

専修大学外国語教育論集

第 44 号

外国語教育研究室・CALL教室 開設50周年記念号
樋口 淳 教授 退職記念号

目 次

- 外国語教育研究室・CALL教室開設50周年記念号の発刊に寄せて … 矢野 建一 (1)
専修大学外国語教育研究室・CALL教室開設50周年記念講演 人間-機械-言語-社会 … 佐藤 良明 (3)
LLからCALLへ 一私の外国語修行— ……………… 樋口 淳 (25)

論文

- English Roots, Verbs and Events ……………… 現影 秀昭 (47)
An Investigation of the Developmental Pattern of
Japanese EFL Students' Grammatical Competence …… 上村 妙子 (65)
助詞「-が」と「-が/い」[ga/i] の日韓対照研究 ……………… 北村 唯司 (89)
言語文化は相対的か：アラビア語教育へむけて ……………… 小野 純一 (105)

研究ノート・その他

- 英語学習書『DUO3.0』用小テスト実行アプリ ……………… 佐藤 弘明 (127)
英語冠詞指導再考 ……………… 関口 智子 (145)
リスニング授業における効果的なCALLの使い方 ……………… 杉本 孝子 (167)
エンパワーメントの視点から見る学部留学生の「学習者参考型」日本語教育 …… 小川 都 (181)
Breve introducción al acento y a la tilde
por medio de la Rima VII de Bécquer …… オタメンディ, ビセンテ (201)
2014年(平成26年度)のCALL教室機器更新および情報科学センターとのシステム統合をめぐって …… 寺尾 格 (207)
専修大学外国語教育研究室・CALL教室開設50周年記念行事について …… 寺尾 格 (213)
2015年度 外国語教育研究室新規登録教材・図書 ……………… (217)
-

専修大学外国語教育研究室

SENSHU JOURNAL OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

NUMBER 44

CONTENTS

- Foreword to the Institute of Language Education • CALL 50th Anniversary Commemorative Issue ... *Kenichi Yano* (1)
Senshu University Institute of Language Education • CALL 50th Anniversary Commemorative Lecture
People- Machines - Language - Society: A Systemic View *Yoshiaki Sato* (3)
From LL to CALL: My Foreign Language Training Journey ... *Atsushi Higuchi* (25)

Articles

- English Roots, Verbs and Events..... *Hideaki Gen'ey* (47)
An Investigation of the Developmental Pattern of
Japanese EFL Students' Grammatical Competence *Taeko Kamimura* (65)
A Contrastive Study of Japanese Particle '-ga' and Korean Particle '-ga/i' ... *Tadashi Kitamura* (89)
Are Language and Culture Relative?: Toward a Viewpoint of Arabic Studies ... *Junichi Ono* (105)

Notes

- A Web-based Quiz Application for the English Textbook *DUO 3.0* ... *Hiroaki Sato* (127)
Instruction on the English Article System Revisited *Tomoko Sekiguchi* (145)
Effective Use of a CALL System in a Listening Class.... *Takako Sugimoto* (167)
Japanese Language Education from an Empowerment Perspective... *Miyako Ogawa* (181)
A Brief Introduction to Spanish Stress and Accent Marks through Gustavo
Adolfo Becquer's "Rima VII" *Vicente Otamendi Daunizeau* (201)
A Progress Report on Hardware Renovation in 2014 *Itaru Terao* (207)
Institute of Language Education • CALL 50th Anniversary Commemorative Events... *Itaru Terao* (213)
List of Teaching Materials and Reference Books Acquired in 2015..... (217)
-

外国語教育研究室・CALL 教室開設 50 周年記念号の 発刊に寄せて

専修大学長 矢野 建一

1964 年（昭和 39 年）4 月、本学生田キャンパスに Language Laboratory が創設され、以来、平成 26 年に 50 周年を迎えることとなりました。50 年もの歴史を刻む中には、学生・教職員の情熱と真摯な取り組みがあり、多くの関係者のご尽力があったものと拝察いたします。あらためて敬意を表するとともに、深く感謝いたします。

創設当初はフルラボ 1 教室 50 席、ヒヤリングブース 60 席、録音室、編集室を備えた「専修大学視聴覚教室」が中心でしたが、その後は情報機器の発展とともに設備を拡充し、現在では e-learning やマルチメディア語学教育支援システムも導入されております。こうした環境が学生・教職員に積極的に活用され、先端的な教育・研究が活発に展開されることを期待しております。

近年はグローバル化の進展が目覚しく、技術革新によってあらゆるもの（人、モノ、情報、サービス、資本、知識など）が簡単に国境を越え、大きな利益をもたらすようになりました。しかしその反面、発展途上国の貧困や混乱が加速しテロ事件が頻発するなど、解決困難な問題も生じております。このような状況の中で必要となるものは、単なる語学力だけではなく、他者の信仰や文化を深く理解し尊重できる、真のグローバル化にはないでしょうか。外国語教育研究室・CALL 教室での教育・研究、学習を通じ、このような能力を培い、真の国際人として活躍できる人材を多数輩出していきたいと存じます。

専修大学外国語教育研究室・CALL 教室開設 50 周年記念号を発刊するにあたり、本学における外国語教育及び研究の更なる発展を願い、お祝いの辞といたします。

専修大学外国語教育研究室・CALL 教室開設 50 周年記念講演

人間-機械-言語-社会

講師：佐藤 良明（アメリカ文学者・放送大学教養学部教授）

日時：平成 27 年 1 月 24 日（土）

会場：専修大学神田校舎 542 教室

専修大学 LL 教室開設 50 周年とお聞きしました。今年が 2015 年ですから、現在に至る中間点が 1990 年くらいですか。その頃、私は東京大学駒場で全学年 3600 人を一斉に相手にする英語の授業を計画する委員をやっていたので、専修でコンピューターを利用した先端的な英語教育の開発を進めている専門家がいるという話を聞いて、佐藤弘明先生の研究室におじゃましたこともありました。あれがもう 25 年近くも前のことかと思うと、いささか茫然とします。

今日は「人間-機械-言語-社会」というタイトルでのお話しを用意してきました。LL とは機械が人間の言語習得をアシストする施設です。コンピューターのアシストを得た言語習得 Computer-Assisted Language Learning が CALL ですね。コール——でも、誰が何を求めて「呼ぶ」のでしょうか？ 何が、誰を、呼ぶのでしょうか？

LL 教室をイメージしてみてください。テープなりディスクなりに保存された外国語があって、それを再生し、目と耳を通して、脳に入れる。脳が、新しい言語の刺激に対して反応できるようになるまで繰り返す。これが LL 教室の機能です。本の活字ばかりを通して、読むことばかりをやっていた学習から、音声、さらには映像を通した「なまの英語」に触れる機会を、LL 教室は飛躍的に押し上げました。

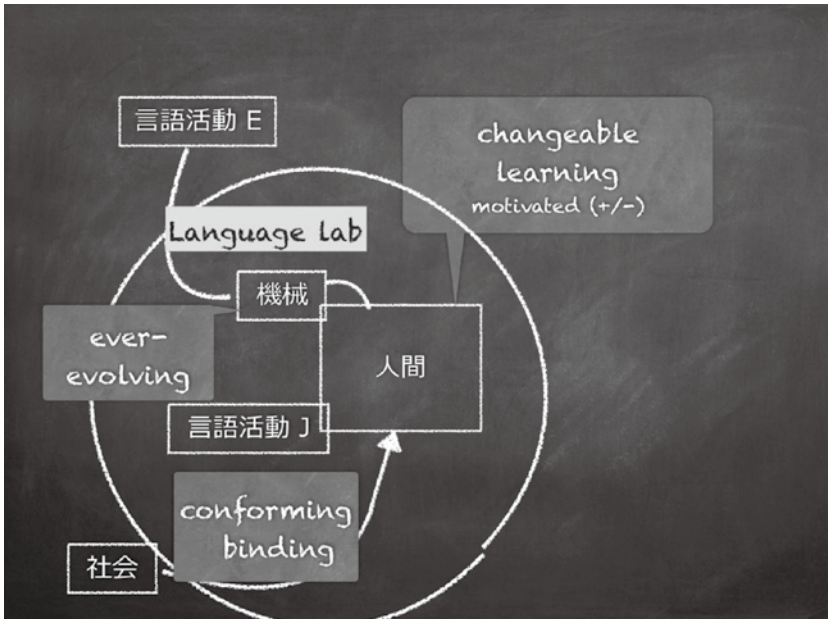
ふつう話はそこでおしまいになりますよね。機械を導入し、よりよいソフ

トを入れて、学生の利用の便を促進する。それを全国に拡げていけば日本人の英語の力は、実践面でもどんどん伸びていくだろう……。

なかなかそうは行かないんです。英語学習を進めるために、何を考える必要があるか。「人間」です。「言語を司る脳」ではなく、人間の全体。集団の中で、文化慣習、時代の流れ、憧れ、恐れ、ウンザリといった感情に導かれつつ生きている私たちの現実の姿です。

人間は社会的な動物であって、この50年間、私たちの社会はずいぶん動きました。その中で英語教育をどのようにプログラミングしていったらいいのか、という問題について、その基盤となるような考えを、私なりに示すことができれば、と希望しております。

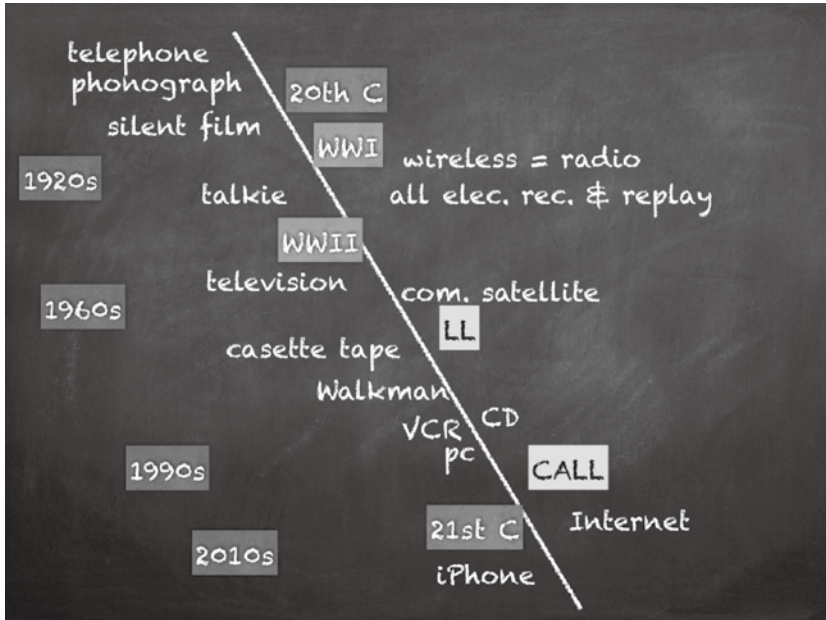
社会に制御されながら生きる人間が、常に進化し続ける器機を備えて、ひとつの言語活動から、もう一つの言語活動へ幅を広げていく場としてのLL。この繋がり関係を、こんなふうに図示してみましょう。



社会は人間をそのなかに収めようとし、日本人として日本社会に生まれると、英語を使う状況はあまりない。のみならず、日本人同士の付き合いの中で、カタカナ英語は別として、英語らしい英語を発することに対する許容性も高くない。昔から日本社会は、人に合わせる、外部志向性の高い社会と言われてきました。それは今も変わっていないでしょう。空気読めよ、というアレです。そんな中であって、英語の授業の雰囲気も、どうしても、英語を日本語に引き戻して「分かった」ということで納得しがちになりがちです。教師と学生がつくる日本語のコミュニケーション空間からはみ出さず、事が終始してしまいがちです。

そこで、擬似的な英語空間を作るために、機械に活躍してもらおう。機械はどんどん進化するという性質を持っています。しかし機会と結びつくことによって社会も、その中で生きる人間も変化するんですね。人間と言語と社会がつくる日本人の学習空間全体の中に、機械を埋め込むことで、事態はどのように動いてきたのか、50年前と今とを、これからふり返ることにしましょう。

まず、機械の進化について。音声テクノロジーは、19世紀に電話 **telephone** と音盤 **phonograph record** の発明をもって始まりました。それが第一次世界大戦くらいになってきますと、無線の通信が盛んになって、戦後ラジオ放送が始まる。20年代半ば頃はまさに音響革命の時代であって、日本でもNHKのラジオ放送が1925年に始まり、その翌年にはもうすでに英語の講座がラジオで放送されている（とはいえ、それはまだ読解や英文法を教える番組だったようですが）。まもなく映画もトーキーになって、スクリーンのスターのしゃべる英語やフランス語が日本の映画館に響くようになります。



戦後、アメリカ占領下で英会話ブームが起きました。「カム・カム・エブリバディー」の歌で始まるラジオの英会話ブームは、よく語られますね。次の英語ブームは、たぶん東京オリンピックの前夜でしょう。この頃私は中学生になって英語の勉強を始めました。ラジオの「基礎英語」で発音からみっちり勉強できたことが、その後の自分の人生のレールを敷きました。

世は宇宙時代で、通信衛星が初めて、大西洋や太平洋を越えて電波を運びました。それと録音テープ。私が最初にカセットテープを操ったのは多分 68 年頃だと思います。それから 80 年代前夜にウォークマンのような音楽を携行する文化が興ります。そして、CD・VCR・PC が登場し、90 年代に入ると CALL という言葉が大学内でもそろそろ聞かれるようになってくるという流れです。

50 年前の社会を、紹介してみましょう。若い方にはまるで別世界に思えるかもしれません。テクノロジーの最先端、現代ではスマホの新しいアプリで

しょうか。世界を包む情報網 World Wide Web にかいにスマートにアクセスしてメッセージの送受信を行うか——。50年前、人々をわくわくさせたのが通信衛星でした。テレビ自体がまだ茶の間に入って、まだ数年という時期に、人工衛星がアメリカの映像をライブでお茶の間に運んでくるというのは、すごく未来的な出来事であったわけです。

TELSTAR という通信衛星が大西洋を結んだのは62年の7月ですが、それに感動したインスト・バンドが「テルスター」という曲を吹き込んで、それがイギリスでもアメリカでも、チャートの1位になる。それまで遠かった二つの国が、ニュー・テクノロジーの介在で、一瞬でつながったという興奮。電波が見せる実況映像は直接的です。

「繋がり」の別の例です。60年代初頭、アメリカのミシシッピ州やアラバマ州といった南部の州は、北部の地域とは、違った社会を作っていました。黒人たちが二流市民として差別を受け、その差別が制度化していた。それに反対する公民権運動が起こります。テレビ以前の社会でも、それは新聞で伝えられました。しかし新聞は、報道が「意見」と一体化しがちです。言葉で、出来事を、ありのまま伝えるのは、よほどの自己抑制を必要とする。ニュース映画というのもありましたが、そこでかかるのは、少し前の出来事です。すでに知ってる話の映像バージョン。人種分離に反対する黒人たちのデモに、警察犬がけしかけられ、消防のホースが浴びせられるというニュースが、そのまま茶の間に届くということの効果は直接的です。これはひどい、と、見ている人に行動をうながすところがある。「私たちが南部に行って、バスやレストランの黒人専用席に座っちゃおうか」と、アクションに走る学生が出てくる。するとそのようすがまたテレビに映る。

時代のテーマが浮かんできますね。「メディアが距離を縮める」——必ずしも地理的な距離にとどまりません。隔絶されていた関係が縮まるということ。人と人とが繋がるということですよ。

このテーマを、この時代、誰よりもドラマチックに発した演説が歴史に残りました。1863年のリンカーンのゲティスバーグの演説と並んで有名な、

100年後、1963年のマーティン・ルーサー・キング牧師の演説です。白人の子と黒人の子が同じ兄弟愛のテーブルにつく夢を語りました。

I have a dream that one day on the red hills of Georgia,
the sons of former slaves and the sons of former slave owners
will be able to sit down together at the table of brotherhood.

これが63年の8月、私は中学1年生です。3ヶ月後、太平洋上に打ち上げられた静止衛星リディ1号により、日米間の最初の宇宙中継が実現します。その日に送られてきたコンテンツが、奇しくもケネディ暗殺の映像でした。同じ秋、イギリスに **Beatlemania** という未曾有の現象が起こります。ロックバンドの4人組に対して、十代半ばの少女らが、一種のマスヒステリアを巻き起こす。電波映像は、その熱狂を世界に伝えます。レコードも飛ぶように売れ、64年、65年、66年と、日本を含む自由主義世界全体に、ビートルズと、ビートルズのようなローカルバンドが8ビートの興奮を巻き起こしていきます。

ビートルズの初期の曲は、歌詞の面でどういう特徴を持っていたか、私がかつて『ビートルズとは何だったのか』(2006) という若者向けの本で論じたことがあります。ひと言で言えば、キーワードは **connected**。“I want to hold your hand” にせよ、“Please please me like I please you” にせよ、繋がりへの希求や喜び、繋がっていないことの不満を訴える歌が、デビュー時のビートル・ソングのほとんどを占めている。歌詞だけじゃありません。〈From Me to You〉という曲の“Just call on me” というところとか、これ、いまは何てことないでしょうが、この時代には、黒人ぼく聞こえた。ブルース音階の節回しなんです。その黒人文化の産物を自分たちのものとして白人の少女に届ける意味でも、文化間の距離を無化する歌だったということが出来ます。ビートルズというバンドが、国境を越えて世界に熱狂を拡げたのは、そんな時代精神を反映した出来事でした。

その1963年に中学1年で英語の学習を始めることができたのはラッキーだったと思います。海外への憧れが、私は人一倍強い少年でした。

1963年の「テレビ英会話初級」のテキストの画像です。田崎清忠先生の声はよく覚えています。私がこの年聞いていたのはラジオの「基礎英語」でした。芹沢栄先生と、お相手がクレメンツ先生というイギリス人の女の人。翌年、というと東京オリンピックの年ですが、アメリカ人女性がお相手に変わりました。

英語は、素敵な世界との繋がりのための手段でしたが、地方の都市に外国人はほとんどいなくて、ラジオとテレビの教育番組しか、生の英語の習得の場はなかった。NHKもちゃんと「教育テレビ」というチャンネルを用意していました。いまそれは「Eテレ」になってしまいましたね。「国民を教育する」みたいな、上から目線はいかんと。語学番組でも、いかに、楽しく、学習負担を減らして、楽しんでもらえるか——そういう姿勢で番組を作っているようです。学習負担が減ったのでは英語の習得からするとマイナスですが、「向上」や「鍛錬」とは別の価値——視聴率とか、お客様の満足度とか——が世の中を動かすようになったということで、これは仕方ないのでしょう。

当時お金のある人で英語をマスターしようとして買い込んだ、定評のある教材が、SPレコード16枚入りで売っていました。「リングフォン」と言います。Since 1901. レコードの最初期の時代、Linga-phone という、言語と音とを結びつけた言葉が、製品名になったわけです。

私が高校時代は、音声教材もレコードから磁気テープへの移行時期でした。注文して手に入れたのは、南雲堂英和対訳シナリオシリーズというもので、映画のシナリオが対訳になっていて、ある部分、15分くらいですが、その音声を取めたオープンリールのテープがついていました。シナリオは何冊か学習しましたが、オードリー・ヘップバーンの「昼下がりの情事」は、テープも注文しました。そこに、ゲーリー・クーパーのホテルの部屋での会話が入っ

ていて、スリッパを探すオードリーがこんなことをセリフが入っていたのを今でも憶えています。

It's funny how things keep disappearing here.

高校生の私には, funny と strange が同じ意味だということも発見でしたし, It ... that 構文というのは教わっていたけれども, that だけじゃなくて, how もこういう風に使うんだということも発見でした。この構文, 今もきちんと教えられているようには思えません。

映画の中で女優がしゃべる, スリッパがどうしたという会話が, 自分にとって輝いていたなんて, 今考えるとおかしい話ですが, そんなふうにして, アメリカとつながることができたということに, 私は興奮していたわけです。映画のコンテンツも, しっかりとドラマの対話を収めていて, 学習向きでした。今の映画のサウンドは, 脳の中の, 言語中枢よりも感情の中枢を直撃する傾向が強いですね。ハキハキしゃべる役はなんか野暮ったい。ささやきや, つぶやき, ため息, 怒声, そんなものが映画のサウンドトラックを占めるようになりました。英語学習者には, ちょっと不向きです。

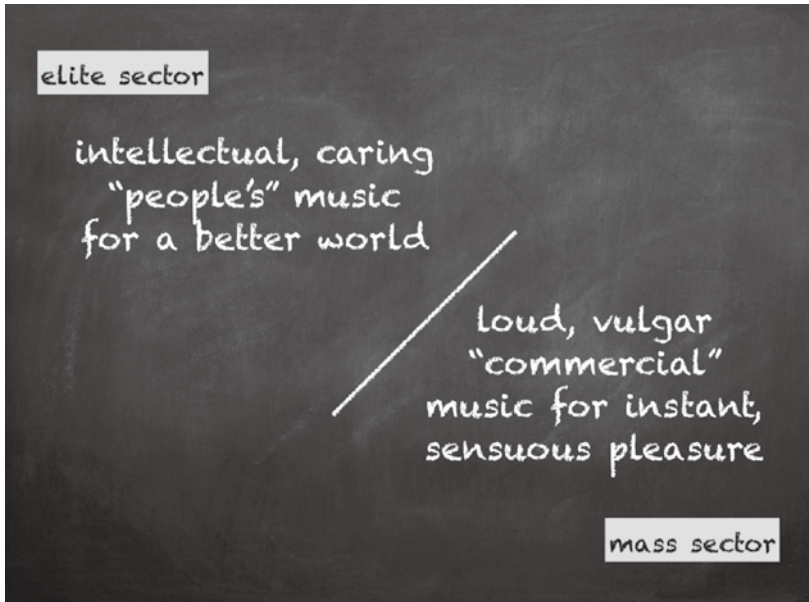
1965年, 音声と快楽をめぐるテクノロジーは単純でした。ギター弦の振動をアンプで電氣的に拡大することで, 私たちは興奮していたわけです。今からちょうど50年前, これが1965年の1月に大ブームとなったベンチャーズの日本公演の写真。

彼らが演奏したのは主に, サーフロックと呼ばれるカリフォルニアの若いバンドによるヒット曲です。15歳くらいのメンバーもいるような, ほとんどアマチュアのグループが演奏する, すごい単純なつくりの曲が, エレキとドラマの刺激によって, 新しい時代の象徴になる。弦を弾いてみると, ボーンとなる。その楽器は, 豊かな家の高校生なら手に入る値で売られていた。それを買って, バンドを組めば, 大人たちのかつたるい生活とは違った感覚の世界が手に入る。その感覚世界は, イメージの中で, 英語でできていました。

エレキ・サウンドをバックにした歌謡曲です。〈涙の太陽〉といいます。歌詞が英語ですね。日本語版も出たのですが、英語の方が売れたようです。日本で作られたこの英語の歌の詞のクレジットは、**R. H. Rivers** となっていますが、この人は日本人の「湯川れい子」さん。湯川を **hot river** と訳して、**Reiko Hot Rivers** としゃれた。冗談みたいですが、そのくらい、洋楽への一体化願望が英語との一体化願望とつながっていたともいえます。湯川さんが見いだしたこの歌手は、イギリスから来たハーフです。エミー・ジャクソン、“**Take me, take me**” で始まる歌詞が、ちょっと「タイク・ミー」のように聞こえますね。

1965年夏のアメリカ東海岸のリゾート地、ニューポートでのフォーク・フェスティバル。音楽の電化が、ここで、ある種の階級差のぶち抜きみたいな意味合いを持ちました。ボブ・ディランがここでエレキギターを持って登場したことが、現在でも、大きな出来事として語り継がれています。なぜか。

それまで彼はフォークシンガーとして、知的で、**caring** で、人民と連帯してより良き世界の為に歌を歌うという音楽をやっていました。それが、ロックの世界に混ざって、黒人の **R&B** に感化した白人の、享樂志向の青年たちと合流する。音楽の階級差の解消を意味する出来事といえるでしょう。右下の図はホークス、後のザ・バンドです。ディランはピーター・ポール&マリーの仲間から、境界線を踏み抜いて、やがて、このザ・バンドと、アメリカの民衆の音楽伝統を、ロックという枠組の中で追求していくことになる。つまり、比較的エリート層の若者たちと、大衆層の若者達がつながって、過去の音楽とは決定的に違う、新しい快樂のサウンドを追求し始める、これがロック革命の意味だと、私は考えています。

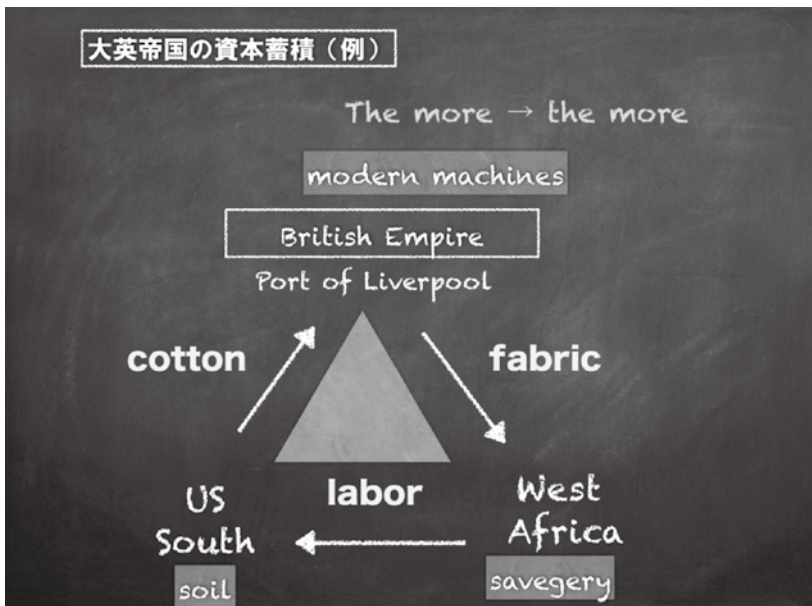


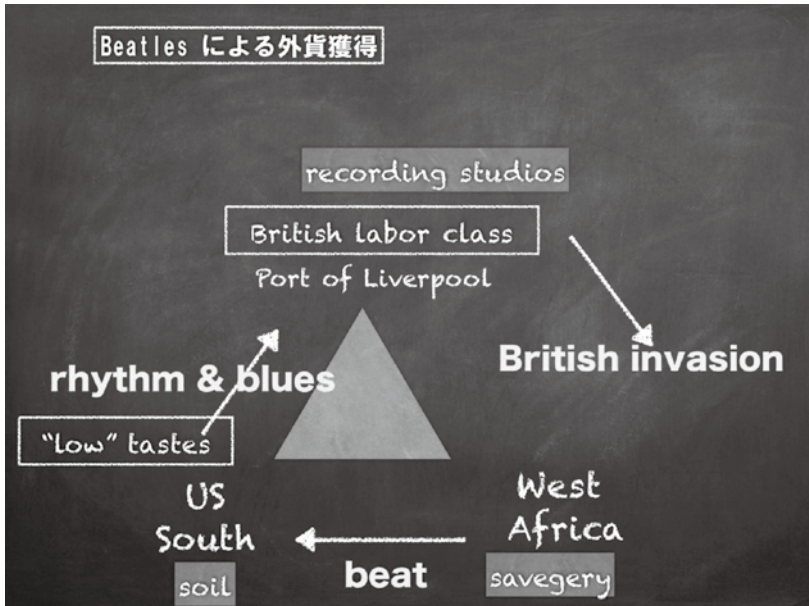
ビートルズは、さらに大規模な形で世界史上の変革を体現しました。彼らはイギリスで最高の外貨獲得者となった。かつてのイギリスは産業革命発祥の地として、たとえば、綿花を織物にして外貨を稼いでいました。その綿花はアメリカ南部で栽培され、その労働は、アフリカから連れてこられた人々によって支えられていました。リバプールの港は、綿花の入港と綿織物の出港で栄えていたのです。

イギリスは世界に広がる「帝国」から、小さな島国になってしまいます。落ちぶれた港町リバプールから出てきたのがビートルズでした。彼らは何によって外貨をかせいだか。綿花に変わってアメリカ南部からやってきた黒人のリズム&ブルースを加工した音楽によってです。労働者階級出の彼らが、レコーディングスタジオで歌って演奏する、そのことで巨万の富をイギリスにもたらすことになった。

産業革命は、人々をブルジョワとプロレタリアートに分けたのでしたね。ブルジョワは、コンサートホールなどに正装して集い、背筋を伸ばしてオペ

ラやメンデルスゾーンのコツェルトのような音楽を聴いた。労働者や農民は、しかし別の伝統の音楽をやっていました。その音楽は録音もされずに消えてしまったものがほとんどで、20世紀の人は、アイルランドの田舎や、アメリカのアパラチア山脈に残っていた田舎の音楽から、その姿を再構築するしかありません。これは1920年代のアパラチア地方の人が演奏している〈Old Joe Clark〉という伝統的な民謡（フォークソング）です。ビートルズの〈Get Back〉と聞き比べて下さい。節回しは似てますね。拍の取り方は少々違います。ビートルズには、アメリカでアフリカ人の子孫として生きてきた人たちが開発した、拍を前倒するシンコペーションの感覚が強く滲んでいます。この拍取りは、現代の私たちの標準になってしまっているので、単にふつうに聞こえるだけですけれども。ロック以前の、音楽が階級で別れていたときの耳には、なにか体制転覆的な、脅威の響きをともなっていました。私より上の年代の人たちは、ビートルズが、なんだか分からないが、やたらうるさくて、けしからん存在に見えた経験をもっているはずですよ。





ビートルズの面々が、メディアによって繋がれた新しい世界を祝福するアイドルとして最高に輝いたのは、イギリスBBCを中心に、世界24か国をつないで実現した「Our World」という番組かもしれません。日本では早朝の放送でした。1967年6月、高校2年のとき、学校に行く前に起きて見たのを覚えています。”All You Need Is Love”の収録風景をやっていました。電波でつながれた世界の推定4億の聴衆の、中心にビートルズがいた。

20世紀の後半になっても「エリートたちの美学」というのが支配的であつて、これが、徐々に強くなる「繋がりあつた大衆パワー」と対立します。かつて「文化」は、農民や労働者層を締め出して成立する「教育のある層」に属していました。美術・音楽・文学、みなそうです。現代のメディア社会ではそうではありません。どれだけの人が見てくれるかが前提となります。結果、チャートのランキングや番組の視聴率が力をもつ。ポピュラリティその

ものが、なにかクォリティを表すように思えてくる。かつて力を持っていた「エリートたちの美学」において、たとえばベートーヴェンは、人気ランキングにおいて優るから素晴らしいわけではなかった。絶対的な、芸術のクォリティにおいて、崇高さにおいて、他の追随を許さない存在として見えていたわけです。「大衆受けする」ことはむしろ、その程度のクォリティでしかないという、否定的なことだった。

だから進学校の生徒は、ハイブラウなものを求めた。ヨーロッパの文学と思想、芸術。大学の外国語の授業で、古典文学作品がテキストとして選ばれ、その英語が理解でき、註釈を書ける人が、文学部教授として敬われ、英語の授業を行うことをだれも不思議に思わなかった時代があったわけです。

ビートルズという存在は、こういうエリートのポリティックスに、ことごとく逆らう存在でした。彼らが吸収したロックンロールは、元来「リズム&ブルース」と呼ばれていたアメリカの混血音楽です。それはアメリカ南部に流れついた、ヨーロッパの下層民の音楽伝統と黒人たちの身体感覚からブルースが生み出され、そこにアフリカやカリブから伝わったダンス音楽も混じって、ロックンロールが醸造され、それがレコードという形で、第二次大戦後のリバプール港に運ばれ、労働者階級の少年たちの耳に届いた。彼らはそこに、自分たちが気に入った、あらゆるポピュラーなスタイルを流し込みながら、疾走感もハーモニーの美しさももつユニークな音楽で、現地の、大学などいかない層にファンを広げていきます。ロックはもともと、反エリートの意識の強い音楽だった。そこにディランや、ザ・フー、ドアーズなど、芸術意識の高い層が合流して、60年代後半以降の、圧倒的な音楽の流れを作っていくわけです。

これはコミュニケーションのグローバル化ということの一面です。ロックに対するノリのようなものが共有され、世界に広がっていくことで、人々の美意識も、権力のありようも、みんな変わる。文学のありようも、英語教育のありようも、いままでの形は維持できなくなってきました。

5人の日本人の顔を並べてみました。左に松任谷由実（ユーミン）とサザ

ンの桑田佳祐、右に細野晴臣（はっぴいえんど、YMO）とDJ小林克也。みんなロックの浸透期に洋楽の世界に入りこんで、それを日本のメインストリームにしていた立役者です。真ん中に村上春樹を置きました。彼も、これらのミュージシャンと同様の仕事を行ってきたように思われます。ロックンロール以降のポップな流れに身をおく人にとって、美しくノリがよくて、映像やサウンドが心を導くように、センスのよい世界を言葉で提供するやり方を、この人は世界に示してきました。

これらの人々が若い世代の支持を集めて注目される仕事をしてきたのが、70年代、80年代、90年代。英語教師にとって、この時代の学生を教えるのは、比較的楽だったのではないのでしょうか。学生たちは、洋楽や外国映画に傾倒していた。それらのサウンドやイメージには、英語がまわりついていて、その英語の魅力が学生をLLに向かわせた。それで実際、どれだけ、英語の力を身につけることができたかは知りません。捻りはちまきで受験勉強というのはよくありましたが、そのイメージが「LL教室」にないのは、どうしてでしょう。まあ、どれだけ英語力をつけることができたかという結果は別として、学生たちの気持ちが米欧に向いていた時代、LL派の先生達が、時代の流れを味方につけて闘うことはやりやすかった。音声重視の授業を、「役立たずの訳読授業」と対置させ、新世代の学生の英語ペラペラ願望をサカナに受講者を増やすことには、問題なかったはずです。

さて90年代。また時代が動きます。冷戦構造が集結するとはどういうことかと言いますと、これは世界が平坦になったことを意味します。それまで「アメリカ化」することが、世界の若者にとって、トレンドの指標だった。それは問答無用にかっこよかった。それがそうではなくなり、若者の音楽市場も、それまでなら洋楽を聴いたはずの層まで、J-POPのマーケットに採り入れられていく。これは1993年、94年位あたりを境に生じた出来事ですが、ちょうど同じころアメリカではカントリー市場がぐっと広がっていきました。世界を席卷するロック系ポップスのパワーが落ちて、アメリカの一つのローカルな地域としての側面が浮上したことの証しです。と同時に、この時

代、音楽が、コンテンツ産業として認識され始めます。なにか車と同じように、輸出を競う感じになってきた。

日本人が J-POP にプライドを持つというのは、歴史的にみて大きな変化です。日本の歌謡史を見ていきますと、淡谷のり子の昔から、アメリカの輝きを、日本の少女が、それなりに映し出すというパターンが続いてきました。淡谷のり子のブルースにしてもそうだったし、笠置シズ子のブギも、それから弘田三枝子のティーンズ・ポップも、アメリカ感覚を完全に自分のものにして曲作りを行ったユーミンも。90年代の安室奈美恵にしても、ブラック・コンテンポラリーのイメージをまぶして、それに同化しているということが売りでした。そのあたりまでのアーティストはアメリカを輝かせていた。

MISIA と宇多田ヒカル、椎名林檎の時代になって、アーティストの売り方が変わったように思います。Sakura とか「歌舞伎町」とか、日本らしいイメージを核にして、サウンドは、まったく自由。ロックをやっても、R & B 風の歌い方をしても、日本人が背伸びして…… という感覚は消滅した。アメリカとの距離は埋まったというのが、現実かどうかはわからないけれど、意識の実態としてはそうなんでしょう。感覚がグローバル化された世界で、企業が顧客の囲い込み競争をやるわけです。言語の壁は、日本企業にとって、当然有利に働きます。もう米日の差はないんだ、とか、外国人はこんなに日本が好きだとか、そんなメッセージをメディアが好んで流す。世界がつながりあって同質になってきたことが、逆に〈内向きの社会〉を作っていく。

ただし仕事社会では、そうはいきません。国際マーケットに打って出るために、英語は、クリアすべき障壁となります。楽天のような会社が好成績を維持するには、社員の英語力が必要——ということで経団連と文科省が一致して、英語教育を TOEIC のスコアを高める方向へと誘導していく。私の時代には、世界との接続できたという、個人の憧憬の上に、英語学習のモチベーションが成り立った。今はそこに日本の企業利益や国益が絡んでいる。なんとも鬱陶しいです。英語ができて、なんか、かっこよくないです。

千年紀を境に、いろいろなものが続々登場しました。ちょっと表にしてみ

ましよう。

2001.1	Wikipedia 登場
2001.3	Mac OS X 登場
2001.10	Windows XP 登場
2001.10	iPOD (合言葉は 1000 songs in your pocket)
2002	google が動詞として使われた最初の年
2004	Facebook アメリカの一部の大学に浸透
2006.7	Twitter 登場
2006.9	Facebook 世界中の 13 歳以上に開放
2007.6	iPHONE 登場

まさに産業革命ですね。ちょうど 200 年前に蒸気船や蒸気機関車が出来たときの騒ぎに匹敵する規模でしょう。19 世紀に徐々に世界に広がっていった工業化は、世界を持てる者と持たざる者に二分しました。その後の世界史の軌道を決定的に〈階級分化〉です。それが、工場生産によって富を生み出すテクノロジーが社会に与えたインパクト。

では、ネット社会はどのようなインパクトを私たちの社会に与えているのか。大雑把でも想像をめぐらしてみましよう。インターネットに覆われるようになるまで、情報や知識は、得るのに努力が必要な分、価値の源だった。知識に近づく過程を、私たちは自己の「成長」として、よろこびをもって味わうことができた。

今グーグルでは一瞬にして知識が手に入ります。しかし、画面を見ている私たちに、感激のようなものはあるでしょうか。むしろ、冗長さ（同じことの繰り返し）、安っぽさの感覚を味わっていないでしょうか。ネットとつながった子供たちの集中力が落ちているという報告もあります。ネットは関心が脇へ逸らされる世界、そしてアクセスに危険が伴う世界として、学校教育にとってむしろ厄介物になっているという面が強い。

情報をめぐる環境の悪化。これが〈人間 = 言語 = 機械 = 社会〉という四つどもえの学習空間を脅かしています。他に方法が限られていたとき、LLでの習得は、私たちを新しい、より自由な個人へと導きえた。ネットを通して過剰につながってしまったことで、語学学習と世界へのはばたきとを結びつける外向きの願望が、なんだか弱まってしまっているようです。

今世界の古書は、Google Booksとしてネットにあがっていて、キーボードをいくつか叩けばいきつくことができます。かつて学者は、研究休暇に、ロンドンやニューヨークの古書店を周り、ラッキーな日には、それらの一冊に巡り会うことができました。その喜びもプライドも、現代の魔法のようなアクセシビリティがつぶしました。

1990年代の、私は大学で、1・2年生全員を相手にした統一授業の製作と運営に翻弄されていました。当時「マルチメディア」と呼ばれた機械類が、数人の幹部教員による授業コントロールを可能にしたわけです。何十人もの教師が、同一教材で同時に授業するというのが、東大駒場で永く続いた〈英語I〉のやり方でした。大人数の教室でも、リスニング・プラクティスを中心に授業を組むことで、学生の集中力を維持することは可能だと私たちは考えました。しかし教材は常に学生の関心を守り立てるようなものでなくてはならない。私は何年も、映像に接するときも、英文に接するときも、「教材を集める」ことばかり考えて暮らしていた憶えがあります。

いまネットを見ると、すばらしい進歩だなあという思いと共に、なんだか力が抜けそうな思いに駆られます。たとえばこの openculture.com を訪ねてみれば、90年代の自分の足掻きはなんだったんだと思うくらい、立派な内容のリスニング教養教材が、詰まっている。“1150 free online courses”とか書いてあります。もちろん、これは英語圏の大学でやっているライブものなので、あまり日本人向けではないのですけれども、でも、くっついていこうという人は、全部テキストが文字化されているわけだから、出来るんです。やればいいだけ。中級の学習者用には、ello.com へ行ってみれば、約1300の3分間のスキットがあって、ベルギー人やアルゼンチン人やモンゴル人、勿論ア

メロ人・イギリス人もいっぱい出てきますけれども、みんな英語で喋っている。オープンリールのテープ一巻を後生大事に抱えていた高校生の私がみたら、これだけのものがタダで手に入ることに、一瞬ヨダレを垂らすことでしょう——それから、まあ、かなり急速に、英語に厭きて、挫折するのではないかとも思います。

現代のテレビ録画をイメージしてみてください。限りないテラバイトの機械に、いくらでも動画を放り込める。保存されたデータは、ほとんど時の作用を受け付けません。世界の土台がデータベースになりつつあって、そこにはオーディオ・ビジュアルな——何でしょう、「ジャンク」といったらいけません、とにかく何でもかんでも、どんな時代のコンテンツも片っ端から放り込まれる。その間を、我々は、リモコン片手に自由に移動することが出来るのだけれども、行き先が見えない。

巨大なデータベースに接続して生きる私たちの時の進行が、今までの社会とは、違ってしまったことを考えてみましょう。これを私が意識した最初は、1995年にビートルズが「新曲」を出した時です。ジョン・レノンはその15年前に死んでいます。彼の残したテープを下に、残り3人が曲を仕上げ、デジタル操作で声を混ぜ、プロモーション・ビデオを作って売り出したところ、それはもう「レジェンド」ですからよく売れました。ビートルズとかストーンズくらいになると、もう落ち目にならないんですね。過去の録音の所有者は、何かを記念して、新しいリマスターを作れば、一定の売り上げは見込める。かつて時代の革新の象徴だった彼らは、いまや、時代の変わらなさの象徴になったのかもしれない。去年は〈Magical Mystery Tour〉の新しいパッケージが出ました。4人が生きていた頃、こんなものには出会えませんでした。60年代当時、イギリスで制作されたこのテレビアニメは、日本では3か月ほど遅れて、一回放送したのですけれども、それを見逃してしまったらもう見られないという状況だったんですね。私は何年もして、映画館で初めて見ました。

企業が接続を求め、クリックを求めてくる、何とも鬱陶しい社会にあって、

今若い優秀な人たちの間で、「繋がらないこと」への希求が、形をなしてきています。「接続過剰な世界から切断の哲学へ」というのは、哲学者ドゥルーズを論じる千葉雅也さんの話題の書『動きすぎてはいけない』の帯の文句です。あるいは最近、東浩紀さんの『弱い繋がり』とう本が出ました。挑発的的人生論ということですが、こちらの帯には「Google が予測できない言葉を手に入れろ」とあります。



いまの学生はデフォルトで機械とくっついている。くっつきすぎている。ビジネス・ワールドに金が流れるには、接続した人間によるコンテンツ消費が必要だからです。そんな消費の居心地よさから、学生をたたき起こして、英語なら英語という、違った言語活動に駆りたてる。覚えることだらけの、辛い自己変革のために、機械とくっつく。これはきついです。彼らの欲望に任せてできることではない。学習ソフトの進化よりも、そこに関わる教員・

補助員の人間的アップデートが求められています。

というわけで、ひとつ、合言葉を用意してきました。

CALL から HALL へ。

「ホール」とは、Human-Assisted Language Lab。〈人間-機械-言語-社会〉の全体が、巨大な保存情報を中心に巡りだした今、社会の中の人間が、機械と結びついた人間の新言語活動を促進していくのか。ゲーム機やラインとなかば一体化した子供たちの頭脳活動を、どうやって言語習得の場 (hall) へと牽引していくのか。

「ホール」とは、コンサートホールのような社会性を持つ場のこと。人々が集まり、機械を通して、新しい言語で繋がりあう場を「ラングイッジ・ホール」としてイメージしてみましょう。

そこへ学生を引っばってくるのは制度です。単位を出す大学という制度。しかし「馬を井戸まで引いていくことはできるが、無理やり水を吞ませることはできない」という諺があります。どうやって学生に喉の渇きを生じさせるのか。それは半分、機械のソフトウェア（教材のプログラミング）の問題でしょう。残りの半分は、やはり現場の教師のパフォーマンスに掛かっていると思います。いくらユーザー・フレンドリーな機械があったとしても、指導者が学習者とのインターフェイスになって学習の進行を支援する人間の必要性は減じません。その人は、必ずしも英語の達人でなくてよい。ただし、機械と人間との縁をとりもち、ストレスを軽減しながら、ラボ教室——というか言語と機械と人間が一体化した小社会としての HALL ——の効力を高めていく能力は、必要です。それは DJ としての資質みたいなものでしょうか？ だとしたら、英語がペラペラであるくらいの素養はあった方がいいでしょう。しかし HALL における教師の機能は、あくまで、全体のコーディネーションです。

[人間-機械-言語-社会] のシステム全体における私たちの機能は、機械的なものであってはならない。人間的な応対性 (responsibility) が、以前にまして、必要になっています。

付記：講演の文字起こしは専修大学経済学部国際経済学科2年の磯部歩さんによるものです。本稿はそれに基づいて考えを整理した部分を含みます。記して謝意を表します。

※講演時に使用した図・画像・写真等は一部省略しています。

LL から CALL へ ー私の外国語修行ー

樋 口 淳

はじめに

20世紀の日本は、鎖国のうちに生きていた。

江戸末から明治にかけての黒船と開国の騒ぎがおさまリ、社会制度も経済も教育も軍隊もすべて日本語ですむ「全日本語体制」が確立すると、横のものを縦にするだけの便利で手軽な暮らしをおくることになる。そのピークが英語を敵性語にしたて、ストライクを「よし」、ファウルは「圏外」などと言い換えた第二次大戦末期だが、私が経験した戦後も大筋は変わらない。

その秘訣は、外国語のうち必要な言葉は、とりあえずカタカナを使って日本語に組み込み、本当に必要な言葉だけを「自動車」とか「半導体」のような漢字に置き換えて、必要でないものは捨ててしまうという巧妙さにある。

この漢字とカタカナの絶妙な組み合わせに気がつかされたのは、留学先のルーヴァン大学で、インド人の学生から「日本では何語で医学を学ぶのか？」と尋ねられた時だ。現在ではどうなっているか分からないが、確かにヒンディー語やベンガル語で医学を学ぶのは大変だ。大学に入りさえすれば、なんでも日本語で学べる日本人は気楽である。日本では、安全と水はタダだとよく言われるが、日本語もタダでついてくる。教育がこんなにロー・コストの国は少ない。

20世紀は、この素晴らしい「全日本語体制」を駆使し、敗戦からもたちまち立ち直り、高度成長をとげ、世界有数の経済大国となり、ノーベル賞もいくつか手にした幸せな時代だった。そして21世紀の今も、私の暮らす大学は、ほぼ全日本語の楽園に生き、豊かさの余韻にひたっている。

そこで少し立ち止まって、日本と、世界と、私の言語習得と言語教育につ

いて考えてみたい。

1. LL 以前・外国語と出会う

私が初めて外国語と出会ったのは、1958年に中学に入学した時だった。それまでは、ローマ字を習っただけで、外国語など聞いたことがない。これは、おそらく同世代の仲間とほぼ同じ経験だったと思う。

ただ、少しだけ違うのは、私が入学したのが、なぜかイエズス会の経営する中高一貫校だったことだと思う。その頃のイエズス会は、まだ世界中に神父があふれていたもので、旧海軍の潜水艦基地をそのまま校舎にしてしまった私の学校には、世界各地から日本に布教にやってきた切支丹伴天連でいっぱいだった。その頃のことを、幾つか先輩の養老猛さんが、語っている。

「中学校は、母と姉のすすめもあって、カトリック系の栄光学園に進みました。中学で僕が英語を習ったのは、ドイツ人でしょ、アイルランド人でしょ、ベルギー人でしょ、体操の先生はチェコ人だった。当時としては極端にインターナショナル。英語の授業は、日本語の一切ない英語だけで書かれた教科書を使って、ほとんど英語だけで進められました。難しい単語がそのまま出てくるから、それを辞書で引きながら。外国語の教え方としてはきわめてオーソドックスでしたけど、今から考えると中学校の英語教育にしては特殊だよな。

僕は、あんまり語学は好きではなかった。でも、「This is a pen」レベルの小学校から、中学校に入ってみると授業は全部英語でしょ、まわりは外国人だらけでしょ、それで日本人の英語の発音がダメだって気づきましたから、もうちょっとしゃべれるようにしたいと思って、英語のスピーチ部に所属しました。そこもずいぶん正統的な教え方をして、シェークスピアの戯曲とか、「人民の、人民による、人民のための政治」というリンカーンのゲティスバーグ演説とかを暗記させるの。それで人前でしゃべらせるの。フレーズを覚えて、復唱して、脳に定着させるという、語学にもっとも適したやり方です。これが、僕と英語との初対面です。」（「養老猛インタビュー」<http://www.enago.jp/dryoro/> 参照）

養老さんのこの話には、たしかに学校の雰囲気をよく伝えているが、私の経験とはずいぶん違う。私は、小学校で英語を習った記憶はなく、「This is a pen」は中学からだった。しかも授業が英語で行われることもなかった。確かに英語は1週間に7時間で、多分そのうち3時間が英作文で担当はウエーバー先生だった。しかしウエーバー先生の授業は全日本語で、まさに「縦のものを横にする」教育で、しかも後で知ったことだが、ウエーバー先生はブラジル人だった。

あと4時間の英語の授業は、花王石鹸というあだ名の鈴木先生で、これは英文法と英文購読の授業で「外国語の教え方としてはきわめてオーソドックス」だったと記憶する。英会話は、後に上智大学で英語学の授業を担当したドイル先生が、高校1年か2年の選択科目で、1週間に1時間教えてただけ。グリコのおまけ程度にすぎない。

ただ一つ違っていたのは、教科書が **The English Hour** という手作り教科書で検定を通過していなかったことくらい。学校では、この教科書を高校2年で終わってしまい、高校3年は、まさに受験指導一色。私が、この時代に面白く読んだのは、岩田一男の『英文解釈の研究』（旺文社）。受験参考書が愛読書だった。

この「全日本語」の中高生生活は、私にきわめて強い「刷り込み作用」を及ぼし、私の頭を洗脳し、完全な「日本語頭」とし、以後、日本語以外の言葉で考えることを困難にし、日本語以外の言葉をすべて「外国語」にしてしまった。まるでショッカーにバッタの能力を埋め込まれてしまった仮面ライダーのような、取り返しのつかない悲劇だった。

しかし、この学校の「へんな英語教育」も、以後、私が「外国語」を学ぶ上で大切なヒントを与えてくれたような気もする。

それは、学校で毎日出会うドイツ人やアイルランド人やブラジル人が、「へんな日本語」を平気で話して、決してそれを気にせず、堂々と先生として振る舞っていたことである。とくにドイツ人校長のグスタフ・フォス先生の日本語は、「てにをは」がまったくおかしくて、毎回同じ間違いをするのに、

それを改めもせず、毎朝、朝礼台にたち、訓示する。またアイルランド人のブルカ先生は、成績不良でこのままでは落第という私の生活指導を担当し、私の睡眠時間をチェックしたうえで、へんな日本語で、いろいろアドバイスする。

こういうメチャクチャな言語環境で暮らしていると、そのうちに「てにをは」や、前置詞の間違ひは、どうでもよくなってくる。「言いたいことが明確なら、多少の間違ひはどうでもいい」「大切なのは、自分の考えを相手に正確に伝えたり、相手の言うことを理解することだ」と開き直る、アバウトな態度が自然と身についてしまったように思う。

もちろん「へんな日本語」や「へんなフランス語」で相手を説得するには、実は「外国語」の相当な力量がいることが後に判明するのだが、この「いい加減さ」や「無責任さ」が、今日にいたるまで「へんなフランス語」「へんな英語」「へんな韓国語」を話したり書いたりして、誤りに気がついても懲りずに、なんとなく暮らしている私の生活を支えてくれているように思う。

2. LL と出会う

この全日本語的世界は、大学に入って、改善されるどころかむしろ強化されてしまった。

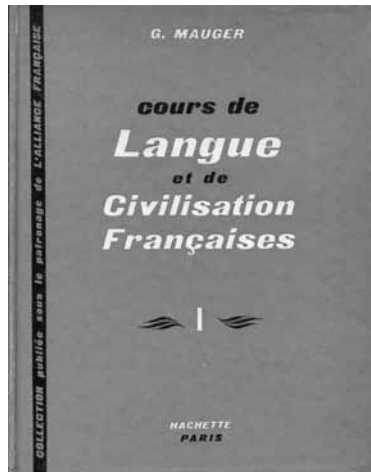
私の入学した大学の文学部仏語仏文学科には二つの講座があり、文学は河盛好蔵先生、語学は中平解先生が主任教授で、これに助教授5名、学生は一学年に定員わずか5名だから、さぞかし手厚い教育が施されたに違いないと思われそうだが、これはまったく見当違いである。先生方は一般教育には携わらないので、フランス語は週に2回の授業だけ。あとはご勝手にというわけだ。

こういう惨状のなかで、さらに「全日本語的ショック」を与えられたのが、初年度に履修した小西甚一先生の国文学概論の授業だった。先生は、開口一番「私は、この春ハーバードから帰国して、日本文学を教えながら興味深いことを学んだので、今年はヘミングウェイの短編集を教材に使います」とい

う。この時、小西先生が「興味深い」と言って取り上げたのが、ニュー・クリティシズムというまさに当時の「新しい批評」で、先生は毎回、ヘミングウェイの短編を一つずつ取り上げながら、「新しい批評」の手法をきわめて具体的に教えてくれた。後に一世を風靡したニュー・クリティシズムは、おそらく、これが日本で初めての紹介だったと思う。

小西先生は、岩田一男の『英文解釈の研究』と並ぶ受験参考書『古文の読解』（旺文社）の著者なので、さぞかし梁塵秘抄や土佐日記でもやるのかと思いきや、ヘミングウェイである。私は、ここで小西先生の「横のものを縦にする」すさまじい力量に圧倒されて、ますます「縦のものは横に、横のものは縦に」の全日本語体制に引きずり込まれることになった。

しかし問題はフランス語である。私は今でも「なぜフランス語・フランス文学に手を染めてしまったのか」よく思い出せないのだが、とにかく仏語仏文科に入ってしまった。フランス語を勉強しないと格好がつかない。そこで、まずアルバイトをして小型のオープンリール・テープレコーダを買った。



とにかく、大学が「読み」「書き」「聞き」「話す」という四つの能力をフランスよくと説くのは、今と同じことで、当時はテープの教材もそこそこ出始めていた。しかし、このテープレコーダは、麻雀好きのクラスメートに貸し出され、たちまち質流れの憂き目にあってしまった。どうして質流れになるまで放っておいたのか思い出せないが、テープレコーダが、私のフランス語学習の頼りにならなかったのは確かである。

つぎに手を出したのが、小林正先生の『テーブル式フランス語便覧』だが、これは役に立った。受験参考書になれた1年生の私には、辞書と参考書を頼

りに『星の王子さま』でも読んでいる方が、テープレコーダより性にあったのだと思う。

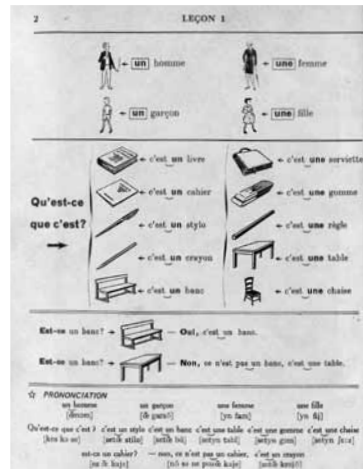
しかし、時代は「読み」「書き」「聞き」「話す」をたてまえとして採用し始めていたし、フランス語を学ぶ以上は、フランス人に学ぶにこしたことはない。ところが、大学には作家のなだ・いなだ氏夫人のルネ・ラガッシュ先生が講師でいるだけで、3年生にならなければ、授業がとれない。

そこで、当時、飯田橋にあった日仏学院に通うことにした。大学で何も教えてくれないのなら、アルバイトに精をだして、セカンド・スクールで学ぶよりしかたない。その時、私が出会ったのが Gaston Mauger の Cours de langue et de civilisation françaises だった。

フランスは、とくに17世紀の「重商主義政策」以降、イギリスと覇を競って植民地支配を拡大してきた国なので、外国人に対するフランス語教育を国策とし、その教授法開発を進めてきた。とくに1870年の普仏戦争に敗れて以来、フランスは文化大国の旗をかかげ、その中枢として1883年に Alliance française を設立したという経緯がある。第二次世界大戦以降その教授法開発に深くかかわったのがガストン・モージェ (Gaston Mauger) だった。

私が学んだ日仏学院は Alliance française の東京支部で、私は国策学校で、フランスの国策外国語教育法に従って、フランス語を学んだことになる。

しかし、この学校が当時採用していたのは LL ではなかった。それは、Methode directe という古典的な教授法で、ネイティブ・スピーカーの教員が、日本語を一切交えずに、フランス語の文法体系に準拠した教科書にしたがい、基本語彙を用いて、学生の「聞き」「話し」「読み」「書く」能力を深めていくというシステムである。



この方法は、フランス語をまったく知らない学生には向かないが、たとえば初級の文法を半年ほど学んだ経験のある学習者に対しては、現在でも、きわめて有効である。モージェの教科書は、ぜんぶで5冊あり、これを制覇するには膨大な時間がかかるが、大学1年生の私が、フランス語の第一歩を学ぶには最適だった。

ただ問題は、日仏学院というのは入学試験がないので、さまざまな動機をもった人たちがやってくる。学生のなかには、シャンソン歌手になりたい人も、菓子職人になりたい人も、フランス旅行の予行演習で旅行会話を習いたい人もいる。月謝さえ払えば誰でも先生を独占できるので、なかなか纏まらない。それでも、日本人は謙虚で、場の空気を読むのに慣れているので、授業はなんとか進んでいく。

モージェの教科書を使った日仏学院の授業は、テープレコーダーをはじめとする機材の手助けはなにもなかったが、大学の授業よりは、はるかに面白く、すっかり日本語で出来上がった私の頭に刺激を与え、多少なりとも「外国語で考える」ことを教えてくれたように思う。

結局、私は付かず離れずのルーズな関係を保ちながら、その後ベルギーに留学するまでの5年半をこの日仏学院で過ごすことになるのだが、もう一步、フランス語との関係を深めるためには、御茶ノ水のもう一つのフランス語学校、アテネフランセでの視聴覚授業の経験が欠かせなかったように思う。

それは確か、大学4年生の夏のことだったが、私はアテネの180分・週3回の集中授業に参加した。この授業では、Alliance française とは別に、やはり国策であるフランス語普及のために1959年に設置された CREDIF が開発した Voix et Images de France という教材が使用されていた。CREDIF とは、Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français の略で、仮に日本語に訳せば「(海外での) フランス語普及のために設けられた研究リサーチセンター」という身も蓋もない露骨な組織である。

この組織の創立者であるジョルジュ・グーゲンハイム (Georges Gougenheim) は、ソシュールの構造言語学とオグデン (Charles Kay Ogden)

の基礎英語 (Basic English) の影響のもとに、「話されるフランス語 (français parlé)」の教授法を研究し、その結果生まれたのが Voix et Images de France だったのだ。

Voix et Images de France は、スライドとレコードの組み合わせから出発したが、私の受講した授業では、さすがにテープレコーダが使用されていた。授業は、日仏学院と同じく、フランス語のネイティブ・スピーカーが担当したが、特徴的なのはその紙媒体の教科書で、イメージだけで構成され、文字が一切なかったように記憶する。つまり、教室での授業の予習や復習をしようとする学生は、教科書のイメージ (Images) を見ながら、そのイメージにそって展開される音声 (Voix) をテープで聞き取りと発音を練習する。

スライド上に展開される会話はフランス語の基本的文型と基礎語彙 (Le français fondamental) に基づいているので、学習者は短期間でフランス語の基本構造と基本語彙を習得し、日常生活に必要な「話されるフランス語」が身につくという仕掛けである。

いま振り返ってみると、この方法は基本文型の繰り返しが多く、会話のシチュエーションが人工的で、面白くない。授業の主導権も、完全にベテランの教授者 (=ネイティブ・スピーカー) の側にあり、顧客志向ではない。教授者と学習者の communicative な関係が不足しているので、学習者が主体的に授業に参加しにくいという欠陥がある。しかし、スライドという映像とテープの繰り返し練習とネイティブの授業が巧みに組み合わせられ、しかも週3回のインテンシヴというのは、LL 初心者で「全日本語頭」の私には劇的な効果があった。単純な場面と構文と語彙の短期集中の繰り返して、私の脳のところどころが洗脳されて、なにかが刷り込まれたことは確かだった。

私が、1975年の春に専修大学に着任して、アテネより少し素朴な LL 教室に出会った時、それほど抵抗を感じなかったのは、この時の体験のおかげかもしれない。私はこのとき「LL は役に立つ」と実感した。

3. 外国で生活する

私は「なぜフランス語を学ぶことを選んだのか」まったく思い出せないのだが、大学生生活をおくるうちに日本の鎖国体質にうんざりしてしまった。大学では小西甚一先生や朝永振一郎先生のように鎖国の壁を気楽に越えてしまう大人物にも出会ったが、たいがいは戦争のおかげで日本を一步も出られなかった人たちに囲まれて暮らしていた。「ふらんすへ行きたしと思へども、ふらんすはあまりに遠し」という朔太郎の純情が、まだ切実に響く時代だったので、とにかく日本を出たいと思い、比較的手軽だったベルギー政府の給費留学生度を利用してルーヴアン大学に留学した。

ここで私が経験したのは、日本語がまったく通じない世界で暮らすことの難しさである。

あとで少しばかりソシユールを勉強して納得したことだが、全日本語で生活してきた私の世界は日本語 (Langue Japonaise) でできている (分節されている)。これはフランス語やフラマン語で出来上がっているベルギー人の言語世界 (Langue Belge) とは違う。こんな当たり前のことが、いろいろなタイプの苦痛を与える。

ごく分かりやすい図式的な例をあげてみよう。

日本人は、朝は「おはようございます」、昼近くなる頃から「こんにちは」、夕方になると「こんばんは」、寝る前には「おやすみなさい」と挨拶する。これは、英語の場合の Good morning, Good afternoon, Good evening, Good night にほぼ相当する。ところが、フランス語には Good morning と Good afternoon の区別がない。お日さまが出ている間は、いつでも Bonjour なのである。もちろん Good afternoon に相当する Bon après-midi という表現もあるが、これは出会った時の挨拶ではなく、別れ際の「よい午後をお過ごしください」に相当する表現なのだ。

まあ、これくらいはよいとしても、面倒なのは夕方と evening と soir の違いだ。日本人にとっては、夕方というのは夜と昼の合間のごく短い時間だが、イギリス人やフランス人にとっては、evening や soir というのは、日が落ち

てからベッドに入るまでの長い時間で、夜中の12時過ぎでもイヴニングドレスでも着て宴会をしていれば evening や soir なのだ。

こういう意味の切り分けの「行き違い」が、外国で暮らすと日常茶飯の出来事になる。挨拶や、肉や野菜や魚のレベルならまだしも、駅や銀行やホテルや役所や警察や学校など、いたるところで頻発すると大変な負担になる。

私が、どこまでいっても「全日本語頭の私」という宿命を理解したのはこんな時だ。

私が日本という全日本語で出来上がった世界、言い換えれば「全部が日本語で分節され、日本語で動くシステム」の中にいる限り、外国語はまさに「外側の」「他所の」言葉であり、せいぜい指にささった棘とか、目に入ったゴミ、カタカナ英語のようなものだ。しかし、私が一步このシステムを離れて、たとえばベルギーのような外国で暮らすと、今度は私がベルギーという言語システムの「外側の」「他所の」存在、「指にささった棘」や「目の中のゴミ」になる。自己の言語世界の分節を組み替えて、ベルギー言語システムに合わせるか、逆に相手を説得して、相手の言語システムに亀裂を入れ、組み換えさせるしか仕方がないという羽目に陥る。これが、朝起きてから寝るまで続くのである。

まあ、こんなことは別に日本人対ベルギー人 (=外国人) の間だけで起こる特別なことではないかもしれない。日本人同士の間でも、相手に自分を分かってもらったり、相手を理解する場合には、いつでも起こることで、言葉の行き違いはいつも煩わしいし、相手を理解したり、相手に理解してもらうには相当のエネルギーが必要である。友達や恋人同士だって、見解の違いや、感性の違いでしばしば破綻する。

しかし、外国で暮らす場合には、こういうことが床屋でも医者でも、どこでも起こる。いかげんにやり過ぎると、へんな髪形にされたり、妙な注射をされたり、時には生死にかかわることもある。

とくに日本人のように全日本語システムの中で気楽に守られて暮らしている場合は (水と安全はタダだと思って暮らしている場合は)、ストレスが大

きい。これが、たとえばインド人の医学生なら、インドにいる時から大学では医学を英語で勉強しているから、ベルギーに来て、フランス語で戦を挑まれても、それほど負担を感じることはないだろう。

私の場合は、中学で英語という外国語に出会いながら、全日本語の「行き届いた教育」を受け入れ、それを反省しなかったツケがまわってきたのだ。

4. LL との再会

こんなストレスに囲まれながらも、ベルギー政府の奨学金のおかげで、怠惰な生活を送っている最中に、まったく偶然のことだが専修大学で教えないかという誘いを受けた。多分留学生生活4年目の秋だったと記憶する。専修大学については何も知らなかったが、ちょうどパリ滞在中だった市倉宏祐先生にお会いして心が決まった。

その頃、先生はドゥルーズの『アンチ・オイディプス』を読み始めていた。私が感心したのは先生のフランス語である。パリの小さなアパートに、奥様と暮らしているのだが、家具がない。リング箱を机がわりにして、壁にむかってドゥルーズを読んでいる。夕食の支度のために市場に買出しに行くのだが、たどたどしいフランス語で野菜や果物を買う。私に口出しはさせない。とにかく用を足すのである。市倉先生のフランス語を読む力と話す力の落差は、すさまじいものだった。

その時、市倉先生が「どんな本でも3回読めば理解できますよ」と言った言葉が忘れられない。私が3回読めばドゥルーズを理解できるとは思わなかったけれど、とにかく市倉先生は壁に向かって読み続けていた。外国語を学ぶこと、理解すること、使いこなすことには、いろんなレベルがあり、いろんな一流があるのだ、という当たり前のことを教えられた。市倉先生も最初はフランス語を教えながら、哲学を教えていたという。いったい先生は、どんな風にフランス語を教えていたのだろう。

1975年の春、私は、6年目の奨学金を半年分使い残して、5年半ぶりに帰国し、専修大学の教員になった。当時のLL教室は旧2号館2階にあり、50

席の教室が一つと 60 席のヒヤリングブース、それに録音室と編集室がついた簡単なもので、テープの音声を利用した授業と音声を聞いて繰り返し練習ができるだけの「視聴覚以前」のものだった。

しかし当時の日本の大学における外国語教育の状況を考え合わせれば、これは決して「時代遅れ」ではなかったと思う。また、私の経験した他の大学とくらべてみても、けっして見劣りがするものではなかった。

とくに私が体験したフランスやベルギーの場合は、旧植民地圏のエリート候補生が学びに来るのだから、「フランス語は出来てあたりまえ」「できない者は、大学に来るな」といってはばからない勢いだった。

この風潮が一気に変わるのが、EU 統合である。ヨーロッパが一つになるのなら、文化や言葉の壁を越えて自由に行き来する「ヨーロッパ市民」を大量生産しなければならない。こんな目的で、学生の交換を支援する ERASMUS プログラムが誕生するのは 1987 年のことだ。

このプログラムによって、ヨーロッパ各地の大学に他国の学生を受け入れるための語学研修プログラムが誕生する。「フランス語が出来ないなら、フランスの大学に来るな」から、「大学で学ぶ動機と能力があれば、フランス語が出来なくても支援します」「ぜひ来てください」の時代に一挙に移行してゆく。

この時代になると、専修大学も国際交流センターを立ち上げ、たとえばフランスと、まず語学研修を始め、つづいてリヨン大学と交流協定を結び、リヨンの学生を受け入れると同時に専修大学の学生を派遣することになり、LL 教室の整備も進むのだが、1975 年は、こうした黒船以前のことである。視聴覚教材をそろえようにも、まだビデオすら普及していなかったのである。

こんな状況のなかでフランス語を教え始めた私には、当初 LL 教室に関わる余裕がなかった。

当時の専修大学の外国語教育は英語が必修で、それ以外の外国語は選択で「第二外国語」と一括りにされていた。そして多くの学部では、英語は 12 単位が必修で、LL 教室の授業を組み込むことで、授業を差異化するというゆ

とりがあった。

ところが第二外国語の場合は、AとBという初級2科目を選択すると、これが週1回、なんと2コマ連続の180分授業(90分授業の連続2展開)。とてもLL教室を使う状態ではない。大学に入って初めて学ぶ外国語を、週2回の授業、しかも連続2展開で、音声中心の機材を使用して行うのは無理である。まず、この二つの授業を切り離し、一つを文法、一つを運用の授業とし、違った曜日に1展開ずつ振り分けなければならない。

私は、このABを違った曜日に振り分ける作業に着手し、各学部の必修科目がひしめく中に空き時間を見つけて、第二外国語を押し込む、ジグソーパズルを解くはめになった。

この難事業を成し遂げることができたのは、当時の文学部教務課主任の佐藤清生さんのおかげである。有能で信望の厚い佐藤さんが、各学部を駆け巡り、無理筋を通し、隙間を見つけて、複雑なパズルを解いてくれた。

当時の第二外国語は、ドイツ語、フランス語、中国語、ロシア語、インドネシア語で、言語ごとに事情は違ったが、とにかく二つの授業を文法と運用に差異化し、異なる曜日に1展開ずつという原則がスタートした。

私がLL教室にたどりつく前に、次に手がけなければならなかったのは、会話の授業を展開して、フランス語のネイティブ・スピーカーを招聘することだ。LLで機材を使うより、まずネイティブだ。しかし日本の大学で教え始めたばかりの私には人脈がない。当時の同僚だった寺川博先生も山本慧一先生も、以前はフランス語を教えておられた久重忠夫先生も、まったく心当たりがない。そこで仕方がなく私が選んだのはベルギー時代に世話になり、折よく横浜教区で働いていたカンペンハウト神父だった。高校時代に神父から英語をならった私には、神父をフランス語教師にしてしまうことに抵抗がなかったし、寺川先生も賛成してくれた。現在は初級会話と中級会話の授業があるが、当時はまだなかったので、中級の運用の授業を担当してもらったと思う。さすがにカンペンハウト神父には掛け持ちは無理で、2年ほどで後任のネイティブと交代したが、これが英語以外の外国語で最初のネイティブ

の授業で、communicative を志向する試みの第一歩だった。

私が LL 以前に手がけた三番目の仕事は、第二外国語初級の必修化である。選択科目である第二外国語初級を必修にするには、各学部の英語 12 単位必修から 4 単位を割愛してもらわなければいけない。そのために何度も英語系列会と話し合い、合同系列会を重ねて、ようやく合意をとりつけたが、第二外国語系列の内部がまとまらない。その年度は、おそらく 20 回を超える会議を開いたと思う。結局、全学部の担当者の意見が纏まらなければ実施は難しいという教務側の見解に従うことになったが、夜 8 時を過ぎて暖房が切れても、辛抱強く付き合ってくれたドイツ語の小宮曠三先生の姿を、いまでも懐かしく思い出す。

後に、第二外国語初級必修は実現するが、この時の対立が響いて経営学部の必修化だけは見送られた。若かった私が、合意形成を急ぎすぎた結果だと思う。

第二外国語のカリキュラム改正に忙殺されたことと、1980 年度にフランス政府からの誘いで 1 年間フランス政府の給費留学生としてパリ大学に留学したために、私の LL デビューは、新 1 号館が誕生し、経営学部長だった大河内正陽先生を中心に情報科学センターが活動をはじめた 1981 年のことだったと思う。LL 教室は、この時 A, B, C, D, E という 5 教室に事務室と資料室のついた LL 研究室に生まれ変わり、カセットデッキに加えて、ビデオデッキを備えた「視聴覚教室」としてスタートした。

LL のビデオ教材は、あっという間に DVD 教材にとって代わられてしまったが、従来のスライドに比べて、はるかに優れたツールだった。ビデオが提示する画像が、一時的にもせよ教室を「フランス」に変えてくれる。これは、特に日本人の教師には便利である。

フランス人のネイティブ・スピーカーであれば、スライドや教科書を利用して、一瞬にして教室を「フランス」にしてしまうことができるが、私のような「全日本語頭」の人間には難しい。日本人を相手にフランス語を話すことが恥ずかしくて、苦手で、苦痛なのである。しかし、ビデオがあれば、教

室を「フランス」という疑似環境にワープさせて、「はあい、みなさんパリに着きましたよ。パリによろこそ！！」程度のことを抵抗なく行うことができる。しかる後に、テキストに沿って基本的な構文と語彙の繰り返し練習をして、テキストから少し離れた表現を練習し、最後に紙媒体で確認のエクササイズをすればいい。

当初、私が LL 教室で行ったのは、このタイプの授業である。

その問題点は、レディ・メイドの教材なので、レディ・メイドの状況から抜け出すことが難しく、フランス語を初めて学ぶ初級の学生の教育には向かないということだ。そのかわり、一通り文法を学んだ中級の学生には、最適の教材の一つになったと思う。

5. LL から CALL へ

以上のようなビデオの映像とカセットテープの音声を中心の LL 研究室に、本格的にコンピュータが導入されて CALL (Computer Assisted Language Learning) 教室として機能し始めるのは、1996 年の山本室長の時代である。従来の事務室の奥にサーバー室が設けられ、サーバーと、教卓のマスターコンソールと、学生のブースのコンピュータが連携して動き始めた。

外国語の学習にとって、これは画期的な出来事だった。従来のビデオ教材の利用に加えて、教材を配布して文法や作文の練習問題を解かせたり、その解答の解説をしたりする操作が、瞬時に可能である。また学生一人

Last up date 2010/04/20

Premier Contact

マルチメディア ふらんす語教室

★ こんたくとふらんす語文法と読本の支援ページです



はじめにふらんす語を学ぶ、みなさんのための支援ページです。

「こんたくとフランス語文法」と「読本」、それにCD-ROMをつかって、ふらんす語の世界を探検しましょう。

このホームページには、こんたくとフランス語のCD-ROMを利用した授業のページと、練習問題のページがあります。

フランス語の授業のページを試してみたい場合には、レッスンContact Directのアイコンをクリックしてください。

練習問題にチャレンジする場合は Contact Exercicesのアイコンをクリックしてください。

みなさんの参加をお待ちしています。どうぞ、ご意見を寄せてください。

こんたくとフランス語の授業を聞いてみよう！！

Contact Direct

こんたくとフランス語の練習問題にチャレンジしてみよう！！

Contact Exercices

おなたは、200355人目の訪問者です。

ひとりの学習記録を管理することもできた。

しかしながら、正直に告白すれば、私は CALL を使いこなすことができなかった。それは、私自身の能力と努力の不足に起因するところが大なのだが、その一方でコンピュータの言語とシステムが、完全に英語主導で出来上がっていたことにもよる。たとえば、キーボードの配列一つにしても、英語とフランス語では違う。CALL 教室のキーボードは英語入力に便利な QWERTY 配列なので、フランス語入力に必要なアクセントがない。フランスでは AZERTY 配列が一般的なのである。

またインターネットで必要なフランス語教材を見つけても、ワープロ・ソフトに変換すると文字化けしてしまうことがしばしば起こった。授業で利用しようにも、

こうした小さな問題が次々と障害を引き起こし、棘のように突き刺さってきて、私の乏しい知識では、まったく対応できないことに気づかされた。

さて、どうしたものか。この時、奇跡のように私を救ってくれたのが、ソフト・ウェア開発の鉄人、高田祐二さんである。彼が自ら開発した教育ソフト OPUS を無償で提供してくれただけでなく、私が LL 教室に設置したサーバーにインストール

Versionの練習
不定冠詞の練習
定冠詞の練習
疑問文をつくらう
1から20までの数
語彙をふやそう
練習問題
確認の問題

[]内へ空欄に言葉や記号を入れて、三つのタイプの疑問文をつくりましょう。
[合格基準 100%]

- (1) Vous avez un chien à la maison.
1. Avez-vous un chien à la maison ?
2. Est-ce que vous avez un chien à la maison ?
3. Vous avez un chien à la maison ?
- (2) Le père de Jean-Marie est journaliste.
1. Le père de Jean-Marie est journaliste ?
2. Est-ce que le père de Jean-Marie est journaliste ?
3. Le père de Jean-Marie est journaliste ?
- (3) Il y a une orange sur la table.
1. Est-ce qu'il y a une orange sur la table ?
2. Est-ce qu'il y a une orange sur la table ?
3. Il y a une orange sur la table ?

答えを表示する
[戻る] [クリア]



し、CALL システムのサーバーとリンクしてくれた。

さっそく私は、OPUS を利用して初級文法用の練習問題を作成し、「マルチメディア フランス語教室」というホームページを立ち上げ、一般公開すると同時に、LL 教室内の閉ざされたネット上にアップロードし、初級文法の履修者たちに提供した。教室で学生たちが OPUS で作成した練習問題を解くと、その学習履歴がサーバーに記録される仕組みである

実をいうと、このホームページの練習問題は、1996年3月に私が作成した『こんなくと フランス語文法』（白水社）と連動していた。この教科書には、やはりソフト・ウェア開発に携わっていた渋谷勲さんと共同開発した CD-ROM が付属し、画面上の単語や文章をクリックすると、発音したり、意味や文法的な解説をしてくれる。これは、学生の予習・復習にも便利だが、プロジェクターで映し出せば、板書の手間を省いてくれる。ちょっとした電子黒板の役割をはたしてくれる。怠惰な私は CALL 教室誕生以来、今日に至るまで、この教科書とホームページを使って、フランス語初級構造を教え続けることになった。

そして、その5年後に CALL システムのリニューアルの機会が訪れた時に、もう一つ新しい工夫を付け加えることにした。この時に導入された教材作成ソフト Stream Author を利用して、初級文法の授業そのものをネット公開することである。学生にかぎらず、誰でもインターネット上の「マルチメディア フランス語教室」にアクセスして、Contact Direct というアイコンをクリックすれば、私の授業を何度でも無料で受講することができる。これと併せて、同じくネット上に公開されている Contact Exercices の OPUS の練習問題を解けば、「わざわざ教室に来なくても、家でも、電車のなかでも、受講できる」という仕掛けである。

こんなシステムは、誰でも思いつくことだし、それほど手間もかからない。将来的に、ユビキタス（誰でも、いつでも、どこでも）な教育システムが社会の共通理解となり認知されれば、それなりの価値があるものだろうが、現状では、まったくといっていいほど利用されていない。

私自身、学生には「これは授業の補助手段で、予習や復習、あるいは万一欠席した時の自習に利用してください」と伝え、外国語の学習にはフェイス・ツ・フェイス (face to face) のアナログな授業が最適で、デジタルはあくまで「代替品」にすぎないと公言していたので仕方がないことだが、これがネットの宿命である。ネット上に何を公開しても、利用者に強い動機を与えなければ、誰もアクセスせず、エア・ポケットに落ちてしまう。

大学のような教育の場で、遠隔授業 (teleteaching, distance education, distance learning) を実施しようと考えたら、どこかの予備校のように大規模に、システムティックに行わなければ意味がない。私の実験のようにアド・ホックな付け足しではネット上のエアポケットに陥ってしまい、実効性がないのである。私は、そのことを思い知り、大学のさまざまな機関に「せめて遠隔授業の教材作成室を作ってみませんか」と嘆願書を書いたが、まったく効果がなかった。

私が夢想する遠隔授業はごく初歩的なものである。

教員が、さまざまなレベルの教材を作成し、ネット上に公開する。そして学生にパスワードを与え、学習履歴を確認する。教材に練習問題を組み入れれば、学生の到達度もチェックできるだろう。語学の場合は、さらに各種の検定試験を組み合わせれば、かなりの効果を期待できる。

こんな簡単なことでも、実施はかなり難しい。教材の作成には手間がかかるし、なにより担当教員の合意形成が難しい。しかし、一端システムが走り出してしまえば、あとは維持管理とリニューアルの手間が残るだけだ。

問題は、デジタルのユビキタスな教育によって生まれた余裕を、いかに利用するかである。私は、とりあえず二つの使い道があると考えてる。

一つは、通常授業をこれまで通り行って、「学生の選択肢を増やすこと」である。授業に出たくない学生は、ネットで対応して、アナログ授業の学生と一緒に中間や期末の試験をクリアすればよい。こうすれば、アナログの授業にも、余裕が生まれる。

もう一つは、通常授業を廃止して、これまでの授業時間帯をオフィスアワー

として、教員が家庭教師のような個別指導を行い、学生一人ひとりの問題を解決することである。教員は、学生の学習履歴を把握し、医師がカルテを見ながら患者を診断し、治療するように、学生を個別指導する。学生も、指導時間をネットで自由に予約し、学習履歴で自分の問題を確認したうえで、指導を受けることができる。

いずれも大して難しいことではないが、現在では、ただの夢物語にすぎないだろう。

しかし、これも外国語学習に視点を絞れば、悪くない解決策ではないだろうか。まず隋より始めよだ。

英語にせよフランス語にせよ、一つの外国語を身につけるためには2000時間とか3000時間、あるいはそれ以上の集中学習が必要だと考えられているから、現行の大学の外国語授業では、授業時間が決定的に足りない。現在の専修大学のシステムで、英語以外の外国語を学びはじめた学生は、初年度には年間45時間の授業を最大3コマ受講するだけだから、最大でもわずか135時間にすぎない。これでは、まったく効果が期待できない。

コンピュータは、こんな状況のもとでこそ、威力を発揮する。学生が、意欲を示せば、十分な学習手段を提供することができる。

たとえばCALL教室に、教員やTeaching Assistantを待機させて、学生の学習のレベルや適性に合わせて、教材資料室に用意された教材を提供すればよい。あとは、学生のやる気である。実は、CALLは自習にもっとも適したシステムなのである。

6. まとめ―楽観的な見通し―

とはいうものの、大学は外国語学習のためにあるわけではない。

外国語を集中学習しようという学生は、ごく少数だし、大半の学生は「年間135時間どころか90時間の授業で結果を出したい」と考えているはずだし、教員もまたその期待に応える義務がある。こうした現状のもとで、CALLやコンピュータはどんな役に立つのだろうか。

この点でも、私はかなり楽観的である。

私が初めて専修大学の教壇に立った 1975 年の時点では「第二外国語は、教養である」「実用に適さなくてもよい」という一言で一切が片づけられていた。もちろん、そこには「教養は実用であり、役に立たない教養はない」という前提があったのだが、2015 年の現在では、状況が変わった。

たしかに私は、いまも「教養こそが実用であり、役に立たない教養はない」と考えているが、同時に「教養は実用であり、役に立たないものは教養ではない」とも考えている。役に立つ教養の提供が責務なのである。

1975 年の昔と 2015 年の今では、状況が一変した。初級の学生に 90 時間程度の授業を行うことは、かつて今も変わらないが、すべてがアナログで鎖国状態の 1975 年とは違い、2015 年の現在、世界はグローバル化し、情報ネットワークの深化のおかげで、大学での初級フランス語の授業は、ごく当たり前に、いつでも、どこでも、誰にでも役に立ち始め、「実用が可視化した」と実感する。

紙数が尽きたので、ごく身近な例を一つ挙げれば、コンピュータ・ネットワークの深化によって、ドラえものの「翻訳こんにやく」はコモディティ化 (commoditization) して、だれでも、いつでも、どこでも使える商品になりつつある

たとえばスマートフォンの Google の翻訳アプリは無料である。日本語と韓国語の場合、このアプリを起動して日本語で話しかけると、かなり正確な韓国語の翻訳音声がかえってくる。フランス語で話しかけると、やはり正確な英語がかえってくる。もちろん、日本語で話しかけて、フランス語の正しい翻訳音声を聞くのはまだ無理である。

日本語と韓国語、英語とフランス語は、文法や語彙の親和性が高いが、日本語とフランス語の距離は、まだ遠い。

しかし、外国人観光客が増加した昨今、デパートや家電量販店が、タブレットを利用し、多言語による商品説明のサービスを開始した。この説明が音声入力と出力の機能を伴う communicative なツールになる日は、そう遠くない

だろう。

しかし、この便利で格安な翻訳アプリを誤りなく使うためには、最低限の外国語の知識を持っていた方がよい。たとえば韓国語の敬語のシステムを知らずにアプリを使うと、とんでもない失敗を犯し、顧客を失ってしまう可能性が高い。韓国語に関する初歩的な知識が、確実にリスクを減らす。

翻訳アプリの操作は、たとえば脳外科医がコンピュータの支援を受けながらクモ膜下出血の手術を行う場合とよく似ている。外科医が、脳のシステムを知らなければ、「手術アプリ」はうまく働いてくれない。手術は、きっと失敗する。同じように、初歩の韓国語やフランス語の知識がなければ、翻訳アプリの初歩的な誤訳を発見することができない。外科手術も翻訳も、アプリの働きは利用者の習熟度とリンクしているのである。

私たちは、今やコンピュータやロボットやAIのネットワークに組み込まれて暮らしている。Computer Assisted は外国語学習に限ったことではなく、自動車も、掃除機も、銀行も、介護も、テレビ、新聞も、既にすべてがComputer Assisted なのだ。コンピュータやロボットやAIの支援を上手に引き出すためには、最低限の「教養＝実用」が必要となる。

私たちは、大学で1年に90時間学ぶ外国語が、教養としても実用としても役に立つ時代に突入しつつある。専修大学のCALL (Computer Assisted Language Learning) は、まさに、このような時代の外国語学習に必須のシステムなのだ。

English Roots, Verbs and Events

Hideaki Gen'ey

Introduction

In this article, I consider first the fact that unergative verbs derived from the roots like $\sqrt{\text{sneeze}}$ have the properties of creation verbs and propose an analysis assuming a basic 'little' v_{create} head (N.B. Levinson 2014). Next I argue that unergative verbs like *smile* and *nod* used in the gesture-expression construction (Levin and Rapoport (1988: 277)) or as nonverbal communication verbs (N.B. Omuro 1997) are also creation verbs and that little v_{create} or v_{express} heads (or 'express(ion)' is the subset of 'creation'), which introduce the object argument position, combine with roots like $\sqrt{\text{smile}}$ and $\sqrt{\text{nod}}$ (N.B. Levinson, 2014, p. 220). Furthermore, I will argue that double object construction like *take/cost* DP₁ DP₂ share syntactic/semantic properties with Japanese gapped passives, if we assume both involve low (source) applicatives that introduces a relation between two arguments, such that the first argument DP₁ ceases to be in the (literal/metaphorical) possession of that second argument DP₂ (Pylkkänen, 2008, p.75). I also propose that a 'little' $v_{\text{take/removal}}$ of the removing event combines with $\sqrt{\text{take/cost}}$. A conflation of v_{take} and $\sqrt{\text{cost}}$, proposed in this paper, is indirectly supported by Hopper's (2008) claim that the *take NP and ...* construction, an English emergent serial verb construction, without the *take* construction, yields the sentence which would compress the lexical arguments into a single clause. The compression might be construed as a conflation of a 'little' v and a root.

The model of grammar that I assume is closest to that proposed in Marantz's (1997) 'Distributed Morphology,' whose key claim is that words are built from

roots, which are neutral with respect to syntactic categories like noun and verb, and combine with a functional verbal element, a ‘little’ *v* or *n*. These roots are in the complement of that *v* or *n*. Note that *cost* and *sneeze* might be used as noun or verb. Levinson (2007, p. 19) rejects Clark and Clark’s (1979) classification of goal verbs like *braid* and *pile* as ‘denominal’ verbs on the ground that the directionality from nouns to verbs is not clear and argues that these verbs are derived from roots rather than nouns. Moreover, Levinson (2014, p. 212, p. 220) assumes the availability of different ‘flavors’ of *v* and that the *v* introduces the argument position for the object. But the subject is introduced by the functional projection *v*P (Keine 2013).

I add to this framework that the different ‘species’ of *v* correspond to the different kinds of event the arguments participate in, such as the putting event (*v_{put}*) and the taking/removal event (*v_{take/removal}*). Thus we diverge from Chomsky’s (1995, p. 315) position that “*v* is a light verb to which *V* overtly raises.”

I also propose that there is an inventory of *v* heads from basic to derived from the perspective closest to Kajita’s (1977, 2004) dynamic theory of syntax framework.

1. Unergative verbs as creation verbs

Unergative verbs like *sneeze* can be used as explicit creation verbs, exemplified in (1a) and (2).

- (1) a. “I bet your cow never sneezed a hole in the schoolhouse wall. Our cow did!” This begins is one of the funniest, fastest-paced, tallest-tale stories ever told! The fun mounts as absurdity cascades on absurdity, until at the very end one small boy ... (enchantedlionbooks.com/node/164)
- b. Olive blew a smoke ring into the air. (*The Sculptress*, p. 7)
- c. cf. Frances kicked the hole in the fence.
(Levin and Rapoport, 1988, p. 283)

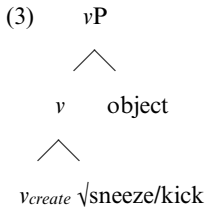
(2) In return for work well done, Harry is given a donkey that sneezes money.

When a wicked inn keeper tries to steal [the] donkey, Harry teaches him a lesson with the help of a magic stick. Based on Grimm’s tale.

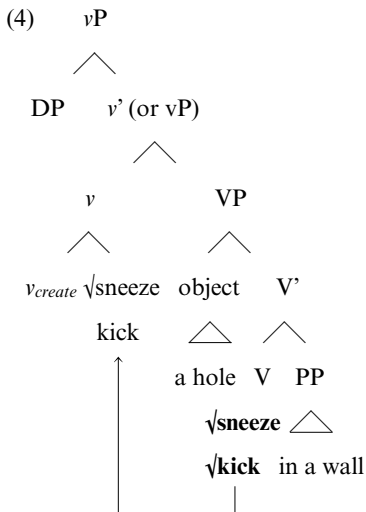
(books.google.com... *The Donkey That Sneezed*. Star Bright Book, 1998/10/01)

In these examples, the unergative verbs might be called “explicit creation verbs” because the object DP expresses the created object and the root provides a manner specification for the creation of that object (N.B. Levinson 2014, p. 219).

According to Marantz (2005) and Levinson (2014, p. 219), creation verbs have the following structure:

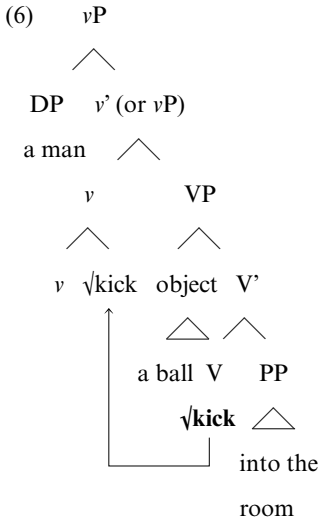


I propose that the syntactic structure assigned to the sentences of (1a, c) is as follows:



Except the different types of little *v*, the above structure is identical with the structure (6) assigned to the sentence (5) (cf. Richards, 2010, p. 14).

(5) A man kicked a ball into the room.



Next I argue that unergative verbs like *smile* and *nod* used in the ‘gesture-expression construction (Levin and Rapoport, 1988, p. 277)’ or used as ‘nonverbal communication verbs (N.B. Omuro, 1997)’ are also creation verbs and that little *v_{create}* or *v_{express}* heads (or ‘express(ion)’ is the subset of ‘creation’), which introduce the object argument position, combines with roots like $\sqrt{\text{smile}}$ and $\sqrt{\text{nod}}$ (N.B. Levinson, 2014, p. 220). That is, the object DPs (*her gratitude* and *his grave assent*) express the created (abstract) objects (with gestures) and the roots contribute a manner specification for the creation of the (abstract) object.

(7) a. The American coughed a response.

[Ian Rankin. 1997. *Black and Blue*, St. Martin’s Paperbacks, New York, p.136]

b. After a quick coffee, the girl smiled her gratitude and left.

[Frederic Forsyth. 2010. *The Cobra*, A Signet Book, New York, p.100]

c. Informed all of this, the minister nodded his grave assent and approval.

[Frederic Forsyth. 2010. *The Cobra*, A Signet Book, New York, p.143]

d. He saw Roz's surprise as she came into his room, and he frowned his irritation.

[Minette Walters. 1993. *The Sculptress*, St. Martin's Paperbacks, New York, p.28-29]

e. Rebus nodded, waved a general goodbye, and got out.

[Ian Rankin. 1997. *Black and Blue*, St. Martin's Paperbacks, New York, p.66]

Of course, it goes without saying that 'cough DP' is also used to express the meaning 'to force air or something out of your throat or lungs by coughing' as in 'to cough up ... her tiny organic invaders ("Who's in Charge Inside Your Head?" *NYT*, Web, 10/6/2012)', thus the interpretation depends on the choice of the type of DP argument.

Cognate object constructions like (8)-(9) resemble gesture-expression constructions on the surface, thus it might be possible to regard the cognate objects as the effected/created objects and the roots (in these examples, 'murmur' and 'cough') as contributing a manner specification for the effectuation/creation of those objects (cf. Omuro, 1990, p. 74).

(8) And then he began to wander up and down, wondering where it was and murmuring a murmur to himself.

[A. A. Milne. 1926. *Winnie-the-Pooh*, Ch. V, p.78]

(9) Cairo coughed a little apologetic cough and smiled nervously with lips that had lost some of their redness.

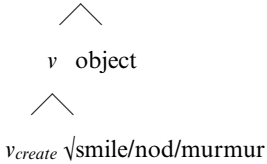
[Dashiell Mammet. 1926. *The Maltese Falcon*. Vintage Crime/Black Lizard Vintage Books: New York, p.45]

Note, in passing, that from the descriptive perspective in (8) the cognate object *murmur* is not modified by any adjective and the benefactive-like argument is

expressed by the dative (*to himself*).

Again I assume the structure (10) for cognate object constructions, in the spirit of Marantz (2005) and Levinson (2014, p. 219).

(10) vP



However, among the above three verbs (i.e., *smile*, *nod* and *murmur*) *smile* has not extended its use to the extent that it involves an applicative head in the sense of Pykkänen (2008), thus capable of forming a double object construction (cf. **The girl smiled him her gratitude.* and **He murmured him(self) a murmur.*).

2. Double Objects — the Properties Shared by Nonverbal Communication

Verbs and a Verb Take.

Unlike verbs like *smile*, verbs like *nod* license a double object construction. There is a direct object slot type *e* which combines with a complex v head ($v_{\text{create}} + \sqrt{\text{nod}}$) of type $\langle e, \langle s, t \rangle \rangle$, thus providing a site for inserting the APPL(icative) head, which introduces the relation that an effected/created argument (i.e., the object of the verb) comes to be in the possession of the benefactive-like argument as a consequence of the effectuation/creation event (cf. Levinson, 2014, p. 222).

(11) a. The host nodded me good-bye. (Double Objects)[Genius]

b. cf. He nodded a greeting. [Lee Child, *Tripwire*, Dell Books, 2011, p.479]

This line of approach diverges from the traditional grammar explanation that a cognate object ‘nod’ is omitted in constructions like ‘She nodded her consent.’ (cf. ‘She nodded (a nod of) her consent.’).

In addition, (semantic) predicates like ‘express/EXPRESS’ assumed in Levin and Rapoport’s (1988, p. 283) analysis of a cognate object through ‘lexical

subordination,’ as in (12), might also be analyzed as a ‘little’ *vcreate*.

(12) a. Fauline smiled her thanks.

smile₂: [x EXPRESS y BY [x DO ‘smile’]] (Levin and Rapoport 1988:283)

I propose that the inventory of (semantic) predicates of Levin and Rapoport (1988, p. 283), as shown in (13), can also be treated as different ‘species’ of *v* (except *go*), assuming that the *vexpress* is the subset of *vcreate*.

(13) a. *go*: The bottle floated into the cave.

b. create: Frances kicked the hole in the fence.

c. remove: The company processed the vitamins out of the food.

d. cause-state: Evelyn wiped the dishes dry.

e. cause-location: Philip waltzed Sally across the room.

f. express: Pauline smiled her thanks. (Levin and Rapoport, 1988, p. 283)

In other words, I argue that the inventory of semantic predicates (13) might be redefined so that they form ‘natural classes’ in light of different ‘little’ *v* heads.

The new inventory *v* heads which can serve as verb categorizers, with attested examples, is as shown in (14). Note that *Vgo* signifies the non-pronunciation counterpart of *go* in this context and can serve as a verb categorizer.

(14) a. *Vgo*: Boyd waltzed off – no nod, no wink, suspect dismissed.

[James Ellroy. 1995. American Tabloid, vintage Books, New York, p. 40]

b. *vput*: John seeded rye in a field.

c. *vtake*: Seed the butternut.

d. *vtake*: The company processed the vitamins out of the food.

e. *vtake*: John skined a fox.

f. *vtake*: Evelyn wiped the dishes dry.

(cf. Jimmy wiped blood from his eyes and kept swinging.

[James Ellroy. 1995. American tabloid, Vintage Books, New York, p. 62])

g. *vtake*: You print-wiped every surface... [ibid, p. 322]

h. *vaccompany*: Philip waltzed Sally across the room.

- i. v_{create} : Frances kicked the hole in the fence.
- j. v_{create} : I bet your cow never sneezed a hole in the schoolhouse wall.
- k. $v_{create/express}$: Pauline smiled her thanks.

(cf. Levin and Rapoport, 1988, p. 283)

‘Process’ originally means to ‘to perform a series of operations to change something’ but it denotes a taking/removing event in (14d) because ‘vitamine is taken out through a series of operations.’ I assume that v_{take} which might be spelled out as take introduces the argument positions for the object and the path.

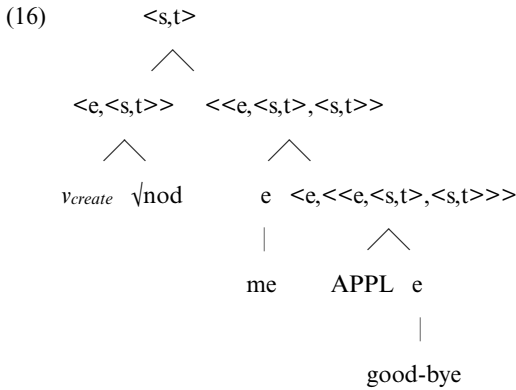
Wipe might be regarded as a change-of-state verb that ‘denote a change of state of the theme argument (N.B. Levinson, 2014, p.224),’ thus *wipe* might be regarded as $v_{cause-state}$. But the expression ‘wipe the dishes dry’ means to remove moisture or liquid from the dishes, and the thing to be removed (i.e., moisture) does not surface as an argument of the verb, thus I propose that *wipe* is a variety of ‘implicit removal verbs’ like *seed* and *skin*. Note also that in (14f) a resultative adjective *dry* modifies the theme, in this example ‘the dishes.’

In (14a) (intransitive) manner of motion verbs like *waltz* of ‘waltz off’ means ‘to move lightly’ and are a member of ‘go.’ I assume a covert verb ‘ \sqrt{go} ’ combines with ‘waltz’ as a verb categorizer. On the other hand, ‘waltz’ as a transitive verb means that Philip ‘accompanies’ Sally across the room while dancing, thus a functional element $v_{accompany}$ is conflated with \sqrt{waltz} to join syntactic categories like ‘verb.’

Each verb in (14b-k) is a variety of v_{put} of the putting event and v_{take} of the taking /removal event, but they form a ‘natural class’ under each ‘little’ v .

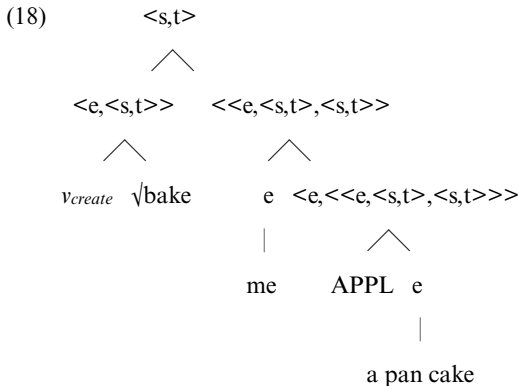
Semantically \sqrt{nod} is of type $\langle s_e, t \rangle$, a predicate of events, and combines with the v_{create} via Event Identificaitin (Kratzer 1966). I propose the composition of *nod* as a creation verb in (11a) is as follows:

- (15) The host nodded me good-bye. (‘implicit’ creation - *good-bye* is the creation/ expression)



Thus, we can capture the properties shared by creation verbs and nonverbal communication verbs like *nod* in licensing a site for an APPL head in a double object construction.

(17) The host baked me a pan cake. (‘explicit’ creation – “a pan cake” is the creation/expression)



(N.B. Levinson, 2014, p. 222)

Given the fact that *nod* can be used in the structure ‘give the nod (= consent)’ and the double object construction like ‘give Object a nod (e.g. give him a nod),’ the similarity between *nod* and *bake* is obvious in that they can encode either an intended transfer of possession associated with the event introduced by the verb

or benefactive-like reading encoding an intended result of possession.

As an alternative, one might assume $v_{express}$ as the subset of v_{create} . But I leave this to future research.

(19) [VP [v v_{create} $\sqrt{\text{sneeze/kick}}$] [VP [DP a hole] [v' [v <~~sneeze/kick~~>] [PP in a hole]]]]

(20) [VP [v $v_{create} \supseteq \text{express}$ $\sqrt{\text{smile/nod/murmur}}$] [cognate object]] ($v_{express}$ is a subset of v_{create})

Furthermore, while a verb ‘grudge’ means ‘to give (something unwillingly)’ and can occur in double object constructions like ‘My father grudged me money,’ it also has a usage like (21), where either v_{create} or $v_{express}$ is involved.

(21) He got it and grudged a frowning smile, the first time Rebus had seen the trick. [H.G. grudge here means “to give something unwillingly.”]
[Ian Rankin. 1997. *Black and Blue*, St. Martin’s Paperbaks, New York, p. 165]

Finally, I propose that double object constructions like ‘take/cost DP₁ DP₂’ provide a site for inserting (Low) source applicative head, as in Pylkkänen (2008, p. 75), that introduces a relation between two arguments, such that the first argument DP₁ ceases to be in the (literal/metaphorical) possession of the second argument DP₂. And I argue that this enable us to capture properties shared by ‘take/cost DP₁ DP₂’ and Japanese gapped passives, which Pylkkänen (2008, p. 68) considers to be a low source applicative. For example, in (22) the (Low-) APPL(ICATIVE) head takes ‘me’ and ‘\$3 million’ as the arguments and relate ‘me’ to ‘\$3 million’ and state that the direct object ‘\$3 million’ is (taken away) from the possession of ‘me.’

(22) a. The house cost you \$3 million.

b. “Spending hard-earned money on a folly. Why, it must have cost you three million dollars—”

[Ray Bradbury. 1950. *The Martian Chronicles*, Simon & Schuster Paperbacks, New York, p. 142]

In (23a) the *Low-Apppl_{From}* head relate the two arguments, namely ‘more than

thirty seconds (which is precious time)’ and ‘him,’ to the effect that the former is taken away from the possession of the latter. The example (23b) involves v_{take} of the removal event because (23b) would mean that ‘profits are gone.’

- (23) a. The lock on Holly’s door was new. But cheap. He worked quietly, which delayed him. Took him more than thirty seconds before the last tumbler clicked back. [Lee Child. 1998. *Die Trying*, Jove Books: New York, p. 403]
- b. He’s got Santo T. in custody down there, and he’s costing us hundreds of thousands a day. [James Elroy. 1995. *American Tabloid*, Vintage Books, New York, p. 141]

Note that when CP follows ‘*take/cost* DP₁ DP₂,’ as in (24), the construction shows similarity to *tough*-construction as the object DP is the incremental theme (or rather the ‘scalar theme’). Kajita (1977, p. 68) notes that ‘object raising’ (*tough*-movement) is applied to verb phrases like *require* DP but this is another story (cf. Rosenbaum 1967).

- (24) Well, Mister Way up in the Middle of the Air, you get the hell home and work out that fifty bucks you owe me! Take you two month to do that. [Ray Bradbury. 1950. *The Martian Chronicles*, Simon & Schuster Paperbacks, New York, p. 125]

After relating these two arguments, the low applicative head takes an eventive verbal head as another argument, relating the arguments to that event. Formally, the APPL head takes two individuals before combining with the constituent of type $\langle e, \langle s, t \rangle \rangle$.

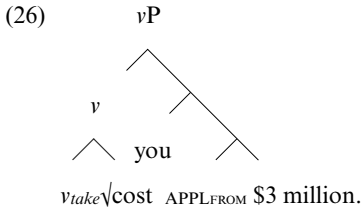
- (25) Low-*Appl*_{From} (source applicative):

$$\lambda x. \lambda y. \lambda f \langle e, \langle s, t \rangle \rangle. \lambda e. f(e, x) \& \text{from-the-possession}(x, y)$$

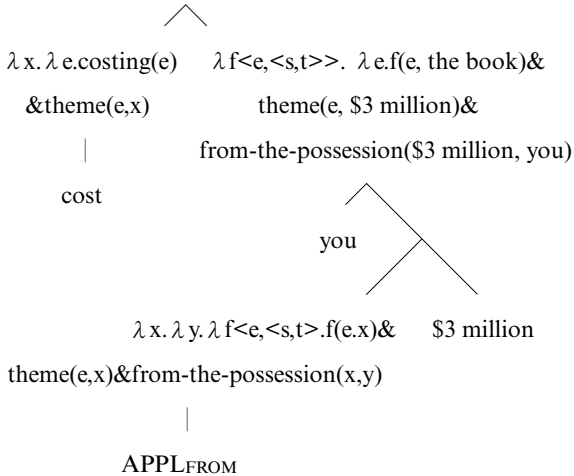
(Pylkkänen 2008, p. 75)

Therefore, I provide the following analysis of the sentence (22a) (setting aside a conflation of the voice head and external argument for the current purposes). The root combines with a v_{take} head, then the resultant constituent $v_{take} + \sqrt{\text{take}}$ as an

argument combines with Low- APPL_{FROM} which take the DP objects (you, \$3.00).



- (27) $\lambda e.costing(e)\&(incremental)$ theme(e, \$3 million)&
from-the-possession (\$3 million, you)



The structure of English double object constructions with *take/cost* as a main verb is identical with that of Japanese gapped passives (apart from the difference of the basic word order of the two languages; English being SVO and Japanese SOV).

Pylkkänen (2008, pp. 67-68) associates a Japanese gapped passive with the following (partial) structure indicated in (28a,b).

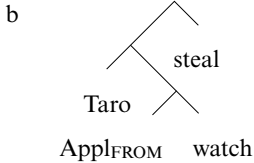
- (28) Gapped passive as a low source applicative

a. Taro-ga dorobou-ni tokei-o to-rare-ta.

Taro-NOM thief-DAT watch-ACC steal-PASS-PAST

‘Taro was affected by the thief stealing his watch.’

(Pylkkänen, 2008, 68, slightly modified)



(Pylkkänen, 2008, p. 68, slightly modified)

In conclusion, double object constructions like ‘*take* *cost* DP₁ DP₂’ provide further support to my claim that little *v_{take}* is involved in the taking event.

3. Hopper’s (2008) *take NP and ... construction and compression*

My proposal that *v_{take}* is combined with the roots like $\sqrt{\text{seed}}$ in (14c-g) is further supported by Hooper’s (2008, p. 262) claim that the *take NP and* construction (29a), which Hopper (2008) consider to be ‘emergent serialization in English,’ would compress into a single clause (29b) without the *take* construction. Theoretically speaking, ‘compression’ is restated in terms of a conflation of roots like *cost* and ‘little’ *v_{take}*, which might be spelled out as an overt light verb in the case of the *take NP and* construction.

(29) a. This test ... will take national standards and move them down into the classroom. (CSPAЕ) (Hopper 2008:261)

b. This test will move national standards down into the classroom. (CSPAЕ) (Hopper 2008:262)

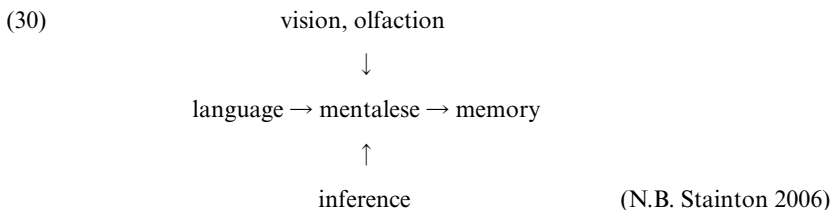
Note that Hopper’s (2008) notion compression is ‘syntactic’ in contrast with Fauconnier and Turner’s (2002) ‘conceptual’ compression. According to Hopper (2008, p. 261), the canonical *take NP and* construction is such that the first clause involves *take* and the object which is resumed anaphorically by a pronoun in the second clause and the transitive verb of the second verb refers back to *take* in the

first clause, followed by adverbial elements like *into DP*.

4. An Interface between Language and the Real World

In this article, I have employed the representation of formal semantics because it takes into consideration the interface with the (real) world, thus compatible with Stainton's (2006) *mentalese*. Croft (2012, p. 17, fn.5) also notes that Jackendoff (1991) is concerned solely with the already-constructed linguistic semantic representation, and is not concerned with the relationship between that representation and the "real world." But Croft (*ibid.*) states that the linguistic semantic representation is used for all types of cognition, not just language.

I do not adopt Croft's (2012) three-dimensional model but I follow the same direction as Croft does in that I concern myself with the linguistic representation and the real world. I assume the model closest to that presented in Stainton (2006). Stainton (2006, p. 43, p. 160, p. 177ff.) states that faculties of various kinds, including one for language and at least one for integrating mental representations from various sources, namely perceptual faculty (e.g. vision), memory, or inference – these are translated into *Mentalese* representations. These *Mentalese* translations are sent to the central system that can integrate information from various domain specific faculties (Stainton 2006, p. 43, p. 160).



Stainton (2006, p. 167) also argues that 'Mentalese is a language of thought, with compositional syntax and semantics – but no phonology.' Consider the sentence (31a) describing the taking/removal event, in which the 'compressed' information is supplied in *Mentalese* beyond the compositional semantics

obtained from the conflation of *v_{take}* with the root and fragment integration of [Fragment Chunk the pennies off a dead man's eyes].

(31) a. One look at him, and I knew that he would take the pennies off a dead man's eyes. [Little Women, the shooting script, p. 40]

b. Shoot the wings off the flier. [Wanted.]

c. cf. The most favoured method was to shoot the top off the stem, and sting with it.

[John Wyndam. 1951. *The Day of the Triffids*, Penguin Books, London, p. 33]

(31b) implies that the sniper has the ability of hitting the most difficult target. Emotion such as amazement and the meaning of achieving a difficult task are added to this sentence (N.B. Fauconnier and Turner, 2006, p. 362).

(32) a. And on the walls were shadows with no people to throw them, and here and there mirrors in which no image showed. "All of us vampires!" laughed Mr. Fletcher. "Dead!"

[Ray Bradbury. 1945. *The Martian Chronicles*, Simon & Schuster Paperbacks, p. 150]

b. And a second Miss Drummond, shrieking, was nailed into a coffin and thrust into the raw earth under the floor.

[Ray Bradbury. 1945. *The Martian Chronicles*, Simon & Schuster Paperbacks, p. 153]

'Nail' in (32b) is an instance of the "putting" event, to be supplemented with the pragmatic meaning or background that the vampire does not die unless you drive a stake into its heart.

5. Concluding Remarks

I first argued that unergative verbs used as creation verbs involve a basic 'little' *v_{create}* head (N.B. Levinson, 2014). Then I argued that unergative verbs like

smile and *nod* used in the gesture-expression construction are also creation verbs. Finally, I showed that double object constructions like *take/cost* DP₁ DP₂ share syntactic/semantic properties with Japanese gapped passives, assuming that both involve low (source) applicatives as in Pykkänen (2008, p. 75).

In addition to the different ‘flavors’ of *v* which Levinson (2014) assumes, I argued that it is necessary to assume that a ‘little’ *v* not only introduces an object argument position into a syntactic structure but also introduces the kind of event which involves an agent and a patient. I also proposed the availability of different ‘species’ of *v* from basic to derived from the perspective closest to Kajita’s (1977, 2004) ‘dynamic theory of syntax’ framework.

Ac knowledge

Many of the ideas presented in this paper are inspired by a series of lectures at TEC given by Masaru Kajita (an emeritus professor of Sophia University; a former associate professor of Tokyo Gakugei Daigaku University).

References

- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist program*, MA: MIT Press.
- Clark, E.V., & H.H. Clark. (1979). When nouns surface as verbs. *Language*, 55, 767-811.
- Hopper, P.J. (2008). Emergent serialization in English: pragmatics and typology, In J.Good (Ed.) *Linguistic Universals and Language Change* (pp. 253-284). Oxford: Oxford University Press.
- Kajita, M. (1977). Towards a Dynamic Theory of Syntax. *Studies in English Linguistics*, 5, 4-76.
- Kajita, M. (2004). <Shuhen><reigai> wa shuhen reigai ka. *Nihongo Bunpo*, 4(2), 3-23.
- Keine, S. (2013). Deconstructing switch-reference. *Natural Language and*

Linguistic Theory, 31, 767-826.

- Kratzer, A. (1996). Severing the external argument from its verbs. In J. Rooryck & L. Zaring (Eds.), *Phrase structure and lexicon* (pp. 109-137). Dordrecht : Kluwer.
- Levin, B. and Rapoport, T. R. (1998). Lexical subordination, *CLS*, 24, 245-256.
- Levinson, Lisa. (2007). *The Roots of Verbs*, Ph.D. dissertation, NYU.
- Levinson, Lisa. (2014). The Ontology of Roots and Verbs. In A. Alexiadou, H. Borer & F. Schäfer (Eds.), *The Syntax of Roots and the Roots of Syntax* (pp. 208-229). Oxford: Oxford University Press.
- Marantz, A. (1997). No escape from syntax: don't try morphological analysis in the privacy of your own lexicon. *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics*, 4(2), 201-225.
- Omuro, T. (1997). Semantic extension: the case of nonverbal communication verbs in English. In M. Ukaji, T. Nakano, M. Kajita, & S. Chiba (Eds.), *Studies in English linguistics: a festschrift for Akira Ota on the occasion of his eightieth birthday* (pp. 806-825). Tokyo: Taishukan publishing company.
- Omuro, T. (1990). Dozoku 'mokutekigo' kobun no tokuisei (1). *The English Teachers' Magazine*, Nov. '90, 74-76.
- Pylkkänen, L. (2008). *Introducing arguments*. Cambridge: The MIT Press.
- Richards, N. (2010). *Uttering trees*. Cambridge: The MIT Press.
- Rosenbaum, P. *The grammar of English predicate complement constructions*. Cambridge: MIT Press.
- Stainton, R. (2006). *Words and Thoughts*. Oxford: Calarendon Press.

An Investigation of the Developmental Pattern of Japanese EFL Students' Grammatical Competence¹

Taeko Kamimura

1. Introduction

The decline of grammatical competence has recently been problematized in recent EFL contexts in Japan (Hidai et al, 2012). There are several reasons for this decline.

Since the traditional Grammar Translation Method was replaced by Communicative Language Teaching (CLT), much attention has been paid to EFL students' development of aural and oral aspects of communication skills. CLT was influenced by the notion of communicative competence proposed by Canale and Swain (1980). Although Canale and Swain did include grammatical competence as one of the important components of communicative competence, Japanese EFL instruction based on CLT, however, was likely to place too much emphasis on fluency in spoken English in communication, devaluing thus grammatical accuracy. Students taught English in this way often failed to develop grammatical competence at a sufficient enough level to read and write in English effectively, particularly, in academic literacy settings, where accuracy is highly valued.

The decline of the students' grammatical competence is especially a serious issue in the Japanese education system. Japanese schools began to recruit high school students by adopting various untraditional admission systems which had not been widely used in Japan, such as, those based on recommendations by the schools where the students belong and by the students themselves.

Students who take regular entrance examinations are supposed to review all the grammatical items taught at the junior high and high school levels in order to pass the examinations. On the other hand, many of the students who enter high school and universities through the nontraditional admission systems do not spend enough time reviewing and consolidating what they had learned in English classes at junior high and high school (Koda, 2011). Consequently, those students tend to lack basic grammatical competence, which is necessary to study in academic English classes at the higher education level. Kamimura and Hashimoto (2015) reported that Japanese university low-proficient EFL students they examined found the majority of the grammatical items taught at high school, such as relative adverbs and subjunctives, to be extremely difficult to learn and also actually failed to answer the questions involving these items in the grammar test they prepared. Nowadays it is not unusual to find Japanese universities where remedial English classes are prepared for these students to develop their basic grammatical competence (Nakai, 2008a; Koda, 2011).

In order to conduct effective teaching to foster Japanese students' grammatical competence, it is first necessary to clarify which grammatical items they have much difficulty with and which items they do not. Without such baseline data, any effective EFL instructional method could not be designed.

2. Review of literature

Several past studies have attempted to examine Japanese EFL students' grammatical competence. A pioneering study conducted by Takenaka, Fujii, Okihara, Matsuhata, and Takatsuka in 1988 examined Japanese junior high school students' grammatical competence by using a grammar test. They found that those students had difficulty with questions where relative pronouns are used. However, they also found that correct answer rates of questions in the same "relative pronoun" category varied depending on question types and the

positions of the relative clauses; thus, they maintained that it is difficult to conclude that the students always have difficulty in employing relative pronouns.

More recent studies have been carried out by different researchers. They investigated university students' grammatical competence by focusing on specific grammatical items. Nakai (2008b), for example, attempted to examine which grammatical items caused difficulties for university students in remedial classes, and found that the students found two structures to be especially difficult: the SVOO sentence structure where direct and indirect objects are used, and interrogative sentences where *wh*-interrogatives are used as sentence subjects. In another study, Nakai (2011) found that those students in remedial classes tended to make errors in constructing sentences involving complements, present participles, and past participles. Chujo, Yokota, Hasegawa, and Nishigaki (2012) conducted a study where they prepared a grammar test with questions that had a wider range of grammatical items as targets. It was found that their university students especially failed to give correct answers for questions which contained such items as the subjunctive mood, concessions, the "subject + seem + to infinitive" structure, inanimate subjects, and emphatic constructions.

Compared with these studies that dealt with students at the university level, studies that examined students at the secondary school level are scarce. Focusing on clauses, Kimura and Kanatani (2006) found that for Japanese EFL junior high school students, noun phrases were difficult grammatical construction, and in particular, the ones followed by post-modifiers. Kimura, Kanatani, and Kobayashi (2010) reported similar findings, arguing that the understanding of noun phrase structures could discriminate successful from unsuccessful Japanese learners of EFL, and that a long period of time is necessary for learners to acquire these structures. Kawamura and Shirahata (2013) investigated Japanese high school students' performance on a grammar test that included various grammatical items taught at the junior high school level.

It was found that the students scored best on pronoun questions and worst on participles, while to-infinitives, comparatives, present perfect, passive voice, and relative pronouns ranked in between.

The review of the past studies clarified that the majority of these studies involved university students as participants and that they investigated the students' acquisition levels by focusing on several specific grammatical items. Thus, we need to conduct a more comprehensible study which (1) deals with a wider range of grammatical items as targets of investigation, and (2) involves not only university students but also student at the secondary level. By doing so, we could get a clearer picture of the developmental pattern of Japanese EFL students' acquisition of various grammatical items, and thus we could provide the students with appropriate EFL instruction to develop their grammatical competence.

3. Purpose of the present study

The purpose of the present study was to investigate the developmental pattern of grammatical competence of Japanese EFL high school and university students. Specifically, the following four research questions were posed:

- 1) Which grammatical items do Japanese first-year high school EFL students successfully acquire, and which items do they fail to acquire?
- 2) Which grammatical items do Japanese first-year university EFL students successfully acquire, and which items do they fail to acquire?
- 3) In which grammatical items do the two groups of students differ in terms of accuracy rates?
- 4) Are there any patterns of errors that characterize each group?

4. Procedure

4.1 Participants

Two groups of students participated in the study. One group consisted of

30 Japanese first- year high students at a private high school. The other group was comprised of 40 Japanese first-year students at a four-year university. The high school was affiliated with the university, and a considerable number of the high school students went on to study at that university every year. The two groups were, therefore, considered to be cohesive and comparable enough to explore a developmental pattern of Japanese EFL students' grammatical competence.

4.2 Grammar test

A grammar test was prepared by referring to a high school writing textbook *World Trek English Writing* (2nd ed.) (2008). The textbook contained 60 model sentences, each of which had a different grammatical item as a target. Out of these 60, 40 sentences were chosen for the grammar test in the present study. The grammatical items used in these 40 sentences were listed in *Course of Study for Junior High Schools, Foreign Languages, English* (2008), a guideline for English Education in Japan, which was compiled by the Japanese Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. The remaining 20 items were those that were expected to be covered at the high school level; consequently, they were eliminated in the present study. The 40 model sentences fell into eight grammatical categories: (1) sentence structure, (2) tense/aspect, (3) modal auxiliary verbs, (4) comparative/superlative adjectives, (5) non-finite verbs (infinitives/gerunds/participles), (6) passive voice, (7) clauses, and (8) inanimate subjects.

Each question on the test was given in the following manner:

- 1) A Japanese sentence which corresponded to the meaning of the model sentence taken from *World Trek English Writing* was given as a question;
- 2) Words in each model sentence were scrambled; and

- 3) The students were told to arrange the scrambled words into a correct order to make an English sentence which expresses the meaning of the Japanese sentence.

An example of the questions is shown below:

Question 1

これは私たちの町で一番大きなレストランです。

(is / in / this / biggest / our town / the / restaurant)

Target grammatical item: superlative adjective

Answer: This is the biggest restaurant in our town.

Appendix A lists the questions on the test used in the present study. The high school students took the test for 45 minutes, while the university students took it for 35 minutes. The difference in time allotment was due to the length of their EFL studying at school. Both the high school and university students took the grammar test in April, the beginning of the Japanese academic calendar.

5. Analysis

The students' answers to the questions on the grammar test were analyzed both quantitatively and qualitatively.

5.1 Quantitative analysis

5.1.1 Correct answer rates (accuracy rates)

The correct answer rates of the two groups of students were calculated for (1) the total questions, (2) each of the eight different grammatical categories, and (3) each question. As the test required the students to unscramble the words given in the questions and alternative answers were not expected, the exact expected answer was regarded as correct and no partial point was given for any incomplete

answers.

5.1.2 Acquisition patterns

Based on the analysis of the students' correct answer rates, an attempt was made to search for their acquisition pattern. Here, following Brown (1973) and Krashen (1977), 80 % of accuracy was set as the threshold level to determine whether or not a given grammatical item had been acquired by the learners. The grammatical items were then classified into four groups: (1) the items which both the high school and university students had acquired (at the accuracy rate equal to or above 80%); (2) those which the high school students had failed to acquire (with the accuracy rate below 80%), but the university students had acquired (with the accuracy rate equal to or above 80%), (3) those which neither the high school nor the university students had yet acquired (at the accuracy rate below 80%); and (4) those which the high school students had acquired (with the accuracy rate equal to or above 80%), but the university students had not acquired (with their accuracy rate below 80%) . This classification scheme is illustrated in Table 1.

Table 1

Classification of Grammatical Items

Participants Groups	High school students	University students
Group 1	Acquired: accuracy rate \geq 80%	Acquired: accuracy rate \geq 80%
Group 2	Not acquired: accuracy rate $<$ 80%	Acquired: accuracy rate \geq 80%
Group 3	Not acquired: accuracy rate $<$ 80%	Not acquired: accuracy rate $<$ 80%
Group 4	Acquired: accuracy rate \geq 80%	Not acquired: accuracy rate $<$ 80%

5.2 Qualitative analysis (Error analysis)

Focusing on the grammatical items in Group 3, the errors made by the high school and university students were closely examined. The errors were analyzed to explore possible causes of difficulties for the respective groups of students and to trace their developmental acquisition processes.

6. Results and discussion

6.1 Results of quantitative analysis

6.1.1 Total questions

Table 2 displays the high school and university students' correct answer rates for the questions on the grammar test.

As shown in Table 2, the average accuracy rate for the high school students was 75.97%, while the rate for the university students was 89.56%. The university students reached the threshold level of 80%, but the high school students did not. Also the standard deviation for the high school students (23.58) was larger than that for the university students (11.95). This means that the university students succeeded in acquiring the majority of the grammatical items taught at the junior high school, but that the high school students could not successfully acquire some of the grammatical items. As Kimura and Kanatani (2010) argue, acquisition of grammar needs a long period of time, and sometimes a few years after a new grammatical item is first introduced.

Table 2

Accuracy Rates for 40 Questions for High School and University Students

Question	Accuracy rates (%)	
	High school students	University students
1	96.67	100.00
2	93.33	95.00
3	100.00	95.00
4	96.67	100.00
5	60.00	80.00
6	66.67	92.50
7	26.67	60.00
8	90.00	97.50
9	80.00	80.00
10	93.33	87.50
11	66.67	92.50
12	100.00	92.50
13	100.00	97.50
14	86.67	95.00
15	86.67	97.50
16	96.67	97.50
17	86.67	92.50
18	86.67	77.50
19	100.00	100.00
20	50.00	72.50
21	100.00	97.50
22	50.00	82.50
23	60.00	87.50
24	63.33	97.50
25	23.33	65.00
26	6.67	70.00
27	100.00	100.00
28	93.33	95.00
29	90.00	95.00
30	66.67	97.50
31	53.33	95.00
32	43.33	50.00
33	73.33	97.50
34	62.07	92.50
35	90.00	95.00
36	90.00	97.50
37	56.67	80.00
38	80.00	92.50
39	93.33	100.00
40	80.00	92.50
Mean	75.97	89.56
SD	23.58	11.95

Notes: Gray parts indicate the level below 80% (threshold level of acquisition). This also applies to Tables 4 and 5.

6.1.2 Accuracy rates for different grammatical items

Table 3 illustrates the average accuracy rates for the eight grammatical categories.

Table 3

Average Accuracy Rates for the Eight Different Grammatical Categories

Grammatical categories	Average accuracy rates	
	High school students (%)	University students (%)
Sentence structure	87.88	92.95
Tense/aspect	88.75	92.81
Modal auxiliary verbs	67.78	87.50
Comparative/superlative adjectives	60.00	83.33
Non-finite verbs	68.75	87.50
Passive voice	81.67	96.25
Clauses	57.30	88.30
Inanimate subjects	10.00	73.75

The high school students seemed to have acquired the basic sentence structures (87.88%), tense/aspect variations (88.75%), and passive constructions (81.67%). However, they did not adequately acquire the remaining five categories: modal auxiliary verbs (67.78%), comparative/superlative adjectives (60.00%), non-finite verbs (68.75%), clauses (57.30%), and inanimate subjects (10.00%). The inanimate subjects seemed to be the category which was particularly difficult for this group of students. On the other hand, the university students attained 80% accuracy in almost all the grammatical categories: sentence structures (92.95%), tense/aspect (92.81%), modal auxiliary verbs (87.50%), comparative/

superlative adjectives (83.33%), non-finite verbs (87.50%), passive voice (96.25%), and clauses (88.30%). Inanimate subjects, however, were found to be the category that was difficult even for the university students (73.75%), although their correct answer rate was much higher than their high school counterparts'.

6.1.3 Accuracy rates for individual questions: acquisition pattern

When the 40 grammatical items were analyzed based on the classification scheme shown in Table 1, it was found that no item fell into Group 4; therefore, this section will discuss Group 1, 2, and 3. Group 1 corresponds to the grammatical items for which both the high school and university students reached the 80% accuracy, and therefore, which can be called “early-acquired” items. Group 2 consists of the items for which the university students reached 80% accuracy, but the high school students did not, and therefore, they can be called “mid-acquired” items. Finally, Group 3 comprises the items which neither the high school nor the university students attained 80% accuracy, and thus they can be called “late-acquired” items. In sum, the 40 grammatical items were categorized into early-, mid-, and late-acquired items. The result of analysis revealed 23 early-acquired, 11 mid-acquired, and 6 late-acquired items.

In the present study, for the pedagogical purpose for EFL teachers, the mid- and late-acquired items need special attention. The following section will, therefore, examine these two groups.

6.1.4 Mid-acquired grammatical items

Table 4 lists the 11 mid-acquired items.

The high school students, in particular, seemed to have difficulty with the use of to-infinitives (Q5, 24, and 31), modal auxiliary verbs (Q22 and 30), past participles (Q2 and 11). The students' difficulty with these items can be explained by the complex relationships between form and function. For instance, to-

infinitives are simple in terms of form: to plus verbs. However, they have multiple functions: Questions 5, 24, and 31 all involve the use of to-infinitives, but their functions all vary, as is shown in Table 4.

Table 4

The Mid-acquired Grammatical Items

Questions	Accuracy rates		Grammatical items
	High school student (%)	University students (%)	
5	60.00	80.00	SVO+to-infinitive
6	66.67	92.50	SVO(C=participle)
11	66.67	92.50	Passive voice
22	50.00	92.50	Modal auxiliary verb (may)
23	60.00	87.50	To-infinitive (as adjective)
24	63.33	97.50	Verb+To-infinitive/Gerund (as object)
30	66.67	97.50	Modal Auxiliary verb (must)
31	53.33	95.00	To-infinitive (as adverb)
33	73.33	97.50	Comparative adjective
34	62.07	92.50	Noun clause
37	56.67	80.00	Present perfect (experience)

As for modal auxiliary verbs, English has a variety of modal auxiliary verbs; moreover, each auxiliary verb has different functions. For example, “may,” which is used in Q22, expresses permission (“May I bring my dog into the restaurant?”), but “may” can also express weak probability in another context (“It may rain tomorrow”). Likewise, “must” in Q30 expresses certainty (“You must be tired today after watching TV for so long”), while it has another meaning of obligation (“You must go to bed early”). Past participles appear various structures, such as passive voice, present perfect tense, and the SVC structure (as in “You felt excited” in Q5). It seems that the high school students had trouble with appropriate mapping of form and function in answering the questions that involved those grammatical constructions with multiple functions.

6.1.5 Late-acquired grammatical items

Six items were identified as late-acquired, as can be seen in Table 5.

Table 5

Late-acquired Grammatical Items

Questions	Accuracy rates		Grammatical items
	high school students (%)	University students (%)	
7	26.67	60.00	Comparative adjective
18	13.33	77.50	Inanimatve subject
20	50.00	72.50	SVOC (C = adjective)
25	23.33	65.00	Relative pronoun (as object)
26	6.67	70.00	Inanimate subject (+ show, tell)
32	43.33	50.00	Participle (as adjective)

There are two findings that need particular attention. First, inanimate subjects were problematic grammatical items for the university students (77.50% for Q18, and 70.00% for Q26); the high school students, however, found them even more problematic (13.33% for Q18 and 6.67% for Q26) than their university counterparts. Second, the target grammatical items for Q25 and Q32 were a relative pronoun modifying a noun phrase and a present participle modifying a noun phrase, respectively. Both of these items are post-modifiers. This post-modification created a problem for both the two groups. This result is in line with the findings in a study by Kimura and Kanatani (2010), who found that post-modification is a difficult construction for junior high school students. Those two findings will be discussed more in detail in the next section.

6.2 Results of qualitative analysis: Error analysis

This section will analyze the students' errors found in the answers to the questions whose targets were inanimate subjects or post modification, as pointed out in the previous section. By doing so, an attempt was made to examine possible causes of difficulties that these structures might entail.

6.2.1 Inanimate subjects

The following is Question 26.

Q26: 最近の調査によれば、現代の家族では一人っ子が増えて
います。

Answer: A recent survey shows that only children are more common in modern families.

For this question the high school students attained only 6.67% accuracy rate. None of the high students' incorrect answers placed "a recent survey" as the subject of the sentence. One student wrote, "A only children are more common in modern families that shows survey recent." As this example shows, for this group of students, producing a sentence with an animate subject might have been a natural thing to do because their native language, Japanese, rarely use inanimate subjects. Compared with the high school students, the university students attained 70.00% of accuracy, though this rate did not reach the threshold level of acquisition yet. Forty-two percent of the university students' wrong answer started with "recent survey" as the subject, e.g., "Recent survey shows that a only children are more common in modern families."

Question 30 also involves an inanimate subject.

Q30: E-mailのおかげで多くの人々と連絡を取ることができます。

Answer: E-mail enables us to communicate with many people.

The high school students' correct answer rate for this question was 13.33%. Sixty-seven percent of their incorrect answers started with "email" as the sentence subject. However, the structure involved a to-infinitive, and this might have negatively affected their answers. As we have seen in 5.1.4, the to-infinitive was also a difficult grammatical item for the high school students. The combination of the two problematic items, i.e., the inanimate subject and the to-infinitive, might have made the question even more difficult for these students, as observed in the following incorrect answer that said "E-mail enables communicate to many people with us." The university students, however,

manifested 77.50% of accuracy, which almost reached the threshold level. Most of their incorrect answers were also found to be closer to the correct answer: a typical example was “E-mail enables to communicate us with man people.”

6.2.2 Post-modification

Question 25 concerns the relative clause.

Q25: 彼女が行きたかった寺は（残念ながら）閉まっていた。
した。

Answer: (Unfortunately,) the temple which she wanted to visit
was closed.

For this question, the high school students attained 23.33% of accuracy. Sixty-one percent of their incorrect answers placed a relative clause at the end of the sentence, as in “She wanted to visit the temple which was closed” or “The temple was closed which she wanted to visit.” Similarly, 93% of the university students' incorrect answers placed a relative clause at the end of the sentence and produced the same incorrect sentences as the high school students did. Thus, the students knew how to make a relative clause, but they failed to position it at a proper place. Several factors seem to be related to the students' difficulty with the use of relative clauses. For one thing, their first language, Japanese, uses pre-modification, instead of post-modification: *kanojo no ikitakatta* (彼女の行きたかった) comes before *tera* (寺). Also, it is cognitively more difficult to use a relative clause in the middle of the sentence by modifying the subject of the sentence than to use it at the end of the sentence by modifying the object or the complement in the sentence (Yule, 1998). For example, the sentence “I know the girl who was at the station yesterday” is easier for the students than the sentence “The girl who was at the station yesterday is my classmate.”

Question 32 also makes use of post-modification.

Q32: 校庭を走っているあの少年は次郎です。

Answer: The boy running in the schoolyard is Jiro.

The high school students tended to misinterpret “that” as a relative pronoun. Forty-seven percent of the students produced such sentences as “The boy that running in the schoolyard is Jiro.”

Mori (1983) maintained that Japanese students tend to use relative clauses rather than participles when they try to post-modify noun phrases. The similar tendency was found in the university students’ answers: 60% of their wrong answers used “that” as a relative pronoun. It is notable, however, that some of the university students tried to use the present participle as a modifier, and they used it as a pre-modifier, rather than a post-modifier, which resulted in another wrong answer: “That running boy is Jiro in the schoolyard.” This error suggests that post-modification is a difficult structure even for university students. At the same time, because such an error was not observed in the high school students’ incorrect answers, it also shows hypothesis testing by trial and error on the part of the university students. As the error analysis reveals, the high school and university students made different types of errors for the same questions. The latter group’s errors were closer and more similar to the expected correct answers, and it can be said that this indicates some characteristics of Japanese EFL students’ interlanguage and their developmental process of grammatical competence.

7. Conclusion

The present study attempted to explore a developmental pattern of grammatical competence of Japanese EFL high school and university students. The results of analysis clarified the following:

- 1) The Japanese university students’ acquisition level was higher than that of the high school students;

- 2) The Japanese university students succeeded in acquiring the items of various grammatical categories, except for inanimate subjects, but the high school students could not reach the threshold level of acquisition in the five categories;
- 3) Part of a Japanese students' developmental pattern of grammatical competence was clarified by identifying the early-, mid-, and late-acquired grammatical items; and
- 4) Errors made by the high school and university students had some characteristics, which manifested their developmental process of grammar acquisition.

The present results offer several pedagogical implications. First, in this study, grammatical items taught in junior high school EFL classrooms were used for the grammar test. The high school students' average accuracy rate did not reach 80%. This suggests that more time is necessary for acquisition to take place. EFL teachers are often preoccupied with teaching all the grammatical items covered in the textbooks because of the limited time of English classes. Moreover, there are several grammatical items which are dealt with only once in the textbook (Suzuki, 2016). In such a teaching situation, it is necessary to design a lesson where teachers can review the grammatical items they have already taught in a spiral manner by gradually increasing the level of complexity. For example, when teachers teach a relative clause, they could first introduce a relative clause placed at the end of the sentence, and then they could teach the one placed in the middle of the sentence. This way, teachers can help their students acquire the relative clause even though they have limited teaching time.

Second, the present study could identify the pre-, mid-, and late-acquired items. Based on this result, we could argue that teachers need to pay more attention to the mid- and especially late-acquired items. In many cases, university English textbooks for remedial classes are compiled with basic sentence

structures in the first few chapters. The majority of these items are early-acquired ones, and therefore, teachers do not need to spend too much time on the review of these items. Rather, they need to spend more time on the late-acquired items, such as inanimate subjects and post-modifiers.

The present study has several limitations. The first limitation is that the study did not cover the grammatical items listed in the course of Study for Senior High school, Foreign Languages, English (2010). Several past studies pointed out that Japanese university EFL students failed to acquire almost half of the grammatical items taught at high school (Chujo, Yokota, Hasegawa, & Nishigaki, 2012). Further studies are needed to clarify the acquisition levels of various grammatical items by including those covered in high school English classrooms.

Also, some of the questions unintentionally included two grammatical items. For instance, in Question 7, whose correct answer was “Nothing was more important than a computer,” the target was a comparative adjective, but it also contained an inanimate subject. For this type of questions, it is difficult to determine which grammatical item caused difficulty for the students. Due caution is required when a grammar test is designed to obtain valid data.

Finally, the grammar test used in the present study adopted a style of unscrambling the given English words or filling in the blanks to make English sentences that corresponded to the Japanese sentences. If the students had been given a more-production oriented type of questions, where no English words are given as clues, their performance would have been changed, possibly for the worse.

Grammar teaching is vital in EFL education for both teachers and students. From the perspective of teachers, Nakabori and Chujo (2004) claim that development of EFL students’ grammatical ability is indispensable for their communicative competence, and for their receptive as well as productive use of

English. At the same time, Kanagawa, Misaki, and Kawashima (2005) report that students themselves acknowledge that grammar and vocabulary are key factors if they wish to improve their English abilities. Considering grammar instruction is of utmost importance for both teachers and learners, further studies are definitely needed to clarify the developmental process of grammar acquisition more in detail.

Notes

¹ This study was supported in part by a Senshu University research grant 2014, *Gakushuusha no shuujukudo to kyoushi no Nanido hanntei ni motozuku eigo bunpou shidou* [Grammar teaching based on students' acquisition levels and teachers' assessment of difficulties] and also by JSPS KAKENHI Grant Number 15K02698.

Acknowledgments

This study was initially conducted with Dr. Takeshi Takizawa, who suddenly passed away on May 14, 2014. I deeply appreciate his contribution to this study. Without his contribution, I could never have finished this investigation. Dr. Takizawa taught English at Senshu University High School and teacher education courses at Senshu University. He was an extremely capable, sincere teacher and researcher. He was loved and will be loved and respected by his students and colleagues.

I am very grateful to George Smith and reviewers of the journal for giving me valuable comments and suggestions on the original manuscript of this paper.

References

- Brown, R. (1973). *First language: Early stages*. Cambridge, MS: Harvard University Press.
- Canale, M., & Swain, M. (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Chujo, K., Yokota, K., Hasegawa, S., & Nishigaki, C. (2012). Remedial gakushuusha no eigo shuujukudo to eigo bunnpoujyukutatsudo chousa [Identifying the general English proficiency and distinct grammar proficiency of remedial learners]. *Nihon Daigaku Seisan Kougakubu Kenkyuu Houkoku B*, 45, 43-54.
- Hidai, S., Matsumoto, H., Takahashi, S., Suzuki, A., Oda, M., Enomoto, M., and Tanji, M. (2012). Daigaku nyuugaku mae no bunpou no teichakudo ni kansuru kenkyuu [A study of pre-college English grammar acquisition]. *Tamagawa Daigaku Bunngakubu Kiyuu*, 53, 31-58.
- Kamimura, T., & Hashimoto, Y. (2015, November). *Difficulty levels of different grammatical items for university EFL students*. A paper presented at 25th International Symposium and Book Fair on English Teaching, Taipei, the Republic of China.
- Kanagawa, Y, Misaki, L., & Kawashima, K. (2005). Gakusei no needs ni kotaeru eigo jyugyou no kouchiku o mezashite—Eigo jyugyou ankeito kara miru eigo jyugyou eno yobou— [Aiming for the development of an English curriculum which fully meets students' needs: Students' English class expectation, the results of a survey on English classes]. *Heian Jogakuin Daigaku Kenkyuu Nenpou*, 6, 97-107.
- Kawamura, R., & Shirahata, T. (2013, August). *Chuugaku sotsugyousei no eigo bunpou ni okeru konnann koumoku no chousa*. [Difficulty levels of English grammatical items for junior high school graduates]. A paper presented at

37th Annual Convention of Kantokoshinetsu Association of Teachers of English, Matsumoto.

- Kimura, M., & Kanatani, K. (2006). Eigo no ku-kouzou ni taisuru nipponjin chuugakusei no rikaido chousa: "dounyuu" kara "teichaku" made no jisa o tokuteisuru kokoromi [A survey on Japanese junior high school students' knowledge of English phrase structures: Identifying time-gaps between instruction and acquisition]. *KATE Bulletin*, 20, 101-112.
- Kimura, M., Kanatani, K., Kobayashi, M. (2010). Nipponjin chuugakusei no eigo meishiku kouzou no rikaikatei: Juudannteki chousa ni yoru jittaihaaku to hanbetsuryoku no kenshou [The development of Japanese junior high school students' understandings of English noun phrases: Describing the sequence patterns and testing their discriminative powers]. *KATE Bulletin*, 24, 61-72.
- Koda, N. (2011). Remedial kyouiku ni okeru bunpou koumoku no gotouchousa to toutatsudo mokuhyou [An error analysis of some grammatical items used in remedial English teaching and its achievement goal. *Shukutoku Tanki Daigaku Kiyuu*, 50, 225-240.
- Krashen, S. (1977). Some issues relating to the Monitor Model. In H. D. Brown, C. Yorio, & R. Crymes (Eds.), *On TESOL '77* (pp. 144-158). Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2008). *Chuugakkou Gakushuu Shidou Youryou Kaisetsu Gaikokugo-hen*. [The Course of Study for Junior High Schools, Foreign Languages, English]. Tokyo: Kairyudo.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2010). *Koutougakkou Gakushuu Shidou Youryou Kaisetsu Gaikokugo-hen*. [The Course of Study for Senior High Schools, Foreign Languages, English]. Tokyo: Kairyudo.

- Nakabori, A., & Chujo, K. (2004). Bunpou shidou ni yoru daigaku level gakushuusha no eigo communication nouryoku ikusei no kouka [Teaching English grammar: Its effects on improving beginning-level college students' communicative proficiency]. *Nihon Daigaku Seisan Kougakubu kenkyuu Houkoku B*, 37, 75-83
- Nakai, N. (2008a). Remedial gata jyugyou ni taisuru gakushuusha no ishikichousa [A study of learners' attitudes toward remedial education in a Japanese university English course]. *Nihon Daigaku Seisan Kougakubu Kenkyuu Houkoku B*, 41, 35-41.
- Nakai, N. (2008b). Daigaku eigo class ni okeru remedial kyouiku no kenkyuu [A study of remedial education in a Japanese university's freshman English course utilizing English grammar diagnostic tests]. *Meikai Gaikokugogakubu Ronshuu*, 20, 177-186.
- Nakai, N. (2011). Daigaku no ippankyoyou eigo class ni oite bunpou chishiki o ishikika saserukoto no jyuuyousei [On the importance making students conscious of their knowledge of grammar in general-education English courses at Japanese universities]. *Ibunka no Shosou*, 31, 133-151.
- Oi, K., Kamimura, T., Kumamoto, T., Nix, M., Hagiwara, I., & Matsumoto, K. (2008). *World Trek English Writing*, 2nd ed. Tokyo: Kirihara Shoten.
- Suzuki, H. (2014, August). *Eigo de rikaisuru reading katsudou wa kanou ka* [Possibility of reading English materials thought translation]. A paper presented at 38th Annual Convention of Kantokoshinetsu Association of Teachers of English, Urayasu.
- Takenaka, T., Fujii, A., Okihara, K., Matsuhata, K., & Takatsuka, N. (1988). Chuugaku Koukousei no eigo bunpouryoku no shinndann to hyouka. [Diagnosis and assessment of junior high school and senior high school students' grammatical abilities]. *Shikoku Eigo Kyouiku Gakkai Kiyou*, 8, 87-108.

Appendix A

Questions on the Grammar Test

Rv/jijyo	Uchirufutofudof	Keijyofit	Usufifuffin n bijyofitfin	Hein n bijyofitfufjpsz
1 Our school is on a hill.		私たちの学校は丘の上にあります。	S+V+location	Sentence structure
2 Mr. Watanabe often tells us jokes.		渡辺先生はよく私たちに冗談を言います。	SV(O)person(O)thing	Sentence structure
3 My father bought me a digital camera.		父がデジタルカメラを買ってくれました。	Pst	Tense/spect
4 His works were read by many people.		彼の作品は多くの人に読まれています。	Passive voice	Passive voice
5 My parents told me to come home before dinner.		両親は夕食の時間までに帰ってくるように私に言いました。	SV(O)+to+infinitive	Non-finite verbs
6 Yuka felt excited when she saw the blue sky of Okinawa.		由佳は沖縄の青い空を見て興奮しました。	SV(O)(C-participle)	Sentence structure
7 Nothing is more useful than a computer.		コンピューターほど役に立つものはありません。	Comparative adjective (more ~)	Comparative/superlative adjective
8 There is a cafeteria on the first floor.		1階に食堂があります。	There (is/are) ~	Sentence structure
9 We chose a card for him.		私たちは彼のために誕生日カードを選びました。	SV(O)thing+for+person	Sentence structure
10 I was taking a bath at ten o'clock last night.		昨夜の10時にはお風呂に入っていました。	Present continuous	Tense/spect
11 I was disappointed to miss the Sherlock Holmes TV series.		シャーロック・ホームズのテレビシリーズを見逃してがっかりしました。	Passive voice (as adjective)	Passive voice
12 I get up six o'clock every morning.		私は毎朝6時起床します。	SV (definite verb)	Sentence structure
13 We call him Tom.		私たちは彼をトムと呼びます。	SVOC (=noun)	Sentence structure
14 My brother is going to go to Thailand next year.		兄は来年タイに行きます。	Future simple (will vs. be going to)	Tense/spect
15 I must feed the dog every morning.		私は毎朝、犬にえさをやらなければなりません。	Modal auxiliary verb (must as obligation)	Modal auxiliary verbs
16 Takeshi is good at painting.		武は絵を塗るのが得意です。	Ground (non-finite verb)	Non-finite verbs
17 Mary has several friends who are studying Japanese.		マリーには日本語を勉強している数人の友人がいます。	Relative pronoun (who subject)	Clauses
18 E-mail enables us to communicate with many people.		Eメールのおかげで、多くの人々と連絡を取ることができます。	Inanimate subject	Inanimate subjects
19 My favorite singer is Lady Gaga.		私のお気に入りの歌手はレディー・ガガです。	SVC	Sentence structure
20 His leadership will make the team strong.		彼のリーダーシップがチームを強くしてくれるでしょう。	SVOC (=adjective)	Sentence structure

21	My grandmother is coming tomorrow.	明日祖母が来ます。	Present continuous (near future)	Tenses/aspect
22	May I bring my dog into the restaurant?	このレストランは犬を連れて入ってもよろしいですか。	Modal auxiliary verb (may as permission)	Modal auxiliary verbs
23	We need some teachers to help us.	僕たちを助けてくれる先生が必要です。	To-infinitive (as adjective)	Non-finite verbs
24	I need to think about my future.	私は将来について考えなくてはなりません。	Verb-to-infinitive/gerund (as object)	Non-finite verbs
25	Unfortunately, the temple which she wanted to visit was closed.	残念ながら、彼女が行きたかった寺は閉まっていました。	Relative pronoun (as object)	Clauses
26	A recent survey shows that only children are more common in modern families.	最近の調査によれば、現代の家族は一人っ子が増えています。	Inanimate subject (I show, etc.)	Inanimate subjects
27	I like chemistry.	私は化学が好きです。	SVO	Sentence structure
28	I watch TV for two hours every night.	私は毎晩2時間テレビをみます。	Present simple vs. present continuous	Tenses/aspect
29	I have seen the movie <i>Titanic</i> three times.	私は映画『タイタニック』を3回見たことがあります。	Present perfect (experience)	Tenses/aspect
30	You must be tired today after watching TV for so long.	テレビの見過ぎで今日は疲れているんじゃない。	Modal auxiliary verb (must as certainty)	Modal auxiliary verbs
31	Our class gathered after school to clean the streets.	通りの掃除をするために当課後クラスで集まりました。	To-infinitive (as adverb)	Non-finite verbs
32	That boy running in the schoolyard is Hiro.	校庭を走っているあの少年は次郎です。	Present participle (adjective)	Non-finite verbs
33	Most restaurants are smaller than family restaurants.	ほとんどのレストランはファミリーレストランよりも小さいです。	Comparative adjective (-er)	Comparative/superlative adjective
34	I know that smoking is harmful for the health.	私は喫煙が体に悪いことを知っています。	Noun clause	Clauses
35	Our team lost the game last week.	私たちのチームは試合に負けてしまいました。	SVO-adverb	Sentence structure
36	I am playing computer games at the moment.	私はちょうど今コンピュータゲームをしているところです。	Action vs. state verb	Sentence structure
37	Yoko and I have known each other since we were elementary school students.	洋子と私は小学生の時から知り合いです。	Present perfect (duration)	Tenses/aspect
38	I don't know what to do and just stood here.	何をしようか分からず、ただここに立っているだけでした。	To-infinitive (what to~)	Non-finite verbs
39	I was not interested in her paintings.	僕は彼女の絵にはあまり興味を持っていませんでした。	SVC (=participle)	Sentence structure
40	This is the biggest restaurant in our town.	これは私たちの町で一番大きなレストランです。	Superlative adjective (-est)	Comparative/superlative adjective

助詞「-が」と「-가/이」[ga/i]の日韓対照研究

北村唯司

1. はじめに

日本語と韓国語の間には、語順だけでなく助詞体系においても類似点が多いことはよく知られている。助詞においては、その種類だけでなく機能や用法においても似通った点が多く見られる¹。その中の一つが「-が」と「-가/이」[ga/i]²であるが、韓国語教育の中でも比較的初期の段階に導入される助詞「-가/이」[ga/i]が用法において「-が」と微妙に違いを見せることが、韓国語教育者には説明における負担を、学習者には理解における負担を与えている。

本稿では、そのような韓国語教育者と学習者の負担を少しでも軽減できないかと、「-が」と「-가/이」[ga/i]の相違点に焦点を当て、その相違点を説明する方法を模索する。「-が」と「-가/이」[ga/i]を論じる時に、どうしても並行して論じる必要が出てくるものとして「-は」と「-는/은」[neun/eun]があるが、本稿では「-は」と「-는/은」[neun/eun]³については必要最小限の言及に留め、「-が」と「-가/이」[ga/i]を中心に考察していくことにする⁴。

「-が」と「-가/이」[ga/i]の主なる用法は、文の先頭に位置することの多い、

¹ 本稿では、その助詞自体が表す概念のことを「機能」、その助詞が使用される文または文脈の特徴のことを「用法」と呼ぶ。

² 韓国語の「-가/이」[ga/i]は、「-가」[ga]と「-이」[i]という2つの異形態があるが、前者は開音節で終わる語に、後者は閉音節で終わる語に付く。

³ 韓国語の「-는/은」[neun/eun]は、「-는」[neun]と「-은」[eun]という2つの異形態があるが、前者は開音節で終わる語に、後者は閉音節で終わる語に付く。

⁴ 日本語の「-が」と「-は」についての研究には三上章(1960)、久野暲(1973)、尾上圭介(1973)、奥津敬一郎・沼田善子・杉本武(1986)、三原健一(1990)、寺村秀夫(1991)、伊藤武彦・田原俊司・朴媛淑(1993)、野田尚史(1996)、金谷武洋(2002)などがあり、韓国語の「-가/이」[ga/i]と「-는/은」[neun/eun]についての研究には성광수(1974)、임흥빈(1974)、양정석(1987)、최영환(1987)などがある。

いわゆる主語に使われるものであるが、本稿での議論はその用法に限定する。すなわち、次のような「-가」と「-가/이 [ga/i]」の用法については論じない。

- (1) a. 彼女はきれいだ가, 冷たい。
 b. 我が家, おらが村
- (2) a. 그는 기업가가 되었다 .[geuneun gieopgaga doceotda]
 彼は起業者になった。
 b. 그는 회사원이 아니다 .[geuneun hwesawoni anida]
 彼は会社員ではない。
 c. 오늘은 그렇게 춥지가 않다 .[oneureun geureoke chupjiga anta]
 今日はそんなに寒くはない。

(1a)は接続助詞としての用法, (1b)は現代語では生産性を失っていると考えられる所有的な用法であり⁵, (2a)および(2b)は「되다 [doeda]」および「아니다 [anida]」の補語としての用法で, (2c)は否定表現などの補助的連結語尾「-지 [ji]」⁶の後に付く強調的な用法である⁷。本稿では、一般的に「主格」あるいは「ガ格」と呼ばれる、次のような用法についてのみ議論する。

- (3) a. ここ가 日本橋です。
 b. 空가 青い。
 c. 雨가 降っている。
- (4) a. 여기가 민속촌이예요 .[yeogiga minsokchonieyo]
ここ가 民俗村です。
 b. 날씨가 춥다 .[nalssiga chupda]

⁵ 大野晋(1978:36)では、古典語における「-가」の用法の8~9割が所有的な用法であったが、現代語ではその用法が失われつつあることを述べている。

⁶ 補助的連結語尾については남기집・고영근(1993:158)を参照。

⁷ 補助的連結語尾などの後に付く「-가/이 [ga/i]」の用法については、성기철(1994), 선우용(1994)などを参照。

天気(気温)が寒い。

c. 철수가 책을 읽고 있다.[cheolsuga chaegeul ilkgo itda]

チョルスが本を読んでいる。

(3a)(4a)は名詞が述語に使われた名詞述語文, (3b)(4b)は形容詞が述語に使われた形容詞述語文, (3c)(4c)は動詞が述語に使われた動詞述語文である。これら各文の主語には, 主格(ガ格)助詞として「-が」および「-가/이」[ga/i]が使われている。日本語の「-が」と韓国語の「-가/이」[ga/i]は, 基本的にはこのように「主格」を表す助詞として大変に類似している。

ところが, このような共通点を基本的に持っているながらも, 両者は時として違った様相を見せることがある。

(5) 소풍이 언제예요?[sopungi eonjeyeyo]

(5') a. *遠足がいつですか。

b. 遠足はいつですか。

(6) 인생이 짧아요.[insaengi jjalbayo]

(6') a. ?人生が短いです。

b. 人生は短いです。

(5)(5')は述語に疑問詞「いつ/언제」[eonje]が使われた名詞述語文であるが, この場合, 韓国語では(5)のように主語に「-가/이」[ga/i]が普通に問題なく使えるが, 日本語では「-が」が使われた(5'a)はかなり不自然になり, (5'b)のように「-は」を使うのが普通であろう。(6)(6')は「一般的に言うと, 人生とは短いものだ」という意味の一般論を述べた形容詞述語文である。このような一般論を述べる文において, 韓国語では(6)のように主語に「-가/이」[ga/i]が使われても自然であるが, 日本語では(6'a)のように「-が」が使われると一般論の意味がなくなってしまう, 一般論の意味を表すには(6'b)のように「-は」を使う必要がある。

次は動詞述語文の例である。

- (7) 1. 아버지의 반응은 뜻밖이었다.
[abeojieui baneungeun tteutbakkieosda]
2. 내가 막 충고를 바라는 물음을 던지려는데, 아버지가 불쑥 감탄
섞어 말했다. [naega mak chunggoreul baraneun muleumeul
deonjiryeoneunde abeojiga bulssuk gamtan seokkeo malhaessda]
- (7') 1. 父の反応は意外だった。
- 2a. 私がいざアドバイスを望む質問を投げかけようとしたところ、
?父が出し抜けに感嘆混じりに言った。
- 2b. 私がいざアドバイスを望む質問を投げかけようとしたところ、
父は出し抜けに感嘆混じりに言った。

(7)(7') はある韓国小説の地の文であるが、1文目(7-1)で「아버지 [abeoji] =父」が既に「主題」となっているわけであるが、それに続く2文目(7-2)の主語として「아버지 [abeoji] =父」が登場する場合に、韓国語では「-가/이 [ga/i]」が使われている。一方日本語では(7'-2a)のように「-が」を使うと不自然な感は否めず、(7'-2b)のように「-は」を使うのが自然であろう。

以上のように、日本語の助詞「-が」と韓国語の助詞「-가/이 [ga/i]」は、基本的には「主格助詞」という共通した機能を表しながらも、場合によっては両者の使われ方に違いが出てくる時がある。以下、まず「-が」と「-가/이 [ga/i]」が用法上、即ちどのような特徴の文または文脈の中でどのような違いを見せるのかを確認し、次にその違いを生む理由として、どのような機能上の違いがあるのかを模索していくことにする。

2. 「-が」と「-가/이 [ga/i]」の用法上の違い

日本語の「-が」と韓国語の「-가/이 [ga/i]」の用法の違いについて言及した、おそらく初めての研究であると考えられる濱田(1970)において述べられ

ているが、両者の用法上の食い違いは、日本語の「-が」に対して韓国語で他の助詞（「-는/은 [neun/eun]」など）が対応する場合はほとんどない一方、韓国語の「-가/이」[ga/i]に対して日本語で他の助詞（「-は」など）が対応する場合が多い（濱田 1970 : 238）。この典型的な例が次のような文である。

(8) 여기가 어디예요 ?[yeogiga eodiyeyo]

(8') a. * ここがどこですか。

b. ここはどこですか。

(8)および(8')は名詞が述語に使われている「名詞述語文」であり、その述語に使われた名詞が「疑問詞」である。この場合、「-가/이」[ga/i]を使った韓国語の(8)はとても自然な文であるのに対し、日本語では「-が」を使った文(8'a)は明らかに不自然な文であり、自然な文にするには(8'b)のように「-は」を使うしかないのである。

これは述語に「疑問詞」が用いられた名詞述語文であるという明確な特徴があるため、韓国語教育上は、「韓国語では述語に疑問詞が用いられる文で主語に『-가/이』を使うことができる」という説明で一応は事足りる。しかしながら、この問題はこれだけで解決するほど単純ではなく、「疑問詞」が用いられない文でも明らかに両者の用法が食い違う場合が存在する。

(9) 인생이 짧아요 .[insaengi jjalbayo]

(9') a. ? 人生が短いです。

b. 人生は短いです。

(9)と(9')は「一般的に言うと、人生は短いものだ」という一般論を述べた例であるが、このような文は明確に主題を持ち（この場合は「人生」）⁸、

⁸ 助詞「-は」の「主題」もしくは「提題」の機能に関しては、三上章(1960 : 100)、久野暲(1973 : 27)、寺村秀夫(1991 : 43)、野田尚史(1996 : 18)、金谷武洋(2002 : 100)、堀川智也(2012)などを参照。

それについて論述する（この場合は「短い」ということ）文である。「主題」を持ち、かつそれが主語となる文では、日本語では必ず(9'b)のように「-は」が用いられる⁹。「-が」を用いた(9'a)はこの文脈では不自然な文となる。もし「短いもの」が主題となっている文脈で、それが他でもなく「人生だ」と言いたい時には(9'a)は自然な文となる。一方、韓国語では(9)のように「-가/이 [ga/i]」を用いた文が一般論を述べる自然な文として成立する。

- (10) 1. 철수 오빠는요?[cheolsu oppaneunyo]
 2. 급한 일이 있어서 못 온대요.[geupan iri isseoseo mot ondaeyo]
 3. 혹시 저 때문에 화난 거 아니에요?
 [hoksi jeo ttaemune hwanan geo anieyo]
 4. 아니에요. 오빠가 요즘 시간이 좀 없어요.
 [anieyo. oppaga yojeum sigani jom eopseoyo]
- (10') 1. チョルス兄さんは?
 2. 急な用事があって来れないんですって。
 3. ひょっとして私のせいで怒っているんじゃないですか?
 4a. いいえ。? 兄さんが最近時間がちょっとないんですよ。
 4b. いいえ。兄さんは最近時間がちょっとないですよ。

また、(10)と(10')は2人の対話文であるが、2人の話の主題は「철수 오빠 [cheolsu oppa] = チョルス兄さん」である。その主題が(10-1)(10'-1)において導入され、その後では既知の情報となっているにもかかわらず¹⁰、韓国語では4行目の(10-4)において既知の情報の名詞句であり、論述の対象である主題「오빠 [oppa] = 兄さん」に「-가/이 [ga/i]」が使われている。韓国語ではこの文脈でこの文が自然な文として成立するのである。日本語ではやは

⁹ 野田尚史(1996: 117)を参照。

¹⁰ 助詞「-は」の「旧情報(古いインフォメーション)」の機能に関しては、久野暉(1973: 207)、野田尚史(1996: 109)などを参照。

り(10'-4a)の「-が」が使われた文はこの文脈では不自然であり、(10'-4b)のように「-は」を使うのが自然であろう。

このように、日本語では「-は」が使われるべき場合と考えられている「主題」や「既知の情報」の名詞句に対し、韓国語では「-가/이」[ga/i]が自然に使われる場合が存在するのである。前述した「述語に疑問詞が使われる」場合だけでなく、このように「一般論としてある主題について述べる」場合や「談話の中で既知の情報である主題について述べる」場合に「-が」と「-가/이」[ga/i]は用法上違いを見せることになる。韓国語の「-가/이」[ga/i]に日本語の「-が」が対応せずに「-は」が対応する場合は、筆者が収集した例文で数十例におよぶが、それらはこの3つの用法に大別することができる。次節では、「-が」および「-가/이」[ga/i]が用法上このように違いを見せる理由を解明するために、その機能に焦点を当ててみることにする。

3. 「-が」と「-가/이」[ga/i]の機能の違い

前節で「-が」と「-가/이」[ga/i]の用法には明らかに違いが認められることを述べたが、それは、「述語に疑問詞が使われる場合」、「一般論として何らかの主題について述べる場合」、「既知の情報となっている主題について述べる場合」において現れた。それでは、両者の機能に焦点を当てながら、このように「-が」と「-가/이」[ga/i]の用法上の違いが生じる理由について考察してみよう。

これまで「-が」および「-가/이」[ga/i]の機能について様々な観点から論じられてきたが、それらの研究でおおよそ一致している点は次の通りである。「主格」を表示するという純粋な文法的機能と、「排他」「総記」「選択指定」「強調」「焦点」などと呼ばれる格表示機能以外の副助詞的な機能の2種類を持つということである¹¹。後者の副助詞的な機能の規定については議論を呼ぶ

¹¹ 助詞「-が」の「排他」「総記」「選択指定」などの機能に関しては、久野暉(1973: 27)、尾上圭介(1973)、野田尚史(1996: 15)、奥津敬一郎・沼田善子・杉本武(1986: 274)などを、助詞「-가/이」[ga/i]の「強調」や「焦点」などの機能に関しては、이필영(1982)、성기철(1994)などを参照。

ところだが、本稿ではこの助詞の副助詞的な機能の規定自体が目的ではないため、その中で最も一般的に認められていると考えられる「排他」という用語を用いることにする。そこには「他でもなく」という意味が読み取れると考えられるからである。

- (11) a. 今日は天気が良いですね。
 b. (他でもなく) この人が幹事です。
 (11') a. 오늘은 날씨가 좋네요. [oneureun nalssiga jonneyo]
 b. (다름 아닌) 이 사람이 간사입니다. [i srami gansaimnida]

それぞれ (11a) と (11'a) が「主格」という格機能を純粹に表示している文で、(11b) と (11'b) が「他でもないこの人」という「排他」の機能を表している文である。格助詞の中でも述語の必須項に相当し、述語の意味と密接な関係を持つ主格（ガ格）と対格（ヲ格）の助詞は、日本語や韓国語ではよく省略されることが知られている。文の中で純粹に「主格」を表す場合、言い換えると、「主格」という純粹に文法的な機能以外の他の機能を表さない場合は、省略されても文意の把握には支障を来さないことが多く、省略され得るのである。

- (12) a. 今日は天気が良いですね。
 a'. 今日は天気 φ 良いですね。
 b. (他でもなく) この人が幹事です。
 b'. ? (他でもなく) この人 φ 幹事です。
 (12') a. 오늘은 날씨가 좋네요. [oneureun nalssiga jonneyo]
 a'. 오늘은 날씨 φ 좋네요. [oneureun nalssi φ jonneyo]
 b. (다름 아닌) 이 사람이 간사입니다. [i srami gansaimnida]
 b'. ? (다름 아닌) 이 사람 φ 간사입니다. [i sram φ gansaimnida]

純粹に「主格」の機能だけを表していると考えられる (12a)(12'a) は、助詞「-が」または「-가/이」[ga/i] を省略しても ((12a')(12'a')), 省略する前と同じ意味を表す。一方、文法的機能以外の「排他」という副助詞的な機能を表していると考えられる (12b)(12'b) の場合は、(12b')(12'b') のように「-が」または「-가/이」[ga/i] を省略すると、「排他」の機能を読み取ることは難しくなり、不自然な文となる。(12b')(12'b') の場合は、「この人は幹事です」「이 사람은 간사입니다 [i sarameun gansaimnida]」という意味として、「この人 (이 사람 [i saram])」という主題について述べた文として理解するしかなくなってしまう。主題というのは様々な事柄の中からある事柄を取り立てているだけであり、それ以外の事柄を排除するわけではない。そのため、「他でもない」という「排他」の機能を表す事ができないのである。

もう一度整理すると、日本語の「-が」と韓国語の「-가/이」[ga/i] は、純粹な文法的機能である「主格表示」と副助詞的な機能である「排他」という2つの機能を併せ持っているという点で共通している。このように、基本的には「-が」と「-가/이」[ga/i] の機能は相当に類似しており、相違点よりも類似点の方がかなり優勢であることが分かる。それではここで、用法上において違いを見せる場合を改めて見てみよう。

(13) 여기가 어디예요 ?[yeogiga eodiyeyo] (= (8))

(13') a. * ここがどこですか。(= (8'))

b. ここはどこですか。

これは述語に疑問詞が使われた場合であるが、(13'a) のように、日本語で「-が」が使えない理由は何であろうか。疑問詞が使われている述語は、それが指示する対象が特定されていないという指示機能を持っており、主題とはなれないと寺村 (1991 : 45) にて論じられている。つまり、主題となるためには、その主題となる名詞句が特定の事柄を指していなければならない。しかし、疑問詞はそれが指す事柄を特定できないから「疑問詞」なわけで、指示

する事柄を特定できない疑問詞が主題となることはできないのである。そのため、述語に疑問詞が使われている、このような文の主題は自ずと主語となるわけである。

つまり、(13')において「ここ」が主題となるわけであるが、日本語では主題である主格名詞句には「-が」が付くことができないと解釈される。野田(1996:117)では、「-は」と「-が」の使い分けの原理として、「主題を持ち」「格成分が主題」の場合は「-が」ではなく「-は」が用いられると説明しているが、これは言い換えると、主格成分が主題となる時には「-が」は使えないということであり、よって「-が」は「主題」を表すことができないということになる。

また、(13')とは逆に、主語に疑問詞が使われる文の主題は必ず述語になることが指摘されている(野田 1996 : 121)。

- (14) a. どこが間違っているのですか。
 b. * どこは間違っているのですか。
 c. どこ ϕ 間違っているのですか。

(14)は主語に特定の指示対象を持っていない疑問詞が使われ、述語が主題になっている例である。主題は特定の指示対象を持つ必要があるが、それを持たない疑問詞は必然的に主題となることができないのである。そのため、この場合は(13')とは違い、主語が主題でない主格名詞句なので、(14a)のように「-が」が使われることになる。そして、この「-が」は、(14c)のように、それを省略した文となっても、同じ意味を表すと判断されるため、純粋に文法的な「主格表示」の機能を表していると解釈される。

以上で見たように、日本語では主格名詞句が「主題」となる場合は必ず「-は」が使われ、逆にもし「-が」が使われると、その名詞句が主題でないことを表すようになる(野田 1996 : 10)。主格名詞句が「主題」となる時にはその名詞句に「-が」が付くことはないのである。

一方、改めて韓国語の例文を見てみると、韓国語では主格名詞句が「主題」となる場合でも(13)のように「-가/이」[ga/i]が使われているのである¹²。主格名詞句が「主題」となる場合でも、韓国語では「-가/이」[ga/i]が使われ得るとするのは何を意味するのであろうか。

- (15) a. 여기가 어디예요 ?[yeogiga eodiyeyo] (= (13))
 b. 여기 φ 어디예요 ?[yeogi φ eodiyeyo]

この場合の「-가/이」[ga/i]は(15b)のように省略され得る。そして、「-가/이」[ga/i]が使われた(15a)と省略された(15b)の文の意味は同じだと判断されることから、純粹に文法的な機能である「主格表示」の機能を表しているのであり、副助詞的な「排他」の機能ではないことが分かる。日本語と同じように、韓国語のこの文においても主語が主題だとすると、韓国語の「-가/이」[ga/i]は文法的な機能である「主格表示」の機能を表しながら、同時に談話的な機能である「主題」を表すことができるという一つの仮説にたどり着く。日本語では(13'a)で見たように、この場合、すなわち主格名詞句が主題の場合には「-が」を使うことができなかった。つまり、日本語では、「-が」は文法的な機能である「主格表示」の機能を表しながら、同時に談話的な機能である「主題」を表すことはできないのである。

それでは、続いて他の用法の場合を見てみよう。

- (16) 인생이 짧아요 .[insaengi jjalbayo] (= (9))
 (16') a. ?人生が短いです。(= (9))
 b. 人生は短いです。

¹² 韓国語における「主題」の定義が必ずしも日本語と一致するわけではないが、ここでは対訳の日本語を基準として「主題」という概念を用いることにする。韓国語における「主題」の研究については임홍빈(1972), 성기철(1985), 최규수(1990)などを参照。

(16)(16')は「人生」とは「短いものである」という一般論を述べた例であるが、この場合の主題は主語である「人生」であり、述語はそれについての論述である。日本語では、この時に(16'a)のように「-が」を用いると、明らかに「人生」について述べた一般論としての意味ではなくなる。反対に、述語の「短いもの」の方が主題となり、それこそが他でもなく「人生」であるという意味となり、韓国語の(16)の意味とは違ってしまふ。つまり、日本語ではこの場合、「-が」を用いると「排他」の機能が出てきてしまい、「主題」の取り立てるという意味とは相容れなくなるからだと考えられる。やはり主語を主題とする文としては(16'b)のように「-は」を使わなければならない。

一方、韓国語で(16)のように主題である主語に「-가/이 [ga/i]」を使うことができるのは、このような場合にも「-가/이 [ga/i]」は「排他」の機能を表さずに、「主格表示」の機能を表しながら、同時に「主題」を表していると思えるを得ない。ここから言えることは、韓国語の「-가/이 [ga/i]」に比べ、日本語の「-が」は「主格表示」という文法的な機能よりも、「排他」という副助詞的な機能のほうが優勢であるということである。

最後に3つ目の用法を見てみよう。

- (17) 1. 철수 오빠는요?[cheolsu oppaneunyo] (= (10))
 2. 급한 일이 있어서 못 온대요.[geupan iri isseoseo mot ondaeyo]
 3. 혹시 저 때문에 화난 거 아니에요?
 [hoksi jeo ttaemune hwanan geo anieyo]
 4. 아니에요. 오빠가 요즘 시간이 좀 없어요.
 [anieyo. oppaga yojeum sigani jom eopseoyo]
- (17') 1. チョルス兄さんは? (= (10'))
 2. 急な用事があって来れないんですって。
 3. ひょっとして私のせいで怒っているんじゃないですか?
 4a. いいえ。? 兄さんが最近時間がちょっとないんですよ。
 4b. いいえ。兄さんは最近時間がちょっとないんですよ。

(17-4)は「主題」であり「既知の情報」である主語「오빠 [oppa] = 兄さん」に「-가/이 [ga/i]」が使われた例であるが、この場合も日本語では(17-4a)のように「-が」が使われることはまずあり得ない。(17-4a)の「-が」はどうしても「排他」の機能を表してしまい、主題とはなれない。つまり、「最近時間がない人」の方が主題となり、その人が他でもなく「兄さん」であるという「排他」の機能と解釈されてしまう。

一方、韓国語では(17-4)のように「主題」であり「既知の情報」である名詞句に「-가/이 [ga/i]」がごく自然に使われている。ここからは「排他」の機能は読み取れない。「-가/이 [ga/i]」が省略可能なことからそのことが分かる。ここでも「-가/이 [ga/i]」は文法的な機能である「主格表示」の機能を表しながら、同時に談話的な機能である「主題」を表していると解釈される。

以上で見たように、日本語の「-が」と韓国語の「-가/이 [ga/i]」の違いは、日本語では主格名詞句が「主題」となる場合には「-が」が使えないのに対し、韓国語ではそれが可能だということである。つまり、日本語の「-が」は「主題」を表すことができないのに、韓国語の「-가/이 [ga/i]」はそれができるわけである。また、「主題」を表す時の韓国語の「-가/이 [ga/i]」は文法的機能である「主格表示」の機能を表しながら、同時に談話的な機能である「主題」を表していると考えられる。日本語では、主語が「主題」を表す場合であるのに無理に「-が」を使おうとすると、「主題」は述語に移動してしまい、主語は「排他」の機能を表すようになってしまう。ここから、日本語の「-が」は韓国語の「-가/이 [ga/i]」に比べ、副助詞的な機能である「排他」の機能が優勢である一方、韓国語の「-가/이 [ga/i]」は日本語の「-が」に比べ、文法的な機能である「主格表示」の機能が優勢であると見ることができる。

4. おわりに

本稿で論じた日本語の「-が」と韓国語の「-가/이 [ga/i]」の用法の例は、もちろん両者の違いのすべてを網羅できているわけではなく、一部の例に過ぎない。しかしながら、筆者がこれまで韓国語学および韓国語教育に携わり

ながら集めてきた他の多くの例も、ここで取り上げた3つの用法の延長線上にあり、本質的には同じように説明できると考えている。

「-が」と「-가/이 [ga/i]」は、基本的には、「主格表示」という文法的な機能と、「排他」などの副助詞的な機能を表す2面性を持っているという点で共通している。その上で、比較的「-が」は「排他」の機能が優勢であり、「-가/이 [ga/i]」は「主格表示」の機能が優勢であることを論じた。具体的には、韓国語の「-가/이 [ga/i]」は文法的な機能である「主格表示」の機能を表しながら、同時に談話的な機能である「主題」を表すことができるのに対して、日本語の「-が」は談話的な機能である「主題」を表すことができず、「主題」を表す主語に「-が」が使われた場合には、主題は述語に移動してしまい、「-が」は「排他」の機能を表すことになる。つまり、「主題」を表す名詞句に付くことができるかどうかという点において「-が」と「-가/이 [ga/i]」に違いが現れるということができる。

本稿では日本語を基準にして「主題」という概念を用いて論じたが、韓国語における「主題」の概念は日本語とは別に規定できる可能性もある。特に、述語に疑問詞が使われる場合などは、日本語では主語が「主題」となっていると見るが、韓国語では「主題」のない状態で「主題を導入」する場合として解釈できるかもしれない。

また、本稿では「-が」と「-가/이 [ga/i]」だけに焦点を当てて論じたが、日本語で「-が」が使えず「-は」しか使えない場合に、韓国語では「-가/이 [ga/i]」と「-는/은 [neun/eun] =は」の両方が使えるという事実がある。例えば、「これはいくらですか」に対して、「이것이 얼마예요 ?[igoesi eolmayeyo]」と「이것은 얼마예요 ?[igeoseun eolmayeyo]」の2通りの文が対応する。この時の韓国語の「-가/이 [ga/i]」と「-는/은 [neun/eun]」の違いについて論じるためにも、今度は日本語の「-は」と韓国語の「-는/은 [neun/eun]」の違いについても論じる必要があるであろう。

参考文献

- 伊藤武彦・田原俊司・朴媛淑 (1993)『文の理解にはたす助詞の働き』東京：風間書房．
- 大野晋 (1978)『日本語の文法を考える』東京：岩波書店．
- 奥津敬一郎・沼田善子・杉本武 (1986)『いわゆる日本語助詞の研究』東京：凡人社．
- 尾上圭介 (1973)「文核と結文の枠 —「ハ」と「ガ」の用法をめぐる—」,『言語研究』63, 日本言語学会 (編)．
- 金谷武洋 (2002)『日本語に主語はいらない』, 東京：講談社．
- 久野暲 (1973)『日本文法研究』[第15版(1992)], 東京：大修館書店．
- 寺村秀夫 (1991)『日本語のシンタクスと意味 第Ⅲ巻』, 東京：くろしお出版．
- 野田尚史 (1996)『「は」と「が」』, 東京：くろしお出版．
- 濱田敦 (1970)『朝鮮資料による日本語研究』, 東京：岩波書店．
- 堀川智也 (2012)『日本語の「主題」』, 東京：ひつじ書房．
- 三上章 (1960)『象は鼻が長い』[第23版(1994)], 東京：くろしお出版．
- 三原健一 (1990)「多重主格構文をめぐる」,『日本語学』9-8, 東京：明治書院．
- 山田昌裕 (2010)『格助詞「ガ」の通時的研究』, 東京：ひつじ書房．
- 남기심・고영근 (1993)“표준 국어문법론”[개정판], 서울: 탐출판사．
- 선우용 (1994) 국어조사 ‘이 / 가’, ‘을 / 를’ 에 대한 연구 —그 특수조사적 성격을 중심으로—, “국어연구” 124 호, 서울: 국어연구회．
- 성광수 (1974) 국어 주어 및 목적어의 중출현상에 대하여, “문법연구” 1 집, 서울: 문법연구회．
- 성기철 (1985) 국어의 주제 문제, “한글” 188 호, 서울: 한글학회．
- 성기철 (1994) 주격조사 ‘-가’의 의미, “선청어문” 22 호, 서울: 서울대학교 [성기철 (2007) “한국어 문법 연구”(서울: 글누림출판사)에 재록].
- 양정석 (1987) ‘이중주어문’과 ‘이중목적어문’에 대하여, “연세어문학” 20, 서울: 연세대학교．

이필영 (1982) 조사 ‘가 / 이’의 의미 연구, “관악어문연구” 7호, 서울: 서울대학교.

임홍빈 (1972) 국어의 주제화 연구, “국어연구” 28호, 서울: 국어연구회 [임홍빈 (1998) “국어 문법의 심층 2”(서울: 대학사)에 재록].

임홍빈 (1974) 주격 중출론을 찾아서, “문법연구” 1집, 서울: 문법연구회 [임홍빈 (1998) “국어 문법의 심층 2”(서울: 대학사)에 재록].

최규수 (1990) “우리말 주제어 연구”, 부산대학교 박사학위논문.

최영환 (1987) “{이/가}와 {은/는}의 의미 비교”, 서울대학교 박사학위논문.

言語文化は相対的か：アラビア語教育へむけて

小野 純 一

はじめに

本稿は言語学的、文化理論的な観点からアジアの言語文化を学問的に取り上げる際の問題点を検討することを目的とする。言い換えれば、本研究は、言語文化をいかに捉え、いかに異文化を教育すべきかという問いを事例の実証研究ではなく方法論研究、理論研究として取り扱う。とくにアラビア語をめぐる言語文化的見解と言語理論との関係をより具体的な考察の主題とするものである。対象がアラビア語とアラビア語文化圏（アラブ世界に加えイスラーム世界も重なるだろう）に限定せざるを得ないのは論者の関心と能力の限界によるが、議論の射程は個別言語に留まろうとするものではない。言語文化研究とよぶべきものが可能ならば、言語と文化の関係がどの水準で不可離的であり、どの水準で偶発的・非本性的かを議論することは、その学知の基礎であるだろう。

一般に研究は事例をそのつど対象としつつもその本来的な目的は理論化と普遍的知への接近であろうから、本研究もささやかながら言語とはなにか、自異を問わず言語や文化理解するとはいかなる事象かという問いを遠く射程に見据えている。現代の言語論と文化論は、相対主義と普遍主義の傾向に分かれ、見解の相違や傾向の濃淡はおよそその両者を両極とする線分に位置付けられうるだろう。すなわち、その近代言語学の発生から 21 世紀の言語論や文化論にまで、言語・文化・認識は相対的か普遍性があるか、という議論が続いていると考えてよいだろう。

しかしまた、個別言語ごとに特殊事情・文脈が異なるのも事実である。現代の言語論と文化論の発生はヨーロッパ人が自己を近代化させ、西洋として

自覚することにもない近代に東洋を「発見」して、東洋の諸言語を研究し、言語学や文献学を基礎とする近代的学問や大学制度が発生していく過程にある。これは、周知のようにオリエンタリズムと関連しており、言語学や文化論の二大潮流としての概念的相対主義と普遍主義の展開とも深く絡み合っている。つまり学術的・科学的であろうとしながら、理論や見解の構築には、それが本来は文化的限定を超越しようという志向（ある種の普遍主義）に根ざすにもかかわらず、図らずも歴史的限定が常に潜んでいる。

ただし、オリエンタリズムはヨーロッパないし西洋文化圏だけの問題ではない。むしろ、これを自覚的に超克しようとする傾向が優勢である西洋よりも、オリエンタリズムの対象であった「東洋」自身が無自覚にあるいは無批判にオリエンタリズムの枠組みを近代的学問や大学制度の導入を媒介に踏襲し、セルフ・オリエンタリズムとして同じ問題の亜種を再生産している場合がある。

本稿で私はアジアの言語や文化をいかに理解するべきかという問題に関し、研究においても大学教育においても上記の観点や脈絡性を前提とすべき必要性を議論し、この基礎に常に立ち返るための足がかりを再検討したいと考えている（当然ながら本来、このような批判的観点の必要性はアジアの言語文化研究に限定されず、欧米のあるいはそれ以外の地域の言語文化を対象とする場合も必要と思われるが）。

したがって、言語文化の教育と研究の方法論を論ずるということで本稿が念頭に置くのは以下のことである。言語理論的考察とオリエンタリズム的省察を着眼点としてこのような問題意識のもと、アラビア語学や言語学の方法論を対象とするのではなく、言語を中心に文化を研究する場合の学知のあり方を問い、なおかつこれをいかに教育に活用するかを考えたい。

アラビア語研究を中心とする言語文化学的問題

言語的にアラビア語という一単位はそれ自体が複雑な内実を包摂する。ひとくちでアラビア語といっても、アラビア語使用者個人の言語意識の中には母

語としてのアラビア語をめぐって、フスハー (fuṣḥā) と呼ばれる「標準アラビア語」と個人それぞれが生まれ育った地域の諸方言を両極の間における常に流動的で連続的な意識の変動が見られるだろう。標準アラビア語は、クルアーンの言語に基づく古典アラビア語と現代の書き言葉であり公式の場や共通語として話される言葉を含む複雑な内実を持つ。さらに古典アラビア語が地域化したとされる多様な方言、地域性を逸脱した影響力のある方言（エジプト方言のような）を除いてはほぼ筆記されることのない言語が存在する。

標準アラビア語が公用語ないし準公用語的な扱いを受ける地域、いわゆるアラブ世界は、西アフリカ、北アフリカ、中央アフリカ、東アフリカ、アラビア半島、中東を中心に 30 カ国近くに上る。アラビア語方言はこれらの地域にはほぼ異言語のような大きな差異を示す様々な偏差を含みつつ存在しているわけである。さらにムスリムの中で標準アラビア語が共通語としての地位を獲得している地域は、中央アジア、南アジア、中国、東南アジアまで広がる。方言同士が大きく乖離する個人間での会話は、標準アラビア語を用いることも可能だが、現実には方言とこれとを混交させて用いることが一般的である。つまり、公的・学術的な言語像が強く意識に現れる標準アラビア語は日常会話で忌避され、親しみを持たせる意図から、通用性が妨げられない範囲で方言と標準アラビア語を融合させて用いる¹。

また、もちろん、このようなアラビア語内的事情に加え、アラビア語を母語としないいわゆる「外部」からアラビア語を理解する場合の特殊事情を考慮する必要があるだろう。アラビア語理解をめぐる特殊事情は、アラブ世界・イスラーム世界と隣接するヨーロッパと、前者とは歴史的接触がわずかであり後者から、後者の視点を介して前者の理解へむかった日本とで偏差が生じる²。この点で注意しなければならないのは、アラビア語学やイスラーム

¹ アラビア語を母語とする人の複雑な言語意識を図式的に示したものが、本稿でその言語文化論を考察対象にする牧野の研究 (1979) である。

² 日本のイスラーム学から同じ主題で取り組んだものに東長の研究 (2012) がある。当該研究は鎌田繁教授 (東京大学東洋文化研究所) に御教示頂いたものである旨明記して謝意を表したい。

ム学が、近代知と相関関係にあることだ。たとえば、アラビア語研究は聖書の言語であり、近代初期でも依然として神学的な背景をもって人類の最古の言語とみなされていたヘブライ語の理解に寄与させるための、あるいは護教的にクルアーンやイスラーム神学をキリスト教の立場から避難するために行われてきた。

さらに、ヨーロッパがアラビア語やその言語文化を認識する場合に、神学的特殊化が回避されている場合でも、ヨーロッパが自己をヨーロッパとして確立する際に、他者を「セム」あるいは「アジア」と確定して鏡像を生産する必要があった。ヘブライ語を古代幻想の踏み台に用いることをやめた代わりに、その位置にサンスクリットを据えて、ヘブライ語＝アラビア語の系統を「セム」、インド＝ヨーロッパの系統を「アーリア」と対立的にとらえる必要があった。これは学問的・理論的要請ではなく、むしろ文化的背景が思考を、理論的探求を、限定してしまう一例であると批判されている。にもかかわらず、オリエンタリズムという事情が完全には克服されているとは言えない。むしろ、現代は近代化における人種差別としての反セム主義とは異なる新たな民族差別として、新しいタイプの反セム主義が発生しているという指摘もある³。

では、普遍主義的な態度によってこのように文化的に限定された「偏見」が克服できるのか、それとも相対的な観点を導入することで諸文化を価値付けの序列から解放することができるのだろうか。分析哲学のように極度に普遍主義的立場をとる場合でも、文化史的限定のような歴史性を完全に免れているのだろうか。私は以下で相対主義と普遍主義の両方もそれぞれに固有の問題を抱えているのではないかという問いがもつ問題性を詳述し、検討していくことで、アラビア語を中心とする言語文化研究とその教育の方法論的考察の基礎づけを議論対象にしたい。これは日本におけるアラビア語研究とイスラーム学の一部の研究成果と密接に関係しているのである。具体的には、

³ Balibar 2003: 89-96.

私が議論の対象にしたいのは、井筒俊彦（1914-1993）とその業績をアラビア語文化研究の側面に特化して継承発展させた牧野信也（1930-2014）の研究である。

日本におけるアラビア語研究黎明期にこれを世界的水準に単独で推し進めたのが井筒俊彦であった⁴。その後継者として、牧野信也は井筒の言語文化理論としての概念的相対主義を踏襲し、その理論のもとアラビア語の意味論的特性を詳細に分析提示して見せた⁵。井筒が言語学者とみなされていたという制度的な側面を別にして考えるなら、一般に彼はアラビア語文化圏に限定されない他地域の伝統思想を含むイスラーム思想研究者であると理解されてきたが、本人が晩年に自称していたように、最近では井筒を哲学者として理解される傾向にある⁶。牧野はアラビア語文献を中心に、とくにイスラーム史の初期、すなわち古典アラビア語成立期の文献を対象としている。

まず、以下では、両者がともに依拠している、あるいは主張する結果となった概念・言語・文化の相対主義が、一般にどのようなものであるか確認したい。というのも、少なくとも、井筒の考えは、単純な相対主義とは言えないと思われるからだ。そして、相対主義が批判される諸点を、井筒はもとより自覚し、解決する方策を立てた上で、あえて相対の側面を強調する。この部分は、言語文化の研究だけでなく、教育の際にも決定的に重要な観念だと思われる。本稿はこのような言語論的立場を再検討することを主題化しながら批判的見

⁴ 井筒はアラビア語研究に際し言語理論の検討、整理、自らによる理論化を基礎にして、それを言語学的・文献学的研究に適用し、思想研究だけでなく思想構築へと進んだ。また、井筒は、アラビア語文法の研究のほか、セム語研究も残している。黒田の論文（1970）、および竹下の論文（1993）を参照。

⁵ 牧野前掲書。牧野は井筒の『意味の構造』を日本語に翻訳している（1972）。井筒のこの著作は始めに英語で出版された。牧野による日本語版は、翻訳者牧野が原著者井筒から許諾を得て、1959年の初版に1966年の改訂版を組み合わせている。また、『井筒俊彦著作集』の第4巻におさめられた『意味の構造』は、牧野版に基づきつつ、序章から第4章までが、1992年時点の、すなわち井筒最晩年の言語観を反映させた形に井筒本人によって書き改められている。特に序論は、「言語と文化」と題され、言語文化パラダイムの意味論性が議論される。したがって、本稿では1992年版を最終版と見なし、井筒の言語論を批判検討する際にはこの版を用いる。

⁶ Nagai 2013: 355-390.

解を示し、いかにしてアラビア語を、また言語一般を理解し教育するかという方法的視座を再考する。

アラビア語研究と言語相対主義

オリエンタリズム、植民地主義、帝国主義などの根底にあるヨーロッパ中心主義を克服するための契機として、相対主義は効果的な役割を果たしたことは間違いないだろう。文化人類学は、確かにヨーロッパ文化以外の諸文化を対象化する点でオリエンタリズムの残滓ともいえようが、ヨーロッパ文化とは異なる世界観や価値観が同等に、相対的に存立することを知らしめたであろう。つまり、ヨーロッパ文化を頂点とする序列が幻想であることを認識させるといふ働きは、オリエンタリズム、植民地主義、帝国主義などに対する批判的省察の学問的実現といえる。そのような欧米特有の文化史的事情と背景を、この学問における理論化の過程から除去したとしても、相対主義には理論的問題が指摘される。この理論的問題に直接関連するものを本稿で考察対象にするため、まず言語と文化に関する相対主義がいかなるものか整理することから始めたい。

言語相対主義は言語的意味が認識や行動に影響を与えるという仮説を主張する⁷。この考え方は、次のようにまとめられる。我々の心・精神は、現実の世界経験（これは様々な印象の変転きわまりない流れである）を、言語体系・概念図式にしたがって体系化・組織化し、このようにして現実の経験は意味付けられる（世界が立ち現れる）。これを分節という。概念図式による分節は言語的パターンとしてコード化され、言語共同体の構成員である我々の世

⁷ この仮説は、著名な言語学者サピア（Sapir；1884-1939）やウオーフ（Whorf；1897-1941）、あるいはヴァイスゲルバー（Weisgerber；1899-1985）によって詳細に分析され理論化された。しかし、相対主義的な考えは、言語学黎明期にすでにヘルダー（Herder；1744-1803）やフンボルト（Humboldt；1776-1835）に唱えられていた。ゆえに、彼らを新フンボルト派とも呼ぶ。哲学では中国語を含む様々な言語に関心を抱き、また普遍言語の探求者とみなされるライブニッツ（Leibniz；1646-1716）にも同様の見解を見いだすことができる。

界観を作り出し、言語共同体の文化という枠組みを作る⁸。

相対主義の前提は次のような考え方を提示する。英語は虹の濃淡を七つ、トルコ語は四つに、言語によっては二つに分ける。しかし、自然界における虹の波長は、どこで区切るべきか決定されていない。区分は自然的区分ではなく、言語的区分にすぎない。ウォーフは次のような例も挙げる。ガソリンを入れたドラム缶に「満タン」と「カラ」と書いてある。「満タン」と表示されたドラム缶の周りで人々の行動は極めて慎重だが、「カラ」と書かれたドラム缶の周りで人々はタバコの扱いに不注意だ。しかし、「カラ」という表示は「危険ではない」「不活性である」を意味せず、気化したガソリンが一触即発でありうる。これは、「カラ」という概念が人々の行動を無意識に規定した例だとされる。このような例をもとに、ウォーフは人間の生きた現実が無意識に言語によって習慣が形作られると考える⁹。さらに相対論は、言語的分割が人間の思考を決定すると主張したり（言語決定論；linguistic determinism）、現実の言語的分割化・範疇化・組織化は言語文化ごとに異なるゆえに、概念の組織体のあり方によって異なる文化が成立する（言語相対論；linguistic relativism）と主張する。

このような立場に同調しつつ井筒は単語として構造化された概念を構造の要素である意味素に還元し、意味素のつながりを記述する方法論を提案する¹⁰。意味素は歴史的背景や言語行為の文脈に依存して独自の結びつきを見せるため、そのような脈絡を考慮した意味分析と解釈を井筒は意味理解の方法として論じるのだ¹¹。無意識に言語によって形作られた習慣としての人間の生き

⁸ それを 20 世紀の哲学や文化理論ではクーン (Kuhn ; 1922-1996) が「パラダイム (paradigm)」、ポパー (Popper ; 1902-1994) は「枠組み (framework)」、フーコー (Foucault ; 1926-1984) は「エピステーメ (épistème)」と呼ぶ。上述のヴァイスゲルバーは自身の意味論的な言語文化理論においてこれを「世界観 (Weltanschauung)」と呼ぶ。

⁹ Whorf 1956: 135ff. ウォーフは当該研究では Sapir 1921 を参照している。

¹⁰ 井筒 1992: 33-56.

¹¹ Izutsu 1964: 36ff.

た現実をいかに別の習慣の人間に生きた現実として理解可能にするかという観点で井筒の関心の集中点である。

共時的な側面としての意味構造に現れる意味要素は、それぞれが発生の契機と存続という歴史的側面を起源とする。存続する要素にも意味構造の主要項目となって顕在化するか、非主要的ではあるが顕在的であるか、非主要的で潜在的である場合がある。発生の場合でも、存続の過程における顕在・潜在の様々な度合いの変化の場合でも、それぞれの契機をなす脈絡が存在する。これ全体を井筒は歴史性として捉え、その歴史性としての脈絡が意味の振る舞いを決定していると考える。ただし、その都度の意味の振る舞い、すなわち、どの意味要素が顕在化しどれが潜在化するかの現実的決定は、その都度の言語行為に左右されるとみなされている。言語行為は、それが書く行為であろうと話す行為であろうと、言語的意味を現実化する行いなのである。

この言語的意味の現実化を、井筒は意思疎通の手段や内容として、あるいは世界や経験の理解とみなすのではなく、人間にとっての現実の形成であると主張する。私見によれば、言語的意味の現実化を即、人間にとっての現実の形成と捉えることは、言語行為の意味論性を強調しすぎることになり、人間の認識能力を狭く捉える結果となる。これについては、本稿の後半で主題的に論じる。いずれにせよ、ここに井筒が、極端であろうとなかろうと、相対主義の立場をとる理由がある¹²。

井筒と牧野は概念・言語・文化の相対性を主張する。井筒は相対的に現れる経験の本源性に普遍的水準を措定していると思われるが、これに対し牧野は相対的現れを全面的に主張する考えに基づいて文化と思考とアラビア語の関係性を説いている。たとえば、牧野は次のように共通アラビア語であるフスハー（牧野はフスハと書く）の特徴を述べている。

¹² 井筒は普遍的な水準を否定するつもりはなく、自身を極端な歴史的相対論者ではないという。井筒 1992: 14.

言語と思考とは一般的な意味で相互に緊密に関連しているばかりでなく、ことにアラブの場合、共通語フスハは、千年以上の長い期間にわたって彼らの知的生活を根底から支えつつ、文字通り民族と運命を共にしてきた。方言しか話せない文盲の人たちをのぞけば、すべてのアラブはこのフスハを通してものを見、また考えている。この意味で、共通語フスハは彼らの思考様式に強い刻印をしるす一方、この言語には過去千年来のアラブの独特な思考様式が色濃く反映している」¹³。

牧野の研究は古典アラビア語、標準アラビア語を知悉した著者ならではの広く深い認識の成果であり、アラビア語の独自性を詳細に示すことは間違いない。しかし、資料に対しいかなる態度を取るか、つまりいかなる理論に基づいてこれに望むか、あるいはこれをめぐりいかなる見解を理論化するかに関して、牧野が依拠していると考えられる井筒とは、かなり立場が異なるように思われる。たしかに、井筒も言語と思考の密接な結びつきを否定しないし、むしろ積極的に主張する。だが、それは、牧野がその研究で示すような、言語的現実を経験の現実に対応させるような関係性の主張ではない。

牧野の研究の眼目は、アラブ的思考様式はあらゆる水準における対立構造であり、彼はこれを「対立の逆説的統合」と名付けている¹⁴。ここで引用したように「方言しか話せない文盲の人たちをのぞけば、すべてのアラブはこのフスハを通してものを見、また考えている」と述べるにもかかわらず、つまり、「共通語フスハ」を分析の対象とするにもかかわらず、牧野は対立構造の一例として、アラブ人の言語意識を貫く方言と共通語という対立構造を「対立の逆説的統合」の一例にあげている。¹⁵

方言においても、共通語のような対立構造が見られるとしよう。例えば、

¹³ 牧野 1979: 211.

¹⁴ 牧野 1979: 13.

¹⁵ 牧野 1979: 51ff.

牧野があげているように、極度に少ない母音（3種）と、極端に多い子音（28種）という対立構造は、たしかにフスハーにおいてより際立つが、方言においても類似性がある¹⁶。だが、世界の他の言語と比べてこれはカフカスの諸語のようなより際立った非対称の前では決して特色的ではない。また、牧野は対立構造の一例として品詞の偏りという語彙の特徴や¹⁷、名詞文という文構造も取り上げる¹⁸。これは言語構造が思考の反映とするだけでなく、現実世界の構造と反映するというような考え方だ。そのような意味で牧野は先に引用したように、「言語と思考とは一般的な意味で相互に緊密に関連している」と述べるのであれば、文法的性を自然性と混同するような誤謬と同種の混同を行っていると思われる。たしかに、一つの語に様々な、時に対立しあう意味が含まれ¹⁹、また合成語を作らずにそれぞれの事物事象に個別の語根からなる名称を与えるという特徴がある²⁰。だが、この特徴が「対立の逆説的統合」という原理に説得力を与えるとは思われない。たしかにこれらはアラビア語の独自性ではあるが、「アラブの独特な思考様式が色濃く反映している」と言えるだろうか。むしろ、どの個人にとってもアラビア語（共通語であろうと方言であろうと）は先行的であり他者的である。

では逆に言語が思考に影響するのだろうか。統語論的、語彙論的特性がアラブ人の思考を決定するなら我々は彼らを理解するには彼らと同等のアラビア語力が必要ということになるだろう。これは翻訳不可能性を示唆する。しかし、牧野はアラビア語特有の文構造も語彙構造も日本語で詳細に説明することに成功している。このような観点から、牧野に見られるような言語観を批判するのが分析哲学である。そして、その批判点を理解することで、牧野の言語文化論が、井筒のそれと異なることが理解できると思われる。

¹⁶ 牧野 1979: 65ff.

¹⁷ 牧野 1979: 72ff.

¹⁸ 牧野 1979: 100ff.

¹⁹ 牧野 1979: 95ff.

²⁰ 牧野 1979: 114ff.

分析哲学的批判

相対主義を言語決定論と言語相対論に分けても、分析哲学の観点では両方とも間違った理論ということになる。言語間で違いがあることがお互いに確認し合えるなら、言語的範疇が認識や行動を無意識に規定するという言語決定論の仮説も、範疇化の異なる言語ごとに文化が異なるとする言語相対論も、人間の行動に本質的な影響を与えとは言えない。デイヴィドソン (Davidson ; 1917-2003) は、相対論の論理的矛盾を以下のように説明する。相対主義の理論的欠陥は、概念図式と世界あるいは経験という二元論(「枠組みと内容」「組織化するシステムと、組織化されるもの」)にあり、適合と組織化の二点で要約される。相対主義は「あらゆる枠組みの外部に何か中立的で共通のものが存在するということが本質的である」と考える。相対主義は、経験を組織化する概念図式(言語)と組織化されていない経験(世界)の区分を前提にする。これは「概念図式と解釈以前的内容の二元論 (a dualism of total scheme (or language) and uninterpreted content)」だ。経験(世界)を「概念図式と内容の二元論」によって認識することはなぜ問題か。

デイヴィドソンによればクワイン (Quine ; 1908-2000) の「二つのドグマ」批判によって脱ドグマ化された経験主義の中でさえも、「概念図式と内容の二元論」が残っていて、この残滓はクワインが見逃した「第三のドグマ」である。なぜ「概念図式と内容の二元論」がドグマか。主張が真か偽か議論するには、その主張が理解可能でなければならない。だがこの二元論は、真か偽か判定する以前に、そもそも主張自体が理解不可能である。ゆえにその意味でこの二元論はドグマだ。そしてこのドグマは翻訳不可能性という結論を導き出す。なぜ相対主義の主張は理解不可能か。

相対主義を徹底すると、「翻訳不可能性 (untranslatability)」に至る。ある言語で表象された「世界」を、つまり文化現象を別の言語で表現し直すことは不可能という意味は、いうなれば、言語ごとに全くべつの世界が成立するゆえに、移し替えは不可能であると結論するに至るということだからだ。もし、このように文化と言語が不可離的關係にあるなら、つまり、一つの言語

が全く独自の文化としての異なった世界を表すなら、ある世界を表象する図式に、別の図式を置き換えることは不可能ということだ。したがって、異なる概念図式の間では「共約不可能 (incommensurable)」であり、文化間でも通約不可能であることになる。また、これを敷衍するなら、時代が違えば言語的分節も異なり、過去の同一言語は現在のそれと異なるから、概念図式も変化しており、文化のパターンも異なることになる。文化と言語が不可離的關係という考え方に、クーンのパラダイム論やファイヤーアーベント (Feyerabend ; 1924-1994) の共約不可能性論 (incommensurability of scientific theories) あるいは翻訳不可能性の理論的基盤がある。パラダイムや枠組み、エピステーメーなどの議論を一括りにすることが可能とするなら、この議論は、その基礎に翻訳不可能性を抱えている、という点が分析哲学によって指摘されるわけである。

確かに言語的組織化は言語ごとにも、同一言語内でも時代によって異なるように思われる。だが現実には、我々は過去の文化表象も異文化の表象もかなりの程度理解できている。我々は言語によって表象がどのように大きく異なるかについて報告を理解し、その大きな差異に驚く。つまり差異自体を我々は説明できるし、理解できる。我々は言語間つまり概念枠間の違いを認識できる。違いを説明できるなら、翻訳不可能性が存在しないと云わねばならない。説明可能ということは、翻訳不可能性の否定を示す。もし本当に理解できない、翻訳できないのであれば、理解できるできない、違いが有る無いと言うことすら出来ないはずだ。この結論は不合理だ。ゆえに、意味論的相対主義の前提は間違いだ。文の表象は言語によって異なるが、この違いは世界の違いではない。言語が世界を分節し組織化するという二元論じたいが放棄されるべきだ。このように普遍主義は主張するだろう。

現象学的観点

ここで再び、井筒によるアラビア語研究における意味論的方法論を再検討する必要があるだろう。なぜなら、井筒は、分析哲学が批判する言語文化的

パラダイムを認めつつ、翻訳不可能に陥らないための方法を議論しているからだ。井筒はその際に分析哲学が採るような普遍主義的立場を批判するが、普遍性を否定しているわけではない²¹。普遍性の水準に到達する前に、「もっと密度の高い言語文化的パラダイムの差異性の領域を自覚的に越えなくてはならない」と考えている²²。ここで「自覚的に超える」という意味は、一つ語を別の語に置き換えて、つまり翻訳して、理解したと考えてはいけないということである。それが、文化的な特殊性を反映しているような語彙でなく最も日常的で基礎的で、他のあらゆる言語に対応する語彙があると思われるような「良い」という概念でさえも、自覚的ではない推定は避けるべきである²³。そうでないと、一方の語彙がもつ独自の意味構造（理解しようとしている言語の単語）を、別の言語（たとえば自分の母国語で対応すると思われる語）の意味構造に無自覚に投影して（翻訳して）理解した気になってしまう。これは、異言語の意味構造の理解ではなく、単に自言語で理解したにすぎない。井筒は逐語訳主義を避け、一つ概念の意味構造を意味要素に還元して、それぞれの要素を説明することで、その概念の理解が可能であると考えている。つまり、単語を別の単語に置き換えるのではなく、ひとつのディスクリールに置き換えることで、翻訳不可能性を乗り越えようとする。

また、ここで「差異性の領域」と言われている点に注目したい。ここが、

²¹ 本稿の議論の主題ではないので、この普遍性が何か検討することは別の機会に行うが、井筒はこの普遍性を二つの水準で考えていることだけ指摘しておく。まず、「極度の抽象的思惟空間」（井筒 1992: 14）、「高度の抽象的思惟の段階」（井筒 1992: 15）において思想原理の設立を井筒は否定しない（井筒 1992: 15）。しかし、このような思想構築に井筒は関心を示しているとは思われない。逆に井筒が言葉を費やすのは、前概念的な経験の本来性であり、これを井筒は言語文化の違いを超えて共通すると見なしている（井筒 1992: 19f）。意味的志向性が働き出す時点で、経験の本来性は、普遍性の段階から相対性の段階へ移行する。なぜなら、志向性は言語文化の違いを超えて共通するものもあるが、井筒の考えでは志向性は言語文化ごとに異なるからである（井筒 1992: 21）。志向性の違いがそれぞれの言語文化の独自性を成り立たしめ、その志向性の記述を井筒は意味論的分析と呼んでいる。この段階からが、本稿が扱っているアラビア語研究を通して構築された井筒の言語文化論である。

²² 井筒 1992: 14.

²³ 井筒 1992: 15f.

よりドグマ的な相対主義へ分岐していく重要な分かれ目であるからだ。パラダイムにおける差異性ではなく、井筒はここで言語文化のパラダイムを「差異性の領域」と言い換えていると読むことができるだろう。つまり、各言語文化間をそれぞれの言語文化たらしめる根拠としての差異性が確認できる領域がある、ということだ。言語文化ごとに異なるというこの差異を乗り越える、つまり逐語的ではない翻訳によって相互理解可能にする方法論を提示していながら、井筒は、その乗り越え難さに注目する。なぜなら、この領域とは、井筒にとってひとつの言語が作り出す世界観であるからだ²⁴。

ここで世界観と一言で表現されている井筒の意図は、非常に限定されていると思われる。まず、1992年版の意味論における「言語と文化」と題されたテキストにおいて井筒は世界の立ち現れという表現で現象学的な意味での世界生起が念頭にあることを示す。世界について何を考えるか、世界をどう理解するかではなく、世界の立ち現れ方について論じるという意味での世界観である。したがって、細いだけで本質的ではないと思われかねないが、以下の事柄は決定的である。

すなわち、世界・経験を組織化するための機構として言語を捉える立場（分析哲学は相対主義をそのように理解する）と、井筒の述べる世界の立ち現れとしての志向性の働きは、同じく「世界」というタームを用いながら、念頭にある「世界」は全く異なる。相対主義および分析哲学では、すでに世界があり、その世界を組織化する言語がある、という立場だが、井筒の主張では、そのような客観的世界は（普遍的な水準としては実在するが）、そのまま経験の現実ではない。経験の現実は、志向性が人間に意識させる。この意識のさせ方に井筒は注意しており、志向性のあり方を、「世界」と名付けていると思われる。上述のように、志向性が言語ごとに異なるのであるから、志向性のあり方であるところの世界は、言語文化ごとに異なるという言い方がな

²⁴ 井筒は自身の「根源的な文化パラダイムの相違を説明する」意味の理論が、ヴァイスゲルバーの意味論、「言語的世界観学」と完全に一致すると述べるほか、サピア＝ウォーフの言語文化理論とも主要な点で一致すると言及する（井筒 1992: 16）。

される。

このような見方をする井筒にとって、相対主義も分析哲学もともに何か客観的で普遍的な現実を人間の認識機能が変わらずに捉えていることになるが、たとえ経験のもっとも本源的な水準、志向性が働き出す瞬間においても、経験の現実は、人間にとっての現実であり、全き客観性からは乖離しているし、何よりも志向性の働いているさ中でしか人間意識が意識として成立していないなら、その意識は志向性によって条件づけられていることになる。もし、相対主義や分析哲学のように客観的なものを措定し、それを言語によって指示しているとすれば、それは志向性の働きを無視することによって可能であるに過ぎず、更に問題なのは、普遍的で客観的対象を措定するという一種の形而上学に陥っていると言うことになる。

井筒自身は、相対主義や分析哲学がその意図に反して超越的なものを措定し、それを言語で直接に指し示すことができるという理屈を孕んでいるとまでは述べていない。しかし、井筒の考え方を展開するならば、井筒が言おうとした先にはこのような観点が成立しうるのではないだろうか。また、客観的で超越論的な何かを議論の対象としない井筒は、言語による組織化を客観的実在たる世界に適合するという考え方をしていない。もちろん、井筒はある種の、そして最も本来的な水準における普遍性というものは前提としているが、これを井筒は世界とみなすのではなく、その一部が言語による組織化を被ると考える。しかも、この組織化というのは、井筒では志向性と現象学的に言われているが、意味の指示機能のことである。つまり、語が何を指すかであって、語が世界を作り出すというのは、井筒はそのような表現をするが²⁵、彼本来の趣旨に従えば、指示機能の領域が成立するというに過ぎない。したがって、この論点においては、井筒の言語文化論に対する分析哲学的批判（すくなくともデイヴィドソンのそれ）は、完全には当てはまらないのではないだろうか。

²⁵ 井筒 1992: 18.

しかし、井筒の側にはこのような表現上の不備に加え、理論的な詰め甘さがあると思われる。表現上の不備とは、井筒自身の意味論的記述法によって提示可能な志向性の働き方を、彼がことさら言語相対主義のメタファーを用いて、指示機能の領域を意味分節のスクリーンと呼ぶ点だ²⁶。言語記号としての意味が織りなすプリズムが実在の忠実な写しではなく、言語記号に正確に対応する存在者があるのではない²⁷。井筒が言いたいのは、言語の指示という意味機能を言語使用者は、事物事象と取り違えるということだ。指示という言語的な働きを諸実在という現実の働きと混同する。これに対し、分析哲学なら、指示は確かに特定の実在に向けられ、その向きを対話者は変わらず理解する。ここでは、分析哲学は指示という働きを単線的（一義的）に捉えているのに対し、その指示を抽出する際に自覚的になり、その指示において伏線的（潜在的）になっている指示機能をも理解の中に取り込まねばならないとするのが井筒の考え方なのだ。そうであるなら、井筒は、「意味分節のスクリーン」のようなメタファーを用いる必要はないと思われる。井筒のいうように、言語が異なれば、当然ながら語の振る舞い、意味の働き方は異なるのだから、指示機能は異なる。異なる指示機能を包摂する語が成立する。しかし、この異なる指示の仕方を井筒は記述可能とするのであるから、言語パターンごとに異なる色眼鏡の働きをするようなスクリーンとでもいうようなメタファーを用いることは効果的とは思えない。たとえ、好意的に解釈するなら、方法論的に自覚的に記述しない限り、異言語話者には曖昧な領域であり、母語話者には透明であるに過ぎないという含意があるにしても。

言語行為論的観点

このような現象学的観点に加え、井筒の意味理論としての言語文化理論では言語行為論的観点が重要な役割を果たしている。そして、この観点は井筒

²⁶ 井筒 1992: 21.

²⁷ 井筒 1992: 22.

においては独自の意味論的解釈学をなす一方で、また他方では言語行為論からの分析哲学批判と立場を共有している²⁸。意味論的解釈学というのは、上述のように、一つの概念内部でも顕在的であったり潜在的であったりする様々な意味の志向性に着目して、それらの振る舞い方を記述することで、語を別の言語の対応語に逐語的・機械的に置き換えるのではなく、ディスコースに展開していわば説明することで、微妙な差異を含む意味の歴史的背景や脈絡による変化を解釈するという考え方である。したがって、その場合のディスコースと、言語行為論的な意味でのディスコースとは意味されているものが異なる。

井筒は、言語行為論的な意味でのディスコースの決定的重要性に着目することで、彼の言語文化論を完成させる。井筒の観点からすれば、デイヴィッドソンの批判は、言語の指示機能における事実を記述する水準に照準を当てた場合のみに正当、妥当な批判であり、ただその時にのみ有効ということになるであろう。事物事象の記述ないしは指示や確認の機能として概念が用いられているのだから、その概念を成り立たせている意味要素の顕在的なものや潜在的なものを記述することで、状況記述というこの意味論的機能は異言語へも共約可能になる。

しかし、状況記述的な側面の他に、言語には行為遂行的側面がある²⁹。すなわち、たんに対象を指示したり記述したり確認したりする側面ではなく、言語行為自体が状況を作り出し、言語行為する人間の生きる現実をなしていくという効果を及ぼす働きかけの側面である。井筒が世界生起と呼んでいる自体は、むしろ、この行為遂行的水準で発生する。それはディスコースが遂行されている状況であり、対象を指示したり記述することが問題になっている状況ではない。この状況下において生きられる現実、経験とは、これ自

²⁷ 井筒 1992: 22.

²⁸ 井筒 1983: 103.

²⁹ この側面についてはオースティンの研究（1962）を参照。

体が、不断にいわば対象を生産するような能動的行為である。現実や経験内容が記述や指示の対象となるのではなく、対象産出的行為がここでの現実に相当している³⁰。具体的にいえば、ここでは、雨が降るとか花が咲くのような事象記述ではなく、情緒や趣味や快不快、悲哀や恐怖など人間主体の生きる現実に関わる言語と経験の水準ということになる。

例えば、井筒はアラビア語独特の意味構造を持つとして、「怖れ (taqwa)」の意味を、歴史的背景、この語における歴史的な意味論的転換、その変遷を経てイスラームにおける「敬虔」や「信仰」という概念との意味論的連関で用いられるディスクールの特徴を記述することで、この語の独自性を提示している³¹。この研究(1979)は、それ以前の英語によるクルアーン的世界観の意味論を論じたもの(1964)を、さらに意味論的に展開したものである。それから数年後に行われた同じくクルアーンの世界観を論じる研究(1983)において、意味の指示機能と区別して井筒はより自覚的に言語行為の水準における意味の生成ないしは確定過程を明言しつつ論じている³²。ここから私たちが読み取るべきことは、言語を理解するには、現象記述的な指示機能と現象生成的な言語行為機能という意味論的振る舞いに着目して、言語文化を解釈すべきであるという観点である。

おわりに

私は日本におけるアラビア語研究のなかで純粋に言語構造の研究ではなく、言語構造から言語文化へと議論を進める井筒と牧野の研究をもっぱら考察対象とした。両者は一見、おなじ立場に立ってアラビア語の言語文化を考

³⁰ 井筒は、ここで行為遂行的側面や対象産出的行為とよんだ側面を意味作用、状況記述的な側面とよんだものを指示作用と表現している(井筒 1983: 247ff)。

³¹ 井筒 1979: 147ff.

³² 井筒は言語行為と言わずに発話、発話現象、発話行為と述べ、ディスクールというかわりにパロールやコミュニケーションという表現を用いている(井筒 1983: 58ff)。このパロールの状況性との関連で、井筒は「世界」とは「人間が実存的、体験的に了解している自分の存在の地平」であると述べており、先に議論した「世界」の意味と対応している(井筒 1983: 70)。

察しているように見える。しかし、牧野の立場がより典型的な言語相対主義である一方で、井筒は言語にではなく経験に普遍性と相対性の水準を見出している。井筒が言語に見いだすのは、経験の相対性の水準をめぐって機能する指示作用（現象記述）の側面と、言語行為（現象生成）の側面である。これによって井筒は翻訳不可能性というアポリアを回避していると思われる。この言語論が言語文化をいかに教育するかという関心に与える示唆は、単語レベルでは語の意味の単純で逐語的な翻訳による解説や教育ではなく、歴史的背景を含む重層的で複合的な意味要素の説明の必要性であろう。それは、語の成り立ちだけでなく文化史的な観点と、言語学習がつねに言語や文化の理論の検討と密接に関係し、学習対象を理論的に反省する機会を提供するものであるべきだろう。

このような言語観の導入は、言語文化を相対的に捉えることが皮相的であることを知らしめるのではないだろうか。それは、言語文化の普遍的な次元を見据えつつ、独自性を形成する歴史性に目を向けさせ、相対性という観点で等閑にされる各言語文化の独自性を気づかせるだろう。異言語文化の学習者は、現象記述と現象生成的な言語行為機能に自覚的になることで、異文化を根本から理解する可能性を獲得できるのではないだろうか。

参考文献

- Austin, J. L. (1962) *How to do Things with Words*. J. O. Urmson and Marina Sbisà (eds.), Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. 『言語と行為』坂本百大訳, 大修館書店, 1978年。
- Balibar, E. (2003) „Un nouvel antisemitisme?“, in *Antisemitisme: l'intolérable chantage : Israël-Palestine, une affaire française?* (pp. 89-96). Paris: La Découverte.
- Izutsu, T. (1959) *The Structure of the Ethical Terms in the Koran*, Keio University: Tōkyō. *A revised edition: Ethico-religious Concepts in the Qur'ân*, McGill University Press : Montreal, 1966. 『意味の構造 : コーランにおける宗教道徳概念の分析』牧野信也訳, 新泉社, 1972年。『井筒俊彦著作集4 意味の構造』中央公論社, 1992年。
- Izutsu, T. (1964) *God and Man in the Koran: Semantics of the Koranic Weltanschauung*, Tōkyō: Keio Institute of Cultural and Linguistic Studies.
- Izutsu, T. (1965) *The Concepts of Belief in Islamic Theology: a Semantic Analysis of imân and islâm*, Tōkyō: Keio Institute of Cultural and Linguistic Studies.
- 井筒俊彦 (1979) 『イスラーム生誕』人文書院。
- 井筒俊彦 (1983) 『コーランを読む』岩波書店。
- 黒田壽郎 (1970) 「意味論的分析の道 : 井筒俊彦教授の場合」『慶應義塾大学言語文化研究所紀要』第1号, 103-125頁。
- 牧野信也 (1979) 『アラブ的思考様式』講談社。
- Sapir, E. (1921) *Language: An Introduction to the Study of Speech*, New York: Harcourt, Brace and Company.
- Nagai, S. (2013) „Izutsu Toshihiko“, in M. Dalissier, S. Nagai et S. Yasuhiko (eds.), *Textes clés de philosophie japonaise: Le néant, le monde, le corps* (pp. 355-390). Paris: Vrin.
- 竹下政孝 (1993) 「井筒俊彦のイスラーム学における業績」『イスラーム世界』42号, 159-164頁。

東長靖 (2012) 「ヘーゲルのイスラーム理解」『ヘーゲルとオリエント：ヘーゲル 世界史哲学にオリエント世界像を結ばせた文化接触資料とその世界像の反歴史性』(平成 21~23 年度科学研究費補助金基盤研究 (B) 課題番号 213200008), 研究成果 報告書, 代表・神山伸弘), 93-107 頁。

Whorf, B. L. (1956) *Language, Thought and Reality*, edited by J. B. Carroll, New York: John Wiley.

英語学習書『DUO3.0』用 小テスト実行アプリ¹

佐藤 弘明²

1. はじめに

佐藤(2012, 2013, 2015)では、Web ブラウザー上で実施する英語小テスト(以下、Web 小テスト)を利用した専修大学英語授業について報告した。Web 小テストでは、設問の難易度を学生各自が調整できるため、学力の異なる学生に対して効果的な教育が行えた。2015年度の授業では新たに、中学英語復習用『キクタン〈中学英単語〉高校入試レベル』と、大学入試レベル『改訂版キクタン Basic4000』と、TOEIC600～780点レベル『DUO 3.0』の3つのレベルの教科書に対応した Web 小テストを作成した。また、いわゆる「教養英語」科目に加えて、専修大学商学部専門科目「ビジネス英語」でも、教科書に対応した Web 小テストを作成した。本稿では、『DUO 3.0』用の Web 小テストについて主に紹介しながら、Web 小テストを使用した授業の実践報告をする。

2. ベストセラー『DUO 3.0』

『DUO 3.0』は、TOEIC600～780点が達成可能となる英単語・熟語学習参考書であり、韓国や台湾などでも翻訳版が出版されているベストセラー書籍である。『DUO 3.0』には、見出し語とその派生語が合計4,783語掲載され

¹ 本稿は、日本学術振興会科学研究費補助金研究課題「英語構文検索ソフトウェアの開発」(研究代表者: 佐藤弘明, 期間: 2011年度~2014年度, 種目: 基盤研究(C), 課題番号: 23520592)の研究成果の一部である。

² 専修大学・商学部・教授, E-mail: thc0408@gmail.com

ており、佐藤 (2012, 2013, 2015) で使用した『聞いて覚える英単語 キクタン TOEIC Test Score 600』や『聞いて覚える英単語 キクタン TOEIC Test Score 800』の見出し語数 1,120 語に比べて、4 倍以上の収録数となっている。

佐藤 (2012, 2013, 2015) では、1 年間の授業で『聞いて覚える英単語 キクタン』シリーズに掲載された見出し語 1,120 語を学習させてきたが、学習進度の速い学生は、すべての Web 小テストを早い時期に終わらせてしまい、佐藤 (2015) で述べた TED Talks などの追加教材が必要となった。2015 年度は、そのような学生にも 1 冊の教科書で対応できるように、収録語彙数のより多い『DUO 3.0』を採用した。

『DUO 3.0』は 45 セクションに分かれており、各セクションを試験範囲にした 45 回分の Web 小テストを作成した。作成方法は、佐藤 (2012, 2013, 2015) と同じで、まず (1) のような基本例文 560 本すべてと、(2) のような英単語・熟語とを対訳形式のテキストファイルとして用意した。次に、そのテキストファイルをプログラミング言語 python の自作スクリプトで処理して、英作文 (3) や語彙 (4) や英文聞き取り和訳 (5) のような設問を作成した。

- (1) 教科書から作成する対訳形式のテキストファイル

We must respect the will of the individual. : 個人の意思は尊重しなければいけない。

- (2) 教科書から作成する対訳形式のテキストファイル

will (名) : 意志 (=determination)

- (3) 英作文の設問 : 太字の日本語の意味に合うように選択肢を並び替え

***** に入るものを解答する。

() () () ***** () of the individual.

個人の意思は尊重しなければいけない。

選択肢 : 1 must 2 respect 3 the 4 we 5 will

- (4) 語彙の設問 : 太字の日本語の意味に合う語句を選択肢から選ぶ。

意志 (=determination)

選択肢： 1 awful 2 be eager to do 3 equality

4 liberty 5 maintain... 6 negative 7 will

- (5) 英文聞き取り和訳の設問：(1)の英文音声を取り取って、選択肢を並び替え ***** に入るものを解答する。

() の ***** は () しなければ () ない。

選択肢： 1 いけ 2 ない 3 上司 4 個人

5 尊重 6 情報 7 意思 8 知っ 9 質問

授業は学生各自がパソコンを使用できるパソコン教室で行った。実際の設問は、図1のように Web ブラウザー画面の上部に表示される。

図1には、(3)と同様の英作文の設問が表示されており、学生は ***** に入る語を選択肢 1 ~ 7 から選び、その選択肢の番号をマウスでクリックして解答する。(3)と図1の設問とで、***** と () の位置や選択肢が異なる理由は、乱数に基づいてコンピュータ・プログラムが自動作成するためである。また、選択肢の数は各学生が変更できるようになっており、(3)では選択肢の数を5、図1では7に設定して設問を作成している。表示される選択肢は、コンピュータ・プログラムが乱数を発生させて(1-2)で作成したテキストファイルの中から選んでいるため、同じ設問でも選択肢は異なる。また出題される設問の順序も乱数によって決めているため、同じ試験範囲の Web 小テストでも設問は異なる。そのため11節で述べる補習授業で同じ試験範囲の Web 小テストを行っても、試験問題流出などの不都合は起きない。

Web 小テストの設問の種類は(3-5)以外にもいくつかあり、一覧が図1の下部の「種類」に表示されている。10節で述べる専修大学商学部専門科目「ビジネス英語」で使用する Web 小テストでは、これ以外に英会話に関する設問も用意した。

1 have 2 individual 3 just
4 must 5 of 6 respect 7 the
We () () ***** will () () () .
個人の意思は尊重しなければいけない。
文番号:0001 1

<< 7 23 貯金 3 経過01:14; 残り23:46 11/20 15:24 無効

種類	選択	倍率	上限	得点	正答	誤答	実施
1 英単語聞き取り和訳	Skip	02	300	00	00	00	00
2 和訳から英単語	Skip	0.5	100	00	00	00	00
3 英文聞き取り和訳	Skip	0.5	50	00	00	00	00
4 英文聞き取り部分和訳	Skip	01	50	00	00	00	00
5 英文語句聞き取り	Skip	03	200	00	00	00	00
6 英作文	Skip	05	200	105	3	00	3
7 英文聞き取り部分和訳2	Skip	03	200	00	00	00	00
8 英文読み取り英単語	Skip	02	100	00	00	00	00

図 1 : 『DUO 3.0』用 Web 小テスト実施画面

3. 実力測定用 Web 小テスト

『DUO 3.0』のセッションごとに分かれた 45 回分の小テストに加えて、45 セクションすべてを試験範囲とする実力測定用 Web 小テストを作成し、学生の英語力を測定した。実力測定用 Web 小テストは (6-9) のような 4 種類の形式である。この 4 種類の Web 小テストは、それぞれの設問数が 20 題の 1,000 点 (満点) で、乱数に基づいて全試験範囲から選ばれる。

(6) 語句聞き取り：英単語の音声 will を聞き取って、その意味を選ぶ。

選択肢：[1] (... の) そばを通り過ぎる [2] ...(臭い・光・熱)

を發する (=send ... out) 3 個人 4 公平な, 公正な

5 前の ..., もとの ... 6 意志 (=determination)

7 見方 [態度], ... 観

- (7) 空所補充 : 【 _____ 】 に入る語句を選ぶ。

We must respect the will of the 【 _____ 】 .

個人の意思は尊重しなければいけない。

選択肢 : 1 all at once 2 between you and me 3 idiot

4 individual 5 put up with 6 sacred 7 trust

- (8) 英文聞き取り : (1) の英文音声聞き取って, その中で使用されている語句の意味を選ぶ。(1) には individual が含まれるので, その意味「 4 個人」が正解となる。

選択肢 : 1 あなたには関係のないことだ

2 ここだけの話だけど 3 些細な 4 個人

5 拷問, 耐え難い苦痛 6 楽しみ, 楽しませるもの

7 自信がある

- (9) 英文聞き取り 2 : (1) の英文音声聞き取って, ***** に入る語を選ぶ。

() must () ***** () of () () .

個人の意思は尊重しなければいけない。

選択肢 : 1 he 2 individual 3 respect

4 the 5 this 6 we 7 will

2015年度は, 4つの英語授業で『DUO 3.0』を利用した。その1つは, 英語力の高い商学部1年生の必修英語授業(以下, 商1年上級クラス)である。4月と10月に実施した4つ実力測定用Web小テストの結果は表1の通りである。

設問(8)はリスニングと語彙力の両方が問われており, 4種類の実力測定用Web小テストの中で最も難しく, 4月の時点での平均点は低かった。10月の時点での設問(8)の伸びが大きかった理由は, 次節で述べるように授業で

毎回、大量のリスニングを行なったため、と分析している。

	4月平均点(受験者数)	10月平均点(受験者数)
(6) 語句聞き取り	742点(28名)	789点(29名)
(7) 空所補充	746点(27名)	844点(28名)
(8) 英文聞き取り	574点(27名)	746点(26名)
(9) 英文聞き取り2	811点(21名)	885点(27名)

表1：実力測定用 Web 小テスト結果

4. 設問の解答数とリスニングの回数

商1年上級クラスでは、毎回、授業時間の大半を『DUO 3.0』用 Web 小テスト実行に充てたため、前期授業期間に多くの学生が講義計画どおりに23セクションまで Web 小テストを終了した。Web 小テストの結果は、毎回、私の研究室のサーバー用コンピュータに記録される。その記録には、Web 小テストの得点だけでなく、各学生が解答した設問数とリスニングの回数がある。

それを分析すると、遅刻をしてきて受験時間が十分になかった学生を含めて、授業1回につき一人の学生が平均141問の設問に解答し、285回リスニングを行っていることが分かった。商1年上級クラスは履修学生数が29名のクラスなので、1回の授業で4,000以上の解答を毎回採点した。Web 小テストを利用する授業は週5回担当したので、毎週、約20,000問の解答を採点したことになる。しかし、採点作業はすべてコンピュータ・プログラムが行なうため、手採点の負担はなかった。また、設問の作成もリスニングのための音声再生も、コンピュータ・プログラムが行うため、毎回の授業で大量の設問を出題する試験実施が可能となった。

5. 予習をしない学生の授業評価

2015年前期授業で『DUO 3.0』を使用した3つのクラスで、学期末の7月

に授業評価アンケートを行った。有効回答者 86 名中、18 名の学生が、質問項目「この授業の予習と復習をしていますか」に対して「まったくそう思わない」または「あまりそう思わない」と否定的な回答した。その内 11 名 (65%) が、質問項目「この授業で言語の知識や能力が身につきましたか」に対して「ややそう思う」または「強くそう思う」と肯定的な評価をしている。

自習用学習書である『DUO 3.0』には、英文の日本語訳も単語・熟語の意味も載っている。予習をしてくれば内容が理解できるため、授業中に英語の解説をする必要はほとんどなかった。英語の授業で英語の解説をほとんどしないのにもかかわらず、予習をしない学生の多くが、言語の知識がついたと回答したのは、Web 小テストで大量の英語音声聞きながら大量の設問に解答したからだと分析している。

Web 小テストでは選択肢数を変更できるので、学生は自分のレベルに合った設問を選択できる。また設問に誤答した時には、まず正解がパソコンモニターに表示され、次にその設問番号がコンピュータ・プログラムに記録され、数問後に同じ設問が再出題される。そのため、予習を十分にしていなかった学生も、正解表示をよく読めば、数問後に正解するチャンスがある。

Web 小テストには、このような機能があるために、予習をしない学生や学力が低い学生も、Web 小テストを途中で放棄せずに最後まで解答を行った。Web 小テスト受験中は、学生はパソコンモニター画面を注視して正解表示を確認するため、携帯電話を見たり、居眠り・私語などはせず、良好な学習環境を維持できた。また、出題する設問と選択肢は、コンピュータ・プログラムが乱数を発生させて決めているため、隣の席の学生のパソコン画面を覗いても、自分が解答しようとしている設問とは異なり、不正行為も行い難い。

6. 誤答英単語・英熟語リストとその再利用

(4) のような語彙力に関する設問に関しては、学生が誤答した語句を Web 小テスト結果に記録している。それを集計すると、多くの学生が誤答した「難しい」語句と、少数の学生しか誤答しなかった「やさしい」語句とが分かる。

『DUO 3.0』のセクション1に掲載される英単語・英熟語を例にすれば、誤答数が多かった語彙リストは(10)であり、誤答数が少なかった語彙リストが(11)である。[...]内に示した回数は誤答回数を示す。

(10) 誤答数が多かった語彙リスト

terrific : すばらしい[32回]; scent : (いい)香り, におい[26回]; ex-... : 前の..., もとの...[23回]; pillar : 柱, 支柱[22回]; give off... : ... (臭い・光・熱)を発する(=send ... out)[22回]; soaked : (雨などで)びしょ濡れの[20回]

(11) 誤答数が少なかった語彙リスト

take a shower : シャワーを浴びる[1回]; national : 国の... [1回]; smell : においがする [1回]; remind... : ...に思い出させる[1回]

誤答数が多かった語彙リストを利用して、難易度の高いWeb小テストを作成した。例えば、(12)は(4)と同じ種類の語彙テストであるが、(12)は選択肢に表示される語が誤答数の多かった語彙リストから選ばれているため、(4)よりも難しくなっている。

(12) 語彙 : 太字の日本語の意味に合う語句を選択肢から選ぶ。

(いい) 香り, におい

選択肢 : 1 as it is 2 correct 3 correction 4 dense

5 publicity 6 ratio 7 scent 8 terrific

9 well-known

難易度の高い小テストは復習用Web小テストとして使用し、45セットのWeb小テストが終了した学生が後期授業で受験した。

7. 選択科目での工夫

『DUO 3.0』を利用した4つの授業の1つは、選択科目である。多くの学

生の興味を引き、授業を選択してもらうために、この授業では『DUO 3.0』の Web 小テストだけではなく、『DUO 3.0』で学習する語彙が使用されている映画のセリフを英語版宮崎駿作品から抜き出して、それを副教材として利用した。セリフの検索には、佐藤 (2014) で紹介したマルチメディア映画コーパス検索ソフトウェアを利用した。例えば『風の谷のナウシカ』から取った (13) には、『DUO 3.0』の例文番号 4 で学習する *origin*, 例文番号 241 の *time and again*, 例文番号 443 の *nothing but...* が含まれている。

(13) 『風の谷のナウシカ』1984 年

大婆 : Since the *origin* of the toxic jungle, 1,000 years ago, people tried *time and again* to burn it. But *time and again*, their attempts did *nothing but* enrage the *ohmu*,

腐海が生まれてより千年 いくたびも人は腐海を焼こうと試みて来た
がそのたびに王蟲の群れが怒りに狂い

このようなセリフを紹介しながら、『DUO 3.0』で学習する語彙の定着化を目指した。

英語版宮崎駿作品も使用するこの選択科目は、多くの学生が履修希望をしたため、教室定員を超えてしまった。抽選を行い、43名の学生が履修を許可された。2015年7月に行った授業評価アンケートでは43名中38名が回答したが、「総合的に評価してこの授業を受講してよかったですか」の問いに対して、53.1%が「ややそう思う」、32%が「強くそう思う」と回答しており、満足度の高い授業となった。

佐藤 (2014) では、英語版宮崎駿作品と『聞いて覚える英単語 キクタン TOEIC Test Score 600』や『聞いて覚える英単語 キクタン TOEIC Test Score 800』を利用した講義科目『スクリーン・イングリッシュ』について紹介した。2015年度も『スクリーン・イングリッシュ』を担当したが、前期履修者は300名を超えてしまった。そのような大人数を収容できるコンピュータ教

室が専修大学にはないため、この講義では Web 小テストは行っていない。この講義でも毎回小テストを行ったが、マークシートを利用した。

8. 初級レベル授業

2015 年前期の商学部 2 年生の初級レベルの必修英語授業（以下、商 2 年初級クラス）では、『改訂版キクタン Basic4000』用 Web 小テストを行った。『改訂版キクタン Basic4000』の対応レベルは、TOEIC350～600 点であり、初級レベルの学生には合っている。しかし、この授業の一部の学生は学力が高いため、後期授業から『DUO 3.0』用小テストを受験させた。

一方で、この授業では、英語力が極端に低い学生が含まれるため、その学生には、中学英語を復習させるために『キクタン〈中学英単語〉高校入試レベル』用 Web 小テストを受験させた。2 節の解説と同じように、(14, 15)の中学レベルの英語テキストファイルをプログラミング言語 python の自作スクリプトで処理して、英作文 (16) や語彙 (17) のような Web 小テストの設問を作成した。

(14) 教科書から作成する対訳形式のテキストファイル

May I ask you a question? : あなたに質問をしてもいいですか

(15) 教科書から作成する対訳形式のテキストファイル

ask (動) : ～をたずねる

(16) 英作文の設問 : 太字の日本語の意味に合うように選択肢を並び替え

***** に入るものを解答する。

() I () ***** a () ?

あなたに質問をしてもいいですか

選択肢 : 1 ask 2 may 3 me 4 question 5 this

6 you 7 your

(17) 語彙の設問 : 太字の日本語の意味に合う語句を選択肢から選ぶ。

～をたずねる

選択肢： 1 ask 2 call 3 enjoy 4 know 5 see
 6 teach 7 work

商2年初級クラスでは、それぞれの学生が3種類の1つを教科書として利用し、その教科書用のWeb小テストを受けた。通常の授業では、学生が異なる教科書を使用した場合に授業運営が難しくなるが、この授業では教科書が異なっても、ほぼ同じ形式のWeb小テストを実施したために、混乱はなかった。図2は『キクタン〈中学英単語〉高校入試レベル』用Web小テスト実行画面である。上部に表示される設問と選択肢以外は、図1の『DUO 3.0』Web小テスト実行画面とほぼ同じである。

9. 難易度の調整

Web小テストの難易度は、3つの方法で調整することができる。まず、前節で述べたように、どのレベルの教科書を使うかで、それに対応するWeb小テストの難易度は大きく変わる。また、選択肢と空所の数を変更することで、個々の設問の難易度を調整できる。例えば、英作文(18)は(1)から作成される設問であるが、同じ英文から作成される英作文(3)や図1上部に表示された設問よりも選択肢と空所の数が少ないため、難易度は低い。選択肢と空所の数は、各学生がWebブラウザ上で変更することができる。

(18) 英作文：太字の日本語の意味に合うように選択肢を並び替え*****に入るものを解答する。

We must () ***** () of the individual.

個人の意思は尊重しなければいけない。

選択肢： 1 respect 2 the 3 will

1 ask 2 may 3 question 4 the
5 think 6 you 7 you're
() I () ***** a () ?
あなたに質問をしてもいいですか
0040

<< 7 -15 貯金 2 経過00:37; 残り39:23 11/20 15:27 無効

種類	選択	倍率	上限	得点	正答	誤答	実施
1 英単語聞き取り和訳	Skip	02	200	00	00	00	00
2 和訳から英単語	Skip	01	100	00	00	00	00
3 英文聞き取り和訳	Skip	02	100	00	00	00	00
4 英文聞き取り部分和訳	Skip	01	100	00	00	00	00
5 英文語句聞き取り	Skip	01	100	00	00	00	00
6 英作文	Skip	04	400	28	2	00	2
7 英文聞き取り部分和訳2	Skip	03	400	00	00	00	00
8 英文読み取り英単語	Skip	03	200	00	00	00	00

図 2：中学英単語用 Web 小テスト実施画面

さらに、設問の種類により難易度は異なる。一般に、(3)、(16)、(18)の英作文の設問は、(4)や(17)の語彙の設問よりも難しい。

選択肢の数とどの種類の設問を解答するかは、学生各自が選択できる。学生に設問の難易度調整をまかせてしまうと、楽をしようとして簡単な設問を少ない選択肢でしか解答しなくなる危険がある。この問題を避けるために、簡単な設問では配点を下げ、難しい設問では配点を上げた。また、選択肢の数に比例して配点を増減した。

Web 小テストは試験時間内でも1,000点に達すれば終了する。多くの学生は早く試験を終了して教室から退出したいと希望するため、予習をしてきて

配点の高い設問を選択し、選択肢の数を増やして解答した。設問に誤答した場合には減点されるため、自分のレベルよりも難し過ぎる設問と選択肢数を選ぶと、点数が減って1,000点に達するまでに余計な時間がかかってしまう。このような工夫をしたため、多くの学生は自分のレベルに合った難易度の設問と選択肢数を選んだ。

8節の商2年初級クラスでは、学生自身が3つのレベルの教科書を選べた。この場合にも、自分のレベルよりも低いレベルの教科書を選ばせないために、低いレベルの教科書用のWeb小テストでは、高いレベルの教科書用のWeb小テストよりも設問の配点を下げて、1,000点に達する時間が長くなるようにした。

10. 会話文の設問

専修大学商学部専門科目「ビジネス英語」は、複数の教員が担当しており、複数の曜日・時限に開講されているが、どれもNHKビジネス英語のテキストをまとめた『入門ビジネス英語ベストプラクティス1』を共通テキストとして使用する。私もこの授業を担当しており、Web小テストを行っている。図3は「ビジネス英語」用Web小テストの実行画面である。設問の種類とユーザーインターフェイスは、図1、2とほぼ同じであるが、『入門ビジネス英語ベストプラクティス1』では、ビジネスで使われる会話が掲載されているため、それを利用した会話文聞き取り問題を新たに作成した。

例えば、教科書のUNIT28には、14行の長さのHiroとJoyceの英会話に掲載されている。(19)はその一部である。

(19) Hiro: Joyce, do you have a minute? ジョイス、ちょっといいですか。

Joyce: Sure, Hiro, what's up? ええ、もちろんよ、ヒロ。どうしたの。

1 managers 2 preoccupied 3 unfortunately
4 was 5 with

JA: Feedback is undoubtedly the most important and challenging aspect of cross-cultural management.

JA: () , many ***** , () () the stresses of their daily responsibilities , overlook that importance .

残念ながら、多くのマネージャーは毎日の職責によるストレスで頭がいっぱいで、その重要性を見落としています。

JA: Perhaps they assume that their technical work is more important than managing their team's performance. 文番号:0043 unit28

<< 4 -15 貯金 2 経過01:19;残り23:41 11/20 15:34 無効

種類	選択	倍率	上限	得点	正答	誤答	実施
1 英単語音2日	Skip	03	200	00	00	00	00
2 日単語2英	Skip	0.5	100	00	00	00	00
3 英文聴	Skip	01	200	00	00	00	00
4 英文音2和訳	Skip	02	200	00	00	00	00
5 英文聴2	Skip	01	200	00	00	00	00
6 英作文	Skip	08	400	64	2	00	2
7 会話	Skip	10	400	00	00	00	00

図 3 : 「ビジネス英語」用 Web 小テスト実施画面

このようなテキストファイルをプログラミング言語 python の自作スクリプトで処理して、(20)のような会話文の設問を作成した。(20)では(19)のHiroの英文音声聞いて、その返答として適切な英文を選ぶ設問である。

(20) 会話設問 : Hiro の音声聞き取って、それに続く Joyce の英文を選択肢から選ぶ

1 Maybe so. But, your part in this work has really helped me, in at least two ways.

2 I know that our plates are still full.

3 Second, you've helped me improve my ability to communicate in English.

4 Sure, Hiro, what's up?

このように「ビジネス英語」用 Web 小テストでは、英会話力を問う設問も用意した。

11. 通常授業内での補習授業と遅刻・欠席・早退対策

就職活動や体育会学生の公式試合出場などの理由で、授業を欠席する学生も多い。そのような学生に対しては、別の曜日・時限に私が担当している授業に出席させて、Web 小テストを受験させた。平成 2015 年度は、5 つの授業で毎回、Web 小テストを実施したが、これら 5 つの通常授業を補習授業としても利用した。即ち、学生は欠席して受験できなかった Web 小テストをどの授業でも受験できるようにした。多くの学生が補習授業に出席して Web 小テストを受験し単位を取得できたが、簡単に補習授業を受けられるために学生の遅刻や欠席が増えてしまった。

これを防ぐために、各学生の Web 小テストの開始時間を確認して、授業開始時間から 10 分以内であれば、「遅刻をしなかった」とコンピュータ・プログラムに判断させて、1,000 点満点の小テストの得点に 600 点を加算するようにした。また、得点を計算するコンピュータ・プログラムを修正して、欠席 1 回ごとに Web 小テストの合計点から点数を減点するようにした。遅刻や欠席をすると Web 小テストの合計点は低くなるため、多くの補習授業に出席しなければ単位は取得できない。このように Web 小テストの合計点を計算するコンピュータ・プログラムを修正したため、遅刻・欠席が減った。

Web 小テストでは得点が 1,000 点に達すると、試験時間が残っていても、未解答の設問が残っていても、Web 小テストは終了する。十分な予習をしてくる学生は、難易度の高く配点の高い設問を選択して、短時間で 1,000 点に達する。そのような学生は、短時間で Web 小テストが終了するため、1 回の授業でいくつもの小テストを受験した。予習をする真面目な学生には早め教室からの退出を認めたいと考えて、授業終了時間 15 分前からは教室から

退出することを認めることにした。すると、あまり予習をしてこない学生までもが、授業終了時間前に退出するようになり、授業内での学習時間確保が難しくなった。

授業の最後まで Web 小テストを自主的に受験させるために、得点を計算するコンピュータ・プログラムを修正して、授業終了 10 分前から授業終了時間までの 10 分間は、1 分おきに「授業の最後まで頑張ったポイント」と名付けたボーナス点を小テストの得点に加えた。この修正により、授業の終了時間まで Web 小テストを続けた学生の評価を上げることが可能となり、多くの学生が授業の終了時間まで Web 小テストを続けるようになった。

12. おわりに

Web 小テスト導入以前の授業では、授業中に学生を順番に指名して、教科書の練習問題を解答させたり、英文の意味の確認作業などを行っていた。この授業形態の問題点は、指名されていない学生の一部が、携帯電話を見たり、居眠りをしたり、私語をすることであった。また学生を順々に指名するために、1 回の授業で各学生が担当する課題の量が少な過ぎた。

Web 小テストを使用する授業では、4 節で述べたように 1 回の授業で各学生が平均 141 問の設問に解答し、285 回リスニングを行っており、十分な学習量を確保できている。毎回の授業で大量の設問に解答しなければ単位が取得できないため、携帯電話を見たり、居眠りをしたり、私語をする学生が激減した。

Web 小テスト導入以前の授業で行った授業評価アンケートの自由記述欄で、ある学生が「佐藤弘明先生の授業が面白くないので、学生が私語をしたり、居眠りをする。学生が勉強しないのも佐藤弘明先生の授業方法が悪いからだ」というようなコメントを書いた。確かに、教員には学生を勉強させる義務があるし、私語や居眠りのない良好な学習環境を確保する義務がある。現在の私の授業も、相変わらず一部の学生にとって面白くはないはずだが、Web 小テストによって 2 つの教員の義務は果たすことができている。

参考文献

- アルク (2008)『キクタン〈中学英単語〉高校入試レベル』東京:株式会社アルク .
- 一杉武史 (編著) (2008)『聞いて覚える英単語 キクタン TOEIC Test Score 600』東京:株式会社アルク .
- 一杉武史 (編著) (2009)『聞いて覚える英単語 キクタン TOEIC Test Score 800』東京:株式会社アルク .
- 一杉武史 (編著) (2012)『改訂版キクタン Basic4000』東京:株式会社アルク .
- ギレスピー, ジョン K.・嶋川洋一 (2009)『入門ビジネス英語ベストプラクティス 1』東京: NHK 出版 .
- Miyazaki, H. (1984). *Nausicaä of the Valley of the Wind* (『風の谷のナウシカ』), Burbank, CA: Walt Disney Home Entertainment.
- 佐藤弘明 (2012)「英単語小テスト自動作成・採点システム キク CALL」, 『専修大学外国語教育論集』40号, 85-105. 神奈川: 専修大学 LL 研究室 . 取得先 http://ir.acc.senshu-u.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=3820&item_no=1&page_id=13&block_id=52
- 佐藤弘明 (2013)「英文聞き取り小テスト自動作成・採点システム srtX の開発」, 『専修大学外国語教育論集』41号, 55-66. 神奈川: 専修大学 LL 研究室 . 取得先 http://ir.acc.senshu-u.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=4554&item_no=1&page_id=13&block_id=52
- 佐藤弘明 (2014)「スタジオ・ジブリ映画の英語字幕から作成した TOEIC 重要語彙の小テスト」, 『専修大学外国語教育論集』42号, 65-82. 神奈川: 専修大学 LL 研究室 . 取得先 http://ir.acc.senshu-u.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=6321&item_no=1&page_id=13&block_id=52
- 佐藤弘明 (2015)「TED の英日テキストを利用した英語小テスト作成システム」, 『専修大学外国語教育論集』43号, 39-56. 神奈川: 専修大学

外国語教育研究室 . 取得先 http://ir.acc.senshu-u.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=8530&item_no=1&page_id=13&block_id=52

鈴木 陽一 (2000) 『DUO 3.0』東京 : アイシーピー .

TED Talks. <http://www.ted.com>

英語冠詞指導再考

関 口 智 子

1. はじめに

英語の冠詞は、日本人学習者にとって数ある文法項目の中でも、最も習得が困難なもの1つだとされている。織田(2007)のあとがきに、R.A.Close氏が講演の冒頭で、英語の学習で外国人にとって最も困難なのは、“Tenses, articles and prepositions”であると力説したとある。織田は、英作文の授業や英語論文の査読の経験から、なかでも冠詞は最後まで躓きの石として残るのではないかと言っている。日本では、中学、高校と計6年間英語を学習しても、冠詞を適切に使用することは至難の業である。学習の初期段階では、些細な部分に意識を向けず、骨子となる基本構文の習得を優先する方が現実的のように思われる。しかし、いつまでも「冠詞を間違えても何とかなる」という意識がある限り、学習が中断してしまい、不正確な表現が固定化、化石化してしまいかねない。英語を読み聞く際に、より深い理解が得られるように、また書き話す際には、より正確に伝えたい内容を表現できるように、冠詞に対する意識を変え、冠詞の仕組みを習得する必要があるのではないだろうか。

本稿では、まず英語学習者の冠詞理解を概観し、その後で、日本人の冠詞習得を困難にしている要因を考察する。その後、平成24年から26年の3年間に出版された文部科学省検定済教科書48冊を対象に、高校で冠詞がどのように扱われているかを調査した結果を報告する。

2. 英語学習者の冠詞理解

石田(2012)は、以前に日本人の英語学習者が冠詞という文法項目をどのよ

うに感じているかを調べるため、高校2年生約180名を対象にアンケートを実施した。下の表は、その調査結果を示したものである。

よくわかっている	0%
だいたいわかっている	5.3%
あまりよくわからない	54.4%
わからない	24.3%
いずれとも言えない	16.0%

アンケート調査の対象となった高校2年生は、すでに4年以上の英語学習歴があるが、冠詞に関して「わからない」が24.3%、「あまりよくわからない」が54.4%という回答であった。合計すると8割近くの学生が、冠詞の用法に関し理解が不確かであることがわかる。

関口(2013)では、大学の必修英語の1つ「初級英文法」の履修者を対象に、大学生の冠詞理解に関するアンケート調査を試みた。英語の冠詞について知っていることを自由に記述させ、29名より回答を得た。その中で、冠詞の用法に関して、29人中8人が、aは『不特定』なものに使うと回答したのに対し、14人の半分近くの学生がtheは『特定』なものに使うと回答した。このことから、調査した学生の間には『不特定』より『特定』という概念の方が定着していることが窺われる。

問題は、『特定』および『不特定』をどう理解しているかであるが、『特定』という概念に関して、「1つしかないものに使う」(2人)、「2度目以降、すでに話題に出ているものに使う」(3人)、「話し手と聞き手が共通に理解しているものに使う」(4人)という記述が見られた。やり取りしている人の間で、共通に理解しているもの、共通のものが浮かんでいる場合にtheを使うという定冠詞の基本的概念をおさえている学生はわずか4人であった。

また、定冠詞・不定冠詞の根本的な意味や機能ではなく、「studentなどの時はaを使う」、「teaにはaでなくa cup of teaを使う」のように断片的な知

識しか持ち合わせていない回答も一部見られた。その他、「場所、建物、国、固有名詞には the を使う」(10人)、「the は後ろのものが名詞の時に使う」(1人)、「人の場合は a を使う」(1人)など、冠詞用法に関して様々な誤解や混乱が散見された。

一方、名詞の可算・不可算用法に関しては、「数えられないものには冠詞をつけない」(2人)、「数えられないものには the を使う」(1人)と、ルールを単純化している学生も存在した。一般的に数えられない名詞には不定冠詞は使用されないが、聞き手との間に共通認識があるものに言及する場合には、the furniture, the information のように定冠詞なら使用可能である。また、通常不可算とされる名詞であっても、話し手が、形のある存在としてとらえている場合は、不定冠詞で表現することが可能である。I'm watching TV. では、無冠詞の「TV」は放送局から送信され画面に映し出されている映像を指し、I'm getting a new TV. では、TV は不定冠詞 a を伴い、形状のある製品としてのテレビ受像機を表わしている。

3. 冠詞習得を困難にする要因

上述のアンケートの回答から、学生は、英語冠詞の仕組み、および名詞の可算・不可算用法に関して根本的な理解を欠き、単純化したルールでしかとらえていないことがわかる。ここでは、日本人による英語冠詞の習得を困難にしている要因について考察する。まず、石田(2012)が指摘している3つの要因、冠詞の機能語としての性質、コミュニケーション重視の考え方、母語の影響を概観する。この他に、冠詞の適切な選択に大きく関与していると思われる英語的なものにとらえ方、認知のあり方について触れる。

冠詞習得を困難にしている1つ目の要因として、冠詞の表している意味が、とらえどころがなく具体性を欠いていることが挙げられる。品詞の分類として、冠詞は前置詞などとともに機能語として分類される。名詞、動詞、形容詞など、事物、動作、状態、容態など明確な意味内容を表す内容語に対して、機能語は抽象的な文法関係を表示する。内容語ではないという性質から、冠

詞は、意味内容が不明瞭であることが要因の1つとして考えられる。

2つ目の要因として、コミュニケーション重視の考え方が挙げられる。実際のコミュニケーションでは、冠詞を脱落しても、状況、文脈からかなりの程度意思疎通を図ることが可能である。文の骨組みを構成する内容語である名詞や動詞がきちんと挿入されていれば、冠詞が省略されていてもコミュニケーションに支障をきたすことはあまりない。そのため、冠詞の誤りは、誤答分析の分野では、コミュニケーションを困難にする恐れのある全体的な誤り (global error) に対し、局所的な誤り (local error) としてあまり問題視されなかった。局所的な誤りであれば、やり取りを重ねていくうちに誤解があっても最終的には解消される。そこで、学習者が冠詞用法を意識するあまり、委縮してコミュニケーションがとれなくなってしまうことを懸念し、冠詞の誤りは放置されがちであった。ある英語のネイティブスピーカーが、駅前で日本人に “Do you know the department store near here?” と聞かれ、非常に当惑したというエピソードがある。the department store と言われても、どのデパートのことなのか自分はわからないので、大変戸惑いストレスを感じたようだ。そこで、探しているのはこの辺の a department store なのかと確認したところ、やっと納得がいったという。このように、単純な冠詞の使用ミスであるが、ネイティブスピーカーにとっては、自分の認識できないものがいきなり the のついた名詞で提示されると混乱を引き起こすことがわかる。最終的には誤解は解消されるからいいという立場ではなく、このような誤解の種を初めから蒔かないことが望ましいのではないだろうか。

冠詞習得を困難にしている3つ目の要因として、母語からの干渉、つまり日本語には冠詞が存在しないことが挙げられる。石田 (2012) によれば、名詞や動詞などの内容語はどの言語にも普遍的に見られるが、冠詞を有する言語は非常に限られているという。世界の言語を見ると、インド・ヨーロッパ語族の中で、ロマンス語派のフランス語、イタリア語、スペイン語、ポルトガル語、またゲルマン語派の英語、ドイツ語、オランダ語などには冠詞が存在する。一方、インド・ヨーロッパ語族の言語でも、スラブ語派のロシア語、ポー

ランド語、チェコ語などには冠詞に相当するものはない。また、アジアの言語では、日本語、韓国語、中国語には冠詞は存在しない。このように、言語類型的に普遍的でない文法項目は、他の普遍的な文法項目と比べ周辺的な存在とされ、その習得が困難になると考えられる。

しかし、母語からの干渉が大きな要因であるならば、日本語に存在しない他の文法項目も同様に習得が困難なはずである。たとえば、日本語には英語の関係代名詞や関係副詞にあたる形態素は存在せず、動詞を連体形に活用させた文を名詞に前置して修飾する。英語とは形態的にも統語的にも全く異なるが、日本人学習者は、導入段階で多少の混乱はみられるものの、最終的には関係代名詞や関係副詞を習得できるようになる。仮定法も、過去、過去完了があり複雑な時制の概念が要求されるが、明示的指導と練習で習得が可能になる。そう考えると、母語に存在しない文法項目の習得は困難であっても、習得が不可能ということにはならない。

4つ目の要因は、関係代名詞、関係副詞、仮定法などの文法項目と異なり、冠詞の適切な形態の選択には英語的なものの見方が関与しているということである。たとえば、関係代名詞の習得では、まず英語と日本語の語順の違いが障害となる。日本語では修飾部が被修飾語の前に置かれるのに対し、英語では修飾部である関係節が後置される。また、日本語では関係代名詞にあたる形態素は存在しないが、英語では先行詞の格によって、**who**、**whose**、**whom** など適切な形を選択しなければならない。複雑そうな操作に思えるが、いったん構文を身に付けてしまえば、適切な文の生成に迷うことはない。

それに対して、冠詞の適切な選択には、英語特有のものの方の見方、認識のあり方が不可欠である。英語冠詞の基本体系の理解には、名詞の意味対象に個としての形や姿が認められるか、そして特定対象の指示同定に必要な情報知識が話し手と聞き手の間で共有されているか、この2点に関する判断が必要となる。前者は、名詞の可算・不可算性の区別を決定し、後者は、名詞の特定・不特定の識別に関与している。前者の識別に関して、織田(2007)は、[± 個性]、つまり + individual (+countable) か - individual (-countable) か、石田

(2012) は [± 有界性] (\pm boundedness) という概念を用いている。用語こそ異なるが、どちらも名詞の指示対象が境界線や区切りによって仕切られているか、形や重さのある物理的存在であるかを問題にしている。重要なのは、話し手が対象をどのようにとらえているかという認知のあり方である。一方、後者の識別に関して、織田 (2007) は [± 特定性] (\pm identified), 石田 (2012) は [± 定性] (\pm definiteness) という概念を用いているが、どちらも名詞の指示対象を聞き手が唯一的に同定していると話し手が考えているかどうかを表す概念と言える。このような英語特有のものの見方も、日本人学習者の冠詞習得を困難にしている要因であると考えられる。

4. 文部科学省検定済教科書での冠詞の扱われ方

4.1 平成 20 年～ 22 年

関口 (2013) では、高校用文部科学省検定済教科書で冠詞がどのように扱われているかを調査した。平成 20 年から 22 年の 3 年間に出版された教科書の中から以下の 51 冊を対象とした。

科目名	冊数
英語 I	10
英語 II	10
リーディング	10
ライティング	8
オーラルコミュニケーション I	9
オーラルコミュニケーション II	4

合計 51 冊

この中で、冠詞を個別に取り上げている教科書は、英語 II で 10 冊中 1 冊、ライティングで 8 冊中 3 冊、計 4 冊であった。この調査では、大部分の教科書が、冠詞を文法項目としては取り上げず、定冠詞、不定冠詞、無冠詞の用法に関

する記述が少ないことがわかった。

4.2 平成 24 年～ 26 年

本稿では、関口 (2013) のフォローアップとして、平成 24 年から 26 年の 3 年間に発行された教科書を調査した。今回の調査で対象とした教科書の科目と冊数は以下のとおりである。

科目名	冊数
英語会話	2
コミュニケーション英語基礎	1
コミュニケーション英語 I	4
コミュニケーション英語 II	3
コミュニケーション英語 III	22
英語表現 I	1
英語表現 II	15

合計 48 冊

この中で、冠詞を個別に取り上げて説明している教科書は、コミュニケーション英語 III で 22 冊中 3 冊、英語表現 II で 15 冊中 4 冊、計 7 冊であった。英語表現 II のうち 2 冊は、名詞または名詞と数について触れているが、冠詞に関する記述はなかった。以下、教科書における冠詞に関する記述の一部を紹介する。

4.2.1 英語会話

英語会話では、会話の教科書ということもあり、調査した 2 冊 (平成 24 年) には冠詞や名詞を文法項目としているレッスンはなかった。教科書 A では、Lesson 1 の最初の会話に、I work for a publisher. / I'm a Japanese high school student. という文が登場しているが、教科書 B では、Lesson 1 の最初の会話で、

名詞の使用は固有名詞と代名詞に限定されていた。普通名詞が使用されていないため冠詞も導入せずにすることから、冒頭のレッスンとしてはよいストラテジーだと思われる。

4.2.2 コミュニケーション英語基礎

コミュニケーション英語基礎では、教科書 C (平成 24 年) を調査した。全 9 レッスンの中で、冠詞および名詞の単複に関しての記述はなかった。冠詞が初めて登場するのは、Lesson 1 の主語と動詞を説明する以下の例文である。(下線は筆者による。)

You belong to a soccer club. (p.13)

不定冠詞 a を使用した例文が使用されているが、それに続く以下の練習問題では、冠詞には触れずに、このレッスンの主眼である主語と動詞にのみ焦点をあてている。

例にならって主語に下線をつけ、動詞を○で囲みなさい。

例 : I(am)a high school student. I(go)to school every day.

(1) The planet is the Earth.

(3) Birds fly in the sky.

((2)(4) は省略)

(p.13)

練習問題の例文には、a high school student, school, the planet, the Earth, birds, the sky という表現があり、a + 単数、 ϕ + 単数、the + 単数、 ϕ + 複数と様々な冠詞用法が登場しているが、冠詞に関する記述はない。最初のレッスンであり、主語と動詞という構文に焦点をあてるため冠詞の記述はさけたと思われる。

続く Lesson2 の受け身構文の説明の後に、以下のような練習問題が与えられている。

右の動詞を適切な形にして () に入れ、受け身の文を完成しなさい。

(1) *Black Jack* () () by TEZUKA Osamu. [write]

ブラック・ジャックは手塚治虫によって書かれた。

(2) The cartoon () () by many people. [love]

そのマンガは多くの人々に愛されている。

(3) I () () hopes and dreams by the cartoon. [give]

私はそのマンガによって夢と希望を与えられている。

(p.21)

上の例文は、不定冠詞から定冠詞の用法の移行を示すのに絶好の文脈である。(1) の **Black Jack** という漫画のタイトルである固有名詞が、(2) では **The cartoon** という普通名詞に置き換えられ、既出の **Black Jack** という漫画を指すため、定冠詞の **the** が付けられている。(3) でも同じ漫画について言及しているので、引き続き **the cartoon** と定冠詞を伴った表現が使われている。

また、次のページでは **Let's Communicate 2** というタイトルで、次のような会話文が掲載されている。(下線は筆者による。)

Akashi: Great! I love cartoons. Tezuka, lemme go to your house to read your cartoons. In return ...

Osamu: What!

Akashi: If someone bullies you, let me know. I'll take care of it.

Osamu: Look, I don't need that. I don't want to be part of gang.

Akashi: Not my gang, but like a brother. I've loved cartoons since I was a little kid. But now the government has forbidden them. You can't get

them any more.

Osamu: Yeah. It's too bad.

Akashi: Tezuka, keep on drawing cartoons, and live a long life.

Osamu:...

(p.22)

前頁の練習問題で、the cartoon という表現が登場したが、ここでは cartoons という無冠詞複数形が「漫画というもの」という『総称』の意味で数箇所使われている。数頁後にも、無冠詞、不定冠詞、定冠詞をともなった例文が使われているが、冠詞および名詞の単複に関する言及はない。

4.2.3 コミュニケーション英語 I

コミュニケーション英語 I では、教科書 4 冊 (平成 24 年) を調査した。この 4 冊は、関係代名詞、関係副詞、仮定法過去などの文法項目を導入しているが、全 10 レッスン中、冠詞および名詞の単複を文法項目として扱っているものはなかった。ここでは、教科書 D の一部を簡単に紹介する。

教科書 D では、Lesson1 が以下のパッセージ、歌手アンジェラ・アキによる自己紹介文で始まっている。(下線は筆者による。)

Hell. I am Angela Aki. I am a singer-songwriter...

I wrote a letter to myself...

My mother kept the letter....

I read the letter from my past. Then, I wrote a song about that letter. The title is "A letter – Dear Fifteen-year-olds." In the song, I sing for you.

(p.6)

上記パッセージは、a letter から the letter へ、そして a song から、その歌のタイトル the title へ、さらに the song へと、文のつながりと展開を意識した冠詞用法を提示するのに絶好のコンテキストである。ここでは冠詞に関し

て言及はないが、教員が補足的に解説してもよいであろう。

4.2.4 コミュニケーション英語 II

コミュニケーション英語 II では、教科書 3 冊（平成 25 年）を検討した。3 冊すべて文法とリーディングを主眼にしているが、ここでも全 10 レッスン中、冠詞および名詞に関して取り上げているレッスンはなかった。これらの教科書では、文法項目として、(複合)関係代名詞、(複合)関係形容詞・副詞、仮定法、倒置、独立分詞構文、過去完了進行形など比較的難易度の高いものを扱っている。冠詞に関する記述がないのは、冠詞は既習項目とされているからかもしれないが、初期段階から導入されていても習得が困難な冠詞の性質を考えると、複数の機会を使って学習者の意識に刷り込んでいくことが望ましいのではないだろうか。

4.2.5 コミュニケーション英語 III

コミュニケーション英語 III は、22 冊（平成 26 年）を検討した。ここでは、何らかの形で冠詞に関し記述のあった 3 冊、教科書 E,F,G を紹介する。ここでの特徴は、コミュニケーション活動の中で遭遇する冠詞用法について、補足的な説明を加えるにとどめている点である。

教科書 E は、Useful Structures! というセクションで、冠詞の省略を取り上げている。

1. 補語の名詞に冠詞をつけなくてもよい場合

「役職」や「称号」などが補語になる場合には、冠詞をつけなくてもよいことがあります。

In 1750s, he became **captain** of his own ship.

They elected him **President** of the United States.

In addition to being **principal**, he's also an English teacher for first-year

students.

(p.133)

教科書 F では、「英字新聞を読もう」と題する章で、英字新聞の記事の構成や見出し語法を扱っている。見出し語法の 1 つとして、以下の例文を挙げ、新聞の見出しでは冠詞が省略されることについて触れている。

4. the や a などの冠詞は省略されます。

[例] Railroad aimed at promoting economic development for ethnic minorities. (p.17)

どの冠詞が省略されているかに関して説明はないが、英字新聞を読めるレベルの学生であれば、授業中に学生に考えさせるのもよい練習になると思われる。両教科書とも、基礎的な冠詞用法は既習という前提で、冠詞の省略という例外的な用法について補足的に触れていると思われる。

教科書 G は、「文のつながり」の章で、「文のつながりを意識して読む」というテーマで、代名詞や言い換え表現、また文章の論理展開を示す語句、ディスコースマーカーを紹介している。その中で、冠詞に関して以下の記述がある。

1. 冠詞の変化 (a + 名詞 → the + 名詞)

He took a wallet out of his pocket. He opened the wallet and took out some bills. (p.8)

ここでも同様に、基礎的な冠詞の用法は既習とみなし、英語で書かれたものを「読む」という活動を通して、与えられた文脈の中で冠詞の用法を確認している。

4.2.6 英語表現 I および II

次に、英語表現 I および II の教科書を見てみよう。事情により、英語表現 I は 1 冊の教科書（平成 24 年）しか検討できなかったが、全 16 レッスン中、冠詞、名詞の単複を文法項目にしているレッスンはなかった。英語表現 II は、15 冊の教科書（平成 25 年 13 冊、平成 26 年 2 冊）を調査したが、その中で冠詞または名詞に関して記述しているものは 6 冊であった。以下にその 6 冊の教科書 H, I, J, K, L, M について概要を紹介する。

教科書 H と I の 2 冊は、名詞については触れているが、冠詞に関する記述はなかった。まず、教科書 H は、Grammar for Writing というセクションで、集合名詞、物質名詞、抽象名詞に触れている。family, audience, staff, committee, people など人の集合を表す名詞は、単数と複数扱いの場合があることを述べ、tea, fog, baggage などの物質名詞や、peace, information などの抽象名詞には注意を促している。ライティングの文法のセクションで扱っていることから、特に「書く」際の冠詞用法に焦点を置いていると考えられる。

教科書 I も、全 20 レッスン中、Lesson 5 のリーディングセクションの一部で、文法項目として「名詞と数」は扱っているが、冠詞については取り上げていない。まず、可算名詞と不可算名詞に関して、以下のように説明している。

名詞には、個数を数えられるものを表す可算名詞と、水や砂糖のように均質的で境界のない物質などを表す不可算名詞があります。water, sugar などの不可算名詞は、基本的に常に単数として扱われます。

① 「角を曲がったところに本屋が一軒あります。」

— 「いいえ、二軒ありますよ。」

“There is **a bookstore** around the corner.”

— “No, there are **two bookstores** there.”

② ジャムとマーマレードと、どちらが好きですか。

Which do you like better, **jam** or **marmalade**?

(p.30)

また、集合名詞に関しては、例文とともに以下のような記述がある。

集合名詞の場合、全体として捉える場合は単数、個々のメンバーに注目する場合は複数形をとります。

ご家族はお元気ですか。

How is your **family**?

私の家族はみんなカレーが好きです。

All my **family** like curry and rice.

彼のコンサートには多くの聴衆が来ていた。

There was a large **audience** at his concert.

聴衆は全員彼の演奏に感動した。

The **audience** were all moved by his performance.

(p.30)

この後に、二択の中から適切なものを選び文を完成させる練習問題が続くが、以下にその中の5題から2題を引用する。

② He had (bread, a bread), (egg, an egg), (yogurt, a yogurt)
and (tea, a tea) for breakfast.

④ Excuse me, but would you please make (some rooms, some room)
for my grandmother?

(p.30)

②で問題となるのは、場合によってはどちらの選択肢も可能であることである。卵は、ゆで卵や目玉焼きのように1つの卵として形が認識できる場合には **an egg** が適切であるが、もし卵を割り混ぜてスクランブルエッグやオ

ムレツのように料理され原形をとどめていなければ **egg**, または **some egg** がふさわしいと思われる。また、ヨーグルトも大きな容器から小皿に取り分けた場合は **yoghurt** と無冠詞であるが、小さな包装されたカップで出された場合は形のある1つのヨーグルト **a yoghurt** として認識することが可能である。**tea** など飲み物に関しても、この文脈とは異なるが、喫茶店のような場所で注文する際には **a tea, two teas** と可算で使うことがよくあることを補足した方が望ましいであろう。また④の問題では、文脈から正答は「スペース、余地」という意味の **some room** であるが、学生たちはすでに **room** を「部屋」という可算名詞で学習しているので、混乱を避けるためにも、名詞は可算と不可算両方に用いられることがあり、その場合意味が異なることを強調すべきであろう。

次に教科書 J では、可算・不可算名詞および定冠詞・不定冠詞に関し、以下のような複数の例文を日本語訳とともに提示している。(日本語訳は省略する。)

可算・不可算名詞

There was a large **audience** in the stadium.

Shota has some **knowledge** of universal signs.

There is very little **room** to put up the big bulletin board.

定冠詞・不定冠詞

The rich are not always happy.

The number of public telephone is decreasing.

Every train station in this city has **an** escalator and **an** elevator. (p.36)

既習事項の確認として例文だけの提示にとどめており、教科書には記述はないが、教員から解説が行われるのであろう。

教科書 K では、**Grammar Tip** としてリーディング本文中に登場した文を

例文に引用し、Noun および Article のセクションを設け解説している。

Grammar Tip Noun

It is fortunate that our **team** has its own soccer ground.

His coach's pieces of **advice** helped him get through his long-term slump.

[×His coach's advices...]

The baseball game took as much as **four hours**.

[×as many as four hours] (p.49)

Grammar Tip Article ①

Earth and Mars move around **the** sun at different speeds.

[固有名詞として扱うときは Earth には the をつけないことが多い]

What is **the** star shining near the moon tonight?

[×what is a star shining...]

A galaxy is one of the independent groups of stars in the universe.

Cf. Galaxies are made of stars.

Hubble's new theory was so unusual that just a few people believed it.

[×The Hubble's new theory...] (p.73)

Grammar Tip Article ②

I want to go to **a** university. [×an university]

That university is easily accessible **by bus**. [手段を表す場合]

I can **go to college** thanks to my uncle's help.

[本来の目的で使用する場所を表す場合] (p.77)

リーディング本文中で使われた文を例文に使用しているため、本文を参照し文脈にもとづき冠詞用法を検討することができる。しかし、個別の規則の列挙という印象があり、冠詞の基本体系、仕組みが見えにくくなっている

のが残念である¹。

教科書 L は、Structures のセクションで、「名詞の数、数量、冠詞や代名詞に注意して表現してみましょう」という指示で、以下の 5 つの日本語文を英語で表現させる問題がある。

その新しいテクノロジーが、**果物と野菜**の生産を倍に増やした。

新製品向けに**多くの**アイデアが提案されたが、**ほとんど**実行に移されてはいない。

車はもっと安全な乗り物に作り替えられるべきだ。

10 年後には、**新たな通信機器**が**携帯電話**に取って代わるだろう。

デジカメが壊れた。もっと高性能の**新品**を買いたいな。 (p.38)

モデル訳として、太字の日本語に対応する英語表現はそれぞれ、fruit, vegetables (可算・不可算名詞), many..., few... (数量を表す形容詞), cars (種類全体を表す複数), a new communication device, the mobile phone (冠詞), a new one (代名詞) が使用されている。また、別のページでは、アウトプットでの冠詞の使用を意識してか、ライティング推敲の際、「単数・複数は正しいか」、「冠詞は正しいか」がチェック項目として加えられている。

教科書 M は、可算・不可算名詞の区別および冠詞について必要最低限の

¹ 次頁の練習問題で、解説で取り上げたものとは異なる用法が 1 箇所見られる。解説で「本来の目的で使用する場所を表す場合」として、I can go to college thanks to my uncle's help. という例文を挙げ、無冠詞の使用を紹介している。しかし、必要であれば適切な冠詞を記入する練習問題の 1 つに He goes to the college by () bus every day. という文が使用されている。出題の意図は、by bus という手段を表す無冠詞用法にあるが、その直前の go to the college という表現にも注目が行ってしまう。混乱を避けるために、go home のような別の表現を用いた方がよいと思われる。

知識を端的にまとめている。まず、可算・不可算名詞に関しては、「book のように一冊、二冊と数えることができるものは数えられる名詞であり、milk や love などは数えられない名詞である。数えられない名詞でも、a cup of coffee, a piece of advice, two sheets of paper のように、容器や単位を表す語を使って数えることができる」と説明している。この教科書では、「同じ名詞が、数えられる名詞にも数えられない名詞にもなることがある」とし、a language (個々の言語) と language (言語というもの) の違いを例文で示しているのが特徴的である。また、数えられる名詞と数えられない名詞の例をリストアップしており、両方に用いられる名詞として、chicken (ニワトリ vs. 鶏肉), room (部屋 vs. 余地, 空間), work (作品 vs. 仕事) も列挙している。

また、冠詞に関しては、「初めて話題に出るものや、聞き手・読み手がそのものを特定できないものが単数の場合は、数えられる名詞の前に a/an を付ける。複数の場合や数えられない名詞の場合は a/an を付けない。話の中ですでに出てきたものや、聞き手・読み手が何を指しているのかが特定できるもの場合は、名詞の前に the を付ける」と説明している。その後、複数の例文の提示に続き、冠詞選択の手がかりとして以下の表を掲載している。

話し手や読み手の理解	数えられる名詞		数えられない名詞
	単数	複数	
何を指しているのか特定できない場合	a book	books	water
何を指しているのか特定できる場合	the book	the books	the water

(p.13)

冠詞の決定に不可欠な2つの概念をこのようにわかりやすく表の形にまとめているのは、今回の調査ではこの教科書のみであった。

5. おわりに

本稿の高校用文部省検定済教科書の調査により、冠詞および名詞に関する取扱い方は教科書によりかなり異なること、また冠詞が決定される仕組みとなる概念よりも、むしろ個別のルールの記述に紙面が割かれていることがわかった。教科書に記述がなくても、また記述が足りなくても、教師がその不足を補っていくことは可能である。名詞の可算・不可算性の区別を決定する[± 個性性]または[± 有界性]、名詞の特定・不特定の識別に関与する[±(特) 定性]という概念は、中学1年生には難しくても、高校や大学では十分理解できると思われる。冠詞の習得を通して、まさに英語的なものの見方、とらえ方を習得できると考えれば、冠詞の学習に意義を見出すことができない消極的な学習者にも大きな動機づけとなるのではないだろうか。

謝辞：

本稿は、平成26年度高崎経済大学競争的研究費の助成を受けたものである。

参考文献

- 石田秀雄 (2012) 『わかりやすい英語冠詞講義』 東京：大修館
- 河合忠仁 (1992) 「中学英語教科書における冠詞の問題点」, 『近畿大学教育論叢第3巻第1・2号』, 1-26. 近畿大学教職教育部
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- 織田 稔 (2007) 『英語冠詞の世界』 東京：研究社
- マーク・ピーターセン (1988) 『日本人の英語』 東京：岩波新書
- Murphy, R. (2012). *English Grammar in Use with Answers: A Self-Study Reference and Practice Book for Intermediate Students of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 関口智子 (2000) 「日本人英語学習者の冠詞習得について」, 『情報文化論』4号, 58-79. 情報文化研究会
- 関口智子 (2013) 「英語の冠詞習得に関する一考察 ―明示的文法指導の効果をめぐる―」, 『研究資料集』21号, 59-68. 東海大学教育研究所
- 白畑知彦・横田秀樹 (2012) 「明示的文法説明の有効性と限界―物質名詞の単数形・複数形の習得を例にとり―」, 中部地区英語教育学会

調査に使用した文部科学省検定済教科書

英語会話

書名	発行者	検定済年
HELLO THERE!	東京書籍	平成 24 年
MY PASSPORT	文英堂	平成 24 年

コミュニケーション英語基礎

書名	発行者	検定済年
JOYFULL ENGLISH	三友社	平成 24 年

コミュニケーション英語 I

書名	発行者	検定済年
NEW ONE WORLD	教育出版	平成 24 年
COMPASS	大修館	平成 24 年
PRO-VISION	桐原書店	平成 24 年
WORLD TREK	桐原書店	平成 24 年

コミュニケーション英語 II

書名	発行者	検定済年
GENIUS	大修館	平成 25 年
PRO-VISION	桐原書店	平成 25 年
WORLD TREK	桐原書店	平成 25 年

コミュニケーション英語 III

書名	発行者	検定済年
ALL ABOARD!	東京書籍	平成 26 年
POWER ON	東京書籍	平成 26 年
PROMINENCE	東京書籍	平成 26 年
DISCOVERY	開隆堂	平成 26 年
CROWN	三省堂	平成 26 年
MY WAY	三省堂	平成 26 年
NEW ONE WORLD	教育出版	平成 26 年
COMPASS	大修館	平成 26 年
GENIUS	大修館	平成 26 年

SKILLFUL	啓林館	平成 26 年
ELEMENT	啓林館	平成 26 年
LANDMARK	啓林館	平成 26 年
POLESTAR	数研出版	平成 26 年
BIG DIPPER	数研出版	平成 26 年
UNICORN	文英堂	平成 26 年
GROVE	文英堂	平成 26 年
MAINSTREAM	増進堂	平成 26 年
NEW STREAM	増進堂	平成 26 年
PERSPECTIVE	第一書籍	平成 26 年
VIVID	第一書籍	平成 26 年
PRO-VISION	桐原書店	平成 26 年
WORLD TREK	桐原書店	平成 26 年

英語表現 I

書名	発行者	検定済年
MONUMENT	開拓社	平成 24 年

英語表現 II

書名	発行者	検定済年
NEW FAVORITE	東京書籍	平成 25 年
CROWN	三省堂	平成 25 年
MY WAY	三省堂	平成 25 年
NEW ONE WORLD	教育出版	平成 25 年
DEPARTURE	大修館	平成 25 年
VISION QUEST	啓林館	平成 25 年
POLESTAR	数研出版	平成 25 年
BIG DIPPER	数研出版	平成 25 年
UNICORN	文英堂	平成 25 年
GROVE	文英堂	平成 25 年
MAINSTREAM	増進堂	平成 25 年
PERSPECTIVE	第一書籍	平成 25 年
VIVID	第一書籍	平成 25 年
SCREENPLAY	スクリーンプレイ	平成 26 年
ATLANTIS	チアーズ	平成 26 年

リスニング授業における効果的な CALL の使い方

杉 本 孝 子

1. はじめに

大学では、CALL 機器の更新時や新学期の始まる前に CALL の機器操作説明会がよく開かれている。メーカーのスタッフのデモンストレーションを見ていると、どの機能も便利で使ってみたくなる。しかし実際に授業で使ってみるとうまくいくもの、いかないもの、授業の目的に合うもの、合わないものがあると気づく。そして毎回の授業を重ねるごとに、使いやすい機能を中心にした授業の形が定着していく傾向がある。それが効果的な形になっていけばよいが、いつのまにか単調な繰り返しに陥ってしまう可能性もある。

さて、ここで最近の CALL 機器を見てみると、インターネットや動画の利用を前提としているせいか、多機能になってきている。その分、操作が大変であるかといえば、むしろ手間を取らずに簡単にできるようになり、操作性は安定しているといえよう。従って、先に述べたように「授業で使ってみるとうまくいかない」とは、機器の調子が悪いという意味ではなく、期待したほどの学習効果が出せていないという教師側の反省である。

このように CALL の操作そのものは問題なくできても、やっている事が授業の中であまり効果的でないような時は、その原因はどこかにありそうである。こうした事態を単に「CALL を使いこなせていない」と片づけず、その原因のありかを探ることは、CALL の使い方を向上させる上で役に立つはずである。特に最近の CALL は多機能になってきているので、それぞれの機能の特性をよく知り、その機能と使い方を再点検することは円滑な授業運びのヒントを得ることにつながるかもしれない。

そこで本論では、平成 27 年前期に担当した専修大学文学部のリスニング

の授業を対象に、使用頻度の高い CALL の機能の使い方を振り返ってみることにした。そしてどんな時にその効果が出ていたのか、あるいは出ていなかったのか、またそのように実感した根拠はどこにあったのかを考えてみたい。なお、ここで問題なのは CALL 機器の操作性の良し悪しではなく、あくまでも授業の中での CALL の使い方なので、授業の流れや目的と照らし合わせて考察することにした。

では、本論に入る前にこの授業の教室環境を紹介することとする。使用した CALL システムはチエル株式会社のマルチメディア語学教育支援システム CalaboEX v7.1 である。教師と学生のパソコンの OS は Microsoft の Windows 8.1 である。使用した CALL 教室は専修大学 1 号館の A 教室で座席数は 56 席である。学生と学生の机の真ん中にセンターモニターが設置されており、教員のパソコンの状態や書画カメラに映る資料はすぐに見せることができる。このような教室環境で、2015 年前期の金曜日 3 限にリスニング授業として Advanced Listening 3 の授業を行った。

2. Advanced Listening 3 の授業と CALL の利用

Advanced Listening 3 は文学部 3 年次以上が履修する専門科目で、1 年生と 2 年生で養ったリスニング力をさらに高めることが求められる。授業では教材としてインターネットを使うことに加え、教員側のモニタリングも重要視したので CALL の利用は必須条件であった。

3. クラスの様子と教材

このクラスの前期履修者は 48 名で、その内の 30 名は 3 年生、18 名が 4 年生とそれ以上の学年である。例年の傾向として、このクラスの履修者数はだいたい 48 名か、それを少し上回るくらいなので、履修者数そのものはあまり変わらなかった。しかし、全体の出席状況をよく見てみると、出席回数が少ない学生数がやや増えた。

リスニング力については、クラスの中でかなりの差があり、授業時のモニ

タリングの様子や期末テストにその結果が表れていた。とはいえ、授業で使う教材のレベルは力不足の学生でも予習復習で補える範囲なので、どちらかといえば、よく努力する学生とあまりしない学生との間にかかなりの差が出たとみた方がよいかもしい。

次に教材についてであるが、この授業では教科書を使わず、インターネット上の学習サイトを利用した。アメリカの対外放送であるボイス・オブ・アメリカの Voice of America – Learn American English with VOA Learning English (<http://learningenglish.voanews.com/>) というサイトで、音声のダウンロードやスクリプトの印刷ができるようになっている。発音のスピードは一般のニュース報道に比べてゆっくりで、語彙のレベルは英語学習者向けに調整されている。このサイトを利用した理由はいくつかあり、主なものをまとめると以下のようなになる。

- (1) 音声のスピードがゆっくりで語彙数も限定されているので、クラス全員が消化できる。
- (2) ゆっくりしたスピードなので、シャドウイングや同時通訳練習に使いやすい。
- (3) 政治、経済、教育、科学、環境など豊富な話題に関する表現や語彙を音声や動画を通じて覚えることができる。
- (4) VOA のサイトが毎週更新されるので、新鮮な話題を提供できる。
- (5) インターネットが接続できる環境ならいつでもどこでも勉強できるので、予習や復習がしやすい。
- (6) VOA のサイトの関連情報は発展学習として、クイズは全員参加の理解度テストとして利用できる。

以上に加え、間接的な理由として、インターネット学習を一度でも体験すれば、卒業後に自分で勉強する必要が生じた時に役立つのではないかという期待もあった。

4. 毎回の授業の流れと CALL の使い方

毎回の授業の流れは、最初に当日の VOA の概略をつかみ、次に難しい語彙を覚え、最後に全体の細部まで聞き取れるようにするという形で進行している。この流れの中に、CALL を使ったいろいろな聞き方や練習を入れてどの程度まで聞けたかを学生と教員の双方がチェックできるような仕組みである。

結果的に同じ音声を数回聞くことになるので、リスニングに慣れて音声の表す内容を理解できるようになることを目指している。

以下はそうした授業の流れに合わせて授業で実際に行ったことである。主なものを (1) から (12) の順にまとめ、その目的や CALL の使い方を付け加えた。

(1) 口頭で出席をとる。

目的：対面で出席状況を確認する。その間に当日の教材内容を見せる。

CALL の使い方：当日の VOA のサイトを学生のセンターモニターに映す。



(2) 小テストを行う（前回の教材について単語テストと発音テストを行う）

目的：単語テストや発音テストでリスニングの基礎固めをする。

CALL の使い方：学生の発音テストは「ムービーテレコ」で行う。初めに教員の「ムービーテレコ」を「Self-Learning モード」にしておき、学生に自分の「ムービーテレコ」で録音させる。教員は学生の録音が終わった頃に「提出ボタン」をクリックして学生各自の録音ファイルを提出できるようにする。最後に、教員は提出済み音声ファイルの一覧を学生用センターモニターに映す。



(3) 当日の VOA の英語全体を聞かせる。

目的：内容の概略を聞きとらせる。

CALL の使い方：デスクトップに保存しておいた VOA の音声ファイルを学

生に配布する。学生にヘッドセットをつけさせ、VOAの音声を聞かせる。

(4) 授業開始から30分後にCALLで出席を取る。

目的：出席状況の再確認を行い、遅刻者を記録する。

CALLの使い方：「出席管理ボタン」で出席を取り、出席結果ファイルを保存してから印刷する。



(5) VOAの英文スクリプトを見せ、難しい語彙や表現を説明する。

目的：知らない単語や表現を覚えてリスニングの基礎固めをする。

CALLの使い方：教員パソコンのVOAのサイトを学生用センターモニターに映す。



(6) ペアワーク、シャドウイング、同時通訳練習などから、どれかひとつを行う。

目的：より高度な練習で、意味がわかっているか、細部まで聞き取れたかを試す。

CALLの使い方：ペアワークは「会話」ボタンをクリックして2名のペアを「ランダム」で組み、英文スクリプトを交互に読ませたり、通訳をさせたりする。

シャドウイングは、学生にVOAの音声ファイルを開かせ、英文スクリプトなしで聞いた英語をそのまま発音させる。同時通訳練習は学生にVOAの音声ファイルを開かせ、英文スクリプトなしで英語を聞きながら日本語にさせる。

以上三つの練習は、教員が「モニター」機能でチェックし、必要ならば「インカム」機能でアドバイスをする。



(7) スピーカーからVOAを流し、重要な箇所まで止め、教員が英語または日本語で質問をする。学生はその質問に対する答えを各自パソコンでまとめ、ワー

ドの文字ファイルとして提出する。

目的：VOA の内容の要点が理解できたかどうか試す。

CALL の使い方：教員パソコンの VOA 音声をスピーカーで流し、所々で止めて口頭で質問する。学生はその質問に対する答えをパソコンでまとめる。教員は全員が終わった頃に「提出」ボタンをクリックし、学生に答えのワードファイルを提出させる。教員は提出者済み学生の一覧表を学生用センターモニターに映す。



(8) 発展学習として、VOA の関連サイトを解説する。

目的：VOA のサイトにある関連サイトを開いて、より高度な内容を聞かせる。

CALL の使い方：教員パソコンの VOA の関連サイトをクリックして開き、それを学生用センターモニターに映す。同時にスピーカーから音声を流し、教員の説明を加える。



(9) ここまでの学習状況のモニタリング結果を発表し、消化できていない箇所を補う。その他、まだ覚えていない表現や単語は、教員と学生全員の対面の口頭練習で覚える。

目的：CALL による個別学習から全体学習に切り替える。



(10) 学生にヘッドセットをつけて VOA を聞かせ、それに合わせてスクリプトを読ませる。または、VOA を再度聞かせる。

目的：授業の最初と最後でどのくらい聞き取りのレベルが変わったかを点検させる。

CALL の使い方：学生に音声ファイルを開いて読ませたり、聞かせたりする。教員はモニタリングをする。



(11) 次回授業の VOA サイトを紹介して授業を終わる。

目的：次回授業の予習を促す。

CALLの使い方: 教員パソコンに次回のサイトを出し、それを学生用センターモニターに映す。

(12) 学生にサインアウトするように口頭で伝える。

目的: 個人情報の管理やパソコンを使う人へのマナーを伝える。

CALLの使い方: 教員パソコンをサインアウトにして、その画面をセンターモニターに映す。

以上が平均的な授業の流れである。ただし、VOAの内容が政治や経済に及ぶ場合は背景知識が必要になることがあるので、インターネットの関連サイトで説明をしてから授業に入ることもよくあった。このように授業展開が変わる場合は、他の練習の時間を短くして調整をした。

また、クラスの雰囲気が単調さに流されそうになった時は、気分展開を兼ね、いままでと違うCALLの使い方を取り入れた。その際は、教員中心のCALLの使い方よりは、学生中心の使い方を選ぶようにした。例えば、「会話機能」で行うペアのシャドウイングや、「ムービーテレコ」による録音など、学生が主体的に参加できる内容である。授業に新鮮な空気を送り込みたい時は、CALLの多機能性を積極的に活用した。

5. CALLを使った授業の反応

ここでは前項4の(1)から(12)のCALLの使い方について、授業の中でどのような反応があったかをまとめてみた。

(1) センターモニターによる当日の授業内容の紹介について

授業前に当日のVOAのサイトをセンターモニターに映しておく、自分からそのサイトにアクセスしたり、友達と一緒に見ている学生の姿が見受けられた。

また、出席の返事を終えた学生は自然とその画面を見ていた。

(2) 「ムービーテレコ」による録音の小テストについて

学生が「ムービーテレコ」で VOA ニュースを読んで録音する作業は、慣れないうちは少しトラブルがあったが、回を重ねるごとに普通にできるようになった。また録音済み音声ファイルの提出については、CALL がきちんと処理できないことが 2 回程あったが、それ以外は問題なくできていた。

教員にとってみれば、小テストの時間配分は限られているので、短い時間で正確に録音できることは必須条件である。CALL 機器のトラブルさえなければ、録音、保存、提出、提出確認の一連の作業が 5 分ほどで終わるので、効率的な授業展開が期待できた。録音した音声のチェックは、LL 教室の場合と違って学生のカセットテープを回収する必要がないので、ためらいなく行うことができた。

(3) 音声ファイルの配布について

リスニング授業では音声配布は何回か行うので、配布作業が簡単にはやくできて無駄な時間を減らすことができた。

(4) CALL による遅刻者確認について

口頭で学生の名前を読んで確認する必要がないので、授業を中断せずに遅刻者の記録を取ることができた。

(5) センターモニターを使った英文スクリプトの解説について

VOA のサイト上のスクリプトをセンターモニターに映せば一目瞭然なので説明に手間取らなかった。おまけに小さい文字は拡大できるので、クラス全員が手元ではっきり見ることができた。リスニング授業では、聞き取りにくい箇所の説明をすることが度々あるので、センターモニターはとてもよく使った。

(6) ペアワーク、シャドウイング、同時通訳練習について

ペアワークは、「会話」ボタンですぐにペアが組めたが、相手の声が聞こえないことが数回あった。そういう場合は練習できないペアが生じるので、会話機能については、もう少し操作上の安定性がほしいと感じた。その他、シャドウイングや同時通訳練習は学生の音声ファイルで行ったが、特に問題

はなかった。

(7) 学生ひとりひとりの聞き取りチェックについて

クラスの学生全員に VOA を聞かせながら、所々で質問をして答えさせるワークはよく行った。あらかじめいくつかの質問を用意しておき、音声を止める箇所はスクリプトに印をつけておいたので、比較的スムーズにできた。

学生の方は、英語を聞いてすぐに答えを書かねばならないので緊張した面持ちで取り組んでいた。答えのタイピング中に教員のモニタリングが入るせいか、何も書かない学生は少なかった。こうした聞き取りによる内容理解度チェックは実力差が出やすいので、すぐに答えが出せない学生にはヒントを出して応援した。全般的に単語だけで答えを書く学生が多いので、文として書けるようにアドバイスもした。

(8) センターモニターによる関連サイトの紹介について

VOA の関連サイトはクリックひとつで開けるので、センターモニターに映してよく解説をした。手間がかからないので時間的な制約を気にせずに来た。

(10) 発音のモニタリングについて

巡回のモニタリングでおおよその状況を確認することができた。

(11) センターモニターによる次回授業のサイト紹介について

リスニング力不足と感じている学生には次週のサイトを見せて予習を勧めたが、効果はあまり期待できなかった。その一方で教育実習のために授業に出られない学生は自習に使っていた。

(12) センターモニターによるサインアウトの指示

サインアウトは口頭で伝えるだけでなく、サインアウトの画面も見せるようにしたが、全員に浸透するまではいかなかった。

以上が CALL を使った授業の反応である。(1) から (12) を通してみると CALL のトラブルがあったのはほんの数回で、「会話」機能の不具合などがそれに当たる。選んだ機能がきちんと作動しないと授業が中断してしまった

ように感じるのは、この授業形態が CALL というシステムや関連機器に支えられているからであろう。しかしよく考えてみれば機器のトラブルは授業を中断させるとはいえ、ほとんどは一時的なものであり、授業全般に影響を及ぼすものではない。授業はひとつの機能に集中するわけでもないし、すぐに復旧できなければ、他の使い方でも代用することもできる。

そうした観点からすれば、全体の授業展開が滞らず、授業の目的の達成に沿うように CALL が機能しているという点において、CALL 授業として成立しているとみることはできるであろう。だが、実際に CALL を使って授業をしている立場からすると必ずしも満足できるわけではない。CALL がうまく使えているか、いないかという評価を担当者自身の中におくと、CALL 授業特有の評価基準が見えてくるからである。

6. CALL 授業の評価基準について—教員の立場から

ここでいう評価基準とは、学会などで広く定義されるものではなく、それぞれの CALL 授業を担当する教員の立場からみた評価基準である。周知のように、CALL 教室はシステムや関連機器、机の配置、座席数などそれぞれに違ふし、その教室で何をどう教えるのかも違ふ。従って CALL 授業の評価基準は一様ではなく、教員によっても違ふであろう。

さらに付け加えるならば、評価に関しては教員側だけでなく学生側の興味や関心、あるいはモチベーションなども考慮せねばならない。また教員側の問題として、教え方、教材のレベル、クラスサイズ、クラス編成の方法などを検討する必要がある。しかし、ここではそうした総合的な評価は別の機会に譲り、あえて CALL 授業を行う教員にとって見えてくる基本的な評価基準とは何かを考えてみたい。

7. LL から CALL に一貫しているモニター機能

CALL の前身である LL は音声中心の外国語学習に対応する機器として長い間、高校や大学で使われてきた。LL は音声の録音と再生が主な機能であつ

たために、応用的な LL の使い方も音声中心であった。例えばペアワークやグループワークなど、音声でしかできない会話練習であったし、モデル機能も音声のみであった。教員のモニタリングも同様に耳から発音を聞くという形で行われた。

今から思えば、使える機能は限られていたが、それでも学生の発音を聞いて助言ができるという機能は、教師にとって頼りになるものであった。学生ひとりひとりの声ははっきり聞こえるので教師は自信を持って助言できし、学生の方でもしっかり聞いてもらっていると思うとやる気が出るからである。

特に教師にとって、その場の学習状況をモニタリングで把握できる事は大きな意味があった。学習がどの程度まで消化できているかを確認しながら授業を進めることが普通にできるようになったからである。その結果、「学生の学習状況をよく見て(聞いて)授業をしているか」という評価の基準が当たり前のように教師の中に定着していったのである。LL 教室でも CALL 教室でも教員はヘッドセットをつけるが、それは学習状況を耳から把握するという意味を持ち、CALL でも共通である。

では、LL から CALL に変わった現在は、何が大きく変わったのであろうか。そもそも、コンピュータでできることが多様である以上、外国語教育の可能性が大きく広がったのは間違いないであろう。特にインターネットによって、提供できる学習内容が格段に増えたのは事実である。実際に LL の機能は CALL に吸収され、CALL はさらにインターネットとの関連性を深めている。

ここでモニタリングに話を戻すと、学生の机の上にあるものがカセットデッキからパソコンに変わったということはモニタリングできるものが音声だけでなく、文字も加わったと言うことを意味する。LL ではできなかった文字の確認ができるようになり、聞いた内容をワードで書かせて理解度を視覚化することが出来るようになったのである。つまり、学習状況のモニタリングはより正確にできるようになったということである。こうしてみるとモニター機能は LL の時代から一貫して基本的機能として働き、外国語教育の

土台を担ってきたと言える。

8. 授業から見えてくるもの—効果的な CALL 授業とクラスサイズ

ここで Advanced Listening の授業を振り返ってみると、既に見たように CALL のいろいろな機能の使い方は問題がなかったし、多少のトラブルがあっても、それが授業全体に影響を及ぼすものではないということがわかった。

だが、それでも授業がなにかうまくいっていないと感じるのであれば、最初にすべきことは CALL 授業の基本について、つまり学生たちを十分にモニターできていたかを振り返ることであろう。学生のひとりひとりをよく見て授業ができていれば CALL の使い方は自然に学生に合わせる事ができるし、教える側は自信を持つことができるからである。CALL の授業内容と学生数の関係はこれまであまり議論されなかったかもしれないが、より効果的な授業を目指すのであれば、適正なクラスサイズを検討することは大切である。

一般にクラスサイズが大きくなると、リスニングのような音声中心の授業ではモニタリングに時間がかかるので、一人一人のモニター時間が短くなったり、モニターをクラス全員に行うことができなくなる。これまでの経験からするとリスニング授業では、30名以上のクラスサイズになると、モニタリング不足が生じやすい。

また同じ CALL 授業でもライティングの授業では、モニター対象は音声ではなく文字なので、リスニング授業よりはモニタリングに時間がかからない。従ってクラスサイズはやや大きくても対応できる。つまり、CALL を使う場合は授業内容に合うクラスサイズがあり、それを超えるとモニタリングに限界が出てくる。

こうした点を Advanced Listening の授業に当てはめてみると、流れている音声を扱うアナログ的な要素が強いので、クラスサイズはもう少し小さくてもよかったと思われる。このクラスは選択クラスなので人数が多めになるこ

とはあるが、その場合はこの点を補う方法を考える必要があると言える。

さて、最後に CALL 授業を行う上で心掛けている点を次のようにまとめてみた。

- (1) 全体の授業展開を意識した上で、学習目的にあった各機能を選び、それをどのように何分くらい使うか考えて授業を進める。
- (2) 次の練習に移る時は、その練習の目的を学生に説明してから行う。
- (3) 教卓の機器操作はなるべく短い時間に済ませて、なるべく学生と向き合う。
- (4) CALL の機能は必要なものを選択して使う。
- (5) 学生が主体的に参加できる機能をより多く使う。

今では、CALL は LL と比べて外見上は大きく変わったが、基本的な機能の柱はモニター機能であり、その重要性は変わっていない。CALL が提供できる機能が増えるにつれ、モニター機能は新しい機能に隠れてしまいがちだが、この点を忘れることなく授業をしていきたいと思っている。

参考文献

- Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, Inc.
- Gramley, S. (2001). *The Vocabulary of World English*. New York: Oxford University Press.
- Lightbown, Patsy M. & Nina Spada. (2014) *How Languages are Learned*. Oxford University Press. 『言語はどのように学ばれるか』 白井恭弘, 岡田雅子訳, 東京: 岩波書店.
- 杉本孝子 (2005) 「インターネットを利用した英語の語彙力強化」, 『専修大学 LL 研究室ワークショップ発表論集』, 第 7 号, 21-25. 神奈川: 専修大学 LL 研究室.
- 杉本孝子 (2015) 「CALL のモニター機能活用による学習意欲の促進」, 『専修大学外国語教育論集』 43 号, 57-69. 神奈川: 専修大学外国語教育研究室.

エンパワーメントの視点から見る学部留学生の 「学習者参加型」日本語教育

小 川 都

はじめに

大学で勉強する学部留学生は個々の学習経験が多様であり、また、専門分野も違うため、各々が抱える日本語学習上の問題も多岐にわたる。一方、日本語教師がその多様な背景を持つ学部留学生のニーズに対応するには限界がある。これに対応するため、学部留学生の日本語教育に関して、数多くの研究や実践が行われてきた。そして、「自律学習」という「教師主導」から「学習者中心」へ、つまり、学習者が社会との関わりの中で自ら自律的に学習を構成していくという1960年代にヨーロッパの言語教育の中で生まれた概念が、1990年代後半から日本語教育の分野でも注目されるようになった。

本研究では「自律学習」の一つの側面として「エンパワーメント」の視点から学部留学生の「自律的学習能力」を養成するための「学習者参加型」日本語教育の理論背景について考えたい。

1. エンパワーメントについて

1.1 エンパワーメントの可能性と危険性

エンパワーメントは「権利や権限を与えること」という英語の法律用語として17世紀から使われ始めたと言われている。久木田他(1998)によれば、エンパワーメントは、第二次世界大戦以後のアメリカの公民権運動やフェミニズム運動などの社会変革運動を契機として、20世紀を代表するブラジルの教育思想家であるパウロ・フレイレによって提唱され、主に社会学的な意味で世界の各方面の市民運動などの場面で用いられ実践されるようになった概

念である。また、1980年代以後には、エンパワーメントという用語はNGOや国際機関による開発援助の文脈で使われるようになった。

エンパワーメントという言葉が一般的な用語から専門用語として定義され、使用される文脈がどのように変遷・拡大してきたを辿ることも、この論考を進める上で重要なヒントになると思われる。三省堂『大辞林』第3版によれば、エンパワーメントとは「①力をつけること。また、女性が力をつけ、連帯して行動することによって自分たちの置かれた不利な状況を変えていこうとする考え方。②権限の委譲。企業において従業員の能力を伸ばすためや、開発援助において被援助国の自立を促進するために行われる。」と記されている。

このエンパワーメントという用語は、他者をエンパワーメントする（他者に力をつけること）、または自分がエンパワーメントされる（自分が力をつけさせられること）というような「人間が力を獲得するための働きかけ」として捉えることができる。しかし、働きかける人間と働きかけられる人間の二つの存在が関係していると想定できるため、この大きな可能性を有している用語を開発援助の領域でその危険性にも注意すべきだと佐藤（2005）は指摘している。

ある言説が権威を持つてくることの問題点は、その言説の背景にある「物の見方」「事実の説明の仕方」に疑いを差し挟むことが困難になり、それ以外の説明の仕方が見失われたり圧殺されたりする可能性が生じることにある。そして開発援助におけるエンパワーメント言説の問題点は、エンパワーメントを達成させたい外部からの介入者が、途上国の現実を「自らの見たいように」しか認識できなくなる危険性にあると筆者は考えている。（佐藤 2005：4）

つまり、「人間の力を獲得するための働きかけ」の中身によって、外部からの特定の働きかけを正当化していく危険性も内包していることを論じずに、エンパワーメントを語ることはできない。この可能性と危険

性の両方を内包しているエンパワーメントを教育においても常に批判的に問い直していくことが求められていると思われる。

1.2 エンパワーメントの日本語教育における応用

鈴木（1999）は『エンパワーメントの教育学』の中で、エンパワーメントがもつ社会教育的意味・意義を「主体形成」という視点から述べている。鈴木は「地球的な規模での諸問題が顕在化する中であって、地域に生活する諸個人がそれらの諸問題を批判的に捉え返し、自分の力を見直し信頼し、協同してオルターナティブを創造していくような実践が必要であり、そのためにはエンパワーメント（主体的力量形成）が必要であると指摘する。この「主体形成」・「主体的力量形成」という考えが、教育の内容よりは、むしろ教育にかかわる「働きかける人間」と「働きかけられる人間」の関係性につながるのではないかと考えられる。

1.2.1 エンパワーメントの関係性

山西（2013）は、このエンパワーメントの関係性について、「人間は関係性の中を生きる存在である。」「エンパワーメントがめざすパワーは、こういった関係性の中を生きる人間を取り巻くあらゆる関係のあり様を、人間に即して、人間が置かれている現状に即して、経験的に問い直す中で、描き出すことが可能になる。」、また、「内なる関係性・外なる関係性を含み、人間が全体的にそれらの関係を意識し、それぞれの関係により受容的協働的創造的に関わっていく中、みなぎってくるのが生の力（パワー）だとすると、エンパワーメントはそのような生の力への働きかけとして捉えることが可能になる。」と指摘する。

このエンパワーメントの関係性を日本語教育の中で如何に捉えれば適切であるかを考えなければならない。日本語教育におけるエンパワーメントの関係性の一つは、教育を担う教師と学習者との関係である。フレイレは彼の『被抑圧者の教育学』で、「課題提起型教育」が本来の教育の在り方であると主

張した。フレイレの教育方法論は、教育は対話に基礎をおかねばならないという信念から始まり、すべての人が固有の人間として成長するために自ら貢献できるとしている。フレイレの『被抑圧者の教育学』は、識字教育実践の体験を通じて、学習は人間の尊厳を尊重し、貧しい人々でも、男性でも女性でも、文化の作り手になり、「沈黙させられている文化」を克服することができるということを示唆した。この「課題提起型教育」の目的は、新たな自己認識を創造すること、人々の中に新たな意識をもたらすことであった。フレイレの「意識化」は、彼の教育論の象徴である。そして、フレイレの教育の基本原則として提起された「課題提起型教育」は、今までの「銀行型教育」¹と大別して、教育の内容や教育の方法について教育者が決定することから始まるのではなく、教育者と学習者が共に、学習者が抱えている問題に注目し、調査・研究を行い、それを課題として解決していくものである。「課題提起型教育」では、教師と生徒が常に認識する主体であり、授業を準備する段階でも、生徒と対話する段階でも教師は生徒の認識活動に応じて、常に自らの認識活動を直していく必要がある。そして、生徒は単なる従順な知識の容れものではなく、教師との対話を通じて、教師と共に批判的な視座をもつ探求者となる（フレイレ、1979）。それについて、野元弘幸氏が社会教育、多文化教育などの分野でフレイレの「識字教育」と日本語教育の接点として「課題提起型教育」の実践研究を行った。

野元（1995）は、歴史問題によって日本語教育の機会を奪われてきた在日韓国人や朝鮮人一世の読み書き学習としての「識字教育」と今日の留学生などの語学教育としての「日本語教育」とは別のカテゴリーに位置することを確認し、日本語学習支援の歴史を踏まえ、問題点や支援の在り方を検討した。その中、問題点として「学び」が個別化しすぎて、学習者同士での共有が図

¹ 「銀行型教育」について、パウロ・フレイレは『被抑圧者の教育学』の中で、「教師が一方的に話す、生徒はただ教師が話す内容を機械的に覚えるというだけになる。生徒にものを容れつづけるわけで、生徒の側はそれを忍耐をもって受け入れ、覚え、繰り返す。これが「銀行型教育」の概念である。」と指摘している。

れていない点や、テキスト中心の学習、教授方法が画一化されている点を指摘している。また、野元（1996）では、今日の日本語教育実践・日本語教育論における道具主義、内容の脱文脈化、学習者の主体性の軽視という3つの傾向を指摘している。まず、一つ目の問題点とは、「日本語運用能力の習得ばかりが目的とされ、どのような社会が展望されるのかといった本質的な議論が欠けている」ということである。また、二つ目の問題点とは、「日本語学習と学習者の実生活とが乖離しているため、日本語学習が学習者にとってどのような意味を持ち、役割を担うことができるかという視点が欠如している」ということである。さらに、三つ目の問題点とは、「学習のあり方、内容や方法などの決定が学習支援者によって行われ、学習者は教授する客体として存在する傾向にある」ということである。野元氏は、「このような機能主義的日本語教育にかわって、真に人間の解放に貢献する」「批判的な日本語教育」を提起し、日本語教育を「人間らしい生き方の実現に取り組む主体を形成する場、直面する問題を批判的に認識して解決する手立てを獲得する場、学習者が主体的学習に参加する場」として位置付ける重要性を強調している。野元（2001）では、今日の日本語教育のあり方を考える際、フレイレの教育実践から多くの示唆を得ることができると述べている。

日本語教育におけるエンパワーメントのもう一つの関係性は、学習者自身、および学習者同士の関係性である。鈴木（1999）の「主体形成」という考えは、個々人が学習・教育の主体であることを意味する。その主体である学習者について、三登他（2003）は、日本語教育にエンパワーメントとして、次の四つの基本的な要素を取り上げた。

(1) 「自分を知ることと、相手を知ること」

「異なる」文化を持つ他者と出会うことによって、多様性への気づきや、多様性への自分の「反応に対する気づき」を起こすことである。自分の持っているステレオタイプのものの見方の検証作業も含まれている。これは、それまでの人生で無意識に身につけてきた考え方、習慣、メイ

ンストリームの言説を相対化するための第一歩になる。

(2) 「メインストリームの価値観から脱却すること」

私たちは誰しも多かれ少なかれ、メインストリームの価値観にさらされることで外的抑圧を受け、さらにその圧力を自分自身が受け入れてしまい、自分で「自分はだめだ」と思い込んで、自分の可能性を限定してしまう内的抑圧を受けている。このような「外的抑圧」、「内的抑圧」の両方の存在に気づき、そこから抜け出す契機を見出すことである。

(3) 「私の現実を語る」

メインストリームの言説によって紡ぎだされた物語をあたかも自分の現実であると信じ込んで語るのではなく、自分自身の体験・発見による物語を語ることを意味する。誰かによって与えられた現実ではなく、自分自身が発見した物語を語ることで、自分の潜在力に対する気づき、つまりエンパワーメントにつながる。

(4) 「複眼的な視点を獲得すること」

自分の文化とは異なる文化を持つ人々と接することによってさまざまな新しい経験をするが、それは、自分がこれまで何かに囚われていたことに気づいたり、これまで知らなかったものの見方や価値観の存在を知ったり、視野が広がることに結びつく。

また、三登他（2003）は「メインストリームの価値観に囚われていることで自分がありのままの自分を受け入れることができなくなっていたことに気づき、見失っていた自分自身の潜在力を発見すること、これが筆者の考えるエンパワーメント」と定義している。

1.2.2 エンパワーメントの本研究における応用

学部留学生は日本での生活や大学における専門分野での学習、および自分の将来のために、期待を込めて努力し、日本語学習を進めていると思われる。しかし、学部留学生の大学の日本語教育に対する期待や要望は多種多様で、

知識や技能だけに止まらず、大学側や日本語教師が提供できる日本語教育の内容との間には認識の違いがある、また、学部留学生の自分自身が有する日本語能力と大学の学習に求められる日本語能力との間にも認識の違いがある、という二つの問題点以外にも、学部留学生の多くが「日本語母語話者並み」「日本人学生と同じ」²という高い学習目標を設定していることは、彼ら自身に不自由な思いをさせている。また、彼らは、従来までの日本語教育の一元化された知識を身につけなければならない、という考えにも囚われていた。このようなたくさんの問題を抱えている学部留学生に、彼らが自分の現実を認識し、自分なりの日本語との関わり方を学習できる枠組みを提供することが必要ではないかと思われる。しかし、この枠組みを提供する際に、佐藤（2005）が言うように、エンパワーメントの危険性も考慮する必要がある。つまり、「エンパワーメントを達成させたい外部からの介入者」（日本語教育を行う側）が、「途上国の現実」（学部留学生の日本語能力の現状・日本語学習の現状）を「自らの見たいように」（現実から離れた教授法や教授内容の実施）しか「認識できなくなる危険性」がある。

以上の先行研究を踏まえ、本研究では、学部留学生の「主体形成」、および「人間の関係性」に基づき、エンパワーメントの包括的な捉え方を提示したい。本研究で扱うエンパワーメントは、メインストリームの価値観に囚われていることで自分がありのままの自分を受け入れることができなくなっていたことに気づき、見失っていた自分自身の潜在力を発見することであり、また、人間が内なる関係性・外なる関係性を含み、人間全体的にそれらの関係を意識し、それぞれの関係により受容的協同的創造的に関わっていく中、漲ってくる真の力（パワー）への働きかけである。

² 小川（2010）の学部留学生のアンケートの結果によれば、「日本語学習の最終目標」の質問に対し、「日本人と同じレベル、あるいは日本語教師になる」「同時通訳」と答えた人が一番多い。

2. 「学習者参加型」日本語教育

人間の関係性にに基づき、エンパワーメントの包括的な捉え方を基に、具体的に学部留学生の「学習者参加型」日本語教育の構成内容について考えたい。

2.1 学習の主役は誰か

日本語教育の教室活動について、細川（2004）はコミュニケーション活動の目的を学習者個人の自己表現として、その表現をどのように自覚化しどのように運用するかはすべて学習者自身の問題だと捉えている。こうした視点から、「学習者主体」という考え方が生まれると述べている。また、細川（2004）は「学習者主体」とは、単に学習者の意思のままに教室を運営することや、学習者たちが勝手にテーマを設定したり活動を任せたりすることではなく、学習者の自覚と発信意識の育成が教室の目標となった場合、学習者主体の表現活動とその活動の組織化が担当者の目指すものとなり、学習者自身が自ら「考えていること」を発信しようとする行為をどのように支援できるかが担当者の課題となるとしている。さらに、細川（2004）は、学習者自身の「考えていること」を引き出すという活動は、学習者と担当者、あるいは学習者間の接触を活動の中心に据えることから始まり、活動によって、学習者が他者（担当者や他の学習者、あるいは教室外の人物）との信頼関係を取り結べたという達成感を得ることが重要であると強調する。

一方、舘岡（2013）は、日本語教育の中では、『教師の教え方』の中に『学習者』への視点が強く示され『学習者中心』ということばも生まれ、学習者の自律性（*learner autonomy*）が重視されるようになった」と述べ、「教師による教授法から学習者による学習法へと転換してきた」と考え、「そうなる、教師は何をどのように教えるかではなく、学習者が自ら学べるようにどう学習環境をデザインし、どう支援をするかということが重要になってくる」と指摘している。

つまり、大学の日本語教育において、エンパワーメントの視点から学部留学生は日本語学習の「主体」や「中心」であるべきだと思われる。そして、

学習の主役である学部留学生の「自律学習」を促すことが「学習者参加型」日本語教育の目的となる。

2.2 学習内容と指導方法 - 基本目標に関する提案 -

エンパワーメントの関係性でも言及したが、フレイレは教師と生徒（あるいは教育者と被教育者）の垂直的な上下関係の中で、認識の主体としての教師が自ら専有する「知」を一方向的に生徒に注入する教育を「銀行型教育」と呼び、生徒の客体化・非人間化を進めるものとして否定した。それに対し、教師と生徒がともに認識活動を行い、課題解決のために現実変革の実践を行う教育を「課題提起型教育」と呼び、提起した。

野元（2000）は、「課題提起型教育を通じてフレイレが目指したものは、端的に言えば、『世界を読む力』をもち、世界の人間化のための現実変革に積極的に関与する主体の形成であった。その際、フレイレは、学校での課題提起型教育においても、識字教育においても、学習者のくらしや地域の課題の把握に努め、それらの課題解決の過程での学びを重視した。」と述べている。

そして、ここで、学部留学生の「課題提起型」日本語教育の学習内容を考える際、どのように考えればいいのであろうか。野元（2000）で提示したプログラム編成の原理を参考にし、以下のように基本目標を設定するのが望ましいと思われる。これは筆者の独自の提案である。

① 意識化

批判的意識（世界について批判的に考えること）の形成、課題解決能力の獲得、および人間関係構築能力の獲得を進める。主に、話し合いや討論、意見交換を通じて、仲間や他者との関わりの中で現実問題に目を向け、解決していく力を集団的に作り上げていく。

② 日本語運用能力の習得

学部留学生は日本語のことばに関する蓄積はよりも、それを実際の人間関係において、如何にして使えるようにすることが大切である。つまり、知識としてのことばを言語行動のプロセスとしてのことばに転換するとい

うことである。

③ 生活情報・基礎知識の習得

学部留学生が日本で学習・生活していくうえで、必要不可欠な情報や知識を得る。その際、彼らが身近な社会的な活動にアクセスできるように、具体的で、かつ必然性のある場面設定が必要である。

④ 教師の学習

教師は、学部留学生が抱える課題に止まらず、学習とともに新たな課題を掘り起し、彼らと共に解決する課題として意識することが必要である。

つまり、教師が如何に学部留学生のための言語学習環境を設定するかは非常に大切な問題である。

2.3 教室活動について

学校教育の中で、「教師と学習者」・「学習者自身、および学習者同士」という二つの関係性について様々な議論がある。この関係性は、教室活動に大いに影響を与えると考えられる。大学における「学習者参加型」日本語教育は、「学習者主体」・「学習者中心」とする基本的な考え方で、学部留学生の「自律学習」を目的としている。教室活動の中で、日本語教師と学部留学生の関係は「たて」ではなく、「よこ」に近い対等な関係が望まれる。さらに、「知識は状況に依存しており、学習とは学習者自身が知識を構築していく過程であり、社会的相互作用を通じて行われるものである」(久保田, 2000) という社会構成主義の考え方を背景にして、学部留学生の主体的な学び、および仲間同士との学びあいという「よこ」の関係性によって、教室活動の中身が構築される。そこで、「ワークショップ型」学習による日本語授業を一つの教室活動の形として提案したい。

2.3.1 ワークショップとは

ワークショップ (Workshop) は、教育、療育、芸術 (アート、演劇など) から、1990 年代以後、まちづくり (建築計画など)、企業研修など、非常に多様な

分野で急速にひろがっていった活動である(茂木, 2010)。また, 茂木(2010)は, 「教育や学習の領域において, ワークショップの学びは, 従来の学校教育を支えてきた客観主義的から社会構成主義(social constructivism)や状況的学習論(situated learning)に基づく学習観への変容の中で, その方法や場として捉えられるのが一般的な定義である。」と述べている。また, 広石(2005)は, ワークショップを「参加・協同型学習(Participatory Learning)」として, 「意味生成の自由な学び」と定義し, その特徴について, 参加・体験・相互作用を挙げている。

ワークショップの歴史をたどっていくと, ジョン・デューイ(John Dewey, 1859-1952)の名前が見られる。デューイはアメリカのプラグマティズムの教育学・哲学者で, 彼の教育方法は①理論化, ②実践, ③観察, ④反省を循環しながら, よりよいものを求めていく反省的思考(reflective thinking)に特色がある(茂木, 2010)。デューイの批判は, 人を国家や産業社会の中で「機能する主体」に育てる近代学校教育制度に向けられ, さまざまな仕事を通して, 仲間と学びあう中で生活や社会と教育が関連を取り戻すことを提案した。このようなデューイの教育は「学校のコミュニティ化」と言われてきたが, 「学校のワークショップ化」, つまり「行為することで学ぶ(learning by doing)」というプロセス重視の学びの実現を図る構想だったという指摘がある(真壁, 2008)。

2.3.2 ワークショップの特徴と意義

刑部(2010)では, ワークショップの特徴について以下の表1のようにまとめている。

表1 学習観の比較表（獲得型・徒弟的・協同的学習観）刑部（2010；30）

	獲得型学習観 従来の学校の 教室	徒弟的学習観 徒弟制度	協同的学習観 協同・表現のワーク ショップ
学習	知識を獲得すること	生産できること	知や学びを問い直すこと・捉え直すこと・新しい自分に出会うこと・魅力的な他者に出会うこと
環境	個人の知識の注入	師匠を上位あるいは中心とした縦型的関係	入れ子構造の中で起こる水平的関係性
知識	既存の知識を所有するもの	実践に埋め込まれた知識を使えるようになること	表現することを含めた知識の再構築・創造
教師	知識の提供者	実践共同体で中心となる行為者（師匠）	知・学びを再構成する同伴者（コーディネーターやファシリテーター）
教師・師匠・ファシリテーターの専門性	効率よく、知識が国得されるように教授すること	生産工程を熟知していること	参加者をケアし、予想外のことに柔軟に対応すること
学習の目標	教育の効率化	生産過程で役に立つ技能の獲得	知ることの再構成的発見学習のプロセスを味わうこと
学習者	同じ知識を与えられる受容器	コミュニティの中でのアイデンティティ形成を含めた全人格的存在としての学習者	さまざまな参加様態が許された参加者
評価	与えられた知識が所有できたか	予定していた生産品ができたか	学びの履歴と振り返り

表1からワークショップという「場の学び」のいくつかの特徴が見られる。まず、知識を習得することだけが学習の目標ではない。人々との協同的關係の中で、新たな自分を発見したり、今まで気が付かなかったことに気づいたり、既存のものを捉え直すことによって自信を取り戻すことができる。また、ワークショップの学びの場では、教師が中心に学習者に教え込むのではない。教師は学習の主体である学習者の能動性を重視し、支援者となり、学習者の周辺で支える存在である。さらに、学習の主体である学習者だけでなく、支援者である教師も水平的関係性の中で学習者を支援すると同時にワークショップの内容・形作り、および学習目標への達成度に対する評価や内省ができる。

また、茂木(2010)では、ワークショップの学びについては「参加者によって生起する相互作用＝お互いの違いが創造力を生むことを大切にするので、参加者によって常に変動し、あらかじめ学びのデザインを完全に記述しておくことは不可能で、参加者自身が能動的(活動等の)意味付けを行いながら、学び自体を作っていく学びだというのである。」と説明している。

ワークショップの学びの特徴は、「学習者主体・学習者中心」や「教師と学習者との関係性」などの面では、大学における「学習者参加型」日本語教育の基本的な考え方と一致する。しかし、ワークショップの「活動プロセスの即興性」や「参加者に自由な振る舞いを求める姿勢」といった自由な学びの形は、「学習＝知識習得」という従来の学習観をもつ大学教育に対してどのような意味を持つのであろうかと指摘されることがある。また、長岡(2010)では、『学習＝知識習得』という学習観にとって重要なのは、『正しい学習目標が設定されているか』、また、『その学習目標に到達したか』という二つの点である。学習者の考え方、学習者自身が主体的に変容していくこと自体が重要視されていない。それについて、日頃、教育現場での私たちの思考は『設定した目的をいかに実現するか』に向かいがち、『設定した目的の背後にある世界観』が問われることはない。そして、『ワークショップでの学習』について考える際も、つい『学習＝知識習得』という学習観を暗黙の前提とし

ている。社会構成主義や状況的学習論から『ワークショップの学習』について考えると、フラットでダイナミックな関係性の中で経験される学習を通じて学習観自体の再考を迫るという、再帰性を帯びた学習活動の意義が見えてくる」と指摘する。

そこで、ワークショップの学習理念を前提として、大学という教育の場において、そのワークショップの学習活動の可能性と意義を検討したい。本研究では、学部留学生のために設置された日本語授業で取り入れるワークショップの学習活動を「ワークショップ型」学習による日本語授業と呼び、事例研究を通して、学部留学生の日本語教育にワークショップの学習活動を如何に取り入れることができるのか、また、「ワークショップ型」学習による日本語授業を通じて、「学習の主体性」を持つ参加者である学部留学生の学習観がどのように変化するのかを検討したい。

2.4 学習者参加型評価

横溝（2002）によれば、評価というと、まずテストやグレード付けが思い浮かぶが、評価の本質は学習者が学習を改善していくことにあり、80年代以後、教育の視点が「教師主導」から「学習者中心」へと大きく転換する中で「学習者参加型評価」はそれまでの「教師主導型評価」への批判として提案されてきた。これには、1930年代の教育者デューイの経験主義が深く影響していると言われる。「経験そのものだけでは何かを学ぶことは可能ではない。重要なのは経験を自分の中で咀嚼し、振り返ることだ」というデューイの考えによれば、「評価＝振り返り」の作業に、学習者が積極的に参加することが大切だと考えられる。そこで、学習効果をみる一斉テストの代わりに、学習プロセスについて時間をかけ、学習の全体像をみる「ポートフォリオ評価」が提案され、効果的な評価法として着目されている。日本では21世紀に入り、学校教育への「総合的な学習」の導入に伴って、「ポートフォリオ評価」が学校現場で注目された。

2.4.1 ポートフォリオ評価

「ポートフォリオ」は学習者の学習成果を蓄積して振り返りに使うファイルである。社団法人日本語普及協会の報告書によれば、日本語教育に影響を与える「ポートフォリオ」の例として、ヨーロッパ言語ポートフォリオ (European Language Portfolio : 以下「ELP」) がある。ELP³は行動中心主義を背景とするヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR) の理念を現場で役立てるために開発された学習ツールである。その目標は「ヨーロッパ市民としての相互理解を深め、複言語主義⁴を身につけるとともに、自律的学習能力のある言語学習者を育成すること」とある (ヨーロッパ日本語教師会 2005)。ELP の教育観の中心に「自律的学習能力」が据えられていることが理解される。また、それぞれの教育機関が、就学前、学校教育用、成人用などのさまざまな対象に対して、ELP を作成し適用している。その ELP のもつ教育的機能の中心部分となるのは言語学習記録である。言語学習記録では、最初にコース終了時点の到達目標についての学習契約を結ぶことによって学習を意識化させ、そのプロセスでは、週や月ごとのチェックリストを使い、できるようになったことを書き込んでいく。このような資料集には、学習内容、目標設定、達成の記録、制作物、録音資料、記録写真などが含まれる。学習者にとっては、自分自身の詳細な振り返りのための資料として教育機能を持ち、同時に第三者にとっては、学習の能力を提示する報告機能を持つ。ヨーロッパ日本語教師会 (2005) では、「ELP は言語学習のプロセスを学習者により分かりやすく提示することで内省と自己評価の力を育て、自分自身の学習に、より責任を持てるようにする」と主張している。

日本語教育の分野でも、「ポートフォリオ」に対する注目度が増しているが、現場では未だに試行錯誤の部分が多い。ヨーロッパ日本語教師会 (2005) は、

³ 欧州統合の動きの中で人の移動を言語教育の面で保証することをめざし、欧州評議会によって作られた複言語主義・複文化主義に基づく言語学習・評価のための枠組み。

⁴ 複言語主義は個人の2つ以上の言語能力であり、それに対して多言語主義とは特定の社会における複数言語の併存状態を指す。

「ポートフォリオ評価について、一般的にあげられる課題の一つとして、自己評価に対する信頼性の問題がある。ELPについてもこの点が懸念され、学習者、教師双方が自己評価を正しく行えるためのトレーニングが必要である」と指摘する。自己評価は「ポートフォリオ評価」の核心である。その自己評価が正しくできるということは、自分自身の学びに対する深い内省を通して課題を見出し、その解決のための適切な学習方法を選択できるということであり、つまり、自律学習の能力向上に直結する非常に大切な要素である（社団法人日本語普及協会，2009）。

2.4.2 「総合自己評価」- 自己評価と他者評価の併用

「ポートフォリオ評価」について、挙げられた自己評価に対する信頼性の問題は学習者の自律学習を促進するためには軽視できない。その解決策として、学習者に自己評価の機会を多く与え、そして正しく自己評価を行うトレーニング以外に、学習者の自己評価と他者評価の併用も考えられる。村田(2004)は、「学習者の内省と他の学習者からのフィードバックを分析し、内省とピアフィードバックを組み合わせることは『学習者同士の観察・評価の視点を広げ』『メタ認知力を高め、自律的な評価力を高めていくために役立つ』」と述べている。また、細川(2002)は、学習者主体の総合活動型日本語教育における「自己責任型の自己評価」の重要性を述べたうえで、他者評価のコメントを取り入れた『相互自己評価』とでもいうべき方法が有効であると主張した。さらに、細川(2004)は、「総合活動型日本語教育では、教師对学习者という枠組みを超え、学習者の主体的な相互行為により学習者自身の明確な意思を発信する言語学習を目指している」と学習者による自己評価の信頼性問題を越えた学習者の学びのプロセスを重視する観点からも自己評価と他者評価の併用という評価活動としての意義を主張した。しかし、自己評価と他者評価の醍醐味は信頼性だけでは測ることができない意味があるとされるが、その学習者による評価の信頼性や妥当性を高めることも必要不可欠である。そこで、従来の教師主導による評価と違って、学習指導の一環とす

る教師による評価を一種の他者評価として、学習者の自己評価と仲間同士による他者評価と同時に導入する「総合自己評価」を提言したい。

3. まとめ

以上、エンパワーメントの包括的な捉え方を基に、具体的な学部留学生の「学習者参加型」日本語教育の構成内容について述べてきた。

まず、学習の主役は誰なのかについて、「学習者主体」・「学習者中心」という学習者の自律性を強調した。つまり、大学の日本語教育において、エンパワーメントの視点から学部留学生は日本語学習の「主体」や「中心」であるべきである。それによって、学習の主役である学部留学生の日本語の学習だけではなく、専門分野での学習や生涯学習にも繋がるような自律的学習能力の養成が「学習者参加型」日本語教育の目的であることを明確にした。

また、教師と生徒がともに認識活動を行う課題提起・解決するフレイレの「課題提起型教育」の理論を援用し「学習者参加型」日本語教育の学習内容を考案するために、「①意識化」、「②日本語運用能力の習得」、「③生活情報・基礎知識の習得」、「④教師の学習」の四つを基本目標として提示した。

さらに、「フラットでダイナミックな関係性の中で経験される学習を通じて学習観自体の再考を迫る、という再帰性を帯びた学習活動の意義が見えてくる」という社会構成主義や状況的学習論の視点からの考えを援用し、「学習者参加型」日本語教育の学習方法について、「ワークショップ型」学習による日本語授業を提起した。

最後に、「経験そのものだけでは何かを学ぶことは可能ではない。重要なのは経験を自分の中で咀嚼し、振り返ることだ」というデューイの経験主義理論を援用し「学習者参加型評価」について、「ポートフォリオ評価」を導入すると同時に、学部留学生の自律的評価能力を養成するための自己評価と他者評価の併用を導入する「総合自己評価」を提起した。

今後、本研究で提起した「学習者参加型日本語教育」について具体的に事例研究を行いたい。

参考文献

- 刑部育子 (2010) (茂木一司編集)「なぜ今、協同的に学ぶことが重視されるのですか?—ワークショップと協同性」『協同と表現のワークショップ—学びのための環境のデザイン—』東信堂, pp.28—31
- 久木田純・渡辺文夫編 (1998)『エンパワーメント—人間尊重社会の新しいパラダイム—』現代のエスプリ No.376, 至文堂
- 久保田賢一 (2000)『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』関西大学出版部
- 財団法人国際日本語普及協会 (2009)「学習者参加型カリキュラムの開発—『リソース型生活日本語』の発展的活用を目指して—」平成20年度文化庁日本語教育研究委嘱「生活者としての外国人」のための日本語教育事業外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発報告書
- 佐藤 寛 (2005)「援助におけるエンパワーメント概念の含意」佐藤寛編『援助とエンパワーメント—能力開発と社会環境変化の組み合わせ—』アジア経済研究所, pp.3—24
- 鈴木敏正 (1999)『エンパワーメントの教育学—ユネスコとグラムシとポスト・ポストモダン—』北樹出版
- 舘岡洋子 (2013)「日本語教育におけるピア・ラーニング」第12章『ピア・ラーニング—学び合いの心理学—』金子書房, pp.187—219
- 長岡 健 (2010) (茂木一司編集)「ワークショップの学習は社会構成主義や状況的学習論でどのように説明できますか」『協同と表現のワークショップ—学びのための環境のデザイン—』東信堂, pp.24—27
- 野元弘幸 (1995)「社会教育における日本語・識字教育の現状と課題 (暮らしに生きる日本語学習の創造〈特集〉)」『月刊社会教育』39 (1), 国土社, pp.6—14
- 野元弘幸 (1996)「機能主義的日本語教育の批判的検討—『日本語教育の政治学』試論」『埼玉大学紀要〔教育学部〕教育科学』埼玉大学教育学部 45 (1), pp.89—97

- 野元弘幸 (2000) 「課題提起型日本語教育の試み—課題提起型日本語学習教材の作成を中心に—」『人文学報教育学』(35), 首都大学東京機関リポジトリ, pp.31 - 54
- 野元弘幸 (2001) 「フレイレの教育学の視点」第4章『日本語教育学を学ぶ人のために』世界思想社, pp.91 - 104
- パウロ・フレイレ (1970) 小沢・楠原・柿沼・伊藤 (1979) 訳『被抑圧者の教育学』叢書
- 広石秀紀 (2005) 「ワークショップの学び論 - 社会構成主義からみた参加型学習の持つ意義」『教育方法学研究』31
- 細川英雄 (2002) 「合意形成としての評価—総合活動型日本語教育における教師論のために」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』15号, pp.105-117
- 細川英雄 (2004) 「新時代の日本語教育をめざして 第9回日本語教員養成における理論と実践の統合—早稲田大学大学院日本語教育研究科『実践研究』の試み」『日本語学』第23巻, 第12号, pp.68 - 78
- 真壁宏幹 (2008) 「古典的近代の組み替えとしてのワークショップ—あるいは『教育の零度』」『慶應義塾大学 BOOKLET16 ワorkshopのいま—近代性の組み替えにむけて』 pp.112 - 128
- 三登由利子・新矢麻紀子・中山亜紀子・浜田麻里 (2003) 「エンパワーメントとしての日本語教育」第9章『人間主義の日本語教育』凡人社, pp.207 - 225
- 村田晶子 (2004) 「発表訓練における上級学習者の内省とピアフィードバックの分析—学習者同士のビデオ観察を通じて—」『日本語教育』120号, pp.63 - 72
- 茂木一司 (編集代表) (2010) 『協同と表現のワークショップ - 学びのための環境のデザイン - 』東信堂
- 山西優二 (2013) 「エンパワーメントの視点からみた日本語教育—多文化共生に向けて—」『日本語教育』155号, pp.5 - 19

- ヨーロッパ日本語教師会 (2005) 『ヨーロッパにおける日本語教育事情と
Common European Framework of Reference for Languages』
- 横溝紳一郎 (2002) 「学習者参加型評価と日本語教育」 細川英雄編 『ことば
と文化を結ぶ日本の教育』 凡人社, pp.172 - 185

Breve introducción al acento y a la tilde por medio de la Rima VII de Bécquer

Vicente Otamendi Daunizeau

1. Introducción

Los objetivos de la sesión que detallamos a continuación, y que se llevó a cabo con alumnos de segundo año de especialidad de español, eran dos. El primero, explicar a los estudiantes la diferencia entre acento y tilde; y el segundo, mostrarles la lógica que encerraba tal distinción.

Para ello se pensó que, apenas por un momento, convendría deshacer parte del camino recorrido por ellos (que en su mayoría habían entrado en contacto con el español en la vertiente escrita a la vez que en la oral), y devolverlos momentáneamente al ámbito de lo puramente oral (el acento), que en lo diacrónico precede a lo escrito (la tilde). Todo ello a través de un concepto básico y fácil de entender por todos: el del ritmo.

2. Deberes preparatorios

Como deberes preparatorios de la sesión, se pidió a los alumnos que intentasen definir cuál era la diferencia entre los conceptos de acento y tilde, para luego procurar responder a estas dos cuestiones: ¿tienen todas las palabras acento? ¿Y tilde?

Como aplicación práctica de lo que teóricamente ya habían formulado, debían marcar después los acentos en aquellas palabras que a su juicio lo tuvieran en la primera estrofa de la Rima VII de Bécquer, la cual dice así:

Del salón en el ángulo oscuro,

*de su dueña tal vez olvidada,
silenciosa y cubierta de polvo
véase el arpa*¹.

3. Del ritmo al acento

En los primeros minutos de la sesión se permitió a los alumnos comparar muy brevemente sus respuestas con las de sus compañeros. Después se invitó a aquellos que lo desearan a exponer sus opiniones y, tras comentarlas ligeramente, procedimos a marcar en la pizarra una serie de trazos (los unos, finos, los otros gruesos), que componían un esquema rítmico que reproducimos a continuación:

— — — — — — — — — —
 — — — — — — — — — —
 — — — — — — — — — —
 — — — — — — — — — —

Una vez copiado en la pizarra, el primer paso consistió en invitar a los estudiantes a marcar el ritmo que subyacía bajo este esquema, tal y como es propio en muchas clases de música (tanto en Japón como en España), por medio de palmas. Se les indicó que daríamos tantas palmas como trazos halláramos en cada línea, pero procurando, una vez llegados a los trazos gruesos, hacerlo más fuertemente, y haciendo una pequeña pausa al final de cada línea. Repetimos el ejercicio aproximadamente tres veces.

El segundo paso fue acompañar el batir de palmas con la pronunciación de una sílaba (en nuestro caso optamos por decir “*ta*”). Nuevamente procuramos pronunciarla con más fuerza llegados a los trazos gruesos, a los que por lo general (tal y como todos podíamos apreciar) acabábamos asignándoles una duración ligeramente más larga.

Tercer paso: nos ocupamos después de escribir sobre los trazos del esquema rítmico el texto que sigue, cuidando de que cada sílaba en negrita quedara escrita sobre uno de aquellos trazos de doble grosor:

Del sa-**lón** en el **án**-gu-loos-**cu**-ro,

De su **due**-ña tal **vez** ol-vi-**da**-da,

Si-len-**cio**-say cu-**bier**-ta de **pol**-vo

Ve-**í**-a-se el **ar**-pa.

La cara de los estudiantes en este punto fue realmente expresiva: con tanto estupor como alegría presenciaban asombrados (como quien asiste a un truco de magia) la transformación del ritmo en palabras, aquellas de la primera estrofa de la Rima VII de Gustavo Adolfo Bécquer, que ya conocían. Con el ánimo transformado repetimos la lectura, acompañada en un primer momento por las palmas; después sin palmas, pero con las sílabas muy marcadas; y en última instancia la leímos del modo menos afectado y más natural posible (pero conscientes, eso sí, de la importancia de esos acentos ocultos).

De esta manera entendimos que aquellos trazos gruesos marcados en la pizarra correspondían en la lengua a la posición de un acento; el cual, en la tercera de las lecturas, venía ser como el latido que encierran a nivel de frase ciertas palabras; latido o palpito que el poeta parecía conscientemente aprovechar con el fin de dotar de un ritmo preciso a su composición.

4. Definición del acento

Llegó así, el momento del tránsito de lo literario a lo gramatical. Para ello procuramos comenzar definiendo el acento, de acuerdo a lo que ya habíamos experimentado en la recitación del poema, esto es, como un “modo especial de pronunciar una sílaba” por el cual la dotábamos de: a) mayor fuerza y b) mayor

duración que otras. El siguiente paso, una vez determinado esto, fue ver a qué tipo de palabras afectaba, pues, como ya habíamos visto en la composición, no todas lo tenían.

Propusimos, pues, a los alumnos que las distribuyeran en dos conjuntos, y vimos que presentaban acento: *salón, ángulo, oscuro, dueña, vez, olvidada, silenciosa, cubierta, polvo, veíase, y árpa*. Mientras que, por el contrario, carecían de este mismo: *del, en, el, de, tal, y*. Comparando unas y otras pudieron fácilmente deducir que el acento se presentaba, por lo general, en palabras polisílabas, con la sola excepción de *vez*.

Ello parecería hablarnos del carácter discriminatorio o diferenciador del acento, que, por lo general, marca la sílaba más importante de una palabra, aquella que deberíamos enfatizar en la pronunciación².

5. Del acento a la tilde

La segunda consideración que naturalmente surgía una vez llegados a este punto, era la de por qué si todas las palabras de nuestro poema de más de una sílaba contaban con acento no todas tenían la tilde, marca gráfica del mismo. Para dar respuesta a esto, en nuestra sencilla exposición intentamos interrogar a los alumnos acerca de su “relación personal” con las tildes: ¿les gustaba que existiesen o no? Si pudiesen elegir, ¿preferirían que todas las palabras tuvieran tilde o que, por el contrario, ninguna la tuviera?

Más allá de desear convencer al alumno de nada, el sencillo objetivo al plantear esta pregunta no era otro que el de hacer sentir al estudiante lo molesto que podría resultar el que todas las palabras de más de una sílaba tuviesen que llevar tilde: esto llegaría a hacer de la escritura un proceso lento e interminable, y por ende muy poco práctico.

Hablamos entonces de que este sentimiento no era exclusivo de los hablantes no nativos sino que se podía encontrar con toda naturalidad entre

aquellos que tienen el español por lengua materna. Pudiéramos haber puesto entonces un ejemplo muy gráfico: ¿cuántos hablantes nativos (cultos) no habrá que, en el espacio privado de la navegación por Internet, y a la hora de introducir un término en el buscador, dejan de introducir la tilde, conscientes de su irrelevancia a nivel informático?

Fue entonces cuando intentamos hacer entender a los alumnos cómo ante: a) la necesidad, por un lado, de esclarecer cuál es la sílaba acentuada en todas las palabras polisílabas; y b) el deseo, por otro lado, de no marcar la tilde en cada una ellas a fin de no volver más compleja y pesada la escritura; la lengua proponía una solución de consenso, buscando indicar todos los acentos pero con el concurso del menor número posible de tildes.

6. La lógica de la ausencia y la presencia de la tilde

Como demostración de esa solución de consenso explicitada, y a fin de emplear el menor número posible de tildes, la lengua va a determinar que estas últimas se circunscriban a indicar excepciones, es decir, a explicitar posiciones del acento no tan frecuentes en español. Estas se decidirán en relación a la posición de la sílaba en la que recae el acento en la palabra y, a veces también, en relación a la terminación de esa misma palabra.

De acuerdo a la posición de la sílaba, tenemos que las palabras pueden ser agudas, llanas o esdrújulas, según la fuerza del acento recaiga en la última, penúltima o antepenúltima sílaba desde el final. Y por lo que se refiere a la terminación de las palabras, tenemos que estas pueden acabar en una sílaba abierta (concluyen con una vocal) o cerrada (terminan en consonante).

¿Cuál es esa posición más frecuente del acento, aquella que no precisará de ser indicada con tilde? Volviendo al poema, analizamos los polisílabos y pudimos apreciar que las palabras más frecuentes eran las llanas y acabadas en sílaba abierta (oscuro, dueño, olvidada, silenciosa, cubierta, polvo, arpa), y

que por ello ninguna de ellas tenía tilde. Por el contrario, las tildes en el resto de palabras se podían interpretar, a la inversa, como excepciones de algún tipo, indicadoras de posiciones no tan frecuentes en español y ligadas de algún modo a sílabas agudas (salón) o esdrújulas (ángulo).

7. Conclusión

El estudio de los distintos casos de tildes sería sin duda interesante., pero sobrepasaría los modestos objetivos de nuestra humilde sesión trabajo. Esta, por un lado, quería apenas marcar una línea divisoria entre dos conceptos que a menudo son difíciles de distinguir por los alumnos: los de acento y tilde. Y, por otro, mostrar la lógica (y la bondad) que subyace a esta distinción, pensada para hacer más clara la lectura sin complicar por ello en exceso el proceso de escritura.

¹ Bécquer, Gustavo Adolfo (1963). Rima VII. Edición, introducción y notas de José Pedro Díaz., Bécquer. Rimas (p. 25). En Espasa-Calpe, S. A. Madrid.

² En realidad este aspecto se prolonga más allá de la palabra y repercute al nivel mismo de la frase, donde el acento señala las palabras de mayor extensión no solo en cuanto tales, sino además en cuanto que son, por lo general, de mayor entidad gramatical (verbos, sustantivos, pronombres y adjetivos); mientras las partículas secundarias (preposiciones y conjunciones), suelen perderlo, tal y como apreciamos en nuestro mismo poema).

2014年(平成26年度)のCALL教室機器更新および 情報科学センターとのシステム統合をめぐる

外国語教育研究室室長 寺尾 格

1. 機器更新の課題

1964年の開設以来、LL教室は幾度も機器更新を繰り返しながら現在に至っている。2006年における生田第5次、神田第3次の機器更新で、LL教室のフルデジタル化を実現して以降だけを見ても、大学をめぐる情報環境は激変しており、それに対応するべく平成26年度(2014)の新年度を実施された機器更新においては、新しいシステム導入と共に、情報科学センターとのサーバー統合が大きな課題であった。関係諸機関のご協力によるサーバー統合を実現した結果、学生のログインIDが全学で統一化され、それに合わせて、英語のe-learning教材の全学開放を行うなど、学生の学習環境の大幅な改善が行われた。その結果は、平成26年度の自習室の学生利用率の激増(前年度比:生田約10倍、神田約7.6倍)に現れている。旧来の「LL(Language Learning)教室」の名称も、PC主体の実態に合わせた「CALL(Computer Assisted Language Learning)教室」へと変更し、さらに運営主体である「LL研究室」も、単なる教室の運営組織から、より広く専修大学の外国語教育の内容と環境の改善をめざす「外国語教育研究室」へと名称変更を行った。

2. 準備と検討経過

機器更新と情報科学センターとの統合の準備は、二年がかりで行われた。平成23年5月の第1回LL研究室運営委員会において、機器更新までのスケジュールを確認したのを皮切りに、その後も運営委員会やコンピュータ委員会において、ソフトの選定を中心に、アンケートの実施や他大学の視察等に

ついて審議し、実行した。具体的には、先進的な取り組みを行っている四つの大学（立教大学新座キャンパス・平成24年1月12日、学習院女子大学・1月27日、立命館大学びわこ・草津キャンパス・3月8日、神戸女学院大学・3月9日）の見学を、情報科学センターの職員と共に実施。

機器更新にともなう担当教員へのアンケートは、平成23年11月と平成25年7月に実施し、ソフトを含む導入機器類の選定の材料として活用したうえで、平成24年3月2日には現行の統合ソフトの見直しのために複数業者のデモンストレーションを行い、兼任講師も含むLL担当教員、室員、運営委員合同での全員での比較検討。よりシンプルで、使い勝手がよく、リーズナブルで、しかもCALL教室としてのみならず、単なるPC教室としてもストレスなく使用可能と思われる新たな統合ソフトの採用を決定した。

ハード面も含む情報科学センターとの意見交換は平成24年1月25日から始めた。同6月には情報科学センター長あてに「教育研究用コンピュータシステムとの統合に関するLL研究室からの要望書」を提出し、それ以降の約1年間は、情報科学センターが業者に提示するための「次期教育研究用コンピュータシステム要求仕様」の内容について、たびたび詳細な確認・修正作業を行った。平成25年6月に導入業者が決定してからは、7月から12月にかけて、業者を交えた正式な打合せ「次期教育・研究用コンピュータシステムLL教室WG（ワーキンググループ）」だけでも6回を数え、もちろんそれ以外にも適宜、個別の折衝が幾度も実施された。

3. 機器更新と情報科学センターとの統合の結果の詳細

情報科学センターとのシステム統合の効果は、統合1年目の平成26年度における PC利用の激増（生田・10倍、神田・7.6倍） と、すでに十分すぎるほどに明らかになっている。IDとパスワードを共通化したことで、PCやインターネット利用の学生ストレスが格段に軽減した効果と思われる。

この環境を生かすべく、従来、国際交流センター等で部分的に行っていたe-learning教材をさらに充実させて、3種類の英語学習のe-learning教材の全

学的な導入を行い、インターネット環境さえあれば、全学生が、学内からでも学外からでも、「いつでも」「どこでも」「何度でも」「無料で(!)」利用可能となった。これは最初の診断テストによって、自分の実力にあったレベルから始めることができ、大意のリスニングや、語彙や文法等、様々な質問に答えながら、何度でも繰り返して聞いたり、説明を読みかえしたりできる。英語部会の協力も得て、英語の正規授業の中に e-learning 教材利用を組み込むことも可能となった。

PC と CALL システムの更新にあたっては、前期授業当初に 4 週間、後期授業当初に 2 週間、サポート人材の派遣を、教務課の支援によって実施。ただしこの点に関しては、まだ幾つかの問題点を抱えている。新しい CALL システムの CaLabo は、情報科学センターとも共通化したソフトであるが、ただし語学用の機能を強化したものであり、室員の更新アンケートでも強い支持を得ていたように、煩雑なボタン操作が簡略化されて、以前よりも格段に使いやすくなった。ごく些細なトラブルを除いて、一年間の使用において、特段の支障はきたしていない。情報科学センターとのシステム統合の結果、語学用の教材編集に使用するソフトウェアの導入などが自由に行えず、長期休暇の際のみに限定されるマイナスもあるが、大きな問題ではない。

外国語教育研究室の施設・運営組織

施設：

生田キャンパス

1 号館地下 1 階 CALL 教室 A・B・C・D の 4 室 + 自習室 1 室 (PC 計 176 台)
教材準備室 (PC 2 台)

10 号館 1 階 情報コアゾーン 2 の情報科学センター兼用 + 受付 (PC 51 台)

神田キャンパス

1 号館地下 1 階 CALL 教室 1 室 + 自習室 1 室 (PC 計 47 台)
教材準備室 (PC 1 台)

マルチラーニングルームの情報科学センター兼用 (PC 10 台)

運営：

CALL 教室の諸施設を管理運営し、専修大学の外国語教育活動を支援するために、CALL 教室を使用している外国語教育研究室室員会議と、専任教員 13 名による外国語教育研究室運営委員会により運営。

4. 今後の専修大学の外国語教育の充実のために

第一に、PC 環境の整備に対応したテクニカルなサポート体制が、必ずしも十分とは言えない。システム統合の結果、サーバー管理が不必要になったことから、業者委託による技術サポートの配置は、学期初めの短期間のみの態勢とし、それ以外の期間のサポートは、事務職員が対応している。サポート配置期間の技術サポートスタッフによる対応の内容は、ソフト・周辺機器・PC についての教員からの問い合わせ、機器操作等に関する確認・検証作業等、様々である。技術サポート不在期間にも、それぞれの月平均で、生田で 30～40 件、神田では 20 件程度発生しており、これについては事務職員が対応している。従って、特に技術サポート体制の改善には、課題が残されている。

ハードに関することは、情報科学センターで丁寧に対応していただけるが、PC 関係の問題の性質上、間接的な説明では煩雑になることが多く、さらに CALL 教室の独自仕様のソフトに関しては、大きな問題は生じていないものの、対応に時間がかかる場合もある。専修大学において情報機器や教育支援ソフトを有効活用した教育を活性化するために、今後、CALL はもちろん、大学全体の情報機器に対するサポート体制の更なる充実が、ますます必要になると思われる。

第二に、今後は情報科学センターのみならず、図書館や国際交流センターの諸活動との連携を進めることが、外国語教育における全学的な効果が大きい。将来的には、図書館や国際交流センターの様々な活動と外国語教育研究室や情報科学センターなどが、大きく連携するイメージを明確にし、例えば PC 利用に合わせた共通ライブラリー環境などを学生に提示することで、専修大学全体の国際化やコミュニケーション力を高める言語教育政策のイメー

ジを、広く外部に発信できると思われる。この点で、キャンパス構想委員に外国語、特に CALL 関係へのヒアリングを十分に組み込む必要がある。生田においても、学生の動線から離れた現在の CALL 教室の位置を改善して、図書館・情報科学センター・国際交流センター等と連携したような生田キャンパス再構築をも強く要望する。また、神田新キャンパスにおいても、図書館や国際交流との連携が、学生目線で目に見える形になる必要があると思われる。

第三に学内組織上での課題がある。これに関しては、LL 研究室を「外国語教育研究室」と名称変更したことによって、単に CALL 教室の機器利用のみに限定されずに、より広い社会的・文化的興味関心に支えられた外国語教育を推進することに対して、一定程度の学内アピールができたと思われる。今後は、研究室としての組織の実質化が課題となる。英語部会、英語以外の外国語部会、文学部英語英米文学科、もちろん教務課と、それらのみならず、国際交流センターや図書館の諸活動とも幅広く連携して、CALL 教室の情報機器の利用の活性化はもとより、専修大学全体の外国語教育の質を改善する努力をすすめる必要がある。

専修大学外国語教育研究室・CALL 教室開設 50周年記念行事について

外国語教育研究室室長 寺 尾 格

平成 26 年度は外国語教育研究室・CALL 教室の開設 50 周年にあたるので、記念行事の開催が外国語教育研究室の運営委員会で決まり、実行委員会（委員長：土屋昌明経済学部教授）が設置されて、事務室の田代佐貴さん、澤田美里さんの協力で準備が行われた。そして「大学の言語教育と国際化」のテーマでのシンポジウムが、平成 27 年 1 月 24 日（土）午後 1 時から、神田校舎の 542 教室にて開催された。

記念講演は、「人間—機械—言語—社会」のタイトルで、トマス・ピンチョンの全小説翻訳および NHK 英会話講師等々でも有名なアメリカ文学者の佐藤良明氏にお願いした。大学の言語教育の歴史を振り返りながら、「言語学習に学生を引き込むのは機械でもコンテンツでもなくて、教員の感化する力、人間力」であるとして、「CALL (Computer Assisted Language Learning)」ではなくて、むしろ HALL (Human Assisted Language Learning)」を提唱して、参加者の共感を呼んだ。

後半は仲道伸治氏（法学部非常勤講師・スペイン語担当）：「スペイン語のリレー授業—教員と学生のそれぞれの観点から」、次に杉本孝子氏（経済学部非常勤講師・英語担当）：「授業効果を高める CALL の使い方—リスニング・ライティング・リーディング授業から」、そして土屋昌明氏（中国語担当）：「科目としての『世界の言語と文化』」と、それぞれ三名の研究発表に続いて、活発な質疑応答が行われた。研究会出席は 52 名であった。研究会後には、地下 1 階のカフェにて、松木健一常務理事による乾杯の音頭で懇親会が始まり、元室長の大森洋子氏なども駆けつけていただき、終始なごやかに歓談が

続いた。

以下に出席者の感想の一部を紹介する。

- ・今後の言語教育のあり方に興味が湧きました。社会経済が進歩すると共に、その技術に伴った語学学習が主となっております。ex: 紙媒体→カセットテープ→CD等。現代はDVDやインターネットに付随した情報を用いた方法が挙げられると考えます。それが今後どうなっていくのか。佐藤先生がおっしゃっていたような「HALL」つまり「人」がコンピューターに代わりその役目を任うのか、そうであるのならばそれは例えば何になるのか、そして何よりそこにビジネスチャンスはあるのか、社会人側の観点から考えていこうと思います。
- ・この度の言語教育講演会に出席させていただきました、どうもありがとうございます。①寺尾先生の講演：神田校舎でも優れたLL・CALL教室をご整備いただき、とても感謝いたします。これからは積極的に施設を使わせていただけますように、自らからもチャンスを作りたく考えております。②佐藤先生の講演：Connected=Convenient=Loving！ Human - Assisted - Language - Lab のために！ 外国語を身につけることは勉強の喜び感を与えるもの、人類社会における進化力に繋がる点から、学生に外国語勉強の必要性和楽しみを伝えてあげたく、改めて覚悟しました。③土屋先生の講演：英語だけで類推してはいけない、学生は何のために外国語を勉強するの？など、土屋先生の厳しい外国語教育における反省点が大変興味深く、よく考えなければと思っております。Question: 伝統的な文明へのノスタルジアや、流行や先進的な文化へのあこがれ、就職有利のような実用的な考え方などが全て失われつつあるとすれば、どのようにして、学生を中国語教育へホール Hall できますか？
- ・仲道先生ではリレー式の利点、欠点をはっきりわかった。学習者のレベル差を考慮して、テキストを決めるのは難しい。杉本先生では、ライティングの授業で使用可だとわかり、教室でパソコンを自由に使える様子が見えて、とても参考になった。1人ずつ点検できる機器が揃うとすばらしい。

手書きの画面が共有できる機材ができると、授業がしやすいはず。土屋先生では、言語のグローバル化は、言葉や文化の学習が第一である。実用面だけを目標とする外国語の授業に片寄っているような気がする。ある程度、基礎が出来なければ、応用がきかない。大学では広く言葉・文化をまず習得すべきだと思う。

- ・先生方が授業を行う際に、色んな事を考え研究しているのだと改めて感じました。私が在学時もLL教室を利用した授業もありましたが、こんなに設備もそろっていなかった（もしくは、利用しきれていなかった）と思います。eラーニングで単語の学習ができたり、時代は進んでいるんですね…。卒業してから、もう10年経ちました。
- ・大変刺激を受けました。ありがとうございます。学生時代にはLL教室を利用した（有効に利用した）授業に出会わなかったのと、教室（のシステム）が使いにくかったために、LL教育にあまり良い印象を持っておりませんでした。新システム導入等で使いやすくなるということであらやましいです。
- ・私が語学の勉強をしていると、それを見た友人に「就職のためにやっているの？」と聞かれ、ちがうと思いながらも、うまく反論できないことが度々ありました。今回は、この自分のモヤモヤに対してタメになるお話が聞けてよかったです。杉本先生のお話にあったリスニングの授業を来年度、時間が合えば取ってみたいと思います。
- ・一年の授業が終わると、毎年このような授業で良かったのかと反省する点が多くあります。どのご発表も、私の疑問に答えていただける内容で興味深く拝聴しました。これまでCALL教室を利用することを積極的に考えてきませんでしたが、基礎文法を学習した後の授業で利用してみても良いかと考えが変わりました。
- ・いろいろな先生方の取り組みを聞くことで、自分の授業をかえりみる良い機会になりました。来年度の授業に反映させることができればと思っています。

- ・他の語学の授業の実例について触れる機会がとても少ないのでとても貴重な時間でした。ありがとうございました。
- ・とても貴重なお時間でした。研究発表では、普段学ぶ立場であるので教える立場のお話や工夫はとても面白かったです。
- ・学生のため、佐藤良明先生のお話が深く理解することができなかったところもありますが、自分では考えられないような考えを聞いてとても面白かったです。もっと知識をつけて理解したいと知識欲を刺激させられるものでした。研究発表をされていた先生方のお話も、普段受けている講義の先生もいらっしゃったので、こう考えられて講義をされているのかとの目的が見えて、とても有意義なものでした。
- ・今年度、世界の言語と文化のフランス語を受講していたのですが、設置背景が分かり、自分にも実用性や試験のことを気にしすぎてしまうところがあったように感じました。世界の言語と文化では、他の外国語を勉強している人もいるため、外国語を学ぶというよりも教養や知識として見られるので、あまり試験を意識せずに勉強できたと思います。
- ・CALL 教室は学生にとって知られていない存在なので、1年次から基礎・構造の授業で、是非言語に興味をもつように、CALL 教室を必ず使うようにしてもらいたいと思います。