

慶應義塾 外国語教育研究

第14号

2017



目次

〈研究論文〉

若年層における多言語使用の一般認知機能への影響	矢田部 清 美	1
-------------------------------	---------------	---

〈研究ノート〉

中国朝鮮族高校生の朝鮮語書きことばに関する一考察	高 木 丈 也	27
日本で刊行されているアラビア文字入門書——アラビア文字教育に関する一考察——	榮 谷 温 子	43
日本語母語話者はスペイン語の子音連続の間に何を知覚するか?	松 本 旬 子	57
慶應義塾の中国語教育における高大連携(2)——既習者クラスの教科書について	須 山 哲 治	69
	萩 野 友 範	
	山 下 一 夫	
	吉 川 龍 生	
ドイツ・ベルリン州におけるバイリンガル教育	平 高 史 也	81

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. 14 2017

CONTENTS

〈Research Articles〉

Die Auswirkung der Mehrsprachigkeit auf allgemeine kognitive Entwicklungen bei jungen Menschen YATABE, Kiyomi

〈Research Notes〉

Written Language of Korean-Chinese high school students TAKAGI, Takeya

Arabic Alphabet Introductory Books published in Japan SAKAEDANI, Haruko

--- Consideration of Teaching Arabic Letters ---

What do Japanese students perceive within Spanish consonant clusters? MATSUMOTO, Junko

University - High School Collaboration in Chinese Language Education of Keio Gijuku (part II) SUYAMA, Tetsuji

— Exploring Textbooks for Students with Knowledge of Chinese Language

OGINO, Tomonori

YAMASHITA, Kazuo

YOSHIKAWA, Tatsuo

Bilingual Education in Berlin HIRATAKA, Fumiya

Die Auswirkung der Mehrsprachigkeit auf allgemeine kognitive Entwicklungen bei jungen Menschen

Kiyomi Yatabe

Abstract

The present study examines the effect of multilingualism on the development of non-linguistic general cognitive functions. The research focuses particularly on the following two questions: whether multilingual individuals' acquisition of a new language can affect the development of their general cognitive capacities and whether the timing of their acquisition of a second language can affect the development of the general cognitive functions that they utilize in acquiring a new language. To answer these questions, an experiment was conducted in which 78 novice learners of German were administered German language achievement tests and general cognitive tests before and after they engaged in a 13-week-long college German course. The results of the experiment indicate a positive correlation between learners' scores on the language achievement test and their scores on the general cognitive test. Furthermore, the correlation is stronger in individuals who had studied not only English but also one other language prior to the German course. It was additionally found that individuals who began learning a second language later in their lives tended to receive higher score on the general cognitive test that they completed after the course. The paper concludes by discussing possible interpretations of the experiment and potential orientations for future research.

1 Einleitung

1.1 Zielsetzung und Aufbau der Arbeit

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die vorhandenen Erkenntnisse im Bereich von Mehrsprachigkeit aufzuarbeiten und Ansätze für zukünftige Forschungen festzustellen. Zu Beginn der Arbeit wird eine Einführung für Zwei- und Mehrsprachigkeit gegeben. Es folgt dann ein Überblick über die empirischen Befunde in diesem Bereich sowie die Platzierung der

Fragestellung der eigenen Untersuchung. Die bisherige Forschung gab dazu keine Antwort, ob sich die sprachliche Entwicklung der Mehrsprachigen beim neuen Spracherwerb auf ihre außersprachliche kognitive Entwicklung auswirkt und ob das Alter von Mehrsprachigen zu Beginn des frühen Spracherwerbs einen Einfluss auf ihre kognitive Entwicklung beim neuen Spracherwerb ausübt. Auf diese Fragestellung soll im Folgenden mittels der Ergebnisse der empirischen Untersuchung eingegangen werden.

1.2 Die Auswirkung der Zweisprachigkeit auf allgemeine kognitive Entwicklungen

Heute ist mindestens die halbe Weltbevölkerung zweisprachig (Grosjean, 2010). Mit Zweisprachigkeit wird nach der American Speech-Language-Hearing Assoziation (ASHA) die Anwendung von mindestens zwei Sprachen einer Einzelperson bezeichnet (American Speech-Language-Hearing Association, 2004). Die sprachliche Fertigkeit eines Zweisprachigen soll dabei unterschiedlich sein.

“Multilingualism: The use of at least two languages by an individual. The degree of proficiency in the languages can range from a person in the initial stages of acquisition of two languages to a person who speaks, understands, reads, and writes two languages at native or near-native proficiency.” (ASHA, 2004, p. 10)

Nach der jüngsten Forschung scheint die Zweisprachigkeit nicht nur Auswirkungen auf die Sprachverwendung, sondern auch auf außersprachliche Fertigkeiten wie z. B. die allgemeine kognitive Entwicklung mit sich zu bringen (Bialystok, Craik, Klein, & Viswanathan, 2004; Bialystok, Craik, & Luk, 2012).

Bis Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts wurde angenommen, dass die Zweisprachigkeit eine negative Auswirkung auf außersprachliche Fertigkeit hätte. Demnach war die Auffassung verbreitet, Zweisprachige seien in allgemeinen geistigen Fähigkeiten benachteiligt, weil die beiden Sprachen der Zweisprachigen nicht auf dem gleichen Niveau wie die eine Sprache der Einsprachigen beherrscht werden könnten (Hakuta, 1986; MacNamara, 1966; Tunmer, Pratt, Herriman, & Bowey, 1984). Diese Ansicht hat sich in den sechziger Jahren geändert, als es deutlich wurde, dass die zugrundeliegenden Studien methodische Mängel aufweisen. Bei näherer Betrachtung des Untersuchungsdesigns treten einige Probleme hervor, weil nicht alle Hintergrundvariablen kontrolliert wurden. In mehreren Forschungen wurden die beiden Vergleichsgruppen weder aus der gleichen Altersgruppe noch aus der gleichen

sozioökonomischen Umgebung ausgewählt. Auch das Testverfahren selbst wirft einige Fragen auf. Die Fragebögen enthielten einige Fragen, die abhängig vom kulturellen Hintergrund der Untersuchungsteilnehmenden waren (Adesope, Lavin, Thompson, & Ungerleider, 2010; Bialystok et al., 2012; Peal & Lambert, 1962; Tunmer et al., 1984). Nach den sechziger Jahren hat sich in zahlreichen kontrollierten psycholinguistischen Studien gezeigt, dass die Zweisprachige im Vergleich zur Einsprachigen in allgemeinen geistigen Fähigkeiten nicht benachteiligt ist und dass die Zweisprachigkeit gegenüber der Einsprachigkeit sogar Vorteile für die kognitiven Fähigkeiten hat (Bialystok et al., 2012).

Mindestens zwei Charakteristika sind auffällig bei den Vorteilen für die kognitiven Fähigkeiten von Zweisprachigkeit. Dies gilt zum einen für die metalinguistische Bewusstheit (metalinguistic awareness): Metalinguistische Bewusstheit bezeichnet die Fähigkeit, den Blick vom konkreten Inhalt innerhalb des Satzes loszulösen und Sprache als eine analysierbare Form oder Struktur zu betrachten (Tunmer et al., 1984). Es wurde vermutet, dass diese Fähigkeit daraus resultiert, dass Zweisprachige wegen der Verarbeitung von mehr als einer Sprache gut abstrahierte Kenntnisse in der Fremdsprache besitzen. Die linguistische Forschung der vergangenen dreißig Jahre hat die Einsicht bezüglich der Entwicklung von Zweisprachigen gewonnen, dass solche Fähigkeiten nur möglich sind, wenn Zweisprachige beide Sprachen auf einem bestimmten Niveau beherrschen (Cummins, 1979; Ricciardelli, 1992). Das andere Charakteristikum ist die exekutive Funktion (executive function) (Miyake et al., 2000). Die exekutive Funktion ermöglicht es einem, zu planen, irrelevante Auskünfte zu hemmen, seine Aufmerksamkeit auf wesentliche Elemente zu fokussieren, sein Arbeitsgedächtnis auf den neuesten Stand zu bringen und schließlich sein Ziel zu erreichen. Es wurde vermutet, dass diese Fähigkeit aus dem Kontrollsystem von mehreren Sprachen kommt. Auch wurde suggeriert, dass nicht das Niveau von den Sprachkenntnissen, sondern die Dauer von der formellen Erziehung der zweiten Fremdsprache einen Einfluss auf die Entwicklung der Fähigkeit der exekutiven Funktion ausübt (Bialystok & Barac, 2012; Paap, Johnson, & Sawi, 2015).

Zu den weiteren relevanten Themen der zukünftigen Forschung über Zweisprachigkeit gehören die Entwicklung der sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten in jedem Lebensabschnitt, die Erklärung des zugrundeliegenden Mechanismus und ihre Auswirkung auf die Hirnfunktion und die kortikale Organisation (Abutalebi et al., 2012; Becker, Prat, & Stocco, 2016; Bialystok et al., 2012; Hilchey & Klein, 2011; Paap et al., 2015; Stocco & Prat, 2014).

1.3 Die Auswirkung der Mehrsprachigkeit auf allgemeine kognitive Entwicklungen

In Zeiten wachsender Internationalisierung scheint das Erlernen von sogar mehr als zwei Sprachen eine notwendige Bedingung der Konsolidierung einer gemeinsamen Gesellschaft geworden zu sein. Laut einem Vorschlag der Europäischen Union (EU) (Europäische Union, 2008) gibt es die Sprachenpolitik und Bildungsrichtlinien zur Förderung der Mehrsprachigkeit in Europa.

„Die Europäische Union hat sich bereits dafür eingesetzt, eine Gesellschaft des Wissens zu schaffen, geprägt von Vielfalt und Harmonie, Wettbewerb und Offenheit gegenüber der Welt, sowie dafür, Sprachkenntnisse zu fördern; sie hat insbesondere dem Wunsch Ausdruck verliehen, dass in jedem Land zwei Fremdsprachen von Kindesbeinen an unterrichtet werden sollten. Dieser Vision verschrieben wollte unsere Reflexionsgruppe einen Weg der Umsetzung vorschlagen, der der Komplexität des Phänomens Sprache zu Beginn des 21. Jahrhunderts gerecht wird, in der Hoffnung, die Umsetzung dieser Ziele zu erleichtern, ihre positiven Auswirkungen auf jeden Bürger wie auch auf jedes Kollektiv zu verstärken, und die Sprachenvielfalt nachhaltig als sinnbildliche, aber auch reale Grundfeste des europäischen Projekts zu verankern.“ (EU, 2008, p. 14)

Nach mehreren Studien scheint die Zweisprachigkeit, wie schon in Abschnitt 1.1 erwähnt wurde, kognitive Vorteile zu haben – dies gilt allerdings nicht immer (Paap et al., 2015). Die Forschung der vergangenen zehn Jahre über Mehrsprachigkeit deutet darauf hin, dass es nicht bei Zweisprachigen, sondern bei Dreisprachigen einen noch größeren kognitiven Vorteil gibt (Chertkow et al., 2010; Kave, Eyal, Shorek, & Cohen-Mansfield, 2008). Demnach wurde bei Mehrsprachigen das kognitive Altern, besonders Demenzercheinungen um Jahre hinausgezögert.

In Hinblick auf die kognitiven Vorteile bei Mehrsprachigen ergibt sich folgende Forschungsfrage: Ist es von Relevanz für den kognitiven Vorteil bei Mehrsprachigen, dass diese mehr Sprache beherrschen und/oder mehrsprachig erfolgreich sind? Untersucht werden soll der Zusammenhang zwischen der kognitiven Fähigkeit und der sprachlichen Entwicklung, wenn Zweisprachige oder Mehrsprachige neue Sprache lernen. Mit Mehrsprachigkeit wird nach der Definition von Zweisprachigkeit die Anwendung von mindestens drei Sprachen von einer Einzelperson bezeichnet. Die Einführung des neuen Terminus ‚Mehrsprachigkeit‘

beschränkt die Bedeutung der Zweisprachigkeit auf das Notwendigste. Mit Zweisprachigkeit wird folglich die Anwendung von zwei Sprachen von einer Einzelperson bezeichnet.

In der Diskussion um die sprachliche Fertigkeit von Zwei- und Mehrsprachigkeit scheint es relevant zu sein, in welchem Lebensabschnitt beziehungsweise Alterszeitraum der Erwerbsbeginn der zweiten und dritten Sprache liegt. Nach heutigem Wissen liegt die Einsicht nahe, dass das frühe Alter der Lerner zu Beginn des zweiten oder dritten Spracherwerbs für den letztlich erreichbaren Erfolg der Sprachentwicklung von wesentlicher Bedeutung ist (Heinrich-Böll-Stiftung Bildungskommission, 2004; Meisel, 2004). Jedoch gibt es bisher nur wenige Untersuchungen über die Beziehung zwischen dem Alter der Lerner zu Beginn des zweiten Spracherwerbs und dem Alter der Lerner zu Beginn des dritten Spracherwerbs (Kaiser et al., 2015). In dieser Arbeit soll deshalb die Auswirkung des Alters beim zweiten Spracherwerb auf die kognitive Entwicklung beim dritten Spracherwerb aufgezeigt werden.

2 Methode

2.1 Fragestellung und Untersuchungsaufbau

Wie in Abschnitt 2.2 vorgestellt wurde, behandelt diese Untersuchung die Frage, 1) ob der kognitive Vorteil der Mehrsprachigkeit abhängig von der sprachlichen Entwicklung beim neuen Spracherwerb ist und 2) ob das Alter zu Beginn des frühen Spracherwerbs Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung beim neuen Spracherwerb hat. Zu den Zielen der Untersuchung gehört es, abzuschätzen, wie die Einflüsse von Lernzeit und Lerninhalt beim dritten Spracherwerb wirken. Außerdem sollen empirisch gesicherte Grundlagen für den Aufbau der Untersuchung gewonnen werden, die zum Abbau von irrelevanten Einflussfaktoren beitragen. Deshalb wurde entschieden, nicht bereits dreisprachige Personen unterschiedlichen Alters zu Beginn des zweiten Spracherwerbs zu vergleichen, sondern zweisprachige Personen unterschiedlichen Alters zu Beginn des zweiten Spracherwerbs vor und nach dem Erlernen der dritten Sprache zu vergleichen. Dabei wurden Lernprozesse wie Lernzeit und Lerninhalt beim dritten Spracherwerb kontrolliert. Die Teilnehmenden der Untersuchung lernten die Zielsprache gleichzeitig und mit gleichem Material.

2.2 Probanden

Insgesamt nahmen 78 Personen unterschiedlichen Alters zu Beginn des zweiten Spracherwerbs freiwillig an der Studie teil. Es handelte sich um 21 Frauen und 57 Männer

mit einem durchschnittlichen Alter von 19,1 Jahren (18–23 Jahre; Standardabweichung = $\pm 1,4$ Jahre). Allgemeine Voraussetzung für die Aufnahme in die Untersuchung war, dass die Probanden Anfänger der deutschen Sprache waren. Es waren somit Studentinnen und Studenten der Wirtschaftswissenschaft im ersten Studienjahr an der Keio Universität, die alle als Anfänger starteten, Deutsch zu lernen. Vor der Teilnahme wurde verdeutlicht und gewährleistet, dass sowohl die Teilnahme als auch die Ergebnisse der Untersuchung von der Studienleistung für den deutschen Sprachkurs unabhängig sind. Gemäß der Beachtung der Bestimmungen und Richtlinien des Instituts wurden alle Messungen durchgeführt und die Probanden gaben für die Teilnahme eine schriftliche Einverständniserklärung ab. Die Studie war von der Ethikkommission der Keio Universität genehmigt worden.

2.3 Material und Prozedur

13 Wochen lang nahmen alle Teilnehmende regelmäßig an Einführungskursen in deutscher Sprache im Rahmen des Faches Deutsch als Fremdsprache teil. Jeder Unterricht dauerte anderthalb Stunden und fand dreimal pro Woche statt. Die Kursgröße betrug circa 15 bis 20 Teilnehmende, wodurch eine häufige Interaktion in der Klasse gewährleistet wurde.

Vor der Untersuchung füllten die Teilnehmenden den Fragebogen über ihre Sprachgeschichte und Motivation zum Erlernen der deutschen Sprache gewissenhaft aus. Vor Beginn und nach Ende des Sprachkurses in Deutsch wurden sowohl die Messung der deutschen Sprachkenntnisse als auch die Messung der kognitiven Fertigkeit während der normalen Unterrichtsstunden im Klassenzimmer durchgeführt. Die sechs sprachlichen Fertigkeitsfragen wurden aus dem Diplom Deutsch in Japan alle drei Jahre ausgewählt, die aus denselben grammatikalischen Themen bestehen und aus der gleichen Einstufung kommen. Deshalb wurde angenommen, dass die Schwierigkeit des ersten und des zweiten sprachlichen Tests ungefähr gleich sein sollten. Im Anhang 1 wird eine Übersicht über die sechs sprachlichen Fertigkeitsfragen vor Beginn und nach Ende des Sprachkurses gegeben. Die sechs kognitiven Fertigkeitsfragen wurden aus einer von Ravens Progressive Matrizen (J. C. Raven, 1941, 1962) ausgewählt. Weil einige Forschungsarbeiten zeigen, dass der kognitive Vorteil von Zweisprachigen sich bemerkbar macht, wenn die Aufgaben eine hohe kognitive Arbeitsbelastung erfordern (Bialystok, 2006; Costa, Hernandez, Costa-Faidella, & Sebastian-Galles, 2009). Daher wurde Satz II aus Advanced Progressive Matrices von Ravens Progressiven Matrizen (J. Raven, J.C.Raven, & Court, 1998; J. C. Raven, 1962) benutzt. Die Aufgaben aus Advanced Progressive Matrices sind für hochbegabte Erwachsene

und Jugendliche geeignet (Domino & Domino, 2006). Es wurde auch angenommen, dass die Schwierigkeit vom ersten und zweiten kognitiven Test ungefähr gleich sein sollte, weil einige Untersuchungen über Ravens Progressive Matrizen (Arthur & Day, 1994; Bors & Stokes, 1998) zufolge die Schwierigkeit von allen sechs Aufgaben kontrolliert wurde. Im Anhang 2 wird eine Übersicht über die sechs kognitiven Fertigkeitenfragen vor Beginn und nach Ende des Sprachkurses gegeben. Der Inhalt des Testmaterials war den Teilnehmenden vor der Messung nicht bekannt. Das Material wurde mit dem Softwarepaket Presentation® (Neurobehavioral Systems Inc.) mittels eines an jeden Teilnehmenden verteilten Tablets (Apple iPad mini, Apple Inc.) mit der Auflösung von 1024 x 768 Pixel dargeboten.

Vor jeder Messung wurden die Teilnehmenden in einem kurzen Testlauf mit der Aufgabenstellung vertraut gemacht. Bei jeder sprachlichen Fertigkeitenfrage wählten sie eine der vier vorgegebenen Möglichkeiten und bei jeder kognitiven Fertigkeitenfrage eine der acht vorgegebenen Möglichkeiten. Dazu wurden sie aufgefordert, für alle Aufgaben eine prompte aber auch sorgfältige Auswahl zu treffen und in ihrem eigenen Tempo aber so schnell wie möglich zu entscheiden. Dann mussten die als richtig identifizierte Möglichkeit per Fingertipp auf das Touchtronic Icon auf dem Bildschirm bestätigt werden. Nach der Auswahl wurden die Teilnehmenden automatisch zur nächsten Frage weitergeleitet. Die Darbietungszeit jeder Frage war auf maximal 180 Sekunden begrenzt. Jede Untersuchung dauerte circa 15 Minuten zuzüglich der Zeit für die vorherigen Instruktionen. Um Unterschiede der Bemühung so gut wie möglich zu verhindern, wurde die Reihenfolge jeder Messung zwischen den Klassen und die Durchgänge unter Verwendung eines lateinischen Quadrats pseudo-randomisiert.

2.4 Datenanalyse

Zuerst wurde geprüft, ob sich der Unterricht im Laufe eines Semesters tatsächlich positiv auf die sprachliche Entwicklung der Teilnehmenden auswirkte. Dabei wurden elf Datensätze aufgrund von Abwesenheit beim zweiten Test von der Auswertung ausgeschlossen. Weil bei den Verhaltensparametern keine Normalverteilung vorlag, wurde der Variable mit Hilfe des Vorzeichenrangtests von Wilcoxon beurteilt. Der Test verglich die Mittelwerte der ersten und zweiten deutschen Fertigkeitenfrage.

Als nächstes wurde eine Regressionsanalyse durchgeführt, um die Zusammenhänge zwischen dem kognitiven Vorteil der Mehrsprachigkeit und der sprachlichen Entwicklung beim neuen Spracherwerb aufzudecken. In die erste Analyse gingen alle Teilnehmenden mit unterschiedlichen Sprachgeschichten, also sowohl die Zweitsprachigen als auch die

Mehrsprachigen, die mehr als drei Sprache lernten, ein. Dabei wurden elf Datensätze aufgrund von Abwesenheit beim zweiten Test, wie oben erwähnt, von der Auswertung ausgeschlossen. In der zweiten Auswertung wurden die Teilnehmenden in zwei Gruppen entsprechend ihrer Sprachgeschichte unterteilt: Die Gruppe der Zweisprachigen und die der Mehrsprachigen. Dabei wurden zwei Datensätze aufgrund von unbekannter Sprachgeschichte von der Auswertung ausgeschlossen. Die zweisprachige Gruppe enthielt 13 Frauen und 45 Männer mit einem durchschnittlichen Alter von 19,1 Jahren (18–22 Jahre; Standardabweichung = $\pm 0,9$ Jahre). Die mehrsprachige Gruppe beinhaltete 7 Frauen und 11 Männer mit einem durchschnittlichen Alter von 19,4 Jahren (18–23 Jahre; Standardabweichung = $\pm 1,3$ Jahre). In den beiden Analysen wurde der Zusammenhang von den kognitiven Fertigkeiten (Zielgröße) eines Teilnehmenden mittels seiner sprachlichen Entwicklung beim neuen Spracherwerb (Einflussvariable) mit der Bonferroni-Korrektur geschätzt. Dabei wurden elf Datensätze aufgrund von Abwesenheit beim zweiten Test, wie oben erwähnt, von der Auswertung ausgeschlossen. Dafür wurde zuerst ein Streudiagramm für die Beurteilung eines möglichen Zusammenhangs zwischen den Variablen dargestellt. Die Darstellung wies darauf hin, dass es sich bei jedem um einen linearen Zusammenhang handelt. Deshalb erfolgte die Durchführung einer linearen Regression einzeln. Weiter wurde die Spearman-Korrelation aufgrund der nicht vorliegenden Normalverteilung berechnet.

Schließlich wurde eine Regressionsanalyse durchgeführt, um die Zusammenhänge zwischen dem Alter zu Beginn des frühen Spracherwerbs und der kognitiven Entwicklung beim neuen Spracherwerb aufzudecken. In diese Analyse ging nur die Gruppe der Zweisprachigen ein, weil die Sprachgeschichte eines mehrsprachigen Sprechers, der bereits mehr als drei Sprachen beherrscht, kompliziert ist. Die Teilnehmenden in der zweisprachigen Gruppe waren alle japanischen Muttersprachler und japanisch-englische Zweisprachige zum Zeitpunkt der Untersuchung. Sie lernte Englisch als zweite Sprache und hatten die gemeinsame Eintrittsprüfung inkl. Englisch bestanden. In der Analyse wurde der Zusammenhang von kognitiven Fertigkeit (Zielgröße) eines Teilnehmenden und seines Alters zu Beginn des frühen Spracherwerbs (Einflussvariable) mit der Bonferroni-Korrektur geschätzt. Dafür wurde ebenfalls zuerst ein Streudiagramm für die Beurteilung eines möglichen Zusammenhangs zwischen den Variablen dargestellt. Die Darstellung wies darauf hin, dass es sich um einen linearen Zusammenhang handelt. Deshalb erfolgte die Durchführung einer linearen Regression. Weiter wurde die Spearman-Korrelation aufgrund der nicht vorliegenden Normalverteilung berechnet.

3 Ergebnisse

3.1 Sprachliche Leistung

Abbildung 1 zeigt die Mittelwerte richtiger Antworten in der ersten und zweiten deutschen Fertigungsfrage im Vergleich. Die Fehlerindikatoren der Säulen stellen ± 1 Standardabweichungen des Mittelwertes dar.

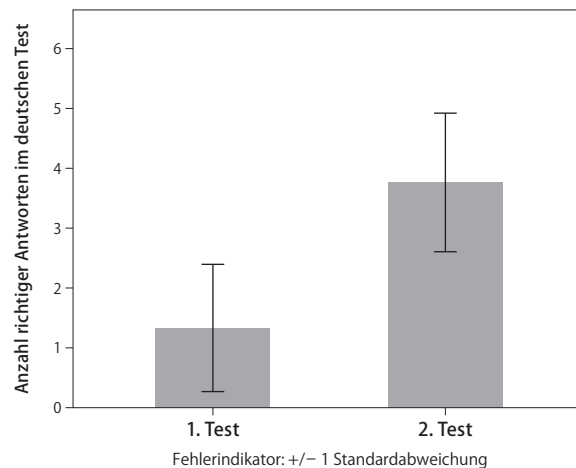


Abbildung 1: Sprachliche Leistung im Vergleich (N = 67)

Der Mittelwert der Anzahl richtiger Antworten im ersten deutschen Sprachtest vor Beginn des Sprachkurses ist 1,37 (0–4, Standardabweichung $\pm 1,03$), während der Mittelwert im zweiten deutschen Sprachtest nach Ende des Sprachkurses 3,78 (1–6, Standardabweichung $\pm 1,15$) ist. Der Leistungsvorsprung der Teilnehmenden erwies sich gegenüber dem ersten Test vor dem Sprachkurs als signifikant (Wilcoxon Vorzeichenrangtests von $Z = -6,86$, $p < 0,0001$).

3.2 Zusammenhang zwischen sprachlichen und kognitiven Fertigkeiten

Abbildung 2 zeigt das Streudiagramm mit der gestrichelten Regressionsgerade von allen Teilnehmenden, das den linearen Zusammenhang zwischen der Anzahl richtiger Antworten bei der zweiten kognitiven Fertigungsfrage und der Anzahl richtiger Antworten bei der zweiten sprachlichen Fertigungsfrage darstellt.

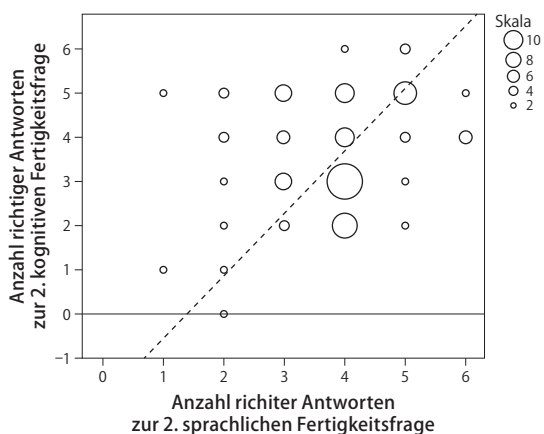


Abbildung 2: Zusammenhang zwischen sprachlichen und kognitiven Fertigkeiten bei Zweisprachigen und Mehrsprachigen (N = 67)

Das Diagramm veranschaulicht, dass große Werte der kognitiven Variablen eher bei großen Werten der sprachlichen Variablen auftreten. Die lineare Regressionsanalyse zeigt einen schwachen, aber signifikanten positiven Zusammenhang zwischen der sprachlichen Fertigkeit und der kognitiven Fertigkeit, der der Korrektur des Signifikanzniveaus nach Bonferroni standhielt (Spearman $r = +0,26$, $p < 0,05$ (einseitig, mit Bonferroni Korrektur)).

Abbildung 3 zeigt das Streudiagramm mit der gestrichelten Regressionsgerade von ausschließlich Mehrsprachigen, das den linearen Zusammenhang zwischen der Anzahl richtiger Antworten in der zweiten kognitiven Fertigkeitsfrage und der Anzahl richtiger Antworten in der zweiten sprachlichen Fertigkeitsfrage darstellt.

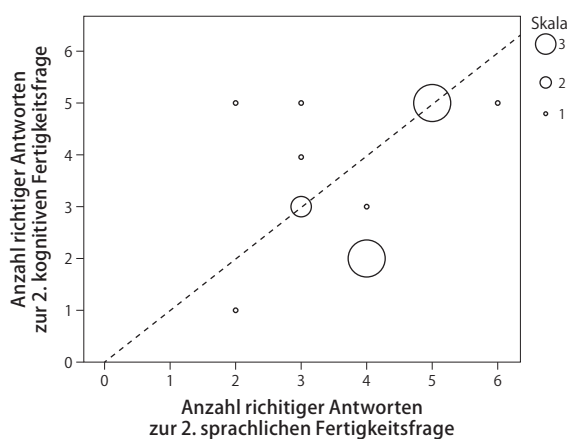


Abbildung 3 Zusammenhang zwischen sprachlichen und kognitiven Fertigkeiten in Mehrsprachigen (N = 16)

Hier wird sichtbar, dass die kognitiven Variablen stetig mit wachsenden Werten der sprachlichen Variablen monotonisch wachsen. Die lineare Regressionsanalyse zeigt einen noch stärkeren und signifikanten positiven Zusammenhang zwischen der sprachlichen Fertigkeit und der kognitiven Fertigkeit, der der Korrektur des Signifikanzniveaus nach Bonferroni standhielt (Spearman $r = +0,53$, $p < 0,05$ (einseitig, mit der Bonferroni-Korrektur)).

3.3 Der Zusammenhang zwischen frühem Spracherwerb und kognitiver Entwicklung beim späteren Spracherwerb

Abbildung 4 zeigt das Streudiagramm von Zweisprachigen, das den linearen Zusammenhang zwischen der Anzahl richtiger Antworten zur zweiten kognitiven Fertigungsfrage und dem Alter zu Beginn des Zweitspracherwerbs darstellt.

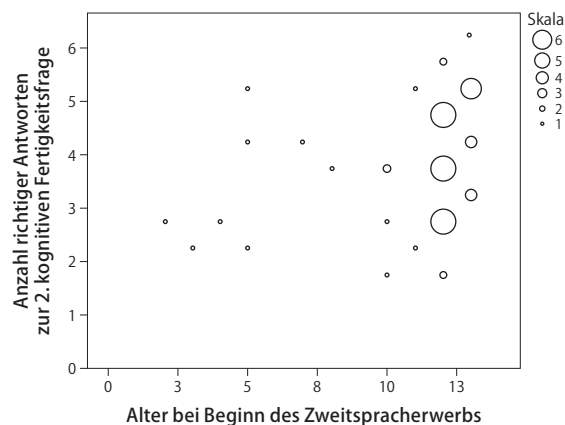


Abbildung 4: Der Zusammenhang zwischen den kognitiven Fertigkeiten beim Drittspracherwerb und dem Alter zu Beginn des Zweitspracherwerbs von Zweisprachigen (N = 49)

Das Diagramm veranschaulicht, dass große Werte der kognitiven Variablen, die Anzahl richtiger Antworten zur zweiten kognitiven Fertigungsfrage, eher bei großen Werten der Variablen Alter zu Beginn des Zweitspracherwerbs auftreten. Die lineare Regressionsanalyse zeigt einen relativ schwachen, aber signifikanten positiven Zusammenhang zwischen der kognitiven Fertigkeit beim Drittspracherwerb und dem Alter zu Beginn des

Zweitspracherwerbs (Spearman $r = +0,31$, $p < 0,05$ (zweiseitig)).

4 Diskussion

Diese Studie ist nach meinem Wissen die erste, die Einflüsse der Mehrsprachigkeit auf die allgemeine kognitive Entwicklung beim zusätzlichen neuen Spracherwerb untersucht. In dieser Studie wurden mittels zwei unterschiedlicher Analysen die Einflüsse der Mehrsprachigkeit auf die allgemeine kognitive Entwicklung beim zusätzlichen neuen Spracherwerb untersucht. Im Zentrum standen die Fragen, ob der kognitive Vorteil der Mehrsprachigkeit abhängig von der sprachlichen Entwicklung beim neuen Spracherwerb ist und ob das Alter zu Beginn des frühen Spracherwerbs Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung beim neuen Spracherwerb hat. Zur Beantwortung dieser Fragen wurden Mehrsprachige bezüglich ihrer sprachlichen und kognitiven Entwicklung beim neuen Spracherwerb untersucht. An der Untersuchung beteiligten sich 78 mehrsprachige Studenten und Studentinnen, die regelmäßig den Einführungskurs der neuen Sprache besuchten.

Die relevantesten Ergebnisse dieser Studie lassen sich wie folgt darstellen. Zuerst wurde geprüft, ob sich der Unterricht eines Semesters tatsächlich positiv auf die sprachliche Entwicklung der Teilnehmenden auswirkte. Im Vergleich erwies sich ihr Leistungsvorsprung gegenüber dem Test vor Beginn des Sprachkurses als signifikant. Dabei gab es keinen signifikanten Unterschied zwischen der sprachlichen Entwicklung der Zweisprachigen und der Mehrsprachigen, die mehr als zwei Sprachen gelernt hatten. Damit wurde festgestellt, dass alle Studenten die neue Sprache mit gleichem Erfolg lernten und beim Test nach Ende des Sprachkurses tatsächlich gut abschnitten. Zu bedenken ist, dass der Leistungsnachweis vielleicht zu positiv ausfiel, weil elf Studenten beim zweiten Test abwesend waren und der Grund der Abwesenheit gerade ihre Rückständigkeit im Unterricht sein könnte. In Zukunft wird es notwendig, zu bestimmen, ob die Auswahl der Methode des Fremdsprachenunterrichts die Fertigkeiten des Lernenden beeinflusst.

Dann legte die Untersuchung den Zusammenhang zwischen der sprachlichen Fertigkeit und der kognitiven Fertigkeit beim Spracherwerb der neuen Sprache dar. Die Tendenz ging dahin, dass die kognitiven Variablen stetig mit wachsenden Werten der sprachlichen Variablen monotonisch wuchsen. Eines der erstaunlichsten Ergebnisse war, dass bei Mehrsprachigen eine noch stärkere Korrelation zwischen der sprachlichen Fertigkeit und der kognitiven Fertigkeit beim Spracherwerb der neuen Sprache entstand. Das Ergebnis deutet an, dass Mehrsprachige mehr Gemeinsamkeiten zwischen der sprachlichen Fähigkeit und

der generellen kognitiven Fähigkeiten haben könnten. Diese Vermutung stimmt mit den Erkenntnissen der letzten und führenden Forschungen überein (Bialystok & Barac, 2012; Erlam, 2003; Paap et al., 2015). Dort sind die Forschenden der Ansicht, dass Zweisprachige mit höherer sprachlicher Fähigkeit bessere kognitive Fähigkeiten aufweisen können. Die vorliegende Arbeit hat entdeckt, dass Mehrsprachige mit höherer sprachlicher Fähigkeit auch bessere kognitive Fähigkeiten aufweisen können und dieser Zusammenhang bei Mehrsprachigen stärker als bei Zweisprachigen ist.

Anschließend wurde eine der entscheidenden Fragen beantwortet: ob das Alter zu Beginn des frühen Spracherwerbs Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung beim neuen Spracherwerb hat. Angesichts des allgemeinen Trends konnte ein positiver Zusammenhang zwischen der kognitiven Fertigkeit beim Drittspracherwerb und dem Alter zu Beginn des Zweitspracherwerbs bemerkt werden. Dabei stellte sich heraus, dass die kognitiven Variablen stetig mit wachsenden Werten der Variablen Alter zu Beginn des Zweitspracherwerbs monotonisch wuchsen. Diese steigende Tendenz zeigt, dass Zweisprachige, die eine Fremdsprache nicht in einem frühen, sondern in einem späteren Lebensabschnitt gelernt haben, eine relativ starke allgemeine kognitive Fähigkeit am Ende des Sprachkurses haben.

Dieses Versuchsergebnis, dass sich die allgemeine kognitive Fähigkeit am Ende des Sprachkurses je nach dem Alter zu Beginn des Zweitspracherwerbs unterscheiden, ist von Relevanz für die Hypothese von Bley-Vroman, die sog. Fundamental Difference Hypothesis (Bley-Vroman, 1988, 1990). Nach dieser Hypothese müssen Erwachsene beim Fremdspracherwerb auf allgemein logische Problemlösungsstrategien zurückgreifen, während die Sprachentwicklung von Kindern grundsätzlich andere Lernmechanismen folgt.

“It will be useful to compare in each case foreign language learning with child language development on the one hand, and with general adult skill acquisition and problem-solving on the other. The picture that emerges is that, at least in its gross features, adult foreign language learning is much more like general adult learning than it is like child language development.” (Bley-Vroman, 1990, p. 6)

Nach Ansicht mehrerer Forscher könnte die Lernstrategie zur Fremdsprachenverarbeitung bzw. die Lernprozesse beim späteren Zweitspracherwerb im Vergleich zum früheren Zweitspracherwerb ganz anders sein (de Groot, 2011; DeKeyser, 2003; Montrul, 2009). Zweisprachige mit späterem Zweitspracherwerb könnten auf eine bewusstere Art und Weise,

nämlich mit der Fähigkeit analytisch zu denken, Fremdsprachen lernen. Diese Lernstrategie erfordert eine allgemeine kognitive Fertigkeit. Deshalb kann es mit vorheriger Forschungen übereinstimmend sein, dass Zweisprachige mit späterem Zweitspracherwerb in der vorliegenden Untersuchung eine relativ starke allgemeine kognitive Fähigkeit am Ende des Sprachkurses hatten, weil sie diese alternative Lernstrategie zur Fremdsprachenverarbeitung benutzten. Dagegen erscheint der Lernmechanismus der Zweisprachigen mit frühem Spracherwerb bis später im Leben weiterzubestehen (Berken, Chai, Chen, Gracco, & Klein, 2016; Costumero, Rodriguez-Pujadas, Fuentes-Claramonte, & Avila, 2015; Klein, Mok, Chen, & Watkins, 2014; Liu et al., 2017; Pliatsikas, Moschopoulou, & Saddy, 2015). Es wird also vermutet, dass Zweisprachige mit frühem Zweitspracherwerb die weitere neue Sprache anders als Zweisprachige mit späterem Zweitspracherwerb lernen können.

Diese Hypothese steht damit nicht im Widerspruch zu der Annahme, dass es unterschiedliche Sprachleistungen bei Mehrsprachigen mit späterem Spracherwerb gibt. Wie wir bereits im Abschnitt 2.2 gesehen haben, ist ein geringes Alter zu Spracherwerbsbeginn eine wesentliche Bedingung für das Erreichen von hoher sprachlicher Fähigkeit (Heinrich-Böll-Stiftung Bildungskommission, 2004; Meisel, 2004). Wie schon erwähnt wurde, können Zweisprachige mit späterem Zweitspracherwerb häufig mehr Nachteile beim Erlernen einer zweiten Sprache haben. Dazu liegen jedoch gegensätzliche Ergebnisse vor, dass der Fremdspracherwerb sowohl bei frühen Zweisprachigen als auch bei späteren Zweitsprachigen erfolgreich sein kann (Singleton & Ryan, 2004). Die Fundamental Difference Hypothese geht von solchen Beobachtungen aus. Warum ist der Erfolg des Spracherwerbs bei späteren Zweisprachigen noch immer strittig? Warum kann das Erlernen der Fremdsprachen zu einem späteren Zeitpunkt im Leben manchmal möglich sein und dann wieder nicht? Solche Fragen lassen vermuten, dass Zweisprachige mit späterem Zweitspracherwerb unterschiedliche Lernstrategien als Ausgleichsmechanismus nutzen, um eine neue Fremdsprache zu lernen.

Wie oben bereits erwähnt wurde, erfordert der Zweitspracherwerb im späteren Lebenszeitraum eine Vielfalt von Kompetenzen wie kommunikative Kompetenz, analytische Stärke, Problemlösungskompetenz, Konfliktfähigkeit usw. Im Unterricht ist es für Lernende in einem späteren Lebensabschnitt nötig, das problemlösungsorientierte Lernen, i. e. das „Lernen wie man lernt“ oder das „Lernen zu lernen“ (learn how to learn) (Halász & Michel, 2011), aufzubauen und zu erweitern. Viele Institute betonen die Notwendigkeit des problemlösungsorientierten Lernens. Das Center for Teaching and Learning an der Stanford Universität zum Beispiel fördert und vermittelt problemlösungsorientierten Unterricht für

Studenten (Center for Teaching and Learning, 2001).

“Every quarter faculty are faced with determining how to present course material so that students not only gain knowledge of the discipline, but also become selfdirected learners who develop problem-solving skills they can apply in future courses and in their careers. ... In problem-based learning courses, students work with classmates to solve complex and authentic problems that help develop content knowledge as well as problem-solving, reasoning, communication, and self-assessment skills.” (Center for Teaching and Learning, 2001, p. 1)

Auch der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (Common European Framework of Reference for Languages; CEFR) führt die Fähigkeit zu lernen (Ability to learn; savoir-apprendre) als eine der generellen Kompetenzen für Fremdsprachenentwicklung ein (Council of Europe, 2001).

“Ability to learn (savoir-apprendre): ... Language learning abilities are developed in the course of the experience of learning. They enable the learner to deal more effectively and independently with new language learning challenges, to see what options exist and to make better use of opportunities.” (Council of Europe, 2001, p. 106)

Aktuellere Studien weisen auf Vorteile der Fähigkeit zum „Lernen zu lernen“ beim Erlernen weiterer Sprachen in Zukunft hin (de Sousa, Greenop, & Fry, 2010; Kuo & Anderson, 2012). Mehrsprachigkeit scheint diese Fähigkeit zu erweitern (Jessner, 1999).

Die vorliegende Studie soll im Folgenden in Hinblick auf die methodische Vorgehensweise reflektiert werden. In erster Linie lag eine Verzerrung oder ein Bias von Stichproben vor. Japan ist ein sprachlich relativ homogenes Land und es war nicht leicht, zahlreiche Zweisprachige mit frühem Zweitspracherwerb auf dem Campus zu finden. Aus diesem Grund nahmen viele Zweisprachige mit späterem Zweitspracherwerb an der Untersuchung teil. Das brachte keine Normalverteilung von Alter zu Beginn des Zweitspracherwerbs. Aufgrund der unterschiedlichen Verteilung wurde ein nichtparametrisches Verfahren durchgeführt. In anschließenden Untersuchungen sollte die Anzahl der geeigneten Stichproben möglicherweise angeglichen werden.

In Zukunft sollte eruiert werden, ob die im Sprachunterricht entwickelte Fähigkeit auch bei

anderen Fächern anwendbar ist. Es wurden bereits einige Untersuchungen in Musik (Moreno, Lee, Janus, & Bialystok, 2015; Patel, 2003), in Musik und Arithmetik (Vukovic & Lesaux, 2013b), in Statistik und Geometrie (Vukovic & Lesaux, 2013a) und in Naturwissenschaft (Mayer, 2004) durchgeführt. Dazu werden einige zugrunde liegende Mechanismen erläutert. Eine Forschung zeigte die kognitive Gemeinsamkeit zwischen Musik und Sprache auf (Patel, 2003). Eine andere Forschung wies auf die sprachliche Fähigkeit über die abstrakten Meta-Verhaltensweisen hin (Karmiloff-Smith, 1979). In weiteren Forschungen sollen der zugrunde liegende Mechanismus der Vermittlung und mögliche auf Erfahrung beruhende Unterschiede der Menschen überprüft werden. Dabei soll das fachübergreifende Projekt in Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften geplant und organisiert werden.

Bei näherer Betrachtung des Untersuchungsdesigns tritt eine weitere Schwäche hervor. Weil die jetzige Untersuchung nur das Verfahren benutzt, das Verhalten der Probanden zu messen, kann kein zugrunde liegender biologischer Mechanismus erklärt werden. Mit den Verhaltensdaten kann lediglich der Grund des Verhaltens der Probanden aus den Änderungen von Verhaltensweisen vermutet werden. In der weiteren Untersuchung kann eine Methode zur Verbesserung der Messung angewendet werden, in der die Selbstreflexion des Teilnehmenden durch sofortiges Feedback zu jeder Frage im Test ersichtlich ist. Damit können die Teilnehmenden zeigen, wie sie zu ihrer Schlussfolgerung bei jeder Antwort gekommen sind.

Als eine andere mögliche Methode können nicht nur Verhaltensdaten, sondern auch biologische Daten bei der Untersuchung gesammelt werden. Heute ist sich das Gros der Forscher einig, dass ständige und praktische Erfahrungen im Leben sich sowohl in funktionellen Änderungen des Gehirns als auch in strukturellen Änderungen der Hirnmorphologie niederschlagen. In früheren Studien über Zweisprachigkeit wurde vorausgesetzt, dass eine höhere Dichte bei Zunahme der sprachlichen Fähigkeit und eine höhere Dichte bei Zweisprachigen mit früherem Zweitspracherwerb in bestimmten Regionen für sprachliche Verarbeitung der grauen Hirnmasse bestimmt wurden (Mechelli et al., 2004). Neuere Befunde belegen bei Zweisprachigen auch Veränderungen der Hirnmorphologie, eine stärkere hämodynamische Antwort (dargestellt durch das fMRI-Signal oder durch das Nahinfrarotspektroskopie-Signal) oder stärkere funktionelle Konnektivität im Bereich der Hirnrinde sowohl für sprachliche Verarbeitung als auch für allgemeine kognitive Verarbeitung (Branzi, Della Rosa, Canini, Costa, & Abutalebi, 2016; Costa & Sebastian-Galles, 2014; Jasinska & Petitto, 2013; Stein, Winkler, Kaiser, & Dierks, 2014). Nach der jüngsten

Forschung schlägt sich ein 12 Wochen langes Sprachtraining von Einsprachigen in erhöhter neuraler Aktivität nach dem Training im linken inferioren Parietal Kortex, in der sowohl für sprachliche als auch für allgemeine kognitive Verarbeitung zuständigen zerebralen Region, nieder (Barbeau et al., 2017). In zukünftigen Untersuchungen müssen daher auch biologische Daten bei Mehrsprachigen auf biographische Einflüsse überprüft werden.

Außerdem muss in Hinblick auf die Mehrsprachigkeit junger Menschen die biologische Reifung des Kortexes berücksichtigt werden. Von der Kindheit bis in das frühe Erwachsenenalter hinein findet man eine entscheidende Veränderung der Reifungsprozesse im parietofrontalen Kortex, in der für höhere und allgemeine kognitive Verarbeitung zuständigen zerebralen Region (Gogtay et al., 2004). Die Reifung der grauen und weißen Substanz im Gehirn verläuft von posterior nach anterior. Der präfrontale Kortex, die für allgemeine kognitive Verarbeitung verantwortliche zerebralen Region, reift später als die Kortexareale (Konrad, Firk, & Uhlhaas, 2013). Es wird vermutet, dass die Reifungsprozesse zu einem späteren Zeitpunkt im Leben die Lernstrategie bei Mehrsprachigen mit späterem Zweitspracherwerb beeinflusst. Die alternative Lernstrategie von Mehrsprachigen mit späterem Zweitspracherwerb zur Fremdsprachenverarbeitung mit allgemeinen kognitiven Fähigkeiten wird erst möglich, wenn der präfrontale Kortex reift. In weiterer Forschung muss daher der Zusammenhang zwischen der Hirnentwicklung und der kognitiven Fertigkeiten bei Mehrsprachigen eruiert werden.

Die hier über Zwei- und Mehrsprachigkeit berichteten Beobachtungen eröffnen viele Möglichkeiten für zukünftige Forschung. Obwohl nach meiner Überzeugung eine gewissenhafte Bewertung der Untersuchungsergebnisse zu einer anderen Einschätzung führen würde, müssen aus den Ergebnissen Erfordernisse für zukünftige Aktivitäten im Bereich Forschung und Entwicklung abgeleitet werden. Zum Beispiel sind weitere Untersuchungen notwendig, um die heutigen Entwicklungsmodelle nach den empirischen Ergebnissen in Bezug auf Zusammenhänge zwischen der sprachlichen v. a. mehrsprachlichen und kognitiven Entwicklung zu verändern. Dadurch wird ein allgemein verbindliches Entwicklungsmodell bei zunehmenden Mehrsprachigen zur Verfügung stehen. Wie aufschlussreich dieser Vorschlag ist und wie weit er für die weitere Arbeit verwendet werden kann, wird die zukünftige Erforschung der Mehrsprachigen und ihrer kognitiven Entwicklung zeigen. Um die Ergebnisse der Forschung rascher genutzt zu werden, wird auch überprüft, inwieweit neue Erkenntnisse relevant für die Unterrichtspraxis und Lehrerbildung sein können. Für Mehrsprachige mit späterem Spracherwerb als Lernende scheint es relevant zu sein,

verschiedene alternative Lernstrategien zur Fremdsprachenverarbeitung sowie eine Vielfalt von Kompetenzen zu entwickeln. Es muss unter Berücksichtigung der Voraussetzungen sein, dass die sprachliche Biografie von Lernenden manchmal ihre sprachliche Lernstrategie beeinflussen kann, weil ein altersbedingter Unterschied vorliegt, der ursprünglich mit der Reifung des Gehirns in Zusammenhang steht.

5 Fazit

Das letzte Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die vorhandenen Erkenntnisse im Bereich von Mehrsprachigkeit aufzuarbeiten und Ansätze für zukünftige Forschung zu identifizieren. Diese Studie ist nach meinem Wissen die erste, in der Einflüsse der Mehrsprachigkeit auf die allgemeine kognitive Entwicklung beim zusätzlichen neuen Spracherwerb untersucht werden. Nach den vorhandenen Erkenntnissen im Bereich von Mehrsprachigkeit beschäftigte sich die Untersuchung mit den Fragen, ob sich die sprachliche Entwicklung nicht nur auf die außersprachliche kognitive Entwicklung von Zweisprachigen, sondern auch von Mehrsprachigen beim neuen Spracherwerb auswirkt und ob das Alter von Mehrsprachigen zu Beginn des frühen Spracherwerbs im Leben einen Einfluss auf ihre kognitive Entwicklung beim neuen Spracherwerb ausübt.

Die wichtigsten Ergebnisse dieser Studie lassen sich wie folgt darstellen. Zuerst erwies sich Leistungsvorsprung der Teilnehmenden gegenüber dem Test vor Beginn des Sprachkurses. Alle Studenten lernten die neue Sprache mit gleichem Erfolg. Dann zeigt die Untersuchung den positiven Zusammenhang zwischen der sprachlichen Fertigkeit und der kognitiven Fertigkeit beim Spracherwerb der neuen Sprache von Zwei- und Mehrsprachigen. Eines der erstaunlichsten Ergebnisse ist es, dass bei Mehrsprachigen eine noch stärkere Korrelation zwischen der sprachlichen und der kognitiven Fertigkeit beim Spracherwerb der neuen Sprache entsteht. Das Ergebnis deutet an, dass Mehrsprachige mehr Gemeinsamkeiten zwischen der sprachlichen Fähigkeit und der generellen kognitiven Fähigkeit haben. Die vorliegende Arbeit hat entdeckt, dass Mehrsprachige mit höherer sprachlicher Fähigkeit auch bessere kognitive Fähigkeiten aufweisen und dieser Zusammenhang bei Mehrsprachigen stärker als bei Zweisprachigen ist. Anschließend beantwortete die vorliegende Studie eine der entscheidenden Fragen, ob das Alter zu Beginn des frühen Spracherwerbs Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung beim neuen Spracherwerb hat. Angesichts des allgemeinen Trends kann ein positiver Zusammenhang zwischen der kognitiven Fertigkeit beim Drittspracherwerb und dem Alter zu Beginn des Zweitspracherwerbs bemerkt werden. Diese steigende Tendenz

zeigt, dass Zweisprachige, die eine Fremdsprache nicht in einem frühen, sondern in einem späteren Lebensabschnitt gelernt haben, eine relativ starke allgemeine kognitive Fähigkeit am Ende des Sprachkurses hatten.

Dann erfolgte die mögliche Auslegung der Ergebnisse der Untersuchung. Die Studie führte die Hypothese von Bley-Vroman namens Fundamental Difference Hypothesis für den zugrundeliegenden kognitiven Mechanismus ein. Nach dieser Hypothese müssen Erwachsene beim Fremdspracherwerb auf allgemein logische Problemlösungsstrategien zurückgreifen. Um die Hypothese zu erproben, wird vorgeschlagen, den Zusammenhang zwischen der Hirnentwicklung und kognitiven Fertigkeiten bei Mehrsprachigen zu prüfen. Zum Abschluss erfolgten mögliche praktische Implikationen für die Unterrichtspraxis und die Lehrerbildung. Im Unterricht ist es für Lernende in ihrem späteren Lebensabschnitt nötig, das problemlösungsorientierte Lernen aufzubauen und zu erweitern.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich den Teilnehmenden für ihre Mitarbeit sowie Prof. Shichiji (Klasse 1-1), Prof. Suzumura (Klasse 1-2), Prof. Sakai und Prof. Mitsuishi (Klasse 1-3) und Prof. Yamamoto (Klasse 1-5) von der Keio Universität für ihre Unterstützung meinen aufrichtigen Dank aussprechen. Diese Arbeit wurde von JSPS KAKENHI Bewilligungsnummer JP 15H01886 und JP 15K02694 gefördert.

Anhang 1

Die sechs sprachlichen Fertigkeitsfragen vor Beginn des Sprachkurses

Aufgabe 2.2 (Stufe 5, Ausgabe 2014 Frühling)

Aufgabe 3.3 (Stufe 4, Ausgabe 2014 Frühling)

Aufgabe 2.3 (Stufe 4, Ausgabe 2014 Frühling)

Aufgabe 2.3 (Stufe 3, Ausgabe 2014 Herbst)

Aufgabe 3.3 (Stufe 3, Ausgabe 2014 Frühling)

Aufgabe 4.4 (Stufe 3, Ausgabe 2014 Herbst)

Die sechs sprachlichen Fertigkeitsfragen nach Ende des Sprachkurses

Aufgabe 2.1 (Stufe 5, Ausgabe 2011 Herbst)

Aufgabe 2.2 (Stufe 4, Ausgabe 2011 Frühling)

Aufgabe 2.1 (Stufe 4, Ausgabe 2011 Frühling)

Aufgabe 2.2 (Stufe 3, Ausgabe 2011 Herbst)

Aufgabe 3.1 (Stufe 3, Ausgabe 2011 Herbst)

Aufgabe 4.1 (Stufe 3, Ausgabe 2011 Frühling)

Anhang 2

Die sechs kognitiven Fertigkeitsfragen vor Beginn des Sprachkurses

Aufgabe 2 (Satz II, Advanced Progressive Matrices)

Aufgabe 8 (Satz II, Advanced Progressive Matrices)

Aufgabe 14 (Satz II, Advanced Progressive Matrices)

Aufgabe 22 (Satz II, Advanced Progressive Matrices)

Aufgabe 24 (Satz II, Advanced Progressive Matrices)

Aufgabe 36 (Satz II, Advanced Progressive Matrices)

Die sechs kognitiven Fertigkeitsfragen nach Ende des Sprachkurses

Aufgabe 1 (Satz II, Advanced Progressive Matrices)

Aufgabe 10 (Satz II, Advanced Progressive Matrices)

Aufgabe 16 (Satz II, Advanced Progressive Matrices)

Aufgabe 23 (Satz II, Advanced Progressive Matrices)

Aufgabe 30 (Satz II, Advanced Progressive Matrices)

Aufgabe 32 (Satz II, Advanced Progressive Matrices)

Literaturverzeichnis

- Abutalebi, J., Della Rosa, P. A., Green, D. W., Hernandez, M., Scifo, P., Keim, R., . . . Costa, A. (2012). Bilingualism tunes the anterior cingulate cortex for conflict monitoring. *Cereb Cortex*, 22(9), 2076-2086. doi:10.1093/cercor/bhr287
- Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2010). A Systematic Review and Meta-Analysis of the Cognitive Correlates of Bilingualism. *Review of Educational Research*, 80(2), 207-245. doi:10.3102/0034654310368803
- American Speech-Language-Hearing Association. (2004). Knowledge and Skills Needed by Speech-Language Pathologists and Audiologists to Provide Culturally and Linguistically Appropriate Services. *Knowledge and Skills*. Retrieved from <http://www.asha.org/policy/ks2004-00215.htm> on Aug 31, 2016
- Arthur, W. J., & Day, D. V. (1994). Development of a Short form for the Raven Advanced Progressive Matrices Test. *Educational and Psychological Measurement*, 54(2), 394-403. doi:10.1177/0013164494054002013
- Barbeau, E. B., Chai, X. J., Chen, J. K., Soles, J., Berken, J., Baum, S., . . . Klein, D. (2017). The role of the left inferior parietal lobule in second language learning: An intensive language training fMRI study. *Neuropsychologia*, 98, 169-176. doi:10.1016/j.neuropsychologia.2016.10.003
- Becker, T. M., Prat, C. S., & Stocco, A. (2016). A network-level analysis of cognitive flexibility reveals a differential influence of the anterior cingulate cortex in bilinguals versus monolinguals. *Neuropsychol*, 85, 62-73. doi:10.1016/j.neuropsychologia.2016.01.020
- Berken, J. A., Chai, X., Chen, J. K., Gracco, V. L., & Klein, D. (2016). Effects of Early and Late Bilingualism on Resting-State Functional Connectivity. *J Neurosci*, 36(4), 1165-1172. doi:10.1523/JNEUROSCI.1960-15.2016
- Bialystok, E. (2006). Effect of bilingualism and computer video game experience on the Simon task. *Can J Exp Psychol*, 60(1), 68-79.
- Bialystok, E., & Barac, R. (2012). Emerging bilingualism: Dissociating advantages for metalinguistic awareness and executive control. *Cognition*, 122(1), 67-73. doi:10.1016/j.cognition.2011.08.003
- Bialystok, E., Craik, F. I., Klein, R., & Viswanathan, M. (2004). Bilingualism, aging, and cognitive control: evidence from the Simon task. *Psychol Aging*, 19(2), 290-303. doi:10.1037/0882-7974.19.2.290
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., & Luk, G. (2012). Bilingualism: Consequences for Mind and Brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(4), 240-250. doi:10.1016/j.tics.2012.03.001
- Bley-Vroman, R. (1988). The fundamental character of foreign language learning. In W. Rutherford & M. S. Sharwood (Eds.), *Grammar and second language teaching: A book of readings* (pp. 19-30). Rowley, MA: Newbury House Publishing.
- Bley-Vroman, R. (1990). The Logical Problem of Foreign Language Learning. *Linguistic Analysis*, 20 (1-2), 3-49.
- Bors, D. A., & Stokes, T. L. (1998). Raven's Advanced Progressive Matrices: Norms for First-Year University Students and the Development of a Short Form. *Educational and Psychological*

- Measurement*, 58(3), 382-398. doi:10.1177/0013164498058003002
- Branzi, F. M., Della Rosa, P. A., Canini, M., Costa, A., & Abutalebi, J. (2016). Language Control in Bilinguals: Monitoring and Response Selection. *Cereb Cortex*, 26(6), 2367-2380. doi:10.1093/cercor/bhv052
- Center for Teaching and Learning. (2001). Problem-Based Learning. *Stanford University Newsletter on Teaching (online)*, pp. 1-7. Retrieved from https://web.stanford.edu/dept/CTL/cgi-bin/docs/newsletter/problem_based_learning.pdf
- Chertkow, H., Whitehead, V., Phillips, N., Wolfson, C., Atherton, J., & Bergman, H. (2010). Multilingualism (but not always bilingualism) delays the onset of Alzheimer disease: evidence from a bilingual community. *Alzheimer Dis Assoc Disord*, 24(2), 118-125. doi:10.1097/WAD.0b013e3181ca1221
- Costa, A., Hernandez, M., Costa-Faidella, J., & Sebastian-Galles, N. (2009). On the bilingual advantage in conflict processing: now you see it, now you don't. *Cognition*, 113(2), 135-149. doi:10.1016/j.cognition.2009.08.001
- Costa, A., & Sebastian-Galles, N. (2014). How does the bilingual experience sculpt the brain? *Nat Rev Neurosci*, 15(5), 336-345. doi:10.1038/nrn3709
- Costumero, V., Rodriguez-Pujadas, A., Fuentes-Claramonte, P., & Avila, C. (2015). How bilingualism shapes the functional architecture of the brain: A study on executive control in early bilinguals and monolinguals. *Hum Brain Mapp*, 36(12), 5101-5112. doi:10.1002/hbm.22996
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251. doi:10.3102/00346543049002222
- de Groot, A. M. B. (2011). *Bilingual Cognition: An Introduction*: Taylor & Francis.
- de Sousa, D. S., Greenop, K., & Fry, J. (2010). The effects of phonological awareness of Zulu-speaking children learning to spell in English: A study of cross-language transfer. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 517-533. doi:10.1348/000709910X496429
- DeKeyser, R. M. (2003). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 22(4), 499-533. doi:10.13140/RG.2.1.3958.4486
- Domino, G., & Domino, M. L. (2006). *Psychological Testing: An Introduction*: Cambridge University Press.
- Erlam, R. (2003). The Effects of Deductive and Inductive Instruction on the Acquisition of Direct Object Pronouns in French as a Second Language. *The Modern Language Journal*, 87(2), 242-260. doi:10.1111/1540-4781.00188
- Europäische Union. (2008). *Eine Lohnende Herausforderung. Wie die Mehrsprachigkeit zur Konsolidierung Europas beitragen kann*. Brüssel.
- Gogtay, N., Giedd, J. N., Lusk, L., Hayashi, K. M., Greenstein, D., Vaituzis, A. C., . . . Thompson, P. M. (2004). Dynamic mapping of human cortical development during childhood through early adulthood.

- Proc Natl Acad Sci U S A*, 101(21), 8174-8179. doi:10.1073/pnas.0402680101
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hakuta, K. (1986). *Mirror of language: the debate on bilingualism*. New York: Basic Books.
- Halász, G., & Michel, A. (2011). Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46(3), 289-306. doi:10.1111/j.1465-3435.2011.01491.x
- Heinrich-Böll-Stiftung Bildungskommission. (2004). *Selbstständig lernen: Bildung stärkt Zivilgesellschaft ; sechs Empfehlungen der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung*. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.
- Hilchey, M. D., & Klein, R. M. (2011). Are there bilingual advantages on nonlinguistic interference tasks? Implications for the plasticity of executive control processes. *Psychon Bull Rev*, 18(4), 625-658. doi:10.3758/s13423-011-0116-7
- Jasinska, K. K., & Petitto, L. A. (2013). How age of bilingual exposure can change the neural systems for language in the developing brain: a functional near infrared spectroscopy investigation of syntactic processing in monolingual and bilingual children. *Dev Cogn Neurosci*, 6, 87-101. doi:10.1016/j.dcn.2013.06.005
- Jessner, U. (1999). Metalinguistic Awareness in Multilinguals: Cognitive Aspects of Third Language Learning. *Language Awareness*, 8(3-4), 201-209. doi:10.1080/09658419908667129
- Kaiser, A., Eppenberger, L. S., Smieskova, R., Borgwardt, S., Kuenzli, E., Radue, E.-W., . . . Bendfeldt, K. (2015). Age of second language acquisition in multilinguals has an impact on gray matter volume in language-associated brain areas. *Frontiers in Psychology*, 6(638). doi:10.3389/fpsyg.2015.00638
- Karmiloff-Smith, A. (1979). Micro- and Macrodevelopmental Changes in Language Acquisition and Other Representational Systems. *Cognitive Science*, 3(2), 91-118. doi:10.1207/s15516709cog0302_1
- Kave, G., Eyal, N., Shorek, A., & Cohen-Mansfield, J. (2008). Multilingualism and cognitive state in the oldest old. *Psychol Aging*, 23(1), 70-78. doi:10.1037/0882-7974.23.1.70
- Klein, D., Mok, K., Chen, J. K., & Watkins, K. E. (2014). Age of language learning shapes brain structure: a cortical thickness study of bilingual and monolingual individuals. *Brain Lang*, 131, 20-24. doi:10.1016/j.bandl.2013.05.014
- Konrad, K., Firk, C., & Uhlhaas, P. J. (2013). Brain development during adolescence: neuroscientific insights into this developmental period. *Dtsch Arztebl Int*, 110(25), 425-431. doi:10.3238/arztebl.2013.0425
- Kuo, L.-J., & Anderson, R. C. (2012). Effects of early bilingualism on learning phonological regularities in a new language. *Journal of Experimental Child Psychology*, 111(3), 455-467. doi:10.1016/j.jecp.2011.08.013
- Liu, X., Tu, L., Wang, J., Jiang, B., Gao, W., Pan, X., . . . Huang, R. (2017). Onset age of L2 acquisition influences language network in early and late Cantonese-Mandarin bilinguals. *Brain & Language*, 174, 16-28. doi:10.1016/j.bandl.2017.07.003
- MacNamara, J. (1966). *Bilingualism and Primary Education: A Study of Irish Experience*. Edinburgh,

- U.K.: Edinburgh University Press.
- Mayer, R. E. (2004). Teaching of Subject Matter. *Annual Review of Psychology*, 55(1), 715-744. doi:10.1146/annurev.psych.55.082602.133124
- Mechelli, A., Crinion, J. T., Noppeney, U., O'Doherty, J., Ashburner, J., Frackowiak, R. S., & Price, C. J. (2004). Neurolinguistics: structural plasticity in the bilingual brain. *Nature*, 431(7010), 757. doi:10.1038/431757a
- Meisel, J. (2004). *Zur Entwicklung der kindlichen Mehrsprachigkeit*. Expertise als Beitrag zur sechsten Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung: Bildung und Migration. Heinrich-Böll-Stiftung. Berlin.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "Frontal Lobe" tasks: a latent variable analysis. *Cogn Psychol*, 41(1), 49-100. doi:10.1006/cogp.1999.0734
- Montrul, S. (2009). Reexamining the Fundamental Difference Hypothesis: What Can Early Bilinguals Tell Us? *Studies in Second Language Acquisition*, 31(2), 225-257. doi:10.1017/S0272263109090299
- Moreno, S., Lee, Y., Janus, M., & Bialystok, E. (2015). Short-Term Second Language and Music Training Induces Lasting Functional Brain Changes in Early Childhood. *Child Development*, 86(2), 394-406. doi:10.1111/cdev.12297
- Paap, K. R., Johnson, H. A., & Sawi, O. (2015). Bilingual advantages in executive functioning either do not exist or are restricted to very specific and undetermined circumstances. *Cortex*, 69, 265-278. doi:10.1016/j.cortex.2015.04.014
- Patel, A. D. (2003). Language, music, syntax and the brain. *Nat Neurosci*, 6(7), 674-681. doi:10.1038/n1082
- Peal, E., & Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied*, 76(27), 1-23. doi:10.1037/h0093840
- Pliatsikas, C., Moschopoulou, E., & Saddy, J. D. (2015). The effects of bilingualism on the white matter structure of the brain. *Proc Natl Acad Sci U S A*, 112(5), 1334-1337. doi:10.1073/pnas.1414183112
- Raven, J., Raven, J. C., & Court, J. H. (1998). *Manual for Raven's progressive matrices and vocabulary scales. Section 4: The Advanced Progressive Matrices*. Oxford, U.K.: Psychologists Press.
- Raven, J. C. (1941). Standardization of progressive matrices, 1938. *British Journal of Medical Psychology*, 19(1), 137-150. doi:10.1111/j.2044-8341.1941.tb00316.x
- Raven, J. C. (1962). *Advanced Progressive Matrices: Set II*. London: H.K. Lewis.
- Ricciardelli, L. A. (1992). Bilingualism and cognitive development in relation to threshold theory. *Journal of Psycholinguistic Research*, 21(4), 301-316. doi:10.1007/bf01067515
- Singleton, D. M., & Ryan, L. (2004). *Language Acquisition: The Age Factor: Multilingual Matters*.
- Stein, M., Winkler, C., Kaiser, A., & Dierks, T. (2014). Structural brain changes related to bilingualism: does immersion make a difference? *Front Psychol*, 5, 1116. doi:10.3389/fpsyg.2014.01116
- Stocco, A., & Prat, C. S. (2014). Bilingualism trains specific brain circuits involved in flexible rule selection and application. *Brain Lang*, 137, 50-61. doi:10.1016/j.bandl.2014.07.005

- Tunmer, W. E., Pratt, C., Herriman, M. L., & Bowey, J. (1984). *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research, and Implications*. Berlin: Springer-Verlag.
- Vukovic, R. K., & Lesaux, N. K. (2013a). The language of mathematics: Investigating the ways language counts for children's mathematical development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 115(2), 227-244. doi:10.1016/j.jecp.2013.02.002
- Vukovic, R. K., & Lesaux, N. K. (2013b). The relationship between linguistic skills and arithmetic knowledge. *Learning and Individual Differences*, 23, 87-91. doi:10.1016/j.lindif.2012.10.007

中国朝鮮族高校生の 朝鮮語書きことばに関する一考察

高 木 丈 也

1. はじめに

中国東北地方には、日常の言語生活において朝鮮語を使用する人々が多く居住している¹。彼らは、中国の少数民族政策で朝鮮族と呼ばれる民族で、主に19世紀中葉から20世紀初頭にかけて貧困や戦乱、日本による支配などを理由に朝鮮半島から移住した人々の末裔である。現在、朝鮮族社会は、移住第3～5世代が大部分を占めており、主に民族語である中国朝鮮語と国語である漢語（中国語）による二重言語使用を行なっているが、彼らの朝鮮語能力は、移住第1、2世代に比べ、相対的に低くなっていることが知られている。

本稿は、こうした状況を踏まえ、同時代の朝鮮族の言語使用の一端を解明すべく、朝鮮族高校の学生による書きことば資料を分析するものである。本稿の分析により、これまでほとんど明らかされてこなかった朝鮮族若年層における文語使用の実態が明らかになるばかりか、それらが中国朝鮮語の規範や他言語、他変種との関係において、いかなる特徴をみせるものであるかを解明することも可能になると期待される。

2. 研究の枠組み

2.1 調査の概要

本稿では、朝鮮族高校²に通う学生（移住世代から数えて、4、5世代目の生え抜き）が使用する書きことばとしての朝鮮語を分析するが、その対象となる言語資料は以下の2つである：

〔資料A〕 筆者が2016年8、9月に吉林省延吉、長白、長春、通化、遼寧省桓仁の朝鮮族高校で実施した言語使用、意識を問う質問紙調査の中でも、とりわけ記述回答の部分にみられる朝鮮語³。

〔資料B〕 2016年秋に吉林省 延吉の高校で実施された「글짓기 대회」（作文大会）にエントリーした作品にみられる朝鮮語。

上記の2つの資料を収集した地点、および被験者の情報は、以下のとおりである⁴：

【表1】調査地点

都市名			学校名	開校年	収集資料
漢語 表記	朝鮮語 表記				
延吉	延吉	연길	吉林省延辺第一中学	1952年	資料 A、B
長白	长白	장백	長白朝鮮族自治県第二中学	1946年	資料 A
長春	长春	장춘	長春市朝鮮族中学	1956年	資料 A
通化	通化	통화	通化市朝鮮族学校	1945年	資料 A
桓仁	桓仁	환인	桓仁滿族自治県朝鮮族学校	1957年	資料 A

【表2】被験者の情報

		資料 A					資料 B	合計
		延吉	長白	長春	通化	桓仁	延吉	
14歳	男	1人	0人	3人	0人	6人	—	10人
	女	8人	1人	9人	4人	4人	—	26人
15歳	男	17人	6人	14人	10人	3人	8人	58人
	女	50人	22人	37人	25人	3人	13人	150人
16歳	男	15人	13人	18人	13人	6人	17人	82人
	女	18人	28人	17人	16人	9人	27人	115人
17歳	男	1人	9人	2人	1人	7人	—	20人
	女	1人	16人	3人	0人	9人	—	29人
18歳	男	0人	4人	0人	0人	2人	—	6人
	女	0人	0人	0人	0人	4人	—	4人
合計		111人	99人	103人	69人	53人	65人	500人

2.2 分析の枠組み

本稿では、朝鮮族高校生の朝鮮語書ことばに関する分析を行なうにあたって、「誤用」と「特徴」という2つの観点を取り入れる。前者は、中国朝鮮語の言語規範に照らしたとき、形態論、語用論的に非規範的とされるもので、その解釈の根拠は、調査当時、規範として通用していた『조선말규범집』（중국어조선어사정위원회、2007年）のうち、「조선말맞춤법」、「조선말띄여쓰기」、「조선말문장부호법」の各項に求める⁵。また、後者は、中国朝鮮語の言語規範に照らしたときには、必ずしも非規範的と断定されるものではないが、言語使用上、揺れがみられるものの、他変種や話しことばの影響を受けているものを指す。

また、言語名について、本稿では、以下のように区別して用いることにする：

- ・朝鮮語：朝鮮民族の言語の総称。
- ・中国朝鮮語⁶：中国で朝鮮族によって使用される朝鮮語の総称。現行の規範は、『조선말 규범집』(중국조선어사정위원회, 2016年)。
- ・韓国語：韓国で韓国人によって使用される朝鮮語の総称。現行の規範は、『표준어규정』(문교부, 1988年)
- ・漢語：中国で漢族をはじめとする中国人によって使用される言語の総称。日本で一般に「中国語」と称される中国の第1公用語。

3. 分析

本章では、実際の言語資料をもとに、朝鮮族高校生の書きことばにおける朝鮮語の誤用、特徴を分析することにする。

3.1 誤用分析

本節では、『조선말규범집』(중국조선어 사정위원회 (2007))に照らしたときに誤用と判断される言語使用のうちいくつかを(1)変種的誤用、(2)韓国語からの影響による誤用、という観点から分析していく。

3.1.1 変種的誤用

変種的誤用としては、字母、分かち書き、語彙、助詞、活用形、文・テキストにおける例が確認された⁷。

3.1.1.1 字母

字母の表記の誤用には、初声に対する字母、中声に対する字母、終声に対する字母(パッチム)、子音同化における誤表記という4種が確認された。

まず、初声に対する字母の誤表記としては、以下のようなものがみられた⁸：

[例1]

- (1) 정지인 [→치] <A 延>
- (2) 부모와 대화할대 [→때] <A 春>
- (3) 꺾어본것이 많으니... [→격] <A 白>

(1) は激音を平音で表記した例、(2) は濃音を平音で表記した例、(3) は平音を濃音で表記した例である。

次に、中声に対する字母における誤表記としては、以下のようなものがみられた：

[例 2]

- (1) 공공정소**애**서… [→에] <A 延>
- (2) 세상을 **외**곡하지만… [→왜]
- (3) 조선족**운**… [→은] <A 白>

これらは発音が類似した母音を混同して表記した例である。中声の誤表記においては、音価が類似した母音による混同や、(3) のように順行同化による誤表記が複数みられたため、実際に発音する通りに表記した学生が多かったであろうことが推測される。

また、終声に対する字母（パッチム）における誤表記としては、以下のようなものがみられた：

[例 3]

- (1) 어**렸**습니다. [→럽] <A 白>
- (2) **성**생이라 부른다. [→선] <A 春>
- (3) 택시를 **뺏**을때. [→땃] <A 延>

(1) は口音の終声 ([p], [t], [k]) の混同によるパッチムの誤表記、(2) は鼻音の終声 ([m], [n], [ŋ]) の混同によるパッチムの誤表記、(3) は二重パッチムの誤表記の例である。このうち (1) (2) については、音価が類似した子音字母による誤表記であったため、やはり実際に発音する通りに表記した学生が多かったであろうことが推測される。

最後に子音同化に関する誤表記としては、以下のようなものがみられた：

[例 4]

- (1) **석거**서 말합니다. [→쉬어] <A 通>
- (2) 조금 다**름**니다. [→름] <A 延>
- (3) 엄**척** 많다. [→청] <A 桓>

(1) は連音化における誤表記、(2) は口音の鼻音化における誤表記、(3) は実際には起こらない子音同化（口音の鼻音化）を過剰に表記に適用させた例である。子音同化に関する誤表記

は、音韻論の特徴のほかに形態論的境界の位置に対する認識が大きく関わっているため、その要因を一概に決めることは困難であるが、上記のような例をみたとき、被験者群は話しことば優勢の言語能力を有しており、任意の「音」に対応する「文字」の算出に困難を感じていることが窺える。

3.1.1.2 分かち書き

分かち書きの誤用としては、本来、分かち書きをすべき箇所ではないものが確認された。特に連体形＋体言、代名詞＋体言、副詞＋用言の例が特徴的である：

[例 5]

- (1) 친한친구와 대화할때 [→친한 친구] <A 延>
- (2) 우리반은 이미 그전에 있었던… [→우리 반은／그 전에]
- (3) 잘알아들을수 있지만 잘 말할수없다. [→잘 알아들을수] <A 桓>

文節の切れ目における分かち書きについては、「조선말 띄어쓰기」第2章 第11項に「自立的な動詞や形容詞は、前後の単語と分けて書くことを原則とする」（筆者訳）との規則がみられるが、(1)では分かち書きをしていないことがわかる。また、代名詞の分かち書きについては、「조선말 띄어쓰기」第1章 第9項に「代名詞は後の単語と原則的に分けて書く」（筆者訳）との規定がみられるが、これも(2)のように分かち書きをしない例が確認された。さらに、副詞の分かち書きについては、「조선말 띄어쓰기」第3章 第16項に「副詞は後の単語と分けて書く」（筆者訳）との規定がみられるが、これもやはり(3)のように分かち書きをしない例が確認された⁹。

3.1.1.3 語彙

語彙における誤用としては、以下のようなものが確認された（ここでは主に形態論的な誤用をみる）：

[例 6]

- (1) 우리 말보다 빨리다. [→빨리 한다] <A 桓>
- (2) 60,70대 사람들이 하는 조선어는 아주 믿음스럽고 류리합니다.
[→믿음직스럽고] <A 白>

(1)は語彙の品詞同定における誤用、(2)は語彙形態素の一部欠落による誤用である。

3.1.1.4 助詞

助詞¹⁰の誤用には、形態、格、不使用、過剰使用という4種が確認された。

まず、体言と助詞の結合における形態論的誤用としては、以下のようなものがみられた：

[例7]

- (1) 한국어~~을~~ 잘하면… [→를] <A 通>
- (2) 조문~~로~~ 하는게 편리하고… [→으로] <A 白>

(1)は対格助詞、(2)は具格助詞における誤用である。例をみると、いずれも前接する母音体言／子音体言によって区別される形態論的規則から逸脱した結合をしていることがわかるだろう。

次に、助詞の格における誤用としては、以下のようなものがみられた：

[例8]

- (1) 부끄럽고 마음~~에서~~ 좀 불편합니다. [→이] <A 桓>
- (2) 조선말~~이~~ 잘합니다. [→을] <A 白>

(1)は主格助詞、(2)は対格助詞に対する誤用である。

また、助詞が使用されなかった例としては、以下のようなものがみられた：

[例9]

- (1) 조선말~~φ~~ 한족말~~φ~~ 결합하여 말한다. [→과／을] <A 白>
- (2) 북조선의 조선어~~φ~~ 사투리~~φ~~ 많다. [→에는／가] <A 延>

(1)は共格助詞、対格助詞に対する誤用、(2)は向格助詞＋特殊格助詞、主格助詞に対する誤用であるが、そもそも格表示がほぼされていないことがわかる。このような誤用は、明示的な格表示マーカータを持たない漢語の影響を受けたものであると考えられる。

最後に助詞を過剰使用する例としては、以下のようなものがみられた：

[例10]

- (1) 우리와~~의~~ 말투가 조금 달라… [→φ] <A 延>
- (2) 가족와 (→과) 쇼핑~~할~~때 [→할] <A 桓>

(1) は、助詞を不必要な位置に挿入したものである。(2) は、用言の連体形にすべきところを助詞で書いた例である。

以上のような誤用は、いわゆる母語として韓国語を使用するモノリンガル話者の誤用とは大きく異なるものであり、むしろ漢語を母語とする朝鮮語学習者の中間言語 (interlanguage) に相通ずる要素を含んでいるといえる。このように移住第 4、5 世代の被験者群にあっては、その朝鮮語使用に漢語の影響がかなり及んでおり、助詞の使用はその最たるものであるといえよう。

3.1.1.5 活用形

活用形の誤用には、終止形、連体形、その他の活用形における誤用が確認された（ここでは、主に形態、統語論レベルにおける誤用をみることにする）。

まず、用言＋終止形における誤用としては、以下のようなものが確認された：

[例11]

- (1) 많이 **사용하다**. [→사용한다] <A 桓>
- (2) 알아듣기 **어려운다**. [→어렵다] <A 白>

例をみると、下称の終止形において、(1) は動詞を形容詞型で活用していること、(2) は形容詞を連体形と同形に活用していることがわかる。

次に、用言＋連体形における誤用としては、以下のようなものが確認された：

[例12]

- (1) 못 **들는** 명언 [→듣는] <A 白>
- (2) 한어를 **쓰을** 인구 [→쓸] <A 延>

(1) は現在連体形、(2) は未実現連体形に関わる誤用である。

最後に終止形、連体形以外の活用形における誤用としては、以下のようなものが確認された¹¹：

[例13]

- (1) 조선어를 잘**배워면**… [→배우면] <A 桓>
- (2) **쓰지 안 하다**. [→쓰지 않는다] <A 桓>

(1) は第Ⅱ語基¹²の形態における誤用、(2) は否定形における誤用である。

3.1.1.6 文・テキスト

文・テキストの誤用には、文のねじれ、スピーチレベルの不一致、質問に対する回答という3種が確認された。

まず、文のねじれ、すなわち文構造レベルにおける誤用としては、以下のような例がみられた：

[例14]

…**왜냐하면** 한족이 조선족보다 더 많고 그들은 조선어를 **알아 듣지 못한다**.

[→왜냐하면 ~알아듣지 못하기 때문이다] <A 延>

これは、理由表現の呼応における文のねじれの例である。

次に、文章中のスピーチレベル (speech level) が一致しない場合の例をみてみよう：

[例15]

있습니다. 한국어 (는) 대부분은 (→이) 영어발음이기 때문에 조금 알아듣기 어렵다.

[→있다] <A 春>

上の例では、上称と下称という異なる文体が同一のテキスト内に混在していることがわかる。

さらに、質問に対する回答が不適格な例もみられた。質問文と回答文を共に示す：

[例16]

Q：韩国语를 들을 때, 알아듣기 어렵거나, 이해하기 어려운 부분이 있습니까?

또 본인은 이러한 부분에 대해 적극적으로 공부하고 있습니까?

A：**있습니다**. [→공부하고 있습니다] <A 通>

この例では、回答において著しい省略をみせていることがわかる。

3.1.2 韓国語からの影響による誤用

韓国語からの影響を受けた誤用としては、字母、分かち書き、活用形における例が確認された。

3.1.2.1 字母

韓国語からの影響を受けた字母の誤用としては、初声の字母に対する表記が特徴的である：

[例17]

- (1) a. 웹**사**이트 [→싸] <A 延>
b. 라**디**오방송 [→지]
- (2) a. **예**를 들어 [→레] <A 延>
b. **여**자 [→녀] <A 通>

(1) は韓国語の外来語表記の影響を受けた例、(2) は韓国語の正書法にみられる頭音法則の影響を受けた例である。

3.1.2.2 分かち書き

韓国語からの影響を受けた分かち書きの誤用としては、過剰に分かち書きをしたものが確認された。具体的には、連体形の後の形式名詞¹³の分かち書きが特徴的である：

[例18]

朝鮮語로 **하는 게 편할 때**는 여러 사람들과 **대화할 때**, 漢語로 하는게 **편할 때**는 없는듯 합니다. [→하는게／편할때／대화할때] <A 延>

「조선말 띄어쓰기」第1章 第4項をみると、「不完全名詞は前の単語に付けて書く」（筆者訳）との規則がみられるが、上の例では、当該要素が分かち書きされていることがわかる。こうした誤用は、それを分かち書きする韓国語の正書法の影響を受けたものであると思われる。

3.1.2.3 活用形

韓国語からの影響を受けた活用形の誤用には、以下のようなものが確認された：

[例19]

- (1) 큰 영향이 **되어**… [→되여] <A 延>
- (2) 왜 이정도밖에 **안될까**. [→안될가]

(1) は、되다の第Ⅲ語基+ϕという形で現れた接続形（連用形）であるが、本来「되여」となるべきところ、韓国語の活用形の影響を受け、「되어」という形が現れている。さらに、

(2) は終止形で、やはり語尾の一部が韓国語の正書法の影響を受けて表記されたものである。

3.2 特徴分析

本節では、中国朝鮮語の言語規範に照らしたときには、必ずしも非規範的と断定されるものではないが、言語使用上、揺れがみられるもの、他変種や話しことばの影響を受けているものなどを広く取り上げ、分析資料の特性に接近することにする。具体的には、(1) 変種の特徴、(2) 漢語からの影響による特徴、という観点から分析していく。

3.2.1 変種の特徴

変種の特徴としては、中国朝鮮語に特徴的な語彙、話しことばの使用といった例が確認された。

3.2.1.1 中国朝鮮語に特徴的な語彙

中国朝鮮語に特徴的な語彙としては、以下のようなものが確認された（[例23] までの [] は対応する韓国語）：

[例20]

- (1) 친구와 합 (→함) 께! **자기절로** 말한다. [알아서] <A 春>
- (2) **남새**를 가득 실은 트럭이… [야채]

また、韓国語でも使用されるが、使用域が異なると判断される語彙には、以下のようなものが確認された：

[例21]

- (1) 중국에서 **날고** 중국에서 자라고 앞으로 중국에서 발전할 것이다.
[(태어) 나고] <A 桓>
- (2) 설에 한국에 가서 음식 사먹을때 한국말 **잘할** 기회가 있습니다.
[자주 할] <A 通>

続いて、単語結合において韓国語と異なる特徴をみせるものには、以下のようなものが確認された：

[例22]

- (1) **단어량이** 아주 **크다**. [어휘력이／풍부하다] <A 春>
- (2) **축구를** **잘** 때에. [축구를 할] <A 白>

さらに、疑問詞が平叙文で用いられて、不定の意味を表す例として、以下のようなものが確認された：

[例23]

- (1) 나가서 놀때, **어느** 사람이 신을 뺄때 조선어로 욕하기…ㅠㅠ.
[어떤] <A 春>
- (2) 이야기 나눌때 조선어가 편하고 **무엇**을 해석할때 한어가 더 편하다.
[무언가를] <A 通>

3.2.1.2 話しことばの使用

書きことばにおいて話しことばの語形を使用している例としては、以下のようなものが確認された：

[例24]

- (1) **이쁘지** 않은 말 [→예쁘지] <A 延>
- (2) 중국에서 살고 **있으니깐**. [→있으니까] <A 延>

話しことばの語形の中には、以下のような方言形が使用された例も確認された：

[例25]

- (1) 조선족**까** 말할때… [→과] <A 延>
- (2) 어떨때에는 잘 알아듣지 **못함다**. [→못합니다] <A 延>

(1) は共格助詞、(2) は終止形語尾のそれぞれ方言形が現れた例である。

3.2.2 漢語からの影響による特徴

漢語からの影響を受けた特徴としては、語彙の借用、漢字併用における例が確認された。

3.2.2.1 語彙の借用

語彙レベルにおける漢語からの影響としては、1) 漢語の単語を朝鮮語の漢字音読法により音訳したもの、2) 漢語の単語を音借したもの、3) 漢語の単語を意識したもの、4) 漢語の単語を半音訳・半意訳したものがあることが知られているが(김기중 (1990))、今回の書きことばの調査では、1) の使用が多く確認された。漢語語彙を朝鮮漢字音に音訳したものとしては、以下のようなものが確認された：

[例26]

- (1) 감정정서가 **부동합니다**. 【不同一】[→다릅니다] <A 延>
- (2) **기본상** 한어로 쓰는것이 더 편합니다. 【基本上】[→기본적으로] <A 延>

(1) は形容詞、(2) は副詞の例である。このような音訳は、この他にも多くの例が確認された¹⁴。なお、高木(2015)の中国朝鮮語(延辺地域語、遼寧省地域語)の談話調査では、漢語の単語を音借した語彙(例：电视(テレビ)→덴스、上班儿(出勤する)→쌍발하다)も多く確認されたが、書きことばを対象とした本調査においては、上课(授業に出る)→상가/상과(< shàngkè)、掌握(マスターする)→장와/장위(< zhǎngwò)程度しか確認されなかった(なお、上课は상과、掌握は장악のように朝鮮漢字音による音訳の出現も確認されている)。

3.2.2.2 漢語の併用

朝鮮語と漢語を併用した例としては、以下のようなものが確認された：

[例27]

- (1) **声调**에서 차이가 있습니다. [→성조] <A 延>
- (2) 어투나 **专有名词** 방면에서 차이를 느낀다. [→고유명사] <A 延>

(1) は朝鮮語と漢語において同一の漢字を使用する語彙であるため、両言語が併用された表記であるとみることも可能である。しかし、その一方で(2)の場合は、朝鮮語と漢語で異なる漢字により構成される語彙であるため、意図的に漢語の語彙を使用したものと判断される。

また、以下のように文レベルでの言語の切り替えが起こるような例も確認された：

[例28]

- 북조선의 조선어 사투리 많다. **语调强烈**. [→어조가 세다] <A 延>

4. 結論

本稿では、朝鮮族高校生の朝鮮語の誤用と特徴について、書きことば資料をもとに分析を行った。分析の結果、誤用については、変種的誤用と韓国語からの影響による誤用に大分され、前者には字母、分かち書き、語彙、助詞、活用形、文・テキストにおける誤用が、後者には字母、分かち書き、活用形における誤用が確認されることがわかった。また、特徴については、変種の特徴と漢語からの影響による特徴に大分され、前者には中国朝鮮語に特徴的な語彙、話しことばの使用における特徴が、後者には語彙の借用、漢語の併用における特徴が確認されることがわかった。一連の分析により、同時代の朝鮮族学生の朝鮮語使用は、同じ民族語、母語でありながらも、モノリンガルとしての韓国語話者の誤用とは大きく異なることが確認されたが、このような差異が生じる要因としては、朝鮮族高校生にあっては、他言語や他変種（漢語や韓国語）からの影響が常に存在すること、彼らが朝鮮語を話しことば優勢の言語として位置づけており、書きことば使用における能力が相対的に低いことなどが関わっていることが示唆された。

本稿の分析により、同時代の朝鮮族高校生の言語使用の実情がある程度明らかになったといえるが、そもそも本調査は、その記述内容が限定的なものであったうえ、分析も基礎的な用例の整理に留まったため、誤用を生成する要因や、地域差などの詳細な分析をするには至らなかった。また、本調査で得られた用例は、個人方言 (idiolect) である可能性も排除はできない。今後は、こうした本稿の課題をふまえ、質的、量的な側面からより詳細な分析を行なっていく必要があると考える。

【謝辞】

本論文の執筆にあたり、匿名の査読者の先生方には、貴重なご意見を賜りました。また、この他にも慶應義塾大学 総合政策学部の金泰仁先生には韓国語話者の立場からご助言をいただき、レインボー通商 宮川淳代表には、調査に際して様々な便宜を図っていただきました。この場を借りて、心より御礼申し上げます。

参考文献

- 菅野裕臣 (1988) 「文法概説」菅野裕臣他編『コスモス朝和辞典』白水社
- 金美善 (2001) 「大阪市生野区周辺の在日コリアン一世の混用コード」社会言語科学会第8回研究大会予稿集
- 高木丈也 (2015) 「延辺地域朝鮮語における友人談話の発話形式—文末形式におけるソウル方言との比較から—」『韓国語学年報』11 神田外語大学
- 高木丈也 (2016) 「遼寧省地域朝鮮語における友人談話の発話形式—基層方言との関係という観点から—」『朝鮮学報』241 朝鮮学会
- 김기중 (1990) 「중국에서의 조선어 어휘규범화작업」『어학연구』26-1 서울대학교 언어교육원
- 김영수 (2009) 「오류현상으로 본 한국어교육에서의 문제점과 대안연구」『조선-한국언어문학연구 7』연변대학 조선언어문학학과 민족출판사
- 다카기 다케야 (2017) 「중국조선족 4, 5 세의 언어사용과 언어의식—설문지조사의 분석을 중심으로—」The 13th ISKS 발표요지
- 동북조선민족교육과학연구소 (1997) 『중국조선족학교지』동북조선민족교육출판사
- 문교부 (1988) 『표준어규정』
- 연변사회과학원 언어연구소 (2009) 『조선말소사전』(2009년 3 차 개정판) 흑룡강 조선민족출판사
- 중국조선어사정위원회 (2007) 『조선말규범집』연변인민출판사
- 중국조선어사정위원회 (2016) 『조선말규범집』연변교육출판사
- 최순희 (2007) 「중국인 한국어 학습자의 어휘 오류 분석과 교재 개발」『조선-한국언어문학연구 4』연변대학 조선언어문학학과 민족출판사
- 호취월 (2007) 「중국어가 중국 학생들의 한국어 학습에 대한 부작용」『조선-한국언어문학연구 6』연변대학 조선언어문학학과 민족출판사
- 国务院人口普查办公室, 国家统计局人口和社会科技统计司 (2012) 『中国2010年人口普查资料』中国统计出版社

注

- ¹ 『中国2010年人口普查资料』(第6回人口センサス)によると、朝鮮族の総人口は約183万人である。
- ² 日本の高等学校に相当する教育機関を漢語(中国語)では「(高級) 中学」((gāojí) zhōngxué) と称するが、混同を避けるために、本稿では、日本語の「高校」との名称を採用する。なお、高校を調査地としたのは、将来の朝鮮族社会の担い手である同世代を分析することにより、中長期的な言語使用の推移も視野に入れたと考えたからである。
- ³ 質問紙調査の内容に関しては、다카기 (2017) を参照のこと。
- ⁴ 【表1】の学校の開校年は、동북조선민족교육과학연구소 (1997) による。また、【表2】の年齢は、調査日基準の満年齢により示している(被験者の選定にあたっては、調査時の学生の在籍状況による影響を受けざるをえないため、年齢、性別には、ばらつきがある)。

- ⁵ 語彙の表記に関しては、연변사회과학원 언어연구소 (2009) の記述も参照する。ところで、現代通用する中国朝鮮語の言語規範の基礎が築かれたのは、1977年に「동북 3 성조선어문사업협의소조」(東北3省朝鮮語文事業協議小組) が設立されてからである。最も早い規範集 (正書法) は1977年に制定され、その後も約10年おきに1985年、1996年、2007年、2016年に改訂が行なわれてきた。ただし、最新の2016年版は、12月に発表されており、本調査の実施時点 (2016年夏、秋) においては、まだ通用していなかったため、本稿では、2007年の版に依拠して分析を行なうことにする。
- ⁶ ただし、本稿では、便宜上、文脈によりその意味が明確な時には、方言学における言語記述の習慣に基づき「中国朝鮮語」を「朝鮮語」と称することもある。
- ⁷ 本稿では、諸般の制約から各種誤用の生成要因については、部分的に扱うに留めることにする (なお、調査の性質上、「誤用」と「単純ミス」の区別もしないことにする)。なお、漢語が朝鮮語習得に与える影響を考察したものとしては、김영수 (2009)、최순희 (2007)、호취월 (2007) を参照 (いずれも漢族＝漢語話者の朝鮮語習得に関する誤用分析である)。
- ⁸ 本稿で提示する用例は、被験者が調査票に記した表記をそのまま転写したものである。提示に際しては、本文中で分析対象となる箇所を**ゴシック・ボールド (網掛け)** にし、中国朝鮮語の書きことばにおける規範的な表記は、用例の後に [→] により示す (ただし、分析対象箇所以外であっても明らかな誤用が認められた場合には、読者の便宜を図るため、(→) により修正例を提示することがある)。なお、各用例には、それがどの調査地点において現れたものであるかも併記するが、資料 A については、以下の略号を用いることにする：延吉＝<A 延>、長白＝<A 白>、長春＝<A 春>、通化＝<A 通>、桓仁＝<A 桓>
- ⁹ (3) は副詞「잘」が後続する用言と付けて書かれた例であるが、「시간이더」のように副詞が前の文節に付けて書かれた例も確認された。
- ¹⁰ 本稿では、助詞の格に関する範疇は、菅野 (1988) に従うことにする。
- ¹¹ 接続形に関する誤用は、終止形、連体形のそれに比べて少なかった。
- ¹² 語基は、用言語幹の活用形で第Ⅰ語基、第Ⅱ語基、第Ⅲ語基の3つの形を持つ。この語基という概念に関しては、菅野 (1988) を参照。
- ¹³ 単独で用いられず、必ず前に何らかの要素を伴わなければ生起することができない名詞。中国や北朝鮮の朝鮮語学では불완전명사 (不完全名詞)、韓国の国語学では의존명사 (依存名詞) と称される。
- ¹⁴ こうした漢語語彙の朝鮮漢字音への音訳が多いことは、1つには1950年代末に台頭した「共通成分増加論」(漢語からの語彙の音訳を多くし、各民族間の言語の差異を小さくするという方針) によるところが大きい。なお、この他にも本稿では分析の対象としていないが、同時代の中国朝鮮語では、(特に話しことばにおいて) 日本語、ロシア語、英語などに由来する広義の借用語が用いられており、多言語の影響を強く受けた変種であるといえる。ところで、「～하다」による生産的な動詞、形容詞の生成は、高木 (2016) における中国朝鮮語の分析のほか、金美善 (2001) における記述も参照。

日本で刊行されているアラビア文字入門書

—— アラビア文字教育に関する一考察 ——[†]

榮 谷 温 子

はじめに

アラビア文字は「みみず文字」などと呼ばれ、難解な文字のように思われがちだが、実際には28文字のアルファベットである。これに、正規のアルファベットに含まれない3文字⁽¹⁾、母音等を表す補助記号などが加わるが、文字と発音の対応はほぼ1対1であり、決して複雑なものではない。しかし、その単純明快さゆえに、アラビア文字教育は、アラビア語教育の中であまり重要視されていないともいえる。

本稿では、日本で刊行されてきた主なアラビア文字入門書を検討しつつ、アラビア文字教育の問題点、注意点について考察したい。なお、アラビア語の入門書類にも当然、アラビア文字の説明が含まれているが、本稿で対象とするのは、アラビア文字のみに特化した書籍に限ることとする。

I. アラビア文字を紹介している書籍

1. アラビア文字入門書

まず、アラビア文字の読み方や書き方を解説している入門書を挙げていく。

森&山形(1992)は、ナスフ書体(ローマ字でいえばブロック体のような書体)を活字で示して丁寧に説明し、学習者に活字をなぞらせて練習させるようにし、末尾にルクア体(ローマ字でいえば筆記体のような書体)の例なども添えてある。

飯森(1978)は、森&山形(1992)と異なり、手書き文字の例を豊富に提示し、ルクア体の例も多く挙げられている。具体的には、草書体の「練習」として、タイプライターで打たれた文とルクア体で書かれた文が並べて示されている。

アブドーラ(2006)は「手書きに近い書体を採用」(まえがき)として、Tahomaのフォントを用いている。簡単な挨拶等も文字練習のために取り入れている。練習に用いた単語や挨拶等を吹き込んだCD付きである。

本田&師岡(1996, 2006)は、著者の一人、本田氏が書道家であることもあり、「先端が斜

めにカットされたサインペンなどで書くと線の幅にめりはりが出てきれい」(p.18) であると述べ、実際、「先端が斜めにカットされたサインペンなど」で書かれたような、線の幅に変化のある字体⁽²⁾を、積極的に練習用に示している。パズル等を取り入れたナスフ体の説明・練習あとは、ルクア体やその他アラビア書道の説明もされている。

全体として見ると、飯森(1978)を除き、活字でアラビア文字を提示して、練習させる方式が多いと言える。

翻って、アラビア文字は、正規のアルファベットが28文字、それに含まれない文字も合わせると31文字であるが、独立形のほか、文字を繋げて書いた場合の頭字形・中字形・尾字形があるので、それらを合わせると、表示のために必要な文字形(glyph)は130となる(AbiFarés 2001:100)。加えて、カリグラフィの美しいアラビア文字の形を活字に写すには、後で述べる合字等のあるため、さらに膨大な数の文字形が必要である。

しかし、タイプライターのキーは43個しかなく、シフト・キーを用いても86個の文字形を区別するのが限界であり、このため、アラビア文字の活字は、カリグラフィとは別の形を追求することとなった(AbiFarés 2001:149)。つまり、活字というものは、その出発点から、手書きの文字とは異なる形を持たされたものである。これをお手本としてアラビア文字を教えることには、そもそも無理があると言える。

特に、活字では線の太さが変化するため、

- 1) 実際には円い部分(例えば mīm の文字)が角ばって見えたり、潰れて見えたりする。
- 2) 手書きで普通に用いられる鉛筆やボールペン等で書く文字と形が異なる。

といった問題が起きる。(榮谷 2011:134)

1) の mīm の文字の例を具体的に見ると、下記の図1が手書き文字で mīm の文字を3つ連ねて書いた形⁽³⁾である。図2は、左が Scheherazade⁽⁴⁾のフォントで、真ん中が Times New Roman、右が Tahoma だが、Scheherazade では、尾字形(語末に来る形、いちばん左)で円い部分が黒く潰れてしまっているし、Times New Roman では、円い部分が角ばっているうえ、尾字形で円い部分が閉じておらず、左端に切れ目ができている。アブドーラ(2006)で「手書きに近い書体」(まえがき)として採用された Tahoma フォントも、手書きと比べると、いくらかデフォルメされた形になっているのがわかる。

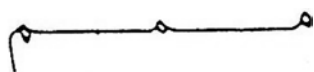


図1

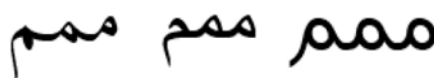


図2

その点、飯森（1978）は、手書き文字を多用しているが、出版元が既に廃業してしまっている。

本田&石黒、ナクシュベンディー（1997）の見返し部分は、線の太さの変化のない、手書きの書体をまとめている数少ない例であるが、文字入門書ではない。

アラビア語を外国語として学習する学習者が、アラビア語を読むときに目にするのは、多くの場合、活字であろうから、アラビア文字の読み方の説明に活字を用いるのは理にかなっている。これに対し、書き方のお手本として活字を用いるのは、上記のような事情から、不適切であるといえる。しかし、上述のとおり、この問題がなかなか解決されていないのが実情だ。

ただ、日本語によるものではなく、またナスフ体ではなくルクア体の入門書であるが、Wightwick & Gaafar（2005）は、徹頭徹尾、手書き文字でルクア体を教えている。サインペンで書かれたような、太さはあるものの書道作品のような装飾的なものではなく、一般人の手書き文字に極めて近い文字が提示されている。末尾には、ゲーム形式の練習や、標識や手書きメモを解説する練習も付されている。

2. アラビア文字紹介、アラブやイスラームの文化紹介

次に、アラビア文字そのものの説明ではなく、アラビア文字やアラブ文化、あるいはアラビア語圏以外の地域も含めたイスラーム文化の紹介に重点を置く書籍を挙げていく。

師岡（2002）は、アラビア文字の書き方の説明よりも、アラビア文字の実例を多く示すことに重きを置いている。CD 付きである。

八木（2004）は、アラビア文字の説明もあるが、アラビア文字やアラビア語をとおしてのイスラーム世界の紹介が主となっている。

稲葉、こどもくらぶ（2015）は、インドやタイの文字とともに、アラビア文字やアラビア書道が紹介される。

Authentic な材料は、言語教育に有益であることは既に知られている⁽⁵⁾。

豊富な写真で、実際のアラビア文字を示す、師岡（2002）は、アラビア文字を読むことの練習に適しているといえる。写真に出てくるアラビア文字に関するクイズが毎回のように出題され、実際のアラビア文字を解説しようという動機付けになっている。同様に、上述の、本田&師岡（1996, 2006）の最後の章も、カイロの町歩きという設定で、実際の看板などのアラビア文字が、写真で多く提示され、それを活字で読みやすく書き下してくれている。エジプトの文化にも深く関わるテーマも取り上げられており、文化理解としても有効であろう。

アラビア文字の読み方の練習のために、こうした authentic な教材が増えていくことが望ましいといえよう⁽⁶⁾。

3. アラビア書道

一般的なアラビア文字教育からは、やや外れるかもしれないが、ここで、アラビア書道に関する書籍を見ておくこととする。

本田（2009a, 2009b, 2011, 2013, 2015, 2017）のアラビア語書道講座シリーズは、アラビア書道の六書体（ナスフ体、ルクア体、ディーワーン体、スルス体、ジャリー・ディーワーン体、ナスタアリーク体）を網羅した教科書である。講師に付いて習うことを前提とした教科書であり、これで完全に独習することは難しいようであるが、各書体を詳細に知ることのできるシリーズである。

本田（2006）は、書道作品集。イスラム歴史・芸術・文化研究センター（1996）は、The Research Centre for Islamic History（1990）の邦訳であったが、こちらは日本人書道家の本田氏によるオリジナルの作品集である。

ハーン（2004）は、Khan（2001）の邦訳で、各文字のさまざまな書体が表示されている。書道作品も多く掲載されている。

大学等の通常の授業時間では、書道まで手が回らないかもしれない（そもそも、教えられる教師が少ない、あるいはほぼいない）。しかし、本式の書道でなくとも、ナスフ体、ルクア体くらいの学習の機会があれば、学習者にとっても得るものが大きいのではないだろうか。特に、ルクア体は、普通の手書き文字としてだけでなく、アラブ諸国で看板などに良く使われる書体である。ナスフ体しか知らずに現地に留学や旅行に赴き、看板類が読めなかったという経験談も聞く。

上述の、本田&師岡（1996, 2006）では、ルクア体の説明もかなり詳しいが、合字体の説明は十分とはいえない。

もちろん、最初から、ナスフ体だけでなく、ルクア体まで同時に教えるのは、学習者に負担がかかりすぎるだろう。そもそも、日本で外国語としてアラビア語を学ぶとき、いちばん目にするのは、教科書のナスフ体の活字であろうから、あまり早くからルクア体を教えるのは、その意味でも益がない。ある程度、学習が進み、ナスフ体に慣れたあとで十分である。

書道は、文字の正しい形を知る道である。また、書道のある程度学べば、後で述べる合字の問題などにも対処することができる。

Ⅱ. 文字の連なりを単語として認識すること

Kay (1997:239) は、文字を同定する際のシステムについて、図3のようなモデル⁽⁷⁾を示した。

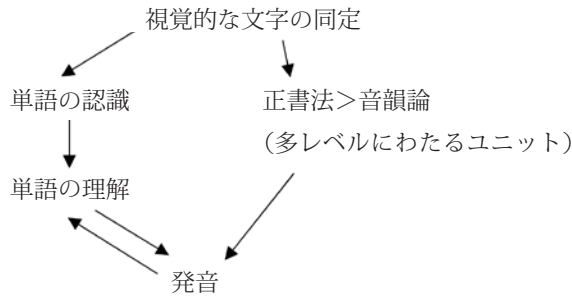


図3

この図式から、単語の理解のためには、文字形についての知識だけでなく、音韻論、さらには形態論など他のレベルでのアラビア語理解も必要になるといえる。文法や語彙の学習が進むことで、文字の理解も深まるのである。

Ganayim (2015) のアラビア文字の読みに関する研究にも触れておきたい。

Ganayim (2015) によれば、従来の研究では、読みにおける語の認識の過程について、分析的な処理（すべての文字を順番に読んでいく、非語彙的ルート）と全体的な処理（語の全体像で語を認識する、語彙的ルート）の2種類が支持されてきた。最も妥当と思われるのは、直列の二重ルートのモデルで、これは、読みの際に、2種類の処理ルートが同時に並行して機能するというものである。

もし文字が語彙的ルートで並行して処理されるなら、語の長さは語の認識に影響しないはずである。語の長さが影響するとしたら、非語彙的な処理の証拠となる。語が長くなれば、それだけ視覚的な認識は落ちるはずだからだ。

また、先行研究によれば、語間、字間、行間のスペースは可読性 (legibility) に影響する。例えば、字間のスペースは、広すぎれば語の統一性を損なうが、狭すぎても文字の認識を阻害する。アラビア文字に関する先行研究はわずかだが、すべての文字が繋がっている語の方が、語中に途切れのある語よりも処理しやすい、あるいは、すべての文字が繋がっている語や部分的に途切れのある語の方が、すべての文字が離れている語より正確に読まれる、という結果が出ている⁽⁸⁾。

というわけで、Ganayim (2015) は、文字同士が繋がった語と、語中に途切れのある語の読みを比較する実験を行なった。具体的には、アラビア語母語話者を対象に、

実験1 文字読みタスク

実験2 通常の単語を用いた単語読みタスク

実験3 視覚的に歪められた（繋ぐべき文字を繋がない、など）語の単語読みタスク

の3つであった。音韻論的エンコード・ストラテジーと視覚的要因（全体的語形、個々の文字の形、語中のスペース）の間の相互作用を実験するものである。

結果は、アラビア語の単語を読むのに掛かった平均時間は、語の繋がり具合に影響されているというものだった。というのも、読むのに掛かった平均時間は、文字の繋がった単語の方が、3文字単語でも5文字単語でも、語中で文字の途切れている単語よりも短かったのである。これは、語彙的なルート、つまり文字を文字列として並行して処理していることの活性化を反映している。

同様に、アラビア語単語の読み時間の平均は、単語の長さに影響されるとも言える。というのも、3文字単語の読みに掛かった時間の平均は、5文字単語のそれより短いのである。これは、文字列の文字を順番に処理するという非語彙的なルートの活性化を反映している。

Ganayim (2015) の実験でも、文字列を順に処理するルートと、語彙的なルートとが並行して用いられていることが明らかとなったことになる。

このように、学習者には、単に文字のみを覚えさせるのは効果的ではなく、語彙やその他文法的側面の学習と並行させた文字教育が望まれることは明らかである。

この点、上述のアブドーラ (2006) は、文脈を設定して、単語や簡単な表現などを提示しており（例えば、町なかという設定で、乗り物の名前やタクシーに乗るときの表現など）、語彙や表現の学習と、文字の学習を連動させる試みであるといえる。

また、アブドーラ (2006) や本田&師岡 (2006)、師岡 (2002) のように、音声 CD が付属しているのも、文字や単語とその発音を結びつけるために有益であろう。

Ⅲ. 合字等の問題

最後に、アラビア文字の合字の問題がある。以下にいくつか、例を挙げる。

	基本的な 繋げ方	合字
b-m...	بم	بم
l-j...	لج	لج
l-m...	لم	لم
b-j...	بج	بج
m-j...	مج	مج

表 1

合字になると、かなり形の変わるものもあることがおわかりいただけると思う。

学習者のレベルが上がって、authentic な書籍など（成人向けの印刷物だけでなく、小児向けの絵本にも使われていることがある）を読むようになると、こうした合字にも出くわすことになり、字形の判読ができないことから、読解に困難が生じる。

このように、文字教育は、字形の面から言っても、学習の初期段階で終わらせて良いものではなく、文法や語彙の学習と並行して、継続していくべきものといえるだろう。

おわりに

以上、アラビア文字教育をめぐる問題点や注意点を、アラビア文字入門書をとおして見てきた。

まず、アラビア文字教育は、語彙や文法的側面の学習と並行して行われることが望まれることが、認知の面からの先行研究からも明らかである。

次に注意すべきは、書き方のお手本として活字のアラビア文字を用いないことである。教師が学習者に対して、積極的に手書き文字を提示することが求められる。最初はナスフ体の手書き、次第にルクア体のコツを伝授（たとえば、2つの点は一本線で書くとか、ش س の書き始めの波型を直線で書く、など）していくのはどうだろうか。

さらに、文字の読み方の練習として、authentic な材料を豊富に与えることも大切である。そうした教材は、あまり多く出版されていないが、例えば、教師が現地に旅行した際に、アラ

ビア文字の看板等の写真を撮ってくる、新聞や雑誌を買ってくるなど、個人的な努力で補うことは十分可能であるだろう。

また、本格的なアラビア書道を、学習者に対して指導することは難しいにせよ、ある程度学習が進んで、ナスフ体にも慣れたら、手書きの書体ともいえるルクア体を教えることも望まれる。同じく、合字についても指導することが必要となってくる。

よって、例えば、

- 1) 最初期にアラビア文字のアルファベットを教える際に、読みの練習として、現地の看板や標識などの写真を豊富に提示する、
- 2) 次いで、文字を書く練習の際は、手書きのナスフ体も多く取り入れる、
- 3) 文字をバラバラに教えるだけでなく、単語やあるいは簡単な挨拶などの日常表現で練習をさせる。
- 4) 文法、語彙等の学習が進んできたら、ルクア体のコツを少しずつ教え、ルクア体にも少しずつ慣れさせていく。
- 5) 時間に余裕があれば、小出しにしてきたルクア体を、一度総、復習する時間をとって教える。

のような手順でアラビア文字を教えていってはどうだろうか。

このように、アラビア文字教育は、基礎文法を教える前にアルファベットを一通り教えて終わりになるものではない。アラビア語そのものの学習の進み具合に応じて、文字教育も継続して行われていかなければならない。

注

- † 本稿は、日本アラビア語教育学会（2017年7月8日、於：アラブ イスラーム学院）における口頭発表「アラビア文字入門書について」に基づくものである。
- （1） 語尾にしか現れない文字や、後世になって付け足された文字である。
 - （2） アラビア書道では先端を斜めにカットした葦ペンや竹ペンを用いる。そのため、ペンの角度によって、文字の線の太さが変化する。
 - （3） 本田&石黒、ナクシュベンディー（1997）の見返し部分より。
 - （4） <http://software.sil.org/scheherazade/> で配布されている、ナスフ体のデザインのフリー・フォント。プリインストールされているものではない。
 - （5） 'authentic' という語は、「真の、真正の、本物の」といった意味を持つ形容詞である。外国語教育で用いられる場合は、語学教育のために作られたのではない、実際にネイティブ・スピーカーたちが使っている生の素材であることを意味する。authentic 教材の有益性については、山岡（2012：165）にまとめられている。
 - （6） Brustad et al. (2010) は、豊富な写真やイラストで、基本的なダイアログまで学べるつくりとなっている。DVD 付き、かつウェブサイトも連動している。
 - （7） これは失読症に関する研究である。
 - （8） アラビア文字は、通常、右から左へと文字を繋げて書かれる（例：b-y-t بَيْت 「家」）が、6 文字、左に来る次の文字と繋がらない文字がある。このような文字が語中に来ると、そこで文字の線は途切れてしまう（例：z h-r زَهْر 「花」）。左の文字と繋がらない文字が連続すれば、もちろん一文字ずつバラバラに書くことになる（例：r's رَأْس 「頭」）。

引用文献

一次資料

- Brustad, K., Al-Batal, M., & Al-Tonsi, A. (2010) *Alif Baa: An Introduction to Arabic Letters and Sounds*. 3rd ed. Georgetown University Press.
- Wightwick, J. & Gaafar, M. (2005) *Mastering Arabic script: A guide to handwriting*. (Palgrave Macmillan master series) Palgrave Macmillan.
- アブドーラ、アルモーメン（2006）『読める書ける アラビア文字練習プリント』小学館。
- 飯森嘉助（1978）『アラビア文字の書き方綴り方』泰流社。
- イスラム歴史・芸術・文化研究センター（1996）『イスラム書道芸術大鑑：その歴史と全時代にわたる珠玉の名品』（本田孝一 訳・解説）平凡社。（The Research Centre for Islamic History (1990) *Fann al-khatt*. The Research Centre for Islamic History, Istanbul.）
- 稲葉茂勝（著）、こどもくらぶ（編）（2015）『世界の文字の書き方・書道：世界の文字の書き方・アラビア書道』彩流社。
- 森伸生、山形洋一（1992）『アラビア文字の第一歩：読み方と書き方』国際語学社。

- ハーン, ガブリエル・マンデル (2004) 『【図説】アラビア文字事典』(矢島文夫 監修、緑慎也訳) 創元社.
- (Khan, G. M. (2001) *Arabic script: Styles, variants, and calligraphic adaptations – Translated from the Italian by Rosanna M. Giammanco Frongia, Ph.D.* Abbeville Press Publishers.)
- 本田孝一 (2006) 『アラビア書道の宇宙: 本田孝一作品集』白水社.
- 本田孝一 (2009a) 『アラビア書道講座: テキスト 1 ナスヒー書体』日本アラビア書道協会.
- (2009b) 『アラビア書道講座: テキスト 2 ルクア書体』日本アラビア書道協会.
- (2011) 『アラビア書道講座: テキスト 3 ディーワーニー書体』日本アラビア書道協会.
- (2013) 『アラビア書道講座: テキスト 4 スルス書体』日本アラビア書道協会.
- (2015) 『アラビア書道講座: テキスト 5 ジャリー・ディーワーニー書体』日本アラビア書道協会.
- (2017) 『アラビア書道講座: テキスト 6 ナスタアリーク (ペルシア) 書体』日本アラビア書道協会.
- 本田孝一、石黒忠昭 (編)、ヌールッディーン・ナクシュベンディー (協力) (1997) 『パスポート初級アラビア語辞典』白水社.
- 本田孝一、師岡カリマ・エルサムニー (1996) 『アラビア文字を書いてみよう読んでみよう: アラビア文字への招待』白水社.
- 本田孝一、師岡カリマ・エルサムニー (2006) 『アラビア文字を書いてみよう読んでみよう: CD 付』(新装版) 白水社.
- 師岡カリマ・エルサムニー (2002) 『アラビア語のかたち』白水社.
- 八木久美子 (監修) (2004) 『イスラム世界の文字とアラビア語』世界の文字と言葉入門 7 小峰書店.

二次資料

- AbiFarés, H.S. (2001) *Arabic typography: A Comprehensive sourcebook*. Saqibooks.
- Ganayim, D. (2015) Visual Processing of Connected and Unconnected Letters and Words in Arabic. *Cognitive Linguistic Studies* 2:2, 205-238.
- Kay, J. (1997) Assessment of Acquired Disorders. 238-256, in J. R. Beech & C. Singleton (eds.) *The Psychological Assessment of Reading*. Routledge.
- 榮谷温子 (2004) 「アラビア文字およびアラビア文字の入門書における活字の問題とアラビア文字の習得」『外国語教育研究』7:17-32.
- 榮谷温子 (2011) 「アラビア語教育における文字指導」『外国語教育研究』14:131-138.
- 山岡華菜子 (2012) 「英語リメディアル教育でのオーセンティック教材の使用」『リメディアル教育研究』7:1, 165-175.

付録 1

主なアラビア文字フォント（Windows 対応）

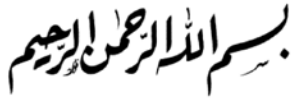
「私の家はこの町にある。」をアラビア語で書いたもの。

フォント名	例	説明
Times New Roman	بيتي في هذه المدينة	一般的な活字体であるが、直線的であり、手書き書体とは乖離している。
Traditional Arabic	بنتي في هذه المدينة	手書き文字に近いが、合字が出力されるので、初心者にはよみづらい。
Tahoma	بيتي في هذه المدينة	まるくデフォルメされた書体である。
Simplified Arabic	بيتي في هذه المدينة	概ね、Times New Roman に近い。
Scheherazade	بيتي في هذه المدينة	注（４）参照。手書き文字に近いが、合字が出力されず、初心者の目にも優しい。

付録2

アラビア書道の主な書体 本田（2006：20）による。

バスマラ（慈悲深く慈愛あまねきアッラーの御名において）の例。

ナスフ体		アラビア文字の活字体
スルス体		クルアーンの聖句のための装飾的な書体
ルクア体		アラビア文字の手書き書体
ディーワーン体		オスマン時代に官庁で使われていた書体
ナスタアリーク体		ペルシアで発達した書体、別名ペルシア書体
ジャリー・ディーワーン体		ディーワーン書体をさらに装飾的にしたもの
クーファ体		幾何学的な書体

付録3

アラビア文字入門書一覧（Iの1で取り上げたもの）

	ページ数	大きさ	構成	用いている フォントや書体
森&山形 (1992)	131	A5版	ナスフ書体を活字で示し、末尾にルク ア体の例などを添える。	(PCのフォントでは ない)
飯森 (1978)	69	A5版	ナスフ体も手書き文字で提示し、ルク ア体の例も多く挙げる。	手書きと手動タイプ ライター
アブドーラ (2006)	111	B5版	文字練習から単語、さらに簡単な挨拶 等を書かせる。CD付き。	Tahoma フォント
本田&師岡 (2006)	126	A5版	アラビア文字の書き方（ナスフ体）、 手書き文字（ルクア体）、アラビア文 字探索（市内散策の写真）。CD付き。	Scheherazadeに近い フォントや手書き文 字

What do Japanese students perceive within Spanish consonant clusters?

Junko Matsumoto

1. Introduction

Vowel epenthesis is one of the strategies used by Japanese to avoid closed syllables and consonant clusters. Kubozono (2002) noted that Japanese choose [o], [i], or [u] depending on the situation when faced with closed syllables and consonant clusters. This is because the Japanese language has an open syllable structureⁱ. Although Spanish also has a largely open syllable structure (Iribarren 2005:75), it is more marked in Japaneseⁱⁱ. Although several studies have been performed regarding the pronunciation of Spanish consonant clusters by Japanese speakers (Kitamura et al. 1995; Lobo et al. 1993; Kimura 2015; etc.), to our knowledge, no studies have investigated their perceptions of these clusters except our previous studies (Matsumoto 2008 and 2014). There, we found that it is difficult for Japanese speakers to distinguish phoneme continuums such as /CCV/ (C=consonant, V=vowel) and /CVCV/. We concluded that this could be because no differences can be seen in such continuums when they are written in *katakana*—the angular Japanese phonetic syllabary that is generally used to express a word from foreign languageⁱⁱⁱ. On the other hand, Spanish contains a phenomenon known as “*elemento svarabhakti*” (the svarabhakti element)^{iv}. We confirmed the existence of the svarabhakti element in a previous study (Matsumoto 2014)^v; this makes it more difficult and complicated for Japanese students to perceive /CCV/ consonant clusters *correctly*^{vi}. Therefore, the objective of the present study is to investigate what Japanese students perceive within Spanish consonant clusters when they are wrong. For this purpose, we test the following two hypotheses: Hypothesis 1 is that Japanese students perceive a svarabhakti element within /CCV/ consonant clusters, so they select the choice that is influenced by the svarabhakti element; Hypothesis 2 is that Japanese students confuse /CCV/ with /CVCV/ consonant clusters because the differences are not distinguishable when written in *katakana*; therefore, they select /u/ when C₁ is /p, b, f, k, g/ and /o/ when C₁ is /t, d/^{vii}.

2. Experimental Materials and methods

Participants. The study participants were 30 Japanese university students who were studying Spanish as a foreign language. All participants were native Japanese speakers^{viii}.

Stimuli. For the stimuli, 120 non-words were prepared, half of them including a Spanish consonant cluster^{ix}, and the other half including a phoneme continuum considered to be indistinguishable in *katakana*^x. The stimuli (the carrier sentence “Leo el término X.” was read 120 times, with prepared non-words appearing randomly in the place of “X.”) were recorded by a native female Spanish speaker from Madrid in Tokyo Cervantes’s classroom^{xi} using a linear PCM recorder with a built-in microphone (PCM-D1; Sony, Tokyo, Japan)^{xii}.

Procedure. All 120 stimuli were presented through the speakers in classroom using the Audacity program installed on a VAIO Note TR (PCG-TR3E/B; Sony, Tokyo, Japan). The participants were asked to choose one word from six choices they thought was closest to what they had heard for each stimulus. Stimuli were presented in 5 s increments. The participants could listen to each stimulus only once (see Appendix A of the answer sheet).

3. Results

For the purposes of this paper, we used the 60 results involving /CCV/ because these focus on Spanish consonant clusters (see Appendixes B and C). A stimulus is shown on the first line, the choices are shown on the second, and the answer chosen by the participant is shown on the third. For example, in the case of “flaqui”, 21 participants chose the correct answer shown below the “Ø”, which means that they did not hear anything within the consonant cluster, nine chose “fulaqui” shown below the “u”, which means they heard “u” within the consonant cluster, and none heard “falaqui”, “felaqui”, “filaqui”, or “folaqui”, so a 0 is shown below “a, e, i, o”. In Appendix C, the choices supporting Hypothesis 1 are shaded in gray and the choices supporting Hypothesis 2 are shown in boldface.

In all cases, there were more correct than incorrect answers, except for “glequi” and “groqui” (11 correct vs. 16 incorrect answers for “glequi” and 7 correct vs. 18 incorrect answers for “groqui”). However, in the case of “glequi”, there were significantly more correct than incorrect answers for any particular choice ($p=.007$; one-sided, direct probability calculation with different denominators). On the other hand, in the case of “groqui”, the number of the correct answers was not significantly bigger than the number of incorrect answers for any particular choice ($p=.224$; one-sided, direct probability calculation with different denominators). This means that in all the cases except for “groqui”, significantly

more participants chose the correct than the incorrect answer. In the case of “pruqui”, every participant selected the correct answer.

4. Discussion

4.1 Correct answer selected

It is natural that in almost all cases, significantly more participants chose the correct answer because each of the 30 participants answered more than 68 of the 120 questions correctly. Why were 23 participants (5 for “o” and 18 for “u”) unable to choose the correct answer when they heard “groqui”? The length of the svarabhakti element produced within the “g” and “r” of “groqui” was 54 ms, whereas the average length of the other svarabhakti elements was 37 ms (Matsumoto 2014). Conversely, in the case of “pruqui”, all 30 participants selected the correct answer, even though the length of the svarabhakti element within “p” and “r” was 54 ms, which was longer than average (Matsumoto 2014). Therefore, the relative length of the svarabhakti element may not have influenced the participants to choose the correct answer, so it is difficult to say conclusively that the length of the svarabhakti element has an effect on Japanese /CCV/ perception. This issue will need to be investigated further in future studies, as the focus of the present study was on what kind of incorrect answer was selected.

4.2 /CrV/ perception

Quilis (1993) characterizes the svarabhakti element as being similar to the vowel following the second consonant of the cluster; we reached the same conclusion in our previous study (Matsumoto 2014). Therefore, the cases shaded in gray in Appendix C, which fall under Hypothesis 1, suggest that participants perceived something like a vowel similar to the vowel following the second consonant of a cluster; for example, choosing “daraqui” after hearing “draaqui”, “derequi” after hearing “dreaqui”, and “diriqui” after hearing “driaqui”. Regarding Hypothesis 2, hearing /u/ when C₁ is /p, b, f, k, g/ and /o/ when C₁ is /t, d/ falls under Hypothesis 2, which is shown in boldface in Appendix C; for example, choosing “doraqui” after hearing “draqui”, “curequi” after hearing “crequi”, and “buriqui” after hearing “briqui”.

When Hypotheses 1 and 2 coincided with one another (e.g., “u” of “cruqui”, “bruqui”, “pruqui”, and “fruqui”, and “o” of “droqui” and “troqui”), this led to the most frequently selected choices among all incorrect choices, except for “pruqui”, for which every participant had the correct answer.

Table 1 shows the incorrect answers classified by vowel. For example, the number of

incorrect answers for “a” indicates the total incorrectness of /Craki/ (53); i.e., the total number of answers for “craqui”, “braqui”, “draqui”, “praqui”, “graqui”, “fraqui”, and “traqui”, excluding “Ø” (the correct answer).

Table 1 *Number of incorrect answers classified by vowel*

	a (%)	e (%)	i (%)	o (%)	u (%)
N. of incorr. ans.	53	63	45	76	60
Corresp. to hyp. 1	3 (5.7)	8 (12.7)	10 (22.2)	21 (27.6)	53 (88.3)
Corresp. to hyp. 2	36 (67.9)	47 (74.6)	26 (57.8)	63 (82.9)	47 (78.3)
Hyp. 1 = hyp. 2				14 (18.7)	42 (70)

There were significantly more incorrect answers for the vowels “a, e, i, o” corresponding to Hypothesis 2 than to Hypothesis 1 (a: 3 vs. 36, $p < .001$; e: 8 vs. 47, $p < .001$; i: 10 vs. 26, $p = .006$; o: 21 vs. 63, $p < .001$, direct probability calculation, one-sided). Although more incorrect answers were seen for the vowel “u” corresponding to Hypothesis 1 than to Hypothesis 2, this difference was not significant ($p = .617$; direct probability calculation, one-sided).

Table 2 shows the number of incorrect answers classified by consonant. For example, the number of incorrect answers for “b” indicates the total incorrectness of /brVki/ (29); i.e., the total number of answers for “braqui”, “brequi”, “briqui”, “broqui”, and “bruqui”, excluding “Ø” (the correct answer).

Table 2 *Number of incorrect answers classified by consonant*

	c (%)	b (%)	d (%)	p (%)	g (%)	f (%)	t (%)
N. of incorr. ans.	55	29	44	27	60	56	26
Corresp. to hyp. 1	17 (30.9)	8 (27.6)	15 (34.1)	2 (7.4)	20 (33.3)	19 (33.9)	14 (53.8)
Corresp. to hyp. 2	42 (76.4)	26 (89.7)	15 (34.1)	23 (85.2)	53 (88.3)	44 (78.6)	16 (61.5)
Hyp. 1 = hyp. 2	10 (18.2)	6 (20/7)	4 (9.1)	0 (0)	13 (21.7)	13 (23.2)	1 (3.8)

A higher number of incorrect answers corresponded to Hypothesis 2 than to Hypothesis 1 for consonants “c, b, p, g, f, t”. Although this difference was significant for “c, b, p, g, f”

(c: 17 vs. 42, $p=.002$; b: 8 vs. 26, $p=.003$; p: 2 vs. 23, $p<.001$; g: 20 vs. 53, $p<.001$; f: 19 vs. 44, $p=.002$, direct probability calculation, one-sided), the difference for “t” was not (14 vs. 16, $p=.856$, direct probability calculation, one-sided). The number of correct answers for the consonant “d” was the same in regard to both Hypotheses 1 and 2.

Because of the character of svarabhakti element, choosing an incorrect answer corresponding to Hypothesis 1 should NOT be able to be judged wrong from acoustics perspective. According to Carbonell (2008)^{xiii}, even native Spanish speakers have to learn not to perceive a svarabhakti element less than about 27 ms as a vowel through the process of first language acquisition. In Japanese, consonant clusters are not permitted, so Japanese students should perceive something like a vowel within them. However, when choosing the incorrect answer, the participants in the present study tended to select the answers that corresponded to Hypothesis 2, not Hypothesis 1, which is closer acoustically to the stimuli. It suggests that Japanese students might perceive the svarabhakti element as “u”.

4.3 Cases in which the svarabhakti element was not present

In our stimuli, no svarabhakti elements were perceived within the /CIV/ consonant cluster (Matsumoto 2014); this result supports Widdison’s conclusion (2004). In addition, no svarabhakti element was perceived in four cases involving the /CrV/ consonant cluster (“crequi”, “criqui”, “frequi”, and “fruqui”). Although no svarabhakti element was perceived in these cases, the most frequently selected incorrect answers corresponded to Hypothesis 2. This phenomenon was also reported by Dupoux et al. (1999); Japanese tend to perceive an illusory epenthetic [u] within consonant clusters. This finding suggests that the svarabhakti element is probably not important in terms of perception among Japanese students because regardless of its presence, they almost always perceive /u/ within Spanish /CCV/ consonant clusters when they are wrong.

4.4 General discussion

What do Japanese perceive within Spanish consonant clusters when they cannot select the correct phoneme continuum? The most frequently selected answer in almost every case was “u”, which is indistinguishable when written in *katakana*. As it were, Hypothesis 1—Japanese perceive the svarabhakti element within /CCV/ consonant clusters, so they select the choice influenced by its characteristics—was not proven, and Hypothesis 2—Japanese confuse /CCV/ with /CVCV/, which is indistinguishable when written in *katakana*—was proven in

the present study.

According to Kubozono (1997:17), “Native Japanese speakers divide words into *mora*^{xiv} and count the length of words by the number of *moras*”^{xv}; this helps explain our results. Furthermore, the results of the present study support those of Dupoux et al. (1999). We know that in Japanese, closed syllables are rarely permitted, and thus epenthesis is one of the primary strategies used by Japanese students to utter consonant clusters. The results of the present investigation clearly proved not only the utterance, but also the perception of this phenomenon. The phoneme continuum in Spanish /CCV/ consonant clusters is only one syllable, but Japanese students have to divide it into two *moras*, and this is the reason why they confuse /CCV/ as /CVCV/, which is in fact two *moras*. Owing to this isochronism in Japanese *mora*, Japanese perceive two words having a different number of syllables but the same number of *moras* and the same length. On the other hand, according to Iribarren (2005:34-35), Spanish has a syllable-timed rhythm and a sentence length that depends on the number of syllables^{xvi}. Therefore, theoretically, Spanish /CVCV/ clusters have to be uttered at double the length of /CCV/ clusters because /CVCV/ clusters have two syllables while /CCV/ only have one. However, for Japanese students, /CCV/ clusters are as long as /CVCV/ clusters because they both have two *moras*. This explains our results that the existence or the length of the svarabhakti element was irrelevant.

The results were contrary to our expectations, which were that /o/ would be selected as epenthesis within C₁ and C₂ when C₁ was /t, d/ after a dental stop, and that /u/ would be selected more frequently in the cases of “triqui”, “truqui”, “draqui”, and “driqui”. To explain these findings, we suggest two possibilities. The first is an exception previously noted by Kubozono (2002:83): “The English word ‘tree’ is pronounced with an epenthetic [u], i.e., [tsuri:], *[tori:]”. The second possibility is that we could be in a transitional period regarding the choice of epenthesis in loanword expression. The reason for this remains unclear; however, previously, /i/ was borrowed after /k/, whereas currently, /u/ is chosen. In this way, it could be possible that /u/ will be chosen more frequently than /o/ after a dental stop in the future^{xvii}.

5. Conclusions

In this study, Japanese students had a markedly high degree of difficulty distinguishing between Spanish phoneme continuums such as /CCV/ and /CVCV/ consonant clusters. Therefore, we investigated what actually they perceive within the /CCV/ consonant cluster.

We hypothesized that Japanese students would catch some characteristics of the svarabhakti element within the /CrV/ consonant cluster (Hypothesis 1) and that Japanese students would confuse /CCV/ as /CVCV/ because they are indistinguishable when written in *katakana* (Hypothesis 2). It was evident that the students' perceptions were not affected by the svarabhakti element. In addition, Hypothesis 2, but not Hypothesis 1, was supported by statistically significant results showing that Japanese students perceive /u/ within Spanish /CCV/ consonant clusters, even if the first consonant is a dental stop. These results suggest that when Japanese students listen to a foreign language, they cannot help but assess the length of the cluster by the rhythm of the *mora*, which is exclusive to the Japanese phoneme system.

Notes

- ⁱ Historically, in Japanese, only the CV syllable structure has been allowed. As a result of borrowing Chinese words and loanwords from other foreign languages, Japanese also accepts closed syllables such as VC and CVC. However, the number of closed syllables allowed by modern Japanese is very limited, accounting for only about 10% of the total (Kubozono 1998; Kimura 2006).
- ⁱⁱ About 70% of syllables in Spanish are open syllables (Callenada & Madsen 1987; Dauer 1983).
- ⁱⁱⁱ For example, “ブレ” is the only way to express the /pre/ and /pure/ sounds in *katakana*. When Japanese see “ブレ”, there is no way to know whether the original sound was /pre/ or /pure/.
- ^{iv} This is a vowel-like element produced within the consonant clusters when native Spanish speakers pronounce a phoneme continuum consisting of a plosive (/p, b, t, d, k, g/) or a labiodental fricative (/f/) + tap (/r/). According to Quilis (2006:337-338, 1988:296), in 1892 Rodolfo Lenz reported that this phenomenon had been observed among educated Chileans. After that, it was referenced by Navarro (1918:385-386), Gili (1921:274), Malmberg (1965:31-39) and others. Rico (2012:85) acknowledges its physical existence, but mentions that native Spanish speakers do not hear it.
- ^v We found the svarabhakti element in 31 of 35 cases; it was not found in “crequi”, “criqui”, “frequi” nor “fruqui” (Matsumoto 2014).
- ^{vi} This and words such as correct, incorrect, etc., used in this paper do not mean acoustical correctness, but rather correspondence between the spelling and the utterance of the speaker on recording.
- ^{vii} This condition will be explained in the next section.
- ^{viii} All 30 participants answered more than 68 of the 120 stimuli correctly. Comparing the number of correct and incorrect answers for all 120 questions, 68 was significant ($p=.085$; direct probability calculation, one-sided). All statistical analyses in this paper were performed using js-STAR 2012.
- ^{ix} Yamada (1998:21) stated: “it is not generally agreed that /tl/ is a consonant cluster”. Therefore, in this paper, we do not consider /tl/ a consonant cluster.
- ^x We hypothesize that Japanese students select /u/ within C_1 and C_2 when C_1 is /p, b, f, k, g/ and /o/ when C_1 is /t, d/ following the custom of loanwords in Japanese from a foreign language (Kubozono 2002).
- ^{xi} This was carried out on a floor that was not holding any other classes, and the recording was carried out while checking the waveforms to ensure that there were no other noises.
- ^{xii} With a 44.1-kHz sampling rate and 16-bit quantization.
- ^{xiii} We are unsure where Carbonell got the length of 27 ms.
- ^{xiv} *Mora* is a concept used to express a peculiar Japanese unit of length. It has a kind of syllable-timed rhythm, but different, and every *kana* should be uttered because each *kana* has an isochronism.
- ^{xv} All translations in this paper were done by the author.
- ^{xvi} However, Lahoz (2012:105-109) mentions that in every language, various rhythm patterns can be seen, so it is not appropriate to divide language into two traditional rhythm groups such as syllable-timed rhythm and stress-timed rhythm.
- ^{xvii} Actually, *el Diccionario de bolsillo Español-Japonés, Japonés-Español* adopts a /u/ after a dental stop.

Appendix A

Part of the answer sheet

1	craqui – caraqui – queraqui – quiraqui – coraqui – curaqui
2	floqui – faloqui – feloqui – filoqui – foloqui – fuloqui
3	frequi – farequi – ferequi – firequi – forequi – furequi
4	fliqui – faliqui – feliqui – filiqui – foliqui – fuliqui
5	pluqui – paluqui – peluqui – piluqui – poluqui – puluqui
⋮	⋮

Appendix B

Results of /CIV/

claqui					
Ø	a	e	i	o	u
23	0	2	1	0	4

blaqui					
Ø	a	e	i	o	u
23	0	1	0	0	6

plaqui					
Ø	a	e	i	o	u
27	0	0	0	0	3

glaqui					
Ø	a	e	i	o	u
23	0	1	0	0	6

flaqui					
Ø	a	e	i	o	u
21	0	0	0	0	9

clequi *					
Ø	a	e	i	o	u
13	0	2	2	0	12
blequi					
Ø	a	e	i	o	u
27	0	0	0	0	3
plequi					
Ø	a	e	i	o	u
17	0	0	0	0	13
glequi					
Ø	a	e	i	o	u
11	0	2	0	1	16
flequi					
Ø	a	e	i	o	u
26	0	0	1	0	3
cliqui					
Ø	a	e	i	o	u
19	0	2	4	0	5
bliqui					
Ø	a	e	i	o	u
20	0	0	3	0	7
pliqui					
Ø	a	e	i	o	u
13	0	0	11	0	6
gliqui					
Ø	a	e	i	o	u
20	0	0	0	0	10
fliqui					
Ø	a	e	i	o	u
22	0	0	0	0	8
cloqui					
Ø	a	e	i	o	u
14	1	1	0	2	12
bloqui					
Ø	a	e	i	o	u
15	0	0	0	2	13
ploqui					
Ø	a	e	i	o	u
21	0	1	1	0	6
gloqui					
Ø	a	e	i	o	u
19	0	0	0	0	11
floqui					
Ø	a	e	i	o	u
14	0	2	1	2	11
cluqui					
Ø	a	e	i	o	u
16	0	1	2	2	8
bluqui					
Ø	a	e	i	o	u
18	0	0	0	0	12
pluqui					
Ø	a	e	i	o	u
20	0	0	1	0	9
gluqui					
Ø	a	e	i	o	u
19	0	0	0	1	10
fluqui					
Ø	a	e	i	o	u
19	0	0	1	2	8

* There was an unanswered subject in spite of force judgment.

Appendix C

Results of /CrV/

craqui						
∅	a	e	i	o	u	
19	1	3	1	0	6	

braqui						
∅	a	e	i	o	u	
26	0	0	0	0	4	

draqui						
∅	a	e	i	o	u	
21	1	1	0	0	7	

praqui						
∅	a	e	i	o	u	
23	0	1	0	0	6	

crequi						
∅	a	e	i	o	u	
19	0	1	0	0	10	
brequi						
∅	a	e	i	o	u	
23	0	1	0	0	6	
drequi						
∅	a	e	i	o	u	
24	0	0	0	3	3	
prequi						
∅	a	e	i	o	u	
20	0	0	1	0	9	
criqui						
∅	a	e	i	o	u	
22	0	0	4	0	4	
briqui						
∅	a	e	i	o	u	
24	0	0	1	1	4	
driqui						
∅	a	e	i	o	u	
21	0	1	2	0	6	
priqui						
∅	a	e	i	o	u	
25	0	0	2	0	3	
croqui						
∅	a	e	i	o	u	
16	0	1	0	1	12	
broqui						
∅	a	e	i	o	u	
24	0	0	0	0	6	
droqui						
∅	a	e	i	o	u	
18	0	0	0	8	4	
proqui						
∅	a	e	i	o	u	
25	0	0	0	0	5	
cruqui						
∅	a	e	i	o	u	
19	0	0	0	1	10	
bruqui						
∅	a	e	i	o	u	
24	0	0	0	0	6	
druqui						
∅	a	e	i	o	u	
22	0	0	0	4	4	
pruqui						
∅	a	e	i	o	u	
30	0	0	0	0	0	
graqui						
∅	a	e	i	o	u	
25	1	0	0	0	4	
fraqui						
∅	a	e	i	o	u	
21	0	0	0	0	9	
traqui						
∅	a	e	i	o	u	
22	0	0	0	7	1	
grequi						
∅	a	e	i	o	u	
20	0	0	0	0	10	
frequi						
∅	a	e	i	o	u	
14	1	5	2	1	7	
trequi						
∅	a	e	i	o	u	
27	0	1	0	2	0	
griqui						
∅	a	e	i	o	u	
21	0	0	1	0	8	
friqui						
∅	a	e	i	o	u	
23	0	0	0	0	7	
triqui						
∅	a	e	i	o	u	
29	0	0	0	0	1	
groqui						
∅	a	e	i	o	u	
7	0	0	0	5	18	
froqui						
∅	a	e	i	o	u	
20	0	0	1	1	8	
troqui						
∅	a	e	i	o	u	
24	0	0	0	6	0	
gruqui						
∅	a	e	i	o	u	
17	0	0	0	0	13	
fruqui						
∅	a	e	i	o	u	
16	1	0	0	0	13	
truqui						
∅	a	e	i	o	u	
22	0	0	0	1	7	

Reference List

- Canellada, María Josefa & Madsen, John Kuhlmann. 1987. *Pronunciación del español: Lengua hablada y literaria*. Madrid: Castalia.
- Carbonell Cruz, Eduardo. 2008. *Las vocales esvarabáticas y la enseñanza a los niños de los grupos consonánticos del español*. Retrieved Oct. 13, 2016, from <http://autismointegral.blogspot.jp/2008/06/las-vocales-esvarabticas-y-la-enseanza.html>
- Dauer, R. M. 1983. Stress-timing and syllable-timing reanalyzed. *Journal of Phonetics*, 11(1), 51-62.
- Dupoux, Emmanuel; Hirose, Yuki; Kakehi, Kazuhiko; Pallier, Christophe & Mehler, Jacques. 1999. Epenthetic Vowels in Japanese: A Perceptual Illusion? *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, vol.25 No.6, 1568-1578.
- Gili Gaya, Samuel. 1921. La r simple en la pronunciación española. *Revista de Filología Española*, VIII, 271-280.
- Iribarren, Mary Carmen. 2005. *Fonética y fonología españolas*. Madrid: Síntesis.
- Kimura, Takuya. 2015. *Onseigaku • Oninron* [Phonetics & Phonology]. In T. Takagaki (Ed.), *Supeingogaku gairon* [Introduction to Spanish launguage] (pp.1-14). Tokyo: Kuroshio syuppan.
- Kimura, Yoshiyuki. 2006. *Onsei • Onin* [Phonetics & Phonology]. In T. Okimori, Y. Kimura, R. Chin & S. Yamamoto. *Zukai nihongo* [Japanese diagram] (pp12-39). Tokyo: Sanseido.
- Kitamura, Mitsuyo & Rueda de León, Héctor C. 1995. *Nihonjin no tame no supeingo* [Spanish for Japanese]. (2nd ed.). Tokyo: Excelsior.
- Kubozono, Haruo. 2002. Prosodic Structure of Loanwords in Japanese: Syllable Structure, Accent and Morphology. *Journal of the Phonetic Society of Japan*, vol.6 No.1, 79-97.
- Kubozono, Haruo. 1999. *Gokeisei to onin kozo* [Word-formation and Phonological structure]. (4th ed.). Tokyo: Kuroshio syuppan.
- Kubozono, Haruo. 1998. *Onseigaku • Oninron* [Phonetics & Phonology]. Tokyo: Kuroshio syuppan.
- Lahoz Bengoechea, José María. 2012. La enseñanza de la entonación, el ritmo y el tiempo. In Juana Gil Fernández (ed.) *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español* (pp93-132). Madrid: Edinumen.
- Lobo, Félix; Ereza, Anunciata & Lobo, Lucía. 1993. *Gendai supeingo nyumon* [Introduction to Modern Spanish]. (12th ed.). Tokyo: Taisyukan.
- Malmberg, Bertil. 1965. *Estudios de fonética hispánica*. (Edgardo R. Palavecino, Trans). Madrid: CSIC.
- Matsumoto, Junko. 2014. *Supeingo no elementos esvarabáticos no onkyo bunseki to Nihongo bogowasya ni yoru chikaku*. [Acoustic analysis of Spanish svarabhakti elements and Japanese native speakers' perception]. *Hispanica*, vol. 58, 145-166.
- Matsumoto, Junko. 2008. *Percepciones de las sílabas CCV y CVCV por los estudiantes japoneses de E/LE (nivel inicial)*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija, Trabajo de investigación.
- Navarro, Tomás Tomás. 1918. Diferencias de duración entre las consonantes españolas. *Revista de Filología Española*, V, 367-393.
- Quilis, Antonio. 2008. *Principios de fonología y fonética españolas*. (8th ed.). Madrid: Arco Libros.

- Quilis, Antonio. 1988. *Fonética acústica de la lengua española*. (1st reprinting of the 1st ed. of 1981). Madrid: Gredos.
- Rico Ródenas, Jorge. 2012. El acento y la sílaba en la clase de ELE. In Juana Gil Fernández (ed.). *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español* (p75-92). Madrid: Edinumen.
- Takagaki, Toshiro; Koike, Kazuyoshi; Omori, Hiroko & Hasegawa, Shinya (eds.). 2003. *Diccionario de bolsillo Español-Japonés, Japonés-Español*. Tokyo: Syogakkan.
- Tanaka, Satoshi; nappa (Nakano, Hiroyuki). (n.d.). *js-STAR 2012*. Version 2.0.7j. Retrieved June 11, 2016, from <http://www.kisnet.or.jp/nappa/software/star/freq/futo1x2.htm>
- TMH, Speech, Music and Hearing Webmaster. (n.d.). *wavesurfer*. Version 1.8.8p4, Retrieved July 22, 2016, from <http://www.speech.kth.se/wavesurfer/>
- Widdison, Kirk. 2004. Vocales esvarabáticas en grupos consonánticos con elemento lateral. *Estudios de Fonética Experimental*, vol.13, 65-78.
- Yamada, Yoshiro (ed.). 1998. *Cyukyu supein bunpou* [Intermediate Spanish Grammer]. (3rd ed.). Tokyo: Hakusuisya.
- Zaidan hojin Suzuki Gakujyutsu Zaidan (ed.). 2006. *Kanyaku taisyo bonwa daijiten* [Sanskrit- Chinese-Japanese dictionary]. (New ed.). Tokyo: Kodansya.

慶應義塾の中国語教育における高大連携(2)

—— 既習者クラスの教科書について

須 山 哲 治
萩 野 友 範
山 下 一 夫
吉 川 龍 生

一、はじめに

大学生が必修科目として外国語を履修する際、英語以外の言語については、当該言語に初めて触れる学生が大半である。しかし、中には何らかの形で大学入学前に当該言語を学んだ経験を持ついわゆる「既習者」も、未習者に比べれば少数ではあるが毎年一定数存在する。

前稿では、慶應義塾大学入学時における中国語の既習者について、以下の4種の存在を指摘したⁱ。

- 1 一貫教育校ⁱⁱで中国語の授業を履修した者
- 2 一貫教育校以外の高等学校、あるいはそれに相当する国内外の後期中等教育学校で中国語の授業を履修した者
- 3 専修学校・市民講座・放送講座などで中国語を学習した者
- 4 中国語母語・準母語話者（いわゆる「ネイティブ」「ニア・ネイティブ」）ⁱⁱⁱ

本稿では、上記分類に該当する学生を、それぞれ「既習者1」「既習者2」のように呼称する。

さらに前稿では、これら中国語既習者をめぐるさまざまな問題について、慶應義塾の一貫教育校・大学の中国語担当教員の有志で構成される「慶應義塾全塾中国語担当者懇談会」（以下、全塾懇談会）における取り組みを中心に、幾つかの考察をした。しかし前稿では、紙幅の関係もあって既習者クラスの使用教材については取り上げることができなかった。

そこで本稿では、2017年6月27日に開催された第7回全塾懇談会^{iv}での議論を基に、この問題について検討してみたい。なお前稿同様、本稿は全塾懇談会の許可を得た上で執筆者が個人の感想ないし見解を述べるもので、内容についても全塾懇談会ではなく、執筆者が責任を負うものであることを諒解されたい。

二、各学部既習クラスの教材

まず以下に、各学部の中国語必修科目既習クラスで採用されている教科書を挙げる。なお、英語とその他の外国語を同列に扱う外国語必修選択制度を持つ総合政策学部・環境情報学部、中国語が第二外国語選択必修制度の中に設定されていない医学部、第二外国語選択必修制度そのものを持たない看護医療学部・薬学部については、ここでは取り上げない。また、各学部の中国語必修科目の詳細については前稿を参照されたい。

(1) 文学部

● 1 年生中級

① 日本語母語話者教員^vクラス

杉野元子・黄漢青、『大学生のための初級中国語40回』、白帝社、2010年

吉田泰謙・相原里美・葛靖、『知っておきたい中国事情』、白水社、2014年

② 中国語母語話者教員クラス^{vi}

村上公一（監修）、『快樂学漢語・説漢語（準中級）』、早稲田大学アカデミックソリューション、2013年

※前掲の既習者1～3を受講者の中心とする。受講者は①と②あわせて週3コマ分を履修するため、上記3冊をすべて学習。

● 1 年生上級

文章翻訳や作文・聴解・会話などのプリント

※既習者4が中心で、外国語教育研究センター日吉キャンパス設置科目「中国語表現技法」と同一科目。

● 2 年生上級

① 日本語母語話者教員クラス

文章翻訳を中心とするプリント

② 中国語母語話者教員クラス

会話・聴解を中心とするプリント

※1年生中級を履修した既習者1～3が中心。受講者は①と②の両方を履修することもできるし、どちらか片方のみを履修し、もう1コマは2年生中級のクラスを履修することも可能。

● 2 年生最上級

作文・聴解・会話などのプリント

※1年生上級を履修した既習者4が中心で、外国語教育研究センター三田キャンパス設置科目「中国語表現技法」と同一科目。

(2) 経済学部

● 1 年生 A クラス

羅奇祥・仲川麻衣子、『初めての中国語—実用編』、駿河台出版社、2009年
劉穎・小澤正人・柴森、『二冊目の中国語 講読クラス』、白水社、2012年
吉田泰謙・相原里美・葛靖、『知っておきたい中国事情』、白水社、2014年

● 1 年生 B クラス

車麗、『思いつき中国語 听一听 写一写 说一说』、同学社、2016年
尹景春・竹島毅、『新版中国語さらなる一步』、白水社、2002年
本間由香利・蘇紅、『中国語のおもてなし—“问答” ペアワークで会話練習』、郁文堂、2017年

※既習者 1 を高等学校で 2 年間の学習歴を有する履修者 (A クラス) と 1 年間の履修者 (B クラス) に分け、既習者 2～4 もレベルに応じてどちらかのクラスに配分。各クラスは週 3 コマで 3 冊すべてを学習。また、統一教材として吉川龍生・宇振領・千田大介・長堀祐造・根岸宗一郎・溝部良恵編『例文で覚える中国語基本単語3000』(慶應義塾大学出版会、2015年) も学ぶ。なお 2 年生～4 年生は A クラス・B クラスの別がなくなり、受講者は自らのレベルに合った授業を選択。

(3) 法学部

● 1 年生既習者クラス

黄漢青・杉野元子、『大学生のための現代中国12話Ⅲ』、白帝社、2013年

※既習者 1 が中心。多くのクラスを設定しており、それぞれのクラスで異なる教科書を採用しているが、ここでは代表的なもののみ挙げた。一部の既習者 4 については外国語教育研究センター日吉キャンパス設置科目「中国語表現技法」の履修を推奨。

● 2 年生既習者クラス

三瀧正道・陳祖蓓、『時事中国語の教科書2017年度版』、朝日出版社、2017年

※ 1 年生既習者クラスを履修した既習者 1 が中心。多くのクラスを設定しており、それぞれ異なる教科書を採用しているが、ここでは代表的なもののみ挙げた。一部の既習者 4 については外国語教育研究センター日吉キャンパス設置科目「中国語表現技法」の履修を推奨。

(4) 商学部

● 1 年生中国語インテンシブ

山下一夫・川浩二・廉舒、『おとなりは中国人第 2 版』、好文出版、2014年

● 2年生中国語インテンシブ

姜麗萍（主編）、『STANDARD COURSE—中国語の世界標準テキスト—4 上（中級レベル）』、スプリックス、2015年

※既習者クラスは設置していないため、1年生既習者1～4については、レベルに応じて1年生中国語インテンシブ（通常クラスが週2コマであるのに対して、日本語母語話者教員2コマ・中国語母語話者教員1コマの週3コマで行う集中授業）・2年生中国語インテンシブ（本来は1年生中国語インテンシブに接続し、やはり日本語母語話者教員2コマ・中国語母語話者教員1コマの週3コマで行う集中授業）・外国語教育研究センター日吉キャンパス設置科目「中国語表現技法」の履修を推奨。

(5) 理工学部

● 1年生既習クラス

中国語の並木道編集委員会、『中国語の並木道 [改訂版]』、白帝社、2011年

王亜新・劉素英、『学ぶ中国語 初中級編』、朝日出版社、2016年

※既習者1～3が中心で、まず前者の未習者クラスで用いる教科書で初級の復習をした後、後者の教科書を学習。既習者4については必修外国語科目として中国語を履修しないよう求め、自主的に選択科目として外国語教育研究センター日吉キャンパス設置科目「中国語表現技法」を履修するよう推奨。

三、高大連携

本稿冒頭でも触れたとおり、上記の各学部既習者クラスでは、既習者1の人数が最も多いため、各学部は当然ながら、各一貫教育校の使用教材を意識している。全塾懇談会における情報交換も、大学側担当は一貫教育校でどのような教科書が用いられているか、また一貫教育校側担当者も大学でどのような教科書に接続していくのかが、大きな関心事となっている。

以下に、2017年度における一貫教育校の使用教材を挙げる。なお一貫教育校からの大学進学者の人数は慶應義塾高等学校出身者が最も多いため、既習者1の中でも、同校の出身者が最大の勢力となる。なお慶應義塾志木高等学校でも中国語の授業が設置されているが、年度後半の半年のみの開講であり、また原稿執筆時点で2017年度の教材が確定していないため、今回は省略した。ちなみに、一貫教育校の段階でも既習者（特に中国語母語話者・準母語話者）は存在するが、特に既習者クラスのようなものは設定されていない。

(1) 慶應義塾高等学校

●第2学年

杉野元子・黄漢青、『大学生のための初級中国語40回』、白帝社、2010年

●第3学年

杉野元子・黄漢青、『大学生のための初級中国語24回』、白帝社、2011年

※第3学年では、第2学年において中国語を学習した生徒を対象としたクラスと、第3学年から新たに中国語の学習を始めるクラスが設定されているが、現状では前者のみが開講。第2学年と第3学年とで教科書が異なるのは、前年度の第2学年で採用された『大学生のための初級中国語24回』を第3学年でも継続して学習しているため。第3学年の授業では、さらに補助教材としてプリントなども使用。

(2) 慶應義塾女子高等学校

●第2学年

中国語の並木道編集部会、『中国語の並木道 [改訂版]』、白帝社、2011年

●第3学年

中国語の並木道編集部会、『中国語の並木道 [改訂版]』、白帝社、2011年

劉穎、『2年生のコミュニケーション中国語』、白水社、2002年

※『中国語の並木道 [改訂版]』は、第2学年から始め、第3学年まで使用。第3学年ではさらに週1回、『2年生のコミュニケーション中国語』も用いる。

(3) 慶應義塾湘南藤沢高等部

●第3学年

竹島毅・趙昕、『さあ、中国語を学ぼう！—会話・講読—』、白水社、2015年

尹景春・竹島毅、『最新2訂版 中国語はじめの一步』、白水社、2012年

※文系週2回クラスで前者を、理系週1回クラスで後者を使用。

(4) 慶應義塾ニューヨーク学院

●第2学年・第3学年

Tao-chung Yao ほか、『中文听说读写 Integrated Chinese』Level1 (Part1)』、Cheng & Tsui Company、2008年

Tao-chung Yao ほか、『中文听说读写 Integrated Chinese』Level1 (Part2)』、Cheng & Tsui Company、2008年

※上記テキストを2年間かけて学習する。

さて、外国語の教科書の進度について検討する際、一般に想定されるのは発音・語彙・文法などの項目であろう。ただ中国語教育の場合、発音指導については入門の段階で〈汉语拼音方案〉に則って行うことがほぼ定式化しているため^{vii}、受講者個々の出来・不出来はともかく、入門段階が終了した時点で系統的な学習は終わっていると見なすことが一般的である。習得語彙については教科書によってかなりのばらつきがあるが、本来は客観的な指標となるはずの新HSK大綱単語があまりあてにならないという問題もあり^{viii}、現状では教員間で共有できる判断基準に乏しい。

一方、文法については、楊寄洲（2000）、楊德峰（2001）、呂文华（2002）などの議論を経て、国家对外汉语教学领导小组办公室（2002）で一応の完成を見た、初級の段階で学べき項目についてのコンセンサスが得られている。上記の一貫教育校で採用されている教科書は、おおむねこれに沿ったものだと言えるため、大学側の担当者は既習者1がこれらの文法事項を学習し終えたものと見なしている。

無論、既習者だからといって、無条件に大学の既習者クラスに配分するわけではない。学部によって方式は異なるが、いずれも該当者に対して面談や選考などの形で、既習者クラスで学ぶことが妥当か否かの判断を下しており、それは既習者2～4についても同様である。こうしたきめの細かい指導が成り立っているのは、各学部中国語専任者がいるという、現在の慶應義塾の制度が基にある。大学によっては語学教育を特定のセンターに一元化しているところもあるが、少なくとも慶應義塾においては、そうしたシステムでは現在の既習者教育は成立しなくなると言えよう。

一方で、「高大連携」がいわば文法事項中心となっている現状については議論の余地があるかも知れない。教員が文法事項を網羅することばかりに気を取られた結果、受講者は確かに文法を「覚えさせられた」が、簡単な表現も聞き取れず、また話すこともできないという話は、中国語に限らず、多くの外国語学習で耳にすることである。現在、外国語教育研究の分野では、従来型の文法・構造シラバスから、「何ができるか」というCan-doの視点に基づく概念・機能シラバスへの転換が説かれている^{ix}。現段階では、塾の中国語教育においてこうした概念・機能シラバスの導入はあまりなされていない状況だが、今後はそうした方向に展開していく可能性もありうる^x。こうした問題は、今後全塾懇談会でも議題として扱っていくべきかも知れない。

さて、大学側の既習クラスのあり方を使用教材から見た場合、既習者1～3については以下の数種類に対応が分かれている。

- ① 「初級テキスト」（上で見た初修文法事項を網羅した教材）ではなく、「初中級テキスト」
ないしは「中級テキスト」（「初級テキスト」の次の段階の教材）を使用

- ② 「初級テキスト」の教材を使用して初級文法の復習を行ってから、次の段階の「中級テキスト」を使用
- ③ 既習者に未習者向けの集中学習コースを受講させ、「初級テキスト」と「中級テキスト」を連続して使用

また「中級テキスト」については、講読主体のもの、会話主体のもの、講読・会話の両方を行うもの、初級から講読・会話への橋渡しをするもの（いわゆる「初中級テキスト」）などに分かれている。これは各学部における教育方針の違いや、3年生以降の選択科目・専門科目との接続を反映している。これは逆に言えば、学部によって中国語のニーズが異なるということでもあり、先に触れた「語学センター化」が慶應義塾には馴染まないことを示している。

四、母語話者・準母語話者

さて、各学部における既習者4の母語話者・準母語話者向けの授業を見ると、いずれも特定の教科書を使用しておらず、「プリント配付」となっている。これは、教室で中国語を学んだわけではない者が多数を占める既習者4に対しては、担当者が既存の教科書の枠にとらわれず個々に目標を設定してカスタマイズする必要があることを意味している。

既習者4を中心とした授業は学内で複数開講されているが、以下に外国語教育研究センター日吉キャンパス設置科目「中国語表現技法」の中から、本稿の共同執筆者の1人が2017年度前半期に担当した科目を取り上げ、配付したプリントや授業の進め方などについて考えてみたい。

この科目は、一定の中国語能力を持つ学部生であれば誰でも選択科目として履修することができるほか、幾つかの学部では、既習者4などを対象として1年生の第二外国語必修科目の単位に振り替えている。これは、受講者数の問題などで、学部独自で既習者4を対象としたクラスを設置するのが難しいからである。逆に考えれば、こうした科目の開設は、「各学部の外国語教育を補完するために多彩な外国語科目を設置する」ことを旨とするセンターの特性を存分に生かしたものだといえる^{xi}。

受講者は13名で、既習者4の範疇となる、中国在住経験を持つ者・親族に中国語話者がいる者などが大半である。受講者はいずれも中国語・日本語ともに一定以上の運用能力を有するが、一方で学習者個々のレベルのばらつきも大きい。

教材は以下の簡体字中国語による論説文を使用し、担当となった受講者が事前に日本語訳を作り、授業では受講者全体でそれを検討する。

- ・ 余志冲、吴达、〈临时工背对镜头〉、《人物》2013年9期、北京：人民出版社、pp.117-

- ・ 章念生、〈中美友好、根基在民众〉、《人民日报》2017年4月3日、北京：人民日报社、第3版
- ・ 许晓、马驰骋、〈正统美人〉、《人物》2013年10期、北京：人民出版社、pp.86-91
- ・ 周作人、〈谈鲁迅〉、《周作人散文全集》第7卷、桂林：广西师范大学出版社、2009年、pp.365-366

コミュニケーション能力が喧伝されている現在、このような訳読教授法は「時代遅れ」かも知れない。しかし、中国語母語話者・準母語話者の多くは、会話はある程度できるものの、年齢相応の「国語力」（中国語による論理的読解力・日本語による論理的表現力など）や「書面での翻訳」が不十分である。当人たちが「中国語の学習」として期待する内容も、そうした点の補強であることが多く、それはまた既習者4の受講生たちが大学卒業後も、研究・仕事等の社会生活上で求められていく能力でもある。実際、今回の受講者たちも、全体的に非常に意欲的に取り組んでいる。上述の通り、受講者はみな一定程度以上の中国語の能力を有している。その彼らが敢えて「中国語」の授業を履修し、意欲的に取り組むのは、将来中国語を活かして活躍したいという比較的確な目的意識を持っていることが理由のひとつとしてあげられよう。

中国語の論理的な文章を日本語で厳密に解釈する授業は、日本語教育の課程で行われるべきだと考える向きもあろう。しかし、例えば日本語・日本文化教育センターが提供している日本語の授業は、中国語以外にさまざまな言語の母語話者が受講するため、当然のことながらこの種の科目は開設されていない。さらに、「中国語表現技法」の受講者は、別科・日本語研修課程の学生などとは異なり、日本語による試験を経て入学して来ているため、例えば「テニヲハ」の修正に必要以上の時間を取られるわけではない。以上のことから、既習者4のニーズを埋められる科目は「中国語表現技法」をおいて他にないと言えよう。

一方でもちろん課題もある。上述のように、受講者の中国語・日本語の獲得状況に差が存在するが、そのために生じる問題を2、3取り上げたい。まず、学習者がどの漢字体（簡体字・繁体字・その他）に慣れているかということがある。現在、日本の中国語教育ではおおむね中国大陆の中国語（普通话）がスタンダードであり、中国語の授業における使用文字も通常、簡体字である。だが、受講者の中には、台湾正字（いわゆる「繁体字」）を通して中国語を獲得している者も存在する。いずれの漢字を使用しても「中国語」であることに変わりはないが、授業ではいずれかの字体の教材を選択せざるを得ない。これは受講者にとっても重要な問題となっており、事実、学期当初のガイダンスの際に受講希望者からは、教材は簡体字か、繁体字かという質問が複数寄せられる。また、訳読式の授業とはいえ、中国語の発音が問題になる場合がある。その際、中国語の発音を大陸式の発音記号であるピンインで習得したか、台湾式の

発音記号である注音符号で習得したか、あるいはそもそも発音の表記自体を特に意識せずに中国語の音を習得したか、などという習得状況の相違に起因する問題も生じる。さらには、例えば難解な語彙や新語を翻訳する際にも、受講者間で中国語・日本語両者の語感の受け止め方が相違するため、訳語の選択が問題になる場合もある。これらの問題は、言語的背景が異なる受講生が集まって来る以上仕方の無いことではあるが、少なくとも台湾正字や注音符号に慣れた学生の存在は、考慮に入れておかなければならない。

台湾正字に慣れた学習者にとっても、中国大陆で用いられている簡体字を習得することは、実用性を考えれば大きな意義があるが、では学習者に対してどのようにそれを教えていくのかという具体的な方法論は、まだ確立されていない。また、ピンインについては、すでに習得している受講者とのバランスを考えると、注音符号に慣れた学習者にピンインを教えることに大きな時間を割くことには躊躇される面もある。台湾で出版されている注音符号・台湾正字の辞書の使用を勧めるというのも1つの手だが^{xii}、これとて根本的な解決にはなりえない。さらには、大陸の「普通话」と台湾の「國語」とでは、発音や語彙にある程度の差異があるので、逆に簡体字・ピンイン学習者に対して繁体字・台湾「國語」を教授する必要があるかもしれない。こうした問題については今後も検討して行く必要があるだろう^{xiii}。

五、おわりに

以上、第7回全塾懇談会における議論や資料を基に、慶應義塾における中国語既習者クラスの教材について検討してきた。通常、学校で実際に採用されている教科書の内容や、教科書選定の妥当性について議論されることは少ない。本稿で示した慶應義塾における取り組みも、まだ多くの改善の余地があるが、ひとまずは現状を報告することで、大学における中国語既習者、特に中国語母語話者・準母語話者について、同様の問題意識を持つ教育者・研究者の参考に資することができれば幸いである。

参考文献

- 植松茂男 (2006)、『英語学習と臨界期—第2言語習得研究と帰国生教育から』、東京：松柏社、202p。
- 公益財団法人国際文化フォーラム (2013)、『外国語学習のめやす 高等学校の中国語と韓国語教育からの提言』、東京：公益財団法人国際文化フォーラム、113p。
- 佐藤郡衛 (2010)、『異文化間教育—文化間移動と子どもの教育—』、東京：明石書店、216p。
- サンドラ＝サヴィニョン (2016)、『〈増補新版〉コミュニケーション能力』、草野ハベル清子ほか訳、東京：法政大学出版局、358p。
- 須山哲治・山下一夫・吉川龍生 (2017)、「慶應義塾の中国語教育における高大連携 (1)：全塾懇談会の理念と既習者の扱い」、『慶應義塾 外国語教育研究』第13号、東京：慶應義塾大学外国語教育研究センター、pp.153-161。
- 千田大介 (2013)、「新 HSK 大綱単語の性質について—国内教科書・5級過去問の単語統計を通じて」、『漢字文献情報処理研究』第14号、東京：好文出版、pp.8-20。
- 文部科学省 (2010)、『高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編』、東京：開隆堂出版、122p。
- 国家对外汉语教学领导小组办公室 (2002)、《高等学校外国留学生汉语言专业教学大纲》、北京：北京语言文化大学出版社、768p。
- 吕文华 (2002)、〈对外汉语教材语法项目排序的原则及策略〉、《世界汉语教学》2002年第4期、北京：北京语言大学、pp.86-95。
- 孙德金 (2006)、《对外汉语语音及语音教学研究》、北京：商务印书馆、450p。
- 杨德峰 (2001)、〈初级汉语教材语法点的确定、编排中存在的问题〉、《世界汉语教学》2001年第2期、北京：北京语言文化大学、pp.81-88。
- 杨寄洲 (2000)、〈对外汉语教学初级阶段语法项目的排序问题〉、《语言教学与研究》2000年第3期、北京：北京语言文化大学、pp.9-14。

注

- i 須山哲治・山下一夫・吉川龍生(2017)。
- ii 一貫教育校とは、慶應義塾の中で初等教育・前期中等教育・後期中等教育を担当する学校を指す。
- iii もちろんこの4者は截然と分かれるわけではない。例えば、1の学習者が3を兼ねることもあるし、4の母語話者・準母語話者が2を兼ねることもある。
- iv 18:30~20:30、於日吉キャンパス来往舎2F 大会議室。なお第1回から第6回までの懇談会については、須山哲治・山下一夫・吉川龍生(2017)、p.153を参照。
- v おおむね日本語を母語とし、中国語は教室における学習によって獲得した教員を指す表現として用いている。授業では、日本語による説明や、日本語母語話者の立場からの説明が期待されている。一般には日本人教員と称されている。
- vi おおむね中国語を母語とし、日本語は教室における学習によって獲得した教員を指す表現として用いている。授業では、中国語のネイティブ・スピーカーとしての役割を期待されている。一般にはネイティブ教員と称されている。
- vii この問題については孫徳金(2006)を参照。
- viii この問題については千田大介(2013)を参照。
- ix 文部科学省(2010)、サンドラ=サヴィニョン(2016)などを参照。
- x 公益財団法人国際文化フォーラム(2013)など。
- xi 慶應義塾大学外国語教育研究センターウェブサイト(<http://www.flang.keio.ac.jp/modules/tinyd0/index.php?id=584>)、2017年8月29日閲覧。
- xii 注音符号配列の台湾正字の中日辞典としては『中日大辭典』(于長敏主編、台北:五南圖書公司、2008年)、日中辞典としては『修訂新版新時代日漢辭典』(陳伯陶監修、台北:大新書局、2001年)などが挙げられる。
- xiii なお、母語話者・準母語話者への授業設計や教材の問題については、帰国子女についての英語教育の分野での研究や、異文化間教育の視点での研究なども参照することで、今後より議論を深めてゆくことも可能だと思われる。植松茂男(2006)、佐藤郡衛(2010)などを参照。

ドイツ・ベルリン州におけるバイリンガル教育¹⁾

平 高 史 也

1. はじめに

一般にバイリンガル教育とは、母語および母語以外の言語の2言語で言語以外の教科を教えることを指す。ドイツ語圏ではふつう bilingualer Unterricht と呼ばれるが、教科教育と外国語教育（および異文化間教育）の両面を含むため、ヨーロッパでよく使われている CLIL (Content and Language Integrated Learning) という総称のもとにまとめられることもある。Barkowski & Krumm (Hrsg.) (2010) によれば、ドイツ語圏ではギムナジウムの7年生（日本の中学1年生）から地理、歴史、政治などの社会科学系の科目を母語以外の言語で教えるのが一般的で、小学校ではまれである。母語以外の言語では英語、次いでフランス語が最も多く、少数ながらオランダ語、スペイン語、イタリア語、トルコ語などがある。国境地域ではフランス語やポーランド語、少数言語ではデンマーク語、ソルブ語があるという。その他、特殊な例としてドイツ語を母語とする生徒とドイツ語以外の言語を母語とする生徒が半数ずつ在籍するクラスに2言語で全教科を教えるベルリン・ヨーロッパ学校²⁾がある。

2. ベルリン州の学校における外国語教育

ベルリン州の学校に通う児童生徒は、およそ以下のようなルールに従って、外国語を学習していく。

- 1) 第1外国語：小学校3年から英語（またはフランス語）が必修。
- 2) 第2外国語：選択必修。中学校1年（または3年）から、小学校3年でフランス語を履修した生徒は英語を、英語を履修した生徒は何らかの言語を履修。
- 3) 第3外国語以上：中学校3年以降選択。

外国語教育は学校のタイプによって、次のように扱われている。外国語がカリキュラムに占める割合が少ない順に列挙する。

- 1) 一般の公立学校：外国語を1つ（以上）履修。
- 2) バイリンガル学校：一部の教科（科目）を英語、フランス語、スペイン語で学ぶクラスのある学校。CLIL 方式。
- 3) ヨーロッパ学校：ドイツ語とパートナー言語（英語、フランス語、スペイン語、イタリア語、ポルトガル語、ギリシャ語、ロシア語、トルコ語、ポーランド語）で全教科を半分ずつ学ぶクラスのある学校。イマージョン方式。
- 4) 私立学校（ミッション系学校等）：小学校5年からドイツ語、英語、ラテン語を、中学校1年でフランス語か古典語、ギリシャ語、中学校3年で第3外国語として中国語、日本語などを学習。

このうち、本稿で扱う2)のバイリンガル学校には、外国語を教科として教えるだけではなく、授業言語としても用いて他の教科（たとえば、地理、化学など）を教えるクラスが設置されている。つまり CLIL のクラスのある学校ということになる。ベルリンでは、このタイプの学校のうち最も多い言語の組み合わせはドイツ語・英語で約60校、次いでドイツ語・フランス語が約10校、そしてドイツ語・スペイン語が3校となっている。この3校のうちベルリン・ヨーロッパ学校を除く2校の公立学校を2016年2月に訪問する機会を得た。

3. バイリンガル教育の実施規則から

ベルリン州の教育省にはバイリンガル教育の実施規則³⁾がある。ここでは、2016年12月15日に改正された規則から主なポイントを掲げる。

- 1) バイリンガル教育：言語以外の教科を外国語で教えること。準備として、当該外国語とその外国語で教える科目の授業を、中学校1年、2年で最低1時間追加しなくてはならない。この授業は外国語ではなく、教科の授業として実施する（CLIL 方式）。
- 2) 目的：異文化間コミュニケーション能力と外国語コミュニケーション能力の向上。
- 3) バイリンガル学校特有のプログラム：交換留学、姉妹校提携、見学旅行など、当該外国語が公用語になっている国・地域（の生徒）との交流。
- 4) バイリンガル教育で使われる外国語：遅くとも中学校1年から開始。
- 5) バイリンガル教育の開講：中学校1年。遅くとも中学校3年までには1科目を開始。小学校では開講できない。
- 6) バイリンガルクラスの開設（継続）：十分な申込者（約20名）が必要。
- 7) 履修：生徒と保護者の了解が前提。途中でやめる場合も最低2年は履修しなければならない。

- 8) どの学年でも全授業の少なくとも半分はドイツ語で指導する。
- 9) バイリンガル科目でも、必要なら特に専門用語の定着のためには部分的にドイツ語を使用してよい。
- 10) 高校卒業試験の試験問題は次のいずれかを採用。
 - ・ 州の統一試験：学校が任命する教員 3 名が当該外国語に翻訳。
 - ・ 学校独自の試験：当該外国語版とそのドイツ語版を提出して審査を受ける。
- 11) 評価のポイント：教科内容とその専門用語（であって、外国語ではない）。
- 12) 通信簿：履修した科目と教授言語を記載。通信簿には「生徒 A は、教科 X の言語 Y で授業が行われた単元 Z を履修した。」というように記される。
- 13) 2 言語サーティフィケート：2 年以上バイリンガルクラスを履修した生徒に通信簿に添付。
- 14) バイリンガルクラスの教員の言語能力：当該外国語の CEFR の C2 レベル。中学校 1 年から中学校 3 年の授業の担当教員は C1 レベル。バイリンガル授業を実施する教科には、上記の条件を満たす教員が少なくとも 2 名在籍していなくてはならない。

CLIL 方式のバイリンガル授業はあくまでも教科の授業であって、外国語のそれではない。英語以外の第 2 外国語の場合、中学校 1 年から学習を始めた外国語を授業言語としてわずか 2 年後の中学校 3 年で特定の教科を学び始めることになる。これは生徒にとってはかなりハードルが高いことが推測できる。そこで、周到な準備が必要となるため、1) に記されているように、当該の外国語と教科の授業を中学校 1 年から増強しなくてはならない。また、2) では異文化間コミュニケーション能力の方が外国語コミュニケーション能力よりも先に言及されていることに注目したい。つまり、外国語によってコミュニケーションをとるのも大切だが、外国語・文化を身につけて、異文化との出会いの機会を提供したり、それに対する気づきを育てたりしようとしているのだろう。大半の生徒の母語であるドイツ語の重要性も見逃していないことは 8)、9) に示されている。

4. Willi-Graf-Gymnasium (ヴィリー・グラーフ・ギムナジウム) のバイリンガル教育

訪問した 2 校のうち Willi-Graf-Gymnasium では教員 3 名の話聞き、2 名の授業（1 名が 45 分、もう 1 名が 90 分）を参観する機会を得た。同校は教員 48 名、生徒 538 名の学校で、ベルリン市の南部に位置する。1990 年頃までは第 2 外国語としてはフランス語が人気があったが、その後スペイン語の履修者が次第に増え、スペイン語ブームと言えるほどになったという。ドイツ語・スペイン語のバイリンガルクラスは 2003/04 年に中学校 1 年に導入された。同校では第 1 外国語は全員英語を履修するが、ドイツ語・英語のバイリンガルクラスはない。第 2 外国

語としてのスペイン語は中学校1年次から履修でき、次の3クラスが設けられている。以前は7b、7cの履修者が多かったという。

7a：バイリンガルクラス：スペイン語7時間／週（うち3時間は小クラス授業）

7b：文学系クラス：スペイン語4時間／週

7c：自然科学系クラス：スペイン語4時間／週

中学校1年から高校3年までのスペイン語の授業時間数は表1の通りである。

表1：Willi-Graf-Gymnasium のスペイン語の授業時間数

	バイリンガルクラス (7a)	第2外国語としてのスペイン語 (7b、7c)
中1	7（うち3は少人数クラス）	4（うち1は少人数クラス）
中2	7（うち3は少人数クラス）	4（うち1は少人数クラス）
中3	4 + 3（地理）	3
高1	4 + 1（スペイン語上級） + 2（地理） + 3（歴史）	3
高2	5 + 3（政治）	3
高3	5 + 3（政治）	3

1クラスは約30名で、原則としてゼロビギナーが対象だが、母語話者が数名含まれている。バイリンガルクラスではクラスを少人数にして授業の効果を上げるために、一部の授業でクラスを2つに分割して実施している。すなわち、クラスの一方の15名がスペイン語の授業を受けているときに、他の15名はたとえば化学の授業を受けていて、次の時間にそれを逆にするという方式である。高2、高3のスペイン語はいわゆる Leistungskurs（強化コース）で移民、ヨーロッパ、若者の失業などのテーマを扱う。

中学校1年で生徒が上記3つのうちのどのクラスに入るかに関しては保護者の判断が大きいという。バイリンガルクラスに Abitur（高校卒業試験）まで残るのは中学校1年で始めたときの生徒のうち半数以下で、親の意向で始めた生徒はやめるケースが多い。学校は生徒がやめるのも認めており、強制しないので減ってしまうという。ゼロビギナーの半数は高校1年でやめるが、一方コスタリカに留学した者もいた。バイリンガルクラスの履修者は高1修了時点でB1に達していなくてはならないが、他の2クラスの生徒もこの時点まででB1には達すると

いう。母語話者には B2、C1 まで到達する者が多い。高校卒業試験の修了証は 2 言語で発行され、バイリンガルクラスを履修したことが明記される。バイリンガルクラスの生徒には卒業後、スペイン語を活かす者も多く、進路はホテル業、教職（スペイン語教員）、エラスムスによる留学、マスコミなどであるという。

インタビューに応じてくださったスペイン語教員の A 氏はチリのドイツ学校で教授経験がある。高校 2 年生に対するスペイン語による政治の授業を担当しているが、政治は専門用語も少なく、それほど難しいとは思わないということであった。生徒はスペイン語で習った語彙は 6 週間で忘れるが、またドイツ語で習えば蘇ってくる。スペイン語で学習するのは大変ではあるが、その学習過程を経験しているので、問題はない。つまり、言語の問題はあるが、思考の問題はないという。また、ビジュアル教材や図表などを活用するので言葉は忘れても概念は残るという。暗記式の学習は話せるようにはなるが、概念は残らないということであった。バイリンガル授業の教材はほとんど自作で、インターネットがなければできなかったと語っていた。しかし、これには別の理由もある。ベルリンの公立学校なので、当然ベルリン州の指導要領に従わなくてはならない。つまり、スペインやチリなど他国の教材は使えないのである。これはバイリンガル学校でよく聞く話である。

5. Willi-Graf-Gymnasium（ヴィリー・グラーフ・ギムナジウム）での授業参観

同校では中学校 3 年生の地理と高校 2 年生の政治の授業を参観した。

中学校 3 年生の地理はスペイン語母語話者の B 教諭による 45 分の授業であった。B 教諭は 2014 年から同校に勤務しておられる。授業中はほとんどスペイン語で、一部ドイツ語を使っていた。クラスは 25 名で、両親が南米出身の母語話者もいるので、グループワークでは母語話者と非母語話者を混ぜるようにしている。教室は正面にスクリーンとホワイトボードがあり、机は正面のホワイトボードに向かって並んでいる通常の配列であった。教材は 2 ページのリーディングテキストで、サハラ砂漠の南に広がるサヘル地域の地理、動植物、気候、砂漠化などについて書かれたものが使われていた。授業のおよその経過は表 2 のとおりである。教師と生徒のやりとりはほぼスペイン語で行われ、理解できない生徒には B 教諭がときどきドイツ語で説明していた。テーマによって分けられたグループは、ドイツ人が大半のグループ、母語話者の話を他の 3～5 名が一生懸命聞いているグループなど、さまざまであった。グループワークではかなりドイツ語が聞こえたが、机間巡視をしている B 教諭が近づいてくると、スペイン語に切り替えるようであった。授業後の B 教諭の話によれば、グループ分けは毎週異なるようにしているとのことであった。

表2：スペイン語による中学校3年生の地理の授業

時刻	内 容
8:50	授業開始。S1名が地図帳を全員に配布。Tプリント配布、PC起動。ペアワーク：地図帳を見ながら、プリントの地図（前方のスクリーンに投影）に記入。スペイン語が聞こえるが、ドイツ語での説明もあり。T前方のスクリーンでときどきワークの説明。
8:58	T2枚目のプリント配布。
8:59	TとSでスペイン語によるQ&A。国名を7つ答えさせる。発音の説明。
9:03	グループワーク：テーマ（サヘル地域の気候、地理など）ごとに4～6名からなる5つのグループを作る。どのグループにも母語話者がいる。グループワークの結果は翌週の授業で発表させる。T2言語対照のキーワード・リストを配布、これに関するテストを翌週実施することを伝える。
9:11	T机間巡視。TとSの間でスペイン語によるやりとり。説明を聞いたSがグループの他のSにドイツ語で説明。
9:22	グループの発表。S1名が前に出てプレゼン、もう1名がスクリーンに要点を板書。続いてもう1グループの発表。
9:28	第1グループのSから質問。Tが回答。続いて、動植物、気候を扱ったグループが各々発表と板書。
9:35	授業終了。

高校2年生の政治の授業は、前述のA教諭による45分2コマの授業で、途中に昼休みをはさんで行われた。A教諭はほとんどスペイン語を話しておられた。本来は9名のクラスだそうだが、当日は最初は6名、2コマ目は7名が出席していた。中学校3年生の教室と同じく、正面にスクリーン（SMART）とホワイトボードがあり、座席・机は通常の前向きの配列であった。参観した授業のテーマは若者をアルコールから守るための法案を作成し、ドイツ連邦議会に上程するというものであった。連邦議会は前の週に見学したという。配布済みのプリントを教材とした授業のおよその経過は表3のとおりである。

授業の冒頭10分ほどは教師と生徒の間の質疑応答で進行した。やり取りはほぼ全部スペイン語であった。全体にかなり私語が多く、生徒どうしはときどきドイツ語で話していた。グループで法案を書くのが課題で、グループワークはA教諭が近づいてくるとスペイン語になるが、離れるとドイツ語になるようであった。しかし、両言語の切り換えはスムーズに行われている

印象を受けた。生徒がスペイン語で議論しているときは、たとえ問題があっても A 教諭は介入しなかった。生徒が書いたメモを提出し、A 教諭がそれをパソコンに打ち込むと、SMART の画面に表示される。

表 3：スペイン語による高校 2 年生の政治の授業

時刻	内 容
11：35	授業開始。T と S のやりとりほとんどスペイン語。S どうしはときどきドイツ語。
11：45	T スクリーンにテキストを投影。S それを見て法案作成の準備。
11：55	ペアワーク：先週の連邦議会の見学を思い出しながら 2 人で学習。プリントの次の課題。
12：00	“Ausschuss” に当たるスペイン語が出ず T と S でやりとり。概念の確認も含む。2 週間前にテキストと単語リストを配布したのに忘れていているという。
12：11	プリントの課題について T 説明。3 人ずつのグループワーク。ここでも T が近づくと、スペイン語に変わる。
12：20	昼休み。2 名は食事をしながら単語の学習。4 名は外へ。
12：50	再開。3、4 人のグループワーク。法案を書く練習。S どうしが議論しているときは T は介入せず、問題箇所は授業の最後で扱う。
13：16	S の書いたメモを T が PC に入力し、スクリーンに投影。
13：21	S 1 名が提案 1 を読んで説明。別のグループの S が提案 2 を読んで説明。その後、2 グループの間でディベートに近いディスカッション。ほとんどの S が発言。
13：30	ディスカッション終了。T 補足説明。S の意見発表もあり。
13：35	授業終了。

6. Friedrich-Engels-Gymnasium（フリードリッヒ・エンゲルス・ギムナジウム）のバイリンガル教育

Friedrich-Engels-Gymnasium はベルリン市の北部に位置するギムナジウムである。言語とスポーツに力を入れており、教員 83 名、生徒 995 名が在籍している。同校では授業参観はできなかったが、C 校長にインタビューすることができた。同校ではスペイン語の授業を 5 年生から取り入れている。スペイン語とのバイリンガルクラスの授業時間数および高校卒業試験でのスペイン語による試験は表 4 のようになっている。

表4：Friedrich-Engels-Gymnasium のスペイン語の授業時間数

小5	6
小6	6
中1	5
中2	5 + 3（歴史の一部）
中3	3 + 3（歴史） + 3（地理の一部）
高1	3 + 3（歴史） + 2（地理の一部）
高2	5 + 4（政治か歴史か地理）
高3	5 + 4（政治か歴史か地理）
高校卒業試験	スペイン語：筆記 政治か歴史か地理：筆記または口頭

C 校長の話では、同校では中学校2年に歴史、3年に地理をスペイン語で履修するバイリンガルクラスを設置している。さらに、高校2年からはこれら2科目に加えて政治もスペイン語で履修できる。そして、政治、地理、歴史の3科目からいずれか1科目を選択して、高校卒業試験の1科目とするという。つまり、高校卒業試験の5科目⁴⁾のうち、外国語としてのスペイン語と政治／歴史／地理の2科目はスペイン語で受験することになる。バイリンガルクラスは1クラス約25名で、現在高校2年生が20名、3年生が24名在籍している。人数が少ないのは、バイリンガルクラスの生徒は概して外国語だけではなく、他の科目の成績も良いので、他のコースに移りやすいからだそうである。また、やはり専門はドイツ語で学びたいと考える生徒もいる。優秀な生徒はゼロビギナーでもC1まで到達するという。

興味深いのは、前述の Willi-Graf-Gymnasium とは異なり、大学でスペイン語を学ばない卒業生がかなりいるという話であった。南アメリカで社会活動に従事しているケースもあるが、むしろスペイン語にとらわれずにいろいろな分野で活躍している卒業生が多い。つまり、バイリンガルクラスの卒業生はスペイン語圏の言語能力を高めたり、社会や文化にさらなるかかわりを求めるよりは、異文化に対して開かれているという能力を活かしているのだという。

バイリンガルクラスの今後について、C 校長は次の2つの方向を予測していた。一つはバイリンガルクラスの存続が難しいという見方である。これには、社会がますます成果主義になり、持続性が求められないこと、数年前にドイツで中等教育が1年短くなって12年制になり、高校卒業試験が厳しくなったことなどの背景がある。これは、C 校長自身の子が同校のバイリンガルクラスに通っていた7年前にはなかった傾向だという。もう一つは、エリート校は今

後一層バイリンガルクラスを増やすだろうという予測である。複数の言語に高い能力を有していれば、就職などで有利であろうという理由であった。

7. まとめと考察

ベルリン州教育省の担当者 D 氏の話では、ベルリン州全体としては1990年までアメリカ、イギリス、フランス、ロシアに管理されていたという歴史的な背景もあって、多言語多文化教育を進めるうえでは、有利な土壌があるという。例えば、両親の母語が異なる子どもが少なくないこと、ドイツ語以外の言語を母語とする人材を登用しやすいことなどである。世界のさまざまな情勢を反映してバイリンガル教育のもう一方の言語は英語やフランス語とする学校が圧倒的に多い。しかし、わずか2校でもベルリンではスペイン語のバイリンガル授業が行われている。いずれの学校でも高校3年間ではスペイン語による授業が8～10時間も提供されている。この授業時間数は日本との比較ばかりでなく、ドイツの一般的な学校の外国語科目のそれと比べても、かなり多い。

本稿で紹介した2校は外国語教育に力を入れているが、ベルリンの学校ではプロフィールという考え方を大切にしている。つまり、学校として特色のある教育を進めるということである。外国語だけではなく、芸術系の科目やスポーツに力を入れて特色を打ち出している学校もある。教育に対するこうした見方が、バイリンガル教育の導入を容易にしていると言えるだろう。ギムナジウムでは高校1年生まではクラスがあるが、2年生、3年生にはクラスはなく、生徒は高校卒業試験の準備を兼ねて、自分の関心がある科目だけを重点的に学習する。とかく均質な教育を目指すことに重点が置かれている日本の学校教育とは異なる行き方である。

授業を参観して興味深く感じた点がいくつかある。まず母語話者の存在である。参観したクラスには、両親の一方が南アメリカ出身で2言語で育ったスペイン語を母語とする生徒と、ドイツ語を母語としてスペイン語を外国語として学習した生徒の両者が混在していた。特に中学校1年の時点では、両者のスペイン語能力にはかなりの差があるものと思われる。それでも両者の混合クラスを作るということは、スペイン語を母語とする生徒がいわば教師役となってスペイン語を外国語として学んでいる生徒に教えながら学習を進めることの効果を織り込んでいるのであろう。実際、グループワークの最中には、スペイン語を母語とする生徒の話のを他の生徒が聞いているようなグループも見られた。

次に、授業参観では直接はうかがい知ることができなかったが、教師の負担がかなり大きいのではないかとということである。授業の準備や教材開発にはかなり時間も労力もかかっているであろうことが想像できる。A 教諭はインターネットがなければ、教材開発はできなかったと言っていた。上述のように、ベルリン州での教育であるから、スペインや南米諸国の教材を使うことはできないから、教材は自分で作るしかない。最初は相当時間もかかったのではなから

うか。

興味深いのは、訪問した2校でバイリンガル授業を受けた生徒の卒業後の進路に関する発言が異なった点である。すなわち、Willi-Graf-Gymnasium では何らかの形でスペイン語と関わっている卒業生が多いという答えが返ってきたが、Friedrich-Engels-Gymnasium の校長の話では、むしろスペイン語を学ばない卒業生がかなりいるということであった。前者では授業参観をしており、後者は校長先生の話の聞いただけなので同列に並べて論じることはできないが、おそらく前者はスペイン語のコミュニケーション能力を相当程度伸ばせているという自負があり、後者はどちらかというと、スペイン語学習を通して異文化間コミュニケーション能力を育てているという思いがあるのであろう。いずれにしても、3.で掲げたバイリンガル教育の目的には「異文化間コミュニケーション能力と外国語コミュニケーション能力の向上」の両面が謳われているから、両校の見解はこの目的に適っていると言えるだろう。

この点は「バイリンガル」というと、とにかく2つの言語の能力が母語話者並みに優れているという点にばかり焦点が当てられ、それ以外の効果や影響には目を閉じがちな日本の教育では、もう少し顧みてもよいのではないかと思う。スペイン語で授業を受けたら、スペイン語の能力を高めるのも大切だが、それと同時に、あるいは、それ以上に大事なのが異文化に対するまなざしを育て、異なるものに対する寛容性を育むことである。それこそが複言語複文化主義に根差した教育であり、人としての成長に必要な力を育てることになるのではなかろうか。上述のベルリン州のバイリンガル教育の目的の2)で「異文化間コミュニケーション能力」の向上が最初に挙げられているのも故なきことではなかろう。

*本調査でご協力いただきましたヴィリー・グラーフ・ギムナジウムのA教諭、B教諭、フリードリッヒ・エンゲルス・ギムナジウムのC校長、ベルリン州教育省のD氏に感謝申し上げます。

注

- 1) 本研究は日本学術振興会科学研究費補助金「一貫教育における複言語能力養成のための人材育成・教材開発の研究」(2015年度～2018年度、基盤研究(A)、研究課題番号:15H01886、研究代表者:境一三)の成果の一部である。本稿は同科研費公開シンポジウム「初中等教育における外国語教育の役割と課題」(2017年3月11日、慶應義塾大学日吉キャンパス)において「ベルリンのバイリンガル教育で見聞きしたこと」と題して行った報告に加筆したものである。
- 2) ベルリン・ヨーロッパ学校に関する日本語による報告には安井(2003)、Schumacher(2014)などがある。
- 3) Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Berlin (o. J. b)
- 4) ベルリン州では高校卒業試験は重点科目2、筆記試験科目1、口頭試験科目1、プレゼンテーション科目1の合計5科目から成る。バイリンガルクラスで学習してきた生徒の場合は、例えば、次の5科目になる。1. スペイン語、2. 選択科目(例:地理):スペイン語で受験可、3. 数学(筆記)、4. 音楽(口頭)、5. プレゼンテーション:1.～4.以外の科目。スペイン語でも受験可。生徒によってこのうち2、3科目をスペイン語で受験することになる。

参考文献・サイト(最終閲覧日2017年11月1日)

- Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010) Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Berlin (o. J. a): Auf Kurs zum Abitur. Wegweiser für die gymnasiale Oberstufe. Schuljahr 2016/2017.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Berlin (o. J. b): Ausführungsvorschriften für bilingualen Unterricht an allgemein bildenden Schulen (AV bilingualer Unterricht). Vom 9. März 2015 (ABl. S. 449), geändert am 15. Dezember 2016 (ABl. S.3735)
- Schumacher, Birgit (2014)「州立ベルリン・ヨーロッパ学校 (SESB)」西出佳詩子訳、吉島茂・Stephen Ryan 編『外国語教育Ⅴ 一般教育における外国語教育の役割と課題』169-187、朝日出版社
- 安井綾(2003)「言語教育を中心とする国際化教育政策の提案ーベルリン・ヨーロッパ学校をモデルとしてー」『ドイツ語教育』8、18-34、日本独文学会ドイツ語教育部会
- Friedrich-Engels-Gymnasium, Berlin <<http://www.feg.cidsnet.de/Neu/Joomla/>>
- Willi-Graf-Gymnasium, Berlin <<https://willi-graf-gymnasium.de/>>

2017年度『慶應義塾 外国語教育研究』第14号投稿規程

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

2. 投稿論文の種類：以下の内容のものを掲載対象とし、未発表のものに限る。

なお、1) 研究論文は特別寄稿を掲載することもある。

1) 研究論文

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

2) 調査・実践報告

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

3) 研究ノート

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

3. アブストラクト（概要）

1) 研究論文および2) 調査・実践報告については、タイトルの下、本文の前に以下の要領でアブストラクトを記載すること。3) 研究ノートについては、アブストラクトは不要。ただし、応募用紙の5) 概要（原則として和文800～1,000字）については、いずれの場合も記載すること。

- ・本文が和文・欧文の場合：英文で150～200語程度
- ・本文が和文・欧文以外の言語の場合：英文で150～200語程度、あるいは和文で800～1,000字程度

4. 書式・長さ

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

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

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

1) 研究論文

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

2) 調査・実践報告

- ・同上

3) 研究ノート

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

5. 使用言語

特に定めない。

6. 応募用紙の添付

所定の応募用紙に、以下 1) ～ 7) の内容を記入し、原稿に添えて提出する。

応募用紙は当センター、Web サイトからダウンロード可能

- 1) 氏名、所属、職位、(担当外国語)
- 2) 連絡先住所、電話番号、e-mail
- 3) 論文の種類、使用言語
- 4) 論文タイトル、総文字数（欧文の場合は総語数）
- 5) 概要 原則として和文800 ～ 1,000字とする。
- 6) キーワード 5 語（日本語）
- 7) 提出時には応募用紙の全ての項目に記入すること。

7. 書式上の注意

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

注は本文の末尾にまとめて付けること。

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

8. 採録の決定および通知

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

結果は執筆者に通知する。

9. 採録決定後の校正

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

10. 論文の公開

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

11. 原稿提出締切

2017年9月15日（金）必着とする。

以下 1)・2) を印字したものを郵送にて、文書ファイル（MS Word）を e-mail 添付にて提出のこと。なお、提出された原稿は返却しない。また文書ファイルは印字した原稿と同一のものとする。

- 1) 原稿 郵送 3 部、e-mail 添付 1 部（用紙は A4 サイズに限る）
- 2) 応募用紙 郵送 1 部、e-mail 添付 1 部

12. 原稿提出先

（郵送） 〒108-8345 東京都港区三田2-15-45
慶應義塾大学外国語教育研究センター三田支部
『慶應義塾 外国語教育研究』担当
（e-mail） flang-bulletin@adst.keio.ac.jp

13. 問合せ先

同 上
（電話） 03-5427-1601 内線22304
（e-mail） flang-bulletin@adst.keio.ac.jp
※開室時間については、上記に問合せること。

以上

Submission Guidelines for the Journal of Foreign Language Education 2017 (vol.14)

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

8. Papers will be made available for public view on the Keio Research Center for Foreign Language Education website. If a contributor borrows from another author's work/data, the contributor must obtain that author's consent concerning the copyright of photographs and/or illustrations, before the publication of the paper, normally at the first proof stage. The Editorial Committee holds the copyright and publishing rights of the published papers including the reprint right. If a contributor wishes to republish their paper elsewhere, the author must inform the Editorial Committee.
9. The deadline for submission is September 15 (Fri). Contributors should submit three copies of the paper, accompanied by an electronic copy as an e-mail attachment, CD-R or flash memory, as well as a submission form. The submission form is available for download at the Keio Research Center for Foreign Language Education website. (www.flang.keio.ac.jp) You must complete all items in the submission form and send to:

Office of *Journal of Foreign Language Education*
Mita Office
Keio Research Center for Foreign Language Education
2-15-45 Mita, Minato-ku, Tokyo 108-8345 Japan

Inquiries:

Postal address as above.

tel.: + 81-3-5427-1601 ext. 22304

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

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

執筆者紹介

矢田部 清 美	慶應義塾大学 外国語教育研究センター 助教 経済学部 講師（非常勤）
高 木 丈 也	慶應義塾大学 総合政策学部 専任講師（有期）
榮 谷 温 子	慶應義塾大学 言語文化研究所 講師（非常勤） 外国語教育研究センター（公開講座担当）講師（非常勤）
松 本 旬 子	慶應義塾大学 法学部 専任講師（有期）
須 山 哲 治	慶應義塾大学 文学部 准教授
荻 野 友 範	慶應義塾高等学校 教諭
山 下 一 夫	慶應義塾大学 理工学部 准教授
吉 川 龍 生	慶應義塾大学 経済学部 准教授
平 高 史 也	慶應義塾大学 総合政策学部 教授

『慶應義塾 外国語教育研究』編集委員

文学部	中村 優治	中等部	ローズ, ジョナサン
経済学部	前島 和也		
	ミヤン・マルティン, アルベルト	事務局	長尾 孝子
法学部	林 秀光		加藤 祐一
理工学部	山下 一夫 (委員長)		杉田 陽子
	宮川 尚理		松本 美緒
	杉山 由希子		

慶應義塾 外国語教育研究 第14号

平成30年3月31日 発行

発行人 七 字 眞 明

印刷所 有限会社 梅沢印刷所

発行所 慶應義塾大学外国語教育研究センター
東京都港区三田2-15-45
電話 03-5427-1601