

専修大学外国語教育論集

第 42 号

目 次

論文

再びスペイン語の変化動詞volverseについて …………… 阿部 三男 (1)

研究ノート・その他

Teaching Fish to Fly: Implementing a Modified Negotiated Syllabus
with Japanese University Students in an Intermediate Listening Class
…………… フリックマン, ジェフリー C. (33)

外国語の『学習のめやす』をめぐる一考察
…………… 柴田 隆・根岸 徹郎 (49)

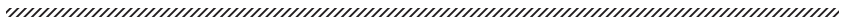
スタジオ・ジブリ映画の英語字幕から作成した
TOEIC重要語彙の小テスト …………… 佐藤 弘明 (65)

映画『アフリカ, お前をむしりとる』をめぐる
—第36回外国語教育研究会報告……………土屋 昌明 整理 (83)

2013年度 LL研究室新規登録教材・図書 …………… (103)

SENSHU JOURNAL OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

NUMBER 42



CONTENTS

Articles

More on Using “VOLVERSE” with Predicative Adjectives *Mitsuo Abe* (1)

Notes

Teaching Fish to Fly: Implementing a Modified Negotiated Syllabus
with Japanese University Students in an Intermediate Listening Class
..... *Jeffrey C. Fryckman* (33)

A Study on “Standards for Foreign Language Learning”
— Case for German and French *Takashi Shibata / Tetsuro Negishi* (49)

Quizzes on TOEIC Vocabulary Compiled from Studio Ghibli’s Feature Films
..... *Hiroaki Sato* (65)

A Discussion on “Africa, I AM Going to Fleece You” Jean-Marie Teno
..... *Masaaki Tsuchiya* (83)

List of Teaching Materials and Reference Books Acquired in 2013 (103)



再びスペイン語の変化動詞 volverse について

阿 部 三 男

この10年間スペイン語の変化動詞について調べている。今回は夏休みと春休みを利用して2011年8~9月¹、2012年2~3月²、2012年8~9月³、2013年3~4月⁴、2013年8~9月⁵に調査した結果を報告したいと思う⁶。各調査の経験を活かすために、また主格補語として従える形容詞についてできるだけ多くのデータを集めるために、5回の調査内容がすべて同じものではな

¹ スペイン北部を中心に56人に協力して頂いた。

² スペイン南部・西部を中心に52人に協力して頂いた。

³ スペイン中部・北西部の人たち32人に協力して頂いた。

⁴ スペイン南部・中部の人たち55人に協力して頂いた。

⁵ スペイン北西部・南部の人たち60人に協力して頂いた。

⁶ アンケート調査に協力して頂いた人たち(総数255人)の内訳は、アストゥリアス出身2人、アビラ出身5人、ウエスカ出身5人、カセレス出身3人、カディス出身20人、コルドバ出身3人、サラマンカ出身2人、サラゴサ出身7人、セビリア出身6人、バダホス出身15人、バルセロナ出身16人、ブルゴス出身35人、セゴビア出身3人、シウダー・レアル出身3人、ソリア出身2人、テルエル出身10人、トレド出身7人、マドリッド出身24人、マラガ出身21人、ハエン出身7人、ラ・コルーニャ出身3人、ラ・リオハ出身9人、ルゴ出身3人、レオン出身4人、ギブスコワ出身2人、グラナダ出身8人、グワダラハラ出身6人、バレンシア出身11人、ポンテベドラ出身2人、アルバセーテ、サモラ、サンタンデル、レリダ、カナリア諸島(テネリフェ島)、ムルシア、バリャドリード、バレンシア、パンプローナ、ビルバオ出身は各1人となっている。男女別では男性123人、女性132人。年齢別では20歳未満14人、20~29歳88人、30~39歳56人、40~49歳52人、49~59歳30人、60歳以上15人。職業別では学生53人、会社員146人、公務員21人、主婦26人、歯科医1人、大学教授3人、修道女1人、年金生活者3人、会社経営者1人。アンケートの質問は例文の変化動詞部分を _ の空欄にしておき、その下に *ponerse*, *quedarse*, *hacerse*, *volverse* の4つの中から好きなだけ選んでもらいました。各動詞の変化形前の()内に適切と思われる順に①, ②, ③, ... と答えて欲しいと頼んだところ、7割の人が1つだけ選択し、2割の人が2つ、残りの1割が3~4つ選んでいる。調査に使った用例は筆者が作成したり、書籍やインターネットから適切と思われるものを選んだりして、ネイティブ・スピーカーのチェックを受けている。なお、本文中の用例の出典は本稿の参考文献の後に示してある。

く、多少変えている。数字の表記はほとんどこれまで通りで、詳細は注を参照して欲しい。本稿では、最近使用頻度が富に高くなってきているように思える *volverse* を中心に、一般の人たちがどういう基準で変化動詞を使い分けしているのかを探ってみたい。

1. 先行研究

変化動詞に関する先行研究については、筆者がこれまでに発表した論文の中で繰り返し述べてきたので、ここでは先ずこれらの変化動詞の基本的用法について纏めてみようと思う。変化動詞が主格補語として従える形容詞は、繫辞動詞との関係で言うならば、基本的には *ponerse*, *quedarse* の主格補語は「一時的状態」や「変化の結果」を表わす *estar* の補語に一致し、*hacerse*, *volverse* の補語は「永続的・半永久的性質」を表わす *ser* の補語に一致している。しかし、これだけですべてがきれいに説明できないところが、変化動詞の難しいところである。最近では、自信家のスペイン人でさえ変化動詞の使い分けは複雑で説明しにくいようだ。まして私たち外国人にはなおさらだ。スペイン人の語学専攻の研究者でさえ、このテーマをまともに扱おうとする人たちはいまだに少ない。ただ、最近になってスペイン語の習得を目指す外国人用教材の中に *verbos de cambio* 「変化動詞」の項目を設けているものが出てきた。中でも説明が少し具体的な en-Clave ELE 社の Tarricone, L., Giol, N., González-Seara, C. 共著による *Gramática explicada para niveles intermedios con ejercicios + soluciones*⁷ の中から、とりわけ本稿の内容と直接関わってくる点を纏めてみる。*hacerse* については、主語が人間の場合 : *profesión*, *ideología*, *religión*, *edad / evolución natural*, *condición socio-económica* などの変化を表わし、主語が物の場合には、*característica*, *tiempo*, *fenómeno natural* などの変化を表わすと述べている。*volverse* についても具体的に、主語が人間の場合、*actitud*, *personalidad / carácter*, *condición socio-económica*

⁷ 中級レベルと書いてあるが、書店の店員が調べてもらったところ、このシリーズでは一番上のレベルで上級レベルの内容を含む教材だと言う。

などの変化を表わすと言う。その他の変化動詞の説明については、随時取り上げることとするが、本稿ではこれらの学習書を叩き台にして、データ分析を進めたい。参考のために、もう一冊 Edelsa 社の上級者用教材 *Competencia gramatical en USO, B2*⁸ の中から注目すべき解説部分だけを挙げておく。volverse の使い方に関しては、「性質や性質の程度」（多くの場合「否定的な⁹」性質）、「身体的・精神的欠陥」を表わす形容詞と共に用いられると言った、少し踏み込んだ説明をしている。筆者の経験からすると、これまで見られなかった説明も 2~3 箇所あり、説明もだいぶ具体的で、それぞれ評価できるところもあるが、用例を見ないと分かりにくい部分もまだある。従って、アンケート調査や聞き取り調査結果に見られる曖昧な部分には答えてもらえない。本稿ではその曖昧な部分に筆者なりの説明を加え、学習者の手助けになれば幸いである。

2. volverse と「マイナス・イメージ」

hacerse の基本的な用法としては、一般的に「より上のレベルへの漸次的変化」に主語の意志や努力を伴った積極的関与のケースが挙げられる。代表的な形容詞として先ず rico(ca), pobre の場合を見てみよう。例 (1) では、よく働いたから「金持ちになった」わけで、主語の努力が考えられる。しかし、例 (2) のように「貧乏になる」では、(1) の「金持ちになった」に比べて volverse を使う人が増えている。これは何を示しているのか？ それは volverse が「マイナス・イメージ」の形容詞と共に使われる傾向があるということである。

(1) El vecino _____ rico, porque ha trabajado mucho.¹⁰

se ha hecho 106 人 (104 人) ; se ha vuelto 24 人 (10 人) ;

⁸ Cano Ginés, A., Díez de Frías, P., Estébanez Villacorta, C. y Garrido Ruiz de los Paños, A., 2012, pp.52~57. なお、教材名の最後についている B2 はこのシリーズでは 4 段階の一番上のレベルを表わしている。

⁹ スペイン語では negativos となっているが、筆者がこれまでの論文で「マイナス・イメージ」と述べてきた特徴に相当すると思われる。その用例として、Se ha vuelto un hombre muy conservador. / Se ha vuelto un tacaño. を持ち出している。なお、本稿では名詞を主格補語とするケースは原則として扱わない。

¹⁰ 2013 年 3~4 月と 2013 年 8~9 月の調査結果である。

se ha puesto 6人(7人) ; se ha quedado 1人(1人)¹¹

(2) Para el pobre es difícil mejorar; se queda pobre o _____ **más pobre** porque tiene muchos niños.

se hace 76人(62人) ; se vuelve 65人(51人) ;

se pone 3人(1人) ; se queda 13人(9人)¹²

se hace 161人(125人) ; se vuelve 148人(112人) ;

se pone 11人(5人) ; se queda 30人(14人)¹³

(3) hacerse rico (104人¹⁴)> volverse pobre 45人¹⁵; hacerse 60人¹⁶;
quedarse 9人

変化動詞 *volverse* は、基本的には「意志・努力」など変化のプロセスを重視する *hacerse* と違って、宝くじや賭け事であつという間に「金持ちになる」場合に使われると言われてきたし、これまでの調査結果にも表れている¹⁷。しかし *hacerse* はこのような場合でもよく使われ、筆者はこれを *hacerse* と *volverse* の意味的中和であると指摘してきた¹⁸。「マイナス・イメージ」を持つ形容詞と *volverse* の関係については、(3)の数字からも明らかのように、2013年3~4月と8~9月の調査で *rico* に対して *hacerse* を選んだ104人の内訳(3)を見る

¹¹ これまで通り、最初の数字は優先順位に関係なく使用可能として選んだ人の合計数であり、後続する()内の数字は1つだけ選んだ人と、2つ以上選んだ中で優先順位を1位にした人の合計数である。

¹² 2013年3~4月と2013年8~9月の調査結果である。この用例で回答しなかった人が4人いる。

¹³ 2011年8~9月、2012年2~3月、2012年8~9月、2013年3~4月と2013年8~9月の調査結果である。

¹⁴ 104人は用例(1)で *se ha hecho* を優先順位1位に選んだ人数であり、用例(2)の調査結果(1~2行目)の括弧内の数字と比較して欲しい。2つ以上選択する人もいて、内訳の合計数と合わないことがよくある。

¹⁵ 45人中5人は *hacerse* を優先順位2位として選択している。

¹⁶ 60人中14人は優先順位2位として *volverse* を選択している。また、ここからは補語を省略して、変化動詞だけ残しておく。また、人数が少なく大勢に影響がないと筆者が判断した変化動詞については省略する。

¹⁷ 阿部(2008), p.57

¹⁸ 阿部(2011), pp.63-64

と、文脈は異なるが補語が *rico* の反意語である *pobre* になると、*hacerse* から *volverse* に乗り換える人が結構いることが分かる。次に、やはり *hacerse* の代表的な用法である人間などの「成長過程」を示す場合を考えてみよう。

(4) *Nos cansamos enseguida, será que _____ viejos.*

nos hacemos 176 人 (168 人); nos volvemos 65 人 (38 人);

nos ponemos 15 人 (5 人); nos quedamos 9 人 (1 人)¹⁹

(5) *La presidente brasilera, Dilma Roussef _____ cada vez más joven desde que se presentara como candidata para su difícil puesto. Según algunas fuentes, esta circunstancia debe agradecerla a un tratamiento de rejuvenecimiento al que Roussef se sometió poco antes de asumir su cargo.*

se hace 49 人 (36 人); se vuelve 121 人 (113 人);

se pone 76 人 (61 人); se queda 14 人 (5 人)²⁰

se hace 60 人 (46 人); se vuelve 148 人 (142 人);

se pone 92 人 (74 人); se queda 20 人 (7 人)²¹

(6) a. *hacerse viejo* (168 人²²) > *volverse joven* 83 人; *hacerse* 29 人;

ponerse 57 人; *quedarse* 2 人

b. *volverse viejo* (38 人) > *volverse joven* 29 人; *hacerse* 4 人

ponerse 2 人; *quedarse* 3 人

(7) _____ **joven**, una adolescente en una ciudad con millones de habitantes.

Comencé a trabajar como Promotora Legal Popular en una especie de

¹⁹ 2012 年 2~3 月, 2012 年 8~9 月, 2013 年 2~3 月と 2013 年 8~9 月に行なった調査結果を総数で示している。

²⁰ 用例 (4) の調査と同時に示した調査結果である。

²¹ この数字は注 20 の調査結果に 2011 年 8~9 月の人数を加えたものである。

²² この 168 人という数字は用例 (4) で *nos hacemos viejos* を優先順位 1 位に選んだ人数で、ここでは用例 (5) で補語が *joven* に変わった場合、どのような変化動詞を選択したか、その内訳を示している。なお、比較するには同じ人たちの調査結果が好ましいので、ここでも特に (5) の調査結果 (1~2 行目) の () 内の数字に注目して欲しい。注 14 参照。

ONG...²³

Me hice 26 人 (23 人); Me volví 29 人 (29 人)

Me puse 2 人 (2 人); Me quedé 2 人 (2 人)

年齢などに代表される成長過程・プロセスを表わす形容詞 (mayor, viejo, etc.) は *hacerse* と結びつくのが普通で、このことは (4) の数字からも明らかである。(7) の (una) joven 「若者；若い」の場合、不定冠詞 (una) の省略で、後続の同格名詞 *una adolescente* 同様、名詞と思われるが、*hacerse* も *volverse* も名詞を補語に取ることができるので、参考までに敢えてここで取り上げてみた。成長過程の調査項目のつもりで採用したが、調査人数が少ないが意外と *volverse* を選択する人が多かった。しかし、同じ *joven* でも (5) の例「若返った (=rejuveneció)」では、*volverse* を選んだ人が圧倒的に多い。これはどういう意味なのか？ つまり、「若返る」は成長過程を示す「老いる」とは逆の変化を表わすもので、「若返る」のに意志・努力があったとしても、一方では「マイナス・イメージ」を伴っていると解釈できる。

これまで、漸次的な質的变化は基本的には *hacerse* の役割であると言われてきた。例えば Porroche Ballesteros, M.(1988) はその変化の様子を次のように表わしている。その一部分だけを取り上げておく。

fuerte → *menos fuerte* → *débil*

débil → *menos débil* → *fuerte*

rico → *menos rico* → *pobre*

pobre → *menos pobre* → *rico, etc.*(p.135)

つまり、上記のような相対形容詞 (*adjetivos relativos*) が漸次的に変化する場合に *hacerse* が用いられると言うのである。しかし、相対的でない絶対形容詞、例えば色彩を表わす形容詞には「ある特徴の異なる段階」は存在しな

²³ 2011 年 8-9 月年に行なった調査結果で、総数は 56 人。しかし、ここで使われている *joven* は名詞と思われるので、その後の調査からは外した。ただし、*volverse* は *hacerse* と同じように名詞を補語にとることができるので、ここで参考になると思っ
て取り上げた。

いし、次のような絶対形容詞には暗黙の段階的移行(グラデーション)関係が成立できないと述べている。

borracho → *menos borracho* → *sobrio*

**sobrio* → *menos sobrio* → *borracho*

loco → *menos loco* → *cuerdo*

**cuerdo* → *menos cuerdo* → *loco* (p.135)

しかし、筆者にはこの相対形容詞と絶対形容詞の境界線がどこにあるのか曖昧で、これが *hacerse* と *volverse* の使い分けを困難にしているように思われる。話をもとに戻すが、代表的な相対形容詞である *joven~viejo* の場合、明らかに *hacerse* が選択されることは(4)の数値からも明らかである。勿論、*volverse* の使用も可能である。一方、(5)では逆転して *volverse* を選んだ人数が *hacerse* を選んだ人数を圧倒している。これほどではないが(3)の数値に見られるように、*rico* の場合 *hacerse* を選んだ人の4割もが *pobre* になると *volverse* に乗り換えているわけで、筆者が以前から述べているように、「マイナス・イメージ」の形容詞では *volverse* が選ばれるケースが多いことの証明でもある。ただ、(2)の用例では、変化動詞を選択する部分の直前に *se queda pobre* 「貧乏のままである」という表現があり、その後で「さらに貧乏になる」に繋がると解釈する人もいる。この部分に注目した回答者5人が *pobre* → *más pobre* ということから漸次的変化を示す *hacerse* を選んだと述べている。多くの回答者はなかなかその違いを答えてくれないので自信はないが、*hacerse* を選んだ人の多くは無意識の内にこの影響を受けているのではないと思われる。また、(6)の数値から、やはり人間の年齢・成長過程を示す形容詞 *viejo* の場合、補語が *joven* になると *volverse* に乗り換える人が多いことから *volverse* の意味的特徴は明らかである。人間は年齢とともに「老いる」が普通であり、(5)のように「若返る、若く見える」とか、(2)のように「貧乏になる」というのは、いわゆる「上の段階から下の段階へ」の変化で、筆者の言う「マイナス・イメージ」を表わしている。用例は異なるが同じ変化傾向は阿部(2009b)でも指摘している。ここで、Cano Ginés, A., Díez

de Frías, P., Estébanez Villacorta, C. y Garrido Ruiz de los Paños, A.(2012), p.53
でも、hacerse が補語に従える漸次的な質的变化の典型的な形容詞の例として挙げている pequeño~grande と débil~ fuerte の場合を見てみよう。

(8) Con el descubrimiento de América, en la agonía del siglo XV, el mundo
_____ **más grande**, y en la época de los satélites artificiales, **más pequeño**.

se hizo 60 人 (51 人); se volvió 39 人 (24 人);

se quedó 9 人 (3 人); se puso 11 人 (3 人)²⁴

(9) Con el transcurso del tiempo cada grupo evolucionó en diferentes
direcciones, los reptiles _____ **más pequeños** y los mamíferos **más grandes**.

se hicieron 56 人 (43 人); se volvieron 43 人 (32 人);

se quedaron 17 人 (8 人); se pusieron 8 人 (2 人)²⁵

(10) a. hacerse grande (51 人)> hacerse pequeño 26 人; volverse 20 人

b. volverse grande (24 人)> hacerse pequeño 11 人; volverse 12 人

(8)(9) の場合、全体の数値が少ないので、はっきりしたことは言えないが、それにしても (9) では (8) に比べて volverse を選んだ人が多くなっている。ただ (10) から分かるように hacerse から volverse への乗り換え、逆に volverse から hacerse の乗り換えが同じような割合で見られる。従って、この 2 つの形容詞の場合、hacerse の使用が優位に立っているものの、同様に volverse もかなり多くの人がある使用を容認していることが分かる。(11) は Castro Viudez, F. (2012) の変化動詞の用例として、子供が母親に向かって「この小さいドアをくぐるには私のように小さくならなきゃだめよ」と言うとき、「どうしたら、そうできるの?」と答えている場面がイラスト入りで書かれている。

(11) Para pasar por esta puerta tienes que **hacerte tan pequeña** como yo.

--- ¿Y cómo puedo hacerlo?

つまり「大きい人」が「小さくなる」ので、「マイナス・イメージ」ということで volverse でもよさそうであるが、ここでは hacerse の基本的な用法

²⁴ 2011 年 8~9 月と 2012 年 8~9 月に行なった調査結果である。

²⁵ (8) と同様 2011 年 8~9 月と 2012 年 8~9 月に行なった調査結果である。

に従っている。次に fuerte と débil の例を見てみよう。因みに, Bosque, I. (2006) は, 繫辞動詞と変化動詞の結合の可能性を以下のように書いている。

fuerte : ser, volverse; estar, ponerse

débil : ser, volverse; estar, quedarse

: **Se había quedado muy débil** después de la gripe.²⁶

つまり, fuerte, débil のいずれにも hacerse を挙げていない。しかし, 従来の考え方からすれば, (12) で hacerse を選んだ人が一番多いのも納得できるし, volverse と ponerse の選択も当然である。ただ, ponerse を選んだ人たちは口々に「その場限りの変化」を強調し, volverse や hacerse を選んだ人は, 身体の永続的变化と捉えている。

(12) Juan creció y _____ fuerte y robusto.

se hizo 82 人 (73 人); se volvió 44 人 (22 人);

se quedó 2 人 (2 人); se puso 65 人 (39 人)²⁷

(13) Una anciana vivía con su hija y su nieto. Conforme _____ débil y enfermiza, en vez de ser útil en la casa, la abuela se convirtió en una calamidad: rompía platos y copas, perdía cuchillos y derramaba el agua.

se hizo 42 人 (25 人); se volvió 69 人 (59 人);

se quedó 23 人 (18 人); se puso 43 人 (33 人)²⁸

se hizo 81 人 (51 人); se volvió 154 人 (129 人);

se quedó 47 人 (31 人); se puso 94 人 (66 人)²⁹

(14) a. hacerse fuerte y robusto (73 人³⁰) > volverse débil y enfermiza 39 人;

quedarse 10 人; hacerse 12 人;

²⁶ Bosque, I. (2006), p.386.

²⁷ 2013 年 3~4 月と 2013 年 8~9 月の調査結果の合計人数である。

²⁸ (12) と同様 2013 年 3~4 月と 2013 年 8~9 月の調査結果の合計人数である。

²⁹ (13) の注 28 の人数に 2011 年 8~9 月, 2012 年 2~3 月と 2012 年 8~9 月の調査結果を加えた数字である。

³⁰ この人数 (74 人) もやはり用例 (12) で se hizo を優先順位 1 位に選んだ人数である。その他の説明は注 14 と注 22 を参照。

ponerse 14 人

b. ponerse fuerte y robusto (39 人) > volverse débil y enfermiza 17 人 ;

quedarse 7 人 ; hacerse 8 人 ;

ponerse 17 人

ところが、(13) では、volverse と quedarse を選択した人の増加が目立つ。volverse の選択増加は、やはり意味的には「病弱になる」という体質的变化であり、繫辞動詞の場合は ser になり、変化動詞の場合には「マイナス・イメージ」が影響したと考えられる。変化後の状態継続という点では volverse に繋がる quedarse の選択も理解できる。これに関してはまた後で扱うが、意味内容が身体機能の低下・喪失である débil, flojo, canijo, desmadejado, flacucho, raquítico などの場合に quedarse がよく使われていることは既に阿部 (2007b) でも指摘してある。一方、enfermo(ma)「病気の」の場合、普通は半ば熟語的に ponerse が選ばれるので、その意味的影響は否めない。従って、用例 (13) では使用者の思いはそれぞれ違って使い分けは複雑であるが、4 つの変化動詞の選択があり得ることは数字的にも裏付けられているように思う。

3. コンテキスト

先行研究で取り上げた Cano Ginés, A., Díez de Frías, P., Estébanez Villacorta, C., y Garrido Ruiz de los Paños, A.(2012) では、hacerse は“un cambio de cualidad, estado o situación”を表わし、volverse は“un cambio permanente de cualidad o clase”を表わすと述べている。注意すべきは、hacerse の説明では「性質(cualidad)」の変化に加え、「状態(estado)・状況(situación)」の変化を挙げ、しかも volverse の説明で使っている permanente「永続的な」という形容詞がない点である。通例、「状態・状況」の変化と言えば「一時的な」変化であり ponerse, quedarse の説明に使われる用語である。その一方で、これらの変化動詞が補語として取る形容詞は、繫辞動詞の場合は ser に相当すると述べている。説明が不十分で曖昧が残る。また、Tarricone, L., Giol, N., y González-Seara, C.(2012) では、先行研究で取り上げたように hacerse, volverse

の主格補語の説明はより具体的で、だいぶ分かりやすくなっている。ただ、volverseの意味的説明では従来通り「努力・意志を伴わない急激な変化」を表わすというだけで、コンテキストに潜む使い分けの手掛かりを示唆するような説明はなく、学習者には今ひとつ分かりにくい。一方、Castro Viudez, F.(2012)では、volverseが“una transformación de una cualidad en otra”「ある性質から別の性質への変化」を示す例として、次の文章を挙げている。

: Alfredo antes no era muy simpático, pero de un tiempo a esta parte **se ha vuelto amable**. 「アルフレードは以前あまり感じがよくなかったが、少し前から親切になった」

ここではno... muy simpático「あまり感じがよくない」、つまりantipático「感じの悪い」を連想させて、simpático「感じのよい」と類義語のamableと対比させている。用例を見れば何となく分かるが、「ある性質から別の性質への変化」だけの説明では学習者には抽象的で不十分である。この点を分かりやすく説明しているのがMoreno, C., Hernández, C. y Kondo, C. M. (2007)で、“Indica un cambio, una característica que antes no tenía y que ahora sí caracteriza al individuo.”(p.139)と説明し、次のような用例を示してgeneroso「気前のよい」とtacaño「けちな」の絶対最上級(tacañísimo)を対比させている。

: Hay que ver, con lo generoso que era y ahora **se ha vuelto tacañísimo**.

これまで、ほとんどの参考書やテキストには変化動詞という項目すらなく、たとえあったとしてもその使い方は抽象的説明に終始している。Tarricone, L., Giol, N., y González-Seara, C.(2012)でさえ、使用される領域の説明は具体的にいいのだが、もう一步踏み込んでコンテキスト関連の説明を加えて欲しかった。性質の永続的变化(cambio duradero en la cualidad)を示すvolverseと、状態の一時的変化(cambio momentáneo en el estado)を示すponerseとの使い分けの説明でも、コンテキストについては一切触れていない。次の2番目の用例は「彼はその知らせを聞いて大変悲しんだ」という一時的状態の変化であるのに対し、最初の例では、「以前彼は陽気な人だったのに、今は陰気な暗い性格になってしまった」という性格の永続的变化を表わしている。

: Antes era una persona alegre, ahora **se ha vuelto triste.**(p.294)

Al recibir la noticia, **se ha puesto triste.**(p.294)

また、次に挙げた練習問題でも、antes..., ahora...「以前は…だが、今は…だ」とか、前の部分に不完了過去を使い「以前は…だったが、今…だ」というように、学習者にそうと分かるコンテキストを提示し、適切な変化動詞を入れて文を完成させるようにしている (p.298, Ejercicios 6.7, 7.4)。勿論、正解は **se ha vuelto** である。

: Antes Sonia estudiaba mucho, pero desde que tiene novio _____ **muy vaga.**

: Marta ayudaba siempre a los demás, pero ahora _____ **muy egoísta.**

同様に、コンテキストをヒントに回答させるやり方は、Cano Ginés, A., Díez de Frías, P., Estébanez Villacorta, C. y Garrido Ruiz de los Paños, A.(2012) pp.54~55 にも見られるが、意味的説明は具体性に欠け、学習者には分かりにくい。

: Desde que va al colegio, el niño **se ha vuelto más sociable.**

Antes era mucho más simpático. No sé por qué **se ha vuelto tan antipático.**

: Antes era un chico muy tímido, pero ahora **es** muy abierto.

→ Antes era un chico muy tímido, pero **se ha vuelto muy abierto.**

3番目の例は、tímido「内気な」とabierto「あけっぴろげな」という異なる性格を示す形容詞を出し、直前の文の **es** (<ser) を文の意味を変えずに変化動詞を使って書き換える問題である。勿論、正解は **se ha vuelto** である。調査を始めた頃、volverse を選んだ人は「以前はそうでなかった」ということをやたら口にしていて、しかし、筆者は、変化動詞なのだから前の段階・状態から変化するのは当然だと思っていた。そのうち、調査を重ねるうちに、変化動詞の使い分けはそれほど単純ではないにしても、学習者には「以前はそうではなかった (antes no lo era)」のようなコンテキストをもっと強調すべきだと思うようになった。次の用例の数値も、同じ基準で説明できる。

(15) Hasta entonces había sido alegre y risueña como unas pascuas, y fuerte como una encina; desde entonces _____ **triste y cavilosa y quebradiza de**

salud.

se volvió 100 人 (90 人); se quedó 54 人 (31 人);

se puso 46 人 (24 人); se hizo 16 人 (6 人)³¹

- (16) Había una vez, en un país oriental, dos hermanas muy guapas. La primera hermana se casó con el rey, y la segunda con un sencillo mercader. Con el paso del tiempo, la que era esposa del rey fue adelgazando y _____ **deprimida y triste.**

se volvió 85 人 (76 人); se quedó 63 人 (42 人);

se puso 36 人 (20 人); se hizo 13 人 (5 人)

また, quedarse は「心身機能の低下・喪失」に代表される「常態の喪失」を表わすことが多く, (17)(18)に見られるように「マイナス・イメージ」を伴う形容詞と共に用いられるという点では, volverse と相通じるところもあるような気がする。

- (17) Después del accidente, _____ **ciego.**

se volvió 9 人 (4 人); se quedó 56 人 (56 人);

se puso 1 人 (0 人); se hizo 0 人 (0 人)³²

- (18) Su perro guía Edward _____ **ciego** después de desarrollar cataratas.

se volvió 24 人 (8 人); se quedó 74 人 (71 人);

se puso 10 人 (1 人); se hizo 7 人 (2 人)

変化後の「状態の継続性」を示す点でも, 一般に「永続的性質の変化」を表わす volverse と相通じるところがあり, volverse との意味的中和という点で, 普通 volverse が使われるところで時々 quedarse を選ぶ人も見かける。その逆も見かける。また, ponerse は ponerse nervioso「神経質になる, いらいらする」, ponerse enfermo「病気になる」に代表される「精神状態」「健康状態」の「継続しない一時的変化」を表わすので, (15)(16)では quedarse を選んだ人より

³¹ (15)(16)は2011年8~9月, 2012年2~3月と2012年8~9月の調査結果である。

³² (17)は2011年8~9月の調査結果であり, (18)は2012年2~3月と2012年8~9月の調査結果である。

少なくなっている。

変化動詞 *hacerse* はもともと途中のプロセスを重視した「漸次的変化」を示すのに用いられることが多かったが、それに対し *volverse* は「途中の段階の段階を経ないで正反対の特性や異なる別の特性への変化」を強調する場合に好まれることは、筆者も繰り返し述べてきた。

- (19) Si cambia su carácter, se modificará su karma; si _____ **diligente** en vez de perezoso, no desperdiciará la próxima oportunidad que se le presente y de esa manera su suerte habrá cambiado.

se hace 26 人 (20 人); se vuelve 59 人 (54 人);

se queda 14 人 (7 人); se pone 13 人 (3 人)³³

- (20) _____ **cada vez más perezosa** y no quería tomar ninguna iniciativa.

Se había ido haciendo 48 人 (40 人); Se había ido volviendo 52 人 (39 人);

Se había ido quedando 6 人 (1 人); Se había ido poniendo 17 人 (6 人)³⁴

Se había ido haciendo 78 人 (65 人); Se había ido volviendo 90 人 (68 人);

Se había ido quedando 13 人 (5 人); Se había ido poniendo 24 人 (10 人)³⁵

- (21) José Arcadio Buendía: era un hombre con una enorme imaginación, muy voluntarioso y emprendedor, aunque con el tiempo _____ **holgazán y descuidado.**

se hizo 27 人 (8 人); se volvió 77 人 (74 人);

se quedó 7 人 (1 人); se puso 11 人 (2 人)³⁶

se hizo 41 人 (19 人); se volvió 126 人 (122 人);

se quedó 9 人 (2 人); se puso 13 人 (3 人)³⁷

³³ 2012 年 2~3 月と 2012 年 8~9 月の調査結果である。

³⁴ (19) と同じく 2012 年 2~3 月と 2012 年 8~9 月の調査結果である。

³⁵ 2011 年 8~9 月, 2012 年 2~3 月と 2012 年 8~9 月の調査結果である。

³⁶ 2012 年 2~3 月と 2012 年 8~9 月の調査結果である。

³⁷ 2011 年 8~9 月, 2012 年 2~3 月と 2012 年 8~9 月の調査結果である。

(19)で volverse を選択した人が多いのは, diligente「勤勉な」の反意語である perezoso を en vez de...「…の代わりに」という語句で, 段階的ではなく途中の段階を経ないで変化していくコンテクストが影響していると思われる。しかも, これらの形容詞は「個性・性格」を意味しているはずである。ただ, (20)の例は反意語(perezoso「怠惰な」)ではあるが, 進行形で次第に変化していく様子を想像したのか, diligenteの場合よりも hacerse を選んだ人が多くなっている。(21)では perezoso の同意語である holgazán y descuidado「怠惰でだらしない」が使われ, 比較級は使っていないが, いかにも con el tiempo「時が経つにつれて, やがて」と言った漸次性を連想させる副詞句が使われ, 曖昧さが少し残るが volverse を選んだ人が逆に多い。ただ, ここでもやはり muy voluntarioso y emprendedor を使い「以前は意欲のある進取的な人だった」という伏線を張っており, それが volverse の選択に繋がったとしか考えられない。勿論, holgazán y descuidado の意味内容のマイナス・イメージが影響していることも否定できない。

4. 「性格・個性」を表わす形容詞

rico(ca)に代表される condición socio-económica「社会・経済的状況」の変化を示す例は既に挙げたので, ここではよく volverse の特徴として挙げられる actitud「態度」, personalidad / carácter「個性 / 性格」を意味する形容詞について再確認しておく。この種の形容詞はかなり多く, 変化動詞の選択では複雑な様相を呈している。先ず, Tarricone, L., Giol, N., y González-Seara, C.(2012) p.293 の用例を見てみよう。

: Después de varias desilusiones, **se ha vuelto muy desconfiada.**

Con los años **se ha vuelto muy madura.**

最初の例で使われている desconfiado(da)「疑い深い」は, 変化動詞の説明でよく引かれる形容詞で, 筆者も以前調べてみたことがある³⁸。やはり,

³⁸ 阿部 (2009b), pp.16-17

volverse を選択した人が圧倒的に多い。しかし、「その場限りの疑い深い態度」を見せたというコンテキストであれば、当然 **ponerse** が使われる可能性もある。2 番目の例の場合、**maduro(ra)**「成熟した」という形容詞が「個性・性格」を意味するものなのか疑問が残るが、それでいて練習問題の中ではもっと適切な形容詞を挙げている。

: **insoportable, arrogante, tímido(da), serio(ria), sociable, etc.**

Cano Ginés, A., Díez de Frías, P., Estébanez Villacorta, C., y Garrido Ruiz de los Paños, A.(2012) は、前にも述べたように **volverse** についてさらに次のような説明を加え、用例を 2 つ示している。

: **Se utiliza con adjetivos que expresan cualidad o grados de una cualidad, muchas veces negativos, defectos físicos o psíquicos.(p.53)**

: **Se ha vuelto muy antipático.** 「彼はとても感じが悪くなった」

Se volvió loco por la soledad. 「彼は孤独で気が変になった」

上の説明によると、**volverse** は「性質あるいは性質の程度（多くの場合否定的な）」や「身体的欠陥あるいは精神的欠陥」を表わす形容詞と共に用いられると述べている。**volverse** と **loco(ca)** の共起は熟語的であるが、これを「身体的・精神的欠陥」と一般的な説明をしているのは珍しい。従来このような説明は、**quedarse** に対してなされるはずなのに、ここでは **quedarse** にはその説明がなく、ただ「あるプロセスの結果として一時的あるいは永続的状態の変化」を表わすとして、次の例を示している。

: **Se quedó ciego / cojo / sordo / mudo.(p.53)** 「彼は盲目に / 足が不自由に / 耳が聞こえなく / 口が利けなくなった」

Me quedé viudo muy joven.(p.53) 「私は若くして妻を亡くした」

因みに、ここではコンテキストがないので分かりにくいかもしれないが、練習問題では **volverse** と共起する補語として **sociable, caprichoso(sa), abierto(ta), torpe, intolerante, incrédulo(la), etc.** のような形容詞を挙げている。**volverse** は多くの場合、「否定的な」性質の形容詞を伴うと述べているが、これは筆者の「マイナス・イメージ」の形容詞に当たる。先ず **volverse** と一緒

によく使われる形容詞 *antipático(ca)* と *simpático(ca)*, *humilde* と *orgullosa(sa)* の調査結果を見てみよう。次の4例は2013年の3~4月と8~9月に調査したものである。

(22) Con el tiempo _____ **simpática**.

se volvió 106 人 (104 人); se hizo 25 人 (12 人);

se quedó 1 人 (1 人); se puso 10 人 (8 人)

(23) Con el tiempo _____ **antipática**.

se volvió 105 人 (104 人); se hizo 30 人 (11 人);

se quedó 1 人 (1 人); se puso 23 人 (9 人)

(24) _____ **humilde** desde que es pobre.

Se ha vuelto 105 人 (104 人); Se ha hecho 23 人 (16 人);

Se ha quedado 3 人 (1 人); Se ha puesto 7 人 (6 人)

(25) _____ **muy orgullosa** desde que es catedrática.

Se ha vuelto 108 人 (107 人); Se ha hecho 13 人 (6 人);

Se ha quedado 3 人 (1 人); Se ha puesto 33 人 (18 人)

(22)(23)(24)(25)の数値からも明らかなように「プラス・イメージ」「マイナス・イメージ」に関係なく、volverseの選択が目立つ。同様に「性格・人柄」を表わす *afable*「親切な」と *frío*「冷淡な」の例(26)(27)でも、volverseの優位性が突出している。ただ、「マイナス・イメージ」の *frío* が僅かではあるが volverse を選んだ人が多く、また *cada vez* + 比較級「だんだん、ますます」を意に介さず一時的な「その場限りの」変化を示す *ponerse* を選択した人は、意味的違いはないと言う。例えば、コンテクストを変えて“*La dependienta se puso muy antipática cuando le hablé.*”「私が女性店員に話しかけた時、とても感じが悪かった」という場合は、明らかに「その場限りの」変化を示しており、ponerse との共起も有り得る。(27)で **se puso más frío** を選んだ人の多くもやはり「その場限りの変化」と説明してくれた。

(26) Juan cada vez _____ **más afable** con Ana.

se hizo 33 人 (23 人); se volvió 87 人 (81 人);

se quedó 0 人 (0 人); se puso 28 人 (17 人)³⁹

(27) Juan cada vez _____ **más frío** con Ana.

se hizo 15 人 (10 人); se volvió 102 人 (100 人);

se quedó 3 人 (2 人); se puso 25 人 (13 人)⁴⁰

se hizo 20 人 (10 人); se volvió 153 人 (150 人);

se quedó 12 人 (6 人); se puso 35 人 (18 人)⁴¹

(28)a. volverse más afable (81 人) > volverse más frío 65 人; hacerse 7 人;
ponerse 10 人; quedarse 2 人

b. hacerse más afable (23 人) > volverse más frío 20 人; hacerse 3 人

c. ponerse más afable (17 人) > volverse más frío 15 人; ponerse 3 人

同じく人間の「性質・人柄」を表わす bueno(na), malo(la) の場合は、一般的には相対形容詞なので hacerse がふさわしいように思われるが、 volverse を選んだ人の方が非常に多い⁴²。

(29) Los niños _____ **buenos** cuando los tratas bien.

se hacen 41 人 (32 人); se vuelven 90 人 (86 人);

se quedan 2 人 (2 人); se ponen 5 人 (4 人)

(30) El hombre, ¿nace bueno y _____ **malo** por el entorno o nace malo por naturaleza?

se hace 63 人 (45 人); se vuelve 95 人 (77 人);

se queda 2 人 (2 人); se pone 5 人 (4 人)

もう 1 例, sociable 「社交的な」と huraño(ña) y insociable 「非社交的な」を見てみよう。意味的には「性格」を表わし、 volverse と hacerse の両方使用可で意味は同じだと言う人たちのほとんどが、どちらをよく使うかと尋ねる

³⁹ 2013 年 3~4 月と 2013 年 8~9 月に行なった調査結果である。

⁴⁰ 2013 年 3~4 月と 2013 年 8~9 月に行なった調査結果である。

⁴¹ 2011 年 8~9 月, 2013 年 3~4 月と 2013 年 8~9 月に行なった調査結果である。

⁴² (29)(30)(31)(32(は 2013 年 3~4 月, 2013 年 8~9 月に行なった調査結果である。

と、異口同音に volverse の方が優先されると答えている。

- (31) Más o menos a esa edad, harto de soportarb que otros niños le llamasen "enclenque", un día se revolvió y les dio una tunda. Aunque se arrepintió de aquello, pues no era violento, _____ **más sociable** desde entonces, y era capaz de ir al mercado... a vender el centeno de su padre.

se hizo 70 人 (51 人); se volvió 97 人 (75 人);

se puso 8 人 (4 人); se quedó 1 人 (1 人)

- (32) Con los años _____ **más huraño e insociable**.

se hizo 65 人 (37 人); se volvió 100 人 (95 人);

se puso 17 人 (8 人); se quedó 5 人 (1 人)

- (33) a. hacerse sociable (51 人) > volverse más huraño e insociable 36 人;

hacerse 15 人; ponerse 5 人

- b. volverse sociable (75 人) > volverse más huraño e insociable 50 人;

hacerse 22 人; ponerse 2 人

- c. ponerse sociable (4 人) > volverse más huraño e insociable 3 人

(33) の数字からは, hacerse から volverse への乗り換えが, 逆の場合より多いが, ここでは「マイナス・イメージ」の意味内容がどれほど選択に影響しているかは明確ではない。bueno(na), malo(la) と同様, 単に口語では volverse が好まれる傾向かもしれない。同じく「性格」を表わす egoísta, altruista, generoso(sa) の調査結果もあるので見てみよう。「イメージ」の良し悪しに関係なく, いずれの場合もやはり hacerse よりも volverse が好まれるようだ。

- (34) Si las características de los componentes de un sistema económico cambian es indudable que también sus resultados. La mano invisible que mueve el capitalismo es egoísmo. Si las personas _____ **altruistas**, si deciden darlo todo por el prójimo, el sistema capitalista deja de funcionar y de tener sentido.

se vuelven 50 人 (48 人); se hacen 22 人 (14 人);

se ponen 2人(0人); se quedan 1人(1人)⁴³

(35) En los asuntos de dinero, todos _____ **egoístas.**

nos volvemos 44人(42人); nos hacemos 27人(20人);

nos ponemos 7人(3人); nos quedamos 0人(0人)⁴⁴

nos volvemos 93人(91人); nos hacemos 53人(30人);

nos ponemos 19人(6人); nos quedamos 0人(0人)⁴⁵

(36) a. hacerse altruista (14人) > hacerse egoísta 7人; volverse 7人

b. volverse altruista (48人) > hacerse egoísta 12人; volverse 35人

c. quedarse altruista (1人) > hacerse egoísta 1人⁴⁶

(37) En los asuntos de amor, todos _____ **generosos.**

nos volvemos 46人(45人); nos hacemos 12人(10人);

nos ponemos 13人(8人); nos quedamos 1人(1人)⁴⁷

次に、「マイナス・イメージ」がかなりはっきりしている例を見てみよう。

(38) の fértil 「肥沃な」の場合, dejó de ser estéril 「不毛な土地でなくなった」という伏線が張ってあるので, volverse を選ぶ人が圧倒的に多いと予想されたが, 意外にも hacerse を選択した人も多かった。恐らく, fértil 「肥沃な」と estéril 「不毛な」は相対形容詞と捉えられたからであろう。しかし, (39) の例では hacerse が激減し, その多くは volverse と quedarse に流れている。volverse と結びつきやすい「マイナス・イメージ」の形容詞が, 同じく「身心的機能の低下・喪失」, いわゆる「心身障害」を表わす形容詞を補語に取

⁴³ 2013年8~9月に行なった調査結果である。

⁴⁴ (34)と同様2013年8~9月に行なった調査結果で, 当然注43)の調査対象者と同じである。

⁴⁵ 2013年8~9月に行なった調査結果(注44)に2013年3~4月の調査結果を加えた数値である。

⁴⁶ 用例(34)の空欄に最もふさわしい変化動詞を優先順位1位に選んだ人たちが, 用例(35)で補語が egoístas に変わった場合どうなるのか, その内訳を示している。勿論, 調査対象者が同じでないと比較は成立しないので, ここでも(35)の調査結果(1~2行目)の()内の数字が関係してくる。注14と注22を参照。

⁴⁷ (37)は2013年3~4月に行なった調査結果である。

る *quedarse* と一致したと考えられる。従来, *volverse loco* 「気が変になる」は熟語的に用いられており, これを *volverse* の身体的・精神的欠陥を表わす場合と説明する学習書も出てきたことは前にも述べた通りである。さらに, *quedarse* が従える形容詞は繫辞動詞だと「一時的状態」を示す *estar* と結びつき, 心身障害を表わす形容詞は一般的には繫辞動詞 *ser* と結びつきの, 変化動詞では *quedarse* を選択している。この *quedarse* の用法については「一時的」ではなく「永続的」変化だと明言する参考書まで現われた。この点について, 筆者は従来 *quedarse* の持つ「変化後の状態継続」と *volverse* の「永続的变化」との意味的中和であると指摘してきた。従って, (39) で *quedarse* を選んだ人の増加は, この意味的中和と *estéril* の「マイナス・イメージ」が関係している考える⁴⁸。

(38) Y la Biblia dice que las aguas se sanaron y la tierra dejó de ser estéril y _____ fértil.

se hizo 102 人 (73 人); se volvió 147 人 (129 人)

se puso 16 人 (3 人); se quedó 13 人 (5 人)

(39) Es bien sabido que si la tierra _____ estéril, la semilla no germinará, por lo tanto no habrá vida.

se hace 38 人 (23 人); se vuelve 151 人 (143 人);

se pone 25 人 (11 人); se queda 67 人 (39 人)

(40) a. hacerse fértil (73 人) > volverse estéril 47 人; hacerse 13 人;

quedarse 15 人; ponerse 3 人

b. volverse fértil (129 人) > volverse estéril 93 人; hacerse 9 人;

quedarse 21 人; ponerse 6 人

c. quedarse fértil (5 人) > volverse estéril 3 人; quedarse 3 人

d. ponerse fértil (3 人) > ponerse estéril 2 人; hacerse 1 人

⁴⁸ (38)(39) は 2011 年 8~9 月, 2012 年 2~3 月, 2012 年 8~9 月と 2013 年 8~9 月に行なった調査結果である。

同じような使い分けをしていると思われる形容詞に *inteligente* と *tonto(ta)* がある。意味的には互いに反意語であり、やはり相対形容詞と解釈できる。(41) は「理解力が悪くても、辛抱強い人であれば、頭が良くなるだろう…」という意味だが、「辛抱強ければ」に漸次性もあり、*hacerse* の選択は納得できる。しかし、後半の「たとえ弱くても強くなれるだろう」の部分には途中のプロセスを示さない *transformarse en...* 「…に変化する」が使われているので、*volverse* を選んだ人が多いのも理解できる。また、単に意味的中和例とも考えられる。

(41) Si una persona es perseverante, aunque sea dura de entendimiento, _____ **inteligente**, y aunque sea débil se transformará en fuerte.

se hará 104 人 (87 人); se volverá 131 人 (112 人);

se quedará 11 人 (3 人); se pondrá 13 人 (7 人)⁴⁹

(42) Cuando regresó de su coma, _____ **tonto**, no sabía leer, ni escribir, aunque obtuvo la habilidad de poder hablar con los gatos

se hizo 6 人 (3 人); se volvió 83 人 (57 人);

se quedó 158 人 (143 人); se puso 15 人 (6 人)

(43) a. *hacerse inteligente* (87 人) > *volverse tonto* 26 人; *quedarse* 58 人

b. *volverse inteligente* (112 人) > *volverse tonto* 31 人; *quedarse* 79 人

c. *ponerse inteligente* (7 人) > *quedarse tonto* 4 人; *ponerse* 3 人

d. *quedarse inteligente* (3 人) > *ponerse tonto* 1 人; *quedarse* 2 人

比較のため、*tonto(ta)* と同義語の *idiota* の場合を見てみよう。以前から変化動詞を扱う際に参照している Bosque, I.(2006) では、*idiota* のところには変化動詞として、*volverse* を挙げている。しかし、Universidad de Alcalá de Henares 大学発行の辞典では *idiota* の 2 番目の語義として「心身障害で知的障害になった」と説明し、(44) の用例を挙げて、*quedarse* を使っている。こ

⁴⁹ (41)(42) は 2011 年 8~9 月, 2012 年 2~3 月, 2012 年 8~9 月と 2013 年 8~9 月に行なった調査結果である。

の使い方は *quedarse* の基本的な語法に合致している。しかし、(45) のように「愚かな、間抜けな」という意味で、どちらかと言えば *volverse loco* 「気が変になる」状態を連想させ、*volverse* が最も多く選ばれたと思われる。

(44) *Nació con un problema cerebral y se quedó idiota.* (p.610)

(45) *Cuando se está enamorado uno _____ idiota.*

se vuelve 78 人 (75 人); se hace 10 人 (1 人);

se pone 23 人 (7 人); se queda 13 人 (3 人)⁵⁰

Bosque, I.(2006) は見出し語 *tonto(ta)* のところで、共起する変化動詞として *volverse*, *ponerse*, *quedarse* を挙げ、その用例が (46) である。(42) の数値では *ponerse* を選んだ人が少ないが、*ponerse* は本来「その場限りの」変化を示すもので、ここではふさわしくなかったとしか言えない。

(46) *Te vas a quedar tonto de ver tanta televisión.*(p.1226)

用例 (41) の **se hará inteligente 104 人 (87 人)** 「彼は頭がよくなるだろう」では *hacerse* を選んだ人が多いが、(42) の **se hizo tonto 6 人 (3 人)** 「彼はばかになった」では *hacerse* を選んだ人は激減している。コンテキストから考えても自分の意志で「ばかになる」ことはありえないので、やはり「上の段階から下の段階へ」の変化を示す、いわゆる「マイナス・イメージ」と関係していると考えるのが妥当であろう。

次に少し厄介な形容詞 *feliz* を取り上げてみる。この形容詞は他動詞と一緒に *hacer feliz* 「…を幸せにする」とか再帰動詞では *sentirse feliz* 「幸せに思う」というように使われることが多く、「幸せになる」という意味で変化動詞と共に現われることは珍しい。それを承知の上で、調べて見ようと思った。先ず、(47) の例は「彼はそのニュースを知ってうれしくなった」という一時的状態の変化であり、*ponerse* の選択は当然である。

(47) _____ **muy feliz** cuando se enteró de la noticia.

⁵⁰ (45) は 2012 年 2~3 月と 2012 年 8~9 月の調査結果である。

Se puso 54 人 (54 人); Se volvió 3 人 (2 人);

Se quedó 11 人 (2 人); Se hizo 1 人 (0 人)⁵¹

しかし、複雑なのが (48) の例である。筆者は「君はいい奥さんをもらえば幸せになれるよ」という意味で、永続的な幸せを想像していたが、意外にも「一時的状態の変化」を意味する *ponerse* を選んだ人が非常に多かったことに驚いている。

(48) Si consigues una buena esposa, _____ **feliz**.

te harás 78 人 (65 人); te volverás 102 人 (82 人)

te quedarás 27 人 (16 人); te pondrás 95 人 (80 人)⁵²

(49) Era un hombre miserable, que empeoró con el tiempo. _____ **cada vez más infeliz**, especialmente porque su carrera no iba como él quería.

Se hizo 62 人 (30 人); Se volvió 211 人 (207 人)

Se quedó 20 人 (7 人); Se puso 35 人 (18 人)

(50) a. *hacerse feliz* (65 人) > *volverse infeliz* 58 人; *hacerse* 9 人

b. *volverse feliz* (82 人) > *volverse infeliz* 70 人; *hacerse* 10 人

c. *ponerse feliz* (80 人) > *volverse infeliz* 69 人; *hacerse* 7 人

d. *quedarse feliz* (16 人) > *volverse infeliz* 10 人; *hacerse* 4 人

一方、あまり適切な表現とは言えないだろうが、(48) では *hacerse* が結構好まれ優先順位 1 位で 65 人に選ばれたが、補語が *infeliz* になると、その大部分 (58 人) が *volverse* に乗り換えている。同様に (48) で優先順位 1 位に *ponerse* を選んだ人 (80 人) のほとんどが *volverse* に乗り換えている。ただ、*infeliz* に変わってもまだ *hacerse* を選んだ人が結構いたのは、マイナス・イメージの補語ではあるものの、「彼は (もともと) 貧窮に喘いでおり、時が経つに

⁵¹ (47) は 2011 年 8~9 月の調査結果である。

⁵² (48)(49) は 2011 年 8~9 月, 2012 年 2~3 月, 2013 年 3~4 月と 2013 年 8~9 月に行なった調査結果である。ここの数字には出ていないが, *te harás feliz* が気に入らず, *te hará feliz* と他動詞として用いると回答した人が 4 人, *serás feliz* が一般的と答えた人が 10 人, 空欄の人が 2 人いたが, この人たちは (49) の *infeliz* の場合, いずれも *se volvió* を選んでいる。

つれて悪化し、とりわけ生涯思うように行かなかったため、ますます惨めになっていった」という意味から、変化のプロセスに言及している点がそうさせたと考えられる。(49)の *infeliz* と同義語の *desdichado(da)*「不幸な、不運な」の調査結果(51)にも似たような傾向が見られる。

(51) El hombre que va acumulando dinero, si su placer es tener más y más dinero, _____ **más y más desdichado...** porque cuanto más tiene, más desea, y cuanto más tiene, más tiene, más asustado está de perderlo.

se hará 62 人 (35 人); se volverá 111 人 (105 人);

se quedará 11 人 (5 人); se pondrá 12 人 (5 人)⁵³

最後に、*volverse* と *ponerse* の選択理由を考えてみる。(52)では美容院で髪型を変えたり化粧あるいは着飾ったりして「きれいになる」のは色彩などに代表される見た目の一時的な変化を示しており、*ponerse* の典型的な用法であり、選択にまったく問題ないと言っている。

(52) Demi Lovato _____ **guapa** en un salón de belleza.

se hace 0 人 (0 人); se vuelve 7 人 (3 人);

se pone 55 人 (54 人); se queda 1 人 (0 人)⁵⁴

(53) Después creció y _____ **aún más guapa y más mujer**

Se hizo 63 人 (40 人); Se volvió 84 人 (60 人);

Se puso 72 人 (49 人); Se quedó 11 人 (6 人)⁵⁵

Se hizo 86 人 (56 人); Se volvió 129 人 (98 人);

Se puso 88 人 (59 人); Se quedó 17 人 (8 人)⁵⁶

(54) ¿Crees que una persona guapa cuando engorda _____ **fea.**

⁵³ (51)は2011年8~9月、2012年2~3月と2012年8~9月に行なった調査結果である。

⁵⁴ (52)は2011年8~9月の調査結果である。

⁵⁵ 2012年2~3月、2012年8~9月と2013年8~9月の調査結果である。

⁵⁶ この数値は(53)の調査結果(1~2行目)の数字に2011年8~9月の数字を加えたものである。

se hace 25 人 (9 人); se vuelve 97 人 (83 人);

se pone 86 人 (66 人); se queda 17 人 (4 人)⁵⁷

(55) a. *hacerse guapa* (40 人) > *volverse fea* 25 人; *ponerse* 11 人; *hacerse* 4 人;
quedarse 2 人

b. *volverse guapa* (60 人) > *volverse fea* 35 人; *ponerse* 22 人; *hacerse* 3 人

c. *ponerse guapa* (49 人) > *volverse fea* 22 人; *ponerse* 30 人; *hacerse* 2 人

d. *quedarse guapa* (6 人) > *volverse fea* 1 人; *ponerse* 3 人; *quedarse* 2 人⁵⁸

(53) の例は (52) とは異なり、その解釈はかなり複雑である。意味は「その後彼女は成長して、さらにきれいに女らしくなった」であるが、「美しさ」は外面的なものであり、先ずは当然 *ponerse* の出番である。次に *hacerse* の場合は、*aún más guapa* 「さらにきれいに」と比較級を *aún* で強めていることから、「彼女はもうすでにきれいだった」ことが分かる。従って、漸次的な変化のプロセスが表現されていて、*hacerse* の選択も当然である。しかし、「マイナス・イメージ」でもないのに *volverse* を選んだ人が一番多いのは、少し複雑である。単に着飾ったり化粧だけの問題ではなく、身体的にも精神的にも「きれいになった」という「性質の永続的変化」であることに間違いなく、比較級を使っているとは言え、「途中の段階を飛び越えて」異なった性質へ変化と捉えることもできる。また、コンテキストがほとんどないが、回答者の中には「以前はきれいではなかった」と想定して *volverse* を選択した人もいる。また「きれい」なのが「個性・性格」の範疇に属するとなれば、*volverse* の選択は納得できる。同じ意味だと回答する人もいるので *hacerse* と *volverse* の意味的中和との解釈も可能である。一方、(53) の *guapa* 「きれいな」で *hacerse* 選んだ人の多くが、(54) の *fea* 「醜い」では *volverse* に乗り換

⁵⁷ (53) の 1~2 行目の数字と同様、2012 年 2~3 月、2012 年 8~9 月と 2013 年 8~9 月の調査結果である。

⁵⁸ この数値は、用例 (53) の調査結果 (1~2 行目) の () 内の数字が示す人たち、すなわちこの部分に最もふさわしいと思われる変化動詞を優先順位 1 位に選んだ人たちが、用例 (54) で主格補語が *fea* になった場合、今度はどの変化動詞を選んでいるのか、その内訳を示した数値である。注 14, 注 22, 注 46) を参照。

えている。ponerse は一時的状態の変化として「色彩」に代表される「外見・様態」的变化によく使われる。従って、この feo(a) も ponerse feo(a)「事態・雲行きが怪しくなる」というような意味でも用いられるが、見た目・外見として「醜くなる」でもその使用は予測できる。また、ponerse を選んだ人の多くは、訳を言わずただ feo(a) と ponerse の結び付きは口癖になっていると回答している。(54) の fea で volverse を選んだ人は、主語になっている una persona guapa「きれいな人」の中に既に「以前きれいだった」というコンテキストがあり、「太ると醜くなる」というのは当然 dejar de ser guapa「きれいでなくなる」という表現を持ち出して、「ある性質から別の性質」へ一足飛びの変化と捉えた人が多かった。確かに説得力のある説明である。

5. おわりに

最近、新聞・雑誌・小説・マスメディアでの volverse の使用頻度が高い。このことを回答者に訊ねてみると、hacer, hacerse はもともと色々な意味で使われ、使用頻度が極めて高いため一般的過ぎてインパクトがなくなり、変化を強調する volverse の方が好まれていると言う人もいる。今では volverse の方が colloquial だと言う人もかなりいる。意味的違いもなく両方使えたと回答している場合でも、その多くが volverse を優先していることから窺い知れる。変化動詞の使い分けに関してこれまで言われてきた基本的な用法は確かに残っている。しかし、筆者の言う「意味的中和」現象でこの基本的な用法から逸脱していくケースが、変化動詞の使い分けを複雑にしている。言語経済からすれば、いずれもっと分かりやすいルールに収束するであろうが、当分揺れは収まりそうにない。

参考文献

- 阿部 三男 (2003)「スペイン語の変化動詞について」、『スペイン語学論集：寺崎 英樹教授退官記念』, 14-27. 東京：くろしお出版
- 阿部 三男 (2007a)「スペイン語の変化動詞 ponerse について」、『専修大学外

国語教育論集』第 35 号 39-56.

阿部 三男 (2007b) 「スペイン語の変化動詞 *quedarse* について」, 『東京スペイン語学研究』第 22 号 1-22.

阿部 三男 (2008) 「スペイン語の変化動詞 *hacerse* について」, 『慶応義塾外国語教育研究』第 4 号 51-80.

阿部 三男 (2009a) 「再びスペイン語の変化動詞 *ponerse* について」, 『専修大学外国語教育論集』第 37 号 37-53.

阿部 三男 (2009b) 「スペイン語の変化動詞 *volverse* について」, 『東京スペイン語学研究』第 24 号 1-27.

阿部 三男 (2011) 「スペイン語の変化動詞の意味的中和」, 『専修大学外国語教育論集』第 39 号 57-75.

Bosque, I.(2006). *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*. Madrid: Ediciones SM.

Cano Ginés, A., Díez de Frías, P., Estébanez Villacorta, C., y Garrido Ruiz de los Paños, A.(2012). *Competencia gramatical en USO, B2*. Madrid: Edelsa.

Castro Viudez, F.(2012). *USO de la gramática española. Avanzado*. Madrid: Edelsa.

Moreno, C., Hernández, C., y Kondo, C. M.(2007). *Gramática, Avanzado B2*. Madrid: Anaya

Porroche Ballesteros, M.(1988). *Ser, Estar y Verbos de Cambio*. Madrid: Arco/Libros, S.A.

Tarricone, L., Giol, N., y González-Seara, C.(2012). *Gramática explicada para niveles intermedios con ejercicios + soluciones*. Madrid: enClave-ELE.

用例出典

最初の丸括弧付きの数字は本文の用例番号に相当する。数字の後の活用形は出典の本文で使われていた形。なお、ここに出典を挙げていない例文は、筆者が辞典・専門書・学習書などを参考にして作成し、スペイン人のチェッ

クを受けたものである。

- (1) **se ha hecho**; Porroche Ballesteros, M.(1988), p.183, p.213
- (4) **nos hacemos**; <http://forum.wordreference.com/showthread.php?t=870669>
(Wordreference. com)
- (5) **se vuelve**; <http://www.rnw.nl/espanol/article/50-años-de-obama-¿la-eterna-juventud?> (RNW: Latinoamérica; 50 años de obama ¿la eterna juventud?)
- (7) **me hice**; <http://www.granma.cubaweb.cu/secciones/cartas/carta06.htm>
(Granma, Saludos cordiales:Carta a Fidel)
- (8) **se hizo**; <http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/sites/ciencia/volumen1/ciencia2/54/htm/sec5.html> (Biblioteca Digital del Ilce, I. La superficie de la tierra)
- (9) **se volvieron**; <http://mamiferosg.blogspot.jp/> (Mamíferos)
- (12) **se hizo**; http://www.grimmstories.com/es/grimm_cuentos/el_fornido_juan (El fornido Juan: un cuento de los hermanos Grimm)
- (13) **se volvió**; <http://marysol-premiosyregalos.blogspot.jp/2008/12/el-plato-de-madera.html> (El plato de madera)
- (15) **se hizo**; <http://www.cervantesvirtual.com/> (Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. José María de Pereda, De tal palo tal astilla, -II-)
- (16) **se volvió**; <http://antigawebdepastoral.salesians.cat/BD/BD18esp.HTM>,
Buenos días. scucha. UNA FUENTE DE SALUD
- (18) **se quedó**; <http://www.mygoodpet.info/ciego-mantiene-a-su-lazarillo-luego-de-que-quede-ciego-el-tambien>
- (19) **se vuelve**; <http://laescueladelaoscuridad.blogspot.jp/2008/12/ocultismo-practico-en-la-vida-cotidiana.html> (La escuela de la oscuridad)
- (20) **Se había ido volviendo**: *Diccionario de uso del español de América y España*. 2002. Barcelona: Spes Editorial, S.L.
- (21) **se volvió**; <http://www.buenastareas.com/ensayos/Nada/4673913.html> (Buenas

tareas) Cien años de soledad

- (23) **se volvió**; *Gran diccionario usual de la lengua española*. 1998. Barcelona: Larousse Editorial, S.A.
- (30) **se vuelve**; <http://tuspreguntas.misrespuestas.com/preg.php?idPregunta=4143> (Tus preguntas).
- (31) **se hizo**; <http://www.buenastareas.com/ensayos/Rasputin-y-Su-Relacion-Con-La/3787792.html> (Buenas Tareas)
- (32) **se hizo**; *Gran diccionario de uso del español actual*. 2001. Madrid: SGEL
- (34) **se vuelven**; <http://politicoesfutbol.blogspot.jp/2009/07/egoismo-altruismo-e-incentivo-economico.html>
- (38) **se volvió**; [http://www.mmmbogotacolombia.com/index.php?option=com_content &view=article&id=63&Itemid=63](http://www.mmmbogotacolombia.com/index.php?option=com_content&view=article&id=63&Itemid=63) (Predica operación Ear)
- (39) **se vuelve**; <http://www.taringa.net/posts/salud-bienestar/6888987/La-medicina-Ayurveda.html>
- (41) **se hará**; <http://www.misfrases.com/blog/2007/si-una-persona-es-perseverante-aunque-sea-dura-de-entendimiento-se-hara-inteligente-y-aunque-sea-debil-se-transformara-en-fuerte/> (Misfrases.com)
- (42) **se volvió**; <http://www.chicokc.com/2010/08/kafka-en-la-orilla/> (Chicokc: Kafka en la orilla)
- (45) **se vuelve**; http://es.wikiquote.org/wiki/La_espuma_de_los_días (La espuma de los días)
- (48) **serás**; <http://m.forocoches.com/foro/showthread.php?t=784055> (Sobre el ma-trimonio) 「一般的でないことを承知の上で、実験的に変化動詞選択用に変えてある」
- (51) **se volverá**; <http://oshodespierta.blogspot.jp/2010/08/dicha-y-placer.html> (Dicha y Placer)
- (52) **se pone**; <http://www.wambie.com/es/p/653>

(53) **se hizo**; <http://www.somosxbox.com/foros/30120-mujeres-guapas-mundo-12.html>

(54) **se hace**; <http://mx.answers.yahoo.com/question/index?qid=20110102193547AA0XpUj> (Yahoo! Respuestas)

なお, (5)(7)(8)(9)(38)(39)(41)(42)(48)(52)(53) は 2011 年 7 月 20 日に検索。(4)(13)(15)(16)(18)(19)(21)(48)(51)(54) は 2012 年 2 月 2 日に検索。(45) は 2012 年 7 月 10 日に検索。(12)(30)(31) は 2013 年 1 月 25 日に検索。(34) は 2013 年 7 月 18 日に検索。

訂正

専修大学外国語教育論集 第 39 号 (2011 年) 「スペイン語の変化動詞の意味的中和」(阿部三男) の間違い 3 箇所を以下のように訂正する。

1. p.63 の下から 6 行目の「…とか (20)(21) の…」を「…とか (21)(22) の…」に訂正する。
2. p.66 の用例 (28) の Con los niños と (29) の con los niños をそれぞれ Con los años と con los años に訂正する。
3. p.67 上から 3 行目の「(27) の “cada vez más”…」を「(24) の “cada vez más”…」に訂正する。

Teaching Fish to Fly: Implementing a Modified Negotiated Syllabus with Japanese University Students in an Intermediate Listening Class

Jeffrey C. Fryckman

About the Title

In the traditionally-oriented, top-down, teacher-centered classrooms of Japan, introducing a negotiated syllabus is a rarity, and a bit of a risk. Thus, the title, “Teaching Fish to Fly,” emphasizes the novelty of, and challenge in, doing so. For, such a method can be truly as foreign of a concept as flight is to fish. In addition, the metaphor of flight, i.e. freedom and soaring, speaks well to one of the primary goals of a negotiated syllabus—enhancing learner autonomy.

Definitions of a Negotiated Syllabus

The Longman Dictionary of Teaching & Applied Linguistics defines a “negotiated syllabus” as:

an approach to the development of a language course in which students’ needs and learning proficiencies are taken into account during the course; these needs are discussed by the students and teachers together during the course and serve to generate ideas about the content of the course. The negotiated syllabus reflects a learner-centered approach to teaching.

Bowen (1999) defines “negotiated syllabus” as:

a term which means that the content of a particular course is a matter of discussion and negotiation between teacher and student(s), according to the wishes and needs of the learner(s) in conjunction with the expertise, judgment and advice of the teacher.

Definition of “Modified” (by the author)

With a traditional negotiated syllabus, as defined above, all aspects of the content and implementation of a course, including assessment, can be negotiated. However, as the definition also calls for the “judgment and advice of the teacher,” and the concept was foreign and new to the students, the amount and extent of the negotiation was limited by the instructor to the format or style of the classes that would be used in this case.

Background

In some ways, the origin of the negotiated syllabus can be traced as far back as the Enlightenment, for as Çalışkan (2005), among others, points out, “learning through democratic decision-making has its roots in the Enlightenment and classical liberalism.” In the 20th century British and American educators looked toward more socially democratic ways to develop curriculum and produce a democratically-oriented citizenry. ELT instruction began to adopt the CLT model from the late 60s, which puts emphasis on communicative functions, negotiation of meaning, learner-centered activities and communicative competence (among other things), and this led directly to the next logical step—learners participating in decisions on course content. A natural outcome, then, was the development of the “process syllabus” or “negotiated syllabus.” As Hunt notes (2009), it only seems logical to have students participate in the decision making process for the why, what, how, and how well of language learning, if knowledge of such is shown to enhance motivation and efficacy, and if the goal

is language acquisition and competency.

Of course, not everyone agrees on the benefits or efficacy of a negotiated syllabus. There has been much debate. Negotiated syllabi have been called “radical” and “extreme” by Clarke (1991), and others, and he went on to say that they are “for all practical purposes unworkable in any other circumstances than with a very small group or in a one to one situation.”

However, at very least, it seems to this instructor, and the many others that have successfully implemented negotiated syllabi, that a compromise position, as later espoused by Clarke himself, seems to be quite safe and rational:

...rather than rejecting negotiation entirely, a negotiated element might be built into each component of a syllabus. In this way, learners might be allowed a degree of choice and self-expression, unavailable in most existing syllabus types.

And this is precisely what was done in the case of this listening class. Students were given control over determining the type of class they would participate in.

Rationale

With due consideration given to the debates over negotiated syllabi as presented above, the instructor set out to expose the students to one in the hopes of enhancing and activating more learner autonomy. By exposing the students to this different approach to syllabus design, it was hoped that doing so would serve as a building block towards creating a more learner-centered/learner-responsible type of student. This was primarily done because students seem to be of the impression that by just attending classes they are going to master the language.

As is well known, that is not the case.

However, it was a big risk to take, because, as Bowen and others have pointed out:

...learners may well respond extremely negatively to being asked on the first morning of their course "Well, what do you want to do?" The impression that question can give, ..., is that the teacher is unprepared and unprofessional.

This is especially true in a situation, as exists in Japan, where learners are not used to being asked for input on their education. However, in the case at hand, the impression that the instructor was unprepared or unprofessional should have been dispelled by the knowledge and preparation demonstrated in conducting and explaining the three sample classes presented as alternative formats for the students to choose from (see section titled The Negotiation).

Thus, the benefit of introducing learner autonomy to the students, and the opportunity to create a change in attitude towards such "novel" ideas, were deemed worth the risks by the instructor, and deemed to far outweigh such risks.

Setting

The course in which the modified negotiated syllabus was implemented was a freshman intermediate-level listening class in an English department. There were 40 students with TOEIC scores ranging from 400-480. The classroom was a typical LL-style room with a headset and computer/monitor AV system for each student. A typical LT software program is available for use by instructors, as well as Internet access being provided. In addition, instructors may use their own

choice of materials from the myriad available on the market. The course is one of four major skill-oriented classes in the curriculum (listening, writing, reading and oral communication), and is held, as is common in Japan, once a week for 90 minutes. A general course description and sample syllabus are provided by the department, but instructors are basically free to do as they wish.

Introduction of the Concept

On the first day of class an explanation and translation of the definition of a negotiated syllabus (from Kenkyusha's Dictionary of Applied Linguistics, see Appendix 1), and its perceived benefits, were given to the students. Students were later asked to discuss and summarize the information, and express opinions about what they thought of it, to ensure that correct understanding of the concept was achieved.

In addition, various theories and concepts about what "listening" is, and about what studies of listening skills and comprehension say, were briefly discussed. For example, listening was defined and explained as not solely simple comprehension of aural text, but more as a give and take process that requires context and interaction. Also, information on short- and long-term memory and the phonological loop, and their effects on listening comprehension, was provided. This was done to give students a firmer basis on which to make their decision concerning the type of class they wanted, since most seem to believe that listening skill merely equals selection of correct answers to test-oriented comprehension questions. Again, students were asked to discuss and summarize the information to ensure that correct understanding was achieved.

The Negotiation

As mentioned above, the actual negotiated component of the course revolved

around the style or type of class that would be conducted. This was done for the reasons mentioned above (perceived benefits of a negotiated syllabus), and to attempt to ameliorate the unbalanced skills the students have due to the deficiencies in the department's curriculum and overall language education in Japan. As is typical, the students in the class had decent proficiencies in reading and grammar, fair listening skills, but quite poor output (oral or written) skills. Though there are ostensibly other courses in which these deficiencies should be corrected, it is not always the case that this is accomplished, and so the instructor wished to provide further opportunity to do so by altering the traditional format of the listening class, but did not want to impose such on the students, and thus turned to a modified negotiated syllabus to see if students would be interested in such a format. And thus, consequently, introducing an element of learner autonomy into the mix.

In an attempt to predict students' needs and limit the choices available to a practical and practicable level (using the above mentioned "expertise of the instructor"), three alternative formats for conducting the course were demonstrated and discussed over the next three class meetings. (A "fun" listening activity was conducted during the rest of the first class meeting to build rapport, and to more closely assess the students' listening levels.)

The first format demonstrated was a typical test-preparation style that had a listening passage and then several kinds of listening-question sections (comprehension, inference, prediction). In addition, it was explained that test-taking strategies would also be included in the classes, and an example was provided. This type of class was presented as one of the possibilities because the students are assessed and placed by the department using their TOEIC scores; TOEFL scores are used to select applicants for the school's study abroad

programs; and there is a general feeling among students (expressed on surveys done by the department) that TOEIC scores are related to job offers/hiring/promotions. It is also what many of the other and their previous instructors do.

The second format demonstrated was a television news-based listening class. It was explained that in this type of class a variety of contemporary news stories and broadcasts (with transcripts) would be used. Then, one example lesson was conducted. Pre-teaching of vocabulary was done, and then comprehension questions were asked after viewing the story. The comprehension questions were of two types—those generated by the students and those generated by the instructor. A point system and various types of competitions were used for assessment and to stimulate motivation. Later, the transcript was used to study natural pronunciation, liaison, stress, intonation and rhythm, collocation and other phonological/linguistic aspects of the text. Students were also given information on where the broadcasts were available for further use, such as for confirmation of missed points, shadowing, and further listening practice.

The third format expanded the scope of the class to incorporate more of the four basic language skills, and focused the listening component on tasks which included meaningful exchange of information. In this format, students were assigned a topical reading to do before class (such as on healthy eating, environmental protection, the value of travel). They were asked to verify unknown vocabulary and specifically steered towards using online or electronic dictionaries that provide audio pronunciations before class. They were also instructed to create comprehension and discussion questions about the reading. In class, students were put into groups of four. Prior to starting the group activity, an audio version of the reading was played to provide examples of natural pronunciation, stress and rhythm for the students to emulate. Then,

students asked and answered their comprehension/discussion questions about the reading in turns. After this, each student was required to give a short talk (the length of which increased over the semester) on an assigned topic related to the reading (for example “my daily diet” when the reading was about healthy eating), and then conduct a short discussion session on that topic. (For the rest of this article, this particular type of class will be referred to as the Reading/Listening/Question & Answer/Presentation/Discussion format, or R/L/Q&A/P/D.)

In addition to the three demonstrated styles of lessons, the various strengths and benefits of each type were discussed with the students. (As well, several surveys were taken throughout the course of the semester to see if a majority of the students continued to support the chosen content/format.)

The Students' Choice

After presenting and demonstrating the three class formats to the students, the students were asked to discuss in groups the different choices and various benefits of each type. This was done to ensure that everyone had full understanding of the information presented (as it was presented in English for the most part), and the choices being offered, and so that students could hear the opinions and ideas of their peers. Then, students were asked to privately rank the three class formats in terms of their individual preferences. They were also asked to anonymously explain in writing in Japanese their rankings (again to assess their understanding of the choices at hand).

The results for the first-place ranking of the three formats are as follows, and the R/L/Q&A/P/D-style was used throughout the first semester of the class.

TOEIC-style class: 6 students

TV News-style class: 2 students

R/L/Q&A/P/D-style class: 32 students

Second place rankings were more varied, though TOEIC was preferred most. It is believed that the “authentic” TV news format was perceived as a bit too advanced for the majority of students, or seemed like more work to them. (However, the R/L/Q&A/P/D format is actually more work for students.)

In addition, to assuage any disappointment felt by students that chose the other two types of classes, students were given information and loaned materials (upon request) for the TOEIC-style and TV news-style classes for self-study, and offered additional assistance by the instructor. Several students did so.

Students’ Reactions and Evaluations

As was mentioned, students were asked at intervals in the term as to whether they wished to continue the chosen class format, and the response of the majority was affirmative each time. In fact, the number of students wishing to continue was larger than the original number who voted to use this class style. The students who had chosen the other formats and did do self-study under the instructor’s guidance in addition to the regular class work, also expressed their satisfaction (in person) with the R/L/Q&A/P/D format.

In addition, at the end of the course, a class evaluation consisting of five questions was conducted. These questions were:

- 1) We used a negotiated syllabus to decide the format we would use for this class. How do you feel about allowing students to decide on the type of class they will have?

- 2) Are you satisfied with this class? Why/Why not?
- 3) Do you think your listening skill has improved?
- 4) What do you like and dislike about this class?
- 5) What do you want to do next semester in this class?

As the main purpose of implementing a negotiated syllabus was to expose students to learner autonomy, to explore whether students were open to such an idea, and to see whether or not they felt using such was beneficial to them, the replies to questions 1, 2 and 5 are most pertinent here, and are addressed in more detail below, with samples provided.

As to questions 3 and 4, the results for these varied the most. For 3, the students could only self-evaluate (the next official standardized test was conducted after the survey was taken, and it is debatable whether such tests actually evaluate improvement over such a short period accurately, in this author's opinion). Self-evaluation is an important aspect of language learning (Gardner 1999, as well as many others). However, as with the concepts of learner autonomy and a negotiated syllabus, having the ability and freedom to do such self-assessment may not have been a strongly held assumption by these students, as seems to be exemplified by the number of "I'm not sure/I don't know" responses. In a test-driven language learning environment, it seems that such replies stem from an "I have no capacity, criteria," or even "no right," to determine such. Therefore such responses to 3 must be taken with a grain of salt.

For question 4, the replies centered on typical "complaints," such as the amount

of work assigned being a burden, and equally typical, and rather uninformative, positive comments such as “tanoshikatta” (I enjoyed it) or “I enjoyed talking with my friends.”

Concerning the more pertinent responses for the purposes of this discussion, for question 1, the majority of students had a positive reaction to being included in the selection of the type of class they were to do, i.e. to the use of a (modified) negotiated syllabus. Common replies revolved around the perceived benefit of being allowed input on the class format, such as in “it suited the students’ needs,” or “particular areas of weakness or strength could be addressed,” or “the enjoyment level was enhanced by being allowed to participate in the selection of the class type.” Here are some actual examples (all translations provided by a TA):

最初に話し合って決めたのは良いアイデアだと思いました。おかげで自分たちがやりたいと思える授業が受けられました。(I thought that it was a good idea to discuss how to do the class at first. Therefore, I was able to take the class which we think we want to take.)

最初にどんな授業にするのかクラスに決めさせてもらうのは、とても良かったと思います。自分たちで選んだ形式だから、自分たちに合ったスタイルで勉強できたと思います。(We were able to decide what kind of class we do. So I think it was a good idea. Because the class system was decided by us, we were able to study by the way which suits us.)

学生が授業のやり方について教師と決めるのは良いことです。自分たちに合った学習法を選ぶことができるから効率的だと思います。

(It is a good thing that we can choose the way we learn with the teacher. I think it is a sufficient way because we can choose the way which suits us.)

みんなで決めると、それぞれの苦手なことも上達できそうで良いと思います。(I think we can improve each one's weak points if we choose the class system by ourselves.)

みんなにアンケートを取って授業内容を決めるのは、みんなの意見や希望が主張できるので良いと思います。(The system of deciding the class system by questionnaire is good because we can express our opinions and hopes.)

最初にいろいろなタイプの授業を体験して、自分たちの好きなスタイルを選べたので良かった。(It was good that we were able to try several class types, and choose the favorite style.)

学生がしたいことを選んで良いと思う。(It is good because we can choose what we students want to do.)

授業をやる方式をアンケートで決めていたのは良いと思いました。(I think that deciding the class system by questionnaire is good.)

For question 2, again the majority of responses were positive, but there were a few students that expressed discontent. It is probable that they were the ones who had originally selected a different type of class to begin with, but this cannot be confirmed, as the questionnaire was anonymous. For the vast majority of students, however, positive responses, such as listed below, were the case. This

seems to indicate that not only were the students comfortable with the concept of using a negotiated syllabus but also that such a process resulted in satisfactory outcomes under the class format chosen.

この授業はリスニングを鍛えることもできるし、自分でいろいろなことについて英語で考える力を鍛えることができるのでいいと思います。(I think this class was good for listening training and also for training for thinking in English.)

この授業に満足しています。TOEIC の練習とかだけに偏ってないところがよいです。(I am satisfied with this class because we did not only do TOEIC. There was a good balance.)

満足している。自分の英語能力、特に“聞く”という部分がとても上達しているように感じるから。(I am satisfied. My English skill, especially listening part improved very much.)

And finally, for question 5, again a large majority of students expressed their desire to continue the style of class that the original majority of students had selected. However, there were some differing suggestions. These appear to be more out of a wish to try something new, reduce the workload, or try one of the other formats presented, than from actual dissatisfaction with the format used. However, this again cannot be substantiated due to the anonymous character of the survey. Examples of these positive responses, followed by those with alternative suggestions, are reproduced here:

今のような授業が良いです。とても充実していて頑張れそうです。(The current style of class is good. The class was rewarding so I feel I will continue to

do my best.)

前期と同じような授業が良い。(The same kind of class is good.)

前期と同じような感じで。(Doing class the same way is good.)

前期と同じような感じでいいと思います。(I think doing class the same way is good.)

このままで良いです。でも、もっと色々なトピックについてたくさん聞きたいです。(Doing class this way is fine. But, I would like to hear about a wider selection of topics.)

今までと同じでいいと思う。ただ、リスニングの内容が少し難しすぎると感じているので、徐々にレベルを上げるなどして欲しい。(The same kind of class as up to now is good. However, the content was a little difficult so please increase the level slowly.)

ニュースの問題の授業がやりたいです。(I would like to do a class based on news and news questions.)

英語の歌を聞きたいです。(I would like to listen to songs.)

遊び感覚でもできるリスニングゲーム（クイズなど）。(It might be only playing, but I would like to do listening games, like a quiz show.)

映画でリスニングをして欲しいです。(I would like to use movies for listening.)

Conclusion and Recommendations

It is difficult to arrive at any traditional conclusions concerning the outcome of this “experiment,” especially since efficacy concerning listening improvement was not readily measurable, and the actual objective, development of learner autonomy, equally difficult to determine. Such is only achievable over the long term, and with further changes to curriculum and cooperation from the faculty. And as always, there are many variables that must be considered, such as other sources of exposure to learner-centered education, or condemnation of such, in other classes or in the culture in general. One must consider how such things could affect perceived successes here. However, a very basic goal was undeniably achieved. Students were certainly exposed to a new idea, challenged by it, and even if unaware of it, they were exposed to and participated in one aspect of learner autonomy. In addition, it can be inferred from student response that this “encounter” produced positive attitudes towards such, and possibly made students more open to it, and even willing to seek out or demand such autonomy in the future. This leads the author to suggest that more instructors employ a negotiated syllabus (where and to what extent they deem it to be suitable), and that overall curriculum changes and teaching methods be adopted in order to help foster a more learner-centered, learner-autonomous, learner-responsible language teaching environment in the hopes that this will cause more language acquisition to occur than is currently taking place.

In the future, it is recommended to also allow for negotiation of the content (topics) as well as the format.

References

- Bowen, T. (2009). Teaching approaches: the negotiated syllabus, OnestopEnglish. Retrieved June 29, 2013 from <http://www.onestopenglish.com/support/methodology/teaching-approaches/teaching-approaches-the-negotiated-syllabus/146497.article>
- Çalışkan, B. (2005). Process syllabus: a review. Retrieved June 29, 2013, from <http://www.yde.yildiz.edu.tr/uddo/belgeler/inca-caliskan-processyll.htm>
- Clarke, D.F. (1991). The negotiated syllabus: what is it and how is it likely to work? *Applied Linguistics*, 12(1), 13-28. Oxford.
- Gardner, D. (1999). Self-assessment for autonomous language learners. *Links & Letters* 7, 49-60. Hong Kong.
- Hunt, C. (2009). The wise hat: humanistic teaching, negotiated syllabi, an approach to learning English, ELTNEWS.com. Retrieved June 29, 2013 from http://www.eltnews.com/columns/humanistic_teaching/2009/07/negotiated_syllabi.html

Appendix 1

Negotiated syllabus (協議によるシラバス)

特定の目的のための英語教育 (English for specific purposes) において受講者の個々のニーズに応えるためにコースの冒頭はもちろん、途中でも随時彼らの要望を受け止めながら専門的な指導技術を有する教員と受講者も協議のもとで実施される語学コース、プロセス・シラバス (process syllabus) と同義に用いられることがある。

外国語の『学習のめやす』をめぐる一考察

柴 田 隆・根 岸 徹 郎

1. はじめに

2013年8月11日、日本ドイツ文学会（ドイツ語教育部会）と日本フランス語教育学会の呼びかけに応じた有志による勉強会が、慶応義塾大学日吉キャンパスで開催された¹。趣旨のひとつは、中国語と韓国語教育の関係者が中心となって作成した『外国語学習のめやす 高等学校の中国語と韓国語教育からの提言（以下『学習のめやす』と略記）』（国際文化フォーラム、2013年）²を研究し、これからのドイツ語、フランス語教育に具体的に反映させることができないかという点について、意見交換を行うというものだった。

当日は、『学習のめやす』の執筆担当者のひとりである當作靖彦氏（カリフォルニア大学サンディエゴ校）の講演と質疑応答が午前中に行われ、午後はドイツ語教員とフランス語教員のグループに分れ、それぞれの言語教育の現状をチェックしながら『学習のめやす』を検討した。その際に議論となったのは、フランス語、ドイツ語教育においても、この『学習のめやす』同様の指標となるものが作成できないか、という提案だった。

本稿では、この日の講演と意見交換を踏まえながら、外国語教育における「指標」というものの役割について考えてみたい。そこからは、日本におけるこれからの英語以外の外国語教育の方向性と可能性、またそこではどういったことを模索しなくてはならないか、さらに大学と高校との連携をどの

¹ 慶応義塾大学日吉キャンパス来往舎において、10時30分より16時30分まで開催。フランス語関係者が20名、ドイツ語関係者は11名が参加した。

² 『学習のめやす』作成のプロジェクトは2005年暮れにスタートし、2012年3月に『外国語学習のめやす2012』が上梓された。今回はその改訂版である2013年刊行のものを用いた。

ように構築するかといった問題が浮かび上がってくるように思われる。

2. 『外国語学習のめやす』について

『外国語学習のめやす 高等学校の中国語と韓国語教育からの提言』は、タイトルが直截に示しているように、中等教育における中国語、韓国語教育が対象となっている。そのため、この日の研究会では、初中等教育に携わっている教員が多く参加した。

大学、中・高等学校を問わず、これまでの日本で外国語教育の中心にあったのは、第一外国語としての英語、そして第二外国語としてはドイツ語、フランス語等の欧米系言語であり、中国語と韓国語教育がとくに初中等教育で本格化し始めたのは、比較的最近のことだと言える。けれども、全国の高校で開設されている外国語の授業では、『学習のめやす』によれば「1990年には、中国語が英語に次いで実施校数が多い外国語になり [.....] 2005 年を境に韓国語が第 2 位に浮上しました」³とある。ただその一方で、「学校数は増加しているものの、学習者数はあまり増えていません」⁴と指摘されている。こうした認識の下で作成された『学習のめやす』は、したがってこのような状況を改善し、「学習者の興味・関心を高める授業」を行うことで履修者の増加を図るという目標を持っている。カリキュラムの提案まで含めた『学習のめやす』全体をここで詳細に検討する余裕はないが、以下では、特色と思われるいくつかのポイントを概観しておきたい。

まず『学習のめやす』の全体の構造は、「教育理念」、「教育目標」、「学習目標」の順に組み立てられ、最後の部分で具体的な「授業への応用」が提示されている。ここからも分かるように『学習のめやす』にとっては、理念としての「目標」の設定が何よりも重要であり、具体的な教授法等まで踏み込んだ指示は避けられている。このことは、『学習のめやす』が教育の標準化を目指したものであることではないことの表れと見ることができるだろう。

³ 「隣語をもっと学ぼう」、『外国語学習のめやす』、国際文化フォーラム、2013、p.16

⁴ 上掲書、p.16

教育理念として最初に示されているのは、「他者の発見・自己の発見・つながりの実現」⁵であり、その教育目標は「ことばと文化の学びを通して、学習者の人間的成長を促し、21世紀に生きる力を育てる」⁶とある。その下にさらに12の学習目標⁷が示されているが、それらのキーコンセプトとして掲げられているのは、「3領域×3能力+3連繫」である。3領域とは「言語・文化・グローバル社会」、3能力は「わかる・できる・つながる」、そして「関心・意欲・態度／学習スタイルとつながる」、「既習内容・経験／他教科の内容とつながる」、「教室の外の人・モノ・情報とつながる」の3つの「つながる」が3連繫として示されている。

これらの理念やコンセプトからも分かるように、「つながる」という言葉が繰り返し用いられている『学習のめやす』は、明らかにコミュニケーション能力の育成を全面に押し出している。また、そのコミュニケーション能力の対象として、言語とセットで文化へのアプローチが明確に意識されている。さらに具体的なテーマとして、15の話題分野（自分と身近な人々、学校生活、日常生活、食、衣とファッション、住まい、からだと健康、趣味と遊び、買い物、交通と旅行、人とのつきあい、行事、地域社会と世界、自然環境、ことば）を設け、4つのレベルの言語運用能力指標（それぞれが「対人」、「提示」、「解釈」の3つのコミュニケーション・モードを持つ）が設定されている⁸。

ちなみにこの4つのレベルに関しては、例えばレベル1は「自分が想定している範囲で、基本的な言い回しを使って、相手の協力を得られれば簡単なやりとりができる。（対人）／自分にとって身近な事柄について、短い語句や文で表現することができる。（提示）／よく耳にしたり目にしたりする語句や文のうち、ごく基本的なものを理解することができる。（解釈）」⁹とされている。

⁵ 上掲書, p.17

⁶ 上掲書, p.18

⁷ 上掲書, pp.19-22

⁸ 上掲書に付属の「コミュニケーション指標」(ブックインブック), pp.iii-xxxii

⁹ 上掲書, 「コミュニケーション指標」(ブックインブック), p.vi

このように『学習のめやす』を概観してみると、中国語と韓国語に特化せずに、コンセプトとしておそらくどの外国語に対しても適応させることができる形になっていることが分かる。また具体的なクラスづくりの提案として、後半で提示されている「めやすが提案する授業づくり」においても、カリキュラムデザインや評価についてのポリシーは、やはり特定の言語を対象としたものではない。今回の研究会でドイツ語やフランス語の教員から、それぞれの言語でも『学習のめやす』に対応したものを作成できないかという提案が出されたのは、こうした汎用性に要因のひとつを求めることができるだろう。実際、スペイン語では現在、スペイン語教育研究会（GIDE）のメンバーを中心に、スペイン語版の『学習のめやす』を策定中ということである。

その一方で、『学習のめやす』が強く打ち出しているのが、「隣語（りんご）」という考えである。聞きなれない言葉ではあるものの、これが意味するところはすぐに理解できる。ここでは「隣人・隣国のことばを学ぶ意義」というテーマの下、「隣語の必要性」と「隣語に対する社会的関心」が強調され、「英語教育だけでなく、隣語教育も制度的に位置づける 때가到来していることを、強くアピールしたいと思います」¹⁰と述べられている。この点に関しては、中国語と韓国語がドイツ語やフランス語、さらには英語といった言語とはまったく異なった状況にあることは明らかだろう。コミュニケーション能力を言語教育で重視する現状においても、中国語や韓国語教育に関わるコミュニケーションの意義は、他の言語とはまた異なった意味合いを持つことは容易に想像できる。また『学習のめやす』がキーコンセプトとしている「文化」と「グローバル社会」、あるいは教室の外と「つながる」というテーマもまた、この「隣語」という要素が加わることで、外国語習得を越えた部分での意味を持つことが予想される。この点では「隣語」というキーワードによって、『学習のめやす』は「なぜ中国語や韓国語を学ぶのか」という根本的な問いかけに対し、説得力をもって応える土台を獲得していると言えるだろう。

¹⁰ 上掲書, p.15

3. SEFR と National Standards for Foreign Language Learning

研究会のゲスト・スピーカーである當作氏によれば、『学習のめやす』が作成段階で主としてモデルにしたのは、アメリカの「21世紀の外国語学習スタンダードズ」(外国語学習ナショナル・スタンダードズプロジェクト National Standards in Foreign Language Education Project)が策定した「21世紀の外国語学習スタンダードズ (Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century)」¹¹(以下「外国語学習スタンダードズ」と表記)の考え方だったという。これはもともとオーストラリアで作られたものを土台として、1996年にアメリカで策定されたもので、各州の教育現場においてある程度の幅を持って書き換えて用いることができる形になっている。また、このスタンダードズを基本 (generic) として取り入れた上で、さまざまな言語が独自のスタンダードズを作成し、その成果は1999年版のスタンダードズドキュメントに収められている¹²。

他方、日本のドイツ語およびフランス語教育の分野で、現在、ひろく参照基準と見なされているのは、「外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠」(Common European Framework of Reference for Languages : Learning, teaching, assessment) (以下 CEFR と表記)¹³であろう。日本の大学での学習進度を勘案して作成されているドイツ語技能検定試験、実用フランス語技能検定試験は別として、それぞれの国が主体となって行っている語学力の認定試験 (ドイツ語の場合は Goethe-Zertifikat, フランス語は DELF/DALF 等) は、基本的にこの CEFR に基づいている。

『学習のめやす』が参照した「外国語学習スタンダードズ」が CEFR と異なる点のひとつは、それが内容標準 (コンテンツ・スタンダード) の考え方に沿っていて、学習することによって「何ができるか」のみを示していること

¹¹ 「21世紀の外国語学習スタンダードズ (日本語版)」本稿ではインターネット上で閲覧可能な日本語版に拠った。HPのアドレスは論考の末を参照のこと。

¹² 「21世紀の外国語学習スタンダードズ (日本語版)」p.7の「開発過程」を参照のこと。

¹³ ドイツ語では GER (Gemeinsamer europaischer referenzrahmen), フランス語では CEFR (Cadre européen commun de référence) と表記。

である。これに対してヨーロッパの共通参照枠は「何がどこまでできるか」、つまり **can do statement** との関係も含め、能力指標（パフォーマンス・スタンダード）を設定しているが特徴となっている。例として、ドイツ語の **Goethe-Zertificat** の A1 レベルの目標設定を見てみよう。

A1 まず、日常生活の場面で短く簡単なドイツ語表現が理解でき、自分でも言えるようになります。例えば自己紹介ができ、相手に簡単な質問をしたり、それに答えたりできます。食事や買い物や旅行の場面で、相手がゆっくり明瞭に話してくれるなら、コミュニケーションが図れます。¹⁴
 （下線は筆者による）

ここで下線を引いた「短く簡単な」、「簡単な」、「相手がゆっくり明瞭に話してくれるなら」といった部分が、具体的に **CEFR** が求める語学運用能力のレベルに対応している。試みに下線部分を外して目標を作ってみれば、求められるものが大きく異なってくるのが予想されるだろう。また、「外国語学習スタンダード」は **CEFR** ほど複言語主義に立っておらず、多言語主義的な要素が残されているように思われるが、それはひとつの国の中にさまざまな言語を使う人々が住んでいるというアメリカの状況（「外国語学習スタンダード」の冒頭に置かれた「教育理念」では、「多民族国家であるアメリカは、国の内外において子ども達が多文化・多言語の社会環境に適応し、貢献できるように教育しなければならない。子ども達は英語の能力を高めると共に、1つ以上の現代語または古典の外国語を習得する必要がある」¹⁵と書かれている）に依拠していることが理由であろう。

これに対して、**CEFR** はヨーロッパでの国を越えた人の移動といった条件を踏まえ、基本的に複言語主義（**CEFR** には「単に一つか二つの言語（三つ

¹⁴ ゲーテ・インスティトゥート（東京）のサイトに掲載の資料による。なお、フランス語の **DELFDALF** でもほぼ同じ内容である。各々の参照先は論考の末に記載した。

¹⁵ 「21世紀の外国語学習スタンダード（日本語版）」、p.2

でももちろんかまわないが)を学習し、それらを相互に無関係なままにして、究極目標としては「理想的母語話者」を考えるということはない。新しい目的は、全ての言語能力がその中で何らかの役割を果たすことができるような言語空間を作り出すことである」¹⁶と記されている)に立脚している。

「外国語学習スタンダード」が掲げる基本コンセプトは、5つのCで表現されている¹⁷。それは順にコミュニケーション (Communication)、文化 (Cultures)、コネクションあるいはつながり (Connections)、比較 (Comparisons)、そしてコミュニティあるいは地域社会 (Communities)となる。まさに「多民族国家であるアメリカ」における外国語習得の必要性から出てきたコンセプトであり、「真に他者を理解するには、コミュニケーションができなくてはいけない」¹⁸という意識から、これまでの「外国語教室の授業は文法と語彙の指導に限られていた」¹⁹ことを反省しつつ、「今の言語学習の流れとしては、コミュニケーションが主要な位置にあり、(言語の社会的、文化的側面である)コミュニケーションの『誰が誰に、いつ、なぜ』が強調されている」²⁰という認識に立って策定されたものである。そしてこの5つのCの中に、さらに11の形態のスタンダード(コミュニケーションに3つ、それ以外の4つのCに対してそれぞれ2つ)が設定されている。それは例えば Communication であれば 1. Interpersonal Communication (インターパーソナル)、2. Interpretive Communication (解釈)、3. Presentational Communication (発表)の形態²¹になっていて、さらにその下に学習指標の例が置かれるという構造になっている。

このように比較してみると、コミュニケーション能力の育成を中心に「つ

¹⁶ 『外国語教育Ⅱ 外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』、吉島茂／大橋理枝訳・編 朝日出版社、2004、p.4

¹⁷ 「21世紀の外国語学習スタンダード(日本語版)」、前掲資料、p.25

¹⁸ 上掲資料、p.5

¹⁹ 上掲資料、p.25

²⁰ 上掲資料、同ページ

²¹ 上掲資料、pp.31-32

ながる」というテーマを強調し、「言葉」と並べて「文化」をキーコンセプトの中に取り込んだ『学習のめやす』は、たしかに基本的に「学習スタンダード」を参照して作られているということが分かる。當作氏によれば、『学習のめやす』では「外国語学習スタンダード」の5つのCはそれぞれ、Communicationが「言語領域の目標」、Culturesは「文化領域の目標」、Connectionsが「既習内容・経験および他教科の内容、クラス外の人、モノ、情報とのつながり」、Comparisonは「言語領域、文化領域の目標」、そしてCommunitiesが「クラス外の人、モノ、情報との結びつき」の部分において応用されている。また、上で示した「外国語学習スタンダード」のCommunicationsにおける3つの形態のスタンダードは、『学習のめやす』では「対人」、「解釈」、「提示」の3つのコミュニケーション・モードとして捉え直されていると考えられる。

ただ、『学習のめやす』は5つのCを掲げた「外国語学習スタンダード」から多くのコンセプトを引き継ぐ一方で、例えば4つのレベルの言語運用能力指標においては「基本的な言い回し」や「短い語句や文」といった表現を用いることで、「パフォーマンス・スタンダード」の考え方も取り入れており、この点ではCEFRからもコンセプトを得ていることが分かる。このように『学習のめやす』は、アメリカとヨーロッパで作られた二つの大きな枠組みから必要と思われる要素を取り出して作られていると言うことができるだろう。

4. ドイツ語、フランス語教育における「指標」作成の意義

ここまで『学習のめやす』の特色と、その基盤になるコンセプトを提供したアメリカの「外国語学習スタンダード」を検証してきた。それでは、日本のドイツ語、フランス語教育においても『学習のめやす』に相当するものを作ることは可能だろうか？あるいは、どういう指針を立てて作成すればよいのだろうか？

當作氏が講演で最初に指摘されたように、画一化は現代社会が陥入りやすい危険な状態であり、グローバルな社会で生きていく力として社会が多様で

あることを知るために複数の言語を学ぶことは重要であるというのは、少なからず私たちが共有している意識であろう。具体的な「学習目標」を立てるという「スタンダード・ムーブメント」は、そうした意識に実効性を持たせる意味でも必要であるように思われる。「学習スタンダード」の日本語版の冒頭で掲げられた「基礎教育においては、とりわけ、統一性や一貫性のあるシラバスやガイドラインの整備が重要となる」という認識は重要である。実際、午後に行われた討論の場でもドイツ語、フランス語の教員を問わず、『学習のめやす』に相当するものをそれぞれの言語で持つことは意味があるという意見が大勢を占めた²²。

その一方で、日本の外国語教育の中で中国語、韓国語が置かれている状況と、ドイツ語やフランス語教育の状況とは明らかに大きく異なる。すなわち、明治期以降のヨーロッパに対する一種の憧れのようなイメージが、ドイツ語やフランス語などの欧米系の言語を学習する生徒、学生のモチベーションとして今日もなお機能していることは否定できない。例えば短期語学留学に参加した学生へのアンケートを見ると、ドイツやフランス、スペインに行く学生は文化的な関心が高いのに対し、中国や韓国の場合には将来の仕事に役立たいといった具体的な目標を挙げる者が多いことが分かる²³。

こうした状況の中、『学習のめやす』が強く打ち出している「隣語」というコンセプトは、中国語と韓国語学習の意義をダイレクトに伝える、説得力のあるメッセージだと言える。逆にこの部分を除けば、先に指摘したように『学習のめやす』はどの言語に対しても適応できるコンセプトを備えている。それはこの指標が参照した「外国語学習スタンダード」の視野とも重なっている。したがって、日本のドイツ語やフランス語教育において、「隣語」に

²² 以下、フランス語関係の教員から出た意見は、主として野沢督氏と治山純子氏がまとめられた議事報告書（後に参加者に配布）、および当日その場で問題点を整理された國枝孝弘氏のメモを参照させていただいた。またドイツ語関係の議論に関しては、境一三氏からの議事報告書を基にさせていただいた。御礼を申し上げる。

²³ 根岸徹郎「留学（短期語学研修）と大学における外国語教育」、『専修大学外国語教育論集』第36号、専修大学LL研究室、2008年を参照のこと。

匹敵するだけの学習意義を提供できるかというのは、大きな問題であろう。実際、午後のフランス語教員同士の意見交換のセッションは、今の日本でフランス語を教えることの意義について問うことからスタートした。そこで共通して述べられたのは、やはり英語教育の一極化に対置する「多様性」重視の上に、フランス語教育の意義を見出そうとするものだった。こうした、いわば英語を相対化するというポジションは『学習のめやす』でもやはり出発点のひとつとして据えられた問題であり、ドイツ語、フランス語、中国語、韓国語その他すべてにおいて、英語教育の偏重に対してどのように向き合うかという問題は共通していると言える。その上で、フランス語教育の意義を検討する中で、さまざまな意見が出された。そこには例えばヨーロッパの政治・経済の牽引力のひとつであるフランスに目を向けるきっかけ、将来必ず重要になるアフリカへの足掛かり、さまざまな分野において豊かなフランス文化へのアプローチ、グローバリゼーションの中でアメリカを相対化するための手立てなどが挙げられた。またドイツ語教員のセッションにおいても、『学習のめやす』に掲げられた「外国語教育に新しいミッションを！」²⁴は大変に参考になる一方で、隣語でないドイツ語の教育では「多様性」を強調する必要があるという指摘が出されている。このほかにドイツ語、フランス語ともに、コミュニケーションのスキルの役割を果たす英語に対して、英語以外の外国語は異文化理解の点で果たすべき役割があるのではないかという意見が出された。この点で、従来までの教養的な外国語学習以上に、今日ではアクチュアルな問題を扱う言語としての教育が求められていることを認識することが重要であろう。

他方、高等学校、大学で言語教育に携わる教員の間で『学習のめやす』に対する反応が若干異なっていた点は、注意しておく必要がある。その理由のひとつは、いうまでもなく大学受験との関連である。すなわち、大学受験を考えるべき学校とそうでない学校とでは教育が異なることや、第二外国語と

²⁴『外国語学習のめやす』、前掲書、p.32

して扱うか、それとも受験科目として第一外国語として教えるかによって、カリキュラムでの比重も大きく変わってくる。

もうひとつは、受験科目という問題とも関係するが、文部科学省の学習指導要領である。例えば中学校用の指導要領の第2章第9節「外国語」²⁵を見ると、第1に「目標」として「外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、聞くことや話すことなどの実践的コミュニケーション能力の基礎を養う」とある。高校用では「外国語」は第2章第8節に置かれているが、第1款の「目標」は、上に引用した中学校用のものとまったく同じ文言である。以下、中学校用では7ページ、高校用で11ページに亘って目標や内容が、学習すべき文法事項まで細かに記載されているが、これらはすべて英語に関わるものであり、それ以外の外国語については、末尾に「その他の外国語については、英語の目標および内容等に準じて行うものとする」(中学校用)、「英語以外の外国語に関する科目については、第1から第6までに示す英語に関する各科目の目標及び内容等に準じて行うものとする」(高校用)と記されているのみである。²⁶

言語が違う以上、英語と同じ目標の下に授業を行うことは当然困難であるし、「英語に準じる」式の指導ではあまりに具体性に欠ける。この点で何らかの指標を作成することは必要であるという認識は、教員間でも広く共有されているように見える。ただ当然のことだが、現況ではそれぞれの中学・高等学校において授業数、単位数、学習進度が異なるために統一基準を設けるのは難しいという指摘があった。また、「学習指導要領がないから授業を自由に作ることができるメリットもある」という意見や、学習指導要領的なも

²⁵ 学習指導要領は文部科学省のサイトに記載されたものに拠った。HPのアドレスは論考の末を参照のこと。

²⁶ 神谷善弘氏によれば、高等学校学習指導要領においても、1989年版までは、例えばドイツ語に対して個別かつ具体的な記述がなされていた。神谷善弘「学習指導要領(外国語)の変遷—ドイツ語を中心に—」、『大阪学院大学外国語論集』58・59号、2009年、pp.61-65を参照のこと。

のについて考えるのであれば、必然的に教科書についての議論も必要になるといった指摘もなされた。この点に関しては、「学習指標」が多様性に向けた外国語教育の意義から出発する以上、當作氏が講演の最初で述べられたように、指標は教育を標準化するものではなく、また「学習指導要領」的な拘束力によって教え方を規定するものではないという点では、議論の参加者の認識は一致していたと言えるだろう。

5. 結びに代えて

今回の勉強会では、『学習のめやす』のコンセプトと内容を検討し、それをドイツ語とフランス語教育に適用できないかを議論する過程で、図らずも現在の日本で英語以外の外国語教育が置かれている状況や問題点が浮かび上がってきたように思える。興味深いのは、教員同士の意見交換の場では、具体的な教育内容の項目についてはほとんど言及がなかった点である。これは参加者のほとんどが、ともかく外国語教育の理念から話し合わなくてはならないという認識に立っていたことの表れではないだろうか？ この点で『学習の目安』と「外国語学習のスタンダード」はともに、参加者にとって有益な見本を提示したと言えるだろう。

當作氏は講演を終えるにあたって、二点の指摘をされた。ひとつは「学習目標」作成の意義であり、もうひとつは「学習目標」作成のインパクトである。意義については、変化する社会の中で外国語学習の方向性を示す役割を果たすことが重要だという観点に立っている。そこでは「外国語学習のビジョン(理念)を示す」こと、「外国語教育界のコンセンサスを示す」こと、そして「外国語教師のミッション(使命)を示す」ことの3つの役目が果たされる。したがって、「学習目標」は学習する側と教える側の双方に向けられたメッセージとなる。

インパクトについては、「学習目標」を策定することがなによりも議論する機会と場を提供し、教員が協働で作業することを可能にする点が重要だという指摘である。実際、今回の勉強会自体、初中等教育と大学で教える教員

が同じテーマで話し合う機会を提供しているし、ドイツ語とフランス語の教員が合同で研究会を持つことはこれまでなかったことだと思われる。また、こういった機会が広がることは、文部科学省をはじめとした社会全体に対し、高校や大学での英語以外の外国語教育が何をめざし、何を教えているかという、いわば教育する者の側からの社会に対する説明責任を果たしていることのアピールになることも重要である。この点に関する當作氏の発言で興味深かったのは、「弱小言語は共闘せよ」というメッセージだった。これはアメリカでマイナーな言語である日本語を実際に教えておられる當作氏の体験から出た言葉として、説得力を持って参加者に受け止められた。

その上で、ここで議論された個々の問題点の中でも、指標が学習時間等ではなくレベルに応じて策定されることで、今後の高大接続の進展に役立つ可能性が高いといった指摘は、ドイツ語、フランス語においても『学習のめやす』に匹敵するものを作成する意義を十分に感じさせるものだったと言える。

最後に、具体的な例として本稿の著者が所属する専修大学におけるドイツ語、フランス語の状況について、今回の考察を踏まえながら「指標」に期待される役割に目を向けておきたい。専修大学では平成26年度から、英語以外の外国語教育において、初級では原則として二人の教員がリレー式で同じ教科書を教える方式を採る試みを行う。完全セメスターを実施している大学ではすでにこういった状況の中で授業が展開されているが、専修大学の英語以外の外国語教育全体としては、初めての試みになる。また、同じく専修大学のドイツ語では、これに先立ち『ヴィッテンベルクでドイツ語・文法』という文法の教科書を編纂し、文法を担当するすべての初級の授業でこの教科書を用いるようにしている。これは、専修大学で初級クラスを履修する学生にどこまで文法事項を教えるべきかという点について、具体的なめやすを提示するための試みである。また同じく韓国語でも共通教科書を編纂して使用している。こういった試みは必然的に、今回検討した『学習のめやす』をどう捉えるかという問題意識とリンクする要素を抱えている。つまり、これまで個々の教員の裁量に任されていた部分が多かった目標設定やガイドライ

ンが、複数の教員によって共有されるということになれば、共通した目標を設定することは極めて重要になってくる。すでにシラバスに記載する初級科目の「目標」は言語を越えて科目ごとに統一を図っていたものの、それは履修者に向けてのメッセージであり、教員に対する実質的な効力等はあまり持っていなかった。しかし、教育の「質の保証」という点での説明責任という意味でも、これらの試みはさらに試行と改良を重ねていく必要があるだろう。

これから検討していくものが「参照基準」になるのか、「スタンダード」なのか、「めやす」なのか、「指導要領」なのか、あるいはまったく異なった形のものになるのか、いずれにしても今回の勉強会での議論が今後も継続し、そのことで教員が問題意識を共有することによって、ドイツ語やフランス語の教育に状況に対応した「指標」を考えていくことそれ自体が、これからの重要な鍵になることは間違いない。

なお、本文で引用ならびに参照したインターネット上の文献のアドレス(2013年10月7日現在)は、以下の通りである。

国際交流基金日本語国際センターのサイト

外国語学習ナショナル・スタンダードプロジェクト「外国語学習スタンダード」日本語版(聖田京子訳)：

[http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/country/syllabus/pdf/sy_honyaku_9-1usa.pdf#search=%E5%A4%96%E5%9B%BD%E8%AA%9E%E5%AD%A6%E7%BF%92%E3%82%B9%E3%82%BF%E3%83%B3%E3%83%80%E3%83%BC%E3%82%BA'](http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/country/syllabus/pdf/sy_honyaku_9-1usa.pdf#search=%E5%A4%96%E5%9B%BD%E8%AA%9E%E5%AD%A6%E7%BF%92%E3%82%B9%E3%82%BF%E3%83%B3%E3%83%80%E3%83%BC%E3%82%BA)

ゲーテ・インスティトゥートの検定試験サイト

<http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/bes/jaindex.htm>

DELFDALF のサイト

<http://www.calosa.com/delfdalf/>

文部科学省のサイト

高等学校学習指導要領（平成 11 年 3 月告示、14 年 5 月、15 年 4 月、15 年 12 月一部改正）：

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1320221.htm

中学校学習指導要領（平成 10 年 12 月告示、15 年 12 月一部改正）：

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1320101.htm

付記 本稿は平成 24 年度専修大学研究助成（共同研究）「ドイツ語・フランス語の初級段階における基礎語彙研究」（柴田隆・根岸徹郎）の成果のひとつである。

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¹

佐藤 弘 明²

1. はじめに

専修大学では、映画やテレビドラマを教材として使用する英語科目「スクリーン・イングリッシュ」が全学部で開講されている。担当者の一人である私は、英語字幕と英語吹き替え音声が入ったスタジオ・ジブリ制作のアニメ映画11作品(以下「英語ジブリ11作品」と表記、作品名は次ページ(1)を参照)を利用して、口語英語や英単語の解説を行っている。

他の英語科目に比べて履修者の多いスクリーン・イングリッシュでは、講義形式で授業を行い、最終授業に一度だけ筆記試験を行ってきた。講義形式の授業では、学生を指名して発表させる機会が少ないため、授業評価アンケートの集計結果を見ると、スクリーン・イングリッシュでは他の英語科目に比べて予習・復習をする学生の比率が低かった。

より多くの学生に予習・復習をさせて英語力を向上させるために、2012年度以降のスクリーン・イングリッシュでは、マークシート形式の小テストを頻繁に行っている。2013年度後期授業の小テストでは、英語ジブリ11作品で使用される英単語から重要英単語を選んで出題している。本稿では、重要英単語の選定方法と小テストについて紹介しながら、スクリーン・イングリッ

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。具体的な研究成果は、本稿で述べる英単語の分析と検索用ソフトウェアの改良である。本稿で使用するシステム名、製品名、ソフトウェア名は、それぞれ個人または組織の商標または登録商標である。なお本文では、®、TM、©マークを省略した。

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

シュで行っているTOEICを意識した語彙教育と、映画を使用して語彙教育を行うために独自開発したマルチメディア映画コーパス検索ソフトウェアについて述べる。

2. 重要語彙リストと小テスト

小テストで出題する重要英単語を選び出すために、まず佐藤(2009)の手法を用いて英語ジブリ11作品のDVD英語字幕を電子テキストに変換した。使用したDVD映画(1)には、英語吹き替え音声とはほぼ一致する精度の高い英語字幕が入っており、それを英単語の分析に使用した。

(1) 英語ジブリ11作品リスト

Kondo, Y. (1995). *Whisper of the Heart* (『耳をすませば』), Burbank, CA: Walt Disney Home Entertainment.

宮崎駿 (1979) 『ルパン三世 カリオストロの城』 東京：ブエナビスタ・ホーム・エンターテイメント。

Miyazaki, H. (1984). *Nausicaä of the Valley of the Wind* (『風の谷のナウシカ』), Burbank, CA: Walt Disney Home Entertainment.

Miyazaki, H. (1986). *Castle in the Sky* (『天空の城ラピュタ』), Burbank, CA: Walt Disney Home Entertainment.

Miyazaki, H. (1988). *My Neighbor Totoro* (『となりのトトロ』), Burbank, CA: Walt Disney Home Entertainment.

Miyazaki, H. (1989). *Kiki's Delivery Service* (『魔女の宅急便』), Burbank, CA: Walt Disney Home Entertainment.

Miyazaki, H. (1992). *Porco Rosso* (『紅の豚』), Burbank, CA: Walt Disney Home Entertainment.

Miyazaki, H. (2001). *Spirited Away* (『千と千尋の神隠し』), Burbank, CA: Walt Disney Home Entertainment.

Miyazaki, H. (2004). *Howl's Moving Castle* (『ハウルの動く城』),

Burbank, CA: Walt Disney Home Entertainment.

Miyazaki, H. (2008). *Ponyo* (『崖の上のポニョ』), Burbank, CA: Walt Disney Home Entertainment.

Yonebayashi, H. (2010). *The Secret World of Arrietty* (『借りぐらしのアリエッティ』), Burbank, CA: Walt Disney Home Entertainment.

次に電子テキストを形態素解析ソフトウェアTree Tagger (<http://www.cis.uni-muenchen.de/~schmid/tools/TreeTagger/>) で処理して、英単語の変化形や活用形を基本形(lemma)に戻した。さらに句読点や固有名詞などを削除し、それぞれの英単語基本形の使用頻度を計算し、使用頻度の高い順に並び替えた頻度リスト(2)を作成した。各単語の後のカッコ内の数字は、英語ジブリ11作品での英単語基本形の使用頻度を表す((4, 11, 12)の単語リストでも同じ)。この作業は、コンピュータ言語pythonで自作したスクリプトを利用して行った。

(2) 英単語使用頻度リスト：英語ジブリ11作品の英単語の使用頻度

be(5848), you(3466) I(3147), the(2656), to(1896), it(1795), a(1588) do(1416), n't(1229), have(1176), that(1128) and(938), we(876), will(868), of(841), me(824), get(777), go(737), this(714), in(677), my(631), your(614), on(594), here(578), for(555), come(530), what(526), so(488), all(478), he(450), oh(417), just(412), but(411), look(403), she(401), there(395), see(394), now(388), like(387), they(380), out(365), up(363), know(362) [以下, 省略]

映画で使用される英単語の使用頻度を分析した佐藤(1995)では、英単語使用頻度リスト(2)のような語彙リストから大学生の英語レベルに適した語彙を選び出すために、大学英語教育学会教材研究委員会が編纂した『JACET 基本語4000』を使用した。この語彙リストの改訂版である『大学英語教育学会基本語リスト』(通称JACET8000)を使用して、2012年度前期・後期と2013

年度前期のスクリーン・イングリッシュでは、英単語の小テストを行った。

2013年度後期スクリーン・イングリッシュでは、学生の関心が高いTOEICや英検に必要な語彙を重点的に教育するために、(3)の学習参考書キクタン・シリーズ10冊に掲載された英単語を参照して、英単語使用頻度リスト(2)から重要語彙を選び出した。キクタン・シリーズを選んだ理由は、佐藤(2012)と佐藤(2013)で報告したように、この参考書を他の英語授業で使用して、授業評価アンケートで良い評価を得られたためである。

(3) キクタン・シリーズ(出版社はすべて 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』.

一杉武史(編著)(2009)『聞いて覚える英単語 キクタン TOEIC Test Score 800』.

一杉武史(編著)(2009)『聞いて覚える英単語 キクタン TOEIC Test Score 990』.

一杉武史(編著)(2012)『改訂版キクタンBasic4000』.

一杉武史(編著)(2012)『改訂版キクタンAdvanced6000』.

一杉武史(編著)(2012)『改訂版キクタンSuper12000』.

一杉武史(編著)(2009)『キクタン英検2級』.

一杉武史(編著)(2010)『キクタン英検準1級』.

一杉武史(編著)(2010)『キクタン英検1級』.

田中真紀子(監修・解説)(2009)『キクタンTOEFL Test 頻出編』.

(3)の書籍に見出し語として掲載された語句の中で、成句や複合語など2語以上から構成されるものを除いた約9,000語の英単語を「キクタン英単語」と表記する。

英単語使用頻度リスト(2)とキクタン英単語とを比較して、両方に含まれている語を抜き出し、訳語を付けて英日対訳リスト(4)を作成した。訳語は(3)の

書籍の中で赤字印刷されている第1語義を主に使用した。

- (4) 英日対訳リスト：英語ジブリ11作品の英単語でキクタン英単語に含まれているもの

spell(52) ～の結果をもたらす, trouble(39) 心配, bet(35) ～だと確信する, scare(34) ～を怖がらせる, calm(33) 落ち着いた, insect(26) 昆虫, delivery(22) 配達, quit(20) ～を辞める, waste(18) ～を浪費する, mess(17) めちゃくちゃな状態, toxic(17) 有毒な, terrible(17) 極めてひどい, broom(17) ほうき, trust(16) ～を信頼する, heave(16) ～を持ち上げる, counterfeit(16) 偽造の, bear(15) ～に耐える, weird(14) 風変わりな, customer(14) 顧客, handle (14) ～を扱う, dump (13) ～をどさっと落とす, honor (13) 名誉, realize (13) ～を悟る, fair(12) 公平な, poison(12) 毒, tight(12) きつい, wizard(12) 名人, accept(11) ～を受け取る, arrest(11) ～を逮捕する, attention(11) 注意, harm(11) 損害, charge(10) 料金, chase(10) ～を追いかける, curse(10) ののしる, deliver(10) ～を配達する, entire(10) 全体の, fix(10) ～を修理する, forward(10) ～を転送する, front(10) 前線, huge(10) 巨大な, lyric(10) 叙情詩, path(10) 小道, rage(10) 激怒, senior(10) 身分が上の, serious(10) 本気の, serve(10) ～に食事を出す, tough(10) 難しい, treat(10) ～を扱う, barely(9) 辛うじて [以下, 省略]

英単語使用頻度リスト(2)にある使用頻度の高い英単語のほとんどは、キクタン英単語に含まれていないため、英日対訳リスト(4)から削除されている。また、キクタン英単語に含まれている使用頻度の高い語彙でも、通常使われる意味と大きく異なるもの（例：will(868) 意志, fine(72) 罰金）は英日対訳リスト(4)から除外した。さらに、大学入試センター試験英語に必要な語彙を収録した『改訂版キクタンBasic4000』に掲載されている一部の英単語(例：way(186) やり方, mean(86) ～を意味する, remember(52) ～を覚えている)は、中学校で学習するレベルの低いものなので、それらも英日対訳リスト(4)から

除外した。この結果、約9,000語のキクタン英単語の中から約1,000語を「ジブリ重要英単語」として選び出した。その中で使用頻度が高い600語を抜き出して、英日対訳リスト(4)の形式のプリントを作成して、教室で学生に配布した。学生は、このプリントで毎回、50語の英単語を予習して、(5)のような形式の小テストを12回受験して、半期授業で600語のジブリ重要英単語の学習をする。

(5) 小テスト見本

指示文：日本語に合う英単語を選択肢①～④から選びなさい。

問1. ～の結果をもたらす

① dump ① honor ② spell ③ waste ④ weird

問2. 落ち着いた

① bear ① calm ② honor ③ insect ④ wear

問3. ～をどさっと落とす

① bear ① broom ② delivery ③ dump ④ terrible

問4. 偽造の

① broom ① counterfeit ② delivery ③ realize ④ weird

問5. 風変わりな

① broom ① honor ② quit ③ toxic ④ weird

問6. ～だと確信する

① bear ① bet ② dump ③ poison ④ wear

問7. めちゃくちゃな状態

① dump ① insect ② mess ③ quit ④ spell

問8. 有毒な

① broom ① counterfeit ② handle ③ realize ④ toxic

問9. ほうき

① broom ① poison ② realize ③ scare ④ terrible

問10. ～を持ち上げる

① deal ① dump ② handle ③ heave ④ realize

小テストでは、毎回、20問の設問を出題している。その中の10問がジブリ重要英単語の意味を問う(5)のような設問となる。残りの10問の設問は、76-77ページの「4. キクタン英単語に含まれない英単語」で述べる英単語と日英のセリフから出題している。

小テスト自体は10分程度で終了するため、90分授業の残りの時間の約30分を使用して、試験範囲の英単語が英語ジブリ11作品で使用されている場面を見ながら、小テストで出題した語彙を解説する。

スクリーン・イングリッシュではジブリ重要英単語の学習以外に、英語ジブリ11作品から1作品を主要教材に選んで、主な場面の英語のセリフの意味を確認している。その解説のために、90分授業の40分程度をあてている。2013年度前期の主要教材は『となりのトトロ』、後期は『千と千尋の神隠し』である。

3. 試験範囲の英単語が使用される場面を映画で見て学習

小テストで出題した語彙の解説をする際には、3.1～3.4で述べる点に注目しながら、英語のセリフの意味を確認している。

3.1 TOEIC英単語を学ぶ

学生はTOEICに対しての関心が高いため、授業では特に『キクタン TOEIC Test Score 600』, 『キクタン TOEIC Test Score 800』, 『キクタン TOEIC Test Score 990』に掲載されている語彙が英語ジブリ11作品の中で使われている場面を取り上げて解説をしている。

例えば、小テスト見本(5)の問7「めちゃくちゃな状態」の正解② messは、『キクタン TOEIC Test Score 800』に掲載されており、問4の「偽造の」の正解① counterfeit, 問6「～だと確信する」の正解① bet, 問8「有毒な」の正解④ toxic, 問9「ほうき」の正解① broomは、『キクタン TOEIC Test Score

990』に掲載されている。

英語ジブリ11作品の中から、これらの英単語が使用されているセリフを抜き出し、(6)のようなプリントを作成して学生に配布している。

(6) TOEIC重要英単語が英語ジブリ11作品で使用されている日英セリフ

a. mess (めちゃくちゃな状態)

湯バーバ : We're in a big mess.

全くなんてことだろうね 『千と千尋の神隠し』

b. counterfeit (偽造の)

ルパン : Jigen, dump it. The money's counterfeit.

捨てちまおう こいつあニセモンだよ

『ルパン三世 カリオストロの城』

c. bet (～だと確信する)

父親 : Satsuki and I believe you, and I bet you I know what happened.

お父さんもサツキもメイがウソつきだなんて思っていないよ

『となりのトトロ』

d. toxic (有毒な)

ユパ : Let's go. Soon this place, too, will be consumed by the toxic jungle.

行こう ここもじき腐海に沈む 『風の谷のナウシカ』

e. broom (ほうき)

少年トンボ : You know, Miss, I love flying too. Could I see your broom?

頼むよ ちよとだけねっいいだろう? 『魔女の宅急便』

(6b)の「ニセモン」は「偽物」のくだけた表現であり、counterfeit(偽造の)に対応している。(6b)のように英語のセリフが日本語のセリフをほぼ直訳しているものは、学生に分かりやすい。しかし、英語のセリフには元の日本語にはない語句がある。例えば(6c)ではbetに対応する日本語はなく、(6e)ではbroomに対応する日本語はない。授業では、この点を指摘して英語のセリフ

を直訳している。

また、日本語のセリフが英語に訳されている場合でも、学生が小テスト予習のために使用するプリントの訳語とは異なるものには、学生の注意を促している。例えば、(6a)のmess(めちゃくちゃな状態)は日本語セリフの「なんてこと」に対応しており、(6d)のtoxic(有毒な)は「腐海(toxic jungle)」に対応している。授業では英語を直訳して、英語のセリフの本来の意味を学生に理解させている。

スクリーン・イングリッシュを受講する多くの学生の英語力は、TOEIC 600点以下と考えられ、それらの学生にTOEIC800点を旨す『キクタン TOEIC Test Score 800』や、990点を旨す『キクタン TOEIC Test Score 990』に掲載されている単語はレベルが高すぎる、という考え方もあろう。しかしスクリーン・イングリッシュでは、子供が理解できるアニメ映画のセリフを見せながらこのような語句を解説しているため、難易度の高い英単語の教育も可能となる。

3.2 英単語が使用される場面の確認

小テスト見本(5)の間10「～を持ち上げる」の正解③ heaveは、『キクタン英検1級』に掲載されている英検1級レベルの語彙である。英語ジブリ11作品の中ではheaveが3作品で繰り返し使われているが、どの使い方も「皆で力をそろえて物を動かそうとする時のかけ声」として使われていた。

(7) heaveが使われる3つの場面

- a. 湯バーバ：Everyone, ready on my command. And ... heave!

湯屋一同 心をそろえて ひげやー それッ! 『千と千尋の神隠し』

- b. 風の谷の村人たち：Heave! Heave! Heave!

ほらもう一息だ 『風の谷のナウシカ』

- c. ドーラ船長：Heave! Heave! And heave ...

よーいしょ! よーいしょ! 『天空の城ラピュタ』

スクリーン・イングリッシュでは、(7)が映画の中で使用される場面を学生に見せて、辞書や参考書には解説されていない英単語が使用される状況を確認している。

3.3 一緒に使用される語句の確認

小テスト見本(5)の間2「落ち着いた」の正解① calmは、英日対訳リスト(4)で「calm(33) 落ち着いた」とあることから、英語ジブリ11作品で使用頻度が33回であることが分かる。詳しく調べると、その中の11回は副詞downを伴った命令文で使用されることが確認できる。

(8) calm downの用例

a. [ハクが千尋に対して]

ハク：Calm down. Take a deep breath.

おちついて深く息を吸ってごらん『千と千尋の神隠し』

b. [お婆さんがサツキに対して]

お婆さん：OK. Calm down.

落ち着いて落ち着いて『となりのトトロ』

(8)の場面を見ると、命令文calm downが「動揺する相手を落ち着かせるため」に用いられていることが映像で確認できる。スクリーン・イングリッシュでは、(8)の映画の場面を見せながら具体的な状況の中でどのようにcalmが使われるかを解説しており、英単語の訳語の暗記だけでは学習できないより深い語彙教育を行っている。

3.4 異なる意味での使用

小テスト見本(5)の間1「～の結果をもたらす」の正解② spellは、『キクタン TOEIC Test Score 800』に掲載された英単語である。spellは英語ジブリ11作品で名詞と動詞として使用されている例が見つかるが、『キクタン

TOEIC Test Score 800』での第1語義である「～の結果をもたらす」とは異なる意味で用いられている。まず、名詞で使われていた用例はすべて「魔法」という意味であった。

(9) 名詞spellの使用例(出典はすべて『千と千尋の神隠し』)

- a. ハク : Even the tiniest breath will *break* the spell, and then everyone will see you.

ちょっとでも吸ったり吐いたりすると術がとけて店の者に気づかれてしまう

- b. ハク : I *put* a spell on it so it'll give you back your strength. Just eat it.

千尋の元気が出るようにまじないをかけて作ったんだ お食べ

- c. 釜爺 : The place is full of soot. I just *cast* a spell on them,

そこら中ススだらけだからないくらでも代わりはおるわい

授業では「魔法」という意味のspellを確認するだけではなく、(9a) break a spell (魔法を解く)、(9b) put a spell on、(9c) cast a spell on (魔法をかける)が使われている場面の映像を見せて、直接目的語spellと動詞・前置詞との結びつきを確認している。

英語ジブリ11作品でspellが動詞として使用されている例は、spell out ((略式) ...をはっきり [詳細に] 説明する) であった。

(10) 動詞句spell outの使用例

少年 : Why don't you spell it out for me?

はっきり言ってよ 『耳をすませば』

小テスト見本(5)では、英単語の持つ複数の意味の中でTOEICや英検で必要となる1つの語義しか問わないが、スクリーン・イングリッシュでは、他の英単語との結びつきや英単語の他の意味も確認するため、より広い語彙力を学習できる。

4. キクタン英単語に含まれない語

大学英語教育学会基本語改訂委員会は、日本人が習得すべき語彙をまとめたJACET8000の中で単語順位4001番から8000番までの英単語を「大学一般教養」レベル以上の語彙と定めた。その4,000語の中で、英語ジブリ11作品では使用されているが、キクタン英単語に含まれないものが288語ある。その中で使用頻度が4回以上のものは次の通りである。

(11) キクタン重要語彙に未登録のJACET8000で大学一般教養レベル以上の単語

wow(73), witch(52), pirate(36), warrior(26), idiot(24), jerk(24), goodness(19), mama(17), demon(14), cute(13), ham(11), bake(10), boiler(9), colonel(9), necklace(9), sweetheart(9), butt(7), crow(7), tub(7), unbelievable(7), gorgeous(6), hunter(6), pal(6), pie(6), spy(6), telegram(6), tire(6), underground(6), bacon(5), borrower(5), bunch(5), damn(5), filthy(5), gem(5), gosh(5), grenade(5), gut(5), liar(5), madam(5), majesty(5), revert(5), squirrel(5), barge(4), bucket(4), buddy(4), cop(4), excite(4), freak(4), inspiration(4), kettle(4), knight(4), murderer(4), roast(4), rotten(4), slice(4), whoever(4)

また、英語ジブリ11作品で使用される英単語の中で、JACET8000にもキクタン英単語にも未登録のものが650語ある。その中で使用頻度が4回以上のものは次の通りである。

(12) キクタン英単語にもJACET8000にも未登録の語

gonna(136), mm-hmm(48), ma'am(43), gotta(42), wanna(30), seaplane(21), uh-huh(20), highness(14), soot(13), airship(12), gunship(12), shipshape(11), sweetie(11), aetherium(10), sire(10), spore(10), acorn(9), dirigible(9), goldfish(9), bounty(8), corny(8), hee(8), bakery(7), henchman(7), uh-oh(7),

5. 授業評価アンケート集計結果

小テストを頻繁に行う授業方式を学生がどのように評価するかを見るために、最終授業で1回だけ筆記試験を行い、小テストをまったく行っていないかった2011年度後期スクリーン・イングリッシュと小テストを12回実施した2013年度前期スクリーン・イングリッシュの授業評価アンケート集計結果を比較した。アンケートでは、2011年度に実施した専修大学法学部「学生による授業評価」の外国語科目のアンケートと同じ質問項目を使用した。実際のアンケートには、10項目の質問があるが、ここでは関連する3項目に対する回答の集計結果を紹介する。2011年度後期は『風の谷のナウシカ』を主要教材に使用し、2013年度前期は『となりのトトロ』を使用した。どちらの作品も学生には人気があるため、取り上げた映画の違いが授業評価アンケート集計結果に大きな影響を与えたとは考えない。

(15) この授業の予習と復習をしていますか

	2011年度後期	2013年前期
①まったくそう思わない	55%	12%
②あまりそう思わない	14%	26%
③どちらともいえない	24%	26%
④ややそう思う	03%	31%
⑤強くそう思う	03%	05%

(16) この授業で言語の知識や能力が身につきましたか

	2011年度後期	2013年前期
①まったくそう思わない	07%	02%
②あまりそう思わない	14%	07%
③どちらともいえない	24%	14%
④ややそう思う	45%	55%
⑤強くそう思う	10%	21%

(17) 総合的に評価してこの授業を受講してよかったですか

	2011年度後期	2013年前期
①まったくそう思わない	07%	02%
①あまりそう思わない	07%	07%
②どちらともいえない	14%	10%
③ややそう思う	50%	39%
④強くそう思う	21%	41%

(15)の予習・復習に関する質問の集計結果では、2013年前期に予習・復習をする学生が増えている。また、(16)の英語力の向上を問う設問の集計結果では、言語の知識や能力が身についたと感じる学生数が2013年前期に増えている。この結果、「より多くの学生に予習・復習をさせて英語力を向上させる」という小テスト実施の目的が達成できたことが確認できた。

さらに、全体的な授業の満足度に関する(17)の質問項目の集計結果では、2013年前期に満足度が全体として上がっている。小テストによって学生の予習・復習の負担が増えたにもかかわらず、学生の授業に対する満足度が上がったのは、予想外の喜ばしい結果である。

6. 場面検索に使用した自己開発ソフトウェア

(6~10)で取り上げた日英セリフの検索には、科学研究費補助金を継続的に受けながら、20年以上にわたり開発を続けているマルチメディア映画コーパス検索ソフトウェアを使用した。最新の科学研究費補助金課題「英語構文検索ソフトウェアの開発」では、自己開発したソフトウェアの一部をiPhoneやiPadでも稼働するように改良を行っている。その成果を応用して、マルチメディア映画コーパス検索ソフトウェアも図1のようにiPad上での語句検索を実現した。

図1を使って主な機能を簡単に説明する。画面上部には検索語句を入力する欄があり、図1ではcalmが入力されている。これでcalmを含む例文を

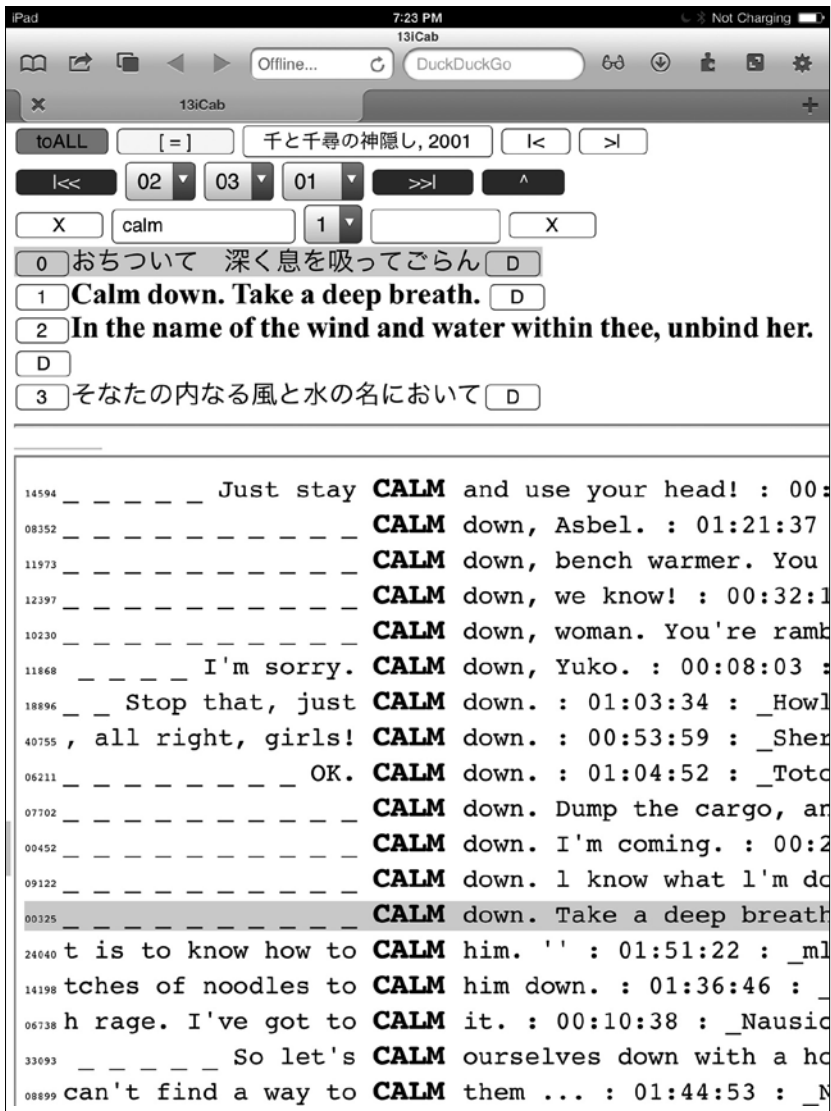


図1: マルチメディア映画コーパス検索ソフトウェア

検索できる。画面下部では、検索語句が中央に位置するKWIC(keyword in context)形式で検索結果が表示されている。検索結果は指定した位置の語に基づいてソートすることができ、図1ではcalmの右側にくる語で並び替えている。KWIC形式の検索結果から1行を選択すると、そのセリフと前後のセリフが対応する日本語のセリフと共に画面上部に表示される。画面上部には、DVD映画を再生するボタンも隠れており、それを操作すれば、表示されているセリフがDVD映画の中で使われている場面をMacintosh上で瞬時に再生することができる。

このソフトウェアを使えば、検索語句が映画の中で使用されている場面を検索・表示することができたため、英語ジブリ11作品から語句の説明に適した場面を効率的に見つけ出せる。英語のセリフと日本語のセリフが並んで表示できるため、それを利用してスクリーン・イングリッシュで学生に配布する(6-10)の日英対訳プリントを作成している。マルチメディア映画コーパス検索ソフトウェアには、セリフを発する話者のデータを入力していないが、プリント(6-10)では学生が理解しやすいように話者の名前や場面の説明などを手入力している。

7. 今後の課題

アンケート質問項目(15)「この授業の予習と復習をしていますか」の集計結果をみると、2013年度前期スクリーン・イングリッシュでも「⑥まったくそう思わない」または「①あまりそう思わない」という否定的な回答をする学生数が依然として多い。2013年度前期スクリーン・イングリッシュでは、設問数が20題の小テストを12回行い、最終授業で設問数が100題の期末試験行ったので、合計340題の設問に学生は解答したが、まだ設問数が少なすぎるのかもしれない。今後のスクリーン・イングリッシュでは、小テストの設問数を増やすなどして、更に多くの学生に予習・復習をさせるための方策をさぐらなければならない。

参考文献

- 教材研究委員会 (1993) 「『JACET 基本語4000』における語彙選定の基準と手順」 大学英語教育学会基本語改訂委員会. 取得日2013年10月14日, 取得先<http://www.j-varg.sakura.ne.jp/about/log/4000/readme.html>
- 村田年・他 (2003) 『大学英語教育学会基本語リスト』 大学英語教育学会基本語改訂委員会.
- 佐藤弘明 (1995) 「クローズド・キャプション付き映画における語彙の使用頻度について」, 『映画英語教育研究』 1号, 22-29. 映画英語教育学会.
- 佐藤弘明 (2009) 「DVD映画を利用した日英マルチメディア・コーパスの構築」, 『ことばの普遍と変容』 4号, 111-122. 神奈川：専修大学社会知性開発研究センター/言語・文化研究センター
- 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.
- 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.
- 法学部「学生による授業評価」実施委員会 (2011) 『法学部「学生による授業評価」平成23年度前期外国語科目マーク回答集計結果』 東京：専修大学法学部.

映画『アフリカ、お前をむしりとる』をめぐって —第36回外国語教育研究会報告

土 屋 昌 明 整理

はじめに

本学 LL 研究室主催により、平成 24 (2012) 年 12 月 1 日 (土) 15 時から本学神田キャンパス 2 号館地下 1F 視聴覚教室において、第 36 回外国語教育研究会「フランス語を脱植民地化から考える—映画『アフリカ、お前をむしりとる』の上映と討論」が開催された。

本研究会の趣旨はつぎのようであった。外国語の学習はコミュニケーションやビジネスのスキルを習得することだと言われがちであるが、それだけではない。外国語学習を文化や社会の観点から見直すことによって、外国語の学習ないし教育という行為そのものが持っている意味を考えることができる。中でも、外国語教育・学習と権力の問題が重要ではなからうか。そこで、植民地における言語の問題にも触れているジャン＝マリ・テノ (Jean-Marie Teno) 監督『アフリカ、お前をむしりとる』(英語: *Africa, I Am Going to Fleece You*, フランス語: *Afrique, je te plumerai*, 1992 年制作, 特定非営利活動法人 山形国際ドキュメンタリー映画祭作品提供) を見て、言葉と権力の関係を考えなおしてみようとした。このドキュメンタリーの舞台はカメルーンであるが、カメルーンではフランス語を使用している。かつてフランスの植民地であったカメルーンというアフリカの国にとって、フランス語を学ぶとはどういうことなのかを考えてみようとした。

そこで当日の研究会では、前半に映画の上映、後半にそれをめぐって討論をおこなった。本稿は、その討論の録音に整理を加えた記録である(記録に

残すことを希望しなかった参加者の発言は採っていない)。主催者側の発言者は、寺尾格（室長，経済学部教授，ドイツ語担当）・下澤和義（室員，商学部教授，フランス語担当）・土屋昌明（室員，経済学部教授，中国語担当）である。末尾に，下澤室員が用意した当日の討論用資料を附録させてある。

寺尾 今日はお忙しいところ，どうもありがとうございました。LL室長の寺尾です。ドイツ語を教えています，ドイツ演劇の専門です。今日の映画を見て，ドイツもアフリカでいかに悪いことをしているかわかりました（笑）。

LL研究室という，いまどきLLという名前はえらい古風なんですけれども，通常「外国語教育研究会」というのは，外国語を教えるノウハウの研究というのが多いです。しかし，やはり外国語教育というの，単なるノウハウで終わらせるべきではありません。ノウハウがいけないのではなく，外国語を勉強する際には外国語を学ぶ背景をノウハウとともに，勉強するべきでありますし，そのような意志がなければ，権力のお先棒を担ぐことになってしまうのではないか。自戒を込めて，通常の「外国語教育研究会」的なものと同時に，映画を年に2・3回上映しています。来年度は予算を倍増して，もう少し回数を増やそうと思っています。

趣旨としては，商業主義的な映画はハリウッド等のもので見られますので，大学でなければ見られないような映画，特に山形国際ドキュメンタリー祭はいいものを出しています。そのような映画を見る機会を作るといえるのは，大学の使命だと思います。あるいは，外国語を勉強するということの持つ意味の自覚がなければ，外国語の学習は単なるお勉強に墮するのではないか。

また来年以降も，この手のコアなものをいくつか用意しています。もちろん映画を見るだけでなく，ディスカッション等をやるのは大切だと思います。今回ははじめてなのですが，アフタートーク的なものを録音して，そういうことをいうとプレッシャーをかけてしまうかもしれませんが，それを文字に

起こして、嫌でない方の発言は『外国語教育論集』に報告として載せられれば良いかなと思っています。よろしくお願いします。

土屋 司会の土屋です。私は中国語を担当していて、専攻は中国の歴史なので、今回の映画とは全く関係ない分野です。だからにわか勉強で作ったのですが、いくつか情報として提供できるものを資料にしましたので、それにそって簡単に考えていきたいと思います。

まず、ドキュメンタリーとしてこの映画は非常によくできています。構成に注意すると、ドキュメンタリーでありながら、インタビューや記録映像のシーンだけではなく、演出したシーンもたくさんあります。印象的なのは、画面が白黒になっているところがありますが、あれは白黒に作ってあるもので、そこはドラマ仕立てになっています。そのシーンでは子供が主人公です。そのさしこみのシーンが、話のストーリーに展開をつけているわけです。例えば、植民地の白人がカメルーン人に連れられてある人の家に押し入り、ベッドの下に隠れていた男を見つけて連行する、というシーンがあって、急な展開で驚かされます。あのシーンは、もしかしたら何かのドラマ映画の引用かもしれませんが、おそらくさしこみのために作ったものでしょう。そのようなシーンによって、展開に変化が生じて面白く感じるのです。また、インタビューのシーンにも、私たちが考えるような、話者が座って淡々と話すという構図ではなく、話者に演出を依頼している状況が見て取れます。例えば、図書館の館長にインタビューをするシーンで、図書館の館長が右側上から階段を降りてきて、画面左側にインタビューする女性が立って待っており、それをカメラが手前から撮っています。このため、このシーンはインタビューでありながら動きが生じて興味深いです。そのように、右上からこっちに降りてくるという演出がなければ、ああいう風にはなりませんね。

そしてこの映画は、物が完成するまでのプロセスをとる、というドキュメンタリーの基本的な手法も入っています。印刷物がどのように完成するかというのを非常に綺麗に撮っていますね。そのシーンで、輪転機の下からライ

トを当てて、機械がどういう風になっているかを劇的に見せていて、あのあたりのドキュメンタリーの手法、そうしたシーンがコンテキストの中で効果的になるように考えられていて、非常に面白いと思いました。

それから、この映画は音に対する感覚がすごい。例えば、漫画に出てくる、白人が黒人を殴る「ボン」という音が至る所に出てきます。それが一番印象的なシーンは、記録映像に出てきた、実際に植民地独立後の警察がデモの人々を殴ったりする場面に、同じ「ボン」という音が入ったり、乱開発で大きな木を切り倒す記録映像のところにも同じように「ボン」という音が入ったりして、その音がリフレインされています。また、音楽もとてもすばらしい。まず映画のタイトル「アフリカ、お前をむしりとる」がフランスの童謡「Alouette, gentille alouette (ヒバリさん、かわいいヒバリさん)」の歌詞「Alouette, je te plumerai (ひばりさん、きみからむしり取りましょう)」から採られており、その曲が映画の中で歌われて、植民地を搾取するフランスの暴力を風刺するように使われています。音楽で極めつけは、最後に登場するライブハウスのバンドですね。あのバンドはああいうカメルーンの厳しい現実を皮肉るような曲をわざわざ作ったのでしょうかね。曲の内容とドキュメンタリーの作り方が非常にうまく相即している。つまり、最後のバンドのシーンは、映画自身に対する自己言及になっているのです。おまけに、大統領の演説へのこの監督の公開質問状と、このバンドの歌手が大統領の記者会見のまねをするのが対応しているのにも笑われます。

このようにいくつか気がついた点を挙げただけでも、この映画が非常によくできていることがわかるように思います。

この監督は1954年生まれで、今まで少なからぬ映画を作っています。多くの作品がDVDで販売されているようですが、日本国内で流通販売されているものは一つもないようです。注意しておかなければならないのは、この映画が1992年の前後に作成されていることです。その段階のカメルーンは、1960年代に植民地からの独立を果たして、1980年代に経済が破綻して、それを80年代末の冷戦の終結が加速させた、という状況にある段階です。90

年代からのカメルーンの様子は、この映画に反映されていないのです。ここを誤解しないようにしたいです。

その後の状況について、中国を研究しているという私の観点も交えて簡単に見ておきましょう。一つは世界銀行やIMF等が世界経済を牛耳っているという動き、要するにグローバリゼーションの動きが非常に強くなって、融資の条件として民主化を発展途上国に課したわけです。つまり、独裁主義ではなく経済の自由化と市場主義を導入しろということです。90年代からカメルーンもその流れに入りました。援助と引き替えに西洋型の民主化を進めなければならない。これが、植民地時代の生活やその後の独裁的な政治によって形成された制度や習慣と齟齬をおこすだけでなく、国内の権力が保持する権益と矛盾する場合がおこり、社会の混乱を惹起する。この状況の反作用もあって、21世紀に入ると、中国の援助が非常に強くアフリカで受け入れられるようになります。これはグローバリゼーションとは少し違った観点です。中国は西洋型の民主化を現地に求めない。経済の方だけでいい、独裁政治をやるならやってください、という観点なのです。つまり、現地の政治家や有力者からすると、受け入れやすいやり方を中国は導入してくる、という動きがあります。私はカメルーン現地のことを知りませんが、90年代には言わばアメリカ式の自己責任というやり方が進展したようです。国営企業を民営化する、するとリストラをしなければならず、失業者が増大し、社会不安がおこる。政府支出を削減すると、教育や医療にお金をかけなくなり、社会の人的な基礎がだめになる。インフレと国内の経済格差の拡大が起こって、低所得者層が打撃を受ける。こういう動向だったのだと思われます。だから、この映画で見た社会状況はすでに相当悪いですが、この映画のあと、90年代にはもっと悪くなったのだと思います。そこへ、今言ったように、中国の台頭が起こってくる。こういう状況がこの映画以降から最近までの流れではないかなと私は想像しています。

話を戻しまして、この映画の基調にある歴史的な問題意識については、画面から見て取れたと思います。この監督は、言語の問題に非常に関心がある

ようです。その基本には、アフリカ社会を救済・民主化させようという西洋側の無意識の姿勢が、植民地時代からずっと続いていたということがあるようです。監督はそれを強調したいのだと思われます。つまり、言語の問題はアフリカの西欧的な文明化という植民地主義の問題でもあるのです。これに気がつくと、この映画以前の80年代に、アフリカでは主要言語の問題がクローズアップされていたことを想起させられます。

例えば、ケニアのグギ・ワ・ジオンゴ (Ngũgĩ wa Thiong'o, 1938 ~) という作家などは、それまで小説を英語で書いていたのですが、1977年から英語で書くのをやめてキクユ語 (Gĩkũyũ) という自分たちの言葉で書くということを宣言し実行しています。言語というのは、人間の思考活動において重要な役割を持っているのに、植民地主義によって経済や社会だけでなく、言語も収奪されてしまった。だから自分たちの言語を取り戻さなければならない。このような動向が、この映画制作の以前にあって、それをこの映画は承けているのだと思われるのです。グギ・ワ・ジオンゴ氏は「精神の非植民地化」ということを言っていますが、似たような言葉がこの映画の中のナレーションでも使われています。

この映画ではフランス語ですが、アフリカの東側では英語が宗主国の公用語でした。英語に関して言うと、私たちもそうなのですが、英語は国際語であり、だから便利なので使う、とそういう風に考えています。英語は単なるコミュニケーションの手段に過ぎないと。ところが、この映画を見ると（この映画ではフランス語ですが）、英語やフランス語をそのように単なるコミュニケーションの手段としてのみ考えていてよいのか、という問題を思わせられます。つまり、英語やフランス語などの大国の言語を学習することは、そこに文化的な搾取の問題が潜んでいるということです。私たちの外国語学習において、こういう問題を前面に押し出すことはもちろんできませんが、そういう問題に対する考慮をしないで、当該言語をただ道具として教えたり学習したりするだけでよいのか、私はちょっと疑問に思います。

と言うのは、私自身の話に戻って、私は中国語を教えています、中国語

というのは本学でもどこの大学でも、すべて北京語のことで。北京語は共通語とされていますが、その文字は中国共産党が作った簡体字を使っています。つまり、中国国内でもアフリカと似た現象が起きていて、チベットやウイグルの人たちに対しても北京語を教えなければいけない、彼らも北京語を使えなければいけない。この映画とそっくりなんです。北京語ができなければ大学にも入れないし就職もできない。逆に、北京語を使ってチベット人ともウイグル人とも話ができるという風になると、その方が便利で、このコミュニケーションの道具としての英語とか、この映画のなかのフランス語とちょうど同じような感じになります。それを私は、英語やフランス語のときは、それは文化的な搾取が潜んでいるとか考えているのに、北京語のときは何も考えずに北京語だけを勉強して北京語だけを教える、他の言葉は関係ありません、とそれでいいのだろうか。こんなことを自分で考えています。つまり、中国語の分野においても、もう少し他の考え方もできるんじゃないかな、と思うわけです。

そんな考え方をしますと、この映画も私にとっては身につまされる。それに、アフリカのことは知らなかったのですが、この映画を見てアフリカのことが少しわかったような気がします。アフリカとフランス、カメルーンとフランスの政治的な関係だけでなく、言語の問題として考えると、これはいろいろと示唆的な映画だと思いました。

あと、カメルーンの彼らが、どういう大衆文化で育ってきたか、それが私たちとどう違うかというあたりもわかって、興味深かったですね。例えば、さっき「ボン」という音のことで言った漫画にアキム (Akim) というジャングルの若者のことが出てきます。これはドイツのハンスルーディ・ヴェッシャー (Hansrudi Wäscher) のコミックのキャラクターです。また監督が映画をテレビ会社に売り込みに行くと、テレビ会社の重役らしき人物が、『ダラス』みたいな売れる映画なら買ってやるよと答えますが、この『ダラス (Dallas)』は、アメリカの CBS で 1978 年から 1991 年まで放送されたテレビドラマで、アメリカで高い視聴率をとったものです。

また、そうした漫画や映像などを見て、カメルーンの彼らがどう感じていたか赤裸々に描かれていました。子供のときにインドの映画を見て、将来は白人になって、そしてインドへ行って、インドの美人と結婚するのが夢だと言っていました。あれなんかも、私からするとなんでインドが出てくるのかな、と思ってびっくりしたのですが、考えてみるとインドっていうのは映画をすごくたくさん作っていて、それは欧米のものにくらべて安いですから、アフリカ等で輸入していたわけですね。それに、インド人がイギリスの植民地支配で、現地のイギリス人のかわりに支配者層にいたということが関係しているのだと思います。それにしても、カメルーン人がフランス語を学び、フランス文化になじむことによってまず白人になり、白人が持っているオリエンタリズムの嗜好も自分のものにして、インド女性を妻にしようと思う、という構図がすごいですね。

このように考えてみると、この映画はいろいろな点で勉強になるなと思いました。話が長くなるので、ここで終わりにします。今の話なども踏まえながら、感想などをお話ししていただけないでしょうか。

中村 よろしいでしょうか。中村隆之と申します。現在、大学の非常勤講師で、フランス領カリブ海の文学を勉強しています。

本日の映画からは、非常にさまざまなことを考えさせられ、本当に勉強になりました。まずはこの映画上映の機会に感謝申し上げます。そのうえで感想めいたこととお話します。

いろいろと考えさせられたのですが、土屋先生がご用意くださったこの資料に則しながら思うところを述べますと、この映画から一番痛烈なメッセージとして受け取ったのは、同化主義が植民地支配においていかに貫徹してきたのかということ、僕の感想はこの点に尽きます。と言いますのも、カリブ海もまったく同じであるのです。カリブ海には、フランス領の島が二つあり（マルティニックとグアドループ）、南米にギユイヤヌ（仏領ギアナ）と呼ばれる地域があるのですが、それらの地域は二度目の世界戦争終結後、

ただちにフランスの海外県になります。「海外県」という言葉も字幕で出てきていましたけれども、そういう地域なのです。まさしく苦境の中で労働組合を作って賃金格差をなくしていこう、とにかくこの苦しい労働条件からなんとか抜け出そうというときに、フランスの県になることを求めたわけです。1945年前後のことで、政治的独立を求める意識がまだ育っていない時代でした。ですから、まず社会の不平等をなくし、いかに宗主国に自分たちの生活を近付けるのか、というのが政治家たちの取った政策の方向性でした。こうした、宗主国に同化しようという動きはフランス領カリブでは以前からありました。とりわけ19世紀からそうなのですが、もとを辿ればフランス革命以来ずっとそうです。フランスという国が市民は権利上みな平等だと言っているからでもあるのですが、フランスとの関係性がまさしくアフリカと同じなのです。アフリカでは、「アフリカの年」(1960年)に旧フランス領が一挙に十数カ国独立したと、輝かしい形で言われますが、まさにこの映画が描いているように、それ自体がある種の同化政策の一貫としてずっとなされてきた挙句、民族主義の立場にいた人たちは抹殺されてゆき、新しい独立した国でドゴールの承認を得る形で政治的な独立が演出されて、また新しい混乱にアフリカが直面していく。そういう事態が、やはり同化主義の大きな問題として出てきていると思います。

映画の中で描かれていたように、知識人はとにかく言葉を覚えて、まず最初はフランス語の文章を翻訳する、というようなことから始めます。「知識人」を指すのに「エヴォリュエ (évolué)」というフランス語が使われていたのが印象的です。あれはむしろ「開化民」という意味ですよ。フランスの文明に自ら同化し、知識を身につけてフランス人になっていく人たちを当時の言葉で「エヴォリュエ (évolué)」と言いました。要するに、英語のエヴォリューションですよ。

土屋 エヴォリューションですか。

中村 エヴォリューションです。エヴォリューションした者たちという言い方をしているのですけれど、フランス領の政治的・文化的なエリートたちが宗主国に留学してフランス的な感性を持ち帰って政治なり文化なりを作っていくというようなところもあるのです。このなかなか難しい問題を映画では批判的な視点で捉えていることがとても興味深く思いました。

もう一点、使用言語の問題なのですが、グギ・ワ・ジオンゴのお話が出てきましたけれども、一方でアフリカはよく言われることですが、いくつもの言葉をしゃべる人たちがたくさんおり、そういう時にどのような形で共通の言葉、全員のナショナル・ランゲージというものを作るのがずっと課題になってきているのではないかと想像しています。くわえて、やはり読者の問題ですよ。

グギ・ワ・ジオンゴはキクユ語で書く。宗主国の言語である英語と決別し、民衆のためにキクユ語で書く。その決意の背景には、やはりその言葉でないと土地の文化、文化のなかで培われた比喻など表現できないものがあること、そして、その言葉を常に文学的に強くしていくことによって、来るべき共通語としてのキクユ語を確立しようという文学的な野心がおそらくあったのであろうと思います。同じような形でいわゆるポストコロニアルな地域の人々というのはやはりそういうところでずっと闘ってきて、うまくいくこともあればうまくいかないこともある。

カリブ海の文脈では、クレオール語で書くという人たちがやはりいて、今もいるのですが、結局ほとんどうまくいっていないという状況があります。それをどのように考えるのかというのが個人的な関心としてあります。

土屋 この映画の場合は、言語の問題と「映画」ということも並行しているのだと思います。最後にも出てきましたが、彼は「映画は白人の魔法だ」と言っていて、監督自身が、自分がやっている方法も、結局はフランス語をしゃべっているのと同じ位相なんですね。だから、フランス語を使うのは否定しない。グギ・ワ・ジオンゴのような、旧宗主国の言語を使うのをやめて、つ

まり映画を撮るのをやめて、という戦略は採らないでしょう。

吉田 私は中国語を教えているのですけれども、今回見せていただいた映画で2つだけ個人的にどうなのかなと思った点があります。ひとつは、今みたいにエリートとしてフランスの大学へ入って行った人たちが、本国に帰ってきた、あるいは帰ってこないかもしれないんですけど、帰ってきた人たちがまたエリートの層に入って行ったときに、どうしてその下層部の人たちに対して視線がいかないのかな、というところです。もうひとつは画像に「1885年だった」って書いてあったように思うのですけれども、王様が突如文字を考え出したというところに出てきた文字なんですけど、中国の女文字で非常に似たものを見た覚えがあります。それが似ているなと思ってびっくりしました。そのあと、500の文字だと覚えにくいからといって減らしましたね。その一部に蜘蛛が出ていた。蜘蛛のあとに表音文字にした。つまり、表意文字から音だけとって表意文字にした。それを使うことによって文が全部表現できるわけですね。あのあとどうなったかが気になります。この2点が私の感想です。

土屋 現在でも使っていると言っていましたね。だけど、実際どういう状況なのかはわかりません。

吉田 いま先生がおっしゃった同化政策ですけれども、これはアイヌの神謡集（ユーカラ）も琉球のオモロもほとんど結局そういうことではないでしょうか。

土屋 あれを見ると日本の同化政策にもそっくりですね。

秋枝・シュザンヌ フランス語のコミュニケーション会話をしております。印象として悲しいです。とても情けないというか、先生がおっしゃったよう

に、なぜ教えているのか、ということですね。言葉ができればできるほど差がひろがって、やはり差別の道具になっている。こちら側（教えている側）からすると、なんとも言えず悲しいです。特にこの映画では、書いた言葉、印刷とか文字が一番重要になると。私が知っている限りでは、アフリカでは文字を教える授業をいれたのは、エボリューションの道具になると考えたのですが、アフリカ人は文字よりも音、アフリカ人の言語のメッセージは文字よりも音で伝わっていました。西洋人の耳では聞き分けることができない音まで、彼らはもともと持っていました。それはきつとなくしたのでしょうか。ですから文字を通して伝えることができるのとそうでないものがある。私はフランス語を文法じゃなくて、生きている言語、音としての大切さを学生たちに伝えています。フランス語では、もちろん文法はとても重要ですが、でも聞いて耳にいい印象を与えない文章は評価されません。その意味では、アフリカの方にとっても共通するのではないのでしょうか。でも、この映画ではその問題は出てきませんでした。

土屋 そうですね。この映画では、アフリカの無文字社会の話は少し背景として出てきただけで、全面的には取り上げられませんでした。カメルーンのおじいさんが一人で喋っているシーンの言葉は、フランス語ではなくて、何の言葉なのかわからないのですけれども、声調があるんですね。音の高さが上がったたり下がったりする。川田順造が詳しく述べていますが、言葉ではなくてドラミングによって歴史を伝えることができるという。ドラムの高低へと変わる音だけで、歴史の系譜の誰のことを言っているかわかるらしい。今おっしゃったように、アフリカ人が音を大切にするとところは問題になると思います。

専修大学二部法学部学生 貴重な映像を拝見させていただきありがとうございました。もともとアフリカのソマリアという国に興味があって、それで植民地関係の映像を今日拝見させていただいたのですけれども、映像のなかで

気になる、心に残ったワードで「子供達にとっては本が世界の窓」というのがありました。ただその後で出版の歴史を語る上で、カメルーンの出版の歴史というのは、フランスから入ってきて、そのあとで自分たちの本をどういう風に出版するかということを彼らは考えました。結局「本が世界の窓である」、本というのはフランスが見た黒人や白人という関係性でしかないのです、おそらく本のなかでは白人がヒーローで黒人が白人によって開化されていく。だからそれを見た黒人は自分が黒人という認識ではなく、ヒーローになりたいと思うので、白人にあこがれてしまう。そうすると自分のアイデンティティというのは育っていく段階で支離滅裂に崩壊してしまい、実際大人になったときに「自分は黒人なんだ」と感じ、劣等感が生まれてしまうのではないかと感じました。

それと植民地政策のひとつで、フランス政府側はフランス語を彼らに教えることで彼らの魂を解放していくという表現がありましたが、結局言語を押し付けることによって、もともと持っていた表現方法が押しえつけられてしまうので、それは解放ではなくむしろ抑圧となってしまったんじゃないかなと感じました。要は自分の言いたいことを口のところで違う言葉にして変えるということは、持っていた価値観はその段階で変わってしまうと思うので、そういう部分でフランス政府側が持っていた価値観は違うのではないかと感じながら拝見させていただきました。

フロア カリブ海の方でクレオール語を話す人は、家庭でもクレオール語なんですか？

中村 島によって違うのですけれども一番フランスと近い関係にあるマルチニック島では、エリートであればあるほど、フランス語を最初から学びます。ですから、クレオール語を母語としてしゃべることができないという人たちもいます。したがって、これはケースバイケースになってゆきます。

土屋 そうでしょうね。さっきの映像だと、小学校でもフランス語で勉強していましたね。それは完全に暗記する形のやり方で、先生がきれいなフランス語をしゃべって、それを生徒がリピートするという勉強でした。その教材の内容が、植民地時代の内容で、カカオを担ぐとか、ちょっとあれはホントかなあと思うんですけども。

中村 ああいう教育を本当に受けていた世代ですよ、監督は。

土屋 あの映像は本当ですかね？ 演出のようですが……

中村 僕は、あれはフラッシュバックで、自分の自伝的なものを語っている場面だと思いました。それが共通の経験として、あれぐらいの世代の人たちに似たようなものがあるのかなと感じました。

土屋 そうですよ。だから、この映画を撮った92年の段階であの教育をやっていたとはちょっと思えない。

中村 そうですね。ちょっと考えにくいですね。しかしある時期まではやっていたのではないのでしょうか。

下澤 少しデータを出しましょうか。背景の説明になるかどうかわかりませんが、お配りしたプリントの資料（附録下澤レジュメ）の左のページにデヴィッド・ハーモンによる調査の表がついています。Aの数字とBの数字はそれぞれ何を表しているのでしょうかというクイズなんです。

土屋 言語の数ですか？

下澤 そうです。言語の数はどちらだと思いますか？ その土地の言語の固

有の数。AかBのどちらかが言語の数です。Aがその土地で話されている95年の言語の数です。では、Bの数は何でしょう？ こちらは、言語学とは全く無関係に思える数なんです。ヒントを言いますと、ハーモンがこれを調べたのは全世界20カ国中の上位10カ国をリストに並べてみると、そのうちアンダーラインを引いている国は共通で、AにもBにもランクインしているのです。言い方を変えると、パプアニューギニアのようにAではトップで入っているとBのほうでも13位くらいでかなり上位にランクインしているんです。Bはまた別の判断基準なんです。上位25カ国中、対の空欄で16カ国は共通です。単純に割り算すると64パーセントが共通です。言語の数が多いとそのうちの6割強がBでも上位に来る。これは専門的な言い方をすると高等脊椎動物種の数なんです。トカゲやヤモリなどの脊椎のある動物です。今、エコロジーや自然環境の問題で動物保護が盛んに言われてますよね。実は、Aのほうは毎日ちょっとずつ減んでいて、そういうのを護るためにいま言語権という概念を作ろうという動きがありまして、ひとつ面白いデータであるなと思い出しました。今日出てきたカメルーンはAのほうでは7位に入ってますね。部族で話しているマイナー言語の数が201種類。で、Bの動物の方でも23番目にランクインしている。なるほど正の相関関係があるなということがわかってきます。

田中 文学部1年の田中です。まともなことを言えるか少し不安です。この映画を観に来ようと思ったのは、言語がなくなっていて、言語をなくされた人はどうなるんだろうということに興味があったからです。たとえば、日本人が言語をなくされて他の言語を強いられたら、自分たちが持っていた文化や概念はなくなってしまうのじゃないかな、と思って観に来ました。映画の感想としては、日本にも共通していることだと思うのですが、「白」はきれいで正義で「黒」はダメみたいな映画に出てきた価値観が、日本の今のアイドルや美人と呼ばれる人を見ても西洋寄りの顔ばかりという状況と似ているなと思いました。以前、友人に「骨格が黒人っぽいな」といったらすごく嫌

がられたのですが（笑）、そういう意識が植え付けられているのかなと思いました。今日の映画のカメルーンでも似たようなところがあって、それは危険なことだと感じました。フランス側が作ったと思われる映像で「アフリカの人に文化を教え込むんだ」という記述が出てて、あれはニュースか何かで流されたものなんでしょうか？　すごいことを言うなあ、傲慢なことを言うなあ、と思いました。そんなことを言っている時代があったんだと衝撃をうけました。

土屋　しかし、今も無意識のうちにそういうふうになっているんだよね。

寺尾　特に外国語をやっていると無意識のうちに傲慢になっていて、これは相当気をつけないと。

田中　それで、さきほどの話と似ているのですけれど、カメルーンの人たちが自分たちの言語、口頭だけの言語を奪われたら文化がなくなってしまう、なくなっているんですよ、実際に。それは悲しいことだなと思いました。あと今私自身、将来役に立つだろうからとりあえず英語を勉強しているんですけど、それもどうなのかなと思いました。以上です。

土屋　伝統文化をさぐってみたいというのも監督の一つのテーマなんだけど、実際に出てくる伝統文化はあんなものしかないというのは、むしろ逆説的な表現なのかなと感じました。寺尾さんはどうですか？

寺尾　では一言だけ。同化と独立化の問題について、ドイツの場合、言語とナショナリティがほとんど切り離せませんから、植民地の問題ではほとんど出てきませんが、特にユダヤの問題で、相当にシビアな議論が出てきています。特にユダヤ人における同化の問題というのは、ほとんど言語の問題としてあらわれてきているということだけを言っておきます。

下澤 少し追加をいたしますと、一番をご覧ください。これは、言語学者の田中克彦さんの論文からの抜粋なのですが、前半ではまさに同化政策のことが指摘されていますけれども、それは単に上から外圧で押しつけて可能になるのではなくて、実は民衆の方からも学びたい、もっと広い地平へ出ていきたい動きがあり両方がかみ合ってはじめて言語帝国主義が機能するだろう。こういう時に民衆を後押ししている企業や政治などそのレベルは様々ですが、我々言葉を教えている立場から言いますと言語学とか言語理論のセオリーの中には実は同化政策を含む理論があるんだと。その特徴を田中さんがポイントアウトしているので読みますね。

- (1) 世界の言語には未開のままにとどまった遅れた言語と進化した言語の違いがあるという主張。
- (2) 世界の主言語は多様な姿をとっていてもその根底においては普遍的であるという主張。これは言語理論でいうとフランスのポール・ロワイヤル文法あたりから出てきまして、現在のチョムスキーの生成文法の考えに如実に受け継がれている成分です。すべての言語の根底・基底にはだれにでもしゃべれる言語構造があるじゃないか、それを学ぶべきだという発想ですね。一見非常に民主的に見えてそうじゃないのが(2)の怖いところであります。
- (3) 人間というのは自らの意思で母語を捨て、よりすぐれた言語に乗り換えることができる。我々は望みさえすれば、第2外国語第3外国語をどんどん学んで新しいツールを手に入れることができるんだ、やればできるじゃないか、というイデオロギーですね。

土屋 それは、母語を捨てるということがポイントでしょ？

下澤 実はそういうものではないんだというのが田中さんの主張で、たとえばボールペンなら古くなったら捨てて新しいものを買えますが、言語はそういうツールじゃないんだということを田中さんは言いたいわけです。

土屋 これは、私たちが言葉は乗り換えられる、と考えているのが問題ですね。

下澤 それを意志が支えているというのがイデオロギーです。

土屋 うーん、なるほどね。

下澤 我々が語学教育の時に、学生に対してモチベーションはもちろん大切なんですけど、どういう風に教えたらいいのかいつも悩むんですが……

土屋 この映画の場合は、フランス語は宗主国から押し付けられた言語で、それによって自分たちの文化もひどい目に逢っているわけですけど、そこからしか出発できないというのが監督の考え方ですね。この映画に出てくるカメルーンの問題は、そのフランス語すら勉強できない、何のツールもなくなってしまったという状況をとにかく乗り越えなければならない。それをインディペンデントにやっているのは抵抗の姿なんだという、あのあたりがとても印象的なんですけど、こういう風に理論的に言われると、なるほどこうだなという感じもします。

秋枝・シュザンヌ 私は母語を二つ持っています。外国語を学ぶことによって、もう一つ他の言葉ができることによって、自分の母語がよりよくわかる、というところに戻るんです。これは、この映画にあまり大きくは出ていませんが、出ているところを見ると、*artisan*（職人）が物を作っているときの音がすごいです。それから、ある場面で屋根の上で子供が踊ってダンダンダンダンダンダン（机を叩く）とやっているところ。あれは92年のはなしですから、それからは歌の旋律はどうなったのか、ということに興味があります。映画では、そのころはカメルーンでは本が出版されていない、読まれていないとありましたが、本だけではなく、カメルーンの特徴で多様な言語があっても、

それに対する研究や意識はどうなったのかなと思いました。

土屋 この映画ではそこまではわかりませんから，それは今後私たちが勉強していくということでしょうか。だいぶ時間がたちましたので，このあたりで終わりにしましょう。生産的な話ができたとします。どうもありがとうございました。

付記：録音を整理するにあたって，文学部2年生の田中美有紀さんの協力を得ました。記して謝意を表します。

附録：下澤和義室員レジュメ

◆ デヴィッド・ハーモンによる調査（1995年）

A		B	
1. <u>バブアニューギニア</u>	847	1. <u>オーストラリア</u>	1,346
2. <u>インドネシア</u>	655	2. <u>メキシコ</u>	761
3. <u>ナイジェリア</u>	376	3. <u>ブラジル</u>	725
4. <u>インド</u>	309	4. <u>インドネシア</u>	673
5. <u>オーストラリア</u>	261	5. <u>マダガスカル</u>	537
6. <u>メキシコ</u>	230	6. <u>フィリピン</u>	437
7. <u>カメルーン</u>	201	7. <u>インド</u>	373
8. <u>ブラジル</u>	185	8. <u>ペルー</u>	332
9. <u>ザイール</u>	158	9. <u>コロンビア</u>	330
10. <u>フィリピン</u>	153	10. <u>エクアドル</u>	294
11. <u>アメリカ</u>	143	11. <u>アメリカ</u>	284
12. <u>ヴァヌアツ</u>	105	12. <u>中国</u>	256
13. <u>タンザニア</u>	101	13. <u>バブアニューギニア</u>	203
14. <u>スーダン</u>	97	14. <u>ヴェネズエラ</u>	186
15. <u>マレーシア</u>	92	15. <u>アルゼンチン</u>	168
16. <u>エチオピア</u>	90	16. <u>キューバ</u>	152
17. <u>中国</u>	77	17. <u>南アフリカ</u>	146
18. <u>ペルー</u>	75	18. <u>ザイール</u>	134
19. <u>チャド</u>	74	19. <u>スリランカ</u>	126
20. <u>ロシア</u>	71	20. <u>ニュージーランド</u>	120
21. <u>ソロモン諸島</u>	69	21. <u>タンザニア</u>	113
22. <u>ネパール</u>	68	22. <u>日本</u>	112
23. <u>コロンビア</u>	55	23. <u>カメルーン</u>	105
24. <u>コートジボアール</u>	51	24. <u>ソロモン諸島</u>	101
25. <u>カナダ</u>	47	25. <u>エチオピア</u>	88
		<u>ソマリア</u>	88

(下線は左右で共通する国を示す)

David Harmon, "The status of the world's languages as reported" in the Ethnologue. Southwest Journal of Linguistics 14: 1&2, 128.

*上位25か国中 か国はA,Bにランクイン → %は共通。「これが単なる偶然であるとは考えにくい」(ハーモン)

(出典 トーヴェ・ストナブ＝カンガス「言語権の存在 言語抹殺に抗して」、木村護郎編訳、三浦信孝・糟谷啓介編『言語帝国主義とは何か』所収、藤原書店、2000年、p. 295)

2013年度 LL研究室新規登録教材・図書

(平成24年12月1日～平成25年12月31日購入分)

英語

表 題	著者・製作・監修	出版・発売元	メディア種別
ショーシャンクの空に	フランク・ダラボン 監督	ワーナー・ホーム・ビデオ	映像(Blu-ray)
TOEIC®テスト新公式問題集 vol.5	Educational Testing Service	国際ビジネスコミュニケーション協会	音声(CD)
英語授業の実践指導事例集Part1 ～達人に見る授業の組立てとアイデア集～ 7～10	金谷憲、谷口幸夫 監修	ジャパンライム	映像(DVD)
英語授業の実践指導事例集Part2 ～達人に見る授業の組立てとアイデア集～ 1～2、5～8	金谷憲、谷口幸夫 監修	ジャパンライム	映像(DVD)
英語授業の実践指導事例集Part3 ～達人に見る授業の組立てとアイデア集～ 1、2	金谷憲、谷口幸夫 監修	ジャパンライム	映像(DVD)
The Making of English Lessons 1、2	財団法人語学教育研究所 監修	ジャパンライム	映像(DVD)
Teaching Grammar ～コミュニカティブな授業でできる文法指導～ 1～4	太田洋 監修	ジャパンライム	映像(DVD)
「綴りと発音」実践的指導法 ～英単語の綴りを読ませるための規則と指導の技～ 1～3	財団法人語学教育研究所 監修	ジャパンライム	映像(DVD)
DVD版 英語教育「活動別」実践事例集 3、4	金谷憲、谷口幸夫 監修	ジャパンライム	映像(DVD)
小学校英語活動指導のアイデアと授業づくり 1～3	久埜百合、粕谷恭子 指導・解説	ジャパンライム	映像(DVD)
これならできる!! 小学校での英語授業の実際 1、2	谷口幸夫 監修	ジャパンライム	映像(DVD)
英語教師の玉手箱2 ～東京女子学園・中学3年間で身につける英会話～ 1～3	谷口幸夫 監修	ジャパンライム	映像(DVD)
英語教師の玉手箱4 ～震災復興祈念! 達セミフレンズからの贈り物Part4～ 1～6	金谷憲、谷口幸夫 監修	ジャパンライム	映像(DVD)
ナニー・マクフィーの魔法のステッキ	カーク・ジョーンズ 監督	ジェネオン・ユニバーサル・エンターテイメント	映像(DVD)
フルハウス セカンド・シーズン vol.1～4	ジェフ・フランクリン 監督	ワーナー・ホーム・ビデオ	映像(DVD)
フルハウス サード・シーズン vol.1～4	ジェフ・フランクリン 監督	ワーナー・ホーム・ビデオ	映像(DVD)
フルハウス フォース・シーズン vol.1～4	ジェフ・フランクリン 監督	ワーナー・ホーム・ビデオ	映像(DVD)

フルハウス フィフス・シーズン vol.1~4	ジェフ・フランクリン 監督	ワーナー・ホーム・ビデオ	映像(DVD)
フルハウス シックス・シーズン vol.1~4	ジェフ・フランクリン 監督	ワーナー・ホーム・ビデオ	映像(DVD)
フルハウス セブンス・シーズン vol.1~4	ジェフ・フランクリン 監督	ワーナー・ホーム・ビデオ	映像(DVD)
フルハウス エイト・シーズン vol.1~4	ジェフ・フランクリン 監督	ワーナー・ホーム・ビデオ	映像(DVD)
ジョーイ ファースト・シーズン vol.1~6	ケビン・S・ブライト 製作総指揮	ワーナー・ホーム・ビデオ	映像(DVD)
ジョーイ セカンド・シーズン vol.1~6	ケビン・S・ブライト 製作総指揮	ワーナー・ホーム・ビデオ	映像(DVD)
A Chair for My Mother	Vera B. Williams	Greenwillow Books	書籍
The three billy goats Gruff	Peter Christen Asbjornsen, Jorgen Engebretsen Moe, Marcia Brown	HARCOURT	書籍
Sylvester and the Magic Pebble	William Steig	Simon & Schuster	書籍
Our Animal Friends At Maple Hill Farm	Alice Provensen、 Martin Provensen	Aladdin	書籍
Material World: A Global Family Portrait	Peter Menzel、 Charles C.Mann 他	Sierra Club Books	書籍
Women in the Material World	Peter Menzel, Faith D'Aluisio	Sierra Club Books	書籍
Hungry Planet: what the world eats.	Peter Menzel, Faith D'Aluisio	Material World Books, Ten Speed Press	書籍
What the world eats	Peter Menzel, Faith D'Aluisio	Tricycle Press	書籍
What I Eat: Around the World in 80 Diets	Peter Menzel, Faith D'Aluisio	Material World Books, Ten Speed Press	書籍
ひとり歩きの会話集1 英語	JTBパブリッシング 編	JTBパブリッシング	書籍
1日1分! 英字新聞チャレンジ	石田健	祥伝社	書籍
快読100万語! ペーパーバックへの道	酒井邦秀	筑摩書房	書籍
大学生になったら洋書を読もうー楽しみ ながら英語力アップ	水野邦太郎 監修	アルク	書籍
英語多読完全ブックガイド	古川昭夫、神田みなみ 他	コスモピア	書籍
ビッグ・ファット・キャットの世界ー簡単 な英語の本	向山淳子、向山貴彦	幻冬舎	書籍

ウィズダム英和辞典	井上永幸、赤野一郎 編	三省堂	書籍
ウィズダム和英辞典	小西友七 監修	三省堂	書籍
リーダーズ英和辞典	高橋作太郎 編集代表	研究社	書籍
Penguin Library Set 2013 Penguin Readers Set Easystarts (1)~(24)		Pearson Education	書籍
Macmillan Readers Starter (1)~(13)		Macmillan	書籍
Cambridge English Readers Starter (1)~(11)		Cambridge University Press	書籍
セールスマンの死	ラズロ・ベネディク 監督	ジュネス企画	映像(DVD)
クイーン	スティーヴン・フリアーズ 監督	エイバックス・マーケティング	映像(DVD)
マーガレット・サッチャー 鉄の女の涙	フィリダ・ロイド 監督	ギャガ	映像(DVD)
ホビット 思いがけない冒険	ピーター・ジャクソン 監督	ワーナー・ホーム・ビデオ	映像 (Blu-ray・DVD)
アルゴ	ベン・アフレック 監督	ワーナー・ホーム・ビデオ	映像 (Blu-ray・DVD)
人生の特等席	ロバート・ロレンツ 監督	ワーナー・ホーム・ビデオ	映像 (Blu-ray・DVD)
大草原の小さな家 シーズン1	マイケル・ランドン 制作	ジェネオン・ユニバーサル・エンターテイメント	映像(DVD)
大草原の小さな家 シーズン2	マイケル・ランドン 制作	ジェネオン・ユニバーサル・エンターテイメント	映像(DVD)
大草原の小さな家 シーズン3	マイケル・ランドン 制作	ジェネオン・ユニバーサル・エンターテイメント	映像(DVD)
レイチェル・カーソンの感性の森	クリストファー・マンガー 監督	アップリンク	映像(DVD)
セヴエンの地球のなおい方	ジャンニポール・ジョー 監督	アップリンク	映像(DVD)
白雪姫と鏡の女王	ターセム・シン 監督	ギャガ	映像(DVD)
レ・ミゼラブル	トム・フーパー 監督	ジェネオン・ユニバーサル・エンターテイメント	映像(DVD)
A Fresh Look at Britain 英国社会の実像を探る	Jonathan Lynch、委文光太郎	成美堂	音声(CD)
2013年度版 英検1級 過去6回 全問題集	旺文社 編	旺文社	音声(CD)

2013年度版 英検準1級 過去6回 全問題集	旺文社 編	旺文社	音声(CD)
2013年度版 英検2級 過去6回 全問題集	旺文社 編	旺文社	音声(CD)
2013年度版 英検準2級 過去6回 全問題集	旺文社 編	旺文社	音声(CD)
新TOEIC®テスト 速解!トレーニング 読解	宮野智靖 監修	旺文社	書籍
新TOEIC®テスト 速解!トレーニング 文法	宮野智靖 監修	旺文社	書籍
新TOEIC®テスト 速解!トレーニング 単語	宮野智靖 監修	旺文社	書籍
新TOEIC®テスト990点攻略	濱崎潤之輔	旺文社	音声(CD)
2カ月で攻略 TOEIC®テスト900点!	天満嗣雄	アルク	CD-ROM
ナイトミュージアム2	ショーン・レヴィ 監督	20世紀 フォックス ホーム エンターテイメント ジャパン	映像(DVD)
サウンド・オブ・ミュージック HDニューマスター版	ロバート・ワイズ 監督	20世紀 フォックス ホーム エンターテイメント ジャパン	映像(DVD)
ヒックとドラゴン	クリス・サンダース、 ディーン・デュボア 監督	パラマウント ジャパン	映像(DVD)
長ぐつをはいたネコ	クリス・ミラー 監督	パラマウント ジャパン	映像(DVD)
かいじゅうたちのいるところ	スパイク・ジョーンズ 監督	ワーナー・ホーム・ビデオ	映像(DVD)
9 (ナイン) 9番目の奇妙な人形	シェーン・アッカー 監督	Happinet	映像(DVD)
イースターラビットのキャンディ工場	ティム・ヒル 監督	ジェネオン・ユニバーサル エンターテイメント	映像(DVD)
ショーン・オブ・ザ・デッド	エドガー・ライト 監督	ジェネオン・ユニバーサル エンターテイメント	映像(DVD)
君のためなら千回でも	マーク・フォスター 監督	パラマウント ジャパン	映像(DVD)
SUITS スーツ シーズン1	アaron・コーシュ 製 作総指揮	ジェネオン・ユニバーサル エンターテイメント	映像(DVD)
SUITS スーツ シーズン2	アaron・コーシュ 製 作総指揮	ジェネオン・ユニバーサル エンターテイメント	映像(DVD)
新英和大辞典 第6版	竹林滋	研究社	書籍
ランダムハウス英和大辞典 第2版	國廣哲彌、小西友七 他	小学館	書籍

不思議の国のアリス	ハリー・ハリス 監督	ソニー・ピクチャーズ エンタテインメント	映像(DVD)
ガーディアンズ 伝説の勇者たち	ピーター・ラムジー 監督	パラマウント ジャパン	映像(DVD)
モンスターズ・ユニバーシティ	ダン・スキャンロン 監督	ウォルト・ディズニー スタジオ・ジャパン	映像(Blu-ray・ DVD)
大いなる遺産	ジュリアン・ジャロルド 監督	アイ・ヴィー・シー	映像(DVD)
エマ ～恋するキューピッド～	フィリップ・ジャイルズ 製作総指揮	アイ・ヴィー・シー	映像(DVD)
リトル・チャロ	NHKエデュケーショナル	NHKエンタープライズ	映像(DVD)
リトル・チャロ2 Adventure in the Middle World	NHKエデュケーショナル	NHKエンタープライズ	映像(DVD)
THE TUDORS チューダーズ ヘンリー8 世背徳の王冠 シーズン1	モーガン・オサリバン 製作総指揮	ポニーキャニオン	映像(DVD)
THE TUDORS チューダーズ ヘンリー8 世背徳の王冠 シーズン2	モーガン・オサリバン 製作総指揮	ポニーキャニオン	映像(DVD)
glee グリー SEASONS1	ライアン・マーフィー 製作総指揮	20世紀 フォックス ホーム エンタテインメント ジャパン	映像(DVD)
glee グリー SEASONS2	ライアン・マーフィー 製作総指揮	20世紀 フォックス ホーム エンタテインメント ジャパン	映像(DVD)
インサイド・ジョブ 世界不況の知られざる 真実	チャールズ・ファーガ ソン 監督	ソニー・ピクチャーズ エンタテインメント	映像(DVD)
ザ・コーポレーション	ジュニファー・アボット、 マーク・アクバー 監督	アップリンク	映像(DVD)
ビッグバン★セオリー ファースト・シーズン vol.1～4	ビル・ブラディ、チャック ・ロリー 製作総指揮	ワーナー・ホーム・ビデオ	映像(DVD)
ビッグバン★セオリー セカンド・シーズン vol.1～6	ビル・ブラディ、チャック ・ロリー 製作総指揮	ワーナー・ホーム・ビデオ	映像(DVD)

ドイツ語

表 題	著者・製作・監修	出版・発売元	メディア種別
ハイゼ ララビアータ (片意地娘)	ハイゼ作、関楠生 訳注	郁文堂	書籍
シュトルム 湖畔 (インメンゼー)	シュトルム作、三浦鞆 郎 訳注	郁文堂	書籍
リルケ詩集	リルケ作、星野慎一 訳注	郁文堂	書籍

グリム童話	グリム作、三浦勲郎 訳注	郁文堂	書籍
ゲーテ詩集	ゲーテ作、三浦勲郎 訳注	郁文堂	書籍
リルケ 若い詩人に与える手紙	リルケ作、斉藤萬七、 石野力 訳注	郁文堂	書籍
リルケ ある女性に与える手紙	リルケ作、斉藤萬七、 石野力 訳注	郁文堂	書籍
みずうみ	テオドーア・シュトルム 作、中込忠三、佐藤正樹 編	同学社	書籍
処女のタブー	ジークムント・フロイ ト作、佐藤正樹 編	同学社	書籍
変身	フランツ・カフカ作、 中井正文 編	同学社	書籍
ドイチュ・マイスター	能登恵一、Frank Schwamborn 他共著	同学社	音声(CD)
Oktoberfest	Oktoberfestfilm	Redline	映像(DVD)
MASTERS OF GERMAN ART	Reiner E. Moritz 監督	Arthaus Musik	映像(DVD)
Maulwurf und Maus feiern Weihnachten	Zdeněk Miler	Leiv Buchhandels	書籍
Der kleine Prinz	Grete und Josef Leitgeb 訳	Karl Ranch	書籍
Die Weihnachtsengelein	Else Wenz-Viëtor	Esslinger	書籍
O Weihnachtszeit, du selige Zeit !	Paul Otto Engelhard	Esslinger	書籍
Beliebte Kinderbuch-Klassiker	Struwelpeter Struw- weliess und Max & Moritz	Xenos	音声(CD)
Mein liebster Geschichtenschatz zu Weihnachten: Die 5 schönsten Bilderbücher zum Vorlesen	Brigitte Weninger、 Eve Tharlet 他	NordSüd	書籍
Andersen Maerchen Zwerger	Hanz Christian	minedition	書籍
Bambi	Felix Salten、Maja Dusiková	NordSüd	書籍
Deutsches Universalwörterbuch	Dudenredaktion	Duden	CD-ROM
世界ふれあい街歩き ドイツ ～ドナウ川 をゆく～ ミュンヘン・レーゲンスブルク	NHK	NHKエンタープライズ	映像(DVD)
世界ふれあい街歩き オーストリア ～ドナウ川をゆく～ リンツ・ウィーン	NHK	NHKエンタープライズ	映像(DVD)

世界ふれあい街歩き 中欧 ベルリン・プラハ	NHK	NHKエンタープライズ	映像(DVD)
クリスマス街道 欧州3国 映像と音楽の旅	シンフォレスト 製作	シンフォレスト	映像(DVD)
Der Räuber Hotzenplotz	Otfried Preußler	Thienemann	書籍
ひとり歩きの会話集2 ドイツ語	JTBパブリッシング 編	JTBパブリッシング	書籍
クラウン独和辞典	濱川祥枝 監修	三省堂	書籍
アクセス和独辞典	在間進 編	三修社	書籍
ソハの地下水道	アグニエシュカ・ホランド 監督	クロックワークス、アルバトロス	映像(DVD)
独検過去問題集2013年版 <2級・準1級・1級>	ドイツ語学文学振興会 編	郁文堂	音声(CD)
独検過去問題集2013年版 <5級・4級・3級>	ドイツ語学文学振興会 編	郁文堂	音声(CD)
ドイツ広文典	桜井和市	第三書房	書籍
新コンササイズ和独辞典	国松孝二 編	三省堂	書籍
フルトヴェングラーと独逸マエストロの黄金時代	ヴィルヘルム・フルトヴェングラー 指揮	ニホンモニター	映像(DVD)
ピナ・バウシュ 夢の教室	アン・リンセル 監督	トランスフォーマー	映像(DVD)
別れの曲	ゲツァ・フォン・ボルヴァリー 監督	アイ・ヴィー・シー	映像(DVD)
黄色い星の子供たち	マルク・ヴァドゥ 製作 総指揮	アルバトロス	映像(DVD)
東ベルリンから来た女	クリスティアン・ペツォルト 監督	アルバトロス	映像(DVD)
我が闘争	トーレ・ショーベルイ 製作	是空	映像(DVD)
続・我が闘争	トーレ・ショーベルイ 製作	是空	映像(DVD)
審判	オーソン・ウェルズ 監督	アイ・ヴィー・シー	映像(DVD)
ヒトラーの旋律	アウドリアス・ユツェルナス 監督	彩プロ	映像(DVD)
野ばら	マックス・ノイフェルト 監督	アイ・ヴィー・シー	映像(DVD)

菩提樹	ヴォルフガング・リー ベンアイナー 監督	アイ・ヴィー・シー	映像(DVD)
続・菩提樹	ヴォルフガング・リー ベンアイナー 監督	アイ・ヴィー・シー	映像(DVD)

フランス語

表 題	著者・製作・監修	出版・発売元	メディア種別
ホームステイのフランス語	阿南婦美代	白水社	音声(CD)
フランス語コミュニケーションの方法	アラン・シャンベルラン、ロス・ステイール	第三書房	書籍
フランス語ホームステイライブ 中級からのコミュニケーション	一丸禎子、パトリック・レボラール	三修社	音声(CD)
コンヴェルサسیونー中級フランス語会話へのステップ	シダリア・マルティンス、ジャン=ジャック・マビラ	第三書房	音声(CD)
世界ふれあい街歩き フランス パリ・マレ地区/パリ・モンマルトル	NHK	NHKエンタープライズ	映像(DVD)
世界ふれあい街歩き フランス パリ・オペラ座界わい/パリ・バスチーユ地区	NHK	NHKエンタープライズ	映像(DVD)
世界ふれあい街歩き フランス リヨン・マルセイユ	NHK	NHKエンタープライズ	映像(DVD)
ミックマック	ジャン=ピエール・ジュネ 監督	角川書店	映像(DVD)
ル・アーヴルの靴みがき	アキ・カウリスマキ 監督	ユーロスぺース	映像(DVD)
ミッドナイト・イン・パリ	ウディ・アレン 監督	角川書店	映像(DVD)
地下鉄のザジ	ルイ・マル 監督	IMAGICA TV	映像(DVD)
5月のミル	ルイ・マル 監督	IMAGICA TV	映像(DVD)
さよなら子供たち	ルイ・マル 監督	IMAGICA TV	映像(DVD)
ひとり歩きの会話集3 フランス語	JTBパブリッシング 編	JTBパブリッシング	書籍
ブチ・ロワイヤル仏和辞典	倉方秀憲 他編	旺文社	書籍
ブチ・ロワイヤル和仏辞典	恒川邦夫、牛場暁夫 他編	旺文社	書籍

屋根裏部屋のマリアたち	フィリップ・ル・ゲイ 監督	アルバトロス	映像(DVD)
最強のふたり	エリック・トレダノ、オリ ヴィエ・ナカシュ 監督	ギャガ	映像(DVD)
2013年度 1級仏検公式ガイドブック 傾向と対策＋実施問題	フランス語教育振興 協会 編	フランス語教育振興 協会	音声(CD)
2013年度 準1級仏検公式ガイドブック 傾向と対策＋実施問題	フランス語教育振興 協会 編	フランス語教育振興 協会	音声(CD)
2013年度 2級仏検公式ガイドブック 傾向と対策＋実施問題	フランス語教育振興 協会 編	フランス語教育振興 協会	音声(CD)
2013年度 準2級仏検公式ガイドブック 傾向と対策＋実施問題	フランス語教育振興 協会 編	フランス語教育振興 協会	音声(CD)
2013年度 3級仏検公式ガイドブック 傾向と対策＋実施問題	フランス語教育振興 協会 編	フランス語教育振興 協会	音声(CD)
2013年度 4級仏検公式ガイドブック 傾向と対策＋実施問題	フランス語教育振興 協会 編	フランス語教育振興 協会	音声(CD)
2013年度 5級仏検公式ガイドブック 傾向と対策＋実施問題	フランス語教育振興 協会 編	フランス語教育振興 協会	音声(CD)
よく出る分野をまとめて覚える 仏検イラ スト単語集 3・4級レベル	小幡屋友二	三修社	書籍
シェルブールの雨傘	ジャック・ドゥミ 監督	ハビネット	映像(DVD)
インドシナ	レジス・ヴァルニエ 監督	カルチュア・パブリッ シャーズ	映像(DVD)
パリで逢いましょう ファーストシーズン	BS日テレ	BS日本	映像(DVD)
小学館ロベール仏和大辞典	小学館ロベール仏和 大辞典編集委員会 編	小学館	書籍
近代小説の誕生 ～バルザック「人間喜劇」をめぐって～	(財)放送大学教育振興会	丸善	映像(DVD)
恋ひとすじに	ピエール・ガスパール ＝ユイ 監督	ジュネオン・ユニバーサ ル・エンターテイメント	映像(DVD)
敵こそ、我が友 ～戦犯クラウス・バルビーの3つの人生～	ケヴィン・マクドナル ド 監督	バップ	映像(DVD)

中国語

表 題	著者・製作・監修	出版・発売元	メディア種別
香港粵語	吉川雅之	白帝社	音声(CD)

画皮 あやかしの恋	ゴードン・チャン 監督	マグザム	映像(DVD)
運命の子	チェン・カイコー 監督	角川書店	映像(DVD)
中国娘	グオ・シャオルー 監督	熱帯美術館	映像(DVD)
亡命 Outside the Great Wall	ハン・グァン 監督	シグロ	映像(DVD)
ひとり歩きの会話集5 中国語	JTBパブリッシング 編	JTBパブリッシング	書籍
新HSK公式ガイドブック 6級	国家漢弁孔子学院総部 編	TAC出版	音声(CD)
新HSK公式ガイドブック 5級	国家漢弁孔子学院総部 編	TAC出版	音声(CD)
新HSK公式ガイドブック 4級	国家漢弁孔子学院総部 編	TAC出版	音声(CD)
新HSK公式ガイドブック 3級	国家漢弁孔子学院総部 編	TAC出版	音声(CD)
新HSK公式ガイドブック 2級	国家漢弁孔子学院総部 編	TAC出版	音声(CD)
新HSK公式ガイドブック 1級	国家漢弁孔子学院総部 編	TAC出版	音声(CD)
新HSK公式ガイドブック 口試	国家漢弁孔子学院総部 編	TAC出版	音声(CD)
中国語検定HSK公認テキスト 4級	宮岸雄介	スプリックス	音声(CD)
中国語検定HSK公認テキスト 3級	宮岸雄介	スプリックス	音声(CD)
中国語検定HSK公認テキスト 2級	宮岸雄介	スプリックス	音声(CD)
中国語検定HSK公認テキスト 1級	宮岸雄介	スプリックス	音声(CD)
講談社中日辞典	相原茂 編	講談社	書籍(CD-ROM)
講談社日中辞典	相原茂 編	講談社	書籍(CD-ROM)
盗聴犯 死のインサイダー取引	アラン・マック、フェリックス・チョン 監督	ツイン	映像(DVD)
盗聴犯 狙われたブローカー	アラン・マック、フェリックス・チョン 監督	ツイン	映像(DVD)
狼たちのノクターン〈夜想曲〉	ロイ・チョウ 監督	ツイン ミッドシップ	映像(DVD)

中検準1級・1級問題集2013年版: 第76回～第78回	中検研究会 編	光生館	音声(CD)
中検2級問題集2013年版: 第76回～第78回	中検研究会 編	光生館	音声(CD)
中検3級問題集2013年版: 第76回～第78回	中検研究会 編	光生館	音声(CD)
中検4級問題集2013年版: 第76回～第78回	中検研究会 編	光生館	音声(CD)
中検準4級問題集2013年版: 第76回～第78回	中検研究会 編	光生館	音声(CD)
クラウン中日辞典	松岡榮志、白井啓介 他	三省堂	書籍
中国語中級テキスト楊逸エッセイを中国語で読む!	篠原正子 編著	光生館	音声(CD)
インファナル・アフエア 3部作 SPECIAL PACK	アンドリュウ・ラウ 監督	キュービカル・エンタ テインメント	映像(DVD)
ビースト・ストーカー/証人	ダンテ・ラム 監督	キングレコード	映像(DVD)

スペイン語

表 題	著者・製作・監修	出版・発売元	メディア種別
Colón y el Nuevo Mundo	National Geographic	SGEL	映像(DVD)
La ciudad perdida de Machu Picchu	National Geographic	SGEL	映像(DVD)
Los templos perdidos de los mayas	National Geographic	SGEL	映像(DVD)
Capoeira: Danza o lucha	National Geographic	SGEL	映像(DVD)
Gauchos de ARGENTINA	National Geographic	SGEL	映像(DVD)
Por las calles de Barcelona	National Geographic	SGEL	映像(DVD)
Salvemos el AMAZONAS	National Geographic	SGEL	映像(DVD)
El FC Barcelona	Mercè Pujol Vila	SGEL	音声(CD)
El chocolate	Mercè Pujol Vila	SGEL	音声(CD)

POR LA COCINA ESPAÑOLA	Gil Guerra Carmen	SGEL	書籍
世界ふれあい街歩きスペイン マドリード・セビリア	NHK	NHKエンタープライズ	映像(DVD)
世界ふれあい街歩きスペイン バルセロナ・グラナダ	NHK	NHKエンタープライズ	映像(DVD)
mafalda 1～5	Quino	Ediciones de la Flor	書籍
ひとり歩きの会話集4 スペイン語	JTBパブリッシング 編	JTBパブリッシング	書籍
スペイン語語源辞典	太田強正	春風社	書籍
バルのスペイン語	秦真紀子	三修社	書籍
日本語から考えるスペイン語の表現	長谷川信弥、山田敏弘	白水社	書籍
ホームステイのスペイン語	立岩礼子	白水社	音声(CD)
口が覚えるスペイン語	西村君代、ラケル・ルビオ・マルティン	三修社	音声(CD)
DELE試験対策問題集A1・A2	坂東省次、ダニエル・アリエタ 他編	インタースペイン	音声(CD)
Competencia gramatical en Uso Ejercicios de gramática: forma y uso A1, A2	A. González Hermoso, C. Romero Dueñas他	Edelsa	音声(CD)
Competencia gramatical en Uso Ejercicios de gramática: forma y uso B1, B2	A. González Hermoso, C. Romero Dueñas他	Edelsa	音声(CD)
Todas las voces B1 - Libro del alumno	C. Chamorro, M. Martínez N. Murillo他	difusión	映像(DVD)
Descubre España	Eva Narvajás Colón	Difusión	映像(DVD)
Descubre el Caribe	Janina Pérez Arias	Difusión	映像(DVD)
Descubre los Andes	Lisi Barros-Sehringer, Lucía Borrero	Difusión	映像(DVD)
Vocabulario De las palabras al texto A1, A2	Marta Higuera	Ediciones SM	音声(CD)
スペイン語法律・経済用語辞典	田澤五郎	郁文堂	書籍
カタルーニャ語小辞典	田澤耕	大学書林	書籍

ロシア語

表題	著者・製作・監修	出版・発売元	メディア種別
ひとり歩きの会話集17 ロシア語	JTBパブリッシング 編	JTBパブリッシング	書籍
ロシア語が面白いほど身につく本	中野久夫、オレグ・ヴィソーチン	中経出版	音声(CD)
ロシア語教程一文法の基礎・会話の基礎	A・アキーシナ、狩野亨	ナウカ出版	書籍
標準ロシア語入門	東一夫、東多喜子 他	白水社	音声(CD)
総合ロシア語入門	安岡治子	研究社	音声(CD)
はじめてのロシア語	藻利佳彦	ナツメ社	音声(CD)
初級ロシア語20課	桑野隆	白水社	音声(CD)
まずはこれだけロシア語	阿部昇吉	国際語学社	音声(CD)
口が覚えるロシア語 スピーキング体得トレーニング	白山利信	三修社	音声(CD)
ニューエクスプレス ロシア語	黒田龍之助	白水社	音声(CD)
シャドーイングで学ぶロシア語	阿部昇吉	東洋書店	音声(CD)
リピーティングで学ぶロシア語	阿部昇吉	東洋書店	音声(CD)
アネクドートに学ぶ実践ロシア語会話	さとう好明	東洋書店	音声(CD)
バッチリ話せるロシア語	小林潔、ミハイル トゥルヒーニ 監修	三修社	音声(CD)
ロシア語音声概説	神山孝夫	研究社	音声(CD)
大人のイラスト会話集 ロシア語	飯田葉	有楽出版社	書籍
会話ではじめるロシア語—ロシア語を話し、ロシア語で考える	山田恒、東井ナヂェーシダ	慶應義塾大学出版会	音声(CD)
基本徹底マスター!ロシア語ドリル	源貴志	NHK出版	音声(CD)
Русский язык ロシア語 文法と練習	秦野一宏、セルゲイ・トルストグゾフ 著	白水社	書籍

表で学ぶロシア語文法の基礎	宇多文雄	東洋書店	書籍
しっかり学ぶロシア語一文法と練習問題	前木祥子	ベレ出版	音声(CD)
入門者および初級者のためのロシア語文法ハンドブック	寺田吉孝	アーバンプロ出版センター	書籍
ロシア語使える文型80	村田真一 監修	東洋書店	音声(CD)
ロシア語ハンドブック	藤沼貴	東洋書店	書籍
ロシア語文法便覧	宇多文雄	東洋書店	書籍
現代ロシア語文法	城田俊	東洋書店	書籍
ロシア語初級読本	西野常夫、渡辺克義	東洋書店	書籍
ロシア語中級読本	西野常夫、渡辺克義	東洋書店	書籍
時事ロシア語	加藤栄一	東洋書店	書籍
授業づくりハンドブック ロシア語	ロシア語教育研究会 編	大阪大学出版会	書籍
ロシア人が日本人によく聞く100の質問 —ロシア語で日本について話すための本	渡辺克義	三修社	書籍
日本案内 ロシア語ガイドテキスト	ロシア語通訳協会2005 年増補改訂版編集班 編	ロシア語通訳協会	書籍
東京物語 Токио Моногатари	ロシア語通訳協会	ロシア語通訳協会	書籍
ロシア語作文・日本の風俗—和文露訳の 試み	佐藤靖彦	新読書社	書籍
石の花 ウラル地方の物語	アレクサンドル・プ トウシコ 監督	アイ・ヴィー・シー	映像(DVD)
イワンと仔馬	イワン・イワノフ=ワノ 監督	アイ・ヴィー・シー	映像(DVD)

日本語

表 題	著者・製作・監修	出版・発売元	メディア種別
初雪の恋〜ヴァージン・スノー〜	Han San-Hee 監督	角川書店	映像(DVD)

はやぶさ	堤幸彦 監督	20世紀 フォックス ホーム エンターテイメント	映像(DVD)
はやぶさ 遙かなる帰還	瀧本智行 監督	東映ビデオ	映像(DVD)
奇跡	是枝裕和 監督	バンダイビジュアル	映像(DVD)
愛の讃歌	山田洋次 監督	松竹	映像(DVD)
舟を編む	石井裕也 監督	アスミック・エース	映像(DVD)
天地明察	滝田洋二郎 監督	角川書店	映像(DVD)
しあわせのパン	三島有紀子 監督	アスミック、 オフィスキュー	映像(DVD)
僕たちは世界を変えることができない	深作健太 監督	キングレコード	映像(DVD)
横道世之介	沖田修一 監督	バンダイビジュアル	映像(DVD)
南極料理人	沖田修一 監督	バンダイビジュアル	映像(DVD)
ツレがうつになりまして	佐々部清 監督	キングレコード	映像(DVD)
インスタント沼	三木聡 監督	角川映画	映像(DVD)
希望の国	園子温 監督	松竹	映像(DVD)
遺体 明日への十日間	君塚良一 監督	フジテレビジョン	映像(DVD)
大学で学ぶためのアカデミック・ジャパニーズ	佐々木瑞枝、村澤慶 昭 他	The Japan Times	音声(CD)
大学で学ぶための日本語ライティング	佐々木瑞枝、細井和 代 他	The Japan Times	書籍
大学・大学院 留学生のためのやさしい 論理的思考トレーニング教材	西隈俊哉	アルク	書籍
大学・大学院 留学生の日本語 ① 読解編	アカデミック・ジャパ ニーズ研究会 編著	アルク	書籍
大学・大学院 留学生の日本語 ② 作文編	アカデミック・ジャパ ニーズ研究会 編著	アルク	書籍
大学・大学院 留学生の日本語 ③ 論文読解編	アカデミック・ジャパ ニーズ研究会 編著	アルク	書籍
大学・大学院 留学生の日本語 ④ 論文作成編	アカデミック・ジャパ ニーズ研究会 編著	アルク	書籍

大学・大学院 留学生の日本語 ⑤ 漢字・語彙編	アカデミック・ジャパ ニーズ研究会 編著	アルク	書籍
----------------------------	-------------------------	-----	----

コリア語

表 題	著者・製作・監修	出版・発売元	メディア種別
よく使うことばで学ぶ韓国語	イユニ、水谷清佳	朝日出版社	音声(CD)
しくみで学べるテキスト 韓国語へ旅しよう 初級	李昌圭	朝日出版社	書籍(CD-ROM)
韓国語の世界へ 入門編 ―コツコツ学び、カジュアルに話そう―	李潤玉、酒匂康裕 他	朝日出版社	音声(CD)
楽しく学ぶハングル1	浜之上幸 監修	白帝社	音声(CD)
私は幸せです	ユン・ジョンチャン 監督	TEICHIKU ENTERTAINMENT	映像(DVD)
依頼人	ソン・ヨンソン 監督	KRコンテンツグループ	映像(DVD)
目には目、歯には歯	クァク・キョンテク、 アン・クォンテ 監督	KRコンテンツグループ	映像(DVD)
息もできない	ヤン・イクチュン 監督	ハビネット	映像(DVD)
アジョシ	イ・ジョンボム 監督	ハビネット	映像(DVD)
あなたは遠いところに	イ・ジュニク 監督	エスピーオー	映像(DVD)
霜花店 運命、その愛	ユ・ハ 監督	エスピーオー	映像(DVD)
B型の彼氏	チェ・ソグオン 監督	角川映画	映像(DVD)
サニー 永遠の仲間たち	カン・ヒョンチョル 監督	ミッドシップ	映像(DVD)
悲しみよりもっと悲しい物語	ウォン・デヨン 監督	エスピーオー	映像(DVD)
キッチン〜3人のレシピ	ホン・ジョン 監督	エスピーオー	映像(DVD)
牛の鈴音	イ・チュンニョル 監督	シグロ、スターサンズ	映像(DVD)
ハロー !?ゴースト	キム・ヨンタク 監督	ツイン	映像(DVD)

赤ちゃんと僕	キム・ジニョン 監督	ジェネオン・ユニバーサル・エンターテイメント	映像(DVD)
ソウルアカデミー韓国語1	金宰郁、安相赫 他	蒼学舎	音声(CD)
ソウルアカデミー韓国語2	金宰郁、張銀敬 他	蒼学舎	音声(CD)
ソウルアカデミー韓国語文法辞典 初級・中級	金宰郁、片龍雨 他	蒼学舎	書籍
標準韓国語文法辞典	韓国・国立国語院	アルク	書籍
韓国語文型ハンドブック	朴三植、韓晶恵	白帝社	書籍
身につく!重要韓国語文型100 中級編	梁永美	国際語学社	書籍
こだわり中級韓国語	川越菜穂子 他	三修社	音声(CD)
使い分けがわかる!韓国語の類似語	沈智允 他	三修社	音声(CD)
昔話で学ぶ韓国語初級リーディング	金京子	アルク	音声(CD)
朝鮮日報の記事で学ぶ韓国語リーディング	コーディネーターワン・ インターナショナル	アルク	書籍
多聴・多読や音声練習にぴったり! 韓国語ストーリーBOX 中級レベル	李修怜	国際語学社	音声(CD)
韓国語で物語を読もう!イソップ物語	金信愛	語研	音声(CD)
多読多聴の韓国語[初級編] 対訳世界名 作文学	HANA韓国語教育研究会	インプレス	音声(CD)
多読多聴の韓国語[初中級編] 対訳韓国 の人物	HANA韓国語教育研究会	インプレス	音声(CD)
韓国語手紙の書き方事典	金容権	三修社	書籍
口を鍛える韓国語作文—語尾習得メソッド— 中級編	白姫恩	国際語学社	音声(CD)
ハングル検定対策3級問題集	承賢珠、杉山明枝 他	白水社	音声(CD)
TOPIK韓国語能力試験 初級(1・2級) 対策 語彙・文法・作文編	李昌圭	白帝社	書籍
韓国語能力試験レベル別完全攻略 中級編	ソウル韓国語アカデミー	アルク	音声(CD)
偕老 ～最も美しき同行～	チェ・ジョンテ 監督	KRコンテンツグループ	映像(DVD)

ごめんね、ありがとう	イム・スルレ 他 監督	KRコンテンツグループ	映像(DVD)
母なる証明	ポン・ジュノ 監督	ハビネット	映像(DVD)
韓国語を楽しむための擬声語・擬態語400	李清一	三修社	音声(CD)
TOPIK韓国語能力試験 中級(3・4級) 対策 語彙・文法・作文編	李昌圭	白帝社	書籍
ポエトリー アグネスの詩	イ・チャンドン 監督	シグロ、キノアイ・ジャパン	映像(DVD)
世界ふれあい街歩き 韓国 ソウル・プッチョン 境界／ブサン	NHK	NHKエンタープライズ	映像(DVD)
ひとり歩きの会話集6 韓国語	JTBパブリッシング 編	JTBパブリッシング	書籍
トガニ 幼き瞳の告発	ファン・ドンヒョク 監督	ポニーキャニオン	映像(DVD)
多読多聴の韓国語 [初級編] 対訳韓国の 古典	HANA韓国語教育研究会	インプレス	音声(CD)
リアルな日常表現が話せる! 韓国語フ レーズブック	幡野泉、南嘉英 他	新星出版社	音声(CD)
耳にスイスイ韓国語の発音マスターノート これで完璧!	金珉秀	駿河台出版社	音声(CD)
はじめてのリスニング&リーディング ハン グルで読む日本昔ばなし	金裕鴻	NHK出版	音声(CD)
韓国語の世界へ 初中級編	李潤玉、酒匂康裕 他	朝日出版社	音声(CD)
河本準一式 韓国語の教科書	河本準一	学研マーケティング	音声(CD)
河本準一式韓国語の教科書2 実践編	河本準一	学研マーケティング	音声(CD)
きみはペット	キム・ビョンゴン 監督	コンテンツセブン	映像(DVD)
シングルパパが恋してる	イ・ソンジュン 演出	ブロードウェイ	映像(DVD)
ママはアイドルに夢中	キム・ユンチョル 演出	ブロードウェイ	映像(DVD)
恋愛コンサルタント～あなたも恋がした くなる	クオン・ソクチャン 演出	ブロードウェイ	映像(DVD)
おばあちゃん ありがとう	チョン・デユン 演出	ブロードウェイ	映像(DVD)
彼らの愛のかたち	イ・テゴン 演出	ブロードウェイ	映像(DVD)

ピアニスト	ムン・ポヒョン 制作	マクザム、アジア映画社	映像(DVD)
世界で一番美しい別れ	ミン・ギユドン 演出・脚本	E-MOTION	映像(DVD)
青い塩	イ・ヒョンスン 監督	ハピネット	映像(DVD)
The Phone	キム・ハンミン 監督	E-MOTION	映像(DVD)
ワンドゥギ	イ・ハン 監督	ポニーキャニオン	映像(DVD)
「ハングル」能力検定試験過去問題集 1級(第8巻)	ハングル能力検定協会	ハングル能力検定協会	音声(CD)
「ハングル」能力検定試験過去問題集 2級(第8巻)	ハングル能力検定協会	ハングル能力検定協会	音声(CD)
「ハングル」能力検定試験過去問題集 準2級(第8巻)	ハングル能力検定協会	ハングル能力検定協会	音声(CD)
「ハングル」能力検定試験過去問題集 3級(第8巻)	ハングル能力検定協会	ハングル能力検定協会	音声(CD)
「ハングル」能力検定試験過去問題集 4級(第8巻)	ハングル能力検定協会	ハングル能力検定協会	音声(CD)
「ハングル」能力検定試験過去問題集 5級(第8巻)	ハングル能力検定協会	ハングル能力検定協会	音声(CD)
読む・書く「ハン検」	ハングル能力検定協会	ハングル能力検定協会	書籍
韓国語能力試験中級 [3級・4級] 対策単語集	金珉秀	駿河台出版社	書籍
韓国語能力試験初級 [1級・2級] 対策単語集	金珉秀	駿河台出版社	書籍
朝鮮語辞典	小学館、韓国・金星出版社 編	小学館	書籍

インドネシア語

表 題	著者・製作・監修	出版・発売元	メディア種別
ひとり歩きの会話集7 インドネシア語	JTBパブリッシング 編	JTBパブリッシング	書籍

イタリア語

表題	著者・製作・監修	出版・発売元	メディア種別
ローマ法王の休日	ナンニ・モレッティ 監督	ハビネット	映像(DVD)

その他の言語

表題	著者・製作・監修	出版・発売元	メディア種別
スワヒリ語のしくみ	竹村景子	白水社	音声(CD)
古典ラテン語辞典	国原吉之助	大学書林	書籍
きつと、うまくいく	ラージクマール・ヒラニ監督	ハビネット	映像(DVD)

複数言語

表題	著者・製作・監修	出版・発売元	メディア種別
魔法の宅急便	宮崎駿 監督	ウォルト・ディズニー・スタジオ・ジャパン	映像(Blu-ray)
紅の豚	宮崎駿 監督	ウォルト・ディズニー・スタジオ・ジャパン	映像(Blu-ray)
平成狸合戦ぽんぽこ	高畑勲 監督	ウォルト・ディズニー・スタジオ・ジャパン	映像(Blu-ray)
ホーホケキョ となりの山田くん	高畑勲 監督	ウォルト・ディズニー・スタジオ・ジャパン	映像(Blu-ray)
おもひでぼろぼろ	高畑勲 監督	ウォルト・ディズニー・スタジオ・ジャパン	映像(Blu-ray)
ゲド戦記	宮崎吾郎 監督	ウォルト・ディズニー・スタジオ・ジャパン	映像(Blu-ray)
バック・トゥ・ザ・フューチャー	ロバート・ゼメキス監督	ジェネオン・ユニバーサル・エンターテイメント	映像(DVD)
バック・トゥ・ザ・フューチャー 2	ロバート・ゼメキス監督	ジェネオン・ユニバーサル・エンターテイメント	映像(DVD)
バック・トゥ・ザ・フューチャー 3	ロバート・ゼメキス監督	ジェネオン・ユニバーサル・エンターテイメント	映像(DVD)

もののけ姫	宮崎駿 監督	ウォルト・ディズニー・スタジオ・ジャパン	映像(Blu-ray)
猫の恩返し/ギブリーズepisode2	宮崎駿 企画、森田宏幸、百瀬義行 監督	ウォルト・ディズニー・スタジオ・ジャパン	映像(Blu-ray)

その他

表 題	著者・製作・監修	出版・発売元	メディア種別
地球家族	ピーター・メンツェル 他	TOTO出版	書籍
続地球家族	ピーター・メンツェル、フェイス・ダルージオ	TOTO出版	書籍
地球の食卓	ピーター・メンツェル、フェイス・ダルージオ	TOTO出版	書籍
地球のごはん	ピーター・メンツェル、フェイス・ダルージオ	TOTO出版	書籍
なるほど知図帳 世界2013	昭文社出版編集部	昭文社	書籍
なるほど知図帳 日本2013	昭文社出版編集部	昭文社	書籍
通訳の仕事 始め方・稼ぎ方	通訳翻訳ジャーナル編集部 編	イカロス出版	書籍

— 編 集 後 記 —

今号も多くの方々から外国語教育に関する研究論文や実践報告を寄稿していただきました。厚く御礼を申し上げます。みなさまの外国語教育に資することを願いつつ、第42号をお届けいたします。

さて、LL研究室は来年度で開室50年を迎えます。この間にめざましい発展を遂げたテクノロジーによって、外国語教育の手段が変わり、それにつれて方法も変わってきました。それに合わせ、当研究室も装いと名称を改めることとなります。研究室が実践している活動が伝わることを願って、名称を「外国語教育研究室」と改めます。今後も、みなさまのご支援とご協力をお願い申し上げます。(編集子)

第42号編集委員会

委員長	上原正博
委員(50音順)	池尾玲子
	巖基珠
	櫻井文子
	鈴木健郎
	寺尾格
	西口拓子
	フリックマン, ジェフリー C.

〈筆 者 紹 介〉 (掲載順)

阿 部 三 男	経 営 学 部 非 常 勤 講 師
フリックマン, ジェフリー C.	文 学 部 准 教 授
柴 田 隆	法 学 部 准 教 授
根 岸 徹 郎	法 学 部 教 授
佐 藤 弘 明	商 学 部 教 授
土 屋 昌 明	経 済 学 部 教 授

専修大学外国語教育論集

第 42 号

2014 年 3 月 15 日 発行

編集兼発行者

専修大学 LL 研究室

室長 寺 尾 格

発 行 所

専修大学 LL 研究室

〒214-8580 川崎市多摩区東三田2-1-1

電 話 044-911-0502

F A X 044-900-7842

印 刷 所

(株) 大熊洋紙店
