

慶應義塾 外国語教育研究

第2号

2005



〈特別寄稿〉

英語教育の一貫性を考える ―問題の概観と慶應義塾への提言―	吉 島 茂	1
英語入試問題の信頼度と妥当性の研究	藤 田 真理子	25
「もっと」という意味の“再”について ―中国語学習者の誤用例から―	李 貞 愛	45
コミュニケーションテストのためのスピーキング能力の構成概念	中 村 優 治	61
自習用 Web 教材「サッと独作！」の開発と利用調査 ―慶應義塾大学湘南藤沢キャンパス（SFC）ドイツ語教材開発研究プロジェクトの取り組み―	加 藤 周 作 石 司 え り 太 田 達 也	75
A New Challenge：慶應義塾高等学校 新英語カリキュラムにおける調査	持 原 なみ子 倉 本 和 晃 宮 崎 啓 松 原 一 宣	105
中日両言語の外来語に関する対照研究 ―外来語の概念と表記方法を中心とした一考察―	費 燕	131
話題と処置 ―「把」構文を理解するためのキーポイント	柴 森	155

慶應義塾大学外国語教育研究センター

Keio Research Center for Foreign Language Education

JOURNAL of FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Vol. 02 2005

CONTENTS

〈Invited Contribution〉

- On the Coherence of English Education — An Overview of Problems and Some Proposals for Keio — YOSHIJIMA, Shigeru
- Assessing the Reliability and Validity of a High School Entrance Examination FUJITA, Mariko
- A Study of 〈zai(再)〉 as 「motto(もっと)」 — From an Error of Japanese CSL Learners — LI, Zhen'ai
- The Construct of Speaking for Communicative Testing NAKAMURA, Yuji
- Development and Evaluation of Web-based Language Learning Tools KATO, Shusaku
— A Research Project at the German Department of Keio University (Shonan Fujisawa Campus) — SEKIJI, Eri
OHTA, Tatsuya
- A New Challenge: A Survey of the English Courses at Keio Senior High School MOCHIHARA, Namiko
KURAMOTO, Kazuteru
MIYAZAKI, Kei
MATSUBARA, Kazunori
- Comparative study of loan words between Chinese and Japanese FEI, Yan
～ A consideration for the conception and representation method of loan words ～
- 话题与处置 —— 理解“把”字句的关键 柴 森

英語教育の一貫性を考える

— 問題の概観と慶應義塾への提言 —

吉 島 茂

1. 導入 「外国語教育の一貫性」の背景

「外国語教育に一貫性がなければならない」などと言えば、「今更何を言っているのだ」と言い返されても仕方あるまい。およそ一貫性のない教育など無責任きわまりないからである。しかし、「一貫性」を意識して考えることなく、何十年もの間外国語教育が行われていたのが現実である。

その第一の理由は外国語教育の全教育課程の中での位置づけにあると考えられる。外国語教育は従来中学校に入って初めて導入されていた。日本では明治以来外国語は欧米からの知識・技術を移入するための道具としてしか考えられていなかった。かつての漢語のように文化全体を輸入することは全く思いも及ばなかったのである。「和魂洋才」のモットーがそれをもっともよく表していると言えよう。外国語能力を技術面だけに見ようとするのである。

近年になって外国語教育の早期の導入が話題に上ようになった後も、それは母語教育、その文化社会の成員としてのアイデンティティに悪い影響を与えるという理由で見送られていた。母語教育が一段落し、国民国家の成員としてのアイデンティティが確立した頃まで待つことが普通であった。その事情はヨーロッパでもそう変わるものではないし、近年になっても、いろいろな国の外国語教育の基本的スタンスを比較すると、技術教育的な色彩の濃い国もかなり見られる。と言うよりはむしろそれが普通だったのだとさえ言えよう。

もし、外国語能力が一種の技術だと考えるならば、それは「優しいものから難しいものへ」と「簡単なものから複雑なものへ」という二つの原理で教育していけばよいわけで、そう問題は起こらない。これは知識教育を主目的とする科目においても同じことが言える。

外国語教育にそうした原理を適応すると、それに一番馴染み易いのが「文法」であろう。関連科学の中でも従来もっとも強い結びつきを持っていた言語学で「文法」は一番太い研究の柱であったから、こうしたアプローチもむしろ自然だったとも言えよう。その代表的な教授法が「文法訳読法」であった。

この近代外国語教育の「元祖」ともいえる「文法訳読方式」の外国語教育をそのまま容認する限り、「一貫性」の問題は浮上して来るはずはなかったのだと言える。

こうしてみると、「一貫性」が要求されるのは、あるいは「一貫性の欠如」が認識されるの

は、「文法訳読方式」を守れないような、外国語教育を取り巻く社会状況の変化が原因であり、またそれに伴う外国語教育自体の質の変化が大きく作用していると考えられる。

前者、つまり社会的要因としては、およそ教育の目標がかつての明治・大正時代のような、国家を支えるエリート育成ではなくなったことと関係があるろう。何のための、誰のための教育かという問いをじっくり考える必要がある。ヨーロッパでもドイツを例にあげるならば、教育は政府が国民、と言うよりはその国の成員たる市民の一人一人の将来の状況を考えて、彼らがそれに十分対処できるよう、様々な能力をつけてやることにその目標があるとされる。また逆に、教育を受けるものからは、自己実現 self-realization のために必要な能力を身につけることと、その目的を言い表すことができる。そうして外国語能力が上からの人材のふり分けの道具としてのみ見なされることはこれからはなくなって行くであろう。一方、こうした位置づけの上で行われる教育の結果が結局は一つの国、共同体の繁栄につながるものになることは十分期待できるのであり、その意味では今までのような直接的な国家奉仕の旗印とも矛盾するものではなく、保守的な立場からも充分受け入れ可能な考え方なのである。

教授法の面から言えば、エリートを対象にする限り、別に旧来の「文法訳読方式」でもそう大きな問題はない。たいいていの学習者は中途半端な教師などいなくても学習目標を達成できるのである。有名大学での外国語教育がそれ自体としては旧式であり、非効率的であっても、特にその質を問われなかったのは、そこの教師が優秀であったからというよりは、学生が優秀だったからである。

外国語教育の対象とする層がエリートから一般社会人、しかも全ての市民へと広がって行くにつれて、外国語の教授法も変わってきた。それが第二の要因である。教授法の歴史を社会的背景との関係で議論・分析するのはここでの目的ではないが、ただ一例をあげると、現在ヨーロッパなどで広く支持されている notional functional approach を見ると、その考え方を具体化するに当たって、かつての「文法訳読式」のような比較的見えやすい学習階段が見えてこないことが指摘できる。どのような状況をどのようなスピーチアクトとまたどのような文法項目と結びつけてカリキュラム・シラバスを作成したらよいのか、どう妥協・調和をはかったらよいのか、簡単ではない。教える側のコンセンサスがこのレベルでも取り難くなってしまっている。それ故にこそ教師側の教育論的な、方法論的な相互理解と協調が要求されるのである。

「一貫性」「継続性」が議論されるようになったのは、これを時間的にみると、多分ヨーロッパで小学校での外国語教育が一般に導入されるようになった後であろう。1990年代のヨーロッパでは外国語教育が小学校3年次で導入されるのがまだ普通で、たまたまそうした外国語教員のワークショップに参加した機会に耳にしたのは、そこでの参加者、小学校の教員の嘆きは「中学校の教師は小学校でやっている外国語教育を全然考慮しない」「小学校で得た能力を無視している」ということであつた。その一方で小学校の教員たちも子供たちが上級学校でどうい

うことに向き合わねばならないのかを考慮して外国語教育を行っていないことも当然指摘されることであった。

ヨーロッパでは外国語教育が大学にまで持ち越されることはない。たいていの場合中等・高等学校は連続した一つの学校であるから、問題が起こるのは小学校とその上の学校の間であった。

その問題は一つには教育目標の差にある。小学校は子供の隠れた才能・能力を育み、その一方で上級学校進学準備をするというかなり統合の難しい目標を持っているのであり、現に、教育論者も小学校とその上級学校の間には溝があることを前提として議論することが普通であった。

確かに、小学校に外国語教育を導入したとき、中学校・高等学校のことなどは考えず、幼い子供たちの発達心理学的な観点などから独自の教授法を採用してきたし、また小学校で理想的とされるクラス担任の外国語授業担当と専科教員の上級学校での外国語授業担当の間の差も大きな隔たりを作るものであった。

そうして小学校で外国語教育を受けた子供たちが現実に上の学校に進み、「違った」外国語教育に直面すると、特に自分たちがすでに身につけた能力を無視するような外国語教育に出会うと、学習意欲を失う子供たちが多く出ることは十分理解できよう。

こうして出てきた問題、「一貫性」「継続性」の問題はまだヨーロッパでも、韓国のような外国語教育の先進国でも片づいているとはいえない。しかし問題解決へ向けていろいろな取り組み、努力が行われていることも事実である。

以下その例を、ドイツ、フィンランド、韓国から見てみる。

2. 外国での事例

2.1. ドイツ・ベルリンの「ヨーロッパ学校SESB」

SESB はベルリン市すなわちベルリン州立の18のバイリンガル小学校と13の上級学校群の名称である。ドイツでは小学校を卒業すると、基幹学校、実科学校、ギムナジウムの3種類に分かれて進学するが、それら3種の学校を一つの屋根の下に置いた学校は総合制学校 Gesamtschule と呼ばれている。上級学校と言うときはこれらの3、あるいは4種類の学校を意味する。

この SEBS は1992年に創立された実験校で、2006年秋に卒業生が大学に入る。ドイツ語とドイツ語以外の言語、つまり英語、フランス語、ロシア語、イタリア語、スペイン語、ギリシャ語、トルコ語、ポルトガル語、ポーランド語の9つの言語の内のどれか一つをパートナーとして、二つの言語を組み合わせ、その二つの言語による教育を目指している。ドイツ語を母語とする生徒が12名、仲間内ではパートナー言語と呼ばれている9つの言語のどれかを母

語（準母語）とする子供をそれぞれ12名ずつ組み合わせて一つのクラスを編成する。教科は二分され、ドイツ語で授業がなされるものと、パートナー言語でなされるものとに等分に分けられている。当然母語教育とパートナー言語の教育はこの学校の根幹をなすことになる。

この学校群が1992年に開設されたときすでに、子供たちが6年後に入る上級学校との連続性が視野に入っていた。つまり、この学校は内容的に非常に特殊な実験校であって、その特殊性を維持した上級学校を作るとは政治的義務であると考えられたのである。そして、これに続く上級学校のカリキュラムが、この SESB の小学校のカリキュラムに連続する形で作成された。実際には上述の3種の上級学校をそれぞれの言語の組み合わせ毎に作ることは経済的に無理もあるで、それらを一つにした総合制学校が多く設けられた。

その連続性を保つために一貫した、継続性のあるカリキュラムだけでなく、以下にあげる活動が行われている。

1. 生徒と保護者が SESB の上に作られた上級学校に行って説明会に参加する。
2. 生徒は1時間から2時間上級学校へ行って授業を受け、校舎を見学し、昼食をともにし、どんな課外活動があるかを体験する。
3. 小学校と上級学校の教員の合同の会合・会議があり、上級学校に在学中の現役の生徒たちの報告を取り上げたり、小学校5年次から使用することになっている辞書を話し合いの上で取り決める。
成績評価やその認定の方法、カリキュラム、上級学校が何を期待しているかについて話し合う。
4. 小学校と上級学校の教員相互の授業参観。
5. 小学校・上級学校共催のスピーチ、作文コンテストの審査員を共同で出す。
6. ドイツ語を5年次生から8年次生にパートナー言語として教えている教員のための研修、ドイツ語以外の言語をパートナー言語として教えている教員のための同様の研修。
7. 学年の初めの新採用の教員のための研修には、すべての小学校、上級学校の教員や教育者など関係者が参加する。
8. 小学校と上級学校の協力関係を促進・維持するために一学期中2度、言語の枠をこえて活動する Moderator の会合が、および言語毎におかれている Cooperator の毎週の会合がある。

こうした活動によって、またここでは取り上げていない他の共同作業によって、教師はお互いに活動の内容を知ることが出来、自分の仕事にとっての orientation を得ることができる。相互の授業参観、共同の研修によって情報交換が行われるだけでなく、学習方略や社会的学習も

可能になり、生徒が小学校から上級学校へスムーズに進学する条件が整えられるのである。

こうした小学校と上級学校との間の二人三脚は残念ながら、ドイツでも他の州、学校種の間では見られない。SESB といういわば恵まれた小さな空間でのみ実現されているといえる。その裏には当事者の強い意志と責任感が政治的に働いているといえよう。すでに存在している二つの組織の間を、一貫性を持って結びつけるのは非常に難しいことは誰もが体験済みである。しかし今ドイツでも新しい動きが見られるようになった。ドイツでは元来教育権は各州にあり、外国語のカリキュラム・指導要領も州ごとにバラバラに作られていたが、最近、州としてのベルリン市、Brandenburg、Bremen、Mecklenburg-Vorpommern の4州が1年次から10年次までの共通のカリキュラムをすでに作って実行に移し、また10年次からギムナジウム卒業までの、つまり大学進学予定者のためのカリキュラムも別個に作られている。このカリキュラムは内容的には日本の大学の教養課程、前期課程のそれに相当すると考えてよい。

こうした北ドイツの4州の試みを先頭に、たとえその道のりが平坦なものでないとしてもドイツ全体の教育の標準化が行われ、同時に一貫性も徐々に実現して行くと期待したいところである。

2.2. フィンランド

フィンランドは最近初等教育と中等教育のカリキュラムを改訂し、2004年8月から実施している。以前は最初の6年と続く3年とに分けていたが、それを廃止し、9年の連続する教育機関としたのである。

その理由は小学校と上級学校の教師たちが協力しない傾向が顕著だったからだという。小学校の先生たちは目の前ことばかり考え、将来のこと、教育の最終目標のことは気にしなかった。上級学校の先生たちは小学校での教育の仕方に関心を払っていなかった。これはもちろん教員養成制度に起因する部分もあったという。

そこで、まず、評価をもっと透明に分かり易く、同一基準に基づくようにし、上級学校の教師が進学してくる生徒に関する情報を得られるようにした。もう一つより重要なことは、小学校と上級学校の教師たちに共同作業・活動を義務づけたことである。学校も行政当局も National Core Curriculum に基づいた具体的なカリキュラムをそれぞれが作るように指導し、しかもこのカリキュラムの作成が当事者の全科教員と、専科教員両者の密接な協力によって行われるように強力に指導したのである。

その結果は、現在の状況には満足すべきものがあり、小学校卒業生の英語力は20年前の中学上級生のそれと同等と見なせるとのことである。

現在フィンランドの教育については世界の関心が集まっているが、英語に関しては、単に教

育制度、政策の成果というだけでなく、フィンランドという国のおかれた状況が大きく働いているとも考えられる面がある。まず、子供たちにとって英語は不可欠の存在になっていて、コンピュータゲーム、インターネット、英語のテレビ放送などが子供たちの日常を取り巻いているという事実が指摘できる。また500万人ほどの人口ではフィンランド語への翻訳も経済的に見合わず、直接英語にアクセスする他ないという事情もある。ちなみに人口の少ない国で外国語能力が高いのはよく見られる現象である。

しかし、問題が全くなくなったわけではない。教員養成は相変わらず、全科教員と専科教員に別れて行われていて、小学校の数は中学校よりはずっと多く、おまけに教師たちはそれぞれが別の建物で仕事に就いているからである。これは、小学校の英語教育を考えると近い将来解決しなければならない大きな問題であろう。

英語教育はフィンランドではすべて専科教員が行っている。それは英語という科目だけから見ればよいことであるが、小学校の教員に要求される教室運営、生徒たちをよく知った上で構築される教師と子供たちの関係という点からみると理想的な状態とは言えない。

全科教員のクラス担任が英語を教える場合、特に低学年の間は、子供たちのその時々の状態を観察・判断して、英語の授業時間を縮めたり伸ばしたり出来る。カリキュラム上要求されている時間数は、例えば1週間の枠の中で調整し、つじつまを合わせることも出来るのである。実際こうした方法を採用している例もある。

さらに、小学校と中学校の教授法の差の問題が加わる。この問題を解決するためにフィンランドでは in-service training を重視している。しかしこれによってすべてが解決されるという期待は持てないであろう。

前述の SESB では、すべての学科が専科教員によって行われている。それは考えてみれば無理もない話で、一人の教師が教育対象になっている全科目を2つの言語で授業するといったことは、まず不可能だからである。そのため、SEBS では教師間の cooperation が非常に重視されているのである。

先に小・中学校共通の評価基準にふれたが、それは Council of Europe が出した *Common European Framework for Reference of Languages* (以下 CEF)¹⁾ に準拠している。ただ、低学年では進歩が非常にゆっくりしたカリキュラムを作っているから、生徒が自分たちの進歩の状況を、多分保護者たちも、どこまで出来るようになったかを見るには、6段階をもっと細かく分け、初歩の段階の A1と A2をそれぞれ3段階に細分することが必要になってくる。そうした手直しの上で、小・中学校を通した評価のスケールも出来、教育の一貫性・継続性も保証されることになる。結局フィンランドでは合計13のレベルに細分化しているのである。

2.3. 韓国

韓国で1997年に大統領令にもとづいて小学校3年次から英語教育が導入されたことは周知のことであろう。2001年にはそうした小学生が中学校に進学し、それに伴い、小学校の英語教育と中学校の英語教育との関係に関心が集まって来ている、また追跡調査も行われている。

その結果判明したことは、positive な成果として子供たちの英語に対する学習態度が改善されたことが挙げられる。とくに英語を聴くこと、授業中の英語活動にそれが見られ、また、英語教育の導入によって、子供たちの外国人に対する態度が開けたものになったと、韓国の英語教員から個人的に聞いている。一方英語の文法と英語を書くことに関しては歓迎出来ない結果が出ているということである。小学校で英語の学習経験のある生徒は中学校でも英語の授業に積極的である、ただ授業のやり方に関しては不満が見られる、しかもその積極的な態度も1、2年の間にばらつきが見られるようになる。つまりは全体として悪い方に変化して行くという調査結果もある。マイナスの面は特に書き言葉としての英語、文法、教材の内容、授業中の英語活動に対して見られるとのことである。

一方中学校の側は、小学校英語教育の意義を認めた上で話し言葉と書き言葉との間のアンバランスを指摘している。

こうした分析から言えるのは、小・中学校の間の連携がうまくいっていないということである。そこで現在政府の方からは、教師自体が改革の先頭に立たねばならない、教員養成は教師自体にフォーカスを絞らねばならない、小・中学校の教師の相互理解を促進し、SAC (Self-Access Center) を作り、それを活用する、時間の使い方に弾力性を持たせる、教材開発と長期的に取り組む、こういったことが提案されているそうである。さらに教員養成の課程では、適切な教授法と適切な授業運営に重点を置く必要があるという指摘がなされている。

ちなみに韓国ではクラス担任が英語を教える場合も、専科の英語教員が担当する場合もあるが、筆者の参観した授業とその後の話し合いでは、もちろん一般化は出来ないが、クラス担任の方が優れているとの印象を受けた。

この問題の解決へ向けて、釜山教育学院の朴梅蘭教授は以下の具体的な提案をしている。

1. 1、2年次生には本格的な授業が導入される前、朝あるいは昼休みにビデオや放送を流して、なじみのあるお話、歌、chantsなどを聴かせ、英語に慣れさせておく。
2. 上級学年では書き言葉の英語を多く導入する、あるいはもっと早くから、4年次の初めから書かれた英語になじませ、中学校での英語学習の準備をする。現在文部省の方から出ている提案では、4年次の後半から導入となっているが、それでは遅い。
3. 英語学習歴のある生徒には、インターネットや、メール pal などを使った特別のカリ

キュラムを用意する。あるいは個々の学校で“English Town”のようなイマージョンを可能にする場を設ける、native の教員を入れる。

4. 様々な機会を設け、中学校の教員に小学校英語教育の実情が理解できるよう、また小・中学校教員の相互理解を図る。

2.4. 海外の例のまとめ

ここで、今まで見てきた3つの例をまとめてみると、国全体としては、フィンランドが一番うまく行っているような印象をうける。ただそこでは専科教員が英語の授業を担当しているため、継続性の問題はないとしても、その教授法、授業運営が小学生向きかどうか、その保証は必ずしもない。継続的に小学校から中学校の英語へ移行できる教授法の開拓が課題として残っているといえる。

ベルリンの場合は、SESB という特殊な環境の中という限定付きながら、理想的といえる状態で、専科教員の問題も教員間の密接な協力関係で解消されている。ついでながら母語、パートナー言語の授業は12名の小人数クラスで行われていることも付け加えておかねばなるまい。

韓国では、小学校英語が、中学校の英語教育との連続性を考える前に導入され、中学校の英語教育との継続性、一貫性に関しては最近になって具体的に問題が明らかになってきたといえる。様々な提案があり、解決に向かっての具体的行動が課題である。

この3者が共通の問題解決のためのキーポイントとしているのは、小・中学校の教員が相互にその活動の内容を知り、理解することである。そしてそれを実現するために、行政側から強い後押しがなされていることは、いくら強調してもし過ぎることはないであろう。

3. 外国語学習の目標

一貫性を考えるとき、それぞれの教育段階での目標がおおよそ関係のないものであっては、長期的見通しのもとにそれぞれが位置づけられているのでなければ、その実現はとうてい期待できない。小・中学校の教員の相互理解も、単にお互いが何をしているかを知るだけで、あとは我が道を行くというのではもちろん何の意味もない。コンセンサスを得ることにその目的があるはずである。そうなると、何のためのコンセンサスかを考える必要が出てくる。外国語能力を身につけさせることが、共通の目的であることは、誰にも異存はないであろう。しかし、その中身は決して一律ではない。というより、日々の授業や学校業務に追われてそこまで考える機会は非常に少ないと言った方が正しかろう。そこで一つの可能性として、CEF が考えている外国語能力を見してみる。ヨーロッパでの統一した考え方でもある。

3.1. 外国語教育で何を育成しているのか： CEFの4つのsavoir

CEFでは4つの competences が習得の対象になると言っている。それは最初提案されたフランス語で、savoir, savoir-être, savoir-faire, savoir-apprendre として紹介されている4つの competences である。Savoir はいわゆる知識のことで、英語では declarative knowledge と訳し、その中にはドイツ語では「世界知 Weltwissen」と訳されている knowledge of the world を始め、socio-cultural knowledge が含まれている。言語学習に特定すれば文法をはじめとする様々な言語に関する知識である。Savoir-être は existential competence と英訳されているが、様々な能力を含んでいて、外国語教育から代表的なものをあげれば、外国語、異文化に対する態度がその一例である。Savoir-faire は英語では know-how と簡単に表現できよう。最後の savoir-apprendre は ability to learn と訳されている。これは新しいものに出逢ったときそれを自分で処理する能力で、自分の学習方略を持っているということである。

ところで、この4つの savoir は、よく考えてみると実は外国語教育にだけ当てはまるものではなく、およそ学校教育の全ての面についてその教育の中身になっていると言えよう。またこの4つはそれぞれ独立した関係にあるのではなく、相互に依存しあっているということも充分認識できることである。自然科学系の科目では savoir に重点が置かれているように見えるが、そこでの知識獲得によって savoir-être が変容して行くことは、ルネッサンス以降の人類の歴史が証明している。

こうしてみると、英語教育、外国語教育も教育課程の一部に過ぎないということになるが、CEFでこの4 Savoir を取り上げたのは、従来外国語科目は他の科目とは別の位置づけを与えられていたことと関係があるろう。別扱いの理由の一つとしては、学習開始時期が遅かったため、母語習得では不可欠の要素の一つを無視して行うことが出来たことが挙げられる。母語を習得する時には、周知のように単に語彙や言葉の規則を身につけるだけではなく、同時にその言葉が表している事柄・事象をも認識し、概念として内面化 internalization して行くのである。特に小さい子供にあっては、身の回りの世界を分節し、それを言語化して行く過程が並行して起きているのである。その過程が一段落した後に新しい言語を学習すると、この過程は省略して、すでに概念化された事物に別の概念表象、言葉を貼り付けて行く、つまり翻訳することが可能になる。文法訳読法はこうした前提にたってはじめて可能になる方法で、この教授法が低学年の児童には向かない理由もここにある。

しかし、高学年になって外国語学習を始めたとしても、この savoir-être に当たる部分の学習がないわけではない。むしろ、かつての「実用・教養論争」で教養派が強調したかったのはこの部分だと言える。外国語の文法に関する savoir が日本語を大きく変えたことも、その結果として私たちの言語観が変わってきたことも明らかである。

CEFでもう一つ注目すべき savoir は最後の savoir-apprendre である。これも考えてみれば

当たり前の話で、そもそも大学での教育の最重要課題は学生が自分で研究、知識獲得の方法を身に付けることになければならない。Seminar という授業形式はまさにそのためにあったはずで、それ故にこそ大学で最重要視されているのである。また学生の能力を評価するときにも、実はこの面が無意識のうちに対象になっているのではないだろうか。

CEF がこの4つの *savoir* を外国語教育との関連で明示的に取り上げたのも、従来の外国語教育が学校で、教科で与えられる能力を身につけることで終わりとする、それで満足していたことに対する反省があると考えられる。生涯学習が大きくクローズアップされてきた現代世界では、またヨーロッパのように複言語主義 *plurilingualism*, 複文化主義 *pluriculturalism*²⁾ を標榜するようになると、個々人が自立的に諸能力を身につけて行くことが求められてくる。これは単にお題目に止まらず、例えばベルリン他4州の共通カリキュラムを見ても、*savoir-apprendre*、つまり学習方法、学習能力が評価の対象になっているのである。

3.2. 初等・中等共通の目標・役割分担

外国語教育を特別のものとして見ない、他の教科と同様の教育上の位置を与えるということは、外国語教育の二つの段階、すなわち、初等教育段階、中等教育段階についても同一の目標設定からその外国語教育の内容を見ることが要求されるということでもある。

しかし現実にはその二つの教育段階を連続的なものとしてみるより、異なったものとしてみる傾向が強く、そのために外国語教育関係者の間でも、両者間のギャップの解消とか、橋渡しとかが議論のテーマになってきたし、また極端な場合は過渡期の教授法の確立を提唱する研究者さえ現れるのである。

Peter Doyé は、Council of Europe の専門委員や、Niedersachsen 州の顧問なども努めているドイツの Braunschweig 大学の英語教授法の専門家だが、最近の論文³⁾ の中でまず、そうした見方を払拭することを提案している。そして Council of Europe の考え方を紹介し、小学校での外国語教育の役割は、基礎能力の育成であり、上級学校、中等教育での役割はその発展的継続と精密化にあるとしている。

The primary school is an institution in its own right. It represents a first phase of schooling and a very important one. In primary education the foundations are laid for a great many fields of learning and for basic skills and strategies. That they are basic and that their promotion has to be continued at the secondary level of schooling is obvious.⁴⁾

ということは、小学校と中学校での役割分担をはっきりさせることを意味する。そして当然、小学校での外国語教育も他の教科と同じ原則に則って行われなければならないことになる。た

だし、これは小・中学校の教員達に根本的に考え方を変えることを要求するものなのである。

まず、小学校での外国語の学習が中学校でのそれと違ったものだという考えを捨てねばならない。確かに年齢要因から来る差はあるであろう。しかし、よく見てみると共通する点の方がずっと多いのである。結局は母語とは異なる別の新しい記号システムを学習し、それによって思考、感情を表現し、現実世界を把握し、他の人々とコミュニケーションをしようと言う点では何らの差はないのである。ここで他の人とのコミュニケーションと言ったとき、外国語教育の場合、普通は異なる文化を担う人々が対象になる。そしてその中から「異文化コミュニケーション能力」の育成という大目標が出てくることになるのである。この「異文化コミュニケーション能力」こそが初等・中等教育段階を通じての目標として掲げられることになり、それは現にいろいろ表現を変えることはあってもヨーロッパの指導要領の全ての根底に流れている目標である。

この考え方を受け入れるには、まず「コミュニケーション」に対する理解を共通にする必要がある。単に「おしゃべりをする」「話し言葉での表現および理解」だけではなく、他の手段で書かれた言語や、言語以外の手段をも含めて広く考える必要がある。またコミュニケーションを可能にする、成功裏に達成する諸条件に関する認識も共有しなければならない。それではなければかつての「教養・実用論争」のような無意味な議論に終始するだけであろう。その意味ではここでの議論もここから始めなければならぬのだが、それ自体充分大部の本一冊を要するほど大きなテーマなので、深入りせずに、その概念の重要性和内容の十分な吟味の必要性を指摘するだけにしておく。

この Council of Europe の基本的態度を受け入れると、次に具体的な3つの課題が浮かび上がってくる。それは

言語のレベル、内容コンテンツのレベル、そして教授法のレベルの3つである。

言語レベルとコンテンツについては小・中学校の間でその分担を取り決める必要があり、教授法に関しては、両者間で矛盾がないようにしなければならない。

これは小・中学校、日本ではさらに高等学校、大学全体に適用される一貫したカリキュラムの作成を意味することになる。

3.3. 言語面の共通課題

この際言語面では学年ごとの進行を前提に、またコミュニケーション能力に関しては心理学的に裏付けられた進め方が要求される。

この進め方にはいくつかの原則が考えられる。

- 簡単なものから複雑なものへ
- 具体的なものから抽象的なものへ
- 易しいものから難しいものへ
- 緊急（コミュニケーション上）のものからより緊急性の少ないものへ
- 等々

この内のどの原則を採用するかは、それぞれの教育環境において決定されてしかるべきだが、ただ教育段階間での矛盾は避けねばならない。何が優先され、また何と何を組み合わせるか、つまり gradation が問題になってくるのである。

この言語面に関する研究はかなり進んでおり、CEF やその先駆けの *Waystage*, *Threshold*, *Vantage* などに具体的な提案、そのための基礎資料を見ることが出来る。

ここでいう意味でのカリキュラムをたてる際には、学習者の置かれている諸状況を知っておく必要があることは言うをまたない。そして学習者が身につけ、諸状況を言語的に克服するために必要な能力を認識し、具体的にそのための言語手段を確定することが教師側に与えられる課題になる。このようにして一連の学習事項のカタログが出来あがるが、さらにこうしたカタログが欠いてはならない条件として、基礎レベルを提示するだけでなく、その上の積み上げが可能な形になっていなければならないのである。生涯学習を視野に入れるならば尚更のことである。

3.4. コンテンツ面での共通課題

言語面と並んでコンテンツについても一貫したカリキュラムの構築が要求される。ここでコンテンツというのは文化的要素も含めて、言語に託されたあらゆる種類の情報を意味する。こうした情報は様々な言語形式によって伝達できるから、言語面を扱う時とは別の原則が必要になってくる。そうした原則としてよく挙げられるのが以下の6項目である。

- 学習者の関心・興味
- 習得目標の言語能力との関係
- 文化的代表性
- 多面的視点の可能性（教材をいくつかの視点から、最低2つの視点から扱う）
- 差異化された提示（十束一絡げに、表面的に扱うのではなく、出来るだけ詳しくいろいろな違いがあることを見せる）
- 教養的価値

このどれを授業素材の内容チェックのための原則とするか、どう優先順位をつけるかは、それぞれに任されることではあるが、ただ言語面を考えるとときと同様、初等、中等教育段階でその原則が入れ替わってしまうことがあっては一貫性は確保できない。

このカリキュラムの内容的側面は「異文化コミュニケーション能力」を総合目標とすることで自ずから決まってくると言えるが、一つの疑問は、それを小学校低学年の子供にまで要求できるか、そうした目的にあった教材を提供することに意味があるかどうかにある。なぜなら、低学年では、まずはその生活環境での自己を確立することに教育全体の目標が置かれるべきであるから、教材も必然的に身近の生活環境から取ってくるべきで、異文化的素材を採用するだけの余裕はないというのである。

この疑問はヨーロッパでは比較的答え易い。というのは現実にはヨーロッパでは異文化的要素がすでに身の回りに浸透しているからである。そうなると、自分の身の回りの学習の中で異文化を題材にすることは自然であり、むしろ要求されることと言える。異文化との比較も容易にできると期待しうる上に、自分の文化の相対化につながることを期待できる。

これを認めるか否かは、小学校での外国語教育の最終目標の設定に大きく関わってくる。単なる異文化からの要素という点では、日本ではまだそれほど多くが日常生活に入り込んでいるとは言えない。しかし、考えようによってはそれ以上の刺激を、教育上の基本課題に関する推進力を子供達に与えることが出来るのではないだろうか。

外国語の学習は、その言葉を話す人々が存在することを前提とする。アメリカの *SFLL*⁵⁾ では古典語すらそうした視点から扱っているが、もし、子供達がこの前提を受け入れることが出来るのであれば、次の段階で、これほど異なった言葉を使う人々が他の領域でどんなこと、どんなに違ったものを持っているかという疑問をもち、興味を持ったとしても極自然のことであろう。この比較文化的な視点は、それを教材の中に潜ませることで、こうした自然発生的な好奇心をのばし、人間の知的活動にとって重要な「比較」という基本的行為の芽を育てることが出来ると考えられる。初等教育でよく使われている絵、写真などのメディアはそのためには大きな力になるはずである。

その上で、子供たちが他者の存在をいつ頃から受け入れることが出来るようになるのか、また比較する力がいつ頃から子供の中に育って来るのか見極め、その上で外国語学習の開始時期を決定する必要がある。比較の能力はかなり早く、すでに学齢前に芽生えているのではないだろうか。

もし、この考え方に立つことが許されるならば、食べ物、衣服、住まい、人間関係、コミュニケーション手段や交通手段、余暇、文学、音楽など、そもそも他の教科でも低学年の教材として取り上げられる事象を外国語教育の中で取り上げ、他教科と意識的にリンクさせて、より深い認識に導くことが可能になろう。こうすることで、相対的なものの見方が小さいときから

身に付いてくるのであり、これが出来てはじめて、外国語教育が異文化、異民族の平和的共存、共生に寄与できると言えるのである。単なる外国語教育では決してこれは実現できないであろう。これとの関連では、stereotypeの問題が浮上してくるが、それに対する対策は先にのべた、物事を複眼的にみることによって解決できるはずである。

3.5. 共通教授法

言語面、コンテンツ面と同様、教授法の面でも、初等・中等教育の間に断絶があってはならない。従来この点は生徒の精神年齢、知的状況と、両教育段階の役割の差から異なった指導法が是認されていた。今ヨーロッパの指導要領で初等教育の外国語教育の原則として挙げられているは次のようなものである。

- 行動主義 action oriented learning
- 具象性 vividness
- 遊び・ゲームを取り込んだ学習 learning through recreations and games
- 一言語主義 monolingual teaching method
- 真正性 authenticity
- 総合的学習 holistic approach

これらの原則は上級の学校でも大部分が充分適用出来るものである。**行動主義**の原則は、中学生に見合った活動を考えることで、また子供扱いと思われるゲームなども、大人でさえも結構ゲーム好きなのだから、それなりの負荷を持つものを考えればよいのである。また教材の**真正性**は、その概念の中身を充分検討する必要があるが、外国語教育の場合大前提となるもので、むしろ中等教育段階以上の方が実践しやすい原則でもある。手短に言えば和製英語的な表現や、単に日本のある状況を英語に直しただけのテキスト教材は当然避けねばならないことになるであろう。**総合的学習**に付いても中等教育段階でそれを阻む要因は見あたらないし、言語自体が単なる寄せ集めではなく、包括的なシステムなのであるから、その実態を反映している approach だと言える。ただ、授業中に目標言語だけを使う授業法、**monolingual method** はヨーロッパでも、中国、韓国でも一般に見られる形態だが、日本ではそう行き渡っていないという事実がある。100%目標言語で授業をすることに、どういう長所・短所があるかを考えた上で、どういうときに日本語が許され、どういう時は目標言語を最大限に使うか、全体でコンセンサスを得ることが重要になってくる。目標言語になるべく長い時間接していることがよいことまでは、共通の理解が得られるのではないだろうか。

一方、中等教育で掲げられている教授法上の原則も、初等教育段階での適用を阻むものではない。

- 組織的な語彙習得
- 帰納法的文法学習
- 発音、イントネーションの訓練
- テキストとの体系的（解釈学的）取り組み

ここで、ヨーロッパからの提言を受け入れる前に考えておく必要が二つある。

一つは文法学習の方法で、これには元来帰納法的学習法と演繹的学習法があるのだが、「文法訳読法」のやり方は後者で、規則を与えておき、それを実際の“authentic”な言語表現に当てはめて訓練するやり方である。ここでは文法の役割が前面に出て、文法の機能が言語コミュニケーションの成功を保証する枠以上のものではないことを忘れがちになるのが問題になる。逆に帰納法的学習法は、もし一度このアプローチを身につけると、それは他のことにも応用が利き、観察力や分析能力が育まれる。Savoir-apprendre につながる能力を開発できる。ただこの方法の欠陥は時間を取るという点にあるのだが、どんな学習でも、100%の take in は不可能という前提に立てば、量的側面より、より深く、より強く残る質的側面を重視した方がよいと言えるのではないだろうか。しかし、これも前述の、総合的な教育目標、教育対象としての学習者の資質に関係してくる事柄ではある。

テキストの扱いも、再検討する必要がある。Speech act 的に言えば、proposition レベルが従来主な学習対象になっていた。しかし、実際のコミュニケーションとなると、それ以外の側面も大きな意味を持ってくる。そこまで、テキスト理解・解釈の幅を広げた上で具体的な扱いを検討する必要があるといえよう。

3.6. 共通の評価原則とLanguage Portfolio⁶⁾

成績評価に付いても同様に共通の評価原則の適用が求められる。これは現実には今まで両者間で大きな違いがあったのだが、外国語の学習が原理的に初・中等教育で異なったものではないという前提にたてば当然出来るはずだし、要求されるものでもある。ここでも評価の一般原則 validity, reliability, objectivity, economy は共通のものとして認めることが出来であろう。この関連で Council of Europe は言語履歴書 Language Portfolio の導入を強力に推し進めようとしている。Council for Cultural Co-operation (1997) は次のように言っている。

A language Portfolio is a document, or an organised collection of documents, in which individual learners (the 'holders') can assemble over a period of time, and display in a systematic way, a record of their qualifications, achievements and experiences in language learning, together with samples of work they have themselves produced.⁷⁾

この Language Portfolio の児童向けの英語版はすでに出来ている⁸⁾。その基盤となるのがここでも CEF の基準枠である。Language Portfolio は当然、A1のレベルから C2のレベルまでを評価の対象としているから、その意味でも小学校から高等学校まで一貫性をもって評価出来るようになっているわけである。

ただ、それが実際に機能するためには、記述言語がそれを使う学習者に見合ったものでなければならない。当然教師が手伝うことは前提にもなっているが、学習者自身が自分の能力を記述し、書き込むことが出来るような形になっていなければならない。その意味で、小学校用と中学生以上の学習者用とは別の版が作られている。さらに生涯学習との関連では大人向けの Portfolio も WEB 上で入手出来るようになっている⁹⁾。どのレベルを対象にしても Can-Do-Statement、つまり「何が出来るか」によって言語能力を測るようになっていることは、次頁の児童対象の英語の Portfolio から取った頁の表現を見れば納得が行くだろう。学習者の意欲を挫くことなく、むしろ次の目標の設定をやり易くするという意味でも、従来の減点方式に比べると大きな発想の転換である。

CEF 自体は言語政策、言語教育の基盤であるが、この Portfolio は Council of Europe の言語政策を推し進める上で不可欠の要素である。これがあって始めて全ヨーロッパでの一貫した言語教育が保証されると言っても過言ではない。

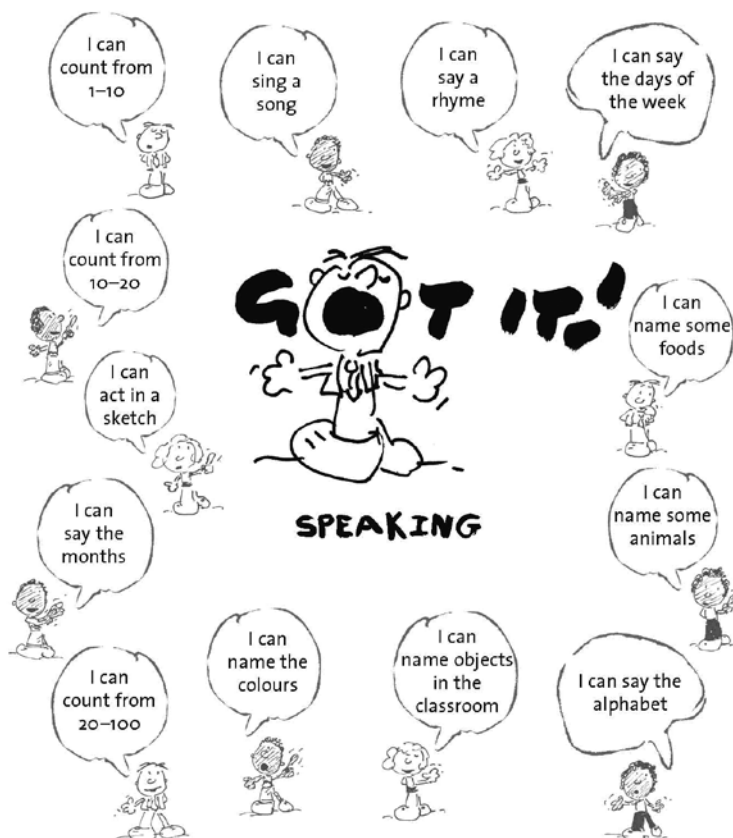
こうした意図のもとに導入される Language Portfolio は最終的にはかなり分厚いファイルになるであろうが、大まかに構成を言えば3つの部分からなる。

- 言語パスポート language passport：外国語の学習経験、到達した能力レベルの記録
- 外国語歴 language biography：自己の外国語学習歴の学習者自身による記入、その能力の自己査定
- 作品集 dossier：自分の外国語作品を選択・収集したもの

この導入はすでに始まっており、小学校教員からは positive な反応が返っているとのことである。

Language

Colour in the speech bubbles when you can do these things



I can also

GETTING BETTER!

What I can do in: _____

SPEAKING



I can speak by copying words spoken by the teacher or on the tape recorder.	
I can make myself understood by using some gestures and some words.	
I can answer simple questions using single words.	
I can give the names of some people, places and objects.	
I can say short sentences and phrases from memory.	
I can recite or sing songs and rhymes.	
I can take part in a short conversation of about 2-3 sentences.	
I can use language for getting what I need and ask questions in the classroom.	
I can say 3-4 sentences about myself.	
I can make up some of my own sentences using phrases I have learned.	
I can take part in a conversation of about 3-4 sentences.	
I can start and develop a conversation, give my opinions and ask questions of others.	
I can talk about what has happened or what is going to happen.	

My pronunciation is: quite good ☐ very good ☐

I need to improve my pronunciation ☐

Other

4. 慶應義塾への提言

以上述べたことからどれだけ慶應義塾にとって意味のある情報が得られるか、まず整理して見る必要だろう。と言うのも取り上げた全ての例が、同じ生徒が揃って小学校から中学校へ進学して行く場合を原則的に想定しているからである。ベルリンの SESB はその典型で、その学年に見合ったバイリンガルの能力を持っていない生徒は転入出来ない仕組みになっている。そしてこの条件は実質的に途中からの転入を非常に難しくしているし、逆にそのために一貫性も保つことも可能になっているのである。

慶應義塾の場合、幼稚舎の卒業生より何倍も多い子供たちが、3つの慶應義塾中学校に入ってくる。つまり、幼稚舎の教育を経ない子供たちが中学校に入ってくるわけで、中には英語学習の経験のない子供もかなりいるだろう。また同じことが高等学校段階で起る。それまで受けてきた英語教育は種々雑多であろうし、単純に考えて、中学校、高等学校では原理的に異なった教育歴をもった生徒がいることになる。こうした heterogeneous な構成に対処することをまず考えねばならない。これは実は外国語教育にだけ与えはまることではないのだが、中学校に入ってから初めて英語学習を始める生徒が多くいることを考えると、他の教科より大きな問題になるのは必至であろう。もっとも高等学校段階では、英語教育については、慶應義塾への入学試験へ向けて同じような英語対策を取っていただろうから、ある程度の共通のベースが考えられるかも知れない。それでも慶應義塾中学校から上がってきた生徒との間にはおそらく能力以外にもかなりの差が、違いがあると想定できる。

こうした前提で、一貫性を保つには少なくとも3つのケースに分けてそれぞれで一貫性が保たれるように考える必要性が出てくると思われる。大学までを考えると4つということになる。

こうした問題が起きるのは、そもそも日本の外国語教育にしっかりした柱がないからだと言える。慶應義塾のような一つの機関で一貫性を求めるときでも、共通の目標がなければ、どうやっても目的は達成出来ない。その目標に向かってそれぞれの段階で、年齢要因などを配慮した上で、重点課題を設定し、役割分担を決めることが求められよう。具体的には大目標を念頭に置いた一貫した統一的カリキュラムが必要になる。その上で、中学校、高等学校の初めの学年で、あるいは半年の間に heterogeneous な学習歴をもった学習者たちをそのカリキュラムの本来のコースに参加出来るように、学習の仕方を修正して行く方略を採ることが考えられる。そこで問題になるのは先に挙げた4つの savoir の内 savoir-être と savoir-apprendre であろうと考える。Savoir と savoir-fair はかなり技術的な側面を持っており、一貫性との関係では比較的解決しやすい対象であろうし、問題の本質ではないと言える。

4.1. 現状の把握1(生徒の状況)

一貫性のある、継続したカリキュラムを作るには、その前にまず生徒の実態を把握することが必要不可欠である。そのために何をすべきか、いくつかの可能性があるが、生徒の能力をまず知ることである。普通の内申書では不十分なことが多いから、独自のアンケート、聞き取り調査などが選択肢として視野に入ってくるであろう。

それと並ぶ可能性は、あるいはそれ以上の、将来的な発展までも視野に入れた調査方法は Language Portfolio の導入である。すでに述べたように英語版は出来ている。これをそのまま日本で使えるかはチェックの必要があるが、問題になっているのはまずは英語だから、内容的には大きな手直しは必要ないと考えられる。生徒達が理解し易いように、また日本語で記入出来るようにすればいいだろう。もし中に中国語や朝鮮語などの漢字文化圏の言語も出来る子供がいたら、注意が必要ではあるが、その場合は Portfolio の記入を手伝うこと、当該言語の専門家と相談することで問題は片づくはずである。

ヨーロッパではこの Language Portfolio を全地域で導入することで大きな効果が保証されるが、慶應義塾という一つの組織をまとめるのにも有効な手段であろう。学習者個人々々の情報が手に入るだけでなく、加えて学習者の学習意識の形成を応援する働きがあるからである。

4.2. 状況の把握2(小・中・高等学校の教員の実情の把握)

それと同様に重要なのが、同僚達の英語授業に対する考え方を、またその方法を知ることである。先にベルリンの SESB で小学校と上級学校の間の溝を埋めるために、いかに多くのことが行われているかを述べたが、そうした活動全てでなくとも、その内のいくつかはこちらでも実施できないはずはない。

その中でも一番重要なのが小・中・高等学校の教員の相互の授業参観であろう。小学校、中・高等学校の教員免許を取るためには実習があるが、そこでは必ず実験授業が課され、授業参観も当たり前のこととなっている。モデル授業の参観も珍しいことではあるまい。しかし、異なる教育段階を跨いでの相互の授業参観は、そう普及していないのではないか。それがまず最初に取りかからねばならない活動なのである。まず自分のしていることを客体化し、考察の対象にすることが改革の第一歩になることは間違いない。そうすれば、具体的に問題が見え、受け入れ対策、送り出しの準備もやり易くなるはずである。

相互の授業参観が無理なく行われるようになったら、次のステップとして、お互いに授業について話し合い、分析することもそう難しいことではないはずである。これは単に教授法の改善という具体的な目標のためにだけ意味があるのではなく、およそ何のための外国語教育かを考えあう場にもなる。そこでの議論の上に立って始めて一貫教育のための絶対条件である共通の教育目標に関するコンセンサスの獲得も可能になる。

ドイツの SESB は言うまでもなく、他の州の指導要領でも学校間、教員間の相互の授業参観を小学校と上級学校の間のギャップを埋めるための重要な方策として強く勧めている。指導要領でこの活動が提案されているということは、これが単に自発的活動としてだけではなく、業務の一つとしても位置づけられていることと解釈出来る。その具体化のためには SESB のように、小・中・高等学校での外国語教育を考えるための連絡係 *cooperator* のようなものを慶應義塾に置くことを提言したい。

4.3. 共通の教育目標の樹立

今まで述べてきたことから、一貫性を築くためには「共通の教育目標」の樹立が非常に大事なことには異論はなかろう。しかし、「言うは易く、行ふは難し」の典型だとも言える例である。Council of Europe 参加国の中では、たびたび例に挙げた CEF の出版によって共通の指針、目標設定が出来たが、それには30年もの時間と根気強い議論の積み重ねがあったことを忘れてはならない。それぞれの地域での外国語の果たしてきた役割、また教育そのものに対する考え方の中で、外国語教育の位置づけがあるのだから、そうしたものに対する認識と自覚がなければ実効性のある共通理念は出来ると言える。韓国のように政治的方針が先にあれば、実践はそれに追従する形でついて行く、その過程で、試行錯誤の中から「共通の教育目標」も生まれてくる、これも一つの方法には違いない。

外国語教育を国家レベルで考える場合、CEF 型を取ることが出来れば理想的であろう。しかし、事態はそうのんびりしたものではないのかも知れない。韓国型を取る場合でも、その後の追跡調査、修正は責任をもって行わねばならないし、その間にぎくしゃくとした状態が生まれることも容易に想像出来る。韓国でもそれが大きな地域差という形で現れているのである。

しかし、慶應義塾の場合は国家レベルのような広範囲な対象が問題になっているわけではなく、比較的狭い空間で事を運ぶことができるという大きな利点がある。一貫性のある外国語教育を慶應義塾内で実現するという、はっきりした意志決定が慶應義塾という組織のなかで行われれば、塾全体の議論の中で「共通の外国語教育の目標」を設定するのにもそう長くはかからないはずで、また難しいことでもないはずである。

議論の参考になるものは CEF を初めアメリカの SFLL など幾つかあるのも幸いである。

4.4. 教授法の共有

「共通の外国語教育の目標」が設定されれば、次の段階として教授法についてコンセンサスを得ることもそう困難なことではなかならう。もっとも CEF はこの点に関しては何らの助言も出してはいない。ただその言語教育の根底に一つの言語観をはっきり打ち出している。そこから基本的な教授法の理念が導き出されるはずである。すなわち、「言語行為は何らかの目的

をもって、その目的のために遂行されるものであって、多くの人間の行為の一つの選択肢に過ぎない、場合によっては言語行為以外の方法の方が目的達成のためには有利なこともある」という考え方である。こうした言語観を基盤に据えたとき、ある程度の方角は見えてくるだろう。しかし、それでもより具体的なレベルに降ろしたとき、研究者全てが認める方法はないのである。大抵の教授法にはそれなりの長所があり、結局は学習者、教室の現場、周囲の社会状況などを勘案して教授法は選択され、組み合わされるなどして、具体的に決定されることになる。その際それぞれの学習伝統も無視するわけには行かないし、場合によってはまずそうした学習伝統からの決別が要求されるかも知れない、それが上で述べた、慶應義塾の外国語学習へ向けて、途中から入ってくる生徒たちを軌道修正することの意味でもある。

具体的なシラバス構築、教材作成のレベルになると、フランスの *primlangues* の HP¹⁰⁾ が参考になろう。これはフランスで外国語教育を小学校に導入することを決定したとき、伝統的に外国語教育に関心のなかった小学校教員達の困惑や混乱を予測して、フランス文部省が半年の内に20億ユーロをかけて6つの外国語のために作ったものである。具体的な教材候補から、教員の疑問に答えるコンサルタント的機能、さらに意見交換のための forum も設けられている。これは CEF の考え方にそって A1から B1までのレベルを対象にしているから、この中から英語に関する部分だけを参照しても充分意味があろう。教材、授業計画・プロジェクトなどを記録し、蓄積しておく archive が慶應義塾の中で出来たら、すでに道半ばに達したと言えるであろう。

結局は、共通の教授法、と言うよりは共通の教授法理念と言った方がいいが、それを共有できるかどうか成否を決定的に左右するだろう。そのためにはそうした教授法理念の採択、確定の前に現在自分たちが採用している教授法が一体何を意味しているのか、どういう結果を生み出しているのか、しっかり見極めることから始めねばならない。そうして議論は自分たちが行っている教育を見つめ直すこと、自分たちの活動の現状把握、*evaluation*、*assessment* に帰って行くことになる。

こうして改革を論ずる場合にありがちな循環論法に陥りそうになったところでこの提言は終える。

註

- 1) Council of Europe: *Common European Framework for Reference of Languages. Learning, teaching, assessment*. 2001
http://www.culture2.coe.int/portfolio/documents_intro/common_framework.html
吉島 茂・大橋理枝 訳・編『外国語教育Ⅱ—外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠—』 2004年 朝日出版社 http://www.dokkyo.net/~dafkurs/library/cef_verzeichnis.html
- 2) Plurilingualism は multilingualism と混同されやすいが、その差は手短に言えば、前者は個人個人の中に複数の異なった言語が有機的に存在している状態を指すのに対し、後者は社会現象として、一つの地域に異なった言語を話す民族が複数存在し、それが当該社会の平均的現象として通用する状態を指す。Pluriculturalism も同じ方向で考えてよい。
- 3) Doyé, Peter: Das Fremdsprachenlernen in der Grundschule als integraler Bestandteil der Grundbildung. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*. 34. Jahrgang 2005 pp.111-124
- 4) Doyé, Peter / Hurrel, Alison (ed.): *Foreign Language Learning in Primary Schools*. Strasbourg: Council of Europe. 1997. p.94
- 5) American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) 他 : *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*. 1999. pp.157
- 6) この Language Portfolio は就職の時などにも活用されるようになっていて、その意味でもヨーロッパでの外国語教育の標準化に大きく寄与することが期待されている。
- 7) Council for Cultural Co-operation (ed.): *European Language Portfolio*. Strasbourg: Council of Europe. 1997
- 8) <http://culture2.coe.int/portfolio> から download できる。
- 9) 英語の大人向けの Portfolio は <http://www.eelp.org/eportfolio/register.jsp> でアクセスできる。註 8 参照。登録が必要
- 10) <http://primlangues.education.fr>

Assessing the Reliability and Validity of a High School Entrance Examination

Keio Shonan Fujisawa High School

Mariko Fujita

I. Rationale

At Keio Shonan Fujisawa High School, there are two types of English examinations: one for returnees,¹⁾ and the other for regular students.²⁾ Each of the entrance examinations is composed of four sections: listening, reading, grammar, and vocabulary. All of the items are multiple-choice, and examinees are expected to choose from four choices: A, B, C, or D. Since the foundation of the school, neither revision of the test format nor analysis of the items has been done. Teachers have been left in the dark about whether the tests they have made in the past have been appropriate or not, and no guidelines on how to make a good entrance examination have been given. Teachers have relied only on their experience and intuition in making the test.

The purpose of the study is to analyze the 2005 entrance examination items in terms of reliability and validity and to construct guidelines for the design of future entrance examination questions.

The research questions are:

1. What is the reliability and the difficulty of the entrance examination items?
2. How well does the difficulty of the items match the ability of the examinees?
3. What is the discriminating power of the items?
4. What is the validity of the entrance examination measured by its correlation with the G-TEC test, a standardized test?

This study reports the performance of exam question items using a Rasch analysis. This type of analysis provides a graphical representation of student ability and item difficulty. It was chosen because unlike other probabilistic measurement models, the Rasch model is the only one that provides the necessary objectivity for the construction of a scale that is separable from the distribution of the attribute in the persons it measures (Bond & Fox, 2001).

II. Subjects

The subjects of the study are third year students of Keio Shonan Fujisawa Junior High School, of which 127 are regular students and 34 are returnee students. The data of the actual examinees of the entrance examination to Keio Shonan Fujisawa High School was inaccessible due to confidentiality and thus could not be used in the study. However, every year, third year junior high school students take the entrance examination to Keio Shonan Fujisawa High School at the end of the academic year so teachers can compare their average score with that of those who actually take the exam for the purpose of entering SFC High School. The difference between the average scores of the two groups varies from about five to ten points each year and the average scores of the examinees are usually better than that of those who went to Keio Shonan Fujisawa Junior High School. As the difference is small, for this study, it was assumed that third year junior high school students of Keio Shonan Fujisawa High School have a similar ability in English to that of the actual examinees.

III. Method

One hundred twenty-seven regular students and 34 returnee students of the third year of Keio Shonan Fujisawa Junior High School took the 2005 entrance examination in March, 2005. This test was the entrance exam for Keio Shonan Fujisawa High School. Every year, all third year students take the entrance examination in March after the entrance examination season is over. They also took the G-TEC by Benesse Corporation in February, 2005, which is a standardized test composed of three sections: reading, listening, and writing. The G-TEC was chosen because of several reasons. First, it was the only standardized test which was the appropriate level for the subjects of the study who were third year junior high school students. Other norm-referenced tests such as TOEFL, Pre-TOEFL, or TOEIC were not used because they do not always reflect the text diversity of the real world and the content is unfamiliar to the subjects. On the other hand, the G-TEC is categorized as a communicative language test with its emphasis on text authenticity (how authentic the text in the test is) and task authenticity (how realistic the task in the test is). Second, the G-TEC has two categories: advanced and basic, which correspond to the two types of entrance exams: exams for returnees and regular students. Both tests have been validated by vertical equating which means we can measure the communicative skills in English of both returnees and regular students on the same scale (Naganuma, 2002). Third, it was created based on item response theory and the question items in the G-TEC have been validated like those in TOEFL or

TOEIC (Negishi, 2002). This means a high correlation with the G-TEC implies greater validity for any test.

A letter was sent to the parents of the students to obtain consent in advance. One regular student did not take the G-TEC test and as a result, the data of 126 regular students and 34 returnee students were used in examining the validity of the entrance examination in comparison with the G-TEC test.

IV. Analyses

The data of the entrance examination and the data of G-TEC were used in the analysis. The analysis was conducted using WINSTEPS software (Linacre, 2004) to perform the Rasch Analysis. The Rasch measurement is one of the statistics used in latent trait theory or item response theory (Bond & Fox, 2001). According to Weaker and Romanko (2005), the Rasch model transforms the students' raw scores from the entrance examination into an equal-interval scale, known as the logit scale. In other words, a Rasch analysis produces estimates of each person's ability and each item's difficulty measured in mathematical units called logits. Rasch measurements look at probability as an interaction between examinees and test items, allowing the researcher to look at the relative difficulty of specific test items on a person item map. It also makes it possible to compare the average ability of examinees that have chosen different distractors on a given item (Churchill & Aline, 2005). A standard multiple-choice test item consists of two basic parts: a problem and a list of suggested solutions which contain one correct or best alternative (answer) and a number of incorrect or inferior alternatives (distractors). According to Burton et al. (1991), the purpose of the distractors is to appear as plausible solutions to the problem for those students who have not achieved the objective being measured by the test item. Conversely, the distractors must appear as implausible solutions for those students who have achieved the objective. Only the correct answer should appear plausible to these students.

V. Results

WINSTEPS was used in the initial stages of question item analysis for the regular students and then for the returnee students. Next, to examine the validity, the correlation between the entrance examinations and the G-TEC tests was examined, first for the regular students and then for the returnees.

1. The Entrance Examination for Regular Students

Figure 1 shows the person-item map produced by WINSTEPS for the set of items in the entrance examination for regular students. The left side of the person-item map represents the students' ability. The right side of the map is the difficulty of the 55 items. The "M" marker on the right side of the map indicates the average difficulty of the entrance examination items. The "S" markers specify one standard deviation above and below the mean. The "T" markers are placed two standard deviations away. Items that are easy are at the bottom and more difficult items are closer to the top. The M, S, and T markers on the left side of the map indicate the same information for the students' ability, with each # representing 2 examinees. The examinees (N=127) are located on the scale in increasing ability according to their average performance on all items. Examinees with lower average performance are placed near the bottom, with an increasing order of ability toward the top of the scale.

Figure 1 shows the mean ability of the examinees ($M=60$) and the item difficulty ($M=50$), which means that the mean difficulty of the items was one standard deviation below the average of students' abilities. In other words, the items were too easy for the students taking the examination. Parallel with the distinction between person ability and item difficulty, Rasch provides a separate reliability index for each side of the scale. These reliability coefficients are interpreted similarly to the Cronbach Alpha reliability coefficient for the internal consistency of responses to items (Weaver & Romanko, 2005). The person reliability of the examination is .86, and the item reliability is .96. Since .75 or above is generally considered fairly reliable, we can be confident in the ranking of students' abilities based on the items, and that the examination has some difficult and easier items. Ideally, the ranges of person ability and item difficulty should mirror one another. The map shows that the range of item difficulty does not correspond with the range of student ability, creating an incongruence between the two measures of reliability.

Figure 1. *Person-Item Map for the Entrance Examination for Regular Students*

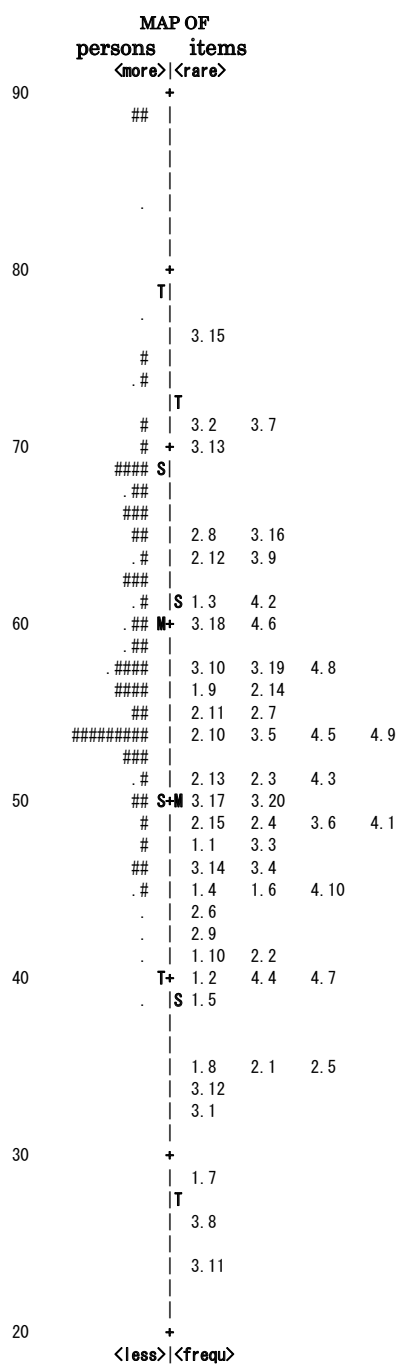


Table 1. *Item Difficulty Level for Each Question Item in the Entrance Examination for Regular Students*

Listening	Part A	1.1 easy		
		1.2 too easy		
		1.3 difficult	good distractor	good measure
		1.4 easy	bad distractor	
		1.5 too easy		
	Part B	1.6 easy		
		1.7 too easy		
		1.8 too easy		
		1.9 easy	good distractor	
		1.10 easy		
Reading	Passage One	2.1 too easy		
		2.2 easy		
		2.3 easy	good distractor	
		2.4 easy	D: bad distractor, not chosen	
		2.5 too easy		
	Passage Two	2.6 easy		
		2.7 easy	good distractor	
		2.8 difficult	good distractor	good measure
		2.9 easy	bad distractor	
		2.10 easy	good distractor	
		2.11 easy	good distractor	
		2.12 difficult	good distractor	good measure
		2.13 easy	good distractor	
		2.14 easy	good distractor	
		2.15 easy		
Grammar		3.1 too easy	bad distractor	
		3.2 too difficult	good distractor	
		3.3 easy		
		3.4 easy		
		3.5 easy	bad distractor	
		3.6 easy		
		3.7 too difficult	good distractor	
		3.8 too easy	A: bad distractor, not chosen	
		3.9 difficult	good distractor	good measure
		3.10 easy	good distractor	
		3.11 the easiest	D: bad distractor	
		3.12 too easy	A: bad distractor	
		3.13 too difficult	A/B/C: good distractor, D: bad distractor	
		3.14 easy	bad distractor	
		3.15 the most difficult	B: good distractor, most difficult	
Vocabulary		3.16 difficult	A: good distractor	
		3.17 easy	good distractor	
		3.18 easy	A: good distractor	
		3.19 easy	good distractor	
		3.20 easy	good distractor	
		4.1 easy		
		4.2 difficult	C: good distractor	
		4.3 easy		
		4.4 too easy		
		4.5 easy	good distractor	
		4.6 easy	good distractor	
		4.7 too easy		
		4.8 easy	good distractor	
		4.9 easy	good distractor	
		4.10 easy		

Table 1 shows the item difficulty level (too difficult, difficult, easy, or too easy) for each question item. It was categorized as follows: too easy = Difficulty of 20 – 40, easy = Difficulty of 41 – 60, difficult = Difficulty of 61 – 70, too difficult = Difficulty of 71 or above.

Based on the average ability of examinees who have chosen different distractors on a given item, it was possible to determine which distractors worked and which did not. Good distractors of a given item disperse examinees. Examinees of higher ability will choose correct answers, whereas examinees of lower ability will choose distractors and not the correct answer. On the other hand, bad distractors are those which attract an examinee of higher ability while an examinee of lower ability chooses a correct answer, which means that those items lacked discriminating power. Item 3.5 is a good example of a bad distractor (Figure 2.).

Figure 2. *Item 3.5*

_____ me explain! I didn't really want to eat all the cookies, I just couldn't help myself.

A. Make B. Allow C. Have D. Let

Table 2. *The Average Measure of Each Distractor for Item 3.5*

Distractors	Count	%	Average measure	S.E. Mean
A	31	24	56.50	0.99
B	12	9	62.61	1.95
C	7	6	51.25	2.74
D	77	61	60.98	1.27

In this case, the correct answer is D. However, as shown in Table 2, those who chose D have lower ability (60.98) than those who chose the incorrect answer B (62.61). It was found that the exam contained five items with bad distractors (1.4, 2.9, 3.1, 3.5, 3.14). There were also five items with distractors which no students chose (2.4, 3.8, 3.11, 3.12, 3.13). For example, no student chose one of the distractors for Item 3.8. The question was a grammar question (Figure 3.).

Figure 3. *Item 3.8*

_____ you ever _____ to Hollywood?			
A. Did...went	B. Have...go	C. Have...been	D. Have ...went

No student chose distractor A as a correct answer. Thus, distractor A did not work at all.

Overall, we can conclude that the exam was fairly easy and did not match the level of the examinees. Particularly, the items in Part B of the listening section, Passage One of the reading, and vocabulary sections were easy, while Passage Two of the reading section was difficult and most of the items had good distractors.

The grammar section was a mixture of easy and difficult items. This was contrary to the expectations of the test maker. Part B of the listening section is a lecture type with longer passages, while Part A of the listening section is a conversation type which was expected to be easier than Part B. However, the analysis showed that Part B was easier than Part A for the students. This may be because the test makers tended to test very discrete items which were easier to understand in Part B. Therefore, the lecture items ended up being easier than some of the conversation items. Also, the fact there were many items with bad distractors in the grammar section revealed how difficult it is to make reliable grammar items with good distractors. It was found that Item 3.9 was the best grammar item with good distractors and the appropriate difficulty level (Figure 4.).

Figure 4. *Item 3.9*

I'm seventeen, but my mother never lets me _____ after midnight.			
A. to stay out	B. stay out	C. stays out	D. staying out

Table 3. *The Average Measure of Each Distractor for Item 3.9*

Distractors	Count	%	Average measure	S.E. Mean
A	53	42	57.00	0.98
B (answer)	50	39	63.75	1.64
C	4	3	49.07	6.74
D	20	16	57.60	1.34

Table 3 shows the average measure of each distractor for Item 3.9. The correct answer is B, and 39% of the examinees with higher ability (63.75) chose this answer, while distractor A attracted 42% of the examinees with lower ability (57.00). This is exactly what all items of the test should be: items with functional distractors which discriminate between different abilities of examinees.

2. The Entrance Examination for Returnee Students

In the analysis of the examination for returnee students (45 items) for all examinees (N=34), the Rasch analysis revealed a person reliability of .77 and item reliability of .87. The mean ability of the examinees (M=52.77) was slightly higher than the mean difficulty of the items (M=50.0) suggesting that the test was not too easy, as shown in Figure 5. What is surprising in Figure 5 is the dispersion of the item difficulty in contrast to the concentration of the students' ability.

Table 4 shows the item difficulty level (too difficult, difficult, easy, or too easy) for each question item. It was categorized as follows: too easy = Difficulty of 10 – 40, easy = Difficulty of 41– 50, difficult = Difficulty of 51 – 60, too difficult = Difficulty of 61 or above. Eight items out of 44 were found to be too easy (2.4, 2.9, 1.1, 2.7, 2.8, 3.6, 4.1, 4.4). It was also found that eight items had bad distractors which did not work (1.4, 2.10, 2.12, 2.13, 3.7, 3.8, 4.5, 4.6) and therefore, the students of lower ability answered correctly while the students of higher ability answered those items incorrectly.

Figure 5. *Person-Item Map for the Entrance Examination for Returnee Students*

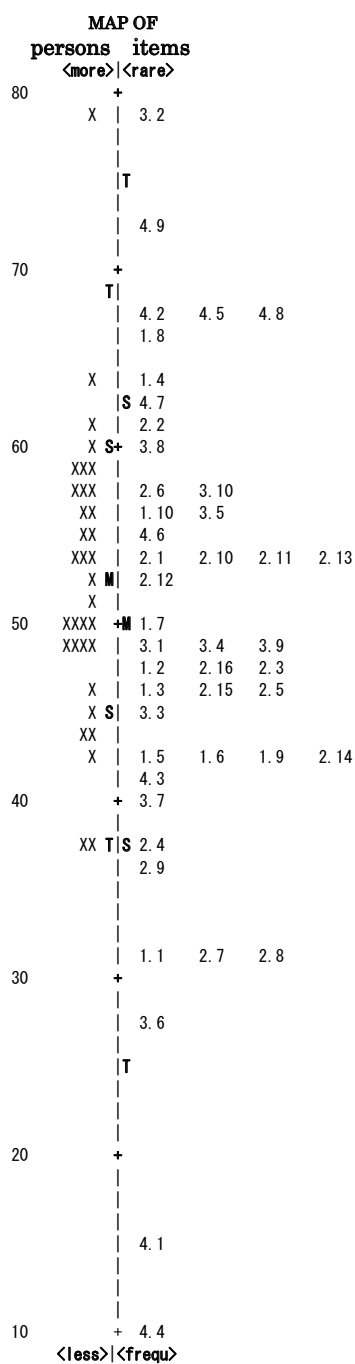


Table 4. *Item Difficulty Level for Each Question Item in the Entrance Examination for Returnee Students*

Listening	Passage 1	1.1 too easy	B,D: bad distractor, not chosen
		1.2 easy	C: bad distractor, not chosen
		1.3 easy	C: bad distractor
		1.4 too difficult	bad distractor
		1.5 easy	B: not chosen
	Passage 2	1.6 easy	
		1.7 easy	
		1.8 too difficult	
		1.9 easy	A: bad distractor
		1.10 difficult	
Reading	Passage 1	2.1 difficult	good distractor
		2.2 too difficult	B: bad distractor, not chosen
		2.3 easy	
		2.4 too easy	B, D: bad distractor
		2.5 easy	D: bad distractor
		2.6 difficult	
		2.7 too easy	C, D: bad distractor
		2.8 too easy	B, C: bad distractor
		2.9 too easy	A: bad distractor
	Passage 2	2.10 difficult	bad distractor
		2.11 difficult	
		2.12 difficult	bad distractor
		2.13 difficult	bad distractor
		2.14 easy	D: bad distractor
		2.15 easy	
		2.16 easy	A: good distractor
Vocabulary		3.1 easy	A: good distractor
		3.2 the most difficult	A,B: good distractor
		3.3 easy	
		3.4 easy	
		3.5 difficult	A: bad distractor, not chosen
		3.6 too easy	D: bad distractor, not chosen
		3.7 easy	bad distractor
		3.8 difficult	bad distractor
		3.9 easy	C: good distractor
		3.10 difficult	C: good distractor
Grammar		4.1 too easy	B,D: bad distractor, not chosen
		4.2 too difficult	
		4.3 easy	
		4.4 the easiest	bad question; everyone chose A B,C,D: didn't work as distractors at all
		4.5 too difficult	bad distractor
		4.6 difficult	bad distractor
		4.7 too difficult	B: bad distractor, not chosen
		4.8 too difficult	B,C: good distractor
		4.9 too difficult	

Overall, items in the listening section, the reading section, and the vocabulary section were a mixture of easy and difficult items, while items in the grammar section were mostly too difficult, with all students answering the easiest grammar item correctly. Compared to the entrance exams for regular students, the test had more bad distractors which did not discriminate between students well. An example of such an item is given in Figure 6.

Figure 6. *Item 3.8*

The judge _____ the use of violence during the arrest of the criminal.				
A. disclaimed	B. endeared	C. condemned	D. accused	

The correct answer is C. However, as shown in Table 5, those of the lowest average ability, 51.11, chose C, while those of the highest average ability, 57.88, chose B. What is interesting is that distractor D attracts as many students as those who chose C. The ability of students who chose distractor D was a little higher than those who chose the correct answer C.

Table 5. *The Average Measure of Each Distractors for Item 3.8*

Distractors	Count	%	Average measure	S.E. Mean
A	4	12	54.06	1.75
B	6	18	57.88	4.21
C (answer)	12	35	51.11	1.68
D	12	35	51.45	2.55

The most difficult item in the returnee exam is Item 3.2 (Figure 7.).

Figure 7. *Item 3.2*

It is said that Japanese society emphasizes _____ as opposed to _____ .

A. individuality / commonality
 B. community / group dynamics
 C. stamina / burning the midnight oil
 D. conformity / swimming against the tide

There were only three students who chose the correct answer D, which is only nine percent of the returnee population. Fifty percent of students chose distractor A and 32% chose distractor B.

Table 6 indicates the summary of the findings in terms of the person reliability, the item reliability, and the number of items without discriminating power.

Table 6. *Summary of the Findings*

Types of exam	Person reliability	Item reliability	No. of items without discriminating power
Regular	0.86 (N=127)	0.96 (N=55)	5
Returnee	0.77 (N= 34)	0.87 (N=45)	8

3. The Correlation of the Entrance Examination for Regular Students and the G-TEC Test Results

The validity of the entrance examination for regular students was investigated by looking at the correlation with the results of the G-TEC Basic test. Table 7 shows the means and standard deviation, and Table 8 indicates the correlation of the two tests.

The examination for regular students had high correlation coefficients with all sections of the G-TEC test and its total score. It can be concluded that the regular exam was a valid test which measured not only the reading and listening ability of the students but also estimated the writing ability which was not assessed in the test.

Table 7. *The Means and Standard Deviation*

Variable	Cases	Mean	Std Dev
Regular exam	126	68.49	15.16
G-TEC Reading	126	195.14	33.76
G-TEC Listening	126	187.96	36.21
G-TEC Writing	126	87.43	13.69
G-TEC total score	126	470.53	72.80

Table 8. *The Pearson Correlation of the Regular Exam and the G-TEC Basic Test*

	Reg. Exam	G Reading	G Listening	G Writing	G Total
Reg. Exam	--	.76*	.72*	.55*	.82*
G Reading		--	.66*	.58*	.90*
G Listening			--	.53*	.90*
G Writing				--	.72*
G Total					--

*p<.01

4. The Correlation of the Entrance Examination for Returnee Students and the G-TEC Test Results

The validity of the entrance examination for returnee students was investigated by looking at the correlation with the results of the G-TEC Advanced test. Table 9 shows the means and standard deviation, and Table 10 indicates the correlation of the two tests.

Table 9. *The Means and Standard Deviation*

Variable	Cases	Mean	Std Dev
Returnee exam	34	55.50	13.13
G-TEC Reading	34	289.32	24.90
G-TEC Listening	34	287.21	14.97
G-TEC Writing	34	139.18	13.51
G-TEC total score	34	715.71	34.78

Table 10. *The Pearson Correlation of the Returnee Exam and the G-TEC Advanced Test*

	Ret. Exam	G Reading	G Listening	G Writing	G Total
Ret. Exam	--	.62*	.32	.24	.68*
G Reading		--	.15	.13	.83*
G Listening			--	-.05	.52*
G Writing				--	.46*
G Total					--

*p<.01

The significant correlation that was found was between the returnee exam and the reading section of the G-TEC. The correlation between the returnee exam and the GTEC total score was also statistically significant. The validity of a reading comprehension test is generally dependent on text selection and the quality of the test items. It can be said that in the returnee exam, the text on the history of English and the travel journal were appropriate and the question items were of good quality. No significant correlation was found between the returnee exam and the listening / writing sections of the G-TEC. It could be concluded that the returnee test was only valid in discriminating reading ability, but not listening and writing ability. This incongruence in listening may be due to the difference in the difficulty level of the returnee test and the G-TEC. The listening section of the returnee test was made up of the two parts: an interview with a British movie director and an audio news clip from an American TV news program. Both are taken from authentic materials, whereas the listening part of the G-TEC is controlled, like the listening section of the TOEFL test. It is also interesting to note that the returnee examination did not have any significant correlation with the writing section of the G-TEC. Since writing is a productive language skill, the low correlation may be an indication that the returnee test does not measure the productive ability of the returnees, thus calling for the need to add a writing section in the entrance examination.

VI. Conclusion and Pedagogical Implications

It was found that the entrance examination for regular students was a reliable and valid test. Since there was a mismatch between the item difficulty and the student ability, it can be said that the test for regular students was a little easy.

On the other hand, the entrance test for returnee students was found to be reliable, but it was valid only in determining reading ability. It was also found that the entrance test for

returnee students was not valid in determining listening ability. This means the format or the material used in the listening section of the entrance exam should be further examined.

The scores on the returnee exam were correlated at $r_{xy} = .68$ with the total scores on the G-TEC test. The squared value of a correlation coefficient can be directly interpreted as the percentage of overlap between the two measures. The squared value of .68 is .46, so the variance in the returnee exam overlaps about 46% with the variance of the total score of G-TEC test. It is beyond the scope of this study to investigate what the remaining 64% of the returnee test was trying to measure. Therefore, the criterion-related validity of the returnee exam was not adequately demonstrated. According to Brown (1996), a test can only be considered reliable and valid for a particular context and context is defined by the type of decision involved and the type of students involved, as well as by the testing objectives. The G-TEC test was mainly designed to measure communicative skills in English of students of junior and senior high schools and universities in Japan. The type of students which the G-TEC aimed to examine was different from the returnee students who took the entrance test for returnees. Therefore, the G-TEC test may not have been the best criterion measure for the returnee exam.

In order to improve content validity of the returnee exam, it can be suggested that we must decide whether the test is a representative sample of the content of whatever the test was designed to measure. We must know what types of items are appropriate for returnees and how their tests should differ from those of regular students. Also, to improve the reliability of the test for returnees, we will probably need to have at least 50 items instead of 45 items given in the exam, since the high item reliability of the entrance examination for regular students can be attributed to the larger number of question items ($N=55$ items). Caution should be exercised in interpreting the results of the returnee students, because the returnee sample was very small ($N=34$). This is the limitation of this study and this may be the reason why the reliability was lower for this group and why fewer correlations were significant.

Both tests had multiple items which lacked discriminating power. Those items should be removed from the test. We need to keep in mind, however, that in order to make a good test, we need to have both easy and difficult items. If they are all difficult, there will be a mismatch between the ability of examinees and the difficulty of question items. The main rationale for discarding items is a lack of reliability. It is necessary for test makers to evaluate their institution's entrance exams every year to improve the quality of the exams.

According to Burton et al. (1991), functional distractors are those chosen by students that

have not achieved the objective and ignored by students that have achieved the objective. Those functional distractors are said to have positive discrimination. Burton et al. suggest that item analysis is an excellent way to periodically check the effectiveness of test items. This study was the first attempt to analyze the high school entrance examination and the study showed that it is vital to check the validity and reliability of test items to create better tests.

Furthermore, Watanabe (2004) argues that test quality may not only consist of the validity and reliability of the psychometric tradition, nor the notion of “consequential validity,” but a type of “face validity” understood from the viewpoint of the test users. Tests possess not only statistical validity, but also the appearance of practicality to have a good washback effect. What makes functional distractors? What should test-makers have in mind when they make tests? What improves the validity, reliability and face validity of test items? Much more research is needed to answer these questions, so that we can deepen our understanding of the nature of test-making.

Notes

- 1) Returnees are defined as those who had no choice but to spend a portion of their childhood outside of Japan and receive education there. They have diverse backgrounds as to the length of their stay abroad, the type of schools they went to, and their age on returning to Japan. The returnee criteria are shown in detail on the homepage of Keio Shonan Fujisawa High School (http://www.sfc-js.keio.ac.jp/exam/exam_hig.html).
- 2) Regular students are those who received junior high education outside the Kanto area. The criteria for regular students are shown on the homepage of Keio Shonan Fujisawa High School.

References

- Bond, T., & Fox, C. (2001). Applying the Rasch model: Fundamental measurement in the human sciences. Mahwah, N. J.: L. Erlbaum.
- Brown, J. D. (1996). Testing in language programs. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall Regents.
- Burton, S., Sudweeks, R., Merrill, P., & Wood, B. (1991). How to prepare better multiple-choice test items: Guidelines for university faculty. Brigham Young University Testing Services and the Department of Instructional Science.
- Churchill, E., & Aline, D. (2005). Applying Rasch measurement to the analysis of entrance exam item types. Kanagawa University gengo kenkyuu, 27, 85-105.
- Linacre, J. (2004). *WINSTEPS Rasch Measurement computer program* (Version 3.51). Chicago, Winsteps. com.
- Naganuma, N. (2002). Eigoryoku wo zettai hyouka surutoha douiukotoka, Eigo communication nouryoku tesuto jisshi hokokusho, 3, pp. 10-21. Benesse Corporation.
- Negishi, M. (2002). Seito no eigoryoku wa dounatteiruka. Eigo communication nouryoku tesuto jisshi hokokusho, 3, pp.1-7. Benesse Corporation.
- Watanabe, Y. (2004). Teacher factors mediating washback. In L. Cheng, Y. Watanabe, & A. Curits (Eds.), Washback in language testing : research contents and methods (pp.129-146). Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum.
- Weaver, C., & Romanko, R. (2005). Assessing oral communication competence in a university entrance examination. The Language Teacher, 29, 1, 3-9.

要 約

慶應義塾湘南藤沢高等部には2種類の英語入試がある。帰国生入試と地域枠と呼ばれる一般生用の入試である。今まで入試問題の信頼度と妥当性に関して分析や調査が行われることはなかった。本研究の目的はこの2種類の英語入試問題を分析し、その信頼度と妥当性を調査することである。2005年2月から3月にかけて、慶應義塾湘南藤沢中等部3年生全員に2005年度の英語入試問題と標準テスト（ベネッセのG-TEC）を受けてもらい、その結果を分析した。分析はWINSTEPSというソフトを用いた。このソフトはRasch分析に基づいてひとりひとりの受験者の能力と個々の入試問題の信頼度がどのように相互に関連しているかを示すため、個々の入試問題の難易度やその選択肢の分別力を比較することが可能である。

リサーチクエスションは以下の通り。

- 1 入試問題全体の信頼度と個々の問題の難易度は何か。
- 2 入試問題の難易度は受験者の能力に適合したものか。
- 3 選択肢の分別力はあるか。
- 4 標準テスト（G-TEC）との相関はあるか。入試問題の妥当性はあるか。

その結果、帰国生入試、地域枠入試は共に信頼度が高く、特に地域枠入試問題の信頼度は.96と非常に高いことがわかった。また、分別力のない選択肢をもつ問題は地域枠入試では5つ、帰国入試では8つ発見された。妥当性では地域枠入試はG-TECとの相関が高いが、帰国入試のG-TECとの相関はreadingでのみ見られ、listeningやwritingとの相関は統計的には有意ではなかった。

今回の入試問題の分析は最初のものであるが、今後も分析を続けて必要がある。特に分別力のない選択肢を入試問題から排除する必要がある。より信頼度の高い入試問題を作成していくために今後の入試問題作成において気をつけなければならない点として、listeningのテスト形式の工夫、writingのテストの導入、問題数を増やすこと、テストの波及効果も考慮したテスト形式や内容にすること等が考えられる。

この研究は2005年度宮田語学充実資金補助を受けている。

「もっと」という意味の“再”について

— 中国語学習者の誤用例から —

李 貞 愛

提 要

汉语中の副詞“再”和“更”都具有程度修饰这一功能，这时其意义相当于日语的“もっと”。然而两者在祈使句中却呈现出一种不平衡现象，即“再”可以出现在祈使句里，而“更”却不可以。但是因为两者译成日文都是“もっと”，所以许多日本的汉语学习者在具体的使用过程中经常将两者混淆。本文以实际教学中的例子为出发点，为了解答上述的不平衡现象，着重分析、探讨了“再”在祈使句里体现的意义功能。之所以把讨论的重点放在“再”上，是因为以往对“再”的分析基本上是针对“动作・行为的重复”这一义项，而对其程度修饰这一特点很少有人提及。通过这次的分析考察，本文对出现在祈使句的“再”的意义功能做了一个归纳，并重新确认了表达程度修饰的“再”和“更”的不同，并希望在教学中能够有所效果。

1. はじめに

中国語において日本語の「もっと」という意味に当たる副詞は“更”のほかに“再”がある。両者とも後に形容詞を置いてその程度を修飾することができる。そのため学習者はよく次のような文を作る。

1) (走るのが) 遅すぎるよ。速く、もっと速く。

A 你跑得太慢了，快点儿，**再**快点儿！(○)

B 你跑得太慢了，快点儿，**更**快点儿！(×)

1)の日本語を中国語に訳させたところ、Bのように直した学習者がかなりいた。これは“更”と“再”がともに日本語の「もっと」に当たり、意味的に類似しているからに起因すると考えられる。ではBが容認できないのはなぜだろうか。一つの解釈として、“更”は“祈使句”には現れにくいと言えよう。そして“更”とは対照的に“再”は共起できる。このような構文上の不均衡は“再”と“更”の意味が本質的に異なっていると考えられる。そこで本稿はBのような誤用例をスタートラインとし、「もっと」という意味で使用される“再”にスポットを当て

て考察をし、“更”との違いを明らかにすることを目的とする。

2. “再”と“更”

“再”と“更”はともに後に形容詞を置き、「程度の増加」¹⁾という程度修飾の働きを持っている。しかし実際の使用場面において次のような違いが現れている。

2.1. 比較構文において

2) 小王个子高，但小赵更高。

(王さんは背が高い。しかし趙さんのほうがもっと高い。)

3) 我觉得红茶比咖啡更好喝。

(コーヒーと比べて、わたしは紅茶のほうがもっとおいしいと思う。)

2) と 3) は比較を表す文である。“更”が用いられるのに対し、“再”に置き換えた下記の文

* 2)’ 小王个子高，但小赵再高。

* 3)’ 我觉得红茶比咖啡再好喝。

はいずれも容認できない文になってしまう。

2.2. “祈使句”²⁾ において(以下「命令文」とする)

“再”は命令文に用いられる。

4) 你说得再快点儿！

(もっと速く話してください。)

5) 你写得再整齐一点儿！

(もっときれいに書いてください。)

しかし 4) 5) の“再”を“更”に換えてみると、間違った文になる。

* 4)’ 你说得更快点儿！

* 5)’ 你写得更整齐一点儿！

2.3. 両者の違い

ここで“再”と“更”の違いを次のように簡単にまとめておく。

	意 味	比較構文	命 令 文
更	もっと	○	×
再	もっと	×	○

同じ「もっと」という「程度の増加」の意味をもっているにも関わらず、なぜこのような使用上の違いを有するのか。前掲の例文をここでもう一度取り上げてみよう。

2) 小王个子高，但小赵更高。

(王さんは背が高い。しかし趙さんのほうがもっと高い。)

3) 我觉得红茶比咖啡更好喝。

(コーヒーと比べて、わたしは紅茶のほうがもっとおいしいと思う。)

例文2)と3)を観察すると、“更”が使われるには前提条件が必要となることがわかる。例文2)においては、「王さんと趙さんが二人とも背が高い」ということが前提となっている。そして例文3)では、話し手に「コーヒーと紅茶の両方がおいしい」という前提が設けられている。このように、“A比B更Y”が成立するには、「AもY」「BもY」という条件が必須となり、比較した結果「AがBを一段と上回る」という文が産出されるのである。“更”が命令文を拒むわけもこれに由来すると思われる。即ち命令文は一般的にある動作・行為を実行するようあるいは実行しないよう働きかける文であって、眼前の状態について述べる文ではないからである。

一方、

*2)' 小王个子高，但小赵再高。

*3)' 我觉得红茶比咖啡再好喝。

が容認できないのは、“再”が「AもY」「BもY」という図式に当てはまらない、つまり“再”の使用には「AもY」「BもY」という前提を設ける必要がないことを示している。

“更”の使用における前提条件の不可欠性については先行研究においてすでに指摘されている。“再”については「また、再び」という動作・行為の「重複」意味で使用される場面の記述が多く、よく“还”と比較されて論じられている。しかし前述の命令文における“再”はほとんど触れられていない。したがって本稿は“再”が命令文に現れる場合、どのような意味特徴があるのかを中心に検討して行きたい。

3. “再”と「程度の増加」

「もっと」という意味の“再”が命令文に現れるとき、一般的に以下の三つの形式をとる。

- ① “再”＋形容詞＋“(一) 点儿”
- ② “再”＋形容詞＋動詞
- ③ “再”＋動詞＋形容詞＋“(一) 点儿”

では一つずつ取り上げて見る。

3.1. “再”＋形容詞＋“(一) 点儿”

- 6) “噢，这你放心，爸爸怎么也得等丁丁输完液再走。”说着，他抬头看着液体瓶，里面大约还有三分之一的液体。他转脸问正在发药的小护士，“护士，你看这些水离滴完还得多长时间？”护士看了看液体瓶：“四十来分钟。”

钟锐看看表：“不能再快点儿吗？”护士白他一眼：“速度快了小孩儿的心脏受得了吗？”

(王海鸽《牵手》)

(「あ、心配するな。父さんちゃんと丁丁の点滴が終わってから帰るから。」鐘鋭は話しながら点滴の瓶を見上げた。瓶にはまだ3分の1ぐらいの液体が残っている。彼は振向いて看護婦に言った。「看護婦さん、終わるまでどのぐらいかかりますか？」看護婦は瓶を見て「四十分ぐらいです。」と答えた。)

(鐘鋭は時計を見て「もっと速くできないでしょうか。」と言った。看護婦は彼を睨んで「速くなんかしたら子供の心臓が耐えられないでしょ。」と言った。)

- 7) 晶晶和我大笑，笑得喘不上气。“好吧好吧。”晶晶说：“那我说我喜欢你是因为和你在一起可以不谈人生大道理，我感到轻松。”

“还能再热情一点吗？”

(王朔《永失我爱》)

(晶晶とわたしは息ができないぐらい大笑いをした。「わかった、わかった。」晶晶は言った。「じゃあなたを好きになった理由はね、一緒にいて人生の道理について語らなくて済むから気楽なの。」)

(「もう少し情熱的になってももらえないかな。」)

用例6)の“不能再快点儿吗？”と用例7)の“还能再热情一点吗？”はともに“再”の後に形容詞を置き、さらに“(一) 点儿”を加えた形である。そして二つとも相手に対する話し手からの“請求”(「依頼」)として受け取られる。

3.2. “再”+形容詞+動詞

- 8) 朱老师说：“好了，好了，老师也有不对的地方，不说这个了。你對自己这次考试的成绩满意吗？看看你的数学得了多少分？”

军军小声说：“不满意！66分。”

“你拿倒了，再仔细看看。”

军军翻过卷子惊呼：“99分！老师，我，99分！” (王海鸽《牵手》)

(「朱先生は「わかった、わかった。先生も悪かった。この話はやめよう。ところで今回のテストの成績について満足していますか？数学の得点を見てごらん。」と言った。)

(「満足していません。66点。」軍軍は小さい声で答えた。)

(「逆さですよ。もっとよく見てごらんなさい。」)

(軍軍は答案用紙を見て驚いて叫んだ。「99点！先生、僕、99点。」)

- 9) 孙文贵看着照片摇了摇头表示他不认识。

“他就是王列。你再好好想想。你俩不认识，他干吗费那么大劲找你。”

(何可可等《永不回头》)

(孫文貴は写真を見て頭を横に振りながら知らないと言った。)

(「彼は王列なんだよ。もっとよく考えてみて。赤の他人だったら、彼があなたを見つけるためにあんなに一生懸命になるはずがないのよ。」)

用例8)と9)は、“再”の後に形容詞が置かれ、さらに動詞が加わった形になっている。ここで“再”が修飾しているのは後続の連用修飾構造全体である。そして両文とも相手に対する話し手の「命令」として考えられる。

3.3. “再”+動詞+形容詞+“(一)点儿”

- 10) 记者追问道：“您能再说得具体一点吗？”房主在认真地逐张看着，边看边做出回忆状。

(何可可等《永不回头》)

(記者がさらに問い詰めた。「もっと具体的にお話していただけますでしょうか？」大家さんは(写真を)一枚一枚真剣に見ながら、何か思い出そうとしていた。)

11) “滚开！不要碰我！”

“你诬赖好人。我站这么远，哪儿碰得到你？”

“看到你就倒霉。你再给我站远一点！……” (不详《城市女人心》)

(「あっち行って！触らないでよ！」)

(「濡れ衣だ。こんなに離れているのに、君に触れるわけがないだろう。」)

(「あんたに会うとつきが落ちるのよ。もっと離れていてよ……」)

用例10)と11)は“再”に「動詞＋形容詞＋“(一)点儿”」が後続した形式である。後続成分は動作や行為自体を表すものではなく、その状態や様子を示すものである。そして用例10)は相手に対する話し手の「依頼」であり、用例11)は相手に対する話し手の「命令」である。

このように“再”は上記三つの形式で命令文に現れ、“再”の後続成分はいずれも状態性を帯びていると考えられる。

4. 発話条件

では“再”が命令文に現れるとき、どのような条件が設けられているのか。

一般的に「もっと」と言う場合、まず基準の状態が存在しており、「その基準を超える」という意味を表す場合に適用する。この視点に立って観察すると、“更”のほうは発話時の基準状態が「AもY」「BもY」であるが、“再”のほうは発話時の基準となる状態が「Yに達していない」場合に用いられる傾向が見られる。

12) 田小甜：“你往我跟前坐一坐不行啊？你怕我把你吃了哇？”

潘大海往田小甜跟前挪了挪。

田小甜命令地：“挪一回就挪那么点儿。再近点儿。” (冯延飞《希望的田野》)

(田小甜は「ここに来て坐りなさい。食べられるとでも思っているの?」)

(潘大海は田小甜の近くにちょっと移動した。)

(田小甜は命令の口調で言った。「ちょっとだけじゃない。もう少し近くに来て。」)

用例12)で、相手である“潘大海”は“挪”という行為を実行したが、話し手“田小甜”は自分の求めている位置に到っていないと思っているため、“再”を用いて命令したと思われる。

- 13) 一辆出租车高速行驶，司机小心地看了一眼后视镜。黄建明坐在后座上，阴沉着脸说：“能再快点儿吗？”说着，他抽出几百块钱扔给司机。

(何可可等《永不回头》)

(一台のタクシーが猛スピードで走っている。運転手はバックミラーをちらっと見た。黄建明は後ろの座席に坐って、暗い顔で言った。「もっと速くしてもらえないか？」そう言いながら何百元かのお金を運転手に投げた。)

これも12)の用例と同じように、話し手“黄建明”は発話時現在の状況を基準として発話しているが、その基準となる状態は、相手である運転手さんの運転が「速い状態に達していない」である。

このように、話し手が命令文に“再”を用いるとき、基準となる発話時現在の状態が「Yに達していない」ことを含みの意味として相手に伝えていると考えられる。

5. 話し手の視点³⁾

前述のように、命令文に“再”が現れたとき、それは話し手が発話時現在の状態を基準とし、その基準が「(話し手の求めている)Yに達していない」という意味を含みとする。したがって「Yに達していない」とは話し手の主観的評価であると言える。以下の用例が裏付けている。

- 14) “麻烦您能不能再开快点？”王列在一旁着急地说。

歌声充满了整个车厢。孙文贵大声告诉王列“车都跑九十迈了。”

(何可可等《永不回头》)

(「もう少し速く走ってもらえないでしょうか？」王列は横で焦って言った。歌声がバス中に満ちていた。孫文貴は大声で王列に言った。「もう90マイルで走っているよ。」)

14)の用例で、話し手“王列”は「バスのスピードが速い状態に達していない」と評価をし、そこで相手である“孙文贵”に「速い状態に達するよう」お願いしている。しかし、「スピードが速い状態に達していない」というのはあくまでも話し手“王列”の評価(あるいは判断)に過ぎず、相手“孙文贵”は「90マイルで走っているので速い状態である」と主張しているのである。

15) 摄影师回到摄影机后又调镜头。二人在强烈的灯光下努力撑着眼皮保持微笑。

“很好。新郎把眼睛睁大一点……”

钟锐就睁大一点眼睛。

“再大一点。”

钟锐又把眼睛瞪瞪。

“再大一点点！”

(王海鸽《牵手》)

(写真屋さんはカメラの後ろに戻ってまたレンズの調整を始めた。二人は眩しいライトを浴びながらも懸命にまぶたを開け微笑んでいた。)

(「いいですよ。新郎さま、目を大きく開けて……」)

(鐘鋭は目を少し大きく開けた。)

(「もうちょっと大きく。」)

(鐘鋭はもう一度目を大きく開けた。)

(「もうちょっと大きく。」)

これも同じことが言える。話し手である“摄影师”は相手“钟锐”に対し二回も“再”を用いて「目を大きく開けるよう」求めている。そして相手“钟锐”も“摄影师”の指示に従って「目を大きく開けた」のだが、“摄影师”の求めている状態に及ばなかったのである。

さらに前掲の12)の用例も同様であるが、ここでもう一度提示する。

12) 田小甜：“你往我跟前坐一坐不行啊？你怕我把你吃了哇？”

潘大海往田小甜跟前挪了挪。

田小甜命令地：“挪一回就挪那么点儿。再近点儿。”

(冯延飞《希望的田野》)

(田小甜は「ここに来て坐りなさい。食べられるとでも思っているの?」)

(潘大海は田小甜の近くにちょっと移動した。)

(田小甜は命令の口調で言った。「ちょっとだけじゃない。もう少し近くに来て。」)

話し手“田小甜”は相手“潘大海”に対し「近くに坐るよう」要求し、相手もそれに応えて“往田小甜跟前挪了挪”を実行した。しかし話し手“田小甜”はまだ“远”(遠い)と感じている。そこで“再”を用いて相手に「もっと近づくよう」命令しているのである。

このように、話し手は命令文に“再”を用いて現在の状態は「(話し手が求めている) Yに達していない」という話し手の評価を相手に伝えている。そしてそれは話し手の期待している状態(本稿では「期待値」と称する)に未到達という、話し手自らの評価、判断である。即ち、

話し手は主観的視点から発話時現在における眼前の状態に対して否定的評価を加えているのである。この場合の眼前の状態とは、ある動作・行為によるものである。即ち、“再”は後に形容詞を置いてもその形容詞の表す性質や状態を修飾するものではない。

6. “再”を伴わない命令文との違い

以上「もっと」という意味で命令文と共起する“再”の発話条件と意味機能について述べたが、この節では“再”を伴わない命令文との違いを見る。

16) (外は大雪で道が滑りやすくなっているため、お母さんが子供に向かって)

a 外边路滑，骑车的时候慢点儿。

(道が滑りやすくなっているから、自転車はゆっくりね。)

* b 外边路滑，骑车的时候再慢点儿。

17) (急いでご飯を食べている子供に向かってお母さんが)

a 你慢点儿吃。

(ゆっくり食べなさい。)

* b 再慢点儿吃。

18) (急いでご飯を食べている子供に向かってお母さんが)

a 你慢点儿。

(ゆっくり食べて。)

(aを発話した後子供が少し食べるペースを緩めたように見えたところで)

b 再慢点儿。

(もっとゆっくり。)

まず16)は、話し手がこれから自転車に乗ろうとする相手に向かって発話されるものであるが、aが自然な文であるのに対し、bは非文である。これは“再”を伴わない命令文は単に(相手にある動作を実行する時に)「ある状態に達するよう」命令する時にも使用できるが、“再”を伴うものはそういう場面に使用できないことを示している。そして17)は相手がご飯を食べている最中における発話であるが、aが成立するのに対し、bは容認できない。しかし18)におけるbの発話は成立する。これは“再”を伴わない命令文は、発話時現在の状態が「～Y」(つまり「Y」ではない)であることを前提とするが、“再”を伴う場合は、発話時現在の状態が「～Y (Yではない)」というより、「話し手の期待していたYに到達していない」という話し手の否定的評価を含意することを意味する。

7. 話し手の否定的態度——語用論的特徴

以上のように「もっと」という意味で命令文に現れる“再”は、話し手が主観的視点から、発話時現在の状態が「自分の期待しているYに達していない」という否定的評価を含みの意味として相手に伝達するものである。従って“再”は発話時現在の状態に対する話し手からの否定的態度として捉えられ、それ故に発話時現在の状態に対する話し手の不満を表す場合が多い。そして、命令文に現れるということで「Yに達してほしい、Yに達したらいいなあ」という話し手の願望や期待も読み取れる。

- 19) 牛大爷说：“105 的老郭家，因为上班和开小卖店缺人手，花50块钱雇了两个孟家屯的民工代为扫雪，经检查合格。我觉得这也是扫雪的一个新思路嘛，符合中央的精神。改革的步子再迈大一些，我们应该允许一部分人先富起来嘛。”

(马星海・英宁《东北一家人》)

(牛お爺さんは言った。「105号室の郭さんの家では、仕事をもっている人もいるし、売店を経営する人もいるので、50円で孟家屯の人を雇って代わりに除雪してもらい、検査に合格した。これも一つの新しい除雪方法だとわしは思っている。中央の主旨と一致しておる。改革のペースはもっと早くなければ。我々は一部の人が先に裕福になることを認めなければならん。)」

19) の用例で“改革的步子再迈大一些”は話し手“牛大爷”が現在の状態——「改革のペースが速い状態に達していない」——に対して不満を抱いており、「もっとペースが早まればよい」という期待も含まれている。

- 20) 林志浩对张俭说：“只是点皮肉伤，没什么问题。”

母亲焦急地说：“可他说站不起来呀，大夫。你再给好好看看吧。”

(许建海・杨海波《爱在生死边缘》)

(林志浩は張儉に言った。「擦り傷だけでたいしたことはないよ。)」

(母親は心配して言った。「でも立つことができないと本人が言っているのです。先生、もう少しちゃんと見ていただけますでしょうか。)」

用例20)で“你再给好好看看吧”は話し手“母亲”が現在の状態を「先生はちゃんと見てくれない」と捉え、それに対する不満を表していると同時に、「もう少しちゃんと見ていただきたい」という期待も読み取れるのである。

8. “再”+動詞(+付加成分)

“再”は後に形容詞を伴わず命令文に現れることもある。この場合これまで考察してきた“再”と違って、「もっと」という「程度の増加」ではなく、「もう少し」という「量的追加」を表すと考えられる。

- 21) 他放回手机，端起盘子将盘中几大片生姜全倒进去，转身对服务小姐说：“不够，再来几片。”
(张筠《不回家的男人》)

(彼は携帯を戻し、お皿を取って中に入っていた数片のしょうがを全部丼の中に入れ、ウェイトレスのいるほうに向かって言った。「足りない。しょうが、あと何枚かくれ。」)

- 22) 李大可说：“哎呀，你说哪去了大哥！服务员，菜点没点呢？”

服务员说：“点俩了。”

李大可说：“再上个鱼，再上个鸡。今几个咱老哥俩好好喝一场。”

(冯延飞《希望的田野》)

(李大可は言った。「ああ、何を言ってるんですか、兄さん。お姉さん、料理は注文した？」)

(ウェイトレスは「二つ注文受けました。」)

(李大可はさらに言った。「あと魚料理一つ、チキン料理一つ。今日はとことん飲みましょう。」)

- 23) 牛大爷说：“老伴，还是你行，厂招待所让我等信儿呢。服务公司总比招待所体面一些，明天我就回了人家。”

牛大娘说：“你再等等，看看两边谁给的工资高。找工作不能单看社会效益，还要看经济效益。”

(马星海・英宁《东北一家人》)

(牛大爺は言った。「さすがお前だ。工場の寮は家で待ってくれと言ったのよ。服务公司
は工場の寮より少し顔が立つだろう。明日にでも寮のほうは断ると言いに行く。」)

(牛大娘は言った。「もう少し待って。どっちの給料が高いか見てみないと。仕事探しはね、社会的利益だけでなく、経済利益も考えないとね。」)

用例21) 22) 23) に現れている“再”はいずれも動詞を修飾し、修飾される動詞は裸の形式ではなく、数量表現を伴うか、重ね型を作るかである。この場合の“再”も話し手の否定的評価として捉えられる。そして話し手が否定するのは量的な不足である。用例に照らして言えば、21) において話し手は“盘中几大片生姜”が足りないと感じ、そこで“再来几片”と頼んだのだと思われる。そして22) において話し手は「料理2品」が少ないと思い、そこで「魚」と「チ

キン」を追加注文したのである。用例23)では相手“牛大爷”は“厂招待所”が“让我等信儿”と言ったため、発話時まで「待っていた」が、“服务公司”のほうが先に決まり、「顔が立つ」ので、これ以上待たず、「明日にでも寮のほうは断ると言いに行く」と発話している。これに対し、話し手“牛大娘”は“再”を用いて「もう少し待つよう」求めているが、これは相手つまり“牛大爷”の「待つ時間の長さ」(時間の足りなさ)に対する否定として捉えられる。

9. “再”が平叙文に現れる場合

「もっと」という意味の“再”は「(話し手の期待していた状態) Yに達していない」という意味を含んでおり、「もう少し、さらに」という意味の“再”は「(話し手の期待していた)数量に達していない」ことを含みの意味として持っている。両者は「話し手の期待値に未到達」という意味特徴、命令文に現れるという二点で一致している。では“再”のこういった意味特徴は「重複」の意味として平叙文に使用される場面にも有効なのだろうか。

例えば

24) 我明天再来。

(明日また来ます。)

という文において、“再”が表すのは「来る」という行為の重複である。ではなぜ同じ動作・行為の重複を実行しようとするのだろうか。例文に文脈を補って分析する。

25) A: 请问, 小张在吗?

B: 对不起, 小张今天没上班。

A: 那我下次再来看他。

(A: あのう、張さんいますか?)

(B: すみません、張さんは今日会社を休んでいます。)

(A: じゃ、また今度訪ねに来ます。)

26) A': 请问, 小张在吗?

B': 在, 你等一下。

* A': 那我下次再来看他。

(A': あのう、張さんいますか?)

(B': いますよ。少々お待ちください。)

(* A': じゃ、また今度訪ねに来ます。)

25) の会話においてAは「張さんに会いに会社に行った」が、張さんが「休んでいた」ため会えなかったのである。つまりAは「来る」という行為を「今日」即ち発話時点の段階で行ったが、目標（張さんに会うこと）に到達できなかったために、「今度」同じ行為の重複を決めたと考えられる。26) の例に示すように、Aが目標に到達できた時には“再”の使用が不可能になる。

こうしてみると、“再”による同一動作・行為の重複は発話時点までに行われた動作・行為が目標に到達できなかったためと思われる。では、次の場合はどうだろうか。

- 27) A：我明天有事，不能和你去看电影了。
B：没关系，我们以后去看好了。
(A：明日用ができて、一緒に映画を見に行けなくなりました。)
(B：かまいません。また今度にしましょう。)

ここで“再”による重複行為“去看电影”は発話時点において未実現である。しかし、“去看电影”という行為の実行が予定・計画されていたことは確かである。その予定された行為がある種の原因——27) の例文では「Aに用事できた」——ことで実現できなくなったため、もう一度実行すると述べているのである⁴⁾。

このように、“再”による同一動作・行為の重複は、発話時点において行われたあるいは行われる予定だった動作・行為が、ある種の原因で目標に到達できなかった、あるいは実現できなかったことを前提とする。こうしてみると、同一動作・行為の重複に用いる“再”に設けられた（目標に）未到達・未実現という前提と、「もっと」「もう少し、さらに」という意味で命令文に現れる“再”の「期待値に未到達」という前提は連続性をなしているとも言えよう。

10. 再び“再”と“更”

では本稿の冒頭の部分で挙げた学習者の誤用について、今まで述べてきた内容に基づくような解釈が可能であろう。

- 1) (走るのが) 遅すぎるよ。速く、もっと速く。
A 你跑得太慢了，快点儿，再快点儿！（○）
B 你跑得太慢了，快点儿，更快点儿！（×）

“再”と“更”はともに後に形容詞をおいて「程度の増加」という意味機能を持っている。この場合日本語の「もっと」という意味に当たる。しかし「もっと……してほしい」「もっと……してください」など、「命令」や「依頼」をする場合“更”ではなく“再”を使用する。“更”

を使用する際には、「比較される両者がともにYである」という既成事実の存在が考えられる。したがって「命令」や「依頼」を表す命令文に相応しくない。それに対し、“再”の場合は話し手の発話時において、ある(動作・行為による)状態が存在しているが、話し手の期待値「Y」に達していない。そのために「(話し手の求めている)Yに到達するよう」話し手が「命令」や「依頼」をすることができるのである。つまり命令文と共起できるのである。

11. 終わりに

本稿では学習者の誤用例から副詞“再”と“更”の違いを考察した。とりわけ命令文との共起において両者の見せた不均衡を出発点とし、その意味特徴を明らかにした。議論においては今まであまり言及されていない「もっと」という意味で使用される“再”に焦点を当てて展開し、その意味機能を明らかにした上で、“更”との相違について確認した。「もっと」という意味の“再”の使用において、①話し手に期待値が設けられていること、②話し手の発話時の状態が期待値に至っていないこと、の二つが発話条件として必要であるという結果が考察された。これは“更”と区別する上で教育現場にいささかの示唆が与えられるのではないと思われる。しかし、本稿は中国語教育の現場に着眼しているため、副詞“再”の本質についての議論が十分にできなかった。次の機会に譲りたい。

脚注

- 1) 吕叔湘1980による。
- 2) 袁毓林1995では命令文を大きく kernal imperative と marginal imperative の二種類に大別している。形態上主語が第二人称をとり、述語が動作・行為を表す述語性語彙が担当するような命令文を kernal imperative と呼んでいる。marginal imperative とは、形式上以上のような特徴を備えていないが、機能的には命令文の意味しか持たないものを指す。例えば“行吗”“能不能”などがこれにあたる。
- 3) 言語行為 (Speech Act) において、話し手がある出来事を描写しようとする時に、話し手自身が占めている空間的 (spatial)、時間的 (temporal)、心理的 (psychological) な位置。澤田治美1993p303参照。
- 4) 陆俭明1993p128-29では、こういったタイプを“空缺的重复”(「空の重複」)と呼んでいる。

引用例文出典

王海鸽《牵手》

马星海・英宁《东北一家人》

冯延飞《希望的田野》

张筠《不回家的男人》

许建海 杨海波《爱在生死边缘》

何可可・饶辉・吴楠・王维明・张人捷《永不回头》

不详《城市女人心》

王朔《永失我爱》

以上の作品は“亦凡公益图书馆”による

1) の用例は学習者による作例である。

その他出典が記されていないのは筆者の作例である。

参考文献

[中国語文献]

蒋琪・金立鑫 1997. 〈“再”与“还”重复义的比较研究〉,《中国语文》第3期, PP187-191

陆俭明 1993.《现代汉语句法论》. 商务印书馆

吕叔湘 1980.《现代汉语八百词》. 商务出版社

马希文 1985. 〈跟副词“再”有关的几个句式〉,《中国语文》第2期, pp105-114

袁毓林 1995.《现代汉语祈使句研究》. 北京大学出版社

[日本語文献]

相原茂 1993. 「“你明天再来吗?” の非文法性」,『大東文化大学語学教育研究所10周年記念現代中国語文法研究論集』. 大東文化大学語学教育研究所, PP70-80

澤田治美 1993. 『視点と主観性—日英助動詞の分析—』 ひつじ書房

中桐典子 1997. 「“比” 構文における“更” と“还”」,『お茶の水女子大学中国文学会報』 No16, pp1-14

[欧文献]

L evinson, S.C. 1983. Pragmatics, Cambridge: Cambridge University Press.

Searle, J.R. 1969. Speech acts, Cambridge: Cambridge University Press.

The Construct of Speaking for Communicative Testing

Yuji Nakamura

要 約

コミュニケーション・アプローチの出現によりスピーキング指導が言語教育の中心的役割を持つようになった。それとともにスピーキング能力の測定・評価が言語テストの分野で最も重要な課題の一つとなってきた。TOEFLは2005年度からこれまでの3技能のほかにスピーキング技能も含めたテストを開始した。国際的なこの流れは教室のスピーキング指導と評価にも大きな影響を与えることになりそうである。スピーキング能力をどのように捉え、指導し測定すればいいのかといった問題が今後大いに検討されなければならない。本稿では、スピーキング能力の測定の基本と考えられる、スピーキング能力の構成要素・構成概念について、Luoma (2004) や Fulcher (2003) などの最近の言語テスト理論を中心とした文献研究を基に、1) スピーキングの本質、2) スピーキングに関する言語理論(言語モデル) 3) 教師の実験・経験の3つの側面から考察する。スピーキングの本質においては、スピーキングテストの方法とテスト受験者のテストパフォーマンスとの関係や、テストにかかわる人数の問題などについて論じる。また、言語テスト理論に関しては、Bachman (1990)、Hymes (1971)、Bachman and Palmer (1996)、Bachman (1990)、McNamara (1996) などの言語理論モデルを教室内測定の実施可能性の観点から議論する。さらに、教師の経験・実験については筆者の3つのケーススタディの分析結果を検討する。結論として、これら3つの側面から得られた情報をもとに、Nakamura (1999, 2001, 2004) と Brown (2004) の枠組みを中核にしたスピーキングの構成要素 (Monologue, Dialogue, Multilogue) を提案する。

1. Introduction

With the advent of the Communicative Approach, the role of speaking ability has become more central in language teaching. Accordingly, performance testing, especially the testing of speaking ability, is probably one of the most important issues in language testing. Evidence for this is that in addition to the language skills of reading, writing and listening, speaking will

be included in the Test of English as a Foreign Language (TOEFL). Speaking will play an important and central part in the assessment of second language proficiency (Brown, 2005).

However, the increasing demand for the assessment of students' English speaking skills has forced teachers to recognize limitations in their understanding; for example, the construct of speaking. Since we are not sure what exactly the components of speaking are, it is sometimes difficult to explain what test scores mean, especially in relative terms.

There are several ways to look at the construct of speaking; for example, 1) the nature of speaking, 2) the theoretical or linguistic underpinnings of speaking, 3) classroom teachers' ideas based on their teaching experiences (cf. Nakamura, 1995).

The purpose of this paper is to examine and discuss the nature of speaking and its theoretical underpinnings by taking into consideration teachers' experiences and ideas, and to provide a suggestion concerning ideas relating to the components of speaking. The aim is to achieve a better communicative language test in a classroom setting. This paper refers mainly to two current books on speaking: Luoma (2004) and Fulcher (2003). These books deal exclusively with second language oral performance assessment, although there are other references as well that develop the argument, such as Bachman and Palmer (1996), McNamara (1996) and Brown (2004).

2. The Nature of Speaking

We know that some students who are good at speech tests, even interview tests, cannot perform satisfactorily in discussion tests, regardless of their outgoing personality. Some are good at one-way monologue type tests, while others are skillful in handling dialogue type conversation tests. Still others are active in debating activities (cf. Brown, 2003; Bonk and Ockey, 2003; Luoma, 2004).

Crystal (1995) claims that a factor which fundamentally influences the linguistic character of language use is the number of participants involved in an activity. He first introduces two theoretically clear-cut discourse types: monologue, in which only one person is involved in the linguistic act, and dialogue, in which two people are involved. Crystal then proposes a third term, multilogue, to describe a diversity of dialogue types (for example, pure dialogue, or a conversation that is actually a series of mini-dialogues, or unison prayer at church).

In real life situations or even in academic settings, oral language proficiency is not an isolated skill. It is related to sociocultural factors, personality factors, interpersonal skills, etc. (cf. Fulcher, 2003).

Speaking is often interactive, involving more than one person at the same time. Of course, it can also be monologic, involving only one speaker, such as in a lecture or in a radio broadcast. However, even in the same speaking situation, a student may perform differently at various times.

One way of looking at the testing of speaking is through the framework of direct testing, semi-direct testing and indirect testing (cf. O'Loughlin, 2001; Brown, 2003). Another avenue is through the testing of speaking skills--speech, interview and even discussion tests. Discussion tests, especially, have been the subject of more attention recently (cf. Manidis and Prescott, 1994; Fulcher, 1996; Bonk and Ockey, 2003; Luoma, 2004).

Luoma (2004), taking speaking as a form of meaningful interaction among people, shows three approaches to understanding the nature of speaking: 1) linguistic descriptions of spoken language, 2) speaking as interaction, and 3) speaking as a social and situation-based activity.

In her linguistic descriptions of spoken language, Luoma (2004) stresses the special nature of the grammar and vocabulary of spoken language in addition to features of speaking such as the sound of speech.

Fulcher (2003), too, approaches the subject from the perspective of sound, grammar and vocabulary, using similar terms (phonology, syntax and vocabulary) in his ideas concerning speaking.

Luoma (2004) also discusses the interactive and social features of speaking by pointing out that our conversations with different people have different characteristics, and we vary the way we speak according to the situation. In order to explain more about talking in different social situations, Luoma further introduces the acronym SPEAKING, coined by Hymes (1972), which can be used by assessment developers to make initial plans for their tests. SPEAKING stands for Situation, Participants, Ends, Act sequence, Key, Instrumentatives, Norms, and Genre.

Luoma (2004) further suggests that we must analyze the kind of speaking that we need to assess in a particular context in terms of social and situational requirements. If the setting is a classroom, we need to analyze it in a classroom context, and not only from the viewpoint of interactiveness but also with consideration for social and situational needs.

3. Theoretical Approaches to, or Models for, the Construct of Speaking

After discussing the nature of speaking by focusing on the assessment needs of the situation, we must next define the construct of speaking.

Luoma (2004) proposes the use of theoretical models to define the construct. In other words, she is concerned with the theoretical and linguistic underpinnings of speaking ability.

Luoma (2004) introduces Hymes's (1971, 1972) models of communicative competence, Bachman's (1990) Communicative Language Ability model and Bachman and Palmer's (1996) model of language ability to aid test developers in relating their tests to existing theoretical models. However, she also suggests the possibility of creating a test-specific theoretical model if the test development project is large enough (Luoma, 2004).

Luoma (2004) introduces the TOEFL 2000 model created by the TOEFL Committee of Examiners (the COE model), as one of the examples of this kind of a test-specific theoretical model. Luoma (2004) says that the COE model defines communicative language use in academic contexts. She claims that the contribution of the COE model to theory development in language testing is its explicit connection of individually oriented processing approaches and more specially oriented context-based approaches to communicative language use, even if the main focus is still on the individual language user.

Luoma (2004) further indicates that theoretical models only provide organization for assessment development at a fairly abstract level. Therefore, the rules that guide the construction of the test, including the definition of the construct, should be matched to the testing context.

Fulcher (2003) says that language teachers as well as language testers will soon be required to select or develop speaking tests for use in individual academic settings. He indicates the necessity of defining the construct as a substantial step. He points out critical issues, such as the relationship between theory and research, the distinction between competence and performance, and the importance of test purpose in test design. Fulcher further stresses the importance of features that contribute to the construct of second language proficiency. They are not only traditional ones (e.g. pronunciation, grammar, fluency) but also features more recently identified (e.g. communication strategies, interactional skills).

Fulcher (2003), by taking these features into account, proposes a framework for describing the speaking construct, based on Bachman and Palmer's (1996) model of Communicative Language Ability.

Fulcher (2003, p. 23) says, "it is important to define the constructs for speaking tests in ways that are relevant and meaningful for learners, or more abstractly the test-taking population for whom a test is designated. The constructs should be driven by test purpose, taking into account the desires and motivations of those who will take the test, and be

sensitive to the requirements of score users.”

Fulcher (2003) then proposes a framework for describing the speaking construct with five main categories: 1) language competence, 2) strategic capacity, 3) textual knowledge, 4) pragmatic knowledge, and 5) sociolinguistic knowledge. As a whole, this framework is more or less the same as the Bachman and Palmer model (1996); however, it puts more stress on the interactional aspect, with detailed explanation about the co-construction of talk.

Fulcher (2003) says any construct of speaking or speech is obviously going to be multifaceted. The definition or classification can be influenced by the totality of language learners’ current understanding, abilities, language competence and speech situation. Also, it can be influenced by the person or persons the language learners are talking to.

Fulcher (2003) says that performances are constructed with others, in other words, co-constructed. He supports this idea of co-construction by referring to He and Young’s (1998) statement “abilities, actions and activities do not belong to the individual but are jointly constructed by all participants.” He and Young (1998) further contend that interactional competence is something that is jointly constructed by all participants.

Fulcher (2003) begins the description of his framework of speaking from the point of view of sound, followed by accuracy and fluency, strategies and pragmatic aspects, and ends his explanation with the details of the co-construction of discourse.

Hawkey (2004) studies four examinations in the English language (the ARELS, Oxford, CUEFL, and CCSE examinations). In order to provide the elements and criteria against which these four examinations can be judged, he discusses the models of language proficiency or proficiency assessment frameworks.

Hawkey (2004) says that language testing models tend to develop in parallel, and he introduces various examples such as Hymes (1972), Bachman (1990) and Canale and Swain (1980). He says that while language testers and teachers use insights from the same models, language testers are more likely to seek models of language proficiency or proficiency assessment frameworks.

Hawkey (2004) claims that in his group’s study of the development of the Oxford-ARELS, CUEFL and CCSE examinations, the point was to ascertain from which models the test developers gained appropriate insights for their test constructs. What mattered was how well the models served the utilitarian purposes for which they were constructed.

McNamara (1996, p. 87) says, “we need to determine what it is appropriate and possible to assess in a given test situation” by taking into consideration both ideological issues (what

it is that we are testing) and administrative issues (how feasible or practical is the assessment proposal).

Hasselgreen (2004) shows three stages to consider the operationalization of Communicative Language Ability. She says that first a model of communicative competence should be defined theoretically, and she introduces relevant models such as Hymes (1971), Canale and Swain (1980) and Bachman (1990). Secondly, she states that the domain of language use must be identified. Thirdly, she says that the domain must be decided. In other words, it must be determined how each component of communicative competence is actually likely to be manifested in a given domain of use.

And after taking the steps required by her three stages, Hasselgreen proposes the necessary components of Communicative Language Ability operationalized for her test of EVA (the speaking portion of the Evaluation of English as a school subject). This test was for evaluating the spoken English of Young Norwegians, and its components were as follows: 1) Micro linguistic ability, 2) Textual ability, 3) Pragmatic ability, and 4) Strategic ability.

4. Further Arguments Concerning the Framework of the Construct of Speaking

Luoma (2004) gives some very important suggestions in her statement on “future directions in assessing speaking.” First, she says that in addition to communication-oriented tasks, communication-oriented criteria should be created. Second, and more importantly, she introduces the idea of pair and group tasks. Since speaking assessments are time-consuming to administer and rate, her suggestion of making efficient use of testing and scoring time in live tests is to have two examinees (a pair) or more (the members of a group) interact with each other. This reveals many different aspects of their speaking ability, and peer interaction is more realistic than interaction between an interlocutor and an examinee. During peer interaction the examinees are in an equal power position in relation to each other, while in an interaction between an examinee and an interlocutor, there will probably be a power relationship, with the interlocutor in the dominant position. However, as Luoma indicates, even in the peer interaction, the test discourse is in the test developer’s hands.

Brown (2004) shows five categories of speaking performance assessment tasks: 1) Imitative, 2) Intensive, 3) Responsive, 4) Interactive, and 5) Extensive.

In his categorization, the Imitative assessment task is to check test takers’ phonetic level of production--in an extreme case, only “pronunciation”--by having the test takers imitate a word or phrase or possibly a sentence. No inferences are made about students’ ability to

understand or convey meaning or to participate in an interactive conversation.

The Intensive assessment task concerns students' competence in a narrow band of grammatical, phrasal, lexical or phonological relationships. The test takers should be aware of semantic properties, but interaction with test administrator is limited. Possible tasks could include directed response tasks, reading aloud, and sentence and dialogue completion.

Responsive assessment tasks include interaction involving short conversations on a limited level, standard greetings, simple requests or comments, etc. (Brown, 2004).

Brown (2004) says Interactive assessment tasks, which are basically similar to Responsive ones, are longer and more complex than Responsive tasks, and they may even include multiple exchanges and multiple participants. According to Brown (2004), interaction in this kind of task can take two forms. One is Transactional, which has the purpose of exchanging specific information, and the other is Interpersonal, which has the purpose of maintaining social relationships. As Brown (2004) points out, in interactional exchanges, oral production can become more pragmatically complex.

Brown's (2004) fifth category is the Extensive monologue assessment task, which includes speeches, oral presentations and story-telling, and in all of these, oral interaction from listeners is highly limited. (It would seem that the Extensive monologue assessment task would be more appropriate as the third category in terms of the degree of interaction.)

The idea of multiple participants and the degree of interaction among the participants is the primary concern both in Luoma (2004) and Brown (2004). This idea is also a significant topic in Nakamura (1999, 2001, 2004). He has been dealing with testing speaking in a wider perspective and with a three-dimensional approach (monologue, dialogue and multilogue), specifically focusing on the number of people involved in speaking contexts. The results of his three case studies are as follows:

Case Study 1 (Nakamura, 1999)

Purpose

This paper explores Japanese college students' oral proficiency by focusing on linguistic and pragmatic aspects in three dimensions: Monologue, Dialogue and Multilogue (cf. Crystal, 1995). Further, the paper examines, from a specific viewpoint, the students' speaking ability in only one test and, from a more general viewpoint, their speaking ability among different tests.

Research design and methods

The categorization of the three dimensions is based mainly on the number of people involved in each test situation and consists of the following divisions, with two tests per division: 1) One-Way Monologue (a speech making test and a visual description test), 2) Two-Way Dialogue (a live interview test and a tape mediated speaking test) and 3) Multilogue (a small group discussion test, with 3-4 people, and a large group discussion test, with more than 20 people). Forty-six Japanese college students took the six different speaking tests described.

Results

1) One main result was obtained. This is the attribute of speaking ability that can be generalized and that is common to all the tests. This attribute (a linguistic factor) can be measured in terms of basic language aspects such as grammar, vocabulary, pronunciation, etc.

2) It was also found that the number of people involved in a speaking test (a person-related factor) is an influential element in students' speaking ability. There seems to be a difference, in students' oral performances, between the monologue test and the dialogue or the multilogue test because of the difference in the number of people involved. Another possible factor might be whether listening ability is required or not in the test. Here, it is necessary to consider the nature of a monologue test where listening is basically omitted.

3) Even in dialogue and multilogue tests, LGD (large group discussion) requires special skills that make large group discussion strategies different from small group discussion strategies. Although the construct of discussion ability is not yet clearly understood, this ability should be given some thought from the viewpoint of not only teaching English but also of testing English ability because discussion is essential in international business and in communication in general.

Case Study 2 (Nakamura, 2001)

Purpose

This paper examines the rating scale data of an Oral Proficiency Test from the viewpoint of the Rasch measurement analysis. This test had already been analyzed through raw scores (Nakamura, 1999).

Results

The results were as follows: Although Nakamura (1999) started with six different tests to evaluate students' communicative language ability, and concluded with two factors (a person related factor and a linguistic factor), the result of the Rasch based analysis suggested that

three tests were needed to make a more precise measurement of students' communicative language ability: the first was a test for Monologue Ability, the second was a test for Multilogue Ability, and the third one was a test for Dialogue Ability. In other words, we need to look at communication ability from multidimensional viewpoints such as Monologue, Dialogue and Multilogue in order to conduct a more accurate measurement. This is the case even though the unidimensional view of Communicative Language Ability has also been proposed as a complete construct of language ability.

Case Study 3 (Nakamura, 2004)

Purpose

This research examines the effectiveness of students' English communication abilities by investigating their target language use in monologue, dialogue and multilogue settings. It explores Japanese college students' oral English proficiency by focusing on linguistic and pragmatic aspects of language use in three types of speaking tests: 1) a monologue (a speech-making test), 2) a dialogue (a tape-mediated, sociolinguistic test), and 3) a multilogue (a small-group discussion test).

This paper also investigates the effectiveness of the three types of speaking tests, the thirty items that were used in their evaluation and the raters' characteristics. Furthermore, the paper examines the construct of speaking ability in terms of the relationships among the three types of speaking tests.

Research design and method

Thirty-six Japanese students' speaking test data from the Monologue Test, the Dialogue Test and the Multilogue Test were evaluated by three raters (two native speakers and one non-native speaker) using a four-point scale (1: "poor" to 4: "good"). The data analysis was conducted using the FACETS model so that three facets (students, raters, evaluation items) could be shown on the same continuum.

Results

1) It may be that speaking ability involves three primary components: Monologue, Multilogue and Dialogue. Dialogue has two sub-components. In other words, the possible construct of speaking ability consists of Monologue Ability, Multilogue Ability and Dialogue Ability (with two sub-sets).

2) There is a relatively high correlation between Multilogue and Dialogue, while the other two pairs (Monologue and Dialogue, Monologue and Multilogue) show a rather low

correlation.

3) Students are better at Multilogue communication, whereas they are poor at Monologue.

Summary of the Case Studies

To conclude, Case Study 1 suggests the possibility of a Linguistic Factor and a Person-related Factor as essential elements of speaking ability. Case Study 2 provides us with three components: Monologue, Dialogue and Multilogue as the construct of speaking. Finally, Case Study 3 confirms the three-dimensional construct of speaking ability (Monologue, Dialogue and Multilogue).

The three case studies show that we need to have a multidimensional attitude in order to achieve a better and fairer assessment of students' speaking ability, even though we may still explore the possibility of a more "practical" speaking test that can be done quickly and economically.

5. Suggested Framework for the Construct of Speaking for Communicative Testing

One suggestion is the incorporation of the above arguments into a unified framework, especially by combining Nakamura's three-dimensional construct and Brown's (2004) five-category framework mentioned above as follows:

<u>Nakamura:</u> Nomenclature	Examples	<u>Brown:</u> Descriptions
Monologue	Less creative monologue (pre-monologue)	Imitative Intensive
	Creative monologue	Extensive
Dialogue	Transactional dialogue Interpersonal dialogue	Responsive Interactive
Multilogue		Interactive

In this suggested framework, a Monologue can deal with a variety of one-way speaking proficiency tests, from a simple phonetic level check to an advanced oral presentation test. A Dialogue can demonstrate two-way, reciprocal speaking ability: a Transactional dialogue can establish students' ability to exchange information in a fixed context, e.g. in a classroom situation, and an Interpersonal dialogue can measure the ability to perform in social situations. A Multilogue can give an indication of a speaker's discussion ability among multiple participants, not only as one of the participants, but also as a chair.

Students should be urged to develop oral communication-oriented learning habits involving the three-dimensional speaking construct discussed in this report since fluent oral communication in the target language is the ultimate goal of most, if not all language learners.

As Luoma (2004) indicates, the challenge with pair and group tasks for the future is finding the types of tasks that are most appropriate for pair and small group testing. It is true that pair and group tasks have been used in many educational settings, but more experiments on how to make them more effective will need to be conducted. The point is to observe learner performances and analyze the strengths and weaknesses of different task features in particular assessment contexts. Since rating must be fair, we need to know how many examinees a rater can observe in one interaction. Further development of rating procedures for pair-group tasks is needed. More research should be carried out to solve these problems.

Bibliography

- Allison, D. (1999). *Language Testing and Evaluation*. Singapore: Singapore University Press.
- Andrich, D. (1978). A rating formulation for ordered response categories. *Psychometrika* 43, 561-573.
- Bachman, L.F. and Palmer, A.S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. (1988). Problems in examining the validity of the ACTFL oral proficiency interview. *Studies in Second Language Acquisition* 10, 149-64.
- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Bachman, L.F. (2004). *Statistical Analyses for Language Assessment*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bachman, L. F., Lynch, B. and Mason, M. (1995). Investigating variability in tasks and rater judgments in a performance test of foreign language speaking. *Language Testing* 12, 238-56.
- Bode, R. K., and Wright, B. D. (1999). *Rasch measurement in higher education*. Reprinted from *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, Vol. XIV (pp. 287-316). New York: Agathon Press.

- Bond, T. G. and Fox, C. M. (2001). *Applying the Rasch Model: Fundamental Measurement in the Human Sciences*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates:
- Bonk, W. J. and Ockey, G. J. (2003). A many-facet Rasch analysis of the second language group oral discussion task. *Language Testing* 20, 1, 89-110.
- Brown, A. (2003). Interviewer variation and the co-construction of speaking proficiency. *Language Testing* 20, 1, 1-25.
- Brown, A. (2005). Book review: Fulcher G. 2003: Testing second language speaking. *Language Testing* 22, 2, 235-241.
- Brown, J. D. (1996). *Testing in Language Programs*. N.J.: Prentice Hall.
- Brown, H. D. (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. New York: Pearson Education.
- Crystal, D. (1995). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Douglas, D. (2000). *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Douglass, D. (ed.) (2003). *English Language Testing in U.S. Colleges and Universities*. 2nd Edition. Washington, D.C.: Association of International Educators.
- Fulcher, G. (1996). Testing tasks; issues in task design and the group oral. *Language Testing* 13, 23-51.
- Fulcher, G. (2003). *Testing Second Language Speaking*. London: Pearson Education.
- Hambleton, R. K. (1996). Advances in Assessment Models, Methods, and Practices. In D. Berliner and R. Calfee (eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 899-925). New York: Macmillan.
- Hasselgreen, A. (2004). Testing the Spoken English of Young Norwegians. A study of test validity and the role of 'smallwords' in contributing to pupils' fluency. *Studies in Language Testing* 16. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hawkey, R. (2004). A Modular Approach to Testing English Language Skills: The development of the Certificate in English Language Skills (CELS) examinations: *Studies in Language Testing* 16. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hilsdon, J. (1991). The Group Oral Exam. Advantages and Limitations. In J. C. Alderson and B. North (eds), *Language Testing in the 1990s* (pp. 189-197). London: Macmillan.
- Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. In R. Huxley and E. Ingram (eds.), *Language Acquisition: Models and Methods* (pp. 3-24). London: Academic Press.,
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride and J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Klein-Braley, C. (1991). Asking Stupid Questions...: Testing Language Proficiency in the Context of Research Studies. In K. de Bot, R. B. Ginsberg and C. Kramsch (eds), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective* (pp. 73-94). Amsterdam: John Benjamins.
- Leung, Constant. (2004). Developing Formative Teacher Assessment: Knowledge, Practice, and Change.

- Language Assessment Quarterly* 1, 1, 19-41.
- Linacre, J. M. (1997). Guidelines for rating scales. *Mesa Research Note* 2 (Online). Available at <http://www.rasch.org/rn2.htm>.
- Linacre, J. M. (1998a). *FACETS 3.17. Computer program*. Chicago: MESA Press.
- Linacre, J. M. (1998b). Rasch first or factor first? *Rasch Measurement Transactions* 11, 603.
- Linacre, J. M. (1999a). *A user's guide to Facets; Rasch measurement computer program*. Chicago: MESA Press.
- Linacre, J. M. (1999b). How much is enough? *Rasch Measurement Transactions* 12, 653.
- Linacre, J. M. (1989, 1993, 1994). Many-Facet: Rasch Measurement. Chicago: MESA Press.
- Linacre, J. M. and Wright, B. D. (1998a). *Facets: Many-Faceted Rasch Analysis*. Chicago: MESA Press.
- Linacre, John M. & Wright, B. (1998b). *A User's Guide to Bigsteps/Winsteps: Rasch-Model Computer Program*. Chicago: MESA Press.
- Luoma, S. (2004). *Assessing Speaking*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lynch, B. K. and McNamara, T. F. (1998). Using G-theory and many-facet Rasch measurement in the development of performance assessments of the ESL speaking skills of immigrants. *Language Testing* 15, 158-80.
- Lynch, B. K. (2003). *Language Assessment and Programme Evaluation*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Manidis, M. and Prescott, P. (1994). *Assessing Oral Language Proficiency*. Sydney, National Centre for English Language Teaching and Research: Macquarie University Press.
- Masters, G. N. (1982). A Rasch model for partial credit scoring. *Psychometrika* 47: 149-174.
- McNamara, T. (1996). *Measuring Second Language Performance*. London: Longman.
- McNamara, T. (1997). 'Interaction' in second language performance assessment: Whose performance? *Applied Linguistics* 18, 4, 446-466.
- McNamara, T. F. and Lumley, T. (1997). The effect of interlocutor and assessment mode variables in overseas assessments of speaking skills in occupational settings. *Language Testing* 14, 140-56.
- Messick, S.A. (1989). Validity. In R. L. Linn (ed), *Educational Measurement*, 3rd edition (pp.13-103). New York: Macmillan,
- Nakamura, Y. (1993). *Measurement of Japanese College Students' English Speaking Ability in a Classroom Setting*. Unpublished Ph.D. Dissertation, International Christian University.
- Nakamura, Y. (1999). Measuring Speaking Skills through Multidimensional Performance Tests. *Educational Studies* 41, 99-113. International Christian University.
- Nakamura, Y. (2001). Rasch Based Analysis of Oral Proficiency Test Data. *Educational Studies* 43, 191-197. International Christian University.
- Nakamura, Y. (2003). Oral Proficiency Assessment: Dialogue Test and Multilogue Test. 2003 JALT Pan-SIG Conference Proceedings 51-61. The Japan Association for Language Teaching: Tokyo. Online Available at <http://www.jalt.org/pansig/2003/HTML/Nakamura.htm>.

- Nakamura, Y. (2004). A Many-Facet Rasch Analysis of Three-Dimensional Oral Proficiency Test Data. *Communication Studies* 20, 119-142. Tokyo Keizai University.
- O'Loughlin, K. (2001). The equivalence of direct and semi-direct speaking tests: *Studies in Language Testing* 13. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Rasch, G. (1960, 1980). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. Copenhagen and Chicago: University of Chicago Press.
- Reves, T. (1991). From Testing Research to Educational Policy: A Comprehensive Test of Oral Proficiency. In J. C. Alderson and B. North (eds), *Language Testing in the 1990s* (pp. 178-188). London: Macmillan.
- Shohamy, E. (1983). The stability of the oral proficiency trait on the oral interview speaking tests. *Language Learning* 33, 527-39.
- Shohamy, E. (1994). The validity of direct versus semi-direct oral tests. *Language Testing* 11, 99-124.
- Shohamy, E. (1997). Testing methods, testing consequences: are they ethical? Are they fair? *Language Testing* 14, 340-349.
- Tatum, D. S. (1997a). *The Results of a Meaningful Measurement Analysis*. Chicago: National Communication Association.
- Tatum, D. S. (1997b). *Meaningful Measurement: Competency Map--An Item Bank for Speech Evaluation*. Chicago: Meaningful Measurement.
- Tatum, D. S. (1999). *Persuasive Communication*. Chicago: The University of Chicago, Center for Continuing Studies
- Upshur, J. and Turner, C. (1999). Systematic effects in the rating of second-language speaking ability: test method and learner discourse. *Language Testing* 16, 82-508.
- Weigle, S. (1998). Using FACETS to model rater training effects. *Language Testing* 15, 263-87.
- Wright, B. D. and Stone, M. H. (1979). *Best Test Design: Rasch Measurement*. Chicago: MESA Press.
- Wright, B. D. and Stone, M. H. (2004). *Making Measures*. Chicago: The Phaneron Press.
- Wright, B. D. (1997) A history of social science. *Educational Measurement: Issues and Practice*. Winter 1997, 33-45 & 52.
- Wright, B. D. (1997). Fundamental measurement for psychology. In S. Emretson and S. Hershberger (eds.), *The New Roles of Measurement: What Every Psychologist and Educator Should Know* (pp. 65-104). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wright, B. D., and Masters, G. N. (1982). *Rating Scale Analysis: Rasch Measurement*. Chicago: MESA Press.

自習用Web教材「サッと独作!」の開発と利用調査

— 慶應義塾大学湘南藤沢キャンパス (SFC) ドイツ語教材開発研究プロジェクトの取り組み —

加 藤 周 作

石 司 え り

太 田 達 也

本論は、慶應義塾大学湘南藤沢キャンパス（以下、SFC）ドイツ語教材開発研究プロジェクト¹⁾が行なった自習用 Web 教材「サッと独作!」の開発とその利用調査について報告するものである。第1章ではまず本研究の目的と意義について述べ、第2章では SFC ドイツ語教材開発研究プロジェクトの活動を紹介する。続く第3章では「サッと独作!」の開発の詳細について、第4章では「サッと独作!」利用調査の方法、結果、分析および考察、そして最後の第5章では、本研究から得られた知見と今後の展望を述べる。

1. 本研究の目的と意義

1.1. 学習者の多様化

外国語の学習スタイルはここ数十年で大きく変化した。情報通信技術の発展にともない、現在ではたとえば個々の学習者が容易に音声素材を入手することができるようになった。一世代前の外国語学習では考えられなかったことである。またインターネットやEメールの普及により、学習者は単に教師が与える素材に触れるだけでなく、実際に使われる生の外国語を見聞きしたり、これを学習に利用したりする機会も増えた。こうした発展を背景にして、学習者のタイプや学習方法も近年ますます多様化してきた。ひとつの教室の中に、コンピュータが得意な人、不得手な人、インターネットを使った学習の好きな人、嫌いな人、辞書を使って丹念に読む人、辞書を使う習慣がほとんどない人など、さまざまな嗜好や学習スタイルをもった学習者が混在し、教師はいかにこれに対処するかという問題に直面している。

学習者の多様化にどう対処するか。大学のように多くの学習者を比較的少ない教員が受け持つようなシステムにおいて、ひとつの教室の中で学習者ひとりひとりの要求に満遍なく応えるのは、現実的にはきわめて難しい。しかし教室レベルでは不可能であっても、大学というシステム全体でこの問題に対処することは可能であろう。たとえば、多種のクラスを数多く開講し

て学習者自身が選択できるようにする、といったカリキュラム上の方策もそのひとつである。さらに、教室を越えた学習環境設計という視座で考えるならば、多岐にわたる学習プログラムを提供し、学習者の選択の幅を広げることで、多様化する学習者の要求にある程度応えることができる。たとえば、自習用のさまざまな教材を提供し、学習者がつねに自ら選んで使える環境を整備する、というのもそうした具体的方策のひとつであろう。現代の情報通信技術はその実現を容易にしている。SFC ドイツ語教材開発研究プロジェクトは、この後者の方策の実現を目指しつつ、多様化する学習者に対応した外国語学習環境の構築に取り組んでいる。

1.2. 自律学習と「学び方を学ぶ」能力

学習者が自ら教材や学習スタイルを選ぶことができるようになるためには、学習者の側にもそれだけの能力が求められる。教員が指示するのではなく、学習者自身が目標を立て、教材を選択し、自らにあった方法で学ぶ、という能力は、放っておいても身につくというような能力ではない。むしろこれは、「外国語教育」の課題を考えたとき、外国語の能力そのものの訓練と並んで意識的に訓練すべき能力のひとつと考えられる。

Rüschhoff/Wolff(1999)は、「言語学習は言語使用である(Sprachlernen ist Sprachgebrauch)」との基本理念に基づき、言語学習の3つの柱として「コミュニケーション能力(kommunikative Kompetenz)」「言語に対する意識(Sprachbewusstheit)」「学習に対する意識(Lernbewusstheit)」をあげている²⁾。



図1 言語学習の3つの柱 (Rüschhoff/Wolff 1999, p. 55)

「話す」「聞く」「読む」「書く」といったコミュニケーション的な活動を通しての言語学習・言語使用と並んで、言語について探求し、発見し、試行するといった活動を通して言語についての意識を高めること、さらには、自らの学習体験や学習プロセスを評価し、学ぶことに対する意識を高めて「学ぶことを学ぶ」ことをも言語学習の重要な柱と考える Rüschoff/Wolff のこのモデルは、外国語学習を単なる「言語の学習」としてとらえる旧来のモデルと異なり、言語についての意識や「学習すること」そのものの能力を含めたより包括的なものとしてとらえている点できわめて興味深い。「外国語教育」という視点から見ると、よりよい外国語学習環境構築のためには、学習者自身が効率的な「学び方」を習得し自律学習能力を高めていくような工夫と、学習者が自らにあった教材や学習スタイルを選択できるよう多様な学習プログラムを提供することが必要となるだろう。

1.2. IT教材の開発と評価

Rüschoff/Wolff は、新しい外国語授業の基本となる5つのキーワード、すなわち「プロセス重視 (Prozessorientierung)」「行動・プロジェクト重視 (Handlungs-und Projektorientierung)」「オーセンティシティ (Authentizität)」「社会的協働学習 (Soziales Lernen)」「自律性 (Autonomie)」の条件を満たすものとして、コンピュータやインターネットなどの情報通信技術を利用した外国語教育はもっとも有効な方法のひとつであるとしている³⁾。Rüschoff/Wolff の言うように、教室における言語使用を考えると、ひとつのタスクを与えて IT を用いながらグループでその解決を模索させるといった活動は、それが目標言語で行われ、かつ教員の入念な準備と巧みなリードがあれば非常に大きな学習効果を生むだろう。一方で、IT を使った練習形態の別のかたちとして、学習者がひとりで学習するための自動練習ソフトの類がある。SFC ドイツ語教材開発研究プロジェクトで開発している IT 教材はこのタイプである。これらはいわゆる構成主義的な学習理論に基づくものではないが、教室では不十分な練習を補足し、学習者の弱点を強化するためのプログラムとしては大いに有効である。コミュニケーション・アプローチを基本としている SFC のドイツ語カリキュラムの場合、パートナーやグループ単位での発話練習が多い反面、形式の練習、特に文法的な作文練習が少ないため、そうした形式面での練習を補うものとして、当プロジェクトでは自動作文添削ソフト「サッと独作!」を開発した。

「教材開発」というと、教員が学生のレベルやクラスの特性にに応じて、教員が個人でもしくはチームで開発する、というのが一般的ではないだろうか。しかし教材は実際に教室内であるいは教室外で「使用」されるものであることを考えるならば、その主役である「使用者」すなわち「学習者」を抜きにして考えることはできない。こうした立場から、SFC ドイツ語教材開発研究プロジェクトでは、使用者と同じ目線に立つ学部生、および学部生と教員の間位置する大学院生が、教員とともに教材開発に携わり、「学習者」の視点から自由に意見を述べ

ながら議論に加わっている。「教員—教材—学習者」という三者の関係と同時に、「教員—学習者—TA/SA⁴⁾」の緊密な連携を基盤にすることで、より綿密な学習環境設計、カリキュラム設計が行なうことができる、というのがわれわれの基本理念である。

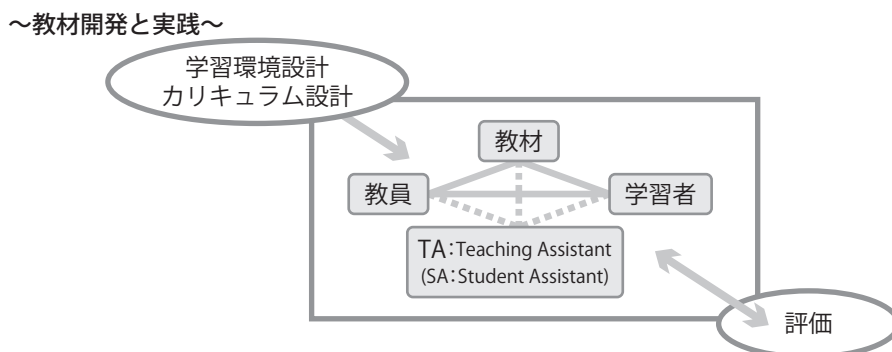


図2 教員・教材・学習者の関係

教材開発にあたってもう一点、重要なことがある。それは、教材開発というとかく「開発」そのものに関心が集まりがちであるが、同時に開発されたものの「評価」をきちんと行ない、それをさらなる改善へとフィードバックさせる、という循環サイクルを念頭に置くということである。鈴木は「インストラクショナル・デザイン (ID)」と呼ばれる研究と実践の基本的理念として、「システムのアプローチ」に基づく教材設計・開発の考え方を紹介している⁵⁾。それによれば、教材開発は、どんな教材を作るかアイデアを練る「計画」、実際にアイデアを形に

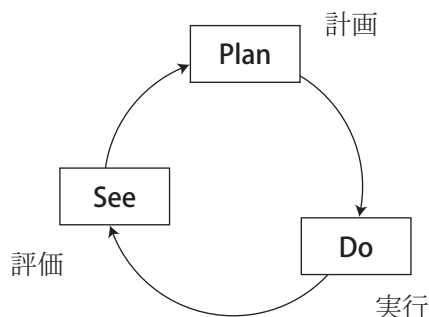


図3 「Plan-Do-See の回転体」(鈴木 2002, p. 15)

する「実行」、作った教材を協力者に使ってもらって、独学を支援できたかを実際に確かめる「評価」、そしてそこで終わらずに、その評価をもとに再び「計画」に戻り、「計画」→「実行」→「評価」→「計画」→…と循環するサイクルを形成する「システム的アプローチ」に基づいて行なわれるべきである、としている。このように、教材を作っている途中で教材の効果を確かめて、悪いところを直すために行う評価のことを「形成的評価」と呼ぶ⁶⁾。

SFC ドイツ語教材開発研究プロジェクトが開発している「サッと独作!」などの IT 教材は、実際にドイツ語履修者に利用してもらいながら改良を重ねるという点で、いわば「成長型」のプログラムである。この種の教材の開発にあたってはとりわけ、適宜「形成的評価」を行ない、その結果を教材開発・改良にフィードバックさせるというプロセスが開発の重要な根幹を成す。

そのため当プロジェクトでは、学習者のニーズにあわせた多様な教材を提供するにはまず学習者のニーズや嗜好を知ること、また、開発した教材がどの程度学習者にとって利用しやすいものなのか、さらに、どのような点で効果があり、どのようなところに問題があるのかなどを知るために、教材使用者の「利用調査」を実施することが重要であると認識し、二度にわたる質問紙調査およびインタビュー調査を行なった。

こうした教材の評価に関する報告は、これまでドイツ語教育の分野ではあまり例がない。しかし広い意味での「教材開発」を考えた場合、そこには「開発」だけでなく「評価」とそのフィードバックという重要な要素があることを忘れてはならないだろう。

2. ドイツ語教材開発研究プロジェクト

ドイツ語教材開発研究プロジェクトは、学部生・大学院生を対象とした研究会形式の授業のひとつであり、週に1度の授業でのミーティングを中心として活動を行なっている。プロジェクトのメンバーは、学部生、大学院生およびドイツ語研究室の専任教員で構成されており、プロジェクトに所属する学生は、これを大学の科目のひとつとして履修している。プロジェクトの活動の目的は、SFC のドイツ語学習者にとってよりよい学習環境を構築することであり、特に IT やマルチメディアなどを活用しながら、教員の助言の下、学生が主体となってさまざまな教材の開発を行なっている。

SFC のドイツ語教育は、コミュニケーション・アプローチ、問題発見・解決型のアプローチに基づいているため、学習者が自ら発信を行なうことに重点が置かれ、コミュニケーションを中心とした協働学習が基本となっている。ドイツ語初級の授業⁷⁾ではすべて、共通の教材として„Modelle“シリーズ⁸⁾が用いられている。「インテンシブ」クラスの場合、1週間の授業は、[1日目] その課で扱う表現や文法を含んだキーセンテンス (Schlüsselsätze) を「発見的に」⁹⁾学習、[2日目] 実際の運用場面をビデオ・スケッチで学習 (聞き取り練習、パートナー練習)、[3日目] 学んだ表現の基礎練習・定着練習、[4日目] 学生同士のパートナーあるいはグルー

ブでの応用練習、というサイクルで進む。そして、各課の締めくくりとして行なわれる「10分間テスト」¹⁰⁾で学習事項をあらためて確認し、次のサイクルに移ってゆく¹¹⁾。このように、発話訓練を重視する授業スタイルの中で、文法事項の復習に多大な時間を割くことは難しいのが現状である。そこでドイツ語教材開発研究プロジェクトでは、コミュニケーション・アプローチに基づいた授業において不足しがちな形式面での練習を補うものとして、文法・形式の定着を目指したWeb教材「サッと独作！」の開発を行なった。Web教材に着目した理由のひとつはまず、SFCにおけるパソコン普及率の高さである。すなわちSFCではきわめて多くの学生がパソコンを所有して日常的に利用しているため、IT教材に対する敷居も比較的低いのではないかと考えた。また、もうひとつの理由として、Webを利用した教材の利便性という点があげられる。すなわちWeb教材の場合、他の媒体と比べて教材内容の変更や更新がしやすく、また学習者の学習履歴などの情報を提供者側が簡単に得ることができる。さらに、学習者と教材提供者の間の双方向のやりとりも可能となる、といった長所もある¹²⁾。

3. 「サッと独作！」の開発

「サッと独作！」は、文型定着を目的としたセンテンスレベルの和文独訳自習用Web教材である。学習者の書いた文を添削するという作業は、これまでもっぱら人の手を介することが多かった。もちろん、教師やTAによる添削が指導上きわめて有効であることはいうまでもない。しかしながら、人の手による添削には、時間的・空間的・人的な意味でのリソース上の限界がある。加えて、学習者のおかし誤りにはある程度、共通の傾向というものも見られる。そこで、こうした添削作業の一部を自動化することはできないだろうか、という発想から、この「サッと独作！」は開発された。開発にあたっては、「サッと英作！」¹³⁾をモデルとした。

3.1. 「サッと独作！」の手法

「サッと独作！」の自動添削システムでは、モデルとした「サッと英作！」でも使用されている専用の正解記述用言語「BUD言語」¹⁴⁾を利用した。ただし、「サッと英作！」に用いられているプログラミング言語に由来する問題のために、BUD言語ではドイツ語の特殊文字(ä, ö, ü, Ä, Ö, Ü, ß)の表示ができないという問題があったため、「サッと独作！」では、ä → ae, ö → oe, ü → ue, ß → ssのように代替文字を用いることとした。このことを利用者に明示するために、「ログイン」の際にこの代替文字に関する注意事項を表示するようにしたが、実際に読み書きするときの綴りと画面上での表記が異なるため、初級の学習者に悪影響が出るのではないかと懸念が残った。

3.2. 「サッと独作!」の制作

「サッと独作!」のコンテンツとしては、SFCのドイツ語初級の授業で使われている教材„Modelle“の中のキーセンテンスをもとに、独自に作成することとした。設問の作成にあたっては、„Modelle“の課(Lektion)の進行に合わせたレベル設定を試みた。また、授業で定期的実施される10分間テストにおける学習者の誤答傾向のデータをもとに、学習者が特に間違しやすい項目を分析し、これをなるべく多く設問に取り入れることとした。

なお、未習の文法事項および未習の語彙の取り扱いについても触れておかねばならない。すなわち、「正解例」として表示させるドイツ語文が学習者にとって未習の文法事項や語彙を含んでいると、しばしば学習者を混乱させてしまう恐れがあるが、かといって未習事項をまったく含めない文だけを「正解」とすると、本来「正解」であるはずの文が「不正解」と判定されてしまうことがある。この問題を回避するため、未習事項を含んだ「正解」文は「正解例」として登録はされるものの、実際の画面上では「正解例」として表示はされない、という方法を用いることにした。

3.3. 「サッと独作!」の仕様

利用にあたって、学習者はまず「ログインのページ」で自分のログイン名(利用者名)などを入力し、次の画面で学習したい課および問題番号を選択する。すると、図4のような問題解答画面(黒板の画面)が現れる。表示された問題にしたいドイツ語の文を入力し、「添削」ボタンを押すと、自動的に添削が行なわれる。

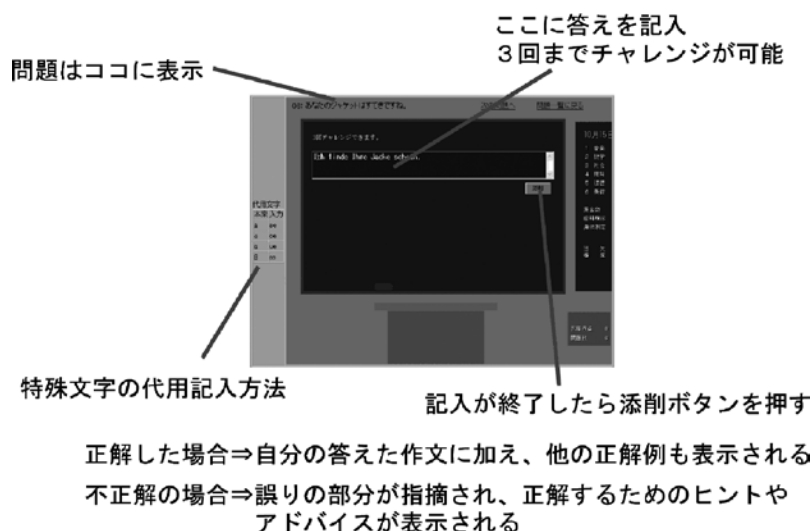


図4 「サッと独作!」利用方法

図5は、問題および解答の作成者用のページである「教師のページ」で問題を作成しているところを示しており、画面の下部には次のような BUD 言語による一文が書かれている。

Ich [will, moechte] [Deutschlehrer, Deutschlehrerin] werden.

The screenshot shows a web interface for creating educational content. It includes several input fields and buttons. The 'Question' field contains the text '私はドイツ語の先生になりたいと思っています。'. Below it are buttons for '部分訳にする' and '並べ替えにする'. There are also fields for 'Hint Name' and 'Hint Content'. At the bottom, there is a large text area for the 'Answer' which contains the BUD sentence: 'Ich [will, moechte] [Deutschlehrer, Deutschlehrerin] werden.' Below this text area are two checkboxes: '正解例(別解)を表示する' (checked) and '省略形はBUD言語で記述しなくても自動的に置き換える(例 it is を it's に)'.

図5 「サッと独作!」より「教師のページ」の例

[will, moechte] という記述は、当該箇所は will でも moechte でも可能、ということを表す。同様に、[Deutschlehrer, Deutschlehrerin] という記述は、Deutschlehrer と Deutschlehrerin のどちらの語を使っても正解であることを表す。したがって、上に示された BUD 言語による一文で、以下の4つの文が正解となる。

Ich will Deutschlehrer werden.

Ich will Deutschlehrerin werden.

Ich moechte Deutschlehrer werden.

Ich moechte Deutschlehrerin werden.

このように BUD 言語は、いくつも考えられる正解の可能性を効率よく記述することができる。

3.4. 「サッと独作!」の運用

「サッと独作!」は2003年度の DMNet コンソーシアム¹⁶⁾にて試作版の報告が行われ、その後、2004年春学期に試験的運用期間として、ドイツ語インテンシブ I 期履修者を対象に、「10分間テストの対策として役に立つ」ことを宣伝文句として公開された。続いて、第1回調査に

よる改善を反映させた後に、2004年秋学期からドイツ語インテンシブ、およびドイツ語ベーシック履修者を対象として「サッと独作!」の本運用が行なわれ、現在に至っている。

4. 「サッと独作!」の利用調査

学習者の嗜好性や学習スタイル、また「サッと独作!」がどのように学習者に利用され評価されているかなどを調べるため、2度にわたる利用調査を実施した。

4.1. 第1回調査

4.1.1. 調査目的

第1調査では、「サッと独作!」の利用状況の把握、2004年9月から行われる「サッと独作!」の本運用に向けての改善、およびその後に行われる第2回調査へ向けてのパイロット調査を目的とした。アンケート質問項目の主な構成は、(1)学習者のインターネット環境および「サッと独作!」利用状況の把握、(2)「サッと独作!」を利用した学習についての調査、である。

4.1.2. 調査方法

2004年度春学期4月から7月の間に試験的運用後、2004年7月にSFCドイツ語インテンシブ履修者を対象とし¹⁷⁾、質問紙によるアンケート調査を行なった¹⁸⁾。有効回答数は42であった¹⁹⁾。さらにより詳しい利用状況や学習者の意見を調査するため、フォローアップとしてアンケート回答者の中から7名の学習者にインタビューを依頼し、そのうち快諾を得た3名に対しインタビュー調査を実施した。

4.1.3. 結果および分析

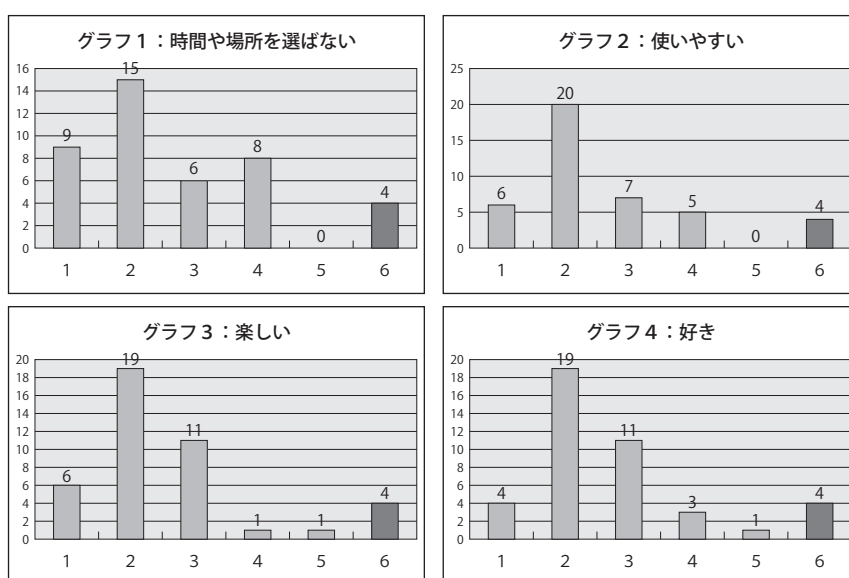
以下、アンケート調査・インタビュー調査の回答結果および分析を抜粋して記す。

4.1.3.1. インターネットと「サッと独作!」の利用状況

「Q2 あなたは週に何日インターネットを利用しますか。」の設問に対する回答から、80%以上の学生が週に6日以上インターネットに接続していることがわかった。SFCの学生のほとんどが自分のパソコンを所有しており、パソコンを使って作業することが多いという特徴が顕著に表れている。さらに、「Q7 何のために『サッと独作!』を利用しましたか。」の設問に対しては、「10分間テスト対策のため」という回答が多数を占めた。これは、「サッと独作!」が、SFCで主に使用されている教科書『Modelle 1』をもとに、課ごとにレベル分けされており、また「サッと独作!」の宣伝時に「キーセンテンスの確認になる」、「10分間テストの対策に役立つ」とアナウンスした結果であると考えられる。

4.1.3.2. 「サッと独作！」を利用した学習について

続いて、「サッと独作！」がもたらす学習面での効果をどのようにとらえているかを調べた。まず「Q9 IT（情報関連技術）を利用した学習についてどう思いますか。」という設問であるが、これはITを用いた学習について学習者の「嗜好性」（Learner preferences）を問うものであった。グラフ1～4は、「時間や場所を選ばない」、「使いやすい」、「楽しい」、「好き」というそれぞれの設問に対する5段階選択式の回答結果である。また、表1にQ9の自由回答欄の回答結果を示す。



1. 強くそう思う、2. ややそう思う、3. どちらともいえない、4. あまりそう思わない、5. 全くそう思わない

ネットに接続しないといけないという最低限の制約はあるが、キーボード入力はあるがありがたい
オンラインではなく CD-ROM 形式の方がどこでも使いやすい。
目が疲れて頭痛がするので出来るだけ使用しません。
ウムラウトが表示できないことが不便。
最初に使うとき、少し分かりにくかった→表示される部分が特に
便利だけど、キーボードで打つより、手で書いた方が習得が速いと思う
実際に使ってないが便利だろうと思う
ドイツ語特有の文字（エスツェットなど）があればもっといいと思う

表1 Q9の自由回答欄結果

「時間や場所を選ばない」という設問に対しては、比較的肯定的な回答が多く、また自由回答からは、「キーボード入力ありがたい」といった意見が見られた。一方、「便利だけど、キーボードで打つより手で書いた方が習得が早いと思う」という意見や、外国語学習は「口に出して読み、書いて覚えることが多い」（Q27に対する回答結果）という意見も見られた。

ドイツ語学習にどのような影響があったと学習者自身が認識しているのか、を知るための設問としては、「Q21『サッと独作!』は文を書く練習に役立ったと思いますか」、「Q22『サッと独作!』を利用して10分間テストが易しく感じられるようになりましたか」がある。Q21では、約65%の学習者が「非常に役に立った」、「まあまあ役に立った」と、「サッと独作!」をドイツ語作文の練習手段、強化手段として評価する学習者が多かったのに対し、Q22では、10分間テストに対する直接的な効果は自覚できない、という回答が多かった。「非常に易しく感じられるようになった」、「まあまあ易しく感じられるようになった」と答えたのは、約42%である。「サッと独作!」の利用と10分間テストへの「手応え」の間に強い関連性はみられなかった。

4.1.3.3. インタビュー調査

「サッと独作!」に関するアンケート調査後、より詳しい利用状況や学習者の意見を知るため、フォローアップ調査を行なった。アンケート回答者の中から7名の学習者にインタビュー調査を依頼し、そのうち3名（a、b、c）に調査を実施した。3名ともに、普段の授業態度から教員やTAによってドイツ語学習の意欲が高いと印象付けられている学習者であった。

インタビュー対象者aは、週1回の10分間テストの前と中間テスト、期末テストの前にのみ「サッと独作!」を利用しており、普段は読み書きの練習を中心にドイツ語学習を行なっているという。つまり、「サッと独作!」はもっぱらテスト対策として用いられている。インタビュー対象者bは、ドイツ語を「電車の中で学習する」という学習スタイルを持ち、パソコン使用は自分の学習方法に適さないと判断して「サッと独作!」を利用しなかった、と答えている。一方、インタビュー対象者cは、「サッと独作!」をドイツ語学習の総合的な復習をするために用いており、テスト対策は授業と教科書『Modelle 1』を中心に行なっていた。

4.1.4. 考察

「サッと独作!」の利用について考察するとき、Q2の設問から得られたような、SFCのパソコン、インターネットの普及率の高さは考慮に入れなければならないだろう。Q9の回答結果からあわせて見ても、SFCの学習者はITに対して比較的抵抗が少ないと言える。しかし、実際に手で書いたり声に出して読んだりするほうが習得に役立つ、という意見からもわかるように、ITを用いた外国語学習の効果は、ITへの親近感とは別問題だととらえている学習者もいることがわかった。

また、インターネットに接続した環境でないと学習できないという Web 教材の「不便さ」に対する指摘があり、CD-ROM などを用いたスタンドアローン版の開発も考えた。しかし、インストールの手間がかかること、また問題修正・改善の面で臨機応変に対応できないこと、管理者が利用状況を把握しにくいことなどの短所を考えると、Web 教材という位置づけのまま開発を行なったほうが良いのではないかと、という結論に至った。

ドイツ語学習に対する影響を問うた Q21、Q22、Q24からは、「サッと独作！」が主に「文を書く練習に役立つ」と学習者に認識されており、テスト対策の手段、および復習目的として利用されていることがわかった。

また、インタビュー調査の3名を見てもわかるように、学習者によって学習スタイルや教材の利用方法は様々だが、学習意欲の高い学習者は自らの学習スタイルやストラテジーに合わせて自分にあった教材の取捨選択を行っているのではないかと、との所感を得た。

改善すべき点として、第1回調査からは「サッと独作！」に関するいくつかの問題点が浮かび上がった。第一に、「サッと独作！」の正解記述用言語である BUD 言語では、ドイツ語の特殊文字が利用できないという点である。この点に関しては、アンケート調査の結果からも、学習者に不満があることがわかった（Q17項目回答者31名中21名）。そこで、根本的な解決には至らないものの、代替文字の入力方法を「常に」画面上に表示することで混乱を避けるようにした。第二に、問題の数と質である。以前は課によってばらばらであった問題数を各課20問に統一し、未習事項を盛り込むことがないように研究プロジェクトのメンバーで確認したうえで問題を作成し、ネイティブのドイツ語教員が全設問を見直した。第三に、「わからない問題は（何回試行しても）わからない」、「単語が思い浮かばないとき、3回試しても意味がないと思う」というような意見があったことから、わからない問題が出てきた場合すぐに解答例を参照できる機能として、「ギブアップボタン」を設置した。

4.2. 第2回利用調査

4.2.1. 調査目的

第1回調査では、教室での学習との関連やドイツ語に対するモチベーションとの関連が不明瞭であったので、ドイツ語学習という大きな枠組みの中で「サッと独作！」が果たす役割、特にドイツ語カリキュラムとの関連や学習者のモチベーションなどの心的変化を明らかにすることを目的として、第2回調査を実施した。アンケートの主な質問項目は、(1)「サッと独作！」の利用方法ならびにドイツ語の学習スタイルの調査、(2)「サッと独作！」がもたらす効果についての調査、となっている。

4.2.2. 調査方法

2005年1月に実施した第2回利用調査は、第1回調査の対象者であったドイツ語インテンシブ履修者に加えてドイツ語ベーシックの履修者も対象とし²⁰⁾、計59の有効回答を回収した。形式は前回と同様、対象者全員に質問紙によるアンケート調査²¹⁾の後、回答者の中から数名選出しフォローアップインタビューを行なった。

4.2.3. 結果および分析

以下、アンケート調査の回答結果および分析を抜粋して記す。

4.2.3.1. 「サッと独作!」の利用方法とその他のドイツ語勉強方法

「Q4『サッと独作!』を週に合計何時間くらい利用しましたか」という設問から、今回のアンケート対象者中の「サッと独作!」利用者の平均利用時間が、1時間強だったことがわかった。ただし、一度も「サッと独作!」を利用しなかった学生も59名中19名いた。

また、ドイツ語の学習方法を問う「Q20 インテンシブ・ベーシックの授業以外にドイツ語をどのように学習していますか。」という設問の結果は、表2のとおりである。

	インテンシブ	ベーシック	合計
【学習方法】			
1. 教科書を授業以外でも読む	28	17	45
7. 音声教材（CD, MD など）を家できく	12	7	19
4. Schlüsselsätze の音声を聞いたりする	12	2	14
5. ラジオやTVのドイツ語講座を聞く	6	4	10
【利用メディア】			
15. CD	14	9	23
12. オンライン辞書	9	12	21
11. WEB サイト	5	8	13

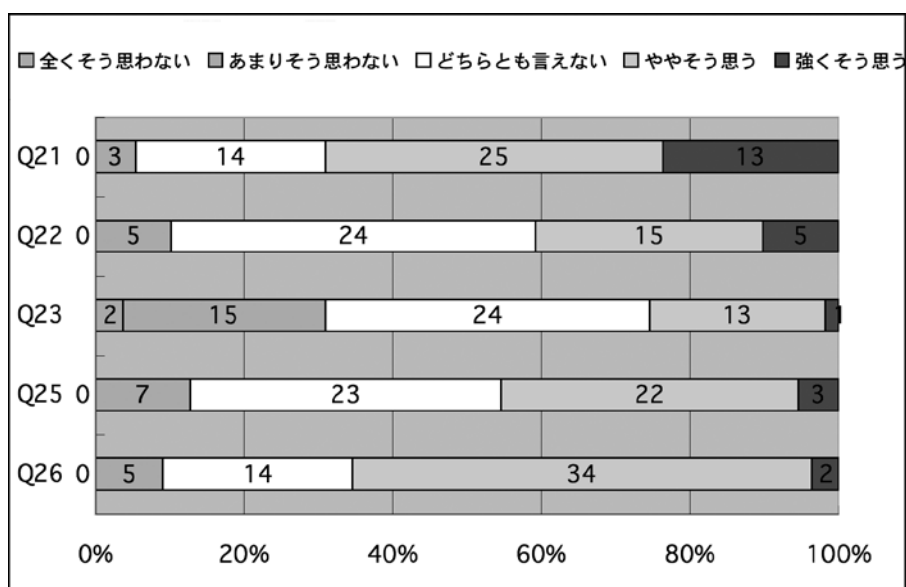
表2：授業以外のドイツ語学習方法

回答結果からは、インテンシブ、ベーシック履修者ともに、教科書 „Modelle 1“ を授業外の時間に読むことが主な学習方法であることがわかった。また次に多いものとしては、「音声教材(CD、MDなど)を家で聞く」があげられる。これは、SFCのドイツ語ではコミュニケーション能力の育成を目指しているため、10分間テスト、中間試験や期末試験でリスニング能力が重視されていることが主な理由といえよう。その際のメディアとしては、„Modelle 1“ のCDが

圧倒的に多く、MD（回答数8）、デジタルオーディオプレーヤー（回答数7）がそれに続く。

4.2.3.2. 「サッと独作！」がもたらす効果

第2回調査の目的のひとつに、「サッと独作！」を利用することが、学習者の授業態度やモチベーションにどのように影響するかという精神面での変化を調べることがあった。これを「内的な変化」と呼ぶことにする。「Q21『サッと独作！』は文を書く練習に役立ったと思いますか」、「Q22『サッと独作！』を利用して10分間テストが易しく感じられるようになりましたか」、「Q23『サッと独作！』を利用することでドイツ語の授業に積極的に参加できるようになりましたか」、「Q25『サッと独作！』を利用することで、ドイツ語学習に対するモチベーションは高まりましたか」、「Q26『サッと独作！』を利用することで、ドイツ語力が上がったと思いますか」の各設問に対する回答は、グラフ6に示すとおりである。



グラフ6：学習者の内的変化（Q21、Q22、Q23、Q25、Q26）

グラフのそれぞれの設問²²⁾を比較すると、Q21の「文を書く練習に役立つ」という設問に対しては「ややそう思う」（回答数25）、「強くそう思う」（回答数13）という回答が多い。すなわち、多くの学習者が「サッと独作！」が文を書く練習に役立ったと認識していることがわかる。「書く練習」の直接的な影響が出やすいと思われる10分間テストとの関連はQ22に示される。結果は「どちらとも言えない」が回答数24と最も多いが、「そう思う」「強くそう思う」の

回答も4割弱を占める。10分間テスト対策として利用されている割には非常に大きな効果を感じている学習者は少ないものの、どちらかといえば効果があったと判断している学習者も少なくないことがわかる。一方、Q23で問うた授業への積極度との関係であるが、「あまりそう思わない」、「どちらともいえない」が7割を占めていることから、「サッと独作!」の利用によって、授業中に積極的に働きかける、というような行動にはつながらないと判断している学習者が多いことがわかった。またモチベーションとの関連を問うQ25で「ややそう思う」（回答数22）、「どちらとも言えない」（回答数23）に集中していた。

また、自由回答形式で聞いた「Q24『サッと独作!』を利用することで授業に対してどのような気持ちの変化がありましたか」の回答を分類し、カテゴリー化したものが表3である。カテゴリーの項目は、「特に変化なし」、「独作文の勉強を“気軽に”できるようになった」、「復習、テスト勉強がしやすくなった」、「授業への理解度が増した」、「授業への積極性が増した」、「授業への安心感が増した」である。

カテゴリー	実際の回答例（そのまま抜粋）
特に変化なし	・ 授業とは関係なかった。
独作文の勉強を“気軽に”できるようになった	・ 独作の勉強を気軽に楽しくできるようになった。
復習、テスト勉強がしやすくなった	・ テスト勉強がしやすくなった。 ・ 復習しやすくなった。
授業への理解度が増した	・ 「サッと独作!」にでた表現に慣れることで、授業で言っていることの理解度が上がった。 ・ 自分でまちがった箇所を授業でよりよく理解できた。 ・ 文法が覚えやすくなった。
授業への積極性が増した	・ 勉強しているという事実により少し自信がつくからより積極的になった。 ・ わかると楽しく積極的になる。
授業への安心感が増した	・ 授業への復習として主に利用した。利用したことで、より安心感を持って次の授業に迎えられた。 ・ 若干の余裕ができた。 ・ サッと独作を理解すれば、ある程度はついていっていると安心できた。 ・ 文の作り方が理解しやすく、テストでも落ち着いて臨めるようになった。 ・ 自分のできない点が先にサッと独作でできるので授業が受けやすい。

表3：「サッと独作!」を利用することで生じる授業への気持ちの変化

当教材と「授業とは関係がなかった」という回答がある一方で、「授業への理解度が増した」、「授業への安心感が増した」とプラスの効果を指摘する学習者が多くいた。これは、「サッと独作！」を利用することでドイツ語に対する理解が深まり、その結果、容易に授業についていけるようになったことが理由だと考えられる。特に、「サッと独作！」でその課の学習範囲を復習したことで、既習内容を「理解している」という気持ちが生まれ、「安心感」を持って授業に臨めるようになったのではないかと考えられる。「余裕ができた」、「テストにも落ち着いて臨めるようになった」という意見からも、「サッと独作！」が学習者にとって肯定的な内的変化を促す作用があることを示していると言える。

4.2.3. インタビュー調査

第2回調査でも第1回調査と同様、フォローアップのためのインタビュー調査を行なった。対象者は7名である。今回のインタビュー調査は、「サッと独作！」の位置づけをさらに明確化すること、そして「サッと独作！」と学習効果との関連を詳しく調べることを目的とした。第1回、第2回アンケート調査から、学習者は「サッと独作！」を主に10分間テスト対策として利用していることが明らかになっているが、実際にインタビュー対象者に尋ねたところ「『サッと独作！』の利用は10分間テスト前で、大学の授業の空き時間などに利用した」、「文を書く練習、というよりは10分間試験対策として利用した」というテスト対策として利用した回答がほとんどだった。そのほかに、「やるのは直前の課に限らず、さかのぼることもあった」、「テスト範囲の教科書を読んでみて、わからなかったことなど。たまに範囲外も。」という回答を得られた。このことから、わからなかった文法事項をチェックする機能があると考えて復習目的で利用していた学習者もいることがわかった。

また、学習効果との関連について、アンケート内の「Q26 『サッと独作！』を利用することで、ドイツ語力は上がったと思いますか」に補足する形で、言語能力の4技能「書く」、「読む」、「聞く」、「話す」それぞれについての変化を尋ねた。回答者は5名（A～E）で、「強くそう思う」を5、「全くそう思わない」を1とする5段階で評価してもらったところ、表4のような結果になった。

	書く	読む	聞く	話す
A	4	4	3	3
B	4	2	1	1
C	5	3	3	4
D	5	2	2	4
E	5	4	4	4

表4：4技能との関係について

回答者AとDが「書く」技能のほかにも、「読む」技能についても向上を認めている。「話す」技能については、回答者C、D、Eがそれぞれ「ややそう思う」と自覚している。たとえば、インタビュー対象者Eは、「文の構造が分かるようになると発話もできるようになる」と述べている。このことから、「書く」こと以外の「話す」、「読む」能力の向上にも影響がある、と学習者自身が意識していることがわかる。

4.2.4. 考察

第2回利用調査から、「サッと独作!」の役割として以下の3点が導きだされた。第一に、テスト対策としての位置づけがより明確になったことである。第1回目の調査で示唆されたテスト対策としての「サッと独作!」の役割が、学習者の利用記録からも客観的に裏づけられた。また、当初の目的どおり、独作文の形式練習に効果的であることは「書く」能力の向上を学習者が認識している点からもいうことができるだろう。また、教科書の復習や書く練習という役割以外に、文法事項の自己チェック機能としての役割を意識化している学習者がいることもわかった。

第二に、「サッと独作!」を利用することで、授業への安心感や理解度が増したという点である。「サッと独作!」による「学習効果」という視点で考えた場合、「サッと独作!」の利用がドイツ語学習のモチベーションそのものの向上に直結するとは言えないにせよ、当教材を用いた授業外での学習が「安心感」や「自信の形成」といった内的な変化につながるという結果を得ることができた。当教材とモチベーションとの関連を他の因子を全く無視して結論づけることは難しいが、モチベーションの向上につながると思う学習者も予想以上に多かったことは興味深い。

第三に、「書く」こと以外の技能、すなわち「読む」、「聞く」、「話す」の向上にも何かしらの影響があると自覚していることが明らかになった。学習者は、「サッと独作!」で文法・文型を復習したり強化したりすることが、他の技能にも波及して能力が向上すると考えている。インタビュー対象者Eの「文の構造」に対する指摘は、形式練習を目的とした「サッと独作!」で文法事項と文型を復習したことにより、話すことへもプラスの影響があったことを意味する。これは、整理された文型を頭においてから発話しようとする性質の現れではないだろうか。こうした考えの背景には、文法や形式を重視するという日本における従来の外国語教育の影響があるのではないかと考えられる。

2回の調査結果を経て、直接的なドイツ語能力の向上との関連性を見出すことはできなかったが、「サッと独作!」には、提供者側の意図していた以上の効果があったといえる。授業中の安心感や自信が増したために授業に参加しやすくなった点や、「書く」技能の向上だけでは

なく、結果として他の技能の学習にも効果を認めていた点である。

5. 結論と展望

最後に、当教材開発研究プロジェクトの活動および今回の利用調査を通して得られた知見およびあらためて確認されたことについて、以下に述べる。

まず第一点は、教材の位置づけおよび教材開発における評価の重要性についてである。今回の調査を「教員—教材—学習者」という三者の関係から振り返ると、教材の位置づけや意義というものは、「使用者」である「学習者」があってはじめて定められるものであることが今回あらためて確認された。たとえば今回の調査では、「サッと独作!」を利用することによって「書く」能力のみならず「読む」「聞く」「話す」能力も上がったと感じている学習者がいることがわかったが、これは教材作成者の予想を上回る効果であった。ここから、教材というものがいかに作成者の意図からはなれて、学習者によって独自に位置づけられ、意味づけされ、利用されているかということがわかる。その意味で「教員—教材—学習者」という三者の関係における「学習者」の持つ意味はきわめて大きい。したがって、学習者のニーズや学習スタイルを調査し、開発の後には学習者による教材の評価を分析し、その結果をさらにフィードバックさせることは、教材開発のいわば骨格を成す部分であると言えよう。

第二点は、教室外での自律的な学習環境を構築するという視点の重要性の認識である。当研究プロジェクトの場合は、SFC のドイツ語教育において教室で不足しがちな形式面での指導を補うものとして、ここに紹介したような IT 教材を開発してきたが、他の教育機関においては、当然のことながらそれぞれの理念やカリキュラム、システムに適合したかたちで、独自に学習環境を作り出していく必要があるだろう。学習者が自習できる部分については多種多様なプログラムを提供するなど、学習者が自ら学習の内容や方法を選択できるような自律的な学習環境を構築し、教室外での学習を支援することが、今後の外国語教育の大きな課題のひとつとなるに違いない。当研究プロジェクトとしては今後、携帯電話で利用可能な音声付きのキーセンテンス練習プログラムなど、現在の学習者のニーズに合った、より多様な教材の開発に取り組んでいく予定である。

最後に、教材開発のあり方について、今回特に強く感じられたことを述べておきたい。冒頭でも述べたように、当研究プロジェクトでは教員と学生が一体となって教材の開発に取り組んでいる。このシステムにより、教員は自分たちの視点からではなかなか得られにくいアイデアを学生から得ることができ、また学生は教員から専門的アドバイスを受けながらアイデアを実現へと結びつけている。こうしたチームワークは、若い世代の学習者の嗜好や感性を把握しながら教材開発を行なうのに大いに役立っている。また、教材の立案だけでなく、アンケートを分析するうえでも両者の協力関係はプラスに働いている。教材開発におけるこのような教

員と学生の協働作業システムは、今後より多くの機関において取り入れられていくべきであろう。学生のなかには、Web やプログラミングの技術を持った者、コンテンツ作成に長けたもの、学習理論や言語習得論に明るい者、社会調査法やアンケート分析に強い者など、さまざまなスキルを持った人間がいる。そうした学生が集まり、まさに関連諸科学の交差する場において教員とともにチームで教材を開発するという場が、今後いろいろなところで提供されることが強く望まれる。

註

- 1) SFC ドイツ語教材開発研究プロジェクトについては、第2章で詳しく述べる。
- 2) Rüschoff, Bernd/Wolff, Dieter (1999), Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft, Ismaning, p. 55.
- 3) Rüschoff/Wolff, p. 58.
- 4) TA は Teaching Assistant, SA は Student Assistant を指す。SFC では基本的にすべての研究室に TA, SA がおり、教育活動を補佐している。
- 5) 鈴木克明 (2002) 『教材設計マニュアル。独学を支援するために』 北大路書房, pp. 14-15.
- 6) 一方、教材作りが完成してから、作成者以外がその教材の採用不採用を判断するために行なう評価を「総合的評価」と呼ぶ。鈴木 (2002), pp. 114-115 参照。
- 7) ドイツ語初級の授業には、「ドイツ語インテンシブ」(100分授業×週4回)と「ドイツ語ベーシック」(90分授業×週2回)の2つがある。
- 8) Andreas Riessland/藁谷郁美/木村護郎クリストフ/平高史也 (2004) 『問題発見のドイツ語 Modelle 1』 三修社、Andreas Riessland/藁谷郁美/木村護郎クリストフ/平高史也 (2005) 『問題発見のドイツ語 Modelle 2』、平高史也/Andreas Riessland/藁谷郁美/木村護郎クリストフ (2006) 『問題発見のドイツ語 Modelle 3』 三修社
- 9) 文法や規則性を教員が提示するのではなく、学習者に自ら文法や規則性を発見させる。
- 10) センテンスレベルの作文や文法的穴埋め問題を中心とした筆記試験と、聞き取り試験からなる小テスト。
- 11) 「ベーシック」ではこのサイクルを半分の速度、つまり2週間かけて進めてゆく。
- 12) ドイツ語教材開発研究プロジェクトでは、「サッと独作!」以外にもさまざまな Web 教材の開発に取り組んでいる。例えば、日本語訳を介することなく名詞とそのイメージとを直結させながら名詞の性を身につけることを目的とした教材「名詞性あてクイズ」や、音声つき動画を提示することによって発音練習を視覚的にも意識させることを目指した「発音導入コース教材」、聞き取り試験対策のためのリスニング教材、キーセンテンス復習のための教材などがある。詳しくは、ドイツ語教材開発研究プロジェクトウェブサイト <http://dmode.sfc.keio.ac.jp/> を参照。「発音導入コース教材」はもとより CD-ROM 版で開発したものを基盤にしている。CD-ROM 版の開発については、藁谷郁美/平高史也/関口一郎/大淵智勝 他 (2000) 「ドイツ語発音導入のための CD-ROM 練習ソフト開発・実践・評価」 慶應義塾大学語学視聴覚研究室『紀要』33号, pp.52-80 参照。

- 13) 西村則久氏が開発した英作文自動作文添削ソフトウェア。西村則久(1999)「インタラクシオン性を向上した外国語学習支援システム」慶應義塾大学大学院政策・メディア研究科1998年度(平成10年度)修士論文 pp. 16-45および次の Web サイトを参照。
<http://chocobo.yasuda-u.ac.jp/~nisimura/eisaku/satto.shtml>
- 14) BUD 言語については、西村(1999), pp. 17-21参照。
- 15) 2003年秋学期のドイツ語インテンシブ I 期の「10分間テスト」における誤答傾向データ(当時の担当 TA が「10分間テスト」の「講評」としてまとめた資料)を参考にした。
- 16) 「DMNet(デジタルメディア学習ネットワーク)」プロジェクト主催のコンソーシアム。2003年11月に行われた。DMNet: <http://web.sfc.keio.ac.jp/~yasumura/dmnet.html>
- 17) 2004年度春学期のドイツ語インテンシブ I 期履修者数は48名。
- 18) 第1回アンケート調査質問紙を付録参照。
- 19) アンケートはインタビュー調査につなげるため、また管理者用ログに残された実際の利用記録と比べるために、記名で行なった。
- 20) 2004年度秋学期のドイツ語インテンシブ I 期履修者数は37名、ドイツ語ベーシック II 期履修者数は33名。
- 21) 第2回アンケート調査質問紙に関しては付録参照。
- 22) 「全くそう思わない」が1、「あまりそう思わない」が2、「どちらとも言えない」が3、「ややそう思う」が4、「強くそう思う」が5に、それぞれ相当する。

第1回アンケート調査

2004. 7. 6

「サッと独作!」に関するアンケート調査

ドイツ語教材開発研究プロジェクト一同

本アンケートは、「サッと独作!」を改良し、より良い教材を研究開発するために行うものです。本アンケートの結果は、学会等の研究発表及び、学会誌等への投稿には使用いたしますが、回答者は匿名といたしますので、お名前等をご記入ください。又、本アンケートの結果は、ドイツ語の成績評価には一切影響しません。調査結果が出ましたら、ご報告いたします。以上の条件で本アンケートにご協力頂ける場合は、「1. はい」を、協力して頂けない場合は「2. いいえ」をお選び下さい。

1. はい、2. いいえ

() 学部 () 年 氏名 ()、パソコン使用歴 () 年

・「サッと独作!」の使用環境に関して（家も大学も含む）

Q1:「サッと独作!」を使用する際の、ネットワーク環境は以下の内のどれですか。（複数回答可）

1. ダイヤルアップ、ISDN 2. PHS (AirH" など) 3. ADSL 4. CATV
5. 光ケーブル 6. 学校の LAN 7. その他 ()

Q2:あなたは週に何日インターネットを使用しますか。

Q3:あなたは1日に何時間インターネットを使用しますか。

Q4:「サッと独作!」を1回あたりどのくらいの時間利用しますか。

Q5:1回あたりどのくらいの問題数をこなしますか。

1. 1課分全部 2. 70%くらい 3. 50%くらい 4. 30%未満

Q6:「サッと独作!」をどの程度利用しましたか。

1. 15回以上 2. 14回～10回 3. 9回～5回 4. 5回未満
5. 全く利用していない

Q7:何のために「サッと独作!」を主に利用しましたか。

1. 予習目的 2. 復習目的 3. 10分間テスト対策 4. 中間・期末試験対策
5. 暇つぶし 6. その他

Q8:「サッと独作!」を利用する際、どの範囲まで学習しますか。

1. 今まで習った課全て、2. 現在学習中の課のみ、3. 10分間テストの課、4. その他

・「サッと独作！」自体に関して

Q9：IT（情報関連技術）を使用した学習についてどう思いますか。

1. 時間や場所を選ばない 2. 使いやすい 3. 面白い 4. 楽しい
5. 好き 6. その他

（強くそう思う、ややそう思う、どちらともいえない、あまりそう思わない、全くそう思わない、の5択）

Q10：「サッと独作！」による自動採点に満足していますか。

（強くそう思う、ややそう思う、どちらともいえない、あまりそう思わない、全くそう思わない、の5択）

Q11：「サッと独作！」の解答例は適切でしたか。 1. 適切だった、2. 適切ではなかった

Q12：Q11で「適切ではなかった」と回答した方に質問いたします。なぜ適切ではないと感じましたか。

（自由記述）

Q13：「私の答えでもいいんじゃないでしょうか」ボタンは必要だと思いますか。

1. 必要である 2. 必要ではない 3. 見たことがない

Q14：Q13で「必要ではない」と回答した方に質問いたします。なぜ必要ではないと思いますか。

（自由記述）

Q15：「サッと独作！」の問題の難易度についてどう思いますか。

（非常に易しい、易しい、どちらともいえない、難しい、非常に難しい、の5択）

Q16：「サッと独作！」における問題文の文字の大きさと色についてどう思いますか。

（自由記述）

Q17：「サッと独作！」のウムラウトとエスツェット表記と実際の表記とは異なりますが、使いにくさを感じましたか。

（強くそう思う、ややそう思う、どちらともいえない、あまりそう思わない、全くそう思わない、の5択）

Q18：「サッと独作！」では解答が出るまで3回試すことができますが、それは適切だと思いますか。

1. 適切だった 2. 適切ではなかった

Q19：Q18で「適切ではなかった」と回答した方に質問いたします。3回の試行が適切ではないと思ったのはなぜですか。また、適切な試行回数は何回ですか。（自由記述）

・学習者に関して

Q20：インテンシブ・ベーシックの授業以外にドイツ語の学習に何を利用していますか。（複数回答可）

1. 教科書を授業以外でも読む
2. ドイツ語の記事や文章を読む
3. Sketch のビデオを見たり、Schlüsselsätze の音声を聞いたりする
4. ラジオやTVのドイツ語講座を聞く
5. 自分で買った参考書を使う
6. その他（ ）

Q21：「サッと独作!」は文を書く練習に役立ったと思いますか。

（強くそう思う、ややそう思う、どちらともいえない、あまりそう思わない、全くそう思わない、の5択）

Q22：「サッと独作!」を利用して10分間テストが易しく感じられるようになりましたか。

（強くそう思う、ややそう思う、どちらともいえない、あまりそう思わない、全くそう思わない、の5択）

Q23：「サッと独作!」を利用することでドイツ語の授業に積極的に参加できるようになりましたか。

（強くそう思う、ややそう思う、どちらともいえない、あまりそう思わない、全くそう思わない、の5択）

Q24：「サッと独作!」を利用することで授業に対して、どのような気持ちの変化がありましたか。

（自由記述）

Q25：「サッと独作!」を利用することで、ドイツ語のコミュニケーション能力が上がったと思いますか。

（強くそう思う、ややそう思う、どちらともいえない、あまりそう思わない、全くそう思わない、の5択）

Q26：「サッと独作!」を利用することで、ドイツ語学習に対するモチベーションは高まりましたか。

（強くそう思う、ややそう思う、どちらともいえない、あまりそう思わない、全くそう思わない、の5択）

Q27：その他「サッと独作!」について思うことがあれば、自由に書いてください。（自由記述）

Q28：ドイツ語の授業の中で「足りない」と思うのはどのような部分ですか？（自由記述）

以上です。ご回答ありがとうございました。尚、本アンケートに関するお問い合わせは、ドイツ語教材開発研究プロジェクト一同（dmode-rg@sfc.keio.ac.jp）宛にお送り下さい。

第2回アンケート調査

2005. 1. 17

「サッと独作！」に関するアンケート調査

ドイツ語教材開発研究プロジェクト一同

本アンケートは、「サッと独作！」を改良し、より良い教材を研究開発するために行うものです。本アンケートの結果は、学会等の研究発表及び、学会誌等への投稿には使用いたしますが、回答者は匿名といたしますので、お名前等をご記入ください。又、本アンケートの結果は、ドイツ語の成績評価には一切影響しません。調査結果が出ましたら、ご報告いたします。以上の条件で本アンケートにご協力頂ける場合は、「1. はい」を、協力して頂けない場合は「2. いいえ」をお選び下さい。

1. はい、2. いいえ

() 学部 () 年 氏名 ()

(インテンシブ・ベーシック) 履修者 パソコン使用歴 () 年

・「サッと独作！」の利用環境に関して（家も大学も含む）

Q1：「サッと独作！」を利用する際の、ネットワーク環境は以下の内のどれですか。（複数回答可）

1. ダイヤルアップ、ISDN 2. PHS (AirH" など) 3. ADSL 4. CATV
5. 光ケーブル 6. 学校の LAN 7. その他 ()

Q2：あなたは週に何日インターネットを使用しますか。

Q3：あなたは1日に何時間インターネットを使用しますか。

Q4：「サッと独作！」を週に合計何時間くらい利用しましたか。

Q5：「サッと独作！」をほとんど利用しなかった方に質問いたします。なぜ利用しなかったのか、あてはまるもの全てに丸を付けてください。

1. 身の回りのインターネット環境が整っていないから。
2. インテンシブ・ベーシックの授業だけでドイツ語学習に満足しているから。
3. インテンシブ・ベーシックの授業だけで精一杯だから。
4. web教材による外国語学習が好きではないから。
5. 「サッと独作！」をよく知らなかったから。
6. 他の教材で学習しているから。(Modelle は含みません)

7. ドイツ語の作文練習はする気にならないから。

その他（ ）

・「サッと独作!」自体に関して

Q 6：IT（情報関連技術）を利用した学習が好きですか。

（強くそう思う、ややそう思う、どちらともいえない、あまりそう思わない、全くそう思わない、の5択）

その理由をお答えください。

（自由記述）

Q 7：IT（情報関連技術）を利用した学習についてどう思いますか。（各項目について）

（強くそう思う、ややそう思う、どちらともいえない、あまりそう思わない、全くそう思わない、の5択）

1. いつでもできる 2. どこでもできる 3. 便利である 4. 楽しい
5. 自分のペースで学習できる 6. その他

Q 8：「サッと独作!」による自動採点に満足していますか。

（強くそう思う、ややそう思う、どちらともいえない、あまりそう思わない、全くそう思わない、の5択）

Q 9：「サッと独作!」の解答例は適切でしたか。

1. 適切だった 2. 適切ではなかった

Q 9－2：Q 9で「適切ではなかった」と回答した方に質問いたします。なぜ適切ではないと感じましたか。

（自由記述）

Q 10：「私の答えでもいいんじゃないでしょうか」ボタンは必要だと思いますか。

1. 必要である 2. 必要ではない 3. 見たことがない

Q 11：Q 10で「必要ではない」と回答した方に質問いたします。なぜ必要ではないと思いますか。

（自由記述）

Q 12：「ギブアップ」ボタンは必要だと思いますか。

1. 必要である 2. 必要ではない 3. 見たことがない

Q 13：Q 12で「必要ではない」と回答した方に質問いたします。なぜ必要ではないと思いますか。

（自由記述）

Q14:「サッと独作!」の問題の難易度についてどう思いますか。

(非常に易しい、易しい、どちらともいえない、難しい、非常に難しい、の5択)

Q15:「サッと独作!」における問題文の文字の大きさと色などについてどう思いますか。

(自由記述)

Q16:「サッと独作!」のウムラウトとエスツェット表記と実際の表記とは異なりますが、使いにくさを感じましたか。

(強くそう思う、ややそう思う、どちらともいえない、あまりそう思わない、全くそう思わない、の5択)

・学習者に関して

Q20: インテンシブ・ベーシックの授業以外にドイツ語をどのように学習していますか。(複数回答可)

【方法・形態】

1. 教科書を授業以外でも読む
2. ドイツ語の記事や文章を読む
3. Sketch のビデオを見る
4. Schlüsselsätze の音声を聞いたりする
5. ラジオやTVのドイツ語講座を聞く
6. 自分で買った参考書を使う
7. 音声教材(CD, MDなど)を家できく
8. 音声教材(CD, MDなど)を通学中にきく
9. 音声教材(CD, MDなど)を暇な時にきく
10. 映像教材(DVD、ビデオテープなど)
11. ドイツ語のWEBサイトを見る

【使用メディア】

11. WEBサイト
12. オンライン辞書
13. ドイツ語の書籍
14. 電子辞書
15. CD
16. MD
17. カセットテープ
18. walkmanなどのポータブルオーディオプレーヤ

19. デジタルオーディオプレーヤ (mp3プレーヤ、iPod など)

20. DVD

21. VHS などのビデオテープ

22. その他 ()

Q21:「サッと独作!」は文を書く練習に役立ったと思いますか。

(強くそう思う、ややそう思う、どちらともいえない、あまりそう思わない、全くそう思わない、の5択)

Q22:「サッと独作!」を利用して10分間テストが易しく感じられるようになりましたか。

(強くそう思う、ややそう思う、どちらともいえない、あまりそう思わない、全くそう思わない、の5択)

Q23:「サッと独作!」を利用することでドイツ語の授業に積極的に参加できるようになりましたか。

(強くそう思う、ややそう思う、どちらともいえない、あまりそう思わない、全くそう思わない、の5択)

Q24:「サッと独作!」を利用することで授業に対して、どのような気持ちの変化がありましたか。

(自由記述)

Q25:「サッと独作!」を利用することで、ドイツ語学習に対するモチベーションは高まりましたか。

(強くそう思う、ややそう思う、どちらともいえない、あまりそう思わない、全くそう思わない、の5択)

Q26:「サッと独作!」を利用することで、ドイツ語力が上がったと思いますか。

(強くそう思う、ややそう思う、どちらともいえない、あまりそう思わない、全くそう思わない、の5択)

Q27: その他「サッと独作!」について思うことがあれば、自由に書いてください。

(自由記述)

Q28: ドイツ語の授業の中で「足りない」と思うのはどのような部分ですか?

(自由記述)

以上です。ご回答ありがとうございました。尚、本アンケートに関するお問い合わせは、ドイツ語教材開発研究プロジェクト一同 (dmode-rg@sfc.keio.ac.jp) 宛にお送り下さい。

Entwicklung und Bewertung IT-gestützter Übungsprogramme

— Ein Projekt der Deutschabteilung am SFC der Keio-Universität —

Shusaku Kato

Eri Sekiji

Tatsuya Ohta

Mit der Entwicklung der Neuen Technologien haben sich Lernertypen und Lernstile weiter vervielfältigt. Dadurch sind die Lehrenden mit der Situation konfrontiert, Lernergruppen mit ganz unterschiedlichen Motivationslagen und Lernstilen entgegenkommen zu müssen, was in einem Klassenraum kaum zu leisten ist. Dies kann jedoch z.B. durch ein Angebot vielfältiger Übungsprogramme ermöglicht werden, die den Lernern je nach Interesse und Bedürfnissen zur Wahl und zur freien Verfügung stehen. Das Projekt zur Entwicklung von Übungsprogrammen der Deutschabteilung am Shonan-Fujisawa-Campus (SFC) der Keio-Universität beschäftigt sich mit der Entwicklung IT-gestützter Übungsangebote sowie ihrer Bewertung und versucht, eine Lernumgebung herzustellen, die das autonome Lernen fördert und unterstützt.

Bei der Weiterentwicklung der Programme spielen Befragungen der Lernenden und die Analyse ihres Lernverhaltens eine wichtige Rolle. Das SFC-Projekt hat bisher verschiedene IT-gestützte Programme entwickelt, u.a. ein Tool zum Aussprachetraining, einen Genus-Quiz und ein japanisch-deutsches Übersetzungsprogramm. Letzteres, „Satto Dokusaku“, ist als ein Selbstlernprogramm konzipiert, das die im Unterricht nur schwach vertretenen Strukturübungen in Form eines Kurzsatz-Übersetzungstrainings ergänzen soll. Um die Bedürfnisse der Lerner, ihren Umgang mit Internet und Computer und ihre Benutzung dieses Programms zu erforschen, wurde mit den Benutzern des Programms eine erste Umfrage und ein erstes Interview durchgeführt. Dadurch wurde klar, dass das Programm meist zum Schreibtraining und zur Vorbereitung auf die wöchentlichen Übersetzungstests benutzt und von vielen Lernern als nützlich angesehen wird. Bei einer zweiten Umfrage und

einem zweiten Interview, die mögliche Veränderungen bei der Einstellung zum Lernen und die psychologische Wirkung des Programms erforschen sollten, hat sich herausgestellt, dass zwischen dem Benutzen des Programms und der Motivation zum Deutschlernen zwar keine Korrelation besteht, dass sich die Lerner jedoch „sicherer“ im Deutschunterricht fühlten. Interessant ist auch, dass manche Lerner auch den Eindruck hatten, durch den Einsatz des Lernprogramms nicht nur ihre Schreibfertigkeit, sondern auch ihre Hör-, Sprech- und Lesefertigkeit verbessert zu haben.

Da Lerner Lehrmaterialien und Lernprogramme offenbar oft unabhängig von der ursprünglichen Absicht der Hersteller (also der Lehrer) einsetzen und bewerten, ist ein Lerner-Feedback bei der Weiterentwicklung von Material sehr wichtig. Bei der Entwicklung von Lehrmaterialien oder Lernprogrammen erweist sich auch die Zusammenarbeit von Lehrenden und Studierenden als sehr fruchtbar, weil die Studenten eigene Ideen, neue Perspektiven und oft auch eine hohe Kompetenz im Umgang mit Neuen Technologien einbringen können. Auch in anderen Institutionen könnte ein solches Arbeitssystem erfolgreich sein, wobei das zu entwickelnde Programm oder Material ganz auf Curriculum und Bedingungen vor Ort abgestimmt sein kann.

A New Challenge: A Survey of the English Courses at Keio Senior High School

Namiko Mochihara

Kazuteru Kuramoto

Kei Miyazaki

Kazunori Matsubara

要 約

この論文は2004年度慶應義塾高等学校において行われた新課程英語カリキュラムに関して行ったアンケート調査の結果である。

2003年度からの新指導要領の施行に伴い、本校においては大幅なカリキュラム改定を行い、英語の授業においては習熟度別授業を行っている。生徒は英語の習熟度によって3段階に設けられたクラスのいずれかに割り振られ、そこで自分のレベルに合った学習をすることを狙いとしている。受験にとらわれない本校の特色を生かすべく2学年で実施しているオーラルコミュニケーションの授業と総合英語の授業をそれぞれどのように生徒が捉えているのかを問うた。生徒はどのような目的を持ち、どのように普段は英語の勉強に取り組んでいるのかを改めて問うことで、新システムの問題点を追及し、また今後の授業のあり方についての検討に役立てていくことを主眼とした調査であった。

調査の結果、習熟度別のシステムには概ね良い反応があり、教員が懸念していたほどの反発は見られなかった。また授業によって学習の意欲が上がったと答えた生徒も多数みられた。特に総合英語の授業をOCと比較すると、OCの授業に対しての満足度が高いのが注目すべき点となった。生徒の学習意欲とのより強い結びつきという要素も考えられるが、教員側が問題視している1クラスあたりの人数も影響しているのではないかと推測される。学習の成果に関しては感覚的な返答ではあるが、概ね良かったが、これを単に習熟度別の結果と結論付けるには今回の調査では至らなかった。

今後は3年間を通じた英語力の測定・評価を取り入れるなどして、生徒の学習に役立たせる一方、カリキュラムの効果を検証しなければならないだろう。今後も体制を整えつつ調査、改

善に向けての検討を続けたい。

1. Introduction

Starting from the 2003 academic year, a new English curriculum was introduced at Keio Senior High School. Under the new curriculum, the students are assigned to classes of three different levels, adopting the so-called “streamed system” or the “tiered system.” This system being a new attempt, it was anticipated that problems would arise and that data would be needed for on-going revision of the curriculum. Therefore, a survey was conducted to solicit the students’ reaction to the new English curriculum, their general attitude towards learning English, and to identify their needs. This article analyzes the data compiled from this survey conducted in 2004.

This paper consists of the following sections: 1) a literature review on the philosophy behind the new curriculum, 2) the survey questionnaire, 3) a description of the school, 4) data from the survey, and 5) the discussion based on the results of the survey.

2. Literature Review

Foreign language education is facing a period of rapid change in terms of both curriculum and syllabus design. In recent years, many high schools in Japan have introduced the “streamed system” (i.e., a system in which learners are assigned to classes based on their language abilities) into their foreign language curriculum. Although the pros and cons of this system have been the target of extensive debate, it can be said that teachers have a tendency to support it as a form of curriculum development. Empirical evidence (e.g., Delacy, 2004, Nunan, 1999, and Takefuta & Suiko, 2005) supports the claim that proficiency orientated curriculum is a very effective way to develop successful language learners.

According to these researchers, the “streamed system” enables teachers to overcome many of the weaknesses seen in a mixed-grouping system, especially in classrooms containing a wide range of language abilities. In the case of Japan, most English language teachers have been faced with the demanding task of teaching a class of over 40 students, with their individual learning styles, interests, and abilities. Providing appropriate learning for such a diverse group can seem overwhelming. (Takefuta & Suikou, 2005) Furthermore, having various language abilities in a classroom greatly reduces the opportunity to enhance students with higher language abilities. These students tend to spend their time repeating what they already know instead of learning something new. On the other hand, students with lower

abilities cannot keep up with what is being taught in the class. (Delacy, 2004) As there is a tendency to revert to teacher-centred instruction when faced with such a situation, the logical alternative would be to split the class into small groups based on language levels so that teachers can try to make students' learning experiences more meaningful, interesting, and rewarding. Therefore, many researchers and teachers promote the "streamed system" because it is closely related to the learner-centred curriculum and good syllabus design, which can meet the needs of the individual students.

2.1. The Learner-Centred Curriculum

The curriculum greatly influences the learners' language learning. Therefore, a language curriculum should be learner-centred, in which learners pursue their own studies and select their own interests based on their knowledge and background. Without proper understanding of the learners' needs and interests, the curriculum would fail to provide the learners with meaningful education. Therefore, knowing the individual learner's preferences and language learning strategies helps the instructor plan and teach a more efficient curriculum. (Chandler, Lizzote, & Rowe, 1999) This view underlies the remarks by Nunan (1997) and Richards (1985). Nunan states that language teaching and learning should be carried out under the learner-centred curriculum where learners are grouped based on their needs. To meet the learners' needs, teachers must conduct a needs analysis and establish the objectives when designing the curriculum. Nunan (1997) also suggests that: "the curriculum is a collaborative effort between teachers and learners, since learners are closely involved in the decision-making process regarding the content of the curriculum and how it is taught." (Nunan, p. 2) What is immediately apparent from this is that the elements involved in designing a learner-centred curriculum are data collection and learner grouping.

Needs analysis is defined as "sets of tools, techniques, and procedures for determining the language content and learning process for specified groups of learners." (Nunan, 1999, p. 149) Learner needs are the effective tools by which teachers can diagnose the learners' objectives and learning strategies on the basis of the learners' datum including their language proficiency. In regard to language proficiency, it is effective to use a placement test or diagnostic test in the beginning so that both teachers and learners can identify what learners should learn and how teachers should conduct the class. The significance of a conducting a needs analysis and of knowing the learners' experiences is accurately expressed as follows:

As most learners find it difficult to articulate their needs and preferences, the initial stages of a course can be spent in providing a range of learning experiences. It is unrealistic to expect learners who have never experienced a particular approach to be able to express an opinion about it. . . . Learners should be encouraged to reflect upon their learning experiences and articulate those they prefer, and those they feel suit them as learners. (Nunan, 1997, p. 6)

Gardner and Miller (2003) make several important statements about needs analysis. They state that needs analysis helps language learners discover the reasons for learning the language and uncover areas in which their ability may be insufficient. They also point out the benefits of conducting a needs analysis for the teachers. Data collection helps teachers provide learners with appropriate learning opportunities and set realistic goals for learners. Furthermore, teachers are able to give learners advice on what to do in the learning process. In addition, by using a questionnaire, teachers can have access to an extensive body of knowledge about teaching techniques and meaningful learning styles of the learners. (Jones et al, 1994) Using tools such as placement tests, data collection, and questionnaires would result in fairness in educational opportunities and a rationale for conducting a learner-centred curriculum.

Another important aspect of the learner-centred curriculum is setting the objectives. Teachers try to set learners' objectives with the learners to encourage them to make their own decisions in learning. The learners are therefore systematically taught the skills and knowledge that they need to learn and to know how they are to learn. (Nunan, 1999) Objectives should be set for each level of language proficiency, and it is important for learners to know what they are expected to be able to do by the end of the course. Richards (1985) describes the process of setting the objective as an integral part of the proficiency curriculum. From a proficiency-oriented perspective, both teachers and learners set the learners' objectives and monitor their progress in achieving these goals. This type of curriculum is feasible in a homogeneous classroom because the objectives are skill-based and attention is given to the specific needs and interests of the individual students.

2.2. Syllabus Design

Meaningful instruction in the classroom must be carried out according to a good syllabus design. A syllabus "consists of lists of content to be taught through a course of study. Key tasks

for the syllabus designer are the selection of the items and their sequencing and integration.” (Nunan, 1999, p. 73) However, if students with various language abilities are to study in one classroom, teachers may find it difficult to present which point is to be focused in each lesson, and learners may also be confused about what aim they should pursue. In that case, even the best syllabus design may be meaningless. Thus, the learners’ achievements increase when they are grouped with other students of similar abilities and with the good syllabus matching their abilities. (Swiatek, 2001) As Marzano, Pickering, and Pollock (2001) point out, a better curriculum is to make the syllabus more flexible toward the learners’ abilities rather than fixed in certain levels. As long as the syllabus encourages the development the positive learning strategy, homogeneous grouping by skill level is effective for instruction.

2.3. Evaluating Curriculum

In response to learner-centred and good syllabus design, appropriate curriculum changes such as incorporating a “streamed system” should be made. However, it is important to evaluate the curriculum in order to see the following two points: 1) how much the system would have a positive influence on both the learners’ proficiency of the language and motivation, and 2) to what extent the teachers would become aware of the improvement of their teaching strategies. Kato (2001) states that curriculum development should be estimated mainly from the effectiveness on the learners’ motivation and, above all, their knowledge and ability levels. Evaluations such as using data analyses and questionnaires let the learners know what to expect and describe the systems’ and the learners’ responsibilities. Evaluations also provide opportunity for the learners to test themselves on the skills and knowledge taught. At the same time, evaluations provide opportunity for the teachers to improve their teaching methods.

As for the process of evaluation, it is essential to conduct a long-term research in order to specifically describe the improvement or change in teaching, and the result in learner performance. Hawkes (1994) describes that evaluation design should include various instruments to collect feedback throughout a curriculum development. One of the helpful instruments is a questionnaire. Hawkes (1994) also suggests that teachers should continue the process of collecting learners’ feedback and comments at any stages of the curriculum development, so that teachers can find the curriculum and the system to be useful and relevant or, to be modified and improved. Teachers are able to acknowledge the quality of curriculum development by asking questions that focus on the effectiveness and motivation

of learners.

To sum up, for the foreign language teachers who are overwhelmed by a variety of student language abilities in the classroom, the “streamed system” is helpful in solving some problems because this system is closely related to the learner-centred curriculum and the good syllabus design, in which teachers are able to make the individual students’ learning more meaningful and rewarding. By conducting a needs analysis and setting objectives, teachers can proceed with the teaching in accordance with each group’s achievement. Besides, the good syllabus design can help learners keep in mind what they should do. The findings of many researchers’ studies emphasise that bringing the curriculum and syllabus down to the level of the learner is successful in foreign language teaching and learning. At the same time, a curriculum including the “streamed system” should be evaluated in order to see whether the system was practically effective or not. Data and questionnaires help both the teachers and the learners improve teaching and learning strategies.

In the following sections, for the purpose to neutralize connotations and intentions behind the “streamed system,” we will refer to our system as the “tiered system,” which will be described in the next section.

3. The School and its English Language Curriculum

In this section, we will briefly describe the school and its curriculum. This survey was conducted at Keio Senior High School, one of the high schools affiliated to Keio University. Situated in the outskirts of Tokyo, this particular high school is a single-sex boys’ high school with approximately 2,200 students aged between 15 and 18. Nearly half of the students are from the affiliated junior high schools, and the other half join the school through its own entrance examination. Although the majority of students are from Tokyo and Kanagawa, there are some students who even come from Osaka, or Hokkaido. Unlike the majority of the high school students in Japan who strive to pass entrance examinations for universities, more than 95% of students at this school are admitted to the affiliated university upon successfully fulfilling the graduation requirements. As a considerable number of students come to this school with diverse backgrounds, there is a wide range in the students’ proficiency level of the English language. (The results of TOEIC Bridge test of the first year students, the score ranges from 78 to 180.) In the past, teachers had to cope with both the size of each class (average of 43 students), and the various levels of the students’ target language. This meant

that not all the students were learning at the appropriate level.

However, the new national curriculum was issued by the Ministry of Education, Culture, Sports and Technology (MEXT) in 1998, hence the school revised its curriculum drastically, including the English subject. Under the new curriculum, classes are conducted in the “tiered system,” offering classes at three different levels in each grade.

In order to assign the students to their appropriate level, two methods are taken. The TOEIC Bridge test is conducted in the first week of the academic year for the first year students. This test is one of the series of the TOEIC tests with a specific aim to evaluate the proficiency of the English language of the elementary and intermediate students. Similar to the TOEIC test, this test also consists of two parts: listening and reading. In the consecutive semesters, students are reassigned to appropriate levels based on their academic achievements.

Students in all year-groups study English as their compulsory subject for 4 hours a week, 32 weeks in one academic year. The third-year students may choose to study English as their elective courses in addition to their compulsory classes, which could add up to 8 hours per week. The compulsory courses for the first-year and second-year students are divided into two types: Reading and Writing (R&W) and Oral Communication(OC). As the label suggests, R&W classes focus on reading and writing of the language and are taught by non-native English speaking teachers. The class size ranges from 20 students to 40 students. OC classes focus on the oral/aural skills of the language. Advanced and intermediate classes are all taught by native English speaking teachers and elementary classes are taught by the non-native English speaking teachers. To secure students an appropriate environment for interaction, the class size is kept down to approximately 20 students.

Although the school is a private high school, under the Japanese legal system, the school has to follow The Course of Study, a national curriculum distributed by the government. The general content of the syllabus is based on the course-books chosen for each level, but how they are dealt with is placed in the responsibility of each teacher.

4. The Survey

As it is stated in the introduction, there are two aims in conducting this survey: 1) to investigate how the students perceived the two types of English courses in general, and 2) to find out the types of motivation and learning styles they have for learning English (appendix 1). The first part is to be analysed as the curriculum assessment, and the second part is a partial

process of the students' needs analysis. Therefore, the questionnaire consists of two main parts. The first part of the questionnaire asked students how they had thought about their R&W classes and OC classes. The second part of the survey questions asked about students' aims in studying English, and their methods taken to achieve their goals.

For most of the questions, the students were asked to choose their answers from given alternatives, and some requested the students to write down short comments. The questionnaire was conducted in class, taking 10 to 15 minutes. More than 600 students out of 1500 students filled in the questionnaire. For the analysis, 585 sets of answers were extracted, as others lacked data in some parts. As the samples take up approximately 30% of the whole group, we believe that it is appropriate to interpret this number to represent the general notions of students.

We must point out that this survey is a part of the long-term process of evaluating the whole new curriculum, since when conducting the survey, the new curriculum had only been running for two years. This means that the three-year curriculum itself was not in practice fully. However, the survey still serves as a pilot study for a fuller assessment of the curriculum, and as the guideposts for the teachers to make any adjustments in the final process of constructing the curriculum. Any outcome that is presented in this paper is to be used for the improvement of the current curriculum and further studies. Therefore, it is not our intention to claim that this is the conclusion of an empirical research on this new curriculum. Our aim is to present the data we have obtained, and call for a discussion with our colleagues and anyone involved in language teaching.

5. Results of the survey

Data obtained from the survey will be presented and described in this section for further discussion in section 6. The first part of the data, questions 1 to 20, aims to examine the students' opinions on the English courses. The second part of the questionnaire, 21 to 23, studies the students' motivation and goals towards learning English.

5.1. General information of students

Table 1 shows the basic information of students who have taken part in this survey. The table shows the numbers of each student group categorised by grade and their level. In the following parts, the data will be presented in percentages rather than the actual numbers of responses, as each group of students vary in size.

Table 1 Distribution of students' level

	R&W	OC		R&W	OC
1st yr Elementary	98	86	2nd yr Elementary	56	47
1st yr Intermediate	258	279	2nd yr Intermediate	46	127
1st yr Advanced	24	15	2nd yr Advanced	103	31
1st yr total	380	380	2nd yr total	205	205
				1st&2nd total	585

5.2. Students' opinions on the English Classes

This part presents the responses to the questions which asked students their opinions and perceptions on the English courses and their achievements. In the survey, the same questions were given twice to elicit discrete responses for R&W courses and OC courses. Here, the data for the two courses will be presented in an alternate pattern to make the responses more distinguishable.

Q1 & Q12 In comparison with your level of English, how do you feel about the content of the class?

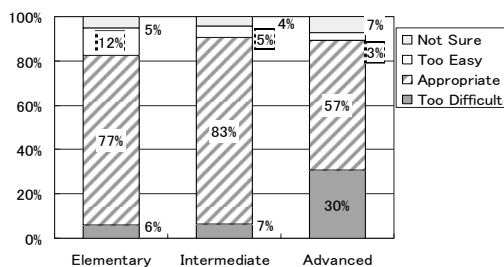


Figure 1a. Students' Comments on the Contents of Class (R&W)

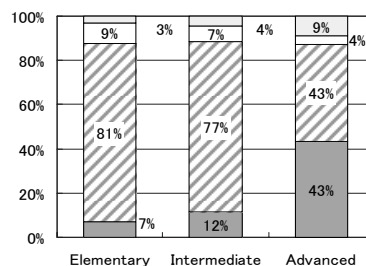


Figure 1b. Students' Comments on the Contents of Class (OC)

This question asked how the students thought of the level of the class. As seen in Figure 1a, the majority of the students expressed that they thought that the level of the class was appropriate to their level of English for their R&W classes (76%). Likewise, most of the students thought that the class was appropriate to their level of English in their OC classes (75%)(Figure 1b).

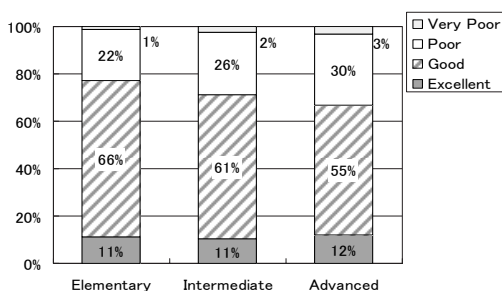
Q2 & Q13 *How was your attitude toward class?*

Figure 2a. Students' Attitudes toward Class (R&W)

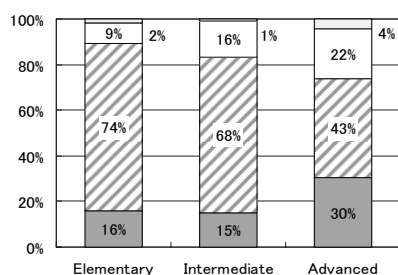


Figure 2b. Students' Attitudes toward Class (O&C)

11% of the students claimed that their class participation was 'excellent' and 61% of the students said that their attitude in class was 'good' in their R&W classes. Less than 30% of the students said that their attitude in class were 'poor' or 'very poor.' The number of students with 'excellent' or 'good' attitudes are slightly higher in OC classes, standing 16% and 68% respectively. Consequently, fewer students had negative attitudes in OC classes in contrast to the R&W classes (poor 15%; very poor 1%).

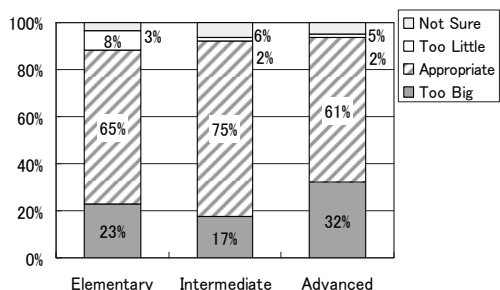
Q3 & 14 *Do you think that the class size is appropriate?*

Figure 3a. Students' Opinions on Class Size (R&W)

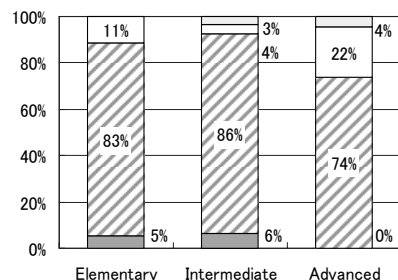


Figure 3b. Students' Opinions on Class Size (OC)

This part inquires the students in regard to the learning environment that they are in. 69% of the students felt that the class size is appropriate for learning in their R&W courses, and 85% of the students thought likewise for their OC courses. It is clear that a greater number of students thought that the class size was not appropriate in R&W courses compared to OC courses. 22% of the students thought that the class size was 'too big' for the R&W classes, whereas only 6% of the students thought so for their OC classes.

Q4 & Q15 How well did you understand materials used in class?

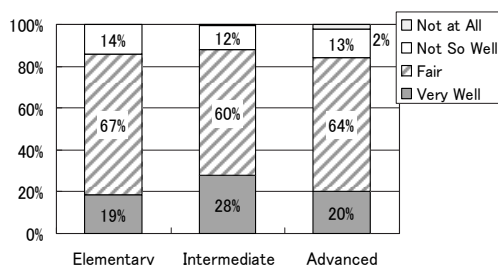


Figure 4a. Students' Opinions on Comprehension of Class Materials (R&W)

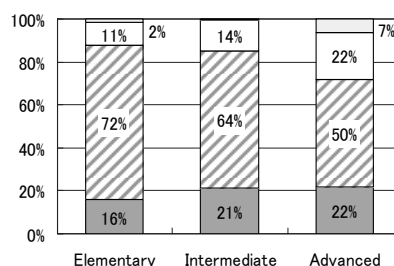


Figure 4b. Students' Opinions on Comprehension of Class Materials (OC)

A great majority in both R&W and OC courses showed positive responses to the questions inquiring their opinions on the comprehension of class materials. 24% of the students in the R&W classes, and 20% of the students in the OC classes said that they understood the class materials 'very well'. 63% of the students said they understood the class materials in the R&W classes 'well' and 65% said so for their OC classes. In both courses, those who expressed their difficulty in understanding class materials were about 15%.

Q5 & Q16 How much were you motivated to study English by your class?

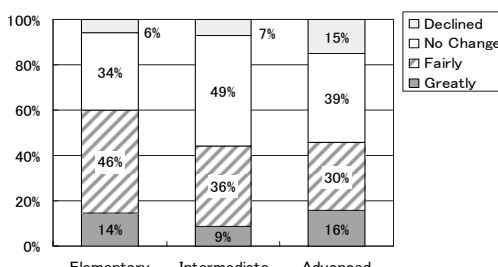


Figure 5a. Changes in Students' Motivation for Studying English (R&W)

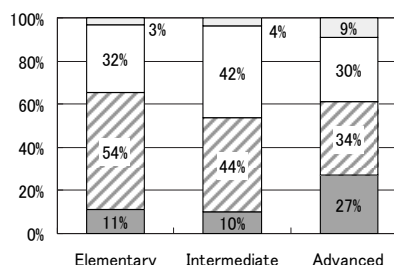


Figure 5b. Changes in Students' Motivation for Studying English (OC)

The responses to this question show that the R&W classes were effective in some way to encourage approximately half of the students to study English ('greatly' motivated=12%; 'fairly' motivated= 37%). 43% of the students said that their motivation was not effected by the R&W classes, and very few said that the classes had negative effects.

In the OC classes, more than half of the students answered that there was a positive change in their motivation. 12% of the students said that they were 'greatly' motivated and

45% of the students said they were 'fairly' motivated. 39% of the students answered that their motivation was not affected by the OC classes.

Q6 & Q7 How much do you think you have improved your reading / writing skills in R&W course?

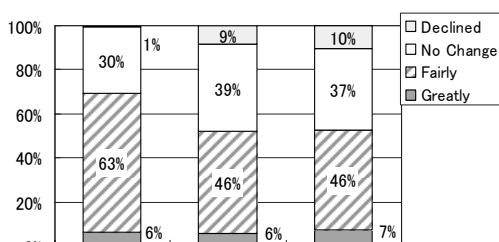


Figure 6a. Students' Opinions on Their Improvement in Reading Skills

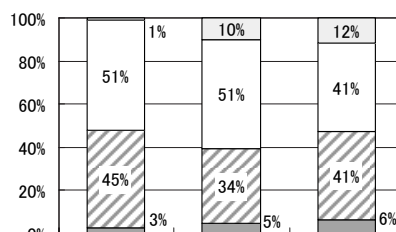


Figure 6b. Students' Opinions on Their Improvement in Writing Skills

In regard to their reading skills, more than half of the students felt that they had made improvement. 6% of the students felt that they had made improvement 'greatly' and an additional 51% of the students felt that they had made improvement 'fairly' much.

In contrast, less than half of the students said that they had improved in their writing skills. 5% of the students said that they had improved the skills 'greatly' and 39% of the students said that they had improved 'fairly.' Nearly half of the students felt that there was no change in their writing skills (49%).

Q17 & Q18 How much do you think you have improved your listening / speaking skills in OC course?

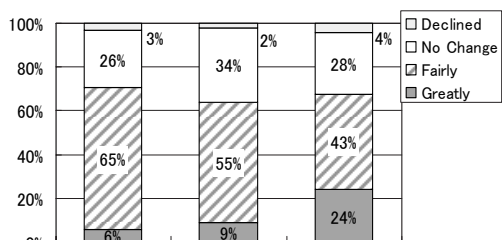


Figure 7a. Students' Opinions on Their Improvement in Listening Skills

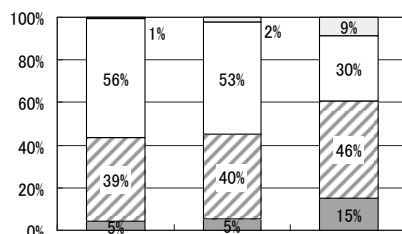


Figure 7b. Students' Opinions on Their Improvement in Speaking Skills

Concerning the listening skills, a greater number of students felt that they had improved their listening skills than those who felt otherwise. 9% of the students thought their listening skills had improved 'greatly' and 56% of the students felt that they had made improvement 'fairly.'

Comparatively, approximately half of the students felt that their speaking skills had not changed (52%). Nevertheless, 6% of the students felt that their speaking skills had improved 'greatly,' and 40% of the students had improved 'fairly.'

Q8 How much do you think you have improved your grammar in R&W course?

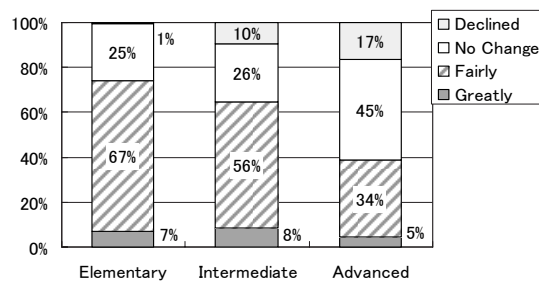


Figure 8. Students' Opinions on Their Improvement in Grammar

The majority of the students felt that they had improved their grammar through the classes. More than half of the students felt that they had improved their grammar 'fairly' (54%), and 7% of the students felt that their grammar had improved 'greatly.'

Q9 How much do you think you have improved your vocabulary in R&W course?

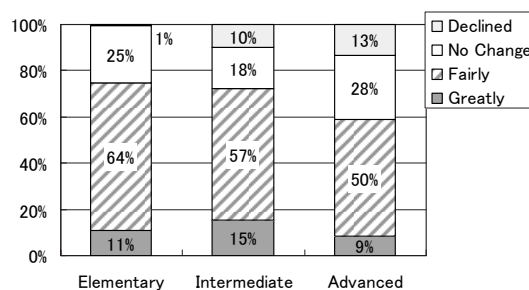


Figure 9. Students' Opinions on Their Improvement in Vocabulary

Most students answered that they had made improvement in their vocabulary through the classes. More than half of the students (57%) thought they had made improvement 'fairly', and 13% of the students said that they had improved 'greatly' in their vocabulary.

Q10 & Q19 How satisfied are you with your progress in your English courses?

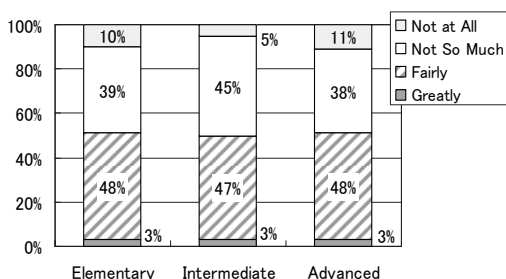


Figure 10a. Students' Opinions on Their Progress (R&W)

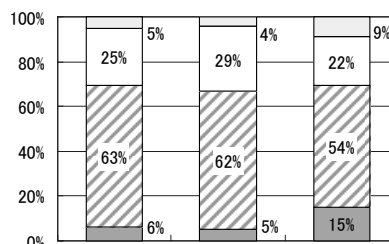


Figure 10b. Students' Opinions on Their Progress (OC)

Students were asked how satisfied they were with their progress they had made in the two English courses. The students' opinions divided on this question in the R&W classes. Half of the students were 'greatly' or 'fairly' satisfied with their progress, and the other half were 'not so much' or 'not at all' satisfied with their progress they had made in the R&W classes.

In contrast, a greater number of the students showed their sense of satisfaction with their progress they had made in their OC classes. 6% of the students felt that they were 'greatly' satisfied with their progress they had made in English through their OC classes, and 62% of the students said that they were 'fairly' satisfied.

Q11 & Q20 For your English classes which style do you prefer?

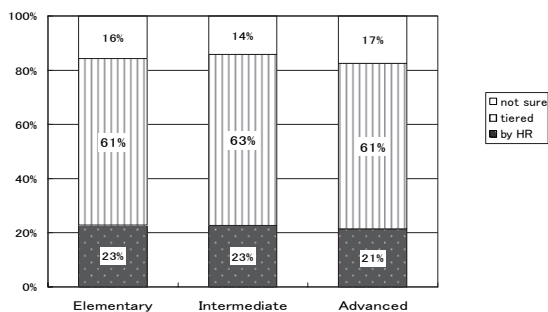


Figure 11a. Students' Opinions on Course Styles (W&R)

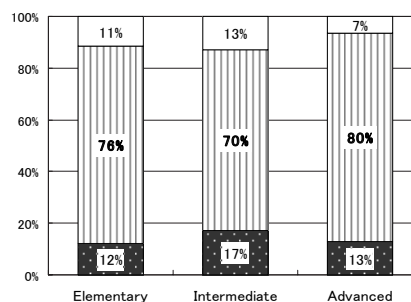


Figure 11b. Students' Opinions on Course Styles (OC)

The majority of students in all levels have shown their preference to be taught in the tiered system for R&W courses. Even more students showed their preference for the “tiered system” for the OC classes. As many as 80% of the students in the advanced level, 76% of the elementary level students, and 70% of the intermediate level students said they preferred to be taught in the “tiered system” for their OC course.

In the open-ended section, many students expressed their reasons for the support to the “tiered system.” They explained that they were pleased to have studied at their own appropriate level. In addition, many students expressed that they felt there is a wider diversity in the level of students’ oral/aural skills than in reading and writing, and that they felt it is more appropriate that students are assigned to different levels in the OC classes. On the other hand, those who preferred to learn English in their ‘homeroom’ classes (i.e., non-tiered) for both R&W and OC explained that they wished to learn with their homeroom-mates in a friendlier environment, or that they thought it was a hassle to move to different classrooms.

5.3. Students’ Motivation and Goals

The second part of the survey asked about their goals and motivation to study English.

Q21 What are your goals for studying English?

The result (Table 2) shows that popular goals chosen by the students are related to their integrative motivation, such as to ‘communicate with people from abroad’ and to ‘read magazines and newspapers in English.’ Students in the advanced classes seem to have more instrumental motivation than those in other levels; for example, ‘improving English for working abroad.’

Table 2 Students' Goals for Studying English

	1st yr Elementary	1st yr Intermediate	1st yr Advanced	1st yr total	2nd yr Elementary	2nd yr Intermediate	2nd yr Advanced	2nd yr total	TOTAL
Read literature in Eng	13%	27%	33%	24%	16%	15%	34%	25%	24%
Read academic papers in Eng	14%	12%	29%	14%	7%	4%	17%	11%	13%
Read magazines and newspapers in Eng	30%	29%	54%	31%	27%	24%	37%	31%	31%
Comprehend class materials better	22%	14%	17%	16%	14%	9%	14%	13%	15%
Write academic papers in Eng	4%	7%	13%	6%	7%	9%	16%	12%	8%
Write essays and articles in Eng	4%	5%	8%	5%	11%	2%	13%	10%	7%
Write journals and e-mails in Eng	15%	14%	13%	14%	21%	7%	16%	15%	15%
Write English sentences precisely	27%	29%	54%	30%	32%	28%	35%	33%	31%
Enjoy TV and radio broadcast in Eng	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Communicate with people from abroad	63%	63%	54%	62%	61%	59%	61%	60%	62%
Take part in debates and discussions in Eng	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Give presentations in Eng	10%	6%	8%	7%	11%	7%	12%	10%	8%
Score high on proficiency tests (e.g. TOEFL)	32%	36%	54%	36%	20%	33%	47%	36%	36%
Improve Eng enough for travelling abroad	55%	51%	50%	52%	52%	50%	43%	47%	50%
Improve Eng enough for studying abroad	28%	21%	29%	23%	18%	26%	34%	28%	25%
Improve Eng enough for working abroad	32%	40%	50%	39%	23%	33%	48%	38%	38%
Getting good grades at school	51%	43%	42%	45%	36%	33%	42%	38%	43%
No special goal	3%	6%	4%	5%	5%	9%	3%	5%	5%

Q22 How much time do you spend in studying English outside of class?

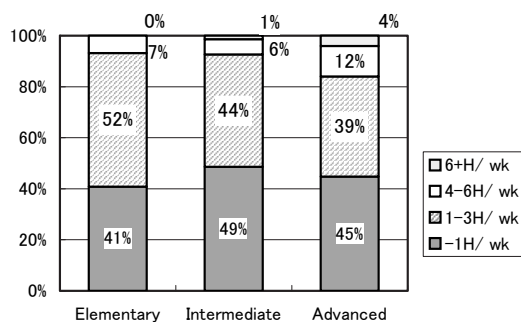


Figure 12. Students' Hours of Studying English outside of Class

The last part questions how the students study English outside of the classrooms. Q22 asked about the hours students usually spend on studying English. In figure 12, it is shown that a strong majority of the students study less than 3 hours per week outside the classrooms. Only 10% of the students said that they study English for more than 4 hours per week.

Q23 How frequent do you study in the following methods?

Question 23 asked about the methods students use when studying outside of class. The students' behaviour seems to reflect passive attitudes or preference for studying. In comparison to the methods taken by different level groups, advanced students show a higher frequency and more variation in their methods for studying English.

Table 3 Types and Frequency of Students' Studying

1st graders	Elementary				Intermediate				Advanced			
	3 days +/wk	1-2days +/wk	Sometimes	Rarely	3 days +/wk	1-2days +/wk	Sometimes	Rarely	3 days +/wk	1-2days +/wk	Sometimes	Rarely
Doing homework	2%	26%	51%	20%	3%	35%	49%	11%	0%	42%	38%	21%
Preparing for class	1%	17%	40%	41%	2%	16%	44%	36%	4%	29%	38%	29%
Reviewing class	0%	27%	49%	22%	1%	10%	53%	33%	4%	13%	58%	25%
Going to cram schools	2%	28%	10%	58%	2%	18%	3%	76%	0%	17%	0%	83%
Goring to language schools	1%	5%	5%	89%	2%	5%	2%	91%	0%	0%	0%	100%
Studying w/ a personal tutor	1%	8%	6%	85%	1%	2%	2%	94%	0%	0%	0%	100%
Taking correspondence courses	0%	0%	8%	92%	1%	2%	1%	95%	0%	0%	4%	96%
Reading books / literature	2%	3%	26%	68%	4%	2%	24%	69%	0%	0%	17%	83%
Reading magazines and papers	7%	2%	27%	63%	3%	5%	17%	73%	4%	0%	17%	79%
Writing journals	1%	2%	16%	79%	0%	1%	5%	92%	0%	8%	13%	79%
Working with workbooks	1%	15%	57%	26%	2%	12%	50%	36%	4%	4%	38%	54%
Talking w/ friends in Eng	2%	3%	11%	81%	3%	2%	10%	83%	0%	0%	8%	92%
Listening to music in Eng	40%	11%	28%	20%	36%	12%	31%	19%	25%	17%	33%	25%
Watch movies and DVDs in Eng	18%	18%	47%	15%	7%	14%	57%	21%	4%	17%	50%	29%
Use PC software in English	7%	5%	22%	64%	5%	3%	16%	75%	4%	0%	8%	88%
2nd graders	Elementary				Intermediate				Advanced			
	3 days +/wk	1-2days +/wk	Sometimes	Rarely	3 days +/wk	1-2days +/wk	Sometimes	Rarely	3 days +/wk	1-2days +/wk	Sometimes	Rarely
Doing homework	0%	32%	54%	11%	0%	26%	54%	17%	1%	28%	57%	13%
Preparing for class	0%	11%	39%	48%	0%	4%	30%	63%	1%	7%	35%	56%
Reviewing class	2%	9%	63%	25%	0%	9%	37%	52%	1%	10%	53%	36%
Going to cram schools	0%	23%	4%	73%	0%	20%	11%	67%	1%	17%	8%	75%
Goring to language schools	0%	9%	4%	84%	0%	0%	0%	98%	2%	6%	4%	88%
Studying w/ a personal tutor	0%	9%	2%	88%	0%	2%	0%	96%	0%	0%	3%	96%
Taking correspondence courses	0%	0%	2%	95%	0%	2%	0%	96%	0%	2%	5%	93%
Reading books / literature	0%	0%	20%	77%	0%	2%	24%	72%	2%	10%	37%	51%
Reading magazines and papers	0%	4%	7%	86%	2%	7%	13%	76%	1%	7%	28%	64%
Writing journals	0%	0%	0%	96%	0%	0%	0%	98%	1%	16%	28%	55%
Working with workbooks	0%	11%	45%	41%	2%	13%	37%	43%	1%	5%	34%	60%
Talking w/ friends in Eng	0%	4%	11%	80%	0%	2%	15%	80%	1%	1%	7%	91%
Listening to music in Eng	32%	14%	34%	16%	33%	22%	26%	20%	41%	7%	35%	17%
Watch movies and DVDs in Eng	2%	21%	59%	14%	4%	35%	41%	20%	2%	18%	58%	21%
Use PC software in English	0%	4%	25%	68%	4%	2%	13%	78%	2%	2%	17%	79%

Cont. Table 3

	1st Graders				2nd Graders				Total			
	3 days +/wk	1-2days +/wk	Sometimes	Rarely	3 days +/wk	1-2days +/wk	Sometimes	Rarely	3 days +/wk	1-2days +/wk	Sometimes	Rarely
Doing homework	3%	33%	49%	14%	0%	29%	56%	13%	2%	32%	51%	14%
Preparing for class	2%	17%	43%	37%	0%	7%	35%	56%	1%	14%	40%	44%
Reviewing class	1%	15%	52%	30%	1%	9%	52%	37%	1%	13%	52%	32%
Going to cram schools	2%	20%	4%	72%	0%	19%	7%	73%	1%	20%	5%	72%
Goring to language schools	1%	5%	2%	91%	1%	5%	3%	89%	1%	5%	3%	90%
Studying w/ a personal tutor	1%	3%	3%	92%	0%	3%	2%	94%	1%	3%	3%	92%
Taking correspondence courses	1%	1%	3%	94%	0%	1%	3%	94%	0%	1%	3%	94%
Reading books / literature	3%	2%	24%	69%	1%	5%	29%	63%	2%	3%	26%	67%
Reading magazines and papers	4%	4%	20%	71%	1%	6%	19%	73%	3%	5%	19%	72%
Writing journals	1%	2%	8%	88%	0%	8%	14%	76%	1%	4%	10%	84%
Working with workbooks	2%	12%	51%	34%	1%	8%	38%	51%	1%	11%	46%	40%
Talking w/ friends in Eng	2%	2%	11%	83%	0%	2%	10%	86%	2%	2%	10%	84%
Listening to music in Eng	36%	12%	31%	20%	37%	12%	33%	18%	36%	12%	31%	19%
Watch movies and DVDs in Eng	9%	15%	54%	20%	2%	23%	55%	19%	7%	18%	54%	20%
Use PC software in English	5%	3%	17%	73%	2%	2%	19%	76%	4%	3%	17%	74%

6. Discussion

The most essential result that must be noted is the fact that the majority of the students expressed their approval and preference for the “tiered system.” This implies the students’ will to learn at their appropriate level, rather than to fully accept what is offered uniformly to the whole group. Furthermore, it also reflects that the students are aware of their own level of the English language, which is an important factor in being a good language learner. (Oxford, 1990) This response gave teachers a sense of great relief and confidence for what they had tried out. It is noteworthy that the responses from students in the elementary level were very positive, despite the teachers’ anxiety about the opinions of this particular group (figure 11a & 11b). We believe that their support for the “tiered system” is also reflected in the number of students who expressed their rise in their motivation to study as seen in figures 5a and 5b. Although offering three levels may not be enough to meet all the students’ needs, we feel that conducting this “tiered system” had some positive effects on students with special regards to their affective strategies for leaning English. It is our interpretation that assigning the students to different levels has particularly helped the students raise their self-esteem and

lower anxiety in class.

Furthermore, we think that it is of much note that the majority of students were 'greatly' or 'fairly' satisfied with their progress in both their RW class and OC class. Overall, the teachers are content with the students' opinions. However, the teachers are concerned about the gap that exists between the responses for the RW and OC classes. As seen in figures 10a and 10b, the students seem to be pleased more with their progress in OC than in RW. It is our interpretation that this is partially because the OC classes provide what students wish to obtain; abilities to listen and speak the language, as it is shown in the results of question 21 (table 2). Another factor that we believe to have effect is the size of the classes, as shown in comparison with figure 3a and figure 3b. The OC classes are conducted with an average of 20 students, whereas the RW classes average 35 students for the intermediates, and 20-35 for the elementary and advanced classes. In fact, this is one of the factors that the teachers are seriously concerned about. Due to administrative reasons, the RW classes are divided into four groups. With very little scope for adjustment, this makes it extremely difficult for the teachers to assign students to classes of appropriate levels and class size. It is due to the imbalance of the distribution in the level of the students' English in the whole year group. Thus, on the administrative side, this is one issue that we must continue to investigate and discuss with the school administration.

In regard to the students' perception of their progress in each language skill, although the teachers sense that there had been some influence of tiered classes we do not have enough information at this point of time to draw the conclusion. It is noticeable that the students in the advanced group show a different tendency in their responses for some questions (ex. Figures 1a, 1b, 2b, 5a, 5b, 7a and 7b). However, especially in regard to OC courses, the number of responses for this survey from the advanced group is limited and we feel that it is not appropriate to define what the numbers actually mean at this point of time. Therefore, we must conduct a more detailed research in order to judge whether this "tiered system" had a direct influence on students' perceptions. With the new curriculum, the teachers also had changed various aspects in their teaching style and classes. Teaching and learning in smaller sized classes, (especially with the OC classes and the advanced and elementary classes in R&W) is also likely to have had an influence.

However, in comparison to the other skills, fewer students seem to feel that they have progressed their writing skill 'greatly' or 'fairly' much (figures 6a, 6b, 7a,7b,8 and 9). This suggests the future need for the teachers to focus more on improving the students' writing

skills in English.

The responses for questions 22 and 23 (figure 12 and table 3) show us that, in general, the students spend very little time studying English outside of class. In general, approximately 46% of the students answered that they spend less than an hour studying English outside of class. To name some of the most popular methods of studying English, listening to music (English songs), doing homework, and watching DVDs and movies ranked high. However, it would be too optimistic to think that the students who chose these answers do so for the purpose of studying English. They may just be watching movies or listening to music for pure entertainment. Teachers must reconsider how they should encourage students to work outside of the classroom, since the data (table 3) also implies that little homework is assigned to the students. With only 4 hours of teaching hours provided for English classes per week, how efficiently the students use their own time will be the crucial factor in learning English. Therefore, that will be the challenge the teachers must face.

As stated earlier in this section, in order to evaluate the effectiveness of the whole curriculum, it is inevitable to conduct a longitudinal formal assessment of the students' language proficiency and their progress. Assessments that are conducted during the term emphasise on the students' achievement, rather than their proficiency. In order to keep the balance and consistency of the levels and the whole curriculum, proficiency tests are constructed and conducted at the end of each term as well. However, the test limits its role to evaluate the students' proficiency of the English language in comparison with the single year group at Keio High School. In addition, it is impossible for the students to judge their proficiency of the English language or their long-term progress by the school grades as the grades only reflect students' performance of that particular academic year. The teachers are still striving to design or to find better tests that would also provide positive washback on the students. We believe that it is crucial for the students to be aware of their progress to help them continue learning. As a tentative measure, the English department conducts the TOEIC test by institutional programme twice a year, encouraging students to utilise such tests in their studying. Nevertheless, it is our aim to establish a reliable system where both the teachers and students can use as their guide in teaching/learning English. To achieve this goal, there are problems of the teachers' workload, and furthermore, administrative and financial constraints.

7. Conclusion

Looking at the first research conducted on Keio Senior High School's new English curriculum, we feel that our action to provide a more effective 'learner-centred' language learning program is on the right track. The majority of students showed their preference and support for the "tiered system," and are generally satisfied with their progress in learning English. However, this survey also calls for a deeper and more detailed research into the actual curriculum and students' opinion, as well as their progress in the English language. In addition, research on the teachers and their classes must be conducted in order to see the clearer picture of the curriculum from a wider perspective. Through evaluating the new curriculum, we were able to build confidence in our work, encounter new findings about the students, and learned about ourselves through the students' responses. We teachers are determined to continue the research and to improve the English curriculum in trying to encourage the students to become a better language learner.

Bibliography

- Chandler, J., Lizotte, R., & Rowe, M. "Adapting Teaching Methods to Learners' Preferences, Strategies, and Needs." *College ESL*, 1999: 8 (1), 48-65.
- Delacy, M. (2004). The "No Child" Law's Biggest Victims? An Answer That May Surprise, In *Education Week*. Retrieved June 14, 2005 from <http://www.edweek.org/ew/articles/2004/06/23/41delacy.h23.html?querystring=evidence%20support%20ability%20grouping>
- Gardner, D., & Miller, L. *Establishing Self-Access*. (2nd ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2003.
- Hawkes, M. The Milwaukee principals institute: 1994 summer seminar evaluation. Oak Brook, Illinois, 1994.
- Jones, Beau F., Valdez, G., Nowakowski, J., and Rasmussen, C. Designing Learning and Technology for Educational Reform. Oak Brook: Illinois, 1994.
- Kato, S. "A Study of Curriculum Development." *Journal of Bunkyo Gakuin University* 3.1 (2001): 79-86.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E.. *Classroom Instruction That Works: Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2001.
- Nunan, D. *Learner-Centered Curriculum*. (9th ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1997.
- Nunan, D.. *Second Language Teaching & Learning*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, Inc, 1999.
- Oxford, R. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston, Heinle & Heinle, 1990.
- Richards, J.. "Planning for Proficiency", *Prospect*, 1985: 1, 2.
- Swiatek, M. A. (2001). Ability Grouping: Answers to Common Questions. *C-MITES News*. Retrieved June 17, 2005 from <http://www.cmu.edu/cmities/abilitygrouping.html>
- Takefuta, Y., & Suikou, M.. *Korekarano Daigaku Eigo Kyouiku*. Tokyo: Iwanami shoten, 2005.

学年 1年 ☐ 2年 ☐

A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E ☐ F ☐ G ☐ H ☐ I ☐ J ☐ K ☐ L ☐ M ☐ N ☐ O ☐ P ☐ Q ☐ R ☐

番号

英語 初級 ☐ 中級 ☐ 上級 ☐

OC 初級 ☐ 中級 ☐ 上級 ☐

英語 I・II に関して

1. 授業内容は自分の能力に対して ☐ 難しすぎた ☐ ちょうど良かった ☐ やさしすぎた ☐ わからない
2. 自身の授業への取り組み・姿勢は
☐ 非常に良い ☐ まあまあ良い ☐ あまりよくない ☐ 全く良くない
3. クラスあたりの人数は ☐ 多すぎる ☐ ちょうど良い ☐ 少なすぎる ☐ わからない
4. 使用教材の理解は ☐ よくできた ☐ まあまあできた ☐ あまりできなかった ☐ 全くできなかった
5. 英語に対する学習意欲は ☐ かなり向上した ☐ 多少向上した ☐ かわらない ☐ 低下した
6. 読解力は ☐ かなり向上した ☐ 多少向上した ☐ かわらない ☐ 低下した
7. 作文力は ☐ かなり向上した ☐ 多少向上した ☐ かわらない ☐ 低下した
8. 文法知識は ☐ かなり向上した ☐ 多少向上した ☐ かわらない ☐ 低下した
9. 語彙(単語)力は ☐ かなり向上した ☐ 多少向上した ☐ かわらない ☐ 低下した
10. 「英語」の授業での自分の勉強の成果に満足していますか?
☐ とても満足している ☐ まあまあ満足している ☐ あまり満足していない ☐ 不満である
11. 英語の授業は ☐ HR クラスのままだが良い ☐ 習熟度別クラスが良い ☐ わからない
(その理由を述べて下さい)

OC I・II に関して

12. 授業内容は自分の能力に対して ☐ 難しすぎた ☐ ちょうど良かった ☐ やさしすぎた ☐ わからない
13. 自身の授業への取り組み・姿勢は
☐ 非常に良い ☐ まあまあ良い ☐ あまりよくない ☐ 全く良くない
14. クラスあたりの人数は ☐ 多すぎる ☐ ちょうど良い ☐ 少なすぎる ☐ わからない
15. 使用教材の理解は
☐ よくできた ☐ まあまあできた ☐ あまりできなかった ☐ 全くできなかった
16. 英語に対する学習意欲は ☐ かなり向上した ☐ 多少向上した ☐ かわらない ☐ 低下した
17. リスニング能力は ☐ かなり向上した ☐ 多少向上した ☐ かわらない ☐ 低下した
18. スピーキング能力は ☐ かなり向上した ☐ 多少向上した ☐ かわらない ☐ 低下した
19. 「OC」の授業での自分の勉強の成果に満足していますか?
☐ とても満足している ☐ まあまあ満足している ☐ あまり満足していない ☐ 不満である
20. OC の授業は ☐ HR クラスのままだが良い ☐ 習熟度別クラスが良い ☐ わからない
(その理由を述べてください。)
21. 英語の勉強に関してどのような目標を掲げていますか? (複数回答可)
☐ 文学作品を英語で読みたい
☐ 英語で書かれた論文を読みたい

- ☐ 英字新聞・雑誌（web 上を含む）を読みたい
- ☐ 授業の教材をもっと理解したい
- ☐ 論文を英語で書きたい
- ☐ 作文・エッセイを英語で書きたい
- ☐ 日記・e-mailなどを英語で書きたい
- ☐ 英文を一文一文を正確にかけるようにしたい
- ☐ 英語で放送されているテレビ・ラジオ番組を楽しみたい
- ☐ 外国人とコミュニケーションをしたい
- ☐ 英語でディスカッションやディベートをしたい
- ☐ 英語でプレゼンテーションをしたい
- ☐ 資格試験（TOEIC・TOEFL・英検他）で良い成績をとりたい
- ☐ 海外で旅行をするのに十分な英語力をつけたい
- ☐ 留学をするのに十分な英語力をつけたい
- ☐ 海外で仕事をするのに十分な英語力をつけたい
- ☐ 学校でよい成績をとりたい
- ☐ 特に目標はない

22. 授業以外ではどのくらい英語を勉強していますか？

- ☐ 週に1時間未満 ☐ 週に1～3時間 ☐ 週に4～6時間 ☐ 週に6時間以上

23. 学校での授業以外に英語の勉強はどのように日頃していますか？

宿題	☐ 週に3日以上する	☐ 週に1日程度する	☐ たまにする	☐ 全くしない
授業の予習	☐ 週に3日以上する	☐ 週に1日程度する	☐ たまにする	☐ 全くしない
授業の復習	☐ 週に3日以上する	☐ 週に1日程度する	☐ たまにする	☐ 全くしない
塾に通う	☐ 週に3日以上する	☐ 週に1日程度する	☐ たまにする	☐ 全くしない
英会話・語学学校に通う	☐ 週に3日以上する	☐ 週に1日程度する	☐ たまにする	☐ 全くしない
家庭教師と学習	☐ 週に3日以上する	☐ 週に1日程度する	☐ たまにする	☐ 全くしない
通信教育を利用	☐ 週に3日以上する	☐ 週に1日程度する	☐ たまにする	☐ 全くしない
本を読む	☐ 週に3日以上する	☐ 週に1日程度する	☐ たまにする	☐ 全くしない
新聞・雑誌を読む	☐ 週に3日以上する	☐ 週に1日程度する	☐ たまにする	☐ 全くしない
英語で日記をつける	☐ 週に3日以上する	☐ 週に1日程度する	☐ たまにする	☐ 全くしない
問題集などをやる	☐ 週に3日以上する	☐ 週に1日程度する	☐ たまにする	☐ 全くしない
友達と英語で話す	☐ 週に3日以上する	☐ 週に1日程度する	☐ たまにする	☐ 全くしない
洋楽（英語）を聞く	☐ 週に3日以上する	☐ 週に1日程度する	☐ たまにする	☐ 全くしない
映画・DVDを観る	☐ 週に3日以上する	☐ 週に1日程度する	☐ たまにする	☐ 全くしない
PCソフトを利用する	☐ 週に3日以上する	☐ 週に1日程度する	☐ たまにする	☐ 全くしない

その他「英語」「OC」の授業に関して意見・感想を書いてください。

中日両言語の外来語に関する対照研究

—— 外来語の概念と表記方法を中心とした一考察 ——

費 燕

Abstract

Loan words may look simple and easy to understand, but have great significance. In this article, we study them pertaining to the three points below.

First of all, we studied about the definition of loan word. According to the dictionaries, there are two kinds of descriptions in both Chinese and Japanese, and which definition would be the most appropriate is clearly related to the politics, economy, cultural background, and social psychology of each country.

Next, we were interested in the systems of writing in both languages. In Chinese, loan words are basically written in kanji characters. On the other hand, Japanese has phonograms called kana characters other than kanji, and now usually loan words are translated into katakana. This difference is related to the psychological difference of Chinese people and Japanese people when they recognize loan words.

Finally, we analyzed and discussed the cognition and psychology of people in both countries toward loan words.

Language is an important tool for human interaction and reflects social life. Foreign language education must be more than a language education, or rather introduction of the country itself. We hope this article helps the students who study either Chinese or Japanese to understand each country.

はじめに

「言語論」という授業で、中日両言語の外来語について講義する機会を与えられた。これを契機に私は外来語に関心をもち、特に中日両国民が外来語について持っている認知上の大きな違いに興味を持つようになった。一見単純そうに見えて、誰でもわかりそうな外来語だが、実は奥が深い。社会、歴史、文化、政治、経済など様々な分野と関連があり、非常に研究価値のあるテーマだと考えるようになった。本稿では、中日両言語の外来語について、主に以下の三つの視点から対照研究を行い、アンケート調査の結果を紹介しながら、認知心理学の理論に基

づいて対照分析する。

1. 「外来語」の概念に対する中日の解釈の違い
2. 中日両言語の外来語の表記方法について
3. 中日両国民の外来語に対する認知と心理について

1. 「外来語」の概念に対する中日の解釈の違い

1.1. 中日両国での「外来語」の概念についての解釈

中日両国で「外来語」という語に対する定義は同じなのだろうか。まず中国で出版された辞書に載っている「外来語」の解釈をみよう。手に入れた十一点の中国の辞書のうち十点の説明はほぼ同じで、一点だけ違った。十一点の説明をすべて書き出すのは紙面の関係から省略し、以下に代表的な五点と、解釈が異なる一点の説明を紹介する。

- A. 从别种语言吸收来的词语。也叫借词或外来语。(「漢語大詞典」漢語大詞典出版社)
- B. 从别的语言吸收来的词语。如汉语里从俄语吸收来的“布拉吉”、从法语吸收来的“沙龙”、从英语吸收来的“马达”“沙发”。(「现代汉语词典」修订本 商务印书馆)
- C. 又称借词。从别种语言中吸收来的语词。如汉语里的“布尔什维克”、“苏维埃”是从俄语吸收来的。“马达”、“沙发”是从英语吸收来的，“干部”、“手续”是从日语吸收来的。(「新华词典」商务印书馆)
- D. 也叫“借词”或“外来语”。一种语言从别种语言里吸纳来的词语。汉语里的外来词有译音的，如“奥林匹克”“沙发”；译音加表意成分的，如“卡片”“芭蕾舞”；半译音半译意的，如“浪漫主义”“冰淇淋”；直接借用的，如“场合”“手续”等。(「辞海」上海辞书出版社)
- E. 从别的民族语言里吸收来的词语。如“沙发”“冰淇淋”等。也说外来语、借词。(「现代汉语规范词典」外语教学与研究出版・语文出版)
- F. 来源于外语或受外语影响而产生的词。也称借词或外来语。(「现代汉语词典」京华出版社)

以上A、B、C、D、Eの解釈に多少の違いはあるが内容はほぼ同じで、「他の言語から借りてきた語」である。ここで紹介しなかった五点の説明も、上記五点とほぼ同じである。Fだけが「外国語を源泉とする、または外国語の影響を受けて生まれた語」と記述している。

次に日本で出版された辞書に載っている「外来語」の解釈を見よう。同数の十一点の辞書を調べると、興味深いことに中国の辞書の説明と正反対の結果が出た。十一点のうち、九点の解釈が中国の辞書Fに似ており、かつ少し詳しくなっている。二点は中国の辞書A、B、C、D、Eに近い解釈をしている。以下に九点中五点と解釈の違う二点の説明を紹介する。

- A. ある国語に外国語から取り入れられて、本来の言語と大差なく用いられるようになった語。日本語の場合、広くは漢語も含まれることになるが、ふつうはこれを含めないで、主として室町時代以降、欧米諸国からはいつてきた語をいう。(「日本国語大辞典」小

学館)

- B. 外国の言語から入ってきて同化し、その国の言葉のように使われる語。日本における「コーヒー」「テーブル」など。中国伝来の漢語は広義の外来語であるが、日本では普通これを外来語とは呼ばない。(「学研国語大辞典」 学習研究社)
- C. 外国語で日本語に用いるようになった語。狭義では漢語を除く。(「広辞苑」 岩波書店)
- D. 外国語から取り入れて、その国の国語として使われるようになった言葉。日本語では、比較的新しい西欧語源のものについて言い、古い時代にはいつてきた漢語などは含めないのがふつう。(「日本語大辞典」 講談社カラー版)
- E. 元、外国語だったものが、国語の中にとりいれられた言葉。主に明治以後、欧米から直接伝わった言葉に言う。(「三省堂国語辞典」 三省堂)
- F. 他の言語より借り入れられ、日本語と同様に日常的に使われるようになった語。広くは漢語も外来語であるが、普通は漢語以外の主として西欧語から入ってきた語を言う。現在では一般にカタカナで書かれる。(「大辞林」 三省堂)
- G. 他の言語から借用し、自国語と同様に使用するようになった語、借用語。日本語では、広義には漢語も含まれるが、狭義には、主として欧米諸国からはいつてきた語をいう。現在では一般にカタカナで表記される。(「大辞泉」 小学館)

以上の日本の辞書A、B、C、D、E（他4冊も同）の記述から分かるように、日本では外来語は「外国語から取り入れられた、またはもとは外国語であってその影響下で生まれた語」と定義されている。中国の辞書のように、「他の言語から借用され、同言語と同様に使われるようになった語」と説明している辞書は極めて少ない。

1.2. 両国間で外来語に対する概念の違いが生じた理由

中日両国でなぜこのような概念の違いが生じたのか。中国人の私は「外国語」と「他の言語」は全く違う概念と感じ、「外国語」だと日本語以外の外国の言葉、「他の言語」だと外国の言葉だけではなく、同じ国内の他民族の言葉も含まれると考えるのだが、日本人からは「他の言語からでも外国語からでも同じだ」という声が聴かれた。これは中日両国民で「他の言語」と「外国語」に対する認知が異なっていることの表れではなかろうか？そこで私は、この二つの表現に対する認知の差の存在を明らかにするため、アンケート調査を実施した。設問は以下の通りである。

- 1) 他の言語より借り入れられ、日本語と同様に日常的に使われるようになった語。「大辞林」
- 2) 外国語から取り入れて、その国の国語として使われるようになった語。「日本語大辞典」

1) と2) の解釈、特に下線部のところの意味について教えてください。

- ①同じである ②大体同じである ③違う

また②または③と答えた人に理由を簡単に述べてもらった。

表1：日本と中国で実施したアンケート調査の解答状況

	同じである	大体同じである	違 う
日本人回答者数 (65人中)	23人 (35%)	19人 (30%)	23人 (35%)
中国人回答者数 (41人中)	2人 (5%)	6人 (15%)	33人 (80%)

まず日本人大学生を対象に行った調査の結果を考察する。表1に示したように①の「同じである」と答えた人は全回答者65人中23人、②の「大体同じである」と答えた人は19人、「違う」と答えた人は①の「同じである」と答えた人と同じく23人であった。②を選んだ人が書いた理由を読んでみると、「意味自体は同じだろうが、違う表現である以上違う意味を持つと考えられる」、「他の言語とは日本語以外の言語をさしている、外国語は母国語以外をさしている。二つは厳密な意味は違うが、日本人にとっては同じ意味」、「他の言語は外国語と同じ意味で日本で使われている」、「日本について言えば、下線部は実質的に等しい」、「他の言語＝外国語だと思う」といった見解を書いている人が12人いた。つまりこの12人が①や③を選ばなかったのは、「他の言語」と「外国語」という二つの言葉の意味が違うことは分かっているが、日本では「他の言語」と「外国語」は実質的には同じだと考えているからのようだ。すなわち、この12人は①と②の定義を読んで、言語的にではなく、社会の実情に照らし合わせ同じ意味内容だと認識していると考えられる。「同じである」と答えた人もこれと同じような考えから①を選んだといえるだろう。これにより、12人を「同じである」と答えた人数に加算すると、「同じである」という認識を持っている人が35人（53.8%）になり、残った7人を「違う」と答えた人数に入れると「違う」という認識を持っている人が30人（46.2%）になる。

次に中国人大学生を対象に行った調査の結果を考察する。①の「同じである」と答えた人は全回答者41人中2人、②の「大体同じである」と答えた人は6人、「違う」と答えた人は33人であった。つまり中国人の大体数は「違う」と認識していることになる。

中日両国でこのような認識の差が出たのはなぜか。これは中日両国の歴史、社会、教育など関係していると考えられる。長きにわたる中国の歴史は絶えず各民族間で接触、交流、紛争、融合があった。現在の中国も多民族国家で、中国政府はそのことを積極的に宣伝し、各民族の団結を訴え、民族自治区、州、県を作り、各民族に様々な優遇措置を与えている。中国の

憲法は「中华人民共和国是全国各族人民共同缔造的统一的多民族国家（中華人民共和国は全国の各民族の人々が共同で造り上げた統一的な他民族国家である）」とうたっている。中国（九年制義務教育用）の歴史、社会の教科書は、「我国是一个统一的多民族国家。在祖国这个大家庭里，各民族人民亲如兄弟，情同手足（わが国は統一の他民族国家である。祖国という大きな家庭の中で、各民族が実の兄弟ごとく親しく暮らし、手足のような関係を築いている）」、「中国古代各民族间虽有矛盾，有战争，但更主要的是各族人民间的友谊和交往，终于融合组成了中华民族，共同创建了中华文明（中国では古代各民族の間にトラブル、戦争があったが、各民族の間の友情と交流の方が主流を占めていた。ゆえにお互いに溶け合って、今の中華民族を形成し、共同で中華文化を作り上げてきた）」、「自秦汉以来，中国就是一个统一的多民族国家。民族的团结，维系着社会的进步与国家的兴旺。可以说，维护民族的团结，也就是维护祖国的根本利益（秦、漢の時代から、中国は統一された多民族国家にほかならない。民族の団結が社会の進歩と国家の繁栄を支えている。民族の団結を維持することは、祖国の根本的な利益を維持することであるとも言える）」、「我国有56个民族，是个统一的多民族的国家（わが国には56の民族があり、統一的な多民族の国である）」などと記述している。実際、中国の日常生活では様々な民族に接触する機会が多く、中国は多民族で構成されていることを日々実感できる。一方、日本はアイヌ民族がいながら、政府高官や政治家はしばしば自国が「単一民族国家」だと訴えてきた。例えば、1986年の中曽根康弘首相（当時）の「単一民族国家」の発言、1991年の渡辺美智雄副総理兼外相（当時）の「日本は単一民族」発言、2001年の平沼赳夫経済産業相（当時）の「日本ほどレベルの高い単一民族で詰まっている国はない」とした「単一民族」発言、鈴木宗男自民党衆院議員（当時）の「アイヌ民族はまったく同化された」という発言などがある。小熊英二氏によると、日本の単一民族論は第二次大戦後に形成されてきたという。鈴木孝夫（1975）は「普通の日本人なら、道を歩いている人と出会ったときに、この人は日本語を話すかなどと思って見たことはまずないだろう。日本に住んでいるものは、日本語を話すのが、当たり前なのである。しかし多くの国ではそう簡単に行かない。……宗教にしてもそうである。日本人は相手がどの宗教に属するかなどあまり考える必要がない。少なくとも、実際の生活の上では問題にならない。……人種の点でも日本に住んでいる民族は日本人で、その反対に日本民族は日本以外には、少数の移民を除いてまず住んでいない。外国ではアラブ民族がトルコ国民の中に多数いたり、ドイツ民族が、しかもドイツ語を話しながら、ソビエト国内に多数住んでいたりする。国境と民族の境、言語の境、宗教のちがい、そして文化の違いは、必ずしも一致していないのだ。日本のように、人間のあり方を根本的に規定する言語、文化、民族、宗教といったものがすべて一つの国単位で均等にまとまっている大国家は、歴史的にも現時点でも例外中の例外である」と指摘する。このような社会的背景があるため、日本は国内だけでなく、国外でも「ほぼ単一民族国家」というイメージが強いようだ。教科書にも「民族」という

言葉はほとんど登場せず、17世紀後半、シャクシャインに率いられたアイヌの人々が、不正な取引を行うようになった松前藩を相手に戦いを起こしたこと、明治政府が蝦夷地を北海道と改め、役所をおいて開発を進めていた中で、アイヌの人たちが、土地や漁場を奪われるようにして失い、また日本語の使用や日本式の氏名を名乗ることなどを強制されたことぐらいしか記されていない。アイヌ民族自身もその多くが民族の言葉を使えなくなり、自身がアイヌ民族であることさえ知られたくないアイヌの若者もいるほどだ。日本は日常生活で大和民族以外の民族が存在するという実感が全くないのだろう。こうした中日両国の歴史、現在の社会背景の違いは政府の宣伝や教育などを通じて、人々の脳にインプットされる。その結果、中日両国民の脳に蓄積されたデータは異なり、同じ物事に対して持っている知覚や認識に大きな違いが生じたのだと考えられる。

また、認知心理学の角度から見ると、中日両国間で認知上に違いが生じるのは当然だが、山下清美（1991）が主張する「概念の区別はどうやら絶対的なものではなく、人が概念を習得した環境や概念を用いる目的によって（広い意味では、文化によって）微妙に違っているようだ。しかしおおそ共通した環境にいて特殊な目的のない人同士なら、概念の区別はほぼ一致している」¹⁾ という認知心理学の理論に鑑みれば、日本人は皆、同じ概念に対して同じ認知を持っているはずなのだが、日本人の「外来語」の概念に対する調査結果はこれに反している。これはなぜか。この問題に答えるため、再び認知心理学の理論を借りる。市川伸一（1991）によれば、認知心理学には“言語的”という表現がある。それは「外的に表現された言葉、あるいは内言（心の中でつぶやく声）であり、具体的な表現形態を持つものである。つまり、言い回しが異なれば、言語的に同じとはいえない」。また“命題的”という表現もある。それは「持っている知識内容そのものの表現であり、より抽象的、そしてしばしば無意識的である。そこで言語的に異なる情報でも意味内容が同じであれば、命題的には同じものになる。また、各命題は、一定のルールにのっとって明確に表現されていれば、自然言語の形式をとらなくても構わない」²⁾ ということである。「外国語」と「他の言語」は「言語的」には全く違うことは誰でも分かっている。しかし、日本人は歴史や社会背景に照らし合わせ、実質的には同じ意味内容だと理解、記憶してきた。つまり、現実社会における意味内容を考えて答えれば「同じ」になり、逆に“言語的”に考えて答えれば、言い回しが異なる以上、「意味が違う」という答えになり、さらに日本だけに拘らず、異文化社会の実情も含めて考えるなら、「違う」という答えを出すことになるのだろう。

2. 中日両言語の外来語の表記方法について

2.1. 両言語の外来語の表記方法

科学技術の発展、対外文化の吸収と国際化の進展に伴い、中日両言語も絶えず外来の言葉を吸収してきた。しかし両言語は外来語を吸収するとき、各言語の特徴を生かし、様々な表記方法を使って、違う形の外来語を作り上げた。両言語の外来語の表記形式（ここでいう表記形式は外見にとどまる）を表2にまとめ、比較対照した。

表2：中国語と日本語の外来語

中国語	干部	涅槃	胡同	巴扎	沙龙	芭蕾舞	马达	沙发	卡拉OK	WTO
語源	日本語	梵語	モンゴル語	ウイグル語	フランス語		英語		日本語	英語

日本語	餃子	涅槃	鮭	トナカイ	サロン	バレエ	モーター	ソファ	WTO	
語源	中国語	梵語	アイヌ語		フランス語		英語			

表2から明らかなように、中国語は基本的に外来語を漢字で表記し、日本語はカタカナで表記することが多い。

表3は日英中対照「中国語インターネット用語集」(The Japan Times)の最初のページの外来語の部分の写しである。

表3：日英中対照「中国語インターネット用語集」（一部）

日本語	英 語	中国語
アーカイブ	archive	存档, 档案, 存档操作程
アーカイブ・ファイル	archive file	档案文件
アーキテクチャ	architecture	结构
アース	Earth	接地
アース線	earth conductor	接地线
アーチャー	Archie	文件档案查询服务
アイコン	Icon	图表, 图符
アイテム	item	项目
アイドル・タイム	idle time	停机时间, 空载时间
アウター	outer	外部(的)
アウター・ハウジング	outer housing	外壳
アウトプット	output	输出
アウトプット・オーダー	output order	输出指令
アウトライン	outline	轮廓, 概要
アカウント	account	记帳
アカウント・ナンバー	account number	帐号
アカデミー	academy	科学院
アクシデント	accident	故障

同じ語源から借用した日本語と中国語の対照表を見るに、中国語が外来の言葉を受け入れるときに意識を好む傾向があるのに対し、日本語は音訳を基本としていることがわかる。

2.2. 中国語が意識、日本語が音訳を基礎とする理由

中国語は外来語を基本的に漢字で表記し、意識を好むのに対し、日本語は片仮名で表記し、音訳を基本としている理由はどこにあるのだろうか。中国語が意識を好む理由は四つある。

一つ目は中国語が音声上強い閉鎖性をもっているからである。史有為（2005）によれば、中国語は音声的には強い閉鎖性をもち、その音節の枠組みは崩れにくく、変えることが難しいため、外来の音声（外来の音素と外来の音節または外来の音節形式）を受け入れがたいのだという。

二つ目は、中国語は基本的に一つの音節が一つの語素、一つの漢字に相当することにある。中国語の音節はすべて意味がある。それは、その音節を表記するのに漢字を用い、その漢字が

常に意味と切り離すことができないからである。

三つ目は中国人の漢字認知の特徴にある。漢字認知研究については20世紀初頭、中国国民党中央心理研究所の認知心理学者、艾偉が行ったものが有名である。艾偉の実験結果によれば、表音文字が音から字形と意味の両方を想起できるのと異なり、漢字は音と意味、音と字形の二つの結合体を同時に設立して認識しなければならない文字なのだという。また、同時期に漢字認知研究を行った劉廷芳によれば、新出漢字の学習と記憶には既習漢字の知識を活用することが多いという。すなわち中国人は一つ一つの漢字の音と形を覚えるとき、かならずその漢字が表す意味も一緒に覚えていき、再びその漢字に出会ったときには、その漢字とその前後の漢字の意味を考えあわせて、新しい組み合わせの単語の意味を類推し、かつ簡単にその新しい単語を覚えるという学習ストラテジーを身に付けている。中国人のこのような漢字認知や漢字学習、記憶の方式は外来語の受け入れ方にも大きな影響を及ぼしている。新しい外来語を作るとき、意味をきちんと考慮に入れた意識を好むのは、中国人が漢字を意味とは切り離せない文字と考えているからであろう。

四つ目は心理的要素の言語への影響である。ソシュールは言語が心理的なものであると主張した。言語の使用者、つまり人間がある意味をもってある音を使用するとき、感情的、心理的要素も影響するのである。多くの中国人には「セメント」を「水門汀」、「マイク」を「麦克风」、「ペニシリン」を「盘尼西林」という音訳より、「水泥」「话筒」「青霉素」という意識のほうが感情的、心理的に受け入れやすい。なぜなら、「水門汀」と「水泥」、「麦克风」と「话筒」、「盘尼西林」と「青霉素」を比較すれば一目瞭然だが、まず意識語だと、文字数が少なくなる。「水門汀」「麦克风」「盘尼西林」はそれぞれ一つの意味を表す最小の言語単位、つまり語素の集合体で、「水門汀」と「麦克风」は三文字、「盘尼西林」は四文字ではじめて一つの意味を表せるようになる。一方、意識の「水泥」は二つの語素で、「(石灰石・粘土・酸化鉄を焼成・粉碎した灰白色の粉末)に水を入れて泥状に練って使うもの」、「话筒」は二つの語素で、「話すときに使う(音声拡大用)管状のもの」、「青霉素」は三つの語素で、「青かびペニシリウム・ノターツムから分離提出された薬物」という構造と意味になっている。個々の語素の間に意味のつながりができ、音節数も音訳語より減り、中国人には覚えやすく、なじみやすく、違和感がない。それゆえ、音訳の「水門汀」「盘尼西林」はすでに見かけず、「麦克风」も次第に淘汰されて使われなくなる可能性があるだろう。

逆に日本語は漢字以外に仮名という表音文字も持っている。以前、日本では漢字で外来語を表記する形式がいくつか存在した。例えば①中国からの借用語；「智慧」「鉛筆」「餃子」。②漢字の字音または字訓をかりて外来語の発音を写す書き方（当て字の書き方）；瓦斯（ガス）、珈琲（コーヒー）。③漢字の意味を借りて外来語の意味を表し、それを外来語の発音で読む書き方（熟字訓の書き方）；硝子（ガラス）、麦酒（ビール）。④当て字の書き方と熟字訓の書き方

二つを兼ねる形で漢字を用いる書き方；倶楽部（クラブ）、混凝土（コンクリート）。⑤新たに漢字を作ったもの（国字の書き方）；吋（インチ）、粁（キロメートル）。⑥漢字＋片仮名または片仮名＋漢字；ドラム缶、飴チョコ、レンズ豆——といったものである。しかし現在、日本では①から⑤の形式はほとんど使われなくなり、これらの語は漢語と見なされている。⑥の形式は漢字が意識の部分であれば、つまり〈音訳＋意識〉または〈意識＋音訳〉の構造であれば、外来語と見なされ、そうではなければ、つまり原語には漢字の部分がなく、日本人が付け加えたものであれば、混種語と名づけて、外来語と見なさないことが多い。日本では昭和21年に「当用漢字表」が施行されて以来、次第に漢字を用いて外国語を訳した言葉を減らし、片仮名で外来語を表記することが推奨されてきた。それゆえ、ほとんどの外来語は本来の発音に基づき片仮名で表記している。なぜ、昭和になって片仮名表記が提唱されたのか。それは漢字が意味を持つ文字であり、漢字で表記すると外来語を受け入れにくいということが背景にあるようだ。このように外来語の表記の仕方の違いから、中国人と日本人の外来語に対する認知と心理上の違いを垣間見ることができる。

史有為（2003）によれば、「音译和意译是各有利弊的两种方法。前者适于整体理解，后者宜乎分化解理解。不同的语言社群各有不同的语言心理和认知心理，有的社群对于词语的理解倾向于分化解理解，有的则倾向于整体理解（音訳と意識はそれぞれ長所と短所のある2つの方法である。前者は整体理解にふさわしく、後者は分化解理解に便利である。異なる言語社会のグループにはそれぞれ異なる言語心理と認知心理があり、ある社会グループは語彙の理解に分化解理解する傾向が有り、またある社会グループは整体理解する傾向が有る。）。³⁾ 中国人は複数の漢字を見ると、一つ一つの漢字の意味をつなぎ合わせて理解する（分化解理解）習慣があるので、複数の意味関連のない漢字の語をひとつのかたまりとして理解する（整体理解）ことはほとんどない。よって、「水门汀」「盘尼西林」「麦克风」「厄尔尼诺」などのような語は覚えるのも大変だし、中国語本来の造語方法に反し、中国語らしくないので、外来語として認知することのではないだろうか。一方、日本語には漢字（表意文字）の他、平仮名や片仮名（表音文字）もあるため、日本人は文字自身が意味を表さない表記にも慣れている。従って、一つの単語には文字（仮名）数が多くても、意味上関連性のない音声符号をひとつのかたまりとして理解することができる。すなわち整体理解の認知方式が身についているのである。

3. 中日両国民の外来語に対する認知と心理の分析

外来語の認知の仕方に関する両国言語の違いを明らかにするため、日本語の単語を45個、中国語の単語を60個とり出して、外来語であると思う単語に○をつけてもらうというアンケート調査を中日両国で行った。

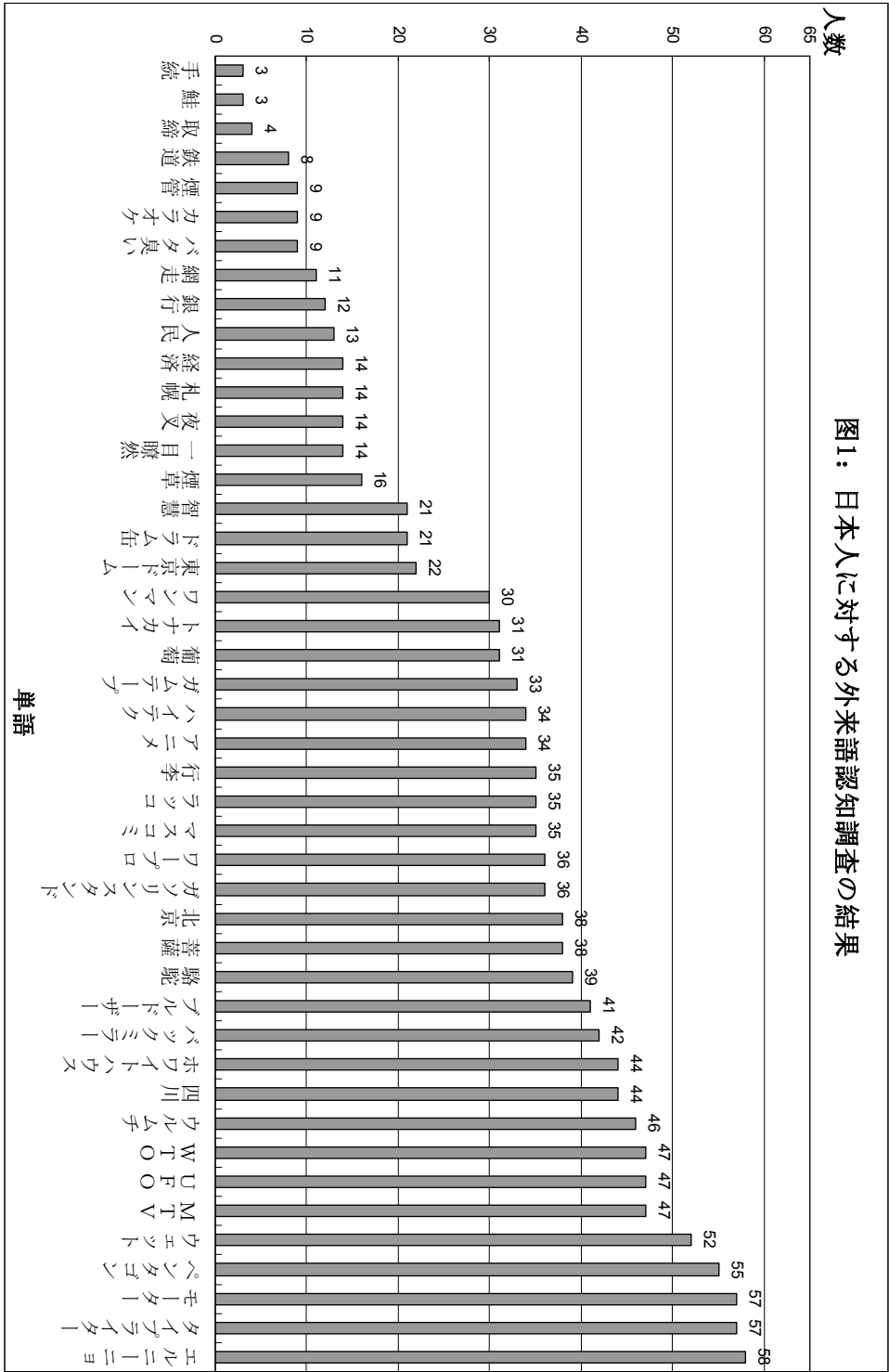
3.1. 日本人大学生に対する外来語認知調査の結果分析

図1は、日本のある大学で65人の学生の協力を得て実施した調査の結果である。単語を外来語であると認知している人数の少ないものから多いものの順に並べた。(次のページの図1参照)

図1に示したように、「ガムテープ」以下の単語が過半数、つまり大部分の人に外来語として認知された語であるが、そのほかの語は半数を超えず、外来語として認知するのはやや難しい語であった。

調査対象の45個の単語のうち、21個が全回答者の半分を超えていない。そのうち15個が漢字表記、3個が漢字と仮名との混合表記、残る3個が、片仮名表記である。回答者の過半数が外来語と答えた24個の単語は、16個が片仮名表記で、5個が漢字表記、残る3個がローマ字表記である。この結果は、日本人は漢字または漢字交じりの単語を外来語として認知せず、片仮名またはローマ字で表記している語を外来語として認知する傾向にあることを物語っている。これは辞書上の「外来語」の説明や日本の教育と一致している。

しかし、「カラオケ」「ワンマン」「トナカイ」は片仮名で表記されているが、外来語として認知した人はそれぞれ9人、30人、31人で、「カラオケ」の9人と他の2語の人数の差はかなり大きい、いずれも全回答者の半数以下である。「行李」「北京」「菩薩」「駱駝」「四川」は漢字で表記されているが、外来語として認知した人が半数以上になっている。これはなぜか。ここには、同じ漢字表記の語でも、中国から借用された語「智慧」などと、日本人が漢字を使って欧米の言葉を訳した語「経済」「銀行」などが混在している。片仮名表記のものでも、原語の発音に従って片仮名で表記されている語以外に、原語を短縮した語（「デジカメ」）、原語の二つ以上の語を組み合わせで作った語、いわゆる和製片仮名語（「ルームクーラー」）、日本独特な用法を持っている片仮名語（「ワンマン」）、原語と日本語または日本語と原語を合わせて作った語（「ドラム缶」）、アイヌ語から借用された語（「オットセイ」）がある。漢字表記の語にしても、片仮名で表記されている語にしても、語の内部構造や性質が異なる。以下、調査データに基づき詳しく分析していく。



3.1.1. 外来語として認知しないカタカナ語

町で「カラオケ」とカタカナで書いてある看板をよく見かける。辞書を見ると、見出しは「からオケ」で、「から」の漢字表記は「空」になっており、「オケ」は「オーケストラ」の略であると説明している。カラオケは日本人が発明し、1970年代から普及した。表記構造は「東京ドーム」「大蒜バター」と同じである。「カラオケ」は比較的新しい語で、その源泉が日本であることをほとんどの日本人が知っており、本来の表記が「空オケ」であることを知っている人も少なくないだろう。それゆえ、外来語とした人が9人にすぎなかったのではないかと思う。「ワンマン」は、日本では他の人の意見や批判に耳を貸さず、自分の思い通りに支配する人、独裁的な人という意味合いでよく使われるが、原語の英語の「one man」にはそういう意味がないため、多くの日本人が外来語ではなく、日本人が作った独特な日本語であると思っているようだ。「トナカイ」と「ラッコ」はともにアイヌ語で、前者は全回答者65人中31人、後者は35人が外来語として認知している。つまり、片仮名で表記されているアイヌ語は半数程度の日本人が外来語と認識するのである。外来語辞典を見ると、両方とも載っている辞書、「トナカイ」は載っているが「ラッコ」は載っていない、「ラッコ」は載っているが「トナカイ」は載っていない、と様々であった。

3.1.2. 外来語として認知した漢字表記語

漢字で表記している「行李」「北京」「菩薩」「駱駝」「四川」を外来語と認知した人が過半数を超えた理由を考察しよう。「北京」「四川」とも日本人によく知られている中国の地名なので、当然中国から借用された語であると考えているようだ。「菩薩」は梵語で、中国語に音訳され、仏教用語として漢字を伴って日本に伝えられたものである。仏教というと、大部分の人は普通古代インドを連想するので、外来語と理解されているのだろう。しかし、同じ梵語である「夜叉」が外来語として認知されなかったのはなぜか。「日本国語大辞典」をみると、「夜叉」は梵語で、仏教用語以外に、室町期に越前で活躍した面打師の名と刑事、巡査をいう、盗人仲間の隠語だという意味としても使われている。「夜叉」が付いている言葉は、「夜叉が馬」「夜叉が嫁入り」「夜叉ぜんまい」「夜叉竹」「夜叉木」などがあり、このうち「夜叉ぜんまい」「夜叉竹」「夜叉木」は元の「夜叉」と意味的に全くつながりがないため、日本人はそれを漢語だと考えているのかと推測したのだが、ゼミの発表で、「夜叉」が付いているこれらの言葉が若者のほとんどが使わず、知りもしない語であることがわかった。では、外来語として認知されなかった理由はどこにあるのか。これは今後の研究課題としたい。

「駱駝」という漢字は、おそらく日本人が普段ほとんど使わず、なじみがなく、親しみを持っていないと考えられる。この二つの漢字が「らくだ」と読むことすら分らない人もいたようだ。「駱駝」と「葡萄」の四つの漢字はもともと中国に存在せず、中国人が「らくだ」は動物、

「ぶどう」は植物という特徴と漢字の表意性を考え合わせ、「馬偏」や「草冠」を付け加えて作り上げたものである。ともに日本に伝来したが、現在「葡萄」という二つの漢字をよく見かけるのに対し、「駱駝」という二つの漢字はほとんど使われなくなり、日本人の日常生活からは遠ざかっていると思われる。これが「駱駝」が見慣れない、読めない漢字であり、外来語として認知された理由ではないだろうか。

3.1.3. 外来語ではなく、漢語または和語として認知する漢字表記語

外来語として認知しづらい、他の漢字表記の語を考察しよう。漢字で表記されている語の源泉は主に三つ（「夜叉」を除く）に分けられる。一つ目は中国から借用された語、例えば「智慧」「一目瞭然」「葡萄」「人民」などで、この他、漢字だけは中国から借用され、読み方は日本式という「煙管」「煙草」といったものもある。二つ目は日本人が和語を二文字の漢字表記した語、例えば「手続」「取締」などで、この他、意識した語、例えば「鉄道」「銀行」「経済」といったものもある。三つ目はアイヌ語を漢字表記した語、例えば「札幌」「網走」「鮭」などである。これらの語は源泉が違って、漢字で表記するという共通点があるため、日本人はこれらを漢語または和語だと認知するのだろう。日本の国語教育も漢字で表記する語を外来語に分類していない。小学校の教科書は和語、漢語、外来語を同じ配列に置き、

「和語は、日本でもともと使われていた言葉で、「大和言葉」とも言われています。和語を使うと、耳で聞いて分かりやすく、柔らかい感じになります。「海」「向こう」なども和語です。また、「の」「を」「に」「へ」などの言葉も和語です。

漢語は、漢字の音読みで表される言葉で、改まって言うときや、書き表すときに多く使われます。「救助」「提出」「貿易」など、昔、中国語から日本語の中に入ってきた言葉が中心ですが、「心配」「選手」などのように、日本で漢字の音を組み合わせて造られたものもあります。「森林浴」「人工衛星」なども、近年になって新しく造られた漢語です。漢語には、同じ音の言葉が多く、例えば、同じ「コウエン」でも、「公園」「講演」「公演」など、耳で聞いただけでは意味の分かりにくいものもあります。

外来語は、「パン」「レストラン」「アルバイト」などのように、世界の様々な言葉から日本語の中に入ってきたもので、ふつう、漢語はのぞきます」⁴⁾

と記述しており、和語、漢語、外来語を区別させる練習問題も出している。つまり古代や中世の中国から伝来した言葉と、漢字を用いて日本人自ら作った漢字で表記する語は区別せずに漢語（音読み）、和語（訓読み）といい、外来語とは見なしていない。アイヌ語については、漢字表記すると和語か漢語とみなすことになることが分かった。

3.1.4. 外来語として認知するカタカナ語

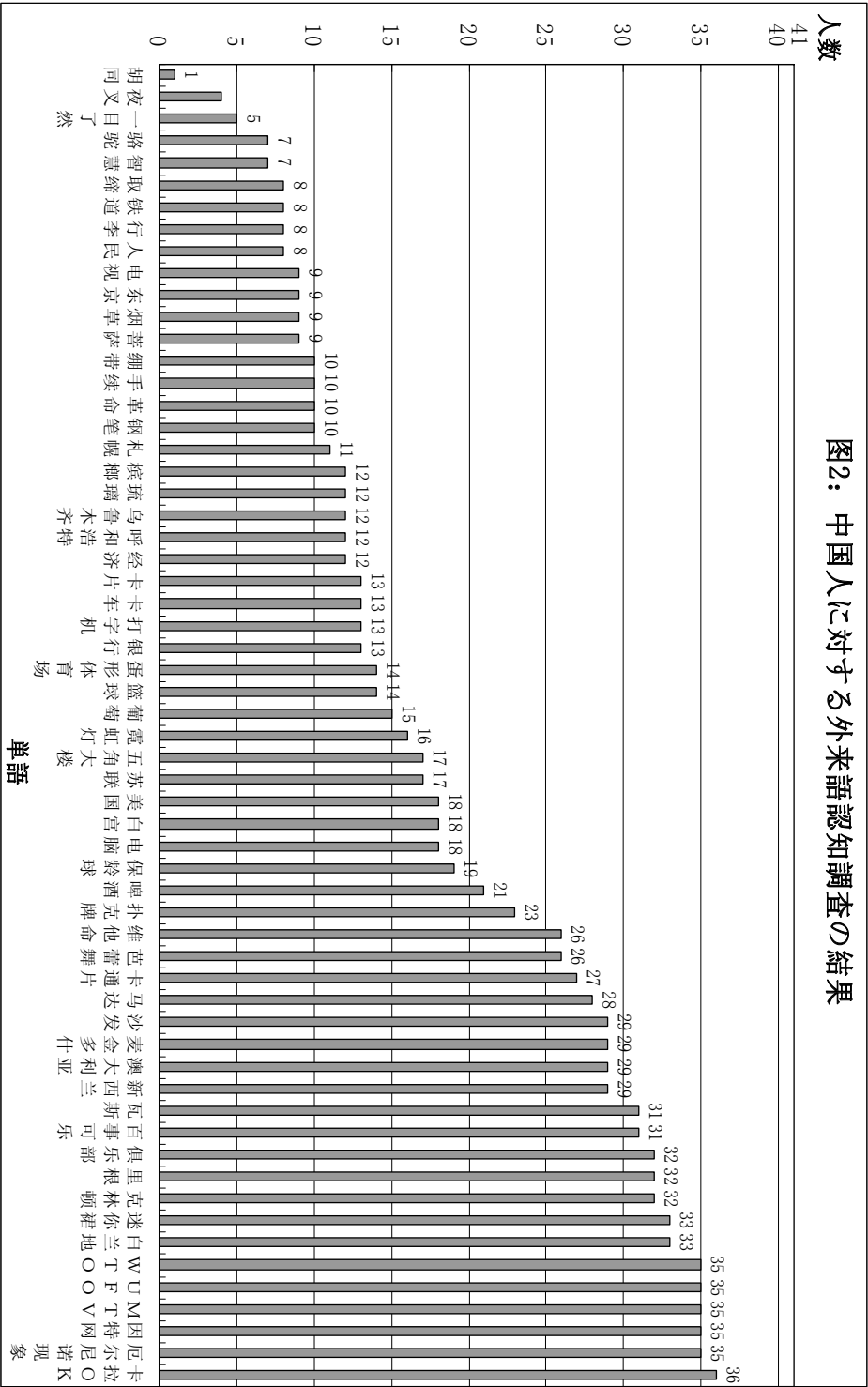
続いて、片仮名だけで表記されている語を考察しよう。これも主に三種類に分けられる。一つ目は「ハイテク」「ブルドーザー」「ホワイトハウス」「ウルムチ」「ウェット」「ペンタゴン」「モーター」「タイプライター」「エルニーニョ」のように、原語の発音に従って表記するものである。二つ目は「ガムテープ」(gum + tape)、「ガソリンスタンド」(gasoline + stand)、「バックミラー」(back + mirror) のようないわゆる和製片仮名語で、日本人が二つ以上の言語を組み合わせで作った語である。三つ目は「アニメ」(アニメーションの略)、「マスコミ」(マスコミュニケーションの略)、「ワープロ」(ワードプロセッサの略)のように原語を短縮した略語である。三種類は語構成が異なるが、いずれも外来語を受け入れて作られ、片仮名で表記されているため、外来語として認知する人が半数以上にのぼったのだろう。

3.2. 中国人大学生に対する外来語認知調査の結果分析

図2は中国の大学で41名の学生の協力を得て実施したアンケート調査の結果である。(次のページに参照)

日本語と中国語は全く違う言語なので、日本語の調査と全て同じ単語で調査を行うことはできない。図2には、日本で行った調査と同じ単語が27個、そのほかの単語が33個、全部で60個を表示してある。形式は日本で行った調査と同じで、外来語と思う語に○をつけてもらった。外来語は、中国語では「外来詞」「外来語」「借詞」と三つの言い方があり、今では「外来詞」がよく使われている。日本では外来語がよく使われて、言語生活に欠かせないものであるのに対し、中国では一般人は外来語にあまり触れておらず、意識もしていない。外来語研究を始める前の私もそうであったように、調査用紙を手にした中国人の中には、そもそも中国の外来語の概念、すなわち一体何が外来語なのかがはっきり分かっていなかった人もいたようだ。調査結果を図2に示した。単語の並び順は図1と同じである。

「胡同」から「保齡球」までの語は、外来語と認知した人が半数未満で、「啤酒」から「卡拉OK」までの語は半数以上である。まずローマ字で表記されている語を見よう。「WTO」「UFO」「MTV」は三つとも同数で、全回答者41人のうち35人(85%)がこれを外来語として認知している。これは日本人を対象とした調査の結果と一致している。



3.2.1. 単純音訳語

「沙发」「瓦斯」「麦金多什」「卡拉 OK」「白兰地」「厄尔尼诺（现象）」「马达」のように、漢字で表記はするが、発音が原語に従っているだけで、1つ1つの漢字の間に意味上の関連性がまったくなく、字面から表現される事物などを想像することができない語は、調査人数の70%以上が外来語と認知している。人名も、原語に従って漢字を当てただけのもので、「里根」「克林顿」も外来語としての認知率が80%程度に達している。「苏联」「美国」「新西兰」と「澳大利亚」はともに国名だが、「澳大利亚」は音訳、「新西兰」は〈意識＋音訳〉の構造なので、外来語としての認知率が高く71%である。「苏联」は「苏维埃社会主义共和国联盟」の略称、「美国」は「美利坚合众国」の略称で、中国人はこの二つの語を見たときに自分の国「中国」と同じ構造、同じく二文字なので、原語の発音を想起しようとしなない。それが「澳大利亚」や「新西兰」と比べ、中国語として認知する人が多く、外来語としての認知率が40%にとどまった原因ではなかろうか。もし、「苏联」を「苏维埃」に、「美国」を「美利坚」と表記して提示すれば、また結果が違ったかもしれない。

3.2.2. 音意兼訳語

「百事可乐」と「维他命」も音訳語だが、単純音訳語と違って、発音と意味の両方を考慮して訳す語（以下「音意兼訳」という）である。原語の発音に従った上で、原語の意味とも関連のある漢字を選ぶのである。しかし、この方式で訳された語の大部分は原語の意味と直接関係があるとは限らず、間接的であったり、相当な差があったり、ときにはただ面白さだけを追求していたりする。字面を見ると、漢字の間に関連があるように思えるのだが、実物との関連が薄いため、外来語と認知したのであろう。特に「百事可乐」は中国に入ってそれほど時間が経過しておらず、ほとんどの人が外来のものと知っているため、外来語と認知する率が高かったのだろう。

3.2.3. 音訳または音意兼訳＋意味標識語

「保龄球」「扑克牌」「芭蕾舞」「卡通片」は〈音訳＋意味標識語〉の構造である。この意味標識語とは原語にない事物の種類、属性を示す語である。中国語は原語の発音に従って音訳された語の意味がはっきりしないとき、その語の意味が少しでも分かりやすくなる工夫をするのだが、その手段の一つが〈音訳＋意味標識語〉の形である。「～球」はボール、「～牌」はカード、「～舞」はダンス、「片」は映画に関係していることを示している。そのうちの「扑克牌」「芭蕾舞」「卡通片」は〈単純音訳＋意味標識語〉の構造で、意味標識語の前の部分は字面から実物はどういうものなのかまったく想像がつかないため、半分以上の人が外来語と認知したのであろう。「保龄球」は〈音意兼訳＋意味標識語〉の構造である。「年齢を保つボール」というふうに

漢字の間に関連をつけて、理解することができるが、どこの国から伝わってきたのか知られていないため、外来語としての認知率が低い原因なのかもしれない。「啤酒」「卡片」「卡车」も〈音訳＋意味標識語〉の構造であるが、「啤酒」の認知率は51%で、「卡片」と「卡车」は32%である。「啤酒」がかろうじて半数を超えたのは、外国のものである、外国人がよく飲むというイメージが強いからだと考えられる。「卡片」と「卡车」は外国のイメージが弱く、また字数が二文字であることとも関連しているのではないかと考えられる。現代中国語の語彙構造の大きな特徴のひとつに二文字の語が好まれ、数量も多いということがある。「～酒」「～片」「～車」は中国語の固有の語素で、単語の中心的な意味を表す成分である。「啤」と「卡」は「酒」「片」「車」を修飾する成分である。中国語にはこのような「修飾構造」の単語が多く存在しているため、中国人はこういう構成の語を違和感なく受け入れ、外来語とは認識しないのであろう。

3.2.4. 音意兼訳または音訳＋意訳

「霓虹灯」「迷你裙」は〈音意兼訳＋意訳〉の構造である。「霓虹灯」の認知率は39%で、「迷你裙」の認知率は80%である。同じ構造なのに、なぜ認知率に大きな差があるのだろうか。まず「霓虹灯」を見よう。音意兼訳の「霓虹」の二つの漢字には原語の発音と漢字の意味の双方がうまく融和、反映されている。「虹」は外側に赤、内側に紫色の見える主虹のほかに、外側に離れて色の順を逆にする、主虹より色の少し薄めの副虹が見える。副虹は中国語で「霓」というが、主虹は「虹」という。つまり「霓」も「虹」も鮮やかな色彩と関連している。「霓虹＋灯」となると、中国人は色とりどりの光を出す電燈であることを容易に想像できる。「迷你裙」の「迷你」は英語の「mini」からきたことが一般的に知られているので、認知率が高いのだろう。「因特网」は〈音訳＋意訳〉の構造で、「百事可乐」と同じく比較的新しい語であり、しかも現在はインターネットが極めて普及した社会で、インターネットがどこの国から入ってきたのかも皆知っており、認知率が85%に達したのだろう。

3.2.5. 建物の意識語

「白宫」「五角大楼」「蛋形体育场」はアメリカと日本の建築物の名称で、中国人がその建物の外観、用途などを考えて意識したものであるため、外来語として認知しがたいのだろう。

3.2.6. その他(外来語として認知しづらい語)

英語の「bandage」からきた「绷带」、西域からきた「葡萄」「琉璃」「槟榔」、匈奴語からきた「骆驼」、梵語から来た「夜叉」「菩萨」、それに日本語から逆輸入された「取缔」「手续」「经济」「革命」「银行」「铁道」「东京」「札幌」、モンゴル語から来た「胡同」「呼和浩特」「乌鲁木齐」は、なぜ外来語として認知するのが難しいのだろうか。

3.2.6.1. 中国語の表意性をうまくつかんだ音訳語

「绷带」は音訳語である。「绷」はピンと引っ張る意味で、「带」はおび、ひも、ベルト、リボン、皮や布あるいは糸で作った細長いものの意である。二文字が組み合わされると、簡単に包帯のこと、つまり傷口に巻きつける帯状のガーゼのことだと想像でき、覚えやすい。表意文字である漢字を用いて表記する中国語の語には、漢字の意味と実物につながりがあり、漢字を見れば容易に実物が連想できるという特徴がある。「绷带」の訳語には巧みに中国語の語の特徴が反映できたため、外来語としては認知しがたいのだろう。

3.2.6.2. 長い歴史の有る字形意義化音訳語

音訳語の「葡萄」「琉璃」「檳榔」「骆驼」は、これらが中国語に入った歴史の長さと、漢字の表意性が理由だろう。当初、中国語にはこの八つの文字がなく、「ぶどう」は「蒲陶」「蒲桃」、「るり」は「流离」「楼黎」、「ビンロウジ」は「宾郎」、「らくだ」は「橐它」「橐他」「橐佗」と表記していたが、実物の特徴や性質が反映できず、言語使用者である中国人は心理的にも許容できなかった。そこで、中国の造語規則に基づき、漢字の偏旁の表意機能を活用し、ぶどうの植物性、るりの宝石の性質、ビンロウジの木である植物性、駱駝の動物の性質を重視して、固有の漢字成分にそれぞれ「草」「玉」「木」「馬」の偏や冠を付け加え、新しい漢字を作った。これらの新しい漢字は文字の形式が中国語化しており、字形が直接に概念を表している。漢字の特徴を備えているところから、長い歴史の中で外来語らしさが薄れ、中国人に違和感を与えることなく、心理的抵抗も少なく受け入れられていったのだろう。

3.2.6.3. 日本語から借用された語

日本語から逆輸入された語「取締」「铁道」は20%、「东京」は22%、「手续」「革命」は24%、「札幌」は27%、「经济」は29%、「银行」は32%という低い外来語認知率であった。ここで用いられている漢字は中国人の古来からの常用字で、単語自体も現在の中国人の常用語である。また、字数が二文字で、「沙发」「瓦斯」「厄尔尼诺」「盘尼西林」などのような音訳語に比べ、「札幌」以外は、「银行」「铁道」「东京」はもちろん、「取締」「手续」「经济」「革命」なども漢字が表す意味が多少反映されているように感じられ、語感としても中国語らしく、受け入れやすいだろう。「札幌」は地名であり、中国の地名を見ると、別に漢字の意味を反映しなくてもいいのである。「俱乐部」だけは外来語認知率が78%に達した。これは、「俱乐部」が日本で音訳された語であり、原語の「club」の発音と非常に似ており、クラブというものが外国から入ってきたものであることが多くの人に知られているので、認知率が高い原因だと言える。

3.2.6.4. 他の民族の言葉から借用された語

「胡同」「呼和浩特」「乌鲁木齐」は、中国にいる民族の言葉から入ってきたものである。使用されている歴史が長く、中国人の生活と密接に関連している。「呼和浩特」や「乌鲁木齐」は音節が長くあまり中国語らしくないのだが、人々は聞きなれているため、なじみを持つようになり、外来語ではなく中国語として受け入れるようになったのだろう。

3.2.7. 意識語と中国語の固有の語彙

最後に残ったのは「电视」「钢笔」「电脑」「打字机」「篮球」と「一目了然」「智慧」「行李」「人民」「烟草」である。「电视」「钢笔」「电脑」「打字机」「篮球」は意識語で、「一目了然」「智慧」「行李」「人民」「烟草」は中国語固有の単語である。中国語固有の語はもちろん、意識語を外来語としてみる人も22%～44%にとどまり、いずれも半数を超えなかった。つまり、中国人は意識語を外来語として認知しないのである。これは中国人が対象物の特徴、機能、用途などを考え、表意文字である漢字の特色を生かし、中国語の造語方法に従って自ら作った中国語であると認知したのであろう。中国人は、ある語が外来語か否かを判断するとき、事物が外国から伝わってきたものかどうかより、言葉自体、音声や語構成を考えるようである。つまり、漢字の表意性を反映しているかどうか、中国語の造語方式に従っているかどうかといった点を見て外来語か否かを判断するのだろう。

4. まとめ:

以上の分析に基づき、中日両言語の外来語に対する解釈の違い、表記方法と外来語に対する中日両国民の認知と心理の共通点と相違点をまとめる。

辞書によると、外来語に対する解釈は中日両国とも二つある。一つは他の言語から借用された語、もう一つは外国語から取り入れて、日常的に使われている語である。中国の辞書では、他の言語から借用された語という解釈が圧倒的多いのに対し、日本の辞書では外国語からの借用という解釈がほとんどである。本稿は、そのどちらが正しいかを探るのではなく、中日両言語の対照研究を通してそれぞれの言語の特徴を明らかにし、言語の本質を探ろうとするものなので、外来語の概念について両国間で大きな差が出た理由を考察してみたが、両国の歴史、社会、政治、経済及び文化、教育など複数の要素が融合していることがわかった。中国が長い歴史の中で様々な民族と交流し、戦争し、融合し、他の民族と共存する社会を作り上げてきたのに対し、日本は民族といえば知られているのはアイヌ民族くらいしかない。こうした歴史や社会構成の違いがものに対する認知感覚にも違いを及ぼすので、外来語に対する概念も異なる。

表記方法についていうと、中国語は漢字がそれを表記する唯一の記号（文字）なので、ほと

んどの外来語が形式を問わず一律に漢字を用いて表記される。まれにローマ字表記のもの（中国語では「字母詞」という）、例えば「WTO」「UFO」などもある。最近では、ローマ字と同様または類似した形式を用いて、新しい言葉を作るようになってきた。例えば、「果味VC」(商品名)、「HSK」(漢語水平試験)、「GB」(国家標準)のような語で、これは外来語ではなく、中国人がピンイン字母を用いて作った語である。「VC」はビタミンCのこと、「HSK」は「漢語水平試験」のピンイン表記「Hanyu Shuiping Kaoshi」の第一文字、第三文字と第五文字の冒頭の子音からできたもので、「GB」は「国家標準」のピンイン表記「Guojia Biaozhun」の第一文字と第三文字の子音をとってできた語である。日本語は、中国から伝来した漢字以外に、漢字から平仮名と片仮名という表音文字も作られた。外来語は昭和21年以降、主に片仮名で表記するようになったが、それ以前のもは漢字で表記するものも少なくない。また〈平仮名＋片仮名〉、〈漢字＋片仮名〉、〈片仮名＋漢字〉といった形式のほか、中国と同じようにローマ字表記をそのまま借用したものもある。中国語同様、「NHK」「TBS」のような日本人が自ら作った、外来語ではないローマ字表記語も存在する。

両国民の外来語に関する認知と心理について、語彙のアンケート調査からいくつかの共通点と相違点が見えてきた。

日本人は、①日本語を表記する文字には漢字、平仮名、片仮名がある。外来語の表記には、以前は漢字も仮名も使ってきたが、現在では一般的にカタカナを使う。

②漢字で表記されている語のうち、漢字の音読みによる語は漢語、訓読みによる語は和語という。漢字で表記されている語は、中国語からの借用語にしる、梵語、アイヌ語、朝鮮語にしる、日本人自ら外国語を意識したものにしる、外来語として認知することは難しい。

③ローマ字で表記されている語は外来語であると認知する。

中国人は、①中国語を表記する文字は漢字しかないため、外来語を表記するときも漢字を使う。

②日本語から借用された語は、ほとんど外来語として認知しない。日本語から借用された語の大半は中国語の語素を使って欧米の言葉を意識したもの、または古代中国語の語彙を用いて欧米の言葉を意識したものである。日本語の語素で構成し、漢字で書かれた欧米の言葉の意識語、日本社会の特殊な事物を反映する漢字で書かれた語でも、漢字の意味をそのまま保って使われている。それゆえ、中国人には、外来語として認知できないのである。

③意識された他の言語の言葉も、外来語として認知しない。

④ローマ字で表記されている語は日本人と同様に外来語として認知するが、それはローマ字が自分の国の文字ではないからである。

- ⑤漢字で書かれた音訳語は、外来語として認知する。それは音訳語を構成する漢字の間の関係が本来の中国語の造語方法に反し、漢字の表意性を失い、中国語らしくなくなっているからである。

おわりに

言語は人類が交流するための道具であり、そこには社会生活が反映されている。ある国の政治、経済、文化背景及び社会心理、認知などは、確実にその国のある時代の言葉に影響を与えている。「言葉は社会の変化につれて発展していく。言葉の発展は言語発展の最も特殊な面を表している。単語は社会の発達が覗き見られる窓の一つだと言える、」と李知沅は「現代漢語外来詞研究」に書いている。中日両言語の外来語の対照研究は私にとって初めての試みで、不備なところが多々あると思う。さらに深い対照研究を通して、造語の面、語用の面、外来語がその国の言葉にもたらした影響など、中国語と日本語の共通点と相違点を考え、中国語または日本語を勉強する人たちが、お互いに他国のことを理解する上で少しでも役に立てれば幸いである。

注

- 1) 山下清美 (1991). 第5章「概念の構造」、『認知心理学を知る』p57
- 2) 市川伸一 (1991). 第8章「知識の命題的表現」、『認知心理学を知る』p96
- 3) 史有為 (2003). p197
- 4) 小学国語5上 (2005). p42

参考文献

1. 李知沅 『現代漢語外来詞研究』(2004). 文鶴出版有限公司
2. 史有為 『漢語外来詞』(2003). 商務印書館
3. 市川伸一 伊東裕司 『認知心理学を知る』第2版 (1991). プレーン出版 (株)
4. 鈴木孝夫 『ことばと社会』(1975). 中央公論社
5. 石綿敏雄 『外来語の総合的研究』(2001). 東京堂出版
6. 榎垣実 『日本外来語の研究』(1975). 東京研究社出版
7. 『金田一春彦著作集』第三巻 (2004). 玉川大学出版社
8. 石野博史 『現代外来語考』(1983). 大修館書店
9. 松岡洸司 「外来語の歴史」『外来語』ことば読本 (1993). 河出書房新社
10. 遠藤紹徳 『中⇄日翻訳表現文法 中文日訳・日文中訳の原点とテクニック』(1989). バベル・プレス
11. 史有為 「关于汉语内部相关性的思考」(2005). (東洋大学での発表レジュメ)
12. 張必隱 『閱讀心理学』(1997). 北京師範大学出版社
13. 徐子亮 「漢字的認知及教学方法」『中国对外漢語教学学会 第六次學術討論會論文選』(1999). 中国对外漢語教学学会編 華語教学出版社
14. 史有為 『外来詞異文化的使者』(2004). 上海辞書出版社
15. 中国の九年制義務教育課本 (試用本) 『社会』(2001). 上海教育出版社
16. 中国の九年義務教育三年制初級中学教科書 『中国歴史』(1996). 人民教育出版社
17. 小学校3上～6下 新訂『新しい社会』(2000). 東京書籍
18. 中学校 『新しい社会』歴史 (2002). 東京書籍
19. 小学国語5上 『ひろがる言葉』(2005). 教育出版

话题与处置——理解“把”字句的关键

柴 森

基礎段階で「把」構文を教える際、その基本的な文法規則は教えやすいが、意味については説明し難いところがある。

本稿では、学習者が理解しやすい説明を原則とし、認知論の視点より「把」構文が表す行為過程に着目し、「把」の目的語が有する話題的性格と、その行為過程の目的語に対する処置性という2つの面から、「把」構文の意味教学上のポイントについて検討を試みる。

引 言

在基础阶段“把”字句的教学中，容易教的是它的语法规则，不好讲的是它的语义。

语法上，虽然“把”字句的使用受到种种制约，但在初级阶段我们不必、也不该把那些繁杂的制约条件都灌给学生，而只须把它们简化为以下几个基本规则：

- (一) 语序：主语＋把＋宾语＋动词＋其他成份（或：A把B＋VP、S把OVP等）①；
- (二) 宾语是有定（或确指）的；
- (三) 不能用光杆动词；
- (四) 否定词放在“把”的前边。

让学生去记住这几条规则和几个典型例句应该是不太难的。

可是在语义上，下边这样一些问题使“把”字句成为教学的难点之一：

问题一，“把”字句与普通的主动宾句有什么不同？在两者语义基本相同的情况下，选择“把”字句的理由是什么？如：

- (1) a 他卖了房子。
- b 他把房子卖了。

问题二，同是“宾语”在前，“把”字句与一般受事话题句区别在哪儿？如：

- (2) a 他电脑摔坏了。
- b 他把电脑摔坏了。

问题三，“把”字句传统上被称为“处置式”，我们也确实可以从上述的两个“把”字句里直感到某种“处置”的存在。可是，如果说“把房子卖了”描述的是对“房子”的一种“处置”，那么凭什么来断定“卖了房子”就不是一种“处置”呢？对学习来说，“直感”是没有什么说服力的。

问题四，即使我们认可了那些由有意识的行为构成的“把”字句表示的是一种“处置”，那么，由无意识行为（或称“非自主行为”、“非可控行为”）构成的“把”字句又该怎样理解呢？如：

(3) 他把护照丢了。

他把作业忘了。

是给它们作另类的解释呢？还是把它们统一在“处置”义的范围之内？如果作统一的解释，怎样才能自圆其说呢？

通过不同句型的对比，我们感到：要解释这些问题，显然应该从“宾语在前”的语序和“把”所具有的语法意义两个方面去考虑。

参考前人的研究，笔者认为：“宾语在前”的语序可以从话题－述题的角度进行分析，而“把”的意义则应该在“处置义”的范围之内寻找答案。

“话题”和“处置”，二者不是一个层面的问题。前者是语用讨论的内容，后者属于句法语义的范畴。语义和语用之间交错复杂，往往难以截然分开。但是，本文准备把它们放在“平起平坐”的地位上来分别加以讨论。这基于一个非常单纯的理由：在学习者眼里，“宾语在前”和使用“把”字是“把”字句区别于其他句型的最基本特征。因此，在实际教学中如果不从这两个角度来归纳和简化“把”字句的语义，学习者就有可能觉得不好理解，教师自己也会感到缺乏说服力。

关心“把”字句研究的人都知道，“话题”的提法并不新鲜，“处置”则是“把”字句讨论的“永恒主题”。本文想要做的工作是：在前人研究的基础上，从课堂教学的立场出发，以基础阶段的学习者容易理解为原则，通过各种例句的分析进一步探讨这两个概念的合理性，并建议在课堂教学中把二者作为理解“把”字句的关键。为了讨论方便起见，准备选用一些前人提到过的典型例句。

关于话题性

基础语法都是从“主+动+宾”的基本语序开始教起的。讲到“把”字句，学习者首先注意到的应该是它不同于“寻常”的语序。

“把”字句为什么要把宾语放在动词的前边？对于这个问题早期的研究没有提供十分理想的答案。张志公（1955）曾经认为：“宾语提到前头来，在地位上比较显著一些，因而全句的语势也就比较强一些”（p84）。现在看来，这种说法似乎已经有了一点“话题说”雏形的意思。

80年代语用论的研究方法兴盛起来之后，我们看到了用“话题”或“主题”来定义“把”字句宾语的文章。其代表有薛凤生（1987）和崔希亮（1995）。薛凤生把“把”字句概括为句式“A把B+VP”，认为“把”字句的B必须是句子的首要主题，而其中的A则是次要主题。崔希亮对薛的研究作了若干补充和修正，认为A是句子的语法主语，B是句子的语用话题，“把”的作用就是将B提到前边作为话题，而把语义焦点放在VP上。

持“话题说”的学者不太多，这除了人们把主要精力放在了讨论“把”字句的句法规则、语

境和“处置”义的解释上以外，大概还有一个原因：学者们好像在回避话题的说法，因为这样的说法有离经叛道之嫌——话题“位于句首”、“必须是有定的”这样一些戒律使人们望而却步，更何况，这个宾语的前边还有一个被认为是“受事标记”的异物②。

虽然有些学者在讨论“把”字句出现的语境和宾语特征的时候并没有使用话题这个概念，但是他们的分析和描述都暗示出了这个宾语的话题性格。比如，金立鑫（1993、1997）从上下文的语境、语义重心、篇章的照应、句法的强制性、说话人的风格等几个方面论述了在交际中选择“把”字句的制约因素。其中关于上下文的语境、篇章的要求以及语义重心的分析等都会把我们导向这样一个认识：这个宾语就是一个话题。下边让我们借他的一个例句来考察一下：

(4) 爸爸一早就去集市买了一株玫瑰花，他一回家就把花种在院子里。(1993)

我们可以这样分析：在后边的“把”字句里，“花”已在前句里出现，听话者的目光从前句追随到这里，想知道的是这个“花”怎么样了，因此说话者也就把它作为一个谈论的对象拿出来，对它的“行踪”作了报告——“种在院子里”。如果说话者无意把“花”作为谈论的对象，也可能选择别的句式和表达方法，如“他一回家就开始在院子里忙活着种花”什么的。在我们看来，这种“谈论的对象”应该就是一般语用论所说的话题。

金立鑫并没有把这个宾语部分称为话题，而是把它称作“把”字句的“语义重心”，因此他说自己的观点与崔希亮有关语义重心的结论相反，因为崔是把“把”字句的VP看作语义重心（语义焦点）的。其实，从总体上来看，金的结论与崔的结论并没有根本的矛盾之处。崔把VP看作“语义重心”并没有轻视话题的倾向，金把宾语称为“语义重心”，也未必有小看谓语部分的意思。说到底，这只是一个名称的问题③。本文在这儿特意引述这段争议，看重的是金把宾语称为语义重心的理由。他说：“把”字句的语义重心可能是‘把’后的宾语。正是由于对宾语的强调，才促使了‘把’字句的形成”（1997，P419）。我们想要知道的是这种“对宾语的强调”是什么意义上的“强调”。

鉴于有些称法容易引起误解和混乱，笔者觉得有必要再简单重述一下有关话题与焦点的概念：话题与焦点是一组相对的概念。话题提供已知的信息，一般是有定或确指的，这种“已知”或来自于上下文的语境，或存在于说话者和听话者双方的背景知识里。焦点传达新信息，是听话者最想知道的或者是说话者最想让听话者知道的那部分内容。话题是被谈论的对象、传达新信息的出发点，焦点是对话题的叙述或描述。一般认为，汉语的话题出现在句首，而焦点出现在句尾，这样的顺序也确实符合我们一般交际从听话者已知内容开始说起的规律。

再回头看一下上边的例句（4）。显然，从信息传达的角度分析，这个“把”字句里的“花”是已知的内容，这句话最想传达给听话者的内容是“种在院子里”这样一个新的信息，也就是说，它应该是句子的焦点。要说“花”受到了“强调”，那就是因为它在这儿是一个谈论对象，受到了特别的关注，说话者需要把它放到前边来吸引或者迎合听话者的注目。这种“强调”意味着某种“重要”，但是“重要”是不是就一定意味着它就是“焦点”，或者一个句子里边能否包含两种意义上的“重要”，这些都是需要商榷的问题。根据上述的分析，本文的理解是：这个“重要”是话题

意义上的“重要”，这个“强调”是对关注对象的强调，因此薛凤生和崔希亮把宾语B看作主要话题，把A看作次话题或者语法主语，而把VP看作焦点的判断是比较符合实际情况的。

用话题的理论去套一下“把”字句里的宾语，虽然在形式上它不在句首，但是从交际功能的角度来看，它的“已知”特征，它的受关注程度，它的有定或确指^④，它的承前或复指的篇章功能等等全都说明它的存在非常符合话题的性格，因此让我们觉得用话题来定义它是比较合理的。而且在课堂上，话题的说法也是比较容易让学习者接受的。基于这一理由，笔者支持话题的说法，认为“把”字句的宾语是一个稍具特殊性的话题。而对于它不在句首这类问题，笔者的意见是：话题本身就是从交际功能的角度来讲的，因此在形式上应该恕它不拘小节，而不必剥夺它作话题的权利。

从话题的角度解释“把”字句，在课堂上我们首先可以对“把”字句的语序有一个交待。比如，我们可以这样解释本文引言里的例句(1)：在a“他卖了房子”里，“房子”不是谈论的话题，它出现的语境可能是“他变卖了家产，然后出国了(或还债了等等)”，说话者没有特别强调那个“房子”怎么样。而b“他把房子卖了”则可能出现在回答“他那房子怎么样了？”这样一个问话的时候，“房子”在这里是已知的，是受关注的对象，因此作为话题放到了谓语(述题)的前边。

但是，只用话题的概念，我们还解释不了例句(2)“他电脑摔坏了”和“他把电脑摔坏了”这两个句子之间的区别，这得通过分析“把”带来的意义才能提供答案。

说到“把”字句的语序，这里想顺便提一下“把”字句的“移位说”。有一种倾向，认为“把”字句的形成和使用主要是形式上的问题。也就是说，“把”字句采取宾语在前的这种语序是谓语部分复杂化以后一种不得已而为之的结果。笔者不赞成这样的说法，理由是：首先，它不符合我们上文谈到的有关语用学的考察，在实际交际中，谓语宾语都很简单的时候，宜用“把”字句而不宜用主动宾句的情况很多；第二，从语言史的角度看，早期的“处置式”谓语部分都比较简单，往往是可以跟主动宾句互换的，就是说在那时候人们捕捉一个行为过程的时候，也像今天一样，有时先着眼于那个行为，有时先着眼于那个行为的对象，后来句型复杂化了，确实有了一些不能还原为主动宾句的“把”字句，但是我们宁愿相信这是由于语义方面的长期需要而渐渐专门化、格式化了一些句型；第三，过分强调移位的话，会给人们造成这样的印象：似乎“把”字句的语序是为了说着顺当而人为编排出来的，这有一点本末倒置的感觉；第四，移位的说法对从语法结构上理解“把”字句的使用条件很有意义，但是把它与“处置义”联系在一起则让人感到颇为费解。最后，它对初级阶段“把”字句的语义教学没有什么益处。

关于处置性

“处置式”是自从王力（1943）提出以后就不断地被修正或否定而至今仍被多数学者所接受的一个定义。

被修正和否定的主要原因是：有许多“把”字句看起来是“处置”义所涵盖不了的。比如本文引言里所举的例句（3）“他把护照丢了”、“他把作业忘了”，其中的动词“丢”和“忘”表示的是无意识的行为，这与我们普通理解的“处置”的语义是矛盾的。但是，在现代汉语里这样的表达方式并不特殊，也是对外汉语基础教材里的“常客”，如何看待这类“把”字句对理解“把”字句的语义来说是一个“生死攸关”的问题。

王力在提出“处置式”的同时也意识到了这个问题，因此提出了“处置式的活用”的说法，后来又把它定名为“继事式”。他说：“继事式并不表示一种处置，只表示此事是受另一事影响而产生的结果。它在形式上和处置式完全相同”（1944，P120）。他认为这类句子多是一些表达“精神行为”、“感受现象”、“意外遭遇”的句子。他举了这样一些例子：

（5）a 谁知接接连许多事情，就把你忘了。

b 把牙磕了，那时候才不演呢。

c 你何必为我把自己失了。

d 小红不觉把脸一红。

e 偏又把凤丫头病了。

f 怎么忽然把个晴雯姐姐也没了？

王力的这种两分法受到了质疑。吕叔湘（1955），王还（1984）等许多学者都从不同的角度反对将“把”字句分立为两式。王力提出“处置式”和“继事式”之后，到底怎么定义“把”字句一直是“把”字句研究的一个重要课题。

回顾一下“把”字句语义的研究，大致可归纳为以下几种情况：

（一）分立两式（王力之后也有人将“把”字句分为“处置式”和“致使式”）；

（二）强调语法结构的研究，不主张从语义上概括“把”字句；

（三）避谈“处置”，用公式概括“把”字句，并用“致使”加以诠释。

（四）沿用“处置式”的说法，对各类“把”字句作统一的解释。

本文在引言里已经言明，赞成用“处置”来分析“把”字句的语义，属于上述观点中的第四种。因此在这儿首先应该交待一下为什么没有接受前三种观点。

关于第一种，理由是：“处置式”与“继事式”（或者“致使式”）的句子之间形式上没有区别，语义上又有内在的联系。用两个名称定义一个有内在关系的格式不合理也不利于教学。

第二种，特定的语法结构对应特定的语法意义。探究特定语法结构的语义是语法研究以及语言教学的本分。

第三种，这是一种比较普遍的论法。比如上文提到了薛凤生概括的句式“A把B+VP”。他对这个句式的语义诠释是：由于A的关系，B变成了VP所描述的状态。这是一种“致使式”的诠释。用句式来概括“把”字句没有什么问题，问题是这样的诠释也适用于非“把”字句。比如“他写完信了（A+VP+B）”、“他话说得很明白（A+B+VP）”都可以解释成“由于A的关系，B变成了VP的状态”。而反过来，许多“把”字句套用这种“致使式”的解释又显得非常勉强，比如：“他把房子卖了”中“卖了”就是一种典型的处置，如果把它解释成“由于‘他’的关系，‘房子’变成了‘卖了’的状态”显然不如用“处置”来得自然贴切、干净利落。之所以会如此，正是因为顾及“引申”和“活用”而把最典型最基本的含意给忽视了。

有鉴于此，我们觉得还是应该回到“处置”上找答案，在“处置”义涵盖的范围内给无意识行为构成的“把”字句“讨一个说法”。这样说，是因为我们觉得这不是不可能的。

在“处置”涵盖的范围内给无意识行为寻找答案有许多相当精彩的观点。最普遍的看法就是认为应该对这个“处置”从宽理解。比如，王还（1984）认为：“这个‘处置’是语法的‘处置’，不是逻辑上的‘处置’”（P15），这话说得非常切中要害，是我们讨论“把”字句“处置”义时必须明确的一个基本前提。在对“处置”义的具体理解上，宋玉柱（1981）的解释很有代表性：“动作对‘把’字介绍的受动成份施加某种积极的影响，以致往往使该受动成份发生变化，产生某种结果，或处于某种状态。因此，这处置是指动词与受动成份之间的关系，并不一定是主语所代表的人或事物的一种有目的的行为”（P40）。这种说法可以把无意识的行为包括进去。有了这样的解释，人们就不必再为“一式两解”而烦恼，也不必再煞费苦心去找一个取代“处置”的新定义了。

杉村（1984）用“曲折心理的投影造成的语言上的违规现象”来解释“意外遭遇”的“把”字句，也十分令人信服。他的观点是：发生了不如意的事情，自然会唤起人们的被害意识，从而产生追究责任的欲望。明知行为者不是有意的，但是因为行为者没有采取相应的措施去防患于未然，使不该发生的事儿发生了。出于被害意识和追究责任的心理，人们会把行为者的“无意为之”视为“有意为之”。这样，原本用来表达有意识行为的“把”字句就为这种曲折心理提供了适宜的表达形式^⑤。（张伯江2000也从“施事的起因性”的角度谈到了“把”字句“追究责任”的作用。在“说话人视点”层面上，他的解释与杉村的观点基本上是一致的）

沈家煊（2002）提出了“把”字句的语法意义就是表达“主观处置”的观点。他从说话人的情感、视角和认识三个方面分析了“把”字句的主观性，认为“主观处置”的核心是说话人的主观认定：动作有“处置”义而主观不认定的话，就不用“把”字句，动作本身没有“处置”义而只要主观上认定的话，就可以用“把”字句。这样的解释学习者也很容易接受，“把”字句确实往往有其独特的视角和感情色彩。这样一说，可能会打消学生对非“把”字句为什么不算“处置句”的疑问。

上述的观点从不同的角度切近了“把”字句的“处置”含义，都很有道理，但从怎样去说服学习者的角度细细推敲，又总觉得好像都还缺点儿什么。比如：主张从宽理解“处置”的观点

在具体解释主语代表的人或事物如何积极影响受动成份方面，与“致使论”的诠释大同小异，因此看上去两种观点的区别只是在名称上各有偏重，也就是说两者的解释都适用于非“把”字句。“曲折心理投影”的理论是在认定“把”字句表示“处置”的前提下的研究，基本不涉及“把”字句为什么可以表示“处置”的本原问题。另外，“曲折心理”在课堂上对初级学习者讲起来也会感觉有点儿费事。“主观处置”论最大的问题是这个主观性很难掌握，在实际话语中主观与非主观的切分并不是那么清楚。比如，文章在谈到“把”字句的主观移情作用时说，“处置对象”除了成为说话者同情、钟情的对象以外，也可以成为“厌恶”的对象，例句有“把他杀了”。但是在我们看来，在同样表示厌恶的情况下，说“杀了他”主观色彩也不见得就低于“把他杀了”。再比如，在谈到“主观量”的时候，文章举的例子是“把个小处长乐得屁颠屁颠的”，但是，我们也可以举出一个非“把”字句的例子：“一个小处长，有什么了不起的”。如果这两个句子在谈到“处长”时表现出来的“小量”分不太清主观色彩的强弱的话，用这样的例子来说明“把”字句的主观色彩，说服力就不是那么强了，类似的例子还能举出不少。总而言之，在“把”字句与非“把”字句的区别上还是有一些说不清的地方。

替学习者着想，寻根究源，笔者觉得这些有关“把”字句语义的讨论似乎还有一个不太到位的地方，就是没有真正地把“把”字句的“处置义”与“把”字句的句式结构本身紧密地结合起来分析。即使有了这些颇具说服力的理论，对“把”字句表示“处置”这一点，我们还是觉得只知其然而不知其所以然，因此对所谓的“处置”仍然会碰到这样的疑问：既然这样的解释也适用于非“把”字句，为什么主动宾等非“把”字句式就承担不了这个语法上的“处置”任务呢？

张伯江（2000）是直接从结构上来解释“把”字句的“处置”义的。他说：“‘把’字句所表示的行为首先是针对一个选定的目标的，进而使它产生位移或状态的变化”（P36）。他对“把”字句的概括是“A把BVC”。句式意义诠释是：“由A作为起因的、针对选定对象B的、以V的方式进行的、使B实现了完全变化C的一种行为”（P37）。他的分析中特别强调了“把”字有确定“处置”对象的作用，这样就使“把”字句与主动宾句等非“把”字句式有了一个区别。

笔者很赞同张伯江的思路。但是觉得他的有些表述还是留下了一些可以让人吹毛求疵的地方。比如，他说C表示的是一种完全的变化，但有的学者指出有时候C表示的不一定是完全变化（沈家煊2002）。再如，他对主语部分的表述是“由A作为起因的…”，但是从课堂教学的角度考虑，我们觉得表述为“由A作为行为主体或起因的…”对学习来说就更容易接受。因为在“他把房子卖了”这样的句子里，把“他”说成“行为主体”（或“行为者”）毕竟比“起因”易于理解。还有，他强调了“把”字“选定对象”的作用，这样使“把”字句和主动宾句或者受事话题句区别开来了，但是这种解释是否真的只适用于“把”字句也仍有商榷的余地。比如，有一部分“把”字句中的“把”换说为“让”字以后，语义也基本不变而且十分自然，如：

(6) a 这件事儿把她窝囊了好几天。

b 这件事儿让她窝囊了好几天。

(7) a 怎么把犯人跑了？

b 怎么让犯人跑了？

如果我们用张伯江的“起因A”、“对象B”、“方式V”和“变化C”来对号入座地套一下这两个“让”的句子，会发现这个诠释也基本上适用于它们。既然如此，那就难免会碰到这样的疑问：“把”可以选定对象，“让”是不是也可以用来选定对象呢？假使都有选定对象的作用，“把”选定的对象与“让”选定的对象有什么区别呢？如果说“把”选定的是“处置”对象，而“让”选定的是“致使”对象的话，那么这个“处置”是怎么跟“致使”区别开来的呢？既然上边同一组句子A与B之间意义基本一样，如何来证明“让”没有承担“处置”意义的作用呢？归根到底，我们还得进一步发掘“把”字为什么能表达“处置”这样一个本原性问题。

笔者这种对号入座的做法确实有点儿吹毛求疵、强词夺理的意思，但是通过与“让”字句的对比，我们可以获得这样的启发：要想找到“处置”义的根源，应该在“把”字本身上再下一些功夫。因此，本文下边想要做的工作就是试图从这个“把”字隐含着原始意义入手，着眼于“把”字句所显示行为的全过程，看能否找到一种对学习来说更加通俗易懂的诠释方式，能否更加明确地揭示出语法上的“处置”到底是怎样用结构来反应现实中或逻辑（观念）中的“处置”的。

我们都知道，“把”字句是从连动句演化来的，其中的“把”字是动词虚化而来的，也就是说在“把”字句形成之前或之初，“把”字是有实在的意义的，即“握在手里”，如王力（1944）举过的例子“却把鱼竿寻小径”和饶长溶（1990）举过的例子“醉把茱萸仔细看”中的“把”。王力认为在现代汉语里这个“把”字虽然已经虚化了，可是仍多少保持着一些动作性，因此他称“把”为“助动词”。从我们的语感上来讲，我们不敢断定它还保持着多少动作性，但是，从认知的角度来审视这个“把”字的原始意义以及“把”字句构成的机制，我们要找的那个“处置”义的原点就会显现出来。

根据语言结构临摹现实世界的原则⑥，我们可以将“把”字结构看成是对这样一个行为过程的临摹：行为者先把某事物抓在手里，然后对它施以某种行为。抓在手里的瞬间即把“观者”的注意力吸引过去，这个瞬间表现在话语里，就显示出了它的话题性。同时，抓在手里就意味着控制掌握了这个事物，从而对它具有了某种“处置权”或某种“支配能力”，进入了一种“处置”的预备阶段，继之而来的行为过程便是对该事物“处置”的方式或结果。我们也可以从不同的角度把这种“处置权”或“支配能力”称为对宾语的“可操作性”、“可控性”、“能动性”等等。笔者认为：这种对宾语的“处置权”或“支配能力”，才是“把”字句“处置”义产生的原点。下边我们想把“把”字句与主动宾句、受事话题句作一个对比，然后再把王力称之为“精神行为”、“感受现象”和“意外遭遇”等类非自主行为的“继事式”“把”字句用“处置义”分析一下。看看各种类型的“把”字句是否都可以从这里得到统一的解释。

首先，让我们再把最初的两个句子重复一遍看看：

(8) a 他卖了房子。

b 他把房子卖了。

上下两句相比，第一，上句没有把“房子”凸显出来，因此在这个句型里，“房子”不是关注的中心；第二，上句没有“处置权”或“支配能力”的标记，所以也就没有特意来传达处置方式或处置结果的意思。因此，它们会分别出现在上一节分析过的两种不同的语境里。

我们再来看一下跟受事话题句的区别：

(9) a 他电脑摔坏了。

b 他把电脑摔坏了。

上句前置了受事“电脑”，因此与主动宾句不同，“电脑”作为话题被凸显出来了。但是，因为没有“把”字对“电脑”的控制，所以反应在语义上，这个“电脑”就不一定是“他”摔坏的。而下句的“把”字句意思可能有两个，电脑是他成心摔坏的，或者是他不小心摔坏的一不管怎么说，有一点是很清楚的：电脑在他的掌握之中，因此他对此负有责任。

通过这两组句子的分析，我们可以先做这样一个推论：是“把”字结构所表示出来的对宾语的可操作性”赋与了句中主语所代表的行为者一种“处置权”或“支配能力”，这是它与非“把”字句的根本区别，也是非“把”字句为什么不能承担语法上“处置”任务的根本原因。从这个意义上讲，我们可以从不同的角度称这个“把”字为“处置权标记”、“处置对象标记”、或者干脆称作“处置标记”。

“摔坏”可以有意识的行为，也可以是无意识的行为，下边让我们专门来看看无意识行为的“把”字句：

(10) a 他丢了护照。

b 他护照丢了。

c 他把护照丢了。

a 是一般陈述，常用于把整个句子作为一个新信息来传达的场合；b 特别强调和突出了“护照”这个话题。这两句都会出现在这样的语境：“他碰到了麻烦”，“需要再去补办一个”。b 也会出现在回答“他的护照呢”这样的问话的时候，而 a 不会。c 出现的语境也有可能跟 a、b 是一样的。但是，跟前两句相比，这句多了一层含意：护照原本在他的掌握之中，他应该好好保管的，但却给丢了。因为“丢失”的“丢”（非“故意丢掉”的“丢”）是一个无意识的行为，因此基本上可以排除例句（9）b 里“成心”的因素，而在“归咎”于行为主体“他”的这个语感上与例句（9）b 是相同的。到这里，我们可以把上边的推论再进一步补充一下：从说话者的视点来看，行为者握有“处置权”，可是却没有正当或正确地去行使它，这就给宾语所代表的受动者或是行为者或是说话者自己造成了某种“损害”。如果谓语部分所代表的行为是“故意为之”，那么在说话者看来就是不正当的，如果是“非有意为之”，那么就是欠妥当的，因此，这类句子都会或强或弱地表现出“追究行为者责任”的语义（这有一点儿“有权问责”的意思），而宾语和谓语部分就含有

“受损”之意。

既然有“受损”，我们也可以想像有“受益”的情况，那就是在正当、正确地行使“处置权”的时候，比如下边这样的句子：

(11) 他把电脑修好了。

(12) 医生把他从死亡线上拉了回来。

因为是“受益”，那么在这两个句子里，说话者就有一点“归功”于行为者的意思。不过，在“把”字句里，“受益”一般产生于有意识的行为，而无意识行为多用于“受损”方面。因此下文我们也主要分析“受损”方面的例句。

这种造成“损害”的无意识行为的主体有时候不一定是“把”前的主语，也可能是“把”后的宾语或者别的什么，但是因为主语代表的人或者事物握有“处置权”和“支配能力”，宾语代表的事物在它的“势力范围”之内，因而应该“归咎”于它，在这一点上是不变的。比如：

(13) 看你把手冻的！

(14) 怎么把罪犯跑了？

(15) 你可把我想死了。

例(13)的后续句子可能是“怎么不戴手套？”——责怪“你”没有保护好自己的手。类似的还有“看你把脸晒的”、“看他把腿磕的”等等。(14)意味着“不应该发生这种事情”，虽然主语没有出现，但是句子隐含着一个人或一些该对此负责的人。这个例句与上边的例(7)A是同一个句子，这里重新把它拿出来是想趁机对比一下“把”和“让”的区别。说实话，这(6)、(7)两组句子里a与b的意思非常接近，只是在语感上有些微的差别。“让”表示的是“致使”或“容许”，所以主语是导致或容许事情发生的原因，但是“让”的语义里不包含“把”字结构中“控制了对象物并准备进行处置”的那种“有意为之”的意思，因此在“归咎”时语感上就不如“把”字句强烈。在明知责任者不是故意为之的情况下，我们也可以把例(14)说成“怎么把犯人放跑了？”而“让”则不可以，因为“放跑”是一个典型的有意为之的行为。例(15)用“归咎”的方式夸张了自己对对方的想念，强调了感情活动的烈度。类似的还有“儿子把他气了个半死”、“丢了那件东西，把他心疼死了”等等。

下边也是一些先行研究中提到的无意识行为的“把”字句，行为主体有的是主语，有的不是，句子都含有“受损”的意义，基本上都可以从“归咎”（追究责任）的角度得到解释：

(16) 我把机会错过了。

(17) 他把太太得罪了。

(18) 这篇稿子把我的手都抄酸了。

(19) 你把我的心都哭乱了。

(20) 这次病把我折磨得苦了。

(21) 那班学生把王老师教惨了。

(22) 三年困难时期，他把一个独生儿子饿死了。

(23) 他只顾搞贩运，结果把个老婆跑了。

例句(18)的主语“这篇稿子”和(20)的主语“这次病”不是人而是事或物，但“把”字赋与了它们某种“处置权”和“能动性”，从而用“归咎”的形式强调了造成自己受苦的“罪魁”和自己“被处置”的无奈。这样，对某事某物进行抱怨的色彩就显得很强烈。再看下边这个句子：

(24) 这样一来他可要把你恨透了。

这个句子与上述(16)～(23)似乎不太一样，语感上“归咎”于行为者的意思好像不那么明显。这个句子主要是把“恨”这样一个本来不受个人意志控制的感情活动用“把”字变成了有意识、可操作的行为，让人感到可以把它“操作”得像“以刀枪相向”那样有威势，因而，这个“把”字在强调感情活动的烈度方面，跟上文的“想”、“气”、“心疼”的作用是一样的⑦。近几年的电视喜剧小品里有“把你爱在骨头里”和“把你恨在骨头里”这样的台词，追求的就是这样的效果。

有些行为既不是可以人为控制的，也没有“遭遇”或“受损”之义，王力称之为“感受现象”，如例(5)中的d“小红不觉把脸一红”。这样的句子应该怎么用“处置”去分析呢？我们最好先来看看这样一组句子：

(25) a 他眼睛瞪得圆圆的。

b 他把眼睛瞪得圆圆的。

两句都是一种情态的描写，但是我们能够明显地感到两者之间语感上的差异：a用话题把听话者的视线吸引到“眼睛”上去；b在吸引了听话者视线的同时用“把”字强调了“他”对自己眼睛的“操作”。与此类似的还有“把眼一眯”、“把嘴一撇”、“把脸一沉”、“把鼻子一哼”、“把眉头一皱”等等。在现实中，这些动作与“瞪”一样，可以是情不自禁的，也可以是有意表现出来的，因此用不用“把”字都能成立，可是用与不用效果是不一样的。虽然都是从外表的细微变化来描写人物的心理活动，但是不用“把”字的话，听话者的视点是在旁观的，心理活动是从外表的变化旁观出来的，而用了“把”字，听话者的视点就随着行为者的“主动操作”深入到行为者的心里去了。

这样分析之后，再回头看“小红不觉把脸一红”，就更容易发现此处“处置”的“妙用”了：“脸红”本来是一个绝对的非自主性动作，可是加了“把”字，就使它成为一个有意识的可控制的行为，描写也就从表面深入到人物内心去了，这样显然会使人物隐微的心理活动更生动更深刻地表现出来（这恐怕应该是修辞学研究的对象了）。

学者们还提到一种不出现行为主体的句子，如：

(26) 今天把我累坏了。

其实，听到这样的诉苦，往往让我们意识到那个累坏“我”的“加害者”——工作、搬家、作业等等。另外，在没有“加害者”出现的情况下，听话者也自然会把视线更集中地放到“被处置”的一方。因此，这种说法往往用来强调“被处置”，也就是说强调“被处置”一方的“无辜”、“被动”和“身不由己”。常被引用的“偏把凤丫头给病了”也可以作这样的理解。这个句子的主语确实不甚明确，

也许是在“归咎”于包括说话者本人的大家，没有把凤丫头照顾好。但是，从语感上讲，更明显的是强调了“被处置”的“受损”和无奈。上文说过，“受损”的可能是受动者，也可能是行为者或说话者——正是需要凤丫头这个能人儿的关键时刻，她却病倒了，让我们大家怎么办呢！⑧。

与“受损”相反，我们也能见到一些表示高兴等“精神行为”的“把”字句：

(27) 看把她高兴的。

(28) 一个小礼物就把她兴奋得那样。

这样的句子跟“受损”的句子一样，是通过“把”字的“处置”性、有意识性来强调“行为者”的积极作用或者强调受动者被激发的感情的强烈程度，只不过它们表达的是一种“受益”。

“把”字句的情况十分复杂，在分析语义的时候我们不得不就事论事，具体情况具体对待。但无论如何，我们有了对“把”这个“处置标记”的认识之后，就可以给各类“把”字句一个比较统一的解释，同时也就可以把它与非“把”字句从根本上明确地区分开来了。

结 语

第一，把上述论点再简单整理一下：

在“把”字句里，“话题”与“处置”是互为表里的，像是一张纸的两面。虽然在文中我们是把话题性和处置性分开来讨论的。但实际上，这两个方面都是由“把”字结构来承担的。

从认知的角度来看，“把”字句的原始意义所表述的是这样一个行为过程：将某事物先“抓在手里”，然后对它施以某种“行为”，从而产生某种结果或状态。在“抓在手里”的瞬间，该事物就同时成了瞩目的对象（话题性）和有待进一步处理的对象（处置性）。不管后边的谓语部分所表示的行为是有意识的还是无意识的，在用“把”抓住“宾语”所代表的事物的这个时点，这个结构就已经进入了“处置”的准备阶段，具备了“处置”的意义，而后边则是具体的“处置”方式和结果。“把”字句的“处置”义就是“把”字这个“处置标志”所带来的。（因此，像“你想把他怎么样？”“我把你这个不要脸的！”这样的说法，即使没有出现具体的“处置”行为，结构本身已经有了“处置”的语义）

有如意的“处置”，也有失败的“处置”；有妥当的“处置”，也有不当的“处置”。通过使用这个“把”字，可以把失败或受损“归咎”于“处置权”的持有者；也可以把无意识的“行为”说成是一种有意识的“处置”，从而起到强调精神活动或心理活动的修辞作用；也可以从“被处置”的一面强调受动者的“受损”和无奈等等。

在同样的语境下，有些“把”字句是可以与其他非“把”字句型互换的，但是与其他句型相比，它们体现出来的语感上的差别都是可以从“处置”的含义上得到解释的。

一个词语，一个句式往往有典型的意义和非典型的意义、原始义和引申义，这是一种自然而

普遍的语言现象，弄清它们之间的接点，并用通俗易懂的方式来诠释它们，对我们语言教学来说至为重要。就“把”字句来说，“把”字对于宾语所具有的“处置权”或“支配能力”就是我们要找的那个接点。

第二，关于课堂教学的感想：

讨论了这么多，当然不是要我们在基础阶段把这些道理都讲透彻了，而是为了避免教学中那种“以其昏昏，使人昭昭”的尴尬。

“把”字句的课堂教学有种种方法。但是在基础阶段（尤其是第二外语）有限的时间里恐怕只能教基本语义和基本规则，而不能指望学生把“把”字句的各种用法及各种含义统统掌握^⑨。关于基本语义，鉴于本文的分析，笔者觉得从“话题性”和“处置义”两个角度解释易于学习者理解。讲解和选例应该围绕“处置”的典型意义（不过，这样做的时候也可以明确告诉学生：课堂上讲的是典型语义和典型例句，不包括引申的意义。这样可以让学生有个思想准备，为日后学习中的“意外遭遇”设下一个伏笔）。对于“忘了”、“丢了”这样无意识行为构成的“非典型”的“把”字句，如果教材中出现了，当然要讲。如果没有出现的话，可以视自己的教学安排而定。需要讲的时候，从上述的“处置权”和“追究责任”（“归咎”）的道理入手来作解释或许比较容易让学习者接受。

拿不同的句型加以对比是对外汉语教学中的常用方式。下边是笔者在课堂上对“把”字句作最低限度的讲解时常用的几组例子（破折号边是语境），其中有的是在“把”字句讨论中前人提出来的“名句”，谨供参考：

(29) a 我买来了一本书 —— 传达一个新信息的时候。

b 我把那本书买来了 —— “书”是特定的，是说话者与听话者谈到过的。

(30) a 他喝酒了 —— 所以他脸红了。“酒”不是关注、谈论的中心。

b 他把酒喝了 —— 酒没有了，别找了。“酒”是关注、谈论的中心。

(31) a 我带客人来了 —— 听话者可能是说话者的妻子，“带客人来”对听话者多半是个意外。

b 我把客人带来了 —— 此前夫妇商量过如何“处置”客人：是带回家还是送到旅馆？

(32) a 她把一把花插在花瓶里 —— 对“花”的“处置”。

b 她把花瓶里插了一把花 —— 对“花瓶”的“处置”。

一个例句可能出现在不同的语境下，应该用典型语境讲解。比如前文的“他卖了房子”和“他把房子卖了”。如果语境是说话人在回答“你们家的房子怎么样了？”这样一句问话时，肯定用“把”字句，而不用动宾句。但是如果语境是“他变卖了家产，然后出国了（或还债了）”，那么两个句子都有使用的可能。但是为了突出句型的典型语义，在讲“把”字句时大概只用第一个典型的语境为好。

注释：

- ① “把”字前边的不一定是施事，“把”字后边的也不一定是受事，“把”字的宾语能不能看作述语或全句的宾语也是一个问题，因此现在一般的论文或教材常常用“A把B+VP”这样的形式来表示。但是在基础阶段教学中，使用“主语+把+宾语+动词+其他成份”的表述便于跟“主+动+宾”句作对比，学生也更容易接受。所以本文基本上沿用最传统的叫法，将“把”字前后的成份称为“主语”和“宾语”。
- ② 有些学者反对把“把”字句的宾语看作话题，认为“把”是受事的标记，不是话题的标记。（参见徐砥、饶常溶等1992）
- ③ 一般学者是把句尾的焦点部分看作句子的“语义重心”。在这个问题上，饶长溶（1990）的说法就与金立鑫相反，他说：“人们最关心的是宾语之后的部分，谓语部分是语义重心，信息的焦点，对宾语本身不会太注意。”但是他的说法有轻看“宾语”的意思。其实我们觉得不能轻易地说“把”字句的谓语部分重于宾语或者反过来说宾语重于谓语部分，而必须具体情况具体对待。在实际交际中，有时候宾语部分受重视，有时候谓语部分受重视。比如“他把护照丢了”，对比重音可以放在“护照”上，也可以放在“丢”上，这要看强调的是那一项，当然，被强调的就是受重视的内容。
- ④ 关于“把”字句的宾语是否有定也是一个长期讨论的问题，虽然受到一些质疑，但大家基本上承认它是有定的。吕叔湘、王还、饶长溶、张伯江等多数学者都论述过“把”字宾语的有定性，特别是那些带有“一+量词”的宾语。薛凤生认为有一些宾语不是有定的，但这不影响它成为话题。他说：“只要是出于说者的主观选择，任何一事物都可以成为它的话题。不必待其成为定指而后可”（1987，P13）。
- ⑤ 笔者译。原文为：不如意・不利益といった嬉しくない事態の実現は、極めて自然に被害・迷惑意識を喚起し、その責任の所在を明確にしたい欲求を人に抱かせる。意志・意図を持ってやったことではないと分かっている、その好ましくない事態の発生を防ぎきれなかった、実現させてしまった人や環境の「無為」を「作為」と見てしまう心情の芽生えは十分に予測できる。そうして、そのような心情が意志的・意図的の作為を言うのが本来であるS（把）に自らの屈折を投影する舞台を見出したとしても理解に難しくない。（杉村1984P19）
- ⑥ 认知语言学认为：各种语言按照各自文化中约定俗成的意象来诠释客观世界，在这个诠释的过程中，临摹原则和抽象原则交互作用。有的语言临摹性高一些，有的语言抽象性高一些，在同一种语言内部也是如此。因为临摹是有限度的，为了使符号完整，必须用抽象性来补充。所以在分析一个结构时，可以考察它在多大程度上是临摹地构成的，多大程度上是抽象地构成的。汉语是临摹性较高的语言，典型的例子是语序按时间顺序排列的规律，如“他坐公共汽车到这儿”和“他到这儿坐公共汽车”。临摹原则在张伯江文里称为“象似性原则”。（参见戴浩一1994、谢信一1994、张伯江2000）
- ⑦ 关于“恨”，我们可以说“我恨死你了”和“你恨死我了”，两句施事受事对换，而意思基本一样。“想”等也有类似的特点。这里“他要把你恨死了”中“恨”的主体是主语“他”，而“你把我想死了”和“儿子把他气了个半死”中的“想”“气”的主体是“把”后的宾语。“归咎”语气的强弱可能差别在这里，限于篇幅，本文不做进一步的讨论。
- ⑧ “把”字句常常被当作与“被”字句相对的一个格式同时加以讨论，有不少学者指出“把”字句中的动词短语部分都是被动意义的，能不能把话说得那么绝对值得商榷，但是从这类用“把”字句强调自己“被动”、“被处置”的表达方式，我们可以看出这种说法有一定的合理性。
- ⑨ 教学语法应该有阶段性：初级阶段应该只讲基本规律，不谈例外，只讲典型用法，尽量不讲引申用法。

以通俗易懂为原则，不以理论性强为原则。初级阶段学过的语法形式，到了中高级阶段往往会出现更加复杂的形式或种种例外，那时候可以再作进一步的解释。

参考资料：

- 曹逢甫 1995 主题在汉语中的功能研究（中译），语文出版社
- 崔希亮 1995 “把”字句的若干句法语义问题，《世界汉语教学》第3期，p12~21
- 戴浩一 1994 以认知为基础的汉语功能语法刍议，《功能主义与汉语语法》，p187~217，北京语言学院出版社
- 范晓 2000 论汉语的语序，日本中国语学会50周年纪念大会论文
- 胡附、文炼 1955 “把”字句问题，《现代汉语语法探索》（1990年重印本），p116~124，商务印书馆
- 马真 1985 “把”字句补议，《现代汉语虚词散论》，p200~211，北京大学出版社
- 吕叔湘 1948 把字用法的研究，《汉语语法论文集》，p176~199，商务印书馆1999年版
- 蒋绍愚 1997 把字句略论，《中国语文》第4期，p298~304
- 金立鑫 1993 把OV在L的语义、句法、语用分析，《中国语文》第5期，p361~366
- 金立鑫 1997 把字句的句法、语义、语境特征，《中国语文》第6期，p415~423
- 梅祖麟 1990 唐宋处置式的来源《中国语文》第3期，p191~206
- 饶长溶 1990 《把字句·被字句》，人民教育出版社
- 杉村博文 1984 处置と遭遇，《中国語》231，p11~24
- 沈家煊 2002 如何处置“处置式”，《中国语文》第5期，p387~399
- 沈阳 1997 名词短语的多重位移形式及把字句的构造过程与语义解释，《中国语文》第6期，p402~413
- 宋玉柱 1981 关于“把”字句的两个问题，《语文研究》第2期，p39~43
- 王还 1984 《把字句和被字句》，上海教育出版社
- 王还 1985 “把”字句中“把”的宾语，《中国语文》第1期，p48~51
- 王力 1943 《中国现代语法》山东教育出版社，“王力文集”第二卷，1985年版
- 王力 1944 《中国语法理论》山东教育出版社，“王力文集”第一卷，1984年版
- 谢信一 1994 汉语中的时间和意象，《功能主义与汉语语法》，p218~264，北京语言学院出版社
- 徐枢、饶常溶等 1992 三个平面：语法研究的多维视野，《语言教学与研究》第1期，p4~27
- 薛凤生 1987 试论“把”字句的语义特性，《语言教学与研究》第1期，p4~22
- 薛凤生 1994 “把”字句和“被”字句的结构意义，《功能主义与汉语语法》，p34~59，语言学院出版社
- 张伯江 2000 论“把”字句的句式语义，《语言研究》第1期，p28~40
- 张旺熹 1991 “把字结构”的语义及其语用分析，《语言教学与研究》第3期，p88~103
- 张志公 1956 《汉语语法常识》，新知识出版社
- 朱德熙 1982 《语法讲义》，商务印书馆

執筆者紹介

吉 島 茂	聖徳大学 人文学部教授
藤 田 真理子	慶應義塾湘南藤沢中・高等部 教諭
李 貞 愛	慶應義塾大学 経済学部非常勤講師
中 村 優 治	慶應義塾大学 文学部教授
太 田 達 也	慶應義塾大学 総合政策学部専任講師（有期）
加 藤 周 作	慶應義塾大学 総合政策学部大学院 政策・メディア研究科在籍中
石 司 え り	慶應義塾大学 総合政策学部大学院 政策・メディア研究科在籍中
持 原 なみ子	慶應義塾高等学校 教諭
倉 本 和 晃	慶應義塾高等学校 教諭
宮 崎 啓	慶應義塾高等学校 教諭
松 原 一 宣	慶應義塾高等学校 教諭
費 燕	慶應義塾大学 総合政策学部非常勤講師
柴 森	慶應義塾大学 文学部非常勤講師

平成17年度 学術委員

文 学 部	斎藤 太郎	法 学 部	迫村 純男
	坂本 光	商 学 部	許 曼麗
	関根 謙		種村 和史
	野村 伸一		吉田 友子
	山下 輝彦	理工学部	金田一真澄
経済学部	宇 振領		森 泉
	エインジ、マイケル W.	総合政策学部	重松 淳
	柏崎千佳子		
	境 一三		
	志村 明彦		
	竹内 良雄		
	ポールハチェット、ヘレン J.		

平成17年度 刊行物編集委員

文 学 部	白崎 容子	法 学 部	笠井 裕之
	山下 輝彦		山田 恒
経済学部	石井 明	商 学 部	吉田 友子
	石井 康史	理工学部	金田一真澄
	境 一三（委員長）		森 泉
	鈴村 直樹		
		事 務 局	鹿沼 昭彦
			城市 政明
			藤田 和子
			杉田 陽子

慶應義塾 外国語教育研究 第2号

平成18年3月31日 発行

発 行 人 金田一 真 澄
印 刷 所 有限会社 梅沢印刷所
発 行 所 慶應義塾大学外国語教育研究センター
東京都港区三田2-15-45
電話 03-5427-1601