

# 慶應義塾 外国語教育研究

## 第4号

2007



### 〈特別寄稿〉

|                                                                             |       |   |
|-----------------------------------------------------------------------------|-------|---|
| 学術フロンティア推進事業「行動中心複言語学習プロジェクト」の課題と今後の活動について<br>— CEFR をモデルとした言語教育政策の研究を中心に — | 境 一 三 | 1 |
|-----------------------------------------------------------------------------|-------|---|

### 〈研究論文〉

|                                                 |               |     |
|-------------------------------------------------|---------------|-----|
| 支那語研究舎の変遷及びその実態 — 北京興亜学院から北京経済専門学校までを中心として —    | 黄 漢 青         | 31  |
| スペイン語の変化動詞 hacerse について                         | 阿 部 三 男       | 51  |
| 日本語「じゃない」および韓国語「じゃん」の言外の意味に関する考察 — 社会・文化的側面から — | キム アジョン アンジェラ | 81  |
| 「連～都～」と「連～也～」構文の相違と指導法 — 両者の語義・語気・語用論からの考察 —    | 費 燕           | 117 |
| 慶應ニューヨーク学院における文法指導への意識調査：日本人英語学習者の好み・体験・意見      | 今 井 純 子       | 145 |

### 〈調査・実践報告〉

|                                                   |         |     |
|---------------------------------------------------|---------|-----|
| オーストラリア・ビクトリア州における外国語教育政策と中等教育における LOTE プログラムについて | 跡 部 智   | 171 |
|                                                   | 大久保 正 章 |     |
|                                                   | 土 岐 麻 里 |     |
|                                                   | 中 嶋 雅 巳 |     |
|                                                   | 長 野 智 佳 |     |

### 〈研究ノート〉

|                                         |          |     |
|-----------------------------------------|----------|-----|
| 類義語分析における“词义轻重”について — 中国語類義語辞典の記載を中心に — | 浅 野 雅 樹  | 197 |
| テキスト構成：文化と教授法 — テキスト執筆過程に関する 1 考察 —     | トマス・ハーディ | 213 |

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. 04 2007

## CONTENTS

---

### <Invited Contribution>

Tasks and Future Activities of the Action Oriented Plurilingual Learning Project ..... SAKAI, Kazumi  
at Keio Research Center for Foreign Language Education

### <Research Articles>

从北京兴亚学院到北京经济专门学校——试议“支那语研究舍”的历史变迁 ..... HUANG, Hanging

Sobre el verbo de cambio “*hacerse*” ..... ABE, Mitsuo

Mr. Smith may become John, but neither Mr. Tanaka nor Mr. Kim may become Takeshi/Minho: ..... Angela A-Jeoung Kim

Expressive effects of Japanese *-janai* and Korean *-canh-* in socio-cultural contexts

「连~都~」和「连~也~」结构的异同及指导方法——从语意、语气、语用方面对两结构进行考察—— ..... FEI, Yan

How do Keio Academy of New York students view grammar instruction? : ..... IMAI, Junko

Their preferences, instruction types, and opinions.

### <Survey/Practical Articles>

A Report on the Foreign Language Education Policy and the Secondary Level ..... ATOBE, Satoshi

LOTE Program in Victoria, Australia

OKUBO, Masaaki

TOKI, Mari

NAKAJIMA, Masami

NAGANO, Satoka

### <Research Notes>

关于同义词辨析中的词义轻重 ..... ASANO, Masaki

Structuring a test: culture and pedagogy in the textbook writing process ..... THOMAS, Hardy

KEIO RESEARCH CENTER FOR FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

〈特別寄稿〉

# 学術フロンティア推進事業 「行動中心複言語学習プロジェクト」の課題と 今後の活動について

—— CEFRをモデルとした言語教育政策の研究を中心に ——

境 一 三

## 1. 本稿の目的

本稿の目的は、2006年度に私立大学学術研究高度化推進事業学術フロンティア推進事業として新規採択された慶應義塾大学外国語教育研究センター「行動中心複言語学習プロジェクト Action Oriented Plurilingual Language Learning Project（研究代表者：金田一真澄）」（以下AOPプロジェクトとする）の課題を明らかにし、このプロジェクトが進むべき方向を指し示すことにある。むろん、これらは文部科学省に届け出た構想調書に述べたところではあるが、これをその理論的背景を含めて広く同僚諸氏の目に触れる形にし、議論の俎上に載せることは、プロジェクト企画者の一人としての責務であろう。またそれは、このプロジェクトに参加する多くの研究者に、行動上の指針を与えることにもつながる。

### 1.1. AOPプロジェクトの目的

プロジェクトの目的として、われわれは構想調書に以下のように記した。

「この研究事業では、小学校から大学院までの全学習ステージを包括的に捉え、英語教育を軸として外国語学習の一貫性を高めていき、英語を中心とした複言語環境でのコミュニケーション能力を向上させることを中心的課題として据える。国際舞台において広く通用するコミュニケーション能力開発の要請に正面から応える試みである。それは、行動中心的タスクベースの学習によってのみ到達されよう。またユビキタス化した情報メディアに乗って配信される情報のなかから、ローカライズされた多言語情報を捉え、再発信していくに足る十分な言語運用能力を養成するため、大幅に異文化交流の機会を取り入れた複言語・複文化能力開発教育環境整備に全面的に取り組む。」

（2006年1月文部科学省提出「行動中心複言語学習プロジェクト構想調書」）

いささか気負いの見られる表現で構成されたこの段落には、今日外国語教育学で取り上げられる多くのキーワードが盛り込まれているが、これをパラフレーズし、問題点を箇条書きするならば、以下のようなになるであろう。

1) 外国語教育における一貫性及び各段階の接合の問題：外国語教育、特に英語教育は、慶應義塾にあっては小学校から大学・大学院に至るまで行われている。しかしながら、小学校から中学校、中学校から高校、高校から大学へと移行する段階で、学習の移行が円滑に行われるような各段階間の情報共有と協調作業が行われてこなかった。(年齢のより若い生徒を教育する) 下位の学校はその児童・生徒を送り出す先の学校・学部でいかなる外国語教育が行われているか、十分に把握してこなかったし、また受け入れ側の上位の学校・学部も迎え入れる生徒たちがどのような教育を受けてきたのか、きちんとした情報収集がなされていなかった。各段階・学校間でそれぞれの教育方針の下、異なったメソッドやアプローチが用いられ、生徒は段階ごとに異なった方法で教育されるために、その力を十分に開花させることができないという問題があった。

一貫教育を標榜する慶應義塾という教育機関が、その中では英語というひとつの教科においてさえ十分な情報の共有と意思疎通が得られていなかったという事実は、ある意味では日本の教育現場の状況を象徴的に物語っているともいえよう。一つの小学校、三つの中学校、五つの高等学校、そして九つの学部が、それぞれ英語教育を行いながら、共通のカリキュラムを持つことはおろか、それぞれが何を行っているかを自ら確認し相互に知るための共通の物差し(参照フレームワークもしくはスタンダード)を持つこともなかった。この状況をいかに乗り越えるかがまず第一の課題となる。<sup>1)</sup>

2) 世界中から多くの人材が流入するアメリカ合衆国、EU による通貨・市場の統合によって人的流動性がますます高まるヨーロッパだけでなく、東アジアでも今後ますます人的交流が活発になると考えられる。日本社会にあっては、古くからの中国系、朝鮮・韓国系住民だけでなく、新たに流入したブラジルなどの南米系住民の割合は高まり、場所によっては一クラス中相当部分が日本語以外を母語とする子供たちで占められる小学校なども出てきている。こうしたときに問題になるのは、彼らの日本語教育だけでなく、彼ら独自のアイデンティティーを確立するために母語・継承語の学習を推進することと、マジョリティーである日本語母語話者が彼らマイノリティーの言語や文化に対する関心を高め、相互を尊重する心と態度を養う教育であろう。そのような場では、外国語として英語のみを提供するような教育、さらに言うならば読み・書き・聞き・話すといった言語的能力の開発だけを目的とした教育では不十分である。それは異文化理解教育と手を携えたものでなくてはならないが、そこでも世界をのぞき見る窓が英語だけだとしたらそれは明らかに不十分であり、思考と判断に特定のバイアスがかかるという意味ではむしろ危険ですらある。未来を担うすべての子供たちが早い時期からより多くの

言語と文化に触れ、異文化間のコミュニケーションを通して偏りのない自我を確立していく場を作る必要がある。

特に、慶應義塾の社会的使命を考えるならば、塾生は十分な言語教育と異文化トレーニングを経て、日本語と英語だけでなく、さらに最低一つの言語で十分な社会的活動を行うことができるコミュニケーション能力・複言語・複文化能力を獲得するように教育されなければならないだろう。

3) こうした能力を養成するには、言語教育の場が同時に言語使用の場とならなくてはならないだろう。人間が社会的存在として常にタスクを抱え、それを言語能力の駆使によって解決していく存在であるならば、その相似形として、言語学習者も言語によってタスクを解決するという行動中心の方法によって最もよく言語能力を身につけることができると考えるからである<sup>2)</sup>。社会構成主義もこのアプローチを支持するだろう (D. Wolff. 1994, D. Wolff. 2002 etc.)。学習者が課題解決のために他者と協調行動を取る中で、目標とする言語能力ばかりでなく、社会的能力も学習されるだろう。さてそのためには、コミュニケーションの場として直接的対面環境だけでなく、コンピューターネットワークと、ユビキタス化する情報メディア装置に代表されるような21世紀的コミュニケーション環境に対応した外国語教育のメソッド・アプローチと教材の開発が必要となる。そしてそれらが実際に活用される場を構築しなければならないだろう。これが、このプロジェクト全体を下支えする、きわめて重要な要素となる。

2) と3) をまとめると、今日的な外国語教育（さらに言うならば、母語を含めた言語教育）は、異文化理解教育と一体化した複言語・複文化能力養成教育でなければならない。それは課題解決型、行動中心型の学習を中核とするものでなくてはならないだろう。そこで養成されるのは、生涯にわたる言語学習を自らの力で計画し遂行しチェックしていく力を持つ学習者である。

われわれのプロジェクトは、こうした理念を明示し、そのためには慶應義塾の中でどのような施策によってその理念を実現させるかを記述した「グランドデザイン」を義塾当局に提出することを最終的な目標とする。その中には、教育全体の中における言語教育の位置づけ、四技能ないし五技能<sup>3)</sup>の参照レベルの設定、各学校・学部における技能ごとの目標設定、そのためのカリキュラム案を含むものとなるだろう。

## 1.2. AOPプロジェクトの構成

上記の目標を達成するために、構想調書ではプロジェクトを次のように三ユニットに分けている。

- ① 言語教育政策提言ユニット (Language Education Policy Research Unit)
- ② 行動中心複言語能力開発ユニット (Action Oriented Plurilingual Competence Development Research Unit)
- ③ 自律学習環境整備ユニット (Autonomous Learning Environment Research Unit)

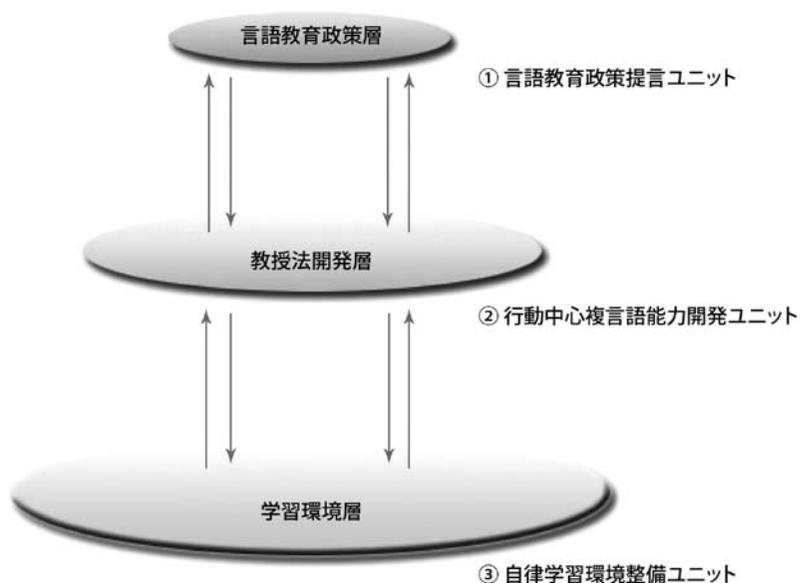


図1 AOPプロジェクト 構造と相互の関係

構想調書では、この三つの層の相互関係を次のように規定した。

「全体は3層からなるが、各層は相互に密接な連関を持ち、本研究事業のあらゆる情報と人材はこれらの層を往還しながら流通することとなる。下からまず学習環境層は、言語活動を取り巻く社会・文化・技術等に対応した環境整備をベースとする研究レベルである。次に教授法開発層は、自律学習、協働学習、複言語・複文化学習といった概念を中心とした広い意味での教授法研究レベルとして設定されている。それらの上に位置

する言語教育政策層は、これらの二層を俯瞰し、研究全体の総合と統括を行う言語教育政策研究のレベルである。

すべてのユニットは、その濃淡は異にするものの、これら3層すべてと関わりを持ちながら具体的な姿を取ることになる。(中略) その意味で、全ユニットがすべて有機的に不可分の一体を成しているといえる。」

上述のように、これらのユニットは便宜的に三つに分かれているが、しかしそれら「全ユニットがすべて有機的に不可分の一体を」成すものなのである。自律学習、協働・協調学習はそれにふさわしい環境が必用であり、それが複言語・複文化能力の養成につながる学習になるための具体的方法論が必用であろう。これらはすべてが言語教育政策ユニットで策定されるべきグランドデザインの構成要素となる。無論、言語教育政策ユニット固有の課題としては、言語能力レベルの設定と能力の記述がある。従って、言語教育政策ユニットは全体を統合し、統括する位置にあるのである。換言すれば、このユニットは本プロジェクト全体の背骨となるものである。

本稿は、それぞれのユニットで具体的にどのような研究活動が行われているかを詳述するのが目的ではない。以下では、本プロジェクトの背骨としての言語教育政策研究について、その目的とするところを背景を含めていささか詳しく論じることとする。

## 2. 言語政策と言語教育政策の必要性

『応用言語学事典』(小池生夫他編 2003)によると、「言語教育政策」とは以下のようなものである。

「国や州などが、主として学校教育を通して行う言語教育に関する政策を言う。言語政策や教育政策の一環をなし、どんな言語や言語変種を、どの年齢から、どのくらいの期間、どのようにして教えるかなどについての方針を含む。」(小池生夫他 2003:7)

言語教育政策は「一般に母語教育政策と外国語教育政策に大きく二分される」(同7ページ)。母語に関しては、明治30年代からの標準語政策がその例として挙げられる。一方外国語教育では、明治時代以来今日に至るまで、一貫して中等学校以上で英語教育が行われてきた。外国語教育といっても、義務教育レベルでは事実上英語教育しかなかったのである<sup>4)</sup>。その英語教育ですら第二次世界大戦後の「中学では平成13年まで、高校では平成14年までは、制度上は選択教科に過ぎなかった」(同上)。

日本の外国語教育制度の特徴は、外国語が主に学ばれる段階である中等教育で英語一辺倒で

あることである。第二外国語が中学で選択科目、高校で必修科目となっている韓国の例を挙げるまでもなく、近隣諸国と比較しても、また世界の先進諸国と比較しても、外国語教育として英語しか提供されないのは珍しい<sup>5)</sup>。

この背景には、日本では言語政策が国民的課題として正面から論じられてこなかったという背景がある。つまり、単一言語国家という幻想の下、アイヌ語、琉球語、日本手話といった土着言語、中国語、朝鮮語といった古くからの移住者の言語、そして近年の移住者の言語であるスペイン語、ポルトガル語や東南アジア諸語などのマイノリティー集団の言語は無視されたがために、日本国民はどのような言語をいくつどの程度までできるようにならなければならないか、という議論がなかったのである。(平高 2006)

確かに言語政策的な議論としては、古くは森有礼の「英語国語論」、下って平泉渉の「外国語教育の現状と改革の方向」(1974)、また近年では「21世紀日本の構想」懇談会の英語第二公用語論、文部科学省の「英語が使える日本人」の育成のための行動計画(2003)などがあるが、これらはすべて英語教育を巡る論議であることに注意しなければならない。近年の論議でも、日本の子供たちが英語を学ぶことは自明のこととして前提されており、「英語が使える日本人」を育成するためには何をどのようにしなければならないか、という議論に終始している。国会でも、英語を含む外国語教育をどのようにしていくかという点についての議論が活発に行われたという事実を、寡聞にして知らない。また、地方選挙、国政選挙に際しても、そうした論争が前面に出ることもなく、また各党のマニフェストに扱われることがない。

以上を要するに、日本という国は言語政策不在の国なのである。それにもかかわらず、教育現場を規定する外国語科の指導要領は存在する。しかし、そもそも言語政策が不在であるから、指導要領の背骨としてあるべき言語話者像が欠けている。つまり、この外国語教育を通して、子供たちにこのような言語能力・異文化対応能力を持った人になって欲しいという具体的な姿がない。そして、当然のことながら、そうした人物像を具体化するための言語教育政策も存在しないのである。(山田 2005)

本来、一つの独立した国家は、言語政策を持たなければならないだろう。言語教育政策はそこから導かれるものであり、言語政策の欠如は言語教育を砂上の楼閣とする。私たちが子供たちは、どのような言語を、いくつ、どの程度まで読み、書き、聞き、話すようになるべきか、またそれによってどのような言語的・文化的アイデンティティーをはぐくんで大人になるべきかというポリシーがないまま、この国では言語教育が行なわれているのである。

しかし、日本が独立国家として、多様な文化的要素を含んだ豊かな社会を形作るべきならば、そこでは日本語を母語とする児童生徒の教育ばかりでなく、日本語を母語としない児童生徒の日本語教育、かれらの継承語の教育、そして隣人といかに平和共存していくかという視点からの外国語教育が必要なのである。そのためには、英語のみを外国語教育の対象とすること

では不十分であることは、いかなる観点からも明らかであろう。現代日本の外国語教育には、基本的にはすべての教育段階で英語も一つの選択肢とした言語選択の権利が確保され、学習機会が提供されることが必要なはずである<sup>6)</sup>。

さて、これまで日本という国家のレベルで言語政策と言語教育政策の不在を確認してきた。しかし、言語政策と言語教育政策は社会のさまざまなレベルで存在しうるものであり、また教育の現場でもそれは常に議論の対象となるべきものである。<sup>7)</sup>

ここで、目をわれわれの現場である慶應義塾に転ずる。慶應義塾は日本の公教育の一端を担っているが、その中でも日本のリーダーとなるべき人材の育成をその使命としている。蘭学塾として出発し、後に英学塾となる慶應義塾は、幕末以来日本の外国語教育に大きな足跡を残してきた。

しかし、現在ある幼稚舎（小学校）から大学院までの教育の背後に、明確な言語政策があるかと言えば、それは「否」なのである<sup>8)</sup>。従って、慶應義塾全体を貫く言語教育政策もない。私たちは、自分たちが教える児童・生徒・学生がどのような話者になるべきか、いかなる言語・文化能力を身につけて、この社会のリーダーになるべき人材として巣立っていくかという点を、皆で考えてこなかったのである。

この政策不在は、慶應義塾全体を通じた言語教育グランドデザインの不在という形で顕在化している。一つの小学校、三つの中学校、五つの高等学校、そして九つの学部（とさらにその数を上回る大学院研究科）が、言語教育（特に英語教育）に関して共通の議論の場を持たず、互いに他の学校・学部がどのような教育を行っているのか、知らないままに時を過ごしてきた。その結果は、ばらばらな言語教育であり、諸段階の接合の悪さである。つまり、小学校から中学校、中学校から高校、高校から大学へと移行する段階で、それぞれの教育機関が十分な受け渡しのための作業をしていないために、教育方法、教材、学習内容、進度が十分に考慮されず、学習者が十分にその力を伸ばすことができないという問題である。甚だしくは、言語教育の目的そのものや重点についての考え方の差から、生徒の能力が一段上位の教育機関で正当に評価されないという問題も含んでいる<sup>9)</sup>。そのために、塾内進学者が英語に対する苦手意識やコンプレックスを持つという現象が見られる<sup>10)</sup>。

このような、本来あってはならない状況を克服するためには、慶應義塾としての言語政策と言語教育政策が不可欠である。別の言葉で言うならば、われわれは慶應義塾の学校・大学全体を対象とした言語教育のためのグランドデザインを作らなければならない。それは、既存の言葉で言えば「言語教育スタンダード」もしくは「共通参照フレームワーク」を内包するものである。そしてそれに基づいた「共通参照レベル」を作成することが急務なのである。こうしたものがあって初めて、それぞれの教育段階で、教員も学習者も、自分の行っている教育・学習の位置の確認となすべきことの判断が行われうるからである。

筆者らは、慶應義塾大学語学視聴覚教育研究室の歴史の末期からこの問題に取り組み始め、同研究室が2003年10月に慶應義塾大学外国語教育研究センターと改組されるに当たり、新センターの中心的研究課題に据えた。

2006年4月からスタートしたAOPプロジェクトでも、こうした政策論議を研究活動の中心に据えたのは、以上の理由からである。

### 3. 外国語教育は何を目的とするのか

それでは、そもそも外国語教育は何を目的とするのか。

AOPプロジェクトでは外国語教育の目的そのものの集中的議論はまだ行っていない。しかし、今後このテーマを巡る議論は、慶應義塾全体の外国語教育をデザインする上で、避けて通れないものとなることは間違いない。そこで、ここでは今後の議論に資するために、私見を述べる。

外国語教育と母語教育を合わせた言語教育が、さまざまな学科目の教育の基礎となる一般的な言語能力とそれに基づく論理的思考能力を養成するものであることは言を俟たない。この能力は言語科目のみでなく他の科目の教育を行う中でも養成されなければならないものであり、極論するならば、すべての学科目はこの能力を養うためにあるといってもいいだろう。しかしここでは、そうした機能を超えた、いわば言語教育の社会的機能について考えることにする。

さて、外国語教育の目的を考える場合、1) 一般論、2) 国政・自治体の政策レベルでの議論、3) 個別の学校単位での議論があり得るが、ここでは1)と2)を踏まえつつ、3) 慶應義塾という個別の例で考えていきたい。その際、慶應義塾の使命が社会における先導者を養成するというところにあることを出発点とする。

#### 3.1. 多言語・多文化共生社会の実現

日本が単一言語社会であるという言説が神話に過ぎないことは一般的に認められつつあるといっていだろう。土着の言語としても日本語、アイヌ語、琉球語が存在し、古くからの移住者（朝鮮半島、中国、台湾出身者といったオールドカマー）の言語としても中国語や韓国・朝鮮語がある。その他、近年の中国やインドシナ三国、さらには南米からの移住者（ニューカマー）の増加には目を見張るものがある。彼らは日本に生活言語としてベトナム語、カンボジア語、ラオス語、ポルトガル語、スペイン語などをもたらした。（安井 2004、庄司博史 2004）

行政も実情に合わせた対応を進めている。一例を挙げると、神奈川県ホームページには生活情報が日本語以外に英語、中国語、韓国・朝鮮語、スペイン語、ポルトガル語、タガログ語、タイ語、ベトナム語、ラオス語、カンボジア語の十言語で提供されている（2007年10月現在）。

ここには明らかに日本社会の多言語・多文化化の進展が見られる。

教育行政のレベルで考えるならば、こうした移住者とその子供たちに対する日本語教育が焦眉の急であるが、同時に彼らの母語や継承語を育て伸ばす教育も必要となってくる。なぜならば、いかなる人間にあっても、そのアイデンティティーの拠り所となる言語と文化を育み育てることは人権と言語権に属するからである。日本社会を構成する一人一人が大事にされる社会、それぞれのアイデンティティーが重視され、言語的・文化的出自が個性として尊重される社会を創り上げていくことは21世紀の日本の使命であろうし、言語教育はそれに寄与するものでなくてはならない。

異質なものが寄り合って一つの社会を形成する場合、歴史的に見て多数者が少数者を飲み込む形で（つまり少数者が多数者に適合する形で）進められることが多い。しかし、これからの社会のありようとしては、そうした方法を一方的に推し進めることはもはやあり得ないであろう。少数者が変化すると同時に、彼らを受け入れた多数者も己を変化させることなしには共存・共生の社会は実現不可能である。

こうした社会を先導していく人材を育成する学塾としては、児童・生徒・学生が異言語・異文化に対する高い関心と許容度を持つように教育していかなければならないだろう。それは単に異文化受容のための言語能力を身につけるということだけではなく、さまざまな背景を持った人たちと必要に応じて言語を切り替えながら、相手の文化的背景を顧慮し自らも変容をとげつつ共に社会を築くという作業に対する準備と心構えのできた人材を育てるということである。彼らは、経済界・政界・官界などにあつて、このような多言語・多文化社会をリードしなければならないのである。

### 3.2. 独立国の市民として適切な判断を下す能力を養成する

30年前の日本社会に比較して、経済界、政界、官界、マスコミ、学界のいずれにおいても、そのリーダーたちの言語能力、特に外国語能力が劣ってきているように思われるのは筆者だけであろうか。端的に言うならば、自分自身が10代20代に直接間接に接した社会の先導者たちは、未だ旧制の学校制度の恩恵に与った人たちが多数を占めていたからか、外国語を介した情報収集が英語からのみということ少なかったように思われる。今日の「グローバル化」によって世界中の情報が英語で得られるようになったといっても、英語圏以外の情報で英語のみで得られるものは実は極めて限られている。こうした当たり前のことを忘れて、経済界や政界のみならず官界やマスコミまでも、たとえばCNNの報道のみを元にさまざまな判断を下すとしたら、それはまったく危険な行為以外のなにものでもないと言わざるを得ないだろう。アメリカ合衆国の51番目の州でない独立国であるならば、ある特定の社会が発信する情報のみに判断の根拠を置かず、自らの目と耳と手と足で情報収集をし、自らの頭で独自の判断を下す

ことができなければならない。そしてまた、判断の根拠となる情報からバイアスをなくすためには、当然のことながら世界の様々な地域から直接情報を集めなければならない。そのために外国語能力が必要となる。社会のどの分野にせよ、世界の多地点の状況を不断に観察し、情報を収集する能力を持った人間を配置しなければならない。(薬師院 2005)

社会の先導者を育てる学塾は、こうした要請に応える教育をしなければならないだろう。具体的にいうならば、母語と英語能力の他に最低一つの外国語能力を持った人材の育成である。そして、対象となる言語にはバリエーションが必要となる。また、すべての児童・生徒・学生ができる限り早くから英語以外の外国語にも接する環境を整えることが必須である。

日本の地政学的状況と社会状況から、英語以外の選択肢としては最低中国語、韓国・朝鮮語、ロシア語、スペイン語、ポルトガル語、マレー・インドネシア語、アラビア語がなくてはならないだろう。その他に学問的な必要性から、また世界的に見た情報発信量からドイツ語、フランス語、イタリア語が選択肢に入れられるべきである。その他には広東語の他タガログ語、タイ語、ベトナム語、ラオス語、カンボジア語などの東南アジア諸語が挙げられる。むしろ、学問的に要請されるものとしては古典日本語、古典中国語、古典ラテン語、古典ギリシャ語、サンスクリット語、古典ヘブライ語が挙げられよう。

### 3.3. 協調学習による自律的・批判的学習者の養成

人間が一生で学校という組織にあって指導者の下に学ぶことのできる時間は限られている。学校の側から言えば、ある一つの分野についての知識を(すべて与えるのは原理的に不可能であるとしても)、社会生活に適応するためだけでも十分に教え込むということはまずもってあり得ない。なぜなら、21世紀の知識社会にあっては、知識は幾何級数的に増大し、昨日役だった知識は今日すでに役に立たないということも起こっているからである。前世紀までかろうじてその命脈を保ってきたかに見えた教育システムでのカノンは、すでに崩壊したといってい

いだろう。このような時代において、「学び」は一生のスパンで見なければならない。すなわち、すべての学習は生涯学習であるといってもよいのである。従って、人生の限られた時間を過ごす学舎でまなぶべきことは、客体化された知識(ばかり)ではなく、むしろ学習の技術やストラテジーであるということができよう。すなわち、学習者は「学びを学び」、自律的な学習者となることが求められるのである。全ての教育は自律的学習者の養成につながるものでなくてはならないが、外国語教育も当然その例に漏れない。それは、最終的には自律的な外国語学習者を育てるものであると定義することができるのである。(D. Wolff & B. Rüschoff 1999)

学習者の自律を巡る議論は1970年代の終わりにフランスの H. Holec が口火を切ったが、ヨーロッパでは北欧やアイルランド、オランダなどを除いて、広く英国やドイツ語・ロマン

ス諸語圏で熱を帯びてくるのは90年代の終わり頃である。(D. Little 1991, D. Wolff 1994, D. Little 1999) 日本でもほぼ同時代的な広がりを見せたといつてよいだろう。

Holecによれば、自律的学習とは学習者自身が学習目標、学習内容、進度を定め、学習技術を選択し、学習過程と学習成果を評価することができることである。(H. Holec 1981) Wolffはこれらの要素に学習形態 (Social Form) を付け加えて、学習の要素 (Bausteine) としている。(D. Wolff 2002)

こうした要素は、学校教育の中でどこまで学習者自身が決めることができるかについては活発な議論が必要となろう。しかし、目を生涯教育に転じた時、それらは学習者自身が決定しなければならない、不可欠の要素であることは明白である。学校教育は、このような学習段階まで射程を延ばすことが要求されているといえよう。

慶應義塾が標榜する教育上のタームを使えば、自律学習者の養成は「独立自尊」の学習者を養成することであり、こうした自律学習者は他者との協調作業によってこそ、よりよく独自の知を獲得するという社会構成主義的学習観を踏まえるならば、それは同時に「共生」の力を兼ね備えた学習者を養成することでもある。「自律的学習者」と「協調的学習者」は二律背反するものではない。むしろ両者は相互依存的関係にある。協調的学習を十全に行うことができるのは自律した学習者であり、また真に自律した学習を行いもっともよく独自の知識を構成できるのは、他者との協調的な関わりの中で他ならないからである。

#### 4. モデルとしてのCEFR

すでに述べたように、AOPプロジェクトの最終的な目的は、慶應義塾としての言語教育のためのグランドデザインを描くこと、より具体的には児童・生徒・学生・保護者・教員・事務職員・技術職員すべてが参照できる言語学習のスタンダード、もしくは共通参照フレームワークを策定することである。<sup>11)</sup> それを首尾一貫したものとし、透明性の高いものとするにより、各教育現場でのカリキュラムやシラバスや試験制度が相互に参照・比較可能なものとなる。

また、こうしたフレームワークは義塾の外にも公開される必要があるだろう。そのことにより、義塾の卒業生の言語レベルが、例えば企業の人事担当者にも明瞭な形で伝達可能となるのである。このような透明性を持ったものを作り得たときに、それはまた文部科学省の施策にも（将来作られるかも知れない日本版言語教育スタンダード／共通参照フレームワークの雛形となり）積極的な影響を与えることができるであろう。

すでに筆者が使っている術語から分かるように、われわれは言語教育のためのスタンダードに関して、多くの先行研究に依っているが、特に欧州評議会が2001年に出版した *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (以下CEFR。日本語版：吉島茂他訳 2004) に負うところが大きい。

第二次世界大戦後のヨーロッパでは、国民国家の成立以来続いてきた国家間の紛争や戦争の歴史を乗り越え、新たな政治・経済的枠組みとしての統合ヨーロッパを建設する試みが間断なく行われてきた。そのために様々な機関が創設されたが、その中でも欧州評議会は人権、民主主義及び法の支配の実現のために加盟国間の協調を拡大することを目的として、1949年にフランス・ストラスブールに設置された国際機関である。その目的と強く関わりのある言語政策・言語教育政策は主にこの機関が担当し、外国語教育に関する基準作りもこの機関が主導して行ってきた。代表的なものとしては、1975年に出版された Van Ek による *Threshold Level* がある。その後基準作りは Waystage, Vantage などに及んだ。CEFR が作成される直接のきっかけとなったのは1991年スイスの Rüschiikon で行われた政府間シンポジウムであり、そこでヨーロッパにおける言語教育の包括的な指針作りが発議されたのである。それから10年、*Threshold Level* の準備段階から考えると、実に30年の歳月を閲して成立したのが CEFR なのである。いわば、戦後ヨーロッパの言語教育政策研究の集大成と言えよう。<sup>12)</sup>

#### 4.1. なぜCEFRなのか

ここで、慶應義塾の一貫した外国語教育、継続的な外国語教育のデザインのために、われわれがなぜ CEFR に着目しそれをモデルとしたかについて語る必要があろう。現在世界の多くの地域や国で、小児から大人に至るまでの一貫した外国語教育のバックボーンとなるスタンダードに関する議論と実際の策定が行われている。その代表の一つが、欧州評議会の CEFR である。北米ではアメリカ合衆国の American Council on the Teaching of Foreign Languages (以下 ACTFL) が1999年に公表した *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century* (以下 SFLL) がある。

それでは、いったい CEFR とは何なのだろう。第一章の冒頭部分を引用しよう。(本文中では CEFR は CEF となっている。)

「CEF の目的はヨーロッパの言語教育のシラバス、カリキュラムのガイドライン、試験、教科書、等々の向上のために一般的基盤を与えることである。言語学習者が言語をコミュニケーションのために使用するためには何を学ぶ必要があるか、効果的に行動できるようになるためには、どんな知識と技能を身につければよいかを総合的に記述するものである。そこでは言語が置かれている文化的なコンテキストをも記述の対象とする。CEF はさらに学習者の熟達度のレベルを明示的に記述し、それぞれの学習段階で、また生涯を通して学習進度が測れるように考えてある。

CEF は、ヨーロッパのさまざまな教育制度の差が原因となって、現代語の分野で働

いている専門家間相互の対話が妨げられている現状の打開を意図している。教育行政関係者、授業コース設計者、教師、教師養成者、試験機関、等々が、自らの日常の業務に反省をめぐらし、それぞれがなす努力の意味・位置を確認し、その成果を共有できるように、さらに、彼らが学習者に対して責任を負っている以上、学習者の現実の必要性に適合した仕事ができるよう、そのための手段を提示するものである。

対象領域、内容、方法を明示的に記述するための共通基盤を示すことによって、CEF は、コース授業、シラバス、能力検定の透明化を促進し、そうすることによって現代語の領域で国際的共同作業を前進させようとするものである。言語熟達度を表す客観的基準を提示することにより、さまざまな学習環境の下で与えられている資格の相互認定も容易になるはずである。これはまたヨーロッパ内における人的移動を助長するものであろう。」(日本語版 1 ページ)

以上から分かることは、教育高権を持つ国や州などの教育行政が、ヨーロッパレベルで共通の枠組みを作ることにより、現代語教育においてそれぞれの独立性を保ちつつ、現場の学習・教育の位置づけをヨーロッパレベルで行うようにすることが目論みられているということである。また、公的な試験やそのための教材なども国や地域、語種を越えて比較可能になる。つまり、イタリアのドイツ語教育はポーランドのそれと、またスペインのフランス語教育はフィンランドのそれと比較可能になるのである。同時にドイツの英語教育のレベル設定はロシア語のそれとも比較検討ができるようになる。

また、共通の尺度を持つことは、初等教育の教員と中等教育の教員が、また中等教育の教員が成人教育の教員と共通の基盤を以て議論ができるということでもある。このことが、年齢レベルを超えた教育機関同士の意思疎通を可能にし、ヨーロッパでも長い間懸案だった一貫性・継続性のある外国語教育の実現に向けて一步を踏み出させることになった。

欧州評議会には2007年2月現在 (<http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/ce/index.html>) 46カ国が加盟している。加盟国はその外国語教育を CEFR に準拠して整備する義務を負い、外国語学習者が受験する公的な試験（例えばフランス語の DELF/DALF やドイツ語の Zertifikat Deutsch など）のレベル設定もすべて CEFR の共通参照レベルに照らして行わなくてはならないことになっていて、主立った試験はすでに CEFR に準拠してレベルが調整済みである。

ヨーロッパ語の公的試験が CEFR 準拠となったことは影響が大きい。日本でフランス語、ドイツ語、スペイン語などのヨーロッパ語を学ぶ場合、学習者が自分の能力を測る目安としていたものに、日本国内で企画実行されてきた実用フランス語技能検定試験、ドイツ語技能検定試験、スペイン語技能検定などがあるが、こうしたものが日本語母語話者を対象としたものであり（試験言語が日本語である）、国際的にはその判定力が認められていないのに対し、前述

の公的試験は世界中どこに行っても同一条件で試験が行われ、その結果その効力も世界的である。それは一部では外国人学生の大学入学判定にも用いられる。従って、今後国産の検定試験の他にこうした国際的に認知された試験を受ける学生が増えるものと考えられる。また、ヨーロッパで出版される外国人向けの教科書もみなこうした試験と連動し、当然のこととしてCEFRに準拠して編まれている。英語は、少なくとも日本ではTOEFLやTOEICといったアメリカ発の試験がde factoのスタンダードとなっているが、イギリス系の試験を受験する場合、やはりCEFRを意識せざるを得なくなっていると考えられる。こうした状況を背景に、日本の外国語教育の現場でも、CEFRに対する注目度は今後ますます高まっていくであろう。

#### 4.2. SFLLとは何か

一方SFLLは国際交流基金の研究によれば、以下のようなものである。

「外国語学習スタンダードはアメリカの21世紀における外国語教育の方向を示すべく開発された教育内容の枠組みです。教育の目標領域は5つのC（Communication：その言語でコミュニケーションを行う、Cultures：他の文化への知識と理解を深める、Connections：言語を通して他の分野とつながりを持ち、情報を得る、Comparisons：比較を通して言語・文化への洞察力を養う、Communities：言語習得の継続と多言語社会への参加）から構成されています。これらの目標領域を支えるのに全部で11項目にわたる指導基準（standards）があり、学習ストラテジーやテクノロジー分野の研究成果も組み入れられています。また、従来の外国語教育に比べ、幅広い視点・観点から教育内容が捉えられていることが特徴です。

幼稚園から高校までの全生徒を対象に、外国語の必修科目参入への理想を掲げて開発されたスタンダードの背後にある教育理念は、「言葉とコミュニケーションは人間生活の基本であり、多民族国家であるアメリカは、国の内外において子ども達が多文化・多言語の社会環境に適応し、貢献できるよう教育しなければならない。子ども達は英語の能力を高めると共に、1つ以上の外国語を習得する必要がある。英語を第二言語とする子ども達は第一言語である母語も伸ばさなければならない。」とうたい、世界のグローバル化に伴い、交流する人々の外国語使用の広がりを「世界の言語」と称し、それを学ぶ重要性を訴えています。」（外国語学習ナショナル・スタンダードプロジェクト2002、ii ページ「日本語翻訳版の刊行にあたって」）

アメリカ合衆国は一つの国家ではあるが、教育高権は各州が持つという点では、欧州評議会と加盟各国の関係にも似ている。その意味でCEFRとSFLLは多くの地域を越えたスタンダー

ドであるという点では類似していると言えよう。しかし、やはりそこには一つの独立国の利害が色濃く反映されている。英語が特権的な言語であることは前提となる事実であり、その言語を移民にいかんにかに学ばせるかというのが重要な論点である。また、同時に彼らが継承語をどのように学ぶか、という点も最も重要なポイントの一つであり、英語母語話者の外国語学習という論点と並ぶ。

そこには、CEFRに見られるような、各言語の等価な位置づけとは異質のものがある。「合衆国という世界」の中の主要言語とそれ以外の言語という価値差は歴然としている。

また、CEFRの共通参照レベルの記述と異なり、合衆国における他の教科のスタンダードと合わせるために、達成目標の記述が4年生、8年生、12年生に対応するものとなっていて、あくまでも学校教育を中心に考えられている。この点で、CEFRの記述が一生涯の言語学習に妥当するのとは異なる。

#### 4.3. なぜSFLLではないのか

それでは、われわれはなぜ議論の叩き台としてCEFRを採りSFLLを採らないのか。

一国の外国語教育（そしてその部分をなす慶應義塾の外国語教育）を議論するとき、一国の外国語教育スタンダードであるSFLLの方が模範となるという考え方もある。しかしながら、われわれはSFLLに以下の問題点を見る。

##### 4.3.1 一国のみを対象とした言語教育政策の限界

21世紀の言語教育を考えるときに、単一国家の枠組みで議論を行うのは、人と人を、地域と地域を、国と国を結びつける「言語」を扱うときに、未来を見越した力を発揮し得ない問題があるのではないかと。私たちの言語教育は、同時に、少なくとも東アジアの中に位置づけたものでなくてはならないのではないかと。その点でSFLLはモデルとなりにくい。

##### 4.3.2 複言語的視点の欠如、もしくは弱さ

言語教育の対立軸が、英語対その他となっている。これは日本における日本語対その他に類比可能であるが、その他の部分が日本の現状では英語のみの状態である。日本における「外国語としての英語」はアメリカ合衆国における「母語としての英語」もしくは「第2言語としての英語」とはまったくことなる。従って、SFLLに盛られた英語教育に関する議論は直接的には日本の英語教育の参考にはならない。

もちろん「第2言語としての日本語教育」の議論は一般的公教育の議論の中で希薄である。この点で、「第2言語としての英語語教育」に大きな重点を置くSFLLに学ぶところはあろう。日本における言語教育を巡る議論で欠けていることの一つは「母語としての日本語教育」や

「第2言語としての日本語教育」が他の言語（外国語）教育との連関で議論されるということである。

この点で SFLL も CEFR も私たちに有益な示唆を与えるものである。しかし、一国単位での言語教育の限界が見えつつある21世紀において、CEFR を含むヨーロッパの議論の方がより遠くまで射程が及んでいると言えよう。すなわち、ますます多言語化する地域社会を見たとき、また広くアジアの中での日本人の言語行動を考えたとき、CEFR が主張する複言語・複文化能力を養成するという視点は不可欠になる。つまり、域内の（理念的に言うならばすべての）言語と文化は等価値であり、それらに基づく個人や地域のアイデンティティーは何よりも重視されなければならないという考え方は、域内の融和と平和的社会の実現に果たすべき言語（教育）政策の役割の大きさを物語っている。

#### 4.3.3. 「同化政策」

SFLL ではひとつの社会の中に参入してくる人々に対する教育サービスに大きく紙幅が費やされている。言葉を換えるならば、言語教育における「同化政策」的側面が強く前面に押し出されている。

日本社会でも、移民やその子供たちの「同化政策」としての言語教育が問題になっているが、将来的展望としては、単なる「同化政策」を越えた言語教育政策が必要となるだろう。様々な出自を持つ人々との「共存」は「同化」とは異なった視点で論じなければならないだろう。この点で、少なくともヨーロッパ域内での共存をターゲットに据えた CEFR には一日の長がある。

#### 4.4. モデルとしてのCEFR

さて、CEFR を外国語教育政策立案のモデルとして捉えた時、その特徴は現場の政策立案者に対してあくまでも参照のための枠組みを提供するのみであって、上意下達で末端を拘束するものではないということである。つまり、欧州評議会が言語教育政策を策定し、それを下ろして現場の一手一投足を縛るのではないということである。CEFR はあくまでも提案であって、それを現実の政策としてどのように具現化するかは現場に任されている。事実、共通参照レベルにしても、ノルウェーのベルゲン・プロジェクトやフィンランドの文教部門では、A レベルを細分化し、教育現場で使いやすいように改変している。

これをわれわれの立場から見ると、CEFR はわれわれが独自のフレームワークを作るための雛形を与えてくれていて、換言すれば、われわれの目指すべきは、CEFR をそのまま現場に導入することではなく、複数の学校と学部から構成される慶應義塾という場にふさわしい、言わば *Common Keio Framework of Reference for Languages* (CKFR) を作

ることなのである。

## 5. CEFRの中心的概念

前章ではわれわれがプロジェクト活動の理論的基盤形成のために CEFR の研究を置いたことを説明した。

ここでは CEFR の内容に一步踏み込み、この著作の根幹をなすと考えられる「行動中心主義」、「複文化・複言語主義」、4つの Savoirs、そして「共通参照レベル」を紹介し、若干の考察を加えよう。

### 5.1. 行動中心主義

CEF が提唱する新しい文化・教育的パラダイムにおいて、その基底にあるのは「行動中心主義」である。CEFR 全体を理解するためにも重要であるので、煩瑣を厭わず当該箇所を引用してその理解を図りたいと思う。

「(CEFR で採用された考え方は) 一般的な意味で行動中心主義である。つまり言語の使用者と学習者をまず基本的に「社会的に行動する者・社会的存在 (social agents)」<sup>13)</sup>、つまり一定の与えられた条件、特定の環境、また特殊な行動領域の中で、(言語行動とは限定されない) 課題 (tasks) を遂行・完成することを要求されている社会の成員と見なすからである。発話行為は、言語活動の範囲内において行われるが、言語活動というものはより広い社会的コンテキストの一部を形成している。これはそれ自体としてその意味を持ちうるものである。「課題」というときは一人ないしは複数の個人によって、一定の結果を出すために行われる、独自の具体的 (specific) な能力を方略的 (strategically) に使って遂行する行動 (actions) を考えている。従って、行動中心の考え方は、認知的、感情的、意志的資質と同時に、社会的存在としての個々人が所有し、また使用する特有の才能全てを考慮することになる。」(日本語版9ページ)

この考えによると、私たち人間はみな「社会的に行動するもの・社会的存在」として捉えられる。つまり、生活の中で何らかの「課題」を解決することを求められる社会の成員である。そしてそのような社会の成員としての個人は、具体的な行動を通して種々の課題と取り組みながら、言語能力を獲得していく。

「言語の使用というとき、言語学習をも包括して考える。これは人によって遂行される行為の一部である。〈中略〉<人は>各自が利用できる能力を使いながら、さまざま

なコンテキストで、さまざまな条件 (conditions) 下で、さまざまな制約 (constraints) の下に言語活動 (language activities) に携わる。その際テキスト (texts) を産出するか、あるいは受容するという言語処理 (language processes) に携わることになる。そこで作られるテキストは特定の生活領域 (domains) に属するテーマ (themes) と関連する。またその際課題 (tasks) の成就を目指して最も有効と思える方略 (strategies) を使う。こうした行為を当事者自らが観察・モニターする中で、上述の能力はそれぞれ強化されたり、修正されたりするのである。」(同上)

従って、言語教育も一般的言語使用のあり方に対応して、学習の中で具体的な課題が設定され、それを解決するプロセスの中で言語能力が獲得されるようにデザインされなければならないということになる。学習者の言語使用は社会における一般的言語使用と相似形をなすのである。つまり具体的な生活領域の中のテーマに応じたタスクが言語学習の現場で与えられ、学習者がそのタスクを解決するという行動の内に、学習者の観察・モニター能力が発動し、広義の言語能力が獲得され、強化され、修正されるということになる。

行動中心主義に基づけば、ミクロなレベルでは、吉島 2007a : 51 が指摘するように Do you have a pen? と尋ねられたときに、黙ってペンを差し出すという非言語的行為もあるコンテキストでは「正解」と認められることになるし、Yes, I do. と言ったままで何も行動を起こさなければ「不正解」と考えられることにもなる。

このように、人間の言語・非言語行為はコンテキスト依存であるから、われわれの言語学習でより重要なことは、マクロなレベルで社会的重要性を持つ言語活動の場 (= コンテキスト) をいかに造り上げていくかということであろう。その意味で、そこに行けば目標言語の母語話者も学習者もいて、共に飲食をしゲームを行いおしゃべりすることが可能な「外国語ラウンジ」を設置することはきわめて重要な課題となる。そこではまさに「真正な」authentic な言語行為が行われるからである。

また、テレビ会議による遠隔地とのディスカッションも、例えば毎回テーマを決めて所属社会の様々な側面について紹介し合い話し合うことを通して、さまざまな awareness が発達する可能性を持つという意味で、重要な活動である。しかも、その際どの言語がどのレベルで使われるにしろ、コミュニケーションを行う学習者自身が目的を達するためにコミュニケーション方略に意識的にならざるを得ないという点で、一般的言語使用と相似形をなすため、そこでははまさに authentic な言語行為が行われるとあってよい。

われわれのプロジェクトでは、こうした言語活動が行われる「場」もしくは「環境」の整備が活動の柱の一つとなっているが<sup>14)</sup>、行動中心主義から発想した場合、これが言語教育の周辺に位置するのではなく、まさに言語教育全体に対する基盤作りであることが理解できるであ

ろう。

さて、このような行動中心主義は決して新しいものではない。1970年代以降のコミュニカティヴ・アプローチとそれに続く言語教育の中ではいわば通奏低音をなすものと考えてよいだろう。この概念ばかりでなく、CEFR に盛り込まれた諸概念は一つ一つを見れば決して新しいものばかりではない。しかし、それらがヨーロッパ共通の言語教育政策という枠組みの中に持ち込まれ、新たに意味付与が行われて、いわば有機的な全体をなしているところに特徴があると言えるだろう。

## 5.2. 複文化・複言語主義

CEFR では Pluriculturalism は Multiculturalism と、Plurilingualism は Multilingualism と対比させられて使用される。CEFR の日本語版では pluri- の付く前者に「複文化主義」、「複言語主義」という訳語が与えられている。他方 multi- の付く後者は「多文化主義」、「多言語主義」と訳されている。

ここで考えられている multilingual とは、社会の中に複数の言語が併存し別々に使用されている状態を意味する。それに対して plurilingual とは一人の人間の中に複数の言語能力があり、現実の場において必要に応じて言語を切り替えながら社会的な課題を解決する状態をいう。つまり、ある町に日本語、中国語、朝鮮語、ポルトガル語の母語話者が生活していて、それらが互いに交わらない場合、その町は単に多言語状況の町といえることができる。しかし、日本人 A が中国語を学習し、同じ町内の少々日本語ができる中国人 B と中古車の売買を行う場面を考えると、彼らが適宜コードスイッチングを行いながら交渉をし売買の目的を達するならば、二人とも複言語能力を身につけているといえることができる。また、両者はその場における商習慣などの文化的コードも身につけていると考えられ、その点では必要程度の複文化能力があると考えられる。

「複文化」と「複言語」を並べた場合、前者は後者を包摂する上位概念であり、欧州評議会は個人の複文化能力を高めることにより欧州の地域間摩擦を減少させ、融和的・平和的ヨーロッパの構築を目指していると考えられるが、そのための重要な鍵となるのが複言語能力なのである。吉島 2007a : 50 が言うように、言語能力が文化と切り離されて単にツールとして学習されたときには、「何ら平和の保証にはならない」のであり、それは今までの歴史を見ても明らかである。人は外国語を学ぶことによって目標社会・文化に敵対的・攻撃的にもなりうる。鈴木孝夫 1999 の言葉を用いれば、外国語能力は「折伏」のために使われうるのである。このように考えるとき、言語能力は単独では機能し得ず、文化能力にまで展開し、それを積極的な方向に向けた時、初めて平和共存のための力となるであろう。

さて、Plurilingualism の訳語としては、山川 2006 が指摘するように、「複数言語主義」、

「複数言語使用」、「複数言語状況」なども考えられ、単に「イデオロギー的な意味合いをもつだけでなく、複数の言語を使用している事実や、複数の言語が使用されている状況も指す」。吉島他 2004 は CEFR の訳出に当たって、pluri- に対して「複数」ではなく「複」を当てているが、山川が引用する杉村 1998 が言うように<sup>15)</sup>、これが数的概念でなく、質的概念であるとするならば、抽象度の高い「複」の方が訳語として適正であるように思われる。<sup>16)</sup>そして、この質的概念は「異なる言語話者同士の交流の仕方にヒントを与えてくれるばかりではなく、同じ言語を話す者同士でも、他者を理解する目を養う必要性を思い起こさせてくれる」(山川 2005a、2005b) という点で、CEFR の中でも最も重要なキーワードとなるのである。

### 5.3. 4つのSavoirs

CEFR の中で明示されている 4 つの Savoirs とは、叙述的知識 (declarative knowledge ; savoir)、技能 (skills) とノウ・ハウ (know-how) (savoir-faire)、実存的能力 (savoir-etre)、学習能力 (savoir-apprendre) である。

本文中では車の運転を例にこの 4 概念が説明されている。例えば、クラッチの構造について叙述的知識を持つことは大事だが、それだけでギアを入れることはできない。実際に運転するためにはクラッチペダルを踏んで手でレバーを操作し、ギアを入れるノウ・ハウが身につけていなければならない。

実存的能力は「態度とか姿勢とか、物事と付き合っていくとき、何かをしようとするときに、それに対してどのような態度を取るかということ」(吉島 2007a : 51) である。この能力は文化と関連が深く、ある文化圏でポジティブに取られる態度が、別の文化圏ではネガティブに取られることがある。身近な例でいうならば、対話の際に人の目を見て話すことはある文化圏では必須であるが、別の文化圏ではむしろ失礼に当たり、避けなければならないというようなことである。外国語学習には、目標文化圏のこうした振る舞いを学ぶことも含まれる。

学習能力は「実存的能力、叙述的知識と技能を動員するもの」である。例えば、学習過程で相手の言ったことが分からない場合に、簡単な言葉で繰り返してもらい理解を容易にするのは実存的能力による。ある言語の語尾変化の知識は叙述的知識であり、辞書を引く力はまさに技能やノウ・ハウに当たる。学習はこうした力を総動員しておこうものであり、それを統括する力が学習能力ということができるだろう。

むろん、この 4 つの Savoirs は言語学習のみに妥当するものではなく、すべての学習に当てはまるものである。しかし、この点が CEFR の中に明示されたことは大きい。学習能力 (savoir-apprendre) に関していえば、学習技能や方略については研究と実践の積み重ねがある。しかし、それがこのように政策的な綱領に盛り込まれたことは、すべての学習者、教員、教材作成者、試験作成者、教育行政に携わる者がこれらの Savoirs を意識して活動すべきであるこ

とを意味する。また、こうした学習能力は今日ますますその重要性を増す生涯学習を可能にする根本的な力でもある。学校教育は、このような一生涯機能しうる学習能力を身につける場として、見直しが図られる必要があるだろう。

また実存的能力 (savoir-etre) は、異文化に対する開かれた態度形成という重要な点に照明を当てることになる。それは異言語、異文化、異質な社会などに対する意識 awareness を高めることが学習・教育の課題になることも示している。このような点で言語教育の内容にまで影響を与える重要な概念とすることができるであろう。

以上のように考えてみると、この4つの Savoirs は、既存の教育を見直し、あらたな体制を構築していく上でも、きわめて重要な手がかりになるものだと言えるのではないだろうか。

#### 5.4. ELP

European Language Portfolio (以下 ELP) については CEFR の中にはほとんど記述がない。しかし欧州評議会の施策では、ELP は CEFR と表裏一体をなすものであり、CEFR に盛り込まれた理念を現実のものとするためのきわめて重要な手段とすることができる。究極的には欧州評議会加盟国のすべての子供たちが ELP を持ち、一生涯にわたる言語学習の記録を付けていこうというものである。それは、学習者本人にとっては成長の記録であり、振り返りの糧となる。必要に応じて教員に示され指導を受けるときの基礎資料となる。

ELP は欧州評議会が雛形となるものを作り公表しているが、基本的には国や州の実態に合わせて作られることになっている。たとえば独伊二言語使用地域であるイタリアの南チロルでは、同じドイツ語を話すとはいっても言語状況が異なるドイツの Nordrhein-Westfalen 州の ELP とは異なった ELP が必要であり、事実独自のものが作成されている。こうして各地で作られる ELP は欧州評議会の認証を受けて教育現場で実用に供されることになっている。<sup>17)</sup>

ELP は Language Passport, Language Biography と Dossier の三つの部分からなる。

Language Passport は本人の言語能力をいわば外向きに示すものである。学習したすべての言語について、そのレベルを CEFR の6段階で示すようになっている。公的な試験を受けている場合は、その成績も記される。また、外国での滞在経験についても記述するようになっている。このような記述により、本人がヨーロッパ内を移動したときに、教育機関や職場が受け入れの判断をすることが容易になることが考えられている。

Language Biography は Can-Do Statements による自己評価をすることによって、自らの学習に対する意識やモニター能力を高め学習を促進する目的がある。使用した学習方法や方略を書き込むことも行われる。Can-Do Statements は学習の中心に自己評価を置いた点で外国語教育に新局面を開いたと言えよう。学習者自らが自分の学習に責任を持ち、自らを評価し、必要に応じて教員の指導を仰ぐという姿勢を養成することは、学習が誰のものでもなく本人のも

のであることを強く意識させる。また、I can count from 1 to 100. というような減点法でない積極的な記述は、学習者の積極的意識付けを狙ったものといえよう。

Dossier はその他のものを投げ込むファイルである。そこには学習日誌、E-Mail の記録、プロジェクトで制作した現物（コラージュ、学級新聞など）や媒体（ビデオ、カセット、CD など）が含まれる。

こうした ELP を外国語学習者ひとりひとりが持つことによって、学習者の自覚が高まり、より自律した学習者になることが期待されると同時に、制度的な面では初等中等教育の間、中等教育と成人教育の間の接合の問題の解決に寄与することが考えられている。学習者が進学したときに、教員に自分の ELP を見せることによって、両者が同じ共通参照レベルをベースに学習計画を立てることができるようになる。教員の側から見ても、アドヴァイスが与えやすくなる。このようにして、段階間のギャップが埋められることが期待されているのである。

### 5.5. 「共通参照レベル」とその影響

さて、CEFR の中でも特に目を引く共通参照レベルの表であるが、これは初等教育から生涯教育にいたる言語教育の一貫性と整合性を考えるとき、不可欠のものである。先に述べた、ヨーロッパにおける初等・中等教育の接合の問題も、この共通参照レベルを手に議論を進めることがなければ、具体性を欠き、解決にはいたらないであろう。

共通参照レベルは、1975年に Van Ek の提唱した *Threshold Level* に始まる既存のレベル設定を考慮した上で、学習レベルをまず A：基礎段階の言語使用者、B：自立した言語使用者、C：熟達した言語使用者に区分し、さらにそれぞれを二つに分けている。従って全体で A1 (Breakthrough)、A2 (Waystage)、B1 (Threshold)、B2 (Vantage)、C1 (Effective Operational Proficiency)、C2 (Mastery) の6段階に分かれることになる。また、旧来4技能とされていたものを、「理解すること：聞くこと」、「理解すること：読むこと」、「話すこと：やりとり」、「話すこと：表現」、「書くこと」と5つに分けている。このことにより、一番大まかな自己評価表では  $6 \times 5 = 30$  のマスが提示されることになり、これが多くの理論家・実践家の目を引いたのである。

翻って、日本ではこのような共通参照レベルが存在しない。それだけに、日本の外国語教育の専門家たちがこの表に関心を示したのは当然のことであろう。ここ数年、日本における外国語教育関連の学会でも、CEFR に対する関心が高まっているが<sup>18)</sup>、しかし特に英語教育の学会ではその中心はこの共通参照レベルに対する関心であるといってもよい。この表を参考にし、所属する教育機関の英語教育のレベル設定を行おう、もしくは見直そうという機運が高まっている。特に、習熟別クラスを導入、もしくは整備するときには、格好の雛形と考えられても無理はない。

CEFR とその共通参照レベルを参考にした外国語教育制度改革の日本における実例を 2 例だけ挙げておこう。一つは茨城大学教養英語教育におけるレベル別目標設定の活動である。永井・福田 2004: 75 によれば、「それまでの英語教育の問題点を解決し、さらに教養教育での質の保証を行うことを目指して、平成13年7月、茨城大学英語教育改革プロジェクトが発足した。」ここでは習熟度テストにより 5 段階のレベル分けを行い<sup>19)</sup>、それに基づくクラス編成で、統一カリキュラムのもとで授業を行うことを方針とした。学部ごとに順次導入を行い、平成17年には全学への導入が完了した。また、カリキュラムで設定した活動に対し独自の Can-Do Checklist を作って学習者自身が自らの活動を評価できるようにしたとのことである。(阿野他 2007)

もう一つは旧大阪外国語大学(現大阪大学外国語学部)の改革例である。真嶋潤子によれば、大阪外国語大学は25言語の専攻分野を抱える外国語学部であったが、それぞれの専攻で行われていることは、他専攻には共有されておらず、互いにどのような教育を行っているかが分からなかった。学年によるレベル設定もできず専攻ごとの統一カリキュラムもないまま授業が行われてきた。そうした状況を打破するため、まず手始めに、各専攻に CEFR の基準を参考にして、学年ごとの「到達度目標」を書いてもらうという作業を行った(しかし、CEFR に準拠することは必須とせず、独自の基準による提示も可とした)とのことである。大阪外国語大学では、それを期に CEFR の研究を進め、2006年3月には CEFR に関する大々的なシンポジウムを開催した。<sup>20)</sup>

こうした背景の一つには、CEFR の能力表が簡潔なものだけに応用がしやすいと考えられたことがあるだろう。もう一つには、前述のように TOEFL や TOEIC が de facto standard になっている英語教育ではともかく<sup>22)</sup>、ドイツ語、フランス語、スペイン語、ロシア語などのヨーロッパ語の教育現場では、国際的な試験がすべて CEFR 準拠で整備されつつある、もしくは整備が終わったという状況があろう。日本における「実用フランス語技能検定試験」や「ドイツ語技能検定試験」のように、その判定が国内的にしか通用しないものと、DELTA (Diplôme d'études en langue française) / DALF (Diplôme approfondi de langue française) やゲーテ・インスティトゥートの試験のような国際的に認知された公的試験では、学習者の見る目が違い、その差は今後ますます大きくなっていくと思われる。教育の現場でも、このような試験を視野に入れるとき、CEFR を知らないではすまされない状況が生じてきているといえるだろう。

## 6. 言語教育の一貫性と整合性

われわれはすでに慶應義塾内部における言語教育の一貫性と接合の問題に触れた。それは、特に小学校から大学院まで行われている英語教育に端的に見られる、児童・生徒・学生を時間

軸で見た時の各段階間の接合の問題（縦の問題）と、同一学年の学校間、クラス間のばらつきの問題（横の問題）であった。これこそが慶應義塾の外国語教育における最大の問題であるが、同時にそれは日本全国の外国語教育にも通底する問題でもある。無論、多様性は歓迎すべきことであるが、どのように多様であるかを語るためにも共通の尺度と記述言語が必用である。

いずれの問題も、グランドデザインとそれに基づく共通の尺度の欠如に由来するものであると考えられるが、根本的にはそうしたものを共通に作ろうとしなかった共同体意識の欠如に最終的に起因する。同じ言語教員でありながら、小学校は中学校の授業内容を知らない、中学校は高校の授業内容を知らない、そしてその逆もまた真であるという状態が続いてきたのである。それは、高校と大学の間でもまったく変わらない。

ヨーロッパの複数の論者が指摘するように（P. Doyé & Hurreli 1997、P. Doyé 1999、P. Doyé 2007、D. Little<sup>23</sup> etc.）、ヨーロッパにおける外国語教育においても同様の問題があった（ある）とのことである。伝統的にヨーロッパでは外国語教育は中等教育の受け持ちであった、しかし、1990年代から小学校における外国語教育（特に英語教育）が普及したことから、この接合の問題が大きく浮かび上がってきた。一つは内容の問題であり、一つは教育体制の問題である。

一般に小学校に外国語教育が導入される場合、異文化教育の面が重視される。また、文字学習や文法などの形式面での教育は後に回され、まずは音声コミュニケーションに重点が置かれることになる。一方中等教育では、外国語教育は長い伝統を持つだけに、当然のことながら文字学習が行われ、形式面での学習も始まる。多くの子供が、この差異に戸惑うということである。

また、小学校では専科教員は置かず、学級担任が外国語も教えることが一般的である。それに対し、中等教育では専科教員が外国語を担当し、それぞれが受けた教育が異なることから、教育観・指導方法などが異なることになる。およそ小学校教員は中等教育の実態を知らず、中等教員は小学校の実態を知らない。相互に授業参観をしないのが一般的である。

ヨーロッパでは現在こうした現状の打破と問題の解決に取り組んでいるところであるが、そこでのCEFRの役割は小さくないと言えるだろう。すなわち、どの段階の教員であろうと、欧州評議会参加国であるならば、どの国（もしくは州）もCEFRに盛られた教育理念を共有し、それを元にナショナル・カリキュラムを策定し、試験制度を整え、教材開発や教授法の開発を行わなくてはならないことになっているからである。言葉を換えるならば、CEFRによって同じ地域の初等教員と中等教員が外国語教育について基本理念を共有した上で、同じテクニカルタームを用い、同一のレベル表などを見ながら議論することができるのである。

教育改革の進捗状況は参加国によって異なるが、初等中等教員が相互に授業参観をするということから相互理解を進めているケースがあるようである。また、国家レベルで大鉦を振るっ

たところもある。例えば、フィンランドでは初等中等教育の区別をなくし、9年間の一貫教育を実現した。むしろ、現場の教員は元々の初等教員と中等教員では受けた訓練が異なっているので、今でも相互の差異と対立はあるようであるが、しかしこのような制度改革は近未来を考えたとき、大きな果実をもたらすことであろう。(吉島 2007b)それがOECDのPISA調査で常にトップにランキングするフィンランドの教育であるだけに、期待が持てるのである。100年前のヨーロッパの最貧国は、この60年教育に力を入れることによって世界でトップクラスの教育国になった。そしてヨーロッパを代表するハイテクの国となり、豊かさを享受するようになった。その意味で、この国でCEFRと欧州評議会の政策がどのような実態を取っているかは、非常に興味深いものがある。

### 終わりに：今後のAOPの活動

およそあらゆるの活動はPlan-Do-Seeというサイクルで回るべきものであろう。慶應義塾において外国語教育のグランドデザインを立てたならば、それを実行し、点検して、その結果を次の計画に組み込むという円環を形成しなければならないということになる。しかしながら、このAOPプロジェクトでは、計画のための基礎研究と計画立案というところまでを任務としている。われわれが提出した案を採用するか否か、また採用した時にはどのように運用するかは義塾当局と各学部、学校に委ねられている。ここで重要なのは、その運用の実態を調査し評価して、次の立案に戻す手だてを講ずることである。この点は現時点から強調しておきたい。

AOPプロジェクトは大きな枠組みとしては企画立案にしか携わらないが、しかしその内部ではさまざまな子プロジェクトを抱え、実験授業なども行っている。このような子プロジェクトの中では、当然ながらPlan-Do-Seeのサイクルが回らなければならない。

Planの最も初めのステージにあるのは現状把握・現状認識であろう。センター発足以来の活動で、各学校・学部の外国語教育カリキュラムに関する報告が行われ、認識の共有化が図られてきたが、生徒・学生の言語能力の実態に関しては、これまで部分的な単位で調査したことはあっても、全塾的な規模で行ったことはない。しかし外国語教育の一貫性、継続性を考える時、幼稚舎から大学院までの実態把握は急務である。この点に関して、2007年秋現在、Can-Do Statementsの手法を用いた塾生の言語プロフィールと英語力の予備調査を行っている。この予備調査の結果を受けて本調査を計画し実行する予定である。

これと平行して、言語教育に関する理論研究は当然のことながら進めていかなければならないが、もう一つ重要な点は、理論研究によって得られた知見を現場に還元する作業であろう。研究活動としてのAOPプロジェクトではこの点に限界があるが、しかしながら現場に即した

教員研修のプログラムを作り、実験的に実施するという事は守備範囲に入るだろう。さらに言うならば、外国語教員養成・再研修プログラムを研究立案することは極めて重要な外国語教育政策の研究となろう。現実には、慶應義塾には外国語教育を専門とする学科も研究科もないが、こうしたものをヴァーチャルに形成し、運用することで、潮満ちた時このような学科や研究科を立ち上げられるように準備することも、決しておろそかにすることのできない課題であろうと考えている。

## 註

- 1) AOPプロジェクトでは、このような問題に対する取り組みの一環として、2006年7月23日には「慶應義塾外国語教育への提言—私たちの目指す卒業生像—」、2007年7月23日には「慶應義塾外国語教育への提言（第二回）—小・中・高・大の連携を考える—」というシンポジウムを行った。また、2006年10月28日には慶應義塾大学外国語教育研究センター・慶應英文学会共催のシンポジウム「英語の実力・評価・教育」を開催した。
- 2) R. Ellis 1985: "Language learning is Language use."
- 3) 四技能は読み・書き・聞き・話す能力であり、五技能とした場合は話す能力をさらに対話能力と発表能力に二分する。
- 4) 1949年までの旧制の学校制度では、義務教育段階では英語教育すらもなかった。
- 5) 世界的に見て、外国語教育は近年の早期教育の普及までは、中等教育で行われることが一般的であった。また外国語科目が大学の一般教育科目の一部として必修で設置されている国は、きわめて例外に属するといえよう。

1949年までの旧制学校制度下の中学校、高等女学校、商業学校、工業学校、農業学校、師範学校といった中等学校でも、今日の高等学校同様、一般的には英語しか提供されていなかった。第二外国語が提供されたのは大学進学者のためのコースである高等学校・大学予科や、中堅実務者養成のための専門学校（高等商業学校、高等工業学校、高等農林学校、高等師範学校など）であった。これらの学校タイプは1950年以降新制大学に昇格したので、第二外国語教育は新制大学の教養課程に受け継がれることになる。
- 6) 移民の母語・継承語教育については、中島和子 <http://www.mhb.jp/> を参照のこと。
- 7) 2007年3月に行われた日本独文学会主催ドイツ語教授法ゼミナール「言語政策から考えるカリキュラム—ドイツ語教育の社会的存在理由は現場でどう活かせるか?」の招待講師 A. Raasch の発言による。
- 8) 安西祐一郎塾長の提唱する「語力」という考え方はあるが、それは塾全体の言語教育政策を規定するものとなっているとは言い難い。「総合改革プラン2002~2006」  
[http://www.tenken.keio.ac.jp/pdf/sogo\\_kaikaku.pdf](http://www.tenken.keio.ac.jp/pdf/sogo_kaikaku.pdf) 参照。
- 9) 高校で使用した教科書を大学に入って再び使うことになるという不整合も現実には起こっているとの報告もある。

- 10) 実態調査は網羅的には行われていない。この点も本研究プロジェクトの一部としてカバーすることになっている。
- 11) 平高 2006:9 によれば、「言語教育における「スタンダード」はあくまでも参照すべき「枠組みないしは目安」であって、規範や標準を示すものではない。(中略)「スタンダード」に拘束力はない」とのことである。
- 12) 筆者が CEFR のことを知ったのは、たぶん2001年の CEFR 英語版出版の前後ではなかったかと思う。2000年から東京ドイツ文化センター (Goethe Institut Tokyo) を会場に、若手ドイツ語教員の養成講座を数人の同僚のイニシアティブで行っていたが (2003年以降それは日本独文学会の事業となり、「ドイツ語教員養成・研修講座」と銘打って存続している)、その時の代表者が吉島茂氏 (東京大学名誉教授、現聖徳大学教授) であった。CEFR のことを初めて伺ったのも吉島氏からであったが、氏によれば CEFR には現代の外国語教育を考える上で、非常に重要なテーマと考え方が盛り込まれているとのことであった。そこで「ドイツ語教員養成・研修講座」でも CEFR を取り上げることとし、CEFR の成立に大きく関わった Durham 大学の Michael Byram 教授を講座にお呼びしたこともあった。そもそも、CEFR の日本語版は、英語版・ドイツ語版と並んでこの講座の副教材とするために企画されたものである。そこに東京ドイツ文化センターが資金援助の申し出をされ、出版が実現したのである。翻訳グループは吉島氏が中心となり、氏の勤務校であった東京大学駒場キャンパスの大学院関係者 (英・独・仏) から構成された。(CEFR 日本語版前書き、吉島 2002 参照)
- 13) 姫田麻利子 (2005) は Zarate を引き合いに出しながら英語の social agent とフランス語の acteur social の異同を論じ、acteur social としての学習者が目標社会のに対して持つイメージと所属社会が目標社会に対して持つイメージの差異を検証しながら「文化リテラシー」を獲得するという機序を CEFR が十分に生かしていないと批判する。この点については稿を改めて論ずる必要があるだろう。
- 14) 2007年度から慶應義塾大学日吉キャンパスでは「外国語ラウンジ」を設け、英語母語話者教員がほぼ常駐して学生と様々な活動を展開している。今後こうした活動を他の言語にも広げていくことを企画している。
- 15) 「複数とは単数の反対語ではない。ましてや多数の反対語でもない。問題は単に数ではなく質であり、異質なものの混成を創造することである。」(杉村 1998:234)
- 16) 柳瀬陽介「複言語主義 (plurilingualism) 批評の試み」2006年6月17日、中国地区英語教育学会、口頭発表用レジメ参照。 <http://ha2.seikyoku.ne.jp/home/yanase/plurilingualism.html>
- 17) 現実には一部で認証を受けないものも作成されているようである。
- 18) 一例を挙げるならば、第46回大学英語教育学会全国大会 (2007年9月6日~8日) は「小中高大を見通した大学英語教育——貫したカリキュラムを求めて」と大会テーマで行われたが、そこでは Trinity College Dublin の David Little が “A European perspective on lifelong language learning: the Common European Framework of Reference for Languages and the European Language Portfolio” という題で講演を行った他、伊東治己も “Diversity and Consistency of Foreign Language Education in Finland and its Implications for English Language Education in Japan” という発表の中で CEFR に触れていた。その他にも CEFR に言及する発表が見られた。

また、CEFR をテーマに取り上げたセミナーとして、2007年3月22日~26日に開催された日本独文学

会第12回ドイツ語教授法ゼミナール「言語政策から考えるカリキュラム」(招待講師 Albert Raasch)や2007年12月15日～16日に開催された明海大学大学院応用言語学研究所主催第10回応用言語学セミナー「ヨーロッパ共通参照枠に基づく日本の外国語教育の将来—CEFR は日本を含む国際基準になりうるか?—」がある。なお、AOPプロジェクトでは2007年4月2日に Raasch 氏による「ヨーロッパ言語ポートフォリオ」と題する講演会を開いた。

19) 永井・福田(2004:85)によれば、それぞれのレベルは以下のように CEFR のレベルに対応している。レベル1=A1、レベル2=A2、レベル3=B1-1、レベル4=B1-2、レベル5=B2。

20) 大阪外国語大学教育推進室編「日欧国際シンポジウム報告書 これからの外国語教育の方向性—CEFR が拓く可能性を考える—」2007年3月、3ページ参照。

なお、本稿では同志社大学言語文化教育研究センター主催第19回京田辺ランゲージ・セミナー「CEFR と外国語教育の実践」(2007年7月25日)における真嶋潤子の発表「CEFR を利用した到達度評価制度」も参考にしている。

また目を外に転ずれば、台湾においても最近になって文部省が CEFR に準拠した能力表を導入し始めたとのことである。(2007年9月7日大学英語教育学会招待講演 Chang, Hui Olivia “English Curriculum in Taiwan: From Elementary to University Level.” による。)

22) 一方で、2008年からイギリスでの就労ビザ取得に当たり、原則として IELTS5.5 以上つまり CEF で B2 以上、アントレプレナー等の高度技能職については IELTS6.5 以上つまり CEF で C1 以上の英語力が義務づけられるとの報道があった。(2007年10月25日付け産経新聞オンライン版 <http://headlines.yahoo.co.jp/hl?a=20071025-00000074-san-int>) なお、在英国日本国大使館の Web サイトも参照のこと。<http://www.uk.emb-japan.go.jp/jp/shien/071017imin.html>

23) 大学英語教育学会招待講演 Little, D.: A European perspective on lifelong language learning: the Common European Framework of Reference for Languages and the European Language Portfolio. (2007年9月7日於安田女子大学) 参照。

## 参考文献

- 阿野幸一、福田浩子、永井典子、岡山陽子、佐々木美帆、上田敦子、Robert J. Betts：「ヨーロッパ言語共通参照枠に基づく英語能力記述尺度：茨城大学総合英語プログラムにおけるケーススタディ」、茨城大学人文学部紀要『人文コミュニケーション学科論集』第2号
- 英語教育改革に関する懇談会（2002/7/12）：「英語が使える日本人」の育成のための戦略構想の策定について」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm)  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/15/03/03033101.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/15/03/03033101.htm)
- 欧州評議会（2004）：吉島茂他編訳『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』、朝日出版社
- 大阪外国語大学教育推進室編（2007）：『日欧国際シンポジウム報告書 これからの外国語教育の方向性—CEFRが拓く可能性を考える—』
- 外国語学習ナショナル・スタンダードプロジェクト（2002）：『21世紀の外国語学習スタンダード』  
[http://www.jpjf.go.jp/j/japan\\_j/oversea/kunibetsu/syllabus/pdf/sy\\_honyaku\\_9-1usa.pdf](http://www.jpjf.go.jp/j/japan_j/oversea/kunibetsu/syllabus/pdf/sy_honyaku_9-1usa.pdf)
- 小池生夫、河野守夫他編（2003）：『応用言語学辞典』、研究社
- 真田信治、庄司博史編（2005）：『事典 日本の多言語社会』岩波書店
- 庄司博史編著（2004）：『多みんぞくニホン 在日外国人の暮らし』、財団法人千里文化財団
- 杉村昌昭（1998）：「複数性と横断性」、複数文化研究会（編）『〈複数文化〉のために——ポストコロニアリズムとクレオール性の現在』、人文書院
- 鈴木孝夫（1999）：『日本人はなぜ英語ができないか』、岩波書店
- ドワイエ、ペーター（2007）：吉島茂訳「基礎教育にとって不可欠な小学校での外国語学習」、吉島他編『外国語教育IV—小学校から中学校へ—』、朝日出版社
- 永井典子、福田浩子（2004）：「茨城大学教養英語教育のレベル別目標設定—CEOの共通参照レベルを参考にして—」、『コミュニケーション学科論集 茨城大学人文学部紀要』No.：16.
- 平高史也（2006）：「言語政策としての日本語教育スタンダード」、『日本語学』通巻314号（25巻13号）
- 姫田麻利子（2005）：『「欧州共通参照枠」における agent/acteur の概念について』、『WEB 版リテラシーズ』第2巻2号
- 薬師院仁志（2005）：『英語を学べばバカになる—グローバル思考という妄想』、光文社
- 山川智子（2005a）：「欧州評議会が近年提唱する「複数言語主義」概念について」、『国際理解教育』11
- 山川智子（2005b）：「多言語共生社会における言語教育—多様な言語への気づきをきっかけに」、大津由紀雄（編）『小学校での英語教育は必要ない！』慶應義塾大学出版会
- 山川智子（2006）：「「複数言語主義・使用・状況」の可能性—欧州評議会の動向とヨーロッパ・スクールの試み』、『WEB 版リテラシーズ』第3巻1号
- 安井綾（2004）：『国際化・グローバル化に対応する包括的教育政策の試み—外国籍児童生徒の増加を契機として—』、慶應義塾大学湘南藤沢学会
- 山田雄一郎（2005）：『日本の英語教育』、岩波書店
- 吉島茂（2002）：「ドイツ語教授法コース—東京ゲータ・インスティトゥートにおける試みと Internet 化計

画』、『ドイツ語教育』7号

- 吉島茂 (2007a) : 「ヨーロッパの外国語教育を支える考え方—複言語・複文化主義、行動主義、4つの Savoirs、部分的能力、European Language Portfolio (Can Do Statement)」、『英語展望』No.114
- 吉島茂 (2007b) : 「外国語教育の一貫性を考える—問題の概観と提言—」、吉島他編『外国語教育IV—小学校から中学校へ—』、朝日出版社
- 吉島茂・長谷川弘基 (編) (2007) : 『外国語教育IV—小学校から中学校へ—』、朝日出版社
- ACTFL (1999): *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*.
- Doyé, P. (1999): *The Intercultural Dimension. Foreign Language Education in the Primary School*. Berlin: Cornelsen.
- Doyé, P. & Hurreli, A. (eds.)(1997): *Foreign Language Learning in Primary Schools*. Strassbourg: Council of Europe, Strassbourg.
- Ellis, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Holec, H. (1981): *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Little, D. (1999): Autonomy in second language learning: some theoretical perspectives and their practical implications. In: Edelhoff, Ch. & Weskamp, R. *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning, Hueber.
- Rüschhoff, B. & Wolff, D. (1999): *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft: Zum Einsatz der neuen Technologien in Schule und Unterricht*. Ismaning, Hueber.
- Wolff, D. (1994): Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma für den Fremdsprachenunterricht. In: Die Neueren Sprachen 93.
- Wolff, D. (2002): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt/Main, Peter Lang.

# 支那語研究舎の変遷及びその実態

—— 北京興亜学院から北京經濟専門学校までを中心として ——

黄 漢 青

## 提 要

“支那語研究舎”は1903年8月創立于北京の一所対日本人の漢語学校。为了适应社会的变化，寻求自身的发展，从创立时起，到1925年止，就曾三次更改校名，经历了艰难屈折的发展历程。1937年中日战争爆发后，在更为动荡的环境中，于1939年和1944年再度更名为“北京兴亚学院”和“北京经济专门学校”。1945年随着日本的战败，最终退出了历史舞台。本文第一节从对负责管理该校的政府机构、教育方针、教师阵容以及在校学生人数等4个方面概述了该校的变迁；第二节以当年该校学生的口碑资料，详细描述了在校生的学习和生活状况；第三节从北京是学习汉语的最佳地域、北京的历史和文化带给日本学者的魅力、日本大使馆、外务省等对该校的援助和该校宽松的学习环境以及教师的热心指导诸方面分析了“支那語研究舎”之所以得以延续42年之久原因。

## はじめに

筆者は、前稿「支那語研究舎の変遷及びその実態——支那語研究舎から北京同学会語学校までを中心として——」（『言語・文化・コミュニケーション』39号、2007年12月刊行予定）にて、1903年8月、北京で日本人を対象として創設された中国語学校・支那語研究舎が、激しい時代の変化に応じて1905年に清語同学会へと改称、1912年に大日本支那語同学会へと改称、1925年に北京同学会語学校へと改称、1939年に北京興亜学院へと改称されるまでの変遷とその実態について論じた。本稿は、その続編として、まず第1節にて1939年に誕生した北京興亜学院が、終戦間際の1944年に北京經濟専門学校へと改称され、1945年、日本側敗戦に伴い歴史から姿を消すまでの変遷とその実態について論じる。第2節では、北京興亜学院に在籍していた上田千之氏と北京經濟専門学校に在籍していた三原勇作氏から当時の学校の実態について直接聞き取り調査をした結果を報告する。第3節では、支那語研究舎は北京における最長の歴史を有する日本人対象の中国語教育機関であるが、なぜこの学校だけが明治時代の誕生から昭和時代の敗戦まで42年間もの長きに亘って存続することができたのか、その生命力の源は一体どこにあるかということについて考察する。

## —

支那語研究舎の後身である北京興亜学院と北京經濟専門学校については、那須清編資料集『北京同学会の回想』（不二出版、1995年）及び石田寛「第二次大戦末期北京における人文・社会經濟系高等教育及び日本語教育の展開過程——中目覚（院長・所長）を中心に——（1）」（『福山大学人間文化学部紀要』第4巻、2004年）、石田寛「北京興亜学院から北京經濟専門学校へ」（『東亜同文書院記念報』第13巻、2005年）の研究がある。石田論文は、那須清編『北京同学会の回想』を主な資料としながら、他にも関連資料を博搜してまとめた労作で、北京興亜学院及び北京經濟専門学校の実態について綿密に跡づけている。本節では、那須清編『北京同学会の回想』及び石田論文を参照しながら、北京興亜学院と北京經濟専門学校の実態について考察する。

北京同学会語学校は、1939年5月、対中国戦に必要な人材の確保に迫られたため、所管が在北京日本大使館から戦争遂行のために創られた特殊機構である興亜院の華北連絡部文化局へと移され、学校の性質も「從來ノ支那語及支那事情ノ専科教育機關」から「興亞ノ指導者」として「將來北支諸般ノ實務ヲ擔當ス可キ青年ノ養成機關」へと変貌した<sup>1)</sup>。そして同年12月1日、校名も北京興亜学院へと改称された<sup>2)</sup>。北京興亜学院は、日中戦争の拡大・激化による不安定な環境のもとで存続したのち、1944年7月、校名が北京經濟専門学校へと改称され、1945年8月、終戦に伴い閉校する。

北京興亜学院と北京經濟専門学校の存続状況について、4つの角度から概略を述べる。

### 1. 所管機構、経営母体、学校責任者の変化。

前述したように、北京同学会語学校の所管は在北京日本大使館であったが、北京興亜学院の所管は興亜院華北連絡部文化局へと移った。しかし学校経営は従来通り、北京同学会によっておこなわれ、1940年、北京同学会は財団法人として認可された<sup>3)</sup>。北京興亜学院は、1941年12月、専門学校に昇格する<sup>4)</sup>。1942年11月、興亜院、対満事務局などを統合した大東亜省が設立されたため、北京興亜学院は大東亜省の所管となった<sup>5)</sup>。1943年11月、大東亜省の指令に基づき、学校経営は北京同学会から財団法人東亜同文会へと移る<sup>6)</sup>。

戦争という異常環境の中で、学校責任者の異動も激しかった。北京興亜学院へと改称されてから敗戦までのわずか6年間に、7人もの責任者（辻野朔次郎、辻田力、中目覚、別所孝太郎、坂本龍起、市谷信義、山田昊）が交替した。

### 2. 学則及び学科目の変化。

1940年学則では、「支那大陸ニ活躍スル」人材を養成することが目的とされているが、1942年学則では、「東亞ニ活躍スヘキ人材ヲ養成スル」ことが目的とされ<sup>7)</sup>、養成される人材は中国大陸のみならず、東アジア全体で活躍することが求められた。また、学科目を統合調整した結果、1940年の9学科目から1942年の8学科目に減り、授業内容にも変化が現れた。

|       |     |                   |                                     |                              |                                     |                       |      |           |     |          |    |
|-------|-----|-------------------|-------------------------------------|------------------------------|-------------------------------------|-----------------------|------|-----------|-----|----------|----|
| 1940年 | 学科目 | 皇民科               |                                     | 支那学                          | 支那経済                                | 商業実務                  | 支那語  | 外国語       | 教練  | 体育       | 演習 |
|       | 内容  | 倫理<br>国語<br>日本文化史 | 世界事情<br>経済概論<br>法学通論                | 東洋史及地理<br>支那思想史              | 支那社会経済史<br>支那農業<br>支那商工業<br>支那金融及貿易 | 簿記及会計<br>商業作文<br>商業算数 | 支那語  | 英語        | 教練  | 体育       | 演習 |
| 1942年 | 学科目 | 皇民科               | 経国科                                 | 支那学                          |                                     | 商業                    | 第一外語 | 第二外語      | 体練科 |          | 演習 |
|       | 内容  | 倫理<br>国語<br>日本文化史 | 世界事情<br>経国概論<br>法律及経済<br>商工経営<br>教育 | 大東亜史及大東亜地理<br>支那思想史<br>支那経済史 | 支那産業<br>支那金融及貿易                     | 商業実務                  | 支那語  | 蒙古語<br>露語 | 教練  | 体育<br>武道 | 演習 |

「北京興亜学院一覽・昭和十五年」、「北京興亜学院一覽・昭和十七年」（那須清編『北京同学会の回想』、不二出版、1995年、P221-222、P259-261）より作成。

### 3. 教師陣の変化。

1940年度の教職員数は33人（日本人14名、中国人19名）、1942年度の教職員数は26名（日本人16名、中国人10名）である<sup>8)</sup>。1943年度の専任教員は29名、職員の数是不明<sup>9)</sup>。1944年度の教職員数は32名（日本人24名、中国人8名）である<sup>10)</sup>。教職員全体の人数が増えているにもかかわらず、中国人教職員が減少したのは、中国語授業時間の減少、日本人中国語担当教員の増加などが原因として考えられる<sup>11)</sup>。1940年度教職員23名の中で、1942年度も引き続き在職しているものは14名、1944年度も引き続き在職しているものは10名、しかもその10名は、中国人が7名を占め、日本人はわずか3名しかいなかった。

### 4. 在学者数の変化。

北京興亜学院は、1940年から日本国内でも入学試験を実施するようになった。募集要項には定員100名と書かれているが、実際には合格者が定員を20%も上回る年があった<sup>12)</sup>。当時の学生にとって、学習を妨げる最大の不安要因は徴兵である。適齢の学生が続々徴兵されたため、在学者数は著しく変動した。北京興亜学院在学生の初回徴兵入営は1940年10月28日、人数は20数名である<sup>13)</sup>。1941年1月陸軍・文部省令第2号により、北京興亜学院在学生の徴集延期が

認定され、徴兵年齢は最大23才までの延期が可能となった<sup>14)</sup>。しかし、同年12月公布された勅令1200号により、1942年度卒業予定学生の在学年限が臨時短縮された<sup>15)</sup>。これにより繰り上げ卒業した学生61名のうち、21名が1942年2月に現役入営した<sup>16)</sup>。

戦争は次第に激化し、戦線も中国大陸から東南アジアまで拡大していった。戦闘による将兵の損失を補填するため、召集範囲は予備役、後備兵役まで拡げられた。1943年10月、「在学徴集延期臨時特例」が公布され、文科系学生の徴集延期が廃止された。そのため、1942年4月に北京興亜学院に入学した学生のうち53名は、学徒出陣により1943年12月1日に入営した<sup>17)</sup>。さらに1943年12月24日に「徴兵適齢臨時特例」が公布され、徴兵適齢は20才から19才に引き下げられた<sup>18)</sup>。また大東亜省も1943年2月と12月の2度に亘って指令を下し、1943年度及び1944年度卒業予定学生の在学年限を臨時短縮した<sup>19)</sup>。1944年3月に入学した学生に至っては、1年後の翌年3月末に約70名が入隊させられた<sup>20)</sup>。学生のみならず、教職員も入隊させられ<sup>21)</sup>、1944年12月の時点で、日本人教職員24名中5名が「応召中」だった<sup>22)</sup>。

1945年には、更に厳しい事態となった。内地合格者は北京への渡航を中止したため、入学者は外地合格者45名のみとなった。授業は僅か2ヶ月しかおこなわれず<sup>23)</sup>、戦時教育令によって、6月初めから在校生全員（100名足らず）が勤労働員として北支派遣軍司令部管下の各機関に配属された。学生は勤労働員、日本人教職員は徴用、中国人教職員は失職という事態となり、学校としての機能は停止した。8月、終戦を迎え、勤労働員先や軍隊から学生や教職員が戻ってきたが、校舎はすでに陸軍航空整備隊の兵舎に転用されていて<sup>24)</sup>、授業を再開することができなかった。学生や教職員は続々と帰国し、42年の歴史をもつ支那語研究舎の幕が閉じられた。

## 二

那須清編『北京同学会の回想』には、北京興亜学院、北京経済専門学校関係者の回想記が収録されているが、那須清の比較的長い2編の回想記（「私がいたころの北京——1939～1943年」約10頁、「北京興亜学院時代の一回想」約6頁）を除いては、どれも断片的である。北京経済専門学校の最後の入学式が举行されたのは、1945年であるが、その時の新生も今では80歳以上の高齢となっているはずである。そこで筆者は、いまでは数少なくなってしまった北京興亜学院及び北京経済専門学校出身者を捜して、その方々から当時の学校の様子について話をうかがい、記録に留める作業をする必要を感じた。筆者が今回お会いすることができたのは、富山県在住の上田千之氏、埼玉県在住の三原勇作氏のお二人である。

### ①上田千之と北京興亜学院

上田氏の略歴を紹介する。1926年富山県生まれ。1943年4月北京興亜学院に入学、同年12月病気で帰国。新聞記者として定年まで働いたのち、現在は同人誌『渤海』にて執筆活動をお

こなっておられる。

筆者は、2007年8月初旬、上田氏に電話をかけ、「北京興亜学院について調査をしている者であるが、何かこの学校に関する資料が手元にないか」と訊ねた。すると筆者の突然の電話にもかかわらず、上田氏から北京興亜学院時代の思い出を綴った貴重な原稿が送付されてきた。原稿に添付された手紙には、「私の拙い小説風な記録ですが、お役に立てば幸いです。オアシスという旧ワープロで書いたものです。10年余りも前のことでしょうか。不要になったら燃えるゴミにでも出してください。」と書かれていた。ところどころ万年筆で修正が加えられた原稿は、「受験生」、「シラミ」、「リラの花」という3部作からなる4万字ほどのものであるが、氏の北京興亜学院在籍期間はわずか9ヶ月であったにもかかわらず、当時の北京の街や学内の様子が驚くほど鮮明に描かれていた。

筆者は改めて2007年8月30日、上田氏をお訪ねし、氏の記憶の中にある北京時代についてさらに踏み込んで、詳しい聞き取り調査をおこなうことができた。お送りいただいた回想の原稿について上田氏に確認したところ、その原稿の中の主人公・上田春吉は、上田千之氏自身であるとおっしゃられた。よって本節では、この上田氏への聞き取り調査および上田氏の未発表原稿をもとにして、上田氏の北京興亜学院入学から中退までの経緯を追ってゆくことにしたい。なお文中の括弧で囲まれた部分は、すべて上田氏の原稿からの引用である。以下、敬称を略する。

## 1. 入学までの経緯

上田千之は1942年12月、県立福野農学校を卒業した。農学校の「卒業生は、当時の満州へ半強制的にやられてしまった。確かに内地で就職するより満州は、すぐに現地人に対する指導的地位が与えられて優遇されているように仕向けられたらしい」。上田は内地での進学を希望したが、1940年12月、突然「農学校や商業学校など実業学校生徒は、進学のさい学校側の推薦がなくては受験できない」という進学制限令が下った。上田は成績が振るわず、推薦を受けることができなかつたため、推薦状の要らない外地の高専を受験した<sup>25)</sup>。合格後、北京興亜学院在籍生から是非当校へ入学するようにという勧誘の手紙が届いた。上田は、一人で下関港から関釜連絡船に乗り、釜山から三日二晩特急列車に乗り、1943年4月8日、北京に到着した。

## 2. 学校生活

4月10日に入学式がおこなわれた。「入学式場からそのまま、教練の服装になり三・八式歩兵銃を担いで新生はみな市内の日本軍駐屯地の門をくぐらされた。確か十日間だったような気がする。そのまま軍隊宿舎に寝起きさせられた」。しかし教練は、農学校時代と比べればずっと楽で、厳しい軍人精神を押しつけるようなことはなかった。北海公園での教練の合間に、木陰で休んで南瓜の種を食べながらお茶を飲むこともあった。

「春吉らが軍隊から戻るのを待っていたように、学院長が辞めて内地に帰った。北京駅頭で

校歌を歌って見送った。学院長は、最後尾の展望車に立って、苦笑いのような笑顔を浮かべて去った。「このN学院長 [中目覚一引用者注] は、雑誌の紹介記事でも強調されている人物で七カ国語に堪能だという。春吉なんぞには想像もつかない能力だ。眼鏡をかけて、笑顔の似合う人物だった」。N学院長は自由主義者だったそうだが、後任の別所幸太郎院長は、「植民地官僚の兼任で、角張った顔のいかめしさだけの印象しかない」。

学校は北京市内の小羊毛胡同にある。黒煉瓦の建物で、芝生の庭にリラが咲いていた。「学生数は半端だがおそらく語学校生徒は、一クラス五十人だったのではないか。昇格して一クラス百人になったのだろう。とするといまの三年生は語学校時代の最後の生徒だったのかもしれない。が、彼らはなかなか優秀だったらしく三年生五十人のうち三人くらいが満州国（現中国東北地区）の高等文官（上級職）試験に合格していることが報告されていた」。

授業科目としては、皇民科、経国科、支那語、支那学、商業、第二外国語、体練科が設けられていたが、中国語の授業が最も多かった。「中国語の日本人教師は大きな体つきの日本人で、いつもカーキー色の国民服を着ていた。つい近ごろまで軍隊で通訳をしていたという。彼がキャップでほかは全て中国人だった。若い教師は、日本語もしゃべったが、それはほとんど雑談の時で授業中は、中国語で押し通した。春吉らの教室へ専従のようにやってくるのは、老中国人 [高玉珊一引用者注] で、すその長い中国服を着ていた。なにしろ昔、清朝に仕えたこともあったそうなの。<sup>しやんでんちん</sup>「上田君」と、中国読みで出席をとり、すぐ授業にかかった。むだ話は一切しなかった。きれいな発音で『急就篇』を読み、後を続けさせる。そのあと、学生一人一人のわきに立って、発音の指導をした。ニンニクの口臭がした。ちゃんとした発音をするまで、根気よく教えた。発音の方法も手で口と舌の関係を示し、中国語です。春吉は、その度に後ろを振り向いて、現地育ちの友達に聞いた。文面の翻訳は、この教師に限らず一切ないのだが、市販の翻訳本があったし、辞書を操ると分かった」。中国語の授業は、素読、丸暗記という昔ながらの教え方だった。『急就篇』はとでも役に立ち、この本で覚えた言葉は、そのまま街頭で通用した。

教室には、「日系二世かさうでなければ幼いうちに内地からやってきて現地の日系中学校(旧制)から進学してきた者たちが大半を占めている」。彼らは中国語が堪能だった。学校は中国語のレベルを問わず、新入生を二クラスに分けて、発音の基礎から授業を受けさせた。したがって、現地からの進学者は退屈で、授業中よく私語をしていたが、教師は怒ることも注意することもなかった。

中国語授業以外に印象に残っているのは、経済原論の授業と植民政策の授業である。経済原論担当教員は「市販の本の内容をそっくりしゃべっているだけ」だった。植民政策担当教員は上海同文書院から転任してきた教授だが、講義は、「徹底した中国人蔑視の挿話で終始する。日本人家族が使っていた中国人の召使いが、主人夫婦を殺して金を奪った類の話で、彼らはい

かに恩知らずの非人間的な存在であるかを力説する。講義のばからしさよりも当時の『植民政策』の本質をあらわにしていると思わないわけにはいかない」。この他に、授業の科目名は忘れたが、最初に日本語の語源について話した教授は、「内地ではナンバーつき旧制高校の教授だった」人で、「しゃべりの語感から学識らしきものをにおわせた」。

### 3. 寮生活

1年生は全寮制で、寮は学校から2キロばかり離れた北豆芽胡同にあった。寮は、「このあたりでは少し程度のいい中国住宅だった。中庭を中心に廊下と住まいで囲んだ区画が四、五カ所くらいある。一番端に独立した大きな建物があってそこは食堂になっていた。一棟十畳くらいでドアを開けると、小さい玄関があってすぐ上がりかまちになってそこは即部屋だ。畳を縦にして横並びにしている。その上は後ろ壁沿いに細長い棚になっていて、布団をたたむとこの上に上げた。前の壁沿いにつくえが作りつけてある」。一部屋に4、5人寝起きした。寮の管理は甘くて、消灯時間や門限はなかった。「朝、寮の前の路上で整列、点呼をしてから登校したが、下校は自由だった。

「食事は完全な日本食で、どんぶりに盛った白米、みそ汁、漬物などがそろっている」。朝晩は寮の食堂で食べ、昼は弁当を持参し学校で食べた。食堂の食事はそれほど悪くなかったが、一步外に出ると、至るところに飲食店があり、値段も格安だった。これは食糧難の内地から来た学生にとってまさに夢のようだった。上田は誘惑に耐えかね、一人で街をぶらつき、飲食店での食べ歩きを楽しんだ。また同級生の中には、バーで禁断の遊びをするものもいた。

### 4. 病気休学

上田は6月ごろから体調に異変を生ずる。「食堂の飯を食ったあと、胃袋がもたれる感じになったのはそのころからだったろう。食間に街中へ出て、意地汚く食べ歩いているので、当然だ、と思っている」。ある日、はげしい下痢に襲われ、発熱する。「二、三日で熱が下がり、登校し始めたが下痢はやまなかった。六月末から夏休みになり、一旦帰省した」。富山の実家に帰ってから治療を試みるが完全には回復しなかった。そして夏休みが明け、再び北京に戻るが、まもなく発熱をして、北京の日系病院に3ヶ月入院、1943年12月、休学届けを提出して帰国した。

### 5. 自由と優越感

上田は、戦争の激化により物資が不足していた内地と比べて、北京はモノが豊富で活気があることに驚いた。北京には、日本人経営の旅館、レストラン、本屋、銭湯などがあり、映画には日本語字幕が付いていた。さらに、日本語のできる中国人が増えたので、言葉の問題もさほど感じなかった。秩序も保たれており、戦時中であることを忘れるほど平穏であった。また物質面のみならず、思想面においても、制限が内地より緩やかで自由だった。学校の図書室には、日本軍占領地区と解放地区に引き裂かれた人々の悲しみを扱った書籍があり、「植民地の意外な“自由”さがこんなところに隠れていた」。農学校時代と比べて、教練は楽であったし、授

業も軍国主義教育の色彩がほとんどなかった。講演会で軍人から、共産党八路軍は立派な軍隊だという話を聞かされたこともあった。

上田は、「内地の大学高専からすっかり締め出されて仕方なしにやってきている」というコンプレックスを強く感じていた。北京興亜学院は「高専に昇格してわずかの年月しか経っていないし、内地のそれに比べて見劣りのするのはやむを得ない」。上田はこのような学歴コンプレックスをもっていたが、それと同時に、占領地区における支配者と被支配者という構図から生まれる優越感に染まることを避けることができなかった。

北京の街では、日本人が「白昼、洋車（人力車）の料金を踏み倒した上に車夫をなぐったり、車をひっくりかえしたりする」ことがあった。また「登校路上にやせこけた若い男の死体が『く』の字になって転がっているのを見るのは珍しくない」。寮の「コック長は、中年の日本人で、絶え間なく三、四人の中国人使用人を怒鳴っていた」。城門を出入りする時、日本人はノーチェックだが、中国人は厳しく検問された。このような差別に対して上田は、「それがにがにがしく映りはするのに、その一方では人種差別的な優越感がないとはいえない」自分であったことを省みている。

北京興亜学院は、「現地人を徹底的に差別する感覚を育てることで、日本の大陸経営を行おう」とする傾向があったが、「肝心の語学のマスターについては、このゆがみが災いとなって、とても甘くなっている」。上田は、北京に来た以上は中国語だけでもマスターしなくてはと思っていたが、「日本人というだけでいわれなき誇りを抱くようになり、この不健全な優越感が中国語の勉強意欲の大きな妨げとなったと回想している。上田は、「盛り場では露店でギョウザやワンタンを食べたり、投げ銭目当ての棒ややりを使った武術の実演を見たりする。祭りのにぎやかさが毎日あるみたいだ。それに浸ってぼんやり生きている」。そして、病気となり、「シラミと片言の中国語だけ」を身につけ、帰国することとなった。

## ②三原勇作と北京経済専門学校

三原勇作氏の略歴を紹介する。三原氏は1926年東京生まれ。1939年北京へ行き、北京日本中学校に入学。1944年中学校卒業後、北京経済専門学校に入学。1945年4月、北京経済専門学校を中退して入隊するが、同年8月終戦となり、シベリヤに抑留される。1947年、帰国。埼玉大学卒業後、中学校教員となる。定年退職後は小説などの執筆をおこなっておられる。

筆者は2007年8月27日、三原氏をお訪ねし、氏の北京時代について聞き取り調査をおこなわせていただいた。三原勇作氏は、2005年、中短編小説4篇（「北京秋天」、「シベリヤの月」、「桜の木の下で」、「柳川の風」）を収録した『北京秋天』（武蔵野書房）を出版したが、巻頭の中編小説「北京秋天」<sup>26)</sup>には、江原という主人公が北京日本中学校、北京経済専門学校で過ごした青春の日々と北京の四季折々の風景がのびやかな筆致で描かれている。三原氏に確認したところ、「北京秋天」は自伝的作品で、主人公江原は氏とほぼ等身大の実像と見なして構わな

いと返答を得た。そこで本節では、三原氏への聞き取り調査および「北京秋天」の記述をもとにして、三原氏の北京経済専門学校時代を振り返る。なお文中の括弧で囲まれた部分は、すべて「北京秋天」からの引用である。以下、敬称を略する。

三原の父親は、1938年北京へ行き、華北交通株式会社警備局次長となった。三原の母親と弟も北京に住んでいたため、三原も、1939年北京へ行き、創立されたばかりの北京日本中学校に入学し、5年間を過ごす。三原は1944年3月1日、北京日本中学校を卒業するが、卒業後の進路選択について、「北京秋天」では次のように書かれている。なお文中の「ぼく」は三原の分身である江原を指す。

ぼくは北京興亜学院を受験することにした。支那語を中心に歴史、経済など、中国に関する種々のことを学ぶ学校である。今年四月に開校する華北工業専門学校に対して、近いうちに、「北京経済専門学校」と校名を変更するということがあった。入学試験は、北京、東京、大阪、福岡の各地で行われた。東亜同文会が管轄する学校は、東亜同文書院大学、北京興亜学院、華北工業専門学校の三校であり、願書には、その中で第三志望まで書くことになっていた。ぼくは第一志望を興亜学院とし、他は書かなかった。

卒業式から間もなく、「興亜学院の入学試験があった。この時期としては暑い日だった。試験場には、北京中学、北京商業、その他、中国・満州各地の日本人中学校や、各会社から多数の応募者がいた」。

「北京興亜学院の新生は、華北高等工業学校の新生とともに、昭和十九年四月三日から十七日まで、北京の興亜練成所に入り、連日、軍事教練などの猛訓練を受けた」が、三原は興亜練成所での訓練を免除された。三原は、1944年「四月十八日、小羊毛胡同にある興亜学院の学寮にはいった」。「四月二十日、興亜学院五期生の入学式が、講堂兼食堂で行われた。入学者は一〇一名（内、北京中卒八名）であった」。「式が終わり、寮の中をひと回りした。全寮制である。各部屋は、教室を改造して、木製の二段ベッドがたくさん並んでいた。」しかし1ヶ月ほどして、新しい寮が完成する。「六月四日、絨線胡同の校舎の三階を改築し、寮が完成した」。「部屋は九つあり、各班ごとに部屋が与えられた。各班十二名で、班長は二年生である。畳敷きの一人用のベッドで、机と椅子がベッドの右側にあり、南の窓側に配置されていた」。「午後十一時にベルが鳴ると点呼である。廊下に整列し、班長が宿直の先生に、人員と、病気、外泊などの有無を報告する。しかし、これも形式的なもので、代返が通用したので、前門外に夜遊びに出かけるものも多かった。点呼後は、直ちに消灯である」。「全寮制だが、北京に家があるものは、自宅から通ってもよかったので、ぼくは時々家に帰っては優雅な食事を楽しんでいた。寮の食事はひどかった。主食は、米に高粱が入っているのでゴソゴソしている。副食

は、じゃがいもと玉ねぎの煮つけと、一杯のみそ汁である。「とにかく内地からの送金とはぎれる、寮の食事はうまくないということで、彼らの生活はかなり荒んでいた。ぼくは、二学期から自宅通学をしていたので、あまり影響はなかった。北京は食料は豊富で、内地のような配給制度もなかった。」

「北京興亜学院は、八月一日到北京経済専門学校と改称された。その後まもなく、九月十八日には徴兵検査があった。本来なら、満二十歳が適齢なのだが、一年繰り上げになったので、満十九歳になったぼくは検査を受けることになった。経専の学友も大半が検査対象者である」。三原は検査の結果、第二種合格となる。「ぼくは学校に行っても、もうすぐこの学校ともお別れだと思うと、講義に身が入らず、落ち着かなかった。半数以上の学友たちも四月に入営なので、不用品の整理や、故郷との連絡などで慌ただしい日々を過ごしていた」。そして1945年「四月一日、済南の衣二三五四部隊に入隊せよ」という通知が届き、入隊する。

三原是北京日本中学校第3学年から中国語を選択し、卒業までの3年間中国語を学んだ。北京経済専門学校入学後も入隊するまでの1年間中国語を勉強した。しかし三原は自分の中国語はあまり上達しなかったという。その主な理由は次の4つである。

1. 北京における日本人人口が急上昇し、1941年時点で8万人以上の日本人が住んでいた<sup>27)</sup>。人口増に伴い、1939年北京日本中学校が創立され、三原は第一期生となった。三原は、自宅はもちろんのこと、学校でも日本語の世界で暮らしていた。また北京には片言ながらも日本語を話すことができる中国人が多かったため、中国語ができなくても大きな不便を感じなかった。
2. 三原は中学時代に3年間中国語を選択した。あまり熱心に勉強しなかったが、すでに基礎は身につけていた。北京経済専門学校の中国語授業は、既習者も初心者も同じクラスで授業を受けさせたため、三原は授業が退屈で、身を入れて勉強しなかった。いっぽう内地から来た学生は、海を渡ってはるばる北京まで来たからには中国語をしっかりと学んでマスターしようという、中国語学習に対する強い意気込みをもっていた。
3. 1944年当時、三原の父親は日本大使館情報課長をしており、裕福で恵まれた生活を送っていた。自宅は王府井のすぐ近くにある豪華な官舎で、使用人も二人いた。したがって、三原は寮生活をしているときも自宅に帰ることが多かったし、第2学期からは寮を出て自宅通学に切り替えた。いっぽう内地から来た学生は、寮生活を送っていたが、初めて訪れた異国の土地・北京に対する好奇心が旺盛であったため、積極的に寮を飛び出し、街中をぶらついて中国人と交わり、実践的な中国語会話練習を積んだ。
4. 三原は1944年9月に徴兵検査を受け、近い将来入隊することが確実となったため、落ち着いて学問に打ち込む気分にはなれなかった。

## 三

前稿「支那語研究舎の変遷及びその実態——支那語研究舎から北京同学会語学校までを中心として——」及び本稿第1節、第2節では、北京で日本人を対象として創設された語学学校・支那語研究舎の42年間の変遷と実態について考察をおこなった。

支那語研究舎は1903年誕生したが、当時北京には、支那語研究舎以外にも日本人を対象とした中国語教育機関・東文学社清語研究所が存在した。中国文学研究者塩谷温は1903年初めて北京に滞在したときの状況を振り返り、「語学研究の機関にしても、清國全土に日本熱最高度を示したる際であれば、各地に速成日本語学校の起りし事雨後の筈の如き有様で、北京内にて生の知れる語学校のみにて、譯學館に安井教習あり、中島氏の東文學舎 [ママ]、沖氏の文明學堂何れも其盛を極め」ていて、「此年の八月清語同學會 [支那語研究舎の誤り—引用者注] は發會式を二條胡同に挙げたのであった (東文學舎 [ママ] 内にも清語科があった)」と書いている<sup>28)</sup>。中島裁之が1901年創立した東文学社は中国人を対象とした日本語学校であったが、東文学社日本人講師の中国語学習の便宜を図るため、同年、東文学社内にも東文学社清語研究所が設置された。東文学社内部だけでなく、外部からも東文学社清語研究所に入学する人が増え、東文学社清語研究所創設から1907年までの6年間で、在籍者数はおよそ百名に及んだ<sup>29)</sup>。

ところが塩谷は、1910年当時の北京の語学校の状況について、「語学校としては安井教習去りて後譯學館にその後任なく、文明學堂朝に倒れて東華學堂夕に亡び、今は廣き北京に同胞の經營せる日本語学校一もあるなく、東文學舎 [ママ] 廢してより清語研究の機關としては清語同學會の獨り後凋の色を存するのみである」と書いている<sup>30)</sup>。わずか数年の間に、北京の日本語学校と中国語学校は次から次へと廃校になり、残されたのは支那語研究舎1校のみとなった。したがって支那語研究舎は、明治・大正・昭和という3つの時代に跨って存続し、42年間という北京における最長の歴史を有する日本人対象の中国語教育機関なのである。本節では、なぜ支那語研究舎のみが北京という土地において激しい時代の風雨にさらされながらも強靱な生命力を保つことができたのか、その生命力の源は一体どこにあるかということについて考察する。

## ①「南京語」から「北京官話」へ

明治時代の中国語教育の嚆矢となったのは、1871年外務省が開設した漢語学所である。漢語学所は、旧幕府時代の長崎唐通事を講師として雇い、中国語教育をおこなったが、そこで教えられたのは「南京語」であった。「南京語」は南京及び揚子江一帯を中心とする商賈社会で主に用いられた言葉で、使用範囲の比較的広い方言にすぎなかった。

1873年、『日清修好条規』批准書の交換がおこなわれ、日本と清国との国交が開かれた。翌年、日本駐清国公使柳原前光が清国北京に赴任する際、「北京官話」のできる「通弁」が日本

国内にいなかったため、北京在住の日本人を雇うことになった。「北京官話」は北京官界で使用されている言語で、地方官吏及び知識人の社会でも使用されていた<sup>31)</sup>。明治政府は、清国との外交をすすめるために、「北京官話」を操ることの出来る人材が必要となった。そこで1874年、外務省は「北京官話」習得の目的で、留学生を北京日本公使館に派遣するようになり<sup>32)</sup>、1876年、北京日本公使館の要請に基づき、北京への留学生をさらに増員した<sup>33)</sup>。1879年、陸軍参謀本部は東京外国語学校漢語科の学生などを選抜し、「北京官話」習得のために、留学生として北京に派遣した<sup>34)</sup>。日本国内の中国語教育も次第に「南京語」から「北京官話」へと転換するようになり、東京外国語学校は1876年春、「北京官話」のできる北京出身の新しい講師を招聘し、4月入学の新生生に対して「北京官話」の授業を開始した。従来の「南京語」の学生も大半が「北京官話」に移るようになり、1881年には「南京語」の授業が廃止され、日本では「北京官話」教育が主流となった<sup>35)</sup>。

1870年代から日本では、「北京官話」の中心的地域である北京は日本人にとって中国語を学ぶ絶好の場所であるという認識が定着するようになり、日本外務省、陸軍、大学などの機関が北京に留学生を送り込むようになった。このような機運の中で1903年、中国語学校・支那語研究舎が誕生する。その後も日本では、日中の交流、摩擦、敵対、衝突などのいろいろな局面において、中国の公用語「北京官話」を操る人材が必要となったため、支那語研究舎及びその後身に当たる諸学校は、「北京官話」の本場北京に位置するという地の利が働き、学生が集まり、学校が長期存続することになったと考えられる。

#### ②悠久の歴史を刻む北京の魅力

延々と続く雄大な万里の長城、堅固にそびえ立つ城壁、壮麗な姿を留める紫禁城などを有し、歴史と文化の香りが濃厚に漂う古都北京は、昔から日本人を惹き付けた。そして少なからぬ日本人が、観光、文献収集、専門的研究、様々な分野で名を馳せている中国文人との交流などをおこなうために北京を訪れたが、これらの人々の中には、北京に長期滞在をして中国語学校で語学の勉強をするものがいた。

のちに元曲の研究などで著名な中国文学者となる塩谷温は、1903年、開校してまだ間もない支那語研究舎に入学する。塩谷は数ヶ月後北京から離れ、2年間のドイツ留学を経て、1909年、文部省留学生として北京を再訪、支那語研究舎から改名した清語同学会に入学して、1年2ヶ月の留学生生活を送った。北京滞在中、「その博識に敬服した」著名な学者王国維と知り合い、王国維より「重宝」である『曲録』と『戯曲考源』を贈呈され、それを参考にして、学位論文「元曲之研究」を完成した<sup>36)</sup>。塩谷は「私に支那戯曲の手緋きをして下されたのは森槐南先生であり、研究を大成せしめられたのは、葉徳輝先生と王国維君であつた。」と振り返る<sup>37)</sup>。

のちに中国哲学の分野で大きな成果をあげた宇野哲人は1906年から2年間北京で留学した際、清語同学会の寄宿舎に泊まり、金国璞に中国語を教わった<sup>38)</sup>。宇野は「真に金城鉄壁の概

ある」北京の城壁の壮大さに驚く<sup>39)</sup>だけに止まらず、北京での留学及び中国各地の旅を通じて、次のように悟った。

南北風気の差からざれば、河北と江南とは到底同日に論ずべからずとはいへ、北京は未或る點までは支那の模型と云ふことが出来る。北京を理解すれば支那の過半を理解したものである。先づ北京を熟知して、而して後各地を遍歴すれば、支那の真相は愈明白となるであらふ<sup>40)</sup>。

1919年、桜美林学園創立者・清水安三は北京に着いた翌日、北海の白塔に登り、「雄大な都の風景」を眺める。

白塔の上に立つて嘯けば、冷風は短髪を吹いて、忽ちにして息切れ切れに攀ぢ登つた汗を沈め、爽快見渡す限りの大平原を、横一望の裡におさめ得るのみか、思ひは歴史を縦に遡つて、あゝこの都から曾ては波斯、トルキスタン、ハンブルグ、さてはフランス巴里近くまでユウラシアの大陸を一手に治めたのであるかと、わたくしの獨語歎聲は暫しの間止まなかつた<sup>41)</sup>。

清水は支那語研究舎から改称された大日本支那語同学会に入学する。そして中国語を勉強しながら現代中国思潮の研究を始め、『支那新人と黎明運動』という著書を書き、さらに「魯迅の小説を初めて日本文に訳した」<sup>42)</sup>。

のちに老子などの中国哲学研究で著名となった武内義雄は、清水とほぼ同じ時期に大日本支那語同学会に入学した。武内は『燕京読書記』の中で次のように語っている。

北京の宮城を觀た人はみなその宮闕の宏莊に驚く。かつて永らく支那に住して欧州諸國を遊歴して歸つた私の一友人は、音に名高いヴェルサイユの宮殿を見たとき、北京の宮殿には遙かに及ばないと感じたと言つたが、こうした感じを持つ人は他にも少なくはなからう。私とても、その莊麗を讚歎するに吝かなるものではないが、それよりは武英殿と文華殿とがもつ文化的意義に深い興味を覚える<sup>43)</sup>。

武内は留学中、友人と「時には相携えて名儒碩学の門を叩き、またあるときは琉璃廠や隆福寺街をうろつきまわって古本あさりをした」。とりわけ京師図書館で山ほど積まれていた宋・元版の経籍、四庫全書などの立派な書籍に出会った時、興奮して「胸のおどるのを抑えがたい心地がした」<sup>44)</sup>。また北京滞在中、清朝文学史上最大の流派である桐城派の最後の学者馬通伯

との交流により、桐城派の「圈識法」へ疑問を解いた<sup>45)</sup>。

このように日本人研究者は悠久の歴史を刻む北京に魅せられ、支那語研究舎或いはその後身の諸学校で語学を学びながら、研究をさらに深めた。このことも学校が長期存続できた重要な原因と言えよう。

#### ③日本公使館、外務省文化事業部、興亜院華北連絡部文化局、大東亜省の支援

支那語研究舎創立当初の運営資金は、学生が納める授業料の他に、主として3名の「賛助員」の寄付金で賄われたが、その中の1人は日本駐北京公使館書記官鄭永邦である。内田康哉駐清国公使も支那語研究舎の創設に賛同し、時折寄付をした。

清語同学会は、日本駐北京公使館から補助奨励金を給付され、さらに清語同学会に関する重要事項を議定する際には、日本公使館関係者が常に参与し、重大な場面では公使自ら登場して決定することもしばしばあった。また1905年11月、小村寿太郎全権大使が北京を訪れた際、500円を清語同学会に寄付し、これを清語同学会の基金とした。これらのことから判断して、清語同学会は日本公使館の管轄下に置かれていたと思われる。

大日本支那語同学会は、役員として日本公使館三等書記官中畑栄が名前を列ねている。また公使館員西田畊一も一時期、校務を兼務した。

北京同学会語学校は、幹事と教頭を日本公使館一等通訳官有野学が兼務した。また、1932年4月、1934年4月の2回に亘って、外務省文化事業部からそれぞれ日語班に補助金が与えられ、1934年12月には、外務省文化事業部から校舎拡張助成金が給付された<sup>46)</sup>。

1939年、北京同学会語学校は所管が在北京日本大使館から興亜院華北連絡部文化局へと移され、名称も北京興亜学院へと変更した。興亜院華北連絡部文化局は、北京興亜学院へ助成金と組織拡充費を給付した<sup>47)</sup>。1942年、北京興亜学院の所管が興亜院華北連絡部文化局から大東亜省へと移された。

このように支那語研究舎及びその後身の諸学校は、日本公使館、外務省文化事業部、興亜院華北連絡部文化局、大東亜省の支援を受けたため、長期に存続することが可能になったと思われる。

#### ④自由な校風と熱心な教育

支那語研究舎は、日本で6年間中国語教育に携わり、「金先生の才學徳望は實に一世の仰ぐ所であって、殊に本邦の支那語學につきて多大の貢献を致され、今日我國の支那語學は全く金先生によりて開發せられたといっても誰人も首肯する所であらう」<sup>48)</sup>と賞賛された金国璞が北京に戻ったあと、北京在住の金国璞の教え子たちが金国璞の養老資金の調達を図るために発起人となり、設立した学校である。中国語教育界の第一人者である金国璞のもとで学ぶことを希望する人が続出した<sup>49)</sup>。授業方法は当時主流となっていた教科書の素読で、近代的な教授法ではなかったが、金国璞をはじめとする講師陣は真剣に授業に取り組み、一つの発音のために一日かかることもあったという<sup>50)</sup>。当時東文学社清語研究所は欠席罰金50銭という規則を設けて

厳しく管理したが<sup>51)</sup>、支那語研究舎は出欠が自由で、学生はいつでも学校を休み旅行することができたため、研究目的の旅行は後を絶たなかった。

清語同学会でも、金国璞が引き続き教鞭を執ったが、中国語の堪能な人材が輩出された。清語同学会学生佐藤知恭は、1910年京師大学堂経科に入学し、外国人入学の嚆矢となった<sup>52)</sup>。北京日本公使館に勤務しながら清語同学会に通い、のちに日本公使館一等通訳官、三等書記官を歴任した西田畊一は、中国語に精通していたため<sup>53)</sup>、日本人が北京政府高官を訪問する際はいつも通訳を任された<sup>54)</sup>。清語同学会も自由な校風が保たれ、寄宿舍も学生の自己管理に任せて一切干渉しなかった。塩谷温は、「嗚呼楽しみ清語同学会の生活、かかる愉快は人生又とない」と懐かしんでいる<sup>55)</sup>。

大日本支那語同学会も自由な校風が維持され、1919年から1924年までの一時期、「総班（学生会長）」が実際の校務を取り仕切っていた。武内義雄は2年間の留学中、学業の合間に何度か旅行へでかけた。武内は1920年6月、旅先で老子『道德経』の石刻と出会い、これをきっかけとして老子についての研究を始め、のちに老子研究の第一人者となった<sup>56)</sup>。大日本支那語同学会の教育レベルはかなり高く、卒業生の中国語能力は、東京の外国語学校などの卒業生とは比べものにならないほど高かったという<sup>57)</sup>。1945年8月21日湖南省芷江で降伏調印式がおこなわれたとき、日本代表今井武夫の通訳を担当した木村辰男も大日本支那語同学会の学生だった。

北京同学会語学校及び北京興亜学院においても自由な校風というのは保たれていた。北京興亜学院卒業生那須清は、「登下校、服装、授業は事実上全く随意であった。しかしこれは同学会語学校時代の伝統らしく、学院側からしばしば規律の保持を要請された。しかしその効果は一向になく、校庭のリラ一株の下には授業中でも常時何人かがたむろしていたし、長髪に中国服用で登校する者も少なくなかった」と回想している<sup>58)</sup>。また那須清は、北京興亜学院の中国語教育についても次のように回想している。

前清貢士、高玉珊先生が学生に与えた感銘を否定する者はあるまい。どこでお会いしても、常に立ち止まって最敬礼をされる高先生の真摯謙虚な姿にわれわれは感嘆し、一点一滴もゆるがせにせぬ楷書体の板書と、温顔に微笑をたたえて懇切に指導される教授ぶりにわれわれは敬服した。学院生の発音がひとりびとりに至るまで、他校生のそれと本質的に異なるのは、全く高先生の指導の賜物といっても過言ではない。中国語を解せぬ新生に、一ことも日本語を使用せず、困難な中国語の発音を体得させるのは、神技に近い。〔中略——引用者注〕高玉珊先生の注音符号のほか、王宗蔭先生から岡本正文の「支那語教科書」、常啓光先生から「急就篇」、高宗瑞先生から「華語発音教科書」を教えて頂いたと記憶する。どの先生も何れ劣らぬ熱意を以て導かれ、各先生の警咳今なお耳に響くを覚える<sup>59)</sup>。

支那語研究舎の原点は、1903年金国璞の自宅で産声を上げた小さな語学塾である。その後、時代の変化に伴い名称が替わり、規模も大きくなったが、この学校の根底には、学生を厳しく管理せずに自主性を重んじるという創設期の精神が変わることなく代々受け続けられ、しっかり根付いてきていたとすることができるだろう。このような自由な校風、そして金国璞や高玉珊などの教員の熱心な指導の伝統があればこそ、荒波にもまれながらも支那語研究舎の長期存続を可能にしたのだと思われる。

## おわりに

前稿「支那語研究舎の変遷及びその実態——支那語研究舎から北京同学会語学校までを中心として——」及び本稿第1節では、支那語研究舎の誕生から終焉までの歴史を振り返った。前稿で扱った支那語研究舎から北京同学会語学校までの時代は、時代がかなり遡るため、関係資料があまり残されておらず、資料を探すのが困難であった。限られた資料を使ってできるだけ当時の学校の姿を明らかにしようと努めたが、隔靴搔痒の感がある。いっぽう、本稿で扱った北京興亜学院から北京経済専門学校までの時代は、1939年以降であるため、関係資料が豊富に残されている。また前述したように那須清編『北京同学会の回想』及び石田寛論文の中でもかなり詳細に研究がなされている。そこで本稿第1節では、これらの研究を参照しながら、北京興亜学院と北京経済専門学校についての概要を明らかにした。

北京興亜学院と北京経済専門学校について調査する過程で、北京興亜学院に在籍した上田千之氏が、当時の思い出を綴った未発表原稿を所持していること、北京経済専門学校に在籍した三原勇作氏が、自身の北京時代を回想して書いた自伝的小説を出版していることを知った。そこで本稿第2節では、上田氏と三原氏に聞き取り調査をおこない、北京興亜学院と北京経済専門学校での学生生活の具体的な様子について、できるだけ細部にわたって記録することを試みた。また調査の過程で、北京興亜学院に在籍した上尾龍介氏、鶴田義郎氏も健在でおられるのを知り、連絡をとったところ、貴重な資料を提供していただいた。本来ならば、上尾氏、鶴田氏にも直接お目にかかり話をうかがいたかったが、今回は時間の関係からかなわなかった。拙論の執筆に快く協力して下さった上田千之氏、三原勇作氏、上尾龍介氏、鶴田義郎氏には、衷心より深謝したい。

本稿第3節では、支那語研究舎が北京という土地に根付き、長期存続することができた原因として、①北京は「北京官話」を学ぶのに最も適した土地であった、②悠久の歴史を刻む北京の魅力が日本人を惹き付けた、③日本公使館、外務省、興亜院、大東亜省が支那語研究舎と後身の諸学校に支援の手を差し伸べた、④自由な学風と熱心な指導が学校の魅力となった、という4つの理由を挙げて分析した。

支那語研究舎については、「支那語研究舎創設の動機をめぐって」（『学習院女子大学紀要』第9号、2007年）、「支那語研究舎の変遷及びその実態——支那語研究舎から北京同学会語学校までを中心として——」、そして本稿とこれまでに3編の論文を書いた。当初は本稿をもって支那語研究舎研究に区切りをつける予定だったが、執筆の過程で、前述した北京興亜学院・北京経済専門学校関係者と知り合うことができ、さらにその方々を通じて他の関係者も紹介していただいた。これらの方々の証言は、単にこの2つの学校の実態だけでなく、日中戦争時期の占領下北京における日本人の生活の様子、日本人と中国人との関係などについても知ることができるとても貴重なものである。よって今後も関係者からの聞き取り調査をおこない、記録に留める作業を続けたいと考える。

註

- 1) 「北京興亜學院一覽・昭和十五年」、那須清編『北京同学会の回想』、不二出版、1995年、P220。
- 2) 北京同学会語学校日語班は1940年9月、財団法人華北日本語普及協会のもとで、北京中央日本語学院となった。
- 3) 中下正治「学院創業記」、那須清編『北京同学会の回想』、不二出版、1995年、P67。初出『燕京』第7号、1967年8月31日。
- 4) 「勅令第一一九九号」、那須清編『北京同学会の回想』、不二出版、1995年、P48。
- 5) 「勅令第七二四号」、那須清編『北京同学会の回想』、不二出版、1995年、P50。
- 6) 「東亜同文会通史」、財団法人霞山会『東亜同文会史・昭和篇』、2003年、P45。
- 7) 「北京興亜學院一覽・昭和十五年」、「北京興亜學院一覽・昭和十七年」、那須清編『北京同学会の回想』、不二出版、1995年、P221、P259。
- 8) 同上、P240-242、P276-277。
- 9) 在北京大日本大使館文化課『北支に於ける文化の現状』、新民印書館、1943年、P84。
- 10) 「活動編資料」、財団法人霞山会『東亜同文会史・昭和篇』、2003年、P585。
- 11) 1940年度の中国語授業時間は週88時間あったが、1942年度は週66時間にまで減少した。「北京興亜學院一覽・昭和十五年」、「北京興亜學院一覽・昭和十七年」(那須清編『北京同学会の回想』、不二出版、1995年、P222、P260)を参照。
- 12) 1942年合格者124名、1944年合格者123名。「北京同学会沿革略」(那須清編『北京同学会の回想』、不二出版、1995年、P13)、「活動編資料」(財団法人霞山会『東亜同文会史・昭和篇』、2003年、P597)を参照。
- 13) 「北京興亜学院第四期生関係主要事表」、『燕京同学会会報』第6号、1964年、P12。
- 14) 国立教育研究所『日本近代教育百年史』第5巻、文唱堂、1974年、P1291。
- 15) 「勅令第一二〇〇号」、那須清編『北京同学会の回想』、不二出版、1995年、P49。
- 16) 石田寛「第二次大戦末期北京における人文・社会経済系高等教育及び日本語教育の展開過程——中目覺(院長・所長)を中心に——(1)」、『福山大学人間文化学部紀要』第4巻、2004年、P112。
- 17) 石田寛「北京興亜学院から北京経済専門学校へ」、『東亜同文書院記念報』第13巻、P18。
- 18) 国立教育研究所『日本近代教育百年史』第5巻、文唱堂、1974年、P1292。
- 19) 「大東亜省令第六号」「大東亜省令第四八号」、那須清編『北京同学会の回想』、不二出版、1995年、P51、P53。
- 20) 石田寛「北京興亜学院から北京経済専門学校へ」、『東亜同文書院記念報』第13巻、P23。
- 21) 教務長加藤惟孝は1944年1月、教員田中実は1944年秋、教員三嶋敏雄は1945年6月に応召された。石田寛「第二次大戦末期北京における人文・社会経済系高等教育及び日本語教育の展開過程——中目覺(院長・所長)を中心に——(1)」(『福山大学人間文化学部紀要』第4巻、2004年、P119、P121)を参照。
- 22) 「活動編資料」、財団法人霞山会『東亜同文会史・昭和篇』、2003年、P585。
- 23) 石田寛「北京興亜学院から北京経済専門学校へ」、『東亜同文書院記念報』第13巻、P26。
- 24) 上野昭夫『燕都の残照・天の巻』、ツーワンライフ、1996年、P7。
- 25) 『螢雪時代』(第12巻第11号、1943年2月号、P109)によると、北京興亜学院1943年度募集人員は約100名、

- 試験日は3月12日、13日、試験会場は大阪帝国大学理学部、試験科目は国語、作文及習字、代数、国史、漢文である。
- 26) 「北京秋天」初出掲載雑誌は、『エクリアル』（第13号～第15号、2003年10月、2004年4月、2004年10月）である。
  - 27) 安藤更生『北京案内記』、新民印書館、1942年、P2。
  - 28) 鶏口生（塩谷温の筆名）「爐邊漫筆（一）」、『燕塵』第3年第2号、1910年2月1日、P20。
  - 29) 「學社教職員」、中島裁之『東文學社紀要』、1908年、P17-21。
  - 30) 鶏口生「爐邊漫筆（一）」、『燕塵』第3年第2号、1910年2月1日、P21。
  - 31) 清國駐屯軍司令部編纂『北京誌』、1908年、P736。
  - 32) 六角恒廣『中国語教育史の研究』、東方書店、1988年、P125。
  - 33) 同上、P131。
  - 34) 何盛三『北京官話文法』、太平洋書房、1928年、P72。
  - 35) 同上、P71-72。
  - 36) 塩谷温『天馬行空』、日本加除出版、1956年、P91-96。
  - 37) 同上、P91。
  - 38) 宇野哲人ほか「学問の思い出—宇野哲人博士をかこんで—」、『東方学』第24輯、1962年9月、P132。
  - 39) 宇野哲人『支那文明記』、大同館、1912年、P8。
  - 40) 同上、P6-7。
  - 41) 清水安三『朝陽門外』、朝日新聞社、1939年、P99-100。
  - 42) 同上、P101。
  - 43) 武内義雄「燕京読書記—清朝學術史—」、『武内義雄全集』第10巻、角川書店、1979年、P16。
  - 44) 同上、P8、P10。
  - 45) 小川環樹「解説」、『武内義雄全集』第10巻、角川書店、1979年、P469。
  - 46) 支那語研究舎、清語同学会、大日本支那語同学会、北京同学会語学校と北京日本公使館、外務省文化事業部との関係詳細については、拙論「支那語研究舎の変遷及びその実態—支那語研究舎から北京同学会語学校までを中心として—」（『言語・文化・コミュニケーション』39号、2007年12月刊行予定）を参照のこと。
  - 47) 「北京興亞學院一覽・昭和十五年」、那須清編『北京同学会の回想』、不二出版、1995年、P220。
  - 48) 鶏口生「爐邊漫筆（一）」、『燕塵』第3年第2号、1910年2月1日、P22。
  - 49) 同上、P22。
  - 50) 宇野哲人ほか「学問の思い出—宇野哲人博士をかこんで—」、『東方学』第24輯、1962年9月、P132。
  - 51) 中島裁之『東文學社紀要』、1908年、P146。
  - 52) 蓑蟲菴「北京通信」、『燕塵』第3年第12号、1910年12月1日、P41。
  - 53) 布衣尊「西田畊一氏」、『北京週報』第43号、1922年12月3日、P28。
  - 54) 1917年釈宗演一行が北京で、財政総長梁啓超、外交総長汪大燮、大總統馮国璋、総理段祺瑞、交通総長曹汝霖と会見した時、すべて西田が通訳を担当した。釈宗演『支那巡錫記』（『釋宗演全集』第9巻、平凡社、1929年、P80、P88、P96、P100）を参照。

- 55) 鶏口生「爐邊漫筆(二)」、『燕塵』第3年第3号、1910年3月1日、P28。
- 56) 武内義雄「燕京読書記—清朝學術史—」、『武内義雄全集』第10卷、角川書店、1979年、P9。
- 57) 那須清「支那語研究舎—北京にあった無名の中国語学校」『北九州大学外国語学部紀要』第61号、1987年11月、P31。
- 58) 那須清「北京興亜学院時代の一回想」、那須清編『北京同学会の回想』、不二出版、1995年、P151。
- 59) 同上、P 152。

# スペイン語の変化動詞 *hacerse* について

阿部 三男

## はじめに

スペイン語には主な変化動詞として、*hacerse*、*volverse*、*ponerse*、*quedarse*、*llegar a ser*、*convertirse en*、*transformarse en* などがある。本稿では中でも使用頻度の高い *hacerse* に論点を絞り、その使い方をなるべくスペイン語学習者に分かりやすく教えられるように整理してみたいと思う。本稿は、筆者がスペインで行なった3回のアンケート調査結果<sup>1)</sup>に基づいて執筆した阿部 (2004)<sup>2)</sup>、阿部 (2007a)<sup>3)</sup>、阿部 (2007b)<sup>4)</sup> の続きで、今回は *hacerse* と結合しやすい形容詞を分類しながら変化動詞間の意味の違いも検討する。

## 1. *ser/estar* との関係

変化動詞の使い分けを論じる場合、どうしても最初に触れなければならないのが「変化を伴わない繫辞動詞」である *ser* と *estar* との関係である。この二つの動詞は普通英語でいう *be* 動詞に相当する。*ser/estar* の用法は本稿の目的ではないので、ここで詳しく扱うことはできないが、変化動詞について論ずる上で重要な目安になっていることは間違いない。変化動詞 *hacerse*、*volverse*、*ponerse*、*quedarse* との関係で言うと、次のように表わすことができる。なお、*llegar a ser* は形容詞と共起することはそれほど多くはなく、*convertirse en* と同様、名詞と共起するのが普通である。また、*llegar a ser* が形容詞と共起するにしても、この動詞句に含まれる *ser*

| 変化を伴わない繫辞動詞<br>(主な特徴) | <i>ser</i><br>(永続的性質)             | <i>estar</i><br>(一時的状態)           |
|-----------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| 変化動詞                  | <i>hacerse</i><br><i>volverse</i> | <i>ponerse</i><br><i>quedarse</i> |

からも分かるように、補語は最初から *ser* と共起する形容詞に限られる。従って、この2つの動詞句は、本稿で特に問題になる形容詞(句)との共起が多い *ponerse*、*quedarse*、*hacerse*、*volverse* とは現われ方が異なるので、上の表からは省いてある。ここで上の表について簡単に説明しておこう。例えば、*pálido* 「(顔色が) 青白い」が(1)の用例のように一時的状態を表わす場合、「変化を伴わない繫辞動詞」として *estar* が選択される。この形容詞が変化動詞と共起する場合は、(2)(3)のように一時的状態の変化を表わす *ponerse* か *quedarse* が選ばれ、

hacerse や volverse とは共起しない。逆に、rico「金持ちの」が(4)のように永続的性質を表わす場合、「変化を伴わない繫辞動詞」として ser が選択され、変化動詞は(5)(6)のように永続的性質の変化を表わす hacerse か volverse が選ばれる。

- (1) **Estás pálido.** ¿Te encuentras bien? 「顔色が悪いけど大丈夫？」
- (2) Se asustó tanto que **se puso pálido.** 「彼は驚きのあまり顔面蒼白になった」
- (3) Después de la enfermedad **se ha quedado pálido** y consumido. 「彼は病後顔が青ざめ、やつれてしまった」
- (4) **Es rico** y puede vivir sin trabajar. 「彼はお金持ちで、働かなくても生活できる」
- (5) El vecino **se ha hecho rico**, porque ha trabajado mucho. 「隣人はよく働いたので金持ちになった」
- (6) Le tocó la lotería y **se ha vuelto rico.** 「彼は宝くじが当たって、金持ちになった」

## 2. 先行研究

### 2.1. Navas Ruiz, R. (1963)

hacerse はもっぱら変化すなわち「ある性質の獲得」を意味し、「新しい性質への自発的・断固とした意図」を表わすという。それに対して volverse の場合はやはり変化を意味し、多かれ少なかれ教養語的性格があり、「変化を強調する」としている。

### 2.2. Coste, R. y A. Redondo (1965)

《hacerse+名詞》は普通「自発的变化あるいは漸進的变化」を、《volverse+名詞》は「本質的、突然の、あるいは予測できない変化で、ある本質からまったく異なる本質への変化」を表わすという。《llegar a ser+名詞》は「変化で得られた結果が長い努力の結果」であることを強調するのが特徴である。《convertirse en+名詞》は一般に「漸進的な変化」を示すと考えている。また hacerse と volverse が品質形容詞、副詞などを従えた場合も、名詞を従えた場合と同じニュアンスで使われると述べている。

### 2.3. Fente, R. (1970)

《hacerse+名詞》の場合、普通主語が人間で、名詞は「職業」あるいは「人生の成長レベル」を示し、特徴として「克服的・漸進のプロセス」、とりわけ主語の「本質的、自発的かつ意図的变化」を挙げている。例えば、(1)では「主語の積極的・意図的関与」および「ゴールに達するために発揮しなければならなかった暗黙の努力」を強調すると指摘している。これに反して、(2)の文は「偶然で予想外の要因」がより重視されているという。しかし(3)のようにそのいずれの特徴も現われない用例もある。

- (1) **Se hizo** presidente de los Estados Unidos. 「彼は合衆国の大統領になった」
- (2) **Se convirtió en** presidente de los Estados Unidos. 「彼は合衆国の大統領になった」
- (3) María **se ha hecho una mujer** este verano. 「マリアは今年の夏女性になった」

(3)は「無意識の生理的推移」を示し、「この推移はかなり突然で、論理的漸進性がない」という。結局、これらの動詞間の意味的境界がぼやけてきており、とりわけ最も中立的な *hacerse* の用法がかなりの頻度で混同されていることを示す例と言える。《**hacerse**+形容詞

の場合も主要な性質に変わりはなく「低い段階から高い段階への移行」の克服感を示し、《*Se hizo rico*》は言えるが、普通《*Se hizo pobre*》とは言えない。この克服には比較も関係し、大部分の用例には *más* が暗黙のうちに含まれているという。《**convertirse en**+名詞》に対しては Coste y Redondo (1965) が示した特徴である「漸進的変化」に加える形で、これに優るとも劣らない特徴として「無意識的変化」を挙げ、変化が「突然かつ予期せぬもので、主語がより受身的な役割を果たす」とも述べている。《**llegar a ser**+名詞》は変化過程での「困難・努力・遅さ (*dificultad, esfuerzo y lentitud*)」を強調し、この「困難・進展」の特徴を際立たせるために役立つ副詞や表現をしばしば伴うという。《**llegar a ser**+形容詞》については使用頻度が低く、主語が無生物の時に使われるという。

#### 2.4. Navas Ruiz, R. (1977)

*hacerse* の特徴として「自発的・決然たる意図」と「必然的帰結」を挙げている。

- (1) Quería **hacerse socialista**. 「彼は社会主義者になりたかった」(自発的・決然たる意図)
- (2) Creció. **Se hizo muchacho**. 「彼は成長し、少年になった」(必然的帰結)

#### 2.5. Porroche Ballesteros, M. (1988)

Porroche Ballesteros は、形容詞を相対形容詞と絶対形容詞に分けた上で、「相対形容詞」を従えて「暗黙の漸進的変化」を表わすと説明している。

《**hacerse**+相対形容詞》 「変化自体よりも変化の漸進性を強調」

《**hacerse**+名詞/絶対形容詞》 「努力・自発性を強調」

相対形容詞は *grande/pequeño, largo/corto, rico/pobre* などのように反対語同士でペアを形成するのが特徴で、「同一性質の異なる段階」を示し、*hacerse* に後続して「性質と漸進的変化」を表わすという。これに対して、絶対形容詞は色彩形容詞のようにその反対語がなかったり、あるいは *borracho/sobrio, loco/cuerdo* のようにその反対語が同一性質の異なる段階を示さない。従って、絶対形容詞は「暗黙の段階関係」を確立できない。《**llegar a ser**》は「変化する前に長いプロセスが先立ち、その長いプロセスを経て達成される変化の重要性」を強調

する。hacerse に近い用法もあるが、llegar a ser の表わす変化は普通主語の意志とは無関係の要因によるので、常に hacerse が取って代われるとは限らない。《**convertirse en+名詞**》は hacerse、volverse に大変近いが、主語の「自発性・努力」は認めていない。

## 2.6. López García, Ángel (1996)

López García は、Porroche Ballesteros (1988) が hacerse の特徴として挙げた「漸進的变化」に対して(1)の「宝くじを買って金持ちになる」という用例を挙げ、「漸進性は二次的であり、重要なのは hacerse を使うことで私たちが主語あるいは主語をコントロールする人たちの何らかの関与を示唆する」と考えている。volverse は「外的要因」による変化を表わすが、hacerse には(2)のように「利害の与格」が係わっていると見ている。

- (1) Voy a comprar un décimo de lotería y **nos haremos ricos**. 「私が宝くじで10分の1券を一枚買って、私たちは金持ちになろうと思う」
- (2) La película **se me hizo pesada**. 「その映画は私には退屈だった」

## 2.7. Rodríguez Arrizabalaga, B. (2001)

Rodríguez Arrizabalaga は、Coste y Redondo (1965:499) が hacerse について「自発的变化」あるいは「漸進的变化」を表わすと述べていることに触れ、この hacerse が二つの意味合いを同時に示す例は稀だとして Coste y Redondo に同意している。さらに、名詞(句)が hacerse の補語となっている場合、その補語は職業を表わしたり、あるいは変化過程で積極的・決然とした・自発的な関与を要する地位を表わすと説明している。また、形容詞(句)が補語の場合、その形容詞(句)は以上のタイプの名詞に呼応した形容詞や、宗派・党派・画風・文学思潮などを示す形容詞グループ、それに人間の成長段階を示す形容詞を考えている。また、主語が無生物の場合、hacerse は主語の「自発性・漸進的变化」の意味合いを失い、convertirse en の同義語になると説明している。「相対形容詞」を「段階付けできる特性を共有する形容詞」と定義し、次の用例からそれぞれ形容詞の反対語 aburrida ↔ entretenida, triste ↔ alegre, invisibles ↔ visibles を想定している。

- (1) **Te has hecho aburrida y triste**. 「君は退屈で陰気な人になった」
- (2) Los Espíritus **se hacían invisibles**. 「霊は見えなくなった」

また、「段階付けのできる形容詞」については、しばしば《**hacerse+比較級**》の組み合わせが見られ、ほとんどが優等比較級を使っているという。これは「上昇傾向の漸進的变化」を示唆するもので、この漸進性をなお一層際立たせるために、進行形の利用、比較級のマークとしての más の重複 (más y más)、ゆっくりとした時間の経過を明確に示す副詞的要素 cada vez (más) の挿入が見られるという。《**volverse+形容詞**》については「変化の受動性」と「新

しい状態の永続性」を挙げ、Demonte y Masullo (1999 : 2512) から次の文を引用している。

(3) Se hizo rico **trabajando**. 「彼は働いて金持ちになった」(voluntariedad 「自発性」)

(4) Se volvió rico **con la primitiva**. 「彼は宝くじで金持ちになった」  
(involuntariedad 「無意志」)

(5) Juan **se puso borracho** en la fiesta. 「フワンはパーティで酔っ払った」  
(transitoriedad 「一時的状態」)

(6) Juan **se volvió borracho** y perdió el trabajo. 「フワンは酔っ払いになって職を失った」  
(permanencia 「永続性」)

《**volverse**+名詞》は、《**volverse**+形容詞》に比べてはるかに使用頻度が低く、名詞が補語になる時は《**convertirse en**+名詞》を使うのが普通だという。変化後の「新状態の永続性」はさることながら、新状態の獲得過程における主語の「無意識的関与」「変化が極端で根本的である」という点では *convertirse en* と同じである。*convertirse en* と *transformarse en* にはほとんど差を認めていない。しかし、Alba de Diego y Lunell (1988 : 353) は、*transformarse en* の使用は「変化が印象的あるいは驚くほどの明白さを伴う場合」に限っている。

### 3. 変化動詞 hacerse との結合頻度が高い補語の検討

#### 3.1. 時間的なもの

これは3.2で挙げる年齢的なものと同様「必然的帰結」であり、*volverse* ではなく *hacerse* が用いられる。以下いくつかの辞書から例文を引用してみる(なお、例文の後の( )内の文字は出典を示しており、末尾の省略文字一覧を参照されたい)。

(1) **Es de día**. (白)「昼[朝]だ」

(2) En verano **es de día** hasta muy tarde. (Us)「夏は大変遅くまで明るい」

(3) Cuando llegamos al hotel ya **era de noche**. (Est)「私たちがホテルに着いた時、もう夜だった」

(4) Pronto **se hará de día**. (R)「まもなく夜が明けるだろう」

(5) En invierno **se hace de noche** más pronto que en verano. (Lar)「冬は夏より日暮れが早い」

(6) Tengo que irme, porque **se está haciendo tarde**. (V)「遅くなってきましたから失礼します」

(7) **Se está haciendo hora** de irse a dormir. (In)「君たち、もう寝る時間ですよ」

### 3.2. 年齢的なもの

変化動詞 *hacerse* が主格補語に取る形容詞に「人間の成長」を示すものがかなり頻繁に見られる。「人間の成長」は私たちの人生で好むと好まざるとにかかわらず起こるべくして起こるものであり、Navas Ruiz (1977:83) が述べている人間成長の「必然的帰結」に当たる。3.1の時間的表現同様、意味的には「相対形容詞」に属する。人間の成長過程を示す名詞も相対形容詞的な意味合いを含み、当然のことながら *hacerse* が選ばれる。

- (8) A medida que **se va haciendo mayor**, se le pronuncia más la calva. (H)「彼は年をとるにつれて禿げが目立ってきた」
- (9) ¡A ver si maduras un poquito y **te haces persona** de una vez...! (In)「君はもうちょっと大人になって、いい加減真面目になったらどうだい」
- (10) María **se ha hecho una mujer**. 「マリアは女になった」
- (11) María **se ha vuelto una mujer**. 「マリアは女になった」
- (12) María **se ha hecho una mujer** este verano. (F)「マリアはこの夏、女になった」

López García (1996:336) によると、*volverse* の方は外的要因に依存する。従って、(10)(11)はともに「成長の漸進性」を表わすとしても、(10)はむしろ「精神的・心理的性質」に言及するもので、「これらは主語によってコントロールできる」が、(11)は「身体的性質」に言及するもので、このような生理学的推移では文法上の主語としての「自発性」は完全に関係なくなると考えられる。(12)について Fente (1970) はこの変化を「論理的進行性がなく、かなり突然の推移」と捉えている。これらの説明を作者が行なったアンケート調査の結果と照らし合わせてみよう(引用文の後の( )内の数字1、2、3はそれぞれ何回目のアンケート調査で用いた例文であるかを示している)。

- (13) Esa chica, poco a poco, \_\_\_\_\_ **mujer**.<sup>5)</sup>(1)<sup>6)</sup>「その女の子はだんだん女になった」  
**se ha hecho** 11人、**se ha vuelto** 4人
- (14) Mi padre no se da cuenta de que poco a poco \_\_\_\_\_ (3)「父は少しずつ老いているのに気づかない」  
**se hace viejo**. 29(26)<sup>7)</sup>人、**se vuelve viejo**. 16(6)人、**se pone viejo**. 11(3)人、  
**llega a ser viejo**. 2(1)人、**se convierte en viejo**. 4(0)人、  
**se transforma en viejo**. 2(0)人、**se queda viejo**. 0(0)人

(13)では *hacerse* を選択した人が多かった。漸進性を示す副詞句 *poco a poco* 「少しずつ」があり、身体的か精神的かにかかわらず少しずつ成長していく過程を示していると考えられる。(14)の「少しずつ老いている」場合にも漸進性が認められ、ここでも *hacerse* を選択した人が多いというのは、(13)の場合と同様、*poco a poco* は *volverse* よりは *hacerse* と結びつきやすいということであろう。

### 3.3. 「金持ちの」

hacerse はこれまでの説明からも分かるように、よく「漸進性」「自発性・努力」の意味合いを含むと言われてきた。しかし、果たしてそうなのか検討してみよう。

- (15) **Se hizo rico** con el estraperlo. (F)「彼は闇取引で金持ちになった」
- (16) **Se volvió rico** con las quinielas. (F)「彼はサッカーくじで金持ちになった」
- (17) Los quinielistas sueñan con **hacerse ricos** de forma rápida y fácil. (H)「サッカーくじに賭ける人は手っ取り早く金持ちになることを夢見ている」
- (18) Con ese negocio inmobiliario **se está haciendo de oro**. (In)「彼はその不動産業で金持ちになりつつある」
- (19) Le tocó la lotería, \_\_\_\_\_ **rico** y se ha olvidado de nosotros. (1)「彼は宝くじが当たって金持ちになり、私たちのことを忘れてしまった」
- se ha hecho** 10人、**se ha vuelto** 5人
- (20) \_\_\_\_\_ dedicándose a reflotar compañías en quiebra. (3)「彼は破産状態の会社再建に従事して大金持ちになった」
- Se hizo millonario** 29(17)人、**Llegó a ser millonario** 25(14)人、  
**Se convirtió en millonario** 12(6)人、**Se transformó en millonario** 8(5)人、  
**Se volvió millonario** 15(3)人、**Se puso millonario** 1(1)人、  
**Se quedó millonario.** 1(1)人
- (21) Tuvo un pleno en las quinielas y \_\_\_\_\_ de la noche a la mañana. (3)「彼はサッカーくじで全部当て一夜にして大金持ちになった」
- se hizo millonario** 31(28)人、**se convirtió en millonario** 24(6)人、  
**se volvió millonario** 18(6)人、**se transformó en millonario** 6(2)人、  
**llegó a ser millonario** 8(1)人、**se puso millonario** 1(1)人、  
**se quedó millonario** 0(0)人

さて、「自発性・努力」を要したと思われる(20)では hacerse を選んだ人が一番多く、しかも「得られた結果が長い努力の賜物である」ことを示すと言われている《llegar a ser+名詞/形容詞》を選んだ人もそれに劣らず多いのは注目に値する。しかし、(19)(21)のように宝くじやサッカーくじで「大金持ちになる」というのは「漸進性」に反するにもかかわらず hacerse を選んだ人が一番多く、逆に「非常に根本的・予期せぬ変化」を表わす volverse を選んだ人の方が少ないというのは一般に言われていることとは異なる。筆者は努力もせずに賭け事で大金持ちになる場合 hacerse を選ぶ人が結構多いという点に第1回目の調査から大変気になっていたので、第3回目にアンケート調査の際、確認のため hacerse を選んだ人たちにこのことを訊ねてみたが、hacerse が漸進性を示すことを大学で学んでいたという2人以外は、

「急に金持ちになる」ということが *hacerse* を排除する理由にはならないということだった。(20)のように「破産状態の会社再建に従事して」という言葉からは主語の「自発性・努力」が明らかな場合にも、*hacerse* を選んだ人が1番多い。従って、ここでは López García (1996: 336) が *hacerse* の特徴として述べた「漸進性は二次的である」という言葉がよく当てはまる。つまり、「漸進性・自発性・努力」が特徴の *hacerse* が「予期せぬ突然の変化」を表わす *volverse* の意味領域を侵食していると思われる。Fente (1970) も述べているように「これらの動詞間の意味的境界がぼやけてきており、とりわけ最も中立的なこの動詞 *hacerse* の用法がかなりの頻度で混同されている」ことを示すものだろう。さらに、(21)の「サッカーくじで一夜にして大金持ちになった」では *llegar a ser* の選択者は少ないが、(20)の「会社再建」では多くなっているのは、この動詞句についてよく言われている「得られた結果は長い努力が結実したものを示す」という特徴を裏付けているように思える。

### 3.4. 「有名な」

「有名になる」と言う場合、筆者の持っているデータでも *hacerse* が非常によく用いられている。ただし、(25)(26)の数値が示しているように、*llegar a ser* の使用にも注目すべきである。*llegar a ser* については後で述べるが、主語の意志がどう働いているかは明らかでないにしても、「長いプロセスを経て到達する結果」を強調する点が、「プロセス」を強調するとされている *hacerse* とは微妙に異なり、解釈を困難にしている。

- (22) **Se hizo famosa** de la noche a la mañana. (研)「彼女は一夜明けたら有名になっていた」
- (23) **Se hizo famoso** por sus borracheras. (Pl)「彼は酔っ払いで有名になった」
- (24) Este joven pintor tiene mucho talento: **llegará a ser muy famoso**. (Hu)「この若い画家は豊かな才能の持ち主なので、大変有名になるだろう」
- (25) Estoy seguro de que algún día \_\_\_\_\_ **famoso**.<sup>8)</sup>(1)「私は彼がいつか有名になると確信している」 **llegará a ser** 8人、**se hará** 7人、**se convertirá en** 0人
- (26) Ese pianista \_\_\_\_\_ **célebre**.<sup>9)</sup>(1)「そのピアニストは有名になった」  
**ha llegado a ser** 11人、**se ha hecho** 4人、**se ha vuelto** 0人、  
**se ha puesto** 0人、**se ha quedado** 0人、**ha pasado a ser** 0人

### 3.5. *hacerse*+分類形容詞 [名詞]

「国籍、出生地、宗教、政党、社会階層、学派・流派への帰属」などを表わす形容詞は、語彙の意味的グループ分け、すなわち分類化を示すもので、*ser* の補語として用いられるのが特徴で、本稿ではこのような形容詞を分類形容詞と呼ぶことにする。《*ser*+形容詞》構文の分類

的性格は《ser+名詞》の特徴でもあり、変化動詞であれば hacerse あるいは volverse、llegar a ser などの使用が考えられる。

- (27) Pedro \_\_\_\_\_ **socialista** de repente. (1)「ペドロは急に社会主義者になった」  
**se ha vuelto** 12人、**se ha hecho** 3人

- (28) Después de mucho pensar, Mario \_\_\_\_\_ **socialista**. (1)「マリオはよく考えてから社会主義者になった」  
**se ha hecho** 13人、**se ha vuelto** 2人

変化動詞 volverse は「根本的で予想外の変化」を表わし、よく hacerse に見られる「自発性・努力」の跡が感じられないと言われている。(27)では de repente「突然、急に」が、(28)では Después de mucho pensar「よく考えてから」が影響しているとした考えられない。

- (29) Muchas personas que beben van aumentando la cantidad que beben cada día, y sin darse cuenta \_\_\_\_\_ (2)「酒飲みの多くは日ごとに飲む量が増え、いつの間にかアルコール中毒患者になる」

**se vuelven alcohólicos.** 33(23)人、**se hacen alcohólicos.** 23(14)人、  
**se convierten en alcohólicos.** 22(11)人、**llegan a ser alcohólicos.** 17(6)人、  
**se transforman en alcohólicos.** 6(2)人、**se quedan alcohólicos.** 0(0)人、  
**se ponen alcohólicos.** 0(0)人

- (30) Desgraciadamente, por los efectos de la edad, muchas personas mayores \_\_\_\_\_ en vez de participantes de la vida. (2)「残念ながら、多くの年配者は年のせいでの人生の参加者ではなく、傍観者になる」

**se vuelven espectadores** 30(26)人、**se convierten en espectadores** 27(17)人、  
**se hacen espectadores** 12(7)人、**se transforman en espectadores** 13(4)人、  
**llegan a ser espectadores** 5(1)人、**se quedan espectadores** 0(0)人、  
**se ponen espectadores** 0(0)人

(29)の「アルコール中毒になった」のは「自発的变化」ではなく予想外の変化であることは sin darse cuenta「気づかないうちに」の副詞句に見て取れるので、se vuelven を一番目に選んだ人が一番多い(23人)のかもしれない。また hacerse が二番目に多いのは、やはり hacerse の特徴と考えられる「漸進性」が現在進行形(van aumentando)に現われている。また(30)の「傍観者(espectadores)になる」場合、se vuelven を一番目に選んだ人が一番多い(26人)のは、「参加者(participantes)」と対比させることで volverse の特徴である「根本的变化」を強調しているからだと思われる。一方、llegar a ser はこつこつ努力して困難を克服してゴールに到達するという意味では hacerse に近いが、「プロセス」を強調する hacerse に対して、その長いプロセスを経て到達する「結果」を強調する点が異なる。例えば、普通の職業選択ならば hacerse で十分だが、ゴールへのハードルが高かったり、職場や社会での到達地位が

高く本人の意志だけではどうにもならないほど *llegar a ser* が選択される傾向があることは阿部 (2004: 26) でも述べた通りである。「修道女 [あるいは仕立て屋] になる」のように本人の意志が絡む普通の職業選択では *hacerse* が選ばれるが、「司教 [あるいは部長] になる」場合は本人の努力・意志だけではどうにもならない。(31) や (32) のように「パイロット」とか「プロのバレリーナ」になることが単なる職業選択とは異なる点が、*llegar a ser* を一番目に選んだ人が最も多い (21人; 19人) ことに繋がると判断してもいいだろう。

- (31) Cualquier persona que disfrute de buena salud, y esté dispuesta a invertir el tiempo y dinero necesarios puede \_\_\_\_\_ (2) 「健康に恵まれ、必要な時間と金を費やす用意のある人なら誰でもパイロットになれる」

***llegar a ser piloto.*** 35 (26) 人、***convertirse en piloto.*** 23 (13) 人、  
***hacerse piloto.*** 29 (11) 人、***transformarse en piloto.*** 4 (0) 人、  
***volverse piloto.*** 1 (0) 人、***ponerse piloto.*** 0 (0) 人、***quedarse piloto.*** 0 (0) 人

- (32) Pero hija, ya sé que te fascinan las bailarinas, pero a tu edad no comprendes todo el esfuerzo que requiere \_\_\_\_\_ (2) 「ねえ、君がバレリーナに目がないことは既に知っているが、君の年齢ではプロのバレリーナになるにはどれだけの努力が必要か君には分からない」

***llegar a ser bailarina profesional.*** 31 (23) 人、***convertirte en bailarina profesional.*** 27 (14) 人、***hacerte bailarina profesional.*** 22 (12) 人、  
***transformarte en bailarina profesional.*** 1 (0) 人、***quedarte bailarina profesional.*** 0 (0) 人、  
***volverte bailarina profesional.*** 0 (0) 人、***ponerte bailarina profesional.*** 0 (0) 人

*hacerse* と *llegar a ser* のニュアンスの違いについては上で述べた通りであるが、用例(33)のように「大のサッカーファンになる」場合、「何年にもわたって選手のプロマイドなどを収集してきた努力」は認められるが、(31)(32)の場合の努力とは少し違うために、その分だけ *llegar a ser* を選んだ人が少ないように思える。用例(34)の場合、「そのつもりではなかったが、校長の急逝で翌日校長にならなければならなかった」というので、「自発性」が特徴の *hacerse* を選んだ人が少ないのかもしれない。さらに「突然」なのにもかかわらず *volverse* を選んだ人が少ないのは、前にも述べたように《***volverse***+名詞》の使用頻度は極めて低く、代わりに《***convertirse en***+名詞》を使うのが普通だからである。新状態の獲得過程での「無意識的関与」、変化後の「新状態の永続性」、その変化も「極端で根本的である」という点では、*volverse* は *convertirse en* と同じだと言われているが、(34)(35)の数値がこれを裏付けているように思われる。ただ、ネイティヴにしても自信がないと安易に *convertirse en* に頼る傾向も見られる。しかし、(36)の例では誰の目にも変化の度合いが激しいことは明らかで、Alba de

Diego y Lunell (1988 : 353) が、transformarse en の使用は「変化が印象的あるいは驚くほどの明白さを伴う場合に」限られるという指摘を裏付けるいい例である。

- (33) Por la cantidad de recuerdos y fotos de los jugadores que había coleccionado a través de los años, no cabía duda de que \_\_\_\_\_ gran aficionado del fútbol. (2) 「彼が何年にもわたって収集してきた選手の記念の品や写真の量から、彼が大のサッカーファンになっていたことには疑う余地がなかった」
- se había convertido en** 30 (21) 人、**había llegado a ser** 19 (12) 人、**se había vuelto** 21 (9) 人、**se había hecho** 19 (8) 人、**se había transformado en** 2 (0) 人、**se había puesto** 0 (0) 人、**se había quedado** 0 (0) 人
- (34) Aunque nunca fue su intención ocupar ese puesto, con la muerte repentina del director se vio obligada a \_\_\_\_\_ directora de la escuela al día siguiente. (2) 「彼女は校長職に就くつもりはなかったけれども、校長の突然の死で翌日校長にならなければならなかった」
- convertirse en** 36 (34) 人、**hacerse** 11 (5) 人、**volverse** 3 (3) 人、**transformarse en** 4 (1) 人、**quedarse** 1 (0) 人、**llegar a ser** 1 (0) 人、**ponerse** 0 (0) 人
- (35) Durante las tormentas, las antenas y los árboles \_\_\_\_\_ a menudo. (2) 「嵐の間、アンテナと木々は度々避雷針になる」
- se convierten en pararrayos** 37 (32) 人、**se transforman en pararrayos** 22 (15) 人、**se vuelven pararrayos** 9 (1) 人、**llegan a ser pararrayos** 6 (0) 人、**se quedan pararrayos** 0 (0) 人、**se hacen pararrayos** 0 (0) 人、**se ponen pararrayos** 0 (0) 人
- (36) La madera petrificada se forma cuando los minerales sustituyen la materia orgánica de la madera. Al cabo de muchísimos años, la madera \_\_\_\_\_ (2) 「鉱物が木の有機物に取って代わると木の化石ができる。非常に多くの年月を経て、木は石になる」
- se transforma en piedra.** 31 (28) 人、**se convierte en piedra.** 29 (14) 人、**se hace piedra.** 9 (4) 人、**se vuelve piedra.** 8 (2) 人、**llega a ser piedra.** 4 (0) 人、**se queda piedra.** 0 (0) 人、**se pone piedra.** 0 (0) 人
- (37) Algunos gusanos mudan su forma y **se convierten en mariposas.** (S) 「幼虫の中には脱皮して蝶々になるものもいる」

(38) **El hielo se convierte en agua** al subir la temperatura. (Gr)「氷は気温が上昇すると水になる」

(39) **Este vino se ha hecho vinagre.** (R)「このワインは酢になった」

なお、(35)で *hacerse* を選んだ人が一人もいなかったのは、おそらく「嵐の間アンテナと木が避雷針になる」のはあくまでも一時的状態の変化で、嵐が過ぎ去ればそうでなくなるからである。逆に、(39)の場合、酢はもうワインに戻ることはなく、質的变化ゆえ *hacerse* が使われている。ponerse、quedarse が選ばれないのは補語に名詞をとらないからである。しかし、(41)の牛乳が傷んで「酸っぱくなった」というのは、実質的には(39)でワインが酢になる現象と同じはずなのに *hacerse* を一番目に選択した人は一人もいない。人間の「健康状態」だけでなく、(40)の結果にも見られるように「食べ物・飲み物の傷み、植物のしおれ」に *ponerse* がよく使われることは阿部(2007a)でも述べたとおりである。もちろん質的变化なので、*volverse* が二番目に多いことも理解できる。しかし *hacerse* も質的变化を表わすのに、どうして *hacerse* が使われないのか、よく説明できない。現在のところ、ただ *agrio* が *hacerse* を選ばないとしか言えない。

(40) Este vino no está en condiciones: \_\_\_\_\_ (2)「このワインは飲めない。酸っぱくなった」

**se ha puesto agrio.** 29(26)人、**se ha vuelto agrio.** 22(11)人、  
**se ha transformado en agrio.** 3(2)人、**se ha convertido en agrio.** 1(1)人、  
**se ha quedado agrio.** 5(0)人、**se ha hecho agrio.** 2(0)人、  
**ha llegado a ser agrio.** 0(0)人

(41) La leche está cumplida<sup>10)</sup> y \_\_\_\_\_ (2)「その牛乳は傷んで酸っぱくなった」

**se ha puesto agria.** 26(26)人、**se ha vuelto agria.** 21(12)人、  
**se ha quedado agria** 9(3)人、**se ha hecho agria.** 2(0)人、  
**se ha transformado en agria.** 0(0)人、**se ha convertido en agria.** 0(0)人、  
**ha llegado a ser agria.** 0(0)人

### 3.6. その他の主な相対形容詞

「時間・年齢・裕福・名声」などを表わし *hacerse* との結合が極めて頻繁に見られる例を分類形容詞[名詞]の例と併せて提示したが、ここではさらにその他の主な相対形容詞を検討してみる。しかし、実際には相対形容詞の実体が私たち外国人には非常に分かりにくい。従って、ここでは「同一性質の異なる段階」が割合明確な語彙を取り挙げることにする。

### 3.6.1. 「小さい」↔「大きい」

(43) は盆栽で木が大きくならないで小さくなるという特殊な例で、むしろ身体障害などのようなマイナスイメージが付きまとう *quedarse* が一番多く選択されている。その他は予想通り *hacerse* がよく使われている。(44) で *ponerse* が二番目に多いのは、*ponerse* が「太る」場合によく現われるので、これも納得がいく。

(42) El socavón \_\_\_\_\_ (3) 「その穴はさらに大きくなった」

**se ha hecho aún más grande.** 26 (15) 人、**se ha vuelto aún más grande.** 15 (9) 人、**ha llegado a ser aún más grande.** 10 (4) 人、**se ha puesto aún más grande.** 10 (4) 人、**se ha quedado aún más grande.** 2 (1) 人、**se ha transformado en aún más grande.** 2 (0) 人、**se ha convertido en aún más grande.** 1 (0) 人

(43) El árbol \_\_\_\_\_ porque no tenía espacio vital en esa maceta. (3) 「その木はその植木鉢だと生活空間がないので大変小さくなった」

**se quedó muy pequeño** 27 (25) 人、**se hizo muy pequeño** 6 (4) 人、**llegó a ser muy pequeño** 5 (1) 人、**se puso muy pequeño** 5 (1) 人、**se convirtió en muy pequeño** 3 (0) 人、**se transformó en muy pequeño** 1 (0) 人、**se volvió muy pequeño** 1 (0) 人

(44) El globo \_\_\_\_\_ (3) 「その風船は次第に大きくなっていった」

**se hacía cada vez más gordo.** 29 (26) 人、**se ponía cada vez más gordo.** 19 (5) 人、**llegaba a ser cada vez más gordo.** 10 (3) 人、**se volvía cada vez más gordo.** 13 (1) 人、**se convertía en cada vez más gordo.** 4 (1) 人、**se transformaba en cada vez más gordo.** 1 (0) 人、**se quedaba cada vez más gordo.** 0 (0) 人

### 3.6.2. 「若い」↔「老いた」

人間が次第に老いていくのも時間の経過や人間の成長同様、まさしく「漸進性」を示すものであるが、*volverse* の使用も無視できない。特に(47)の「若返る」では *volverse* が極めて多い。*volverse* には「根本的・不測的变化」を表わす傾向があり、そこに驚き・異様などを伴うとも言われている。「若返る」ことは「老いる」とは異なり、自然の成り行きに反することに対する驚きでも表わしているのではないだろうか。

(45) Cuando **nos vamos haciendo viejos**, poetizamos los recuerdos de la juventud.

(In) 「私たちは年をとるにつれて、青春時代の思い出を美化する」

- (46) Mi padre no se da cuenta de que poco a poco \_\_\_\_\_ (3) 「父は少しずつ老いているのに気がつかない」  
**se hace viejo.** 29(26)人、**se vuelve viejo.** 16(6)人、**se pone viejo.** 11(3)人、**llega a ser viejo.** 2(1)人、**se convierte en viejo.** 4(0)人、**se transforma en viejo.** 2(0)人、**se queda viejo.** 0(0)人
- (47) Los nuevos habitantes de la isla no conocían los poderes mágicos que tenía el agua que bebían, hasta que un día se dieron cuenta de que, con el paso de los años, ellos \_\_\_\_\_ (2) 「その島の住民は、年月を経るにつれて若返っていくことにある日気づくまで、自分たちが飲んでいる水がもつ魔力を知らなかった」  
**se habían vuelto más jóvenes.** 34(30)人、**se habían hecho más jóvenes.** 14(7)人、**se habían convertido en más jóvenes.** 6(3)人、**se habían transformado en más jóvenes.** 5(2)人、**se habían puesto más jóvenes.** 6(1)人、**habían llegado a ser más jóvenes.** 7(2)人、**se habían quedado más jóvenes.** 3(1)人
- (48) Su cutis fresco \_\_\_\_\_ (3) 「彼女のみずみずしい肌が老化した」  
**se hizo viejo.** 18(15)人、**se volvió viejo.** 19(12)人、**se puso viejo.** 14(5)人、**se transformó en viejo.** 3(2)人、**llegó a ser viejo.** 5(1)人、**se convirtió en viejo.** 3(1)人

### 3.6.3. 「困難な」↔「容易な」

Bosque (2006) は *fácil* が取る変化動詞として *volverse*、*hacerse*、*ponerse* を挙げているが、*difícil* に対しては *volverse*、*ponerse* しか挙げていない。筆者が集めた用例には結構 *hacerse difícil* がある。類義語の *difícil*、*arduo*、*duro*、*penoso* でもよく *hacerse* が使われる。

- (49) Vista la situación laboral, **cada día se hace más difícil** la elección de carrera. (Pl) 「雇用情勢から考えて、職業の選択は日増しに困難になっている」
- (50) El diálogo **se hace arduo y difícil** debido a la postura intransigente de una de las partes. (V) 「当事者の一方の強硬な態度が原因で、対話はとても困難になる」
- (51) **Se le hizo muy duro** aguantar las bajas temperaturas. (Us) 「低温に耐えることは彼には大変困難に思えた」
- (52) En los caminos de la alta montaña, la marcha de las caballerías **se hizo más penosa**. (V) 「高い山の道で、馬の歩みはつらいものになった」
- (53) El tránsito por esta calle **se ha hecho fácil**. (小) 「この道は通りやすくなった」
- 状況が厳しく [大変に] なる場合、性質の変化ではなく、状態の変化であるため *ponerse* が

用いられるようである。duro が「硬くなる」という場合は ponerse、quedarse が使われる。

(54) En los tiempos del comunismo las cosas **se pusieron difíciles** para mí. (Hu)「共産主義の時代、私を取り巻く状況は私にとって困難になった」

(55) La situación laboral \_\_\_\_\_ (2)「雇用情勢が次第に厳しくなっている」  
**se está poniendo cada vez más difícil y dura.** 34(27)人、**se está volviendo cada vez más difícil y dura.** 31(15)人、**se está haciendo cada vez más difícil y dura.** 23(8)人、**está llegando a ser cada vez más difícil y dura.** 9(3)人、**se está convirtiendo en cada vez más difícil y dura.** 4(0)人、**se está transformando en cada vez más difícil y dura.** 0(0)人、**se está quedando cada vez más difícil y dura.** 0(0)人

#### 3.6.4. 「重い」↔「軽い」

形容詞 pesado が「しつこくなる、うるさくなる」という意味では ponerse が使われ、「重くなる」という意味では hacerse が選ばれる。

(56) Los bebés **se ponen muy pesados** cuando tienen hambre y sueño. (La)「赤ちゃんはお腹がすいたり眠くなったりするとぐずる」

(57) A cada peldaño tenía la impresión de que mis zapatos **se hacían más pesados**. (Co)「私は階段を1段上がるたびに靴がますます重くなるような気がした」

#### 3.6.5. 「良い」↔「悪い」

「健康・天気」などで一時的に「良くなる」「悪くなる」場合は ponerse、quedarse が用いられるが、性質・性格・道徳面で永続的に「良くなる」「悪くなる」場合は hacerse、volverse が用いられる。

(58) Nuestra relación personal **se está haciendo muy chungu**. (En)「我々の個人的関係は大変悪くなっている」

(59) Creo que los delincuentes empiezan como chicos buenos, pero como consecuencia de las malas decisiones que van tomando a través del tiempo, sin querer \_\_\_\_\_  
 (2)「犯罪者は子供の時はいい子だが、時を経て人の道を踏み外して行くうちに、心ならずも悪くなるのだと思う」

**se hacen malos.** 26(19)人、**se vuelven malos.** 31(22)人、**se convierten en malos.** 13(6)人、**llegan a ser malos.** 15(7)人、**se transforman en malos.** 4(2)人、**se ponen malos.** 0(0)人、**se quedan malos.** 0(0)人

(60) El tiempo \_\_\_\_\_<sup>11)</sup> (2) 「天気がよくなった」

**se ha quedado bueno.** 27 (23) 人、**se ha puesto bueno.** 8 (6) 人、**se ha vuelto bueno.** 6 (4) 人、**ha llegado a ser bueno.** 5 (2) 人、**se ha transformado en bueno.** 2 (1) 人、**se ha hecho bueno.** 0 (0) 人、**se ha convertido en bueno.** 0 (0) 人

変化動詞 *ponerse* が色彩の変化を表わすのに用いられことはよく知られているが、「空模様」で空色の変化に関する場合にも非常によく現われる。しかし、2003年3月の1回目の調査で、El cielo \_\_\_\_\_ azul toda la noche. 「空は一晩中青かった」に対し、*se ha quedado* か *se ha puesto* のいずれかを選択させたところ、15人全員が *se ha quedado* を選んでいる。このように *ponerse* と *quedarse* が考えられるケースで、変化後の継続を示す *toda la noche* 「一晩中」のような副詞句があると、*quedarse* がよく使われている。ただし、(60)のように変化後の継続を表わす副詞句がないにもかかわらず *quedarse* を選んだ人が一番多い点にも注目すべきである。また、(60)では *volverse* を選んだ人は少ないが、筆者の印象では空模様の急変に対して *volverse* の使用がもう少し多いように思える。

### 3.6.6. 「(時間的に)短い」↔「長い」

用例の(61)は Porroche Ballesteros (1988) の練習問題の一つで、6つの変化動詞 *ponerse*、*quedarse*、*volverse*、*hacerse*、*llegar a ser*、*convertirse en* の中から適切なものを選んで適切に活用させ、正解を *se hacen* か *se vuelven* にしている。corto 「短い」の用例の多くは、与格人称代名詞が入っていて、例えば(62)のように「その映画は私には (me) ととても短く思えた」であり、純粋に単に時間が「短くなった」という意味で使われている例がなかなか見当たらない。ここでは、用例の(63)で判断すると圧倒的に *hacerse* を選んだ人が多く、*volverse* を一番目に選んだ人は4人しかいないが、おそらくこれも使用可能であろう。

(61) Los días en verano **se hacen** [**se vuelven**] **cada vez más largos.** (P) 「夏は日増しに昼間が長くなる」

(62) **Se me ha hecho muy corta** la película. (S) 「その映画は私には大変短く思えた」

(63) A mediados de la reunión, sonó la alarma de incendios. Por eso la reunión \_\_\_\_\_<sup>12)</sup>

(2) 「会議の中頃、火災報知機が鳴った。だから会議が短くなった」

**se hizo breve.** 27 (27) 人、**se volvió breve.** 6 (4) 人、**llegó a ser breve.** 3 (1) 人、**se quedó breve.** 1 (0) 人、**se transformó en breve.** 0 (0) 人、**se puso breve.** 0 (0) 人、**se convirtió en breve.** 0 (0) 人

### 3.6.7. 「速い」↔「遅い」

典型的な相対形容詞の一つで、補語の形容詞に比較級を用いたり、動詞句に《ir+現在分詞》を用いると「漸進性」がいつそう効果的に表現される例である。動きが「遅い」意味では、Su andar **se hizo pesado**. 「彼の足取りは重くなった」のように **pesado** も同じような使われ方をする。「速い」「遅い」は主語の永続的性質を表わすことが多く、「一時的状態」を表わす繫辞動詞 **estar** や、これに対応する変化動詞 **ponerse** とは共起しない。

- (64) Cuando corremos, el ritmo de la respiración **se hace más rápido**. (E) 「私たちが走ると、呼吸のリズムが一層速くなる」
- (65) La tarantela **se va haciendo más rápida** a medida que avanza. (In) 「タランテラは進むにつれてテンポが次第に急速になっていく」
- (66) La corriente **se hace más lenta** al llegar al llano. (MM) 「平原にくと川の流れは一層遅くなる」

### 3.6.8. 「必要な」↔「不必要な」

筆者が持っている用例では圧倒的に **hacerse** の使用が目立つ。

- (67) Para proteger el puente, **se hizo necesaria** su fortificación. (R) 「橋を守るために橋の補強が必要になった」
- (68) **Se hace necesaria** la cauterización de la herida. (R) 「傷口の焼灼が必要となる」
- (69) El aprendizaje del español **se está haciendo imprescindible**. (H) 「スペイン語習得が必要不可欠になりつつある」
- (70) Esa mujer **se ha hecho [ha llegado a ser] imprescindible** en la casa. (P) 「その女性は家にどうしても必要になった」
- (71) Como sigas ayudándole así **llegarás a serle imprescindible**. (Pl) 「君がそのように彼の援助を続けるならば、彼には君が絶対必要になるだろう」

### 3.6.9. 「明らかな」↔「不鮮明な」

この意味でも圧倒的に **hacerse** の使用が目立つ。代表的な形容詞として、**evidente**、**obvio**、**manifiesto**、**patente**、**visible** などがある。筆者のアンケート結果がこのことを如実に物語っている。なお、**borroso** 「不鮮明な」の例は1例しか見つかっていない。

- (72) La empresa fue extendiéndose y pronto **se hizo evidente** su omnipresencia en el mundo. (R) 「その会社は拡大して行き、まもなく世界中至る所にあることが明らかになった」
- (73) Con el tiempo **se hizo más obvio** el canibalismo de la empresa con sus

empleados. (R)「時が経つにつれて、会社が社員をいのように酷使していることが明らかになった」

(74) ... y en ese momento **se hizo manifiesta** su incapacidad para... (B)「その時、彼に…する能力がないことが明白になった」

(75) Su recuerdo **se hizo borroso** con el tiempo. (B)「彼の記憶は時が経つにつれて不鮮明になった」

(76) Su desinterés por el asunto \_\_\_\_\_ en nuestra primera conversación. (3)「彼のその件に対する無関心さは私たちの最初の会話で明白になった」

**se hizo patente** 31(31)人、**se quedó patente** 7(3)人、**llegó a ser patente** 10(2)人、**se volvió patente** 6(1)人、**se puso patente** 5(1)人、**se convirtió en patente** 0(0)人、**se transformó en patente** 0(0)人

(77) \_\_\_\_\_ una politización de los escritores. (3)「作家が政治色を帯びるのがますますはっきりしてきた」

**Se ha ido haciendo cada vez más visible** 22(20)人、**Se ha ido convirtiendo en cada vez más visible** 10(5)人、**Se ha ido poniendo cada vez más visible** 8(5)人、**Ha ido llegando a ser cada vez más visible** 5(3)人、**Se ha ido volviendo cada vez más visible** 6(1)人、**Se ha ido transformando en cada vez más visible** 2(2)人、**Se ha ido quedando cada vez más visible** 2(0)人

### 3.6.10. 「感じがよい」⇔「感じが悪い」

Bosque (2006) は antipático が取る変化動詞として、volverse、hacerse、ponerse を挙げている。ser に後続する形容詞の意味では当然 volverse、hacerse が選ばれるが、二次的とも言える「漸進性」が特徴の hacerse と同様に、volverse もよく比較級を伴う。「感じが悪い」という意味でもむしろ volverse と一緒に現われるケースが少し多い気がする。また、多少意味合いが異なるが desagradable (⇔ agradable)、desapacible (⇔ apacible)、fastidioso、huraño、insociable (⇔ sociable)、intratable (⇔ tratable) の場合にも hacerse、volverse が使われる。simpático の用例はなかなか見つからず、同じような意味でも amable「親切な」と afable「優しい」の例しかない。その他、feroz「獰猛な」、arisco「無愛想な」、tosco「粗野な」、rudo「粗野な、無作法な」については集めた用例が少ないので、はっきりしたことは言えないが、筆者の少ないデータでも volverse の使用が目立つような気がする。

(78) **Se hace antipático** a propios y extraños. (MM)「彼は様々な人々に感じが悪くなる」

- (79) Marta **se ha vuelto antipática**. (P) 「マルタは感じが悪くなった」
- (80) Con el tiempo **se volvió antipático**. (Us) 「彼は時間が経つにつれて感じが悪くなった」
- (81) A medida que pasa el tiempo **se vuelve más desagradable**. (S) 「時間が経つにつれて彼は不愉快な人になった」
- (82) **Se hizo desagradable** a ojos de sus compañeros. (Us) 「彼は同僚の目から見て不愉快な人になった」
- (83) Con los años **se hizo más huraño e insociable**. (U) 「年々彼は人付き合いが悪くなった」
- (84) Con el paso de los años el dueño de la librería **se volvió intratable** y ya no le quedan clientes. (La) 「年が経つにつれて書店のオーナーは無愛想になり、もう彼の客はいない」
- (85) **Se ha vuelto más afable** con los años. (B) 「彼は年々優しくなった」
- (86) Con los años, tu hermano **se ha vuelto más amable**. (P) 「年々君の兄は親切になった」

### 3.6.11. 「退屈な」↔「面白い」

aburrido は ser と一緒に用いられる時は「永続的性質」を表わすので、変化動詞では hacerse か volverse が用いられる。しかし、人が一時的に「退屈する、うんざりする」意味の時は ponerse、quedarse を使う。Bosque (2006) は aburrido には volverse と quedarse しか挙げていないが、前者の意味ではこれを裏付けるかのように volverse を一番目に選んだ人が圧倒的に多い (26人)。しかし、aburrido と類義語である pesado の場合は hacerse が圧倒的に多い。

- (87) El profesor tenía fama de ser muy entretenido, y gastar muchas bromas en clase. Sin embargo, después del accidente su personalidad empezó a cambiar poco a poco hasta que él mismo \_\_\_\_\_ (2) 「その先生はとても面白くて授業中よく冗談をとばすことで有名だった。しかしながら、事故後性格が少しずつ変わり始め、ついに彼自身は退屈な人になった」

**se volvió aburrido.** 26(26)人、**se hizo aburrido.** 13(6)人、**llegó a ser aburrido.** 8(4)人、**se convirtió en aburrido.** 3(2)人、**se quedó aburrido.** 0(0)人、**se puso aburrido.** 0(0)人、**se transformó en aburrido.** 0(0)人

- (88) La película \_\_\_\_\_ (3) 「その映画は退屈なものになった」  
**se hizo muy pesada.** 27 (24) 人、**llegó a ser muy pesada.** 13 (6) 人、  
**se puso muy pesada.** 16 (6) 人、**se volvió muy pesada.** 10 (3) 人、**se convirtió en pesada.** 1 (1) 人、**se transformó en pesada.** 1 (0) 人、**se quedó pesada.** 0 (0) 人
- (89) La convivencia con su pareja \_\_\_\_\_ (3) 「恋人との同棲は単調でつまらなくなっていた」  
**se le había vuelto monótona y sin gracia.** 16 (13) 人、**se había convertido en monótona y sin gracia.** 16 (12) 人、**se le había hecho monótona y sin gracia.** 15 (8) 人、**había llegado a ser monótona y sin gracia.** 15 (4) 人、**se había transformado en monótona y sin gracia.** 10 (3) 人、**se le había puesto en monótona y sin gracia.** 3 (2) 人、**se le había quedado monótona y sin gracia.** 0 (0) 人

### 3.6.12. 「耐えられない、我慢できない」↔「耐えられる、我慢できる」

「耐えられない、手に負えない、どうしようもない」という意味の *insoportable*、*inaguantable*、*imposible* は *ser* の補語になると永続的性質を表わし、*estar* の補語になると一時的状態を表わす。従って、変化動詞も *ponerse/quedarse* と *hacerse/volverse* の両方が選択される可能性がある。スペインで出版された学習辞典の中には、「耐え難い、手に負えない、どうしようもない」という意味では *imposible* に対して通例 *ser*、*estar*、*ponerse* との連語関係を示しているものもいくつかある。*inaguantable* についても同様の記述が見られるが、Bosque (2006) の連語辞典には *ser*、*estar*、*hacerse*、*volverse* は載っているが、逆に *ponerse* の記述がない。しかし、*Quando mi tío discute, se pone imposible (=se pone inaguantable)*. (J) 「私の叔父は議論し出すと手がつけられなくなる」のように、*imposible* の意味を説明するためにわざわざ *se pone inaguantable* で言い換えている辞書もある。筆者が集めた *imposible* の用例ではすべて *ponerse* だけが使われて、他の変化動詞との違いを見せている。*insoportable* については Bosque (2006) は *quedarse* を除いて *hacerse*、*volverse*、*ponerse* を挙げている。

- (90) Si sigues mimando así a tu hija, de mayor **se hará insoportable**. (H) 「君が娘をそのように甘やかし続けると、彼女が大人になったら手に負えなくなるだろう」
- (91) Era un dolor tan intenso que **se hizo insoportable** y perdí el sentido. (La) 「それは我慢できなくなるほどの痛みで、私は意識を失った」
- (92) Con la edad, cada vez **se volvía más insoportable y exigente**. (U) 「彼は年齢とともにますます手に負えなく口うるさくなった」

- (93) En septiembre la situación **se hizo** ya difícilmente **sostenible**. (P) 「9月になると状況はもう危機的になった」
- (94) La situación en esa compañía **se ha vuelto insostenible**. (三) 「その会社の状況は危機的になった」
- (95) Tomando estos calmantes, el dolor **se hace más soportable**. (Pl) 「これらの鎮痛剤を飲めば、痛みはもっと耐えられるようになる」
- (96) A partir de aquel día **se volvió muy tolerante**. (F) 「彼はその日からとても辛抱強くなった」

「漸進性」はよく *hacerse* だけの特徴のように言われてきたが、*volverse* も補語を比較級にしたり、副詞句 [節] を加えることで「漸進性」を示せることは明らかである。(97)のように、*poco a poco* 「少しずつ」という「漸進性」を示す副詞句があっても *volverse* を選んだ人が多い。また、上に挙げた用例(92)でも *con la edad* 「年齢とともに」、*cada vez... más...* 「だんだん…」という「漸進性」を表わす表現が *volverse* と一緒に現われることも非常に多い。従って、*hacerse* の「漸進性」は「二次的なものである」と言った学者 (López García, 1996 : 336) もいるが、賭け事や宝くじで一晩で大金持ちになる場合同様、*hacerse* と *volverse* の垣根が取り払われる傾向があるのではないだろうか。もちろん、形容詞によってはどちらかに偏る場合もあることは否めない。また、(98)のように *a veces* 「時々」のような副詞句が使われると、「一時的状態の変化」と捉えられ、*ponerse* が一番多く選択される。しかしそのような副詞句があっても「性質の変化」を示す *volverse*、*llegar a ser* も結構多く選択されている点をどう解釈していいのか理解に苦しむ。さらに、Porroche Ballesteros (1988, 214) は多くの場合 *hacerse* と *volverse* の交換が可能としながらも、(97)については *volverse* の方が使用頻度が高いと述べている。しかし私のアンケート調査では一番目に *hacerse* を選んだ人が断然多い (25人)。

- (97) Poco a poco su vida allí \_\_\_\_\_ (3) 「そこでの生活は少しずつ耐えがたいものになった」

**se hizo insoportable.** 29 (25) 人、**se volvió insoportable.** 22 (8) 人、**llegó a ser insoportable.** 18 (6) 人、**se puso insoportable.** 7 (2) 人、**se convirtió en insoportable.** 10 (1) 人、**se transformó en insoportable.** 0 (0) 人、**se quedó insoportable.** 0 (0) 人

- (98) Mi hija está en la edad del pavo y a veces — (2) (P) 「私の娘は思春期で時々手に負えなくなる」

**se pone insoportable.** 31 (22) 人、**se vuelve insoportable.** 26 (15) 人、**llega a ser insoportable.** 31 (12) 人、**se hace insoportable.** 7 (1) 人、**se convierte en insoportable.** 3 (0) 人、**se queda insoportable.** 0 (0) 人、

**se transforma en insoportable. 0(0)人**

次に取り上げる形容詞 *pesado* は辞書によっては *ponerse pesado* 「しつこくなる、うるさくなる」として熟語的に表記している。このことは(101)の数値からも分かる。さらに、同じような意味で *cargante* も半ば熟語的で *ponerse cargante* 「しつこくなる、くどくなる、うっとろしくなる」として *ponerse* が使われる。*pelmazo* や *mimoso* の場合も *ponerse* がよく選ばれる。(100)の例では補語が名詞句 *unos niños mimados* 「だだっ子、甘えん坊」であるため、*ponerse* が使えず *hacerse* が選ばれただけのことである。

(99) Cuando vienen visitas, los niños **se ponen mimosos** y quieren que les hagamos caso. (E) 「子供は、来客があると甘えて、私たちに甘えてもらいたがる」

(100) Si les dices que sí a todo, **se harán unos niños mimados**. (R) 「もし君が彼らに何でもオーケーと言うなら、彼らは甘えん坊になるだろう」

(101) Los bebés \_\_\_\_\_ cuando tienen hambre y sueño. (3) 「赤ちゃんはお腹がすいたり眠くなったりするとぐずる」

**se ponen muy pesados 31(25)人、llegan a ser muy pesados 16(5)人、  
se vuelven muy pesados 20(3)人、se hacen muy pesados 8(3)人、se  
convierten en muy pesados 2(0)人、se transforman en muy pesados  
0(0)人、se quedan muy pesados 0(0)人**

(102) Cuando tiene sueño \_\_\_\_\_ (3) 「彼は眠いと手に負えなくなる」

**se vuelve insoportable. 26(19)人、se pone insoportable. 25(7)人、  
se hace insoportable. 9(6)人、llega a ser insoportable. 16(5)人、se  
convierte en insoportable. 6(1)人、se transforma en insoportable.  
0(0)人、se queda insoportable. 0(0)人**

(102)は Bosque (2006) から取った文で、もともと *se pone insoportable* であったがアンケート結果では、*se vuelve insoportable* を一番目にした人 (19人) が最も多い。*insoportable* の意味はもともと「耐えられない、我慢ならない」という意味で、(97)などのように *volverse*、*hacerse* を使うケースが多いが、*pesado* の場合筆者の持っている用例はすべて *ponerse* である。(102)の *insoportable* と意味的にはほとんど同じでありながら、(101)でも *pesado* に対しては *ponerse* を一番目にした人 (25人) が圧倒的に多い。

### 3.6.13. 「強い」↔「弱い」

これも代表的な相対形容詞である。その他、類似の意味では *resistente*、*duro*、*consistente*、*tónico* などにも *hacerse*、*volverse* が使われる。

(103) Ese chico **se ha hecho fuerte** porque practica mucho deporte. (P) 「その男の

子はよく運動するのでたくましくなった」

- (104) Los chicos, decía doña Ricarda, para **hacerse fuertes** tienen que desayunar café y leche con sopas, como los bilbaínos. (U) 「ドニャ・リカルダは、子供たちが丈夫になるためにはビルバオの人たちのようにカフェオレとそれに浸したパンを朝食に取らなければならないと言っていた」
- (105) Las virtudes de las drogas van **haciéndose más débiles** para quienes se acostumbran a ellas, hasta **hacerse** completamente **ineficaces**. (U) 「薬の効き目は、その薬に慣れている人には弱くなっていき、とうとう完全に効かなくなる」
- (106) **Cada vez se vuelve más débil**, y tiene que aprender a aceptar las cosas duras, cuando son duras. (V) 「彼はだんだん気弱になっており、難題を受け入れられるようにならなければならない」
- (107) Los mellizos **se hacían fuertes y brutales** en los juegos propios de su edad. (Hu) 「それらの双子は同年齢特有の遊びでたくましく荒っぽくなった」
- (108) Los latidos **se vuelven más fuertes y angustiosos**. (P) 「鼓動がより激しく苦しそうになる」
- (109) Algunos microbios **se hacen resistentes** a los fármacos. (R) 「細菌の中には薬が効きにくくなるものがある」
- (110) A medida que uno crece tiene que **hacerse duro**. (En) 「人は成長するにつれてタフにならなければならない」
- (111) La sensación de estar perdiéndome algo **se hizo cada vez más intensa**. (R) 「私には何か足りないという感じがますます強くなった」

健康状態について言う場合、例えば「病気をしてから弱くなる」場合は、体質というより変化後の状態の継続性を表わすので、*quedarse* が使われるが、逆に「頑健になる」場合は *ponerse* や *volverse* がよく使われる（阿部2007a:45-47）。また *hacerse fuerte* には(103)(104)のように「丈夫になる」という意味の他に、熟語的に「意志を強くする、妥協しない」と「要塞化する、立てこもる」の意味があるので注意を要する。

#### 4. *hacerse* よりも熟語的に *volverse* と結びつきやすい補語

ここでは *volverse* を例に取り、注意すべき点を1つ挙げておく。*volverse* の意味がどう係わってくるのか明らかではないが、形容詞によっては半ば熟語的に *volverse* と一緒に現われるものがある。このような有益な情報は学習辞典の形容詞の項目で学習者に少しでも多く与える必要がある。例えば、一番有名な例は *volverse loco* 「気が変になる、狂う；(+por に) 夢中になる」である。時計などが狂う場合にも使える。

(112) Tuvo que ser internado en un centro especial porque **se volvió loco**. (Us)「彼は気が変になったので、特別施設に入らなければならなかった」

(113) El reloj **se ha vuelto loco**. (Es)「時計が狂ってしまった」

次に、反対の極に humilde「謙虚な、慎ましい」があり、soberbio「尊大な、傲慢な」とともに反対の極をなす arrogante の場合にも loco ほどではないが同じような傾向が見られる。筆者のアンケート(114)では volverse を選んだ人が一番多く、Bosque (2006) が arrogante に対して ponerse、volverse、hacerse を挙げている点は、アンケート結果と一致する。

(114) Mi amigo \_\_\_\_\_ desde que se hizo famoso. (3)「私の友人は有名になってから大変尊大になった」

**se ha vuelto muy arrogante** 30(28)人、**se ha puesto muy arrogante** 14(5)人、**se ha hecho muy arrogante** 7(2)人、**se ha convertido en muy arrogante** 8(1)人、**ha llegado a ser muy arrogante** 3(1)人、**se ha transformado en muy arrogante** 3(0)人、**se ha quedado muy arrogante** 0(0)人

(115) Con la fama y el éxito **se ha convertido en un tipo arrogante**. (La)「彼は名をなし成功を取めたことで尊大なやつになった」

さて、「尊大になった、高慢になった」過程で本人の意志が働いたどうかは確かではないが、「極端で根本的な変化」であることに間違いなく、変化に「漸進性」は認められない。このような点では意味的にはよく convertirse en に近いと言われているが、(115)の用例を参照して欲しい。つまり、convertirse en の後ろには名詞が来るのが普通で、ここでは un tipo arrogante「尊大なやつ」となっており、el éxito「成功」が付加えられてはいるが文脈的・意味的には非常に似た文章になっている。また(114)で ponerse が選ばれていることについては、阿部(2007a)でも述べたように、ponerse は「態度」を示す形容詞の場合よく使われるので納得できる。問題は hacerse を一番目に選んだ人(2人)が意外に少ないことである。似たような意味で、態度を示す「自惚れる、大得意になる」では ponerse ancho、「横柄になる、もったいぶる」では ponerse tonto というように ponerse が使われる。しかし、María Moliner の Diccionario de uso del español (1999)では、変化動詞 volverse の用例として、orgullosa「自尊心の強い」を使っている。engreído「高慢な」、presuntuoso「自惚れの強い」の用例でも volverse が見られる。Bosque (2006)の連語辞典は、orgullosa の変化動詞としては volverse しか載せていない。形容詞 tonto の話に戻るが、Bosque (2006)では変化動詞として ponerse しか挙げていないが、もちろん volverse を使っている用例もある。その他にも volverse を好む形容詞はいろいろある。「疑い深い」という意味の desconfiado や malpensado、「細かい、口やかましい」意味の quisquilloso、puntilloso、meticuloso、minucioso、「過敏の、傷つき

やすい」意味の *hipersensible*、*susceptible* などがそうである。以上の例から *volverse* はマイナスイメージの形容詞と結びつきやすいという可能性も否めない。

筆者がここで言いたかったのは、各変化動詞の持つ意味的特徴、例えば変化の仕方における「急変・突然性」「漸進的プロセス」、「自発性・努力・克服」などとは別に、*loco* のようにまるで慣用句のように *volverse* を求めるようなケースもあるということである。

## おわりに

これまで *hacerse* の一般的な特徴として、「変化の漸進性」が唱えられてきた。その場合例えば Porroche Ballesteros (1988) は「相対形容詞」なるものを手がかりにしている。しかし、「相対形容詞」と言っても語義だけでは見分けることが困難なものも多い。本稿では割合 *hacerse* との結合頻度が高く分かりやすい形容詞を中心に、筆者が収集した用例やアンケート調査をもとに分類してみた。変化動詞が呈する様相は、複雑できれいに規則化できるようなしろものではないことは、代表的なスペイン語学者のほとんどがこの問題を避けてきたことでも明らかである。筆者は外国語としてスペイン語を学ぶ者の一人として思い切って取り組んでみた。ところで、López García (1996 : 336) が「漸進性は二次的であり、重要なのは *hacerse* を使うことで私たちが主語あるいは主語をコントロールする人たちの何らかの関与を示唆する」と考えていることは、前にも触れた。筆者としても、*hacerse* と一緒に現われる「利害の与格」も含め、変化に対する主語のかかわりをなんとなく感じているが、残念ながら証明が難しい。これも筆者にとっては今後の課題と言える。また、一般に「本質的、突然の、あるいは予測できない変化」を表わすと言われている *volverse* の使い方にも変化が見られるが、*hacerse* との比較で言うなら、*volverse* の弁別的特徴として変化の「不測性・突然性」はまだ無視できないだろう。従って、Alba de Diego, V. y Karl-Axel Lunell (1988 : 354) も指摘しているが、*El agua se hizo hielo*. 「水が氷になった」の場合は、「氷になる」過程を強調し、まるで主語である水に氷作りというプロセスを作り出す働きがあるかのように、水（主語）に力を付与する変化と捉えている。他方、*El agua se volvió hielo*. 「水が氷になった」の場合、この出来事を「根本的で予想外の変化」であることを強調し、このような文を発する人は「驚き、感心、懐疑、失望」などを表わしたいのだと言う。細かい点に関して真偽の程は定かでないが、*volverse* の特徴と言える「不測性・突然性」から予想される「驚き」には注目すべきであろう。次の表は *hacerse* と他の変化動詞の傾向を不十分ながら整理したものである。教室で学生にこれらの動詞の差異を教える際の参考にしていただければ幸いである。

| 特徴<br>変化動詞             | 必然的帰結 | 自発性・<br>努力・克服 | (変化の仕方) |        | 驚き |
|------------------------|-------|---------------|---------|--------|----|
|                        |       |               | 漸進的プロセス | 急変・突然性 |    |
| hacerse + 名詞           | ◎     | ◎             | ○       | △      | ×  |
| hacerse + 形容詞          | ◎     | ◎             | ○       | △      | ×  |
| volverse + 名詞 (稀)      | ×     | ×             | △       | ◎      | ◎  |
| volverse + 形容詞         | ×     | ×             | △       | ◎      | ◎  |
| llegar a ser + 名詞      | ×     | ◎             | ◎       | ×      | ×  |
| llegar a ser + 形容詞 (稀) | ×     | ○             | ◎       | ×      | ×  |
| convertirse en + 名詞    | ×     | ×             | △       | ◎      | ×  |

- ◎ 当該特徴を顕著に示す
- 当該特徴を積極的に示す
- △ 中立的
- ×

### 参考文献

阿部 三男. (2004). 「スペイン語の変化動詞について」、『スペイン語学論集：寺崎 英樹教授退官記念』、14-27、東京：くろしお出版

阿部 三男. (2007a). 「スペイン語の変化動詞 ponerse について」、『専修大学外国語教育論集』第35号39-56.

阿部 三男. (2007b). 「スペイン語の変化動詞 quedarse について」、『東京スペイン語学研究』第22号 1-22.

Alba de Diego, V. y Karl-Axel Lunell (1988): “Verbos de cambio que afectan al sujeto en construcciones atributivas”, *Homenaje a Alonso Zamora Vicente* (Madrid: Editorial Castalia).

Bosque, I. (2006): *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo* (Madrid: Ediciones SM.).

Coste, R. y A. Redondo (1965): *Syntaxe de l'espagnol moderne* (Paris: Sedes).

Demonte, Violeta y Pascual José Masullo (1999): “La predicación: los complementos predicativos”, *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (por Bosque, Ignacio y Violeta Demonte) 2.2461-2523 (Madrid: Espasa Calpe, S.A.).

Eddington, D. (2002): “Disambiguating Spanish Change of State Verbs”. *Hispania*, 85.4.921-929.

Fente, R. (1970): “Sobre los verbos de cambio o «devenir»”. *Filología Moderna* 38. 157-172.

López García, Ángel (1996): *Gramática del español, II. La oración simple* (Madrid: Arco/Libros, S.A.).

Navas Ruiz, R. (1963): *Ser y estar. Estudios sobre el sistema atributivo del español*. Acta Salmanticensia, Filosofía y Letras, tomo XVII, núm. 3 (Salamanca: Universidad de Salamanca).

- ..... (1977): 《Ser》 y 《estar》. *El sistema atributivo del español*. Edición renovada (Salamanca: Almar).
- Porroche Ballesteros, M. (1988): *Ser, Estar y Verbos de Cambio* (Madrid: Arco/Libros, S.A.).
- Rodríguez Arrizabalaga, B. (2001): *Verbos atributivos de cambio en español y en inglés contemporáneos: Un análisis contrastivo*. (Huelva: Universidad de Huelva).

#### 省略文字一覧

- A=*Diccionario de secundaria y bachillerato de la lengua española* (Barcelona: SPES Editorial, S.L.) (2001).
- B=*Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*, por Ignacio Bosque (Madrid: Ediciones SM)(2006).
- C=*Clave. Diccionario de uso del español actual* (Madrid: Ediciones SM)(1996).
- Co=*Syntaxe de l'espagnol moderne*, por Coste, R. y A. Redondo (Paris: Sedes)(1965).
- Cu=*Curso de perfeccionamiento. Hablar, escribir y pensar en español*, por Moreno, C. & Martina Tuts (Madrid: SGEL, S.A.)(1991).
- E=*Diccionario de la lengua española* (Madrid: Espasa Calpe, S.A.)(1999).
- El=*Diccionario didáctico de español ELEMENTAL* (Madrid: Ediciones SM)(1994).
- En=*Diccionario para la ENSEÑANZA de la lengua española* (Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares)(2000).
- Es=*Diccionario ESPASA de la lengua española secundaria* (Madrid: Espasa Calpe, S.A.)(1999).
- Est=*Diccionario de la lengua española para estudiantes de español* (Madrid: Espasa Calpe, S.A.)(2002).
- Ex=*Diccionario español para extranjeros* (Madrid: Ediciones SM)(2002).
- F=Fente, R.(1970): “Sobre los verbos de cambio o 《devenir》” (*Filología Moderna* 38. 157-172).
- G=*Gramática descriptiva de la lengua española 2* (Madrid: Espasa Calpe, S.A.)(1999).
- Gr=ELE. *Gramática y Léxico del Español. Niveles Avanzado-Superior*, por Martín García, J.(Madrid: Universidad de Alcalá)(2001).
- H=*Diccionario para la enseñanza de la lengua española* (Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares)(1995).
- Hu=Rodríguez Arrizabalaga, B.(2001): *Verbos atributivos de cambio en español y en inglés contemporáneos: Un análisis contrastivo* (Huelva: Universidad de Huelva).
- In=*Diccionario didáctico de español INTERMEDIO* (Madrid: Ediciones SM)(1993).
- J=*Larousse júnior diccionario ciclo inicial* (Barcelona: Larousse Planeta, S.A.)(1992).
- L=*Diccionario de la lengua española LEMA* (Barcelona: SPES Editorial, S.L.)(2001).
- La=*Diccionario del estudiante de la lengua española* (Barcelona: Larousse Editorial, S.A.)(1997).
- Lar=*Larousse escolar. Diccionario de la lengua española* (Barcelona: Larousse Planeta, S.A.)(1993).

- MM=*Diccionario de uso del español*, por María Moliner (Madrid: Gredos)(1999).  
O=*The Oxford Spanish Dictionary* (Oxford: Oxford University Press)(1994).  
P=*Ser, Estar y Verbos de Cambio*, por Porroche Ballesteros, M.(Madrid: Arco/Libros, S.A.)(1988).  
PI=*Diccionario PLANETA de la lengua española usual* (Barcelona: Editorial Planeta, S.A.)(1992).  
R=*Diccionario del estudiante*. RAE (Madrid: Santillana Ediciones Generales, S.L.)(2005).  
S=*Diccionario SALAMANCA de la lengua española* (Madrid: Santillana)(1996).  
Se=*Diccionario ANAYA Lengua española secundaria* (Barcelona: Biblograf, S.A.)(1997).  
SM=*Diccionario de español para extranjeros* (Madrid: Ediciones SM)(2002).  
U=*Gran diccionario de uso del español actual* (Madrid: SGEL)(2001).  
Us=*Gran diccionario usual de la lengua española* (Barcelona: Larousse Editorial, S.A.) (1998).  
V=*Diccionario de uso del español de América y España* (Barcelona: SPES Editorial, S.L.)(2002).  
白=『現代スペイン語辞典』(改訂版)、白水社 (1999).  
研=『プエルタ新スペイン語辞典』、研究社 (2006).  
三=『クラウン西和辞典』、三省堂 (2005).  
小=『西和中辞典』、小学館 (1990).

## Sobre el verbo de cambio “hacerse”

Mitsuo ABE

En español existen diversos verbos de cambio, no obstante en este estudio voy a tratar del verbo **hacerse**. Este verbo presenta una importante frecuencia de uso. Basándome en los ejemplos y explicaciones de gran cantidad de diccionarios, y en los resultados de encuestas que he realizado en España, intento clasificar, sobre todo desde el punto de vista semántico, los adjetivos y sustantivos que se pueden combinar con el verbo **hacerse**. He realizado este trabajo comparando los usos de este verbo con los correspondientes de otros verbos de cambio.

Los verbos de cambio **hacerse** y **volverse** están relacionados con el verbo **ser**, mientras que **ponerse** y **quedarse** lo están con el verbo **estar**. A diferencia de **ponerse** o **quedarse**, que indican cambio de estado, **hacerse** muestra cambio de cualidad. **Hacerse**, seguido de adjetivos y sustantivos (como nombres de profesiones o categorías vivenciales) implica la idea de clasificación: este verbo incluye el sujeto dentro de un sistema clasificatorio mediante el atributo. Generalmente se dice que el verbo **hacerse** con un adjetivo relativo expresa cambio de cualidad, voluntariedad y cambio gradual. Es cierto que hay casos en los que se entiende

una progresión gradual en esta construcción copulativa. Sin embargo, se puede decir “*Tuvo un pleno en las quinielas y se hizo millonario de la noche a la mañana*”. Por eso creo que la gradualidad es secundaria como señala López García (1996, 336). Según Porroche Ballesteros (1988, 137), las frases “*él se ha hecho francés o él se ha hecho socialista*” se utilizan, por ejemplo, cuando el sujeto ha decidido nacionalizarse francés o sacarse el carnet del partido, mientras que “*volverse francés o volverse socialista*” pueden significar simplemente cambiar de ideas o manera de sentir. Sin embargo, *volverse* no indica la participación voluntaria y activa, característica de *hacerse*. *Volverse* destaca el matiz de involuntariedad e implica cambios muy radicales e imprevisibles. Esta imprevisibilidad puede implicar sorpresa, admiración, incredulidad, decepción, etc. del hablante.

La construcción *llegar a ser* acentúa el resultado del proceso relativamente largo, es decir, la culminación de un recorrido temporal prolongado. Por eso esta expresión subraya la idea de dificultad, esfuerzo y lentitud, como indica Fente (1970, 164). Frente a *hacerse* y *llegar a ser*, las construcciones *convertirse en* y *transformarse en* no tienen participación del sujeto: el sujeto juega un papel más pasivo en el cambio. Simplemente lo expresa. Como opina Fente (1970, 163), *convertirse en* indica un cambio “más o menos, súbito o inesperado, con tendencia a rápido”. En este punto, el significado de *convertirse en* lleva las mismas connotaciones semánticas implícitas que el de *volverse*. Pero la estructura de «*volverse + sustantivo*» no es muy frecuente. En cambio, se usa más la de «*convertirse en*».

## 註

- 1) 第1回目は2003年3月にサラマンカ大学国際コースで外国人にスペイン語を教えている教員(7人)と事務員・図書館員(8人)計15人にご協力頂いて、変化動詞の使用に関してアンケート調査を試みた。アンケート項目として、Porroche Ballesteros, M. の著書 *SER, ESTAR y verbos de cambio* (1988 : Madrid, Arco/Libros) の最後についている Ejercicios の一部を利用してみた。第2回目の調査は2006年2月～3月にスペインのサラマンカで行なったものである。アンケート調査に協力していただいた人たちの内訳はサラマンカ出身17人、マドリード出身3人、バスク出身2人、バレンシア出身2人、その他アビラ、レオン、サモラ、ガリシア、バダホス、カセレス、アリカンテ、メキシコ出身各1人、合計32人。男性12人、女性20人。20歳未満2人、20～29歳9人、30～39歳11人、40～49歳10人。サラマンカ大学およびサラマンカ神学大学の学生10人。サラマンカ大学国際コースのスペイン語教員4人および日本の大学で第二外国語としてスペイン語を教えているスペイン人3人、サラマンカ大学文献学部の研究者2人。なお、阿部(2007a)を書き終えてから5ヶ月後に協力者7人のアンケート調査結果が遅れて届いたため、ここでは前回の協力者32人にこの7人を加えた調査総数39人の調査結果を報告し

たいと思う。7人の内訳はすべてサラマンカ出身、20歳未満の女性1人、20代の女性2人、30代の女性1人、40代の男性2人、40代の女性1人で、職業は不明。アンケートは各例文を完成させるように適切な変化動詞部分を\_\_の空欄にしておき、その下に用意しておいた *ponerse*、*quedarse*、*hacerse*、*volverse*、*llegar a ser*、*transformarse en*、*convertirse en* の中から好きなだけ選んでもよいと伝えてあった。その際、適切と思われる順に①、②、③…と記入して欲しいと頼んだところ、7割の人が1つだけ選択し、2割の人が3つ、残りの1割が4～5つ選んでいる。なお、アンケート総数57項目中、30項目は筆者が適当と思われる例文をスペインで出版された30数種類の辞典等から選んだ。残りの27項目は、Eddington, David がスペイン南部で行なった調査報告書“Disambiguating Spanish Change of State Verbs”、*Hispania* 85.4.921-929 (2002) で使われている用例を、中央・北スペインの場合と比較するため使ってみた。しかし、地域的な違いはなく、個々の調査結果もほぼ一致している。第3回目は2007年2～3月にスペイン中部・南部で行なったもので、協力者の出身地内訳はマドリッド出身3人、マラガ出身10人、シウダー・レアル出身7人、アリカンテ出身3人、カセレス出身2人、アルメリア出身2人、その他ヘレス・デ・フロンテラ出身、カディス出身、マルベジャ出身、トレド出身が各1人。20代が10人、30代が13人、40代・50代が各2人、60代・70代が各2人。職業は5割がホテルのフロント係で、そのほかは博物官員(3割)、会社員、学生、医師である。

- 2) この論文は、変化動詞 *ponerse*、*quedarse*、*hacerse*、*volverse* の基本的な特徴を特定し、しかもこれらの変化動詞と共起する代表的な形容詞を意味の観点から分類してみた。
- 3) この論文は第1回目(2003年2～3月)と第2回目(2006年2～3月)の調査結果を踏まえて、変化動詞 *ponerse* と共起する形容詞(句)を意味の観点から分類したものである。
- 4) この論文は第1回目(2003年2～3月)、第2回目(2006年2～3月)と第3回目(2007年2～3月)の調査結果を踏まえて、変化動詞 *quedarse* と共起する形容詞(句)を意味の観点から分類したものである。
- 5) ここは *se ha hecho* と *se ha vuelto* のいずれかを選択するように指示した。
- 6) 各アンケート用例文の最後の部分にある( )内の数字はアンケート調査が第1回目、第2回目、第3回目のいずれかを示している。
- 7) 最初の数字は選んだ優先順番がどうであれこの変化動詞を選択した人の合計人数で、すぐ後ろの( )内の数字は39人中で1番目に、あるいは1つだけ選択した人の合計人数である。なお、人によっては適当な動詞がないという理由で空欄の場合もあるので、総数が合わないこともある。なお1番目に2つ以上選んだ人もいるので、合計人数が合わないことが多い。
- 8) ここは *hacerse*、*llegar a ser*、*convertirse en* の中から選択し、適切な形式で( )を埋めるように指示した。
- 9) ここは *volverse*、*ponerse*、*hacerse*、*quedarse*、*llegar a ser*、*pasar a ser* などからの選択になっていた。
- 10) *cumplida* を消して *cortada*、*caducada*、*estropeada* と訂正してくれた人が1人、*pasada* と訂正してくれた方が2人いた。*cortado* は牛乳・マヨネーズ・ソースなどが「分離した」という意味で、その他は一般に食べ物が「傷んだ、腐った」という意味である。
- 11) 適当な解答がないと答えた人が4人。
- 12) 適当な解答がないと答えた人が4人。*Fue breve.* が適切と答えた人が2人。

Mr. Smith may become John, but neither  
Mr. Tanaka nor Mr. Kim may become Takeshi/Minho:  
Expressive effects of Japanese *-janai*  
and Korean *-canh-* in socio-cultural contexts

Angela A-Jeoung Kim

概 要

外国語を勉強した経験がある人には外国語でコミュニケーションをすることの大変さがよくわかるとされる。その大変さには、未熟な文法知識や語彙の不足などがまず考えられるが、それらを習得するだけでは解決されない場合も少なくない。その一つとして考えられるのが、実際の会話で適切な単語や表現が常に選択できているのだろうかという不安である。誤って失礼なことを言ってしまう、対人関係に傷をつけてしまうのではないかと不安である。従来の研究 (Labov 1972a, 1972b; Gumperz 1982) では社会的・文化的な違いにより母語と異なる伝達スタイルが生じ、それを前提として新たな対人関係が成立するといわれている。Maynard (1993) も指摘するように、対人関係に関わる誤りは文法知識の不十分さから引き起こされる誤解とは異なり、相手を不愉快にしたり、人格を誤って判断されたりする恐れさえある。このような誤りは、言語の伝達機能だけでなく、対人関係にまで影響を及ぼすことから、深刻な問題とも言える。言語は単に辞書的意味を言葉にして伝えるだけでなく、その言葉が持つ言外の意味までも伝えるのである。本論文ではこの「言外の意味」に焦点をあて、日本語の文末表現「じゃない」と、それにほぼ相当する韓国語の「ジャン」を対照させて検討する。

研究方法としては、Kim (2005, 2007) に基づき、日本語と韓国語の会話でよく用いられる「じゃない」「ジャン」それぞれの言外の意味が話し手による「Definite Attitude」であることを示す。その上でこれらの表現が使われにくい場面をいくつか取り上げて分析し、根拠を示す。「じゃない」「ジャン」を選んだ理由は次の通りである。日本と韓国は消極的な丁寧さ (Negative politeness) が尊重される文化であり (이원표 2001)、「じゃない」「ジャン」はともに否定を表す形態素を含む。だが、実際の発話では否定の意味を示さない用法がある。その場合の「じゃない」「ジャン」は形態上の意味 (否定) よりもむしろ言外の意味の方が発話機能として利用されることが多い。本論文はこれを「Definite Attitude」と呼び、ある特殊な期待感ととらえる。このような感情の表現はさらに対人関係や話者間の親しさに依存する表現であり、日本と韓国、あるいは他の文化における対人関係の理解に役立つものと考えられる。

## 1. Introduction

Those who have studied a foreign language know how difficult it can be to communicate in a foreign language. Obvious difficulties may be caused by an insufficient grasp of grammatical knowledge or an undeveloped vocabulary. However, mastering the grammar and lexicon of a particular language does not guarantee successful communication with a native speaker of that language. This is because when a speaker is delivering propositional information it is difficult to regard the utterance as only conveying what is actually said since, as Tannen (1985:131) noted, “one cannot speak without showing one’s attitude toward the message and the speech activity”. Tannen’s comment points to the ‘transactional/interactional’ functions of language (and in the current study this distinction broadly corresponds to the referential vs. non-referential meanings of language). With these concepts in mind, Brown and Yule (1983:1) also state that “it would be unlikely that, on any occasion, a natural language utterance would be used to fulfil only one function, to the total exclusion of the other”. As these claims clearly indicate, language is not only a device to convey information but is also a tool that conveys other meanings, such as non-referential meanings, one of which is social meaning. And one of the social meanings, and functions, of language is to indicate the relationship between the speaker and the interlocutor in conversation.

As a linguistic code is part of culture (Saville-Troike 1982, Schiffrin 1994), and politeness phenomena are socially motivated (Matsumoto 1988), it is natural that some linguistic devices are preferred over others in specific situations within any given culture. Similarly, a certain situation will restrict the use of a particular linguistic device in order to maintain a socially acceptable interaction. As discussed in a number of studies (e.g. Bernstein 1964, 1972; Labov 1972a, 1972b; Fischer 1972; Dittmann 1972; Danziger 1976; Tannen 1980, 1983a, 1984, 1992, 2001; Gumperz 1982; Levinson 1983; Wardhaugh 1985, 2002; Hinds 1986; Matsumoto 1988; Maynard 1990; Wierzbicka 1991) social and cultural differences often lead to a different expectation and style of interaction. With respect to this point Maynard (1993:270) points out that “unlike grammatical mistakes, which can be dismissed simply as lack of knowledge, [the use of] non-referential signs in general can cause serious communication problems”. As such, it is crucial to understand not only the referential meanings but also the non-referential meanings of language because language conveys both<sup>1)</sup>. Based on this view, that language conveys not only information and thoughts but something else such as non-referential meaning, this study examines the uses of two modal expressions *-janai* in Japanese and *-canh-* in Korean, with special reference to their functions in spoken

discourse. The current study focuses primarily on the implied meaning of these markers as exhibiting a 'definite attitude' (Kim 2005, 2007; see section 3 for details), and examines the use of these two markers in their respective socio-cultural contexts. Although the use of *-janai* and *-canh-* does not directly index the interpersonal relationship between the speaker and the interlocutor, I will show that the use of these markers influences some aspects of the interpersonal relationship. More specifically, the use of the two markers is sometimes restricted by social factors such as politeness and the expression of involvement. I will further suggest that such a restriction of the use of these markers can be attributed to their expression of the definite attitude.

This paper is organised as follows. Section 2 provides the background and scope of the study, and also outlines the existing studies of *-janai* and *-canh-*. Section 3 discusses the method and data for the current study. In that section, the definition of 'definite attitude' (Kim 2005, 2007), on which the analysis in this paper is based, will be presented. After having outlined the notion of the definite attitude, in sections 4 and 5 I move onto exploring the uses of *-janai* and *-canh-* in the context in which socio-cultural factors play a crucial role in the speaker's choice of expression. Section 4 focuses on the feelings/emotions expressed by the use of *-janai* and *-canh-*. Section 5 discusses the use of *-janai* and *-canh-* in terms of politeness and face. In Section 6 I address the implication of blame invoked by the two markers. Section 7 presents the concluding remarks<sup>2)</sup>.

## 2. Background

### 2.1 *-janai* and *-canh-*

Japanese and Korean are known to be typologically similar (Strauss 2002), sharing structural similarities in morphosyntax and lexicon (Horie 2002), aspect (양경모 1994), and some features of grammar (塚本 1990). Further, of paramount importance to this study, both Japanese and Korean cultures are sometimes characterised as 'negative-politeness cultures' (이원표 2001) in which non-imposition is valued as polite. It is also the case that particular linguistic behaviours in one language are often made clearer when they are compared with other languages. Thus by comparing and contrasting the functions of a particular marker with the corresponding one in another language or other languages should make it possible to highlight the functions of each marker. This is especially the case in the current study with respect to interaction within the socio-cultural context. It is hoped that this study contribute to a better understanding of cross-linguistic communication.

In addition to the aforementioned reasons, *-janai* (see Scope in section 2.2 for details of the type of *-janai* under consideration) and *-canh-* were chosen for analysis because these markers share similar characteristics. Both markers incorporate a negative construction in their respective language, i.e. *-nai* in Japanese and *-anh-* in Korean. They also occur frequently in spoken language (in face-to-face conversation), especially in casual conversational settings (for *-janai*: Kawanishi 1994a; 蓮沼 1995; 佐竹 1995; 早野 1996; 石井 1998; 上原・福島・北野 1999; for *-canh-*: Kawanishi 1994a), and they are rarely used in written language (typically, in expository prose). This latter feature indicates that they have certain functions peculiar to spoken discourse such as (i) its spontaneity (Tannen 1980, 1983b, 1985; Chafe 1982, 1985, 1994; Halliday 1985; Renkema 1993; Crystal 1997; van Dijk 1997),<sup>3)</sup> which allows the speaker's interaction with the other participant, and (ii) the relative focus on interpersonal involvement (Tannen 1983a, 1984; Chafe 1985)<sup>4)</sup>. The dynamics of interaction in spoken language are also described as contributing to the “frequent use of questions, requests, and direct expressions of the speaker's feelings and emotions toward the listener” (D. Lee 2002:666). As will be demonstrated in the analysis, the frequent occurrence of both *-janai* and *-canh-* in conversation is pertinent to this point. Another shared quality these markers exhibit is that they are closely related to information states: the respective knowledge of the speaker and the interlocutor is crucial in the use of these markers.

For examples of these two markers having a negative morphological form without carrying a negative meaning, while marking a particular type of information, observe the following examples from the novel *Tokage* by Yoshimoto Banana. (1) is the original in Japanese, (2) is a translated version in English, and (3) is a translated version in Korean.

A is bringing out a glass of juice for B, A's boyfriend. B asks whether she has beer instead. A tells B that she thought he had a hangover so that he wouldn't want any beer.

(1)<sup>5)</sup> B: “*Nande wakaru n da?*” (吉本ばなな 61)  
 why know NOM BE

*Watashi wa bikkuri shite itta.*  
 I TOP surprise.do.LINK say.PAST

B: “*Itta kke?*”  
 say.PAST RET

A: “*Rusuden ni haitteta janai*”  
answering machine LOC enter.STAT.PAST **janai**

(2) B: “How did you know?” (Translated in English by Ann Sherif 58)

I asked with surprise.

B: “I don’t remember telling you”

A: “**Yes, you did**, on the message on my answering machine”

(3) B: “*Ettehkey allass ci?*” (Translated in Korean by 김옥희 60)  
how know.PAST COM

*Na nun kkamccaknollase mal hayss ta.*  
I TOP very surprise.CN say do.PAST DEC

B: “*Nay ka mal hayss ten ka?*”  
I SUB say do.PAST RET INTR

A: “*Ungtapki ey nokumtoye issess canh a*”  
answering machine LOC recorded exist.PAST **canh** IE

As can be seen above, the English does not exhibit a negative meaning where *-janai* in Japanese and *-canh-* in Korean are used. What corresponds in English to both *-janai* and *-canh-* above is the phrase ‘yes, you did’. From this we can see that both *-janai* and *-canh-* express something different to merely negating the proposition. Also, note here that ‘yes, you did’ implies that the information is something the speaker assumes the interlocutor knows.

## 2.2 Scope

It is known that *-canh-* is morphologically a contracted form of a negative marker, *-ci*<sup>6)</sup> + *anh-*: e.g. *himtul* ‘difficult’ + *ci* ‘(committal suffix)’ + *anh* ‘(negative)’ + *a* ‘(informal ending)’ + *yo* ‘(polite maker)’ → *himtul ci anh a yo* → *himtul canh a yo*. In contemporary Korean, these two forms, i.e. the original form (i.e. *-ci anh-*), and the contracted form (i.e. *-canh-*), are both used, but the original form is used exclusively for conveying negative meaning, while the contracted form is used for expressing non-negative meaning, as illustrated below.

- (4) *himtul -ci anh- a -yo.*  
 difficult **-ci anh-** IE -POL  
 “It is not difficult.” (Kawanishi 1994a: 82)

- (5) *himtul -canh- a -yo.*  
 difficult **-canh-** IE -POL  
 “It is difficult, don’t you think so?” (Kawanishi 1994a: 82)

No claims have been made on the intonation of *-canh-* affecting its non-negative meaning. In fact, the *-canh-* that has the non-negative meaning is rarely found with a raising intonation and this observation is supported by H. S. Lee’s (1999:271) claim that “even the question intonation is subsidized in many cases” of *-canh-*. Thus the intonation of *-canh-* is irrelevant in examining the *-canh-* that conveys non-negative meaning; and therefore all cases of *-canh-* in the data have been the target of analysis.

Similarly, *-janai* in Japanese also involves a negative morpheme, *-nai*, and this form may be used for negative meaning as well as for non-negative meaning, as presented in (6) and (7) respectively.

- (6) A: *ame?*  
 rain  
 ‘(Is it) rain?’  
 B: *iya, ame janai.*  
 no rain **janai**  
 ‘No, **it’s not**’ (砂川 他. 1998: 653)

- (7) *ara, minasan, oatsumari janai.*  
 IJ everyone HON.gathering **janai**  
 ‘Oh, everyone’s here’ (蓮沼 1995: 396)

Unlike its Korean counterpart, *-janai* has a wider usage in the sense that intonation and some other factors permit the same form to be used to express the speaker’s conjecture, be it negative or non-negative. As attested by many studies (Martin 1975; 田野村 1988; 仁田 1991; 安達 1991, 1992; 鄭 1994; Kawanishi 1994a; 三宅 1994, 1996; 蓮沼 1995; 佐竹 1995; 石井

1998; 砂川 他. 1998; 上原・福島・北野 1999; McGloin 1999, 2002; 宮崎 2000, 2001; 庵 他. 2001; Asano 2003; 姫野・伊東 2003; 姫野 他. 2005), although *-janai* includes the negative marker *-nai* in its form, *-janai* does not always negate the propositional contents. The use of *-janai* that does not negate the proposition has also been recognised as a ‘rhetorical’ use of *-janai* in some studies (田野村 1988; 佐竹 1995; McGloin 1999, 2002). The current study focuses on the *-janai* that mainly occurs with falling intonation and that (a) does not negate the proposition and (b) does not indicate the speaker’s conjecture. In addition to the fact that this type of *-janai* is the one that has similar functions to *-canh-* in Korean, another reason for focussing on this specific type of *-janai* is because it expresses something more than the referential meaning (i.e. negative) and can act as a vehicle for expressing the speaker’s attitude/involvement. By limiting the *-janai* analysis to cases that are compatible with the Korean marker *-canh-* a comparative exegesis of the two linguistic markers is possible. This type of *-janai* under consideration corresponds to the Type (I) according to one of the most influential studies on *-janai*, 田野村’s (1988) classification<sup>7)</sup>. This also means that conjugated forms of *-janai* within an utterance, such as *-jana-katta* or *-jana-kute* and so on<sup>8)</sup>, have been excluded from the analysis. *-janai* in my data set is manifested both as *-janai* and as its variants such as *-jan*<sup>9)</sup>, and *-janai-desu-ka*<sup>10)</sup>. I will use *-janai* as a representative form of these variants throughout this paper.

### 2.3 Previous studies

The most prominent claim in the literature regarding the characteristics of *-janai* is that its use involves a presupposition of ‘common ground’ or ‘shared information’ between the speaker and the interlocutor. This is directly related to the function of *-janai* wherein the interlocutor is reminded of some facts (田野村 1988; 安達 1991, 1992; 宮崎 1993; 鄭 1994; Kawanishi 1994a; 三宅 1994; 蓮沼 1995; 石井 1998; 庵 他. 2001; McGloin 1999, 2002). *-janai* has also been viewed as a device for ‘requesting agreement/sympathy’ (Kawanishi 1994a), as well as a device for ‘requesting confirmation’ of the interlocutor’s cognitive state (安達 1991, 1992; 宮崎 1993, 2000; 鄭 1994; 三宅 1994, 1996; 蓮沼 1995). Although ‘requesting agreement/sympathy’ and ‘requesting confirmation’ may ostensibly be seen as different functions, they are connected through the notions of common ground or shared information presupposed in the use of *-janai*. The presumed common ground is also related to the function of *-janai* identified as “to soften the assertion by creating a feeling of sharedness” (McGloin 1999:461). Kim (2005, 2007) argues that *-janai* indicates the ‘definite’ attitude of the speaker, the

concept on which the analysis in this paper is based.

Until recently *-canh-* had not received much attention from Korean grammarians and linguists. *-canh-* is not found in the respectable Korean grammar books that are often cited in linguistic papers (such as 최현배 1955; H. B. Lee 1989; H. Sohn 1994; Chang 1996), and in the studies where it is mentioned *-canh-* is often treated simply as a contracted form of the suffix *-ci* and the negative suffix *-anh-* (고성환 1987; Martin 1992; K. Lee 1993). In these studies, in addition to *-canh-* being noted as a shortened form of *-ci anh-*, which is referred to as a ‘long form negation’, *-canh-* was viewed as merely having the negative meaning specified by the negative suffix *-anh-*, and as a consequence no discrimination was made between it and the expression *-ci anh-*. As an example of treating *-canh-* and *-ci anh-* without any discrimination, let us look at an example from 고성환 (1987:27).

- (8) *ne pap mek ci anha ss ni?* (= *ne pap mekcanha ss ni?*)  
 you meal eat **ci anh**.IE PAST INTR you meal eat.**canh**.IE PAST INTR

‘**Didn’t** you have a meal?’

(고성환 1987:27)

As indicated by the ‘=’ above, 고성환 (1987) does not make any distinction between the long form of negation *-ci anh-* and the “contracted form” *-canh-*, and simply regards them as interchangeable.

A more recent approach to *-canh-* is found in Kawanishi and S. Sohn (1993), Kawanishi (1994a, 1994b), H. S. Lee (1999), and Kim (2005) where *-canh-* is claimed as a morpheme independent from the *-ci anh-* form, and one that carries particular interactional functions. Although these studies offer varying explanations on the detailed functions of *-canh-*, they all share the notion that *-canh-* functions to solicit the interlocutor’s agreement (Kawanishi and S. Sohn 1993; Kawanishi 1994a, 1994b; H. S. Lee 1999). Kawanishi and S. Sohn (1993), and Kawanishi (1994a) suggest that the speaker is cognisant at some level of this function when he/she urges the interlocutor to recall knowable information (Kawanishi and S. Sohn 1993; Kawanishi 1994a). There is also a claim that *-canh-* emphasizes common ground (Kawanishi and S. Sohn 1993), marks non-challengeable information (Kawanishi 1994a), and expresses the ‘definite’ attitude (Kim 2005). As with *-janai*, the current study adopts the analysis in Kim (2005) and thus a definition of the ‘definite’ attitude follows.

### 3. Method and data

#### 3.1 Attitude and ‘definite’ attitude

‘Attitude’ as understood in this study is not far from the everyday use of the term. The *New Shorter Oxford Dictionary* (1993:144) defines attitude as “implying some action or mental state”, while the third edition of the *Macquarie Dictionary* (1997:127) defines it as “position, disposition, or manner with regard to a person or thing”. Bringing the two definitions together, the term can be regarded as a ‘disposition/manner that implies the speaker’s mental state’. Informally and metaphorically, the attitude I refer to can be pictured through the following example. Imagine that you are giving a present to someone. You have bought the present, and are now choosing the wrapping paper and ribbon. Most people would carefully choose how to wrap the present, and what to wrap it with, so that the receiver will get the most pleasure from it. In general it is more likely that the receiver will appreciate the carefully wrapped present more than a present bought off the shelf. Thus, it would be more likely that the giver, through paying attention to the wrapping, would make the receiver even happier than s/he would have otherwise been, and this is probably the ultimate goal of giving a present. This is the same as presenting an utterance in a face-to-face interaction. Once the propositional content is put to one side, it is clear that the attitude embodied in the utterance can also have an impact on the interlocutor. Just as choosing the wrapping paper and the ribbon for the present, the choice of how to present a certain utterance depends on how the speaker presents (i.e. the manner of delivering the utterance) his or her attitude, one that hopefully invites the desired effect or response from the interlocutor.

In order to understand the specific attitude expressed by employing *-janai* and *-canh-* let us consider the sets of examples below.

(9) *tabeta*.  
eat.PAST  
‘I ate’

(10) *mekesse*.  
eat.PAST.IE  
‘I ate’

Both utterances in (9) and (10) are descriptive information, stating that the speaker ate something. As can be understood from the English translations, the speaker is unilaterally informing the interlocutor of the fact that s/he ate something. Observe now the utterances with *-janai* and *-canh-* added respectively to the above utterances.

(11) *tabeta janai.*  
 eat.PAST **janai**  
 'I ate **janai**'

(12) *mekess canh a.*  
 eat.PAST **canh** IE  
 'I ate **canh**'

Adding *-janai* and *-canh-* to the above utterances gives a meaning that can be roughly translated into English as 'I expect you to fully understand that I ate'. That the speaker 'ate (something)' is something that the speaker expects the interlocutor to fully understand. What I mean by 'definite' is that the speaker assumes that the interlocutor will, and should, fully understand the marked information. The guiding determinant of the use of these markers lies in the speaker inviting the interlocutor's involvement (which, as mentioned earlier, is pertinent to the characteristics of spoken language). By employing *-janai* and *-canh-* to mark a certain utterance (that is to say, adding *-janai* to (9) and *-canh-* to (10) with the resultant (11) and (12) above), the speaker is inviting the interlocutor to focus their exclusive attention on the marked utterance, and ultimately to recognise the implications of the utterance.

### 3.2 Data

The data used for the original study that this paper is based on (Kim 2005) consists of approximately 360 minutes of audio-taped face-to-face conversation by native speakers (180 minutes of Japanese data and 180 minutes of Korean data). The conversations were between friends, both male and female, and were recorded in a casual setting. All the participants in the recording were in their 20s at the time of recording, and were either studying at universities as undergraduate or postgraduate students, or had completed their undergraduate degrees. The participants were born and raised, and received formal education in their country (i.e. Japan or Korea) at least up until the age of seventeen. The data was collected

through a network of friends<sup>11)</sup>.

Of the 180 minutes of Japanese data, 150 minutes of data was collected in Canberra, Australia by Akiko Yoshida in 1998 and 1999<sup>12)</sup>. I collected another 30 minutes of Japanese data in Tokyo in December 2001. The entire 180 minutes of Korean data was also collected by the author in Seoul in December 2001 and January 2002, and in Canberra in November 2002 and January 2003. Within the 180 minutes of data in each language the occurrences of the markers were as follows: 259 occurrences of *-canh-*, and 98 occurrences of *-janai*<sup>13)</sup>.

The concept of 'definite attitude' has been developed and tested in the original study, based on the conversational data outlined above. However, the analysis in this paper relies on self-constructed data as the discussion in this paper includes specific socio-cultural situations.

#### 4. Feelings/emotions expressed by *-janai* and *-canh-*

I noted in Section 2.1 that both *-janai* and *-canh-* are frequently used in conversations and, in particular, in informal situations. This characteristic of these markers can be attributed to their expressive effects, the expression of which is constrained by various social factors. A face-to-face conversation is "concerned with the dynamics of interaction between the participants" (D. Lee 2002:669). This means that such a form of communication will allow a direct display of feelings and emotions (D. Lee 2002) in comparison to expository prose (i.e. written) in which the writer is isolated from the audience (Chafe 1985). As expressing emotion is a "way of achieving understanding through involvement" (Tannen 1989:168), a direct display of emotions and feelings then would further increase the dynamics of interaction by drawing out the interlocutor's involvement even further. The speaker's employment of *-janai* and *-canh-* expresses the speaker's assumption that the interlocutor will and should fully understand what is conveyed, and the speaker's feelings and emotions are manifested in expectation of the interlocutor's full understanding. Compare the set of utterances in (13) below, in which the speaker is claiming the ownership of something (a book, in this case).

(13) To a friend who is about to leave the room after picking up a book that belongs to the speaker

- a. *sore watashi no.*  
 that thing I NOM  
 ‘That’s mine’
- b. *sore watashi no janai.*  
 that thing I NOM **janai**  
 ‘That’s mine **janai**’
- c. *kuke nay kke ya.*  
 that thing my NOM IE  
 ‘That’s mine’
- d. *kuke nay kke canh a.*  
 that thing my NOM **canh** IE  
 ‘That’s mine **canh**’

Utterances in (13b) and (13d) are marked by *-janai* and *-canh-*, respectively, while their counter expressions in (13a) and (13c) are not. While (13a) and (13c) simply indicate that the book is the speaker’s<sup>14)</sup>, (13b) and (13d) express the speaker’s expectation that the interlocutor will understand that the book s/he is about to take with him/her is in fact, the speaker’s. If we regard an expectation to understand the conveyed message as a manifestation of the speaker’s feelings and emotions, we can say that the use of these markers draws the interlocutor further into the conversation. The interpersonal distance that can be inferred from the interaction above would be “you are close to me so I can express my expectation (for you to understand) to you”<sup>15)</sup>. The speaker uses these markers to communicate to the interlocutor that the interlocutor is close enough to the speaker to allow the speaker to expect an implied understanding from the interlocutor, as well as displaying such an expectation directly. These expressions may be frequently used and would be considered appropriate in the situation given above because a close interpersonal relationship between the speaker and the interlocutor normally allows a more direct display of feelings and emotions (D. Lee 2002)

without being considered as imposing (and thus obviating any risk of threatening the negative face of the interlocutor).

Both markers also fall within the purview of Malinowski's (1949) 'phatic' function of language: the conveyance of new information or some message may not always be the point of having a casual conversation. Tannen (1985:128) states that in face-to-face spontaneous conversation such as dinner-table conversation (i.e. casual conversation) "the fact of speaking to each other is often more important than the information or message conveyed". Noting that such communication is "almost a form of talk for talk's sake" and in fact, "most of what is said in social setting is not new information" (Tannen 1983b:81), Tannen (1983b:81) offers the following:

"But that is not to say that the communication is not important. Quite contrary, something very important is communicated — what Bateson [1972] calls the metamesages: a statement about the relationship between interactants. Far from being unimportant, such messages (e.g., 'I am well disposed toward you', 'I am angry at you,' and the like) are the basis for carrying on the interaction"

This characteristic of casual conversation that places a quite significant focus on the expression of interpersonal involvement and metamessage contrasts with the characteristics of conversations in formal situations which are suited to "...communicating new or novel content to people with whom the speaker has little in common. Another ... characteristic[s] is its emotional neutrality, or its tendency to project a sense of emotional uninvolvedness" (Arndt and Janney 1987:161).

With respect to *-janai* and *-canh-*, the metamessage being communicated would be "you are close to me so I can express my expectation (for you to understand) to you" (as mentioned above) and that "I expect that you will and should fully understand"<sup>16</sup>). We can attribute the frequent occurrence of *-janai* and *-canh-* in casual conversations to their shared characteristic of conveying the speaker's feelings and emotions, manifested as the speaker's expectation for the interlocutor to understand the conveyed message. Since a straightforward presentation of the speaker's feelings and emotions toward the interlocutor is a signal of the speaker's strong involvement with the interlocutor (D. Lee 2002), the use of *-janai* and *-canh-* would further increase the degree of involvement from the interlocutor. By the same token, it may be difficult to use these markers when the situation calls for a message-focused communication

and/or when some socio-cultural factors do not allow the direct expression of the speaker's feelings and emotions in a given situation. The next section examines the specific socio-cultural factor that restricts the use of these markers.

### 5. The uses of *-janai* and *-canh-* when considering politeness

Within spoken language the distinction between 'informal' and 'formal' can be understood as "a scale of social distance" (Backhouse 1993:100). Social distance has a situational relevance (i.e. whether the situation itself is formal or informal) and also an interpersonal relevance as well (i.e. whether the interlocutor is supposed to be spoken to informally or formally). Accordingly, the choice of a linguistic expression is not only determined by the setting of the conversation, but also determined by other aspects of the interpersonal relationship between the participants of the conversation. The appropriate choice of a linguistic expression can be regarded as being "...interpreted in terms of normative expectations about minimum and maximum comfortable operating distances between people in different situations" (Arndt and Janney 1987:161). Although this may be so in many cultures, there are some other factors that play a crucial part in the choice of a linguistic marker in both Japanese and Korean cultures that need to be noted, since it is directly related to the discussion that follows. I first outline some aspects of situational (in)formality, and then go on to discuss interpersonal distance, specifically as it can be understood in Japanese and Korean cultures.

The reason *-janai* and *-canh-* may be frequently used in informal situations but not in formal situations can be understood by comparing an example of social interaction in Japanese and Korean cultural contexts with a corresponding situation in an American cultural context in which the interaction is carried out in English. According to Danziger (1976:44), in English<sup>17)</sup>, "it is possible that the same persons will address each other differently in a formal committee meeting and at a cocktail party". This would mean that a superior may refer to her/his subordinate as Mr./Ms. at the formal committee meeting and refer to him/her by the first name at an informal cocktail party. This may be conceivable within both Japanese and Korean cultural contexts given that it is the superior addressing her/his subordinate.

Now consider the same situation in which one is a subordinate of the superior. In English, one may refer to her/his superior as Mr./Ms. Smith at the formal committee meeting and may refer to the same person as John/Mary at the cocktail party on the same evening. However, this is normally inconceivable in either Japanese or Korean cultures<sup>18)</sup>. As an illustration of this, let us suppose that there is a section chief of a company called variously John Smith,

Takeshi Tanaka, and Minhho Kim, in the English, Japanese, and Korean settings. The speaker here is a subordinate of the respective section chief. Example (14) below illustrates a case in which the subordinate addresses the section chief at a formal meeting, and example (15) at an informal cocktail party.

(14) At a formal committee meeting

- a. Mr. Smith
  
- b. Tanaka *kachoo*  
section chief  
'Mr. Tanaka (lit. section chief Tanaka)'
  
- c. Kim *kwacang nim*  
section chief HON  
'Mr. Kim (lit. respected section chief Kim)'

(15) At an informal cocktail party

- a. John
- b.\* Takeshi
- c.\* Minhho

As can be seen in (15a), calling Mr. Smith 'John' is conceivable<sup>19)</sup>. On the other hand, (15b) and (15c) are not<sup>20)</sup>. The reason for the unacceptability of calling the superior by their given name, 'Takeshi' or 'Minho' in (15b) and (15c) respectively, is because someone of a lower status is supposed to speak in a certain way to someone of a higher status not only in formal situations, but also in informal situations in both Japanese and Korean cultures. Such a conventional rule extends to the interaction between senior and junior, that is to say, the age factor is also relevant. Although the formality of the linguistic expressions used may vary in specific cases, as far as the speech style of a person of a lower status/younger to someone of a higher status/older is concerned, the presentation of interpersonal relationship in Japanese and Korean cultures is not essentially a product of a particular setting. Rather it is pre-

determined and thus can be regarded as exhibiting a relatively permanent characteristic in comparison to that of Western culture.

Although the address terms themselves are not the focus of the current discussion, what has been pointed out above clearly reflects the value and expectation of the society and culture that has ascribed the range of social interaction that is viewed as acceptable. The restricted use of *-janai* and *-canh-* can also be attributed to the same factor (i.e. whom one is addressing when using the marker), and it is this that constrains the use of a linguistic marker, or the language as a whole as presented above. Asano (2003:292) insightfully captures this by claiming that *-janai* “should be generally avoided in talking to someone who is older or socially higher than the speaker, or who is not close to the speaker” since it may sound presumptuous. Similarly, regarding the use of *-canh-* there is an observation that *-canh-* needs to be avoided when “speaking to one’s superiors” (Kawanishi and S. Sohn 1993:558). This is because in Korean culture (and in Japanese culture as well), the relative social hierarchy and age are inextricably related to the choice of linguistic forms (Japanese: Mizutani and Mizutani 1987; Fukuda 1995; Korean: I. Lee and Ramsey 2000; Cho et al. 2000). The well-known systemically encoded honorification and speech levels in both languages<sup>21)</sup> form some of the linguistic evidence that supports the importance of making an appropriate linguistic choice in order to maintain a socially acceptable behaviour. Influenced by Confucian teaching, both languages value the show of respect to someone older (Japanese: Fukuda 1995; Korean: I. Lee and Ramsey 2000). The clearest example to illustrate a pre-determined interpersonal relationship would be that of a student and a teacher (examples of *-janai* and *-canh-* will be shown with respect to this relationship shortly).

As widely recognised, in Japanese and Korean cultures, a teacher (*sensee* and *sensayngnim*, respectively in Japanese and Korean) is supposed to be spoken to with respect by students (at least when they are face-to-face). In Japanese culture, 金田一 (1988:191, my translation) understands and renders *sensee* as *sonkee subeki hito*, ‘a person one should show respect to’. 水谷 (1979:165, my translation) notes that the students among themselves may address the *sensee* by the last name without the title only when *soko e wa koe wa todokanai jookyoo no moto dewa*, ‘when what they are saying is not audible to the teacher (lit. under the circumstances in which the voice does not reach where the teacher is)’. I. Lee and Ramsey (2000:224) also make an interesting observation regarding the socially expected relationship between a student and a teacher in Korean culture in that:

“...For Korean students, among the most exotic experiences they have when studying abroad in American [sic] are the universal use of the pronoun “you” and calling one’s professor by his or her first name. For them, the only form of address they have ever known for teachers is *sensayng-nim* (literally,) ‘respected teacher’. It is not even permissible for the students to add the teacher’s surname to that title and use, for example, *Kim sensayng-nim* ‘Professor Kim’, nor can they use a second-person pronoun, even one that might otherwise be considered similar to French *vous* or German *Sie*. These interpersonal rules never change, even if the student himself later becomes president of the teacher’s university or of the nation; the teacher from one’s student days must always be *sensayng-nim*”.

These observations suggest that the interpersonal distance in Japanese and Korean societies is something that is pre-determined to a certain degree. This is because the situational informality/formality does not usually allow for a dramatic change in interpersonal distance and the accompanying degree of allowed linguistic expressions. This is especially so when someone of a lower status/younger is speaking to someone of a higher status/older. Keep in mind that my focus here is on how the manner in which someone of a lower status/younger talks to someone of a higher status/older is relatively pre-determined by the social and cultural factors such as hierarchical order.

The manner in which someone of a higher status/older talks to someone of a lower status/younger is likely to be more flexible, as explained above with the case of address terms. With these cultural specific factors in mind, let us now turn to the examples in which a student is talking to her/his professor to whom, as mentioned above, s/he is required to show respect and deference<sup>22)</sup>.

- (16) A student is talking to her/his professor at university who is about to leave the room after picking up a book that belongs to the student

a. ? sore watashi no **janai desu ka.**<sup>23)</sup>  
that thing I NOM **janai desu ka**  
‘That’s mine **janai desu ka**’

- b. ? *kuke cey kke canh a yo.*  
 that thing my NOM **canh a yo**  
 ‘That’s mine **canh a yo**’

As can be seen by the use of *desu* (i.e. the polite form of copula *da*) in (16a) for Japanese and *yo* (i.e. polite marker), as well as *cey*, ‘my’ (i.e. humble form of *nay*, ‘my’) in (16b) for Korean, both utterances incorporate polite forms. If we consider the utterances only in terms of their level of politeness as conveyed by the linguistic forms, they should be appropriate to use to someone who should be spoken to politely (the professor in this case). However, as indicated, it is difficult to regard them as appropriate in such a situation. As mentioned earlier, both Japanese and Korean cultures are sometimes characterised as ‘negative-politeness cultures’ (이원표 2001) in which non-imposition is valued as polite; a student is expected to show respect and deference to her/his teacher. This is the situation in question. According to Brown and Levinson (1987:178), showing deference is a strategy of negative politeness in which “deference serves to defuse potential face-threatening acts by indicating that the addressee’s rights to relative immunity from imposition are recognized”.

Given this, the reason for the situational inappropriateness of the utterances above can be attributed to the definite attitude expressed by *-janai* and *-canh-* with which the speaker’s expectation that the interlocutor will and should understand what is conveyed permeates the utterances. As mentioned, such an expectation in turn, has an impact on the listener, which can be interpreted as “I would expect such an understanding from you”. Therefore, using these markers to someone whom the speaker is supposed to show deference/respect to could be perceived as an imposition on the “hearer’s right to territorial claims and freedom from imposition” (Kasper 1998:678). This would threaten the interlocutor’s negative face, violating “the rules regarding privacy and separateness” (Goffman 1967:67). Due to the possibility of offending the interlocutor, these markers are more likely to be used in an informal casual setting, since there the interactants are likely to be equal in status and close to each other, and thus the feelings/closeness they would have toward each other would also likely be reciprocal. Under such conditions the speaker need not be worried about the possibility of offending the interlocutor by expressing her/his expectation for the interlocutor’s understanding, especially as conveyed through the use of *-janai* and *-canh-*.

As negative-politeness cultures consider not imposing to be polite, in the situation above the speakers may choose to use other strategies to make the same point. In this case,

conveying the fact that the book is the speaker's to the interlocutor, but without expressing their expectation toward the interlocutor that they should fully understand, such as below.

- (17) A student is talking to her/his professor at university who is about to leave the room after picking up a book that belongs to the student.

a. *sore watashi no desu kedo...*  
that thing I NOM BE.POL **kedo**  
'That's mine, **kedo**...'

b. *kuke cey kke ntey yo...*  
that thing my NOM **ntey** POL  
'That's mine **ntey**...'

Both *-kedo*<sup>24)</sup> and *-ntey*<sup>25)</sup> are known to function as signalling an “accountability-relevance point” for the interlocutor (Park 1997:170): the speaker leaves it up to the interlocutor to infer what is conveyed without being explicit. Therefore, neither *-kedo* nor *-ntey* implies the speaker's assumption that the conveyed information will and should be fully understood by the interlocutor, and thus they do not engender the imposing nuance. Taking into account that the inappropriateness of the use of *-janai* or *-canh-* was due to the possible imposition toward the interlocutor, using *-kedo* and *-ntey* satisfies the politeness strategies of Lakoff (1973): ‘don't impose’ and ‘give options’. Therefore, while the expressions with *-kedo* and *-ntey* may serve to make the interlocutor realise that the book is the speaker's, they do not indicate the speaker's expectation that the interlocutor should fully understand the information as do *-janai* and *-canh-*.

Here a question may arise with respect to the content of utterance: that the utterances we have considered so far comprise statements of facts (i.e. the owner of the book is the speaker) but not of opinions. Since both forms of utterance have distinct characteristics, which I summarise here, it is worthwhile to examine both statements of facts and opinions. Schiffrin (1990:244) defines opinion as “an individual's internal, evaluative position about a circumstance”. Further according to Chafe (1994:31), evaluation, which is included in Schiffrin's (1990) definition of opinion, is “all aspects of conscious experience that involve emotions, opinions, actions, desires, and the like”. From this it can be seen that opinions

and evaluations are closely related, and considered as something different from facts. Regarding 'fact', Lyons (1977:50) states that "a piece of information is factual if it purports to describe some state-of-affairs", and descriptive information is factual in the sense that "it can be explicitly asserted or denied and, in the most favourable instances at least, it can be objectively verified". Elsewhere, Lyons (1981:191) describes factuality as typical statements of "it is so". Given these definitions, it is clear that fact and opinion are different in their nature. This, therefore, allows us to speculate on the possibility of different nuances being brought about through varying types of utterance content, and this makes it necessary to examine statements of fact as well as of opinion.

With statements that contain the speaker's opinion, the same principle (i.e. non-imposition is considered polite) applies with regard to the (in)appropriateness of the use of *-janai* and *-canh-*. An utterance containing opinion, however, may sound even more imposing since opinions are "individual, subjective positions rather than objective statements of fact" (Schiffrin 1990:244). Because opinion is subjective, the interlocutor may feel that they are imposed on to hold the same opinion about something. Imagine a situation in which the speaker (the producer of *-janai/-canh-*) has been asked to help the interlocutor with lifting a box. The person asking for help thinks that the box is quite heavy and so tells the speaker to be careful. The speaker produces the following utterance after having lifted the box.

(18) To a friend

a. *karui janai.*

light **janai**

'(It's) light **janai**'

b. *kapyep canh a.*

light **canh** IE

'(It's) light **canh**'

(19) To a professor whom the speaker does not know well

a. ? *karui janai desu ka.*  
light **janai desu ka**  
'(It's) light *janai desu ka*'

b. ? *kapyep canh a yo.*  
light **canh a yo**  
'(It's light) *canh a yo*'

For the same reason discussed above (i.e. age/status factor), the set of utterances in (18) would be appropriate while the utterances in (19) are not. Again, this is because the utterances in (19) may sound imposing in that they may be taken as denying the speaker's stated judgement (that the box is heavy) in a situation where a distance between the participants in conversation is expected. The utterances in (19), then, could be considered rather rude.

## 6. The uses of *-janai* and *-canh-* with the blaming nuance

In addition to the cultural factors that make it difficult to use *-janai* and *-canh-* in cases observed so far, another reason for the difficulty in using these markers would be the characteristics these markers have that invoke a blaming nuance. Regarding *-janai* there are studies that indicate such a nuance is conveyed by the marker (蓮沼 1995; 庵他 2001). However, those discussions centre mainly on the statement of facts. Although 田野村 (1988) presents an example of an opinion case, he does not provide any discussion. Here I discuss the possibility of *-janai* as a conveyance of the blaming nuance arising on account of the definite attitude of the speaker, regardless of whether the statement contains facts or opinions. The environment for such an interpretation is when there is clear evidence that the speaker and the interlocutor differ in judgement or cognition. To my knowledge, there is no claim made for *-canh-* in association with conveying the blaming nuance. However, as long as *-canh-* is used in a similar manner to *-janai*, with respect to expressing a definite attitude and an awareness of situational restriction, it is conceivable that conveying a blaming nuance may also be realised through the use of *-canh-*<sup>26)</sup>.

First consider the following example of the utterances marked by *-janai* and *-canh-* marking

a fact. In this example, the speaker is talking to her/his close friend. The two had been outside together just prior to the conversation, and it was raining heavily. The interlocutor insists on going out again, for some reason without an umbrella.

(20)<sup>27)</sup> a. *ame futteru janai.*  
rain fall.PROG **janai**  
'It is raining **janai**'

b. *pi o canh a.*  
rain come **canh** IE  
'It is raining **canh**'

Given the context specified above, utterances (20a) and (20b) may impart the blaming nuance. The source of the blaming nuance is based on the fact that the speaker can definitely draw the conclusion that the interlocutor knows it is raining, from having been outside together with the interlocutor shortly beforehand. The speaker had expected the interlocutor to behave accordingly (to take an umbrella to go outside) yet s/he encounters unexpected behaviour on the part of the interlocutor. The speaker therefore is trying to remind the interlocutor that it is raining by using *-janai/-canh-*, assuming that the interlocutor will and should fully understand that it is the case and will understand the relevant information as well. Naturally, then, in using the *-janai/-canh-*-marked utterance, the speaker is not only suggesting that the interlocutor should take an umbrella with him/her, but also implying that s/he should have known to take the umbrella because s/he knows that it is raining outside. As the interlocutor is not taking an umbrella with him/her, which is contrary to the expectation that one should take an umbrella when it is raining heavily, the speaker's utterance may be perceived as including the blaming tone. That tone can be glossed as 'Why are you not taking an umbrella with you, I thought you knew that it is raining heavily'. As such, the utterance marked with *-janai/-canh-* may therefore invoke an implication of blame.

Having observed example (20) in which the blaming nuance delivered by the use of *-janai/-canh-* was when it marked stating facts, let us turn now to a case of opinion. Here, suppose that a friend recommended a particular movie to the speaker, noting that it was very scary. The speaker who saw the movie says to the friend as follows:

- (21) a. *zenzen kowaku nai janai*<sup>28)</sup>.  
not at all scary.LINK NEG **janai**  
'It's not scary at all **janai**'
- b. *hanatwu an mwusep canh a*.  
not at all NEG scary **canh** IE  
'It's not scary at all **canh**'

Whether a movie is scary or not is clearly a personal opinion. Since the friend said how scary the movie was, the speaker would have expected it to be so, but s/he found it not scary at all. The blaming nuance that may be perceived by the interlocutor here is the result of the interlocutor's earlier display of a different opinion. Knowing that the interlocutor has a different opinion, the deliberate use of *-janai* or *-canh-*, to indicate the full understanding that the speaker's view is different from the interlocutor's, is the source of the blaming nuance that can arise.

Although the claim made here regarding the situation in which a blaming nuance may arise is similar to what previous studies (蓮沼 1995; 庵他. 2001) have claimed, here I have shown that the blaming nuance of *-janai* can appear regardless of whether it marks the stating of opinion or facts, and that *-canh-* can also be considered as embodying such a nuance in the situations discussed. I have further shown that the blaming nuance is 'contrary to the expectation' of the speaker, and that this is what triggers the use of *-janai/canh-*.

## 7. Concluding remarks

This paper has examined the use of *-janai* and *-canh-* in social contexts. I have shown that the use of both markers indexes certain aspects of an interpersonal relationship. I also noted that the reason for the inappropriateness of *-janai* and *-canh-* to someone of a higher status or age is because in both Japanese and Korean cultures the interpersonal relationship is, to some extent, pre-determined. Hence expressing a definite attitude may not be considered polite in those cases. This paper also revealed that the implication of blame is not confined to *-janai*, but that *-canh-* also can engender such a nuance. Through the discussion it was shown that the utterance marked by *-janai* or *-canh-* indeed conveys something else in addition to the superficially interpretable information. The 'something else', the speaker's feelings, emotions, expectations, and assumptions, permeated the utterances marked by both markers,

and this increased the dynamics of interaction, by further drawing the interlocutor into the conversation.

The main concept of ‘definite attitude’ used in this paper was developed based on conversational data. However, as I mentioned earlier, self-constructed data has been used for the analysis in this paper since the analysis required specific data within a specified socio-cultural environment (which, in other words, is a controlled set of data). Although the examples have been confirmed by a number of native speakers in each language, it would shed more light on the use of *-janai* and *-canh-* to conduct an analysis with real conversational data, collecting the data in the situations where socio-cultural factors heavily affects the speaker’s choice of a linguistic marker.

As I have shown in this paper, as far as Japanese and Korean cultural contexts alone are concerned, these two markers may be largely interchangeable<sup>29)</sup>. However, given that they express a definite attitude, the presence or absence of such a marker when translated into other languages that do not exhibit a negative-politeness culture (i.e. positive-politeness cultures), could also threaten the other person’s face, albeit in an opposite way (for example, the speaker’s consideration toward the interlocutor may be understood as being unfriendly and thus may cause “pragmatic failure” (Leech 1983:231))<sup>30)</sup>. Therefore, examining a particular attitude expressed through the employment of non-referential markers, and examining non-referential meanings in general, is crucial to understanding the interaction needed to achieve the intended communicative goal without unnecessary misunderstandings that may cost the relationship between the conversational participants. Further, understanding the meanings of non-referential markers would contribute to a successful communication and interaction between the interlocutors beyond the distinction of whether the interaction is between native speakers of a particular language or between a native speaker and a non-native speaker.

## Notes

- 1) This notion that languages convey two different types of information and such functions of language have been delineated in a number of paired terms such as ‘representative vs. expressive’ (Bühler 1934, cited in Brown and Yule 1983, and also in Lyons 1977), ‘referential vs. emotive’ (Jakobson 1960), ‘ideational vs. interpersonal’ (Halliday 1970), ‘descriptive vs. social-expressive’ (Lyons 1977), ‘transactional vs. interactional’ (Brown and Yule 1983) and ‘referential vs. non-referential’ (Maynard 1993).
- 2) I would like to express my gratitude to two anonymous reviewers who made insightful comments on an earlier version of this paper. I also thank Dr. Jamie Greenbaum and Dr. Hilofumi Yamamoto for making valuable suggestions.
- 3) Also see these references for the details of different characteristics between spoken and written language.
- 4) For detailed discussion on the notion of involvement, refer to Gumperz (1982), Chafe (1982, 1985), Tannen (1983a, 1984, 1989), Arndt and Janney (1987), Besnier (1994a, 1994b, 1998), and Daneš (1994).
- 5) Abbreviations: BE Various forms of the ‘be’ verb; CN Connective; COM Committal; DEC Declarative; HON Honorific; IE Informal Ending; IJ Interjective; IMP Imperative; INTR Interrogative; LINK Linking suffix; LK Linker; LOC Locative; NEG Negative marker; NOM Nominaliser; OBJ Object marker; PAST Past form; POL Polite marker/expression; PROG Progressive form; QT Quotation; QUE Question marker; RET Retrospective; STAT Stative form; SUB Subject marker; TOP Topic marker
- 6) The suffix *-ci* has been claimed as ‘suspective’ (Song 1975; H. B. Lee 1989; Martin 1992; Chang 1996) and ‘suppositive’ (H. Sohn 1994). See Ooe (1958), 高永根 (1976), K. Lee (1993), 고창운 (1995), 김선호 (1996), and H. S. Lee (1999) for detailed discussion of *-ci*.
- 7) 田野村 (1988) classifies *-janai* into three different types vis. Type (I), Type (II), and Type (III). In types (I) and (II) *-janai* has a ‘rhetorical’ use, in other words these are cases in which *-janai* does not negate the proposition. Type (III) has a ‘non-rhetorical’ or ‘referential’ use that negates the proposition. According to 田野村 (1988) Types (I) and (II) differ in that the Type (II) is used exclusively for expressing the speaker’s conjecture. Type (I), on the other hand, consists of (i) expressing the speaker’s surprise or discovery, (ii) expressing blame toward the interlocutor, and (iii) requesting the interlocutor’s recognition, as represented in (a), (b), and (c) respectively.
  - (a) *nakanaka umai janai ka.*  
quite delicious **janai ka**  
‘It’s quite delicious **janai ka**’ (田野村 1988:20)
  - (b) *nani o suru, abunai janai ka.*  
what OBJ do dangerous **janai ka**  
‘What are you doing, it’s dangerous **janai ka**’ (田野村 1988:20)

(c) *genki o dase, mata tsugi no kikai ga aru janai ka.*  
 energy OBJ take out.IMP again next LK chance SUB exist **janai ka**  
 ‘Cheer up, there is another chance **janai ka**’ (田野村 1988:20)

田野村 (1988) claims that type (I) *-janai* is usually accompanied by a falling intonation. However he suggests that a rising intonation is also possible when the *ka* in *-janai ka* is omitted and the form is used as *-janai* by itself as in example (d) below.

(d) *minna de shokuji ni iku to suru janai?* (*suru to...*)  
 everyone with meal to go QT do **janai** do QT  
 ‘(You/we) go to have a meal with everyone, **janai?** In those times...’ (田野村 1988:20)

田野村 (1988) notes that the use of *-janai* with a rising intonation as in (d) may be a reflection of the speaker’s attitude, to request agreement or confirmation.

- 8) See 上原・福島・北野 (1999) for discussions of this type of *-janai* (i.e. types (II) and (III)) in conversation discourse.
- 9) 早野 (1996:100) reports that according to 井上 (1985) *-jan* is generally recognised as originally belonging to a dialect in Yokohama, a city to the north-west of Tokyo. The use of *-jan* has spread throughout Japan to the extent that it is now used in mass media. The etymology of *-jan* is that the western Japanese style auxiliary verb *n* has been merged with *-janai*. For more details see 井上 (1985).
- 10) It is generally understood that *-janai* is one of the stylistic variants of *de wa nai ka*. The variants of *de wa nai ka* include forms such as *de wa nai desu ka*, *de wa arimasen ka*, *janai ka*, *janai desu ka*, *ja arimasen ka*, *janai no*, and *jan* (砂川 他. 1998; 庵 他. 2001 *inter alia*).
- 11) Further information on data

|                                                              | <i>-janai</i>                                                                                                             | <i>-canh-</i>                                                                                                                                                                                   |
|--------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Total duration                                               | 180 minutes                                                                                                               | 180 minutes                                                                                                                                                                                     |
| Duration and participants<br>(number of target marker found) | 7 females and 6 males<br>30 mins x 3 sets M/M (16, 12, 20)<br>30 mins x 2 sets F/F (14, 14)<br>30 mins x 1 set F/F/F (22) | 7 females and 2 males<br>30 mins x 1 set F/F (59)<br>20 mins x 1 set F/F/F (15)<br>45 mins x 1 set F/F (60)<br>15 mins x 1 set F/F (11)<br>20 mins x 1 set F/M (44)<br>50 mins x 1 set F/M (70) |

- 12) I would like to express my thanks to my former colleague, Akiko Yoshida, for sharing her data.
- 13) Such an overwhelming number of occurrences of *-canh-* in comparison to *-janai* is in fact surprising. I speculate that this phenomenon may be partially attributed to the exclusive function of *-canh-* that marks a ‘pretence’ of common ground which *-janai* does not possess (see Kim 2005 for detailed discussion of this characteristic of *-canh-*), and also to the stylistic/generational characteristic of the particular age group (20s) of the participants in the conversation in each language (i.e. this particular age group may have been the central generation who use *-canh-*, while *-janai*, — especially *-jan*, which is one of the variants of *-janai* — is generally recognised to be frequently used by a younger

generation (possibly 10s, which is not the age group from which the data for this study was drawn)). To my knowledge, there is no study that has claimed that *-canh-* is used by a specific age group. Therefore it may also be the case that the use of *-canh-* is not particular to a specific generation, but simply frequent in casual conversation in Korean. A further analysis is required to account for the frequent occurrences of *-canh-* in comparison to *-janai* within the same length of recorded data.

- 14) Here, my concern is limited to the linguistic forms. If the utterances in (13a) and (13c) were said with specific prosodic features and/or facial expressions (i.e. a voice tone that expresses annoyance or anger, or the facial expressions that convey such feelings) they would naturally be interpreted as expressing the speaker's emotions and feelings.
- 15) A similar metameassage may be implied in some cases of the use of *yo* and *daroo* in Japanese. See 安達 (1991, 1992), 金水 (1992), 森山 (1992), 宮崎 (1993, 1995), 鄭 (1994), 三宅 (1994), and ラオハブラナキット (1998) for detailed discussions of *daroo*.
- 16) Although it is outside the scope of current study, *you know* in English, for example, also has a similar function and it would not be surprising to find similar markers in other languages. With reference to a more frequent use of *you know* in talking to friends than strangers, Fox Tree and Schrock (2002:737) claim that it is because "speakers may be more likely to invite addressee inferences when they believe inferences drawn will approximate their thinking". See Östman (1981), and Jucker and Smith (1998) for further details on *you know*. Also see Kim (2005) for discussions on *-janai*, *-canh-* and *you know*.
- 17) Danziger's (1976) study is based on North Americans.
- 18) See Maynard (2001) as well as chapter five in T. Suzuki (1978) for a detailed explanation of address terms used by a subordinate when speaking to a superior.
- 19) Whether or not the subordinate will call Mr. Smith 'John' is not my concern here. Rather what the example here illustrates is the possibility of calling the superior by the first name, which in Japanese and Korean cultures is not possible under normal circumstances.
- 20) Of course, if the subordinate is very angry and does not care whether s/he will have the job at the company the next day, or does not care about maintaining an acceptable relationship with the superior and her/his colleagues, then they may choose to call their superior by their first name in both Japanese and Korean cultures.
- 21) I. Lee and Ramsey (2000:224) state that "the Korean language strictly reflects the hierarchical order [of society]. Speech styles are divided according to a system of honorifics, and this system is complex and richly textured. In fact, it may well be that no language on earth has a more finely differentiated system of honorifics. Only Japanese is of a similar level of complexity".
- 22) For more details on the situations in which showing deference is socially expected, see Lebra (1976), and Mizutani and Mizutani (1987) for Japanese, and I. Lee and Ramsey (2000) for Korean.
- 23) Keep in mind that I am discussing only the cases of *-janai desu ka* that have a falling intonation. If this utterance is uttered with a rising intonation, and thus intended as a negative question 'isn't that mine?', it could be considered acceptable.

- 24) For detailed discussions of *-kedo*, see 森田 (1980), 高橋 (1993), 今尾 (1994), 佐竹 (1995), Ohori (1995), 野田 (1995), Nakayama and Ichihashi-Nakayama (1997), 永田・大浜 (2001), Kaiser et al. (2001), and 庵 他. (2001).
- 25) See K. Lee (1980, 1993), Lukoff (1982), H. B. Lee (1989), H. S. Lee (1991), Park (1998a, 1998b, 1999), and King and Yeon (2002) for details of *-ntey*.
- 26) Although I do not intend to say that this is a new function of *-canh-*, I acknowledge here that it is a possible nuance *-canh-* can convey given that the underlying meaning of *-canh-* is that the speaker assumes that the interlocutor will and should fully understand what is conveyed. I am grateful to seven native speakers of Korean (friends and family members) who contributed to the confirmation of the possibility of this interpretation of *-canh-*.
- 27) I would like to express my thanks to nine friends and former colleagues who are native speakers of Japanese, who have contributed to identifying the meaning of implied messages.
- 28) It is worth noting that the blaming nuance results from the speaker's judgment that her/his view is different from the interlocutor's. When there is no disagreement in view between the speaker and the interlocutor, for example, if the speaker is making a compliment (e.g. *kawaii janai* '(That's) cute'), the utterance is not usually interpreted as containing the blaming nuance.
- 29) The analysis presented in this paper indicates that within the situations examined here, *-janai* and *-canh-* are interchangeable. However I am tentative to conclude that *-janai* and *-canh-* can be used in the same way in all cases, without further analysis with extended data. This is because the analysis with a broader scope, on which the current study is based (Kim 2005), showed some differences in the use of *-janai* and *-canh-* (brief details will follow shortly). Therefore it would not be unexpected to find environments in which one marker can be used but not the other when socio-cultural factors are focused in the analysis, as has been done in the current paper. The overall findings in Kim (2005) indicated the following differences between *-janai* and *-canh-*: *-canh-*, in contrast to *-janai*, appears to be more powerful and influential in terms of the degree to which it draws participation from the interlocutor. The evidence to support this claim is the overwhelming number of cases in which the other participant shifted their position after the speaker's use of *-canh-* and as a result, aligned their opinion with the speaker's opinion. Although this observation would need to be verified by a larger corpus of data with the same context, the analysis in Kim (2005) at least suggests such a tendency. This claim can also be supported by one of the other findings in Kim (2005) regarding the use of *-canh-* in the specific environment of marking inactive information. Kim (2005) demonstrated that in those cases the speaker assumed the interlocutor's grant of the floor, so that he/she could go on to tell a story. The speaker expects this from the interlocutor by presupposing the interlocutor's understanding that there is more talk to come. This expectation on the part of the speaker can be regarded as triggering the interlocutor's contribution and participation in shaping the interaction; the interlocutor grants the floor through their positioning of themselves as a listener of the story. *-canh-* thus can be regarded as drawing a higher degree of participation from the interlocutor in comparison

to *-janai*, for *-janai* is not used with inactive information at all.

Further, with respect to one of the uses of *-canh-* to mark specific cases of inactive information, in Kim (2005) *-canh-* was discussed as invoking a ‘pretence’ of common ground. Although this use was limited to specific cases of *-canh-*, such instances were not observed at all with respect to *-janai*. One of the implications that can be drawn from this ‘pretence’ of common ground, or shared knowledge in linguistic interaction, is related to the concepts in ‘power-semantics’ (R. Brown and Gilman 1960; R. Brown and Ford 1964) in that it gives a higher power to the addressee, acting in effect as if the addressee did know the conveyed information (Östman 1981:22). Both Japanese and Korean cultures are regarded as ‘negative-politeness cultures’ as mentioned earlier, and thus, the use of these markers are relatively restricted to a person of an equal/lower status. However, the speaker’s use of *-canh-* when it is used in ‘pretence’ of common ground may also be considered as giving higher power to the interlocutor even within an interaction with an interlocutor of a same status. Such a ‘pretence’ can also be viewed as an expression of a ‘positive politeness strategy’ if it is interpreted as ‘you are close to me’. That a marker is used in Korean but its Japanese counterpart is not testifies to a difference between the two cultures; this difference is to be found along the line of how much expression of positive politeness can be expressed by a similar linguistic marker.

- 30) It was pointed out by one of the anonymous reviewers that the possibility of considering negative markers such as *-janai* and *-canh-* as expressing something ‘definite’ could be attributed to the fact that both Japanese and Korean cultures are negative politeness cultures. However, in my view, that the negative markers *-janai* and *-canh-* can serve to indicate the meaning of ‘definite’ is more closely related to their inherent qualities as negative question markers and/or as markers with rhetorical effects. *-janai* and *-canh-* are similar to rhetorical questions in English in that the speaker “knows the answer perfectly well” (Kiefer 1980:98), which is one of the characteristics of a rhetorical question (Schmidt-Radefeldt 1977; Kiefer 1980; Athanasiadou 1991; Schiffrrin 1994). Rhetorical questions also express “a forceful statement of opposite polarity” (Dušková 1981:188). Summarising both negative and rhetorical questions, Dušková (1981:188) notes that in a negative rhetorical question such as ‘Haven’t I a right to live my own life?’, the speaker “emphatically asserts the content being expressed”. This shows that in a positive politeness culture (in an English speaking cultural environment in the example) as well, there are cases where a negative form is employed to mean something ‘definite’ and thus proves that there is no clear relation between the markers being negative and cultural values (i.e. negative-politeness culture).

## References

- Arndt, Horst and Richard Wayne Janney. InterGrammar: Toward an Integrated Model of Verbal, Prosodic and Kinesic Choices in Speech. Berlin: Mouton de Gruyter, 1987.
- Asano, Yuko. "A Semantic Analysis of Epistemic Modality in Japanese" Diss. The Australian National U, 2003.
- Athanasiadou, Angeliki. "The discourse function of questions". Pragmatics 1.1 (1991): 107-122.
- Backhouse, Anthony E. The Japanese Language: An Introduction. Melbourne: Oxford UP, 1993.
- Bateson, Gregory. Steps to an Ecology of Mind. New York: Ballantine, 1972.
- Bernstein, Basil. "Elaborated and restricted codes: Their social origins and some consequences". American Anthropologist 66.6 (1964): 55-69.
- . "A sociolinguistic approach to socialization: With some reference to educability". Ed. John J. Gumperz and Dell Hymes. Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972. 465-497.
- Besnier, Niko. "Involvement". The Encyclopedia of Language and Linguistics. Volume 4. Oxford: Pergamon, 1770-1772, 1994a.
- . "Involvement in linguistic practice: An ethnographic appraisal". Journal of Pragmatics 22 (1994b): 279-299.
- . "Involvement". Concise Encyclopedia of Pragmatics. Ed. Jacob L. Mey. Amsterdam: Elsevier Science, 407-409, 1998.
- Brown, Gillian and George Yule. Discourse Analysis. Cambridge: Cambridge UP, 1983.
- Brown, Penelope and Stephen C. Levinson. Politeness: Some Universals in Language Usage. Cambridge: Cambridge UP, 1987.
- Brown, Roger and Albert Gilman. "The pronouns of power and solidarity". Ed. Thomas A. Sebeok. Style in Language. Cambridge, Mass: The Technology Press of MIT and John Wiley & Sons, 1960. 253-276.
- Brown, Roger and Marguerite Ford. "Address in American English". Ed. Dell Hymes. Language in Culture and Society: A Reader in Linguistics and Anthropology. New York: Harper and Row, 1964. 234-244.
- Bühler, Karl. Sprachtheorie. [Theory of Speech] Jena: Verlag von Gustav Fisher, 1934.
- Chafe, Wallace L. "Integration and involvement in speaking, writing, and oral literature". Ed. Deborah Tannen. Spoken and Written Language: Orality and Literacy. Norwood, NJ: Ablex, 1982. 35-53.
- . "Linguistic differences produced by differences between speaking and writing". Ed. David R. Olson, Nancy Torrance and Angela Hildyard. Literacy, Language and Learning. Cambridge: Cambridge UP, 1985. 105-121.
- . Discourse, Consciousness, and Time. Chicago: U of Chicago P, 1994.
- Chang, Suk-Jin. Korean. Amsterdam: John Benjamins, 1996.
- Cho, Young-Mee, Hyosang Lee, Carol Schulz, Ho-Min Sohn, and Sung-Ock Sohn. Integrated Korean

- Beginning 1. Honolulu: U of Hawaii P, 2000.
- Crystal, David. The Cambridge Encyclopedia of Language. 2nd ed. Cambridge: Cambridge UP, 1997.
- Daneš, František. "Involvement with language and in language". Journal of Pragmatics 22 (1994): 251-264.
- Danziger, Kurt. Interpersonal Communication. New York: Pergamon, 1976.
- Dittmann, Allen T. Interpersonal Messages of Emotion. New York: Springer, 1972.
- Dušková, Libuše. "Negative questions in English". International Review of Applied Linguistics in Language Teaching 19.3 (1981): 181-194.
- Fischer, John L. "The stylistic significance of consonantal 'sandhi' in Trukese and Ponapean". Ed. John J. Gumperz and Dell Hymes. Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972. 498-511.
- Fox Tree, Jean E. and Josef C. Schrock. "Basic Meanings of 'you know' and 'I mean'". Journal of Pragmatics 34 (2002): 727-747.
- Fukuda, Hiroko. T-shirt Japanese versus Necktie Japanese: Two Levels of Politeness. Tokyo: Kodansha International, 1995.
- Goffman, Erving. Interaction Ritual: Essays on Face-to-face Behaviour. New York: Doubleday, 1967.
- Gumperz, John J. Discourse Strategies. Cambridge: Cambridge UP, 1982.
- Halliday, Michael A. K. "Language structure and language function". Ed. John Lyons. New Horizons in Linguistics. Harmondsworth, Middx: Penguin Books, 1970. 140-165.
- . Spoken and Written Language. Victoria: Deakin UP, 1985.
- Hinds, John. Situation vs. Person Focus: 日本語らしさと英語らしさ. 東京: くろしお, 1986.
- Horie, Kaoru. "A comparative typological account of Japanese and Korean morpho-syntactic contrasts". 언어학 32 (2002): 9-37.
- Jakobson, Roman. "Closing statement: Linguistics and poetics". Ed. Thomas A. Sebeok. Style in Language. Cambridge, Mass: The Technology P of MIT and John Wiley & Sons, 1960. 350-377.
- Jucker, Andreas H. and Sara W. Smith. "'And people just you know like 'wow'" Discourse markers as negotiating strategies". Ed. Andreas H. Jucker and Yael Ziv. Discourse Markers: Descriptions and Theory. Amsterdam: John Benjamins, 1998. 171-201.
- Kaiser, Stefan, Yasuko Ichikawa, Noriko Kobayashi, and Hilofumi Yamamoto. Japanese: A Comprehensive Grammar. London: Routledge, 2001.
- Kasper, Gabriele. "Politeness". Concise Encyclopedia of Pragmatics. Ed. Jacob L. Mey. Amsterdam: Elsevier Science, 677-684, 1998.
- Kawanishi, Yumiko and Sung-Ock Sohn. "The grammaticalization of Korean negation: A semantic-pragmatic analysis of '-canh'". Harvard Studies in Korean Linguistics 5 (1993): 552-562.
- Kawanishi, Yumiko. "An analysis of interactional markers in Korean: A comparative study of '-canh-a(yo)' vs. '-ci(yo)'". Santa Barbara Papers in Linguistics: East Asian Linguistics 5 (1994b): 82-100.
- . "An analysis of non-challengeable modals: Korean '-canha (yo)' and Japanese '-janai'". Ed. Noriko

- Akatsuka. Japanese/Korean Linguistics 4. Stanford: CSLI, 1994a. 95-111.
- Kiefer, Ferenc. "Yes-no questions as wh-questions". Ed. John R. Searle, Ferenc Kiefer and Manfred Bierwisch. Speech Act Theory and Pragmatics. Dordrecht: D. Reidel, 1980. 97-119
- Kim, Angela A-Jeoung. "A Cross-Linguistic Analysis of Discourse Markers in Japanese and Korean: 'janai' and 'canh-'". Diss. The Australian National U, 2005.
- . "Language beyond grammar (1): An analysis of 'janai' in Japanese as a marker that expresses the speaker's 'definite' attitude—introduction and theoretical background". 日本語と日本語教育：慶應義塾大学日本語・日本文化教育センター紀要 35 (2007):63-126.
- King, Ross and Jae-Hoon Yeon. Continuing Korean. Boston: Tuttle, 2002.
- Labov, William. Language in the Inner City. Philadelphia: U of Pennsylvania P, 1972a.
- . Sociolinguistic Patterns. Philadelphia: U of Pennsylvania P, 1972b.
- Lakoff, Robin. "The logic of politeness, or minding your p's and q's". Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistics Society. Chicago: Chicago Linguistics Society, 1973. 292-305.
- Lebra, Takie Sugiyama. Japanese Patterns of Behavior. Honolulu: U of Hawaii P, 1976.
- Lee, Duck-Young. "The function of zero particle with special reference to spoken Japanese". Journal of Pragmatics 34 (2002): 645-682.
- Lee, Hansol H. B. Korean Grammar. London: Oxford UP, 1989.
- Lee, Hyo Sang. "A discourse-pragmatic analysis of the committal '-ci' in Korean: A synthetic approach to the form-meaning relation". Journal of Pragmatics 31 (1999): 243-275.
- . Tense, Aspect, and Modality: A Discourse-pragmatic Analysis of Verbal Affixes in Korean from a Typological Perspective. Diss. U of California at Los Angeles, 1991, UMI.
- Lee, Iksop and Robert Ramsey. The Korean Language. New York: State U of New York P, 2000.
- Lee, Keedong. "The pragmatic function of the connective 'nuntye'". 언어. 5.1 (1980): 119-135.
- . A Korean Grammar on Semantic-pragmatic Principles. 서울 : 한국문화사, 1993.
- Leech, Geoffrey. Principles of Pragmatics. London: Longman, 1983.
- Levinson, Stephen C. Pragmatics. Cambridge: Cambridge UP, 1983.
- Lukoff, Fred. An Introductory Course in Korean. Seoul: Yonsei UP, 1982.
- Lyons, John. Language, Meaning and Context. London: Fontana, 1981.
- . Semantics. Vol1. Cambridge: Cambridge UP, 1977.
- Malinowski, Bronislaw. "Supplement I: The problem of meaning in primitive languages". Ed. Charles K. Ogden and Ivor A. Richards. The Meaning of Meaning: A Study of the Influence of Language upon Thought and of the Science of Symbolism. London: Routledge and Kegan Paul, 1949. 296-336.
- Martin, Samuel E. A Reference Grammar of Japanese. New Haven: Yale UP, 1975.
- . A Reference Grammar of Korean. Rutland: Charles E. Tuttle Company, 1992.
- Matsumoto, Yoshiko. "Reexamination of the universality of face: Politeness Phenomena in Japanese". Journal of Pragmatics 12 (1988): 403-426.
- Maynard, Senko K. "Conversation management in contrast: Listener response in Japanese and American

- English". Journal of Pragmatics 14.3 (1990): 397-412.
- . "Falling in love with style — expressive functions of stylistic shifts in a Japanese television drama series —". Functions of Language 8.1 (2001): 1-39.
- . Discourse Modality: Subjectivity, Emotion and Voice in the Japanese Language. Amsterdam: John Benjamins, 1993.
- McGloin, Naomi Hanaoka. "Markers of epistemic vs. affective stances: 'Desyoo' vs. 'zyanai'". Ed. Noriko Akatsuka and Susan Strauss. Japanese/Korean Linguistics 10. Stanford: CSLI, 2002. 136-149.
- . "The rhetorical negative question form, 'zyanai desu ka'". Ed. Masatake Muraki and Enoch Iwamoto. Linguistics: In Search of the Human Mind: A Festschrift for Kazuko Inoue. Tokyo: Kaitakusha, 1999. 452-469.
- Mizutani, Osamu and Nobuko Mizutani. How to Be Polite in Japanese. Tokyo: The Japan Times, 1987.
- Nakayama, Toshihide and Kumiko Ichihashi-Nakayama. "Japanese 'kedo': Discourse genre and grammaticization". Ed. Ho-min Sohn and John Haig. Japanese/Korean Linguistics 6. Stanford: CSLI, 1997. 607-618.
- Ohuri, Toshio. "Remarks on suspended clauses: A contribution to Japanese phraseology". Ed. Masayoshi Shibatani and Sandra Thompson. Essays in Semantics and Pragmatics. Amsterdam: John Benjamins, 1995. 201-218.
- Ooe, Takao. "On the indicative endings in modern Korean". 言語研究. 34 (1958): 1-40.
- Östman, Jan-Ola. You know: A Discourse Functional Approach. Amsterdam: John Benjamins B.V.1981.
- Park, Yong-Yae. "A discourse analysis of contrastive connectives in English, Korean, and Japanese conversation: With special reference to the context of dispreferred responses". Ed. Andreas H. Jucker and Yael Ziv. Discourse Markers: Descriptions and Theory. Amsterdam: John Benjamins, 1998a. 277-300.
- . "Interactive grammar: The turn-final use of 'nuntey' in Korean and 'kedo' in Japanese". Ed. David J. Silva. Japanese/Korean Linguistics 8. Stanford: CSLI, 1998b. 45-59.
- . "The Korean connective 'nuntey' in conversational discourse". Journal of Pragmatics 31 (1999): 191-218.
- . "A Cross-linguistic Study of the Use of Contrastive Connectives in English, Korean, and Japanese Conversation". Diss. U of California at Los Angeles, 1997. UMI.
- Renkema, Jan. Discourse Studies: An Introductory Textbook. Amsterdam: John Benjamins, 1993.
- Saville-Troike, Muriel. The Ethnography of communication: An Introduction. Oxford: Basil Blackwell, 1982.
- Schiffrin, Deborah. "The management of a co-operative self during argument: The role of opinions and stories". Ed. Allen D. Grimshaw. Conflict Talk: Sociolinguistic Investigations of Arguments in Conversations. Cambridge: Cambridge UP, 1990. 241-259.
- . Approaches to Discourse. Oxford: Blackwell, 1994.
- Schmidt-Radefeldt, Jürgen. "On so-called 'rhetorical' questions". Journal of Pragmatics 1 (1977): 375-392.

- Sohn, Ho-min. Korean. London: Routledge, 1994.
- Song, Seok Choong. "A suspicious analysis of the suspicious morpheme and its homonyms". 국어연구. 11.1 (1975): 1-8.
- Strauss, Susan. "Distinctions in completives: The relevance of resistance in Korean 'V-a/e pelita' and 'V-ko malta' and Japanese 'V-te shimau'". Journal of Pragmatics 34 (2002): 143-166.
- Suzuki, Takao. Japanese and the Japanese: Words in Culture. Tokyo: Kodansha International, 1978.
- Tannen, Deborah. "'I take out the rock-dok!': How Greek women tell about being molested (and create involvement)". Anthropological Linguistics 25.3 (1983a): 359-374.
- . "Implications of the oral/literature continuum for cross-cultural communication". Ed. James E. Alatis. Georgetown U Round Table on Languages and Linguistics: Current Issues in Bilingual Education. Washington D.C.: Georgetown UP, 1980. 326-347.
- . "Oral and literature strategies in spoken and written discourse". Ed. Richard W. Bailey and Robin Melanie Fosheim. Literacy for Life: The Demand for Reading and Writing. New York: MLA, 1983b. 124-147.
- . "Relative focus on involvement in oral and written discourse". Ed. David R. Olson, Nancy Torrance and Angela Hildyard. Literacy, Language and Learning. Cambridge: Cambridge UP, 1985. 124-147.
- . Conversational Style: Analyzing Talk among Friends. Norwood, NJ: Ablex, 1984.
- . Talking Voices: Repetition, Dialogue and Imagery in Conversational Discourse. Cambridge: Cambridge UP, 1989.
- . That's Not What I Meant!: How Conversational Style Makes or Breaks Your Relations with Others. London: Virago, 1992.
- . You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation. New York: Quill, 2001.
- The Macquarie Dictionary. 3rd.ed. Sydney: The Macquarie Library, 1997.
- The New Shorter Oxford Dictionary. Oxford: Oxford UP, 1993.
- van Dijk, Teun A. "Discourse as interaction in society". Ed. Teun A. van Dijk. Discourse as Social Interaction- Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction. Vol. 2. London: Sage, 1997. 1-37.
- Wardhaugh, Ronald. An Introduction to Sociolinguistics. 4th ed. Oxford: Blackwell, 2002.
- . How Conversation Works. Oxford: Basil Blackwell-André Deutsch, 1985.
- Wierzbicka, Anna. Cross-Cultural Pragmatics: The Semantics of Human Interaction. Berlin: Mouton de Gruyter, 1991.
- 김선호 "물음법 씨끝에 대한 연구" 김승곤 역음. 한국어 토씨와 씨끝의 연구사. 서울: 박이정, 1996.
- 고성환 "의문의 문답". 국어 연구 75 (1987): 1-65.
- 高永根 "現代國語의 文體에 대한 研究". 語學研究 12.1 (1976): 17-53.
- 고창운 서술씨끝의 문법과 의미. 서울: 박이정, 1995.
- 양경모 "일본어와 한국어의 상 관련 형식들의 대조". 한글 223 (1994): 131-156.
- 이원표 답화분석. 서울: 한국 문화사, 2001.
- 최현배 우리말본. 서울: 정음 문화사, 1955.

- ラオハブラナキット カノックワン “「ダロウ」の用法と意味”. 筑波大学応用言語学研究 4 (1988) : 27-40.
- 安達太郎 “「傾き」を持つ疑問文—情報要求文から情報提供文へ—”. 日本語教育 77 (1992) : 49-61.
- . “いわゆる「確認要求の疑問表現」について”. 日文学報：大坂大学日本学科 10 (1991) : 45-59.
- 庵 功雄 他. 日本語文法ハンドブック. 東京：スリーエーネットワーク, 2001.
- 井上史雄 新しい日本語：＜新方言＞の分布と変化. 東京：明治書院, 1985.
- 永田良太・大浜るい子 “接続助詞ケドの用法間の関係について—発話場面に着目して—”. 日本語教育 110 (2001) : 62-71.
- 宮崎和人 “「～ダロウ」の談話機能について”. 国語学 175 (1993) : 40-53.
- . “確認要求表現の体系性”. 日本語教育 106 (2000) : 7-16.
- . “認識的モダリティとしての＜疑い＞—「ダロウカ」と「ノデハナイカ」—. 国語学 52.3 (2001) : 15-29.
- . “「～ダロウ」をめぐって” 広島修大論集 35.2 (1995) : 17-50.
- 金水 敏 “談話管理理論からみた「だろウ」”. 神戸大学文学部紀要 19 (1992) : 41-59.
- 金田一春彦 日本語 新版 (下). 東京：岩波書店, 1988.
- 高橋太郎 “省略によってできた述語形式”. 日本語学 12.10 (1993) : 18-26.
- 今尾ゆき子 “「ケレド」と「ノニ」の談話機能”. 日本語教育論集 世界の日本語教育 国際交流基金日本語国際センター 4 (1994) : 147-163.
- 佐竹秀雄 “若者ことばとレトリック”. 日本語学 14 (1995) : 53-60.
- 砂川有里子 他. 日本語文型辞典. 東京：くろしお出版, 1998.
- 三宅知宏 “日本語の確認要求的表現の諸相”. 日本語教育 89 (1996) : 111-122.
- . “否定疑問文による確認要求的表現について”. 現代日本語研究：大阪大学. 1 (1994) : 15-26.
- 上原 聡・福島悦子・北野浩章 “そうじゃないんじゃないんですか”. アラム佐々木幸子編. 言語学と日本語教育. 東京：くろしお出版, 1999. 197-212.
- 森山卓郎 “日本語における「推量」をめぐって”. 言語研究 101 (1992) : 64-83.
- 森田良行 基礎日本語 2. 東京：角川書店, 1980.
- 仁田義雄 日本語のモダリティと人称. 東京：ひつじ書房, 1991.
- 水谷 修 話しことばと日本人：日本語の生態. 東京：創拓社出版, 1979.
- 石井和仁 “日本語口語表現の分析—「…ジャンイデスカ」について—” 福岡大学人文論叢 30.2 (1998) : 925-936.
- 早野慎吾 地域語の生態シリーズ：首都圏の言語生態—関東. 東京：おうふう, 1996.
- 塚本秀樹 “日韓対照研究と日本語教育”. 日本語教育 72 (1990) : 68-79.
- 鄭 相哲 “所謂確認要求のジャンイカとダロウ—情報伝達・機能論的な観点から—”. 現代日本語研究：大阪大学 1 (1994) : 27-39.
- 田野村忠温 “否定疑問小考”. 国語学 152 (1988) : 16-30.
- 姫野昌子 他. 日本語中級からのスキルバランス—ワークブック—. 東京：凡人社, 2005.
- 姫野昌子・伊東祐郎 編 日本語Ⅱ—外国語としての—. 放送大学教育振興会, 2003.
- 野田春美 “ガとノダ：前置きの表現”. 宮島達夫・仁田義雄編. 日本語類義表現の文法 (下) 複文・連文編. 東京：くろしお出版, 1995. 565-572.

蓮沼昭子 “対話における確認行為 —「だろう」「じゃないか」「よね」の確認用法—” 仁田義雄編. 複文の研究 (下). 東京：くろしお出版, 1995. 389-419.

#### Other sources cited

吉本ばなな とかげ. 東京：新潮文庫, 1993.

吉本ばなな とかげ. Trans. Ann Sherif. Lizard. London: faber and faber, 1995.

吉本ばなな とかげ. Trans. 김옥희. 도마뱀. 서울: 민음사, 1999.

# 「连～都～」と「连～也～」構文の相違と指導法

—— 両者の語義・語気・語用論からの考察 ——

費 燕

不少汉语教科书中出现有“连～都～”和“连～也～”的结构形式，而这两个结构形式翻译成日语时，一般都可以译为「～でさえも」。如果在没有上下文、不考虑任何语用环境及说话人意图的情况下，以下三组句子，

1. 这件事连小孩都知道。  
这件事连小孩也知道。
2. 她连杯水都没喝，就走了。  
她连杯水也没喝，就走了。
3. 我连理都没理他。  
我连理也没理他。

无论是使用“连～都～”还是“连～也～”都成立、没有错误。不过实际上它们在语意、语气和语用上都是有区别的。

仅我手里的教科书和语法参考书中，就有7本出现了“连～都～”或“连～也～”的语法项目，其中6本将“连～都～”或“连～也～”这两个实际表达意义不尽相同的结构形式置于同一个语法项目之中，没有对它们的差异加以任何的解释和说明。而我们教师在遇到这个语法项目时，大都也是采取了不加区别解释的方式。据我所知对其差异作解释的教师并不多。即使在做解释的教师中，一般也只是说“连～也～”多用于否定句的较多。

的确在不少语法书和论文中，学者们都提到了这一点。然而，语言是发展变化的，我认为就现在来说，这个结论有待重新考虑。郭春贵在「试论“连…都…”和“连…也…”的异同」一文中，通过对五本作品里的这两个句式的肯定与否定式出现次数的调查，指出这两个句式的差异与肯定式、否定式无关。笔者也赞成这个说法。

由于现行的教科书、老师的教法，当然我们也不排除其他的原因，在学生所写的文章或对话文中常常可以发现，该用“都”的地方，用的却是“也”，用“也”更合适的地方用的又是“都”的现象。不少人认为没有必要给学生讲解这两个结构的差异，因为基本上两个结构都可以替换使用。的确用“也”的地方基本上都可以用“都”替换，但是用“都”的地方是否都能用“也”替换呢？即使“都”可以替换“也”，但它们所表示的语气和语意又能完全相同吗？我觉得作为教师有必要

搞清楚这个问题。也有必要按照不同的学习阶段给学生讲清它们之间的区别，使学生能够更准确的表达自己想要表达的思想内容和感情。

本文试图运用语用学的分析方法，尽可能多地使用实例，基于已有的研究成果，及问卷调查的结果，揭示证明“连～都～”和“连～也～”结构在语义、语气、语用上的异同，同时希望能为汉语教学提供一些参考意见。

## はじめに

“连～都～”と“连～也～”は日本人に対する中国語教育の難関である。この二つの構文について文法、意味、用法などを多角的に研究、分析した論文は少なくない。本稿はこれらの先行研究を踏まえた上で、できるだけ多くの例やアンケート調査の結果を考察し、実際の文脈の中で中国語母語話者がこの二つの構文をどのように認識し、使い分けているのかを分析するものである。同時に、日本人に対する中国語教育にも参考資料を提示できれば幸いに思う。

### 1. 問題の所在

先ず、次の二つの会話を見てみよう。

(1) 藤田：都三点了，铃木还没来。小林，你知道他怎么了么？

小林：连你也不知道，我当然更不知道了。我们等他一会儿吧。

(あなたでさえ知らないのだから、私は当然知るわけがない。)

铃木：都三点了，怎么谁都没来呢？我给藤田打个电话。

藤田：喂，你现在在哪儿？

铃木：我在食堂前面。你们怎么没来？

藤田：我们在信息中心前面等你呢！不是在食堂，是在信息中心。

铃木：噢，那我马上过去，一会儿见。

(2) 男：我们一起去看电影吧。

女：好啊。

[在电影院看电影]

女：(看到男的在睡觉) 你在睡觉吗？

男：哦，对不起！

女：连小孩儿也没有睡觉。以后我再也不跟你看电影了。

(子供すら寝ていないのに。これからあなたとは二度と映画に来ないわ。)

上記の二つの会話は初級後期～中級レベルの学習者が書いたものである。下線部に注目して欲しい。「连你也不知道」「连小孩子也没有睡觉」の文自体には全く問題がないのだが、前後の文脈を考えるに、中国語母語話者である筆者にはかなりの違和感がある。しかし、「连～都～」と「连～也～」の使用には個人差や地域差があることが指摘されている<sup>1)</sup>。そこで、筆者の語感による独断を避けるため、中国語母語話者に対して行なったアンケート調査(後述)の結果から、「连～都～」と「连～也～」に対する語感を探ってみると、会話(1)と(2)において“都”を用いると答えた人はそれぞれ調査者の約93%と83%を占め、逆に“也”を選んだ人はそれぞれ3%と5%にとどまった。つまり、「连～都～」と「连～也～」には意味の違いが存在し、置き換えられる場合もあれば、置き換えられない場合もあるということであり、教育現場では二つの相違を教える必要があることを示唆している。

## 2. テキストにおける取り上げ方

非中国語母語話者にとって、「连～都～」と「连～也～」の差異を理解することは困難である。しかし、両者の使い分けができない、その差異がわからない原因は、難しさだけにあるのではないようだ。

手元にある現行の対日中国語教育用テキストと参考書を調べてみると、「连～都～」と「连～也～」の構文を取り上げているものは7冊、うち1冊は「连～也～」を文法項目に立て、「连～都～」については触れていない。他の6冊は、本文に出ている「连～都～」または「连～也～」の構文に簡単に触れるだけで、ついでに本文に出していない「连～都～」または「连～也～」の説明も入れたり、もしくは「连～都～」と「连～也～」をひとつの文法項目として取り上げたりしている。「连～都～」 「～でさえも～だ」。「连～也～」とも言う。「连～也～」の構文「～でさえも～だ」という意味に使う。「也」のかわりに「都」も使う。「強調表現「连～也/都～」 「连～也/都～」 + 動詞句(でさえも)「也」も「都」も用法はほとんど同じである。「连～也/都～」 極端な例を挙げて強調する。「～さえも」といった例がそれで、「连～也/都～」の構文に何の説明もなく、例文だけを取り上げているテキストもある。

「连～都～」と「连～也～」の相違を明確に解釈できる教師は果たしてどれくらいいるだろうか。テキストや参考書のように、先ず「连～都～」もしくは「连～也～」を導入し、それから“都”を“也”に、もしくは“也”を“都”に換えても良い、というような教育法が一般的なのではなかろうか。

这里连一颗草都没有。⇨这里连一颗草也没有。(ここには草一本すらもない)

他连早饭都没吃就走了。⇨他连早饭也没吃就走了。(彼は朝食さえ取らずに行った。)

这件事连你都不知道吗?⇨这件事连你也不知道吗?(この事はあなたでさえ知らないの?)

上述のような取り上げ方が絶対に間違っているとは言わない。黑板にはスペースの制限もあり、教師は普通、“连～都～”と“连～也～”の含まれた一文だけを書き、その前後の文脈は書かない。文脈を考えず、発話者の意図も考慮しないなら、この三つの文ではいずれも“都”を“也”に換えることは可能だ。このように、実際の授業、テキスト、参考書ではこの二つの構文の違いをはっきりと説明しないため、学習者も両者の相違が分からず、ほとんど同じだと理解し、作文するときに混同して使ってしまうことになるのだと考える。

なお、“连～都～”と“连～也～”の違いについて、「“连～也～”の方が否定文に多く用いられる」とのみ指摘する教師もいる。確かに、『現代漢語八百詞』『現代中国語文法総覧』といった権威ある文法書にそのような説明がある。しかし、近年の研究成果はこの二つの構文の違いは肯定、否定とは無関係であることを証明した。郭春貴(1997)の「试论“连～都～”和“连～也～”的異同」は、『蘇叔陽劇本選』(略称“蘇”)、老舍『龍須溝・茶館』(略称“龍”)、『張潔小説劇本選』(略称“張”)、堪容『人到中年』(略称“人”)、遇羅錦『冬天的故事』(略称“冬”)の五冊の小説、脚本に登場する“连～都～”と“连～也～”の構文を取り出して肯定文と否定文に分類し、それぞれの使用回数を数値データで以下のように示している<sup>2)</sup>が、数値から明らかのように、“连～也～”を肯定文に用いている例は少なくない。

|       | “连～都～” |    | “连～也～” |    |    |
|-------|--------|----|--------|----|----|
|       | 肯定     | 否定 | 肯定     | 否定 |    |
| 龍(13) | 8      | 5  | 龍(8)   | 5  | 3  |
| 張(5)  | 1      | 4  | 張(20)  | 11 | 9  |
| 蘇(16) | 4      | 12 | 蘇(12)  | 5  | 7  |
| 人(16) | 7      | 9  | 人(12)  | 6  | 6  |
| 冬(15) | 4      | 11 | 冬(14)  | 6  | 8  |
| 合計    | 24     | 41 | 合計     | 33 | 33 |

中国語教育現場の教師やテキスト、文法書が上記二つの構文の相違をあえて詳しく説明、解釈しない原因はおそらく、以下の5点にあると考えられる。

- a. 両構文の差異が複雑で、説明しづらい。
- b. 両構文は多くの場合“都”と“也”を置き換えることができる。同じく程度を強調する表現である。
- c. 説明に時間がかかる。他の文法項目も教授しなければならない中、二つの構文だけに大量な時間を割けば、授業全体の進度に影響をもたらしてしまう。

- d. 教師自身がこの二つの構文の差異を説明できない。中国語を母語とする教員は使い分けることはできても、感覚的にわかっている差異を理論的に説明することは困難である。また、中国語が母語ではない教員にとっては、母語話者のような語感がないため、正確に使い分けること自体難しい。そのような状況で、学習者に無理に教授しようとするれば混乱を招くので、教師も説明しないほうがよいと判断する。
- e. 文脈抜きの例文では、ニュアンスの違いや語気の違いが分からない。

### 3. アンケート調査について

#### 3.1. 調査対象、内容と形式

“連～都～”と“連～也～”は外観だけを見ても“都”と“也”の違いがある。違う単語を使っている以上、必ず意味あるいは用法の違いが存在する。そこで、本章では筆者がアンケート調査を実施し、二つの構文の相違点を探った結果を述べる。調査対象は合計40名、すべて母語が中国語（漢語）である中国人で、うち北方出身の人は32名、南方出身の人は8名（この8名のデータを見ると、南方出身の人の特徴、北方出身の人との差は特には認められない<sup>3)</sup>、年齢は21歳から73歳までである。例文には作例が4文、その他は全て、老舍の『駱駝祥子』（以下「駱駝」）、古華の『芙蓉鎮』（以下「芙蓉」）、堪容の『人到中年』<sup>4)</sup>（以下「中年」）と方之の『内奸』（以下「内奸」）、堪容の『弯弯的月亮』（以下「月亮」）の五つの作品から取り出した“連～都～”と“連～也～”の含まれた構文である。調査用紙では、文中の“都”と“也”の部分ブランクにし、文脈に合わせて“都”、“也”、“両者可”（“都”と“也”のどちらでもよい）のいずれかを選んでもらった。あまり深く考えず、自分の直感で最適である、自然であると思うものを選ぶよう、指示した。調査結果一覧表は本稿の最後に掲載した。1～43の例文は本文中に引用した順序に、また44～100の例文は“都”を選んだ人数の多い順に並べたものである。

#### 3.2. 調査結果

全体的に見ると、“都”が選ばれた回数が最も多くて2062回、次は“両者可”で1149回、“也”は比較的少なくて899回である。

ほとんどの文は“連～都～”の構文で対応できるが、“連～都～”構文の“都”はすべて“也”に換えることができるわけではない。つまり、“連～都～”構文の方が“連～也～”構文より適応範囲が広い。もちろん、“也”を“都”に置き換えられると、ニュアンスや語気の違いが生じる。両者可が過半数の文は一つだけで、同数の文が一つであった。

今回のアンケート調査の結果は精密さ、信頼度において絶対的なものとは言い切れないが、ある程度の客観性があり、一定の傾向も見え、科学的考察の根拠になり得ると考える。

### 3.2.1. 先行研究の結論に反する結果

“都”を選んだ人数が過半数に達したのは100文中51文ある。“両方可”を選んだ人数も入れれば、過半数に達したのは99文、すなわち99%の文は“连～都～”の構文が取れることになる。“连～都～”が過半数に達しなかったのは1文のみ(19名)であった。“连～也～”の構文は特に人気がないようで、“也”が過半数に達した文は100文中1文しかなかった。両者可の人数を入れると、52文になる。

“都”を“也”に置き換えられないような文が100文中48文あり、うち動詞述語の肯定文は22、否定文は24である。この結果から、「“连～都～”式里的动词如果是肯定形式的，“都”字都能换成“也”，(“连～都～”の構文中の動詞(述語の部分)が否定文であれば、“都”はすべて“也”に置き換えられる)」(朱德熙1997)<sup>5)</sup>という説はくずれることになる。なぜなら、“也”で置き換えられない48文のうち、24文は否定文であったからだ。こういう結果が出たのは、時間的な変遷によるものである可能性がある。

また、調査に用いた文の中に“连+動詞(動詞句)+也/都～”の構文が21ある。そのうち、“也/都”前後の単純動詞が同一である文(「连想都没想过」のような形式の文)は、すべて否定文であるが、“也/都”前後は同一単純動詞である以外の“连+動詞(動詞句)+也/都～”の構文においては、13文中8文が肯定文である。つまり“连+動詞(動詞句)+也/都～”の場合、述部は否定文とは限らない。この点において“连+動詞(動詞句)+也/都～”の構文の述部が否定文に限るという『現代漢語八百詞』<sup>6)</sup>の解釈に反している。

### 3.2.2. “连～都～”の構文

前節に続けて、“连～都～”と“连～也～”構文の意味、語気、用法を考察しよう。紙面の関係で、すべての例文をあげて分析することは不可能だが、調査で得たデータから違いが顕著だったものを取り上げて分析する。用法、例文、分析という順で紹介する。両構文のひとつひとつの語義、用法につき、調査に用いた文から3、4例をあげる。調査文からでは3、4例に満たない場合、辞書または先行研究論文から引用する。主に51の過半数を得た文を考察する。

(A) 程度の強さを強調する。

a. 極端な事例を挙げ、程度の甚だしさを強調する。この用法は51文中、22文ある。

- (3) 好容易痢疾止住了，他的腿连蹲下再站起来都费劲，不用说想去跑一阵了。(駱駝 p198) (やっと下痢が止まったころには、足にはもうすっかり力がなくなって、しゃがんだら立ち上がるのさえ一仕事で、もう走るなんて思いもよらぬことになってしまった。<sup>7)</sup>)

- (4) 她这才觉出冷来，连嘴唇都微微的颤着。(駱駝 p88) (このとき彼はやっと寒さを覚え、唇までがたがたとかすかに震え出した。)
- (5) 屋中连落个针都可以听到，虎妞也咬上牙不敢出声。(駱駝 p204) (部屋は静まり返って、針を落としてもはっきり聞き取れるほどだった。ひのえ午嬢でさえ歯を食いしばったまま声をだすこともできなかった。)

(3) “他的腿连蹲下再站起来都费劲。”は、病気をした後、しゃがむと再び立ち上がる力もないぐらい弱ったこと(“都”を選んだ人は31名、両者可を選んだ数を入れると38名になる。以下「“都” 38」のように表記する。数字は両者可の数を入れたものである)、(4) “连嘴唇都微微的颤着。”は、小福子が寒さで、唇までも震えていること(“都” 34)、(5) “屋中连落个针都可以听到。”は、普段よく注意しないと家の中で聞こえない針の落ちる音さえ聞こえたということ(“都” 34)で、静かであることを強調している。「しゃがんで再び立ち上がる」「唇が震えている」「針が落ちる音」はどれもある同一カテゴリの中での極端な事例であるから、“連～都～”を用いてどのぐらい身体が弱ったか、寒さの程度、部屋の中はどれほど静かだかを甚だしい例を出して強調したのである。

“連～都～”はこのような意味用法から、誇張的、比喩的な表現を導き出し、程度の甚だしさを表す。

- (6) 连那个吃着大饼的都把口中匀出能调动舌头的空隙，一边儿咽饼，一边儿说话，连头上的筋都跳了起来。(駱駝 P99) (大餅を頬張っていた先生さえ、口の中にやっと舌が動けるだけのすきまを作り出し、慌てて飲み込みながら話し出したものだから、頭の筋まで跳び出てきたのだった。)
- (7) 祥子讨厌这位夏先生：成天际弯弯着腰，缩缩着脖子，贼似的出入，眼看着脚尖，永远不出声，不花钱，不笑，连坐在车上都象个瘦猴；(駱駝 p217) (祥子はこの夏先生が嫌いだった。一日じゅう海老のように腰を曲げ、首を縮めて、泥棒か何かのような格好で出入りし、目は自分の足先ばかり見つめて、まるで声も出さず、金も使わず、笑いもせず、車に乗ったところは痩せ猿そっくりだった。)
- (8) 一阵这样的风过去，一切都不知怎好似的，连柳树都惊疑不定的等着点什么。(駱駝 p192) (こんな一陣の風が吹いた後では一切のものがどうしたらよいのか分からなくなったかのように、柳の樹だって、応対に迷ってぼんやり何かを待ち受

けているといった格好だった。)

- (9) 哼！就凭自己这样要强，这样规矩，而娶那么个破货，他不能再见人，连死后都没脸见父母！（駱駝 p97）（自分ほど努力する男が、こんなれっきとした男が、あんな売れ残りをもらうなんてどうしても人に合わす顔がない。死んでからだつて父母に言い訳が立たない。）

(6)「頭に筋も浮き出た」、(7)「車に乗っているときでもやせているサルの如く醜い」、(8)「柳さえも驚かされて何かを待っているようだ」、(9)「死んでからも両親に会う面目がない」、と、どの例も非常に誇張した表現である。(6)の筋が浮き出たということは、相当興奮している、または噓せていなければありえないことである（“都” 34）。(7) 夏先生が車に乗っている時、すなわち外に出るときすら瘦せ猿のようで、人間を猿に例えて動物レベルに格下げし、その憎らしさを誇張的に描かれた（“都” 36）。(8) 柳という意志のない植物に意思を持たせる擬人化の手法を使うと、決して驚くはずのないものさえ驚いたことで、天気の不順さが強調される（“都” 31）。(9) 死んだら万事終わりで、両親に会うことなどないのに、できるはずのない行動をあえてしているように書くことで、この上ない恥ずかしさを引き立てた（“都” 33）。

b. “連” の後ろに一般的、または最低限度、常識的な事物、“都” の後ろに否定を表す言葉が来るとき、普通または常識的にはできる、する、すべきことさえもしない、しなかったなどの意を表す。

- (10) 据前些年报纸上宣传，日本、美国的天空连麻雀都找不到一只了。（芙蓉 p222）（数年前の新聞の宣伝によれば、日本やアメリカの上空にははずめ一羽見つからないそうだ。）
- (11) 在城里混了这几年了，只落得一身衣服，和五块钱；连被褥都混没了！（駱駝 p116）（もう長年この都で暮らしてきたのに、身につけた着物と五円だけで布団さえ巻き上げられてしまったとは。）
- (12) 月亮真怪可怜的，一个月才圆一次。老受人家欺负，不是这边缺了，就是那边缺了。有时全叫人遮住了，它连自己都保不住，还能保住嫦娥！（月亮 p59）（お月様は本当に可哀想だ、満月になるのは月一回だけで、それでもよくいじめられて、こっちが欠けたり、あっちが欠けたりする。時々さえぎられて見えなくなる

こともある。自分すら守れないお月様が、どうして嫦娥を守ることができるのか。)

- (13) 弄好了，也许一下子弄个一块两块的；碰巧了，也许白耗一天，连“车份儿”都没着落，但也不在乎。(駱駝) (こうしてうまくいけば一気に一元二円と稼ぐが、運が悪いと丸一日棒に振って、車の借り賃さえあてにならない時もある。)

(10)ではすずめがよく居る、どこでも見られる鳥であること(“都” 37)、(11)では掛け布団と敷布団が日常生活に最低限に必要なものであること(“都” 37)、(12)では自分が自分自身を守れることが他人を守れることが前提になっている(“都” 35)。(13)の車主に支払う車の借り賃は、車引きが最低限稼がなければならないものである(“都” 34)。これらの用例では、ごく基本的で、最低限のこともしない、できず、常識はずれだ、一般的ではないことを強調するため、“连～都～”を選んだ人が多い理由ではないだろうか。

c. “连”の後ろに事物や人物、“都”の後ろに肯定を表す言葉が来ると、通常または常識ではその事物、人物は“都”の後ろに出た動作・行為をしない、あるいはそのような状態・性質ではないのに、ある原因でするようになる、なった、または普通ではない状態・性質に変わったことを表す。

- (14) 你当在家里就好受哪？屋子里一到晌午连墙都是烫的！(駱駝 p188) (家にいて凌ぎよいとでもおもっとるのかね。昼ごろにもなりゃ、壁に手を当てただけでもやけどするんだと。)
- (15) 拉着空车走了几步，他觉出由脸到脚都被热气围着，连手背上都流了汗。(駱駝 p189) (空車を引いて二三歩歩いたとき、もう頭の先から足の先まで何だか熱い空気に包まれてしまったように思われた。手の甲にさえ汗が流れた。)
- (16) 他开始收拾东西。“你要搬走吧？”小福子连嘴唇都全白了。(駱駝 p212) (彼は荷物を片付け始めた。「出て行くのね」福子は唇まで真っ白にして聞いた。)
- (17) 出来进去的又都是漂亮的车，黑漆的黄漆的都一样的油汪汪发光，配着雪白的垫套，连车夫们都感到一些骄傲，仿佛都自居为车夫中的贵族。(駱駝 p54) (この門を出入りする車はみんな綺麗な車ばかりで、真っ黒に塗ったもの、茶色に塗っ

たもの、すべてびかびかに光り、真っ白なカバーに映えて、扱っている車夫までがいくら誇らしげになり、車夫中の貴族だぞと言わんばかりであった。)

(14)の“壁”は普通暑くならないし(“都”37)、(15)の“手の甲”にも普通汗が出ない(“都”35)。(16)の“唇”が普段赤い色だが、白くなるのは尋常ではない(“都”35)。(17)だが、いくら綺麗で高級そうな車も所詮、車夫の所有物ではなく、車主のものなのだから、車夫がいい気になることは普通ではない(“都”34)。bとcを見ると、述語の部分が否定文か肯定文かの違いしかない。51文のうち、bとcに当たる用例をあわせて22文ある。

d.“连”+単純動詞+“都”で、“都”の後ろが否定文に限る。調査に用いた文のうち、この形式は8あり、全て否定文である。

(18) 到城里来了几年，这是他努力地结果，就是这样，就是这样！他连哭都哭不出声来！（駱駝 p209）（この町に来てもう何年になるだろう。これが彼の努力の総結果なのだ。結局、こんな結果だったのだ、結局。泣くにも声さえ出ない。）

(19) 攢着自己的力气好预备打架，他以前连想都没想到过，现在居然成为现实了…（駱駝 p226）（前にはこんなことは夢にも考えなかったのだが、いつ喧嘩をしてもいのように力をしまっておこうというような考えを持つようになったのだ。）

(20) 看见过蚂蚱吧？独自一个儿也蹦得怪远的，可是教个小孩子逮住，用线儿拴上，连飞都飞不起来。（駱駝 p242）（蝗知つとるだろう。やつは一匹だって相当遠くまで飛べるんだ。だがね、子どもにでも捕まって糸で繋がれると飛ばうにも飛ばべやしない。）

(21) 祥子急于去找小福子，报告这个连希望都没敢希望过的好消息。（駱駝 p237）（祥子は早く福子を訪ねて、この望むことすら望めなかった吉報をもたらそうと思った。）

(18)(19)(20)(21)はそれぞれ“都”37、“都”35、“都”32、“都”31である。

但し、“连”+動詞句+“都”の場合は肯定文でも使える。前出の例(3)はこの形式の例である。その他に(22)(23)(24)も同じ例である。

- (22) 虎妞的身子已不大方便，连上街买趟东西都怕有些失闪，而祥子一走就是一天，小福子又不肯过来。（駱駝 p199）（ひのえ午の身体ももうだいぶ辛そうになってきた。街へ物を買に行くのだから、だいぶ危なっかしくなった。祥子は出て行けば一日じゅう帰っては来ない。福子も来なくなった。）
- (23) 她什么都和男人一样，连骂人都有男人的爽快。（駱駝 p38）（彼女は万事男と同様で、人をののしるときでさえ男のように痛快なところがあり、）
- (24) “还能不来，先生！”祥子似乎连怎样笑都忘了，用小毛巾不住的擦脸。（駱駝 p61）（「行きますとも、先生」祥子はどんな顔で笑っているのかさえ忘れて、むやみやたらと手ぬぐいで顔じゅう拭った。）

(22)(23)(24) は“都” 36、“都” 30、“都” 36である。

(B) 程度を強調すると同時に、不満や嫌悪（反感）、責める語気を表すときに、“连～都～”の構文を用いる。第1章で紹介した例文(2)はその典型的な例である。映画を見に行くことは男性の方が誘ったのに、映画の途中でその男性が寝てしまい、誘われた女性の方は非常に不満を抱いた。次の四つの例からも同様の傾向を見ることができる。

- (25) 你把镇子搞成什么样子了？街上连鸡、鸭、狗都不见了。（芙蓉 p165）（鎮をめちゃくちゃ、めちゃくちゃにしくさって。もう鶏や、アヒルや、犬さえ通りからきえてしまったわ。）
- (26) 甬说了，干咱们这行的就得它妈的打一辈子光棍儿！连它妈的小家雀儿都一对一对儿的，不许咱们成家！（駱駝 p165）（この商売は一生鰥夫暮らしでなきゃやり通せるもんじゃねえ。雀だって一羽に一羽でつがいになっているのに、わしらは嫁をもらっちゃやっていけないのだ。）
- (27) 谁也不敢招惹，连条野狗都得躲着，临完还是被人欺侮得出不来气！（駱駝 p124）誰に対しても恨みを買ってはならない。野良犬にだって道を譲ってやらねばならなかった。そのとどのつまり、またしても人に馬鹿にされて、ぐうの音も出なくなってしまったのだ）

- (28) 两个小时你连十个生词都没记住，你到底在干什么呀？（作例）（二時間もかけて10個の単語さえ覚えられなかったなんて、いったい何をしていたんだ！）

(25)では、鎮ではよく鶏、鴨、犬といった動物の姿を見かけるのがごく自然なことなのに、あなたが鎮に来てからというものの、こうした動物さえも怯えて姿を隠してしまい、ごく普通の平和な風景も見られなくなったことを表現している（“都” 34）。(26)は、不満などによく使うののしる言葉「它妈的」を二回も使い、発話者が相当怒りを抱いていることが分かる。また(26)、(27)は車夫の運命が雀、犬といった動物にも及ばないと言って、不平等な社会体制に対する不満を爆発させている。(26)(27)はそれぞれ“都” 35、“都” 34である。(28)は十分な時間があつたのに、十個の単語さえ覚えられなかったことを非難している（“都” 37）。“都”の選択率（両者可を含めない）が(25)で75%、(26)で67.5%、(27)で60%、(28)で62.5%であるのに対し、“也”の選択率はそれぞれ15%、12.5%、15%、7.5%である。この点について、郭春贵（1997）も「“都”包含有一种不满责怪语气。因此，在举出某种最可能或不可能实现的事没有实现或实现了来强调某种情况或程度时，如果带有很强的不满情绪，一般都使用“连～都～”（“都”は不満や責める語気を持っている。だから、ある最も可能性のあるもしくは実現する可能性のないことが実現しなかったあるいは実現した例を挙げて、ある状況または程度を強調するとき、もし非常に不満な気持ちを持っているなら、一般的に“连～都～”を用いる。）と指摘している。

(C) “都”の持つ基本的意義を保つ。程度を強調しながら、“都”が統括の働きも果たす。前出の例文(25)「你把镇子搞成什么样子了？街上连鸡、鸭、狗都不见了。」から分かるようにこの“都”は鶏、鴨、犬の三種類の動物を統括する。田舎のどこにでも居た三種類の動物さえもみんな姿を消したことで、鎮に活気がなくなり、平和な風景が見られなくなったことを強調する。また(25)と違う形で“都”は統括する意を表す例文もある。

- (29) 原先在一家姓方的家里，主人全家大小，连仆人，都在邮局有个储金折子。（駱駝 p78）（以前、方という家にいた時分、そこでは主人一家はもちろん、召使に至るまでみんなそれぞれ郵便局に金を預けて預金帳を持っていた。）

(29)では“连”の後に続く“召使”は複数の事物ではないが、ここで“都”が、“连”の前に出た主人一家を含めて統括する。調査に用いた文のうち、この形式は(25)と(29)の二つしかない。“都”の選択率がそれぞれ75%と72.5%なのに対し、“也”の選択率はそれぞれ15%と12.5%で、“都”を選択する人の割合が“也”よりずっと高い。次の三つの例を見よう。

- 他们连走路节奏、说话节奏、劳动节奏都变轻快了。(郭)<sup>8)</sup>(彼らの歩くリズム、しゃべるリズム、働くリズムは全て軽快になった。)
- 连天上的大雁和树上的小鸟都闭上眼睛了，你就当世界上只有你和我——在相爱。(郭)(空飛ぶ雁や木に止まる小鳥さえも目を閉じた。この世界にあなたと私しかいない、愛し合っている、と思いなさい。)
- 不满你说，盆里碗里，连鞋巢里都是香油。(郭)(言っとくけど、ボウル、御碗だけでなく、靴の中にもごま油だらけだ。)

上の2文の“都”は並列する複数の事物、つまり「歩くテンポ」「しゃべるリズム」「働くリズム」、「空に飛んでいる雁」「木に止まっている小鳥」を統括する。下の一文の“都”は靴の中、“连”の前の「ボウル」、「御碗」を統括する。これについて、郭春貴(1997)<sup>9)</sup>は「現代汉语“都”の语法功能主要是概括复数的范围... 因此概括某些最可能或最不可能实现的复数事物出现，来强调某种情况时，就得使用“连～都～”(現代中国語の“都”は複数の範疇を統括するのが基本的な文法機能であるが... 文に出てきた最も実現可能または実現できない複数の事物を統括することで、ある状況を強調するとき、“连～都～”を用いる)」と記述している。

### 3.2.3. “连～也～”の構文

“也”と“兩者可”の合計で、過半数の結果が出た52文を考察した結果を以下に述べる。

(A) “也”は二つまたは二つ以上の事物が同一範疇もしくは同一カテゴリーに属することを表す。“连～也～”は程度を強調しながら、同一範疇、同一カテゴリーに属す意も表す。

- (30) 我要马上把你带走，不要说钱呀，连你这身衣裳也一进狱门就得剥下来。(駱駝 p114)(今すぐにもてめえを連行すれば金はおろか、お前の持ち物一切は豚箱の入口で洗いざらい没収だ。)
- (31) 每逢买了药来，他们夫妇就似乎特别的喜欢，连大气不出的夏先生也显着特别的精神。(駱駝 p218)(薬を買った当座は彼らは実に楽しそうだった。大きな声を出さない夏先生でさえ、なんとなく若やいでいるようだった。)
- (32) 又过了一天，他不但不说话，连饭也不吃了，进行绝食。(内奸 p83)(また一日過ぎると、彼はしゃべらなくなっただけではなく、ご飯さえも食べずに、絶食した。)

(30)の「着ている服」は牢屋に入ると「お金」と同様に没収される範疇に属する物である(“也” 26)。(31)では、薬を買ってくると、いつも大きな声を出さず元気のない夏先生も元気な妻たちと同じ、元気な範疇に入ることを表している(“也” 26)。(32)の「しゃべらない」「ご飯を食べない」という二つの動作は、不正な拷問を受けた後に取った、抗議を示す行為である(“也” 31)。“连～也～”を使うことで、「ご飯を食べない」という行為は「しゃべらない」と同類で抗議を示す行為のカテゴリーに入ることを語っている。

(B) ある人、事物などを描写的、写實的、客観的に記述するときにも、“连～也～”を多く用いる。これは多分“也”の婉曲な語気を表す用法と関係があるのではないかと思う。“也”の婉曲な語気を表わす例を見よう。

- ・这张画也还拿得出去。(この絵はまあ人前には出せるであろう)
- ・我看也只好如此了。(まあ、こうするしかないだろう)<sup>10)</sup>
- ・这句话你这样翻译也不能算错, 不过... (この文は君のこの訳でも間違いとは言えない、だけど...)
- ・你也太娇气了, 说两句就哭了。(ちょっと言われただけで、すぐ泣くなんて、あなたも甘ったれすぎよ)<sup>11)</sup>

以上の四つの文の“也”はすべて「表示委婉的语气。去掉“也”字, 语气就显得直率, 甚至生硬(婉曲な語気を表わす。“也”の字を取ると、語気が率直で、硬すぎると感じる。))」。つまり“也”はここで語気を和らげて、かたすぎて無愛想な感じを与えないようにする役割を果たすのである。次の例文(33)(34)(35)(36)を見よう。

(33) 天上已没有了黑云, 洗过了的蓝空与洗过了的一切, 象由黑暗里刚生出一个新的, 清凉的, 美丽的世界。连大杂院里的水坑上也来了几个各色的蜻蜓。(駱駝 p194)  
(空にはもう一片の雲さえなくなった。すっかり洗い流された青空と地上の一切は、暗黒を通して今生まれ出たばかりといったように清涼な美しい新世界であった。「雑院」の水溜りにもいろんな色合いの蜻蛉がたくさん飛んできた。)

(34) 曹宅处处很干净, 连下房也是如此。(駱駝 p65) (曹家は隅から隅までさっぱりしていて、召使いの部屋まで綺麗だった。)

(35) 什么也没有了, 连小福子也入土了! 他是要强的, 小福子是要强的, 他只剩下些没有作用的泪。(駱駝 p246) (何もかもなくなった。福子さえ土に帰ってしまったのだ。彼は辛抱強い男だった。福子も辛抱強い女だった。彼はもう役立たない

涙を残しているだけなのだ。)

- (36) 水芙蓉则上结莲子，下产莲藕，就连它翠绿色的铜锣一样圆圆盖满湖面的肥大叶片，也可让蜻蜓立足，青蛙翘首，露珠儿滴溜。(芙蓉 p4) (水芙蓉は水面上ではハスの実がなり、水面下ではレンコンが育つ。厚く大きく緑したたる葉っぱでさえ、トンボをとまらせ、カエルを憩らせ、露をためることが出来る。)

(33) (34) (35) (36)はそれぞれ“也” 25、“也” 31、“也” 26、“也” 22である。文にある“也”はいずれも“都”におき換えることができる。ただし、“也”のようななめらかな語気、印象は保てず、発話者の意図は程度を強調することに移り、感情を込め、語気も強く感じられるようになる。

(C) “连+数量词”または“连+量词”のような形式の文は、調査に用いた文の中に14あり、うち強い不満な語気を表す文が一つある以外、全部“也”の選択率が過半数になった。数詞が“一”である場合、全部否定文を用いる。

- (37) 出了西直门，真是连一辆车也没遇上；(駱駝 p16) (西直門を出てみると、それこそ一台の車さえ見当たらなかった。)

- (38) 拉到了，坐车的连一个铜板也没多给。祥子没说什么，他已顾不过命来。(駱駝 p41) (言われた場所に着いたとき、お客は一銭もよけいにはくれなかった。祥子も別に何とも言わなかった。もう自暴気味だったからだ。)

- (39) 一来二去，他连一个铜子也借不出了，他开始去骗钱花。(駱駝 p248) (こんな具合で、彼は遂には一銭の借りもできない身となってしまった。そこで今度は、人を騙すことを考えついた。)

(37)は“也” 31、(38)は“也” 28、(39)“也” 25である。

外観は“连+量词”の形式で、“一”を入れることが可能、つまり“一”の省略文がある。この場合も否定の形式をとる。

- (40) 她只感到她撒下的是绝户网，连个寸大的小鱼也逃不出去！(駱駝 p93) (彼女の打ったのは「絶戸網」で、一寸の小魚も逃げられないのだ。)

- (41) 院里又是那么脏臭，连棵青草也没有。(駱駝 p180) (庭はまた例のごとく汚く臭く、一本の草だって生えてはいない。)

(40)は“也”27で、(41)は“也”26である。

ただし、“連+量詞”の形式で、“一”を入れるのが難しい文なら、否定文だけではなく、肯定文でも使える。前出の例文(27)「谁也不敢招惹，连条野狗也得躲着，临完还是被人欺侮得出不来气！」はその一つの例である。このような文では、数が一つなのか、二つなのかは特に関心の対象ではなく、挙げたある極端な事物を強調するのが目的である。このとき、文には“一”を入れにくくなる。「连条野狗也得躲着」は肯定文である。下記の(57)と(58)は同じような形式の否定文である。

- (42) 没了，什么都没了，连个老婆也没了！(駱駝 p209) (なくなった、何もかもなくなった。女房さえ死んでしまった。)

- (43) 你可倒好，就知道有先生，仿佛咱们就谁也不认识谁！连个好儿也不问！(駱駝 p233) (お前、元気かね。出し抜けに“先生、お宅“はちょっとひどいよ。まるで見も知らぬものどうしのように。“こんにちは”もまるでぬきで、よくやるよ。)

もし(42)の「连个老婆也没了」の「个」の前に「一」を入れると、女房が何人もいて、1人も残らず全員いなくなってしまうという意味になってしまう(“也”26)。(43)の「连个好儿也不问(挨拶さえもしてくれないの?)」は召使の高さんが最低限のことを求めているのであって、それは「挨拶」という行為である。数量ではないから、「问两个好」「问三个好」という言い方はないだろう。

以上まとめた用法は、調査データによるものである。例文にある“也”、“都”は実際の作品とは一致しないところがある。つまり“也”であるところが“都”になったり、“都”であるところが“也”になったりする。それは、調査用例について作者と被調査者の語感が必ずしも一致するわけではないからである。作品全体の中のごく短い文からとらえられた語意、語気が被調査者と作者とで異なると、作品と違う結果が得られることになる。本稿では調査データを考察するため、調査データの結果に従って書き換えたのである。

#### 3.2.4. “连~都~”と“连~也~”の構文の相違と指導法について

“连~都~”と“连~也~”構文の“连”は程度を強調する介詞であるため、両構文とも程度を強調する表現である。その根本的な相違は、“都”と“也”の基本的な意味から来ている。“都”

は「統括」と「強調」の意味を持ち、“也”には「同類」であることを表す用法があるので、上述の分析のように程度の甚だしさ、最低限のことや常識的なことをしない（しなかった）、クリアできない、また強い譴責の語気を入れるといった際には“连～都～”を用い、同一範疇に属すといった語気を入れるときには“连～也～”を用いる。また客観的態度で比較的なめらかな語気で物事を描写するといった際には“连～也～”をよく使うのである。授業で取り上げる時には、出来るだけ特徴の掴みやすい例を出して、はっきり両者の区別を理解させるようにする必要がある。

“连～都～”構文を導入するときに、先ず前出の例文(1)と(2)のような文をあげるのがよいだろう。

(1)の場面設定 藤田さん、小林さんと鈴木さん三人が待ち合わせをした。約束の時間になっても現れない鈴木さんのことを心配する藤田さんと小林さんの間の会話である。

三人の関係 鈴木さんは小林さんより藤田さんと仲がよい。

会話内容 藤田：都三点了，铃木还没来。小林，你知道他怎么了么？

小林：连你都不知道，我就更不知道了。我们再等他一会儿吧。

藤田さんは小林さんより鈴木さんのことをよく知っているはずだが、鈴木さんが来ない理由をその親しい藤田さんさえ知らないほどだから、小林さんがさらに知るわけがない。また鈴木さんが来ない理由を知らないという話題がほかに出ていないので、ここでは程度の強調が発話者の意図であることが明確に読み取れる。3.2.2 “连～都～”の構文の「(A) 程度の強さを強調する」に従って、“连～都～”を用いるべきである。

(2)の場面設定 若い男女二人の会話である。男性が女性を誘って、一緒に映画を見に行った。

男：我们一起去看电影吧。

女：好啊。

[在电影院看电影]

女：(看到男的在睡觉) 你在睡觉吗？

男：哦，对不起！

女：连小孩子都没睡觉，以后我再也不跟你看电影了。

会話に出た「小孩子(子供)」は若い男性と比べてみれば、眠るのは当たり前である。しかし、子供は眠っていない。子供すら眠っていないということをもって、男性が寝るのがおかしい、

そんなことはすべきではないと強調している。しかも「以后我再也不跟你看电影了（これからあなたとは二度と映画に来ないわ）」という文から、女性が不満を抱いて怒っていることを察することが出来る。3.2.2 “连～都～”の構文の「(B) 程度を強調すると同時に、不満や嫌悪（反感）、責める語気を表す」にしたがって、ここには“连～都～”を使う。

もし会話文に「以后我再也不跟你看电影了」がないなら、「连小孩子都没睡觉」を「连小孩子也没睡觉哎（子どもでさえ寝ていないよ）」に換えてもよいことになる。なぜなら、強い不満や怒りをはっきり読み取れなくなるし、別の角度からこの文を理解することができるからだ。すなわち私（女性）が寝ていない、寝るのが当たり前の子どもも私と同類で寝ていないのだと、解釈することができる。

また、「他得意得差点连自己叫什么都不知道了（彼は自分の名前さえ分からなくなるほど得意がっている）」「激动得差点连心脏都从嘴里跳出来了（心臓まで口から飛び出しそうになるほど感動した）」「连天上的大雁和树上的小鸟都闭上眼了」のように「異常のない人だと、自身の名前を忘れるはずがない」、「心臓が口から飛び出すわけがない」、「人のために雁や小鳥が目を閉じるわけがない」といった誇張、比喩の表現がはっきりする文をあげれば、“连～都～”の程度の甚だしさを強調する用法が実感できるだろう。

また、例文(25)のような形式の文を考え、“连～都～”構文の“都”が複数の項目を統括する働きもあることを説明する。たとえば、

听说日本物价很贵，所以我第一次来日本时，连纽扣、针、线都带来了。（日本の物価が高いと聞いたので、始めて日本に来たとき、ボタンや針や糸さえも持ってきた。）

房间里到处是书，你看，床头、椅子上、连桌子底下都摆着呢。（部屋の至る所にも本が置いてある。みてごらん、枕元や椅子に、机の下まで全部置いてある。）

のような文を取り上げる。

“连～也～”構文を導入するとき、先ず“也”の基本意義「二つまたは二つ以上の物事が同一範疇もしくは同一カテゴリーに属することを表す」、つまり「同類を表す」ことを強調する。次にこの基本意義から派生した「婉曲の語気を表す」意もあることを説明する。“也”のこの二つの意味を理解したうえで、例(38)(40)のような「钱」と「衣服」、「不说话」と「不吃饭」のように、「二つの没収されるもの」、「抗議する行為」の範疇に属する項目が、文の中にはっきり出ている例、(43)(44)のような先にある同一範疇、カテゴリーを全面否定または全面肯定の文「什么也没有」、「处处很干净」を出し、後ろに“连～也～”を用いて、発話者がそのカテゴリーに属すべきではない、常識では入れるべきではない、または入れてほしくない物事もその範疇、カテゴリーの一項目「小福子」、「下房」になる（なった）例を挙げて、“连～也～”構文の“也”は同類を表すことを理解させる。もちろん学生の身近にあることを例にすればさらにわかりやすいと思う。例えば、

今天起晚了，他没来得及吃早饭，连水也没喝一口就跑了。（今日起きるのが遅れたため、彼は朝食をとるのも間に合わず、一口の水さえも飲まずに行ってしまった。）

学了一年汉语，他什么也不会说，连自己的名字也不知道怎么念。（中国語を一年間勉強したのに、彼は何にも話せず、自分の名前すらどう読むかもわからない。）

調査表では、「両者可」を選んだ人数を入れると、文は“都”でも“也”でもよいものが100文中50文ある。しかし、この50文の“都”がイコール“也”であるとは言えないのは、発話の角度が二つあることを反映している。「両者可」を選んだ人数が多い22名と20名の2文を見よう。

(44) 看来杨民高书记对我还留了一手，当了几年镇长，连个国家干部也／都没给转。（芙蓉 p232）（それに楊高民書記は鷺に対してやるべきことをやらんで、何年か鎮長を務めたちゅうのに、国家幹部にも転属させてくれんらしい。）

(45) 可是，说他不愿吧，他又常往田老板家跑，打杂跑腿，来得个勤，而且连饭也／都很少吃一口。（内奸 p）（しかし、彼がそうしたくないというなら、またよく田社長の家に行って、使い走りや雑用をして、本当にまめに働いた。しかも、飯さえもほとんど食べなかった。）

(44)で、“都”を使うと、最低限である国家幹部すら抜擢してくれなかったと程度を強く強調することになる。普通は何年間も鎮長をしていれば、国家の幹部はもちろん、少なくともどこかの国家機関で肩書きのある職位につくはずだが、最低限の身分変更さえしてくれなかった。“也”を使うと、国家幹部に抜擢することもしてくれなかったのは、楊民高が何もしてくれなかったという類に含まれるので、同類を表わすことになる。(45)で“都”を使うと、払われた労力に対して、最低限のお返しである食事さえ求めないことを強調する。“也”を使うと、田社長に対して、雑用を手伝うこと、使い走りをするのは好ましいことであるが、ご飯をめったになべないことも好ましいことの範疇の一つであること、つまり同類を表わす。以上のように学生には“連～都～”と“連～也～”のどちらでも使える文の相違を説明する必要がある。どちらを使うかは、文の形式のみならず、発話者の意図に大きくかかわっている。次の例もそうである。

(46) 一出了关厢，马上觉出空旷，树木削瘦的立在路旁，枝上连只鸟也没有。（駱駝 p243）（城門外の町を外れるとすぐ空漠たる原野が目にと迫ってきた。樹木はすっ

かり葉が落ち、痩せ細った幹だけで道の両側に立っていた。樹には一羽の鳥さえいなかった。)

(46)は文の形式から見れば“也”もよいと思う。だが、“也”を選ぶ人は5名しかいなかった。「両者可」を入れても19名で、半数を超えていない。それは多くの人にとって文中の「一羽の鳥もない」という言葉が、がらんとして、ひっそりとした原野の寂しさ、静けさを引き立てるためのものだと読み取れたからだろう。

どちらの構文を使うかは、発話者の意図、情緒により選択される。“也”と“都”の基本語義の影響で、二つの構文が表す意味のニュアンスと語気が変わる。“连～都～”なら、程度の甚だしさを表わし、強い語気を感じる。“也”は和らかな語気を表す用法があるため、“连～也～”は“连～都～”より強調の語気が弱いと感じ、発話者の主観的な感情をこめずにある事物を描写的に述べる、つまり事実を語っている印象を受ける。また「不満、嫌悪、責める語気を表す文に、“也”を用いると、指摘された問題点は言った人だけが持っているものではないという印象になり、責める、うらむ、不満といった語気が和らげられる」<sup>12)</sup>。

#### 4. 終わりに

最後に、言語の変化と日本人に対する中国語教育に関し、私見を述べる。

今回の調査結果を、上海のある大学の学生10名(年齢は21歳～24歳迄、出身は上海市および浙江省2人に江蘇省1人)に特化して見たところ、彼らは“连～也～”の構文を多用していた。第1章で提示した例(1)(2)でも、それぞれ“也”の選択率が40%と60%、“都”は50%と30%、両者可は両方とも10%、という大変意外な結果が出た。この調査結果を以って断言することはできないし、地域の特徴も考慮しなければならないが、若い人たちの間ではすでに使い方が変わっているのかもしれない。今後、機会があれば年代を分けて調査を行いたい。また、言葉は生きているものであり、時代により変化するから、20年後、30年後、50年後の現代中国語文法研究者により同一項目の調査が行われ、新たな知見が得られることを期待したい。

初・中級レベルの日本人に対する中国語教育では、“连～都～”と“连～也～”の用法を、一度に教えるのではなく、本文に出る構文だけを文脈によりしっかり説明すべきである。それは次に出るもう一つの構文を理解するための基礎になる。一遍に教えるなら、時間をかけてじっくり教えるべきである。そのためには以下のような段階を踏んで教えていくことを提案する。

- ① 先ず、“都”と“也”の基本意義の「統括と強調」「同類と婉曲」を教え込む。
- ② “连”の基本意義も程度を強調する。
- ③ “连～都～”と“连～也～”は両方とも程度を強調する表現であるが、“都”と“也”の基本意義の影響で、意味のニュアンス、語気、用法に違いが生ずることを伝える。

- ④ “连～都～”と“连～也～”のどちらを用いるかは、発話者の意図によることを伝える。
- ⑤ “连”も“都”も程度を強調するので、程度の甚だしさを強調したい場合、“连～都～”の方を使うことを伝える。
- ⑥ “连～都～”と“连～也～”は、程度を強調しながら、前者は統括を表わし、後者は同類を表わすことを強調する。区別できる特徴の顕著な例を挙げる。
- ⑦ “都”と“也”の基本意義の「強調」と「婉曲」の影響で、強い不満、嫌悪、譴責などの語気を表したいとき、“连～都～”の方を選ぶこと、“连～也～”を使うと、語気が弱くなることを述べる。また、ある事物や人物などを発話者個人の感情を入れず、客観的、描写的に記述するとき、語気が少し弱い“连～也～”を使うよう、指導する。

教育現場では、両者の違いがはっきり現れている例文を大量に提示し、両者が用いられる文脈、そのニュアンスの違いも紹介するという2つの配慮を忘れてはならない。また、教師自身が両者の相違を明確に把握した上で教壇に立つことが何より大切である。

#### アンケート調査データ表

在下列句中的（ ）里，您认为填入“也”和“都”哪个更合适，请在您认为合适的地方（即“也”或者“都”的地方）画圈。如果您认为两者都可的话，请在两者均可处画圈。

| 番号 | 例 文                                                                 | 也 | 都  | 两者均可 |
|----|---------------------------------------------------------------------|---|----|------|
| 1  | 藤田：都三点了，铃木还没来。小林，你知道他怎么了么？<br>小林：连你（ ）不知道，我就更不知道了。我们再等他一会儿吧。        | 2 | 33 | 5    |
| 2  | [在电影院] 女：(看到男的在睡觉) 你在睡觉吗？<br>男：哦，对不起！<br>女：连小孩子（ ）没睡觉，以后我再也不跟你看电影了。 | 1 | 37 | 2    |
| 3  | 好不容易痢疾止住了，他的腿连蹲下再站起来（ ）费劲，不用说想去跑一阵了。                                | 2 | 31 | 7    |
| 4  | 她这才觉出冷来，连嘴唇（ ）微微的颤着。                                                | 7 | 27 | 7    |
| 5  | 屋中连落个针（ ）可以听到，虎妞也咬上牙不敢出声。                                           | 6 | 27 | 7    |
| 6  | 连那个吃着大饼的也把口中匀出能调动舌头的空隙，一边儿咽饼，一边儿说话，连头上的筋（ ）跳了起来。                    | 6 | 28 | 6    |
| 7  | 祥子讨厌这位夏先生：成天际弯弯着腰，缩缩着脖子，贼似的出入，眼看着脚尖，永远不出声，不花钱，不笑，连坐在车上（ ）象个瘦猴；      | 4 | 26 | 10   |

| 番号 | 例文                                                               | 也  | 都  | 两者均可 |
|----|------------------------------------------------------------------|----|----|------|
| 8  | 一阵这样的风过去，一切都不知怎好似的，连柳树（ ）惊疑不定的等着点什么。                             | 9  | 25 | 6    |
| 9  | 哼！就凭自己这样要强，这样规矩，而娶那么个破货，他不能再见人，连死后（ ）没脸见父母！                      | 7  | 24 | 9    |
| 10 | 据前些年报纸上宣传，日本、美国的天空连麻雀（ ）找不到一只了。                                  | 3  | 26 | 11   |
| 11 | 在城里混了这几年了，只落得一身衣服，和五块钱；连被褥（ ）混没了！                                | 3  | 26 | 11   |
| 12 | 月亮真怪可怜的，一个月才圆一次。老受人家欺负，不是这边缺了，就是那边缺了。有时全叫人遮住了，它连自己（ ）保不住，还能保住嫦娥！ | 5  | 26 | 9    |
| 13 | 弄好了，也许一下子弄个一块两块的；碰巧了，也许白耗一天，连“车份儿”（ ）没着落，但也不在乎。                  | 6  | 25 | 9    |
| 14 | 你当在家里就好受哪？屋子里一到晌午连墙（ ）是烫的！                                       | 3  | 29 | 8    |
| 15 | 他开始收拾东西。“你要搬走吧？”小福子连嘴唇（ ）全白了。                                    | 5  | 29 | 6    |
| 16 | 拉着空车走了几步，他觉出由脸到脚都被热气围着，连手背上（ ）流了汗。                               | 5  | 27 | 8    |
| 17 | 出来进去的又都是漂亮的车，黑漆的黄漆的都一样的油汪汪发光，配着雪白的垫套，连车夫们（ ）感到一些骄傲，仿佛都自居为车夫中的贵族。 | 6  | 24 | 10   |
| 18 | 到城里来了几年，这是他努力地结果，就是这样，就是这样！他连哭（ ）哭不出声来！                          | 3  | 32 | 5    |
| 19 | 攒着自己的力气好预备打架，他以前连想（ ）没想到过，现在居然成为现实了……                            | 5  | 22 | 13   |
| 20 | 看见过蚂蚱吧？独自一个儿也蹦得怪远的，可是教个小孩子逮住，用线儿拴上，连飞（ ）飞不起来。                    | 8  | 21 | 11   |
| 21 | 祥子急于去找小福子，报告这个连希望（ ）没敢希望过的好消息。                                   | 9  | 21 | 10   |
| 22 | 虎妞的身子已不大方便，连上街买趟东西（ ）怕有些失闪，而祥子一走就是一天，小福子又不肯过来…                   | 4  | 30 | 6    |
| 23 | 她什么都和男人一样，连骂人（ ）有男人的爽快。                                          | 10 | 23 | 7    |
| 24 | “还能不来，先生！”祥子似乎连怎样笑（ ）忘了，用小毛巾不住的擦脸。                               | 4  | 23 | 13   |
| 25 | 你把镇子搞成什么样子了？街上连鸡、鸭、狗（ ）不见了。                                      | 6  | 30 | 4    |
| 26 | 甭说了，干咱们这行的就得它妈的打一辈子光棍儿！连它妈的小家雀儿（ ）一对一对儿的，不许咱们成家！                 | 5  | 27 | 8    |
| 27 | 谁也不敢招惹，连条狗（ ）得躲着，临完还是被人欺侮得出不来气！                                  | 6  | 24 | 10   |
| 28 | 两个小时你连十个生词（ ）没记住，你到底在干什么啊！                                       | 3  | 25 | 12   |

| 番号 | 例<br>文                                                               | 也  | 都  | 两者<br>均可 |
|----|----------------------------------------------------------------------|----|----|----------|
| 29 | 原先在一家姓方的家里，主人全家大小，连仆人，（ ）在邮局有个储金折子。                                  | 5  | 29 | 6        |
| 30 | 我要马上把你带走，不要说钱呀，连你这身衣裳（ ）一进狱门就得剥下来。                                   | 21 | 14 | 5        |
| 31 | 每逢买了药来，他们夫妇就似乎特别的喜欢，连大气不出的夏先生（ ）显着特别的精神。                             | 17 | 14 | 9        |
| 32 | 又过了一天，他不但不说话，连饭（ ）不吃了，进行绝食。                                          | 15 | 8  | 14       |
| 33 | 天上已没有了黑云，洗过了的蓝空与洗过了的一切，象由黑暗里刚生出一个新的，清凉的，美丽的世界。连大杂院里的水坑上（ ）来了几个各色的蜻蜓。 | 19 | 15 | 6        |
| 34 | 曹宅处处很干净，连下房（ ）是如此。                                                   | 17 | 9  | 14       |
| 35 | 什么也没有了，连小福子（ ）入土了！他是要强的，小福子是要强的，他只剩下些没有作用的泪……                        | 16 | 14 | 10       |
| 36 | 水芙蓉则上结莲子，下产莲藕，就连它翠绿色的铜锣一样圆圆盖满湖面的肥大叶片，（ ）可让蜻蜓立足，青蛙翘首，露珠儿滴溜。           | 14 | 18 | 8        |
| 37 | 出了西直门，真是连一辆车（ ）没遇上；                                                  | 13 | 9  | 18       |
| 38 | 拉到了，坐车的连一个铜板（ ）没多给。祥子没说什么，他已顾不过命来。                                   | 12 | 12 | 16       |
| 39 | 一来二去，他连一个铜子（ ）借不出了，他开始去骗钱花。                                          | 11 | 15 | 14       |
| 40 | 他只感到她撒下的是绝户网，连个寸大的小鱼（ ）逃不出去！                                         | 16 | 13 | 11       |
| 41 | 院里又是那么脏臭，连棵青草（ ）没有。                                                  | 7  | 14 | 19       |
| 42 | 没了，什么都没了，连个老婆（ ）没了！                                                  | 11 | 14 | 15       |
| 43 | 你可倒好，就知道有先生，仿佛咱们就谁也不认识谁！连个好儿（ ）不问！                                   | 9  | 13 | 18       |
| 44 | 看来杨民高书记对我还留了一手，当了几年镇长，连个国家干部（ ）没给转。                                  | 5  | 9  | 22       |
| 45 | 可是，说他不愿吧，他又常往田老板家跑，打杂跑腿，来得个勤，而且连饭（ ）很少吃一口。                           | 10 | 10 | 20       |
| 46 | 一出了关厢，马上觉出空旷，树木削瘦的立在路旁，枝上连只鸟（ ）没有。                                   | 5  | 21 | 14       |
| 47 | 这么大的人，拉上那么美的车，他自己的车，弓子软得颤悠颤悠的，连车把（ ）微微的动弹；                           | 7  | 25 | 8        |
| 48 | 拉车是他理想的职业… 他觉得他的一生就得窝窝囊囊的混下去了，连成个好拉车的（ ）不用在想了，空长了那么大的身量。             | 11 | 17 | 12       |
| 49 | 秦癫子不但判刑判错了，就连1957年的右派帽子（ ）戴错了！                                       | 14 | 21 | 5        |

| 番号 | 例                                                                                                                        | 文 | 也       | 都        | 两者均可     |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---------|----------|----------|
| 50 | 不怪虎妞欺负他，他原来不过是个连小水筒（ ）不如的人！                                                                                              |   | 6       | 20       | 14       |
| 51 | 原先河里盛产「芙蓉红鲤」，如今连跳虾、螃蟹（ ）少见。                                                                                              |   | 10      | 19       | 11       |
| 52 | 就是脚下这座大白石桥，也显得异常的空寂，特别的白净，连灯光（ ）有点凄凉。                                                                                    |   | 9       | 19       | 12       |
| 53 | 他的确跑得不慢，连祥子（ ）得掏七八成劲儿才跟不上他。                                                                                              |   | 8       | 19       | 13       |
| 54 | “不会往外打，会接。”其实祥子连接电话（ ）不大喜欢，不过不愿教曹先生着急，只好这么答应下。                                                                           |   | 13      | 19       | 8        |
| 55 | 她再掀开锅盖，打开碗橱，全都空空如也，连一点剩菜剩饭（ ）没有了。                                                                                        |   | 7       | 19       | 14       |
| 56 | “我说祥子，”二强子歪歪拧拧的想挺起胸脯，可是连立（ ）立不稳                                                                                          |   | 9       | 19       | 12       |
| 57 | 他的头有些发晕，身上潮涿涿的难过，头发里发痒，两脚发酸，口中又干又涩。他想不起别的，只想可怜自己。可是，连自己的事（ ）不大能详细的想了，他的头是那么虚空昏胀，仿佛刚想起自己，就又把自己忘记了，象将要灭的蜡烛，连自己（ ）不能照明白了似的。 |   | 13<br>7 | 13<br>19 | 13<br>11 |
| 58 | 现在，人也出来，东西也显了原形，连碎砖砌的墙（ ）往下落土，似乎预备着到了雨天便塌倒。                                                                              |   | 8       | 19       | 13       |
| 59 | 一个车夫，既是一个车夫，便什么也不要作，连娘儿们（ ）不要去粘一粘；                                                                                       |   | 13      | 18       | 9        |
| 60 | 他仿佛忘了自己，而傻傻忽忽的看着一切，听着一切，连自己好似（ ）不认识了。                                                                                    |   | 9       | 18       | 13       |
| 61 | 电影散了，他急忙的把小水筒安好，点着了灯。连小棉袄（ ）脱了，只剩了件小褂，他想飞跑一气，跑忘了一切...                                                                    |   | 7       | 18       | 15       |
| 62 | 老头子越想越气，连白天所感到的满意（ ）算成了自己的胡涂；                                                                                            |   | 12      | 18       | 10       |
| 63 | 这么一想，他连虎妞的那回事儿（ ）不想发愁了。                                                                                                  |   | 9       | 18       | 13       |
| 64 | 当祥子去拉包月的时候，刘家父女都仿佛失去一个朋友。赶到他一回来，连老头子骂人（ ）似乎更痛快而慈善一些。                                                                     |   | 12      | 18       | 10       |
| 65 | 他吵，小福子连大气（ ）不出。倒是虎妞一半骂一半劝，把他对付走                                                                                          |   | 13      | 18       | 9        |
| 66 | 他还是得吃烟不喝酒，爽性连包好茶叶（ ）不便于喝。                                                                                                |   | 11      | 18       | 11       |
| 67 | 桥上没人，连岗警（ ）不知躲在哪里去了，有几盏电灯被雪花打的仿佛不住的眨眼。                                                                                   |   | 7       | 18       | 15       |
| 68 | 老刘作为“特嫌”被关起来那几年，我能熬过来，能活下来，亲眼看到粉碎“四人帮”的胜利，连我自己（ ）意想不到。                                                                   |   | 4       | 22       | 14       |
| 69 | 一天到晚连一句话（ ）没地方说去，不行，我不是木头人。                                                                                              |   | 8       | 16       | 16       |

| 番号 | 例<br>文                                                  | 也  | 都  | 两者<br>均可 |
|----|---------------------------------------------------------|----|----|----------|
| 70 | 你今天是怎么了？连这么点事（ ）做不好，真是的！                                | 5  | 17 | 18       |
| 71 | 你一出去就是一天，我连窝儿（ ）不敢动，一院子穷鬼，怕丢了东西。                        | 7  | 17 | 16       |
| 72 | 不要说读者奇怪，连我作者（ ）感到奇怪。                                    | 8  | 22 | 10       |
| 73 | 除了讲价儿，他一天到晚老闭着口；口似乎专为吃饭喝茶与吸烟预备的。连喝醉了（ ）不出声，他会坐在僻静的地方去哭。 | 11 | 17 | 12       |
| 74 | 阮明还是不出声，连头（ ）没抬一抬。                                      | 7  | 17 | 16       |
| 75 | 天又加长，连老人们（ ）不能老早的就躺下，去用梦欺骗着饥肠。                          | 8  | 16 | 16       |
| 76 | 一直闹到月底，连祥子（ ）看出来，这是真到了时候，她已经不象人样了。                      | 9  | 16 | 15       |
| 77 | 人遇到喜事，连天气（ ）好了，他似乎没见过这样可爱的冬晴。                           | 4  | 24 | 12       |
| 78 | 对于这个问题，他连想（ ）不愿意想，毫无兴趣，并有一种本能的反感。                       | 10 | 15 | 15       |
| 79 | 洋车夫的命当如此，就如同一条狗必定挨打受气，连小孩子（ ）会无缘无故的打它两棍子。               | 9  | 15 | 16       |
| 80 | 这么难的题，连你（ ）一下子没答上来，何况他一个孩子呢。                            | 7  | 21 | 12       |
| 81 | 对他的肿的象小水桶一样粗的脚，只看了两眼，连摸（ ）没有摸一下，毫无关切怜悯之情。               | 7  | 15 | 18       |
| 82 | 到了晚上，她连半点耐性（ ）没有了，眉毛自己叫着劲，老直立着。                         | 14 | 15 | 11       |
| 83 | 看着自己的肚子，她简直连炕（ ）懒得下。                                    | 10 | 14 | 16       |
| 84 | 祥子的腿没停住一会儿，一直跑到夜里十一点... 末一趟回来，他，连他，（ ）有点抬不起脚来了。         | 9  | 25 | 6        |
| 85 | 小莲子楞在那儿，连埋怨的话（ ）说不出来了。                                  | 5  | 24 | 11       |
| 86 | 而今，祥子还可以高高兴兴的拉车，而老头子连女儿的坟（ ）找不到！                        | 5  | 23 | 12       |
| 87 | 你怎么连看（ ）没看就收起来了。                                        | 10 | 14 | 16       |
| 88 | 太阳老高老高了，昨天还是人欢马叫的村里，今天连人影（ ）不见了。                        | 7  | 21 | 12       |
| 89 | 一想起过去的苦处，连自己的丈夫（ ）那样的无情无理，她就咬上了牙。                       | 8  | 24 | 9        |
| 90 | 人间的真话本来不多，一个女子的脸红胜过一大片话；连祥子（ ）明白了她的意思。                  | 8  | 21 | 11       |
| 91 | 他的眼陷下去，连脸上那块疤（ ）有些发暗。                                   | 10 | 21 | 9        |
| 92 | 连你这个知情人（ ）不知道，谁信呢！                                      | 7  | 22 | 11       |
| 93 | 妇女们赶着打扮；老人们早早的就出去，唯恐腿脚慢，落在后面；连上学的小孩们（ ）想逃半天学，去见识见识。     | 11 | 11 | 18       |

| 番号  | 例文                                                             | 也  | 都  | 两者均可 |
|-----|----------------------------------------------------------------|----|----|------|
| 94  | 连他自己（ ）觉得奇怪，为什么他能说得这么长，而且说得这么畅快。                               | 14 | 11 | 15   |
| 95  | 可是，连作这点事，他（ ）不算个好手。他的黄金时代已经过去了，既没从洋车上成家立业，什么事都随着他的希望变成了“那么回事”。 | 14 | 21 | 5    |
| 96  | 这时，陆文婷已经浑身是汗。额头渗出了汗珠，贴身的背心汗湿了，连手术袍的两腋（ ）汗湿了。                   | 7  | 25 | 8    |
| 97  | 我们不是天真好奇的红卫兵，连一个三十几岁单身女人的隐私（ ）去搜查，于心何忍。                        | 6  | 25 | 9    |
| 98  | 天似乎已晴，可是灰绿绿的看不甚清，连雪上（ ）有一层很淡的灰影似的。                             | 11 | 24 | 5    |
| 99  | 左手进来，右手出去，一天一个干净。他连攒钱（ ）想也不想了。                                 | 8  | 24 | 8    |
| 100 | 没得到什么正确的消息。还不敢失望，连饭（ ）不顾得吃，他想去找二强子；                            | 16 | 6  | 18   |

## 註

- 1) 崔希亮 (2001) 第一章「功能主義与信息結構」第三節「“連”字句的語用分析」、『語言理解与認識』 p40
- 2) 郭春貴 (1997) 「試論“連～都～”和“連～也～”的異同」『第五屆國際漢語教學討論會論文選』 p343
- 3) ここで言う北方出身とは長江より北の地域で、西北にあるウルムチ市、フホト市も含む。南方出身の8名とは上海出身が3名、福建出身が2名、浙江出身が2名、広州出身が1名である。年齢は44歳から28歳までである。  
「差がない」と言う根拠は、8名の答えを合計した結果を北方出身の人の答えと照らし合わせたところ、特に北方出身者が多く“都”を選んだのに対し、南方出身者が“也”または“兩者可”を選んだという傾向が見られなかったからである。
- 4) 堪容の『人到中年』と方之の『内奸』、堪容の『弯弯的月亮』は『中国現代文学作品選読』華東師範大学出版社による
- 5) 朱德熙 (1997) 第十三章「介詞」『語法講義』 p191
- 6) 呂叔湘 (1980) 『現代漢語八百詞』 p325
- 7) 『駱駝祥子』の日本語訳は基本的に白帝社出版、中山時子監修、中山高志訳 (1991) によるものである。『芙蓉鎮』の訳は徳間書店が出版された『現代中国文学選集2』(1991) によるものである。他の作品からの例文訳は筆者によるものである。
- 8) (35)(36)(37) は、郭春貴 (1997) 「試論“連～都～”和“連～也～”的異同」に出た例で、(郭) と記した。
- 9) 郭春貴 (1997) 「試論“連～都～”和“連～也～”的異同」『第五屆國際漢語教學討論會論文選』 p347
- 10) 呂叔湘 (1980) 『現代漢語八百詞』による
- 11) 劉月華など (1996) 『現代中国語文法総覧』による
- 12) 陸儉明・馬真 (1999) 『現代漢語虚詞散論』 p22

### 参考文献

- 郭春貴（1997）「試論“連～都～”和“連～也～”的異同」『第五屆國際漢語教學討論會論文選』北京大學出版社
- 崔希亮（2001）第一章「功能主義与信息結構」第三節「“連”字句的語用分析」、『語言理解与認識』北京語言文化大學
- 陸俊明・馬真（1999）『現代漢語虛詞散論』語文出版社
- 史錫堯（1999）『語法・語義・語用』人民教育出版社
- 朱德熙（1997）『語法講義』商務印書館
- 呂叔湘（1980）『現代漢語八百詞』商務印書館
- 劉月華・潘文娛・胡華（1996）『現代中國語文法總覽』くろしお出版
- 高橋彌守彦（1988）「關於“連～也／都～”格式的一些問題」『第二屆國際漢語教學討論會論文選』北京語言大學出版社
- 高橋彌守彦（1993）「關於介詞“連”」『日本近、現代漢語研究論文選』北京語言學院出版社

### 引用作品

- 老舍（1989）『駱駝祥子』人民文學出版社
- 古華（1992）『芙蓉鎮』天地圖書有限公司
- 錢谷融・吳宏聡（1987）『中國現代文學作品選讀』華東師範大學出版社
- 武永尚子・張光正（1990）謙容の『弯弯的月亮』駿河台出版社



# How do Keio Academy of New York students view grammar instruction? : Their preferences, instruction types, and opinions.

Junko Imai

## 要 約

本稿では、慶應義塾ニューヨーク学院にて2006年5月～6月に実施した文法指導に関する調査結果の一部を用い、内容重視の第二言語としての英語教育プログラム（content-based English as a second language program）での日本人英語学習者の学習体験を描写する。そのために、学習者の好みについての質問紙調査結果の一部、授業観察を通して文法指導の実施状況を報告し、文法指導の役割についての学習者の意見をとりあげる。

慶應義塾ニューヨーク学院では、一部の科目（国語・日本史等）を除く全授業の70%が生徒の第二言語にあたる英語を媒体として実施されている。学院での3～4年に及ぶ教育は、文法訳読式（grammar translation）の中学英語を経験した生徒たちの文法指導への意識にどのように働きかけているのだろうか？ 本論文では、ニューヨーク学院の生徒166人を対象に実施した質問紙、授業観察記録、並びに希望者を対象としたインタビューから得たデータを、教授的 second 言語習得（instructed second language acquisition）の分野で近年注目が集まっているフォーム・フォーカスト・インストラクション（Form-focused Instruction）の視点から分析する。特に、コミュニケーション活動と文法の説明・練習が授業運営の中で統合（integrated）されているのか、分離（isolated）されているのか、ニューヨーク学院での学習活動について生徒がどのような考えを持っているのかに注目し、コミュニケーション活動を中心とした言語指導（communicative language teaching）における文法の役割を考察する。

## Introduction

Keio Academy of New York (KANY) provides a three/four-year study abroad program predominantly for Japanese students. The program follows both Japanese and the U.S. curricula for high-school education. As a unique international academic institution, the school maintains bilingual and bicultural environments.<sup>1)</sup> More than 60 percent of the students start

experiencing more communication-focused English grammar instruction after graduating from junior high schools in Japan.

KANY participated in one of my research projects previously reported elsewhere (Imai, 2007). In that project, students provided me with spontaneous comments on their current learning experience and grammar. Those included:

#### Excerpt 1

もっと話したい。話している途中で文法を直してもらったり、こっちの方がいい、など注意してもらうのが一番頭に残る。[*I want to communicate in English more. I can best learn grammar when teachers correct my grammar mistakes and suggest better expressions to me.*]

#### Excerpt 2

文法があやふやになりがちで、もっと文法をクラスに取り入れてもいいと思い始めた。[*I do not have confidence in my grammar, so I started hoping that my instructors should teach grammar more often in the classes.*]

What kind of impact does the KANY program have for those Japanese students to raise their awareness to grammar in relation to communicative use of English? This paper aims at describing the Japanese students' preferences for grammar instruction, types of grammar instruction the students actually experience in their classrooms, and the students' opinions about roles of grammar instruction in their ESL program.

### Literature Review

At Keio Academy of New York, 70 percent of all subject matter is taught in English by native/near native English-speaking American teachers.<sup>2)</sup> This type of instructional program is known to be content-based English as a second language (ESL), where the instructional focus is not only on learning a second language (L2) itself, but also on having students use their target language as a medium to learn academic subjects. Content-based ESL is one type of communicative language teaching (CLT), which initially provided almost no attention to grammar but rather focused on communication (e.g., Krashen & Terrell, 1983). Recently, however, many second language acquisition (SLA) researchers support the important roles of grammar instruction in the growth of L2 learners' language awareness and communicative development (e.g., Swain, 1988).

Form-focused instruction (FFI) is one type of grammar instruction in CLT that attempts to draw learners' attention to language form (e.g., grammar, phonology, vocabulary, and pragmatics) within communicative use of the target language. Long (1991) defined FFI (or "focus on form") as instruction which "draws students' attention to linguistic elements as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning, or communication" (p.46). According to Long, FFI often occurs within a task-based syllabus of subject matters (e.g., biology and mathematics), often through corrective feedback exchanged between students and teachers.

In FFI literature, some researchers have suggested different ways of drawing learners' attention to language form, which include, for example, explicit/implicit FFI (DeKeyser, 2003), planned/ incidental and extensive/ intensive FFI (Ellis, 2001). Most recently, Spada and Lightbown (in press) have addressed two types of FFI that they term *Isolated* and *Integrated* FFI. They defined the two FFI types as follows:

Isolated FFI is provided in lessons that are separate from the communicative use of language. Such lessons are often given in preparation for a communicative activity or after an activity in which students have experienced difficulty with a particular language feature, but the focus on language form is separated from that activity. Integrated FFI is provided to learners within ongoing communicative or content-based instruction where the overall focus remains on the exchange of meaning (Spada & Lightbown, in press, p.6).

Both types of FFI assume that the overall instructional context is one that is meaning-based. The distinction between Isolated and Integrated FFI are clear in that Isolated FFI gives language learners grammar explanation and practice exercises before or after communicative activities, while Integrated FFI embeds corrective feedback and short grammar explanations within communicative activities the learners are engaging in.

The primary focus of research and theory within the FFI literature has been to measure the effectiveness of different types of FFI on L2 learning (see, Norris & Ortega, 2000, for meta-analyses of the research). Only a few researchers have asked language learners about their preferences and opinions in regard to different kinds of FFI.

To the best of my knowledge, only one study (Spada, 2006; see also Spada, Barkaoui, Peters, So, & Valeo, 2006, for further analyses of the same data) has investigated learner's

preferences for different types of FFI (i.e., Isolated and Integrated FFI). To examine learners' preferences for Isolated and Integrated FFI, Spada (2006) and her colleagues administered a questionnaire to 314 ESL students in a community-based ESL and a university-based English for Academic Purpose (EAP) program in Canada. They also collected qualitative data via open-ended questions and the students' feedback immediately following four hours of instruction through both FFI types. The results indicated that learners positively valued both Isolated and Integrated FFI. The interpretation of this result is that learners do not feel they have to make a choice between the two, but instead recognize the value of both for different reasons.

In the previous SLA literature other than FFI studies, the significance of understanding learner perspectives on classroom events has been highlighted in relation to learners' enjoyment, expectations, learning strategies and motivations. Learners' beliefs, preferences, and opinions are dynamic and, thus, those aspects are likely to be related with the degree of adaptations to new learning environments and that of successful outcomes of acquiring new languages (e.g., Ehrman & Oxford, 1995; Green, 1993; White, 1999). With strong motivation, learners also exercise autonomous learning toward achieving their goal, which may eventually lead them to be successful learners (e.g., Chamot, 2001; Oxford & Nyikos, 1989; Victori & Lockhart, 1995). It is also known that misconceptions or faulty beliefs about learning events could adversely affect weak learners' unsuccessful learning outcome. In recent years, Dörnyei (2001) also recommends periodical investigations of learners' beliefs in actual classrooms to impact on: 1) teachers' search for better approaches to meet learners' needs and interests; and 2) learners' better understanding of their on-going learning experience and awareness of their own beliefs regarding desirable learning strategies and motivation.

Learner beliefs may differ depending on learner characteristics and contexts. Therefore, it is important for researchers to interpret learner beliefs realistically with a specific learning environment, which will eventually help teachers assist their students to become motivated to find beneficial learning strategies. Students in the Spada (2006) study were adult ESL students enrolled in two different programs, who were from different L1 and cultural backgrounds. There is still a question whether similar or different findings would be observed with a different population of learners. Japanese adolescent learners of English as a second language at KANY are the focus of the present study.

Although the number is limited, some researchers have closely examined the learners' perspectives on grammar instruction in ESL (Furuhata, 1999; Nabei, 1995), in EFL

(Matsuura, Chiba, & Hiderbrandt, 2001), or in both ESL and EFL contexts (Saito & Ebsworth, 2004). According to these studies, Japanese learners, when they are in ESL contexts, tend to favor more communicative approaches to grammar instruction including corrective feedback and student-centered activities. Those in EFL contexts, on the other hand, tend to value traditional methods such as grammar-focused English lessons, teacher-centered lectures, learning isolated skills (e.g., pronunciation), rote memorization of vocabulary, and focusing on accuracy (e.g., translations). The researchers explain that the difference between ESL and EFL contexts may be due to types of grammar instruction the students participate in and the students' motivations or primary goals for learning English.

Regarding Japanese learners of English who experienced both EFL and ESL contexts, one study (Tanaka & Ellis, 2003) conducted a research survey on beliefs about language learning with 166 Japanese university students who participated in a study abroad program in New Zealand. The learners responded to the survey before and after the 15-week study abroad program in Australia. After 15 weeks, the learners obtained stronger self-sufficiency and confidence in their fluency and naturalness of speech, but grew less positive impression about the value of accuracy and grammatical complexity.

What are not clear about Tanaka and Ellis's (2003) results are why their Japanese learners did not achieve improved grammatical accuracy and why their strong beliefs about accuracy and complexity were altered while learning English in the target language community. The impact of study abroad on learner perspectives and their target language development have been much reported with learners other than Japanese learners (e.g., Bicknese, 1974; DeKeyser, 1991; Laubscher, 1994; Miller & Ginsberg, 1995; Möhle, 1984; Raupach, 1984). The studies also report significant development in fluency and vocabulary but not in grammatical accuracy among study abroad students.

Would Japanese learners' preferences for grammar instruction be actually different depending on their learning contexts? If so, what impact does a study abroad program have to the learners' possible belief change? In order to observe the impact of learning contexts and possible changes of their preferences over a certain period of time, it is important to obtain Japanese learners who have first learned in Japan as EFL students and then transferred to English-speaking countries as ESL students. The students at KANY fit this description and may help try to answer the above questions.

## Research Design and Methodology

### *Research Questions and Hypotheses*

The first research question for this study is: Which do Japanese learners of English at Keio Academy of New York value, Isolated or Integrated form-focused instruction? Following Spada (2006), the students at KANY may value both types to some extent. Given the previous studies of Japanese students that reported that Japanese ESL students tend to value learning English within more communicative activities (e.g., Saito & Ebsworth, 2004), I have hypothesized that the KANY students would value an integrated rather than an isolated approach to FFI.

The second research question is: Which type of form-focused instruction is actually occurring at Keio Academy of New York, Isolated or Integrated FFI?

The third research question is: What do Japanese learners of English at Keio Academy of New York think about the roles of grammar instruction in their current ESL program? The second and third research questions did not have any specific hypotheses based on previous research because of their exploratory nature.

### *Research Context and Participants*

The present study took place at KANY in May-June 2006 as part of a larger-scale research project (Imai, 2007). One hundred and sixty six Japanese learners of English as a second language responded to a questionnaire. All of the participants spoke Japanese as their first language (L1). For analyses of the questionnaire, respondents with missing data were not included, resulting in a sample size of 142 (original  $n=166$ ).

Of the 142 Japanese ESL students,<sup>3)</sup> approximately two thirds of the students were males, while the rest were female. Their ages ranged from 14 to 19 years old. Sixty-one students were in grade 10, 31 students in grade 9, 32 students in grade 11, and 11 students in grade 12. About half of the students entered the school at grade 9, while others were admitted to the school when they were in grade 10. A majority of the students ( $n=89$ ) had graduated from junior high schools in Japan, and others ( $n=36$ ) had been attending other secondary school types (i.e., schools in the U.S., international schools, or Japanese schools abroad). Two thirds of the students ( $n=93$ ) were assigned to the intermediate level and one third ( $n=45$ ) to the elementary level.

The students had a broad range in their TOEFL scores from 353 to 647 ( $M=477.9$ ,  $SD=57.98$ ). With regard to the duration of time studying English, 109 of the Japanese

students had learned English for five years ( $M=61.43$  months,  $Med=60$  months,  $SD=36.26$  months). In terms of the duration of stay in the school, approximately half the students ( $n=68$ ) were in their first year in the current program, and less than half were in their second year ( $n=44$ ). The rest had been in the program for three or four years ( $n=16$ ). Information as to the duration of residence in the U.S. was provided by 108 students ( $M=35.7$  months,  $Med=24$  months,  $SD=36.81$  months). About 74% of the students ( $n=80$ ) resided in the U.S. for less than three years, while others for more than three years.

#### *Data Collection Procedures and Instruments*

First, I administered a written questionnaire to all participants to elicit their preferences for Isolated and Integrated FFI. The questionnaire was prepared in both Japanese and English. The questionnaire contained 20 items (See Appendix A) adapted from Spada (2006) and three other sections that are not covered in this paper.

Next, I conducted classroom observations of 15 different classes, aiming at verifying what type of grammar instruction (e.g., traditional grammar instruction, no grammar instruction, Isolated or Integrated FFI) the students usually received in the program. I used a modified and reduced version of the Communicative Orientation of Language Teaching (COLT) observational scheme (Spada & Frohlich, 1995).

Finally, I administered semi-structured individual interviews to 10 students to obtain their in-depth opinions about the roles of grammar instruction. Interviews were conducted in Japanese for 30 minutes. Questions asked in the interviews were created for my original study based upon statements in the questionnaire.

#### *Data Analyses*

For the first research question, the questionnaire data were analyzed using the statistical software, Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) for Windows 13.0, unless LISREL 8.30 (Jöreskog & Sorbom, 1999) is specified, with  $p < .05$ . Before any statistical analyses were undertaken, the 20 questionnaire items about Isolated and Integrated FFI were validated through Principal Components Analysis (PCA) using LISREL. For the research question, I obtained *Isolated and Integrated scale scores* by computing means for each student's responses to the remaining Isolated and Integrated FFI items respectively. I then computed means of Isolated and Integrated scale scores, and compared the two means by performing a related measures *t*-test.

For the second research question, observation notes were reviewed to make a comprehensive judgment regarding the kind of grammar instruction provided in this research context. To make said judgment for each observed class, I drew a tree diagram (see Figure 1) based upon the information on the COLT scheme (instruction focus, main theme, attention to form, and communicative practices).

For the third research question, all the interview data were audio-recorded, transcribed, and translated in Japanese for analysis. I reviewed the data, focusing on some of the information concerning roles of grammar instruction in their current program. For the protection of the participants' privacy, pseudonyms were used.

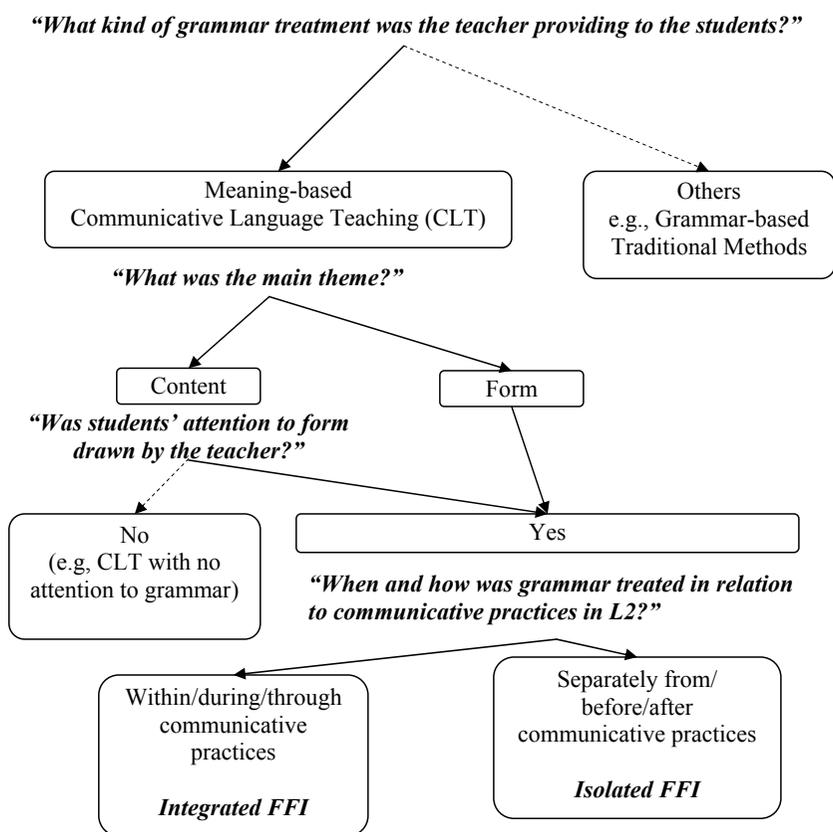


Figure 1 Diagram for the grammar treatment judgments.

## Results

### *Learners' Preferences for Isolated and Integrated FFI at Keio Academy of New York*

To determine if the questionnaire was measuring the constructs intended to measure – i.e., Isolated and Integrated FFI, reliability coefficients were computed. The final scale for Isolated FFI consisted of six items (#3, #6, #9, #10, #15, and #17) with  $\alpha=.70$ , and the scale for Integrated FFI consisted of nine (#2, #5, #7, #8, #12, #13, #16, #18 and #19) with  $\alpha=.80$ . Each alpha indicated satisfactory reliability.

I computed the means of Isolated and Integrated scale scores obtained by all students respectively. The 142 Japanese students had a mean of 2.29 ( $SD=.50$ ) for their Isolated scale scores and a mean of 2.85 ( $SD=.49$ ) for their Integrated scale scores. To evaluate whether this overall tendency shows that the learners agreed with the Integrated scale more positively than with the Isolated FFI scale, I conducted a related measures *t*-test for the paired scores. The results indicate that the mean of the Integrated scale scores ( $M=2.85$ ,  $SD=.49$ ) was significantly greater than the mean of the Isolated FFI scale scores ( $M=2.29$ ,  $SD=.50$ ),  $t(141)=8.67$ ,  $p<.01$ . The mean score difference between Isolated and Integrated scale scores was .55 ( $SD=.76$ ). The 95% confidence interval for the mean difference between the two scales was .43 to .68. The mean of Integrated FFI scale scores was clearly greater than that of the Isolated FFI scale scores, but it is also noticeable that the distributions of the scores overlapped. These results indicate that there was a tendency for these Japanese high-school ESL students at KANY to prefer Integrated FFI over Isolated FFI. The statistical overlap (Figure 2), however, suggests that Isolated FFI was valued to some extent as well by some students.

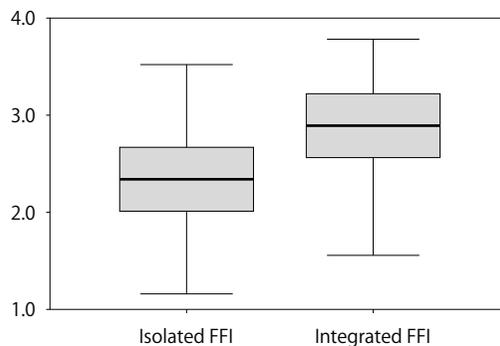


Figure 2 Distributions of Isolated and Integrated FFI scale scores.

*Types of Grammar Instruction at Keio Academy of New York*

Classroom observation was undertaken in 15 different courses to evaluate what kind of FFI was naturally occurring at KANY. Each class visit lasted for one class period (50 minutes). Eight English sessions and seven other subject-matter (six science and one social studies class) sessions were observed across all four grades.

Table 1 reports a summary of classroom observations. Teachers of subject matter courses did not draw their students' attention to language form, but their language was clear and simplified. Many questions were exchanged between teachers and students, and the teacher also gave the students many daily examples, visual aids, and blackboard notes to explain concepts that the students had difficulties understanding.

Seven (of eight) English course sessions had a novel, drama or film as the main themes, while one English course session had grammar as its main theme. Below, I describe two English sessions taught by Ms. Rose in particular. These sessions were very different in nature, helping us obtain some sense of Integrated and Isolated FFI that were taking place at Keio Academy of New York.

*Table 1* Summary of Class Observations

|                         | Class Name                 | Teacher            | Main Themes                                                                                | Instruction Focus |      | Attention to Form |           | ISO/<br>INT |
|-------------------------|----------------------------|--------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|------|-------------------|-----------|-------------|
|                         |                            |                    |                                                                                            | Content           | Form | Embedded          | Separated |             |
| English Courses         | G9 English (Intermediate)  | Ms. Rose           | Novel: Y. Uchida's <i>The Invisible Thread</i><br>Grammar: "Adverbial Phrases and Clauses" | ✓                 | ✓    | ✓                 | ✓         | INT<br>ISO  |
|                         | G10 English (Elementary)   | Mr. Smith          | Poem: "Holocaust"                                                                          | ✓                 |      | ✓                 |           | INT         |
|                         | G10 English (Intermediate) | Mr. Atticus        | Drama: N. Simon's <i>Fools</i>                                                             | ✓                 |      | ✓                 |           | INT         |
|                         | G10 English (Honors)       | Mr. Clark          | Novel: J. Steinbeck's <i>The Pearl</i>                                                     | ✓                 |      | ✓                 |           | INT         |
|                         | G11 English (Elementary)   | Ms. Rose           | Novel: M. Shelly's <i>Frankenstein</i>                                                     | ✓                 |      | ✓                 |           | INT         |
|                         | G11 English (Intermediate) | Mr. Blaser         | Film: S. Kramer's <i>Inherit the Wind</i>                                                  | ✓                 |      | ✓                 |           | INT         |
|                         | G12 English (Intermediate) | Mr. Stefano        | Short Story: J. Collier's <i>The Chaser</i>                                                | ✓                 |      | ✓                 |           | INT         |
|                         | Subject Matter Courses     | G9 World Geography | Mr. Silva                                                                                  | New Zealand       | ✓    |                   |           |             |
| G10 Chemistry (science) |                            | Mr. Khan           | Acid Theory<br>PH degree of Domestic Liquid (LAB)                                          | ✓                 |      | ✓                 |           | INT<br>INT  |
| G10 Chemistry (art)     |                            | Mr. Park           | Thermo-chemistry (LAB)                                                                     | ✓                 |      | ✓                 |           | INT         |
| G11 Biology (Honors)    |                            | Mr. Orga           | Small Intestine                                                                            | ✓                 |      |                   |           |             |
| G12 Chemistry (Honors)  |                            | Mr. Khan           | Chemical Reactions of Carbon - Hydrogen                                                    | ✓                 |      |                   |           |             |
| G12 Biology (A.P.)      |                            | Mr. Orga           | Lecture: Protein Response to Inflammation                                                  | ✓                 |      |                   |           |             |

Note. Pseudonyms are used for teacher names. ISO: class(es) governed by through Isolated FFI; INT: class(es) governed by Integrated FFI based upon the grammar treatment judgement (see Figure 1).

The main theme of Ms. Rose's grade 11 English (Elementary) was the final chapter of Mary Shelly's *Frankenstein*. Students worked individually on a comprehension quiz about the text, discussed in small groups, and finally came back to the whole class (Excerpt 3). The teacher often gave corrective feedback on her students' grammatical errors, explained the points briefly, and provided the students with opportunities of producing different sentences using the grammar. For example, she drew her students' attention to prepositions of phrasal verbs (e.g., be afraid *of*), word inflexions (e.g., danger and *dangerous*), and vocabularies with similar sounds and spelling (e.g., choke, chock, and chalk). Ms. Rose expanded on one of her students' answers, "He's going to die," so that they could learn different concepts of words with similar meanings (e.g., "die," "kill," "commit suicide," "dead," and "death"). Interestingly, one of the students drew an analogy related to the topic from his classmate's T-shirt (i.e., "As Dead as Disco"). Ms. Rose took this opportunity to lead the students to review what they had learned in a poetry session in the previous semester. Finally, the whole class returned to their main theme, writing a short essay about the story ending, based on their discussion of the text.

### Excerpt 3

Ms. Rose: Number ten, what is the monster going to do?

S1: He's going to die.

Ms. Rose: Create a sentence using this word (writing "suicide" on the board).

S2: He suicide.

Ms. Rose: He suicide (adding "(n)" next to the "suicide")?

S2: He committed suicide.

Ms. Rose: If future tense then?

S2: He will commit suicide.

Ms. Rose: He died himself (writing "He died himself.")?

S3: He killed?

Ms. Rose: He killed himself.(Crossing out the "die" and adding "killed" next to it.)

Ms. Rose: Why can't we say "He died himself"? Die is *shizenni* [naturally]; when you use *jidoushi* [intransitive verbs], anybody can't do anything. He died. Can you say "He dead"?

Ss: No.

S4: He was dead.

- Ms. Rose: Look them up in your dictionary. Use the words in sentences (listing “die,” “dead,” and “death” on the board, and then adding “-verb,” “-adj.,” and “noun” next to the words.)
- S5: I saw the bird’s death.
- S6: A bird was dying.
- Ms. Rose: That’s when you see *tori ga jiwajiwa shindeiru yousu* [the situation when a bird dies a little by little].
- Ss: << laughing >>
- S7: Death is very sad for everybody.
- Ms. Rose: How about dead?
- S8: There was a dead bird on street.
- Ms. Rose: How about die? (After this episode, one of the students found his classmate was wearing a T-shirt with a sentence, “As Dead as Disco” on his back. The conversation continued.)
- S9: “As dead as disco,” what does it mean? (pointing at his classmate’s T-shirt with the sentence on the back)
- Ms. Rose: Huh? I went to discos when I was in college.
- S10: *Otachidaitoka* [for example, the famous steps for dancing]? JULIANA’s TOKYO [a famous British discotheque in the 90s]?
- Ms. Rose: Is disco dead? Is there any disco today?
- S11: *Aa, disco wa mounaikara sutareterunda* [oh I see, there’s no disco any more. That’s why it’s dead.].
- Ms. Rose: Remember “Poetry Time.” Is “As dead as disco” a metaphor or simile?
- Ss: Simile.
- Ms. Rose: All right, discuss about the ending of Frankenstein. Who is lonelier? The monster or Victor? Imagine that nobody is around. This is your opinion. Write a mini essay for 2 paragraphs. Would you rather like to live by yourself, watching everybody? Or live with people?

Many English classes (seven out of eight English sessions) began by students being asked to read or perform the texts aloud in class. Teachers then asked the students to explain what was going on in the materials. When the teachers found any serious problems regarding grammar, vocabulary and pronunciation, they briefly explained the points to the students, after giving

corrective feedback. Grammar foci had not been planned, but all English teachers treated the students' grammar problems incidentally, and the explanations and corrective feedback were always embedded in the themes. Thus, these classes can be characterized as Integrated FFI.

One English session (grade 9 Intermediate English with Ms. Rose) had grammar (i.e., adverbial phrases and clauses) as its main theme. During the first communicative activity (e.g., reading a news paper article), little explanation was made regarding the target features; instead, the teacher asked the students to write down questions about the article using different WH-clauses. Students responded to the teacher as follows:

**Excerpt 4**

- S1: Who stole my money?  
S2: Where was this happen?  
Ms. Rose: Can we say that?  
S2: Did?  
Ms. Rose: Why?  
S2: Because happen is the verb.  
S3: How much money did he stole, oh steal?

After this conversation, a few minutes were used to look at the textbook's grammar explanation and to listen to the lecture on the topic. Students, then, went back to the practice exercise (i.e., Jeopardy) with some awareness of the targeted grammar point:

**Excerpt 5**

- Ms. Rose: Number four, "in 1997."  
S1: When did you live in Japan?  
Ms. Rose: What year did you live in Japan? "What year" is better than "when."  
Ms. Rose: Number ten, "because of the TOEFL."  
S2: Why does this school close?  
Ms. Rose: Why don't we have classes, you mean? Not like school is over, *nakunaru* [not existing any more].

This activity was followed by a task-based activity in pairs. Ms. Rose provided her students with communicative activities and grammar explanations sequentially. In this sense, this class can be characterized as Isolated FFI.

### *Opinions about Roles of Grammar Instruction at Keio Academy of New York*

In interview sessions, 10 students were asked to describe the benefits and limitations of grammar instruction in their current program at KANY (See Table 2 for a summary of the students' profiles).

**Table 2** Descriptions of the Student Participants for the Semi-structured Interview

| Name | Gender | Grade<br>(Entry<br>Grade) | Level                    | Age | TOEFL<br>score | English<br>Study<br>(yrs.) | U.S.<br>Stay<br>(yrs.) | Junior<br>high<br>School | Other Notes                                                                                                                                      |
|------|--------|---------------------------|--------------------------|-----|----------------|----------------------------|------------------------|--------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Emi  | F      | 9(9)                      | Intermediate-honors*     | 16  | 647            | 10 yrs.                    | 10 yrs.                | U.S.                     | - Speaks English with her siblings.<br>- Identifies herself as <i>Eigoha</i> , English clique.                                                   |
| Ken  | M      | 9(9)                      | Intermediate-elementary* | 16  | 411            | 6 yrs.                     | 1 yr.                  | Japan                    | - Attended ESL classes at a Japanese elementary school abroad in New Jersey for 2 years.                                                         |
| Jun  | M      | 10(9)                     | Elementary               | 17  | 453            | 4 yrs.                     | 2 yrs.                 | Japan                    | - Attended summer intensive ESL programs at U.S. universities for the past two summers.                                                          |
| Kae  | F      | 10(10)                    | Intermediate             | 17  | 447            | 4 yrs.                     | 1 yr.                  | Japan                    | - Born in the U.S., and lived there for 3 years.<br>- From an intensive English curriculum in private school                                     |
| Sho  | M      | 10(10)                    | Intermediate             | 16  | 472            | 4 yrs.                     | 1 yr.                  | Japan                    | - A commuting student whose parents moved to a neighboring area.                                                                                 |
| Gou  | M      | 11(10)                    | Elementary               | 19  | 536            | 5 yrs.                     | 2 yrs.                 | Japan                    | - From an intensive English curriculum in private school.<br>- Attended an ESL school in Boston for 5 months.                                    |
| Ryu  | M      | 11(10)                    | Elementary               | 18  | 540            | 5 yrs.                     | 2 yrs.                 | Japan                    | - Had no previous experience abroad.<br>- Had taken part in an extremely exigent preparation for a school entrance exam in Japan and had failed. |
| Aya  | F      | 11(10)                    | Elementary               | 18  | 493            | 5 yrs.                     | 2 yrs.                 | Japan                    | - Lived in the U.S. from age 2 to 7.<br>- Started English study in junior high school.                                                           |
| Dai  | M      | 12(10)                    | Intermediate             | 18  | 480            | 6 yrs.                     | 3 yrs.                 | Japan                    | - Parents live in the Netherlands, where he visits them every holiday season.<br>- Wants to major in economics at university.                    |
| Nao  | M      | 12(9)                     | Intermediate             | 18  | 470            | 7 yrs.                     | 4 yrs.                 | Japan                    | - Had attended dance lessons in L.A. in the summer.<br>- Hoping to major in law at university.                                                   |

*Note.* Pseudonyms are used for student names. Two categories of gender are M, males and F, females. Entry grade means the grade level at which the students were admitted to the high school (i.e., grade 9 or 10). \*Although all grade 9 students were in English courses called "intermediate," they were further subdivided into three smaller groups called "intermediate-honors," "intermediate-intermediate," and "intermediate-elementary."

Most of the students had positive opinions about their current experience in terms of their increased opportunities for communicating in English. Students compared learning experience at KANY with that in junior high schools in Japan:

#### Excerpt 6

英語のクラスとかでもエッセイを書かされることがよくあって、そこに文法の間違いをちょんちょんちょんちょんと指摘されて、ここはこうの方がいいとか書いてあって、うわーと思う。中学校の時はエッセイとかなかったの、ただ、与えられた文とかがなくて、ここが何だったら if を使うとか時制を変えとかだったの。[*We often write essays in our English class. When my teachers point out my grammatical mistakes on the essays, they also provide me with suggestions for improvement. In such cases, I'm always impressed, saying "wow, that's the way!" When I was a junior high school student, I didn't write any essays. Teachers simply gave some sentences to explain grammar rules such as subjunctive clauses and tense to me.*] (Nao)

#### Excerpt 7

日本の学校の時は、もっと細かいところから、早い段階から、文章をいちいち作る時にも、ここがこうなって、こうなって、どうしてこうなるのか、とか教えてくれたんですけど、ここにきて、なんかそのまま、流れがなんとなくわかるみたいな感じでさらっというって、必要じゃないかぎりめったに文法とかは解説したりしないところが違いますかね。ここでは長文をみることが多いので、普通の授業でも教科書とか長い文章を読んで、特別な単語も習うとか、前の学校では、文法とかもちゃんとやっていて、でもなんか本とか出された時に、なかなか前に進めない。こっちでさらっと読むのを教わって、なんとなく読めるようになった。[*In Japan, teachers taught us grammar in more detail at an early stage. Here, it's okay if we can somehow understand the flow of the texts or classes. Teachers rarely explain grammar to us; they do it only when it's necessary. We are given many opportunities to read long passages. We read a textbook or a long passage and learn certain kinds of vocabulary as well. Back in Japan, my teachers taught us grammar, but when we were given a book, we could not move ahead faster as we also had to deal with grammar. But here, I learn how to read through texts without being worried about grammar and I've come to be able to read texts a bit better.*] (Kae)

When the students were asked why grammar instruction was important to them, eight students highlighted some roles of Integrated and Isolated FFI. Kae, a grade-10 female student, clearly expressed roles of Isolated and Integrated FFI as follows:

#### Excerpt 8

うまってるのと、切り分けている授業の違いかな？私的には、切り分けてある方が頭がはっきりする整理できていいかな、と思いますが、でも挟まっている授業も、文法とかがわからなくてしゃべれないときってありますよね。話している時とか読んでいる時とかに、いちいち言ってくると、理解しながら、ああ、これはこうだからこうやって言えばいいんだ、ってしゃべりながら勉強できるのがいいと思います。[*It may be the difference between embedded instruction and separated grammar instruction? Personally I prefer the separated way as it allows me to organize all the grammar rules in my brain. But embedded grammar instruction can be useful too. It's hard to communicate when you don't know grammar, isn't it? I find it helpful if somebody helps me with grammar while I'm speaking and reading because I can realize what grammar point is needed, and I often talk to myself, "oh, this works like this so I should say this" while speaking.*] (Kae)

Nao and Ken referred to teachers' corrective feedback on students' grammar mistakes in Integrated FFI. For example, a grade-11 male student, Nao, noted:

#### Excerpt 9

やっぱりしゃべっている時に、そこは違うよとか、ここはこういう言い方をするんだよとか、そういう意味の中での文法を教えてもらっているときに、やっぱり一番頭に入ってくる。使わなくちゃいけない言葉だから、だから、あ！そうなんだ、じゃ、今度からはこう言おうとか思えるから、コミュニケーションをとりながら直してもらえるのは、ちょっとはずかしいけれどもでもそれが一番頭にはいる。[*I learn best if somebody can teach me grammar in context by providing me with a hint such as "that's incorrect" or "it's better to say it like this" when I'm talking to others. Because it is the expression I have to use, it makes me realize "Oh I see! I'll say it like this next time." So I learn best when somebody corrects my mistakes while communicating, though I feel a bit embarrassed.*] (Nao)

This student, however, expressed his concern as to whether his grammatical knowledge would be sufficient and was worried about being torn between grammar and communication. He reflected on his four-years of study in the high school as follows:

#### Excerpt 10

まあ高校にはいってから、この学校で文法というのをほとんどやっていないので、中学3年間でやってきたものを基本にやっているだけなので多少自分の中で [文法知識が] 足りないなあと思う時もあるって、自分でも勉強したいと思う。4年間ずっと。せっかくニューヨークにいるのにコミュニケーションもないし、自分から先生に話しかけるのもはずかしいなと思っちゃったから、ちょっと損した気分。文法もやっぱりあった方が、しゃべるときにも役に立つ気がする。難しいことを言う時も。 [*Since we haven't learned grammar much in this school and we have basically covered what I had learned in junior high school for three years, I sometimes feel that it [my knowledge of grammar] is not enough, which motivates me to study more grammar by myself. I've been in NY for four years now but I haven't communicated with others in English, and I'm shy about speaking to my teachers. I feel I might have wasted my time a bit. I think knowing grammar helps with speaking and when we want to say something complicated too.*] (Nao)

Sho and Jun also expressed their anxieties regarding grammar, and further described some limitations of Integrated FFI. For example, a grade-10 male student, Sho, mentioned high school students' limited capacities for paying attention to both grammar and communicative activities at the same time:

#### Excerpt 11

高校生にとって、その文章を読んだり、ペアワークをしたり、特にドラマをやるとき等も、ドラマをやることに集中しているので、その場では [文法ポイントが] 分かってても、その後どこかに流れていってしまうのかな、っていうのはありますよね。 [*For high school students, since we concentrate on what we are doing such as reading, doing pair work or role playing, even though we understood them [grammar points] at that time, we may forget them after the activity is over.*] (Sho)

While many students clearly noted which grammar instruction they preferred, two students (Aya and Gou) could not make the final decision regarding which instruction they preferred. Aya, a grade-11 female student, noted:

#### Excerpt 12

やっぱり英語でコミュニケーションだけだと文法足りなくなるし、文法ばかりでも話せなくなるし、両方があるといいかな、と思う。(…)アメリカ人の先生と話していたりすると、けっこう訂正される時もあるって、最近になって文法も大切だなと思うようになってきた。2年位して。[*I think it's better to have both (communication and grammar). Focusing only on communication leads to poor grammar knowledge, but we won't be able to speak if we focus on grammar only. (...) When I talk with American teachers, they sometimes correct my English. Through this experience, I have come to realize the importance of paying attention to grammar recently, after having studied in this school for 2 years.*] (Aya)

Here, it was likely that Aya could not make her decision between Integrated and Isolated FFI because she was very concerned about grammar and communication. Her comment also provides strong evidence that she gradually realized the importance of grammar in communication through the experience of studying English at KANY for a certain period of time.

#### Discussion

Japanese high-school ESL students at KANY tended to prefer Integrated FFI to Isolated FFI according to the statistical analysis of the questionnaire data. Their strong preferences for Integrated FFI over Isolated FFI can be explained by some reported valued aspects of grammar instruction among previous studies about Japanese ESL students. In Nabei (1995), Japanese ESL students in the U.S. valued grammar instruction in which structural practice was combined with interactive tasks. Nabei interprets her results to mean that these students might have perceived grammar instruction as meaningful activities to develop fluency. In Furuhashi (1999), her Japanese ESL students valued innovative methods with minimum grammar instruction and many communicative activities. Similarly, Saito & Ebsworth (2004) reported their ESL students were more willing to engage in student-centered activities. Those previous studies suggest that Japanese students may in fact come to ESL programs, expecting

to have different learning experiences from their homeland.

The students at KANY were likely to associate the positive aspects of L2 instruction abroad with some characteristics of Integrated FFI. It will be recalled that the qualitative results highlighted that: 1) the students did not see grammar as of prime importance while communication was their central interest; 2) their current grammar instruction in actual language classrooms was embedded in communicative activities; 3) they had difficulties applying their grammar knowledge in other skills; 4) at least 68% of the students graduated from junior high schools in Japan with strict examination systems and heavily grammar-focused experiences; and 5) a majority of students viewed their new learning experience in their high school quite positively.

Isolated FFI, on the other hand, were not valued by the students at KANY in the questionnaire data. One explanation for this tendency is that the students might have linked Isolated FFI to their extensive prior experiences of traditional methods. In fact, of the six (of 10) Isolated FFI items retained on the Isolated FFI subscale, five items described characteristics that were similar to traditional grammar instruction, whereas only one item (#15: *I like learning grammar separately from communicative activities at different times*) captured the notion of Isolated FFI meaning separate from communicative practice and not exclusive grammatical instruction. This raises the issue of whether all the Isolated FFI items on the questionnaire fully captured the construct of Isolated FFI as defined by Spada and Lightbown (in press). Further work is needed to measure the Isolated FFI construct.

The comparison in the current study differs from that of previous research about Japanese learners of English, however, in that the students at KANY were not asked whether they preferred grammar instruction only (e.g., grammar translation) or communication only (e.g., strong version of CLT). Rather, they were asked whether they preferred that grammatical instruction be provided separately from or integrated with communicative practice. Given that all English language instruction at KANY focused either on content through subject-matter instruction or on communication and meaning in English classes, it would seem that none of the students received traditional grammatical instruction via grammar translation in this high school. As confirmed in Table 1, most of the grammar instruction that they were receiving in the normal scheme of their classroom instruction was characterized as Integrated FFI. Only one observed English class provided Isolated FFI, while little attention to grammar was drawn in other subject matter courses. When students were asked to select between receiving grammatical instruction separate from, or embedded within communicative practice, the

majority indicated a slight preference for the latter.

While the statistical result was used to explore the overall tendency of the learner preferences for grammar instruction at KANY, the interview data provided me with further in-depth information about the learners and context. The interviewed students generally had positive attitudes toward their ongoing learning experience at KANY which assigns high priority to communicative English. For example, Nao, Kae, and Aya noted that they started paying much attention to grammar through writing essays and communicating with their teachers and classmates once they were enrolled in the content-based ESL program at KANY (e.g., Excerpts 6, 7, and 12). They appreciated the increased opportunities of working on grammar within actual communication in their current program, although they also had difficulties studying grammar in their current ESL program in terms of using grammar appropriately while exercising other skills (reading, writing and speaking).

Furthermore, the interview data provides additional information that was not revealed in the questionnaire. The interview students acknowledged roles of grammar instruction they currently received at KANY, namely, Integrated FFI. Some interviewed students highlighted that the Integrated approach would be helpful for them to convey meaning in communication, to polish their grammatical accuracy, and to realize the importance of grammar points at the same time (e.g., Excerpts 8 and 9). In Excerpt 8, Kae noted that she often encountered problems expressing her feelings when communicating when she was uncertain of the grammar she should use. By engaging in interactions in L2, Kae may have opportunities to notice her problems and try to solve them by revisiting her previously acquired grammar knowledge.

Some interviewed students, however, claimed some shortcomings of Integrated FFI. Those include 1) high school students' attention capacity may be limited when it comes to paying attention to both grammar and meaning simultaneously (Excerpt 11) ; 2) some grammar points should be explained regarding *what they are* before they actually use in communication (Excerpt 8); and 3) some students desire more grammar instruction or strongly wished that their grammar problems be treated more often based upon their beliefs that they had received little grammar instruction in their program (e.g., Excerpt 10). In recent FFI literature, some SLA researchers have raised an issue of the degree of explicitness of FFI in L2 classrooms (e.g., Doughty & Varela, 1998; Lyster, 2004). Those researchers claim that FFI may be too implicit to be recognized by learners, and therefore, that some learners (e.g., less proficient learners) may need additional enhancement techniques (e.g., repetitions, clarification

requests, and metalinguistic cues followed by corrective feedbacks). Nicolas, Lightbown and Spada (2001) suggest that the nature of classroom contexts might make it difficult for students to recognize some types of FFI. Despite many Integrated FFI scenes confirmed in observations, students at KANY were not likely to perceive their content-based classroom activities as a chance of receiving grammar instruction. These shortcomings of Integrated FFI could perhaps be covered by Isolated FFI, given that Isolated FFI consists of two different aspects of grammar instruction, known as “presentation-practice-production” (PPP). In Isolated FFI, the instructional focus is firstly put on grammar with explanations (presentation) and practice exercises (practice), and then moved to opportunities for students to engage in communicative activities either before or after the explicit grammar treatments (production). This procedure of Isolated FFI might be more salient to language learners who are immersed in the target language environment.

In the Spada (2006) study, ESL learners in Canada valued both Integrated and Isolated FFI. In the present study, on the other hand, Integrated FFI was valued by the Japanese learners of English at Keio Academy of New York. The result of the present study may reflect opinions obtained by Japanese study abroad students whose priority is on communication over grammar after having received much heavily grammar-focused instruction in junior high schools in Japan. The KANY students, however, articulated roles of value different approaches to grammar instruction (i.e., Isolated and Integrated FFI), and therefore the issue may not be one of making a choice between the two but rather, of determining the conditions under which one type of FFI may be more effective than the other.

## Conclusion

### *Implications*

The findings of the present study contribute to the existing knowledge about two discrete constructs of Isolated and Integrated FFI by Spada and Lightbown (in press). The results confirm that learners have beliefs about *when* and *how* their grammar should be treated in relation to communicative activities. It is also important to note that both Isolated and Integrated FFI have roles in language learning and that language learners may prefer one instruction over the other in a particular situation. At Keio Academy of New York, the Japanese ESL students preferred Integrated FFI over Isolated FFI, although some interviewed students noted that both Isolated and Integrated FFI have certain roles for their target language development. Further work is needed to define and measure the Isolated and

Integrated constructs.

As practical implications, the present study offers immediate benefits to school administrators, classroom teachers, and to students at KANY. Knowing the group tendency for learner beliefs has the potential for helping teachers decide their pedagogical orientation to grammar instruction for particular students in certain situations. The students generally valued Integrated FFI, which they received in their actual classroom practices. However, some students were likely to seek more grammar although most of the observed classes were governed by Integrated FFI. In one sense, the classroom practices in the high school were matched with the students' strong preferences for Integrated FFI. On the other hand, there appears to be a need for teachers to emphasize their attention to grammar more, possibly through Isolated FFI because their Integrated FFI was not always seen as relevant by their learners.

#### *Limitations and Future Research*

The present study limited the participants to 166 volunteer Japanese ESL students at Keio Academy of New York. In addition to their shared cultural and linguistic background as Japanese, these students were all enrolled in the same private Japanese high school, one with relatively high academic achievement levels, and all participants came from a high social economic status group. Their academic goals were also similar; heading for Keio University in Tokyo after having completed their third or fourth year in the school. Therefore, while the results provide what kind of grammar instruction the KANY students prefer, what kind of grammar instruction is going on in the program, and what kind of opinions the students have toward their current learning experience most realistically, this sample of Japanese learners may not be entirely representative of general populations of Japanese learners.

In future research, results from other populations should be compared so as to identify the uniqueness of the students who participated in the present study. Longitudinal time series analyses of the same student participants would also be necessary in order to examine the research issues in detail within a larger allocated time-frame during the academic year. Based upon the results of this learner belief investigation, the effectiveness of Isolated and Integrated FFI as well as that of study abroad program should be further conceptualized theoretically in association with implicit and explicit knowledge of using grammar in communication.

## Acknowledgements

This paper is written based upon the data collected for my master's thesis submitted to the University of Toronto in January 2007 under the supervisions of Professor Nina Spada and Professor Jim Cummins at the Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. My appreciation goes to all students and teachers, the headmaster, Dr. Sumio Sakomura, and the head teacher of the English department, Ms. Yumiko Bendlin, of Keio Academy of New York. Their genuine interest allowed me to carry out this research project. I would also like to give special thanks to three reviewers, editors, and Mr. Masaaki Joichi of the Keio Research Center for Foreign Language Education.

## References

- Bicknese, G. (1974). Study abroad. Part I: A comparative test of attitudes and opinions; Part II: As the students see it: The junior year abroad reassessed. *Foreign Language Annals*, 7(3), 325-345.
- Chamot, A. (2001). The role of learning strategies in second language acquisition. In M. P. Breen (Ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research* (pp. 25-43). New York: Longman.
- DeKeyser, R. (1991). The semester overseas: What difference does it make? *ADFL Bulletin*, 22(2), 42-48.
- DeKeyser, R. (2003). Implicit and explicit learning. In C. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 313-348). Malden, MA: Blackwell.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Doughty, C., & Varela, E. (1998). Communicative focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 114-138). New York: Cambridge University Press.
- Ehrman, M. E., & Oxford, R. L. (1995). Cognition plus: Correlates of language learning success. *Modern Language Journal*, 79(1), 67-89.
- Ellis, R. (2001). Investigating form-focused instruction. *Language Learning*, 51(Supplement 1), 1-46.
- Furuhata, H. (1999). Traditional, natural, and TPR approaches to ESL: A study of Japanese students. *Language, Culture and Curriculum*, 12(2), 128-142.
- Green, J. M. (1993). Student attitudes toward communicative and non-communicative activities: Do enjoyment and effectiveness go together? *Modern Language Journal*, 77(1), 1-10.
- Imai, J. (2007). *Learner beliefs about isolated and integrated form-focused instruction: Japanese high-school learners of English as a second language in the United States*. Unpublished master's thesis, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, Toronto, ON, Canada.
- Jöreskog, K. G., & Sorbom, D. (1999). LISREL 8.30. Chicago: Scientific Software.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*.

- Hayward, CA: Alemany Press.
- Laubscher, M. R. (1994). *Encounters with difference: Student perceptions of the role of out-of-class experiences in education abroad*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Lyster, R. (2004). Research on form-focused instruction in immersion classrooms: Implications for theory and practice. *Journal of French Language Studies*, 14(3), 321-342.
- Matsuura, H., Chiba, R., & Hiderbrandt, P. (2001). Beliefs about learning and teaching communicative English in Japan. *JALT Journal*, 23, 69-89.
- Miller, L., & Ginsberg, R. (1995). Folklinguistic theories of language learning. In B. F. Freed (Ed.), *Second language acquisition in a study abroad context* (pp. 293-315). Philadelphia: John Benjamins.
- Ministry of Education Culture Sports Science and Technology. (2006). *CLARINET: Children living abroad and returnees internet*. Retrieved June 24, 2006, from [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/clarinet/main7\\_a2.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/main7_a2.htm)
- Möhle, D. (1984). A comparison of the second language speech of different native speakers. In H. W. Dechert, D. Möhle & M. Raupach (Eds.), *Second language productions*. (pp. 26-49). Tübingen, Germany: G. Narr.
- Nabei, T. (1995). Learning grammar in the United States: A case of Japanese students. *University of Pennsylvania Working Papers in Educational Linguistics*, 11(1), 80-96.
- Nicholas, H., Lightbown, P. M., & Spada, N. (2001). Recasts as feedback to language learners. *Language Learning*, 51(4), 719-758.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417-528.
- Oxford, R. L., & Nyikos, M. (1989). Variables affection choice of language learning strategies by university students. *Modern Language Journal*, 73(3), 291-300.
- Raupach, M. (1984). Formulae in second language speech production. In H. W. Dechert, D. Möhle & M. Raupach (Eds.), *Second language productions*. (pp. 114-137). Tübingen, Germany: G. Narr.
- Saito, H., & Ebsworth, M. E. (2004). Seeing English language teaching and learning through the eyes of Japanese EFL and ESL students. *Foreign Language Annals*, 37(1), 111-124.
- Spada, N. (2006). *Research Report #1: Teacher and student preferences for isolated and integrated FFI*. Toronto, Ontario, Canada: Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.
- Spada, N., Barkaoui, K., Peters, C., So, M., & Valeo, A. (2006). *The development and validation of a questionnaire to measure learners' preferences for Isolated and Integrated Form-Focused Instruction*. Unpublished manuscript.
- Spada, N., & Frohlich, M. (1995). *COLT communicative orientation of language teaching observation scheme: Coding conventions and applications*. Sydney, Australia: National Centre for English Language Teaching and Research.
- Spada, N., & Lightbown, P. M. (in press). Form-focused instruction: Isolated or integrated? *TESOL Quarterly*.

- Swain, M. (1988). Manipulating and complementing content teaching to maximize second language learning. *TESL Canada Journal*, 6(1), 68-83.
- Tanaka, K., & Ellis, R. (2003). Study-abroad, language proficiency, and learner beliefs about language learning. *JALT Journal*, 25(1), 63-85.
- Victori, M., & Lockhart, W. (1995). Enhancing metacognition in self-directed language learning. *System*, 23(2), 223-235.
- White, C. (1999). Expectations and emergent beliefs of self-instructed language learners. *System*, 27(4), 443-457.

#### Appendix A: Questionnaire Items #1-20<sup>4)</sup>

- \*#1 I like to know exactly which grammar point (e.g., prepositions, relative clauses) I am studying.
- #2 I believe my grammar will improve if I communicate (i.e., speak and write to each other) using English.
- #3 I find it easier to learn grammar when the instructor teaches it by itself.
- \*#4 I find it helpful when the instructor teaches a grammar point after we read a text.
- #5 I prefer lessons that focus on communication and teach grammar only when necessary.
- #6 I like learning grammar by seeing the instructor's explanation, and doing practice exercises.
- #7 I like learning grammar by using language.
- #8 I can learn grammar during reading or speaking activities (e.g., games, pair work).
- #9 I like lessons that focus only on teaching English grammar.
- #10 Doing grammar exercises is the best way to learn to use English more accurately.
- \*#11 I find it hard to learn grammar through reading or listening activities.
- #12 I prefer to learn grammar as I work on different skills (i.e., reading, listening, speaking, and writing) and activities.
- #13 I find it easier to learn grammar when language is used in natural communication.
- \*#14 I find it helpful when the instructor teaches a grammar point while we read a text.
- #15 I like learning grammar separately from communicative activities at different times.
- #16 I can learn grammar while reading or listening to a passage.
- #17 I believe my English will improve if I study and practice grammar.
- #18 I like learning grammar during speaking, writing, listening or reading activities.
- #19 Doing communicative activities is the best way to learn to use English more accurately.
- \*#20 I find it helpful to learn a grammar point before we read a text (e.g., story).

## Notes

- 1) KANY is one of the 13 overseas Japanese high schools that are currently managed under the aegis of private educational institutions or universities, mainly in North America and Europe. Each school provides students with most subject matter classes in languages other than Japanese, following curricula of both Japan and those countries where the school is established (Ministry of Education Culture Sports Science and Technology, 2006)
- 2) The remainder (30%) of the curriculum (i.e., Kokugo [Japanese], Japanese history, and some mathematics) is taught in Japanese by Japanese teachers.
- 3) The demographic information provided here is based upon one of the sections (i.e., learner profile) on the questionnaire administered to all student participants.
- 4) I would happy to share these questionnaire items with anyone who is interested in replicating the present study with other learner populations. Please contact with me regarding the completed/ bilingual version of the questionnaire and inquiries for research collaborations. \* means that the item was excluded from the statistical analysis because they were less reliable.

# オーストラリア・ビクトリア州における 外国語教育政策と 中等教育におけるLOTEプログラムについて

跡 部 智  
大久保 正 章  
土 岐 麻 里  
中 嶋 雅 巳  
長 野 智 佳

## Abstract

This paper reports the foreign language education policy and its implementation at secondary schools in Victoria, Australia.

Four secondary schools and a distance language learning institution in Melbourne were observed by five ELT teachers at Keio secondary schools. The report includes interviews with teachers and students on teaching and learning languages and basic information on curriculum and standards, assessment, and qualification in the state of Victoria.

In Victoria, Curriculum and Standards Framework (CSF) has provided the curriculum planning guideline since 1995 and was revised as CSF II in 2000. The latest framework called the Victorian Essential Learning Standards (VELS) was released in 2005 and will replace CSF by 2007.

CSF II and VELS describe what students should be able to do and the indicators (can-do descriptors) are set at six levels.

LOTE (Languages Other Than English) is one of the eight key learning areas (KLAs) in CSF II. Asian languages were particularly supported by the federal government funding from 1995 but the number of schools offering LOTE program is gradually declining.

## 1. はじめに

本稿は、オーストラリア・ビクトリア州の外国語教育政策に関する現地調査の報告である。調査は、2007年3月21日から3月28日にかけて、メルボルンにある中等学校4校と、遠隔教育を行う州立の外国語学校を訪問して行われた。正味5日間で以下の7か所を訪れ、授業の見学や現場の教員・生徒へのインタビューを通じて、中等教育におけるLOTE (Languages Other Than English) プログラムの理論と実際について明らかにすることを旨とし、外国語教育政策に関する基礎的な情報を収集し、欧州、北米等のそれと比較するための資料を提供することを目的とした。

オーストラリアは、特別地域と6つの州からなる連邦国家である。19世紀に出来た6つの植民地政府がまとまり、連邦国家が成立した1901年以降、白豪主義政策により白色人種の移民のみを受け入れてきたが、1970年代に多民族主義へと転換し非ヨーロッパ系移民が増加した。

ビクトリア州は、ニューサウスウェールズ州に次ぐオーストラリア第2の州で2006年の国勢調査によるとオーストラリアの人口(1986万人)の四分の一(493万人)が暮らしている(ABS、2007)。そして、大陸部の中では面積が最も小さく、人口密度は最も高い州である(21人/km<sup>2</sup>)。州都メルボルンは、シドニーに次ぐ連邦第2の都市で、州の人口の7割(359万人)が集中する(ABS、2007)。

メルボルンは、人口の38%が海外生まれで、30%は英語圏以外の国で生まれた人で占められている。人口の10%は家庭で英語以外の言語を使用しており、180以上の言語が使われている(City of Melbourne、2005)。こうした多文化多言語の社会状況が外国語教育政策にどのような影響を与えているかについて我々は強い関心を寄せた。

以下は、訪問した学校名である。私立2校、公立(州立)2校に加え、外国語の遠隔教育を行う州立学校とそのスクーリングの授業(センター教室)が含まれている。

- (ア) Melbourne Grammar School (私立)
- (イ) Trinity Grammar School (私立)
- (ウ) University High School (州立)
- (エ) Melbourne High School (州立)
- (オ) Victorian School of Languages (VSL)、Head Office (州立外国語学校)
- (カ) VSL、Centre Classes at Collingwood College (土曜センター教室)
- (キ) VSL、Centre Classes at University High School (土曜センター教室)

筆者5人は、慶應義塾の中学・高校で英語を担当する教員である。今回の調査の主要な関心事は、文献では得にくい実際の授業実践の状況にある。LOTEプログラムや外国語教育政策に関する研究は、岡戸(1997、2002a、2002b)、鈴木(2002)、国際交流基金(2005)をはじめ、すでにいくつか存在するので、今回は、政策が現場の教員にどのように受け入れられ実際の授

業に反映されているか、また、制度に対する生徒の反応や教育効果、大学進学のための卒業資格との関連性はどうか、といったことに焦点をあてた。

## 2. オーストラリアの教育制度とカリキュラム

### 2.1. オーストラリアの教育制度

オーストラリアでは、初等・中等教育は、各州教育省が管轄している。高等教育は、連邦政府教育科学訓練省が大学を、各州教育省が職業専門学校（TAFE）を所管している。そのため、初等・中等教育の制度は州により差異があるが、いずれの州も通算で12年間である。

学校制度は、ニューサウスウェールズ州、首都特別地域 ACT（Australian Capital Territory）、ビクトリア州、タスマニア州は6・4・2制、クイーンズランド州、南オーストラリア州、西オーストラリア州、北部準州は7・3・2制をとっている。

義務教育は6歳から15歳までの10年間だが、小学校へ入学する前に学校生活に慣れるため読み書きや数字の数え方などを学ぶ就学前教育（準備学級）が1年間あり、ニューサウスウェールズ州、ビクトリア州、タスマニア州では、これを義務教育に含めて実質的に11年間ある。一方、クイーンズランド州などでは、就学前教育を義務化していない。

中等教育は、中学と高校とに分かれておらず、ひとつの学校で行われている。そこで本稿では日本の高校と区別するため、中等学校と表記する。中等学校では、義務教育が終わる10年生までを前期、11年生、12年生を後期とする。後期は、中等教育修了試験の準備にあてられる。

#### （表1）

この修了試験は州ごとに行われ、大学進学のための入学試験を兼ねていて、州ごとに名称が異なる。ビクトリア州ではVCE（Victorian Certificate of Education）と呼ばれており、その他の州では以下の名称となっている。

- ・ニューサウスウェールズ州： HSC（Higher School Certificate）
- ・首都特別地域： ACT Year 12 Certificate
- ・クイーンズランド州： SC（Senior Certificate）
- ・西オーストラリア州： TEE（Tertiary Entrance Examination）
- ・南オーストラリア州： SACE（South Australian Certificate of Education）
- ・タスマニア州： TCE（Tasmanian Certificate of Education）
- ・北部準州： NTCE（Northern Territory Certificate of Education）

公立学校での初等・中等教育の学費は無料である。私立学校は、独立系とカソリック系があり、小学校単独、初等中等一貫校、前期中等教育校、後期中等教育校などさまざまな設置形態があり、州教育省の直接的な監督は受けない。

表1 ビクトリア州の教育制度とカリキュラム

|        |      | 学年   | 年齢  | カリキュラム                | 学校の種類             |  |
|--------|------|------|-----|-----------------------|-------------------|--|
| 就学前教育  |      |      | 4   |                       | 幼稚園               |  |
|        |      | 準備学級 | 5   | VELS<br>レベル1          | 小学校               |  |
| 初等教育   | 義務教育 | 1年生  | 6   | VELS                  |                   |  |
|        |      | 2年生  | 7   | レベル2                  |                   |  |
|        |      | 3年生  | 8   | VELS                  |                   |  |
|        |      | 4年生  | 9   | レベル3                  |                   |  |
|        |      | 5年生  | 10  | VELS                  |                   |  |
| 前期中等教育 |      | 6年生  | 11  | レベル4                  | 中学校               |  |
|        |      | 7年生  | 12  | VELS                  |                   |  |
|        |      | 8年生  | 13  | レベル5                  |                   |  |
|        |      | 9年生  | 14  | VELS                  |                   |  |
| 後期中等教育 |      | 10年生 | 15  | レベル6                  | 専門学校<br>TAFE      |  |
|        |      | 11年生 | 16  | 進学準備 VCE<br>応用実技 VCAL |                   |  |
|        |      | 12年生 | 17  |                       |                   |  |
| 高等教育   |      |      | 18+ |                       | 専門学校 (TAFE)<br>大学 |  |

Study in Australia、「教育の特徴とシステム」([http://www.study.australia.or.jp/kyoiku\\_tokucho.html](http://www.study.australia.or.jp/kyoiku_tokucho.html)) を基に加筆

## 2.2. ビクトリア州のカリキュラム

ビクトリア州のカリキュラムは、州教育委員会 (the Board of Studies、2001年から Victorian Curriculum and Assessment Authority) の発行するガイドラインに基づいて、学校ごとに編成される。

義務教育である準備学級から10年生までの範囲は Curriculum and Standards Framework (CSF) および2006年から導入された Victorian Essential Learning Standards (VELS) に基づいている。

11年生と12年生 (後期中等教育) は VCE と VCAL (Victorian Certificate of Applied Learning) があり、VCE については第4章で言及する。VCAL は大学進学を希望しない者向けに、より実技応用的な性格の資格として2002年に設けられたもので、必要な科目を追加すれば、VCE と VCAL は途中で相互に変更することができるようになっている。

CSF では、5歳から始まる就学前教育と小学校から中等学校10年生までのカリキュラムと学習の標準を枠組みという概念で示している。この「枠組み」という言葉の意味するところは、指導法や学習内容、配当時間などカリキュラムの詳細やシラバスは、地域社会や学校の優先事項、リソースなどを考慮して学校が決定するという考え方に基づいている。参照レベルは学年と対応しているが、配当時間や到達速度が異なるという現実にあわせて、学校ごとに柔軟に設定できるようになっている。

CSF は1995年2月に初版が発行され、2000年2月に改訂された第2版（CSF II）が使われている。8つの主要学習領域（Key Learning Area：KLA）として、芸術、英語（第2言語としての英語を含む）、保健体育、LOTE、数学、理科、社会と環境、技術があり、それぞれの主要学習領域の中に構成要素（strand）があり、「芸術」－音楽と美術、「理科」－生物と物理、「社会と環境」－地理と歴史のように、学科（discipline-based）で分けるものと、英語、ESL、LOTEのように、読む、書く、聞く、話す、という技能（skill-based）で分けるものがある。レベルは6段階あり、レベル1が準備学級、レベル2が2年生終了、レベル3が4年生終了、レベル4が6年生終了、レベル5が8年生終了、レベル6が10年生（義務教育）終了に対応している。

CSF II は、8つの主要学習領域の中で、学習到達目標（learning outcome）が747、指標（indicator）が2,719あり、非常に詳細に記述されている。しかし、教育の基本となる目標との関係が明示的に説明されてない部分があるほか、新しい取り組みをしようとする学校にとっては柔軟さに欠けるといった指摘があった。

そこで、地域社会が教育に期待するものの本質を簡潔に記述し、用語を統一してより分かりやすい形に再編する動きが2003年から始まり、2005年に新しいカリキュラムの枠組みとして Victorian Essential Learning Standards（VELS）が登場した。

VELS は2005年の各学校での検証を経て、2006年1月に英語と数学から導入され、2007年1月から全科目で導入された。構成要素は本質的要素に絞り込み、関連した構成要素を互いに編み込むよう3つの柱に集約された。（表2）

簡素化したVELSが導入されたが、CSFは廃止されるのではなく、カリキュラム編成のための参考資料として利用される。

CSFでは、主要学習領域（KLA）－構成要素（strand）という階層をとったが、VELSでは、構成要素（strand）－領域（domain）という階層である。

表2 VELS の構造

| 構成要素 (Strand)                                           | 領域 (Domain)                                                                 |
|---------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| 身体、自律、社会的学習<br>(Physical, Personal and Social Learning) | 保健体育 (Health and Physical Education)                                        |
|                                                         | 人間関係の育成 (Interpersonal Development)                                         |
|                                                         | 自律的学習 (Personal Learning)                                                   |
|                                                         | 公民と市民権 (Civics and Citizenship)                                             |
| 学 科<br>(Discipline-based Learning)                      | 芸術 (The Art)                                                                |
|                                                         | 英語 (English)                                                                |
|                                                         | 人文社会 (Humanities)<br>- 経済 (Economics)<br>- 地理 (Geography)<br>- 歴史 (History) |
|                                                         | 外国語 (Languages Other Than English)                                          |
|                                                         | 数学 (Mathematics)                                                            |
|                                                         | 理科 (Science)                                                                |
|                                                         | 総合学習<br>(Interdisciplinary Learning)                                        |
|                                                         | デザイン、創造、技術 (Design, Creativity and Technology)                              |
|                                                         | ICT (Information and Communications Technology)                             |
|                                                         | 思考のプロセス (Thinking processes)                                                |

VCCA (2005b) を基に加筆

VELS における領域 (domain) は、従来の教科も含まれているが、クロスカリキュラムにおける学習領域という意味合いのものもある。

学習レベルは CSF と同じ 6 レベルであるが、学習の段階を 3 つに分け、準備学級から 4 年生までを「基礎固め」、5 年生から 8 年生を「幅と奥行き構築」、9 年生と 10 年生を「進路の展開」と位置づけた。(表 3)

表3 VELS の学習段階

| 学習段階                                    | レベルと学年            |
|-----------------------------------------|-------------------|
| Laying the foundations<br>「基礎固め」        | レベル 1 - 準備学級終了まで  |
|                                         | レベル 2 - 2 年生終了まで  |
|                                         | レベル 3 - 4 年生終了まで  |
| Building breadth and depth<br>「幅と奥行き構築」 | レベル 4 - 6 年生終了まで  |
|                                         | レベル 5 - 8 年生終了まで  |
| Developing pathways<br>「進路の展開」          | レベル 6 - 10 年生終了まで |

VCCA (2005b) を基に加筆

### 3. 外国語教育政策とLOTEプログラム

#### 3.1. 外国語教育政策

近年のオーストラリアの外国語政策は、1987年に発表された The National Policy on Languages が転換点となり、フランス語、ドイツ語など従来から教えられていた言語に、アラビア語、中国語、ギリシャ語、インドネシア・マレー語、イタリア語、スペイン語、日本語を加えた9つがLOTEの優先学習言語として学習されるようになった。1970年代から90年代にかけての政策は、貿易による経済的発展と近隣諸国との対外的な関係を重視したものであった(岡戸、2002a)。

1995年に導入されたアジア言語文化特別教育プログラム NALSAS (The National Asian Languages and Studies in Australian Schools) では、日本語、中国語、韓国・朝鮮語、インドネシア語が優先学習言語に指定され、教師の雇用、教員養成、各言語の特別講習、アジア各国との交換留学などに予算がついた。しかし、NALSAS プログラムが2002年で終わると、この予算で運営されていたLOTEプログラムは継続が困難となり、学習者の減少を招いた(国際交流基金、2005)。

ビクトリア州教育省 DE&T (The Victorian Department of Education & Training) の日本語アドバイザーであった室屋(2005)のレポートによると、2002年までは、主要LOTE言語(インドネシア語、イタリア語、日本語、フランス語、ドイツ語、ギリシャ語、中国語など)ごとに教育省の担当官がおり、各国派遣のアドバイザーと協力してそれぞれの言語教育を支援する態勢が出来ていたが、2003年末までに教育省側の各言語担当官が廃止され、教育省に常駐する各国派遣のアドバイザーも順次引き上げられた。DE&T(2006)の統計を見るとLOTEの学習者は、横ばい、ないしやや減少傾向だが、財政的支援の影響が数字に表れた結果とみることができる。

ビクトリア州の政策は、このような多民族多文化国家としての連邦政府の政策の流れを受けながら、移民の多い州としての状況を反映させている。具体的には、州立外国語学校による遠隔教育でのマイノリティ言語の学習機会の提供が特徴的である。

2002年10月に州政府により Languages for Victoria's Future (LOTE Analysis) が発行され、州内のすべての学校に配布された。このLOTE Analysis はビクトリア州の州立学校の外国語教育の現状を分析し、政府が外国語教育に対して示すべき方向性を具体的に提言している。

2001年の国勢調査では州民の23.1%が外国生まれであり、5才以上の人の2割が家庭で英語以外の言語を話している。家庭で話される言語はイタリア語、ギリシャ語、中国語の順に多い(State of Victoria、2002)。

LOTE に対する意識調査によると、外国語学習は、様々な研究から、英語(母語)の理解を深め、発達や思考力に資するものであるということは、外国語教育関係者の間では理解され

ているが、学校やコミュニティの中でこうしたメリットや重要性は十分理解されていないという結果が出た。LOTE Analysis は、今後の経済的発展や国際関係には他の言語や文化への理解を深めることが必要不可欠であるとしており、初等中等教育での外国語教育がビクトリア州のカリキュラムで重要な位置を占めることを学校や社会にあらためて示している。

### 3.2. LOTEプログラムの概要

州教育省は毎年 Languages other than English in Government Schools (LOTE Report) という報告書を発行しており、州立学校における初等、中等学校の LOTE 教育の現状をまとめている。ここでは、現時点での最新版(2005年版)をもとにビクトリア州の中等教育における LOTE プログラムの概要をまとめたい。

ビクトリア州の外国語教育プログラムには以下の3つがある。

1. LOTE プログラム
2. Bilingual/Immersion プログラム
3. Language and Cultural Awareness プログラム

LOTE プログラムは目標言語の習得を目指す。Bilingual/Immersion プログラムは、内容に基づく (content-based) プログラムと呼ばれていたもので、週450分以上の授業時間で、2つ以上の主要学習領域を外国語で教える。Language and Cultural Awareness プログラムは、週60分未満かつ年30週未満の時間で、語彙指導は限定的なものにとどめ、社会、言語、文化に焦点をあてる。

中等教育では、95.3%の生徒が LOTE プログラムにより外国語を学習し、Language and Cultural Awareness プログラムは4.7%、Bilingual/Immersion プログラムはなし(0%)である。それに対して、初等教育では、53.1%の生徒が Language and Cultural Awareness プログラムにより外国語を学習し、LOTE プログラムは46.4%、Bilingual/Immersion プログラムはわずか0.5%となっている。

1999年から2005年までの6年間の傾向を見ると、初等教育では、70%を越えていた LOTE プログラムが40%代に減少し、Language and Cultural Awareness プログラムは20%台から50%台へと増加した。2004年に2つの割合は拮抗し、2005年には逆転して Language and Cultural Awareness プログラムにより外国語を学習する生徒の数が多くなった。中等教育では、初等教育と逆の傾向が見られ、1999年から2002年まで10%台後半を維持してきた Language and Cultural Awareness プログラムが2003年から5%を切るようになり、言語能力習得を目的とした LOTE プログラムがほとんどを占めるようになった。

LOTE のクラスには、目標言語の学習・使用経験のない Second Language Model、その言語に対して何らかの言語的背景を持つ生徒を対象とした First Language Model、その両者

が同じクラスで学ぶ Mixed Classes の3つがある。2005年には Second Language Model が92.7%、First Language Model が6.2%、Mixed Language Classes が1%あり、その割合は近年ほとんど変わらない。LOTE クラスは主に初めてその言語を習う生徒を対象にしているといえるが、家庭でその言語を使っているなどの理由で言語的背景のある生徒を対象とするクラスも提供されている。

外国語教育は主要学習領域 (KLA) のひとつとして、LOTE プログラムの設置と、週150分以上の授業 (contact hour) が推奨されているが、すべての学校がこれを満たしているわけではない。この時間配分の基準は、言語の習得には毎日30分以上の目標言語との接触が必要であるという調査結果に基づいて、5日間で150分という基準を示しているが、学校予算 SGB (School Global Budgets) の制約からスタッフの確保が難しいなどの理由により、推奨 (recommended) にとどまっている (State of Victoria, 2002)。実際、LOTE プログラムのある学校は1999年の99%から2005年には94.2%に減少している。

州立の外国語学校 Victorian School of Languages (VSL) は遠隔教育を持つ本部を含め30か所のセンターで42言語のLOTEの授業を行なっている (VSL, 2007)。生徒はVSLに登録して、在籍する学校で学習できない言語をセンター授業で履修することができる。センター授業は主に土曜日の午前中や平日の午後に行われ、在籍校での履修単位として認められる。

言語別の学習者数をみると、2005年は中等学校19言語、VSL 43言語、合わせて45言語のLOTE プログラムが12万人の生徒に提供された。学習者の多い言語は、インドネシア語、フランス語、イタリア語、日本語、ドイツ語、中国語の順となっている。中等学校ではこの順番で多く学習されているが、VSL では中国語、トルコ語、ベトナム語、日本語、フランス語、ドイツ語の順となる。VSL では在籍校で履修できない、コミュニティに根ざした言語が学習されていることが分かる。近年の傾向としては、インドネシア語が減少し、中国語受講者が増加している。

LOTE プログラムは、必ずしも全学年レベルで設置されているわけではない。7年生から12年生までのレベルで設置されているのは、51.5%で2004年より10.1%減少している。そして、2002年までは7年生と8年生で必修としていた学校が90%を越えていたが、2005年では、7年生88.5%、8年生78.8%に減少した。9年生で33.7%となり、10年生まで必修としている学校はわずか8.2%である。

このように、7、8年生の2年間のみを必修とし、それ以降の学年レベルは選択制とする学校が最も多く、生徒数でみても、7年生で38,140人 (95.9%) いる履修者が、11年生では3,631人 (10.4%) に減り、12年生でVCE を取得するレベルでは2,520人 (8.8%) しか残らない (LOTE Report 2005)。

## 4. ビクトリア州の中等教育卒業資格 (VCE) における外国語の位置づけ

### 4.1. VCEの概要

Victorian Certificate of Education (VCE) は、ビクトリア州の中等教育卒業資格である。VCE は、大学入学共通選考試験を兼ねており、日本の教育委員会に相当する VCAA (Victorian Curriculum and Assessment Authority) が成績を管理し証書を発行する。大学、職業専門学校 (TAFE) への応募や就職の際に成績が参考にされ、ビクトリア州のみならずオーストラリア全土で通用する。国外の大学でも公的証明書として認めているところがある。

VCE は、外国語、数学、理科といった学校内で体系的に学ぶ VCE 科目を履修するほか、職業現場での実習を伴った職業訓練 VCE VET (Vocational Education and Training)、「学校ベースの新規見習い制度」School Based New Apprenticeship (SBNA) を履修して取得する方法がある。VCE VET は、農業、メディア、金融といった30以上の分野を対象としている。SBNA は、有給の仕事で OTTE (Office of Training and Tertiary Education) に登録されている職業訓練と契約することが条件となっている。SBNA 資格は、VCE VET プログラムと同様、VCE のユニット 1-4 の修了とみなされる。

VCE の学科は90以上あり、設置科目の種類を分野別に見ると、英語 4、数学 6、理科 5、芸術 11、保健体育 3、人文 17、工学 6、ビジネス学 5、LOTE 46となっている。そして、多くの VCE 科目は、11年生と12年生で履修するよう構成されている。一つの学科は、複数のユニットに分かれ、1ユニットは半年または1学期履修する。ユニット1とユニット2は単独ユニットとしても履修できるが、ユニット3とユニット4は必ず連続して履修しなければならない。ユニット3とユニット4は通常、学校での最終学年に履修する。

VCE を取得するには、英語系科目 (English、English Language、Literature、English as a Second Language など) から3ユニット以上を修了し、最低16ユニットを修了する必要がある。

### 4.2. VCEの評価システム

VCE の評価にはまず、Satisfactory (S:合格) と Non satisfactory (N:不合格) の2種類があり、学科の学習予定のリストから担当教員があらかじめ設定した評価タスクに沿って判断する。

ユニット3、4については、S/N 評価に加えて、その科目について学校での評価がスコアで与えられ、General Achievement Test (GAT) の結果と合わせてスコアで評価される。学校での評価は School-assessed Coursework (SAC) と School-assessed Task (SAT) の2種類があり、SAT は美術など7つの科目のみで、LOTE も含めてほとんどの科目が SAC の結果をもとに評価される。外部試験の評価は、ともに A+ から E と UG (ungraded: 評価なし) で成績表に記載される。その上で、SAC と VCAA による口頭試験・筆記試験を総合して、その科

目のスコアが算出される。このスコアは50点満点で、学科を履修している他の生徒との相対評価に基づいてつけられる。

この学科スコアはその生徒の ENTER (Equivalent National Tertiary Entrance Rank) スコアの算出に使われる。ENTER は、VCE の修了時に申請し受け取ることができ、大学、TAFE 等の高等教育機関に応募する際の選考に使われるものである。学科のスコアは VCAA が関わるのに対し、ENTER の算出は、VTAC (The Victorian Tertiary Admissions Centre) が行う。

ENTER の計算の仕方は2段階を踏み、まずその生徒の ENTER の総数 (ENTER aggregate) が算出される。ENTER の総数は、英語系科目 (English、English Language、Literature、English as a Second Language) のうち一番良い科目のスコアと、その科目以外の上位3つの ENTER と、それ以外のさらに上位2つ (もしある場合) の ENTER の数値の10%を加算することで算出される。ENTER の総数は結果0から最高210強までに分布するが、これをさらに他の生徒との相対評価で0から99.95の幅になるように換算し直される。

ENTER のスコアはすべての学科にわたって生徒を比較して決定され、この際すべての学科同士の評価を比較して、不公平がないように調節される。この際、LOTE の学習促進のために、LOTE 履修者に多少の点 (ボーナスポイント) が与えられる。

#### 4.3. VCEのLOTE教育の現状と課題

VCE の90以上の科目は、英語、数学、理科、芸術、保健体育、人文、工学、ビジネス学、LOTE の9つの分野に分かれているが、LOTE の科目が半数以上を占めている。

今回訪問した学校でのインタビューや授業の様子から、VCE の LOTE 教育は、1) その教育水準、2) プログラムの支援のための制度と運用、3) 生徒への動機付け効果、という3点に鑑みて、一定の成果を挙げているといえるだろう。運用能力を重視した評価システム、教員養成制度、教員の質などの点から、VCE の LOTE 科目の教育内容が高水準を保っていることが伺われる。

VCE の LOTE に対する制度・運用面で特筆すべきは、Victorian School of Languages (VSL) の存在である。この州立の外国語学校によって、生徒は取得したい VCE の LOTE が在籍する学校にない場合でも、通学または通信教育で VCE を取得することができる。

VCE の LOTE 科目は、生徒の LOTE 学習の動機付けを高めているという指摘が複数の LOTE 担当教員からあった。その理由として ENTER を算出する際に LOTE の履修者に加点をするというシステムが、生徒の LOTE 学習の動機付けになっているという意見である。外国語が得意な生徒や、コミュニティー言語として LOTE の言語を使っている生徒にとって、VCE の LOTE は点数の稼げる非常に魅力的な科目となる。

しかし逆に言えば、その言語の背景を持たない生徒の LOTE 学習を促進することにはつな

がらない。街中には様々な言語があふれ、学習言語を使う環境は身近なところにあるが、外国語学習に必要な労力を考えると、英語母語話者、あるいは言語的背景を持たない学習者が、まったくの外国語としてその言語を継続して学習し、習得することを支援していくのは容易なことではない。

近年の傾向として、LOTE 教育はわずかながら減退傾向にある。例えば、ビクトリア州において LOTE プログラムを提供する学校の比率を見ると、1999年に記録した99%という数字は、2005年には94.2%まで落ち込んでいる。また、中等教育において LOTE プログラムを履修する生徒の数は54.2% (1999) から51.0% (2005) に減り、特に10年生の履修者に至っては、この6年の間に40%も減っている。唯一上向きなのは、VCE で LOTE を継続して学習する生徒の数であり、1999年より VCE LOTE の登録者は6年間で、6%から8%まで増加している (DE&T, 2006)。しかし多言語学習の環境に恵まれているオーストラリアにおいて、生徒の LOTE 学習の割合が約50%、VCE 取得は10%弱という数値は、決して大きいという印象は受けない。

とはいえ、ビクトリア州が中等教育の学校の中で、パフォーマンス評価・外部共通試験など多面的な評価を入れながら LOTE の推進を図る制度を VCE の中に組み込んだことは、外国語学習環境として高く評価できるだろう。

## 5. 訪問した学校のLOTEプログラム

### 5.1. メルボルン・グラマー・スクール

メルボルン・グラマー・スクールは1858年創立の英国国教会系の私立の学校である。メルボルンの私立学校の中で最も名声の高い学校のひとつで、英国のパブリックスクールのように、親は子どもが誕生すると、900豪ドルを支払い入学候補者として登録する。オーストラリアの首相や多くの政治家を輩出するメルボルン・グラマー・スクールは、その他にも様々な分野で活躍する人物が卒業している。共学の初等教育も行っているが、今回訪問したキャンパスは、7年生から12年生の生徒が通っている男子校である。メルボルンの中心街からトラムで10分程の場所にあり、大きな公園に隣接した緑豊かな環境に囲まれている。

#### ・LOTE プログラム

7年生と8年生は、中国語、フランス語、ラテン語の中から2つ選択することができる。時間割は曜日で固定されておらず、7日間で1サイクルとなっていて、そのうちの4日間で外国語の授業がある。学習障害のある生徒は、8年生から外国語の授業は1言語になり、英語の授業を取ることもある。9年生から12年生は、外国語は1言語が必修選択で、最低3学期間履修することになっている。選択できる外国語は、中国語（北京語）、フランス語、ラテン語、ド

イツ語、日本語の5つである。

・クラスサイズ

外国語の授業は、1クラス最大20人に収まるようクラス分けを行う。履修者が21人になると、その段階でクラスを分割し11人クラスと10人クラスに分ける。

・授業と指導法

今回は、9年生の中国語、11年生の日本語、9年生のフランス語の授業を見学した。生徒の母語である英語との言語的距離や学年の違いなど様々な要素があるが、教員はみな教える言語を流暢に話し、たいがいその言語で授業を進めていた。授業開始の挨拶や生徒への指示は、学習する言語を使うことが多く、その傾向は中国語や日本語よりも、フランス語の授業で顕著であったが、文法の説明では、英語を使う場面も見られた。

全体的にはコミュニカティブな外国語教育の流れをくんでいるように思われるが、伝統的な手法も用いられていた。中国語では、文字を書く練習に多くの時間を費やし、日本語では文法を詳しく教えていた。また、フランス語では、ディクテーションの練習やプリントを使ったボキャブラリーの練習問題などをやっていた。

・ICT利用

メルボルン・グラマー・スクールは、ICT教育に特に力を入れており、外国語教育でも利用されている。特に外国語教育のためという訳ではないが、学校全体でコンピューターの使用を推進しており、5年生以上の全生徒にノートパソコンの所持を義務づけている。今回の学校訪問では、フランス語の授業において、各生徒の個人プロジェクトを完成する際にコンピューターが使われていた。

そのプロジェクトは、生徒が写真を使って家族の紹介をフランス語で行うものであった。生徒たちは、無料でダウンロードできるマイクロソフト社のフォトストーリー3を使い、デジタルカメラで撮った写真を選び、ナレーションを加えて、プロジェクトを完成させていた。

その他、すべての学科でウェブページがあり、イントラネットを通じて様々な課題をおこなっている。

・生徒

学費は年間17,000豪ドルと高額なこともあり、アジア系移民の生徒は非常に少ない。ほとんどがヨーロッパ系の白人の子弟である。私たちを一日案内してくれた先生によると、この学校の生徒の外国語学習の動機は大きく分けて3つあるそうだ。1つ目は、親の期待である。現代

のグローバル化した世界で活躍できる人間になって欲しい、自分たちのルーツであるヨーロッパの言語を学んで欲しいなどの理由である。2つ目は、12年生の最後にあるVCEでボーナスポイントがもらえ有利になるからである。3つ目は、言語に対する情熱、つまり純粋に言語を学びたいという動機である。

#### ・教員

すべての教員が母語話者かそれに近い者であった。ドイツ語、フランス語、中国語、日本語は、母語話者がアシスタントとして、授業の中で教員や生徒の手助けをしている。早稲田大学高等学院と交流プログラムがあり、日本語のアシスタントも早稲田大学の大学院生が担当していた。

### 5.2. トリニティー・グラマー・スクール

トリニティー・グラマー・スクールは1902年創立の英国国教会系の私立の男子校である。オーストラリアを代表するような科学者、政治家、実業家、研究者、スポーツ選手などを輩出している。今回訪問したキャンパスは、メルボルンの中心街から東に7キロほど行ったところにある、メルボルンの高級住宅街キューに位置する。キューのキャンパスには9年生から12年生までの生徒が学んでいる。

#### ・LOTE プログラム

7年生と8年生は、必修で中国語、フランス語、ドイツ語の中から一つ選択する。9年生以上は、外国語は必修でなく、希望者だけが履修する。2006年にVCEのコース(11、12年生)まで履修した生徒は、中国語(第2言語)14人、中国語(第1言語)6人、フランス語20人、ドイツ語15人であった。

中国語は15年前から教えられ、以前はアジア系の生徒が中心であったが、2004年にアジア系ではない生徒が初めてVCEレベルまで修了したそうである。それ以降、非アジア系の中国語履修者が増加しており、これは近年の中国の経済発展が影響していると考えられる。

フランス語は長年教えられてきたが、外国語の授業のほかに、地理や歴史などをフランス語で教える、いわゆるイマージョン教育も行われている。

ドイツ語の歴史も古く、4年生から6年生までの生徒は全員が履修する。そして、多くの生徒は7年生以降も履修を続け、2007年度は18名がVCEレベルを修了する見込みである。

中国、ドイツ、フランスの学校との交流も活発で、2年に一度それぞれの国に生徒を送り出し2週間滞在させ、それらの国からも生徒を受け入れている。

- ・ クラスサイズ

中国語の授業を2時間見学したが、人数はそれぞれ8人と13人であった。

- ・ ICT 利用

メルボルン・グラマー・スクール同様、トリニティーでも ICT の積極的な利用が奨励されている。5年生以上の生徒は全員ノートパソコンを持っている。但し、今回の訪問で知りえた限りでは、外国語教育で特別によく活用されている様子はなかった。

- ・ 生徒

移民の多いメルボルンらしく、中国系やインド系の生徒も多く見受けられたが、多くはヨーロッパ系の白人の子弟であった。

- ・ 教員

外国語の教員は10名で、ほとんどが外国語だけを教えており、それぞれの言語で、母語話者またはそれに近い能力を持った教員が少なくとも一人在籍する。更には、すべての言語で、教員の補助や生徒の個人指導をするアシスタントがいる。

### 5.3. ユニバーシティ・ハイ・スクール

ユニバーシティ・ハイ・スクールは公立（州立）の共学校で、前身は1893年からメルボルンにある同名の私立学校で、現在の地区に1910年に移設された。特色として、メルボルン大学に隣接している地の利を活かし、優秀な生徒向けに4つの科目においてメルボルン大学のコース（MUPHAS: Melbourne University Programme for High Achieving Students）が提供され、また、音楽教育と生物工学教育に力を入れていることがあげられる。

現在は1180人の7年生から12年生までの生徒がおり、生徒のバックグラウンドは非常に多岐に渡る。それに対応して学校の教育理念の中にも、「生徒、教員、保護者によってもたらされる多様性を育むこと」という項目が盛り込まれており、生徒と同様に、約105人の教員も様々な民族的背景を持った人々で構成されている。

学校の教科は、VELS に沿って作られ、11年生と12年生では、約30の科目がVCE あるいはVCAL に向けて開講されている。一般に、生徒の民族的背景があまりに多様化している場合、英語の習熟度にばらつきが出ること、かつ生徒の言語的・文化的価値観が多様化することにより、教育水準を保つことが難しくなると考えられる。しかしこの学校のVCE 課程の生徒の成績は優良で、公立学校としては州内で上位にランクされている。

#### ・LOTE プログラム

生徒・教員の民族的多様性を反映するように、LOTE の設置科目も多い。LOTE 科目には、9年生の比較文化、7年生から10年生までのフランス語、ドイツ語、10年生のインドネシア語、8年生から10年生までのラテン語、10年生の「世界の映画と文学」の6種類がある。11年生と12年生向けのVCE科目は、フランス語、ドイツ語、ラテン語の3種類が設置されている。学校が発行するVCE, VET, and VCAL Studies Handbook: Course Planning Guideを見ると、VCEとVET向けに設置されているすべての講座の設置目的、ユニット1-4の関連・役割、各ユニットの学習のねらいと、より具体的な到達目標が明記されている。言語の到達目標としては、フランス語、ドイツ語とも、コミュニケーション指向で、特にビジネスにおいてこれらの言語の運用能力を生かすことが出来るようになるということに関心が高い。

加えて、フランス語とラテン語に関しては、メルボルン大学のコース(MUPHAS)が提供されている。これらのコースを履修するには、VCEのユニット4つを優良な成績で修了することが条件となっているが、例えばMUPHASのフランス語のコースを修了した場合、メルボルン大学入学選考へのインセンティブが与えられ、大学入学後は2年生向け設置科目から始めることが出来るというメリットがある。

#### ・クラスサイズ

見学したクラスは12年生のドイツ語は10人弱、9年生のフランス語のクラスは20人ほどで、全体的にビクトリア州の学校の基準と照らして標準的といえる。

#### ・授業と指導法

9年生と11年生のフランス語クラスと、12年生のドイツ語クラスを見学した。VCEの結果に表れているように、生徒の学習到達度は非常に高い。12年生のドイツ語のクラスでは、授業中の使用言語はドイツ語に統一され、ディスカッションも盛んに行われていた。

9年生のフランス語の授業は、クラスサイズは約20人で、教員はほぼフランス語で指示を出していたが、配られたプリントに従って教員に続けて復唱するなど、コミュニケーションな活動はあまりなかった。

2つ目のフランス語の授業は11年生のVCEコースであったが、こちらの授業は、歌手の説明、歌のリスニング、曲の印象を話し合うという内容で進められた。Edith PiafのLes amants d'un jourとRenaud SéchanのBanlieue Rougeという曲を聴いていたが、生徒が歌詞の内容をしっかり把握できるレベルなのかは確かめられなかった。VCEコースであったが、文法の説明や試験対策をするわけではなく、担当教員は「外国語は歌などを活用し、自分で興味を持って勉強することが大事だ」と強調していた。歌手のバックグラウンドや、歌の印象を

話し合う際には、生徒は英語で話し合いに参加していた。

VCEの12年生のドイツ語の授業は、ディスカッション、プレゼンテーションをすべてドイツ語ですすめていた。生徒は教員の問いに対して間髪を容れずに適切な答えを返しており、生徒の到達度の高さがうかがえた。ドイツ系の文化的背景を持った生徒も混っているが、VCEの試験に向けて外国語としてドイツ語を学んでいる生徒がほとんどであった。

#### ・生徒

クラスの中では、生徒の言語学習に対するモチベーションは概して高いように感じた。むしろ教員にもよるが、授業内での学習言語の使用頻度も比較的高く、常に教師と生徒の受け答えによって授業が進み、生徒は積極的に参加している。学校内での生徒・教員の民族的多様さ、学校のカリキュラムの緻密さ、教員の意欲・能力が高いことが、言語学習を促進する土壌を十分に育てていると評価できる。特にドイツ語においては生徒の学習言語の運用能力は非常に高い。

#### ・教員

約105人の教員は非常に様々な民族的背景を持っており、教員室ではドイツ語なまり、フランス語なまりの英語が飛び交っていた。LOTEを教えているのは、その言語を第1言語とする教員がほとんどで、非母語話者の教員も指導する言語の運用能力は非常に高いように見えた。

今回の訪問では、一人ひとりの教員が自分の教育実践に対して説明する際に、必ずその理念に言及することが印象的であった。LOTE教員の教科準備室は3-4人を収容できる小さな部屋だったが、休み時間は談話室において軽食を囲んで、他教科の教員と情報交換をしている様子が見られた。

見学したLOTEのフランス語とドイツ語の授業では、各教員が指導法・使用教材などについて綿密な打ち合わせをしているというよりは、各教員が学校の教育理念、各コースの理念を理解した上で、それぞれの方法で実践していることが感じられた。授業内外における個々の実践が有機的に反応しあって、「多様性を育む」という学校の教育理念に推進力を持たせている様子が見受けられた。

### 5.4. メルボルン・ハイ・スクール

メルボルン・ハイ・スクールは、1905年に創設された9年生から12年生までの生徒が通う公立の選抜制男子校である。充実した教育環境の下、全人教育に力を入れている。学業面における生徒への要求水準は非常に高いが、それに見合うだけの質の高い授業が提供されている。結果として、VCEの学校別の平均点はビクトリア州で常にトップクラスにランクされている。また、Co-curricular Programとして、音楽、アウトドア活動、多様なスポーツ、芸術活動、

ドラマ制作、演劇、異文化体験活動など90以上もの選択肢が用意されており、将来様々な分野で活躍できる人材育成を目指している。

#### ・LOTE プログラム

提供されているLOTEは、フランス語、ドイツ語、日本語、インドネシア語の4つである。9年生と10年生の2年間は、LOTEは必修科目となっており、この4つの言語から1つ以上を選択し、それを2年間学習することが義務づけられている。9年生から10年生に進級する際に、履修言語を変えることは原則認められていない。11年生からは、LOTEは必修ではなく、希望する生徒のみが履修する。LOTEの授業時間数は、必修科目として履修が義務づけられている9年生と10年生では、いずれも10日単位の時間割で3～3.5時間の授業が組まれている。選択科目になる11年生以降は10日あたり5時間である。

#### ・クラスサイズ

見学した10年生と12年生の日本語の授業では、生徒数約30名、約15名であった。今回の調査で見学した他の学校と比べてみると、10年生の生徒30名というクラスサイズはやや大きめである。

#### ・授業と指導法

10年生の授業では、まず前回に扱った内容の復習、次に新出の文法項目の説明、その後説明を受けた文法事項を使いながらゲーム形式で受講生徒全員に発言させる、最後に、日本語作文を扱うという流れであった。つまり、まず文法規則のインプット、その後作文や会話を通じてアウトプットの練習であった。説明の多くは、日本語ではなく英語が使われていた。この日に扱った文法項目は助詞の「て」についてであったが、「て」に続く動詞の活用形を替え歌にして生徒達におぼえさせていた。

12年生の授業は、VCEに向けたもので、ある程度まとまった量の英語を日本語に直す作文の課題の校正をクラス全体で行うというものだった。生徒が書いてきた作文をいくつかピックアップし、それをスクリーンに映し、クラス全体で最初から目を通していく。そして助詞や句読点の使い方から段落校正に至るまで、訂正の必要がある箇所は、何をどう変えるべきなのかクラスに投げかけていくという進め方であった。教員の説明はほとんど日本語で行われていた。教員の問いかけに対して、生徒たちは競うかのように発言し、非常に活気のある授業風景だったことが印象深い。

授業見学の後に、この学校のLOTE教育の方向性や内容がどのように決められているか日本語担当の教員に話を聞いた。学校が取るべき授業内容や方向性の「大枠」を定めたガイドラインVELSがあるが、具体的な教育方法や教材やカリキュラムは各学校の裁量で決定するそ

うだ。従って各校はその特色に応じて LOTE 教育を実践することが可能である。

この学校の授業方針に一番大きな影響を与えているのは何かと聞くと、VCE だという答えが返ってきた。名門校に入学したのだから VCE で高得点を出して有名な高等教育機関に進学できると親や生徒は期待する。伝統ある名門校だと世間から認知されている以上、9年生と10年生では VCE へ向けた基礎固め、11年生と12年生では VCE でハイスコアを獲得するための演習というように、VCE の試験を意識した授業が展開されているのが現状である。

#### ・生徒

多くの移民を受け入れているオーストラリアの学校らしく、この学校も「人種のるつぼ」であった。生徒の言語背景も多様で、使用言語が英語だけという生徒は決して多くない。こうした事情もあってか LOTE に対する生徒達の学習意欲は概して高い。しかし、生徒達の学習動機の最も大きな理由としては、LOTE が VCE の科目に含まれていることがあげられる。実際に VCE で高得点を挙げるため、普通の学校の授業に加えて、VSL (Victorian School of Languages) などの外国語学校で、休日の土曜日に学習を補っている者も少なくない。これ以外に生徒達の LOTE 学習を促すもう 1 つ要因として、親の熱心さもあるようだ。言語継承のために VSL などで学ばせている家庭もある。

今回見学した日本語の授業の履修生の多くは、その理由として日本のアニメへの興味や日本車への憧れを挙げた。特に日本のアニメや漫画に対する興味・関心は非常に高く、実際に休み時間に履修生に話しかけてみたところ、たくさんの具体的なアニメの名前を出してくれた。

#### ・教員

日本語の教員は、日本人が 1 人、オーストラリア人が 1 人の計 2 人であった。オーストラリア人も、母語話者に近い運用能力を持っている印象を受けた。今回は日本語以外の LOTE 担当者には会えなかったが、どの言語にも必ずその言語を第 1 言語とする教員が 1 人はいるそうである。

#### ・異文化交流プログラム

この学校の LOTE は VCE の試験に向けた授業だけではない。日本では埼玉県立春日部高等学校、フランスは Lycee Edouard Branly、ドイツは Albert-Schweitzer-Gymnasium と約 3 週間の交換留学プログラムを結んでいて、希望する生徒は現地でのホームステイや観光を通じて、異文化体験をしたり、教室で身につけた外国語の力を試したりという機会が与えられている。他にも、LOTE 担当者は、インターネットを使った TV 会議、文通など、積極的に海外との異文化交流の方策を模索している。こうした異文化交流に対する教員の意識は高く、学校側

の理解と協力は大変素晴らしいものだと感じた。

### 5.5. ビクトリアン・スクール・オブ・ランゲージ

ビクトリアン・スクール・オブ・ランゲージ (VSL) は州立の外国語学校で、在籍する学校で履修することのできない外国語を学習するために、通信教育(Distance Education)とスクーリング(センター教室)により学校教育を補完的に提供する機関である。センター教室は土曜日の午前中を中心に、平日の放課後に開設されるところもある。

VSLは1935年に日本語とイタリア語を提供したのに始まり、1940年に中国語、ロシア語、オランダ語を追加し、現在は42言語を提供している。カリキュラムはCSF、VELS、VCEをもとに組み立てられていて、ここで履修した言語は学校で履修したものと同じよう扱われる。

センター教室はビクトリア州全体で30か所あり、1年生から12年生までのコースで42言語が教えられている。現在の生徒数は13,000人に上り、通信教育も1,600人(日本語は200人)が受講している。

通信教育は7年生から12年生に、アラビア語、中国語、フランス語、ドイツ語、ギリシャ語、インドネシア語、イタリア語、日本語、ラテン語、トルコ語のコースを提供している。

2007年の入学案内によると1年間の学費は、通信教育が公立校生徒160豪ドル、非公立校生徒560豪ドルである。センター教室は1年生から10年生までが50豪ドル、11、12年生のVCE/VETコースが65豪ドルと非常に低く抑えられている。

通信教育では、コースブックとCDが送られて毎週3時間から5時間の学習を必要とする課題(work set)が用意され、ファックスや電子メール、郵送で提出し、添削を受けて返却してもらう。そして、教員との1対1のオーラルセッションが2週間ごとに必修とされ、電話やビデオ、テレビ会議などを用いて行われている。これらの学習状況は、ムードル(Moodle)という学習管理システム(Learning Management System)を利用している。これは、オーストラリア人が開発したもので、教育に特化したオープンソースのCMS(Content Management System)として注目されている。イギリスでもOpen Universityが公式LMSとして採用し、日本でも徐々に普及してきているものである。

VSLの本部オフィスでは、校長と日本語教育担当者の話を聞くことができた。この学校の歴史は72年と非常に長く、国土が広大なオーストラリアで、地方と都市部との教育機会の格差を解消することが重要な使命となっている。VSLでは教材はすべて独自に作成され、編集から印刷、製本まですべて自前で行っていた。教材は言語ごとに1年4学期で4冊になり、発行するテキストの総数は200種類にのぼり少量多種になるため、印刷と製本を外注するとコスト高となるだけでなく、本部の担当者が加える毎年の改訂を即座に反映させるため、自前の設備を持っているようだ。それはまるで新聞社の工場のようなものであった。

コースブックの厚さにも驚かされた。その理由はテキストに実際の授業で教員が話す言葉を台本のように記述しているためで、授業を読み物として進めていくように編集されていた。学期ごとに冊子が分かれていたが、それでも1冊が2cm以上あった。そして課題が郵送されてくる仕分け室も案内してもらった。提出された課題は言語とレベルごとに分けられ、そこは郵便局ようになっていた。

日本語の担当者と懇談しているときも、随時電話がかかってきて、履修者とレッスンを進めていた。スピーキングの課題は主に電話で一对一で行う。録音室、ICTセンターのサーバ室やラボなども見せてもらった。

一般に、英語を母語とする人々の外国語学習に対する動機は高いものではない。平均的なオーストラリア人は、外国語を使わなくても普通に生活できる状況である。対面でおこなう授業に比べて、途中で挫折する生徒が少なくないことは課題である。そのため、母語話者の担当者とのオーラルのタスクが重要な役割を果たしているようだ。

#### 5.6. VSL コリングウッド・カレッジ・センター教室

VSLのセンターの一つであるコリングウッド・カレッジでは、ベトナム語、トルコ語、スペイン語、ポルトガル語を提供しており、すべての授業が土曜の午前中に行われている。VSLは、生徒が希望言語のコースを提供しているセンターを探して申し込むのだが、センターの場所により提供している言語に特徴がある。コリングウッドの町にはベトナム移民のコミュニティが存在し、提供している4言語のうちベトナム語の需要が最も高かった。コリングウッド・センターをはじめとしてVSLで言語を学ぶ生徒の動機には家庭環境が大きいと言われる。一つは、家族、または本国にいる親戚とのコミュニケーションのためである。この場合、生徒の両親の少なくとも一人がその言語を話し、生徒自身はオーストラリア生まれの場合が多い。教員や生徒の話からも、親の母語を学習し、民族的アイデンティティを維持したいという家族や本人の希望は言語の選択の大きな理由となっていることがわかる。また、VCEで高得点をとるために彼らの言語的背景を活かした言語を選択するということも大きな動機のひとつのようである。

コリングウッド・センターでは、スペイン語の授業を見学した。先生はマリアさんという母語話者で、授業は先生の指示も生徒の答えもほとんどすべてがスペイン語で行われた。生徒は14人で、11年生と12年生の合同クラスだった。まず、250語のライティングのためのフォーマットの確認をした。その後ウォーミングアップとして、ペアで人形を使って会話練習をした。VCEを受験するクラスということで、VCEのオーラル試験に向けての練習を兼ねての授業内容だった。課題として出していた“Who should go to study abroad?”という題のスピーチを一人ずつ前へ出て行なった。各スピーチの終わりに生徒と先生がスピーカーに質問をした。

中にはあまり熱心に宿題をしてきたとは思われない生徒もいたが、ほとんどの生徒が流暢にスピーチを行っていた。最後に誰が留学すべきかの投票を行なってその理由を述べさせていた。スピーチの後は、黒板を使ってスピーチをする際の態度、立ち方、ジェスチャーなどの注意をし、またオーラルテストの受け方について生徒の注意を促していた。スピーチでの決まり文句や、生徒がスピーチの中で間違えた文法や語彙について説明し練習をした。生徒は熱心にノートに書き写したり質問をしたりしていた。授業は終始和やかに行われていた。中には小学生の時からVSLでマリア先生にスペイン語を習っている生徒もいて、先生も非常に面倒見がよく、スペイン語だけを教えるというよりは、世話役のような様子も見受けられた。生徒のほとんどがスペイン語のバックグラウンドを持つ生徒だが、みなオーストラリア生まれのため、スペイン語力を伸ばすために家でもなるべくスペイン語を使うようにさせたり、先生にスペイン語でメールを書かせたりするなど工夫もしているそうである。

またセンターでは短時間ではあるがベトナム語の授業も見学することができた。ベトナム語はこのセンターで最も学習者が多く3クラス開講されていた。この日は2クラスが合同授業を行っていたが、VCEのオーラル試験準備のため各自勉強していて授業は見学できなかった。生徒の様子からベトナム語を1から学んだというよりは言語的背景のある者が多いようだった。見学できたクラスは20名ほどで、集中できていない生徒も見受けられたが、VCEレベルのクラスではないためか、男子生徒も多く非常に元気のよいクラスだった。大きな2つのテーブルに分かれて座っており、リーディングのあと、ペアで前に出て会話かスキットをやっていた。先生は母語話者の男性であった。生徒の中にはベトナムからの留学生もいるということは驚きであった。受講希望の見学者も数人来ていた。授業中や休み時間の様子から、このセンターでベトナム語を受講しているほとんどの生徒がベトナム語のバックグラウンドを持っていると思われた。スペイン語受講者よりは生徒の母語話者の割合はかなり高かった。

### 5.7. VSL ユニバーシティ・ハイ・スクール・センター教室

VSL ユニバーシティ・ハイ・スクール・センター教室では、毎週土曜日の午前中に授業が行われている。ここで提供されている言語は、日本語、クロアチア語、中国語、フランス語、ロシア語、セルビア語、スペイン語である。80分の授業、20分の休憩、再び80分の授業という流れで1つの授業が構成されており、受講生徒は土曜日の午前中を外国語学習に使うことになる。

この学校では2つの日本語の授業を見学した。1つは12年生の授業で、もう1つは9年生と10年生の生徒の混合クラスである。12年生の授業は、日本人の先生が1人、それに対して生徒が15名というクラスサイズであった。この12年生の授業は、VCE対策が授業内容の中心になっていて、テキストもVCEのものを使用していた。見学をした日は、後半の80分が試験だっ

たこともあり、実質的な授業は前半の80分間だけであった。内容は日本語による質疑応答が中心で、「昨日は何をしましたか?」、「先週の日曜日はどこへ行きましたか?」など先生が日本語で質問をし、それに対して指名された生徒が「私は家でテレビを見ました」や「家族と買い物に行きました」と日本語で答えるという形である。「が」や「に」といった助詞の使い方に課題が残る生徒が多いようで、先生が時々訂正しながら説明を加えていた。

9年生と10年生の授業は、日本人の先生が1人、それに対して生徒は17名というクラスサイズであった。日本語のまとまった文を聴かせて、その後に内容一致で理解度を確認するリスニングを行ったり、受講生の多くが日本の漫画が大好きということで、日本の漫画本の吹き出しを空欄にし、各生徒にその場面にあう日本語を考え、書かせたりという授業であった。こうして教材の工夫をすると生徒の学習への取り組み方が変わってくるそうである。担当の先生も出来るだけ日本のアニメや漫画、映画、音楽、ドラマなど生徒達が関心を示すものを教材に取り入れる努力をしているとのことであった。

生徒達のVSLに通う動機は人によって様々である。12年生のレベルまで履修を継続する生徒は、VCEで高得点を収め、大学進学に役立てたいという気持ちが強く、また9年生や10年生であっても、将来のVCEに備えて、親が受講を勧めていると答えた生徒も少なくなかった。インタビューを通して、VCEが親にとっても子どもにとっても非常に大きな意味を持つ試験だということが分かった。しかし、生徒が自発的に通っていない場合は、授業態度が好ましくなかったり、モチベーションが維持できず思うように力を伸ばせなかったりということもあるようだ。もちろんVCEのためだけではなく、純粋に外国語や外国文化への興味から受講する人もいれば、親が言語継承のためにVSLに子供を通わせているケースもある。

最後にこのセンターに通う生徒の言語背景について簡単に触れたい。12年生の15名の生徒の中で第1言語が英語だと答えた生徒は1人だけであった。タイ語、ロシア語、タガログ語、日本語、韓国語、中国語など実に多岐にわたっていた。言語背景が一様でない多種多様な人たちが共に暮らすオーストラリアのという国の特徴がこんなところからも見てとれた。

VSLセンター教室へ学びにくる生徒の動機は様々だが、学習者の幅広い要求にこたえるだけの豊富な数の外国語を提供することの意義は大きいと感じた。

## 6. 多文化主義と外国語教育政策

連邦政府の多文化政策は、1999年の Australian Multiculturalism for a New Century : Towards Inclusiveness : A report by National Multicultural Advisory Council による「オーストラリア的多文化主義 (Australian Multiculturalism)」、2003年の Multicultural Australia : Unity in Diversity which confirms the four principles of Australia で、1. 自由と平等を支持する義務、2. すべての文化の尊重、3. 機会の均等と個人の公平な取扱い、4. 多様性から生み出され

る恩恵の享受、の4つの原則から社会の調和を維持しようというものであるが、ビクトリア州政府は、Multicultural Victorian Act 2004のなかで、文化的多様性の中から社会的、文化的、経済的利益を増進し、州民の福祉の向上をはかる政策を規定している（City of Melbourne、2005）。

LOTE は、異文化理解の促進、地域の経済の活性という役割のほかに、こうした多文化多言語社会の調和と共生という理想を追求しようという政策の実践である。

移民の多民族化によってグローバル化が急速に進んだ結果、社会の安定、治安の維持を確保するためにも、民族アイデンティティーの確立や、文化的言語的な受容度や理解度を高めることが必須かつ極めて重要になったということもできる。そして、人種による機会均等や民族間の格差の解消は地域社会の安定をもたらし、経済的発展の基盤ともなる。

そしてLOTE の価値としてLOTE Analysis は、1. 多文化社会の中での異文化理解力の向上、2. 民族アイデンティティーの確立、3. 情報化社会における英語以外の言語による情報収集力の向上、4. 読み書き能力や言語の仕組みの理解増進、5. 生徒のキャリア開発、6. 認知能力の向上による学習能力や問題解決能力の向上、7. 非英語母語話者の家庭内での第1言語によるコミュニケーションの円滑化と、それがもたらす自尊心の向上、を挙げている（State of Victoria、2002）。

## 7. まとめ

2006年に導入されたVELS では、「社会的、経済的、文化的に貢献する地域社会の一員」、「責任感のある個人」、「地域、国家、地球レベルの市民」としての本質的要素が強調されている。その背景には、あらゆる文化、言語背景をもった親に対して、分かりやすい形で学校教育を説明し、教育の機会や選択において民族間の格差を解消しようという視点が読み取れる。親向けのVELS の案内書は、アラビア語、ボスニア語、カンボジア語、中国語、フィリピン（タガログ）語、ヒンディー語、インドネシア語、ペルシア語、サモア語、セルビア語、スペイン語、トルコ語、ベトナム語がある。内容には本質的に大きな変更がないと思われるCSF からVELS への移行の目的は、簡素化して分かりやすい形に再編することにある。

LOTE プログラムは統計値では衰退傾向を示しているが、これは、予算の削減が大きな原因である。政策は予算に裏打ちされて効果が現れるということがわかる。現場のLOTE 担当責任者からは、優秀な教員の確保で苦勞しているという声もあった。単に母語話者であれば用が足りるものではなく外国語を教えるために必要な教育を受けた教員を増やすには資金も必要である。外国語教育に多大な人的資源と資金が必要であり、費用に見合う価値を社会に還元していることを説明することが必要である。

CSF やVELS といったカリキュラム設計のための基準や枠組みは、学校が社会の要請

に込んでいることを説明するための共通の用語を提供している。*LOTE Analysis* (State of Victoria, 2002) では、*accountability mechanism* (説明責任を果たすための仕組み) という用語が繰り返し使われているが、それぞれの言語教育プログラムの成果を明示して透明性をあげ、自信の持てる教育を行うためにも、説明責任を果たすための仕組みを作り、改善し続けることは重要である。

### 参考文献

- ABS(Australian Bureau of Statistics). (2007). 2006 Census QuickStats. <http://www.censusdata.abs.gov.au/Board of Studies>. (2000a). *Curriculum and Standards Framework II: Languages Other Than English*. Board of Studies.
- . (2000b). *Curriculum and Standards Framework II (CSFII): Languages Other Than English - Japanese Supplement*. [宮崎里司 (訳)]. (2004). 『カリキュラムと学習基準の枠組みⅡ—LOTE (英語以外の言語) 日本語別冊』 独立行政法人国際交流基金日本語国際センター [http://www.jpfi.go.jp/j/japan\\_j/oversea/kunibetsu/syllabus/pdf/sy\\_honyaku\\_13\\_AU\\_vic.pdf](http://www.jpfi.go.jp/j/japan_j/oversea/kunibetsu/syllabus/pdf/sy_honyaku_13_AU_vic.pdf)
- City of Melbourne. (2005). *A City of Opportunity - A Multicultural Strategy for the City of Melbourne 2005-2009*. <http://www.melbourne.vic.gov.au/>
- DE&T (Victorian Department of Education & Training). (2006). *Languages other than English in Government Schools, 2005*. <http://www.sofweb.vic.edu.au/lem/lotel/LOTEdata.htm>
- State of Victoria. (2002). *Languages for Victoria's Future: An Analysis of Languages in Victorian Schools*. Victorian Department of Education & Training. [http://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/teachlearn/student/lem/language\\_report.pdf](http://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/teachlearn/student/lem/language_report.pdf)
- VCAA (Victorian Curriculum and Assessment Authority). (2004). *Japanese Second Language - Victorian Certificate of Education Study Design*. [宮崎七湖 (訳)]. (2004). 『第2言語としての日本語 VCE 学習設計』 独立行政法人国際交流基金 [http://www.jpfi.go.jp/j/japan\\_j/oversea/kunibetsu/syllabus/pdf/sy\\_honyaku\\_14\\_AU\\_vic.pdf](http://www.jpfi.go.jp/j/japan_j/oversea/kunibetsu/syllabus/pdf/sy_honyaku_14_AU_vic.pdf)
- . (2005a). *Victorian Essential Learning Standards: Languages Other Than English (LOTE)*. Revised Ed. [http://vels.vcaa.vic.edu.au/downloads/vels\\_standards/velsrevisedlote.pdf](http://vels.vcaa.vic.edu.au/downloads/vels_standards/velsrevisedlote.pdf)
- . (2005b). *Victorian Essential Learning Standards: Overview*. [http://vels.vcaa.vic.edu.au/downloads/vels\\_overview.pdf](http://vels.vcaa.vic.edu.au/downloads/vels_overview.pdf)
- . (2006a). *Introduction to VCAL*. [http://www.vcaa.vic.edu.au/vcal/Publications/Information\\_Sheets/VCALinfointro.pdf](http://www.vcaa.vic.edu.au/vcal/Publications/Information_Sheets/VCALinfointro.pdf)
- . (2006b). *VCE and VCAL Administrative Handbook 2007*. <http://www.vcaa.vic.edu.au/schooladmin/handbook/2007/>

- VSL (Victorian School of Languages). (2007). *Distance Education: Information Circular and Language Program 2007*.
- VTAC (Victorian Tertiary Admissions Centre). (2004). *ENTER into Tertiary Study*.  
<http://www.vtac.edu.au/pdf/publications/enterbook.pdf>
- 青木優子. (2006). 「多文化社会で生きる力」を獲得させる日本語教育を目指して—オーストラリア・ヴィクトリア州の現状と課題」『M1 論文』早稲田大学大学院日本語教育研究科年少者日本語教育研究室.  
<http://www.gsjal.jp/kawakami/dat/m103.pdf>
- 岡戸浩子. (1997). 「オーストラリアの LOTE 政策—言語政策における異文化問題について—」『国際開発研究フォーラム』Vol 7. 名古屋大学. pp. 237-246
- . (2002a). 「オーストラリアの多文化社会と LOTE 教育」『世界の言語政策—多言語社会と日本』. 河原俊昭 (編). くろしお出版. pp.129-143.
- . (2002b). 『「グローバル化」時代の言語教育政策—「多様化」の試みとこれからの日本』くろしお出版.
- 国際交流基金. (2005). 海外での日本語教育の現状—日本語教育国別情報—2005年度—オーストラリア  
[http://www.jpff.go.jp/j/japan\\_j/oversea/kunibetsu/2005/australia.html](http://www.jpff.go.jp/j/japan_j/oversea/kunibetsu/2005/australia.html)
- 鈴木京子. (2002). 「多文化教育としての LOTE 教育の構築に向けて—オーストラリアの日本語教育における近年の動向に関する一考察—」『言語文化と日本語教育』2002年5月特集号. pp.337-353.
- 室屋春光. (2005). 「ビクトリアでの新しい試み—日本語ウェブページコンテスト」(世界の日本語教育の現場から 日本語教育専門家・ジュニア専門家の声)  
[http://www.jpff.go.jp/j/learn\\_j/voice\\_j/taiyoushu/australia/2005/report07.html](http://www.jpff.go.jp/j/learn_j/voice_j/taiyoushu/australia/2005/report07.html)

(Web サイトの URL はすべて2007年12月現在)

## 謝 辞

本調査は、平成18年度文部科学省「私立大学学術研究高度化推進事業」学術フロンティア推進拠点である慶應義塾大学外国語教育研究センターの「行動中心複言語学習プロジェクト」資金により行われた。以下に調査に協力して下さった方の名前をあげ感謝の意を表したい。

Melbourne Grammar School, Florence Guthrie, Head of LOTE,

Trinity Grammar School, John Cavanagh, Head of LOTE, Richard Tudor, Headmaster,

The University High School, Fred-Ole Sandt, LOTE coordinator,

Melbourne High School, FUJINO Masaya,

Victorian School of Languages, Frank Merlino, Principal, SHIMODA Kentaro, Aiko Starkey

VSL Centre Classes at University High School, YAMANAKA Miho, MISHIMA Mikoto, Mihoko Wood.

# 類義語分析における“词义轻重”について

—— 中国語類義語辞典の記載を中心に ——

浅野雅樹

## 概 要

「词义轻重」是一个属于语义方面的同义词分析方法。在许多同义词词典上大都能见到例如“A的词义比B重”这样的解释。很多人都把它看作是一种常用的同义词分析法，但是迄今为止学术上还没有对此分析法进行过详细的考察和分析。因此，本人想借此文章试着对词义轻重分析法进行一下全面的阐述。

本文的最后还谈到在同义词词典和现代汉语教学上，如何更好地使用词义轻重分析法，供大家参考。

### 1. “词义轻重”「語義の軽重」とは

#### 1.1. 類義語分析における“词义轻重”「語義の軽重」について

現代中国語の類義語についての分析や解釈は中国語を母語とするもののみならず、さらに日本人などの非ネイティブの中国語学習者にとっても非常に重要な事項である。より多くの類義語の区別を習得することは、いかなるレベルの学習者にとっても必要なことである。また教師の側から見れば、授業においてまたは教材において、どのようにこの類義語を教えるかということは重要な教育課題の一つである。類義語の分析方法は数多くあるが、その中で比較的多用されている分析方法の一つに“词义轻重”「語義の軽重<sup>1)</sup>」がある。これについては、以下で示すような記載がある。

- 张志毅 1980：根据国内外多数研究者的意见，同义词的差别项目可分为三大项和若干细目：  
一，意义差别。包括1. 词义重点2. 词义轻重3. 词义虚实（抽象义、具体义）4. 个体集体  
5. 范围大小6. 动作内容（如方式、方法、结果、方向等等）7. 词源不同  
二，色彩差别（略）  
三，用法差别（略）

- 谢文庆 1982 p88：现代汉语词汇中，语义轻重不同的同义词是很多的。其中以同义动词、同

义名词表现最为明显。下面几组词，都是前者语义较轻、后者语义较重：

|       |       |          |          |
|-------|-------|----------|----------|
| 揭露—揭穿 | 损坏—毁坏 | 责备—指责—斥责 | 秘密—机密—绝密 |
|-------|-------|----------|----------|

语义的轻重是同义词表达语言分寸的手段。这种同义词使用时不能互相代替，该轻的要轻，该重要的重，不然就要犯重词轻用或轻词重用的毛病。

張（1980）では、類義語分析方法をまず意味、色彩、用法の三つに分け、「語義の軽重」は意味の面における分析法の一つであると見なされている。また謝（1982）では、現代中国語の類義語のなかでは「語義の軽重」の区別があるものが多く、主に動詞と名詞において認められるということが述べられている<sup>2)</sup>。

以上のように「語義の軽重」が類義語分析法の一つであることは周知の通りであるが、これまで詳細な考察はなされていない。またこれは類義語辞典において、おおむね編者の語感によって判別がなされていることがうかがえる。そのため特に語感を持たない非ネイティブの中国語学習者にとっては、この「軽い」とか「重い」という解釈に対して、理解され難い状況があると言える。このようなことから、この「語義の軽重」の本質を明確にさせる必要があると筆者は考える。また学習者が使用する類義語辞典や教育の場において、これを分析方法の一つとして用いる妥当性を検討することも教育の質を高める上で必要不可欠なことであると言える。これらの理由から、本稿では主に既刊の中国語類義語辞典の記載に依拠し、この「語義の軽重」について全般的に考察を行う。さらに、問題点をいくつか指摘し、教育の場においてどのように用いられるべきか、ということも述べる。

## 1.2. 中国語類義語辞典における使用状況

既刊の中国語類義語辞典において、類義語分析法の一つである「語義の軽重」がどのくらいの割合で用いられているのかということを確認するため、何冊かの類義語辞典を調査した。その調査結果が下表である。

| 類義語辞典                  | 見出し語数 | “词义轻重”によって解釈された類義語数                      |
|------------------------|-------|------------------------------------------|
| 《新华同义词词典》              | 708   | 128(名13 動76 形40 成語8 副2 接1) <sup>3)</sup> |
| 《现代汉语同义词词典》(贺国伟)著      | 約3300 | 380 <sup>4)</sup>                        |
| 《简明同义词典》 <sup>5)</sup> | 569   | 85(名6 動50 形26 副5)                        |
| 《现代汉语同义词词典》(刘叔新)著      | 1671  | 432(名59 動225 形108 副35 接3 助動1 代名詞1)       |
| 《汉语同义词词典》              | 2168  | 521(名52 動279 形165 副32 接1)                |
| 《对外汉语常用词语对比释》          | 254   | 10(動4 形2 副3 接1)                          |
| 《近义词使用区别》              | 136   | 12(名1 動5 形5 副1)                          |
| 《汉语近义词词典》              | 381   | 19(名4 動14 形5 副11)                        |
| 『どちらがう類義語のニュアンス2』      | 100   | 3(動1 副2)                                 |

上から《新华同义词词典》、《现代汉语同义词词典》（贺国伟）著、《简明同义词典》、《现代汉语同义词词典》（刘叔新）著、《汉语同义词词典》は一般的に幅広く使用される類義語辞典である。六番目の《对外汉语常用词语对比例释》から《近义词使用区别》、《汉语近义词词典》は主に对外漢語教育における初級から中級の非ネイティブ学習者向けの中国語学習者用に出版されたものである。『どちらが類義語のニュアンス2』は日本で編集、出版された単行本である。表からわかるように、上から五つの辞書では見出し語全体の約1割から3割の割合で、「語義の軽重」による解釈が用いられている<sup>6)</sup>。また初級から中級の非ネイティブの学習者向けの類義語辞典では一般的な辞書よりも、「語義の軽重」が用いられる比率が全体的にやや低いことがわかる。この理由としては主に二つの点が考えられる。まず辞書の見出し語の語彙的な差、例えば非ネイティブ向けの辞典は介詞や接続詞などの虚詞が多いためであるということが一つである。もう一点は非ネイティブ学習者にとっては「語義の軽重」による解釈自体が理解され難いものであるということが辞書の編者の認識としてあることが考えられる。

また「語義の軽重」で解釈されている見出し語の品詞を調査した結果を表の一番右に示してある。全体的に動詞、形容詞、名詞の順に多く、実詞が多いと言える。一部、副詞や接続詞の虚詞に関しても見られるということがわかる。

## 2. 軽重の判別と他の分析法との相関性

### 2.1. 軽重の判別

例えば語Aと語Bについての類義語分析において、「語義の軽重」が分析法として用いられると“词义A比B轻”「語義についてAはBより軽い」というように記される。では類義語辞典の著者によって、どのようにこの軽重が判別されているのかという点について考えてみたい。軽重の判別方法については辞書の序文やこの分野の先行研究でも全く言及されていない。したがって判別の根拠となる客観的に存在する尺度や判別方法というものはなく、専ら著者の語感によってなされているものと認識できる。この点について、何人かの中国語教育の専門家に尋ねたところ、確かに一定の判別方法というものは無いということであった。そこでさらに軽重に対する直接的な語感のほかに、何を基準に「重い」か「軽い」が判別されるのかということを探したが、その結果多かった回答は以下の三点であった。

- ・重いものは程度が高く、軽いものは程度が低い。
- ・重いものは厳粛・丁重であり、軽いものはこれらの意味の特徴はない。
- ・重いものは書面語で、軽いものは口語である。

## 2.2. 他の分析法と相関性

一組の類義語を分析する際、「語義の軽重」が使用された場合、これだけに止まらずさらにいくつかの分析法が使用されている場合がほとんどである。そこで「語義の軽重」で解釈されている組の類義語について、さらにどのような分析法が併用されているかということ进行调查してみた。その結果、他の分析方法による分析結果との間に多くの相関性が指摘できることがわかった。特に語感がなく感覚的に「語義の軽重」を認識することが難しい日本人のような非ネイティブ学習者（レベル的には中級から上級の学習者に相当する）、さらに非ネイティブの教師にとっても、以下で述べるような相関性を理解しておくことは学習や教育の効果という面において必要なことであると考えられる。また語感で軽重を判断することが難しい、非ネイティブにとっては軽重を判別したり測ったりする際、以下で述べるような他の分析法によって得られた結果を根拠とするということもできるかと思う。

ここでは「語義の軽重」と他の分析法との相関性を統語、意味、語用の三つの面に分けて考察する。

### 2.2.1. 統語

#### ①否定 軽 (+) / 重 (-)<sup>7)</sup>

- ・ 意想 / 预想<sup>8)</sup> ・ 招架 / 抵挡 ・ 着急 / 焦急 以上 (上)<sup>9)</sup>
- ・ 关心 / 关怀 ・ 符合 / 吻合 以上 (汉)

まず統語面から述べるが、語義が軽いものは否定形として用いられる。つまり前に“不”や“没有”を置けるが、語義が重いとされるものは否定形としては用いられにくいという相関性が認められる。上に示す“意想 / 预想”などは、類義語辞典において、軽重のほか、軽いものは否定形として用いられることがあり、重いものは否定形として用いられることはほとんどないという記載があった例の一部である。

- ・ 流行 7593-43<sup>10)</sup> / 风行 752-0 (商) ・ 疲劳 2591-13 / 疲乏 235-0 (商)
- ・ 长久 2612-34 / 悠久 2632-3 (商) ・ 选择 3968-113 / 抉择 913-0 (上)

(人民日报报系搜索<sup>11)</sup> 2005年1月1日～6月30日)

また“流行 / 风行”から四つは上の例と同じように軽重で解釈されていた例であるが、否定については記載がなかった例である。そこで筆者がポータルサイト「人民网」の用語検索「人民日报报系搜索 (人民日报系列检索機能)」で否定形について調査した。この結果、例えば“流行”は肯定形7593に対して否定形は“不流行”は43あったのに対して、“风行”は肯定形752に対して、否定形は0というような結果が得られた。このように実際に辞書には記載されていない例からも、軽い語には否定形の例が見られるが、重い語は否定形としてはほとんど用いられていないということがわかる。

## ②程度副詞 軽 (+)／重 (-)

- ・腐敗／腐烂 ・炎熱／酷熱 以上 (商)
- ・寒冷／严寒 ・後悔／反悔 ・愛好／嗜好 以上 (漢)

主に形容詞や心理動詞についてであるが、軽いとされる語には前に“很”などの程度副詞が付けられるのに対し、重いとされる語は付けられることはほとんどないという相関性が認められる。“腐敗／腐烂”から五つの例は、実際に軽重とともに程度副詞についても記載されていた例の一部である。

- ・危険／危急 (簡) 危険 2762-“很” 95 “非常” 126／危急 227-“很” 1 “非常” 1
- ・伤心／悲伤 (商) 伤心 377-“很” 42 “非常” 1／悲伤 249-“很” 6 “非常” 1
- ・羡慕／艳羨 (上) 羡慕 473-“很” 36 “非常” 4／艳羨 53-“很” 0 “非常” 0

(人民日报报系搜索 2005年1月1日～6月30日)

また“危険／危急”から三つは「語義の軽重」で解釈されていたいくつかの例に対して、筆者が調査した結果である。やはり軽いとされる語には程度副詞がついた例が多く見られるのに対して、重いとされる語には程度副詞が付けられることはほとんどないという結果が得られた<sup>12)</sup>。

## ③重ね形 軽 (+)／重 (-)

- ・思考／思索 ・招待／款待 以上 (商) ・清楚／清晰 (簡)
- ・可怜／怜悯 ・留恋／眷恋 ・安静／宁静 ・缠绵／绸缪 以上 (南)

重ね形にできるかどうかということについても相関性が認められた。上に示したのは辞書において軽重の他、さらに重ね形についての記載もあった例の一部である。つまり軽いとされる語は重ね形にできるが、重いとされる語は重ね形にできない。あるいは重ね形になることが稀であるという記載があった例が多く見られた。

統語面についてはその他、重いとされる語の方が助動詞やアスペクト助詞と結びつく例が少ない。また動詞や形容詞について、重いとされる語の方が述語より限定語として用いられることや、名詞の用法が多いという相関性が考えられる。統語面では全体的に語義が軽いとされる語は文法機能が多いが、逆に重いとされる語は文法機能に多くの制限があるということが指摘できる。

## 2.2.2. 意味

次に意味の面において、他の分析方法との相関性について述べる。

①意味特徴 (厳粛<sup>13)</sup>) 軽 (-)／重 (+)

- ・改正／纠正 ・功劳／功勋 ・提倡／倡导 ・要求／请求 ・寻衅／挑衅
- ・罪过／罪恶 以上 (商)

- ・榜样／表率　・布置／部署　・秘密／机密　・失职／渎职　・带领／率领
- ・慰问／慰劳　・引荐／举荐　以上（上）

上に示したのは語義が重いとされる方には、さらに「厳粛」であるという意味特徴の記載が見られる例の一部である。逆に語義が軽いとされる方には「厳粛」であるという意味特徴がないものと見なせる。

#### ②褒貶義 軽（中性）／重（褒貶義）

- ・成绩／成就 [褒]　・典型／典范 [褒]　・豪华／奢华 [贬]　・企图／妄图 [贬]
- ・故意／蓄意 [贬]　・捉弄／玩弄 [贬]　・阻止／阻挠 [贬]　以上（商）
- ・高明／高超 [褒]（上）　・奇怪／古怪 [贬]（簡）

上に示した例は、軽重のほか褒貶義について記載されていた例の一部である。

褒貶義、つまり語自身が持つ良いか悪いかという意味であるが、重いものは褒義、貶義のいずれかの意味を有するとされる例が多い。それに対して語義が軽いとされる語は中性的であるとされるものが多いことが指摘できる<sup>14)</sup>。

#### ③意味範囲 軽（広い）／重（狭い）

- ・肮脏／污秽　・飞翔／翱翔　・长久／悠久　・取消／撤消　・成绩／成就
- ・疑心／怀疑　・检查／检讨　・掌握／控制　・冷淡／冷漠　・毛病／缺点
- ・内外交困／内忧外患　・编造／捏造　・软弱／懦弱　・疲劳／疲乏
- ・凄凉／凄惨　・庄重／庄严　・罪过／罪恶　以上（商）
- ・佩服／拜服　・宝贵／珍贵　・表扬／褒扬　・抄袭／剽窃　・毒害／荼毒
- ・发火／发作　・嫌弃／厌弃　・要求／请求　・友好／友爱　・欺骗／诱骗
- ・选择／抉择　・找／寻　以上（上）
- ・保卫／捍卫　・埋怨／抱怨　・猖狂／疯狂／猖獗　・危险／危急　・相信／信任
- ・赞成／赞助　以上（簡）　・高尚／崇高　・困难／艰难　・时机／火候　以上（南）

上の例のように語義が軽いものは意味範囲が広く、語義が重いものは狭い例が多く見られた。各辞典において、「語義の軽重」と意味範囲が同時に使われていた例は他の分析方法より圧倒的に多かった。このため、この二つの分析法は比較的強い相関性があると考えられる<sup>15)</sup>。

#### ④具体義・抽象義

- ・軽（具体）／重（抽象）
- ・铲除／根除　・缺陷／缺点　・招呼／招唤　以上（簡）
- ・意思／意义（商）　・清除／肃清（上）

- ・ 风行／风靡（汉）
- ・ 軽（具体）（抽象）／重（抽象）
- ・ 牢固／坚固　・ 狭窄／狭隘　以上（商）
- ・ 明显／显著　・ 抛弃／摈弃　・ 选择／抉择　以上（上）
- ・ 陈旧／陈腐（汉）

具体義と抽象義について、これは主に動詞で示される動作の対象が具体的な事物か、抽象的な事象かということである。上に示すように、軽いとされる語は具体義を持ち、重いとされる語が抽象義を持つという類と、軽いとされる語は具体義・抽象義の二つを持ち、重いとされる語は抽象義だけを持つという類の二つが主な傾向として指摘できる。まとめて言えば、重いとされる語は抽象義を示す例が多いという相関性を指摘できる。

### 2.2.3. 語用

次に語用面での他の分析法との相関性を述べる。

#### ①文体 軽（＋口語）／重（＋書面語）

- ・ 害怕／惧怕　・ 乱用／濫用　・ 伤心／悲伤　・ 上当／受骗　・ 省得／免得
- ・ 讨厌／厌恶　・ 罪过／罪恶　以上（商）
- ・ 佩服／拜服　・ 苍白／惨白　・ 滑头／狡黠　以上（上）

まず指摘できるのが、類義語分析の際に最も多用される口語的、書面語的であるという点である。上に示す“害怕／惧怕”の例のように語義が軽いものは口語的であるとされ、重いものは書面語的性格が強いという解釈がされているものが多い<sup>16)</sup>。この二つについては比較的強い相関性が認められると言える<sup>17)</sup>。

#### ②使用頻度 軽（高い）／重（低い）

- ・ 干枯／枯槁（南）　・ 留恋／眷恋　・ 变化／变迁　・ 剥削／盘削　・ 缠绵／绸缪
- 以上（汉）

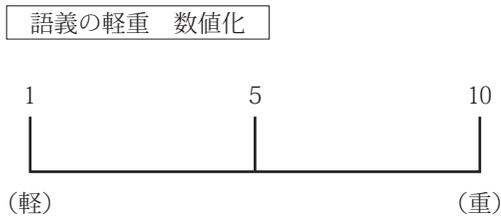
上に示すのは軽重のほか、使用頻度についても記載されていた例の一部である。軽いものは使用頻度が高く、語義が重いものは使用頻度が低いとされる相関性が指摘できる。

## 3. “词义轻重”で解釈される類義語の三つの類

### 3.1. 絶対的軽重と相対的軽重

類義語辞典において、一般的に「語Aの語義は語Bよりも軽い」というような記載がされている。ただこれは、単に語Bの語義に比べると語Aの語義が軽いということであり、語自体が持つ「語義の軽重」を示すものではない。今、下の図に示すように軽重を1から10まで数値化

し、数値が大きくなるほど語義の重さが増すということで仮定する。



そうすると類義語辞典で「語義の軽重」で区別が示されている例の中で、例えば語自体が持つ軽重の数値が語Aは1、語Bが3である場合、「AはBに比べると軽い」とされる。さらに語Cの軽重の数値が8、語Dが10の場合も同様に「CはDと比べると軽い」と示される。ただこの二組の類義語について、語Bは語Aに比べ重いとされるが語自体が持つ絶対的な軽重を判断すると、語義は軽いと見なさなければならぬ。また語Cは語Dに比べると軽い、絶対的な軽重は重いという認識をしなければならないことになる。

### 3.2. 「語義の軽重」で解釈される三つの類

このような絶対的な軽重を考慮すると、類義語辞典において「語義の軽重」で解釈されている類義語を主に三つのパターンに分けることができる。分類するにあたり、各辞書における軽重の記載の他、第2章で述べた「語義の軽重」と他の分析法との相関性を基準にして、各語の絶対的な軽重を測定するという方法を用いる。

#### 3.2.1. 相対的軽重 (二語とも軽い)

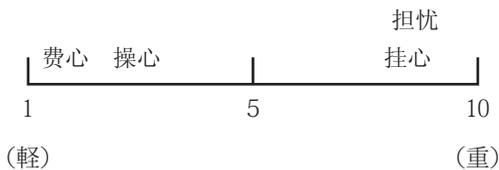
まず一つ目は相対的軽重が示される例である。二つの軽重を比較すると多少の差はあるが、絶対的な軽重を見れば二語とも軽いと見なせるタイプである。これらを前で仮定した数値で示せば(1と3)あるいは(2と4)などと判別できる類義語である。“費心／操心”(商)という一組の類義語について、この二語の語義の軽重を、実際の使用状況を調査し、2章で述べた軽重との相関性を基準に測ってみた。その結果を下表に示す。

| 費心／操心 |     |    |      |     |          |
|-------|-----|----|------|-----|----------|
|       | 用例数 | 否定 | 程度副詞 | 会話体 | 意味範囲     |
| 費心    | 39  | 11 | 7    | 7   | 広い、日常的内容 |
| 操心    | 109 | 30 | 1    | 10  | 広い、日常的内容 |

(人民日报报系搜索 2005年1月1日～6月30日)

“费心／操心”は類義語辞典において“操心”は重いとされているが、これは心配の度合いが“费心”より“操心”の方が強いという分析者の語感により主観的判断がなされたものであると考えられる。実際使用されている言語事実を調査した結果、語の絶対的な軽重を調べると、以下で述べる点に依拠すれば、二つとも軽く、両者にはそれほど顕著な軽重の差はないものと考えられる。「人民日报报系搜索 2005年1月1日～6月30日」を使用し調査した結果、両語ともに一般に語義が軽いとされる語に見られる否定形、さらに話している文をそのまま記した直接会話体における用例が見られる。これらに関して二語に明確な差は見られない。また前章の語用面での相関性で使用頻度に関して前述したが、一般に軽重の差が明確な場合、軽い方の語の使用頻度が重い方を大きく上回るが、この二語に関しては、重い“操心”の方が“费心”より使用例数が上回っている。これは両語の軽重の差がそれほど大きくないと見なす根拠となる。

“费心／操心”を含む一連の類義語群の中では“挂心”“担忧”などが挙げられるが、下表のように、これらの語については絶対的な語義の軽重は重いと見なすことができると考えられる。



以下の類義語の例はこのような考察により、“费心／操心”と同様、相対的な軽重の差異は多少認められるものの、絶対的な軽重は二つとも軽いと判別できるタイプである。

- ・繁华／繁荣    ・改正／纠正    ・疑心／怀疑    ・明显／显著    ・损坏／破坏 以上（商）
- ・时常／经常    ・吵嘴／吵架 以上（近）
- ・小心／谨慎    ・照应／照顾    ・珍视／珍重 以上（简）
- ・花费／破费    ・紧凑／紧密    ・过失／错误    ・亲切／亲密    ・呕气／生气 以上（汉）

### 3.2.2. 相対的軽重（二語とも重い）

二つ目も相対的軽重が示される例である。ただ二つの軽重を比較すると多少の差はあるが、絶対的な軽重を見れば二語とも重いと見なせるタイプである。これらを前で仮定した数値で示せば（7と9）あるいは（8と10）などと判別できる類義語である。“广博／渊博”（商）という一組の類義語について、この二語の軽重を、3.2.1と同じように実際の使用状況を調査し、2章で述べた軽重との相関性を基準に測ってみた。その結果を下表に示す。

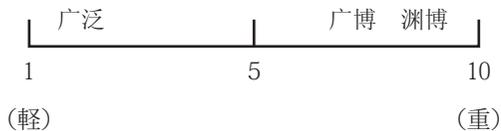
|       |
|-------|
| 广博／渊博 |
|-------|

|    | 用例数 | 否定 | 程度副詞 | 限定語 | 会話体 | 意味範囲              |
|----|-----|----|------|-----|-----|-------------------|
| 广博 | 41  | 0  | 1    | 28  | 0   | 経歴、人物紹介           |
| 渊博 | 67  | 0  | 1    | 48  | 2   | “学识 知识” と結びつく例が多い |

(人民日报报系搜索 2005年1月1日～6月30日)

3.2.1の“费心／操心”とは反対に語義の軽さを示す根拠である否定形、程度副詞がついた例、また会話体で用いられている例は二語ともほとんどない。また二語とも形容詞であるが、述語の例より、後ろに“的”を伴った限定語として用いられる例が多いということが指摘できる。また意味の面で“广博”は著名人物の紹介、経歴といったある一定の意味範囲で用いられているものがほとんどであり、日常的な意味を示すケースではほとんど使われていない。また“渊博”も“学识”や“知识”と結びつく例が用例の大半を占め、固定的に使われ、意味範囲が非常に狭いということがわかる。したがって“广博／渊博”は両語とも絶対的な軽重は重いと判別することができる。また上表の統計ではこの二語についてはほとんど差がないことから、辞書では“渊博”がより重いとされるが、実際は軽重の差があまり大きくないと考えられる。

これらの一連の類義語群の中では、例えば“广泛”という語が考えられるが、下表のように、この語は絶対的な軽重は軽いと見なすことができる。



以下の類義語の例は筆者の考察により、“广博／渊博”と同様、相対的な軽重の差異は認められるものの、絶対的な軽重は二つとも重いと判別できるタイプである。

- ・弊端／弊病    ・炎热／酷热    ・编造／捏造    以上（商）
- ・瓦解／崩溃    ・践踏／蹂躏    ・曲解／歪曲    ・协议／协定    以上（简）
- ・虔敬／虔诚    ・朗读／朗诵    ・空阔／空旷    ・来临／降临    ・藐视／蔑视    以上（汉）

### 3.2.3. 絶対的軽重

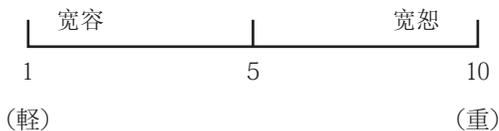
三つ目は二つの語について、相対的な軽重が示されると同時に、絶対的な軽重という面からも、差が明確であるパターンである。数値で言えば（2と8）あるいは（1と9）というように判別できる。“宽容／宽恕”（商）の例について前と同様に、実際の使用状況を調査し、2章

で述べた軽重との相関性を基準に軽重を測ってみた。その結果を下表に示す。

| 宽容／宽恕 |     |      |    |     |                                     |
|-------|-----|------|----|-----|-------------------------------------|
|       | 用例数 | 程度副詞 | 否定 | 助動詞 | 意味範囲、その他                            |
| 宽容    | 399 | 30   | 13 | 24  | 使用範囲は広い、日常的内容                       |
| 宽恕    | 53  | 0    | 1  | 2   | “请求宽恕” 20、述語 8、名詞的用法や民族や国家に関する内容が多い |

(人民日报报系搜索 2005年1月1日～6月30日)

この二語に関しては前述した二つのパターンと違い、あらゆる面で明確な差があることが指摘できる。前の例と同様「人民日报报系搜索 2005年1月1日～6月30日」から用例統計を取ると、まず統語面において否定、程度副詞、及び前に助動詞がつく例について差異が指摘できる。つまり軽いとされる“宽容”はこれらの用例が見られるが、重いとされる“宽恕”にはほとんど見られない。また“宽恕”は動詞であるにもかかわらず名詞的用法が多いということも指摘できる。意味の面では“宽容”は日常的内容をはじめ、様々な意味で使われるのに対し、“宽恕”は“请求宽恕”という組み合わせの例が用例の半数近くを占め、意味範囲が狭い。さらに“宽恕”は民族や国家についての内容で使われることが多く、「厳粛」という意味特徴が認められる。語面では、最初に示す使用例数から、“宽容”と“宽恕”の使用頻度は、おおよそ8対1であり、明らかな差が認められる。これは2章で述べた、軽いものは使用頻度が高く、重いものは使用頻度が低いという相関性と一致している。このようなことから、“宽容”と“宽恕”の軽重の差は明確であり、それぞれの絶対的な軽重も含めた軽重の判別ができると言える。



以下に示す類義語の例は筆者の考察により、“宽容／宽恕”同様、相対的な軽重が辞書で示されるが、さらに絶対的な「語義の軽重」も認められ、二語の軽重の差が明らかであると見なせる例である。

- ・表扬／表彰   ・典型／典范   ・管理／管制   ・害怕／惧怕   ・乱用／滥用
- ・请教／求教 以上(商)
- ・聪明／聪慧   ・亲密／亲昵   ・清楚／清晰   ・相信／信任 以上(简)
- ・出色／杰出(使)   ・困难／艰难(对)   ・参加／参与(近)

・寒冷／严寒　・後悔／反悔　・浪费／挥霍　・考虑／思虑　・劳累／劳顿　以上（汉）

#### 4. まとめ（類義語分析において効果的に「語義の軽重」を用いるには）

最後に前述した点を踏まえて、教育の場における類義語分析において「語義の軽重」をどのように用いるべきか、ということについて筆者の観点を述べる。

既刊の類義語辞典において「語義の軽重」で区別、解釈されている類義語について、筆者は十分に検討すべきであると考えている。3.1で述べたとおり、類義語辞典で用いられているこの分析法は単に二つを比べて軽いか重いかということだけを示すものである。ただ「語義の軽重」は2章で述べた他のあらゆる面での分析方法と相関性がある以上、絶対的な軽重というものを無視して解釈することは相応しくない。さらに類義語辞典の使用者、特に語感を持たない非ネイティブ学習者の使用者から見れば、ある程度は語自体が持つ絶対的な軽重をも考慮に入れるべきではないかと考えられる。したがって単に二つを比べて軽いか重いかということを示すだけでは、非ネイティブの使用者にとっては逆効果になる面もあるということである。とりわけ語自身が持つ特徴、一語群（一連の類義語群）における語の位置づけ、語についての体系的な習得という面についての理解は、前述したような従来の語義の軽重についての用い方では全く機能しない。時には使用者に完全に誤った理解をさせてしまう可能性も否定できない。

さらに以下に示すのは、ある語がもう一つの語との組み合わせで、軽いとされたり重いとされたりする具体例である。

軽重の両方に解釈される語：

|    |                   |    |                   |
|----|-------------------|----|-------------------|
| 清除 | 清除／肃清（上）－扫除／清除（商） | 消灭 | 消灭／毁灭（上）－消除／消灭（简） |
| 知名 | 知名／著名（商）－有名／知名（上） | 恐惧 | 恐惧／恐怖（商）－害怕／恐惧（上） |
| 欺骗 | 欺骗／诱骗（上）－哄骗／欺骗（上） | 制服 | 制服／征服（上）－驯服／制服（商） |

例えば、「清除」という語は「扫除」との対比で重いとされる、一方「肃清」との対比で別の辞書では軽いとされている。

二つの語について、ただ相対的な軽重を示すだけでは、このような例が多く出てくることは免れない。これらは勿論誤った記載であるわけではない。ただ、このように絶対的な軽重を考慮せず、単に二つの語だけを比較するというやり方は、とくに語感を持たない非ネイティブ学習者が使用するという観点からすれば、有用性が低くなると考えられる。

前章では、類義語辞典において「語義の軽重」で分析される類義語を絶対的な軽重を踏まえて三つのタイプに分けた。この中で、「語義の軽重」という分析法を用いて効果的なのは、最後の三つ目3.2.3の絶対的な軽重も含められた、二つの語の軽重の差異が明確なものだけである、というのが筆者の観点である。上の二つ3.2.1及び3.2.2のタイプは絶対的な軽重を見れば二つとも軽いか、あるいは重い語であり、軽重の判別は専ら辞書の編者の語感によっ

てなされているということが考えられる。この二つのタイプに属する類義語は実例や他の分析法との相関性から、軽重の差異が明確ではないものや、小さいものである。また、二つの語は使われる文や文脈によって軽重が逆転するということも考えられる。前述したように特に語感がない非ネイティブ学習者にとっては語自体が持つ絶対的な軽重も含めて把握することが学習上望ましい。このため、類義語辞典や授業などの教育の場では、これらのタイプに属する類義語は「語義の軽重」で解釈すべきではないと言える。つまり、他の分析法で区別を記載した方が使用者にとって理解しやすく、効果的に二つの語の区別を認識できるということである。

数の上からは3.2.3のタイプの類義語が多いと考えられるが、辞書によっては3.2.1や3.2.2のタイプの類義語が比較的多く含まれている。したがって今後の課題としては、類義語辞典においてであれ、授業などの教育の場であれ、もし「語義の軽重」を類義語分析に用いるのであれば、3.2.3のタイプの類義語に限定すること。そして3.2.1や3.2.2のタイプの類義語は排除するということが重要であると考えられる。

## 註

- 1) 日本語では「語義の軽重」あるいは「語義の強弱」などと訳されるが本稿では以下「語義の軽重」と称す。
- 2) 謝(1982)では“语义轻重”と称されているが“词义轻重”と同じことを指していると言える。
- 3) 見出し語総数と合わないのは、見出し語の品詞が一致しない例があるためであり、この場合個別に数えた。
- 4) 《現代汉语同义词词典》については見出し語に品詞分類がされていない。
- 5) 和訳本がある。『簡明同義辞典』沢田啓二、奥田 寛(翻訳) 1987年東方書店
- 6) 一組の類義語に対して用いられる分析方法の数は平均して2~4つである。前掲の張(1980)や謝(1982)などを参照すると合計約25の分析方法があることがわかる。したがって、この1割~3割という数字は決して低いものではなく、「語義の軽重」は常用される、主要な分析方法の一つであると見なすことができる。
- 7) (+)は各項目に合うことを示し、(-)は合わないことを示す。ここでは軽い語は否定形が多く見られるのに対し、重い語はほとんど見られないということを示す。
- 8) 本稿において“A/B”と示す例はすべてある類義語辞典でAが軽く、Bが重いとされていた例である。
- 9) (上)は用例の出典を示す略称である。巻末に用例出典とその略称の対照表がある。
- 10) “流行”の全用例数7593例中、“不流行”の否定形が43例であるということを示す。
- 11) 「人民日报报系搜索」の検索対象は以下の新聞・雑誌である。
  - ・人民日报・人民日报海外版・环球时报・江南时报・讽刺与幽默・健康时报・华东新闻・华南新闻
  - ・京华时报・中国汽车报・市场报・国际金融报・新闻战线・时代潮・人民论坛・人民文摘・中国经济快讯周刊・汽车族
- 12) ただこのことに関しては、“知名/著名”(商)のような例外がある。“知名”と“著名”は逆で軽い“知名”には副詞がつけられないが、重い“著名”にはつけられる。
- 13) 中国語で“庄重”“郑重”と称されるものを本稿では「嚴肅」と称すことにする。
- 14) ただ、摧殘 [貶]/摧毁 [中性] (商)のような例外もいくつか見られた。
- 15) この点に関しては下のような例も見られたが、数の上からは(軽)広/(重)狭という例が圧倒的に多かった。

(軽)狭/(重)広

  - ・阻塞/堵塞
  - ・知名/著名
  - ・寻衅/挑衅 以上(商)
  - ・比赛/竞赛
  - ・煽动/策动 以上(上)
- 16) 軽い→口語、重い→書面語というのは強い相関性をもつと考えられる。ただ・走卒(+書面語)/走狗(+口語+書面語)(商)・疑(+書面語)/怀疑(+口語+書面語)(南)のような反対になる例もいくつかあった。
- 17) この口語・書面語というのは類義語分析として最も常用され、比較的理解しやすい類義語分析方法の一つである。これは非ネイティブ学習者でも中級以上のレベルになれば感覚的に語義が重い語は書面語的で、軽い語は口語ということはある程度は習得しているものと考えられる。

### 用例出典と略称

- (商) 2003《新华同义词词典》商务印书馆
- (上) 2005《现代汉语同义词词典》上海辞书出版社
- (简) 1981《简明同义词典》上海辞书出版社
- (南) 2004《现代汉语同义词词典第三版》南开大学出版社
- (汉) 2002《汉语同义词词典》商务印书馆
- (使) 2003《近义词使用区别》北京语言学院出版社
- (对) 2000《对外汉语常用词语对比例释》北京语言文化大学出版社
- (近) 2002《汉语近义词词典》北京大学出版社

### 主要参考文献

- 方文一 2001「同义词研究要从语言实际出发」《辞书研究》第4期
- 范晓 2003《语法理论纲要》上海译文出版社
- 符准青 2000「同义词研究中的几个问题」《中国语文》第3期
- 贺国伟 2005《现代汉语同义词词典》上海辞书出版社
- 卢福波 2000《对外汉语常用词语对比例释》北京语言文化大学出版社
- 刘叔新 2004《现代汉语同义词词典第三版》南开大学出版社
- 刘乃叔 2003《近义词使用区别》北京语言学院出版社
- 马燕华、庄莹 2002《汉语近义词词典》北京大学出版社
- 梅立崇等主编 2002《汉语同义词词典》商务印书馆
- 谢文庆 1982《同义词》湖北人民出版社
- 袁晖主编 2003《新华同义词词典》商务印书馆
- 赵新、李英 2001「对外汉语教学中的同义词辨析」《暨南大学华文学院学报》第4期
- 张志毅 1981《简明同义词典》上海辞书出版社
- 张志毅 1980「同义词词典编纂法的几个问题」《中国语文》第5期
- 荒川清秀 2006「やっぱり辞書がすき、中国語類義語辞典」『東方』4月号
- 杉村博文他 1995『中国語類義語のニュアンス』東方書店
- 杉村博文他 2000『どちらがう？中国語類義語のニュアンス2』東方書店



# Structuring a text: culture and pedagogy in the textbook writing process

Thomas Hardy

## Abstract

Textbook writers employ a range of structures when writing. In this article the writer documents and explores his experiences as a member of a team engaged in writing a junior high English textbook series and the pedagogical, theoretical, and cultural issues he and the other writers on the team encounter in the writing process.

The writer outlines the importance of structure in the writing process and its centrality to the conception and construction of a textbook. The writer notes research methods used and some of the theoretical and practical issues involved in this research project. The writer discusses some institutional issues shaping the textbook writing process in Japan, including the requirements of MEXT and the needs of Japanese teachers of English. The writer outlines a selection of the structures considered by the writers in this study as they shape the textbook overall (syllabus design) and at the lesson level (methodology). The writer closes with observations on the ways cultural matters and expectations shape the possible and the impossible when structuring a textbook.

## Keywords

textbook, structure, Japan, English as a foreign language, writing

## Introduction

Too often the structure underlying a textbook is taken for granted by teachers and writers. It is assumed to simply exist, to naturally spring from the material. The experience of being part of a team writing English textbooks for Japanese junior high school students suggests differently; that structure, in at least one case to be examined, is negotiated among writers, as they deal with the competing claims of various audiences to create a text that is both

pedagogically sound and commercially viable.

The paper starts by briefly noting the nature, place and importance of structure in writing textbooks. It then addresses the constraints shaping the structure of a textbook, the structures the writers and editors considered, and the overall structures they finally selected for an English-as-a-foreign-language textbook for Japanese junior high school students.

### Concepts and research methods

The key concept of this paper is the term “structure”. By structure is meant the vision informing the textbook. Strunk, White & Kalman (2005, p.101) express the importance of structure or design in general terms:

Before beginning to compose something, gauge the nature and extent of the enterprise and work from a suitable design. Design informs even the simplest structure, whether of brick and steel or of prose. You raise a pup tent from one sort of vision, a cathedral from another.

In language teaching and language textbook construction, “structure”, in the sense noted above, is a part of the processes of curriculum development. In one formulation (Nunan, 2003, p.5), curriculum consists of three main parts: syllabus design, methodology, and evaluation. Of the three, syllabus design and methodology, the areas most concerned with issues of structure, are addressed below.

The main focus of syllabus design is on content and the questions related to content. What content should we teach? In what order should we teach it? What justifications do we have for selecting this content and order? How shall we structure the overall course? Syllabus design can provide a rational answer to these questions of overall structure.

The main focus of methodology is slightly different from syllabus design. Methodology focuses on classroom techniques and procedures. The questions here are which exercises, tasks, and activities should we use in the classroom? How should we sequence and integrate these? Again, the answers to these questions all involve structure, order, and method, but are limited to specific lessons.

This paper focuses on discussions among a team of junior high school textbook writers related to the over-all structure of the textbook — syllabus design and related issues. A review and analysis of discussions related to the structure of individual lessons and classes —

methodological issues — are reserved for a future paper.

### *Research methods*

The primary research method used in this paper is participation observation. The paper relies on the close ethnographic observations and experiences of a participant / writer, who has been closely involved with the construction of junior high school and high school textbooks for at least the last ten years.

Ethnographic research was initially used in anthropological studies of small-scale societies. Recently, the method has been used in ethnographic studies in business (Bestor, 2004; Rabinow, 1999) and education (LeTendre, 2000; Zao & Trueba, 2002), a combination similar to that of the present exercise: the writing and publication of an English junior high school textbook.

The majority of observations took place during meetings of the core writers (*hombu'in*). They constitute five people among the 33 listed as writers and contributors on the credits page (Takahashi et al, 2006). The editorial staff also made suggestions, most having to do with commercial concerns and the process of getting a textbook approved by the Ministry of Education. During these meetings the observer / writer participated in discussions, made suggestions, offered alternatives, and in general participated fully in the process. At the same time, he maintained a critical distance and observed the ways the participants acted, interacted, and reacted.

### **Structuring a textbook: constraints**

Two main constraints concerning the textbook's structure emerged from the directed discussions among the writers and editors: first, the requirements of MEXT; second, the pedagogical constraints of Japanese junior high school classrooms.

### *Ministerial requirements*

The Ministry of Education, Culture, and Technology (MEXT) has a set of requirements laid out in the *Course of Study* (MEXT, 2003a). The requirements as published are complex, detailed, and, based on the comments of writers and editors, more than occasionally opaque. These requirements form a constant background to the writers' and editors' discussions concerning the structure of the textbook and are referred to regularly by the participants. Of the many items, two arose most frequently in discussions concerning the topic of this paper:

grammar, and content.

The *Course of Study* lists a set of grammatical structures that must be included. These grammatical structures are required, but MEXT offers no guidance as to order or means of presenting them. The *Course of Study* and the MEXT (2003b) *Outline of Textbook Policy* also offer general guidelines for content and approaches to content: be positive; be value-free; be proud of home, family, and country.

### *Pedagogical constraints*

Japanese junior high school teachers have requirements which must be built into the structure of any successful textbook. In discussions, the writers and editors noted the following major points about Japanese junior high school teachers:

1. They are trained in grammar-translation and /or audio lingual methods: learn the rules, or make the rules habitual, and fluency will come. Current English as a Foreign Language (EFL) theories suggest that these two methods are, in many ways, counter-productive if the goal is communicative competence. Richard & Rodgers (2001) review current language acquisition theory and MEXT (2003a) describes the place of communicative competence in Japanese EFL teaching. However, these teaching habits are very hard to break and have significant cultural components (Kurihara & Saminy, 2007) that further reinforce them.
2. They have had training in communicative language teaching (CLT), but the training is limited. In fact, from conversations with practicing teachers, it appears that CLT is almost identical in most of their experiences to audio-lingual teaching. Teachers appear comfortable with this very limited sense of CLT: it is what they expect from textbooks, and what they are best equipped to teach (Sato, 2002).
3. They have very little time for preparation. Their workloads and responsibilities are extraordinary: classes, homeroom, PTA, cleaning, and whatever else the local politicians and administrators at the board of education want and can impose (LeTendre 2000). Textbooks and associated materials must be usable with little extra preparation required on the part of the teacher.
4. They work within a teach-to-test culture. Students, teachers, schools, and school districts are frequently judged in relationship to their performance on various standardized tests and their students' rate of acceptance to competitive higher schools. These scores determine the success of teachers, schools, and the students the schools attract.
5. Their English competence is fragile; many are perceived as fully competent but lack

confidence in their English, particularly in speaking English. For textbook writers, this means constructing texts that are fully supportive and ask questions and provide answers that are singular, unambiguous, and unexceptional (Higgins, 2003). Textbooks that offer support — in familiarity of structure, in ease of use, and in supplementary materials — are necessary.

### **Structuring a textbook: approaches and responses**

Within these constraints, the writers and editors discussed a number of different approaches to use in structuring the textbook series as a whole. The process of the discussions and decision-making were rarely focused or neat. In many ways, these activities resembled an extended dialog, with ideas raised, considered, tabled, and then raised again in following meetings. The process sometimes extended over months. Similarly, responses to and decisions concerning structures were rarely explicit, except for the final decision to go with some approach. An analysis of the decision-making processes would be extremely interesting, but lies beyond the scope of this descriptive paper.

Many structures, such as *The Silent Way*, and *Suggestopedia*, were briefly mentioned and as quickly dropped. This paper focuses on three sets of structures and approaches that received extended discussion in meetings. One set of structures deals with the textbook series' audiences. Another set centers on structures that use language-based concepts. The last set focuses on content- and narrative-based structures. The structure's approach, its applicability to the perceived context, and the writers' responses to each of these three sets are considered in turn.

#### *Audience-based structures*

A long series of discussions centered on the audiences of the textbook — MEXT, politicians, special interest groups concerned with content-based materials, boards of education, principals, teachers, parents of students, and students. Among these, most discussions centered on three: students, teachers, and MEXT.

Regarding students, one set of discussions focused on their likely existing knowledge of English. Due to changes in educational policy, some students will be taking junior high school English after having learned English in elementary school. Other students will not. With student background no longer reasonably uniform, new issues concerning text structures are emerging regarding junior high school language learners in Japan and the writers struggled

with these issues.

A second set of discussions focused on students' likely uses of English. In response to perceived needs, some of the writers wished to place the textbook series in a country where English was a native language such as Australia, Great Britain, or the United States. For examples, these writers drew on European Union textbooks set in the country of the target language (Italy for Italian, France for French, etc.). Other writers wanted to place the textbook in Japan. They argued that Japanese students would be most likely to use English in Japan talking with non-Japanese speaking foreigners about aspects of life in Japan.

A third structure the writers considered was to organize the series around the globalization of English as native, second, and foreign languages as a way to involve students. In discussions, this slowly grew to a consideration of the use of English in inner, outer, and expanding circles of linguistic influence (Crystal, 1997; Kachru, 1989; Yamanaka, 2006).

Discussions concerning the audiences comprised of teachers and MEXT are noted in the preceding section on constraints. Writers and editors were constantly aware of the needs and interests of these two audiences, and in some cases more sensitive to them than to the needs of the ultimate audience, students.

Two major responses emerged from discussions of the audience-centered structures. It was decided first to place the textbook series in Japan. This decision was based in part on focused discussions with and questionnaires from teachers using the current version of the textbook. In these, a general preference for the familiar was voiced. The desire of MEXT to encourage the development of social responsibility and a positive national identity was also a factor. The decision was also motivated by a desire to contribute to the construction of a more international and multi-cultural Japan.

The second response was to structure the book around the notion of circles of English. An attempt was made to offer materials taken more or less equally from each of the three circles of English — inner, outer, and expanding — which correspond generally to situations in which English is a first, second, and foreign language. There was a general sense that each of the books in the textbook series should include at least one lesson preferably two, based on the experiences of language users in each of the circles. Structuring the text this way, the writers felt, would be particularly useful for teachers in Japan, who can take advantage of their non-native speaker status and develop it as an educational resource (Seidlhofer, 1991).

### *Language-based structures*

The writers considered a number of language-centered structures, including functions — doing something in the target language (such as greeting, saying good bye, asking for help, and expressing an opinion) and notions — categories of language expressing dimensions of thought and meaning (such as time, space, classification, categories). A lexical structure, as suggested by Willis (1990) and Lewis (1993), was also discussed. However, the dominant language-based structure considered was grammar. During discussions, the writers often returned to grammar and the ways grammar could be presented in a logical way to take learners from simple to the more complex forms.

Ultimately, a structure based on grammar was adapted, moving from easier to more complex forms, since it most directly met the demands of MEXT and the expectations of teachers. This decision led to further discussions on what order to place the grammatical forms, and it was discovered that, as Ellis (1994) notes, the ordering of grammar forms is far from self-evident. Eventually the ordering of grammar structures from previous editions was retained, though with some minor modifications.

Notions and functions were used, only as special one- or two-page supplements to be used as needed. Notional sections dealt with materials such as cardinal and ordinal numbers, and colors. Functional supplementary conversations were written, based on situations and functions such as asking the way, giving directions, and inviting.

### *Content-based structures*

Four major content and narrative structures were considered. One dealt with constructing a narrative around the rituals and activities of the school year — entrance ceremonies, public holidays, vacations, and such. Another content-based narrative structure was to shape the lessons around the temporal and functional requirements of travel, such as obtaining a passport, using an airport, making host family introductions, and traveling around in a foreign country.

There was also discussion of a design structured around story lines. Recurring characters would change and grow over the course of each school year and the three years of the textbook series. Finally, the writers discussed the possibility of structuring the text cognitively, with materials moving over the course of three years, from topics closest to the personal lives and knowledge of students to increasingly distant and abstract levels.

Among the content-based structures, one based on cognitive development was chosen. The

first book dealt with issues concerning students' immediate life (family, friends, and school life); the second with issues of community and the place of students within it; and the third with wider social matters, including the world, the environment, war and peace, and abstract concepts such as courage.

## Conclusions

Structure is the backbone on which successful language textbooks are built. A well thought-out structure reassures learners and teachers that they are in the hands of a writer who knows where the textbook is going. Further, structure provides the comfort of form and control for learners who are encountering unfamiliar sounds, lexical items, grammar patterns, and cultural expectations.

Given the ministerial and pedagogical constraints and expectations, the writers and editorial staff decided that each the three major forms of structure they considered — audience-based, language-based, and content-based — would shape the overall structure of the textbook. They recognized that these simultaneous structures would occasionally be in conflict and that such conflicts could be resolved later during the writing process.

Two additional topics for further research are immediately apparent. One concerns the shape and structure of individual lessons, classroom methodology in Nunan's (2003) formulation. Extensive discussions were held on these matters, encompassing both the pedagogical layout of lessons and the importance of having a narrative or conceptual arc within each lesson. Another topic for further research is the composition and relative power, in the eyes of the writers and editors, of each of the audiences of the text. The details of these discussions, the decisions reached, and rationales given are matters for other paper. Finally, a detailed description and analysis of the decision-making process would be a valuable contribution to our understanding of the impact of culture on the construction of language-learning materials.

For material writers and teachers, two basic points have emerged. The first is the importance of structure, in general, in composition process of textbooks. Knowing this writers and teachers can make better use of materials. The second is the need for writers and teachers to be open to the wide range of designs available and to consider each in terms of its appeal to the various audiences of the textbook. With these considerations in mind, writing and using, even something as circumscribed as a MEXT approved text for junior high school English students, can become an intellectually challenging and rewarding experience.

## References cited

- Bestor, T.C. (2004). *Tsukiji: the fish market at the center of the world*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Higgins, C. (2003). "Ownership" of English in the outer circle: an alternative to the NS-NNS dichotomy. *TESOL Quarterly*, 37 (4), 25-50.
- Kachru, D. (1989). Teaching world Englishes. *Cross Currents* 16 (1), 15-21.
- Kurihara Y. & Saminy K.K. (2007). The impact of US teacher training program on teaching beliefs and practices: a case study of secondary school level Japanese teachers of English. *JALT Journal* (29), 99-122.
- LeTendre, G.K. (2000). *Learning to be adolescent: growing up in US and Japanese middle schools*. New Haven: Yale University Press.
- Lewis, M. (ed.) (1993). *The lexical approach*. London: Language Teaching Publications.
- MEXT (Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology). (2003a, March). *The course of study for foreign languages*. Retrieved 2007 June 13, from <http://www.mext.go.jp/english/shotou/030301.htm>.
- MEXT (Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology). (2003b, May). *Kyokasho seido no gaiyou* [The outline of textbook policy]. Retrieved 2007 May 8 from [http://mext.go.jp/a\\_menu/shotou/kyokasho/gaiyou/04060901/0001.htm](http://mext.go.jp/a_menu/shotou/kyokasho/gaiyou/04060901/0001.htm).
- Nunan, D. (Ed.). (2003). *Practical English language teaching*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Rabinow, P. (1999). *French DNA: trouble in purgatory*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Richard, J.C. and Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*, 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sato, K. (2002). Practical understandings of communicative language teaching and teacher development. In S. Savignon (Ed.), *Interpreting communicative language teaching: contexts and concerns in teacher education* (Pp. 41-81). New Haven, CT: Yale University Press.
- Seidlhofer, (1991). Double standards: teacher education in the expanding circle. *World Englishes*, 18, 223-245.
- Strunk, W. Jr., White, E.B. & Kalman, M. (2005). *The elements of style, illustrated*. London: Penguin.
- Takahashi, S. et al. (2006). New Crown, (*New Edition*) *English Series 1, 2, 3*. Tokyo: Sanseido.
- Willis, J.D. (1990). *The lexical syllabus*. London: Collins COBUILD.
- Yamanaka, N. (2006). An evaluation of English textbooks in Japan from the viewpoint of nations in the inner, outer, and expanding circles. *JALT Journal* 28 (1), 57-76.
- Zao Y. & Trueba, E.T. (Eds.) (2002). *Ethnography and Schools: Qualitative Approaches to the Study of Education*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.



## 執筆者紹介

|               |                              |
|---------------|------------------------------|
| 境 一 三         | 慶應義塾大学 経済学部教授                |
| 黄 漢 青         | 慶應義塾大学 文学部講師                 |
| 阿 部 三 男       | 慶應義塾大学 経済学部講師                |
| キム アジョン アンジェラ | 慶應義塾大学<br>日本語・日本文化教育センター専任講師 |
| 費 燕           | 慶應義塾大学<br>文学部・総合政策学部講師       |
| 今 井 純 子       | 慶應義塾普通部 講師                   |
| 跡 部 智         | 慶應義塾普通部 教諭                   |
| 大久保 正 章       | 慶應義塾普通部 教諭                   |
| 土 岐 麻 里       | 慶應義塾湘南藤沢中・高等部 教諭             |
| 中 嶋 雅 巳       | 慶應義塾普通部 教諭                   |
| 長 野 智 佳       | 慶應義塾高等学校 教諭                  |
| 浅 野 雅 樹       | 慶應義塾大学<br>文学部・法学部・理工学部講師     |
| トマス・ハーディ      | 慶應義塾大学 看護医療学部准教授             |

## 平成19年度 学術委員

|      |                                                                                              |                |                                 |
|------|----------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|---------------------------------|
| 文学部  | 齋藤 太郎<br>坂本 光<br>渋谷誉一郎<br>杉野 元子<br>関根 謙<br>中村 優治<br>野村 伸一<br>山下 輝彦                           | 商学部            | 許 曼麗<br>種村 和史<br>吉田 友子          |
| 経済学部 | 宇 振領<br>石井 明<br>エインジ、マイケル W.<br>柏崎 千佳子<br>境 一三<br>志村 明彦<br>鈴木 直樹<br>竹内 良雄<br>ポールハチェット、ヘレン J. | 理工学部           | 小原 京子<br>金田一 真澄<br>森 泉          |
| 法学部  | 迫村 純男<br>笠井 裕之<br>大久保 教宏<br>ギブソン、ロバート B.<br>鈴木 恵美子                                           | 総合政策学部         | 國枝 孝弘<br>古石 篤子<br>重松 淳<br>平高 史也 |
|      |                                                                                              | 日本語・日本文化教育センター | 村田 年                            |
|      |                                                                                              | 高等学校           | 折笠 敬一<br>持原 なみ子<br>倉本 和晃        |
|      |                                                                                              | 幼稚園            | 伊藤 扇                            |
|      |                                                                                              | 外国語教育研究センター    | 倉館 健一<br>横川 真理子                 |

## 平成19年度 刊行物編集委員

|      |                                  |             |                         |
|------|----------------------------------|-------------|-------------------------|
| 文学部  | 齋藤 太郎<br>白崎 容子<br>中村 優治<br>山下 輝彦 | 総合政策学部      | 重松 淳 (委員長)              |
| 経済学部 | 境 一三                             | 外国語教育研究センター | 倉館 健一                   |
| 法学部  | 大久保 教宏<br>笠井 裕之<br>山田 恆          | 高等学校        | 倉本 和晃                   |
| 商学部  | 吉田 友子                            | 事務局         | 佐藤 和貴<br>城市 政明<br>杉田 陽子 |
| 理工学部 | 小原 京子<br>森 泉                     |             |                         |

### 慶應義塾 外国語教育研究 第4号

平成20年3月31日 発行

発行人 境 一三

印刷所 有限会社 梅沢印刷所

発行所 慶應義塾大学外国語教育研究センター  
東京都港区三田2-15-45  
電話 03-5427-1601