だいた。ここに記して感謝を申し上げる。

#### 注

- i http://www.stats.gov.cn/tjsj/ndsj/renkoupucha/2000pucha/html/t0201.htm(中国国家統計局 Web サイト、2014年 9 月10日閲覧)
- ii 朝克・李雲兵等著『中国民族語言文字研究史論』(中国社会科学出版社、2013年)、第二巻南方巻(上) 220頁および357頁。
- iii 1955年に全国文字改革会議と現代漢語規範問題学術会議で決定された定義。なお北方話とは、北京を含む中国北方の漢語方言を指す。
- iv 菊池秀明「一九世紀前半の四川涼山彝族地区における民族関係とその影響――台湾故宮博物院所蔵の檔案史料を中心とする分析」、『中国の民族表象 南部諸地域の人類学・歴史学的研究』(長谷川清・塚田誠之編、風響社、2005年)、57頁-92頁。
- v 前出『中国民族語言文字研究史論』、第二巻南方巻(上)195頁-196頁。
- vi 「涼山州双語教学情況」(内部資料、2014年)、2頁-3頁。
- vii 福田和展『涼山彝族の言語と文字』(三重大学出版会、2011年)、55頁-61頁。
- viii ただ、PC で用いる彝語の入力システムはこの「涼山彝族拼音文字修訂方案」に基づくローマ字が採用されているため、一方でこれを勉強することは必要であると説く教員もいた。この点は日本語入力におけるローマ字の使用の問題と類似しているものと思われる。
- ix 前出「涼山州双語教学情況」、2頁-3頁。
- x 前出「涼山州双語教学情況」、5頁。
- xi なお西南民族大学はこの2つのキャンパス以外に、成人教育部門専用のキャンパスや附属教育機関 のキャンパスもある。
- xii 発音面においては、例えば彝語は破裂音に無声無気音・無声帯気音・有声音の三項対立が存在するため、普通話や多くの漢語方言に無い、日本語で一般に濁音と称される有声子音を持っていることなどが挙げられる。また文法面では、漢語と異なり目的語の後に動詞が来る上、日本語の助詞に似た後置詞を用いるため、語順が非常に似通ったものとなる。陳士林・辺仕明・李秀清編著『彝語簡志(中国少数民族語言簡志叢書)』(民族出版社、1985年)を参照。
- xiii なおソ連の言語政策の中国への移植は大きな研究課題であり、本稿はこれについて専門的に解明する立場にはない。これについては、黄光学・施聯朱主編『中国的民族識別――56個民族的来歴』(民族出版社、2005年)、118頁-133頁を参照されたい。
- xiv 荒井幸康「ソヴィエトにおける言語の「土着化」政策に関して――カルムイク、ブリヤートにおける事例を中心に――」、『一橋研究』第29巻1号、2004年、79頁-90頁。また福田誠治「ソビエト、ロシアにおける民族と言語問題(6)―民族理論の初期の実践(4)―」、『都留文科大学研究紀要』第57集、2002年、63頁-83頁。
- \*\* テリー・マーチン著、半谷史郎監修、荒井幸康・渋谷謙次郎・地田徹朗・吉村貴之訳『アファーマ ティヴ・アクションの帝国 ソ連の民族とナショナリズム、1923年~1939年』(明石書店、2011年)、 84頁-85頁。
- xvi 田中克彦、『「スターリン言語学」精読』(岩波書店、2000年)、48頁。
- xvii 佐々木史郎「『民族』解体:シベリア・ロシア極東先住民の文化・社会研究の枠組みに関する理論的

- 考察」、『民族の共存を求めて (3)』「スラブ・ユーラシアの変動」領域研究報告集 No.52、北海道大学スラブ研究センター、1998年、64-117頁。
- xviii 前出『アファーマティヴ・アクションの帝国 ソ連の民族とナショナリズム、1923年~1939年』、 518頁-520頁。
- xix 以下、1950年代の中国における民族識別工作、およびそこでの彝族の認定については、前出『中国的民族識別——56個民族的来歴』、19頁-25頁および163頁-167頁。
- \*\*\* 斯蒂文・郝瑞 (Setevan Harrell) 著、巴莫阿依・曲木鐵西共訳『田野中的族群関係与民族認同:中国西南彝族社区考察研究(Field Studies of Ethnic Identity: Yi Communities of Southwest China)』、広西人民出版社、2000年。また樊秀麗「大凉山彝族における民族表象と宗教儀礼――動態的帰属集団表象の観点から」、前出『中国の民族表象 南部諸地域の人類学・歴史学的研究』、207頁-233頁。
- xxi 実際、中国の著名な人類学者である費孝通も、これを「彝語系統の民族」として一括りの民族集団として捉えている。費孝通編著、西澤治彦・塚田誠之・曽士才・菊池秀明・吉開将人共訳『中華民族の多元一体構造』(風響社、2008年)、47頁。

# 慶應義塾の第二外国語教育における 高校・大学の連携についての意識調査

── フランス語とドイツ語に関する調査結果の概要と分析 ── ¹)

 治
 山
 純
 子

 平
 高
 史
 也

 境
 一
 三

#### Abstract

This article reports on the results of a questionnaire survey targeting university students who studied French or German as a second foreign language (L3) before entering Keio University. The freshmen and sophomores in the L3 classes (which included Chinese and Spanish along with French and German) and university professors and high school teachers in charge of the classes participated in the survey. The survey investigated their awareness and attitude towards coordination between high schools and universities. In this article, we focused on the responses of the students who took French and German. The valid responses provided by students were 120 in French, and 51 in German.

Some similarities were observed between the students studying French and German. First, the students attached great importance to the role of culture in their choice of language for study. Second, the university students tended to place great value on all four skills: listening, reading, writing, and speaking.

The questionnaire survey revealed that many students think that it is better to have classes only for experienced learners (i.e., those who have already studied the language), and that they would appreciate such classes. The results of this study can be used to develop teaching materials and a curriculum that bridge high school and university education.

# 1. はじめに

本稿は、第二外国語教育における高校・大学の連携を視野に入れた、大学における学習環境 および教学体制の検討材料とするために、慶應義塾大学入学以前に第二外国語を学習した経験 を持つ大学生を対象として実施した、フランス語・ドイツ語・中国語・スペイン語のアンケート調査のうち、フランス語とドイツ語に絞ってその概要と基本的分析結果を報告するものである<sup>2)</sup>。併せて、今後の研究の展望を記し、アンケート結果を反映させた実践の可能性について論じる。

#### 2. 研究の概要

本節では、研究の背景、慶應義塾における一貫校教育について説明を行い、調査の概要を記す。

# 2.1 第二外国語教育の現状と研究の背景

大学における第二外国語の学習者は圧倒的多数が初学者であり、カリキュラムも一年次から 初級教育を行うことを念頭に置いた設計が中心となっている。

これに対して、大学入学以前に学習経験を持つ者については、いわゆる「既習者クラス」などで対処しているが、学生数全体に占める割合が低いこともあって、その位置づけや教学方法について、現状では議論が尽くされているとは言い難い。

しかし、大学における初級からの第二外国語教育では、入学前に基礎が一通り終了している 英語などに比べ、卒業時までに費やすことのできる時間が少なく、必ずしもすべての学習者が 一定の運用能力を身につけることができる環境にあるわけではない。

そうした中で、入学以前に学習経験のある者は、大学と合わせれば総体でかなりの時間が確保され、卒業時までに高度な運用能力を身につける可能性を持った貴重な存在であり、彼らに対してより適切なカリキュラムを設計する必要がある。

本調査は、上記の問題意識から、慶應義塾における第二外国語教育の一貫性を高めるための 議論の基礎となるデータを収集するために行われた。

## 2.2 慶應義塾一貫教育校

大学入学以前に第二外国語を学習した経験を持ち、「既習者クラス」に入る大学1年生・2年生には、当該言語の使われる国・地域の帰国者・在住経験者や、第二外国語の授業が設置されている慶應義塾以外の学校の出身者等も含まれるが、慶應義塾大学の場合は一貫教育校で1年ないし2年学んだ者が圧倒的多数を占める。

したがって、第二外国語教育における高校・大学の連携と、大学側の既習者の学習環境および教学体制の検討は、慶應義塾の場合、実質的に一貫教育校と大学との問題となる。

#### 2.3 調査の概要

以下に、アンケートの実施時期と被験者、分析手法、学生向けのアンケートの質問票の概要 を記す。

#### 2.3.1 実施時期と被験者

アンケートの実施時期は、2012年12月から、2013年1月である。対象者は、慶應義塾大学日吉キャンパスにおいて1年生・2年生を対象に設置されているドイツ語・フランス語・中国語・スペイン語のいわゆる「既習者クラス」に所属する学生で、647人である。そのうち、有効回答(完全回答)は、358人から得た。これは、対象者の55%に当たる。

# 2.3.2 手法

学習者の属性以外の質問項目に関しては、5段階のスケール尺度(5:あてはまる~1:あてはまらない)を用いた。各質問項目を他のものと比較する際には、平均と標準偏差を用いて、上位項目と下位項目を抽出した。

上位項目は、 $\mu + \sigma$ (平均+標準偏差)が、5付近となる値であるとみなす。点数を高くつける人の意識を表わしており、値が大きくなる程、ポジティブな解答をしている人が多いと言える。(数値5以上は天井効果となる。)

下位項目は、 $\mu-\sigma$ (平均ー標準偏差)が、1付近となる値であるとみなす。点数を低くつける人の意識を表しており、値が小さくなる程、ネガティブな解答をしている人が多いと言える。(数値1以下はフロア効果となる。)

また、必要な場合には、円グラフで割合を提示した。

#### 2.3.3 学生向けのアンケート質問票の概要

学生向けのアンケートの質問の概要は、以下の通りである。

- ① 属性
- ② 高校・大学の連携 (S12)<sup>3)</sup>
- ③ クラスの現状(S13~S16)
- ④ 授業に対する要望 (S16~S17)
- (5) 高校履修開始時の意識に関する質問
  - 1. 当該外国語の選択理由(S18~S22)
  - 2. 大学までの同一言語の継続学習の意思(S23)
  - 3. 習得を重視した能力(4技能)(S24~27)

- ⑥ 高校卒業時の意識に関する質問・卒業時に習得した能力(4技能+文化の説明)(S28 ~S31)
- ⑦ 大学入学時の意識に関する質問
  - 1. 学習を継続した理由(4技能+文化の知識)(S32~S36)
  - 2. 学習を継続した上記以外の理由(S37~S38)
- (8) 学習環境改善のための提案(S39~S40)
- ⑨ 気づき (S41~S44)

# 3. フランス語に関する、高校・大学の連携に関する意識調査結果の報告

北山(2010)は、中等教育におけるフランス語などの外国語教育では、その後どのようにしてその言語の教育を大学で継続発展させていくかを考えることが重要であるとし、高大の教育担当者同士の情報交換会や研究会の頻度を増やすべきであると述べている。

田口(2013)は、高大連携が双方にメリットがある点を強調している。高校側としては、才能ある高校生が、さらに能力を高められることとなり、大学側としては、高校の実態を知ることで、入学者に対して初年度教育をどのように行うと効果的なのかを知ることができると主張している。

また、Lee and Henning(1999)は、大学と地域の中学校・高校の教育連携について論じ、実践の結果、学生から、異なる教授法で教わることに最初は戸惑うが慣れると、高大の教員から教わることは、肯定的に評価できるという意見が得られたことを報告している。また、教員も、チーム・ティーチングを行うことで互いに知的な刺激が得られ、さらには高大の教員が様々な意見を交換することで連携がより良いものになるといった、チーム・ティーチングの利点についても述べられている。

このように近年重要性が説かれている、高大連携に関して、フランス語教育における意識調査の結果に基づき、考察する。

#### 3.1 被験者の属性

学生のアンケート回答者は120人である。学部の内訳は表1に記すとおりである。経済学部の学生のデータが一番多い。学年の内訳は表2の通りである。1年生と2年生がほぼ半々である。

表1:所属学部

	人 数	パーセント
文 学 部	15	12.5
経済学部	43	35.8
法学部法律学科	12	10.0
法学部政治学科	28	23.3
商学部	3	2.5
理工学部	19	15.8
合 計	120	100.0

表2:学年構成

		人	数	パーセント
1	年		61	50.8
2	年		58	48.3
4	年		1	0.8
合	計		120	100.0

また、当該言語の学習開始時期は以下の通りである。高校生から始めた学習者の割合が7割以上と、最も多い。

表3:学習開始時の学年

	人 数	パーセント
小学校入学前	2	1.7
小学1~4年生	8	6.7
小学5~6年生	9	7.5
中学生から	13	10.8
高校生から	88	73.3
合 計	120	100.0

これらの被験者が、高大連携についてどのような意識を持っているのかについて調査した、 アンケートの結果を以下に記す。

# 3.2 フランス語に関する意識調査

高大連携の意識を問う設問のうち、本節では、第3節で掲げたアンケート質問票のうちS12からS15、S18からS39までの項目に関する結果を提示する。

その際、特に、「3. 高校の履修開始時」、「4. 高校卒業時」、「5. 大学入学時」の3時点における第二外国語学習に対する学習者の意識の相違点に注目する。そして、その傾向から、高大連携のあり方について考察することとする。

#### 3.2.1 高大連携の意識とクラスの現状・授業に対する要望

本節では、「1. 高校・大学の連携」と「2. クラスの現状・授業に対する要望」の結果を提示する。回答は、「あてはまる」「どちらかというとあてはまる」「どちらともいえない」「どちらかというとあてはまらない」「あてはまらない」の5段階による記入を求めた。本稿における図では、各々5,4,3,2,1と記すこととする。また、「あてはまる」と「どちらかというとあてはまる」を合わせて「ポジティブな回答」とし、「どちらかというとあてはまらない」と「あてはまらない」を合わせて「ネガティブな回答」とする。

## 3.2.1.1 高大連携の意識とクラスの現状・授業に対する要望の結果

「1. 高校と大学の授業で連携がとれている」という設問の回答を、図1に記す。ネガティブな回答をした学生が58%と多い。

「2. クラスの現状・授業に対する要望」に関しては、既習者クラスの存在の評価、高大の難易度の差異、達成レベルに関する結果を記す。まず、「S13. 大学で既習者クラスがあったほうがよい。」に対する回答は、図2に記すとおりである。ポジティブな回答をした学生が84%と非常に多く、既習者クラスがあることは高く評価されている。

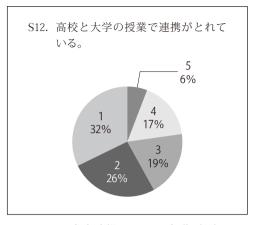


図1:高大連携に関する意識(仏)

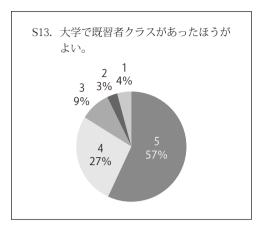


図2:既習者クラス(仏)

「S14. 大学の授業のほうが高校の授業より簡単だ。」「S15. 既習クラスで勉強していれば、より高いレベルまで到達できる。」という項目に関する回答を図3と図4に提示する。大学の授業のほうが高校の授業より難易度が高いと考えている学生のほうが、そのように考えていない学生より多い。また、6割近い学生が、既習者クラスで学習することにより、達成レベルが高くなると評価していることが分かる。

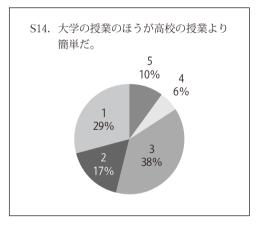


図3:授業の難易度(仏)

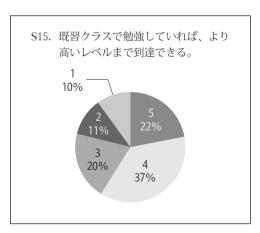


図4:レベルの到達(仏)

#### 3.2.1.2 高大連携の意識とクラスの現状・授業に対する要望の結果のまとめと考察

高校と大学の授業で連携がとれていないと考えている学生が半数を超え、とれていると考えている学生は、2割強にとどまる。

既習者クラスの是非に関しては、上述の通り、評価する学生が多く、質的にも高レベルまで 達成できると考えており、学生は、既習者クラスを有意義なものであると評価している。

既習者クラスにおいては、学生が高校で何を学んできたかを把握することが必要となる。高評価を得ている既習者クラスをより充実したものとするためには、高大連携を促進することが望ましかろう。そのためには、高校・大学の教員が話し合いを進め、連携をとって、シラバスやカリキュラム作りなどで協力することが必要であると思われる。

## 3.2.2 高校履修開始時の意識

次に、高校履修開始時の意識に関する質問の結果を挙げ、考察する。本節の「③ 高校履修開始時の意識」と、後述する「④ 高校卒業時の意識」、「⑤ 大学入学時の意識」に関しては、基本的に上位項目を抽出して提示することとする。上位項目とは、平均と標準偏差により5段階のスケール尺度(5:あてはまる~1:あてはまらない)において、「平均+標準偏差」を指し、点数を高くつける学生の意識を表わすものである。

まず、「当該外国語の選択理由(S18~S22)」を提示し、「大学まで同一言語の継続学習の意思(S23)」、そして「習得を重視した能力(4技能)(S24~S27)」の結果を記す。

## 3.2.2.1 高校履修開始時の意識: 当該外国語の選択理由

「当該外国語の選択理由(S18~S22)」の設問は、以下の通りである。

- S18. 高校で英語以外の外国語を選択した理由は、他の外国語よりも興味深いと思ったからである。
- S19.  $(\cdot \cdot \cdot)^{4}$  その言語が使用されている地域の文化に興味があったからである。
- S20. (・・・) 他の外国語よりもやさしそうに思えたからである。
- S21. (・・・) 他の外国語よりも役に立ちそうだからである。
- S22. (・・・) 選択した言語を話す人々とコミュニケーションをとりたかったからである。

## 3.2.2.1.1 高校履修開始時の意識: 当該外国語の選択理由の結果

結果は、図5に記すとおりである。

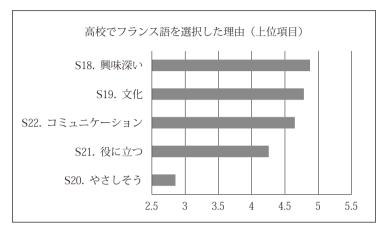


図5:高校履修開始時選択理由(仏)

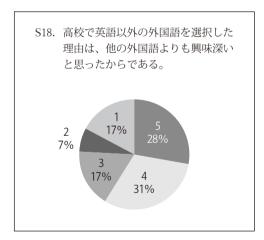


図6:選択理由(興味深い・仏)

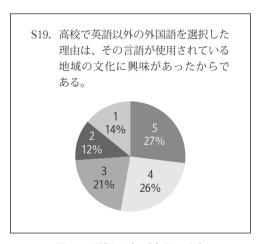


図7:選択理由(文化・仏)

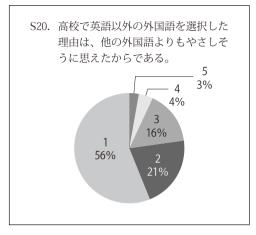


図8:選択理由(やさしそう・仏)

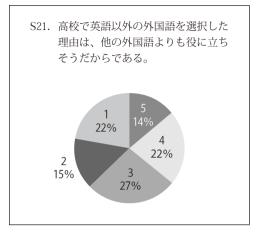


図9:選択理由(役に立つ・仏)

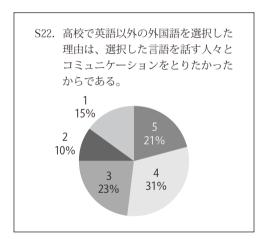


図10:選択理由(コミュニケーション・仏)

## 3.2.2.1.2 高校履修開始時の意識: 当該外国語の選択理由の結果のまとめと考察

「興味深い」という一般的な項目を除けば、「文化」への関心が一番高い。言語のみならず、 当該言語が話されている地域の文化などに、幅広い興味が見られる。他言語との比較において は、中国語に見られる、「役に立つ」という実用面を選択理由とする学習者は少ない(ドイツ 語は下位、スペイン語は上位には来ていない)。また、これはどの言語にも共通する点である が、フランス語に関しても「やさしそう」という消極的な理由では、履修開始時の言語の選択 を行っていないことが分かった。

## 3.2.2.2 高校履修開始時の意識:大学まで同一言語の継続学習の意思

「大学まで同一言語の継続学習の意思(S23)」に関しては、図11のような結果となった。ポジティブな回答をした学習者は、77%にのぼる。継続意思のある学習者の割合は非常に高い。

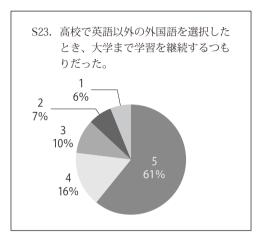


図11:継続の意思(仏)

#### 3.2.2.3 高校履修開始時の意識:習得を重視した能力

最後に、「高校履修時に習得を重視した能力(S24~S27: 4技能)」を挙げる。設問は以下の通りである。

- S24. 高校での履修開始時、読む能力の習得を最も重視していた。
- S25. (・・・)<sup>5)</sup> 書く能力の習得を最も重視していた。
- S26. (・・・) 会話・コミュニケーション能力の習得を最も重視していた。
- S27. (・・・) リスニング能力の習得を最も重視していた。

## 3.2.2.3.1 高校履修開始時の意識:習得を重視した能力の結果

結果は、図12に記すとおりである。

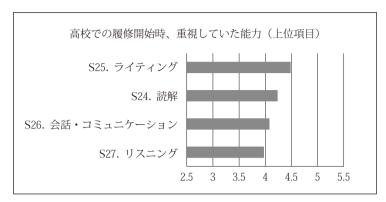


図12: 高校履修開始時、重視した能力(仏)

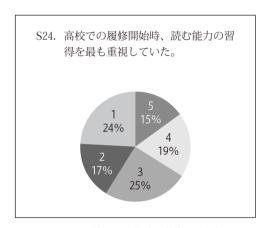


図13:重視した能力(読解・仏)

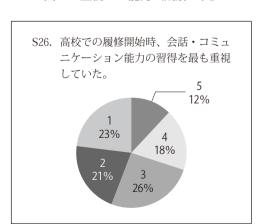


図15:重視した能力(会話・仏)

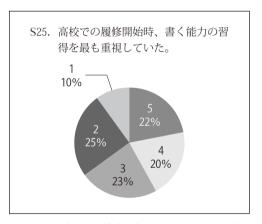


図14:重視した能力(ライティング・仏)

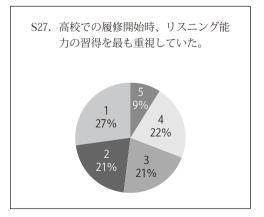


図16:重視した能力(リスニング・仏)

## 3.2.2.3.2 高校履修開始時の意識:習得を重視した能力の結果のまとめと考察

4技能のいずれにもある程度、平均的に関心を持たれていると言える。ポジティブな回答をした学習者が「ライティング」は42%と多めだが、あとは「読解」は34%、「会話」は30%、「リスニング」は31%と大差ない。

したがって、新しい外国語を学ぶ際には、4技能のうち、どれかの技能だけに特化して学び たいという傾向は見られないことが分かった。

## 3.2.3 高校卒業時の意識

本節では、「4. 高校卒業時の意識に関する質問:卒業時に習得した能力(S28~S31、4技能および文化の説明)」に関する回答を提示する。設問は、以下の通りである。

- S28. 高校を卒業したとき、辞書を用いれば簡単な文を読む能力が身についた。
- S29.  $(\cdot \cdot \cdot)^{6}$  辞書を用いれば簡単な文章を書く能力が身についた。
- S30. (・・・) 簡単な日常会話を当該言語母語話者とやりとりする能力が身についた。
- S31. (・・・) 学習した言語の国や文化について簡単な説明をする能力が身についた。

## 3.2.3.1 高校卒業時の意識:卒業時に習得した能力(4技能および文化の説明)の結果

高校卒業時に、フランス語で習得できたと考えられている能力は、以下の図の示す通りである。

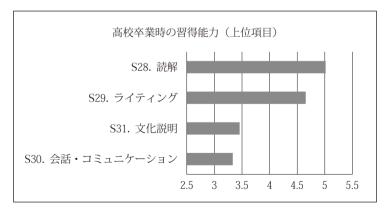


図17: 高校卒業時の習得能力(仏)

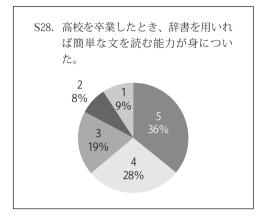


図18:習得能力(読解・仏)

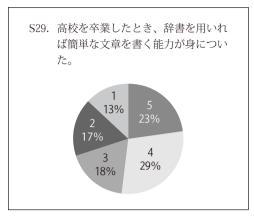


図19:習得能力(ライティング・仏)

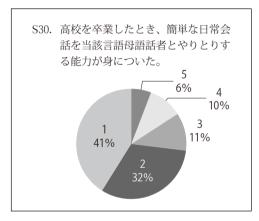


図20:習得能力(会話・仏)

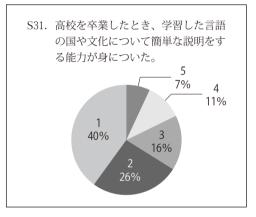


図21:習得能力(文化説明・仏)

# 3.2.3.2 高校卒業時の意識:卒業時に習得した能力(4技能および文化の説明)の結果の まとめと考察

習得できた能力の上位には、「読解」、「ライティング」が挙がっている。「ライティング」は、履修時に重視した能力として1番関心が高かった。このように重視されている「ライティング」に関しては、「卒業時の習得能力」としても、ポジティブな回答をしている学習者が52% おり、習得できたと自信を持っている学習者が過半数である。

逆に、習得できた能力の下位には、「会話」、「文化の説明」がある。他の技能と同様、履修時に関心が持たれていた「会話」に関しては、ポジティブな回答をした学習者は16%にとどまった。本結果を考慮すると、授業内での「会話」の扱いを増やすことが望ましい。また、文法項目と連続させた形で会話練習を行うにしる、目標行為を達成するための会話のアクティビ

ティを行うにしろ、内容をより充実化させることも重要であろう。

「履修時の選択理由」として挙げられた「文化への興味」に関わる「文化の説明」であるが、習得できたと述べている学生は少ない。ただ、この点に関しては、本アンケート項目では「文化の説明」がそもそも何を意味するのかが分かりづらかった可能性もあり、今後、質的調査などで明らかにする必要があろう。

ただ、アンケート結果を教育に反映させるためには、学習者の言語選択時の興味のある項目の習得に、授業内でより多くの時間を割き、内容的にも充実させることが理想的であると思われる。

## 3.2.4 大学入学時の意識

本節では、「5.大学入学時の意識に関する質問」の回答を提示する。「1.学習を継続した理由(S32~36、4技能・文化知識の習得)」の設問は以下のとおりである。

- S32. 大学に入学したとき、高校で学習した言語を引き続き選択した理由は、読む能力を さらに高めたいと思ったからである。
- S33.  $(\cdot \cdot \cdot)^{7}$ 書く能力をさらに高めたいと思ったからである。
- S34. (・・・) 会話・コミュニケーション能力をさらに高めたいと思ったからである。
- S35. (・・・) 聞き取る能力をさらに高めたいと思ったからである。
- S36. (・・・) その言語が話されている地域の文化についてさらに学習したかったからである。

また、「2.学習を継続した理由(S37~S38:容易さと実用性)」の設問は以下の通りである。

- S37. (・・・) 高校で学習した言語を引き続き選択した理由は、他の外国語を一から 学習するよりやさしそうに思えたからである。
- S38. (・・・) 将来、役に立ちそうだからである。

## 3.2.4.1 大学入学時の意識:学習を継続した理由の結果

「4技能・文化知識の習得」に関しては、図22の結果となった。

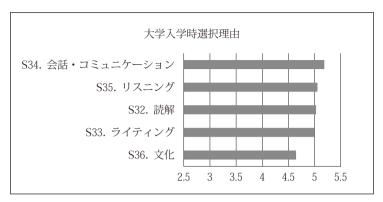


図22:大学入学時選択理由(4技能と文化・仏)

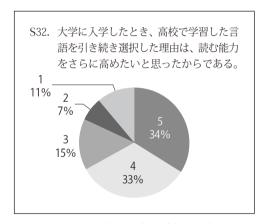


図23:継続の理由(読解・仏)

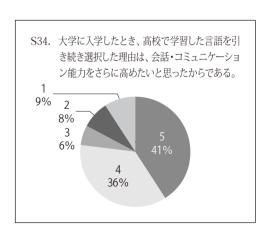


図25:継続の理由(会話・仏)

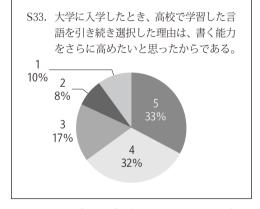


図24:継続の理由(ライティング・仏)

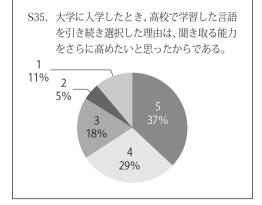


図26:継続の理由(リスニング・仏)

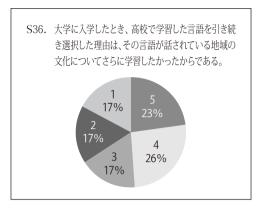


図27:継続の理由(文化・仏)

「容易さと実用性」の結果は図28に記す通りである。

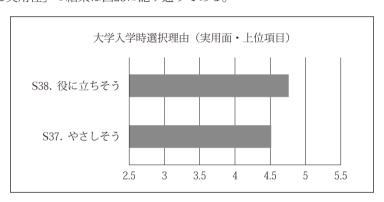


図28:大学入学時選択理由(実用面・仏)

以下に、各質問項目における、回答の内訳を円グラフにて記す。

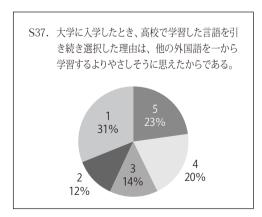


図29:選択理由(やさしそう・仏)

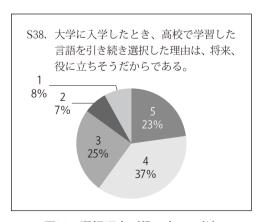


図30:選択理由(役に立つ・仏)

## 3.2.4.2 大学入学時の意識:学習を継続した理由の結果のまとめと考察

大学入学時の意識としては、4技能全てがかなり重視されていることが分かった。ポジティブな回答をした学生が「会話」については、77%と一番多い。その他は、「読解」が67%、「リスニング」が66%、「ライティング」が65%と大差ないが、どれも高い割合となっている。高校の履修開始時と同様に、4技能のうち、どれかの技能だけに特化して学びたいという傾向はない。

「会話」に関しては、高校卒業時に「会話」能力が習得できたと思っている学習者が少なかったので、大学では習得したいという学習者が多いと考えられる。

「読解」に関しては、高校卒業時に習得できたと回答した学習者が多く、大学でもさらにその能力を向上させたいと考えている。高校での習得が、学習者の自信となり、学習の動機づけになっている可能性がある。

また、「文化への興味」に関しては、約半数がポジティブな回答をしており、高校履修時と 同様、大学入学時にも関心が持たれている。

「やさしそう」に関しては、大学入学時には、ポジティブな回答とネガティブな回答がどちらも43%となっているが、詳細を見ると、「5:あてはまる」と答えた人のほうが、「1:あてはまらない」と答えた人より少ない。

最後に、「役立つ」という理由について考察する。高校では、ポジティブな回答をした学習者が36%しかいなかったが、大学では60%見られた。高校履修開始時には、フランス語の活かし方をまだ具体的にイメージできないのかもしれないが、ある程度フランス語に触れた大学入学時には、フランス語をより「役立つ」ものと捉えていると考えられる。また、高校で学習したことで、自分の言語運用能力に自信が持て、役に立つと思えるようになったことも関わっていよう。ただ、仕事、留学、研究、趣味など、どの点において「役立つ」と考えているかは、本調査項目にはなかったため不明であり、今後、質的調査により明らかにしていく必要がある。

## 3.2.5 学習環境改善のための提案

最後に、「6. 学習環境改善のための提案:テキスト」の結果を提示する。「同じ学校だから、 高校・大学の第二外国語教育の一貫性を考慮したテキストを、高校や大学の授業で使用してほ しい。」という項目への回答を記す。

#### 3.2.5.1 学習環境改善のための提案:テキストの結果

テキストの一貫性の希望に関する結果に関しては、図31に記す。

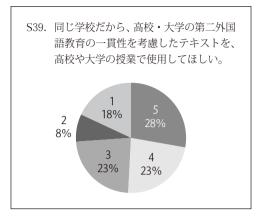


図31:教育の継続性の希望(仏)

## 3.2.5.2 学習環境改善のための提案:テキストの結果のまとめと考察

半数強の学生が、高大で、一貫性を考慮したテキストを使用してほしいと考えている。アンケート結果を教育に反映させるには、高校と大学の教員が、協力してテキストの一貫性を考慮した教材を作ることが望ましい。

#### 3.3 フランス語調査結果のまとめ

まず、アンケート結果より判明した、現状を述べ、その課題点を取り上げ、改善策の提案を 行う。また、フランス語のアンケート結果において特徴的だった点について考察し、本調査の 結果を反映させた学習者の興味・ニーズに合う項目の充実化について考察する。

#### 3.3.1 現状と課題・改善策

本調査の結果より、現状としては、学生は継続学習を意識しており、既習者クラスがあることは望ましいと評価していることが分かった。したがって、高大間の第二外国語の一貫教育の重要性が、学習者の意識にも見られることが分かった。

課題は、現状では、連携がとられていないと考えている学習者が多いことである。改善策としては、高大の教員がカリキュラム、教育について共に話す機会を増やすことが挙げられよう。また、第二外国語の一貫教育を意識したシラバスや教材開発を行うことも望ましい。さらには、飯田(2010)においても、その重要性が説かれているように、出張講義も有意義であろう。また、田口(2013)が主張しているように、高大の教員が取組の主体となる新しい形の高大連携も利点があろう。そして、大学教員は、高校の授業をさらに発展させた内容を考慮に入れつつ、自身の専門性も活かして、教育を行うことができよう。

また、本塾の一貫教育の場合には事情が異なるが、一般にフランス語など英語以外の外国語の高大連携に関して、大学入試の観点から、山崎(2010)が、中等教育における英語以外の外国語の教育の存続には、大学入試が英語以外の外国語の試験を維持することが必須であると主張している。また、水林(2010)は、2つ目の外国語を学ぶ中高生の努力が報われるような入試のシステムを構想すること、さらには中高生に2つ目の外国語の学習を積極的に奨励するような入試のシステムを各大学が導入することの必要性を訴えている。このように、幅広い文脈で、中等教育における英語以外の外国語の学習が支援されることが望ましかろう。

## 3.3.2 4言語のアンケート調査結果に見られるフランス語の特異性

4言語の分析において、似通った傾向がみられる中、唯一の明確な相違点は、言語の最初の選択理由であった。フランス語・ドイツ語では、「文化」は上位10項目に入り、ドイツ語では、「役に立つ」は下位10項目に入る $^{8}$ 。それに対し、中国語・スペイン語では、「文化」は下位であり、中国語では「役に立つ」は上位に位置する。

## 3.3.3 フランス語の授業での取り組みに関する提案

本調査で明らかになった、学習者の興味・ニーズに合う項目の充実化を図ることが最良であると思われる。フランス語の場合は、中国語・スペイン語と比べても、特に「文化」への興味が高いことがわかった。そこで、フランス語の授業に、文化的側面も十分に取り入れることが、学習者の現在の学習や、今後の(高校生の場合、大学での)継続学習のモチベーションの向上につながると考えられる。

フランスでは、civilisation は、重要な教養の一つと考えられており、FLE(外国語としてのフランス語教育)の教員研修においては、単なるフランス語の統語的・音声的・意味的知識や、教授テクニックのみならず、civilisation を扱う能力を培うことに重点が置かれることも多い。Civilisation の教材も豊富で、映像や文章を通して様々なトピックが紹介されたものが多く見られる。このような教材は、学習者に当該トピックについて議論させたり、自身の国との相違点や共通点を考えさせたりするなど、様々な形で用いることができるものである。

それに、(特に高大連携に関する点ではないが)フランス語学習者のフランス語選択の理由としては、「映画」「歌」「料理」「文学」「ファッション」「絵画」「歴史」といった文化的側面が挙げられることが多い。このように豊かな文化の形態を教師がとりいれ、学習者に適した形で教材を作成することも望ましかろう。

また、学習者は継続学習を望んでいるのであるから、文化面においても、高大連携を意識したカリキュラムや教材など、学習環境の整備ができることが望ましいだろう。高校の時、学習したテーマや扱った問題を踏襲して、つながりを持たせ、興味を持続させ、さらに深く考えさ

せるといった教授法が考えられる。

したがって、基本的な4技能のみならず、文化的側面においても、高大連携を意識した教育を行うことが可能である。各教員の専門知識を持ち寄ることで、教材やカリキュラムの開発に関しても多様な可能性が開けていくであろう。

## 4. ドイツ語に関する、高校・大学の連携に関する意識調査結果の報告<sup>9)</sup>

本節では、ドイツ語教育に関するアンケート結果を提示し、考察する。

## 4.1 被験者の属性

学生のアンケート回答者は、51人である。学部の内訳は表7に記すとおりである。学年の内訳は表8の通りである。

表7:所属学部

	人数	パーセント
文 学 部	10	19.6
経済学部	24	47.1
法学部政治学科	1	2.0
商学部	2	3.9
理工学部	14	27.5
合 計	51	100.0

表8:学年構成

		人 数	パーセント
1	年	47	92.2
2	年	4	7.8
合	計	51	100.0

また、当該言語の学習開始時期は以下の通りである。高校生から始めた学習者の割合が約8割と、最も多い。

表9:学習開始時の学年

	人	数	パーセント
小学校入学前		1	2.0
小学1~4年生		5	9.8
中学生から		4	7.8
高校生から		40	78.4
無 回 答		1	2.0
合 計		51	100.0

## 4.2 ドイツ語に関する意識調査

フランス語と同じ項目に関する結果を提示する。設問の番号もフランス語のものと全て対応 している。

## 4.2.1 高大連携の意識とクラスの現状・授業に対する要望

まず、「1. 高校・大学の連携」と「2. クラスの現状・授業に対する要望」の結果を提示する。

## 4.2.1.1 高大連携の意識とクラスの現状・授業に対する要望の結果

「1. 高校と大学の授業で連携がとれている」という設問の答えは、図32に記す。ネガティブな回答をした学生が53%と多い。

「2. クラスの現状・授業に対する要望」に関しては、既習者クラスの存在の評価、高大の難易度の差異、達成レベルに関する結果を記す。まず、「S13. 大学で既習者クラスがあったほうがよい。」に対する回答は、図33に記すとおりである。ポジティブな回答をした学生が76%と多く、フランス語の場合と同様、既習者クラスがあることは評価されている。

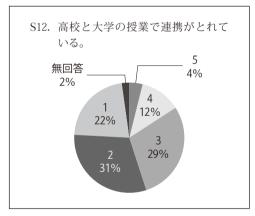


図32: 高大連携に関する意識(独)

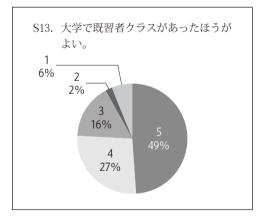
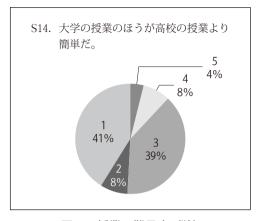


図33: 既習者クラス(独)

「S14. 大学の授業のほうが高校の授業より簡単だ。」「S15. 既習クラスで勉強していれば、より高いレベルまで到達できる。」という項目に関する答えを図34と図35に提示する。フランス語の場合と同様、大学の授業のほうが高校の授業より難易度が高いと考えている学生のほうが、そのように考えていない学生より多い。また、47%の学生が、既習者クラスで学習することにより、達成レベルが高くなると答えており、フランス語の場合ほどではないが、レベルの面でも、既習者クラスの存在が評価されている。



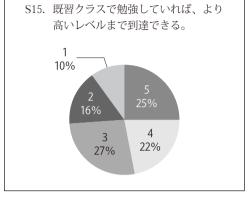


図34:授業の難易度(独)

図35:レベルの到達(独)

## 4.2.1.2 高大連携の意識とクラスの現状・授業に対する要望の結果のまとめと考察

高校と大学の授業で連携がとれていないと考えている学生が半数強おり、とれていると考えている学生は2割に満たない。

既習者クラスについては評価する学生が多く、質的にも高いレベルに達することができると 考えている学生は半数近くに上っている。

## 4.2.2 高校履修開始時の意識

高校履修開始時の意識の結果を挙げ、考察する。

## 4.2.2.1 高校履修開始時の意識: 当該外国語の選択理由

「当該外国語の選択理由(S18~S22)」の結果を記す。

## 4.2.2.1.1 高校履修開始時の意識: 当該外国語の選択理由の結果

結果は、図36に記すとおりである。

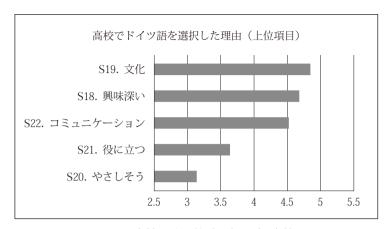


図36:高校履修開始時選択理由(独)

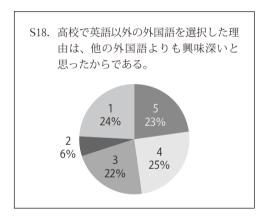


図37:選択理由(興味深い・独)

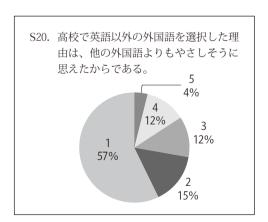


図39:選択理由(やさしそう・独)

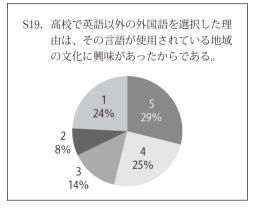


図38: 選択理由(文化・独)

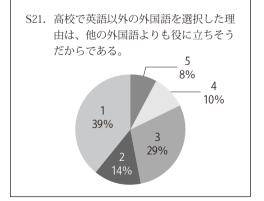


図40:選択理由(役に立つ・独)

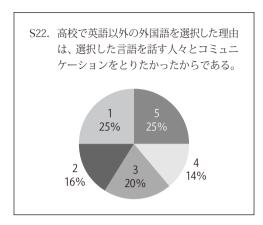


図41:選択理由(コミュニケーション・独)

## 4.2.2.1.2 高校履修開始時の意識: 当該外国語の選択理由の結果のまとめと考察

フランス語と同様、「文化」への関心が高い。「興味深い」以外の4つの理由の順位もフランス語と同じになっている。

## 4.2.2.2 高校履修開始時の意識:大学まで同一言語の継続学習の意思

「大学まで同一言語の継続学習の意思(S23)」に関しては、図42のような結果となった。ポジティブな回答をした学習者は、63%にのぼる。フランス語ほどではないが、継続意思のある学習者は多く見られる。

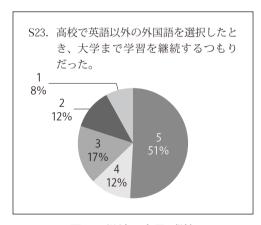


図42:継続の意思(独)

## 4.2.2.3 高校履修開始時の意識:習得を重視した能力

最後に、「高校履修時に習得を重視した能力(S24~S27:4技能)」を挙げる。

## 4.2.2.3.1 高校履修開始時の意識:習得を重視した能力の結果

結果は、図43に記すとおりである。

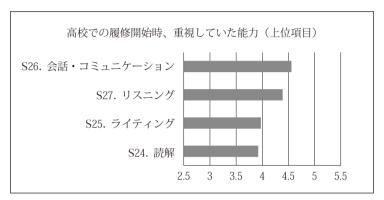


図43: 高校履修開始時、重視した能力(独)



図44:重視した能力(読解・独)

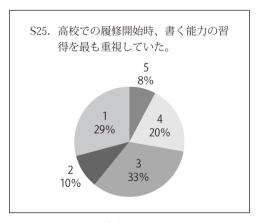


図45:重視した能力(ライティング・独)

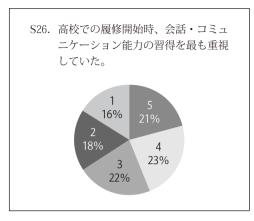


図46:重視した能力(会話・独)

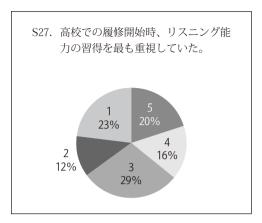


図47:重視した能力(リスニング・独)

#### 4.2.2.3.2 高校履修開始時の意識:習得を重視した能力の結果のまとめと考察

フランス語よりも「会話」「リスニング」というオーラル面がより高い点数となっており、「ライティング」「読解」との差が開いている。ドイツ語では高校で履修を始めたときは、口頭 コミュニケーション能力をより重視していたという傾向が見て取れる。

#### 4.2.3 高校卒業時の意識

本節では、「4. 高校卒業時の意識に関する質問:卒業時に習得した能力(S28~S31、4技能および文化の説明)」に関する回答を提示する。

4.2.3.1 高校卒業時の意識:卒業時に習得した能力(4技能および文化の説明)の結果 高校卒業時に、ドイツ語で習得したと考えられていた能力は、以下の図の示す通りである。

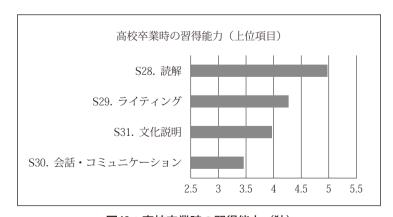


図48: 高校卒業時の習得能力(独)

以下に、各質問項目における、回答の内訳を円グラフにて記す。

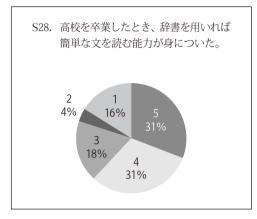


図49:読解(独)

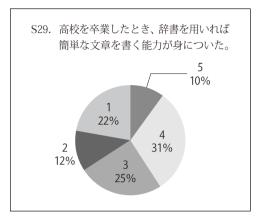


図50:ライティング(独)

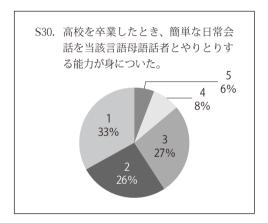


図51:会話(独)

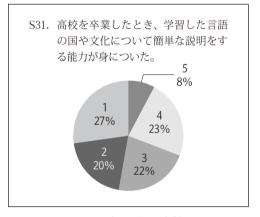


図52:文化説明(独)

## 4.2.3.2 高校卒業時の意識:卒業時に習得した能力(4技能および文化の説明)の結果の まとめと考察

習得できた能力の上位として、「読解」、「ライティング」が挙がっている。逆に、下位には、フランス語同様、「会話」、「文化の説明」が挙がっている。履修開始時に重視していた「会話」が最も低く、逆に、履修開始時にはそれほど重視していなかった「読解」「ライティング」のほうが卒業時に習得した能力としては高い値になっている。生徒の期待に授業が応えられていない様子がうかがえる。

## 4.2.4 大学入学時の意識

本節では、「5.大学入学時の意識に関する質問」の回答を提示する。「1.学習を継続した理由(S32~36、4技能・文化知識の習得)」と「2.学習を継続した理由(S37~S38:容易さと実用性)」の結果を提示する。

## 4.2.4.1 大学入学時の意識:学習を継続した理由の結果

「4技能・文化知識の習得」に関しては、図53の結果となった。

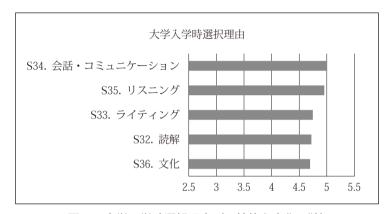


図53:大学入学時選択理由(4技能と文化・独)

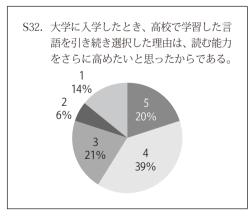


図54:継続の理由(読解・独)

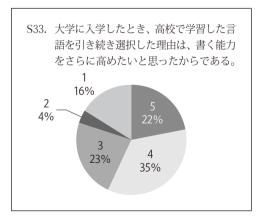


図55:継続の理由(ライティング・独)

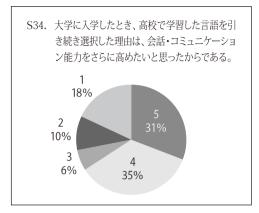


図56:継続の理由(会話・独)

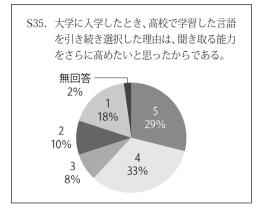


図57:継続の理由(リスニング・独)

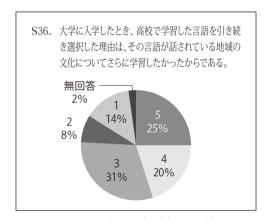


図58:継続の理由(文化・独)

「容易さと実用性」の結果は図59に記す通りである。

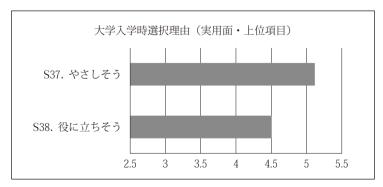
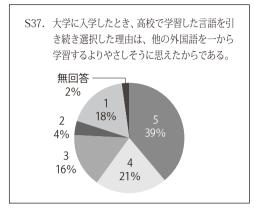


図59:大学入学時選択理由(独・実用面)

以下に、各質問項目における、回答の内訳を円グラフにて記す。





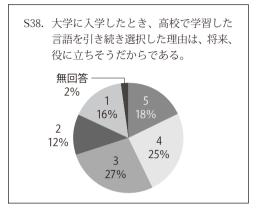


図61:役に立つ(独)

## 4.2.4.2 大学入学時の意識:学習を継続した理由の結果のまとめと考察

大学入学時の意識としては、フランス語同様、4技能すべてが重視されていることがわかった。「会話」能力については、高校卒業時に習得できなかったと思っている学習者が多かったので、大学では習得したいという学習者が多いと考えられる。逆に、「読解」は、高校卒業時に習得できたと回答した学習者が多く、高校での習得が学習者の自信となり、学習のモチベーションをあげている可能性があり、大学でもさらにその能力を向上させたいと考えているのだろう。また、「文化への興味」に関しては、45%の学生が、ポジティブな解答をしている。

最後に、「役立つ」という理由について考察する。高校でも「役に立ちそう」とする回答は 少なかったが、大学でもその傾向は変わらない。また、フランス語と異なり、「役に立ちそう」 の値が「やさしそう」よりも低くなっている。ドイツ語は実用面ではあまり役に立つとはとら えられていないようである。

## 4.2.5 学習環境改善のための提案

最後に、「6. 学習環境改善のための提案:テキスト」の結果を提示する。

## 4.2.5.1 学習環境改善のための提案:テキストの結果

テキストの一貫性の希望に関する結果に関しては、図62に記す。

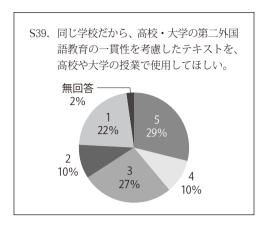


図62:教育の継続性の希望(独)

## 4.2.5.2 学習環境改善のための提案:テキストの結果のまとめと考察

フランス語の場合ほど、継続を希望している学生は多くない。この結果だけからでは、高校 と大学が同じテキストを使うのが効果的なのかどうかについて、明確な判断を下すことはでき ない。

#### 4.3 ドイツ語調査結果のまとめ

ここでは、以上で概観したアンケート調査結果に、フランス語、中国語、スペイン語の集計 データもまじえて、ドイツ語に特有の傾向や他の言語との共通点を見ていこう。

## 4.3.1 ドイツ語選択の動機

ドイツ語選択の動機については 4.2.2.1 でも触れたが、語種ごとの集計結果でも、ドイツ語では上位10項目にS19(「高校で英語以外の外国語を選択した理由は、その言語が使用されている地域の文化に興味があったからである。」)が見られる。

## 表10:回答の上位10項目

ID		$\mu + \sigma$
S13	大学で既習者クラスがあったほうがよい。	5.24
S23	高校で英語以外の外国語を選択したとき、大学まで学習を継続するつもりだった。	5.23
S37	大学に入学したとき、高校で学習した言語を引き続き選択した理由は、他の 外国語を一から学習するよりやさしそうに思えたからである。	5.12
S34	大学に入学したとき、高校で学習した言語を引き続き選択した理由は、会話・コミュニケーション能力をさらに高めたいと思ったからである。	5.00
S28	高校を卒業したとき、辞書を用いれば簡単な文を読む能力が身についた。	4.98
S35	大学に入学したとき、高校で学習した言語を引き続き選択した理由は、聞き 取る能力をさらに高めたいと思ったからである。	4.95
S17	自分の習熟度がわかるプログラムにそって勉強したい。	4.94
S19	高校で英語以外の外国語を選択した理由は、その言語が使用されている地域 の文化に興味があったからである。	4.85
S33	大学に入学したとき、高校で学習した言語を引き続き選択した理由は、書く 能力をさらに高めたいと思ったからである。	4.75
S32	大学に入学したとき、高校で学習した言語を引き続き選択した理由は、読む 能力をさらに高めたいと思ったからである。	4.72

他の語種と比べてみると、高校入学時点での関心を問うS19は、中国語、スペイン語では下位の10項目に入っている。また、高校入学時における選択理由を見ると、文化に対する興味はドイツ語がフランス語よりもやや上になっている。

表11:上位項目の語種比較

	順 位	ID		$\mu + \alpha$
ドイツ語	8	S19	文化への興味	4.85
フランス語	8	S18	他より興味深い	4.87
	10	S19	文化への興味	4.78
中国語	4	S21	役に立つ	5.13

ただし、この「文化」が哲学、文学、音楽等のいわゆる古典的な文化と、車やサッカーなど に象徴される現代社会の文化のどちらを指すのかは、この調査だけからは読み取ることができ ない。

しかし、S31(「高校を卒業したとき、学習した言語の国や文化について簡単な説明をする能力が身についた」)が下位の10項目に入っていることから、文化に対する関心は高いものの、その言語圏の文化について他人に説明できるほど身についてはいない様子もうかがわれる。ただし、この場合の「国や文化について簡単な説明をする能力」を回答者がどのように理解しているかは気になるところではある。

丰12	٠	高校時に習得した下位項目
1X 1 Z	•	同似时に日付した「世界日

	順 位	ID		$\mu - \sigma$
大学全体	2	S31	文化の説明	1.07
八子王仲	3	S30	簡単な会話	1.08
ドイツ語	5	S30	簡単な会話	1.09
ドイノ前	6	S31	文化の説明	1.32
フランス語	2	S30	簡単な会話	0.87
ノソノ人語	3	S31	文化の説明	0.93
中国語	1	S31	文化の説明	1.09
	4	S30	簡単な会話	1.19
スペイン語	4	S31	文化の説明	1.20

一方、語種ごとの比較では、S38(「大学に入学したとき、高校で学習した言語を引き続き選択した理由は、将来、役に立ちそうだからである。」)は中国語が3位、スペイン語が10位に入っているが、ドイツ語、フランス語では上位10項目に入っていない。また、S21(「高校で英語以外の外国語を選択した理由は、他の外国語よりも役に立ちそうだからである」)が下位項目の第2位にあることから、高校でも「役立つ」ことには特に重きを置いていないことがうかがわれる。ただし、この「役立つ」ということをどのように理解したらよいかについては他の言語を含めた検討が必要であろう。

以上記した言語学習の動機づけとしての文化に対する関心と実用性の重視が言語によって 異なる現れ方をするのは、本調査にロシア語と韓国・朝鮮語を加えた6言語の全国の学習者 17000名余(うち1年生は約75%、ドイツ語の1年生は2700名余)を対象にした動機づけ調 査<sup>10)</sup>でも似たような結果が示されている。すなわち、ドイツ語では人文学、社会科学、教育学系の学部で特に内発的動機づけが高いという傾向が出ており、ほぼ本調査と近い結果と見ることができるのである。このあたりには、明治時代からどちらかというと教養のための外国語と目されることの多かったドイツ語とフランス語と、近年外国語教育の実用性を強調するようになってきた社会の要請とも合致して学習者が増え、重要性が増している中国語、スペイン語との違いが現れているものと考えられる。

#### 4.3.2 ドイツ語学習における言語技能の習得

次に、言語技能の習得について回答者はどのようにとらえているのだろうか。高校入学時に英語以外の外国語を選択した理由として、S24(読む能力)、S25(書く能力)、S22(コミュニケーション)の値が下位の10項目に入っていることから、高校時代は特に読み、書き、話す能力の伸長を重視していたわけではないことがうかがわれる。つまり、初期動機はかならずしも4技能を身につけたいという欲求と連動していない。しかし、大学入学時の語種ごとの集計結果ではS34(会話・コミュニケーション能力)、S35(聞き取る能力)、S33(書く能力)、S32(読む能力)がいずれも上位10項目に入っている。

表13:大学入学時に学習継続を選択した理由・能力の上位項目

	順 位	ID		$\mu + \sigma$
	3	S34	会話	5.10
	5	S35	リスニング	4.97
大学全体	8	S32	読解	4.92
	9	S33	ライティング	4.87
	4	S34	会話	5.00
ドイツ語	6	S35	リスニング	4.95
トイノ語	9	S33	ライティング	4.75
	10	S32	読解	4.72
	3	S34	会話	5.18
フランス語	4	S35	リスニング	5.05
ノノノへ前	5	S32	読解	5.03
	7	S33	ライティング	4.99
	5		会話	5.06
中国語	7	S35	リスニング	4.96
	9	S32	読解	4.90
	10	S33	ライティング	4.85
スペイン語	3	S34	会話	5.15

このことから、ドイツ語履修者とフランス語履修者は大学入学時点では地域の文化に対する関心も維持しつつ、高校で学んだドイツ語・フランス語を続ける理由として4技能を高めることに満遍なく関心を持っているようである。これは高校での学習を通じてある程度ドイツ語能力が身についたことを実感していることの現われと見てとることができるよう。実際、高校で英語以外の言語を学習した学生の回答で4つの語種に共通しているのが、「高校を卒業したとき、辞書を用いれば簡単な文を読む能力が身についた。」という回答(S28)である。ドイツ語は5位、フランス語は6位、中国語は8位、スペイン語は2位といずれも上位を占めている。つまり、高校での学習の結果、調査対象となった4言語の学習者は共通して「辞書を用いれば簡単な文を読む能力が身についた」と思っているのである。一方、「高校を卒業したとき、簡単な日常会話を当該言語母語話者とやりとりする能力が身についた。」(S30)は、スペイン

語以外の3言語では下位10項目に入っているから、高校での学習の成果は音声言語によるコミュニケーションにはまだ現れていないといえよう。

これらのことから、高校での学習の結果、辞書を使えば短い文を読む能力が身につき、大学での学習では音声言語によるコミュニケーション能力を身につけたいと考えている学習者像が見えてくる。高校での授業の時間数がそれほど多くないことを考えると、少ないながらも1、2年間の学習を経て「高校を卒業したとき、辞書を用いれば簡単な文を読む能力が身についた。」と感じられるようになり、そのうえで大学入学時には話す、聞く、書くといった他のスキルも身につけたいという動機を抱くようになるというプロセスは、一つの学習の道筋と考えてよいと思う。

## 4.4 ドイツ語一貫教育に関するまとめと考察

以上のデータから読み取れることとして肝心なのは、高大連携によってそのプロセスにある種の一貫性を持たせられるかどうかではなかろうか。S13(「大学で既習者クラスがあったほうがよい」)が、フランス語の2位を除けばどの言語でも最上位にあるのは既習者クラスに対する調査なので、当然かもしれないが、S12(「高校と大学の授業で連携がとれている。」)が下位10項目に入っていることも考え合わせると、4言語の履修者はいずれも大学では既習者クラスがあった方が良いと思っているが、高校と大学の授業で連携が取れているとは思っていない様子がうかがわれる。「同じ学校だから、高校・大学の第二外国語教育の一貫性を考慮したテキストを、高校や大学の授業で使用してほしい。」(S39)が、語種別上位・下位全項目表で比較的上位に位置していることも一教科書だけ同じものを使えばよいかは別として一高校と大学の連携が取れていないと感じている人が多いことを物語っていよう。

今回のアンケートは既習者に対するものなので、大学に入って高校とは別の外国語を履修した人の意見が含まれていない。ドイツ語でいえば、ドイツ語を続けなかった学生のやめた理由がわからない。したがって、あくまでもドイツ語を続けた学生の意見であることに留意する必要がある。だから、高校での学習に効果があったのか、大学で継続する動機づけになったのかは、厳密に言えば、多少割り引いて考えなくてはならない。

今後の課題としては、上で述べたように、高校、大学入学時における言語技能の習得に対する動機づけが異なることを踏まえて、高校と大学がどのように連携していけばよいのかという問題がある。また、高校での語種選択以前にドイツ語圏の文化に対する関心を喚起している要因は何かという点から中等教育での授業一般や、高校でのドイツ語の授業を観察するのも興味深いのではなかろうか。

## 5. 結論

本稿は、フランス語、ドイツ語、中国語、スペイン語の4言語で行った調査結果から、フランス語とドイツ語の部分のみを抜き出して考察を加えたものである。

日本の高等教育で、長年第二外国語として教育が行われてきたこの二つの言語は、その成り 立ちと歴史に共通項が多いため、学習と教育の実態において、中国語、スペイン語、韓国・朝 鮮語、イタリア語などの「新しい第二外国語」とは相当程度性格を異にするのではないかと想 像されたが、今回の調査において、言語選択理由という面ではそのことが一定程度裏づけられ たと言えよう。

数字を通して見てみると、フランス語、ドイツ語ともに高校では簡単な「読解力」がついたと感じている学生がもっとも多いが、大学ではさらに、4技能全般を伸ばしたいと考えている学生が増加しているという傾向が分かった。

本アンケート調査では、学習者の初期動機に「文化」が果たす役割の大きさが改めて明らかにされた。しかし同時に、被験者たちは高等学校在籍中に、必ずしも十分な文化学習ができたとは思わないという意識を持っていることも明らかになった。もっとも、この「文化」というものを被験者たちがどのように捉えているかは、本調査では不明のままである。その解明は今後のさらなる(主に質的な)調査に委ねられるだろう。

また、高大言語教育の連携の必要性が強く意識されているにもかかわらず、それが必ずしも 実現されているとは言えない実態も明らかになった。この点についても、具体的にどのような 連携が必要か、さらなる調査・研究を継続したい。

学習者の要望も反映させつつ、より良いシステムを構築することは、教員たちが、学習者と協力して少しでも理想的な学習環境を作ることにつながり得る。このような形で、熱心な教員たちの日々の努力が結実することは、教員・学習者双方にとって望ましいことと言えよう。本調査研究を踏まえて、教員の交流を含めた、より良い環境を構築し、高大連携カリキュラム設計を進めていきたいと考えている。

#### 注

- 1) 本調査は、科学研究費補助金(基盤研究 A) による研究「外国語一貫教育における複言語・複文化能力育成に関する研究」(2012年度から2014年度、代表:境一三)の一部として行われたものである。意識調査に協力してくださった被験者の方々に深く感謝いたします。また、アンケートの分析手法をご教示くださった酒井志延先生、データ分析の補助と資料の作成に携わってくださった髙橋義彦さんに感謝の意を表します。
- 2) スペイン語部分については共同研究者の別の原稿が本論文集に掲載されている。また最終的には、中国語部分も包括した論考を発表する予定である。
- 3) 数字の前の Sは、学生用のアンケートであることを示す。
- 4) 本節の(・・・)は、「高校で英語以外の外国語を選択した理由は、」の代わりとする。
- 5) 本節の(・・・)は、「高校での履修開始時、」の代わりとする。
- 6)本節の(・・・)は、「高校を卒業したとき、」の代わりとする。
- 7) 本節の(・・・)は、「大学に入学したとき、」の代わりとする。
- 8)上位10項目とは、 $S12\sim S41$ とS43の質問への回答を集計・計算した結果、 $\Gamma_{\mu}+\sigma$ 」の値が高い順番の上位10項目を意味する。「S42. 指導している場合は、その内容をマークシート欄 E に記入してください。」は外した。本稿においては前出ではないS40、41、43の質問項目は次の通りである。「S40. 高校・大学の第二外国語の授業において、英語文法と比較しながら文法の説明をしたらわかりやすいと思う。」「S41. 性差別、人種差別、身体表現などの繊細な話題について対象言語で発言する際の注意事項を、教員が授業で指導している。」「S43. 対象言語で発言するときに国や文化的背景など、自分とは異なる他者に配慮した表現について、教員は授業で扱っている。」
- 9)ドイツ語は、回答者数(51)が、フランス語(120)、中国語(160)の各々2分の1弱、3分の1弱と少ない。他の語種との比較には多少の留保が必要であろう。
- 10)「新しい言語教育観に基づいた複数の外国語教育で使用できる共通言語教育枠の総合研究」(2011年度 ~2014年度、日本学術振興会科学研究費補助金、課題番号:23242030 代表:西山教行)におけるアン ケート調査。

## 参考文献

- 飯田年穂(2010).「複言語主義の視点から見た外国語分野での高大連携」.『いかに21世紀の複言語能力を 育てるか:中等教育における外国語』. 立花英裕他(編著). 東京:朝日出版社.
- 北山研二(2010):「「フランス語を学ぶ」と「フランス語で学ぶ」―いかにして既習者に大学でフランス語を研究し続けるよう、あるいはフランス語で専門科目を研究するよう奨励すべきか」。『いかに21世紀の複言語能力を育てるか:中等教育における外国語』、立花英裕他(編著)。東京:朝日出版社、
- Lee, Lina and Sylvie Debevec Henning (1999). 'Partners in Pedagogy: Collaborative Teaching for Beginning Foreign Language Classes'. In *Foreign Language Annals*, 32 (1): 125–134.
- 水林章 (2010).「大学入試「英語」における「東大方式」という考え方―英語+もうひとつの言語を!」. 『いかに21世紀の複言語能力を育てるか:中等教育における外国語』. 立花英裕他(編著). 東京:朝 日出版社.
- 田口哲男 (2013). 「高大連携―課題とその方策」. 『高大連携と能力形成』. 高崎経済大学産業研究所編. 東京:日本経済評論社.
- 山崎吉朗(2010).「中等教育における英語以外の語学教育の現状」.『いかに21世紀の複言語能力を育てるか:中等教育における外国語』. 立花英裕他(編著). 東京:朝日出版社.

#### 口頭発表(本文中では言及していないが、参照したもの)

- 藤原三枝子・境一三・平高史也 (2014). 「大学におけるドイツ語学習者の動機と動機づけ―6言語を対象とした質問紙調査から」. 日本独文学会春季研究発表会. 麗澤大学.
- 治山純子・丸田千花子(2014).「慶應義塾の第二外国語教育における、高校・大学の連携に対する意識調査一フランス語教育に関するアンケート結果の報告一」. 日本フランス語教育学会. 2014年度春季大会. お茶の水女子大学.
- 境一三・丸田千花子・吉川龍生・治山純子 (2014). 「第二外国語科目 (既習者クラス) における高校・大学連携に対する意識のアンケート調査について. 言語教育エキスポ2014. 早稲田大学.
- 山下一夫・吉川龍生 (2014). 「慶応義塾の第二外国語教育における高校・大学の連携についての意識調査 一中国語を中心に」. 中国語教育学会第12回全国大会. 大東文化大学.

# Can Xenolinguistics be Effective in English Language Education in Japan?

- A Study of Descriptive Phenomenology of a Foreign Language -

## Snitko Tatiana

## Methodological inquiry: What do we learn when we learn 'a foreign language'?

Languages undergo certain changes in teaching materials. Thus, English taught as a foreign language (EFL, ESL English as a second language) turns into 'Course Book English', and as such develops characteristics of its own.

'What is to be taught' depends greatly on the teaching situation and prevailing teaching practices at the time. The European history of language teaching methods vividly shows that in most cases language-teaching practices depended on the theoretical ideas about language prevailing at the time or, later on, on linguistic theories.

Before theoretical linguistics was born, teaching of Latin as a non-native language in European monasteries consisted in memorizing small dialogues and learning sentence patterns with the help of substitution tables. Later such teaching practices constituted the Direct Method.

The appearance in 1660 of The Port-Royal Grammar (Arnauld & Lancelot, 2010) marked the birth of the European theoretical linguistics. The Port-Royal Grammar book did not influence teaching practices directly, but from that time on, teaching practices were oriented on this or that theoretical model of language. One exception was the short-lived Direct method, born within the American Descriptive linguistics – it was a 20th century rediscovery of the medieval teaching practices. As Descriptive Linguistics excluded theory from the sphere of its interest, descriptive linguists suggested that learning a foreign language should follow the same paths as the acquisition of a mother tongue (Krause, 1916).

In the 17th century, the first grammars of different European languages were written, and so Grammar started to be thought as the basis for comparing and contrasting languages. In 1644 Lancelot, who himself had written Grammars for several European languages, stated that Grammar-Translation method was more effective than previous language-teaching practices

("Direct Method" teaching practices) at the monasteries (Lancelot, 2011). Grammar-Translation Method had been widely spread in Europe since the 17th century until the middle of the 20th century (however, it had not been the only method).

Within Grammar-Translation Method the theoretical ideas of Contrastive analysis and Language Interference were born. In its strongest formulation, Contrastive analysis is known as the Contrastive Analysis Hypothesis (Lado, 1957, Wardhaugh, 1970). Comparing the structures of two languages, the learner's mother tongue (L1 – the first language) and a target language (L2 – the second language), *linguists* were trying to predict difficulties in learning a foreign (target) language. Though the idea that language teaching should be based on contrasting of two competing language systems was very popular among the linguists for several decades (born in the 1960s and especially popular in the 1970s), the theory appeared to be weak in explaining the reality of teaching practice. The learners would not make mistakes predicted by the theory, or made mistakes that were difficult or impossible to explain with regard to their mother tongue. In the 70s, Contrastive Analysis, along with Behaviourism (behavioral psychology) and Structuralism, provided the theoretical basis for Audio-Lingual Method, which gained popularity in the 70s and in using drills resembled Direct Method.

In the 90s, the situation changed radically: Communicative Language Teaching Method appeared on the world scene. It was born out of a political decision to promote English as a World language. In 1991 an intergovernmental symposium on "Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: Objectives, Evaluation, Certification" was held in Rüschlikon (Switzerland). As a result of the symposium, The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR, CEF) was published, and since then, along with European Language Portfolio, stating levels of proficiency in language, it has been playing a central role in language and education policy in the world.

The CEFR regards language users as social agents who develop general and particular communicative competences while trying to achieve their everyday goals. At this point, it can be said that only after the political decision had been made the linguistic grounding for it was searched for and found. According to Carlos César Jiménez of Universidad Nacional Autónoma de México, an action-oriented approach, adopted by the CEFR, can be traced back to theoretical proposals made by philosophers of language such as Ludwig Wittgenstein in the 1950s and sociolinguists such as Dell Hymes (Jiménez, 2011, p. 9).

It should be pointed out here that with the appearance of the CEFR for the first time in the history of a foreign language teaching coordinated efforts of different professionals directly influenced teaching practices. In other words, the phenomenon of language acquisition was approached in an interdisciplinary way, with different professional spheres represented as topoi (toposes) of analysis ( $\tau \acute{o}\pi o \varsigma$ , Greek 'place'; pl. topoi). It goes on to note with regret that the professionals, taking part in the project, have not reflected theoretically on the interdisciplinarity of knowledge. The reason why the CEFR has not achieved substantial theoretical grounding is the interdisciplinary nature of the problem and the existence of no single science to deal with such types of problems. It is important to note that heterogeneous knowledge resists integration. One can find a good example in Schedrovitsky (1971), where the author speaks about the situation in the pre-Marxist political economy, "...V. Petty, A. Smith, D. Ricardo and other researchers tried to construct a general economic theory mechanically connecting the existing categories, such as goods, labour, capital, cost and so on. All attempts to unite these categories came to nothing" (Schedrovitsky, 1971, p. 8).

### Methodology to analyze a foreign language as a complex phenomenon

In the 80s, a group of linguists and methodologists at Pyatigorsk State Linguistic University in Russia proposed the theoretical basis for *the interdisciplinary analysis of a phenomenon of a foreign language* (Πυτι κ~, 1992). (I participated in the project). *Xenolinguistics* (Ancient Greek: ξένος , ksénos – 'foreign') is a General Theory of a Foreign Language, dealing with *xenofacts* (momenta of 'foreigness' of a language). The object of xenolinguistics is heterogeneous: a certain language becomes 'foreign' when opposed to another language (linguistic sphere) in a particular educational situation (language technology).

The methodology proposed by G.P. Schedrovitsky (see, e.g, Schedrovitsky, 1966, 1966a, 1971, Stschedrowitzki 1972, Щедровицкий 1986, 1995) became the theoretical and methodological basis for Xenolinguistics.

It seems appropriate here to include some information on how Schedrovitsky's methodology works, though the task exceeds the purposes and the possibilities of this article.

First, the very term 'methodology' may appear to be delusive. 'Methodology' is usually thought of as a branch of philosophy that deals with general principles and methods in sciences. In Schedrovitsky's system of thought, 'methodology' is a form of organization of thought and activities, encompassing different types of cognitive analysis.

Methodological analysis is not "pure" research. It also includes critique, schematization (arrangement of ideas into schemes), problem-posing, planning, reflexion (or 'reflexive work' – the term needs special explanation), setting of different standards, ontological

analysis, etc. The Russian term for Schedrovitsky's methodology («СМД-методология», системомыследеятельностная методология) can be roughly translated as 'systems-and-activities approach to thinking.'

The basic principle of methodological thinking is worded as follows: "A conception about a complex cooperative activity becomes a means of integrating different conceptions of the object of this activity. This integration follows not so much the logic of the way the object in question fits into our life but rather the logic of the way various forms of knowledge are used in cooperative activity" (Schedrovitsky, 1966a, p. 9).

Basing on the ideas of 'systems-and-activities approach to thinking' and citing Schedrovitsky, we can suggest here a rough sketch of methodological work to analyse a heterogeneous object, such as a phenomenon of English language education in Japan.

Different groups of professionals working in the sphere of English language education in Japan (teachers, linguists, specialists in language pedagogy, textbook writers, teacher trainers, examiners, educational administrators, etc.) have their own 'knowledge' about 'the object' (English as a foreign language in Japan).

In the process of communication, their knowledge models are to be constructed with the further aim of synthesizing existing knowledge about the object.

According to Schedrovitsky, in solving the problem of synthesizing different knowledge about one object, it is necessary instead of searching for some common bonds in the plain of that knowledge, to reproduce the structure of the object, and then proceed from it to reestablish those 'twists' of abstraction, which have led to the available knowledge (Schedrovitsky, 1971, p. 9). (See Fig. 2.).

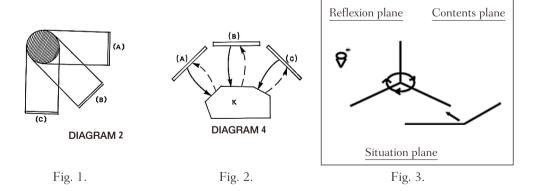


Fig. 1. The shaded circle is the object, the lines (A), (B), and (C) represent knowledge, which fixes the sides of the object (Schedrovitsky, 1971, p. 4).

Fig. 2. The group of continuous arrows shows theoretic-methodological movements in coming from existing knowledge (A), (B), and (C); while the discontinuous lines indicate that the available pieces of knowledge (A), (B), and (C) are 'projections' of the object, i.e. its new presentation (Schedrovitsky, 1971).

Fig. 3. Methodology strives to combine the knowledge about 'activity' and 'thinking' with the knowledge about the objects of 'this' activity and of 'this' thinking, or, inverting this relationship, to combine directly the objective knowledge with the reflective knowledge. To do so methodology has worked out specific methods of analysis. The three-dimensional scheme allows combining the objective knowledge with the reflective knowledge.

As methodological knowledge integrates within itself diverse forms of knowledge, it is internally heterogeneous. The methodological analysis results in constructing a *block-scheme of the object* which "...fixes all those subjects of study, which must be formed to make possible the solution of the set problem and, what is most important, determines the sequence of their examination" (Schedrovitsky, 1971, p. 13).

As methodological knowledge consists of two kinds of knowledge (knowledge about activity and knowledge about the object of activity) there arises "...the most important specific problem of methodological analysis ... the formulation of recommendations concerning procedures of research and description of an object" (Schedrovitsky, 1971, p. 12).

Understood as such, methodology is a theoretical framework in analysing *heterogeneous objects*, foreign language being one of them. It is the way to synthesize the ideas and methods of a number of scientific disciplines to be able to embrace a very wide range of problems.

The interest for the Xenolinguistics Project was great. However, linguists criticised the theory because it was not "pure" linguistics. For the similar reason the theory was criticised by other professionals. At the time, a discipline 'Comparative typology of English and Russian' started to be taught at the faculties of foreign languages at Russian universities, and a number of teaching materials were being published.

*Xenocharacterology* of a language which is based on the theoretical ideas of xenolinguistics, is supposed to serve the practical aim of the improvement of a foreign language teaching. Phenomenological method of analysis aims at bringing forward all possible peculiarities of a phenomenon under consideration, disregarding their plausible "importance". Further, this can provide an opportunity for systematic reflection on it.

In the phenomenological study of a phenomenon of a foreign language, for example, *English in Japan* (Xenocharacterology of English in Japan), several topoi (heterogeneous,

unrelated spheres; Ancient Greek: τόπος, tópos, 'place'; pl. topoi, toposes) are to be analysed, to be juxtaposed and to be thought of as constituting 'the whole':

- 1. Non-linguistic: *situation in a society*, which includes analysis of a culture-specific situation, analysis of prevailing trends and ideas in education policy, systematic analysis of the roles of educational institutions, description of 'meaningful positions' of educational administrators, textbook writers, teachers, teacher trainers, examiners, etc.
- Related to Linguistics and Language acquisition theory: contrastive analysis of the two languages in teaching situations with the aim to register features, essential for language acquisition

# The problem of xenocharacterology of English in Japan

In order to address the problem of xenocharacterology of English in Japan, in what follows, we will register some *xenofacts* (momenta of 'foreignness' of English in Japan), which belong to different topoi. Still, the observations will be very sketchy in this short article, and of course, the task exceeds the competence of an individual.

Japan joined "the club of English learning countries" at the time when Grammar-Translation method dominated. In the 90s, the Communicative language-learning method replaced it. Let us consider several peculiarities of the teaching situation in Japan.

First, Communicative Method teachers are mainly native speakers of English, while the burden of grammar explanation lies mostly on Japanese teachers. For this reason, a mother tongue (Japanese) does not play a significant role in class in the way it used to in the times of Grammar-Translation method domination.

Second, many Japanese consider their knowledge of English poor and think of themselves as being incapable of mastering English, and this is despite the fact that Japanese people are famous hard-workers and perfectionists. The fact should not come as much of a surprise in the light of the above description of Communicative Method. Communicative Method does not aim at mastering English, but sets its goals as survival communication, business communication and so on. Regretfully enough, there exists no ideal method to master a foreign language, and Communicative Method is not an exception.

Let us consider the situation in general. According to the 2013 report of the EF EPI Index (Education First English Proficiency Index), based on the results of 750.000 adult test takers in 60 countries and territories, Japan occupied the 26th place with 53.21 points (percent-correct scores), which was qualified as moderate proficiency. The evaluation scale consists of

five grades (very high proficiency, high proficiency, moderate proficiency, low proficiency, very low proficiency); Japan is in the middle of the ranking list (EF EPI Index, 2014).

Interestingly enough, France occupied the 35<sup>th</sup> place (low proficiency) with 50.53 points, and the French also think of themselves as poor speakers of English. In the last two or three decades publications entitled "Pourquoi les jeunes Français sont si mauvais en langues étrangères? (Why French youths are so terrible in foreign languages?)", "Pourquoi les Français sont-ils nuls en anglais? (Why are the French nil in English?)", "Qui sont les plus mauvais élèves d'Europe en anglais? (Who are the worst students of English in Europe?)" regularly appear in French periodicals. The most common answers to the above questions are as follows.

- 1. Historical reason: In Europe the French language has been an international language for quite a long period of time (lingua franca), so it was not necessary to learn foreign languages.
- 2. Necessity to protect the French culture. Comparison may be biased, but this reason of Japan and France not being at the top of the list may be common. L. Zuckerman, an American teaching English in France, stresses that the French are notoriously protective of their language. She points out that "the French language has a unique role in the psychology and culture of France in a way the English language does not in the US or Britain... As a result, France is constantly on the defensive, protecting French against 'the enemy'. That enemy is English" (Willsher, 2007, p. 1).
- 3. Social reasons. Most of the French do not need to use English in their everyday life. Many French students choose to learn German or Spanish instead.
- 4. Psychological reasons. People avoid speaking with foreigners if they consider themselves poor speakers of English.
- 5. Problems in language pedagogy. Living languages are being taught in the way as if they were dead languages (like Latin).

At this point one question needs to be asked, and it is whether English is *a difficult language* to learn at all compared to other languages. A language is usually thought of by the linguists as difficult, if there are many rules and exceptions in its grammar.

The main characteristics of English are a huge vocabulary (Webster's Third New International Dictionary, unabridged, includes some 470,000 entries) and *relatively simple grammar*.

In vocabulary acquisition, Japanese learners of English have the biggest problems with the pronunciation and use of loan verbs. Japanese, together with Tagalog and English, is one of the three languages in the world with the largest numbers of borrowings (in English 70 % are borrowed words). In Japanese loanwords are written in katakana, "distorting" the original words both in spelling, and in phonetic images. Besides, Japanese learners of English have difficulties in distinguishing and pronouncing some English sounds. Here are some cases often leading to a negative transfer:

```
[3:] (Br.E) [3:^{r}] (Am.E) \rightarrow (Japanese speakers of English) [5:]: 'work', 'walk' \rightarrow [\Lambda]: 'turn', 'tongue'
```

English [ l ]/[ r ], and [ v ]/[ b ] are often difficult to distinguish for the Japanese speakers of English:

[1] 
$$\leftrightarrow$$
 [r]  $\rightarrow$  「ラ ブ」: 'love', 'rub' [v]  $\leftarrow$  → [b]  $\rightarrow$  「トラベル」: 'travel', 'trouble'

Some of the borrowed words have developed new meanings in Japanese, and that again may cause a negative transfer in English language acquisition, for example:

```
'talent' (natural aptitude or skill) \rightarrow 「タレント」 (TV-personality)
'glamour' (an attractive or exciting quality that makes certain people or things seem appealing) \rightarrow 「グラマー」 1) large-breasted woman (new meaning)
2) grammar ([1] are [r] are indistinguishable)
```

In its grammatical characteristics, English resembles Chinese more than other Germanic languages. As is known, Old English of The Anglo-Saxon Era (550 - 1066 AD ) had rich nominal and verbal inflection and was very close to early Germanic, but during the 12th to 14th centuries nominal and verbal inflection of Old English were lost. The linguistic situation of the mixture of two languages (Anglo-Saxon language and Anglo-Norman language, spoken by the Norman ruling class) led to the usual consequences — simplifying of grammar and morphology. Words became shorter in length and the word order in the sentence became fixed, the latter leading to the possibility of grammatical conversion, such as 'she prefers to name (verb) him by his name (noun).'

Conversely, English spelling is difficult to master not only for learners of English as a foreign language, but also for native speakers. The reason for this is the old orthography, which is multilayered, with elements of French, Latin and Greek spelling on top of the native Germanic system. According to Seymour (2001), English-speaking children take up to two years more to learn reading than do children in twelve other European countries.

Systematic differences between English and Japanese grammar are notable, but not all of

them lead to mistakes in the acquisition of English by the Japanese. Objectively, mistakes are predictable to appear in places, where categorical thinking of languages differs. Thus, the lack of thinking in the categories of 'indefinite/definite' or 'single/plural' in Japanese is sure to lead to mistakes in the use of articles and plural forms of nouns by the Japanese learners of English.

Next, the word-order strategy of the Japanese sentence follows the rule: attributes precede all other sentence elements. The (S-O-P) word order of the Japanese sentence can be rewritten as (At)T-(At)S-(At)O-P (At-Attribute, T-Topic, S-Subject, O-Object, P-Predicate). This peculiarity allows omitting the subject of the Japanese sentence if it is clear out of the context. Omitting subjects in English sentences by the Japanese learners can be explained by the above-mentioned peculiarity of Japanese grammar.

Now let us consider tense and aspect expression in two languages. In English aspect meanings (completion, duration) belong to the grammatical system of tenses (Perfect Tense and Progressive Tense) leading to the existence of grammatical tenses (though opinions about the exact number differ, and some linguists speak of fifteen tenses in English).

In Japanese, there are only two aspect forms (non-perfect and perfect). Japanese non-perfect forms express meanings that belong to the sphere of the Simple Present Tense and the Simple Future Tense (明日私は旅にいきます 'I'll start my journey tomorrow') in English.

A great number of aspect expressions, unknown in other languages, compensates the "scarcity" of grammatical tense forms in Japanese (e.g., 「ておく」: トイレに行っておきます。).

In English, the inclusion of aspect meanings into the grammatical system of tenses causes the necessity of tenses sequencing. Hence, the *incompatibility* of grammatical expression of tense-aspect meanings in English and Japanese.

The following examples show that the Japanese 「・・・ ている:" て " に終わる動詞+ "いる (おる)" 助動詞」 corresponds in meaning to several English tense forms:

「ている」→ Progressive

今手紙を書いています。(I) am writing a letter

「ている」→ Perfect

彼は三度もここにたちよっています。He has visited the place three times.

「ている」→ Simple (Present)

学生たちは教室に入っています。The students are in the classroom 彼は本を全く読まないでいる。He does not read books at all. Further, English Present Perfect and Past Indefinite are often confused. Mistakes can be significantly lessened by the explanation that in a lot of cases Present Perfect corresponds to the Japanese construction with 「ことがある」:

```
パリーへ行ったことがありますか。 Have you been to Paris? (Present Perfect) 去年パリーへ行きましたか。 Did you go to Paris last year? (Simple Past)
```

Next, one group of Japanese adjectives behave largely like verbs. They can be inflected to show tense and condition:

良かった 'was good' 良かったら 'if you like'

This can lead students to treat English adjectives as verbs and omit the verb 'to be': *This book* (*is*) *good*.

Grammar influences communicative strategies. Let us consider, for example, English 'yes' and Japanese 「はい」. 'Yes' means 'I agree with what you are saying.' 「はい」 means 'I am listening to you, and I understand what you are saying (not necessarily agree with you)'. A Japanese agrees with the *interlocutor*. An English speaker agrees with *what* the interlocutor *is saying*. Cp.:

- Do you like classical music? クラシック音楽はすきですか。
- Yes, I do. はい、すきです。
- So, you don't like rock, do you? ロックはすきではないでしょう。
- No, I don't. はい、そうです。

Advanced Japanese speakers of English have difficulties with expressing in English different nuances of feelings and relations between people, peculiar to Japanese culture. Even different colour perception of Japanese and, say, Americans may have similar consequences. In this connection, it is worthwhile mentioning the famous linguistic relativity hypothesis, which states: "Language shapes the way we think, and determines what we can think about" (Whorf, 1956, p. 5).

The search for and registration of the xenofacts carried out by different professionals is very important *as the first stage* of the xenocharacterological description of a phenomenon of English language education in Japan. To have a positive influence on the situation of English language teaching in Japan theoretical knowledge about a phenomenon of a foreign language should be a "product" of *configuration* of different types of knowledge from various professional spheres.

#### References

- Arnauld, A., & Lancelot, C. (2010) [1660]. Grammaire générale et raisonnée contenant les fondements de l'art de parler, expliqués d'une manière claire et naturelle, les raisons de ce qui est commun à toutes les langues, et des principales différences qui s'y rencontrent. *Présentation de Jean-Marc Mandosio*, *Allia*.
- Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment (1991).

  \*\*Language Policy Unit\*, Strasbourg. Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework\_en.pdf
- EF EPI Index (Education First English Proficiency Index) (2013). Retrieved from http://www.efjapan.co.jp//~/media/efcom/epi/2014/full-reports/ef-epi-2013-report-master.pdf
- Jiménez, C. C. (2011). El Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas y la comprensión teórica del conocimiento del lenguaje: exploración de una normatividad flexible para emprender acciones educativas (essay). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Krause, C. A. (1916). The Direct Method in Modern Languages, New York: C. Scribner's Sons
- Lado, R. (1957). Linguistics across cultures. Applied linguistics for language teachers. University of Michigan Press: Ann Arbor.
- Lancelot, C. (Digitized: 2011) [1644]. Nouvelle méthode pour apprendre facilement la langue latine, contenant les règles des genres, des déclinaisons, des préterits, de la syntaxe, de la quantité, et des accens latins. Retrieved from http://books.google.co.jp/books?id=t4tokWCKZj8C&source=gbs\_similarbooks
- Seymour, P. H. K. (2001, September). How do children learn to read? Is English more difficult than other languages? Paper presented to the British Festival of Science, Glasgow, (Philip H K Seymour, University of Dundee).
- Schedrovitsky, G. P. (1966). Basic Principles in Analysing Instruction and Development from the Perspective of the Theory of Activity. Retrieved from http://www.fondgp.ru/gp/biblio/eng/1
- Schedrovitsky, G. P. (1971). Configuration as a method of construction of complex knowledge. Systematics, 8, No. 4. Kingston-upon-Thames. Retrieved from http://www.fondgp.ru/gp/biblio/eng/3
- Stschedrowitzki, G. P. (1972). Die Struktur des Zeichens: Sinn und Bedeutung Ideen des exakten Wissens. Wissenschatt und Technik in der Sowjetunion. 1972. No. 12.
- Schedrovitsky, G. P. (1966a). Methodological organization of system-structural research and development: principles and general framework. Retrieved from http://www.fondgp.ru/gp/biblio/eng/4
- Wardhaugh, R. (1970, June). The Contrastive Analysis Hypothesis TESOL Quarterly, 4, No. 2, p. 123-130.
- Willsher, K. (2007, August 8). Anglophones 'need not apply' American in Paris rails against France's 'elitist' teaching qualification. *The Guardian*, p. 1. Retrieved from http://www.guardian.co.uk/education/2007/aug/08/tefl.internationaleducationnews
- Whorf, B. (1956). Language, Thought, and Reality. In J. B. Carroll (Ed.), Selected Writings of Benjamin Lee Whorf, MIT Press

- *Пути к теории иностранного языка*. (1992). Пятигорск: ПГПИИЯ. (Approaches to Xenolinguistics as a Theory of a Foreign Language).
- Щедровицкий, Г.П. (1986). Схема мыследеятельности системно-структурное строение, смысл и содержание. Системные исследования. Методологические проблемы. Ежегодник. Москва.
- Щедровицкий, Г. П. (1995). Избранные труды. Москва: Школа культурной политики.

### 『慶應義塾 外国語教育研究』投稿規程

- 1. 投稿資格:原則として塾内の教員・職員・研究員(常勤・非常勤を問わない)。共同執筆者についてはこれ以外の者も可とするが、その場合も投稿筆頭者は原則として塾内の教員・職員・研究員(常勤・非常勤を問わない)とする。
- 2. 投稿論文の種類:以下の内容のものを掲載対象とし、未発表のものに限る。なお、1)研 究論文は特別寄稿を掲載することもある。
  - 1)研究論文
    - テーマが言語教育あるいはそれに深く関係するものであること
    - ・ 独創性を有する実証的または理論的研究の成果であること
    - ・先行研究・関連研究を十分に踏まえていること
    - 他の研究者の検証にも耐えうる、客観性を有すること
  - 2)調査・実践報告
    - ・言語教育あるいはそれに深く関係する分野における調査もしくは実践の報告であること
    - ・調査・実践内容について具体的かつ明確な記述がなされていること
    - ・得られた知見の応用可能性や実践面での問題点について批判的に論じられている こと
  - 3) 研究ノート
    - ・テーマが言語教育あるいはそれに深く関係するものであること
    - ・未だ論文の形には至らないが、実証的または理論的研究の中間的報告であり、着 想に独創性がみとめられること
    - 他の研究者の検証にも耐えうる、客観性を有すること
- 3. アブストラクト (概要)
  - 1)研究論文および2)調査・実践報告については、タイトルの下、本文の前に以下の要領でアブストラクトを記載すること。
    - ・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、20,000~24,000字程度
  - ・欧文の場合、7,000~8,000語程度
  - その他の言語の場合は和文に準ずる

- 2) 調查•実践報告
  - 同上
- 3) 研究ノート
  - ・和文の場合、8.000~10.000字程度
  - ・欧文の場合、2.800~3.500語程度
  - その他の言語の場合は和文に準ずる

#### 5. 使用言語

特に定めない。

6. 応募用紙の添付

所定の応募用紙に、以下1)  $\sim$ 7)の内容を記入し、原稿に添えて提出する。 応募用紙は当センター、Web サイトからダウンロード可能

- 1) 氏名、所属、職位、(担当外国語)
- 2) 連絡先住所、電話番号、E 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800~1.000字とする。
- 6) キーワード 5 語 (日本語)
- 7) 提出時には応募用紙の全ての項目に記入すること。

#### 7. 書式上の注意

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

注は本文の末尾にまとめて付けること。

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

8. 採録の決定および通知

査読を行なったうえで採否を決定する。査読の結果によっては、修正を要請すること、 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

2014年9月19日(金)必着とする。

以下1)・2)を印字したものを郵送にて、文書ファイル(MS Word)をEメール添付にて提出のこと。なお、提出された原稿は返却しない。また文書ファイルは印字した原稿と同一のものとする。

- 1) 原稿 3部(用紙はA4サイズに限る)
- 2) 応募用紙 1部
- 12. 原稿提出先

(郵送) 〒108-8345 東京都港区三田2-15-45 慶應義塾大学 外国語教育研究センター三田支部『慶應義塾 外国語教育研究』担当

(Eメール) flang-kiyo@adst.keio.ac.jp

13. 間合せ先

同上

(電話) 03-5427-1601 内線22304

(E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

- Full and part-time faculty members of the Keio University system are eligible to submit papers to the journal. The leading author must be a full or part-time faculty member of Keio.
- 2. Manuscripts 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 7,000-8,000 words; articles in a non-European language including Japanese must be within 20,000-24,000 characters.
  - b. Research notes in a European language must be within 2,800-3,500 words; research notes in a non-European language including Japanese must be within 8,000-10,000 characters.

#### 4. Format:

All submissions should conform to the conventional guidelines of its field (APA, 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 must not appear in the submitted text other than in the submission form.

#### 5. Two abstracts

- a. The first abstract must be included in the paper following the title. If written in any European Language the abstract must be in 150-200 words. However, if the paper is written in any non-European language other than Japanese, the abstract may be written either in Japanese in 800-1,000 characters or in any European language in 150-200 words.
- b. The second abstract must be provided in Japanese in 800-1,000 characters in the submission form.
- 6. The deadline for submission is September 19. Contributors should submit three copies of the manuscript, accompanied by an electronic copy as an e-mail attachment, CD-R or flash memory, as well as a submission form. The submission form is available for download at the Keio Research Center for Foreign Language Education website. (www.flang.keio. ac.jp)

You must complete all items in the submission form.

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. Manuscripts will be reviewed by the Editorial Committee.

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 Editorial Committee holds the copyright and publishing rights of the published papers including the reprint right. If a contributor wishes to republish their paper elsewhere, the author must inform the Editorial Committee.

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. 22304

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

# 執筆者紹介

慶應義塾大学 

法学部 非常勤講師

慶應義塾大学 

文学部・法学部 非常勤講師

慶應義塾大学

小笠原 藤 子 …… 総合政策学部

慶應義塾湘南藤沢中等部・高等部 非常勤講師

慶應義塾大学 

総合政策学部 非常勤講師

慶應義塾大学 

環境情報学部 教授

慶應義塾大学 

経済学部 准教授

慶應義塾大学 

経済学部 准教授

理工学部 准教授

慶應義塾大学 

外国語教育研究センター 助教

慶應義塾大学 

総合政策学部 教授

慶應義塾大学 

経済学部 教授

慶應義塾大学

法学部•

スニトコ・ 

昭和女子大学

英語・ロシア語・ロシア文化論担当 非常勤講師

## 『慶應義塾 外国語教育研究』編集委員

文学部中村優治

女子高等学校 ナコルチェフスキー、アンドリイ 柴 田 由佳子

経済学部 前 島 和 也

山 口 祐 子 事務局城市政明

法学部横山千晶 秀 光

加藤祐一 杉田陽子 笹原りき

商学部松田健児

理工学部 山 下 一 夫 (委員長)

# 慶應義塾 外国語教育研究 第11号

平成27年3月31日 発行

発行人 七字真明

印刷所 有限会社 梅沢印刷所

発 行 所 慶應義塾大学外国語教育研究センター

> 東京都港区三田 2-15-45 電話 03-5427-1601