慶應義塾
外国語教育研究

創刊号

2004

慶應義塾外国語教育研究センター
Keio Research Center for Foreign Language Education

JOURNAL of FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Vol. 01 2004

CONTENTS

KEIO RESEARCH CENTER FOR FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Lexical guessing strategies in EFL reading. Hit or myth？

Gregory Bornmann
Ian Munby

Abstract

This paper examines the methods and findings of recent research into reading strategy use, particularly lexical guessing skills, and assesses their reliability and applicability in L2 reading. The results of a longitudinal study of the lexical guessing skills of four intermediate level subjects, including their performance and feelings, are also discussed with the aim of illuminating the debate on the merits and demerits of the teaching and learning of word-solving strategies. While two of the four subjects reported positive results, the other two claimed to notice no improvements at all in their lexical guessing skills. The paper concludes with serious questions regarding the theoretical and practical problems concerning methods of gathering and assessing data, the importance of lexical guessing in dealing with unknown words, and the value of lexical guessing strategies in developing the skill of reading in a foreign language.

Introduction

Problems with learning strategies in SLA begin with the search for an adequate definition which can clearly distinguish them from the following similar terms: skills, sub-skills, processes, behaviours, operations and techniques. While the distinction is considered important by some commentators like Pugh (1978), cited in Williams and Moran (1989), and also by Haynes (1983), McDonough (1999) concludes that "skills, processes and strategy may be coterminous" (p.1) and briefly defines strategies as "general mental mechanisms" (p(2) for solving L2 problems. However, Williams and Moran (1989) suggest skills are subconscious mechanisms, while strategies are conscious procedures. In this paper, "lexical guessing" and "word-solving" shall be used synonymously.

What are lexical guessing strategies in EFL reading？ Lexical guessing strategies are not

mentioned specifically in Oxford's (1990) list of strategy applications for reading but they could be matched to the following strategy groups:

compensation-"guessing intelligently, using linguistic and other clues".
cognitive- "analysing and reasoning deductively".
affective- "encouraging yourself and taking risks wisely".

Haarstrup (1987,p.199) provides a detailed taxonomy of knowledge sources available to the L2 reader in word-solving, classifying cues under three main types:

i) Contextual: cues based on the text or on informants' knowledge of the world. These include local context, or cues from parts of the text near the unknown word, or global context, meaning cues not derived from the local context.
ii) Intralingual: cues based on knowledge of English, including morphology, affixation and word class.
iii) Interlingual: cues based on L1 and loanwords in L1.

Block (1992, p.334), defining what successful readers do, Nuttall (1996, pp.69-74), describing "word attack skills", and Anderson (1999 pp.26-27) all agree that most of the cues identified by Haarstrup are important. What emerges is a pattern of cue types which could allow the reader to, in the words of Devine (1988), "strike a successful balance between bottom-up (data-driven) and top-down (or conceptually driven) processing necessary for the interpretation of a text" (p.130).

With regard to the literature and this research into lexical guessing strategies in reading, uncertainties surrounding terminology are as vexing as the following questions we attempt to answer.

1. To what extent are the methods and findings of research into reading strategy use of the last two decades reliable and applicable to L2 reading instruction？
2. What problems exist in the selection of subjects and choice of focus in reading strategy research？
3. How do a "representative" group of four intermediate level subjects feel about their lexical guessing skills and the value of lexical guessing strategies in L2 reading？

4. How serious are theoretical and practical problems with methods of gathering and assessing data？
5. Can, or should, word-solving strategies be taught or learned in isolation？
6. How important is lexical guessing in dealing with unknown words？
7. How important are lexical guessing strategies in developing the skill of reading in a foreign language ？

Learning strategy research has a relatively short history. Urquhart (1996,p.24) illustrates the growth of interest in the reader, and reading processes, with a chart showing an eightfold increase in the number of published papers on the subject (50 to 400) between 1966-1976. McDonough (1999) attributes this shift of focus away from learning output to learning processes in part to a "reaction to behaviourism" (p.1) and a desire, championed by O'Malley and Chamot (1990), to equip the learner with the necessary skills to become autonomous learners. McDonough (1999) goes on to point out a major dichotomy underlying this philosophy namely "the double-edged relation between teaching people to learn and learner autonomy" (p.12).

The notion that poor strategy use characterizes the poor learner is hard to dispute in theory and the decision taken by so many researchers to focus on the features which differentiate poor from good readers in the past two decades was therefore logical. Hosenfield's 1984 case study of Ricky was groundbreaking in the sense that she confronted the issue of whether or not it is possible to train poor readers to construct meaning from written text more effectively. However, the methods she used lack some credibility since they were heavily dependent on reading aloud, translation, and word-for-word decoding, practices generally associated with poor reading. Another concern, admitted by Hosenfield (1984, p.243), is whether or not Ricky's newly acquired good reading habits would become a permanent feature of his reading behaviour.

Devine's 1988 case studies contrasted Stanislav, the poor reader, with Isabella, the good reader. Once again, weaknesses in the methods used to gather data are apparent. Subjects were asked to read a text aloud and then recall the meaning but it is almost certain that this technique would impede their ability to recall meaning successfully. Haynes (1983) finds that L2 readers use local context cues better than global cues in inferring the meanings of unknown words, although the use of nonsense words is another suspect method since, as she admits, they tend to dominate and distort initial processing.

Block (1992) concludes that less proficient readers preferred linguistic processing strategies while proficient readers made good use of contextual evidence, implying process-oriented instruction may be beneficial for the former. However, conclusions were drawn from the subjects performance on a single text about talking to babies, wherein subjects' differences in world knowledge and motivation, or willingness to engage in what Brown and Hirst (1983) describe as an often "intolerable wrestle with words" (p.141) may have influenced results.

Urquhart (1996) challenges the whole concept of categorising readers as poor and good readers and concludes that "it is possible to argue that there is no such thing as the good reader" (p.18). We should certainly be aware that any given reader may read effectively at times, and ineffectively at others depending upon numerous variables, such as background knowledge, which are nearly impossible to control, making strategy use difficult to evaluate.

In addition, Schoonen et al. (1998), in a large scale study of Dutch students of English in grades 8 and 10 found that "reading strategies … cannot compensate for a lack of language specific knowledge if the latter remains below a certain threshold knowledge" (p.72). This raises a key question: "What comes first, development of proficiency or development of strategy？" not to mention the complications of defining the threshold, and drawing the line.

Key problems with reading strategy research concern research method and dimension. Regarding method, think-aloud protocols, and other verbal report techniques, have been recognized as the best method for researching reading strategy use by many commentators such as Anderson and Vandergrift (1996, p.18). They maintain that "as both a research tool and as a class activity, …protocols provide a window into the often hidden processes that language learners use to accomplish their purposes in the second language". However, they cite strong criticism from Afflerbach (1986), who warns that "automatic processes bypass working memory, and hence are not available for verbal reports" (p.5). In contrast, Williams and Moran (1989, p.223) suggest that these processes are therefore skills by definition, not strategies, which are consciously selected and operated. The possibility remains that some of the steps taken within an attempt to guess an unknown word, such as those involving morphological analysis, may be relatively automatic while others, such as checking meaning against context, are consciously applied.

Even though subconsciously operated skills may be unavailable for inspection, it does not necessarily follow that conscious strategy use can be readily observed through verbalization. Yoshie, one of the subjects in this study, has this to say about reporting word-solving strategies: "When I guess the meaning of a word, it comes to me almost by intuition. I don't find my

process of guessing clearly, nor notice 'how I guess or how I think' process. So it is very difficult for me to explain my processes. They're almost what I thought afterwards". One could dismiss these comments as "confessions of a poor informant", or evidence of poor verbal report training, but we should consider the possibility that the weakness may have as much to do with the research technique as with the subject. Since the verbal report protocol provides the evidence of what the learner is doing, or not doing, to solve language problems and this evidence informs the teacher's decision to intervene and train a learner in strategy use, the validity of the technique is crucially important and shall be discussed later in part four.

Regarding dimension, while qualitative case studies may reveal little of value to researchers in another case study, quantitative studies tend to lack the individualistic insights of the former. Furthermore, there often appears to be another important missing dimension in research into all strategy use, the longitudinal dimension. Both Rost (1991, pp.266-267), with reference to the forward inferencing strategies of L2 listeners, and Hosenfield (1984, p.243) use the expression "shed more light on the issue" to describe what they hope future longitudinal studies will reveal in relation to their own work. In theory, longitudinal studies into reading strategy use seem vastly superior to cross-sectional investigations because they allow the teacher or researcher …

a) to experiment with a variety of texts, since, as Devine (1988, p.130) points out, text type evidently influences strategy use.
b) to experiment with a variety of methods of gathering data.
c) to measure the effect of training or practice in strategy use, or developments in the learner's awareness and attitudes to reading.

However, knowing how long a study should be before it qualifies as longitudinal, or how long it takes to learn a strategy, is a problem.

A further issue concerns relevance of text to student needs and wants. In the hope of securing optimal motivation, subjects should, at some point, be allowed the opportunity to select their own texts for reading strategy practice, rather than struggle unwillingly with texts imposed on them by the teacher or researcher. Finally, in answer to question 1, while it would seem wrong to dismiss as myth theoretical definitions of successful and unsuccessful readers, powerful evidence that the strategies of the former can be transferred to the latter through training has yet to become a reality.

The Study

Table 1. Profile of subjects.

Name	Age	Profession	Needs and wantsOther information
Miyoko	mid 40s	Knitting teacher	Considering retaking FCE (failed with E in reading)
Takiko	mid 40s	English teacher	TOEIC (annual job requirement) Considering taking FCE
Yoshie	mid 40s	Translator, volunteer interpreter.	Translates English articles into Japanese.
Kaoru	mid 20s	Nurse	Needs to take IELTS to emigrate to Australia

There were three main reasons for inviting them to act as subjects for reading strategy research. First, three of the four subjects (Miyoko, Takiko, and Kaoru) aim to take or re-take examinations including a reading component, namely FCE, TOEIC, and IELTS. However, their motivation appears to be affected by a continually shifting balance of cultural and instrumental (test-taking) elements. The other, Yoshie, is interested in translation. Secondly, they were considered likely to remain available for research purposes on a regular, one hour a week basis for a period of four months. Thirdly, they were at a similar level of reading proficiency, perhaps representative of Intermediate level. The main problem was that they had in no sense volunteered to be subjects. They only agreed to participate for the purposes of this research and had no idea what it would involve and how long it would continue. They were also paying for the lessons.

It was hoped that their reading skills could be improved by first finding out what problems they had with reading through verbal report techniques and then devising a plan to develop their reading strategies, or awareness of them. The key problem here was that the decision to focus on lexical guessing strategies was reached without consulting the subjects on whether or not they agreed that inferring the meaning of unfamiliar words in reading was an area in which they could perform better. In other words, it was a decision motivated by a perception of, and desire to narrow, a gap between what they could achieve in terms of successful word-solving and what they were actually doing. See Table 2 for an example of perceived underachievement in the subjects' attempts to guess the meaning of EMERGED.

Table 2 Examples of problems experienced by subjects with unknown lexis and lexical guessing in a reading comprehension task.

2.	TEACHER	Which parts have you underlined?
3.	MIYOKO	Emerged
4.	TEACHER	Emerged? Any idea what it might mean?
5.	MIYOKO	I think it's a good meaning. Dominic is a good student. I can guess.
6.	TEACHER	Everybody else? Emerged? Can you think of another word which you could put in its place?
7.	TAKIKO	I think emerged is rather bad meaning because next sentence he was expected to join the other handful of pupils who had won a place at university
8.	YOSHIE	emerged from his secondary school it's a good meaning because with good exam results.
9.	TAKIKO	Yes, I changed my mind. "Skipped the grade" maybe. Secondary school means Junior High School?
10.	TEACHER	Secondary school is Senior High School and Junior High School. All right. Notice it says emerged *from* his secondary school
11.	TAKIKO	Ah, "recommend"?
12.	TEACHER	No. emerged from means "leave". Emerge literally means "come out of".

However, Haynes (1983) observes that "what may appear to be a transparent, guessable context to native English speakers may actually be incomprehensible for L2 readers" (p.54). In retrospect, and especially in the light of this comment, it is possible that a focus on word-solving strategy development may have been unjustifiable.

Despite the reservations outlined above, the case for the development of the lexical guessing strategies of these subjects is still a strong one in view of the following. First, dictionaries cannot be used during examinations. Second, as Nuttall (1996, p.62) points out, constantly referring to a dictionary, as Yoshie, the translator, had been doing during lessons, makes effective reading impossible. Third, vocabulary problems are undoubtedly important in reading (Williams 1999). Fourth, many commentators, for example Rubin (1975) and Hosenfield (1984), cited in Williams and Moran (1989,p.224), agree that a willingness to guess characterizes good readers.

Data Collection Methods

The following is a description of research procedures and methods. Several of the weekly sessions began with between ten and fifteen minutes of silent reading and reading task

completion (without dictionaries) followed by "think aloud" sessions. Here, subjects were invited to verbalise their word-solving processes. The discussions were recorded, transcribed, and analysed. This procedure, known as "protocol analysis", is purported to reveal strengths, weaknesses, underuse, or overuse of the available word-solving cues and strategies mentioned earlier. Feedback on findings was offered in the following session together with advice on how to make use of available cues. In a variation of the above, the subjects were asked to note down their word-solving processes while completing a reading task and later to share and discuss these processes- a research method referred to as "retrospection". A further variation involved the subjects selecting and reading authentic texts of their own choice as homework assignments. They underlined and tried to guess unknown lexis and wrote notes to report lexical guessing strategies for protocol analysis using a set of procedures detailed on a handout. Finally, after four months of regular weekly sessions largely, but not entirely devoted to such tasks, the subjects completed a questionnaire to report on their lexical guessing strategy use.

Research Findings

The results of a research-final questionnaire completed by the four subjects appear in Table 3 below.

Table 3. Results of final questionnaire.

1. How good are you at guessing the meaning of unknown words in authentic English reading texts？

Miyoko	Takiko	Yoshie	Kaoru
Not very good	Bad	Quite good	Quite good

2. In the texts we have studied, what is your rate of success in guessing the meaning of unknown words？

Miyoko	Takiko	Yoshie	Kaoru
0-50%	0-25%	50-75%	50-75%

3. Do you feel you have become better at guessing the meaning of unknown words as a result of the practice work you have done at home and in class？

Miyoko	Takiko	Yoshie	Kaoru
Not sure	No, not at all	Yes, a little better	Yes, a little better

4. When you read at home, what is the maximum amount of time which you spend trying to guess the meaning of an unknown word?

Miyoko	Takiko	Yoshie	Kaoru
No more than 5 minutes	No more than 5 minutes	No more than a minute	Sometimes longer than ten minutes (40-50 minutes)

How much time do you spend trying to guess the meaning of an unknown word on average?

Miyoko	Takiko	Yoshie	Kaoru
5 minutes	3 minutes	1 or 2 minutes	20 minutes

Comment from Yoshie written beneath: "Sometimes I read back that sentence/word again after I read one or two paragraphs more".

5. The following are important strategies that non-native readers of English use to guess meanings.

FORM. Decide if you know part of the word or if it is similar to another word you know
LOCAL CONTEXT. Guess the meaning from clues in the same sentence.
GLOBAL CONTEXT. Guess the meaning from clues in other areas of the text.

How often do you use these strategies?	FORM	LOCAL CONTEXT	GLOBAL CONTEXT
Very often	Yoshie	Miyoko Takiko Yoshie Kaoru	Miyoko Takiko
Often			Kaoru
Not very often	Miyoko Takiko Kaoru		Yoshie
Never			

How well do you use these strategies?	FORM	LOCAL CONTEXT	GLOBAL CONTEXT
Very well		Kaoru	Kaoru
Quite well		Miyoko Yoshie	Miyoko
Not very well	Miyoko	Takiko	Takiko Yoshie
Badly	Takiko Yoshie Kaoru		

Which of the following strategies would you like to use …	FORM	LOCAL CONTEXT	GLOBAL CONTEXT
….more often?		Takiko Kaoru	Takiko Yoshie
..more effectively?	Yoshie	Miyoko Yoshie Kaoru	Miyoko
NO ANSWER	Miyoko Takiko		

6. When you guess a word correctly, how often are you aware of the processes or strategies you have used？

Miyoko	Takiko	Yoshie	Kaoru
Quite often	Not very often	Not very often	Quite often

7. How important is your intuition when you guess？

Miyoko	Takiko	Yoshie	Kaoru
Quite important	Very important	Quite important	Not very important

8. When you come across an unknown word, do you try to hold it in your head, carry on reading and try to guess the meaning later ？

Miyoko	Takiko	Yoshie	Kaoru
Very often	Very often	Very often	Very often

9. When you guess a word do you check that your guess makes sense？

Miyoko	Takiko	Yoshie	Kaoru
Quite often	Quite often	Very often	Very often

10. When you guess a word correctly do you get a special feeling that it is correct？

Miyoko	Takiko	Yoshie	Kaoru
Quite often	Not very often	Quite often	Quite often

Final comments transcribed from subjects' notes.

MIYOKO-"*I'm very sorry but I'm not good at guessing work, because of the shortage of my vocabraries. So, when I have the guessing work I noticed that I became nervous".

TAKIKO-"When I read some reports or books written in English, I always try to get the meanings by global context. And I got some image in my mind. The image cannot be explained in English correctly, but I can understand whole meanings".

YOSHIE-"*Guessing the meaning from this is similar to 000, so this my _____ way, I often make mistakes. It may tell me that my intuition doesn't work correctly. I must think about the strategy more deeply".

KAORU-"*The way of my guess is reading the text again and again. So it took for a long time. Finally I got a good guess of the meaning. I need to remember all the new words".

With regard to the results of the final questionnaire completed by the subjects after four months of practice (see Table 3 above), Takiko answered: "bad" to question 1: "How good are

you at guessing the meaning of unknown words in authentic English reading texts？" and "No, not all" to question 3: "Do you feel you have become better at guessing the meaning of unknown words as a result of the practice work you have done at home and in class？" Similarly, Miyoko answered "Not very good" and "Not sure". Takiko mentioned "*I realized I have still a vocabulary problem". Similarly, Miyoko , wrote "I'm very sorry, I'm not good at guessing work, because of the shortage of my * vocabraries". Furthermore, Miyoko observes: "*..when I have the guessing work I noticed that I became nervous". To the question: "How do you feel about finishing (the research)？" she answers: "Happy. I can relax" .

Kaoru, on the other hand, viewed the guessing activity as an opportunity to increase her vocabulary. She wrote: "*The way of my guess is reading the text again and again…Finally I got a good guess of the meaning. I need to remember all the new words". She also views the activity as worthwhile with the comments "I should do this homework more often". Furthermore, both Kaoru and Yoshie responded that they were "quite good" at lexical guessing, with a 50-75% success rate and that they had both become "a little better" at inferring meanings of unknown words in reading. Yoshie also notices that "guessing the meaning of words is important for quick understanding" and preferable to reliance on the dictionary.

All four subjects reported using two strategies for dealing with unknown words described by Hosenfield (1984, p.233) as characterizing the successful reader. The first is to "continue (reading) if unsuccessful at decoding a word.." or to "hold the word in their head and carry on with it" and they unanimously claimed to do this "very often" (question 8 , Table 3). The second is to "guess from context the meaning of unknown words", which, regarding local context, they also claimed without exception to do "very often". However, use of successful strategies, or "doing the right thing" may not result in successful guessing and Takiko admits to using both kinds of contextual cues "not very well".

Conversely, the emerging picture of Kaoru as the good reader, supported by her own positive self-concept as a reader, or as a successful lexical guesser, does not match with my own observations. Firstly, she appears prone to overuse of strategies. With reference to question 4, Table 3, the twenty minutes she claims to spend on average in guessing the meaning of a word is simply too long, and the maximum time of forty to fifty minutes plainly excessive. The operation of lexical guesswork to this extent would be impracticable in the IELTS examination. She is also apt to be overconfident that she "knows" words resulting in problems with polysemes. For example, in one text studied in class, she was comfortable that she knew the word PRESCRIPTION, although it meant for eyewear, a secondary meaning,

not for medicine, as she had imagined.

In her frequent failure to identify grammatical function of words like PREMISES, which she mistakenly believed was a verb, she shares another feature of the unsuccessful reader with Cindy in Hosenfield's study (1984, p.235). In this sense, although she may not fully qualify as a "good reader", she was at least aware of the problem and reports using word form cues "badly" (Table 3, question 5) as opposed to both local and global context cues, which she reports using "very well". Strangely, she didn't indicate a desire to use intralingual clues more effectively (question 6).

According to their answers to question 9, Miyoko and Takiko "quite often" and Yoshie and Kaoru "very often" check that their guesses make sense before consulting the dictionary. For example, in guessing the meaning of UNHYGIENIC in a self-selected text, Yoshie writes: "The topic is about unsafe water, the word *behind (following) is "sanitation". I guess this word means 'not clean, not sanitary'. Using this meaning I could understand the sentence". However, judging from the product of some of their guesswork, it is possible that the subjects' often failed to evaluate their guesses, or monitor their interpretations effectively, as good readers tend to do (Hosenfield 1984,p.234).

Why do Miyoko and Takiko view lexical guessing negatively? Although Takiko never made it exactly clear why she didn't like this extended program of word-solving, it is possible she is unwilling to fully commit herself to guessing the meaning of unknown words for the very good reason that it is a high risk activity which may result in comprehension failure, as noted by Williams and Moran (1989,p.224). Her experience of five consecutive failed guesses in reading a letter to an advice column, a self-selected text, prompts her to write "I guessed the meanings of these words not for construction of word, but for context. * I made a wrong guessing in the first word, so I entirely took the following words for opposite meanings". Carrell and Eisterhold (1988) comment that one errant guess can mislead the reader who then constructs "a consistent interpretation of the text ….but not the one intended by the author" (p.79). This can happen despite the application of comprehension monitoring. While Carrell, cited by Block (1992, p.337), points to the importance of the learner appreciating why strategies are useful, experience of the limits of strategy use may also be important, even if this involves failure.

In addition, while Kaoru recognizes the value of word-solving as the first part of the acquisition process, it must be remembered that lexical guessing strategies are for solving language problems, not for learning new vocabulary (Williams 1999). Furthermore, the

application of these strategies may not help with their self-reported vocabulary problems if difficulties with unknown lexis also occur in the context where clues to word meaning are thought to be available. Considered in the light of Ellis' observation (1994, p.559) that gains in proficiency may be the cause, not the result of improved strategy use, these two subjects are justified in feeling that "shortages in vocabulary" lead to problems with effectively applying strategies intended to compensate for these deficiencies.

In sum, McDonough (1999) writes that strategy investigation "explains (or illustrates) individual differences" (p.1) and these differences may mean that the lexical guessing approach simply does not suit these two subjects. In this sense, we would conclude that "the willingness to guess" characterizes the risk-taker more than the good reader.

How serious are theoretical and practical problems with methods of gathering and assessing data? Richards (1989) comments that the effective L2 reading teacher should "be on the look out for learners using less effective strategies" (p.13). However, in this research, with the possible exception of Kaoru, there is no convincing evidence of any systematic problem with strategy use in any of the four subjects. They each proved capable of using both intralingual and contextual clues (local and global) in successful word-solving on occasions. There is therefore no apparent basis for a process-oriented approach to redress weaknesses in particular areas, which this study originally aimed to discover. It is possible these weaknesses did exist but remained undetected due to practical problems with methods of gathering data, serious design flaws in this research, or difficulties with knowing how to interpret data that was gathered.

Haarstrup (1987, p.208) lists several of these problems. Firstly, regarding think-aloud, she identifies the problems of informants' product focus conflicting with the researcher's focus on process. Miyoko, for example, in one written verbal report on a self-selected text simply describes the product of her guesswork despite detailed word-solving task instructions which require descriptions of word-solving processes. Second, inability of informants to communicate their thoughts is also evident in the data. In written reports, for example, Yoshie fails to verbalize her thoughts and simply writes: "Guessing the meaning from this is similar to 000, so this is my _____ way, I often make mistakes".

However, it may not simply be a question of subjects *not being able to* communicate their thoughts, rather that they *don't*. For example, on one occasion where the subjects were invited to retrospect on their lexical guessing strategies, Yoshie reported that she wrote the Japanese word for "rummage around" as a guessed meaning for ROOT AROUND and

Miyoko replies in Japanese: That's what I thought" , although she had failed to report any guess, or thoughts on her task sheet regarding the item other than it was an unknown lexis. It is possible that this is just the "tip of the iceberg", or evidence of existence of unreported thoughts and guesses which may exceed reported ones in both number and importance.

This example also highlights difficulties associated with subjects' use of L1 (Japanese), as opposed to L2 (English), to explain what they are thinking. While it may seem preferable to wean learners off dependence on L1, and translation in particular, Anderson and Vandergrift (1996) found that "L2 learners were able to provide much more information about their cognitive processes in reading if they were allowed to provide the protocol in their L1" (p.5). However, he cites disagreement from Block. Much depends on the researcher's ability in the subjects' L1. In this research, dictionary consultation following the gathering of reports revealed some surprises. For example, some doubt is cast on Yoshie's initial correct L1 guess of "rummage through" for ROOT AROUND by her later L1 comment that it meant "leave no stone unturned", which is conceptually rather different, a fact only noticed much later. However, it must be commented that the above concerns the product of guesswork, not the processes which we had aimed to uncover.

The second problem concerns the value of the group protocol compared with the individual one. Evidence of what is happening in any reader's mind may be influenced by a peer's comments, resulting in difficulties with assessment of the individual's strategy use. However, Haarstrup (1987) points out that "using pairs …stimulates informants to verbalize" (p.202) in a way that might not be possible with an individual informant. With four informants the problem is even more serious.

Another issue concerns the inclusion or omission of reading comprehension tasks in lexical guessing exercises. While word-solving may be a legitimate reading exercise in itself, it seems difficult to justify a word-solving activity without a comprehension task, or a reading purpose, and problems arising here shall be discussed in part five. However, it should be noted that the subjects disagreed on their preferred procedure. In the first text used, subjects were interrupted and asked to think aloud during task completion, including discussion of meanings of unknown lexis. In the second session, unknown lexis were discussed prior to task completion. Takiko preferred tackling words within task context while Miyoko says: "First check the words, underline, it's better for me I understand the story. I feel better than last time". On the other hand, skipping unknown words which have no relation to the task may be a more important strategy than attempting to guess them, another issue to be discussed

later in part six.

Nevertheless, if word-solving in task context is theoretically desirable, there is a case for defining the success of lexical guessing strategies in relation to how well the reader uses the product of guesswork to complete the task rather than in terms of linguistic accuracy. In this way, Miyoko's guessed meaning of "dissatisfaction" for EXASPERATION, although less than partially correct, is good enough to assist her in answering one task item. Another problem in defining success in guessing meanings is that subjects apply word-solving strategies to items that they have been exposed to before. Miyoko had certainly studied a video in class about the Houses of Lords and Commons but underlined these words in one of her self-selected texts and successfully "guessed" their meanings.

To refer back to Anderson and Vandergrift's comment (1996) that verbal reports are useful "as both a research tool and as a class activity" (p.18) while we agree, we would have to conclude that the research and the class activity do not combine very well since expectations of the teacher preclude exclusive focus on processes to a large extent. As Haarstrup (1987, p.203) observes, subjects should be recorded while engaged in word-solving to obtain self-initiated protocols without teacher/researcher intervention. These should be followed up with subjects' retrospective analysis of the recording to identify or clarify their strategy use. In this research, mixing think-aloud training, investigation into strategy use, strategy training, and giving feedback on lexical guesswork and comprehension tasks proved unsatisfactory but inevitable. This is symptomatic of the problem of teaching autonomy, observed by McDonough.

In answer to question four, many of the difficulties outlined above are serious and may, we suspect, apply to any study. However, the possibility remains that improved research design, combined with better training in verbal report protocol and strategy use may have produced evidence of misuse or underuse of lexical guessing strategies in this study. Positive developments in strategy use and more favourable impressions of the activity from the subjects may even have been observable.

The issue of whether or not strategies should be taught in isolation, or through an atomistic rather than a holistic approach, has been controversial in all areas of strategy use in the last two decades. With reference to listening skills, Richards (1983), for example, believed that development "could be planned as a result of systematic identification and operationalization" (p.227) of micro-skills. In contrast, Rost (1990) suggests that global skill development will best encourage sub-skill development in a more natural way. A trainee spear fisherman, for example, may benefit by focussing on a particular type of smaller fish, with his attentional

capacity thus freed from other distractions, but he may miss bigger, more important fish, even sharks. However, if we accept skills, such as listening and reading, as unitary, a discrete approach to their development may be inappropriate. Certainly, the question posed by Williams and Moran (1989), in relation to reading: "Can training in skills and strategies be effectively carried out？" (p.223) is crucial, particularly in relation to strategies like guessing the meaning of unfamiliar lexis in reading.

Anderson (1999, pp.26-27), citing Clarke and Nation (1990), explains five specific steps in a recommended word-solving procedure which could be included during explicit instruction in word-identification strategy. These steps are summarized as follows.

Step 1 Look at the unknown word and decide its part of speech. Is it a noun, a verb, an adjective, or an adverb？

Step 2 Look at the clause or sentence containing the unknown word. If the unknown word is a noun, what adjectives describe it？ What verb is it near？

Step 3 Look at the relationship between the clause or sentence containing the unknown word and other sentences or paragraphs. Sometimes this relationship will be signalled by a conjunction like "but", "because", "if", or "when", or by an adverb like "however", or "as a result". Often there will be no signal.

Step 4 Use the knowledge you have gained from steps 1-3 to guess the meaning of the word.

Step 5 Check that your guess is correct.

If the process fails to lead to successful word-solving, Anderson (1999) suggests "I would step through the procedure with the student" (pp.74-75). However, there are three problems here. First, the learner may wrongly attribute this failure to faulty application of strategy, when in fact there may be insufficient intralingual and contextual evidence to support accurate guesswork within the learner's level of reading proficiency. Second, as Nuttall (1996) points out: "If …the student encounters problems and the teacher at once explains or translates, … this is the wrong kind of help: the student has to understand the teacher, not the text" (p.34).

Thirdly, the learners may reject the process-oriented approach. Chamot (1999, p.7) also recommends explicit demonstration of strategies in the CALLA instructional sequence involving clear staging, giving strategies names, even writing them on laminated cards. It is possible the approach taken to teaching strategies for guessing unknown words in this

research needed to be more explicit. It tended to take the form of demonstration or guided discovery and presentation on handouts. However, with reference to these handouts, Takiko says "I don't need this". And again: "This paper takes too much time. Without this paper ..." Miyoko interrupted on both occasions as if to prevent Takiko from voicing her true feelings, which were likely to amount to a rejection of attempts to explicitly teach processes.

Once again, this suspected incidence of learner resistance to process-oriented instruction may just have been an individual preference expressed by one subject. However, Yoshie states that she is not conscious of any steps or processes in word-solving. Furthermore, although they had been asked to identify and number in order the steps they had taken to guess the meaning of unfamiliar words in handouts for reading homework), very few of the texts submitted contained any evidence of ordered processes in word-solving.

Even if process-oriented instruction, or the willing adoption of a process-oriented approach by the learner, may lead to positive results in some cases, a final problem remains. Brown and Hirst (1984) warn of the dangers of "totally distorting what goes on in the reading act" (p.139) through a discrete skills approach. This distortion might have been to blame for one lexical guessing session, with a short text entitled *The Baffle Festival*, ending in total shock and dismay.

Reading text: The Baffle Festival.

I was sitting in O'Dea's Hotel in Loughrea, Co Galway, at 11 pm on Sunday night listening to a lady from Woodford reciting a poem about having once, inadvertently, eaten her Uncle Fred. It was an accident.

In the Christmas parcel sent from America during the war, a tea caddy containing some grey substance was taken for baking powder and used for the mince pies; the covering letter, explaining it was the remains of their deceased relative, didn't arrive until February.

[Adapted from Parnassus in the Public Bar. *The Independent*. Walsh, John. 2000]

Although there had been no pre-reading activity or task, the text was rather short, and the density of unknown lexis possibly too great, Takiko had not realised it was one text, and thought it consisted of two unrelated stories. Moran (1990) observes that "readers may fail to discern relationships across paragraphs which are not explicitly signalled" (p.27) and in this case, she had missed a crucial referent: "the remains of their deceased relative" in the second paragraph, referring to Uncle Fred in the first. The man's ashes were accidentally eaten

by his niece in Woodford, Ireland. In the light of this error of interpretation, it is tempting to conclude that the strategy of identifying referents was more important than the lexical guessing strategy, although some of the referents themselves, DECEASED, for example, were unknown words, implying the two may at least be inextricably linked. However, Takiko at least knew UNCLE and RELATIVE so it is intuitively plausible that the discrete focus of the word-solving activity may cause the learner to miss "the big picture", or to ignore other important reading micro-skills such as identifying referents and the writer's purpose.

While word-solving strategies may assist the learner with language-related problems there are further problems which hinder the L2 reader's efforts to construct meaning from written text which do not involve language, and here they concern culture. Even *after* Yoshie had explained the story in L1, Takiko complained that eating somebody's remains was a barbaric practice which would be unacceptable in Buddhism and asked if it was a religious or Christian custom in Ireland. It seems that she displays the features of "non-integrators", in the words of Block, cited by McDonough (1999, p.5), whose personal reactions to a text can distort their understanding of them. Steffensen (1984) points out that: "students from different cultures will bring different systems of background knowledge to the comprehension process" (p.48) and that the "power and scope of this effect has probably been underestimated". The "power and scope" of the problem here was such that the learner's suspicion of the target language culture significantly interfered with interaction between reader and writer. In this sense, it is not just the handouts with advice on lexical guessing procedure that were of no use to Takiko, but the whole word-solving activity as an aid to meaning construction.

Rankin (1988) warns of the danger of using texts with "subject matter entirely unfamiliar to the subjects" or "topics requiring prior cultural knowledge" for research purposes and recommends "topics having to do with the human condition, such as family relationships" (p.123) instead. However, it is a problem which cannot be avoided as easily as Rankin suggests and we suspect that it contributed to Takiko's erroneous interpretation of an advice column concerning "family relationships". At least she admitted "when I read an English story, I should lighten up and enjoy reading"

In answer to research question 5, the difficulties and dangers of teaching lexical guessing strategies in isolation are such that an alternative approach, which recognizes reading as a unitary skill, involving the simultaneous operation of numerous micro-skills and strategies, may be more appropriate.

Conclusion

Haynes (1983) warns of the "real danger that indiscriminately urging students to guess will result in so much frustration and failure … that they completely reject the guessing approach" (p.55). The implication for the classroom is that instruction in lexical guessing strategies should not be undertaken without expounding the risks and limitations to the learner. The reasons for this should also be pointed out. These are, firstly, that the value of morphological analysis as a means of attributing meaning to unfamiliar words in English is limited. Second, as Williams and Moran (1993) say, citing the findings of Bensoussan and Laufer (1984), "only a minority of words can be guessed from context" (p.67). A more balanced approach in which the use of lexical guessing strategies is only one way of dealing with unknown lexis may prove more effective.

Nuttall (1996, p.66) describes an activity to accommodate this principle. A text with a number of difficult lexis is supplied and the group of learners are allowed to check the meanings of only five words. This encourages a discussion of which words should be ignored, "skipped", or "thrown away", and which should be looked up in a dictionary as unguessable but important for the purposes of task completion. The activity also involves freedom of choice in strategy use, which is vital in the development of learner autonomy.

With gains in proficiency, compensatory strategies, particularly those involving context-based top-down text processing (an important element in lexical guessing strategies), are required less and less. As suggested by Eskey (1990) and Paran (1996) the final goal for the learner should be to rely more on bottom-up processing resulting in more informed guesses. These "more informed guesses" are more likely to develop as a result of frequent encounters with unknown lexis than efficient application of lexical guessing strategies on a single initial encounter. The importance of frequency of encounter is also echoed in concerns, expressed by Willis (1990), underlying the design of the lexical syllabus, the theory being that the learner should be exposed to the full range of a word's meaning in a variety of contexts, over time, to engender understanding through a natural process of meaning accumulation. Extensive reading also provides what Sherman (1994, p.31), cited in Tonkyn (2000, p.49), refers to, in relation to listening skills development, as "flying time", allowing for the development of automaticity in reading skills, as proposed by Paran (1996, p.30). Nuttall (1996) suggests an additional benefit for learners where unknown lexis "frequently encountered in context ..may make their attitude more relaxed" (p.63) and recall here that Miyoko states that anxiety was a

problem for her.

Finally, while lexical guessing strategies in reading, and training therein, may be beneficial for learners using less efficient strategies, or for examination candidates, we would agree with Moran (1990, p.107) that the value of these strategies has been exaggerated. If we accept that extensive reading may be a preferred alternative to developing both the learner's reading strategies and proficiency, not only quantity of text, but also quality of text should be a key concern in the design of such programmes. In the next two decades we may see a revival of interest in the text itself, and its role in facilitating comprehension. But for the time being, the best advice for the L2 reader would simply be to read on.

Bibliography.

Anderson, N.J. and Vandegrift, L. (1996). Increasing metacognitive awareness in the L2 classroom by using think-aloud protocols and other verbal report formats. In R. L. Oxford Ed. *Language Learning Strategies around the World: Cross Cultural Perspectives.,* 3-18. Technical Report no. 13 of the University of Hawaii at Manoa's Second Language Teaching and Curriculum Center.

Anderson, N.J. (1999). Exploring Second Language Reading. Issues and strategies. New York: Newbury House Teacher Development. Heinle & Heinle. (International Thomson Publishing Company)

Block, E. (1992). See how they read: Comprehension monitoring of L1 and L2 readers. *TESOL Quarterly* 26 (2): 319-342.

Brown, P.J. and Hirst, S.B. (1983). Writing reading courses: the interrelationship of theory and practice. In Brumfit, C.J. (ed.) *Language Teaching Projects for the Third World*. (ELT Documents 116). Oxford: Pergamon, 135-150.

Carrell, PL. and.Eisterhold, J.C. (1988). Schema Theory and ESL reading pedagogy. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. 73-89. Cambridge. Cambridge University Press.

Chamot, A. (1999). Learning Strategy Instruction in the English Classroom. *The Language Teacher*. The Japan Association for Language Teaching. Volume 23. 7-9.

Devine, J. (1988). A case study of two readers: models of reading and reading performance. In PL Carrell Ed. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. 127-139. Cambridge. Cambridge University Press.

Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford. Oxford University Press.

Eskey, D.(1988). Holding in the bottom: an interactive approach to the language problems of second language readers. In PL Carrell Ed. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. 93-100. Cambridge. Cambridge University Press

Haastrup, K. (1987). Using Think Aloud and Retrospection to Uncover Learner's Lexical Inferencing Procedures. In Faerch, C and G. Kasper (eds). *Introspection in Second language research. Multilingual matters*: Clevedon 197-212

Haynes, M. (1983). Problems and perils of guessing second language reading. In Huckin, T.,Haynes, M & Coady J. (eds.) 1993. *Second Language Reading and Vocabulary Learning*. Alex: Norwood, 46-62.

Hosenfield, C. (1984). Case studies in ninth grade readers. In Alderson, J. C & Urquhart, A.H. (eds.) 1984. *Reading in a Foreign Language*. London: Longman, 231-249.

McDonough, S.H. (1999). Learning Strategies. *Language Teaching* 32. 1-18.

Moran, C. (1990). Lexical guessing in EFL Reading Course Books. Unpublished MA Thesis: University of Reading, 23-41, 52-61, 76-103, 104-107.

Moran, C. and E. Williams. (1993). Survey review: recent materials for the teaching of reading at intermediate level and above. *ELT Journal* 47 (1):64-84.

Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language. Oxford*. Macmillan Heinemann English language teaching.

O'Malley, J.M.,. Chamot, A.W. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge. CUP.

Oxford, R.L. (1990). In R.L Oxford (ed.) *Language Learning Strategies*. Newbury House: New York. 321-324.

Paran, A. (1996). Reading in EFL: facts and fictions. *ELT Journal* 50 (1): 25-34.

Rankin, J.M. (1988). Designing thinking-aloud studies in ESL reading. *Reading in a Foreign Language* 4 (2): 119-132.

Richards, J.C. (1983). Listening Comprehension: approach, design, procedure. *TESOL Quarterly* 17:217-40.

Richards, J.C. (1989). Profile of an effective L2 reading teacher. *Prospect* 4.2. (13-29)

Rost, M.(1990). *Listening in Language Learning*. London. Longman

Rost, M. and. Ross, S. (1991). Learner use of strategies in interaction: typology and teachability. *Language Learning*. 41 (2). 235-73.

Schoonen, R.,. Hulstijn J and. Bossers B. (1998). Metacognitive and Language-Specific Knowledge in Native and Foreign Language Reading Comprehension: An Empirical Study Among Dutch Students in Grades 6, 8 and 10. *Language Learning* 48 (1).

Steffensen, M.S. & Joag-Dev, C. (1984). Cultural knowledge in reading. In Alderson, J.C. & Urquhart, A.H. (eds.)1984. *Reading in a foreign language*. London: Longman, 231-249.

Tonkyn, A and. Sturtridge. G. (2000). Spoken Language Unit C. Teaching listening skills. Methods and materials. University of Reading. SLALS

Urquhart, A.H. (1996). Defining the good reader. *Triangle 14. To read in a foreign language*. Didier-Erudition: Paris. 17-34

Williams, E. and Moran, C. (1989). Reading in a foreign language at intermediate and advanced levels with particular reference to English. Language Teaching 22 (4): 217-228.

Williams, E. and. Paran, C. Weir, A. (1990). *Written Language*. SLALS, the University of Reading.

Willis, D. (1990). *The Lexical Syllabus: a new approach to language teaching*. London: Collins. ELT. Chapter 6.

EFL読解における語彙推測戦略 hit or myth？

グレゴリー・ボーンマン
イアン・マンビー

本研究論文では、読解戦略の使用、とりわけ語彙推測力（lexical guessing skills）に関する最近の研究について、その方法および研究結果を考察し、L2 読解の信頼性と適用性を評価する。また、言語解釈戦略の指導・学習の是非についての議論の解明を目的として、中級レベル４名を被験者として、言語運用および予感を含めた語彙推測力の長期的研究結果も記載しているが、被験者４名の内２名は肯定的な結果を報告したものの、残り２名は語彙推測力において何ら改善がみられないとした。本研究論文は、その結論として、データの収集・評価方法、未知語に対応する際の語彙推測の重要性、および外国語読解力向上における語彙推測戦略の真価について、理論的かつ実用的な問題に関する重要な問題を提議する。

中国語授業における小規模TV会議方式及びその効果について

Usefulness and Effectiveness of small size TV conferencing

馬　　燕
重　松　　淳

（中国語によるサマリー）

提　　要

利用电脑网络进行远距离面对面交流型的外语教学，从理论方面看可能并不困难，但是实施起来还会遇到很多实际问题。本文简单地回顾了远距离交流型教学以及将“小规模 TV 会议”用于外语教学的历史，并回顾了庆应大学湘南藤泽校园（简称：SFC），摸索将“小规模 TV 会议”形式导入中文教学，克服各种困难，并最终将其列入正式课程的过程。

本文指出，利用“小规模 TV 会议”进行外语教学的最大优点，就在于可以通过网络系统，使学生与以课程目标语言（中文）为母语的对方，在一种“现在进行”的语言环境中进行交流。在详细介绍了 SFC2004 年度上学期这一课程的安排以及实施情况的同时，本文通过负责教学教员的观察和对上课学生进行问卷调查结果的统计，对课程的效果进行了初步的分析。本文认为，“小规模 TV 会议”，从形式上基本可以做到使学生成为外语教学课程的主体，从环境、条件上促使学生以主人公的态度积极主动地置身于教学之中。这一方面可以在上课时对学生造成一种特定的“紧张”空气和一定的压力，并活跃教学气氛，提高教学效果；另一方面为日本学生克服上外语课缺乏预习的不良习惯注入了动力，使之逐渐成为一种自觉。同时，教员事前和当堂的词汇提示也起到了很大到作用。其实，在外语教学中，如何提高学生的学习兴趣以及对异文化的理解，也是一个很重要的方面。本文指出，在“小规模 TV 会议”教学中，如果选题恰当，并加之于教员的正确引导，以及对方（台湾方面）的积极配合，是有助于学生提高积极性和加深对异文化的理解的。

本文认为，“小规模ＴＶ会议”作为一种外语教学形式的尝试，基本上是成功的，达到了课程设置的目的，取得了较好的效果。同时指出，在进一步完善有关教学各方面的环节之外，还应该从学生心理的角度，对这一教学形式的方法和效果等进行深入的分析研究。

1、はじめに

1−1　小規模 TV 会議

近年所謂 TV 会議システムの教育への応用が盛んに行なわれるようになり、最近では外国語教育のツールとしても注目されている。その主な理由として「リアルタイム通信」「双方向性」「多人数対応（一対多、多対多）」が挙げられるが、コミュニケーション重視、少人数制教育といった昨今の外国語教育改革の波に乗ったとも言うことができる。多くの大学で行なわれている遠隔教育は、多くが国内の講義配信型のものであるのに対し、外国語教育では、小規模で相手の顔を見ながらのインタラクションが得られる点を生かした会議型（討論型）授業が行なわれている。

以下に紹介する TV 会議システムを利用した外国語授業は、主に「海外」と結んでおこなうものである。ここでいう「小規模 TV 会議」という呼び名は世に定まったものではないが、大規模な講義配信型遠隔教育や、学校同士の交換授業のようなやはり大規模なタイプのものと区別する意味で「小規模」と名付け、また少人数でも一方に教員、他方に学生がいて、教員が TV 会議システムを通して「授業」を行なうようなタイプのものとも区別して、敢えて「TV 会議」と呼ぶ。「小規模 TV 会議」は最終目標を「交流」に置くもので、外国語授業ではありながら、双方の学生が「意見交換」をすることによって異文化に触れ、相互理解を目指して「国際理解」を図るものと、ここでは定義する。

大学での遠隔教育（国内外）のパターン

- 大規模型
  - 一般授業型：講義配信
  - 相互交流型：機関同士の双方向による交換授業
- 小規模型
  - 一般授業型：授業配信
  - 相互交流型：会議方式の双方向による授業

「交流」が目標であればさまざまな形態の「交流」が考えられるが、この「小規模 TV 会議」もそのさまざまな形態の一つであり、大学という高等教育機関に学ぶ学生達の「国際理解」と「外国語学習」という二つのニーズに応えられる形態として、提案できると考える。

1−2　外国語教育と小規模 TV 会議

「小規模 TV 会議」を外国語授業に取り入れるメリットの一つは、何と言ってもまず、目標言語の話者と目標言語を使ってリアルタイムに触れ合うことができるという点である。日本人学生が大学で自分の身の回りにいる留学生と触れ合うチャンスは、実はあまり多くなく、特別に企画された交流プログラム以外では、自分の学習している言語で留学生と直接話ができることは少ないと言わざるを得ない。外国語を学習していながらその言語を使うチャンスが少ない

状況では、自らの会話スキルを上げようとすれば海外研修に参加するといった方法しかないのが現状であろう。そのような中で授業としてTV会議を設定することは、いながらにして先方と話ができる場を提供すること以外に、以下のような「強い動機付け」が図れるというメリットがある。

まず目標を「相互交流」とすることによって、「外国語学習」という当面の課題から「先方と話し合う」ことへと意識を転じ、「顔の見える相手」との意思疎通や意見交換による相互理解への達成感を目標に据えることができる。このことは教室での外国語授業形態から一歩踏み出し、実際に学習中の言語を使っているという実感とともに、「説得」や「同意」「反対」「賞賛」「批判」などの、言葉を使ったコミュニケーションに欠かせない「自己主張」を実現することへの意欲を呼び起こす効果が期待できる。

1−3　慶應大学湘南藤沢キャンパスにおけるこれまでの小規模TV会議を巡る活動

慶應大学湘南藤沢キャンパス（以下SFCと略称）では、1999年あたりから、中国語教育および留学生に対する日本語教育においてTV会議を取り入れてきた。まず日本語教育の方では、アメリカの大学の日本語科とコンタクトを取り、課外活動として行った。この活動は現在も年２回程度行なっている。ついで中国語教育の方で、北京大学日本語科及びコンピューターセンターと連携して、やはり課外活動としてTV会議の活動を開始した。目指したのは国際交流で、同時代のアジアの学生達が地球規模で考えていかなければならないトピックについて話し合い、相互理解を深める基礎作りをするというコンセプトであった。

当時SFCでは学生達の動機付けを強めるために、TV会議を中国への短期研修の前後に設定した。その後、早稲田大学との連携で中国・韓国・日本の５大学を結ぶ多地点のTV会議活動を開始した。この活動も現在なお継続している。時差が１時間以内のアジアの国々の多地点会議は、回を重ねていくこと自体が、基礎作りの一つの大きな要素になると考える。

2003年に至る間に、慶應日吉キャンパス・SFC間、日吉キャンパス・北京大学間などさまざまな組み合わせで、やはり課外に活動を行なったが、2003年に入って台湾師範大学華語文研究所との共同研究が成立し、両者の間でTV会議活動を行なうと同時に、遠隔接触と対面接触におけるコミュニケーションというテーマの研究活動を開始し、2004年度からは課外活動ではなく、正式な授業の形でのTV会議実施を開始し、現在に至っている。

1−4　2004年度春学期の科目コンセプト

2003年度秋学期から、台湾師範大学とのTV会議の試行を重ね、2004年度の「中国語プレゼンテーション技法」開講に向けて準備を行なった。それまでの経験から、小規模遠隔会議を中国語の授業の中に取り入れる際最も難しい点は、１）二者の組み合わせ、２）双方の単位化と

いう二つの点であると言える。1）は使用言語を中国語とするところから起こる問題で、中国側が日本語科学生であった場合、中国語が使用言語であることによって、中国人学生にとってのメリットは「交流」に絞られ、多くの日本人留学生が周囲にいる大学では、モチベーションに問題が出てくる。当科目においてSFC中国語学習者に対して台湾師範大学華語文研究所の中国語教育マスターの学生を組み合わせたのは、その学生達が対外中国語教育分野を専門の研究対象としているからで、双方に利益をもたらすよう考慮したためである。台湾側の学生は、外国人に対する中国語教育が専門研究分野であることから、TV会議に参加することによって、研究対象と常に触れ合うことができ、研究データを収集することができる。SFC側の学生はもとより中国語を用いてプレゼンテーションや討論を行なうことが目的であるから、使用言語は中国語でなければならない。このようにして「双方に利益」という問題を解決した。2）については、SFC側では解決したが、台湾側では単位化を図ることは未解決である。しかし、1）の動機付けが明確であるため、現在のところ単位化の必要性について特に要望が出ていない。

SFC側の「中国語プレゼンテーション技法」科目のコンセプトは、中国語によるプレゼンテーションと討論の基本的な技法を学び、実践の場でその技法を用いた活動を行なうことによって中国語使用体験を積み自信をつけると同時に、日台相互の理解を深め国際交流の基礎を身に付けるというものである。このコンセプトに基づき設定した「中国語プレゼンテーション技法」の到達目標は、「中国語母語話者の若者達との交流・意見交換を通して相互理解を深める。その中で中国語による発表と討論の仕方に慣れ、中国語で対話する実力をつける」ことと定めた。中国語習得への意欲というモチベーションの高さを生かせる形態としてTV会議は非常に有用であると考える。

2、本　　論

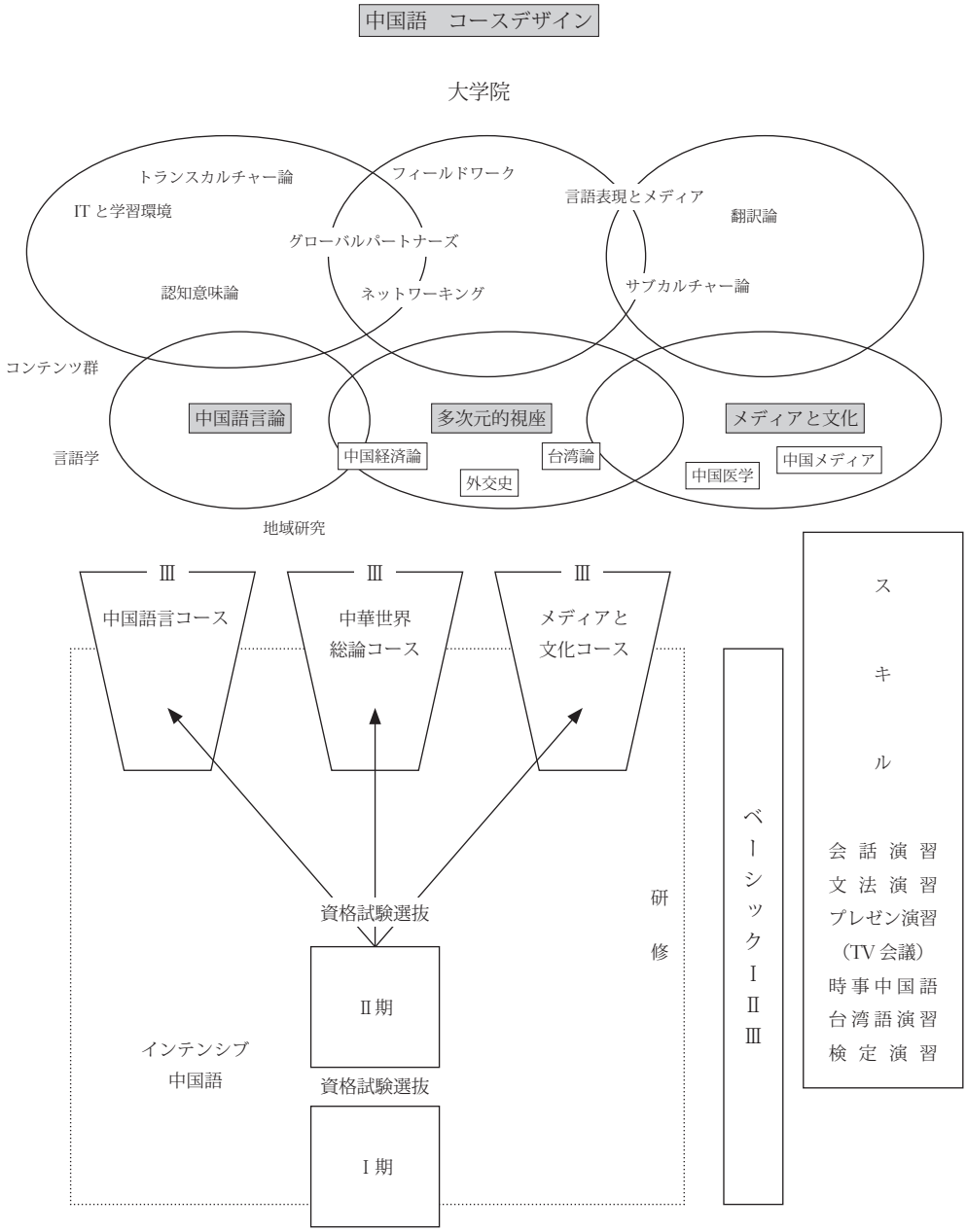
2-1　小規模TV会議方式を取り入れた当授業のコースウェアとシラバス

2-1-1　SFC中国語コースウェアにおける位置づけ

当科目「中国語プレゼンテーション技法」は、SFC中国語のカリキュラムの中の、中級に位置づけられた「スキル中国語」科目群に置かれている。ほぼ1.5年の初級段階（インテンシブ中国語、ベーシック中国語）を終え、海外研修を含めさらに中国語スキルを上げたい学生が履修する。この科目群には他に、「中級会話」(コミュニケーションスキルの向上)、「文法演習」(文法知識の充実)、「時事中国語」(時事的語彙の習得）といった科目があり、その中にあって当科目は、主に中国語による発信（発表や討論）のスキルを上げることを直接的な目的としている。但し上に述べたように、最終目標は相互交流を行なうことによる国際理解にある。

上級段階としては、一般講義と同じ位置づけで「コンテンツ中国語」科目群があり、ここで

はコンテンツベースの中国語による講義が行なわれている（「中日外交史」「中国経済論」「中国メディア論」「中国語言論」など）。当科目は、コンテンツ中国語科目での研究発表や討論、また、実際に海外に出て行なうフィールドワーク活動や研修活動への橋渡しとしての役割も担っている。



2−1−2 「中国語プレゼンテーション技法」シラバスおよびカリキュラム

以下は、2004年度春学期のシラバスおよびカリキュラムである。

① 4月14日：ガイダンス（TV会議のコンセプト説明、TV会議の簡単なルールなど）とTV会議の接続試験。第1回TV会議テーマ発表、次回までの1週間の間に、各自資料調査を行ない、簡単な発表を用意し、e-mailで担当教員から添削やアドバイスを受ける。会議テーマの希望収集。

② 4月21日：第1回TV会議にむけて各自資料発表、討論、語彙・表現演習

③ 4月28日：第1回TV会議

④ 5月12日　第1回TV会議の反省（VHSを見ながら教員が指摘、助言）。第2回会議テーマの発表、疑問点の提出。第2回会議当日の発言者、発表者、司会者決定。

⑤ 5月19日：第2回TV会議にむけて各自資料発表、討論、語彙・表現演習。模擬TV会議（第2回TV会議のテーマによる模擬会議）。全員が参加し、2グループにわかれて模擬討論を行なう。教員が適宜アドバイスを行なう。

⑥ 5月26日：第2回TV会議　会議終了後、第3回会議テーマの発表、次回までの1週間の間に、各自資料調査を行ない、簡単な発表を用意し、e-mailで担当教員から添削やアドバイスを受ける。

⑦ 6月2日：第2回会議の反省：VHSを見ながら教員が指摘、助言。第3回会議テーマによる各自の発表、疑問点提出。第3回会議当日発言者、発表者、司会者決定。

⑧ 6月9日：第3回TV会議にむけて各自資料発表、討論、語彙・表現演習。模擬TV会議（第2回TV会議のテーマによる模擬会議）。全員が参加し、2グループにわかれて模擬討論を行なう。教員が適宜アドバイスを行なう。

⑨ 6月16日：第3回TV会議　会議終了後、最終TV会議のテーマ決定。各自発表を用意し、e-mailで担当教員から添削やアドバイスを受ける。

⑩ 6月23日：第3回TV会議の反省。VHSを見ながら教員が問題指摘、助言。最終TV会議に向けて各自発表、疑問点の提出。発表者・司会者決定。表現・語彙について教員のアドバイス。

⑪ 6月30日：第4回TV会議にむけて各自資料発表、討論、語彙・表現演習。模擬TV会議（第4回TV会議のテーマによる模擬会議）。全員が参加し、2グループにわかれて模擬討論を行なう。教員が適宜アドバイスを行なう。

⑫ 7月7日：第4回TV会議（最終）

⑬ 7月14日：第4回TV会議の反省、総括。

【TV 会議の方式】

・すべて学生の手で TV 会議を実行し、教員は発表・討論へのアドバイスと必要な練習を行なう。当 TV 会議用の HP が用意されている。

・学期中、台湾師範大学と結んで TV 会議を 5 回行う。 1 回目は準備の会議として行う。 4 回の TV 会議を中心に、フィードバック、語彙・表現の練習、模擬会議を行なう。履修者は 4 回の TV 会議に、必ず一回は発表者として出席する。またクラスでの模擬会議には履修者全員が参加する

・TV 会議に臨む前に、テーマについて各自調査を行ない、短い発表をまとめ、e-mail で教師のアドバイスを受ける。

・参加者は毎回会議後にすぐ短い反省会を開き、それをもとに報告を提出する

・TV 会議とは別に、参加者の全員が週一回程度は台湾師範大学の学生と一対一の会話を毎回30分程度行なえるように、課外ミーティングのプログラムが組まれている。履修者は都合の良い時間帯に登録し、少なくとも学期中 6 回程度のミーティングを行なうことが望ましい。ミーティングに参加した時は、簡単なフィードバックシートに記入して記録を残すことで、次回のミーティングに役立てる。

・【使用言語】中国語

2-2　SFC 側履修者と相手側参加者の状況

SFC 側の参加者は15名（多くが 3 年生）で、中国語学習歴は18 ヶ月～36ヶ月である（注 1 ）。台湾師範大学側は 4 名で、全員が（台湾）国語母語の修士の学生であり、対外中国語教育を専門領域としている。またこの 4 名は日本語は学習したことがない。台湾側の学生は、TV 会議及び 1 対 1 対話活動の両方に参加している。

2-3　学期中の TV 会議の実施状況およびその実施環境

2-3-1　教室における準備作業

SFC においては、Polycom（ViewStation128）常設の教室を使用し、会議当日は会場設営、接続確認を行なう。前もって e-mail を通じて双方の IP アドレスを交換し、呼びかけ側を決めておく。時間帯も前もって通知してあり、呼びかけ側が呼びかけることで会議が始められる。マイクは収音機能が非常に良好で、机の中央に置いておくだけで、特別に動かす必要はない。参加者の座席と画面上の先方の座席については、見やすい位置に移動するなど微調整が必要になる。教員が座る場所は、相手の画面には映らないがこちら側の学生にはよく見える位置にあり、白板を横に置き簡単な言葉の解釈やメモが書けるようにしておく。

2−3−2　大会議の実施環境

TV 会議システムは日台ともに Polycom（ViewStation128）を使用している。SFC では映像画面はメディアサイトでディスプレイは50インチの大画面である。その大画面に向かう位置に参加者が机を囲んで座る。Polycom の位置が映像画面の左側にあるため、参加者の視線はカメラ位置から少々右にずれている。マイクは机中央に置かれているが、上述のように感度がかなりよいので、移動させて発言することはあまりない。画面に映らない位置、つまり画面の右横に教員が白板を横に置いて座り、参加者の発言や聞き取りをサポートする。

台湾では、TV モニターを映像画面として使用し、Polycom はその上に置かれているため、カメラ位置と参加者の視線のずれは、あまり感じない。参加者は1メートルほど離れた TV モニターにむかって、机を囲む形で座り、マイクは中央に置かれている。TV 画面の大きさは30インチで SFC のメディアサイトより小さく、臨場感は少々物足りなさがある。

音声状況は、開始当初あまり良好とは言えず、通常の音声ディレイの他にエコー現象（その地点の音声をマイクが拾ったものが対地点を経て戻ってくる現象）もあり、TV 会議に不慣れな参加者にはかなりのフラストレーションを与える情況であったが、それも漸次解消し、後半ではかなり良好な状態まで改善された。

画像の状況は非常に良好で、Polycom のリモコン操作により人物のアップやパンもスムーズである。リモコン操作では消音（双方それぞれの地点で自分の側の発信音声を消す）も可能で、参加者達は適宜この消音操作を行い、相手側の音声に集中したり、自分側の私語を相手側に送らないようにしたりする。但しこの消音操作は、逆に双方から臨場感を奪うことがあるため、しばしば共通の場の空気を断絶する作用があるので、注意を要する。このようなリモコン操作は、参加者が自ら行なうが、慣れてしまえばさほど難しいことではない。

複数の参加者が同時に、また双方が同時に発言してしまった場合、一時的に聾状況が引き起こされ、コミュニケーションが途切れる。このことは、日常の面と向かっての対話（「対面接

触場面」と略称）でも普通に起こるが、対面接触の場合はその調整がアイコンタクト等の非言語コミュニケーションの力を利用することによってスムーズになされることも多い。しかし2地点の遠隔地同士を画面で結んだ対話（「遠隔接触場面」と略称）では、自地点と相手地点の両方に目配りすることはかなり難しく、調整に手間取ることも多い（注２）。

2-3-3　教員の役割と学生の活動

TV 会議（大会議）における SFC 側の教員は、Facilitater（対話を促進させることをサポートする人）としての役割が大きい。会議には登場せずに、参加者が返答に窮したり、使うべき言葉がわからず逡巡したりして、対話が滞った場合や、議論がそれたり白熱しすぎたりした場合に、（参加者にはよく見える位置にある）白板に文字やメッセージを書いて示すことによって、トラブルを解消する。参加者はこの Facilitater の存在によって、安心感が得られ、緊張感を和らげることができる

2-3-4　相手側の役割と活動

当科目における相手側、台湾師範大学の参加者達は、１－４で述べたように対外中国語教育を研究領域とする大学院の学生達であるが、会議には、「フオバン（伙伴）」（仲間）という立場で参加する。フオバンはトピックに関して自由に意見を述べ SFC 側との討論を行なう。但しその意見交換の中で気付いたさまざまな事柄（例えば文法上散見される誤りや、コミュニケーション上の問題点など）についてメモをとり、各回終了後それを SFC 教員に提出する。SFC 教員はそれを参考に、教室での教案を作成する（２－５参照）。

2-3-5　補助的な活動としての１対１小会議

参加学生は、少なくとも学期中６回は、PC と小型 PC カメラを使って、台湾師範大学生との１対１対話に参加するように求められる。これは研究室に設置された PC 上で、インターネットを利用して行なう簡便なもので、課外に一人一回約30分の対話を行なう。先方は TV 会議に出席している台湾師範大学の学生で、TV 会議で討論するトピックについて話し合う。この１対１対話活動の狙いは、対話相手との交流を一歩深めて TV 会議での発言時の緊張感を和らげると共に、討論トピックについての意見の表明などについての下準備を行なって、発言をスムーズにするというものである。

この１対１対話を行なうために、予め先方の学生達と SFC の学生達との間でスケジュールを調整し、日程の一覧表を作成している。

使用しているソフトは、Eyeballchat、Skype、Camtasia Studio 2 で、この３種を同時に動かしている。その理由はそれぞれ、映像の鮮明さ、音声の明瞭さ、録画の簡便さを求めている

からである。参加者が自分で容易に接続し対話を行なえるように、使用マニュアルも同時に見ることができるようにしてある（効果等については、２－４を参照）。

2-4　受講者に対するアンケート結果に見る効果分析

2004年春学期のTV会議の最終回（2004年７月14日）に、受講者にアンケート調査（無記名）を行った。有効回答率は73％（受講者15名のうち11名が回答）であった（注３）。ここではこのアンケートの結果に基づき、TV会議を中心とした授業で、担当教員が目指した点と現れた効果・問題点などについて述べる。

アンケートでは、概ね以下のような内容を尋ねている。

１、中国語学習歴
２、中国語レベルの自己評価
３、TV会議の授業について
　・思う通り発言できなかったと思うテーマ（三つ）とその理由
　・積極的に参加できたテーマ（三つ）とその理由
４、中国語で行なわれる授業について
　・始めの頃と最近の慣れの度合い、その理由
　・自らの努力や対策
　・達成感を感じた出来事
５、その他（自由記述）

以下では、教員の指導目標とその効果、選んだテーマとその効果、「慣れ」に関する反応、積極性の変化について述べる。

2-4-1　教員の指導目標とその効果

2-4-1-1　必要性自覚による予習促進

外国語授業における日本人学生の予習が習慣的でないことは、授業の進行を妨げる要因の一つである。普段の中国語の授業で学生に予習の重要性をいくら強調してもさほど効果が得られない。特にTV会議のような授業形式の導入では、受講者の事前準備は特段に重要であることは明らかであり、充分の予習が行なわれなければ、望む効果をもたらすことが期待できない。当初TV会議の準備段階から、予習の重要性やその方法について、受講者に対して強調したが、期待した反応は得られなかった。

しかし一旦TV会議の本番に臨むと、その予習不足の結果が明らかになり、受講者はかなりのショックを受けた。一回目のTV会議が始まると日本側の学生は、授業形態が他の授業と異

なるため、相手側（台湾師範大学）からの質問がほとんど聞き取れず、応答もできず、そしてディスカッションもほとんど成り立たなかった。学生全員が緊張したようである。この経験については、受講者自らがアンケートで、

・他の中国語で行われる授業をとっているので慣れてはいるが、さすがに（TV）会議になると困る
・話される中国語に慣れていなかった
・全く聞き取れない
・相手（台湾人）の言う事が聞き取れなかった
・語彙力不足
・台湾側の話し方は早すぎる

などと記述していることからも察することができる。

TV会議の形式は、受講者が受身の姿勢で教員の話を聞くだけで終わるような授業ではなく、自ら授業に参加しなければならない。この最初のショックによって、よく準備をしなければ、相手側との交流は成り立たないことを、受講者自ら痛感したようである。このことはアンケートの以下のような回答の中にも見ることができる。

・自分から発言してやる、悔しいから絶対喋ってやる

以後は学習者自身から積極的に次のTV会議の中心話題についての知識や語彙を中心にあらかじめ調べたり、予習したり、グループで基調報告を作成したりすることが、次第に受講者の自覚的な行動になっていった。

2-4-1-2　語彙を中心とした準備

語彙の貧困さは、受講者にとって最も深刻な問題であったため、受講者自身が調べるだけでなく、教員が毎回、次のテーマを中心に単語リストを受講者に配った。また、TV会議進行中に教員が（直接参加はしないが）レンズの範囲外で且つ学生に見える場所にホワイトボードを置き、聞き取りにくかった単語や、会話の進行に備えて必要と思われる単語を随時書き、学生にヒントを与えた。この方法についてアンケートでは、

・会議中にホワイトボードで書いてくださったのは分かりやすくてとても良かった
・ものすごく助かったし、勉強になった

など高い評価が出た。またさらにTV会議に「慣れたと感じたのはどのようなとき」かという質問に対して

・聞き取りの力が上がっていたとき

という記述があり、また「慣れるように努力したきっかけとその方法」は何かという質問に対して

・単語をたくさん調べておいた

との回答があることからも、この語彙を中心とした準備の重要性がうかがえる。

このような経緯を経て、TV 会議の内容は次第に充実し、二回目以降自ら発言しようという積極性を見せる者が次第に多くなり、さらに単に質問に対する答えにとどまらず、こちらから反問したり、追究したりする場面がしばしば観察されるようになった。特に、長い文言は細部が聞き取れず明確な理解に至らなくても、いくつかの単語の意味がわかれば大体の意味が推測できるようである。この点については、アンケートの「慣れたと感じたのはどのようなときか」の質問に対しての

・相手の話す単語が少しでも聞き取れたとき

という記述や、学期末の総括の際に受講者が

・語彙量が少なすぎるとどうしようもないが、しかし、相手の話からいくつかの言葉が分かれば、大体意味が分かる場合もある

と述べたことからもわかる。

2-4-2　選んだテーマとその効果

当科目の TV 会議は、外国語教育の一環として行なわれると同時に、国際的コミュニケーションの機会でもあり、異文化接触の場でもある。このような視点から、言語学習に限定せず、異文化への探求の促進、異文化交流重視の考え方への誘導にも力を入れた。つまり、会議テーマについてインターネットから検索した中国側資料の配布、会議後の反省会などの機会を利用した会議中理解の及ばなかった異文化関連問題の説明などである。今回取り上げたテーマは、「ペット」「結婚と同棲」「なぜ英語が共通語か」「喫煙と飲酒」であった。

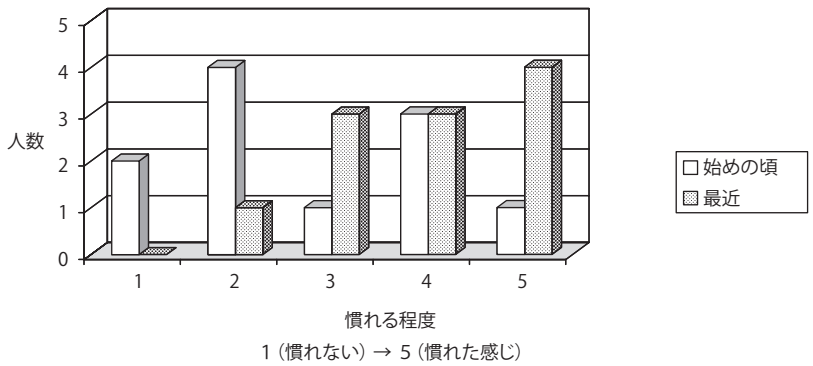
たとえば「喫煙と飲酒」において、青年男女の喫煙についてディスカッションを行なったが、その際台湾側から「学校では嫌煙の人であっても、社会に出れば商談相手と打ち解けるためにやむなくタバコを勧めたり自分でも吸わなければならない」という発言があった。しかし、日本側の学生がよく理解できないようだったため、その後の反省会でこの話題をもう一度取り上げ、中国人社会における「タバコを勧めれば、和やかな雰囲気になる」という慣習や、中国の

ビジネス社会にタバコは欠かせない「武器」であることを説明した。また「結婚」というテーマに関連して、「中国では以前、未婚男女の同棲は社会通念に反するため許されなかったが、近年、改革開放とともに、このような状況がすでに一般化しつつあるという事情を説明した。

2-4-3 「慣れ」に関する反応

中国語を使用言語として行ったＴＶ会議に対して、受講生が「慣れ」にどのような反応を示したかを知るために、アンケートでは「始めの頃」と「最近（授業の最後）」に分けて尋ねている。その分布の変化は次の図表－1のとおりである。

図表－１　ＴＶ会議に慣れる程度の変化



「始めの頃」にすでに慣れた感じを持った人（程度５）は11人の中１人であったのに対し、「最近」では４人にまで増え、程度４の３人を加えるとあわせて８人になり、７割強を占めた。逆に「始めの頃」に慣れなかった人（程度１と２の合計）は６人で、「最近」では１人に留まり１割にも満たなかった。３ヶ月間の授業総数13回（最初１回の説明と準備、最後１回の反省を除けば11回）、そのうち全員参加のTV会議が４回という状況を考えると、その進歩は速いといえよう。

2-4-4　積極性の変化

学習者参加型授業のTV会議において、受講生の姿勢や態度は学習効果に大きな影響を与えると考えられる。当初、聞き取りをはじめとして、発言、応答、ディスカッションなどにそれほど積極的に参加できなかった者が、２回目以降次第に積極的になり、学生を主体とする授業に変化していった。アンケートではディスカッションのテーマを中心に、思い通り発言できなかった理由、また積極的に参加できた理由を聞いている。それぞれの理由を選択（複数選択可）した人数と割合は、図表－2、図表－3の通りである。

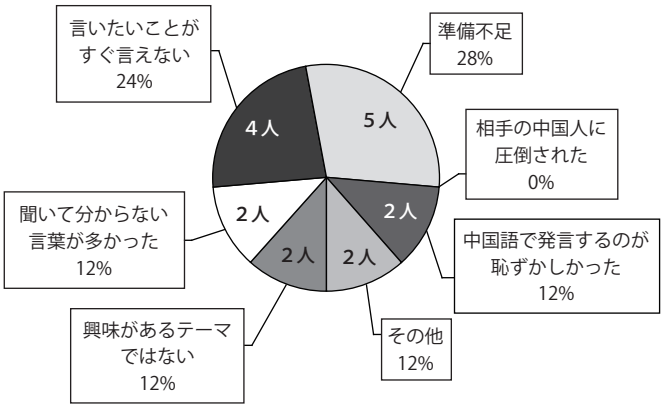
2-4-4-1　積極的でなかった理由について

図表－2 よると、「思うとおり発言できなかった」理由で最も多いのは「準備不足」であり（5人）28％を占めている。「言いたいことがすぐに言えない」（4人、24％）と「聞いて分からない言葉が多かった」（2人、12％）を加えると全体の3分の2を占めるが、これは基礎力や準備と関連があると思われる。したがって単語調べをはじめとした、準備・予習の不足は、積極的態度をもたらす上で最大の障害と言えよう。アンケートの回答には、

・みんな語彙力がないからか、発言が少なくスムーズでなかった

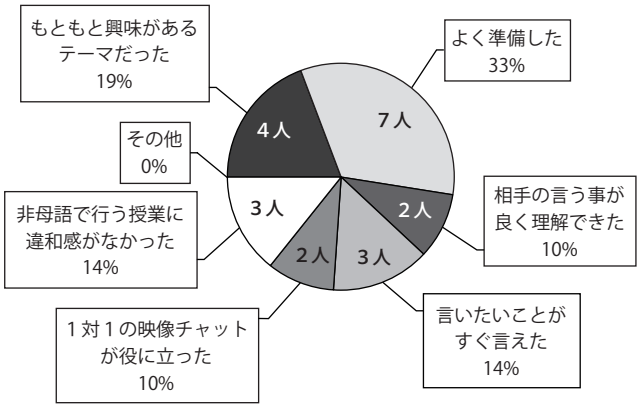
という反省の記述も見られた。

図表－2　思うとおり発言できなかった理由の割合



注：複数選択。延べ 17 人

図表－3　積極的に参加できた理由の割合



注：複数選択。延べ 21 人

2−4−4−2　積極的に参加できた理由について

図表－3で、TV会議に積極的に参加できた理由（複数選択可）について、「よく準備した」は33％で（7人）あり、「相手の言う事が良く理解できた」（2人、10％）と、「言いたいことがすぐに言えた」（3人、14％）を加えると、半分以上の割合を占めている。また記述式の回答で「慣れるように努力したきっかけとその方法」に関して、

・質問をいくつも書いて準備した。単語は沢山調べておいた
・自分が言いたいことを紙に書いて練習した

などの回答があった。このことから準備・予習の方法はさまざまであるとはいえ、十分に準備・予習をしないと期待した効果が得られないことは、受講者も身をもって体験したと思われる。またテーマの選択も重要だと思われ、

・もともと興味があるテーマだった

を選択した人は4人、19％を占めている。

2−5　相手側の反応

台湾側からの報告でも触れられていたことだが（注4）、担当教員自身も、受講生らの学習意欲の向上は他の授業より強く感じた。その理由として以下にいくつかの点を述べたい。

1、初めてのTV会議で受けたショックの経験（2－4－1－1参照）は、受講者たちに緊張感を生み、徹底的な予習の習慣、また討論中に「主導権」取る努力をもたらした。
2、討論の話題選択が、若者の興味に適応した。今回取り上げたテーマはほとんど若者に身近な話題であり、学習に対する興味を引き出しやすかった。
3、TV会議のような授業形式に慣れるまではきっかけと勇気が必要である。十分な準備があって初めて大胆に発表したり、発言したりする勇気が得られる。日本人に特有とも思われる「恥ずかしさ」「完璧主義」を克服するためにはまた、本番のTV会議の準備として行なわれた「1対1対話」のような交流の機会が有効だと思われる。

2−6　まとめ

2−6−1　交流活動における言語力、異文化間コミュニケーション力の養成

遠隔教育におけるTV会議は、インターネットの時代であるからこそ実現した新しい授業形態であり、海外の人々との交流の場が提供できる。臨場感を持って、中国語母語の人々と実際に交流することを目的に据えたが、当初の目的を基本的に達成し、受講者の反応も概ね良好で

あったと言えよう。課外活動として行なわれた「1対1対話」も本番の会議のスムーズな進行に大きな役割を果たしたと言える。

余談になるが、台湾側からのフィードバックの中で、「日本側のある学生が、考えながら髪の毛を触ったり脇の下を掻いたり鼻を触ったりするのを見て、前日風呂に入らなかったのではないかと誤解した」と記述があった。日本では見慣れている風景かもしれないが、国際交流の場では、やはり堂々とした態度も大事であることを感じた。

2-6-2　学生主導というスタンス

この新しい授業形態にはもう一つ特徴がある。すなわち学生を授業の主導的立場に置くことである。言い換えれば、教員は脇役に徹し学生が主体となるのである。この方針をうまく貫ければ、学生に授業の進行や効果に対する責任感を持たせることができる。と同時に学生自身、傍観者としてではなく主人公として、いかに積極的に参加し活発な雰囲気を作り、活気にあふれた効果的な授業を創出するかに集中することが大事であると考える。今回「喫煙と飲酒」をテーマとしたディスカッションの場に、日本側の学生が発表の道具として日本酒を持ち出し台湾側に紹介するというアイディアがあったが、それも良い例といえよう。台湾側でもこれは「非常に創意工夫のあるやり方だ」と評価している。

2-6-3　面子と勇気

これまであまり触れなかったが、台湾側は「日本の学生は学習意欲が非常に旺盛である」と評価しながらも、「会議中は台湾側が質問し日本の学生が答えるだけで、会話になっていなかった」ことを指摘し、「日本の学生も大胆に質問をしてほしい」と要望を出している。また、「恥ずかしがっている日本人の学生は苦手だ」とも漏らしている。また同時に「ディスカッション中に発言していない日本の学生は、分からない言葉を辞書や電子辞書で調べたり周りの日本人に聞いたりすることがあっても、われわれに聞こうとしなかった」とも指摘した。

この現象には日本側の受講生もある程度気づいており、学期末の授業調査でも

・上手く話せなくても、積極的に発言することが大切と感じました

という記述があった。また、「慣れたと感じたのはどのようなときか」の質問に、

・間違うことが気にならなくなったとき
・発言する勇気が準備の度合いにつながると思うが、それ以上に面と向かって中国語で話すチャンスが少ないからだと思う

との記述があったことから、勇気を持って相手と交流することの重要性への自覚が感じられ

る。「恥の文化」や「完璧主義」などは日本文化の中に誇るべき部分であるかもしれないが、国際交流や外国語学習においては、これらは大敵だといえよう。

3、結論と今後の展望

以上述べてきたように、TV 会議を取り入れることは、相互交流および中国語学習に効果をもたらすと言える。しかし狙った効果をあげるためには、どのような組み合わせの二者にするか、TV 会議を中心としてどのようなカリキュラムを組むかを熟慮する必要がある。将来、距離を越えた映像通信があたりまえになる時代が到来するであろうことを考えると、このような新しい方式に学習者自身が慣れておくことも重要であろう。更に学習者が自ら学ぶ方式を選択していく時代に備えて、対面式授業と自律学習用個別教材を充実させていくことが必要だと考えるが、学習者への選択肢の一つとして海外と結ぶ TV 会議方式の授業も視野に入れてよい時代が来たとも言えよう。それと同時に、一般の対面接触と画面を通した遠隔接触の間に、どのようなコミュニケーション上の違いが出てくるのかという問題を、あわせて研究しておかざるを得ない。今後はこの点も勘案したシラバス、カリキュラムのデザインが提案できるように努力したい。

以上

注　釈

注１：中に一人だけ台湾出身者が含まれている。

注２：遠隔地同士を画面で結んだ対話（「遠隔接触場面」と略称）では、コミュニケーション上のトラブルが多く発生するという観察結果が出てきている。これは、通信上の物理的なトラブルだけでなく、「対面接触ではなく遠隔接触である」ことが原因となっている可能性も考えられる。本論では紙幅の関係上詳しく述べることができないので、この点の研究成果については別の機会に譲りたい。

注３：アンケート原文（紙面の関係で省略した部分もある）

★学部、学年、中国語学習歴（含：留学経験、滞在年数など）、中国語レベル自己評価、TV会議、授業参加回数

★思う通り発言できなかったと思うテーマを（三つ）書いてください

その理由についてご回答ください。（複数記入可、数字に○）

1　興味があるテーマではない　　2　聞いて分からない言葉が多かった

3　言いたいことがすぐ言えない　　4　準備不足

5　相手の中国人に圧倒された　　6　その他：＿＿＿＿＿＿＿＿

★積極的に参加できたテーマを（三つ）書いてください。

その理由についてご回答ください。（複数記入可、数字に○）

1　もともと興味があるテーマだった　　2　よく準備した

3　相手の言う事がよく理解できた　　4　言いたいことがすぐ言えた

5　１対１の映像チャットが役にたった　　6　非母語で行う授業に違和感がなかった

7　その他　＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

★中国語によるＴＶ会議方式授業について

	慣れない	→		慣れた感じ	（該当数字に○）
1、始めの頃	1	2	3	4	5
最近	1	2	3	4	5

2、始めの頃、「慣れない」と感じた点を三つ挙げてください。

3、慣れるように努力したきっかけとその対策を教えてください。

4、慣れたと感じたのは、どのような時でしたか？

★ TV 会議にまつわるエピソードや、思い出などを自由に記述してください。

注４：2-3-4（相手側の役割と活動）で述べたように、当科目における相手側、台湾師範大学の参加者達は、TV 会議中に気付いたさまざまな事柄についてメモをとり、各回終了後それを SFC 教員に提出する。ここでいう報告とは、それを指す。紙幅の関係でここでは掲載を省略する。

参考文献

1、砂冈和子「联结亚洲 6 所大学的国际联合汉语教学的时间报告—汉语远程教学所产生的心研究课题—」・『汉语国际远程教育的实践与前景』・2002.12　早稲田大学 CCDL 中国語部会
2、重松淳「国际理解和 TV 会议（从庆应 SFC 参加讨论）」・『汉语国际远程教育的实践与前景』・2002.12 早稲田大学ＣＣＤＬ中国語部会
3、信世昌「基於社會互動語言觀點的遠距教學原則」・『汉语国际远程教育的实践与前景』・2002.12　早稲田大学ＣＣＤＬ中国語部会
4、馬挺「学生主導の中国語授業の試みについての分析—早稲田大学 2 年生第 2 外国語の場合」・『語研フォーラム第 16 号』2002.3　早稲田大学語学教育研究所
5、マイケル G.「遠隔教育　—教育生涯学習社会への挑戦—」 海文堂　2004.2　英文 1996
6、宮崎里司 「接触場面の多様化と日本語教育：テレビ会議システムを利用したインターアクション能力開発プログラム」『講座　日本語教育』、第38分冊、2003　早稲田大学日本語研究教育センター

“少”命令文による「部分否定」と「完全否定」

李　　貞　愛

Abstract

This paper considers the imperative sentence with “shao” in the modern Chinese language. The imperative sentence with “shao” functions to ask the other party not to put a certain action into practice. This paper interprets this function as the speaker’s negation of the other’s expected action. The imperative with “shao” can be either “partial-negative” or “perfect-negative.” In “partial negative”, the speaker puts quantitative restrictions on the other’s ongoing or expected action. In other words, it does not negate the other’s action itself. On the other hand, “perfect negative” means the entire negation of the other’s action. In this case, “shao” expresses the speaker’s negative evaluation of the other party’s action which the speaker should disapprove. Therefore the imperative sentence with “shao” functions as perfect-negative.

This paper also compared this expression in Chinese with those in Japanese and Korean, arguing that, unlike the Chinese sentence with “shao”, neither Japanese nor Korean has imperative sentence patterns which express both “partial” and “perfect” negatives. They have different sentence patterns instead.

１．はじめに

言語の主な機能は伝達である。伝達は、話し手と聞き手間の情報のやり取りだけではなく、話し手が聞き手に対し、ある行動を実行すると表明したり、或いはある行動を実行するよう要求したりすることも含む。中国語において、話し手がある動作・行為の実行を聞き手に求める時に使用される文形式を “祈使句”（以下便宜上命令文と呼ぶ）と呼んでいる。命令文は、命令、依頼、勧め、禁止などといった機能を持つが、本稿の考察対象となる “少” を伴った命令文（以下 “少” 命令文と呼ぶ）は、話し手が聞き手に対し、ある動作・行為を実行しないよう求める場合に用いられ、所謂禁止文を作る。例えば、次の１）と２）の例文において

１）我的事儿你少管！
（わたしのことなんかかまわないで。）

２）你身体不好，少抽点儿烟。
（体が弱いのだから、煙草はあまり吸わないように。）

１）は話し手が聞き手に対し、「自分のことにかまわないよう」求めるものであり、２）は話し手が聞き手に対し、「煙草を吸いすぎないよう」要求するものである。このように、“少”命令文は否定の意味が入った命令文、即ち禁止文として働き、例文１）のように「～するな」という意味として用いられる場合と、例文２）のように「～しすぎないように」という意味として用いられる場合の二通りがある。本稿ではそれぞれ「完全否定」と「部分否定」と称し、それらが働く具体的な言語環境と語用論的機能について検討を行う。また“少”命令文と他の禁止文との違い、さらに他の言語においても同じような言語現象が見られるかどうかについても少し触れたい。

２．中国語の命令文について

この節では“少”命令文の検討に入る前に、まず中国語の命令文について概観する。

２.１　統語的特徴による分類――肯定形式の命令文と否定形式の命令文

中国語の命令文はその統語的特徴から、肯定形式の命令文と否定形式の命令文の二種類に分けられる。肯定形式の命令文とは文中に否定詞、例えば“别”“不要”“甭”などを伴わないものを指す。一方、否定形式の命令文とは、文中に“别”“不要“甭”のような否定詞を伴うものを指す[1)]。

では具体例を見る。

【第一グループ】

a　你走吧！
（行きなさい。）

b　星期天你来我家吧！
（日曜日家に来てください。）

c　请你给写一下吧！
（書いてもらえますか。）

【第二グループ】

d　不许走！
（行ってはだめだ。）

e　星期天你别来了！
（日曜日来ないで下さい。）
f　请你不要再说了。
（それ以上言わないでください。）

上記の二つのグループの命令文において、第一グループは肯定形式の命令文で、第二グループは否定形式の命令文である。

2.2　意味的特徴による分類

前述の第一グループのように、否定詞を伴わない肯定形式の命令文は、一般的に話し手が聞き手に対し、ある動作・行為の実行を要求するものである。それに対し、第二グループのように、否定詞を伴う命令文は、話し手が聞き手に対し、ある動作・行為の非実行を要求するものである。第一グループと第二グループの例文に照らして言えば、前者はそれぞれ話し手が聞き手に対し、“去”“来我家”“写”という動作・行為の実行を要求している。それに対し後者は、それぞれ話し手が聞き手に対し、“走”“来”“说”という動作・行為を実行しないよう要求している。

2.3　語用論的機能による分類

語用論的に見た場合、命令文は一種の発話行為である。つまり「指図」（Directive）というカテゴリーの発語内効力（illocutionary）[2)]を持っている。前述の第一グループと第二グループについて言えば、第一グループの例文はそれぞれ「命令」、“建议”（「提案」）、“请求”（「依頼」）という機能を持っており、第二グループの例文はそれぞれ「禁止」、“劝阻”（～しないよう勧める、つまり「制止」）、“乞免”（～しないようお願いする、つまり「懇願」）という機能を持つ。これらは話し手つまり命令する側の視点からの分類である。聞き手つまり命令される側の視点からすると、「命令」と「禁止」は聞き手に対する「行為要請型」[3)]であり、“建议”“劝阻”“请求”“乞免”は聞き手に対する「助言型」とも捉えられる。

2.4　命令文の伝達モダリティ

前述のように、命令文は話し手が聞き手に対し、動作・行為の実行或いは非実行を求める時に用いられる文形式である。従って伝達モダリティを持ち、発話されるとき、常に話し手の主観的感情を伴い、さまざまな語気を帯びる。

まず「命令」と「禁止」は聞き手つまり命令される側にとって「行為要請型」になるため、語気が最も強いと言えるだろう。また話し手が聞き手に対し「命令」や「禁止」ができるのは、

話し手が聞き手に対し、ある程度支配できる力をもった上で発話できると想定しているからである。ゆえに「命令」と「禁止」の場合は一般的に文末に語気助詞“吧”を伴うことはない[4)]。

次に“建议”と“劝阻”は、話し手が聞き手に対し、ある動作・行為を行うよう、あるいは行わないよう勧めるものである。勧めである以上、語気はそれほど強くなく、全体的に温和である。また“建议”と“劝阻”は話し手が聞き手にとって望ましいと思われる動作・行為を実行するよう、あるいは実行しないよう求めるものであるため、語気上「命令」や「禁止」より柔らかく感じる。従って語気助詞“吧”と相性がよく、共起する場合が多い。

最後に“请求”と“乞免”は、話し手が聞き手に対し、ある動作・行為を実行するよう、あるいは実行しないようお願いするものである。話し手が聞き手に対し、あるお願いをするということは、そのことが話し手に有利であるが、聞き手が受諾するかどうか、つまり当該動作・行為を実行に移すかどうかの決定権は話し手にはなく、聞き手に委ねられていることを意味する。従って聞き手は立場的に話し手より上であり、語気も命令文の中で一番弱い。“行吗”、“行不行”、“好不好”などといった疑問形式とよく共起するのは聞き手の意向を尊重するところに由来する。

3．“少”命令文による「部分否定」

以上のような前提事項を踏まえた上で、この節から“少”命令文の検討に入る。まず次の例文を見る。

5）a　你以后少吃点儿甜食。
　　（今後甘いものは控えめに。）
　b　你以后别吃甜食。
　　（今後甘いものは食べないでください。）
　c　你以后不要吃甜食。
　　（今後甘いものは食べないでください。）

5）におけるｂとｃは共に話し手が聞き手に対し、「今後甘いものを一口も口にしないよう」働きかける文である。それに対し話し手がａを発話したとき、聞き手に対し、「今後甘いものは控えめに」とは言っているものの、ある程度の摂取は認めているのである。このように“少”命令文は常に動作・行為そのものの非実行を要求するのではなく、場合によって当該動作・行為に対して量的に制限を加えるといった機能も備えているのである。本稿では“少”命令文のこのような機能を「部分否定」と称するが、ではそれが働く具体的な言語環境はどういったものなのか。

3.1 「部分否定」(1)——“少”+動詞+数量表現

まず次のいくつかの用例を見よう。

6）粞的父亲说：“华恨我，也是你教的。”
粞说：“爸，你少说一句好不好？”
父亲说：“奇怪，我比你妈少说了好多句，你怎么老是指责我，就不指责她？”
（方方《桃花灿烂》）
（粞のお父さんは言った。「華がわたしを怨んでいるのもお前が唆したからだ。」）
（粞はそれを聞いて言った。「お父さん、それ以上言わないでよ。」）
（父親はさらに言った。「おかしいじゃないか。お母さんほどしゃべっていないのに、なぜお前はいつもわたしを責めてお母さんを責めないんだ。」）

7）七巧道：“真的，连我也不知道这孩子是怎么生出来的！越想越不明白！”
玳珍摇手道：“够了，够了，少说两句罢。就算你拿三妹妹当自己人，没什么避讳，现放着云妹妹在这儿呢，待会儿老太太跟着一告诉，管叫你吃不了兜着走！”
（张爱玲《金锁记》）
（七巧は口を開いた。「本当。この子がどうやって生まれたのかわたしもよくわからなかった。どう考えてもわからない。」）
（それを聞いた玳珍は手を振りながら言った。「もういい。それ以上言わないで。あなたが三番目の妹を身内だと思ってあまり避けずに言うのは別として、今ここに雲ちゃんがいるのよ。後で大奥様に教えたらあなた大変な目に遭うかもよ。」）

8）“接着喝。”
“你少喝点吧。”她在一旁说。（王朔《过把瘾就死》）
（「もっと飲もう。」）
（「これ以上飲まないで。」彼女は傍で言った。）

6）7）8）三つの用例における“少”命令文は同じ統語的構造を有する。つまりいずれも“少”＋動詞＋数量表現（不定数量も含）という形をとっている。そして表す意味は「禁止」ではなく“劝阻”（「制止」）である。用例を一つずつ見ていこう。まず用例6）において、話し手“粞”は“你少说一句好不好？”と言って自分のお父さんにそれ以上しゃべらないようお願いしている。用例7）では、話し手“玳珍”は聞き手“七巧”に対し、“够了，够了，少说两句罢。”と言って、もうそれ以上話さないよう要求している。そして8）の用例は話し手“她”が聞き手

“我”に対し、“你少喝点吧 。”と発話し、これ以上飲むのをやめるよう求めるものである。

このように、“少”命令文は話し手が発話時において、聞き手がすでに実行している（進行中の）動作・行為を中止するよう伝えているのである。話し手は“少”命令文を用いて（聞き手の）進行中の動作・行為に対し量的な制限を加えることで、当該動作・行為が継続しないようストップをかける目的を達成している。量的な制限は動作・行為そのものに対する否定、つまり「完全否定」ではなく、「部分否定」として捉えられる。

では、動詞の後ろに数量表現を伴わない場合はどうだろうか。

3.2 「部分否定」（2）――数量表現を伴わない場合

次の会話を見よう。

9）A：今天晚上我想包饺子。
　　B：馅儿里少放盐。
　　（A：今晩餃子を作るつもりなの。）
　　（B：なら具に塩を入れすぎないように。）

10）A：你想喝点儿什么？
　　B：有咖啡吗？
　　A：有。那我给你冲一杯吧。
　　B：少放糖。
　　（A：何か飲みますか？）
　　（B：コーヒーありますか。）
　　（A：ありますよ。じゃ一杯入れましょうか。）
　　（B：お砂糖は少なめにしてください。）

会話9）と10）における“少”命令文には数量表現が現れていない。しかしそれぞれ「塩を入れるな」「お砂糖を入れるな」とは解釈されず、「塩を少なめに入れる」「お砂糖を少なめに入れる」と解読される。前掲の6）7）8）の用例では、話し手の発話時において、聞き手は当該動作・行為をすでに実行しているが、この9）と10）の会話の場合、聞き手はまだ当該動作•行為に臨んでいない。つまり動作•行為がまだ眼前の事態として成立していない。しかし9）と10）の会話において、話し手は聞き手に対し「塩を入れる」、「お砂糖を入れる」という動作•行為の実行については承認している。つまり「塩を入れる」行為、「お砂糖を入れる」行為は話し手によって成立してもよいと判断されているのである。成立可と判断された以上“少”の

量的制限は有効である。

以上、“少”命令文による「部分否定」について見てきたが、では、“少”命令文が「完全否定」として働く言語環境はどのようなものなのか。

4．“少”命令文による「完全否定」

“少”命令文に数量表現を伴わない場合、動作・行為の実行に対して「完全否定」として機能する場合がある。

11）父亲却追问一句：“星子是哪个？是不是未来的儿媳妇？”
母亲斥了一句：“你少胡说八道！”　（方方《桃花灿烂》）
（父はさらに聞いてきた。）
（「星子って誰だい？将来嫁になる人か？」それを聞いた母は父をとがめた。「でたらめ言わないでよ。」）

12）“你烦什么？把话说清楚。”
“什么都烦。”我悻悻看着一对勾肩搭背走过去的青年男女，独自往前走，“少罗嗦。”
（王朔《永失我爱》）
（「何イライラしているの？ちゃんと話しなさいよ。」）
（「何もかもうんざりだ。」わたしはいちゃいちゃしながら歩いていく若い男女を見ながら一人先に向かって行った。「うるさい。」）

13）“还生气呢？”我走近石静说，“走走，吃饭去，没听说二百五有记仇的，一般都是事过就忘。”
“少嬉皮笑脸。”　（王朔《永失我爱》）
（「まだ怒っているの？」わたしは石静に近寄って言った。「さあ、飯に行こう。まぬけに執念深いやつはいないって。終わったら忘れてしまうのが普通なんだから。」）
（「にやにやしない。」）

14）“你还跟我厉害？我就不回去。”她一甩手打在我脸上，打得我脸颊生痛，并吼：“少碰我！”
（王朔《过把瘾就死》）
（「わたしにまだそんな態度をとるつもり？帰らないと言ったら帰らない。」彼女は手を振り上げてわたしにビンタを食わらせた。頬っぺたが痛かった。「触らないで。」彼女は大声で叫んだ。）

11）～ 14）の用例中の“少胡说八道”“少罗嗦”“少嬉皮笑脸”“少碰我”はいずれも「完全否定」として解釈され、語気もかなり強い。話し手の発話時において、聞き手の「話す」（用例７）８）の場合）、「笑う」（用例９）の場合）、「触る」（用例10）の場合）という動作・行為はすでに眼前の事態として成立している。では、なぜ「部分否定」にならないのだろうか。上記用例を見ると、いずれも話し手が目の前で成立されている聞き手の動作・行為に対し、マイナス的評価を下していることがわかる。具体的に言うと、用例11）と12）において、話し手は聞き手の行為を単なる“说”と捉えず、“胡说八道”“罗嗦”という表現を用いたことからネガティブなものとして捉えていることがわかる。そして用例13）では聞き手の表情を“笑”というふうに単純に描写するのではなく、“嬉皮笑脸”という、人に不快感を与えるようなものとして捉えているのである。また14）において怒りが解けずにいる話し手は聞き手の“碰”という行為に嫌悪感を覚えていることが感じ取れる。このようにある動作・行為がネガティブな評価を下されたということは、その動作・行為の性質自体が否定されたことであり、従ってこの場合“少”命令文は「部分否定」ではなく、「完全否定」であると考えられる。３.２で数量表現を伴わない“馅儿里少放盐”“少放糖”が「部分否定」として解釈されるのは、話し手が“放盐”“放糖”という動作・行為に対してネガティブな評価を行っていないためであり、したがって“少”命令文の「部分否定」という解釈が優先されるのである。つまり「完全否定」か「部分否定」か、は話し手の好悪の感情を文脈から読み取り、判断するのである。また「完全否定」の場合、発話場面において、命令する側つまり話し手が、命令される側つまり聞き手に対して一定の拘束力を持っていることがわかる。用例に照らして言うと、11）の用例で話し手である“母亲”は聞き手である“父亲”に対して強い支配力を持っているのがわかる。12）の用例においても話し手である“我”は聞き手に対し行為の拘束力を持っている。そして13）の用例では怒っている話し手“石静”が聞き手“我”に比べて立場的に上にあることがわかる。14）の用例は11）の用例と同様である。逆に言えば、話し手が聞き手に対し支配力がないと、いくらその動作・行為が話し手に不快感を与えるものであって、ネガティブな評価を下すよう促されても、“少”を用いて「完全否定」を行うことができないということである。例えば次の例におけるＢの発話は語用論的に不適切なものである。

15）（店員がお客さんに向かって）

Ａ：大家别挤。

Ｂ：大家少挤。

（押し出ししないで。）

語用論的に言えばＡが自然で、Ｂは不適切である。そのわけは店員がお客さんに対し支配す

る力がないからである。お客さんがいくら店員に不快感を与えるような行動をとっても、店員はその行動に対してネガティブな評価を心の中で下すことはできても、それを口に出して「完全否定」してはいけないのである。

5．“少”命令文と他の禁止文との違い——“别”を用いた場合との比較

5.1　“别放点儿盐”が容認できないわけ——「部分否定」が機能しない

次の16）の例文を見る。

16）a　汤里少放点儿盐。
（スープに塩を入れすぎないように。）
＊　b　汤里别放点儿盐。

16）のaとbが示すように、“少”を“别”に置き換えると容認できない文になってしまう。それは3の部分でも述べたように、「部分否定」という機能を持つ“少”命令文は、話し手の発話時において、動作・行為がすでに眼前の事態として成立している、もしくは成立してもよいと話し手が判断した上で量的制限を加えるものである。それに対し“别”を用いた命令文は話し手が聞き手に対し、ある動作・行為を実行しないよう求めるものであり、当該動作・行為の実行に対して否定しているため、量的な制限を加えると不整合が生じるのである。故に16）のbは非文になるのである。

5.2　“别动”と“少动”の違い——「完全否定」は機能しても

しかし“少”命令文が「完全否定」を表すとき、ほとんどの場合“别”との入れ替えが可能である。では両者は語用論上どういった違いがあるのか。

5.2.1　発話状況

17）（写真を撮るとき）
a　我要照了，别动。
（今写真撮るから動かないで。）
b　动来动去我怎么照？少动！
（そんなに動いたら撮れないじゃない。動かないでよ。）

“少”が用いられたbが発話される背景には、聞き手が“动来动去”という、話し手の意向

「じっとしていてほしい」に反するような状況が存在している。言い換えれば“少”命令文はここで阻止的な禁止[5)]になる。一方“別”が用いられたａはｂのような状況が存在せず、単に「発話時以後動かないよう」聞き手に求めているものである。従って“別”は“少”と違って、必ずしも話し手の発話時において、聞き手の動作・行為が成立しているあるいは成立するだろうという話し手の判断を必要としないのである。

5.2.2　語気上の違い

18）Ａ：你是不是喜欢上他了？
　　Ｂ１：少胡说！
　　Ｂ２：别胡说！
　　（Ａ：彼のこと好きになったでしょう？）
　　（Ｂ１：でたらめを言わないで。）
　　（Ｂ２：でたらめを言わないで。）

18）におけるＢ1とＢ2は両方とも自然な文として発話できる。そして“胡说”という表現からともに話し手が聞き手の“说”という行為に対してネガティブな評価を下していることが伺える。ただし“少”を用いたＢ1のほうは“别”を用いたＢ2より「禁止」の語気が強く感じ取れ、強圧的な印象を与える。それは前にも述べたが、“少”命令文の使用にあたって、話し手は聞き手に対し、ある程度の支配ができる存在でなければならないからである。

5.2.3　有益性

“少”命令文と“別”が用いられた禁止文は（要求される）非実行の動作・行為が誰にとって有益なのかという点においても違いが見られる。次の19）の例を見る。

19）ａ　現在北京流行“非典”，你别去。
　　ｂ　現在北京流行“非典”，你少去！
　　（ａ　今北京でＳＡＲＳ流行っているから行くな。）
　　（ｂ　今北京でＳＡＲＳ流行っているから行くな。）

“別”が用いられた19）ａは、「北京に行く」行為の非実行が聞き手にとって望ましい、つまり有益であると思われる場面に適用する。つまり、話し手は聞き手に対し「今北京に行ったら、あなたはＳＡＲＳに感染されるかもしれませんよ。あなたの健康のためにも行かないほうがい

いですよ。」と配慮していることが伝わってくる。それに対し“少”が用いられた19）bからは、「北京に行く」行為が聞き手にではなく、話し手にとって望ましくない、つまり有益ではないというニュアンスが読み取れる。つまり、話し手は聞き手に対し「あなたが北京に行ってＳＡＲＳに感染されたら迷惑ですよ。」と内心不満を持っているような含みの意味がある。従って同じ「完全否定」ではあっても、“別”からは話し手の聞き手に対する配慮が感じ取れる場合があるが、“少”命令文からはそのような配慮が感じ取れない。故に、「完全否定」の“少”命令文は“別”を用いた命令文より「禁止」の語気が強く、次に挙げる用例20）のように、聞き手に対する話し手の「怒り」や「不満」をより強く表出できるのである。

20）“准是，你们同年的都有当处长的，你连个主任科员还没混上。”
我“啪”地把书往床头横上一折：“你少拿你那套庸俗观点来想我！我那么爱当那主任科员？我要想当司长也不是不可能。”
（王朔《过把瘾就死》）
（「きっとそうよ。あなたと同級の人で課長になった人もいるでしょう。なのにあなたはいまだに普通の主任課員にもなれないなんて。」）
（わたしは本をベッドの傍らに投げ捨ててから言った。「そんな卑俗な考えで俺のことを見るな。主任課員、あんなものそもそもなりたくもない。俺にやる気さえあれば、局長だってなれるさ。」）

６．周辺言語の場合

このように中国語において“少”命令文は「～しすぎないように」という意味で用いられる場合と「～するな」という意味で用いられる場合の二通りがある。つまり“少”命令文は「部分否定」と「完全否定」の両機能を同時に備えているのである。では、日本語と韓国語の場合はどうだろうか。「部分否定」に用いられる場合と「完全否定」に用いられる場合の用例をそれぞれ日本語と韓国語に訳してみると、両言語ではともに別々の文法手段によって「部分否定」と「完全否定」が実現されている。まず日本語において、「部分否定」の場合は「～しすぎないように」「あまり～しないように」という表現を用いて表し、「完全否定」の場合は「～するな」を用いる。

21）你身体不好，少喝点儿酒。
（体が弱いんだから、お酒を飲み過ぎないように。）

22）你少说废话！
（余計なことを言うな。）

そして韓国語も日本語と同様に「部分否定」の場合は「많이～지 마」（日本語の「～しすぎないように」に当る）を、「完全否定」の場合は「～지 마」（日本語の「～するな」に当る）を用いて表す。

21）你身体不好，少喝点儿酒。
（몸이 안 좋으니까 술을　많이 마시지 마.）

22）你少说废话！
（쓸데 없는 소리 하지 마.）

7．おわりに

本稿では中国語の“少”命令文を取り上げ、それによる「部分否定」と「完全否定」が働く言語環境と語用論的特徴について考察した。“少”を伴った命令文は、話し手が聞き手の動作・行為に対し、部分的に否定する場合と完全に否定する場合の二通りがある。「部分否定」の場合、話し手は聞き手の進行中の動作・行為、あるいは話し手によって行われてもよいと判断した動作・行為に対して、量的な制限を加えるものである。一方「完全否定」の場合、聞き手の進行中の動作・行為、あるいは聞き手が実行しようとする動作・行為が話し手に不快感を与えるようなもの、望ましくないものであるが故に、話し手は“少”を用いて当該動作・行為に対しネガティブな評価を加えて動作・行為そのものを否定するものである。従って話し手が否定詞“别”ではなく“少”を用いてある動作・行為に対して否定する裏には、当該動作・行為が話し手にとって如何に不快感を覚えるようなものか、望ましくないものかを（聞き手に）より強くアピールしたいという心理活動が伺える。また、中国語の“少”命令文のように、「部分否定」と「完全否定」の両機能を同時に所有する文形式は日本語、韓国語には見られず、それぞれ別々の表現形式で表さねばならないため、中国語特有の表現形式とも言えるだろう。

脚注

1）袁毓林 1993では“少”も否定的命令文としてみている。これはおそらく“少”が表す意味によるのだと思われる。氏は命令文に否定的（意味を持つ）語彙を伴うものをすべて否定的命令文として扱っている。本稿では“少”命令文を他の否定的命令文と同じようには扱わない。というのは、まず統語的には“少”命令文は他の“不要”“別”などのような否定詞が入った命令文と異なる。例えば、“少”命令文は“少”＋動詞＋数量表現（不定表現も含）という統語的構造を持つが、“不要”や“別”を伴った命令文は数量表現を伴うことができない。次に意味的に考えた場合、“少”命令文は他の否定的命令文と違って常にある動作・行為の非実行を求めるものではない。つまり“少”命令文は動作・行為自身に対する否定だけではなく、量的制限を加えるという部分的に否定する場合にも用いられるからである。

2）J.L オースティンによる概念。話し手の意図する意味の第二の要素。

3）「行為要請型」と「助言型」という分類は Sperber & Wilson 1986による。

4）李 2001では、“吧”は行為実行の権利を聞き手に委ねている、つまり行為実行の決定権が聞き手にあると示すマーカーであると指摘している。

5）阻止的な禁止という用語は現代日本語文法④　第８部『モダリティ』の引用である。

引用例文出典

《桃花灿烂》方方　中国当代作家选集丛书 1993 人民文学出版社

《金锁记》张爱玲　1986 人民文学出版社

《过把瘾就死》王朔　王朔影视剧作选 1993 中国社会科学出版社

《永失我爱》王朔　1988 中国青年出版社

＊なお出典が記されていないものはすべて筆者の作例である。

参考文献

袁毓林 1993.《现代汉语祈使句研究》. 北京大学出版社

安部桂子 1999.「命令文の語用論」,『語用論研究』No 1，pp29-43

井上優 1993.「発話における「タイミング」と「矛盾考慮」―命令文・依頼文を例に―」,『国立国語研究所　研究報告集』No14，pp333-360

内田聖二・宋南先・中逵俊明・田中圭子訳 1999（Sperber,D. and D,Wilson.1986）.『関連性理論――伝達と認知――』東京：研究社

坂本百大訳 1989（Austin,J.L.1962）.『言語と行為』大修館書店

日本語記述文法研究会 2003. 現代日本語文法④　第８部『モダリティ』くろしお出版

李貞愛 2001.「確認の“啊”と“吧”」,『お茶の水女子大学中国文学会報』No28，pp76-87

Levinson,S.C.1983. Pragmatics,Cambridge : Cambridge University Press.

英語アクセント変種に対する日本人児童の態度

奥　村　真　司

Abstract

A variety of English accents can affect people's attitudes toward not only the accents themselves but also the speakers who produce the accents. Such attitudes are called "language attitudes," and language attitude studies have many educational implications in foreign language classes. This study investigated Japanese elementary school students' attitudes toward a variety of English accents: Indian English and Japanese English as non-native accents, and American English and Australian English as native accents. The students were divided into two groups based on whether they had had no English learning experience or had had English learning experiences at private language schools. Japanese college students were also included for comparison purposes. All the students heard tape-recorded speech samples of the accents and were then asked to evaluate each speaker in terms of status traits (e.g., 'intelligence') and solidarity traits (e.g., 'honesty'). The results indicated that even the elementary students who had had no English learning experience showed positive and negative attitudes toward certain English accents, and that there was no significant difference among the three student groups' evaluations in terms of both traits.

Ⅰ．はじめに

１．英語アクセントとステレオタイプ

現在、英語はその使用者数と利便性から国際語としての地位を確立し、母語話者のみならず、第２言語または外国語として広く世界の人々に使われるようになってきている。カチュル（Kachru, 1992）は、このような英語の広がりを英語の獲得と使用の観点から、３つの同心円という形で説明している。円の真ん中は、「中心円」（Inner Circle）と呼ばれ、英語を主要言語として使用しているアメリカ、イギリス、カナダ、ニュージーランド、オーストラリアなどを含む。その周りの「外円ないしは周辺円」（Outer Circle）には、シンガポールやインドなど多言語環境にあって、英語が第２言語として重要な役割を果たしている国々が含まれている。もっとも外側は、「拡大円」（Expanding Circle）と位置付けられ、英語は公的には使用さ

れていないが重要な外国語として教えられている国々、例えば日本、中国、ロシアなどが分類される（Crystal, 1999）。このような世界における英語の拡大現象は、英語アクセントの多様な地域変種のさらなる生産につながっている。そして、様々な地域変種は、特定の民族や人種についてのステレオタイプと結びつけられることがある。

そもそも、ステレオタイプとは特定の集団またはその構成員に対して人々が頭の中に描く印象であり、人間が生きていく上で必要な情報をカテゴリー化する機能である。また、それは、特定集団やその構成員に対する正しい情報や肯定的な印象と否定的な印象のどちらも含まれるのである（根橋, 2000）。シタラム（Sitaram, 1976）は、ステレオタイプは別の民族集団、人種、部分文化、文化の成員の特徴を過度に単純化したものであり、その構築過程においては、テレビやラジオなどを主とするメディアの影響が大きいと述べている。このように、ステレオタイプはそもそも認知的思考であるが、言語のアクセント変種に対するステレオタイプについては、聴取者の持つアクセントの好き嫌いという単純な主観的感情ともつながる場合がある。そしてその感情は、結果的にそのアクセントやそのアクセントで話す人々に対する偏見につながることさえもある。例えば、アメリカ社会において、アフリカ系、スペイン系、アジア系の人々が、日常生活にまったく支障のない英語を話すことができるにもかかわらず、そのような人種の人々の英語がそれぞれの母語の影響を受けたアクセントであるというだけで偏見的態度をとられるということがある（Lippi-Green, 1997）。また、バトラー後藤（2003）は、アメリカでは、「標準英語」が「教養のある人々の話す英語」という認識がいまだ根強いと指摘している。チャンバース（Chambers, 1995）によると、言語の変種がもととなる偏見というのは、皮膚の色や宗教に対する偏見と大差がないものであるという。

2．「言語態度」（language attitudes）の先行研究

特定の言語、またはその変種に対するステレオタイプ的な反応は、社会言語学において「言語態度」（language attitudes）と位置付けられている。その代表的研究としてランバートら（Lambert et al., 1960）が挙げられるが、彼らは、言語態度の調査のために、マッチトガイズ・テクニック（matched-guise technique）という手法を用いた。この手法は、バイリンガルのスピーカーに、ある 1 つの文章を 2 つの使用言語で読んでもらい、それを録音したスピーチサンプルを実験参加者に聞かせて、それぞれ異なった 2 人の人物のものとして評価させるものである。彼らの実験は、英語とフランス語のバイリンガル状況にある、カナダのモントリオールで行われた。実験参加者は、英語を第 1 言語とするカナダ人とフランス語を第 1 言語とするカナダ人で、彼らに英語とフランス語を通したスピーカーの人物像、具体的には、‘good looks’、‘intelligence’、‘self-confidence’、‘sociability’ などの態度項目について 6 段階の尺度値で問うものであった。その結果として、英語を第 1 言語とするカナダ人とフランス語を第 1 言

語とするカナダ人共に、英語に対して肯定的な態度を、フランス語には否定的な態度を持っていることが明らかになった。

ランバートら（1960）以降、マッチトガイズ・テクニックを応用した、バーバルガイズ・メソッド（verbal guides method）（Cooper, 1975）を用いた、様々な英語アクセント変種に対する言語態度の研究が行われている。この方法は、バイリンガルの 2 つの使用言語を用いるのではなく、様々な地域変種を産出するスピーカーの英語アクセントに対する聴取者の態度を調べるものである。このような英語アクセント変種に対する言語態度の実験は、参加者の種類によって 2 つに分けることができる。1 つは、英語母語話者の言語態度を検証したもの、もう 1 つは、非英語母語話者の言語態度研究である。

ライアン（Ryan, 1972）は、アメリカ南西部において、フランス語の影響を受けた英語アクセントとスペイン語の影響を受けた英語アクセントに対する、アメリカ人大学生の言語態度についての研究を行ったが、両者ともに否定的な態度は持たれなかった。カランザとライアン（Carranza & Ryan, 1975）は、標準アメリカ英語とスペイン語の影響を受けた英語に対する、アングロ系アメリカ人とメキシコ系アメリカ人の言語態度を調べた。彼らの実験では、‘intelligent’、‘educated’、‘wealthy’ などのスピーカーの社会的地位に関係がある態度項目を地位特性（status traits）と、‘friendly’、‘kind’、‘trustworthy’ などスピーカーの人間性に関わる項目を連帯特性（solidarity traits）と区別した。結果として、標準アメリカ英語アクセントは地位特性が高く、またそれは非標準のメキシコ系アメリカ人の英語との差も大きいが、連帯特性においては、標準と非標準の差はあまり大きくないことを確認した。 カーガイル（Cargile, 1997）は、中国語の影響を受けた英語アクセントに対するアングロ系と中国系アメリカ人大学生の言語態度を検証した。その結果においては、英語の使用状況によって大学生の言語態度が異なることが明らかになった。就職面接の場面においては、アングロ系と中国系アメリカ人大学生のどちらも、中国語なまりのある英語アクセントに対して否定的な態度を持たなかったが、大学の授業という場面では、アングロ系と中国系ともに否定的な態度を示した。

英語アクセント変種に対する非英語母語話者の言語態度研究は、英語が外国語として教えられている「拡大円」の国において、いくつか行われている。ダルトン・パファーら（Dalton-Puffer et al., 1997）は、イギリス標準英語とオーストリア人の非母語話者の英語アクセントに対する、オーストリア人大学生の態度の違いを調べた。彼らは研究結果から、大学生の多くが、地理的また歴史的背景から、イギリス標準英語のアクセントを英語学習のモデルとしてもっとも好み、それに対して肯定的な態度を示す一方、オーストリア人の非母語話者の英語アクセントに対しては否定的な態度を持っていることを見出した。

ラデガード（Ladegaard, 1998）は、デンマーク人高校生を対象として、外国、外国文化に対するステレオタイプと言語態度との関係についての研究を行った。彼の実験から、デンマー

クの高校生はイギリス標準英語を英語学習のモデルとしてもっとも美しく、正しい英語であると認識していた。また、映画や音楽などメディアの影響からアメリカ標準英語に対しても肯定的な見方をしていることがわかった。このような結果から、ラデガードは、言語態度は外国や外国文化へのステレオタイプとも関係しており、人々の持つ外国観が言語態度に大きな影響を及ぼすと結論づけた。

３． 日本人の異文化観と言語態度

日本人が英語アクセント変種に対してどのような態度を持つかを調べたのはチバら（Chiba et al., 1994, 1995）である。彼らの1994年の実験では、いくつかのアジア人の英語アクセントとアメリカ英語に対する大学生の態度を調べた結果、アメリカ英語アクセントがもっとも肯定的に評価されるとともに、英語母語話者の英語アクセントを好む度合いが強いほど、アジア人の英語アクセントに対して否定的な印象を強く持つことを見出した。また、1995年の実験では、４つのアジア英語アクセント（日本、香港、スリランカ、マレーシア）とイギリス、アメリカ英語アクセントに対する大学生の言語態度を調べたが、その結果として、聞き慣れていて、認識し易い「中心円」国の英語母語話者のアクセントに対して肯定的な態度を示す一方、マレーシア人などアジア人の英語アクセントに対しては否定的な態度を示す学生が多かった。

英語アクセント変種に対する日本人の態度について、ホンナとタケシタ（Honna & Takeshita, 1998）は、日本の英語教育では、母語話者の英語（特にアメリカ英語）に近い発音の英語を身につけることが目標とされているため、インド人やシンガポール人などのアジア人の英語変種に対して否定的な態度を示すと指摘している。また、多様な英語変種に対するステレオタイプや偏見は、日本の学生の英語変種に対する知識の少なさから生じるものであるとされる（Matsuda, 2002）。

確かに現在の日本における英語環境を見てみると、英語教材として使用される英語は、英語母語話者のものである。また、日本で触れることができる外国の音楽、テレビ番組、映画のほとんどが欧米からのものであり、日本人が生活の中で無意識に触れている英語は、欧米英語であるといえる。ハーマン（Haarmann, 1986）は、日本のマスメディアにおいては、欧米の言語が地位的に高い機能を持っており、その言語の中でも、とりわけ英語がファッション性の高い言語とされ、主として若者の視聴者の外国観に大きな影響を与えていると主張している。

このような欧米傾倒の英語観は、日本人の持つ欧米中心の外国観または外国人観とも密接につながっており、欧米民族に対して肯定的なステレオタイプを持ち、アジアの国々やその民族に対しては否定的なステレオタイプを持つ人が多い。例えば、我妻と米山（1967）の調査では、アメリカ人に対しての「陽気」、「愛想がよい」など、欧米人へ肯定的なステレオタイプが認められたが、インド人には「不潔」など、アジア人への否定的なステレオタイプが浮き彫りにさ

れた。堀（1977）が行った調査でも、アメリカ、イギリス、フランスなど欧米諸国は、肯定的に評価される一方、韓国、インド、インドネシアなどアジア諸国は、否定的に評価された。

４．児童の異文化意識と言語態度

このような外国や外国語に対するステレオタイプというのは、幼児・児童期から構築されるものだという。箕浦（1997）によると、異民族や異人種に対する人間の認識発達は、生後１年目から始まるとされる。その時から子どもはもうすでに肌の色や毛髪の形状など身体的特徴の違いに注目し、生後２年目には、皮膚の色の違いや異言語を話す人に対して本能的な怖れや不快感を示す場合が多くなる。３才を過ぎると、肌の色の違いを区別することができるようになり、４才頃には、言語が獲得されるにしたがって、その言語に付随するステレオタイプや偏見を取り込むようになるという。また、このような子どもの異文化観発達にマスメディアが与える影響はやはり大きいとされる。

ランバートとクラインバーグ（Lambert & Klineberg, 1967）は、アメリカ、南アフリカ、ブラジル、カナダ（イギリス系、フランス系）、ドイツ、イスラエル、日本、レバノン、トルコの子どもたち（６才児、10才児、14才児、各100名）を対象に、外国や外国人に対する子どもの意識を調査した。その結果、日本人の子どもにおいては、アメリカ人に肯定的なステレオタイプを持つ一方、インド人や黒人には否定的なステレオタイプを持っていることが明らかになった。また、各国の子どもに共通する特徴として、６歳児の場合、外国人に対する意識は、共通性よりも違いが強調され、文化的な「違い」が、「悪い」ということにつながる。さらに、初期に植えつけられた「違う」グループというイメージは10代になってもそのまま継続される。また、このような異文化に対する意識は、テレビ等のメディアと親の持っている偏見や差別意識から多大な影響を受けると指摘している。

リッピ・グリーン（1997）は、子どもたちに人気のディズニー映画において、登場人物の英語アクセントはその登場人物の物語での役割に密接に関わっており、アメリカ英語やイギリス英語を話す登場人物は役割上良い者であるが、非母語話者の英語を話す登場人物は悪者であり、特定の地域や社会集団と結びついているという。したがって、子ども向けの英語の映画を通して、子どもたちが非英語母語話者の英語アクセントに対して否定的な態度を持つ可能性は十分に考えられる。

英語アクセント変種に対する小学生の持つステレオタイプは、フォード（Forde, 1995）によって検証されている。彼の研究では、英語を学習している香港在住の中国人小学生を対象に、オーストラリア英語 、香港英語、標準イギリス英語、イギリスの地域変種であるヨークシャー英語、標準アメリカ英語のアクセントに対する態度が調べられた。その結果、５つの英語アクセントの中で標準イギリス英語と標準アメリカ英語が小学生にもっとも好まれ、肯定的

に評価される一方、香港英語はもっとも低く評価された。この研究は、小学生段階でも英語アクセント変種の違いを認識できるとともに、アメリカ英語とイギリス英語に肯定的なステレオタイプを持つことを明らかにしている。

5．研究の目的と研究仮説

近年日本では、幼児・児童への英語教育に非常に高い関心が寄せられると同時に、早期から英語学習をすることによって母語話者並みの発音を獲得できるという考えを持つ人がおり、アメリカ英語やイギリス英語を中心とする、母語話者の標準的な英語に絶対的価値を求めている実態がある。市川（2004）は、子どもを持つ保護者が、幼児期から英語学習を始めないと英語母語話者のような発音を獲得できないからとの理由で子どもに英語を習わせるとともに、幼児期から始めることによって、英語母語話者のような発音を身につけられるという思い込みを持っていると指摘している。

児童英語教育についての書籍を刊行しているアルクが、乳幼児を持つ母親100名を対象に行った調査では、自分の子どもを英語に触れさせる方法として「テレビ番組を見せたい」を挙げたものが55名ともっとも多く、「ビデオ教材を見せたい」が31名、「CD（カセット）教材を聞かせたい」が24名と、英語教室に通わせなくても家庭においてメディアを活用し、英語に親しませようと考えていることが明らかにされている（市川，2004）。テレビ番組やビデオ教材、CD 教材においても標準的なアメリカ英語やイギリス英語が使用されていることから考えると、早期英語教育においても欧米英語中心のメディアが、英語に対する日本の幼児・児童の言語態度に影響を与えている可能性がある。

子どもの異文化観発達についての先行研究、また言語態度研究の結果からしても、小学生でも英語アクセント変種についての区別や好みを示すことができると考えられる。また、現在の日本における、子どもたちを取り巻く欧米重視の英語環境からすると、英語学習経験の有無に関わらず、母語話者英語アクセントに対して肯定的なステレオタイプを持っている可能性は否定できない。

フォード（1995）による小学生の言語態度研究の結果は、この仮説を証明するための重要なデータではあるが、多様な英語を普段から耳にする機会がある香港で行われたものであり、彼の研究結果だけをもとに英語変種に対する日本人児童の言語態度を総体的に論じることは難しい。また、英語変種に対する日本人小学生の言語態度についての実験は、日本国内においてはこれまで行われておらず、実証研究が求められる。さらには、言語態度研究の結果は、日本人小学生の異文化観の一側面を知り、今後の公立小学校における国際理解教育や外国語教育の方向性を位置付ける上で有効なデータとなりうると考える。

そこで、本研究では、言語態度の先行研究をもとに、いくつかの英語変種（アメリカ人、

オーストラリア人、インド人、日本人の英語アクセント）に対する、日本人小学生の言語態度を検証することとし、次のような研究仮説を設定した。

研究仮説

1）現在の日本における、子どもたちを取り巻く欧米重視の英語環境からすると、英語学習を経験していない小学生でも、英語アクセント変種を区別し、母語話者の英語アクセントには肯定的な態度を、非母語話者の英語アクセントに対して否定的な態度を示すであろう。

2）英語学習経験の無い日本人の小学生でも英語アクセント変種についての区別や好みを示すことができるならば、その態度は英語学習を経験している小学生や大学生のものと大きく変わらないだろう。

Ⅱ．実験方法

1．実験参加者（以下　参加者）

本実験の参加者は、東京都内の公立小学校の 6 年生児童81名（男子39名、女子42名、平均年令11.0才）である。また、言語態度の先行研究の多くが大学生を対象にしていることから、本研究においても比較対象としての大学生48名（男子23名、女子25名、平均年令18.6才）を加えた。小学生については、アンケートによって課外での英語学習の有無を調べ、その結果に基づいて英語学習経験の無い児童（以下、小学生 Non-Ex.）（男子25名、女子20名、計45名）、英語学習経験のある児童（以下、小学生 Ex. ）（男子14名、女子22名、計36名）に分けた。小学生 Ex. に属する参加者の英語学習開始時期は、幼稚園 1 名、小学 1 年 2 名、 2 年 3 名、 3 年 3 名、 4 年10名、 5 年13名、 6 年 4 名であった。また、学習場所としては、英会話学校 8 名、英語塾13名、公文式 8 名、その他 7 名、またその指導者は、日本人が26名ともっとも多く、日本人と外国人のティーム・ティーチングは 7 名、外国人のみが 3 名であった。外国人講師の国籍については、アメリカ人と回答した者が 1 名で、他は無回答であった。また、小学生と大学生ともに、 1 年以上の海外経験を有する者はいなかった。

2．スピーチサンプル

実験に使用するスピーチサンプルのためのスピーカーについては、英語母語話者と非英語母語話者の、大学教育を受けた成人男性を採用することとした。各スピーカーには、英語母語話者の小学レベルの文章を同一条件下で読んでもらい、それを録音した。今回の実験では、各スピーカーの英語に対する参加者の理解度を調査対象とはしていないため、文章はどのスピー

カーについても同じものを使用した。スピーチサンプルの採用に際しては、英語母語話者で日本在住の、アメリカ人英語教師２名にも参加してもらい、スピーカーの声質、英語アクセントの度合い、音読の流暢さを考慮し、複数の中から以下のスピーカーを選定した。

スピーカー １はニューサウス・ウェールズ州出身のオーストラリア人で、スピーチサンプルの選考過程においてオーストラリア英語アクセントが確認された。スピーカー ２は、「外円ないしは周辺円」国の非英語母語話者であり第２言語として英語を習得したインド人で、サンプル中の英語発音においては典型的なインド人の英語アクセントが認められた。スピーカー３は、「拡大円」国の日本人で、大学まで日本国内のみで英語を学習した者であり、そのスピーチサンプルでは日本人の英語アクセントが認められた。スピーカー ４は、ミシガン州出身のアメリカ人であり、アメリカ人英語教師による選考において準標準的なアメリカ英語であることが確認された。

３． 実験の手順

参加者には、それぞれの英語スピーチサンプル（約20秒）を１回聞かせ、それぞれの英語アクセントを通したスピーカーの印象について、態度項目ごとに５段階（最低１点から最高５点）で評価してもらった。その際、各スピーカーの国籍を参加者には伝えていないので、すべての参加者はスピーチサンプルだけから、各スピーカーに対する態度を示すことになる。

態度項目については、ランバートら（1960）とカランザとライアン（1975）をもとに、小学生でも回答しやすいようなわかりやすい言葉とすることとした。また、評価項目数については、大学生を実験参加者にしている研究が10項目程度設定しているのに対して、小学生を対象にしているフォード（1995）では評価項目が５つとなっている。これは、小学生の集中力の短さを考慮してのものであると考えられる。したがって、本実験においても、小学生の集中力を考慮に入れ、地位特性として「かっこよさ」、「頭のよさ」の２項目と、連帯特性として「正直さ」、「まじめさ」の２項目の計４つとすることとした。

この実験終了後、小学生には、自身の性別、年齢、１年以上の海外生活経験の有無、調査当時における課外での英語学習経験に関する質問（課外英語学習の有無、学習経験年数、学校名）に答えてもらった。また、大学生には、１年以上の海外経験の有無を答えてもらった。

Ⅲ．結果と考察

表１から表４は、各スピーカーの項目ごとの得点平均（M）と標準偏差（SD）を、参加者グループ別に表したものである。また、分散分析による多重比較（Turky HSD）によって算出した平均の比較も表している。

表１が示す通り、評価項目、「かっこよさ」については、どのグループにおいても、アメリカ人（USA）の得点平均がもっとも高く、インド人（IND）のものがもっとも低いという点において共通している。しかし、統計的有意差においては、小学生 Non-Ex. では、オーストラリア人（AUS）とインド人（IND）の間にだけ有意差が認められた。小学生 Ex. においては、どの順位間においても統計的有意差は認められなかったが、大学生においては、順位間の全てにおいて、統計的有意差が認められた。

したがって、小学生 Non-Ex. においては、インド人（IND）の英語アクセントに対して否定的な態度を示す傾向にあると言える。また、大学生においては、アメリカ人（USA）の英語アクセントにもっとも肯定的な態度を示す一方、インド人の英語アクセントに対してもっとも否定的な態度を示す傾向にあると言える。

表１　「かっこよさ」における各スピーカーの得点平均（M）と標準偏差（SD）並びに得点平均の比較（Sig.）

参加者グループ	スピーカー	USA		JPN		AUS	>	IND
小学生 Non-Ex.	M	3.60		3.31		3.20		2.48
	SD	1.11		1.37		1.09		1.05
	Sig.		0.645		0.970		0.021	
小学生 Ex.	スピーカー	USA		AUS		JPN		IND
	M	3.47		3.36		3.30		2.77
	SD	1.20		1.12		1.30		1.14
	Sig.		0.979		0.997		0.242	
大学生	スピーカー	USA	>>	AUS	>	JPN	>>	IND
	M	3.95		3.39		2.89		2.29
	SD	0.82		0.64		0.99		0.65
	Sig.		0.003		0.011		0.001	

表中の ＞は $p < 0.05$、 ＞＞は $p < 0.01$ を示している。

評価項目「頭のよさ」については、表２が示す通り、「かっこよさ」と同様に、どのグループにおいても、アメリカ人（USA）の得点平均がもっとも高く、インド人（IND）のものがもっとも低いという点において共通している。しかし、平均の比較では、小学生 Non-Ex. グループにおける、インド人（IND）と日本人（JPN）との間にだけ有意差が認められた。このことから、「頭のよさ」については、小学生 Non-Ex. グループについてだけ、インド人（IND）の英語アクセントに対して否定的な態度を持つ傾向が見られると言えよう。

表２　「頭のよさ」における各スピーカーの得点平均（M）と標準偏差（SD）並びに得点平均の比較（Sig.）

参加者グループ	スピーカー	USA	AUS	JPN	>>	IND
小学生 Non-Ex.	M	3.80	3.60	3.53		2.82
	SD	0.94	1.07	1.14		1.02
	Sig.	0.623	0.990	0.002		
小学生 Ex.	スピーカー	USA	AUS	JPN		IND
	M	3.75	3.58	3.52		2.97
	SD	1.22	0.84	1.18		1.25
	Sig.	0.925	0.997	0.163		
大学生	スピーカー	USA	AUS	JPN		IND
	M	3.62	3.60	3.35		3.29
	SD	0.73	0.73	0.66		1.05
	Sig.	0.999	0.431	0.982		

表中の　>> は $p < 0.01$ を示している。

地位特性に対して、連帯特性の２項目（「正直そうか」と「真面目そうか」）においては、どの参加者グループにおいても、４人のスピーカーの得点平均に統計的有意差は認められない（表３と表４）。また、小学生 Non-Ex. グループにおける地位特性の２項目で認められたような、インド人の得点平均がもっとも低く、他のスピーカーとの得点平均に統計的有意差があるという評価パターンも確認できない。

表３　「正直さ」における各スピーカーの得点平均（M）と標準偏差（SD）並びに得点平均の比較（Sig.）

参加者グループ	スピーカー	AUS	IND	USA	JPN
小学生 Non-Ex.	M	3.57	3.53	3.20	3.15
	SD	1.07	1.03	1.15	1.24
	Sig.	0.998	0.501	0.998	
小学生 Ex.	スピーカー	IND	AUS	JPN	USA
	M	3.41	3.13	3.08	3.08
	SD	1.10	1.01	1.25	1.22
	Sig.	0.737	0.997	1.000	
大学生	スピーカー	JPN	AUS	USA	IND
	M	3.56	3.54	3.33	3.31
	SD	0.61	0.92	0.59	0.80
	Sig.	0.999	0.520	0.999	

表４　「真面目さ」における各スピーカーの得点平均（M）と標準偏差（SD）並びに得点平均の比較（Sig.）

参加者グループ	スピーカー	AUS	IND	JPN	USA
小学生 Non-Ex.	M	3.62	3.60	3.53	3.40
	SD	1.00	1.15	1.14	1.03
	Sig.	1.000	0.991	0.937	
小学生 Ex.	スピーカー	AUS	USA	JPN	IND
	M	3.69	3.61	3.50	3.38
	SD	0.95	1.20	1.13	1.04
	Sig.	0.988	0.973	0.973	
大学生	スピーカー	IND	USA	JPN	AUS
	M	3.68	3.56	3.56	3.52
	SD	0.94	0.61	0.74	1.01
	Sig.	0.887	1.000	0.995	

次に、参加者グループの言語態度に違いがあるかどうかについてであるが、このことについては、それぞれのグループの得点平均に統計的に有意差が無いことによって証明される。例えば、表１と表２から、「かっこよさ」と「頭のよさ」の得点平均を合わせた地位特性でのアメリカ人（USA）の得点平均は、小学生 Non-Ex. において M=7.40、小学生 Ex. で M = 7.22、大学生では、M = 7.57となるが、これらの得点平均に統計的な有意差がないことで初めて、アメリカ人の英語アクセントの地位特性における、すべての参加者グループの言語態度に違いがないと言うことができる。したがって、このようなことが、すべてのスピーカーの地位特性と

連帯特性での得点平均について言える場合、３つのグループの参加者は、どちらの特性においても、英語学習経験に関係のない同質の集団であるとみなすことができる。このことを確認するために、３つの参加者グループ間の比較について一元配置分散分析を行った。その結果が表５である。

表５　参加者グループ間の比較

		地位特性					連帯特性				
	要因	平方和	自由度	平均平方	F	有意確率	平方和	自由度	平均平方	F	有意確率
AUS	グループ間	1.79	2	0.89	0.42	0.65	2.70	2	1.35	0.49	0.60
	グループ内	268.68	126	2.13			343.01	126	2.72		
	合計	270.48	128				345.72	128			
IND	グループ間	4.03	2	2.01	0.69	0.50	2.15	2	1.07	0.38	0.67
	グループ内	364.06	126	2.88			348.83	126	2.76		
	合計	368.09	128				350.99	128			
JPN	グループ間	11.95	2	5.97	1.98	0.14	7.25	2	3.62	1.23	0.29
	グループ内	379.64	126	3.01			369.64	126	2.93		
	合計	391.59	128				376.89	128			
USA	グループ間	2.70	2	1.35	0.55	0.57	2.12	2	1.06	0.40	0.66
	グループ内	306.68	126	2.43			326.91	126	2.59		
	合計	309.39	128				329.03	128			

表が示す通り、地位特性、連帯特性ともに、有意確率はどのスピーカーについても５％有意水準には達していない。したがって、各スピーカーの得点平均について３つの参加者グループ間に有意差はなく、英語学習経験のない小学生の言語態度は、英語経験のある小学生ならびに大学生のものと同質であると言える。つまり、英語アクセント変種に対する態度は、英語学習だけに起因するものではない可能性が高いと考えられる。

Ⅳ．まとめ

本研究のまとめとして、上記の実験結果を前述の研究仮説に照らし合わせて考察することとする。

第一の仮説については、表１と表２に見られる通り、地位特性の２項目「かっこよさ」と「頭のよさ」において、英語学習を経験していない小学生の、インド人（IND）の英語アクセントに対する得点がかなり低く、またそれが他のスピーカーの英語アクセントとの間に統計的有意差も認められることから、英語アクセントの違いを認識しているとともに否定的な態度を

示したと考えることができる。しかし、日本人の英語アクセントについては、今回の実験結果からは、英語経験の無い小学生参加者が否定的な態度を示していることは認められなかった。つまり、仮説に示したような、英語母語話者と非英語母語話者という二分はできず、インド人の英語という、ある一つの非母語話者の英語アクセントに対して否定的な態度を示したと言える。また、その否定的な態度は、特性によって異なるもので、地位特性についてのみ当てはまるものであったと結論づけられる。したがって、第一の仮説は部分的に受け入れられるものである。

インド人の英語アクセントに対して否定的な態度を示したことは、やはり日本において、アメリカ英語やイギリス英語とは異なる特徴的な英語アクセントを聞く機会が少なく、中心円の母語話者の英語アクセントと比べ異質のものと捉え、そのような英語アクセントを産出する人々が「かっこよくない」、「頭があまりよくない」人々であると評価したと推察できる。

インド人の英語アクセントを聞き慣れていないことによって、日本人の小学生がその英語アクセントを異質なものと捉え、否定的な態度を示すことは、国際理解、人権教育の視点において考慮する必要がある。今回の実験結果は、単に英語アクセントに対する態度ではなく、それぞれの英語アクセントを通したスピーカーについての態度である。つまり、インド人の英語に対して否定的なステレオタイプを持つということは、そのスピーカーに対しても否定的な態度をとることにもつながる可能性がある。言語を通した偏見的な対人行動は、先にも述べた通り、アメリカ社会で現実に起こっていることであり、日本社会において起こらないとは決して言い切れない。日本の小学生が、マスメディアや保護者の意識の影響によって、または早期の英語学習を行うことによって、アメリカ人などの母語話者の英語アクセントに対して憧れや肯定的な態度を持つこと自体は否定されるものではない。しかし、アメリカ英語など特定の母語話者英語だけに絶対的な価値を持つことによって、他の英語変種の存在を否定するとともに、その変種自体やその変種を産出するスピーカーに対して、彼らの英語アクセントからだけで、否定的なステレオタイプを持つことは慎むべきであると教えることは大切である。

第二の仮説は、表５が示す通り、英語学習経験の無い小学生の言語態度は、英語学習経験のある小学生や大学生のものと変わらないという結果によって受け入れられるものである。この結果から考えられることとして、英語変種に対する言語態度は、英語学習経験だけに起因しているものではなく、やはり、メディアや保護者の意識の影響が大きいのではないかということである。確かに、日本のテレビなどマスメディアにおいては、前述の通り、英語母語話者の露出度が高く、英語を学習していない子どもでも母語話者の英語に接触する機会は多いと言える。また、アルクが行った調査のように、多くの保護者は英語教材としてビデオやＣＤなどを活用したいと考えていることからも、メディアと保護者の意識から影響を受けている可能性が高い。

しかしながら、本研究においては、英語学習経験の無い児童を対象にした、家庭での英語接触の質と量についての調査を行っていないため、英語変種に対する日本人児童の態度の構築要因については、さらなる調査が必要である。今後、保護者による児童英語教材の活用と児童の英語接触の実態を調査することによって、英語に対する日本の子どもの言語態度が、メディアや保護者の意識の影響を受けているかどうかを明らかにすることができると考える。

最後に本研究における課題として、言語態度研究が言語に対する聴取者の主観的反応を調査するものである以上、参加者数を増やし客観性を高める必要がある。さらには、本実験において各変種について一人のサンプルしか提示しなかったことから、スピーカーの声質やスピーチの早さなど個人的な発話の特徴が、変種間の差異に加えて参加者の言語態度に影響を及ぼした可能性は否定できない。また、スピーチ・サンプルの提示順も変種間以外の要因として実験参加者の言語態度に影響を及ぼしたとも考えられる。今後、各変種について複数のサンプルを用いるとともに、スピーチサンプルの提示方法を再検討し、複数回の実験を行うことによって、英語アクセント変種に対する日本人小学生の態度について、より信頼できるデータを得ることができると考える。

V．小学校での国際理解教育と言語態度

2002年度から公立小学校では、「総合的な学習の時間」が新しく設けられ、国際理解教育としての外国語会話活動を行うことができるようになった。本来その活動では、外国語として様々な言語が扱われることが可能であるが、実際のところ、英語を取り上げている学校が圧倒的多数を占めている。また、文部科学省の方針においても、2001年に『小学校英語活動の手引き』を発行し、英語活動の拡充を図るとともに、2003年には『「英語が使える日本人」の育成のための行動計画』を策定し、その中で、小学校英語活動支援を示していることから、英語を重視していることは明らかである。

国際理解教育で扱う外国語の１つとして英語を選択することは、否定されるものではないが、英語の扱い方によっては問題が生じることもある。『「英語が使える日本人」の育成のための行動計画』では、「小学校英語活動の指導者として英語母語話者等の高い英語力を有する者の活用が重要である」と記されている。その英語母語話者は、基本的にアメリカやイギリスなど「中心円」国の人々であることが多く、シンガポールやインドなど「外円ないしは周辺円」国の人々が採用されることは非常に少ない。しかし、実際に、これらの「外円ないし周辺円」国の人々の中には、非常に高い英語運用能力を持つ人や英語を第１言語とする人もいることを認識する必要がある。この事実を無視することは、「中心円」国以外の英語の存在を認めないことになるとともに、そのような国の人々の話す英語に否定的な態度を持つことにもつなが

る。これは、国際理解教育の理念とは相反するものではないだろうか。

そもそも国際理解教育は、ユネスコ（国連教育科学文化機関）の「国際教育」（1974）の提唱によって世界的に展開されたものであり、日本においてもユネスコの影響のもと開始されたものである。

日本における国際理解教育の取り組みは、戦後、ユネスコ共同学校を中心とした転換期、1974年の中央教育審議会答申、1985年の臨時教育審議会答申、そして1996年の中央教育審議会答申という 4 つの時期に分けることができるが、その中でも国際理解教育についての充実の方向性を示したものが、1996年の中央教育審議会答申である。この答申では、異文化・異言語に開かれた学校づくりの必要性が強調されており、国際理解教育の内実が異文化共生の資質や能力の育成と把握されている。また、この答申の内容は、その後の教育審議会答申（1998年）に引き継がれ、1998年の学習指導要領（2002年度実施）において「総合的な学習の時間」を新設する契機となったものであり、「総合的な学習の時間」の設置によって、国際理解教育が教育課程の中に位置付けられたのである（天野・村田，2001）。

1996年の中央教育審議会答申、第 3 部、第 2 章「国際化と教育」の中には、次のように記されている。

- 国際化が進展する中にあって、広い視野とともに、異文化に対する理解や、異なる文化を持つ人々と共に協調して生きていく態度などを育成することは、子供たちにとって極めて重要なことである。
- 国際理解教育を進めていくに当たって、特に重要と考えられることは、多様な異文化の生活・習慣・価値観などについて、「どちらが正しく、どちらが誤っている」ということではなく、「違い」を「違い」として認識していく態度や相互に共通している点を見つけていく態度、相互の歴史的伝統・多元的な価値観を尊重し合う態度などを育成していくことである。
- 我が国は、あらゆる面において、これまでとかく欧米先進諸国に目を向けがちであった。しかし、今日、様々な面でアジア諸国やオセアニア諸国などとの交流が深まる中、地理的にもアジアにあり、アジアを離れては存在し得ない我が国としては、今後は、アジア諸国やオセアニア諸国など様々な国々にも一層目を向けていく必要があり、このことは、国際理解教育を進めるに当たっても、十分に踏まえなければならない視点であると思われる。（文部省，1996）

今、国際理解教育を行っていくにあたり最も重要視されるべきことは、国々の「違い」を認め、尊重し、互いの共通点を見出す努力をする態度の育成である。これまでのあらゆる面での欧米

偏重を改め、アジアの近隣諸国や地域の理解推進を図ることは、今後ますます活発に行っていかなければならない。

したがって、小学校段階において、英語を国際理解教育の外国語として扱う場合は、アメリカやイギリスなどの「中心円」国の英語だけでなく、インドやシンガポールをはじめとする「外円ないしは周辺円」の国の英語、また中国や韓国など「外円」の国の人々が話す英語にも触れる機会を設け、英語の多様性を知らせる活動が行われることが望ましいと考える。このような活動の積み重ねによって、互いを尊重し合おうとする心が芽生え、偏見のない言語観、異文化観が育ち、真の意味での国際理解につながっていくであろう。

英文参考・引用文献

Cargile, A. C.（1997）. Attitudes toward Chinese-Accented Speech. An Investigation in two Contexts. *Journal of Language and Social Psychology 16*（4）, 434–443.

Carranza, M. A., & Ryan, E. B.（1975）. Evaluative reactions of bilingual Anglo and Mexican American adolescents towards speakers of English and Spanish. *International Journal of the Sociology of Language, 6* : 83–104.

Chambers, J. K.（1995）. *Sociolinguistic theory. Linguistic variation and its social significance.* Oxford: Blackwell.

Chiba, R., Matsuura, H., & Yamamoto A.（1994）. Japanese college students' attitudes towards non-native varieties of English. In *Evaluating Language*. David Graddol & Joan Swann（Eds.）.（pp. 52–61）. Clevedon: BAAL/Multilingual Matters.

Chiba, R., Matsuura, H., & Yamamoto, A.（1995）. Japanese attitudes toward English accents. *World Englishes, 14*, 177–86.

Cooper, R. L.（1975）. Introduction. *International Journal of the Sociology of Language, 6*, 5–9.

Dalton-Puffer, C., Kaltenboeck, G., and Smit, U.（1997）. Learner attitudes and L2 pronunciation in Austria. *World Englishes 16*（1）, 115–128.

Forde, K.（1995）. A study of learner attitudes towards accents of English. *Hong-Kong Polytechnic University Working Papers in ELT & Applied Linguistics 1*, 59–76.

Haarmann, H.（1986）. *Language in ethnicity: a view of basic ecological relations.* Berlin: Mouton de Gruyter.

Honna, N. & Takeshita, Y.（1998）. On Japan's propensity for native speaker English: A change in sight. *Asian English, 1*（1）, 117–137.

Kachru, B. B.（1992）. Teaching World Englishes. In *The Other Tongue*. Braj B. Kachru（Ed.）. *English across Cultures*（pp. 355–366）. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.

Ladegaard, H. J.（1998）. National stereotypes and language attitudes: the perception of British, American and Australian language and culture in Denmark. *Language & Communication 18*（4）, 251–274.

Lambert, W. E., Hodgson, R. C., Gardner, R. C., and Fillenbaum, S.（1960）. Evaluative reactions to spoken language. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 60*, 44–51.

Lambert, W. E. & Klineberg, O.（1967）. *Children's Views of Foreign Peoples. A Cross-National Study.* New York: Appletron-Century-Crofts.

Lippi-Green, R.（1997）. *English with an Accent. Language, ideology, and discrimination in the United States.* New York: Routledge.

Matsuda, A.（2002）. International understanding through teaching world English. *World Englishes, 21*（3）, 436–440.

Ryan, M. G.（1972）. *Stereotypes, credibility, and foreign accented English speech*.（Speech Conference Paper）The Annual Meeting of the Speech Communication Assn.（58th, Chicago, Dec. 27–30, 1972）.（ERIC Document Reproduction Service No. E.D. 072 494）.

UNESCO（1974）*Recommendation concerning education for international understanding, co-operation and peace and education relating to human rights and fundamental freedom*. Retrieved October 1, 2004, from http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/PEACE_E.PDF

和文参考・引用文献

天野正治・村田翼夫（編著）（2001）『多文化共生社会の教育』東京：玉川大学出版部.

市川力（2004）『英語を子どもに教えるな』東京 : 中央公論新社 .

Crystal D.（1999）*English as a Global Language*.（國弘正雄訳）『地球語としての英語』東京：みすず書房 .

Sitaram, K.S.（1976）*Foundations of Intercultural Communication*.（御堂岡潔訳）『異文化間コミュニケーション－欧米中心主義からの脱却』大阪：創元社.

根橋玲子（2000）「第 1 部　異文化間コミュニケーションに影響を与える要因　第 3 章　心理的要因」西田ひろ子（編）『異文化間コミュニケーション入門』（pp. 101–131）大阪：創元社.

バトラー後藤裕子（2003）『多言語社会の言語文化教育－英語を第二言語とする子どもへの取り組み』東京：くろしお出版.

堀洋道（1977）「日本人の外国評価とその特徴」日本人研究会編『日本人研究 No. 5 日本人の対外国態度』（pp. 81–130）東京：至誠堂.

箕浦康子（1997）『子どもと教育　地球市民を育てる教育』東京：岩波書店.

文部省（編）（1996）「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について－第15期中央教育審議会第一次答申」『文部時報』 8 月臨時増刊号．東京：ぎょうせい.

文部科学省（2001）『小学校英語活動の手引き』東京：開隆堂.

文部科学省（2003）『「英語が使える日本人」の育成のための行動計画』文部科学省 http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/15/03/030318a.htm（検索日：2004，10／1）.

我妻洋・米山俊直（1967）『偏見の構造』東京：ＮＨＫブックス.

台湾先住民族の日本語

蘭嶼島タウ族が使用する日本語の特色

中　野　裕　也

1．はじめに

日本植民地統治下の台湾において、特殊行政区域内[1]に指定されていた台湾先住民族[2]の居住地域では、1904年から1945年までの間、教育所、国語講習所等の教育施設が開設され、警察官による半ば強制的とも言える日本語、日本人化教育が行われた。その結果、同地域内には日本語を流暢に話すことができる人々が多数存在しており、今尚異なるエスニックグループ間のコミュニケーションツールとして日本語が使用されている。

こうした台湾先住民族が使用する日本語に関しては、1997年に高雄県茂林郷多納村のルカイ族、1999年に嘉義県阿里山郷達邦村一帯のツオウ族に対して調査を行った（中野1998・1999）。両地域は同じ先住民族の中でも異なるエスニックグループの居住地域であり、植民地統治期にはほとんど交流がなかった。しかし調査の結果、両地域で使用されている日本語が母語話者のそれと比較して大きく変容しているだけでなく、その文法的特徴が近似しており、多分に同一の方向性を持って簡略化、あるいは単純化が進んでいることがわかった。このため旧特殊行政区域内の先住民族社会においては、日本語教育の地域的な格差やエスニックグループごとの枠組みを超えて、ある程度共通した日本語の文法体系が形成されていることが想定された。

さらに両地域の日本語を詳細に比較すると、それぞれの地域における独自性も見られた。このことは全体的な流れに加えて、地域ごとに日本語が個別の変化を遂げている可能性を示唆するものでもあった。そこでこうした状況をより明確に把握するために、2002年２月に台東県の蘭嶼島において、島内に居住するタウ族が使用する日本語に関する調査を行った。

本稿はこの際の調査結果を報告するものである。そして前二回の調査結果と比較することにより、台湾の先住民族が使用する日本語の特色について、さらに一歩踏み込んだ文法モデルの構築を目的としている。

2．調査の概要

本稿で扱うデーターは以下の調査により収集した。

（a）調査地：台湾省台東県蘭嶼郷紅頭村。（旧台東州台東郡イモロッド社）

同　　漁人村。（　　同　　イラタイ社）

同　　東清村。（　　同　　イラヌミルク社）

今回、調査を行った三つの村落はすべて蘭嶼島内に位置する。蘭嶼島は台東の南東90km、台湾本島南端、鵝鑾鼻岬の東方76km にあり、周長38.45km、面積45.7平方 km の小島である。同島は日本植民地統治期には紅頭嶼とよばれ、特殊行政区域に指定されており、植民地統治期以前には先住民族であるタウ族だけが居住していた[3)]。現在、島内には六つの村落があり、総人口は2002年の時点で3094人で、その90％をタウ族が占めている。

（b）調査期間：2002年２月16日～２月27日

（c）調査方法及びインフォーマント：

まず蘭嶼島におけるかつての日本語教育の状況を把握するために、島内の教育所に通学した経験を有する12名の人々を個別に訪問した。その際には植民地統治期の生活状況や教育所で受けた教育の内容、現在の日本語の使用状況等に関してインタビューを行い、その会話内容を録音した。

次に、訪問した人々の中から日本語学習歴の異なる７名（男性５名、女性２名）を選んでインフォーマントとし、インタビューの際の録音から400発話ずつ（約60分。内１名は392発話）を抽出した上で、主にその発話末と使用語彙に関して分析を行った。

インフォーマントの略号、性別、生年・調査時の年齢、日本語学習歴、及び日本語の使用歴については＜表１＞としてまとめた。

３． 蘭嶼島における日本語教育環境の特殊性

蘭嶼島は他の先住民族の居住地域と同様に特殊行政区域内であったが、島内にはタウ族しか居住しておらず、台湾本島から隔絶された島嶼部という地理的要因もあいまって、日本語の教育環境は他の地域と大きく異なっていた。

タウ族に対する日本語教育が始められたのは1923年のことであり、イモロッド社（現紅頭村）に紅頭嶼蕃童教育所（1928年に名称を紅頭嶼教育所に変更）[4)] が開設されてからである。当初、同教育所の生徒はイモロッド社内の児童に限られていたが、1933年には生徒の募集が島内全域に拡大され、遠隔地の児童は教育所内に寄宿するようになった。

1939年にはイラノミルク社（現東清村）に新たに東清教育所が開設され、これにより島の北東側に位置するイラノミルク社、イララライ社（現朗島村）、イヴァリヌ社（現野銀村）の児童は同教育所に通うようになった。またこの時期から成人及び教育所の卒業生に対する日本語の夜学会が両教育所の施設を利用して開かれるようになる。

1942年の段階での紅頭嶼教育所の状況は、クラス数２、在学児童数70人、就学歩合98％、卒業生数218人であり、東清教育所はクラス数１、在学児童数60人、就学歩合98％、卒業生数40人であった。

そして両教育所は1945年の日本敗戦とともに閉鎖され、蘭嶼島の日本語教育も終焉を迎え

る。以後、現在に到るまで島内で組織的に日本語教育が行われたことはない。

蘭嶼島における日本語教育は、以上のような経緯をたどったわけであるが、これまでに調査を行った台湾本島の二つの地域に比べると、同島では特に日本語の普及という点でかなり立ち遅れた状況にあった。

タウ族が日本語教育を受けていた期間は、イモロッド社の村民を除けば、わずか12年間にすぎない。さらには台湾総督府の政策として、タウ族は台湾本島との往来が制限されていたため、植民地統治期間を通じて一般の日本人や漢民族を含む他のエスニックグループと接触する機会も限られていた。

このため蘭嶼島における日本語の普及はあまり進まず、日本語の普及率を示す国語普及歩合は1942年の時点でも17.5％に過ぎなかった。上述した台湾本島の二つの地域の同時期の普及歩合はそれぞれ56％（ルカイ族、パイワン族を含む）、62％（ツオウ族）であり、タウ族の数値は特殊行政区域内に居住していた全先住民族中最低であった。

植民地統治期末期の段階でさえこのような状況であったことから考えて、タウ族が現在使用している日本語は、他のエスニックグループと比較して、より変容を遂げている可能性が高いと思われるのである。

4．蘭嶼島で使用されている日本語の特色

4.1．聞き手配慮に関するカテゴリー

4.1.1．丁寧体と普通体

それではタウ族の各インフォーマントの発話から、その発話末と語彙に関して分析を行うことにする。

まず聞き手配慮に関するカテゴリーとしての丁寧体と普通体の使用についてであるが、予め多納村と達邦村一帯における共通点を整理しておくと、以下のとおりであった。

〔丁寧体と普通体に関する多納村と達邦村一帯における共通点〕

ア．発話の中で丁寧体形式と普通体形式が混用されており、頻繁に切り替えが行われる。

イ．発話末の大半を普通体形式が占めており、その割合は多納村で平均77.5％、達邦村一帯では79％であった。

ウ．丁寧体形式において、敬語表現がほとんど用いられない。

エ．普通体形式の各述語文においては、何も後接しない終止形による発話末が多用されており、発話全体に占める割合は多納村で25.6％、達邦村一帯では21.7％であった。

（以下、多納村と達邦村一帯の共通点はカテゴリーごとに同様の形式で提示する。）

蘭嶼島の７名のインフォーマントの発話末を品詞性毎に分け、丁寧体形式と普通体形式に分類したものが＜表２＞である。

これまでの調査結果と＜表２＞を比較すると、まずア．の丁寧体形式と普通体形式の混用、あるいは切り替えが頻繁に見られる点に関しては、今回のインフォーマント全員において同様の特徴が見られた。

(1) 今の若い人ね、あの小さい船で（海に）出たらね、漕いだらもうこんなに揺れるよ。わからないよ。慣れてないでしょう。（Ｃ氏）（直線は普通体形式、波線は丁寧体形式を示す。以下同様。）

(2) 一番、イモル、ここの蕃社だけ学校あります。ただ一つだけ。他の部落、学校無いんだ。（Ｅ氏）

(3) 自分が食べるんだ。いいやつ。して、いらないやつは豚にあげるんです。（Ｆ氏）

こうした丁寧体形式と普通体形式の切り替えに関しては今回も特に規則性は見出せなかった。

次にイ．の発話末の大半を普通体形式が占めている点に関しても、これまでの調査結果と同様であった。そしてその割合はインフォーマント全員の平均で約82％であり、これまでの数値を上回っていた。

ウ．の敬語表現の使用に関しては、わずかにＦ氏の「見て御覧なさい」２例とＧ氏の「亡くなる」、「お迎えした」２例の計４例の敬語動詞が確認されたに過ぎなかった。このうち、３例に関しては、多分に慣用句的な用方であったが、Ｇ氏の次の発話は、明らかに敬語を使用せんとする意識に基づくものである。

(4) その偉い人が軍艦に乗って、それであの田中の奥さんをお迎えしたんですね。（Ｇ氏）

このためＧ氏に関してはある程度の敬語の運用能力が見込まれる。ただしＧ氏は今回のインフォーマントの中では例外的に比較的高い日本語能力を修得しており、タウ族の中では特異な存在であるといえる。さらにＧ氏とＦ氏以外のインフォーマントには敬語表現の使用例がまったく見られないことから、タウ族の場合も一般的には敬語の使用が定着しておらず、敬語を使用するといった概念が希薄であるか、あるいは欠落していると見るべきであろう[5)]。

尚、動詞「イル」の謙譲語としてではなく、単に存在を表す「オル」に関しては、今回もインフォーマント全員が使用しており、これまでの調査の結果と合わせて、この用法が旧特殊行政区域内では普遍的であるとみなすことができる[6)]。

最後にエ．の各述語文における終止形による発話末に関しては、今回も多用されており、発話末全体に占める割合は平均26.6％であり、この数値でも二つの地域を上回っていた。

4.1.2. 伝達的なモダリティー（文末詞）

〔文末詞に関する多納村と達邦村一帯における共通点〕

オ．文末詞のバリエーションは主に「ヨ」、「ネ」、「カ」類、「ナ」の4種類である[7)]。この内、特に「ヨ」と「ネ」が限られた用法で多用される。

カ．文末詞は各述語文の終止形に後接する形で使用される例が多く、達邦村一帯の場合、発話全体に占める割合は、平均7.8％であった。

伝達的なモダリティーを表す文末詞の使用について、蘭嶼島のインフォーマントのバリエーションと使用例数を品詞性毎に丁寧体形式と普通体形式に分類して整理したものが＜表3＞である。

文末詞のバリエーションに関しては、やはりオ．として挙げた「ヨ」、「ネ」、「カ」類、「ナ」の4種が使用されていた。さらに蘭嶼島の場合、これまでに見られなかった「ヨネ」が3名のインフォーマントによって使用されていた。

(5) だから私なんか、あの日本の話し、なんかあの、少し分かりますよね。（B氏）

そして今回も各インフォーマントによって「ヨ」と「ネ」が多用されていた。特に「ヨ」の発話数に関しては、B氏を除く全員で「ネ」を上回っており、最も多用していたF氏の場合、162発話（発話全体の40.5％）に「ヨ」が加えられていた。

(6) 沢山学校に入らないの人あるよ。（A氏）

(7) 冬の時はあまり天候よくないですよ。（F氏）

さらに「ヨ」に関しては、これまでに確認されていた相手の知らないことを告げたり教えたりする用法に加え、自分の判断や気持ちを強く主張する用法も確認された。

(8) だから日本の薬はね、とてもいいよ。（F氏）

尚、「ネ」に関しては、これまでと同様、相手に対して念を押す気持ちを添える用法に限られて使用されていた。

(9) それあの日本時代の時はあんまり勉強していないね。（B氏）

(10) 第5回の生徒だって卒業した時には、今度はここの警察の当番やっとったんですね。（G氏）

このように文末詞に関しては、バリエーション、用法ともにこれまでの調査結果よりは若干ではあるが多様であった。

カ．の文末詞を終止形に後接する使用法に関しても、発話数全体の平均17.3％と、これまでの数値を大きく上回っていた。

こうした発話例に前述した何も後接しない終止形の発話例を加えると、発話全体に占める割合は平均で43.9％であった。ちなみに達邦村一帯における同様の値が29.5％であったことを考えると、蘭嶼島におけるこの種の発話末の使用頻度がいかに高いかがわかる。つまりタウ族の場合、発話の半数近くがこうした非常に単純な構造によって発話末がまとめられているのである。

(11) 今、雨降る。今、悪い天気よ。（A氏）（直線は何も後接しない終止形。波線は終止形に文末詞を後接しているだけの例を示す。以下同じ。）

(12) 今、もう六十七。そう。もう年寄りよ。（D氏）

4.2. 命題内容に関するカテゴリー

4.2.1. 肯定と否定

〔肯定と否定に関する多納村と達邦村一帯における共通点〕

キ．インフォーマント全員が各述語文において肯定と否定を表現する能力を有している。

ク．動詞述語文丁寧体の否定文では「ナイデス」を使用することで、「マセン」の使用を回避する傾向がある。

ケ．動詞述語文普通体の否定文で用いられているのは「ナイ」形と「～ン」であり、「～ン」は組み合わせられる動詞が固定的である[8)]。

蘭嶼島におけるインフォーマントごとの否定の表現形式、及びその使用例数をまとめたものが＜表４＞である。

＜表４＞から蘭嶼島のインフォーマントにおいても、キ．とク．がそのまま当てはまることがわかる。特にク．の動詞述語文丁寧体の否定文で、「マセン」の代わりに「ナイデス」のみが使用されているという現象は、G氏を除く全員に該当した。さらにこの現象は動詞以外の各述語文の丁寧体否定文にも当てはまり、「～クアリマセン」、「～デハアリマセン」といった形式は一切使用されていなかった。つまり今回のインフォーマントも「ナイデス」によって「マセン」の使用を完全に回避しているのである。

(13) 何にも使わないでしょう。あの日本時代の時。（C氏）（動詞述語文丁寧体の否定文）

(14) 冬の時はあまり天候よくないですよ。（F氏）（形容詞述語文丁寧体の否定文）

ケ．に関してもこれまでと同様で、動詞述語文普通体の否定文で用いられているのは「ナイ」形と「～ン」であった。「～ン」を使用しているのはＡ氏とＤ氏だけであるが、その使用例はすべて「かまわん」と「わからん」であった。このことから「～ン」の用法上、組み合わせられる動詞が固定的であることが再確認された。

（15）あれはね、初めて出るからね、だからあんまり勉強分からん。（Ａ氏）

以上の共通した特徴に加えて、蘭嶼島における特殊な例として形容動詞に形容詞の否定形を後接した例がある。

（16）あそこは綺麗くない。（Ｂ氏）
（17）中華民国と日本が同じくない。（Ａ氏）

こうした使用例はＥ氏を除く全員で見られた。しかし全ての形容動詞に形容詞の否定形が後接されているというわけではない。恐らくは一部の形容動詞を形容詞と混同した結果であろうと思われる。

尚、（17）で提示した「同じくない」はこれまでの調査でも度々耳にしている。今回もＤ、Ｅ氏以外のインフォーマント全員が「違う」を「同じくない」で代替しており、その発話例の多さからもこの「違う」を「同じくない」で代替する用法は旧特殊行政区域内で普遍的に用いられていると言える。

４.２.２．各述語文のカテゴリーとその形式

〔各述語文のカテゴリーとその形式に関する多納村と達邦村一帯における共通点〕

コ．テンスを表現できる能力を備えていながら、過去に生じた事例を過去として表現していないケースが全てのインフォーマントで見られる。
サ．アスペクトの「テイル／テイタ」の使い分けにおいて混乱が生じる。
シ．「テ形＋補助動詞」のバリエーションはかなり限定されており、共通して使用されているのは「テイク」、「テクル」、「テシマウ」だけである[9)]。

各述語文発話末のカテゴリーとその形式について、蘭嶼島のインフォーマントごとの発話例数をまとめたものが＜表５＞である。

ａ．テンス

＜表５＞から、蘭嶼島においてもインフォーマント全員が各述語文においてタ形を使用し

ており、テンスを表現できる能力を備えていることがわかる。しかしコ．として挙げた過去に生じた事例にも関わらず、テンスを誤って表現している例がこれまでと同様に散見された。

(19) あの日本の時ね、日本の時はね、タバコは僕なんか吸わない。(正：「吸わなかった」 動詞述語文)（A氏）

(20) だから年寄りの考えるのはね、昔の生活はもったえない。(正：「もったえなかった」 形容詞述語文)（B氏）

(21)（教育所の）先生は台湾人ですね。(正：「台湾人でした」 名詞述語文)（E氏）

こうしたテンスにまつわる誤用例数だけを抜き出して整理したものが＜表6＞である。

＜表6＞からこうした誤用例がインフォーマント全員の発話で多数見られることがわかる。インフォーマントによっては、正しい発話例より誤用例の方が多い程である。このため、蘭嶼島の各インフォーマントも他の地域と同様に、テンスを表現できる能力を持ちながら、その使用をしばしば怠っていると言える。

b．アスペクト

アスペクトを表現する形式としては、これまでと同様に「テイル／テイタ」、「テ形＋補助動詞」が使用されていた。この内「テイル／テイタ」に関しては、サ．で挙げた時制の混乱が全員の発話で生じている。

(22) そして日本時代の時はね、あのお祭りだけあの「君が代」とか、あのあんなこと、あれだけ歌ってるんだ。あのお祭りの時。（C氏）（正：「歌っていた」）

さらに「テイル」に関しては、今回、本来終止形やタ形を使用すべき場面で「テイル」を使用しているケースがA氏とB氏を除く5名で見られた。

(23)（フカは）人噛んでるでしょう。(正：「噛む」)（D氏）

(24)（ダイナマイトを）そのまま手を持ってね、手にボーンと爆発してる。(正：「爆発した」)（G氏）

こうした「テイル」の過剰使用とも言える例は、これまでの調査では見られなかったものである。

次に「テ形＋補助動詞」に関しては、今回の調査ではこれまでに確認されていた6種類の内、「テシマウ」以外は全て使用されていた。また新たに「テシマウ」、「テモカマワナイ」、「テイイ」、「テドウスル」の4種類も確認された。

(25)（名前は）忘れてしまったよ。（E氏）

このように「テ形＋補助動詞」に関しては、これまでの調査結果に較べてバリエーションの広がりが見られた。

c．ヴォイス

ヴォイスに関しては、今回の調査では可能表現、受身形、使役形の使用が確認された。

まず可能表現に関しては今回も多用されており、主に「可能動詞」（自動詞「見える」、「できる」等を含む）と「動詞＋レル・ラレル」が使用されていた。

(26) あれも船、作るのも出来ます。（B氏）

(27) で、若い人は酒、飲めるでしょう。（E氏）

こうした使用例の他に、単に動詞の終止形を使用するだけで、可能形の使用を怠っている例もA、C、D、G氏の4名で見られた。

(28) 国家公園（中国語）あったらね、もう魚も獲らない（正：獲れない）。そして薪（木材）も切らない（正：切れない）。（C氏）

この4名はD氏を除いて可能形による発話例もあるので、可能形を使用できる能力を持ちながら、その使用を怠っていると思われる。

次に受身形はB氏とG氏が6例ほど使用していた。

(29) ほんと紅頭嶼、綺麗と言われるでしょう。（B氏）

(30) 川、あそこ雨が降る時にはね、大雨が降る時におっきな川が流されるでしょう。（G氏）

これらの例では直接受身ばかりで間接受身が見られない点、動作主・被動作主の省略が多い点、自動詞の受身が見られない点でこれまでの調査結果と一致していた。

使役形はA、C、F、G氏の4名が使用していた。

(31) どこの島でも働かせる。（C氏）

(32) あの算術や国語の分からない人はね、外で走らす。（G氏）

使役形でもやはり動作主・被動作主の省略が多かったが、これらは前後の会話の内容から判断できる範囲であった。尚、今回の調査では使役受身形の使用例は見られなかった。

4.3. 命題の捉え方に関するカテゴリー

〔命題の捉え方に関するカテゴリーの多納村と達邦村一帯における共通点〕

ス．説明のムード形式では「ノダ」類が多用される。

セ．判断のムード形式で使用されるのは「デショウ／ダロウ」と「ラシイ」であり、その使用法も二つの地域で共通している。

ソ．「デショウ／ダロウ」に関しては、丁寧体の「デショウ」だけが多用される傾向にあり、単に文末詞のように使用される。

蘭嶼島のインフォーマントの命題の捉え方に関するカテゴリーについては＜表７＞としてまとめた。

説明のムード形式に関しては、これまでの調査では「ノダ」類がほぼ全てのインフォーマントによって使用されていたが、今回の調査では使用していないインフォーマントがいたり、「ノダ」類の一形式を多用するインフォーマントもいたりと、全体としての共通した傾向は見られなかった。また女性のＦ氏が「ノヨ」を多用しているものの、同じく女性のＥ氏はまったく使用しておらず、これが性差による使い分けであるとは言い切れない。

こうした「ノダ」類は、既に述べた事柄の根拠を示すか、あるいは「ノカ」のように、ある根拠に基づく質問を表現する用法に限って用いられていた。

判断のムード形式においては、これまでの調査結果で確認されていた「デショウ／ダロウ」、「ラシイ」、「ミタイ」に加えて、今回、「カモシレナイ」が一例確認された。しかしこの例に関しては母語話者と同様に判断のムードにおいて使用されているのかは疑問である。

(33) 中国の軍隊はどうかもしれない。（Ｇ氏）

判断のムード形式において各インフォーマントによって最も多用されているのは、今回も「デショウ」であった。

(34) 犬、一緒に山行ってさがすでしょう。（Ｄ氏）

(35) だから私なんかはね、あんまり日本語の国語をしゃべらないでしょう。（Ｇ氏）

こうした「デショウ」はこれまでと同様、主に相手に対する念押し、あるいは同意を求める気持ちを表す際に使用されている。

「デショウ／ダロウ」の使い分けに関しては、今回の調査でも全員が発話で主に普通体形式を使用しているのにも関わらず、「デショウ」を多用しており、「ダロウ」はＡ氏の一例しか見られなかった。このため蘭嶼島においても「デショウ」が「ダロウ」の丁寧体系式としてではなく、あくまで文末詞と同様の感覚で文末に後接されていると思われる。

さらにこの点に関してはＣ氏、Ｄ氏のように丁寧体形式発話末の大半が単に「デショウ」を付加しているだけというケースがある。Ｃ氏、Ｄ氏の「デショウ」の使用率は、それぞれ丁寧

体形式全体の96％、92％であった。これほど高率で「デショウ」ばかりが使用されていると、はたしてＣ氏、Ｄ氏が丁寧体形式という概念を持ち合わせているのかすら疑問である。

以上が各インフォーマントの発話末に関する分析である。

４.３． 語彙の特殊性

４.３.１． 日本語の語の転用、あるいは代用

次に今回の調査で収集した母語話者とは異なる語彙の使用についてまとめておく。こうした語彙の使用に関しては、特にタウ族の日本語の特殊性を浮き彫りにする意味から整理しておくことにした。

まず日本語の語の転用についてであるが、これは母語話者から見て語の本来の意味からやや逸脱した意味を表しており、語の意味を拡大解釈して使用しているケースや、植民地統治期の語の残存、さらには幼児語がそのまま定着してしまったケース等がある。しかし場合によってはインフォーマント個人が、表現できない語を咄嗟に他の語で代用したケースもあると思われ、明確にその違いを区別することは困難である。ただし今回発話を収集するために行ったインタビューは、インフォーマントごとに個別に行っていたので、複数のインフォーマントが同じ用法で使用している場合には、既にタウ族の間で定着している可能性が高いと思われる。

（36）昔はあの薪（木材）切ってね、自分できれいにあれする（削る）よ。（Ｆ氏）

（37）いつも台湾に行って、コイサン（医者）のところに行ってる。（Ｃ氏）

これらの使用例数をインフォーマントごとにまとめたものが＜表８＞である。

４.３.２． 中国語の混用

タウ族の日本語の会話の中には、しばしば現在の台湾で国語と称される中国語（北京官話）の語が挟みこまれる。こうした語の大半は名詞であり、地名や教育機関など特定のジャンルに限定される。

こうした中国語の語彙の大半は、台湾が中華民国に組み込まれた後に新生事物として蘭嶼島にもたらされたものであり、タウ族にとっては日本語で表現する術を持たないものである。

（38）それあの國中（中学校）、高中（高校）行かなかった。（Ｂ氏）

（39）前のはあんなじゃない。あの廃料廠（核廃棄物貯蔵施設）ない時。（Ｃ氏）

これらの使用例数をインフォーマントごとにまとめたものが＜表９＞である。

4．3．3． タウ語の混用

今回のインタビューでは一部のインフォーマントでタウ語の混用も見られた。しかしそれらは日本語では表現できない樹木、魚類、動物名などの固有名詞に限られており、しかも自らの生活習慣を紹介したり、あるいはインタビュアーにタウ語を教えようとする場合での使用に限られており、意識的な混用であったと言える。したがって特に本稿では整理することを控える。

（40）使うのは、家建てるのは使うのはアニニブラウン（樹木の種類）。（B氏）

（41）あのサトイモね、あの水芋はこっちの話し（言葉）はススリ（芋の種類）。（D氏）

4．4． 語の形態の変化

4．4．1． 長音化

タウ族の日本語では母語話者には見られない語の形態の変化も見られた。こうした変化はこれまでの調査では見られなかったものである。

今回、E氏を除く全員で語の一部を長音化する現象が多数見られた。これらは母語であるタウ語の干渉によって生じた現象であろうと思われる。

（42）僕なんかは、まーだ勉強しなくても、以前はね、みーんなイモルドゥに学校に入るよ。（A氏）

（43）紅頭嶼にあの軍艦入ってきたらね、あーれ（特定の警察官）の刀ね、こーんな長いよ。（F氏）

4．4．2． 副詞の不安定な重ね方

通常おなじ表現を二度重ねて使用する副詞を、三度重ねて使用する現象がA氏とB氏に限って9例見られた。こうした使用のされ方をする語も「だんだん」と「どんどん」に限られていた。

（44）だからもうだんだんだんに忘れている。（A氏）

各インフォーマントの語彙の特殊性に関しては以上である。

5． まとめ

今回の調査によって、蘭嶼島のタウ族が使用している日本語においても、多納村と達邦村一帯における調査において確認されたア．からソ．までの共通点を、もれなく内包していることがわかった。上述したように多納村と達邦村一帯は植民地統治期にはほとんど交流がなく、また蘭嶼島のタウ族も当時他の先住民族と接触することは、極一部の人々を除いてできなかった。しかしこれまでに見てきたように、三つの地域で使用されている日本語は、あたかも相互に連携をとって簡略化を進めてきたかのように同一の方向に向かって収斂されていた。

したがって、今回の調査以前に想定された「旧特殊行政区域内の先住民族社会においては、ある程度共通した日本語の文法体系が形成されている」という仮説については、ほぼ確証が得られたと言えよう。さらには、ア．からソ．の三地域における共通点に関しては、台湾の旧特殊行政区域内に居住する先住民族の共通した日本語の文法構造モデルとして提示できよう。

それではこうした台湾の先住民族の日本語の中にあって、タウ族の日本語の独自性とは何であろうか。

これまでに見てきたように、他の二地域と比較して顕著だったのは、普通体形式の比率の高さ、各述語文の終止形か、あるいは単に終止形に文末詞を加えただけの発話末の比率の高さなどであった。

また「テイル」の過剰使用、可能形の省略といった現象からは、本来、テンスやボイスを正確に表現し得る能力を持ちながら、その使用を怠っている姿が浮き彫りとなった。

無論、タウ族の日本語からはこれまでの調査結果には見られなかった文末詞やその用法や新たな「テ形＋補助動詞」の組み合わせが確認されており、広がりや多様性も伺われる。また使用される日本語の語彙にも海洋民族ならではの独自性といったものが感じられる。

しかし総体的に見れば、タウ族の日本語は前二回の調査地の結果と比較して、より簡略化の度合いを深めており、台湾先住民の日本語が、同じ簡略化の道を歩む中で、その進度においてより先行している状況にある。この点こそがタウ族の日本語の最大の特徴と言えるのではないだろうか。

今後、台湾先住民族各エスニックグループの日本語は、直接日本語教育を受けた世代の高齢化とそれに伴う使用人口の減少により、母語に取り込まれた借用語を除いて、徐々に衰退、消滅していくものと思われる。そうした今後の変化をタウ族の日本語は現時点である程度予感させる状況を呈していると言えるのである。

註

1） 日本植民地統治下の台湾では先住民族の居住する山間部の大半、及び一部の島嶼部が特殊行政区域に指定されており、台湾総督府の中でも警務局によって統治されていた。

2） 現在の中華民国（台湾）憲法では「原住民」と規定されているが、本稿ではその日本語訳として台湾先住民族という呼称を使用した。

3） 1937年の人口統計によれば、当時のタウ族の総人口は1718人であった。

4） 紅頭嶼蕃童教育所は甲種蕃童教育所であった。

5） 教育所において敬語が教えられていなかったわけではない。（中野 2000）

6） 教育所において使用された国語教科書『教育所用国語読本』巻一～八 [1928] においては、「イマス・テイマス」が使用されており、「オル」の旧特殊行政区域内での普遍化は不自然であるが、恐らくは教育所内で教員（警官）によって「オリマス」の使用が強要されていた結果だと思われる。

7） 多納村の場合はこのほかに「モン」、「ワ」があった。

8）「知らん（知る）」と「わからん（わかる）」に限られていた。

9） この外に多納村では「テアル」、達邦村一帯では「テクレル」、「テカエル」、「テミル」が使用されていた。

参考文献

中野裕也（1998）「台湾原住民村落内に残存する日本語」『芸文研究』第74号

中野裕也（1999）「台湾先住民族の日本語　ツオウ族とルカイ族で使用されている日本語の比較」慶應義塾大学語学視聴覚教育研究室『紀要32』

中野裕也（2000）「教科書から見た台湾先住民に対する日本語教育」『日本語教育史論考　木村宗男先生米寿記念日本語教育史論集』凡人社刊

台湾総督府警務局（1935）『蕃人教育概況』

台湾総督府警務局（1944）『高砂族の教育』

台湾総督府警務局（1928）『教育所用国語読本』巻一～八

台湾総督府警察本署（1938）『理蕃誌稿』第四巻

台湾総督府警務局理蕃課（1934）『理蕃の友』昭和九年七月号

＜表１＞ インフォーマントの略号、性別、生年（調査時の年齢）、日本語学習歴、及び日本語を使用しての経歴

略号	性別	生年（調査時の年齢）	出身村	日本語学習歴	日本語を使用しての経歴
A氏	男性	1932年（70才）	漁人村	紅頭嶼教育所４年	戦前、島内の測候所への荷揚げ作業に従事した経験を持つ。
B氏	男性	1934年（68才）	紅頭村	紅頭嶼教育所１年	戦後の一時期、島外で潜水漁に従事していた。
C氏	男性	1926年（76才）	東清村	東清教育所５年	戦後の一時期、東沙島で潜水漁に従事していた。
D氏	男性	1936年（66才）	紅頭村	紅頭嶼教育所１年	戦後の一時期、澎湖島で潜水漁に従事していた。
E氏	女性	1934年（68才）	紅頭村	紅頭嶼教育所５年	特に無し。
F氏	女性	1930年（72才）	紅頭村	紅頭嶼教育所４～５年	特に無し。
G氏	男性	1925年（76才）	紅頭村	紅頭嶼教育所４年	戦中は島内の駐在所、海軍の当番係を経て、19歳で台湾本島台東において高砂義勇隊に入隊。戦後は複数の日本人研究者のインフォーマントとなる。

＜表２＞ 述語の品詞性、及び丁寧体形式と普通体形式の使用数例

			A氏	B氏	C氏	D氏	E氏	F氏	G氏
動詞述語文	丁寧体	数／比率	18／ 8%	29／ 14%	17／ 8%	48／ 23%	25／ 13%	32／ 15%	107／ 47%
		マス形	0	20	0	1	19	3	41
		デショウ	15	7	17	45	6	20	32
		デス	0	2	0	2	0	4	30
		その他	3	0	0	0	0	5	4
	普通体	数／比率	221／ 92%	180／ 86%	206／ 92%	160／ 77%	170／ 87%	176／ 85%	120／ 53%
		終止形ノミ	61	31	14	25	39	15	18
		ナイ形ノミ	19	26	9	13	22	5	9
		その他	141	123	183	122	109	156	93
形容詞述語文	丁寧体	数／比率	9／ 20%	5／ 8%	12／ 24%	10／ 15%	6／ 10%	7／ 11%	7／ 16%
		デショウ	8	5	12	8	3	6	5
		デス	1	0	0	2	3	1	2
		その他	0	0	0	0	0	0	0
	普通体	数／比率	36／ 80%	61／ 92%	38／ 76%	58／ 85%	54／ 90%	55／ 89%	36／ 84%
		イ形ノミ	16	14	11	16	26	7	8
		ナ形(ダ)ノミ	5	8	0	5	10	3	5
		その他	15	47	27	37	18	45	23
名詞述語文	丁寧体	数／比率	7／ 9%	3／ 3%	6／ 8%	15／ 16%	2／ 2%	8／ 12%	6／ 8%
		デショウ	5	1	5	12	1	4	2
		デス	2	2	1	3	1	4	4
	普通体	数／比率	75／ 91%	89／ 97%	71／ 92%	78／ 84%	87／ 98%	61／ 88%	68／ 92%
		名詞ノミ	49	49	31	37	61	34	43
		その他	26	40	40	41	26	27	25
感動詞	丁寧体	数／比率	0／ 0%	0／ 0%	0／ 0%	3／ 14%	6／ 16%	4／ 9%	16／ 48%
	普通体	数／比率	21／100%	9／100%	40／100%	18／ 86%	31／ 84%	43／ 91%	17／ 52%
丁寧体合計		数／比率	33／ 8%	37／ 9%	35／ 9%	76／ 19%	39／ 10%	51／ 13%	136／ 35%
普通体合計		数／比率	354／ 89%	339／ 85%	355／ 89%	314／ 79%	342／ 86%	335／ 84%	241／ 61%
その他		数／比率	13／ 3%	24／ 6%	10／ 3%	10／ 3%	19／ 5%	14／ 4%	15／ 4%
総合計		数／比率	400／100%	400／100%	400／100%	400／100%	400／100%	400／100%	392／100%

注１：その他とは文末まで述べられていない発話などを表す。
注２：％は品詞性ごとの丁寧体と普通体の比率を表す。
注３：本表ではそれぞれの形式の中でも特に目に付いた用法について、項目を設けて使用例数を示した。丁寧体形式の動詞述語文のマス形。普通体形式の動詞述語文の終止形による発話末、形容詞述語文の形容詞と形容動詞＋ダのみによる発話末、名詞述語文の名詞のみによる発話末の使用例数がそれである。

＜表３＞ 文末詞のバリエーションとその使用例数

			A氏	B氏	C氏	D氏	E氏	F氏	G氏
動詞述語文	丁寧体		1／ 18	18／ 29	0／ 17	2／ 48	2／ 25	3／ 32	43／107
		マス形	0／ 0	13／ 20 ヨ6・ネ3・ヨネ4	0／ 0	1／ 1 ヨ1	2／ 19 カ2	1／ 3 ヨ1	23／ 41 ヨ20・カ2・カナ1
		デショウ	1／ 15 ネ1	2／ 7 ネ2	0／ 17	0／ 45	0／ 6	0／ 20	0／ 32
		デス	0／ 0	2／ 2 ネ1・ヨネ1	0／ 0	1／ 2 ヨ1	0／ 0	2／ 4 ヨ1・カ1	20／ 30 ヨ17・ネ1・カ1・ヨネ1
		その他	0／ 3	0／ 0	0／ 0	0／ 0	0／ 0	0／ 5	0／ 4
	普通体		80／221	90／180	88／206	101／160	47／170	102／176	53／120
		終止形ノミ	61	31	14	25	39	15	18
		ナイ形ノミ	19	26	9	13	22	5	9
		その他	80／141 ヨ67・ネ8・カ4・カナ1	90／123 ヨ20・ネ49 ヨネ20・カネ1	88／183 ヨ81・ネ1・カ6	101／122 ヨ95・ネ2・カ4	47／109 ヨ32・ネ6・カ9	102／156 ヨ91・ネ6・カ5	53／ 93 ヨ49・ネ2・カ1・ナ1
形容詞述語文	丁寧体		1／ 9	1／ 5	0／ 12	1／ 10	3／ 6	1／ 7	3／ 7
		デショウ	0／ 8	1／ 5 ネ1	0／ 12	0／ 8	0／ 3	0／ 6	1／ 5 ネ1
		デス	1／ 1 ヨ1	0／ 0	0／ 0	1／ 2 ヨ1	3／ 3 ネ3	1／ 1 ヨ1	2／ 2 ヨ1・ネ1
		その他	0／ 0	0／ 0	0／ 0	0／ 0	0／ 0	0／ 0	0／ 0
	普通体		13／ 36	31／ 61	25／ 38	35／ 58	15／ 54	41／ 55	19／ 36
		イ形ノミ	0	14	11	16	26	7	8
		ナ形(ダ)ノミ	0	8	0	5	10	3	5
		その他	13／ 15 ヨ12・ネ1	31／ 47 ヨ14・ネ9・ヨネ8	25／ 27 ヨ25	35／ 37 ヨ29・ネ3・カ3	15／ 18 ヨ13・ネ2	41／ 45 ヨ34・ネ4・カ3	19／ 23 ヨ18・ヨネ1
名詞述語文	丁寧体		2／ 7	3／ 3	1／ 6	1／ 15	1／ 2	3／ 8	3／ 6
		デショウ	1／ 5 ネ1	1／ 1 ネ1	0／ 5	0／ 12	0／ 1	0／ 4	0／ 2
		デス	2／ 2 ヨネ2	2／ 2 カ1・ヨネ1	1／ 1 ヨ1	1／ 3 ヨ1	1／ 1 ネ1	3／ 4 ヨ2・カ1	3／ 4 ヨ1・ネ1・カ1
	普通体		14／ 75	37／ 89	32／ 71	39／ 78	8／ 87	21／ 61	10／ 68
		名詞ノミ	49	49	31	36	61	34	43
		その他	14／ 26 ヨ11・ネ2・カナ1	37／ 40 ヨ8・ネ27・カ1・ヨネ1	32／ 40 ヨ31・カ1	39／ 42 ヨ26・ネ9・カ4	8／ 26 ヨ5・ネ3	21／ 27 ヨ17・ネ3・カ1	10／ 25 ヨ4・ネ3・カ2・カナ1
感動詞	丁寧体		0／ 0	0／ 0	0／ 0	1／ 3 カ1	0／ 6	1／ 4 ヨ1	1／ 16 カ1
	普通体		5／ 21 ヨ3・カ2	1／ 9 ヨ1	6／ 40 ヨ6	6／ 18 ヨ5・カ1	12／ 31 ヨ5・ネ4・カ3	25／ 43 ヨ11・ネ9・カ5	0／ 17
副詞	丁寧体		1／ 1 ヨ1	0／ 0	0／ 0	0／ 1	0／ 0	0／ 0	1／ 2 ヨ1
	普通体		6／ 8 ヨ6	3／ 3 ヨ1・ネ1・カ1	1／ 1 ヨ1	1／ 1 ヨ1	3／ 8 ヨ3	1／ 3 ヨ1	2／ 6 ヨ2
総発話数			400	400	400	400	400	400	392

注：＜表３＞でも＜表２＞同様、それぞれの形式の中でも特に目に付いた用法について、項目を設けて使用例数を示した。

＜表４＞ 否定表現形式とその使用例数

			A氏	B氏	C氏	D氏	E氏	F氏	G氏
動詞述語文	丁寧体	～ナイデス	2	1	7	1	0	3	7
		～テナイデス	0	0	2	1	0	0	0
		～マセン	0	0	0	0	0	0	3
	普通体	～ナイ	21	36	15	17	26	27	16
		～ナカッタ	1	2	3	0	1	1	1
		～テイナイ	9	6	8	4	8	7	1
		～テイナカッタ	0	0	0	0	0	0	0
		～ン	7	0	0	7	0	0	0
		～コトナイ	0	1	7	0	0	0	0
		～ンジャナイ	0	0	0	0	0	1	0
形容詞述語文	丁寧体	～クナイデス	0	1	2	1	0	3	2
	普通体	～クナイ	2	9	3	2	1	9	2
		～ジャナイ	0	0	0	0	0	2	0
名詞述語文	丁寧体	～ジャナイデス	0	0	0	0	0	0	0
	普通体	～ジャナイ	0	0	1	0	2	0	2

＜表５＞ 各述語文のカテゴリーとその形式の使用例数

		A氏	B氏	C氏	D氏	E氏	F氏	G氏
動詞述語文	～タ（テンス）	42	30	31	42	33	36	55
	～ナカッタ（テンス）	1	2	5	0	1	1	1
	～テイル（アスペクト）	16	17	66	24	27	40	22
	～テイナイ（アスペクト）	9	5	10	5	7	7	1
	～テイタ（アスペクト）	0	0	0	0	0	1	7
	～テイナカッタ（アスペクト）	0	0	0	0	0	0	0
	～テ形ノミ（アスペクト）	2	0	0	0	9	4	1
	～テイク・テクル（アスペクト）	0	3	0	2	3	7	9
	～テカエル（アスペクト）	0	1	0	0	0	0	0
	～テシマウ（アスペクト）	0	0	0	0	1	3	0
	～テクレル・アゲル・モラウ・ヤル（アスペクト）	3	0	0	0	1	0	1
	～テミル（アスペクト）	0	0	0	0	0	1	0
	～テモカマワナイ（アスペクト）	2	0	0	0	0	0	0
	～テイイ（アスペクト）	1	0	0	0	0	0	0
	～テドウスル（アスペクト）	0	0	0	0	0	1	0
	可能の表現（ヴォイス）	15	11	2	0	4	2	8
	受身形（ヴォイス）	0	5	0	0	0	0	1
	使役形（ヴォイス）	2	0	1	0	0	1	3
	願望（～タイ）（ヴォイス）	0	0	0	0	0	0	0
形容詞述語文	～カッタ（テンス）	0	0	0	0	0	1	1
	～ダッタ（テンス）	0	0	0	0	1	0	0
名詞述語文	～ダッタ（テンス）	0	1	0	0	1	2	3

＜表６＞ 各述語文の過去の事例を現在の時制で発話している誤用例数

	本来の形式	A氏	B氏	C氏	D氏	E氏	F氏	G氏
動詞述語文	～タ・～ナカッタ ← 終止形	42	7	15	15	41	7	47
	～テイタ・～テイナカッタ ← ～テイル	5	3	7	1	8	10	10
	終止形 ← ～テイル	0	0	0	1	0	2	1
	～タ ← ～テイル	0	0	3	1	7	11	2
形容詞述語文	カッタ・ダッタ ← ～イ・～ダ゛	6	3	10	3	28	4	9
名詞述語文	ダッタ ← ～ダ	3	0	2	3	1	0	2
	合　　計	56	13	37	24	85	34	71

注：名詞述語文の辞書形のみによる発話末は誤用例としてはカウントせず。

＜表７＞ 命題の捉え方に関するカテゴリーの各形式の使用例数

				A氏	B氏	C氏	D氏	E氏	F氏	G氏
説明のムード形式	ノダ	ンデス	丁寧体	0	1	0	0	0	3	43
		ンダ	普通体	0	0	68	1	0	5	13
		ノ	普通体	1	0	1	3	0	2	0
		ノヨ	普通体	0	0	2	6	0	19	4
		ノネ	普通体	0	1	0	0	0	0	1
		ノカ	普通体	0	0	1	1	0	2	1
判断のムード形式	ダロウ	デショウ	丁寧体	28	13	34	65	10	30	39
		ダロウ	普通体	1	0	0	0	0	0	0
	ラシイ		普通体	1	1	0	0	5	0	1
	ミタイ		普通体	0	0	1	0	0	0	0
	カモシレナイ		普通体	0	0	0	0	0	0	1

＜表８＞ 日本語の語の転用

	タウ族の表現	その語が指し示すことがら	A氏	B氏	C氏	D氏	E氏	F氏	G氏
名詞	話	言葉、言語	3	3	10	6	3	2	2
	ポンポン船	船外機付漁船	0	0	1	1	0	2	0
	パチンコ	水中銃	5	0	0	0	0	0	0
	薪	木材	0	4	2	0	0	1	0
	コイさん（公医さん）	医者	2	0	1	0	0	1	0
	ダイナマ	ダイナマイト	2	0	0	0	0	2	0
	頭目	酋長	10	0	0	1	0	0	0
	日本	日本人・日本語	2	0	0	0	4	0	0
	支那人	中国人	0	0	6	3	0	0	0
	アミスの人	アミ族	0	0	3	0	0	0	0
	山豚	猪	0	1	0	0	0	0	0
	蕃社	村	0	0	0	0	2	0	0
	生活	生活物資・食料	0	0	0	0	0	2	0
	野菜	おかず	1	0	0	0	0	0	0
	声	イントネーション	2	0	0	0	0	0	0
	歯	牙	0	2	0	0	0	0	0
形容詞・形容動詞	ほがらか	なごやか	0	0	0	0	3	0	0
	やすい	容易・簡単	0	0	0	3	0	0	0
動詞	あれする	表現できない動作	0	0	5	1	0	3	0
	こんなする	このようにする	6	4	0	0	3	2	0
	置く	しかける・飼う・植える	0	0	0	2	0	2	0
	炊く	沸かす	0	0	0	1	0	0	0
	使う	食べる	0	0	0	1	0	0	0
	たれる	沈む	1	0	0	0	0	0	0
	はずす	脱ぐ	0	0	0	0	1	0	0
	商売する	売る	0	0	0	1	0	0	0
	駈け足する	走る	0	0	0	1	0	0	0
	年寄りする	歳をとる	0	0	0	1	0	0	0
	たたむ	片付ける	0	0	0	1	0	0	0
	壊れる	怪我をする	0	0	0	0	0	1	0
	勉強する	一生懸命やる	0	0	0	0	0	1	0
	かまわない	問題が無い・気にしない	2	1	1	2	1	1	0
その他	こんな	こんなふうに	6	4	0	3	0	2	0
	言うの	言い方	0	1	0	0	0	0	0
	嘘の	仮の	0	0	1	0	0	0	0
	なになに	いろいろな	0	0	0	0	0	1	0

＜表９＞ 中国語の語彙

	中国語の語	語の意味	A氏	B氏	C氏	D氏	E氏	F氏	G氏
地名	知本	知本（台東県）	1	0	0	0	0	0	1
	朗島	朗島（蘭嶼島内の村落名）	6	0	0	0	1	0	0
	東清	東清（蘭嶼島内の村落名）	4	0	0	0	1	3	0
	漁人	漁人（蘭嶼島内の村落名）	1	0	0	0	0	0	0
	紅頭	紅頭（蘭嶼島内の村落名）	1	0	0	0	0	0	0
	野柳	野柳（蘭嶼島内の村落名）	1	0	0	0	0	0	0
	新港	新港	1	0	0	0	0	0	0
	蘭嶼	蘭嶼島	1	0	0	0	1	0	0
	東沙	東沙群島	0	2	0	1	0	0	0
	板橋	板橋（台北県）	0	0	1	0	0	0	0
公共施設・他	廃料廠（所）	核廃棄物処理場	0	0	4	0	0	0	0
	國家公園	国家公園	0	0	4	0	0	0	0
	旅館	旅館	0	0	0	0	1	0	0
	別館	蘭嶼賓館別館	0	0	0	0	0	0	2
教育機関	國小	小学校	0	0	0	0	1	0	0
	國中	中学	0	2	1	0	1	0	0
	高中	高校	0	2	0	0	0	0	0
	大学	大学	0	0	1	0	1	0	0
普通名詞	眼鏡	眼鏡	2	0	0	0	0	0	0
	礼貌	礼儀	0	0	0	0	1	0	0
	観光客	観光客	0	0	0	0	1	0	0
	観光	観光	0	2	2	0	0	0	0
	部落	村落	0	0	2	0	0	0	0
	高粱	コーリャン	0	0	0	1	0	0	0
	小姐	娘	0	0	0	0	0	1	0
	電視	テレビ	0	0	0	0	0	2	0
	一箇礼拝	一週間	2	0	0	0	0	0	0
その他	差不多	およそ	2	0	0	0	0	0	0
	幇忙	手伝う	0	0	0	0	1	0	0
	比較	比較的	0	0	0	0	1	0	0
	Gua（ホーロー語）	私	0	0	9	0	0	1	0

台灣原住民的日語

蘭嶼島的達悟族所使用的日語的特色

中　野　裕　也

在日本殖民地統治時期的台灣，特殊行政區域中所規定的台灣原住民居住區域內，從1904年至1945年，開設了教育所、國語講習所等教育設施。由警察進行了可以說是半強制性的日語、日本人化教育。其結果是，使得該地區內至今仍有為數較多的原住民能說一口流利的日語。

有關這些原住民所使用的日語的特點，筆者於1997年在魯凱族居住的高雄縣茂林鄉多納村，1999年在鄒族居住的嘉義縣阿里山鄉達邦村一帶進行了調查。

這兩個地區雖同為原住民居住區，但屬於不同部族的居住區域，在殖民地統治期內也幾乎沒有交流。然而儘管如此，調查的結果卻發現，這兩個區域中所使用的日語，不僅同樣地從日語母語者的日語中發生了演變，語法特徵也彼此非常相似，幾乎是在同一個方向上被簡略或被單純化的。因此可以推測，在舊特殊行政區域內的原住民社會中，形成了一種超越日語教育的地區差異和部族間界限的，一定程度上普遍化的語法體係。

然而，如果對這兩個地區的日語進行詳細比較，又可以發現其各自的獨特性。這顯示了在全體朝同一方向發展的同時，各區域的日語也獨自發生了變化的可能性。為了更加明確地把握這一情況，筆者又於2002年 2 月，對台東縣蘭嶼島的達悟族所使用的日語進行了調查。
這次調查的結果發現，蘭嶼島達悟族所使用的日語毫無遺漏地包含著在多納村和達邦村一帶調查中所確認的共同點。

這些共同點顯示了原住民擁有著共同的日語語法結構模式。並且基本上證實了在調查以前所推測的“在舊特殊行政區域內的原住民社會中，形成了一種在一定程度上共同的日語語法體系”的假設。

關於達悟族所使用的日語的獨特性，既和其他台灣原住民的日語走著同樣的簡略化的路線，又在這一進程中更領先了一步，而這一點可以說正是其最大的獨特性。並且從中可以認為，現階段這種達悟族所使用的日語也預示著今後的台灣原住民日語的變化方向。

研究対象としてのインテンシブコース

── 慶應義塾大学法学部ドイツ語インテンシブコースにおける研究プロジェクト構想 ──

三　瓶　愼　一
ミヒャエール・シャールト
アンケ・バックハウス
森　　朋　子

Abstract

In 2003, the tenth year of the Intensive German Language Course at the Law Faculty of Keio University, a research project was launched to identify the successful aspects of the course as well as any potential problems. The project uniquely incorporated a number of different research methods and combines three different perspectives, as follows:

1. Michael Schart, as one of the course teachers, is conducting action research. One aspect of his research concerns the question whether task-based-language-learning is appropriate for first year students and the kinds of problems that may arise with this approach. Another focus is whether in the course of one academic year a class develops as a learning community and what role the teacher might play within this community.
2. Anke Backhaus (Shimane University), as an external researcher, has been conducting a critical review of the Keio Intensive German Language Course, with a view to determining whether the original aims of the course have been achieved. This has involved the use of a number of research techniques, mainly qualitative in nature, applied to different groups of students and teachers.
3. A second external researcher, Mori Tomoko (Osaka University), has conducted an ethnographical study at the micro level. This included observation of one class at the basic/beginner level over a period of one year to understand the development of student self-awareness. The underlying objective of this research was to determine whether

language learning at the university level is an aid to students' general education.

This article describes work-in-progress, therefore it focuses on methodological and methodical aspects of the research project rather than the presentation of results.

1．はじめに ── 法学部ドイツ語インテンシブコースの成立とこの10年

三　瓶　愼　一

「大学設置基準の大綱化」がセンセーションを巻き起こした大学審議会の1991年答申をにらみながら、慶應義塾大学法学部がカリキュラムの見直しを行い、主に政治学科目と外国語科目の新カリキュラムをスタートさせたのは1993年度のことであった。

その最大のポイントは、外国語科目にインテンシブコースが設けられ、同時に主として外国語担当教員が行う講義科目「地域文化論」が新設されたことであった。

特にドイツ語のインテンシブコースは、次のような特徴を備えている点で画期的であると言えるであろう。

1．毎週90分 4 コマの授業が行われ、 4 年間学習継続が可能な一貫コースである。
2．日本人教員と母語話者教員がペアで 1 クラスの 4 コマを分担することで、両者が共同して 1 クラスを有機的一体として運営する。（日本人教員と母語話者教員の担当コマ数比率は、初級で 3：1 、中級で 2：2 、上級で 1：3 である。）
3．特に初級および中級の前半では、日常生活に不足のない言語能力を 4 技能すべてについてバランスよく育成することを目標とする。
4．特に上級では、ドイツ語圏の同年代の学生との、主として社会科学的な話題の議論に堪えられるような言語能力の育成を目指す。
5．年度初めの試験によりクラスへの採否を決定し、完全な能力別クラス編成を実現する。
6．ドイツ語の習得に目標を与えるため、各種資格試験の受験、コンテストへの応募、在京のドイツ語圏機関の訪問、国内合宿研修、ドイツ語圏での研修、アジア圏の学生とのドイツ語による意見交換、ドイツ語圏の大学への留学、ドイツ語圏での企業や団体でのインターンシップ、ドイツ語運用能力と社会科学的専門知識を基礎とした就職活動などもコースのプログラムに取り込んでいる。
7．年度初めに全受講者に当該年度および 4 年間の目標をあらかじめ示しておき、それに到達するための方法を教員、受講者の双方が自覚的に検討する。

8．教員個人が自分の学生を囲い込むのではなく、コース全体として学生を育てる。そのために、コースに関わるすべての教員と学生が相互に接触し知り合う機会を可能な限り設ける。

9．サークルまたはホームルームと同じように、学生が大学の中でここが自分の居場所であると感じられるようなコース・アイデンティティの醸成に努める。

10. 担当教員には、自身の授業の計画や実施の裁量に関して高い自由度が認められており、必ずしも肯定的な結果をもたらさないことがある厳密なティームティーチングによる相互拘束はしない。ただし、教員間の意思疎通は十分に行い、構想や実施状況について事前から事後まで相互に報告しあい、問題を発見、解決するための議論を欠かさない。

開設後、約10年の間に、筆者は国内のさまざまな大学、学会、研究会、日独の公的機関、文部科学省などから依頼を受け、日本語またはドイツ語により、このインテンシブコース構想の基本理念を紹介し、その都度の時点での最新の運営状況を報告してきた[1)]。　こうした活動が、学会レベルでも日本におけるドイツ語教育のこれまでのあり方を大きく見直すきっかけになったことは事実であるし、それに触発されていくつかの大学で類似の試みが行われ始めたという情報も耳にする。

しかし開設後すでに12年を経て、これまで多くの報告や論文で述べてきたこうした目標が、実際にどの程度まで実現されているのか、その検証を迫られる時期に入っている。これは次に述べる２つの事情とも関連している。

第１は、開設後４年目の1996年度から７年間にわたって有期教員としてコースを支えてきたペーター・リヒター訪問教授の離任に伴い、2003年度に ミヒャエール・シャールト訪問助教授が新たに着任したことである。実証的授業研究に基づくカリキュラム設計などを専門としている新任者が、その学問的洞察、外部から見たコースについての印象や自身の別の大学での授業経験などを持ち込むことによって、コースの設計思想や現場運営の可能性はさらに豊かなものになった。またそうした知見に基づき、部分的には改善や修正の提案が行われ、実施されている。

第２は、大学教育の自己点検・評価を努力義務としていた大学審議会の1991年答申に代わり、1998年答申において自己点検・評価が義務化され、学外者による第三者評価が努力義務とされたことである。ここ数年、大学内でも学部内でも、ファカルティ・ディヴェロップメント（FD）と称して教員集団の教育の構想や方法の改善を検討する機会が増えてきた。しかし、まだ教育に関する業績評価が行われる段階には至っていないし、授業改善に資すべき受講生による授業評価も、その目的が曖昧であり、合理的な実施方法が十分に検討されているとは言いがたい。

こうした事情を背景として、実証的な調査をする必要が生まれたわけである。それはとりもなおさず、決してプラスにはならない「外圧からの」カリキュラム改革や授業改善が制度として導入されてしまう前に、受講生のドイツ語能力の伸長や人格的成長がどれだけ実現されているのか、その程度を調査しておきたいと考えたものである。筆者はこれを自発的な自己啓発活動の一環と捉えている。

ただしこのような調査において「教師」が調査者になると、すべてのデータ採取が教師だけの視点から行われてしまうという危険が伴う。そこで、これを回避し評価を多面的に行うために、本研究では 2 人の外部研究者の協力を仰ぐことを検討し、これが実現した。このような複合的共同研究によることで、外圧からやむなく行う、単に制度延命を目的とする自己評価や外部評価ではなく、本来の意味での高等教育の改善に資する研究活動とその成果の現場への還元が行われる可能性が生まれたのである。

以下では、シャールト、バックハウス、森の 3 名が分担してこの研究プロジェクトのコンセプトについて述べるが、全体は三瓶を含めた 4 名の綿密な協議に基づいて構成したものである。文体や用語の統一等は三瓶が行ったが、万が一不備があればそれは三瓶の責任に帰するものである。

2．研究アプローチの分担と重層性

ミヒャエール・シャールト

慶應義塾大学法学部のドイツ語インテンシブコースを多面的に研究するこのプロジェクトは、コースの開設10周年を迎えた2003年に発足した。その構想の詳細については、研究プロジェクトに参加している個々の研究者の視点から後述する。このプロジェクトの特徴は、複数の異なった研究アプローチと調査方法を包括していることである。それにより、多岐にわたる多様なデータを収集することが可能になり、より妥当性の高い分析が可能となる。次に相互関係にある 3 つの主要研究についてそれぞれ記す。

1．本コースを担当するミヒャエール・シャールト（慶應義塾大学）と三瓶愼一（同）は、実際に自らが行った授業での印象や体験を教員の立場から記述し、かつコースの問題点を認識するためにアクションリサーチを実施する。本研究では、ドイツ語学習を始めたばかりの初級クラスに、タスク中心の言語指導をどのように効果的に導入していくかに

重点が置かれている。

2．外部研究者のアンケ・バックハウス（島根大学）は、10年以上の授業実績を持つ本コースの成果を総括的にまとめる。その目的は、現在のコースの構成にどのような要素が重要な影響を与えているのかを明確にすることである。この調査を行うためには、コースの担当教員、および学生との密接な相互関係が前提となる。

3．同じく外部研究者の森朋子（大阪大学大学院）は、エスノグラフィの手法を使って授業観察を行い、ミクロレベルにおいてコース研究を行っている。ここでは本コースがこれまで成果を挙げてきたドイツ語習得と並び、教養教育の理念に即した重要な特徴を持ち合わせていることに注目する。このアプローチではインテンシブコースの初級クラスの授業に１年間参与を続け、特に学生の自律性に注目して、その変化の過程を調査する。

このプロジェクトは目下進行中の研究であるが、本論文では、筆者たちが用いている研究アプローチおよび教授法について報告する。

３．カリキュラムと評価研究

ミヒャエール・シャールト

ここではまずカリキュラムと評価研究の関係を明らかにしておきたい。筆者は、カリキュラムとは高等教育の意義に関する全般的なイメージを具体的なプログラムとして記述したものであると考えている。それはある特定の前提や条件の下で何が価値のある教育プロセスであり、担当教員は学生の学習プロセスにどのような責任を担うべきかを示したものである。つまりここではカリキュラムという概念は、学生の学習背景や学習動機、学生の人数などに合わせた授業の内容およびそのコマ数を提示するだけではなく、ある教育システムを、教育上の原則に基づいて包括的に理由付けしたものである（Kelly, 1999, p. 3）。

もっとも、ここ50年の外国語教育カリキュラムの方向性においては、機能的ないし技術論的な考え方が優勢である（Hammersley 2002, Richards 2001）。このような視点から見れば、「教える」ということは直線的で生産性を重視したプロセスだと言える。したがって、カリキュラムの策定とは、最初に授業内容または特定の言語技能を選び、それを整理したうえで、効果的な教授方法を選択し、最後にどの程度学習効果が上がったかをチェックするための方法を確定することなのである。

具体的な目標や授業内容、およびそれによって到達される一定の言語能力程度を重視する、

このような機能的・技術的カリキュラムの持つ利点は明らかである。しかし日本における教養教育の外国語授業では、その授業の目的について全く触れられていない場合が多く、学生がどのような目的を持ってドイツ語を学習するのかについては、カリキュラムに述べられてはいない。こうした一般の状況に比べれば、具体的な目標を持つ本コースは、この機能性重視のカリキュラムという方向性においても発展が認められる。しかしこの機能性重視の方向性にも次の２つの短所がある。

１．授業は複合性を持つ社会的なプロセスであるため、画一的で計画立ったプロセスとして捉えることはできない。従って例えば、個々の部品が定められた順番の通りに徐々に組み上げられていく自動車の製造のように、漸次進行するプロセスを合理的に計画することとは性質が異なる。
２．大学の授業を通じて、どのような個人的、道徳的、倫理的、社会的な成長の達成を努力目標にするかという課題はなおざりにされている。

それゆえ、教育を一連のプロセスとみなすのであれば、その結果に重点を置くカリキュラムの機能的・技術論的な考え方が最も妥当であるとは言えない。教育プロセスの価値は、教員と学生の双方が係わるプロセスそのものの中にこそ見い出されるものであり、そのプロセスから生じる結果によって評価されるべきものではない。カリキュラムは継続的プロセスとして理解する必要がある。例えば、本コースのカリキュラムの中に「自己責任と自律」という目標があるのならば、この目標の追求は教室の中においても行われなくてはならない。もっとも「自己責任と自律」を教育目標としてカリキュラムに取り入れるべきかどうかは、授業のあり方の規範にかかわる問題である。

教員はコースのプログラムの組み立て方や授業の方法を考える際に、文法進度やひとつひとつの言語技能などといった言語上の観点ばかりにとらわれず、学生の成長の手助けとなるように特定のものの見方や技能あるいは知識の持つ価値を具体的に示さなければならない。それゆえ例えば Goethe-Institut、NOVA など、一般の語学学校の授業モデルは、日本の大学のカリキュラム設計の際の手本にはなり得ない。同様に教授法や教科書、コンピューターソフトウェアなどに、授業の責任を押し付けることもできない。その授業の責任は、すなわち大学と大学の教員自身が負わなければならないのである。

通常、好ましいとされる教員の振る舞いは、規範的行動としてカリキュラムの中に挙げられている。それに照らし合わせることによって、教員は自分の行動に対する評価を推測することができるだろう。しかしカリキュラムに明示されていないそれ以外の振る舞いも、いずれにせよ授業に影響を及ぼすことが明白であるために、自然に授業計画の要素となる。これは「隠れ

たカリキュラム（hidden curriculum）」と呼ばれるものである（Jackson 1968）。その 1 例が、学生と教員の関係である。カリキュラムはどのようにコースの雰囲気を作り上げたらよいのかを教えてくれる。しかしそこで想定されているのは抽象的なレベルでのある種の雰囲気であって、当該の学生と教員にしか醸し出すことのできない個別特殊的な雰囲気とは無関係である。この点については、アクションリサーチとの関連で、下で詳細に論じることにしたい。

カリキュラムに記載された教育目標の多くは教育現場で直接達成できるものではなく、試験などで簡単に評価できるものでもない。そのため教育目標はとりあえず仮説として考えておき、その妥当性に関わる評価は、学生の成長と学生の主観的判断をもとに、継続的かつ長期的に行わなければならない。その評価のために必要な情報は、実証的研究の成果からしか得ることができない。このような評価研究と教育現場との連携協力が行われない場合、次のような 2 つの危険が生じる。

1．教育の目的理念が実現されない。理念は「机上の空論」にとどまり、授業現場での現実化への道筋を持たないままとなる。
2．教育目的が日々の授業実践の繰り返しによって変質する。教員は頭では教育目的に即して仕事をしていると考えていても、実際には自分の馴染みのある実践方法にとどまってしまう。

そこでカリキュラムに掲げられた目標が達成されたかどうかを知るためには、授業実践を観察する必要がある。コースの「品質」は授業においてこそ生じるからである。

カリキュラムとは、ある教育の課程が持つ価値に関して立てた仮説である。そして、評価研究は、授業とその背景を継続的かつ系統的に調査することで、その仮説の妥当性を証明することを可能にする。評価研究の目的は、学生に成績をつけることではなく、教員が、日々の習慣となっている自分の行動の影響を理解し、自分の行動を計画し、自分の授業の効果を評価するために必要な情報を、教員自身、所属する組織、同僚、授業に対価を支払う学生の両親など、利害関係者すべてに伝達することである。それゆえ「教員開発なしのカリキュラム開発はない」（Stenhouse 1985, p. 68）とも言われる。つまり評価研究は未解決の問題を顕在化させ、間違いや矛盾を検出するのみならず、プログラムの長所を認識し、効果的な授業実践が行われていることを提示するものでもある。このような意味では、評価とは「研究と授業実践に関する発見的手法を用いた実験」（Heiner 1998, p. 25）ということになる。

図1. は以上の論点をまとめたものである。カリキュラム開発の出発点となるのは、第1に教育哲学、つまり教育価値の規範に関する提言である。そして、コースやプログラムのデザインはこの教育哲学を基礎として行われる。教材、授業内容および授業方法はこの教育哲学と不可分のものであり、相互に影響を及ぼし合う関係にある。

一方、コースおよびプログラムのデザインにはもうひとつの要因があり、これがカリキュラム開発の第2の重要な要素である。それが「隠れたカリキュラム」と言われるものであり、そこには公式のカリキュラムでは言及されていないさまざまな要素が含まれている。

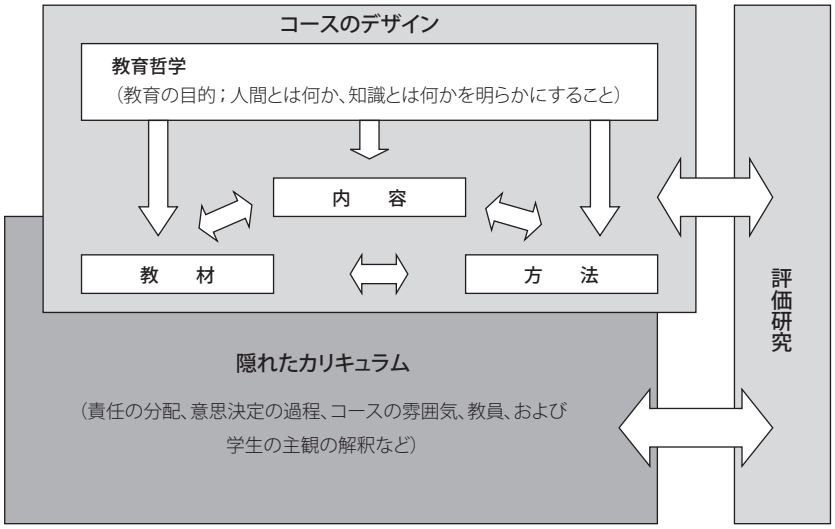


図1．カリキュラムのアイテムの関係

カリキュラム開発において重要な第3の要素が評価研究である。評価研究は実証的社会研究として手法化されており、あるプログラムまたはコースの質についての認識を得ることができる。 評価研究は、例えば学習成果、コースの雰囲気、コース管理、また教員の専門性などといった可能な限り幅広い視点から、様々な要因とその影響を調査するものである（Lohmann, 2003, pp. 6; Rindermann, 1996, pp. 241; Terhart, 2002, p. 79）。

組織が自らの品質のために自らを責任統括するために評価が行われれば、それはカリキュラムと授業をさらに開発するための基盤となることはもちろんである。しかしこれにとどまらず、組織が自らの質に対する責任を持つという「評価の文化」（Pellert 2002）が生まれることにもなる。そして、それによって研究と教育の合流が実現する。この点は慶應義塾大学でもファカ

ルティ・ディベロップメント（FD）の枠組みの中で近年さかんに議論されている。Patton（1998）はまさにこの「評価の文化」こそ、評価というプロセスが持つ本来の利点だとしている。

本コースにおける評価プロジェクトについては、以下の章でさらに詳細に述べることにする。図2. はさまざまな研究の視座を概観したものである。

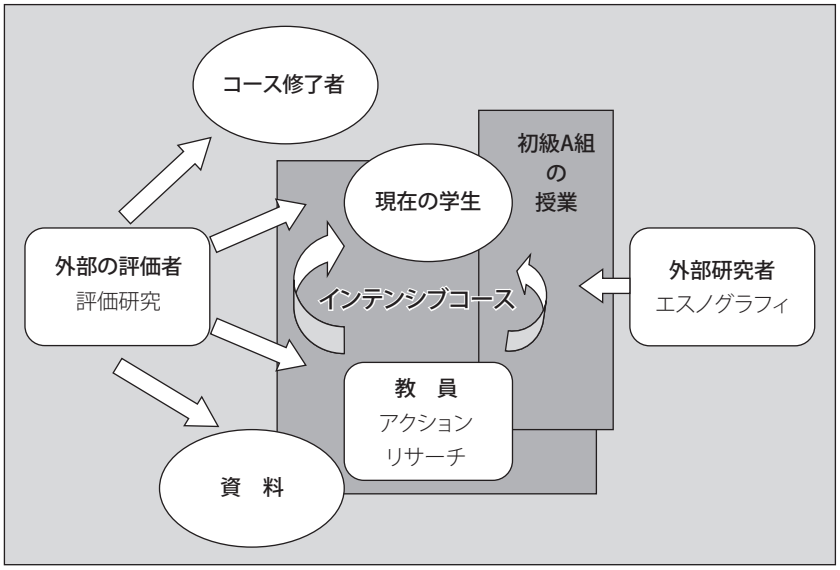


図２．ドイツ語インテンシブコースの研究プロジェクトの概観

４．外部の視座からの評価研究

アンケ・バックハウス

本研究の位置づけ

本コースは革新的で日本では他に例を見ないものだが、コースの主宰者による多くの論文や研究発表、講演[2)]の中で紹介され、日本のドイツ語教育の分野では、一定の認知を受けているものと考えられる。しかし、コースの実証的な調査はこれまで行われてこなかった。2002年秋に、以前から検討されていた本コースの評価のための準備調査がスタートし、コース内部の評価研究者（インサイダー）であるシャールトと外部の評価研究者（アウトサイダー）であるバックハウスがそれに携わった。この調査では、ドイツ語教育の分野ではまだ希少である実証的な研究をその調査手法として用いて、研究発表や論文発表を共同で行い、これまでも実績を

積んできた[3)]。

慶應義塾大学法学部のインテンシコースを研究対象としたことにはいくつかの理由がある。

第1は、このコースが、この種のものとしては日本では他にないモデル・プロジェクトであることである。ドイツ語学・文学やドイツ語教育の分野は、日本では学生数の減少やポストの削減、また英語との競争を強いられている。コースの主宰者によれば、本コースには、古典的なドイツ語学・文学の教育から、社会科学を中核とする専門分野の知識と結びついたドイツ語教育へと方向転換する道を示すという役割が与えられているという（Sambe 1996, 三瓶1996, 三瓶1999, Sambe 2000, Sambe 2001, 三瓶2003）。外部の評価研究者としての筆者が注目するのは、このプロジェクトが本当に日本のドイツ語教育のために指針を示すことが可能なのか、あるいはモデルとして日本のドイツ語教育に貢献することが可能なのか、また可能だとしたらどの程度の貢献が可能なのかという点である。

第2の理由は、コース自体の評価、つまり、主宰者がこのコースに関して論文の中で挙げている目標設定と現実に現れる結果とを比較することである。あらかじめ設定された目標は達成されたのか、目標は実現可能でかつ有意義であることが実証されたのか、コースは現在の形で維持するべきか、それともさらなる修正が必要なのか、などが検討される。

第3は調査手法の持つ利点を最大限に利用できることである。日本のドイツ語教育において、実証的な評価研究のための調査はこれまであまり行われてこなかった。そのため、ドイツ語教育の実践現場である授業には、研究対象として考えれば未開拓の部分が多い。筆者は、従来から行われている教授法に関する研究も、実証研究のような経験的な検証が行われなければ砂上の楼閣であると考えている。だからこそ、大学の授業改革の必要性を説き、その理由を説得力のあるものにしようとするなら、教授法上の根拠を徹底的に調べ、理論的に裏付けるしかないと思われる。

次に大学教育の構想を理論的・学術的な根拠に基づいて構築する評価研究について記す。また、インサイダーとアウトサイダーから成るチームという構成についても簡略に説明する。

コントロールとセルフ・コントロール

評価研究の成立は、社会的危機の出現と密接に結びついているように思わる。改革を求める声があがるきっかけとなった具体的な例として、1929年に始まる世界的経済恐慌と1957年のスプートニク・ショックが挙げられる。特にアメリカにおいては、改革とは評価研究によって準備され（plan）、評価とともに実行に移され（do）、再度評価され（see）、そして認知される。

しかしまた、「国際数学・理科教育調査（Trends in International Mathematics and Science Study; TIMSS）」や「OECD 生徒の学習到達度調査（The OECD Programme for International Student Assessment; PISA）」のような評価の結果が一般に公表されることによって、はじめ

て「危機に直面している」という認識に至る場合もある。そしてそれによってまた新たな改革と評価が準備されてきた。

ここで述べた教育制度の危機と評価の相関関係を日本の外国語教育に関して考察すると、評価が行われたり準備されたりしている現在の状況は、社会的必要に迫られた、言い換えれば「外圧」を受けたということにその動機の原点を見いだすことができるかもしれない。国の側、つまり文部科学省からは、大学における自己点検・自己評価の原則、第三者評価の推進、授業評価アンケートやシラバスについての指針など、評価の適用に向かう契機がすでにいくつか示されている。

しかし、「管理」という意味にもとれるこれらの措置は、評価に対する反発が広がることにもつながりかねない。特に、それが雇用者によって、被雇用者を管理し査定することを目的に行われるとしたら大きな問題である。しかし、トップダウン方式のコントロールが評価の唯一の形式であるわけではなく、コントロールすることだけがその役割でもない。教員と研究者およびその両方を兼ねる人々は、自分自身のための評価研究を自ら行うこともできる。そしてその調査を通じて自分自身の教育や自分の所属機関のカリキュラムの改善に役立てることができるのである。コントロールという言葉を使うならば、これはむしろセルフ・コントロールである。評価は、抑圧のない環境で適用されたときにはじめてその本来の意味を発揮する。そのような環境であれば、万一、そのシステムの構造的あるいは内容的な欠陥が明らかになったとしても、それが個人の責任に帰せられることはない。その結果が対話と改善につながるのであれば成功であると言える。評価をこのようなものであると理解すれば、それはいつでも気軽に始めることができるはずだ。そして評価は、危機を契機として対症療法的に行われるだけでなく、まさに危機を予防する手段としても重要な意味を持つ。

評価と評価研究

評価とは何かということについてはさまざまな考え方があり、コンテクストによってそれぞれ意味が異なるので、ここではそれを逐一説明することはできない。

一般的に言えば、評価とは、ある生産物やプロセスやプログラムの価値を判断することであると言える。その目的のために情報が収集され、これらのデータの評価が、対象である生産物やプロセスやプログラムの質の保証や改善に関わる判定に役立つことになる。ここでは調査の結果を、実践においていかに有効に利用できるかがよい評価の基準になり、それによって評価は実践につながるプロセスとなる。

「評価研究」という概念を「評価」そのものや「評価するという行為」と同じ意味で用いることもあるが、評価研究とは、評価のプロセスで、データの収集と評価を行うにあたり、学術的な研究方法とテクニックを意識的に使用することを意味する。

評価はすでにそれが始まる時点によって区別される。Scriven（1991）は形成的（formative）な評価と加算的（summative）な評価とを分ける。加算的な評価とは、回顧的な評価のことで、すでに出ている結果を分析することを目的とする。

形成的な評価は、プロセスに並行して行われる。それに対して前形成的（pre-formative）な評価は、プログラムやカリキュラムなどを作成する際に、関係者（いわゆる stakeholder）の要求や目標を確認するという役割を持っている。関係者（stakeholder）とは、評価活動に関係する利害関係人グループ全体のことであり、それはまた、理想的には、プログラムやカリキュラムなどに関与する関与者グループ全体のことでもある。

評価という概念をこのように理解すると、具体的にある評価研究のプロセスを計画する場合、いくつかの問題に直面することになる。どのような方法で、またどのような基準にしたがって研究対象の質を証明することができるのか、つまり研究のデザイン、評価基準、評価方法などの問題がそれである。また評価が研究対象の質の改善につながることを前提にするならば、まず、そもそも質とは何か（後述）ということを問わなければならなくなる。

研究のデザインと方法

研究のデザインと方法の問題については、ここではごく簡単に説明したい。本コースを評価するにあたって最初に参考にしたのはドイツのニーダーザクセン州の大学で実施されている評価方法である。これは教員自身とニーダーザクセン州の教育省の人々によって行われているものである。教育省の人たちは各大学の成果について参加者、つまり教員全員と議論をし、カリキュラムや教育などの改善策を提案する。この方法は、ニーダーザクセン州ではすでに制度化されているが、筆者の観点からすればまだ不十分である。そこで本研究ではインサイダー・アウトサイダー構想にしたがって、外部の研究者やインサイダーともっと密接にかかわりながら共同作業をしたいと考えた。インサイダー・アウトサイダー構想では、学生を含め本コースに参加したグループのできるだけ全員が評価に参加することが望ましい。

インサイダー・アウトサイダー評価とは、内部研究者と外部研究者から成る 1 つのチーム全体が評価の責任を持つものである。チームは、調査対象に対して異なる立場にある人々から構成される。インサイダーのチーム構成員はアウトサイダーの構成員と協力して、調査のデザイン、データの収集と分析、結果の公表を行う。決定のプロセスにおいてはインサイダーもアウトサイダーも同等の発言権を持つ。（cf. Bartunek and Louis 1996）

評価研究における方法、技術、目標、基準については、現在では次のような合意を前提とすることができる。まず質的ないし量的研究など、複数の調査手法が認められていることである。さらに批判理論的・合理的な研究の論理によって評価が進められるということである。つまり、既存の研究テクニックは、それが学術的な基準に従っており、評価の参加者全員に最大の利益

をもたらすものであるならば、原則としてすべて用いることができる。

本コースの評価においては、これまで主として質的な方法でデータを収集してきた。筆者は、コースの教員全員へのインタビューや学生とのグループ面談を行い、それらを文字に書き起こして発言者に見せ、変更や削除ができるようにした。コースについてのアンケート用紙を学生に渡し、結果を学生と一緒に評価した後、その結果はコースの実施計画に取り入れられた。現役学生は、コース修了者である卒業生へのアンケート作成作業にも参加した。筆者が主に質的方法を採用したのは、それによって参加者の主観に重点がおかれ、新しい発見が生まれることを重視したからである。つまりここで重要なのは、あらかじめ立てられた仮説を証明することではなく、このコース・モデルを参加者から得たデータで分析し、解釈することなのである。

大学教育の評価がその教育の質の改善に役立つことは、明らかであろう。しかし「質」という概念について語るとき、それが何を意味するのかについて統一見解をまとめることは困難である。つまり教育の目標を掲げる場合、その目標とされた質が適切であるかどうかという点も問題になる。つまり教育の目標も議論の対象になるのである。ではどのようにこの質を定義し、どのように調査していくことが可能であろうか。

文部科学省は2002（平成14）年に発表した中央教育審議会の答申「新しい時代における教養教育の在り方について」の中で、大学教育の目標として、「幅広い視野から物事を捉え、高い倫理性に裏打ちされた的確な判断を下すことができる人材の育成」を挙げている。たしかにこれは大学教育の目標と質についての議論の出発点としては参考になる。しかし非常に抽象的で一般的な文言であり、その内容はさまざまに解釈できることから、大学教育の改革や改善を具体的に行おうとすると、これをそのまま適用できるかどうかについての判定は難しい。このことに焦点を当てた研究にはもう１人の外部研究者である森が携わっている。

Kromrey（2000）は、「普遍妥当な質はない」と言っているが、まさに全ての人にとって同じ質というものはない。質について語れば、それはかならず個々の価値判断につながり、したがって主観的な性質を持つ。質を間主観的に確定するためには基準が必要となる。しかし、どのようにして教育課程や教育に基準をあてはめることができるのだろうか。授業の質がさまざまな前提条件や目標をもった教員と学生の相互作用によって決まることから考えれば、その質は学期やゼミや授業時間ごとに常に変化することになる。当然、教育の質の捉え方も人によって全く異なる。そのため質に関して他者との合意が可能な部分があるとすれば、それは質についてのさまざまな定義の最大公約数的な部分でしかないであろう。

つまり教育の質は前もって定められた目標が実現されたときに生じることになる。ここから矛盾なく導き出される結論は、例えばある大学の教育課程が開始される前に、この課程はどのような目標に奉仕するのか、また、具体的にはどのような、そして誰の必要のために実施され

るのかが確定されていなければならない、ということである。しかし果たして目標の達成だけが結果のすべてであろうか。筆者はそうではないと考える。

これらの要求とニーズを見つけ出すことが、必要性の確定という前形成的（pre-formativ）な評価の目標なのかもしれない。そのような評価を実施することは、どのようなドイツ語授業においても可能である。その際、その評価は授業参加者全員、つまり教員と学生全員のものの見方を包括することになるであろう。

5．アクションリサーチによるアプローチ

ミヒャエール・シャールト

この章では、インテンシブコースの1教員としての研究に対するアプローチを紹介したい。Krusenberg（2002）の „Die Schulstunde（学校の授業）“ という短編小説の中に、次のようなエピソードがある。ある生物の教師が生徒たちに実物を見せて理解させようと考え、教科書に載っている動物を生きたまま授業に連れてきた。動物を教室に持ち込むたびに、彼は生徒たちの反応に驚いた。生徒の中には手をたたいて喜ぶ者もいれば、がっかりして落ち込む者もいる。そこで教師は、この生徒たちの反応に太古からの動物と人間の関係が見てとれると考え、この経験を学術論文にまとめることを決意する。しかし彼はある重要な点を見落としていた。

実は生徒たちは授業の始まる前に賭けをしていたのだ。彼らは教科書を事前に読み、教師がどのような動物を連れてくるのかわかっていたが、その種別については不明だった。つまり例えば「クマ」について学習する時、教師が「ヒグマ」を連れてくるのか「ホッキョクグマ」を連れてくるのか、それが生徒たちの興味の対象であったことになる。

このエピソードは教員の日々現実の仕事を実によく言い表していると考えられる。以下、教師論と合わせて考察する。

- このエピソード全体から、教師が個人的な価値観をもとに授業を行っていることがわかる。教師たちのいかなる行動も、意味ある教育と学習とは何かという固定観念に基づくのである。この生物学の教師は実物を見せることにより授業が分かりやすくなると考えている。彼は意図的に明確な目的を持ってこのように判断し行動したのである。しかし、無意識下にある価値観により規定される行動も数多くある。教師は意識無意識に関わらず、自らの行動で自分の価値感を表現し、またそれを生徒に公的なメッセージとし

て送っているのである。つまりクラスに参加している生徒の人間性をどのように捉えているか、またどのような成長を期待しているのかなどを、教師はすべて行動で表していると言える。さらに教師の行動は、その教師なりに知識というものをどのように定義し、何を効果的な学習の方法として捉えているかをも示しており、それはどのように教師自身がその役割を定義し、何を学習活動の課題としているかにつながる。

- 教師は驚くべき経験をすることがよくある。計画通りに授業を行えることはむしろ稀でしかない。教師は常にこうした状況を克服しなくてはならない。これがこの仕事の一番の難題である（Helsper 2003）。
- 予測不可能なことが起こるのは、授業に影響を及ぼすファクターが多様であるためである。授業には、実にさまざまな個性をもつ人々が集まる。授業は 1 つの社会的プロセスであるから、全く同じ授業が 2 度起こることはない。こういった複雑さゆえ、ベルトコンベアシステムのように授業を組み立てることはできない。授業は工業生産のような「機械的合理性（technical rationality）」（Schön 1983）にはなじまない。だからこそ、学生を授業の客体としてではなく、自身の興味と能力により授業に大きく影響を与える主体として捉えるべきである。
- この生物の教師のエピソードでは、授業のルーティンワーク化が問題を生じさせるのであり、問題の解決にはむしろ不適切であることも分かる。この教師はより良い授業を行おうと、実物を見せて分かりやすく説明しようとしたのだが、彼のパターン化した行動は、この教師が予想もしない反応を生徒の間に引き起こしてしまった。これを外国語の授業の場合にあてはめれば、次のような場面となる。例えば、学生は習った表現形式を実際に使うことはできないにもかかわらず、そのパターンドリルを課題に与えられると、とても早くやり遂げることができる。その原因は、パターンドリルが示す「練習形式」に生徒の注意が集まり、実際に習った内容そのものには注意が向けられなくなってしまうからである。Fishman & McCarthy（1998, p. 27）はこのような学習形式を「わき道学習（collateral learning）」と表現している。
- このエピソードの中の教師は授業での驚くべき経験に意味を見出そうとする。しかし彼の視野はあまりにも狭すぎてこのシチュエーションを理解することはできなかった。経験と直感が重要な助けとなることは間違いない（Akinson & Claxton 2000）。しかし教師が個人的なイメージとアイディアに固執すると、教室で起きていることを誤って解釈する危険に陥る。引用した物語は、1 つの事象にも異なった様々な認識の可能性があり、それらに十分な注意を払わない場合、いったいどのようなことが起こるのかということを具体的に示している。

教師に対するこういった考え方はむろん新しいものではない。20世紀にはすでに、教えるということが1個の専門的職業であるという常識が、様々な人々に認知されて成立している。専門職としての教師の特徴は、授業の質に積極的に責任を負う、つまり学術的な理論やメソッドなどに責任を押しつけるのではなく、自分の立脚点と価値を独自に形成するものであるという点にまとめられる（Stenhouse 1985, Alrichter 2003, Light& Cox 2001, Campell McNamara & Gilroy 2004）。

これを詳しく述べると次のようになる。

- 新しい経験を得ようという探究心が必要である。出来事は自分自身のものでも経験になり得るが、他の教師の体験、そしてとりわけ種々の研究成果が示すような、先人の経験の積み重ねにも探究心を持つことが大事である。
- 教師は自身の行動を反省して、授業のあり方を熟慮する。反省の結果として自分のルーティンワークに疑問を投げかけ、新たな可能性を試みてみる用意がある。Light & Cox（2001）はこのような教師を「自省する専門家（reflexive professional）」と呼んでいる。
- 教師は自分を専門職であると意識するものである。他ならぬ大学においては、外国語教員は自分を何より当該言語の文献学者だと認識していることが今なお常態である（Blades 1997, Clarke 1997）。そこでの外国語教員は、授業を通してではなく研究から自己のアイデンティティを得ており、授業自体も研究対象とは見なされていない。
- その一方で教師は、研究能力を一歩一歩着実に向上させることで、授業とその条件を体系と方法の面から検証して考察できるようになる。こういったアプローチは、英語圏ではアクションリサーチあるいは「研究者としての教師運動（teacher-as-researcher-movement）」と呼ばれ、すでに数十年前から議論され、実践されている。（Greenwood & Morten 1998, Stenhouse 1985, Zeichner 2001）

アクションリサーチの目的は自らが行う授業のさらなる向上発展であり、教育の専門家としてのステイタスの向上発展である（Wallace 1998: 18, Fishman & McCarthy 1998, Walker 2001の例も参照）。しかも新しい研究成果によって学術の向上発展にも貢献できる。

他の実証的研究のアプローチと同様、アクションリサーチも時間と忍耐を必要とする。しかしアクションリサーチを放棄することはできない。なぜなら、アクションリサーチを行うことは、外国語教員が専門家としてのアイデンティティを確立するために必要であるばかりでなく、例えば政治的な圧力や無理解に基づく学界からの要求といった外圧に対抗し、自立するための手段となるからである（Schart & Backhaus 2003）。

調査のデザイン

この章の最後に、本コースの評価研究において筆者が行う研究の具体的なアウトラインを紹介する。アクションリサーチでは多様な共同研究の形が可能である（Norton 2004）。本研究の場合は、外部研究者の森とこの点で研究対象を共有する。調査対象となるクラスは、シャールトが三瓶とともに担当するインテンシブコース初級A組であるが、このうち観察対象となるのは週1回90分で行われるシャールトの授業の1年間である。森による「6．エスノグラフィによる授業観察」で明らかにするように、森とシャールトはそれぞれ違う研究視点を持つが、同じクラスを調査対象としており、部分的には機材やデータを共有することになる。

この調査対象クラスにおいて、担当者であるシャールトは最初の授業から一貫してタスク中心の教授法（Ellis 2003, Willis 1996）を実施している。つまりこの授業において見られるのは、教員主導の決まった練習方式（パターンドリル等）ではなく、大枠しか与えられていないオープンな課題に対する学生の多様な創造力の発揮である。

授業の基本は、ドイツ語を道具として自らの日常生活を描写し、自らの考えや感情を表現する練習を積み重ねることである。つまりこの授業で重視されるのは、学生が自分で問題を発見する、またはグループ内で答えの糸口を見つけることから始まり、さらにそれをドイツ語で表現することを試み、他のメンバーに理解してもらえるようプレゼンテーションすること、そしてそれについて全員で議論し、話題を発展させるという一連の過程である。

いずれの場合も、教員は学生の様々な創造的活動をサポートする。参加する学生には自己とクラス全体に対する責任意識が必要であり、授業を一緒に作りあげていく姿勢が求められる。もっとも、このような教授法の方針が果たしてドイツ語初心者に適切なのかどうかという問題もある。筆者の興味の中心は、このような革新的な教授法が、学生にいったいどのように受け取られているのか、またそこでどのような問題が生じているのか、という点にある。

このような疑問を解明するには、ひとつのクラスを長期的に様々なアプローチで調査する以外に方法はない。今回は以下のようなデータ収集を行う。

- 各授業のビデオ撮影
- 毎回の授業方針の記録とそれを実施した際の筆者の感想
- 各学期末に行う学生による授業評価アンケート
- 学生による自己評価アンケート（各自の自己評価は、成績評価の決定に大きな役割を果たしている）
- 各授業ごとの詳細なコメント（外部研究者である森と学生の間での電子メールによるやりとりから）

この調査が4月に開始されてから本論文の脱稿の時点で6ヶ月間が経過しているが、これらのデータからまだ具体的な分析はなされていない。しかし春学期（前期）末に行われたアンケートの結果からは、この教授法の意図を学生が理解し歓迎していることが明らかになっており、授業に自主的・創造的に参加するための教授法を、学生は肯定的に評価していることが伺える。だが同時に、何人かの学生は、この授業の目的を一部ながら見失い、この自由な授業環境にとまどいを見せている。このことから次の研究段階では、特に焦点を当ててこの現象を解明することを試みる。

6．エスノグラフィによる授業観察

森　　朋　子

もう1人の外部研究者である森は、本コースの中でもシャールトが行う初級A組の授業に重点をおいて授業研究を行っている。このアプローチでは、本コースがこれまで成果を挙げてきたドイツ語習得の側面以外にも、大学教育の理念に即した重要な特徴を持ち合わせていることに注目し、前出のバックハウスによる評価研究と同様に実証的研究を行う。

本研究の位置づけ

大学の個性化が進む中においても、大学が教育機関であるという社会システム上の位置付けは変わらない。教育の目的は、昭和22年に制定された教育基本法第1条に「教育は、人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたっとび、勤労と責任を重んじ自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行わなければならない。」と明示されている。つまりいずれの教育機関であってもこの理念に照らされているはずである。また中央教育審議会が2000（平成12）年度に発表した答申『新しい時代における教養教育の在り方について（審議のまとめ）』では、「新しい時代に求められる『教養』の概念」として具体的な5項目を挙げ、教養教育の目的を明確にしている。ドイツ語教育を教養教育の意義との関連で教育制度の枠組みの中で考えてみると、ドイツ語の授業は非英語の外国語教育、教養教育、そして大学教育という入れ子式の枠組みの中の1要素となる。「ドイツ語教育がどうあるべきか」という問いは、そのまま外枠の「教養教育はどうあるべきか」という問題にもつながる。

すなわち、大学におけるドイツ語教育は、言語習得のみならず、学生の人格陶冶に関わっているという大きな特徴があり、本コースはまさにその理念に照らされているものと考えられる。このアプローチが主題とする学生の自律性は、まさに人格の形成において中核を成す概念

であることから、外国語教育の意義として多く挙げられる異文化理解の基礎を成す能力とも言える。入学時に学生がどのような自律性を持ち、また教員が用いる教授法でその自律性が変わるとしたら、それがどのように変化していくのか、またいったい教員が学生の人間性に影響を与えることは可能なのか、を検討することが本研究の焦点となる。

学習者研究の意義

またこのアプローチのもう1つの特徴は、言語教育でも徐々に注目が集まっている学習者研究を行うことである。実際に行われる授業を、教員の視点から観察するのではなく、学生の主観に注目することにより、本コースの理念が学生にどのように受け取られ、またその理念が学生の人間性にどのような影響を及ぼすのかに関して、ミクロレベルで調査を行う。ドイツ語授業研究に限らず、これまでの外国語授業研究は、その多くが教員の視点から行われており、学習者の視点についてはあまり触れられていなかった。しかし複数の異なった研究アプローチによりコースの多面的な全体像を浮き彫りにしようとしているこの研究においては、授業の主役ともいえる学習者の研究が不可欠である。そこでこのアプローチでは、学生が本コースの授業とその授業を取り巻く授業環境の中で何を考え、感じているのかに関して、その主観を抽出するとともに、質的エスノグラフィの手法を用いて授業観察を行う。

1990年代に入る前の学習者研究は、主に学習者の文化的背景のみに注目していた。しかし教育学、心理学で学習者の主観やその意味づけに注目が集まるようになり、言語教育も1990年代に主観研究の影響を受けることになる（Harklau 1994）。フィールドワーカーが調査できるのは、学習者が発する言葉や行動である。それらは個々の学習者が保有する「意味空間」から産出されるものであり、学習者の主観の表出と捉えることができる。「意味空間」とは、個々の人間が自分の体験を通じて培った価値観で理解している世界のことである。学習者の行動や言葉が主観的であるとすれば、さらにそれを観察する視点も観察者の「意味空間」に置かれていると考えられる。つまり、学習者の主観を、観察者の主観で観察し、学習者の持つ意味空間そのものを理解しようと努めた場合、学習者と観察者の間にお互いを分かり合えるような間主観性が生まれる。それを記述するのがエスノグラフィという手法なのである。

調査方法

エスノグラフィの特徴は、先に理論の組み立てや予見を行わず、インタビューや現場で起こった出来事から、新しい理論を抽出するという点にある。さらにエスノグラフィの中でも批判的エスノグラフィの手法によることで、観察者も積極的にコースに関わり、自分の意見を反映させることもできることが特徴である。教員が学生の自律性を刺激・促進するような教授法を用いた場合、学生にどのような個人発達および関係発達が見られるのかを、教員、学生、そ

して観察者の３つの視点から捉えるために、以下の６つの方法でデータを集める。

１．学生への個別インタビュー
２．担当教員への個別インタビュー
３．学生へのフォーカス・グループインタビュー[4)]
４．授業観察
５．学生との電子メールでのやりとり
６．担当教員からの授業報告

データ収集にあたって最も重要なポイントは、いかにして学生の率直な意見を集めるかにある。教員からは共同研究者として協力が得られるが、学生が正直に自らの気持ちを話してくれる状況を得るために、まずは個々の学生との信頼関係を構築しなくてはならない。そのため筆者は、成績評価や単位賦与など、圧倒的に強大な権限を有する教員ではなく、学部生に近い大学院生であるという立場を活かして、チューターという形で授業に参加している。これによって、ドイツ語授業外の大学生活全般についても助言をすることが可能となり、その結果、学生の正直な発言を採取することに成功している。

予備調査の結果報告

以下では、この時点までに実際に明らかになったことについて報告する。

2004年４月から、学生の状況を把握するために各種の予備調査を行った。頻繁に学生とやりとりを行ううちに、コースに所属する13名全員が入学当初からすでに異なった学習態度をとることに気が付いた。その原因を探るため、大学入学前の学習環境について報告してもらうことと、大学生という社会的アイデンティティを得たことによってどのような学習方法をとるべきであると考えているか、学生自身の意見を聞き、分析してみた。その結果、２つのことが明らかとなった。第１は受験の合否がその後の大学生活にも大きな影響を及ぼしていること、第２は学生が「大学生」という社会的身分に合わせてこれまでの暗記学習を意識的に変えなくてはならないと考えていることである。以下、これについて詳しく述べる。

１時間ほどのインタビューと電子メールでのやりとりによって、学生のほとんどが、入学以前の勉強方法は受験を視野に入れた暗記学習であった、と述べており、それを自分の中でどのように、受容するかについては明らかに大きな個人差があることがわかった。

13名全員を受験の合否に合わせて３つのグループに分けてみると、グループ１は現役で第１希望の慶應義塾大学（以下「慶應」と略）に進学している。このグループは入学までの受験勉強に対して肯定的な意見を持っており、それが肯定的な自己評価と高い学習動機にも結びつ

いている。

現役だが第1希望外で慶應に進学したグループ2は、何事にも中立的な意見を持つ。希望大学での入学試験には失敗したが、今では慶應進学が最良の選択であったと自分自身で納得するに至っており、これもまた肯定的な自己評価、そして徐々に高い学習意欲に結びつく。これはJohnson（1993）の言う「ナラティブ的な手続きに基づく自己理解（Narrative self-understanding）」[5)]であると考えられる。これは過去の苦い経験を常識の範囲内で正当化する現象を指す用語である。まさしくこのグループの学生が、入学してから2 ～ 3か月の間に、受験で負った傷をポジティブな大学生活に結びつける転換を行ったと言える。

最後のグループ3は浪人生活を体験し、なおかつ第2希望であった慶應に進学している。このグループに共通する挫折感はかなり大きいものである。学生によっては、グループ2と同じく苦い経験をどうにか肯定的な自己評価に転換させようと試み、それに成功している者もいる。しかし多くは入学以前の学習方法には批判的であって、入学試験後もその失敗から自己を否定する傾向があり、肯定的な自己評価に転換できないまま、低い学習動機に結びつく結果を引き起こしている。調査が始まって半年経った時点でも自分に対する自己評価は低く、新しい目標が見つからないまま大学生という自分の社会的アイデンティティに違和感を覚えている学生もいる。

また第2の結果として、13名中、明瞭に返答していない5名をのぞき、8名が、大学生になったのだから、今までの暗記学習から学習方法そのものを変えなくてはならない、と考えていることがわかった。

高橋（1997）によれば、「勉強」とは何らかの強制力を持つものであるが、それとは反対に「学び」は感動や身体的活動を伴う全身的な追求行為であるという。まさに学生は「勉強」から「学び」への転換を行おうとしていると言えるのではないか。「学び」を行うために必要であるとして学生自らが挙げている「自主性、自由、自らの学習に対する責任、自分をコントロールする力」等の自己を主体とした様々な要素は、大学に入学しただけで身につくものではない。調査対象クラスの教員はその学習パラダイム転換を助けるために、様々なストラテジーを使って学生自身の意味空間をテーマに、ドイツ語で自己を表現することを要求している。しかし4月から7月までの授業観察によると、学生の中の何名かは、意識レベルでは学習方法の変化を望んでいるものの、「知識やノウハウを教わる」という入学前の受動的な学習方法にこだわる傾向がある。このことは、特に受験の成功によってポジティブなアイデンティティを持っている学生に強く見られる。これは、英語という受験科目で成功した自らのストラテジーをそのままドイツ語の学習にも用いようという無意識の行動であり、その結果、教員が教えるのではなく学生の中からその自己を引き出すような教授法に、学生は戸惑いがちである。

反対に受験に失敗した学生には興味深い変化が見られる。インタビューの会話では、自分の

やり方に固執しているように伺える発言が多いが、内面的には皮肉にも自分のこれまでのストラテジーを受験によって否定されたために柔軟になり、教員が用いる教授法を先入観なく受け入れ、無意識にでも少しずつパラダイム転換を行っているのではないかと思われる。ここに受験科目でないドイツ語教育の大きな役割を見ることができる。また同じように、ノウハウ学習中心の受験勉強での失敗が、これ以上ネガティブに働かないよう、ナラティブ的な手続きに基づく自己理解を促すことも、受験科目ではない非英語外国語の教育の大きな役割と考えられる。

ま と め

18歳、19歳という年齢は心理学的に言えばモラトリアムの時期と言われる。モラトリアムとは経済用語として「支払猶予」を意味し、エリクソンが心理学用語として応用した。この概念は、青年発達においてはポジティブに使われており、簡単に言えば、この時期、青年が自由に行動し、いろいろな役割実験を行うことを通じて、自分のアイデンティティを確立していく途上にあることを表現している。この13名もその時期にさしかかっていることを、教員は認識しなければならない。こうした問題が教育現場で考慮されにくいのは、「学び」の機会を与えることが少ない日本の教育システムの歪みから来る弊害であることはもちろんである。しかしこのモラトリアム期に学生自身が「勉強」ではなく「学び」を再認識する機会を提供することができれば、ドイツ語教育は、まさに言語習得を通じた教養教育として、学生の人格形成に携わる可能性を持つことになるであろう。

このような意味において、このドイツ語インテンシブコースとそれを研究対象とする本プロジェクトは、日本のドイツ語教育およびドイツ語教育研究に新しい境地を開くものである。のみならず、実際の大学の教科においてどのように人格陶冶が可能であるのか、教育学的な見地からもその可能性が注目される。またドイツ語教育と同様の問題を抱えているフランス語教育など他の非英語外国語の教育に対しても、１つの指標を示すことができると考えられる。

7．終わりに ── 今後の展望

三　瓶　愼　一

過去10数年にわたるコースを振り返ってみようというこの研究プロジェクトがスタートしたとき、愕然としたのは、手元に残っている記録があまりに少ないことであった。例えば研究室単位などで彙報を作成するような場合、年度ごとの報告が誰かの手によってまとめられて印刷物として刊行され、保存されることになろう。しかし本インテンシブコースの記録は、かな

りの部分が散逸してしまっている。卒業生の名簿すら確定的なものが残っているわけではない。コースの担当者が死にものぐるいで推進してきた半ば自転車操業的な現場の営為を、ここへきてあらためて回顧しているというところである。にもかかわらず、実証的な研究を進めるにはそれなりの資料・史料が必要である。これらを発掘、整理するという気の遠くなる作業も避けては通れない。

またインタビューやエスノグラフィーといったフィールドワーク的手法では、有意な結果がまとめられるためには、一定のまとまった時間が必要である。また本調査で個別に観察している対象被験者の数も決して多いとは言えない。しかしながらこうした質的研究は、数量的な計測では拾い上げることができない、個別特殊的な人間の生の声を採取できるところに最大の意義がある。教育現場が生身の人間である教員と生身の人間である学生とから構成されるものである以上、単に数値による計測結果を過大評価して、これを一般化し、いずれの現場にも普遍的に妥当するものと単純に考えることは、現場の改善に役立つ有効な手段とは言いがたい。

ここで行っている質的研究は、慶應義塾大学法学部のドイツ語インテンシブコースを対象とするものであるから、その成果はこのコース自体の改善の目的で、このコースの現場に還元するには当然有意義であろう。しかしこの研究成果の持つ意味はそれにとどまるものではない。このコースが日本で類例を見ないパイロットプロジェクトであり、外国語教育と教養教育の新たな地平の開拓につながるものであるからこそ、これを対象とする本共同研究もやはり類例を見ないパイロットプロジェクトなのである。そのためこのプロジェクトには演繹的に発展させて他にも応用できるだけの成果が期待されている。

従って今後は、進行中の研究であっても、その途中経過に有意な結果が見られれば、逐次発表することとし、カレントな議論のための材料を提供していきたいと考えている。

なおこの調査研究プロジェクトと本論文の成立にあたっては、2004（平成16）年度慶應義塾大学学事振興資金および2004（平成16）年度慶應義塾大学部門調整費による研究支援を受けたことを、感謝の意を込めて付記する。

註

1）講演、研究発表等は、ドイツ学術交流会（1995, 1996, 1999)、日本独文学会西日本支部（1996)、横浜市立大学(1996)、ゲーテ・インスティトゥート関西(1996)、慶應義塾大学外国語研究フォーラム(1998)、SIETAR Congress（1998)、日本独文学会（1999, 2002)、民主教育協会東海支部（1999)、広島大学(1999)、韓国独文学会（2000)、早稲田大学（2002)、文部科学省・ゲーテ・インスティトゥート（2003)、島根大学（2003）など。

論文は Sambe 1996, . 三瓶1996, . 三瓶1999, Sambe 2000, Sambe 2001, 三瓶2003.

2）注1を参照。

3）Backhaus & Schart（印刷中), その他に日本独文学会教授法ゼミナールでの発表（2002)、島根大学教養教育委員会での講演（2003）など。

4）フォーカス・グループインタビューとは、聞き手が 1 人の対象者にではなく、1 つのグループを対象としてインタビューを行う方法である。個人に対するインタビューにない利点は、グループ構成員どうしが聞き手の質問に答えながら自由に意見のやりとりを行い、グループとしてある方向性を持った意見を構築しようとする過程を観察・記述できることである。

5）Narrative self-understanding の「ナラティブ」とは、構造主義に依拠する概念である。人間は誰でも自らの経験した出来事を自分史として物語るが、それは単なる客観的な事実の集積ではない。そこではその個人独自のフィルターを通じて、解釈と主観的な意味づけが行われるからである。これらが作用したうえで語りが生成されること、またその過程を「ナラティブ」と呼ぶ。そして「ナラティブ」的な手続きを経ての自己理解とは、現在の自分を肯定するために過去の出来事を意味づけようとする一連の思考であると理解される。

参考文献

Altrichter, Herbert. Forschende Lehrerbildung. Begründungen und Konsequenzen des Aktionsforschungsansatzes für die Erstausbildung von LehrerInnen. *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung*. Eds. Obolenksi, Alexandra, and Meyer, Hilbert. Bad Heilbrunn: Klinkhard, 2003. 55-70.

Backhaus, Anke & Schart, Michael. Entwicklung statt Kontrolle ── Zum Verhältnis von Evaluation und Curriculum. Mit dem Konzept eines Forschungsprojekts an der Juristischen Fakultät der Keio-Universität *Neue Beiträge zur Germanistik* 3 : Im Druck.

Bartunek, Jean M., and Louis, Meryl Reis. *Insider/outsider team research*. Thousand Oaks: Sage, 1996.

Bailey, K., and Nunan, D.（Eds.）. *Voices from the language classroom*. Cambridge: University Press 1996.

Blades, David W. *Procedures of power and curriculum change*. New York: Lang, 1997.

Campell, Anne; McNamara, Olwen, and Gilroy, Peter. *Practioner research and professional development in education*. London: Chapman, 2004.

Clark, Burton R. The modern integration of research activities with teaching and learning. *Journal of Higher Education* 68（3）（1997): 241-255.

Clark, Alan, and Dawson, Ruth. *Evaluation research. An introduction to principles, methods and practice*. London: Sage, 1999.

Duff, P. The discursive co-construction of knowledge, identity and difference: An ethnography of communication in the high school mainstream. *Applied Linguistics*, 23 (3), 2002: 289-322.

Eisner, Elliot W. *The enlightened eye. Qualitative inquiry and the enhance of educational practice*. Upper Saddle River: Prentice Hall, 1998.

Ellis, Rod. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: University Press, 2003.

Erikson, Eric H. *Identity and the Life Cycle: Selected Papers, No.1*. New York: International Universities Press 1967.

Fishman, Stephen M., and McCarthy, Lucille. *John Dewey and the challenge of classroom practice*. New York: Teachers College Press, 1998.

Fichtman Dana, Nancy, and Yendol-Silve, Diane. *The reflective educator's guide to classroom research*. Thousand Oaks: Corwin, 2003.

Greenwood, Davydd J., and Levin, Morton. *Introduction to action research. Social research for social change*. Thousand Oaks: Sage, 1998.

Hammersley, Martin. *Educational research. Policymaking and practice*. London: Sage, 2002.

Heiner, Maja. Lernende Organisation und Experimentierende Evaluation. *Experimentierende Evaluation. Ansätze zur Entwicklung lernender Organisationen*. Ed. Heiner, Maja. Weinheim: Juventa, 1998. 11-54.

Helsper, Werner. Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*. Eds. Helsper, Werner; Hörster, Reinhard, and Kade, Jochen. Weilerswist: Velsbrück. 2003. 142-161.

Light, Greg, and Cox, Roy. *Learning & teaching in higher education. The reflective professional*. Thousand Oaks: Sage, 2001.

Jackson, Philip W. *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

Johnson, Mark. *Moral Imagination: Implications of Cognitive Science for Ethics*. Chicago: University Press. 1993.

梶田叡一. 自己意識の心理学（第 2 版）. 東京大学出版会. 2002

Kelly, A.V. (1999). *The curriculum. Theory and practice*. 4th edition. London: Paul Chapman, 1999.

箕浦康子. フィールドワークの技法と実際：マイクロ・エスノグラフィー入門. ミネルヴァ書房. 1999

Kromrey, Helmut. Qualität und Evaluation im System Hochschule. *Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder*. Ed. Stockmann, Reinhard. Opladen: Leske & Budrich. 2000. 233-258.

Krusenberg, Kurt. Eine Schulstunde. *Eines Tages. Geschichten von überallher*. Ed. Gelberg, Hans-Joachim. Weinheim: Beltz, 2002. 109-113.

Lohmann, Armin. Evaluation. Ein notwendiges Angebot für Schule und Bildungssystem? *Pädagogische Forschung* 1; 2003: 4-10.

Norton, Bonny. *Identity and Language Learning*. Harlow: Pearson Education. 2000.

Norton, Bonny. Teacher-researcher collaboration in TESOL. *TESOL Quarterly* 38,2, 2004: 335-343.

Patton, Michael Quinn. *Qualitative Research and Evaluation Methods*. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage, 2002.

Pellert, Ada. Hochschule und Qualität. *Qualitätssicherung an Hochschulen: Theorie und Praxis*. Eds. Reil, Thomas, and Winter, Martin. Bielefeld: Bertelsmann, 2002. 21-29.

Richards, Jack C. *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: University Press, 2001.

Rindermann, Heiner. *Untersuchungen zur Brauchbarkeit studentischer Lehrevaluationen*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 1996.

Sambe, Shinichi. Das neue Konzept für die Deutschkurse an der juristischen Fakultät der Keio-Universität. Ed. Gernot Gad et al. *Deutsch in Japan. Interkulturalität und Skepsis zwischen Vergangenheit und Zukunft*. Bonn: DAAD, 1996. 197-206.

三瓶愼一．設置基準大綱化以降の大学のドイツ語教育における基本理念 ── 社会科学系学部におけるコンセプトとその実践.「教養論叢」第104号．東京：慶應義塾大学法学研究会, 1996, 1-28.

三瓶愼一．日本におけるドイツ語教育のランドスケープを鳥瞰する ── 変容を迫られる大学カリキュラム.「ドイツ語教育」第 4 号．東京：日本独文学会ドイツ語教育部会, 1999, 36-49.

Sambe, Shinichi. Die Wende der Hochschulcurricula ── Bildungslandschaft »Deutsch in Japan«.「教養論叢」第111号（深田甫教授退職記念号）．東京：慶應義塾大学法学研究会, 2000, 67-83.

Sambe, Shinichi. Die Bildungslandschaft „Deutsch in Japan“ und die soziale Verantwortung der Bildungsvermittler ── Grundkonzepte der reformierten Curricula für ein intensives Deutschstudium an der Juristischen Fakultät der Keio-Universität. *Curriculum 2000 ── Impulse zur curricularen Neuorientierung der koreanischen Germanistik*, Seoul: Arabel, 2001, 34-48.

三瓶愼一．日本の大学ドイツ語教育のコンテンツ ── カリキュラム策定のためのマトリックス .「研究年報」第20号, 東京：慶應義塾大学独文学研究室「研究年報」刊行会, 2003, 125-144.

Scriven, Michael. *Evaluation thesaurus*. Newbury Park: Sage, 1991.

Schart, Michael und Backhaus, Anke. Aktiv oder Passiv? Objekt oder Subjekt? Fragen zum Selbstverständnis von Forschenden und Lehrenden. *Neue Beiträge zur Germanistik* 2 (3), 2003: 182-192.

Schön, Donald, A. *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic books 1983.

Stenhouse, Lawrence. *Research as a basis for teaching*. London: Heinemann, 1985.

高橋　勝．子どもの自己形成空間．川島書店 . 1997

Terhart, Ewald. *„nach PISA“ ── Bildungsqualität entwickeln*. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt, 2002.

Walker, Melanie (ed.). *Reconstructing professionalism in university teaching. Teachers and learners in action*. Philadelphia: Open University Press, 2001.

Wallace, Michael J. *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

Wenger, Etienne. *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: University Press, 1998.

Willis, Jane. *A framework for task-based learning*. London: Longman, 1996.

Wolff, Dieter. Der Konstruktivismus — Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik. *Die Neueren Sprachen* 93, 1994: 407-429.

横溝慎一編 . 大学生の生き方：大学生固有の意味世界に迫る大学生心理学 . ナカニシヤ出版 . 2001.

Zeichner, Ken. Educational action research. *Handbook of action research. Participative inquiry & practice*. Eds. Reason, Peter, and Bradbury, Hilary. London: Sage, 2001. 273-284.

From Writing to Speaking: On Japanese ESL Learners' Ability in Producing English Tag Questions

（ライティングからスピーキングへ：
日本人英語学習者の英語付加疑問文生成能力について）

Akiko NII

Abstract

本稿では、日本人英語学習者が英語で発話する際に付加疑問文を使用しない傾向にあることについて、彼らには英語付加疑問文を生成する能力がないのかあるいは能力はあるものの何らかの理由で使用を避ける傾向にあるだけなのかを、実証的データを用いて明らかにする。

これまでの先行研究において、上級英語学習者でも会話ではほとんど付加疑問文を使用しないということが指摘されており、さらにその不使用の原因が英語付加疑問文の複雑な文法構造にあるのではないかと推測されている（Beardsmore, 1970; Saunders, 1983; Cheng & Warren, 2001）。 しかしながら、こうした先行研究は主に自然な会話から入手されたデータに基づいているため、不使用の原因を追求する以前にそもそも学習者が英語付加疑問文を生成する能力を持っているのか否かを検討するにも不十分であった。本研究では調査対象を日本人英語学習者に限定し、彼らのスピーキングとライティングにおける英語付加疑問文生成能力をテストするために、日本人被験者10名とコントロールグループであるアメリカ人 4 名に JAWS Tag Test（Dennis, et al., 1982）を実施し、その結果を比較検討した。

調査結果から、日本人被験者のライティングにおける付加疑問文生成能力はアメリカ人被験者と同程度であるにもかかわらず、スピーキングにおいてはアメリカ人被験者に比べ文法的正確さがかなり劣っていることが明らかになった。このような現象から推察できることは、日本人英語学習者が自然な会話で英語付加疑問文を使用しない傾向にあるのは、複雑な文法構造を持つ付加疑問文を生成する能力がないからではなく、能力はあるものの、スピーキングという同時的処理過程においてその複雑な構造が発話を困難なものにするために、自然な会話では使用を避ける結果になっているのではないかということである。また、付加疑問文が内包する 6 つの文法的要素に関する難易度について、日本人英語学習者と幼児英語母語話者が同じ傾向を示すことも明らかになった。つまり日本人英語学習者にとって発話処理の困難な文法的要素は、幼児英語母語話者がより後の段階で獲得する文法的要素と重複しているということが立証された。

英語付加疑問文は、ネイティブスピーカーの間では有益な言語コミュニケーションツールのひと

つとして特にカジュアルな会話で多用されている。主流となりつつあるコミュニケーションのための英語教育を意識する上で、従来のライティングに重点を置いた文法項目としての付加疑問文の指導だけではなく、今後は付加疑問文を実際の会話で使用することを目標としたスピーキング指導が必要であろう。そこで本稿の最後に、付加疑問文使用にあたって日本人英語学習者が経験する困難点を克服するために有効と考えられる、Jazz Chants（Graham, 1978）を用いた指導法を提案する。

1. Introduction

English tag questions (e.g. "It's a beautiful day, *isn't it*?") are abbreviated yes/no question forms appended to the end of declarative statements. Native speakers of English "frequently use tag questions in various conversational settings" (McGrath & Kunze, 1973, p. 498) in order to request confirmation or to seek agreement about their statements from their listeners. Since they often occur in everyday conversation as a discourse device,[1] tag questions are considered to be a "major system" (Baik & Shim, 1993, p. 43) of English oral communication.

Many other languages also have interrogative forms similar to English tag questions, such as "n'est-ce pas?" in French, "nicht wahr?" in German, "niet-waar?" in Dutch, "non è vero?" in Italian, or "eller hur?" in Swedish.[2] The forms are not limited only to the Indo-European languages. Cheng and Warren (2001), for example, introduce a tag form, "haih-mhaih," in Cantonese Chinese (p. 1424), and Celce-Murcia and Larsen-Freeman (1999) mention the equivalent "ma" in Mandarin Chinese (p. 259). Japanese also has the same kind of tags appended to the end of sentences. Some researchers, such as Uyeno (1971), Nakada (1980) or Tanaka (1999), discuss Japanese sentence-final particles "ne" and "deshoo" as the correspondence to English tag questions. Although these tag forms in other languages are similar to the ones in English in terms of their functions and meanings, they are totally different in regard to their grammatical structures. Since they are invariant stereotyped phrases, none of these is of the same syntactic complexity as English tag questions. Weckerly, Contreras, Wulfeck, Bellugi, and Rielly (1998) summarize the peculiarity of English tag questions as follows:

> The speaker must identify the person, number and gender of the sentence subject, and then select the corresponding subject pronoun for the tag. Speakers must also determine if the main clause has an auxiliary verb or if the auxiliary *do* is appropriate for the tag question. They must then produce the auxiliary with the correct tense, number, and

> person markings. Additionally, speakers must analyze the polarity of the main clause (i.e. whether it is affirmative or negative) and finally produce a tag question with inverted word order (*can I*?) and opposite polarity to the main clause. (p. 748)

Because of their uniqueness, English tag questions have attracted researchers' interests in various linguistic fields. Syntacticians, for example, try to figure out the underlying structure (Klima, 1964; Huddleston, 1970; Hudson, 1975; Culicover, 1992). Pragmaticians deal with functional aspects of tag questions as a conversational device (Bublitz, 1979; Holmes, 1982; Berninger & Garvey, 1982) and some of them examine their intonation patterns in the process of oral communication (Nässlin, 1984; Stenström, 1984). Sociolinguists discuss difference in the use of tag questions in relation to the sex of the speaker (Lakoff, 1975; Dubois & Crouch, 1975; Cameron, McAlinden & O'Leary, 1989; Cameron, 1992).

There has also been a lively discussion of tag questions in child L1 acquisition, focusing mainly on morphological development (Brown, 1973b; McGrath & Kunze, 1973; Dennis, Sugar & Whitaker, 1982; Wechkerly, Contreras, Wulfeck, Bellugi, & Reilly, 1998). In order to produce tag questions properly, it is necessary for children to coordinate various grammatical features simultaneously. Therefore, the order of acquisition of grammatical features in the formation of tag questions by children is useful for investigating processes in their morphosyntactic development.

As for tag questions in L2 acquisition, in spite of their significant roles in everyday conversation, only a few studies have so far been conducted. These find that most ESL/EFL learners rarely use English tag questions in their spontaneous conversation. They suppose that the reason for NNSs' non-use of tag questions lies in their grammatical complexity (Beardsmore, 1970; Saunders, 1983; Cheng & Warren, 2001). However, since most of the studies are based on data collected from natural conversations, such a supposition has not yet been seriously tested. In such data, even though studies find non-use, it is difficult to determine whether this is due to the L2 learners' inability to produce tag questions or due to their avoidance of using tag questions for some other reason (e.g. the nature of the discourse).

In order to test whether Japanese speakers of L2 English have difficulty with English tag questions or not, an empirical study was conducted. Adopting the JAWS Tag Test (Dennis, et al., 1982), which has been used for L1 studies as an experimental task in order to figure out the acquisition order of tag questions, Japanese ESL learners' abilities to produce tag questions were tested. Although L1 studies do not examine children's ability in writing tag

questions, this study included a writing test in order to compare the results between speaking task and writing task. Americans participated in the test as a control group.

A Jazz Chants activity (Graham, 1978) with form-frequency patterns of tag questions, based on the data collected from International Corpus of English (ICE-GB), is proposed at the end of this paper as an effective teaching strategy for the instruction of English tag questions in speaking.

2. Literature review

2.1. Studies of the acquisition of tag questions in L1 English

According to Brown (1973b), L1 children cannot produce an appropriate form of an English tag question until their development of various interrogative forms is at the last stage (p. 103).[3] He attributes this long delay to the grammatically complex structure of tag questions. As mentioned in his article, in order to produce a full range of well-formed tag questions, a child must identify all of the grammatical features in main clauses that correlate to the appended tag questions.

It is possible that the difficulties posed by tag questions for English L1 learners lie not in their semantic or non-linguistic properties but in their syntactic complexity. This is because invariant tags that have semantically similar functions (e.g. "right?" or "huh?") are already found in the utterances of children at the very earliest stages of language development (Brown, 1973b, p. 103).[4] Mills (1981) reported a similar finding in a case study of a German-English bilingual boy. German tags are similar to the invariant tags in English, and both German tags and English invariant tags appeared at a much earlier stage than syntactically complex English tag questions did (p. 164).

As for the order in which the features of tag questions are acquired (such as pronoun selection, verb agreement, inversion, and polarity), one of the earliest studies was conducted by McGrath and Kunze (1973), who investigated the "hierarchy of difficulty" (p. 500) for 48 children ranging in age from 5 to 11. They used the Tag Question Test which consists of 106 tape-recorded statements and is constructed in order to elicit various types of tag questions from subjects. For analysis, the features of tag questions were classified under four categories: (A) pronoun selection (selection of the correct pronoun in a tag question), (B) selection of the auxiliary verb or do-verb (selection of the correct auxiliary verb or do-verb in a tag question), (C) polarity (reversion of declarative polarity in a tag question), and (D) inversion (inversion of the pronoun and the auxiliary in a tag question). The results showed that there is a hierarchy from

the most to the least difficult: (C) > (B) > (A) > (D) (p. 504).

Dennis, Sugar, and Whitaker (1982) also attempted to establish order of acquisition, and developed another type of test for tag questions, called the JAWS Tag Test. This test consists of 48 simple declarative sentences. 50 children at the age of 6, 8, 10, 12, and 14 were required to produce a tag question for each sentence orally. In order to analyze the data, they employed the same four categories used in the study of McGrath and Kunze (1973). The data showed more or less the same results as those in the earlier study: (C) > (B) > (A) > (D) (p. 1256).[5)]

The JAWS Tag Test was used again in another study by Weckerly, Contreras, Wulfeck, Bellugi, and Reilly (1998). Their focus was the acquisitional order of tag questions in children with language impairment (N=31). They compared the results with the non-impaired children (N=58), and found that, although the overall performance by the language-impaired subjects was poorer, both subject groups demonstrated similar acquisition patterns (pp. 753-754). The classification of the grammatical features they selected is different from the former two studies; they added three categories, (E) tense, (F) long-distance agreement (the agreement of auxiliary in a tag question with a subject in main clause), and (G) local agreement (the agreement of auxiliary in a tag question with a subject in the tag question), and eliminated one category, (D) inversion. The results produced the following difficulty hierarchy: (C) > (F) > (B) > (A) > (E) > (G).

It is, therefore, clear that there is some sort of developmental order for English tag questions in L1 acquisition. Roughly speaking, (D) inversion, (E) tense, or (G) local agreement are acquired first, whereas (C) polarity comes last in L1 acquisition.

2.2. Studies of the acquisition of tag questions in L2 English

A few studies have discussed English tag questions in connection with L2 acquisition. It has been pointed out however, that in spite of the fact that they are used very frequently in everyday conversation by native adult speakers (see Cheng & Warren, 2001), most NNSs find it difficult to produce these complex tag questions especially in spontaneous conversation (Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 1999, p. 259). The main cause of the difficulty seems to lie in their structural complexity as it does for L1 children. Even though most other languages also have some corresponding construction similar to English tag questions (e.g. French "n'est-ce pas?" or German "nicht wahr?"), they differ from the English equivalents in terms of the complexities of syntactic structure (Beardsmore, 1970, p. 16).

Beardsmore (1970) observes that even fairly advanced subjects who are at ease conversing

in L2, hardly ever produce tag questions spontaneously. This is in spite of "intensive and recurrent drilling and incentive-stimuli to encourage the student" (p. 14) to use them. Since there are alternative and less complex ways to convey the meaning contained in the tag questions, Beardsmore assumes that his subjects have specifically chosen not to use tag questions in spoken English. For example, not only invariant tags, such as "right?" or "huh?", but also direct yes / no questions either in the normal form or in the negative form have a similar function to tag questions in that they mainly to ask for confirmation of what has been said. Direct affirmative statements without tag questions are also alternatives. A direct statement, such as " He's tired," can imply that the speaker leaves it to the listener "to confirm or deny as the case may be" (p. 15).

Saunders (1983) reports a longitudinal study of ten Japanese ESL learners' production of interrogative forms, including tag questions, and analyzes their formation errors. The data for the study were derived from tape-recorded natural conversations between pairs of subjects: a Japanese ESL learner and a native speaker of English. The results of the study showed that, instead of making formational errors, the Japanese subjects rarely used tag questions in conversation. Saunders supposes that a barrier to their acquisition and the reason for avoidance is "the complex set of rules governing the copy tag questions" (p. 78).

In addition, based on the Hong Kong Corpus of Spoken English, which consists of naturally occurring conversations between Hong Kong Chinese (NNSs) and native speakers of English (NSs), Cheng and Warren (2001) examined how NNSs use English tag questions in spontaneous conversations. They notice that NNSs produce tag questions far less frequently than native speakers of English do. They also find that of the tag questions spoken by NNSs, many of them are in the form of either "isn't it?" or "is it?" regardless of the grammatical structure of the main clauses. In other words, they rarely use tag questions, and when they do, they are invariant. It is interesting that NNSs use regular invariant tags forms, such as "right?" or "huh?" more often than native speakers do (pp. 1426-1427).

2.3. Aims and operational definition

I have so far examined previous studies of the acquisition of English tag questions in L1 and L2. It must be noted that, in comparison with the long list of contributions in L1 studies, L2 learners' acquisition of tag questions has only been examined in a handful of studies. These studies reveal that most ESL learners rarely use English tag questions in conversation. The findings of these studies are, however, insufficient to clarify the reason for the rarity

of tag questions. One of the common limitations of these studies is that, since all of them are based on data collected from natural conversations either by individual observation, by tape-recording, or by using corpora, they are unable to determine whether rarity of use of tag questions is the result of acquisitional difficulty, or some other factor of avoidance. Furthermore, none of these studies about tag questions in L2 considers the acquisition order which has been the main focus in L1 studies.

Due to NNSs' non-use of tag questions in spontaneous conversation, the purpose of this study is to attempt to figure out whether they have any acqusitional difficulty in producing English tag questions in spoken English. The discussion is restricted to Japanese ESL learners, on the supposition that they cannot produce English tag questions in a target-like form in speaking. For this purpose this also applies to those Japanese learners who have the ability to produce English tag questions in written form correctly and who have the motivation for using them. A further hypothesis that will be tested is that if there is any developmental order in acquisition of English tag questions, it will be similar to the one in L1. Furthermore, if Japanese ESL learners cannot use tag questions properly in spoken English, then, since they are frequently used and have a significant role in everyday English conversation, effective pedagogical suggestions for them must be considered.

Before discussing the detail of this study, it is necessary to define what is intended by the phrase "English tag questions." There are two types of tag questions in English. In one, the tag appended to the end of a main clause contrasts in polarity with the tensed verb in the main clause (e.g., "She likes cheese, doesn't she?" and "She doesn't like cheese, does she?"), and in the second there is no contrast in polarity (e.g., "So you call yourself a writer, do you?"). The latter is far less commonly used than the former as a "marked type" (Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 1999, p. 262). Since McGrath and Kunze (1973), Dennis, et al., (1982), and Weckerly, et al. (1998) only consider the first type of tag questions, attention here will also be restricted to the former. Forms without any internal syntactic structure, such as "right?" "OK?" or "huh?", will be referred to as "English invariant tags."

3. Method

An empirical study was conducted. The main purpose of the study was to test whether Japanese ESL learners had the ability to produce English tag questions both in speaking and writing.

3.1. Subjects

The subjects for the study were 10 Japanese ESL learners (5 males and 5 females) and 4 Americans (2 males and 2 females). All subjects were aged 21 or above. 6 Japanese subjects were graduate students at The American Graduate School of International Management, 2 were students at Mesa Community College, 1 was an undergraduate student at Arizona State University (ASU), and 1 was a student at The American English and Culture Program in ASU. The Japanese subjects' length of residence in the U.S. varied from 4 months to 1 year and 11 months. Their latest scores on the Test of English as a Foreign Language (TOEFL) ranged from 501 to 650. All American subjects were graduate students at ASU, and they were regarded as the control group.

3.2. Materials

3.2.1. Materials for the study

The pieces of equipment used for this study were two types of tape recorder: a regular size tape recorder and a Walkman with a small microphone. A two-section paper and pencil questionnaire was administered to all subjects: the first section asked their knowledge about English tag questions and their motivation for using them, whereas the second section elicited their demographic information.

The JAWS Tag Test (Dennis, et al., 1982; Weckerly, et al., 1998), which was originally administered to child L1 learners, was adopted as a speaking test in this study in order to elicit tag questions in spoken form (see Appendix A for the original photocopy of the JAWS Tag Test sent by M. Dennis). It is called the "Tag Test for Speaking" in the present study (see Appendix B). Furthermore, the JAWS Tag Test was modified to examine the subjects' ability to produce tag questions in writing. This is referred to as the "Tag Test for Writing" (see Appendix C). The numbers of questions and the grammatical elements in each sentence in the writing test were exactly the same as those in the speaking test, however some vocabulary and the order of sentences were intentionally changed in order to control the "practice effect" (Brown, 1988, p. 35).

3.2.2. The JAWS Tag Test

This experimental task as mentioned in section 2.2 was created by Dennis, et al. (1982), and later adopted by Weckerly, et al. (1998). It consists of 48 declarative statements. In half of the statements, the subject of a sentence is a pronoun with equal numbers of "I" "you" "he"

"she" and "they." In the other half, the subject is a common noun or a proper noun (name), such as "a camera," "spiders," or "David." In addition, half of the statements are affirmative (e.g., "Sally is fixing the radio"), and the other half are negative with either "not" or an adverb "never" (e.g., "Your uncle never paints the fence"). Finally, one-third of the statements targets the auxiliary verb "be" with regard to generating tag questions (e.g., "They are singing a song"); another third addresses the auxiliary verb "can" (e.g., "He can wash the dishes"); and the last third requires the subjects to employ a "do"-verb (e.g. "He likes Debbie") because there is no auxiliary verb (Dennis, et al., 1982, p. 1255; Weckerly, et al., 1998, p. 749).

Some limitations of the JAWS Tag Test should be noted. Firstly, since each statement in the test is an "out of the blue" statement without any preceding context, it is not possible to consider the functions of tag questions together with their rising or falling intonations. Secondly, every statement in the test is in the present tense, so one of the grammatical features of tag questions, tense, cannot be considered here. Finally, except for "can" "be" and "do," no other auxiliary verb is used in the statements in the test (such as "must," "should" "would," etc.).

3.3. Design / procedure

3.3.1. Design / procedure for the study

The data for this study were collected individually from each subject with only the subject and the examiner present. The overall testing time for the study ranged from 20 to 40 minutes.

First, the instructions for the Tag Test for Speaking were given: all subjects were required to repeat the declarative statement the examiner uttered and to add an appropriate tag question to it. Each subject practiced producing tag questions with three sample sentences: "Mike is very tall, _____ ?" "They can't swim well, _____ ?" and "You like chocolates, _____ ?" After the practice, they proceeded to the target sentences. During the Tag Test for Speaking, subjects' verbal responses were tape recorded and later transcribed by the examiner to provide an accurate record.

Next, the Tag Test for Writing was given to each subject. Finally, they were required to answer a questionnaire about their general knowledge of English tag questions and their background.

3.3.2. Scoring criteria for the study

The same scoring criteria were applied both for the speaking and writing tests. The total numbers of correct responses were calculated for each subject. As mentioned before, Dennis, et al. (1982) employ four grammatical categories (subject, auxiliary, polarity, and inversion) for the scoring criteria, and Weckerly, et al. (1998) add three more categories (tense, local agreement, and long-distance agreement). In order to compare the results of this study with two previous studies, this study adopted the scoring criteria of those two studies except for the category of tense which is used by Weckerly, et al. Tense has been eliminated because one of the limitations of the JAWS Tag Test is that every test statement is in the present tense. Furthermore, this study added "invalid response" as one criterion for the scoring. Therefore, errors in subjects' responses were defined with 7 dimensions:

(1) Subject (pronoun) error --- the correct pronoun did not appear in the tag questions.
e.g. "They like Robert, **don't you*?" (incorrect subject)

(2) Auxiliary error --- the correct auxiliary verb was not chosen among "can" "be" and "do." In addition, the wrong tense form of an auxiliary verb was considered as an auxiliary error. The forms "aren't I," "am I not" and "ain't I," however, were treated correct responses.
e.g. "Sally is fixing the radio, **doesn't she*?" (incorrect auxiliary)

(3) Polarity error --- declarative polarity is not reversed in the tag questions.
e.g. "I can play the guitar, **can I*?" (incorrect polarity)

(4) Inversion error --- the pronoun and the auxiliary in a tag question are not inverted. Other wrong word orders in the tag questions, such as, "am not I," were also considered as inversion errors.
e.g. "You aren't helping your father, **you are*?" (incorrect inversion)

(5) Local agreement error --- the auxiliary in the tag question does not agree with the subject in the tag question.
e.g. "She wants a pet, **don't he*?" (incorrect subject, incorrect local agreement)

(6) Long-distance agreement error --- the auxiliary in the tag question does not agree with the subject in the main clause.
e.g. "My brother is drawing pictures, **don't he*?" (incorrect auxiliary, incorrect long-distance agreement)

(7) Invalid response --- to ensure homogeneity in the scoring, the following were excluded

from the analysis: responses with a pause of more than 3 seconds between the main clause and the tag question, repeated responses, and no responses.

4. Results / discussion

4.1. Data analysis of the study

4.1.1. Speaking vs. writing

The subjects' responses to the Tag Test for Speaking and Writing were scored as either grammatically correct or incorrect. When the subject produced an expected tag question, it was scored as correct. The total correct answers made by each subject were counted individually (see Table 1). Mean, range, and rate were compared between the Japanese and American subjects (see Table 2).

Table 1

Number of Correct Answers

48/total Japanese: S1-S10 Americans: S11-S14

Speaking

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14
Number	31	32	25	36	31	38	25	26	35	28	48	47	45	48

Writing

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14
Number	45	47	46	47	38	46	41	46	48	48	47	48	48	47

Table 2

Mean, Range and Rate for Overall Correct Answers

48/total Japanese (N=10) Americans (N=4)

Speaking

	Mean	Range	Rate
Japanese	30.7	25-38	63.96%
Americans	47	45-48	97.92%

Writing

	Mean	Range	Rate
Japanese	45.2	38-48	94.17%
Americans	47.5	47-48	98.96%

While the Americans performed extremely well both in speaking (mean: 47; rate: 97.92%) and writing (mean: 47.5; rate: 98.96%), the Japanese subjects showed a clear difference in their performance in the two tests. For the Japanese subjects, the mean for the Tag Test for Speaking was 30.7 (and the rate of correct answers was 63.96%). On the other hand, the mean for the Tag Test for Writing was 45.2 (94.17%), which was almost the same as the mean for the American subjects.

What these data suggest is that Japanese speakers had much less difficulty in writing syntactically correct English tag questions than they did when producing them orally. The American subjects did not seem to have much trouble producing tag questions either in speaking or in writing.

4.1.2. Error analysis

4.1.2.1. Numbers of errors in each question

There are 48 questions in the Tag Test, and the number of subjects who made an error for each question in speaking and writing was scored (see Table 3).

Table 3

The Number of Subjects Who Made an Error for Each Question

48/ total number of questions　　Japanese (N=10)　Americans (N=4)

Speaking

Question No.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Japanese	3	9	4	0	9	5	1	10	5	1	4	3	4	5	3	6	4	3	4	3	7	2	4	2
Americans	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48
	3	2	6	4	1	5	6	3	2	6	3	7	3	1	3	2	2	2	0	0	6	0	3	3
	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1

Writing

Question No.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Japanese	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	2	1	2	0	1	1	0	2	0	0
Americans	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48
	0	1	1	0	0	0	0	0	4	2	0	1	1	1	1	1	2	3	1	1	0	0	0	0
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

With regard to the Speaking Test, the data above show that all 10 of the Japanese subjects (100%) made an error in Q8: "Your uncle never paints the fence, _____ ?", 9 subjects (90 %) in Q2: "Debbie never crossed the street, _____ ?" and Q5: "You never write letters, _____ ?", and 7 subjects (70%) in Q21: "A needle never hurts Mary, _____ ?" and Q36: "I never meet your friends, _____ ?" What is noticeable about the frequently occurring errors made by the Japanese subjects is that all of them contain a negative preverbal adverb "never" in the main clause. In fact, there are 8 of the 48 questions that include the word "never," and the Japanese subjects tended to make errors in these questions (I have already discussed five of them, Q8, Q2, Q5, Q21, and Q36. Regarding the rest of these questions, Q13, Q16, and Q30, 4 subjects made an error in Q13, 6 in Q16, and 5 in Q30.)

The most typical errors they made in these questions are, for example, "Your uncle *never* paints the fence, **doesn't he*?" and "A needle *never* hurts Mary, **doesn't it*?" That is to say, they seemed to have a problem in polarity with the main clause and its tag question when the main clause contained "never." How about errors made in the Writing Test? Did "never" still cause trouble in the production of the tag questions in writing?

The Japanese subjects made far fewer errors in the Writing Test, in comparison with the Speaking Test. There was, however, one point that warrants special mention here. The most frequent error (40%) was found in the Q33: "I am touching a tiger, _____ ?" The expected answer that was the most commonly used for the main clause in the Q33 was "aren't I," [6)] and it is regarded as one of the "idiosyncratic tag questions" (Celce- Murcia & Larsen-Freeman, 1999, p. 261). 4 out of 10 subjects did not write down correct answers for it (most of them did not write anything for this question), and that might be because of the irregularity of the tag question structure found in "aren't I." Interestingly, only 3 subjects made errors in Q25 in the Speaking Test, which had the same grammatical structure as Q33 in the Writing Test. In addition to this, most of the subjects who did not make errors produced the most informal (or rather dialectal) form, "ain't I" instead of "aren't I."

In spite of the frequent errors in the questions with "never" in the Speaking Test, the Japanese subjects did not make any particular errors in the questions with "never" in the Writing Test. In the Writing Test, there were also 8 questions (Q15, Q17, Q19, Q26, Q34, Q42, Q43, and Q44) with "never" in their main clauses, and most of the Japanese subjects produced correct answers for these questions. It seems that the problem with "never" only occurred in speaking.

As is obvious from the data above (see Table 3 again), the American subjects did not make

any particular errors either in speaking or in writing. Where there are errors, it is difficult to find regularity among them. They seemed to be caused not by the subjects' grammatical problems but by their carelessness.

4.1.2.2. Mean and numbers of errors for tag dimensions

Next, every incorrect answer made by each subject in the Tag Test for Speaking and Writing was analyzed in terms of the 6 grammatical features of tag questions: (1) pronoun selection, (2) auxiliary + tense, (3) polarity, (4) inversion, (5) local agreement, and (6) long-distance agreement. Invalid answers were categorized under (7). For example, "They like Robert, *do you*?" was regarded as a pronoun selection error, and "You aren't helping your father, you aren't" was regarded as both polarity and inversion errors (see the Section 3.3.2. for the scoring criteria for the Tag Test). The total number of errors for each dimension was compared between Japanese and Americans (see Table 4).

Table 4

Number of Errors for Tag Dimensions

Japanese (N=10)　Americans (N=4)

Speaking

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Japanese	20	28	83	1	1	7	63
Americans	1	0	2	0	0	0	1

Writing

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Japanese	7	9	6	4	1	3	2
Americans	1	0	1	0	0	0	0

(1) Pronoun selection　(2) Auxiliary + Tense　(3) Polarity　(4) Inversion
(5) Local Agreement: auxiliary in tag question agrees with subject in tag question
(6) Long-distance Agreement: auxiliary in tag question agrees with subject in main clause
(7) Invalid answer: pause (more than 3 seconds), restatement, or no response

The number of errors made by the Japanese subjects in the Speaking Test shows an identifiable hierarchy of difficulty in their use of tag questions. If we do not consider invalid answers (7), the hierarchy is: (3) polarity > (2) auxiliary > (1) pronoun > (6) long-distance

agreement > (4) inversion and (5) local agreement. In other words, the Japanese subjects experienced the most difficulty with the polarity rule in tag question formation, auxiliary selection was second, pronoun errors were third, then finally long-distance agreement. There were surprisingly few errors of inversion and local agreement.

Previous studies of L1 children's acquisition of tag question (McGrath & Kunze, 1973; Dennis, et al., 1982; Weckerly, et al., 1998) had found a particular hierarchy of difficulty. Roughly speaking, the order of the hierarchy in the L1 studies is very similar to the one shown by the Japanese subjects in this study, except for the position of long-distance agreement. (While in the study of Weckerly, et al. long-distance agreement was regarded as the second most difficult, the Japanese subjects of this study found this to be relatively easy.)

Although neither of the two research groups using the JAWS Tag Test for their studies (Dennis, et al., 1982; Wechkerly, et al., 1998) mentioned the problem of "never" with regard to polarity, it might be useful to exclude the errors with "never" from the whole errors in polarity in Table 4. This is because the Japanese subjects in this study had noticeable problems making correct polarity with the main clauses that contained "never" (see the Section 4.1.2.1 above). Therefore, polarity in Table 5 below does not include the errors with "never," and, instead, has another dimension (8) which shows the numbers of polarity errors connected with "never."

Table 5

Numbers of Errors for Tag Dimensions (**Speaking**)

Japanese

	(1)	(2)	**(3)**	(4)	(5)	(6)	(7)	**(8)**
S 1	1	7	**5**	0	0	1	3	**6**
S 2	3	1	**8**	0	0	1	3	**3**
S 3	1	4	**9**	0	0	0	5	**7**
S 4	2	3	**3**	0	0	1	4	**2**
S 5	3	5	**9**	1	1	1	3	**1**
S 6	3	3	**1**	0	0	0	4	**2**
S 7	4	4	**10**	0	0	2	5	**1**
S 8	0	1	**3**	0	0	0	17	**1**
S 9	2	0	**3**	0	0	1	7	**1**
S10	1	0	**7**	0	0	0	12	**1**
Total	20.0	28	**58**	1	1	7	63	**25**

(3) Polarity

(8) Polarity with "never"

What the data show in Table 5 is the same hierarchy of difficulty as the one in Table 4: (3) polarity > (2) auxiliary > (1) subject > (6) long-distance agreement > (4) inversion and (5) local agreement. Therefore, it is still plausible to assume that the Japanese subjects in this study had the same error order as child L1 learners did in producing tag questions in the speaking test.

On the other hand, the results of the Writing Test collected from Japanese speakers did not show such a distinctive order of difficulty (see Table 4). Due to the far fewer number of errors, it seems hard to make any assumption of a hierarchy of difficulty. There were not many problems for the Japanese subjects with producing tag questions in writing.

While the Japanese subjects showed totally different trends of producing tag questions between speaking and writing, the American subjects did not seem to have any specific hierarchy with regard to the difficulty of both forms. Their fewer errors simply suggest that, unlike child L1 learners or the Japanese subjects, they did not have any problems with forming tag questions.

4.2. Subject analysis

4.2.1. Subject analysis of the study

Although the Japanese subjects' age, gender, student status, and length of stay in the U.S. vary, none of these variables seem to affect the results of the Tag Test for Speaking and Writing. For example, S6 (a female undergraduate student aged 21 to 25, who had been studying English for 6 years and had been in the U.S. for 1 year and 6 months, with a latest TOEFL score of between 501-550) marked 38 correct answers for the Speaking Test, which was the best score among 10 Japanese subjects. S3 (a male graduate student aged 31 to 35, who had been studying English for 20 years and had been in the U.S. for 1 year and 6 months, with a latest TOEFL score of between 601-650) marked 25 correct answers for the Speaking Test, and this was the worst score. This study was limited in a small number of subjects to fully discuss the subject variables, yet we could at least assume that there seems to be no clue that the subject variables had some effect on the subjects' scores. The only apparent point is that overall the Japanese subjects did not perform well for the Speaking Test and did very well for the Writing Test.

Regarding the American subjects, although there were only 4 subjects, it is also possible to assume that none of the subject variables had a significant effect on the results, since none of them had any problem producing tag questions in both speaking and writing.

4.2.2. Questionnaire about English tag questions

A questionnaire was given to every subject in the study. It also included the following 7 questions about English tag questions:

Q1) Have you ever learned anything about English tag questions at school?
Q2) Have you ever practiced producing tag questions in spoken English at school?
Q3) Do you know the difference between tag questions with falling and rising intonation?
Q4) Do you use English tag questions in conversation?
Q5) If you chose "Yes" for Q4, do you think your tag questions are grammatically correct?
Q6) If you chose "No" for Q4, why?
  a) I don't know in which situations I can use them.
  b) They have too complicated structure to use in spontaneous conversation.
  c) Other.
Q7) Do you want to be able to use English tag questions in natural conversation?

While most of the Japanese subjects (8 out of 10) said that they had learned English tag questions at school, at the same time more than half of them (7 out of 10) admitted that they had never practiced speaking tag questions. Most of the American subjects (3 out of 4) also did not learn tag questions for the purpose of using them in speech. Although both subject groups did not learn how to use tag questions in speaking, the answers for Q4 and Q5 showed an interesting contrast between two groups. More than half of the Japanese subjects (7 out of 10) said that they did not use tag questions in conversation, whereas all of the American Subjects said they used tag questions in conversation. The 3 Japanese subjects who said that they used tag questions in conversation admitted that their tag questions might be grammatically incorrect. They seemed to use "isn't it?" and "don't you?," regardless of the types of the main clauses. In contrast, all of the American subjects had confidence in the grammatical correctness of their tag questions.

Another important point to be noted is the reason why the Japanese subjects did not use English tag questions in conversation (Q6). Most of the subjects (6 out of 7) who admitted that they did not use them in spoken English chose the syntactic complexity of tag questions as the main reason for not using them rather than their pragmatic functions. However, 8 Japanese subjects were motivated to use them in conversation. With regard to the American subjects, as all of them could use grammatically correct tag questions in conversation, it is

reasonable that they would want to use them in natural conversation.

4.3. Discussion

The purpose of this study was to investigate whether Japanese ESL learners had an acquisitional difficulty in producing English tag questions in spoken English as compared to native English speaking American adults.

Although this study had a limited number of subjects, and the JAWS Tag Test, utilized for the data collection, did not cover every grammatical complexity of English tag questions (see the Section 3.2.2. for the limitations of the Test), the results discussed above display some interesting properties. There was a big difference in the scores achieved by the Japanese subjects between the Tag Test for Writing and Speaking. That is, while the Japanese were overall close to the native speakers' scores on the Writing Test (94.17 % correct answers), in comparison with the Americans their scores for the Speaking Test were rather low (63.96 % correct answers). Furthermore, it was also found that a hierarchy of difficulty based on the 6 grammatical dimensions of tag questions for the Japanese subjects was very similar to the one found in L1 acquisition by McGrath and Kunze (1973), Dennis, et al. (1982), and Weckerly, et al. (1998). Although it is difficult to generalize, it could also be assumed that various variables for subjects, such as age or gender, seemed to have little effect on the results.

One of the important issues in my findings is that the performance of the Japanese subjects in the Tag Test for Writing shows that they had the requisite grammatical knowledge of the syntactic properties of tag questions. In other words, they did not have any difficulty in acquiring or producing English tag questions. However, in spite of their competence in forming proper tag questions in writing, they were much less successful with the Tag Test in Speaking. Although there are numerous elements in tag question formation, the Japanese subjects were able to write proper tag questions because they had enough time to react and could also go back to the previous main clauses to look for clues. However, since they had to manipulate and coordinate these elements simultaneously in speaking, they did not have the time to access the forms they knew to be correct. This was clearly shown in the case of their polarity error with "never." This argument calls for further investigation, but it would be plausible to assume that Japanese ESL learners must have some limited capacity "to process information" (Gass & Selinker, 2001, p. 209) with regard to the oral production of English tag questions.

Another point worth noting is that the various difficulties displayed by the Japanese

subjects in the Speaking Test are similar to those found in child L1 studies. That is, the errors they displayed in production showed the same hierarchy of difficulty that is found in L1 acquisition. It suggests that the properties that are difficult to access in production for the Japanese subjects are those that are developed late in L1 acquisition.

Some previous researchers (Beardsmore, 1970; Saunders, 1983; Cheng & Warren, 2001) have assumed that NNSs' inherent reluctance to use tag questions may be caused by the difficulty in constructing them. However, since they have limited their discussion to the frequency study of NNSs' use of tag questions in natural conversation, they are unable to prove the reason for the non-use. In contrast this study adopted a method used in L1 studies into L2 studies under a stringent condition and succeeded in finding a clue as to the reason for the non-use. Put simply, the Japanese subjects did not have problems producing tag questions but had difficulties accessing the correct forms in speaking. This might make Japanese ESL learners hesitate to use tag questions in natural conversation. In other words, because of the difficulty in manipulating and coordinating all of the grammatically complex features of tag questions simultaneously, the Japanese subjects performed less successfully in the Speaking Test. Furthermore, as they themselves admitted in the questionnaire, most of them (7 of the 10) did not use tag questions in conversation. Because of the limited capacity for processing those features of tag questions, they tended to avoid using them in spoken English.

The above findings bring us to a further question related to the pedagogy of tag questions. Is it impossible for Japanese ESL learners to be able to use English tag questions in speaking? In L1 studies, the hierarchy of difficulty has been considered to be exactly the same as L1 children's acquisition order or developmental order of English tag questions. (McGrath & Kunze, 1973, p. 506; Weckerly, et al, 1998, p. 754). As the results of this study show, the hierarchy of difficulty for the Japanese subjects was very similar to the one for L1 children. It is therefore possible to assume that a developmental order of tag questions for Japanese also exists. Moreover, most of the Japanese subjects said in the questionnaire that, although they had learned the syntactic structure of tag questions in school, they had never practiced producing them in spoken English. If they have the chance to receive some effective and appropriate instruction, it might be possible for them to improve their ability to use tag questions in conversation. The next section will propose a teaching suggestion that might be helpful for Japanese ESL learners to overcome the difficulties in using spoken tag questions.

4.4. Pedagogical suggestion

Some studies have been proposed teaching suggestions for English tag question forms.[7] Of these, one of the most useful teaching procedures is probably the one proposed by Celce-Murcia and Larsen-Freeman (1999). According to their suggestion, students are first informed of various tag question forms. Next, students practice those forms in a dialogue form, for "tag questions are typical of conversation, so one way to have students practice their use is in dialogues" (Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 1999, p. 266). In addition, they recommend instructors use tag questions that are frequently used in natural conversation, when they construct model dialogues for classroom practice.

I would like to follow the general frame of teaching procedure proposed by Celce-Murcia and Larsen-Freeman; the dialogue practice with the form-frequency patterns of tag questions. With regard to the form-frequency patterns of tag questions, I will use the data obtained from International Corpus of English: the British Component (ICE-GB). Concerning dialogue practice for producing tag questions, I will adopt model dialogues in Jazz Chants, a language teaching technique created by G. Graham (1978).

4.4.1. Tag questions in the ICE-GB

In order to examine which forms of tag questions are the most frequently produced by NSs in naturally spoken situations, this study used the corpus-based data of the ICE-GB at the Survey of English Usage, University College London, from 1990-1993. The ICE-GB contains the texts of both spoken and written British English. However, since this study concerns tag questions in spoken English, the data for this study were extracted only from the spoken part of the ICE-GB.[8]

I analyzed 170 forms (e.g. "isn't it," "am I," "don't you," etc.) that have possibility to be produced as tag questions. In total 665 examples of tag questions were found in the ICE-GB (see Appendix D for the detail). Among 170 different forms of tag questions, there are 160 examples of "isn't it." This is overwhelmingly the most frequently used tag question form in spoken English. See the Table 6 for the 14 most frequently used tag questions in the ICE-GB.[9]

Table 6

Frequently Used Tag Questions in the ICE-GB

isn't it	(N=160)
is it	(N=62)
don't you	(N=32)
doesn't it	(N=31)
aren't they	(N=28)
wasn't it	(N=26)
aren't you	(N=17)
don't they	(N=16)
did you	(N=15)
isn't he	(N=14)
didn't you	(N=14)
do you	(N=13)
haven't you	(N=10)
isn't there	(N=10)

Note. The forms of tag questions used less than 10 times have been omitted.

When the instructors teach English tag questions in speaking, it is useful for them to keep in mind the form-frequency patterns as examined above.

4.4.2. Jazz Chants

What Celce-Murcia and Larsen-Freeman (1999) suggest as the next step is to practice tag questions in dialogues. As a dialogue activity, I would like to propose the use of Jazz Chants, which contain conversational English patterns in a two-part dialogue form (Graham, 1978, p. x).

Jazz Chants were created and developed by Graham (1978) at the American Language Institute of New York University as a "language learning activity" (Rosenthal, 1998, p. 139) or a "language acquisition tool" (Graham, 1978, p. x), in order to improve ESL learners' speaking and listening comprehension skills. Since English is perceived as a melodious language with a stress-timed rhythm (Eric, 1995, p. 9), Graham has linked the natural rhythms of spoken American English to the ones of traditional American jazz, such as a ragtime beat (Graham, 1992, p. 3). It is widely known that rhythm can be an effective aid to memory especially in language learning (Rosenthal, 1998, p. 140). Chants with steady rhythm help students memorize English expressions. For this reason Jazz Chants seem to be an appropriate teaching

technique for English tag questions. As has been discussed in the previous chapter, Japanese ESL learners have a basic knowledge of the syntactic structure of tag questions, but they still cannot access to the knowledge properly in spoken English. It might be helpful for them to practice tag questions using a clear rhythm and repetitive patterns until they are able to use them automatically.

4.4.3. Classroom activity

Before the classroom activity, students are taught the basic features of English tag questions as well as their form-frequency patterns. What is important here is that instructors need to emphasize and make student focus on the contrast polarity between main statements and the appended tag questions. This is because, as this study has revealed, it is the most difficult features of tag questions for Japanese ESL learners in spoken English.

The objectives of the activity are: (1) Students will be familiar with producing tag questions in speaking through Jazz Chants activity; (2) Students will create their own Chants, using the forms of tag questions that are commonly used in conversation, and will orally present them to the class.

The procedure plan is as follows:

1. Introduce the model chant.[10)]
2. Explain the vocabulary, pronunciation, intonation and situational context of the chant.
3. Students will repeat each sentence in unison after the instructor.
4. The instructor will establish a clear and steady beat by clapping or snapping fingers, and the students will then repeat the chants after the instructor.
5. The instructor will then divide the class into two equal groups. The chants will then be conducted as two-part dialogue between the two groups while the instructor maintains a steady beat.
6. Pair the students up. Each pair will then practice the chants with their own beat until they have memorized the chants.
7. Next, the pairs will create their own chants by using some of the most frequently used tag questions in conversation. These tag questions must have polar contrast to the main clauses.
8. Each pair will practice their chants, establishing a clear beat by clapping or snapping

fingers, until they can produce they memorize them.

9. Each pair will present their own chants to the class from memory.

5. Conclusion

In spite of the frequent occurrence of tag questions in NSs' everyday conversation, it has been pointed out that NNSs rarely use them in their spontaneous spoken English. Since none of the previous studies seemed to manage to clarify the reason for NNSs' non-use of tag questions as well as their ability to produce them, this study has attempted to wrestle with this fundamental question: do Japanese speakers of L2 English have difficulty with producing English tag questions? In order to give an account of the question, present paper started its argument by considering the previous studies of English tag questions in the field of L1 and L2 acquisition. Next section described the methodology of the experimental study, which was used for the data collection of this study. The results were then analyzed and discussed. Pedagogical suggestion for the instruction of tag questions in speaking was proposed in the last section.

Overall, the supposition of this study that while the Japanese subjects would have the ability to produce correct English tag questions in written form, their performance in speaking would be not as good was confirmed. The results of this study imply that, in spite of their grammatical competence with regard to the syntactic properties of tag questions, the same syntactic features of tag questions that require simultaneous coordination in oral production gave them difficulty. Although there is room for further investigation, the reason for the Japanese ESL learners' non-use of English tag questions in natural conversation seems to lie not in their lack of ability to produce them but in their avoidance of using them due to a "processing limitation" in speaking.

Another hypothesis that the hierarchy of difficulty of English tag questions for the Japanese subjects would be similar to the one in L1 was also verified. The findings here give us a clue for the pedagogy of tag questions. For, in L1 studies, the hierarchy of difficulty has been considered as exactly the same as L1 children's developmental order of English tag questions. It is therefore possible to assume that the developmental order of tag questions for Japanese ESL learners in speaking also exists. With effective instruction they would be able to improve their ability in using tag questions in spoken English. Teaching suggestion was summarily mentioned at the end of this paper, but much still remains to be done in further study.

There is another point to be taken into consideration for further studies of English tag

questions. The Tag Test for Writing and Speaking in this study was limited in that it only dealt with syntactic structure of tag questions and rarely paid attention to other important elements, such as their pragmatic functions and intonation. The ICE-GB, which was used to examine form-frequency patterns of tag questions, also only gave us the data of their structural elements. In future studies, NNSs' understanding of functions and intonation patterns of tag questions need to be examined. It is at this point that more appropriate teaching suggestions for Japanese ESL learners should be addressed in order that they learn to overcome the inherent difficulties in using tag questions in conversation.

Notes

* This study was based on the data collected for the Applied Project conducted by the author as a part of her course work in the Master's program in TESL (Teaching English as a Second Language) in Arizona State University in 2003.

1) Native speakers' frequent use of English tag questions in everyday discourse is recognized by many researchers. See, Beardsmore, 1970, p. 19, Weckerly, et al., 1998, p. 748, Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 1999, p. 259, and Cheng & Warren, 2001, p. 1420.
2) Nässlin makes a detailed comparison between tag questions in English and the ones in Swedish (Nä sslin, 1984, pp. 81-88).
3) Brown does not specify L1 development in terms of age, but in terms of stages from I to V, arbitrarily determined by mean length of utterance (MLU) and longest utterance. For the detailed explanation of these stages, see, Brown, 1973a, p. 56.
4) It is worth noting that, in spite of the similarity of functions between invariant tags and syntactically complex tag questions, in some contexts they are not always interchangeable (Holmes, 1982, p. 43).
5) As for the selection of the auxiliary verb or do-verb (B) and pronoun selection (A), the order can be interchangeable in their study, depending on the age group of their subjects (Dennis, et al., 1982, pp. 1256-1257).
6) Although "aren't I" is the most commonly used in everyday conversation, "am I not," which is the most formal form, and "ain't I," which is less formal in comparison with others, are also considered as correct tag questions.
7) Beardsmore (1970), for example, proposes a teaching procedure for tag questions in speaking at the end of his article. He proposes to divide the procedure into three categories: form, meaning, and intonation (pp. 18-19). Salama (1973) gives a two-day lesson plan for teaching tag questions: On the first day the students are recommended to do substitution drills, and on the second day, the sentence patterns are practiced by students in pairs in spontaneous conversation (pp. 25-28).
8) The spoken part has 300 texts with approximately 60,000 words. It consists of dialogues and monologues representing various speech situations ranging from private direct conversations between

friends to public business transactions. The corpus samples the English used by British people who are natives of England, Scotland, or Wales. They are aged 18 or over and have been educated through the medium of English to at least the end of second-level schooling.

9) As for the each element of tag question formation, even if we exclude the case of "isn't it" which is produced in an extremely high frequency, "it" is still the most common subject and "you" is the second most common. "Be" is the most common auxiliary and "do" is the second. Tag questions in the present tense overwhelm the other tenses in number in the ICE-GB. Moreover, with regard to the polarity types of sentences with tag questions, more than 70 percent of all tag questions have an affirmative main clause with a negative tag question.

10) Regarding the form-frequency patterns of tag questions found in the ICE-GB, the chant below can be considered an appropriate model dialogue for the classroom activity.

This is Wednesday, *isn't it*?
I think it is. I think so.
This is the first, *isn't it*?
I think it is. I think so.
. . . . . .
That's the exit, *isn't it*?
I think so. It must be.
This is the entrance, *isn't it*?
I think so. It must be. (Graham, 1993, p. 10)

References

Beardsmore, H. B. (1970). The problem of tags. *English Language Teaching, 25* (1), 14-18.

Baik, M. J. & Shim, R. J. (1993). Yes, we have no bananas: English negative tags in cross-linguistic communication. *Studies in the Linguistics Sciences, 23* (1), 43-59.

Berninger, G., & Garvey, C. (1982). Tag constructions: Structure and function in child discourse. *Journal of Child Language, 9*, 151-168.

Brown, J. D. (1988). *Understanding research in second language learning: A teacher's guide to statistics and research design*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, R. (1973a). *A first language: The early stages*. Cambridge: Harvard University Press.

Brown, R. (1973b). Development of the first language in the human species. *American Psychologist, 28* (2), 97-106.

Bublitz, W. (1979). Tag questions, transformational grammar and pragmatics. *Papers and Studies in Contrastive Linguistics, 9*, 5-22.

Cameron, D., McAlinden, F., & O'Leary, K. (1989). Lakoff in context: the social and linguistic functions of tag questions. In J. Goates & D. Cameron (Eds.), *Women in their speech communities: New perspectives on language and sex* (pp.74-93). London: Longman.

Cameron, D. (1992). 'Not gender difference but the difference gender makes': Explanation in research on sex and language. *International Journal of the Sociology of Language, 94*, 13-26.

Celce-Murcia, M & Larsen-Freeman, D. (1999). *The grammar book: An ESL/ EFL teacher's course,* 2nd. Ed. Boston: Heinle & Heinle.

Cheng, W., & Warren, M. (2001). 'She knows more about Hong Kong than you do isn't it': Tags in Hong Kong conversational English. *Journal of Pragmatics, 33*, 1419-1439.

Culicover, P. W. (1992). English tag questions in Universal Grammar, *Lingua, 88*, 193-226.

Dennis, M., Sugar, J., & Whitaker, H. A. (1982). The acquisition of tag questions. *Child Development, 53* (5), 1254-1257.

Dubois, B. L. & Crouch, I. (1975). The question of tag questions in women's speech: they don't really use more of them, do they? *Language in Society, 4*, 289-294.

Eric, B. (1995). *Using limericks to help Japanese students improve their pronunciation.* Paper presented at the annual meeting of the Japanese Association of Language Teachers, Nagoya, Japan. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 404 862)

Gass, S. M. & Selinker, L. (2001). *Second language acquisition: An introductory course,* 2nd. Ed. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Graham, C. (1978). *Jazz chants: Rhythms of American English for students of English as a second langauge*. New York: Oxford University Press.

Graham, C. (1992). *Singing, chanting, telling tales: Arts in the language classroom*. Orlando: Harcourt Brace & Company.

Graham, C. (1993). *Grammarchants: More jazz chants*. New York: Oxford University Press.

Holmes, J. (1982). The functions of tag questions. *English Language Research Journal, 3*, 40-65.

Huddleston, R. (1970). Two approaches to the analysis of tags. *Journal of Linguistics,* 6 (2), 215-222.

Hudson, R. A. (1975). The meaning of questions. *Language: Journal of the Linguistic Society of America, 51* (1), 1-31.

Kay, P. (2002). English subjectless tagged sentences. *Language: Journal of the Linguistic Society of America, 78*, 453-481.

Klima, E. S. (1964). Negation in English. In J. A. Fodor & J. J. Katz (Eds.), *The structure of language: Readings in the philosophy of language* (pp. 246-323). Engliewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.

Lakoff, R. (1975). *Language and woman's place*. New York: Harper & Row.

McGrath, C. O. & Kunze, L. H. (1973). Development of phrase structure rules involved in tag questions elicited from children. *Journal of Speech and Hearing, 16*, 498-512.

Mills, A. E. (1981). It's easier in German, isn't it? The acquisition of tag questions in a bilingual child. *Journal of Child Language,* 8 (3), 641-647.

Nakada, S. (1980). *Aspects of interrogative structure: A case study from English and Japanese*. Tokyo: Kaitakusha.

Nässlin, S. (1984). *The English tag question: A study of sentences containing tags of the type* isn't it, is it? Doctoral Dissertation. Edsbruk: Holms Cards.

Rosenthal, M. (1998). Carolyn Graham: A conversation with the creator of jazz chants. *ESL Magazine: The Information Source for ESL/EFL Professionals, 1*, 139-145. (ERIC Document Reproduction Service N. ED 432 148)

Salama, N. (1973). Let them speak! *English Language Teaching Journal, 28*, (1), 22-29.

Saunders, N. J. (1983). "Will you get off this plane somewhere?" Form and function in the L2 acquisition of English by adult Japanese. *Interlanguage Studies Bulletin: Utrecht,* 7 (2), 66-83.

Stenström, A. -B. (1984). *Questions and responses in English conversation*. Lund: Wallin & Dalholm.

Tanaka, H. (1999). *Turn-taking in Japanese conversation: A study in grammar and interaction*. Amsterdam: John Benjamins.

Uyeno, T. Y. (1971). *A study of Japanese modality: A performative analysis of sentence particles*. (Doctoral dissertation, The University of Michigan, 1971).

Weckerly, J., Contreras, R., Wulfeck, B., Bellugi, U., & Rielly, J. (1998). Tags are tricky, aren't they? The acquisition of tag questions in children with language impairment. In A. Greenhill et al. (Eds.), *Proceedings of the 22nd annual Boston University Conference on language development* (pp.747-755). Somerville: Cascadilla Press.

Appendix

Appendix A. JAWS Tag Test

JAWS

NAME _____ CONDITION _____ DATE _____

	PRONOUNS						VERBS			POL		INV	PRON	NOUN
	I	YOU	HE	SHE	IT	THEY	BE	CAN	DO	+	-			
1. I can play the guitar, (can't I)														
2. Debbie never crosses the street, (does she)														
3. The birds are building a nest, (aren't they)														
4. He can wash the dishes, (can't he)														
5. You never write letters, (do you)														
6. A camera can take pictures, (can't it)														
7. They are singing a song, (aren't they)														
8. Your uncle never paints the fence, (does he)														
9. The fire isn't burning the hot dogs, (is it)														
10. David can't hear the lady, (can he)														
11. You aren't helping your father, (are you)														
12. They like Robert, (don't they)														
13. He never reads any books, (does he)														
14. Sally is fixing the radio, (isn't she)														
15. I remember the story, (don't I)														
16. Spiders never scare your sister, (do they)														
17. He is not winning the game, (is he)														
18. You can't build a bridge, (can you)														
19. Brooms can sweep the floor, (can't they)														
20. My brother is drawing pictures, (isn't he)														
21. A needle never hurts Mary, (does it)														
22. They can thank the man, (can't they)														
23. I am not watching Michael, (am I)														
24. Mary can see John, (can't she)														
Σ														

	PRONOUNS						VERBS			POL		INV	PRON	NOUN
	I	YOU	HE	SHE	IT	THEY	BE	CAN	DO	+	-			
25. I am feeding the lions, (aren't I)														
26. He can't ride a bicycle, (can he)														
27. Noises bother my husband, (don't they)														
28. The sweater fits your father, (doesn't it)														
29. The lady isn't paying the man, (is she)														
30. They never lock the door, (do they)														
31. They are not telling your mother, (are they)														
32. Michael isn't chasing Susan, (is he)														
33. You can catch that girl, (can't you)														
34. The rocks can't hit the lady, (can they)														
35. You are eating cookies, (aren't you)														
36. I never meet your friends, (do I)														
37. Tom saves pennies, (doesn't he)														
38. My father can climb a mountain, (can't he)														
39. The Queen wears hats, (doesn't she)														
40. They can't ask Cathy, (can they)														
41. I can't visit the King, (can I)														
42. The bugs aren't biting that boy, (are they)														
43. He is kissing the girl, (isn't he)														
44. My sister can't knit sweaters, (can she)														
45. The blanket is covering my grandmother, (isn't it)														
46. He likes Debbie, (doesn't he)														
47. The wagon can't carry your brother, (can it)														
48. You want a pet, (don't you)														
ERROR SUMMARY 1														
2														
SUM														

N ERRORS _____ (/48)

N TAG _____ OBTAIN

Appendix B. Tag Test for Speaking

Examples

a) Mike is very tall, isn't he?

b) They can't swim well, can they?

c) You like chocolates, don't you?

(The examiner showed vocabulary cards for the underlined words below.)

1. I can play the guitar, ...?
2. Debbie[1] never crosses the street, ...?
3. The birds are building a nest[2], ...?
4. He can wash the dishes, ...?
5. You never write letters, ...?
6. A camera can take pictures, ...?
7. They are singing a song, ...?
8. Your uncle never paints[3] the fence[4], ...?
9. The fire isn't burning[5] the hot dogs, ...?
10. David can't hear the lady[6], ...?
11. You aren't helping your father, ...?
12. They like Robert, ...?
13. He never reads any books, ...?
14. Sally[7] is fixing the radio, ...?
15. I remember the story, ...?
16. Spiders never scare your sister, ...?
17. He is not winning the game, ...?
18. You can't build a bridge, ...?
19. Brooms[8] can sweep[9] the floor, ...?
20. My brother is drawing pictures, ...?
21. A needle[10] never hurts[11] Mary[12], ...?
22. They can thank[13] the man, ...?
23. I am not watching Michael, ...?
24. Mary can see John, ...?
25. I am feeding[14] the lions[15], ...?
26. He can't ride a bicycle, ...?
27. Noises bother[16] my husband, ...?
28. The sweater fits your father, ...?
29. The lady isn't paying[17] the man, ...?
30. They never lock the door, ...?
31. They are not telling your mother, ...?
32. Michael isn't chasing[18] Susan, ...?
33. You can catch that girl, ...?
34. The rocks[19] can't hit the lady, ...?
35. You are eating cookies, ...?
36. I never meet your friends, ...?
37. Tom saves pennies[20], ...?
38. My father can climb a mountain, ...?
39. The Queen wears hats[21], ...?
40. They can't ask Cathy[22], ...?
41. I can't visit the King[23], ...?
42. The bugs[24] aren't biting that boy, ...?
43. He is kissing the girl, ...?
44. My sister can't knit[25] sweaters, ...?
45. The blanket[26] is covering[27] my grandmother, ?
46. He likes Debbie, ...?
47. The wagon[28] can't carry your brother, ...?
48. You want a pet, ...?

Appendix C. Tag Test for Writing

Examples

d) Mike is very tall, isn't he？

e) They can't swim well, can they？

f) You like chocolates, don't you？

1. I can't visit you, ...?
2. John can see Ruthie, ...?
3. They are not singing a song for me, ...?
4. You want a dog, ...?
5. My brother can play tennis, ...?
6. My mother can't swim, ...?
7. They can open the box, ...?
8. I remember him, ...?
9. My father is playing a guitar, ...?
10. I can ride a bicycle, ...?
11. They are sleeping on the floor, ...?
12. He can't read French, ...?
13. That hat fits your brother, ...?
14. They can't ask him, ...?
15. You never read newspaper, ...?
16. They miss Laura, ...?
17. Linda never drives a car, ...?
18. You can stop that boy, ...?
19. I never drink coffee, ...?
20. The taxi can't enter there, ...?
21. The dogs aren't sleeping, ...?
22. He is not reading his textbook, ...?
23. This camera can take good pictures, ...?
24. Nancy is fixing her TV, ...?
25. I am not missing Ken, ...?
26. They never open that window, ...?
27. Jack collects quarters, ...?
28. You can't break up with him, ...?
29. The birds are gathering, ...?
30. Mike isn't calling her, ...?
31. He likes Susan, ...?
32. He is kissing a baby, ...?
33. I am touching a tiger, ...?
34. Snakes never scare you, ...?
35. He can clean his room, ...?
36. Exams can be easy, ...?
37. The girl isn't paying attention to him, ...?
38. The pencils can't be yours, ...?
39. The Princess wears a red dress, ...?
40. The pillow is under the bed, ...?
41. Noises annoy my brother, ...?
42. A needle never hurts my mother's fingers, ...?
43. His uncle never builds a house, ...?
44. He never thinks of you, ...?
45. You are having a dinner, ...?
46. You aren't fixing your bicycle, ...?
47. The microwave isn't working, ...?
48. Brian can't sleep without music, ...?

Appendix D. The Number of Tag Questions per Each Form in the ICE-GB

(The number of tag questions / the numbers of units that include the form)

am I	1 / 25	can't it	0 / 0	have I	0 / 19	should you	0 / 5
are you	7 / 265	can't we	0 / 4	have you	3 / 196	should he	0 / 1
is he	2 / 54	can't they	0 / 0	has he	2 / 15	should she	0 / 1
is she	0 / 26	could I	1 / 21	has she	2 / 7	should it	0 / 5
is it	62 / 318	could you	3 / 41	has it	1 / 23	should we	1 / 4
are we	0 / 45	could he	0 / 1	have we	1 / 17	should they	0 / 4
are they	3 / 50	could she	0 / 1	have they	0 / 11	shouldn't I	1 / 1
is there	6 / 87	could it	0 / 7	haven't I	1 / 2	shouldn't you	0 / 1
aren't I	2 / 3	couldn't I	3 / 3	haven't you	10 / 19	shouldn't he	0 / 0
aren't you	17 / 30	couldn't you	1 / 3	hasn't he	5 / 5	shouldn't she	0 / 0
isn't he	14 / 15	couldn't he	0 / 2	hasn't she	1 / 1	shouldn't it	0 / 3
isn't she	4 / 4	couldn't she	0 / 0	hasn't it	8 / 11	shouldn't we	0 / 1
isn't it	160 / 220	couldn't it	4 / 4	haven't we	3 / 4	shouidn't they	1 / 1
aren't we	2 / 4	couldn't we	0 / 0	haven't they	1 / 3	will I	0 / 3
aren't they	28 / 34	couldn't they	0 / 2	had I	0 / 9	will you	2 / 23
isn't there	10 / 14	do I	1 / 41	had you	0 / 9	will he	0 / 14
was I	0 / 24	do you	13 / 501	had he	0 / 3	will she	1 / 2
were you	4 / 60	does he	0 / 35	had she	0 / 2	will it	1 / 10
was he	1 / 24	does she	2 / 21	had it	0 / 20	will we	0 / 2
was she	3 / 11	does it	9 / 69	had we	0 / 3	will they	2 / 10
was it	7 / 98	do we	3 / 55	had they	0 / 2	won't I	0 / 0
were we	0 / 5	do they	1 / 49	hadn't I	0 / 0	won't you	0 / 1
were they	1 / 9	don't I	1 / 4	hadn't you	2 / 2	won't he	1 / 1
was there	0 / 42	don't you	32 / 82	hadn't he	0 / 1	won't she	0 / 1
wasn't I	1 / 1	doesn't he	4 / 8	hadn't she	2 / 2	won't it	3 / 5
weren't you	3 / 5	doesn't she	2 / 2	hadn't it	0 / 0	won't we	1 / 1
wasn't he	1 / 3	doesn't it	31 / 38	hadn't we	1 / 1	won't they	1 / 1
wasn't she	0 / 0	don't we	4 / 5	hadn't they	0 / 0	would I	0 / 11
wasn't it	26 / 30	don't they	16 / 21	must I	0 / 0	would you	5 / 97
weren't we	0 / 0	did I	1 / 38	must you	0 / 0	would he	0 / 14
weren't they	4 / 4	did you	15 / 243	must he	0 / 0	would she	0 / 8
wasn't there	1 / 8	did he	2 / 38	must she	0 / 0	would it	5 / 21
can I	2 / 61	did she	0 / 13	must it	0 / 1	would we	0 / 7
can you	6 / 104	did it	2 / 35	must we	0 / 0	would they	1 / 9
can he	0 / 9	did we	0 / 7	must they	0 / 0	wouldn't I	1 / 1
can she	0 / 0	did they	1 / 14	mustn't I	0 / 0	wouldn't you	7 / 13
can it	0 / 2	didn't I	3 / 7	mustn't you	0 / 0	wouldn't he	2 / 2
can we	0 / 40	didn't you	14 / 26	mustn't he	0 / 0	wouldn't she	1 / 6
can they	0 / 8	didn't he	5 / 5	mustn't she	0 / 0	wouldn't ft	8 / 17
can't I	0 / 3	didn't she	3 / 4	mustn't it	0 / 0	wouldn't we	0 / 0
can't you	4 / 22	didn't it	5 / 6	mustn't we	1 / 1	wouldn't they	2 / 3
can't he	0 / 0	didn't we	5 / 5	mustn't they	1 / 1	Total	665 / 3939
can't she	1 / 2	didn t they	3 / 3	should I	0 / 6		

英語教育における文学教材の新たな可能性

―― スタインベックの*Of Mice and Men*を教材として ――

中　村　哲　子

Abstract

Since the Ministry of Education's 1989 directive that high schools focus on teaching communicative skills in the English language classroom, the study of literary texts in schools and universities has drastically declined. Given the limited time available for language study in the curriculum, literature is generally considered an inefficient medium for the acquisition of practical linguistic proficiency; nor is it perceived to cover the topical issues students are expected to know about. However, literary texts are in fact substantial resources which introduce students to a wide range of vocabulary, grammatical structures and collocations. They are invaluable in developing sensitivity to texture and the ability to capture delicate nuances; stylistic approaches to literary appreciation also stimulate students to further involvement in English texts. John Steinbeck's *Of Mice and Men*（1937）is a text easily manageable in the university classroom, and it provides a good source of varied language activities.

1．はじめに

学校教育の現場で、英語のコミュニケーション能力向上を強く意識した教育が求められるようになって久しい。平成元年に高等学校学習指導要領が改訂され、その解説の前書きで、外国語科及び英語科については「国際社会の中に生きるために必要な資質を養うために、コミュニケーション能力を育成する」ことが肝要であると謳われた[1)]。実際の科目の解説では、「聞くこと及び話すことのコミュニケーション能力を一層充実させる」ことが掲げられ、オーラル・コミュニケーションの教育重視の方向性が決定づけられたといえる[2)]。この改訂は平成６年から学年の進行をもって実施されたが、平成11年の改訂により「実践的コミュニケーションの活動」という概念が導入され、聞く、話すだけでなく、読み書きも含めた英語の４技能の「有機的な関連」が保たれた英語力の向上が目標とされた[3)]。この方針にしたがった教育が平成15年４月より年次進行しており、平成18年４月からはこの新課程を経験した高校生が大学に入学

することになる。しかし、10年近くにわたり、高等学校では「聞く」、「話す」技能にかなりの重きをおいた英語教育が展開されてきたことは認識しておかなければならない。

当然ながら、大学入学者の英語経験の質的変化に伴い、大学の教養課程では、実践的な英語運用能力の向上を目指し、学生の具体的な要望やそれぞれの大学や学部に期待される社会的要請に応えるべく、英語教育にさまざまな創意工夫を重ねてきた。世間一般では海外旅行や留学が手軽なものとなり、日本在住の外国人が増加し、さらには日常的なインターネットの利用を背景として、英語を用いて会話を交わしたり情報を得たりする能力の向上が求められるようにもなった。大学生は英会話スクールに通い、就職活動を前に TOEIC において高得点獲得を目指し、留学のために TOEFL などの英語の技能試験を受験する時代である。大学では、英語のネイティヴ・スピーカーによる授業はもはや当たり前で、各種試験の受験対策の授業も数多く開講されている。さまざまな教育機材やソフトを利用しての教育プログラムの構築も幅広く行われている。

実践的な英語運用能力を高めること、あるいはその能力向上の土台を培うことが大学での英語教育の大きな柱であることに異論はない。しかし、必要とされる単語や熟語を覚え、語法や文法を身につけ、情報を受け取ったり発信したりすることだけで満足していいとは思えない。大学に入学したばかりの学生が「英語ができるようになりたい」と話すとき、それが往々にして「英会話ができるようになりたい」ことと同義であるのを目にするたび、大学の英語の授業で教えるべきことが何であるのか、改めて考えさせられることが多い。技能訓練だけにとどまらない授業、つまり、英語という言葉のありように直に触れ、言葉と向き合う濃密な時間をもつ授業が、こういう時代であるからこそ、本来大学レベルの英語教育において求められるべきではなかろうか。

本論では、技能訓練とは異なるレベルの英語教育をとおして、学生に英語そのものと向き合い、言葉の諸相を感得させる方策について考察したい。その際、慎重に選定して適切に扱えば、文学作品が有益な教材になることを示唆したい。具体的には、ジョン・スタインベック（John Steinbeck, 1902–68）の小説、*Of Mice and Men*（1937年）を教材として、新たな視点から英語をとらえる授業がどのように展開可能であるかを提示する[4)]。筆者は慶應義塾大学文学部 1 年生向けの英語（必修）の授業において、 1 クラス20名から30名の学生に対して2003年度と2004年度にこの小説を教材として用い、英文の意味やストーリー展開のレベルを越える英語理解を目指した授業を行った。その過程で、教員が意識していなかったテクストのありようを学生が指摘することもあった。教員と学生の共同作業によって、個人では気づくことが難しい英語のテクスチャーを感得し、新たなテクスト理解をクラスで共有できたことは、予想以上の成果であったと考えている。

2．大学での英語教育のあり方と文学教材の意義

英語の運用能力向上が重視される風潮の中で、大学教員が技能訓練に適さない英文を教材として遠ざけるのは当然だといえよう。基本的に、国際語としての英語を学生に習得させるためには規範となる英語を教材として用い、4技能のいずれを訓練する場合でも内容、状況や文脈、文体などの点で多様なテクストを多量に扱うこととなる。しかし、現実社会で一般に目にすることになる英語が規範に則ったものばかりではないこともこれまた事実であり、大学においてはより幅の広い英語経験を学生に求めることも必要であろう。

大学入学以前の学生は英語の基本的なルールを学び、特に大学受験を目的とした学習の過程では、そのルールが当てはまるか当てはまらないかといった取捨選択できる英語力を身につけようとする。その影響であろうか、大学入学後の学生が自身の英文理解や英語表現について、正しいのか間違っているのか、言い換えれば白か黒かといった答えを性急に求めることが少なくない。また、英語を完全に理解することが、その英文の日本語訳を作成することだととらえることも珍しくない。言葉としてルールにしたがっている英語であっても、よりよい表現がさまざまにあり、ネイティヴ・スピーカーが好んで用いる英文があるといった言葉のあり方の多様性については、学生はなかなか思いいたらないといったところが実情である。

ある種型にはまった英語観に縛られたともいえる学生に、英文の意味を日本語で把握させ、語彙量を増やし、ルールにしたがってある程度英語を使いこなせるように導くだけで、大学の英語教育が十分であるとは思えない。大学レベルであるからこそ可能な教育、中等教育では賄えない視点を英語教育に導入していく方策を真剣に探るべきではなかろうか。無論、すべての大学生にこうした視点からの英語教育を展開すべきだと述べるつもりはない。現在、大学生の英語力については、基本文法の習得が未熟なレベルから英語圏で教育を受けたことがあるレベルまで開きがあり、その格差は広がる一方である。英語のセンテンス・レベルにおいて問題を抱える学生にとっては、規範英語の成り立ちを理解し、基礎的な運用能力を確実に身につけることが、限られた時間の中で可能な精一杯のことであろう。しかし、英語を文章の固まりとして把握できる力を身につけている学生に対しては、実践的な英語運用能力の育成とは異なる側面の英語教育を実践することが期待される。それが、大学で教育を受けた者としての資質を高めることに寄与するのではなかろうか。

英語の直接的な意味を理解し、英語のルールを習得し、自分なりに英語で発信できることを目指す以外に、どのような学習が必要であるかについてはさまざまな意見があろう。ここでは、重要なこととして、使われている英語の語句や文がそれを取り巻くテクスト全体の中でどのように機能しており、なぜそこで用いられているのかを、表層的な意味のレベルを越えてとらえることを掲げたい。つまり、英語が言葉としてどのような可能性をもってそこで用いられ

ているのかを体感することである。伝達したい内容が同一であっても、その表現の仕方は発信者によって、伝達相手によって、またそれを取り巻く環境によって多種多様である。ある語句なり文なりがそこで使われるのにはそれ相応の理由があり、文脈が存在する。まさに言葉をとりまくものへの視線があってこそ、その言葉のもつ力が感得できる。言葉を教育する中で、言葉の力のもつ深さと広がりに目を向けなければ、真の意味での教養教育ではないように思われる。

言葉の教育には、文学作品一般が有益な教材を提供するテクスト群となろうことは理解されよう。基本的に、文学作品は語彙、文法、語法において突出した多様性を抱えている文章である。事実を伝えることを主な目的とした論説文やジャーナリズム関連の英文、学術研究書の類に見られる英文は、事実や主張の伝達を第一の目的としており、ある種普遍的な論理性に基づいたわかりやすさを基本として書かれている。この種の文章は、内容が日本語を介して理解されれば、それ以上反復してテクストを味わうといったことに根本的な意義を見出すことは難しい。それに比べて文学作品は、一度読んで直接的に意味を理解するだけでは把握できない、複雑な仕掛けとでもいったものを包含しており、質的にも量的にも遥かに多様性を抱えている。

一口に文学作品といっても、詩、小説、戯曲といった違いがあり、中世から現代にいたるまでの時代の違いでその英語のありようも多種多様である。作家の書いた日記や手紙などが文学的な要素を含んでいることも多く、その定義は漠としたものである。しかし、教養課程の英語の授業で扱える文学テクストの範囲は、語彙や語法のレベル、時間的な制限、「教室」というクラス単位での授業であることなどを考慮すると、自ずと絞られてくるだろう。適切な文学作品を巧みに使えば、直接的な意味の伝達を超えたレベルにおける語感の養成が可能となる。規範となる英語から逸脱した英文が登場することもあるだろう。しかし、英語を文章のまとまりとしてとらえられる力をもつ学生にとっては、決してマイナスにはならない教材だと考える。英語が現実にどのように使われているのかを直に受け止め、言葉の多様性に目を開いていくことは、新たな英語への関心を引き出すことにもなろう。学生は文学作品だからこそ使われる表現や複雑な文型に触れることによって、語彙や語法の充実を計り、文法理解を確認し、英語の構造のとらえ方に柔軟性をもたせていくことができる。

文学作品を大学の英語の授業で扱うといえば、往々にしてきちんと音読し、意味を正確に訳していくといった方法が長く取られてきた。英語らしく発音でき、英文を日本語で確実に理解することが英語学習の基本であることは今も変わらない。現在学生がこの基本をきちんと押さえているかといえば疑わしいといったところだが、翻訳が刊行されていない文学作品を探すことがなかなか難しい現在、意味を日本語で確認する授業の意義を学生に理解させるのは難しい。教員の意図する教育効果が現れ難いのも事実である。また、英語で書かれた長編小説を1年がかりで読み進めるといった授業はいうまでもなく、いくつかの詩や短編小説を英語で読ん

で訳すような授業を展開したところで、現在使われている英語の訓練には何の役にも立たないという否定的な反応が、学生からはもちろん教員からも示される。文学作品を教材として扱う際には、それ相応の工夫が必要であり、学生にも授業の目的と効果を認識させる方策が求められる。

文学作品を教材に用いる際のひとつのアプローチとして、文体論に基づいたテクスト分析が挙げられよう。英語のテクスチュア、肌触りといったものを感得させるのには有益な方策だと思われる。ある英語の一節に焦点を合わせ、たとえば、主語に当てられている単語がどのように繰り返され、あるいは変化させられているのか、また、動詞が能動態であるか受動態であるかによってどのようなニュアンスの違いが醸し出されるものなのかといった側面を考察することは有効であろう。単文と複文が用いられている割合から１文の長短といったことに意識を向けることにより、その同じ英文が異なる様相を呈して目の前に立ち上ってくるのを実感することも可能である。速読を行っている際には気づかない言葉としての重みを、学生に理解させることができる方法論のひとつであることは間違いない。教育現場でのこうしたテクストへのアプローチについては、H・G・ウィドウソン（1975年）や Ronald Carter らが提唱して久しく、文学と言語習得に橋を架けるといった視点がそれなりに受け止められてきたといえる[5)]。

限られたテクストをじっくりと読み込む文体論的アプローチが日本の大学の英語教育の場で有効であるのか、また、言語学的な知識の希薄な学生をこのような英語の読みへと導くことができるかについては、疑問をもつ向きも多かろうと思う。専門課程での英語の授業であればいざ知らず、英語の基本を十分に身につけている理系の学生をも視野にいれた授業となれば、文学作品を扱うことへの抵抗もあるだろう。すぐに役立つ事象を学ぶことが期待される風潮の中で、道具としての英語を教育することが主張されるが、それは言葉のもつ力を弱め、言葉がどう感得されるものなのかという点に配慮のない、自分勝手な言葉をつむぎ出すことを助長することになりはしないか。ごくわずかな時間であっても、テクストを掘り下げ、英語の感覚を磨く手法を臨機応変に導入することを前向きに考えたい。

というのも、文体論的アプローチは、英語に対する新たなまなざしを限られた時間の中で学生に獲得させることができるからである。大学における通常の90分程度の授業において、短い英文の一節をありとあらゆる方向から分析するといった授業を１学期の中で１、２回展開することは十分可能であろう。文体についての言語学的な知識をもたない学生でも、文の長短や、同じ意味を表す際にいかに異なる単語を使っているかといったことについては容易に判断を下せるであろう。文構造の均一性や多様性などについても、教員の助けを受けながら発見していくことはできる。繰り返し英文を音読し、その英文が録音されたテープを視聴することで、英文としてのリズムを感得することもできる。文体論的な視点からの英文の読み方を理解するのに、そう長い時間がかかるわけではない。無論、さまざまな英文を分析し、言葉としての

諸相をつかみ取る力を確実に身につけていくには長期の訓練が必要である。しかし、英文を理解することが単に意味を取ることだと考えている学生に文体論的なものの見方を体験させることは、新たな英語の世界を垣間見させる貴重な機会となる。テクストの諸相に入り込み、考えをめぐらせることの要求されるこのアプローチには、正誤の明確な答えが用意されているわけではない。まさに、「授業」という時間と空間の中で行われる教員と学生の共同作業の過程で、新たな側面が感知されるようになる学習である。個人だけでは対処できなくとも、クラス単位で新たな理解を獲得していく喜びを授業の中で体験できる点は、評価されるべきであろう。

具体的には、学生の反応を見ながら文学テクストを一部導入する場合、比較的短くわかりやすい現代詩やごく短い短編小説が教材として使いやすいことは広く指摘されている。一連の授業の中で、時に応じて単独で用いることが可能であり、つい単調になりがちな授業に変化をもたらす効果も期待される。詩を扱う際には、日本の学生が「英詩」というカテゴリーに抵抗をもちやすいことに配慮し、高尚で内容のやっかいな詩の授業であるという印象を教員が極力与えないよう工夫しなければならない。それに対して、ある程度の長さの小説を扱う場合には継続的に読み進める必要もあり、テクスト全体を限られた授業時間の中で均一に扱うことは難しい。実際には、ストーリーの展開や理解の難しい英文に注目して表層的なレベルでとどめるときと、言語的、文学的に掘り下げて英文を多面的に読むときがそれぞれあってよいであろう。当然ながら、授業外で小説全体を読むことを学生に励行させる何らかの工夫も必要である。

どのような作品が適しているかは、学生の学力レベルや学問的な興味にも左右されるが、スタインベックの *Of Mice and Men* は内容の点でも、実際の授業での扱いやすさの点でも推薦できるものである。この小説はペンギン版で104ページ、6つの章から成る。作品の舞台は1920年代から30年代にかけてのカリフォルニアで、転々と農場を渡り歩いてその日暮らしを続ける渡り労働者の姿が描かれている。教育を受けていない労働者の英語やその発音を忠実に反映した会話がふんだんに盛り込まれており、多くの学生にとっては初めてお目にかかるような、スタンダードとはいえない英語が登場してくる。この作品を毎週ある程度まとまったページ数予習し、教員の指示にしたがってストーリーの展開だけでない視点をもって授業に臨むためには、それなりに授業に前向きに取り組む姿勢が求められる。しかし、英語を文章単位である程度読み進められる英語力があれば、学部がいずれであれ、小説を読み慣れていようといまいと、十分に取り組むことができる教材であるといえる。

時代や地域に特殊性のある物語ではあるものの、普遍的な人間存在に関わるテーマ、人間の孤独や生きる希望といったテーマが小説全体を貫いており、明確なメッセージを学生に与えられるテクストである。ジョージとレニーという2人の渡り労働者を中心に、前向きに夢を実現させるべく助け合いながら生きようとする孤独な人間たちが、いつのまにかある生き方を強いられ、夢に敗れ、また役に立たないものとして見捨てられ、世の中に呑み込まれて行くやりき

れなさが淡々と描かれる。そこに描かれる人間の姿は万人の心を打つものであることに間違いない。

文学作品を英語で読む活動は、通常の英語学習とすれば高度であると思われる向きも多かろう。しかし、きわめて高い英語力のある学生にのみ可能なものであると限定的に考えることは適当ではないと思われる。教材を明確な目的をもって注意深く選び、適材適所で用いることによって、学生に文学作品ならではの英語のラビリンスを散策する楽しさを経験してもらえるものと思う。

3．*Of Mice and Men*を教材として

A．作品の妥当性と可能性

ここで、具体的に *Of Mice and Men* が教材としていかなる点で有効であり、どのような方向性をもって扱うことが可能であるか、要点をまとめてみたい。必ずしも語学教育という範囲に収まらない発展的教育への可能性についても示唆してみる。

1．小説の長さが適当であり、読み進める過程で常に全体を把握しつつ、注目した箇所についての理解を深める授業が展開できる。学生はある程度長いものを読んだという満足感を得ることができるが、長すぎるという抵抗感をもちにくい作品である。
2．複雑な構造の長文が多く含まれている小説ではなく、会話がかなりの部分を占め、英語の難易度が大学での語学教材としては適当である[6)]。
3．会話がふんだんに盛り込まれており、会話の場面を適宜取り上げ、意味の理解を越えて、登場人物の感情のやり取りとそこから浮かび上がる英語のニュアンスを理解するといった授業展開が可能である。
4．会話文には、いわゆるスタンダードな英語には見られない表現、語法、文法が頻出する。たとえば、過去形や過去分詞形の混同や否定の強調としての二重否定の使用が散見される。しかし、複雑な会話文ではないため、ある種の規則性を最初の段階で学べば、学生が各自読み進めることはそう困難なことではない。文章のコンテクストを理解し、ある規則性を応用させて英文を読み解くといった訓練が可能なテクストである。また、こうした英語がなぜ用いられているのかを歴史的に解説することにより、学生が言葉の成り立ちに興味をもつよう指導することもできる。
5．スタインベックは *Of Mice and Men* の3幕から成る戯曲も著しており、戯曲の台詞の一部に焦点を合わせ、小説との比較検討が可能である[7)]。また、1992年製作の同名の映画をDVDの英語の字幕付きで学生に鑑賞させることもできる[8)]。小説や戯曲と関連さ

せつつ、映画版での処理について学生にまとめさせて発表させるという発展的学習も可能である。物語が設定されている状況を視覚的に理解させ、実際にどのような英語が労働者の英語として発音されているのかを聞かせることも、学生に新たな刺激を与えるものといえる。

テクストを授業で具体的に扱う前に映画を鑑賞させることによって、きわめて限られた授業回数の中でこの小説を扱うことも考えられる。画面上で全体像をつかんだ後に、小説のある特定の場面に焦点を合わせ、テクストの読みと解釈に集中させることができるからである。また、読み進めるのと並行させて映画を随時視聴させれば、内容を理解した上で、どの程度聞き取りができるかを各自に認識させることもできよう。利用の仕方によって、リスニング力を養成する一助にもなる。

6．全6章においてそれぞれ中心となる出来事が扱われており、物語展開がつかみやすい構成の作品である。さらに、各章の中でも、人物の登場の仕方とそこでの話題がまとまりをもって書かれており、場面展開が明快である。そのため、授業においてある場面に焦点を合わせることが可能であり、教材として扱いやすい。

7．各章においても、また物語全体を通じても、ある特定の台詞や文の反復、物語のモチーフの反復がふんだんに盛り込まれている。したがって、一定の内容がどのような英語の変化をともないながら繰り返し現れ、どのような効果をストーリーに与えているかを学生に考えさせることができる。英語の意味を確認させ、物語の筋を追わせるだけにとどまらず、さまざまな種類の反復のあり方に気づかせるために、学生に繰り返しテクストを読むよう指導もできる。まさに、意味のレベルを越え、英語のテクストに接近する機会を学生に与えられる作品である。興味のある学生に対しては、文学的なテーマへの理解を高める方向へも指導することができる。

8．作品世界の理解については、この小説がアメリカ合衆国ではきわめてスタンダードな作品であることも手伝って、過去の重要な研究書や研究論文の抜粋のアンソロジー、その他にも各レベル向けの解説本、またウェブサイトが利用可能である。たとえば、主人公の1人であるジョージがトランプをすることの意義や、作品中に唯一登場する女性の立場についてなど、テクストを扱うだけでは学生がなかなか気づかない小説の別の側面について学ばせることができる。また、こうしたさまざまな資料を学生の興味やレベルに合わせて用いることで、アカデミックなレベルの英語に触れさせることも可能であり、英語圏でのこの小説の需要や小説を取り巻く環境といったものへの興味を喚起することもできよう[9)]。

9．普遍的なテーマを描いている小説ではあるが、実際はある特定の時代の、ある特定の場所での、ある特定の階層を扱った物語であり、発展的な学習として歴史的、文化的

な側面を意識させる授業の展開が可能である。スタインベックは *The Grapes of Wrath*（1939年）やその他類似のテーマの短編・中編小説も書いており、*Of Mice and Men* と関連させることができる。また、この小説の題名が18世紀のスコットランド詩人、ロバート・バーンズの詩から取られている点に注目すれば、スコットランド方言で書かれたこの詩にも触れることができる[10)]。

ミクロなレベルともいえる英語表現や文法的な問題から、作品全体で多様に反復されるモチーフや語りの扱われ方、そしてマクロなレベルで作品の背景にある歴史的、文化的問題をとらえていくといった多様なアプローチを可能にさせる作品であることがわかっていただけたと思う。実際には、学生の専攻や興味、レベルにしたがって、どのようなアプローチにどのぐらいの時間を当てるかといった点が問題となるが、決して長期にわたる授業でしか用いることのできないテクストではないことも示したつもりである。学生の休暇期間の課題として読ませ、その後で、ある側面についての教育活動を授業で行うことも考えられる。その意味では、現在簡便に入手できる新潮文庫の新訳も前向きに利用することができる[11)]。

以上のことを踏まえて、具体的により詳細にテクストに当たりながら、どの箇所をどのように授業の現場で利用できるのか、具体例を数例示してみたい。

B．作品を授業へ導入する

小説のテクストを手にして、おもしろそうだと感じて自主的に本文を読み進めることは、昨今多くの学生に期待できないのが実状である。そのためにも、すでに述べたように、映画のDVD を適宜利用することなどが考えられるが、テクストに密着した導入の一例、ほぼ 1 コマ90分の授業で行えることをここに示したい。

小説に限らず英語の文章を読む際に、全体の一部だけを読んでいくら考えてもわからないことはわからないのであり、全体を把握してこそ真の理解が叶うものであることは明白であろう。最初から詳細に気を取られて全体がわからなくなるということを避けるために、おおよその流れが理解できる程度に、まず学生にある分量を読むことを求めたい。*Of Mice and Men* の第 1 章（3–18頁）にとにかく目を通し、誰がどのように登場し、何をしたのかといった要点をつかむことを授業の準備として課すこととしたい。

授業では、第 1 章に見られる情景描写からその場面の地図を書かせるペア・ワーク、あるいはグループ・ワークから始める。この小説は、サリナス・ヴァリーにあるソルダード（Soledad）と呼ばれる町の近くを舞台としていることがわかる情景描写で始まる。したがって、教員はその地域についてあらかじめ具体的にどういう地形であるかを調べておくことが可能である。サリナス川流域はスタインベックの故郷でもあり、この地域の情報は各種刊行物だけでなく、

ウェブサイトからも入手できる。

筆者の経験では、学生はストーリーに気を取られ、実際情景描写について明確に認識した上で授業に参加してはいない。しかし、多くの学生が情景描写の箇所ぐらいは把握しているため、無論その点を授業で確認した上でも構わないが、実質的にその部分のテクストを読みながら地図を書いていくこととなる。その段階で、繰り返し言及される sycamores（アメリカスズカケノキ）の存在や、多くの動物への言及に気づき、太陽光線の詳細な描写が時間的な変異を語っていることを発見していく。注目すべきは、この章で語られる場所が第 6 章で再び登場し、第 1 章で用いられた情景描写にかかわる表現や文に変化が加えられて繰り返されている点である。学生が第 1 章をとおして学んだテクスト読解のポイントをどの程度身につけたか、その達成度を評価するために第 6 章を扱う際に情景描写から読み取れる事実を指摘させたり、試験の際に書かせたりすることが可能である。具体的には、第 6 章ではレニーの死の前兆として冒頭から動物の生死が描かれ、作品のテーマが印象的に提示される。その場面では第 1 章に登場する動物が再登場しており、英語表現も繰り返されている。時間的な推移も第 1 章と同様に太陽光線との関連で語られており、第 6 章の読みの成果を学生に問うことで、第 1 章で扱った授業内容の定着度を測ることができる。

カリフォルニアやサリナス川流域について何ら知識をもたない学生も当然いるが、描写だけから判断できることも多い。学生の状況を見ながら、教員はその地域が一体どのようなところであるか、地図やウェブサイトの資料などを教材提示装置で示すなどして、学生が行き詰まるところで助言していく[12)]。小説の情景描写など、それだけを読ませてもなかなか学生の興味を掻き立てることは難しいが、ある種ゲーム感覚のワークを学生に課すことで、この小説が一体どこのどういう場所での話であるかを意識させ、その先を読もうとする原動力を与えられる。

30分、40分程度で一連の作業を終わらせ、各グループが書いた地図を提示しながらコメントを加えて共通認識を確認し、実際に第 1 章で誰が何をしたといった事実確認へ移っていくこととする。情景描写の一部といっていいような形で、 4 頁には対照的な姿形の 2 人、主人公のジョージとレニーが登場する。彼らを描写する形容詞をテクスト内から取り上げる作業や、 2 人を形容するのにふさわしいと思う表現を考えさせるなどのヴォキャブラリー・ビルディングへとつなげることができる。場合によっては、この 2 人についての描写や行動を英語で書かせる作業へと発展させることも可能である。実際に書くとなれば、学生は作品を繰り返し読みながら表現を確認しつつ作業を進めることになる。次週までの課題とするなどの方法で、単に読むという活動だけでなく、自ら適切な語句や表現を探して登場人物を描こうとする発信型の活動へと導くことができる。*Of Mice and Men* という文学テクストが、冒頭部分だけをとってもさまざまに活用できる点を明らかにしてみた。

C．スタンダードでない英語を読みこなす

Of Mice and Men には教育を受けていない労働者の英語がそのまま登場する点についてはすでに触れたが、実際、最初の段階では戸惑う学生も多い。第１、２章を扱う中で、実際の会話に注目し、学生に繰り返しスタンダードな英語に言い換えさせるような訓練をする必要がある[13)]。

実際にどのようなテクストであるのか、テクストに見られる実例を挙げておきたい。

１．次の２箇所のテクストにおいて下線を施した箇所では、be 動詞や現在完了形の have の省略、または am not あるいは are not の代わりの ain't、および正書法に基づかないスペリングが使われている。a. より b. が読み難いのは明らかであり、b. については理解に時間のかかる学生も出てくるのは事実である。

ａ．　The boss deliberately put the little book in his pocket. He hooked his thumbs in his belt and squinted one eye nearly closed. "Say — what you sellin'？"

"Huh？"

"I said what stake you got in this guy？ You takin' his pay away from him？"

"No, 'course I ain't. Why ya think I'm sellin' him out？"

"Well, I never seen one guy take so much trouble for another guy. I just like to know what your interest is."（24頁）

ｂ．　"Awright," she [Curley's wife] said contemptuously. "Awright, cover 'im up if ya wanta. Whatta I care？ You bindle bums think you're so damn good. Whatta ya think I am, a kid？ I tell ya I could of went with shows. Not jus' one, neither. An' a guy tol' me he could put me in pitchers...." She was breathless with indignation. "— Sat'iday night. Ever'body out doin' som'pin'. Ever'body! An' what am I doin'？ Standin' here talkin' to a bunch of bindle stiffs — a nigger an' a dum-dum and a lousy ol' sheep — an' likin' it because they ain't nobody else."（78頁）

いわば破格ともいえるような英語であるが、現実的には、日常会話で類似の省略がなされ、単語が使われ、同様の発音がなされていることを考えると、学生に改めて英語の多様性を意識させるのに有効である。特に、現実に発音される音に対して敏感になるいい機会ともなろう。

２．次の一節における下線部分では、二重否定が否定を強調するために用いられている。このテクストでは、労働者だけでなく、農場主も含めて全員が二重否定を否定の意図で用いている。

The boss turned half away. "Well, God knows he don't need any brains to buck

barley bags. But don't you try to put nothing over, Milton. I got my eye on you. Why'd you quit in Weed？"

"Job was done," said George promptly.

"What kinda job？"

"We ... we was diggin' a cesspool."

"All right. But don't try to put nothing over, 'cause you can't get away with nothing. I seen wise guys before. Go on out with the grain teams after dinner. They're pickin' up barley at the threshing machine. Go out with Slim's team." (24頁)

この小説において、二重否定の使用回数はかなりのものである。授業ではすべての二重否定が否定であることを学生に告げず、肯定と否定のどちらにとらえたら文脈として論理的であるかを考えさせることが有効であろう。必然的に、テクストを繰り返し読まざるを得なくなる。

また、二重否定は歴史的に否定の意味で使われていたのが肯定へと変化した歴史や、幼児が二重否定を肯定として用いることを意識的に学ぶ事実など、発展的な事象に触れるのも有効であろう。

実際に１.や２.のテクストを学生が目の前にしたとき、正確な読みが容易にできるかといえば、否である。しかし、文脈を丁寧に追うことにより、それほどの困難を伴わずに正しい読みに行き着くことが可能である点も理解されることと思う。具体的には、その箇所に注目させて考察させるというオーソドックスな方法でしか扱えないように考えているが、その際、映画版を用いて発音を聞かせて会話の雰囲気を感じとらせる方策は助けとなろう。

授業の進み具合に応じて、適宜この種の英語の一節をスタンダードな英語に書き直させるといった課題や試験を行うことによって、学生の理解度や応用力を評価することが可能である。筆者の経験では、実際に英文を書き直させると不注意とも思える間違った書き換えをする学生も少なくなく、根気よくこの種の英語の読みに慣れさせるように指導すべきであると感じている。しかし、一旦ルールを身につけてしまえば、他の文学作品などを読む際はもちろんのこと、より広範囲の実践の場でも応用が利くようになると思われる。

D．反復の効果を認識する

Of Mice and Men がさまざまなレベルでの反復を重ねていることは注目に値する。反復がヴァリエーションをもってテクスト中に織り込まれているため、学生がそれに気づいてその効果を感得できるように、ストーリーが理解できた後も繰り返しテクストを読むように指導できる。語彙や文法を確認し、意味を確認した後も、依然として読み取るべき内容がそこにあるこ

とは、文学作品の有効性の冴えたるものではなかろうか。このことは、語学としての英語の訓練というより、このテクストを通して小説の理解や解釈に発展させていくという方向性を強調しかねないが、そのプロセスにおいて、否応なく何度も英語のテクストを読まなければならない点、また読む価値がある点を語学学習上意味のあることと考えたい。

ここで、いくつかのレベルでの反復が、どのような箇所にどのように組み込まれているかを指摘し、授業においていかなるアプローチをとることができるのか提示したい。

1．比較的短いテクストの一節で、語りの原型を感じさせるようなものがいくつか見られる。特に次に挙げる一節は第1章のものであり、英語の文体を体感する初歩的な試みを展開するのに適している。この文章から得られる雰囲気と、それがどのような英語の文体によって支えられているかを学生に考察させることが可能である。

George's voice became deeper. He repeated his words rhythmically as though he had said them many times before. "Guys like us, that work on ranches, are the loneliest guys in the world. They got no family. They don't belong no place. They come to a ranch an' work up a stake and then they go inta town and blow their stake, and the first thing you know they're poundin' their tail on some other ranch. They ain't got nothing to look ahead to." (15頁)

ここでは、最初に rhythmically に repeated とあり、その感覚を学生が台詞の中に見出せるか、実際に音読させてみるとよい。ペア・ワークやグループ・ワークで各自の読みを比較させてみることも有効である。その後、語りとして調子がよい原因がどこにあるのかを考えさせ、以下のような点を確認したい。①下線部にあるように they が繰り返されている。② They got no family. They don't belong no place. の2文が短文である上に no が繰り返されているため、リズムが生み出されている。③したがって、その後に続く and を多用して単文を重ねるセンテンスが対照的に感じられ、その冗長とも言える流れが、心地よい語りとして響いてくる。

2．1.のような比較的短い語りが、小説のあちこちで変化を加えられた上で繰り返されている例もある。次の a. の一節は、主人公2人が自分たちの家をもち平穏に暮す夢を語る箇所だが、その夢は繰り返し語られ最終章でその夢が打ち砕かれる場面でも登場する。通奏低音のように読者をとらえる語りだが、英語としてどのような表現が使われているかは、登場人物の性格づけやその場面での心持ちに密接に結びついている。その点を学生に問うていくことが可能である。ちなみに、この夢がテクストのどこで繰り返されているかをある限られた時間内に探させる、または課題として課すといった活動を導入することもでき、100ページほどの小説全体の展開を再度確認させる効果が期待で

きることも付け加えておきたい。

a． He [George] laughed delightedly. “Go on now, George!”

“You got it by heart. You can do it yourself.”

“No, you. I forget some a’ the things. Tell about how it’s gonna be.”

“O.K. Someday — we’re gonna get the jack together and we’re gonna have a little house and a couple of acres an’ a cow and some pigs and —”

“*An’ live off the fatta the lan’*,” Lennie shouted. “An’ have *rabbits*. Go on, George! Tell about what we’re gonna have in the garden and about the rabbits in the cages and about the rain in the winter and the stove, and how thick the cream is on the milk like you can hardly cut it. Tell about that, George.”

“Why’n’t you do it yourself？ You know all of it.”

“No...you tell it. It ain’t the same if I tell it. Go on...George. How I get to tend the rabbits.”

“Well,” said George, “we’ll have a big vegetable patch and a rabbit hutch and chickens. And when it rains in the winter, we’ll just say the hell with goin’ to work, and we’ll build up a fire in the stove and set around it an’ listen to the rain comin’ down on the roof — Nuts!”（16頁）

ここでは、１.で指摘した語りの特徴も散見されるが、ジョージとレニーの人物像がその英語から判断される。下線部のレニーの台詞の繰り返しからは彼の幼児性を読み取ることが可能である。また、囲み部分に目を向け、レニーの発言とジョージによる同一内容の語りを比較すると、ジョージがより複雑な構造の文を用いていることが明らかとなる。

同じ内容が語られている第３章での一節でも、次の b. の下線部のようにレニーは口癖とでもいえる台詞を繰り返している。

b． “George, how long’s it gonna be till we get that little place an’ live on the fatta the lan’ — an’ rabbits？”

“I don’ know,” said George. “We gotta get a big stake together. I know a little place we can get cheap, but they ain’t givin’ it away.”（中略）

Lennie said, “Tell about that place, George.”

“I jus’ tol’ you, jus’ las’ night.”

“Go on — tell again, George.”（中略）

“Tell about the house, George,” Lennie begged.

“Sure, we’d have a little house an’ a room to ourself. Little fat iron stove, an’ in

the winter we'd keep a fire goin' in it. It ain't enough land so we'd have to work too hard.（後略）"

"An' rabbits," Lennie said eagerly. "An' I'd take care of 'em. Tell how I'd do that, George."（56–58頁）

囲み部分のジョージの発言は、a. での囲み部分と類似の内容であるものの表現が異なっており、複数の表現を学生に認識させることができる。表現の多様性をより明確に意識させ、その成果を評価するためには、何箇所かで描かれている描写をもとにして、たとえば２人の夢がいかなるものであるかを学生に英語で書かせるといった課題も有効であろう。ひとつはジョージの語りとして、もうひとつは客観的に第３者の説明文として書く課題は、同一の事象を語る際にいろいろな表現が可能であり、状況に応じた文型や文体を用いる必要性があることを学生に学習させることになる。

最終章で、ジョージがレニーをピストルで撃ち殺さなければならない場面でも２人の夢は語られる。その一部を c. に示す。

c. "Go on," said Lennie.

George raised the gun and his hand shook, and he dropped his hand to the ground again.

"Go on," said Lennie. "How's it gonna be. We gonna get a little place."

"We'll have a cow," said George. "An' we'll have maybe a pig an' chickens...an' down the flat we'll have a...little piece alfalfa —"

"For the rabbits," Lennie shouted.

"For the rabbits," George repeated.

"And I get to tend the rabbits."

"An' you get to tend the rabbits."

Lennie giggled with happiness. "An' live on the fatta the lan'."

"Yes."（104頁）

下線部は a. と b. でもレニーが繰り返している表現である。囲み部分からは、雄弁に語ることのできないジョージの姿が立ち現れている。a. と b. での雄弁なジョージの発言と比較することにより、明確にこの最後の場面の特異性が指摘できるといえよう。下線部のように、ジョージにレニーと同じ台詞を繰り返させることによって、この２人の心の中の明暗がより対象的に浮き彫りになるといった点も学生に感じさせたいところである。

ある特定の内容が英語的には変化しながら繰り返し語られるといった一節はこの

小説の中にいくつか見られる。学生のレベルに合わせてある一節に注目し、英語的な変化と物語の展開や登場人物の心情との関連性について考える機会を与えることが可能である。授業で系統的にひとつの例を追って理解を深めた後に、別の例の分析を課題とし、学生がどのような読みができるかを評価することで、各自の理解の達成度が判断できる。学生が実際に提出したテクスト分析を踏まえた上で、授業の中で教員が学生の理解を一定のものに引き上げる作業も、学生の理解の定着に役立つであろう。

以上、文体論的なアプローチを踏まえつつ、英語自体にクローズ―アップするため、テクストに見られるさまざまな反復に注目することを提案した。反復の問題については、ジェフリー・N・リーチが最初英詩のテクストについて（1969年）、その後、小説について（1981年）の言語分析を進める中で論じているが、小説での文学的効果の側面からはデイヴィッド・ロッジも示唆深い指摘を展開している（1992年）[14]。文学作品論の中での議論としては、ベンヤミンやフロイトをも視野に入れたJ・ヒリス・ミラーの論があるが（1982年）、「反復」は人間の培ってきた文化のありようにも関係する大きなテーマであり、多岐にわたる問題を含んでいる[15]。その意味でも、文学テクストに見られる反復を利用して、英語の言語のレベルでのトレーニングを中心としながらも、さらなる知的刺激を学生に与えることは有益であろう。

Of Mice and Men において、ストーリー展開のレベルにおける反復も明確である。レニーの登場とともに現れるハツカネズミに始まって、キャンディーの老犬、子犬、カーリーの妻、レニーと次々と命を落としていく。レニーが繰り返し語っていたウサギを飼う夢もはかなく消えた。ここに見られる共通性は、農場という生産を目的とした社会では役に立たないと目される者たちの死である。第1章で2人の主人公が川べりで交わした約束が、最終章で同じ場所において不幸な形で果たされるという展開は、円環する反復を感じさせるものでもある。こうした小説構造について論じたPeter Liscaの論文の抜粋を学生に読ませるといった補助的な活動を通して、学生の知的好奇心を満足させる方向性も開かれている[16]。

E．評価方法と成果

B.からD.において、具体的にテクストをどう取り上げることができるか、部分的ではあるが例示した。その中で、学習内容の達成度をどのような方策をもって測ることができるかについても個別に言及してきた。基本的には課題や試験という形式で、学んだアプローチを授業で扱った部分以外のテクストに応用できるかを評価するのが有効だと考える。また、作品で用いられている英語を利用してストーリーの一部や自身の解釈を英語でまとめるといった課題を学生に課し、学んだ英語表現をどの程度応用して使えるかを評価の対象としたい。テクストのあ

る部分についていくつかの事象を覚えさせ、その定着度を測るといったことにそれほどの意義は認められない。無論、学生の理解の度合いを教員が確認する意味で、すでに授業で分析した内容について解答させることも場合によっては必要であろう。しかし、作品のテクストからさまざまなインスピレーションを得て、英語の理解や使い方の幅を広げることが目的であり、そのためには、テクストへの新たなまなざしを身につけたかどうかを試す課題や問題が適当だといえる。

実際に授業を展開する中で、小説のストーリーをつかむだけでなく、ストーリーを支える要素がどのようにテクスト内に埋め込まれているかを学生に読み取らせることは、ある程度達成できたと考えている。学生は繰り返し同じテクストを読むことが期待され、作品全体を常に視野に入れて特定の一節について考察することが求められた。何ヶ月かにわたる授業の中で、前後関係から切り離された英語を部分的に扱うという状況は避けられたと思う。そして、その成果は、第5章と第6章を扱う際に如実に現れた。小説の終盤に向けてさまざまな要素の反復が明確となる中で、学生が各自それまでどのようにしてこの作品のテクストと向き合ってきたかが示されたといえる。

学生からの反応で特に興味深かった点について、紙面の都合上簡潔に述べたいと思う。第3章において、キャンディーの飼う老犬が労働者たちの住居の外でカールソンに拳銃で撃ち殺される場面（48–50頁）があるが、小説は住居の中の様子だけを描きながら、犬が殺される張り詰めた空気を巧みに醸し出している。その鍵を握るのが、あたり一体に充満する静寂とじっと天井を凝視するキャンディーの姿を繰り返し描写する英文で、その聴覚に訴える表現によって、労働者たちが拳銃の音の鳴り響く瞬間を今か今かと耳をそばだてて待ち受ける緊迫感が描かれる。このテクストの仕掛けに学生は最初なかなか気づかなかった。しかし、一旦ここで表現のありようを学んだ後には、類似の例を第5章と第6章で指摘できるようになった。レニーがカーリーの妻を馬屋で殺す第5章の場面で、戸外で労働者たちがゲームに興じている音が繰り返し描写されるが、そのことによって、馬屋と外界との隔たりが明確に示されているのである。第6章では、レニーをジョージが殺さなければならなくなる状況を、遠くから聞こえてくる追手の気配が効果的に盛り上げている。すべての学生ではないが、一旦テクストに対するある見方を獲得した後に、その視点を持ち続けられることが明らかとなった。物語の構成上、第6章全体を試験の対象とし、英語の使い方について問うことによって、各学生の学習到達度をある程度正確に評価することが可能である。第6章に焦点を当てて学生を評価することで、このテクスト全体を各自がどの程度自分のものとしたかが判断できると考えている。

4．おわりに

文学作品を大学の語学の授業で扱うことは、依然として音読、訳読といった授業形態を連想させ、文学作品は学生の興味を掻き立てることができない教材として敬遠されやすいことは確かである。また、英語力の高い学生でなければ興味を継続させることができないとも考えられている。実際、大学の英語授業向けの新刊教科書の多くは総合教材であり、各課で説明文とそれに関する問いが載せられ、カセットテープやCDが組み合わされたものとなっている。しかし、テクストの秘めるさまざまな可能性を思うと、何とか文学作品を教材として扱えないものだろうかという気持ちが強くなるのも事実である。残念ながら、教材にふさわしいテクストを選ぶことは難しい。筆者自身、*Of Mice and Men* とほぼ同等の長さのジョージ・オーウェルの *Animal Farm*（1945年）を教材として使用してはみたものの、思いのほかその扱いの難しさにてこずった経験をもっている。英語の難易度や物語のおもしろさ以上に、テクストの内部で英語として比較検討ができるような要素が含まれていること、場面ごとにある事件なり出来事がコンパクトにまとめられており、展開がはっきりしていてつかみやすいことなどが鍵になるようだ。

語学の授業として英語を教える中で、日本人の大学教員として自分自身の役割をどのようなものとしてとらえていくか、日頃考えることが多くなった。最近、オーラル・コミュニケーション教育の充実を目標として、大学が高い水準の教育サーヴィスを提供する機関と契約を結び、新たなシステムでの大学における英語教育を展開しはじめている。まさに、こと英語教育に関しては、大学という教育機関の内側と外側の垣根が無くなる現実を前にして、改めて、日本人の英語教員が大学の教養課程の英語教育において何をすべきであるかを明確に意識する必要が出てきていると感じている。各自の専門性を活かした教材選びとアプローチを進めるべきだとする考え方は大方の賛同を得ているかと思うが、具体的な方策になると、簡単に答えは出てくるものではないように思われる。語学を単に意思の疎通を図る道具としてとらえ、その教育をネイティヴ・スピーカーに任せ、日本人は各自の専門的な分野で教育活動を展開すべきであるとの考え方は短絡的であるようにも見える。英語教育は、言葉という文化を背景としたものの教育である。そのことを念頭に置き、ささやかながら、文学テクストの教材としての可能性について提案してみた。言葉と言語教育に対する大学の教育機関としての見識が、今、問われている時代のように感じている。

注

1）文部省『高等学校学習指導要領解説 外国語編 英語編』教育出版 1989年、i 頁。なお、学習指導要領の変遷については次のウェブサイトで簡便にまとめられており、利用しやすい。「大阪府教育センター学習指導要領の変遷」2002年 <http://www.osaka-c.ed.jp/hensenpdf/hensen.htm>.

2）文部省『高等学校学習指導要領解説 外国語編 英語編』、9 頁。

3）文部省『高等学校学習指導要領解説 外国語編 英語編』教育出版 1999年、4 頁。

4）John Steinbeck, *Of Mice and Men*（London: Penguin, 2001）．なお、授業で使用した版は、ペンギン版のテクストをそのまま原文として用い、日本の学習者向けに解説、注、コラムなどを付けた次のものである。John Steinbeck, *Of Mice and Men* 原書で楽しむ英米文学シリーズ（斎藤兆史監修 ロナルド・カーター解説 中村哲子注釈 ICG ミューズ出版 2002年）．本論で言及する作品のテクストはこの版からのものだが、頁数も含めてペンギン版と同一である。

5）ウィドウソン『文体論から文学へ――英語教育の方法』田中英史・田口孝夫訳 彩流社 1989年 ; Christopher Brumfit and Ronald Carter, eds., *Literature and Language Teaching*（Oxford: Oxford University Press, 1986）; Ronald Carter and Michael N. Long, *The Web of Words: Exploring Literature through Language*（Cambridge: Cambridge University Press, 1987）.

6）ICG ミューズ出版刊行の版では、この小説の英語の難易度を 5 段階の下から 2 段階目に当たるとしている。

7）John Steinbeck, *Of Mice and Men: A Play in Three Acts, The Complete Works of John Steinbeck*, ed. Yasuo Hashiguchi, vol. VII（Kyoto: Rinsen Book, 1985）, 187–360.

8）『二十日鼠と人間』ゲイリー・シニーズ監督 1992年製作 20世紀フォックス・ホーム・エンターテイメント・ジャパン 2002年（英語字幕あり）。その他の映画版の DVD としては、『甘日鼠と人間』（ルイス・マイルストン監督 1939年製作 アイ・ヴィー・シー 2004年、日本語字幕のみ）がある。

9）過去の論考の抜粋を網羅的に集めたものに、Jill Karson, ed., *Readings on Of Mice and Men*, Greenhaven Press Literary Companion to American Literature（San Diego, CA: Greenhaven Press, 1997）がある。トランプ遊びの意味についての論考、ジェンダーの問題についての論考を含む。Michael W. Shurgot, “A Game of Cards as Central Symbol,” 94–101; Mark Spilka, “Gender in *Of Mice and Men*,” 112–21. 小説を取り巻く状況についての解説が読みやすい英語で書かれているものに、Claudia Durst Johnson, ed., *Understanding Of Mice and Men, The Red Pony, and The Pearl: A Student Casebook to Issues, Sources, and Historical Documents,* Greenwood Press “Literature in Context” Series（Westport, CT: Greenwood Press, 1997）がある。このシリーズは、教材になり得るような小説について平易な英語で書かれた解説を収録しており、学生に対しても利用可能なものがある。

10）Robert Burns, “To a Mouse: On Turning Her Up in Her Nest, with the Plough, November, 1785.”

11）『ハツカネズミと人間』大浦暁生訳 新潮文庫 新潮社 1994年。

12）ワークをさせる前に、3 頁に言及されている the Gabilan mountains（ギャビラン山脈）はサリナス川の東に位置する点を確認しておくと、学生は混乱なく作業を進められる。

13）破格の形について全体像をつかみたい学生には、藤井健三編著『アメリカ文学言語事典』（中央大学出版部 1996年）が簡便に要点をまとめており、有効である。

14) リーチ『英詩鑑賞――言語学からの洞察』島岡丘・菅野弘久訳 リーベル出版 1994年； リーチ、マイケル・H・ショート『小説の文体』筧壽雄監修 研究社 2003年。ロッジ『小説の技巧』柴田元幸・斎藤兆史訳 白水社 1997年。

15）ミラー『小説と反復――七つのイギリス小説』玉井暲他訳 英宝社 1991年。

16）Lisca, “Patterns That Make Meaning,” *Readings on Of Mice and Men,* 86–93.

ニュアンスをどう捉えるか

―― 中国語教学現場からの研究覚書（1）――

王　　瑞　来

はじめに

中国出身の筆者は中国語を母語として普段なにげなく使っている。したがって中国語の授業の時になってはじめて生じた問題意識が少なくない。また、学生の質問に答える際に改めて深く考えさせられることもある。これらの問題を日本語と比較すると、単に文法的な相違が見られるだけでなく、その言葉や表現の背後に隠されて厳然と存在する文化の相違も見られる。大学での中文系の出身と現在の歴史学の専攻によって、さらに長期にわたって中国語教学現場に身を置いてきたことで、筆者は常にこれらの問題に強く興味を持ち、また考えさせられている。以下では、とりあえずその一部分だけを整理し、あるいはありふれた平凡な問題かもしれないが、この愚見をご参考までに申し上げたい。

Ⅰ　文化篇

一、特殊な人称代名詞の「咱们」

日本語を含む諸言語と同じように、中国語には三つ、人称代名詞がある。それぞれ「わたし」にあたる第一人称の「我」、「あなた」にあたる第二人称の「你」、「かれ」にあたる第三人称の「他」である。しかし、それ以外に、日本語にない人称代名詞が、中国語にはある。つまり、「咱」である。その複数の表現は、ほかの人称代名詞と同じく、「们」を後に綴り、「咱们」という形である。この「咱」あるいは「咱们」とは、意味をどう捉えられるのであろうか。日本人にとって、これはやや難しいと思う。小学館の『中日辞典』では「（話し手と聞き手の双方を含む）われわれ、私たち」と説明している。もちろんこの説明には問題がない。ところが、こうした解釈をしても、日本語自体にない人称代名詞は日本人の中国語学習者には依然としてその意味を捉え難い。

人類の基本的な表現は各言語にほぼ共通であるが、言語は文化の媒体であると言われるように、各民族や各地域の言語での特殊な表現はその民族や地域の文化を典型的に反映するもの

であろう。中国語の人称代名詞「咱们」はその中国の言語文化を表す好例の一つである。この難題を解決する早道は、やはり日中両国の文化の相違からもたらされた、言語表現の異なりによって手に入れるべきである。つまり、中国の言語文化の特殊性に着目してこそ初めてはっきりと説明できると思われる。

(一)「咱们」の意味解明

上に引いた『中日辞典』の「(話し手と聞き手の双方を含む)われわれ、私たち」という「咱们」に対する説明のほか、多くの中国語教科書では、「我们+你们」(私たち+あなたたち)という形で簡潔にまとめている。これらの説明はすべて正しいと思うが、ここではさらに解りやすく説明していきたい。

まずは「我们」と「你们」の意味を確認してみよう。「我们」とは、「你们」と「他们」に対する概念である。同様に「你们」とは「我们」と「他们」に対する概念でもある。「他们」をひとまず置けば、少なくとも人称代名詞の中で、「我们」と「你们」は対立する概念である。しかし、中国語ではこの対立する二つの人称代名詞が巧みに合わせられて、「咱们」という特殊な人称代名詞を作った。これはなんと不思議なことであろう。

説明しやすいように、具体的な場面を設けて「咱们」の使い方を説明したい。教室に学生が左・中・右の三列で坐っている。先生は左側の列の前に立っており、「我们」と話した。そのときの「我们」は単に先生を含む左側の列の学生を指すだけであり、この「我们」に対するほかの中間と右側の列は「你们」である。このときの「我们」という言い方は明らかにほかの二列の学生を排除してしまっている。同様に、左側の列の前に立っている先生が左側以外の二列に「你们」と話すと、自分が身を置いている左側を含まないであろう。これを見ると、「我们」でも「你们」でも明確な排他性を有することがわかる。ところが、そのとき、先生が左側の列の前に立っている立場は変わらず、使う人称代名詞を「咱们」に変えて話すと、そのとき、指す対象は単に左側だけでなく、教室にいる全員を指すようになる。これはいわゆる「咱们」の「我们+你们」という意味であり、つまり辞書の「(話し手と聞き手の双方を含む)われわれ、私たち」という意味である。

(二)「咱们」の裏側の文化

「咱们」の意味として具体的な場面を導入して解明したところで、なぜ中国語ではこのような人称代名詞が生ずるのか、という問題を問わなければならない。この問いに答えるために、言語場の概念を導入したい[1)]。

あらゆる会話では、話題に伴い、一つの会話の場が形成されている。その会話場では、会話の参入者は続いている河の流れのような会話に対して、会話を中断しないために、一定のルー

ルを守り、この会話場の雰囲気を保つ必要がある。中国人の会話には中国的な会話場がある。中国人は会話するとき、立場の一致を求めるため、会話の相手を自分の身近にひきつけて、距離のない親密な雰囲気をつくる会話習慣がある。そのために、特定の会話で共通する言葉を使う必要がある。このような共通する言葉は同じ主語或いは同じ述語、ひいては同じ動詞などを指す。これによって、同心円的な中国的会話場を形成することになる。例えば、同じ主語の場合、指示代名詞の例を取り上げてみよう。一般に中国人の会話には「这是什么？→这是□□。」という問答の形を使う。つまり問答とも「这→这」である。これは日本語の「これ→それ」のような問答方式と違う[2)]。

また同じ動詞の場合、初対面での名前の聞き答えの例を取り上げてみよう。一般に中国人の会話には「您贵姓？→我姓□」と「你叫什么名字？→我叫□□□」という二種類の聞き答えの方式を使う。つまり問答とも「姓→姓」と「叫→叫」という同じ動詞を使わなければならないのである。こうして同じ主語・述語或いは動詞を使うと、同心円的な会話場を保つことができる。会話の相手の間、立場が同じなので、距離がなく、会話も違和感がない。このような会話場には、温かい雰囲気が溢れている。つまり同じ場で会話する全員が親密な仲間であり、一人も仲間はずれではない。このような同心円的な会話場は、会話の参与者によって会話しながら、たえず調整して形成されるものである。会話の相手たちは、ともに努力して用語の使用から立場を近づけさせて、互いに引き寄せて会話同士の間の「亲密无间」（隔たりのないように非常に親密）を表す。これは日本語の表現と異なる。たとえば前に取りあげた指示代名詞の例で言えば、日本語の場合は「これは何ですか。――それは□□です」という「これ――それ」のような表現で、それぞれの距離を保ち、会話の相手への尊重を表す。

中国語のこのような会話場こそ、「咱们」という特殊な人称代名詞を生ませた土壌である。反対からいえば、前述した日本語的な表現は決して「咱们」のような言葉を生じないであろう。「我们」と「你们」のような排他性を持たない「咱们」は、会話場の全員を同じ立場に立たせて、会話の参与者全員に同じ家族の成員のような親密感を与える。このような「咱们」の特殊な表現は、「我们」が取って代われない役割を果たしている。なお否認の余地がなく、排他的な文脈がない場合には、「我们」のニュアンスは「咱们」と同じく、文脈が及ばす全体を指す。たとえば、「我们中华民族有自立于世界民族之林的能力」（われわれ中華民族は林立している世界の民族の中で自立する能力がある）[3)] という文の「我们」は中華民族全体を指し、「咱们」で言い換えてもよい。しかし、明らかに排他性を有する文脈には、「咱们」と「我们」が言い換えられない。たとえば、「我们踢足球，你们呢？」（私たちはサッカーをしますが、きみたちは？）という文を「咱们踢足球，你们呢？」に言い換えれば通じなくなってしまうのである。

ちなみに言えば、単数とされる「咱」という言葉も根本的に見れば複数である。つまり一人の相手「你」或いはもっと多い相手の「你们」を含むと思われる。また「咱」或いは「咱们」

の第二人称を指す用法もある。実際にはこれも「我们＋你们」というもともとの用法の延長である。つまり話し手が相手の立場に立って親密を表す表現である。たとえば、「咱别跟他一般见识」（あなたはあの人と言い争うな）という喧嘩の相手の格を下げる言い方をあげられる。

「咱」或いは「咱们」はその難解さによって、一部分の中国語教科書から方言という理由で除かれてしまった。確かに「咱」或いは「咱们」はもともと郷土社会に生まれた北方語であった。しかし、中国人の人間関係をすっかり打ち解けさせるこの言葉は、もはや共通語として、中国の東西南北に広がってしまったのである。中国人の心を理解するこの重要な文化的キーワードを見捨てるべきではないであろう。

二、初対面の名前の聞き方・答え方

中国語では、初めて対面するときの名前の聞き方・答え方として、聞き方によって一般的に二種類にまとめることができる。つまり

A．您贵姓？
B．你叫什么名字？

という[4)]。この二種類の聞き方を日本語に訳すと、いずれも「お名前は何とおっしゃいますか」という訳文にすべきであるが、中国語自体ではその聞き方によって質問のポイントが異なる。A タイプは主に相手の名字、つまりファミリーネームを尋ねる形で質問を出したものに対して、B タイプは主に相手の名前の全称、つまりフルネームを尋ねる形で質問を出したものである。したがって答え方はそれぞれ違うはずである。その聞き答えは以下の通りである。

A．　您贵姓？（ご名字は何とおっしゃいますか）
A1．　——我姓□。（——わたくしは□という名字です）
B．　你叫什么名字？（お名前は何とおっしゃいますか）
B1．　——我叫□■■[5)]。（——わたくしは□■■と申します）

この聞き方と答え方を少し考察してみよう。A タイプの問答にはともに「姓」という文字が使われている。「姓」は日本語の「姓」あるいは「名字」の意味と同じく[6)]、本来は名詞であるが、ここでは動詞として使われて、「姓とする」という意味である。B タイプの問答にはともに「叫」という動詞が使われている。同じタイプの問答文に同じ動詞を使うのはこの聞き方と答え方から見られる共通の特徴である。なぜこのような特徴を持っているのか。これはわたくしが提案する言語場の理論で説明することができる。中国的言語場、特に具体的に会話場を言

えば、会話する者同士は同じ立場を保たなければならない。このような同じ立場を示すのは、話者同士の同じ用語の選択にある。これを用語の一致性と呼ぶ。初対面のときの名前の聞き方・答え方として、同じタイプの問答文に「姓→姓」と「叫→叫」という同じ動詞を使うのは、まさにこの同じ会話の立場を示すためである。こうして話者同士の間に違和感が生じず、会話の和やかな雰囲気が作られる。この不文律のような会話場の制約によって、A タイプの問いに必ず A タイプの答えを用い、B タイプの問いに必ず B タイプの答えを使う。もし以下のように逆とすれば、どのようなニュアンスになるのか。つまり

A．　您贵姓？
B1．　――我叫□■■。
B．　你叫什么名字？
A1．　――我姓□。

ではどうか。まず A と B1の組み合せを見よう。答え手が聞き手の「您贵姓」という名字を中心とする聞き方を無視して、勝手に「我叫□■■」という形でフルネームを答えてしまった。いうまでもなく、聞き手は相手のフルネームを知りたがるが、この会話場の不文律に則らない答え方を聞くと、どうしても些かの違和感が生まれてくるのである。一方、B と A1の組み合せには、答え手が聞き手の「你叫什么名字」というフルネームを尋ねるという聞き方を無視して、勝手に「我姓□」という形でファミリーネームだけを答えてしまった。したがって違和感が生まれてくるのみならず、必要な相手の情報が獲得されていないという不満足を感じるはずである。B1と A1のような答え方は聞き手に対して失礼な答え方であると思われる。これを見ると、やはり少なくとも初めて対面するときの名前の聞き方・答え方として、「姓→姓」「叫→叫」という用語の一致性を保たなければならないであろう。

ところで、正確な聞き方と答え方は前述した A の「您贵姓？――我姓□」と B の「你叫什么名字？――我叫□■■」であろうか。一般論としてはこれで問題がなく、多くの教科書にもここまで教えているが、しかし、A 組での答え方はまだ意が尽くされず、さらに補充する余地があると思われる。つまり前述したように、聞き手の「您贵姓？」は単に質問の形だけ名字を尋ねるが、聞き手の本意としては、やはり全然知らない相手のフルネームまで知りたいものと思われる。それゆえ答え手が聞き手の聞き方に沿って、単に名字だけを答えたのでは、明らかに聞き手にとって、満足ではないであろう。上手なコミュニケーションは相手の心理までを互いに配慮を払って会話するものである。このように聞き手の心理を十分に配慮した上で、「您贵姓？」という質問に対して、完璧な答えはやはり聞き手の聞き方に従って名字を答えてから、補充としてさらに自分のフルネームを聞き手に告げるべきである。つまり「您贵姓？――我姓

□，叫□■■」という形をとるべきである。

ついでにいえば、このような答え方を学生に紹介するとき、補充部分の文にはファミリーネームをもう一度いうべきであるという要注意な点がある。学生はしばしば、「您贵姓？――我姓□，叫■■」というように補充部分のファミリーネームをつねに脱落してしまいがちだからである。

三、動詞と目的語に挟まれる量詞「个」

最近、ある大学で指定教材として使っている中国語教科書の本文に

车站旁边有一个邮局。

という文がある。「駅の近くに郵便局がある」という日本語訳文が教科書に付いている[7)]。この訳文は適切で正確であるが、学生からの質問が殺到した。どうして中国語本文の「一个」は日本語訳文に見えなくなったのだろうか、というものである。確かに、論理的に考えれば、同じ駅の近くに二軒の郵便局がある可能性が低いのに、なぜ中国語文の表現は「一个」が入れられるのか。質問を受け、考えてみると、これは単にこの具体的な一つの文の問題ではなく、かなり普遍的な意義がある。とりわけ日本語の表現と比較すれば、その異同は興味深いものである。それゆえ、少し考えを整理していきたい。

中国語では、以下の言い方がよく耳に入ってくる。

有个问题。（問題がある）
接个电话。（電話を受ける）
画个人。　（人物像を描く）
照个相。　（写真を撮る）

というなどである。前出した「有一个邮局」を「有个邮局」にも省略できる。上に取り上げた例文の「个」が量詞であることはいうまでもない。中国語での量詞が表している数量が「一つ」であるため、この言わずにわかる「一」は省略することができる。その「一」を省略しても量詞が表す数量関係は変わらない。それゆえ、会話は簡潔にすべしという不文律にのっとり、量詞前の「一」はつねに省略されている。以上の例文に使われる量詞は「个」である。この「个」は万能量詞のようなものとして、よく使われている。しかし、ここでは動詞と目的語に挟まれるものをただ「个」を例として取り上げただけであり、この問題は「个」に限らず、その範囲が量詞全体に及んでいる。

前掲の例文において、「一」は省略され、残っている「个」の量詞の特徴あるいはイメージも薄くなった。さらにこれらの文の「个」を取り除いても、その基本的な意味は変わらない。つまり

有个问题。＝有问题。
接个电话。＝接电话。
画个人。＝画人。
照个相。＝照相。

という。ところが、＝の後の文は、やはりニュアンスが異なっている。その「有问题」は問題一般の存在を言い、「接电话」は「打电报」「听广播」と、「画人」は「画马」「画虎」と、「照相」は「写信」「洗衣服」と同じく、その動作一般を指す。同様に「有邮局」も「有工厂」「有商店」と同じように、郵便局一般、工場一般、商店一般を指す。しかし量詞「个」を動詞と目的語の中に入れると、かならずしも目的語の数量を一つ表すことではないものの[8)]、その量詞の数量的な特徴が、動作を具体化させる。「有个问题」とは具体的な特定の問題があることを言い、「有个邮局」もある郵便局の具体的な存在を指す。「接个电话」とは誰かからかかってきた具体的な電話を受けることを、「画个人」とは数量を有する人物像を具体的に描くことを、「照个相」とは数量を有する写真を具体的に撮ることを指す。「个」を入れた動詞と目的語の文は、その動作とほかの動作とを並列あるいは比べて言うことを指さず、その動作自体の具体化を表している。

実は動詞と目的語に挟まれる「个」だけでなく、動詞と補語に挟まれる「个」も同じ役割を果たしている。たとえば、「说个明白（はっきり言う）」と「玩个够（思う存分遊ぶ）」も量詞である「个」を入れたため、文の全体が生き生きとするようになっている。

動詞と目的語あるいは動詞と補語に挟まれる「个」の役割について、もう一つ言及したいことがある。つまり「个」を入れると、文には柔軟性がもたらされて、「个」のない文と比べて、和やかになってぎごちなさがない感じがある。この「个」が果たす役割は、中国語の会話によく使われる「有些」「有点儿」「（一）些」「（一）点儿」と同じく、話の語気を柔らかくさせるものである。つまり「个」を入れるのは、語気や音節のバランスを整えて、会話がいっそう自然に見えるという役割を果たしている。この点で言えば、「个」が量詞として表している数量のほうはあまり大切ではなく、ある程度空虚化され、したがって必ずしも厳密な意味を解釈する必要はない。重要なのはその語気や音節のバランスの調整である。

一方、日本語の場合は、中国語より助数詞（量詞）の種類が少なく、使い方も複雑ではないため、一般に助数詞を使わず、直接に「郵便局がある」「問題がある」「電話を受ける」「人物

像を描く」「写真を撮る」というように表現する。助数詞にふれなくても、具体的な会話の環境、つまり私のいう会話の場では、常識によって考えれば一般的に誤解をされることはないであろう。たとえば、以上に取り上げた教科書の文章「车站旁边有一个邮局」に対して、その日本語訳文は「駅の近くに郵便局がある」という。それは同じ駅の近くに二つの郵便局がある可能性がほとんどないからである。言わずにわかることの省略も一つの不文律である。「駅の近くに郵便局がある」というような日本語の表現も同じ駅の近くに二つの郵便局がある可能性がほとんどないという前提条件に基づいて、「一つ」という数量表現を省略してしまったのである。

ところで、論理は共通であるが、なぜ前述した例のような中国語の類似する表現には量詞である「个」は省略されていないのか。これは共通する論理を有するものの、言語による表現習慣の相違も有するためである。量詞の多用はやはり中国語表現習慣の特徴的なものの一つである。これは通常によく取り上げているように、日本語の「この本」「あの紙」は中国語の場合に量詞を使い、「这本书」「那张纸」といわれる例からも見られるし、さらに以上で論じた動詞と目的語（動詞と補語も含む）に挟まれる「个」というケース・スタディからも判る。この一見すると簡単な問題であるかもしれない特徴には、翻訳の分野を含め、実践的な意義がある。その中国語の文中の量詞「个」をそのまま日本語に翻訳するのは適当ではないであろう。

Ⅱ　文 法 篇

四、否定副詞「不」と「没」の区別について

現代中国語の中で、「不」と「没」という二つの言葉はともに否定を表す副詞である。しかし、両者は使い方の上で、はっきりと区別されている。中国人は誰でも「不」と「没」の違いを知っているが、両者を正しく区別して用いるのは外国人の中国語初学者にとっては大変難しいことである。この問題は簡単な問題だといえるけれども、そのなかには複雑で細かい語義を含んでいる。

例を挙げてみよう。

他没来。（かれは来ていない）
他不来。（かれは来ない）

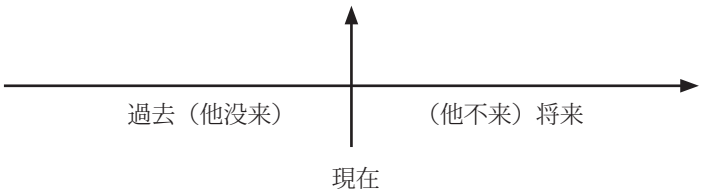
この二つの文は、意味上、はっきりと異なっている。

「他没来」というのは、いままで「他」という人が来る事実（或は現象）が出現していないことを指す。

「他不来」というのは、「他」という人が来ないことにしたことを指す。

以上の二つの文をさらに分析すれば、「他没来」という文は、時制を強く持っており、現在から見て過去の状態を表すので、話す人がある事実に対して客観的陳述を行う場合に使用する。「他不来」という文も時制を持つと考えてもよいが、現在から見た将来のことを表す。それゆえ、話す人がある主観的な決定について陳述する場合に使用する。

座標軸を用いて表せば、次のとおりである。



「他没来」という文は、現在までの過去の状態を指すので、この文は、以下のように、意味を広げることができる。

① 他现在没来。　（かれはいま来ていなかった）
② 他今天没来。　（かれは今日来ていなかった）
③ 他刚才没来。　（かれはさっき来ていなかった）
④ 他过了一会儿也没来。　（かれは少しあとにも来ていなかった）
⑤ 他昨天没来。　（かれは昨日来ていなかった）
⑥ 他前天没来。　（かれは一昨日来ていなかった）
⑦ 他去年没来。　（かれは去年来ていなかった）
⑧ 他一直没来。　（かれはずっと来ていなかった）

以上の例文で、①と②の時制は実際には現在ではなく、現在から見た過去の状態である。すなわち、現在までの過去の状態及び、既に過去になった現在の状態だといえる。④の「过了一会儿」というのは、既に過ぎた時間を指す。例文の④・⑤・⑥・⑦は、はっきりと過去の状態である。例文の⑧は、過去から現在までの持続状態を指し、いうまでもなく過去の状態である。

「他不来」という文は、現在と将来のことを指す。この文は、以下のとおりに意味を広げることができる。

① 他现在不来。　（かれはいま来ない）
② 他今天不来。　（かれは今日来ない）
③ 他过一会儿也不来。　（かれは少しあとにも来ない）

④　他明天不来。　（かれは明日来ない）
⑤　他后天不来。　（かれは明後日来ない）
⑥　他明年不来。　（かれは来年来ない）
⑦　他一直不来。　（かれはずっと来ない）

以上の例文で、①と②の中の「現在」と「今天」は、「没来」の例文①、②の中の「現在」と「今天」に対して、意味が異なる。この「現在」と「今天」は現在を含む将来を指す。③の「过一会儿」というのは、いまからの短い時間区切りを指す。これはすでに過ぎた時間を表す「过了一会儿」と違う。

次に、以上の二組の例文の中の「没」と「不」を互いに置き換えて、比較してみよう。

①	他现在不来。	（可）	①	他现在没来。	（可）
②	他今天不来。	（可）	②	他今天没来。	（可）
③	他刚才不来。	（不可）	③	他刚才没来。	（可）
④	他过了一会儿也不来。	（不可）	④	他过一会儿也没来。	（不可）
⑤	他昨天不来。	（不可）	⑤	他明天没来。	（不可）
⑥	他前天不来。	（不可）	⑥	他后天没来。	（不可）
⑦	他去年不来。	（不可）	⑦	他明年没来。	（不可）
⑧	他一直不来。	（可）	⑧	他一直没来。	（可）

このように置き換えると、次のような事実が見える。つまり、「現在」と「今天」は将来を表示すると同時に、過去をも表示するので互いに置き換えることが可能である。「一直」は、過去と将来を含んでいる時間の持続を表示するので、互いに置き換えることができる。しかし、この他の明らかに過去を表す言葉である「刚才」「过了一会儿」「昨天」「前天」「去年」は、「不」つきの文の中で使用できない。同様に、明らかに将来を表す言葉である「明天」「后天」「过一会儿」「明年」は、「没」つきの文の中で使用できない。このように互いに置き換えることができない特徴こそ、「不」と「没」という二つの否定副詞の時間的な性格を決定しているのである。いうまでもなく、置き換えることができる「不」と「没」の文もニュアンスは違う。

前の「不」の組について、例外としては、次の場合がある。すなわち、第三者として不満を表して「他」に怨みごとをいう時に使える。たとえば、「他还不来」（かれはまだ来ないの）という。この文は過去のことを表すが、「他」が来ていないという客観的な事実を語る一方、その人が来ないという主観的な行為への不満を吐いている。

一般的にいえば、中国語で文の中に過去を表す言葉があれば、動作または状態を表す語気助

詞「了」を文末につけない。例えば、「他没来」という文の文末に「了」を加えることはできない。つまり、「没＋動詞＋了」という文型が成立できず、「他没来了」という文は通じない[9)]。

これに対して、過去状態を表さない否定副詞「不」のついている文の文末には、「了」を加えることができる。例えば、「他不来了」という文は通じる。

ここで、説明する必要があるのは、なぜ、現在と将来を表す文の文末には、動作や状態の完了態を表す「了」を加えられるのか、であろう。「他不来」というような「不」つき文は、動作や状態がまだ発生していないが、「不来」という主観的な決定あるいは意志が形成されている。だから、「他不来了」の「了」というのは、動作や状態の完了の陳述ではなく、ある主観的な意思の変化または決定の完了を表すのだといえる。

なお、ある状態が出現していない、あるいはある動作をしたことがない。これを強調する場合は、往々にして「没……过」というような文型を使っている。例えば、「他没来过」である。だが、このような文型で陳述した事実はやはりいままでの過去のことである。これに対して、「不」つきの文の中では「过」を絶対につけない。つまり、「他不来过」のような文は通じない。

以上の「不」と「没」の文の文末に「了」と「过」というアスペクトを表す助詞を使えるかどうかということでも、「不」と「没」の時間的な性格を説明することができる。

最後に言いたいのは、具体的な文章の中で、「不」と「没」という二つの否定副詞は絶対に置き換えることができないわけではないことである。ある特殊な前提の下では、両者は互いに置き換えることができる。例えば、

「他不来之前、谁也不能走。」（かれが来ないうちは、だれも行くことができない。）
「他没来之前、谁也不能走。」（かれが来ていないうちは、だれも行くことできない。）

また、中国ではよく見える立入禁止の札は「未经允许、不得入内」という。この「未经」は、「不经」または「没经」でも置き換えることができる。

ここに挙げた三つの例文は、「不」と「没」が置き換えられるけれども、実際上、一つの前提を持っている。すなわち、仮定という前提である。この例文を詳しく分析すれば、いずれも「仮説」のような意味を持っているのである。

五、存在を表す動詞「有」と「在」の区別について

周知のように、中国語の「有」という動詞は、所有を表すほか、また存在も表す。しかし、中国語ではもう一つの動詞が存在を表す。つまり「在」である。存在を表す場合、「有」と「在」はともに使う頻度が高い用語である。その「有」のついている文と「在」のついている文は、すべて存在を表すので、日本語の訳文としては、ほぼ同じである。これについて、はじめて中

国語を勉強する日本人にとって、かなり理解しにくいところである。そして「有」の文と「在」の文は、基礎的な表現として、試験問題にもよく出るのである。それゆえ、存在を表す「有」と「在」の区別については、教育の場であれ、実用の場であれ、いずれにせよ重要な実践的な意義を有する課題であると思われる。

それでは、「有」と「在」の使い方がいったいどう違うのであろうか。まず、次の例文を見よう。

教室里有学生。
学生在教室里。

とある。これはそれぞれ「有」のついている文と「在」のついている文である。二つの文の日本語訳は以下の通りである。

教室に学生がいる。
学生が教室にいる。

とある。日本語訳を一見すると、意味は全く同じであろう。二つの文の違うところは、単に言葉の位置のみである。ところが、この違う位置に並べる日本語の文は、中国語に翻訳すると、上記の異なる「有」と「在」の文になるのである。

実は存在という意味で言えば、中国語でのこの文の基本的な意味は同じである。しかし、強調する重点が違うため、それぞれ表現の形が違うことになるのである。「教室里有学生」という文は、教室にいるのは学生であり、ほかの身分の人ではない、という点を強調しているのである。一方、「学生在教室里」という文は、学生はどこにいる、という存在の場所である教室を特に強調しているのである。強調の重点の相違が中国語の文の表現する言葉の違いをもたらしている。その二つの文中の「有」と「在」はけっして入れ替えられない。入れ替えたならば、文として通じなくなる。つまり中国語では、「教室里在学生」と「学生有教室里」は絶対に言えない。

以上の二つの文のニュアンス上の相違を明らかにしてから、日本人の中国語学習者を悩ませている「有」と「在」を、使用時に区別する方法をまとめて説明してみよう。

まずは、日本語訳文から見れば、

「有」は「ある」或いは「いる」が「が」と緊密に接続する。つまり、「…がある（いる）」という形である。前例の訳文のように、「教室に学生がいる」という。

「在」は「ある」或いは「いる」が「に」と緊密に接続する。つまり、「…にある（いる）」という形である。前例の訳文のように、「学生が教室にいる」という。

次は、構造から見れば、

「有」はその後に接続するものは多く人或いは物を表す言葉である。つまり「有＋人・物」という形である。前例のように、「教室里有学生」という。

「在」はその後に接続するものは多く場所を表す言葉である。つまり「在＋場所名詞」という形である。前例のように、「学生在教室里」という。

さらに否定形から見れば、「有」では使う否定副詞が「没」である。つまり「没＋有」という形である。前例を否定形に直せば、「教室里没有学生」というべきである。

「在」に使う否定副詞は「不」である。つまり「不＋在」という形である。前例を否定形に直せば、「学生不在教室里」というべきである。

六、反復疑問文について

（一）反復疑問文の諸形態

反復疑問文というのは、肯定文節と否定文節の並列によって構成されたものであるので、肯定・否定疑問文とも呼ばれるが、習慣的に反復疑問文といわれる[10)]。反復疑問文は文末に疑問語気助詞「吗」を使わず、文中の肯定と否定の並列自体によって疑問の意味と語気が生じるものである[11)]。

一般的に言えば、文を主語と述語に大まかに分けると、反復疑問文はよく文の述語の部分を形成する。もちろん反復疑問文的な構造自体は主語になる場合もあるし、主述語を問わずに修飾語或いは補語になる場合もある[12)]。ここでは、単に反復疑問文という構造自体を考察する。反復疑問文を構成する肯定文節と否定文節は、その文節に使われる語句によって動詞文節・助動詞文節・形容詞文節と副詞文節に分けられる。たとえば、

１、他是不是学生？（かれは学生ですか。他動詞文節）
２、教室里有没有学生？（教室には学生がいますか。他動詞文節）
３、你认识不认识他？（あなたは彼を知っていますか。他動詞文節）
４、他来不来？（かれは来ますか。自動詞文節）
５、他能不能来？（かれは来られますか。助動詞文節）
６、心情紧张不紧张？（（気分が）緊張していますか。形容詞文節）
７、枫叶红没红？（もみじは赤くなっていますか。形容詞文節）
８、你经常不经常上网？（あなたはよくインターネットを使いますか。副詞文節）

反復疑問文の種類について、以上に取り上げた例のなかで、他動詞文節という構造には、また

以下の表し方がある。つまり

1–2　他是学生不是？
2–2　教室里有学生没有？
3–2　你认识他不认识？

この３例の意味は上の例文とまったく同じである。なぜ、反復疑問文には、このような二種類の表現があるのか。これを説明するとき、反復疑問文の原型を考察しなければならない。以上の例文の原型、つまり省略せずにいえば、以下の通りである。

他是学生不是学生？
教室里有学生没有学生？
你认识他不认识他？

という。これは肯定文節と否定文節が完全にそろう形である。いうまでもなく、文として通じるにもかかわらず、こういうふうに話す中国人はほとんどいない。なぜ実際の会話にはこの原型を言わないのか。既に前節までに述べたように、言葉の表現の不文律として、文章でも会話でも簡潔ならば簡潔なほどよいものである。しかし以上の原型においては、一つの文で、同じ目的語が肯定文節と否定文節に二回反復して出現しているので、この形のままで話すと、くどくて言い難い感じがある。それゆえ、実際の会話では、一つの目的語を省略した形を用いる。その目的語の省略は、肯定文節部分の省略と否定文節部分の省略という二種類の形式がある。以上の例をもう一度書き写して考察してみよう。

A．肯定文節部分の省略例
他是（学生）不是学生？
教室里有（学生）没有学生？
你认识（他）不认识他？

B．否定文節部分の省略例
他是学生不是（学生）？
教室里有学生没有（学生）？
你认识他不认识（他）？

A・B の例において（　）内の目的語はそれぞれ省略されている。かくして実際に使用される反復疑問文の二種類の形式が構成されるのである。この反復疑問文の二種類の表現形式はともに中国人によく使われており、どちらの使用量が多いか少ないかとは言えず、全く人の話し方の好みによるものである。そのため、授業のとき、学習者にこの反復疑問文の二種類の表現形式を紹介すべきであると思うが、作文の訓練を指導する際には、肯定文節部分省略の A タイ

プを学習者に掌握させるほうを勧めたい。なぜかというと、A タイプは構造上の特徴が明らかにされている。つまり、否定副詞「不」或いは「没」の両側が同じ動詞或いは形容詞である。こうした構造上の特徴があるので、学習者がおぼえやすいと思う。また助動詞型の反復疑問文も他動詞型と省略方式が同じである。つまり、前出の「他能不能来」という例を原型に復原すれば、「他能来不能来」という形になる。その A・B タイプはそれぞれ

A 他能（来）不能来？　　B 他能来不能（来）？

という形である。なぜ助動詞型と他動詞型との省略方式が同じなのであろうか。それは反復疑問文の「助動詞＋動詞」という構造が、他動詞型の「他動詞＋目的語」という構造と類似するからである。

以上に論じた反復疑問文の AB タイプは、ただ目的語つきの他動詞型と助動詞型だけに限る。目的語のつかない自動詞と形容詞によって構成される反復疑問文はこのような問題が存在せず、その原型は自然に A タイプの状態にある。つまり、前出した 4・5・6 の例である。しかし実際の会話では、反復疑問文の自動詞型と形容詞型にもさらに省略の余地がある。つまり、以下の通りである。

4–2　他来不（来）？
5–2　枫叶红没（红）？
6–2　心情紧张不（紧张）？

という。ここまで言うと、ちょうど反復疑問文の省略型を表している「寒梅着花未」という唐詩の名句が想起される[13)]。

ちなみに指摘したいのは、省略する場合、A タイプ反復疑問文のなかの動詞・形容詞或いは助動詞・副詞が二文字である場合、二番目の文字が省略できることである。前出した例を使えば、

3–3　你认（识）不认识他？
6–3　心情紧（张）不紧张？
8–2　经（常）不经常上网？

という形である。

（二）一般疑問文と異なるニュアンスと役割

反復疑問文は平叙文＋「吗」という形の一般疑問文に直される。以上に取り上げた例文をまた見よう。

他是不是学生？→他是学生吗？
教室里有没有学生？→教室里有学生吗？
你认识不认识他？→你认识他吗？
他来不来？→他来吗？
他能不能来？→他能来吗？
枫叶红没红？→枫叶红了吗？
心情紧张不紧张？→心情紧张吗？
你经常不经常上网？→你经常上网吗？

という。反復疑問文を一般疑問文に直しても、基本的な意味は変わらない。授業の時にも、教師は以上のような変換練習を常に学生に指導している。ところが、形式の改変は中身の改変を本当にもたらしていないのか。これについて、すこし言及してみたい。

一般疑問文は平叙文＋「吗」という形で単に一般的な質問を表し、それ以外のニュアンスがほとんどない。つまり質問者は質問を出すとき、前提や判断などを何ももっていない。一方、反復疑問文の場合、一般疑問文より確認するニュアンスがある。以上の例文は次のように理解できると思う。

他（到底）是不是学生？→彼はほんとうに学生ですか。
教室里（到底）有没有学生？→教室に学生がいったいいるのでしょうか。
你（到底）认识不认识他？→あなたはほんとうにかれを知っているのですか。
他（到底）来不来？→かれはいったい来るのでしょうか。
他（到底）能不能来？→かれはいったい来られますか。
枫叶（到底）红没红？→もみじはほんとうに赤くなったのですか。
心情（到底）紧张不紧张？→（気分は）いったい緊張しているのですか。
你（到底）经常不经常上网？→あなたはほんとうにインターネットをよく使いますか。

こうした確認のニュアンスがあるので、反復疑問文は一般疑問文より、語気が強い。この一般疑問文と違う反復疑問文のニュアンスを、できれば学生に説明したほうが良いと思われる。

なぜ、反復疑問文がこのような強く確認する語気を有するのか。実は反復疑問文は選択疑問

文の短縮形と見てもよい。つまり上述の例文を選択疑問文に変換できる。それは以下のようである。

他是学生，**还是**不是学生？[14]（彼は学生ですか、それとも学生ではないですか。）
教室里有学生，**还是**没有学生？（教室に学生がいますか、それともいませんか。）
你认识他，**还是**不认识他？（あなたはかれを知っていますか、それとも知りませんか。）
他来**还是**不来？（かれは来るのでしょうか、それとも来ないでしょうか。）
枫叶红了**还是**没红？（もみじは赤くなったのですか、それとも赤くなっていないですか。）
心情紧张**还是**不紧张？（（気分は）緊張していますか、それとも緊張していないですか。）

簡潔で話しやすいという会話の無形的な不文律の規定によって、同じ言葉の肯定形と否定形というような選択肢はあまり言われないものの、二つの選択肢を設定する原則によって、以上に変換した例文は理論的には完全に成立できる。

（三）反復疑問文の読み方

反復疑問文の読み方については、ごく細かいことなので、ほとんど注意を払われていないようである。実際には反復疑問文にした場合、その文の読み方にも微妙な変化が生じてくる。まずは、文中の否定副詞「不」或いは「没（有）」はほとんど軽声で読む。特にその「不」或いは「没（有）」が両側を同じ動詞或いは形容詞に挟まれる場合には、必ず軽声で読むであろう。この状況のほか、「不」或いは「没（有）」が文末におかれる場合にも、その発音がかなり軽声化されてしまうのである。

また、両側を同じ動詞或いは形容詞に挟まれる形の反復疑問文では、その前に位置する動詞或いは形容詞は一般に重く発音する。一方、後ろの動詞或いは形容詞は軽く発音するようになる。この読み方を学習者に指摘するのは実践的な意義があると思われる。

おわりに

本稿は文化篇と文法篇とに分け、それぞれ特殊な人称代名詞「咱们」、初対面のときの名前の聞き答え方、動詞と目的語に挟まれる量詞「个」、否定副詞「不」と「没」及び存在を表す動詞「有」と「在」の区別、反復疑問文の諸形態を論じた。その多くは中国語を学習する日本人学生が当惑する問題であるので、中国語学習の実践から、それを細かいところまでに解明し、さらに言葉表現の背後に隠されている文化的特質を深く掘り下げるのが、本稿の試みであった。中国語は今日まで続く数千年の中国文化の媒体である。中国語の勉強は文化を射程に入れなければ、昔の「道」と「器」との喩えのように、単に道具としての「器」の段階に止ま

るほかなく、その文化の真髄である「道」を理解できないのは言うまでもないことであり、文化と密接する「器」の段階でのニュアンスをも正確に捉えることができないであろう。

Endnotes

1）会話場については、拙稿「会話場について――言語場論（その１）――」(『千葉工業大学研究報告』人文編 第38号、2001年、『中国関係論説資料』第45号再録）を参照。

2）中国語の指示代名詞については、拙稿「中国語における指示代名詞の性格について」(『呴沫集』第９号、1996年）と「中国語指示代詞に関する再論」(『千葉商大紀要』第41巻第１・２合併号、2003年）を参照。

3）『毛沢東選集』第1巻、pp 161「論反対日本帝国主義的策略」人民出版社（1991)。

4）「您贵姓？」というＡタイプに属する表現には、他に「请问尊姓？」「你姓什么？」などの言い方がある。「你叫什么名字？」というＢタイプに属する表現には、また「请教尊姓台甫？」「您怎么称呼？」などの言い方がある。

5）本稿では□でファミリーネームを表し、■でファーストネームを表す。

6）同じ「名字」という二文字であるが、その言葉の意味は中国語と日本語とでは異なる。日本語の「名字」は単にファミリーネームだけを指すが、中国語の「名字」はフルネームを指す。

7）周飛帆、田口善久、橋本雄一、韓越編『話したくなる中国語』朝日出版社、2004年。

8）量詞「个」を動詞と目的語の中に入れると、目的語の数量を一つ表す場合があるし、また「少し」「ちょっと」というニュアンスを表す場合もある。

9）「没」つきの文の文末には、「了」を付けないけれども、「没有了」という文は例外である。「没」というのは否定副詞であって、「没有」は動詞である「有」の否定形である。両者の性質は同じではない。

10）中国では、正反疑問句という。

11）反復疑問文は文末に疑問語気助詞としての「吗」を使わないが、「呢」が使える。「呢」を使っても、文の疑問の語気は主にその肯定と否定の並列によってあらわしており、「呢」の加入は、ただ質問者の考えながら尋ねるという状態を添加し、かつ語気を柔らかくする役割を果たしているだけである。

12）反復疑問文については、主語の例：「去不去、由我決定。（行くかどうかは私が決めます）」修飾語の例：「正確不正確的問題很重要。（正確かどうかという問題は大変重要だ）」補語の例：「他跑得快不快？（かれは走るのが速いですか）」

13）唐代王維の「雑詩」に「君自故郷来，応知故郷事。来日綺窓前，寒梅着花未」とある。

14）「是」の文では、発音する場合、「是」が接続詞の「还是」と重複するので、選択疑問文が余り使われない。

How to catch the subtle distinctions of the sense of the words

A note from the worksite of the Chinese language teaching

Ruilai Wang

This essay is a summary of the author's thinking to some problems which he often met in the practice of Chinese teaching in Japanese universities. This essay has two parts, the culture part and the grammar part. In these two parts, the author separately discusses "咱们", a peculiar Chinese personal pronoun which reflects the culture background; the manner of introducing oneself at a first meeting; the word "个" which is put in between verb and object; the distinction between "有" and "在"; the difference between "不" and "没" and the various patterns of interrogative sentence. Those problems often puzzle the non-native students. The subtle sense of the words involving those problems is beyond the grammar itself. It is needed to understand the logical relation of the language and the culture feature back of the language. Besides to approach the concrete problems in the application of the Chinese language, this essay also pays attention to discuss the expression in Chinese affected by the Chinese culture.

如何捕捉语义的微妙差别？

—— 来自汉语教学现场的手记 ——

王　　瑞　来

本文是长期在日本的大学从事汉语教学的笔者对实际教学中经常遇到的一部分问题进行思考的总结。文章分为文化篇和语法篇两部分，分别论述了反映文化背景的汉语中特有的人称代词“咱们”、初次见面时的姓名问答方式、动词和宾语之间加入的“个”，以及有关具体语法的存在动词“有”与“在”的区别、否定副词“不”与“没”的区别、正反疑问句的各种形态。这些问题都是困扰非母语学习者的常见问题。上述问题所涉及的细微语义，有些已经超出了语法本身，必须从语言的逻辑关系来加以理解，还应该从语言背后所隐含的文化特点来加以理解。本文除了探讨汉语应用方面的具体问题之外，着力探讨的是中国文化对汉语表达方式的影响。

発信力構築の試み

表現という授業の一形態

許　　曼　麗

前　　言

表現能力つまり、「読、写、聴、説」の中の「写」と「説」の能力をどう育てるかについては、特に２年次の学生が対象である場合、シラバスデザイン、適切な教材選び、授業の展開等が、大きな課題となる。商学部の場合、カリキュラム上、これらの「写、説」の能力向上は、２年次の選択必修である「中国語Ⅳ」という授業に大きく依存している。商学部中国語のカリキュラム上、この「中国語Ⅳ」は発信能力を養う場であると考えている。更に、三田で継続学習を希望する学生の数を一人でも多く育てる、いわば日吉と三田の橋渡しをする役割を持つ重要な授業でもある。

ここ数年、筆者はこの中国語Ⅳを担当し、カリキュラムの目標を念頭に試行錯誤を繰り返している。寡少ながら2002年度語学視聴覚教育研究室の「紀要35」に、『「表現」という授業へのアプローチ』と題して、「説」に重点を置いた授業のシラバスを紹介した。その一文にグループ学習について、少々言及したが、詳しい記述はしなかった。筆者は「中国語Ⅳ」を担当して以来現在に至るまで、発音矯正、基本問答などの練習を除き、授業はほとんど２人から４人のグループによる学習形式を取っている。授業内のグループ学習の他には、課外時間を利用して、グループで作文などの作業をする学習がある。これは、数人で協力しあい、講読文を会話文に書き換え、それを暗記して、発表するという形式の学習である。使用する講読文は、商学部２年次の指定クラス「中国語Ⅲ」で使用しているものである。本稿はこの課題グループ学習と授業内グループ学習とを中心に紹介する。このほか、この授業は2003年度以降、視聴覚教室を使用することが出来たので、「紀要35」に述べた発音練習と基本問答練習を修正し、機器による練習を取り入れた。これも合わせて紹介する。

以下、グループ学習と機器による練習とに分けて、それぞれ、学習目標、シラバス、アクティビティ（目的、形式、教材、内容、練習例）、評価と試験、成果、学生の声、問題点、の順に述べていく。最後の結びとには今後の課題を合わせて記しておく。

【一】グループ学習

この授業のグループ学習は［１］授業中グループ学習と［２］課題グループ学習と分かれる。

それぞれ下記の通りに行われた。

［1］授業中グループ学習

1． 授業目標

この学習はテキストのスキットが基本となる。幾つかのパターンの練習を通して、情景会話の基本表現を習得し、基本会話の作文力の向上を図る。

2． シラバス

この練習は、年間を通して、発音練習（毎回20分～ 30分）が終わった後、残りの約 1 時間を使って行う。テキストのスッキトをそのままか、又は少し手を加えたものを使用し、暗記して発表する形式である。進め方は以下 3 つの通りである。

3． アクティビティ

(1) 基本練習

1） 目的：会話文を暗記し、発表するというプロセスを経て、基本となる会話表現をしっかり身につける。

2） 形式：隣席にいる 2 人をそのままペアアップする。スキットを暗記して、発表する。テキストにあるスキットをそのまま使用し、短い会話からスタートして、徐々に長さを増やしていく形式で練習する。すらすら出来るように、集中して暗記することを要求する。

3） 教材：『トーク・トピックス』（白帝社　沈国威・安力共著）を使用。

4） 内容：複数あるスキットの中から、最も基本的で、且つ必須の表現が含まれているものをピックアップして、最小限の解説を行い、数回発音練習をした後、そのまま暗記に移る。出来たペアからどんどん発表してもらう。各単元は何れも 2 往復、つまり A、B それぞれ 2 文の短い会話から練習する。次は 2 つのスキットを繋げて、 3 ～ 4 往復の会話に直した上、練習する。最後はテキストにある長い 6 ～ 7 往復の会話を練習する。先に発表したグループは次の会話文の暗記に入ってもらう。毎回の授業はこのように会話の往復回数を徐々に増やしていく形式で練習する。

5） 練習例：略

(2) 会話発展練習

1） 目的：作文・会話を同時に練習することを通して、作文力と表現力の向上を図る。

2） 形式：(1) と同じ。

3） 教材：(1) と同じ。辞書を併用する。

4)　内容：テキストから選んだ短い会話文に、会話の続きを作文してもらう。内容はペアで相談し、作文をする。完成したものを暗記して、発表する。２往復の会話文に、更に２～３往復の会話を付け足す練習が中心となる。会話の作文中、教員は新出単語の発音指導や、作文の誤りを指摘するなどして各グループを回る。作文が完成し次第、暗記に入り、上記(1)の4)同様に発表をしてもらう。授業中に書いた作文は提出してもらい、添削をして返す。

5)　練習例：・趣味についての学習・

甲：听说你爸爸每天打太极拳？

乙：以前倒是每天都打。

甲：怎么？现在不打了？

乙：现在改跳老年迪斯科了。　　（以上４文はテキスト通り）

甲：为什么？　　（筆者の指示）

乙：他说跳迪斯科的女的比较漂亮。（以下３文は学生の作文）

甲：那你妈妈呢？

乙：她在家里生气。

(3) ショートプレイ

1)　目的：やや長い会話文を暗記するのみならず、内容に合わせて、小道具を使いつつ、情景会話のリアリティを体得する。

2)　形式：(1)のペアを２つずつ組んでもらい、４人のグループにする。

3)　教材：(1)と同じ。

4)　内容：一人６～７文くらい、３～４人から成る寸劇を組み立てる。複数のスキットを繋げて、長い会話文を作り上げる。繋ぎの言葉、又は、繋ぐことによって生じた不自然な表現は、教師が最小限の手直しをする。手直しをしたものを教師が書き直し、プリントにして全員を渡す。簡単な解説をしてから、役割分担を決めてもらう。発表は次回の授業に行う。各自家で暗記して来るように指示する。発表の日には少し読み合わせの時間を与えてから、発表順番を決め、発表させる。発表に際して、リアリティを出すため、必要最小限の小道具を教員が用意する。その他はグループ各自で決め、持参してもらう。評価と記録のため、これをビデオに収める。

5)　練習例：・レストランにて・

・デパートで買い物・

４．試験と評価

(1)(2)の場合、

a.　暗記の定着を図るため、授業中暗記し、発表したすべての会話文は期末試験の範囲に入

れる。穴埋めの形式で定着度をチェックする。

b.　授業中の発表では、しっかり暗記したかどうかを見る。早く手を挙げたグループの方が評価が高いとは限らない。流暢であるかどうかがポイントになる。途中でつっかえた場合、やり直してもらう。授業中の発表は点数には換算しないが、暗記、発表を繰り返しているので、個々の学生が発音、集中力、どの部分が得手不得手か如実に表われる。これはすべで、最終評価の重要な参考となる。

(3)のショートプレイーは、

a.　試験は上記(1)、(2)同様、この練習も期末試験の範囲とする。

b.　発表の評価は、教員と共に、履修者全員が評価に参加する。評価表を配り、それに記入する。学生の評価を集計して、最も評価の高い学生には小さな賞品を与える。

5．成　　果

a.　情景会話の基本はある程度習得し、一定のレベルに到達したと思われる。

b.　中国語で話すことに躊躇いがなくなった。中国語で声をかけられても、積極的な姿勢で臨めるようになった。

c.　集中力を高めたと思う。短い時間で暗記することは、集中力を問われる。年間を通して上記の練習を繰り返した結果、毎回の暗記に費やす時間が段々に短縮したことは集中力の向上の表しである。

d.　作文の練習は表現力の向上に繋がったと思われる。

e.　(2)の練習を通して、僅か数センテンスの作文だけでも学生の発想、表現力、既習語彙の活用力などを知ることが出来、教授上の参考になった。

6．学生の声

a.　上記5.の成果a～dの記述は教員のみならず、学生達も実感し、アンケートにも多数の同意見があった。

b.　その他、

・暗記したものはすぐ忘れてしまい、効果があるかどうか分からない。

・期末試験では自分の役割でない所も暗記しなければならないので、きつい。

・暗記が苦手なので、授業はいつも緊張のし通しだった。

・人前で話すのが苦手なので、発表は辛かった、などの意見もあった。

7．問 題 点

a.　定着度を高めるための工夫が不十分である。

b.　作文の練習として、かける時間が少なすぎる。

c.　速く暗記をクリアしたいがために、内容を無視して、音だけを無理に頭に叩き込むような学生も見受けられる。

［2］課題グループ学習

この学習は講読中心の中国語Ⅲとのリンクを図るための一つの試案である。4～5人で構成するグループの全員が協力しあい、中国語Ⅲで学習した講読文を会話文に書き換え、完成したものを暗記して発表するものである。

1．授業目標

講読の授業で学習した文章文を会話形式に書き替える作業を通して、講読文の理解が深まるのみならず、講読文と会話文の違いを理解し、文章文を自分の言葉で表現する力を高めることに繋がる。

2．シラバス

この学習は秋学期に行い、学生にはスケジュール表を配布する。通常の授業は上記［1］の通りに行う。学生達の話し合い、作文などは主に課外時間を利用する。以下、2003年度のものを付しておく。

2003年中国語Ⅳ　秋学期口頭発表　　グループ発表　要領と日程

目　　的：講読では文法の基礎固めを図る一方、精密で正確に訳すことを目的にしている。既知の題材を自分の言葉でアウトプットする力を養成するのが中国語Ⅳの役目の一つである。この練習を通じて、中国語Ⅲとのリンク学習を図ると同時に、作文力を養い、発音を矯正し、総合的な発信の能力を高めることを目標とする。
発表内容：中国語Ⅲの本文内容をベースにグループ発表に使える内容を作成し、口頭で発表する。
対 象 課：第5、6、7課
発表形式：1組3～4人、インタービュー又は座（雑）談会の形式
　　レポーター役／進行役が1人、その他はとインタービューに応じる役／プレゼンテーター役
スケジュール：
　10月2日：①まとめ役を決める。
　　②分担を決め、役を決める。
　10月9日：③筋書きを決める。
　10月30日：④下書きを提出する。注：B5、一行置きに書く、文責を明記。
　　（添削したものは、翌週に返却）
　11月13日：⑤添削したものを書き直して、提出する。(27日返却)
　12月4日：⑥最終稿確定
　　⑦ピンインを振るなど、完成稿を作り、提出する（1グループ1部、B5）。
　　⑧未習単語をリストアップ。提出する（1グループ1部、B5）。

⑨暗記する。
12月18日：⑩発表する。

*** レポーター役は先ずタイトルについて簡単に説明する。
インタービューの質問は簡単で分かりやすいものでいい。
本文の内容を自由に砕いて、インタービューの質問と答えになるものを抽出する。
インターネットを活用する。www.yahoo.japan/　www.cn.yahoo.com/
www.peopledaily.com.cn/　www.google.co.jp/

3．アクティビティ

1）目的：

・講読文を会話文に書き替えるとこによって、作文力の向上を図り、総合的な発信力を高める。

・文章文と会話文の用語違いを学習する。

・グループで作業することは、クラスメート間のコミュニケーションを高めるのみならず、連帯感・責任感も生じる。

2）形式：1グループ4 ～ 5人を抽選で決める。女子学生が少ないので、1つのグループに固まらないよう抽選時に工夫する。スケジュールは上記のものを参照。

3）教材：商学部中国語Ⅲで使用した『商学部漢語課本（二)』秋学期学習する予定のものを使用。

・2002年 度 は、「要一个还是要两个」「民主创举获法律首肯」「海尔走向世界」「不绝于耳欢呼声」の4課。

・2003年度は、「要一个还是要两个」「民主创举获法律首肯」「海尔走向世界」の3課。

それぞれ以下のトピックになっている。

・「要一个还是要两个」：一人っ子政策

・「民主创举获法律首肯」：中国初めての村幹部罷免事件

・「海尔走向世界」：中国トップ家電メーカーの紹介

・「不绝于耳欢呼声」：オリンピック誘致

この他、参考資料として、新聞記事、ウェーブサイトで関連記事、雑誌の特集などの切り抜きを配布した。例えば、「沸騰する中国」の中の「海爾」に関する記事（2001年、ダイヤモンド社)；「中国共産党大会」（2002年10月28日朝刊)；「人口爆発より高齢化が心配な中国、一人っ子政策を見直し」（ジャーナリスト田中宇、1997年11月1日）など。

4）内容：配ったスケジュール表に従って準備を進めていく。毎回の授業の最後10分は話し合いと質問の時間として与える。それぞれの役割分担で作成した文章を持ち寄って話し合いをしたり、教師が添削したものを返し、必要な説明を加える。

5）　発表例：付録を参照

4．試験＆評価

作文の出来、暗記して流暢に発音したのかなどすべてを成績の一部として評価する。採点、記録のため、これをビデオに納める。

5．成　　果

a.　書き替えの作業を通して、文章文と会話文の違いを理解し、作文の力は向上したと思われる。

b.　口語とは言え、ベースになった読解文の性質上、かなりの長文を暗記することになった。これは、大きな自信に繋がった。

c.　時間的な余裕はあまりなかったのに、負担の大きい課題発表に対して、どのグループも真剣に取り組んだ。発表の時、途中でつっかえたり、発音が崩れても、最後まで、原稿を見ないでやり遂げた学生達の姿勢には心に打たれるものがあった。

6．学生の声

a.　グループ作業を通して、クラスメートが互いにコミュニケーションが出来て、学習が楽しかった。

b.　中国語Ⅲの講読文とのリンクのおかげで、Ⅲの授業内容がすんなり頭に入った。

c.　これだけの量の文章を暗記した自分に自信がついた。

d.　講読文を細かく読み、それに付随する会話もしたことにより、理解が深まる。

e.　時間が少なくて、大変だったけど、やりがいがあり、充実感があった。

f.　この授業で最も楽しく出来た学習だった。ただ、題をもっと自由にして、興味の強い事を題材にすれば、もっと楽しめたかも知れない。

g.　自分の担当箇所ばかり一生懸命になってしまい、他の課や、他のメンバーの部分はあまり理解出来なかったので、Ⅲとリンクしたという感じはなかった。

h.　グループ学習は楽しいが、課外で集まるのは難しい。時間が足りない。

i.　特にリンクする必要性を感じない。トピックは何でもいいのではないか。

注：この学生のグループの作品は付録の作品 1 である。

7．問 題 点

a.　課外時間を利用する学習なので、学生が互いに連絡をしあい、学習を進めていくのが理想だが、学生の意見にもあったように、集まるのは結構難しいようである。

b.　中国語Ⅲを履修していない学生には大きな負担になる。

c.　一年次から作文練習に費やす時間があまりないため、全体として、作文力は低く、短い会話を作る時さえも単純ミスが多い。実際大半の学生は、この学習が扱う文章を料理する作文力を持ち合わせていない。添削したものを丁寧に説明するよりほかないが、教材選択の重要性を痛感させられる。

【二】テープによる練習

2003年度から視聴覚教室で授業を行うことになり、備え付けの機器を活用して、テープによる練習を取り入れた。この練習は［1］発音矯正、［2］基本問答練習、と2種類に分れる。

［1］発音練習

1．授業目標

同じパターンの声調の組み合わせ、又は難しい発音を数多く練習することを通して、声調の間違いを直し、難しい発音の定着を図る。

2．シラバス

春学期13回の授業のうち、ガイダンスと最後のテストを除いて、7回を発音矯正に当てる。秋学期は授業が始まってから11月の中旬まで約6回朗読の練習に当てる。

3．アクティビティ

(1) 発音矯正

1)　目的：2音節、3音節、4音節の単語を数多く繰り返して練習することによって、不得手の発音を習得し、間違っていた発音と声調を矯正する。

2)　形式：テープによる練習である。予め録音したテープとプリントを渡して、毎回20分～30分の時間をこの練習に当てる。学生が練習している間、教師は「ティーチャーコントロール」を使って、学生の発音を聞き、矯正やコメントをする。

3)　教材：郭春貴著『日本人のための中国語発音の特訓』（白帝社）より抜粋したものを手直し、編集したものを使用。

4)　内容：(1)間違いやすい子音を2回、(2)声調の組み合わせ・変調を3回、(3)間違いやすい母音を2回、計7回練習する。

(2) 朗　　読

2002年度はテープを学生に渡して、各自家で練習する形だったが、2003年度からは、授業

中に練習するようにした。

1)　目的：名文と言われるものを朗読することによって、中国語の響きの美しさを体感してもらい、文のリズムを習得する。

2)　形式：上記(1)の2)と同じ。

3)　内容：この練習は秋学期のメニューであるが、春学期の初回ガイダンスの授業に、先ず練習なしで録音を行う。録音をしてもらったテープに名前のシールを貼って、回収する。秋学期の授業開始してから、11月中旬まではこの練習をする。

4)　教材：朱自清の「背影」の節録

4．試験と評価：

(1) 発音矯正

前期期末試験の一部として、テープを使って試験を行う。単語50個、短文2文、漢詩1首をテープに吹き込んでもらい、それを聴いて採点する。

(2) 朗　　読

11月下旬の授業時間を利用して、練習の成果をテープに納めてもらう。使用するテープは春学期回収したもので、春の録音の後に吹き込むように指示する。全く練習しないで発音したものと練習した後の発音を聞き比べ、進歩の具合を見極め、評価を出す。

5．成　　果

a.　同じパターンの発音を繰り返して練習することによって、声調の誤りは改善したと思われる。

b.　朗読の練習を通して、文のリズム、流れを把握する練習になったと思われる。

c.　感情を込めて良い文章を読む事の楽しさを感じ取ったと思われる。

d.　練習を重ねるうちに自分の発音が良くなったと実感し、練習の意欲をあげた学生が少なからずいる。

6．学生の声

a.　自分の発音を確認・改善するためには有効の手段だった。

b.　きれいな文章だったので、声を出して読むのが楽しかった。もっとやりたかった。

c.　初めて中国語の響きの美しさに触れた感じだった。

d.　自信がないので、先生から何かしらフィードバックがあれば嬉しく思う。

e.　必要な練習だと感じるが、音感がない自分には大変だった。

7．問 題 点

a.　目標を達成するためのには今の練習では時間が絶対的に足りない。限られた時間で、有効に発音の矯正に結びつく教材の研究開発が急務である。

b.　今年度からは、秋学期初回の授業を利用して、春学期試験に録音したテープを聴き直させ、各自自分の発音と答えを確認させた。これだけでは、フィードバックが欲しいという学生の声に十分答えたとは言えない。

c.　高い達成度を期待するには、一クラスの人数が多すぎる。

［2］基本問答練習

1．授業目標

自分の名前、家族、所属、日時、趣味など、生活一般について、聞かれたら即答出来ることを目標とする。

2．シラバス

春、秋学期それぞれ最後の 4 回が練習期間となる。

3．アクティビティ

1)　目的：生活によく使う表現を繰り返して練習することによって、いつでも、どこでも聞かれたら、即座に反応でするようにする。

2)　形式：2002年度は口頭による練習だったが、2003年度からは、 2 ～ 3 回学生をランダムに当て、口頭で問答練習をしたが、大半はテープによる練習方法を採った。テープには質問を録音してあるので、学生は自分のペースで練習する。練習の間、「 ティーチャーコントロール 」を使って、ランダムに学生に質問をし、答えのチェックと発音を矯正する。

3)　教材：筆者が作成した補充教材を使用。

4)　内容：(1)名前所属を聞く、(2)日時、時刻を聞く、(3)本人、家族について、(4)生活習慣について、(5)趣味を聞く、(6)レストラン・デパートにて、(7)病院にて、(8)道を尋ねる、合計60問。春学期は(1)～(5)まで練習する。秋学期には、残り(6)～(8)と(1)～(5)より重要な表現を抜粋したものと併せて、朗読練習が終わる頃の11月下旬から練習する。

4．試験と評価

［1］同様、テープを使って試験を行う。予め質問をテープに吹き込み、それを聴いて答えをテープに吹き込んでもらう。学生達が吹き込んだテープを聞いて採点する。春、秋学期共に

10〜15問出題する。

5．成　　果

a.　日常生活に関する質問に対して、すんなりと答えられるようになったと思われる。

b.　テープを使用するので、すべての質問に対して、答える練習が出来る。

c.　学生は自分のペースで練習が出来るので、どの質問にもほぼ均質の出来が期待できる。

d.　ランダムに当てる方式と較べて、当たられた後の手持ちぶさたを解消出来る。

6．学生の声

a.　実際に知り合いの中国人とコミュニケーションを取るのに役に立った。

b.　繰り返し練習をしたので、しっかり覚えた。聞かれると、すぐ出てくる。

c.　テープよりも先生に当てられる方が緊張感があった。でも、他人を当てている時は暇だった。

7．問 題 点

a.　テープによる練習は、学生が大勢でも均質な練習が出来る。が、何時自分が当てられるのかとドキドキするような緊張感は薄くなり、集中力も低下する。

b.　名前を当てて、問答練習を行うには、クラスの人数が多すぎる。

結　　語

発信能力の向上を図るに、どのような授業が理想なのか、これは多分定論はないだろう。上に述べた授業形態は一つの試みに過ぎない。この試みには上記の通り、たくさんの問題点がある。その中、すべての学習において、最も急務となるのは教材開発の問題である。今後、教材開発に重点を置きつつ、これらの問題点について、対応策を考案し、教員・学習者共により高い満足度が得られる授業にしていきたい。そのためにも、学生の声のみならず、同じ仕事に携わる方々の声も聞くべきだし、聞きたいものである。中国語教育の資料の中、教授法、現場の実践に関するものは少ない。未熟なものを曝すのは甚だ面映ゆいが、指摘、アドバイスを切に期待したい。

＊　＊　＊　＊　＊　＊　＊　＊　＊　＊

主要参考文献：

『ドリルの鉄人コミュニカティブなドリルからロールプレイへ』横溝紳一郎 1997 アルク

『わざ――光る授業への道案内』今村和宏 1996 アルク

『創造的授業の発想と着眼点』清ルミ 1995 アルク
『コミュニケーション重視の学習活動3 コミュニケーションゲーム』金田智子・保坂敏子 1992 凡人社
『コミュニケーション重視の学習活動2 ロールプレイとシミュレーション』田中幸子・猪崎保子・工藤節子 1989 凡人社
『コミュニケーション重視の学習活動1 プロジェクトワーク』田中幸子・猪崎保子・工藤節子 1988 凡人社

＊ ＊ ＊ ＊ ＊ ＊ ＊ ＊ ＊ ＊

【付　　録】

作品を2つ付しておく。

学生達の作品は力作が多く、どれも捨てがたい。この二つを選んだ理由は次の通りである。

作品1は、インターネットの情報を多用して組み立てたものである。A君の最初の所だけテキストと同じ表現を使ったが、他はすべて自分たちの作文である。添削にかなり苦労したが、テキストに頼らず、限られた時間の中これだけ作り上げたことを評価したい。

作品2は、記者役の台詞と村民A最後のアドリブ以外の文は、全くテキスト通りである。適切な質問を作ることが出来るのは、本文の内容をきちんと理解したことを意味する。同じ形の他の作品と較べて、この作品は最も無駄がなく、まとまりが良い。

なお、やゝ舌足らずの箇所が見受けられるが、これは、学生の作文をなるべく生かそうと考え、添削を最小限にしたためである。

作品1 「独生子女政策」

A：独生子女政策经过近30年来的实施，人口增长过快的势头得到有效的控制，
基本上实现了“低出生，低死亡，低自然增长”的政策目标。但是问题也出现了。
为了进一步的了解，我们询问专家吧。首先，独生子女政策的长处是什么？

B：如果教育普及，中国就可以提高政治・经济的水平。实际上，中国人已经开发了
火箭。因此，为了教育与中国的将来，我们需要独生子女政策。以前，很多孩子
不能上学校，但是，人口管理（也就是独生子女政策）的普及，教育的水平也提高了。

C：我认为独生子女在结婚上有三个好处。从互相补充性很高的观点来看，第一个
好处是独生子女有很多结婚资金。第二，因为只有一个子女，可以受好的教育。
第三，家庭里的问题比较简单。比如，父母遗产的继承问题，媳妇儿们之间关系
不好的问题都比较单纯。

A：因为独生子女控制人口增长，所以在教育等面就有各式各样的长处。
那，短处是什么？

D：如果继续独生子女的话，独生子女政策后出生的世代长大的时候，正是他们
1950年代和1960年代的父母的世代，人口爆炸的世代进入老年的时候。每个

年轻人必须抚养的老年人人数也爆炸性地增加。这将是一个很严重的社会问题。

E：“独生子女政策”产生了黑孩子问题。黑孩子是没有户籍的孩子。黑孩子的人数已经超过5000万。农村里人们不守“独生子女政策”。农村里人们认为养儿可以防老，孩子也是劳动力，多子多福。但是人们怕被处罚，因此不登记户籍。黑孩子的境遇非常悲惨，他们不能受教育，也不能自由地选择职业。

A：由以上的事，我们知道了“独生子女政策”有社会保险，黑孩子的问题。对这个影响中国社会，经济的“独生子女政策”，作为亚洲的一员，我们不能无视以后的展开。大家对这个问题有什么看法呢？

作品２「民主创举获法律首肯」

新闻报导人：你们好！现在报告新闻。今天2001年7月22日，中国水心村的民主创举获得了法律首肯。村民们成功地罢免了4名村委会干部。
今天我们采访3位村民。

记　者：请先告诉我们水心村在哪儿？

村民Ａ：水心村在浙江省温州市鹿城区城郊乡，有620多人的村民。

记　者：为什要罢免村干部？

村民Ａ：由于村干部损坏集体利益，侵犯村民合法权益，已失去村民们的信任。我们村的282位村民联名要求罢免村委会主任，副主任和两名委员的职务。

记　者：村民们向什么单位提出了申诉？

村民Ａ：我们向乡政府和区，市，省三级民政部门以及三级人大与政府等20多个上级组织申诉。

记　者：村民们怎样才引起了民政部的关注？

村民Ｂ：我们前前后后，来来回回跑了400多趟，终于引起国家民政部等的关注。

记　者：请说明一下罢免大会的程序。

村民Ｂ：我宣读了罢免理由书，4名村干部分别作了申辩。

记　者：有选举权的村民有多少位？

村民Ｂ：440位有选举权的村民，355人参加了会议。

记　者：同意罢免的票数多少？

村民Ｂ：有效票数为350张。

记　者：同意和不同意，你投了哪边？

村民Ａ：我不能说。

新闻报导人：通过民主投票罢免村干部是中华人民共和国村民委员会组织法颁布以来的第一个例子。这件事说明村民的民主意识有了很大提高，但同时也说明一些基层政府依法办事的意识急待加强。

口语表现的几个课堂形态

許　　曼麗

本稿介绍几个笔者的课堂实践和评价方式。1. 利用视听教室的器材，大量练习发音做发音矫正。由双音节，三音节的词汇开始，最后朗读短篇名作。2. 课堂活动以小组为单位进行。各种情景会话由 1 人两句的对话开始练习，渐渐增加，最后加为3、4人一组，1人6、7句的短剧，采取表演的方式评价。3. 在构筑对话能力的练习（上述 2）里导入作文练习。另外，指导学生将读解文改写为对话形态，让学生们采用座谈・杂谈、采访等形态发表。以上的发表都录音或拍摄下来，以作为评价的参考和笔者后日的反省。

什么样的课堂形态才是培养口语表现能力最理想的教程，大概也没有什么定论。上述的几个形态，终竟还只是在开发途中。在汉语教学的各种资料中，极少见到课堂实践的实例，笔者将自己的一些寡少经验记录下来，抛砖引玉，企盼反响，以期自我鞭策回馈学生。

執筆者紹介

グレゴリー・ボーンマン ……	慶應義塾大学 法学部訪問講師
イアン・マンビー ……	北海学園大学 人文学部講師
馬　　燕 ……	慶應義塾大学 法学部訪問講師
重　松　　淳 ……	慶應義塾大学 総合政策学部教授
李　　貞　愛 ……	慶應義塾大学 経済学部非常勤講師
奥　村　真　司 ……	慶應義塾大学 法学部非常勤講師 慶應義塾大学 教職課程センター非常勤講師
中　野　裕　也 ……	東京工科大学 助教授 慶應義塾大学 法学部非常勤講師 慶應義塾大学 国際センター非常勤講師
三　瓶　愼　一 ……	慶應義塾大学 法学部助教授
ミヒャエール・シャールト ……	慶應義塾大学 法学部訪問助教授［招聘］
アンケ・バックハウス ……	島根大学 外国人教師
森　　朋　子 ……	大阪大学 大学院言語文化研究科博士課程後期在学中
新　居　明　子 ……	慶應義塾大学 文学部非常勤講師
中　村　哲　子 ……	日本医科大学 医学部助教授 慶應義塾大学 文学部非常勤講師
王　　瑞　来 ……	慶應義塾大学 商学部非常勤講師
許　　曼　麗 ……	慶應義塾大学 商学部助教授

平成16年度　学術委員

文 学 部　斎藤　太郎
　　坂本　　光
　　関根　　謙
　　野村　伸一
　　山下　輝彦

経済学部　境　　一三
　　竹内　良雄
法 学 部　迫村　純男
　　志村　明彦
商 学 部　許　　曼麗
　　種村　和史
　　吉田　友子

平成16年度　刊行物編集委員

文 学 部　斎藤　太郎
　　野村　伸一
　　山下　輝彦
経済学部　石井　　明
　　石井　康史

経済学部　境　　一三（委員長）
法 学 部　笠井　裕之
　　迫村　純男
　　山田　　恒
商 学 部　吉田　友子

事 務 局　箱山　保雄
　　城市　政明
　　井上　省三
　　藤田　和子

慶應義塾 外国語教育研究 創刊号

平成17年３月31日 発行

発 行 人　迫 村 純 男
印 刷 所　有限会社　梅沢印刷所
発 行 所　慶應義塾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