

ことばの世界

愛知県立大学
高等言語教育研究所
年報



第5号

2013(平成25)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5号

2013(平成25)年3月

愛知県立大学 高等言語教育研究所

◆◆◆ 目 次 ◆◆◆

はじめに	吉池 孝一 ……	5
論 文		
Similarities and Differences in the Acquisition of First and Second Languages	Brett Cumming ……	9
ドイツ語最重要名詞の複数形について	人見 明宏 ……	17
スペイン語の地名形容詞	堀田 英夫 ……	39
コミュニケーション能力養成を目指した日本語教育実習	宮谷 敦美 ……	57
自律学習能力養成を目指した外国語指導の試み —専攻外国語教育における学習ストラテジーとポートフォリオの導入—	宮谷 敦美、ディビッド・ワッツ、人見 明宏 ……	73
究極の移動 : 日本語、シンハラ語における <i>How many/much NP</i> 疑問文の分析について	森田 久司 ……	99
トニ・モリスンの「レシタティーフ」にみる三角形のきずな	鵜殿 えりか ……	111
資 料・翻 訳		
PCIC 語彙目録に準拠したスペイン語の医療分野関係語彙リスト	江澤 照美 ……	127
研究フォーラム		
大学における異言語教育の新たな局面	大森 裕實 ……	149
活動報告		
講演会・研究会開催報告	江澤 照美 ……	157
第5回多言語競演レシテーション大会	石原 覚 ……	159
英語教育部門 英語力向上を常にめざす学生の育成に向けて	宮浦 国江 ……	165
初習外国語部門 スペイン語多読活動	江澤 照美 ……	179

日本語教育部門 留学生への日本語指導と日本語教員課程	宮谷 敦美 ……	181
CALL / ICT 部門 CALL を利用した自律型学習への展望IV	大森 裕實 ……	185
外国語授業改善研修会	石原 覚 / 福岡 千珠 / 江澤 照美 ……	187
学生自主学習支援・報告 学生自主学習支援という新しい試み	福岡 千珠 ……	189
平成 24 年度高等言語教育研究所購入図書リスト	……………	193
『ことばの世界』執筆要項	……………	194

はじめに

中国学科 吉池 孝一

高等言語教育研究所が設立されて本年度で 5 年目になる。本研究所の年報『ことばの世界』も 5 号を発行するはこびとなった。本号には、論文(7 編)、資料(1 編)、研究フォーラム(1 編)、本研究所の活動報告を掲載した。原稿をお寄せくださった皆様には感謝申しあげたい。

さて平成 24 年度、高等言語教育研究所は以下の活動・事業をおこなった。ここでは本年度より始めた事業を中心に紹介をする。より詳しくは本号の活動報告をご覧ください。

- 1 公開講演会の開催
- 2 言語教育研究会の開催
- 3 多言語競演レシテーション大会の開催
- 4 外国語多読用図書の実充
- 5 英語・スペイン語多読活動の推進
- 6 CALL 教室を利用した外国語自主学習支援
- 7 外国語授業改善研修会の開催
- 8 『ことばの世界』5 号の発行
- 9 学生自主学習支援
- 10 言語資料の展示

上記第 3 番目の「多言語競演レシテーション大会の開催」に関連して、昨年度と同様に、オープンキャンパスの際に昨年度の多言語競演レシテーション大会の受賞者に実演をしてもらい好評を博した。この「多言語競演レシテーション大会の開催」については年度初頭の運営会議において話し合いがもたれ、今後は学生の係わる部分を増やしていくこととなり本年度より実行に移された。第 4 番目の「外国語多読用図書の実充」であるが、歴代の研究所長および運営委員の尽力により、その実充には眼を見張るものがある。本年の洋書の貸し出しの内 74%を多読図書が占めるという。これまで多読図書は本学図書館 2 階の一角に設置されていたわけであるが、多読図書の増加にともない移設することとなった。図書館の計らいにより学生が利用しやすい位置への移設となった。図書館職員の皆様には感謝を申しあげたい。なお多読図書の実充の一環として、研究所運営委員より提案があり、本年より日本の漫画を各国語に翻訳した書籍を言語研究資料として購入することとした。今後もこの方面の資料の実充をはかっていく予定である。第 9 番目の「学生自主学習支援」も運営委員の提案があり本年度より始めた事業となる。学生が自主的に開催する言語の勉強会および研究会について支援するものであり、現在 3 つのグループが活動をしている。これは試みとして始めたものであるが今後更なる実充をはかっていきたい。第 10 番目の「言語資料の展示」について、本年は年間をとおして E510 研究室にて「世界のあいうえお表」と題し世界各国の絵入り大型文字表と文字練習帳の展示をおこなった。8 月のオープンキャンパスの折にはこの展示を拡充して「世界の文字—古代エジプト文字から現代諸国の“アルファベット表”まで」という特別言語資料展をおこな

い、多くの受験生のみなさんに参観いただいた。また 25 年 1 月から 2 月にかけて、本研究所(学務課松崎氏の尽力による)と図書館の共催で図書館 2 階にて「世界のまんが展」(日本漫画を各国語に翻訳したものの展示)を開催することができた。以上簡単ではあるが本年度より始めた事業を中心に紹介をさせていただいた。

なお本年報末尾には、研究所ウェブサイトにある『ことばの世界』執筆要項を転載した。執筆を希望される方は参考にしていただきたい。

平成 24 年度 研究所会議構成員

研究所長	吉池孝一
外国語学部長	堀 一郎
教育研究審議会委員	広瀬恵子
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)

所長代理	松尾誠之
研究会・講演会	江澤照美
レシテーション大会	石原 覚
レシテーション大会	中西千香
『ことばの世界』編集	長沼圭一
『ことばの世界』編集	福岡千珠
学生自主学习支援	福岡千珠
展示	吉池孝一

論 文

Similarities and Differences in the Acquisition of First and Second Languages

Brett CUMMING

Department of British and American Studies

Although the acquisition of one's first language (L1) is something regarded as particularly complex, it is generally acknowledged that children, regardless of background, upbringing, religion or status, are able generally before the age of five to acquire the majority of grammar adults know. Brown (2000, p. 5) also states "language is acquired by all people in much the same way; language and language learning both have universal characteristics." The purpose of this essay is to examine both the similarities and differences in the acquisition of first and second languages (in particular that of L1 children and L2 adults), but it is important to note at this juncture no globally accepted answer seems to exist, due to the especially complex nature of language as well as the relative youth of this field. In looking at this question, a number of factors and issues will be addressed with theories and examples provided.

As for our 'capacity' to acquire our native language, Fromkin, Rodman & Hyams (2007, p. 29) suggest human language as being essentially common to all people, found in people regardless of "race, geographical location, social or economic heritage". Brown (2000, p. 20) similarly states an opinion that "all children, given a normal developmental environment, acquire their native languages fluently and efficiently: moreover they acquire them "naturally," without special instruction, although not without significant effort and attention to language."

What is it precisely that children 'know' per se in their acquisition of their native language (L1)? Structure dependency and the rules that accompany it are concepts children seem to know. This is a process that appears not to come about simply as a result of memorisation, as although the number of words may be finite, the combinations of words together to form utterances and sentences is infinite, allowing us as humans to use language in a creative way to communicate and express ourselves. It is not a case that parents 'teach' grammar, yet at the same time, unlike the acquisition of a second language (L2), children seem to have the ability to act like linguists in their seemingly effortless like way to learn their L1. To ponder the concept that children are able to master the grammar they hear around them is indeed intriguing. The question therefore arises - just how do they do this, and are the same techniques thus employed in the learning of L2?

In spite of the fact numerous theories have come about regarding the acquisition of L1, including ones that were based on behaviourism prevalent in the 1950s pioneered by people such as Skinner, other linguists endeavoured to show other reasons behind language acquisition, i.e. it being “a complex cognitive system that could not be acquired by behaviourist principles” (Fromkin, et al., 2007, p. 314). More specifically, behaviourism came about with linguistics attempting to produce theories based on the notion that the use of language is indeed a fundamental component of our make up as humans, with Brown (2000, p. 22) citing “effective language behaviour to be the production of correct responses to stimuli” as an example of what behaviourists would consider a characteristic of this theory.

As for the notion of imitation playing a part in L1 acquisition, it cannot be ruled out completely, but the global role it does play appears to be minimal in comparison with other factors. Imitation for instance is acknowledged by Brown (2000, p. 38) for instance as a “salient strategy in early language learning and an important aspect of early phonological acquisition.” With respect to reinforcement for example, such a theory is incomplete as “it would still not explain how or what children learn from such adult responses, or how children discover and construct the correct rules” (Fromkin et al., 2007, p. 316). Moreover, attempting to assist children in language acquisition by correcting language interestingly does not produce success. If we look at the concept of analogy, i.e. using what sentences a child hears as a sample in order to replicate other similar sentences, this too does not prove how L1 is acquired.

Another theory that has been proposed for the acquisition of L1 is that of connectionism (also known as parallel distributed processing (PDP) and emergentism), based primarily on “a computer model of language representation and acquisition” (Fromkin et al., 2007, p. 317), or in the words of Brown (2000, p. 27) “the consequence of many levels of simultaneous neural interconnections rather than a serial process of one rule being applied”. Brown’s theory is unable to fully explain the acquisition of L1, as a result of the following flaws: a) inconsistencies of input that children receive in comparison to the model of connectionism computers produce and b) inconsistencies again between rules of phonological form and tense formation.

Before considering what similarities and differences may exist in L1 and L2 acquisition, one last theory is worth pondering. In line with behaviouristic hypotheses, others purport that as an innate part of our biological make-up, humans possess the ability to grasp language and all the intricacies of its semantic, morphological, syntactic and phonological rules. It is Universal Grammar (UG), which provides the basis and justification to the very fact that language can be found wherever humans are, with many areas common to all languages.

Upon looking at whether the capacity children have in learning L1 is able to be applied to the acquisition of L2 brings up a number of issues, and a number of factors must be considered in

developing an integrated understanding of the principles which apply to the pedagogical process. Its complicated nature for instance is difficult to debate, could also be considered trite and in Chomsky's (1976, p. 4) own words, language "is a system of remarkable complexity". As many who study a second language would attest to, adults for instance do not have this ability to just 'pick up' a language, but instead need to consciously study and also memorise vocabulary in order to become proficient. One area in particular that L2 learners struggle with is pronunciation, in terms of finding it difficult to attain the same level as native speakers. This skill is similar to other physical skills that children develop with improvement and mastery quicker as a child such as sport, in the fact that numerous organs in the mouth and speech muscles are used in the development and production of phonology.

Another difference is morphological and syntactic errors which surface in L2 being unlike in nature to errors L1 children make, as well as word order, with such mistakes sometimes becoming fossilised (Fromkin, et al. 2007). At this juncture, it is important to keep in mind that errors and mistakes are distinguishable in "errors reflect gaps in a learner's knowledge" and "mistakes reflect occasional lapses in performance" (Ellis, 1997, p. 16).

Whether it is indeed a fair comparison or not to look at the similarities and differences in the acquisition of L1 by children and L2 by adults is a different matter altogether. In fact, comparisons between L1 and L2 are possible in four ways, if distinctions are drawn between adults and children, i.e. in the following way: Child L1 vs. Adult L1, Child L1 vs. Adult L2 (which is the main comparison predominately examined in this essay), Child L2 vs. Child L1 and Child L2 vs. Adult L2.

Ultimately, L2 learners differ quite greatly in their acquisition, unlike L1 learners who, as mentioned, find the acquisition of L1 effortless and quick. When we look at the success L2 learners have, a number of factors seem to warrant our attention as playing a role in just how successful they are. These include "age, talent, motivation, and whether you are in the country where the language is spoken" (Fromkin et al, 2007, p. 347). Similarly, it is also important to acknowledge that for most, there is an intricate connection to the acquisition of L2 to the notion of also having to learn a second culture, further adding to the challenge of L2 as opposed to L1. More important in this critical discussion as to whether the process of acquisition of L1 and L2 are similar and to what degree, is the 'fundamental difference hypothesis', stating that indeed in many ways, the acquisition is a different one, despite some similarities such as it taking time and the individual's progress that there different stages are apparent. In these stages of L2 acquisition, grammar used for example is known as 'interlanguage grammar', which although is not similar to L1, does show the fact that rules do exist (Fromkin et al, 2007).

Furthermore, it is Brown (2000) who states another tangential difference, being that of the difference in cognitive and affective abilities in children and adults. Cognitive development

for instance is acknowledged to be much faster in prepubescent children than adults. It is therefore interesting and surprising by the same token that despite the fact the cognitive abilities of adults being more sophisticated and superior than children, adults still do not have the same success in acquiring L2 as children do with L1. The concept of grammar for instance, as an abstract one, is difficult for children to grasp, but with this in mind, should pose as an area adults would excel in. Ellis (1997, p. 5) also acknowledges that “L2 learners bring an enormous amount of knowledge to the task of learning an L2” in that they are able to incorporate and draw on this as well as the general “communication strategies” they possess.

As for affective factors which may hamper the acquisition of L2 learners, Brown (2000) points to considerations that include inhibition, anxiety, attitude, imitation and self-esteem, not to mention motivation. In contrast, the egocentric nature of children though in fact helps to facilitate acquisition and their communication, by providing additional security, self-esteem and confidence in the production of L1. With respect to the differing success L2 learners have with grammar, the aforementioned fundamental difference hypothesis shows “L2ers construct grammars according to different principles than those used in L1 acquisition” and well as L2 learners unable to incorporate “the specifically linguistic principles of UG that L1ers have to help them” (Fromkin et al, 2007, p. 348).

It is important here to note though, some assert that adult L2 learners are superior in some ways to that of children. One specific reason is adults’ cognitive abilities to solve problems that are non-linguistic, and indeed “many L2 acquisition researches do not believe that L2 acquisition is fundamentally different from L1 acquisition” (Fromkin et al, 2007, p. 348). Such researchers point to reasons that interlanguage grammars hold similar principles of UG, but this would not prove with certainty why L2 learners make differing mistakes in their acquisition to L1 children. UG may possibly explain how children too are able to extract the rules of L1, something documented by Berko in 1958 following research in the area of using knowledge to apply grammatical and phonological rules to made-up words.

Another point to support the notion that L1 and L2 acquisition do indeed contrast is that for L2 learners, a fully functional grammar of their L1 has already developed and exists and because of the competence of linguistics being one of using knowledge in an unconscious way, upon using L2, a person cannot simply decide not to ‘know’ the grammar for their native language. Because of this, a certain reliance on L1 is unavoidable and plays a role in interference, at the very least especially in pronunciation or more specifically, phonology as mentioned previously. Consequently, L2 learners are dogged with not only transfer of grammatical, syntactic and morphological rules and knowledge from L1, but also the rules of phonology and syllables, a clear argument for stating fundamental differences existing in the acquisition of L1 and L2. In opposition to this though is the fact that some mistakes L2 learners make “are not derived from their L1”, with such reasons “not well understood” (Fromkin et al, 2007, p. 349).

By looking at age, other dominant reasons appear in the logic of unequivocally stating that the acquisition of L1 and L2 differ. Few would argue with the following statement Fromkin et al. (2007, p. 350) make: “Age is a significant factor in L2 acquisition. The younger a person is when exposed to a second language, the more likely she is to achieve native like competence”. Although linguists and researchers are reluctant in boldly stating a certain age where L2 acquisition becomes no longer possible, periods where the window to learn certain aspects of language do appear to exist, with the shortest that of phonology, as previously mentioned. L1 however is naturally acquired in infancy, an area to be looked at. The exposure though of L2 to children, even for a short time, does appear to “leave an imprint that facilitates the late acquisition of certain aspects of language” and research shows the early acquisition of language and its neurological effects, whether it is L1 or L2, increases the “left hemisphere cortical density”, more so than L2 learners at a later age (referring to the critical period hypothesis) (Fromkin et al, 2007, p. 351).

By re-examining the notion of L1 acquisition occurring naturally, it is unfortunately insufficient in justifying how L2 is acquired, something which requires a lot more of a conscious effort. In looking at the stages of both L1 and L2 learners (a similar trait to both in that stages exist), L1 learners are blessed with its acquisition as being fast, though not something which of course occurs overnight. In line with Universal Grammar explaining similarities in all languages, different stages of language acquisition by L1 learners also appears to be “possibly universal” (Fromkin et al, 2007, p. 322). Chomsky himself states “just as native speakers are born with certain structures in the brain that allow us to learn language, we are born with structures that constrain and allow us to construct theories about how we learn language” (Haley & Lunsford, 1994, p. 182).

In returning to the idea of language being acquired by all children regardless of background for instance, language’s innateness should again be addressed. Fromkin et al. (2007) see UG as a theory to prove that its acquisition is innate because of how children spontaneously acquire the language through exposure. Moreover, it is Fromkin et al. (2007, p. 30) who cite specifically how children by the age of five for instance have essentially the same grammatical knowledge as an adult, going on to boldly state humans innately have “a genetically endowed faculty to learn and use human language.” Unfortunately, as mentioned, the window where our genetically endowed faculty does not appear to apply to L2 is after the acquisition of L1.

A slightly different suggestion to explain the effortless of L1 acquisition as opposed to the more challenges involved in L2 is how adults speak in somewhat simplified language known as ‘motherese’ or ‘child-directed speech’ (CDS) (Fromkin et al, 2007). Although culture plays a role in terms of its usage, CDS has characteristics of having intonation which is exaggerated and grammar which is more accurate. CDS however does not surprisingly possess sentences

which are any simpler from a syntactic perspective, which if it were, would not allow children to “extract the rules of their language” (Fromkin et al, 2007, p. 318).

It is true that regardless of circumstances, children do acquire language in a similar fashion, and as mentioned, “analogy, imitation, and reinforcement (alone) cannot account for language development” (Fromkin et al, 2007, p. 318). Arguments for this are both the creativity which is akin to us in language use and secondly why some errors occur yet others do not. The above extraction of language mentioned does not require a particular environment per se, apart from allowing the child adequate access to spoken language, highlighting the theory put forward of UG, or alternatively “innateness hypothesis” and “poverty of the stimulus” arguments (Fromkin et al, 2007, p 319), i.e. often language children hear is ‘impoverished’ meaning the language adults use is incomplete from a grammatical perspective.

As something which naturally assists L2 learners too, the importance of structure dependency children require to ‘learn’ language cannot be overemphasised, as well as the constraint of coordinate structure. Whereas L1 interferes in L2 acquisition to an extent, it is UG which assists L1 learners make “many grammatical errors” (Fromkin et al, 2007, p. 321). In summary, L1 learners’ acquisition can be looked at in the words of Fromkin et al. (2007, p. 322): “...there is little doubt that human languages conform to abstract universal principles and that the human brain is specially equipped for acquisition of human language grammars”.

Cook, Long and McDonough (1979) summarise global differences too between L1 and L2 acquisition including but not limited to:

- a) overall success in that despite L1 success being guaranteed, it is only very seldom that complete success in L2 occurs;
- b) there being little variation in terms of the route to L1 acquisition, but varying routes to the acquisition of L2;
- c) differing goals in that L2 learners do not always strive for perfection but instead are often satisfied with fluency more so that accuracy or complete competence for instance;
- d) the concept of fossilisation unheard of in L1 acquisition, but an issue with L2 as well as returning to earlier stages of development;
- e) intuition levels differing with clarity of what is deemed accurate for L1 users but something which L2 users are generally incapable of doing;
- f) instruction being unnecessary for L1 acquisition but considered helpful or even required for the acquisition of L2;
- g) affective factors playing no role in L1 acquisition in terms of the influence they have, yet playing quite a significant role in influencing the success rates of L2.

Moreover, it is Lightbown (1985, p. 176-180) however who, among the multitude of hypotheses which exist on second language acquisition (SLA), made among others the following claims

(which in a way, show further differences in SLA to that of L1 acquisition): a) “For most adult learners, acquisition stops – “fossilizes” – before the learner has achieved native like mastery of the target language” and b) “the learner’s task is enormous because language is enormously complex.”

Finally, another important distinction to make is the environments such acquisition takes place in, another very possible underlying reason in the success of acquisition of both L1 and L2, with children’s exposure to L1 occurring, for the most part, in contexts which are meaningful whilst L2 learners are often subjected to learning taking place in a more artificial environment such as a classroom for example.

To conclude, it is clear that despite the fact that the acquisition of L1 is effortless and unconscious, the acquisition of L2, for the most part, is different in many facets. However, the task of comparing L1 and L2 is challenging and based on a number of theories which fail to reach a globally accepted consensus. As a result of numerous factors which include consciousness, affective, cognitive and physical differences, L1 and L2 acquisition happens at different rates with differing levels of success, but similar stages of development do indeed play a part.

List of References

- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4th ed.). New York, NY: Pearson Education.
- Cook, V. (2001). *Second language learning and language teaching* (3rd ed.). London, UK: Arnold.
- Cook, V.J., Long, J., & McDonough, S. (1979), 'First and second language learning', in G.E. Perren (ed.) *The mother tongue and other languages in education*, CILTR, 7-22
- Chomsky, N. (1976). *Reflections on language*. New York, NY: Pantheon Books.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Fromkin, V, Rodman, R & Hyams, N (2007). *An introduction to language* (8th ed.). Boston, MA.: Thomson Wadsworth.
- Haley, M. & Lunsford, R. (1994). *Noam Chomsky*. New York, NY: Twayne.
- Lightbown, P. M. (1985). Great expectations: Second Language Acquisition Research and Classroom Teaching. *Applied linguistics* 6.

ドイツ語最重要名詞の複数形について

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、名詞の複数形は、名詞の文法上の性と同様に、しばしば学習過程において困難を引き起こす。ドイツ語の名詞の複数形を形成する語尾(複数語尾)が5種類あり、さらに幹母音がウムラウトするものとならないものがあることが、その要因の一つである。

また、名詞の複数形形成に関して、詳細に記述している文法書もあるが、その多くはある複数形のタイプに属する名詞の特徴(音節数、接尾辞、語末字母など)と例語が挙げられているというものであり¹⁾、これはもちろん重要な規則である。しかし、その規則はドイツ語のすべての名詞を対象としているため煩雑であり、学習者が覚えるべき規則としては厳密で詳細すぎるといふ問題点がある。むしろ学習者にとって有益なのは、すべての名詞ではなく、学習上必要な名詞の複数形形成の規則であろう。またそれは、ある複数形のタイプに属する名詞の特徴を挙げるよりも、ある共通の特徴を有する名詞がどの複数形のタイプに属するのかというものである。

本論文では、ドイツ語学習者、特に初学者にとって学習上必要な最重要名詞の複数形形成の規則を提供するものである。その際、学習者が判別しやすいように、まず名詞を形態的特徴から、すなわち音節数、接尾辞、語末字母から分類する。そして、形態的特徴から分類した名詞を、さらに文法上の性ごとに分類する。このようにして分類した名詞がどのような複数形を形成するのかを考察していく。ただし、本論文は、名詞の複数形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、あくまでも学習者にとって最重要名詞の複数形を形成する際に有効と思われる規則を提供することを目的としている。

1. 考察の対象とする最重要名詞

本論文で考察の対象とする最重要名詞は、人見 (2012) で選定した535語である²⁾。このうち、複数名詞および複数形を持たない名詞は除外する。複数名詞は、以下の3語である。

Eltern 両親 Ferien 休暇	Leute 人々
------------------------	----------

また、複数形を持たない名詞は、以下の58語である³⁾。

Achtung 注意 Appetit 食欲 Ausland 外国 Beginn 初め Bundesrepublik 連邦共和国 Butter バター	Dank 感謝 Deutsch ドイツ語 Deutschland ドイツ Durst のどの渇き Eis 氷, アイスクリーム Englisch 英語
---	--

Erde 地球, 大地	Mitte 真ん中
Erziehung 教育	Norden 北
EU ヨーロッパ連合	Obst 果物
Europa ヨーロッパ	Osten 東
Fernsehen テレビ	Österreich オーストリア
Fieber (病気の)熱	Politik 政治
Fleisch 肉	Post 郵便, 郵便物, 郵便局
Frankreich フランス	Regen 雨
Französisch フランス語	Salz 塩
Glück 幸運, 幸福	Schnee 雪
Gold 金	Schweiz スイス
Heimat 故郷	See 海
Himmel 空, 天国	Silber 銀
Hunger 空腹	Sonne 太陽
Italien イタリア	Sport スポーツ
Italienisch イタリア語	Süden 南
Japan 日本	Umwelt 環境
Japanisch 日本語	Unterricht 授業
Kleidung 衣服	Vorsicht 用心
Leben 生命, 生活, 人生	Westen 西
Liebe 愛	Wetter 天気
Luft 空気	Wiedersehen 再会
Milch ミルク	Zucker 砂糖

したがって、最終的に本論文での考察の対象となる名詞は 474 語となる。

2. 複数形のタイプ

ドイツ語の名詞の複数形は、単数形に複数語尾が付くことによって形成されるが、その際、幹母音がウムラウトするものもある。以下では、まず複数語尾のタイプについて、次いで幹母音のウムラウトについて述べ、本論文での複数形形成のタイプを分類する。

複数語尾は、すでに言及したように、以下の 5 種類がある。

- ①無語尾型: 単数形に複数語尾が付かずに複数形が形成される。幹母音がウムラウトしない名詞は、単複同形となる。例: (単数) **Lehrer** / (複数) **Lehrer**
- ②E 型: 単数形に複数語尾 **-e** が付くことによって複数形が形成される。例: **Berg** / **Berge**
- ③ER 型: 単数形に複数語尾 **-er** が付くことによって複数形が形成される。例: **Kind** / **Kinder**
- ④(E)N 型: 単数形に複数語尾 **-en** または **-n** が付くことによって複数形が形成される。例: **Frau** / **Frauen**, **Blume** / **Blumen**
- ⑤S 型: 単数形に複数語尾 **-s** が付くことによって複数形が形成される。このタイプに属す

るのは、英語やフランス語からの外来語である。例: Auto / Autos

次にウムラウトに関しては、以下のとおりである。

- ⑥無語尾型およびE型: 幹母音がウムラウト可能な母音でも、ウムラウトする名詞とウムラウトしない名詞がある。例: (単数) Wagen / (複数) Wagen, Garten / Gärten, Jahr / Jahre, Gast / Gäste
- ⑦ER型: 幹母音がウムラウト可能な母音の場合、必ずウムラウトする。例: Buch / Bücher
- ⑧(E)N型およびS型: ウムラウトは起きない。

以上の点から、本論文での複数形のタイプは以下のように分類する。

- a) 無語尾型: まず、ウムラウトしないタイプ〈ー〉とウムラウトするタイプ〈¨〉とに分類し、さらに、〈ー〉では、「幹母音がウムラウト不可能」と「幹母音がウムラウト可能」に細分する。
- b) E型: 無語尾型と同様に、ウムラウトしないタイプ〈-e〉とウムラウトするタイプ〈¨e〉とに分類し、さらに、〈-e〉では、「幹母音がウムラウト不可能」と「幹母音がウムラウト可能」に細分する。
- c) ER型: 幹母音がウムラウト可能な母音の場合は、必ずウムラウトする。したがって、ウムラウトしないタイプに属する名詞は、その幹母音がそもそもウムラウト不可能である。そのため、ER型では、ウムラウトしないタイプとウムラウトするタイプに分類する必要はなく、両タイプを一つにまとめて、〈^{er}er〉と記載する。
- d) (E)N型: 複数語尾 -en を取るタイプ〈-en〉と -n を取るタイプ〈-n〉に分類する。
- e) S型: 複数語尾 -s を取るタイプ〈-s〉のみである。

本論文における複数形のタイプをまとめたのが、以下の表である。

無語尾型	〈ー〉	幹母音はウムラウト不可能	例: (単数) Lehrer / (複数) Lehrer
		幹母音はウムラウト可能	例: Wagen / Wagen
E型	〈¨〉	例: Garten / Gärten	
	〈-e〉	幹母音はウムラウト不可能	例: Berg / Berge
		幹母音はウムラウト可能	例: Jahr / Jahre
	〈¨e〉	例: Gast / Gäste	
ER型	〈 ^{er} er〉	例: Kind / Kinder, Buch / Bücher	
(E)N型	〈-en〉	例: Frau / Frauen	
	〈-n〉	例: Blume / Blumen	
S型	〈-s〉	例: Auto / Autos	

3. 最重要名詞の複数形

以下では、最重要名詞474語を、音節数、接尾辞、語末字母といった、学習者が判別しやす

い形態的特徴から分類する。さらに、形態的特徴から分類した名詞を、文法上の性ごとに分類する。このようにして分類した名詞を、上記2の複数形のタイプに分類する。

まず音節数であるが、これは一音節の名詞と多音節の名詞とに分類する。なお、基礎語が一音節の複合名詞 (*Augenblick* など) および接頭辞の付いた名詞で語幹が一音節の名詞 (*Beruf* など) は、一音節の名詞に準ずるもの(以下、「準一音節の名詞」として、一音節の名詞に分類する。

多音節の名詞は、まず接尾辞の付いた名詞とそれ以外の名詞とに分類する。接尾辞に関しては、ドイツ語学習者にとって覚える必要のあるもの、および最重要名詞に複数現れるものに限定し、*-chen / -lein, -nis, -heit / -keit, -in, -ion, -schaft, -ung* を対象とする。接尾辞の付いていない名詞に関しては、語末字母が母音のものの子音のものに分類し、前者に関しては、*-e* とそれ以外の母音、後者に関しては、*-el, -en, -er* とそれ以外の子音に細分する。以上の分類の基準をまとめたのが、以下の表である。そして最後に、上記の基準で分類した名詞を、文法上の性ごとに分類する。

	音節数	接尾辞	語末字母	
最重要名詞	一音節・準一音節			
		接尾辞あり		
	多音節	接尾辞なし	母音	-e
				-e 以外
			子音	-el
				-en
-er				
その他				

次に、表記・記載の仕方であるが、これは以下のとおりである。

- ・単語は単数形をアルファベット順に挙げる。単数形のあとに「/」を挿入し、複数形を挙げる。複数形は、単数形と同形部分を「—」で表し、ウムラウトを伴う場合などは、複数形を全書する。例: *Berg / —e, Arzt / Ärzte*
- ・基礎語が一音節の複合名詞(準一音節の名詞)の場合、規定語と基礎語の間に「・」を挿入し、規定語を斜体で表記する。また、複数形は、基礎語の幹母音がウムラウトする場合などは、規定語を「-」で示し、基礎語の複数形を全書する。

例: *Wörter·buch / -bücher*

なお、基礎語が多音節の複合名詞の場合でも、学習者にとって有益であると思われる場合は、同様の表記をする。

- ・基礎語も最重要名詞である複合名詞は、基礎語の直後に挙げる。

例: *Blick / —e*

Augen·blick / —e

- ・基礎語が最重要名詞ではなく、かつ同一の基礎語を有する複合名詞が複数ある場合は、

その基礎語(と複数形)を斜体で挙げ、その直後に複合名詞を挙げる。なお、斜体の基礎語は、最重要名詞 474 語には数え入れない。

例: *Rad* / *Räder*

Fahr·rad / -räder

Motor·rad / -räder

- 基礎語が最重要名詞ではなく、かつその基礎語を有する複合名詞が一語のみの場合は、規定語の綴りでアルファベット順に挙げる。
- *Vorschlag* のような接頭辞の付いた名詞⁴⁾ の場合、その複数形は接頭辞を除いた語幹 (-schlag) によって決定される。すなわち *Schlag* の複数形が *Schläge* であるため、*Vorschlag* の複数形は *Vorschläge* となる。またウムラウトも接頭辞 (vor-) の母音ではなく、幹母音において生じる。このように、接頭辞を除いた語幹が一音節の名詞の場合も、上述のように、準一音節の名詞に分類する。
- 接頭辞の付いた準一音節の名詞は、接頭辞と語幹の間に「・」を挿入し、接頭辞を斜体で表記する。また、複数形で幹母音がウムラウトする名詞は、接頭辞の部分を「-」で示す。その他は、上記の表記・記載の仕方に準じた配列とする。

例: *Be*·ruf / -e

Aus·druck / -drücke

- 名詞の意味は、基本的なもの、重要なもののみを記載する。なお、これらの意味の場合に複数形を形成しない、または複数形を形成することがまれであることもあるが、本論文の目的は、学習者にとって名詞の複数形を形成する際に有効と思われる規則を提供することであるため、このような意味も記載する。

3.1. 一音節および準一音節の名詞の複数形

最重要名詞 474 語のうち、一音節の名詞は 141 語、準一音節の名詞は 66 語であり、両者の合計は 207 語である。

(準)一音節の男性名詞は 113 語であり、このうち、複数形〈-e〉が 53 語(幹母音がウムラウト不可能な名詞は 30 語、ウムラウト可能な名詞は 23 語)、〈-e〉が 48 語、〈-er〉が 5 語、〈-en〉が 4 語、〈-n〉が 1 語、〈-s〉が 2 語である。中性名詞は 60 語あり、このうち、〈-e〉が 27 語、〈-er〉が 28 語、〈-en〉が 4 語、〈-s〉が 1 語である。女性名詞は 34 語あり、このうち、〈-e〉が 13 語、〈-en〉が 20 語、〈-s〉が 1 語である。

以下に、各複数形のタイプに属する名詞を挙げる。

I. (準)一音節

《男性名詞》 113 語

〈-e〉 53 語

- 幹母音はウムラウト不可能 30 語

<i>Be</i> ·reich / -e 地域, 領域	<i>Blei</i> ·stift / -e 鉛筆
<i>Berg</i> / -e 山	<i>Blick</i> / -e 視線, 目つき
<i>Be</i> ·richt / -e 報告	<i>Augen</i> ·blick / -e 瞬間
<i>Be</i> ·trieb / -e 企業, 操業	<i>Brief</i> / -e 手紙

Film / -e フィルム, 映画	Sinn / -e 意味, 意義
Fisch / -e 魚	Stein / -e 石
Freund / -e 友人, ボーイフレンド	Stern / -e 星
Herbst / -e 秋	Teil / -e 部分
Krieg / -e 戦争	Text / -e テキスト
Mai / -e 5月	Tisch / -e テーブル, 机
März / -e 3月	Weg / -e 道, 通り道
Preis / -e 値段, 賞	Wein / [種類] -e ワイン
Reis / [種類 ⁵⁾] -e 米	Wert / -e 価値
Ring / -e 指輪	Wind / -e 風
Schritt / -e 歩み	Zweck / -e 目的

・幹母音はウムラウト可能 23 語

Arm / -e 腕	Tag / -e 日, 昼間
Be·ruf / -e 職業	Diens·tag / -e 火曜日
Bus / Busse バス	Donners·tag / -e 木曜日
Er·folg / -e 成功	Frei·tag / -e 金曜日
Hund / -e 犬	Geburts·tag / -e 誕生日
Mond / -e (天体の)月	Mit·tag / -e 正午
Ort / -e 場所	Mon·tag / -e 月曜日
Punkt / -e 点, ピリオド	Nachmit·tag / -e 午後
Schuh / -e 靴	Sams·tag / -e 土曜日
-such / -e	Sonn·tag / -e 日曜日
Be·such / -e 訪問	Vormit·tag / -e 午前
Ver·such / -e 試み	Tod / -e 死

〈二e〉 48 語

An·fang / -fänge 初め	Fall / Fälle 落下, 場合
An·spruch / -sprüche 要求	Un·fall / -fälle 事故
Arzt / Ärzte 医者	Fluss / Flüsse 川
Aus·flug / -flüge ハイキング	Ein·fluss / -flüsse 影響
Bahn·hof / -höfe 駅	Fuß / Füße 足
Ball / Bälle ボール	-gang / -gänge
Fuß·ball / -bälle サッカー	Aus·gang / -gänge 出口
Bauch / Bäuche 腹	Ein·gang / -gänge 入口
Baum / Bäume 木	Gast / Gäste 客
Bund / Bünde 同盟, 連邦	Grund / Gründe 理由
-druck / -drücke	Hals / Häse 首すじ, 喉
Aus·druck / -drücke 表現	Hut / Hüte (つばのある)帽子
Ein·druck / -drücke 印象	Kampf / Kämpfe 戦い

Kopf / Köpfe 頭, 頭脳	Stuhl / Stühle いす
Markt / Märkte 市(いち), 市場(しじょう), 広場	-trag / -träge Bei·trag / -träge 貢献
Pass / Pässe パスポート	Ver·trag / -träge 契約
Plan / Pläne 計画, 地図	Vor·trag / -träge 講演
Platz / Plätze 広場, 場所, 座席	Traum / Träume 夢
Raum / Räume 部屋, 空間	Vor·schlag / -schläge 提案
Rock / Röcke スカート	Wunsch / Wünsche 願望
Saft / Säfte ジュース	Zahn / Zähne 歯
Satz / Sätze 文	Zug / Züge 列車
Schrank / Schränke 戸棚	An·zug / -züge スーツ
Sohn / Söhne 息子	Zusammen·hang / -hänge 関連
Spaß / Späße 楽しみ, 冗談	Zu·stand / -stände 状態

〈^{er}er〉 5 語

Geist / -er 精神	Mund / Mänder 口
Gott / Götter 神	Wald / Wälder 森
Mann / Männer (成年の)男, 夫	

〈-en〉 4 語

Herr / -en 紳士, ...さん	Mensch / -en 人間
Kopf·schmerz / -en 頭痛	Staat / -en 国家

〈-n〉 1 語

See / -n 湖⁶⁾

〈-s〉 2 語

Park / -s 公園	Tee / [種類]-s (紅)茶
--------------	-------------------

《中性名詞》 60 語

〈-e〉 27 語 (幹母音はウムラウト不可能・可能)

Bein / -e 脚	Ge·spräch / -e 会話
Bier / [種類]-e ビール	Haar / -e 髪
Brot / -e パン	Heft / -e ノート
Ding / -e 物	Jahr / -e 年, 年齢
Flug·zeug / -e 飛行機	Mal / -e 回
Ge·fühl / -e 感情	Meer / -e 海
Ge·richt / -e 裁判所, 裁判	Pferd / -e 馬
Ge·schäft / -e 商店, 商売	Recht / -e 権利, 法, 正当性
Ge·schenk / -e 贈り物	Schiff / -e 船
Ge·setz / -e 法律	Spiel / -e 遊び, 試合

<i>Bei·spiel</i> / -e 例 <i>Stück</i> / -e ⁷⁾ 部分 <i>Früh·stück</i> / -e 朝食 <i>Tier</i> / -e 動物	<i>Un·glück</i> / -e 事故, 不幸 <i>Werk</i> / -e 作品 <i>Ziel</i> / -e 目的地, 目標
---	--

〈(-er) 28 語

<i>Bad</i> / <i>Bäder</i> 入浴, 浴室 <i>Bild</i> / -er 絵, 写真 <i>Buch</i> / <i>Bücher</i> 本 <i>Wörter·buch</i> / -bücher 辞書 <i>Dach</i> / <i>Dächer</i> 屋根 <i>Dorf</i> / <i>Dörfer</i> 村 <i>Ei</i> / -er 卵 <i>Geld</i> / -er お金 <i>Ge·sicht</i> / -er 顔 <i>Glas</i> / <i>Gläser</i> ガラス, グラス <i>Gras</i> / <i>Gräser</i> 草 <i>Haus</i> / <i>Häuser</i> 家 <i>Kauf·haus</i> / -häuser デパート <i>Kranken·haus</i> / -häuser 病院 <i>Rat·haus</i> / -häuser 市役所	<i>Kind</i> / -er 子供 <i>Kleid</i> / -er ワンピース, 衣服 <i>Land</i> / <i>Länder</i> 国, 州, 陸, 田舎 <i>Licht</i> / -er 光, 電灯 <i>Lied</i> / -er 歌 <i>Loch</i> / <i>Löcher</i> 穴 <i>Mit·glied</i> / -er 構成員 <i>Rad</i> / <i>Räder</i> <i>Fahr·rad</i> / -räder 自転車 <i>Motor·rad</i> / -räder オートバイ <i>Schloss</i> / <i>Schlösser</i> 宮殿, 錠 <i>Tuch</i> / <i>Tücher</i> ⁸⁾ 布 <i>Volk</i> / <i>Völker</i> 民族, 国民, 民衆 <i>Wort</i> / <i>Wörter</i> ⁹⁾ 語, 単語
--	--

〈-en) 4 語

<i>Bett</i> / -en ベッド <i>Hemd</i> / -en シャツ	<i>Herz</i> / -en 心臓, 心 <i>Ohr</i> / -en 耳
--	---

〈-s) 1 語

<i>Team</i> / -s チーム

《女性名詞》 34 語

〈(-e) 13 語

<i>Angst</i> / <i>Ängste</i> 不安 <i>Bank</i> / <i>Bänke</i> ¹⁰⁾ ベンチ <i>Hand</i> / <i>Hände</i> 手 <i>Kraft</i> / <i>Kräfte</i> 力 <i>-kunft</i> / <i>-künfte</i> <i>Aus·kunft</i> / -künfte 情報, 案内所 <i>Zu·kunft</i> / -künfte 未来	<i>Kunst</i> / <i>Künste</i> 芸術, 技術 <i>Lust</i> / <i>Lüste</i> (...したい)気持ち, 楽しみ <i>Macht</i> / <i>Mächte</i> 力, 権力 <i>Nacht</i> / <i>Nächte</i> 夜 <i>Stadt</i> / <i>Städte</i> 町, 都市 <i>Wand</i> / <i>Wände</i> 壁 <i>Wurst</i> / <i>Würste</i> ソーセージ
--	--

〈-en) 20 語

<i>Art</i> / -en やり方	<i>Bahn</i> / -en 鉄道
----------------------	----------------------

<i>Auto·bahn</i> / -en アウトバーン	<i>Pflicht</i> / -en 義務
<i>Eisen·bahn</i> / -en 鉄道	<i>Tat</i> / -en 行為
<i>Straßen·bahn</i> / -en 市街電車	<i>Tür</i> / -en ドア
<i>U·Bahn</i> / -en 地下鉄	<i>Uhr</i> / -en ¹¹⁾ 時計
<i>Bank</i> / -en 銀行	<i>Wahl</i> / -en 選択, 選挙
<i>Form</i> / -en 形	<i>Welt</i> / -en 世界
<i>Frau</i> / -en (成人の)女性, 妻, ...さん	<i>Zahl</i> / -en 数
<i>Ge·fahr</i> / -en 危険	<i>Zeit</i> / -en 時, 時間
<i>Nach·richt</i> / -en 知らせ, ニュース番組	<i>Zeit·schrift</i> / -en 雑誌

〈-s〉 1 語

<i>E-Mail</i> ¹²⁾ / -s Eメール
--

3.2. 多音節の名詞の複数形

最重要名詞のうち、多音節の名詞は 267 語であり、このうち接尾辞(-chen / -lein, -nis, -heit / -keit, -in, -ion, -schaft, -ung)の付いている名詞(Ⅱ a)は 47 語、語末字母が母音 -e の名詞(Ⅱ b-1)は 87 語、語末字母が -e 以外の母音の名詞(Ⅱ b-2)は 20 語、語末字母が子音 -el の名詞(Ⅱ c-1)は 15 語、-en の名詞(Ⅱ c-2)は 13 語、-er の名詞(Ⅱ c-3)は 39 語、-el, -en, -er 以外の子音の名詞(Ⅱ c-4)は 46 語である。

Ⅱ a. 多音節:接尾辞

接尾辞の付いた名詞 47 語のうち、縮小接尾辞 -chen / -lein が付いた中性名詞は 3 語で、複数形は〈-〉である。-nis が付いた名詞は 3 語で、2 語が中性名詞、1 語が女性名詞であるが、複数形は性に関係なく〈-e〉に属する¹³⁾。-heit / -keit, -in, -ion, -schaft, -ung の付いた名詞はすべて女性名詞で、その複数形は〈-en〉となる¹⁴⁾。

《-chen / -lein; 中性名詞》〈-〉 3 語

<i>Brötchen</i> / - ブレートヒェン	<i>Mädchen</i> / - 女の子
<i>Fräulein</i> / - (未婚の)女性	

《-nis; 中性名詞 / 女性名詞》〈-e〉 3 語

<i>Ergebnis</i> / -se 結果	<i>Verhältnis</i> / -se 割合, 関係
<i>Kenntnis</i> / -se 知っていること, 知識	

《-heit / -keit; 女性名詞》〈-en〉 3 語

<i>Möglichkeit</i> / -en 可能性, 機会	<i>Wahrheit</i> / -en 真実
<i>Sicherheit</i> / -en 安全	

《-in; 女性名詞》〈-en〉 5 語

<i>Freundin</i> / -nen (女性の)友人, ガールフレンド	<i>Japanerin</i> / -nen 日本人(女性)
	<i>Lehrerin</i> / -nen (女性の)教師

Schülerin / -nen 女子生徒	Studentin / -nen 女子学生
-----------------------	-----------------------

《-ion; 女性名詞》〈-en〉 6 語

Diskussion / -en 討論	Organisation / -en 組織
Information / -en 情報, 案内所	Region / -en 地域
Million / -en 100 万	Situation / -en 状況

《-schaft; 女性名詞》〈-en〉 4 語

Botschaft / -en 大使館	Wirtschaft / -en 経済
Gesellschaft / -en 社会	Wissenschaft / -en 学問

《-ung; 女性名詞》〈-en〉 23 語

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

II b-1. 多音節: 語末字母 -e

母音 -e で終わる名詞は 87 語ある。男性名詞は 6 語で, このうち複数形〈-〉が 1 語 (Käse), 〈-n〉が 5 語である。中性名詞は 6 語で, このうち複数形〈-〉が 2 語, あとの 4 語は〈-n〉である。女性名詞は 75 語あるが, 複数形はすべて〈-n〉である。

《男性名詞》 6 語

〈-〉 1 語 (幹母音はウムラウト不可能のみ)	Käse / - チーズ
--------------------------	--------------

〈-n〉 5 語

Gedanke / -n 考え	Kollege / -n 同僚
Franzose / -n フランス人	Name / -n 名前
Junge / -n 男の子	

《中性名詞》 6 語

〈一〉 2 語 (幹母音はウムラウト不可能のみ)

Gebäude / - 建物	Gemüse / - 野菜
----------------	---------------

〈-n〉 4 語

Auge / -n 目	Wochen·ende / -n 週末
Ende / -n 終わり, 端	Interesse / -n 興味, 利害(関係)

《女性名詞》 〈-n〉 75 語

Adresse / -n 住所	Katze / -n 猫
Apotheke / -n 薬局	Kirche / -n 教会
Aufgabe / -n 課題	Klasse / -n クラス
Haus·aufgabe / -n 宿題	Küche / -n 台所, 料理
Birne / -n ナシ(梨)	Linie / -n 線, 路線
Blume / -n 花	Lippe / -n 唇
Bluse / -n ブラウス	Maschine / -n 機械
Brief·marke / -n 郵便切手	Maßnahme / -n 処置
Brille / -n めがね	Minute / -n (時間の単位の)分
Brücke / -n 橋	Nase / -n 鼻
Chance / -n チャンス	Orange / -n オレンジ
Dame / -n レディー, 女性	Pause / -n 休憩
Dusche / -n シャワー	Pflanze / -n 植物
Ecke / -n 角(かど), 隅	Rede / -n 演説
Ehe / -n 結婚	Reihe / -n 列, 順番
Familie / -n 家族	Reise / -n 旅行
Farbe / -n 色	Rolle / -n 役割, 役
Flasche / -n ビン	Sache / -n 物, 事
Folge / -n 連続, 結果	Tat·sache / -n 事実
Frage / -n 質問, 問題	Schere / -n はさみ
Freude / -n 喜び	Schule / -n 学校
Geschichte / -n 歴史, 物語	Seife / -n せっけん
Grenze / -n 境界, 限度	Seite / -n 面, ページ, 側(がわ)
Gruppe / -n グループ	Sekunde / -n (時間の単位の)秒
Hilfe / -n 助け	Sorge / -n 心配
Hose / -n ズボン	Sprache / -n 言語
Idee / -n 思いつき	Fremd·sprache / -n 外国語
Jacke / -n 上着	Stelle / -n 場所, 職
Karte / -n カード, はがき, チケット	Stimme / -n 声, 票
Fahr·karte / -n 乗車券	Straße / -n 道路
Kasse / -n レジ	Stunde / -n (単位としての)時間

Suppe / -n スープ	Wäsche / -n 洗濯, 洗濯物
Tante / -n おば	Weise / -n やり方
Tasche / -n バッグ, ポケット	Woche / -n 週
Tasse / -n カップ	Wolke / -n 雲
Toilette / -n トイレ	Zigarette / -n タバコ
Tomate / -n トマト	Zunge / -n 舌
Treppe / -n 階段	

II b-2. 多音節: 語末字母が -e 以外の母音

-e 以外の母音 (é および ee を含む) で終わる名詞は 20 語ある。男性名詞は 4 語あるが、複数形はすべて〈-s〉である。中性名詞は 11 語で、このうち複数形〈-en〉が 1 語、あとの 10 語は〈-s〉である。女性名詞は 5 語で、〈-en〉が 3 語、〈-s〉が 2 語である。

《男性名詞》 〈-s〉 4 語

Euro / -s ¹⁵⁾ ユーロ	Juni / -s 6 月
Juli / -s 7 月	Kaffee / [種類] -s コーヒー

《中性名詞》 11 語

〈-en〉 1 語

Thema / Themen ¹⁶⁾ テーマ

〈-s〉 10 語

Auto / -s 自動車	Hobby / -s 趣味
Büro / -s オフィス	Kino / -s 映画館
Café / -s 喫茶店	Radio / -s ラジオ
Foto / -s 写真	Sofa / -s ソファ
Handy / -s 携帯電話	Taxi / -s タクシー

《女性名詞》 5 語

〈-en〉 3 語

Firma / Firmen ¹⁷⁾ 会社	Polizei / -en 警察
Partei / -en 政党	

〈-s〉 2 語

Kamera / -s カメラ	Mensa / -s ¹⁸⁾ 学生食堂
-----------------	--------------------------------

II c-1. 多音節: 語末字母 -el

-el で終わる名詞は 15 語ある。男性名詞は 8 語で、このうち複数形〈-〉が 5 語(幹母音がウムラウト不可能な名詞は 4 語, ウムラウト可能な名詞は 1 語 (Onkel)), 〈-n〉が 3 語である。中性名詞は 3 語で、複数形〈-〉が 2 語(幹母音がウムラウト不可能な名詞のみ), 〈-s〉が 1 語 (Hotel) である。女性名詞は 4 語あるが、複数形はすべて〈-n〉である。

《男性名詞》 8 語

〈一〉 5 語

・幹母音はウムラウト不可能 4 語

Löffel / — スプーン	Spiegel / — 鏡
Schlüssel / — 鍵	Titel / — 称号, 題名

・幹母音はウムラウト可能 1 語

Onkel / — おじ

〈二〉 3 語

Apfel / Äpfel リンゴ	Vogel / Vögel 鳥
Mantel / Mäntel コート	

《中性名詞》 3 語

〈一〉 2 語 (幹母音はウムラウト不可能のみ)

Mittel / — 手段	Möbel / — 家具
---------------	--------------

〈-s〉 1 語

Hotel / —s ホテル

《女性名詞》 〈-n〉 4 語

Gabel / —n フォーク	Kartoffel / —n ジャガイモ
Insel / —n 島	Regel / —n 規則

II c-2. 多音節: 語末字母 -en

-en で終わる名詞は 13 語ある。男性名詞は 8 語で、このうち複数形〈一〉が 4 語(幹母音がウムラウト不可能な名詞は 1 語(Rücken), ウムラウト可能な名詞は 3 語), 〈二〉が 4 語である。中性名詞は 5 語あるが、複数形は、幹母音がウムラウト不可能であるか可能であるかにかかわらず、すべて〈一〉である。-en で終わる女性名詞は 0 語である。

《男性名詞》 8 語

〈一〉 4 語

・幹母音はウムラウト不可能 1 語

Rücken / — 背

・幹母音はウムラウト可能 3 語

Kuchen / — ケーキ	Wagen / — 自動車
Morgen / — 朝	

〈二〉 4 語

Boden / Böden 土地, 地面, 床	Garten / Gärten 庭
Flug·hafen / -häfen 空港	Laden / Läden 店

《中性名詞》〈一〉 5 語（幹母音はウムラウト不可能・可能）

Essen / 一 食事, 料理	Weihnachten / 一 クリスマス
Unternehmen / 一 企て, 企業	Zeichen / 一 記号, 印
Verfahren / 一 やり方	

II c-3. 多音節: 語末字母 -er

-er で終わる名詞は 39 語ある。男性名詞は 23 語で、このうち複数形〈一〉と〈二〉が 22 語あるが、3 語 (Bruder, Vater, Großvater) のみが〈二〉に属し、それ以外の 19 語は、幹母音がウムラウト不可能であるか可能であるかにかかわらず、〈一〉に属する。あとの 1 語 (Bauer) の複数形は〈一n〉である。中性名詞は 10 語で、このうち 8 語は、幹母音がウムラウト不可能であるか可能であるかにかかわらず、〈一〉に属する。あとの 2 語は -ier で終わる名詞で、複数形は〈一e〉である。女性名詞は 6 語で、このうち〈二〉と〈一n〉が 3 語ずつある。

《男性名詞》 23 語

〈一〉 19 語（〈二〉に属する 3 語 (Bruder, Vater, Großvater) 以外はウムラウトしない）

Arbeiter / 一 労働者	Lehrer / 一 教師
Bürger / 一 市民	Meter ¹⁹⁾ / 一 メートル
Computer / 一 コンピューター	November / 一 11 月
Dezember / 一 12 月	Oktober / 一 10 月
Fehler / 一 誤り	Schüler / 一 生徒
Finger / 一 指	September / 一 9 月
Japaner / 一 日本人	Sommer / 一 夏
Koffer / 一 トランク	Teller / 一 皿
Körper / 一 身体	Winter / 一 冬
Kugel·schreiber / 一 ボールペン	

〈二〉 3 語

Bruder / Brüder 兄, 弟	Groß·vater / -väter 祖父
Vater / Väter 父	

〈一n〉 1 語

Bauer / 一n 農民

《中性名詞》 10 語

〈一〉 8 語（幹母音はウムラウト不可能・可能）

Fenster / 一 窓	Semester / 一 学期
Feuer / 一 火, 火事	Theater / 一 劇場
Geschwister / 一 (男女含めての)きょうだい	Wasser / 一 ²⁰⁾ 水
Messer / 一 ナイフ	Zimmer / 一 部屋

〈-e〉 2 語

Klavier / -e ピアノ	Papier / -e 紙, 書類
------------------	-------------------

《女性名詞》 6 語

〈-i〉 3 語

Mutter / Mütter 母 Groß-mutter / -mütter 祖母	Tochter / Töchter 娘
---	---------------------

〈-n〉 3 語

Nummer / -n 番号, サイズ Schulter / -n 肩	Schwester / -n 姉, 妹
--	---------------------

II c-4. 多音節: 語末字母 -el, -en, -er 以外の子音

多音節の名詞で, II a の接尾辞を伴わず, かつ -el, -en, -er 以外の子音で終わる名詞は 46 語ある。男性名詞は 22 語で, このうち複数形〈-〉が(幹母音がウムラウト不可能であるか可能であるかにかかわらず)13 語, 〈-en〉が 8 語, 〈-n〉が 1 語(Nachbar)である。中性名詞は 15 語で, 〈-〉が 1 語(Ostern), 〈-e〉が(幹母音がウムラウト不可能であるか可能であるかにかかわらず)11 語, 〈-en〉が 2 語, 〈-s〉が 1 語(Restaurant)である。女性名詞は 9 語あるが, 複数形はすべて〈-en〉である。

《男性名詞》 22 語

〈-e〉 13 語

Abend / -e 晩 Sonn-abend / -e 土曜日 April / -e 4 月 August / -e 8 月 Februar / -e 2 月 Frühling / -e 春 Januar / -e 1 月	König / -e 王 Mittwoch / -e 水曜日 Monat / -e (暦の)月 Roman / -e 長編小説 Salat / -e サラダ Urlaub / -e 休暇
--	--

〈-en〉 8 語

Doktor / -en 博士 Patient / -en 患者 Polizist / -en 警官 Präsident / -en 大統領	Professor / -en 教授 Soldat / -en 兵士 Student / -en 大学生 Tourist / -en 観光客
---	---

〈-n〉 1 語

Nachbar / -n 隣人

《中性名詞》 15 語

〈-〉 1 語

Ostern / - 復活祭

〈-e〉 11 語

Abitur / -e アビトゥーア	Programm / -e プログラム
Institut / -e 研究所	Projekt / -e (大規模な)計画
Jahr·hundert / -e 世紀	Prozent / -e ²¹⁾ パーセント
Konzert / -e コンサート	Seminar / -e ゼミ
Paket / -e 小包	Telefon / -e 電話(機)
Problem / -e 問題	

〈-en〉 2 語

Museum / Museen ²²⁾ 博物館	Zentrum / Zentren 中心
------------------------------------	----------------------

〈-s〉 1 語

Restaurant / -s レストラン

《女性名詞》 〈-en〉 9 語

Antwort / -en 返事	Musik / -en 音楽
Arbeit / -en 仕事	Natur / -en 自然, 本性
Bibliothek / -en 図書館	Person / -en 人, ...人
Kritik / -en 批判, 批評	Universität / -en 大学
Kultur / -en 文化	

3. まとめ

本論文では、ドイツ語の最重要名詞 474 語を形態的特徴(音節数, 接尾辞および語末字母)と文法上の性から 8 タイプ (I ~ II c-4) に分類し, これをさらに複数形のタイプに分類した。以下では, その結果を表で表わし, 8 タイプに分類した名詞の複数形形成に関する顕著な傾向を見ていく。なお, 表中の **男**, **中** および **女** は文法上の性を, 数字は単語数を表わす。また「U 不」は幹母音がウムラウト不可能なことを, 「U 可」は幹母音がウムラウト可能なことを表わす。

I. (準)一音節 207 語

複数形の タイプ	〈-〉		〈-i〉	〈-e〉		〈-e〉	〈-er〉	〈-en〉	〈-n〉	〈-s〉
	U 不	U 可		U 不	U 可					
男 (113)				30	23	48	5	4	1	2
中 (60)				27			28	4		1
女 (34)						13		20		1

(準)一音節の男性名詞 113 語のうち, 53 語が複数形〈-e〉に, 48 語が〈-e〉に属しており, **(準)一音節の男性名詞の複数形は大部分が〈-e〉または〈-e〉**である。ただし, 幹母音がウムラウト可能にもかかわらず, 複数形でウムラウトしない 23 語に関しては注意が必要であるが, このうち 11 語は Tag および Tag を基礎語とする複合名詞である。

中性名詞 60 語のうち, 27 語が複数形〈-e〉に, 28 語が〈-er〉に属しており, **(準)一音節の**

中性名詞の複数形は大部分が〈-e〉または〈^ㄹer〉である。

女性名詞 34 語のうち, 20 語が複数形〈-en〉に, 13 語が〈-e〉に属しており, (準)一音節の女性名詞の複数形は大部分が〈-en〉または〈-e〉である。

II a. 多音節: 接尾辞 47 語

複数形の タイプ	〈-〉		〈-e〉	〈-e〉		〈 ^ㄹ er〉	〈-en〉	〈-n〉	〈-s〉
	U 不	U 可		U 不	U 可				
-chen / -lein	3								
-nis			3						
-heit / -keit							3		
-in							5		
-ion							6		
-schaft							4		
-ung							23		

接尾辞の付いた名詞に関しては, -chen / -lein が付いた名詞の複数形は〈-〉, -nis が付いた名詞の複数形は〈-e〉, -heit / -keit, -in, -ion, -schaft, -ung が付いた名詞の複数形は〈-en〉である。

II b-1. 多音節: 語末字母 -e 87 語

複数形の タイプ	〈-〉		〈-e〉	〈-e〉		〈 ^ㄹ er〉	〈-en〉	〈-n〉	〈-s〉
	U 不	U 可		U 不	U 可				
男 (6)	1							5	
中 (6)	2							4	
女 (75)								75	

母音 -e で終わる多音節の名詞 87 語のうち, (その文法上の性にかかわらず) 84 語が, このうち女性名詞 75 語はすべて, 複数形〈-n〉に属している。〈-n〉以外の複数形に属するのは, Käse および Ge-e の中性名詞 2 語 (Gebäude, Gemüse) であり, この 3 語を除くと, **母音 -e で終わる多音節の名詞はすべて〈-n〉**である。なお, 男性名詞で〈-n〉に属するのは, 男性弱変化名詞と Name 型の名詞である。

II b-2. 多音節: 語末字母が -e 以外の母音 20 語

複数形の タイプ	〈-〉		〈-e〉	〈-e〉		〈 ^ㄹ er〉	〈-en〉	〈-n〉	〈-s〉
	U 不	U 可		U 不	U 可				
男 (4)									4
中 (11)							1		10
女 (5)							3		2

-e以外の母音で終わる多音節の名詞は20語あるが、その大部分は外来語であり、文法上の性にかかわらず、16語が複数形〈-s〉に属しており、**-e以外の母音で終わる多音節の名詞の複数形は大部分が〈-s〉**である。これ以外の4語は複数形が〈-en〉の名詞である。

II c-1. 多音節: 語末字母 -el 15 語

複数形の タイプ	〈-〉		〈-i〉	〈-e〉		〈-e〉	〈-er〉	〈-en〉	〈-n〉	〈-s〉
	U不	U可		U不	U可					
男 (8)	4	1	3							
中 (3)	2									1
女 (4)									4	

語末字母が -el の多音節の男性名詞 8 語のうち、5 語が複数形〈-〉に、3 語が〈-i〉に属しており、**語末字母が -el の多音節の男性名詞の複数形は〈-〉または〈-i〉**である。このうち、幹母音がウムラウト可能にもかかわらず、複数形でウムラウトしない Onkel の 1 語には注意が必要である。

中性名詞は 3 語のみだが、このうち 2 語が複数形〈-〉に属しており、語数が少ないものの、**語末字母が -el の多音節の中性名詞の複数形は大部分が〈-〉**である。なお、これ以外の 1 語は外来語の Hotel で、複数形は〈-s〉である。

女性名詞は 4 語のみで、そのすべてが複数形〈-n〉に属し、**語末字母が -el の多音節の女性名詞の複数形はすべて〈-n〉**である。

II c-2. 多音節: 語末字母 -en 13 語

複数形の タイプ	〈-〉		〈-i〉	〈-e〉		〈-e〉	〈-er〉	〈-en〉	〈-n〉	〈-s〉
	U不	U可		U不	U可					
男 (8)	1	3	4							
中 (5)	5									
女 (0)										

語末字母が -en の多音節の男性名詞 8 語のうち、4 語が複数形〈-〉に、4 語が〈-i〉に属しており、**語末字母が -en の多音節の男性名詞の複数形は〈-〉または〈-i〉**である。このうち幹母音がウムラウト可能にもかかわらず、複数形でウムラウトしない 3 語に関しては注意が必要である。

中性名詞 5 語はすべて、複数形〈-〉に属しており、**語末字母が -en の多音節の中性名詞の複数形はすべて〈-〉**である。

II c-3. 多音節: 語末字母 -er 39 語

複数形の タイプ	〈-〉		〈-i〉	〈-e〉		〈-e〉	〈-er〉	〈-en〉	〈-n〉	〈-s〉
	U 不	U 可		U 不	U 可					
男 (23)	19		3						1	
中 (10)	8			2						
女 (6)			3						3	

語末字母が -er の多音節の男性名詞 23 語のうち, 19 語が複数形〈-〉に, 3 語が〈-i〉に属しており, **語末字母が -er の多音節の男性名詞の複数形は大部分が〈-〉または〈-i〉**である。このうち, 〈-i〉に属している 3 語が, Bruder, Vater および Großvater であることには留意すべきである。なお, これ以外の 1 語は男性弱変化名詞 Bauer で, 複数形は〈-n〉である。

中性名詞 10 語のうち, 8 語が〈-〉に属しており, **語末字母が -er の多音節の中性名詞の複数形は大部分が〈-〉**である。なお, これ以外の 2 語は -ier で終わる名詞 (Klavier, Papier) で, 複数形は〈-e〉である。

女性名詞 6 語のうち, 3 語が複数形〈-i〉に, 3 語が〈-n〉に属している。本論文で対象としている最重要名詞以外でも, 語末字母 -er の女性名詞は, Mutter と Tochter を除くと, すべて〈-n〉に属するため, Mutter, Großmutter および Tochter の 3 語を除くと, **音語末字母が -er の多音節の女性名詞の複数形はすべて〈-n〉**である。

II c-4. 多音節: 語末字母 -el, -en, -er 以外の子音 46 語

複数形の タイプ	〈-〉		〈-i〉	〈-e〉		〈-e〉	〈-er〉	〈-en〉	〈-n〉	〈-s〉
	U 不	U 可		U 不	U 可					
男 (22)				13				8	1	
中 (15)	1			11				2	1	
女 (9)								9		

(II a の接尾辞を伴わず, かつ) -el, -en, -er 以外の子音で終わる多音節の男性名詞 22 語のうち, 13 語が複数形〈-e〉に, 8 語が〈-en〉に属しており, **-el, -en, -er 以外の子音で終わる多音節の男性名詞の複数形は大部分が〈-e〉または〈-en〉**である。なお, これ以外の 1 語は男性弱変化名詞 Nachbar で, 複数形は〈-n〉である。

中性名詞 15 語のうち, 11 語が複数形〈-e〉に属しており, **-el, -en, -er 以外の子音で終わる多音節の中性名詞の複数形は大部分が〈-e〉**である。

女性名詞 9 語はすべて, 複数形〈-en〉に属しており, **-el, -en, -er 以外の子音で終わる多音節の女性名詞の複数形はすべて〈-en〉**である。

上に挙げた複数形形成における顕著な傾向から, 学習者にとって有効と思われる複数形形成の規則をまとめたのが, 以下の表である。なお, II a の接尾辞の付いた名詞の複数形形成は, 学習者にとって比較的覚えやすいため, 以下では除外する。

音節数	語末字母	性		複数形
(準)一音節		男	大部分(89.4%)	〈-e〉/〈-e〉
		中	大部分(91.7%)	〈-e〉/〈-er〉
		女	大部分(97.1%)	〈-e〉/〈-en〉
多音節	-e	男 中 女	Käse, Gebäude, Gemüse を除いて	〈-n〉
	-e 以外の母音	男 中 女	大部分(80.0%)	〈-s〉
	-el, -en,	男	大部分(97.4%)	〈-〉/〈-〉
	-er	中	大部分(83.3%)	〈-〉
	-el, -er	女	Mutter, Großmutter, Tochter を除いて	〈-n〉
	-el, -en,	男	大部分(95.5%)	〈-e〉/〈-en〉
	-er 以外の子音	中 女	大部分(73.3%) すべて	〈-e〉 〈-en〉

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、名詞を特に音節数と語末字母および文法上の性から分類し、その複数形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) Dudenband 4 (2009) S.182 ff., Helbig / Buscha (2001) S.214, 関口 (1984) S.35 ff. などがある。
- 2) 選定方法の詳細に関しては、人見 (2012) S.79 f. を参照。
- 3) 複数形の有無に関しては、特に Duden Deutsch als Fremdsprache Standardwörterbuch (2010) を参考にした。
- 4) このタイプの名詞は、不定詞の語尾 -en を取り除くことによって、つまり逆成によって派生した名詞であることが多い。
- 5) 種類を表す際に用いられる複数形を表す。
- 6) 女性名詞の See「海」は複数がない。
- 7) 単位「...個」として用いられた場合は Stück である。
- 8) 「布地」の意味では、複数形は Tuche である。
- 9) 「言葉」の意味では、複数形は Worte である。
- 10) 「銀行」の意味の Bank の複数形は、Banken である。
- 11) 単位「...時」として用いられた場合は Uhr である。
- 12) E-Mail は、中性名詞としても用いられる。
- 13) 接尾辞 -nis が付いた名詞の複数形は s を重複させ、-nisse となる。
- 14) 接尾辞 -in が付いた名詞の複数形は n を重複させ、-innen となる。
- 15) 複数別形として Euro がある。また単位「...ユーロ」として用いられた場合も Euro である。
- 16) ギリシャ語・ラテン語系の外来語である Thema の複数形は Themen となる。また複数別

形として **Themata** がある。

- 17) ラテン語系の外来語である **Firma** の複数形は **Firmen** となる。
- 18) ラテン語系の外来語である **Mensa** には複数別形として **Mensen** がある。
- 19) **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)。
- 20) 種類を表わす際に用いられる複数形として **Wässer** がある。
- 21) 単位として用いられた場合は **Prozent** である。
- 22) ギリシャ語・ラテン語系の外来語である **Museum** および **Zentrum** の複数形は **Museen**, **Zentren** となる。

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 Deutsch als Fremdsprache Standardwörterbuch (2010). Hrsg. von der Dudenredaktion. 2. Aufl. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich.
- Duden online. (URL: <http://www.duden.de/>)
- Dudenband 4. – Die Grammatik (2009). Hrsg. von der Dudenredaktion. 8. Aufl. Mannheim, Zürich.
- Dudenband 5. – Fremdwörterbuch (2010). Hrsg. von der Dudenredaktion. 7. Aufl. Mannheim, 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.
- 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.
- 人見 明宏 (2012): ドイツ語最重要名詞の性について. In: 愛知県立大学高等言語教育研究所年報『ことばの世界』第4号, S.79–102.
- フロイデ独和辞典 (2003). 山本 雅昭 他(編). 第1版. 白水社.
- 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.
- 関口 存男 (1984): 新ドイツ語文法教程. 三省堂.
- 在間 進 (1992): 詳解ドイツ語文法. 大修館書店.

スペイン語の地名形容詞

ヨーロッパ学科スペイン語圏専攻 堀田 英夫

1. はじめに

スペイン語の地名形容詞 (*gentilicio*) は、地名の固有名詞と対応する形容詞であり、人や物はその地の出や住民であることを意味するのみならず、その地に関するという意味でも使われる。また、その地の出身者、その国の国籍所有者、あるいは、その地の言語/方言を意味する名詞としても使われる。この種の語について、**Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española(2009) *Nueva Gramática de la lengua española***(以下 *Nueva Gramática(2009)*と略記する)の第7章「形容詞および副詞の派生」にある記述のうち、以下のような点が、外国語としてのスペイン語学習者や実務者にとって困難点となる。

- 1) 地名から接尾辞により派生させる際に、それぞれの地名に対してどんな接尾辞を使うかが予見できない。(7.6c)
- 2) 一つ以上の接尾辞が付く地名もあり、時に使用される文脈や使用された時代が異なる: **brasileño, brasileño; jaenés, jaenero, jienense, jiennense, giennens** (7.6c)
- 3) 同じ都市名や地域名でも、それが存在する国によって異なる接尾辞がつくものがある: **guadalajareño de España; guadalajareense de México** (7.6d)
- 4) 逆に、異なった国に存在する都市名や地域名でも同じ接尾辞による派生形を使って同じ語形になるものがある: **sanjuanino de Argentina y de Paraguay, sanjuanero de Cuba y de Puerto Rico.** (7.6e)
- 5) 地名の語幹とは異なる語幹から形容詞形が派生するものが存在する。多くが昔のラテン語やギリシャ語の語幹からの派生であるが別の語源のものもある: **fluminense de Los Ríos, Ecuador y de Río de Janeiro, Brasil.** (7.6e)

他に以下の点も、学習者や実務者に困難点となると考えられる。

6) 一般的な形容詞の大部分と異なり、語尾が**-o** でなくても女性形があるものがあり、一方、男女同形のものがあり、区別が必要である: **cordobés, -esa, mallorquín, -ina, español, -ola; keniata, bonaerense, iraní.**

7) 地名形容詞形が名詞として言語名や何々人の意味で使われる場合、日本語訳では名詞形をカタカナにするのが慣例であり、翻訳すべきテキストに形容詞形のみが使用されている場合でも元の地名を知っている必要がある。あるいは調べる必要がある: **catalán** *カタラン語でなく、**Cataluña** からカタルーニャ語、**burgalés** *ブルガレスの人でなく、**Burgos** からブルゴスの人。

8) 派生接尾辞の種類が多い上に、英語、フランス語と比べて特定の接辞の使用が多くなく、多様な接辞が使われる。寺崎(1990:64)による国連および国連付属機関加盟国160か国の形容詞における英語、フランス語との比較で、英語は**-(i)an**と**-ese**で4分の3を占め、フランス語は**-(i)en**と**-ais**とその異形も含め80%以上を占めているのに対し、スペイン語は、最も多い**-(i)ano(22.1%)**と**-és(22.1%)**を合わせても半数に満たず、

-o(11.0%)、-(i)ense(6.6%)、-i(5.9%)、-eño(5.1%)、-ino(4.4%)、-io(4.4%)、その他(18.4%)とのことである。

スペイン語で表現する際、地名形容詞を使用する必要性は、限定的である。turcomano, -na あるいは turkmeno, -na という語形がわからない場合、de Turkmenistán と表現することで意味を伝えることは可能である。前置詞 de を一つの文の中で多用することを回避することができないだけである。しかし、理解する際には、monegasco, -ca と聞いて、Mónaco の形容詞形であることを知らないと適切に理解したり、「モナコの」と和訳できないことになる。

本稿は、以上のような点について、スペイン語圏の国名と首都名の形容詞形、それに世界の国名形容詞を、スペイン王立学士院 & スペイン語学士院連合 (Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española) により推奨する形として示されている現時点で最新の語形を検討することにより、スペイン語教育や学習に資することを目的とする。また、現代のスペイン語学士院による規範と記述との関係も、限定的ではあるが、学士院が模範とする語形と当該地域でのスペイン語使用との関係から、できるだけ明らかにしたい。

2. スペイン語圏諸国の国名と首都名の形容詞形

2.1. スペイン語正書法の規範を示す Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española(2010) *Ortografía de la lengua española* (以下 *Ortografía(2010)* と略記する)の付録 4 に国名と首都名、それにこれらの形容詞形のリスト(721-728)をあげ、推奨する表記法を示している。国際連合加盟国とその首都、それにバチカン市国とアメリカ合衆国の自由連合州でスペイン語地域であるプエルトリコもリストに含めたとある(721)。この国名と首都名、各形容詞形のリストは、Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española(2005) *Diccionario panhispánico de dudas* (以下 *DPD(2005)* と略記する)にもある。スペイン語を公用語とする国を前者から拾うと表 1 のようになる。

国名	国名形容詞形	首都	首都名形容詞形
Argentina	argentino/-na	Buenos Aires	porteño/-ña
Bolivia	boliviano/-na	Sucre / La Paz	- / paceño/-ña
Chile	chileno/-na	Santiago de Chile	santiaguino/-na
Colombia	colombiano/-na	Bogotá	bogotano/-na
Costa Rica	costarricense	San José	josefino/-na
Cuba	cubano/-na	La Habana	habanero/-ra
Ecuador	ecuatoriano/-na	Quito	quiteño/-ña
El Salvador	salvadoreño/-ña	San Salvador	sansalvadoreño/-ña
España	español/-la	Madrid	madrileño/-ña
Guatemala	guatemalteco/-ca	Ciudad de Guatemala	guatemalteco/-ca
Guinea Ecuatorial	ecuatoguineano/-na	Malabo	-

Honduras	hondureño/-ña	Tegucigalpa	tegucigalpense
México	mexicano/-na	México D.F.	mexiqueño/-ña
Nicaragua	nicaragüense	Managua	managua
Panama	panameño/-ña	Panamá	panameño/-ña
Paraguay	paraguayo, ya	Asunción	asunceno/-na / asunceño/-ña
Perú	peruano/-na	Lima	limeño/-ña
Puerto Rico	puertorriqueño/-ña	San Juan	sanjuanero/-ra
República Dominicana	dominicano/-na	Santo Domingo	dominicano/-na
Uruguay	uruguayo, ya	Montevideo	montevideano/-na
Venezuela	venezolano/-na	Caracas	caraqueño/-ña

形容詞形で **-o** で終わるものは、一般の形容詞と同じく、女性形が **-a** となる。español は、española が女性形、-ense で終わる costarricense, nicaragüense, tegucigalpense と managua は、男女同形である。

表 1 中のボリビアの首都名が二つ併記してあるのは、首都機能は、La Paz にあるが、同国憲法に首都は Sucre と規定しているからである。

Artículo 6. I. Sucre es la Capital de Bolivia.(第 6 条 I スクレはボリビアの首都である)

2.2. DPD(2005)と Ortografía(2010)の違い

前項の国名、首都名と形容詞形で、DPD(2005)の一覧表と Ortografía(2010)のものとの違いは表 2 中のイタリックにした語形である。

表 2

DPD(2005)		Ortografía(2010)	
名詞	形容詞	名詞	形容詞
<i>Santafé de Bogotá</i>	bogotano o <i>santafereño</i>	<i>Bogota</i>	bogotano
San Salvador	なし	San Salvador	<i>sansalvadoreño</i>
Ciudad de Guatemala	なし	Ciudad de Guatemala	<i>guatemalteco</i>
México D.F.	なし	México D.F.	<i>mexiqueño</i>
Managua	<i>managüense</i>	Managua	<i>managua</i>

2.2.1. コロンビアの首都名

コロンビアの首都名の記載の違いは、2000 年にコロンビアで、Santafé de Bogotá から Bogotá へと変更されたことの反映と考えられる。

コロンビア 1991 年憲法¹(2000 年に改訂)第 322 条: Bogotá, Capital de la República y del departamento de Cundinamarca, se organiza como Distrito Capital.(ボゴタは、共和国の首都であり、クンディナマルカ県の県庁所在地であり首都地域として組織される)

改訂以前の旧条文: Santafé de Bogotá, Capital de la República y del departamento de Cundinamarca, se organiza como Distrito Capital. (サンタフェ・デ・ボゴタは、共和国の首都であり、クンディナマルカ県の県庁所在地であり首都地域として組織される)

コロンビア共和国大統領府ウェブページ掲載の憲法にある旧条項は、Santafé de Bogotáの表記であるが、上院事務局ウェブページ掲載の憲法²にある旧条項は、Santa Fe de Bogotáと表記してある。DPD(2005:c.v.Bogotá)には、同じ都市名の他の国にあるものはSanta Feと表記するが、コロンビアの首都は歴史的に使われてきたのでSantaféと書くことが正当と見なされるとある。

2.2.2. San Salvador の形容詞形

エルサルバドルの首都San Salvadorの形容詞形sansalvadoreñoは、DRAE第 22 版(2001)には見出し語で掲載されているけれども、これ以前の版などNTLLE³による検索でも見いだせず、またCORDE⁴とCREA⁵のいずれによる検索でもこの語形が見いだせなかった。

Tovar(1945:555)には、San Salvador の形容詞形として、“sansalvadoreños, sansalvadorenses, salvadoreños, salvadorenses”と併記してある。3,219 例の地名形容詞を検討したとある酒井(1986a:147)には El Salvador と San Salvador のどちらの形容詞形も同じ salvadoreño と読める例示がしてある。NTLLE による DRAE 第 21 版(1992)までは salvadoreño の見出しにエルサルバドル国の形容詞形のみ語義説明であるが、第 22 版(2001)には、エルサルバドル国と首都サンサルバドルの両方の形容詞の語義説明がならべてある。Fernández (2007:s.v. San Salvador) には、“Nombre de la capital de El Salvador. El gentilicio correspondiente podría ser sansalvadoreño/a.” (エルサルバドルの首都の名。対応する形容詞形は sansalvadoreño/a であろう) とあり、これは他の都市名、例えば、Santiago de Chile では、“El gentilicio correspondiente es santiaguino/a.”(対応する形容詞形は santiaguino/a である)という断定した記述と異なっている。そして Ortografía(2010)で、sansalvadoreño, -ña の語形が提示されることになった。以上のわずかばかりの探索から言えるのは、エルサルバドル国首都サンサルバドルの形容詞形は、複数の語形が使われていたところ、2000 年頃国名の形容詞と区別できない salvadoreño, -ña が使われるようになり、

¹ http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Documents/ConstitucionPoliticaColombia_20100810.pdf

² http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/cp/constitucion_politica_19_91_pr010.html#322

³ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: El Nuevo tesoro lexicográfico de la lengua española [en línea]. <<http://www.rae.es>> (2012 年 11 月 18 日) オンラインでは、学士院の辞書のみ閲覧可能となっている。

⁴ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CORDE) [en línea]. Corpus diacrónico del español. <<http://www.rae.es>> (2012 年 11 月 18 日)

⁵ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA) [en línea]. Corpus de referencia del español actual. <<http://www.rae.es>> (2012 年 11 月 18 日)

国名形容詞と区別するために、2005 年頃から *sansalvadoreño, -ña* という語形が使われ始めたものと推測できる。結論は、今後の通時的用例探索を結果を待ちたい。

以下、使用例を記載しておく。

1) *elsalvador.com* の 2007 年 7 月 16 日付 “Luisa, también venció a una enfermedad” (ルイサは、病気も克服) という記事⁶: “Plata en pistola de aire 10 metros y bronce en pistola 25 metros fueron los dos logros de esta sansalvadoreña de 27 años, que la convirtieron hoy en la primera multimedallista individual de estos Juegos” (10 メートルエアピストルで銀、25 メートルスポーツピストルで銅がこの 27 歳のサンサルバドル出身者が得た二つの成果で、この競技会の個人で複数メダルを獲得した最初となった)

2) *Cañas (2010)*: En una madrugada normal sobre la ciudad de San Salvador, (...) Ese movimiento sansalvadoreño fue planeado con mucha anterioridad. (p.21) (サン・サルバドル市のいつもとかわらない日の早朝、(中略) そのサンサルバドルの動きはかなり前に計画されたものだった), los barrios sansalvadoreños (p.23) (サン・サルバドルの地区), la insurrección sansalvadoreña (p.31) (サン・サルバドルの反乱), las barriadas sansalvadoreñas (p.35) (サン・サルバドルの諸地区)

2.2.3. guatemalteco

スペイン学士院の辞書の見出し語としての *guatemalteco* という語形は、NTLLE の検索結果によると DRAE 第 11 版(1869)が初出であり、“adj. El natural de la república de Guatemala, en la América del Sur.(sic)” (形容詞。南アメリカ(ママ)のグアテマラ共和国生まれの者)と語義説明がある。第 21 版(1992)までは、グアテマラ国の形容詞としての語義説明であり首都の形容詞としての記述はない。第 22 版(2001)で “1. adj. Natural de Guatemala. U. t. c. s. 2. adj. Perteneciente o relativo a este país de América o a su capital.” (1.形容詞。グアテマラ生まれの。名詞としても使う。2.形容詞。アメリカ州のこの国あるいはその首都に属する、関する)とあり、首都の形容詞としての語義も記述されている。DRAE の 1992 年の版と 2001 年の版の記述の違いが、時間遅れで DPD(2005)の一覧表と *Ortografía(2010)* のものとの違いに現れたものと考えられる。

国名と首都名の形容詞形が同じ語形であることでもし不都合があれば、今後、次項で見るメキシコの例のように、区別する語形が提案され、使用されるようになるかもしれない。

2.2.4. メキシコ

メキシコの首都 *México D.F.* は、*La Ciudad de México* とも言える。メキシコ憲法に次の記述がある:

Artículo 44. La Ciudad de México es el Distrito Federal, sede de los Poderes de la Unión y Capital de los Estados Unidos Mexicanos. (メキシコ市は連邦区であり、メキシコ合州国の連合と首都の権力の根拠地である)

メキシコの国、州、首都は、正式名は、それぞれ *Estados Unidos Mexicanos, Estado de México, Ciudad de México / México D.F.* で、各領域が異なり、別の行政区である。

⁶ http://www.elsalvador.com/mwedh/nota/nota_completa.asp?idCat=20793&idArt=1554429

国内のメキシコ人は、首都のことを単に **México** と呼んでいる。DPD(2005)の一覧表には、メキシコ国の形容詞形 **mexicano** しか記載していないが、**mexicano** の項目には、国は **mexicano**、州は **mexiquense**、首都は **mexiqueño** であるので “No debe confundirse” (混同してはいけない) とある。Ortografía(2010)の一覧表には首都の形容詞形 **mexiqueño** が掲載されている。

メキシコの新聞 *El Universal* 誌の記事⁷: “La suerte del chilango un “mexiqueño” la desea. *El Diccionario Panhispánico de Dudas* llama de un modo extraño y singular a los nacidos en la capital de México” (chilangoの境遇を **mexiqueño** が羨む。汎スペイン語圏疑問辞典がメキシコ市出身者を変な風に読んでいる。2009年8月16日, Julio Aguilar)によると、この **mexiqueño** という語形は、初めて表れたのが *Diccionario panhispánico de dudas*(2005)であり、この記事が書かれた2009年8月にはメキシコ市住民でもこの語を使う人はいなかった。そして首都出身者や住民を意味する形容詞形には、**chilango**, **defeño**, **capitalino** という語形が使われるのが一般的であるとのことである。この辞書の編纂に参加していたメキシコからの編纂者によりこの語形 **mexiqueño** が提案されたものと推測される。この語は、CORDE、CREA、NTLLEのいずれでも用例が無かった。

DPD(2005:s.v.mexicano)にあるメキシコ州の形容詞 **mexiquense** という語形も Luis Quintana Tejera のサイト⁸掲載の “Mexicanos y mexiquenses” によると、新語である。

“El término ‘mexiquense’ fue considerado como un neologismo al menos en los primeros años en que empezó a usarse para hacer referencia al oriundo del Estado de México o a lo perteneciente o relativo a nuestro Estado.” (mexiquense という用語は、少なくともこれがメキシコ州出身者あるいは、メキシコ州に関したという意味で使われ始めた最初の数年は新語とみなされた)

この **mexiquense** の語形は、現在では、公的な機関の名前や、メキシコ州政府のウェブページなどにも使われている。しかし CORDE には用例がなく、CREA では、38 の文書で 71 例の使用例が見られるが、すべて 1996 年以降のメキシコの実例で、70 例が **prensa** (新聞)のもので、1 例のみが口語での使用例であった。NTLLE の初出の検索結果では、DRAE 第 21 版(1992)の見出しで メキシコ州の形容詞形との語義説明がある。

mexiqueño が、**mexicano**, **mexiquense** と並んで使われるようになるかどうかは未知数である。この語形は、学士院の編纂による辞書などに掲載されている語形等が実際に使われている語形なのかどうか、検証する必要があることを教えてくれる語形である。

2.2.5. Managua の形容詞形

ニカラグアの首都マナグア(Managua)の形容詞形は、Ortografía(2010)付録 4 には **managua** が、DPD (2005)の一覧表には **managüense** という語形が掲載されていた。**managüense** という語形は、DRAE の第 22 版(2001)には見出し語で掲載されているけれども、これ以前の版など NTLLE による検索でも見いだせない。形容詞形の **managua** も DRAE(2001)の見出し語になく、NTLLE の検索結果も見いだせない。CREA の検索では、

⁷ <http://www.eluniversal.com.mx/cultura/60220.html> (2012年5月2日参照)

⁸ <http://luisquintanatejera.com.mx/descargas/buendecir/mexiquense.pdf> (2012年5月2日参照。pdfのプロパティに作成日 2006年4月とある)

managüense と managua(形容詞)が、ニカラグアの prensa(新聞)で各 1 例のみ(前者が 2003 年、後者が 2002 年の例)見い出せた。

ニカラグアの新聞La Prensaのウェブページ⁹掲載のニカラグア言語学士院会長と紹介があるJorge Eduardo Arellanoの“Los gentilicios de Managua y Masaya”(2006 年 4 月 9 日)という記事によると、首都マナグアの形容詞形は、ニカラグアにおける口語で managuaを使うのが一般的であり、managüenseの語形は文章やフォーマルに限られる語形である、そしてDPD(2005)の一覧表のmanagüense は訂正されなければならない(hay que corregir)と述べている。Ortografía(2010)の一覧表はこの意見を入れたものと考えられる。

2.3. 国名や首都名は各国の憲法でどのように規定されているのであろうか。以下、憲法条文に出てくる国名形容詞も含めて、表 3 に表す。

国名(通称)	憲法上の国名 (名称規定がある場合条文を付記した。) 条文上にある国名形容詞を含む語句を “ ”に入れて示す。
Argentina	Nación Argentina (Art.35) “el suelo argentino” (PREÁMBULO)
Bolivia	Bolivia (ただし 2009 年 3 月 18 日 DECRETO SUPREMO No 0048 ¹⁰ でEstado Plurinacional de Boliviaポリビア多民族国とされた) “El pueblo boliviano” (PREÁMBULO)
Chile	República de Chile “el orden jurídico chileno” (Art.54)
Colombia	República de Colombia “territorio colombiano” (Art.96)
Costa Rica	República de Costa Rica “la nacionalidad costarricense” (Art.14)
Cuba	República de Cuba (Art.2) “la decisión del pueblo cubano” (Art.62)
Ecuador	República del Ecuador “el territorio ecuatoriano” (Art.9)
El Salvador	República de El Salvador “tesoro cultural salvadoreño” (Art.63)
España	España (諸外国との条約等では Reino de España を使用) “el pueblo español” (Art.1)
Guatemala	República de Guatemala “ningún trabajador guatemalteco” (Art.102)
Guinea Ecuatorial	República de Guinea Ecuatorial (Art.1.3) “El Estado ecuatoguineano” (Art.8)
Honduras	República de Honduras

⁹ <http://archivo.laprensa.com.ni/archivo/2006/abril/09/noticias/opinion/109712.shtml>

¹⁰ <http://www.derechoteca.com/gacetabolivia/decreto-supremo-0048-del-18-marzo-2009.htm>

	"la voluntad soberana del pueblo hondureño" (PREÁMBULO) "profundos sentimientos <i>hondureñistas</i> " (Art.151)
México	Estados Unidos Mexicanos "voluntad del pueblo mexicano" (Art.40)
Nicaragua	República de Nicaragua "la nación nicaragüense" (Art.1)
Panamá	República de Panamá (Art.1) "testimonio del pasado panameño" (Art.85)
Paraguay	República del Paraguay "la formación y organización del Estado paraguayo" (Art.62)
Perú	República del Perú "el mandato del pueblo peruano" (PREÁMBULO)
Puerto Rico	Estado Libre Asociado de Puerto Rico "la comunidad puertorriqueña" (Art.II.Sec.20)
República Dominicana	República Dominicana "representantes del pueblo dominicano" (PREÁMBULO)
Uruguay	República Oriental del Uruguay "Son también ciudadanos naturales los hijos de padre o madre <i>orientales</i> " (Art.74)
Venezuela	República Bolivariana de Venezuela (DISPOSICIONES TRANSITORIAS, Decimoséptima(経過規定第 17)) "El espacio geográfico venezolano" (Art.13)

2.3.1. 各国憲法条文上に使われている国名形容詞で、Ortografía(2010)の一覧表と異なるのはウルグアイのもののみである。憲法条文では、*uruguayo* という語形は使われておらず、上の表に示したように *oriental* という語形が 1 度使われている。ウルグアイ川とラ・プラタ川の西岸の現アルゼンチンと東岸の現ウルグアイの地理的位置からの名前で、植民地時代から *Banda Oriental*(東岸地帯)と呼ばれた現在のウルグアイ共和国にほぼ相当する土地の住民や出身者の意味で *oriental* という地名形容詞形を使い続けているようである。

DRAE 第 22 版(2001:s.v. *oriental*)の 6 番目の語義に "6. adj. *uruguayo*. Apl. a pers., u. t. c. s."(6.形容詞。ウルグアイの/人。人について使う、名詞としても使う)とある。*oriental* の見出し語に *uruguayo* の語義を載せているのは、DRAE 第 19 版(1970)の *suplemento* (増補)が初出である。*uruguayo*, *-ya* の見出しは、DRAE 第 11 版(1869)から掲載がある。

2.3.2. ホンジュラス共和国の現行憲法第 151 条の *hondureñista* という形容詞は、*hondureño/-ña* と同じ意味ではないようである。憲法条文の当該部分を引用する。

"La educación nacional será laica y se fundamentará en los principios esenciales de la democracia, inculcará y fomentará en los educandos profundos sentimientos hondureñistas y deberá vincularse directamente con el proceso de desarrollo económico y social del país."(国家教育は非宗教的であることとし、民主主義の基本原則に基礎を置き、生徒・学生に深いホンジュラス国民意識を教え込み養成するものとする。また国の経済社会発展過程に直接結びつくべきである。)

ホンジュラスの現行憲法は、中米紛争の最中の中道右派政権下で 1982 年に制定された憲法である。教育について規定した条文にあるこの形容詞は、「ホンジュラス主義の」あるいは「ホンジュラス国民意識の」といった意味と考えられる。nacionalista と言い換えている文章がある：

“Un político hondureñista (aunque el término adecuado sería nacionalista,...” (ホンジュラス主義の政治家-国家主義のという方が適切であろうが、)(“Honduras necesita de políticos nuevos” - 5 de Octubre de 2012 - Editorial Diario Tiempo Por Carlos Jeremías Girón R¹¹)

2.4.首都名について、憲法上に記載あるものは、表 4 の国々である。憲法に記載がなくても、法律等での規定はあるはずである。憲法上に記載がないものは、「—」とした。

国名	憲法上の首都
Argentina	la ciudad de Buenos Aires
Bolivia	Sucre (Artículo 6. I.)
Chile	—
Colombia	Bogotá ... como Distrito Capital (Art.322)
Costa Rica	—
Cuba	la ciudad de La Habana (Art.2)
Ecuador	Quito (Art.4)
El Salvador	—
España	la villa de Madrid (Art.5)
Guatemala	la ciudad de Guatemala (Art.231)
Guinea Ecuatorial	—
Honduras	las ciudades de Tegucigalpa y Comayagüela conjuntamente (Art.8)
México	la Ciudad de México, el Distrito Federal (Art.44)
Nicaragua	la ciudad de Managua (Art.12)
Panamá	—
Paraguay	La Ciudad de la Asunción (Art.157)
Perú	la ciudad de Lima, la capital histórica: Cusco (Art.49)
Puerto Rico	la ciudad de San Juan Bautista de Puerto Rico (Art.I.Sec.4)
República Dominicana	La ciudad de Santo Domingo de Guzmán es el Distrito Nacional (Art.13)
Uruguay	—
Venezuela	Caracas (Art.18)

2.5. DPD(2005)や Ortografía(2010)の一覧表にはあげられていないが、自称や蔑称で別の形容詞形を持つ国がある。先に見たウルグアイ人の oriental の他に、DRAE(2001)に見出し語としてある語で探し出すことができた語形をあげる。

¹¹ <http://rinconeshonduras.info/opiniones/editoriales-el-tiempo/2442-honduras-necesita-de-politicos-nuevos.html>

コスタリカ: tico/-ca、グアテマラ: chapín/-na、ホンジュラス: catracho/-cha、エルサルバドル: cuzcatleco/-ca, salvatruche, guanaco、ニカラグア: pinolero/ -ra, chocho/-cha, muco/-ca(蔑称)である。これらは中米で口語として使われる。

プエルトリコの形容詞形に borinqueño, -ña, borincano, -na, boricua という語形もある。プエルトリコ島の古い名前 Borinquén の形容詞形が語源であると DRAE(2001: s.v. borinqueño) の説明にある。

chilango/-ga はメキシコにおける口語で「メキシコ生まれ」と「メキシコ市の」という語義説明がある。

3. 地名・国名形容詞の派生語尾¹²

3.1.Nueva Gramática(2009)の“7 La derivación adjetival y adverbial”(形容詞および副詞の派生)(505-575)の 7.6b にあげてある地名形容詞の派生語尾を男女同形のもの、男女それぞれの語形のあるものに分けると以下ようになる。

(1)男女同形語

-ata (keniata); -ense (bonaerense); -eta (lisboeta); -í (iraní); -ita (israelita)

(2)男性単数が-o で終わり、女性形が-a となる語

-aco / -aca (austraco); -ano / -ana (italiano); -eco / -eca (guatemalteco); -ego / -ega (manchego); -eno / -ena (chileno); -eño / -eña (limeño); -eo / -ea (europeo); -ero / -era (habanero); -ino / -ina (granadino); -o / -a (ruso); -uno / -una (villavicenciuno).

(3) 男性単数が-o 以外の音/文字で終わり、女性形がある語

-és / -esa (cordobés); -ín / -ina (mallorquín); -ol / -ola (español)

以下、この形容詞形語尾が国名の範囲でどのように使われているのかをしてみる。国名および国名形容詞は、ここでは、DPD(2005)の付録 5 のリストの中から国名のみを分析対象とする。

3.2. DPD(2005)の付録 5 のリストにある 194 か国の 202 語の国名形容詞(アクセント、綴り字の異形を数えると 204 語)を、男女同形、男性単数が-o で終わる語、-o 以外で終わる語の 3 つの分類で、語尾別に資料中数の多いものから示す。例は、「国名、ハイフン、形容詞形」の形で示す。元の資料と同じく国名に付ける小文字で書く定冠詞は括弧に入れて国名の後ろに置いてある。接辞が付く場合、子音で終わる語にはそのまま、母音で終わる語は母音を削除して接辞が付くのが一般的である。以下の語形数値は、同じ国を意味する語形で複数語形があがっているものは、両方で数えてある。例えば、サウジアラビアの国名は「サウード家 (Saud)のアラビア」の意味で、Arabia Saudí, Arabia Saudita が、形容詞は saudí と saudita の 2 つが掲載ある。DPD(2005: s.v. Arabia Saudita)に前者のペアがスペイン、

¹²寺崎(1990)は、地名から地名形容詞が派生される場合と、その逆に地名形容詞から地名が派生した場合とを分けている。さらにそれぞれを接辞を付ける「接辞添加」、接尾辞あるいは接尾辞と推定された要素を除去する「直接派生」、語形を変えないで品詞を変える「転換」に分類している。これらの分類の内訳の語例の数には偏りがあり、分類により明確な規則性を示すことができるようになるわけではないようなので、本稿では、形容詞語尾の形ごとに検討する。

後者が南北アメリカで使われているとある。次の語尾別数にはそれぞれ-íと-itaの中に数えている。

(1) 男女同形語 (45 語)

-ense 18 語: Singapur - singaporense, Estados Unidos de América (los) - estadounidense, Zimbabue - zimbabuense...

-í 16 語(Qatarのcataríとqataríを別と数えると17): Nepal - nepalí, Iraq - iraquí, Pakistán (el) - pakistanií...

-ata 2 語: Kenia - keniata, Croacia - croata.

-ita 2 語: Vietnam - vietnamita, Arabia Saudita - saudita.

Nueva Gramática(2009)の派生接辞の列挙にない語尾として、

-ota 1 語: Chipre - chipriota がある。

他に、語末あるいは構成要素が削除された語、3 語: Suazilandia - suazi, Kirguistán - kirguís, Papúa Nueva Guinea - papú.

語末が削除され、語末音変化あるいは接辞が付く語が 3 語: Bélgica - belga, Madagascar - malgache, Etiopía - etíope.

Nueva Gramática(2009)の派生接辞の列挙にある-eta の例はなかった。

(2) 男性単数が-oで終わり、女性形が-aとなる語 (119 語)

-ano / -ana 43 語: Corea del Sur - surcoreano/-na, Italia - italiano/-na, Sudáfrica - sudafricano/-na... 内 5 語が、-iano / -iana のように -i- の挿入がある: Chad (el) - chadiano/-na, Cabo Verde - caboverdiano/-na, Liechtenstein - liechtensteiniano/-na, Ecuador (el) - ecuatoriano/-na, Laos - laosiano/-na.

-o / -a (1)国名(の一語)が形容詞女性形と同形、21 語: Eritrea - eritreo/-a, China (la) - chino/-na, Argentina (la) - argentino/-na, República Checa (la) - checo/-ca, Bosnia-Herzegovina - bosnioherzegovino/-na, Libia - libio/-bia, Namibia - namibio/-bia, India (la) - indio/-dia, Armenia - armenio/-nia, Macedonia - macedonio/-nia, Estonia - estonio/-nia, Bosnia-Herzegovina - bosnio/-nia, Siria - sirio/-ria, Malasia - malasio/-sia, Indonesia - indonesio/-sia, Micronesia - micronesio/-sia, Suiza - suizo/-za, Noruega - noruego/-ga, Botsuana - botsuano/-na , (以下の 2 語は国名に含まれる女性形形容詞が国名形容詞となっている) República Dominicana (la) - dominicano/-na, República Centroafricana (la) - centroafricano/-na.

-o / -a (1)国名に含まれる男性形形容詞が国名形容詞となっている、1 語: Ciudad del Vaticano - vaticano/-na

-o / -a (2)国名語尾-s を削除した形が形容詞女性形と同形、2 語: Filipinas - filipino/-na, Maldivas (las) - maldivo/-va.

-o / -a (3)国名語尾-ia を削除し接辞添加、14 語: Bulgaria - búlgaro/-ra, Hungría - húngaro/-ra, Moldavia - moldavo/-va, Rusia - ruso/-sa, Bielorrusia - bielorruso/-sa, Eslovaquia - eslovaco/-ca, Turquía - turco/-ca, Jordania - jordano/-na, Birmania - birmano/-na, Rumanía o Rumania

- rumano/-na, Mauritania - mauritano/-na, Tanzania - tanzano/-na, Eslovenia - esloveno/-na, Lituania - lituano/-na.
 - o / -a (4) 語尾 -istán を削除し接辞添加、6 語: Kazajistán - kazajo/-ja, Uzbekistán - uzbeko/-ka, Tayikistán - tayiko/-ka, Kirguistán - kirguiso/-sa, Afganistán (el) - afgano/-na, Turkmenistán - turkmeno/-na
 - o / -a (5) 語幹、語尾の一部が変化し接辞添加、3 語: Egipto - egipcio/-cia, Suecia - sueco/-ca, Grecia - griego/-ga.
 - o / -a (6) 語幹に接辞添加、3 語: Paraguay (el) - paraguayo/-ya, Uruguay (el) - uruguayo/-ya, Azerbaiyán - azerbaiyano/-na.
 - eño / -eña 13 語 : Belice - beliceño/-ña, Mozambique - mozambiqueño/-ña, Brasil (el) - brasileño/-ña... その内 2 か国 República Democrática del Congo(コンゴ民主共和国)とCongoは、congoleño / -ñaで語幹Congoに-lが挿入され、-eño/-eñaが付いている¹³。
 - ino / -ina 6 語: Granada - granadino/-na, Túnez - tunecino/-na, Jamaica - jamaquino/-na...
 - aco / -aca 2 語(アクセント位置の違う異形が 1 語加わる): Austria - austríaco/-ca o austriaco/-ca, Polonia - polaco/-ca. 最後の例は、語尾が削除された地名語幹に接辞が付いた形になっている。
 - eno / -ena 2 語: Chile - chileno/-na.
 - eco / -eca 1 語: Guatemala - guatemalteco/-ca. -t-が挿入されている。
 - ero / -era 1 語: (el) Brasil - brasileiro/-ra.
- これら以外の語形として、Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte (el) - británico/-ca, Mónaco - monegasco/-ca がある。

Nueva Gramática(2009)にある-ego / -ega、-eo/-ea/-uno/-una の例はなかった。

(3) 男性単数が-o 以外の音/文字で終わり、女性形がある語 (38 語)

- és / -esa 34 語: (el) Japón - japonés/-sa, Francia - francés/-sa, Uganda - ugandés/-sa...
- ol / -ola 2 語: Mongolia - mongol/-la, España - español/-la. ただし前者は語幹に-lがある。

他に Nueva Gramática(2009)にない例

- n / -na 2 語: Letonia - letón/-na, Alemania - alemán/-na.

Nueva Gramática(2009)にある -ín / -ina の例はない。

3.3.結果比較

¹³酒井(1986a:150)には、-l-の挿入(Mora de Calatrava - moraleño)、語末 n, d の-l-への音変化(Madrid - madrileño)の例が-r-, -d-, -b-, -/k/-の挿入の場合も含めてあげられているが統一的説明は難しいようである。寺崎(1990)には Congo - congoleño(p.69, p.72)と Curazao - curazoleño(p.72)の例も資料に含まれているが、接辞が付く際の語尾音の添加などについて一般的な言及 (p.67) があるのみである。どんな場合にどんな音が添加されるかの法則性はないようである。

地名形容詞 3219 例を調査した酒井(1986a)の語尾別の割合は、-ense:26.1%, -eño:18.8%, -ano:16.2%, -ero:11.9%, -és:7.6%, -ino:6.8%, その他:12.7%という結果を出している。寺崎(1990)は、*Vox diccionario general ilustrado de la lengua española* (1987) Barcelona, Bibliografなどを参考に都市を除き、国名を加えて、385語を分析し、その内、地名から形容詞が派生した321語の語尾形式から、次のような数値を紹介している。すなわち、-(i)ano:20.9%, -és:17.8%, -o:14.0%, -(i)ense:11.8%, -io:7.8%, -eño:6.9%, -í:5.0%, -ino:3.4%, その他:12.5%である。Pablo Núñez(2004)は、Julio Casares(1959)*Diccionario ideológico de la lengua española*, Barcelona, Gustavo Gili. apéndice(付録)からA, Bで始まる500の地名から派生した581の地名形容詞を分析し、-ense:23.74%, -eño:17.04%, -ano:15.66%, -ero:9.81%, -és:6.71%, -ino:5.16%といった数字を出している。

以上の数値と本稿での数値を比較すると表5となる。

表5 数字は%

順位	1	2	3	4	5	6	7	8
酒井 (1986a)	-ense 26.1	-eño 18.8	-ano 16.2	-ero 11.9	-és 7.6	-ino 6.8		
Pablo (2004)	-ense 23.7	-eño 17.0	-ano 15.7	-ero 9.8	-és 6.7	-ino 5.2		
寺崎 (1960)	-(i)ano 20.9	-és 17.8	-o 14.0	-(i)ense 11.8	-io 7.8	-eño 6.9	-í 5.0	-ino 3.4
本稿 202語	-o 50語 24.8	-ano 43語 21.3	-és 34語 16.8	-ense 18語 8.9	-í 16語 7.9	-eño 13語 6.4	-ino 6語 3.0	

寺崎(1960:70)は、自身の分析対象が国名、地方名が中心であり、酒井(1986a)の資料は市町村名が大部分と推定されるので、語尾ごとの使用割合の順位の違いは対象の違いの結果であろうと述べている。酒井(1986a)と Pablo Núñez(2004)の順位は同じである。寺崎(1960)の -io(Indonesia - indonesio, Namibia - namibio, Micronesia - micronesio...)を本稿では、-i- が語幹に含まれていることから-o/-a に分類している点で -o が1位となっていることと、-íと-eñoが入れ替わっていることで違いがあるが、寺崎(1960)と本稿での順位はほぼ同じ結果となっている。酒井(1986a)、Pablo Núñez(2004)の順位と、寺崎(1960)、本稿の順位との違いは、古くからスペイン語の中で使われている市町村レベルの地名形容詞と、近現代になって外国語による国名をスペイン語化し、その形容詞形を形成したという違いが、使用する接尾辞の違いに反映しているものと考えられる。

4. まとめ

国名から接尾辞により形容詞を派生させる際に、-o/-a, -ano/-ana, -és/-esa, -ense, -í, -eño/-eña など多様な接辞が使われている。-o 以外で終わっている形容詞で女性形があるのは-és/-esa, -ol/-ola, -n/-na であり、男女同形の形容詞の語尾とは異なっているので区別するのは困難ではない。Mongolia - mongol/-la, Madagascar - malgache など一般的な接辞添加と異なる形で形容詞形があるものについては、学習するなり、辞書を確認

認する必要がある。Managua の形容詞形で口語で使用する *managua* と、フォーマルや文章で使用する *managuense* の文体の情報は辞書に記載する必要がある。

規範と記述との関係については、現在のスペイン語学士院による記載は、使用に基づく記述ではなく、規範として提示されている語形もあることを認識しておく必要がある。例えば、メキシコ州の形容詞形 *mexiquense* は、(おそらく)規範によって提示された語形が新語として使用されるようになってきていることが観察できた。メキシコ市の形容詞形 *mexiqueño* は、現在のスペイン語学士院による記載は、推奨する語形として提示されてまだあまり年数が経っていないので、広く使用されるかどうかは今後観察し続ける必要がある。

本研究は JSPS 科研費 24520475 の助成を受けたものである。

Este estudio es subvencionado por JSPS KAKENHI Nº 24520475.

引用文献

- 安達直樹(2011)「新文法 第7章 形容詞および副詞の派生」、関西スペイン語学研究会編『「スペイン語記述文法」(1999) 「スペイン語新文法」(2009) 章別和文要約5』、162-180
- 酒井優子(1986a)「スペイン語の地名形容詞: -eño を伴う派生」、『文京女子短期大学英語英文学科紀要』19、145-154
- 酒井優子(1986b)「スペイン語の地名形容詞: -ense を伴う派生」、*HISPÁNICA*, 30、68-83
- 酒井優子(1987a)「スペイン語の地名形容詞の派生語尾に関する形態音韻論的考察: -母音+no」、『スペイン語学研究』2、45-64
- 酒井優子(1987b)「スペイン語の地名形容詞の派生語尾に関する形態音韻論的考察: -ero と-ario」、*HISPÁNICA*, 31、71-85
- 酒井優子(1988)「スペイン語の地名形容詞の派生語尾に関する形態音韻論的考察: -és, -án, -ín, -ón」、*Sophia Linguistica*, 26、33-41
- 寺崎英樹(1990)「スペイン語住民形容詞の形成」、『東京外国語大学論集』741、63-75
- Cañas-Dinarte, Carlos (2010) *Historia de mujeres protagonistas de la independencia sv (1811-1814) : insurgencia, participación y lucha de las mujeres de la intendencia de San Salvador por lograr la emancipación del reino de Guatemala*, San Salvador, El Salv. : ISDEMU.
- Fernández Fernández, Antonio (2007) *Diccionario de dudas: biblioteca práctica del idioma español*, Universidad de Oviedo, Oviedo. http://books.google.co.jp/books?id=sbI2Kqv7wB0C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Pablo Núñez, Luis(2004) La morfología derivativa en los gentilicios del español, *Interlingüística*, 15(2), 1047-1056 <http://hispanismo.cervantes.es/documentos/MorfologiaenGentilicios.pdf>
- Real Academia Española(2001)*Diccionario de la Lengua Española*, Madrid. (<http://lema.rae.es/drae/>)
- Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española (2005) *Diccionario panhispánico de dudas*, Madrid, Santillana Ediciones Generales, S.L.

Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española (2009) *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Editorial Espasa Libros, S.L.U.

Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española (2010) *Ortografía de la lengua española*, Madrid, Editorial Espasa Libros, S.L.U.

Tovar y R., Enrique D. (1945) "Un puñado de gentilicios salvadoreños", *Thesaurus*, I, 3, 547-559.

資料

スペイン語圏各国憲法は、各国の公式ウェブサイト掲載のものを 2012 年 8 月に参照した。国名の後ろに各憲法の施行年を記載する。条項によっては、施行年以降に改訂されている。

アルゼンチン 1995

<http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/804/norma.htm>

ウルグアイ 1967

<http://www.parlamento.gub.uy/constituciones/const004.htm>

エクアドル 2008

<http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/Constitucion-2008.pdf>

エルサルバドル 1983

<http://www.asamblea.gob.sv/eparlamento/indice-legislativo/buscador-de-documentos-legislativos/constitucion-de-la-republica>

キューバ 1976

http://www.gacetaoficial.cu/html/constitucion_de_la_republica.html#1

グアテマラ 1985

http://www.cc.gob.gt/index.php?option=com_content&view=article&id=93&Itemid=67

コスタリカ 1949

http://www.pgr.go.cr/SCIJ/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_repartidor.asp?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=871&nValor3=936&strTipM=TC

コロンビア 1991

http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/cp/constitucion_politica_1991.html#1

http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Documents/ConstitucionPoliticaColombia_20100810.pdf

スペイン 1978

<http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion-2008.pdf>

赤道ギニア 2012: 2012 年 2 月公布の改訂憲法は、政府の公式ウェブサイトで見つけられなかったため、野党 CPDS: Convergencia para la Democracia Social のウェブサイト掲載のものを参照した。

<http://cpds-gq.org/attachments/article/181/Texto%20de%20la%20reforma%20de%20Obiang%202011.pdf>

チリ 1980

<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=242302>

ドミニカ共和国 2010

http://www.suprema.gov.do/PDF_2/constitucion/Constitucion.pdf

ニカラグア 1987

<http://www.asamblea.gob.ni/wp-content/uploads/2012/06/Constitucion.pdf>

パナマ 1972

<http://www.binal.ac.pa/buscar/const197204.htm>

パラグアイ 1992

http://www.senado.gov.py/leyes/index.php?pagina=ley_resultado&id=7437

プエルトリコ 1952

<http://www2.pr.gov/SobrePuertoRico/Documents/elaConstitucion.pdf>

ベネズエラ 1999

<http://www.tsj.gov.ve/legislacion/enmienda2009.pdf>
<http://www.tsj.gov.ve/legislacion/enmienda2009.pdf>

ペルー 1993

<http://www2.congreso.gob.pe/sicr/RelatAgenda/constitucion.nsf/constitucion>

ホンジュラス 1982

[http://www.poderjudicial.gob.hn/institucional/organizacion/dependencias/cedij/Leyes/Documents/CONSTITUCIÓN%20DE%20LA%20REPÚBLICA%20\(09\).pdf](http://www.poderjudicial.gob.hn/institucional/organizacion/dependencias/cedij/Leyes/Documents/CONSTITUCIÓN%20DE%20LA%20REPÚBLICA%20(09).pdf)

ボリビア 2009

<http://bolivia.infoleyes.com/shownorm.php?id=469>

メキシコ 1917

<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum.htm>

各国憲法集(過去のものも含む)

Constituciones hispanoamericanas

<http://bib.cervantesvirtual.com/portal/constituciones/constituciones.shtml>

Political Database of the Americas

<http://pdba.georgetown.edu/Constitutions/constudies.html>

(Resumen)

Gentilicios de países del mundo y de las capitales de los países hispanohablantes

HOTTA Hideo

Los sufijos con los cuales se forman los adjetivos gentilicios de los topónimos son muy variados y no existe correspondencia exacta entre el nombre y el sufijo del adjetivo. Hemos examinado los gentilicios de los 21 países hispanohablantes y sus capitales en la lista del *Diccionario de dudas* (2005) y de la *Ortografía* (2010) de las Academias de la Lengua Española, así como los gentilicios de 202 países del mundo en la lista del primero.

La diferencia entre las dos listas de gentilicios de las capitales de los países hispanohablantes se puede considerar como el reflejo del cambio del nombre oficial y de la propagación de nuevos gentilicios con el transcurso de los años. La agregación de la forma *mexiqueño* (de México D.F.) a la lista de la *Ortografía* (2010) será una propuesta de las Academias, pero hay que esperar un tiempo para saber si se acepta esta forma como *mexiquense* (del Estado de México), que se ha extendido hasta cierto grado en la lengua formal después de la recomendación de las Academias.

Los sufijos empleados para la formación de los gentilicios de los países del mundo son: -o/-a: 24.8%, -ano/-ana: 21.3%, -és/-esa: 16.8%, -ense: 8.9%, -í: 7.9%, -eño/-eña: 6.4%, -ino/-ina: 3.0%, este orden de porcentajes de cada uno es prácticamente igual al resultado del análisis de los gentilicios de los topónimos mundiales de Terasaki (1990), mientras que difiere de los resultados de Sakai (1986a) y de Pablo Núñez (2004), que incluyen los topónimos municipales en sus análisis.

コミュニケーション能力養成を目指した 日本語教育実習

国際関係学科 宮谷 敦美

1. はじめに

日本語教授法が中心に考えられていた従来の教師トレーニングでは、「何を、どうやって」教えるかを学び、そのスキルを身につけることが最大の関心事であった。だが、近年では、学習者の多様化が進んだため、日本語教師は、学習者に固定化された知識を効率的に伝え、練習させられれば十分であるとは言えなくなってきた。いまや、最も必要とされているのは、学習者にあわせて教え方やコミュニケーションのしかたそのものを柔軟に変えられる能力である。このようなスキルを身につけるためには、教師自身が教育実践を積み上げていく中で、自身の課題を設定し、学び続けていく力を持つことが必須である。

日本語教育実習生(以下、実習生)の教室での言語行動を観察していると、これまでの彼ら自身の外国語学習(主に文法中心とした学習や場面会話の練習など)の経験から、日本語教室でのコミュニケーションのイメージが固定化されていることを実感することが多い。彼らは教案作成や実習の場においても「効率的に言語知識を教え、評価する役割としての教師」の視点から、日本語学習者とやりとりをしがちである。このような言語教育観を持ち続けている限り、「柔軟にコミュニケーションができる教師」を養成することは困難である。そこで、本稿では、教室で本物のコミュニケーションを実践できる教師を養成する教育実習の一方法として、「実習生が協働して、学習者との真のコミュニケーションを目指した教室活動を創りあげる」教育実習を紹介し、実習生の学びについて述べる。

2. 日本語教員養成における教育内容の変化

文部省は、1985年に、日本語教員養成における教育内容や水準について指針を示すために「日本語教員の養成等について¹⁾」を発表した。ここには、日本語教育にかかわる知識・能力として、「日本語の構造に関する体系的、具体的な知識」、「日本人の言語生活等に関する知識・能力」、「言語学的知識・能力」、「日本語の教授に関する知識・能力」、「表現・理解力等の日本語能力」、「日本事情に関する知識」、「外国語及び外国事情に関する知識・能力」の7項目が挙げられ、それぞれに関連する科目名と大学の主専攻および副専攻課程における標準的な単位数が提示されている。この指針で示された教師養成は、日本語教師の専門性として必要となる言語や日本事情に関する知識と、教室で教える際に必要となる教授能力を訓練により高めようとする「教師トレーニング」(岡崎/岡崎 1997:p.8)の要素が強いものであった。教師トレーニングによる教師養成は、「どの学習者にも共通の有効な教え方があり、それは明示的に一つ一つ提出でき、さらにそれらは代々訓練によって受け継いでいかれるべき」(前掲:pp.8-9)という考えに基づくものである。

この後、1990年の出入国管理及び難民認定法の改正による外国人労働者の増加や、国際

結婚の増加などにより、日本語学習者の多様化が急激に進み、学習者の学習環境やニーズにあわせる必要性が出てきた。そこで、2000年に文化庁から、新たに「日本語教育のための教員養成について」が発表された。これによると、「日本語教育とは、広い意味で、コミュニケーションそのものであり、教授者と学習者とが固定的な関係でなく、相互に学び、教えあう実際的なコミュニケーション活動と考えられる」(日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議 2000)²⁾とある。また、コミュニケーションが、教育内容すべてにおいて根底をなす基本であると述べてあり、日本語教員養成において、多様化する日本語学習者に対応できるコミュニケーション能力と、学習者に応じて適切な指導をする能力の育成が重視されるようになったことがわかる。また、文化庁が2012年に発表した「日本語教員等の養成・研修に関する調査結果について」では、地域における日本語教育の重要性とともに、「日本語教員等には『日本語指導』に加え『生活相談及び生活情報の提供』が求められるとともに、『言語に関する知識』や『教授力』以上にまずは『コミュニケーション能力』などが求められたりする」現状があると指摘している(日本語教員等の養成・研修に関する調査研究協力者会議 2012:p.43)。

以上をまとめると、日本語教員養成の教育内容は、固定化された標準としての「教える項目(=日本語の知識)」と「教える技術」から、「変化する状況と学習者に対応する能力」と、その対応に必要となる「コミュニケーション能力」の重視へと変化していると言えよう。

次に、教師教育の変遷について見ていく。岡崎/岡崎(1997)は、教師教育のモデルとして、「技術伝達モデル」「応用科学モデル」「内省モデル」を挙げている。「技術伝達モデル」の教師養成は経験という側面が重視され、「先輩教師が実習生に対して、何をすべきかを教え、やり方を示す。他方、実習生は先輩教師の教授行動を丸ごと模倣することに努める」(岡崎/岡崎 1997:p.27)方法で行われる。「応用科学モデル」は、「専門家が科学的知識とその適用技術を提供し、訓練生はそれらを理解しそのまま使えるように体得することに努める」(前掲:p.28)という考え方で教師養成が実施される。ここでは、教室での実践が科学的知識の見直しにはとり込まれないため、経験的知識や経験そのものを、教師教育のための知識に十分に位置づけることができない。「内省モデル」は、職業的な知識を「受容された知識(科学的知識)」と「経験的知識」の二つにわけており、これらの知識が支えとなって実践を内省することにより、職業的能力が形成されていくという考え方である(前掲:pp.29-30)。内省モデルでは、経験と知識を、単なる積み重ねとしてみるのではなく、「教師個々人の内省を通して捉え返され、相互に交流させられ、最終的に個々人なりの解釈を得て個々人の中に取り入れられていく」(前掲:p.31)ものと捉えている。つまり、「内省モデル」は、先輩の経験を受け継ぎ、自身も経験を積み上げる、経験重視の「技術伝達モデル」と研究者の科学的省察を重視した「応用科学モデル」をあわせたものであると言えよう。

日本語学習者の多様化に対応できる教師を養成するためには、「内省モデル」に基づき、教室で起きていることを観察し、さまざまな問題を解決する方法を自ら学んでいく態度と能力が必要である。岡崎(2000)は、従来の教育実習は、「教案の書き方、文法の説明の仕方、ドリルの仕方、指名の仕方、などなど細分化された個々のスキルを予めマイクロティーチングなどを通して学び、その上でそれらを滞りなく実地に移す場として教壇実習を位置づける」という「成果発表のためのパフォーマンスの場」であったと指摘する(岡崎 2000:pp.2-3)。このような教育実習では、実習生は教案のとおり授業を進めることや自身の知識を披露することに意識が向かい、説明が通じなかったことや学生の質問、教案どおりに進まないことを「失敗」とし

てとらえてしまいがちである。しかし実際の教室場面では教案どおりに授業が進むことはまずない。教案のシナリオどおりに授業が「進まない」ことを身をもって知り、学習者の反応を見て、シナリオどおりに「進ませない」という、その都度の選択ができるようになることが重要である。岡崎(2000)は、「実習で学ぶべき最も重要な点は、教え・学ぶ場を丸ごと経験すること」(前掲:p.3)であり、「丸ごと体験するとは、学習者とのやりとりを通して学習者の内部世界に入り込む体験をすることである。教師としての自分の中に予めあるものを学習者に分け与えるというより、学習者と共に対象を見て、感じて、考えること」(前掲:p.3)、つまり「内省モデルに沿った教育実習」が重要であると主張している。

3. 「コミュニケーション能力養成」を目指した日本語教育

コミュニケーション能力養成は、文法的な正確さを身につけるだけでは不十分である。実際のコミュニケーション場面では、例えば、相手によって表現を変えることや、言語が話されている文化により話題の選択が異なることを理解し、実際に運用することが必要である。従来、言語教育における主な関心はいわゆる文法知識に関するものであったが、1970年ごろから、文法知識だけでは実際のコミュニケーション能力が身につかないと指摘されるようになった。Canale & Swain (1980)は、コミュニケーション能力をより広く捉え、その枠組みとして四つの領域「文法能力」「社会言語能力」「談話能力」「方略的能力」を提案した。この枠組みを基に、スカーセラ/オックスフォード(1997)は、コミュニケーション能力を整理している。文法能力は「言語体系そのものの知識を反映したものであり、語彙、語形成や文形成に関する知識などが含まれる(スカーセラ/オックスフォード 1997:p.103)。社会言語能力は「聞き手に合わせて自分の言語を適切に変える」(前掲:p.103)ための能力である。談話能力は「話しことばや書きことばのテキストを意義深く、適切に創り出す能力の根底にある、言語的、非言語的、およびパラ言語的知識」(前掲:p.104)であり、方略的能力は「不足している知識を埋め合わせる補正方略」(前掲:p.106)全般を指す。これらの能力が習得されるためには、「教師は、教室において、オーセンティックな言語、すなわち調整されていない自然に表現された言語をできるだけ多く使用すべき」(前掲:p.116)であり、「教師は、学習者に真の目的を持たせ、話し相手によるフィード・バックを促進させる真のコミュニケーション活動に関わらせるべき」(前掲:p.116)だと主張している。

日本語教育の現場でも、コミュニケーション重視の言語教育が必要であると指摘され、1980年代以降、教室を実際のコミュニケーション場面に近づける工夫として、コミュニケーション・アプローチの手法であるロールプレイやタスクなどが導入されている。ロールプレイは、教室に擬似的なコミュニケーション場面を取り入れるために提案された方法であり、タスク活動は、言語を使う目的を意識化させることを意図したものである。このような手法を用いることで、教師は教室活動を「コミュニケーションに」することを目指してきたが、現実の教室活動は「文型を使わせるため」であり、本当の意味で「コミュニケーション実践の場」になっていないという現状がある³⁾。

徳井(2012)は、日本語のコミュニケーション教育を阻む要因のひとつとして、「文型を教える手順にこだわる導入手順重視の束縛⁴⁾」(徳井 2012:p.167)を挙げている。これは、文法シラバスの教科書を用い、文型積み上げで教えることにより、教師が「文型は順序よく導入し、導入していない文型は使わない」(前掲:p.168)ことに意識が向かい、それにより、不自然なやりとりを教室でしてしまうことを指している。不自然なやりとりそのものも問題であるに違いないが、徳井

は「教師がそれに無意識に適応してしまい、何の疑問や問題意識も感じなくなってしまう」(前掲:p.169)ことが一番の問題であると指摘している。つまり、コミュニケーション能力養成に文法能力は不可欠であるが、教師がコミュニケーションではなく文法を出発点としてしまっている点が問題なのである。スカーセラ/オックスフォード(1997)は、第2言語において、文法能力をうまく発達させるには、「文法項目は、個別ではなく、意味のあるオーセンティックな言語文脈で提示されるべき」(スカーセラ/オックスフォード 1997:p.108)と主張しているが、現場の教師にとって、「オーセンティックな言語文脈」が「提示のため」であるという意識から出発している限り、徳井(2012)が指摘した束縛から解き放たれることは不可能である。

また、品田(2012)は、「文法を使わせるための教室活動」の問題点として、文型中心の日本語教育では、学習済みの言語形式だけを使ってコミュニケーションの練習をするが、この活動では当事者が本当に話したいことが単純化されたり、事実が歪曲されたりするため、実際に言語を使う力がかかると指摘している。そして、コミュニケーションのための授業では、実際の生活で使われているものを使えばよいというだけでなく、状況も当事者にとっての現実であるものを使うべきであると主張している⁵⁾(品田 2012:pp.148-149)。

つまり、「学習した文法(=文型や表現)を使わせるため」を意図している限り、ロールプレイなど、さまざまな工夫を凝らしたとしても、コミュニケーション能力はつかない。学習対象(教材、タスク)を「オーセンティック」にすればよいのはなく、教室でのコミュニケーションそのものが「オーセンティック=本物」でなければならない。

では、教室を「本物の」コミュニケーションとすることを阻んでいるものは何であろうか。教育現場が実際のコミュニケーションと乖離している点について、徳井(2012)は「関係構築の視点の欠如」の観点から、森本(2009)は、「教師と学習者との会話の非対称性」の観点から述べている。

徳井(2012)は、実際のコミュニケーションは「行なっている人びとの間で関係を構築していくプロセスそのもの(徳井 2012:p.180)」であるが、日本語の教科書の会話には「質問-応答」の連鎖が続くのみで、関係構築の視点が欠けているものがあり、これは、コミュニケーションが情報の伝達であるという考え方に束縛されている表れであると指摘している(前掲:pp.180-181)。

森本(2009)は、教室でのコミュニケーションの特徴として「教師の質問-生徒の応答-教師の評価」という「IRE 連鎖」によって構成されており、これにより、教師が教室活動をコントロールしていると述べている(森本 2009:p.129)。IRE 連鎖は、教師が質問の答えを知っている場合に成立する。この IRE 連鎖の特徴は、教師と学習者とのやりとりだけに見られるというわけではない。学習者同士が行うインフォメーションギャップを用いたタスクであっても、教師がその内容を知っている場合、教師が評価するという点では同様である。そのため、教室での学生のやりとりは、それぞれの発話はお互いに向けられている一方で、同時に評価者である教師にも向けられている。つまり、教室でのやりとりが、学生自身の考えを伝える行為ではなく、教師による評価の対象を作る行為になっていることが、教室でのコミュニケーションを特殊なものにしているのである(前掲:pp.130-131)。

結局、コミュニケーション能力が、コミュニケーションの実践を重ねることでしか身につかないのであれば、教室でどのようにして「本当のコミュニケーション」を目指せばよいのだろうか。

コミュニケーションは、コミュニティーの中で、またはコミュニティーを形成するために行われる(衣川 2009b:p.212)。つまり、教室自体をコミュニティー形成の場にすればよいということに

なる。教室をコミュニケーションの実践の場とすることについては、「地域における日本語教育実践」から示唆を得るものが大きい。米勢(2010)は、日本語学習者である外国人と日本語ボランティアである日本人との教室活動について「外国人と日本人が対等な関係で真のコミュニケーション活動を行うことが有効で、それによって双方の日本語コミュニケーション能力が向上していく」(米勢 2010:p.63)と主張している。

つまり、教師も含めた教室活動の参加者が、「対話」とおした「真正性のあるコミュニケーション」(衣川 2009b:p.212)に、意識を向ける必要がある。そして、学習者が、コミュニケーションの主体としてコミュニケーションをする、学習者主体の教室活動を計画、実施することが、コミュニケーション能力養成をめざした日本語教育には不可欠であると結論づけられよう。

4. 「コミュニケーション能力を養成する」日本語教育実習

4.1. 問題意識と実践の概要

学習者の「コミュニケーション能力」を養成するためには、教室をコミュニケーションの場にしなければならない。また、日本語教師自身も学習者と相互に学び、教えあう実際的なコミュニケーション活動を実践できる「コミュニケーション能力」を持っていることが求められる。つきつめれば、教師と学習者の双方がコミュニケーションをとおして、ともに課題を解決し、主体的に学んでいく存在になることが求められているのである。

上のような問題意識に立ち、実習生が教室というコミュニケーションの場を創り出す活動(授業を計画し、教室活動を実施するまでの過程)と、教室場面において、実習生が学習者とともに教室でのコミュニケーションを実践する過程、さらには、実習というコミュニケーションをとおして、実習生が課題を解決しともに学んでいく経験を重ねていくことにより、日本語教師として必要なコミュニケーション能力養成を目指した実習のひとつのありかたとして、筆者が 2012 年に実践した教育実習⁶⁾を紹介する。

この実習は、9月3日から14日にかけてインドネシアのガジャマダ大学で実施したものである⁷⁾。実習生は6月中旬から教案作成準備のための授業(360分)を受けた後、指導教員(筆者)も含めたグループディスカッションや、実習生同士の話し合いにより準備を進めた。そして、インドネシアのガジャマダ大学日本語学科 2、3年生を対象としたクラスで、日本語教育実習(90分×6回)を行った。

実習生は、愛知県立大学日本語教員課程を履修中の学生で、学部生8名、大学院生1名の計9名である。彼らは国内での日本語教育実習を履修済み、あるいは同時に履修中である。9名全員が地域の日本語教室での交流型日本語学習支援活動の経験(4ヶ月～1年半)があり、トピックシラバスによる交流型日本語教室についてはある程度の知識を有している。

4.2. 実習デザインで留意した点

実習をデザインするにあたって、実習生が「実習の場で体験すること⁸⁾」について、以下の6点を企図し、計画を作成した。

- ①グループで教案を作成する際、実習生が「学習者や他の実習生と本当にコミュニケーションしたいこと」を考え、実習生同士が教案を計画し話し合いをする中で、教室でのコミュニケーションの課題(「知りたいこと」や「伝えたいこと」)を設定する。
- ②グループワークでのやりとりをとおして、実習生が、自分中心の主観的な考えにとらわれず、

話し合いから「なぜ」を追究し、学生の内省を深めていく。また、自分一人では考えつけないアイデアをもちより、ともに創りあげる体験をする。

- ③教室活動をグループで行うことにより、実習生が、教室の運営を担う「進行役」と、進行役をサポートしつつ、コミュニケーションを実践する「参加者」の二つの立場を体験できるようにする。これらの体験をとおして、実習生は、進行役のふるまいが、ほかの教室参加者にとってどんな意味を持つのか観察することが可能になり⁹⁾、学習者主体の教室活動をどのように進めるとよいのかを考えるきっかけとなる。
- ④グループによる教室実践とふりかえりを繰り返すプロセスの中で、各実習生が教案を作成する際にイメージしていた「教室活動の進め方」や「自身が意識せずに使っていたコミュニケーションのやりかた」を意識化する(授業をメタ化して捉える)体験を持てるようにする。
- ⑤異なる学習者を相手に、同じ教案を基に実践を複数回行うことにより、コミュニケーション参加者である学習者と実習生が、「課題」として捉えた内容に応じて、教案をさまざまに変化させる必要があることを理解する¹⁰⁾。
- ⑥教室活動やプログラムでの学習者とのコミュニケーション活動をとおして、関係構築のためにコミュニケーションを行っていることを体験的に理解する。

4.3. 実習の手順

4.2.で挙げた目標を実現するために、以下のような実習を計画、実施した。なお、この実習を始める際に、実習生と教員の間でメーリングリスト(以下、ML)を開設し、授業外でも議論ができるようにした。

4.3.1. 実習準備

実習準備は次の手順で行った。

①実習スケジュールの説明、実習生グループの決定(3人×3グループ)

課題 1:自身がガジヤマダ大学の学生と話したいトピックと、そのトピックからどんな話に発展させることが可能かを考え、MLで共有する。実習生はグループメンバーが挙げたトピックについて事前に目を通しておく。

②教室活動の進め方の解説

実習指導者(筆者)が、3人1組で進める教室活動の基本的な進め方(1人が進行役、後の2人は進行役のサポートと学習者とのコミュニケーションを実践する)を説明した。その後、グループになり、課題1について、実習生自身が話したいトピックと、話の発展のさせ方について、「本当に自分が話したいこと」と「話を続けるために無理やりひねり出したトピック」との違いについて考えた。

課題 2:グループごとに教室活動で取り上げるトピックを決め、教案を作成する。グループで話し合った際には、MLで議論の経過を報告する。

③作成した教案に関する全体討議(2回)

④グループ別指導

ここでは、教案について「こうするべき」と訂正させるのではなく、実習生に「なぜ、このようにするのか」と活動の意図を問い、さらに議論を深めることを奨励した。

実習生の教案作成のプロセスを観察すると、最初は簡単に思えた「学習者と話したいトピッ

クを決める」ことが、意外にも難しいという壁にぶつかった。実際のところ、具体的な学習者がいなければ話したいことをイメージするのは困難かもしれないが、教案作成を意識すると、「学習者のニーズは何か」「レベルにあったトピックのほうがよいのではないか」「学習文型や語彙を使えるトピックを決めたいから、どんな教科書で勉強しているのか知りたい」と、「言語項目」や「見えない学習者のニーズ」から議論が始まってしまう。しかし、ある実習生が「まず、実際に自分たちで話してみ、楽しいもの、発見が多いものがどれか試してみよう」という提案をしたグループでは、他の実習生と自分自身のストーリーを共有し、その中から学習者と本当に話したいことをリスト化していくという解決方法を見いだしていった。

さらに、教案を作りこんでいく過程で、実習生は、学習者の日本語レベルにより、自分たちの話したいことをどのように伝えればよいのか、言い換えの方法や非言語手段を用いる方法、話す順番など、シミュレーションを重ねていった。今回は偶然にも事前に学習者の情報をほとんど得ることができなかったため、実習生が学習者の日本語レベルから教案を限定していくのではなく、あらゆる可能性をイメージする必要があった。しかし、これは彼らにとって大変学びの多い活動となった。

4.3.2. 現地での実習

実習は、グループごとに、同じ教案に基づいて、異なる学習者を対象に 90 分の授業を 6 回実施した。1 回の授業に参加した学習者は 6 人から 12 人で、実習生とあわせて 9 人から 15 人で教室活動を行った。

実習生は、6 回の実習のうち、進行役を 2 回担当し、あとの 4 回は日本語学習者とコミュニケーションをとおして、彼らが日本語を学ぶ支援をするという役割を担った。実習生が作成した教案は、メインとなるトピックの導入と、3～4 のサブトピックで構成されている。しかし、毎回同じ内容を行うのではなく、教室に参加した全員（日本語学習者と実習生）の興味により、異なる話題の流れを適宜選択した。最初の会話のきっかけとなるトピックは、実習生が準備したものであるが、後に続くトピックや教室活動の型に関するひとつひとつの意思決定は、参加者によりコントロールされ、進行役の実習生が調整していった¹¹⁾。

毎回参加する学習者が異なることにより、学習者、実習生の双方にとって、教室での会話が「やりとりをする価値」のあるものになる。実習生は同じトピックで学習者と話すことになるが、毎回同じ展開になるわけではなく、相手とその場で共有した内容により、その創りだされる世界は異なる広がりをもつ。この経験を重ねることにより、実習生は「学習者をコミュニケーションの相手として『日本語』で話す」ことの意味と、「相手を観察し状況にあわせていくことと、教案から離れる」ことの大切さを体験的に理解することが可能となる。

毎回の教室活動終了後、実習生は全員で授業での学びをシェアし、議論する時間を 30 分程度もった。実習生が同じグループにいることで、ある実習生が「意識せずに使っていたコミュニケーションの工夫」について、他の実習生が言及し、やりとりを繰り返す中で、ある実習生にとって暗黙知だった内容が形式知化され、他の実習生と共有されるという効果もあった。

4.4. 実習記録から見る実習生の体験と学び

実習生が提出した実習記録を基に、彼らが、教室活動を計画し実施する過程から「やりかたを身につける方法」について、何を学んだのかを見ていく¹²⁾。

A. 実践をとおして改善していくこと

(記録1) グループでの話し合いの際、日本人同士がアイコンタクトを取りにくいということがあり、次の日から、日本人が中心に集まり、そこに向けて学生たちに3つのグループになるように移動してもらうことにした。(実習生A:9月6日の記録)

記録1は、9月6日の教室活動終了後の話し合いで挙げられた問題点の解決方法に関する記述である。この日の話し合いでは、実習生Aのグループが、教室でそれぞれの実習生が学習者との会話に集中すると、進行役を務める実習生が他の実習生に目配りすることが少なくなり、次の話題に進める契機を逸してしまうことについて述べ、他のグループのやりかたを尋ねたが、その場ではよい解決方法を見いだすことができなかった。その後、進行役が活動中に何度も声をかけると、せっかくの会話が途切れてしまうのではと感じた実習生Aのグループは、教室での机と椅子の配置を変更することに決めた。このような、教室活動における「小さな改善」はほぼ毎回、グループの中で話し合われ、次の実践に活かされていた。

B. 教室でのコミュニケーションを「自身の課題」として捉えること

(記録2) 活動初日は緊張のせいもあり、沈黙した時間がみられた。しかし回を重ねるごとに進んで自分のことを話し、相手のことを聞くことができるようになった。それは相手からすぐに返事のこない質問は、自分にとっても答えにくいものであるということを理解したからである。そして今まで相手を質問攻めにしていたことにも気づき、こんな簡単なことに気付かなかつた自分を恥ずかしく思った。また、特に「子どもの時に行った場所」のように経験を話すトピックのほうが話しやすいことも分かった。なぜ今まで話の発展に失敗してきたかという原因が分かったことは、自分にとって大きな収穫になった。(実習生B:実習全体のふりかえり)

(記録3) 後半のグループでのクラス活動は充実したものになっていったように思う。グループの目標であった「学習者について知ること」は、活動をとおして私たちは自然にできていた。なぜなら、自分たちの思い出話、好きな場所、もの、ことなどありのままの姿を学習者に見てもらえば、相手も同じようにそうするからである。(実習生C:実習全体のふりかえり)

記録2、3からは、実習生が、学習者と対等の立場でコミュニケーションをすることの大切さを実感していることが読み取れる。記録2は、徳井(2012)が指摘した、教室場面でのコミュニケーションを「質問-応答」の連鎖としてとらえていることの問題点を、実習生自身が気づき、その後、学習者とのコミュニケーションを単なる日本語でのやりとりとしてではなく、ともに考えを語り合い、共有する実践に変化したことを表している。記録3も、実習生が関係構築のためのコミュニケーション実践ができるようになったことについて、「充実した」と肯定的に捉えている。

(記録4) いろいろなアドバイスのおかげで、学習者一人ひとりの個性を大切にしていく活動がしたいと思うようになっていった。コミュニケーションに参加しているのは、話している人たちだけではなく聞いている人も同じであるということを理解し、あまり話していない人たちにもコミュニケーションの参加者の一人であるという気持ちにさせて、

学習者一人ひとりを見ていくことが大切だと感じた。私たちグループメンバーが一人ひとり違う個性を持っているように、それぞれのコミュニケーションのスタイルが異なってもそれが普通であることを常に頭に入れるようになった。(実習生 C:実習全体のふりかえり)

(記録 5) 今も私はずっと考え続けています。つい先日、一つ答えが見つかりました。私はタスクを上手く達成することばかり考えて学習者の個性やできることを押さえつけてしまっていたのです。もっと一人ひとりとよく向き合って柔軟に対応するべきだったと反省しています。(実習生 D:実習全体のふりかえり)

記録 4 では、実習生が「聞き手」もコミュニケーションを創っている主体であることに気づき、話す内容や量に注目し評価しがちである教師の行動¹³⁾について自省している。また、記録 5 では、実習生が教案で計画したタスクの達成が教室現場でのコミュニケーションに先行していた自身の行動について、教案どおりの教室活動の実施が手段目的化することの問題点について気づいたことに言及している。記録 4 と 5 からは、学習者の個性の尊重や聞き手の重要性など、教室活動を画一的なものではなく、コミュニケーション活動としてより動的な観点から捉えようとしていることがうかがわれる。

C. 知識の伝達と学習者との対話の差異

記録 6、7、8 は、「寝る」というトピックで実習を行ったグループメンバーによる、サブトピック「寝るときの様子」に関する実践記録である。ここから、教案作成時に計画していた「寝るときに使う布団やパジャマなど」を学習者に紹介するという「知識の伝達」に疑問を感じ、試行錯誤を重ねながら、学習者との対話に発展させていったことが見てとれる。

(記録 6) 進行役が日本での寝るときの様子や服装などを紹介するという進め方であった。「インドネシアではどうですか」と、比較して話が出来ていたところが良かったと思う。しかし、会話というよりは進行役が写真を見せながら紹介するというスタイルなので、もっと交流する場面をつくることができれば、と感じた。(実習生 E:9月4日の記録)

(記録 7) サブトピック B はいつも紹介になってしまうので、飛ばした方がいい。(実習生 D:9月5日の記録)

(記録 8) 布団かベッドかという話をしていた時に、「布団はベッドカバーと同じですか」という質問がありました。「ベッドカバーってなんだっけ?」と分からなくなった私は、絵を描いて違いを説明しました。いつも一方的に話すばかりだったこのトピックで初めて質問を受けて嬉しかったです。布団は畳んで押し入れにしまいます、というところから私が昔押し入れで寝た話をつなげるなど、いつどこでどんなエピソードを入れるのかをうまく判断できるようになりました。(実習生 D:9月7日の記録)

D. グループでともに学ぶこと

(記録 9) 今回は時間やサブトピックの移り変わりなどの細かいところまで考えた。どのようなトピックなら興味を持って話ができるか、というところから始まり、作り終えるまでに試

行錯誤を重ねた。今まで完全な教案はたまた教材などを作ったことがなく不安でいっぱいだったが、そんな心配をよそに、はるかに内容の濃いものが出来上がった。1人ではなくグループで考えたことが理由の1つであろう。1人では思いつかなかったような意見や気付かなかった問題点などがたくさん出て、一緒にやることの意味を知った。(実習生 B:実習全体のふりかえり)

記録 9 では、実習生 B は他の実習生とグループで学んだことで、一人ではできない思考体験ができたことに触れている。B は、この記録の中で、3 人でのグループワークでの学び、実習生 9 名のやりとりによる学び、学習者との学びに触れ、「自分とは異なった意見を聞くことができ、さまざまな視点から物事を考えられるようになった。このようなたくさんの学びをこれからどのように活かすか、ということが今後の課題である」と実習報告を締めくくっている。

E. 教案を準備し、手放すこと

(記録 10) 正直、メンバーと共にたくさんの時間をかけて考えたアイデアを捨てるというのはとても勇気がいることであつたし、いろいろ試行錯誤をして大変な時期もあつた。しかし、それをグループで乗り越えながら活動していくと、今まで考えてきたこと全てがクラス活動の中で活かされていることに気づき、大きな喜びを感じる事ができた。(実習生 C:実習全体のふりかえり)

(記録 11) 限られた情報の中で用意し、現場では臨機応変に行動することの大切さを学びました。特にトピック会話の授業で事前準備と柔軟な対応の重要性を実感しました。グループでうまく進められるよう一番準備に力を注いだおかげで、数ある教材の中からその場に相応しいものを取り出して授業を進めることができました。現場で大切なことは周到に準備したことから何を学習者に伝えるか判断することだと思います。私は下調べしておいたことや用意した教材など全部見せたい気持ちをぐっところえて学習者と自然なコミュニケーションをとるよう心がけました。2 週間で 6 回トピック会話の授業を経験し、準備することは大切だけれど、用意したものはあくまで現場で慌てないための保険であつて、それに縛られてはいけないと感じました。(実習生 F:実習全体のふりかえり)

記録 10、11 には、「教案を丁寧に作成すること」の重要性とあわせて、実際の教室活動では、教案に固執せず、参加者とのコミュニケーションを大切にすることの重要性が述べられている。教案作成にとりかかった当初は、学生は「教案や教材の中身をきちんと整えていくこと」に意識が向く傾向にあつたが、グループによる教案作成と教室活動の経験をとおして、「そのとき、そこで起きていること」に目をむけることの重要性と、「経験したことは、すべて自分の糧になっていること」に気づいたのではないかと思われる。

F. 本物のコミュニケーションをすること

記録 12 は、本稿で紹介した実習生による日本語授業に関する記述ではないが、実習期間中に実習生が「本物のコミュニケーション」が学習への意欲につながることを実感した経験として、紹介したい。

(記録 12) 一緒に活動したガ ज्याマダの学生たちが、たくさんのことを気づかせてくれました。例えば、「伝わった」「できた」という経験が学習者を変えるということです。初級クラス¹⁴⁾で、私は2日間同じ人とグループ活動をしました。一日目は正しさばかりを気にして英語に頼りがちだったのですが、その日の午後のキャンパスツアーで宮谷先生のお土産探しを手伝ったことをきっかけに、日本語を使うことを楽しむようになっていました。2日目に見違えるようにいきいきと授業に参加するその人を見て、私は本当に感動しました。(実習生 D: 実習全体のふりかえり)

4.5. 本実践のまとめ

以上、「教室を真のコミュニケーションの場にすることができる日本語教師こそが、コミュニケーション能力を養成する力を持つ」という考えのもと、教室というコミュニケーションの場を創りあげる活動を体験することを企図した教育実習を紹介した。

本実践で、実習生自身が学習者との「真のコミュニケーション」を追求しつづけ、「真のコミュニティ」が形成されたことは、実習を終えた帰国後も、実習生と学習者が Facebook や twitter で連絡を取り続けている事実からも明らかである。

4.では、教師養成の観点から、実習生がさまざまなコミュニケーション体験をすることにより、日本語教育の根幹となる「コミュニケーション能力」を養成する方法について考察した。今回の実習期間において、日本語学習者であるガ ज्याマダ大学の学生が経験した教室活動は3回のみであり、本実践のみでは、この指導方法が彼らの日本語コミュニケーション能力の向上に効果的であるとは証明できない。しかしながら、プログラムの閉講式で、受け入れ側の教員が「普段の授業ではあまり発言しない人や欠席しがちな人が、今回のプログラムでは生き生きしていたのはなぜか」と問いかけたところ、ある学生が、「普段の授業とは雰囲気の違い、堅くないところがよかった」と述べた。お互いを知り、関係を構築するためのコミュニケーションが、学習者のコミュニケーション意欲につながり、それとともにコミュニケーション能力も向上するのではないだろうか。

5. まとめと今後の課題

本稿では、まず、コミュニケーション能力養成のための言語教育と、教師養成のありかたの変遷を概観した。その上で、「教室を真のコミュニケーションの場にすることができる日本語教師こそが、コミュニケーション能力を養成する力を持つ」という考えに基づき、筆者が計画、実施した日本語教育実習を紹介し、実践での実習生の記録から、彼らの学びの経験をたどるという手法で実習での学びについて分析した。実習デザインで筆者が企図したことについては、実習生がそれぞれの実践をとおして学んでいることがうかがわれた。今後は、実際の教室活動で彼らがどのようなコミュニケーションの実践を行っていたか、記述し、分析していきたいと考えている。

本実習では、実習生が「体験をとおして学ぶ」ことを重視したため、学習者とのコミュニケーションをうまく成立させるためのコミュニケーションストラテジー以外の、いわゆる技術的な要素は、実習の準備段階では扱わなかった。しかし、実際に教える際には、教室を現実のコミュニケーションの場とすることとあわせて、学習者がコミュニケーションを観察し、言語知識や言語外知識と結びつけていく能力(メタ認知能力)の習得を支援できることも、言語知識や言語形

式から学習をスタートさせない日本語教師にとって必須のスキルである。今後、学習者が現実のコミュニケーションを観察する方法(品田 2012:p.153)の学びを支援する教師スキルを身につけるトレーニング方法については、筆者自身の日本語教育の実践と内省を基に考えたい。

[注]

- 1) 日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議(2000)は、日本語教員に求められる資質・能力について、以下の4点を挙げている。
 - (ア) 言語教育者として必要とされる学習者に対する実践的なコミュニケーション能力を有していること。
 - (イ) 日本語ばかりでなく広く言語に対して深い関心と鋭い言語感覚を有していること。
 - (ウ) 国際的な活動を行う教育者として、豊かな国際的感覚と人間性を備えていること。
 - (エ) 日本語教育の専門家として、自らの職業の専門性とその意義についての自覚と情熱を有すること。
- 2) 文化庁ホームページよりダウンロードした資料であり、ページは記載されていない。
- 3) 小林(2009)は、具体的な教室活動を例に、ロールプレイの問題点を指摘している。
- 4) 徳井(2012)は、日本語のコミュニケーション教育を阻む要因として、これを含め、全部で7点挙げている。
- 5) 小林(2009)、衣川(2009b)、嶋田(2012)でも、同様の指摘がされている。
- 6) 本学の日本語教員養成課程は、本稿で紹介する日本語教育実習のほかにも、以前から、豊田市にあるNPO法人が運営する日本語教室に1年間参加する実習プログラムも実施している。この教室で実習生は「多文化共生社会のまちづくりを目指した日本語学習支援活動」を体験する。この実習の詳細は、土屋(2005)を参照されたい。
- 7) この日本語教育実習は、愛知県立大学がインドネシアのガジャマダ大学とともに実施した「教育・学術相互交流プログラム」の一部にあたる。
- 8) 池田(2007)は、「教師教育者が考えるべきことは、教師への指導だけでなく、教師の成長を促す実習の場でどのような経験や学びを提供すべきか、また、実習生が学ぶ環境をどのように作り出すか、言い換えれば、実習をどうデザインすべきか着目することも重要である」(池田 2007:p.6)と述べている。
- 9) 日本語学習者の学びの対象となる能力のひとつとして、衣川(2009b)は、「インタラクションをモニターしながら、それらの能力を自律的に身につけていくためのメタ認知能力」(衣川 2009b:p.214)を挙げているが、これはコミュニケーション能力の養成を目指す日本語教育実習でも、学びの対象となるものであると考える。
- 10) 岡崎(2000)は、「学習者の質問を契機に協力して問題解決を図ったり目の前の学習者に合わせて教案を変えたりする事そのものが実習で目指されることでなければならない」(岡崎 2000:p.3)と主張している。
- 11) 教室活動における参加者と実習生が実践している学びは、ピア・ラーニングであるといえる。池田(2009)は「ピア・ラーニングの教師は、学習者の学びの支援者であると同時に、自ら主体的に共同の学びに参加する学び手なのである」(池田 2009:p.135)と述べている。
- 12) 今回分析対象とした実習生のレポートは、「毎日の教室活動に関するもの」と、「実習全体のふりかえり」の2種類である。レポートに文法のねじれなどがある場合も、そのまま掲載し

ている。下線は筆者がつけたものである。

- 13) 森本(2009)は、これまで教室内での対話活動は、主に話し手の側に焦点が置かれる傾向があったが、対話において不可欠なのは、「受け手」ないしは「聞き手」であり、聞き手からの応答があってはじめて対話が成立すると指摘している(森本 2009:p.137)。
- 14) この実習プログラムには、本稿で紹介した実習生が教案を作成し実習するほかに、プロの日本語教師の授業に参加し、見学する時間もあった(90分×8回)。

[参考文献]

- 青木直子(2001)「教師の役割」、青木直子/尾崎明人/土岐哲(編)『日本語教育学を学ぶ人のために』、pp.182-197、世界思想社
- 池上摩希子(2009)「「教室」の解体が創出するものー「にほんごわせだの森」の実践から考える対話の可能性ー」、小林ミナ、他(編)『日本語教育の過去・現在・未来 第3巻「教室」』、pp.161-179、凡人社
- 池田広子(2007)『日本語教師教育の方法』、鳳書房
- 池田玲子(2009)「教室の管理者から学習の支援者へーピア・ラーニングの教師の学びー」、河野俊之/金田智子(編)『日本語教育の過去・現在・未来 第2巻「教師」』、pp.133-158、凡人社
- 石黒広昭(1998)「心理学を実践から遠ざけるもの」、佐伯胖、他(編)『心理学と教育実践の間で』、pp.104-156、東京大学出版会
- 伊藤祐郎/松本茂(2005)「日本語教師の実践的知識・能力」、水町伊佐男(編)『講座・日本語教育学 第4巻 言語学習の支援』、pp.2-24、スリーエーネットワーク
- 牛窪隆太(2005)「日本語教育における学習者主体ー日本語話者としての主体性に注目して」、『リテラシーズ1』リテラシーズ研究会、pp.87-94、くろしお出版
- 岡崎敏雄/岡崎眸(1997)『日本語教育の実習 理論と実践』、アルク
- 岡崎眸(2000)「内省モデルに基づく日本語教育実習ー実習生に何が提供できるかー」、『言語文化と日本語教育』第20号、pp.1-12、お茶の水女子大学日本言語文化学会
- Canale, M. & Swain, M. (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), pp.1-47
- 河野俊之(2009)「日本語教師養成のための実習ー実習とほかの授業との連携ー」、河野俊之/金田智子(編)『日本語教育の過去・現在・未来 第2巻「教師」』、pp.64-84、凡人社
- 小澤伊久美(2002)「教師教育展望:状況的学習論の視点から」、『ICU 日本語教育研究センター紀要』第11号、pp.37-48、国際基督教大学日本語教育研究センター
- 衣川隆生(2009a)「教室の能力観・学習観・教育観」、小林ミナ、他(編)『日本語教育の過去・現在・未来 第3巻「教室」』、pp.22-45、凡人社
- 衣川隆生(2009b)「新たな教室概念の創造」、小林ミナ、他(編)『日本語教育の過去・現在・未来 第3巻「教室」』、pp.205-217、凡人社
- 小林ミナ(2009)「教室活動と『リアリティー』」、小林ミナ、他(編)『日本語教育の過去・現在・未来 第3巻「教室」』、pp.94-118、凡人社
- ジーン・レイヴ/エティエンヌ・ウエンガー(著)/佐伯胖(訳)(1993)『状況に埋め込まれた学習 正統的周辺参加』、産業図書

- 品田潤子(2012)「コミュニケーションのための日本語教育の方法」、野田尚史(編)『日本語教育のためのコミュニケーション研究』、pp.147-166、くろしお出版
- 嶋田和子(2012)「日本語教師に求められるコミュニケーション教育能力」、野田尚史(編)『日本語教育のためのコミュニケーション研究』、pp.187-206、くろしお出版
- Scarcella, R.C. and R.L. Oxford (1992) *The Tapestry of Language Learning: The individual in the Communicative Classroom*. Heinle and Heinle. (邦訳:スカーセラ/オックスフォード著 牧野高吉訳・監修/菅原永一ほか訳(1997)『第2 言語習得の理論と実践—タペストリー・アプローチ—』、松柏社)
- ダニエル・ショーン(著)/佐藤学/秋田喜代美訳(2001)『専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える』、ゆみる出版
- 土屋千尋(2005)「外国人集住地域における日本語教室活動—相互理解と課題発見のための日本語コミュニケーション—」、『日本語教育』126号、pp.25-34、日本語教育学会
- 徳井厚子(2012)「日本語のコミュニケーション教育を阻む要因」、野田尚史(編)『日本語教育のためのコミュニケーション研究』、pp.167-185、くろしお出版
- 西口光一(2001)「状況的学習論の視点」、青木直子、他(編)『日本語教育学を学ぶ人のために』、pp.105-119、世界思想社
- 日本語教員等の養成・研修に関する調査研究協力者会議(2012)「日本語教員等の養成・研修に関する調査結果について」、文化庁(http://www.bunka.go.jp/bunkashingikai/kondankaitou/nihongo_kyouin/pdf/hokokusyo.pdf)
- 日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議(2000)「日本語教育のための教員養成について」、文化庁(www.bunka.go.jp/file_1/1000010839_materials.pdf)
- 縫部義憲(2010)「日本語教師が基本的に備えるべき力量・専門性とは何か」『日本語教育』144号、pp.4-14、日本語教育学会
- 野々口ちとせ/岩田夏穂/張瑜珊/半原芳子(編)(2007)『共生日本語教育学』、雄松堂出版
- パウロ・フレイレ(著)/里見実/楠原彰/桧垣良子(訳)(1982)『伝達か対話か 関係変革の教育学』、亜紀書房
- 古川ちかし(1991)「教室を知ることと変えること—教室の参加者それぞれが自分を知ることと変えること—」、『日本語教育』75号、pp.24-36、日本語教育学会
- 細川英雄(2002)『ことばと文化を結ぶ日本語教育』、凡人社
- 細川英雄(2007)「日本語教育における「学習者主体」と「文化リテラシー」形成の意味」、佐々木倫子、他(編)『変貌する言語教育 多言語・他文化社会のリテラシーとは何か』、pp.27-46、くろしお出版
- 堀口純子(1992)「日本語教育実習指導のための基礎研究」、『日本語教育』78号、pp.154-185、日本語教育学会
- 丸山敬介(2012)「大学日本語教員養成課程 研究協議会第39回大会 ラウンド・テーブル『大学における教員養成の現状と課題—曲がり角を迎えて—』」、『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』6、pp.1-5、大学日本語教員養成課程研究協議会
- 森本郁代(2009)「伝達から対話へ—大学での日本語教育の現場から—」、小林ミナ、他(編)『日本語教育の過去・現在・未来 第3巻「教室」』、pp.119-141、凡人社
- 文部省(1985)「日本語教員の養成等について」

米勢治子(2010)「地域日本語教育における人材育成」、『日本語教育』144号、pp.61-72、日本語教育学会

自律学習能力養成を目指した外国語指導の試み

—専攻外国語教育における学習戦略とポートフォリオの導入—

国際関係学科 宮谷 敦美

英米学科 デイビッド・ワッツ

ヨーロッパ学科ドイツ語圏専攻 人見 明宏

1. はじめに

従来、外国語教育の主な関心事は、「何を、どう教えるか」という教師主導の考え方によるものであった。しかし、近年では、学習者が、自身の学習をどう捉え進めていくかという「学習者要因」を考慮した指導方法が注目されるようになってきている。

専攻外国語教育のカリキュラムでは、学年が上がるにつれ、総じて開講授業数が減る傾向にある。その一方で、3年次以降の専門課程では学生自身が専門分野について外国語で調べる機会も増え、学習に必要な外国語能力を学生自身が「自分で、なんとかして」身につけていくことが求められる。そのため、1, 2年次には外国語の基礎力と共に、高学年での専門の学修に必要な外国語を「自律的に学ぶ能力＝自律学習能力」を養成することが重要である。このことから、私たち外国語教師の役割は、「学生の外国語能力を高めること」だけに重点を置くのではなく、「外国語学習に教師の必要がなくなること」を目指すべきであると言える¹⁾。

さらに、社会の変化の速さに対応するために、状況にあわせて必要な知識やスキルを自身で習得できる能力養成も重要である。

以上のような問題意識に立ち、筆者らは、2012年度前期に、学生の自律学習能力の養成を目指し、学習戦略とポートフォリオ(学習記録)を導入した指導実践を行った。本稿では、その実践を基に、学生の自律学習能力養成のために、専攻外国語教育で何をすべきか、考察を試みる。

2. 先行研究

2.1. 学習戦略

外国語教育は、従来、「何を、どう教えるか」という、教育する側からの研究が中心であった。だが、外国語教師であれば同じ内容を同じように教えても、学習者の取り組み方によりその到達度が大きく異なるということを経験的に知っている。このような学習者の要因に注目した初期の研究として、「優れた言語学習者の特徴」に関する研究(Rubin, 1975)がある。Rubin (1975)は、戦略を「学習者が知識を習得する際に用いる技術あるいは工夫(p. 43)」と定義し、優れた言語学習者に共通する戦略として以下の7点を挙げた(pp. 45-48)。

1. The good language learner is a willing and accurate guesser.
2. The good language learner has a strong drive to communicate, or to learn from a communication.

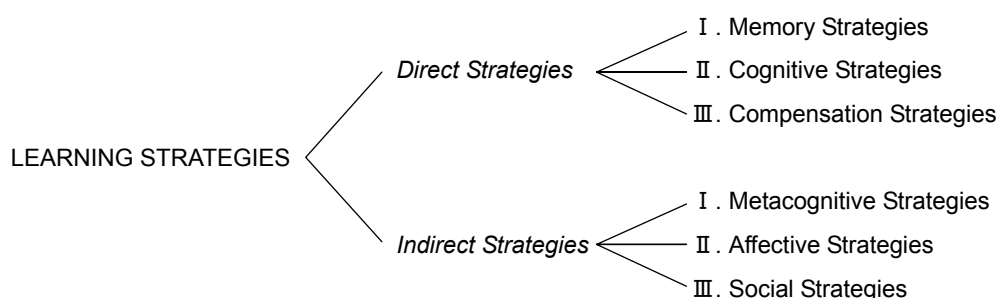
3. The good language learner is often not inhibited.
4. In addition to focusing on communication, the good language learner is prepared to attend to form.
5. The good language learner practices.
6. The good language learner monitors his own speech and the speech of others.
7. The good language learner attends to meaning.

Rubinの研究は、優れた学習者の一般的な特徴を挙げ、それを外国語学習を苦手とする学習者に教授すればよいという考えに基づいたものだった。その後、認知ストラテジーとメタ認知ストラテジーを提示したO'Malley & Chamot (1990)、ストラテジーシステムを体系化したOxford (1990)へと発展を遂げた²⁾。

本稿では、Oxford (1990)の言語学習ストラテジー(Language Learning Strategy, 以下LLS)の定義「学習をより易しく、より早く、より楽しく、より自主的に、より効果的にし、かつ新しい状況に素早く対処するために学習者がとる具体的な行動」(オックスフォード, 1994:pp. 8-9)を採用する³⁾。

Oxford (1990)は、LLSを目標言語に直接かかわる「直接ストラテジー」と言語学習を支える「間接ストラテジー」に大きく分け、それぞれ三つの下位項目を挙げている(図1)。

[図1:ストラテジーシステム一覧 (Oxford, 1990:p. 16)]



記憶ストラテジー(Memory Strategies)は、新しい情報の蓄積と想起を助けるストラテジーで、「知的連鎖を作る」「イメージや音を結びつける」「繰り返し復習する」「動作に移す」の四つに分類される(前掲:pp. 37-38)。認知ストラテジー(Cognitive Strategies)は、目標言語の操作と変換に用いられ、「練習する」「情報内容を受け取ったり、送ったりする」「分析したり、推論したりする」「インプットとアウトプットのための構造を作る」の四つである(前掲:p. 43)。補償ストラテジー(Compensation Strategies)は、外国語を理解したり発話したりする際に、足りない知識を補うために使うストラテジーで、これには「聞くことと読むことを知的に推測する」と、「話すことと書くことの限界を克服する」ことの二つがある(前掲:p. 48)。

間接ストラテジーの一種であるメタ認知ストラテジー(Metacognitive Strategies)は、学習者が自己の学習過程を調整する方法を提供する。メタ認知ストラテジーには「自分の学習を正しく位置づける」「自分の学習を順序立て、計画する」「自分の学習をきちんと評価する」の三つがある(前掲:p. 115)。情意ストラテジー(Affective Strategies)は、学習者の感情、動機づけ、態度を調整するのに役立つ(前掲:p. 114)、主なものに「自分の不安を軽くする」「自分を勇気づける」「自分の感情をきちんと把握する」がある(前掲:p. 119)。社会的ストラテジー(Social

Strategies)は、学習者がほかの学習者とのコミュニケーションをとおして学習していくのを助け(前掲:p. 114)、「質問する」「他の人々と協力する」「他の人々へ感情移入をする」の三つのストラテジーがある(前掲:p. 124)。

LLSは指導可能と考えられているが、一方で、学習者自身が現在用いているLLSを認識し、自分の学習目標を設定し、必要となる新しいLLSの必要性を自覚することが重要である。また、LLSには良い悪いといった区別はなく、学習者が自分の学習を理解し、現段階に最も適したLLSを選択できるようになることが必要である。そのため、LLSを外国語教育でどのように指導していくかが肝要である。

Cohen (1998)は、LLSのトレーニング方法として、Strategy-Based Instruction (SBI)を紹介している。SBIは、以下の手順で行う。

1. 効果的だと考えられるストラテジーを説明し、モデルを提示する
2. 学習者の経験に基づき、LLSを追加する
3. グループディスカッションでLLSを使用する理由について話し、実践したLLSの効果を評価する
4. さまざまなLLSを使用するように勧める
5. クラス活動のタスクにLLS使用を組み込む (Cohen, 1998:pp. 81-83)

一方、LLSの指導は、本来、自律的な学習者を生み出すためのものであるにもかかわらず外国語教育カリキュラムに組み込まれているため、本当の意味で学習者を「自律的に」することを阻んでいる可能性があるという指摘もある(斎藤/田中, 1999:p. 178)。そのため、LLS指導の際には、学習者が、目標言語を使い、どのようなインターアクションをしているのかを意識させることが重要である(田中/斎藤, 1993:p. 55)。

2.2. 学習ポートフォリオ

外国語学習者が自律的に学ぶことを支援するツールのひとつに、学習ポートフォリオがある。学習ポートフォリオは、学習者が学習経験、学習成果、成果物を記録、保存するためのものである(国際交流基金, 2009:p. 68)。学習ポートフォリオを作成することで、学習者が自らの学びのプロセスに省察を加え、証拠資料で裏づけることが、学生の自律的成長に何らかの効果を及ぼすと考えられている(小嶋/尾関/廣森(編), 2010:p. 146)。

欧州評議会はCommon European Framework for Reference of Languages(ヨーロッパ共通参照枠, CEFR)の理念を教育現場で実現するためにヨーロッパ言語ポートフォリオ(European Language Portfolio, ELP)を開発した。ELPは、学習者の言語能力を自己評価し、異言語・異文化体験を簡潔に示すための「言語パスポート」、言語学習履歴や、学習目標、異言語・異文化体験を詳細に記録する「言語バイオグラフィー」、学習成果や検定証明等を保存するための「資料集」から成る(国際交流基金, 2009:pp. 73-75)。

ポートフォリオの効果として、国際交流基金(2010)は、以下の4点を挙げている(p. 22)。

- 教師と学習者が学習目標と学習の過程を共有できる
- 学習者が自己評価や記録することにより、自律的学習能力や、学習の動機づけを高める
- 学習者が教室の中や外で学んださまざまな知識や技能の学習成果の評価ができる

- 学習者が他の教育機関に移動した際、それまでの学習成果を正確に伝えられる

今回の実践は、厳密に言うと、学習ポートフォリオを部分的に導入したものである。実践事例1では、学習者がLLS使用の観点から、自身の学習を内省した記録(ジャーナル)を学習ポートフォリオとして導入した。実践事例2は、予習用・復習用プリントと、学習者による学習のふりかえり記録を組み合わせたものを学習ポートフォリオとして取り入れたものである。

3. 実践事例 1: Communicative English II

3.1. 対象クラス

Communicative English IIは、外国語学部英米学科 2 年次必修専攻言語科目のひとつであり、グループワークやペアワークをとおして、リスニングとスピーキング能力を伸ばすことを目的としている。本実践クラスの受講者数は 22 名である。

コース中、4 回 LLS に関するセッションを設けた。

3.2. 指導の実際

LLS と学習ポートフォリオ(ジャーナル)に関する教室活動は以下のように実施した。

[実践の手順]

	教室活動	活動の目的
第 1 週	SILL の実施(日本語版) 英語学習の動機、およびビリーフ調査の実施	自身が英語学習をどのように捉えているかを理解する
第 2 週	LLS 導入, 前期目標とする LLS を設定	LLS を理解する 自分の学習目標などをふまえて, LLS を設定する
第 3 週～ コース終了	週に 1 回学習記録をつける	学習をふりかえり, 自己評価する 1週間の目標を設定する
第 8 週	ディスカッションと LLS 設定の見直し	前半の学習状況をふりかえり, 評価し, LLS を再設定する
第 14 週	SILL の実施(日本語版) ペアディスカッション LLS に関するアンケート調査の実施	コース当初と比べ, 英語学習の取り組み方に変化があったかを見る LLS を, 学生がどのように捉えているか知る

3.2.1. LLS の導入

第 1 週は、本コース終了時の到達目標や英語学習のビリーフについてグループディスカッションを行った。その後、Oxford (1990) の Strategy Inventory for Language Learning の日本語版である「言語学習のためのストラテジー調査(以後、SILL)⁴⁾」を実施した⁵⁾(巻末資料 1)。また、宿題として、到達目標やビリーフに関する自身の考えをまとめることを課した。

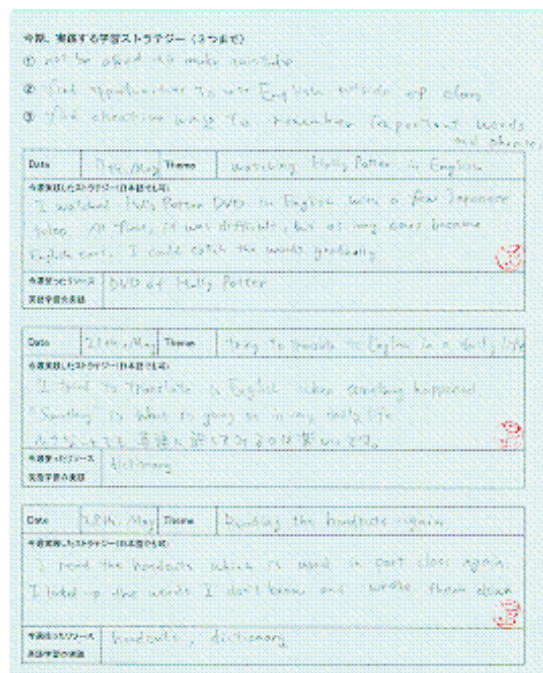
第2週は、教師が自身の日本語学習の体験を話し、LLSの重要性を解説したあと、LLSの具体例を提示した(巻末資料2)。このあと、学生は、自身の英語学習において、意識して用いるLLSを2,3設定し、ジャーナル・シート(毎週自身の学習をふりかえり、記録する用紙:資料1)の「今期、実践する学習ストラテジー」に記入した。

学生が設定したLLSの一例を下に挙げる。

[資料1:ジャーナル・シート]

- find opportunities to use English outside of class
- not be afraid to make mistakes
- use facial expressions or gestures when I cannot find the right English words
- read a lot in English, especially for enjoyment
- keep a language journal⁶⁾, diary or notebook
- record vocabulary and grammar points in a meaningful, systematic way

この段階では、学生の多くは、自身が今学期取り組むLLSを、教師が導入で紹介したLLSの例から選択して、目標を設定していた。



3.2.2. コース前半の学生の取り組み

第3週以降、コース終了まで、毎回の授業終了時に、学生自身が1週間に取り組んだ英語学習やその方法について、ふりかえり、記入する時間を5分程度もった。

前半の学生の記録を見ると、「今週は特になにもしなかった」とシートに何度か記述している学生もいたが、多くの学生は積極的に取り組んでいた。

「教室外で英語を用いる機会を見つける」目標に対して、実践したことを述べたり(例:“I spoke to a foreigner who came to the cake shop where I work.”), さらに「英語を使うときに間違いを恐れない」という目標を立てた学生が、自身の英語使用について肯定的な記述をしていた(例:“I was not be afraid to make mistakes and talked with foreigner who can't speak Japanese when I worked part time job.”)。

さらに、自分が設定した目標以外に試してみたこと(例:ウォークマンによく使う表現や役に立つフレーズの入ったCDを入れて、電車の中で聞く)や、課題を自分のレベルに調整する学生(例:“I watched the movie in English. But I couldn't catch word with only voice, so I watched with subtitles.”), 自身が取り組んでいるLLSを評価する学生(例:“I watched the news on TV in English last weekend. I felt like it was really meaningful for me.”)など、LLSを積極的に学習に取り入れようという姿勢も見られた。

3.2.3. Mid-term discussion と課題の再設定

第8週に、これまで学生が取り組んできたLLSについて、ディスカッションを行ったあと、後半取り組むLLSを再設定した。

授業は、以下の手順で行った。(巻末資料 2)

- ①前半のジャーナル・シートを見ながら、自分の使った LLS についてペアで話し合う
- ②グループになり、ペアで話し合った情報を共有する。そして、自分が選んだ LLS について、よいと思ったものとその理由について考えを述べる
- ③前半のとりくみを自己評価し、後半の LLS を再設定する

ここで、②のグループディスカッションの一例を紹介する。学生 B は、自分が取り組んだ LLS 「英語を使う機会を探す」について、「スカイプやインターネットを用いることでこのような機会を見つけるのが容易になった」と、具体的な方策を述べている。また、学生 C は、自分が取り組んだ 3 つの LLS のうち、実際に行ったのは「楽しみのために英語を読む」ことであり、日本語版で読んだ経験のある『ハリー・ポッター』に取り組んだ経験について述べている。

[ディスカッションの例⁷⁾]

Student A: And what did you choose?

Student B: Err, the best one?

Student B: Hmmm, I think *find opportunities is my best choice because we live in Japan and we limited the opportunities to speak English out, so mmmm but err the technology is developing and we can find good opportunities for example through skype through internet and through yeah through everything, so we can easier to find opportunities than before and yeah, so that's why I choose this one... yeah how about you?*

Student C: *Err my strategies is are 'review work that I have finished' and 'read a lot in English especially for enjoyment' and 'keep a language journal', but erm I erm but I did only one; 'read l a lot in English.'*

Student B: So what's the title of the English book?

Student C: Harry Potter.

Student B: Oh good! Is that difficult?

Student C: *But maybe there are some words I didn't know, but I have already read it in Japanese, so maybe it's easier than*

Student B: Ah yeah yeah, so I've watched it and I've read it in Japanese, so could I?

Student C: Yes, maybe you could.

Student C: How about you?

Student A: I started reading Harry Potter too.

グループディスカッションのあと、学生は、ジャーナル・シートにコース前半の LLS の取り組みについて、自己評価をし、後半に取り組む LLS を再設定した。

自己評価には、LLS に取り組むことで、自分の英語使用に関して肯定的な変化が見られたこと(例:「ミスを怖れずに自ら話そうとできてよかった」)や、具体的な到達度(例:“I finished reading 3 books” “I think I have fear to make mistakes when I speak English yet” “I think it is not so important to raise English ability”),自分に適した LLS を再設定したほうがよいという考え(例:「文法的なポイントを記録するのは難しいので変えたい」, “I should change strategies that I can do easier”), LLS を変えずに取り組みたいという意見(例:“I do not change it because

it is so important. I did good”)などの記述があった。

後半にむけて再設定した LLS は、“I study English for TOEIC test” “listen to CDs of English every day” “record my English and improve” など、教師が LLS の導入の際に紹介したのではなく、学生自身が設定したものもあり、LLS を自身の学習課題として認識していることがうかがわれた。

3.2.4. コース終了時における学生の LLS 使用

第 14 週に、LLS の取り組みについて、ペアディスカッション(巻末資料 2)を行ったあと、LLS 指導に関するアンケート調査を実施した。また、LLS 使用の変化を見るために、第 1 週に実施した SILL を再度行った。以下、調査内容と結果について述べる。

まず、LLS 指導に関する調査結果について述べる。今学期の LLS 指導をとおして、学生が自身の英語学習において LLS をどのように位置づけ、使用しているかについて明らかにすることを企図し、六つの設問を立てた。回答は 5 段階の選択肢(1 強くそう思う, 2 そう思う, 3 どちらとも言えない, 4 そう思わない, 5 まったくそう思わない)による。受講生 22 名全員が回答した。

- 設問 1 I knew about LLSs before the LLS sessions. (指導前の LLS の知識の有無)
- 設問 2 I thought the LLS sessions were useful. (LLS に関する授業の有用性)
- 設問 3 I was able to use a new LLS this semester. (LLS 習得度の自己評価)
- 設問 4 I tried a variety of LLSs this semester. (LLS 使用へのチャレンジ)
- 設問 5 LLSs are important to me as a student of English. (LLS の重要性の認識)
- 設問 6 I will continue to use LLSs in the future. (LLS 使用の意欲)

結果は以下のとおりである。

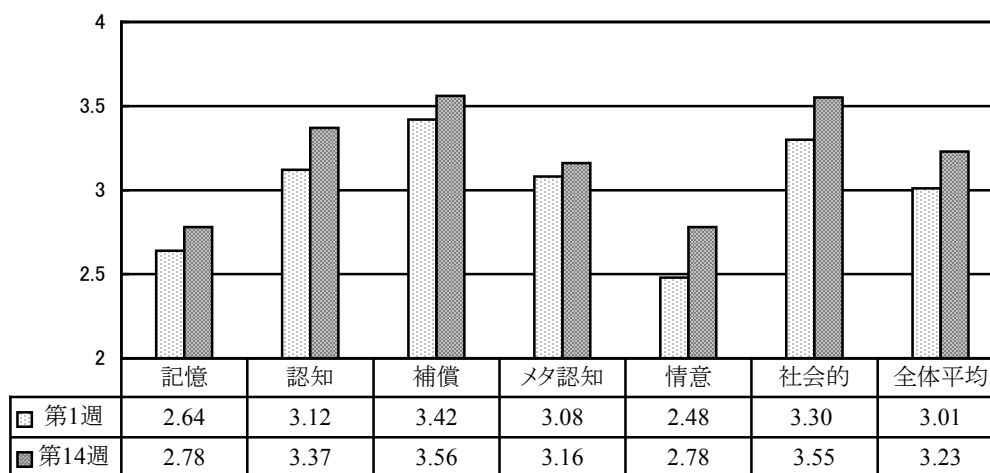
[表 1: LLS 指導に関する調査結果]

質問文	1	2	3	4	5
設問 1 指導前の LLS の知識の有無 I knew about LLSs before the LLS sessions.	1	3	3	8	7
設問 2 LLS に関する授業の有用性 I thought the LLS sessions were useful.	4	18			
設問 3 LLS 習得度の自己評価 I was able to use a new LLS this semester.	3	12	7		
設問 4 LLS 使用へのチャレンジ I tried a variety of LLSs this semester.		10	6	4	2
設問 5 LLS の重要性の認識 LLSs are important to me as a student of English.	9	12	1		
設問 6 LLS 使用の意欲 I will continue to use LLSs in the future.	5	12	5		

選択肢 1(強くそう思う)～選択肢 5(まったくそう思わない)

設問 1 は、回答にばらつきが見られたものの、知らなかったという回答(4, 5 を選択)が全体の 68% を占めた。LLS の知識に関しては個人差があったが、LLS に関する授業の有用性については、100% (設問 2) が認めていた。設問 3 と 4 より、実際に LLS が使えると自己評価した学生は 68% (設問 3 で 1, 2 を選択) と過半数を占めたが、実践した LLS の種類については、限定的であると言える。コース後半には、自身の学習をふりかえり、新たな LLS 使用に取り組む学生もいたが、最初に設定した LLS をそのまま継続したり、自分に向いていないと考える LLS 使用を断念した学生が大半を占めたことから納得できる結果である。しかしながら、設問 5 は 95% の学生が LLS の重要性を認めており(1, 2 を選択)、設問 6 から、今後も継続して LLS を使おうと考えている学生が 77% (1, 2 を選択) であることから、学生が LLS の使用を肯定的に受け止めているということが明らかになった。

[グラフ 1: SILL 平均点の変化] (n=22)



次に、第1週と第14週のSILL結果について述べる(グラフ1)。SILL調査は、学習者のLLSの使用傾向を見るためのものであり、全50問から成る(巻末資料1)。設問は、5段階の選択肢である(5 常に、ほとんどあてはまる、4 そうであることが多い、3 半分ぐらいあてはまる、2 半分以下しかあてはまらない、1 全然、ほとんどあてはまらない)。アンケートは集計後、Oxford (1990: pp. 298-300) の結果産出方法に従って、各ストラテジーの合計点の平均を算出、比較した。

全てのカテゴリーにおいて、平均点が上がっていたが、ノンパラメトリック検定であるWilcoxon検定で評価したところ、カテゴリー平均値の推移に有意差は認められなかった(P < 0.05)。

項目ごとの数値を見ると、設問1, 5, 17, 40の4項目については、有意差が認められた(表2)。設問17「英語でメモ、メッセージ、手紙、報告を書く」は、認知ストラテジーの項目(設問10～23)のうち、「目標言語を使って学ぶ」ことに焦点が当てられた項目である。今回の実践では、“Keep a language journal, diary, or notebook”というLLS使用を目標にした学生が前半9名、後半8名いたことや、コース終了時のインタビューに「Facebookやtwitterに英語で書いてみた」「スケジュールはできるだけ英語で書き込むようにした」などと述べていた学生が多かったことから、意識的にLLSを使っていたことの表れではないかと考えられる。また、設問40「間違いを恐れ

ず、英語を話すように自分を元気づけている」は、「Not be afraid to make mistakes」を目標にした学生が前半16名、後半9名おり、英語を話す際に意識していたことが、数値に現れたと考えられる。

[表2: SILL平均点推移に有意差があった設問]

設問	第1週	第14週
設問1 英語で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	2.73	3.36
設問5 新しい単語を覚えるのに、韻(似たリズムや、音の並びなど)を使う	2.41	2.95
設問17 英語でメモ、メッセージ、手紙、報告を書く	2.55	3.27
設問40 間違いを恐れず、英語を話すように自分を元気づけている	2.91	3.45

今回学生が選択したLLSには、記憶ストラテジーはなかった。それにもかかわらず、記憶ストラテジーの設問1「英語で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」と設問5「新しい単語を覚えるのに、韻(似たリズムや、音の並びなど)を使う」の変化は有意であった。この点については、今後さらに分析を進める必要があるが、本実践のLLSと学習記録の導入により、学生が自身の学習そのものを意識的に捉えるようになったこと、また、学生が今学期に設定したLLSの多くが認知ストラテジーであった(前半のべ22名、後半のべ22名)ことから、LLS実践の中で、効果的に覚えるために、学習内容を整理し、知的連鎖を作ろうとしていた表れではないか推測される。

最後に、コース終了時に、学生がジャーナルに書いたコメントを紹介する。

- I enjoyed using LLS strategies outside of class because they were realistic and my own choices. These reminded me the importance of English learning every single week. Actually, I changed some of these because I made some customs without noticing. I would like to use the phrases which I learned in this course and LLS strategies in my daily life.
- ストラテジーは授業外で英語を勉強する機会を提供してくれた。
- この紙を毎回書くことも有意義だと感じました。より英語を意識できていたと思います。

上記のコメントからも、LLSと学習ポートフォリオ(ジャーナル)の導入が、学生自身が学習を意識化し、学習に責任を持つ態度を育成するきっかけになりうると期待できる。授業中の学生の語りやアンケートを見る限り、LLSとジャーナルライティングについて、ほとんどの学生が肯定的に捉えていることが分かったが、英語運用能力全般に有用かどうかについては、継続的な実践と検証が必要である。

4. 実践事例 2:ドイツ語 I (総合)文法

4.1. 実践の概要

「ドイツ語 I (総合)文法」は、ヨーロッパ学科ドイツ語圏専攻 1 年次必修専攻言語科目のひ

とつであり、文法の説明と練習問題をとおして、初級文法を習得することを目的としている。本実践クラスの受講者数は19名である。

本実践に関する活動は以下のように行った。

	活動内容
第1週	学習戦略(LLS)導入のためのプリント配布 「ドイツ語学習の目標調査」および「言語学習のための戦略調査(SILL)」の配布
第2週	「ドイツ語学習の目標調査」および「言語学習のための戦略調査(SILL)」の回収
第2週～第14週	1週間分の学習について記録する(次の授業で提出)
第4週	SILL 調査の分析結果の配布
第7週	学習記録のフィードバックの配布(第1回)
第13週	学習記録のフィードバックの配布(第2回)
第14週	学習記録のアンケートの配布
第15週	学習記録のアンケートの回収

4.2. 「ドイツ語学習の目標調査」について

第1週の「ドイツ語学習の目標調査」は、学生自身がドイツ語学習をどのように位置付けているのかを明らかにすると同時に、学生自身の学習目的と到達目標を意識化させるために実施したものである。

以下に、「ドイツ語学習の目標調査」の質問項目を挙げる。

- ・質問 1) あなたは何のためにドイツ語を学習しますか。
- ・質問 2) 大学卒業時に、あなたのドイツ語能力がどの程度でありたいと思いますか。四技能別に「～ができる(例:ドイツ語の新聞が読める)」と、具体的に書いてください。
- ・質問 3) この1年間で特に伸ばしたいことについて書いてください。そのために何ができそうですか。(例:基本語彙を1000覚える。i-phoneで単語帳を作って通学中に覚える)
- ・質問 4) 自分がしてきた外国語(英語)学習で、よい方法だと思うものを自由に書いてください。(例:何度も紙に書いて覚える, 単語帳を作って通学途中に見る)

次に、学生の回答例を紹介する。

質問 1) に対しては、「ドイツに興味があるから」「ドイツについて理解するため」「ドイツまたはドイツ語圏に住むため」「英語と日本語だけでなく、ドイツ語も話せるようになるため」「異文化交流のため」などの回答があった。

質問 2) に対しては、「話すこと」と「聞くこと」に関して、「ドイツで生活できる」「日常会話がスムーズにできる」「ドイツ語を使って仕事ができる」、「話すこと」に関して、「ドイツ人と議論ができる」、「聞くこと」に関して「ドイツ語のニュースを聞きとれる、内容を理解できる」「ドイツのドラマや映画を見ることができる」といった回答があった。また「読むこと」に関して、「ドイツ語の小説などを読むことができる」「ドイツの新聞を読むことができる」「学術誌や論文をある程度読むことができる」、「書くこと」に関して、「自分の意思を伝えることができる」「手紙やメールを書くことが

できる」「文法的に正しい文を書くことができる」「レポートや論文などを書くことができる」、「書くこと」と「聞くこと」に関して、「将来、翻訳者になれるくらい」などの回答があった。

質問3) に対しては、「単語を覚える」「基本文法を習得する」「予習・復習を欠かさず行う」「ドイツ語の発音・会話を聞く」「ドイツ語のアプリを利用する」といった回答があった。

質問4) に対しては、「音読」「単語帳を作り、単語を覚える」「書いて覚える」「声に出しながら書く」などの回答があった。

学生の回答を見ると、学生のドイツ語学習の動機は「ドイツに対するあこがれ」や「ドイツ語を話せるようになりたい」という曖昧な意識であり、ドイツ語習得の目標も「日常会話ができる」「ドイツ語で仕事ができる」といった漠然としたイメージからの回答が多い。このことから、具体的にドイツ語を使って何をするかという意識にも結びついていないように見受けられる。また、具体的な学習目標がないため、質問3の回答も授業で学ぶこと(単語を覚える、基本文法を習得する)という「無難な」目標と、彼らにとってなじみのある勉強方法の列挙に留まっている。外国語学習では、学習者自身が学習目標を設定し、それに向かってどのような方法で学習を進めればよいか計画、検証していくプロセスが重要である。今回の調査結果から、学生が大学入学時に専攻外国語であるドイツ語学習の目的や目標を設定するなど、学習の動機づけとなるガイダンスを行うことが、自律的な学習を促すためにも必要であると考えられる。

4.3. 「学習記録」について

「ドイツ語 I (総合) 文法」では、予習用プリントと復習用プリントの提出を課している。予習用プリントには、予習の際に、学生が各課の重要な点をまとめたものを記載して、これを授業時に提出する。復習用プリントには、授業で実施した練習問題の正答を含むドイツ語の部分すべてを書いて、これを次週の授業時に提出する。教員は、両プリントとも訂正を加え学生に返却する。これらの課題は、学生に予習と復習を義務づけることだけでなく、予習用プリントは、予習時にその課で何を学習するのか、その課で重要なポイントは何であるのかを考えることを、復習用プリントは、ドイツ語の綴りや構文などに慣れることを目的としており、それらを書きためていくことで、学生が自身のドイツ語学習の履歴をふりかえることができるようにするためのものである⁸⁾。2012年度は、これに加えて、1週間ごとの学習をふりかえり、達成した点および次の目標を記載する「学習記録(ポートフォリオ⁹⁾)」を実施した。

以下では、学習記録に学生が記載する内容と、その際の実施方法などについて述べる。まず学習記録に記載する内容は、学生各自が自己の学習方法を意識化し、実際に行った学習をふりかえるための「学習方法」、学習結果として「理解できたこと」などおよび次の学習目標を明確にするための「問題点・次の目標」などの3点に絞った。この記録をつけることにより、自分が学習の主体であるという意識を持たせて、学習を継続させるように方向づけることができると考えた。以下が、実施した項目である。

学習ポートフォリオ(月 日～ 月 日)(文法・講読・会話のすべての授業に関して)

- この1週間ドイツ語を勉強したときに実践した勉強方法、工夫したこと、試してみたことなど
- この1週間ドイツ語を勉強して、理解できたこと、覚えたこと、進歩したことなど
- この1週間ドイツ語を勉強したときに感じた問題点、分からなかったこと、次の目標など

2012年度前期は、途中の中間試験(第8週)を除き、計12回学習記録をつけた。学生によ

っては記録を提出しない週もあり、平均して7割程度が学習記録への記載をしていた。以下に、学生の記載例を二つ挙げる。また巻末資料3は、学生が提出した学習記録の例である。

記載例1:第10週(6月20日)提出分より

・この1週間ドイツ語を勉強したときに実践した勉強方法、工夫したこと、試してみたことなど
介詞の覚え方、文法の復習。
・この1週間ドイツ語を勉強して、理解できたこと、覚えたこと、進歩したことなど
文法の再確認
・この1週間ドイツ語を勉強したときに感じた問題点、分からなかったこと、次の目標など
覚える単語が多いように見えるが、意外な単語が多く文法は覚えやすい と思った。単語を多く覚えられるようにしたい。

記載例2:第12週(7月4日)提出分より

・この1週間ドイツ語を勉強したときに実践した勉強方法、工夫したこと、試してみたことなど
④ 予習に力を入れたら、その時点で合点なめた箇所も 授業で集中し聴けた。
・この1週間ドイツ語を勉強して、理解できたこと、覚えたこと、進歩したことなど
⑤ 講義で見たことの単語は、丸々の意味が合点するようになった。
・この1週間ドイツ語を勉強したときに感じた問題点、分からなかったこと、次の目標など
⑥ もっと単語を覚える。(毎日、少しでも確認する)

学生が書きためた学習記録を基に、前期に2回(第7週および第13週)、フィードバックプリントを作成し学生に配布した(巻末資料4)。このフィードバックプリントには、学習記録から他の学生も共有したほうがよいと考えられる学習方法をまとめたものと、学生の学習に関する問いに対するアドバイスなどを記載した。フィードバックを行うことにより、他の学生が実践している学習ストラテジーを共有することができ、また教師自身も学生の学習状況をより詳しく把握することが可能となる。後述するが、このフィードバックにより、新たな学習方法に取り組んだ学生もあり、一定の効果があつたと考えられる。

4.4 「学習記録」に関するアンケート

前期終了時に、学習記録に関するアンケートを実施した。その目的は、学習記録の有効性を学生自身がどのように評価しているのかを知り、今後の授業改善を図ることにある。

アンケートは、第14週に、アンケート用紙を配布し、第15週に回収した。受講生19名全員

が提出した。アンケートは無記名で、印象評価に関する質問は、5段階の選択肢(①強くそう思う, ②そう思う, ③どちらとも言えない, ④どちらかと言うとそう思わない, ⑤まったくそう思わない)を設定した。一部は記述回答も含まれる。

4.4.1. アンケート結果

以下に学習記録に関するアンケートの質問項目とそれに対する回答を挙げる。

1. 学習ポートフォリオをつけることで、あなたは自分の学習方法について考えるようになりましたか？

① 0人 (0%)	② 12人 (63.2%)	③ 4人 (21.1%)	④ 3人 (15.8%)	⑤ 0人 (0%)
-----------	---------------	--------------	--------------	-----------

2. 学習ポートフォリオをつけることで、あなたは自分の学習方法を改善したと思いますか？

① 0人 (0%)	② 7人 (36.8%)	③ 8人 (42.1%)	④ 4人 (21.1%)	⑤ 0人 (0%)
-----------	--------------	--------------	--------------	-----------

3-1. 学習ポートフォリオをつけることをとおして、あなたが新しく実践した勉強方法や工夫はありましたか？

① 10人 (52.6%) ⇒ 3-2を教えてください	② 9人 (47.6%)
-----------------------------	--------------

3-2. 新しく実践した勉強方法や工夫は何ですか？具体的に書いて下さい。

- ・ 苦手な所を意識するようになった。
- ・ 声に出しながら書く(→頭に入りやすい！)
- ・ ドイツ語を聞きつつ発音しつつ何度も書く。
- ・ アプリでドイツ語アプリを取った。
- ・ よく間違える文法事項は小さなサイズのノートにまとめていつでも持ち運ぶようにする。

4. 学習ポートフォリオの内容をまとめたプリント(2回分)の内容は役に立ちましたか？

① 4人 (21.1%)	② 13人 (68.4%)	③ 2人 (10.5%)	④ 0人 (0%)	⑤ 0人(0%)
--------------	---------------	--------------	-----------	----------

5-1. 学習ポートフォリオの内容をまとめたプリント(2回分)を読んで、他の人の学習方法で、あなたが実際に取り入れたものがありましたか？

① 7人 (36.8%) ⇒ 5-2を教えてください	② 12人 (63.2%)
----------------------------	---------------

5-2. 他の人の学習方法で、あなたが実際に取り入れたものは何ですか？具体的に書いて下さい。

- ・ できるだけ書いて書いて書いて勉強する。
- ・ 格を意識する。
- ・ ドイツ語のアプリをとる。
- ・ 単語帳を作って通学の電車で覚える。
- ・ ドイツ語のラジオ等を聴いて耳慣れしておく。

6-1. これから学習するときに、試してみたい学習方法はありますか？

① 11人 (57.9%) ⇒ 6-2を教えてください	② 8人 (42.1%)
-----------------------------	--------------

6-2. 試してみたい学習方法は何ですか？具体的に書いて下さい。

- 左に独作文を, 右に和訳を書いていく。
- 教科書付属の CD を使う。
- 新出単語を単語ノートに書き加えること。
- スマホのアプリで単語帳。
- ipod に教材の CD を入れて, 通学中に聴き, 普段からネイティブのドイツ語に慣れる。
- NHK のドイツ語講座。

7. 学習ポートフォリオをつけることで, 自分のドイツ語の進歩を感じることができましたか？

① 0 人 (0%)	② 10 人 (52.6%)	③ 6 人 (31.6%)	④ 3 人 (15.8%)	⑤ 0 人 (0%)
------------	----------------	---------------	---------------	------------

8. 学習ポートフォリオをつけることで, あなたの次の学習目標や問題点は明確になりましたか？

① 2 人 (10.5%)	② 12 人 (63.2%)	③ 3 人 (13.8%)	④ 2 人 (10.5%)	⑤ 0 人 (0%)
---------------	----------------	---------------	---------------	------------

9. あなたは今後もドイツ語の授業で学習ポートフォリオをつけていきたいですか？

① 1 人 (5.3%)	② 8 人 (42.1%)	③ 7 人 (36.8%)	④ 3 人 (15.8%)	⑤ 0 人 (0%)
--------------	---------------	---------------	---------------	------------

10. その他, 学習ポートフォリオに関してあなたが感じたこと, 要望などがあれば, 自由に書いて下さい。

- 毎週新しいこと(勉強法)を取り入れるのは少し無理があつて, どう書けばいいのかわからない¹⁰⁾。
- 質問に対しての答えがあるとうれしいです¹¹⁾。

4.4.2. 実践の評価と課題

以下では, 学習記録に関するアンケートの結果を分析し, 学生による本実践の評価および今後の課題について述べる。

まず, 設問 1 に関しては, 63.2% (②を選択) が肯定的に捉えており, 学習記録をつけることが, 学習方法について意識して考える契機になっていると言えるが, その一方で, 設問 2 (学習ポートフォリオをつけることで, あなたは自分の学習方法を改善したと思うか) に対して, 肯定的な回答が 36.8% (②を選択) に留まっていることから, 学習方法の具体的な改善にまでは至っていないことが分かる。ただし, 設問 3-1 (学習ポートフォリオをつけることをとおして, 新しく実践した勉強方法や工夫があるか) に対する回答から, 約半数 (52.6%) の学生が, 学習記録をつけることをとおして, 新しい学習方法を実践したり, 学習方法に工夫をしていることがうかがえる。

設問 4 (フィードバックプリントは役に立ったか) に対しては, 肯定的な回答が 90% 近く (①②を選択) あり, 学習記録のフィードバックが有効であると判断できる。フィードバックの有効性に関しては, 特に他の学生の学習方法について情報を共有できる点にある。これは, 設問 5-1 (他の人の学習方法で取り入れたものがあるか) および設問 5-2 (その具体例) に対する回答から, このフィードバックをとおして, 他の学生の学習方法を約 3 分の 1 (36.8%) の学生が実際に取り入れていることや, 設問 6-1 (これから試してみたい方法はあるか) に対する肯定的回答も

57.9%あり、具体例として示された学習方法に、他の学生が実践しているものが含まれていることから、他の学生の情報を重視していることが分かる。

設問 7(学習ポートフォリオをつけることで、ドイツ語の進歩を感じられたか)について学習記録をつけることが自身のドイツ語運用能力の向上に直接結びついていると実感している学生は、52.6%(②を選択)に留まっているが、設問 8(学習ポートフォリオをつけることで次の学習目標や問題点は明確になったか)については、学習記録をつけることが次の学習目標および自身の問題点を明確化することに有効であると判断している学生が 73.7%(①②を選択)いた。設問 7, 8 の結果から、学習目標や問題点を意識するのに学習ポートフォリオは役に立っていると思われるが、学習そのものに効果があると捉えている学生が約半数に留まったことから、設問 9(これからも学習ポートフォリオをつけていきたいか)に対する肯定的回答が約半数(47.4%)に留まっているのではないかと考えられる。

以上の分析結果から、学生は学習記録をつけることが、特に「自身の学習方法について考える」「新しい学習方法を実践・工夫する」「フィードバックを通じて他の学生の学習方法を知る」「次の学習目標および自身の問題点を明確化する」という点で、外国語学習に有効な手段であると評価していると判断できる。ただし、本アンケートを実施したのが、1 年次の前期終了時ということもあり、学習記録の効果については、実感できていないのかもしれない。2012 年度後期終了時に再度アンケートを実施し、学生の意識に変化があるか継続的に調査していきたい。

次に、担当教員から見た学習記録の有効性と課題に関して言及する。まず有効性であるが、ひとつには、学生の学習方法に関して、スマートフォンのアプリなど、外国語学習に利用できる新しいツールを知ることができたことが挙げられる。この点に関しては、学生もフィードバックから情報を得て、新たな学習方法を取り入れている。次に、学生の理解度をより詳しく知ることができたことである。特に、学生が理解できていない文法事項を把握することができ、授業での説明に活かすことができる点は、教授者にとって意味が大きい。一方、今後の課題に関しては、学習記録に記載する内容、実施方法(提出方法)およびフィードバックについて再検討し、より効果的に授業や学生自身の学習に取り入れることができるようにすることが必要である。

5. まとめと今後の課題

本稿では、学生の自律学習能力の養成に効果的であると言われている LLS と学習ポートフォリオを学生にとって初習外国語であるドイツ語と、既習外国語である英語クラスで導入し、その効果と課題について指導実践を基に考察を試みた。

アンケート結果から、LLS の使用を意識化した学習について、学生が肯定的に捉えていることが明らかになった。また英語クラスの実践では、実際に学生の LLS 使用が増えているという結果も観察された。LLS について学び、自身の学習を記録することは、学生が自身の学習を管理する意識づけに役に立っているといえるだろう。反面、オックスフォード(1994)が指摘しているように、LLS は数多く使えばよい学習ができているというわけではなく、学習者の個性や目的に応じて適切な LLS を使うことのほうが重要であるという点も忘れてはならない。

本実践で学生が意識して使うようになった LLS は、直接ストラテジーが多く、間接ストラテジーについては、あまり言及がなかった。これは、間接ストラテジーが意識されにくいという性質もあるが、学生が実際に学習言語を使用する場面を想定しにくいことも一因ではないかと推測さ

れる。宮崎 (1999) は、間接ストラテジーは習得過程で果たす役割が大きいにもかかわらず理論的フレームが未開発であると指摘している (p. 38)。実際の言語使用を意識化させることは、言語学習の強い動機づけになり、また、「ネットワークを形成する」ことや「ネイティブスピーカーと友達になる」といった社会的ストラテジーを活性化させることにもつながっていくだろう。これらの解決には、4.2. で述べたように、学習の動機づけのための入学時ガイダンスを行うことや、教室外での実際の言語使用につながった言語学習を学生がイメージできる授業デザインをすることが必要である。

本稿で紹介した、LLS と学習ポートフォリオを導入した授業実践は、最終的には学生が「教師から卒業して」自分で学習し続ける能力を身につけることを目標にしているが、授業に位置づけられているという点で、自律的ではない、とも言える。この矛盾を解消するために、教師が学生にどんな学習環境をデザインし提供していけるか、今後も考え続けていきたい。

[注]

- 1) Cohen (1998) *Strategy-Based Instruction (SBI)*, pp. 81-83.
- 2) O'Malley & Chamot (1990) や Oxford (1990) の研究は、ストラテジーをグループに分類し提示している。O'Malley & Chamot (1990) はストラテジーを、学習を計画し、モニタリング、評価を行う「メタ認知ストラテジー」と、取り入れたインプットの処理のしかたに関する「認知ストラテジー」、間接的に学習を支援する「社会・感情ストラテジー」に分類した。
- 3) Oxford (1990) 所収の *Strategy Inventory for Language Learning* という質問紙を用い、授業実践で学習ストラテジー診断を実施したことも、本稿で Oxford (1990) の定義を採用した理由のひとつである。
- 4) オックスフォード (1994) を基に、質問の意味を変えず、文体や語彙を平易なものに書き直した。例) 原文「英語の章節をまずスキミング(ざーっと読みとる)し、再び、前に戻って注意深く読む。」⇒書き直し後「英語の文章を読むときは、まず、ざっと全体を読みとって、もう一度、最初に戻って注意深く読む」
- 5) 第1週の授業終了時に回収し、第3週に解説と共に結果を返却した。同様の調査を第14週にも実施し、結果を比較した。
- 6) 学生個人が付けている日記を指している。
- 7) 文字化資料は、読みやすさを重視するため、発話の繰り返し部分を削除した。なお、イタリックは、LLS の使用に関する語りを指す。
- 8) 2.2. 学習ポートフォリオのうち、「言語バイオグラフィー」にあたる。
- 9) 学習ポートフォリオとは、上述のように、学習者が学習経験、学習成果、成果物を記録、保存するためのものを指す。本実践で取り入れたのは「学習記録」のみであるが、学生には「学習ポートフォリオ」という名称を使って実施した。
- 10) 学習ポートフォリオには「ドイツ語を勉強したときに実践した勉強方法、工夫したこと、試してみたことなど」とあり、必ずしも新しい勉強方法である必要はない。この点に関しては、後期第1週の授業で学生全員に再度周知した。
- 11) この点に関しては、後期第1週の授業で、質問には可能な限り答えていくが、授業中にも質問をするように促した。

[参考文献]

- Chamot, A.U. (2004) *Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching*, Electronic Journal of Foreign Language Teaching 2004, Vol. 1, No. 1, pp. 14-26.
- Cohen, A. D. (1998) *Strategies in Learning and Using a Second Language*, Longman.
- Cohen, A. D. & Macaro, E. (eds.) (2007) *Language Learner Strategies*, Oxford University Press.
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press. (邦訳:吉島茂 / 木島理枝(編訳)(2004)『外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社)
- Ellis, R. (1997) *Second Language Acquisition*. Oxford University Press. (邦訳:ロッド・エリス(著), 牧野高吉(訳)(2003)『第2言語習得のメカニズム』ちくま学芸文庫)
- 国際交流基金 (2009)『JF 日本語教育スタンダード試行版』国際交流基金
- 国際交流基金 (2010)『JF 日本語教育スタンダード 2010 利用者ガイドブック(第2版)』国際交流基金
- 小嶋英夫 / 尾関直子 / 廣森友人(編)(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
- 宮崎里司 (1999)「最近の学習ストラテジー研究のいくつかの動向」宮崎里司 / J. V. ネウストプニー(編)『日本語教育と日本語学習－学習ストラテジー論にむけて－』pp. 37-52, くろしお出版
- O'Malley M. & Chamot, A. U. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990) *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Heinle and Heinle. (邦訳:レベッカ L. オックスフォード(著), 宍戸通庸 / 伴紀子(訳)(1994)『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)
- Oxford, R. L. (2011) *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Longman.
- Rubin, J. (1975) *What the 'good language learner' can teach us*. TESOL Quarterly 9, pp. 41-51.
- 斎藤里美 / 田中望 (1999)「『学習ストラテジー』は学習者を幸福にするか」宮崎里司 / J. V. ネウストプニー(編)『日本語教育と日本語学習－学習ストラテジー論にむけて－』pp. 173-181, くろしお出版
- Scarcella, R.C. & Oxford, R.L. (1992) *The Tapestry of Language Learning: The individual in the Communicative Classroom*. Heinle and Heinle. (邦訳:スカーセラ / オックスフォード(著), 牧野高吉(訳・監修), 菅原永一 他(訳)(1997)『第2言語習得の理論と実践－タペストリー・アプローチ－』松柏社)
- Scharle, A. & Szabo, A. (2000) *Learner Autonomy: A guide to developing learner responsibility*. Cambridge University Press.
- 竹内理 (2003)『より良い外国語学習法を求めて』松柏社
- 田中望 / 斎藤里美 (1993)『日本語教育の理論と実際－学習支援システムの開発－』大修

館書店

土持ゲーリー法一 (2009) 『ラーニング・ポートフォリオー学習改善の秘訣』東信堂

Watts, D. (2011) *Introducing Language Learning Strategy Training in Japanese University English Language Courses*, 愛知県立大学高等言語教育研究所年報『ことばの世界』第3号, pp. 27-44.

本稿は、愛知県立大学高等言語教育研究所, 第12回言語教育研究会(2012年8月9日)での報告「学習ストラテジーとポートフォリオ導入に関する実践報告ーCommunicative English IIとドイツ語I(文法)の事例よりー」を基に, 考察を加えたものである。

[巻末資料1: SILL 調査の設問](オックスフォード(1994)を基に書き換え)

A. 記憶ストラテジーに関するもの

1. 英語で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. 新出単語を覚えやすいように, 文の中でその新しい単語を使う
3. 単語を覚えるために, 新しい語の音と, その単語のイメージや絵を結び付ける
4. 単語が使われる場面をイメージして, 新しい語を覚える
5. 新しい単語を覚えるのに, 韻(似たリズムや, 音の並びなど)を使う
6. 新しい単語を覚えるのに単語カードなどのカードを使う
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, 単語が載っていた本のページ, 黒板や道路標識等の位置を記憶しておく

B. 認知ストラテジーに関するもの

10. 新しい単語を繰り返して書いたり, 口に出して言ったりする
11. 英語のネイティブ・スピーカーのように話すように心がける
12. 英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う
14. 積極的に英語で会話を始める
15. 英語のテレビ番組や, 英語の映画を見る
16. 英語で読むのが楽しい
17. 英語でメモ, メッセージ, 手紙, 報告を書く
18. 英語の文章を読むときは, まず, ざっと全体を読みとって, もう一度, 最初に戻って注意深く読む
19. 英語の新出単語に似た単語を日本語(母語)の中に探す
20. 英語の中に, パターンを見つけようとする
21. 難しい英単語は分解して, 意味を知ろうとする
22. 日本語に逐語訳(単語を一つずつ訳すこと)をしないように心掛ける
23. 読んだり聞いたりしたことを, 英語で要約する

C. 補償ストラテジーに関するもの

24. 知らない単語があったら、意味を推測する
25. 英語で話しているときに、適切な言葉を思いつかないときは、ジェスチャーを使う
26. 英語で(話したり書いたりするときに)適切な語が分からないときは、新語を作る
27. 英語を読むとき、分からない言葉を一つずつ調べない
28. 他の人が次に英語で何というか、推測しようと心がける
29. 英語の単語が思いつかないとき、同じ意味を持つ語や句を使う

D. メタ認知ストラテジーに関するもの

30. いろいろな方法を見つけて、英語を使うよう心がける
31. 自分の英語の間違いに気づいたら、そこから学んで上達しようと努力する
32. 他の人が英語を使っているときは、集中して聞く
33. 優れた英語学習者になる方法を探そうとしている(模索している)
34. 英語の学習のスケジュールを立て、十分な時間をあてている
35. 英語で話しかけることのできる相手を探す
36. できるだけ英語で読む機会を探す
37. 英語の技能を高めるための明確な目標がある
38. 自分の英語学習の進歩について考える

E. 情意ストラテジーに関するもの

39. 英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に心がける
40. 間違いを恐れず、英語を話すように自分を元気づけている
41. うまくいったときは、自分をほめる
42. 英語を勉強しているときや使っているときに、緊張していたり神経質になっていないか、注意を向けている
43. 言語学習について記録をつけ、自分の気持ちを書きとめる
44. 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

F. 社会的ストラテジーに関するもの

45. 英語が分からないとき、ゆっくり話してもらうか、もう一度言ってもらう
46. 英語で話しているとき、ネイティブ・スピーカーに、間違いを直してもらう
47. 他の人と英語を練習する
48. 困ったとき、英語のネイティブ・スピーカーに助けを求める
49. 英語で質問をする
50. 英語話者の文化を学ぶように心がける

[巻末資料 2: Communicative English II で用いた教材]

Week 2 (1) Beliefs about Language Learning

Read each of the following statements about language learning. Decide whether you agree or disagree. Discuss your answers, and give reasons WHY with the other members of your group and try to reach a group consensus.

A = Agree D = Disagree

Put your answer first and the group's consensus second.

Belief	Agree /Disagree	
	You	Group
When I read in English, I should look up every word I don't know.		
Children are better language learners than adults.		
I can learn English in one year if I study really hard.		
Making errors is not always a serious problem.		
The teacher should try to correct all of my mistakes.		
Language games take up valuable class time.		
Watching television and movies in English are two of the best ways to learn English.		
I can learn a lot of English just by living abroad.		
Ability to explain grammar rules is essential to speaking English.		
I might learn the mistakes or accents of other students by speaking together with them.		
Learning about a foreign culture will help me learn the language.		

Week 2 (2) Strategies for Language Learning

Work in pairs. Which of the following strategies do you feel would most help you learn English over the next three months? Number your **top three**

(**1** =most important, **2** =second most important, etc). Which strategy do you feel would be **least useful**? Mark it with a ??

Together, think of as many **reasons** as you can for choosing your strategies.

I should ...

Strategy	Pair	Group	Reasons
find opportunities to use English outside of class.			
use my native language when I can't find the right English words.			

use facial expressions or gestures when I can't find the right English words.			
use visual aids when I can't find the right English words.			
not be afraid to make mistakes.			
try very hard not to make grammatical mistakes.			
keep a language journal, diary or notebook.			
find creative ways to remember important words and phrases.			
reward myself for my successes.			
read a lot in English, especially for enjoyment.			
study with a partner or in groups.			
record vocabulary and grammar points in a meaningful, systematic way.			
review work that you have finished often.			
other strategy			

Week 8 Language learning strategies mid-semester discussion

Discuss the following questions in pairs. Take notes to help you summarize your discussion to other students.

1. Which strategies did you choose? Why?
2. Have you been able to use any of them?
3. Which ones were useful? Talk about this.
4. Which ones were not useful? Talk about this.
5. Which ones would you recommend to other people? Why? Eg junior high students, senior high students, 1st year students at Kendai, adult learners.
6. Have you stopped or started using any of them?
7. Do you want to try any new ones?

Week 14 Discussion about LLS

Discuss the following questions in pairs, taking notes to help you remember what was said.

1. What was your opinion about the LLSs in the class at the start of the semester?
2. Do you still have the same opinion about these strategies as you did at the start of the semester? Why / why not?
3. Which strategies did you use this semester?
4. Did you change them at any time?
5. Which ones did you find useful? Please say why, giving examples.
6. Which ones did you find NOT useful? Please say why, giving examples.
7. Which strategies do you use at the moment? Do they work?
8. Will you use any of these LLSs in the future? Which ones and why?

[巻末資料 3: 学習記録の例 - ドイツ語 I (総合) 文法 -]

⑧ L. 9 練習問題・復習&学習ポートフォリオ 氏名: _____

授業で答え合わせをした後に、各問題のドイツ語の部分を書きなさい。(提出: 7月9日) 人見

④ (1) Mögt ihr keinen Fisch?
君たちは魚が好きなですか?

(2) Können Sie mir bitte helfen? helfen
私に少し手伝っていただけますか? an et denken

(3) Darf ich Sie kurz stören?
短い間、お邪魔してもいいですか?

(4) Du musst an deine Zukunft denken.
君は将来のことを考えないとダメ。

(5) Soll ich das Fenster öffnen?
私は窓を開けていいですか?

(6) Willst du noch eine Tasse Kaffee?
君も1杯コーヒーは飲みたいか?

(7) Im Museum darf man nicht fotografieren.
美術館の中には写真を撮るはいいけません。

(8) Was darf es sein?
- Ich möchte einen Roch.
何にしたいですか? - 私はスカイボックスがいいです。 nichts nothing

(9) Ich weiß nichts von dem Unfall. nicht not
私はその事故について何も知りません。 vom 事故
特定 von/dem 事故

④ (1) Seine Eltern soll jetzt im Ausland leben.
彼の両親は今、外国に住んでいるんだ。

(2) Das kann nicht wahr sein.
これは真実ではないんだ。

(3) Sie muss dich lieben.
彼が彼女を愛するべきなんだ。

(4) Herr Bauer mag über 50 Jahre alt sein.
バウアーさんは50歳を超えているんだ。

学習ポートフォリオは裏

④ 10. Mein Chef lässt oft mich Briefe schreiben.

私の上司はよく私に手紙をかける。

(1) Ich sehe meinen Mann im Garten arbeiten.

私は夫の庭仕事を見ている。

(3) Ich höre ihn ein Lied singen.

私は彼が歌を歌うのを聴きます。

聞き取る

essen → Essen

lesen → Lesen

er
seiner
ihm
ihn

am Essen
食卓に

④ 11. Beim Lesen muss ich eine Brille tragen.

Ohne Brille kann ich fast nichts sehen.

ohne 無し

Japanologie 日学

studieren

大学で学ぶ studieren

(1) Ich will in Deutschland Germanistik lernen.

- Dafür musst du weiter fleißig Deutsch lernen.

(2) Wollen wir heute abend trinken gehen?

- Leider muss ich ein Referat zu Haus schreiben.

Morgen soll ich von Studentenleben in Japan sprechen.

学習ポートフォリオ (6月20日~6月25日) (文法・講義・会話のすべての授業に関して)

・この1週間ドイツ語を勉強したときに実践した勉強方法、工夫したこと、試してみたことなど

① 予習にかき入ったら、その時点でわからなかった箇所を

授業で集中して聴いた。

・この1週間ドイツ語を勉強して、理解できたこと、覚えたこと、進歩したことなど

② 長講義 予習したこの単語は、九割の意味が分かってることにした。

・この1週間ドイツ語を勉強したときに感じた問題点、わからなかったこと、次の目標など

③ 単語を覚える。(毎日、少しでも確認する)

[巻末資料 4:ドイツ語 I (総合) 文法のフィードバック]

ドイツ語 I (総合)[文法] ポートフォリオ(5月30日～7月4日提出分)から

勉強したときに実践した勉強方法, 工夫したこと, 試してみたことなど

【単語・語形変化・文などの暗記】

- ・できるだけ書いたり音読したりして覚える
- ・新出単語を単語帳に書き加える
- ・熟語などは辞書にマーカーで強調する ←印象を強くした方が覚えられる
- ・文を赤シートで隠して覚える
- ・練習問題の文を暗記する ←語学では暗記が必要
- ・電車内で教科書を読む, 暗記する
- ・独訳できるように暗記する

【その他】

- ・単語・文を書きながら音読する ←これはとても多かった
- ・絵で見るドイツ語 ←Bildwörterbuch「絵入り辞典, 図解辞典」なども単語を覚えるのに有効
- ・一度辞書を使わずに問題を解く
- ・練習問題を何回も解きなおす ←とても効果的な方法
- ・今まで習った文法の復習 ←これも多かった。語学に予習と復習は不可欠
- ・よく間違える単語や文法をノートに書き出して集中的に覚える
- ・単語カードに独文のみを書いて, 独文で覚える。英語と比較したり, 長い単語は分解して意味をとらえる。
- ・定動詞を□(四角), 前置詞を○(丸)で囲ったりして, ノートを見やすくする
- ・毎日通学時に NHK のドイツ語を聴く
- ・ドイツ語の歌をスマホに入れて聴く
- ・ドイツ語のミュージカルを聴く
- ・ドイツ語の映画をドイツ語の字幕で見る

勉強したときに感じた問題点, 分からなかったこと, 次の目標など

- ・男性弱変化名詞に気をつける
- ・名詞の性, 名詞の複数形を確実に覚える
- ・不規則動詞の現在人称変化をもう一度確認する
- ・辞書で動詞を調べた時, 何格を支配するのかが確認する ←とても重要なこと!
- ・前置詞の格支配を覚える
- ・前置詞の使い分け・用法が分からない
←英語と同様, 前置詞にはいろいろな意味・方法があるので, 出てきたものを少しずつ確実に覚えること
- ・複合名詞の性は最後の名詞で性が決まるが, die Bundesrepublik Deutschland は, Deutschland の中性ではなく, 女性なのか?
→Bundesrepublik の Republik が女性名詞だから。Bundesrepublik と Deutschland は同格。

•kein と nicht の使い分け

→不定冠詞 ein がついた名詞と無冠詞の名詞の否定には kein を使う。それ以外は nicht を使う

•nicht の位置 →L.12 で説明する

- 作文の時, 語順がいまいち分からない →基本的に日本語と同じ
- 文法を覚えても文章にすることがまだできないので, 練習する
- 予習しているときに文章を読んでも理解できなくてどうまとめたらいいいのか分からない
- 枠構造の優先順位が分からない
- もっとドイツ語に時間をさく!
- 次のテスト, がんばります! / テストがんばる! ←みんながんばるように

理解できたこと, 覚えたこと, 進歩したことなど

- 文を作るとき, 前よりも時間がかからなくなった気がする ←上達している証拠
- 音読のおかげで, 語順に困ることが減った(覚えた文をさっと言えたら, 分かる)
- 一度出てきた単語がまた出てきたとき, 少しずつ意味が分かるようになってきた
- 知っている単語数が増えてきた
- 覚えることは多いように見えるが, 案外共通点が多く, 文法は覚えやすいと思った。
←これからも, 今まで習った語形変化が(少し形を変えて)出てくるので, 語形変化はそのつど必ず覚えること

究極の移動： 日本語、シンハラ語における*How many/much NP*疑問文の分析について¹

英米学科 森田 久司

1 イントロ

本論文では、日本語とシンハラ語での *How many/much NP* 疑問文の特殊な振る舞いについて考察し、それは、*How many/much NP* 疑問詞のみ文全体を *WH* 移動することができるからであると述べる。本論文の構成として、最初に Chomsky (2010)に見られる、生成文法の基本的スタンスを紹介し、次に、シンハラ語と日本語の *WH* 疑問文の特徴から、Pied-piping の証拠を示し、最後になぜ、*How many/much NP* 疑問詞のみ文全体を Pied-pipe できるのかを意味的見地から考察する。

1.1 Chomsky (2010)

Chomsky (2010)によると、約5万年までに人類に言語能力が生まれたということになっているが、Chomsky による「言語能力」とは何かということをもまず定義しておく必要がある。①(概念・語の)併合 (Merge)、②感覚-運動野、概念-意図野、そして③第3 要因と言われる三つの能力・要因が絡まって、ヒトのみが持つ「言語能力」があると考ええる。

この中で一番重要なものは①の併合であり、この能力が約5万年前に人類に生まれたことが、複雑なコミュニケーションの道具としてのことばにつながっていったと述べている。併合によって何が可能になったかという、いろいろな概念を頭の中で組み合わせることが可能になり、そこから、出来事を原因と結果に分析する能力や周りの環境に対する予測等が可能になった。また、自他の区別、相手の意図、といった考えが可能になり、後ほど出現するコミュニケーションとしての下地もできた。(すなわち、併合で出来た概念に②の概念-意図野が連結されるようになった。)この能力を得たことで、人類の中に、複雑な思考が可能になったものとそうでないものにわかれた。そして、おそらく、複雑な思考が可能になった人類の一部が繁栄し、より多くの子孫を残した。このときはまだ、ヒトの頭の中には、併合と②の概念-意図野(と③の第3要因)のみがあり、②の感覚-運動野はまだ「言語能力」として使用されていなかった。

最後に、概念に音を付与することにより、頭の中だけにあった複雑な概念を外部化できるようになった。これがコミュニケーションとしてのことばのはじまりである。この時初めて、感覚-運動野はまだ「言語能力」の一部に組み入れられるようになった。

それでは、③の第3要因とは何かというと、この世の中に存在するものすべてに影響を与えているもの、すなわち、物理法則である。この物理法則が、①の併合や②の感覚-運動野や概念

¹ この論文の調査の一部は、文部科学省科学研究費助成事業(若手研究(B)24720181)より支援を受けています。

-意図野との連結に深く関与していると考えられている。

1.2 併合と第3要因

ここでは、第3要因が実際にどのように併合に影響を与えているか、実際の英語の例を用いて、説明する。まず、物理法則ではある変化に対し、基本的に一番効率の良い進め方を行おうとする。したがって、ある語をある場所に移動(移動も併合の一部)する場合、出来るだけ短い距離で済む語句を選ぶことが分かっている。次の例を参照すること。

- (1) What did you buy _ ?
(2) did you persuade who to buy what?
→ a. Who did you persuade _ to buy what?
b. *What did you persuade who to buy _?

(1)に見られるように、英語の *WH* 疑問文を作る際に、疑問詞を一つ文頭に移動する必要がある。では、もし、疑問詞が二つある場合には、どちらを移動するのか？(2)*b* にある通り、一番距離の短いものを動かそうとするのである。

次の例として、語の移動はどのぐらいの距離を移動できるかについて考える。まずは、以下の例を見てみる。

- (3) *What did Mary leave [_{CP} because John said _] ?
(4) ??What did Mary make [_{NP} the claim that John said _] ?
(5) What did Mary claim [_{CP} that John said _] ?

上のいずれの文も節を越えての移動で、長距離移動とも言われるが、可能なケースとそうでないケースがある。(3)と(4)に見られるように、疑問詞は副詞節、名詞節などを飛び越えることはできない(島の条件)。しかし、(5)のように、*That* 節のような動詞の補部節になっているものからの移動は可能である。

上のような、島の条件も、第3要因で説明しようとする試みがあり、詳細な説明は避けるが、基本的に、文の派生は、文単位で行っているわけではなく、Phase と呼ばれるより小さな単位ごとに派生を行うと考えられている。このことは、人間にとって有限である記憶容量の制限という第3要因が影響したのではないかと考えられる。

1.3 日本語の *WH* 移動

次に、日本語の *WH* 疑問文の派生について、考察する。以下の例を見ること。

- (6) [_{CP} ジョンが何を言ったから]メリーは去ったの? cf. (3)
(7) メリーは[_{NP} ジョンが何を言ったことが]気になっているの? cf. (4)

上の例は、英語であったら、すべて非文になるケースである。なぜなら、疑問詞が副詞節や名詞節内の要素であるからである。更に、英語との比較で重要なことは、日本語の疑問詞は(目

に見えては)移動しないことで、そのような言語のことを(WH-)In-situ 言語と呼ぶ。

それでは、なぜ日本語の *WH* 疑問文は下接条件を示さないのであろうか？一つの考えとして、Tsai (1994)に見られるような、日本語や中国語のような In-situ 言語では、疑問詞は移動しないからと主張すること。他の考えとして、目や耳で知覚できない移動(covert movement)を起こすが、そのような移動は島の条件をなぜか示さない(Huang 1982 など)などがある。また、目に見えない移動は起こしているが、島ごと移動するために、島の条件をクリアしているという Pied-piping 説なるものもある(Nishigauchi 1986, Morita 2002, 2009 など)。

次のセクションでは、Pied-piping の証拠を見ていくが、Pied-piping が決して、目に見えない移動にしか使われているわけでないことを以下のバスク語の例で確認しておく。

- (8) a. *Zer_j joan ziren hemen-dik [_{CP} ikusi t_j ondoren]?
what go AUX here-from see after
‘*What did they leave after seeing t?’
b. ?[_{CP} Zer ikusi ondoren]_j joan ziren hemen-dik t_j?
what see after go AUX here-from
‘*[After seeing what] did they leave t?’ (Ortiz de Urbina 1989: 249-252)
- (9) a. *Nork_j irakurri du Peruk [_{NP} t_j idatzi zuen liburua]?
who read AUX Peter write AUX book
‘*Who did Peter read the book that t wrote?’
b. [_{NP} Nork idatzi zuen liburua]_j irakurri du Peruk t_j?
who write AUX book read AUX Peter
‘*[The book that who wrote] did Peter read t?’ (Ortiz de Urbina 1989: 249-252)

上の例 a に見られるように、副詞節や名詞節の中から、疑問詞だけを移動させようとする、非文になるが、島全体を移動すると、容認性が非常に高まる。

2 Data

2.1 シンハラ語²

ここでは、シンハラ語に注目し、Pied-piping が行われていることを示した後に、*How many/much NP* 疑問文の不思議な様相について注目する。

2.1.1 係り結び(Agree)

まず、シンハラ語の *WH* 疑問文の顕著な特徴として、疑問詞と動詞末尾の一致が見られることである。この現象は、古典日本語で「係り結び」、生成文法では「一致(Agree)」と呼ばれている現象である。以下の例を考察されたい。

² シンハラ語は、スリランカで用いられ、インド・アーリア語派に属する。

(10) Siri mokak-də keruw-e?

what-Q did-E

‘What did Siri do?’

(Gair and Sumangala 1991: 93)

上の例は典型的な *WH* 疑問文で、疑問詞に *Q* 助詞といわれる *də* を付ける。そして、それに呼応する形で、動詞の末尾に *e* が現れる。また、以下の例に見られるように、*e* は疑問文のスコープを決定する。

(11) a. Ranjit [kau-də aaw-e kiyəla] dannəwa.

who-Q came-E that know

‘Ranjit knows who came.’

b. Ranjit [kau-də aawa kiyəla] dann-e.

who-Q came that know-E

‘Who does Ranjit know __ came?’

(Kishimoto 1997:6)

(11)*a* では、*e* が埋め込み節内の動詞の末尾にあるので、間接疑問文、(11)*b* では、文末にあるので、直接疑問文となる。

それでは、もし、疑問詞が移動不可能な環境(島)で使われたら、どうなるであろうか？以下の例を参照のこと。

(12) a. *oyaa [_{NP} kau-də liyəpu potə] kieuw-e?

you who-Q wrote book read-E

b. oyaa [_{NP} kauru liyəpu potə]-də kieuw-e?

you who wrote book -Q read-E

‘You read the book that who wrote?’

(Kishimoto 1992:56)

面白いことに、普通疑問詞に直接付くはずの *də* は、疑問詞が島内にある場合は、それに直接付くことができず、代わりに島末尾に付く必要がある。このことは、目に見えない移動も島の条件に従うことを示し、Pied-Piping 説を支持しているデータとなる。

2.1.2 不思議な現象 (シンハラ語の *How many/much NP* 疑問文)

しかしながら、*How many/much NP* 疑問文に関し、不思議な現象が見られる。以下の例を比較すること。

(13) a. *kauru ee potə kieuwa də?

who that book read Q

(Kishimoto 1997: 14)

b. kau-də ee potə kieuw-e?

who-Q that book read-E

‘Who read that book?’

(Hagstrom 1998: 22)

- (14) a. kiidenek enəwa də?
 how.many come Q
 b. kiidenek-də enn-e?
 how.many-Q come-E
 ‘How many (animate) are coming?’ (Kishimoto 1997: 8)

- (15) a. salli koccərə dunna də?
 money how.much gave Q
 b. salli koccərə-də dunn-e?
 money how.much-Q gave-E
 ‘How much money did (you) give?’ (Sumangala 1992: 248)

先ほど述べたように、(13)のような *How many/much* 以外の疑問詞の場合、*də* は直接疑問詞に付き、文末に使用することは不可能である。しかしながら、(14)や(15)のように、疑問詞が *How many/much* の場合、なぜか文末に *də* を置くことができる。Sumangla (1992)は、(15)b(や(14)b)の方が *a* より、強調されていると主張し、Hagstrom (1998)は、*How many/much NP* 疑問文は *Yes/No* 疑問文に似ていると主張しているが、なぜ、*How many/much* だけなのかという疑問については何も説明していない。

2.2 日本語

次に、日本語での Pied-piping の根拠を示し、その後、*How many/much NP* 疑問文にまつわる例外的な現象を見ていく。

2.2.1 「いったい」(Pesetsky 1987)

日本語の Pied-piping の根拠の一つとして、Pesetsky (1987)による、「いったい」がある。以下の例を見られたい。

- (16) メリーはジョンにいったい(全体)何をあげたの?
 (17) a. *メリーは_{[NP} ジョンにいったい(全体)何をあげた人_]に会ったの?
 (Pesetsky 1987, (43))
 b. メリーはいったい(全体) [_{[NP} ジョンに何をあげた人_]に会ったの?

上の例からわかることは、シンハラ語の *də* 同様に、「いったい(全体)」は島内にある疑問詞の直前に置くことはできず、島の外に置かなければならない。この事実は、島全体が *WH* 移動しているという Pied-piping 説の根拠となっている。

2.2.2 Intervention effects (Hoji 1985, Hagstrom 1998)

次の根拠として、intervention effects が取り上げられる。intervention effects は以下のような環境で観察される。

- (18) *[(C)… intervener … wh] (語順は無関係)
 intervener: AかB, WH-も (e.g. 誰も、何も), WH-か (e.g. 誰か、何か)、NPしか,
 etc

実際の例に、以下のようなものがある。

- (19) a. ?*[ジョンかビルが]何を飲みましたか？
 b. 何を_i [ジョンかビルが] t_i飲みましたか？ (Hoji 1985: 268)
 (cf. [ジョンまたはビルが]何を飲みましたか？)
 (20) a. ??[誰もが]何を買いましたか？
 b. 何を_i [誰もが] t_i買いましたか？ (Hoji 1985: 270)
 (cf. [みんなが]何を買いましたか？)

(19)では、intervenerとして、「ジョンかビル」があり、(20)では、「誰も」である。このような intervenerは疑問詞の前に基底派生することができないが、かき混ぜ操作により、疑問詞を intervenerの前に置けば、文法容認性は向上する。³ これらの例は、Cが疑問詞と一致を行う際に、intervenerと間違っ「一致」を行ってしまうという、先に述べた第3要因由来の文法違反であると考えerことで統語的な現象として説明ができる。

それでは、島内に intervenerと疑問詞両方が現れたらどうなるであろうか？以下の Hagstrom (1998: 54-55)の例文を考察する。

- (21) a. ?*[ジョンかビルが]何を買ったの？
 b. メリーは[_{CP}[ジョンかビルが]何を買ったあとで]出かけたの？
 (22) a. ?? [誰かが]何を買ったの？
 b. メリーは[_{CP}[誰かが]何を買ったあとで]出かけたの？

上の例で興味ある事実は、島内に intervenerと疑問詞両方が現れた場合、intervention effects が観察されないということである。このことは、島ごとが移動されるという Pied-piping説を支持す

³ 以下に見るように、シンハラ語でも intervention effects は見られる。

- (i) a. ?*kauru-t mokak-də kiwi-e?
 who-T what-Q said-E
 b. mokak-də kauru-t t_i kiwi-e?
 what-Q who-T said-E

‘What did everyone say?’

(Hagstrom 1998: 59)

日本語と同様に、普遍数量詞は疑問詞に助詞を付けることにより生まれるが、それが intervener になることも日本語と同じである。

る。⁴

2.2.3 不思議な現象（日本語の *How many/much NP* 疑問文）

シンハラ語と同様に、日本語の *How many/much NP* 疑問文も、他の疑問詞とは異なった様相を示す。それは、以下に見る通り、intervention effects を見せないことである。

(23) [健かメリーが]何冊の本を読みましたか？

(24) [誰もが]何冊の本を読みましたか？

それでは、なぜ、*how many/much NP* 疑問文だけ①*də*を *WH*句(または、島)だけでなく、文(又は節)末に置ける(シンハラ語)ののだろうか、そして②intervention effects が検知されない(日本語)ののだろうか？

この疑問に対し、本論文の主張は以下の通りである。

(25) *how many/much NP* 疑問文は文全体を Pied-pipe することができる。

この主張の統語的な根拠をひとつ紹介する。次の例文を考えてみる。

(26) a. (?)[誰かが]何冊の本を読みましたか？

b. ?*[誰かが]いったい(全体)何冊の本を読みましたか？

c. いったい(全体) [誰かが]何冊の本を読みましたか？

(27) a. [健かメリーが]米を何キロ買いましたか？

b. ?? [健かメリーが]米をいったい(全体)何キロ買いましたか？

c. いったい(全体) [健かメリーが]米を何キロ買いましたか？

前述のように、*how many/much NP* は日本語では例文 *a* のように、intervention effects を見せない。しかし、「いったい(全体)」を疑問詞の直前に置くと、非文となり、intervention effects が発生していると考えられる。さらに、「いったい(全体)」を文頭に置くと、文法容認性が上がるため、intervention effects が消滅したと考えられる。このことより、例文 *a*, *c* では、文全体が Pied-pipe されていると考えることができる。次のセクションでは、なぜ、*how many/much NP* のみが、文または節全体を *WH* 移動することができるのだろうかについて意味論的見地から考察したい。

⁴ Tomioka (2007)によると、日本語の intervention effects は情報構造違反である。統語的現象でない根拠として、i. interveners によって文法性が変化する、ii. 文法性判断の個人差が大きい、iii. 埋め込み文では検知されないなどを挙げている。情報構造については、いわゆる intervener と呼ばれるものは、主題の「は」と共起されないことからわかるように、非主題句 (Anti-Topic Item) である。また、文頭には Topic が来やすいことから、intervener-疑問詞の順番は情報構造的に好ましくないために、非文と解釈されると述べている。これ以上、詳細に立ち入らないが、情報構造の説明では、本論文の *how many/much NP* 疑問文の振る舞いを説明できないことが問題としてあげられる。

3 提案

3.1 WH疑問文の意味

Hamblin (1973)によると、WH 疑問文の意味は、proposition(命題)の集合である。たとえば、以下の例文を見てみる。

(28) Which movie did Bill watch yesterday?

上の例文の意味は、以下になる。

(29) {Bill watched Harry Potter yesterday, Bill watched Star Wars yesterday, Bill watched LOTR yesterday, ...}

聞き手はこの中から「真」の proposition のみを選んで答える。

それでは、上の集合を得るために、WH 移動はどのような働きをしているかという点、以下のように、疑問詞が operator、疑問詞の一部またはそれに付随する名詞句が restriction、そして残りが scope となる。

(30) which [movie(x)] [Bill watched x yesterday]
operator restriction scope

operator は実在するもの (entity) を次々に派生する役割があり、restriction は派生されたものにフィルターをかける役割がある。したがって、which movie では、映画の集合が得られる。最後に、得られた集合の要素を scope の x に代入することにより、proposition の集合が得られる。

3.2 ふつう文全体が pied-pipe されないわけ

では、なぜ普通の疑問詞では、文全体が Pied-pipe されることはないのだろうか？ かりに、(28) で、文全体が WH 移動したとすると以下のような LF が得られる。

(31) which x [Bill watched movie(x)] [Bill watched movie(x)]
operator restriction scope

上のLFでは、Chomsky (1995)のコピー理論にしたがって、移動したものは痕跡(trace)になるのではなく、そのもののコピーが残されると考えると、文全体が移動した場合、(31)のように、restrictionの部分がより詳細になる。⁵この結果どうなるかという点、propositionの集合が得られるという点では、(30)と変わりはないが、Restrictionは前提とするというStrawson (1952)とLahiri (2002) の考えを取り入れると、各propositionは、Bill watched x, which he watchedとなる。非制限関係節の部分はrestrictionが前提となっているからである。このようなpropositionの集合は

⁵ ただし、すべての部分がコピーされるわけではなく、意味的にコピーで重複化すると困るようなoperatorなどは移動先にしか現れない。

何が悪いかというと、すべてのpropositionが最初から「真」なのである。よって、聞き手に情報を求めるという機能を持たず、疑問文としての働きを持たないことになってしまうのである。

3.3 *How many/much NP* 疑問文が文全体を pied-pipe できる理由

それでは、なぜ、*How many/much NP* 疑問文では、文全体を *WH* 移動をすることが可能なのであろうか？そこに入る前に、以下の日本語の *How many/much NP* 疑問文の意味を検証してみる。

(32) ビルが何冊の本を読みましたか？

上の例文で、仮に「何冊の本を」だけ *WH* 移動した場合は、以下のような LF が得られる。

(33) how many (n) [n instances of movie(x)] [Bill read x]

この場合も、{Bill read Harry Potter, Bill read Narnia, Bill read LOTR, …} のような proposition の集合が聞き手に提供される。聞き手は上の proposition の集合から、「真」の proposition を選び出し、なおかつ、その数を数える。たとえば、Bill read Harry Potter のみが「真」であれば、「1冊です。」と答える。「真」の proposition を選ぶだけでなく、その数を数えなければならないことが *How many/much NP* 疑問文の重要な特徴である。

次に、文全体を *WH* 移動した場合はどうなるか？

(34) how many (n) [Bill read n instances of movie(x)] [Bill read x]

(34) の場合、(33) と同様に proposition の集合が、聞き手に提供されるが、違う点として、すべての proposition が「真」であるという点である。ふつう、この時点で、他の疑問詞であれば、疑問文として不適格となるのであるが、*How many/much NP* 疑問文の場合は、「真」の proposition の数を数える役割が残っている。すなわち、聞き手は、「真」の proposition の数を答える義務が残っているために、疑問文としての役割があるのである。⁶

3.4 上以外に大規模 pied-piping が起こるケース

以上の議論をふまえると、大規模な Pied-piping は *How many/much NP* 疑問文以外でも起こることが予測できる。間接疑問文である。なぜかと言うと、聞き手は間接疑問文の場合、答える義務はないため、proposition の集合がすべて「真」でも不都合は生じないためである。

実際に、シンハラ語や日本語には上の主張を支持するデータが観察される。

⁶ どのような時に、*How many/much NP* 疑問文の大規模移動が起こるのだろうか？例えば、パーティの出席者数を知りたい状況 (e.g. How many guests are there in the party?) で、出席者の名簿が利用できる場合などが考えられる。なぜなら、その場合、名簿の名前の数を数えれば、人数が割り出せるからである。

- (35) a. Ranjit [kau-də aaw-e kiyəla] dannəwa.
 who-Q came-E that know
 b. Ranjit [kauru aawa də kiyəla] dannəwa.
 who came Q that know
 ‘Ranjit knows who came.’ (Kishimoto 1997: 6-7)
- (36) メリーは[[ジョンかビルが]何を飲んだか]知っている。 (cf. (19))

(35)では、*də*が *how many/much* 疑問詞でないのに、動詞語尾に表れることができる。同様に、(36)では、間接疑問文では、intervention effects が検知されなくなる。これらの事実は、埋め込み節全体が *WH* 移動をしているということであらうと説明できる。

4 まとめ

本論文で明らかとなったことをまとめると、①日本語、シンハラ語の *How many/much NP* 疑問文に大規模 *pied-piping* がある (ということは *WH* 移動がある)、②間接疑問文でも、大規模 *pied-piping* は起こりうる (その際は、どのような疑問詞でも可能)、⁷③大規模 *Pied-piping* は意味的影響を持つ。最後の点については、restriction と scope にほぼ同一のコピーが残された結果、より詳細な restriction が出来上がることがわかった。このことは、*Pied-piping* は意味に影響を与えないと主張している Arregi (2003) への反証となる。

⁷ 脚注4で述べたように、Tomioka (2007)が、intervention effects を統語的な現象でないと考える根拠の一つに、なぜ埋め込み節では、intervention effects が見られないのかということがあったが、もし、本論の主張が正しいとすると、intervention effects は統語的現象で(も)あることが示される。

References

- Arregi, Karlos (2003) "Clausal Pied-Piping," *Natural Language Semantics* 11, 115–143.
- Chomsky, Noam (1995) *The Minimalist Program*, MIT press, Cambridge, Massachusetts.
- Chomsky, Noam (2010) "Some simple evo devo theses: how true might they be for language?" in R.K. Larson, V. Deprez, and H. Yamakido (eds.), *The Evolution of Human Language: Biolinguistic Perspectives*, 45–62.
- Gair, James and Lelwala Sumangala (1991). "What to Focus in Sinhala," In *the Proceedings of the Eastern States Conference on Linguistics (ESCOL)'91*, cited in Hagstrom (1998).
- Hagstrom, Paul Alan (1998). *Decomposing Questions*, doctoral dissertation, MIT.
- Hoji, Hajime (1985). *Logical Form Constraints and Configurational Structures*, doctoral dissertation, University of Washington.
- Huang, C.-T. James (1982). *Logical Relations in Chinese and the Theory of Grammar*, doctoral dissertation, MIT.
- Kishimoto, Hideki (1992). "LF pied piping: Evidence from Sinhala," *Gengo Kenkyu* 102, 46–87.
- Kishimoto, Hideki (1997). "Wh-in-situ and null operator movement in Sinhala questions," ms., Hyogo University of Teacher Education.
- Lahiri, Utpal (2002). "On the proper treatment of "expletive *wh*" in Hindi, *Lingua* 112, 501–540.
- Morita, Hisashi (2002). *English and Japanese Questions*, doctoral dissertation, University of Oxford.
- Morita, Hisashi (2009). "Covert Pied-Piping in Japanese *Wh*-questions," *English Linguistics* 26:2, 374–393.
- Nishigauchi, Taisuke (1990). *Quantification in the Theory of Grammar*, Kluwer, Dordrecht.
- Ortiz de Urbina, Jon (1989). *Parameters in the Grammar of Basque*, Foris, Dordrecht.
- Pesetsky, David (1987). "Whi-in-situ: Movement and Unselective Binding," in E.J. Reuland and A. ter Meulen (eds.), *The Representation of (In)definiteness*, MIT press, Cambridge, Massachusetts.
- Strawson, P. F. (1952). *Introduction to Logical Theory*, Methuen, London.
- Sumangala, Lelwala. 1992. *Long distance dependencies in Sinhala: The syntax of focus and WH questions*, doctoral dissertation, Cornell University.
- Tomioka, Satoshi (2007). "Pragmatics of LF intervention effects: Japanese and Korean interrogatives," *Journal of Pragmatics* 39, 1570–1590.
- Tsai, Wei-Tien Dylan (1994). *On Economizing the Theory of A'-Dependencies*, doctoral dissertation, MIT.
- Vallduví, Enric (1992). *The Information Component*, doctoral dissertation, University of Pennsylvania.

要旨

In this paper I would like to show that there are cases in which entire sentences are pied-piped, which has so far received little attention although clausal pied-piping has been extensively discussed. For example, the entire sentence of *nan-CL-no NP* ‘How many-CL-Gen NP’ questions in Japanese and Sinhala can be pied-piped, which I call ultimate pied-piping.

The big question is why *nan-CL-no NP* allows ultimate pied-piping whereas other *wh*-expressions do not. It is a standard assumption that a raised material functions as the restriction of a *wh*-operator, and the semantic content of that material is presupposed. If so, in the case of *wh*-expressions such as *dare* ‘who’ and *nani* ‘what’, it is inappropriate to raise the entire question. However, I will show that ultimate pied-piping in *nan-CL-no NP* questions does not cause semantic anomaly.

If the present claim is correct, it will give further support to the syntactic account of the intervention effect such as Hagstrom (1998) and Morita (2002, 2009) rather than the pragmatic one such as Tomioka (2007). Furthermore, the present claim will not only support Chomsky’s (1995) copy theory but also add an important consequence in that some redundant (semantic) content can exist in more than one copy, and will argue against Arregi (2003), who holds that clausal pied-piping has no semantic effect whatsoever.

トニ・モリスンの「レシタティーフ」にみる 三角形のきずな

国際関係学科 鶴殿 えりか

「レシタティーフ」(“Recitatif”) (1983) はトニ・モリスンの唯一の短編小説という特権的なテキストであり、アミリ・バラカ、アミナ・バラカ編集のアフリカ系アメリカ女性作品アンソロジー『確認』(Confirmation) (1983) に所収された。「レシタティーフ」は、八歳の時、それぞれ母親の養育不能のため児童養護施設に預けられた、二人の少女トワイラとロバータの物語である。本論では、次の四つの観点から、この短編小説について考察する。すなわち、1. 人種、2. 歴史・社会、3. 物語の枠組み、4. 三角形のきずなという観点である。「三角形のきずな」とは、二人の女が深い関係を結ぶ時、二人だけではそうすることが難しく、第三項の存在が必要である、ということの意味している。このことについては後に説明することになるだろう。

モリスンの作品のテーマは、人種、そして、アフリカ系アメリカ人の歴史であるとはよく言われていることであるが、それがもっとも重要なテーマなのかどうか、1 から 4 まで順を追って考えてみよう。

1. 人種

主人公トワイラとロバータは、白人と黒人のペアであることが冒頭で明らかにされている。この短編小説で作家が試みていることは、白人か黒人かどちらかである二人の少女の人種を最後まで明らかにしない、ということである。そのように設定されているこの物語は、その事実だけで人種的テーマを内包しているといえるであろう。少女たちの母親は、両方とも、強い人種的偏見を持っている。しかし、人種的な言及が多分に含まれているにもかかわらず、肝心の少女たちの人種アイデンティティという重要な情報は最後まで明かされない、という倒錯した状況があり、それが読者をいらいらさせ不安にさせる。Elizabeth Abel の論文“Black Writing, White Reading: Race and the Politics of Feminist Interpretation” (1993)が明らかにしたように、いかに白人らしさ、黒人らしさをテキスト中から探し出してきても、それが決定的要素とならず、人種を特定することができない。エイブルと友人ルーラは互いにまったく異なった読み方をした。エイブルはトワイラが白人、ロバータが黒人と読んだのに対して、ルーラはトワイラが白人、ロバータが黒人と読んだ。歴史・文化的な見地、言語的見地、身体的特徴、考え方の特徴等、様々な見地から見て、両者の意見にはそれなりに説得力があった。すなわち、トワイラが白人としても黒人としても、ロバータが黒人としても白人としても、どちらにも読むことが可能なのである。「テキストにおける多種多様な人種の書き込みが要約的読みを拒むのだ」(106) とエイブルは言う。エイブルは思いあまってモリスンに手紙を書いて尋ねたところ、作家は「この物語の意図は、典型的なカテゴリー化にくさびを打ち込むために、人種的コードを階級へと置き換えることです」(106)と説明したため、解決するどころか余計わからなくなった、とのことである。

しかし、トニ・モリスンとはつねに「レッド・ヘリング(目くらまし、間違った方向に誘導するもの)」

を仕掛ける作家であることを考えれば、むしろあからさまなこの人種の問題はその仕掛けの一つであるように思われる。作家が答えているように、この短編小説の主眼はむしろ人種にはないのである。前述のような、人種を不明にする仕掛けは、この後の小説『ベラヴィド』(*Beloved*)、『ジャズ』(*Jazz*)、『パラダイス』(*Paradise*)においても繰り返される。たとえば、『パラダイス』では、修道院にいる女たちの様々なエスニシティは不明のままにされているが、一方相対するルビーの町は黒人の純血を守り、純血の人しかいないということになっている。しかし、修道院は鏡面／水面として機能し、ルビーの人々の姿は修道院に写し出される。すなわち、それは、ルビーの人々が守っている黒い混じりけのない血とは幻想にすぎないことを示すための装置となっている。

2. 歴史・社会

この小説に描かれたできごとはいつ頃に設定されているのだろうか。おおまかにわかりはするものの、例えばフォークナーの小説に見られるような細部に至るまでの時間的正確さには、モリスンは関心がない。しかし、周辺の事情、当時の社会状況は克明に書き込まれている。「レシタティーフ」で描かれているのは、ジャンクな食物や大量生産の商品に溢れるアメリカの大衆消費社会である。二人の少女の長きにわたる葛藤を描いたこの物語は、同時に彼女たちを取り巻く歴史・社会的な事象とともに描かれ、個人の内面の問題と社会とが常に接合されて描かれている。とくにスクール・インテグレーションを巡る騒乱は、親子の問題が描かれるこの短編において適切な題材である。¹トワイラが居住するニューバーグでも、1975年に市の全公立学校に人種統合の命令が出され、大混乱に陥ったとされている。²この状況が物語の中に描かれているが、曖昧なままにされている箇所も多い。むしろ正確な歴史を反映することを回避しているようにも見える。物語は、最初の出会い、一回目の再会、二回目の再会、三回目の再会、四回目の再会、の五部から構成されているが、それぞれの年代は、文化的なアイコン等からある程度読み取ることができる。しかし、特定することはできない。住民が、その店が A&P スーパーマーケットに変わっても、Rico's という昔の名前でいつまでも呼んでいるように、歴史と、時の流れの中で生きている人々の意識はつねにずれている。「レシタティーフ」では、この A&P を Rico's と呼び続ける人々の視点から歴史の事象が眺められている。この物語には、以下に示すように、それぞれの時代を表す多くの文化的アイコンがちりばめられており、それらが世に存在した時期から、それぞれの時を類推することができるようになっている。

1) 児童保護施設 St. Bonny's での最初の出会い。ともに8歳。2月末から4ヶ月間をともに過ごす。ボウゾウへの言及から、早くとも 1949 年以降のことであることがわかる。

- Big Bozo = Bozo the Clown: テレビ番組のキャラクター、1949 年から。
- *The Wizard of Oz*: 1939 年映画。
- Spam: 豚肉ランチョン・ミートの缶詰、1937 年から。
- Salisbury steak: 偽物のステーキ、1897 年から。
- Yoo-Hoo: チョコレートドリンク、1940 年代から。
- Chiclet: チューイングガム、1906 年から。
- Jell-O: インスタント・ゼリー
- Elmer's: 文房具
- Lady Esther dusting powder: 化粧品

2) 施設を出て8年後。ともに 16 歳。8月、ニューバーグ近郊のハワード・ジョンソンのカフェテリアで出会う。トワイラは、ニューバーグから通いでウェイトレスのアルバイトをしている。当時流行の奇抜な格好をしたロバータは、ジミ・ヘンドリックスに会いに LA へ向かう途中だと言う。この時期は 1968 年頃のことであろう。それから逆算すると、最初の出会いは 1960 年頃ということになる。

- Jimi Hendrix: 1967 年 6 月 16～18 日開催された、世界初の野外ロック・フェスティバルである Monterey Pop Festival に出演して後、一世を風靡した。
- Howard Johnson Inn-Newburgh: 1968 年オープン。

3) さらに 12 年後、二人は 28 歳。6 月。トワイラは消防士ジェイムズ・ベンスンと結婚、息子ジョーゼフをもうける。裕かではないが家庭的幸福を手に入れる。ロバータは、IT 関係企業の幹部ケネス・ノートンと結婚、四人の子の継母となっている。高級住宅地アナンデイルに在住、運転手つきの自家用車に乗る裕福な暮らしをしている。前の出会いが 1968 年頃であるとする、この時は 1980 年頃ということになる。

- A&P: アメリカ最大規模のスーパーマーケット・チェーン
- Food Emporium: ニューヨークを中心に展開する高級スーパー・チェーン
- IBM
- Klondike ice cream: 1922 年から。

4) スクール・インテグレーションに絡む人種騒動の時代。8月～10 月まで6週間続く。トワイラの息子ジョーゼフは中学生である。この時期は前回から少なくとも 5 年は経過している。

- “Today”: アメリカ初の朝のニュース番組、1952 年から。
- “The Price Is Right”: 値段当てゲーム番組、1956-65 年、1972 年から。
- “The Brady Bunch”: ホームドラマ、1969 年から。
- Tab: ダイエットコーラ、1963 年から。

ニューバーグ周辺では 1960 年代後半からしばしば人種暴動が起きた。最大のものは 1978 年、Newburgh Free Academy で授業のボイコットがあった時である。ニューバーグ市では、1975 年 7 月 25 日スクール・インテグレーションの命令が出され、騒動が続いた。

5) 二人の和解。Christmas シーズン。トワイラの息子ジョーゼフは SUNY の大学生。ジョーゼフの年齢を考えると、スクール・インテグレーション騒動の時から 4～7 年ほど経過していると思われる。トワイラはひどく疲れている。

- Plexiglas: 1933 年から。

「レシタティーフ」では、1960 年代からスクール・インテグレーションの時代へと至るアメリカ社会を、その公的歴史の側面からではなく、大量生産社会のアイコンを通じて生活者の視点から眺めることができる。しかし、物語内のできごとと実際の年代や場所は必ずしも合致してはいない。読者は現実とフィクションがつねに一体であると考えべきではない。そうすることはフィクションの可能性を著しく狭めてしまうことになるだろうから。

3. 物語の枠組み

モリスンの他の小説と同様、「レシタティーフ」にはある物語の枠が隠されている。Alice Walkerの「日々使うもの」(“Everyday Use”) (1973) である。そこには同名のマギーという女性が登場する。どちらの短編小説においても、マギーは、社会の最下層に位置づけられた人間で

ある。「レシタティーフ」のマギーは、施設の食事作りを手伝っている老齢の有色女性である。

ピッチブラック

まっ黒ではないが、黒人に見える。知能の遅れがあり、聾啞者である。脚にも障害がある。施設の子どもたちからも馬鹿にされ、その暴力にも曝されているが、話せないし文字を書くこともできないので、誰かにそのことを訴える手段はない。「日々使うもの」のマギーは手と足に障害を持つ黒人女性で、貧しく、容貌も知能も優れず、人々の注目を浴びたことはない。姉のディーはこの彼女の持ち物である祖母のキルトを奪おうとするが、母は初めて娘に逆らってキルトをマギーのもとに戻す。

このウォーカーの短編が、モリスンの短編の大枠の物語枠となっているが、例によって元の物語は換骨奪胎され、まったく違った物語へと変更されている。「日々使うもの」ではマギーは、傍観者となることをやめた母の力を得て、キルトを取り戻し、彼女を踏みつけようとする者に抵抗することに成功した。しかし、「レシタティーフ」にはそのような立派な母親はまったく登場せず、マギーは踏みつけられたままで終わる。マギーを踏みつけた、もしくはそれを傍観したことによって生き延びられた他の少女たちが、マギーに悪いことをしたと後でいくら反省したとしても、後の祭りである。マギーは暗黒の世界に捨て置かれる。このマギーを手がかりに、トワイラとロバータは、施設を出た後も、長年にわたって相互に繋がりをもち続けることになる。トワイラとロバータは、親に捨てられたという苛酷な状況を互いに支えあって乗り切ったが、そうした彼女たちですら——だからこそ、というべきかもしれないが——マギーの窮状に対して同情せず、むしろそれを楽しんだ。

しかし、このマギーがいたリンゴ園は、彼女たちにとって根源的な場所となる。その実際の形状は、トワイラの記憶によれば、「二もしくは四エーカーのリンゴ園で、何百本ものリンゴの木が植わっていた」(90)。トワイラは、「何か重大なこと」が起きたというわけでもないのに、このリンゴ園の夢を頻繁に見る。しかし、それがトワイラの夢に頻繁に現われるということは、精神分析の判断を待つまでもなく、そこで「何か重大なこと」が起きたからである。『タールベイビー』(*Tar Baby*) のジェイディーンは、何故かはわからないが、グレッタガルボ・ハットがたくさん出てくる夢を頻繁に見た。後にそれが重要な事実と関係があることが判明する。グレッタガルボ・ハットは夢の内容の象徴的表現であった。それは死んだ母への思慕を表しており、同時にもう一人の現地人の女テレーズと結びつくものであった。今回の場合も、リンゴ園そのものが重要なのではなく、そこで起きたことがトワイラのトラウマとなっている。そこで起きたこととはマギーに対する暴力を傍観し、楽しんだことであるが、傍観者としての姿勢は一回きりのことではなかったはずだ。リンゴ園のできごとは、トワイラの人生の本質的な一面を切り取り象徴的に表現しているにすぎない。

4. 三角形のきずな

この物語でもっとも重要なのは、トワイラとロバータの二人の友情がどう展開するかである。児童保護施設で出会った二人は同様に最悪の母親を持つ境遇だが、父親は不在、つまり母親以下の存在である。母親は最悪で、トワイラは時々「死んでくれ」と思うが、それでも娘にとっては唯一の肉親という、愛憎入り乱れる二律背反的な存在である。二人の少女は施設長のビッグ・ボウゾウ(ミセス・イトキン)にはないような深い思いやりをお互いに対して示し、強いきずなを形成する。トワイラとロバータは強いきずなで結ばれたはずだが、二人を取り巻く人種的・社

会的状況が二人の友情を成立させないように働く。二人の少女の友情は二人だけでは存続させることは難しい。第三項の存在が必要であり、それがマギーである。

語り手トワイラがマギーのことをどう見ていたかが最初に語られる。以下は、トワイラの、リンゴ園とマギーについての描写である。

I used to dream a lot and almost always the orchard was there. Two acres, four maybe, of these little apple trees. Hundreds of them. Empty and crooked like beggar women when I first came to St. Bonny's but fat with flowers when I left. I don't know why I dreamed about that orchard so much. Nothing really happened there. Nothing all that important, I mean. Just the big girls dancing and playing the radio. Roberta and me watching Maggie fell down there once. The kitchen woman with legs like parentheses. And the big girls laughed at her. We should have helped her up, I know, but we were scared of those girls with lipstick and eyebrow pencil. Maggie couldn't talk. (何故そんなにリンゴ園の夢を見たのかわからない。何もそこでは起きなかったのに。大事なことは何も。大きい女の子たちがラジオをつけて歌っていただけ。ロバータと私は一度マギーが転ぶのを見たことがあった。キッチンで働いている、脚が括弧みたいに曲がってる女の人。大きい女の子たちはマギーのこと笑ってた。私たちはマギーを助け上げるべきだったけど、大きい女の子たちが恐かったの。口紅して眉描いてるし。マギーは口がきけないし。)(90)

しかし、ロバータは、二回めの再会の時、トワイラの記憶を否定し、マギーは自分で転んだのではなく、年長の女の子たちによって殴り倒されたのだと主張する。読者はトワイラを「信頼できる語り手」と見なしてきたので、ロバータの言葉は彼女のみならず読者をも混乱に陥れる。

[Twyla] "I don't remember a hell of a lot from those days, but Lord, St. Bonny's is as clear as daylight. Remember Maggie? The day she fell down and those gar girls laughed at her?"

Roberta looked up from her salad and stared at me. "Maggie didn't fall," she said.

[Twyla] "Yes, she did. You remember."

[Roberta] "No, Twyla. They knocked her down. Those girls pushed her down and tore her clothes. In the orchard."

[Twyla] "I don't—that's not what happened."

[Roberta] "Sure it is. In the orchard. Remember how scared we were?" (...)

[Twyla] "Are you sure about Maggie?"

[Roberta] "Of course I'm sure. You've blocked it, Twyla. It happened. Those girls had behavior problems, you know."

[Twyla] "Didn't they, though. But why can't I remember the Maggie thing?"

[Roberta] "Believe me. It happened. And we were there."

(「マギーのこと覚えてる？マギーが転んで、あの鬼瓦たちが大笑いしたこと？」)

ロバータはサラダから顔を上げて私をじっと見た。「マギーは転んだんじゃないよ」

「転んだよ。覚えてるでしょ。」

「違う。大きい女の子たちがぶって倒したんだよ。マギーを押し倒し、服を引きちぎった。りんご園で。」

「そんな。そんなこと起きてないよ。」

「起きたんだってば。りんご園でね。すごく恐かったこと覚えているでしょ」

「マギーのこと確か？」

「もちろん確かよ。あんたは記憶を封じ込んでいるのよ。確かに起こったことなの。あの子どもたちはいつも問題行動をしていたから。」

「そうだよ。ただどうして私マギーのこと覚えてないんだろう。」

「信じて。それは起きたの。そして私たちはその場にいたの。」 (101)

ロバータの話があってからトワイラはマギーのことが頭から離れなくなり、マギーを通じて自らの内面に深く沈潜することが可能となり、同時に、このような苦しみを与えたロバータとも精神的な繋がりを持ち続けることになる。

三回目の出会いはスクール・インテグレーションの騒乱のさなかである。窮地に陥ったトワイラは、かつて果樹園で手をとりあって年長の女の子たちの攻撃から身を守ったように、ロバータに手を差し伸べ助けを求めるが、彼女はその手をとらず、トワイラの窮状を見物するだけだった。そしてロバータはまたしてもマギーのことをもちだす—

[Roberta] “Maybe I am different now, Twyla. But you’re not. You’re the same little state kid who kicked a poor old black lady when she was down on the ground. You kicked a black lady and you have a nerve to call me a bigot.” (…)

What was she saying? Black? Maggie wasn’t black.

[Twyla] “She wasn’t black,” I said.

[Roberta] “Like hell she wasn’t, and you kicked her. We both did. You kicked a black lady who couldn’t even scream.”

[Twyla] “Liar!”

(「多分私は変わった。でもあんたは違う。以前と同じ施設の子。地面に倒れているかわいそうな黒人のおばあさんを蹴ったのよ。黒人のおばあさんを蹴っておいて、よくもまあ私のことを偏見女なんて言えたもんだわ。」)

何ですって？黒人？マギーは黒人じゃない。

「マギーは黒人じゃないよ」

「黒人です。そしてあんたは蹴ったんです。私もいっしょにね。叫ぶこともできない黒人のおばあさんをあんたは蹴ったのよ。」

「嘘だ！」 (165)

この時、ロバータは、二人してマギーを蹴ったこと、また、マギーは黒人であったという新しい情報を提示する。トワイラは「二人してマギーを蹴ったこと」にではなく、「マギーが黒人であったこと」に激しく反応する。トワイラはマギーが黒人であることに気づけなかった。しかし、結局、マギーが本当に黒人であるかどうかは最後まで不明のままとなる。ここにおいて、「本当に黒人」とはどういうことか？という問題がいつの間にか挿入されていることに読者は気付く。

四度めの邂逅において、ロバータは、自分がそう思っただけで、マギーが黒人であるかどうかははっきりしないと前言を訂正する。むしろ、彼女にとって重要であったのは、マギーが精神病院で育てられたという事実であったことがわかる。精神病院はロバータの母親がいる場所である。しかし、同時にそこはロバータが行く可能性のある場所でずっとあり続けたし、貧しい生活に疲れたトワイラが将来行く可能性のある場所であるかもしれない。栄養不良の幼年時代を過ごした自分。学歴のない自分。自分のようにしないため、トワイラは家族に栄養のある食べ物を与える努力を続け、息子ジョーゼフを大学にまで入れた。しかし物語最後あたりではトワイラの疲れきった様子が見られる。

「レシタティブ」では、二人の少女の思いが出会いから時をおいて段階的に描かれてきたが、彼女たちのトラウマの中心にあるのは、実はリンゴ園でもマギーでもなく、それぞれの母親である。彼女たちの、自分には責任のない人生の躓きの原因である母、それでも、自分の唯一の肉親である母に対する愛憎は、つねに同じ短いフレーズで表現される。それは二人にしか理解することのできない合言葉である。最初の場面から見ていこう。

最初の出会いで、ロバータの瞬時にすべてを理解するやさしさにトワイラは救われる。同じ境遇の者同士は幼いながらもお互いの傷の深さを知っている。

... I said, "My mother won't like you putting me in here."

"Good," said Bozo. "Maybe then she'll come and take you home."

How's that for mean? If Roberta had laughed I would have killed her, but she didn't. She just walked over to the window and stood with her back to us. ...

... she [Roberta] came over to me and said, "Is your mother sick too?"

"No," I said. "She just likes to dance all night."

"Oh." She nodded her head and I liked the way she understood things so fast.

(「こんな部屋に私を入れるとママが機嫌を悪くするよ。」と私は言った。

「あっそ」とボウゾウは言った。「それじゃ、ママがあんたを連れにきてくれるでしょ。」

なんて意地悪なの。ここでロバータが笑いでもしたら、私は彼女を殺してた。でも、ロバータは笑わなかった。ただ窓のところまで行って、私たちに背を向けて立っていた。

ロバータは近くにきて言った。「お母さん病気なの?」

「うん」と私は言った。「一晩中踊るのが好きだけ。」

「ああ。」ロバータはうなずいた。私は彼女の飲み込みの早いのが気に入った。)

(88, 下線筆者)

十六歳の時の出会い。ロバータに馬鹿にされたトワイラは、それが相手にとってもっとも痛い一撃となることを知っている、精一杯の嫌がらせを言う。相互の秘密を共有する二人は、相手に投げる爆弾は、同時に自分に返ってくる爆弾でもある。

I was dismissed without anyone saying good-bye, so I thought I would do it for her.

"How's your mother?" I asked. Her grin cracked her whole face. She swallowed. "Fine," she said. "How's yours?"

"Pretty as picture," I said and turned away. The back of my knees were damp.

(別れも言わずに立ち去ろうとしたので、私はやってやろうと思った。「お母さん、元気？」と私はたずねた。ロバータのにやりとした笑いが顔中にはじけた。彼女は息を飲み込み、「元気よ。あんたのお母さんは？」と言った。「絵のように美しいね。」そういって私は踵を返した。膝の裏に汗をかきながら。)(96,下線筆者)

二十八歳の時の二度目の出会いで、結婚した二人はかつてより落ち着き、ともに楽しい時を過ごす。悲惨な過去の状況から抜け出せたことを二人で喜びあう。互いを思いやるために母の話題を出す。

[Roberta] “By the way. Your mother. Did she ever stop dancing?”

[Twyla] I shook my head. “No. Never.”

Roberta nodded.

[Twyla] “And yours? Did she ever get well?”

She smiled a tiny sad smile. “No. She never did....

(「ところで、あんたのお母さん、踊るのをやめた?」

私は首を降った。「全然。」

ロバータはうなずいた。

「あんたのお母さんは、元気になった?」

ロバータは小さく悲しそうに微笑んだ。「全然よ...」(102,下線筆者)

スクール・インテグレーションの人種騒動の中で二人は三度目の再会をする。トワイラはロバータにだけ理解できるプラカードを掲げる—「私のプラカードはロバータのプラカードなしには意味をなしてなかった」(106)。彼女のプラカードはロバータへのメッセージとなり、同時に自分への母への異議申し立てとなる。ロバータの母の権利を訴えるプラカードに対し、トワイラは「子にだって権利はある」、「何故わかる?」、「お母さん元気?」という個人的なメッセージを送り続ける。

[Roberta] MOTHERS HAVE RIGHTS TOO!

[Twyla] And SO DO CHILDREN ****

HOW WOULD YOU KNOW?

IS YOUR MOTHER WELL?((103-106)

しかし、この事件を経て、自己の内面を見つめ直したトワイラは、初めて自己の真実に到達する。

I didn't kick her[Maggie]; I didn't join in with the gar girls and kick that lady, but I sure did want to. We watched and never tried to help her and never called for help. Maggie was my dancing mother. Deaf, I thought, and dumb. Nobody inside. Nobody who would hear you if you cried in the night. Nobody who could tell you anything important that you could use. Rocking, dancing, swaying as she walked. And when the gar girls

pushed her down and started roughhousing, I knew she wouldn't scream, couldn't---just like me---and I was glad about that. (私はマギーを蹴りはしなかった。意地悪女たちといっしょになって蹴りはしなかった。だけど、確かに私は蹴りたかった。私たちはただ見ていだけで、マギーを助けようとしなかったし、助けを呼びもしなかった。マギーは私のダンス好きの母親なんだ。耳が聞こえず、口もきけない。誰も家にいなかった。夜泣いても声を聞きつけてくれる人は誰もいなかった。役に立つ大切なことを教えてくれるような人は誰もいなかった。歩く時に、からだをゆすり、踊り、腰を振る。いじめっ子たちが彼女を押し倒して乱暴なことをし始めた時、彼女が叫び声を上げないということを私は知っていた。できなかったのだ。私と同じように。だから、おもしろかったんだ。) (108, 下線筆者)

マギーはトワイラにとって彼女の母を意味していた。子どもの声に気付くことができない「愚かな」母。「耳が聞こえず」、「話ができない」マギーと母が重なる。「夜中に泣いても声を聞いてくれない」、「大切なことを教えてくれない」母。歩きながら揺れて踊る母。しかし、マギー＝母は、次第にマギー→母→自分へと変換される。いじめられても叫ぶこともできないマギーは「ちょうど私自身のよう」。それを私はおもしろがっていた。母を痛めつけたいという欲望は、同時に、自分を痛めつけたいという自傷の欲望へと繋がっている。

四度めの再会はクリスマス・シーズンである。二人の葛藤は夏に発生するが(八月、六月、八月)、イースターとクリスマスには二人は友情を形成し、友情を取り戻す。ロバータは再びマギーの話を持ち出す。ロバータは、自分がマギーが黒人であると思っただけということ、そして、自分たちが彼女を蹴ったのでもないと告げる。トワイラを悩ませ続けたロバータの二つの言葉には根拠がないことが判明したが、トワイラは逆にその言葉の正しさをすでに知っていた。ロバータの感情はトワイラの感情と同じ言葉で語られる。二人の心が一つに重なり合う瞬間である。この時ロバータの口から、マギーはロバータの母のように精神科の病院に入っていたこと、そして、自分もまたそのような病院に入るに違いないと若いロバータが恐れていたことが、明らかとなる。ロバータは次のように言う。

And you[Twyla] were right. We didn't kick her[Maggie]. It was the gar girls. Only them. But, well, I wanted to. I really wanted them to hurt her. I said we did it, too. You and me, but that's not true. And I don't want you to carry that around. It was just that I wanted to do it so bad that day---wanting to is doing it.” (109) (あんたの言うとおりに。私たちはマギーを蹴ったりはしなかった。蹴ったのはいじめっ子たちだけ。でも、私は蹴りたかったの。マギーを蹴って傷つけたかった。本当に。私たちがやった、とも私は言った。あんたと私で。でも、それは本当じゃないの。あんたがそのことをいつまでも心に引きずってほしくないから。私はあの日とてもとてもやりたかったの。やりたいってことは、することと同じよ。) (109)

ロバータは、トワイラの心の重荷を解くために、どうしてもこのことを言っておきたかったのだと言う。トワイラは初めて「ありがとう」と言う。現在も必死で病気と闘っているはずのロバータが、自分のことを考えていてくれたことへの、心からの感謝の言葉であった。二人は、マギーに関して、まるで双子のように同じ感情を共有していた。二人は実際にマギーに暴力をふるい

はしなかったが、そうしたいと強く思っていた。そう思いつつ傍観していたことは、実際に暴力をふるったのと同じことなのだ、と気付く。そういう共通の思いを抱いたことによって、二人は互いを理解し、互いを許し、友情を深めることができた。

しかし、第三者として二人の女の友情を媒介しながらも、そのような暴力もしくは暴力的衝動を受け止めなければならない存在「マギー」はいったいどうなるのか？ロバータは最後にうめくようにつぶやく——「ああ、いやだ、トワイラ。いやだ、いやだ、いやだ。マギーはいったいどうなったんだろう？」(110)。マギーは二人の友情が続いていくために不可欠の項として存在した。そうした存在へとロバータとトワイラが思いを至らせたことは、「マギー」は二人の少女から、年齢、人種、場所等どの点においてもはるか遠くに離れてはいるが、両者、すなわち、マギーと少女たちが結びついた証なのである。たとえそれが一瞬のことであったとしても。マギーが旧約聖書の賢人を表す *magi* を暗示する名前をもっていることは、意味のないことではない。マギーは相互的にのみ閉じこもる二人の女の友情を、外の世界へと結びつける役割を果たしたのである。

注

1. スクール・インテグレーションとは、1954年5月17日に下されたブラウン判決に端を発する、公立学校において黒人と白人生徒の共学化を進める政策である。それ以前は、特に南部の諸州では、白人生徒と黒人生徒の別学が行われていたが、1954年の最高裁判決はそれが合衆国憲法違反であると結論づけた。その後長い年月をかけて共学化が押し進められていったが、南部を中心に頑強に抵抗する学校や自治体があり、共学の普及はスムーズには行かなかった。(写真参照)

トニ・モリスンは、2004年、スクール・インテグレーションを扱った優れた写真絵本 *Remember: The Journey to School Integration* を出版し、次のように読者に語りかけた——
“None of that happened to you. Why offer memories you do not have? Remembering can be painful, even frightening. But it can also swell your heart and open your mind. . . . So remember. Because you are part of it.”

2. Cf. [http://en.wikipedia.org/wiki/Newburgh_\(city\),_New_York](http://en.wikipedia.org/wiki/Newburgh_(city),_New_York)

(写真)

School Integration 1954
Fort Myer, Virginia



School Integration





Protesters demand equal rights and school integration

Little Rock Central High School (1957)



School Integration
Little Rock Central High School (1957)



Little Rock Central High School (1957)



Little Rock Central High School (1957)



School Integration
Clinton, Tennessee (Aug. 1956)



New Orleans (Nov. 1960)



Queens,
New York,
Sep. 1959

Works Cited

- Abel, Elizabeth. "Black Writing, White Reading: Race and the Politics of Feminist Interpretation." *Female Subjects in Black and White: Race, Psychoanalysis, Feminism*. Eds. Elizabeth Abel, Barbara Christian, and Helene Moglen. Berkeley: U of California P, 1997. 102-131.
- Baraka, Amiri and Amina Baraka. *Confirmation: An Anthology of African American Women*. New York: Quill, 1983.
- Goldstein-Shirley, David. "Race and Response: Toni Morrison's "Recitatif." *Short Story* 5.1 (Spring, 1997): 77-86.
- Harris, Trudier. "Watchers Watching Watchers: Positioning Characters and Readers in Baldwin's "Sonny's Blues" and Morrison's "Recitatif." *James Baldwin and Toni Morrison: Comparative Critical and Theoretical Essays*. New York: Palgrave, 2006. 103-120.
- Morrison, Toni. *Beloved*. New York: Knopf, 1987.
- *Jazz*. New York: Knopf, 1992.
- *Love*. New York: Random House, 2003.
- *Paradise*. New York: Knopf, 1997.
- "Recitatif." *Skin Deep: Black Women and White Women Writes About Race*. Ed. Marita Golden and Susan Richards Shereve. New York: Anchor, 1995.
- *Remember: The Journey to School Integration*. Boston: Houghton Mifflin, 2004.
- *Song of Solomon*. New York: Knopf, 1977.
- *Sula*. New York: Knopf, 1973.
- *Tar Baby*. New York: Knopf, 1981.
- Walker, Alice. "Everyday Use." 1973. "Everyday Use." Ed. Barbara T. Christian. New Brunswick: Rutgers UP, 1994. 23-35.
- 森あおい. 「『レシタティブ』から『パラダイス』への移行—人種は何を語るのか」『英語世界のナビゲーション』、青鞞社、2003. 113-166.

<SYNOPSIS>

The Triangle of Female Bonding in Toni Morrison's "Recitatif"

In this paper, "Recitatif," Toni Morrison's only short story, is analyzed from four viewpoints: race, history, narrative framework, and female bonding. First, the viewpoint of race is discussed. Of the two protagonists in this story, Twyla and Roberta, one is black and the other is white. Although the readers are forced to guess who is black and who is white, all efforts to do so are in vain; these characters' races are never able to be disclosed to the readers.

Second, the viewpoint of history and society is discussed. Although many of the things and events in the story can be identified with reality, those historical facts turn out unimportant in the end.

The third point is the narrative framework. "Recitatif"'s narrative framework is based on Alice Walker's short story "Everyday Use," but Morrison changes the latter to a completely different story. The character common in both stories is the woman named Maggie, who lives in the lowest stratum of the society. However, Maggie in "Recitatif" is far more handicapped and helpless than Maggie in "Everyday Use." Paradoxically, because of this utmost helplessness, she assists Twyla and Roberta, who were abandoned by their parents, in uniting and supporting each other.

This fact leads to the fourth point: the female bonding. Having Maggie as their mediator, the two girls could develop their friendship and connect it with the outside world. The indispensability of the third woman for the development of their relationship cannot be ignored, but regrettably, they can recognize the importance of her existence only much later.

資料・翻訳

PCIC 語彙目録に準拠した スペイン語の医療分野関係語彙リスト

ヨーロッパ学科スペイン語圏専攻 江澤 照美

本稿は江澤(2007)の口頭発表とそれを文章化した江澤(2008)で行った調査の結果であるスペイン語の医療分野関係の語彙リストを加筆修正したものである。スペインの *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (以下、PCIC と略記)の第9章 *Nociones específicas* の語彙目録のうち、筆者の判断で医療分野に関する項目を抽出し、そこに掲載された語彙を A1 から C2 までのレベルごとに整理した。江澤(2007, 2008)では各項目の語彙表現を数え、比較的難易度が高いと言われる医療分野関係の語彙は、予想通り PCIC においても C レベルと認定されているものが圧倒的に多いことが明らかとなった。

愛知県立大学にて 2007 年より開講している医療ポルトガル語スペイン語講座は文部科学省委託事業として3年間開講した後、本学で事業を引き継ぐ形で現在に至っている。受講生の学習レベルも少しずつ上がっている現実をふまえ、江澤(2007, 2008)の調査データのうち、未発表の医療分野関係語彙リストを整理しなおした。PCIC 第9章の語彙リストのうち、医療用語については比較的リストアップが容易であるが、医療分野も多様化しているので医療用語に準ずる関連項目まで含めてリストアップしようとする人によって見解の相違が出てくるのが予想される。すなわち、今回の筆者の分類は一試案にすぎないことをお断りしておく。

また、PCIC の分類は基本的に標準的なスペイン語が話されるスペイン中央部の用法が基準となっているが、日本国内で現在ニーズが高まっている医療分野のスペイン語はラテンアメリカ、特に南米のスペイン語である。ただし、南米も広大な地域であり、語彙バリエーションも豊富であるので、スペイン語圏全域に対応可能な語彙リストはどんな分野のものでも作成は不可能である。PCIC はスペイン語教育や学習における規範書ではないため、利用者がそれぞれの言語教育・学習の環境に応じて、PCIC のデータをもとに独自の語彙集を作成すべきとされている。したがって、本稿の語彙リストもスペインでしか使わないかもしれない語彙の大半はそのまま残してある。PCIC で列挙している語彙とは異なるバリエーションがあることが判明したら、利用者はその新たな語彙を加えて語彙リストを充実させることを考える必要があり、これが PCIC の適切な利用法である。

現在の日本では特殊領域スペイン語に関する言語資料が全般的に不足している。本リストは医療スペイン語講座の学習や教育用の語彙集の試案である。

以下、見出しの日本語表現は筆者による。数字部分は PCIC 第9章の項目の下位区分を表す。項目ごとに A1 から C2 までの表現をまとめた。この語彙目録の分類は意味特性によるため、複数の項目の中で重複して登場する語彙がいくつもある。第9章は20の分野に下位区分されるが、医療分野関連語彙と見なしたのは9章1, 2, 3, 5, 11, 12, 13, 16 で、しかもそのさらなる下位項目の中で必ずしもすべての語彙をとりあげ

ているわけではない。また、上記の分野の語彙は医療用語そのものもあれば、関連分野の語彙、すなわちある種の医療の場で使われる可能性がある語彙もある。PCICの語彙目録は語彙の規範集ではないので、利用者の環境にあわせて各自が必要な語彙を整理する必要がある。各分野には筆者の見解を付記している。

[PCIC 第9章 特殊概念]

1. 人間の肉体面

「1. 人間の肉体面」は 1.1 から 1.4. まですべて医療用語としての必要度が高いと思われる。

1.1 身体部分

- A1 pelo, ojo, nariz
- A2 cabeza, cara, brazo, mano, dedo, pierna, pie, oído, muela, garganta, estómago, espalda
- B1 músculo, hueso, piel, corazón, pulmón, cuello, hombros, pecho, cintura, barriga, rodilla, tobillo, codo, muñeca
- B2 frente, mejilla, barbilla, ceja, pestaña, cana, uña, cerebro, hígado, riñón, intestino, esqueleto, columna, costilla, nervio, articulación, arteria, tendón
- C1 pata, napa, coco, vientre, ombligo, puño, palma de la mano, pulgar, índice, cráneo, vértebra, páncreas, colon, tímpano, córnea, aparato digestivo, sistema circulatorio
- C2 crisma, mollera, coronilla, tronco, extremidad + superior / inferior, (vértebra) cervical, clavícula, tibia, fosas nasales, cuero cabelludo, epidermis

1.2. 肉体的特徴

- A1 ser + alto /bajo / gordo / delgado / guapo / feo, ser+ rubio / moreno
tener el pelo + rubio / moreno / blanco, llevar / tener + barba / bigote / gafas
tener los ojos + claros / oscuros / azules / verdes / negros / marrones
tener los ojos + grandes / pequeños
- A2 ser / estar + calvo, tener / llevar + el pelo + liso / rizado / largo / corto
llevar + una gorra / un sombrero / un pañuelo
- B1 postura, mirada, parecerse + a su padre / a su hermano / entre ellos
tener la piel + clara / oscura / sensible / suave, estar moreno,
ser + blanco / moreno + (de piel),
tener + buen / mal + tipo / figura / estilo / presencia
- B2 ciego, sordo, mudo, saliva, lágrima, sudor, gesto, expresión
ser de + estatura / altura + normal / media / mediana, tener + arrugas / una cicatriz
tener + buen / mal + color / aspecto,

- ser + clavados / idénticos / como dos gotas de agua
- C1 ojera, peca, caspa, bolsas (en los ojos), remolino, rizo, caracol,
corpulencia, constitución + fuerte / normal, ojo + saltón / rasgado / hundido
nariz + aguileña / respingona / chata, labios + finos / gruesos / carnosos,
piel tersa / arrugada, barba + recortada / poblada,
expresión / gesto + frío / franco / amable /duro, rechoncho, regordete, rellenito,
esquelético, robusto, corpulento, peludo, imberbe, canoso,
tener + buena / mala + pinta, tener + buena / mala + cara,
estar + como un tonel / como una vaca / como un fideo / en los huesos
- C2 calvicie, entradas, cejijunto, bizco, ojos + acuosos / enrojecidos,
mirada + punzante / desafiante, boca bien dibujada, cutis terso, piel cetrina,
tez amarillenta, arrugas de expresión, patas de gallo,
facciones / rasgos + orientales / marcados / meridionales,
rostro + ajado / descompuesto, faz / semblante + mustio / melancólico,
expresión + alegre / jovial, gesto + duro / contrariado, complexión + fuerte / robusta
fisonomía + particular / extraña,
formas / rasgos + redondeados / proporcionados / suaves,
aspecto + saludable / jovial / enfermizo, aire distinguido, chupado, escuálido,
enjuto, enclenque, grueso, obeso, rollizo, gordinflón, fofo, paticorto, desgarrado,
jorobado, ser cargado + de espaldas / de hombros, estar entrado en carnes,
ser ancho de caderas, estar arrugado como una pasa

1.3. 体でおこなわれる行動や体勢 ¹⁾

- A1 levantarse, ducharse, escuchar
- A2 lavarse, peinarse, afeitarse, andar, pasear, correr, subir, bajar, sentarse, ver, oír,
hacer + ejercicio / gimnasia / deporte
- B1 caminar, dar un paseo, saltar, estar + sentado / de pie, respirar, llorar, oler, tocar,
besar, abrazar, levantar / bajar / mover + las manos / los brazos / la cabeza, soltar
- B2 tumbarse, tirarse, incorporarse, alzarse, agacharse, cruzar + los brazos / las piernas,
estar + agachado / derecho,
ponerse + de pie / de espaldas / de perfil / de frente / de rodillas,
quedarse + quieto / dormido / agachado / de espaldas / de rodillas, rascarse, arañar,
acariciar, dar + una patada / una torta / un puñetazo, estornudar, bostezar, sudar,
masticar, escupir, aguantar, sujetar, aplaudir, señalar, indicar, menstruación,
fecundación, embarazo, aborto, parto, cesárea
- C1 pestañear, parpadear, aspirar, espirar, tiritar, estremecerse, encogerse de hombros,
arquear las cejas, fruncir el ceño, arrugar + la nariz /la frente, guiñar un ojo,
hacer muecas, mirar + de reojo / de frente / de lado / fijamente,
alzar / bajar / mantener + la mirada, contraer / distender + los músculos,
cruzarse + de brazos / de piernas

- C2 agarrar, asir, aferrar, pellizcar, recostarse, tenderse, yacer, erguirse, enderezarse, andar / caminar + ladeado / encorvado / tieso, estar / permanecer / quedarse + impertérrito, estar enfurruñado

1.4. 人生のサイクルと再生

- A1 なし
 A2 sexo, nacer, crecer, tener un hijo, morir
 B1 vida, muerte, estar embarazada, esperar un hijo, ser virgen, hacer el amor, tener relaciones sexuales, tomar la píldora, usar preservativos, tener la regla
 B2 maternidad, paternidad, cadáver, tumba, dar a luz, fallecer, enterrar, incinerar
 C1 reproducción asistida, célula madre, óvulo, espermatozoide, fecundación in vitro, aborto + voluntario / involuntario / terapéutico / espontáneo, interrupción (in)voluntaria del embarazo, parto + natural / prematuro / por cesárea, bebé prematuro, incubadora, fallecimiento, entierro, incineración, difunto, fallecido, momia, parir, tener una cría, estirar la pata
 C2 parturienta, matrona, sietemesino, defunción, óbito, deceso, sepelio, inhumación, nicho, ataúd, lápida, sepulcro, sepultura, fosa, sarcófago, restos mortales, fúnebre, macabro, mortuorio, expirar, sepultar, inhumar, momificar, irse al otro barrio, pasar a mejor vida, criar malvas

2. 人間の知覚面と精神面²⁾

2. は7つの下位区分がされているが、2.1 から 2.4.までに医療分野の用語が多い。

2.1. 性格と人格

- A1 simpático, antipático, inteligente, trabajador, alegre, serio, tímido, sociable
 A2 carácter, optimista, abierto, reservado, tranquilo, nervioso, generoso, egoísta, amable, agradable, tolerante
 B1 optimismo, pesimismo, (in)tranquilidad, (im)paciencia, sincero, (im)paciente, introvertido, vago, travieso, (in)seguro, conservador, hablador, arrogante, tener sentido del humor, tener + mucho / poco / mal + carácter, tener un / ser de + carácter + fuerte / débil / fácil / difícil
 B2 ambición, arrogancia, (in)constancia, cobardía, curiosidad, egoísmo, generosidad, (im)puntualidad, (ir)responsabilidad, (in)sensibilidad, seriedad, (in)sinceridad, ternura, timidez, valentía, ambicioso, callado, cobarde, constante, curioso, discreto, tacaño, tierno, (ir)responsable, susceptible, apasionado, solidario, (no) tener + personalidad/ carácter / temperamento, tener un / ser de + carácter + brusco / tranquilo / serio, tener + curiosidad / ambición, estar acomplejado, tener complejo + de inferioridad / de superioridad, no tener dos dedos de frente, estar como una cabra

- C1 hospitalidad, prepotencia, discreción, austeridad, humanidad, indiferencia, susceptibilidad, vulnerabilidad, coraje, hospitalario, prepotente, versátil, austero, frívolo, humilde, íntegro, hipocondriaco, altruista, tener doble personalidad, tener + el corazón de piedra / sangre fría, tener / carecer de + personalidad / carácter / temperamento / amor propio, ser + un caradura / un blando / un cielo / un gallina / un lince / un zorro
- C2 carácter / personalidad / temperamento + complusivo/ absorbente / cambiante / controvertido, afable, colérico, visceral, repelente, impertinente, borde, chulo, adoptar / manifestar / exteriorizar + una actitud / un comportamiento / un talento, moldear / agriar(se) / dulcificar(se) / fortalecer(se) + el carácter, ser + un mimado / un señorito / un pelma / un plasta, ser + de armas tomar / más bruto que un arado / una mosquita muerta

2.2. 感情と精神状態 ³⁾

- A1 なし
- A2 estar + triste / contento / enfadado / nervioso / preocupado, gustar / encantar / odiar, tener miedo
- B1 sentimiento, amor, amistad, estar + aburrido / asustado / estresado / deprimido / enamorado, alegrarse, divertirse, enamorarse, aburrirse, deprimirse, enfadarse, dar + pena / lástima / miedo, ponerse + triste / contento / de mal humor, enamorarse + bien / mal / fatal, no soportar
- B2 alegría, admiración, alivio, emoción, felicidad, orgullo, angustia, enfado, estrés, odio, temor, tristeza, (des)animado, contento, fascinado, feliz, (des)ilusionado, satisfecho, sorprendido, agobiado, apenado, avergonzado, disgustado, dolido, indignado, resignado, sin ánimos, disfrutar, hacer ilusión, amar, adorar, volver loco, sorprenderse, asustarse, estresarse, avergonzarse, cansarse, detestar, lamentar, resignarse, tener envidia, dar + asco / pánico / terror / igual, ponerse + furioso / histérico, sentir + alegría / angustia, sentirse + animado / agobiado
- C1 amor + platónico / espiritual / imposible / prohibido, aventura, idilio, romance, afecto, apasionamiento, desconfianza, enemistad, ira, piedad, resentimiento, resignación, sufrimiento, ser + fascinante / alucinante / desagradable / aborrecible / abominable / repugnante, estar + admirado, maravillado, eufórico / como loco / abatido / desolado, estar + negro / hasta las narices / como un flan / hasta el gorro / hecho polvo, ponerse + a dar saltos de alegría / enfermo / de un humor de perros / de los nervios, perder los nervios, subirse por las paredes, sacar de quicio, sentir + simpatía / afecto / cariño / amor / pena / pesar / rabia / impotencia

/indignación / agobio / rechazo,
 mostrar / tener + un sentimiento + profundo / hondo / amargo / íntimo / puro,
 experimentar + dolor / angustia / miedo / una sensación intensa
 / una emoción increíble,
 llenar(se) + de alegría / de felicidad / de satisfacción / de orgullo / de tristeza,
 morir(se) + de miedo / de rabia / de pena / de aburrimiento, agrandar, adorar, fascinar,
 enorgullecerse, alucinar, asombrarse, aborrecer. desagradar, repugnar, entristecerse,
 inquietarse, agobiarse, desanimarse, derrumbarse, hundirse, estar de pena,
 recuperarse, ver + algo / todo + negro / de color de rosa,
 sentirse + desplazado / integrado / a gusto, envidiar, compadecer, arrepentirse,
 aguantarse, fastidiarse, sufrir, temer, horrorizarse,
 romperse / partirse / encogerse + el corazón,
 tener / sufrir / padecer / hundirse en / sumirse en
 / vencer + una depresión + aguda / profunda
 C2 miedo + atroz / irracional, alegría + desbordante / infinita, envidia + sana / obsesiva,
 simpatía + desbordante / arrebatadora / arrolladora,
 aprecio / estima / desprecio + infinito / profundo / absoluto,
 rechazo + absoluto / feroz / instintivo / enérgico,
 respeto / admiración / aprecio + incondicional / desmedido / profundo,
 sensación + asfixiante / amarga / angustiosa / dolorosa / extraña / agradable
 /incómoda / indescriptible
 sentir / notar / experimentar / transmitir / invadir + una sensación de + aburrimiento
 /euforia / inseguridad / desánimo / desasosiego /incertidumbre,
 estar rebosante + de alegría / de felicidad / de satisfacción,
 derrochar + alegría / entusiasmo / energía, sentirse + pletórico / exultante / radiante,
 estar como + unas pascuas / unas castañuelas / un niño con zapatos nuevos,
 no caber en sí de + gozo / dicha / júbilo, tranquilizarse, quedarse como nuevo,
 pasárselo + de miedo / de muerte / bárbaro,
 profesar + amor / afecto / cariño / simpatía,
 sentir + predilección / inclinación por alguien,
 adorar / admirar + ciegamente / fervientemente, cautivar, embelesar,
 celebrar, congratularse, llenar de + dicha / satisfacción,
 hacerse / crearse + falsas ilusiones, crearse falsas esperanzas, contar con algo,
 producir + aversión / rechazo, repatear, repeler, no poder verlo ni en pintura,
 revolver(se) el estómago, dar + grima / dentera / repelús, echar / tirar + para atrás,
 sentirse + herido / destrozado / consternado / desconsolado / afectado
 /desolado / depre,
 derrumbarse, estar + hundido (en la miseria) / (con la moral) por los suelos,
 no levantar cabeza, angustiarse, espantarse, echarse a temblar, dar pavor,
 hervir la sangre, montar en cólera, ponerse rojo + de ira / de rabia,

ponerse + como una furia / hecho una fiera, estar + que muerde / que trina,
 estar + aterrorizado / (con el alma) en vilo / de los nervios, exasperarse, enervarse,
 perder los estribos, sacar de sus casillas, serenar(se), aplacar(se),
 remorder la conciencia, sentir vergüenza ajena, estar abochornado,
 dar + corte / apuro, resultar / dejar + indiferente, importar + un comino / un rábano,
 dejar / quedarse + helado / boquiabierto / pasmado / de una pieza, helarse la sangre,
 aborrecer, abominar, corroer + la envidia / los celos,
 dominar + el miedo / los nervios, pasar por / tener + un bajón / un bache,
 tener altibajos,
 aflorar / exteriorizar / manifestar / dar rienda suelta a / dejarse llevar por
 +(un sentimiento),
 tener los sentimientos a flor de piel, ocultar / reprimir / ahogar + un sentimiento,
 mostrar un sentimiento + acusado / abrasador / irrefrenable / latente

2.3. 感覚と肉体的知覚

- A1 なし
- A2 tener + calor / frío / sueño / sed / hambre / dolor, estar cansado,
 doler + la cabeza / el cuello, ver, mirar, oír, escuchar
- B1 tocar / sentir + calor / frío / sueño / sed / hambre,
 estar / sentirse / encontrarse + bien / mal / regular, cansarse
- B2 vista, oído, gusto, tacto, olfato,
 tener / pasar / sentir + un calor / un frío + horrible / espantoso,
 tener + un dolor / un sueño + horrible / espantoso,
 estar + agotado / hambriento / helado, agotarse, experimentar dolor
- C1 dar + calor / frío / sueño / sed / hambre / náuseas,
 morirse + de sed / de hambre / de cansancio / de frío / de sueño,
 estar + sediento / congelado / tiritando (de frío),
 tener + un agujero en el estómago / la garganta seca,
 tener + apetito / debilidad / ganas de comer,
 caerse de sueño, cerrársele a *uno* los ojos, entrarle a *uno* + hambre / sueño / frío,
 estar / sentirse / encontrarse + fatigado / hecho polvo,
 estar muerto, fatigarse, no poder + más / uno con su alma, estar + malo / mareado,
 sentir + malestar / molestias / náuseas, encontrarse + bien / mal / fatal / de pena,
 dar + un dolor / un pinchazo, ruborizarse, sonrojarse, estar (sordo) como una tapia,
 no ver tres en un burro,
 temblar como una hoja, poner(se) + la carne de gallina / la piel de gallina
 /los pelos de punta
- C2 entrarle a *uno* + hambre / frío / calor / sueño,
 tener un hambre + voraz / camina / atroz, tener + pesadez / sopor / somnolencia,
 tener un sueño + ligero / profundo / pesado, estar + famélico / tieso de frío,

sudar como un pollo, andar + cansado / agotado / hecho polvo,
estar + exhausto / reventado, estar uno + que se muere / para el arrastre,
no poder dar un paso más, ver las estrellas

2.4. 心の状態

- A1・A2・B1 なし
- B2 estar + consciente / inconsciente / distraído / loco
- C1 estar + tonto / atontado / como una cabra
- C2 tener + una sensación / un presentimiento / una corazonada / una premonición,
estar + cuerdo / alelado / en Babia / en las nubes, pensar en las musarañas,
no dar ni una, hacer castillos en el aire

3. 個人のアイデンティティ

3. は医療に直接関わらない語彙が多くを占めるが、患者自身のことを表すのに必要な情報を多く含むという観点から関連語彙としてリストに加えている。ただし、「3.1.9. 職業」はどのレベルでも例が掲載されておらず、「7. 仕事」を参照するよう誘導されているため、本リストでは割愛した。

3.1. 個人データ ⁴⁾

3.1.1. 名前

- A1 nombre, (primer/ segundo) + apellido, señor, señora, señores, firmar, llamarse
- A2 apellidarse, presenter(se)
- B1 なし
- B2 cambiar + de nombre / de apellido, llamar + por el nombre / por el apellido,
tratar + de tú / de usted, tutear
- C1 nombre + de pila / artístico, apellido + compuesto / de soltera, seudónimo, mote,
conservar el apellido
- C2 apodo, alias, tratamiento

3.1.2. 住所

- A1 dirección, correo electrónico, calle, avenida, paseo, plaza, piso, número,
código postal, casa, habitación, país, ciudad, pueblo, vivir
- A2 dirección electrónica
- B1 vivir + en las afueras / en el centro, cambiar de dirección
- B2 vivir + en la periferia / en el casco antiguo / en el casco histórico,
mudarse + de barrio / de zona
- C1 residir, habitar
- C2 なし

- 3.1.3. 電話番号
- A1 número de teléfono, móvil
 - A2 prefijo, extensión
 - B1, B2, C1, C2 なし
- 3.1.4. 場所と誕生日
- A1 lugar de nacimiento, fecha de nacimiento
 - A2 nacer, morir
 - B1, B2 なし
 - C1 ser de origen + francés / peruano / oriental / africano
 - C2 なし
- 3.1.5. 国籍 ⁵⁾
- A1 nacionalidad, extranjero, español, alemán, mexicano, japonés, marroquí, ser de (スペイン語圏の国名)
 - A2 tener / pedir ~ la nacionalidad
 - B1, B2, C1, C2 なし
- 3.1.6. 年齢
- A1 edad, niño, chico, tener + [序数] / muchos / pocos + años
 - A2 bebé, adolescente, persona mayor
 - B1 recién nacido, anciano
 - B2 niñez, preadolescencia, madurez, vejez, madurar, envejecer, hacerse mayor
 - C1 treintañero, cuarentón, persona de cierta edad
 - C2 なし
- 3.1.7. 性別
- A1 hombre, mujer, niño, niña, chico, chica, señor, señora
 - A2 なし
 - B1 varón, hembra, masculino, femenino, heterosexual, homosexual, bisexual, transexual, gay, lesbiana
 - B2 なし
 - C1 caballero, dama
 - C2 なし
- 3.1.8. 戸籍
- A1 estado civil, soltero, casado, viudo, separado, divorciado, marido, mujer
 - A2 casarse, separarse, divorciarse
 - B1 boda + civil / religiosa, divorcio, separación, matrimonio + homosexual / heterosexual, pareja de hecho

- B2 quedarse viudo
- C1 esposo, matrimonio + civil / religioso / de conveniencia,
pedir / solicitar / obtener / tramitar / conceder + el divorcio / la separación,
ser + un solterón / un soltero de oro, enviudar
- C2 contraer / anular + un matrimonio, segundas nupcias

3.2. 身分証明書 ⁶⁾

- A1 pasaporte, carné + de identidad / de conducir
- A2 tarjeta + de estudiante / de la biblioteca
- B1 burocracia, funcionario, tener / solicitar / renovar / perder + un documento
- B2 validez, fecha de expiración, válido de a,
estar / tener + caducado + el pasaporte / el permiso de residencia
- C1 expedir / denegar / sacarse + el carné de conducir,
expedir / denegar + el permiso de residencia, sellar un documento,
traspapelarse un documento
- C2 libro de familia, partida de nacimiento,
certificado de + nacimiento / matrimonio / defunción / empadronamiento,
presentar / cumplimentar / cursar / tramitar / desestimar + una solicitud
tener + en regla / en vigor / caducado + el pasaporte / el carné de conducir

3.3. 個人の持ち物

- A1 llaves, cartera, bolso, maleta, reloj, móvil, gafas, ordenador, tarjeta de crédito
- A2 paraguas, agenda, tarjeta de visita, maletín
- B1 diario, álbum de fotos, joya, anillo, collar, pendientes, pulsera
- B2 alianza / colgante / gargantilla / cadena + de oro / de plata,
reloj + de pulsera / digital / analógico,
lentes, gafas + de sol / graduadas / de cerca / de lejos, tener un valor sentimental
- C1, C2 なし

5. 栄養摂取

5. は広義の医療関係語彙とみなし、5.1.から 5.3 までを本リストに含めたが、利用者の環境によって必要な語彙はかなり異なると思われる。特に 5.2 と 5.3.の例はスペインの語彙が中心になるので、利用者の環境に応じてこの分野で必要な語彙は大きく異なるであろう。日本国内では日本独特の飲食物や食材についての語彙がむしろ必須と言える。

5.1. ダイエットと栄養

- A1 desayuno, comida, merienda, cena, desayunar, comer, merendar, cenar
- A2 tener hambre, ser vegetariano

- B1 alimentación + sana / equilibrada, producto + natural / para diabéticos,
alimento / comida + pesado / ligero, calorías, vitaminas, proteínas, fibra, hierro,
alimentar(se)
- B2 alimento + sin conservantes / sin colorantes,
alimento bajo + en calorías / en sal / en azúcar,
alimento rico + en calorías / en vitaminas / en proteínas / en fibra / en hierro
/ en calcio
alimento / producto + fresco / congelado / orgánico / dietético,
producto alimenticio, comida + escasa / abundante,
estar + en buenas / en malas + condiciones, estar + malo / podrido / caducado,
ponerse malo, pudrirse, ayunar, tener apetito, devorar,
comer + moderadamente / excesivamente, hacer / cortarse + la digestión,
digerir, ser indigesto
- C1 alimento + básico / nutritivo / sin edulcorantes / de primera necesidad, tragón,
comilón, glotón, adulterar / manipular + un alimento,
estar + envasado al vacío / enlatado / en conserva, comer sin medida,
comer de forma + austera / abundante, ser + de buen / de mal + comer,
ser de digestión + pesada / lenta / difícil, favorecer / interrumpir + la digestión,
repetir, producir + acidez / gases, estropearse / descomponerse + un alimento,
comer como + una fiera / una lima, hacerse la boca agua, ponerse morado,
comer con la vista
- C2 alimento + caduco / perecedero, comida + copiosa / opípara,
comer + compulsivamente / ávidamente / con ganas / con apetito
/ con avidez / con ansia / con moderación / en exceso / en demasía,
ingerir, engullir, atiborrarse, cebarse, zampar, papear, jalar,
pasarse / echarse a perder + un alimento,
darse + una comilona / un atracón / un festín, abrir el apetito, tener buen saque,
matar el gusanillo

5.2. 飲み物 ⁷⁾

- A1 agua (mineral) + con gas / sin gas, leche, té, café + solo / con leche / cortado,
cerveza, vino + blanco / tinto, beber
- A2 bebida + con / sin + alcohol / hielo, zumo + de naranja / de tomate / de frutas,
infusión, ron, ginebra, cava, champán, botella, lata, tener sed, tomar algo
- B1 infusión + de tila / de manzanilla / de poleo, vino + joven / de la casa, un reserva,
abrir una botella, servir / probar + una bebida, tomar una copa, estar borracho,
tener resaca
- B2 refresco, licor, cóctel, vino + seco / dulce, agua + potable / del grifo,
cerveza de barril, abrebotellas, sacacorchos, corcho / tapón + (de la botella),
dar / quitar la + sed, chupar, tragar, mamar, emborracharse

- C1 bebida + refrescante / alcohólica / estimulante, vino + afrutado / espumoso, mate, mosto, orujo, cuello de la botella, casco, descorchar una botella, succionar, sorber, catar, estar + sobrio / ebrio, ser + abstemio / (un) alcohólico, subirse + (el vino / el champán) + a la cabeza
- C2 brebaje, pócima, potingue, combinado, néctar, tisana, elixir, destilería, licorería, cuba, tonel, barrica,
vino + de mesa / peleón / moscatel / añejo / de crianza / con agua / con solera, degustación + de vinos / de licores,
escanciar / verter / paladear / degustar + una bebida, saciar / matar + la sed, fermentar, destilar, beber + a sorbos / de un trago, echar un trago, beber como un cosaco, estar como una cuba, darse a la bebida

5.3. 食べ物

- A1 carne, pescado, fruta, verdura, leche, huevos, pan, bocadillo, sándwich, hamburguesa,
- A2 lechuga, tomate, zanahoria, plátano, manzana, naranja, patata, ajo, cebolla, perejil, queso, yogur, mantequilla, mayonesa, salsa, merluza, salmón, sardina, atún, gambas, pasta, arroz, chocolate, galletas, cereales, azúcar, sal, pimienta, aceite, carne de + ternera / cerdo / cordero / pollo, filete, jamón + serrano / York, helado de + chocolate / fresa / vainilla, tarta de + manzana / crema / chocolate
- B1 marisco, especias, embutido, lomo, salchichón, chorizo, berenjena, calabacín, espinacas, guisantes, lentejas, judías (blancas), garbanzos, bizcocho, magdalena, cereza, piña, kiwi, leche + entera / descremada / desnatada, nata, margarina, yogur + natural / desnatado / con frutas, costilla de cordero, chuleta de cerdo, pechuga de pollo, solomillo de ternera, aceite + de oliva / de girasol, vinagre, mostaza, clara / yema / cáscara + de huevo
- B2 merengue, crema pastelera, bollería, ensaimada, palmera, dulces, caramelo, lenguado, dorada, salmonete, lubina, fruto del bosque, frambuesa, mora, grosella, pierna de cordero, magro + de ternera / de cerdo, langosta, langostino, mejillón, almeja, legumbres, frutos secos, almendras, nueces, avellanas, albahaca, romero, tomillo, orégano, piel, hueso, pechugas / muslos / alas + de pollo / de pavo, leche + condensada / en polvo, queso + fresco / azul / de cabra / de oveja, harina + de trigo / de maíz, levadura, pan + integral / rallado / de molde
- C1 perdiz, codorniz, papaya, maracuyá, lichi, centollo, cigala, percebe, chirlas, acelgas, col, lombarda, alubias, frijoles, pulpa, pepita, gajo, sobrasada, mortadela, golosinas, chucherías, salsa + vinagreta / de soja / roquefort / verde, huevo + de avestruz / de codorniz, corteza + de limón / de pan, helado + de turrón / de leche merengada
- C2 requesón, lechal, cochinillo, grelo, tirabeque, mízcalo, niscallo, robellón, anacardo, cuscurro, migaja

11. サービス

医療用語は 11.4.のみである。

11.4. 衛生関係のサービス ⁸⁾

- A1 hospital, médico, enfermera
- A2 ambulancia, Cruz Roja
- B1 clínica, urgencias, seguro médico, ir de / estar en + urgencias
- B2 compañía de seguros, cubrir + un accidente / una prestación
- C1 asistencia / cobertura + sanitaria, UVI, UCI, financiar las medicinas, asistir al enfermo
- C2 なし

12. 買い物、店、設備

「12.3. 食糧」のみリストアップした。これも広義の医療関係語彙と言えよう。栄養に関わる語彙が多い。

12.3. 栄養摂取

- A1 なし
- A2 docena de huevos, lata + de tomate / de atún, paquete + de harina / de arroz, caja de galletas, bote + de mermelada / de tomate, litro + de leche / de agua, kilo + de patatas / de filetes, un / medio / un cuarto de + kilo, cien / doscientos... + gramos, hacer la lista de la compra, pesar
- B1 carro / carrito / cesta / bolsa + (de la compra), (sección de) + congelados / lácteos / bebidas, loncha + de jamón / de queso, trozo + de tarta / de pan, estar + malo / caducado, tener / estar + de oferta / de promoción
- B2 producto + natural / alimenticio, alimento + básico / nutritivo, alimento / comida + pesada / ligera / sin conservantes / sin colorantes, bajo + en calorías / en sal / en azúcar, rico + en calorías / en vitaminas / en proteínas / en fibra / en calcio, llevar / hacer + el pedido, estar + en buenas / en malas + condiciones
- C1 alimento de primera necesidad, lote de tres paquetes, puñado de lentejas, envasado al vacío, enlatado, en conserva, ahumado, fecha de caducidad, adulterar / manipular + un alimento, estropearse, descomponerse
- C2 un cucurucho, un manojo de espárragos, cuarto y mitad, producto perecedero, al peso, a granel, en salazón

13. 健康と衛生

13は 13.1 から 13.7 まですべて医療関係用語と言える。ただし、13.7 は審美的な分野なので利用者によっては重要度が下がる語も含まれている。

13.1. 健康と病気 ⁹⁾

- A1 estar + enfermo / malo
- A2 sentirse + bien / mal, tener + gripe / alergia / fiebre / tos, llevar una vida sana, tener una enfermedad
- B1 seguro + médico / de enfermedad / público / privado, tener + diarrea / cáncer / sida, ponerse + enfermo / malo / bien, tener + buena / mala + salud, cuidar / curar + a un enfermo, hacer (un) régimen, estar + sano / de baja
- B2 diagnóstico, tratamiento, faringitis, diabetes, bronquitis, neumonía, depresión, tener la tensión + alta / baja, tener el colesterol alto, tener azúcar, ataque + al corazón / epiléptico / de ansiedad, enfermedad + crónica / leve / grave / terminal / mental / contagiosa / hereditaria, atender a un enfermo, contagiar(se), transmitir, curativo medicinal, terapéutico, perjudicial, beneficioso, diagnosticar, cuidarse, reponer fuerzas, padecer / sufrir / pasar + una enfermedad, contagiar + un virus / un catarro, dar / sufrir + un infarto / una parálisis / una reacción alérgica / un desmayo, estar en coma, estar + a régimen / a dieta, tener una salud + de hierro / a prueba de bomba, hacerse un empaste, perder + el apetito / las ganas de comer
- C1 contagio, transmisión, curación, recaída, convalecencia, epidemia, ludopatía, psicosis, anorexia, anemia, cólico, úlcera, hernia, lumbago, diurético, dietético, nutritivo, saludable, digestivo, renal, ginecológico, salud + débil / delicada / frágil, agravarse, agudizarse, incubar, degenerar, curarse de, recuperarse de, disfrutar / gozar + de buena salud, estar + delicado / indispuesto, hacerse / ponerse + implantes / una prótesis, producirse / extenderse + una epidemia,
- C2 prevención, vacunación, erradicación, sarampión, paperas, varicela, paranoia, histeria, amnesia, fobia, dislexia, esquizofrenia, quimioterapia, radioterapia, acupuntura, diálisis, trasplante + de hígado / de corazón / de riñón, tumor, quiste, cálculo + en el riñón / en la vesícula, pronóstico + leve / reservado / grave, nocivo / dañino / pernicioso + para la salud, remitir / extenderse / extinguirse + una epidemia / un virus, quedar secuelas + de una enfermedad / de un accidente, pillar + un virus / un catarro, ser propenso a una enfermedad, estar convaleciente, recaer, sufrir una recaída, estar hecho un roble, estar en cuarentena

13.2 怪我と外傷性障害

- A1, A2 なし
- B1 quemadura, corte, herida, caer(se), dar(se) un golpe, quemar(se) / cortar(se) + un dedo / una mano, hacerse una herida, romperse + una pierna / un brazo, adelgazar, engordar
- B2 escayolar, vendar, herida + grave / profunda / superficial / leve, tener / quedar + una cicatriz, curar(se) una herida, tener + un tirón / una contractura (muscular), hacerse un esguince, torcerse un tobillo, dar puntos, poner + una escayola / una venda / un esparadrapo / una gasa, ganar / perder + peso
- C1 fractura, esguince, inflamación, infección, inflamar(se), infectar(se), cicatrizar, coser, salir + un bulto / un chichón
- C2 rozadura, arañazo, rasguño, cardenal, hinchazón, hematoma, herida + de bala / de arma blanca / de arma de fuego, mordisco, dentellada, cuchillada, navajazo, puñalada, pinchazo, desgarró, luxación, dislocación, contusión, traumatismo + craneoencefálico / torácico / abdominal, supurar, drenar, hacer(se) + una brecha / una rozadura / un arañazo / un rasguño

13.3 徴候

- A1 なし
- A2 tener dolor + de cabeza / de espalda / de estómago, tener + tos / fiebre, doler, estar cansado
- B1 estar + agotado / estresado / resfriado / mareado
- B2 síntoma, cansancio, debilidad, mareos, náuseas, fiebre + alta / baja, vomitar, marearse, sentir + cansancio / dolor, estar + deprimido / decaído, tener + ansiedad / escalofríos / mareos / náuseas / malestar / molestias
- C1 picor, trastorno, indisposición, acidez / ardor + de estómago, síntomas + claros / evidentes / alarmantes / inequívocos / visibles, dolor + sordo / agudo / crónico / punzante / abdominal / intestinal / lumbar, trastorno + digestivo / respiratorio / nervioso, picar, escocer, delirar, aliviar, remitir, desmayarse, desvanecerse, perder + el conocimiento / el sentido, estar inconsciente, dar arcadas, tener el estómago revuelto
- C2 escozor, hormigueo, palpito, punzada, alivio, mejoría, empeoramiento, achaque, lumbalgia, cefalea, migraña, jaqueca, lipotimia, convulsiones, espasmos, ciática, tos + seca / aguda / profunda / asmática, achacoso, pachucho, pocho, caerse redondo, dar + un sponcio / un vahído / un síncope

13.4 医療センター¹⁰⁾

- A1 médico, enfermero, ir + al hospital / al médico

- A2 ambulancia, urgencias
- B1 doctor, enfermo, clínica, centro de salud, médico / hospital / farmacia + de guardia, análisis + de sangre / de orina, dentista, ginecólogo, oculista, psicólogo, cirujano, paciente, pedir + hora / cita, hacerse + una revisión hacerse unas pruebas / un control / un análisis + desangre / de orina, ingresar + en un hospital / en urgencias, dar de + alta /baja, dar + el alta / la baja + (médica)
- B2 especialista, ambulatorio, consultorio, sanatorio, radiografía, escáner, TAC, transfusión de sangre, ecografía, chequeo, consulta + del médico / del dentista / del ginecólogo, asistencia + médica / domiciliaria, pediatra, otorrino(laringólogo), traumatólogo, anestesista, trabajador / asistente + social, botiquín, camilla, quirófano, cirugía, revisión + ginecológica / dental / anual, hospitalizar, operar, anestesiar, curar, tomar(se) la tensión
- C1 historia clínica, parte (médico) , terapia, tratamiento, análisis clínicos, neurología, pediatría, radiología, geriatría, dermatología, psiquiatría, fisioterapia, auxiliar, ATS (Ayudante Técnico Sanitario), camillero, personal + sanitario /médico, médico + de cabecera / de familia / especialista / privado / del seguro, turno + de día / de tarde / de noche, donar + sangre / óvulos / órganos, dar / seguir + un tratamiento, hacer turnos, estar de / hacer una + guardia
- C2 facultativo, intervención (quirúrgica), celador, homeópata, acupuntor, traumatología, oftalmología, cuidados paliativos, Unidad de Cuidados Intensivos (UCI), Unidad de Vigilancia Intensiva (UVI), hacer una cura (de desintoxicación)

13.5. 医学と薬

- A1 farmacia
- A2 tomar + una medicina / un medicamento
- B1 tirita, alcohol, agua oxigenada, algodón, termómetro, antibiótico, aspirina, gotas, vacuna, pastilla, darse una crema, echarse unas gotas, ponerse + una vacuna / el termómetro, hacer / dar + una receta (médica)
- B2 inyección, pomada, calmante, supositorio, analgésico, antiinflamatorio, prospecto, contraindicaciones, efectos secundarios, síntomas, gasa, venda, esparadrapo, medicamento + genérico / homeopático / contraindicado, dosis + mínima / diaria / recomendada, vacunarse, recetar
- C1 medicamento + fuerte / eficaz / agresivo / preventivo / curativo, comprimido, cápsula, píldora, medicina + general / alternativa / natural / tradicional / preventiva /deportiva, aguas + medicinales / termales, inyectar, dosificar, ingerir, hacer efecto / sufrir efecto / tolerar / ser alérgico a + un medicamento,

estar (contra) indicado para una enfermedad

- C2 antipirético, sedante, parche, ampolla + (bebible / inyectable), plantas medicinales, valeriana, melisa, (aceite de) ricino, homeopatía, talasoterapia, acupuntura, termoterapia, vía + oral / intravenosa / intramuscular, prescribir, administrar

13.6. 衛生

- A1 agua, jabón, lavarse + la cara / las manos / el pelo / los dientes, ducharse, bañarse
A2 ducha, bañera, toalla, champú, gel, crema, colonia, desodorante, cepillo / pasta + de dientes, tener / llevar + el pelo / las manos / los dientes + limpios / sucios, afeitarse, peinarse, cepillarse los dientes
B1 cepillo, peine, secador de pelo, zapatillas, gorro de + ducha / baño, espuma / gel / maquinilla / cuchilla + de afeitar, pastilla de jabón, perfume
B2 esencia, sales de baño, hilo / seda + dental, suciedad, tijeras, lima, cortaúñas, bañera de hidromasaje, yacusi, cabina de ducha, pelo + graso / sano / brillante, dientes + blancos / amarillentos / sanos, darse una ducha + caliente / fría / rápida, darse un baño + caliente / frío / relajante / de espuma, cortarse / limarse / cepillarse + las uñas, (des)enredarse / recogerse / cepillarse + el pelo
C1 desinfección, champú + anticaspa / antipiojos, colonia / perfume + fresco / fuerte / dulzón / intenso, higiene + personal / corporal / bucal / industrial, aseo / arreglo / cuidado + personal, asear(se), enjabonar(se), enjuagarse la boca,
C2 asepsia, saneamiento, esterilización, pulcritud, abandono, dejadez, desaseo, acicalar, adecentar, higienizar, esterilizar, eliminar + gérmenes / bacterias / ácaros / hongos, tener + mugre / roña, estar + mugriento / roñoso, ir / andar / estar + desaseado / desaliñado / zarrapastroso / dejado / hecho un asco

13.7. 美容

- A1 なし
A2 tener / llevar + el pelo largo / corto / rizado / liso
B1 barra de labios, corte de pelo, peinado, pintarse + los ojos / los labios, tener + las manos / la piel + suave, cortarse el pelo
B2 melena, maquillaje, colorete, sombra de ojos, rímel, laca, gel fijador, gomina, (hidro)masaje, sauna, estética, cosmética (natural), productos cosméticos, salón / centro + de belleza, balneario, manchas, granos, crema + hidratante / suavizante / limpiadora / nutritiva / solar, ponerse guapo, cambiar + de peinado / de aspecto, mantenerse / conservarse + bien / mal / joven,

- darse un masaje + terapéutico / relajante, recortarse + el bigote / la barba
- C1 cabello, vello, puntas / raíz + del pelo, piel + tersa / (des)hidratada / (re)saca / grasa, pelo + lacio / fino / fuerte / ondulado / sedoso, crema + anticelulítica / reductora / reafirmante / depilatoria, depilarse + a la cera / con cuchilla / con crema, teñirse + de rubio / de moreno, ponerse / hacerse + una coleta / una trenza / un moño / la raya al lado / mechas, cortarse + el pelo al cero / las puntas, raparse, hacerse un corte (de pelo) + desenfadado / atrevido, dejarse + flequillo / barba / perilla, eliminar / quitar + las espinillas / los granos / los puntos negros / las impurezas de la piel, hacerse + la manicura / la pedicura / una limpieza de cutis, darse / ponerse + una mascarilla, hacerse + la cirugía estética / una liposucción
- C2 cutis, tez, patas de gallo, michelines, pelo + ensortijado / encrespado, emperifollarse, acicalarse, alisar / nutrir / hidratar / exfoliar / reafirmar + la piel, capilar, cutáneo, masajear, alisarse / rizarse / soltarse + el pelo, darse potingues

16. 科学とテクノロジー

16. は医療関連分野としての語彙である。16.1、16.2、16.5 を選択した。

16. 1. 一般的問題

- A1 なし
- A2 ciencia, tecnología
- B1 estudio, análisis, método, materia, invento, descubrimiento, laboratorio, experimento, conocer, inventar
- B2 físico, químico, matemático, astrónomo, investigación, investigador, ley, principio, fórmula, símbolo, teoría, capacidad / método / técnica + de análisis, nuevas tecnologías, avance + científico / tecnológico, objeto / método / técnica + de estudio / de análisis, área + de estudio / de conocimiento, analizar, investigar, desarrollar / introducir + una técnica, demostrar / confirmar + una hipótesis, basarse en + una investigación / un estudio, ser objeto + de estudio / de análisis
- C1 disciplina, alta tecnología, tecnología punta, innovación + tecnológica / científica, principio + firme / sólido / incuestionable / fundamentado, plantear una hipótesis, comprobar / demostrar + científicamente / empíricamente
- C2 Investigación y Desarrollo (I+D), ciencia + exacta / experimental / especializada / avanzada, procedimiento / sistema + analítico, análisis + pormenorizado / exhaustivo / profundo / fallido,

avalar / corroborar / echar por tierra / rebatir + una teoría / una hipótesis,
aplicar / poner en duda + un principio, patentar un invento, tener la patente

16.2. 生物学

A1, A2 なし

B1 ecología, biología, veterinaria, genética, biólogo, veterinario, vida, ecológico

B2 especie, molécula, neuroma, célula, virus, genético, biológico

C1 zoología, cartílago, tejido, ADN, cromosoma (X,Y), gen, glándula, hormona,
especie + única / autóctona / protegida, neuronal, celular,
evolucionar / extinguirse + una especie

C2 biología molecular, ameba, bacteria, germen, hongo, glóbulo + blanco / rojo,
microbio, microorganismo, tejido + muscular / adiposo / óseo

16.5. 物理・科学

A1, A2 なし

B1 física, química, energía, electricidad, oro, plata, hierro, físico, químico, electrónico,
orgánico, inorgánico, símbolo / elemento + químico,
estado + sólido / líquido / gaseoso, congelar(se), evaporarse

B2 átomo, molécula, célula, aluminio, oxígeno, nitrógeno, formulación,
fórmula química, microscopio, termómetro, dureza, elasticidad, fragilidad

C1 masa, fuerza, sales minerales, ácidos, óxidos, jade, turquesa, esmeralda,
materia / sustancia + inflamable / combustible / impermeable / opaca

C2 anhídrido carbónico, ácido sulfúrico, amoníaco, cloroformo, destilación, licuación,
fundición, combustión, fusión, cristalización, refracción, pipeta, probeta,
tubo de ensayo, astrofísica, geofísica, neutrón, protón, electrón, partícula,
física + cuántica / nuclear, química + nuclear / orgánica / atómica, bioquímica,
energía + mecánica / cinética, electricidad + estática / dinámica.
movimiento + de rotación / de traslación, fuerza + centrífuga / centrípeta,
corriente + alterna / continua

[第9章以外に医療分野に関連した項目がある章とその項目]

第10章 文化的指示対象

「10.1. スペイン語圏についての一般的知識」の「1.6. 医学と衛生」

第11章 社会文化的な知識とふるまい

「11.1. 生活条件と社会機関」の「1.12. 健康と衛生」(1.12.1. 公的な健康、
1.12.2. 医療センター)

第12章 異文化対応能力および態度

医療分野に特化した項目はないが、異文化理解に関する示唆が随所に見られる。

[注]

- 1) A2 レベルに動詞 *coger* が掲載されているが本リストでは省略する。この動詞は中南米では性行為を連想させるので、中南米在住者の多い日本の医療現場では使わないほうが無難である。
- 2) 江澤(2007, 2008)においては第9章の2.のうち「2.5. マナーとふるまい」「2.6. 人間の価値」「2.7. 運」も医療関連項目と見なしていたが、今回のリスト見直しにあたり、無関係な語彙も多いと判断したので削除した。ただし、これはあくまでも筆者自身の判断にすぎない。
- 3) 1)と同様の理由により C2 レベルに掲載されている *sobrecoger* は本リストでは割愛した。
- 4) C2 の例のうち、*Su Majestad, Su Excelencia* の2例を割愛した。
- 5) この項目に掲載されている国名は利用者の環境にあわせて変えるべきである。*PCIC* では A1 の例として *ser de Laos / de Bali / de Mozambique* が掲載されている。
- 6) A1, C1, C2 の例に出ている動詞 *conducir* はスペインで用いられるが、中南米では *manejar* を用いられると言われている。また、B1 の例 *Documento Nacional de Identidad (DNI)* と C2 の例 *Número de Identificación Fiscal (NIF)* を割愛した。このような固有名詞は国ごとに呼称が異なるためである。
- 7) C2 の例のうち、*coger + una cogorza / una melopea* を割愛した。
- 8) A2 の固有名詞 *Seguridad Social* を割愛した。小文字で綴る *seguridad social* としてリストに残すという考え方もできるだろう。
- 9) 1)と同様の理由により B2 レベルに掲載されている *coger + un virus / un catarro* をリストから外した。
- 10) 7)と同様の割愛をおこなった。

[参考資料]

江澤照美(2007)「特殊領域スペイン語の教育---医療スペイン語の語彙について」

2007年8月30日 SELE2007 口頭発表(於犬山国際ユースホテル)

----- (2008)「医療スペイン語教育の試み---「基礎演習」(昼間主2年生)における実践報告」2008年3月『多文化共生に資する特定領域スペイン語&ポルトガル語教育のための基礎研究(医療分野)』(平成19年度 愛知県立大学 教育・研究活性化推進費事業報告書)CD-ROM版

<http://www.for.aichi-pu.ac.jp/org/sp/Kaseika2007/index.html>

Instituto Cervantes (2007) *Plan Curricular del Instituto Cervantes Niveles de referencia para el español*, 3 tomos, Biblioteca Nueva.

研究フォーラム

大学における異言語教育の新たな局面

——国際語を媒体とする教養教育と専門教育の 相即相入関係の構築——

英米学科 大森 裕實

教養教育における課題と処方箋

最近の大学教育においては、中央教育審議会の答申に看取できるように、学士課程教育の構築に向けて「学士力の向上」と「学習時間の保証」という課題が焦眉の急となっている。そこでは、専門教育は言うに及ばず、教養教育の充実ということが注視されている。確かに、「ゆとり世代」といわれる学生群(2003年度から実施された高等学校での「ゆとり教育」を受けた世代)を目の辺りにして、その基礎学力の低下に驚く時期はとうに過ぎ、そうした学生群が標準的な大学生人口を構成する以上、学部を卒業する学生の知力を何とかしなければならないとする焦燥感、大学教育における教養教育の主体である教養部の解体を促進し、高等学校教育においても現実性を伴わない「ゆとり教育」を推し進めた文部行政が内包した(瑕疵といっても過言ではないくらい)見通しの甘さを批判するだけではどうにもならないところまで達している。1991(平成3)年に断行された大学設置基準の大綱化により、大学の自律性に任されたはずの教養教育は、当初期待された重視の方向からはかけ離れて、むしろ劣化の一途をたどっている——もともと、旧制の高等学校や豫科を吸収した従前の教養課程が大学生の学力に十分な責任を果たしてきたとは言いきれないことも併せて指摘しておかねばならない。

事実、2000(平成12)年11月に出された答申『グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について』の中では、「平成3年(1991年)の大学設置基準等の大綱化以来、多くの大学でカリキュラム改革が進んでいるにもかかわらず、教養教育の取り扱い方についての学内の議論が十分でなく、教養教育が軽視されているのではないか、或いは、このような状況と進学率の上昇に伴う学生の能力や適性の多様化などが相まって、大学生と大学卒業者の教養の低下が進んでいるのではないかと危惧の声がある」との指摘や、「新しい時代の教養とは何かを問い直し、これを重視する方向で学部教育の見直しを検討することが望まれる」との指摘が見受けられる。また、同答申における、「グローバル化が進展する中では、世界を舞台にして活躍し社会で指導的な役割を果たす、深い教養と高度な専門性に裏付けられた知的リーダーシップを有する人材が求められる」という指摘は、平成24年度から本格化した「グローバル人材育成推進事業」に反映している——愛知県立大学外国語学部もこのグローバル人材育成GPに採択され、五億円事業が走り出した。

ところで、旧大学設置基準では、第19条に「大学で開設すべき授業科目は、その内容により、一般教育科目、外国語科目、保健体育科目、及び専門科目に分ける」と規定されていたが、一方、現大学設置基準では、第19条に「大学は、当該大学、学部及び学科又は課程等の教育上

の目的を達成するために必要な授業科目を開設し、体系的に教育課程を編成するものとする」、第19条の2に「教育課程の編成に当たっては、大学は、学部等の専攻に係る専門の学芸を教授するとともに、幅広く深い教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養するよう適切に配慮しなければならない」と規定された。このことは、個々の授業科目が、教員個人の責任に帰属する従来型から、大学・学部の理念や教育目的を達成するための教育課程の体系に帰属することを意味している。すなわち、いわゆる教養科目群(一般教育科目・外国語科目)と専門科目群における、授業科目相互の連関や調整が重視されるようになったと解釈できるが、そのことが大学関係者に十分に咀嚼されていないため、従来型の教養科目群(一般教育科目・外国語科目)の崩壊や減少に対応する善後策が効果的に講じられない問題が表面化してきているのだと言ってもよい。

さて、大学における教養教育と専門教育の *integration* をどのようにしたらよいかを考察するうえで、一つの示唆を与えてくれるものは、入学希望者の動向である。このところ、大学のオープン・キャンパスに参加する高校生(受験生)の関心が、入試情報の他に、キャンパスライフにおける物理的かつ表面的な快適さ(*amenity*)を追求するものから、専門教育の内容、留学、就職を問うものへと質的に変容してきていることに気づかされる機会は少なくない。しかし、それとは対照的に、どのような教養科目を履修することができるかを問う参加者は稀少である。このことは、現行の教養教育が置かれた立場を如実に反映している——すなわち、学びたい専門性からかけ離れたところにある「添え物」のような存在としての科目群として意識されていることを示していると言えよう。大学側は、どの学部に入學しても、当該大学の学生には最低限この程度の基礎的教養は修得しておいてもらいたいと標榜し、多様性に富んだ教養科目を開講している一方で、学生側は、履修する教養科目に興味を抱くことができず、現在受講している教養科目が、果たして将来の専門教育に関連性をもつのだろうかと極めて懐疑的である。このことは不幸にも、学習に対する心的態度の悪化に直結し、それが負の相乗効果を生んで、教養科目はますます無意味なもの意識され、ただ単に卒業必修単位を取得するための存在として認識されるのは時間の問題となる。このことは外国語科目についても例外ではない。

それでは、ここで、なぜ教養科目の運営がうまくいかないかの原因について洗い出し、その処方箋を考究してみたい。

(1) 教授者サイドにとっては、教養課程の成り立ちが旧制(6・4・3・3 制)の高等学校における教育課程を吸収し、そこに適当な人材を配したものに過ぎないとの意識が色濃く残っているため、教養教育を担当することは、将来に専門教育を担当するための予備的準備期間としての意識、あるいは、不当にも二級市民として見られていないか、教養教育で頑張れば頑張るほど足抜けするのが難しくならないかとの旧態依然とした猜疑心から、担当する授業科目に十分な精力を注ぐことができない現状がある。これに対して、最近では、専門の学部学生を擁さなくても、大学院研究科を設置して、担当者の専門性が発揮できる機会を保障することにより、教養教育教授者の被害者意識を緩和して、心理的バランスをとることが行なわれている。

(2) 教授者サイドにとっても、受講者サイドにとっても、1 クラス当たりの履修者数が多く——三桁100名単位の履修者が存在する場合が多く、双方が期待するような「白熱教室型授業」には遠く及ばない。この大人数クラス編成については、大学経営サイドからの要請(合理的経営)と大学教務サイドからの要請(時間割編成)という要因が影響していることは言を俟たない。大きな履修者数を抱えるクラスでは、どうしても教授者と受講者との間の意思疎通に支障をきたす場合も多く、

結果、FD アンケート等に教授者が想定していない不本意な学生授業評価を得ることであれば、専門教育課程における円滑な授業運営とのギャップに苦しみ、前向きに改善を行なうべく精力を傾けるというよりは、二度と教養教育を担当したくはないと後向きの姿勢を示すことも少なくない。この事態を解消するには、まずはクラスサイズを小さくすることが肝要であり、それが難しい場合には、後述するように、専門教育課程とのコラボレーションを考案すべきであろう。

(3) 受講者サイドにとって、おそらく最も大きな問題は、履修する教養教育科目に十分な興味と関心を抱くことができない環境が提供されている場合に内在する。学生は自身の専攻する専門領域の科目のみに、いわば視野狭窄に陥る傾向が強いため、「なぜ、今、専門科目とかけ離れたとしか思われぬこの授業を履修しなければならないのか」という疑問に大学当局が明確な解答——教育的指針を示すことができなければ、教養教育は破綻する。かつて、平野前名古屋大学総長が FD 研修会において、「理科系の学生には是非とも文科系科目を学んでもらいたい——学生時代に読んだミルトンは、今になって振り返ってみると何と有意義であったことか」と教養教育の重要性を説くのを聞いたことがあったが、文科系学生にとっての理科系科目も同様である。とはいえ残念なことには、retrospective には教養科目の重要性を認識することはできるのだが、なかなか大学 1・2 年生で perspective をもつことが難しいという現実がある。また、学生自身が広い視野をもって学びたいと考える授業科目が開講されているとは限らない、開講科目の多様性の限界が問題をさらに複雑にしている。この複雑な問題を解消するには、教養科目を基本的には 1・2 生が履修すべきであるとする固定的観念から脱却して、在学する 4 年間を通して、自由に履修できる環境を構築することが重要であり、これは上述したように、教養教育課程を専門教育課程とコラボレーションすることにより現実性を増す。授業科目の多様化もこの方法により、補強することができるが、他大学との学術協定によるコンソーシアム方式により、当該大学が自前で用意できない授業科目についても、学生が広く履修することが可能となる。

このように考えると、本稿第三段落で言及した現行の大学設置基準第 39 条は必ずしも問題点を内包した条項とは言えない——卑近な言い方をすれば、それほど悪くはない。私達は 20 世紀末葉からしばしばグローバル(Global + Local の blending)という言葉を目にするようになったが、地域性・特殊性が国際性・普遍性につながるという発想は、本稿で問題とする教養教育にも適応できる。本稿筆者は基本的に、カリキュラムにおける教養教育と専門教育の segregation 廃止論者だが、これは上で言及した問題点を解決するための考え方というよりは、アメリカの大学の教育理念に近い考え方である。

日本の旧制大学がドイツの大学をモデルとして出発し、学問の府として「研究重視・教育軽視」の姿勢を採り、「人間形成」「人格陶冶」といった教養教育理念は意識されていなかったと思われる。しかし、戦後に設置された新制大学は、旧制時代に実質的に教養教育を実施していた旧制高校の教員組織を吸収した教養部を形成して、一般教育を義務化した。それは同一の大学機関内に二極分化を招き、必ずしも充実した教養教育が行なわれたとは言い難い。さらに、新大学設置基準の制定と教養部の解体は、実施責任部局が不在となった一般教育の崩壊を助長し、教養教育が形骸化したことは、すでに言及したとおりである。

本来、戦後の新制大学の多くが目指すべき理想像が、アメリカの大学の設立理念であるリベラル・アーツ教育(Liberal Arts Education)にあったことは想像に難くない。もちろん、研究が軽視されているわけではなく、その基盤として大学院制度をもつが、研究者としての広範な教養と豊かな人間性を育む場として学部教育が位置づけられていることを看過することはできない。すなわ

ち、現在においては、Harvard や Stanford のような 100 校程度の研究重点大学 (Research University) を別にして、その他の大学は教養教育重点大学 (Liberal Arts College) である。遅ればせながら、文部科学省及び財務省もこの点に気づき、旧帝大+筑波大を研究重点大学と見なし、その他の国公立大学を教育重点大学と位置づけている。その分類と位置づけの妥当性についての議論は別の機会に委ねるとして、アメリカの高等教育機関において、約 70% の教員が (研究よりも) 教育を重視するというリベラル・アーツ型の学部教育を真剣に検討しなければならない時代に至っているという客観的な現実を直視すべきであろう。

特に、外国語系や国際教養系の学部を擁する大学における教養教育は、いわゆる専門教育との区分がそれほど明確ではなく、国際共通語 (lingua franca) として認知される英語を媒体とした広範な知識の涵養が求められており、それがグローバル人材の育成に大幅に寄与すると一般に考えられるのも、あながち標的外れではない。

将来への展望——相即相入関係を示す 2 つの試みが示唆するもの

1. 学会での *featuring* から——教養科目と Content-based Programme

大学英語教育学会 (JACET) 中部支部が「英語教育フォーラム 2012」において、「**英語で行なう Liberal Arts**」と題するワークショップを (本稿筆者が中心となって) 企画・実施したことは、記憶に新しい (2012 年 6 月 2 日開催)。

当該ワークショップ企画の趣旨は、「教養教育 (Liberal Arts) の定義を広く採り、英語で実施する Content-based の授業を 3 種類紹介して、その長短について検討を加えながら、大学生の知的感性に訴える——単なるスキル習得型ではない——高等英語教育の在り方を考究する」ことにあつた。実際、授業実践を伴う 3 件の積極的な取り組みが *Presentation in English* の形で提示されて、会場の聴衆を惹きつけたが、その概要は次のとおりである——それぞれの詳細については『JACET 中部支部紀要』第 10 号 (2012) を参照されたい。

(1) *Cultural Diversity in the U.S.: Regions, Ethnicity and Music* (by Kayoko Yoshida) は、一般教育科目を英語によるオンデマンド教材をインターネット上に展開して行なうモデルケースを示した。教養教育を英語で教授するという点からも、また、Content-based の英語教育を実施するという点からも、その相乗効果と将来性が期待される。[*JACET Chubu Journal*, 10, 17-28]

(2) *Globalising Japanese History: The Significance of Teaching in English in Japanese Universities* (by Eleanor Robinson) は、日本の歴史について英語で学ぶ授業が、グローバル化時代において、外国人学生と日本人学生の双方にとって重要かつ有効であることを指摘した。これもまた、教養教育と専門教育のコラボレーションを英語で図るという点からも、Content-based の英語教育を実施するという点からも、その発展性と将来性が期待される。[*ibid.*, 29-41]

(3) *Using Shakespeare to Raise the Language Awareness of EFL Students* (by Keita Kodama) はコミュニケーション能力の涵養には、真の意味で、文学的ディスコースが外国語学習者の言語意識を高めるうえで重要な役割を果たすという考えに基づいて行なつた Case Study を紹介した。これは、かつて教養課程で行なわれた文学偏重の英語教育がグローバル人材育成に役立たないという根拠のない偏見を払拭し、文学をどのように利用するか次第で、教養豊かにして実践的な英語教育が高大連携で可能になることを示唆している。[*ibid.*, 43-53]

2. 東京外国語大学の挑戦から——グローバル人材の育成と国際教養 Programme

最近の産業界及び教育界において頻繁に言及される「グローバル人材」とは何を意味するのであろうか。文部科学省・経済産業省のグローバル人材育成委員会による「報告書」に基づけば、「グローバル化が進展している世界の中で、主体的に物事を考え、多様なバックグラウンドを持つ同僚、取引先、顧客等に自分の考えを分かりやすく伝え、文化的・歴史的なバックグラウンドに由来する価値観や特性の差異を乗り越えて、相手の立場に立って互いを理解し、更にはそうした差異からそれぞれの強みを引き出して活用し、相乗効果を生み出して、新しい価値を引き出すことができる人材」と定義される。また、文部科学省の Global Human Resource Development 事業における定義では、「世界的な競争と共生が進む現代社会において、日本人としてのアイデンティティを持ちながら、広い視野に立って培われる教養と専門性、異なる言語、文化、価値を乗り越えて関係を構築するためのコミュニケーション能力と協調性、新しい価値を創造する能力、次世代までも視野に入れた社会貢献の意識などを持った人間」をグローバル人材と位置づけるのだということが分かる。

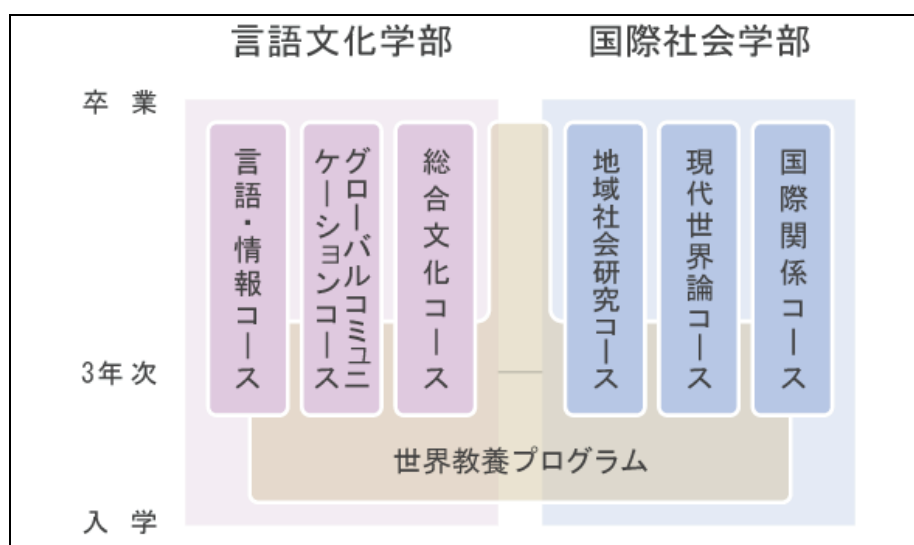
こうした社会の要請に応えるべく、東京外国語大学は「自らがグローバル社会に対応した存在となるとともに、教育内容や教育方法を改善し、世界の学生にとって魅力ある高等教育を提供する。また、日本人学生の海外留学を推進するとともに、優秀な外国人留学生を獲得するための環境整備を行なう」ことを大学の指針として定めて、大学改革に着手したという(亀山郁夫学長講演 2012)。具体的には、2012年4月より、従来の外国語学部を解体して、言語文化学部と国際社会学部の2学部を設立し、それぞれ3コース制とした——言語文化学部には「言語・情報コース」「グローバルコミュニケーションコース」「総合文化コース」、国際社会学部には「地域社会研究コース」「現代世界論コース」「国際関係コース」が設置された。コース選択は第3年次から実施されるため、学生は入学時からそれまでは(場合によっては卒業年次まで相当の程度)「世界教養プログラム」を中心に履修することになる。

ここでいう「世界教養プログラム」には3つの特徴的ポイントがある——①地域に関する専門性が高いこと(地域言語科目はベンガル語を新たに加えた27言語に及び、地域基礎科目は14地域を網羅する)、②グローバル言語(=英語)の強化を施したプログラムを提供すること(後述するGLIP[グローバル人材育成言語教育プログラム]の充実)、③世界の視点に立った教養知の体系化を図ったことである。

特に、GLIP[グローバル人材育成言語教育プログラム]は一大特徴を呈している。その構成は「英語科目群」と「世界教養科目(英語開講科目)群」から成る——「英語科目群」には、Interactive English(ネイティブによる少人数教育)/ Academic English / Career English が設置され、一方、「世界教養科目(英語開講科目)群」には、(A) Global Liberal Arts[言語文化学部系:I-1. Language and Information Studies; I-2. Communication, Translation, and Education; I-3. Literature and Arts / 国際社会学部系:II-1. History and Society; II-2. Politics and Culture; II-3. International Relations]が2学部6コースに対応し、その後、(B-1) Perspectives on Japan 及び (B-2) International Studies といった Lecture & Seminar が組まれている。当該GLIPの機能としては、①英語力の強化、②留学前準備プログラムの充実、③留学生とともに学ぶ環境設定が期待されている。次頁の図は、「世界教養プログラム」が2学部6コースにどのように関わるかをイメージ化したものである。

結局のところ、当該プログラムを瞥見するだけでも、大学の抱える人的資源(知的資源)を十分

に活かして、いわゆる専門教育との垣根がそれほど厳格ではなくなった教養教育というものが、国際語として認知される英語を媒体とした「英語開講科目」の形態で提供される実態が再認識されるが、こうしたプログラムの理念と設計には、今後我々が国際化時代における大学教養教育と異言語教育の方向性を探究する際に示唆するところが少なくないことは、改めて強調しておかねばならない。



(東京外国語大学公式 HP より)

参考文献

- 阿部謹也(1997)『「教養」とは何か』東京:講談社
- 阿部謹也(2001)『学問と「世間」』東京:岩波書店
- 大谷泰照(2012)『時評 日本の異言語教育』東京:英宝社
- 大森裕實(2002)「教養主義と実用主義の相即相入関係」中部応用言語学研究会(編)『言語研究と英語教育』6, 13-41.
- 大森裕實(2012)「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」愛知県立大学高等言語教育研究所(編)『ことばの世界』4, 92-95.
- 大森裕實(2012)“Liberal Arts Education in Universities: Problems, Tasks, and Perspectives”(総論)『JACET 中部支部紀要』10, 11-16.
- 尾高邦雄[訳](1980)『職業としての学問』東京:岩波書店 [orig., Max Weber, *Wissenschaft als Beruf*, 1919]
- 亀山郁夫(2012)「グローバル人材育成のために 2(一東京外国語大学の挑戦)」『名古屋外国語大学講演会(2012.12.10)資料』12-26.
- 鈴木佑治(2003)『英語教育のグランド・デザイン』東京:慶應義塾大学出版会
- 田中慎也(1994)『どこへ行く? 大学の外国語教育』東京:三修社
- 山田雄一郎(2006)『英語力とは何か』東京:大修館書店

活 動 報 告

講演会・研究会開催報告

ヨーロッパ学科スペイン語圏専攻 江澤 照美

平成24年度、高等言語教育研究所主催により実施した講演会ならびに研究会は以下の通りである。(文中敬称略)

- 平成24年度講演会

日時：11月12日(月) 16:10～17:40 (5限目)

会場：S101教室

演題：「体験的外国語の学び方」

講師：荒川 清秀 (愛知大学地域政策学部教授)

講演概要：

中国語教師である私は、90年代にヨーロッパを訪れたのを機に、ドイツ語、フランス語を学び、その後アジアに目を向けたときに韓国語を学びなおした。

その中で、外国語の学習法を自覚し、外国語を学ぶ目標はなにかについて考えてきた。外国語学習の目的はネイティブスピーカーになることだと思っている人、留学すればなんとかなると思っている人たちに、学生時代に留学できなかった世代の一人として、留学しなくても日本でできることはなにか、留学するまでに何をしておくべきか、外国語を学ぶ際の視点についてお話したい。

(以上、講演前に講師よりいただいたものを掲載)

司会：江澤 照美 (ヨーロッパ学科スペイン語圏専攻)

参加者数：152名

- 第12回言語教育研究会

日時：8月9日(木) 13:00～16:40

会場：E305教室

司会：江澤 照美 (ヨーロッパ学科スペイン語圏専攻)

参加者数：28名

発表者及び発表タイトル

(1) 13:30～14:20

吉池 孝一 (中国学科)

「東アジアの未解読文字 - 契丹文字解読の国際会議に参加して」

(2) 14:30 ~ 15:20

小坂 光一 (名古屋大学名誉教授、本学非常勤講師)

「2つの教授法 (TPR と CLL)

(3) 15:30 ~ 16:40

デイビッド・ワッツ (英米学科)、宮谷 敦美 (国際関係学科)、

人見明宏 (ヨーロッパ学科ドイツ語圏専攻)

「学習戦略とポートフォリオ導入に関する実践報告 — Communicative English II とドイツ語 (文法) の事例より —」

(英語タイトル: Eliciting student feedback on Language Learning Strategy Training in Japanese University classes)

- ・ 第13回言語教育研究会 (注: 本稿執筆時点での予定)

日時: 2月18日(月) 13:30 ~ 16:30

会場: E305 教室

司会: 江澤 照美 (ヨーロッパ学科スペイン語圏専攻)

発表者及び発表タイトル

(1) 馬場 典子 (本学非常勤講師)

「「嫌悪」を表す動詞の意味分析—「うんざりする」と「飽きる」—」

(2) 林 淑蕙 (本学非常勤講師)

「夏目漱石が教えてくれたこと: 文学作品の音読による想像力と言語学習向上効果について」

(3) 大門 正幸 (中部大学教授、本学非常勤講師)

「大学英語教育のあるべき姿について考える」

<加藤史朗先生ご退職記念特別講演>

(4) 加藤 史朗 (国際関係学科)

「第二外国語としてのロシア語と「おろしゃ会」について」

第5回多言語競演レシテーション大会

英米学科 石原 寛

本学における外国語教育活動の成果を披露する一つの場である「多言語競演レシテーション大会」が、2008年から今回で5回目を迎え、学祭期間中の11月3日(土)に、S201教室にて開催されました。この催しは、学生が本学で学習中の外国語(留学生の場合は日本語)で文学作品などの一部を暗唱し、学習年数により二つのグループに分かれて、パフォーマンスを競い合うというものです。最後に優秀者が、聴衆による投票ならびに審査委員会による協議で選ばれます。今年度は第1部(学習1年目の履修者による)に7組、第2部(学習2年以上の履修者による)に5組、計12組が参加しました。当日は午前10時半から、吉池孝一高等言語教育研究所長の挨拶に引き続き、直前に行われたくじ引きの結果に従い、以下の順序で、いずれ劣らぬ熱演が制限時間3分の中で披露されました。

【第1部】

ラテン語: 鈴木淳美、鈴木美妃、林香月 [英米学科3年]

演題: “De Cornice Et Urna” Aesop's Fables: Avianus 『カラスと水差し』

イソップ寓話 『アヴィアヌス』より

“O fortuna” Carmina Burana 『おお、運命の女神よ』

『カルミナ・ブラーナ』より

ロシア語: 古賀もなみ [ドイツ語圏専攻1年]

演題: “РУСЛАН И ЛЮДМИЛА” ПОСВЯЩЕНИЕ

物語詩 『ルスランとリュドミラ』のプロローグより

A. Пушкин (プーシキン)

中国語: 具本哲、白須大地、成瀬美咲、山本泰江 [中国学科1年]

演題: 『青春万歳』 王蒙

フランス語: 齊本周士、曾根原亮、林拓弥 [フランス語圏専攻1年]

演題: “Le Petit Prince” 『星の王子さま』

Antoine de Saint-Exupéry (アントワーヌ・ドゥ・サンテグジュペリ)

スペイン語: 吉崎美穂 [スペイン語圏専攻1年]

演題: “La vuelta al mundo” 『世界一周』

Calle 13 (カジェ13)

ドイツ語: 中村美彩綺、森晶世 [ドイツ語圏専攻 1 年]

演題: “Hans Hucklebein - der Unglücksrabe” 『いたずらカラスのハンス』
Wilhelm Busch (ヴィルヘルム・ブッシュ)

ポルトガル語: 王恵子 [国際関係学科 1 年]

演題: “Piadas” (ブラジリアンジョーク)

【第 2 部】

ロシア語: 猪狩春樹 [国際関係学科 2 年]

演題: Пожар 『パジャール(火事)』
Самуил Маршак (サムイル・マルシャーク)

英語: 金井真実子、佐藤晴香、佐藤遥、星野佐和 [国際関係学科 1 年]

演題: “The beginning of adventure” 映画『スタンドバイミー』より

ポルトガル語: 平田彩花 [英米学科 2 年]

内田葵 [スペイン語圏専攻 2 年]

水越ジェマディー [スペイン語圏専攻 3 年]

演題: “Brigadeiro” (ブラジルのチョコレート菓子)

スペイン語: 加藤智代 [スペイン語圏専攻 2 年]

演題: “A Sancho Panza” 『サンチョ・パンサに捧げる歌』
Gabriel Celaya (ガブリエル・セラヤ)

英語: 渡邊和歩 [英米学科 1 年]

演題: “Please Listen to Me” (みなさん、知っていますか?)

以上のパフォーマンスに引き続き投票が行われ、第 1 部で 70 名、第 2 部では 66 名の投票を得て、以下の通り、最優秀賞ならびに優秀賞が決定しました。

第 1 部

■最優秀賞 ポルトガル語: 王恵子 [国際関係学科 1 年]

■優秀賞 中国語: 具本哲、白須大地、成瀬美咲、山本泰江 [中国学科 1 年]

第 2 部

■最優秀賞 ポルトガル語: 平田彩花 [英米学科 2 年]

内田葵 [スペイン語圏専攻 2 年]

水越ジェマディー [スペイン語圏専攻 3 年]

■優秀賞 英語: 金井真実子、佐藤晴香、佐藤遥、星野佐和 [国際関係学科 1 年]

さらに、審査委員会による協議の結果、以下の通り、特別賞が決定しました。

- 学長賞 フランス語: 齊本周士、曾根原亮、林拓弥 [フランス語圏専攻 1年]
- 外国語学部長賞 スペイン語: 吉崎美穂 [スペイン語圏専攻 1年]

以上の結果発表、表彰、最後に鎌倉やよい副学長の講評をもって、午後1時半前に本大会はつつがなく終了しました。以下、受賞したかたがたの声をご紹介します。



第1部 最優秀賞(ポルトガル語)
王 恵子

今回、I部で最優秀賞をいただくことができ、とても嬉しく思っています。その喜びの一つ目は、習い始めて半年の私にとって、理解が難しかった今回の発表文を、最後まで諦めずに、やり遂げたことです。二つ目は、私の発表の間だけですが、普段みなさんに馴染みのないポルトガル語を、少しでも理解をしていただくことができ、楽しんでいただけたことです。三つ目は、私を応援してくれた友達、そして何より、忙しい中ご指導をくださった先生の期待を裏切ることなく、成果を出し切ったことです。これらをばねに、言語を楽しく学習していきたいと思っています。



第2部 最優秀賞(ポルトガル語)
平田 彩花
内田 葵
水越 ジェマディー

最優秀賞を取ることができ、一生懸命練習してよかったと思いました。3人で参加したので、他の2人の足を引っ張らないように、というプレッシャーがありました。が無事成功し、最高のものができたと思います。(平田彩花)

去年はポルトガル語の第一部で賞をいただき、今年もポルトガル語で賞をいただけたことを大変うれしく思います。練習はお互いの予定を合わせたりで大変でしたが、努力が報われて良かったです。(内田葵)

授業の関係でスケジュールがなかなか合わず、全員揃って練習することが困難でした。先生の指導、皆の集中力と強い意志でわずかな時間を効率良く使うことで練習がスムーズに進められました。皆の意志が一致していたことは優勝を収められた要素の一つであろうと感じました。(水越ジェマディー)



第1部 優秀賞(中国語)

具 本哲
白須 大地
成瀬 美咲
山本 泰江

今回、私たち中国学科一年生は、レシテーションコンテストの第一部で、王蒙の「青春万歳」を暗唱しました。そして、優秀賞を受賞することができました。コンテストに参加した理由の一つは、やはり、自分の中国語の発音を高めたいという思いがあったからです。しかし、練習の内容はとても厳しく、指導してくださった張先生からは合格サインがなかなか出ませんでした。本番を無事に終わられるのかとても不安でしたが、練習を乗り切ったおかげで十分に練習の成果を発揮できたと思います。まだまだ発音は十分ではありません。これからの学習が重要なので、がんばっていきます。コンテストを終えて、以前よりもっと中国語が好きになりました。来年は学外のコンテストにもぜひ参加してみたいです。そして、より高い中国語の能力を得られように、努力していきたいです。最後に、指導していただいた張先生、中西先生にはとても感謝しています。ありがとうございました。(具本哲)



第2部 優秀賞(英語)

金井 真実子
佐藤 晴香
佐藤 遥
星野 佐和

私たちは、映画Stand by meの一部を抜粋して演じ、優秀賞をいただきました。この賞を受賞できたのは、私たち4人の力だけではなく、周りのみなさんの応援や支えがあったからです。大会までには、題材探しやスケジュールの調整、資料作りなど多くの困難がありました。練習の際には、学科の先生方にもアドバイスをいただき、限られた時間の中で努力を重ねました。当日は、4人で楽しもうという気持ちで臨み、ハプニングもありましたが、最後までやり遂げることができました。先生方や友人の応援にこたえられたのか不安だったので、受賞が決まった時には、驚きつつも安心しました。このような良い経験を積める機会をいただきありがとうございました。



学長賞(フランス語)

齊本 周士
曾根原 亮
林 拓弥

私たちがレシテーション大会を通して学んだ点は、フランス語特有のイントネーションや発音の難しさです。初めはなかなかうまく発音できませんでしたが、フランス人の先生によるマンツーマンのご指導を受けることによって少しずつ上達することができ、そして、私たちは『星の王子さま』を演じることができました。これからも今回のレシテーション大会で学んだことを活かしてフランス語を一生懸命学んでいきたいと思います。



外国語学部長賞(スペイン語)

吉崎 美穂

まず、この大会に参加するにあたって指導して下さった先生や、協力あるいは応援して下さったみなさまに感謝します。本当にありがとうございました。練習をしていくなかで、それまでは知らなかった発音の違いなどを学ぶことができ、以前よりスペイン語が好きになりました。また、他言語の発表者の方々の素晴らしいパフォーマンスを見聞きして、言語に対する関心がより一層深まりました。本当によい経験でした。またこのような機会があれば、ぜひ参加したいです。



第5回多言語競演レシテーション大会出場のみなさん

レシテーション大会の担当者として、今回の大会について特筆すべきは、二つの新しい試みが導入されたことです。一つは、従来どおりのレシテーションに加え、「ショートドラマ」を演ずることが可能となりました。第1部のフランス語、第2部の国際関係学科の学生による英語などにおいて、ショートドラマは披露されています。もう一つは、今回初めて学生による司会が実現しました。すなわち、中国語の自主学習グループからの4年生2名、そしてアラビア語の自主学習グループからの1年生2名が、4年生と1年生でペアとなり、一方のペアが第1部、他方が第2部を担当し、見事に大会を進行させました。なお、アラビア語学習グループからのさらに2名の1年生を加えた合計6名の学生からは、司会役のみならず、準備段階から大会当日の裏方に至るまで、さまざまな形で大きな助力を得ました。最後に、本大会開催に向けご協力、ご支援をいただいたすべてのかたがたに、この場を借りて心より御礼申し上げます。

多言語競演レシテーション大会実施要領の概要

- ・暗唱する者は、今年度、本学の外国語の授業——全学共通・外国語科目及び外国語学部専門科目——を受講し、その言語を学習している学生とする。
- ・第1部と第2部に分けて出場者を募る。第1部には当該言語を学習1年目で当該言語圏に3ヶ月以上滞在したことがない学生が、第2部には学習2年目以上の学生が参加する。英語と日本語は第2部のみの募集とする。第2部については今年度はレシテーション、ショートドラマなどから選べる。
- ・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件とする。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。
- ・1件につき暗唱時間は3分(移動・準備・片付けを含め5分)とする。その間、関連する写真等を投影する。
- ・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。
- ・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。

(以上、本年度の出場希望者募集用ポスターに基づく)

英語力向上を常にめざす学生の育成に向けて

英米学科 宮浦 国江

平成 24 年度の英語教育部門の活動は、より活発な学生の参加を増やすべくいくつかの改善を試みた。また、今年度は全学的に、第二期中期計画の策定や外国語学部の「グローバル人材育成推進事業」の採択に伴って、外国語学習及び学習支援についても新たな胎動の感じられる年となった。具体的には、外国語学部による英語力到達目標値の設定、TOEIC テスト一斉受験、iCoToba(多言語学習センター)開設と5言語ネイティブ教員6名の採用など、学生の外国語学習を促進する環境が急速に整いつつある。その中で学生が英語力向上を常にめざしていけるよう、そして英語力が着実に向上するよう、カリキュラム内外での学習支援が一層大事になる。その礎となる今年度の活動をふりかえる。

1. カリキュラム内

1.1 英語統一テスト

平成 21 年度以降実施されている CASEC による英語統一テストは、今年度も学年暦に予め記載され、外国語科目小委員会が責任をもち、学務課がフルサポートする形で着実に実施された。

4月6日(金) 新入生全員受験 全受験者数 名。学科専攻別に C217、C218、H204、H205 の4室を利用して9:50～11:00、11:10～12:30、13:30～14:50、14:50～16:10 で実施され、その結果は、全学共通科目「英語 I」、及び英米学科、国際関係学科の専攻言語科目のクラス分けに利用された。

後期は、1月9日(水)、16日(水)の午後に実施され、全学共通科目「英語 IB」及び「英語 IIB」の全クラス、英米学科1年生及び2年生、国際関係学科1年生及び2年生が受験した。「英語 IB」「英語 IIB」の後期成績評価に使われるだけでなく、1年生の成績は来年度の「英語 II」のクラス分けに利用される。

CASEC による統一テストの結果は、毎回学内に公表しているが、特に今年度は、次期中期計画やグローバル人材育成推進事業での到達目標値設定の資料としても使われた。本稿末尾に今年度開示した昨年度1月期、今年度4月期の統一テストの結果を載せる。

1.2 英語連続セミナー 第6シリーズ

今年度も全学共通科目「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VI」を開講した。6年目の今年は以下のプログラムで行った。

	Date	Lecturer	Title of the Talk
1	10/4	Coordinators	Introduction
2	10/11	Joannah Peterson (名古屋大学大学院生)	Looking in on the World of the Shining Prince: Classical Japanese

			Literature and Language Education in the U.S.
3	10/18	Stephen Wheeler (名古屋アメリカンセンター館長)	Immigration throughout U.S. History
4	10/25	Christian Otchia (名古屋大学大学院生)	Shortcuts for Increasing Persuasive Communication Skills in English
5	11/8	Mick Corliss (Communications consultant)	Found in Translation
6	11/15	佐々久美子 (ジェンテックス・ジャパン株式会社エンジニアリングコーディネーター)	Career Path
7	11/22	Marian Kinoshita (President, MDK Translations, Inc. / 日本翻訳協会理事)	The Simpler the Japanese, the Harder the Translation!
8	11/29	安原雅之 (愛知県立芸術大学音楽学部准教授)	An Inquiry into Russian Music
9	12/6	山本良一 (関西大学高等部)	English Lessons Based on the Integration of the Four Skills
10	12/13	Alice Gordenker (journalist)	My Foreign Adventure: Japan
11	12/20	Ryan Arrigan (愛知県庁国際課)	Growing Up in the Universe
12	12/27	Eric Hankin (愛知教育大学非常勤講師)	TBA
13	1/10	Michael Kushell (愛知県立大学研究生)	Rural Kabuki and Mutual Understanding: Lessons Learned from a Fulbright Year in Japan
14	1/17	満菌めぐみ (同時通訳者)	Interpreter as a Profession
15	1/24	Coordinators	Discussion

- ・今年度は、Brett Cumming 先生にコーディネータを務めて頂いた。英米学科の外国人教員がコーディネータをするのは初めてである。ネイティブ教員による司会は、学生にとっても一層刺激的であったようだ。
- ・今年は、最初のゲストスピーカーを迎えた回から、質疑応答の時間になると多くの手が挙がった。その後も毎回、質問が全く途切れず、常にエッセイを書く時間を確保するために質問を切り上げるような状況が続いている。一つには Cumming 先生登場のお陰であろう。あるいは、高校までの英語教育が確実にコミュニケーション重視にシフトしたことの影響であろうか。臆せず英語で質問する学生が確実に増えている。
- ・同時に、毎週学生が書く英文エッセイは長いものが多い。以前もエッセイを A5 サイズの用紙一杯に書く学生は少なからずいたが、今年もその傾向は強まっている。ただし、やや文法面では不注意なミスが多い気がする。それも高校までの英語教育でコミュニケーション実践に力を

入れる一方、文法についてはあまり注意を払わなくなっているのであろうか。

・講師陣は、Cumming 先生が知人の Mick Corliss 氏、Marian Kinoshita 氏、Alice Gordenker 氏を招いて下さったこともあり、外国人講師が 9 名と過去最多であった。毎年 13 名の講師を決定するまでが大変であるが、学内の先生、学務課職員の方などからいろいろとご紹介頂き、今年度も多彩な講師による多彩なテーマでのご講演をそろえることができた。改めて感謝する次第である。

・学生たちがこの授業について英語を使う貴重な機会と考えているということを何人かの教員から聞いた。やっと、英語を単なる教科としてではなく、コミュニケーションのためのツールとして実際に使うものとする学生が増えてきているのかもしれない。そのような学生にとって、90 分×週 2 回の授業を補い、時には講師の魅力、講演内容の濃さによってコミュニケーションの醍醐味を味わえる機会となっているのではないだろうか。

2 カリキュラム外

2.1 ENGLISH SPACE—英語多読・シャドウイング・英会話で英語力アップ

・昨年度来室者数があまり伸びず、何とか対策を立てなくてはと思い、今年度いろいろと新たな試みをした。まず、長らく使わせて頂いた図書館グループ研究室から講義棟 LL 教室へと場所を変えた。これは、昨年来、「英語お楽しみ/お助け部屋」として機能させたいと思い、多読用図書付属 CD を用いてのシャドウイング(聞こえた英語を順次、自分も声に出していくという通訳の訓練法)やアシスタントとの英会話を奨励するようになっていたため、図書館の静謐な環境を乱してはいけないと考えてのことである。同時に、英語学習の有効な手段としてシャドウイングに力を入れたい思い、また G 棟 202 の 30 人用 LL 教室の機器が更新されたこともあり、ここを新たな活動場所とさせて頂いた。図書館にはこれまで様々な点で便宜を図って頂いた。ここで改めて感謝の意を表したい。

・開室日は、昨年までは週 1 回 3 時間 (水曜日 12 時 30 分～15 時 30 分)であったが、今年度は週 2 回各 2 時間 (月曜日 12 時 15 分～14 時 15 分、水曜日 12 時 30 分～14 時 30 分)の開室とした。1 回の開室時間は短くし、むしろ回数を増やすこととした。

・今年度前期の第 1 回目には、宮浦がシャドウイングについてのミニレクチャーを行った。シャドウイングの効用、実際のやり方を講義し、実習を行った。その後も毎回開室後に参加者全員でシャドウイングを行うようにした。この様子は、外国語学部紹介パンフレットにも載った。

・6 月 20 日の ENGLISH SPACE 活動日には、教育測定研究所の協力を得て、CASEC 受験と CASEC を英語学習に行かすアドバイスをお話して頂いた。20 名近い参加者があった。

・このように様々な改善を試みたが、参加者数は前期 83 名、後期(1 月 9 日現在で)75 名である。昨年度は前後期あわせて 119 名であったので、すでに約 40 名の増加であるが、まだまだ活況と呼べる状況からはほど遠い。

・学生アシスタントは、昨年度から ENGLISH SPACE をよく利用していた英米学科 2 年生を中心に 7 名も集まり、自分たちでシフトも決めたり、運営のほとんどすべてを自主的に行ってくれた。宮浦が学生支援センター長として多忙のため、ほとんど一緒に活動することができず、彼女たちがいなければ今年の ENGLISH SPACE は成り立たなかったであろう。感謝する次第である。

・学生アシスタントも、ENGLISH SPACE の認知度を上げることを課題と感じており、県大出版

会の発行する雑誌『aps!』第5号で「What's “多読”?」という記事を掲載してくれた。ユニパによるアナウンス、学内掲示、教員へのチラシ配布の他は口コミに頼る状況ではあるが、今後も地道に学生の参加を増やしていきたい。

・学生アシスタントによると、わずかではあるが毎週必ず参加する学生がおり、シャドウイングを熱心に行っている。次第にアシスタントと交わす英語の量が増えてきているようだ。またここでの英語学習がきっかけになり春季留学に行くことになったようで、アシスタントとしても活動の意義が感じられたとのことであった。

・参加する学生は必ずしも英米学科が多いわけではないようで、むしろ他学科他学部の学生が熱心に通ってくるようである。看護学部の学生の関心度、参加度は以前から高く、今年もほぼ毎週通ってくる学生は看護学部生で、来年度から使えないことを残念がっていたとのことである。

・来年度以降、グローバル人材育成推進事業による外国語自主学習のスペースができ、ネイティブ教員も常駐の予定となった。これまでの ENGLISH SPACE とどのように噛み合わせていくのか、学生本意の観点を貫きつつ道を探っていきたい。

「英語をすらすら読もう」が楽しくなって
Activeな英語力アップのための時間になります

ENGLISH SPACE

英語をもっと楽しみたい人、英語をもっと聞けて話せるようになりたい人は誰でも自由に参加できます

ENGLISH SPACEは「英語力アップをめざすための「聴トレ」ルーム」活動内容

- ★多読図書付録CDを使ってシャドウイング
- ★CASECテストで英語力チェック
- ★今までどおり多読用図書で「英語をすらすら読もう」
- ★アシスタントと英語でおしゃべり
- ★アシスタントに英語の勉強で困っていることを相談

「英語をすらすら読もう」

- 一人一人に聴取記録ファイルを用意します。単位別回数も記録して、在学中に30万回聴取も目指しましょう。
- 200冊以上の多読用図書の中から、3000冊のレベルまで、約800冊用意しています。世界の文化、名人の伝記、最新の科学などジャンルも多岐です。興味のあるものからまずは取り寄せたいですね。
- もちろん、いつでも参加できます！「聴取の手引き」に従って利用して下さい。

★2012年度前期の開催予定★

場所: G202 (G棟2階LL教室)
日時: 月曜日 12:15 ~ 14:15
水曜日 12:30 ~ 14:30

6月	(月) 11日, 18日, 25日 (水) 13日, 20日, 27日
7月	(月) 2日, 9日, 16日 (水) 4日, 11日, 18日

※6月11日のOvernight, Shadowing, Listening Towerより30分実用英語200冊、CASECテストも多読図書へのサービスも追加です。

※今までの通りお申し込みされている人は、CASECの追加ボックスに追加をお願いします。

※多読図書や多読用録音教材の在庫がなくなり次第終了しております。お問い合わせ先：英米学科 学務課 英語教育推進課 (aps@uni-pa.ac.jp)

「英語のできる偉人達」をめざそう

ENGLISH SPACE

英語をもっと楽しみたい人、英語をもっと聞けて話せるようになりたい人は誰でも自由に参加できます

ENGLISH SPACEは「英語力アップをめざすための「聴トレ」ルーム」活動内容

- ★多読図書付録CDを使ってシャドウイング
- ★CASECテストで英語力チェック
- ★今までどおり多読用図書で「英語をすらすら読もう」
- ★アシスタントと英語でおしゃべり
- ★アシスタントに英語の勉強で困っていることを相談

「英語をすらすら読もう」

- 一人一人に聴取記録ファイルを用意します。単位別回数も記録して、在学中に30万回聴取も目指しましょう。
- CASECテストだけでなく聴取レベル90から、2000冊のレベルまで、約800冊用意しています。世界の文化、名人の伝記、最新の科学などジャンルも多岐です。興味のあるものからまずは取り寄せたいですね。
- もちろん、いつでも参加できます！「聴取の手引き」に従って利用して下さい。

★2012年度後期の開催予定★

場所: G202 (G棟2階LL教室)
日時: 月曜日 12:15 ~ 14:15
水曜日 12:30 ~ 14:30

9月	(月) 10日, 17日, 24日 (水) 12日, 19日, 26日
10月	(月) 1日, 8日, 15日 (水) 3日, 10日, 17日
11月	(月) 12日, 19日, 26日 (水) 14日, 21日, 28日
12月	(月) 3日, 10日, 17日 (水) 5日, 12日, 19日

※今までの通りお申し込みされている人は、CASECの追加ボックスに追加をお願いします。

※多読図書や多読用録音教材の在庫がなくなり次第終了しております。お問い合わせ先：英米学科 学務課 英語教育推進課 (aps@uni-pa.ac.jp)

2.2 CASEC 自主受験

・昨年度末から、CASEC 自主受験を学生に勧めるようにしてきた。学務課前の掲示板やキャリア支援室でポスターを掲示し、学生は学務課カウンターで常時受験のてびきを受け取れることになっている。また多読活動の際にも個別に案内をした。

・これまでは毎月数名程度だった受験者が今年度は10名~27名と、増加した。また11月には146名、12月には337名が受験した。一つには、全学共通科目「英語IB」などのクラスで授業中に受験したケースもあるが、それだけではなく個人による自主受験も急速にこのところ増えているようである。グローバル人材育成推進事業でTOEICテストの一斉受験を採用したが、

その準備学習として、また自己英語力の定期的モニターとして CASEC 自主受験という形がすでにできつつあるのかもしれない。我々からも積極的に英語力の定期チェックを勧めていきたい。

2.3 多言語競演レシテーション大会

第5回となり、外国語学部の定例行事となった。昨年度から始まった前年度優秀者のオープンキャンパスでのレシテーション披露は、今年も行われ参加者に大きな感動を与えた。さらに今年は6月に愛知県体育館で行われた大規模な進学ガイダンスで、「国際力」をキーワードに大学紹介する機会にもレシテーションを行ってもらった。スピーチの時に背景として流す映像も効果的で、良質の教育の成果を示すものであったと言えよう。

以上、カリキュラム内外の英語学習及び学習支援についての状況を報告した。最初に述べた通り、外国語学部のグローバル人材育成推進事業が来年度以降本格的に展開される。英語は使えて当たり前の学生の育成に組織的に取り組むことになる。TOEIC スコアによる到達目標値も設定された。ネイティブ教員常駐の学習支援スペースもいよいよ実現する。さあ、そこを中心にもどのような実りのある活動を展開していくか、我々の正念場である。これまでの蓄積を活かしながら一層の活性化に取り組みたい。

資料 1: 平成 23 年度 1 月 1 年生英語統一テスト 結果

資料 2: 平成 23 年度 1 月 2 年生英語統一テスト 結果

資料 3: 平成 24 年度 4 月 1 年生英語統一テスト 結果

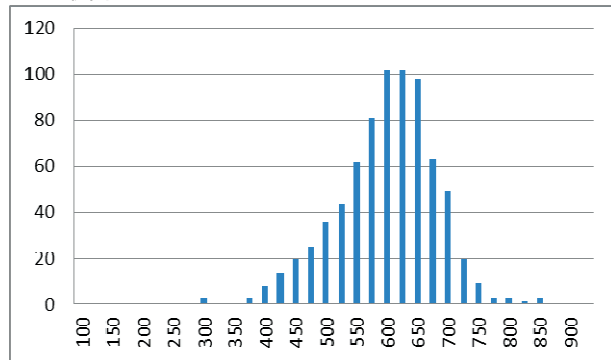
[資料 1] 平成23年度1月 1年生英語統一テスト 結果

■2012年1月 CASEC1年生 全学・学部別集計

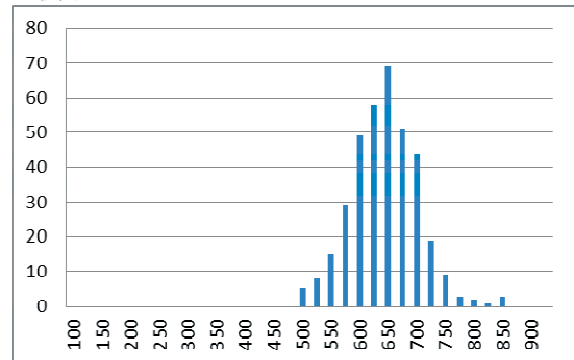
※グラフの読み方

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。

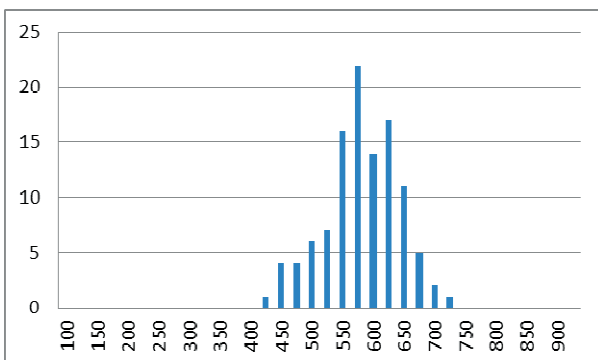
受験対象者: 1年生(全学部)
 受験者総数: 750
 平均点: 587
 最高点: 837



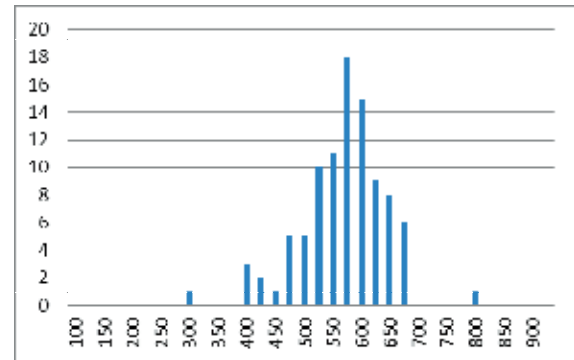
受験対象者: 外国語学部
 受験者総数: 365
 平均点: 633
 最高点: 837



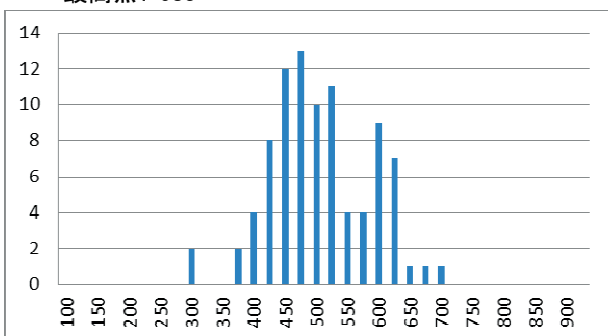
受験対象者: 日本文学学部
 受験者総数: 110
 平均点: 569
 最高点: 707



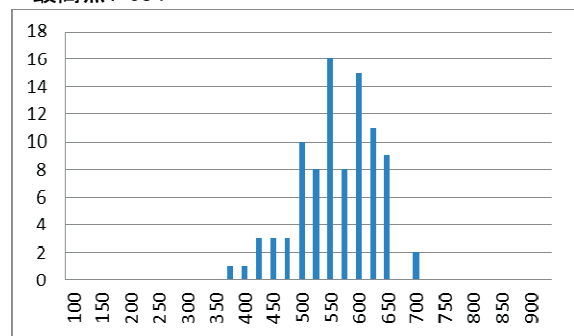
受験対象者: 教育福祉学部
 受験者総数: 95
 平均点: 557
 最高点: 800



受験対象者: 情報科学部
 受験者総数: 89
 平均点: 493
 最高点: 683



受験対象者: 看護学部
 受験者総数: 90
 平均点: 549
 最高点: 684

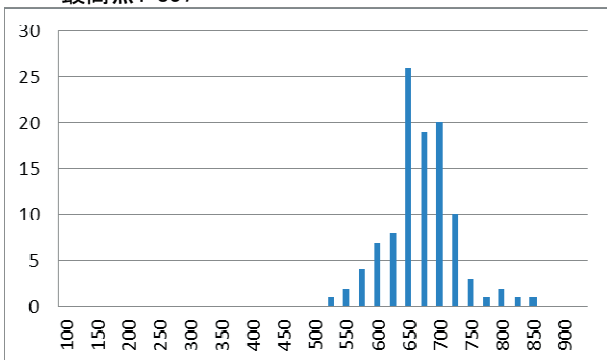


■2012年1月 CASEC1年生 外国語学部 学科・専攻別集計

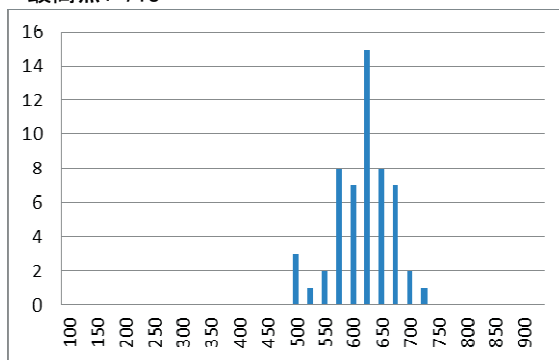
※グラフの読み方

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。

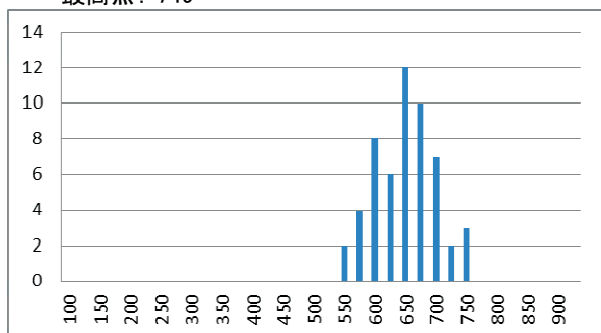
受験対象者: 英米学科
 受験者総数: 105
 平均点: 659
 最高点: 837



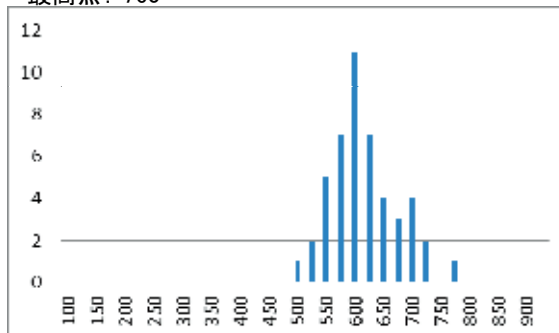
受験対象者: フランス語圏専攻
 受験者総数: 54
 平均点: 606
 最高点: 718



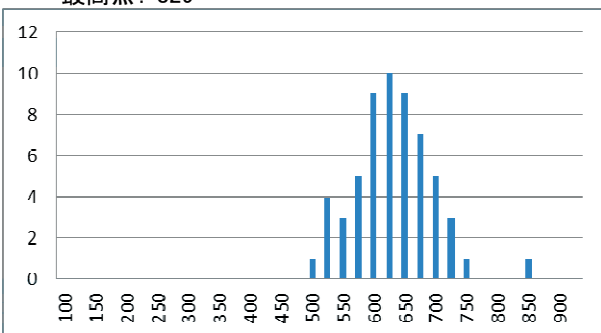
受験対象者: ドイツ語圏専攻
 受験者総数: 54
 平均点: 638
 最高点: 749



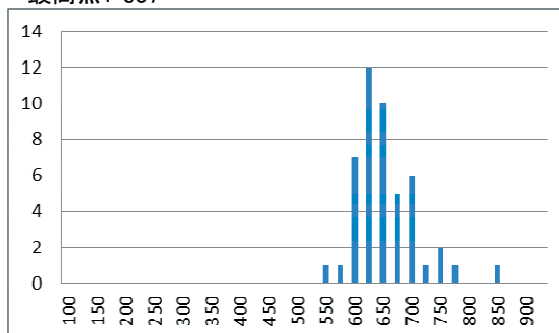
受験対象者: スペイン語圏専攻
 受験者総数: 47
 平均点: 607
 最高点: 760



受験対象者: 中国学科
 受験者総数: 58
 平均点: 620
 最高点: 829



受験対象者: 国際関係学科
 受験者総数: 47
 平均点: 644
 最高点: 837

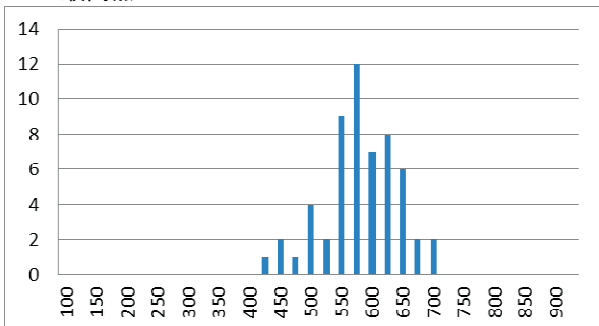


■2012年1月 CASEC1年生 日本文化学部 学科別集計

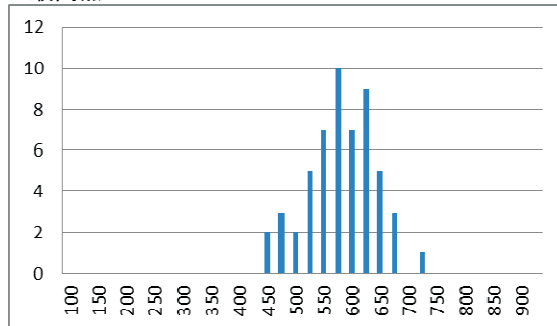
※グラフの読み方

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: 国語国文学科
 受験者総数: 56
 平均点: 570
 最高点: 690



受験対象者: 歴史文化学科
 受験者総数: 54
 平均点: 567
 最高点: 707

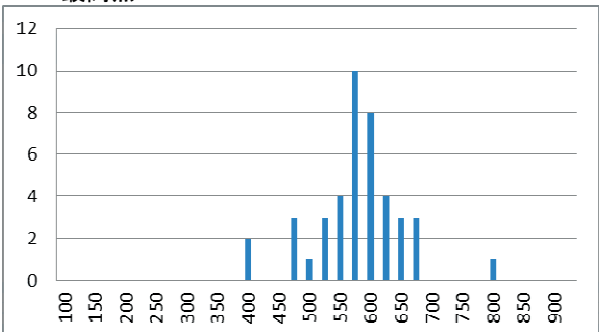


■2012年1月 CASEC1年生 教育福祉学部 学科別集計

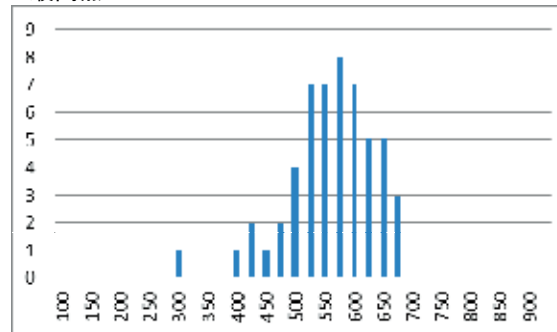
※グラフの読み方

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: 教育発達学科
 受験者総数: 42
 平均点: 567
 最高点: 800



受験対象者: 社会福祉学科
 受験者総数: 53
 平均点: 549
 最高点: 674



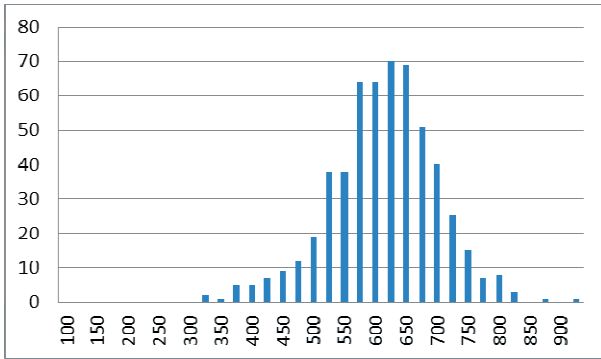
[資料 2] 平成23年度1月 2年生英語統一テスト 結果

■2012年1月 CASEC2年生 全学・学部別集計

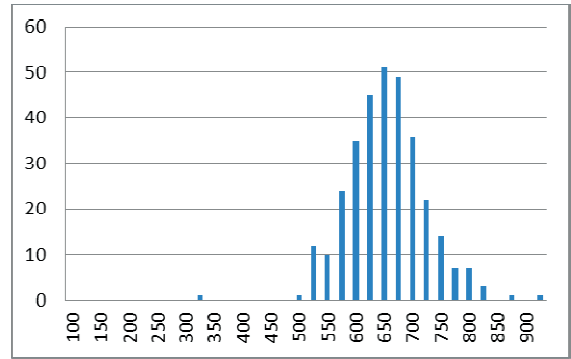
※グラフの読み方

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。

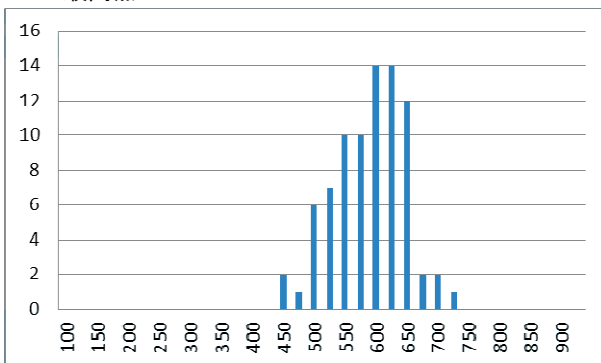
受験対象者: 2年生(全学部)
 受験者総数: 554
 平均点: 601
 最高点: 950



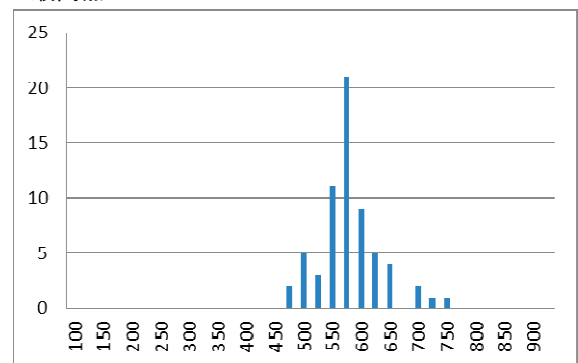
受験対象者: 外国語学部
 受験者総数: 319
 平均点: 643
 最高点: 950



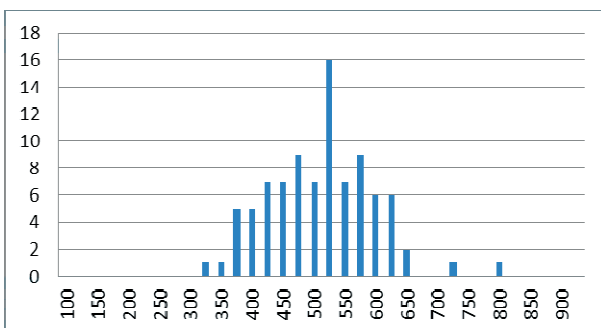
受験対象者: 日本文化学部
 受験者総数: 81
 平均点: 577
 最高点: 718



受験対象者: 教育福祉学部
 受験者総数: 64
 平均点: 569
 最高点: 726



受験対象者: 情報科学部
 受験者総数: 90
 平均点: 500
 最高点: 787

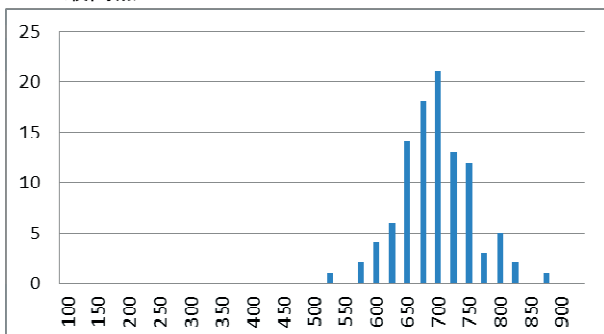


■2012年1月 CASEC2年生 外国語学部 学科・専攻別集計

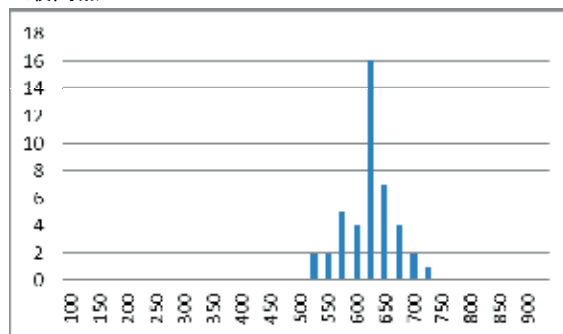
※グラフの読み方

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。

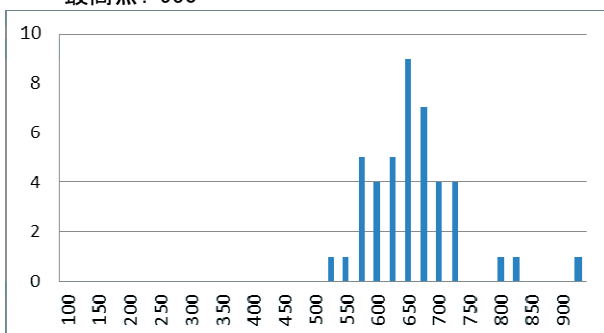
受験対象者: 英米学科
 受験者総数: 102
 平均点: 686
 最高点: 854



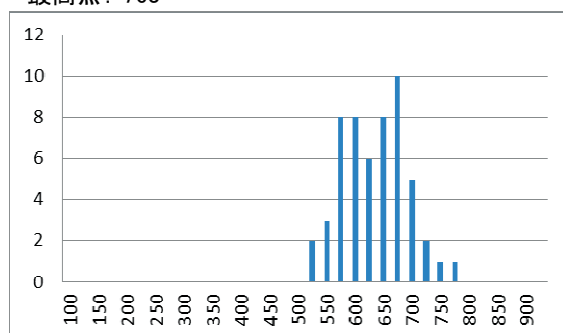
受験対象者: フランス語圏専攻
 受験者総数: 43
 平均点: 612
 最高点: 702



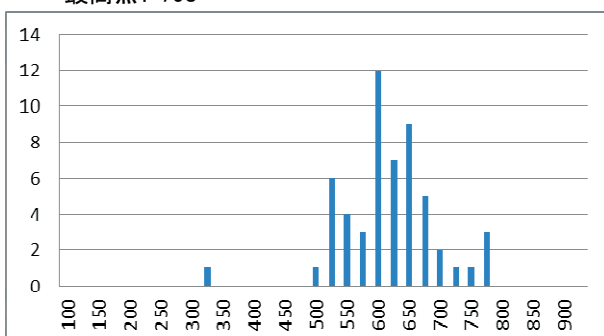
受験対象者: ドイツ語圏専攻
 受験者総数: 43
 平均点: 646
 最高点: 950



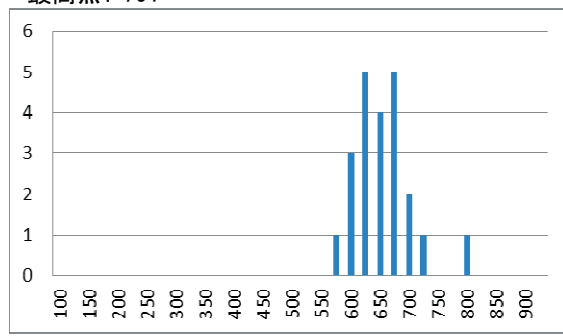
受験対象者: スペイン語圏専攻
 受験者総数: 54
 平均点: 622
 最高点: 763



受験対象者: 中国学科
 受験者総数: 55
 平均点: 603
 最高点: 758



受験対象者: 国際関係学科
 受験者総数: 22
 平均点: 645
 最高点: 791

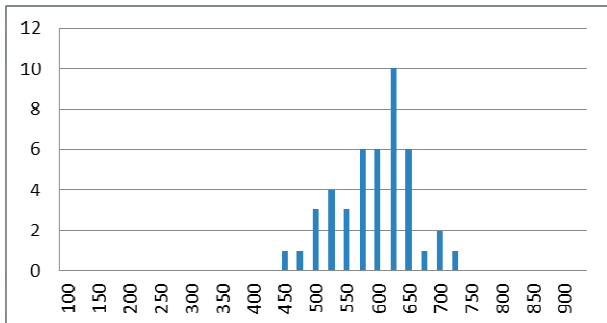


■2012年1月 CASEC2年生 日本文化学部 学科別集計

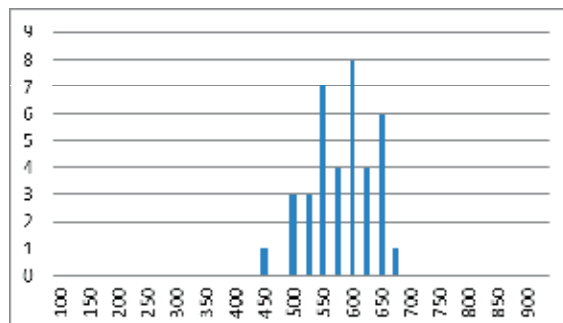
※グラフの読み方

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: 国語国文学科
 受験者総数: 44
 平均点: 583
 最高点: 718



受験対象者: 歴史文化学科
 受験者総数: 37
 平均点: 570
 最高点: 660

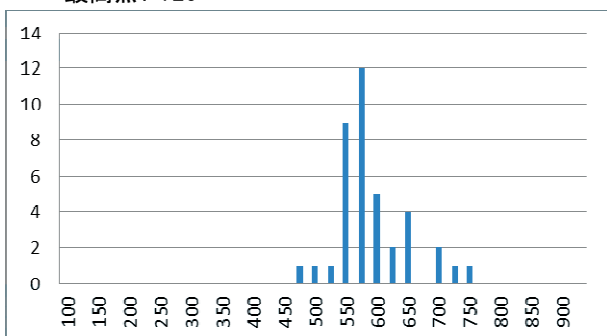


■2012年1月 CASEC2年生 教育福祉学部 学科別集計

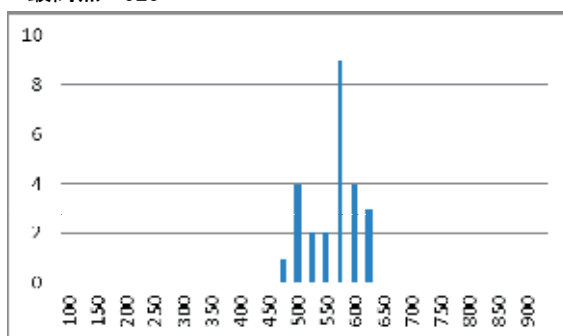
※グラフの読み方

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: 教育発達学科
 受験者総数: 39
 平均点: 580
 最高点: 726



受験対象者: 社会福祉学科
 受験者総数: 25
 平均点: 553
 最高点: 625



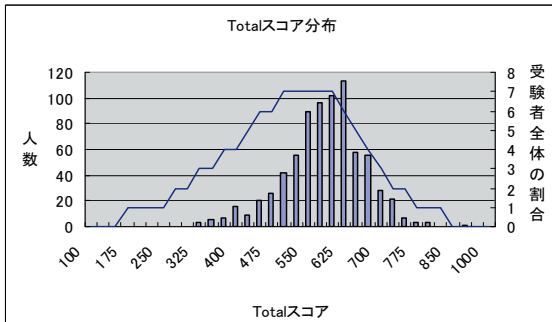
[資料 3] 平成24年度4月 1年生英語統一テスト 結果

■2012年4月 CASEC1年生 全学・学部別集計

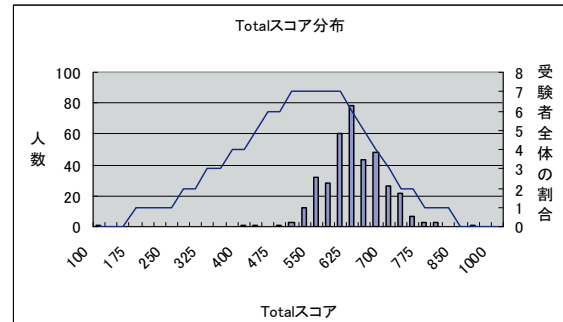
※グラフの読み方

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。

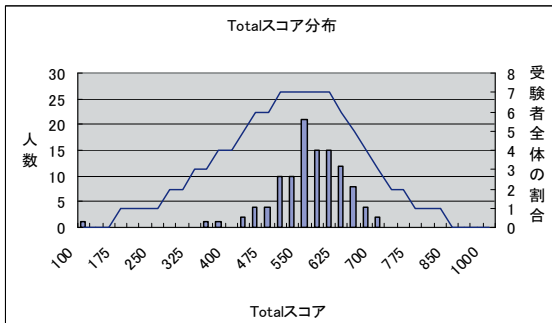
受験対象者：1年生
 受験者総数：763
 平均点：572
 最高点：874
 標準偏差：82



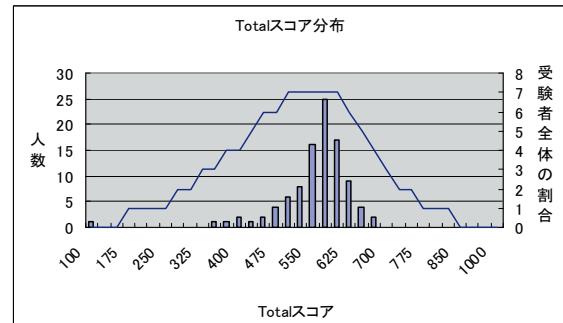
受験対象者：外国語学部
 受験者総数：369
 平均点：619
 最高点：874
 標準偏差：61



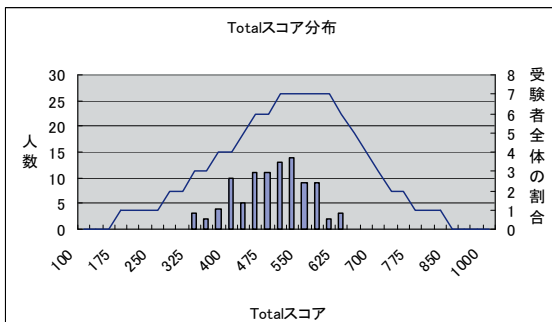
受験対象者：日本文化学部
 受験者総数：109
 平均点：552
 最高点：694
 標準偏差：66



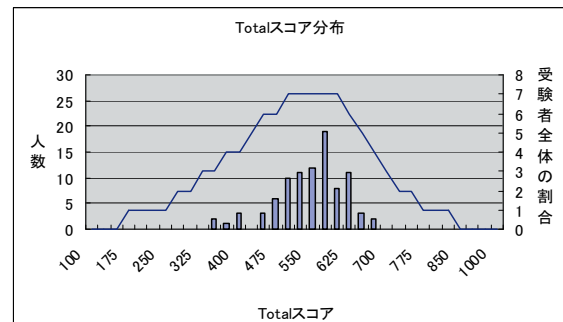
受験対象者：教育福祉学部
 受験者総数：98
 平均点：549
 最高点：675
 標準偏差：60



受験対象者：情報科学部
 受験者総数：96
 平均点：473
 最高点：621
 標準偏差：71



受験対象者：看護学部
 受験者総数：91
 平均点：535
 最高点：672
 標準偏差：69

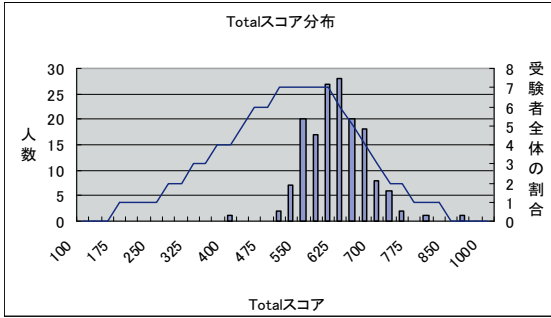


■2012年4月 CASEC 外国語学部 学科・専攻別集計

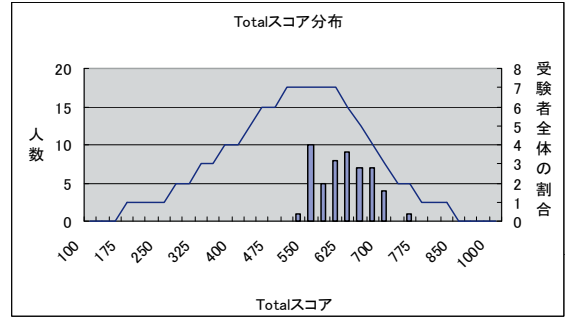
※グラフの読み方

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。

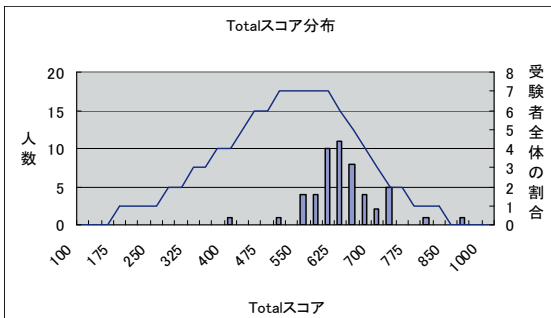
受験対象者: 外国語学部 ヨーロッパ学科
 受験者総数: 158
 平均点: 607
 最高点: 874
 標準偏差: 62



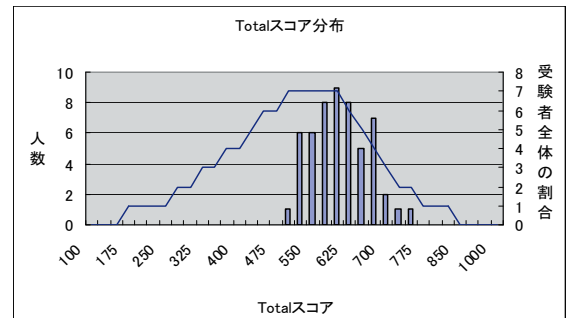
受験対象者: 外国語学部 ヨーロッパ学科 フランス語圏専攻
 受験者総数: 52
 平均点: 607
 最高点: 736
 標準偏差: 52



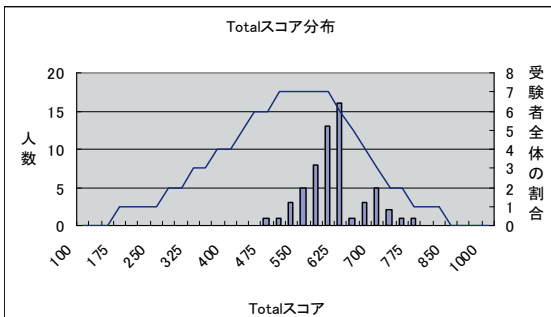
受験対象者: 外国語学部 ヨーロッパ学科 スペイン語圏専攻
 受験者総数: 52
 平均点: 618
 最高点: 874
 標準偏差: 73



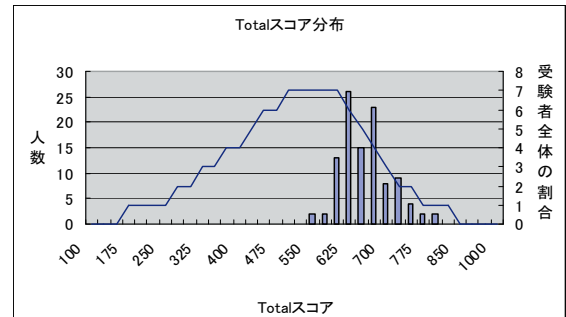
受験対象者: 外国語学部 ヨーロッパ学科 ドイツ語圏専攻
 受験者総数: 54
 平均点: 595
 最高点: 731
 標準偏差: 58



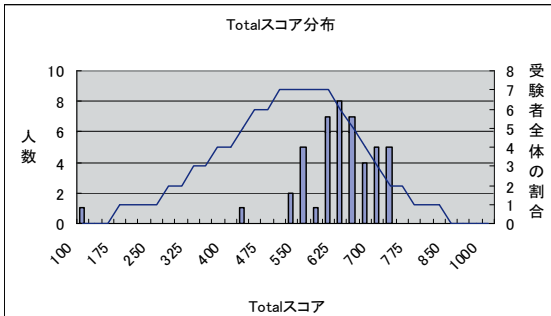
受験対象者: 外国語学部 中国学科
 受験者総数: 60
 平均点: 601
 最高点: 759
 標準偏差: 59



受験対象者: 外国語学部 英米学科
 受験者総数: 106
 平均点: 647
 最高点: 787
 標準偏差: 50



受験対象者：外国語学部 国際関係学科
 受験者総数：45
 平均点：618
 最高点：713
 標準偏差：63

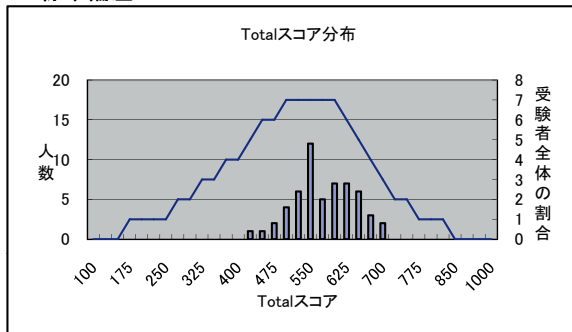


■2012年4月 CASEC 日本文化学部 学科別集計

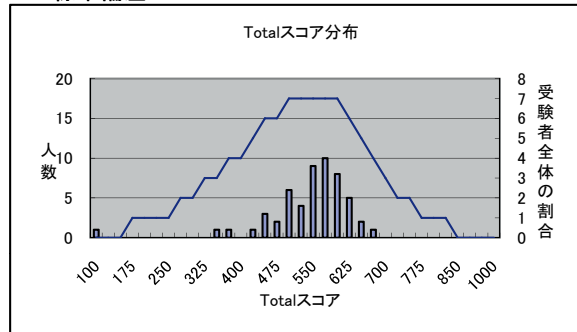
※グラフの読み方

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：日本文化学部 国語国文学科
 受験者総数：56
 平均点：566
 最高点：694
 標準偏差：63



受験対象者：日本文化学部 歴史文化学科
 受験者総数：53
 平均点：537
 最高点：655
 標準偏差：67

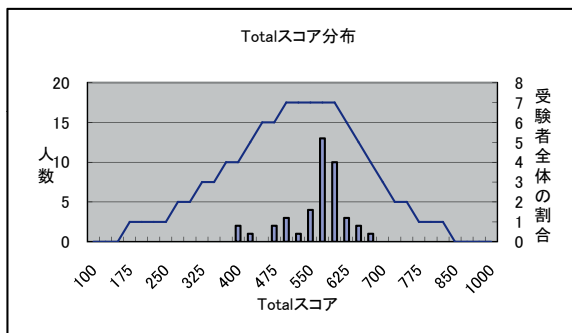


■2012年4月 CASEC 教育福祉学部 学科別集計

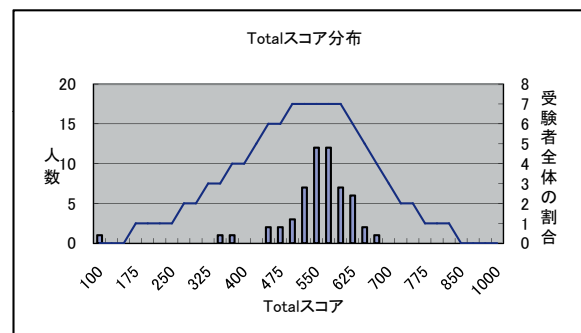
※グラフの読み方

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：教育福祉学部 教育発達学科
 受験者総数：42
 平均点：553
 最高点：600
 標準偏差：59



受験対象者：教育福祉学部 社会福祉学科
 受験者総数：56
 平均点：546
 最高点：675
 標準偏差：60



スペイン語多読活動

ヨーロッパ学科スペイン語圏専攻 江澤 照美

高等言語教育研究所と長久手キャンパス図書館のご支援をいただき今年度もスペイン語多読活動を実施した。今年度は昨年度から感じていた課題が顕著となった。昨年のうちに早期対応すべきであったという反省をこめ今年度の活動を振り返る。

図書館のグループ研究室を利用した課外活動は前期に計6回実施した。昨年度は前期、後期7回ずつである。第1回の実施が5月31日となってしまったのは報告者が4月以降多忙を極め本活動の準備への取り組みが遅れたためである。そういう状況で5月中旬、活動補助のために各回1名の学生アルバイトを募集したところ、早い反応を示してくれたのが2-4年生だけでなく、入学して間もない1年生からも数名出たことは特筆しておきたい。これはたいへん喜ばしいことであり、幸先のいいスタートが切れると思った。

この図書館での課外活動とは別に、特定の授業の課題の一部として多読を受講生に課すという試みを昨年度に引き続き、実施した。対象科目はスペイン語圏専攻2年生の必修専攻科目「スペイン語 II(講読)」であり、前期・後期ともに所定の期間内に読書記録を提出することを義務づけた。〆切を守って提出した学生については一律に半期ごとの評価において10%の評価をおこなうことは予めシラバスにて公表していた。また、多読用ウェブページや配布物、チラシによって図書館での多読活動の実施日時も知らせた。昨年度と同様、報告者と共にこのクラスを担当された非常勤講師の岡見先生には多読課題実施にあたりご協力いただいたことを感謝する。

このように順調に進んだ部分もあった多読活動であるが、図書館での活動は全般的に低調に終わった。アルバイト学生1名(注:部分的勤務も可という条件にしたので、大半は3時間の活動中の前半に学生1名、後半に交代要員として学生1名の配置である)と報告者による2名体制で、もちろん小規模な活動なので補助業務をおこなう学生アルバイトが1名であること自体は適切な人数であると思う。しかし、開室した曜日や時間帯がよくなかったのか、グループ研究室開室中に読む本を物色しに訪れる学生は少なく、課題提出〆切日が近づく7月に本を見に来る学生が増えたぐらいであった。報告者や学生アルバイトが手持ちぶさたとなる時間帯も多かった。

このような図書館での活動とは対照的に、前期に2年生に課した上述の課題については、2クラス計約60名の受講生の大半が〆切期間内に報告者が指定した形式での読書記録を提出し、長期欠席の学生を除くと未提出者は数名程度であった。これは昨年度とほぼ似たような結果である。今年度の課題のノルマとしたワード数はこれも昨年と同様で、前期5000ワード以上、後期8000ワード以上で、選ぶGR(外国語学習者用)またはLR(児童用)の本のレベルはあえて不問にしている。

以上のような学生の反応から報告者は多くのことを学んだ。多読を特定の授業の課題とし、評価の一部に加えるという方法はこの活動を始めた当初、まったく想定し

ていなかった。多読の課題化に踏み切ったのは、この活動を手伝ってくれた学生アルバイト数名への意見聴取がきっかけであった。教員としては、大半の学生が与えられた課題をきちんとこなすこと自体は評価したい。

しかし、昨年前期から今年度前期まで計 3 期にわたり図書館での活動と一部授業での多読の課題化を実施した結果、教室外で学習をするための環境を教員が用意するだけでは不十分で、教員に言われなくても自主的に教室外で勉強を続ける学生は非常に少数であると報告者が確信を持つに至る結果が出た。自律的学習者の育成は現在の日本の高等教育における課題のひとつとなっているが、自習用スペースなどの環境を整備するだけでは学修時間の増加につながるか懸念されるところであり、この点は来年度より本学外国語学部で本格的に始まる「グローバル人材育成推進事業」を利用した活動のコースデザインをおこなう際も留意すべきであろう。

そして、報告者はこれまで時間をなんとか調整して本活動に毎回参加していたが、残念ながら図書館での活動は自分の努力に見合った成果をあげていないことや他の仕事との両立に困難をきたすようになり、今年度後期の図書館での活動は見合わせ、今後の活動計画を見直すことにした。その詳細については来年度も本誌に報告できれば幸いである。ポートフォリオの活用を検討している。

後期には、スペイン語読書活動の一環として、1 月 17 日(木)4 限に単発企画「読書クラブ(Club de lectura)」を同僚のサラ、バルベルデ教員の協力を得て開催した。「スペイン語 II(講読)」クラスの受講生対象で、後期テキストを課題図書とした。Club de lectura については拙稿(『ことばの世界』第 3 号所収、p.49)を参照されたい。

最後に、本学高等言語教育研究所には今年度も報告者の活動に理解を示していただき、多読図書の新規購入および各図書の語数計測・表示などのアルバイト雇用をすることができた。また、本学図書館にも多読図書の管理や展示、グループ研究室利用の際に大変お世話になった。来年度、図書館の多読コーナーは館内で場所替えするそうで、リーディング教材本は学生が落ち着いて本を選びやすい場所に設置されるとのこと。このような多くの方々のご協力があったからこそ、本活動を続けることができた。今年度一時休止状態に陥ったが、来年度にはなんとか立て直して、学生の読解能力向上により一層役立つ活動を目指したい。

2012 年度「スペイン語多読図書の部屋」の開催場所と日時は以下の通り。

【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】 5 月 31 日(木) 6 月 7 日(木) 6 月 21 日(木)
6 月 28 日(木) 7 月 5 日(木) 7 月 12 日(木)

【蔵書数】 多読用図書 計 418 冊

うち LR(児童用) 209 冊 GR(外国語学習者用) 209 冊

(参考:昨年度は計 298 冊、うち LR 129 冊+GR 169 冊) [今年度の PR チラシ]

スペイン語多読部屋 開室のお知らせ

場所：長久手キャンパス図書館2階 グループ研究室A
開室日：5月31日(木) 6月7日(木) 6月21日(木)
6月28日(木) 7月5日(木) 7月12日(木)
開室時間：15:30～17:30

スペイン語読書マラソンに挑戦してみよう!



留学生への日本語指導と日本語教員課程

国際関係学科 宮谷 敦美

本報告では、2012 年度の外国語科目としての「日本語」の開講状況と、日本語教員課程の教員養成における教育実践と共に、2013 年度から本格的に開始する交換留学生を対象とした日本語プログラムと日本語教員課程との教育連携の方向性について述べる。

1. 2012 年度の外国語科目「日本語」について

外国語科目の「日本語」は、主として学部留学生を対象とするものと、特別聴講学生(以下、交換留学生)を対象とするものに分類される。2012 年度は、学部対象科目は通年 5 コマ、交換留学生対象科目は通年 6 コマ、半期 1 コマを開講した。概要は、以下の表 1 のとおりである。

[表 1 2012 年度留学生対象日本語科目一覧]

科目名	開講	対象	レベル	担当者	内容
日本語 I a	月 1 限	学部 1 年	上級	石川美紀子※	アカデミックライティング
日本語 I a	木 2 限	学部 1 年	上級	中道一世※	口頭表現技術
日本語 II a	月 2 限	学部 2 年	上級	石川美紀子※	アカデミックライティング
日本語 II a	木 1 限	学部 2 年	上級	中道一世※	口頭表現技術
日本語 III a	木 3 限	学部 3 年	上級	黒野敦子※	読解、論文作成
日本語 I b	月 4 限	交換	初～中級	山口和代※	語彙、文法
日本語 I c	火 3 限	交換	中～中上級	加藤淳※	論文作成基礎
日本語 II b	木 2 限	交換	初～中級	米勢治子※	プロジェクトワーク
日本語 II c	月 2 限	交換	中～中上級	馬場典子※	読解
日本語 III b	火 5 限	交換	初～中級	加藤淳※	文法、4 技能統合
日本語 III c	火 4 限	交換	中～中上級	横内美保子※	プロジェクトワーク
日本語 III c (前期)	水 1 限	交換	初中級～ 中上級	宮谷敦美	機能会話、討論

※印は非常勤講師

学部対象科目は、大学での学修に必要なレポート作成、発表・討論技術の養成を目的としたものが中心である。アカデミックな場面における日本語表現と共に、調査に基づいた発表やレポート作成など、情報リテラシーに関する内容や、作文のピアリーディングなど、論理的思考の訓練も行っている。

交換留学生対象科目は、日本語運用能力によるレベル設定をし(初級から中上級)、4 技能を一通り学べるように授業科目を設定している。現段階では、交換留学生を対象とした日本語科目は十分に開講できていると言える状況ではないが、日本語レベルが日本語能力検定 N2

相当以上の学生には、学部対象科目の履修も勧め、交換留学生全員が少なくとも週 4 コマ以上の日本語科目を受講できるようにしている。交換留学生対象クラスは、日本語の基礎力の強化とともに、プロジェクトワークや日本人学生とのディスカッションを取り入れたクラスなど、学生間のコミュニケーションを中心とした相互理解と、学生自身が授業を創り出すことを目的とした教室活動が特徴である。また本年度は日本人学生に希望者を募り、ディスカッションする教育実践を行った(2.で後述する)。

日本語および交換留学生対象の全科目(「日本の文化(前期)」、「日本の社会(後期)」)は、授業担当教員と日本語教員課程担当教員と国際交流室桑村教員の計 11 名がメールを利用して授業記録を共有している。このシステムはすでに 10 年以上続いており、留学生の日本語の学習状況だけでなく、彼らの生活状況(長期欠席していないか、問題を抱えていないかなど)を把握する一助となっている。2011 年度より、このメールシステムに国際交流室が加わったことにより、教育現場から教務・生活指導担当部署との情報共有がスムーズになることを期待している。

2012 年度、日本語科目を履修した留学生は、学部留学生が 1 年生 9 名、2 年生 6 名、3 年生 3 名、交換留学生は前期が 10 名(フランス 2、ドイツ 2、韓国 5、ブラジル 1)、後期が 10 名(フランス 2、ドイツ 3、韓国 4、ブラジル 1)である。このほかにも、日本語能力の強化が必要であると判断された数名の研究生が聴講している。ほとんどの研究生は大学院進学を目指しており、本来、日本語能力は学部留学生相当であることが望ましいが、実際は、学部日本語科目を聴講できるレベルに達していない場合も多くあり、交換留学生向け科目を履修することもある。しかしながら、交換留学生対象の科目は必ずしもアカデミックジャパニーズの習得を目的としたものではないため、ニーズの不一致が起き、現場の教員が個々に対応するなど、科目外の負担が大きくなっている。外国人留学生を研究生として受け入れる際にどのような指導が必要となるのか、また学修に必要な日本語能力を有しているかを確認する方法など、研究生受け入れに関する教員へのガイダンス、情報周知の方法について議論する必要がある。

なお、本学の交換留学生数は、2012 年度秋に外国語学部が「文部科学省グローバル人材育成推進事業」に採択されたことにより、2013 年度以降大幅に増加することが見込まれている。これに伴い、交換留学生向けプログラムを充実させることと、4~8 週間程度の短期留学プログラムを整備することが決定された。

2011 年度の「外国語科目『日本語』と日本語教員課程」(東弘子執筆、『ことばの世界』第 4 号)も、今後増加する交換留学生の履修指導について、国際交流室を中心とした指導体制づくりが急務であると指摘している。来年度からの交換留学生向けコースの拡充や研究生の指導の現状を考えると、受け入れから履修指導までの一連の流れをスムーズにしていけることが喫緊の課題である。

2. 日本語教員課程での試みー相互学習の可能性ー

2011 年度に実施された短期集中日本語講座では、本学の日本語教員課程を履修している学生を中心に、アシスタントとしてクラスに参加させるという試みを行った(「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・東弘子執筆、『ことばの世界』第 4 号、参照)。この実践は、留学生には、同じ年代の「普通の大学生」と接し生の日本語に触れる機会になっただけでなく、本学の学生にとっても、言語を調整して話

す訓練の機会を得るとともに、国際理解を深める貴重な経験となった。

本学の日本語教員課程は、現在、主として外国人集住地域のNPOが運営する日本語教室を中心に日本語教育実習を行っており、多文化共生意識の醸成や、生活者としての外国人の支援について理解を深めることを主目的としている。今後、日本語教員課程では、地域での実習に加えて、学内の留学生や海外の協定大学で日本語や日本学を学ぶ学生との交流を深める教育内容を加えていくことを計画している。このことによって、異文化対応能力の育成や異文化コミュニケーション能力も向上させることが期待される。

以下、日本語教員課程が「グローバルな視野をもち、グローバルにも対応できる日本語支援者」を養成する教育カリキュラムを企画・検討するテスト事例となった「愛知県立大学・ガジヤマダ大学 教育・学術相互交流プログラム」における日本語実習について紹介する。

このプログラムは「平成24年度愛知県立大学理事長特別教育・研究費」の助成を受けたものである。日本語教育実習を履修済みまたは履修中の本学の学生9名(学部生8名、大学院生1名)が、9月3日から14日にかけて、インドネシア・ガジヤマダ大学で、日本語学科の学生を対象に日本語教育実習を実施した。6月下旬から8月にかけて、教案作成や日本文化紹介プロジェクト準備など留学前指導を行い(14コマ相当)、現地では、初級クラスの授業サポート7コマ(1コマ90分)、初中級～中級クラスでの教育実習6コマ、日本文化紹介実習2コマ、そのほかキャンパスツアーなどの交流授業を実施した。この実践をとおして、学生は多人数クラス運営の体験と共に、海外の留学生が日本をどのように認知しているのか、また何を知りたいと思っているのか、さらには日本紹介プロジェクトをとおして、日本人として日本に関する知識を深める必要があることを、肌で理解することができた。受け入れ大学であるガジヤマダ大学からも、日本語学科の学生が日本語でのリアルなコミュニケーションを体験できたことや、日本文化の理解につながったこと、さらに学生の日本語学習の動機が高まったことなど、高い評価を受けている。本実践で海外での教育実習の効果を確認し、2013年度は「日本語教育実習(海外)」という科目を立ち上げることとなった。

また、交換留学生対象の科目「日本語Ⅲc」(2012年度前期、宮谷担当)で、日本語教員課程を履修中の学生から希望者を募り、留学生と討論する教育実践を行った。このクラスでは、機能シラバスによる会話練習を中心に進めた。毎回、ある言語行動場面をとりあげ、ロールプレイを行った後、どのようなストラテジーを用いると円滑に、かつ戦略的に会話を進めることができるか、留学生と日本人学生が共にディスカッションを行うというものである。これにより、留学生はいわゆる「正しい日本語」だけでなく「場面や相手に応じて『普通の』日本人の大学生がどのような言語行動をとっているか」について知ることができ、日本人学生は、普段自分が気づいていなかった言語行動規範を内省し、「日本語の言語行動の特徴」について考察することができた。また、それぞれの留学生の日本語能力にあわせて、日本語を調整して話す練習や、日本語教師の説明のしかたを見学する機会にもなった。

これらの教育実践を基に、来年度の日本語教育実習から、4～8週間程度の短期留学プログラムや交換留学生向けクラスで、留学生と共に学ぶ形式の授業体験を取り入れる予定である。2013年度は、まず7月から8月にかけて実施されるシベリア連邦大学夏季日本語集中講座で相互交流型授業を実施し、その効果を検証する予定にしている。この内容については、来年度の報告で述べたい。

CALL を利用した自律型学習への展望Ⅳ

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 4 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継続的に検討を加え、諸活動を行なった。特に、本年度から外国語学部において(文科省助成による)「グローバル人材育成推進事業」が本格実施されることが明らかとなり、設置が予定されている「iCoToBa(多言語学習センター)」と協調関係を保ちながらも、本学における今後の「CALL/ICT 部門」の方向性を考究する端緒となる 1 年にな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

本学が設置する旧来のアナログ方式 LL 教室 5 室について、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昨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行ない、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。さらに、今年度は H205 教室の PC 全台にフリーダウンロードの音声分析ソフト Audacity をインストールし、自主制作音声教材の活用を可能にした。

- ① G202 教室(旧 LL30 人教室):PC29 台(Win.7)と簡易型 CALL“Wingnet”(コンピュータウイング社製)の整備(平成 23 年度末改修了)。
- ② G205 教室(旧 LL30 人教室):PC29 台(Win.7)と簡易型 CALL“Wingnet” [同上]
- ③ H205 教室(旧 LL50 人教室):PC50 台(Win.7)と PC@LL(内田洋行製 CALL)の整備(平成 18 年度改修及び平成 22 年度末再改修了)。 Audacity のインストール完了
- ④ H204 教室(旧 LL50 人教室):PC50 台(Win.7)と PC@LL(内田洋行製 CALL)の整備(平成 21 年度末改修了)。
- ⑤ G204 教室(旧 LL30 人教室):PC30 台(Win.VISTA)と簡易型 CALL“Wingnet”(コンピュータウイング社製)の整備(平成 20 年度末改修了)。 2013 年度に改修する必要あり

なお、当該 CALL 教室 5 室の管理・運営に関しては、学務課の杉浦秀一主事を中心にして、本部門との緊密な意見交換のもと、円滑に行なわれている。

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)中部支部「2012 英語教育フォーラム」(2012.6.2)において、本報告者が企画立案した“英語で行なう Liberal Arts”と題するワークショップが実施され、本部門研究員の Edgar Pope 教授からの推薦で、吉田かよ子教授(北星学園大学短期大学部)が ICT 教育を専門教育において実践した Cultural Diversity in the U.S.: Regions, Ethnicity and Music—On Demand Lecture Series Offered Online to English Majors を報告発表した。これは過去 3 ヶ年(2009-2011)に Pope 教授、Watts 准教授、Cumming 講師(いずれも

本研究所員)が本報告者と共同で行なった ICT ワークショップ内容を継承するものであり、本部門のサポートを受けて実施し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。また、Eleanor Robinson 講師(本研究所員)及び児玉恵太氏(大学院国際文化研究科博士後期課程在籍)もそれぞれ報告発表を行ない、当該ワークショップに貢献した。

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。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、日程調整をして実施したが、現実の参加者数に鑑みると、学内への本事業実施の浸透化を図る PR 活動にさらなる腐心が必要となろう。また、今後は「iCoToBa(多言語学習センター)」の運営方針とも均衡を量りながら、学生自主学習を支援する事業展開が求められる。

- (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: 2012 年 6 月 6, 13, 20, 27 日; 7 月 4, 11, 18 日 [前期] / 10 月 17, 24, 31 日; 11 月 7, 14, 21, 28 日; 12 月 5, 12, 19 日; 2013 年 1 月 9 日 [後期]
- (4) 実施時間帯 (13:00~16:00) の管理・運営・支援のため 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、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視聴覚教材の開発——音声学実験実習室との連携

本学部が所管する「音声学実験実習室」では“スピーチ・クリニック”を開設して、外国語(特に英語)の発音の不得意な学生や Native Speaker の自然な発音に近づきたい学生を対象とする発音矯正を課程外教育として実施している——これは科研費基盤研究 C「コンピュータ利用の視覚認知型英語音声聴覚イメージの獲得に関する研究」と密接に関連する。

(1) 本年度新たに GlobalVoice CALL (HOYA 音声ソリューション事業部製) を導入・試行した——本ソフトの特徴は、従来型の開発メーカー既製の例文ではなく、自由なコンテンツを即応的に加工できる tailor-made programme にあり、音声波形、口形、口腔内図、発音評価(アクセント・イントネーション・タイミング)について、利用者が意識して自律的に学習できる点にある。

(2) Leah Gilner 准教授(文京学院大学)と共同で、Audacity を利用して、本学の学生の英語能力に適応した音声教材を制作した——Gilner 准教授の吹込みによる音声教材は、H205 (CALL) 教室においても自由利用が可能。

5. 今後の課題——開放型 CALL の構築に向けて

本報告者が客員教授を務める放送大学・愛知学習センターが実施した開設 20 周年記念講演「情報と教育」(岡部洋一学長[東京大学名誉教授] 2012.12.1)では、OER (Open Educational Resources [公開教材]) が拡張しつつある世界的潮流について報告がなされたが、ICT 教育及び異言語教育を考えるうえで極めて有益であった。このことは、旧来の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 への移行——NBLT (Network-Based Language Teaching) の構築が急務であることを示唆している。

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 石原 覚

・英米学科専攻英語科目担当者の集い

日時: 2013年2月5日(火)10:00~12:00

場所: E304 会議室

内容: 専攻言語科目としての英語を担当する専任教員および非常勤講師が参集し、会話・作文その他の授業——Communicative English, Grammar & Basic Writing, Academic Writing など——別に分科会を設け、教材、授業方法の紹介や、授業における問題点など、さまざまな面について意見交換を行う予定。

・全学英语担当者の集い

日時: 2013年2月5日(火)13:30~15:30

場所: E304 会議室

内容: 英語Ⅰ、英語Ⅱなど外国語科目としての英語を担当する専任教員および非常勤講師が一堂に会し、場合によっては分科会に分かれ、使用テキストや授業上の工夫を紹介したり、また指導上の問題点について議論するなどして、自由な意見交換を行う予定。

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 福岡 千珠

日時: 2012年12月27日(木)14:30~16:00

場所: 国際関係学科共同研究室(E302)

出席者:

非常勤講師 6名

国際関係学科: 3名

話し合いの内容

- ・グローバル人材育成推進事業に伴う変化とその対応
- ・習熟度別クラス分けへの移行
- ・メンタルな問題を抱える学生への対応
- ・新カリキュラムに向けて

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。これまでに実施してきた授業改善研修会と同様に、今年度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おこなった。

また、グローバル人材育成推進事業が来年度から本格的に始動することを受けて、同事業のプロジェクトの一環として実施される iCoToBa(多言語学習センター)におけるスペイン語関係の活動概要や今後のスペイン語圏専攻の教育方針について確認し、非常勤の先生方にはより一層の理解と協力を求めた。

年一回開催している本会は、なるべく多くの教員が参加できるよう年度末の授業が終わった頃に招集をかけているが、日頃担当者の大半が直接顔を合わせる機会が他にほとんどなく、また和やかな雰囲気ながらスペイン語教育や大学教育について意見を直接交換できる貴重な場となっていて、参加するといろいろ勉強になる、と云ってくださる非常勤講師の先生方のご意見は、本学教員の一人として、また本会コーディネーターとして喜ばしく思う。

[スペイン語圏専攻／学科 専攻言語科目 担当者会議]

日時： 2013年2月4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 担当者会議]

日時： 2013年2月4日(月) 13:00 - 15:00

場所： 長久手キャンパス E305

学生自主学習支援という新しい試み

国際関係学科 福岡 千珠

高等言語教育研究所では、2012年度の新しい試みとして学生が自主的に行っている語学に関する研究会・勉強会の支援を始めました。テキストの購入やメンバー集めのサポートをすることにより、学生が主体となって運営している語学勉強会の活動を促進することを目的としています。こうした新しい試み始めた理由としては、授業外で学生自らが語学学習に取り組む自主的な活動を促進していきたいという考えがありました。

この試みは、2012年前期の7月に「高等言語教育研究所は、語学の勉強会をサポートします！」と銘打ったポスターを貼りだし、支援対象となる勉強会・研究会を募集することから始まりました。8月2日の締め切りまでに、予想を上回る3つの勉強会・研究会から応募があり、検討した末、3つすべての会を支援の対象とすることにしました。後期に入り10月9日の昼休みに3つの会のメンバーを対象に説明会を開き、毎回勉強会ごとに記録を残すこと、学年末に『ことばの世界』で報告することなどのルールを了承してもらうとともに、それぞれの勉強会・研究会について報告してもらいました。3つの勉強会のメンバーは、その後も高等言語教育研究所主催のレシテーション大会にスタッフとして参加してくれました。またレシテーション大会では、オーディエンスに向けて、それぞれの勉強会の活動報告と新メンバー募集を行いました。

今年度の活動については以下にそれぞれの勉強会の代表者が報告してくれましたが、それぞれに得るものは大きかったようです。今後は、この勉強会支援をさらに発展させ、それぞれの勉強会の継続(これが最も難しいことかと思うのですが)をいかに支援していくか、また勉強会の場所の提供等具体的な支援の在り方について考えてゆきたいと思います。

アラビア語研究会 活動報告

国際関係学科 木元 茜

アラビア語研究会は、現在7名と先生を加えた8名が週に一度集まり、活動をしている。この研究会は、「マイナー言語を学ぼう」という先生の発信に興味を持って集まった、国際関係学科1年生が立ち上げた。

基本的な活動としては、「ニューエクスプレス アラビア語」を順に追いながら基本的なフレーズや単語を皆で読み上げ、解説を読みながら各自で分析し、理解していく形をとっている。今後は応用的なフレーズが増えていく為、より詳しく学習ができるように辞書を購入し、自らが話せるフレーズやパターンを増やしていきたいと考えている。また、アラビア語文字を「書く」ことに慣れるために、新たな教材を導入し、話すことだけでなく、「書く」という要素を多く取り入れた学習を進めていきたいと考えている。

アラビア語という言語は日本にとってはマイナーな言語と捉えられているが、世界的にはアラビア語がとても大きな影響力を持った言語の一つである。その言語を学ぶことで、より自分たちの知らない世界、見たことのない世界を知る為の一步にしたい。また、言語だけでなく文化や社会についても触れ、異文化理解につなげていきたい。

フィンランド語学習会は2012年5月に始まったフィンランド語の自主学習会である。現在7名で週に一回集まってフィンランド語の学習を進めている。独学による学習なので大変なことも多いが、このような形の外国語学習から得られたことも多いので、それについて書きたいと思う。

フィンランド語の一番の特徴は名詞と動詞がすさまじい変化をするということである。動詞は(文法書にもよるが)4つグループに分けられ、名詞の格変化は15種類ある。他にも母音調和とか階程交代とか言う複雑そうな規則がある。学習会では、なぜこの形になっているかわからないこと、時にはその原型もわからず、悩むことすらたくさんあった。学習会ではインターネットで見つけてきたテキストを使って読み解いていく。そのテキストの日本語はないので文法書を使って自分で解説していくのだ。なぜ、わざわざ日本語のあるものを使わないかというと、そのほうが身になるからである。学習会の前までにテキストの文の文法的解説できるように文法書を漁り、皆に教える。不完全なこともあったり、間違った解釈を指摘されたりもすることもあるけど、そうしたことが勘を養うことにつながっているのではないかと思う。また、ある文法書には書いていないことが別の文法書には書いてあった、なんてこともあった。文法書によって異なることが多いことを知った。格の名前が異なる名称になっているぐらいならなんてことはないが、動詞の種類の違いが違ったり、複数形の作り方の手順が微妙に違っていたりと決して一義的な見方になることにならず、外国語学習の教材の使い方の勉強にもなった。

今後の展望について、今は一人がテキストを解説し、学習会のメンバーに教えてフィードバックをもらっているが、来年度は今のメンバーが新たに学びたいと学習会の扉を叩いてきた新入生に基礎文法を教え、自分たちはさらに上の中級文法を教えていくというのはどうだろうか、という提案もでている。学んだことを次に教えていくという学習会のシステムが出来上がってくればよりスムーズになるからいっそう好ましい。独学による学習を通して外国語を学ぶことは容易ではないけれど、得るものも大きい。そして独学だからこそ磨かれる知性があるということもこれからも共有していければよいかなと思っている。

BCT 勉強会活動報告:ビジネス中国語検定5級合格に向かって

中国学科 阿部 貴子



私たち BCT 勉強会は中国政府の国家レベルの標準試験である「ビジネス中国語検定(商务汉语考试;略称 BCT)」各級に合格するために高等言語教育研究所のサポートを受け日々勉強しています。

メンバーは中国学科の3年生と4年生が中心となって現在17名おり、留学経験のあるメンバーが多い点が特色かと思えます。全メンバーがそろえることはなかなか難しく、5~7名で毎週水曜日と金曜日に本学図書館のグループ研究室にて活動しています。活動内容は水曜日に模擬試験を行い、金曜日はテキストを輪読しています。資料は高等言語教育研究所のサポートで購入して

いただいた『商务汉语考试模拟题集』张进凯 编著 外语教学与研究出版社 2007 や、『新丝路

『中級速成商务汉语(1)』李晓琪 主编 北京大学出版社 2009 などを用いています。

BCT 勉強会は高等言語教育研究所のサポート開始を機に発足したもので、まだビジネス中国語検定を受けたメンバーは少ないです。5 級を最高とする検定なのですが、一人が 4 級に二人が 3 級に合格しています。これからも勉強会での学習を重ね、より多くのメンバーが 5 級に合格できるよう努力していきたいと思います。

また私たちの目下の課題は、ビジネス中国語を勉強するという内容からか下級生のメンバーがいないことで、来年度以降も勉強会を存続させていくために今後は 1 年生 2 年生への BCT 勉強会の周知やメンバー募集の活動も行っていきたいと考えています。

平成24年度 高等言語教育研究所 購入図書リスト

■ 図書館配架図書(多読図書コーナー、語学コーナー等)

英語	17
フランス語	38
スペイン語	63
ドイツ語	21
中国語	30
日本語	20
ロシア語	24
計	213

※うち「MANGA」が153冊

■ 高等言語研究所所蔵

◆ CALL/ICT部門・自主学習支援

英語検定試験(TOEIC、TOEFL、英検)対策本	6
---------------------------	---

◆ 学生自主活動支援

フィンランド語研究会	6
アラビア語研究会	4
BCT(ビジネス中国語)研究会	26
計	42

購入図書合計	255
--------	-----

(平成25年1月現在)

『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5号

愛知県立大学高等言語教育研究所年報

ISSN 1884-006X

2013(平成25)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5号