

ことばの世界

愛知県立大学
高等言語教育研究所
年報



第4号

2012(平成24)年3月

愛知県立大学 高等言語教育研究所

ことばの世界

愛知県立大学
高等言語教育研究所
年報

第4号

2012(平成24)年3月

愛知県立大学 高等言語教育研究所

◆◆◆ 目 次 ◆◆◆

はじめに	広瀬 恵子 ……	5
論 文		
漢字圏の手話の呼称と「規範化」の問題	あべ やすし ……	9
「頭」を含む怒りを表す動詞句の意味の成り立ちをめぐる考察	馬場 典子 ……	23
The relationship between language, culture and identity and the implications for language teaching and language policy	Brett Cumming ……	43
現代スペイン語の規範と用法をめぐる考察(前編)	江澤 照美 ……	55
バスク語の存続・教育から対外普及へ ーエチェパレ・インスティテュートをめぐる論点ー	萩尾 生 ……	65
ドイツ語最重要名詞の性について	人見 明宏 ……	79
大学生はポルトガル語学習をどう捉えているか ー「ポルトガル語 I」の履修者を事例にー	高阪 香津美 ……	103
Desire under the Closed Water: Homoeroticism in Toni Morrison's <i>Sula</i>	Erika Udono ……	115
日本における中学・高校生の第 2 外国語としてのスペイン語学習ストラテジー	横山 友里 ……	125
実践報告		
ガジャマダ大学「国際大学交流セミナー」実践報告 ー短期研修コースにおける日本語講義ー	加藤 淳 / 東 弘子 ……	145
活動報告		
講演会・研究会開催報告	熊谷 吉治 ……	175
第 4 回多言語競演レシテーション大会	高阪 香津美 ……	177
英語教育部門 英語教育と英語学習支援	宮浦 国江 ……	183

初習外国語部門 「スペイン語多読図書」の部屋」開室	江澤 照美 ……	199
日本語教育部門 外国語科目「日本語」と日本語教員課程	東 弘子 ……	201
CALL / ICT 部門 CALL を利用した自律型学習への展望Ⅲ	大森 裕實 ……	205
外国語授業改善研修会		
熊谷 吉治 / 鵜殿 悦子 / 江澤 照美 / 東 弘子 ……		207
研究所派遣出張報告		
・国際教養大学(秋田)視察報告	大森 裕實 ……	209
・国際シンポジウム参加報告	江澤 照美 ……	213
『ことばの世界』執筆要項 ……		214

はじめに

英米学科 広瀬 恵子

高等言語教育研究所が設立されて、本年度で4年目になります。本研究所の年報『ことばの世界』も4号を発行するはこびになりました。本号には、論文(9編)と実践報告(1編)とともに、本研究所の活動報告を掲載しました。

平成23年度、高等言語教育研究所は、以下の活動・事業を行いました。詳しくは、本号の活動報告をお読みください。

1 公開講演会の開催

本年度は、10月12日に南山短期大学名誉教授・近江アカデミー主宰の近江誠氏を迎え、「真の英語表現力を目指して～スーパー音読“オーラルインタープリテーション”～」と題した講演会を開催しました。

2 言語教育研究会の開催

年3回、主として本研究所員による言語教育研究、言語研究、言語教育等に関する研究会を開催し、研究発表とその後の質疑応答を通して、言語を超えた情報・意見交換を行いました。本年度は、非常勤講師の先生方から数多く発表していただきました。本号には、その論文を収録しています。

3 多言語競演レシテーション大会の開催

本学の外国語教育活動の一環として、学生の外国語学習の成果発表の場を提供しました。

4 外国語多読用図書の充実

昨年度図書館2階に設置された「外国語多読コーナー」(英語、フランス語、スペイン語、ドイツ語、中国語、ポルトガル語、ロシア語、日本語の8ヶ国語)の多読用図書の蔵書を増やしました。

〈平成23年度購入 多読図書・自主学習支援図書〉

(長久手キャンパス図書館2階「外国語多読コーナー」配架又は高等言語教育研究所所蔵)

英 語	344 冊
フランス語	62 冊
スペイン語	68 冊
ド イ ツ 語	99 冊
中 国 語	30 冊
日 本 語	43 冊
ポルトガル語	13 冊
ロ シ ア 語	14 冊

5 英語・スペイン語多読活動の推進

図書館で実施している英語及びスペイン語の多読活動を、本年度も引き続き実施し、学生の多読活動をさらに推進しました。

6 CALL 教室を利用した外国語自主学习支援

CALL/ICT 部門が中心となり、CALL 教室を利用して、学生の外部語学試験 (TOEFL/TOEIC/IELTS) 受験のための自主学习支援を行いました。

7 外国語授業改善研修会の開催

言語別に(非常勤講師を含めた)外国語教育担当教員による授業内容・指導法の研修会を開催し、本学の外国語教育のさらなる充実と授業改善を図りました。

8 『ことばの世界』4号の発行

高等言語教育研究所の活動に関連して、本年度新たに、オープンキャンパスの外国語学部紹介の際に、参加した高校生を前に昨年度の多言語競演レシテーション大会の最優秀賞受賞者に実演をしてもらいました。昨年度は、一昨年度のレシテーション大会を録画したDVDの1部を上映しましたが、最優秀者による中国語とポルトガル語の生のパフォーマンスは、高校生に大好評だったと聞いています。このレシテーション大会の学外へのPR活動は、オープンキャンパス時のチラシ配布などを通して行ってきましたが、本年度は、観客の中に高校生の姿を見ることができました。レシテーション大会を録画・制作したDVDは、今後、高校生向けの広報にも活用できると考えています。

本年度は、高等言語教育研究所のウェブサイトを更新しました。活動やイベントについての情報については、研究所の URL (<http://www.for.aichi-pu.ac.jp/gengoken/>) をご覧ください。図書館「外国語多読コーナー」の蔵書リストや多言語競演レシテーション大会の最優秀賞受賞者によるレシテーションの動画もアップされています。

本号末には、本研究所のウェブサイトにある『ことばの世界』執筆要項を掲載しましたので、執筆希望の方は今後参考にしてください。

平成23年度 研究所会議構成員

研究所長	広瀬恵子
外国語学部長	大野 誠
教育研究審議会委員	堀 一郎
及び下記の 運営委員	

英語教育部門	宮浦国江
日本語教育部門	東 弘子
CALL/ICT 部門	大森裕實

担当及び運営会議構成員(運営委員)(五十音順)

所長代理・初習外国語教育部門	江澤照美
研究会・講演会	熊谷吉治
レシテーション大会	高阪香津美
レシテーション大会	月田尚美
広報・ホームページ	原 潮巳
『ことばの世界』編集	人見明宏

論 文

漢字圏の手話の呼称と「規範化」の問題¹

愛知県立大学非常勤講師 あべ やすし

1. はじめに

本稿の目的は、漢字圏の手話に関連する用語／呼称を検討し、さらに手話の「規範化」の問題を検討することで、手話にたいする聴者の言語態度を分析することにある。ここで論じる「漢字圏」は筆者が把握している日本語、朝鮮語(韓国)、漢語(北京官話)使用地域に限定される。広東語(香港)の場合や、朝鮮民主主義人民共和国の事例²、ベトナム語については言及できない。

なお、表記の方針として、漢語の表現は四声記号やウムラウト記号を省略したピンインで表記し、かっこに漢字をそえる。朝鮮語の表現はカタカナで表記し、かっこに漢字をそえて表記することとする。漢字は日本語の漢字で代用する。

まずはじめに、基本的な部分を確認しておきたい。

手話を日常言語として使用しているきこえないひとたち³を「ろう者」という。以前は「ろうあ者」という呼称が一般的だった。「ろうあ者(聾啞者)」というときの「あ(啞)」とは、「おし」ということであり、「口がきけない」「はなせない」という意味がある。英語でも“deaf and mute”と表現されてきた歴史があり、現在では“deaf”や“Deaf”と表現されている。

ろうあ者ではなく、ろう者と呼称するには、ふたつの立場がある。ひとつには、口話教育によって音声言語がはなせるようになるから、もはや「おし」ではないという意味で「ろう者」と表現する立場である。もうひとつの立場は、自分たち(ろう者)は手話という言語をはなしている、だから「おし」ではないという立場である。日本社会で使用されている手話言語は日本手話である。このふたつの立場は、言語教育の見解をあらわしているといえる。

つまり、ろう者はろう教育によって聴者に同化するべきだという立場(口話主義)が一方にはあり、また一方では、ろう者は手話を使用する権利があるという立場がある(手話による学習と、よみかきの学習という二言語教育)。

手話は言語であり、ろう者の言語は手話であるということは、現在では常識のようになっている。しかし、その意味が正確に理解されているとはいえないように感じる。

手話について言及すると、「世界共通ではないんですか?」「統一すればいいのに」といった意見をきくことがある。「日本語の手話」という誤解にもとづく表現をきくこともある。どれも聴者による発言である。そのような発言は、どのような点で問題なのか。聴者は手話にたいして、どのような言語態度をとってきたのか。

¹ 本稿は、筆者の修士論文「ろう者の言語的権利をめぐる社会言語学的研究」(韓国テグ大学大学院特殊教育学科、2003年度、朝鮮語)の第2章を加筆修正したものである。

² 朝鮮民主主義人民共和国では、手話を「ソンマル(手ことば)」と表現する(キム・テス 2008)。

³ きこえないひとのうち中途失聴者や難聴者については、やまぐち(2003)がくわしい。

本稿では、「手話が言語であるとは、どういうことなのか」を手話の呼称や規範化の問題を通じて考察してみたい。

2. 手話に関連する呼称問題－日本語の場合

日本語では、ろう者の言語をどのように表現するかという点については、それほど議論になっていない。手話ではなく「手語」がいいかもしれないとか、「聾語」「ろう語」というのが適切かもしれないという指摘はある。しかし、論争というほどのものではない。日本語での議論では、つぎのようなことが論点にある。

手指日本語とは、文字通り、手指を使って日本語を表現するものという意味である。このコミュニケーション方法に対しては日本語対应手話という呼称の方がむしろ一般的なようだ。そして、このような呼称とあいまって、…中略…手話とは音声言語を手で表現したものであるという理解が広まっているといえよう。しかし、…中略…呼称は視点を表すため、これを手指日本語と呼ぶか、日本語対应手話と呼ぶかには、いくつもの論点が隠されている。まず、何を基準に〈ひとつのことば〉とするかは、きわめて政治的な問題を孕んでいる。日本語対应手話と呼ぶ場合、それは手話の一種であることを含意していて、日本手話と日本語対应手話はひとつの言語のふたつの変種だという主張も成り立つからである。一方、手指日本語という呼称を採用すると、そこには、これは手話ではなく日本語の一種なのだという考え方が含まれている(やまもとほか 2004:199)。

「日本語対应手話」という呼称のほかにも、中間的手話、シムコム、同時法的手話、方法的手話などの呼称がある。「日本語の手話」という誤解をふくんだ表現もみられる。

ろう者と手話についてくわしく取材したジャーナリストの斎藤道雄(さいとう・みちお)は手指日本語の問題について、つぎのように的確に整理している。

表情がない手指日本語は、結局手話の単語を並べただけだから、ろう者はそれがなにを意味するのかを頭のなかで「翻訳」しなければならない。いや「翻訳」できるのはまだいい方で、「想像」に頼らなければならないことも多い。ろう者にとって手指日本語は、日本語という外国語であるだけでなく、必要な文法情報を欠いた外国語なのだ(さいとう 1999:132)。

うえのように、「手話の単語を並べただけ」のものを「手話」ではなく「手指日本語」とよぶことは、手話言語と音声言語の違いをはっきりさせるためにも重要であるといえる。しかし、このような手話の定義を批判するひともある。たとえば新井孝昭(あらい・たかあき)は手話の定義を言語学者がきめることを「言語学エリート主義」と批判している(あらい 2000)。手話をめぐる呼称の問題は、「なにをもって手話とするのか」「手話の言語的構造は、どのようなものか」という議論をよびこみ、さらには「だれが手話を定義し、その呼称をきめるのか」という問題を提起することになる。

木村晴美(きむら・はるみ)は『日本手話と日本語対应手話(手指日本語)―間にある深い

谷』という本で、日本手話と手指日本語のちがいを解説している。木村は、つぎのようにのべている。

学術の世界では、日本手話と手指日本語は似て非なるものであるということはすでに常識となっています。しかし、そのふたつを区別することは、日本の聴覚障害者集団を分断することになるとして、反対しているろう運動団体も存在します。その運動団体は「日本の手話はひとつ」と主張しています(きむら 2011:15)。

木村は、これは「言語をどう区分するか」の問題であるとし、つぎのように説明している。

手指というモードを使う言語を政治的に分類すれば「日本の手話」はひとつという主張が成立するかもしれませんが、言語学的に分類すれば、やはり、日本手話と手指日本語はまったく異なる言語であると言わざるを得ません。手指日本語は、手指というモードで表現された日本語であり、言語学的には日本語に分類されるものなのです。

「点字は日本語でない」と主張される方はいないでしょう。点字は点(ドット)というモードで日本語を表現したものだという事は誰でも知っています。手指日本語も、手話の単語を借りて(使って)日本語を表現したものなのです(同上:16)。

ここで重要なことは、ちがいを無視して「ひとつ」にまとめるよりも、ちがいをふまえたうえで、それぞれを尊重することだろう。どちらかを抑圧して「ひとつ」にまとめてしまうならば、片方の言語権を無視することになってしまう。

3. 手話に関連する呼称問題－漢語と朝鮮語の場合

ここでは、朝鮮語の「スファ(手話)」か、「スオ(手語)」かという議論と、朝鮮語と漢語の両方にみられる「文法手話」という呼称の問題について検討する。

3.1. 「スファ(手話)」か、「スオ(手語)」か

韓国では、手話は言語であるということを強調するために、従来の「スファ(手話)」という呼称にかえて「スオ(手語)」と表現しようという主張がある。ろう者や研究者のなかでは一定の支持をうけている。カン・チュヘは、ろう者の立場から「手語」という用語を使用する理由をつぎのように説明している。

ここで「スファ(手話)」(sign, signing)は「単語としての身ぶり」あるいは「手で意味を伝達する動作としての身ぶり」を意味し、「スオ(手語)」(sign language)は「韓国のろうあ者たちが主要な意思疎通の手段としてつかっている手で表現される言語の名称」をさす(カン 2002:10-11)。

また、ろう教育を専門とするチェ・サンベとアン・サンウは、「手語」を「ろうあ者が使用している

言語」と定義している。そして「手話とよぶのが困難な文法手話や中間形手話や方法的手話は手話」とよんでいる(チェ/アン 2003:5)。チェ・サンベとアン・サンウは「手話」という表現を使用する理由をつぎのように説明している。

第一に、現在、手話において強調されているのはスオ(手語)がひとつの言語であるという見方である。いまも手話にかんするたくさんの偏見と無理解が存在している。このような誤解を解消するため、おおくの手語学者たちが研究をかさねている。これらの研究の核心は手話が単純な身ぶり(gesture)ではなく言語としての体系をもっているということだ。…中略…文法手話は文法手語と命名することはできない。文法手話は言語としての体系と特徴をそなえていないからである。…中略…

第二に、ろう教育のパラダイムが、手語を強調する 2Bi (Bilingual Bicultural approach= 二言語二文化アプローチ)に変化してきている。2Bi を現場で適応させるためにはコミュニケーションの手段としての手語の価値だけでなく教育媒体としての可能性と学習可能性の価値がともなわなければならない。…中略…手語は言語として認知されているだけでなく、学習可能性をそなえた教育現場での適切なコミュニケーション様式としてみとめられている。

第三に、最近アメリカを中心に話題になっている社会言語学的特徴をあげることができ。二文化 (bicultural) の観点からろうあ者は手語という独自の言語を使用する少数民族 (minority) である。…中略…

第四に、過去には手話の反対語は口話だった。しかし最近では口話という表現のかわりに口語 (spoken language) という用語をよく使用する。したがって口語の反対の意味になる用語はスオ(手語) (sign language) である(チェ/アン 2003:18-19)。

こんにち、このような主張があらわれているのは、いまの状況が手話を言語として強調する必要のある「過渡期」であるからだといえる⁴。ろう者の言語を手話(しゅわ/スファ)と表現しようと、手語(しゅご/スオ)と表現しようと、これを「言語」としてとらえる認識はより一層ひろまっていこうだろう。

なお、中国や台湾の漢語では手話を「shouyu(手語)」あるいは「shoushiyu(手勢語)」と表現する。しかしだからといって、そのことが手話に対する認識に肯定的な影響をあたえているかどうかは、またべつの次元の問題である。それは、「文法手話」という呼称をめぐる議論でも確認することができる。

3.2. 「wenfa shouyu(文法手語)」/「ムンポプ スファ(文法手話)」という呼称の問題

中国の漢語では、ろう者の手話を「zhongguo shouyu(中国手語)」や「ziran shouyu(自然手語)」と表現する⁵。そして、それを「改良」した手話が「wenfa shouyu(文法手語)」であるとされ

⁴ 現在、韓国の文献をみると「手話」と「手語」で二分している状況である。

⁵ 漢語では「手語」「手勢語」のほかに「longyu(聾語)」「longyayu(聾啞語)」「yayu(啞語)」などの呼称もある。

てきた。ここで文法とは漢語の文法のことである。この「文法手話」という表現は台湾でも使用されてきた。

最近では「文法手話」という表現のかわりに「shoushi hanyu (手勢漢語) (身ぶり漢語) と表現する研究者もいる(チャオ 1999:142)。ろう教育の研究者であるチャオ・ティーアンは「身ぶりで漢語文法の規則にあわせる身ぶり語は「身ぶり漢語」とよばざるをえない」とし、「これは完全に漢語に従属し、本来手話言語がもっている独立性をうしなつた」と主張している(同上)。

また、ウー・リンは「自然手話」と「文法手話」という呼称の問題を指摘し、「longren shouyu (聾人手話) (ろう者の手話) と呼称することを提唱している(ウー2005)。

「文法手話」のような表現は、中国や台湾だけでなく、韓国でも使用されている。障害児教育の研究者であるキム・スングクは「チャヨン スファ(自然手話)」と「ムンポプ スファ(文法手話)」をつぎのように定義している。

手話は自然手話と文法手話に大別される。自然手話はろう者たちによって創造され発展してきた一種の孤立語であり、文法手話は自然手話の記号・指文字・指数字によって自国語の文法にあわせて体系化された手話である(キム・スングク 1999:91)。

ここで「自然」という語には、「未開発」で「洗練されていない」という語感がある。ろう者がつかう手話は「たりない」ところがおおく、「修正」しなければならないという発想である。そのため「自然手話」は独立的な「孤立語」としてみなされ、「文法手話」は「体系化された手話」として、より洗練された手話とみなされる。

一方、チェ・サンベとアン・サンウはこのような「自然手話と文法手話」という区分に反対し、こうした区分は「聴者の立場から聴者主体で命名されたもので、本来の手話の意味を歪曲した」としている(チェ/アン 2003:14)。

最近では、チャン・ジンソクが「文法手話」ではなく「韓国語対応式手話」(チャン 2005)や「国語対応式手話」(チャン 2006)と表現している。どちらも、語末に手話という表現をのこしている。「手指日本語」や「手勢漢語」のように音声言語の一種としてとらえる視点にたつものではない。

一方、さきに引用したように、チェ・サンベとアン・ソンウは「文法手話は文法手語と命名することはできない」としている(チェ/アン 2003:18)。つまり、手話を「手語」と表現することによって、「韓国手語」と「文法手話」を区別している。

以上のような呼称の問題は、聴者が手話を規定してきた歴史とそれへの反省(反論)というふたつの立場を反映している。この呼称の問題が重要なのは、たんに「どのように呼称するか」の問題にとどまらないからである。つまり、その視点次第で手話にたいする言語政策(辞書の記述や文法の研究、ろう教育や手話教育のありかたなど)がおおきく左右されるからである。

4. 手話「規範化」の問題

それでは、「文法手話」のような認識は、どのような介入をうみだしたのだろうか。その事例として、たとえば手話の「標準化」や語源偏重の問題をあげることができる。

4.1. 手話「標準化」の問題

ここでは中国と韓国における手話の「標準化」事業に注目する。小林昌之(こばやし・まさゆき)は中国の手話標準化事業をつぎのように紹介している。

中国政府はろう者に対して効率的に政策を徹底させ、教育を普及するためには手話を統一する必要性があると感じ、言語政策の一環として1958年から手話標準化事業を開始している。…中略…

手話標準化事業は、手話を安定させることおよび手話単語を統一することを基本任務としており、手話研究の方向および手話に対する見方、位置づけに大きな影響を与えている。ここでいう「安定」とは手話を中国語に接近させることで文法構造を具備させることを意味し、「統一」とは地方手話を基礎に一種の共通手話を制定することを意味する。要するに手話標準化事業は、中国語に基づいた手指中国語を作り上げることを究極の任務としており、そのために標準手話の策定が進められているのである(こばやし2002:43)。

このように、中国の手話標準化事業における「標準化」とは、地域差の統一をめざすだけにとどまらず、音声言語(漢語)の文法にちかづけることをめざしていた。チャオ・ティーアンは『中国手話研究』で中国手話の標準化の歴史と現状について紹介しているが、それへの批判的な視点はみられない(チャオ1999:127-129)。

韓国で1992年に発表された「ハングル式標準手話」も、中国の場合と同様に手話を朝鮮語にちかづけ、手話の地域差を統一するために制定されたものだった。韓国の教育部に委託され研究責任者をつとめたキム・スングクは、つぎのように説明している。

…手話の記号を統一し、国語文法にあわせて手話の記号と指文字を併用するという原則をたちあげ、この「ハングル式標準手話」を編さんしたことは、たいへん意義ぶかいものだといえよう(教育部1991:「巻頭のことば」)。

キム・スングクは1999年に「ハングル式標準手話」の背景をつぎのようにあきらかにしている。

「ハングル式手話」標準化の過程で自然手話の記号と指文字を併用し文章を国語文法にあわせて表現するようにさだめたのは、ろう児に文法性手話をおしえ、これを使用させれば、かれらの文字言語の能力が向上するだろうという仮定によるものだった。

その仮定が妥当なら「ハングル式手話」の普及を拡大する必要があるだろうし、その仮定があやまったものならば、現在推進中の「ハングル式手話」普及作業(中学手話教科書の編集など)を中断する必要があるだろう。だからハングル式手話の使用効果に関する研究は、必要であり重要であるといえる(キム・スングク1999:25)。

うへの説明をみると、「ハングル式手話」の妥当性についてはとくに根拠がなかったことがわかる。

4.2. 語源による「規範化」の問題

聴者が手話を教育したり、学習したりするとき、語源を重視する傾向がみられる。それは手話の研究者にも確認できる。たとえばチェ・サンベとアン・サンウは手話の語源研究の必要性をつぎのように主張している。

…手話の語源的意味を探索し、ただしい手話を保存し発達させる。語源研究はあやまった調動⁶をただしく調動するたすけになり、ただしい手話を後世につたえるたすけになる(チェ/アン 2003:195)。

ここでみられるのは、ろう者の手話を語源の視点から「矯正」というという規範主義的な態度である。語源をしらなければ「ただしい手話」をつたえられないというのは、聴者の発想であって、ろう者の主張ではない。それは「「ろう者」は、手話をしているとき「語源」のことは全く頭がないのである」という、ろう者の解説をみてもわかる(きむら 1998:37)。言語の習得や学習に語源の知識は必要不可欠のものではない。

たとえば、ろう者と聴者の手話学者による『はじめての手話』は語源を記述していない。著者の木村晴美と市田泰弘(いちだ・やすひろ)は「「語源」の知識が、どれほど学習に効果があるかは疑問です。むしろ、学習の弊害になる場合が少なくないようです」と注意をよびかけている(きむら/いちだ 1995:24)。木村は、「語源の説明があったほうが覚えやすいと言う理由で語源依存の学習をしていると、ろう者の手話が読み取れなくなってしまう」と指摘している(きむら 1998:36)。

木村は『日本手話とろう文化』で「手話を教えてもらうときに語源の説明は必要不可欠であるという認識は、いまでも根強く残っているようだ」とのべている(きむら 2007:76)。木村によれば、「手話の語源をよく知らないからと、手話の先生になるのを強く辞退するろう者もいる」という(同上)。

手話の語源を重視する風潮は、手話研究や手話教育/手話学習のさまたげになっているといえる。

5. 聴者による規範主義的介入から記述的研究へ

以上のような手話の規範化の問題を言語学の視点から検討してみよう。まず、ジェームズ・ミルロイとレズリー・ミルロイの『ことばの権力-規範主義と標準語についての研究』を参考に問題を整理してみたい。

まず、ミルロイらが強調しているのは、言語に規範がもとめられるとき、「「正しい」ことばづかいのモデルとされる」のは「書きことば」であるという点である(ミルロイ/ミルロイ 1988:50)。そして、「「書きことば」と「話しことば」は互いに形態も機能も異なる別次元の存在だとはいえ、前者が後者の「正しさ」のモデルと見なされることが実際にはしばしば起こっている」のが現実である(同上:106)。

⁶ 「調動」とは音声学でいう「調音」のことであり、日本の手話学でもつかわれている用語である。

これとまったく同様に、ろう教育の専門家などの聴者が「手話の規範」を設定しようとするとき、手話の「正しさ」のモデルは音声言語の「書きことば」であったといえる。

ここで注意する必要があるのは、手話言語と音声言語とのあいだにある三種類のちがいである。音声言語とは、手話言語とは「言語形態」(視覚と聴覚のモダリティ)がことなるものである。それだけでなく、たとえば日本語という音声言語と日本手話という手話言語は、言語形態だけでなく、「言語体系」そのものがことなっている(あべ 2011)。日本語には「書きことば」があるが、日本手話には「書きことば」がない。手話を文字で記述する研究は存在しても、一般に使用されているものとしては手話の表記法は存在しない。

そこで手話の規範を設定しようとするさいに、聴者はいくつかの方法をとってきた。ひとつには、手話の単語を音声言語の語順でならべ、音声言語の文法表現をおぎなうことで、それを「文法的な手話」とみなす方法である。ふたつめに、手話の語源を研究し、それを「文字化」することで「ただし手話」を設定しようとする方法である。みつつめの方法は、規範的な手話の辞書をつくることである。このようにして聴者の専門家たちは、手話に規範の基準となる「書きことば的なもの」をつくりあげようとしてきた⁷。ミルロイらは、「書きことば」偏重がもたらす問題について、つぎのようにのべている。

「書きことば」偏重の結果は、「話しことば」の文法構造と社会的機能に対する軽視へとつながり(「話しことば」を対象とした満足な文法書がこれまで一度も書かれたことがなかったために)、「話しことば」を「書きことば」の基準で判断するという、誤った傾向が生まれてきた(同上:90)。

この「話しことば」を「手話」によみかえてみると、どうだろうか。

「書きことば」偏重の結果は、「手話」の文法構造と社会的機能に対する軽視へとつながり(「手話」を対象とした満足な文法書がこれまで一度も書かれたことがなかったために)、「手話」を「書きことば」の基準で判断するという、誤った傾向が生まれてきた。

そして、その結果として「文法手話」や「日本語対応手話」という概念がみだされ、「ハンゲル式標準手話」という規範がつくられたのである。それならば、ここで必要とされることもはっきりする。つまり、手話の文法構造と社会的機能を重視し、その研究をすすめることである。

ろう教育研究者のホ・イルは「手話を規定するのか? 記述するのか?」と提起している。ホ・イルは、つぎのように批判している。

…いままで韓国で手話の本や手話辞典を制作するひとたちや著者、編集者たちはお

⁷ 木村は「手話の本」とちがっているという理由から聴者の「ベテランとされる手話通訳者」に自分の手話を「間違っている」と指摘され、「自分の手話を修正した経験」を紹介している。木村は、「手話の本が持つ「絶対的権威」というのに負けてしまって、修正させられたのだ」としている(きむら 2007:22-23)。木村が手話言語学の知識を身につけるまえのエピソードである。ここには、たんに手話にたいする誤解だけでなく、文字や「本」にたいする根づよい信仰があるのではないか。

もに、韓国で手話をコミュニケーションの方法として使用しているろう者たちの言語使用を記述(description)しようとする目的よりは、「どんな手話をつかうのがのぞましいか」という次元から、つまり、これからはこんな手話をつかい、こんな手話をつかうのをやめようという規定(prescription)に比重をおいて手話辞典を製作してきた(ホ 2003:65-66)。

言語学者が「文法」というとき、それは記述文法をさしている。記述文法とは、言語のありのままのすがたを分析することで抽出される「言語の法則性」のことである。しかし手話文法についての議論では、「文法」は規範文法が想定されてきた。それだけでなく、「文法手話」という表現にあらわれているように「文法」とは「音声言語の文法」を意味してきたのである。そして、手話辞典もまた「のぞましい手話」という観点から編集されてきたわけである。ホ・イルは手話の「辞典で社会言語学的バリエーションを認識しあつかう必要がある」としている(同上:70)。

バリエーションを記述するということは、たとえば手話の地域差や年代差などをふまえるということである。ここでは、日本手話の地域差について論じるろう者の米内山明宏(よないやま・あきひろ)の議論をみてみよう。

ろう者の全国的な交流が盛んになり、テレビなどの影響もあって、全国の手話の共通化は着実に進んでいる。経験的にも、以前に比べて明らかに方言差は少なくなってきたと感じる。しかし、方言がすっかり失われてしまったわけではない。多くのろう者は二方言話者(bidialectal)であり、地域の方言と共通語の二つの手話を使い分けている。

方言の多様性は、手話という言語を豊かにするものであり、各地域の方言は尊重されるべきである。実際、各地の方言が共通語の中に取り入れられ、手話の語彙体系をより豊かなものにしていく(よないやま 2003:82)。

このようなろう者の言語生活は、手話を理解しない聴者にとって、わかりようのない知識である。それにもかかわらず、聴者はろう者の手話に介入しようとしてきた。聴者による手話への介入について、米内山はつぎのように批判している。

現在、「新しい手話」と称して、新語を委員会等で造語し、普及させようという事業が行われているが、これには疑問を感じざるを得ない。ろう者の生活に本当に必要であれば、各地で自然に新しい語彙が生み出され、やがて共通語に取り入れられるであろう。…中略…

手話通訳者が、委員会等が作り出した規範に従い、それをろう者が読み取れないのは、ろう者の勉強不足であると批判するといったことなどは、本末転倒もいいたところで、言語道断というべきである。手話通訳者はまず、その地域の方言で地元のろう者と十分なコミュニケーションがとれることが前提とならなければならない。手話の規範化や共通化を進めていくのは、大衆としてのろう者自身であり、一部のエリートや、ましてや聴者であってはならない。方言の尊重は、その第一歩であろう(同上:83)。

米内山は、手話の地域差が問題なのではなく、問題は手話通訳者の側にあるとし、聴者によ

る手話に対する介入を批判している。こうした批判をうけとめるなら、ろう者による手話の「主体的自治権」、「介入されない権利」が保障されなければならない。

6. おわりに

1991年に発表された「中国・韓国・日本の手話研究」という論文では、中国と韓国と日本の研究者の3名がそれぞれの国の手話の研究動向を紹介している(たがみほか1991)。そして、さいごに「筆者3名が、今、共通に今後の課題として感じていること」をつぎのようにまとめている。

- ・手話が口話と併用され、各国の国語に対応する形で用いられるようになるための方策の研究。
- ・手話の語彙を増補することが必要で、そのための方策の研究。
- ・手話の機能を高め、共通語化を促進するために学校教育では、自然習得にまかせず、指導の対象にすること。そのための指導内容や方法等の研究。

上記3項目のほかに、梅と鄭は、手話の理論的研究とそのための研究組織の必要性を感じている。田上は、語彙増補のためには、造語法自体の改善が必要だと考えている(1991年には、そのモデルとなる手話辞典を、同じ考えの研究者グループで発行を計画している)(同上:52)。

これらの主張は、手話を音声言語にあわせようとしている点、聴者の研究者が手話の語彙に介入しようとしている点、ろう者の手話習得に介入して指導が必要だとしている点など、従来の手話研究の問題点がよくあらわれている。

手話を理論的に研究する研究組織が必要なのは異論がない。しかし、その研究組織がどのような立場の研究者で構成されるのが重要なポイントになるだろう。

最近ではろう者の研究者がふえてきている。しかし、「はじめての日本手話の文法書」が2011年に出版されたのをみれば、まだまだこれからという印象をうける(NPO 法人バイリンガル・バイカルチュラルろう教育センター編2011:107)。

ろう者が中心になって手話の記述的研究をすればいい。それには異論の余地がない。しかし、その基盤をどのようにつくるのか。そこで大学のありかたが問題になる。

韓国のナサレット(ナザレン)大学には学部「手話通訳学科」があり、大学院には「国際手話通訳学科」がある。韓国には障害学生特例入学制度があるため、大学入試は問題にならない⁸。ナサレット大学は韓国の手話研究のメッカになりつつある。

日本では2008年に東京に明晴学園ができ、ろう者が日本手話で、ろう者にまなぶという学習空間が成立した。明晴学園には幼稚部、小学部、中学部(第1、2学年のみ)と乳児クラスがある。そのような環境で学習したろう者が、大学などに進学するとき、どのような環境で学習／研究できるのだろうか。これは手話研究だけの問題ではなく、ろう者の言語権や学習権の問題で

⁸ ろう者にとって書記言語は第二言語であるということがひろく認知される必要がある。現在の大学入試ではその点が考慮されていない。

ある。

今後の研究課題としては、台湾の事例をふまえるとともに、大学のありかたについて検討してみたい。

引用文献

・日本語

あべ・やすし 2011 「情報保障の論点整理」『社会言語学』11号、1-26

新井孝昭(あらい・たかあき) 2000 「言語学エリート主義」を問う」現代思想編集部編『ろう文化』青土社、64-68

NPO 法人バイリンガル・バイカルチュラルろう教育センター編 2011 『日本手話のしくみ』大修館書店

木村晴美(きむら・はるみ) 1998 「手話入門—はじめの一步」『月刊言語』27(4)、34-43

木村晴美 2007 『日本手話とろう文化』生活書院

木村晴美 2011 『日本手話と日本語対应手話(手指日本語)—間にある深い谷』生活書院

木村晴美／市田泰弘(いちだ・やすひろ) 1995 『はじめての手話』日本文芸社

小林昌之(こばやし・まさゆき) 2002 「中国における手話研究」『手話コミュニケーション研究』No.44、42-49

斉藤道雄(さいとう・みちお) 1999 『もうひとつの手話』晶文社

田上隆司(たがみ・たかし)／梅次開(メイ・ツーカー)／鄭春恵(チョン・チュンヘ) 1991 「中国・韓国・日本の手話研究」『特殊教育学研究』29(1)、47-52

ミルロイ、ジェームズ／レズリー・ミルロイ 青木克憲訳 1988 『ことばの権力—規範主義と標準語についての研究』南雲堂

山口利勝(やまぐち・としかつ) 2003 『中途失聴者と難聴者の世界』一橋出版

山本真弓(やまもと・まゆみ)編／臼井裕之(うすい・ひろゆき)／木村護郎(きむら・ごろう)クリストフ 2004 『言語的近代を超えて』明石書店

米内山明宏(よないやま・あきひろ) 2003 「手話にも方言がある」『月刊言語』32(8)、80-83

・朝鮮語

カン・チュヘ 2002 『改訂増補版 ろうあ者、彼は誰なのか?』ろうあ社会情報院

キム・スングク 1999 『韓国手話研究』オソン出版社

キム・テス 2008 「韓国手話と北韓ソナムル(手ことば)の語彙比較—「韓国手話辞典」と北韓「ソナムル辞典」を中心に」ナサレット大学大学院修士論文

教育部編 1991 『ハンゲル式標準手話』教育部

チャン・ジンソク 2005 「自然手話の観点からみた韓国語対応式手話の表現の問題点分析」『特殊教育研究』12(2)、265-282

チャン・ジンソク 2006 「韓国手話の言語的特性による国語対応式手話の問題点分析」『特殊教育ジャーナル』7(2)、107-125

チェ・サンベ／アン・ソンウ 2003 『韓国手話の理論』ソヒョンサ

ホ・イル 2003 「韓国のろう者の言語辞典編さんにおける争点の研究」『第5回韓国手話学会

学術大会:ろうあ者の高等教育と手話』、65-78

・漢語

呉鈴(ウー・リン) 2005 「自然手語と文法手語のいくつかの問題についての試論(試論自然手語和文法手語的幾個問題)」『中国特殊教育』No.9、45-49

趙錫安(チャオ・ティーアン) 1999 『中国手語研究』華夏出版社

한자권의 수화 호칭과 "규범화" 문제

아베 야스시
아이치현립대학 시간강사

(요약)

본 연구는 한자권의 수화 호칭을 둘러싼 논쟁과 수화 규범화의 문제점을 고찰하여, 수화에 대한 청인의 언어태도를 분석하는데 목적이 있다.

수화는 언어이다. 이것은 많은 사람들이 알고 있는 사실이다. 그러나 그 의미를 정확하게 이해하고 있는 사람은 그렇게 많지 않을 것 같다.

일본에서는 최근에 "일본어 대응 수화"라는 표현과 "수지 일본어"라는 표현이 대립되고 있다. 농인은 음성언어에 대응 시킨 것은 수화라고 하기 보다는 수화 단어를 사용한 일본어로 간주하는 것이 적절하다고 주장하고 있다.

한국이나 중국에서도 "문법수화"라는 표현이 사용되어 왔으며, 그 문제점이 지적되면서, 다른 표현이 적절하다고 인식되고 있다.

또한, 한국에서는 수화가 언어이라는 점을 강조하기 위해서 "수화"가 아니라 "수어"라고 표현하고자 하는 논의도 있으며, 전문가 사이에서 용어가 이분되는 상황이다.

최근까지의 수화연구는 언어학적 접근이 부족하여, 청인이 중심이 되어 수화를 표준화한다거나 수화의 어원연구를 중시하는 경향이 있었다.

이와 같은 문제를 해결하기 위해서는 수화에 대한 기술적 연구가 요구된다. 청인이 농인의 앞에 서서 수화에 개입하는 것이 아니라 수화에 대한 언어학적 연구가 이루어져야 한다.

「頭」を含む怒りを表す動詞句の 意味の成り立ちをめぐる考察^{*1}

愛知県立大学非常勤講師 馬場 典子

1. 本稿の目的

怒りを表す動詞句のうち、特に「頭」という身体部位語を含む動詞句の意味の成り立ちについて考察することを目的とする。具体的には「頭から湯気を立てる」「頭に血が上る」「頭に来る」の3つの動詞句を取り上げる。

具体的な分析に入る前に、本稿で使用する諸概念について確認しておく。それは、多義語（「多義語」とは、「同一の音形に、意味的に何らかの関連を持つ二つ以上の意味が結びついている語」（国広(1982:97)）である。）分析において必要となる、比喩の下位分類である「メタファー・シネクドキー・メトニミー」の概念である。

1.1. 分析の前に

1.1.1. 比喩の下位分類ーメタファー・シネクドキー・メトニミー^{*2}ー

梶山(1997:31)は隠喩(メタファー)ーの定義を以下のように述べている。

隠喩(メタファー):二つの事物・概念の何らかの類似性に基づいて、一方の事物・概念を表す形式を用いて、他方の事物・概念を表すという比喩。(下線および括弧内は引用者)

メタファーにおいて一番重要な言葉は、下線部の「類似性」である。(この「類似性」について梶山・深田(2003)は「類似性に基づく」というのは、2つの事物・概念に類似性が内在しているというよりも、人間が2つの対象の間に主体的に類似性を見出すことを表していると考えたほうが適切である。」(p.76、下線は引用者)と述べている。)メタファーに基づく表現としてよく知られるものに、「月見うどん」がある。これは我々(日本人)が、「月が丸く黄色い」と「卵が丸く黄色い」こととの間に「類似性」を見出したことを表すものであり、本来の「月」の意味が拡張してい

^{*1} 同テーマで、第10回日本認知言語学会(2009年9月27日(日)於:京都大学吉田キャンパス)で発表予定であったが、一身上の都合により辞退。よって未発表論文である。なお、本稿は拙論(2009)(未公開)の第5章を加筆・修正したものである。

また、愛知県立大学高等教育研究所第9回言語教育研究会にて発表の際、同大学の熊谷吉治先生、東弘子先生に貴重なコメントを賜った。深く感謝申し上げます。

^{*2} 「メタファー・シネクドキー・メトニミー」にほぼ対応する日本語として「隠喩・提喩・換喩」があるが、本稿では「メタファー・シネクドキー・メトニミー」という用語を採用する。

る。

次にシネクドキーは靱山(1997:31)によって次のように定義されている。

提喩(シネクドキー)^{*3}:より一般的な意味を持つ形式を用いて、より特殊な意味を表す。あるいは逆により特殊な意味を持つ形式を用いて、より一般的な意味を表すという比喩。(下線および括弧内は引用者)

シネクドキーにおけるキーワードは、「一般」と「特殊」である。この関係は「類」と「種」とも言い換えられる。シネクドキーに基づく例でよく知られたものに、「花見」や「酒飲み」がある。まず「花見」の「花」は<サクラ>を指す。つまり、「花」という「一般」的な言葉で、その下位分類である数多くの花の「(一つの)種」である<サクラ>を表している。また「酒飲み」の「酒」は、「アルコール(飲料)」一般を指す。「アルコール(飲料)」には、(日本)酒の他にもビール・ワインなど様々な種類があるが、それを「酒」という「種」で表している。これは「花見」と逆の例である。

メトミー(換喩)については、靱山(1997:31)は以下のように定義している。

換喩(メトミー):二つの事物の外界における隣接性、あるいは二つの事物・概念の思考内、概念上の関連性に基づいて、一方の事物・概念を表す形式を用いて、他方の事物・概念を表すという比喩。(下線および括弧内は引用者)

メトミーにおいて大切なのは「隣接性」と「関連性」であるが、本稿の分析でとりわけ重要なのが「隣接性」である。よってここでは「隣接性」についてやや詳しく紹介する。

「隣接性」はさらに「空間的隣接性」と「時間的隣接性^{*4}」に分けられる。「空間的隣接性」を表す例としては、「一升瓶を飲み干す」や「赤ずきん」が挙げられる。「一升瓶を飲み干す」は、「一升瓶」という「容器」で、そこに隣接する「内容物」である「酒」を表している。また「赤ずきん」は、「赤いずきん」という被服で、「それをかぶった(それと接触している)女の子」を表している。このように空間的隣接性とは、「ものともとの物理的な接触または近接を特徴とする」(瀬戸(1997:176))。また「時間的隣接性」は、「事態」を表す動詞句を分析する本稿においてとりわけ重要である。瀬戸(1997)は、「時間的隣接とは、モノと見なされたある事態が同じくモノと見なされた他の事態と時間軸上で、「隣接」している、ということである。(中略)時間概念が空間概念を通して現れるというのは、ごく一般的な現象である。ということは、空間的な「もの」も、時間的な「事態(出来事、コト)」も、抽象的な「特性」も、いずれもことばによる認識の上では、「もの」

^{*3} シネクドキーの範疇に何を含めるかという点については、山梨(1988)のように「類-種」関係と「全体-部分」を含めるとする説もあるが、本稿は、シネクドキーの範疇をより厳密に特定した靱山の定義に従い、「類-種」関係のみとする。なお、後に紹介する瀬戸(1997)も、シネクドキーの定義については靱山と同様の立場である。「全体-部分」関係に関する詳しい議論は瀬戸(1997:106-114)を参照。

^{*4} メトミーの下位分類として、「原因-結果」または「結果-原因」のメトミーがあるが、本稿では、瀬戸(1997)の「因果関係は、時間的前後関係が特化されたもの」(p.150)という考えに基づき、「原因-結果」および「結果-原因」のメトミーを時間的隣接関係として記述する。しかし、「原因-結果」および「結果-原因」の因果関係が極めて強く、その関係を特筆すべき場合はこの限りではない。

(空間的な「もの」をプロトタイプとする)として振舞う。メトニミーとは、世界のなかでの「モノ」と「モノ」をベースとする指示の横すべり現象である。」(pp.176-177)と述べている。この「意味の横すべり」とは「一方から他方へ指示がずれること」である。この「時間的隣接」を表す例に「お手洗い」がある。これは、<用を足す>という行為と、その後に行く<手を洗う>という行為が時間軸上で隣接していることに基づき、字義通りには<手を洗う>という<用を足す>後の行為で前の行為を表している例である。

さて、本稿の動詞句の分析においては、当該の動詞句の中に複数の意味特徴が存在する。その意味特徴が別義として抽出される際、ある別義の認定においては取り立てて特徴的ではなかった意味が、別の別義の認定においては特に際だったものとなることがある。その場合、その意味特徴は「焦点化」されていることになる。このような場合、元の意味と別の焦点化された意味の間には「焦点移動によるメトニミー」が成立していることになる。この「焦点移動」に関しては、西村(2002)が「現在進行中の換喩に基づく意味拡張の例」(p.289)として、動詞「しみる」を挙げ、以下のように述べている。

(1) a. 冷たい水が歯に／煙が目にしみる。

b. 歯／目がしみる。(西村(2002:289)例文(24))

動詞「しみる」の本来の用法はaであると思われるが、近年(コマーシャルなどの影響もあって)bの用法も市民権を獲得しつつある。液体や気体の身体内部への特定の様態での移動をプロフィール^{*5}するaに対して、bでは、そのような液体の移動の結果身体部分に生じる不快感に焦点が移っていると考えられる(「歯／目が痛む／痛い」のように、一般に身体部分はそのに生じる感覚を表す表現の主語になりうることに注意)。二つの用法における「しみる」のプロファイル間には、原因・結果という換喩的な関係が成立していることになる。(pp.289-290、下線は引用者による、括弧内は原文のまま)

西村の挙げた例のように、「焦点が移動する」ということは、「ある事態から別の事態へ指示対象がずれる」ことに他ならない。よって本稿でも、西村の示した「焦点の移動」を使用することになる。

2. 分析

考察対象の3つの動詞句には、それぞれ生理現象を表す実例が存在する(ただし、「頭に来

*5 「プロフィール」という概念については、靱山(2002)が、「ベース(あるいは「スコープ」)」という概念との対比を用いて、次のように説明している。靱山は、語の意味を適切に捉えるためには、その語に関係する概念領域のある一部分が重要であるとして、例に「昨日」という語を挙げている。

「昨日」という語の意味を記述するには、「時間」という概念領域の観点から捉える必要があるが、この語の意味に「時間」のすべて(現在・過去・未来)が直接関わっているのではない。なぜなら、「昨日」という語の意味は、概ね<発話時点を含む日の前の日>とであり、直接関係するのは、「発話時点を含む日」と「その前の日」という「二日間」であるからである。このような、語の意味の記述に必要な概念領域の一部分を「ベース」あるいは「スコープ」という。また、「昨日」という語は、上記のベースの中で、「発話時点」を含む日ではなく、「前の日」を指しているが、このようにベースの中で、ある語の意味が直接指示する部分を「プロフィール」という。(p.52より引用者が一部改変、下線部は引用者による)

る」については「～が頭に来る」の形で用いられる)。よって、この3つの動詞句は、生理現象から怒りへの転用によって理解されていると考え、考察を行った。

2.1. 「頭から湯気を立てる」

では怒りの表現としての「頭から湯気を立てる」を見る前に、まず生理現象としての「頭から湯気を立てる」を見ていく。以下の例を見てみよう。

(2) こんな遊びをよくしてもらった。“人間ハンマー投げ”と言ってハンマー投げの要領でドングリ君(引用者注;「年上の者」のこと)が俺たちを氷の上に放り出してくれる遊びだ。まず氷の上に滑り止め用の雪を積み上げ(これがハンマー投げのサークルだと思えばいい)それを中心として“ハンマー投げの選手”の真似をしたドングリ君が一人一人腕をとって氷の上を回転させ反動が付いた所で腕を放してくれるのだ。もちろんまともに滑れる者はまれでほとんどの者がひっくり返って腹とか背中中で滑っていく…実にワイルドな遊びだ。

それがおもしろい♪背中やお腹に氷のかけらや雪が入って寒いはずなのに何べんも何べんもおねだりする俺たち…汗びっしょりで頭から湯気を立てながらも切がいい所まで投げ続けてくれるドングリ君…“長靴スケート場”にいつまでも俺たちの歓声がこだましていた。(http://homepage1.nifty.com/torio/shiyhonanjidai/shiyhonan09.html)

(2)の例は寒いところで運動した後、汗で濡れた頭髮から蒸気が立ち上っているさまを表現したものである。汗をびっしょりかくほどの運動量であるから、体温の上昇、顔の赤らみ、心拍数の増加などの生理的変化がある。では次の例を見てみよう。

(3) 風呂から上がった進藤が頭から湯気を立てながらボクの肩越しに盤面を覗いている。「ああ、そうだよ」そう言って進藤を見やると…進藤は下半身にタオル一枚巻いたままの姿だった。(http://www.geocities.jp/emimishirokuro/touyaakiranokenkyu4.html)

(3)の例は温かい湯につかることで体温が上昇し、(おそらく)洗髪して濡れた髪の毛から蒸気が上がっていることを指して「頭から湯気を立てる」と表現している。この例の場合、「下半身にタオル一枚巻いたままの姿」というところから、男性は風呂上がりで、頭だけではなく体全体が上気していることが推測される。先に見た(2)の例も実際は体全体が上気しているはずだが、戸外で服を着用しているため、「頭」だけが湯気を立てているように見えていると思われる。

このように、体全体が上気しているさまを、「頭」に限定して表現しているのは、やはり人が人を見るとき、頭が身体が一番上部にあり、なおかつ一番目立つ部位であるからだと思われる。そして、頭から立ち上る湯気が、外部から最も観察しやすいからだと考えられる。このことから、生理現象としての「頭から湯気を立てる」は、「部分—全体」関係のメトニミーに動機づけられていると言える。また、顔の赤らみも同時に生じている可能性は高いと考えられる。なぜなら、入浴すれば顔は上気して赤くなり、運動しても体温の上昇により赤くなるからである。このように、生理現象としての「頭から湯気を立てる」を見てくると、重要なのは「体温の上昇」であることがわかる。体温の上昇とは、すなわち「熱を帯びること」である。そして、この「熱を帯びた状態」が、

「湯気が立ち上る」という現象となって現れ、最も顕著な変化として外部から観察可能になっていると考えられる。

では次に怒りとしての「頭から湯気を立てる」の例を見てみよう。

- (4) 太平洋戦争開戦初日、フィリピン攻撃の先行偵察、戦果確認を行った綾乃孝治、峰宣之ペアの駆る百式司令部偵察機、通称ブラックバードは帰路、ロッキードP38 ライトニング戦闘機の追撃を受けた。からくも逃げ延びたものの、台東に帰投し、着陸に失敗したのである。

もともと百偵は着陸の容易な機体ではない。それが無数の銃弾を受けており、満身創痍ともなると、失速速度も上がり、着陸は格段に困難になる。峰はだましまし百偵を着陸コースに乗せ、できるだけ静かにタイヤを接地させた。(中略)

着陸に失敗したブラックバードは火災を起こした。時速一四〇キロで地面とこすりつけられたのである。膨大な摩擦熱が発生する。ガソリンに引火してしかるべきである。火災発生に気づいた綾乃はこんな所に戻ってきてまで、焼け死ぬのはたまらないとすたこら逃げ出したのである。しかも、せっかく撮影した乾板を放り出して。劔持少佐は怒りで言葉を詰ませながらも、これ以上、綾乃を怒鳴りつけるわけにも行かず、頭から湯気を立てている。

峰は自分が着陸に失敗したのを叱られていると勘違いしてしゅんとしているが、峰には一片の責任もない。そもそも、あれだけ痛めつけられた機体で曲がりなりにも降りてこられたのだから、それだけで上々の出来である。「俺の部屋に來い。報告を聞かせてもらおう」劔持少佐は顔を真っ赤にさせたまま、後ろを向いて行ってしまった。

(<http://www.din.or.jp/~aoyama/soukyu2.html>)

(4)の少佐は、「怒りで言葉を詰ませる」というところから、冷静に言葉で相手を諭すことができずにいることが読み取れる。また怒りで「顔を真っ赤にさせ」ていることから、怒りの程度の高さが感じられる。このように(4)の例からは、「頭から湯気を立てる」を用いた場合、怒りの程度の高さが外部から観察可能なものであるということがわかる。では次の例はどうであろうか。

- (5) 再び控室。

私は名護に訊ねた。

――7ラウンド、最大の好機で、なぜ攻撃を躊躇したのか？

視線を床に落としたまま、名護はポツリと呟いた。

「距離がつかめなかった。逆にカウンターをとられる気がして……」(中略)

――カウンターを恐れるのはわかります。しかし、チャレンジャーがベルトを獲ろうと思えば、どこかでリスクを冒す必要がある。残念ながら、そういうシーンが見られなかった。「自分の中にピーンとくるものがなかった。相手に対して、特に強いなァという印象はなかったのですが……」ではセコンドの指示は、どういうものだったのか？

頭から湯気を立てながら具志堅は言った。

「7ラウンド？ 当然“行け！”と言いましたよ。手を出せば当たるんだから。それが証拠に6ラウンド、左を出したら倒したじゃない。なぜ行かないのか、私にだってわからない

よ。見ているお客さんが一番イライラしたんじゃないの」

(<http://www.ninomiya-sports.com/xoops/modules/news/backnumber/boxer/bn/b021010.html>)

(5)の、具志堅氏の語気を強めた発言からは、攻撃を躊躇したボクシング選手に、「攻撃すれば相手を倒せたのになぜ攻撃しなかったのか」という苛立ちと興奮がうかがえる。以上の2つの例から、「頭から湯気を立てる」が怒りの表現として用いられた場合、かなりの苛立ちと興奮を伴い、それが外部から観察可能なタイプの怒りを表すことがわかる。次に示すのは、その「外部から観察可能」という性格を顕著に示す例である。

(6) 仁王立ちに突立った槍持奴は、槍の鞘にひっかかった煙草入を取ろうともしないで、そのまま大地に突き立てて、頭から湯気を立ててこの家の二階を睨（にら）み上げています。さしも騒がしかったこの店が、その時に水を打ったように静かになりました。

(http://www.aozora.gr.jp/cards/000283/files/4505_7601.html)

(6)の例は、具体的な言動はなく、態度だけで怒りを表している。槍持奴は仁王立ちで槍を大地に突き立て、家の二階を睨みあげているが、このとき槍持奴は一言も発していない。しかし、騒がしかった店の中がしんとなくなってしまうほど、その見上げるさまがすさまじかったと想像できる。その形相全体を表して、「頭から湯気を立てる」と言っているのであるから、顔はおそらく怒りで真っ赤になり、目をむき、身体を硬直させていたと推測できる。このように、言葉を発せず、態度だけで相当程度の高い怒りを表すことができるということは、すなわち、「頭から湯気を立てる」が、外部から観察可能な表現形式であることを示している。

以上の例から、怒りとしての「頭から湯気を立てる」は、「言葉をつまらせる」「語気を強める」「(ものすごい形相で)睨みあげる」という様子を表しており、興奮を伴った程度の高い怒りを感じ取ることができる。また、生理現象のときと同様、心拍数の増加や顔の赤らみが起こっており、「体が熱を帯びている」状態になっていると考えられる。

それでは次に、「頭から湯気を立てる」がなぜ怒りの表現として理解されるのか、そのプロセスを考えてみよう。

生理現象としての「頭から湯気を立てる」は、<寒い戸外での運動や入浴という外部要因によって体温が上昇し、上気した体の一部である頭から湯気が立ち上るさま>を表していた。そして「体温の上昇(熱を帯びること)」が重要であった。

これに対し、怒りとしての「頭から湯気を立てる」の場合は、まず「怒りという抽象的な感情」が原因となっている。つまり「運動や入浴」という具体的な要因から、「怒り」という抽象的な要因になっている。また、怒りとしての「頭から湯気を立てる」においては、もはや湯気は外部から観察可能ではなくなっているが、顔の色や表情で怒りの程度の高さが理解されるようになっていく。つまり、生理現象においては背景の一部にすぎなかった「顔の赤らみ」が、怒りにおいては顕著な特徴として認識されるわけである。

また、怒りの場合は、実例の「言葉をつまらせる」「語気を強める」「(ものすごい形相で)睨みあげる」という様子から、かなりの興奮を伴った状態であることが理解できる。そして、生理現象においては、「運動や入浴によって心拍が激しくなり、血流も増加することから体温の上昇につ

ながる」ことは、そのまま怒りにおいても、「怒りという原因によって心拍が激しくなり血流が増加することで体温が上昇することにつながる」として保持されている。つまり、怒りによって心拍数の増加や顔の赤らみ、体温の上昇などが引き起こされると考えられることから、「原因－結果のメニミー(または同時性に基づくメニミー)」によって動機づけられていると言える。また、生理現象において観察された「湯気(を立てる)」という現象は、怒りでは観察されないが、それが怒りの表現に用いられているのは「誇張表現」だと考えられる。「誇張」とは、「ただものごとを、適切と思われる程度をはるかに越えたことばで表現することである」(佐藤(1992=1986)p.225)。つまり、現実には湯気は観察されなくとも、「感情主の怒りの程度がいかにも高く、いかにも興奮を伴うものか」を誇大に表現する目的で、湯気が立ち上るさまをそのまま怒りの表現に転用したと考えられる。

2.2. 「頭に血が上る」

「頭に血が上る」は、「頭に血が集中する」という体内における具体的な生理変化が、怒りの表現にそのまま使用されている表現形式である。これは「頭から湯気を立てる」にはない特徴である。「頭に血が上る」については、田中(2003)が以下のように述べている。

さすがのディアもそれを聞いて頭に血が上った。／「あなた、いい加減なことをいわないでください(略)」(田中(2003:121) 例文(29))

ここで上昇するのは血液であって怒りではない。(中略)この表現もまた、怒りが身体部分・頭に及ぼす生理的影響を通じて怒りを表している。ただしその影響の具体的内容が血液の集中として明示されている点(「頭に来る」と)相違している。

(p.121、括弧内および下線部は引用者による補足)

田中の、「怒りが身体部分・頭に及ぼす生理的影響を通じて怒りを表している」という指摘は妥当であるが、やはり「頭から湯気を立てる」と同様、「頭に血が上る」も、怒りとしての表現のみが存在するのではなく、純粋な生理現象としての表現を先に検討すべきである。

ではまず生理現象としての「頭に血が上る」の例を見てみよう。

(7) (自殺しようとして木に帯をかけ、頸を入れてみていた) その時かさかさとし落ち葉を踏んで歩く人の足音が聞こえて来た。これはいけないと頸を引っ込めようとしたとたんに、穿(は)いていた下駄がひっくり返ってしまった。「しまった」さすがに仰天して小さく叫んだ。ぐぐッと帯が頸部に食い込んで来た。呼吸もできない。頭に血が上ってガーンと鳴り出した。死ぬ、死ぬ。無我夢中で足を藻搔(もが)いた。と、こつり下駄が足先に触れた。「ああびっくりした」ようやくゆるんだ帯から首をはずしてほっとしたが、腋(わき)の下や背筋には冷たい汗が出てどきんどきんと心臓が激しかった。

(<http://www.aozora.gr.jp/cards/000997/files/398.html>)

(8) 時々座って安静にしている時(テレビを見たりしているなど)に突然頭に血が上ってくる感じに襲われます。子供の頃逆立ちをして、頭に血が上り鼻がツーンと来る感じでした。特に血圧が高いと言うわけではないのですが、放置しておいてもいい症状なのでしょう

か？ (<http://kikitai.teacup.com/kotaeru.php3?q=2647818>)

(9) (実例の筆者が海外で購入した痩せる薬を飲んで)「成人男性ならば一日二回、一回2錠・・・」結局、そう自分に言い聞かせ「やせる薬」を飲んでみることにした。初めての服用、飲んでからしばらく後に、全身が熱くなり心臓がドキドキしてくる、頭に血が上ったような感じがして「もしかして効いているのか？」と勘違いする。しかし、この薬のおかげで体重が減ったかどうかは不明。(中略)服用一週間、飲むたびに頭に血が上りぼうっとすることが多くなる。体は火照った感じというより「だるい」という感覚、日に日に体調は悪くなっていくばかり。

(中略)しばらく後の病院の定期検診にてその日も朝2錠を服用後、月一回の病院検診へ出かける。結果は・・・

頭に血が上ったような感じ⇒薬による血圧の急上昇

全身のほてり・ドキドキ感⇒薬による過度な心臓負担による動悸

「絶対にその薬は飲むな、捨てる！」と医者からみっちり説教される。

(<http://homepage1.nifty.com/asoking/yasekusuri.html>)

(7)の例は、首をくぐることによって血液の流れが止められ、頭部に血液が集中し、頭部内の血圧が急激に上昇した状態を示している。また首をくぐることで顔も赤くなっていると思われる。

(8)の例は、逆立ちによって通常足にかかる重力が頭部にかかり、そのことによって、いつもとは違う血の流れが頭部に起きるような症状が、坐っているときにも起こることを示している。逆立ちをすれば重力によって頭部に血液が集中し、血圧の上昇もあると思われる。また頭部への血液の集中によって、頭部以外の「鼻がツーンとくる」という生理変化を体感している。(9)の例は、頭に血が上ることによる生理変化をわかりやすく説明している。筆者が海外で購入した、痩せる薬を飲んだ後の生理変化を「頭に血が上る」で表している。度重なる服用によって「頭がぼうっとする」ことが示されており、頭に影響を及ぼしていることがわかる。また薬の服用によって体調の悪化を感じ、検査してもらった結果、頭に血が上ったように感じたのは「血圧の急上昇」だと説明されている。

このように、(7)～(9)では頭部への血液の集中と血圧の上昇といった生理的变化が見られる。そしてその生理変化は不快な症状として受け止められている

以上の例から、生理現象としての「頭に血が上る」は、「(通常量の血液ならば知覚されることはないが)通常よりも多量の血が頭に到達することによってそれを知覚し、不快を感じる」ことであると言える。またそれと同時に、心拍増加、血圧上昇などの生理変化も起きている。「不快感」とは、実例では「頭ががーんとなる」「頭がぼうっとする」などの「生理変化が頭に及ぼす好ましくない状態」のことである。したがって、これらの身体的変化によって「不快感を感じる」という後の事態が焦点化されていると考えられる。これは時間軸に沿った事態の変化であり、生理現象としての「頭に血が上る」は時間的隣接関係のメニミーによって動機づけられていると言える。

では次に怒りとしての「頭に血が上る」の例を見てみよう。

(10) 越谷署は二十五日、生後六カ月の次男を布団の上に投げ付けて重傷を負わせた

として、傷害容疑で越谷市東越谷、無職の母親(25)を逮捕した。調べによると、母親は六月八日午前八時ごろから同日午後四時二十分ごろまでの間に、自宅で次男を布団に投げ付ける暴行を数回にわたって加え、頭の骨を折るなど、約一カ月の重傷を負わせた疑い。調べに対し母親は「次男にミルクを飲ませたら、吐き出したミルクを自分の顔にかけられて頭に血が上った。未熟児で生まれたので、いつ調子が悪くなるのか分からず、気を張っていて、毎日ストレスがたまった状態だった」と話しているという。(http://www.saitama-np.co.jp/news09/26/06x.html)

- (11) 「捨て子のくせに。施設に帰すよ」とげとげしい里母の言葉に頭に血が上った。何度聞かされたら。くすぶり続けた感情が爆発した。「帰せばいいやん。死んでまえ」一九七九年冬、孝さん(仮名)が中学二年生のときのことだった。淡い期待を抱いた里親との生活は五年で終わった。

(http://www.kobe-np.co.jp/rentoku/kurashi/200805kazoku/05.shtml)

(10)の例は、自分の子どもにミルクを吐きかけられて、それまでたまっていた育児のストレスが一気に噴出したことを、「頭に血が上る」で表している。そして子どもを布団に投げつけて重傷を負わせるという行動に移っている。また(11)の例は、何度となく聞かされた里親の心ない言葉に、それまで我慢し続けていた気持ちが噴出したことを、「頭に血が上る」で表しており、里親に暴言を吐いている。この2例を見ると、「頭に血が上る」には、暴力を起こしたり暴言を吐いた相手に対して、ある程度の忍耐があったことが前提となっているように思われる。しかし、次の例は忍耐の末に起こった事態ではない。

- (12) ある日、一人の温泉ファンがひょうたん温泉のスタッフに、こんなクレームをつけてきた。「湯口からお湯がチョロチョロとしか流れていないじゃないか。こんなのは源泉かけ流しじゃない。たまり湯だ」これは「源泉かけ流しの看板に偽りあり」といっているようなものだ。この話をスタッフから聞いた河野社長は、一瞬頭に血が上った。「そういいますけどね、源泉ではドバドバお湯が湧いてるんですよ。それをそのまま入れてもいいんですよ。いいですよけどね、なんせ 100℃のお湯ですからね。大量かけ流ししたら、お客さん方は皆さん焼け死にますわ」と言いたかった。だが、冷静になって考えてみると、お客様からそういう声が上がっている以上、対策を講じなければならないのではないかと気がわいてきた。第一、「そんなにドバドバ湧いていて、湯口はチョロチョロかよ。余りの湯はどうしてるんだよ？」と突っ込まれたら、「それがねえ、ぜーんぶ裏の川へ捨ててますねん」などと環境省が目を剥きそうな恥ずかしい事実を明らかにせねばならない。(http://www.hyotan-onsen.com/yumetake/nikki/nikki02.html)

(12)の例は、温泉宿の社長が客に言われたことに対し、瞬時的に怒りの感情が沸き起こったことを「頭に血が上った」で表している。また(10)や(11)で見たような、相手に対する忍耐は感じられず、ある客との一回性の事態である。よって、「頭に血が上る」は忍耐の末に何らかの事態が原因で起こる場合にも、瞬間的に起こる場合にも用いられる。また(12)の例は、しばらく時間が経った後に、冷静に考えることができたとされているが、温泉ファンからつけられたクレームを、

スタッフから聞いた直後には、噴出しそうな激しい感情を抱いたことは、例文の内容からも確かである。

ではここで、「頭に血が上る」が怒りの表現として理解されるプロセスについて考えてみたいと思う。

すでに述べた通り、「頭に血が上る」は、「頭に血が集中する」という具体的な生理変化を、そのまま怒りの表現として使用している点の特徴である。この「生理変化(血流の増加、血圧の上昇など)が起こる」ことは、怒りの感情が生起する場合には、「怒りが原因で生理変化が起こる」ということとして理解されている。そしてさらにその生理変化—思考を司る頭に血が集中すること—により、冷静な思考や判断が一瞬できなくなることまでを含意していると考えられる。このように、怒りを表す「頭に血が上る」では、「怒りという原因によって生理変化(結果1)が起こり、冷静な思考や判断が一瞬できなくなる(結果2)さま」を表していると言える。つまり「頭に血が上る」という事態(結果1)で、その原因である「怒り」を表し、さらには頭に血が上った後の事態(結果2)までもを含意していることになる。これら一連の事態は、生理現象としての「頭に血が上る」と同様、時間的隣接関係のメニミーに動機づけられているが、「頭に血が上る」という生理変化(結果)でその生理変化を引き起こす原因である怒りを表しているという点は、「結果—原因」のメニミーであり、因果関係が強く感じられる。

さて、ここまでは「怒り」としての「頭に血が上る」の例を見てきたが、「頭に血が上る」は、怒り以外の原因でも用いることができるという点について触れておきたいと思う。以下の例を見てみよう。

- (13) 「失敗なんて、買ってでも沢山しちゃいなさい」これは、私がまだ新米だった頃、“欽ちゃん”こと萩本欽一さんにかけていただいた、今も忘れられない一言です。(中略)初めての芸能人インタビュー、しかも相手はあの“欽ちゃん”ということで、私はとてもはりきっていました。ついに私にも活躍の場が来たのです。(中略)興奮で頭がぼーっとしたまま、取材が始まりました。最初の挨拶、そして導入。副編はどんどんインタビューを進め、欽ちゃんと2人で盛り上がっています。(中略)私などそこにいないかのように、時間は過ぎて行きます。拍子抜けした私は、いつの間にか聞き役に回っていました。一緒に来なさいというのは、ついて来て黙って見ていなさいということだったのか。これなら、自分は原稿を書かなくてもいいんだな、と勝手に思っていました。すると、副編が突如こう言ったのです。「さあ、わかったね。それじゃ、ここから先は君がやりなさい」「え？ あ、えっと、その、何を」突然のことで、私は慌てふためいてしまいました。「なんだ。聞いてなかったのか?」「いえ、そんなことは」とにかく何か質問をしなくては、頭に血が上って、やみくもに資料をめくりましたが、何もできません。それどころか、焦ったせいで資料を床にぶちまけてしまいました。ますます慌てて、紙類をかき集める私。「何やってるんだ」副編は呆れ返っていました。ところが、欽ちゃんはニコニコ顔。「うん、うん、うん、落ち着いて」。そして、次に出た言葉が、この一言だったのです。「いいのいいの。君ね、失敗なんて(以下略)」

(http://www.tokyonews.co.jp/recruit/message_chiefeditor01.html)

(13)の例は、急にインタビューの続きをやるように上司に言われて焦ってしまい、資料を床にぶ

ちまけてしまっている。つまり、「焦りから血圧上昇などの生理的変化が起こり頭に影響がもたらされ、その結果冷静な判断が下せなくなる」という事態を表している。さらに(14)の例は「恥ずかしさ」と「焦り」が原因となっている。

(14) その日は営業先で重要なプレゼンテーションがあり、上司のお供を言い付かっていた。プレゼンテーション資料の作成も命じられていて、先輩のチェックと助言を受けながら何とか前日夜に完成させ、ほっとして帰宅。当日は出先に直行して、営業先の入っているビルの受付で上司と一緒にうかがう予定だった。

「あ! やばいっ」朝、電車を待つ駅で思わず大声を上げてしまったが、頭に血が上ってきたのは恥ずかしさばかり_[ママ]原因ではなかった。昨夜作ったプレゼンテーション用のデータを会社のデスクトップからノートパソコンにコピーしてくるのを忘れたのだ。営業先とは逆方向の会社に立ち寄ると遅刻してしまうし、上司は移動中らしく携帯に出てくれない。困った。ともかく会社に電話してみると先輩が早めに出社していた。「どうしよう〜」われながら情けない声で、いきなり泣きついてしまった。

(<http://wgate.ascii24.com/wirelessgate/loadtest/2004/12/04/652943-000.html>)

(14)の例は、頭に血が上った原因は駅で大声を上げてしまったことで、恥ずかしい思いをしただけではなく、大切なプレゼンテーション用の資料を持って来るのを忘れたという失敗を犯したことによる焦りだということが示されている。そしてこの事態に対してどのように対処すべきかの適切な判断が下せず、会社の先輩に電話で泣きついてしまっている。

このように、「頭に血が上る」は、怒り以外のマイナスの感情^{*6}が原因の場合でも用いられる。そして、(13)(14)の例からもわかるように、「焦り」や「恥ずかしさ」も、ある失態(失敗)を犯したことにより、「感情のコントロールがきかなくなることを示している。

しかし、これらの用例は、近年使われるようになった比較的新しい用法ではないかと思われる。それを裏付ける事実として、現行辞書の意味記述が挙げられる。松村編(1995:50)では、「頭に血が上る」の説明として「逆上する。かっとなる。」を用いている。また柴田・山田編(2002:175)では、「頭に血が上る」は「いかる」の類に分類されている。よってもともとは怒りの表現として定着していたことが伺える。そしてそれが現在では、怒り以外の感情にまで原因の範囲が拡大されてきていると考えることができる。さらに、青空文庫においては、「頭に血が上る」が、怒り以外の感情として用いられている例はない(2011年11月末現在)。よって、現在では、怒りから怒り以外のマイナスの感情にまで、範囲が拡大されてきていると考えることができる。以上のことから、怒りとしての「頭に血が上る」と、それ以外のマイナスの感情が原因の場合の「頭に血が上る」は、「怒り」という典型的なマイナスの感情から、「焦り」や「恥ずかしさ」などのより広範囲なマイナスの感情へと一般化されており、この両者の関係はシネクドキー的關係だと言える。

^{*6} 拙論(2000)で、感情はプラスとマイナスの感情に二大別され、怒りは典型的なマイナスの感情であることを示した。そして中村編(1993=1979)、宮地編(1982)を参考に、マイナスの感情を<怒・哀(悲・淋)・怖・恥・厭(鬱・惰・苦・悔・嫌・憎・惑)・昂(苛・昂)・驚>とした(なお、「驚」のようにプラスとマイナスの境界がはっきりしないものもある)。この中に「焦り」や「恥ずかしさ」も含まれる。

2.3. 「頭に来る」*7

「頭に来る」については、田中(2003)、有園(2007)に説明がある。まず田中は「頭に来る」の分析を次のように行っている。

（「頭に来る」の）「来る」は、「疲れが眼に来る・アルコールが足に来る」などの「来る」と同様に、病気などの影響が身体はどこかに顕著に現れることであると理解される。つまり「頭に来る」は、怒りが身体部分としての頭に影響を及ぼすことをもって怒りを表す表現と考えられる。ただ、この表現（「頭に来る」）では、怒りが及ぼす影響の具体的な内容は示されていない。（p.121、括弧内は引用者による補足）

田中は、「疲れ」のように知覚される症状が、身体はどこかに顕著に現れることや、「アルコールのような具体物が身体に及ぼす影響」という意味内容と、「怒りが身体部分としての頭に影響を及ぼすこと」という意味内容とが類似するとしている。しかし本稿では、「頭に来る」が怒り以外の現象を表す用法として存在するのならば、その用法との関連性についても説明すべきだと考える。なぜなら、ある表現形式に異なる複数の意味(用法)が存在するのならば、それらの意味は転用によって生じたものと推測されるからである。また田中が、「頭以外の身体部位語(眼/足)に+来る」と「頭に来る」との類似性を指摘している点も検討の余地がある。田中のように「頭以外の身体部位語」を用いた表現との類似性を分析の出発点にするよりも、「頭に来る」という表現が、怒り以外の意味でも使われているかを検討すべきだと考える。

次に有園(2007)は、「頭に来る」を以下のように分析している。

「頭に来る」は<怒る>ことを表しており、先行研究でも述べられている通り、これは身体内部における血液の上昇に動機付けられていると考えられる。浜編(1982)*8の、人間の怒りに対する生理心理学的研究では、怒りや恐怖や痛みなどといった情緒状態に関して、予期しない突然の強い刺激が、人間の身体に瞬時的に驚愕反応を引き起こすと述べられている。そこでの実験では、人間が怒りや恐怖などを引き起こす強い刺激に出会うと、心臓の拍動は力強くなり、速められ、それによって心臓から博出される血液量は増加し、特にこれは怒りにおいて著しいことが確認されている。<怒り>に関わる表現の「頭に血が上る」や、「血の気が多い」、「血管がぶちぎれるほど怒る」、「顔を真っ赤にして怒る」など

*7 怒りとしての「頭に来る」の出現時期については、竹内(1997=1988)に次のような指摘がある。

「アタマニクル」ということばを、戦後しばらくして、若者たちがしきりに使い出した。あれはいつ頃だったろうか？

私の覚つかない記憶だと一九五〇年代の半ば頃ではないかと思うのだが、芝居の世界に入り立ての頃の私にとって、この語句の感じは一種異様に鋭角的でまことに新鮮であった。

だが私自身は使えなかった。（以下略）(p.28)

また言語事実においても、青空文庫において「頭に来る」が怒りの表現として用いられているものは1件もない(2007年12月現在)。それに対し検索エンジン Google で「頭に来る」を検索すると「怒り」以外の意味として用いられている例を探すのは困難である。このことから怒りとしての「頭に来る」は、戦後使われ始めた比較的新しい用法であると考えられる。

*8 有園(2007)では浜編(1982)となっているが、文献を確認したところ、浜編(1981)であった。よって本稿で引用する際は、浜編(1981)とする。

もこれと同様の観察ができる。つまり、「頭に「来る」」のは血であり、怒りの感情が生じると心臓の拍動とともに心臓から送り出される血液が頭に巡るという身体経験に基づいて、「頭に血が上る」、「頭に来る」などの表現が<怒り>を表すものと考えられる。(p.311、下線は引用者)

以上のように、有菌は、「頭に血が上る」と同様、「頭に「来る」のは「血」である」と結論づけている。このように、実験結果を分析に取り入れた姿勢は注目に値するが、「頭に来る」は、先に考察した「頭に血が上る」とは異なり、生理変化がそのまま怒りの表現として用いられているわけではない。よって生理現象としての「頭に来る」から、怒りとしての「頭に来る」が理解可能になるには、どのようなプロセスを経ているのかを考察する必要がある。

ではまずはじめに、田中(2003)の問題点から検討する。それは、具体物が身体に及ぼす影響や、知覚される症状が明示されている、「アルコールが足に来る・疲れが眼に来る」の「来る」と、「頭に来る」の「来る」が類似しているという点についてである。まず、「アルコールが足に来る・疲れが眼に来る」との類似性を指摘するのであれば、「具体的な原因+が+頭に来る」の例を挙げるべきであろう。「具体的な原因+が+頭に来る」については以下のような例がある。

(15) 部屋の右手の隅に七宝細工かと思われる贅沢な寝台が在る。金糸でややこしい刺繍の紋章を綾取(あやど)った緋色の帷帳(カーテン)がユラユラと動いたと思うとサッと左右に開いた。その中の翡翠(ひすい)色の羽根布団を押除(おし)のけて一つの驚くべき幻影がムクと起上った。

玉虫色の夜会服を着た妖艶花のような美人……噂に聞いた……プロマイドで見た……銀幕で見た……否。それ以上に若い、匂やかな生き生きした艶麗さ……私は、私の大動脈瘤が描きあらかず一つの幻覚ではないかと思った。コンナ素晴らしい幻影が見えるのは、梅毒が頭に来ているせいじゃないか知らんと思ったくらい蠱惑(こわく)的な姿であった。(http://www.aozora.gr.jp/cards/000096/files/2121_21870.html)

(15)の例は、身体の中にあつた梅毒が頭に到達し、頭(脳)の機能に支障をきたしていることを示している。これは田中の言う「病気などの影響が身体のどこかに顕著に現れること」を「頭に来る」で表している例である。よって、田中の言う「病気などの影響が身体のどこかに顕著に現れること」は、「眼」や「足」ばかりではなく、「頭」に来る例でも存在することがわかる。ただし、梅毒が頭に到達した結果、頭の機能に支障をきたすのは暫時的なことではなく、持続的なことであり、頭の機能が修復不可能だという点が特徴である。また、この「梅毒が頭に来る」という事態と同じ事態を、「梅毒が頭に回る」という別の表現で言い表すこともできる。「頭に回る」とは、「頭全体に影響が及ぶ」ことを示す表現であることから、到達した結果、梅毒が頭(脳)の機能にダメージを与えているという後の事象の方が焦点化されていると考えることができる。

次の例は「ラム酒が頭に来る」という例である。

(16) 顧問の女先生が手製の生チョコを配ってくれて「今すぐ食べて下さい」と言ったので、皆その場で食べたところ、ラム酒が効いた大人味だったらしい。娘が先生に「凄く美味しいです。ラム酒が頭に来ました〜！」と言った所、友達が「頭に来た?」「頭に来たの

～??」と突っ込んだら、先生が「頭にキタんだ、ゴメンなさいっ！」と言ったので、焦った娘は「頭に来たんじゃないなくて、頭に回ったんです！回ったんです！」と必死に伝えたそう。 (<http://blog.livedoor.jp/dynamobunbun/archives/51284758.html>)

(16)の例は、ラム酒が効いたチョコレートを食べたことで、頭がかつとのぼせるような酔いに近い状態になったと推察できるが、それを「頭に来る」で表現している。そして周りの友達やチョコレートをくれた先生が、「頭に来る」を怒りとしての「頭に来る」と勘違いしたので、あわてて「頭(ラム酒が)回った」と言い直している。しかしこの例は、(15)の「梅毒が頭に来る」のように、頭の機能にダメージを与えているというほど、頭に与える影響は強いものではない。またその影響も暫時的なものであり、梅毒のように頭に到達した結果、頭の機能が修復不可能になっていることまでは含意していない。しかし、「ラム酒が頭に回った」と言い換えられていることは、暫時的にせよ頭に何らかのマイナスの影響を及ぼしていることを示していると言える。

以上、生理現象としての「(梅毒・ラム酒が)頭に来る」を見てきた。では、次に怒りとしての「頭に来る」を見てみる。以下に示す(17)(18)の例では、怒りとしての「頭に来る」は「何かが+頭に来る」の形ではなく、「頭に来る」という表現だけで怒りを表している。

(17) 10月11日号の日経ビジネス・エクスプレスで、野村裕知日経ビジネス編集長が「1.5兆円の損失でも続投する不思議」と題して、素朴だが難しい問題を投げかけている。NTTドコモの例を引き出し、日本の大企業経営者は業績不振が続いても、巨額の赤字を出しても引責辞任しないのはなぜかという疑問だ。

もちろん、この問題は経営学的にはコーポレート・ガバナンスや特殊な株主構成などが議論の中心になるであろう。しかし、長銀経営陣の末席に身を置き、また多くの大企業に係わってきた筆者にとっては、つきつめれば「人間」の性(さが)に帰着する問題のように思えてならない。当事者にしか理解できない「辞めたくない理由」、「辞められない理由」があるからだ。

その一つは、「ただの人」になる恐怖である。思い出すのは、トップまで昇りつめたある高級官僚の話だ。彼は、退官後しばらく浪人生活を送っていたが、あるパーティの席上で、筆者に対し真面目な顔で「下界」で出会った「無礼な」所業について語った。

退官後初めて銀行に赴き、預金を引き出そうとカウンターに向かったところATMの利用を勧められた。しかし、使い方がわからず、どうやってもうまく引き出せない。頭に来たので、警備員に身分を明かした上で支店長を呼び出した。

すぐに飛んできた支店長は平身低頭し、カウンターの行員に命じて最優先で処理した。ようやく溜飲を下げて店を出ようとしたところ、その支店長に、「〇〇様、次回からはぜひATMのご利用をお願いします。」といわれて怒りがよみがえったというのだ。

(<http://bizplus.nikkei.co.jp/colm/yanai.cfm?i=20051116nai21c9>)

(18) ある宅配会社の対応について頭に来ています。仮にS社とします。

先日、S社から封筒の宅配便が発送されました。中には再発行の効かないプレミアもののチケットが入っていて公演はまもなくです。そのチケットですが、自宅マンションの1F集合ポストへ無造作に投函されておりました。封筒が大きくポストへ入らないため、

投函したというよりは軽くささっていたという感じです。

ドアポストではなく、集合ポストです。本当に誰でも簡単に持っていってしまうような感じだったので、見つけたときに冷や汗の出る思いでした。一番許せないのは、うちに来た気配が無いということです。留守にしていなかったにも係わらず、訪問はありませんでした。にもかかわらず、宅配便のサインを勝手に偽造して1Fの集合ポストに差していくという行為…頭にきます。(http://q.hatena.ne.jp/1154291296)

(17)の例は、元高級官僚が初めて銀行に行き、カウンターで預金を引き出そうとしたが、ATMを勧められた。この元高級官僚は特別扱いをされることに慣れきっているため、一般の人と同じATMを使うように勧められたこと、さらに機械の使い方がわからず、お金をうまく引き出せないことを指して「頭に来る」を用いている。また(18)の例は、紛失しても再発行してもらえないプレミアムもののチケットを、留守にしていなかったにもかかわらず、集合ポストに投函されたこと、また受け取りのサインを偽造されたことに対して許せない気持ちを「頭に来る」で表している。2例に共通するのは、「自分は特別扱いされるのが当然だ」「プレミアムもののチケットを大切に扱うのは当然だ」という当事者の気持ちに対し、そのような扱いをされなかったことに対する強い怒りである。

怒りとしての「頭に来る」は、有菌(2007)が述べているように、浜編(1981)が「怒りによって心臓から送り出される血の量が増える」という事実を確認しており、その血は頭にも到達していると考えられる。そして通常より多い血の量が頭に到達することによって、頭が何らかの影響を受けていると考えられる。それは実例で示されているように、冷静ではない精神状態という形で現れている。以上のことから、怒りを表す場合でも(「頭から湯気を立てる」や「頭に血が上る」のように外部から観察可能である可能性は高くないが)生理変化は起こっており、「怒りが原因で通常よりも多い量の血が頭に到達し、頭に影響を及ぼすさま」を表していると言える。さらに、「怒り」という感情が原因で血流量が増え、頭に影響を及ぼすということを表しているため、「原因－結果」のメトニミーに動機づけられていると言える^{*9}。

それでは、ここで怒りとしての「頭に来る」が、生理現象としての「頭に来る」からどのようにして理解可能になるのかを考えてみたいと思う。

すでに見たとおり、生理現象としての「頭に来る」は、<梅毒や酒が頭に到達し、(程度の差はあるが)頭にマイナスの影響を及ぼすさま>が焦点化されていた。そして怒りとしての「頭に来る」は、<(怒りが原因で)通常よりも多い量の血が頭に到達し、頭に影響を及ぼすさま>を表していると考えられる。以上のことから、もともとは身体症状を表す「頭に来る」が、怒りを表す「頭に来る」に転用されたと考えることができる。すなわち両者の関係は、生理的に「頭にある物質が到達し、頭に影響を及ぼすさま」と、怒りが原因で「血流量が通常より多く頭に到達し、頭に影響を及ぼすさま」という類似性に基づくメタファー的关系であると言える。

以上、生理現象としての「頭に来る」と、怒りとしての「頭に来る」との関係について見てきた。さらに「頭に来る」には、怒り以外にも「頭に来る」を用いた例がある。まず、(19)の例をご覧いただきたい。

^{*9} 本文中でもすでに述べたが、血流量が増えたこと(すなわち怒りによる生理変化)は、「頭から湯気を立てる」や「頭に血が上る」のように必ずしも外部から観察可能なものではないと思われる。

(19) 沁(し)み沁(じ)みと父の話を聞いてみると、やはり父には父の言分があるので、真向から反対はできないと云ふ気もしたのではあるが、一人になると、これでは母に済まないと云ふ感情が無暗(むやみ)に突き上げて来た。それに、父の話しやうも相談と云ふよりは頭からきめてかゝつたところのあるのが思ひかへされると、自分は現在他家に嫁いでいる身ではあるが、母のゐない後では自分が母の代りのやうなものでもあるのだからもう少しは遠慮と云ふものがあつてもいいし、又遠慮されてもいいほど自分は娘ながらに多少は分別のある年になつてゐるのだ、などと考へられもした。さう思へば話しの嫌な部分ばかりが頭に來て、どんなことがあつてもこれだけは父の言ふなりになつてはならない、と自分で自分に言ひ聞かせた。

それが顔に出たかして、鳥羽は民子を前にしたまゝしばらく苦り切つてゐたが、民子が図にのつて母のことを言ひ出すと、矢庭に厳しい面特になつて「お前なんかは何が解るか」ときめつけた。(http://www.aozora.gr.jp/cards/000273/files/4645_19216.html)

(19)では、「話の嫌な部分」という抽象化されたものが「頭に思い浮かぶ」という意味で、「頭に來る」を用いている。(19)に類似した例をもう一つ見てみよう。

(20) 「それに味を占めて敵討物はその後も二、三物しやした。箱根靈驗蹇仇討(れいげんいざりのあだうち)、有田唄(ありたうた)お猿仇討、それから二人禿対仇討(ふたりかむろついのあだうち)、鬼兒島誉仇討(おにこじまほまれのあだうち)、敵討宿六娘、ただいまは力競稚敵討(ちからくらべおさなかたきうち)てえ八巻物を書いておりやす。」

「ほほう、それでは宇田川町にもあえて劣りますまい。お盛んなことで。」

と六樹園は皮肉を含ませて言ったが三馬にはそれが通じたのか通じないのかすまして答えた。

「なに、それほどでもげえせん。」

そのまったく世界の違った三馬のようすを見ているうちに、一つの素晴らしい考えが六樹園の頭に來た。

こんな無学な、文学的教養のない式亭輩が興に乗じて一夜に何十枚となく書き飛ばして、それで当りを取るような敵討物である。それほど大衆の程度が低いのだ。何の用意もなく思いつき一つで造作もなく書けるにきまつている。この三馬などが相当に大きな顔をしているのだから合巻読み物の世界はじつに下らない容易いところだ。今この自分、六樹園石川雅望が、このありあまる国学の蘊蓄(うんちく)を傾けて敵討物を書けばどんなに受けるかしのれない。大衆は低級なものだ。他愛ないものだ。拍手喝采(はくしゅかつさい)するであろう。自分の職場を荒らされて、この三馬などはどんな顔をするだろう。それを見たいものだ。一つ敵討物を書いてやろう。

(http://www.aozora.gr.jp/cards/000290/files/1812_7903.html)

(20)の例は、「具体的な人物」+の+頭に來る」という形で用いられており、<ある考えが頭に至るさま>を表している。「ある考え」とは目に見えない抽象化されたものであり、この点が、(15)や(16)の具体的な「梅毒」や「ラム酒」とは異なっている。しかしながら、(15)や(16)と同様、(19)でも「何が」に当たる部分が、また(20)でも「何が」と「誰の(頭に)」という部分が明示されて

いる。また(19)と(20)の「頭に来る」という事態は「頭に浮かぶ」という表現でも言い表すことができる。「考えが浮かぶ」とは、<何も頭になかったところへまとまった形で意識されるさま>であり、これにはすでに「頭に影響を与える」という意味は残っていない。しかし<ある考えが頭に至りそれが頭の中で位置を占める>という意味では、「結果の残存」という意味合いはまだ残されていると思われる。よって、生理現象としての<頭にある物質が到達し、頭にマイナスの影響を及ぼす>という限定された意味特徴は、(19)と(20)においては、<ある物質>に当たるものの抽象化が進み、<頭へのマイナスの影響>も消失し、<頭の中を占める>という中庸的なものとなっている。つまり、生理現象の例と(19)と(20)の例との関係はシネクドキー的關係になっていると言える^{*10}。では(21)を見てみよう。

(21) 「せんせいですか」

関西訛(なまり)の特長のある呼び方で、彼はちよつと頭を下げた。それはお辞儀といふよりも、何か強談を持ちかけるといった工合の、一種の身構への感じられる強(き)つい調子だった。

「さうです。——どうかなさつたかね」

房一はその時逸(いち)早く、横に寝かされてある男の投げ出した手首に血がかすりついてあるのを、そして寝ながら立ててある片足のズボンの膝のあたりにもどす黒い斑点の沁みてあるのを見てとつた。

「へえ。——わし達は小倉組の者ですが、ちよつと怪我人ができましたよつて、せんせいに御面倒かけに上つたんですが」

口を利くのは半シャツの男だけだった。恐らく四十前後だらうが、前額のひどく禿げ上つた、痩せ身の、鼻下にちよつびりした髭をつけてある、がそれらを貫いてある表情は何か殺気のある精悍さといったものだつた。口をきく度に、彼の眼は喰ひこむやうに相手を一瞥した。

「小倉組といふと、下の工事場の方ですな」

房一は、これは煩(うるさ)い相手だなと思ひながら、わざとゆつくり構へてみた。実は、さつき裏口から二人を見かけた時に、すでにぴんと感じてみた。こんな風体の連中は河原町には他にない。それに、今しがた川岸で話に出たばかりの所だつたので、房一にはよけい強く頭に来た。

「どれ一つ診ませうかな。——ふうむ、これあどうしたのかね、ハツパでやられたのか」
彼は男の顔を蔽つてある手拭をとりのけながら云つた。

(http://www.aozora.gr.jp/cards/000273/files/3510_18421.html)

(21)の例は、「何が」や「誰の頭に」に当たる部分が明示されず、「頭に来る」という表現だけで<考えが頭に至る>という意味を表している。そして「考え」という明示されたものがないため、この「頭に来る」は、<ある直感が生まれる>という意味合いが濃くなっている。またこの(21)の「頭に来る」は、別の類似した表現との類似性を想起させる。それは「(頭に)ぴんと来る」という表現である。このことは、(21)の「頭に来た」の文のすぐ前には「ぴんと感じてみた」という表現が

^{*10} しかし、この分析については、さらに実例を多く収集し、考察する必要があると考えている。

あることからわかる。「頭にぴんと来る」には「ぴん」というオノマトペが使われており、本稿ではオノマトペにまで言及する用意がないが「(頭に)ぴんと来る」とは<ある感覚が急に生じるさま>である。そして(21)においては、「梅毒やラム酒の例で見たような、「到達したものが頭(脳)に影響を与える」という意味合いはもはや感じられず、(19)や(20)に認められた「結果の残存」も感じられない。よってここでは完全に「到達」の側面が焦点化されている。つまり(19)と(20)の<抽象的なものが頭に到達し頭の中で位置を占める>という意味特徴のうち、<頭の中で位置を占める>という部分は、(21)においては消失し、「到達」のみが焦点化されている。このことから、(21)は(19)と(20)からの焦点移動のメトニミーによって理解可能となっていると言える^{*11}。

【参考文献】

- 有菌智美(2007)「「頭」「胸」「腹」—精神活動の在り処としての身体部位詞—」『日本認知言語学会論文集』第7巻 pp.310-319, 日本認知言語学会.
- 国広哲弥(1982)『意味論の方法』大修館書店.
- 佐藤信夫(1992=1986)『レトリック感覚』講談社学術文庫.
- 柴田 武・山田 進編(2002)『類語大辞典』講談社.
- 瀬戸賢一(1997)「意味のレトリック」『日英語比較選書1 文化と発想とレトリック』(中右実編) pp.94-177, 研究社.
- 竹内敏晴(1997=1988)『ことばとからだの戦後史』ちくま学芸文庫.
- 田中聰子(2003)「心としての身体—慣用表現から見た頭・腹・胸—」『言語文化論集』第24巻第2号, pp.111-124, 名古屋大学大学院国際言語文化研究科.
- 中村 明編(1993=1976)『感情表現辞典』東京堂出版.
- 西村義樹(2002)「換喩と文法現象」『認知言語学 I 事象構造』(西村義樹編) pp.285-311, 東京大学出版会.
- 馬場典子(2000)「怒りを表す動詞(句)の意味分析」名古屋大学大学院国際言語文化研究科修士論文.
- 馬場典子(2009)「怒りを表す動詞(句)の意味分析」名古屋大学大学院国際言語文化研究科博士学位論文(未公刊).
- 浜 治世編(1981)『現代基礎心理学第8巻—動機・情緒・人格—』東京大学出版会.
- 松村 明編(1995)『大辞林第二版』三省堂.
- 宮地 裕編(1982)『慣用句の意味と用法』明治書院.
- 靱山洋介(1997)「慣用句の体系的分類—隠喩・換喩・提喩に基づく慣用的意味の成立を中心に—」『名古屋大学国語国文学』第80号, pp.29-43.
- 靱山洋介(2002)『認知意味論のしくみ』(町田健編) 研究社.
- 靱山洋介・深田 智(2003)「第3章 意味の拡張」『認知意味論』(松本曜編) p.73-134, 大修館

^{*11} ただし、(19)~(21)の3例は、青空文庫(小説)からの引用である。小説における表現は、作者独自の表現方法が多く見られ、この3例も新奇な例である可能性もある。よって、今後は他の検索エンジンなどを用いて、日常生活において自然に用いられている用例も収集し、再考する必要があると考えている。

書店.

山梨正明(1988)『比喻と理解』 東京大学出版会.

【実例出典】

青空文庫検索ページ(<http://www.jca.apc.org/~earthian/aozora/lsearch.html>)

検索エンジン Google(<http://www.google.ne.jp>)

A Discussion on the Scheme of Meanings for the Verb Phrases containing *Atama* (head) that Signify Anger

Noriko Baba

Part-time Lecturer, Aichi Prefectural University

Abstract

This research article examines the scheme of meanings for the verb phrases containing *atama* (head), a word associated with the body, among all verb phrases that signify anger. The following three verb phrases are taken into account, “*Atama kara yuge o tateru*” (steam comes from the head), “*Atama ni chi ga noboru*” (blood flows up to the head), and “*Atama ni kuru*” (it comes to the head). Each of these verb phrases contains illustrations that signify physical responses. Therefore, a consideration is made based on the understanding that these three verb phrases are interpreted as a semantic transfer from physical responses to emotional responses, in this case, anger.

The verb phrase “*Atama kara yuge o tateru*” is motivated by “a cause-and-effect metonymy” or “a metonymy based on simultaneity.”

The verb phrase “*Atama ni chi ga noboru*” is motivated by “a metonymy of temporal adjacency relationship.” However, as far as it signifies anger which is the cause of physiological change or effect that “blood flows up to the head,” it is “a cause-and-effect metonymy” and it is pointed out that there is a strong causal connection.

The verb phrase “*Atama ni kuru*” is metaphorically-motivated.

The relationship between language, culture and identity and the implications for language teaching and language policy

Brett Cumming

Department of British and American Studies

Culture as a term, encompasses so much that its role in Second Language Acquisition needs to consider a number of factors. In fact, the American Heritage Dictionary of the English Language (culture, n.d.) defines culture as “The totality of socially transmitted behaviour patterns, arts, beliefs, institutions, and all other products of human work and thought (and) these patterns, traits, and products considered as the expression of a particular period, class, community, or population.”

From a language teaching perspective though, culture can be defined pragmatically “as a/the culture associated with a language being learnt” (Byram, M. & Grundy, P., 2003, p. 1). Different conceptions of culture though exist in the language teaching field, but it is generally acknowledged according to Byram and Grundy (2003, p. 95) that the view of culture being “distinguishable, homogeneous and objectively describable” has dominated the discussion of intercultural learning for a long time.

As to what culture covers in language teaching, further other factors can also be seen as: i) the length of silence between speakers and ii) how explicit speakers are in interactions and the recognition of others’ ages and statuses through language, something particular well known in Korean and Japanese for instance with the use of honorific language (Mangubhai, 1997). Such cultural conditioning is unconsciously inherent in other languages.

Culture differs to other ‘individual differences’ that can either hamper or help facilitate success in language learning in the fact that such aspects of affective factors like personality, attitude and self-esteem are categorised as internal factors whilst culture (in addition to other social conditions) is, in contrast, seen as external factors (Zhang, 2006).

An important point to note is also the correlation between language and identity, with language used in a large way to maintain identity, with the reasoning behind this being, in Zhang’s (2006, p. 43) view, “because human’s thought or ideology is an important component of culture and because language is a medium to convey thought” and consequently language being unable to

be isolated from culture. Culture is also closely related to the field of semantics, especially in idiomatic phrases, which second language learners can struggle with. This struggle is often in spite of 'knowing' the words, providing evidence to the concept of the close correlation between language and culture, impacting L2 learners in a great way. Conceptual metaphors are yet another example of how culture affects language, with idioms being overtly metaphorical.

The concept of culture is important from the perspective of the teacher. This is because students from different backgrounds approach education in different ways as a result of the expectations (right or wrong) about the format teachers should go about educating them in a classroom setting. Cook (2001, p. 151) for instance states that those from post figurative societies learn from elders, "hence they naturally favour teaching methods that transfer knowledge explicitly from the teacher to the student, such as academic teaching methods", whereas those from co-figurative societies, where students learn from each other, "prefer teaching methods that encourage group work, pair work and task based learning." Although more modern technological societies naturally also exist, which are seen to be pre-figurative, presently no such teaching method exists. Students from different countries are also often assigned identities based sometimes on stereotypes (once again, correctly or incorrectly based), and as Lightbown and Spada (2006, p. 66) point out: "because identities impact on what they can do and how they can participate in classrooms, this naturally affects how much they can learn."

It is my assertion that these differing aspects of culture and the impacts they play in SLA are essential for teachers to have a sound understanding, especially with regards to methodologies and curricula development. Zhang (2006) uses Chinese students as an example and the relationship of traditional Confucianism in their hesitance in being too active in class for want of not showing off, whereas in a country such as Korea which is predominately seen as being male-dominant, female language students may also lose opportunities to participate in class because of conditioning to be quiet in comparison. In addition, culture impacts students' view of western teaching approaches in being less authoritarian seen as perhaps less professional. Making this statement begs the question as to whose job it is to 'socialise' the students and ensure they have basic cultural understanding of the target language.

Other interesting research conducted by Gatbonton and her colleagues in 2005 (as cited in Lightbown and Spada, 2006, p. 66), shows a relationship between ethnic affiliation and SLA success in pronunciation, summarised as "learners who had achieved a high degree of accuracy in pronouncing the second language were sometimes perceived as being less loyal to their ethnic group".

More specifically, cultural differences as well as similarities to the host culture of the language in question can explain, to an extent, overall success in SLA. Research by Tse in 2001 (as cited in Zhang, 2006, p. 44) showed that "if the source culture and the target one are similar, it will be

comparatively easier for a learner to acquire the second or foreign language, for he/she may feel at ease with the target culture". Although some may jump to the conclusion that language similarities are the basis for such a conclusion, once again Tse (2001) believes that "culture distance should also largely account for the difference in the length of time because East Asian students may encounter cultural shock in their learning processes to a certain degree", considered a hindrance in SLA.

Idiosyncratic differences, akin with identity and culture, also permeate in expression. This is because it is generally acknowledged that while western cultures are more to the point in direct expression, Asian students for instance, may need to be more forthright in expression, contrary to cultural norms where may be used to, yet another challenge in SLA with respect to the learning of English.

As mentioned, it is generally undisputed that the distinctive relationship between language, culture and identity is complex and highly interrelated, with profound implications for both teaching and language policy. Culture and its related factors play a complex yet pivotal role in language and indeed second language (L2) acquisition. This deeply rooted relationship is one where language plays a role of maintaining and expressing culture. By examining and understanding its role in shaping identity as well as its intimate relationship with language, teachers are placed in a more sound position, not only to use this knowledge in class but also to enable them to implement strategies and activities in order to achieve higher levels of success and increase motivation.

Language does not exist in a vacuum and consequently culture is a particularly important and relevant issue in the field of linguistics. Culture is highly intertwined with language, to the extent that Kim (2003, p. 1) states "without culture, language cannot exist". As for the parameters of both culture and language and which impacts which, others such as Trueba and Zou (1994, as cited in Kim, 2003) see culture as a broader concept encapsulating language. As something which is considered non-static, culture though can be adapted and expressed by language. However, to clarify this relationship, it is language that is used to maintain culture (Kim, 2003, p. 1). Moreover, Whorf (1956, as cited in Cooper and Spolsky, 1991, p. 17) argued that "grammar is more resistant to change than culture, the influence from language to culture is predominant", and prior to this, in 1940 (Whorf, 1940 as cited in Smolicz, 1980, p. 9) in stating language as "the most most fundamental and stable element of culture, a matrix which shapes our particular ways of feeling, thinking and acting."

As for the integral role of culture in language, Holmes (2001, p. 337) argues the "cultural environment in which it develops influences the vocabulary and grammar of a language" and also influences our "perceptions, values, beliefs and attitudes". Regardless of the source, it seems highly important in the majority of definitions that the concepts of values, beliefs and

principles are central. This is in addition to culture being seen as knowledge that “is socially acquired” (Wardhaugh, 2006, p. 219).

With regards to cross-cultural communication, examples abound of experiences and instances in which miscommunication surfaces as a consequence of cultural differences, often relating to what Holmes (2001, p. 275) views as “different assumptions deriving from different ‘normal’ environments.” Sociolinguistic assumptions are often made unconsciously that dictate social norms, topic appropriateness, linguistic expressions and politeness to name just a few. It is the concept of thought actually which is seen as highly relevant in the discussion of “cultural variables” (Brown, 2000, p. 196). This is especially the case with regards to one’s mother tongue where cognitive and linguistic development is inextricably connected. As Brown (2000, p. 198) states, “culture is really an integral part of the interaction between language and thought.”

As for the role language plays with identity, scholars agree that language is integral to identity. As Zhang (2006, p. 43) maintains, “human thought or ideology is an important component of culture and because language is a medium to convey thought”. This phenomenon seems prudent to acknowledge relating to the very notion of language conveying and affirming identity. Crystal (2000, p. 39) too states that language is the primary index or symbol or register of identity, in that it expresses cultural distinctiveness. Warschauer (2001, p. 1) also acknowledges this stating:

Language has always played an important role in the formation and expression of identity. The role of language and dialect in identity construction is becoming even more central in the postmodern era, as other traditional markers of identity, including race, are being destabilized.

As for a definition of identity, Kim (2003, p. 3) sees it as “the individual’s concept of the self, as well as the individual’s interpretation of the social definition of the self, within his/her inner group and larger society” with its formation more of an unconscious process rather than a conscious one (DeVos, 1992, as cited in Kim 2003). To more closely examine language and identity is to acknowledge the important role language plays in the expression of our identity as humans and also allowing creativity. Researchers such as Cummins (1986,) see language as so important that by incorporating the language of a student in class (regardless of the dominant language in the community), the result is one of improved student self esteem, self concept and the reinforcement and inculcation of the cultural identity.

Moreover, it is generally acknowledged (Smolicz, 1981; 1988a; Conversi, 1990; Moore, 1984) that language is at the core of culture and a “source of creativity, as well as economic initiative”. This is true with smaller linguistic groups genuinely fearing the loss of their language, severing ties with fellow speakers throughout the world and hindering any chance of maintaining their

unique cultural and literary heritage. In contrast to some minority communities that succumb to the majority language over time, one example of a high level of maintenance of their native language is the Greeks who reside in Australia. This is believed to be a result of what Smolicz (1991, p. 77) concludes as a history of survival from outside encroachment of foreign countries, i.e. the acquisition of “experience of the ways of defending their identifying cores”, a reflection on what Smolicz (1991, p. 77) again sees as language playing an important role in ‘carrying’ a “group’s culture”. In addition, other cultural values such as a “closely knit and extended family structure”, present in Greece and Italy have also assisted in reinforcing the language amongst these minority groups (Smolicz, 1991).

It is to everyone’s benefit when the majority language can co-exist with minority languages by providing groups with the opportunity to keep their heritage such as the present situation in Australia. This is in contrast to what Smolicz (1991, p. 79) who sees minority groups overseas having to suffer being “under a cloud of suspicion that their linguistic and cultural demands shroud political motives of separation and secession.”

Comments such as the French language playing a “role in sustaining that nation’s identity and vital powers of creativity, as well as its economic well-being” by well-known French Nobel prize winner Allais (1989, as cited in Smolicz, 1991, p. 78) further highlight the importance to some of a language being a symbol and core value in connecting people and enabling them to form a bond and maintain a sense of belonging.

In contrast to cultural homogenisation for instance is the use of dialects that also represent identity. Fromkin et al. (2007, p. 438) argue “the way you use language may also indicate an inclination on your part to belong to a group”, similar to how a regional dialect indicates the geographical identity of an individual. In this sense, language is empowering by allowing a person to gain a sense of identification and affiliation with a particular group, their traditions and culture. This influence of dialects playing a pivotal role in shaping culture and identity is seen as so acute, demonstrated by language policies in existence by certain governments such as France to ensure the encroachment of English does not dominate and overtake the native language and culture.

One important hypothesis to note is the Sapir-Whorf hypothesis (or alternatively Whorfian hypothesis), which first brought to attention the notion of the interconnectedness between culture, language and thought, i.e. that the language we speak is responsible for how people perceive the world we inhabit. Whorf in particular argued the very notion that the thoughts we have are our own, i.e. “that the patterns of the language we speak largely determine the patterns of our thought processes and, ultimately, of our culture” (Cooper and Spolsky, 1991, p. 7). With its inception in the 1920s and 30s by Edward Sapir and his student and anthropological linguist Benjamin Lee Whorf, it was not supported by any empirical or formal evidence. It did however

follow on to encourage research in a number of fields as well as what Cooper and Spolsky (1991, p. 7) saw as changing attitudes determined by “general philosophical conceptions”. Specifically, in his own words, Sapir (1929, p. 209, and 1929b, p. 207 as cited in Wardhaugh, 2006, p. 220) states:

No two languages are ever sufficiently similar to be considered as representing the same social reality. The worlds in which different societies live are distinct worlds, not merely the same world with different labels attached...Even comparatively simple acts of perception are very much more at the mercy of the social patterns called words than we might suppose...We see and hear and otherwise experience very largely as we do because the language habits of our community predispose certain choices of interpretation.

Importantly, the theories which were borne out of this initial hypothesis include linguistic determinism and what is seen as a weaker claim of linguistic relativism, again promulgated by Whorf. These hypotheses refer respectively to one’s interpretation of the world being fundamentally determined by one’s language and the latter the notion of language influencing an individual’s thoughts on the world (and possibly behaviour) (Holmes, 2001). As an example, Fromkin, Rodman and Hyams (2007, p. 26) speak of the Hopi Indians who “do not perceive time the same way others do because of the absence of different tenses to describe past, present and future”, whereas Lyons (1981, p. 308) states these Indians, as a result of the lack of tense have a different perception to others and “operate with a radically different concept of time from that with which speakers of European languages operate.” Carroll (1956, p. 57 as cited in Brown, 2000, p. 199) and Whorf (1956 as cited in Brown, 2000, p. 199) also argue that due the lack of grammar to express tense, the Hopi had “no general notion or intuition of time.”

While not without controversy, those who dispute the hypothesis seem to favour universalism over relativism. Brown (2000, p. 199) claims Whorf’s hypothesis has been “overstated and misinterpreted”, but in reflection the hypothesis is presently acknowledged in a more liberal fashion whereby evidence is more clearly defined with respect to the integral role language and culture play. Others such as Cooper and Spolsky (1991, p. 25) venture to the extent of critically stating Whorf’s ideas “are often vague and lacking in rigor, and at times he even contradicts himself.”

On a personal level, language brings an element of power with a strong link in its usage to the dimension of status. Numerous languages possess many lexis to represent the rather simple concept of what is referred to in English as ‘you’, indicating in a reciprocal fashion to express what Holmes (2001, p. 377) refers to as “solidarity” or alternatively in a way to express “superior status or power”. Pullum (n.d., <http://people.ucsc.edu/~pullum/MLA2004.pdf>) sees power, whether it be political or economic, associated with the prestige dialect, especially the case in complex societies.

Power, as well as the term 'solidarity' coined by psychologist Brown, can also be demonstrated and expressed through the use of certain words and honorifics which exist in languages such as Japanese and Chinese. In clarifying solidarity, Hudson (1990, p. 122) defines this as "the social distance between people, that incorporates how many social characteristics they share". Another example is the use of different pronouns such as 'tu' and 'vous', both of which mean 'you' in French. Even in English, through what Hudson (1990, p. 122) again sees as "the clearest linguistic markers", the example of addressing people can allow different dimensions to be seen, i.e. whether a person is addressed by 'Mr.', 'sir', his/her first name, 'mate' and so on (Hudson, 1990).

As for language and its role as a core value in the realm of culture, Smolicz (1999, p. 71) defines this relationship as language being "regarded as of such crucial importance to the perpetuation of a group's life that any encroachment upon it by another language is perceived as threatening to the group's survival or dominance". In the event of subtractive bilingualism for example, this can result in dire consequences such as being "destructive to the cultural creativity of all cultural and linguistic groups" (Smolicz, *ibid.*). The relevant paradox in follow up to this argument is ironically how language can be either a bridge or a barrier, with a common language enabling feelings of "commitment, of togetherness, or belonging, and to extend friendship" (Clyne, 1982; 1991; Giles, 1977; Giles & Saint-Jacques, 1979 as cited in Smolicz, 1999, p. 72).

To expand on the importance of culture as a core value, Smolicz (1980, p. 1) believes strongly that it forms one of the most essential parts of a group culture, representing in fact "its very heartland and act as identifying values which are symbolic of the group and its membership." Naturally, it is these core values which provide a pivotal link that connects the individual to the group and through rejection of values brings also the fear of being ostracised. These core values also extend to a social system and the phenomenon of identification.

Finally, the implications of the relationship between language, culture and identity for language teaching and language policy are extensive. Students should be imparted with the knowledge of appropriateness of language in varying situations and expect to be presented with material and resources which are culturally relevant as well as encourage better awareness whilst reducing stereotypes. Furthermore, with respect to language teaching, teachers need to be culturally aware of teaching styles. Pedagogical-based curriculums and policies also need to reflect this.

Teaching styles of a western origin that are student focussed may for instance be either uncondusive or ineffective in an eastern setting. Englebert (2004, as cited in Leveridge, 2008) accurately states "to teach a foreign language is also to teach a foreign culture, and it is important to be sensitive to the fact that our students, our colleges, our administrators and, if we live abroad, our neighbours, do not share all of our cultural paradigms."

Moreover, as Kim (2004) succinctly states that it is ultimately the responsibility of language teachers to have an understanding and appreciation of pedagogically suitable teaching styles and methodologies and ensure they are conducive and effective in the education context language is taught. This is in order to best utilise interaction between students and assist them in achieving their specific language goals. Lastly, it is important also to recognise not solely the cultural differences inherent in teaching language but also have an appreciation for what Leveridge (2008) sees as differences in “ideologies, and cultural boundaries which limit expression.”

As for the implications for language policy, it is worthwhile to mention the importance of not neglecting minority languages, in addition to not solely concentrating on the expansion of English, considered by many to be the global language. To avoid subtractive bilingualism, policies need to incorporate the first language of children, to assist children in achieving what Lightbown and Spada (2006, p. 26) believe results in higher levels of self esteem and cognitive development. Others too (Cummins & Swain, 1986; Swain & Lapkin, 1981; Barik & Swain, 1976a as cited in Cummins & Swain, 1986, and Barik & Swain, 1978, as cited in Hamers & Blanc, 1983, p. 201) see many other benefits such as increased metalinguistic awareness, advanced L1 skills, higher IQ and again increased cognitive flexibility and development.

Only when policies are devised with a) culture and the ideologies of teachers, b) students and c) the environment in which the language is spoken, can an increased appropriateness of usage occur. To elucidate the importance of such consideration, one example is where such a policy has been enacted is the American Council on the Teaching of Foreign Languages, having incorporated culture into its curriculum so as to improve the “understanding and acceptance of differences between people, cultures and ideologies” (Leveridge, 2008). For educators and policy makers, this simply means to ensure materials are culturally appropriate.

To recapitulate, this essay has clearly examined the intimate and inseparable relationship between culture, language and identity and evinced how complex this relationship is. The impact of culture in language and SLA has also been closely examined as well as how learning a language conclusively requires an understanding (and even better) an appreciation for the culture where it is used. Intercultural communication, the Sapir-Whorf hypothesis and how language is interrelated as a core value and identity were also examined to support the ongoing implications for the teaching and policy of language and language acquisition. Language cannot survive without culture and vice-versa and to teach language is to incorporate the teaching of culture. Implications for language teaching and policy are wide-ranging and an understanding of these is necessary to foster appropriate use of language and an increased cultural awareness.

List of References

- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4th ed.). New York, U.S.: Pearson Education.
- Byram, M. & Grundy, P. (2003). *Context and culture in language teaching and learning*. Clevedon, U.K.: Multilingual Matters.
- Cooper, R. L. & Spolsky, B. (Eds.). (1991). *The influence of language on culture and thought*. New York, U.S.: Mouton de Gruyter.
- Crystal, D. (2000). *Language death*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Cummins, J. & Swain, M. (1986). *Bilingualism in education*. New York, U.S.: Longman Group Limited.
- Fromkin, V., Rodman, R. & Hyams, N. (2007). *An introduction to language* (8th ed.). Boston, Mass., U.S.: Thomson Wadsworth
- Hamers, J. F. & Blanc. M. H. A. (1983). *Bilinguality & Bilingualism*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Holmes, J. (2001). *An introduction to sociolinguistics* (2nd ed.). Essex, U.K.: Longman Group.
- Hudson, R. A. (1990). *Sociolinguistics*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Kim, L. S. (2003). *Exploring the relationship between language, culture and identity*. GEMA Online Journal of Language Studies, Volume 3 No. 2 ISSN1675-8021 Retrieved September 10, 2011 from <http://pkukmweb.ukm.my/~ppbl/Gema/GemaVol3.2.2003No4.pdf>
- Kim, J. (2004). *Coping with Cultural Obstacles to Speaking English in the Korean Secondary School Context*. Asian EFL Journal, Volume 6 Issue 3 Retrieved August 22, 2011 from http://www.asian-efl-journal.com/september_04_ksj.php
- Lightbown, P. M. & Spada N. (2006). *How languages are learned* (3rd ed.). Oxford, U.K.: Oxford University Press.

- Leveridge, A. N. (2008). *The relationship between language & culture and the implications for language teaching*. Retrieved June 17 2011 from <http://edition.tefl.net/articles/teacher-technique/language-culture/>
- Lyons, J. (1981). *In language and linguistics: an introduction*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Pullum, G. K. (n.d.). *Ideology, power, and linguistic theory*. Retrieved September 25, 2011 from <http://people.ucsc.edu/~pullum/MLA2004.pdf>
- Sapir, E. (1929). *The status of linguistics as a science*. *Language* 5:209.
- Smolicz, J. J. (1980). *Language as a core value of culture*. *RELC Journal*, Volume 11 No. 1, DOI: 10.1177/003368828001100101, Retrieved May 28, 2011, from <http://rel.sagepub.com>
- Smolicz, J. J. (1999). Language: a bridge or a barrier? Languages and education in Australia from an intercultural perspective. Chapter 3 in M. Secombe & J. Zajda (Eds.), *J.J. Smolicz on education and culture* (pp. 71-102). Australia: James Nikolas Publishers.
- The American heritage dictionary of the English language* (4th ed.). Retrieved April 15, 2011, from: <http://dictionary1.classic.reference.com/browse/culture>
- Wardhaugh, R. (2006). *An introduction to sociolinguistics* (5th ed.). Oxford, U.K.: Blackwell Publishers.
- Warschauer, M. (2001). Retrieved 12 July 2011, from <http://www.arts.uwa.edu.au/MotsPluriels/MP1901mw.html>
- Zhang, J. (2006, May). *Socio-cultural factors in second language acquisition*. *Sino-U.S. English Teaching Journal* Volume 3 No. 5 (Serial No. 29) ISSN1539-8072, USA, p. 42.

The relationship between language, culture and identity and the implications for language teaching and language policy

Brett Cumming

Department of British and American Studies

Abstract: The complex notion of culture and its related factors in the acquisition of second language acquisition (SLA) are indeed important and play a role in understanding differences in improvement and success, but also from the perspective of the role culture plays in deciding what activities are most suitable to motivate students. As no language operates in a vacuum, culture, an ever changing phenomenon, is a particularly relevant issue in the area of language and the correlation between language and culture is strong with culture an issue students of a second language (L2) inevitably come across and thus need to confront. This essay will discuss the need to look at the concept of culture and the role it plays in SLA in a separate light to individual differences, by drawing on various research as well as my own experience in this field. A critical examination of the relationship between language and culture will be undertaken and the basis of the Sapir-Whorf hypothesis will be explored. The concept of language as a core value in determining identity will also be addressed. Lastly, the implications of the relationship between language and culture for language teaching and policy will be examined, as will the debate on language and power.

言語、文化、自己確立と言語教授、言語方策における関係性

英米学科 ブレット カミング

要約: 第二言語習得において文化の複雑な概念とその要素は、確かに改善と成功の違いを認識する上で大切なものである。しかし、どんな活動が学生の動機付けに一番適切かを決定する上でも文化は大切な役割を持っている。何もないところでは言語が作用できないように、絶えず変化し続ける「文化」という事象は、「言語」の分野において特に関連性を持っている。その相互関係は強く、第二言語習得中の学生が必然的に遭遇し、それゆえに立ち向かわなければならない問題点でもある。この論文は、様々な研究やこの分野での自分自身の経験に焦点をあて、文化の概念に目を向ける必要性についてと、それが個人の違いという隔てられた見方では、第二言語習得上のような役割を果たすかについて議論する。言語と文化の関係について批判的な調査が行われるとともに、サピア=ウォーフ仮説の基本も検証される。また、自己を確立する元となる基準が言語であるという概念についても調べられる。最後に、言語と文化の関係性が言語教授とその方策にどのような影響をもたらすかについて、言語と力の議論の検証ともに調査する。

現代スペイン語の規範と用法を めぐる考察(前編)

ヨーロッパ学科スペイン語圏専攻 江澤 照美

1. はじめに

2010年にスペイン王立言語アカデミア(RAE)は新しい正書法 *Ortografía de la lengua española* (本来の訳語は『スペイン語の正書法』だが、1999年の旧版と区別する意味で本稿では以後『新正書法』と記す)を出版した。

『新正書法』は旧版とは一見無関係な書物かと思えるほど装幀が一新され、ページ数も大幅に増加した。¹⁾ 目次構成も変更点が多い。言語規範を示し、その普及をめざす RAE が旧版の出版からわずか 11 年後に新しい正書法を発表するというのは驚くべきことで、それほど近年の言語変化の著しさを我々に実感させる。

筆者は江澤(2004)において、1999年度版正書法の出版後、スペイン国内で RAE や知識人及びマスコミが国の公用語であるスペイン語(カスティーリャ語)の規範をどのように提示してきたかその概要と傾向を検証した。一般人が日常の言語生活で用いることばのうちその使用に問題があると識者に指摘される表現には比較的共通する特徴があり、規範を扱った出版物の内容を比較すればスペイン語母語話者でさえ間違いをおかしやすい表現の傾向がわかる。

にもかかわらず、筆者が今回の小論において再び言語の規範と用法の問題を取り上げる理由は、『新正書法』が提案する正書法上の変更点のいくつかが革新的で、それは長年の言語的伝統を重んじる機関という印象の強かった RAE らしからぬ提案との印象を持ったためである。しかし、他方で近年の RAE の活動を思い起こせば、マスコミ報道され、注目を浴びたいいくつかの旧版からの変更点は最近のスペイン語圏(特にスペインの)識者の見解を反映しているとも考えられる。いずれにしても、11年で次の新しい正書法を RAE が発表したということこそスペイン語の規範と用法について再考する一番の動機を筆者に与えたことは確かである。今後のスペイン語の言語変化につながる『新正書法』の提案をもとにこれからの時代のスペイン語の行方について考察を試みることにする。

本稿は江澤(2004)後の現代スペイン語の規範と用法についての再考察の前編である。今回主として扱うのは先行する規範研究や『新正書法』の新しい提案に関わる部分であるが、スペインで数多くの規範的な書物や研究書を刊行している CSIC の Gómez Torrego 氏の最新作にも言及する。同氏の著作については主として後編で扱う。

2. 規範と用法の関係性についての考察

2.1. 研究対象としての規範

言語規範をめぐる問題はその対立概念としての言語用法を主たる研究対象とするスペイン語学研究者には対象外とされがちな分野である。規範はどちらかといえばスペイン語教育と密接に関わるテーマと

見なされるのは当然のことであろう。

その言語の母語話者か否かを問わず、語学教師にとって当該言語の文法規範の知識を持つことは必要不可欠である。しかし、日本国内で毎年相当数のスペイン語文法書や教科書が出版されているにもかかわらず、スペイン語の規範を正面切ってテーマとして取り上げている研究はあまり見当たらず、特にスペイン語の非母語話者である日本人のスペイン語教育者による研究はわずかである。スペイン語の母語話者による規範と用法の関係性についての著作が数多く出版されているのは当然のことであるが、非母語話者が一般読者向けの概説書執筆とまではいかなくとも規範そのものを研究対象にすることが比較的少ないのはなぜだろうか。

以上のような疑問を持ったものの、思えば筆者自身も江澤(2004)より以前は規範そのものを研究テーマにすることを考えたことがなかった。その理由を自問してみたが、母語話者としての直感を持たない者にはむやみに踏み込みにくい領域というイメージを持っていたように思う。スペイン語学習歴が長い割にいまだに筆者の語学力は母語話者とは比べものにならないという情けない状態である。しかし、他方で言語規範を意識せざるを得ない教師としてスペイン語に接してきたために、自分よりはるかにスペイン語ができるはずの母語話者が書いた文章に偶発的に生じたとは考えられない綴りの間違いを発見したことが何度もある。また、規範に関する概説書は一般のスペイン語の母語話者を読者として想定しているが、そこで指摘される文法上の誤りの中にはスペイン語をよく知らない外国人がしでかすような単純な間違いも含まれていて驚くことがある。

とはいえ、日本語に関しても類似した現象があり、たとえば成人に達した芸能人がテレビ番組などで間違った言葉遣いをして揶揄される場面がしばしば見られる。そこで私たちはいまさらのように言語規範はやはり教育の結果得られるものであり、母語話者だからといって必ずしも当然のごとく身につくものではないことを実感するのである。非母語話者であってもスペイン語の規範を教える立場にある教育者はもう少し研究を重ねるべきであると思う。

2.2. VARILEX 計画と規範

その意味で言語規範を論じている数少ない日本語の論文であるのが高垣(2002)である。同論文は上田博人、高垣敏博、アントニオ・ルイズ・ティノコの三氏を中心とした調査グループによっておこなわれた『世界のスペイン語の語彙バリエーション研究』(Proyecto VARILEX)²⁾、すなわちスペイン語圏の主要都市で用いられる語彙分布調査プロジェクトに関連した研究である。実施にあたりスペイン語圏の数多くの研究者に調査協力が依頼された VARILEX 計画は他に類を見ないスケールの大きな研究である。高垣(2002:146)は規範について以下のように述べている。

ところで、「規範」の概念を「変異」(variación)という視点から考えることもできるだろう。例えば地理的に広く展開する言語の多数の変種(variantes)を見比べて、「規範的な」変種とそうでない変種との関係をどのように捉えればよいのかが一つの問題となる。とくに広域使用言語であるスペイン語は、その使用域の中のどの変種をもって「規範」すなわち「標準」(estándar)とするのか、あるいはそのような規範がはたして妥当なのかを問い直すことが必要になる。ここで扱うスペイン語では、いわゆる「本国」であるスペインのスペイン語とラテンアメリカのスペイン語との対峙の構図の中で、前者に規範性があるという見方がこれまで支配的であったといえる。

語彙研究という一視点からのみであると断っているものの、高垣(2002)は VARILEX 計画を通し

て、「規範」はスペインのスペイン語にのみ存在するものではなくて、広範なスペイン語圏のそれぞれの場所で規範と考えられるものがあったり、そうでないものがあったりするという見方をすべきと示唆していると考えられる。

一般的に規範と用法は対立概念として捉えられがちなので、スペイン語圏の主要都市で調査された語彙バリエーションを比較した VARILEX 計画は一見規範とは程遠い分野の研究のような印象がある。しかし、現実には VARILEX が発見した結果は、スペイン語圏にはいくつかの大規模な方言グループが存在し、各グループで独自の規範を持ち、またそのバリエーションが存在するというものであった。VARILEX 計画はスペインのスペイン語だけが規範的というわけではないという考え方を裏付けることに貢献したと言える。

セルバンテス協会の日本支部であるセルバンテス文化センター東京では教育の場でラテンアメリカの地域バリエーションについて扱う際に VARILEX 計画の成果を活用しているとのことである。³⁾スペイン語圏はあまりに広範囲であり、言語教育者の中でスペイン語圏のすべての地域用法を知りつくすことはほとんどの者にとって不可能に近いだろう。それだけに VARILEX 計画の研究調査の貴重さとその意義は計り知れないものがある。

2.3. スペインのスペイン語における規範と用法

前項で言及した VARILEX 計画のスケールの壮大さに比して、あまりにささやかすぎるが、江澤(2004)は考察対象をスペインのスペイン語に限定して、カスティーリャ語(スペイン語)の言語規範を示す立場にある言語の専門家や独自のスタイルブックを持つマスコミが一般人向けに啓蒙的な性格の著作物を通じて指摘することの多い問題表現や言葉遣いの特徴の傾向について論じた。

スペイン語の世界では RAE の辞書や文法書⁴⁾、正書法の書などが文法規範に関する代表的な刊行物である。しかし、江澤(2004)で見てきたように、言語規範について一般人より造詣が深い言語の研究者や教育者、マスコミなどで活躍するジャーナリスト・作家などのことばのスペシャリストがいて、彼らがその著作物を通じて読者を啓蒙する役割を担っている。

現代スペイン語の規範を扱った書物は形態論や統語論上の問題のみならず、語彙や文体上の問題など様々な分野を取り上げている。たとえば、Gómez Torrego(2006a)と同(2006b)は現代スペイン語文法に関する規範本で、比較的オーソドックスなスタイルの書である。前者は正書法ほか文法規範以外の要素で起こりがちな誤用を指摘し、後者は文法規範を扱っていて正誤の用例対比が豊富である。以下に挙げるのは目次の構成である。

Gómez Torrego (2006a)

ÍNDICE GENERAL / LA ACENTUACIÓN / LA PUNTUACIÓN /
LA ORTOGRAFÍA / LA PRONUNCIACIÓN / LÉXICO /
CUESTIONES DE ESTILO

Gómez Torrego (2006b)

LA MORFOLOGÍA / EL GÉNERO GRAMATICAL /
EL NÚMERO GRAMATICAL / EL ADJETIVO /
DETERMINATIVOS / LOS PRONOMBRES
LOS VERBOS (IRREGULARES Y REGULARES) /

EL ADVERBIO / LA CONJUNCIÓN / LAS PREPOSICIONES /
NORMAS SOBRE LA CONCORDANCIA / LOS ANACOLUTOS

Gómez Torrego 氏の一連の著作を含め、規範を扱った書物はスペイン語を外国語として学ぶ学習者にとって非常に役立つ書物のひとつである。とりわけ、単に誤用を摘発し糾弾するようなタイプの書物ではなく、正しい表現と誤用の例が対比され、誤用が生じる理由やヒントが示されている点は評価に価する。スペイン語の非母語話者は母語話者以上に表現の誤りをおかすのが常であり、母語話者以上に誤用に気づきにくい。また、スペイン語教師の立場から見ると、正誤例が明示されている規範本はエラーアナリシスに役立つ。

なお、この Gómez Torrego(2006a)と同(2006b)は書籍タイトルこそ異なるが、先に出版された Gómez Torrego(2002)と同(2003)の新装改訂版である。Gómez Torrego(2006a:7)によると 2005 年にスペインの RAE が *Diccionario panhispánico de dudas* を他のスペイン語圏諸国のアカデミアと共に出版したことがこの新装改訂版出版のきっかけとなったとのことである。Gómez Torrego(2002)と同(2003)の目次を見ると一見 Gómez Torrego(2006a)と同(2006b)と酷似しているように思えるが、実際には多くの書き換えがおこなわれている。後述するように、Gómez Torrego 氏は近年の RAE の一連の改革やその内容を最も熟知しているスペイン語学界の碩学の一人であるが、スペインとラテンアメリカ諸国とのこのような言語的連携とでも呼ぶべき動きが規範書の改訂をも促しているという事実は興味深い。⁵⁾

RAE の『新正書法』も同様にスペインとラテンアメリカのアカデミアの連携が生み出した大作であるが、書籍タイトルこそ何ら変更されなかったものの、Gómez Torrego 氏の新旧の規範書以上にその内容は変更が加えられた。次章でその検証をおこなうことにする。

3. 規範の変遷

3.1. 『新正書法』の特徴

2010 年 11 月 5 日に RAE が正書法の新しい版を出版することがマスコミに発表された。当日のネット版 EL PAIS.com の記事の見出しは“La *I griega* se llamará *ye*”である。『新正書法』の今回の変更点の中でおそらく最も画期的なものと言えるだろう。

EL PAIS.com のこの記事の中で取り上げられていたその他の項目の見出しを以下に列挙する。⁶⁾

Ch y *ll* ya no son letras del alfabeto.

Solo *café solo*, sin tilde.

Guion, también sin tilde.

4 o 5 y no *4 ó 5*.

Catar y no *Qatar*

記事の中で例示されている項目

- ・アルファベットの中で複数の呼び方を持つものがあつたがひとつのアルファベットにひとつの呼び名をつけることにする *b* = *be*, *v* = *ube*, *w* = *doble uve*

- ・ 指示代名詞の *éste, ésta* などアクセント記号が廃止され、*este, esta*…と書かれる
- ・ *quórum* は *cuórum* と書かれる
- ・ *huí* → *hui*, *riáis* → *riais*, *Sión* → *Sion*, *truhán* → *truhan*, *fié* → *fie*
- ・ *Iraq* → *Irak*

アルファベットとしての *ch* と *ll* の廃止や *guion, truhan* のような二重母音を持つ単音節語はもはやアクセント記号をつけないのが正しく、つけるのは間違いである、といったような、読者が今後義務として従わねばならないと受け取った提案がある一方で、アルファベットの *b, v, w, y* の新しい読み方については推奨という形をとっていて、各項目に対する提案の表現のニュアンスは多少なりとも異なっている。

いずれにしても、以上の諸例の多くは驚くほど革新的というわけではなく、RAE が正書法に採用する前から事実上一般の人々の用法として普及しているものがほとんどかもしれない。『新正書法』のコーディネータである *Gutiérrez Ordóñez* 氏も同書を革新的とは考えておらず、マスコミ発表の際も改革という言葉すら使おうとはしないと報じられている。⁷⁾

実際、非常に画期的な提案のように思える、アルファベット *y* の新しい読み方も、『新正書法』p.71 によると以前から存在していたとのことである。今回の提案はスペイン語圏全域で使うことを考えて RAE が推奨する唯一の形態ということで、この読み方で統一することで分かりやすく、母音 *i* との区別をする必要がなくなると説明がされている。⁸⁾

このように、旧版より大幅にページ数を増やした『新正書法』は新しい提案をする理由についての記述も比較的充実しているようだ。スペイン語の母語話者と外国語として学習する者のいずれにとっても悩ましい問題であった副詞の *Solo* のアクセント記号の有無は上述の記事で指摘されているように、『新正書法』では付加しないことになっている。旧版では pp.50-51 に弁別のためのアクセント記号の例として *sólo* と *solo* の例が挙げられているが、例文も含めて説明はわずかに 8 行だけである。それに対して『新正書法』では pp.269-270, 3.4.3.3. に指示代名詞も含めているが、例文を引用し、提唱する表現を採用する理由が詳しく説明されている。

図表による分類・例示や注意書き (*advertencia*) も読者の便宜を図っている新しい工夫の一部である。正書法を示す書物の特性上、用例が豊富であるのは当然のことかもしれないが、旧版には見られなかった図表はスペイン語教育の場にもそのまま使える格好の教材となるであろう。

また、現在のスペインの RAE の方策といえるイスマノアメリカ諸国のアカデミアとの連携の成果も『新正書法』にはふんだんに盛り込まれている。これも旧版には見られない特徴のひとつである。イスマノアメリカのスペイン語の正書法をも内容に含めたことにより、『新正書法』は旧版から相当変貌を遂げたと言える。

先述したアルファベットの読み方については、『新正書法』pp.69-70, 5.4.3.1. 「複数の名前を持つ文字」に記述があるが、p.70 に以下のような図表でわかりやすく整理されている。⁹⁾

LETRA	NOMBRE EN EL ESPAÑOL DE ESPAÑA	NOMBRE EN EL ESPAÑOL DE AMÉRICA
<i>b</i>	<i>be</i>	<i>be, be larga, be grande, be alta</i>
<i>v</i>	<i>uve</i>	<i>uve, ve, ve corta, ve chica o chiquita ve pequeña, ve baja</i>
<i>w</i>	<i>uve doble</i>	<i>ve doble, doble ve, doble u, doble uve</i>

スペイン語教師であってもすべてのスペイン語圏の表現を知り尽くすのはほとんど不可能であると思える。この表を見て、アメリカ大陸でのアルファベットの読み方にこれほどのバリエーションがあることを初めて知ったのはおそらく筆者だけではなからう。『新正書法』は言語規範を示すための書物であることは言うまでもないが、アメリカ大陸のスペイン語での言い回しを取り入れたことにより、読者が広範なスペイン語圏全域の用法、地域バリエーションを俯瞰しうる書物でもあることがわかる。

RAE の新しい提案は先述したように、ひとつのアルファベットに対してひとつの読み方をあてるといえる。このように地域バリエーションの例を挙げることでアメリカ大陸の表現への目配りをしつつ、スペインのみならずスペイン語圏全体での規範を提案するというスタイルが垣間見えてくる。

もちろん、地域バリエーションであっても望ましくない誤用についての指摘はきちんと行って、たとえば 5.4.3.1.「複数の名前を持つ文字」の注意書きとして、文字 *v* についての表現として *ve dentilabial, ve dentolabial, ve labiodental* は不適切であると述べている。¹⁰⁾

また、『新正書法』ではスペイン国内の地方語への言及がされている。このこと自体は旧版にも見られた特徴なので目新しいことではないが、地方語の母語話者がスペイン語を話す際の言語干渉の用例が示されていて、これも誤用分析という点から興味深いデータを包括している可能性がある。¹¹⁾

以上のように、『新正書法』は旧版に比べて単にページ数が増大した書物というだけでなく、読者がスペイン語圏の地域バリエーションの規範と用法やスペイン語以外の言語の影響などについても知る事ができる、正書法という型の中にはまらないスケールの大きい書物である。これまでの正書法がどちらかと言えばスペインのスペイン語のための書物であったのに対し、『新正書法』はスペイン語圏のスペイン語とその使用者のための書物として生み出されたものであることが読者の誰にもわかるようになっている。

『新正書法』の提案する新しい規範はそれほど革新的ではない部分も多いかもしれないが、旧版とは特徴が大きく異なる書物がわずかに 11 年で日の目を見たという点において『新正書法』

は革新的な書物であると結論づけられる。

RAE の新しい提案の数々が一般の話者に容認されるかどうか判断を下すには時期尚早であろう。RAE のかつての綴り字の提案の中で世間に受け入れられなかった例の代表的な語として英語の *whisky* をスペイン語化した表現 *güisqui* がある。綴りの見栄えがしないし、音声上の響きもあまり好まれなかった。RAE が示す規範だからといって必ずしも容認されるとは限らないのである。

実際、今回の『新正書法』でも最も議論を巻き起こすと予想されたのはアルファベットの *y* を *ye* と読むという提唱である。この新しい読み方について筆者の周辺にいるスペイン語母語話者数名に意見を聞いてみたが、予想通り、長年慣れ親しんだ *“i griega”* とは大きく異なるこの読み方にはどの方からも抵抗感があるとの意見をいただいた。スペインの *Público* 紙の web 記事にも *y* の読み方や、元来地域によってバリエーションがある *b* や *v* の読み方を統一するという新しい提案が『新正書法』に盛り込まれることが明らかになって以来、論争が巻き起こったことが指摘されている。¹²⁾ アルファベットの読み方の地域バリエーションについては、RAE が推奨する読み方がスペインでの読み方であるがゆえに、他のイスマノアメリカ人にとって反論が出てもおかしくない。そして、RAE もある程度の反発を想定していたがゆえに、あくまでも推奨こととして義務的な提示をせず、しかしスペイン語圏で統一する利便性についてもさりげなく提案をおこなっている。

スペインの RAE とイスマノアメリカ諸国の RAE の協力関係については今さら述べることはないのかもしれない。旧版においてさえ、全世界にある 22 の言語アカデミアの創設年と各組織の正式名称が列挙された。また、今回の『新正書法』の出版に際しても全世界のアカデミアの代表が集う場で同書の出版の承認を得るという手続きをとった。全世界に多くの話者を持つ言語の正書法出版というのはその言語圏では非常に重要な出来事なのである。

3.2. Gómez Torrego(2011)の刊行

『新正書法』の内容があまりに充実しているため、旧版からの変更点については、スペイン語圏のマスコミ報道やネット上で指摘されている箇所以外のものをすべて見つけるのは容易ではない。そんな折、本稿でもすでにその著作を複数冊引用している Gómez Torrego 氏の最新作が刊行された。この著作 Gómez Torrego(2011)は、RAE の正書法旧版や RAE(1999a)はもちろんのこと、それより以前もしくは以降の RAE の刊行物を調査し、正書法や文法の分野で言語規範が示した変遷について具体例を挙げながら、以前の規範と現在の規範について比較対照している。比較的コンパクトなサイズの著作であるが、スペイン語の規範と用法の文字通り権威である同氏でなければ著すことができないと思われるこの著作は現代スペイン語の規範と用法研究の必読書である。

内容が充実した『新正書法』の出版はスペイン語教育者にとって朗報であったが、Gómez Torrego(2011)も同様である。言語の規範は用法に比べて劇的な変化を経験することはあまりないが、年月の経過と共に規範の基準も少しずつ変わっていく。語学教師には文法規範の知識が必須であるが、同時に自分がかつて初級の学習者の時に習得した知識のうちいくつかは時の経過と共に役に立たなくなっているかもしれないことにも留意しておく必要がある。このような規範の緩やかな変化は気づきにくいので要注意でもある。

当初本稿で Gómez Torrego(2011)が指摘する規範変化の傾向を論じる予定であった。しかし、同書を読み込むに従い、外国語としてのスペイン語教育と関連づけて論じるため、項をあらためて本稿の続編で取り上げることにした。現代は正書法改訂がそれほど時の経過を待たずして実現してしまう時代となっているようなので、筆者もせっかく身につけた知識が時代遅れになってしまわないように後編を早々にまと

めねばならない。

4. まとめに代えて

今年度、担当したある言語学関係の授業で初めて規範と用法について講義をおこなった。講義ノート(正確に言えば PowerPoint のスライドであったが)を新規で作成し、スペイン語の教師として、語学教師として、外国語学習者として、そして言語の研究者として、言語の規範と用法について大勢の学生の前で語った。外国語としてある言語を学ぶ成人学習者はまずきちんと規範を身につけるべきであるが、そもそも規範とは何か、用法とは何かについて教師は生徒に教えなければならないのではないかと考えたためである。

学習者は教室で学んでいる間に何がその言語の規範なのか知っておくべきである。規範を身につけることの重要性がわかっていないから、卒業後、自分がかつて学んだ外国語が話されている地域に行き、一般の人々が規範など特に意識せず文法的に逸脱した表現を使っているのを見聞きして、学校で習った文法など役に立たないなどという誤った認識を持ってしまうのである。あなたがそういう感想を持つことができるのは学校でその言語の規範を身につけたおかげだというのに。

言語規範については今後も色々な側面から研究する予定であるが、特に今回、『新正書法』の出版をきっかけとして、スペインだけにとどまらずスペイン語圏の規範というより大きなくくりで問題を捉え直したおかげで、各地域のバリエーションにも関わる結果に到達できた。規範と用法は単に対立する概念というだけでなく、同時に非常に密接な関係を持つことを知ることができたのは本稿前編の成果である。続編で Gómez Torrego(2011)の分析を通じて、規範や用法についての知識を深めると共に言語教育に応用できる成果を見い出したい。

注

- 1) 本稿は 2011 年 4 月 23 日に関西学院大学梅田キャンパスにおいて開催された第 342 回 関西スペイン語研究会例会での口頭発表の内容に一部修正を加え文章化したものである。当日貴重なご意見やご指摘を下された参加者の皆様に心から感謝いたします。
- 2) 旧版は 162 ページ、新版は 745 ページで、内容構成も異なる。なお、『新正書法』とは本稿の参考文献中、Real Academia Española (1999b) を指す。
- 3) 正式名称は Variación léxica del español en el mundo である。
- 4) セルバンテス文化センター東京の García de la Santa 氏が国際シンポジウムでの口頭発表の中で VARILEX の利用について言及した。
- 5) RAE(1999a)は規範文法とは対極の存在である記述文法についての集大成である。それまで文法書と言えば規範文法のみを出版してきた RAE としては画期的なことである。このようなどころにも近年の RAE の規範に対する姿勢が前世紀とは変わりつつあることがうかがえる。
- 6) 日本と同じくスペインでも専門書はなかなか出版されず、また出版されても売れ行きがきわめて悪いという実情は変わらないようだ。ところが一般の読者を対象とした規範や用法に関する書籍の中には版を重ねているものが少なからずある。筆者は過去にスペイン人は他のヨーロッパ人に比べて本を読まないというデータを示した新聞記事を読んだことがある。現在のスペイン人がその点で変わったかどうかはわからないが、書店やスタンドにあふれる本

や雑誌を見る限り、また若い世代の自由な言葉遣いを観察する限り、決して活字に関心が乏しい人が多い国民とは思えない。もちろん、規範に注意を払う程度は人それぞれであるようだ。

6) 例として挙げている見出しの中の該当表現はネット上の原文では字体が替えられていないが、見やすさを考慮して筆者の判断でイタリック体で表記している。

7) EL PAÍS.com の記事を参照。

8) 原文は以下の通り。押しつけがましきのないソフトな表現で *ye* の発音が推奨されているのがわかる。

Aunque las obras académicas más recientes volvieron a señalar como preferente el nombre tradicional de *i griega*, hoy se considera preferible proponer el nombre *ye* como el único recomendado para todo el ámbito hispánico, por ser más simple y distinguirse directamente, sin necesidad de especificadores, del nombre de la vocal *i*. (Real Academia Española (2010:71))

9) スペースの都合上、本稿ではラテンアメリカのスペイン語での読み方例の配置は『新正書法』での配置とは少し変えてある。

10) 『新正書法』 p.71 Advertencia を参照。

11) 『新正書法』 p.70 Información adicional を参照。カタルーニャ語で *be alta* と *be baixa* を区別するため、カタルーニャ語の母語話者やそのスペイン語訳としての *be alta* と *be baja* という表現を使うことがあると指摘されている。

12) Público.es の記事を参照。

Bibliografía

Cascón Martín, Eugenio (1999) *Manual del buen uso del español*, Editorial Castalia, S.A.

江澤照美 (2003) 「現代スペイン語と規範」第 264 回関西スペイン語学研究会口頭発表レジュメ

----- (2004) 「現代カスティーリャ語と規範」『愛知県立大学外国語学部紀要(言語・文学編)』36、愛知県立大学外国語学部、pp.179-200.

http://ci.nii.ac.jp/els/110004029462.pdf?id=ART0006287049&type=pdf&lang=jp&host=cinii&order_no=&ppv_type=0&lang_sw=&no=1302976593&cp=

Gómez Torrego, Leonardo(2002) *Nuevo manual de español correcto I*, Arco/Libros, S.L., Madrid.

----- (2003) *Nuevo manual de español correcto II*, Arco/Libros, S.L., Madrid.

----- (2006a) *Hablar y escribir correctamente*, Vol.1, Arco/Libros, S.L., Madrid.

----- (2006b) *Hablar y escribir correctamente*, Vol.2, Arco/Libros, S.L., Madrid.

----- (2011) *Ortografía y gramática. Las normas académicas: últimos cambios*, Ediciones SM, Madrid.

Real Academia Española (1999a) *Nueva gramática de la lengua española*, 2 volúmenes, Espasa-Calpe, Madrid.

----- (1999b) *Ortografía de la lengua española*, Espasa.

----- (2010) *Ortografía de la lengua española*, Espasa Libros, S.L.U.

高垣敏博 (2002) 「都市のスペイン語語彙バリエーションと規範」『語学研究所論叢』7、東京外国語大学語学研究所、pp.145-161.

<http://repository.tufs.ac.jp/bitstream/10108/21945/1/ilr007008.pdf>

上田博人 (2011) 『スペイン語文法ハンドブック』研究社

web サイト

EL PAÍS.com "La "i griega" se llamará "ye"", el 5 de noviembre de 2010
http://www.elpais.com/articulo/cultura/i/griega/llamara/ye/elpepucul/20101105elpepucul_9/Tes

PÚBLICO.ES "La nueva Ortografía deja al rey y al papa minúsculos", el 16 de diciembre de 2010
<http://www.publico.es/culturas/352021/la-nueva-ortografia-deja-al-rey-y-al-papa-minusculos>

VARILEX

<http://lecture.ecc.u-tokyo.ac.jp/~cueda/varilex/>

口頭報告

García de la Santa, Carlos 「Instituto Cervantes グローバルであると同時に多様性を持つ言語を広めるための公的機関」『21 世紀、グローバル時代の外国語教育 言語政策、教授法、教室現場の諸問題 -『複言語主義』のヨーロッパと日本の外国語教育』第 1 日目口頭報告 (2011 年 11 月 25 日)

バスク語の存続・教育から対外普及へ ーエチェパレ・インスティテュートをめぐる論点ー

名古屋工業大学 萩尾 生

1. 問題の所在

世界には、英国のブリティッシュ・カウンシル、フランスのアリアンス・フランセーズ、ドイツのゲーテ・インスティテュート、中国の孔子学院、韓国の世宗学堂など、自国の言語あるいは文化を対外的に普及する使命を帯びた機関が存在する。これらの機関は、当該国中央政府の援助を直接ないし間接に受けながら、当該国の国家公用語とその国内で営まれる文化の対外普及に邁進する(1)。

言語の対外普及政策に関する研究は、*International Journal of the Sociology of Language* 誌の第95号(1992年)と第107号(1994年)の特集によって、その裾野が大きく開拓された。なかでも、英語の対外普及については、同時期に刊行された津田幸男の『英語支配の構造』(1991年)やロバート・フィリップソン Robert Phillipson の *Linguistic Imperialism* (1992年)などが、英語の広範な使用が喚起している諸問題を、植民地政策などの歴史的な観点を踏まえて捉え直し、論議を呼んだ(2)。その一つの帰結は、英語第二公用語化をめぐる議論が白熱していた日本において、三浦信孝・糟谷啓介編『言語帝国主義とは何か』(2000年)に集約された。また、やや遅れて、国内学会誌としてはおそらく初めて、日本比較教育学学会が、『比較教育学研究』第37号(2008年)において、対外言語政策を特集している。

以上の一連の研究には、ごく一部の例外を除き、二つの共通点が確認される。一つは、対外言語普及政策を、「ソフト・パワー」(3)を行使する「文化外交」ないし「パブリック・ディプロマシー」として、外交戦略の一環とみなす視座である。もう一つは、普及の対象となる言語が任意の国家の国家公用語であることに対する暗黙の了解である。

ところがスペインの場合、国家公用語たるカスティーリャ語(スペイン語)の対外普及を担うセルバンテス文化センター(4)のほかに、国家公用語でないバスク語とカタルーニャ語についても、サブ・ナショナルなレベルの自治州政府が、国境を越えた対外普及策に近年着手している。具体的には、バスク語の場合、バスク自治州政府が所轄するエチェパレ・インスティテュートを通して、カタルーニャ語の場合、カタルーニャ自治州政府とバレアレス諸島自治州政府が共同で管轄するラモン・リュイ・インスティテュート(5)を通して、それぞれ言語の対外普及が実践されているのである。

言語の対外普及政策を外交戦略の一環と見なすことについて、現時点で異論は少ないだろう。しかし、国家公用語でない言語の対外普及を、サブ・ナショナルな政治・行政単位が国境を超えて推進する施策については、その事例が少ないこともあり、ほとんど先行研究がない。また、上述した対外言語政策研究は、多くが外国語教育の方法論や外国語習熟度の効率分析に終始しており、そうでない場合は、「言語ナショナリズム」や「言語帝国主義」という用語に象徴されるとおり、国家戦略との関連において、外交政策論あるいは覇権論の観点からの分

析に頼る傾向が強かった。

これに対し本稿は、バスク語の事例を参照しながら、国家公用語でない「少数言語」を対外的に普及することの論理と論点を、言語政策研究の観点から掘り下げ、比較検討の新たな座標軸を供する第一段階として位置づけられる。

2. エチェパレ・インスティテュートの設置趣旨と組織概要

エチェパレ・インスティテュートは、スペインのバスク自治州議会が可決した『エチェパレ・インスティテュートの設立と規制に関する2007年4月20日付け法律第3号』(以下『設置法』)によって、その設置が法制化された。本文全12条に加えて三つの補則規定と二つの最終規定から成る本法は、バスク語とカスティール語(スペイン語)の2言語で書かれ、ともに正文である。



【図1】エチェパレ・インスティテュートのロゴ

まず、冒頭の法案提出理由説明において、エチェパレ・インスティテュートを設置するに至った経緯が述べられる。それを簡約すると、次のようになる。グローバル化の進行した現代にあって、バスク地方は自らの殻に閉じこもる孤立した地域ではあり得ず、世界に開けた地域とならざるを得ない。世界との係わり方において、バスク地方は、その独自性によって立つポジティブなイメージを反映させることが必要である。その役割を担うことができるのは、バスク民族の文化的遺産であり、かつまたアイデンティティの根源的要素であるバスク語であろう。公的権力には、バスク語を、バスク民族のアイデンティティの証やコミュニケーションの道具として保障するだけでなく、多言語社会に開かれた近代的な言語としても、維持していく責任がある。

こうした任務を遂行する機関として設置されたのがエチェパレ・インスティテュートであり、その目的は、『設置法』第1条が明記するがごとく、「バスク自治州の外部における、バスク語とバスク文化の振興、普及、反映」にある。より具体的な目標は、第3条に列挙されている以下の六項目である。①バスク語の教育・研究・使用の世界的振興。②バスク文化の周知と普及に対する貢献。③バスク地方と在外バスク系同胞コミュニティとの橋渡し。④バスク語の国際的認知の擁護。⑤上述の活動の質を向上させるための方策推進。⑥高等教育機関におけるバスク文化研究の振興。

機関の性格は、『設置法』第2条が規定するように、「民法上に根拠を置く公共法人」であり、バスク自治州政府文化省の所轄下にある。しかし、その活動は、自治州政府の対外政策、言語政策、文化政策といった、より大きな枠組みの中で実践される。

機関の組織構成を見ると、その公的性格がよくわかる。エチェパレ・インスティテュートは、評議会、役員会、事務局の三つから構成される。まず、評議会は31名のメンバーを抱える。内訳は、バスク自治州政府首班をはじめ、州政府の文化省大臣ほか、対外政策、文化、教育、言語政策、財務の各部局からの代表1名ずつ、計7名が州政府を代表する。そして、自治州を構成するアラバ、ビスカーヤ、ギプスコアの3県の県政府から各1名が選ばれる。さらには、バスク語アカデミーやバスク研究協会や州立バスク大学などの学界関係者15名、州議会が選出する代表5名、そして事務局長1名である。つぎに役員会は、自治州政府文化省の大臣ないし副大臣、州政府の対外政策、言語政策、財務の各部局から代表1名、州政府の任命する者2

名、事務局長1名の計7名から成る。最後に、事務局は局長以下若干名の職員から構成される。逆ピラミッド型の頭でっかちの印象を受ける組織構成だが、その活動が自治州政府の意向をかなり反映したものであることは明白であろう。

エチェパレ・インスティテュートは、ギブスコア県のドノスティア(サン・セバスティアン)市に本拠を置く。現事務所は仮の施設であり、2015年を目処に、同市内の国際現代文化センター内に移転する予定である。なお、エチェパレ・インスティテュートは、事務所以外に独自の建物を持たない。同機関の対外活動は、後述するように、多くが現地の大学や各種文化団体などとの協力によって実践されている。

以上が、『設置法』に基づいて概観した、エチェパレ・インスティテュートの設置趣旨と組織概要である。いまここで留意しておきたいことは、次の3点である。

第1に、エチェパレ・インスティテュートの使命は、バスク語の対外普及とバスク文化の対外普及の二つに要約できよう。しかし、これらの任務遂行に用いる言語は、バスク語に限定されない。作業言語は、バスク自治州の公用語であるバスク語とカスティーリャ語の2言語である(『設置法』第1条)。カスティーリャ語を用いたバスク語に関する講義やバスク文化のパフォーマンスも、想定されているのである。

第2に、言語ないし文化の対外普及活動の前提は、普及すべき言語の規範あるいは文化の枠組みが備わっていることである。バスク語の場合、1960年前後より興った言語復権運動の過程で、1968年にバスク語アカデミーが提唱した共通書きことばの「統一バスク語 euskara batua」が1980年代までに完成し、今日のバスク社会に受容されている。普及の対象となるのは、この「統一バスク語」である。一方、バスク文化の定義づけは困難であるが、バスク自治州政府は、2004年に「バスク文化計画」10か年戦略プランを発表し、公的機関として初めて「バスク文化」の定義づけを試みた。同プランにおいて、「バスク文化」は、①先祖代々継承されてきた固有文化、②外来ながらも固有の文化に変容した文化、③都市部で展開するハイブリッドな文化の3種類から成ると、まがりなりにも規定された。この緩やかな枠組みに入る文化が、あまねく普及の対象となるであろう。

そして第3に、「言語・文化の対外普及」と言う時、「何」に対する「外」なのかが問われる。『設置法』第1条によれば、それは「バスク自治州」という地政学上の領域に対する「外」である。これは、バスク・ナショナリズムが措定するバスク・ホームランドとの確執を喚起するであろう。というのも、バスク・ナショナリストにとってのバスク・ホームランドとは、バスク自治州にナバーラ自治州とフランス領バスク地方を加えた、より広範な領域を指すからである。

そもそも「対外」という語彙じたいに、「ウチ」と「ソト」の境界区分論理が内包されている。したがって、「ソト」を分析し規定することは、はからずも「ウチ」を画定することに繋がる。例えば、対外活動が実践されている地理的空間(領域性)や対外普及策の受益者の出自(民族性)を分析することで、バスクの人びとが無意識のうちに「ウチ」と見なしている空間領域や民族意識をあぶり出すことができるかもしれないのである。

これらの論点には、本稿の第4節で立ち返ることになる。しかしその前に、エチェパレ・インスティテュートの活動の実際を見ておきたい。

3. エチェパレ・インスティテュートの活動の実際

エチェパレ・インスティテュートの『設置法』は2007年に発布された。けれども、その活動が本

格化するは、2010年以降のことである。『設置法』はエチェパレ・インスティテュートの機関としての理念と活動内容の大枠を定めただけであり、具体的な活動を展開するための実施細則などの諸規定を別途策定する必要があったからである。また、2009年3月のバスク自治州議会選挙の結果、1979年の自治州成立以来つねに政権の座にあったPNV(バスク・ナショナリスト党)に代わって、全国政党で非バスク・ナショナリストであるPSOE(スペイン社会労働党)が政権を奪取した。この政権交代により、従前のPNV路線を軌道修正するための時間を要し、エチェパレ・インスティテュートの本格的活動の開始がさらに遅れたという事情もあった。

エチェパレ・インスティテュートが2010年から2011年にかけて展開した活動は、いくつかに分類可能である。

まずは、バスク語の存在を周知させるキャンペーン活動である。キャンペーン活動には、エチェパレ・インスティテュート自ら主催するものと、第三者が主催するイベントにエチェパレ・インスティテュートが参加するものがある。

前者の代表例は、「ユニヴァーサルなバスク語 Euskara Mundiala」と呼ばれる、ウェブサイトを用いたキャンペーンであろう。所定のサイト(6)にアクセスすると、いくつかの諺や日常語や早口言葉がバスク語で録音されている。ビジターは一つのフレーズを選択し、それが自分の選ぶ言語(英語、西語、仏語を想定)に翻訳されるのを聞くことができるし、ウェブカメラを通して自ら発声して録音録画し、同サイトにアップロードすることもできる。さらに、ビジターは、自分の言語による簡単なフレーズをバスク語に翻訳依頼することもできる。バスク語を知っていようがいまいが、世界中の人びとに対して、バスク語を実際にほんの少し発音してみる機会を提供し、バスク語に親しんでもらおうという試みである。

もっとも、エチェパレ・インスティテュートの活動のほとんどが、第三者が主催するイベントに参加するタイプか、第三者との連携によるタイプである。いずれの場合も、大半が、公募を通して必要経費の一部ないし全部を助成する補助金事業である。実際、エチェパレ・インスティテュートの年間予算の約6割がこうした補助金事業に支出されている。

第三者が主催するイベントに参加した事例としては、ブック・フェア(フランクフルト、イスタンブール、グアダラハラ等)、言語フェア(言語博覧会[エキスポラング]、国際バスク語の日、国際母語の日等)、映画祭(メキシコ・スペイン映画祭、カンヌ国際視聴覚デジタルコンテンツ市、ブリュッセル短編映画祭、バーミンガム・バスク・ガリシア・カタルーニャ映画祭等)、文学フォーラム(パスポート文学祭等)などが挙げられる。これらの機会を利用して、バスク語を用いた作品・作者の紹介を、パフォーマンスを交えて行うのである。

【表1】エチェパレ・インスティテュートとの協定に基づき、バスク語/バスク文化の講座が設けられている大学一覧

国名	大学数	大学名
スペイン	6	バルセロナ大学、バルセロナ自治大学、マドリード・コンプルテンセ大学、バレンシア大学、遠隔教育大学、アルカラ大学
フランス	1	パリ第3新ソルボンヌ大学
英国	2	バーミンガム大学、リヴァプール大学
ドイツ	3	ベルリン自由大学、フランクフルト大学、コンスタンツ大学
イタリア	1	ローマ市民大学
フィンランド	1	ヘルシンキ大学
ハンガリー	2	セゲド大学、エトヴェシュ・ローランド大学
チェコ	1	マサリク大学
ポーランド	2	ワルシャワ大学、ボズナニ大学
ロシア	1	モスクワ大学
米国	5	アイダホ州立ボイジー大学、シカゴ大学、スタンフォード大学、カリフォルニア大学サンタ・バーバラ校、ニューヨーク市立大学
メキシコ	3	国立自治大学、モンテレー工科大学、イペロ・アメリカ大学
アルゼンチン	2	南部大学、ラプラタ大学
チリ	4	チリ大学、チリ・ボンティフィシア・カトリック大学、バルパライソ・ボンティフィシア・カトリック大学、バルパライソ大学
ウルグアイ	1	共和国大学
計	35	

補助金事業の中核を占めるのが、世界の高等教育機関と協定を結んで、バスク語／バスク文化の「冠講座」を開講する高等教育支援事業である。【表1】に示したとおり、2011年現在、世界15か国の計35の大学との間で協定が結ばれている。2011年のデータは未公開だが、2010年時点では、約20の大学において700人前後の学生がバスク語／バスク文化を学んでいた。協定の内容は各大学によってまちまちだが、一例を挙げると、3年契約、最低30人の受講生、教員は公募、諸経費の半分をエチェパレ・インスティテュートが負担、といったような案配である。シカゴ大学とニューヨーク市立大学では、バスク語学者のコルド・ミチェレナ Koldo Mitxelena と現代バスク語文学の旗手ベルナルド・アチャガ Bernardo Atxaga の名前を冠したチェアー(講座)が、それぞれ設けられている。また、2011年からは、バスク語／バスク文化の講座を担当する大学教員を養成するための夏期講座「バスク研究エクセレンス」が開催されている。

このほかの連携活動としては、バスク・ディアスポラ社会と連携したバスク語プロモーション活動(メキシコ・バスク週間、アルゼンチン・バスク民族週間等)、類似の言語文化対外普及機関であるセルバンテス文化センターやラモン・リュイ・インスティテュートとの協同作業、諮問機関としての役割が期待されるバスク語アカデミーと連携などが挙げられる。

ちなみに2012年度予算として、エチェパレ・インスティテュートには260万ユーロ(約2,700万円)の事業運営費(自己資産を除く)が計上されている。

4. 論点

前節で見てきたエチェパレ・インスティテュートの活動は、本稿執筆時点で、実質的な開始から1年ほどしか経過しておらず、評価するには時期尚早であろう。しかし、同機関の設置理念や、過去1年間の事業運営の中から、今後議論を呼ぶことになるとと思われる論点をあえて抽出してみたい。具体的には、機関名称、活動の領域性と民族性、権限分掌、対外普及の目標の4つである。

4-1. 機関名称

言語文化の対外普及機関の中には、ドイツのゲーテ・インスティテュート、イタリアのダンテ・アリギエリ協会、スペインのセルバンテス文化センター、ポルトガルのカモンイス学院などのように、当該国の国民文学の創設に貢献した文豪の名前を冠するものが散見される。

エチェパレ・インスティテュートもそうした事例に漏れず、機関名称はベルナト・エチェパレ Bernat Etxepare (7) の名前に由来する。彼の生没年は不詳だが、1470年代から1480年代頃に、現フランス領バスク地方のサン・ジャン・ピエ・ドゥ・ポール町付近に生まれたらしい。16世紀の宗教戦争に際し、領地が現スペイン領内にあるナバーラ王国からカスティーリャ王国、さらにはフランス王国へと変転する中で、地元のカトリック司祭として寿命を全うした彼を一躍有名にしたのは、1545年にボルドーで刊行された著作『バスク初文集』である。

この詩集は、ラテン語で書かれた表題を除けば、序文と15の韻文詩がすべてバスク語で綴られている。原書は1部のみ残存し、パリの国立図書館に保管されている。表題が示唆するとおり、本書は、バスク語で書き綴られた書籍としては、現存する最古のものである。事実、その序文において、エチェパレは、バスク語で書き綴った最初の人間であることの自負を滔々と語っている。もっとも本書は、古いバスク語に関心を示した言語学者や、司祭にしては赤裸々な

LINGVAE VASCONVM PRIMARIA
ria per Dominum Bernardum Deschamps
Recliam facit auctoris veteris.



【写真1】B. エチェパレ著
『バスク初文集』の扉

世俗愛を歌った詩の内容に興味を持った文学者を除けば、20世紀に入るまで、バスク人の記憶からおよそ忘却されていた。

エチェパレに今日の名声をもたらしたのは、詩集の最後を飾る2編のバスク語讃歌である。なかでも「歩合わせ(コントラパス)」の詩は、「バスク語よ、世界に出でよ！」というメッセージを伴い、バスク語復権運動が興隆していた1960年代以降のバスク社会に、またたく間に流布したのであった。そこには、この詩に親しみやすい旋律を付けて歌ったシンガー・ソングライターのシャビエル・レテ Xabier Lete の功績がある。このように、エチェパレはバスク語文学の門出あるいはバスク語の擁護者としてきわめて象徴的な存在であり、バスク語の対外普及機関に冠する名称として格好の人材であった。

言語の対外普及機関が機関名称に個人名を冠している場合、通常その人物は、機関の本拠が在する国家の領土内の出身者である。ところがエチェパレ本人は、機関としてのエチェパレ・インスティテュートが在する現スペイン領ではなく、現フランス領の出身である。この事実は、バスク語あるいはバスク文化の淵源としてのバスク・ホームランドが、現スペイン領のみならず現フランス領にも跨っているという、バスク・ナショナリズムに通じる意識が背景にあることを暗示する。エチェパレの人物像がバスク語を解する人びと以外にあまり知られていないことから、現時点では機関名称に関する論議は起きていない。しかし、彼の出自が広く周知されていけば、とりわけスペインやフランスの公的機関から何らかの疑義を抱かれる可能性は、否定できないだろう(8)。

4-2. 領域性と民族性

既述したとおり、エチェパレ・インスティテュートの活動が行われる地理的範囲は、「バスク自治州の外」と規定されている(『設置法』第1条)。同機関は、スペインのバスク自治州政府が設置した公的機関であるから、同機関の「対外」活動が「バスク自治州の外」にあることは、ある意味ごく当然のことであろう。

が、ここで問題となるのは、地理的にバスク自治州の外部に位置して、一定以上のバスク語話者の言語共同体を抱える領域の存在である。想定されるのは、フランス領バスク地方、スペイン領内のナバーラ自治州、バスク自治州内に点在する他の自治州の飛び地(エンクラヴ)、バスク・ディアスポラ社会の四つであろう。このうち、エチェパレ・インスティテュートの活動が実践されているのは、現時点でバスク・ディアスポラ社会のみである。

フランス領バスク地方とナバーラ自治州で、同機関の活動が見受けられない理由の一つは、これら2領域が「バスク・ホームランド」の一部であって「外地」ではない、という意識が働いているからだと言われる。そして、いま一つの説明は、これらの2領域では、限定的ながらも、当地の公的機関がバスク語教育に対する支援を行っているから、バスク自治州のエチェパレ・インスティテュートが支援するには及ばない、というものである。

順序が逆になるが、後者の説明に対しては、当地の公的支援が不十分だからこそ、エチェパレ・インスティテュートが補完的援助を行うのだ、という理屈づけがあってもおかしくない。実

際のところ、自治権の程度を比較するまでもなく、フランスバスク地方とナバーラ自治州のバスク語／バスク文化に対する公的支援は、バスク自治州のそれにはるかに及ばない。こういうわけで、PNV(バスク・ナショナリスト党)政権下では、バスク自治州政府の資金がこれら2領域のバスク語教育関連組織に流れていた。資金の流れが止まったのは、2009年のPSOE(スペイン社会労働党)政権発足後のことである。

この資金援助の事例を前者の説明と関連づけるならば、フランス領バスク地方とナバーラ自治州が「バスク・ホームランド」の一部だという意識を有するのは、これらの2領域に資金を投じないPSOEであって、そこに資金を投じていたPNVではないことになる。ところが現実には、フランス領バスク地方とナバーラ自治州をも含む「バスク・ホームランド」を高唱しているのは、バスク・ナショナリストのPNVである。ゆえに、この「バスク・ホームランド」説も、説得力に乏しい。

なお、バスク自治州内飛び地では、当地を所轄する公的機関がバスク語教育を援助する事例がない。だが、地理的にバスク語圏に近接していることと、飛び地内の人口が少数であるため、バスク自治州政府からすれば、支援したところで、政治経済的メリットに乏しい。したがって、バスク自治州政府の対外支援の対象に入っていない。

ところで、『設置法』の冒頭、法案提出理由説明の中で、エチェパレ・インスティテュートの目的は、畢竟するに、バスク語とバスク文化を広め、歴史・文化・交易上の繋がりを持つ世界のバスク系コミュニティに接近することだと言明されている。であれば、エチェパレ・インスティテュートの対外普及活動の主たるターゲットは、在外のバスク系同胞なのか。

上述した、世界の高等教育機関におけるバスク語講座(【表1】)の分布から見ると、南北アメリカ大陸の大学は、数世代にわたるバスク系同胞コミュニティが存在している場所に立地している傾向がある。これに対して、ドイツを除く西欧の大学は、バスク人の学生や若手企業人が多数集まる国際的都市に立地している。ドイツ・東欧・北欧の大学の場合は、バスク系同胞コミュニティの存在がつねに確認されるわけではないが、言語学・民族学的関心の高い土地柄を反映している。これらのわずかな事実からは、バスク語講座のターゲットが、どちらかという、在外バスク系同胞に重きを置いているように思える。

じつは、バスク自治州政府の外郭団体であるHABE(成人のためのバスク語教育・識字化団体)が、1980年代より、在外バスク系同胞に対するバスク語教育を、高等教育機関以外の場で支援してきている事実が存在する。HABEとエチェパレ・インスティテュートの活動には、重複する要素があるため、将来的には両者を統合する案が浮上しつつある。ともあれ、このHABEの活動からも、バスク語の対外普及が、現時点では、在外バスク系同胞に照準があるように思われる。

一方でエチェパレ・インスティテュートは、2011年1月に、セルバンテス文化センターとの連携協力に関する合意文書を取り交わした。本部事務所以外に固有の施設を持たないエチェパレ・インスティテュートは、世界に80箇所近く分布するセルバンテス文化センターの施設を利用して、バスク語とバスク文化の対外普及を推進したい意向である。ここで、対外普及の対象者が必ずしも在外バスク系同胞に限らないことは、明らかである。むしろ、場合によってはカスティール語を通しての、バスク文化のパフォーマンスを上演していくことが念頭にある。

現時点では、バスク語の対外普及は在外バスク系同胞という民族性の強い集団をターゲットとし、バスク文化の対外普及は民族性に固執しないより広範な人間集団をターゲットとする傾向にある、と言ってもさほどの外れではなかろう。いずれにせよ、エチェパレ・インスティテュート

の活動について、それが実践される地理的領域と、それが対象とする人びとの属性については、今後同機関の活動が展開していく中で、より体系的な精査が求められよう。

4-3. 権限分掌

現行の 1978 年スペイン憲法によれば、国際関係に係る事項は、国家が排他的権限を有する(第 149 条1項3)。一方で、文化、研究、あるいは自治州固有の言語の教育の振興については、自治州が権限を有する(第 148 条1項 17)。では、自治州固有の言語・文化を、国境を超えて対外的に普及する事業を助成する権限は、自治州にあるのか、それとも国家にあるのか。この権限分掌の問題が、3つめの論点である。

法的根拠や法的解釈はさておき、現状からすれば、そうした権限は自治州政府にある。国家の専管事項を定めた憲法第 149 条1項に列挙されていない事項については、第 149 条3項の規定により自治州の管轄とすることができるから、少なくとも不当な解釈ではなかろう。ところが近年、カスティーリャ語(スペイン語)とスペイン文化の対外普及を任務とするセルバンテス文化センターが、カスティーリャ語だけでなく、自治州固有の言語であるバスク語、カタルーニャ語、ガリシア語の対外普及を掲げるようになった。これは、バスク語、カタルーニャ語、ガリシア語を、スペイン文化の一部と捉えているからなのだろうか。

また、1979 年のバスク自治州憲章(ゲルニカ憲章)第6条4項は、バスク語の擁護と育成のために、海外諸国と文化的関係を樹立する許可をスペイン国会に請求する権利を自治州政府に付与している。だが、エチェパレ・インスティテュートが海外の高等教育機関と協定を締結するに当たっては、自治州政府のみの判断で動いている。

さらにまた、グローバル社会を反映して 2006 年に発布された「在外スペイン市民権憲章」は、在外スペイン国民と(一定条件下における)その子孫に対して、スペイン本土に留まって生活するスペイン国民と同等の市民権を付与することを謳った。そこには、スペイン本土の言語の教育を受ける権利も含まれているから、例えばエチェパレ・インスティテュートやセルバンテス文化センターに、在外スペイン同胞が馳せ参じることは、十分あり得ることである。権限分掌との関連では、この「在外スペイン市民権憲章」は、在外スペイン市民の諸権利を保障するために、国家と自治州が連携協力することを規定した。けれども、連携協力のあり方、すなわち権限分掌の線引きにまでは踏み込んでいない。

このように、スペインにおける在外同胞支援に係る法的整備は、言語ないし文化の対外普及政策を例にとっても明らかなおろ、現状では必ずしも十全でない。したがって、対外言語普及策がさらに進展していけば、はたまた同様の施策を採用する自治州が今後増えていけば、国、自治州、県そして基礎自治体の各レベルの現行法が想定していない事態に、この先われわれは直面する可能性がある。

4-4. 何のための対外普及か

論点の最後は、何のために言語あるいは文化を対外普及するのか、というきわめて根本的な問いである。

本稿の冒頭で述べたとおり、歴史的に見ると、言語ないし文化の対外普及は、近代以降、国民国家の外交戦略と密接に関連し、その外交戦略は、往々にして植民地主義ないし帝国主義の様相を呈した。普及の対象となったのは、ほとんどの場合、当該国民国家の国家公用語

であり、はたまた当該国家の国民文化であった。

このような歴史的経緯の中で、バスク語は、国家公用語としてのカスティーリャ語あるいはフランス語を目前にして、公的空間における諸権利を剥奪された「少数言語」へと成り下がっていった。しかし、バスク人意識を堅持してきた人びとは、1960 年前後より興隆したバスク語復権運動を通じて、バスク語の言語規範(正書法)を確立し、1979 年以降は限定的ながらも地方自治権を回復させた。そして今や、あらたに甦ったバスク語を、国境を超えて対外的に普及させようと企てている。ここに、かつて対外的には植民地主義や帝国主義と連動し、対内的にも少数言語を抑圧した、いわゆる「大言語」と同じ轍を踏む危険性はないだろうか。

今日でもバスク語の話者数はおよそ 863,000 人にすぎないが、インターネット上で用いられる頻度の高い言語として第 38 位にランクインしている。いったい、二言語政策を採用する自治州政府によって対外普及に着手したバスク語は、もはや「少数言語」の範疇に留まっていないのではないか。

統計がないので憶測の域を出ないが、今日、バスク自治州、ナバーラ自治州、フランス領バスク地方を除いた世界の諸地域でバスク語を学習している人びとの数は、多く見積もっても 1 万人を超すことはないだろう。ここから推察されることは、エチェパレ・インスティテュートの活動の当面の主眼は、「外地」におけるバスク語話者の絶対数を増やすことよりも、たとえば武装闘争による政治独立を目指す集団に関連した負のバスク・イメージを好転させることにあるだろう、ということである。

じつは、エチェパレ・インスティテュートのこうしたスタンスは、ラモン・リュイ・インスティテュートのスタンスとともに、セルバンテス文化センターの直近の活動に影響を与えたと思われる節がある。既述したように、今日のセルバンテス文化センターでは、カスティーリャ語のみならず、バスク語、カタルーニャ語、ガリシア語の受講も可能となっている。ネブリーハの『カスティーリャ語文法』上梓とコロンブスの「新大陸発見」を経験した 1492 年から 500 周年を記念するかのよう設置された同センターは、「西洋文明の人道的・倫理的価値を広めた」功績により、英・仏・独・伊・葡の対外言語普及機関とともに、2005 年度のアストゥリアス皇太子賞を受賞した。それが今では、スペインの一大特色として「多言語主義・多文化主義」の対外普及を標榜しているのである。

多言語主義や多文化主義が現代社会で幾多の試練に晒されていることを知っているわれわれとしては、それほど楽観的になれないのだが、対外イメージの好転、あるいは多様性の認知といった言説が、当座の対外言語・文化普及政策の主たる目標に掲げられていることは、認めざるを得ないだろう。

5. 結び

以上、バスク語とバスク文化の対外普及を目指すエチェパレ・インスティテュートの組織と活動の概要を鳥瞰してきた。スペインという文脈においては、中央政府のみならず、個々の自治州政府もが、自らの言語ないし文化を、国境を超えて世界に普及させる政策に着手している。この動向は、ガリシア自治州やアンダルシア自治州などにも波及していくことが十分に予想される。中央政府と自治州政府の権限分掌など、現時点では法的整備が十全でないが、社会の現実に合わせて、法整備あるいは法解釈が深化していくのではないかと予期される。

一方で、サブ・ナショナルな政治・行政単位がこの種の政策を実践している事例は、まだまだ

世界の中でも稀であり、比較考察を行おうにも、欧州においてはバスク語とカタルーニャ語の事例くらいしか、即座に思いつかない。だが、エチェパレ・インスティテュート(あるいはラモン・リュイ・インスティテュート)の事例が何らかの新たな視点を提起するとすれば、それは、往々にして既存の主権国家枠組と一体化して語られる「文化外交」または「パブリック・ディプロマシー」の一類型として、必ずしも国家に回収されない言語や文化の対外普及政策のあり方ではなかろうか。

本稿は、エチェパレ・インスティテュートの活動意義に対する結論を導き出すものではなかった。活動を開始したばかりの同機関をめぐって近い将来喚起されるであろう若干の論点を提示するという、初歩的な役割を引き受けたにすぎない(9)。

注

- (1) 本稿は、2011年8月11日に愛知県立大学高等言語教育研究所が主催した「第9回言語教育研究会」における筆者の報告「バスク語の存続・教育から対外普及へー『バスク・インスティテュート・エチェパレ』をめぐる論点ー」に基づき、書き下ろしたものである。
- (2) 言語の対外普及政策を正面から扱ったわけではないが、言語研究が植民地政策を正当化するのにいかに利用されてきたかを暴き、後に対外言語普及政策研究の観点から多々言及されるようになった先駆的研究として、ここで Louis-Jean Calvet の *Linguistique et colonialisme, petit traité de glottophagie*, 1974 (砂野幸稔訳『言語学と植民地主義 — ことば喰い小論』2006年)を挙げないわけにはいくまい。
- (3) 国際政治学者のジョセフ・ナイ Joseph Nye が 1980年代末に提唱した概念。国家が、武力や経済力などの強制力ではなく、自国の文化に対する魅力や理想的な政治理念に対する共感を得ることによって、国際社会における信頼や発言力を獲得する能力のこと。
- (4) Instituto Cervantes. 1991年設立。カスティーリャ語(スペイン語)圏を除いた世界の約80箇所に活動拠点を有す。機関名称の日本語定訳はないが、本稿では、Instituto Cervantes Tokio のホームページ・ポータル画面の日本語訳を採用した。
- (5) Institut Ramon Llull. 2002年設立。本拠は、カタルーニャ自治州のバルセロナとバレアレス諸島自治州のパルマ・デ・マヨルカの2箇所にある。
- (6) ウェブサイトは www.euskaramundiala.net を参照されたい。
- (7) いくつかの表記法が存在する。ラテン語式で Bernarudum Dechepare、バスク語式で Bernat/Beñat Etxepare、スペイン語式で Bernat Etxepare、フランス語式で Bernard Detchepare。
- (8) エチェパレ・インスティテュートの機関名称は、『設置法』バスク語版では、スラッシュを挟んでバスク語と英語の2言語で表記される(Etxepare Euskal Institutua/Basque Institute)。ところが、『設置法』カスティーリャ語版では、スラッシュより前半がカスティーリャ語とバスク語を合体させた形で、後半が英語で表記されている(Instituto Vasco Etxepare Euskal Institutua/Basque Institute)。バスク語版には、カスティーリャ語表記名称が欠落している。英語名称を設定したのは、対外普及という使命を意識してのことである。
- (9) 本稿を脱稿する直前の2011年11月のスペイン総選挙において、PP(国民党)が「歴史的勝利」を収め、政権の座に返り咲いた。これまでPPは、言語・文化の対外普及政策に反対の立場を取ってきた。今後の推移を注視する必要がある。

[参考文献]

- 大谷泰照ほか編『EUの言語教育政策-日本の外国語教育への示唆』くろしお出版 2010年。
- 津田幸男『英語支配の構造-日本人と異文化コミュニケーション』第三書館 1991年。
- 日本比較教育学学会編『比較教育学研究 特集 対外言語政策』第37号 2008年。
- 萩尾生「『バスク文化』振興におけるナショナリティとテリトリアリティ」、小森宏美・原聖編『ヨーロッパのナショナリティとテリトリアリティ』CIAS Discussion Paper No.7 京都大学地域研究統合情報センター 2009年。
- 三浦信孝・糠谷啓介編『言語帝国主義とは何か』藤原書店 2000年。
- 安村直己「ネブリーハ・グラナダ・新世界-スペイン帝国形成期の言語政策に関する一考察-」『青山史学』第24号 2006年。
- 渡辺靖『文化と外交 パブリック・ディプロマシーの時代』中央公論新社 2011年。
- Louis-Jean Calvet, *Linguistique et colonialisme, petit traité de glottophagie*, Payot, 1974 (砂野幸稔訳『言語学と植民地主義 - ことば喰い小論』三元社 2006年)
- David Crystal, *English as a Global Language*, Cambridge Univ. Press, 2nd edition, 2003.
- Instituto Cervantes, *Enciclopedia del español en el mundo*, 2006.
- International Journal of the Sociology of Language*, No.95, 1992.
- International Journal of the Sociology of Language*, No.107, 1994.
- Clare Mar-Molinero, “The European Linguistic Legacy in a Global Era: Linguistic Imperialism, Spanish and the *Instituto Cervantes*” in C. Mar-Molinero and P. Stevencon (eds.), *Language Ideologies, Policies and Practices. Language and the future of Europe*, Palgrave Macmillan, 2006.
- Juan Carlos Moreno Cabrera, *El nacionalismo lingüístico. Una ideología destructiva*, Península, 2008.
- Robert Phillipson, *Linguistic Imperialism*, Oxford Univ. Press, 1992.
- , *Linguistic Imperialism Continued*, Routledge, 2010.

[資料]

- LEY 7/1991, de 21 de marzo, por la que se crea el Instituto Cervantes, in *BOE* núm. 70, viernes 22 marzo 1991. [セルバンテス文化センター設置法]
- 3/2007 LEGEA, apirilaren 20koa, Etxepare Euskal Institutua/Basque Institute Sortzeko eta Arautzekoa, *EHA* - 2007ko maiatzak 10, osteguna, 89 ZK. [エチエパレ・インスティテュート設置法]
- HUTSEN ZUZENKETA, ondoko dekretuarena: <<88/2008 Dekretuta, maiatzaren 13koa, Etxepare Euskal Institutua / Basque Instituteren antolakuntza- eta jarduera- Araudia onartzen duena.>>, *EHA* - 2008ko ekainak 20, ostirala, 117 ZK. [エチエパレ・インスティテュートの運営・管理に関する政令]

[ウェブサイト]

<http://www.etxepareinstitutua.net/> [エチエパレ・インスティテュート]

<http://www.habe.euskadi.net/s23-5492/eu> [成人のためのバスク語教育・識字化団体
HABE]

<http://www.lehendakaritza.ejgv.euskadi.net/r48-11672/eu/> [バスク自治州政府内閣府対外
政策関連のHP]

<http://www.cervantes.es/default.htm> [セルバンテス文化センター]

http://www.llull.cat/_eng/_home/index.cfm [ラモン・リュイ・インスティテュート]

※ 本稿作成においては、平成 21 年度～平成 23 年度科学研究費補助金基盤研究(C)「バスク・ディアスポラ政策におけるナショナリティとテリトリアリティ」(研究代表者:萩尾生、課題番号 21510258)の成果の一部を援用した。

SUMMARY

Basque Language Policy from Protection and Promotion toward Overseas Spread - Prospective Issues around the Etxepare Basque Institute -

Sho Hagio
Nagoya Institute of Technology

Historically speaking, certain European modern nation-states have engaged directly or indirectly in a language/culture spread policy, which was often closely related to colonialism and imperialism. Today, mission of language/culture overseas spread is attributed, in the name of “public diplomacy” or “soft power”, to such private organizations of public character as British Council, Alliance Française, Goethe Institute, Instituto Cervantes and so on.

What has been common in the language/culture overseas spread policy is that the target language to be diffused is the official language of a given state, and that the target culture to be propagated is the national culture recognized by the given state. In Spain, however, three sub-state entities have recently launched a respective organization, whose mission is to spread their proper language and culture over the whole world: *Etxepare Basque Institute* in the case of Basque Country and *Ramon Llull Institute* in the case of Catalonia and the Balearic Islands.

This article aims at seeking any significance of the sub-state entities’ engagement in the language/culture overseas spread policy, by taking the case of Etxepare Basque Institute, which was established in 2007. After giving an overall description of the Institute, the author tries to point out the following prospective issues around the activities of the Institute: 1) division of competence between the central government and the autonomous governments, 2) demarcation of nationality and territoriality seen in the activities of the Institute, and 3) goal of the language/culture overseas spread.

In view of the recent establishment of the Etxepare Basque Institute, the author suggests several points of view for further comparative studies on the language spread policy in general, rather than draws a hasty conclusion.

ドイツ語最重要名詞の性について

ヨーロッパ学科ドイツ語圏専攻 人見 明宏

0. はじめに

ドイツ語学習者にとって、名詞の文法上の性はしばしば学習過程において困難を引き起こす。これは、ドイツ語の名詞の性が、意味や語末音から完全には判断できないことによるものである。たとえば、以下のような問をテストで出題することがある。

Sie stellt die Vase auf _____ Tisch. (下線部に適切な定冠詞を補いなさい)
(彼女は花瓶をテーブルの上に置く)

この問の正解は **den** であるが、これに対してしばしば **das** という誤答が見受けられる。この解答者は、前置詞 **auf** が 3・4 格支配の前置詞であり、この場合「方向」を表わすため、4 格が正解であることは理解しているものと思われる。しかし、名詞 **Tisch** の性は男性であるが、これを中性と誤ったため、このような誤答が生じたものである。

本論文では、まず、ドイツ語学習者、特に初学者にとって学习上必要な最重要名詞を選定する。そしてこの最重要名詞の文法上の性を、意味と語末字母(語末文字)から考察していく。その際、最重要名詞を、人間を表わす名詞とそれ以外の名詞に分け、前者の場合は、自然の性との一致・不一致という観点から、初学者にとって留意すべき名詞を取り上げる。人間以外を表わす名詞では、その語末字母と文法上の性との関係を考察する。ただし、本論文は、名詞の性に関してドイツ語学上の正確さ・厳密さを求めて記述するものではなく、あくまでも初学者にとって名詞の性を覚えるのに有効と思われるポイントを明らかにするためのものである。

1. 最重要名詞の選定

ここでは、本論文で取り上げる最重要名詞の選定方法とその結果について述べる。まず、選定方法であるが、それは以下のとおりである。

- 1) Euro などの新しい名詞も取り入れるため、2000 年以降刊行・改訂された独和辞典で、かつ最重要語、基本語などの記載がある 4 辞典(アクセス独和辞典(2010)、アポロン独和辞典(2010)、クラウン独和辞典(2008)、フロイデ独和辞典(2003))を使用する。
- 2) 上記 4 辞典で、最重要語・基本語などの語数に関しては、1000 語前後のものを基準とする。アクセス独和辞典では、最重要語約 1100 語のうち、名詞は 456 語である。アポロン独和辞典では、三つ星約 500 語および二つ星約 500 語のうち、名詞は 394 語である。クラウン独和辞典では、第 1 次基本語約 780 語のうち、名詞は 338 語である。フロイデ独和辞典では、最重要基本語約 1000 語のうち、名詞は 448 語である¹⁾。
- 3) 上記 2) の名詞のうち、複数の辞典で最重要語や基本語に指定されているものは、本論文で取り上げる最重要名詞とする。この段階では、439 語がこれに該当する。

- 4) 上記 2) の名詞のうち、一つの辞書でのみ最重要語や基本語に指定されているものに関しては、以下の基準で最重要名詞とする。
- 4.1) Duden online における 5 段階の使用頻度のうち、最も使用頻度が高いレベルに指定されている名詞 2 語²⁾。
- 4.2) Duden online で次に使用頻度が高いレベルに属す名詞のうち、重要と思われる名詞 58 語³⁾。
- 4.3) その他、初学者、特に日本人学習者、大学生にとって重要と思われる名詞 36 語⁴⁾。

以上の結果、本論文での最重要名詞は合計 535 語になる。しかし、これらの名詞のうち、語末字母とは無関係の頭字語および文法上の性の区別がなくなる複数名詞などは、本論文での考察の対象からはずすべきであると考えられる。そのため、以下の名詞 9 語は除外する。

- ・頭字語:1 語 EU ヨーロッパ連合
- ・複数名詞:3 語 Eltern 両親
Ferien 休暇
Leute 人々
- ・通常複数形で用いられる名詞:5 語
Ding(複数形 Dinge) 物
Geschwister(複数形 Geschwister) (男女含めての)きょうだい
Hausaufgabe(複数形 Hausaufgaben) 宿題
Kopfschmerz(複数形 Kopfschmerzen) 頭痛
Möbel(複数形 Möbel) 家具

この結果、最終的に本論文での考察の対象となる名詞は 526 語となる。

2. 最重要名詞の性

以下では、最重要名詞 526 語を、まず、人間を表わす名詞とそれ以外の名詞とに分ける。そして、前者の場合は、文法上の性と自然性との関係を考察していく。また、人間以外を表わす名詞の場合は、その性と語末字母との関係に注目していく。

2.1. 人間を表わす名詞の性

人を表わす名詞の文法上の性は、たとえば男性を表わす名詞の性は男性であるなど、通常その自然性と一致する。またドイツ語では一般に、男性名詞は意味的・形態的に無標である。すなわち、男性名詞 Student は「大学生」および「男子学生」を意味し、これに女性名詞を作る接尾辞 -in が付いた女性名詞 Studentin は「女子学生」を意味する。したがって、名詞の意味が分かっているならば、多くの場合、その文法上の性も分かることになる。初学者にとって問題となるのは、文法上の性と自然性が一致しない場合である。

本論文での最重要名詞のうち、人を表わす名詞は 48 語である。これらの名詞をその文法上の性に分けると、男性名詞が 31 語、女性名詞が 13 語、中性名詞が 4 語である。それぞれの名詞は、以下のとおりである。

a-1) **男性名詞**:31 語⁵⁾

Arbeiter 労働者	Lehrer 教師
Arzt 医者	Mann (成年の)男;夫
Bauer 農民	Mensch 人間
Bruder 兄, 弟	Nachbar 隣人
Bürger 市民	Onkel おじ
Doktor 博士	Patient 患者
Franzose フランス人	Polizist 警官
Freund 友人;ボーイフレンド	Präsident 大統領
Gast 客	Professor 教授
Gott 神	Schüler 生徒
Großvater 祖父	Sohn 息子
Herr 紳士;...さん	Soldat 兵士
Japaner 日本人	Student 大学生
Junge 男の子	Tourist 観光客
Kollege 同僚	Vater 父
König 王	

a-2) **女性名詞**:13 語

Dame レディー, 女性	Person 人;...人
Frau (成人の)女性;妻;...さん	Schülerin 女子生徒
Freundin (女性の)友人;ガールフレンド	Schwester 姉, 妹
Großmutter 祖母	Studentin 女子学生
Japanerin 日本人(女性)	Tante おば
Lehrerin (女性の)教師	Tochter 娘
Mutter 母	

a-3) **中性名詞**:4 語

Fräulein (未婚の)女性	Mädchen 女の子
Kind 子供	Mitglied 構成員

ここで、文法上の性と自然性とが一致しない、初学者にとって注意すべき名詞は、女性名詞の Person, 中性名詞の Fräulein, Mädchen および Mitglied の 4 語である。なお、Fräulein, Mädchen は、中性名詞を作る縮小接尾辞 -chen, -lein が付いた名詞である。

2.2. 人間以外を表わす名詞の性

人間以外を表わす名詞、特に事物を表わす名詞の文法上の性は、自然性(すなわち中性)とは必ずしも一致しない。この点が初学者にとって、ドイツ語を学習するうえで非常に大きな困難を引き起こしていると言える。しかし、母音字 e で終わる名詞の多くが女性名詞であるなど、

また **-ung** が女性名詞を作る接尾辞であることなどは、ある程度ドイツ語を学習した者であれば理解していることである。

そこで、以下では、最重要名詞のうち、人間以外を表わす名詞 478 語の文法上の性を、その名詞の語末字母との関係から考察していく。その際、学習者にとって有効であると判断すれば、最終字母のみならず、その前の字母も含めることにする。

b-1) -a

母音字 **a** で終わる名詞は 6 語であるが、そのうち男性名詞は 0 語、女性名詞と中性名詞はそれぞれ 3 語である。

・女性名詞:3 語

Firma 会社 Kamera カメラ	Mensa 学生食堂
------------------------	------------

・中性名詞:3 語

Europa ヨーロッパ Sofa ソファ	Thema テーマ
--------------------------	-----------

b-2) -b

語末字母が **b** の名詞は、男性名詞の 2 語のみである。

・男性名詞:2 語

Betrieb 企業, 操業	Urlaub 休暇
----------------	-----------

b-3) -d

語末字母が **d** の名詞は、すべてで 26 語ある。そのうち **nd** で終わる名詞が 14 語あるため、以下では **nd** で終わる名詞とその他の名詞に分類する。

b-3.1) -nd

語末字母 **nd** の名詞は、さらにその前の字母が **a** である(すなわち **and** で終わる)名詞と、それ以外の字母の名詞とに分類する。

b-3.1.1) -and

語末字母 **and** の名詞は 6 語であるが、男性名詞は 1 語、女性名詞は 2 語、中性名詞は 3 語である。このうち、中性名詞 3 語は、**Land** およびこれを基礎語とする複合名詞である。

・男性名詞:1 語

Zustand 状態

・女性名詞:2 語

Hand 手	Wand 壁
--------	--------

・中性名詞:3 語

Ausland 外国	Deutschland ドイツ
------------	-----------------

Land 国, 州, 陸, 田舎	
------------------	--

b-3.1.2) 他(a 以外の字母+nd)

a 以外の字母+nd で終わる名詞は 8 語であるが, そのすべてが男性名詞である。これは初学者にとって, 名詞の性を判断する有効な手段である。

・男性名詞: 8 語

Abend 晩	Mond (天体の)月
Bund 同盟, 連邦	Mund 口
Grund 理由	Sonnabend 土曜日
Hund 犬	Wind 風

b-3.2) 他(n 以外の字母+d)

nd 以外で終わる名詞は 12 語であるが, そのうち男性名詞が 2 語のみ, 女性名詞は 0 語, 中性名詞が 10 語である。この点も初学者にとって, 有効な手段と言えよう。

・男性名詞: 2 語

Tod 死	Wald 森
-------	--------

・中性名詞: 10 語

Bad 入浴, 浴室	Hemd シャツ
Bild 絵, 写真	Kleid ワンピース; 衣服 ⁶⁾
Fahrrad 自転車	Lied 歌
Geld お金	Motorrad オートバイ
Gold 金	Pferd 馬

b-4) -e

母音字 e で終わる名詞は, 91 語あり, その前の字母も含めて分類する。すなわち, 語末字母が ee, ie およびその他の名詞である。

b-4.1) -ee

語末字母が ee の名詞は 6 語であるが, そのうち男性名詞は 4 語, 女性名詞が 2 語である。なお, See は意味によって性が異なり, 初学者にとって注意すべき語である。

・男性名詞: 4 語

Kaffee コーヒー	See 湖
Schnee 雪	Tee (紅)茶

・女性名詞: 2 語

Idee 思いつき	See 海
-----------	-------

b-4.2) -ie

ie で終わる名詞は 2 語のみであるが, どちらも女性名詞である。

・女性名詞:2 語

Familie 家族	Linie 線;路線
------------	------------

b-4.3) 他(e / i 以外の字母 + e)

その他の語末字母(すなわち e / i 以外の字母 + e)の名詞は 83 語あり, そのうち男性名詞が 3 語, 女性名詞が 73 語, 中性名詞が 7 語である。最重要名詞においても, 語末字母が e の名詞は, 女性名詞が圧倒的に多いと言える。初学者にとっては, むしろ例外とも言える, 男性名詞と中性名詞を覚える必要がある。なお, 中性名詞には Café も含めている。

・男性名詞:3 語

Gedanke 考え	Name 名前
Käse チーズ	

・女性名詞:73 語

Adresse 住所	Jacke 上着
Apotheke 薬局	Karte カード, はがき, チケット
Aufgabe 課題	Kasse レジ
Birne ナシ(梨)	Katze 猫
Blume 花	Kirche 教会
Bluse ブラウス	Klasse クラス
Briefmarke 郵便切手	Küche 台所, 料理
Brille めがね	Liebe 愛
Brücke 橋	Lippe 唇
Chance チャンス	Maschine 機械
Dusche シャワー	Maßnahme 処置
Ecke 角(かど), 隅	Minute (時間の単位の)分
Ehe 結婚	Mitte 真ん中
Erde 地球, 大地	Nase 鼻
Fahrkarte 乗車券	Orange オレンジ
Farbe 色	Pause 休憩
Flasche ビン	Pflanze 植物
Folge 連続, 結果	Rede 演説
Frage 質問, 問題	Reihe 列, 順番
Fremdsprache 外国語	Reise 旅行
Freude 喜び	Rolle 役割, 役
Geschichte 歴史, 物語	Sache 物 ⁸⁾ ; 事
Grenze 境界; 限度 ⁷⁾	Schere はさみ
Gruppe グループ	Schule 学校
Hilfe 助け	Seife せっけん
Hose ズボン	Seite 面; ページ, 側(がわ)

Sekunde (時間の単位)の秒	Tatsache 事実
Sonne 太陽	Toilette トイレ
Sorge 心配	Tomate トマト
Sprache 言語	Treppe 階段
Stelle 場所, 職	Wäsche 洗濯, 洗濯物
Stimme 声, 票	Weise やり方
Straße 道路	Woche 週
Stunde (単位としての)時間	Wolke 雲
Suppe スープ	Zigarette タバコ
Tasche バッグ, ポケット	Zunge 舌
Tasse カップ	

・中性名詞(-éも含む):7 語

Auge 目	Gemüse 野菜
Café 喫茶店	Interesse 興味;利害(関係) ⁹⁾
Ende 終わり;端	Wochenende 週末
Gebäude 建物	

b-5) -f

語末字母が f の名詞は, pf で終わる名詞とそれ以外の名詞に分ける。

b-5.1) -pf

語末字母が pf の名詞は 2 語のみで, どちらも男性名詞である。

・男性名詞:2 語

Kampf 戦い	Kopf 頭;頭脳
----------	-----------

b-5.2) 他(p 以外の字母+f)

その他の語末字母(すなわち p 以外の字母+f)の名詞は 5 語で, そのうち男性名詞が 3 語, 中性名詞が 2 語である。

・男性名詞:3 語

Bahnhof 駅	Brief 手紙
Beruf 職業	

・中性名詞:2 語

Dorf 村	Schiff 船
--------	----------

b-6) -g

語末字母が g の名詞は 55 語ある。そのうち女性名詞を作る接尾辞 -ung が付く名詞が多数あり, このタイプの名詞とそれ以外の名詞に分ける。

b-6.1) -ung

接尾辞 -ung で終わる名詞は 26 語で、すべて女性名詞である。

・女性名詞:26 語

Achtung 注意	Lösung 解決
Bedeutung 意味;重要性	Meinung 意見
Bedingung 条件	Ordnung 秩序
Bevölkerung (ある地域の)住民	Prüfung 試験
Beziehung 関係 ¹⁰⁾	Rechnung 計算;請求書
Entscheidung 決定	Regierung 政府;統治
Entschuldigung 許し;言い訳	Richtung 方向
Erfahrung 経験	Übung 練習;練習問題
Erinnerung 記憶;思い出	Unterstützung 援助
Erklärung 説明	Verspätung 遅れ
Erziehung 教育	Vorlesung 講義
Kleidung 衣服	Wohnung 住まい
Leistung 業績;性能	Zeitung 新聞

b-6.2) 他(ung 以外)

接尾辞 -ung で終わるものを除いた名詞は 29 語であり、そのうち男性名詞が 28 語であるの対し、中性名詞が 1 語のみ、女性名詞は 0 語である。したがって、接尾辞 -ung が付いたものを除いた、語末字母が g の名詞は圧倒的に男性名詞が多く、また 1 語の中性名詞 Flugzeug に初学者は注意すればよいと言える。

・男性名詞:28 語

Anfang 初め	Mittag 正午
Anzug スーツ	Montag 月曜日
Ausflug ハイキング	Nachmittag 午後
Ausgang 出口	Ring 指輪
Beitrag 貢献	Samstag 土曜日
Berg 山	Sonntag 日曜日
Dienstag 火曜日	Tag 日;昼間
Donnerstag 木曜日	Vertrag 契約
Eingang 入口	Vormittag 午前
Erfolg 成功	Vorschlag 提案
Freitag 金曜日	Vortrag 講演
Frühling 春	Weg 道;通り道
Geburtstag 誕生日	Zug 列車
Krieg 戦争	Zusammenhang 関連

- ・中性名詞:1 語

Flugzeug 飛行機

b-7) -h

語末字母が h の名詞は 25 語あるが, 多くは ch または (t)sch で終わる名詞である。以下では, ch, sch およびその他で終わる名詞の 3 つに分類する。

b-7.1) -ch

ch で終わる名詞は 15 語あるが, 男性名詞 6 語, 中性名詞 8 語に対し, 女性名詞は 1 語のみである。

- ・男性名詞:6 語

Anspruch 要求	Besuch 訪問
Bauch 腹	Mittwoch 水曜日
Bereich 地域, 領域	Versuch 試み

- ・女性名詞:1 語

Milch ミルク

- ・中性名詞:8 語

Buch 本	Loch 穴
Dach 屋根	Österreich オーストリア
Frankreich フランス	Tuch 布, 布地
Gespräch 会話	Wörterbuch 辞書

b-7.2) -sch

sch で終わる名詞は 9 語で, このうち女性名詞は 0 語である。また中性名詞 6 語のうち, 5 語は言語名であることも初学者にとっては性を覚えるのに有効と言える。

- ・男性名詞:3 語

Fisch 魚	Wunsch 願望
Tisch テーブル, 机	

- ・中性名詞:6 語

Deutsch ドイツ語	Französisch フランス語
Englisch 英語	Italienisch イタリア語
Fleisch 肉	Japanisch 日本語

b-7.3) 他(ch / sch 以外)

語末字母が h の名詞のうち, ch または sch 以外で終わる名詞は男性名詞 Schuh の 1 語のみである。なお, この語はしばしば複数形 Schuhe で用いられる。

・男性名詞:1 語

Schuh 靴

b-8) -i

語末字母 i の名詞は 7 語あるが、これは ei で終わる名詞とそれ以外の名詞に分ける。

b-8.1) -ei

ei で終わる名詞は 3 語で、そのうち女性名詞が 2 語、中性名詞が 1 語である。

・女性名詞:2 語

Partei 政党

Polizei 警察

・中性名詞:1 語

Ei 卵

b-8.1) 他(ei 以外)

その他の名詞は 4 語で、すべて外来語である。また男性名詞の 3 語はすべて月名である。

・男性名詞:3 語

Mai 5 月

Juni 6 月

Juli 7 月

・中性名詞:1 語

Taxi タクシー

b-9) -k

語末字母が k の名詞は 23 語ある。これらはさらに、ck, ik で終わる名詞とその他の名詞に分ける。

b-9.1) -ck

ck で終わる名詞は 10 語あり、そのうち男性名詞が 6 語、中性名詞は 4 語に対して、女性名詞は 0 語である。また中性名詞は Glück および Stück と、それらを基礎語とする複合名詞である。

・男性名詞:6 語

Augenblick 瞬間

Eindruck 印象

Ausdruck 表現

Rock スカート

Blick 視線, 目つき

Zweck 目的

・中性名詞:4 語

Frühstück 朝食

Stück 部分, (単位)...個

Glück 幸運, 幸福

Unglück 事故, 不幸

b-9.2) -ik

ik で終わる外来語は女性名詞で、最重要名詞に属しているのは 4 語である。

・女性名詞:4 語

Bundesrepublik 連邦共和国 Kritik 批判;批評	Musik 音楽 Politik 政治
--------------------------------------	------------------------

b-9.3) 他(ch / ik 以外)

語末字母kの名詞で、ckまたはik以外で終わる名詞は9語であり、男性名詞, 女性名詞, 中性名詞それぞれ3語ずつである。

・男性名詞:3 語

Dank 感謝 Park 公園	Schrank 戸棚
--------------------	------------

・女性名詞:3 語

Bank (複数形: Bänke) ベンチ Bank (複数形: Banken) 銀行	Bibliothek 図書館
--	----------------

・中性名詞:3 語

Geschenk 贈り物 Volk 民族, 国民; 民衆	Werk 作品
---------------------------------	---------

b-10) -l

語末字母lの名詞は29語である。これらはさらに、elおよびllで終わる名詞とそれ以外の名詞に分ける。

b-10.1) -el

elで終わる名詞は14語あり、男性名詞が8語, 女性名詞が4語, 中性名詞が2語である。このうち、Löffel が男性名詞, Gabel が女性名詞であることに、初学者は十分注意すべきであろう。

・男性名詞:8 語

Apfel リンゴ Himmel 空, 天国 Löffel スプーン Mantel コート	Schlüssel 鍵 Spiegel 鏡 Titel 称号; 題名 Vogel 鳥
--	---

・女性名詞:4 語

Gabel フォーク Insel 島	Kartoffel ジャガイモ Regel 規則
-----------------------	-----------------------------

・中性名詞:2 語

Hotel ホテル	Mittel 手段
-----------	-----------

b-10.2) -ll

ll で終わる名詞は 4 語で、すべて男性名詞である。また Ball および Fall とそれらを基礎語とする複合名詞でもある。

・男性名詞:4 語

Ball ボール	Fußball サッカー
Fall 落下;場合	Unfall 事故

b-10.3) 他(el / ll 以外)

語末字母が l の名詞のうち、el または ll 以外で終わる名詞は 11 語である。そのうち男性名詞は 3 語、女性名詞は 2 語、中性名詞は 5 語である。また女性名詞のうち 2 語は ahl で、中性名詞のうち 3 語は iel で終わっている。

・男性名詞:3 語

April 4 月	Teil 部分
Stuhl いす	

・女性名詞:3 語

E-Mail ¹¹⁾ E メール	Zahl 数
Wahl 選択;選挙	

・中性名詞:5 語

Beispiel 例	Spiel 遊び;試合
Gefühl 感情	Ziel 目的地;目標
Mal 回	

b-11) -m

語末字母 m の名詞は 11 語であり、これらを um で終わる名詞とそれ以外の名詞に分ける。

b-11.1) -um

um で終わる名詞は 5 語である。そのうち男性名詞は 3 語であるが、すべて aum で終わる。また中性名詞の 2 語は外来語である。

・男性名詞:3 語

Baum 木	Traum 夢
Raum 部屋;空間	

・中性名詞:2 語

Museum 博物館	Zentrum 中心
------------	------------

b-11.2) 他(um 以外)

um 以外で終わる語末字母が m の名詞は 6 語で、そのうち男性名詞は 2 語、女性名詞は 1 語のみ、中性名詞は 3 語である。なお、外来語の名詞が多い。

- ・男性名詞:2 語

Arm 腕	Film フィルム;映画
-------	--------------

- ・女性名詞:1 語

Form 形

- ・中性名詞:3 語

Problem 問題	Team チーム
Programm プログラム	

b-12) -n

語末字母 n の名詞は 46 語ある。以下ではこれらを en および ion で終わる名詞とそれ以外の名詞に分ける。

b-12.1) -en

en で終わる名詞は 23 語あり、そのうち男性名詞が 13 語、中性名詞が 10 語に対し、女性名詞は 0 語である。また Essen, Leben など、中性名詞の多くは不定詞の名詞化である。

- ・男性名詞:13 語

Boden 土地;地面, 床	Osten 東
Flughafen 空港	Regen 雨
Garten 庭	Rücken 背
Kuchen ケーキ	Süden 南
Laden 店	Wagen 自動車
Morgen 朝	Westen 西
Norden 北	

- ・中性名詞:10 語

Brötchen ブレートヒェン	Unternehmen 企て;企業
Essen 食事;料理	Verfahren やり方
Fernsehen テレビ	Weihnachten クリスマス
Italien イタリア	Wiedersehen 再会
Leben 生命;生活;人生	Zeichen 記号, 印

b-12.2) -ion

ion で終わる名詞は外来語の女性名詞で、最重要名詞に属しているのは 6 語である。

- ・女性名詞:6 語

Diskussion 討論	Organisation 組織
Information 情報;案内所	Region 地域
Million 100 万	Situation 状況

b-12.3) 他(en / ion 以外)

語末字母が n の名詞のうち, en または ion 以外で終わる名詞は 17 語である。そのうち男性名詞は 8 語, 女性名詞は 5 語, 中性名詞は 4 語である。また女性名詞の 5 語はすべて, Bahn およびこれを基礎語とする複合名詞であることを, 初学者は覚えておくべきであろう。

・男性名詞: 8 語

Beginn 初め	Stein 石
Plan 計画; 地図	Stern 星
Roman 長編小説	Wein ワイン
Sinn 意味; 意義	Zahn 歯

・女性名詞: 5 語

Autobahn アウトバーン	Straßenbahn 市街電車
Bahn 鉄道	U-Bahn 地下鉄
Eisenbahn 鉄道	

・中性名詞: 4 語

Bein 脚	Ostern 復活祭
Japan 日本	Telefon 電話(機)

b-13) -o

母音字 o で終わる名詞は 6 語である。このうち男性名詞は 1 語のみで, あとの 5 語はすべて中性名詞であることは, 名詞の性を覚える際に有効な点であろう。

・男性名詞: 1 語

Euro ユーロ

・中性名詞: 5 語

Auto 自動車	Kino 映画館
Büro オフィス	Radio ラジオ
Foto 写真	

b-14) -r

語末字母 r の名詞は 46 語である。これらを ar, er, ier および ur で終わる名詞とそれ以外の名詞に分ける。

b-14.1) -ar

ar で終わる名詞は 4 語で, 男性名詞と中性名詞がそれぞれ 2 語である。中性名詞 Haar を除く 3 語は外来語で, 男性名詞の 2 語は, どちらも月名である。

・男性名詞: 2 語

Februar 2月	Januar 1月
------------	-----------

・中性名詞:2 語

Haar 髪	Seminar ゼミ
--------	------------

b-14.2) -er

er で終わる名詞は 30 語あり, そのうちおよそ半数の 16 語が男性名詞である。女性名詞は 3 語, 中性名詞は 11 語である。

・男性名詞:16 語

Computer コンピューター	Meter ¹²⁾ メートル
Dezember 12 月	November 11 月
Fehler 誤り	Oktober 10 月
Finger 指	September 9 月
Hunger 空腹	Sommer 夏
Koffer トランク	Teller 皿
Körper 身体	Winter 冬
Kugelschreiber ボールペン	Zucker 砂糖

・女性名詞:3 語

Butter バター	Schulter 肩
Nummer 番号;サイズ	

・中性名詞:11 語

Fenster 窓	Silber 銀
Feuer 火;火事	Theater 劇場
Fieber (病気の)熱	Wasser 水
Meer 海	Wetter 天気
Messer ナイフ	Zimmer 部屋
Semester 学期	

b-14.3) -ier

ier で終わる名詞は 4 語で, すべて中性名詞である。

・中性名詞:4 語

Bier ビール	Papier 紙;書類
Klavier ピアノ	Tier 動物

b-14.4) -ur

ur で終わる名詞は外来語であり, これに属する最重要名詞は, 女性名詞が 2 語, 中性名詞が 1 語である。

・女性名詞:2 語

Kultur 文化	Natur 自然;本性
-----------	-------------

- ・中性名詞:1 語

Abitur アビトゥーア

b-14.5) 他(ar / er / ier / ur 以外)

その他の語末字母の名詞は 5 語であり, 女性名詞が 3 語, 中性名詞が 2 語である。

- ・女性名詞:3 語

Gefahr 危険 Tür ドア	Uhr 時計;(単数で)...時
---------------------	------------------

- ・中性名詞:2 語

Jahr 年;年齢	Ohr 耳
-----------	-------

b-15) -s

語末字母 s の名詞は 18 語ある。以下では接尾辞 -nis が付いた名詞, ss で終わる名詞, それ以外の名詞に分ける。

b-15.1) -nis

接尾辞 -nis は女性名詞もしくは中性名詞を作る接尾辞である。最重要名詞のうち, -nis が付いた名詞は, 女性名詞が 1 語, 中性名詞が 2 語である。

- ・女性名詞:1 語

Kenntnis 知っていること;知識

- ・中性名詞:2 語

Ergebnis 結果	Verhältnis 割合;関係
-------------	------------------

b-15.2) -ss

ss で終わる名詞は 4 語で, 男性名詞が 3 語, 中性名詞は 1 語のみである。

- ・男性名詞:3 語

Einfluss 影響 Fluss 川	Pass パスポート
------------------------	------------

- ・中性名詞:1 語

Schloss 宮殿;錠

b-15.3) 他(nis / ss 以外)

語末字母 s の名詞で, 接尾辞 -nis または ss 以外で終わる名詞は 11 語である。そのうち男性名詞は 4 語, 女性名詞は 0 語, 中性名詞は 7 語である。また中性名詞 7 語のうち 4 語が, Haus およびこれを基礎語とする複合名詞である。

- ・男性名詞:4 語

Bus バス	Hals 首すじ;喉
--------	------------

Preis 値段;賞	Reis 米
------------	--------

・中性名詞:7 語

Eis 氷;アイスクリーム	Kaufhaus デパート
Glas ガラス;グラス	Krankenhaus 病院
Gras 草	Rathaus 市役所
Haus 家	

b-16) -t

語末字母 t の名詞は 69 語ある。以下では、これらを接尾辞 -heit, -keit および -schaft で終わる名詞, 母音字+t, tt, dt で終わる名詞, 子音字+t で終わる名詞に分ける。

b-16.1) 接尾辞 -heit / -keit / -schaft

-heit, -keit および -schaft は女性名詞を作る接尾辞である。最重要名詞のうち, -heit または -keit で終わる女性名詞は 3 語, -schaft で終わる女性名詞は 4 語である。

b-16.1.1) -heit / -keit

・女性名詞:3 語

Möglichkeit 可能性;機会	Wahrheit 真実
Sicherheit 安全	

b-16.1.2) -schaft

・女性名詞:4 語

Botschaft 大使館	Wirtschaft 経済
Gesellschaft 社会	Wissenschaft 学問

b-16.2) -母音字+t / tt / -dt

母音字+t, tt, dt で終わる名詞は 16 語あり, そのうち男性名詞と女性名詞はそれぞれ 6 語, 中性名詞は 4 語である。

・男性名詞:6 語

Appetit 食欲	Salat サラダ
Hut (つばのある)帽子	Schritt 歩み
Monat (暦の)月	Staat 国家

・女性名詞:6 語

Arbeit 仕事	Tat 行為
Heimat 故郷	Universität 大学
Stadt 町, 都市	Zeit 時, 時間

・中性名詞:4 語

Bett ベッド	Institut 研究所
Brot パン	Paket 小包

b-16.3) -子音字+t

子音字+tで終わる名詞は46語ある。以下ではさらにその子音字ごとに分ける。

b.16.3.1) -cht

・男性名詞:2語

Bericht 報告	Unterricht 授業
------------	---------------

・女性名詞:5語

Macht 力;権力 Nachricht 知らせ;ニュース番組 ¹³⁾ Nacht 夜	Pflicht 義務 Vorsicht 用心
--	---------------------------

・中性名詞:4語

Gericht 裁判所;裁判 Gesicht 顔	Licht 光;電灯 Recht 権利;法;正当性
-----------------------------	------------------------------

この語末字母で注意すべきは, **richt** で終わる名詞の性で, **Bericht**, **Unterricht** が男性名詞, **Nachricht** が女性名詞, **Gericht** が中性名詞であるという点である。

b-16.3.2) -ft

・男性名詞:2語

Bleistift 鉛筆	Saft ジュース
--------------	-----------

・女性名詞:5語

Auskunft 情報;案内所 Kraft 力 Luft 空気	Zeitschrift 雑誌 Zukunft 未来
---------------------------------------	------------------------------

・中性名詞:2語

Geschäft 商店;商売	Heft ノート
----------------	----------

b-16.3.3) -kt

・男性名詞:2語

Markt 市(いち);市場(しじょう);広場	Punkt 点;ピリオド
-------------------------	--------------

・中性名詞:1語

Projekt (大規模な)計画

b-16.3.4) -lt

・女性名詞:2語

Umwelt 環境	Welt 世界
-----------	---------

b-16.3.5) -nt

- ・中性名詞:2 語

Prozent パーセント	Restaurant レストラン
---------------	------------------

b-16.3.6) -rt

- ・男性名詞:3 語

Ort 場所	Wert 価値
Sport スポーツ	

- ・女性名詞:2 語

Antwort 返事	Art やり方
------------	---------

- ・中性名詞:3 語

Jahrhundert 世紀	Wort 語, 単語; 言葉
Konzert コンサート	

この語末字母で注意すべきは, Antwort が中性名詞 Wort を基礎語とした複合名詞ではなく, 性が女性であるという点である。

b-16.3.7) -st

- ・男性名詞:4 語

August 8 月	Geist 精神
Durst のどの渇き	Herbst 秋

- ・女性名詞:5 語

Angst 不安	Post 郵便; 郵便物; 郵便局
Kunst 芸術; 技術	
Lust (...したい) 気持ち; 楽しみ	
Wurst ソーセージ	

- ・中性名詞:1 語

Obst 果物

b-16.3.8) -xt

- ・男性名詞:1 語

Text テキスト

b-17) -y

語末字母 y の名詞は外来語の 2 語のみで, どちらも中性名詞である。

- ・中性名詞:2 語

Handy 携帯電話	Hobby 趣味
------------	----------

b-18) -z

語末字母 z の名詞は 7 語で、そのうち男性名詞が 3 語、女性名詞が 1 語、中性名詞が 3 語である。女性名詞の Schweiz に関しては、多くの国名・地名が中性名詞であるのに対して、これが女性名詞であることは、初学者が十分に注意しなくてはならない点である。

・男性名詞:3 語

März 3 月	Satz 文
Platz 広場;場所;座席	

・女性名詞:1 語

Schweiz スイス

・中性名詞:3 語

Gesetz 法律	Salz 塩
Herz 心臓;心	

b-19) -ß

語末字母 ß の名詞は 2 語のみで、どちらも男性名詞である。

・男性名詞:2 語

Fuß 足	Spaß 楽しみ;冗談
-------	-------------

3. まとめ

本論文では、ドイツ語の最重要名詞 526 語の文法上の性を、人間を表す名詞とそれ以外の名詞とに分け考察してきた。その結果をまとめたのが、以下の表 1 と 2 である。

表 1 人間を表わす名詞の性:48 語

	自然性と一致	自然性と不一致	計
男性名詞	31	0	31
女性名詞	12	1	13
中性名詞	1	3	4

表 2 人間以外を表わす名詞の性:478 語

語末字母		男性	女性	中性	計
b-1) -a		0	3	3	6
b-2) -b		2	0	0	2
b-3) -d		11	2	13	26
3.1) -nd	3.1.1) -and	1	2	3	6
	3.1.2) 他(a 以外の字母+nd)	8	0	0	8
3.2) 他(n 以外の字母+d)		2	0	10	12

b-4) -e		7	77	7	91
	4.1) -ee	4	2	0	6
	4.2) -ie	0	2	0	2
	4.3) 他(e / i 以外の字母+e)	3	73	7	83
b-5) -f		5	0	2	7
	5.1) -pf	2	0	0	2
	5.2) 他(p 以外の字母+f)	3	0	2	5
b-6) -g		28	26	1	55
	6.1) -ung	0	26	0	26
	6.2) 他(ung 以外)	28	0	1	29
b-7) -h		10	1	14	25
	7.1) -ch	6	1	8	15
	7.2) -sch	3	0	6	9
	7.3) 他(ch / sch 以外)	1	0	0	1
b-8) -i		3	2	2	7
	8.1) -ei	0	2	1	3
	8.1) 他(ei 以外)	3	0	1	4
b-9) -k		9	7	7	23
	9.1) -ck	6	0	4	10
	9.2) -ik	0	4	0	4
	9.3) 他(ch / ik 以外)	3	3	3	9
b-10) -l		15	7	7	29
	10.1) -el	8	4	2	14
	10.2) -ll	4	0	0	4
	10.3) 他(el / ll 以外)	3	3	5	11
b-11) -m		5	1	5	11
	11.1) -um	3	0	2	5
	11.2) 他(um 以外)	2	1	3	6
b-12) -n		21	11	14	46
	12.1) -en	13	0	10	23
	12.2) -ion	0	6	0	6
	12.3) 他(en / ion 以外)	8	5	4	17
b-13) -o		1	0	5	6
b-14) -r		18	8	20	46
	14.1) -ar	2	0	2	4
	14.2) -er	16	3	11	30
	14.3) -ier	0	0	4	4
	14.4) -ur	0	2	1	3

	14.5) 他(ar / er / ier / ur 以外)		0	3	2	5
b-15) -s			7	1	10	18
	15.1) -nis		0	1	2	3
	15.2) -ss		3	0	1	4
	15.3) 他(nis / ss 以外)		4	0	7	11
b-16) -t			20	32	17	69
	16.1) 接尾辞	16.1.1) -heit / -keit	0	3	0	3
		16.1.2) -schaft	0	4	0	4
	16.2) -母音字+tt / tt / -dt		6	6	4	16
	16.3) -子音字+tt	16.3.1) -cht	2	5	4	11
		16.3.2) -ft	2	5	2	9
		16.3.3) -kt	2	0	1	3
		16.3.4) -lt	0	2	0	2
		16.3.5) -nt	0	0	2	2
		16.3.6) -rt	3	2	3	8
		16.3.7) -st	4	5	1	10
		16.3.8) -xt	1	0	0	1
b-17) -y			0	0	2	2
b-18) -z			3	1	3	7
b-19) -ß			2	0	0	2

まず人間を表す名詞の性に関して、初学者にとって注意すべき名詞は、すでに述べたように、文法上の性と自然性が一致しない、女性名詞の Person, 中性名詞の Fräulein, Mädchen および Mitglied の 4 語である。

一方、人間以外を表す名詞に関しては、その語末字母と文法上の性との関係から、初学者が名詞の性を覚える際に有効と思われるポイントを考察してきた。残念ながら、すべての語末字母が、名詞の性を判断するのに有効であるという結果は得られなかったが、いくつかの語末字母には、名詞の性を判断するのに有効と思われる、顕著な傾向が見られた。それは、人間以外を表す最重要名詞 478 語において、以下のとおりである。

- 1) 語末字母が a 以外の母音字+nd の名詞は、男性名詞(8 語)である(b-3.1.2)。
- 2) nd 以外の語末字母 d の名詞は、男性名詞 2 語を除けば、中性名詞(10 語)である(b-3.2)。
- 3) ee または ie 以外の語末字母 e の名詞は、圧倒的に女性名詞が多い(73 語)(b-4.3)
- 4) 接尾辞 -ung 以外の語末字母 g の名詞は、中性名詞 1 語を除けば、男性名詞(28 語)である(b-6.2)。
- 5) 語末字母 h(ch および (t)sch を含む)の名詞で女性名詞は 1 語のみである(b-7)。
- 6) 語末字母 en の女性名詞は 0 語である(b-12.1)。
- 7) 語末字母 o の名詞は、中性名詞 5 語に対し、男性名詞 1 語、女性名詞 0 語である

(b-13)。

8) 語末字母 er の名詞で、女性名詞は 3 語のみである(b-14.2)。

9) 語末字母 s の名詞で、女性名詞は nis で終わる 1 語のみである(b-15)。

また、そのタイプに属する名詞の数が少ないものの、以下の傾向も見られた。

10) 語末字母 b および ß の名詞は、男性名詞(それぞれ 2 語)である(b-2, b-19)。

11) 語末字母 y の名詞は、中性名詞(2 語)である(b-17)。

12) 語末字母 a の男性名詞は 0 語である(b-1)。

13) 女性名詞に関して、語末字母 f および ck の名詞は 0 語である(b-5, b-9.1)。また、語末字母 m および z の女性名詞はそれぞれ 1 語のみである(b-11, b-18)。

今後の課題は、上記の点をいかにしてドイツ語教育に取り入れていくかという点である。たとえば、特に人間以外を表わす名詞の性を覚えるための練習問題を考案し、またその効果を検証することが必要であろう。

注

1) いずれの辞書でも、形容詞の名詞化は除外している。

2) この 2 語は、Million と Prozent である。

3) この 58 語は、以下の名詞である。

Anspruch, Art, Beginn, Beitrag, Bereich, Bericht, Betrieb, Bevölkerung, Blick, Bund, Chance, Diskussion, E-Mail, Englisch, Entscheidung, Erfahrung, Ergebnis, EU, Folge, Frankreich, Französisch, Institut, Italien, Italienisch, Kampf, Kritik, Laden, Leistung, Lösung, Macht, Maßnahme, Meter, Mitglied, Mittel, Organisation, Österreich, Partei, Präsident, Projekt, Rede, Region, Schritt, Schweiz, Sicherheit, Situation, Text, Thema, Titel, Unternehmen, Unterstützung, Verfahren, Verhältnis, Versuch, Vertrag, Wert, Wochenende, Zentrum, Zusammenhang

4) この 36 語は、以下の名詞である。

Abitur, Appetit, Ausdruck, Auskunft, Autobahn, Bluse, Botschaft, Brötchen, Bundesrepublik, Erklärung, Franzose, Handy, Hausaufgabe, Japaner, Japanerin, Japanisch, Kenntnis, Mensa, Motorrad, Orange, Pause, Reis, Professor, Semester, Seminar, Tatsache, Tomate, U-Bahn, Umwelt, Unfall, Unglück, Verspätung, Vorlesung, Wahrheit, Wissenschaft, Zweck

5) 以下の男性名詞のうち、次の 12 語は男性弱変化名詞である。

Bauer, Franzose, Junge, Kollege, Mensch, Nachbar, Patient, Polizist, Präsident, Soldat, Student, Tourist

また、Herr は、単数 2~4 格が Herrn, 複数形が Herren となる。

6) 「衣服」の意味では複数形 Kleider が用いられる。

7) 「限度」の意味では、ふつう複数形 Grenzen が用いられる。

- 8) 「物」の意味では複数形 **Sachen** が用いられる。
- 9) 「利害(関係)」の意味では、ふつう複数形 **Interessen** が用いられる。
- 10) **Beziehung**「関係」は複数形 **Beziehungen** が用いられることが多い。
- 11) E-Mail は中性名詞としても用いられる。
- 12) **Meter** は男性名詞が一般的だが、中性名詞としても用いられる (Dudenband 9. – Richtiges und gutes Deutsch (2011) S.643)。
- 13) 「ニュース番組」の意味では複数形 **Nachrichten** が用いられる。

参考文献

- アクセス独和辞典 (2010). 在間 進(編). 第3版. 三修社.
- アポロン独和辞典 (2010). 根本 道也 他(編). 第3版. 同学社.
- Duden online. (URL: <http://www.duden.de/>)
- Dudenband 4. – Die Grammatik (2005). Hrsg. von der Dudenredaktion. 7. Aufl. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich.
- Dudenband 9. – Richtiges und gutes Deutsch (2001). Hrsg. von der Dudenredaktion. 5. Aufl. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich.
- Dudenband 9. – Richtiges und gutes Deutsch (2011). Hrsg. von der Dudenredaktion. 7. Aufl. Mannheim, Zürich.
- エクセル独和辞典 (2004). 在間 進(編). 第1版. 郁文堂.
- Flämig, Walter (1991): Grammatik des Deutschen. Einführung in Struktur- und Wirkungszusammenhänge. Berlin.
- フロイデ独和辞典 (2003). 山本 雅昭 他(編). 第1版. 白水社.
- 浜崎 長寿 / 橋本 政義 (2004): 名詞・代名詞・形容詞. 大学書林.
- Helbig, Gerhard / Joachim Buscha (2001): Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Berlin, München.
- Hentschel, Elke / Harald Weydt (2003): Handbuch der deutschen Grammatik. 3. Aufl. Berlin, New York.
- 川島 淳夫(編)(1994): ドイツ言語学辞典. 紀伊國屋書店.
- クラウン独和辞典 (2008). 信岡 資生(編). 第4版. 三省堂.
- 室井 禎之 / 人見 明宏 (2005): 独検4級突破. 三修社.
- (2005): 独検3級突破. 三修社.
- 在間 進 (1992): 詳解ドイツ語文法. 大修館書店.

大学生はポルトガル語学習をどう捉えているか —「ポルトガル語 I¹」の履修者を事例に—

国際関係学科 高阪 香津美

1. はじめに

文部科学省は「大学における教育内容等の改革状況について(2009)²」の中で、国際化を目指した大学の取り組み状況を把握するにあたり、外国語教育の実施に関する調査を行っている。それによると、調査協力校 742 校のうち、「英語」を開設している大学は 719 校存在し、その割合は最も高い。第2位には 607 校の「中国語」が、第3位には 543 校の「ドイツ語」が続く。一方、「ポルトガル語」は、開設している大学が少ないため上位10 言語の中には入っておらず、「ポルトガル語」を開設している大学がいったい何校あるのかここからは判明しない。また、カルチャーセンターや街の語学学校に目を移しても、ポルトガル語が学習できる場所を探すのは至難の業であろう。

リーマンショック以後、日本で暮らすブラジル出身者の数は確かに減少してはいる。しかしながら、依然、ブラジル人が外国人登録者数の第3位を占めている³ことを鑑みると、ともに生きる身近な外国人ともいえるブラジル人の母語であるポルトガル語やブラジル文化を学び、理解する機会が日本社会において非常に限られているといえる。

こうした状況下、本研究ではポルトガル語教育を実施している数少ない大学の一つである愛知県立大学を対象とし、ポルトガル語を実際に履修している学生に対して行った調査結果

¹ 「ポルトガル語 I」は、筆者が所属する愛知県立大学において、主に、1年次の学生が履修する「全学共通科目」の「外国語科目」である。週に二度開講されており、原則、学生は両方の曜日の授業をあわせて履修することになっている。いずれの「ポルトガル語 I」も2クラス編成であり、看護学部生用のクラスと看護学部以外の学生用のクラスに分かれている。2009 年度後期に筆者が担当したクラスは、両方の曜日ともに看護学部以外の学生用の「ポルトガル語 I」であり、アンケート調査は再履修等、一方のクラスのみ履修者も含み、筆者の授業を履修した学生全員を対象に行った。

² 文部科学省は各大学が教育内容等の改善への取り組みを促進させることを目的とし、定期的なすべての国公立大学を対象に「大学における教育内容等の改革状況について(2009)」を実施している。その中の一つに学部における外国語教育の実施状況を表す「外国語教育の実施状況」という項目があり、開設大学数が多い上位 10 言語が示されている。それによると、調査協力校 742 校のうち、英語(719 校)、中国語(607 校)、ドイツ語(543 校)、フランス語(541 校)、韓国・朝鮮語(430 校)、スペイン語(236 校)、ロシア語(173 校)、イタリア語(124 校)、ラテン語(93 校)、アラビア語(47 校)であった。

³ 法務省入国管理局統計によると、国籍別にみる外国人登録者数において、ブラジル籍は第3番目に位置付けられてきた。しかしながら、依然、順位には変動がないものの、1986 年末現在統計を除き、毎年、増加し続けていたブラジル籍の外国人登録者数は、2008 年末現在統計以降、減少傾向に転じている。

を分析することで、一般的にマイナー言語とみられがちなポルトガル語を履修する学生がポルトガル語学習をどのように捉えているかを明らかにし、大学のポルトガル語教育に何が求められているかを探してみたい。

2. 調査概要

愛知県立大学では、愛知県がブラジル人の集住地域⁴であることにともない、2008年度より「一般教育科目(2009年度以降『全学共通科目』)」の「外国語科目」の選択肢の一つとして「ポルトガル語」を開設している。こうした中、筆者はポルトガル語が設置されている数少ない大学の一つである愛知県立大学において、大学におけるポルトガル語教育が日本の多文化共生社会を構築する上で果たす役割について探るため、2009年度後期に筆者が担当した月曜日1限と木曜日2限の「ポルトガル語Ⅰ」を履修する28名の学生に対しアンケート調査を実施した⁵。このアンケート調査の質問項目は次のように大別できる。(1)ポルトガル語学習への姿勢に関わる項目、(2)ブラジル人やブラジルの言語文化との接触に関わる項目、(3)ブラジル人やブラジルの言語文化に対する位置づけや関心度に関わる項目、(4)ポルトガル語の授業や学習そのものに関わる項目の4つであり、計20項目からなる。なお、上記のアンケート項目は、中等教育課程におけるロシア語教育の実施状況に関する調査を行った白山(2003)で用いられたものに、多文化共生と通時的な視点を盛り込み、修正を加えたものである⁶。このたびの研究では、上記の質問項目のうち(1)を分析することにより、ポルトガル語を履修する大学生がポルトガル語学習をどのように捉えているかを明らかにする。

アンケート調査の結果と考察に移る前に、筆者が担当した「ポルトガル語Ⅰ」の授業内容がいかなるものであったか、簡単に触れておくことにしたい。先にも述べたとおり、2009年度後期、筆者は月曜日1限と木曜日2限に看護学部以外の学生向けに開講される「ポルトガル語Ⅰ」を担当した。月曜日はシラバスにも「ポルトガル語の基本的な文法項目と日常生活で必要とされる語彙を学習」とあるように、基本的な文法知識の習得を中心に据えている。そのため、練習問題が豊富なテキストを選び、文法項目の説明と学生の理解を確認するための問題演習を繰り返し行った。また、履修者が授業以外の場でもポルトガル語の学習機会を持つきっかけを与えることや履修者が自身の文法定着度のバロメーターとすることを目的に、定期試験とは別に小テストを複数回実施した。しかしながら、その一方で、ポルトガル語の文法知識を身につけるだけでなく、「日本の社会の多言語・多文化化を見据え、在日ブラジル人をとりまく現状を理解する」とシラバスに掲げたように、ブラジル文化や日本に暮らすブラジル人の現状と課

⁴ 愛知県多文化共生推進室統計によれば、例年、愛知県内の外国人登録者数の中で最も高い割合を占めているのがブラジル人である。

⁵ 本稿は、2009年度日本学術振興会科学研究費補助金(若手研究スタートアップ)交付により実施したアンケート調査データを用い、分析を試みたものである。

⁶ 筆者はこのたびの調査に先立ち、高等学校におけるポルトガル語教育の現状と課題に関する調査を実施している。その際、ポルトガル語教育と高等学校における英語以外の外国語教育という点で共通しており異言語間の調査結果が比較可能なことから、高等学校のロシア語教育の実施状況に関する調査を行った白山(2003)の枠組みを援用した。この枠組みは高等学校を対象に実施された調査に用いられたものではあるものの、これを用いることで高大間の調査結果も比較可能であることから、このたびの調査にも同枠組みを使用することとした。

題について、折に触れ紹介することにより、ポルトガル語学習の意義を確認し、モチベーションを高めることにも努めた。

次に、木曜日2限の「ポルトガル語 I」であるが、シラバスにも「ブラジル出身の人々との会話に必要な重要構文を提示するとともに、その構文の定着をはかるため、実際に用いられる状況の中で会話力を身につけることを試み」とあるように、月曜日で学習した文法知識を基礎とし、運用能力を養うことを学習の中心に据えている。具体的には、「必要・義務の表現」、「希望・欲求の表現」、「依頼の表現」などであり、毎週、そうした表現内容に必要とされる動詞とその動詞を含む重要構文を短いダイアログの中で学習した。そのダイアログについては、日本で暮らすブラジル人と実際に接触するような場面を想定したものを可能なかぎり選択し、ペアワークを行うことにより口から自然に出てくるようになるまで繰り返し練習した。また、月曜日と同様、小テストも複数回実施し、理解の定着をはかるとともに、ブラジル文化や日本で暮らすブラジル人の現状についてもダイアログのテーマにあわせて随時紹介し、ブラジルという国やブラジル人に対する理解の助けとした。

3. アンケート調査の結果と考察

本章では、筆者が担当したいずれか一方の、あるいは、両方の曜日の「ポルトガル語 I」を履修する学生 28 名に対して実施したアンケート調査の結果と考察を示す。以下では、ポルトガル語学習に対する履修者の位置づけを把握するために尋ねた7つの質問項目について述べる。

【ポルトガル語学習に対する履修者の位置づけ】

(1) ポルトガル語の学習動機について

「ポルトガル語の学習動機」については、「愛知県にはブラジル人が多いから」など、ブラジル人やポルトガル語が自分にとって身近な存在であることを理由に選択した者が 10 名と最も多かった。「ブラジルに興味があったから」など、ブラジルやポルトガル語そのものへの興味・関心を理由に挙げる者が次に多く、6名が回答した。それ以外にも、「愛知県には多くのブラジル人がいるため、ポルトガル語を知っていると役立つと思うため」など、将来、地域の外国籍住民とのコミュニケーションに役立つことを理由に選択する者(4名)、「名古屋で就職するなら少しは知っていた方がいいと思ったので」など、就職を見越してポルトガル語を選択する者(3名)や「愛知県にたくさんいるブラジル人とコミュニケーションがとりたかったから」など、地域の外国籍住民との交流を目的に選択する者(2名)、「海外に住んでいる時、ブラジル人と仲良くなり、ポルトガル語を覚えてもらっていたから」という個人的な事情を挙げる者(1名)がみられた。「なんとなく(1名)」や「他の言語に比べて読みやすそうだったから(1名)」といった漠然とした理由からポルトガル語の履修を決めた学生もわずかながら存在したが、地域に暮らすブラジル人住民の存在を意識した上で、彼(女)らとのコミュニケーションを視野に入れた学習動機が目立った。

(2) 身につけたいポルトガル語能力について(複数回答)

「身につけたいポルトガル語能力」に関する問いには、「ちょっとでも会話をして、仲良くなれ

るようなコミュニケーション力」など、会話力と回答する者が 19 名と最も多かった。「総合的な力」など、漠然とした能力を挙げる者が3名、「文法」と回答する者が3名のほか、「語彙力(2名)」、「聴解力(1名)」、「読解力(1名)」、「英語とポルトガル語の差異(1名)」、「無回答(3名)」という結果であった。ここから、履修者は地域に暮らすブラジル人住民と意思疎通をはかるために必要な会話力を身につけることを目的にポルトガル語学習をしている傾向があることがわかった。

(3) ポルトガル語を学んで良かった点について(複数回答)

「ポルトガル語を学んで良かった点」を尋ねたところ、「アルバイト先にブラジルの方が来て、ポルトガル語での会話を楽しめた」、「愛知県はブラジル人が多いから、将来役に立ちそう」など、教室で学習したポルトガル語が実生活で役立った喜び、あるいは、今後、役立つことへの期待感を挙げる者が 10 名、「英語との違いを比較できおもしろかった」、「現在の日本の国際化に伴う様々な問題について考えるきっかけになったし、学ぶことができたと思う」など、ブラジルの言語文化に対する知的満足感を挙げる者が9名、「ポルトガル語は覚えることも多いけど、日本語とはまったく違う言語なので、新鮮で楽しいと感じられたこと」、「新しい言語を学ぶのは楽しかった」など、学習自体の楽しさを挙げる者が5名、「英語以外の国に興味を持てたこと」など、英語圏以外の国の言語文化に対する興味・関心を持つきっかけを挙げる者が2名、「無回答」が5名であった。教室で学習した内容が実生活の場で発揮できた喜びを挙げる者とポルトガル語学習により身につけた知識や教養を挙げる者がほぼ同数であった。

(4) 履修期間終了後のポルトガル語学習の継続について

「履修期間終了後のポルトガル語学習の継続」に関する問いには、ポルトガル語学習の継続を「希望する者」が 21 名、「希望しない者」が4名、「無回答」が1名、「わからない/迷っている」が2名という結果であり、履修期間終了後もポルトガル語の学習を続けたいという者が圧倒的多数を占め、履修者のポルトガル語学習に対する意欲が感じられるとともに、履修者には授業を離れた後も長期的にポルトガル語学習に臨む考えがあることもあわせて読み取ることができるであろう。また、ポルトガル語の学習継続を「希望しない」と答えた4名の理由については、「こういう機会がないとなかなかできない」、「自分から学ぼうとする余裕がなさそう」、「身につけても使う場がない」、「英語の中免をとりたいたいから」であった。

(5) ポルトガル語学習と就職の関連について

「ポルトガル語学習を就職と結びつけて考えているかどうか」という問いに、「結びつけて考えている(15名)」、「結びつけて考えていない(13名)」であった。「結びつけて考えている」と答えた 15 名の回答の一部を記すと、「日本語教員になるのにある程度の知識がいるので」、「教員になれば、ブラジルの子と会話が少しならできるかも」などがみられ、将来、希望する職業とポルトガル語学習が直結した具体的な内容が目立った。「結びつけて考えていない」と回答した 13 名の回答には、「私の就きたい仕事にポルトガル語を使う機会がないと思うから」をはじめ、「就職後、仕事としてポルトガル語を使えるレベルではないだろうから」、「どのような職があるのか、まだよくわからない」、「就職というより、日常で何かみつけないか」などがみられた。現実的に就職とポルトガル語学習を直接結びつけている学生が結びつけていない学生の数

をわずかではあるが上回る結果であった。このことから、履修者のポルトガル語学習が教養のための言語学習にとどまらず、将来まで見据えたものとする履修者の存在を確認することができる。

(6) 街で困っているブラジル人をみかけた時の対応について

「今、偶然、ブラジル人らしき人が困っている様子を目撃したとします。どうしますか」という問いに対して、「わかりやすい日本語で話しかけ、伝わらなかつたら英語かポルトガル語で話しかける」、「ポルトガル語で話せなくても、話しかけてみる」、「英語で話しかけてみる。知っているポルトガル語は使ってみる」など、方法は様々ではあるが、「声をかける」と回答する者が16名と最も多かった。また、「声をかけない」と回答する者が4名、「わからない」と回答する者が1名、「無回答」が7名という結果であった。困っているブラジル人住民に対し、履修者の多くは何らかの「声をかける」ことがわかった。このことから、この時点ではポルトガル語を学習し始めてまだ1年であり、ポルトガル語を十分には操ることができないにもかかわらず、履修者はポルトガル語の能力の有無によらず、英語や簡単な日本語を駆使するなどにより、同じ地域社会の構成メンバーが抱える困難を共に乗り越えるようとする傾向があることが明らかになった。

(7) ブラジル人住民に関する知識について(複数回答)

「ブラジル人に関する知識」について尋ねたところ、「無回答」は3名で、その他の履修者からは1名が複数の回答を寄せるなど多数の記述がみられた。その中でも、「派遣労働者として働く人が多く、厳しい状況の中で生活していること」、「働くためにたくさんのブラジル人が日本に住んでいること。でも、正規雇用でない人も多い」など、就労に関するもの、「ブラジル人の子どもは、二カ国語も小さい頃から学んできているため、両方の日常会話はできるが、高度な思考をするのが難しい」、「日本語の習得ができず、困難な状況を子どもたちが教育現場で負っている」など、日本語に関するもの、そして、「この地域の小学校ではブラジル人の子が多く、授業において問題を抱えている子が多い」、「ブラジルと日本では考え方の違いからか、なぜ勉強するのかわからないことが多く、ブラジル人の子はあまり勉強に熱心になれない傾向がある(みんなではないけど)」など、教育に関するものが数多くみられた。それ以外の記述には、「多くの人が日本での居住を望んでいる」、「国籍によって住める地域が決まってしまう(マンションとか)」、「日本に暮らす外人はブラジル人に限らず冷たい目でみられている。差別がなくなる」などがあつた。いずれの記述からも、履修者が日本に暮らすブラジル人の生活の現状を多面的に捉え、彼(女)らに関する具体的な知識を持ち得ていることが確認された。これは、「ポルトガル語Ⅰ」の学習目的の一つに、在日ブラジル人をとりまく現状の理解を掲げ、学習してきたことによる成果であると考えられるほか、「ポルトガル語Ⅰ」で得た知識とそれに関連する他の科目で得た知識が有機的に結びつき、幅広く具体的な知識として履修者の中に蓄積されたためであるともいえよう。

ここで、以上の調査結果を本調査に先立って実施した高等学校におけるポルトガル語教育の現状と課題を探った先行研究⁷である高阪(2009)と比較し、大学生の履修者がポルトガル

⁷ 2008年7月末に、外国語としてのポルトガル語の授業を実施する公立高等学校のうちの5校の

語学習をどのように位置付けているのか、その特徴をみておく。

ポルトガル語学習に対する履修者の捉え方について、高校生と大学生の履修者を対象とした調査結果の間の違いが際立っていたのは、二者間のポルトガル語学習の目標に対する考え方である。高校生の履修者に関しては、高阪(2009:73)が「履修者は実際に現在学習しているポルトガル語を将来、どのように役立てたいのか、明確なビジョンを持たないまま学習を行っていることがわかった」と指摘しているように、彼(女)らはポルトガル語学習が社会の中でどのように役に立つのか、いまだ具体的なアイデアを持っていないことが挙げられる⁸。一方、大学生の履修者の場合、そのおよそ半数が現実的にポルトガル語学習で得た知識や能力を活かして就職したいと考えており、この点、高校生の履修者とは大きく異なる。その理由として、高校生であるがゆえに自らの将来設計が不明確であるという点も関係していることが予想されるが、それに加えて、近隣に暮らすブラジル人住民を「目にみえる存在」、あるいは、「身近な隣人」として位置付けられていないことが関わっているのではないだろうか。高阪(2009)によれば、高校生の履修者のポルトガル語の学習動機で最も高い割合を占めたのは、「ポルトガル語自体への興味・関心」であり、「近隣のブラジル人住民とのコミュニケーションのため」と回答した者はそのおよそ半数であった⁹。また、ブラジル人住民に関して知っていることを尋ねた質問では、「ステレオタイプの回答」や「日本人との表面上の違い」を言及したものが目立ち、日本に暮らすブラジル人の現状にはいまだ目が向けられていないことが推測できる¹⁰。その一方で、これまでのアンケート調査結果から、大学生の履修者は周囲に生活するブラジル人住民の存在を常に意識し、彼(女)らとのコミュニケーションを視野に入れた上でポルトガル語を履修していることが明らかになった。その上、愛知県立大学ではポルトガル語の授業のほか、その他の科目においても、日本で暮らすブラジル人を含む外国籍住民に関する知識を得る機会が豊富に設けられており、履修者はポルトガル語を学習する社会的意義について十分に認識する環境にある。こうしたことが大学生の履修者がポルトガル語学習を実社会と結びつけることができた要因であると考えられる。

4. おわりに

本研究では、一般的に依然としてマイナー言語という印象が強いポルトガル語の学習を履修者はいったいどのように位置付けているのかを探る目的でアンケート調査を実施した。そし

協力を得て、そこに在籍する34名のポルトガル語履修者を対象に、履修動機、ポルトガル語への関心など心理的側面と言語能力など教育的側面を尋ねるアンケート調査を実施した。

⁸ 「ポルトガル語を将来、何で貢献させたいか」を尋ねたところ、「漠然と異文化に触れる(9名)」、「具体的な貢献(4名)」、「海外旅行(3名)」、「道案内(2名)」、「なんとなく貢献できる(2名)」、「貢献できない(4名)」という結果であった。

⁹ 「ポルトガル語の学習動機」について、「ポルトガル語自体に対する興味・関心」を持つ者は11名、「近隣のブラジル人住民とのコミュニケーションのため」が5名、「外国語学習そのものに関する興味・関心」が4名、「稀少価値」を訴える者が4名という結果であった。

¹⁰ 「日本に暮らすブラジル人に関する知識」について尋ねたところ、34名のうち14名が「無回答」であった。また、残りの20名の回答についてみたところ、「コーヒーが好きで、サッカーをやるのも好き」、「派手な服」など、ステレオタイプの回答を寄せる者、ならびに、「露出」、「肌の色」など、「日本人との表面上の違い」を指摘する回答が多かった。

て、先行研究として実施された高校生を対象とした調査結果と比較しながら分析を加えた結果、大学生の履修者は、地域に暮らすブラジル人住民とコミュニケーションをするための言語学習であることを十分に認識した上でポルトガル語を履修していること、また、中には、教養としてのポルトガル語学習という位置づけの履修者もいるものの、明確な将来の目標を掲げ、ポルトガル語学習を就職と結びつける履修者の割合が高校生よりも高いことが明らかになり、これらは大学におけるポルトガル語履修者にみられる特徴であるといえよう。そして、こうした結果を踏まえ、授業においても履修者の卒業後というものを視野に入れた仕掛けや工夫、連携が今後は必要になってくるだろう。ポルトガル語を操ることができる人材が依然として不足する中、このようにポルトガル語学習を就職に直結させることは人材を育成する上で有効であり、そうした人材が一人でも多く輩出されることが望まれる。

また、その一方で、アンケート調査の結果にも示されているとおり、必ずしも履修者全員がポルトガル語学習を将来の就職に結びつけているわけではなく、また、そうしなければならない必要性もないであろう。ポルトガル語学習を「就職と結びつけない」と回答する意見の中に、これを裏付けるひとつの示唆を見つけることができる。ポルトガル語学習を「就職と結びつけない」と回答する者の理由の多くに、「ポルトガル語と関わりを持たない就職をすること」を挙げる者が多い中、履修者の一人が「就職というより何か日常でみつきたい為」という回答を寄せた。この回答は、ポルトガル語学習を就職に直接的に結びつけない者であっても、ポルトガル語を用いる職業に従事しないからといってポルトガル語との関係を断ち切るのではなく、身の回りのブラジル人住民との日常的なコミュニケーションの中で大学で履修したポルトガル語学習を役立てようとする者もいることを示唆しており、「就職と結びつけない」と回答する者の中にもポルトガル語と長期的につきあう姿勢を持つ者が存在することがわかる。以上より、同じ地域に暮らすブラジル人住民との意思疎通に必要な言語であるからこそ、ポルトガル語学習を就職と結びつける履修者もそうでない履修者も、どういう形であれポルトガル語とのつながりを履修後も継続させることが求められているのではないだろうか。

このたびの調査結果は、愛知県立大学においてポルトガル語を履修するすべての学生の意見でも、ましてや、日本の大学でポルトガル語を履修するすべての学生の声でもなく、2009年度後期に筆者の「ポルトガル語Ⅰ」を履修した学生を対象に実施した一つの調査事例にすぎない。本研究を基礎調査とし、今後は調査協力校を増やすことで大学におけるポルトガル語教育環境の全体像の把握に努めていきたい。

謝辞:本論文を執筆するにあたり、ご協力下さいましたすべての皆様に感謝申し上げます。

<参考文献>

- 白山利信(2003)『中等教育における英語以外の外国語教育に関する調査研究ーロシア語教育を中心としてー』筑波大学現代語・現代文化学系
- 高阪香津美(2007)「多文化共生時代の外国語教育(1)ー公立高校におけるポルトガル語教育のいま」『AnaisXXXVII』日本ポルトガル・ブラジル学会 pp.105-117
- 高阪香津美(2009)『多文化化する日本社会におけるポルトガル語教育の位置づけー母語と外国語の両側面からー』2009年3月大阪大学提出博士学位論文

国際文化フォーラム(2005a)『日本の学校における韓国朝鮮語教育－大学等と高等学校の現状と課題－』国際文化フォーラム

後藤雄介・石井登ほか(2010)「高等学校におけるスペイン語教育の現状と展望」教育総合研究所 紀要 『早稲田教育評論』 第24巻第1号 pp.45-61

<参考ホームページ>

愛知県多文化共生推進室 2011年11月20日付

<http://www.pref.aichi.jp/kokusai/tabunka.html>

法務省入国管理局ホームページ 2011年11月20日付

<http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukantourokusyatuoukei110603.html>

文部科学省ホームページ 2011年11月20日付

http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1310269.htm

資料

ポルトガル語学習に対するアンケート調査(ポルトガル語・ブラジル学科以外の学生用)

1.なぜ、「ポルトガル語」を選択しましたか？その理由を教えてください。

理由:

2.大学で「ポルトガル語」を学習する前、ポルトガル語圏の国々に行ったことがありましたか？

(ある・ない)

「ある」と答えた方にお尋ねします。それはどこですか？

3.大学で「ポルトガル語」を学習する前、ポルトガル語を母語とする人と実際に話したことはありましたか？

(ある・ない)

4.どのような力を身につけたいと思い、「ポルトガル語」の学習を始めましたか？

具体的に教えてください。

5.これまでの「ポルトガル語」の学習により、各技能においてどんなことができるようになりましたか？

読む:

書く:

話す:

聞く:

6.「ポルトガル語」を学習する前、ポルトガル語やブラジル文化に関心がありましたか？

一つ選んで下さい。

①非常に関心があった、②関心があった、③普通、④あまり関心がなかった、⑤全く関心がなかった

7.「ポルトガル語」を学習した今、ポルトガル語やブラジル文化に関心がありますか？

一つ選んで下さい。

①非常に関心がある、②関心がある、③普通、④あまり関心がない、⑤関心がない、⑥その他

8.「ポルトガル語」を学んでよかったと思う点を具体的に書いてください。

9.「ポルトガル語」を学習して不満を感じた点はどこですか、具体的に書いてください。

10.「ポルトガル語」を学習していて、難しいと思う点はどんなところですか？自由に書いてください。

11.「ポルトガル語」の授業を履修して、ブラジル人やブラジル文化に対する見方において自分自身の中でどこか変わった点はありますか？

(はい・いいえ)

「はい」と答えた方にお聞きます。以前はどうだったのが、今はどのように変化しましたか？

以前:

現在:

「いいえ」と答えた方にお聞きます。ブラジル人やブラジル文化をどのように捉えていますか？

12.履修期間が終わっても、「ポルトガル語」の学習を続けたいと思いますか？ (はい・いいえ)
「いいえ」と答えた人にお聞きします。それはなぜですか？

13.現在学習中のポルトガル語を就職と結びつけて考えていますか？ (はい・いいえ)
「はい」と答えた人にお聞きします。どのような分野でポルトガル語を生かそうと考えていますか？

「いいえ」と答えた人にお聞きします。それはなぜですか。

14.大学で英語以外の外国語を学ぶ意義はあると思いますか？ (はい・いいえ)
両方の人にお聞きします。そのように考えるのはどうしてですか？

15.大学の授業以外の場で、「ポルトガル語」を使用する機会はありますか？ (はい・いいえ)
「はい」と答えた人にお聞きします。
どのくらいの頻度で、また、どんな場面でポルトガル語を使いますか？

16.あなたが暮らす地域にはブラジルの方が住んでいますか？ (はい・いいえ)

17.あなたにはブラジル人の友人がいますか？ (はい・いいえ)
そのブラジル人の友人とは、ポルトガル語を学習し始めてから、知り合ったのですか？
(はい・いいえ)

18.日本に暮らすブラジル人の現状について、何か知っていることを書いて下さい。

19.あなたは、ポルトガル語を学習する前、ブラジル人に対してどのようなイメージを持っていましたか？
また、現在ではどのようなイメージを持っていますか？
以前のイメージ：
今のイメージ：

20. 今、偶然、ブラジル人らしき人が困っている様子を目撃したとします。あなたならどうしますか？

(男性・女性)(年齢： 歳)(大学 年生)(ポルトガル語学習暦： 年 ヶ月)
(履修科目名：

◆アンケート結果を希望される方は、ご連絡先をお知らせください。

ご協力ありがとうございました。

Sumário

Qual a avaliação dada pelos universitários ao estudo da língua portuguesa.

-No caso dos participantes da Língua Portuguesa I-

Katsumi Kosaka

Departamento de Relações Internacionais

Pelo presente estudo, com a análise dos questionários da pesquisa realizada entre os estudantes que participam do curso de Língua portuguesa I, da Universidade Estadual de Aichi, podemos chegar ao conhecimento de qual a avaliação dada pelos estudantes que participam do curso ao estudo da Língua Portuguesa.

O resultado foi o seguinte:

1) Os participantes do curso compreendem perfeitamente que estudam a Língua Portuguesa para poderem comunicar-se com os brasileiros que vivem nessa região.

2) O número de participantes do curso, que conectam o estudo da Língua Portuguesa às atividades de busca de emprego alcança metade do total averiguado, o que comparado à pesquisa idêntica efetuada entre colegas, constitui um número muito mais elevado.

Desire under the Closed Water: Homoeroticism in Toni Morrison's *Sula*

Erika Udono

Department of International and Cultural Studies

Introduction

The critic, Barbara Smith, first pointed out the theme of lesbianism in Toni Morrison's second novel, *Sula* (1973). As she argues in her insightful discussion on the novel in "Toward a Black Feminist Criticism" (1977), despite the disguise as heterosexual love, *Sula* is in reality a "lesbian novel":

... I discovered in rereading *Sula* that it works as a lesbian novel not only because of the passionate friendship between Sula and Nel but because of Morrison's consistently critical stance toward the heterosexual institutions of male-female relationships, marriage, and the family. Consciously or not, Morrison's work poses both lesbian and feminist questions about Black women's autonomy and their impact upon each other's lives. (175)

Smith, however, goes on to write that, in *Sula*, "physical sexuality is overtly expressed only between men and women" (175) and adds that it is a lesbian novel only in the sense of "the emotions expressed" (180). Smith also writes, "Obviously Morrison did not intend the reader to perceive Sula's and Nel's relationship as inherently lesbian" (181), and concludes that the writer is not really intent on describing a homosexual (and physical) love between two women. Contrary to what Smith argues, however, Morrison in fact portrays the two women's lesbian sexuality, and the story contains descriptions of their sexual acts in a recognizable way. They are not explicitly written, but the "physical sexuality" of Sula and Nel is clearly present in the story expressed as unmistakable metaphors. In this paper, I will focus on the episode of the killing of Chicken Little and discuss the homoeroticism between the two girls in *Sula*.

1. Chicken Little

"Chicken Little" usually refers to a chicken in a fairy tale of the same title. When an acorn falls on its head, the chicken believes that the sky is falling. The chicken decides to tell everyone about it, and starts a stampede with other animals, eventually leading them into a cave, where all are eaten by a fox. The story is an allegory warning about the folly of cowardly behavior, or a cautionary tale about the importance of not paying attention to false rumors.⁽¹⁾

Interestingly, the plotline of *Sula* includes the basic plot elements of the Chicken Little tale. In the concluding chapter of *Sula*, a parade of residents led by Shadrack walk into a tunnel. The tunnel then collapses, killing the people inside. Here the chicken's words "the sky is falling" can be translated into the "unexpectedness" of "death or dying" that Shadrack fears most. Chicken Little plays a major role in the entire narrative structure of the novel, *Sula*.

"Chicken Little" of the fairy tale is also the name of a little boy in *Sula*, who in spite of his brief appearance as a living character (pp. 59-61), is given a very important part to play in the novel. This fact is hardly noticed, as it is ingeniously concealed in a deceptively simple episode of the boy, but it is in fact the key to understanding the entire text. Chicken Little plays as significant a role in *Sula* as the repeated image of "the dark closed place in the water." The "closed water" appears in the novel's important scenes seven times (61, 62, 101, 118, 141, 170, and 170). The closed water appears for the first and second time as the actual scene after Chicken Little is thrown into the river, and later it is persistently repeated in the text as an *image*. Chicken Little enters the story for the first time in July 1922, when Sula and Nel are playing together lying on the grass.

For our present discussion we should list in rough chronological order three major events that happened to the two girls this summer prior to this incident. They are: (1) meeting with Ajax and their sexual awakening; (2) Sula's cutting off the tip of her finger; and (3) Sula's overhearing her mother saying, "I just don't like her [Sula]."

Let us begin with the first event. Right from the beginning, the chapter chronicling the year 1922 describes the way how the two girls discover their sexual awakening, as they become attracted to men's sexual gaze, gestures, and words. The girls are fascinated with Ajax's smooth crotches covered by gabardine. They are, in other words, attracted less to the "place where the mystery curled" under the gabardine, than to the "smooth vanilla crotches." Ajax has crotches that look feminized, crotches characterized by its smooth surface, not by its erectness. In describing his crotches, the text repeatedly uses such ice cream-related expressions as "cream-colored," "lemon-yellow," and "vanilla" (50). The two places introduced in this chapter – the ice cream parlor Sula and Nel frequent, and the path leading to the shop (where Ajax is) – represent the image of the female sexual organ, in conjunction with the "chocolate halls" of the primary school where the two girls first met, and the "holes" they would dig later in the novel. Both Nel and Sula picture themselves as hoping to engage in heterosexual love, such as a woman waiting for "some fiery prince" Nel imagines and a valiant rider on a galloping white horse Sula dreams of (51-52), but the objects of their desires are "existences that complement each other," rather than heterosexual love objects. What they really wished for is to create something by themselves alone; that is, by the two who are both black and female: "Because each had discovered years before that they were neither white nor male, and that all freedom and triumph was forbidden to them, they had set about creating something else to be" (52).

Soon after this, the second incident involving the cutting of Sula's finger occurs. The episode contains a sexual element that is cleverly disguised behind the social and ethnical background about the Irish immigrant boys bullying black children. In fact, the "harassment" of

Nel by the four Irish boys in “knickers” contains a thinly-veiled sexual allusion: “These particular boys caught Nel once and pushed her from hand to hand until they grew tired of the frightened helpless face” (54). Obviously the boys’ sexual interest in Nel, amplified by their awareness of ethnicity, is driving them into action. Equally of importance is the fact that young Sula and Nel went all the way to the places where boys hung around, looking for “sexual excitement” rather than the boys themselves. Sula’s confrontation with the boys virtually means a duel over Nel. Nel felt disgusted with Sula who cut the tip of her finger off to defend Nel. Nel should have been grateful to Sula for doing so because it was for her sake. But Nel didn’t feel grateful because she felt that Sula’s cutting of her finger was the most unexciting and disappointing way of fighting with the boys.

The third major incident involves Sula overhearing her mother Hannah saying, “I love Sula. I just don’t like her.” Hannah means she loves Sula, since Sula is her daughter after all, but her words also mean that Hannah cannot understand her daughter’s personality and she does not like her as a person. The Peace women, Eva, Hannah, and Sula, have one characteristic in common: “manlove.” Hannah loves many men, is loved by them, and casually has sexual intercourse with them. “Manlove” has become part of her daily life. However, Sula is clearly different from Eva and Hannah. Like her mother, Sula thinks having a sex is part of her daily routine, but she never finds love there. The scene where Hannah says, “They different people” (57), was a pronouncement of Sula being different and heterogeneous, and not like Hannah and Eva. It, at the same time, suggests the distance between Sula and heterosexuality.

2. Homoeroticism and Its Metaphor

Three incidents, as discussed above, all point to the same direction when the homoerotic scene of Nel and Sula begins, followed by the killing of Chicken Little. While the girls are lying on the grass on their stomachs, they contemplate “the wildness that had come upon them so suddenly.” The small breasts of the girls sprawling on the grass feel “pleasant discomfort.” They “stroked the blades up and down, up and down,” and strip the bark off the twig, exposing its “smooth, cream innocence.” Nel, who “moved easily to the next stage,” tears up the grass, and then Sula draws patterns with her twig in the bare spot Nel made. Nel becomes “impatient,” makes a hole on the ground “rhythmically and intensely,” and then Sula “copied” her act. Nel begins “a more strenuous digging,” rising to her knees to make the hole deeper, and Sula also does the same thing until the two holes join and become one big hole. After that, the two girls throw twigs and debris into the hole with gestures of loathing. After doing all of this, they carefully replace the dirt and grass there. They do not exchange a single word during the course of their act, overcome by “unspeakable restlessness and agitation”(57-59). The sexual connotation of the passage quoted above is obvious, and what should be noted is that it has an established pattern. That is, Nel always initiates each step while Sula follows her acts. Let us review the process in the order it happens:

1. Nel touches the grass.
2. Sula copies her.
3. Nel pulls away the bark of a twig.
4. Sula copies her.
5. Nel pulls away the grass.
6. Sula draws patterns in the cleared space.
7. Nel pokes her twig into the earth.
8. Sula copies her.
9. Nel digs the hole deeper.
10. Sula copies her.
11. Nel throws her twig into the hole.
12. Sula copies her.
13. Nel throws debris into the hole.
14. Sula copies her.

Thus it is Nel who always takes the initiative in a series of sexual acts.

Immediately after the two girls finished the process above, Chicken Little in knickers comes up to them, walking along the river. The boy's sudden appearance plunges them into fear. Nel calls out to Chicken Little, and Sula also stops him to coax him into climbing up a tree. They are taking necessary actions as they think Chicken Little might have seen what they were doing. The novel does not make it clear whether or not Chicken Little really saw the act they were engaged in. Even if he did, it is not certain whether he understood the meaning of the act they were caught doing, but the two girls – or we should say Nel – feared that Chicken Little might tell the people what they were doing because he, who kept saying “I’m a tell my brovver” (60), was a blabbermouth, just as the Chicken Little of the fairy tale was. Sula and Nel were quick in responding to his words, copying and repeating them in unison. The man hiding behind Chicken Little and the boy's too big knickers symbolize the male power and the heterosexual social system supporting it.⁽²⁾ Chicken Little is a scout who has been sent out by them.

In this scene, Nel calls out to Chicken Little saying, “You scared we gone take your bugger away?” (59). As “bugger,” which means “nasal mucus,” also has the meaning of “sodomite” and “eavesdropper,” Nel's words are strongly suggestive of their situation. In other words, Chicken is an “eavesdropper” and the girls are “homosexuals.” As if to alleviate Nel's fears, Sula coaxes Chicken Little into climbing high up in the tree, probably with the intention of pushing him off. She fails, but then picks up the boy by his hands and swings him around and around. The stretched body of Chicken Little in his ballooned knickers serves as a metaphor for penis. In reality, swinging around a boy and hurling him into a river would require the physical prowess far beyond the capacity of a 12-year-old girl. Her throw, which ignores the laws of physics, works more as a symbolic metaphor than as a realistic description, just as Milkman flying off the cliff in the final scene of *Song of Solomon* (1977). It is suggested that Chicken Little was somehow submerged in the water by Sula as a form of child's play and that Nel actually

manipulated her to do so, although the descriptions of the incident are sparse and ambiguous as below:

When he [Chicken] slipped from her [Sula] hands and sailed away out over the water they could still hear his bubbly laughter. (60-61)

The water darkened and closed quickly over the place where Chicken Little sank. The pressure of his hand and tight little fingers was still in Sula's palms as she stood looking at the closed place in the water. (61)

It is Nel who first speaks – “Nel spoke first. ‘Somebody saw’” (61). Her words imply that Nel's primary concern is to cover up the murder that was successfully carried out before her very eyes. Sula takes Nel's words as a cue to rush to Shadrack's house on the other side of the river in order to find out whether he witnessed the murder or not. But Sula fails in her attempt and comes back to “Nel and the dark closed place” (62). The juxtaposition of Nel and the dark water is worth noting here because the novel employs the same device in the scene where Nel and Sula reunite after ten years (discussed later in more detail). The context of the story makes it clear that the killing of Chicken Little was carried out in collaboration, with Nel ordering it and Sula executing it. Nel manages the difficult feat of putting the blame for the death of Chicken Little on Sula alone, saying soothingly to Sula: “Sh, sh. Don't, don't. You didn't mean it. It ain't your fault. Sh. Sh. Come on, Le's go, Sula. Come on, now” (62-63). By denying Sula's responsibility in this way, Nel succeeds in thrusting it onto her while distancing herself from it. At Chicken Little's funeral Sula keeps crying, but Nel remains calm. Then Nel gradually pulls away from Sula, as their firmly held hands “relaxed slowly until during the walk back home their fingers were laced in as gentle a clasp as that of any two young girlfriends” (66). After this incident, Nel slowly disengages herself from her friendship with Sula, and the process culminates in her marriage. Consciously or not, Nel used Sula so that she could conceal her “desire that is not legitimized.” Trudia Harris and Karen Carmean claim that the death of Chicken Little strengthened the bond between the two girls, but in fact what his death signifies is the beginning of their separation.

In spite of her apparently stable life, Chicken Little's death casts a shadow over Nel. Two years before Chicken Little's incident, Nel swore that she would never lead a life like her mother Helene, and decided to live her own life:

“I'm me,” she whispered. “Me.”

Nel didn't know quite what she meant, but on the other hand she knew exactly what she meant.

“I'm me. I'm not their daughter. I'm not Nel. I'm me. Me.”

Each time she said the word me there was a gathering in her like power, like joy, like fear. . . .

“Me,” she murmured. (28)

This strong “me-ness” of Nel suggests a deep gap between her and her parents (especially Helene), and her rejection of the system of family relationships such as husbands and wives, or parents and children. Nel’s “no” to Helene means exactly her “no” to Helene’s deep-seated hatred for sex. In spite of this, however, Nel marries five years after the event involving Chicken Little, and chooses to live the life of a dutiful wife and devoted mother, well-respected in the local community. The “me-ness” has transferred to Sula, and becomes Sula’s guiding principle of behavior, ruling her for the rest of her life. When Eva tells Sula to get married and have a baby, she replies, “I don’t want to make somebody else. I want to make myself” (92). Sula’s “me-ness” is succinctly expressed in her outspokenness, and refusal of marriage and childbearing, or an established and socially accepted way of life. The irony is that later in the novel, in the scene of Nel’s visit to Sula’s deathbed, Sula insists on this me-ness while Nel is urged to dissuade her from the idea (142-143). Nel married Jude not because she loved him, but because she wanted to take on the role of “wife” supporting him. Nel was no longer what she had been, a girl who chanted to herself, “I’m me.” She has clearly undergone a change since the killing of Chicken Little. She had to distance herself from Sula; that is, she had to conceal her sexuality and her crime of murder. In order to make her deception complete, marriage was necessary, even though the marriage is one without love.

3. Desire under the Dark Water

In 1937 when Sula returns to the Bottom after a ten-year interval, Nel’s heart that had been covered with “a steady gray web” (95-96) starts to shine again. Nel has a “rib-scraping laugh” (98) and as she breaks into a laughter that “weakened her knees and pressed her bladder into action” (97), she rushes into the bathroom. The joy Sula brings Nel always carries physical and sexual connotations. The relationship they had enjoyed when they were at the riverside is being re-enacted here in a different fashion. Sula, who has returned to her hometown after a decade, has a bitter argument with her grandmother, Eva. Sula starts to have the delusion that she will be killed by Eva unless she kills her first, and out of fear she puts Eva into a home for the elderly. As Sula informs Nel about what she did to Eva, she also consults Nel about what to do, saying: “Maybe I should have talked to you about it first. You always had better sense than me. Whenever I was scared, you knew just what to do” (101). The moment Sula says this, the “closed place in the water spread before them” (101). With the sudden reemergence of the water, the Chicken Little incident is juxtaposed with the present scene. When Sula consults with Nel, Nel immediately gives detailed advice, telling her to transfer Eva’s insurance and bank account to Sula’s name. Once Sula follows Nel’s instructions, Eva will be left with no assets in her name. This means that although it was Sula who sent Eva to the nursery home, it is Nel who is truly responsible for her virtual demise in the community. Moreover, since Nel is the one who actually gave these instructions, she starts to always be concerned as to how she is viewed by

the people in the community. This is evident in her words such as “People say I’m scheming” and “Well, tongues will wag.”

The structural aspects of the relationship between Nel and Sula in 1937 explain the entire course of events described earlier in the novel, in which Sula caused Chicken Little to drown and Nel managed to cover up his killing; she later worried about how her relationship with Sula would be thought of by the community and took measures to save appearances (i.e., her marriage). In 1965, twenty-eight years after her last meeting with Sula, Nel pays a visit to Eva in an elderly home, and Eva asks her about the killing of Chicken Little because Eva and Chicken Little, having been eliminated from society, are both victims of Nel’s and Sula’s conspiracy.

When Sula slept with Nel’s husband, Jude, the revived friendship between Sula and Nel faded away. It is not revealed in the novel as to why Sula had a sexual relationship with Jude, but the most plausible explanation is that it was the best way for her to get closer to Nel. Sula came back to the Bottom after a ten-year absence because she wanted Nel (120). For Sula, a male lover could not be someone who is a “friend,” “comrade,” or “other half of her equation”(121). Sula tried in vain to keep her distance from Nel. The best way to give up the one she loves is to become the one she loves herself. Only by incorporating the one she loves inside herself can she survive the loss of her love. For Nel, Sula’s sexual relationship with Jude means her betrayal of their friendship, while for Sula it was the only way to endure Nel’s betrayal. Nel later blames Sula, saying she “didn’t even love him [Jude]” (144), but for Sula, Nel is missing the point, for it is only natural that Sula didn’t love him because all she wanted was to identify herself with Nel, who didn’t love him either. Jude has been just a front for the two lovers to survive in a heterosexist society. Nel and Sula needed him as the medium through which they could fulfill their mutual desire.

In fact, as the scene unfolds, we are not certainly sure as to whom, Sula or Jude, Nel’s anger is being directed towards. While Nel is angry with Sula, she hardly thinks about Jude, and finds herself always thinking about what Sula would do if she were here (108). As Nel’s and Jude’s relationship was based not on love, but obligation, it was inevitable that it would end once the marriage, or their social obligation, came to an end. It should be pointed out that the novel described the wedding of Jude and Nel as being “rather like a funeral” (80). This means that there are not five, but six death-related events in *Sula*: in addition to the funerals of Helene’s grandmother Cecile, Chicken Little, Hannah, Sula, and the burial in the tunnel, there is Nel’s funeral. Nel, who witnessed others’ funerals, seems to have outlived them all, but in fact it turns out that her own funeral was already held when she was young. Sula said that “every colored woman in this country” was “dying” (143), because she was sure that they did not live their lives as they desired.

4. What Rises from the Bottom of the Water

It was not until twenty-four years after Sula’s death that Nel recognizes the bond between

her and Sula. Her recognition is achieved through the dialogue with Eva who can no longer conduct or understand even an ordinary conversation. The most important revelation is sometimes delivered through non-dialectical and irrational dialogue in Toni Morrison's novels. Nel pays a visit to Eva, now a senile old woman living in a nursery home. Nel, to Eva's sudden question asking if she committed the crime of drowning Chicken Little, inadvertently answers that it was Sula who did it saying:

[Eva] "Tell me how you killed that little boy."

[Nel] "What? What little boy?"

[Eva] "The one you threw in *the water*. I got oranges. How did you get him in *the water*?"

[Nel] "I didn't throw no little boy in *the river*. *That was Sula*."

[Eva] "You. Sula. What's the difference? You was there. You watched, didn't you? Me, I never would've watched." (168, Italics mine)

Nel is caught off guard by Eva asking such absurd questions, and she lets slip what she really thinks. Nel answers "the river" when Eva only said "the water," and goes on to confess her involvement in the incident by saying, "That was Sula." (Nel's words to Eva, a senile old lady, are not likely to compromise her reputation.) Eva's words suggesting that Nel and Sula have the same identity awaken Nel to the fact that they are virtually inseparable, even long after Sula's death. Sula was able to restrain her desire for Nel by becoming Nel herself; whereas, Nel concealed her desire for Sula, identifying herself with other people in the community who regard Sula as an enemy or traitor. Both Rochelle, Nel's grandmother, and Sula wear yellow clothes, the outfit for women who are forced into the lowest strata of society and considered pariahs. Nel was able to conceal her sin and desire by despising these women along with other people.

Nel's unexpected confession to Eva sets her off to reveal another secret to the readers: the dialogue exchanged between Sula and Nel right after Sula returned from Shadrack's house in 1922. The "closed water" image comes back again before and after the dialogue that is salvaged from her faded memories:

[Sula] "*Shouldn't we tell?*"

[Nel] "*Did he see?*"

[Sula] "*I don't know. No.*"

[Nel] "*Let's go. We can't bring him back.*" (170)

From this dialogue that is revealed to the readers for the first time, they are finally allowed to know that while Sula proposed to confess their crime, Nel was afraid that Shadrack might have seen what they had done, and suggested they both keep their mouths shut. Then the moment of revelation finally comes to Nel:

Leaves stirred; mud shifted; there was the smell of overripe green things. A soft ball of fur broke and scattered like dandelion spores in the breeze. (174)

The novel ends with the fantasy-like scene as cited above, but what does this scene mean?

There is an image that exactly corresponds to this scene, in the passage describing Nel's anguish after Jude left her. Betrayed by her husband and her best friend, she suffers in pain, kneels on the bathroom floor, and with her hand on the cold rim of the bathtub, "she waited for something to happen ... inside." Then, inside Nel, there is "stirring, a movement of mud and dead leaves" (107). Since this is immediately followed by her memories of Chicken Little's funeral, it is safe to say that the description of the moving mud and dead leaves refers to the bottom of the river where Chicken Little sank. While Nel waits for a cry to be released from deep inside herself, the "mud shifted, the leaves stirred, the smell of overripe green things enveloped her" (108) as if announcing the beginnings of her very howl. What is secretly moving hidden under the water, or what should have been manifested as a howl, is Nel's desire itself. However, there was no howl and the "odor evaporated; the leaves were still, the mud settled" (108). Instead of a howl, a dirty "gray ball" shows up, that will be floating in the air beside her over the coming decades. Nel could not confront the "ball of muddy strings" because the ball reminds her of the river bottom where her secrets lie.

What Nel sank deep in the river with Chicken Little is her homoerotic desire for Sula. In the summer of 1922 it certainly existed, and presented itself to Nel and Sula who started awakening to their sexuality. Just before her death, Sula remembers their "digging of holes in the earth" when she and Nel ran up the bank of the river (146). There are unmistakable connotations in the act of the girls digging deep holes in the earth together, and the two holes joining one another. Nel's fear and loathing for the connected holes are represented in her act of throwing debris into the hole and replacing the soil. The recurrent image of the "closed water" not only suggests her sin of killing Chicken Little; but also signifies where her own sexuality that she had locked up really lies. There was only one occasion when Nel almost went deep down to the bottom of the closed water and got close to the desire that she had suppressed, so that she could reveal everything with a howl. Nel smelled the mud, the dead leaves, and the rotten plants at the bottom of the river, and felt they were about to show themselves, moving and screaming. However, just as her unrealized confession of the killing of Chicken Little, Nel's love/desire for Sula remains sealed, and these two secrets turn into a "dirty" ball that continues to threaten Nel.

However, after a period of forty-three years, Nel's sin and love/desire that had all been submerged deep in the water start to move again. Since Nel uses the grammatically correct "We were" elsewhere in the novel, Nel's revelatory words "We was girls together" (174) are neither a wrong use of the singular verb nor a usage common in African-American vernacular English, but they point to the shared identity of Nel and Sula. Sula also speaks of their relationship using the image of bodily unification when she remembers the days when they were "two throats and one eye" (147). The "dirty" ball of fur breaks and scatters countless dandelion spores in the wind. Just like the spores flying up into the beautiful sky, Nel's words "girl, girl, girlgirlgirl"

suggest that the two women's desires, of which unity and oneness have been emphasized, will burst open in all directions and fly freely up in the air. However, the revelation came to Nel too late, and as in the ending of Morrison's previous novel, *The Bluest Eye* (1970), the circular and cyclical movement of sorrow that never ends suppresses the upward movement of flying.

Notes:

1) For more information about the Chicken Little fairy tale, visit the following website:
<http://eleaston.com/chicken.html>, <http://www.geocities.com/mjloundy>

2) Maki Tonegawa writes in her "Shadrack's Shell Shock—A Rereading of *Sula*" that Chicken Little, "small as he is, represents a man of the patriarchy society"(142).

Works Consulted

Bouson, J. Brooks. *Quiet As It's Kept: Shame, Trauma, and Race in the Novel of Toni Morrison*. Albany: State U of New York P, 2000.

Carmean, Karen. *Toni Morrison's World of Fiction*. Troy, New York: Whitston, 1993.

Furman, Jan. *Toni Morrison's Fiction*. Columbia: U of South Carolina P, 1996.

Halloway, Karla F. C. and Stephanie A. Demetrakopoulos, eds. *New Dimensions of Spirituality: A Biracial and Bicultural Reading of the Novels of Toni Morrison..* New York: Greenwood, 1987.

Johnson, Barbara. *The Feminist Difference: Literature, Psychoanalysis, Race, and Gender*. Cambridge, Mass.: Harvard UP, 1998.

McDowell, Deborah E. "'The Self and the Other': Reading Toni Morrison's *Sula* and the Black Female Text." *Toni Morrison*. Ed. Harold Bloom. New York: Chelsea, 1990.

McKay, Nellie Y., ed., *Critical Essays on Toni Morrison*. Boston: G. K. Hall, 1988.

Morrison, Toni. *Sula*. New York: Knopf, 1973.

Novak, Phillip. "'Circles and Circles of Sorrow': In the Wake of Morrison's *Sula*." *PMLA* 114.2 (1999):184-193.

Otten, Terry. *The Crime of Innocence in the Fiction of Toni Morrison*. Columbia: U of Missouri P, 1989.

Rigney, Barbara Hill. *The Voices of Toni Morrison*. Columbus: Ohio State UP, 1991.

Smith, Barbara. "Toward a Black Feminist Criticism." *The New Feminist Criticism: Essays on Women, Literature and Theory*. Ed. Elaine Showalter. New York: Pantheon, 1985. 168-185.

Taylor-Guthrie, Danille, ed. *Conversation with Toni Morrison*. Jackson: UP of Mississippi, 1994.

Tonegawa, Maki. "Shadrack's Shell shock: A Rereading of *Sula*," *Journal of American Literature Studies* 38(2001): 135-149.

日本における中学・高校生の第2外国語としての スペイン語学習ストラテジー

大学院国際文化研究科博士前期課程 横山 友里

1. 背景

外国語学習において、自律学習を学習者自らが行うことは、近年、文部科学省の小・中・高等学校新学習指導要領で示された「生きる力」のように、基礎的な知識を習得し、それらを活用して自ら考える力をつけるために重要である。自律学習とは、学習者自身が、自らの学習を管理し自主的に学習を効率的に行うことである。この自らの学習を管理するということは、使用する学習方法を認識することであり、つまり自らの学習、学習ストラテジーを学習者自身が認識し、自律的に活用することが重要である。

学習ストラテジーとは、学習者自らが習得をより効果的にするため、また新しい情報を学習するために行う一連の思考や行動のことであり、この学習ストラテジーを活用することにより、効果的な外国語の学習、さらにそれらを活用して自ら考える力を身につけることが可能になると考えられている。一方、教育の側面からみても、学習者自身がより効果的に学習ストラテジーを使用するには、現時点での彼らの使用している学習ストラテジーを認識することが重要である。また、従来の学習ストラテジー研究では、学習者要因をベースに、学習者の使用するストラテジーを検討している。例えば、海外経験の有無といった学習者要因が、学習者の使用する学習ストラテジーにどのような影響を与えるのかといった研究が行われてきたが(木村 2007)、これらの研究の研究結果からは統一した見解は得られていない。Wen& Johnson (1997)では、学習者要因も、ある特定の一要因のみに焦点をあてるのではなく、様々な要因が体系化して言語習得に影響を与えているとし、複数の要因が直接的に学習達成度に影響を与えているとした。

学習ストラテジーは研究者によって様々に定義されるが、その中でも Oxford (1990)の定義とそれを用いて作成された質問紙 SILL (Strategy Inventory for Language Learning)が、信頼性に定評があり(小嶋・廣森・尾関 2010)、SILL を用いた研究も数が多いとして注目されている。この SILL を用いた研究は、英語学習者で大学生を調査対象としたもの、日本語を第2言語として学習する学習者を対象とした研究が多い(英保 2006;木村 2007)。

また近年では、学習ストラテジーをただの単体の学習方法として捉えるよりは、心理・社会認知・社会文化的な視点をも考慮した総合的な学習方法としてとらえ、研究が行われるようになってきた。具体的には、Oxford は総合的な学習ストラテジーを S2R モデル(Strategic Self-Regulation Model of language learning)として提唱している(Oxford 2011)。S2R モデルとは、自律学習には、メタ認知ストラテジー、情意ストラテジー、社会文化的インタラクティブストラテジーが重要な役割を果たしているとし、今までの学習ストラテジー研究を包括したモデルである。ストラテジーを相互に関連しあうものとして捉え、ストラテジーを互いに関係し合う 3 つの

歯車のような集まりに例えている。そしてそれぞれの歯車であるストラテジーを円滑に使用するため、各ストラテジーの使用を助けるものとして、それぞれメタ認知ストラテジー、メタ情意ストラテジー、メタ社会文化的インタラクティブストラテジーが存在する。Oxford は、学習者はこのモデルを使うことで自らの学習をコントロールでき、より学習を効果的に行うことができると提案した。このように、学習ストラテジーは、単なる1つの学習方法なのではなく、学習者の様々な要因が総合的に絡み合った学習方法なのである。

このように学習ストラテジーや外国語学習についての研究は進んでおり、日本におけるスペイン語教育研究の重要性も高まっている。後藤・石井・浜・岩村(2010)は、スペイン語教育は、「1990年代以降、徐々にではあるが、高校において学習できる機会が増えており、重要性も高まっている」(p.45)とも述べている。しかし日本における中学・高校のスペイン語教育については先行研究がほとんどみられない。後藤他(2010)も、「高校でのスペイン語教育事情に特化した研究は、およそ皆無であるといっても過言ではない」(p.46)と述べている。特に学習ストラテジーに関しては、筆者の探しえた限りでは、齋藤(2008, 2009)、Gallego(2006)のみである。齋藤(2008)も、スペイン語学習者のストラテジーは実証的研究がほとんど行われていないと述べている。齋藤(2008, 2009)はスペイン語学習者の実態を研究した第一段階としては価値が高く、また英語学習の際の学習ストラテジーとの比較も行われている。現在の日本における学校言語教育では、英語をまず学習し、その後スペイン語を学習するというケースがほとんどでありスペイン語学習者の学習ストラテジーを考察するには、英語学習の実態も知る必要がある。しかし、これまでの先行研究では、学習ストラテジーを、内面を重視するよりは、単体の学習方法としての学習ストラテジーを重視した捉え方をしてきた。また、齋藤(2008, 2009)、Gallego(2006)では調査対象が大学生であり、日本における中学・高校生を対象とした研究は筆者の知る限りでは存在しない。

中学・高校生を対象とした総合的な学習ストラテジーを明らかにする研究は、Hiromori が考察しているように、学習ストラテジーを適切に指導することで、学習者の動機づけも高まる(Hiromori 2004)ことや、朴(2010)が指摘しているように、学習ストラテジーの早期指導は重要であることから、必要である。本研究ではスペイン語学習者の学習ストラテジーの実態を明らかにし、今後のスペイン語教育における自律学習を促進しうる学習ストラテジーを身につけるための教育プログラムの構築に寄与する知見を得ることを目的とする。

2. 研究の目的

本研究では、スペイン語学習者の使用する学習ストラテジーの全体の傾向をつかむことを第1の目的とする。その際にスペイン語学習者の使用する学習ストラテジー傾向を自律学習に注目して検討する。第2の目的として、学習ストラテジーと動機付けについても検討する。そして、第3の目的として、現在の日本の学校言語教育の実態を踏まえ、英語学習ストラテジーとの比較を行う。日本においてスペイン語学習者は必ず、スペイン語を学習する以前に、英語を学習した経験を持っているため、英語学習の際の学習ストラテジーとの比較を行う。英語学習の際の学習ストラテジーとの比較をすることにより、スペイン語学習時特有の学習ストラテジーの特徴を検討するためである。最後に学習ストラテジーを総合的な視点からとらえ、分析を行い、スペイン語学習者の使用する学習ストラテジーの全体像を検討する。

3. 研究方法

3.1. 質問紙

3.1.1. 学習ストラテジー

学習ストラテジーを測る尺度としては、SILL (Oxford1990)、Dornyei (2010)などがあるが、先行研究においても使用頻度が高いSILLの日本版である「言語学習ストラテジー調査」(宍戸・伴訳 1994)を使用した。なお、調査対象が中学生・高校生であるため、例えば「覚えやすいように文の中で新語を使う」を「覚えやすいように文の中で新しく覚えた単語を使ってみる」のように文体を平易に変更して質問紙を作成した。質問紙は4つの回答選択肢(全く自分にあてはまる・少しは自分にあてはまる・あまり自分にあてはまらない・全く自分にはあてはまらない)から最もあてはまるものを1つ選んで回答するものである。通常SILLは回答選択肢を5つ設けるが、調査対象が中学・高校生と比較的年齢が低いため、中立的であいまいな回答を避けるために4件法を採用した。調査用紙は、英語学習版とスペイン語学習版の2版を作成した。詳細な質問項目についてはAPPENDIXを参照。

3.1.2. 自律学習

SILL「言語学習のためのストラテジー調査」50問に加えて自律学習をみる尺度として使用されている質問項目8項目を追加した。自律学習尺度に関しては、日本人向けのものとして齋藤(1996)、また広く学習者の心情を測るものとしてHorwitz(1987)などがあるが、佐藤(2006)の作成した尺度が、日本人向けに開発され、質問項目が、教師との関係や、学校での授業に関しての姿勢を問うものが多く、中学・高校生の実情が分かると判断し、採用した。

3.1.3. 学習者要因

加えて学習者要因を特定するアンケート(海外経験の有無、滞在期間、滞在時年齢、通っていた学校、年齢、性別、学習期間、検定の有無)を質問項目の前に実施した。

3.1.4. 動機

スペイン語学習者に対して、「スペイン語を勉強しはじめた理由を教えてください」という学習動機を尋ねる項目を実施した。この項目は自由記述方式である。

3.2. 参加者

調査対象校は、私立中学A校、私立高校A校、公立高校B校の計3校である。そのうちA校は外国人児童と帰国子女を受け入れている中学・高校一貫校であり、B校は海外経験をもつ生徒、いわゆる帰国子女が多い学校である。調査参加者はすべて学校で英語に加え、スペイン語の授業も受けている。また、現在スペイン語を中学または高校で教える学校は、ほぼ共通した特徴として、帰国子女を受け入れている、または国際コースがあるなど国際色豊かな学校が多く、今回の調査対象校も海外経験を持つ生徒が多い。調査対象者は以下の通りである。A 中学・A 高校 海外経験あり、学習言語英語・スペイン語 16名、A 中学・A 高校 海外経験なし、学習言語英語・スペイン語 2名、B 高校 海外経験あり、学習言語英語・スペイン語 6名、B 高校 海外経験なし、学習言語英語・スペイン語 10名。

3.3. 実施年月

2011年2月

3.4. 実施方法

各学校に筆者、もしくは協力者が赴き調査を実施、または事前の打ち合わせ後、調査用紙を郵送して行った。学習者に英語学習時のストラテジー調査とスペイン語学習時のストラテジー調査の両方を依頼、実際に調査校に赴いた場合は、その場で生徒の質問に回答、それ以外でも授業担当教師の監督のもと調査を実施した。

3.5. 調査回収率(有効回答数)

スペイン語学習時と英語学習時のストラテジー調査の2種類をスペイン語学習者に依頼した。依頼件数合計 68 件、回答を途中でやめてしまったもの、英語のみの回答で終わってしまったものを除き有効回答数 63 件、有効回答率は 92.64%である。

3.6. 分析手法

SILL「言語学習ストラテジー調査」の回答と得点記入用ワークシート(宍戸・伴訳 1994、pp.254-257)の結果産出方法に従い、各ストラテジー項目の合計点の平均を算出、比較した。自律学習をみる尺度には、全く自分にあてはまると答えた場合の方が、自律度が低いという逆転項目が含まれており、これらは集計の際に、合計点が高いほど自律度が高くなるように計算しなおした。いずれも 1-4 点で、点数が高いほどストラテジー使用度あるいは自律度が高くなっている。

全体の傾向を見た後、スペイン語学習時と英語学習時の違いを明らかにするため、最も平均値の差の大きい学習ストラテジーの項目を詳細に検討する。

そしてスペイン語を学習しはじめた動機を分析し、学習ストラテジーとの関係を検討する。今回は動機を 4 パターンに分類した。①統合的動機、②内発的動機、③外発的動機、④第二言語を使う理想の自己である。①統合的動機はその言語が話される人々に憧れを持ち、共感を覚え、より仲良くなりたいという動機である。②内発的動機とはその言語を学ぶのが楽しい、その文化や生活についてもっと知りたいという動機である。③外発的動機はその言語を使うことができる見栄えが良い、仕事や学校、国際社会で必要であるなどの動機である。④第二言語を使う理想の自己とはその言語を使って活躍している自分を思い浮かべる、将来の自分の夢のためにはその言語が必要であるという動機である。分類表は、小嶋他(2010)英語学習における学習動機に関する自己診断表を参考にした。

その後、学習ストラテジーモデル S2R モデルと照らし合わせて検討する。その中でも特に、情意ストラテジー、メタ情意ストラテジーに注目して検討する。情意ストラテジーとは、自分の感情に関するストラテジーであり、外国語を学習する際の自分の感情をコントロールする学習ストラテジー、または失敗を恐れず肯定的な感情を抱きながら外国語学習に取り組むための学習ストラテジーであり、メタ情意ストラテジーとは、その働きを助けるためのストラテジーである。

4. 調査結果

4.1. 全体の傾向

対象とした学習者の学習者要因の結果を表1、表2に示す。

【表 1】

スペイン語学習者学習者要因(N=34)	
変数	
性別(%)	male 26% female 52% 無回答 20%
年齢(Mean)	15.46 歳
海外経験の有無(%)	有 64% 無 35%
滞在期間(Mean)	4.09 年
滞在開始時年齢(Mean)	7.08 歳
滞在終了時年齢(Mean)	10.62 歳
スペイン語学習歴(Mean)	2 年
スペイン語検定合格率(%)	0%
DELE 合格率(%)	0.02% (レベル A1)
滞在国	
アメリカ	12 人
ベトナム	2 人
イギリス	1 人
ドイツ	1 人
オーストラリア	1 人
メキシコ	1 人
シンガポール	1 人
ペルー	1 人
中国	1 人
スペイン	1 人

【表 2】

英語学習者学習者要因(N=29)	
変数	
性別(%)	male 24% female 55% 無回答 20%
年齢(Mean)	15.61 歳
海外経験の有無(%)	有 62% 無 37%
滞在期間(Mean)	3.7 年
滞在開始時年齢(Mean)	7.2 歳
滞在終了時年齢(Mean)	11.15 歳
英語学習歴(Mean)	4.25 年
英語検定合格率(%)	
2 級	17%
3 級	27%

4 級	20%
5 級	13%
6 級	6%
無	24%
滞在国	
アメリカ	10 人
イギリス	1 人
ドイツ	1 人
オーストラリア	1 人
メキシコ	1 人
シンガポール	1 人
ペルー	1 人
中国	1 人
スペイン	1 人

スペイン語学習者は、スペイン語学習歴の平均が 2 年と、中学または高校で学習を始めており、スペイン語検定や、スペイン文部省認定のスペイン語検定所持率はきわめて低かった。また、スペイン語を母語とする国に滞在していた生徒は 3 名であった。

英語学習者は、英語学習歴の平均は 4.25 年、英語検定の所持率は高かった。また英語を母語、公用語とする国に滞在していた生徒は、13 人であった。

4.2. 学習ストラテジーの平均値

スペイン語学習時と英語学習時の学習ストラテジーの平均値を表3に示す。

【表 3】

学習 ストラテ ジー	スペイン語学習		英語学習		平均 値の 差
	N=34		N=29		
	Mean	SD	Mean	SD	
記憶	2.13	0.99	2.53	1.03	0.40
認知	2.08	0.93	2.76	1.01	0.68
補償	2.41	1.08	2.80	1.02	0.39
メタ認知	1.89	0.90	2.71	1.07	0.82
情意	1.80	0.97	2.16	1.05	0.36
社会的	2.47	1.05	2.82	1.09	0.35
自律	2.53	1.04	2.73	0.99	0.20

対象とした学習者は英語を学習する際に、スペイン語を学習する際に比べて学習ストラテジーを多く使い、その中でも、メタ認知ストラテジーの項目に平均値の差が顕著にみられた。

4.3. メタ認知ストラテジーの項目別平均値

メタ認知ストラテジーの質問項目別の平均値を表4に示す。

【表 4】

	スペイン語		英語		平均 値の 差
	N=34		N=29		
	Mean	SD	Mean	SD	
いろいろな方法を見つけて英語（スペイン語）を使うよう心がける	1.91	0.87	2.76	0.99	0.85
自分の英語（スペイン語）の間違いに気づき、そこから学んで上達しようと努力する	2.50	0.96	3.17	0.97	0.67
他の人が英語（スペイン語）を使っているときは集中する	2.38	0.89	2.90	0.94	0.52
優秀な英語（スペイン語）学習者になるためにはどうしたらよいかを考える	1.50	0.66	2.34	1.01	0.84
スケジュールを立て、英語（スペイン語）の学習に十分な時間をあてる	1.59	0.74	2.41	1.15	0.82
英語（スペイン語）で話しかけることができる人を探す	1.73	0.79	2.41	1.15	0.68
できるだけ英語（スペイン語）で読む機会を探す	1.70	0.97	2.72	1.03	1.02
英語（スペイン語）の能力を高めるための明確な目標がある	1.68	0.77	2.76	1.21	1.08
自分の英語（スペイン語）学習の進歩について考える	2.00	0.92	2.90	1.05	0.90

一番平均値に差がみられたのが、英語（スペイン語）の能力を高めるための明確な目標がある、の項目であった。学習者はスペイン語と比較して、英語に対してより明確な目標があると回答していた。

4.4. スペイン語学習の動機

スペイン語学習者のスペイン語学習をはじめた動機の一覧を表5に示す。

【表 5】

	件数
① 統合的動機	2
② 内発的動機	10
③ 外発的動機	16
④ 二言語を使う理想の自己	1
合計	29

学習者が答えた動機は、外発的動機、内発的動機が全体の9割以上を占めていた。また、学習者は主に外発的動機（実用性、話者の多さなど）をあげることが多かった。

4.5 学習者の使用するストラテジー

スペイン語学習者が使用する学習ストラテジーの上位5位を表6に示す。

【表 6】

順位		分類	Mean	SD
1	私がスペイン語学習で進歩がなかったら先生のせいだと考える(逆転項目)	自律	3.29	0.91
2	知らない単語を理解しようと推測する	補償	2.97	0.81
3	最も効果的な学習方法は先生が知っている(逆転項目)	自律	2.94	0.89
4	話しているとき、スペイン語のネイティブ・スピーカーに間違いを直してもらう	社会的	2.91	1.03
5	困ったとき、スペイン語のネイティブ・スピーカーに助けを求める	社会的	2.79	1.01

英語学習者が使用する学習ストラテジー上位5位を表7に示す。

【表 7】

順位		分類	Mean	SD
1	私が英語学習で進歩がなかったら先生のせいだと考える(逆転項目)	自律	3.38	0.86
2	英語のネイティブ・スピーカーのように話すよう心がける	認知	3.28	0.84
3	英語のテレビ番組や英語の映画を見る	認知	3.24	0.95
4	知らない単語を理解しようと推測する	補償	3.17	0.80
5	自分の英語の間違いに気づき、そこから学んで上達しようと努力する	メタ認知	3.17	0.97

スペイン語学習者が使用する学習ストラテジー下位5位を表8に示す。

【表 8】

順位		分類	Mean	SD
1	スペイン語学習日記をつけて自分の感情を書いている	情意	1.09	0.38
2	スペイン語を勉強しているとき、自分がどう感じているか他の人に話す	情意	1.26	0.51
3	優秀なスペイン語学習者になるためにはどうしたらよいかを考える	メタ認知	1.50	0.66
4	スペイン語で適切な語が分からないとき自分で新しい単語を作る	補償	1.53	0.61
5	スペイン語でメモ、メッセージ、手紙、メールを書く	認知	1.53	0.66

英語学習者が使用する学習ストラテジー下位5位を表9に示す。

【表 9】

順位		分類	Mean	SD
1	英語学習日記をつけて自分の感情を書いている	情意	1.38	0.68
2	英語で適切な語が分からないとき自分で新しい単語を作る	補償	1.79	0.94
3	英語を勉強しているとき、自分がどう感じているか他の人に話す	情意	1.93	0.90
4	新しい単語を覚えるのにその単語が書いてあった本のページ、黒板などの位置を記憶しておく	記憶	1.97	0.94
5	新しい単語を覚えるのにフラッシュカードを使う	記憶	2.03	1.02

学習者が使用するストラテジー上位の結果は、次の3つの特徴が明らかになった。まず第1にスペイン語学習時には、ネイティブ・スピーカーに間違いを直してもらい、助けを求める等の学習ストラテジーが多用されていたが、英語学習時には、学習言語そのものを使った学習方法のストラテジーが多用されていたこと、第2に英語学習時では自分自身で学習をより高めるためのストラテジーを使用、つまり明確な目標をもち、自ら自分の学習を省みるストラテジーを使用していたことである。第3には、英語学習、スペイン語学習両方に見られたことだが、私が英語(スペイン語)学習で進歩がなかったら先生のせいだと考えるという項目が英語・スペイン語学習両方とも上位にみられた。これは前述のように、逆転項目であるので、英語学習、スペイン語学習に関わらず、学習者は自分の学習に自分で責任を持ち、ある程度自律した学習が行われているといえよう。

また、学習者が使用しない学習ストラテジーの違いについては、以下の点に相違がみられた。英語学習時において、英語のテレビ番組や英語の映画を見るが第3位と、上位にあるのに対し、スペイン語学習時においてこの項目は、下位9位であった。これは、学習者は英語学習の際にスペイン語学習時よりも、より英語のテレビや映画を見る、ということを示している。また英語で話をしたり、英語でメールのやりとりをしたり、積極的に学習言語である英語を使用し、オーセンティックな教材で学習をしていた。

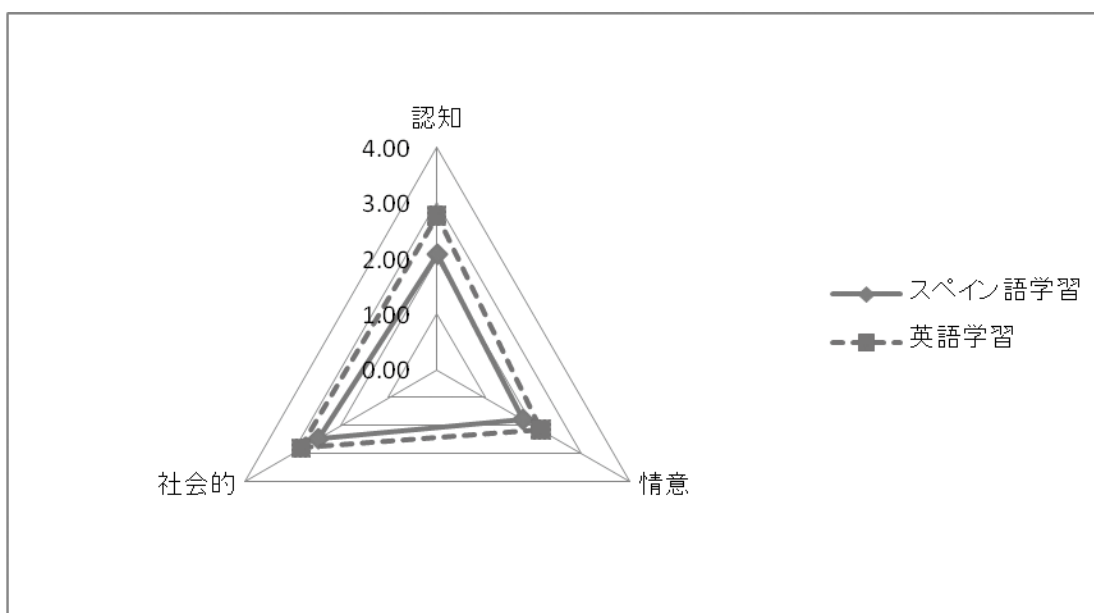
情意ストラテジー項目別平均値を表10に示す。

【表 10】

	英語	スペイン語	全体	平均の差
英語(スペイン語)を使うのに自身がないときは、いつもリラックスするよう心がける	2.21	1.88	2.03	0.32
間違いを恐れず英語(スペイン語)を使うよう自分をはげます	2.66	2.21	2.41	0.45
うまくいったとき、自分をほめる	2.69	2.56	2.62	0.13

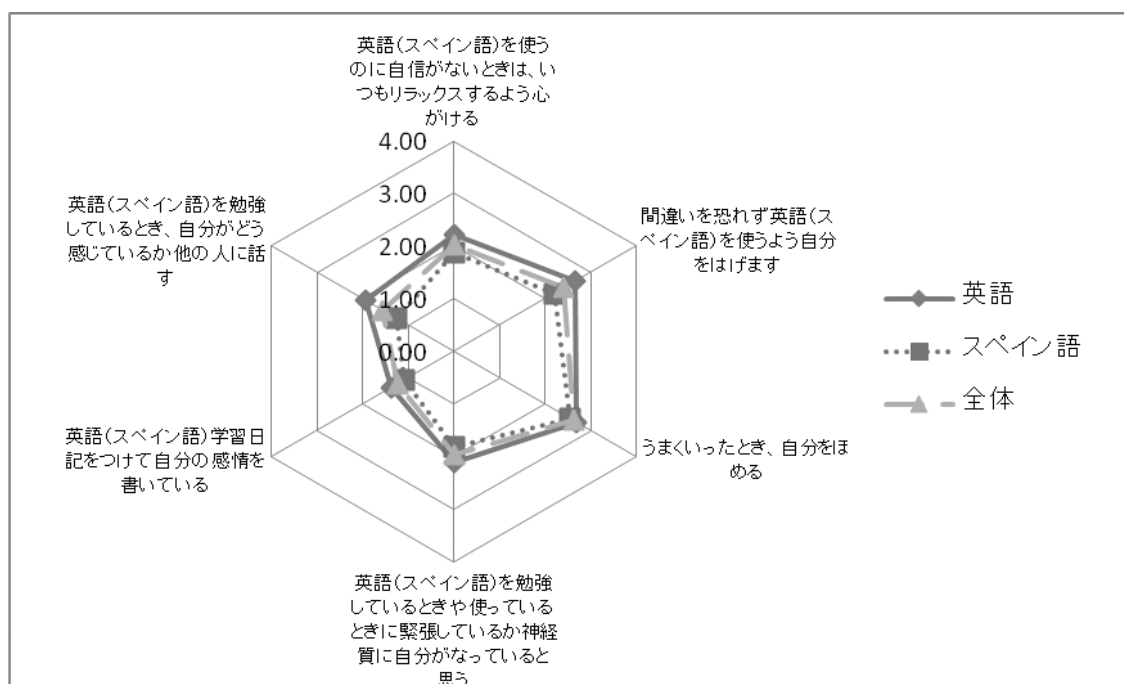
英語(スペイン語)を勉強しているときや使っているときに緊張しているか神経質に自分になっていると思う	2.10	1.82	1.95	0.28
英語(スペイン語)学習日記をつけて自分の感情を書いている	1.38	1.09	1.22	0.29
英語(スペイン語)を勉強しているとき、自分がどう感じているか他の人に話す	1.93	1.26	1.56	0.66

全体(英語学習時とスペイン語学習時をあわせたもの)で多用されるのが、「うまくいったとき、自分をほめる」であった。次は「間違いを恐れず英語(スペイン語)を使うよう自分をはげます」であった。逆に使われない学習戦略は、「英語(スペイン語)学習日記をつけて自分の感情を書いている」、「英語(スペイン語)を勉強しているとき、自分がどう感じているか他の人に話す」という項目であった。



【図1】S2Rモデルから見た戦略

S2Rモデルの3つの戦略をグラフ化した。これは表3の認知戦略、情意戦略、社会的戦略をグラフ化し、スペイン語学習時、英語学習時のそれぞれにおける各戦略の平均点を比較したものである。この図をみると分かるように、情意戦略が英語学習時(Mean=2.16)、スペイン語学習時(Mean=1.80)の両方において他の戦略と比較して値が小さかった。



【図 2】項目別に見た情意ストラテジー

情意ストラテジーでは、英語、スペイン語、全体あわせて「英語(スペイン語)学習日記をつけて自分の感情を書いている」の項目の平均値が低かった。また、「英語(スペイン語)を勉強しているときや使っているときに緊張しているか神経質に自分になっていると思う」も平均値が低いことから、自分の気持ちを認識するストラテジーの平均値が低かったといえる。

5. 考察

本研究では、下記の 4 点が明らかになった。①全体の傾向として、学習者は英語学習時に、スペイン語学習時に比べて学習ストラテジーを多く使っており、その中でもメタ認知ストラテジーの項目に平均値の差が顕著にみられた。②学習者は英語を学習する際には、スペイン語学習に比べて明確な目標と動機を持っていた。③英語学習時には、スペイン語学習時に比べて、オーセンティックな教材を用いて学習を行い、自ら積極的にオーセンティックな英語に触れようと試みていた。④日本人学習者は、メタ情意ストラテジーの使用度が低かった。

5.1. メタ認知ストラテジーと自律学習

英語学習時の方がメタ認知ストラテジーをよく使っていた、つまり自律学習者となり得ていた理由は、明確な目標を学習者自身が持っているためと考えられる。また、明確な目標を持っているということは、英語を学習する動機付けがしっかりしているといえることができる。本研究で、スペイン語学習者は、外発的動機を、スペイン語を学習し始めた理由としてあげることが多かった。竹内(2003)によると内発的に動機づけられた学習者は、メタ認知ストラテジーを多用していた。よって今回のような外発的動機を示したスペイン語学習者は、よりメタ認知ストラテジーを使用しにくいといえる。このことが、メタ認知ストラテジーに平均値の差がみられる理由の一

困であろう。

5.2. 動機付け

中学・高校生にとっては英語学習には受験という大きな目標がある。一方スペイン語には将来スペイン語を使って仕事をしたいという場合でも、当面差し迫ってスペイン語を英語ほど学習する必要はあまりないだろう。よってどうしても英語学習の方がより優先され、高い目標を持って取り組むということにならざるを得ない。これらの戦略の差は学習者自身の問題のみならず、言語教育の格差がもたらす要因も大いに存在する。

5.3. オーセンティックな教材

現在日本において、英語のオーセンティックな教材には事欠かない。英語の新聞も、英語の映画も容易に手に入る。英語話者のネイティブと会うこともさほど難しくないだろう。しかしスペイン語に関しては、日本においてスペイン語の新聞を手に入れるのは困難であり、スペイン語の映画も数が少ない。学習言語に触れることのできる機会が動機づけ、または使用戦略に与える影響も考慮しなければならない。

5.4. 情意戦略

S2R モデルは認知戦略、情意戦略、社会文化インタラクティブ戦略の3つが相互に関係しあっているモデルである。

今回の S2R モデルでは、Oxford は情意戦略を学習者の肯定的な感情と態度を作るもの、そして動機づけを維持するもの、モニタリングするものと述べている。

学習者の使用する情意戦略の使用傾向は、自分の気持ちを肯定的にするための戦略は使うことができるが、そのために基盤となる、自分の気持ちを認識するという戦略をあまり使わない傾向にあった。これらの戦略は、S2R モデルにおけるメタ情意戦略に値する学習戦略である。

英語(スペイン語)学習日記という項目は、日本人にとってあまりなじみのない学習戦略であり、それゆえ平均値が低い結果がでた可能性もある。しかし自分の感情を認識する学習戦略である「英語(スペイン語)を勉強しているときや使っているときに緊張しているか神経質に自分になっていると思う」という項目も平均値が低かったことから、自分の感情を認識する戦略はあまり多用されないといえるだろう。

このメタ情意戦略があまり多用されない理由については、2つの理由が考えられる。まず第1に、社会文化的背景が関係すると考えられる。Isoda (2004)は、95名の日本人高校生3年生に対し調査を行い、学習者が効果的な戦略だと考えているのに、実際には使わない戦略について検討した。その理由として、「その学習戦略を実際の場面で覚えていない」、「その学習戦略を知らない」、「その学習戦略を使うのは恥ずかしい・きまりが悪い」が挙げられていた。「その学習戦略を使うのは恥ずかしい・きまりが悪い」というのは日本人学習者に特有のものであろう。Isoda (2004)では、日本人学習者が、授業内で質問の時間をとっているのに関わらず、授業後に教師に質問をしに行く状況を例に出している。これも、今回の情意戦略で平均の低かった、「英語(スペイン語)を勉強して

いるとき、自分がどう感じているか他の人に話す」という項目に通ずると考えられる。自分がどう感じているかを人に話すという行為は、日本人にとって苦手なものである可能性がある。

次に、学習の段階が関係すると考えられる。初級段階においては文法事項などがまだきちんと記憶されておらず、会話をしようとしても活用形など他に考えることが多く、自分の気持ちを考える余裕がない可能性がある。つまり、その学習戦略を実際の場面では覚えていない可能性が高い。よって、この自分の気持ちを認識するという学習戦略は、ある程度余裕がでてきた中級者段階において使用すると効果的な学習戦略といえるだろう。

齋藤(2008,2009)でもメタ認知戦略の重要性について述べている。齋藤は、メタ認知戦略をよく使う学生は、成績が上位である傾向がみられると考察している。しかし齋藤(2009)では、成績上位群は、英語学習でよく使う学習戦略をスペイン語学習でも実践しており、逆に成績下位群は、英語とスペイン語で使用する学習戦略との相関関係が低いと述べている。本研究では、成績上位群と下位群に分類して統計処理を行っていないので、単純に比較はできないが、中学・高校生に関しては、英語学習とスペイン語学習時での相関関係は齋藤(2009)の結果ほど強くなかった。このことは、中学・高校生はまだ学習歴が浅く、学習戦略を習得する途中段階であるといえる。よって、学習戦略を効果的に学習者に教えることも、今後の学習に重要なことであるといえよう。

また、本研究は、使用頻度が高く信頼性のある SILL の日本版である「言語学習戦略調査」を基にしてさらにより総合的な視点の新しい戦略モデルから学習戦略を検討した研究である。また、先行研究の少ないスペイン語教育の分野での研究であり、特に中学・高校生を対象とした研究であるという点では、独創性がある。さらに、従来、単体的にしかとらえられていなかった学習戦略を総合的な視点からとらえ、実態を明らかにしたという点に新規性がある。

SILL を使った学習戦略研究に関しては、調査の一時点での結果でしかなく、その時の全体像を把握するのみにすぎない。学習者の使用する学習戦略は、学習者の心理状態や学習段階によっても刻々と変化するものであり、長期的な縦断研究そして、より個人の内面を反映することが可能な質的研究が望まれる。

6. 結論

本研究では、SILL、S2R モデルを基盤として中学・高校生の学習戦略の特徴を検討した。今回の結果から、日本における中学・高校生の第2外国語としてのスペイン語学習戦略の特徴が明らかになった。やはり、英語学習とは異なる特徴が多数みられた。この研究結果をもとに、スペイン語学習者に対しては、動機付けを高めるような教育方法を試みる、オーセンティックな教材を手に入れ、学習者に提供する、また授業外でもスペイン語にふれることができるような環境を整えるなどが、効果的なスペイン語学習方法として考えられる。今回の研究を足掛かりとして、より詳細な全体の傾向を把握するため、また今後のスペイン語学習および教育における自律学習を促進する学習戦略を身につけるための教育プログラム構築に活用していきたい。

謝辞

本論文の執筆にあたりご助言をいただきました愛知県立大学外国語学部ヨーロッパ学科教授の堀田英夫先生、愛知県立大学外国語学部英米学科教授の広瀬恵子先生、愛知県立大学外国語学部英米学科准教授の池田周先生に心より感謝申し上げます。また、質問紙に快く協力していただいた方々および実施にあたりご協力いただいた先生方に心より感謝致します。

参考文献

- 英保すずな(2006)「第二言語環境における学習ストラテジーの使用：自律的学習の実現をめざして」『関西外国語大学留学生別科日本語教育論集』16、99-110.
- Dornyei, Zoltan(2010) *Questionnaires in Second Language Research*, Routledge.
- Gallego, Emilio (2006)「スペイン語の読解ストラテジーとその能力について—画像を含んだ教材が及ぼす影響」『清泉女子大学人文科学研究紀要』27、31-49.
- 後藤・石井・浜・岩村 (2010)「高等学校におけるスペイン語教育の現状と展望」『早稲田教育評論』24 (1)、45-62.
- Hiromori, T. (2004) Motivation and language learning strategies of EFL high school students— A preliminary study through the use of panel data. *JACET Bulletin*, 39, 31-41.
- Horwitz, E. K.(1987) Surveying student beliefs about language learning. In A. Wenden&J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* , 119-129.
- Isoda,T.(2004) Exploring learners' thoughts and attributes affecting learning strategy use. *JACET Bulletin*, 39, 1-14.
- 木村啓子 (2007)「英語圏滞在が英語学習ストラテジーに及ぼす影響：短期海外研修は英語学習ストラテジーを向上させるか」『尚美学園大学総合政策研究紀要』13、1-12.
- 小嶋・廣森・尾関 (2010)『成長する英語学習者 学習者要因と自律学習』大修館書店
- Oxford, Rebecca L. (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Newbury House, Oxford.
- (2011)*Teaching and Researching Language Learning Strategies*, Pearson Education Limited.
- オックスフォード, レベッカ L.著、宍戸通庸・伴紀子訳 (1994)「言語学習ストラテジー：外国語教師が知っておかなければならないこと」凡人社
- 朴一美 (2010)「学習ストラテジーと韓国人日本語学習者要因との関係」『人文社会科学論叢』19、75-90.
- 齋藤華子 (2008)「初級スペイン語学習者の学習ストラテジー調査」『清泉女子大学紀要』56、17-30.
- (2009)「初級スペイン語学習者の学習ストラテジー調査：英語学習ストラテジーとの関連」『清泉女子大学紀要』57、33-46.
- 齋藤ひろみ (1996)「日本語学習者と教師のビリーフ—自律学習に関わるビリーフの調査を通して—」『言語文化と日本語教育』12、58-69.

佐藤敏子 (2006)「学習信条と学習効果:BALLI を使用した調査 “The Beliefs about Language Learning and the Student’s Use of Effective Language Learning Strategies”」『研究紀要つくば国際大学』12、1-16.

竹内理(2003)『より良い外国語学習法を求めて 外国語学習成功者の研究』松柏社

Wen, Qiufang&Johnson, Robert Keith(1997)L2 learner variables and English achievement: A study of tertiary-level English majors in China. *Applied Linguistics*, 18, 27-48.

本論文は、筆者が2011年3月11日に行われた第8回言語教育研究会において行った共同発表「学習ストラテジーと自律学習ー英語・スペイン語学習者に対する調査を通してー」を基に新たな観点で大幅に加筆したものである。

APPENDIX

質問項目一覧

質問項目は以下のとおりである。

記憶ストラテジー

- 1 英語 (スペイン語)を勉強するときは、すでに知っていることと新しく学習したこととの関係を考える
- 2 覚えやすいように文の中で新しく覚えた単語を使ってみる
- 3 単語を覚えるために、新しい単語の音とその単語のイメージや絵を結びつける
- 4 新しい単語を覚えるときは、その単語が使われる場面を心に描いて覚える
- 5 新しい単語を覚えるのに、似た音の単語を集めて、または関連付けて覚える
- 6 新しい単語を覚えるのにフラッシュカードを使う
- 7 新しい単語を身体で表現して覚える
- 8 授業の復習をよくする
- 9 新しい単語を覚えるのにその単語が書いてあった本のページ、黒板などの位置を記憶しておく

認知ストラテジー

- 10 新しい単語を数回書いたり言ったりする
- 11 英語 (スペイン語)のネイティブスピーカーのように話すよう心がける
- 12 英語 (スペイン語)の発音練習をする
- 13 知っている単語をいろいろな文脈で使ってみる
- 14 積極的に英語 (スペイン語)で会話を始める
- 15 英語 (スペイン語)のテレビ番組や英語 (スペイン語)の映画を見る
- 16 英語 (スペイン語)で読むのが楽しい
- 17 英語 (スペイン語)でメモ、メッセージ、手紙、メールを書く
- 18 英語 (スペイン語)の文章をまずざっと読み、もういちど、前に戻って注意深く読む
- 19 英語 (スペイン語)の新しい単語に似た言葉を日本語の中から探す
- 20 英語 (スペイン語)の中にパターンを見つけようとする

- 21 難しい英語（スペイン語）の単語は分解して意味を知ろうとする
- 22 文を一語一語訳していくことはしないよう心がける
- 23 読んだり書いたりしたことを英語（スペイン語）でまとめる

補償ストラテジー

- 24 知らない単語を理解しようと推測する
- 25 英語（スペイン語）での会話中適切な語が思い浮かばないとき、ジェスチャーを使う
- 26 英語（スペイン語）で適切な語が分からないとき自分で新しい単語を作る
- 27 英語（スペイン語）を読むとき、一語一語調べない
- 28 他の人が次に英語（スペイン語）で何と何か推測しようと心がける
- 29 英語（スペイン語）の単語が思い浮かばないとき、同じ意味を持つ語や句を使う
- 30 いろいろな方法を見つけて英語（スペイン語）を使うよう心がける
- 31 自分の英語（スペイン語）の間違いに気づき、そこから学んで上達しようと努力する
- 32 他の人が英語（スペイン語）を使っているときは集中する
- 33 優秀な英語（スペイン語）学習者になるためにはどうしたらよいかを考える
- 34 スケジュールを立て、英語（スペイン語）の学習に十分な時間をあてる
- 35 英語（スペイン語）で話しかけることができる人を探す
- 36 できるだけ英語（スペイン語）で読む機会を探す
- 37 英語（スペイン語）の能力を高めるための明確な目標がある
- 38 自分の英語（スペイン語）学習の進歩について考える

情意ストラテジー

- 39 英語（スペイン語）を使うのに自信がないときは、いつもリラックスするよう心がける
- 40 間違いを恐れず英語（スペイン語）を使うよう自分をはげます
- 41 うまくいったとき、自分をほめる
- 42 英語（スペイン語）を勉強しているときや使っているときに緊張しているか神経質に自分になっていると思う
- 43 英語（スペイン語）学習日記をつけて自分の感情を書いている
- 44 英語（スペイン語）を勉強しているとき、自分がどう感じているか他の人に話す

社会的ストラテジー

- 45 英語（スペイン語）が分からないとき、ゆっくり話してもらるか、もう一度言ってもら
- 46 話しているとき、英語（スペイン語）のネイティブ・スピーカーに間違いを直してもら
- 47 他の人と英語（スペイン語）を練習する
- 48 困ったとき、英語（スペイン語）のネイティブ・スピーカーに助けを求める
- 49 英語（スペイン語）で質問をする
- 50 英語（スペイン語）圏の文化を学ぶよう心がける

自律

- 51 最も効果的な学習方法は先生が知っている（逆転項目）

- 52 自分たちでその日の学習内容を決めるのは効果的である
- 53 たとえ自分のやり方と違っていても先生のアドバイスに従うべきだと思う (逆転項目)
- 54 自分一人でも英語 (スペイン語) の学習はできる
- 55 授業を管理するのは先生である (逆転項目)
- 56 私が英語 (スペイン語) 学習で進歩がなかったら先生のせいだと考える (逆転項目)
- 57 生徒の評価は先生がすべきである (逆転項目)
- 58 英語 (スペイン語) の授業の活動はクラスが皆同じことをする方がよい (逆転項目)

Las estrategias en el aprendizaje del español como segunda lengua extranjera en los estudiantes de instituto en Japón

Yuri Yokoyama
Master en Estudios Internacionales

(Resumen)

Este artículo trata sobre las estrategias en el aprendizaje del español como segunda lengua extranjera, en los casos de los estudiantes de español en institutos japoneses.

El objeto de este artículo es analizar estas estrategias usando el cuestionario SILL de Oxford. Más adelante se estudiarán los resultados siguiendo cuatro criterios:

- 1) El aprendizaje autónomo.
- 2) La motivación de los estudiantes.
- 3) Comparaciones con estrategias en el estudio del inglés.
- 4) Análisis del conjunto.

Del análisis se desprenden los siguientes 4 puntos:

- 1) Se produce una tendencia en el estudiante a utilizar un abanico más amplio de estrategias cuando el inglés es el idioma que se está aprendiendo. Este aspecto resalta mucho en la estrategia cognitiva.
- 2) La motivación en el estudiante también es un criterio que se tiene en cuenta en el análisis. Comparando el aprendizaje del inglés con al aprendizaje del español, los estudiantes tienen metas más específicas y mayor motivación cuando estudian el primero.
- 3) Los estudiantes de inglés tienden a usar más material auténtico del país de origen que los estudiantes de español.
- 4) Mediante el análisis del nuevo modelo S2R de Oxford, sabemos que la utilización de estrategias afectivas y meta-afectivas no están extendidas entre los estudiantes. Una de las razones sería el entorno cultural en la propia sociedad japonesa.

Las investigaciones sobre la enseñanza del español en los estudiantes en edades previamente mencionadas son aún escasas. Con el presente análisis, se propone una nueva aproximación a la enseñanza del español en Japón.

實踐報告

ガジャマダ大学「国際大学交流セミナー」実践報告

ー短期研修コースにおける日本語講義ー

愛知県立大学非常勤講師 加藤 淳
国際関係学科 東 弘子

はじめに

愛知県立大学では、独立行政法人日本学生支援機構の「平成 23 年度国際大学交流セミナー¹」に採択され、学術交流協定を締結しているガジャマダ大学(インドネシア、ジョグジャカルタ)を交流大学として、2011 年7月 19 日から7月 31 日までの 13 日間にわたりセミナーを実施した。セミナーのテーマは「環境問題における多文化間の協力と共生」である。交流大学のガジャマダ大学からは、10 名の学生と3名の教員が招聘された。主催大学である愛知県立大学は、実施責任者である小座野八光(外国語学部准教授)、高地薫(多文化共生研究所共同研究員／非常勤講師)、加藤淳(多文化共生研究所共同研究員／非常勤講師)の3名が実施の中心的役割を果たし、その他多くの教員、事務職員、学生の協力によって「国際大学交流セミナー」の名にふさわしい交流事業が行われた。

本稿では、その 13 日間のセミナーのうち、大きな位置づけを占めた「日本語講義」(すべての授業について筆者(加藤)が担当)の実践報告をするとともに、アシスタント学生の位置づけなどの課題について言及したい。

1. セミナー参加者とそのニーズ

国際大学交流セミナー参加学生 10 名は、ガジャマダ大学人文学部日本文学科の成績上位者 9 名と工学部の成績優秀者 1 名が、実施責任者の現地面接を経て選抜された。日本文学科の学生は、日本語能力試験 N1 合格者 2 名、N2 合格者 4 名を含め、日本語コンテストなどで優秀な成績を収めた経歴をもつ学生である。

日本語講義の授業計画を立てるにあたり、日本語習熟度および、本セミナーに対するニーズを把握するため、渡日前に自己紹介文を作成して提出することを求めた。文章表現から見ると、助詞や名詞の間違い、ひらがなとカタカナの混同、PC での変換ミスを含む漢字表記の間違いなどがあることがわかったが、一般化できるものではなく個別的な指導が必要なことが予測された。また、渡日への期待としては、日本の文化や環境に触れたい、在籍する学科の研究に関わる資料を調べたい、日本語を使って討論したい、日本語で話す友達を作りたいといったことがあげられており、日本語学習そのものより、日本語を使っての活動や交流に期待が寄せられていることが確認できた。このことから、日本語講義の中に「日本語で会話する」アシスタント学生を配することが、効果的な学習及び交流活動にとって必要であると判断した。

¹セミナーの趣旨など、詳細については募集要項を参照。

<http://www.jasso.go.jp/exchange/daigakukouryu.html#mokuteki>

2. セミナー全体のスケジュールと日本語講義

前述のように、本セミナーのテーマは「環境問題における多文化間の協力と共生」であり、「環境問題に関する講義・講演及び学生間討論を通じて、主催大学と交流大学双方の学生が日本とインドネシアの政治・経済・文化の相違と共通性を理解し、今後の研究に生かすこと」が目的である。それに基づき、学内外の専門家による講義・講演、文化施設・企業・工場等



への見学、学生間の討論会、地域住民との交流などの活動が計画された。日本語講義はセミナーで学んだ成果をスピーチ発表することを修了課題とし、セミナーにおける活動や日本での生活に必要な日本語をサポートし、また自国で学んできた日本語を日本で運用する経験を通して更なる学習につなげていくことを目標として、12回の講義を計画した(〈表1〉)。

〈表1 平成23年度国際大学交流セミナー日程表〉

日付	時間	内 容
7 / 19 ・ 火	10:00 12:00 13:00-14:30 14:30-16:00 16:00	中部国際空港着【小座野】 大学宿舎 到着 オリエンテーション【小座野・高地】(B108) <u>日本語講義(1)</u> (自己紹介 学生アシスタント紹介)【加藤】(B108) チューター学生との交流食事会
7 / 20 ・ 水	10:30-12:00 13:00-17:00 17:30	開講式(多目的ホール) 鉄道博物館見学【小座野】 チューター学生と買出し
7 / 21 ・ 木	8:50-10:20 10:30-12:00 12:50-14:20 14:30-16:00 17:40-18:40	<u>日本語講義</u> (DVD(ジブリ)視聴)【小座野・高地】(B106) 愛・地球博記念公園(さつきとメイの家)見学【小座野・高地】 <u>日本語講義(2)</u> 【加藤】(文化交流室) <u>日本語講義(3)</u> 【加藤】(文化交流室) 日本人学生とのディスカッション(ハラル研究)(文化交流室)
7 / 22 ・ 金	8:50-10:20 10:30-12:00 13:00-15:30 16:00-17:40 18:00	日本語ノート作成 日本事情(文化)【高地】(B209) 日本事情(文化)【高地】(B209) <u>日本語講義(4)</u> 【加藤】(G003) 学生主催による留学生交流パーティー 中集会室
7 / 23 ・ 土	9:50 出発 11:45 15:30 16:00	産業技術記念館見学【高地】 清水前理事長特別講義「愛知の自動車産業」 長久手町役場まちづくり推進部 藤が丘【高地】 ホームステイ(長久手町)
7 / 24 ・ 日	10:00 11:00 12:00-16:00 17:00	ホームステイ先から長久手町エコハウス エコハウスにてゴミの分別作業手伝い【高地】 トヨタ自動車本社工場(元町工場～トヨタ会館)見学【高地】 チューター学生とのディスカッション

7 / 25 ・ 月	8:50-10:20 10:30-12:00 13:00-17:00	<u>日本語講義(5)</u> 【加藤】 (H401) <u>日本語講義(6)</u> 【加藤】 (H401) 農業総合試験場 環境に関する農業研究のDVD と講義
7 / 26 ・ 火	8:50-10:20 10:30-12:00 12:50-14:20 15:00-17:00	<u>日本語講義(7)</u> 【加藤】 (H401) <u>日本語講義(8)</u> 【加藤】 (H401) 「ISO 認証について」【(株)ビープロシード代表山田英代】 (H310) ISO について日本人学生とのディスカッション
7 / 27 ・ 水	8:00-9:30 9:30-11:00 11:10-12:10 12:50-14:20 15:00-17:00	国際法についての予習 【高地】 日本事情(文化) 【中島】 (B206) 日本事情(文化) 【宮崎】 (B206) 国際法特別講義 「京都議定書について」【高島副学長】 (特別会議室) 日本語レポート作成
7 / 28 ・ 木	8:50-10:20 10:30-12:00 12:50-14:20 14:30-16:00	<u>日本語講義(9)</u> 【加藤】 (文化交流室) <u>日本語講義(10)</u> 【加藤】 (文化交流室) <u>日本語講義(11)</u> 【加藤】 (文化交流室) 日本人学生とのディスカッション 【小座野・高地・亀井】 (文化交流室)
7 / 29 ・ 金	8:50-10:20 10:30-12:00 12:50-14:20 16:10-17:40	施設利用(学内 C棟・図書館) 社会見学 長久手町内 <u>日本語講義</u> (研究発表のためのまとめ 自習) <u>日本語講義(12)</u> (研究発表準備) 【加藤】 (B213)
7 / 30 ・ 土	8:50-10:20 10:30-12:00 13:00-14:30 15:00-16:00 16:30	<u>日本語講義(13)</u> (研究発表準備) 【加藤】 (小ホール) <u>日本語による研究発表会</u> 【加藤・東】 (小ホール) 意見交換会 閉講式 修了証書授与 (多目的ホール) 送別会 (生協喫茶室)
7 / 31 ・ 日	6:00 8:00 10:30	〈帰国〉 大学出発 中部国際空港 帰国便

3. 日本語講義の日程と内容

日本語講義にあたっては、以下の3つを目標とした。

1. 日本で生活しながら楽しく日本語を使えるようにする。
2. 日本語で文化や環境についての講義を受けて、自分の意見を日本語で話したり書いたりできるようにする。
3. 日本語でスピーチ発表ができるようにする。

セミナー全体のスケジュールとの関連から、以下のように、活動をおおまかに3つに分けた。

●日本語講義 第1回～第4回 (7月19日(火)～22日(金))

ホームステイまでの4回の授業を「日本に慣れる、日本の文化を体験する」活動として、自己紹介やDVD『となりトトロ』を題材とした授業、俳句(川柳)づくりとした。

- (1) 「自己紹介」 学生アシスタントと知り合う。

- (2) DVD『となりのトトロ』活動を日本語表現に繋げる。
- (3) DVD『となりのトトロ』文化や環境について話す。
- (4) 俳句(川柳)をつくる。

●日本語講義 第5回～第8回 (7月25日(月)～26日(火))

学外活動やホームステイ先での体験の発表と、ホームステイ先への礼状作成を課題とした。

- (5) ホームステイについて話す／書く。
- (6) 日本について興味を持ったことを話す／書く。
- (7) ホームステイ先への手紙／話す。
- (8) ホームステイ先への手紙／書く。

●日本語講義 第9回～第13回 (7月28日(木)～30日(土))

スピーチ発表に向けての準備を主活動とした。

- (9) 活動記録・講義記録からキーワードを探す。
- (10) キーワードをもとに文を書く／発表・修正。
- (11) 発表原稿を書く／読み合う。発表／聞いて質問。
- (12) スピーチ発表練習／質問する。
- (13) スピーチ発表直前のリハーサル。

こうした日本語講義での活動の最後に、本セミナーのまとめとして、研究発表スピーチを実施した。発表時間は一人3分以上とし、発表には参観者を招き、ビデオ撮影もすることとした。

4. 実施記録

ここでは順を追って、日本語講義の授業内容と目的、実践の記録を示す²。その上で、学生の気づきについての紹介などから、アシスタント学生の授業への関わりについても報告する。アシスタントとして参加した学生は計28名で、副専攻課程である日本語教員課程を履修中の学生または国際関係学科の学生である。日本語教員課程担当教員の筆者(東)の呼びかけに応じて、自主的に応募してきた学生たちである³。一人あたり1回～3回の参加であった。

4. 1 第1回から第4回 -日本到着から日本の文化体験-

第1回 (7月19日(火) 15:30-17:00)

ガジャマダ学生(以下ガ学生): 10名, ガジャマダ大教員 3名

県立大日本人学生: 6名, 県立大留学生: 10名

授業担当教員以外の県立大教員: 5名

授業内容: 口頭での自己紹介／アンケートに答えて作文を書く

授業目的: 互いに知り合い、日本語で話して、書く

悪天候(台風6号)の影響でインドネシアからの飛行機の到着が遅れるというアクシデントがあり、授業は15時30分からの開始となった。到着直後の最初のクラスであり、歓迎の気持ちも込めて、実施に関係する教員やアシスタントをする予定の学生が、可能な範囲で参加し、顔合

² 第1回から第3回までの授業は、天候や移動時間の都合により予定時間(表1)の日程表とは異なる部分がある。ここでは実施実績に基づいて記載している。

³ 日本語教育についての学習歴は問わないで募集したが、アシスタント担当を割り振る際に、一つのクラスに日本語教育実習の経験者ができるだけ1名以上入るように配慮した。

わせをした。

自己紹介

実施責任者と日本語講義担当者の挨拶の後、ガジヤマダ大学からの引率の教員を紹介した。次にガジヤマダ大学の学生にフルネームとニックネーム、そして好きな食べ物を日本語で発言させ、ホワイトボードにニックネームをカタカナで表記していった。インドネシア語の名前には日本語話者には聞き取りにくい音があり、また非常に長い名前もあることと、事前に提出を求めた作文の表記のゆれを発音と表記から確認するためである。



アンケートに答えて作文を書く

次に、県立大の学生(日本人学生と留学生)にも自己紹介をうながし、それぞれガジヤマダ大学の学生とペアまたはグループになって作文「ようこそ日本へ！」の設問「今日あなたが体験したことを話してください／日本はどんな国だと思いましたか／日本にいる間にぜひしたいことを書いてください」に基づいて話し合い、それを日本語で書いた(〈資料1〉)。ガジヤマダ大学の学生2名を指名し、書いたものを読み上げ口頭発表をさせた。

授業の最後に、今後、本セミナーにおけるすべての講義や活動について記録し、宿題として毎日提出するように指示した。活動を日本語でまとめ、日本語講義の中でも確認することにより、知識も日本語表現も、より定着すると考えたからである。

「交流」をキーワードに

日本への到着直後に授業を組み込んだのは、13日間という短い滞在期間中にできるだけ多くの交流の機会が得られるよう、日本語を使う環境にシフトする場を提供するという教育上の観点と、授業のアシスタントに入る日本人学生との交流という観点からである。なお、すでに県立大学で学んでいる留学生(特別聴講学生4名、大学院研究生4名、学部留学生1名、大学院生1名)も参加した。授業は1時間遅れての開始となったが、ガジヤマダ大学の学生の到着を待つ間、教室に集まった留学生と日本人学生は互いに自己紹介をし、大学や日本での生活について会話して過ごした。その結果、特別聴講学生、研究生といった留学生同士や留学生と日本人学生が知り合う機会にもなった。こうした機会が、その場にいた留学生と日本人学生にとっての副次的な学習効果を生んだにとどまらず、ガジヤマダ大学の学生に日常的に声をかけたり、ディスカッションに留学生も参加したりと「全学的な交流の意識」として波及的な効果をもたらしたことを添えておきたい。

第2、3回(7月21日(木) 13:30-14:00、14:10-16:40)

ガ学生：9名(第2回～7回までは工学部の学生は別メニューの学習となっている)

アシスタント学生(以下ア学生)：0名

授業内容: DVD『となりのトロ』聞き取り、「探し物」課題の発表

授業目的: 活動(愛・地球博公園(さつきとメイの家)見学)を日本語でまとめる
環境や文化について、日本語で話す・聞く、書く・読む

活動と日本語講義

DVD『となりのトロ』を視聴後、愛・地球博公園へ行き「さつきとメイの家」を見学するという活動を日本語表現力につなげるための仕掛けとして、予め「探し物」の課題を用意した。DVD や

〈資料1〉日本語講義初日の作文

ようこそ、日本へ！ Selamat datang ke Jepang！

7月 19日 名前 (パラマストリ・アルタナレスワリ)

今日あなたが、体験したことを教えてください。
日本に行くのははじめてです。とてもワクワクしていました。でも、飛行機に乗ると、
気分がすぐわるくなります。はじめて飛行機に乗ると、そのいたみははじめて感じて
いました。耳を痛くて、頭もいたくなっていました。そして、このflightで、turbulenceが
なかなか止まらなかったです。たいふうがあるからでした。とてもきもちいしかったです。
そのflightをたのしくするのはあまり出来ませんでした。
日本について、monorailを乗りました。けいしきがとてもきれいで、すごくたのし
かったです。バスよりもいいと思います。

日本はどんな国だと思いましたか。
本当にきれいな国だと思います。道には、ごみは全くなくて、とてもきれい
な国です。そして、日本の人々はしんせつだと思います。私達とはじめて会っても、色々
話をしてくれました。えがおもとてもきれいな国だと思います。
前は、日本でどこにも大きな店と会社はあるはずだと思っていました。でも、日本についた時
はたけはまたたくまにありません。くさくさとした
フレッシュな空気はよくあります。しかも、どこにも行くのはべんりなはず。
ここに住みたいです。

作成/加藤 2011.07.17

日本にいる間に、ぜひしたいことを教えてください。
たくさん友達を作りたいです。インドネシアには、日本人の友達が少ない
から、日本にたくさん友達を作りたいです。日本語の能力をためないと
思いますから。一緒に色々なことをしたいです。色々な店へ行きたいです。
そして、日本のおいしい料理を食べたいです。ショッピングして帰ると
いいと思います。
たくさん日本文化を知りたいです。

作成/加藤 2011.07.17

ようこそ、日本へ！ Selamat datang ke Jepang！

7月 19日 名前 (スラストリニシー)

今日あなたが、体験したことを教えてください。
今日、びっくりしたことが台風でした。飛行機に乗っていて外に大雨
が降ります。しかし、空港を出てから新しい風を吹くのでみんな
びっくりしています。その他、愛知県立大学へ行く時はバスで
行かなければなりません。日本のバスにのるのははじめての体験です。
バスの運転手は本当にやさしいです。インドネシアでは知らない運転手
がいます。そして、バスの距離の以外には名古屋の電車です。運
転手は優しくも動きます。それで、帰ったらお土産に話します。

日本はどんな国だと思いましたか。
日本は旅行のことが最高だと思っています。そして、日本人に
話したのは、今日、電車に乗ってからは運転手は優しくもマクネットが
動きます。日本の空気が暑くないと思います。きれいだと思います。
たのしいです。日本へ行く前に友達が「最近、日本は
本当に暑いです。だから気をつけてください」と言います。そのときは、しんせつ
な人が、今日、お土産に話します。しんせつな人が、しんせつな人です。

作成/加藤 2011.07.17

日本にいる間に、ぜひしたいことを教えてください。
日本にいる間にぜひしたいことは旅行のガイドブックを買って旅を
することです。旅行をしながら、日本語を勉強します。そして、旅行で勉強
だけでなく、新しい友達もたくさん作れるからです。また、旅行では
アイスクリームを食べたいです。友達によると、日本のアイスクリームがおいしい
からです。

作成/加藤 2011.07.17

ようこそ、日本へ！ Selamat datang ke Jepang！

7月19日 名前 (グレイット・ブスバニン・グカナ)

今日あなたが、体験したことを教えてください。

今日は飛行機を着陸する直前は降りました。その時ちょうど台風がありました。

飛行機はよくゆれまわりました。それに、乗持物が壊れて、壊れてしまいました。でも、それに

ラストミールがなかったので、手振っていました。乗持物がよくなくなりました。

他の日は藤ヶ丘から愛知県立大学に行っている時です。Linimoという乗り物は

乗りました。最初は地下鉄だと思いましたが、~~それは~~でも、その乗り物は地下鉄より

地下を出て、地上を走りまわります。神田の説明によると、それは「Linimo」で「ネット」の

せいで使っている乗り物で、すごく速いものがあります。その時、それは高校のとき勉強した

ことと同じだと思っていました。~~それは~~

日本はどんな国だと思いましたか。

名古屋に来る前に、名古屋に住んでいる母の妹が「名古屋はたに在から、なつは

大変なつです」と言っていました。でも、来る日にちょうど台風がありました。私に会うことになりました。

そして、空港から藤ヶ丘にバスで行った時、この日本人の家を見ました。私を連れて、

住みかくなりました。それに、空港から愛知県立大学までいる日本人のわがものを見ました。

私をスウェーデンに連れて行きます。それに、よく「おん、おん、おん」とか「おん、おん、おん」と

とこの中がさけられました。

作成/加藤 2011.07.17

作成/加藤 2011.07.17

ようこそ、日本へ！ Selamat datang ke Jepang！

7月19日 名前 (マク)

今日あなたが、体験したことを教えてください。

今日は、飛行機を飛ばしたときに台風が吹きました。私ははじめて

台風を体験しました。でも、なんと面白く思いました。日本人の友達はよく、

最近の日本の夏はすごく暑いから、今日は台風が来て、よかった

と思っています。涼しいな、なつかしいな、涼しいな、涼しいな。それに今日は

はじめて、和風の家に住みか、入って、感動しました。和風の家はすごくきれ

いと思っています。さらに、日本にいる間にこの和風の家に住むことができたのは

ほんとにうれしかったです。

日本はどんな国だと思いましたか。

日本は田舎だらけの国です。空港から大学まで、ずっと田舎か田舎な人が住んで

ですけど、日本には日本人だけでなく、自動で動く物がたくさんあって、たとえば

自動販売機とか自動タンの自動ドアのようなものがあります。ほんとに

びっくりしました。それに、思ったより、日本国と思いました。

作成/加藤 2011.07.17

作成/加藤 2011.07.17

日本にいる間に、ぜひしたいことを教えてください。

記念公園の桜を見たいです。そして、温泉に入りたいです。

他には、初めて日本に来た時は、福島のセミナーに参加しました。その時、すごく楽しくて、

友達もいっぱいできました。それで、今回の日本に来て、友達もいっぱいできました。

日本にいる間に、ぜひしたいことを教えてください。

日本にいる間に、色んなところへ行きたいです。特に、~~日本~~ 大阪

に行く所に行きたいです。たとえば、お祭りに行くと、花火

を見て、お寿司を食べたいです。おもしろい友達たちと色んな所へ

旅行に行きたいです。

ようこそ、日本へ！ Selamat datang ke Jepang！

月 日 名前 (インドネシア・ムスリカ)

今日あなたが、体験したことを教えてください。

今日は初めて台風にでくわした。

・カモシラを食飲しました。

・飛行機とリニモに初めて乗りました。

・色々な国から来た留学生と会いました。

・今日の昼ご飯は唐揚げを食べました。おいしかったので

日本はどんな国だと思いましたか。

・きれいな国だと思います。

・中部空は思っていたより空いていました。

・グリーンな国だと思います。

・人々は親切だと思います。

・愛知県立大学は大きくて、静かな大学だと思います。

作成/加藤 2011.07.17

作成/加藤 2011.07.17

ようこそ、日本へ！ Selamat datang ke Jepang！

7月19日 名前 (イクト・ハサン)

今日あなたが、体験したことを教えてください。

今日日本に来て思ったことはたくさんあります。例えば、日本はきれいな

国、美しい国、安全な国だと思いました。今日はバスとリニ

モーターに乗りました。ちなみにリニモに乗るのは初めてです。

実は前からリニモに乗りたいと思って、今日乗れてすごく

うれしかったです。初日に良い出会いに会いました。

日本はどんな国だと思いましたか。

日本はきれいな国や美しい国や安全な国などと思いました。

外国人にとって日本は素晴らしいです。インドネシアから見る私

は日本にはインドネシアにないものがたくさんあります。

作成/加藤 2011.07.17

作成/加藤 2011.07.17

日本にいる間に、ぜひしたいことを教えてください。

・夕日を見たいのです。

・きれいな所を散歩して、写真を撮りたいと思っています。

・尺八や琴を買って、弾けるようになりたいのです。

・着物を着てみたいのです。

・色々な日本料理を食べてみたいのです。

日本にいる間に、ぜひしたいことを教えてください。

日本にいる間に、したいことは日本一見したいと思いますが

やはりおりのようです。今は名古屋にいたのでぜひ名古屋に

有名な所に行ってみたいです。名古屋ならではの食べ物も

味わいたいです。

ようこそ、日本へ！ Selamat datang ke Jepang!

07月19日 名前 (ワフユ・ハンパニ・スティアンシー)

今日あなたが、体験したことを教えてください。

私は日本へ行くのは今回初めてです。飛行機乗にあることも初めてです。
今日一番びっくりしたのは台風です。台風で飛行機はおとせられました。
エアポートには風がはげしくなると、こわおと感しました。

日本はどんな国だと思いましたか。

日本は面白い国だと思いい。道をわたるときにしんがいて、あんまり
感しす。しよくどうやのじゆを食べているとも、インドネシアとちがうのは食べた
学生は自分のテーブルを片づけて、面白いと思いい。道にも公共サービスにも
ごみがない、きれいと思いい。

作成/加藤 2011.07.17

日本にいる間に、ぜひしたいことを教しえてください。

インドネシアにうってない本を買いた。日本語講義をせんかして、日本語スキル
を高め。

作成/加藤 2011.07.17

ようこそ、日本へ！ Selamat datang ke Jepang!

07月19日 名前 (アリス・ラフマン・アラマナタ)

今日あなたが、体験したことを教えてください。

今日は日本へ行きました。一番びっくりしたのは、日本は小さい島が
あるのにおおきかったです。またLimoのて、蘇我丘の愛地球博記念公園
まで、Limoはすこいじゆと思いい。

日本はどんな国だと思いましたか。

日本はすごい国で、いろいろな文化もありました。人々はしんせつだと思いい。
日本に来たので、日本で Tokyo Tower を見たい、それで USJ も見たい、日本で はなにがないがすぐ行かれるので、ぜひ見たい。

作成/加藤 2011.07.17

日本にいる間に、ぜひしたいことを教しえてください。

日本にいる間に、いろいろなことをしたい。東京タワーを見たい、日本のまわり
も見たい、日本で はなにがないがすぐ行かれるので、ぜひ見たい。

作成/加藤 2011.07.17

ようこそ、日本へ！ Selamat datang ke Jepang!

7月19日 名前(サトウ)
ムハムド サトウ ムハムド サトウ

今日あなたが、体験したことを教えてください。
今日、日本に行く時台風6号が九州に上陸したので、飛行機が
キャンセルされました。ジェットコースターに乗りました。リネモにのり
おどろいた事はうてんしゅがないことです。さかいはすごいですね。

日本はどんな国だと思いましたか。
日本はサムライの国だと思いました。よろいをきて、こしに
刀を下げるのがにらびょうでした。しし、それはただの私のくじょう
でした。じぶりはインドネシアとかわらず、~~ここ~~もみたしなも
日本と同じです。

作成/加藤 2011.07.17

日本にいる間に、ぜひしたいことを教えてください。
1. 名古屋ように行きたいです。名古屋ようにてふしうの
ゴスフレと会い、モルンをとります。
2. 長久手に古戦場に行つて、剣道をたどりたいです。
3. 天むすも食べたいです。同じくさしめん。
4.

作成/加藤 2011.07.17

ようこそ、日本へ！ Selamat datang ke Jepang!

7月19日 名前(ワコユ)

今日あなたが、体験したことを教えてください。
Today we arrived in Nagoya, this is my first time in Japan. I think
Japan is very nice country. Today in Nagoya cloudy and sometimes rain.
We go to Aichi University we use a bus. I see some places.

日本はどんな国だと思いましたか。

作成/加藤 2011.07.17

「さつきとメイの家」に登場するものから「井戸、雨戸、手押しポンプ、押し入れ、洗濯板、風呂、お便所、桶、階段」を取り上げ、学生一人ずつに個別の課題を割り当てたハンドアウトを用意し、見学しながら課題に取り組むように指示した。

「聞く／話す、読む／書く」全ての技能を使う授業

授業開始の段階で DVD 視聴が完了していなかったため、課題の確認も兼ね、40分間を DVD 鑑賞に当てることとした。DVD 視聴後に、時代背景や登場人物の特徴を話し合っ確認し、内容を文にして記入させ、口頭での表現を文章にまとめる練習をした。さらに、主題歌を聞いて空白に穴埋め式に記入するといった方法で、聞き取り能力を確認した。

次に、個別に課した「探し物」を絵に描きそれをもとに説明文を作るという、言語運用の活動を行った。具体的には、ペアでパートナーの書いた文を読み合い、書いた本人に質問をして語彙や文法の修正を行った。最後にパートナーが書いた文を読むという形でクラス発表をし、どんな「探し物」が課題となっていたのかをクラスで当てるという方法で説明文の確認をした。

さらに、語彙や文法項目をクラス全体にフィードバックして、使い方の説明を加えた。例えば、「洗濯しながらおしゃべりする」「おしゃべりしながら洗濯する」といった「～ながら～」の形式を取り上げて前件と後件の関係を説明した上で、「井戸端会議」を説明するにはどちらが適切かを話し合うなどである。学生からは「洋室／和室」と「洋画／邦画」に見られる「和」と「邦」の使い分け、同音の漢字の使い分け、カタカナ表記と発音など、文字そのものではなく語彙・意味にかかわる質問が多く出た。

日本語を使っでの話し合い

さらに、インドネシアにも親の世代までは「手押しポンプ」や「洗濯板」があったが、若い学生は見たことがない、課題には出ていなかった「かまど」はインドネシアにも似たものがある、日本の桶には取手がないがインドネシアの桶にはある、「便所」は両国で様式が似ているが日本の「便所」には専用のスリッパがあるのはなぜか、「風呂」はどうやって入るのか水温調節はどうするのか、といった文化比較から環境問題に関わる話し合いにも発展した。また、「かくし扉」や「かくし階段」など自国で興味を持っていた時代小説の話なども飛び出した。

教師の役割

本セミナーにおける日本語講義は、教室外活動と教室内での日本語運用をつなぐことを目標としている。こうした学習者中心の実践では、教師の役割はファシリテーターである。そこで、ペアワークの際には巡回して学生同士の気づきが生じるようなキューを与えることを心がけた。また、全体に長音や促音の脱落及びアクセントなどの発音や助詞の交代などがみられたが、重大な間違い以外は修正を行わずコミュニケーションを促すことに重点をおいた。

第4回（7月22日（金）16:10-17:40）

ガ学生：9名， ア学生：3名， ボランティア学生：1名

授業内容：俳句（川柳）を作る

授業目的：日本での生活をアシスタント学生に話す

日本文化に触れる（季語と俳句、縦書き表記、筆ペン）

日本語の「拍」の感覚に気づく

第4回の授業からアシスタントが入る授業となる。7月22日は3名のアシスタント学生に加え、英米学科に所属するインドネシア人留学生1名がボランティア参加した。はじめにクラスを3つ

のグループに分け、1グループに1名のアシスタント学生が入るようにした。

日本での体験を話して俳句（川柳）を作る

はじめに、俳句の拍と季語を簡単に説明し、有名な俳句を発音して拍の取り方を練習した。次に「いつ／どこで／だれが／(なにを)する／どんな／なに」という項目に名詞や動詞、形容



詞、副詞などを入れるシートを渡し、これまでの日本での生活や経験したことを自由に話しながら、拍をとって俳句(川柳)にしていくことを指示した。30分後に俳句を書くための短冊に、筆ペンで縦書きで書くように説明した。さらにグループ内で発表して一人2句を選び、発表用の色画用紙に貼るように指示した(資料2)。グループごとに句を発表し、背景や込められた思いを説明しながら鑑賞を行った。

季語の有無や字余りなど俳句の型にはあまりこだわらず、アシスタント学生と話しながら表現することを楽しんでもらうことを重視した。また口頭での発表の際には助詞の「は」と「が」の誤用や「多いすぎる」など接続形態の誤用が見られたが、その場での修正はせず、後の授業や提出物で修正を加えることとした。

アシスタント学生の役割と気づき

アシスタント学生には、記録として「だれとどんなことをしましたか／授業の中で気づいたことを何でも書いてください／アシスタントをして、あなた自身が変わったことがあれば教えてください」という項目に記入したシートを、授業ごとに提出することを求めた。この記録により、教室活動全体からは見えにくいやり取りや「辞書をよく引いている」「こだわりがあるようだ」「学習者同士で学び合っている」など、学習者個別の情報を得ることができた。

また、「なるべくはっきり判断して伝えるように」したり、不安そうな表情の学習者に対し『大正解!』と言うことでわかる喜びを共有できた」と、アシスタント学生が日本語をどのように伝えると効果的なのかを試行錯誤し、コミュニケーションにかかわる気づきを得ていることも確認できた。

4. 2 第5回から第8回 -活動と日本語表現-

第5回から第8回の授業では、セミナーにおける講義や活動の体験を「日本語で話す・書く」ことを中心にし、さらにホームステイ先への礼状を書くという文化的な活動も取り入れた。

講義や活動の意識化

日本語講義以外の講義や活動の場での日本語を意識化し、さらなる日本語の運用につなげるため、講義を受ける際には日時と講義時間、講義者の名前と講義名のほか、「ことば／はじめて聞いたこと／あなたの意見」を記入すること、教室外の活動に関しては「どこで何をしましたか／感想」をまとめ、すべての活動について翌日の授業で提出することを課した。

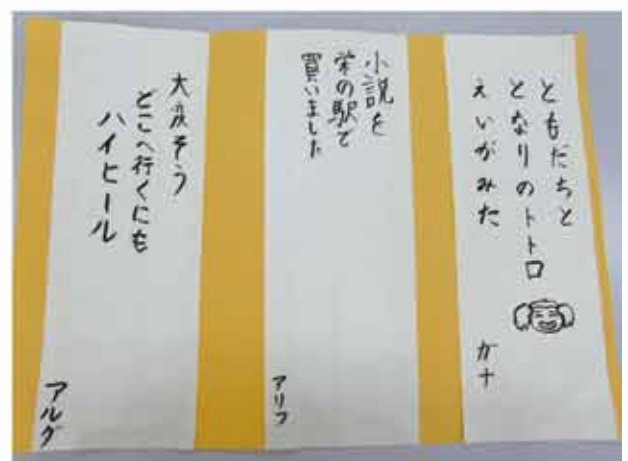
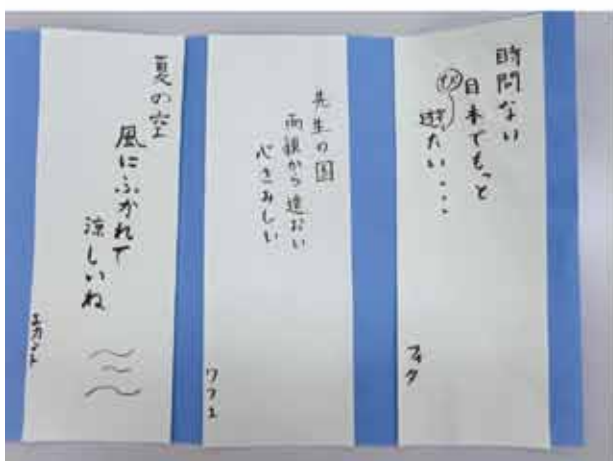
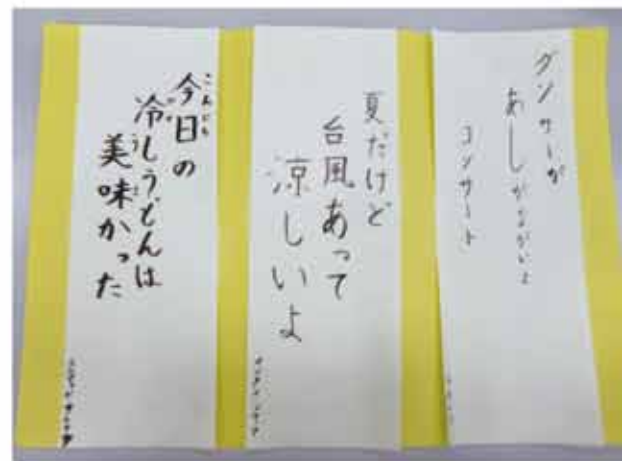
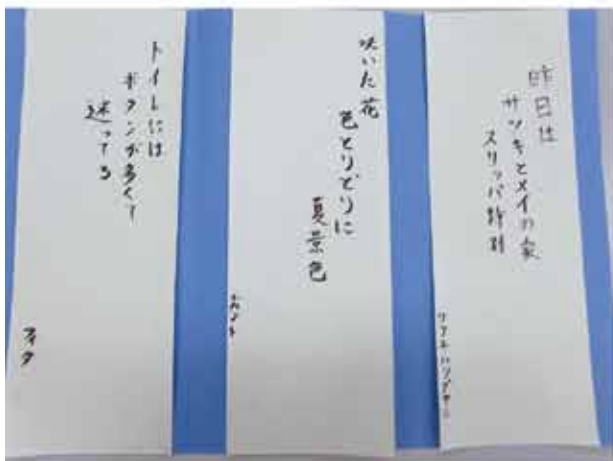
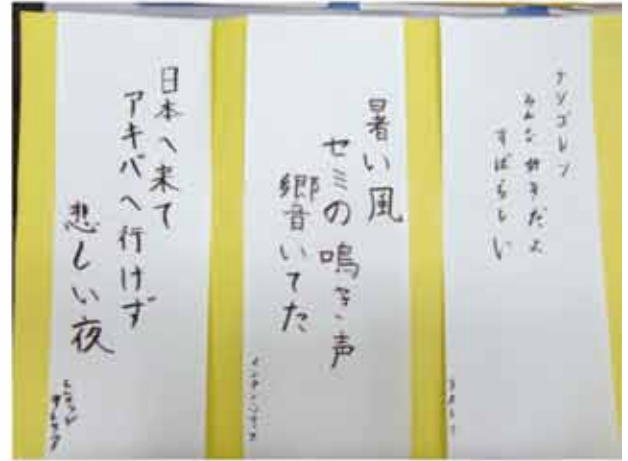
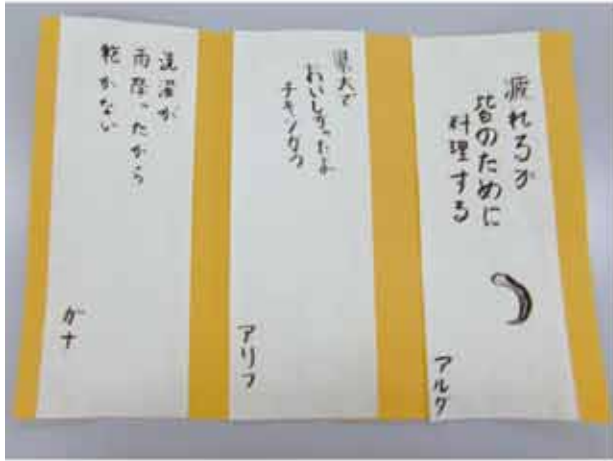


授業の進め方

アシスタント学生が入る授業は、概ね次のような手順で実施した。

- | | |
|--------|------------------|
| 導入 10分 | 課題回収、アシスタント学生の紹介 |
| 活動 50分 | 話し合い、文章作成 |

〈資料2〉俳句作品



まとめ 30分 口頭発表、フィードバック

第5回から第8回の授業は、机を「コの字型」に並べて行った。学生アシスタントには、「コの字型」の机の内側に座り、ガ ज्याマダ大学の学生2、3人と対話するように指示をした。この配置により、教師はクラス全体を把握することができ、板書による文法や語彙、表現の修正や説明も効率よく行うことができた。

活動やホームステイを踏まえて自由に話し、それを文章化したものをクラス全体に口頭で発表、文法や語彙、表現をフィードバックするという手順で授業を進めた。

第5回（7月25日（月）8:50-10:20）

ガ学生：9名， ア学生：4名

授業内容：ホームステイを含む活動の経験を話す

授業目的：経験したことを振り返り日本語で表現する

口頭表現と文章表現

授業記録と活動記録が課してあるため、話題がなくて発話が止まってしまうといった場面はみられなかった。アシスタント学生の感想に「話し言葉は完璧だと思います」「日本に来たばかり



りで緊張しているだろうし話しづらいな？とと思っていましたがそんな心配など、どこ吹く風でした」とあるように、口頭でのコミュニケーションには困難がないようであった。ただし、文章を書いてみると、「賞をもらった」を「賞をあげた」にするといった授受表現の誤用や「は」と「が」の使い分け、主語と述語のねじれ、語彙の選択の間違いなどが明確になった。こうした表現については適宜、クラス

全体にフィードバックして確認した。また、書いた文章を口頭で発表する際には、発音の確認も行った。

アシスタント学生の気づき

アシスタント学生のコメントには、ガ ज्याマダ大学の学生から出た「神道」について「考えるきっかけ」になった、生き生きと学ぶ姿に「こちらまで楽しくなる、自分の日本語が「間違っていないか確認するように」になった、「もっと日本について勉強しよう」と思った、などと書かれている。ガ ज्याマダ大学の学生の意識の高さに対する驚きだけでなく、互いのやり取りの中から日本人学生が学びの影響を受けていることがうかがえる。

第6回（7月25日（月）10:30-12:00）

ガ学生：9名， ア学生：4名

授業内容：ホームステイを含め、日本についての興味があることを小文にする

授業目的：意見や事実をまとめて、文章化する

1時限目の第5回のクラスと異なる3名のアシスタント学生が入ったため、学習者がアシスタント学生に質問をするという形で、新たなメンバーの自己紹介をすることから始めた。

学生同士のフィードバックと自己修正

ガ ज्याマダ大学の学生には先の授業で発表した小文の話題について引き続き話し、文章にまとめ直すことを指示した。さらにペアになってお互いの文章を交換し、読み合うように指示し

た。ペアの相手の文章を読み、分かりにくいところや違和感を覚えた箇所について質問し、書き手がそれに答えることにより表現や語彙、漢字表記の自己修正を行った。

アシスタント学生の気づき

ガ ज्याマダ大学の学生から「神仏習合」や神社での参拝の仕方などに関する質問が出て、アシスタント学生が慌てるような場面もみられた。また、文章を修正しすぎると「学習者のやる気や自信を削いでしまう危険がある」という気づきも寄せられた。

なお、クラス全体に向けての発表後、ホストファミリーへ礼状を書いて送ることを提案、下書きを宿題とした。

第7、8回（7月26日（火）8:50-10:20、10:30-12:00）

ガ学生：10名（第7回は9名）、ア学生：4名ずつ（うち1名のみ両クラスに参加）

授業内容：ホームステイ先への手紙を書く

授業目的：日本語で手紙を書いてみる、敬語を使う

第7回と第8回の授業では、ホームステイ先への手紙（〈資料3〉）を日本語で書くことを課題とした。なお、日本の文化的な側面を紹介することも兼ね、手紙文は筆ペンで縦書きとし、封筒の宛名書きの仕方も説明した。さらに、予め用意しておいた10種類の絵柄の切手から相手や自分の好みに合う切手を選んで貼り投函の準備をするように指示した。



日本語で手紙を書くーアシスタント学生との会話をもとにー

ガ ज्याマダ大学の学生には、「ありがとうございました」「お世話になりました」「インドネシアに来てください」といった定型文を並べるだけでなく、「何をしたか」「どこへ行ったか」「どんなことをしてもらって嬉しかったのか」「どんなことを見たり聞いたり話したりしたか」「どんな気持ちだったか」など、具体的なエピソードを交えて書くように指示した。また、アシスタント学生には、ガ ज्याマダ大学の学生の話聞いて、さらに発話を引き出すことを求めた。

ホームステイ先での出来事を思い出し、「～のことを話した」「～に連れて行ってもらった」などの話をし、それを手紙文にする際には「～のことをお話しできてよかったです」「～に連れて行ってくださって、ありがとうございました」など、敬語形式が用いられるようになった。敬語を学習してはいても、なかなか使う機会がなかったということで、「目上の人に使う」だけでなく、フォーマルな手紙に使うこと、敬語を使うと丁寧になることなどを説明し、形式を適宜、板書でフィードバックしていった。

なお、この第8回の授業から、ガ ज्याマダ大学工学部の学生1名も日本語講義に参加した。日本語能力は入門レベルであり、ホームステイ先への手紙は英語で書いた下書きを用意していた。英米学科のアシスタント学生の協力によって、「話しながら一緒に」日本語にして書くことを経験することができた。これを契機に日本語学習への動機づけが高まり、最終スピーチで日本語を交えることができたことも大きな成果であった。

アシスタント学生の気づき

アシスタント学生のコメントには「伝えたいことがあって言語活動があるということがよくわかった」、「相手から話題をどんどん引き出すような会話が大切だ」、「どの学習者も自分からコミュニケーションをとろうとしている姿が印象的だった」、といった感想や「留学生とかかわる仕事」



AICHI PREFECTURAL UNIVERSITY
Kumabari, Nagakute, Aichi 480-1198, JAPAN
Phone: 81(0)561-64-1111, Fax: 81(0)561-64-1105
HomePage: http://www.aichi-pu.ac.jp/

お兄さんはいっぱいぼうずを取ったから、最近かかみを見て、ボウズになっただけか、毎朝チェックしています。

ベイブレードはテレビでアニメを見ていました。今までテレビでしか見たことがないので、実際に手に持ったことがなかったです。ゆういちろうから借りたベイブレードで遊んで本当にたのしかったです。また、ゆういちろうと「ゴーストシューター」をさげたいです。

今度、インドネシアにもしも来たなら、一緒にインドネシアの遊びをしましょう。またお会いできたらうれしいです。本当にありがとうございます。



AICHI PREFECTURAL UNIVERSITY
Kumabari, Nagakute, Aichi 480-1198, JAPAN
Phone: 81(0)561-64-1111, Fax: 81(0)561-64-1105
HomePage: http://www.aichi-pu.ac.jp/

岩瀬家の比呂様へ

おはようございます。

先日、ホームステイでお世話になったインドネシア人留学生のサトウです。岩瀬家にお邪魔させていただきましてありがとうございます。短い間でしたが、岩瀬家電卓で過ごした日々がうれしかったです。

夕食、比呂で食べた手巻きうどんは美味かったです。長年、食べなかつた納豆を味わうことができてうれしかったです。

しおりとゆういちろう、元々スリ、また留で、一緒にぼうずめくりをやろうかな。



AICHI PREFECTURAL UNIVERSITY
Kumabari, Nagakute, Aichi 480-1198, JAPAN
Phone: 81(0)561-64-1111, Fax: 81(0)561-64-1105
HomePage: http://www.aichi-pu.ac.jp/

また長久手に行った時には、よろしくお願ひします。比呂様によろしくお伝え下さい。もしいつか大和さんがインドネシアにいららば、是非私に連絡して下さい。

またお会い出来る日を楽しみにしております。

アルダより



AICHI PREFECTURAL UNIVERSITY
Kumabari, Nagakute, Aichi 480-1198, JAPAN
Phone: 81(0)561-64-1111, Fax: 81(0)561-64-1105
HomePage: http://www.aichi-pu.ac.jp/

大和さんへ

こんにちは、アルダです。

お元気でいら、しゃいますか。私は、お陰様で元気です。この間は、大和さんとお世話になり、ありがとうございました。ホームステイは泊だけでしたが、とても楽しくて、良かったです。大和さんは比呂様より、大好きです。

神社に案内してくださったり、写真を撮ってくださったり、嬉しかったです。私は日本にいる間に神社に行きたかったのですが、大和さんのおかげで家族と一緒に連れて行ってくださって、本当にありがとうございました。や、本物を見る事が出来ました。

また、遠いへさ公園に案内してくださって、本当にありがとうございました。へさ公園があんなに遠いとは、私とフィクさんは全然知らなかったです。しかし、その公園で花火を見たり、色々な屋台の馳走を買っていただいたり、とても楽しい夜でした。足がとても疲れましたが、嬉しかったです。そのため足の痛みがなくなりました。

お母さんへ

お母さん、お元気ですか。おひさしぶりです。ホームステイの間にクオルを貸借してくださったりきれいなおふてんやおふろを準備してくださったり私のために色々なことをしてくださって本当にありがとうございます。たこやまを作ってくださってとても嬉しかったです。そして聖堂ちゃんとLINOをしたことが楽しかったです。しかし、お父さんとお話しできなかったのが残念です。もしまうかがあれば次はお父さんともお話ししたいと思います。お母さん、インドネシアに来ることがあれば連絡してください。

またお会いできるとのを楽しみにしています。

ラストより



大和さんへ

大和さん、私はフィクです。お元気ですか。私は元気です。海老煎餅は召し上がりましたか。おいしいですか。私は大和さんのご家族とお会いできて、本当によかったです。ホームステイは泊だけでしたけれど、たいへんお世話になりました。色々所に連れて行ってくれて、へきさん人のような遠い所まで連れて行ってくださって本当にありがとうございました。日本での経験で、大和さんのご家族と過ごした時間が最高だと思います。神社の前で写真を撮ったり、へきさんと花火大会を見たり、きれいなカフェで晩ご飯を食べたり、きれいなマンションに泊まったり、れなちゃんと遊んだり、それらは本当に忘れられない体験になりました。

私はもうすぐ国へ帰りますが、機会があれば、絶対にまたお会いしたいです。ホームステイの間に、私にくださった優しさ、温かさ、心づから感謝しています。最近雨がたくさん降っていますので、かぜをひかないように、大和さんも、ご主人も、れなちゃんも体に気をつけてください。ご家族によろしくお伝えください。一緒に撮った写真を大事にします。

ではフィク

チャオス!

中根さんへ

こんにちは。カナです。
お元気ですか。この間、ホームステイをさせていたたいで、大変お世話になりました。短いホームステイなので、残念だと思いましたが、本当に楽しかったです。
夏祭りに行って、盆踊りも踊って花火もして、いい経験になりました。みたらーだんごもたこ焼きも由佳さんが作った料理も美味しかったです。朝ご飯を食べた喫茶店も、由佳さんが言ったとおり、きれいでした。たくさんの本をいたれて、おみやげを買いに連れて行ってくださって、ありがとうございます。ご両親とレイノさんとレイノさんのご家族とミキさんに「ありがとうございます」と伝えたいと伝えていただけませんか。
また長久手町に行ったら、よろしくお願います。
インドネシアにいらして、よかったら、ぜひ連絡してください。



ガナより

うえださんへ

うえださんのすてきなおたくにたいざいさせていただき、ありがとうございます。おたくにはほんのりおたくにはじめるとまりました。とてもうれしかったです。インドネシアごもへんきょうしていろいろひとたちにもあえました。とてもよかったです。よくいもとてもおいしかったです。ありがとうございます。

いろいろおせわになりました。
うえださんとぶがぞくのみなさんといいしょにすごしたけはけんはわたしのたからです。

ありがとうございます。

ワフユ。



ワフユ

チャオス!!

中根さんへ

お元気ですか。たった一日でしたが、中根さんとご家族と一緒に夏祭りに行って盆踊りを踊って、日本のたいこも叩いてみて、面白い経験ができました。中根さんと由佳ちゃんがくれた本は本当に役に立っています。由佳ちゃんが作ってくれた料理も美味しくて、いつかまた長久手町へ行くチャンスがあれば、由佳ちゃんに日本料理を習いたいと思います。花々市場でもまた買い物したいです。とてもきれいな市場だから、買い物していろいろな気持ちがいいと思います。

またご両親とレイノさんとご家族とミキさんと踊りの先生にも「ありがとうございます」と言いたかったです。時間がなくて、残念でした。みなさんによろしくお伝えください。今回色々お世話になりました。どうもありがとうございます。インドネシアについたら、メールします。

どうぞお元気でお過ごしください。

ワフユより

上田家のみな様へ

先日はホームステイさせていただきましてありがとうございます。初日に市民会館でインドネシアに興味のある日本人と交流したり、ダイソーとスーパーマーケットでお土産を買ったりしました。夜には家で冷やしうどんとめんぶらを作っていました。本当においしかったです。夕食を食べながら上田さんの家族のみなさんと話すことができて、楽しかったです。

二日目は朝はやく起きてお父さんと写真をとりました。写真をとったあとお父さんは会社に行きました。話す時間があまりなくて残念でした。その後におじいさんとおばあさんと話す機会があって楽しかったです。

上田さんのご家族はやさしい方々でした。お母さんはすごく料理が上手でした。ごちそうさまでした。短い間でしかたけれども様々なことを日本の日常生活を中心に学ぶことができて、とても良い経験になりました。ぜひ上田さんのご家族のみなさんにインドネシアにおこしいただければと思います。その時はガイドは私に任せて下さい。



山岩瀬家の皆様へ



お母さん..

インタビューソフィアです。お元気ですか。

先日、ホームステイのプログラムでマンションに泊めてくれた事で、どうもありがたうございました。短い期間でしたけれど、みなさんと色々話をしたり、たこ焼きを作ったりすることができて、本当に嬉しかったです。いい経験になりました。

エコハウスの記念写真はインドネシアに到着したら、すぐお送りいたします。

みなさんもインドネシアにいらしゃったら、私にご連絡下さい。お母さん色々お世話になりました。みなさんによろしくお伝え下さい。お母さん、それではまたお目にかかるのを楽しみにしております。

インタビューソフィア

私はホームステイで岩瀬さんのお宅を訪問することができて、本当に楽しかったです。一日しか滞在しませんでした。私は多くの経験をしました。初めて日本に来て、日本の方の家に泊まりました。本当にありがたうございました。

ところで、葉ちゃんと友一朗くんが積極的であれしかったです。葉ちゃんの部屋に入った時、賞状を見せてもらったことがありますね。ピアノをひくことが上手で、すばらしいと思います。友一朗くんもスマートな子で、バイブレードをすることが上手なのですばらしいと思います。

インドネシアにいららる場合は、ご連絡ください。先日は本当にありがとうございました。いろいろお世話になりました。皆さんによろしくお伝えください。

アリフより

が職業選択肢の1つに加わったといったことが述べられている。また、日本語上級者には、敬語や漢字の使用についてもしっかり教えた方がいいといった、学習者の日本語レベルと言語形式の問題に関する気づきも示されている。

4. 3 第9回から第12回 -スピーチ発表に向けて-

第9回から12回はスピーチ発表に向けての準備とした。

第9、10回（7月28日（木）8:50-10:20、10:30-12:00）

ガ学生：10名， 第9回ア学生：3名， 第10回ア学生：6名

授業内容：活動記録・講義記録からキーワードを探す

授業目的：スピーチ発表の準備

講義記録をもとにスピーチ原稿を作る

ここでは、今までの活動記録と外部講師などによる講義記録3枚のうちから、環境問題に関わるキーワードを取り出し、そのキーワードについて話し合いながら、発表のテーマを決め、それを文章にしていくことを目標とした。そして、文章を互いに読み合って質問し、スピーチ原稿の下準備をした。



第11回（7月28日（木）12:50-14:20）

ガ学生：10名， ア学生：5名， 見学者（日本語教師）：2名

授業内容：発表原稿を書く／読み合う 発表／聞いて質問

授業目的：スピーチ発表の準備

スピーチ練習

午後からの第11回の授業では、発表のスタイルをとりスピーチ練習を行った。初めにグループで発表原稿を読み合って修正し、一人2分の発表をしたあとで、質問を受けて答えるという手順で行った。さらに、質問されたことに対する説明や意見を加えて、スピーチ内容を補強するように指示した。

アシスタント学生の気づき

アシスタント学生のコメントには、「『日本では』という説明をすると『インドネシアでは』と自分の国のことを詳しく語ってくれる姿が印象的」、「どんな話題になってもいいように、普段からさまざまなことに目を向けていきたい」というように、ガジャマダ大学の学生に刺激を受けたことが書かれている。また、「インドネシアのことをもっと知りたくなった」、「今まで留学生とあまり交流したことがなかった」、「県大や地元の大学にいる留学生ともチャンスがあれば交流したい」、「もっと自分からみんなの中に入っていけるようになりたい」といった、今後の国際交流への関心が高まったことが述べられている。



第12回(7月29日(金)16:10-15:40)

ガ学生:10名, ア学生:5名

授業内容:スピーチ発表練習/質問する

授業目的:スピーチ発表の準備

第12回の授業では、発表の形式で一人3分のスピーチをし、クラス内での質問・応答によつてさらに内容を整理し、アシスタント学生の協力を得てスピーチ原稿を仕上げた。

第13回(7月30日(土)8:50-10:20)

スピーチ発表練習

スピーチ発表(10:30-12:00)

ガ学生:10名 見学者:13名(学外者4名を含む)

8時50分から10時20分まではリハーサル練習とした。初めにリラックスできるように、みなでダンスを踊り、発声練習をした。その後は、事前に決めた発表順で、一人3分のスピーチを行い、適宜、コメントをした。

10時30分からの発表本番では、県立大学関係者、アシスタント学生だけでなく、ホストファミリーや卒業生も参観する中、スピーチを行った。学生は緊張しながらも、各自が完成度の高いスピーチをこなし、高い評価を得ることができた。〈資料4〉は、そのスピーチ原稿の一部である。2日間にわたって練り上げたスピーチは、どの学生も大変堂々としてすばらしいものであった。

〈資料4〉スピーチ原稿の例

スピーチ原稿「ジョージア州のコミ銀行」
7月 29日 名前(アルダ)

皆さん、こんにちは。はじめまして、カンザス大学日本経済学部のアルダと申します。これから、コミ銀行についてお話ししたいと思います。よろしくお聞きいたします。

皆さん、コミ銀行の事をご存じですか。コミ銀行というのは、ジョージア州の南にあるバントゥル県のコミ処理施設です。日本のエコハウスとコミ銀行は少し違います。エコハウスはゴミを捨てる時、お金を払わなければいけません。しかし、コミ銀行の場合は、ゴミを捨てる時にお金をもらえます。コミ銀行でゴミを始めて捨てる時、通帳をもらって、そこにデータが書き込まれます。例えば、どれくらいのを捨てるか、どのような種類のゴミを捨てるかなどのデータが書き込まれます。そして、コミ銀行はそのゴミをリサイクルセンターに売ります。その通帳に溜まったぶんだけ後でお金をもらえます。

インドネシアでゴミ問題は大きい問題の一つだとよく聞かれています。コミ処理場はすぐ満杯になってしまいます。緊急だから、私が知っている限り、コミ銀行はバントゥルにしかありません。これから政府がまた新しいコミ銀行を作るの良いと思います。環境を守らねば、お金ももらえないからです。これで、私のスピーチを終わります。ご清聴、ありがとうございます。

08/2008 2011.07.17

スピーチ原稿「ジョージア州のコミ銀行」
7月 29日 名前(アルダ)

今日は、カンザス大学日本経済学部のアルダと申します。これから、1970年のジョージア州についてお話しします。お話しがはじまります。

私がジョージア州のコミ銀行の話をします。20才です。今は見習いで、...
...です。又はジョージア州の話をします。母はマリアと申します。60才です。私が子どものころは、母親は私の子どものころのことをよく話してくれました。母親はそれだけ私の話を聞いてくれたか、母親の子ども時代の生活は、両方ともほとんど同じでした。母親は1970年/1970年の住んでいた場所、その生活は、...
...の自然がきれいあり、そこはよく知られていたからです。彼女も今のようにはありませんでした。テレビやインターネット、電話、パソコン、携帯電話、...
...の話を聞いた時は、ほとんどに驚いていました。母親が子どものころは、電気のない生活/家には電気がなかったです。

1970年に、母はマリアと申します。1970年のジョージア州では、電気がありません。夜になると、ほとんどは、自動車/オートバイなどを使っていたので、夜に歩きたりした時は、ほとんどは、暗い道を歩くと、電気がなかったです。

今、母親はジョージア州に住んでいる22才の娘は、...
...の話を聞くと、とても驚かれます。現在のジョージア州の生活は、...
...です。

08/2008 2011.07.17

報告書作成

なお、スピーチ終了後の閉講式、送別会を終えてからも、本セミナーの報告書を仕上げるといふ課題が残っており、宿舎で個別に指導した。完成した報告書(資料 5)を(資料 1)と比較していただきたい。「日本で体験したことで一番心に残ったことを教えてください／日本の印象は日本に来る前と変わりましたか／日本にいる間に、あなたが変わったことがあれば教えてください／もう一度日本に来るとしたらどんなことがしたいですか」への回答には、日本語講義における成果のみでなく、国際交流セミナー全体を通して、ガジャマダ大学の学生が多くを学び日本語表現力を高めたことがうかがえる。



5. アシスタント学生を導入した日本語講義

5. 1 アシスタント学生の役割 -学生の悩みから-

今回、筆者(東・加藤)がアシスタント学生に対して事前におこなった指導は2点のみである。「教室では担当教員の指示に従ってください。」「クラスにおいて学習者と『日本語で』楽しく会話してください。そしてできるだけ学習者の日本語による発話を引き出してください。」である。結果、同じ学生同士の立場で「会話の相手」をすることが、非常に有効的に学習者の発話を引き出し、教室外の活動を教室内の言語活動に結びつける役割を担うことができた。

例えば、俳句(川柳)を作る授業では、日本の生活や体験を話すことで、生き生きとした表現が引き出された。また、ホストファミリーに手紙を書く授業では、ホームステイ先での様々な出来事を話すことで手紙を書くというモチベーションも上がり、また、敬語形式などへの気づきも生じた。またスピーチ原稿作成の段階でも、アシスタント学生と話すことで内容が充実し、特に文化比較の説明も明確になった。

その一方で、アシスタント学生からは、文法や表現をどう修正するのかなどについて悩みのコメントも多く寄せられた。次に抜粋して示す。

「自分がどこまで原稿に手を加えていいものかすごく悩んだので、最初に先生から方針を聞いたかったです」

「日本語で会話をする、コミュニケーションをする、文法を教える・・・今回はそれ以上に『日本の環境に関する取り組み』や現状、課題など、ある程度の知識が不可欠でした」

「学習者が書いた文章をどこまで修正するのか最初はとまどいました。学習者が直してもらうことを望んだので、意見をどんどん言うように変更しました」

「それぞれが異なるテーマでスピーチをつくっていたため、その人が何に関心があるのか？何について話したいのか？を理解するのに時間がかかりました。(省略)早くスピーチ原稿を完成させなくては・・・と焦ってしまいました」

「文章を直すアドバイスをする際に、本人が言いたいこととずれてしまわないように、よく考えなければならぬと思いました」

確かにスピーチの内容を決めていく際には、アシスタント学生と話すことで、内容や説明が充

実する。その一方で、文法や語彙を正しく直してほしいという学習者の欲求もある。また、上級者であるが故に、学習者の日本語表現に関する困難さは個別的なものである。したがって、上記のような悩みをアシスタント学生が持ったとしても、文法や語彙などの修正は、アシスタントではなく教師がコントロールする必要があるのである。

今回のケースでも、例えば、スピーチ練習の後半2回では、対面対話ではなくアシスタント学生1名に学習者3名を割り当てて、学習者のスピーチにおける問題点を記録させ、それをふまえて教師がフィードバックする、といった形も有効な方法であったかと思われる。そうした方法をとるのであれば、担当するアシスタントには一定以上の日本語教育に関する予備知識や実習経験などが必要である。その上で、あらかじめ担当者を固定しておき、アシスタントと教師が事前打ち合わせをするなど、綿密な計画を立てて臨む必要があるであろう。

5. 2 交流と日本語教育

今回のセミナーの場合、「国際大学交流セミナー」の中の「日本語講義」として、交流活動があり、それを日本語運用と結びつけるという観点で授業計画を立てた。セミナー全体としては、日本語講義におけるアシスタント学生とのインターアクションによって効果的な学習ができただけでなく、学生同士のディスカッションやその他学内のさまざまな場で学生間の交流も持つことができ、有益であったことは確かである。

ただし、これが日本語習得を目的とした短期留学のカリキュラムであった場合など、セミナーの方針によっては「交流」と「日本語教育」のバランスや学習内容の比率を考える必要があり、それに応じて日本語講義におけるアシスタントに求められる役割や授業との関わりも、柔軟に変えていくことが必要であろう。

おわりに

以上、愛知県立大学の平成 23 年度「大学国際交流セミナー」における「日本語講義」での活動の試みを紹介し、アシスタント学生の位置づけの可能性について考察をした。

なお、今回のアシスタント学生の雇用に際して、高等言語教育研究所の経費を充てていただいた。記してここに感謝申し上げます。

〔資料5〕日本語講義報告書

またおめにかかりましょう！ Sampai jumpa lagi!


07月30日 名前(ムリマツト・サトリヤ
バクス・ウボウマ)

日本で体験したことで、一番心に残ったことを教えてください。
私が日本で体験したこと、一番心に残ったことは日本のゴミ分別システムがどのように糸田がく整理されていることです。インドネシアではゴミを捨てる時、道端や川に捨てる光景がまた見られます。ゴミ箱の設置も少なく、皆、適当に捨てます。日本の道はきれいで、どんな所に行ってもゴミを見かけず、日本は住みやすい場所です。これはゴミ処理システムがこのようになっているためだと感じました。

日本の印象は日本に来る前と変わりましたか。
私は3年前日本の東京に留学をしたことがありました。今回、初めて愛知県を歩かれました。初めて印象にのこった事は、リニモに乗ったことです。東京の電車と違い、このリニモには乗務員が乗っていないことです。長久手町のゴミ処理は、東京に比べて、より糸田がくなっています。また、名古屋では、ゴミ処理がもっと糸田がくなっています。愛知県内でも自治体によってゴミ処理システムが違うことを知りました。

作成/印刷 2011.07.27

日本にいる間に、あなたが変わったことがあれば教えてください。
私が日本にいる間、変わったことは、ゴミはすべてがゴミではないと知りました。ゴミの中には、まだリサイクルできる資源や、まだ再利用できる粗大ゴミなどがあることが分かりました。今まで、ゴミは全部ゴミ箱に捨てていました。しかし、リサイクルやゴミの再利用を学んだことで、環境保護の大切さを知りました。日本人にできることが、インドネシア人にできないわけがありません。私はまげたくないので、これから、日本人のゴミ分別システムを学び、環境をたもつに努めるつもりです。
もう一度日本に来るとしたら、どんなことがしたいですか。
将来、また日本へこられたら、日本の大学院で日本文化をより深く学びたいです。日本文化研究者を目指している私は、日本の将棋、囲碁などを研究したいと思っています。日本の将棋はチェスと違い、特別な馬駒を動かせるのが特長です。この馬駒がなぜそのように動かせるのか私の研究テーマの一つになっています。もっと、日本の将棋を知りたいです。

ムリマツト・サトリヤ バクス・ウボウマ  作成/印刷 2011.07.27

またおめにかかりましょう！ Sampai jumpa lagi!

7月30日 名前(パラマストリ・アルダナスワリ)

日本で体験したことで、一番心に残ったことを教えてください。
日本で体験したことで、一番心に残ったことはホームステイのご家族と一緒に過ごした日です。大和さんのご家族と会ったことは空からの贈り物のようだと思います。その時、大和さんのご家族は私とマクさんをへきなん公園のような遠い所へ連れて行って下さいました。

へきなん公園で、花火大会を見て、すごかったと思いました。そして、その公園の近くにある屋台に行き、一緒に色々な日本食を食べました。大変疲れましたが、嬉しかったため足の痛みがなくなりました。

日本の印象は日本に来る前と変わりましたか。
はい、変わりました。日本に来る前に、日本ではあちらこちらに高い建物がたくさんあるので、空気が汚いと思いました。しかし、愛知県に着いた時、日本の空気はとてもきれいなので、びっくりしました。リニモに乗っていた時も、見渡すと緑と田んぼが広がっていました。本当に素晴らしいと思います。

日本の駅で、よくお年寄りがエレベーターより階段の方を使っているのを見ても、びっくりしました。日本に来る前は、階段をよく使う人は若者だけだと思いました。


作成/印刷 2011.07.27

日本にいる間に、あなたが変わったことがあれば教えてください。
はじめて日本に来た時歩くことはあまり好きではありませんでした。日本では、どこへ行くにもたくさん歩かなければなりません。本当に苦しかったです。しかし、今はもう慣れて、歩くことが好きになってしまいました。
日本人は時間をきちんと守ります。約束の時代、授業がある時、いつも遅れません。もし遅れても、ちゃんとした理由があります。私はインドネシアでよく遅れました。はじめて日本に来た時にも、いつも遅れてしまいました。しかし、時間が経つにつれて、時間の大切さを学びました。これから、遅れないように頑張ります。

もう一度日本に来るとしたら、どんなことがしたいですか。
もう一度日本に来るとしたら、したいことがたくさんあります。とりあえずかかせないのは、愛知県立大学の友達と皆さんにまた会うことです。出来る限り一緒に色々な観光地へ旅行したり、日本食を食べたいです。

そして、社会、経済、文化など様々な面で日本のことをもっと理解できたいと思います。よさめい踊り、茶道、華道など、日本の伝統文化にとても魅力を感じます。

他に、日本の学校へ行って、先生や生徒と話したいです。日本の教育理念や教育制度をはじめ、様々なことを知りたいと思っています。参考にはしたいです。いつか日本語の先生になりたいです。

 作成/印刷 2011.07.27
パラマストリ・アルダナスワリ

またおめにかかりましょう！ Sampai jumpa lagi！

7月30日 名前(スラストリニジー)

日本で体験したことで、一番心に残ったことを教えてください。
日本で体験したことはスーパーへ自分のバックを持って行くことです。
最初の日にガジマク大学チームが一糸者にスーパーへ行った時に先生が私達に質問しました。「宿舎にあるエコバックを持って来ましたが、日本のバックはお金がかかるよ。」と聞いて皆びっくりしました。なぜかというインドネシアでは買い物をする時にたまたまビニール袋をもらうのです。小さい頃から環境に効果があることを学びました。そこで、これから買物をしたら、自分の袋を持って行きます。自分から行動をして他の人や環境に良い影響があるようにして考えるようになりました。

日本の印象は日本に来る前と変わりましたか。
日本の印象は日本に来る前と変わりません。今まで持っていた印象は日本人が時時間を守るということです。日本語を勉強している時、日本語の先生がよく「日本人と言えば時時間を守る人だ」と言いました。愛知県立大学の授業に参加する時いつも先生が十分前にクラスにいました。二週間たけても、このような日本の印象がセクセク変わりました。

作成/加藤 2011.07.27

またおめにかかりましょう！ Sampai jumpa lagi！

7月30日 名前(クティット・フスパンングガナ)

日本で体験したことで、一番心に残ったことを教えてください。
日本で体験したことで、一番心に残ったことは日本人の家族とのホームステイです。ホームステイの時、ちょうど家の近で夏祭りが行われました。ホストファミリーにゆかたを着せてもらいました。お祭りの時、みたらだんごとかやきを食べて、盆踊りも踊って、たいこも叩いて、良い経験になりました。もう一つは、エコバグのことです。色々なゴミを分別してリサイクルし、また利用できる物にするすばらしい場所だと思います。他のはトヨタのことです。環境に問題が起きないように、緑化のために木を植えたりして環境を守ろうとして、大きな工場があることに感動しました。全部の工場が環境のことを気をつけて、一緒に環境を守ると良いと思います。
日本の印象は日本に来る前と変わりましたか。
はい、変わりました。愛知県立大学に来る前に叔母が愛知は山に囲まれているから夏は蒸し暑いです上、と言っていました。でも、来る日には台風があり、次の週間はあまり暑くなると言っています。また、日本の本州は人がたくさん混んでいるイメージを持っていましたが、その通りではありませんでした。さらに、日本人は外国人に話しかけられると困ると聞いたことがありますが、日本人はみんな優しいです。道で会った時、よく話しかけてもらいました。

作成/加藤 2011.07.27

日本にいる間に、あなたが変わったことがあれば教えてください。

日本にいる間に、変わったことがたくさんあります。例えば、時間のことです。日本人のように時間を大切にすることができるようになりました。そして、言葉に参加している時友達とセクセク話さなくなりました。その他、日本の食べ方の習慣です。日本では食べている時にちゃわんのごはんはしを立てることがわかっていことを学びました。だから最近そのようなことを注意するようになりました。

もう一度日本に来るとしたら、どんなことがしたいですか。
もう一度日本に来るとしたら、もう一回日本語講義に参加したいです。そして、日本のブックオフにたくさん本を買いに行きたいです。できれば、日本にある国際関係学科で日本語と国際問題を学びたいです。他には、本や糸葉を見たいです。おもしろい本以外にも、日本の四季の雰囲気を感じたいです。例えば、夏には日本の海へ行きたいです。また、冬には雪を見たいです。楽しいと思います。


スラストリニジー

作成/加藤 2011.07.27

日本にいる間に、あなたが変わったことがあれば教えてください。

日本にいる間に、私が変わったことは台所で料理を作る時に手伝うようになったことです。料理を作るのが苦手でしたが、自分で料理をしなければなりません。私の方もみんなに作ってもらったので、できるかぎり、役に立つように手伝いました。簡単なことしかできませんでした。勉強になったと思います。インドネシアへ帰っても、母を手伝いながら、料理を勉強しようと思っています。

また、日本にいる間に、ゴミなどの環境問題が分かるようになって、環境を守ろうと思うようになりました。ゴミの分別やエコバグの利用など、インドネシアへ帰っても、ちゃんとしようと思っています。

もう一度日本に来るとしたら、どんなことがしたいですか。
もう一度日本に来るとしたら、留学したいです。一年間留学して、日本で生活をして、四季を体験したいです。一年中日本にいて、秋には運動大会に参加したり、冬にはスキーをしたり温泉に行ったり入ったり、春には花見をしたり、夏には海や山に行ったりして、経験を増やしたいです。その後、インドネシアに戻って、卒業して、また日本で仕事できたいです。


Thabit Pucpaning Geyana

作成/加藤 2011.07.27

またおめにかかりましょう！ Sampai jumpa lagi！

04月 30日 名前 (デヴィッド・ワグネル・ヤング)

日本で体験したことで、一番心に残ったことを教えてください。一番心に残ったことは日本人が時間を守ることです。日本に来る前は日本人のように時間とおりに生活することが「たいへんだ」と思っていました。日本に来た、最初は「たいへんだ」と思いましたが、一週間ぐらいたったあとで、たんたんと慣れてきました。日本人の日常時間とおりの生活は私にはいいことだと思います。それに限らず、この二週間に、様々な場所に行ったり、見学したりしました。そこであらゆる楽しさを堪能しました。特に環境のことです。インドネシアに帰ったら日本で「習った」ことを取り入れたいです。

日本の印象は日本に来る前と変わりましたか。はい。

日本に来る前に私達友達が「日本人はインドネシアについてあまり知らない」と言っていたので、そのように思っていました。しかし、愛知県立大学で会った日本人はほとんど「インドネシアについて」知っていました。たとえば、インドネシアの料理やハラル・フードをはじめ、みんな知っていてくれて、本当に興味をもっていると思います。日本人はみんなやさしくて、インドネシアについて知っていたので、とても安心して、楽しく過ごせました。

作成/加藤 2011.07.27

日本にいる間に、あなたが変わったことがあれば教えてください。

日本に来る前は、時間とおりの生活をしていませんでした。しかし、日本で生活して、私も日本人のように時間とおりの生活をするようになりました。

それに限らず、日本ではゴミの分別をよくしているので、私もゴミを分別するようになりました。日本人のように生活をするようになったことは、私にとって本当にいいことだと思います。また、日本に来る前には「受け合う生活はあまりしていませんでした。この二週間は、友だちと一緒に住んでいたため、日本に来る前のように私ではなくなり、わがままな私が、みんなと助け合うことで、わがままな性格ではなくなり、本当にいい体面になったと思います。

もう一度日本に来るとしたら、どんなことがしたいですか。

もう一度日本に来るとしたら、日本人の友だちとまた会いたいです。もっと日本人と交流したいです。それを通じて、日本語もたくさん勉強することができそうです。そして、私は日本の文化について研究しています。特にさるまわしについて研究しています。さるまわしについて気になったのは、インドネシアにもさるまわしがあるからです。しかし、インドネシアのさるまわしと日本のさるまわしは違います。インドネシアのさるまわしみたいではなく、日本の伝統的な文化として、さるまわしは現在の日本にもまだ存在しています。それは「さるまわし」として、日本人にさるまわしという感じがすると思います。それはすばらしいと思います。現在日本にあるさるまわしの美をもう研究しています。

デヴィッド・ワグネル・ヤング

作成/加藤 2011.07.27

またおめにかかりましょう！ Sampai jumpa lagi！

7月 30日 名前 (インタン・ノフィア・ムスリカー)

日本で体験したことで、一番心に残ったことを教えてください。一番心に残ったことは日本の日常生活でした。最初は、日本の生活は大変だと思いましたが、時間が経つにつれて日本の生活になれてきました。

朝早く起きて、朝ご飯とお弁当を作って、色々な授業を受けに大学へ行きました。日本語の授業は宿題がたくさんあったが、色々なことも勉強することができるし、先生も面白くて、やさしいので、本当に楽しかったです。

時々、見学をしに外に出かけました。どこかへ行って歩いて電車に乗りました。インドネシアであまり歩かないから、日本でたくさん歩いて、疲れました。

スケジュールが厳しいので、毎日忙しくて、帰国したいと思うこともありましたが、日本人も頑張りを見せ、自分自身「私も頑張りよう」と言いました。

日本の印象は日本に来る前と変わりましたか。日本は都会のように高い建物は「かっこいい」と思っていたのですが、愛知県立大学がある長久手市は緑や山が多くて、日本に来る前に思っていたのと少し違っていました。愛知県立大学の周りには田んぼがたくさんあったので、インドネシアみたいだと思いました。

しかし、日本人の印象は日本に来る前と変わりません。日本人は時間を守って、よく元気がいいと思います。何かをする時に、キチンとします。また、環境にやさしい習慣があって、すごいと思います。日本がきれいな国なのはみんなの努力の結果だと思っています。

作成/加藤 2011.07.27

日本にいる間に、あなたが変わったことがあれば教えてください。

日本で電車に間に合わなかったことがあります。その時、3秒しか遅れませんでした。電車の扉が開いてしまえば、次の電車を待たなければなりません。また、どこかへ行く時、たくさん歩いて、とても疲れました。インドネシア人はあまり歩かないからです。しかし、今は日本の生活になれて、平気になりました。日本に来る前に、ノンビリ暮らしていましたが、帰ったら日本人のように、時間を大切にしようと思っています。

もう一度日本に来るとしたら、どんなことがしたいですか。

もう一度日本に来るとしたら、桜と紅葉を見たり、雪を角刈ったりしたいです。インドネシアでは、できないからです。さらに、もっと深く日本語や日本文化を学びたいです。日本はすごい国で、学びたいことがたくさんあって、日本で学んだことをインドネシアに持って帰りたいです。

インタン・ノフィア・ムスリカー

作成/加藤 2011.07.27

またおめにかかりましょう！ Sampai jumpa lagi！

07月30日 名前 (エカント・ハサン)

日本で体験したことで、一番心に残ったことを教えてください。

日本語と環境を中心に学ぶために私は日本に来ました。愛知県立大
学によるスケジュールのおかげで様々な新しい物事に出会いました。
貴重な体験をしました。社会学やホームステイや特別講義などたくさんありました。
勉強だけではなく遊んだりもしました。

一番心に残ったことは日本の日常生活に角出ることができたことです。
なかなかこういう体験はインドネシア人のためでもが体験できることでしま
ないので、私は幸運だと思っています。

日本の印象は日本に来る前と変わりましたか。

日本に来る前は、日本に関する情報はインドネシアのテレビとインターネット
から知りました。例えば、発達している技術や文化などです。私は日本
が素晴らしい国だと思いました。今回、実際に目の前でみると、その感じ
は予想以上に2倍になりました。日本に来て、本当の様子を見て、日本
に長く住みたいなと思いました。でもやはり自分の母国、インドネシアでも
将来そういった日本のように技術が発達していくといいなと思いました。

作成/加藤 2011.07.27

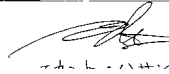
日本にいる間に、あなたが変わったことがあれば教えてください。

日本にいる間に、私はすごく変わりました。今までは急激な人生を歩いて
いましたが、日本での充実したスケジュールのおかげで人生の流れが変わり
ました。一日でたくさんのごみやりと、そのことに熱心に取り組
みました。毎晩、寝る前に一日でやりとげたことを思い出して私は気持ち
が良いなと感じました。そのほかに、環境のことを中心に学びました。
インドネシアでゴミを分別することがありませんでした。しかし、日本に来てゴミ
を分別するようになりました。やはりゴミを分別することは、環境を守る
ための貢献の重要なポイントだと思いました。

もう一度日本に来るとしたら、どんなことがしたいですか。

もしもう一度日本に来る機会があるとしたら、今回の短期留学では
できなかったことを、日本に関する英語のスキルを高めたいと思います。
例えば、言語や文化や社会などについてです。どうしてかという
インドネシアでも日本のような社会システムが実現する良いなと思います。

作成/加藤 2011.07.27



またおめにかかりましょう！ Sampai jumpa lagi！

07月30日 名前 (ワフユ・ハンダヤニ・スティアニンソー)

日本で体験したことで、一番心に残ったことを教えてください。

日本で体験したことで、一番心に残ったことは二つあり、一つ目は日本で道を渡
る時に安全だと感じることです。日本の道には歩く人のための信号があります。日本の
人々は基本的にルールを守ります。このことは私には安全だと感じられます。

二つ目はトヨタ町工場に行きました。トヨタ町工場では様々なことが勉強に
なりました。そして、心に残ったことはトヨタの大きな会社ですが、環境のことよく
考えていることです。

日本の印象は日本に来る前と変わりましたか。

日本の印象は日本に来る前と少し変わりました。日本に来る前は日本は都会で、高い
ビルがどこでもたくさんあると思いました。そして、空気がきれいではないと思いま
した。しかし、日本の名古屋の愛知県に着いたら、緑色がいっぱい、思ったより涼しく感
じました。そして、日本人はとても自然を守ります。とてもきれいです。

作成/加藤 2011.07.27

日本にいる間に、あなたが変わったことがあれば教えてください。

日本にいる間に、私は少し変わりました。日本人が自然を守っているのを見て、
私はインドネシアに戻ったら、自分から自然を守りたいと思います。そして、できるだけ
時間を守りたいと思います。日本人はいつも時間を守っているのを見て、自分が
恥しいと思いました。インドネシア人はよく遅れたからです。ですから、今からでも時間を守
りたいと思います。

そして、日本人の習慣を見て、自分でもそのようなことをしてみたいです。例えば、近
く行く時は歩いて、または自転車に乗ることです。それから、周りをきれいに保つために、ゴミを
捨てる時も分別してみたいと思います。

もう一度日本に来るとしたら、どんなことがしたいですか。

もう一度日本に来るとしたら、もっと日本文学を学びたいです。宮崎先生の講義で
日本文学を学びました。日本の詩や小説は面白かったので、もっと詳しく日本文学を勉
強したいと思っています。なぜなら、日本の詩はおもしろい言葉を使っている、意味もよく分
からないから、もっと調べると、面白いと思います。

作成/加藤 2011.07.27

ワフユ・ハンダヤニ・スティアニンソー



またおめにかかりましょう！ Sampai jumpa lagi！

07月 30日 名前 (アリアワンフアンフイ)

日本で体験したことで、一番心に残ったことを教えてください。
日本で体験したことで心に残ったことが二つあります。一番目に心に残ったことは日本人の習慣です。特に日本人のゴミ分別が心に残りました。日本人のゴミ分別がすばらしいと思います。私は日本で日本人の習慣のことと日本語の勉強だけでなく遊んでもいいです。7月28日に大塚へ行きました。その大塚にはたくさんのお店があって、ゴミはどこに落ちていません。たくさん体験をしました。二番目に心に残ったことは愛知県立大学のプログラムのことです。二週間、日本語を学んで、日本語がさらに止まらなくなり、私の日本語はますますです。一生懸命に日本語を勉強してがんばりたいです。

日本の印象は日本に来る前と変わりましたか。

日本の印象は日本に来る前と変わりました。日本に来る前の私の考えでは日本は先進国で、きれいな国だということです。さらに日本文化や日本語などについて学びたいです。二週間、いろいろな場所へ行って見学をしました。エコハウス、トヨタ産業技術記念館、トヨタ自動車本社工場などの見学をしました。日本は環境にやさしいためにすぐ環境をほめてあげます。そのことはすばらしいと思います。

作成/加藤 2011.07.27

またおめにかかりましょう！ Sampai jumpa lagi！

07月 30日 名前 (ワフユ ウイシノヤレト)

日本で体験したことで、一番心に残ったことを教えてください。
This is my first time I came to Japan. The best experiences in Japan are Japanese very concern with environment and also Japan has an advanced technology. I learned about how Japanese separating the rubbish by the type. Japan has eco house, a place to collect and recycle the rubbish. Japan also developing technology which environment friendly like kinetic. In Japan I saw many technologies, it is very interesting.

日本の印象は日本に来る前と変わりましたか。

Before I came in Japan, I think in Japan dirty, studying, robots, but in Japan I learn more than it. I learn about Japanese habit in their daily lives, like separating rubbish, using eco car and using renewable energy. Japanese very concern with their environment.

Japanese has a high spirit when they doing everything. Their spirit make Japan can be modern country with advanced technology.

作成/加藤 2011.07.27

日本にいる間に、あなたが変わったことがあれば教えてください。

私の変わったことはもちろんあります。日本にいる間にいろいろなことを学びました。毎日見学した時にたくさん体験をしました。特に日本人の捨て方の習慣を勉強しました。日本では環境を守るために、ゴミが分別されています。それをしてみたいけれど気持ちが悪くならないと思います。

それからイトネアで私はいつもオートバイにのっています。けんこうになつて良くなりました。日本にいる間に私はたくさん歩くのが気持ちよくけんこうが良くなりました。と思います。

もう一度日本に来るとしたら、どんなことがしたいですか。

じつは私は日本語があまりできませんので、もう一度日本に来るとしたら日本語を勉強したいです。日本でも日本語を話せるようになったら日本でもいろいろな資料をさがしたいです。機会があれば愛知県立大学で日本語の勉強をして、研究したいです。そして時間があれば日本での歴史的名場所を見学したいです。

作成/加藤 2011.07.27

アリアワンフアンフイ



日本にいる間に、あなたが変わったことがあれば教えてください。

In Japan I learn a lot knowledge, it inspire me to change Japanese concern with their environment and using technology to save their environment. I want apply it in Indonesia.

Japanese has a high spirit when they doing everything but they are humble people, I want to be people like this.

もう一度日本に来るとしたら、どんなことがしたいですか。

If I have a chance to come back Japan, I want continue my study, taking master program. I want study more about technology in Japan. I also want study about Japanese, Japan's culture.

I want travelling to another city in Japan, but at first I must study Japanese.

ワフユ 

作成/加藤 2011.07.27

活 動 報 告

講演会・研究会開催報告

英米学科 熊谷 吉治

・平成 23 年度講演会

日時： 2011 年 10 月 12 日(水) 13:30~15:00

会場： S101 教室

演題： 「真の英語表現力を目指して～スーパー音読“オーラルインタープリテーション”～」

講師： 近江 誠(南山短期大学名誉教授・近江アカデミー主宰)

参加者数： 61 名

・第 9 回言語教育研究会

日時： 8 月 11 日(木) 13:00~17:00

会場： E 棟 305 会議室

司会： 熊谷 吉治(英米学科)

参加者数： 25 名

発表者および発表タイトル

馬場 典子(本学非常勤講師)

「頭」を含む怒りを表す動詞句の意味の成り立ちをめぐる考察

萩尾 生(本学非常勤講師)

バスク語の存続・教育から対外普及へ

ー「バスク・インスティテュート・エチェパレ」をめぐる論点ー

児玉 恵太(国際文化研究科博士後期課程1年)

外国語(英語)教育における文学の役割と可能性

あべ やすし(本学非常勤講師)

漢字圏における手話の呼称問題

・第 10 回言語教育研究会

日時： 12 月 15 日(木) 14:40~17:40

会場： E 棟 305 会議室

司会：熊谷 吉治(英米学科)

参加者数：26名

発表者および発表タイトル

加藤 淳(本学非常勤講師)

ガ ज्याマダ 大学国際大学交流セミナーでの日本語教育の実践

ー短期留学プログラムにおける Task-Based Language Teaching (TBLT)ー

山田 善久(本学非常勤講師)

欧文コーパス処理ソフトウェア Tecely の開発とその概要

大森 裕實(英米学科教授)

国際教養大学(秋田)視察報告

「問題解決能力を涵養する学習プログラム及び環境の構築」

半谷 史郎(本学非常勤講師)

映画字幕づくりーロシア語自主ゼミの実践報告

・平成23年度言語研究会(予定)

日時：2月29日(水) 13:30～16:30

会場：E棟305会議室

司会：熊谷 吉治(英米学科)

発表者および発表タイトル

熊谷 吉治(英米学科准教授)

「話し言葉」の文体：英語関係詞節の分布から考える

大西 美穂

(名古屋大学大学院国際言語文化研究科博士後期課程・本学英米学科卒業生)

「ことがある」再考ー複文構造を持つ存在文の日英対照研究ー

森田 久司(英米学科准教授)

究極の移動：日本語、シンハラ語における How many NP 疑問文の分析について

江澤 照美(ヨーロッパ学科スペイン語圏専攻教授)

国際シンポジウム「21世紀、グローバル時代の外国語教育ー言語政策、教授法、教室現場の諸問題ー『複言語主義』のヨーロッパと日本の外国語教育」参加報告

第4回多言語競演レシテーション大会

国際関係学科 高阪 香津美

2008年度から始まり、今年で4回目を迎える「多言語競演レシテーション大会」が学祭期間中である11月5日(土)にS201教室で開催された。この大会は、本学で学習中の外国語(および留学生の日本語)で文学作品等の一節を暗唱し、学習年数ごとに分かれてそのパフォーマンスを競い合うというものである。今年度は第1部(学習1年目の履修生対象)から7組、第2部(学習2年目以上の履修生対象)から9組、計16組が出場し、3分という制限時間の中で日頃の学習の成果を披露した。以下に、出場者、ならびに、演題を当日の発表順に記す。

【第1部】

中国語: 田畑倫子、前川はるな [中国学科1年]

演題: 『鵲橋仙』 秦觀

ポルトガル語: 内田葵 [スペイン語圏専攻1年]

演題: “O homem e a galinha” 『男とめんどり』

Ruth Rocha (フチ・ハウシャ)

フランス語: 小木曾令那、澤田麻梨絵 [フランス語圏専攻1年]

演題: “L'Homme qui plantait des arbres” 『木を植えた男』

Jean Giono (ジャン・ジオノ)

ロシア語: 猪狩春樹 [国際関係学科1年]

演題: プーシキンの抒情詩『アンナ・ケルンに』 А. ПУШКИН, “К А. П. Керн”

スペイン語: 松尾英恵 [スペイン語圏専攻1年]

演題: “Gracias” 『ありがとう』

El Gran Combo (エル・グラン・コンボ)

ドイツ語: 曾根小百合、杉山恵里、山根秀介 [ドイツ語圏専攻1年]

演題: “Meine Wohnung” 『住まい』

Franz Specht (フランツ・シュペヒト)

朝鮮語: 岡田彩花 [英米学科3年]

演題: 『つつじの花』 金素月、『幸福』 柳致環

【第2部】

ロシア語:上坂勇喜 [ドイツ語圏専攻2年]

演題:“Предисловие”

産経新聞『多言語の世界をひらくー赤ちゃんと言葉の不思議』

(1996年9月9日～10月18日27回にわたり連載)の改題・一部改定のまえがきの一部

文 榊原陽 訳 Андрей Анатольевич Полтрак

英語:フイジオ・サラ・ロンガット [英米学科1年]

演題:“Internationalization of the world”

『世界の国際管理化』 (“Internacionalização do mundo”英訳版)

Cristovam Buarque (クリストヴァン・ブアルケ)

日本語:兪納辰(ユ・ゼイシン)[教育発達学科2年]

劉英蓮(リュウ・エイレン)[国際関係学科2年]

演題:『方丈記』 鴨長明

スペイン語:水越ジェマディー [スペイン語圏専攻2年]

演題:“El monólogo de la Agrado” 『ラ・アグラードの独白』

Guión original de la película de Pedro Almodóvar “Todo sobre mi madre”(ペドロ・アルモ
ドバル監督の映画『オール・アバウト・マイ・マザー』脚本より)

ドイツ語:上坂勇喜、内藤瑞絵 [ドイツ語圏専攻2年]

演題:“Fernsehabend” 『テレビの夕べ』

Loriot (ロリオット)

ポルトガル語:眞野綾 [スペイン語圏専攻2年]

タイペ・マリエラ [国際関係学科3年]

演題:“Garota de Ipanema” 『イパネマの娘』

詞 Vinícius de Moraes (ヴィニシウス・ジ・モライス)

曲 Antonio Carlos Jobin (アントニオ・カルロス・ジョビン)

英語:栗津万理 [国際関係学科1年]

演題:“Final Speech of *The Great Dictator*”

『独裁者』最後の演説

Charles Chaplin (チャールズ・チャップリン)

フランス語: 杉浦桃子、水谷奈苗 [フランス語圏専攻2年]

演題:“La Cigale et la Fourmi” 『セミとアリ』、“Le Lièvre et la Tortue” 『ウサギとカメ』

Jean de La Fontaine (ジャン・ド・ラ・フォンテーヌ)

英語:青木明日香 [英米学科1年]

演題:“Tomorrow Never Comes” 『最後だとわかっていたなら』

Norma Cornett Marek (ノーマ・コーネット・マレック)

<大会結果>

本大会では聴衆による投票と審査委員会の協議により優秀者を決定する。今年度は、第1部62名、第2部59名からの投票により、以下の通り、最優秀賞、ならびに、優秀賞が選ばれた。

第1部

■最優秀賞 中国語:田畑倫子、前川はるな [中国学科1年]

■優秀賞 ポルトガル語:内田葵 [スペイン語圏専攻1年]

第2部

■最優秀賞 スペイン語:水越ジェマディー [スペイン語圏専攻2年]

■優秀賞 英語:栗津万理 [国際関係学科1年]

このほか、審査委員会による協議により、以下の通り、特別賞の2組が決定した。

■学長賞 日本語:兪訥辰(ユ・ゼイシン)[教育発達学科2年]

劉英蓮(リュウ・エイレン)[国際関係学科2年]

■外国語学部長賞 朝鮮語:岡田彩花 [英米学科3年]

～受賞者の声～



第1部 最優秀賞(中国語)
前川はるなさん(左側) 田畑倫子さん(右側)

□私たちは自分たちの発音の悪さや覚えの悪さに、初めは練習へ行くことにとても不安を感じていました。しかし、練習を重ねるにつれて発音の仕方などに慣れ、練習を楽しく感じられるようになり、ちょうどこの頃から先生に「進歩したね」と言ってもらえるようになりました。語学を学ぶにあたって、毎日の積み重ねと、話すことを楽しむことが大切であるということを改めて感じることができました。私たちが自信をもって本番当日を迎えられたのは、熱心に指導して下さった先生方や応援してくれた友達のおかげです。私たちはこのレシテーション大会を通じて、賞以上の何かを得ることができたと思います。本当にありがとうございました。



第2部 最優秀賞(スペイン語)
水越ジェマディーさん

□大会に参加してとても良かったと思いました。良い経験にもなりました。自分の実力を判断できた上、スペイン語を勉強していてどれくらい成長したかも確認することができたと思います。大会に向けて先生と沢山練習をしていて、先生とも仲良くなったような気がします。大会に優勝できたことは嬉しく思いました。しかし、なによりも先生方や当日大会を見に来てくれた母の笑顔を見られたことが私にとって1番嬉しく思ったことです。他の言語を聞くこともでき、普段体験できないことをすることができたと思います。皆さんの発表の内容も面白かったと思います。中には聞いていて感動した作品もありました。大会を終えて新しい友達もできました。

□レシテーション大会に参加したことで、とても良い経験をすることができたと思います。練習はポルトガル語の学習につながりました。大会を終え、もっとポルトガル語の発音が上手になりたい、話せるようになりたい！と前より強く思うようになりました。練習も大変でしたし大会は緊張しましたが、とても楽しかったです。参加してよかったです。



第1部 優秀賞(ポルトガル語)
内田葵さん



第2部 優秀賞(英語)
栗津万理さん

□大会に向けた練習は、自分の発音、表現力を研く非常に良い機会でした。自転車に乗っている時など、今でも思わず暗唱の文句を口ずさみたくなります。異なる言語が同時に競うこのような大会は、経験したことがなくとても楽しかったです。当日順番や時間変更に関する運営側のトラブルから大会の公平性の問題が生じましたが、今後このようなことがないよう、本大会が私達学生の語学学習の一つの柱となっていけば良いと強く感じました。



学長賞(日本語)

兪洵辰さん(左側) 劉英蓮さん(右側)

□今回の多言語競演レシテーション大会で受賞することができ、まず、指導してくださった先生にお礼を言いたいです。そして、今回一緒に出場した仲間たちが大会の直前に家族の急病で国に帰らなければいけなくなり、一人は日本に戻れなくなってしまいました。その中で、最後まで一緒に頑張ってくれた子に“ありがとう”と伝えたいです。最後に、自分が勇気を出して挑戦し、受賞もできたため、嬉しいと同時に、とても充実感に溢れています。とても大切な経験になりました。(劉さん)

□私たちは外国人留学生として、日本語で暗唱するのは初めてだったので、緊張しました。しかし、本番では練習よりうまくいきました。3、4カ月をかけてたくさんの練習をしました。今回の機会のおかげで、日本の古典を学ぶことができ、日本の文化に触れることもできました。本当に参加してよかったと思いました。(兪さん)

□賞をいただけて大変うれしく思います。ありがとうございました。レシテーション大会に参加するのは二回目になります。前は英語でしたが今回は朝鮮語で参加しました。今年度新しく学んだ言語でしたので、朝鮮語独特の発音やリズムに苦労しました。先生にご指導いただき、家ではCDを聞きながら練習をしました。当日はとても緊張しましたが練習の時に思い出しながら、頑張りました。他の言語の発表も聞くことができ、とても興味深かったです。



外国語学部長賞(朝鮮語)

岡田彩花さん

～出場者の熱演の様子～



舞台を大きく使ってダイナミックに



身ぶり手ぶりで感情表現豊かに(上)

二つの外国語でエントリー(右)





第4回多言語競演レシテーション大会出場者

◇レシテーション大会担当者から

受賞を果たした者もそうでなかった者も、この大会にかけてきた思いが伝わる非常に素晴らしいパフォーマンスでした。外国語学習に対する情熱を持ち続け、さらなるステップアップをはかってもらいたと思います。大会の運営に関し、第2部において遅刻者がいたことで、他の出場者や聴衆の皆さんにはご迷惑をおかけしました。教育的配慮から遅刻者の発表順を最後にし、遅刻者以降の出場者の発表順を1つずつ繰り上げました。これについて、公平さを欠くと感じた者もいたようです。出場者の遅刻という事態は今大会が初めてであり、出場者が遅刻した場合への対処については今後の課題となりますが、教育的配慮と公平性のバランスをかりながら、今後も出場者の練習の成果が存分に発揮できるような大会運営を心がけていきたいと思ひます。最後に、このたびのレシテーション大会開催にご尽力下さいましたすべての皆様に感謝申し上げます。

多言語競演レシテーション大会実施について

【出場者】

- ・暗唱する者は、その言語を今年度本学で授業（全学共通・外国語科目及び外国語学部専門科目）を受講し学習している学生であることとする。
- ・当該言語の学習年数により第1部と第2部にわけ、各部で出場者を募る。第1部は学習1年目（当該言語圏に3ヶ月以上滞在したことがないこと）の履修者を、第2部は学習2年目以上（英語と日本語は第2部のみの募集とする）の履修者を対象とする。
- ・第1部と第2部、それぞれ一言語1件を担当教員が選抜する（ただし英語は、3～4件）。規定時間内で2名以上が一つの作品を演じる場合、1件として参加できる。

【発表】

- ・1件につき暗唱時間3分（移動・準備・片付け含め5分）とする。その間、関連する写真等を投影する。また、聴衆には暗唱内容の和訳と背景等を書いた印刷物を配布する。

【審査】

- ・暗唱度、表現力、映像・印刷物の準備度、仲間力等を総合的に評価し、審査する。
- ※出場者募集用ポスターの内容を簡略化している。

英語教育と英語学習支援

英米学科 宮浦 国江

1. はじめに

平成 23 年度は、本学にとっては認証評価の受審と第二期中期目標中期計画策定開始の年であり、これまでの教育実践を振り返り、問題点をさぐり、今後の課題を考える年となった。英語教育及び英語学習支援についてはどうであろうか。教育課程内外の英語教育/学習支援について実施状況と課題を以下に述べる。

2. 英語統一テスト

新入生の CASEC による英語統一テストは、昨年度に引き続き、学年暦に組み込まれ、実施体制についても、外国語科目小委員会が責任を持ち、学務課がフルサポートする形で実施された。

新入生プレイスメント・テストは、昨年度同様、他の行事とは切り離しオリエンテーション期間の一日をあてて 4 月 7 日に実施された。実施場所・時間も昨年度と同一である。

学部	学科等	英語プレイスメントテスト(4月7日(木)) 実施場所・時間	
外国語	英米学科	C217・C218	9:50～11:00
	ヨーロッパ学科(フランス語圏専攻)	C217	11:10～12:30
	ヨーロッパ学科(スペイン語圏専攻)	C218	11:10～12:30
	ヨーロッパ学科(ドイツ語圏専攻)	C217	13:30～14:50
	中国学科	C218	13:30～14:50
	国際関係学科	H204	13:30～14:50
日文	国語国文学科	C217	14:50～16:10
	歴史文化学科	C218	14:50～16:10
教福	教育発達学科	H205	13:30～14:50
	社会福祉学科	H204・H205	14:50～16:10
看護	看護学科	H204・H205	9:50～11:00
情報	情報学科	H204・H205	11:10～12:30

新 2 年生の「英語 II」クラス分けについては、平成 22 年度 1 月に実施した CASEC テストの結果に基づき、英米学科選出の外国語科目小委員会委員が、春休み中にリストを作成した。

今年度から 7 月期テストはなくなり、新入生 4 月、1 年生 1 月、2 年生 1 月の CASEC 統一テスト実施となった。

後期終了時の英語統一テストは、同様の手順で、2012 年 1 月 11 日、18 日に実施された。これもすでに学年暦に記載済みである。1 年生の結果は、来年度「英語 II」のクラス分け資料

となる。

実施日時、場所、クラス割りは以下の通りである。

1月11日(水)				
	H204	H205	C217	C218
13:00 ～ 14:00	「英語IB」 (日・教・看・情)金1限 [中山]	「英語IB」 (日・教・看・情)金1限 [古田]	英米学科1年	英米学科1年
14:00 ～ 15:00	「英語IB」 (日・教・看・情)金1限 [オムラティグ]	「英語IB」 (日・教・看・情)金1限 [外池]	「英語IIB」 (日・教・情)火1限 [片岡]	「英語IIB」 (日・教・情)火1限 [古田]、[土居]
15:00 ～ 16:00	「英語IB」 (日・教・看・情)金1限 [玉崎]	「英語IB」 (日・教・看・情)金1限 [蟹江]	「英語IIB」 (日・教・情)火1限 [水野]、[森籾]	「英語IIB」 (日・教・情)火1限 [小林]、[島]
16:00 ～ 17:00	英語IB (日・教・看・情)金1限 [松村]	「英語IB」 (日・教・看・情)金1限 [宮崎]	「英語IIB」 (日・教・情)火1限 [戸谷]、[菅沼]	「英語IB」 (日・教・看・情)金1限 [田村]
17:00 ～ 18:00	予備日	予備日	「英語IB」 (日・教・看・情)金1限 [伊里]	「英語IB」 (日・教・看・情)金1限 [野沢]

1月18日(水)				
13:00 ～ 14:00	国際関係学科1年	国際関係学科2年	英米学科2年	英米学科2年
14:00 ～ 15:00	「英語IB」 (外)木2限 [松野]	「英語IB」 (外)木2限 [平野]	「英語IB」 (外)木2限 [本田]	「英語IIB」 (外)月2限限 [大竹]
15:00 ～ 16:00	「英語IB」 (外)木2限 [オムラティグ]	「英語IB」 (外)木2限 [野々山]	「英語IIB」 (外)月2限限 [杉浦]	「英語IIB」 (外)月2限限 [オムラティグ]
16:00 ～ 17:00	「英語IB」 (外)木2限 [大門]	「英語IB」 (外)木2限 [吉村]	「英語IIB」 (外)月2限限 [武籾]	「英語IIB」 (外)月2限 [田村]
17:00 ～ 18:00	予備日	予備日	「英語IIB」 (外)月2限 [バーカー]	「英語IIB」 (外)月2限 [平野]

全学英語教育では、クラスサイズを少しでも小さくして教育効果を高めるために、外国語学部対象「英語IA」「英語IB」,「英語IIA」「英語IIB」をそれぞれ1クラス増設した。

昨年度に引き続き、英語統一テストの結果を学内に公表した。

開示内容:全学/学部/学科(ヨーロッパ学科は専攻)別に、最高点、平均点、分布グラフ

開示方法: ・紙媒体で、学生向けに掲示、該当科目担当者(非常勤講師)に通知。

・試験結果データについては、手続きに則って複数の学部学科から申請があり、開示され利用目的は、ゼミ学生の英語力把握、留学に関する選考等であった。

本稿末尾に資料として、開示した昨年度 1 月期、本年度 4 月期の統一テストの結果を載せる。

今後、英語統一テスト結果を分析し、1 つの指標として新カリキュラムの教育方法、教育成果等の検証をしながら、改善へとつなげていく必要がある。

教育測定研究所、学務課とのミーティングの中で、本学学生が随時 CASEC のウェブ受験が可能であることが確認できた。改めて強力に学生に CASEC の定期的受験を勧めていきたい。方策として、英語担当者の集いで学生への周知をお願いするのはもちろんであるが、少し別の角度からもアプローチすることにした。「英語の勉強をしよう」というストレートな勧め方ではなく、就職活動に高度な英語力が武器になること、また留学をしたい学生にとって英語力アップは重要な課題であることから、キャリア支援室と国際交流室を通じても学生に訴えて行くこととし、早速、CASEC 受験案内と、アサヒビール、楽天など国内有名企業の CASEC 導入例のパンフレット等をキャリア支援室、国際交流室に置くことにした。少しずつ、CASEC で定期的に測定しながら英語力をアップできることのメリットを学生に浸透させたい。

3. ENGLISH SPACE---多読と英語お楽しみ/お助け部屋

「英語をすらすら読もう」英語多読の活動も 4 年目となった。今年度の「英語をすらすら読もう」は、夜間主コースの学生も減ってきたことから、毎週水曜日 12 時 30 分から 15 時 30 分の開催とした。水曜日は行事との重なりも多いためか、今年度の来室者は一昨年並の小規模なものであった。来年度への課題となった。利用者数は、前期 54 名、後期 65 名、計 119 名であった。

・今年度も英米学科の学生が SA を務めてくれた。前期は昨年からの継続メンバーが、後期は 1 年生 3 人が加わり、交替で務めてくれた。SA が自覚的に、下級生にノウハウの伝授も行ってくれた。今年度は初めてグループ研究室 B での開室となり、細長い部屋に合わせてレイアウトの工夫も自主的にしてくれた。今年度は宮浦がほとんど立ち会えない状況であったが、SA だけで、準備、運営、片付けまでこなしてくれた。今年度は、CD 利用を呼びかけること、英語での会話を増やすことを心がけ、「英語お楽しみ/お助け部屋」としての特色も打ち出した。CD を聞きながらそのスピードでテキストを読むという学習法に取りくむ学生も現れ、少人数ではあるがリピーターができ、学生同士の英会話の実践もできた。また、SA から、来年度に向けて英語のアクティビティをいくつか提案してくれた。楽しみながら英語力向上の場になるようさらに工夫をしていきたい。

昨年度からの課題であった Web 上での読書記録について、スペイン語多読活動を行っている江澤先生が申請代表者となって「Moodle を用いた外国語教育実施のためのパイロットスタディー多読活動促進の試みを手がかりとした外国語の自律学習支援」を教育研究活性化推進費に申請した。結果は不採択であったが、共同で新たな展開への挑戦であり、希望を持つことができた。これからも学生の自律的学習支援につながる活動を行ってきたい。

本年度の活動日は、前期と後期の案内チラシのとおりである。

作成したチラシは、学務課の協力で学内にポスター掲示したり、英米学科及び国際関係学科専任教員、英語科目担当者に配布され、学生への周知に役立った。また、図書館からは常に温かく見守り、またいろいろと便宜を図っていただいた。感謝します。

お待たせしました ENGLISH SPACE オープンです

**英語ですらすら
「読書」を楽しもう**

世界の名作あり 有名な伝記あり 映画の紹介あり
異色のわいた本から手当たり次第に読んでみませんか!

「英語ですらすら読もう」の秘訣

- ★ 一人一人に読書記録ファイルを用意します。新たに累計冊数の記録をとれるようになっています。在学中に20万冊読破を目指しませんか。
- ★ 200冊知っているだけで読めるレベルから、3000冊のレベルまで、約800冊用意しています。またジャンルも多岐です。
- ★ ほとんどの本にCDが付いています。単語の発音でCDの音源に合わせてページをめくれば、おっという聲に読み進め、しかもリスニングもアップします。
- ★ 各語の発音で、本を録音しちゃって英語でおしゃべりも可能です。
- ★ もちろん、忘れても復習できます! 「利用の手引き」に従って利用して下さい。
- ★ 英米言語教育研究所が、みなさんの英語学習支援として行っています。

Enjoy reading English books.

★ 2011年度前期の開講予定 ★

場所: 図書館2階グループ研究室B
日時: 水曜日 12時30分～15時30分

今年からの変更点!

- ・英語学習のHELPもします
- ・CDプレーヤーも自由に使用
- ・開催日が水曜日のみです
- ・時間が短くなりました
- ・履修が「グループ研究室B」

2011年10月						
Sun	Mon	Tue	Wed	Thu	Fri	Sat
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30		

2011年11月						
Sun	Mon	Tue	Wed	Thu	Fri	Sat
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

※10月19日のみグループ研究室A

※今までに借りた本を返して忘れられている人は、E406の送付ボックスに送付をお願いします

英米言語教育研究所 英語教育門
問い合わせ先: 英米学科 英語室に english@cc.nyu.ac.jp

お待たせしました 履修もOPENです!

ENGLISH SPACE
英語お楽しみ/お助け講座

異色をもっと読みたい人、異種をもっと読みたい人になりたいた人は
誰でもENGLISH SPACEにどうぞ。

ENGLISH SPACEでは、こんなことができます

今学期までお借り多読用図書で「英語ですらすら読もう」
各多読用図書付録CDの活用で、
すいすい読書、リーディング力アップ、
リスニング力アップ、
シャドウイングでスピーキング力アップ
各アシスタントに英語でおしゃべり
各アシスタントに英語の発音で聞いていることを確認

「英語ですらすら読もう」

- ★ 一人一人に読書記録ファイルを用意します。累計冊数の記録も、在学中に20万冊読破を目指しませんか。
- ★ 200冊知っているだけで読めるレベルから、3000冊のレベルまで、約800冊用意しています。世界の名作、有名な伝記、映画の紹介などジャンルも多岐です。異色のわいた本から手当たり次第に読んでみませんか!
- ★ もちろん、忘れても復習できます! 「利用の手引き」に従って利用して下さい。

★2011年度後期の開講予定★

場所: 図書館2階グループ研究室B
日時: 水曜日 12時30分～15時30分

10月	11月	20日
11冊	2冊	18冊
12冊	7冊	14冊
1冊	11冊	1冊

※10月19日のみグループ研究室A

※今までに借りた本を返して忘れられている人は、E406の送付ボックスに送付をお願いします

英米言語教育研究所英語教育門にみなさんの学習支援としておこなっています
問い合わせ先: 英米学科 英語室に english@cc.nyu.ac.jp

4. 英語連続セミナー第5シリーズ

今年度も後期に、一般教育科目「特別講義 A」として「グローバルな視野とコミュニケーションのための英語連続セミナーV」を開講した。5年目となる今年は、以下のプログラムで実施した。

	月日	講師	参考
1	10/6	コーディネータ	イントロダクション
2	10/13	Robert Juppe (茨城学院大学 教授)	The American Joke: Understanding Western Humor
3	10/20	伊藤肇 (トヨタ自動車調達プロジェクト管理部部长)	The Key to the World
4	10/27	Shakthi N.Shetty (トヨタ自動車)	Importance of English: Perspective of a Non-native Speaker

5	11/10	SONG Wei (名古屋大学大学院生)	How is China Similar to and Different from Japan?
6	11/17	横田 幸雄 (愛知県立大学情報科学部教授)	Sea Urchin in Japan: History and Fishery
7	11/24	Nicholas Bufton (共栄大学国際経営学部教授)	Zen and the Art of Building Your Own House in Japan
8	12/1	Kevin Steinbach (愛知県庁国際課)	The JET Programme and Internationalization
9	12/8	Laurence Dryden (南山短期大学講師)	Frank Lloyd Wright and Japan
10	12/15	Stephen Wheeler (アメリカンセンター館長)	Run-Up to the 2012 U.S. Presidential Election
11	12/22	佐々木 雄太 (愛知県立大学学長)	My Language Experience in Britain: Troubles and Findings
12	1/5	手島 良 (武蔵高等学校・中学校教諭)	A Way to Improve Your Pronunciation of English
13	1/12	Michael Kushel (アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター在学)	Rural Kabuki and Mutual Understanding: Lessons Learned from a Fulbright Year in Japan
14	1/19	安原 雅之 (愛知県立芸術大学音楽学部准教授)	Moscow Diary
15	1/26	コーディネータ	ディスカッション

・今年度一番の特徴は、コーディネータを本学情報科学部横田幸雄教授に務めて頂いたことであろう。念願の長久手キャンパス教員の登場である。しかも外国語学部ではなく、生物学を専門とする先生である。海外研究者との共同研究、英語学会雑誌編集者などの経験をもつ横田先生からの英語学習の勧めは、ひと味違う説得力をもっていた。学生の質問もスムーズで、英文エッセイの質も高い。

・講師陣は学長、SONG Wei さん、Nicholas Bufton 氏、Laurence Dryden 氏、Stephen Wheeler 氏には再度ご登場頂いた。2 年前からさらに深まったトークをして頂いた。その他の講師は新たに依頼した。さまざまな分野からの興味深い講演であった。

・来年度は、コーディネータに英米学科客員教員 Brett Cumming 先生に担当して頂けること

になった。

5. 多言語競演レシテーション大会

第4回となり、外国語学部の行事としてすっかり定着し、広報も一層丁寧に行われた。オープンキャンパスでは、昨年度の優秀賞受賞者がレシテーションを行い、観客に大きな感動を与え、外国語学部の強力なアピールとなった。また、オープンキャンパス参加者への配付資料に、今年度の多言語競演レシテーション大会の案内を入れたり、近隣高校にも配布した。

6. おわりに

学士力の育成、キャリア支援の充実が求められるようになり、学生の自律的学習をいかに促していくかが重要な課題となっている。多読活動、CASEC 定期受験による英語力アップなど、一層力をいれて取り組んでいきたい。相変わらずの希望であるが、常設の ENGLISH SPACE を学内に確保して、安定した学習支援を提供できる環境を整えたい。

CASEC 統一テストのデータ分析と英語教育効果の検証も進めて行かなくてはならない。また、来年度完成年度を迎え、その後のカリキュラム見直しも始まるであろう。全学英語教育についても体制、教育内容、指導法、到達目標の設定など、再検討しなくてはならない。英語教育に責任を負う教員が協力して進めていきたい。

資料 1: 平成 22 年度 1 月 1 年生英語統一テスト 結果

資料 2: 平成 22 年度 1 月 2 年生英語統一テスト 結果

資料 3: 平成 23 年度 4 月 1 年生英語統一テスト 結果

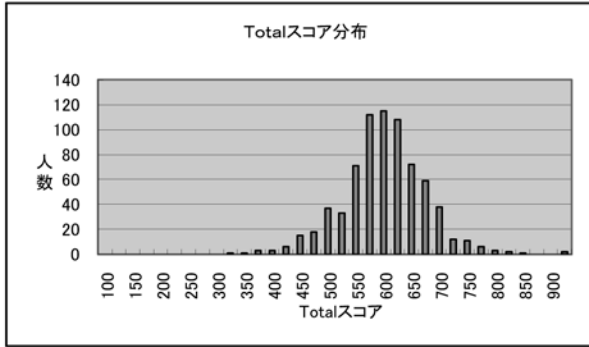
[資料1] 平成22年度1月 1年生英語統一テスト 結果

■2011年1月 CASEC1年生 全学・学部別集計

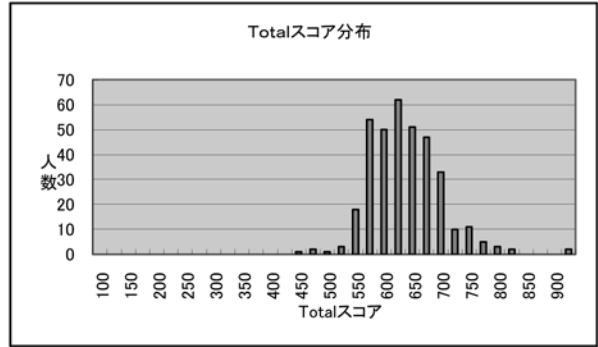
※グラフの読み方

例) totalメモリ「500」に位置する棒グラフが意味することは、「476点～500点」のスコア取得者の人数をあらわしています。

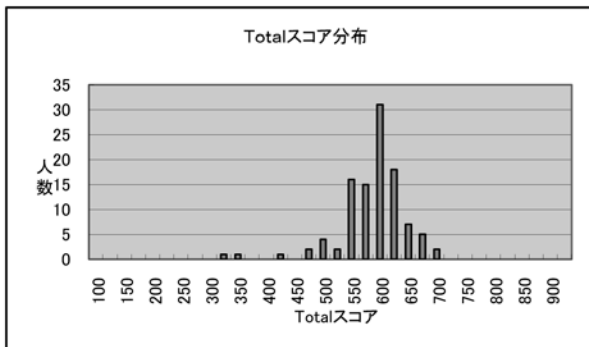
受験対象者：1年生
 受験者総数：728
 平均点：589
 最高点：917
 標準偏差：74



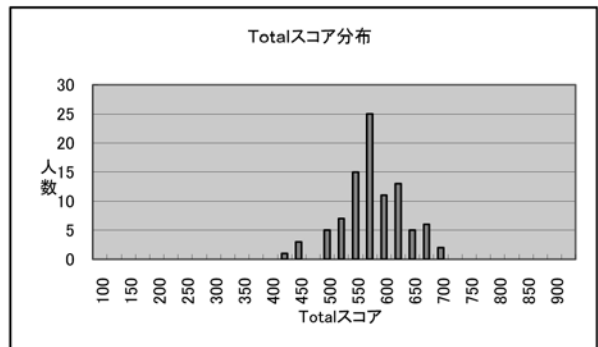
受験対象者：外国語学部
 受験者総数：354
 平均点：626
 最高点：917
 標準偏差：61



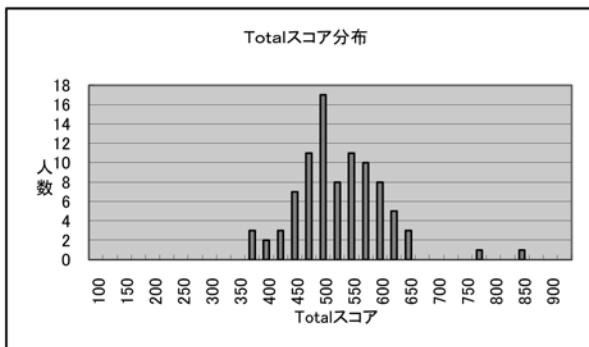
受験対象者：日本文化学部
 受験者総数：104
 平均点：576
 最高点：691
 標準偏差：59



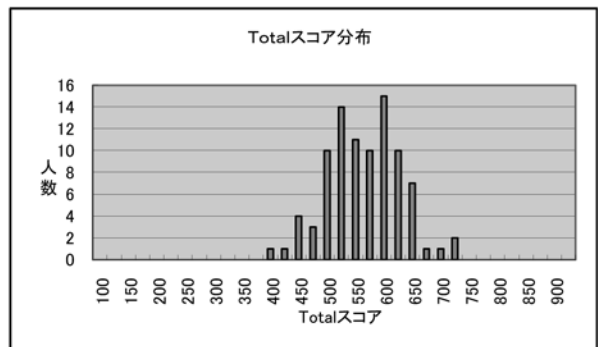
受験対象者：教育福祉学部
 受験者総数：92
 平均点：567
 最高点：679
 標準偏差：55



受験対象者：情報科学部
 受験者総数：89
 平均点：517
 最高点：831
 標準偏差：78



受験対象者：看護学部
 受験者総数：89
 平均点：553
 最高点：719
 標準偏差：65

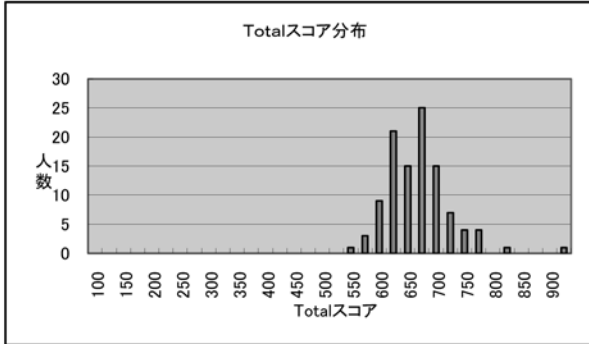


■2011年1月 CASEC 外国語学部 学科別 集計

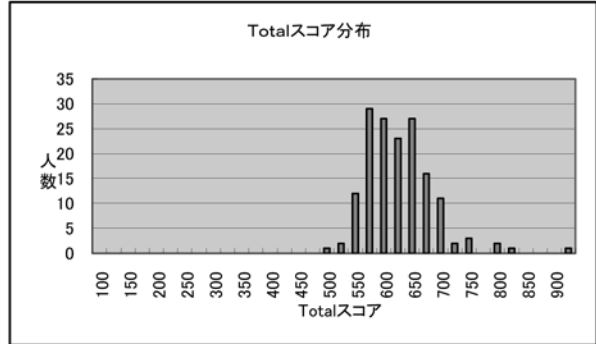
※グラフの読み方

例) totalメモリ「500」に位置する棒グラフが意味することは、「476点～500点」のスコア取得者の人数をあらわしています。

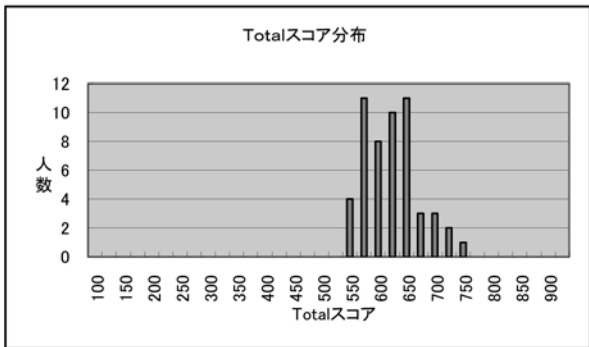
受験対象者：外国語学部 英米学科
 受験者総数：105
 平均点：657
 最高点：907
 標準偏差：54



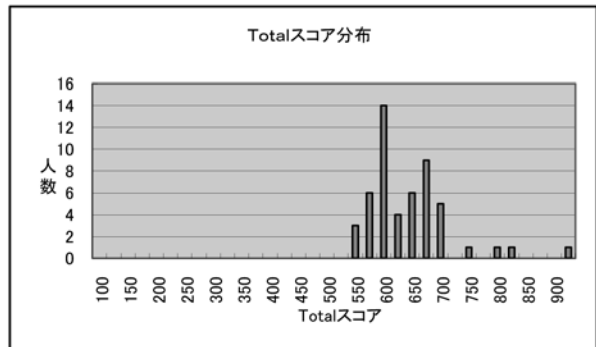
受験対象者：外国語学部 ヨーロッパ学科
 受験者総数：156
 平均点：616
 最高点：917
 標準偏差：59



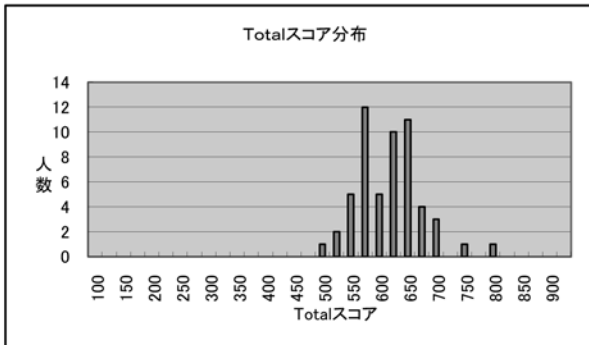
受験対象者：外国語学部 ヨーロッパ学科 フランス語圏専攻
 受験者総数：52
 平均点：612
 最高点：726
 標準偏差：46



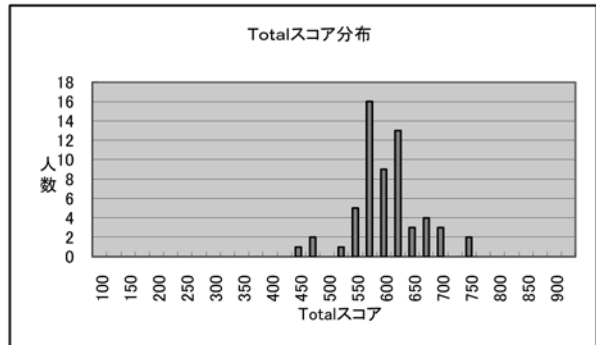
受験対象者：外国語学部 ヨーロッパ学科 スペイン語圏専攻
 受験者総数：50
 平均点：630
 最高点：917
 標準偏差：71



受験対象者：外国語学部 ヨーロッパ学科 ドイツ語圏専攻
 受験者総数：54
 平均点：606
 最高点：797
 標準偏差：55



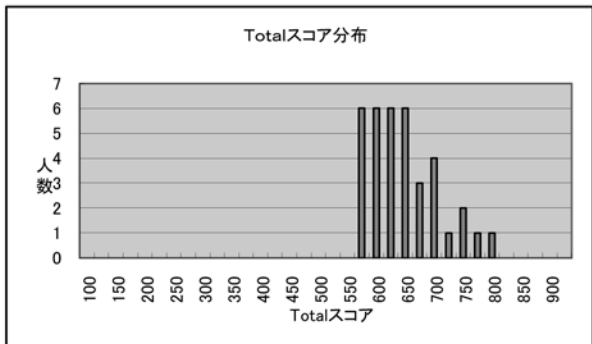
受験対象者：外国語学部 中国学科
 受験者総数：58
 平均点：594
 最高点：736
 標準偏差：56



※グラフの読み方

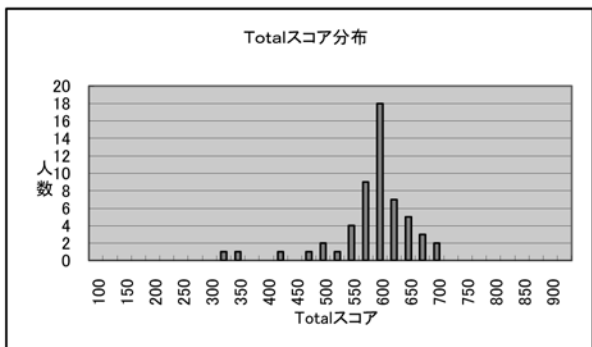
例) totalメモリ「500」に位置する棒グラフが意味することは、「476点～500点」のスコア取得者の人数をあらわしています。

受験対象者：外国語学部 国際関係学科
 受験者総数： 35
 平均点： 637
 最高点： 779
 標準偏差： 59

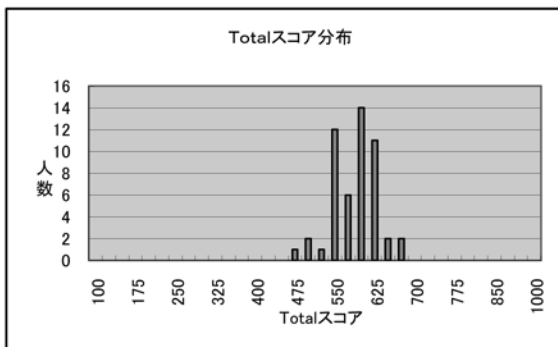


■2011年1月 CASEC 日本文化学部 学科別集計

受験対象者：日本文化学部 国語国文学科
 受験者総数： 54
 平均点： 576
 最高点： 691
 標準偏差： 71

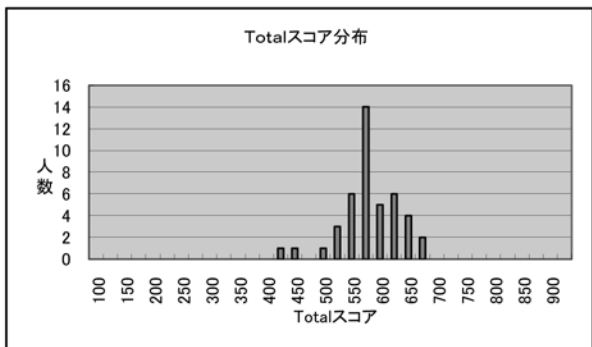


受験対象者：日本文化学部 歴史文化学科
 受験者総数： 50
 平均点： 575
 最高点： 664
 標準偏差： 41

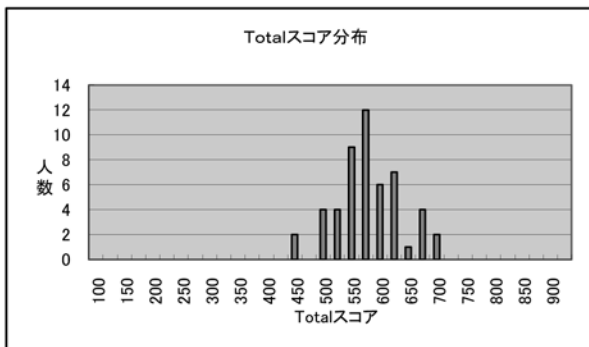


■2011年1月 CASEC 教育福祉学部 学科別集計

受験対象者：教育福祉学部 教育発達学科
 受験者総数： 42
 平均点： 568
 最高点： 675
 標準偏差： 52



受験対象者：教育福祉学部 社会福祉学科
 受験者総数： 50
 平均点： 566
 最高点： 679
 標準偏差： 58



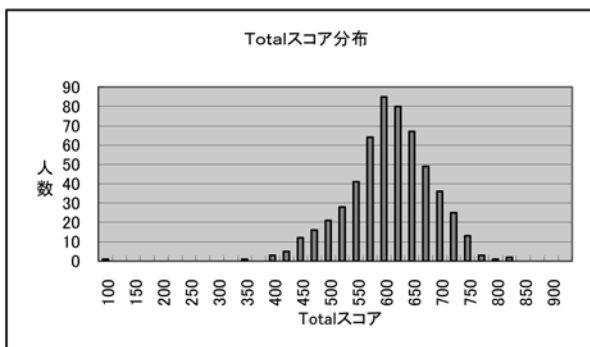
[資料2] 平成22年度1月 2年生英語統一テスト 結果

■2011年1月 CASEC2年生 全学・学部別集計

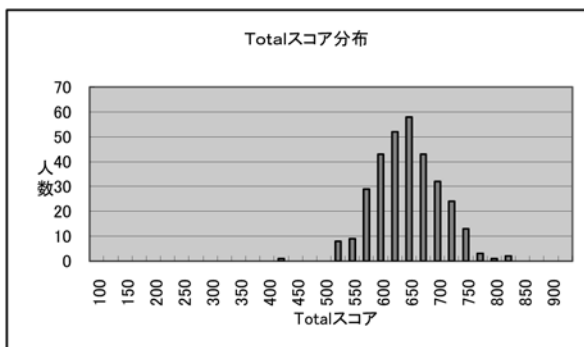
※グラフの読み方

例) totalメモリ「500」に位置する棒グラフが意味することは、「476点～500点」のスコア取得者の人数をあらわしています。

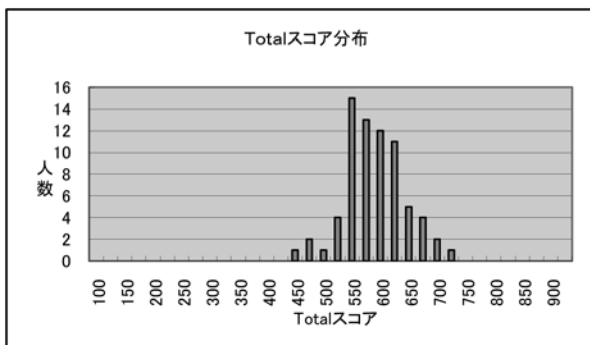
受験対象者: 2年生
 受験者総数: 552
 平均点: 598
 最高点: 825
 標準偏差: 74



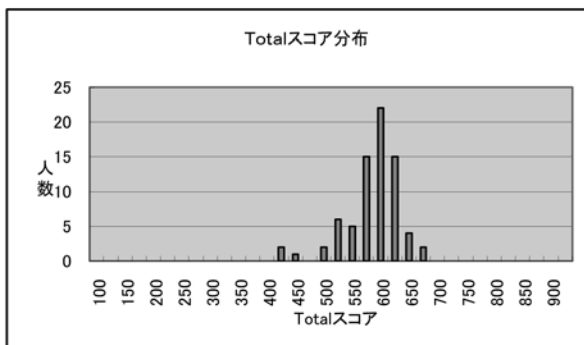
受験対象者: 外国語学部
 受験者総数: 317
 平均点: 634
 最高点: 825
 標準偏差: 57



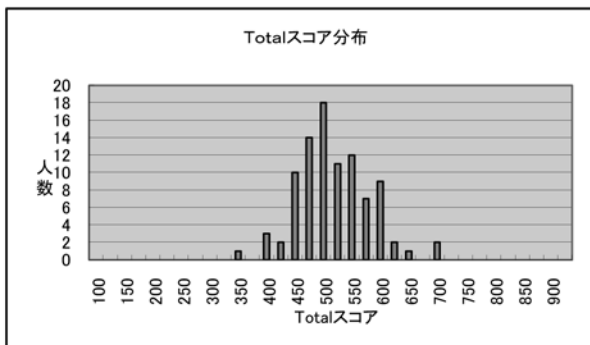
受験対象者: 日本文化学部
 受験者総数: 70
 平均点: 576
 最高点: 713
 標準偏差: 53



受験対象者: 教育福祉学部
 受験者総数: 73
 平均点: 573
 最高点: 675
 標準偏差: 48



受験対象者: 情報科学部
 受験者総数: 91
 平均点: 505
 最高点: 678
 標準偏差: 62

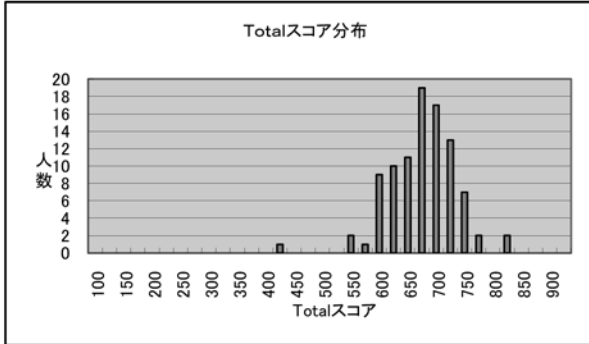


■2011年1月 CASEC 外国語学部 学科別 集計

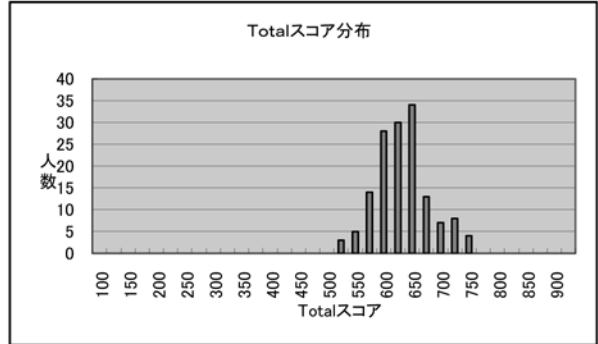
※グラフの読み方

例) totalメモリ「500」に位置する棒グラフが意味することは、「476点～500点」のスコア取得者の人数をあらわしています。

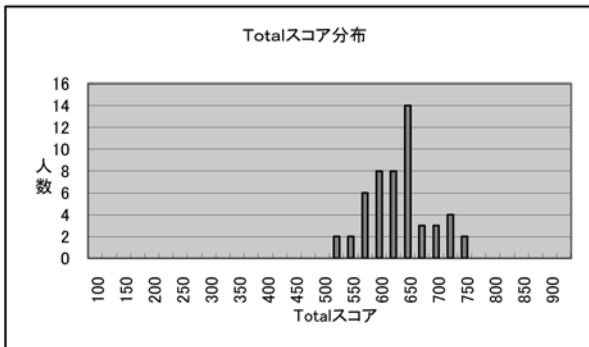
受験対象者：外国語学部 英米学科
 受験者総数： 93
 平均点： 663
 最高点： 825
 標準偏差： 59



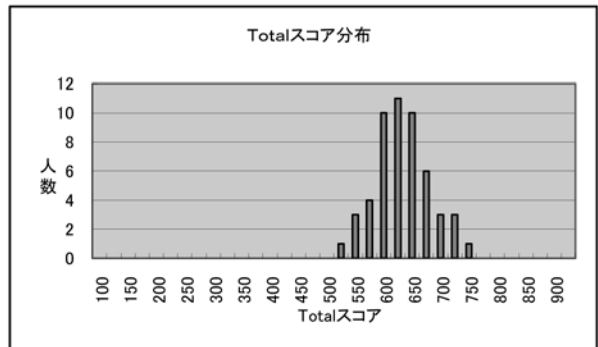
受験対象者：外国語学部 ヨーロッパ学科
 受験者総数： 145
 平均点： 622
 最高点： 738
 標準偏差： 46



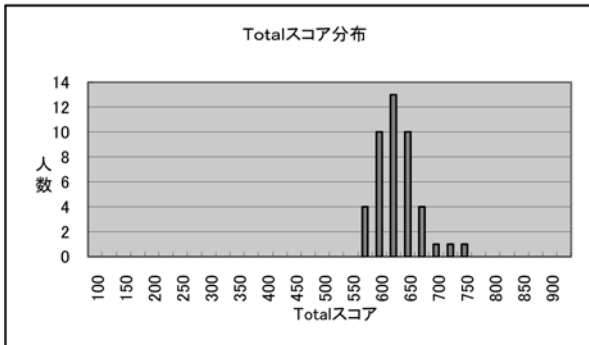
受験対象者：外国語学部 ヨーロッパ学科 フランス語圏専攻
 受験者総数： 51
 平均点： 624
 最高点： 738
 標準偏差： 52



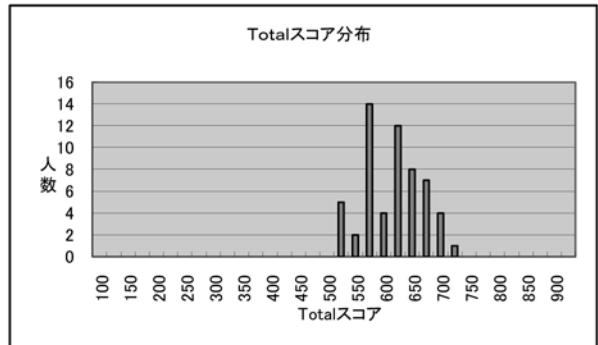
受験対象者：外国語学部 ヨーロッパ学科 スペイン語圏専攻
 受験者総数： 51
 平均点： 621
 最高点： 738
 標準偏差： 47



受験対象者：外国語学部 ヨーロッパ学科 ドイツ語圏専攻
 受験者総数： 43
 平均点： 621
 最高点： 736
 標準偏差： 36



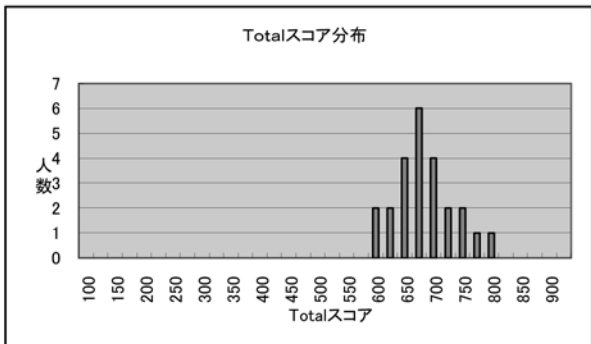
受験対象者：外国語学部 中国学科
 受験者総数： 56
 平均点： 604
 最高点： 723
 標準偏差： 51



※グラフの読み方

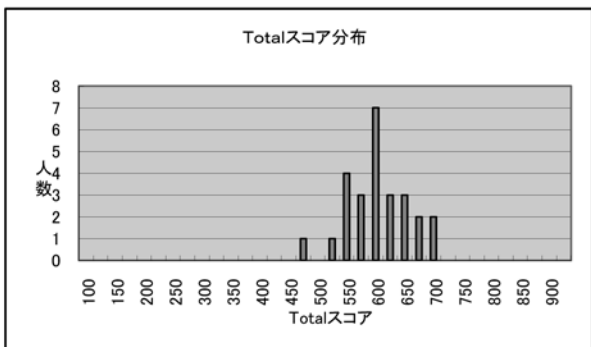
例) totalメモリ「500」に位置する棒グラフが意味することは、「476点～500点」のスコア取得者の人数をあらわしています。

受験対象者：外国語学部 国際関係学科
 受験者総数： 23
 平均点： 674
 最高点： 792
 標準偏差： 50

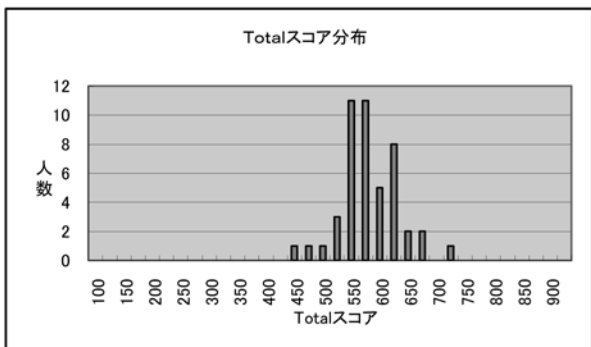


■2011年1月 CASEC 日本文化学部 学科別集計

受験対象者：日本文化学部 国語国文学科
 受験者総数： 25
 平均点： 589
 最高点： 689
 標準偏差： 54

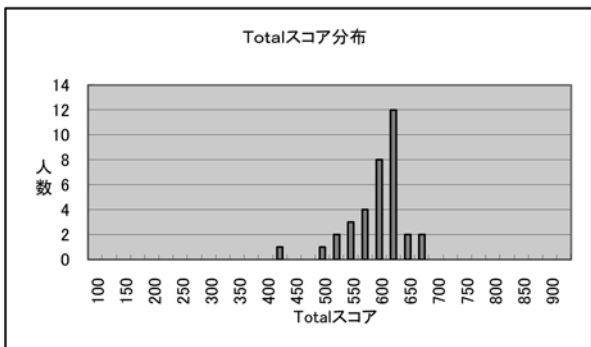


受験対象者：日本文化学部 歴史文化学科
 受験者総数： 45
 平均点： 570
 最高点： 713
 標準偏差： 51

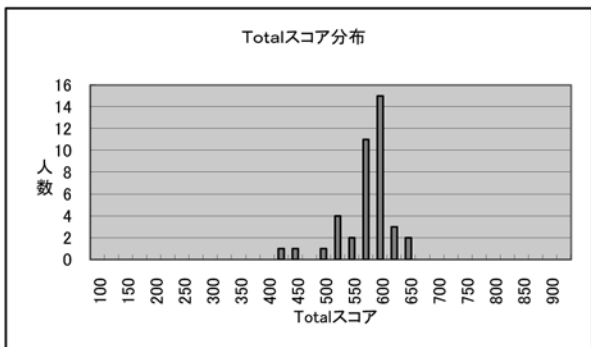


■2011年1月 CASEC 教育福祉学部 学科別集計

受験対象者：教育福祉学部 教育発達学科
 受験者総数： 34
 平均点： 582
 最高点： 675
 標準偏差： 50



受験対象者：教育福祉学部 社会福祉学科
 受験者総数： 39
 平均点： 566
 最高点： 648
 標準偏差： 45



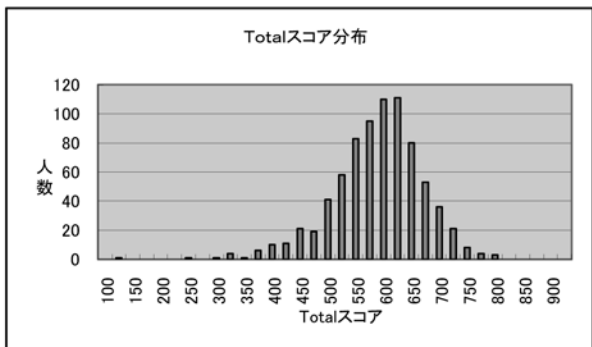
[資料3] 平成23年度4月 1年生英語統一テスト 結果

■2011年4月 CASEC1年生 全学・学部別集計

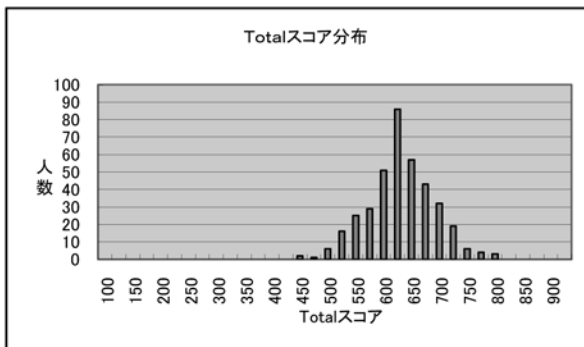
※グラフの読み方

例) totalメモリ「500」に位置する棒グラフが意味することは、「476点～500点」のスコア取得者の人数をあらわしています。

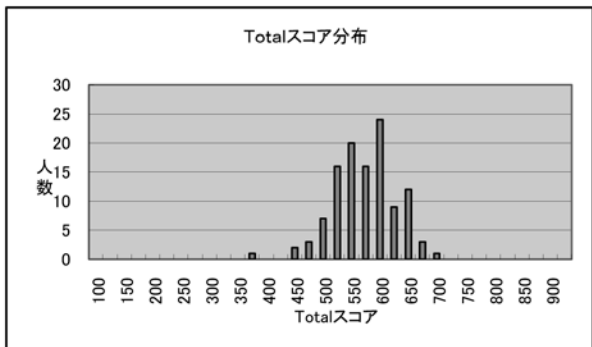
受験対象者：1年生
 受験者総数： 777
 平均点： 577
 最高点： 795
 標準偏差： 81



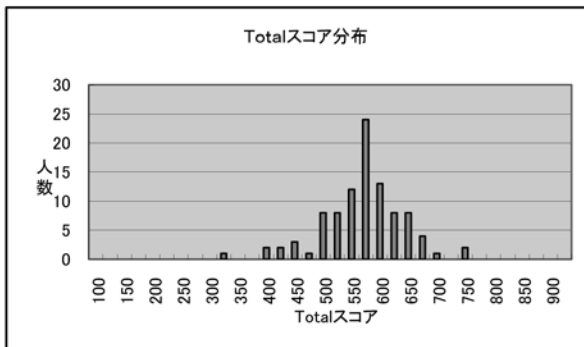
受験対象者：外国語学部
 受験者総数： 379
 平均点： 619
 最高点： 795
 標準偏差： 59



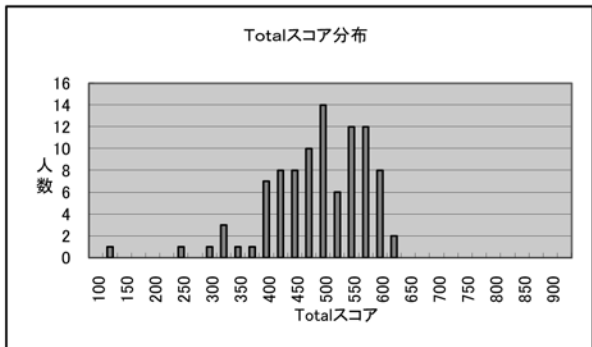
受験対象者：日本文化学部
 受験者総数： 113
 平均点： 561
 最高点： 677
 標準偏差： 54



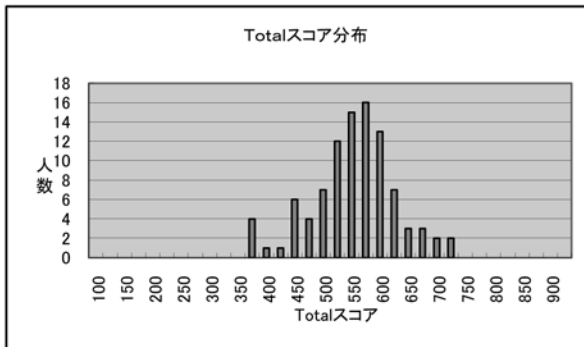
受験対象者：教育福祉学部
 受験者総数： 96
 平均点： 557
 最高点： 745
 標準偏差： 70



受験対象者：情報科学部
 受験者総数： 94
 平均点： 479
 最高点： 615
 標準偏差： 87



受験対象者：看護学部
 受験者総数： 95
 平均点： 541
 最高点： 725
 標準偏差： 74

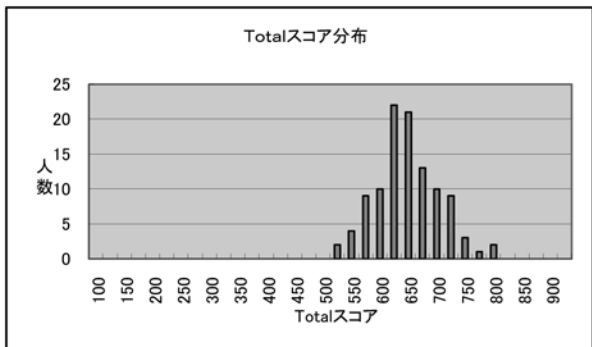


■2011年4月 CASEC 外国語学部 学科別 集計

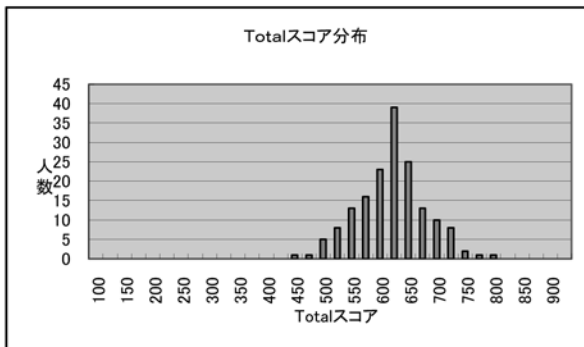
※グラフの読み方

例) totalメモリ「500」に位置する棒グラフが意味することは、「476点～500点」のスコア取得者の人数をあらわしています。

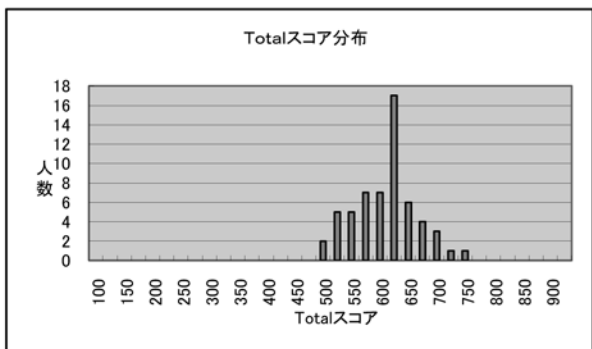
受験対象者：外国語学部 英米学科
 受験者総数：105
 平均点：637
 最高点：795
 標準偏差：55



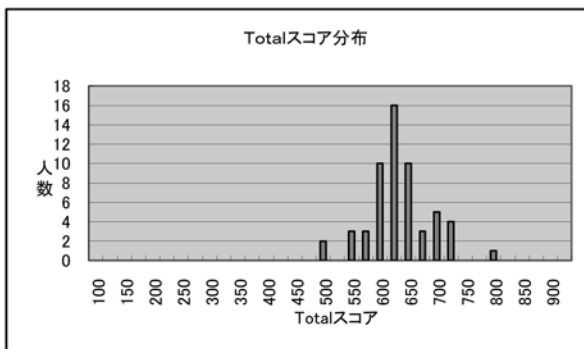
受験対象者：外国語学部 ヨーロッパ学科
 受験者総数：165
 平均点：609
 最高点：777
 標準偏差：60



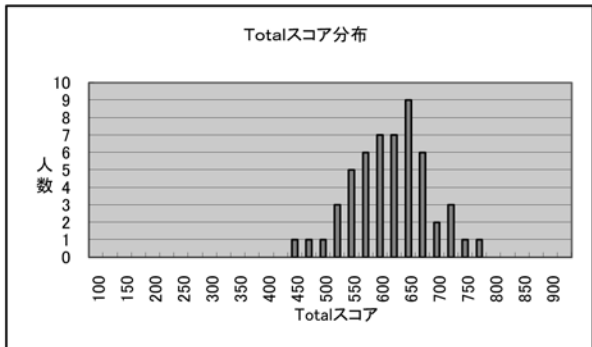
受験対象者：外国語学部 ヨーロッパ学科 フランス語圏専攻
 受験者総数：57
 平均点：599
 最高点：734
 標準偏差：55



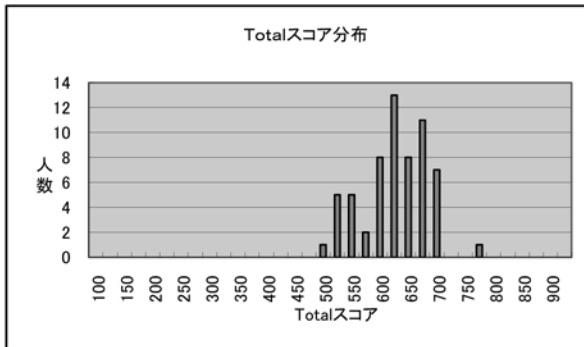
受験対象者：外国語学部 ヨーロッパ学科 スペイン語圏専攻
 受験者総数：56
 平均点：622
 最高点：777
 標準偏差：54



受験対象者：外国語学部 ヨーロッパ学科 ドイツ語圏専攻
 受験者総数：52
 平均点：606
 最高点：769
 標準偏差：68



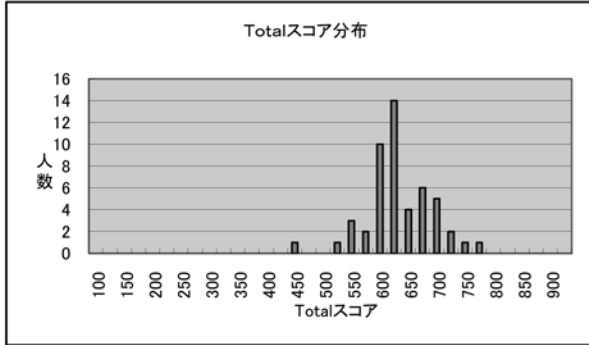
受験対象者：外国語学部 中国学科
 受験者総数：60
 平均点：614
 最高点：754
 標準偏差：57



※グラフの読み方

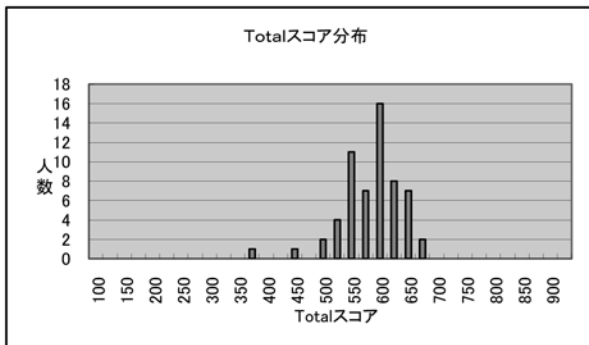
例) totalメモリ「500」に位置する棒グラフが意味することは、「476点～500点」のスコア取得者の人数をあらわしています。

受験対象者：外国語学部 国際関係学科
 受験者総数： 49
 平均点： 622
 最高点： 751
 標準偏差： 58

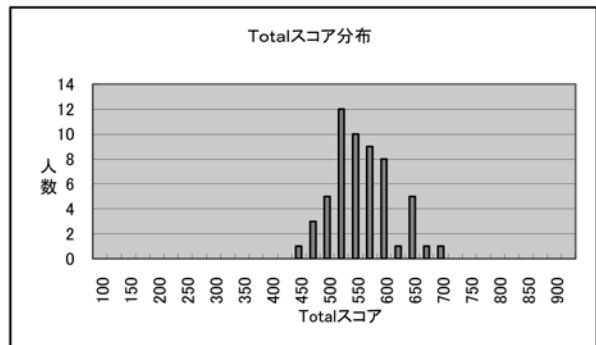


■2011年4月 CASEC 日本文化学部 学科別集計

受験対象者：日本文化学部 国語国文学科
 受験者総数： 58
 平均点： 573
 最高点： 659
 標準偏差： 52

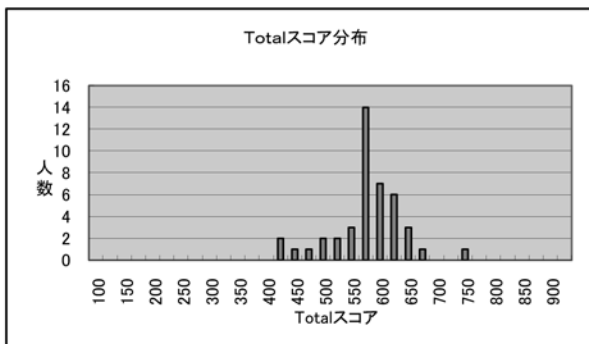


受験対象者：日本文化学部 歴史文化学科
 受験者総数： 55
 平均点： 548
 最高点： 677
 標準偏差： 53

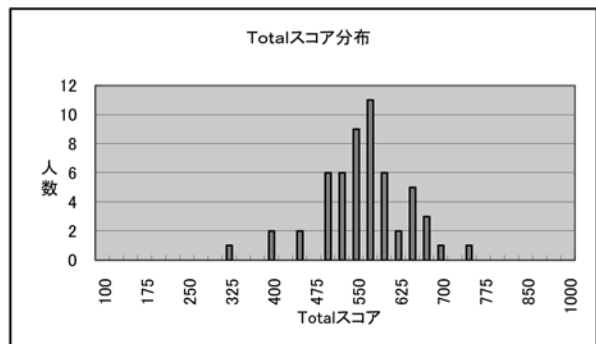


■2011年4月 CASEC 教育福祉学部 学科別集計

受験対象者：教育福祉学部 教育発達学科
 受験者総数： 42
 平均点： 566
 最高点： 745
 標準偏差： 63



受験対象者：教育福祉学部 社会福祉学科
 受験者総数： 54
 平均点： 550
 最高点： 729
 標準偏差： 74



「スペイン語多読図書」の部屋」開室

ヨーロッパ学科スペイン語圏専攻 江澤 照美

今年度も愛知県立大学高等言語教育研究所の予算と本学長久手キャンパス図書館の全面のご協力のもと、スペイン語の多読活動を実施した。昨年度と同様、本活動に対して学内外の多くの方々からご支援・励ましのお言葉をいただいた。このことにまず深く感謝したい。

まず、課外活動としての多読部屋開室を長久手キャンパス図書館にておこなった。前期 7 回、後期 7 回の計 14 回である。初めて開催した昨年度後期の実施回数が 10 回だったので、今年度も当初は前期・後期共に同程度の回数の開室を計画していた。しかしながら、本活動を主催する筆者が今年度前・後期共に多忙を極めたため、結果として開催計画変更と開室回数の減少を余儀なくされた。

今年度からの新しい試みは授業運営の一部の中に多読活動を組み入れたことである。必修科目として週 1 回「スペイン語Ⅱ(講読)」を受講するスペイン語圏専攻 2 年生に授業外の課題として、スペイン語の多読用図書を読み、所定の期間内にその読書記録を提出することを義務づけた。課題提出についてはこの授業を筆者と共に担当する非常勤の先生にもご協力いただいた。学生が読む本のレベルや種類は自由とし、前期 5000 語、後期 8000 語以上の量の読書を課した。

この活動をおこなうために研究所予算でアルバイトを雇用して、図書館の多読図書コーナーの本全部の語数計測作業を実施した。英語のリーディング教材には語数が明記されているものがあるが、スペイン語の場合、レベルの目安となる学習者の習得語彙数が示されるぐらいで、語数が明記されたリーディング教材は現在まで筆者の知る限り存在しない。計測にあたっては英語多読活動で一般に実施されている方法に準じた。語数が少ない絵本などは数取り器で計測した。

昨年度は図書の数が多読活動をおこなうには不十分であったため、今年度は研究所の多読図書用予算により外国語としてのスペイン語学習者向けリーディング教材、特にヨーロッパ共通参照枠 A レベルの図書の充実を図った。これは上述の 2 年生向けの課題を意識してのことである。日本の教育機関でスペイン語を専攻して 2 年目の学習者の平均的かつ期待されるレベルはほぼ A2 レベル前後と思われる。

さらに、今年度 6 月には京都外国語大学内の京都ラテンアメリカ研究所よりメキシコの児童用絵本や文学作品を多数ご寄贈いただいた。この思いがけないお申し出のおかげもあり、昨年度の報告時点では 63 冊だったスペイン語多読図書は 298 冊にまで増加した。(2011 年 12 月現在) この数は相変わらず英語の多読図書蔵書数に比べると到底比較にならないが、日本でスペイン語の多読図書が揃っている場所は本当に少ないので、本学の長久手キャンパス図書館はそういう意味で貴重な存在となった。もちろん、現在の冊数でもまだ十分とは言えない。スペインの複数のテキスト会社が近年の外国語学習事情に即したリーディング教材を相次いで発売している

ので、今後も学生の多読活動促進につながる良質の教材の入手に努力したい。

最後に、活動促進のためスペイン語多読活動の HP を開設したことも付記する。
(http://www.for.aichi-pu.ac.jp/org/sp/sp_tadoku/sptadoku.html) 活動記録の報告の他、多読の三原則やヨーロッパ共通参照枠における包括的な読解能力についての能力記述文、本学図書館の多読図書のレベル分けについて掲載している。さらに閲覧を学内からのアクセスに限定して図書リストも PDF ファイルにて公開している。

今年度初めて一部の学生に多読を義務的に課すことにより、学生の学習モチベーションについていくつかの興味深い事実を知ることとなったが、これについては来年度の活動とあわせて後日報告したい。学生への参加呼びかけ、適切な開室時間や曜日の模索、読書記録の報告方法を確立しがたい等、現在いくつかの運営上の検討課題があり、開室3期目にあたる来年度に向けて状況改善に向けて取り組みを開始している。

2011年度「スペイン語多読図書の部屋」の開催場所や日時は以下の通り。

【場所】 愛知県立大学長久手キャンパス図書館 2階 グループ研究室 A

【開室日】 前期 2011年 6月 16日(木) 23日(木) 30日(木)

7月 6日(水) 12日(火) 20日(水) 29日(金)

後期 11月 8日(火) 15日(火) 22日(火)

12月 9日(金) 16日(金)

2012年 1月 17日(火) 24日(火) 時間は不定期で各回 2時間

【蔵書数】 多読用図書 計 298冊

うち Lecturas niveladas (LR 児童向け学習本) 129冊

Lecturas graduadas (GR 外国語学習者向け段階的読み物) 169冊

(参考:昨年度は計 63冊、うち LR 40冊 + GR 23冊)

LR 3歳 20冊 / 4歳 9冊 / 4~6歳 5冊 / 5歳 5冊

6歳 20冊 / 7歳 18冊 / 8歳 12冊 / 8~12歳 1冊

9歳 9冊 / 10歳 22冊 / 12歳以上 8冊

GR A1 21冊 / A1+ 1冊 / A1~A2 10冊

A2 55冊 / A2+ 3冊 / B1 38冊 / B1+ 1冊

B2 18冊 / B2+ 2冊 / C1 15冊 / C2 5冊



前期案内チラシ



後期案内チラシ



スペイン語多読活動のHP

外国語科目「日本語」と日本語教員課程

国際関係学科 東 弘子

本報告では、外国語科目としての「日本語」の開講状況と課題を記すとともに、本年度実施した「国際大学交流セミナー」の学生アシスタントの実績から、今後の留学生教育と日本語教員課程の関係づけの可能性についても述べる。

1. 外国語科目「日本語」の現状

2011年度の「日本語」クラスは、昨年度後期に引き続き11コマの開講であった。うち5コマは他の外国語科目と同様に、学部学生対象のもので、日本語 I、II を各2コマ、III を1コマ、それぞれ通常の外国語科目の時間帯に配している。学部留学生対象のクラスは全て上級または超級である。その他は、特別聴講学生(交換留学制度などにより来日している1年未満の短期在籍期間の留学生)を対象としたクラスで、初級2コマ、中上級2コマ、初級～中上級2コマの計6コマのクラスを、履修時間帯が重ならないように配している。

開講状況は次ページの<表>の通りである。網掛け部分が、正規の学部留学生対象のクラスである。なお、この表の中の「日本事情(社会):旧」は、旧カリキュラムの履修対象者が既に入らないことから、特別聴講学生用に内容を変更し援用したものである。新カリキュラムでの学部留学生対象の日本事情に対応する科目は、別途設けられている(「日本の文化」「日本の社会」「多文化社会に於けるコミュニケーション」「コミュニティにおけるコミュニケーション」)が、この表では割愛した。

毎回の授業の状況については、日本語クラス担当の非常勤講師8名、日本語教育を専門とする宮谷教員、本稿を執筆しているコーディネイト教員の東、さらに後期からは国際交流室長として着任した桑村教員も加わり11名の間で、メールで授業報告を相互におこない、情報共有をはかっている。こうした情報共有は10年以上継続しておこなっている。

学部留学生は現在、全学で1年生8名、2年生8名、3年生7名が在籍している。「日本語」は、それぞれの所属学部の必修単位である全学外国語科目として履修される。学部留学生全員が日本語を履修するわけではなく、1年生8名がIを、2年生4名がIIを、3年生5名がIIIを履修している(I、IIについては各2コマ開講しているが、いずれか一方のみ履修する学生もいる)。

授業内容はいずれもアクティビティ重視のライティングやプレゼンテーションで、課題や宿題も多く、クラス全体で発表しあい意見交換を行う形式の授業である。それぞれのクラスで時事的な話題もふんだんに盛り込み、母語話者である日本人の学生が参加しても十分に勉強になるような、充実した内容となっている。学生から出される意見がそれぞれの文化背景に基づくこともあり、異文化コミュニケーション力も育成される場となっている。

特別聴講学生は、協定大学の増加に伴い昨年度の後期に急増したものの、大震災や原発事故の影響などにより、本年度前期に予定を早めて帰国した学生もおり、前期は8名に減ったが、後期になってメンバーが入れ替わり現在12名(ドイツ4名、フランス2名、韓国6名)である。例年通り、10月、履修登録の前にプレースメントテストを行い、その結果から適切なクラスを勧

めた。学生はメイト学生や国際交流室の担当者と相談の上、履修するクラスを決めた。特別聴講学生の中で、日本語が上級である学生は、学部留学生対象のクラスも履修している。

また、正規の履修ではないが、日本語クラスの受講を希望する研究生の留学生も、プレイメントテストを受けた上で授業に参加している。他に、日本語学習を希望する英語ネイティブ教員が後期から、日本語 III(3年生対象のもっとも難度の高い上級クラス)に参加し、学生へも大きな刺激となった。各授業の学生数は以下の通りである。

<表>2011 年度後期 「日本語」クラスの内容と履修状況 学生欄の「学」は学部生、「特」は特別聴講学生、「研」は研究生

		月	火	水	木	金
1	科目名	日本語 I a			日本語 II a	
	レベル	学部 1 年生			学部 2 年生	
	内容	アカデミックプレゼンテーション 1			アカデミックライティング 2	
	学生	学:7 名, 特:5 名, 研:2 名			学:4 名, 研:3 名	
	担当者	中道一世			石川美紀子	
2	科目名	日本語 II a	日本語 II c		日本語 I a	日本語 II b
	レベル	学部 2 年生	中・上級		学部 1 年生	初級
	内容	アカデミックプレゼンテーション 2	読解		アカデミックライティング 1	会話・作文
	学生	学:2 名, 特:2 名	特:8 名, 研:2 名		学:8 名, 特:5 名	特:5 名, 研:3 名
	担当者	中道一世	馬場典子		石川美紀子	米勢治子
3	科目名		日本語 I c		日本語 III a	
	レベル		初級～中上級		学部 3 年生	
	内容		作文		読解/表現	
	学生		特:11 名, 研:3 名		学:5 名, 特:5 名, その他(外国人教員):1 名	
	担当者		加藤淳		黒野敦子	
4	科目名	日本語 I b	日本語 III c			日本事情(社会):旧
	レベル	初級	中・上級			初中級
	内容	語彙	テーマによる発表とプロジェクトワーク			日本事情社会
	学生	特:3 名, 研:3 名	特:10 名, 研:1 名			特:11 名
	担当者	山口和代	横内美保子			中道一世
5	科目名		日本語 III b			
	レベル		初級～中上級			
	内容		文法			
	学生		特:10 名, 研:1 名			
	担当者		加藤淳			

2. 「日本語」授業における課題

担当者ミーティングやメールの報告文から、日本語クラスの運営における問題点を記す。

学部留学生対象のクラスでは、学生の学習意欲は大変高く、また、学部を超えて学内の学生が集える場として、活気がありよい学習環境で運営されている。

しかし、一方で特別聴講学生と研究生の履修については、さまざまな問題がある。

まず、本学が、特別聴講学生に対して、1年間(または半年間)の留学プログラムをはっきりと提示できていない点である。これまで、特別聴講学生が来日するのに合わせて、少しずつ初中級レベルの日本語クラスを、正規の授業名を利用しレベル別にクラス分割するといった方法で便宜的に提供してきたが、こうした場当たりの対応では、留学生受入の中で問題が生じてしまう。現状でも、さしあたり、プレイスメントテストの結果に応じてレベル別に配したクラスの履修を勧めているものの、友人との関係や、帰国後に読み替える単位がなく単位が必要でないと判断する学生が、指導に従わなかったり、履修登録しても授業への参加が気まぐれな状況だったりするといった現状が、一部の学生にみられる。指導の責任主体がこれまで明確でなかったが、今後は本年度後期にオープンした国際交流室を中心に、留学してくる以上きちんと用意された授業で成績の獲得を義務とすることを指導する体制作りが、急務であると考えられる。今後は、義務的に履修する科目と自由に履修できる科目とを分けて提示する必要があるだろう。

また、研究生についても、授業参加状況にかなりむらがあり、担当教員からは、参加する以上、正規の履修学生に迷惑をかけないように、同じように課題に取り組み、真剣に参加してほしいといった強い希望が出ている。研究生は、履修登録はできないが、担当教員の許可を得て授業へ参加するものである。多くが大学院進学をめざしており、レベル的には学部留学生と同程度であることが望ましいが、実際には、それ以下のレベルのことが多く、短期の特別聴講学生とともに勉強をし、その中で研究計画に関係する作文の課題などを課すなど、担当教員が工夫をして指導をしている。にもかかわらず、自己都合での無断欠席や入試準備があるからと途中で参加をやめる、などといった行動が目立つ。他の学生への影響も鑑み、来年度からは、授業参加の許可を出す際に、授業担当教員からも研究生を受け入れた指導教員からも、参加ルール指導を徹底するようにしたいと考えている。

3. 「日本語」の運営と日本語教員課程

以上のように、本学ではさまざまな「日本語」クラスが開かれているが、こうした授業の中で、一般の日本人学生が関わる場は少なかった(これまで日本文化体験を実施する際に、合同授業をおこなって交流する程度であった)。しかし、本誌の実践報告にあるように、本年度「国際大学交流セミナー」の実施の中で、短期集中の日本語講座があり、その際、日本語教員課程を履修している学生を中心にアシスタント学生として配したことで、留学生のみならず、本学の学生にとっても大きな刺激となり、学習効果があった。それを踏まえ、セミナーでアシスタントをした学生のうちの一人が、後期から日本語 IIIc(火曜4限)のクラスで SA となり、プロジェクトワークの運営に積極的に関わり、よりよい授業運営をすることができた。

本学の日本語教員課程では、主として地域日本語教室や地域の学校などで実習の授業実践を行ってきたが、今後は日本語の授業も含め、学内の留学生との交流を通して、日本語教員課程における日本語教育の学習も、発展していく可能性があると考えているところである。

CALL を利用した自律型学習への展望Ⅲ

英米学科 大森 裕實

高等言語教育研究所に「CALL/ICT 部門」が設立されて本年度は 3 年目に入ったが、本学の外国語教育に対して、*Computer Assisted Language Learning* (以下 CALL) と *Information Communication Technology* (以下 ICT) を活用した自律型学習がどの程度まで可能となるのか、また、そのための支援には何が必要なのかについて検討し、諸活動を行なった。特に本年度は、本学外国語学部と同様の教育目標及び課題を抱える他大学への視察も実施して、本学における今後の「CALL/ICT 部門」の方向性を考究し、中期的目標を策定するための新たな一歩となる 1 年であったと総括することができる。

1. CALL 教室の整備計画——本学学務課及び教育研究センターとの連携

本学には平成 10 年度の長久手キャンパス開学移転時に設置されたアナログ方式の LL 教室 5 室(大 2 室と小 3 室)が存在したが、それを CALL 機能を備えたデジタル方式多目的メディア教室に改修する計画は本年度末をもって一応完結した。本学学務課に適宜アドバイスをしない、共に検討を加え、本学の視聴覚教育施設の整備に貢献した。以下に、いわゆる CALL 教室整備と導入した CALL ソフトについて記載する。なお、下線部が本年度活動と関係する。

- ① G202 教室(旧 LL30 人教室):新型 PC29 台と簡易型 CALL“Wingnet”(コンピュータウイング社製)の整備(平成 23 年度末改修)。
- ② G205 教室(旧 LL30 人教室):新型 PC29 台と簡易型 CALL“Wingnet”(コンピュータウイング社製)の整備(平成 23 年度末改修)。
- ③ H205 教室(旧 LL50 人教室):新型 PC50 台と PC@LL(内田洋行製 CALL)の整備(平成 18 年度改修及び平成 22 年度末再改修)。
- ④ H204 教室(旧 LL50 人教室):新型 PC50 台と PC@LL(内田洋行製 CALL)の整備(平成 21 年度末改修)。
- ⑤ G204 教室(旧 LL30 人教室):新型 PC30 台と簡易型 CALL“Wingnet”(コンピュータウイング社製)の整備(平成 20 年度末改修)。

上掲いずれの場合にも、新たな CALL システム導入後には、本学教職員を対象とする説明会を開催してきた。教育研究センター及び学生支援センターとも連携し、当該施設を利用する機会が多い(非常勤講師も含めた)本学教員に加えて、授業をサポートする機会が多い学務課職員を対象とする「PC@LL を利用した授業管理・運営方法」を開催する段階まで発展している(学務課担当は杉浦秀一主事)。

2. ICT 活用のためのワークショップ——関連学会との連携と社会的貢献

大学英語教育学会(JACET) ICT 調査研究特別委員会から依頼を受けたワークショップについて、本報告者と新任の Brett Cumming 講師(本学英米学科)が協力して、JACET 中部支部第 28 回大会(2011 年 6 月 12 日)において実施した。これは、Edgar Pope 教授、David Watts

講師(いずれも本研究所員)と共に過去 2 ヶ年(2009-2010)に行なったワークショップ形態を継承し、本部門のサポートを受けて、本研究所研究員が行なった学界及び一般社会に対する社会的貢献の一環として位置づけられる。本年度のワークショップの内容は *Incorporating CALL in the Classroom: an emphasis on websites beneficial to L2 learners* (Cumming) と *CALL (Computer Assisted Language Learning): does it broaden your horizon?* (大森) という表題が示唆するように、多様な URL から英語科目の語彙・文法指導や音声指導に役立つものを厳選して利用することが、当該授業の活性化につながることを強調したものである。

3. CALL 教室を利用した学生自主学習のススメ——語学試験対策としての H205 教室の運営

本年度も引き続き、「語学試験(TOEFL/TOEIC/IELTS)受験のための学生自主学習」を次のような要領で実施した。参加者数に鑑みると、実施日程の組み方及び PR の方法をさらに工夫する必要はあるが、本事業を「資格検定に対する学生支援」と明確に位置づけて、今後も計画性をもって積極的に推進することが、本研究所運営会議で確認された。

- (1) 場所: H205(CALL)教室。
- (2) 目的: CALL を利用して語学試験(TOEFL/TOEIC/IELTS 等)受験のために学生が自主的に学習することを支援する。
- (3) 日程: 2011 年 7 月 6 日, 8 日, 20 日, 22 日[前期] / 11 月 16 日, 30 日[後期]
- (4) 当該時間帯の管理・運営のため SA が常駐する。
- (5) 提供教材: 従来からの 3 種類の複数英語教材(TOEFL/ TOEIC/IELTS 対策)に加えて、スペイン語検定教材、ドイツ語検定教材、フランス語教材、ポルトガル語教材などに拡張し、Website からの厳選情報も提供。

4. 本学学生のニーズに適合した学習環境の整備——国際教養大学(秋田)LDIC の視察

平成 23 年 11 月 24-25 日に実施した国際教養大学(Akita International University)視察では、特に、学生の自主的の外国語学習支援のための施設「言語異文化学習センター」(LDIC)の存在とその位置づけが注目された。同様の環境整備は、本学と同質学部をもつ近隣の私立大学でも加速度を増している——中京大学国際英語学部の「LS Wing」や名古屋外国語大学の「メディア情報教育センター」なども視察。公立大学の拘束的な発想を転換して、“恒常的な言語学習空間”を設置・維持することを可能にするグランドデザインの構築が急がれる。

5. 今後の重点的課題

CALL を利用した自律型学習の向上を図ることにより、いっそうの社会的貢献に寄与することが期待される。具体的には次の事項の完遂が今後の課題となる。

- (1) 「語学学習コミュニティ」形成を目指した CALL 教室の無理のない開放化が可能かどうかの検討を行なう必要がある。また、そのための具体策を提言する。
- (2) いわゆる「語学ラボ」というものが、授業利用だけでなく自主利用を目指して開発されているということを学内の専門外の人々にも十分に認識してもらい啓蒙的活動も必要である。それが不十分であると、上掲(1)の実現に向けての障壁となるからである。
- (3) 教室環境で利用する閉鎖型 CALL から、学生が on demand で自由に活用できる開放型 CALL [NBLT (Network-based Language Teaching)]構築への発展可能性を探る。

外国語授業改善研修会

1. 英米学科 英語担当者の集い

英米学科 熊谷 吉治

・英米学科専攻英語担当者の集い

日時：2011年2月7日(火) 10:00~12:00

場所：E304 会議室

分科会(会話・作文・他の技能別)を設け、授業の問題点や授業方法の紹介など、様々な面から意見交換を行った。

・全学英语担当者の集い

日時：2011年2月7日(火) 13:30~15:30

場所：E304 会議室

分科会(担当授業クラス別)を設け、以下の事項を中心に討議した。

- ・習熟度別クラスにおける問題点
- ・CASECを成績に反映する際の換算表についての問題点
- ・学科別クラスにおける問題点

2. 国際関係学科 英語科目担当者意見交換会

国際関係学科 鵜殿 悦子

日時：2011年12月26日(月) 14:30~16:30

場所：国際関係学科共同研究室(E302)

出席者：

非常勤講師：5名

国際関係学科：3名

(当日出席できなかった講師3名には、12月20日と27日に意見を聴取した。)

話し合いの内容：

- ・今年度使用したテキスト・プリント類の現物を各自持参し、それらを紹介しつつ、それぞれの授業内容について報告した。
- ・授業でうまくいった点、改善すべき点などを報告・提案し、意見交換を行った。
- ・来年度の授業に向けての要望を、学科担当者および教務委員より提示した。
- ・非常勤講師の方から、学科の学生の欠席・遅刻が多いことが指摘された。国際関係学科の学生だけが飛び抜けてそうなのかはわからないが、過去の経験に照らしても、このことが問題であることは明らかである。このことについては学科で話し合い、解決するようにしたい。
- ・国際関係学科では、習熟度別クラス編成を取り入れていないが、来年度に向けて、それを

実践してみるべきかどうかについても、話し合った。

3. スペイン語科目担当教員意見交換会

ヨーロッパ学科スペイン語圏専攻 江澤 照美

本会の参加者は本学のスペイン語圏専攻／学科の専門科目のうち専攻言語科目を担当、もしくは全学共通科目スペイン語を担当している本学の専任教員および非常勤講師である。新カリキュラムに移行して三年目にあたる今年度を実施された授業の問題点や改善点、使用テキストの内容についての意見交換を主たる目的としている。

[スペイン語圏専攻／学科 専攻言語科目 担当国会議]

日時：2012年2月13日(月) 10:00 - 12:00

場所：長久手キャンパス E305

[全学共通科目スペイン語 担当国会議]

日時：2012年2月13日(月) 13:00 - 15:00

場所：長久手キャンパス E305

4. 日本語

国際関係学科 東 弘子

日時:2011年12月26日(月) 12:10～14:00

場所:E302(国際関係学科共同研究室)

参加教員:中道一世、加藤淳、石川美紀子、黒野敦子、米勢治子(以上非常勤講師)

桑村昭(国際交流室)、東弘子(国際関係学科)

(出席できなかった講師は4名。欠席者にも資料は配付した。)

資料:会議のレジュメとともに、各教員の授業内容が分かるように、1回分授業の教材や学生の作業シートなどをまとめたものを配布。 ※高等言語教育研究所研究室に保管。

ミーティング内容:資料で、授業の進め方などを簡単に確認し、内容やクラス編成なども含め、事業運営上、気づいたこと、疑問に思うこと、改善の余地があることなど、意見交換。

学部留学生対象上級クラスと特別聴講学生対象クラスにおいて、それぞれに別の課題があることが確認された。

また、来年度のクラス編成の予定についても確認した。

10月に着任した国際交流室長の桑村教員と日本語担当の非常勤講師の初顔あわせの会となった。

国際教養大学(秋田)視察報告

—問題解決能力を涵養する学習プログラム及び環境の構築—

英米学科 大森 裕實

高等言語教育研究所から派遣されて平成 23 年 11 月 24 日及び 25 日に実施した公立大学法人国際教養大学(Akita International University)への視察を通して得られた知見を報告する。同視察には本学学務課外国語学部担当の松崎久美主事も同行したこと、また、本内容は「第 10 回言語教育研究会」(2011.12.15)において一部報告したことを附記しておく。



(写真は国際教養大学公式 HP から)

1. 視察日程及び内容

(1) 公式訪問(平成 23 年 11 月 24 日)——国際教養大学事務局企画・広報担当の佐藤和子氏を通して企画されたスケジュールに沿って視察を行なった。AIU 到着後、広報担当官から大学の概要説明の後、キャンパス案内を受けた——管理棟、研究棟、講義棟、学生会館、こまち寮、グローバルヴィレッジ、多目的ホール、カフェテリア。午前中に参観予定の授業が休講になったため、国際交流課を訪問し、同大学の特徴的な留学制度と学生支援体制について時間をかけてインタビューした。午後には、英語で行なわれる基礎教育科目(BE)の数学と社会学の授業を重点的に、また、フランス語の授業を簡単に参観した。さらに、24 時間 365 日開館している総秋田杉で建築された図書館と、学生の自主的外国語学習を支援する言語異文化学習センター(LDIC)を見学した。加えて、同大学を特徴づける英語カリキュラム(EAP)の現責任者 Marjo Mitsutomi 教授に EAP の実態と長短について話を聞き、意見交換した。最後に、中嶋嶺雄学長と懇談し、同日の視察を終了した。

(2) 調査訪問(平成 23 年 11 月 25 日)——公式訪問ではなかなか聞くことのできない在学生

の生の声(学生の視点からの指摘)を得るため、名古屋市立名東高校英語科出身で1年間の米国留学を終えて復学した K. I. さんに対するインタビューをキャンパスで行なうと同時に、EAP等の語学授業の進め方を室外から簡単に参観し、バランスのとれた二日間の視察を完遂した。

2. 国際教養大学の概要と学習プログラムの特徴

公立大学でありながら邦名に設置者県名を戴かない国際教養大学(AIU)は、2004[H16]年4月に開学し、国際教養学部(グローバルビジネス課程)(グローバルスタディーズ課程)に一学年175名(2011.4から)定員、専門職大学院(グローバルコミュニケーション実践研究科)に一学年30名(2008.9から)定員のいわゆる単科大学である。国公立大学が法人化したのを機に、教育公務員特例法を打破した大学改革を断行し、中嶋嶺雄理事長・学長の権限が活きる組織作りをした点に当該大学の特色を看取することができる(『なぜ、国際教養大学で人材は育つのか』祥伝社文庫、2010: 81-86参照)。大学の方向性を大局的観点から決定するトップ諮問会議(明石康氏、大宅映子氏、ジェラルド・カーティス氏、木村孟氏など8名)の存在も特徴的である。

国際教養大学は Six Challenges を掲げ、その課題達成こそが当該大学の使命と心得て、他の追従を許さない個性を発揮しているといえよう——具体的には、(1) 授業はすべて英語で;(2) 1年間の海外留学が義務;(3) キャンパスは異文化空間を維持;(4) 少人数教育と学生中心の施設;(5) 徹底した就職支援;(6) ユニークな入試制度の実施である。

学習プログラムは、入学時に TOEFL スコアによるクラス分けが行なわれ、英語集中プログラム(English for Academic Purposes)を受講する[EAP I(~459) ;II(460~479) ;III(480~499) ;修了(500以上)]。EAPは4技能3クラス(Speaking & Listening/Reading/Writing)を週に18-20時間(8単位)[時間割としては毎日2授業は入ることになる]。最近では、これにLDIC(言語異文化学習センター)における自律学習を半義務的に課すシステム[タイムカードと専任職員で対応](1単位)。次に、基礎教育(Basic Education)段階に入り、[英語基礎][社会科学、芸術・人文科学、数学・自然科学][学術研究][世界の言語と言語学][保健体育][コンピュータ/キャリア/留学][日本研究][日本語教育副専攻][教職課程(英語)]を受講する。三年次以降は、専門教養教育(Advanced Education)段階に入り、「グローバル・ビジネス課程」([必修専門核科目][選択専門核科目][総合セミナー])と「グローバル・スタディーズ課程」([選択専門核科目(東アジア分野, トランスナショナル分野, 北米分野)][総合科目][総合セミナー])のいずれかを選択して受講する。卒業論文はなく、総合セミナーにおける research paper がその代替となる。また、卒業までの間に、自助努力により TOEFL を 550 点にまでアップして(GPA は 2.50 以上が要件)、現在118の学術提携大学へ1年間の海外留学が義務的に課せられる(認定単位は30単位まで)。結果、「四年間でストレートに卒業する学生は50%程度にとどまります。“力をつけた学生だけを卒業させる”という方針を徹底すれば、自ずとそうなるのです」(ハーヴァード大学も同様)(中嶋2010: 54-58)。

3. 国際教養大学の多様性と活力——学生支援と入試制度

(1) 外国語学習に対する支援(TOEFL500から550へアップ)——①Academic Achievement Center(大学院生や留学生がWritingなどを中心に支援するメンター制度);②言語異文化学習センター(Language Development and Intercultural Center)[三言語主義/複言語主義に対応し、RosettaStoneを活用]。

(2) 教養教育に対する支援——①24時間365日開館の図書館(写真参照)。学生がキャンパス内の「こまち寮」(1年生)や「グローバルヴィレッジ」「ユニバーシティヴィレッジ」(上級生用アパート)に住んでいるため、カフェテリア以外に自身の空間を得られる場所が必要[図書館の蔵書数は65,800冊程度(内、洋書45,800冊)のため、秋田県立図書館と提携して、学生の要望に対応];②IT教室(コンピュータールーム)4教室、計184台のPC(内、2室は24時間365日利用可);③少人数教育の充実(学生対専任教員比率16:1/1科目当たりの平均履修者数18.8人/学生が20人未満の授業比率62.5%)。



(写真は国際教養大学公式HPから)

(3) 卒業に伴う就職支援——①キャリア・デザイン科目(必修)の開設(1年次から就職意識の形成);②インターンシップ(選択)の単位化;③学内企業説明会「就職セミナー」の実施。

(4) 問題解決能力を涵養する生活環境の設定——入学後に入る「こまち寮」は(原則として)外国人留学生と2人1部屋の共同生活(1年間)。留学生は学生数の約20%を占める。「社会性やコミュニケーション能力を身につける場であるばかりか、日本にいながら異文化交流を体験できる何よりの国際交流の舞台です」(中嶋2010: 50)。「さまざまな生活習慣や価値観に触れることで彼我の違いを知り、そのうえでコミュニケーションをはかって問題を解決するのです」(中嶋2010: 51)——次のような困った事例を何とか解決する方法を見出すことにより、みずからのコミュニケーション能力を向上させる[事例1. アメリカ人の女子と同室だが、風呂の排水口にたまる髪の毛を掃除しない;事例2. アメリカ人の男子と同室だが、スポーツマンなのに、三日に一度ぐらいしか風呂に入らなくて、部屋が汗臭い;事例3. アメリカ人の男子と同室だが、洗濯物を平気で二三週間ためるので臭い]。

(5) 多様な学生との共生——多様な入試制度

他の国公立大学の分離・分割方式による入学選抜には参加せず、独自の日程で個別学力試験を実施する。このため、他の国公立大学との併願が可能となり、多様な学生の獲得が可能となる。

【2011 年度入試データ】

特別入試		一般入試	
AO・高校留学生選抜I(4月入学)	15名	A日程(セ3科目+個2科目)	40名
推薦入学(4月入学)	20名	B日程(セ5科目+個2科目)	50名
社会人選抜(4月入学)	若干名	C日程(セ1科目+個1科目)	15名
AO・高校留学生選抜II(9月入学)	10名	9月入学(セ5科目+面接)	10名
帰国生選抜(9月入学)	若干名		
外国人留学生選抜(4月入学)	若干名		
外国人留学生選抜(9月入学)	5名		
グローバルセミナー入試	10名		

※グローバルセミナーは秋田県内の高校卒業者を対象とする。また、AO 及び推薦では併せて 50%を秋田県内の高校卒業者を入学許可する。

※A・B 日程における個別 2 科目とは英語と国語。また C 日程における個別 1 科目とは英語小論文。

4. 視察から得られた示唆に基づく本学改善のための提言

(1) 国際教養大学の一大特徴ともいえる EAP の授業の内容や運営方式については、本学英米学科の CE も質的には大差がない。そこで、本学においても開講形態を真のセメスター制にして、1 年次前期に集中的に開講し、少なくとも 1 日 2 コマの英語科目を置くことは、時間割の工夫で可能となる。

(2) 国際教養大学では、学生の自主的外国語学習支援のための施設「言語異文化学習センター」(LDIC) の存在とその位置づけが注目された。同様の環境整備は、本学と同質学部をもつ近隣の私立大学でも加速度を増している——中京大学国際英語学部の「LS Wing」や名古屋外国語大学の「メディア情報教育センター」なども別途視察。公立大学の拘束的な発想を転換して、“恒常的な言語学習空間” を設置・維持することを可能にするグランドデザインの構築が急がれる。

(3) 外国語学習支援のための Academic Achievement Center のようなメンター制度の導入。これは海外大学でよく見受けられる制度でもある。この実現のためには、TA として活躍できる外国語能力を十分に備えた大学院生の育成が必要である。協定大学からの交換留学生の協力が得られる場合には、留学生の積極的な活用も視野に含める。

(4) 国際教養大学では(教職課程を除く)すべての授業が英語で行なわれていたが、少なくとも、英米学科の専門教育科目を英語で行なうことは可能か。また、教養教育科目の一部を英語で行なうことは可能か。学部レベルから着手することが難しければ、大学院国際文化研究科の修士課程の授業を(留学生対応ということで)英語で行なうことから始めることが可能ではないか。

(5) 海外留学制度について、国際教養大学では、国際交流課が NAFSA の年次大会などに参加・出展して、提携大学を増やす試みを熱心に行ない、現在 118 校の学術提携大学を獲得している。本学の学生の留学に際しても、①協定大学との互惠制度による授業料の免除、②ただ単に語学コースに入るのではなく、本科の授業を履修することを条件に単位認定していく方向性が留学前の学習の質的向上をもたらすのではないかと考えられる。

国際シンポジウム参加報告

「21世紀、グローバル時代の外国語教育 言語政策、教授法、教室現場の諸問題
—『複言語主義』のヨーロッパと日本の外国語教育」

ヨーロッパ学科スペイン語圏専攻 江澤 照美

2011年11月25日(金)-27日(日)、東京のドイツ文化会館ホールにて Goethe-Institut との共催で開催されたこのシンポジウムは『ヨーロッパ共通参照枠』日本語版の訳・编者として知られる吉島茂氏を研究代表者とする科研プロジェクトの一環である。報告者は国内の外国語教育関係者やヨーロッパ在住の専門家および教育現場担当者など多彩な顔ぶれで、初日は「言語政策と外国語教育」、二日目は「教授法／理論上の考察」、最終日は「現場での諸課題」を共通テーマとして各報告や討論がおこなわれた。今回主たる考察の対象となった言語は英語、ドイツ語、フランス語、スペイン語、そして外国語としての日本語である。

「グローバル」と「ローカル」の混成語である「グローカル」がタイトルに掲げられたこのシンポジウムでは、グローバルなレベルでの教育(特に英語)が取り上げられる一方で、各地域独自の言語教育事情も考察の対象となった。言語横断的かつ活発な議論がしばしば展開されたこともあり、本シンポジウムに参加した筆者は複言語主義を標榜するヨーロッパの言語教育の現状、近年の日本国内での外国語教育が抱える問題、今後の展望などについて多くの有益な示唆を得た。

シンポジウムの詳細については2012年2月29日(水)に開催する第11回言語教育研究会にて口頭報告をおこなう予定である。

『ことばの世界』 高等言語教育研究所年報 執筆要項

愛知県立大学高等言語教育研究所

2011(平成 23)年 10 月 13 日研究所運営会議

1. 誌名を『ことばの世界』(愛知県立大学高等言語教育研究所年報)とする。(国際標準逐次刊行物番号 ISSN 1884-006X)
2. 本誌は、研究員による学術研究の成果を発表することにより、言語教育および言語、文化、社会の研究分野において学術研究に寄与するものである。
3. 本誌に投稿できる者
 1. 研究員(筆頭著者が研究員の場合、非研究員を含む共同執筆原稿も投稿できる)。
 2. 本研究所主催の研究会等での発表者(発表内容に基づく投稿)。
 3. 研究所運営会議が特に認めた者。
4. 投稿は未公刊のもので、論文、実践報告、研究ノート、資料・翻訳(投稿者の研究成果の一部と認められるもので、著作権等の問題に抵触しないもの)、書評、講演録、研究所事業報告とする。
5. 体裁
 1. 完成原稿を pdf および MS ワード文書ファイルで研究所運営会議に提出する。
 2. A4 縦、横書き、左綴じ。11 ポイント。余白: 上 35mm、下左右 30mm。行数: 40 行を原則とする。ページ数を入れない。フォントは MS P 明朝が望ましい。
 3. 最初のページに、1 行目: 左寄せ 11 ポイントで原稿種類(論文、実践報告等)、2 行目: 中央揃え 20 ポイントでタイトル、3 行目: 11 ポイントで空白、4 行目: 右寄せ 11 ポイントで所属と氏名、5 行目: 空白、6 行目以降: 本文。
6. 分量(要約、図表、注、文献目録等含む): 30 ページ以内
7. 原則として、日本語論文には外国語による要旨、外国語論文には日本語による要旨を添える。分量は 1 ページ以内とし、前項の分量以内とする。
8. 投稿原稿掲載の可否は、本誌編集委員会を兼ねる研究所運営会議で決定する。必要な場合には、執筆者に原稿の一部変更を要請することがある。校正段階での内容変更はできない。
9. 本誌に投稿された論文等は、公刊から 1 年後、本研究所 HP に掲載される。

以上

ことばの世界 第4号

愛知県立大学高等言語教育研究所年報

ISSN 1884-006X

2012(平成24)年3月

愛知県立大学 高等言語教育研究所
〒480-1198 愛知県長久手市茨ヶ廻間 1522-3
H棟3階 H303 Tel : 0561-64-1111 (代表)
内線 5303 Fax : 0561-64-1107 (外語)
<http://www.for.aichi-pu.ac.jp/gengoken/>

印刷 株式会社あるむ

ことばの世界

愛知県立大学高等言語教育研究所年報

第4号