

ISSN 1348-8384



拓殖大学
語学研究
Takushoku Language Studies

2014. 3

No. 130

目 次

〈論 説〉

新聞記事における「勝ち」を表す動詞の意味用法

——「破る・下す・倒す」の中心義と

拡張義をめぐって——……………遠藤 裕子（1）

「If-構文」の教授法に関する一提言……………音在 謙介（29）

日本語とスペイン語の

安富 雄平

合成名詞形成の対照研究……………エンリケ・アルマラス・ロモ（59）

濱松 法子

『(旧本) 老乞大』句末の“有”と

チベット語の句末助動詞

ཅད་ཡོད་འདུ་ の類似性

——存在動詞の文法化と言語主体位相の叙述——……………浅井 澄民（97）

劉天華の音楽観

——北京大学時代を手掛かりに——……………久米井敦子（127）

大学生の第二外国語学習に対する意識調査

——スペイン語検定に対する態度と

動機づけに着目して——……………濱松 法子（149）

小野田亮介

英語初級者のライティングに見られる

発表用語彙の特徴について……………大東 真理（175）

〈研究ノート〉

アル・アンダルス貨幣の刻文について

——後ウマイヤ朝時代のディルハム貨——……………飯野 昭夫（193）

大学初年次教育における

ディスカッションの実践……………狩野 紀子（221）

拓殖大学語学研究 投稿規則・執筆要綱……………（247）

Contents

〈Articles〉

- A Study on Verbs Meaning ‘win’
in Japanese Newspaper Articles:
Paying Special Attention to Prototype
and Extensional MeaningENDO Hiroko (1)
- A Suggestion for Developing Teaching Methodology
of Subjunctive MoodOTOZAI Kensuke (29)
- Análisis contrastivo español/japonés
sobre la formación YASUTOMI Yuhei
de los sustantivos compuestos Enrique Almaraz ROMO (59)
HAMAMATSU Noriko
- Similarities between “*yōu*”
Used at the End of a Sentence in *Lao qi da*
and “*yoo/duu*” Used at the End of a Sentence
in Tibetan LanguageASAI Sumitami (97)
- The Musical Thought of Liu Tian-hua (1895–1932):
A Study of his Works and Activities
during his Time at Beijing UniversityKUMEI Atsuko (127)
- Percepciones estudiantiles
sobre el aprendizaje del español como lengua extranjera:
Estudio particular sobre las actitudes
y motivaciones de un grupo
de universitarios japoneses respect HAMAMATSU Noriko
del examen del diploma de español ONODA Ryosuke (149)
- Analyzing Features of Vocabulary for Academic Use
through Task-based Classroom Writing
by EFL BeginnersDAITO Mari (175)
- ### 〈Study Notes〉
- Inscriptions on al-Andalus’ Coins:
Dirhams of Umayyad Dynasty in SpainIINO Akio (193)
- Practice of Discussion in First Year Experience Courses
at Colleges and UniversitiesKANO Noriko (221)

〈論 説〉

新聞記事における「勝ち」を表す 動詞の意味用法

——「破る・下す・倒す」の中心義と拡張義をめぐって——

遠 藤 裕 子

キーワード：「勝つ・破る・下す・倒す」，ヲ格とニ格，拡張義，新聞記事，類義語

1. はじめに

語の実証的な意味研究は、1970年代から盛んに行われるようになってきた。個々の語の意味分析だけでなく、類義語間の意味や用法の差異に注目した研究も数多くなされている。

このような類義語意味分析の先行研究を見ると、中心義同士が類義関係にある語を取り上げたものが多い。しかし、実際には、中心義と拡張義が類義関係にある場合や、拡張義と拡張義が類義関係にある場合も少なくない。

そこで本稿では、拡張義同士が類義関係にある動詞を中心に上げ、特定のレジスターにおける用例を分析してその差異を検討することとした。そして、意味論的に記述された中心義や拡張義に基づき、拡張義と中心義との距離や、拡張義の意味確立の度合などと実際の使用との関係について考察した。

具体的には、「勝ち負け」の「勝ち」を表す基本的な和語動詞についてその意味と構文を記述し、新聞記事における使用例を資料に、場面や共起する語句の傾向を分析した。また、「勝つ」意が拡張義である動詞における拡張義と中心義の関連についても検討した。

対象とするのは、「勝ち」を表す「勝つ、負かす、破る、下す、倒す」の5語である。用例については、主として現代日本語書き言葉均衡コーパス(BCCWJ)⁽¹⁾を利用し、「出版」サブコーパスの「新聞」における使用状況を調査した。

以下、第2節では分析対象動詞について語彙体系上の背景について述べる。第3節で各動詞の「勝ち」の意の意味と構文について記述し、第4節で新聞記事における調査の結果を分析する。最後に新聞記事において複数の動詞が使われる要因について考察し、課題について述べる。

2. 分析の対象「勝つ・破る・下す・倒す」とその関連語

「勝ち負け、勝負、勝敗」を表す動詞は、複合動詞も入れるとかなりの数に上り、慣用的動詞句まで入れると更に数を増す。これらの表現から基本度の高い単純語の「勝ち」の動詞として、「勝つ、破る、下す、倒す」とその関連語を取り上げることとした⁽²⁾。

対象とする動詞を決めるに当たり語彙資料としたものから、シソーラスの類3点を挙げ、対象語の扱いについて述べる。

まず『分類語彙表——増補改訂版』では、2.3570「勝敗」の中に、「勝つ、負かす、倒す、破る、負ける、引き分ける、参る」などに代表される語句を数多く挙げている。また、2.1584「限定・優劣」の下位分類の一部に「たける、勝る、立ち勝る、勝つ、圧倒する」などの語句をまとめており、「勝つ」は意味の近い2箇所で扱われている。

『類語大辞典』は、扱ったすべての語句を100のカテゴリーに分類して

記述した辞典である。カテゴリ番号 37「争う・勝つ・負ける（闘争・勝負）」に、「3703 勝つ」「3704 負かす、破る、やっつける」などが小見出し語として使用されている。「下す」は「負かす」の中に挙げられている。

『日本語大シソーラス』も、「0783 勝敗」「0784 勝つ」「0786 負ける」といったカテゴリーを立て、「勝つ」には、「勝つ、落とす、負かす、破る、倒す、葬る、やっつける、料理する」など多数の表現を記載している。

これらの辞典類から見ると、「勝つ、負かす、破る、倒す」は、「勝ち」の意の和語動詞として、語彙体系上比較的基本度の高い語群であると言える。ただ、「下す」はあまり重要語ないしは上位語として扱われていない。理由は明らかではないが、1964 年の『分類語彙表』で、「下す」は、2,154 の「上がり下がり」にのみ入れられており勝敗関連の 2,353 には含まれないことから、後続の辞典もこの影響を受けた可能性も考えられる。確かに「下す」の「勝ち」の用法は他の用法より比較的新しいが、現代語としては確立した用法と認められる⁽³⁾。

次に、これらの動詞の使用度数を「中納言」で見ると、次のようになっている⁽⁴⁾。

勝つ：6,163 負かす：61 破る：1,955 下す：2,097 倒す：1,756

これは「勝ち」の意味かどうかを問題にしない単なる使用度数であるが、どの程度これらの動詞を目（耳）にするかという観点からは参考にすることができる。なお、「やっつける」は 423 と「負かす」の約 7 倍見られるが、本研究で扱う範囲の「新聞」には文体的に合わないため、取り上げないこととする。また、「負かす」は、勝つ—負ける—負かす、という意味的・統語的対応があるため適宜触れるが、出現数が少ないので主たる分析からは外す。以上、分析対象の動詞類について述べた。

次節以降の用例は、BCCWJ の「書籍」「雑誌」「新聞」については具体

名を括弧内に記し、それ以外の用例には括弧内にサブコーパスの下位分類名を記した。また、BCCWJ 以外の用例には URL を添えた。記載のないものは、筆者の作例である。

3. 「勝つ・負かす・破る・下す・倒す」の意味と構文

本節では、複数の国語辞書⁽⁶⁾や先行研究及び使用例をもとに、各動詞の中心義と「勝ち」の意味の用法と構文等について、例を挙げながら記述していく。

3.1 「勝つ・負かす」の意味と構文

3.1.1 「勝つ」の意味と構文

本稿で取り上げる「勝ち負け、勝負、勝敗」を表す動詞 5 語のうち、「勝つ」はヲ格ではなくニ格を取る点で、他の 4 語と構文的に大きく異なる。

「勝つ」の用法のうち、ガ格名詞にヒトの来る使い方には 2 つある。1 つは競う相手が人や集団などの用法であり、もう 1 つは、戦う相手が「おのれ、誘惑、病」など抽象的・精神的なものに拡張した用法である。本稿では前者を扱い、その意味は次の通りである。

〈人が、競ったり戦ったりして、自分の方が勝る結果になる〉

上記の意味用法における「勝つ」の構文は、2 つある。

① 「N1 が N2 に (N3 で) カツ」

② 「N1 が N3 にカツ」

動詞「勝つ」の事象に必須の要素は、「動作主」、「(戦ったり競ったりする) 相手」、「(相手との) 戦いや競い」、の 3 つであり、順に①②の N1,

N2, N3 がそれに当たる。ただし、N2 の「相手」は事象成立の要素としては必須であるが、実際の文では表されない②も使用される。

以下、用例を挙げながら意味と構文について述べていく（下線は筆者。以下、同様）。

- (1) そしてオリンピックで、あのアルゼンチンにとうとう勝った。
（『釜本流ストライカーの作り方』）
- (2) F 東京は仙台に 2-0 で勝ち 4 連勝、勝ち点 20 で暫定 4 位。（産経新聞）
- (3) なぜ、多重債務者が訴訟で勝つか。（中日新聞）

①の「N1 が N2 に（N3 で）カツ」では、二格名詞が戦ったり競ったりする相手を表す。(2)の用例では、「仙台」が N2, 戦いや競い（の場）である N3 は書かれていないが「試合」であり、「2-0」はその他の要素に相当する。(3)の用例では、「訴訟」が N3, 文脈から「消費者金融会社や信販会社」が N2 であることが分かる。

なお、次の例でも分かるように、二格が同じ文中で重出することはない。

- (4) 巨人はヤクルトに 1-0 で勝った。
- (5) 巨人は試合に勝った。
- (6) 巨人は試合に 1-0 で勝った。
- (7)* 巨人は試合にヤクルトに 1-0 で勝った。
- (8)* 巨人はヤクルトに試合に 1-0 で勝った。

次に、②の用例を挙げる。

- (9) 参院選に勝ち、衆院解散・総選挙に追い込む「王道」を忘れては、

足元をすくわれる。(朝日新聞)

- (10) 口頭弁論では、原告側が「この裁判は薬害の根絶のためにやっているのに、国は裁判に勝ちさえすれば良いという態度で抗弁を続けている」と意見陳述した。(高知新聞)
- (11) 電力会社や電機メーカーは「急がないと国際的な競争に勝てない」と電波漏れを防ぐ技術の実証実験を続けている。(毎日新聞)
- (12) ただ単に技が上達し、試合に勝つことが武道ではない。(『武道論十五講』)

②の「N1がN3にカツ」では、(9)の用例では、「参院選」がN3に当たる。二格は、戦いや競いそのものを指し、相手は明示されていない。(10)では、「裁判」がN3となる。上述したように、二格が同じ文中で重出することはない。

②の構文では、戦ったり競ったりする過程や戦いや競いの相手は、①と比べると焦点の当たらない位置に置かれている。つまり、①構文では「動作主」「競いの相手」に焦点が当たっているのに対し、②構文では「動作主」「戦いや競い」に焦点が当たっている点が異なる。

なお、①②とも、勝ち方の様態や手段などを詳しく述べるために「1-0」や「判定」「この戦法」など、デ格補語を伴うことができる。

次に「勝つ」のアスペクト的側面について取り上げる。「N1がN2にカット」は、N1とN2の優劣関係においてN1の優位で決着がついた、という意味となり、「N1がN2にカッターテイル」は、結果状態ではなく(13)(14)のように競争の途中での状態を指す^⑥。「勝つ」は過程のある優劣関係であり、競いの途中で関係が変化することもあり、また、N1もN2も状態変化や位置変化をすることはない点で、「破る、下す、倒す」と大きく異なる。

- (13) アラブ人サポーターは、勝っているチームには鼓膜が破れるほどの大声援を送り、負けている時は前半だろうが、容赦なくスタジアムから去ってしまう。（雑誌『週刊サッカーダイジェスト』）
- (14) それもきっと、ラジオで巨人の勝っている試合の実況を、聞いていたからだと思われます。（Yahoo! ブログ）

「勝つ」には、上記の意味と非常に近い使い方がある。第2節で挙げた『分類語彙表－増補改訂版』2.1584「限定・優劣」の下位分類の一部に「たける、勝る、立ち勝る、勝つ、圧倒する」などのグループがあり、「勝つ」はここにも入れられている。「相手にまさる」というこの用法には、次のような例が見られる。

- (15) 女子力では完全に勝っているのに。
 (<http://komachi.yomiuri.co.jp/t/2013/0907/616189.htm>)
- (16) 学歴は関係ないと思うよ。彼女に勝ちたいならミリオネアとかのほうがいいんじゃない？（Yahoo! 知恵袋）

この用法と勝敗の用法との関係は、「まさっているのだから、もし競争や戦いをすれば勝つだろう」という時間的隣接関係あるいは因果関係の推論とも、また反対に、「競争や戦いで勝ったということは、優劣関係でまさっているからだ」という推論とも考えられる。あるいは、具象的な戦いから抽象的（心理的）な戦いへ意味拡張したと考えることもできる。どちらを取るにせよ、心理的な戦いにあっては、「相手」が戦いの存在に気づかなくても成立するものであり、一般的な競技からはかなり離れた用法である。この意味の構文は、次の通りである。

- ③ 「N1 が N2 に (N3 で) カツ」 (=①)

N3 は、「競いや戦い」の場が抽象化した、競いの「観点」を表す。

「勝つ」と「負ける」は語彙的に対になっており、次の例のように合成語や慣用表現が数多く見られる。

(17) 勝ち負け、勝ち戦／負け戦、勝ち組／負け組

(18) 負けるが勝ち、勝つと負けるでは大違い、相撲に勝って勝負に負ける

「勝つ」と「負ける」は形態的には対応していないが、構文は共通しており、「N1 が (N3 で) N2 にマケル」と「N1 が N3 にマケル」(N2 は N1 の対戦相手、N3 は戦いの場)がある。(19)は前者の例、(20)は後者の例である。「負ける」の中心義は次の通りである。

〈人が、戦ったり競ったりして、相手に屈する結果になる〉

(19) 「審査で民間に負ければ三セクが撤退を余儀なくされる。そうすると独自の雇用職員が行き場を失う可能性もある」と関係者。(中日新聞社)

(20) 競争に負けてはならじと社員に目標設定を課し、「ここまでで成果を出しなさい」とドライブをかけ〈略〉(『やる気を引き出す成果主義ムダに厳しい成果主義』)

3.1.2 「負かす」の意味と構文

「勝ち負け」の意の「負かす」は「負ける」より新しい用法である⁽⁷⁾。「負かす」は、BCCWJ では他の動詞より使用が少ない。ただ、形態的に「負ける」と対になっていること、勝ち負け専用の単義語であることから取り上げた。「勝つ」とは異なりヲ格を取り、構文は「N1 が (N3 で) N2 をマカス」となる。意味は次の通りである。

〈人が、戦うなどして、相手より勝る結果になるようにする〉
次に、用例を挙げる。

- ⑪ 弟子が師匠を負かすことを恩返しと言う。（京都新聞社）
- ⑫ チェスでは、コンピュータがプロを負かすまでになりましたが、
将棋では、まだそこまでの域に達していません。（Yahoo! 知恵袋）

「勝つ」と異なる点は、行為、つまり動作性が意味の中に含まれているという点であろう。動作性はあるが、「破る、下す、倒す」のような具体的な動作イメージはなく、他動詞の上位語として「新聞」記事には便利な動詞に見えるが、実際の使用はむしろ少ない。ただ、後述する国語辞典の記述（表1）や語彙資料におけるグループ名などメタ言語では「負かす」が好んで使用されている。

3.2 「破る、下す、倒す」の意味と構文

「破る、下す、倒す」は、共通して〈人が 戦ったり競ったりして 相手を負かす〉という意味用法を持つ。この意味は、3語の中心義ではなく拡張義である。そこで、まず中心義を述べた上で、「勝ち」の意味と構文を記述していくこととする。

3.2.1 「破る」の意味と構文

「破る」は、動作主が対象物に働きかけ、対象物が変化することを表すもので、現代語としての中心的な意味は、〈人が 平面的な物を 強い力を加えて こわす〉とまとめられる。破るための道具に関して特に指定はない。この意味は焦点移動により2つの意味に分けて考えることができる。1つは、(a)「紙を破る、布を破る」の類、もう1つは、(b)「檻を破る、空き巣が窓ガラスを破る」の類であり、それぞれ次のように記述できる。

- (a) 〈人が 平面的なものを 引き裂いたり穴をあけたりして 損なう〉
- (b) 〈人が 平面的なものの一部を 強い力でこわし 突き抜ける〉

基本構文はともに「N1 が N2 をヤブル」である。(a)は、動作主が対象物に働きかけてそれを変化させ、(b)は、それに続いて変化した対象物を突き抜けて動作主が位置を変化させることを表すものである。ガ格名詞である人間等とヲ格名詞との相対的大きさにおいて、(a)では一般に動作主である人間の方が対象物より大きく、(b)では人間の方が小さい例が多い。破壊された部分を人間が通過するかどうかで(a)と(b)は異なるとも言える。つまり、(a)では、焦点が対象物の状態変化にあり、(b)では、動作主の移動（通過）にあるいう、焦点の違いによる意味の違いと言える。

さらに(b)には、「壁を破る」「記録を破る」という慣用化した抽象的な意味の表現があり、使用がかなり多く見られる（23参照）。この意味用法が定着しているため、「勝ち」の用法と場面的にもつながりやすいと考えられる。

- (23) それはちょうど、スポーツの世界が記録を破って進んでいくのに似ている。（『一竹辻が花の妻』）

「破る」の、「勝ち」の意の例として次のようなものがある。

- (24) マルタ・マレーロ、マリア・マルティネス組を6-4, 6-2で破り3回戦へ進出。（西日本新聞）
- (25) 党首クラスの「大物」を破って初当選した。（朝日新聞）
- (26) 桶狭間の戦の日です。織田信長が今川義元を奇襲で破った戦いでした。（『旧暦はくらしの羅針盤』）

対応する自動詞「敗れる」は、「破れる」とは別見出しとして扱われることも多く、その場合の「敗れる」は「負け」の意味だけをもつ単義語となる。また、「負け」の意味で「破る」の受身文を使うことはない。

(27)* 今川義元は織田信長に奇襲で破られた。

3.2.2 「下す」の意味と構文

「下す」の中心義は、「破る」や「倒す」のように明確ではない。「下す」に対応する動詞「下る」⁽⁸⁾の中心的な意味用法は、〈人や物が 高い所から低い所へ（何かに沿って）移動する〉と認められるが、人や具体物が空間を移動するこの用法は、「下す」の現代語では「腹を下す、寄生虫を下す」など特殊な用法しか残っておらず、「判決を下す、決断を下す」などの抽象化した用法の例が辞書などでも多く見られる。「下す」の中心義は必ずしも明確ではないが、複数の意味を貫く共通点としては、「上から下へ」というスキーマを抽出することができる。なお、『日本国語大辞典』によると、古くは「下す」と「下る」が形態的のみならず意味的にも対応する部分が少なくなかったようだが、現代語では、(28)のような「軍門にくだる」といった慣用表現でその使用が見られる程度である。

(28) しかしそこでの確な判断が下せなければ、競争会社の軍門に下るしかない。(『メイド・イン・ジャパン』)

「下す」の基本構文は「N1がN2をクダス」で、「勝ち」の意の用例としては次のようなものがある。

(29) 桐蔭学園が7年ぶりの頂点を目指した長崎南山を降し、初優勝を飾った。(毎日新聞)

③① 中国が3-0で朝鮮民主主義人民共和国を下し、五連覇を果たした。(新潟日報)

③① 3番手は7トーセンブライトです。2走前のマリーンSは58Kgでフェラーリピサを下しています。(Yahoo! ブログ)

前述したように、「破る一敗れる」が自他で「勝ち負け」の用法を持つのと異なり、「くだる」が「負け」を表す用法は一般的ではない。また、受身文は使わない。

③②?? 日馬富士は白鳳に下された。

3.2.3 「倒す」の意味と構文

「倒す」の中心義は、〈人などが 対象物に力を加えて 立った状態から横になった状態に変える〉ことである。対象物が物ではなく人になると、その人の力を一時的に奪うことになり〈相手を負かす〉意につながる。③③は、実際に相手の状態(姿勢)を変化させる中心義の使用例である。③④はボクシングの話題で、相手を物理的に「倒す」ことは「勝つ」ことにつながるため、この用例自体は中心義での使用ではあるが拡張義へ連続的につながる使用例と見ることができる。③⑤③⑥は拡張義「勝ち」の使用例に当る。「倒す」の基本構文は、「N1がN2をタオス」である。

③③ 後半15分には中山が倒されて得たPKを藤田が決めた。(高知新聞)

③④ 「倒しなかったけど、うまくできなかった」と話したが、挑戦者のダメージは明らかだった。(神戸新聞)

③⑤ 西大会では、日大三が兄弟校の日大二を大差で倒し、ベスト8が決まった。(読売新聞)

- ⑶⑥ どのキャラクターを使用してもよいので、VS モードのサバイバル中に、3 回以上超必殺の術で相手を倒す。(『金色のガッシュベル!! うなれ! 友情の電撃 2 公式ガイドブック』)

また、次の⑶⑦のように対象物が権力を持つ組織になった場合は、〈相手を負かして存続できなくする〉意となる。「ブッシュ」という「個人」が相手であると考えれば単なる「勝ち」であり、「ブッシュ」がメトニミーによって「共和党政権」を指すと考えれば「存続できなくする」意となる。つまり、2つの意味用法は連続的なものと考えられ、さらに⑶⑧のような使用につながると考えられる。

- ⑶⑦ ケリー上院議員は3日夜、次の党員集会（今月7日）の舞台となるワシントン州シアトルで勝利宣言を行った。「11月にはジョージ・ブッシュを倒すぞ」⁽⁹⁾。(毎日新聞)

- ⑶⑧ 森政権を倒しても「森亜流政権」では国民に何一ついいことはない。(琉球新報)

対応する自動詞「倒れる」は、戦って負ける意味では使われず、また「倒される」は具体性を伴わない競技では例が見当たらない。

- ⑶⑤-2? 西大会では、日大二が兄弟校の日大三に大差で倒され（ベスト8を逃し）た。

3.3 「勝ち」を表す動詞の異同

3.3.1 中心義と拡張義

ここまで、「勝つ、負ける、負かす、破る、下す、倒す」の意味用法について述べた。国語辞書における意味記述の記載順を見ると、多義語の

「勝つ」と「負ける」は、勝ち負けの意味が一番目になっているものが一般的である。日本語を歴史的にとらえる『日本国語大辞典』（以下、『日国』と略）、2002 年が初版で現代語を対象とした『明鏡国語辞典』（以下、『明鏡』と略）、やや抽象度の高いレベルで分類する傾向の見られる『新明解国語辞典』の 3 点においても、いずれも「勝つ」と「負ける」を多義とし、複数の意味分類の筆頭に勝ち負けの意を記載している。

松本（2009）によると、「中心の意味は二種類の中心性」を持ち、概念的中心性は「心的辞書の多義構造において、他の個別的意味の派生の基盤となるような」ものであり、機能的中心性は「一番よくアクセスする」「ある語を聞いたときに話者が最初に思いつく」ものであると述べている。本稿は多義構造分析ではないので多義の詳細な記述は省略するが、「勝つ」と「負ける」の勝ち負けの意味は、二つの中心性を合わせ持つ典型的な中心的意味と考えられる。

「勝つ」における「勝ち」の用法は中心義であり、「破る、下す、倒す」における「勝ち」の用法は拡張義である。ここで、使用度数の少ない「負かす」を除く 4 語の国語辞典での扱いと記述を概観し、抜粋して表 1 にまとめる。表中の辞書は、『日国』と『明鏡』で、『日国』の括弧内は、挙げられている最初の用例の年である（太字は「勝ち」に当たる意味記述）。

3.3.2 動詞 5 語のまとめ

「勝ち」を表す動詞 5 語の「勝ち」の意味について、中心義か拡張義か、ガ格の次の格として使用されるのがヲ格かニ格か、直接受身文を使用するか、対応する自動詞があるかどうかを、表 2 にまとめる。

ニ格補語を取る「勝つ」と、ヲ格補語を取る「負かす、破る、下す、倒す」の基本構造は、図 1 のように表すことができる。図の a. は「勝つ」の基本構造で、両方向矢印の破線は具体性の薄い相互関係を表し、楕円の破線は実際の文では表されない場合があることを指す。b. は「負かす、

表 1 国語辞典における「勝ち」の語の意味記述

	日本国語大辞典第二版	明鏡国語辞典第二版
かつ	①～⑥分類	①～⑤分類
	①戦って敵を破る。→負ける (720～)	①争いことや試合などで相手を負かす。勝ちを収める。
	②優劣を競って、他にすぐれたことを示す。まさる。(8C 後～)	②その点で相手にまさる。～をしのぐ。 [多く「一っている」の形で使う。]
やぶる	①～⑩分類	①～⑦分類
	①物を突いて原形をこわす。物をうち砕く。割る。破壊する。(8C 後～)	②傷つけてこわす。破壊する。
	②布や紙などを引き裂く。引きちぎる。やぶく。(1906～)	①紙・布などを引き裂く。また、紙・布などに穴をあける。
	⑧戦いや勝負事で相手を負かす。敗北させる。(720～)	⑥相手を打ち負かす。打ち破る。
くだす	①～⑬分類	①～⑤分類
	⑨戦争、スポーツ、勝負事などで相手を負かす。降参させる。(鎌倉中～)	③戦いや試合で、相手を負かす。破る。
たおす	①～⑨分類	①～⑤分類
	①立っている物を横にする。ねかす。(830 頃～)	①支えを失わせるような力を加えて、立っているものを横にする。
	⑥勝負をして負かす。戦って相手をうち負かす。(用例なし)	③勝負で相手を打ち負かす。
	③国家、政府などをくつがえす。滅ぼす。(1875～)	②敵対する勢力を破って、存続できなくする。破る。

表 2 「勝ち」の意味における動詞 5 語の意味的・統語的特徴

	中心義 である	ヲ格補語 を取 る	ニ格補語 を取 る	直接受身 の 使 用	対応する 自動詞 ⁽¹⁰⁾
勝つ	+	—	+		負ける
負かす	+	+	—	+	負ける
破る	—	+	—	—	破(敗)れる
下す	—	+	—	—	(下(降)る)
倒す	—	+	—	—	(倒れる)

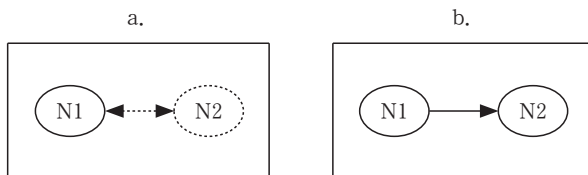


図 1 格助詞の違いによる二者間の関係の違い

破る、下す、倒す」の基本構造で、矢印の実線は具体的な働きかけを表す。

「破る、下す、倒す」3 語の違いとして、「破る」は競いの相手を〈主体の行く手を阻む存在〉ととらえる場合、「下す」は〈力の上下関係に決着をつける〉場合、「倒す」は競いの相手から〈一時的に力を奪う〉という、それぞれ観点の異なる部分に異同が見られる。

次節ではさらに、本節で分析した意味と、場面・文脈に即した実際の使用との関連性を、資料を新聞に絞って分析する。

4. 新聞記事における勝ち負けの動詞の使用状況と分析

「中納言」を利用し、「勝つ、負かす、破る、下す、倒す」の「新聞」における出現状況を調査した。本稿では表記を問題としていないので、クダスは「下す」「降す」の両表記を拾っている。また「勝つ」には可能動詞

表3 「新聞」における「勝ち」の動詞の使用状況

	総 数	「勝ち」の意味で 使用された数
勝つ	229	207
下す	74	65
破る	73	45
倒す	16	6
負かす	2	2

の「勝てる」なども含まれている。

まず始めに、「勝ち」の動詞の使用度数から見ていく。「勝つ」が最も多く、「下す、破る」がほぼ同数、少し減って「倒す」が来、「負かす」は2件と大変少ない。「勝ち」の意味で使用された文の数は、使用度数と同じく、「勝つ、下す、破る、倒す、負かす」の順であった。「破る」と「倒す」は、他の語と比べると「勝ち」以外の意味での使用例が相対的に多い。「勝ち」の意の「勝つ」は207例なのに対し、他の4語の合計は118例で、ヲ格を取る動詞の合計より「勝つ」の方が多くなっている⁽¹¹⁾。

以下、「負かす、破る、下す、倒す」最後に「勝つ」という順で、どのような競いの場面でこれらの語が使用されているか、また、どのような使い分けが見られるかを見て行く。

4.1 新聞における「負かす」の使用

「勝ち」の意を表す「負かす」は、BCCWJでは2例中2例で、競いの内容は、「将棋、麻雀」各1例であった。

- (39) 弟子が師匠を負かすことを恩返しと言う。しかし負けはしたが、
こんな将棋を指せたことも恩返しだと思えた。(京都新聞)

- (40) 麻雀でもしたら、すぐにクセを見抜かれてボロボロに負かされそう…。加藤の長考におつき合いしていたら、ふとそんなことを考えてしまった。(毎日新聞)

(39)の文の話し手(書き手)は、実際には師匠を「負かす」ことは出来ず、一般論を述べる中で「負かす」を使用しており、(40)では、実際は将棋の場面で、「麻雀でもしたら」という仮定の中で「負かす」を使用している。ともに、報道としての使用ではなく、個別の競いの結果を表現するものではない点が特徴と言える。

(39)は「負かす」を「勝つ」に言い換えることができるが、(40)は直接受身文なので、格関係をかえずに「勝つ」に言い換えることはできない。「負かす」の使用は全体的に少なく、どのような場面や話題との結びつきが強いについて分析するには、さらに多くの資料を対象にした調査が必要である。

4.2 新聞における「破る」の使用

「勝ち」の意を表す「破る」は、BCCWJでは、73例中45例であった。場面は、「選挙⁽¹²⁾、野球、テニス」各6例、「柔道、相撲」各4例、以下、「サッカー、バレーボール、囲碁・将棋・競泳・アメリカンフットボール・スノーボード・アイスホッケー、その他」である。圧倒的に運動競技の例が多く、また、個人の競技にも団体の競技にも使用されている。

競技以外の例としては、選挙戦の(41)などがある。ヨ格名詞は、他に「首相の盟友、土井たか子前社民党首、熊谷弘氏、党首クラスの「大物」、無所属の新人」のような個人が見られ、候補者の数にかかわらず対決相手との競い・戦いととらえている使用であることが分かる。

- (41) 福岡2区で自民党前副総裁の山崎拓氏を破った古賀潤一郎氏(45)。

（朝日新聞）

また対戦相手は、「昨年の覇者，強豪，ライバル」など，動作主よりやや力で上回る例が目につくが，強さの差が関係しない例も数多い。以下，使用例を挙げて見ていく。

- (42) シダックスが新日本石油 ENEOS を零封で破り，2 年連続 4 回目の本大会出場を決めた。（毎日新聞）
- (43) 準決勝で強豪サボンを奇跡的な逆転で破った女子 52 キロ級の横沢は，決勝では冼東妹（中国）に横四方固めで抑え込まれて一本負け。（朝日新聞）
- (44) 朝青龍は琴乃若を下手投げに破り，土佐ノ海も肥後の海を寄り切ってともに白星発進。（高知新聞）

いずれの文も，構文（格助詞）を変えれば(42)-2 のように「勝つ」と言い換えることができる。また(45)の例では，どちらを使っても事実関係としては同じであり，聞き手（読み手）が違いをどの程度読みとるか判断するのは難しい。しかし，(45)は実際の文章は(46)であり，「勝つ」を使うより「破る」を使う方が，動作性や「破る」の中心義にある勢い（3.2.1 の(b)）を出すことができると考えられる。

- (42)-2 シダックスが新日本石油 ENEOS に零封で勝ち，2 年連続 4 回目の本大会出場を決めた。
- (45) 決して得意種目でない自由形で，{ソーブに勝たなければならない／ソーブを破らなければならない}。
- (46) 快挙を達成した場合，100 万ドル（約 1 億 500 万円）を得るスポンサー契約を結んでいる。そのためには，決して得意種目でない自

由形で、ソープを破らなければならない。(朝日新聞)

4.3 新聞における「下す」の使用

「勝ち」の意を表す「下す」は、BCCWJでは、74 例中 65 例見られた。「下す」はシソーラスではあまり挙げられていない語であるが、「新聞」での使用は少なくないことが分かる。場面は、「サッカー」13 例、「テニス、野球」各 8 例、「相撲、バレーボール」各 7 例、以下、「ラグビー、バスケットボール、アメリカンフットボール、アイスホッケー、フェンシング、ボクシング、卓球、囲碁、その他」であった。以下、使用例を挙げて見ていく。

- (47) 浦和は延長開始直後、エルメソンの V ゴールで名古屋を 2-1 で 下し、勝ち点を 21 として首位を守った。(高知新聞)
- (48) 東大会は、昭和第一が延長戦の末、シード校の成立を 下した。(読売新聞)
- (49) 魁皇は小結栃乃洋を豪快な右上手投げで 下し、勝ち越した。(中国新聞)
- (50) 韓国はナイジェリアをストレートで 下し、イタリアはフルセットの末、ロシアに逆転勝ちした。(高知新聞)
- (51) チャンピオンの中野博が判定で挑戦者のアンソニー・ビラモアを 下し、5 度目の防衛を果たした。(中日新聞)

「破る」の場合と同様、いずれの例も、構文（格助詞）を変えれば原則として「勝つ」と言い換えることができ、言い換えても事実関係は変わらない。しかし、(49)を(49)-2 のようにすると、同じ文中に「勝つ」「勝ち越す」と続くため、このような場合には「勝つ」を避けることが推測される。つまり、文章表現法という語用論レベルの制約の存在も、類義語使い分け要

因として働いていると考えられる。

(49)-2 魁皇は小結栃乃洋に豪快な右上手投げで勝ち、勝ち越した。

また、(51)のボクシングの例も「勝つ」で言い換えられるが、「破る、倒す」ではなく「下す」が使われた要因をいくつか挙げることができる。まず、1対1の格闘技対戦で、1回の試合で力の上下関係に決着をつける色彩が他競技よりも強いため、中心義との関連性では「下す」が近くなる。2点目として、「チャンピオン」が勝者になったことから、「破る」の中心義からやや離れる。さらに、ノックアウトではなく「判定」で勝ったことから、「倒す」の中心義とは関連性が薄くなる。結果として、「勝つ」以外では、「破る」「倒す」より「下す」の方が書き手の頭に想起しやすかったことが考えられる。

以上、語用論レベルでの制約と、意味論レベルでの中心義との関連を取り上げ、複数の要因で類義語の使い分けが行われている傾向について指摘した。

4.4 新聞における「倒す」の使用

「勝ち」の意を表す「倒す」は、BCCWJでは、16例中6例であった。場面は、「野球」3例、「対決型選挙」2例、「将棋の対局」1例であった。数が少なく一般化はできないが、「大敵」「宿敵」「絶対」「闘志を燃やし」「勝利宣言」といったやや情緒的な表現が目につく。

(52) 西大会では、日大三が兄弟校の日大二を大差で倒し、ベスト8が決まった。(読売新聞)

(53) 本局も久しぶりに大敵を倒すはずだったのに、すっかり怪しくなった。(北海道新聞)

「破る、下す」と同様、基本的に「勝つ」に言い換えることができる。なお、次の(54)の例は、「武力」行使によって「政権」を存続させなくする意と考えられるため使用例に数えていない。競技での「勝ち」と連続性は認められるが、(54)-2 はやや不自然になるとと思われる。

(54) 今月二十二日行われた米ロ首脳会談でブッシュ米大統領が、イラクのフセイン政権を武力で倒した後に、米国主導でロシアを含む国際的な軍事占領委員会を樹立する構想をプーチン大統領に説明していたことが二十八日、分かった。(毎日新聞)

(54)-2? イラクのフセイン政権に（武力で）勝った後に、米国主導でロシアを含む国際的な軍事占領委員会を樹立する構想を〈略〉。

3.2.3 で述べたように、「負ける」意での受身文はあまり見られない。「倒す」の用例では、ボクシング・サッカー等さまざまな競技で実際に「体を倒す」場合が数多く、この場合は、受身文での使用も少なくない。また、上述した〈存続できなくする〉意の政権の例は、受身文になる点が「勝ち」の「倒す」と異なる点である。

ここで、「破る」で挙げた競泳の使用例を、(55)(46)-2 のように「倒す」に言い換えてみる。競泳はタイムで競う競技なので二人が対決していることが分かりにくく、直接相手の体に触れることもない。また、水中では「倒れる」動作も起こらないので、(55)は「倒す」の典型的な使用例とは言えないだろう。しかし、(46)-2 のように「100 万ドルのため」には相手を何としても負かさなければならないという勝ち負け以外の心理的な要素があるならば、違和感が薄れると思われる。このように、3 語の動詞のうちどれを使用してもそれほど差が認められない例もあれば、やや置き換えにくい例もあることが分かる。

- (55) 決して得意種目でない自由形で、ソープを倒さなければならない。
- (46)-2 快挙を達成した場合、100 万ドル（約 1 億 500 万円）を得るスポンサー契約を結んでいる。そのためには、決して得意種目でない自由形で、ソープを倒さなければならない。

続いて、形態的に対応する自動詞「倒れる」について述べる。「倒す」と「倒れる」の中心義はほぼ対応しているが、「倒れる」は競いや戦いの場面で使用されても、「負ける」とは言い換えられない。「負ける」が「① N1 が (N3 で) N2 にマケル、② N1 が N3 にマケル」という対決型構文であるのに対し、「倒れる」の基本は「N1 がタオレル」の構文だからである。(56)のように、対戦相手を話題から外し、負ける結果になった人物に焦点を当てたい時に使用される表現である⁽¹³⁾。

- (56) 清原は三振に倒れたものの江藤、阿部、二岡の 3 連打で同点。
(京都新聞)

4.5 新聞における「勝つ」の使用

「勝ち」の意を表す「勝つ」は、BCCWJ では 229 例中 207 件であった。新聞で勝ち負けを表す語としては大変便利な語であり、使用頻度が高いと言っていいただろう。場面也多岐にわたっていて、使用に目立った特徴は見られない。ここでは、その中から「勝つ」の使用に何らかの選択要因が認められる使用例をいくつか挙げて見てみる。

- (57) 背中から伸びるコードの先のリモコンを握りしめるのは小中学生。
敵を押し出したり倒したりして勝った子は「ヤッター！」と大喜び。
(中日新聞)
- (58) 七回途中、降雨コールドで横浜が勝ち、7 年ぶりに巨人戦の勝ち

越しを決めた。(毎日新聞)

- (59) 勝つには勝った。だが、5 失策に 5 暴投。決してほめられるべき内容ではない。(高知新聞)

(57)では、文中に「押し出す、倒す」という具体的動作を表す動詞があり、最後に結果としての「勝ち」を表す語として「勝つ」が使用されている。(58)では、規則で「勝ち」を決めたものの、最後まで試合をしていれば勝敗の行方は分からない状況であり、「破る、下す、倒す」などは一般に好まれないと考えられる。(59)の「勝つには勝った」はやや慣用的な表現である。これもゲームとしては「勝ち」であるが、決して相手をやっつけたりねじ伏せたりしてはいないため、相手に対する働きかけを表す他動詞は避けたことが考えられる。

- (60) 同東地区 2 位のヤンキースは勝ったが首位レッドソックスも勝ち、ゲーム差は 0.5 で変わらず。(朝日新聞)

(60)では、試合内容よりも勝敗の結果と順位を問題にしている。そのため積極的に「勝つ」を使用している例と考えられる。

4.6 新聞における「勝ち」の動詞のまとめ

新聞記事では、「勝つ、下す、破る」が「勝ち」を表す和語動詞として一般的に用いられており、「倒す」はやや少ないことが分かった。

全体としては、動作主と勝敗結果に焦点が当てられている場合は「勝つ」、動作主と対象と勝敗過程に言及するときは「下す、破る、倒す」が用いられやすい。これは、それぞれの動詞が構文として二格を取るかヲ格を取るかということによるものと考えられる。「勝つ」は対戦相手を文中に表さずに使用可能で、実際にそのような例が多く見られるが、「下す、破る、

倒す」はヲ格名詞の対戦相手を省略することができず、二者の戦いや競いが明示されることになる。

4 動詞はいずれも多義語で中心義と拡張義があり、「勝ち」の意が拡張義である3動詞においては、中心義との関連性からもたらされる効果ないし影響が認められる用例が見られた。特に「倒す」は、実際に体を倒す戦いや競いと共起しやすい。

一方、「下す、破る」の「勝ち」の意はかなり確立しており、特に「破る」は「敗れる」と対を成していて、中心義の積極的な効果があるかどうか必ずしも明らかではない。むしろ、中心義と相反する内容を表す文では避けられる傾向があるという消極的な影響にとどまるとも考えられる。

また、実際の使用に当たっては、同じ文中に使われている語や、前後の文で使われている語の影響で選択される語が変わることもあり、各動詞の中心義の意味の差が解消される場合もあると見られる。

5. 結 語

本稿では、「勝ち」の意を表す「勝つ、破る、下す、倒す」とその関連語について意味と構文を記述し、さらに BCCWJ の「新聞」における使用状況を調査した。その結果は、次のようにまとめられる。

- 1) 「破る、下す、倒す」は、構文としてヲ格補語を取り、動作主だけでなく対戦相手と勝敗過程にも焦点を当てた表現であり、勝者と勝敗結果に焦点が当たる「勝つ」と意味的に異なる。
- 2) 「破る、下す、倒す」の「勝ち」の意は拡張義であるが、中心義との関連性による影響の度合は3語によって多少異なる。その違いは、拡張義の確立の度合、および中心義の明確さと関係あることが示唆される。

- 3) 新聞記事においては、具体的な動作を含まない「勝つ」が結果を表す表現として多用されている一方で、具体性・動作性・他動性の高い「破る、下す、倒す」もまた多く使用されている。
- 4) 新聞記事における実際の使用では、同一文中、あるいは文の前後に使用される表現との整合性など、文章表現レベルでの制約が働いている。

今回の用例分析で、文脈によるさまざまな語の選択要因が他にも見られた。今後、課題として残った問題点を明らかにしていきたい。

《注》

- (1) 現代日本語書き言葉均衡コーパス (Balanced Corpus of Contemporary Written Japanese) には、書籍、新聞、白書などの他、Yahoo! 知恵袋、国会会議録なども母集団に含まれている。本稿では、「中納言」と NINJAL-LWP for BCCWJ を検索に利用した。
- (2) 漢字表記は本稿の研究対象に含まれないが、見やすさを考慮して片仮名表記と漢字表記を併用した。なお今回見た限りでは、「破る」に対応するヤブレルは「敗れる」と表記されることが多く、クダスは、「下す」「降す」の2つの表記が見られる。
- (3) 『日本国語大辞典』の「下す」の用例出典や複数の古語辞典から判断すると、「スポーツ、勝負事などで相手を負かす」意味は他の意味より比較的新しい。
- (4) 「語彙素」で検索した数字である。ヤツケルは「遣っ付ける」による。
- (5) 参考文献として挙げた他に、『岩波国語辞典第七版新版』『大辞林第二版』『広辞苑第六版』なども参照した。
- (6) 過去の経験としての「ている」は、ここでは考えない。
- (7) 『日本国語大辞典』の用例を見ると、「負かす」は14C、1872年、1902年の3例が、「負ける」は720年、8C後、9C末～10C初、1593年の4例が載っている。
- (8) 「軍門にくだる」など「負ける」意の「くだる」は、「降る」の漢字表記が多い。

- (9) この記事は 2004 年当時のものである。ブッシュ氏は 2000 年から大統領、2004 年再選を果たした。
- (10) 形態的側面については、ここでは考えない。
- (11) 「勝つ」のうち、検索結果に含まれる「勝ち抜く」はヲ格を取る動詞なので、数から除外した。
- (12) 「選挙戦」という言い方があるように、「選挙は戦いである」というメタファーは一般的なものと思われる。
- (13) 拡張義で、「脳梗塞で／病に／心労から一倒れる」なども、ガ格名詞に焦点が当てられている。

参考文献

- 岡智之 2007 「日本語教育への認知言語学の応用：多義語，特に格助詞を中心に」
『東京学芸大学紀要，総合教育科学系』58：467-481 東京学芸大学
- 影山太郎 1996 『動詞意味論』くろしお出版
- 北原保雄編 2010 『明鏡国語辞典第二版』大修館書店
- 国広哲弥 2005 「日本語多義動詞の構造」影山太郎編『レキシコンフォーラム No. 1』25-45 ひつじ書房
- 国立国語研究所 1964 『分類語彙表』秀英出版
- 国立国語研究所編 2004 『分類語彙表——増補改訂版』大日本図書
- 柴田武・國廣哲彌・長嶋善郎・山田進・浅野百合子 1979 『ことばの意味 2』平凡社
- 柴田武・山田進編 2002 『類語大辞典』講談社
- 情報処理振興事業協会 1987 『計算機用日本語基本動詞辞書 IPAL——辞書編——』
情報処理事業振興協会技術センター
- 菅井三実 2007 「格助詞「に」の統一的分析に向けた認知言語学的アプローチ」
『世界の日本語教育』17：113-35 国際交流基金
- 田中茂範 1990 『認知意味論 英語動詞の多義の構造』三友社出版
- テイラー，J. R. (辻幸夫・鍋島弘治朗・篠原俊吾・菅井三実訳) 2008 『認知言語学のための 14 章〈第三版〉』紀伊國屋書店
- 寺村秀夫 1982 『日本語のシンタクスと意味 I』くろしお出版
- 日本国語大辞典第二版編修委員会，小学館国語辞典編集部編 2000-02 『日本国語大辞典』（WEB 版）小学館
- 松本曜 2007 「語におけるメタファー的意味の実現とその制約」山梨正明他編
『認知言語学論 No. 6』ひつじ書房 49-93

- 松本曜 2009 「多義語における中心的意味とその典型性：概念的の中心性と機能的中心性」 *Sophia Linguistica* 57 上智大学
- 宮島達夫 1972 『動詞の意味・用法の記述的研究』 秀英出版
- 榎山洋介 1993 「多義語分析の方法 —— 多義的別義の認定をめぐって ——」 『名古屋大学日本語・日本文化論集』 1: 35-57
- 森山新 2008 『認知言語学から見た日本語格助詞の意味構造と習得』 ひつじ書房
- 山口翼編 2003 『日本語大シソーラス —— 類語検索大辞典』 大修館書店
- 山田忠雄・柴田武他編 2012 『新明解国語辞典第七版』 三省堂

(原稿受付 2013 年 12 月 2 日)

〈論 説〉

「If-構文」の教授法に関する一提言

音 在 謙 介

— 日本語には If you are right と If you were right とを、
簡単明白に訳し分ける言い方はないと思われる。つまり、英語
のような仮定法は発達していないと思われる。—

安井稔, 『英文法総覧』より⁽¹⁾

序論 仮定法の受容の問題点

本稿は、我が国の英語教育において、「仮定法」をどのような訳出するよう指導すべきかについて、教育の実践の場を想起しながら考察し、それを教育現場においていかに学習者に解説・紹介してゆくべきかについて、その方法論を模索することを目的としている。すなわち、小論は広い意味において英語科教科教育法という分野に分類さるべき稿であると言えるであろう。

学術的な意味においては、この文法項目がこれまで我が国において、どのように紹介・解説されてきたのかということについての検証という面も出てくるので、日本英語教育史的な研究という側面も併せ持っているといっていよいであろう。というのは、少なくとも研究資料として、あるいは同時に一種の先行研究として、現在に至る英文法書を参照するという作業が入って来るからである。

まず初めに、あらかじめ一つ確認しておかなければならない。すなわち、「仮定法」という用語自体が英語学的には検討の余地があるということは

言われている。また、後に触れる細江逸記などがそのうちの代表的な研究者であると思われるが、そもそも、仮定法過去は「現在の」あり得ぬ事実を扱い、仮定法過去完了は「過去」におけるそれを扱うのだという前提自体が誤っている、という主張が存在するというのも周知の事実である。しかしながら、筆者自身は実際に教壇に立って教える身であるので、筆者の立ち位置は現に目の前にいる生徒・学生に腑に落ちる説明ができるかどうかという一点にある。

以上のような状況の中、小論はこの仮定法教授という項目の中に未だに解決されていない問題が存在しているという問題を、特に「If-構文」(仮定法の最も基本的な2つの型、①If～過去形動詞／were ..., ～would 等 ②If～過去完了 ..., ～would 等+have+過去分詞...)に焦点を当てて、実際の教育現場における一つの方法論を提示してみたいと考える。その、「未だに解決されていない問題」とは、上にも触れた通り、「仮定法をどう日本語に訳出するべきか」という問題である。筆者自身の個人的体験においても、大学受験の準備学習において、仮定法を含む文に行き当たった時、どう訳せば「正解」とされるのかよく分からなかった。文法書を何冊か参照しても、理屈は分かるのだが、どうも腑に落ちない。結局のところ試験に出た時に「正解」と扱ってくれる訳文が書けるかどうか、今一つ自信が持てないままに終わってしまった気がする。そのような体験をした学習者は多いのではないだろうか。外国語を論理的に分からせてくれる筈の文法書が、こと「仮定法」に関する限り何とも頼りないものに思えたのである。ここには何か構造的な問題が存在するのではないか、と言うのが小論の出発点である。

そもそも、英文法の諸項目の中で「仮定法」とは、日本人初学者にとって、最も苦手な項目のうちの一つであろう。それはなぜかという、他の項目と異なり、「法 (mood) 概念」と、「時制 (tense) 概念」という二つの概念が交差・併存しているためである。ただでさえ、時制が存在しないと

まで言われることのある日本語という言語世界に生きている我々日本人にとって、なおその上に「法」という掴みどころのない概念がかぶさってくるのであるから、分かりにくいのも無理はないと言えるのである。そのような状況の中で、これまでの英文法書は仮定法表現を日本語に訳出する際に、システムティックな方法論を確立しないまま、結果的に「意味」の世界、つまり「文脈」という、狭義の文法理論上ある意味で禁じ手とも思えるディメンションでそれを処理してきたと思われるのである。小論はこの点について歴代の英文法書における事例に即しながら、やや混乱が生じているように思えるこの仮定法受容の理論的措置手順について整理を試み、一つの転換規則モデルを提案していきたいと考える。

第1章 これまでの我が国の主な英文法書等における仮定法の説明事例

初めにやはり実際にこれまでの我が国の英文法書（その他の英語参考書類を含む）において、仮定法がどのように解説されてきたのかについて、主なものを一覧しておく必要があるであろう。もとより筆者は英文法もしくは英文法史の専門家ではないので、この事項に関して完璧かつ網羅的に資料を挙げつくすということは、とうていなしうる業ではない。したがって小論が参照する資料は、あくまで筆者の目に触れた代表的な諸先行研究書・文法書をアットランダムに取り上げたものであるということを最初にお断りしておかねばならない。この章においては、伝統的な解説例を有するものを、小論の論理の筋に沿った形で取り上げ、その一つ一つの著作が掲げる仮定法の和訳の実例について考察してゆきたいと思う。

(1) 斎藤秀三郎, *Practical English Grammar Vol. II.*⁽²⁾

この著作は英文で記されており、小論の論点が日本語表記に関するもの

であることから、参考になるところはないが、我が国の英文法学習史の劈頭を飾る著作の一つであるので冒頭に掲げるものである。仮定法に関しては、仮定法過去完了についての以下の解説を参照してみよう。

Subjunctive Past Perfect.

This tense expresses *Pure Supposition*, and implies the contrary. As in expressing a supposition the Subjunctive Past is used for the Present; so in expressing a supposition relating to the Past, the Subjunctive Past Perfect is used. In form, the Subjunctive Past Perfect can not be distinguished from the Indicative Past Perfect. (p. 119)

〔訳〕 仮定法過去完了

この時制は純粋な仮定を表現する。そして、その仮定の反対の内容を含意する。仮定法過去が仮定表現において現在時制に用いられるように、「仮定法過去完了」は過去についての仮定表現に用いられる。形の上では、仮定法過去完了と直説法過去完了は区別はつかない。

もちろん斎藤秀三郎は我が国の英語受容史において最重要な研究者の一人であるので、著作も多数あるのであるが、その著作のほとんどが英文によるものであり、残念ながら小論の目的に役立つ資料とはなり得ないのである。これは全くの私見であるが、その背景には恐らく国語の側の近代言語化の遅れというような事情があったかもしれない⁽³⁾。しかしながら、もしかしたら筆者がカバーしきれていないだけで、日本語訳を提示している作があるかも知れない。広く研究者各位にご教示を請うところである。

(2) 市河三喜、『英文法研究』⁽⁴⁾

以下に引用する版は 1912（大正元）年の版であるが、私たちが現在ふ

つうにイメージする文法書とは全く趣を異にしている。次にその目次を掲げてみる。

第 一 編	
I. Such an one ……………1	XI. Whether or not ……………83
II. None の用法……………7	XII. Not so ... as と not as ... as …92
III. Every each 等を複数に取り扱ふこと…12	XIII. Intensives ……………98
IV. It's me ……………20	XIV. Accusative of Quality ………118
V. Sprit Infinitive ……………26	XV. 注意すべき and の用法 ………124
VI. These kind of things ………34	XVI. “as still as still” ……………134
VII. Ethical Dative ……………42	XVII. In order to + substantive ……140
VIII. For + Accusative with Infinitive …48	XVIII. So much or の意義に就いて …142
IX. Group Genitive ……………61	XIX. Ring again, etc ……………148
X. For = for want of ……………76	XX. For aught I know ……………154
第 二 編	
ディケンズと俗語の研究	
はしがき	
Phonology 母音論 子音論	
Morphology and Syntax	
索 引	

これを見れば直ちに分かることであるが、この著作は、日本人学習者に難解と思われる文法的慣用表現をアットランダムに列举して解説を加えているのみである。英語学研究史上重要な研究者である市河の「英文法研究」と銘打った著作に、仮定法についての言及がないのは、小論にとっては大変残念なことである。科学的なアプローチで言語というものを研究していたため、このような規範文法的なトピックには関心がうすかったということでもあろうかと思われる。

(3) 小野圭次郎、『新制 英文の解釈研究法』⁽⁵⁾

英文法書の歴史の中で圧倒的なベストセラーとなった英文法書が、小野圭次郎『新制 英文の解釈研究法』である。この著書は、目次を見ると大

きく上編と下編に分かれており、狭義の文法書と分類し得る部分は上編である。さらに、上編は第一章から第三章に分類されており、文法解説は第三章にまとめられている。この部分が文法解説の主たる部分で、第一要素から第二十要素という区分けをしている。具体的には下記のごとくである。

第一要素	單語熟語の知識
第二要素	主語述語
第三要素	副詞語句
第四要素	相關語句
……中略……	
第二十要素	打消語句

このうち仮定法は、第四要素の相關語句の中で扱われている。この「第四要素」は 79 項目からなっており、例えば、

1. as ... as=「もーも」「であるが」
9. both ... and=「とーと兩法共」
18. {have+人+(to なき不定法)／get+人+(to ある不定法)}=「人にーして貰ふ」

などといった相關的な語句が（文法的系統的配列によってではなく）アルファベット順に（！）列挙されており、これらに混じって仮定法の説明も登場するのである。すなわち、

20. I wish ... {過去動詞=「たらよいが」／過去完了「すればよかったが」}
21. I would rather [than]=「寧ろーしたい」
22. If ... had+過去分詞 ..., ... would have+過去分詞=「したらーであつたらうに」
23. If ... 過去動詞 ..., ... would=「ならーするが」
24. if only (but)=「さへすれば」

の5項目で扱われている。

このうち代表的な「If 構文」を見てみると、なんと（アルファベット順であるために）先に仮定法過去完了の方が出てくる。そして次のように解説している。

22.

If ... **had+過去分詞** ... , ... would
(又 should 等) have+過去分詞

……………「したら—であつたらうに」

考え方 此の形式は過去の事實に反対の假定である。

この和訳の公式を吟味してみると、仮定の部分（前件）「したら」は動詞の時制が不明になる。すなわち、「したら—であつたらうに」というように現在時制においても使える用語である。例文に付された訳文を見てみよう。

【274】 If I had been a bird, I would have flown to you.

〔譯〕 私は鳥であつたら、あなたの所に飛んで行つたであらうに。

おそらく小野は「であつたら」の「であつた」が過去性を表現しているので事足りりと考えたのであろう。つまり、「であつた」という過去動詞に「ら」という助詞を付けた構造であると考えたのであろう。しかし、現在時制の場合でも「であつたら、飛んで行くだらうに」というように使えるのであり、「であつた」が「過去の事實に反対の假定」専用の訳語とは言えないのである。

一方において、仮定法過去の文に関しては次のような解説がなされている。

23.

if ... 過去動詞 ..., ... would (should 等)

…「なら—するが」「なら—であらうに」

考え方 此の形式に逢はば現在の事實に反対な假定と思ふべし。

この定式は一見すると時制語尾をうまく浮き出させることに成功しているように見える。しかし、全体のデッサンがどことなく歪んでいる感じがする。

小野はここで「なら—であらうに」という訳語を提起している。実はこの変換公式は、本人は気が付かなかったようだが、大正解だったのである。というのはこのパターンを用いれば、仮定法過去も仮定法過去完了も、時制をくっきりと浮かび上がらせて、しかも同時に仮定法の内容をも訳し込められたのである。すなわち、仮定法過去の場合、「するで終わる動詞」の場合は「…するなら～するであらうに」, 「であるで終わる動詞」の場合は「…であるなら～であるであらうに」と訳せる。また、仮定法過去完了の場合、「するで終わる動詞」の場合は「…したなら～したであらうに」, 「であるで終わる動詞」の場合は「…であったなら～であったであらうに」というように、すべてにおいて用いられる日英変換規則を提起できたのだ。しかし、小野自身はそのことに気づいていなかったようだ。なぜなら、この用語は明らかに仮定法過去にのみ使われる一つの訳語のペアーとしての位置づけしか与えられていなかったのだから。おそらく小野は「であらうに」は現在時制の時制性を担う訳語と考えていたのであろう。それが何より証拠には、「なら—するが」という訳語を併置しており、「であらうに」に並行する位置に「する」を現在時制を示すものとして使用しているのである。また、この「なら—であらうに」を仮定法過去完了に用いることは考えつかず、上述の如く規則性に欠ける変換手順を提起しているという事実

を見てもそのことはよく分かるのである。従って小野はすんでのところで大魚を逃したと言っていいであろう。

その後に付された例文を見てみよう。

【277】 Will you build a house? **I should** build a large house, **if I were** rich.

〔譯〕 貴方は家をお建てになりますか。私は金持ちであるなら、大きな家を建てるのですが。

この訳文のうち、前件においては「金持ちであるなら」と、「なら」の前に来る動詞の語尾が現在形になっており、「現在の事實（に反対な假定）」が表現できており、後件においても一見「現在の事實（に反対な假定）」が表現できている。しかし、もし日英変換規則という普遍性を求めるのなら、なぜ自分の提起したスキームを使って訳出して見せなかったのであろうか。ここは「大きな家を建てるであらうに」という変換規則通りの不自然な訳を敢えて一旦示して欲しかったと思う。その後に自然な和文に転換すればよかったのである。つまり、ここで一見小野が時制を浮き出させる変換規則を獲得したかのように見えたものの、これは偶然的な成功例に過ぎず、実はまだ仮定法における時制についての意識は不十分なままに終わってしまっているということが看取されるのである。

(4) 細江逸記、『英文法汎論』⁽⁶⁾

この著作は目次だけで二十二章、十五頁にわたる堂々たるものである。そのうち仮定法に関する章はその中の「第十九章 副詞文句一(其二)」と「第二十章 副詞文句一(其三)」で解説されている。そして、細江は「条件文句」というくくりの中で「if-文句」を主として取り上げ、二つの部分からなる文を「条件文 (Conditional Sentence)」として紹介、またそ

のうち条件を提出する部分を「前提 (Protasis)」, 結末の部分を「歸結 (Apodosis)」として紹介している。そして, 細江の解説はこの「前提」に関する説明に終始する。そしてその「前提」部を「條件の文句」と言い表し, それに三種ありとする。すなわち,

- (1) 現在の事實にあらざる事を前提とするもの
- (2) 過去の事實にあらざる事を前提とするもの
- (3) 未來に關し, 殆んど事實となり得べからずと思はるゝか, 少くとも甚だしく疑はしと思はるゝ事を前提とするもの。

の三種であり, それぞれについて前提は,

- (1) 叙想法過去
- (2) 叙想法過去完了
- (3) 叙想法過去, 又は were + Dative Infinitive

の形を採り, その歸結はそれぞれ,

- (1) would, should, could, might, etc. + Infinitive (又は場合に依り Perfect Infinitive).
- (2) would, should, could, might, etc. + Perfect Infinitive (又は場合に依り Infinitive).
- (3) would, should, could, might, etc. + Infinitive

の形を採ると説明している (p. 334-5)。

そして, その後にそれぞれについて例文を上げているのだが, それぞれの例文に対して細江はこの著書においては日本語の訳を一切つけていないのである。細江は假定法の概念を紹介してはいるが, それを, いかに時制を表わす適切な日本語に置き換えるべきかについては一切関心を寄せていなかったということだったのかと思ってしまうが, 細江は次の著作の中で

時制に詳しく触れているのである。

(5) 細江逸記、『動詞敘法の研究』⁽⁷⁾

この著書は第一章から第六章、総ページ数 331 ページからなった、書名からも明らかなように動詞論で一冊をなす書である。第一章から叙法概説と銘打たれており、その Section 1. から Mood. となっており、小論にとっては正に願ってもない著作である。仮定法が主に論じられているのは「第五章 叙想法の用途及びその動向、第二類 豫想の意を藏するもの、及びその系統、(B)従文について(2)副詞文句、(5)条件を表はす文句に於いて、53. “Past” Form.」に言及がある。細江は仮定法過去が現在に関する時制に関係し、仮定法過去完了が過去に関係した表現であるという説明に異論を唱えている立場のようであり、小論にとってはまともにくい言説が展開されているが、ここでその話題に深く関わってゆく紙数はないので、提示された個々の例文のうち目立つものを二、三拾って細江の仮定法訳出の原則を探ることにする。

53. “Past” Form. のうち、「(a)現在（廣き意味での⁽¹⁾）に關するもの」という項目の中に次のような例文が掲げられている。

(1) If I had the wings of a dove, that way I would fly for comfort.

—De Quincey, *Confessions of an Opium-Eater*.

（若し私に鳩の翼があったら、あちらの方へ心の慰めを求めて飛んで行くのだが）⁽⁸⁾

細江の訳文も、例の如く前件の動詞（ここでは had）が「あったら」と訳出されている。細江の抗議にもかかわらず、この例文は仮定法過去の文であり、扱っているのは「現在のあり得ない事実」である。この“I”が人間であるとすれば鳩の翼を持っているわけではないのであり、しかもそれを

空想している主体の時制は現在である。とするなら、訳文も現在時制を反映したもの、もしくはそのことを意識して訳出したものでなければならない。この「鳥」を使った例文は上記小野圭次郎も同工の例文を用いており、「あったら」という用語についての筆者の意見は小野の場合に対するものと同じである。現在時制と過去時制の時制の相違を浮き出させられない用語であり、文法解説においては必ずしも当を得た用語ではないと考える。

(6) 山崎貞、『新々英文解釈研究』⁽⁹⁾

山崎貞の『新々英文解釈研究』の説明を見てみよう。彼は同書の p. 235 において仮定法を取り上げている。次のごとくである。

(1) 仮定法過去

I have no money. If I had any, I would lend it to you.

僕は金は無い。もし**あれば**貸して**あげるんだが**⁽¹⁰⁾

(2) 仮定法過去完了

If I had been there, I should have been killed.

もしそこに**いたら殺された**の**だが**、いなかったから助かった⁽¹¹⁾

仮定法過去においては、前件は「もし**あれば**」と表記されているが、この「あれば」という言葉のどこにも時制は表現されていないのである。それは、これが過去のあり得ない仮定の文（つまり仮定法過去完了）において使ってみると、「もしあれば、貸してあげたの**だが**」としても何も問題はなく使えてしまい、時制を区別できない用語であることが分かる。

一方、仮定法過去完了の文の例はどうであろうか。もしそこに**いたら殺された**とあるが、この「**いたら**」も、現在の仮定文においても「**いたら殺される**」というように、まったく問題なく使える語句なのである。おそらく山崎は「**いた**ら」だから「**いた**」が過去性を表現していると考えた

のであろう。しかし、もしそうだとしたら論理矛盾があることは、上記の説明から明らかであろう。

山崎も仮定法における時制の扱いについては、曖昧さを残していると言わざるを得ないのである。

(7) 納谷友一、『読解力養成のための英文法』⁽¹²⁾

(1) 仮定法過去

If he had enough money, he might go abroad.

もし彼が十分なお金を持って**おれば**、彼は洋行するかもしれないのに⁽¹³⁾。

(2) 仮定法過去完了

If he had been honest, he would not have done it.

もし彼が正直**だったら**、それをしな**かったら**うに⁽¹⁴⁾。

納谷の場合の、「おれば」も、この仮定法過去の文例をそのまま仮定法過去完了に用いても、「お金をもって**おれば**、洋行した**ら**うに」と言える。したがってこの訳語も時制を浮き彫りにするには不適である。また、仮定法過去完了の例文においても、「正直**だったら**」という訳語は、「正直**だったら**、それをしない**ら**うに」と現在の時制にも使えるのである。したがって、この訳語も不適である。

(8) 江川泰一郎、『英文法解説』⁽¹⁵⁾

(1) 仮定法過去

If he were/was here, we could begin (the meeting).

(もし彼がここに**いれば**、[会を]始められるのだが⁽¹⁶⁾。

(2) 仮定法過去完了

He would have lost his hearing if the operation hadn't been

successful.

(もし手術が成功しなかったら、彼は耳が聞こえなくなっただろう。)⁽¹⁷⁾

江川においても同じ問題が起こっている。仮定法過去の「いれば」も仮定法過去完了の「しなかったら」も、ともにどちらの時制においても使用し得る訳語である。

(9) 安井稔, 『英文法総覧』⁽¹⁸⁾

(1) 仮定法過去

If I **were** (or **was**) not ill, I *would go* with you.

〈もし私が病気でなかったら、あなたと一緒に行くのですが。〉⁽¹⁹⁾

(2) 仮定法過去完了

If I **had left** home at seven, I *would have been* in time.⁽²⁰⁾

〈もし7時に家を出ていたら、間に合っただろうに。〉

安井においても訳語に関しては同じ現象が起きている。仮定法過去の「でなかったら」も、仮定法過去完了の「出ていたら」も、ともにお互いの時制の中で使える訳語であり、時制の差異が出ない。

安井は、仮定法過去の総説の中で、直説法の例, [If you are right, I am wrong.] と、仮定法過去の例, [If you were right, I would be wrong.] とを例証した後に、小論の冒頭に掲げたように、次のように付言している。「なお、日本語には If you are right と If you were right とを、簡単明白に訳し分ける言い方はないと思われる。つまり、英語のような仮定法は発達していないと思われる。」そのように時制を意識していたにもかかわらず、例文の訳としては時制のあいまいな訳文となってしまうのである。

第2章 英文法受容史における問題の背景

なぜこのように混乱が生じるのであろうか。

まず第一に考えられることは、両言語の構造的相違についてである。冒頭に掲げた安井稔の言葉からも分かる通り、この問題は日本語文法の側にも原因の一端があると言ってよいであろう。すなわち、英語においては、假定表現は動詞の時制の体系の中で捉えられており、「法」という概念の中で処理されている。そして、「現に起こっていること・起こったことについての假定表現」と「実際には起こっていないこと・起こらなかったことについての假定表現」との区別をはっきりさせて、前者については「直説法」、後者の假定については「假定法」という異なる動詞の変化体系を以って表現するように規定されているわけである。それに対して日本語文法においては、假定表現は動詞の変化体系によって規定されているわけではなく、意味機能的な範疇で捉えられているように見える。この点について、加藤重広の日本語文法書、『日本語文法入門ハンドブック』⁽²¹⁾からの引用を掲げたい。

西欧語には、假定法や条件法といった法（mood）が主に動詞の文法範疇になっているが、日本語の場合は意味的な要素として命題内容の可能性・蓋然性・必然性を表す様相性（モダリティー modality）が、認識のありようや義務性を表す要素になっている

…（中略）…

日本語のモダリティーは、意味機能的な要素であって、統語構造として決まっている形式ではないために、必ずしも形式と意味が一対一に対応していない⁽²²⁾。（傍点筆者）

この「意味論的手続き」は膨大なものがあり、その昔イエズス会士が日本語は悪魔の言語であると本国に書簡を送ったと伝えられているが、それもむべなるかなと思われるほどである。

もう一つ、文化史的な問題と思われる要素がある。いくら限りなく正解に近い假定法の解説が行われても、そのあとに諸家があげてくる例文に付する訳文の中で、假定法の時制が表現できない慣習的な和文を用いてしまっているケースが多く、学習者の混乱を招く結果となってしまっているのである。

この、文法的訳語と例文に付する訳文との間のギャップの存在の罪深さに文法家はいまだに気づいていない。これは、文法家諸家が、假定法の基本的な訳語を提示するところまでは文法家としての本来の役割を果たしているのだが、その次の段階で例文を提示しその訳文を付す段階において、文法家という役割から離れて、突如として名翻訳家に変身しようとしてしまうということから起こってくる現象であると推論すべきであろう。特に初期の文法書の例文を見てみると、そもそもその例文そのものにも問題があるのである。

その多くがシェイクスピアを初めとする文学作品の中から取られていて、いずれも芸術の香り高き文例が踵を接してひしめいている。そこで直訳風の味気ない訳文を提出するのは教養高い明治期の文法学者には沽券に関わることであったのであろう。そして、その伝統が恐らくは延々と続いたということなのだろう。

例えば細江逸記の『動詞叙法の研究』の例文がどのようなものであったか、少し長いが一例を挙げてみよう。

If the surface of the earth **were** uniform in quality and in gradient —that is, if it **were** of the same stuff everywhere, of the same degree of moisture everywhere, and everywhere level—the Road between any two points **would** clearly **be** a straight line (to be

accurate, the arc of a great circle) joining those two points.
—Belloc, *The Road*, I, i.

（若し地球の表面がその質と傾度に於いて一様であつたならば、即ち何處もかも同じ物質より成り、何處もかも同じ湿度を有し、何處もかも平坦であつたならば、如何なる二つの地點の間の道路も、其兩地點を結ぶ直線（正確に言へば大なる圓周の弧）であつたであらうことは明かである）⁽²³⁾

これはフランス生まれの詩人・エッセイスト・文明批評家ベロックの文である。訳は非常にこなれたいい訳であるが、ゴシック体にしてある部分に注目していただきたい。（例文中 were のイタリックは著者、訳文中の下線とゴシックは筆者）。もし、仮定法過去は現在のありえない事実を、仮定法過去完了は過去のありえない事実を仮定しているという原則を認めるのであれば、この細江の訳は間違っている。仮定法過去なのだから、順に「一様であるならば」「平坦であるならば」「であるであらう」でなければならないだろう。細江は仮定法に時制はないという主義のようであるから、本人としてはどちらでもよかったのかもしれないが、学習者にとってはこれはどちらでもよい事柄ではなかったはずである。彼らはこの例文に至り来たって、仮定法というものが全く分からなくなってしまったであろう。細江の例文はかくのごとく、全て文学作品の一部を収集してきたものからなっている。その読書量の大きさには舌を巻かざるを得ない。いや、筆者は文学作品がいけないと言っているのではない。逆に大いに文学作品を用いるべきであると考えている。問題なのはその例文の取り扱いである。もう一つ細江の例文の例で短いものを挙げておこう。

If I were you, I wouldn't live with him.

（私なら彼とは同居しない）

ずいぶんと下世話な例文だがこなれた訳である。この訳のような状況もありうるのはよく分かるが、文法書の例文につける訳としてどうであろうか。文法家達の間に「こなれた訳」という一種職人氣質の伝統が大家たちによって作り上げられていたりしなかったであろうか。文法家はそのような文人気取りは捨て去るべきである。本来の文法家の使命に立ち戻って、仮定法の英語から日本語への変換規則モデル構築に腐心するべきだったのである。仮定法の訳語が一定しないもう一つの理由がここにあったのではなかったか。

ただ、現代という歴史の強みの上に立ってこのように非難がましいことばかりあげつらうのは明治・大正期の研究者たちに対してやや公平さを欠くことであるかもしれない。そもそも明治期の英学者たちのあいだでは、文法家と英文学者の区別などあったかどうか怪しいものであったのだから。斎藤秀三郎も細江逸記も市河三喜も、文学はよく読んだようである。研究分野の細分化ということも、最近でこそ過剰なまでに進んでいるが、明治期にはそのような状況はなかったであろう。そういう事情を勘案すると、あまり非難ばかりするのも心無い業と言えるかもしれない。むしろ、先人たちの苦労の上に立って、私たち現代の日本人こそがしっかりしなければいけないということであろう。

第3章 時制を強く意識した仮定法の説明事例

各英文法研究家の頭を悩ましてきた、この仮定法の訳語に関して、時制を強く意識した解説が掲載されている著書・訳書もあった。

- (1) 木村明, 『詳解英文法』 1963
- (2) 池上嘉彦, 池上恵子訳, 『現代英語文法 〈コミュニケーション編〉』, Geoffrey Leech, Jan Lars Svartvik 著, 1977

(3) 杉山忠一、『マイティー英文法』, 1969

などであった。それはどのような工夫であったであろうか。順を追って参照して行こう。

(1) 木村明、『詳解英文法』⁽²⁴⁾

木村は、この著において、仮定法過去の解説の冒頭に、一般的な方式を提示している⁽²⁵⁾。

仮定法過去

現在の事実に対の仮定	結 び
If ... 過去形 ～, [be にはwere] もし [いま] なら,	... 過去形助動詞 + 原形 ～ ～であろうに

この前件の語尾「なら」は、直前の動詞語尾の時制を引き出すことができる。すなわち、「～する+なら」という形で「する」という現在形動詞語尾を引き出せるのである。そして、後件の「～であろうに」も、「～するであろうに」というように現在形動詞語尾を引き出せる。極めて妥当な訳語と言うべきである。

ところが、例文の訳文を見てみると、

If I **knew** English, I could understand this.

もし私が英語を知っていたら、私はこれが分かるだろうに。

という訳文が提示されている。この前件の「いたら」は、やはり時制不明の語尾である。木村の定式通りに訳文を作れば、

「もし私が英語を**知っている**なら」となり、立派に現在時制の訳文が得

られるのである。

仮定法過去完了⁽²⁶⁾

過去の事実に反対の仮定	結 び
If ... had + 過去分詞 ～, もし (あのとき) ～していたら,	... 過去形助動詞 + had + 過去分詞 ～ ～であっだろうに

おそらく木村は「していた」に過去性を込めて、「していた」＋「ら」と解釈して過去の仮定法の解釈を措定できたと考えたのであろう。しかし、それでは「する」という動詞語尾を持つ動詞には一般化できるものの、「である」系の動詞には当てはめられない。「ら」はそもそも時制性を担わないのである。

例文においても、

If I **had known** English, I **could have understood** that.

もし私が英語を知っていたら、私はあれがわかったろうに。

としているが、仮定法過去の文でも、「もし私が英語を知っていたら、私はあれがわかるだろうに。」と言えるのであって、「～いたら」は仮定法過去完了のみに適した訳語とは言えないのである。

(2) 池上嘉彦, 池上恵子訳, 『現代英語文法〈コミュニケーション編〉』,
Geoffrey Leech, Jan Lars Svartvik, 著⁽²⁷⁾

(1) 仮定法過去

If we *had* enough money, I *would buy* a radio today/tomorrow.

(もし私たちに十分なお金があるなら, 私は, 今日／明日ラジオを買うだろう.)⁽²⁸⁾

(2) 仮定法過去完了

If we *had had* enough money, I *would have bought* a tape-recorder last year.

（もし私たちに十分なお金があったなら、私は昨年、テープレコーダーを買っただろうに。）⁽²⁹⁾

(3) 仮定法過去＋他の法助動詞

If we *had* enough money, I ***could*** (=‘would be able to’) *buy* a tape-recorder today.

（もし私たちに、十分なお金があったなら、私は今日、テープレコーダーが買える（=‘... ことができるだろう’）のに。）⁽³⁰⁾（下線、ゴチック筆者）

池上嘉彦・池上恵子は「なら」と「だろう」を使用してしっかりとした時制意識を持っているかに見えたのだが、3番目の例文の条件文の訳で *had* を過去時制と間違えて、「あった」と訳出してしまっている。ここはあくまで「現在のありえない事実の仮定」であるのだから「なら」と「だろう」を使用する限り、「あるなら」と訳すべきであっただろう。となると、上の2つの例文の訳も確固とした時制意識があつての自覚的な訳ではなく、やはり感覚的な訳業であつた可能性が大であると思わざるを得ないであろう。

しかし、そのミス（？）を補って余りある長所がこの例文の訳の中には存在する。それは(3)に見られるように、他の法助動詞を訳文の中で時制に配慮しつつ訳出しているということである。ここでは *could* であるが、可能のニュアンスをこの仮定法の訳文の中に時制を間違えずにすり込ませるということは、時制についての大変な問題意識がなければできないことである。池上嘉彦・池上恵子は「ことができるだろう」という言い方で「できる」という現在時制を呼び込んだのである。

(3) 杉山忠一、『マイティー英文法』⁽³¹⁾

規範文法の範囲内で最も整合性のある決定的な仮定法の紹介法を提示したのは、杉山忠一であった。この高校生・大学受験生向けの参考書の中で杉山は仮定法について次のような説明モデルを提起した。

仮定法過去

現在の事実と反対の想像を表わすのに用いられる。

If ~ {過去形動詞／were} ..., ~would [should, might, etc.] ...

【訳し方】「～ならば、…だろう（に）」

If he **were** here, she **would** be delighted.

もし彼がここにいれば、彼女は喜ぶことだろう（に）。

If I **knew** the fact, I **should** tell you.

私がその事実を知っていれば、きみに話すのだが。

仮定法過去完了

過去の事実と反対の想像を表わすのに用いられる。

If ~ 過去完了..., ~would [should, etc.] have+過去分詞 ...

【訳し方】「～したならば、…しただろう（に）」

If I **had known** the fact, I **should have told** you.

私がその事実を知っていたならば、きみに話しただろう（に）。

If he **had got** up earlier, he **would have been** in time.

彼がもっと早く起きたならば、まにあっただろう（に）。

(32)

「If-構文」の日英変換規則モデルとしては、99%完成したモデルと言える。なお問題と思われる点は、

- (1) 仮定法過去の2つの例文の訳文中、いずれも前件の動詞の訳「いれ

ば」が時制が不明瞭である。「いるならば」とするべきである。

- (2) 仮定法過去完了の【訳し方】「～したならば、…しただろう（に）」は、法則的整合性を維持するために、「した」は2つとも削除すべきである。なぜなら、動詞は「するで終わる動詞」だけではなく、「ある動詞」もあるのであって、その場合訳語の代表は「～であったならば、…であったろう（に）」となるはずだからである。その2つを併記するのでなければ、仮定法過去の場合とまったく同じように、共通部分の「ならば」と「だろうに」のみを提示するべきであったろう。

第4章 結語に変えて

以上の二人と1グループの見解を総合して日英変換規則モデルを考えて行くとき、意外なところに統一的な訳語のヒントが隠されていたのである。それは井上十吉が『英文典講義』（1898）の中で用いた用語である。

(4) 井上十吉、『英文典講義』⁽³³⁾

明治後期の著作に目を通すとなると、やはり井上十吉に触れなければならぬ。日本人による仮定法の説明の初期に、斎藤秀三郎と並んで登場するのは井上十吉であったという⁽³⁴⁾。井上は「仮定法」について、次のように解説している。

即チ事實トシテ云フヲ直説法 (Indicative mood) ト稱シ假設若シクハ条件トシテ云フヲ假設法 (Subjunctive mood) トス

假設法ハ「若シスクアラバスクナルベシ」トノ如キ文ノ如ク仮リニ「スクアルナラバ」ト定メテ云ハムトスル時用ユルモノナリ例ヘバ

If I go, I shall see him.

「若シ私が行クナラバ私ハ彼ヲ見ルダラウ」ノ文ニ於テ if I go ハ余ガ行クナラバト假設シテ言ヘルモノナリ故ニ之ヲ假設法ト云フ

假設法ハ各人称及び数ニ於テ変化ヲ有セズ三人称単数ト雖正式ニ言フ時ハ直

説法ノ如ク es ヲ加フル事ナシ

時ニ於ケル假定法ト主文トノ關係ハ下ノ例ヲ見テ明ニセヨ

..... (中略)

II. 過去 If I went, I should see him.

若シ私ガ行ツタナラバ私ハ彼ヲ見タデアラウ

..... (中略)

II. ハ實際ハ行カザルモ行キント假定シテ云フモノナリ⁽³⁵⁾

この井上による説明は、少なくとも現代日本語の慣用に徴してみれば、一見して明らかに誤っている。「假設法過去」は現在の事実を述べるというわけであるから、「If I went, I should see him. 若シ私ガ行ツタナラバ私ハ彼ヲ見タデアラウ」とあるのは、「若シ私ガ行クナラバ私ハ彼ヲ見ルデアラウ」でなければならない。初期のころの英文法教育には混乱があったと考えるべきであろう（語釈としても「見る」ではなくて、恐らく「彼に会う」ということであっただろう）。

しかし、間違った説明があったかどうかは、小論の問題とは関係がない。この解説にはその誤謬を補って余りある価値があるのである。すなわち、仮定法をどう日本文に置き換えるのか、どのような変換規則モデルを措定し得るのかという、二言語間の重要課題にヒントを与えるという貴重な内容が、おそらく偶然ではあったであろうが、含まれていたのである。

「若シ私ガ行ツタナラバ私ハ彼ヲ見タデアラウ」という和訳文のなかに「ナラバ」と「デアラウ」というコンビネーションが示されていること自体が、この問題を考えるときの意外なヒントとなりうるのである。すなわち、これは前章の三者の訳例にも散見した用語であったが、スタンダードな仮定法構文である「If-構文」を訳す場合、

…なら (ば)+…だろう (に)

というコンビネーションを用いるのが、文法的に時制がくっきりと現われ、最も基本的な直訳文が得られると考えてよいであろう⁽³⁶⁾。例えば、例の「鳥」の例文で考えてみよう。

〔假定法過去〕

【訳し方】「…ならば、～だろうに」

If I were a bird, I would fly to the isle where you are living.

〔直訳文〕 もし私が小鳥であるならば、私は貴女のいる海の果ての小島まで飛んで行くだろうに。

If I had money, I would lend it to you.

〔直訳文〕 もしお金を持っているならば、貸してあげるだろうに。

〔假定法過去完了〕

【訳し方】「…ならば、～だろうに」

If I had been a bird, I would have flown to the isle where you were living.

〔直訳文〕 もし私が小鳥であつたならば、私は貴女のいた海の果ての小島まで飛んで行っただろうに。

If I **had left** home at seven, I *would have been* in time.

〔直訳文〕 もし7時に家を出ていたならば、間に合っただろうに。

このように、前件末尾に「ならば」、後件末尾に「だろうに」を配すれば、「であるで終わる文」でも「するで終わる文」でも、いずれであっても動詞語尾が時制に応じてその時制通りに変化させることができるのである。

現に筆者はもう何十年も前から、教室において生徒・学生に假定法を教えるときは、假定法過去、假定法過去完了のどちらの「If-構文」も、とりあえず「ならば・だろうに構文」と唱えるようにと教えている。そして、假定法の英文を日本文に訳出する時には次のような手順を踏むように実践させている。

- ① 取りあえず「…ならば、～だろうに」と書く。
- ② 空所に、時制語尾をつけた動詞を放り込む。

- ③ そうして得た直訳文から文脈をとらえる。
- ④ 前後の文脈に合わせた自然な訳文を完成させる。そして、あまりにも不自然な訳文だったら、その意味を崩さぬよう注意しながら、翻訳文を作る。

この考え方の根底には、仮定法の訳は、一度文法的に整合性のある訳文（筆者の用語では「文法訳」）を作り、そののち文脈に合わせて意識するという、二段階翻訳論の考え方がある。「二段階翻訳論」というのは聞きなれない言葉であると思うが、これも筆者の造語である。この言葉を作ったヒントは和文英訳の技術にある。和文英訳においては、和文を翻訳する時、「与和文をいったん翻訳調の日本語に直して、しかる後に日本語→英文という作業をせよ」という方法をとることがよくある。英文和訳においてもこれをするべきだというのが筆者の提言である⁽³⁷⁾。

しかし、そのような手順を踏むことを不自然な言語活動であると非難する向きも出てくるかもしれない。例えば次のような問題提起も追いかけてくることは容易に予想される。

日本人の英語教師の傾向として次の点が挙げられる。つまり、日本語を英語に翻訳する場合、日本語の文法構造や語法を英語に押し付けることである。同じように英語を日本語に翻訳する場合にも、英語文法や語法を日本語に押し付けている。どちらの場合であっても、とても不自然な言葉が生まれてしまうのである⁽³⁸⁾。

そのような批判がもし出るとしても、それは文学表現というより構造の問題であり、私たち日本の英語教員にとっては、より正確な「If-構文」の日英変換規則モデルを学習者に提供することが喫緊の仕事であると筆者は考える。逆に次のような美しい日本語を英文に直す場合にも変換規則は

必要なのではないだろうか。

世の中に絶えて桜のなかりせば春の心はのどけからまし

在原業平（古今 905-914）

〔参考〕

【せ-ば】【連語】（過去の助動詞「き」の未然形「せ」に接続助詞「ば」の付いたもの）現実と反する事態を仮定条件として表わす。多く推量の助動詞「まし」と呼応して用いられる。

付記 1) 本論稿は平成 24 年度拓殖大学言語文化研究所助成を受けて執筆されたものである。

付記 2) 私事に亘るが、最後の引用例井上十吉『英文典講義』について、参考にさせていただいた論文の著者は、故伊藤裕道元拓殖大学講師である。本稿の掉尾に畏友の労作の一部を援用させていただいたことは、生前特に親しくさせていただいていた筆者にとっては誠に感慨深いものがある。この場を借りて改めてご冥福を祈る次第である。

《注》

- (1) 安井稔,『英文法総覧』, 開拓社, 1986, 昭和 61, p.100, 17. 1. 1。
- (2) 斎藤秀三郎, *Practical English Grammar*. Vol. II. 興文社, 1898。
- (3) このあたりの国語側の事情については, イ・ヨンスク『「国語」という思想』(岩波書店, 1996), 小林敏宏「言語文化地政学の中に見る日本型『英語教育』のかたち」(2010, 拓殖大学論集(277) 人文・自然・人間科学研究 第 23 号)等に詳しい。
- (4) 市河三喜,「英文法研究」,『20 世紀日本英語学セレクション』第 1 巻, 株式会社ゆまに書房, 2001。
- (5) 小野圭次郎,『新制 英文の解釈研究法』, 山海堂, 1951, p.111。
- (6) 細江逸記,『英文法汎論』, 泰文堂, 1926。
- (7) 細江逸記,『動詞綴法の研究』, 泰文堂, 1951。
- (8) 同上, p.155。
- (9) 山崎貞,『新々英文解釈研究』, 研究社, 1972 (佐山栄太郎改訂)。

- (10) 同上, p. 235。
- (11) 同上, p. 235。
- (12) 納谷友一, 『読解力養成のための英文法』, 日栄社, 1978。
- (13) 同上, p. 409。
- (14) 同上, p. 411。
- (15) 江川泰一郎, 『英文法解説』, 金子書房, 2001。
- (16) 同上, p. 254。
- (17) 同上, p. 258。
- (18) 安井稔, 『英文法総覧』, 開拓社, 1986。
- (19) 同上, p. 103。
- (20) 同上, p. 104。
- (21) 加藤重広, 『日本語文法入門ハンドブック』, 研究社, 2006。
- (22) 同上, p. 054。
- (23) 細江逸記, 『動詞敍法の研究』, 1951, p. 156。
- (24) 木村明, 『詳解英文法』, 培風館, 1963。
- (25) 同上, pp. 233-235。
- (26) 同上, pp. 236-238。
- (27) 池上嘉彦, 池上恵子訳, 『現代英語文法〈コミュニケーション編〉; Geofrey Leech, Jan Lars Svartvik, 紀伊国屋書店, 1977。
- (28) 同上, p. 211。
- (29) 同上, p. 212。
- (30) 同上, p. 212。
- (31) 杉山忠一, 『マイティー英文法』, 学習研究社, 1969。
- (32) 同上, pp. 109-10。
- (33) 井上十吉, 『英文典講義』, 成美堂書店, 1898。
- (34) 井上に関する資料は全て伊藤裕道「仮定法の英文法教育史 — 文法事項の史的検討(5)」, 『日本英語教育史研究』17号(2002)による。
- (35) 井上十吉, 『英文典講義』, pp. 113-115 (伊藤裕道同上論文, pp. 51-52による)。
- (36) 「ならば」と「だろうに」という用語の使用については, 完全とは言えないまでもすでにネット上などで近年様々な提案がなされている。例をあげると,
<http://homepage2.nifty.com/get9wari/ahkateihou.pdf>,
http://e-media-online.com/em_/grammar_pdf/e_grammar_9_tense.pdf
<http://www.foresta.jpn.com/veritas/hsen.pdf>
http://www.ravco.jp/cat/view.php?cat_id=5143

http://abe.ihatov.jp/english/drill/20_subjunctive.pdf

などは「ならば」と「だろうに」を意識的に使用することを推奨しており、好論稿であると思われる。しかし、完全な転換規則モデルの措定という意味においては、いずれも小論の提案と完全に一致するというわけではないように思われる。

- (37) 「If 構文」以外の様々な仮定法の表現についても同様の手順が有効であることは確認しているが、紙数に限りがあるため、それらについては稿を改めて展開する予定である。
- (38) Pennington Jr. Randall O, 'The Subjunctive Mood: An Apparent Misfit In English Grammar' 『久留米大学外国語教育研究所紀要』10, 91-100, 2003-03-00 (CiNii に掲載された抄録より)。

参考文献

- 1 市河三喜, 『英文法研究』, 英語研究社, 1912。
- 2 伊藤裕道, 『「仮定法」の英文法教育史 — 文法事項の史的検討(5)』, 『日本英語教育史研究』17号, 2002。
- 3 イ・ヨンスク, 『「国語」という思想』, 岩波書店, 1996。
- 4 江川泰一郎, 『英文法解説』, 金子書房, 1953。参照版: 改訂3版1991。
- 5 小野圭次郎, 『最新研究・英文の解釈・考へ方と訳し方』山海堂, 1921。
- 6 加藤和男, 「英語の仮定法に対応する日本語表現」 *How English Subjunctive Is Represented in Japanese: A Study on Translation Equivalents* 岩手医科大学教養部研究年報 32, 57-66, 1997-12-31。
- 7 川上力, 「学校文法における仮定法」 *北海道英語英文学* (12), 77-88, 1967-06-00。
- 8 木村明, 『詳解英文法』, 培風館, 1963。
- 9 小林敏宏, 「言語文化地政学の中に見る日本型『英語教育』のかたち」, 拓殖大学論集 (277) 人文・自然・人間科学研究 第23号, 2010。
- 10 斎藤浩一, 「日本の学習英文法史 — 『国産』文法項目を中心に —」, 『言語情報科学』第9号, 2011。
- 11 斎藤秀三郎, *Practical English Grammar* Vol. II, 興文社, 1898。
- 12 A. J. Thomson, A. V. Martinet, *A Practical English Grammar*, Oxford University Press, 1960。江川泰一郎訳, 『実例英文法』, 研究社, 1973。参照版: オックスフォード大学出版局, 1988。
- 13 納谷友一, 『読解力養成のための英文法』, 日栄社, 1977。

- 14 中村右也, 「仮定法再考」, 米子高専情報処理センターの管理・運営, 2010。
- 15 野村忠央, 「英語教育における仮定法教育の問題点」(特集 プロジェクト
言語科学と英語教育研究会 英語教育とコーパス ワークショップ & シンポジ
ウム)——(言語理論と英語教育, そしてコーパスの融合を目指して) On prob-
lems in teaching the subjunctive mood in English education in Japan。
- 16 Pennington Jr. Randall O, 'The Subjunctive Mood: An Apparent Misfit
In English Grammar' 『久留米大学外国語教育研究所紀要』10, 91-100, 2003-
03-0013
- 17 細江逸記, 『英文法汎論』, 泰文堂, 1917。
- 18 山崎貞, 『自修英文典』, 英語研究社, 1913。
- 19 山崎貞, 『新々英文解釈研究』(第8訂版, 佐山栄太郎改訂), 研究社, 1972。
- 20 安井稔, 『英文法総覧』, 開拓社, 1982。

(原稿受付 2013年12月18日)

Análisis contrastivo español/japonés sobre la formación de los sustantivos compuestos

Enrique Almaraz Romo

Noriko Hamamatsu

Yuhei Yasutomi

1. Introducción

La lengua, el instrumento que usamos los seres humanos para nuestra comunicación, es un organismo vivo y, como tal, en ella las palabras nacen, se desarrollan y mueren, tal y como lo expresó A. Darmesteter¹.

La estrecha vinculación entre las palabras y los objetos o las nociones que designan, hace que las transformaciones operadas en las técnicas, los instrumentos o las ideas conlleven cambios en el conjunto del léxico de una lengua, con la desaparición de unas palabras, la aparición de otras, o los cambios en la designación de algunas otras.

Ninguna lengua puede conformarse con el vocabulario que posee en sus inicios. El caudal léxico ha de desarrollarse y progresar, pues, de lo contrario, no seguiría las transformaciones que ocurren en el

1 Darmesteter, A. *La vie des mots*, París, Librairie Delagrave, 1889, p. 37. (http://books.google.co.jp/books?id=8y0XAAAAYAAJ&printsec=frontcover&hl=ja&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false 25. 11. 2013).

mundo extralingüístico y desaparecería al no llegar a satisfacer las necesidades comunicativas de los hablantes.

En una lengua, además de su léxico patrimonial², hay otras palabras que no existen desde siempre. Unas son totalmente nuevas en el idioma y otras se han formado a partir de elementos ya existentes.

No obstante, las transformaciones que se producen en el conjunto del vocabulario de una lengua no son radicales ni instantáneas, es decir, no ocurre que una palabra aparezca de repente para sustituir a otra que desde ese momento deja de emplearse. Las palabras, igual que ocurre con los sistemas lingüísticos, conviven diacrónicamente, produciéndose un polimorfismo³ desde los orígenes mismos del idioma.

La lengua posee diferentes recursos para llevar a cabo la renovación del léxico, para cubrir los huecos léxicos que quedan vacantes y satisfacer las nuevas necesidades designativas.

Entre los procedimientos neológicos a los que la lengua recurre de forma constante, unos son de carácter semántico, otros de carácter morfológico y otros estrictamente léxicos. Estos procesos son la revitalización, la creación onomatopéyica, la incorporación de voces de otras lenguas y la formación de palabras nuevas. En definitiva, se trata de los procedimientos de la *neología*, la cual, en palabras de M. Alvar Ezquerdo, “no es sino una tendencia de doble signo, aparentemente contradictoria, pues a la vez se utiliza el código lingüístico y hay una subversión contra él, se reconoce la norma y se transgrede, se crean palabras con arreglo a unas reglas pero esa creatividad cambia las propias reglas”.

La formación de palabras nuevas, al contrario que otros procedimientos neológicos, consiste en la ampliación del léxico del idioma

2 En el caso del español una parte importante de su léxico patrimonial procede del latín.

3 En el caso del español tenemos *coche* y *automóvil*, o *crystal* y *vidrio*.

con mecanismos de tipo morfológico, a partir de elementos ya presentes en el lenguaje, o con otros que se toman prestados de otras lenguas.

La morfología léxica se divide tradicionalmente en dos subdisciplinas: la derivación y la composición. En ambas se estudian procesos morfológicos que se aplican a ciertas voces denominadas bases léxicas.

Tradicionalmente, también se ha considerado un tercer proceso morfológico, la parasíntesis, procedimiento que participa de la derivación y de la composición.

En este artículo, tras repasar el sistema de formación de palabras en español y en japonés, realizaremos una breve descripción del proceso morfológico de la composición, tanto en español como en japonés y, finalmente, analizaremos, de forma esquemática, el sistema de formación de los sustantivos compuestos en ambas lenguas.

2. El sistema de formación de palabras en español y en japonés

No sólo el español o el japonés, toda lengua está dotada de diferentes medios para aumentar su vocabulario. Como ya se ha mencionado en la introducción de este artículo, la necesidad de añadir nuevas entradas al léxico de una lengua surge cuando en una sociedad lingüística se produce, bien una nueva cosa o un nuevo concepto, o bien la tendencia a ensanchar palabras con una nueva sensibilidad. La lengua ejercita entonces algunos procedimientos como la expansión semántica de una voz ya existente, el préstamo de otro idioma o la creación de una nueva palabra.

Son palabras semánticamente ampliadas *navegador/-dora* y *piloto*, cuyos sentidos originales en el campo de la navegación marítima han llegado a abarcar un nuevo significado en “la persona que dirige un automóvil, un globo o un avión”. Este fenómeno se conoce como **expan-**

sión semántica de una palabra ya existente⁴. He aquí algunos ejemplos más del español: *taller*, cuyo significado original hace referencia al lugar en que se realiza un trabajo manual, también se usa hoy día con el sentido de seminario universitario; *archivo*, que, junto con el significado de conjunto ordenado de documentos, en la actualidad se usa en el campo de la informática para designar el conjunto de informaciones digitales almacenadas, por ejemplo, en el disco duro de un ordenador.

En la lengua japonesa también hay ejemplos. La palabra 文学 (bungaku), cuyo significado actual es literatura, designaba, antes de 1880, una rama de la ciencia⁵ que incluía el estudio de las lenguas, la retórica, la lógica, la historia, etc. Y, precisamente, en la época Edo significaba maestro del confucionismo.

Antes del comienzo de la edad contemporánea la palabra 青春 (seisyun)⁶ carecía de la connotación actual de “mocedad” o “juventud” y significaba simplemente “primavera suave y alegre⁷”. En aquella época la gente vivía en una sociedad feudal y nadie podía imaginar que los jóvenes de hoy día cantaran la alegría de la vida; es decir, no era posible imaginar el concepto de libre juventud.

Por otro lado, パイロット (pairotto: *piloto*) y ファイル (fairu: *archivo*) son ejemplos paralelos a los términos en español.

Otro medio para enriquecer el vocabulario de una lengua es el **préstamo**⁸ de lenguas extranjeras. En español son palabras de origen

4 El término en japonés es 既存語の意味の拡張 (kizongo no imi no kaku-chō).

5 En este sentido todavía se usa el término 文学部 (bungaku-bu), que significa *Facultad de Letras y Humanidades*.

6 玉村文郎 Tamamura, Fumio (1991), pp. 60–62.

7 Según la teoría de los cinco elementos, el color azul corresponde a la primavera, y el *kanji* 青 tiene una lectura *kun* como “haru”, igual que 春, en la lengua japonesa. Así los dos caracteres, 青 y 春, construyen una estructura léxica coordinada (palabra compuesta con dos caracteres de significado semejante).

8 El término en japonés es 借用 (shakuyō).

extranjero *bonsai*, *tsunami*, *yudo* — también *judo* —, *gol*, *hobby*, *internet*, etc. Las tres primeras provenientes de la lengua japonesa y las otras tres, de la lengua inglesa. El sistema fonológico de la lengua de destino — en este caso el español — afecta siempre a la pronunciación y a la ortografía.

El **calco semánico** o préstamo traducido⁹ es un tipo de palabra tomada de otro idioma. El término *jardín de infancia* es un ejemplo de este tipo. Su origen es la voz alemana *Kindergarten* que acuñó el educador alemán Friedrich Fröbel. *Perrito caliente* es otro préstamo traducido del original inglés *hot dog*.

En la lengua española, entre los diferentes sistemas para responder a la demanda de nuevas palabras, funciona el sistema de tomar prestadas las palabras de otra lengua. Se trata de préstamos de lenguas hermanas de la península, de la lengua francesa, de la lengua occitana, de la lengua italiana y, también, de la lengua inglesa. Todos ellos, junto con los latinismos y los helenismos, los indigenismos americanos, los anglicismos y los gitanismos, así como préstamos de otras lenguas (alemán, húngaro, noruego, búlgaro, ruso, turco, chino, japonés, etc.), actúan en el procedimiento de ensanchar el léxico del español.

Por otra parte, tampoco debemos olvidar que en la lengua española existe un caudal bastante importante de arabismos. Son palabras de origen árabe: *aceite*, *alcohol*, *alcornoque*, *aldea*, *alfombra*, *bellota*, *carmesí*, *cifra*, *gandul*, *hasta*, *jabalí*, *jarra*, *limón*, *momia*, *naranja*, *noria*, *ojalá*, etc.

Sabemos que el japonés es también una lengua en la que abundan los préstamos. Hoy día las palabras prestadas de otros idiomas se escriben habitualmente en japonés con el silabario *katakana*¹⁰: サイズ

9 El término en japonés es 翻訳借用 (honyaku shakuyō).

10 Hay casos en que las palabras prestadas de lenguas occidentales se escriben con caracteres *kanji*, como 珈琲 (kōhī: *café*)/en *katakana*: コーヒー, 麦酒 (bīru: *cerveza*)/en *katakana*: ビール, 西班牙 (Supein: *España*)/en *katakana*: スペイン, 倫敦 (Rondon: *Londres*)/en *katakana*: ロンドン, etc.

(saizu) < *size* (*dimensión*), アクセント (akusento) < *accent* (*acento*), クッキー (kukkī) < *cookie* (*galleta*), ペン (pen) < *pen* (*pluma*) y ネクタイ (nekutai) < *necktie* (*corbata*) son términos de origen inglés; コーヒー (kōhī) < *koffij* (*café*), ビール (bīru) < *bier* (*cerveza*), del holandés; パン (pan) < *pān* (*pan*) y カッパ (kappa) < *capa* (*impermeable*), del portugués; アトリエ (atorie) < *atelier* (*taller*), del francés; アルバイト (arubaito) < *arbeit* (*trabajo por horas*), del alemán; イクラ (ikura) < *икра* (*caviar rojo*), del ruso, y トナカイ (tonakai) < *tunakkay* (*reno*), del ainu¹¹.

Según el *Gran diccionario de lingüística y filología de la lengua japonesa*¹², メリヤス (meriyasu) < *medias/punto de jersey* es la única voz japonesa tomada del español durante los años del siglo XVI en que predicaron en Japón los misioneros cristianos, mientras que de la lengua portuguesa fueron muchas más.

Por supuesto, en el léxico del japonés actual hay más palabras tomadas del español, como リアス (riasu) < *riás*, カルデラ (karudera) < *caldera*, プラザ (puraza) < *plaza*, カスタネット (kasutanetto) < *castañuelas*, ボレロ (borero) < *bolero*, etc.

El proceso de crear palabras nuevas, denominado **formación de palabras**¹³, no funciona solamente ante la aparición de una nueva cosa o de un concepto nuevo, sino también cuando ocurre la necesidad de derivar un adverbio de un adjetivo ya existente, de renovar un giro arcaico, o de acortar un término demasiado largo que cuesta trabajo utilizar repetidas veces. Hay que tener en cuenta que la formación de palabras es un proceso creativo y, en este sentido, difiere de la inflexión.

Entre los sistemas que funcionan para formar nuevas palabras destacan: ①la derivación con afijos, ②la composición con morfemas

11 La lengua de los *ainu*, pueblo aborigen de la isla japonesa de Hokkaido.

12 『国語学大辞典 (Gran diccionario de lingüística y filología de la lengua japonesa)』 p. 135.

13 El término en japonés es 語形成 (gokeisei).

dependientes —en el caso del español, con elementos latinos y griegos—, ③la composición de voces actuales de la lengua, ④el acortamiento, ⑤la conversión (cambio de la parte de la oración o de la categoría gramatical), ⑥la combinación de palabras, ⑦la generación de bases nuevas y ⑧la analogía y la confusión¹⁴.

Hay dos tipos de afijos según su función: los derivativos y los flexivos. Aquellos afectan a la semántica o la sintaxis de la palabra, mientras que estos añaden marcas gramaticales como número, persona, tiempo, etc. Por tanto, los flexivos se agregan después del procedimiento de derivación y los afijos derivativos son los que participan en la formación de las palabras.

En español, *a-* de *anormal* y *des-* de *desarmar* son prefijos significativos de negación que forman un antónimo de la palabra original, mientras *ante-* de *anteponer* y *pre-* de *prehistoria* son prefijos que significan anterioridad.

Del mismo modo, en japonés el prefijo お (o-) de お茶 (ocha < cha: *té japonés*) añade un matiz de cortesía y 素 (su-) de 素浪人 (surōnin < rōnin: *guerrero sin amo*) aporta al término original el matiz de aspecto mísero, mientras que los prefijos 非 (hi-) de 非科学的 (hikagakuteki < kagakuteki: *acientífico* < *científico*) y 反 (han-) de 反作用 (hansayō < sayō: *reacción* < *acción*) modifican el significado produciendo antónimos.

En español, son sufijos de nombres: *-dad* de *crueldad* o de *curiosidad* y *-ar* / *-al* de *pinar*, *de olivar*, *de arrozal* o de *maizal*. Son sufijos de adjetivos: *-tivo* de *comparativo* o de *competitivo* y *-ble* de *deseable* o de *creíble*. Son sufijos de verbos: *-ear* de *bromear*, *-ecer* de *entontecer* e

14 Los términos en japonés son ①接辞による派生 (setsuji niyoru hasei), ②古典語による合成 (kotengo niyoru gōsei), ③現代語による合成 (gendaigo niyoru gōsei), ④短縮 (tanshuku), ⑤品詞転換 (hinshi tenkan), ⑥混合 (kongō), ⑦語根創成 (gokon sōsei), ⑧類推と混同 (ruiisui to kondō). Para este listado hemos conseguido una provechosa sugerencia en la obra de Pei A. Mario『言葉の世界 III 国際語と未来のことば』(*La historia de la lengua III*).

-ificar de *electrificar*.

En japonés, el sufijo さ (-sa) forma sustantivos a partir de adjetivos, como 白さ (shirosa: *blancura*) —de 白い (shiroi: *blanco*)— y 美しさ (utsukushisa: *belleza*) —de 美しい (utsukushii: *bello*)—. El sufijo めく (-meku) forma verbos a partir de sustantivos, como 色めく (iromeku: *animarse, ser más brillante*) —de 色 (iro: *color*)— y 春めく (harumeku: *acercarse la primavera*) —de (haru: *primavera*)—.

En español, son escasos los verbos en que se observan infijos con una denotación algo despectiva, como -orre- de *chismorrear*, -ote- de *bailotear* y -uque- de *besuquear*. En la lengua japonesa no existe este tipo de afijos¹⁵.

En español, los elementos latinos y griegos son las llamadas raíces prefijas o morfemas dependientes. La composición de este tipo se emplea para dar forma a una palabra nueva de índole técnica como *aeródromo*, *cronómetro*, *teléfono*, *termógrafo*, *microbio*, etc. También hay casos en que un elemento de la composición es morfema libre, como en las palabras *aeropuerto*, *maxifalda*, *autobiografía*, etc.

En japonés, los *kanjis* —los caracteres de origen chino— destacan por ser morfemas dependientes, con su propio significado y pronunciación, que sirven para formar nuevas palabras¹⁶ con facilidad. Son

15 El *Gran diccionario de lingüística y filología de la lengua japonesa* —『国語学大辞典』(Kokugogaku-daijiten)—, en el apartado de *afijos* —接辞 (setsuji)—, al referirse al uso de infijos en otros idiomas, menciona que en japonés se considera que no existen infijos (日本語にはこの種のもは存在しないと考えてよい).

Por otra parte, Kadooka presenta un análisis interesante acerca de las palabras onomatopéyicas que son *infijos*: los indicadores de onomatopeya, es decir el *hatsuon* (撥音, un fonema nasal silábico en japonés) y el *sokuon* (促音, el pequeño っ tsu) que intervienen en una base de dos sílabas / CVCV/ en onomatopeyas como かっか (kakka, onomatopeya que expresa enfado), すっく (sukku, onomatopeya que refiere la acción de levantarse de un salto), etc. (Kadooka, 2006, pp. 37-39).

16 Estas pronunciaciones se denominan *on-yomi* (音読み) y tienen su origen fónico en las antiguas pronunciaciones de la lengua china.

ejemplos de la composición con morfemas dependientes 画家 (gaka: *pintor*) y 低下 (teika: *bajada, caída*); también existen ejemplos de composición con una base independiente y una dependiente, como 建築家 (kenchikuka: *arquitecto*) y 低気圧 (tekiatsu: *borrasca*). En ciertos casos el japonés toma de la lengua latina y de la griega algunos morfemas, considerados productivos para enriquecer el caudal de léxico del idioma, adoptando su fonética y su escritura. Así, tenemos: シッカロール (Shikkarōru: *Siccarol* – nombre comercial de unos polvos de talco –), りそな銀行 (Risona-Ginkō: *Banco Resona* – nombre de un banco –), プラスアルファ (purasuarufa: *alguna cantidad más*), シーガイア (Shigaia: *Seagaia* – nombre de un complejo turístico en la provincia de Miyazaki).

Por otro lado, *aguardiente, agridulce, blanquiazul, bajamar, paraguas, limpiabotas o cortaúñas* son ejemplos de composición en español a partir de dos unidades léxicas del idioma. Como el nuevo término está formado con dos palabras ya existentes, puede entenderse con mucha facilidad la estructura semántica de la palabra compuesta. Estas palabras compuestas forman un conjunto abierto con cierta productividad en el campo léxico del español.

Igualmente, en japonés encontramos diversos ejemplos de la misma clase: うれし涙 (ureshinamida: *lágrimas de alegría*), 甘酸っぱい (amazuppai: *agridulce*), 青白い (aojiroi: *pálido*), 引き潮 (hikishio: *bajamar*), 靴磨き (kutsumigaki: *limpiabotas*), 爪切り (tsumekiri: *cortaúñas*), etc.

Podemos observar que, tanto en estos ejemplos de palabras compuestas del japonés como en los del español, se reflejan sendos caracteres sintácticos, es decir, el orden de los elementos – que son palabras ya existentes – es diferente, aunque es muy parecida la formación desde el punto de vista semántico.

Junto con estas voces compuestas en español encontramos construcciones léxicas del tipo *café con leche, paso a nivel, tren de aterrizaje, engranaje sin fin*, etc., que muestran como la combinación [N+prep.+N] – dos nombres con un término de enlace, la preposi-

ción — es capaz de formar una estructura sustantiva que actúa igual que una palabra¹⁷. Por otra parte, hay expresiones como *coche cama*, *hombre rana*, etc., que actúan como un auténtico sustantivo.

Por lo que se refiere a estas construcciones, el español y el japonés presentan unas llamativas similitudes. Mientras en español la preposición vincula los dos sustantivos, como en *salón de actos* o en *libro de bolsillo*, en las palabras japonesas la partícula の (no) — que es una partícula de caso con el sentido de posesión, de pertenencia o de aposición — une los dos elementos sustantivos, como en 魚の目 (uonome), 日の出 (hinode), タツノオトシゴ (tatsunootoshigo) o ブタノマンジュウ (butanomanjū). La voz japonesa *uonome* es un conjunto de las palabras *uo* (pez), *no* (partícula -de-) y *me* (ojo), que ya no significa la suma de las tres palabras sino una especie de callo que en español se denomina *ojo de gallo*. Del mismo modo, *hi* (sol) -*no* (de) -*de* (salida) es *salida del sol*; *tatsu* (dragón) -*no* (de) -*otoshigo* (bastardo), *caballito de mar* y *buta* (cerdo) -*no* (de) -*manjū* (una especie de bollo), *pamporcino* o *pan de puerco*.

Hay también numerosos ejemplos de palabras del tipo *coche cama*, como 制限速度 (seiguen-sokudo: *limitación* + *velocidad* = *velocidad máxima permitida*), 反対意見 (hantai-iken: *contrario* + *opinión* = *opinión en contra*), 二部合唱 (nibu-gasshō: *dos partes* + *coro* = *coro de dos voces*), 寒冷前線 (kanrei-zensen: *frío intenso* + *frente* = *frente frío*), ベッドタウン (beddo-taun: *cama* + *pueblo* = *ciudad dormitorio*) e, incluso, encontramos palabras de tres o más elementos: 女声三部合唱 (josei-sanbu-gasshō: *voz femenina* + *tres partes* + *coro* = *coro de tres voces femeninas*), 原子力災害対策特別措置法 (gensiryoku-saigai-taisaku-tokubetsu-sochi-hō: *energía nuclear* + *desastre* + *medidas* + *especialización* + *remedio* + *ley* = *ley de auxilio especial a las víctimas de la catástrofe de la central nuclear*).

Otro sistema de acrecentar el caudal léxico del idioma es el

17 Se trata de las llamadas unidades fraseológicas. En fraseología son consideradas, en términos generales, como unidades fraseológicas: la locución, el enunciado fraseológico y la colocación.

acortamiento. Las dos ramas principales del acortamiento son la **abreviación** y la **abreviatura**. La **abreviación** (denominada también **abreviamiento**), consiste en la reducción fónica de las sílabas de una palabra, como se observa en los ejemplos españoles *tele* < televisión, *foto* < fotografía, *boli* < bolígrafo o *Tere* < Teresa. De manera semejante, en japonés tenemos: テレビ (terebi) < テレビジョン (terebijon: *televisión*), バイト (baito) < アルバイト (arubaito: *trabajo por horas*) o 要 (you) < 必要 (hitsuyō: *necesidad*).

La **abreviatura** no es más que un cercenamiento gráfico, es decir, la representación gráfica de una palabra por medio de una o varias letras de dicha palabra, como *D.* por *don*, *Sr.* por *señor*, *Lic.* por *licenciado* y *Tnte.* por *teniente*¹⁸. Ejemplos del japonés son: 於 por [に] 於いて ([ni] oite: *lugar*), 除 por [を] 除く ([o] nozoku: *excepto*) y 含 por [を] 含む ([o] fukumu: *incluso*)¹⁹.

La abreviatura es un acortamiento gráfico que no genera una nueva palabra de la lengua, y normalmente se lee recuperando la palabra original. Aunque en este sentido la abreviatura no se considera

18 Alvar, Manuel & Aurora, Miró, 1983, pp. 3-26.

19 Hay ejemplos de combinación de estas abreviaturas, como *d.e.p.* (descanse en paz), *Ss. Ss.* (seguros servidores), *a/c.* (a cargo, al cuidado), etc., denominadas abreviaturas compuestas.

En Japón, en los anuncios clasificados de los periódicos y en otros medios semejantes se observan ciertas técnicas para aprovechar el espacio, como 保寮賞有 (保険・社員寮・賞与有り: Se ofrece seguro, residencia y gratificación), バ可 (バイト可: Se puede trabajar por horas), 税サ込 (税金・サービス料込み: Impuestos y servicios incluidos), 敷二礼無 (敷金二か月・礼金無し: Depositar 2 meses de alquiler como fianza. Sin depósito por la entrega de llaves), 前電歴写持細面 (前もって電話の上, 履歴書・写真持参のこと. 委細面談: Cítese la visita por teléfono y traiga el currículum. Los detalles en la entrevista). En estos ejemplos los *kanjis* revelan su valor de ideograma.

Ejemplos de otro tipo de abreviaturas son: *Izda* (izquierda), *1º* (primero), *3º* (tercer), *Ma* (María), *CC OO* (Comisiones Obreras), *EE UU* (Estados Unidos), *RNE* (Radio Nacional de España), *TVE* (Televisión Española), etc., denominadas abreviaturas complejas transparentes.

un sistema para formar nuevas palabras, en el caso de las **abreviaturas complejas opacas** del español, como *RENFE* (Red Nacional de Ferrocarriles Españoles), *AVE* (Alta Velocidad Española), *ESO* (Enseñanza Secundaria Obligatoria) o *SEAT* (Sociedad Española de Automóviles de Turismo), son consideradas voces nuevas del idioma porque se leen secuencialmente como una palabra²⁰. Este tipo de complejo léxico se forma tomando la(s) primera(s) letra(s) de cada palabra de la secuencia nominal, pero a veces resulta un complejo que no corresponde a las reglas fonológicas del idioma: *EGB* (Educación General Básica), *PNV* (Partido Nacionalista Vasco), *ADN* (ácido desoxirribonucleico), etc. En estos casos, como es incómodo leerlas secuencialmente, nos vemos obligados a deletrearlas. Son también nuevas palabras del proceso de acortamiento y a veces son mencionadas como *siglas deletreadas*.

En paralelo, en japonés los *kanjis* hacen mucho por generar nuevas voces del idioma. *Sagamitetsudō* (相模鉄道) es una compañía ferroviaria que tiene, junto con su nombre oficial, otra forma nominal muy conocida, *Sōtetsu* (相鉄), constituida con el primer y tercer *kanji* de su nombre original, y no se lee *saga-tetsu* —las lecturas originales de los respectivos *kanjis*—, sino *sō-tetsu* —con otra lectura del primer *kanji* para formar la nueva voz—; por lo tanto, podemos decir que se trata de una abreviatura compleja opaca. Igualmente, 外為 (gaitame) viene de 外国為替 (gaikokukawase: *cambio extranjero*) y 労組 (rōso), de 労働組合 (rōdōkumiai: *sindicato obrero*).

En cambio, en las palabras 国鉄 (de 国有鉄道: *ferrocarriles nacionales*), 修論 (de 修士論文: *tesina*), 特急 (de 特別急行: *tren rápido*), 空自 (de 航空自衛隊: *autodefensa aérea*), 国連 (de 国際連合: *ONU*), 三全総 (de 第三次全国総合開発計画: *tercer plan de desarrollo general del país*), 中教審 (de 中央教育審議会: *consejo deliberante central pedagógi-*

20 Este tipo de formación más bien se conoce hoy día por el término *acrónimo* (cfr. nota 22).

co), no se altera la lectura de sus *kanjis*.

Si aquí tratamos los *kanjis* de la misma manera que las letras españolas, estos ejemplos son adecuados para este apartado. Sin embargo, si nos fijamos en el carácter ideográfico de los *kanjis*, los ejemplos citados habría que considerarlos también como ejemplos de combinación.

Se llama **conversión** o **derivación nula** al cambio de la función gramatical de una palabra sin que cambie su ortografía. En la lengua inglesa abundan las palabras creadas de este modo. Así, los nombres *brake* (freno), *mirror* (espejo), *tape* (cinta), *bottle* (botella), *harp* (arpa) se convierten en los verbos *to brake* (frenar), *to mirror* (reflejar), *to tape* (grabar), *to bottle* (enbotellar), *to harp* (tocar el arpa).

El español también tiene algunos ejemplos de conversión, aunque no es un proceso creativo tan activo como se observa en inglés. El valor nominal que adquiere el infinitivo en *el amar de Dios* o en *querer es poder*, proviene de la conversión del verbo en sustantivo. Mientras que en inglés el gerundio se emplea para cambiar la función gramatical del verbo a la de nombre, en español el participio desempeña ese papel: *comida* < comer, *salida* < salir, *asado* < asar, *cubierto* < cubrir, etc.

En cuanto a la lengua japonesa, la forma 連用形 (*renyōkei*)²¹ de muchos verbos se convierte en sustantivo: 動き (*ugoki*: *movimiento*), 歩み (*ayumi*: *paso*), 語らい (*katarai*: *charla*), 学び (*manabi*: *aprendizaje*), 書き損じ (*kakisonji*: *documento mal escrito*), etc.

La **combinación** de palabras²² es la fusión de dos o más palabras

21 Forma de base verbal que precede al verbo, adjetivo y auxiliar.

22 El término bien conocido para este fenómeno lingüístico es *acronimia*. El diccionario de RAE admite dos acepciones para *acrónimo*: “1. Tipo de sigla que se pronuncia como una palabra; p. ej., o(bjeto) v(olador) n(o) i(dentificado). 2. Vocablo formado por la unión de elementos de dos o más palabras, constituido por el principio de la primera y el final de la última, p. ej., ofi(cina) infor(mática), o, frecuentemente, por otras combinaciones, p. ej., so(und) n(avigation) a(nd) r(anging), Ban(co) es(pañol) (de) (crédi)to.”. Este fenómeno lingüístico también es conocido como “portmanteau”, término cuyo origen está en *Alicia a través del espejo*, obra muy popular de Lewis Carroll.

para formar una nueva, mezclando partes de cada uno de los elementos originales.

Con la combinación del comienzo de la palabra *automóvil* y del final de la palabra *omnibus* se forma la nueva palabra *autobús*. Del mismo modo, de *poliéster* y de *galo*, tenemos *tergal*; de *niebla* y de *humo*, *neblumo*; de *Banco español de crédito*, *Banesto*.

En japonés también encontramos algunos ejemplos de combinación: 破く (yabuku: *romper papel, tela, etc.*) se forma con el comienzo del verbo 破る (yaburu: *romper papel, tela, etc.*) y con el final del verbo 裂く (saku: *rasgar*); とらまえる (toramaeru: *aprehender*), de とらえる (toraeru: *captar, coger*) y de つかまえる (tsukamaeru: *atrapar*); あたぼう (atabō: forma enfática vulgar de *lógico*), de 当たり前だ (atari-maeda: *lógico*) y de べらぼうめ (berabōme: *término para insultar*); 大田区 (Oota-ku: *barrio de Oota*), de 大森 (Oomori: *nombre de un lugar en Tokio*) y de 蒲田 (Kamata: *nombre de otro lugar en Tokio*); 鰻丼 (unadon: *arroz con anguila asada en salsa de soja*), de 鰻 (unagui: *anguila*) y de 丼 (donburi: *tazón*); オリキャン (orikyan: *concentración de orientación para los novatos universitarios*) de オリエンテーション (*orientación*) y de キャンプ (*campamento*), etc.

Por otra parte, el ser humano puede crear de forma espontánea una base totalmente nueva sin utilizar palabras o morfemas existentes tanto en la lengua en cuestión como en lenguas ajenas. Se da el nombre de **creación de base** al proceso de creación léxica que consta de tres mecanismos diferentes: la onomatopeya — la imitación de sonidos de la naturaleza o voces de los animales —, el simbolismo sonoro — la representación onomatopéyica de una cualidad o de un movimiento²³ — y la creación de marcas comerciales.

Ejemplos de onomatopeya podemos encontrar principalmente en

23 らりる (rariru) y へべれけ (hebereke) son términos que denotan el estado ebrio de una persona. El primero es verbo y el segundo, *-na* adjetivo. Ambos simbolizan que se le traba la lengua a la persona que está borracha.

obras juveniles y en tebeos. En la lengua española hay muchos casos de voces de animales en que se completa el triplete: representación de voz, verbo y nombre. Por ejemplo, *miau*, *maullar* y *maullido*; *clo*, *clo*, *cloquear* y *cloqueo*, etc. El timbre de instrumentos musicales y ruidos diversos también se representan así: *tiroriro*, *tuturutú*, *rataplán*; *cataplún*, *clic*, *plaf*, etc.

En japonés abunda el simbolismo sonoro²⁴, pero también las voces españolas *sollozar*, *sollozo*, *gemir*, *gemido*, *susurrar*, *susurro*, *bofetada*, *codazo*, *botellazo* etc., representan cualidad, modo de acción y movimiento.

En lugar de presentar muchas palabras onomatopéyicas japonesas, aquí nos limitaremos a observar algunos onomatopeyas creadas por Kenji Miyazawa — poeta y escritor de cuentos infantiles de la época moderna —. Son onomatopeyas nuevas que normalmente no aparecen en los diccionarios, aunque son aceptadas por la mayoría de los hablantes del idioma: どうどう (*dōdō*: *sonido del soplo del viento*), キックキックトントン (*kikkukikkutonton*: *sonido producido al andar en la nieve*), かぷかぷ (*kapukapu*: *manera de reír*), うるうる (*uruuru*: *modo de elevarse las montañas*), ぺかぺか (*pekapeka*: *centellear de las estrellas*).

Asimismo, las marcas *Kodak* y *Xerox* son manoseados ejemplos del proceso de creación de base. Hoy día en el ámbito del comercio, debido a la necesidad de generar palabras nuevas para las marcas y las denominaciones comerciales, nacen nuevas bases antes desconocidas. También, al estar familiarizados con obras literarias o cinematográficas, conocemos un mundo lleno de cosas, producto de la imaginación, que se denominan sin tener su étimo.

3. Palabras compuestas en español

En la *Nueva Gramática de la lengua española* de la Real Academia

24 Se denomina 擬態語 (*gitaigo*) y en la gramática de la lengua japonesa suele considerarse como una subcategoría de la onomatopeya.

Española se define la *composición* como “el proceso morfológico por el que dos o más palabras forman conjuntamente una tercera, llamada *palabra compuesta* o *compuesto*”. Ahora bien, como el concepto de ‘palabra’ presenta dificultades, el *compuesto* puede definirse también como “una unidad morfológica compleja que contiene más de una raíz en su interior”²⁵.

En español, la clasificación de las palabras compuestas atiende a diferentes criterios. De acuerdo con el grado de fusión de sus componentes se distinguen dos clases de compuestos: los *compuestos léxicos, propios o univerbales*, cuyos constituyentes se integran en una única palabra ortográfica y, por lo general, en un único grupo tónico, como *agridulce*, *bocacalle*, *parabrisas*, *metomentodo*; y los *compuestos sintagmáticos, impropios o pluriverbales*, formados por palabras yuxtapuestas que mantienen independencia gráfica y acentual. Unas veces se separan con guion intermedio, como en *político-económico* o *teórico-práctico*, y otras sin él, como en *cabeza rapada* o *tren bala*.

Por otra parte, la determinación del núcleo de un compuesto es importante en la medida en que de él dependen las propiedades de la construcción compleja resultante. En este sentido, el núcleo se define como el elemento léxico del que la voz compleja denota un subconjunto. Esto nos permite identificar dos tipos de compuestos: los *endocéntricos*, o compuestos con núcleo, como *hispanohablante* o *hierbabuena*, en los que el constituyente subrayado caracteriza formal y semánticamente al conjunto, y los *exocéntricos*²⁶, o compuestos carentes de núcleo, como *cascos azules*, que no designa un tipo de casco, sino las fuerzas armadas pacificadoras de la ONU, como es sabido.

25 Real Academia Española. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe: 2009. p. 735.

26 La mayor parte de los compuestos sintagmáticos del español presentan el núcleo a la izquierda. Así *pez espada* es una especie de pez perciforme, caracterizado por su pico largo y aplanado en forma de espada. También tienen el núcleo a la izquierda bastantes compuestos propios, como *bocacalle* o *telaraña*, pero algunos de estos tienen el núcleo a la derecha, como *cinclub* o *radiotransmisor*.

Asimismo, en función de la relación gramatical establecida entre sus constituyentes, los compuestos pueden clasificarse en *coordinativos* y *subordinativos*. Los *coordinativos* manifiestan una relación gramatical entre sus componentes semejante a la coordinación, como *carricoche*, *verdiblanco* o *físico-químico*. Los *subordinativos*, por su parte, expresan dependencia entre algún complemento o modificador y su núcleo, como *camposanto* o *matamoscas*.

Como ya se ha mencionado, una palabra compuesta es aquella que se ha formado a partir de dos o más raíces o morfemas léxicos. Atendiendo al tipo de raíces que intervienen en la formación de las palabras compuestas, tenemos la siguiente clasificación²⁷:

- Palabras compuestas formadas con dos o más raíces españolas que no ofrecen ningún tipo de cambio fónico en la composición a excepción de la tonicidad del primer componente. Por ejemplo: *bocacalle* (*boca*+*calle*), *guardaespaldas* (*guarda*+*espaldas*), *medialuna* (*media*+*luna*), *sacacorchos* (*saca*+*corchos*), *tiovivo* (*tío*+*vivo*), *videojuego* (*vídeo*+*juego*).
- Palabras compuestas con algún cambio gráfico. Por ejemplo: *agridulce*, *carricoche*, *veintiséis*, *verdinegro*.
- Palabras compuestas en las que el primer componente no se hace átono. Son palabras constituidas con una forma verbal y uno o dos pronombres. Por ejemplo: *entrégaselo*.
- Palabras compuestas con dos lexemas que eran palabras autónomas en griego o en latín²⁸. Por ejemplo: *audiómetro*, *autógrafo*, *misoginia*, *xenofobia*.
- Palabras compuestas con lexemas castellanos que mantienen su sílaba tónica y que, en la escritura, suelen escribirse separadas por un guion. Por ejemplo: *físico-químico*, *teórico-práctico*, *anglo-*

27 Gómez Torrero, L. *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM, 2002 (8ª ed.), p. 26.

28 En estos casos, los componentes originales han experimentado cambios en su adaptación al español actual.

*egipcio*²⁹.

Por otra parte, si nos fijamos en los elementos constitutivos de los *compuestos propios*, vemos que están involucradas las categorías léxicas principales: nombre, verbo y adjetivo³⁰ y, en menor medida, adverbio y preposición. En cambio, en la formación de estos compuestos no entran los determinantes ni las conjunciones³¹, es decir, las categorías gramaticales o funcionales.

Así, atendiendo a la categoría de sus componentes, los *compuestos léxicos* pueden estar formados de la siguiente manera: verbo y sustantivo, como en *abrelatas*, *correcalles*, *sacacorchos* y *tirachinas*; sustantivo y sustantivo, como en *bocacalle*, *bocamanga*, *carricoche* y *motobomba*; sustantivo y adjetivo, como en *caradura*, *peligado*, *pelirrojo*, *tiovivo* y *vinagre*; adjetivo y sustantivo, como en *altamar*, *altavoz*, *medialuna*, *mediodía* y *salvoconducto*; adjetivo y adjetivo, como en *agridulce*, *blanquiazul* y *verdinegro*; verbo y verbo (con conjunción o sin ella), como en *correveidile* (además de la conjunción, se añade un pronombre), *vaivén* y *comecome*; cardinal y sustantivo, como en *ciempiés* y *milhojas*; cardinal y cardinal, como en *dieciocho* y *veintiuno*; adverbio y sustantivo/adjetivo, como en *bienhechor*, *bienaventuranza*, *maleduca-*

29 En estos compuestos solamente el segundo componente es sensible a la concordancia en género y número: *Una teoría físico-química, unos problemas teórico-prácticos, una exposición anglo-egipcia*.

30 En español, las palabras compuestas formadas sobre la base de un pronombre (por ej.: *cualquiera, quienquiera, dondequiera*) son muy poco productivas.

31 Según algunas opiniones, ciertas conjunciones son consideradas compuestos por estar formadas por un adverbio y una conjunción (*aunque*), por una preposición y una conjunción (*porque*) y otras combinaciones de dos adverbios (*asimismo*), dos preposiciones (*abajo*), o una preposición y un adverbio (*adonde*). Pero la opinión mayoritaria en la gramática actual del español es que no se debe reconocer la independencia gramatical de los segmentos que proporciona su etimología. Y, por lo tanto, estas voces no han de ser consideradas palabras compuestas en el análisis sincrónico del español contemporáneo (*Nueva gramática de la lengua española*, 2009, p. 737).

do y *malhechor*; adverbio y verbo, como en *bendecir*, *maldecir*, *maleducar* y *malmeter*; preposición, sustantivo y adjetivo, como en (la) *enhorabuena*; preposición, pronombre y adjetivo, como en *ensimismar*; determinativo y adjetivo, como en *ambidiestro* (o *ambidextro*); interjección y sustantivo, como en *avemaría*; sustantivo y posesivo, como en *padrenuestro*.

Veamos, finalmente, las diferentes estructuras que presentan las palabras compuestas en español según la categoría de sus segmentos constitutivos en los siguientes cuadros.

Estructura de los compuestos léxicos X–X (y su variante X–i–X)³²

1º SEGMENTO	2º SEGMENTO	FORMA COMPUESTA
N	N	N (<i>aguanieve, carricoche, televidente</i>)
N	A	N (<i>aguardiente, hierbabuena, Nochebuena</i>)
		A (<i>cabizbajo, cejijunto, paticorto</i>)
N	V	V (<i>fotografiar, maniatar, vasodilatar</i>)
A	A	A (<i>agridulce, blanquizaúl, sociocultural</i>)
A	N	N (<i>altavoz, mediodía, purasangre</i>)
V	N	N (<i>sacacorchos, guardacoches, salvabarros</i>)
V	V	N (<i>tejemaneje, quitaipón, duermevela</i>)
		N (<i>bullebulle, picapica, pillapilla</i>)
Numeral	N	N (<i>ciempiés, bípedo, díptero</i>)
Adv.	A	N (<i>siempreviva, tentetieso</i>)
		A (<i>bienaventurado, malnacido, maloliente</i>)
Adv.	V	V (<i>bienquerer, malacostumbrar, maltratar</i>)
Compuestos lexicalizados		N (<i>hazmerreír, metomentodo, sabelotodo</i>)
Compuestos de base grecolatina		(<i>apicultura, biblioteca, cardiovascular</i>)

32 Las construcciones del tipo X–X (y su variante X–i–X) significan que el término compuesto se escribe en una palabra.

Estructura de los compuestos sintagmáticos X+X³³

1º SEGMENTO	2º SEGMENTO	FORMA COMPUESTA
N	N	N (<i>ciudad dormitorio, coche cama, tren bala</i>)
		N (<i>buque escuela, reloj despertador, verde manzana</i>)
N	A	N (<i>cabeza rapada, cascos azules, pies planos</i>)
A	A	A (<i>audio-visual, físico-químico, teórico-práctico</i>)

4. Palabras compuestas en japonés

Según la morfología de la lengua japonesa, las palabras japonesas se dividen en dos grupos: palabras simples y palabras complejas³⁴. 山 (*yama: montaña*), 鳥 (*tori: ave*) o 花 (*hana: flor*), son palabras simples porque no se pueden descomponer más sin que se pierda su significado ni su subsistencia como palabra³⁵. Las palabras complejas son aquellas que se componen de dos elementos morfológicos y se dividen, a su vez, en palabras compuestas, palabras derivadas³⁶ y pa-

33 Las construcciones del tipo X+X significan que el término compuesto se escribe en dos palabras seguidas.

34 Los términos japoneses son 単純語 (*tanjunn-go*) y 合成語 (*gōsei-go*), respectivamente.

35 Incluyen 付属語 (*fuzoku-go*: partículas o palabras anciliares).

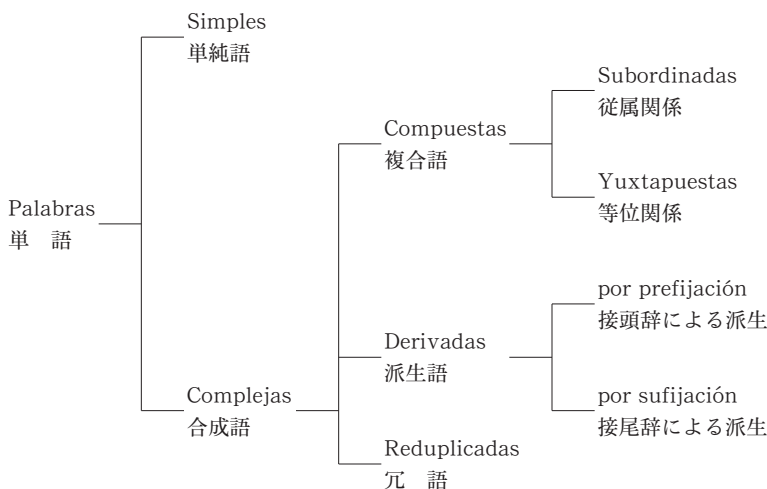
36 Los términos en japonés son: 複合語 (*fukugō-go*), 派生語 (*hasei-go*) y 疊語 (*jōgo*), respectivamente. 合成語 (*gōsei-go: palabra compleja*) es considerada como hiperónimo de 複合語 (*fukugō-go: palabra compuesta*) en la terminología morfológica de la lengua japonesa.

A veces, sin embargo, surge cierta confusión con el uso del término 複合語 (*fukugō-go: palabra compuesta*) en lugar de 合成語 (*gōsei-go: palabra compleja*), como, por ejemplo, en Tamamura, 1982, p. 12. Por lo que se refiere a este punto, *El gran diccionario de lingüística y filología de la lengua japonesa* —『国語学大辞典』(Kokugogaku-daijiten) — dice de un modo poco claro: “Aunque hay casos en que se emplea el término “fukugō-go” por “gōsei-go”, lo normal es que el término “fukugō-go” se refiera a la forma compleja con dos bases” (cfr. p. 743). (Traducción al español propia).

labras reduplicadas.

Del primer tipo son: 爪切り (*tsume-kiri*: *cortaúñas*), 白熊 (*shiro-kuma*: *oso polar*), 温暖 (*ondan*: *templado y apacible*), 野外ステージ (*yagai-sutēji*: *tablas al aire libre*), que son ejemplos de combinaciones de dos o más bases³⁷; del segundo tipo: お菓子 (*o-kashi*: *dulces*), 白さ (*shiro-sa*: *blancura*), 若者らしい (*wakamono-rashii*: *propio de jóvenes*), スペイン風 (*supein-fū*: *de estilo español*), ejemplos en los que sus elementos morfológicos son una base y un afijo; y del tercer tipo: 山々 (*yama-yama*: *montañas*), 我々 (*ware-ware*: *nosotros*), 人々 (*hito-bito*³⁸: *gente*, que son el resultado de la repetición de una misma base.

En el siguiente cuadro podemos ver el esquema léxico de la lengua japonesa.



37 He aquí ejemplos de palabras compuestas formadas con más de dos elementos: スペイン語圏 (*supein-go ken*: *mundo hispánico*), 地球温暖化 (*chikyū ondan-ka*: *calentamiento global*), 農林水産省 (*Nōrin Suisan Shō*: *Ministerio de Agricultura, Silvicultura y de Pesca*).

38 El cambio de consonante sorda a su par sonora en la segunda parte de la palabra es un tipo de eufonía que juega un papel muy importante en la fonología japonesa. 連濁 (*rendaku*) es el término específico.

4.1 Palabras compuestas

Dentro de las palabras compuestas destacan por su número y variedad los sustantivos compuestos³⁹. También se constituyen como palabras compuestas muchos verbos, como 動き回る (ugoki-mawaru: *moverse*), 名づける (na-zukeru: *llamar*); -i adjetivos, como 耳新しい (mimi-atarashii: *nuevo*), 甘辛い (ama-karai: *salado y dulce*); -na adjetivos, 筆まめだ (fude-mameda: *concienzudo en escribir*), 口下手だ (kuchi-betada: *que tiene dificultad para darse a entender*); adverbios, como 時おり (toki-ori: *muy de vez en cuando*), 絶えず (taezu: *continuamente*), 長々と (naganaga-to: *largamente*); conjunciones, como 並びに (narabi-ni: *y*), または (matawa: *o*) y pronombres, como あれこれ (are-kore: *tal y cual*), だれそれ (dare-sore: *un tal*).

4.2 Sustantivos compuestos

Siguiendo el esquema del capítulo anterior, en este apartado vamos a analizar el grado de fusión de las palabras compuestas.

Como en la lengua japonesa no es una práctica extendida dejar espacios entre las palabras al escribir, el grado de fusión no se refleja directamente en el ortografía. No obstante, podemos clasificar analógicamente las palabras compuestas. Por ejemplo, 川面 (kawa-mo: *superficie del río*) es una palabra compuesta de dos sustantivos, 川 (kawa: *río*) y 面 (mo: *faz*), en la cual el segundo elemento —palabra que tiene otra lectura, *omo*, y que puede evocar aun hoy su significado de *cara*— pierde su fuerte dinamismo como para ser una voz independiente. Además el hablante contemporáneo considera la palabra compuesta como una palabra no desmontable si no recuerda la escritura en kanji, pues *kawamo* es una construcción del tipo X—X.

En cambio, en otras palabras compuestas se ven transparentemente sus dos elementos constitutivos, lo que no impide de ninguna

39 Cfr. 玉村 (Tamamura) 1975, pág. 137.

manera captar que se trata de esta una compuesta del tipo X+X. Por ejemplo, ネコヤナギ (neko-yanagui: *sauce que pertenece a la familia de las salicáceas*) se forma con ネコ (neko: *gato*) y ヤナギ (yanagui: *sauce*). Entre las compuestas puluriverbales llaman la atención los multi-complejos, palabras que constan de más de dos voces ya existentes en el léxico japonés⁴⁰: 戦争捕虜損害補償法 (sensō-horyo-songai-hoshō-hō: *Ley de indemnización por los estragos de la guerra*).

Una palabra compuesta que pertenece a la misma categoría léxica o parte de la oración que uno, o más, de sus elementos constituyentes —que es el núcleo o la cabeza— se dice que es un compuesto de *construcción endocéntrica*. El núcleo o el constituyente principal es el elemento que determina la categoría léxica, y muchas veces el sentido de la compuesta, con lo que presenta la tipología de las palabras compuestas⁴¹.

La mayoría de las palabras compuestas de la lengua japonesa tiene una construcción del tipo [elemento dependiente + núcleo], como 朝日 (asa-hi: *sol naciente*), 赤ワイン (aka-wain: *vino tinto*), ゆで卵 (yude-tamago: *huevo cocido*) y 焼き魚 (yaki-zakana: *pescado asado*).

Algunos términos, debido a la influencia de la sintaxis de la lengua china, muestran la construcción al revés, con el núcleo a la

40 Compuestas de este tipo se denominan también 連語 (rengo: *palabras en fila, pluriverbales*). La palabra original de este ejemplo la encontramos en 『言葉の世界Ⅲ 国際語と未来のことば』(Pei Mario. *La historia de la lengua III*): *Kriegsgefangenenentschädigungsgesetz*, palabra especialmente mencionada por el autor como caso excesivo de composición de la lengua alemana. Esta palabra fue traducida en japonés sin dificultad alguna por S. Toyama y A. Hirata, lo que manifiesta que el japonés también es una lengua fuerte en este tipo de formación léxica.

41 Kageyama, 2010, pág. 10. En este mismo trabajo, Kageyama señala otro tipo de compuestas exocéntricas del tipo [elemento dependiente + elemento dependiente] citando ejemplos de *-na* adjetivos, como 太っ腹だ (futopparada: *gordo* [-i adj.] + *barriga* [s.] → *-na* adj.: *que tiene gran corazón*), 悪趣味だ (akushumida: *malo* [-i adj.] + *gusto* [s.] → *-na* adj.: *de mal gusto*), etc. (cfr. pp. 11-13).

izquierda [núcleo+elemento dependiente], como 読書 (doku-sho: *lectura*), 喫煙 (kitsu-en: *el hecho de fumar*) y 登山 (to-zan: *montañismo*).

Otras son binucleares [núcleo+núcleo]: 手足 (te-ashi: *extremidades*), 読み書き (yomi-kaki: *lectoescritura*) y 行き来 (iki-ki: *circulación*), etc.

Junto a estos tres tipos de compuestos endocéntricos, están los que presentan una *construcción excéntrica*. Son palabras metafóricas y metonímicas: 鉄火 (tekka: *chispas de fragua*→*filete de atún*), ウオノメ (uo-no-me: *ojo de pez*→*ojo de gallo*); 東宮 (tou-guu: *palacio de oriente*→*príncipe*), 赤紙 (aka-gami: *hoja roja*→*orden de llamamiento*), etc., en las que los núcleos morfológicos no son núcleos semánticos. Así, la palabra 鉄火 (tekka) consta de 鉄 (*hierro*) y 火 (*fuego*), que no tienen nada que ver con el sentido de la compuesta, *filete de atún*, una especie de ingrediente del *sushi*.

Considerando la estructura de la palabra compuesta como una composición de dos elementos, podemos clasificar las palabras compuestas atendiendo a las relaciones entre sus constituyentes. Así, tenemos *compuestos coordinativos*, como 読み書き (yomikaki: *lectoescritura*), cuyos elementos constitutivos no muestran ninguna relación hipotáctica, sino que están en aposición, aunque normalmente no es posible la permutación —no se dice *書き読み (kakiyomi)⁴²—.

Por otra parte, hay muchos casos de *compuestos subordinativos* en los que se observa una relación de dependencia entre sus elementos del tipo sujeto-predicado, calificador-sustantivo y modificador-verbo. 崖崩れ (gakekuzure: *derrumbe*), 円高 (endaka: *apreciación de yen*) y 住所不定 (jūshofutei: *el hecho de estar sin domicilio fijo*) son ejemplos del primer tipo; 赤とんぼ (akatonbo: *libélula roja*), 女性警察官 (josei-keisatsukan: *mujer policía*) y ペンケース (penkēsu: *estuche de plumas*)

42 En las estaciones ferroviarias aparece escrito el anuncio 降り乗り (orinori: *salida y entrada de viajeros*) para que se respete el orden adecuado en el movimiento de los transeúntes que se requiere en las estaciones aglomeradas. En otras ocasiones solo será aceptable 乗り降り (noriori).

y *bolígrafos*) son ejemplos del segundo; 山登り (yamanobori: *montañismo*), よちよち歩き (yochiyochiaruki: *primeros pasos*) y 雪かき (yukikaki: *retirada de la nieve*) son ejemplos del último.

4.3 Clasificación de los sustantivos compuestos

De aquí en adelante analizaremos la variedad de combinaciones de los distintos tipos de raíces que participan en la formación de los sustantivos compuestos japoneses. Nos limitaremos, principalmente, a los sustantivos compuestos de dos elementos, fijándonos en las categorías léxicas de sus componentes.

En la siguiente tabla mostramos esquemáticamente los tipos de formación de los sustantivos compuestos en japonés, con algunos ejemplos.

	1 ^{er} segmento	2º segmento	Forma compuesta
1	N 名	N 名	N 名 手足 (te-ashi: <i>extremidades</i>), 螺旋階段 (rasen-kaidan: <i>escalera de caracol</i>), 夕日 (yū-hi: <i>sol poniente</i>), 谷川 (tani-gawa: <i>arroyo de montaña</i>), ネコヤナギ (neko-yanagui: <i>Salix gracilistyla</i> – <i>especie de sauce</i> –), ベッドタウン (beddo-taun: <i>ciudad dormitorio</i>), マドロスパイプ (madorosu-paipu: <i>pipa de marinero</i>), きのこソース (kinoko-sosu: <i>salsa de setas</i>), 電話ボックス (denwa-bokkusu: <i>cabina de teléfono</i>).
2	N 名	V 動 (連用)	N 名 日焼け (hi-yake: <i>bronceado</i>).
3	V 動 (連用)	N 名	N 名 落ち葉 (ochi-ba: <i>hojarasca</i>), 贈り物 (okuri-mono: <i>regalo</i>), ぬり絵 (nuri-e: <i>dibujos para colorear</i>), 湧き水 (waki-mizu: <i>agua de manantial</i>), ゆで卵 (yude-tamago: <i>huevo cocido</i>), 焼き魚 (yaki-zakana: <i>pescado asado</i>).
4	V 動 (連用)	V 動 (連用)	N 名 読み書き (yomi-kaki: <i>lectoescritura</i>), 受け売り (uke-uri: <i>información de segunda mano</i>), 巻き添え (maki-zoe: <i>que se involucra</i>), 売れ行き (ure-yuki: <i>venta</i>).

5	Adj.R形(幹)	N名	N名 安物 (yasu-mono: <i>baratillo</i>), うれし涙 (ureshi-namida: <i>lágrimas de alegría</i>), 赤ワイン (aka-wain: <i>vino tinto</i>), 若者 (waka-mono: <i>jóvenes</i>), わがまま息子 (wagamama-musuko: <i>hijo egoísta</i>).
6	Adj.R形(幹)	V動(連用)	N名 うれし泣き (ureshi-naki: <i>persona que llora de alegría</i>), 悪酔い (waru-yoi: <i>mala borrachera</i>).
7	N名	Adj.R形(幹)	N名 夜長 (yo-naga: <i>largas noches</i>), 足輕 (ashi-garu: <i>infante</i>), 円高 (en-daka: <i>apreciación del yen</i>), 身重 (mi-omo: <i>embarazo</i>).
8	Adv.副	V動(連用)	N名 ちょっと見 (chotto-mi: <i>vistazo</i>), きりきり舞い (kirikiri-mai: <i>perturbación</i>), よちよち歩き (yochiyochi-aruki: <i>primeros pasos</i>).
9	Adv.副	N名	N名 ただ事 (tada-goto: <i>asunto serio</i>), ぎっくり腰 (gikkuri-goshi: <i>lumbago</i>).
10	Adj.R形(幹)	Adj.R形(幹)	N名 たかひく (taka-hiku: <i>altibajos</i>), うすのろ (usu-noro: <i>lento</i>).
11	Otros その他		N名 思惑 (omo-waku: <i>designio</i>), たそがれ (taso-gare: <i>crepúsculo</i>).

Como ya hemos mencionado en el apartado anterior, la lengua japonesa tiene la particularidad de presentar un “núcleo derecho” en las palabras compuestas subordinativas, es decir, el elemento principal que designa su categoría léxica y concepto semántico suele ocupar el lugar posterior de los dos elementos constitutivos.

Por ejemplo, en el caso de los sustantivos de la fila 1 de la tabla, si decimos ヤナギネコ en lugar de ネコヤナギ (*subcategoría de sauce*), se entiende que se trata ya de una especie de gato, aunque no exista ningún felino que se llame así. Igualmente, en la fila 3 tenemos 焼き魚, que significa *pescado asado*, mientras que 魚焼き (sakana-yaki) —que sí existe— es un *horno para asar pescados*.

Cuando se trata de nombres propios, el primer elemento alega su prioridad semántica con un sentido —algo fuerte— de posesión, aun-

que el segundo sigue siendo el núcleo del compuesto. 西武新宿 (Seibu-Shinjuku: nombre de una estación en el barrio de Shinjuku de la compañía ferroviaria Seibu) destaca su peculiaridad ante la existente estación de Shinjuku⁴³.

Por último, sería preciso referirnos a la clase de las palabras componentes — raíces — de estos sustantivos compuestos. El vocabulario japonés abarca cuatro clases léxicas, que son: *wago* (和語: palabras de origen japonés puro), *kango* (漢語: palabras tomadas de la lengua china en épocas antiguas y cuya lectura es de origen chino, *on-yomi*)⁴⁴, *gairaigo* (外来語: préstamos de lenguas extranjeras, inclusive las de origen chino tomadas en la época moderna) y *konshugo* (混種語: mezcla de estas tres clases).

Wago despliega la ventaja de ser transparente en el significado y ocupa una posición muy activa en la morfología de la lengua, es decir, compuestos como 手足 (*teashi*) o 高低 (*takahiku*)⁴⁵ se entienden tan solo escucharlos y no se confunden con sus homónimos.

Kango, por su parte, posee una característica propia de su origen chino: la forma invariable de las palabras. El no tener ni flexión ni

43 En el caso de las fusiones bancarias encontramos un ejemplo muy interesante. Se trata de 太陽神戸三井銀行 (Taiyō-Kōbe-Mitsui-Ginkou: *Banco de Sol-Kobe-Mitsui*). Primero se fusionaron el Banco Taiyo y el Banco de Kobe, dando resultado al Banco Taiyokobe. Si el orden de los elementos se hubiera invertido, “Kobetaiyo”, cabría la posibilidad de interpretarlo como una sucursal del Banco Taiyo en la ciudad de Kobe, porque Kobe es un topónimo y Taiyo no. Años después el Banco Taiyokobe se fusionó con el Banco Mitsui — cuya denominación proviene de un consorcio disuelto al terminar la Segunda Guerra Mundial — y el nuevo banco se denominó Banco de Taiyokobemitsui. Si hubiera sido Mitsuitaiyokobe, se habría revelado de manera patente que no era sino una incorporación por absorción.

44 No se debe confundir la escritura y la lectura entre los *wago* y los *kango*. Ambos pueden escribirse con *kanjis* (y también ambos pueden escribirse en *hiragana* o en *katakana*).

45 También tiene otra lectura *kōtei*, que es una lectura de tipo *kango*. Así hay términos en *kanji* que corresponden a dos o más palabras según y cómo se realice la lectura.

conjugación hace que sean muy competentes las palabras japonesas de esta clase para formar compuestas relativamente compactas⁴⁶ con significado intrínseco. Además, como se trata de palabras prestadas, *kango* tiende a ser, y causar la impresión de ser, sustantivo, lo que es una cualidad apta para crear detallada y precisamente nuevas nomenclaturas como, por ejemplo, 物理学講座 (*butsurigakukōza*: *cátedra de Física*), 臨界実験 (*rinkaijikken*: *experimento crítico*) o 発展途上国 (*hattentojōkoku*: *país en vías de desarrollo*).

El préstamo, que se escribe generalmente en *katakana*, muestra gran actividad en el campo morfológico del japonés actual, en el que se necesita crear palabras nuevas y vivas, no manoseadas y con mejores impresiones. 赤ワイン (*aka-wain*: *vino tinto*), que antes se solía denominar 赤葡萄酒 (*aka-budō-shu*: *sake rojo de uvas* = *vino tinto*) ha conseguido el rango de palabra preferente en la lengua contemporánea entre todas las generaciones.

Esta misma palabra, 赤ワイン, nos sirve también como ejemplo de *konshugo*, mezcla de *wago* y *gairaigo* en este caso. Pues, aunque no siempre, en numerosos casos *konshugo* es una palabra compuesta. En la fila 1 de la tabla tenemos きのこソース (*kinoko-sōsu*: *salsa de setas*) y 電話ボックス (*denwa-bokkusu*: *cabina de teléfono*) que también son ejemplos de *konshugo*: el primero, de *wago* y *gairaigo*; el segundo, de *kango* y *gairaigo*.

En esa misma fila tenemos マドロスパイプ (*madorosu-paipu*: *pipa de marinero*), que, aunque no es *konshugo*, muestra una curiosa composición de *gairaigo* de origen holandés y *gairaigo* de origen inglés.

5. Estudio contrastivo español/japonés sobre la formación de sustantivos compuestos. Esquema general

En este último capítulo presentamos, a modo de resumen, un esquema general contrastivo sobre la formación de los sustantivos

46 Porque normalmente se escribe con *kanjis*.

compuestos en español y en japonés.

En español, las construcciones del tipo X–X refieren que las palabras compuestas se escribe en una palabra, mientras que en las del tipo X+X se trata de dos palabras seguidas. En japonés, las construcciones del tipo X–X aluden a la combinación de un elemento dependiente —que está en cursivas en la lectura— con otro independiente —no se ha observado orden particular alguno—, mientras que en las del tipo X+X se trata de palabras que pueden ir solas.

Segmentos Constitutivos ⁴⁷		Sustantivo compuesto en ESPAÑOL	Sustantivo compuesto en JAPONÉS
N	N	N–N <i>telaraña</i> クモの巣 (kumo-no-su) <i>astronauta</i> 宇宙飛行士 (uchū-hikōshi) <i>telespectador</i> テレビ視聴者 (terebi-shichō-sha)	N–N 私生活 (<i>shi-seikatsu</i>) <i>vida privada</i> 花びら (hana-bira) <i>pétalo</i> 川面 (kawa-mo) <i>superficie del río</i> 小説家 (shōsetsu-ka) <i>novelista</i>
		N–i–N <i>coliflor</i> カリフラワー (karifurawā) <i>carricoche</i> 幌馬車 (horo-basha)	N–と (to) –N 『罪と罰』 ⁴⁸ (tsumi-to-batsu) <i>Crimen y castigo</i>
		N+N <i>tren bala</i> 超高速列車 (chō-kōsokuressha) <i>coche cama</i> 個室寝台車 (koshitsu-shindai-sha) <i>hombre rana</i> ダイバー (daibā)	N+N 手足 (teashi) <i>extremidades</i> ネコヤナギ (neko-yanagui) <i>salix gracilistyla</i> : especie de <i>sauce</i> ベッドタウン (beddo-taun) <i>ciudad dormitorio</i> マドロスパイプ (madorosu-paipu) <i>pipa de marinero</i>
N _i	N _i	N+Prep.+N <i>café con leche</i> カフェラテ (kaferate) <i>paso a nivel</i> 踏切 (fumikiri) <i>ojo de gallo</i> 魚の目 (uo-no-me)	N+の (no) +N 孫の手 (mago-no-te) <i>rascador</i> カメノテ (kame-no-te) <i>percebe</i> 魚の目 (uo-no-me) <i>ojo de gallo</i>
		N ₂ <i>picapica</i> 《玩具》 催痒粉末 (saiyō-)	N ₂ (Reduplicación) 人々 (hito-bito) <i>gente</i>

47 N significa sustantivo (名詞, en japonés); A, adjetivo (形容詞, en japonés); Num., numeral (数詞, en japonés); V, verbo (動詞, en japonés) y Adv., adverbio (副詞, en japonés).

48 En la actualidad, las gramáticas japonesas suelen considerar estas expresiones como locuciones.

		funmatsu) <i>pillapilla</i> 鬼ごっこ (oni-gokko)	我々 (ware-ware) <i>nosotros,-tras</i>
N	A	N-A <i>hierbabuena</i> ハッカ (hakka) <i>aguardiente</i> 蒸留酒 (jōryū-shu) N+A <i>casco azules</i> ブルーヘルメット (burū-herumetto) <i>ángulo muerto</i> 死角 (shi-kaku) <i>queso rallado</i> 粉チーズ (kona-chīzu)	N+A 夜長 (yo-naga) <i>largas noches</i> 円高 (en-daka) <i>apreciación de yen</i>
A	N	A-N <i>mediodía</i> 正午 (shōgo) <i>altavoz</i> スピーカー (supikā) <i>purasangre</i> サラブレッド (sara-bureddo) A+N <i>verde manzana</i> アップルグリーン (appuru-gurīn) <i>azul cielo</i> 空色 (sorairo)	A-N 大方 (oo-kata) <i>la mayoría</i> 新芽 (<i>shin-me</i>) <i>brote</i> 暇人 (hima-jin) <i>persona desocupada</i> 幼稚園 (youchi-en) <i>jardín de infancia</i> A+N 安物 (yasu-mono) <i>baratillo</i> 赤ワイン (aka-wain) <i>vino tinto</i> 死角 (shi-kaku) <i>ángulo muerto</i>
Num.	N	Num.-N <i>ciempiés</i> ムカデ (mukade) <i>trípode</i> 三脚 (sankyaku) <i>cuadrúpedo</i> 四足動物 (shi-soku-doubutsu)	Num.-N 三叉路 (san-saro) <i>trifurcación</i> 百周年 (hyaku-shūnen) <i>centenario</i> Num.+N 十一月 (jūichi-gatsu) <i>noviembre</i> 四つ足 (yotsu-ashi) <i>cuadrúpedo</i> Num.+Contador+N 一人娘 (hito-ri-musume) <i>hija única</i> 三段論法 (san-dan-ronpō) <i>silogismo</i>
V	V	V-V <i>compraventa</i> 売買 (baibai) <i>duermevela</i> 居眠り (inemuri) V-i-V <i>quitaipón</i> 取り外し部品 (tori-hazushi-buhin)	V+V 巻き添え (maki-zoe) <i>el hecho de involucrarse</i> 読み書き (yomi-kaki) <i>lectoescritura</i>
V	N	V-N <i>sacacorchos</i> コルク抜き (koruku-nuki) <i>limpiabotas</i> 靴磨き (人) (kutsu-	

		migaki)	V + N 贈り物 (okuri-mono) <i>regalo</i> ぬり絵 (nuri-e) <i>dibujo para colorear</i>
N	V		N + V 日焼け (hi-yake) <i>bronceado</i> 栓抜き (sen-nuki) <i>abrebotellas</i> 靴磨き (kutsu-migaki) <i>limpiabotas</i>
A	A	A – A <i>altibajos</i> たかひく (taka-hiku) <i>blanquiazul</i> ホワイトブルー (howaito-burū)	A + A たかひく (taka-hiku) <i>altibajos</i> うすのろ (usu-noro) <i>persona lerda</i>
A	V		A – V 総立ち (sō-dachi) <i>el hecho de ponerse todos de pie</i> 素通り (su-doori) <i>el hecho de pasar de largo</i> A + V うれし泣き (ureshi-naki) <i>el hecho de llorar de alegría</i> 俄か仕込み (niwaka-jikomi) <i>técnica y conocimiento recién adquiridos</i>
Adv.	N	Adv. – N <i>bienandanza</i> 繁栄 (han'ei) <i>malnacido</i> 下劣な人 (geretsunahito) <i>maltrato</i> 虐待 (gyakutai)	Adv. + N 即時抗告 (sokuji-kōkoku) <i>apelación inmediata</i> にこにこ顔 (nikoniko-gao) <i>cara sonriente</i>
Adv.	V		Adv. + V よちよち歩き (yochiyochi-aruki) <i>primeros pasos</i> ちょっと見 (chotto-mi) <i>una ojeada</i>
Otros			だれそれ (dare-sore) <i>alguien, un tal</i> たそがれ (taso-gare) <i>crepúsculo</i> 思わく (omowa-ku) <i>propósito</i> 体たらく (teitara-ku) <i>situación desfavorable</i>

Si observamos los diferentes apartados de esta tabla, podemos ver que el español y el japonés siguen pautas casi idénticas en la combinación de sustantivo y sustantivo para la producción de un sustantivo compuesto, tanto en los léxicos como en los sintagmáticos⁴⁹ — N+prep.+N en español y N+partícula の+N en japonés—. En español tenemos *telaraña* [クモの巣 (kumo-no-su)], *tren bala* [超高速列車 (chō-kōsoku-ressha)] y *ojo de gallo* [魚の目 (uo-no-me)] y en japonés, 私生活 (*shi-seikatsu*: *vida privada*), 手足 (teashi: *extremidades*) y 魚の目 (uo-no-me: *ojo de gallo*).

Lo mismo ocurre con la reduplicación de sustantivos, aunque este es un recurso más productivo en japonés que en español. Tenemos en español, *pillapilla* [鬼ごっこ (oni-gokko)] y en japonés, 人々 (hito-bito: *gente*).

También observamos bastante semejanza en la combinación de adjetivo con sustantivo y numeral —bien sea un adjetivo o un prefijo— con sustantivo. Este recurso se manifiesta más productivo en japonés y algunos de los sustantivos compuestos así formados introducen una partícula contadora entre el numeral y el sustantivo, que no tiene equivalente en español. En español tenemos *mediodía* [正午 (shōgo)] o *azul cielo* [空色 (sorairo)], para el primer tipo y *ciempiés* [ムカデ (mukade)], para el segundo; en japonés tenemos 大方 (oo-kata: *la mayoría*) y 赤ワイン (aka-wain: *vino tinto*), para el primer tipo y 三叉路 (san-saro: *trifurcación*), 十一月 (jūichi-gatsu: *noviembre*) y 一人娘 (hito-ri-musume: *hija única*), para el segundo.

La semejanza entre ambas lenguas también es manifiesta en la combinación de verbo y verbo, verbo y sustantivo, adjetivo y adjetivo, y adverbio y sustantivo, si bien en español se trata de compuestos

49 Como ya se ha mencionado en el apartado. 4.2 de este artículo, en japonés no suele manifestarse gráficamente la diferencia entre *compuestos léxicos* o *univerbales* y *compuestos sintagmáticos* o *pluriverbales*, por lo que es preciso matizar el uso de esta terminología para referirnos a los compuestos en japonés.

propios y en japonés, de compuestos sintagmáticos. Tenemos en español *compraventa* [売買 (baibai)] o *quitaipón* [取り外し部品 (tori-hazushibuhin)], *sacacorchos* [コルク抜き (koruku-nuki)], *altibajos* [たかひく (taka-hiku)] y *malnacido* [下劣な人 (geretsunahito)]; en japonés, 読み書き (yomi-kaki: *lectoescritura*), 贈り物 (okuri-mono: *regalo*), うすのろ (usu-noro: *persona lerda*) y 即時抗告 (sokuji-kōkoku: *apelación inmediata*).

En la combinación de sustantivo y adjetivo el español tiene ejemplos de ambos tipos de compuestos, mientras que en japonés se trata de compuestos sintagmáticos. En español tenemos *hierbabuena* [ハッカ (hakka)] o *ángulo muerto* [死角 (shi-kaku)] y en japonés, 夜長 (yo-naga: *largas noches*).

Por otra parte, en ambas lenguas encontramos vacíos al no existir equivalentes para ciertas combinaciones.

Así, en español no surgen sustantivos compuestos de la combinación de sustantivo y verbo, adjetivo y verbo, y adverbio y verbo, pues el resultado es siempre verbo. Ejemplos del japonés son 栓抜き (sen-nuki: *abrebotellas*) y 靴磨き (kutsu-migaki: *limpiabotas*) —en español son el resultado de la combinación inversa, verbo y sustantivo—, para la primera combinación; 素通り (su-doori: *el hecho de pasar de largo*) y うれし泣き (ureshi-naki: *el hecho de llorar de alegría*), para la segunda y よちよち歩き (yochiyochi-aruki: *primeros pasos*), para la tercera.

Por último, hay que mencionar que en japonés aparecen ciertas combinaciones, más bien relacionadas con las onomatopeyas y las proformas, que dan lugar a sustantivos compuestos, como だれそれ (dare-sore: *alguien, un tal*) y 思わく (omowa-ku: *propósito*).

En resumen, en japonés la producción de sustantivos compuestos se muestra como un recurso más productivo aún que en español, a pesar de que hay estructuras combinatorias en español que no tienen su equivalente en japonés.

6. Conclusión

Según el Diccionario de la Real Academia Española, una palabra es un “segmento del discurso unificado habitualmente por el acento, el significado y pausas potenciales inicial y final.” Se da por entendido que en español las palabras se escriben separadas, entre espacios que las delimitan. En cambio, en japonés no existen, en el texto escrito, esos espacios que marcan la linde de las palabras.

Si contrastamos la morfología de ambas lenguas, podemos quedarnos algo perplejos ante la discrepancia existente, entre uno y otro idioma, al considerar como una palabra la unidad dotada de un significado determinado y de una función determinada en la oración. Así, ウオノメ (uo-no-me: *ojo*(me) *de*(no) *pez*(uo), traducido literalmente) es una palabra genuina japonesa en la cual se observa transparentemente la estructura *ojo-de-pez*, mientras su homóloga española *ojo de gallo* —*uonome*, en japonés— no es sino un sintagma nominal de tres palabras.

En este artículo hemos tratado de contrastar el sistema morfológico de formación de los sustantivos compuestos en español y en japonés, siguiendo el criterio tradicional de sendas gramáticas para definir una palabra compuesta. Por ello, nos hemos limitado a enfocar nuestra atención en ese campo y en los ejemplos típicamente característicos.

Como queda reflejado en la esquema general del apartado 5, el español presenta una fuerte tendencia de la posición del núcleo a la izquierda y el japonés, en cambio, a la derecha. Es bien sabido que en la morfología de las palabras compuestas se reflejan características sintácticas propias de la lengua, como hemos visto en los sustantivos compuestos españoles, por ejemplo, del tipo V—N (*cortaúñas*, *limpiabotas*, *paraguas*, etc.) frente sus homólogos japoneses del tipo N+V (爪切り: tsume <*uña*>+kiri <*cortar*>, 靴磨き: kutsu <*zapato*>+migaki

⟨limpiar⟩, 缶切り : kan ⟨lata⟩ + kiri ⟨cortar⟩, etc.), todos ellos ejemplos de una composición formada por un verbo y un sustantivo, que actúa como objeto del verbo.

Igual que vimos en el artículo anterior de esta serie⁵⁰, también, respecto al tema objeto de estudio de este artículo, podemos afirmar que el español y el japonés muestran cierta semejanza en el campo morfológico de los sustantivos compuestos, incluso en su significado, como en los ejemplos que acabamos de mostrar.

Por otra parte, nos dimos cuenta de que en los sustantivos compuestos del tipo N+N, en ambos idiomas el elemento no núcleo —el segundo elemento en español y el primero en japonés— desempeña el papel de calificador del núcleo, hecho que realza la semejanza. Este fenómeno nos daría margen a considerar también que un sustantivo se convierte en adjetivo, aunque no lo hemos mencionado como ejemplo de cambio de la conversión en el apartado. 2.

Asimismo, es preciso señalar que cada lengua tiene su propio edificio gramatical en el que se relacionan sistemáticamente definiciones y argumentos de los fenómenos lingüísticos. Consideramos que merece la pena advertir, tanto a los aprendientes como a los enseñantes de español y/o japonés, el hecho de que el sistema japonés de clasificar las palabras difiere del español. La gramática japonesa estándar clasifica las palabras complejas en tres subcategorías: las compuestas, las derivadas y las reduplicadas.

El análisis contrastivo con frecuencia se centra en las diferencias que presentan los sistemas lingüísticos objeto de estudio, especialmente cuando se trata de lenguas carentes de parentesco, como es el caso del español y el japonés.

Sin embargo, consideramos que es más eficaz, desde una perspec-

50 Almaraz Romo, E., N. Hamamatsu y Y. Yasutomi. “Forma y función de los prefijos honoríficos japoneses *o-/go-* y los diminutivos apreciativos en español: un análisis contrastivo.” 『拓殖大学 語学研究(123)』. 2010, pp. 27–58.

tiva pedagógica, buscar las semejanzas que presentan los sistemas de las lenguas analizadas, por distantes que sean.

Y eso, precisamente, es lo que hemos intentado con este artículo. Reconociendo, eso sí, que la composición léxica es un tema extenso y fecundo, que ofrece vertientes muy diversas para su análisis.

En definitiva, consideramos que, para los estudiantes hispanohablantes de japonés y para los estudiantes japoneses de español, puede ser más productivo buscar fenómenos lingüísticos semejantes que sólo centrarse en las diferencias. Además, pensamos que es muy importante motivar a los estudiantes a profundizar en el conocimiento de las formas y estructuras lingüísticas de ambas lenguas.

Por todo ello, hemos centrado nuestro análisis en los sustantivos compuestos, por ser una categoría léxica muy productiva en ambas lenguas y porque reflejan un mundo de cosas e ideas.

BIBLIOGRAFÍA 参考文献

- Almaraz Romo, E., N. Hamamatsu y Y. Yasutomi. “Forma y función de los prefijos honoríficos japoneses *o-/go-* y los diminutivos apreciativos en español: un análisis contrastivo.” 『拓殖大学 語学研究(123)』. 2010, pp. 27–58.
- Alvar, M. y A. Miró. *Diccionario de siglas y abreviaturas*. Madrid: Editorial Alhambra, 1983.
- Bosque, I. y V. Demonte (directores). *Gramática descriptiva de la lengua española. Tomo. 3: Entre la oración y el discurso. Morfología*. Madrid: Espasa Calpe, 1999.
- Clave: *Diccionario de uso del español actual*. Madrid: SM, 1996.
- Diccionario Salamanca de la lengua española*. Madrid: Santillana, 1996.
- Hernando Cuadrado, L. A. “Sobre la formación de palabras en español.” ASELE Actas VII, 1996, pp. 257–263.
- Gómez Torrero, L. *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM, 2002 (8ª ed.).
- Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, 2001 (22ª ed.).
- Real Academia Española. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe: 2009.
- Seco, M. *Gramática esencial del español*. Madrid: Espasa Calpe, 1994.
- Scalise, S., A. Fábregas and F. Forza. “Exocentricity in Compounding”. 『言

- 語研究(135)』(Gengo Kenkyu 135). 2009, pp. 49-84.
- 石井正彦 (Ishii, Masahiko). 「語構成」玉村文郎編『講座日本語と日本語教育 6 日本語の語彙・意味 (上)』東京：明治書院, 1989.
- 伊藤美津 (Ito, Mitstu). 「混成語について」『教養研究(17-3)』九州国際大学, 2011, pp. 1-15.
- 影山太郎 (Kageyama, Tarou). 「複合語のタイポロジーと日本語の特質 —— 「日本語は特殊でない」というけれど ——」『国語研プロジェクトレビュー(1)』国立国語研究所, 2010, pp. 5-27.
- 角岡賢一 (Kadooka, Ken'ichi). 「日本語オノマトベ語彙の形態論的考察」『龍谷大学国際センター研究年報(15)』龍谷大学国際センター, 2006, pp. 29-43.
- 国語学会編 (Kokugo-gakkai ed.). 『国語学大辞典』東京：東京堂書店, 1980.
- 長嶋善郎 (Nagashima, Yoshio). 「複合動詞の構造」鈴木孝夫編『日本語講座第四卷 日本語の語彙と表現』東京：大修館書店, 1976, pp. 63-104.
- 高垣敏博 (Takagaki, Toshihiro). 「現代スペイン語における複合語の構成」『京都産業大学論集 外国語と外国文学系列 11』京都産業大学, 1984, pp. 93-137.
- 田村泰男 (Tamura, Yasuo). 「現代日本語の接頭辞について」『広島大学留学生センター紀要(15)』広島大学留学生センター, 2005, pp. 25-36.
- ペイ, A. マリオ (Pei, A. Mario). 『ことばの世界Ⅲ 国際語と未来のことば』東京：講談社, 1979.
- 安富雄平 (Yasutomi, Yuhei). 「Soliloquio de limpiabotas (靴磨きの独り言)」『¡Hola! No. 3』(日本放送協会学園スペイン語講座機関紙) 日本放送協会学園, 1990, pp. 6-7.
- . 「Palabra importante (重要単語か輸入語か)」『¡Hola! No. 4』(日本放送協会学園スペイン語講座機関紙) 日本放送協会学園, 1990, pp. 6-7.
- . 「カツオノエボシと café con leche (混成名詞日西事情)」『Andante アンダンテ No. 5』(日本放送協会学園スペイン語講座機関紙) 日本放送協会学園, 1994, pp. 32-33.
- . 「日本語を核にした言語間対照研究 —— スペイン語を例として ——」『言語文化研究所総合研究プロジェクト「日本語・日本文化を核とした異文化接触ならびに交流に関する対照研究」報告書』(拓殖大学異文化間コミュニケーション研究会編) 拓殖大学言語文化研究所, 2004, pp. 169-181.
- 山口常夫, 藤村聡子 (Yamaguchi, Tsuneo y Satoko Fujimura). 「語形成の概念理解と英語語彙指導についての一考察」『山形大学紀要 (教育科学), 13-2』山形大学, 2003, pp. 85-98.
- 玉村文郎 (Tamamura, Fumio). 「和語は造語力が弱いのか」, 岩淵・西尾編『新日本語講座 1 現代日本語の単語と文字』京都：汐文社, 1975, pp. 121-146.
- . 「日本語の語彙 I 語彙および語の構造」寺村秀夫編『講座日本語学 12 外国語との対照Ⅲ』東京：明治書院, 1982, pp. 2-21.
- . 「明治の『青春』語の活性化と分化」『同志社国文学(35)』同志社大学国文学会, 1991, pp. 59-65.

———編 (ed.).『日本語学を学ぶ人のために』京都：世界思想社，1992.

(原稿受付 2013 年 12 月 17 日)

〈論 説〉

劉天華の音楽観

—— 北京大学時代を手掛かりに ——

久米井 敦 子

0 はじめに —— 本論の目的 ——

新しい文化を受容したとき、新旧文化の衝突は必ず生じるものである。それは、新しいものを積極的に取り入れようとする革新派と、長年の蓄積によって築かれた既存の文化が淘汰されることを憂慮し、伝統を守ろうとする保守派の対立である。

1840年に始まったアヘン戦争の敗北により長年続いた清朝の鎖国体制は崩壊し、西洋文化が堰を切ったように中国国内へと流れ込んだ。アヘン戦争後の南京条約（1842）で租界となった上海や厦門などの沿岸都市には劇場やカフェやダンスホールが並ぶ西洋人の町が築かれ、町のいたるところにクラシックやジャズなどの西洋の音楽が流れた。さらに日清戦争（1894-95）に敗北し国家存亡の危機感を抱いた清朝は日本へ留学生を派遣、中華民国成立後には留学生の派遣先が日本から欧米へと拡大していく。留学生たちは自らの見聞を祖国へ伝え、それはやがて新しい文化を求める声となって国内に広がっていった。

1915年、陳独秀、胡適などの欧米留学帰りの知識人たちは上海で《青年雑誌》（のちに《新青年》と改名）を創刊、反儒教思想や白話文学など

を提唱し、新文化運動の嚆矢となった。また、蔡元培は美育思想をはじめとする新しい教育理念を提唱し、1916年に北京大学学長に就任すると、自らそれを実践に移した。

劉天華はこうした新旧の時代の転換期に生まれ、成長した。

本論は、1922年に北京大学へ国楽教師として赴任した時期の劉天華に焦点を当て論じるものである。まず、その時期の北京大学における音楽団体である北京大学音楽研究会と北京大学附設音楽伝習所、およびその設立や運営に関与した人物——蔡元培、蕭友梅、王露について論じ、劉天華の置かれた状況を明らかにする。次に、その状況における劉天華の位置を明らかにすることによって、劉天華の音楽思想を浮かび上がらせる。

1 劉天華の略歴——江南地方の中学教師から北京大学へ——

劉天華は1895年江蘇省江陰に生まれた。父は学校を経営する教育者で、劉天華は4歳年長の実兄劉半農とともにそこで経書や古典文学を学び、中国伝統文化の薫陶を受けた。その後常州府中学堂へ進学。近代教育を導入していたその中学で、劉天華は軍楽隊に参加してトランペットを習った。武昌蜂起が起って学校が閉鎖されると、1912年に新聞記者として赴任する兄とともに上海へ行き「開明劇社」の楽団でトランペット奏者として活躍。劇社閉鎖のために劉天華の上海生活は2年ほどで終わるが、この期間に多くの楽器に親しんだという。その後は帰郷し、地元の小学校教師を経て、母校常州府中学堂の後身である江蘇省立第五中学で音楽教員を勤め、国楽隊と軍楽隊を指導する。その時期に劉天華は二胡や琵琶、唢呐（スオナ）といった民族音楽に親しみ、仕事の合間に各地へ赴き、周少梅（二胡）や沈肇洲（琵琶）などの名人に師事した。また、1921年の夏に国楽研究会を主宰、音楽教師や音楽愛好家を集め、自作の「病中吟」を教授したという。1922年、北京大学音楽研究会の教員として北京へ赴任。1927年に

国楽改進社を結成し、仲間や教え子たちとともに国楽——中国古来の様々な音楽の研究と保存に尽力した。その後1932年に伝染病で急逝するまで、劉天華は北京を舞台に創作、演奏、研究、教育といった幅広い領域で活動した。現在は「民族音楽の父」と呼ばれ、民族音楽（特に二胡）を芸術の領域まで高めたことが高く評価されている。また、「病中吟」や「空山鳥語」などの創作曲は民族音楽の重要なレパートリーとして、今日も多くの演奏家や愛好家によって演奏されている。

2 北京大学音楽研究会と北京大学附設音楽伝習所

—— 劉天華を迎えた北京 ——

2-1 音楽研究会の誕生と蔡元培の「兼容並抱」の精神、美育思想

1922年に劉天華が赴任した北京大学音楽研究会（以下、「音楽研究会」）は1919年に設立した北京大学の学生のための音楽愛好サークルである。その前身は1916年に十数人の学生が作った北京大学音楽団という課外活動で、正規の教員も活動規定もない愛好者の集まりだった。それを発展解消して作ったのが音楽研究会であった。

この時期、蔡元培は文化芸術系の団体を積極的に組織した。音楽研究会もその1つであった。これは蔡元培の学問に対する「兼容並抱」という姿勢と、「美育思想」という教育理念の実践だった。

「兼容並抱」とは異なるものを同時に受容するという意味である。蔡元培が学長の任にあった時期の北京大学は新しい思潮の発信源であり中心地であった。蔡元培は科学や民主といった新しい思潮を支持する一方で、伝統的な思想を持つ保守派も積極的に受け入れた。この時代の北京大学は、新文化運動に賛同する留学帰りの学生と辮髪姿の清朝の遺臣の姿がともに見られたという^①。同様に、これまで娯楽と考えられていた音楽などの芸術も、自然科学や社会科学、人文科学と同様に社会に貢献するものとして

最高学府に迎えられた。

芸術が社会に貢献するという考えは美育思想の骨幹である。蔡元培は教育現場において美育思想の実践に心血を注いだ。美育とは、知育、徳育、体育と並べて蔡元培が提唱した教育概念である。美育について中目威博は以下のように論じている。

ドイツ留学の期間に彼（蔡元培：筆者補）はカントの美学を研鑽した。カントは美の超功利性を説く。審美の過程では功利の考慮はないとする。そして美には普遍性がある。美はだれにとっても美なのである。

蔡元培はカントのこの美学の観点を引用して、実例を上げて説明する。着物を私が着るときに、他人はそれを着ることができない。（中略）それらには普遍性がないからである。美はしからず。北京の名所・西山は私も遊覧できるが、他人も同じように観光できる。そこには私と他人の間に利害関係はない。（中略）ここに美の普遍性と超功利性が存在する。（中目威博『北京大学元総長蔡元培 憂国の教育家の生涯』）

蔡元培は音楽の普遍性と超功利性を主張し、娯楽と考えられてきた芸術が、実は社会の改革に大きく貢献しうるものであることを訴え、美しいものと触れることに喜びを見出し、その価値を審美する感性を育むことが教育にとって不可欠であると説いた。音楽研究会はその理論の実践として作られたのである。音楽研究会の機関誌《音楽雑誌》創刊号に寄せた〈發刊詞〉で蔡元培は以下のように述べている。

西洋化が始まって以来、かの国々の音楽学校の組織が、さまざまな楽理の研究書とともに私たちに伝わるようになった。それによって以下のようなことが明らかになった。（演奏）技術の向上は才能が頼りで

ある。しかし（音楽）理論の研究は科学にとって役に立つものなのだ。（たとえば）音の性質や法則を探究して彼らの楽器と比較をすることは物理学と関係がある。私たちの音楽への感情を探究することは生理学、心理学、美学と関係がある。音楽が人々にもたらす影響を探究することは、社会学や文化史と関係がある。これら種々の関係を組み合わせ、体系的な理論を導き出し、（それを）音楽家へ参考として提供したからこそ、欧州の音楽は進化を遂げたのである。我が国の音楽家はこれを見習い、西洋の楽器や楽譜を導入して我が国固有の音楽と比べ、また西洋の音楽理論を参考にして我が国の音楽を解明することで、両者の相違を究明しなければならない。こうすれば、我が国の音楽の改革を促進できるだけではなく、素材と理論を新たに発見し、それによって世界の音楽を探求できる。これこそが北京大学音楽研究会設立の最大の理由である。（蔡元培〈發刊詞〉《音楽雑誌》（北京大学音楽研究会編）第1巻第1号、括弧内筆者）

この〈發刊詞〉は蔡元培の音楽観を表すものであるが、そこには「兼容並抱」の態度と「美育」の実践の両方を見ることができる。また、上の引用で中目威博は美育思想がカントの思想の影響を受けたものだと言っているが、音楽を社会に貢献しうるものととらえる観点は、「礼は民心を節し、楽は民生を和す」（礼記）という中国の伝統的な礼楽思想にも通じる。伝統教育を受けて1890年に進士に合格した蔡元培の美育思想は、それ自体が西洋文化と中国文化の「兼容並抱」の実践であった。

こうした理念のもと生まれた音楽研究会は、前身の北京大学音楽団と異なり、教師陣とカリキュラムを有するより体系的な構造を持つ組織であった。下部組織には古琴、絲竹、昆曲、ピアノ、ヴァイオリン、唱歌の6つの研究組を備え、教師を配置した。

また、音楽研究会では演奏技術だけではなく理論研究も重視され、機関

誌《音楽雑誌》には東西音楽の研究論文、楽譜、音楽事情の紹介、海外の論説の翻訳など、多様な記事が掲載された。《音楽雑誌》は1920年3月から翌1921年12月にかけて発行され、第1巻10号（うち5、6および9、10は合併号）、第2巻10号（うち3、4と5、6および9、10は合併号）を数える月刊誌であった。第2巻9、10合併号の巻末には第3巻の改革を知らせる〈本誌特別啓事〉が掲載されたが、第3巻以降の発行は実現しなかった。

「兼容並抱」の実践の場である音楽研究会では、技術、理論の両面において、中国古来の伝統音楽（以下、「国楽」）と西洋音楽（以下、「西楽」）の両方が重視された。そして教師陣の指導と、北京大学学長蔡元培の支持と支援のもと、音楽研究会は順調に運営をしていった。

2-2 北京大学附設音楽伝習所の設立と蕭友梅

音楽研究会で西楽のリーダーは蕭友梅であった。

蕭友梅は1884年広東省に生まれた。1906年に日本へ留学、東京音楽学校（現在の東京藝術大学音楽学部）で学んだ。中華民国建国後は1912年からドイツへ留学し、ライプチヒ大学で哲学を、ライプチヒ音楽院で音楽を学び、1916年に「17世紀以前中国管弦楽隊の歴史的研究」（原文はドイツ語）というテーマで博士論文を書き、ライプチヒ大学で学位を取得した。帰国後は音楽の分野で蔡元培の片腕として音楽研究会で活躍、北京大学附設音楽伝習所の創立と運営を経て、1927年、中国で初めての音楽の高等専門教育機関である国立音楽院を上海に設立した。蕭友梅は欧米で専門的に音楽理論を学んだ最初の中国人で、西洋音楽教育の発展と西洋音楽の普及に貢献をした人物と位置づけられている。

1922年、音楽研究会は北京大学附設音楽伝習所に改組された。その成立について榎本泰子は以下のように述べている。

1925年5月、北京大学は学生事業委員会を組織し、学生団体に対する調査を行った。音楽研究会の担当だった蕭友梅は、課外活動としてではこれ以上の効果は上げられないと判断し、音楽研究会の格上げを蔡元培に諮った。早くから音楽教育を重視していた蔡元培に異論はなく、評議会の賛成を得て、音楽研究会は音楽伝習所に改組されることが決定した。伝習所は正式な学部とは言えないが、課外サークルとは異なり、学校の一組織として認められている。それは実質的な専門教育機関として機能することが可能である。（中略）こうして北京大学音楽伝習所は、中国で初めての音楽専門教育機関として、音楽史に輝かしい一頁を記すことになるのである。（榎本泰子『楽人の都上海』p. 47）

蕭友梅は早い時期から音楽の専門教育機関の設立を意識しており、1920年から教育部に音楽学校の設立を建議していたという⁽²⁾。自分が学んだライプツヒ音楽院に相当するような専門教育の確立を目指していた蕭友梅にとって、音楽研究会は過渡的な存在にすぎなかったのである。

北京大学附設音楽伝習所（以下、「伝習所」）はプロの音楽家を育成する西洋音楽式の専門教育機関を作る試みであった。

では、蕭友梅はどんな音楽を目指していたのか？ 彼は自国の音楽への理想と使命感を博士論文の中ですでに以下のように語っている。

中国は欧州音楽のような、多様化に向けてのさらなる発展をまだ成し遂げていない。しかし中国人民は非常に豊かな音楽性を持っているし、中国の楽器も欧州の技術によって改善するなら、これからも発展の可能性はある。いつかある日、統一された記譜法と和声を取り入れることによって、あれほど豊かな旋律を持つ中国音楽が、新しい発展の時代を迎えることを希望する。中国的な情熱を保つという前提のも

とで古楽が生まれ変わり、これからの音楽が中国人民にとって一つの財産となり、また永遠にそうあり続けるよう願っている。（榎本泰子『楽人の都上海』p.43 より引用）

蕭友梅は「中国的な情熱を保つという前提のもとで古楽が生まれ変わるために中国の楽器を「西洋の技術」によって改善し、西洋音楽のような「統一された記譜法と和声」を持たなければならない、と主張しており、国楽の存在意義を否定していたわけではない。彼の願いは自国の新しい音楽を作ることであった。しかしそのために学ぶべきものはやはり西洋音楽だと考えていたのである。こうして伝習所ではこれまで西楽と同等だった国楽の地位がおのずと低くなった。

韓国鎭の〈北大音楽傳習所研究〉⁽³⁾によると、伝習所は「音楽学の人材の養成を宗旨とし、西洋音楽の理論および技術を伝習しつつ、中国古楽を保存し、その栄光を発揮させる」ことを宗旨としていた。1922年、10月と11月にそれぞれ1回ずつ実施された第一期生の入学試験では27名の学生が合格し、さらに12月の入学式典の直前に雲南省から3名が駆けつけ、一期生は全部で30名になった。この入学式典では蕭友梅や蔡元培学長の代理人の教授が挨拶をし、音楽会が開かれた。女子高級師範（のちの女子師範大）の学生たちによる合唱や、ロシア人教師ガルツのピアノ、教員たちによる管弦楽と並んで、劉天華の琵琶独奏があったという。

伝習所は本科、師範科、選科に分かれていた。本科は専門家の養成を目的とし、理論作曲、ピアノ、ヴァイオリン、管楽、独唱の5組があったが、実際には学生がおらず、開講されなかった。師範科は入学時までの就学年数によって甲類（4年制）と乙類（2年制）に分かれており、音楽関連科目のほか教育学、心理学、外国語なども履修しなければならず、「標準的な国際水準に達していた」という。選科は甲（理論、合唱）、乙（西洋楽器）、丙（中国楽器）に分かれていた。選科の教育は本科や師範科のよう

に総合的なカリキュラムを持ったものではなく、一つの科目を集中的に学ぶ場であった。選科の科目は本科および師範科の学生も履修することができた。一番人気があったのはピアノだったという。

伝習所の音楽研究会との違いは、学外からも学生を募集し、おおよその修業年数や卒業単位数を定めるなど、大学の学部と同等に位置づけされていたことである。

創立者である蕭友梅の方針によって伝習所では西楽に多くの比重が置かれるようになったとしても、選科には丙類（国楽）が置かれていた。しかし国楽の教師は劉天華一人しかいなかった。

2-3 王露の復古主義

劉天華の赴任前、音楽研究会の草創期から国楽の指導の中心にいたのは王露であった。

王露（王心葵）は1878年山東省諸城の裕福な知識人の家に生まれ、家庭で経書や古典文学といった中国の伝統的な教育を受けて育った。15歳の時に山東諸城派の王作楨に古琴を師事、短期間で極意を極め、諸城派の中心人物となる。1904年に東京へ私費留学し、東洋音楽学校（現在の東京音楽大学）と東京音楽学校（現在の東京藝術大学音楽学部）で西洋音楽を学んだ。留学中は1905年に孫文たちが東京で結成した同盟会に参加し、宣伝工作に携わったこともあるという。1909年に帰国し、済南郊外の大明湖の湖畔に「德音琴社」を設立、古琴芸術の発展のために後進を育成した。また琴譜の研究、古曲の採譜、楽器の改良にも尽力し、《斫桐集》などを著した。

1918年、王露は北京大学に招かれ、古楽の独演会を開いた。招聘したのは蔡元培である。独演会が成功裏に終了した後、蔡元培は再び王露を、今度は教員として招聘した。そして音楽研究会が発足した。

着任後、王露は音楽研究会の国楽部門で古琴と琵琶を指導し、多くの後

進を育てた。一方、機関誌《音楽雑誌》（北京大学音楽研究会編）⁽⁴⁾にも多くの論考を寄稿し、実践と理論の両面で音楽研究会に貢献をした。

王露と同時期に日本で学んだ留学生には、学堂楽歌運動⁽⁵⁾の創始者である沈心工、曾志忞、李叔同、そして前出の蕭友梅がいる。当時日本で学んだ清国人留学生たちは、彼らのように日本留学を通して西洋音楽と出会い、その発展と普及に貢献する道を歩んだ者が多い。その中で王露は生涯復古主義を貫いたことで特異な存在である。王露の関心は古来より宮廷音楽で使用された雅楽の楽器である古琴の研究から逸れることはなかった。

西楽について王露はこう述べる。「西洋の音楽は、楽器はまるでマシンのようで、音が多くて複雑だ。その美しさは隠微な気持ちを誘い、また激昂すると今にも突進しそうである」（原注：詹智淑〈琅琊王心葵先生略傳〉，《今虞琴刊》1937年第11期）。王露は中国と西洋の音楽が融合し一つになるなどとは考えていなかったのである。（中略）結局は「雅楽の復興」こそが「中華文明の国がやるべき偉大な事業」だと王露は考えていた。（林晨《触摸琴史》p.99）

このように王露の音楽思想は、西洋文化を積極的に取り入れようという当時の思潮の中では保守的なものだったと言える。しかしこうした時流に動じない徹底した音楽観こそが、「兼容並抱」を掲げた蔡元培を惹きつけたのかもしれない。

1921年、王露は持病が悪化して右手が効かなくなり帰郷した。その後北京への復帰の意欲を見せたが、果たせずに同年12月逝去した。音楽研究会が西楽志向の強い蕭友梅を中心とする伝習所へと改組されるのはその翌年である。音楽研究会の国楽のメンバーは改組の時に国楽研究グループの「絲竹改進社」が解散させられたことに抗議して伝習所の運営に加わることはなかった。彼らはその後「国楽社」を結成したという⁽⁶⁾。

そして、1922年の春、前年の12月に逝去した王露の後任として北京大学へ招聘されたのが劉天華であった。それは音楽研究会から伝習所への移行期であり、蔡元培の「兼容並抱」の精神のもとで併存していた国楽と西楽のバランスが崩れ、西楽が主流を占めるようになっていく時期だった。

3 北京大学の劉天華 —— 西楽と国楽の狭間で ——

3-1 北京大学着任

劉天華が初めて北京の地を踏んだのは1922年の春だった。

実弟劉北茂の回想⁽⁷⁾によれば、着任当初の天華の待遇はひどいものだったという。

まず身分は非正規教員扱いの「導師」で、しかも雑用係である「事務員」と兼任であり、劉天華は授業の合間を見つけてさまざまな雑務を処理しなければならなかった。収入は中学教師時代の半分だったという。さらに劉天華を失望させたのは、二胡を教えられないことだった。音楽研究会で教えられていた国楽の楽器は古琴や琵琶のような、古来、宮廷の伶人や文人たちによって演奏されていたものばかりだった。二胡は民間芸人や芝居の伴奏者が弾く通俗的な楽器と考えられていた。これは当時の社会では常識であったが、同時に前任者である王露の影響でもあった。

前述のとおり、王露は西楽にほとんど関心を示さず、当時の多くの知識人たちのように、西洋文化を積極的に取り入れることで新しい中国文化を創造しようという主張はしなかった。そのみならず、王露は国楽をさらに「天楽」「雅楽」「俗楽」の三種類に分類した。

俗人の耳を悦ばせるのが俗楽である。雅人の耳を悦ばせるのが雅楽である。天人の耳を悦ばせるのが天楽である。（中略）俗楽を理解できるものは世の中にあふれていて、誰もがそうである。雅楽を理解でき

るものは極めて少なく、いくらもない。天楽を理解できるものはまったくいない。俗楽とは舞台で役者や楽師が奏でるたぐいの音楽である。雅楽とは魯国の楽官である摯（し）や『詩経』の関雎（かんしゅ）のような演奏である。天楽とは虞舜の発明した楽器である簫や、虞舜をたたえた韶のような音である。（王露〈中西音楽歸一説〉（《音楽雑誌》第1巻7号）

古来宮廷で使用された古琴や琵琶は「雅楽」で、芝居の伴奏楽器だった二胡は「俗楽」というわけである。このように音楽を厳然と分類していた王露が指導していた音楽研究会において「俗楽」を教えることが強い反発を招いたのは必至であろう。

地方都市の一中学教師から著名な古琴家の王露の後任として北京大学へ「大抜擢」された劉天華を、こうした現実がどれだけ失望させたかは想像に難くない。方立平らによる《刘天华记忆与研究集成》所収の年譜はこの時期の劉天華について以下のように述べている。

1922年暮春：（前略）音楽研究会で劉天華は琵琶の非正規雇用教員であったが、一時も二胡を忘れなかった。二胡の地位向上のために琵琶を教えながら、内緒で二胡も教えていた。

12月12日：北京大学音楽研究会はアマチュアのサークルから北京大学附設音楽伝習所へと改組された。（中略）（伝習所は）創立以来「音楽学の人材の養成を宗旨とし、西洋音楽の理論および技術を伝習しつつ、中国古楽を保存し、その栄光を発揮させる」ことを原則としていたが、現実には国楽を冷遇し、琵琶のような「やんごとなき」楽器さえ、当初は主要科目からはずされた。（国楽は）後に劉天華の道理の通った抗議によってようやく正規のカリキュラムに入れられた。しかし二胡はまだそうではなかった。（方立平主编《刘天华记忆与研究

集成》pp. 266-267, 括弧内筆者補)

伝習所は教員と学生たちによる定期演奏会をはじめ、大小の音楽会を開催していたが、劉天華が二胡奏者として出演するのは、着任一年以上が過ぎた 1923 年秋、北京大学校内での演奏会より後のことだったという。それ以前の演奏会で劉天華は琵琶奏者と楽隊のトランペット奏者として出演していた。この演奏会で劉天華は琵琶曲の「十面埋伏」のほかに、自作の二胡曲「病中吟」、「空山鳥語」を演奏し⁽⁸⁾、それ以降、劉天華はたびたび演奏会で自作の二胡曲を演奏するようになった。また、1926 年 6 月の師範科卒業音楽会では、師範科卒業生の儲振華と除炳麟がそれぞれ劉天華作曲の「病中吟」と「月夜」を演奏している。

これらの記録から判断すると、設立当時の伝習所では、国楽はほとんど名目上の開講に過ぎなかったと思われる。音楽研究会時代に国楽を支えていた王露亡きあと、西楽志向の強い蕭友梅が主導権を握って組織された伝習所に国楽の課程が残ったのは、一貫して「兼容並抱」の精神を主張した蔡元培学長への配慮のためであろう。前述のとおり、音楽研究会の国楽のメンバーは、伝習所への改組時に「国楽社」を立ち上げて伝習所と袂を分かたつ。その後の国楽は、上京したばかりの元中学教師である劉天華の孤軍奮闘によって守られ、育てられた。そうした努力の甲斐あって、赴任 4 年目に送り出した卒業生の中には、劉天華が作曲した「病中吟」や「月夜」を演奏する者がいた。このことは伝習所においてこれまで通俗的であると考えられてきた二胡が、最高学府で学ぶに値すると考えられるようになったことの証左である。

伝習所は 1927 年に解散となった。北京を実効支配していた北洋軍閥政府が軍備拡張を目的として教育予算を削減したことが原因であった。北京大学など 10 の北京の学校は統合されて京師大学堂となり、その際に北京の 3 つの音楽科——北京大学附設伝習所、北京女子師範大学音楽科、北京

芸術専門学校音楽科——は廃止される。劉天華は仲間や教え子たちと同年に発足させた国楽改進社の活動に尽力し、作曲や採譜などの研究成果を機関誌《音楽雑誌》（国楽改進社編）に発表していく。

3-2 美育思想の実践

劉天華の書いた文章で現在残っているものは全部で7篇あり（翻訳を除く）、それらはすべて1927年以降、国楽改進社の創立以降のもので、劉天華の37年の短い生涯の最後の5年間に書かれたものである。

このうち〈国楽改進社縁起〉には次のような一段がある。

人類にとって音楽は絶大な効力を発揮するものである。これは誰もが認めるほかない。わが国で近年もっとも成長していない学問は音楽であろう。欧米人のまねごとをしてピアノを弾き、歌を歌っている輩はいるが、その大多数は貴族スタイルだ（しかもほんの一握りの人間がやっているにすぎない）。音楽を一般庶民にまで普及させるとしたら、それはあまりにも気の遠くなるような話である。そもそも一国の文化とは、他所の借り物で済むものではないし、逆にまた、古いやり方をかたくなに守り、自分の考え方に固執すればよいというものでもない。それは本国固有のエッセンスを取り入れながら外来の潮流を受け入れ、東西の調和と協調の中で新しい道を見つけ出すものである。それでこそ進歩の二文字に値するのだ。（《新樂潮》⁽⁹⁾ 第1巻1期，1927年1月）

「本国固有のエッセンスを取り入れながら外来の潮流を受け入れ、東西の調和と協力の中で新しい道を見つけ出す」とは、蔡元培の「兼容並抱」と同じ考え方である。

実弟である劉北茂によれば、劉天華は早い時期から蔡元培の思想に共感をしていたらしい⁽¹⁰⁾。しかしわずか残った7篇の文章には、劉天華自ら

がそう語る記述はない。しかし上の〈縁起〉を読めば、劉天華が蔡元培の思想に傾倒していたことは明らかである。

国楽改進社とは1927年に「国楽を改進し、その普及の方法を模索することを宗旨」⁽¹¹⁾とした音楽結社であった。機関誌《音楽雑誌》（1～10期）を見ると、その活動は主に、歌曲の創作、海外の音楽資料の翻訳、東西音楽に関する論説、国楽作品の採譜などであったことがわかる。発起人には35人が名を連ね、劉天華、程朱溪、張友鶴、呉伯超、柯政和、蕭淑嫻など、多種多様な顔ぶれが並ぶ。

程朱溪（1906-52）は劉天華の友人で、《東方雑誌》や《國民周報》などの雑誌に多くの文章を発表した文筆家であった。またトーマス・ハーディやゴースキーの翻訳も手がけた⁽¹²⁾。

柯政和（1889-1979）は台湾出身の音楽教育家で、東京音楽学校の予科と師範科で学び、台湾総督府立国語学校の音楽教員を経て、上智大学文学部へ留学した。その後北京へ渡り、1923年に北京師範大学へ音楽講師（後に教授へ昇格）として赴任した。《音楽雑誌》や北京愛美楽社の《新樂潮》に多く寄稿している⁽¹³⁾。

張友鶴（1895-1982）は北京大学哲学科在学中に王露に師事して古琴を学んだ古琴奏者である⁽¹⁴⁾。

呉伯超（1903-49）は伝習所師範科の一期生で、蕭友梅の引き抜きによって国立音楽院創立時に音楽院の教員となった。卒業音楽会ではピアノと琵琶と合唱に出演する多彩さを発揮している。ピアノを学ぶ傍ら劉天華に師事して琵琶を学んだものと思われる⁽¹⁵⁾。

蕭淑嫻（1905-1991）は蕭友梅の姪である。4年間蕭友梅に師事してピアノを学んだ後、北京女子師範大学音楽科へ入学した⁽¹⁶⁾。

劉天華にとって、呉伯超は伝習所で、蕭淑嫻は女子師範大でそれぞれ国楽を指導した教え子である。

こうした多彩なメンバーを見るだけでも、国楽改進社が多様性を受け入

れる方針のもとで設立されたことがわかる。

また劉天華はこの時期の音楽教育の現状について次のように述べている。

もう一人、ある若者は遠くから手紙で私にこう訴えている。「私は音楽が大好きです。去年、中学を卒業したので、音楽学校へ進もうと思っていました。ところが「音楽など勉強したところで将来食べていけない」といって家族がみな反対したのです。私は何度も反論し、挙句の果てに泣いて訴えたのですが、結局無駄でした。しかたなく、彼らの言う通り工業学校へ進みました。今は工業を学びながら音楽の練習をしています。先生がいないのでたいした進歩はありません。夏休みに北京へ行って先生に師事したいのですが——親は何とか許してくれそうです——教えていただけるのでしょうか？」この手紙を読んで私は2つのことを考えた。1つは、今の親たちは子供を教育するのに、食べていけないから、という大義名分を言い訳にして2つの目的にとらわれている。それは出世と金儲けだ。もし子供が従わないものなら、親不孝ということで、家族には恨まれ、世間からは馬鹿にされる。この結果が今日の国内の大混乱である。(中略) 2つ目は、一国の音楽教育とは少数のプロの人材を育てて教員や一流の演奏家にするのではない。音楽とは誰にでも必要な修養の手段である。人々は、寒ければ服を着て、空腹ならばものを食べることは知っている。しかし精神的苦痛を受けたときに何か慰めるものが必要であることは知らないのである。(中略) この若者は工業を学んでいても音楽を忘れずに学び続けているが、人生の喜びを本当に理解しているのである。(〈向國樂改進社執行委員會提議舉辦夏令音樂學校的意見〉《音樂雜誌》(國樂改進社編) 第2号)

音楽学校へ進んで音楽を生業とするよりも、日常生活の中で音楽を楽しむ

むことにより大きな価値を見出す劉天華の考え方は、美は全人類に普遍的な、一切の利害を超越した価値を持つという蔡元培の美育思想と一致するものである。

3-3 二胡への思い

ところで、劉天華が二胡という楽器にこだわったのはなぜか。

胡琴（外来の弦楽器の意味。二胡をはじめ京胡、板胡などの擦弦楽器の総称：筆者補）はもちろん完璧な楽器ではない、しかし一般に人々にさげすまれているほど酷いものではない。このように音楽が落ちぶれ、また人々が貧しい時代にあって、どんな楽器、どんな音楽であっても、人々にいくらかの精神的な慰めを与え、人々の芸術的思想を表現できさえすれば、すべて貴重なのではないか。食べ物に喩えるなら、ご馳走にありつけばそれはよいことだが、トウモロコシのパンでも飢えをしのぐことはできる。歩くことにたとえるなら、革靴が履ければそれに越したことはないが、もしなければ草履を履いても歩くことはできる。今日の中国では、トウモロコシのパンや草履の方が、ご馳走や革靴よりむしろ役に立つだろう。だから私は言いたい。音楽家諸君、高尚な歌ばかり歌わず、一般民衆のことを顧みようではないか。さもないと音楽は貴族たちの慰みものになってしまう。それは芸術家の初志ではなかったはずだ。（〈《月夜》及《除夕小唱》説明〉《音楽雑誌》第1巻2号）

ここには、これまで「俗楽」として軽視されてきた二胡という楽器への評価を白紙に戻し、その価値を再認識しようという劉天華の柔軟な視点がある。この引用部分の後で劉天華は、自分は決して二胡を偏愛しているわけではないと書いている。劉天華の最大の使命感は、二胡という楽器を普

及、発展させることなく、二胡を通して人々に音楽の楽しさ、大切さを広めることだった。音楽（あるいは楽器）にとって一番大切なのは、「人々にいくらかの精神的な慰めを与え、人々の芸術的思想を表現」させることだ。人々が音楽を楽しみ、音楽に自分の言葉や気持ちを乗せるには、生活の中で親しまれた「俗楽」であっても構わないのである。こうした音楽を実現するために、劉天華にとって二胡はふさわしい楽器であった。

ただし、劉天華は二胡を単に音楽思想の実践のための道具と考えていたわけではないだろう。それは彼が残した二胡のための独奏曲が証明している。二胡を知り尽くし、その美しさを確信した者にしか作りえない名曲を残した劉天華は、一人の音楽家として二胡を純粋に愛していたはずである。

4 結び — 劉天華が伝えたもの —

北京へ赴任したばかりのころ、音楽教師として劉天華が教えたいと強く望んでいた二胡は二重の障壁によって拒絶された。一つは西楽の国楽に対する優位性という壁であり、もう一つは国楽内での雅楽の俗楽に対する優位性という壁である。しかし劉天華はその5年後に、みずからが中心となって国楽改進社を結成した。そこへ集ったメンバーは劉天華が目指す「国楽」に共感する友人や、劉天華を師と仰ぐ教え子たちだった。着任当初、「俗楽」の楽器である二胡を教えることが許されない状況で、劉天華は実績を少しずつ重ねて自らの居場所を作り、地位を確立した。劉天華の地位確立はすなわち、これまで軽視されていた「俗楽」＝二胡の地位の確立でもあった。国楽改進社の創立メンバーには二胡の奏者の姿はまだない。たとえば劉天華の友人の朱程溪は作家、張友鶴はかつて王露に師事した古琴家、呉伯超は伝習所で劉天華に師事して琵琶を学んだピアノ教師で、曹安和は北京女子師範大学で劉天華が琵琶を教えた学生である。彼らは二胡を専門的に学んだわけではない。しかし劉天華を中心に結集した彼らの間には「俗

楽」を排除するような閉鎖的な思考を持つ者はいなかったはずだ。

劉天華はその後も「月夜」,「閑居吟」,「光明行」などの作品を発表し、また、仏教音楽や劇音楽、民間芸人の音楽を採譜、保存した。そして蔣風之、陳振鋒など、多くの二胡奏者を育てた。その音楽は現在でも重要なレパートリーとして多くの演奏家や愛好家に愛されている。そして劉天華の弟子たちはさらに多くの弟子を育て、劉天華の築き上げた二胡という楽器による音楽世界を、脈々と新しい世代へと伝えている。

20 世紀初頭に西洋音楽を受容した中国の知識人たちが掲げた新しい中国音楽を作るという夢。劉天華の音楽はその一つの形を示すことに成功したのではないか。

《注》

- (1) 『北京大学元総長蔡元培 憂国の教育家の生涯』参照。
- (2) 『楽人の都上海——近代中国における西洋音楽の受容』p. 47 参照。
- (3) 《韓国鎮音楽文集》1 所収 (pp. 71-108)。
- (4) 《音楽雑誌》には北京大学音楽研究会によるものと、国楽改進社によるものの 2 種類がある。両者に相関関係はない。本稿では必要に応じて編者を明示する。
- (5) 学堂楽歌とは、清末の留学生たちが作った日本の明治唱歌の替え歌である。彼らは日本で唱歌教育の人格陶冶や徳性涵養における成果を見てその重要性を認識し、唱歌の旋律に中国語の歌詞をつけて替え歌を作り、当時中国で作られていた近代学校「学堂」における音楽の教材とした。そうした一連の歌曲を「学堂楽歌」と呼ぶ。学堂楽歌は中国における近代音楽教育の基礎を築いたと位置づけられている。
- (6) 注(2)に同じ、p. 62 参照。
- (7) 《刘天华音乐生涯—胞弟的回忆》p. 101 参照。
- (8) 《刘天华记忆与研究集成》p. 267 参照。
- (9) 雑誌《新樂潮》は 1927 年 6 月から 1929 年 7 月まで刊行された総合音楽月刊誌。しかし実際に発行されたのは 2 年間で 10 号だけであった。内容は、西洋音楽の紹介、啓蒙的な論説、論文や記事の翻訳、コンサート情報など様々であるが、全体的に西洋音楽関係の記事が多い。同時期に発行されていた国

楽改進社の《音楽雑誌》に比べると学術性は低く、一般向けの総合音楽雑誌を意図して編集されたものと思われる。発行元の「北京愛美楽社」は「短期間で我々の生活を改革し、人々に正常な娯楽を与えて美しい情操を養う」ことを目指して結成された音楽団体。発起人には劉天華、柯政和、韓樞華の3人の国楽改進社社員の名前が見られる。また楊仲子、呉伯超、程朱溪など、《音楽雑誌》の寄稿者もいることから、国楽改進社との関係は密接であったと思われる。

- (10) 注(7)に同じ, p. 101 参照。
- (11) 〈國樂改進社社章〉(《新樂潮》第1卷第1号)より引用。
- (12) 鄒佳宏〈対国乐改进社《音乐杂志》的研究〉参照。
- (13) 《中国近现代音乐家传》1, pp. 170-178 参照。
- (14) 注(12)参照。
- (15) 注(2), p. 95 参照。
- (16) 注(13), pp. 598-607 参照。

参考文献

著書、雑誌

- 榎本泰子『楽人の都上海——近代中国における西洋音楽の受容』研文出版, 1998年
- 中目威博『北京大学元総長蔡元培 憂国の教育家の生涯』(里文出版, 1998年)
- 《中国音乐词典》(人民音乐出版社, 1984年)
- 向延生 主編《中国近代音乐家传》1(春风出版社, 1994年)
- 陈振铎《刘天华的创作和贡献》(中国文联出版公司, 1997年)
- 汪毓和 编著《中国近现代音乐史 第二次修订版》(人民音乐出版社, 2002年)
- 刘北茂口述《刘天华音乐生涯—胞弟的回忆》(人民音乐出版社, 2004年)
- 《蔡元培文选 注释本》(百花文艺出版社, 2006年)
- 余甲方《中国近代音乐史》(上海人民出版社, 2006年)
- 方立平 主编《刘天华记忆与研究集成》(上海教育出版社, 2009年)
- 林晨《触摸琴史—近现代琴史叙事》(文化艺术出版社, 2011年)
- 《音楽雑誌》北京大學音樂研究會, 1921~1922年
- 《音楽雑誌》國樂改進社, 1928年~1932年

論文など

- 李民雄〈让国乐与世界音乐并驾齐驱—刘天华对民族音乐的贡献〉(《音乐研究》

1982 年第 2 期)

韓國鎭 〈北大音楽傳習所研究〉(《韓國鎭音楽文集》1, 樂韻出版社, 1990 年)

梅雪林 〈从《音乐杂志》看国乐改进社—兼谈刘天华的国乐思想〉(《音乐研究》

1995 年第 4 期)

邹佳宏 〈对国乐改进社《音乐杂志》的研究〉(《中国音乐》2007 年第 3 期)

彭薇 〈刘天华“国乐改进社緣起”漫论〉(《内蒙古艺术》2011 年第 1 期)

長谷川（久米井）敦子「中国民族音楽家劉天華研究序論——その研究の意味と課題」(『語学研究』126 号, 2012 年)

(原稿受付 2013 年 12 月 9 日)

〈論 説〉

大学生の第二外国語学習に対する 意識調査

—— スペイン語検定^① に対する態度と

動機づけに着目して ——

濱 松 法 子
小野田 亮 介

問題と目的

現代社会では、インターネットの普及などにより、多国間での相互行為が加速度的に増加しており、また人的移動も活発化している。これらの社会的背景をふまえ、近年では行動中心主義による外国語教育・学習の必要性が指摘されるようになり、カリキュラムや評価法の見直しが継続的に行われてきた。たとえば、欧州評議会は、複文化・複言語主義や行動志向の言語観に基づいて、異文化間でのコミュニケーション能力・伝達能力育成を可能にする複数言語教育を目指すべきだとして、それぞれのレベルで指標を定め、それを CEFR^② にまとめている。CEFR は欧州各国の児童や生徒、学生、そして社会人の流動性を考慮して作成されたものであり、環境の異なる日本にそれらの指標を取り入れる上では、少なからず国内事情に合わせる工夫が必要になる。しかし、近年では外国語教育で CEFR を参考にしてカリキュラム作成の検討や授業への導入を試みる機関^③ もある

ように（江澤，2010；拝田，2012），その影響力は徐々に広がりつつあるといえる。

欧州だけでなく、日本においても外国語を用いる機会は増加しており、母語以外の言語を用いる能力は、現代社会で求められる一般的な技能の一つとなりつつある。異言語を介して他者と関わる言語能力は、単一文化においても多文化においても、他者と関わる限り必要不可欠になりつつあるといえるだろう。

このような社会において重要になるのは、言語能力だけでなく、言語を生んだ地域・社会に関する知識と、異文化を理解する態度であり、物事を相対的に見て判断する力である。したがって、第二外国語教育は言語という窓を通して多様な文化の、多様な考え方を知り、また理解しようとする態度を培う上でも重要な役割を担っている。言い換えれば、外国語教育は話す、聴く、という実益に直結する教育だけでなく、異文化理解のための外国語教育（四宮，2009），教養のための外国語教育（斎藤・野崎，2004）を目指す必要があるということだ。これらの指摘を背景とし、近年では教材開発や教授法の研究にも変化が起こっており（福嶋，2003），表面的なコミュニケーションから一歩踏み込んだ、知力、考える力を強化させる教育力が求められるようになっている（西江，2006；坂野，2011；眞砂，2012）。外国語学習を単なる実用的なツール獲得の場として捉えるのではなく、考える力を培う場として捉え、その結果として教養を深めていくという観点では、全人教育において非常に重要だといえるだろう。

同時に考慮されるべきなのは、身につけた言語能力、異文化能力、教養をどのように評価するかという問題である。現行の高等教育では、期末、学年末の試験、あるいはレポートや平常点による評価が一般的であろう。しかし、近年では検定試験を単位認定する方法も導入され始めている。日本では資格が重要な役割を果たしており、就職活動においても資格が評価されるということは、教育実践者が目を向けなければならない事実である

う。実際に、いくつかの大学では多種の資格試験を奨励し、資格を取ることによって単位認定をする⁽⁴⁾ という、第二外国語学習の実利性を考慮した試みも見られている。大学で資格取得のみを外国語学習の目的とすることには問題があると考えられるが、資格を取ること自体は当該言語に対して一定の知識を積み重ねたことの社会的承認を得ることであり、教養を身につけるための外国語学習とも相反するものではない。したがって、学生に対して資格を取ることの一つの目標として提示し、学生を動機づけることは資格を求める社会の要請や、それに応えたいと考える学生のニーズに鑑みても実践的な意義のある試みだと考えられる。特に、当該言語を専攻していない学生と向き合う上で、第二外国語学習の実利的な価値をいかに伝達するかという点は、避けて通ることのできない重要な課題である。そのため、資格取得という明確かつ具体的な目標を提示し、学生を第二外国語学習に対して動機づけることは、効果的な手立ての一つとなる可能性がある。それでは、学生は第二外国語学習や、第二外国語の検定をどのように捉えて学習に取り組むのだろうか。この問いについて明らかにするため、本研究では、第二外国語学習を経験する前の学生を対象に、入学時と1年間第二外国語学習を経験した後に質問紙調査を実施し、学生が第二外国語学習に対してどのような動機づけや態度をもち、それがどのように変化するかについて検討する。

第二外国語教育に関する先行研究の概観

第二外国語の教材・教授法

社会的に「コミュニケーションのための英語」を重視する風潮が強まり、役に立つ、実用、という言葉を冠した教材開発や教授法研究が盛んに行われてきた。その傾向は第二外国語習得・教育にも少なからず表れている（西江，2006）。人的交流が盛んになってきている社会では、対人コミュニケーション場面で利用できるスキルの獲得が外国語学習の重要な目標とし

てみなされる傾向にある。そのため、日常的コミュニケーション方法の獲得を目標とした教授法の研究は多く、たとえば、日常会話やポップカルチャーなどを取り入れた教材は多く開発されてきた。

しかし、日本の大学で第二外国語を勉強している学生の学習環境をみると、周囲に第二外国語を話す場面はほとんどなく、習得した外国語を日常生活に反映する機会は非常に乏しいといえる。そのため、目標言語で日常のやりとりを何と表現するのかに興味や必要性を感じないということも、外国語学習への取り組みを消極的にさせる要因の一つだといえるだろう。つまり、海外での活動や、外国人との積極的な交流を志向していない学生⁽⁵⁾が日常会話を学ぶ授業に臨む動機づけが低いのは、ある種当然のことと言えるかもしれない。また、第二外国語は英語よりも適用できる範囲が狭く、英語の方が社会で広く求められていることも、第二外国語学習に対する学生の動機づけを低下させる要因となる可能性もあるだろう。以上のことを考えても、学生を取り巻く環境は、必ずしも第二外国語学習に学生を動機づけるものとはいえない。それでは、このような学習環境で勉強している学生の動機づけをどのようにすれば高めることができるのだろうか。

第二外国語学習に対する大学生の動機づけに関する問題

第二外国語に対する学生の動機づけが低いことは、学生に対して実施されたアンケート結果からも示されている。たとえば、拓殖大学で実施している「授業改善のためのアンケート」の結果を見ると、商学部・政経学部でスペイン語を履修している学生の多くが授業外での勉強時間（予習・復習など）が非常に少ない傾向にあることが明らかとなった⁽⁶⁾。このような傾向は、田中（2003）の報告でも見られるように、第二外国語に限らず、一般的にみられる傾向だといえるだろう。田中は、総務庁「日本の青少年の生活と意識」（2000年）調査で小学生から大学・大学院生までの男女別に学習時間が測定されている資料をもとに、「男女差こそあるが国内にあっ

ては小学生よりも劣る大学生がそこに見られる」としている。これは大学にとっても、国にとっても深刻な問題であるが、当面、現場の授業者は、「どうすれば予習や復習をやるように学生を促すことができるのか」という問題に対応しなければならない。

大学に入学し、初めて学ぶ外国語を習得するためには、少なくともある一定の期間、継続的に集中して時間と知力と体力を注ぐ必要がある（Agudo, 2001）。このことを認識させると同時に、どのように学生を自律的な学習に向かわせるかは、第二外国語学習への動機づけをいかに高めるか、という問いに還元される問いでもある。

張（2007）が主張しているように、授業者の指導方法は学生の動機づけに影響を与える重要な要因の一つだといえる。授業者が「なぜ教えるか」について自分なりの解答を持ち、「どのように教えるか」ということについて常に試行錯誤しながら授業に臨むことは、学生の動機づけを高める上で重要なことだと考えられる。ただし、高山・金田一・森（2009）が指摘するように、学生は様々な理由によって第二外国語を選択しており、それぞれが第二外国語学習への動機づけと深く関連している可能性がある。そのため、すべての要因を授業者側から捉えるのではなく、学生側の要因にも目を向け、双方向的観点から指導方法を検討する必要がある。

さらに、授業者側、学生側の要因に加えて、大学が学生に対して、何を、どのように要請しているかも、高等教育における学生の動機づけを考える上で重要な要因となる。なぜなら、大学の方針によって学生に提示される目標は異なるためである。たとえば、本研究で調査を実施した拓殖大学の商学部と政経学部では、第二外国語学習に対する取り組みを促すために、検定試験を実施している言語については、学内で定められた級に合格すれば、語学奨励賞が授与されるという制度を設けている⁽⁷⁾。さらに、平成26年度からは、語学奨励賞の授与に代わり、単位認定されることが決定した。このような大学側の指針が存在する以上、授業者は自分の考えに沿って授

業を構成するだけでなく、資格取得を意識した授業計画・指導，学習を行うことが求められる。そのため，学生の第二外国語学習に対する動機づけも，単位認定など制度から影響を受けると考えられる。

本研究の問題意識

以上に示されるように，学生の第二外国語学習に対する動機づけは十分に高いとはいえず，そのための対策として授業者や大学が様々な手立てを講じてきた。ただし，ここで考えておくべきなのは，そもそも学生は資格という実利的な目的のみによって第二外国語の選択を行っているわけではないという点である。たとえば，第二外国語としてスペイン語が選択される理由の多くは，スペイン語圏の社会や文化，歴史などに興味を持っているという内容のものであり，そこには資格取得という実利的な目標は示されていない（岡田，2007；高山・金田一・森，2009）。つまり，大学が資格取得を勧める一方で，第二外国語選択の時点で資格取得を目指している学生は十分に多くはない，という状況が存在するのである。そのため，資格取得を目標として提示し，その効果を高める上では，学生が資格取得に対してどのような態度をもっているかについて明らかにし，学生に合わせた支援方法を構築していく必要がある。

しかし，資格取得に対して，学生がどのような態度をもっているかについてはほとんど検討されておらず，支援の方法も明らかにされてはいない。したがって，学生が第二外国語の資格取得についてどのような態度をもっており，またその態度にどのような動機づけ要因が関連しているのかを明らかにすることは，実践的な支援方法を考える上でも意義がある。そこで本研究では，第二外国語としてスペイン語を選択した新入生を対象に質問紙調査^⑧を実施し，第二外国語に触れる前の学生が検定を受けることに対してどのような態度をもち，それが第二外国語学習を経験することでどのように変化していくのかを明らかにする。

なお、本研究において検定への態度に着目しているのは、資格取得が学生にとって具体的かつ親近性の高い目標であり、第二外国語学習に対する態度を捉える上で有用な一つの指標になると考えられたためである。したがって、本研究は検定を強く推進するためのものでもなければ、それを否定するためのものでもないことには留意が必要である。本研究の目的とは、学生の第二外国語学習に対する態度と、それに関連する要因を明らかにすることで教育実践に有益な情報を提供することにある。

本研究では、資格取得に関連する動機づけ変数として、期待と価値の変数に着目する。先行研究において、課題遂行における自分の能力に対する期待や、取り組んでいる課題に対する価値づけは、課題のパフォーマンスに影響を与える重要な変数として捉えられている（e.g., Eccles & Wigfield, 1995）。したがって、自分の言語能力に対する期待が低い学生ほど、資格取得に消極的であるといった可能性は十分に予想できる。なお、第二外国語学習に対する期待価値に着目した先行研究はみられないため、本研究では本調査の前に予備調査を実施し、第二外国語学習のための期待価値尺度の整理と検証を行った。

予備調査

目 的

第二外国語としてのスペイン語学習に対する期待・価値の項目、ならびに検定への態度の項目を作成し、大学生を対象とした質問紙調査により尺度項目を整理する。

対 象

拓殖大学商学部と政経学部において、第二外国語としてスペイン語を選択している1年生から3年生399名を対象に、2012年4月に質問紙調査

を行った。

尺度項目の作成

期待価値の項目として、Eccles & Wigfield (1995) では、成功期待 (ability/expectancy), 内発的価値 (intrinsic interest value), 獲得価値 (attainment value/importance), 利用価値 (extrinsic utility value) が示されている。ただし、獲得価値と利用価値を区別しないモデルの方がデータの当てはまりが良いという市原・新井 (2006) の知見をふまえ、本研究では、市原・新井 (2006) で示されている「成功期待」, 「内発的価値」, 「獲得・利用価値」を参考に、それぞれの尺度から 5 項目の計 15 項目を作成し、スペイン語学習用に文章を修正した。また、検定への態度の項目としては、「スペイン語の検定や資格に興味がありますか?」, 「これから先、スペイン語の検定を受けると思いますか?」, 「あなたはスペイン語検定のために勉強しようと思いますか?」の 3 項目を作成した。

これらの項目について、「5: とてもそう思う」から「1: まったくそう思わない」までの 5 件法で回答を求めた。

欠測値に関しては、オープンソースの統計ソフトウェア環境である R 2.15.3 を用い、Amelia パッケージ (Honaker, King, & Blackwell, 2011) の関数 `amelia()` を利用して、多重代入法により処理を行った。作成した疑似データセットの数は 20 である。まず、期待・価値尺度の固有用値を求めたところ、固有用値の減衰状況は (6.01, 2.01, 1.39, 0.96, 0.788...) であり、3 因子解が示唆された。そこで次に、SPSS 20.0 を用いて、3 因子解を当てはめた探索的因子分析 (重み付けなしの最小二乗法・プロマックス回転) を行った。その結果、事前の想定と同じ因子構造が確認された。Table 1 に具体的な項目、ならびに各下位尺度の α 係数を示す。内的整合性を示す係数はいずれも十分な値であったため、以降の分析においても以上の項目を用いて期待・価値を測定した。

Table 1 期待・価値尺度の項目および因子分析結果（ $N=399$ ）

	平均	SD	I	II	III	h^2
成功期待（$\alpha=.80$）						
これから先、あなたはスペイン語のテストで悪い点を取ることがあると思いますか？*	3.47	0.91	.78	.22	.01	.49
これから先、あなたはスペイン語の授業についていけなくなると思いますか？*	3.18	0.95	.77	-.02	.12	.56
これから先、スペイン語が不得意になってしまふと思いますか？*	2.90	0.85	.70	-.14	-.05	.63
これから先、スペイン語でよい成績を取る自信はありますか？	2.83	0.96	-.55	.09	.10	.41
これから先、スペイン語が得意である、得意になるという自信はありますか？	2.93	0.94	-.41	.20	.13	.37
内発的価値（$\alpha=.89$）						
あなたはスペイン語が楽しいと思いますか？	3.61	0.91	.05	.97	-.05	.85
あなたはスペイン語が好きですか？	3.60	0.95	.02	.91	-.07	.73
スペイン語の勉強をするのは楽しいと思いますか？	3.66	0.91	.01	.85	-.03	.69
スペイン語の勉強をつまらないと思いますか？*	2.49	0.80	.11	-.66	.02	.52
スペイン語を話せるようになることは、楽しいことだと思いますか？	4.18	0.96	.07	.52	.15	.36
獲得・利用価値（$\alpha=.81$）						
スペイン語ができるということは、あなたの将来に役に立つことですか？	3.79	0.96	.02	-.13	.93	.72
スペイン語ができるということは、あなたの将来にとって大切なことですか？	3.60	0.98	.01	.07	.82	.73
あなたにとって、スペイン語ができるということは大切なことですか？	3.84	0.97	.01	.21	.68	.69
スペイン語の授業で習ったことは、普段の生活でも役に立つと思いますか？	3.02	0.99	.00	.15	.43	.28
スペイン語ができなくても、将来困ることはないと思いますか？*	3.33	0.96	.04	.12	-.42	.14

*は逆転項目を示す

また、検定への態度の3項目の α 係数は.91であったため、以降の分析においてもこれら3項目による測定を行った。各尺度間の相関係数についてはTable 2に示す。

Table 2 各尺度得点の相関係数 ($N=399$)

	I	II	III
I. 成功期待			
II. 内発的価値	.46**		
III. 獲得・利用価値	.33**	.55**	
IV. 検定への態度	.37**	.56**	.49**

** $p < .01$

本調査

目 的

第二外国語としてスペイン語を選択した新入生を対象に質問紙調査を実施し、第二外国語に触れる前の学生が検定を受けることに対してどのような態度をもち、それが第二外国語学習を経験することでどのように変化していくのかを検討する。

方 法

対 象

拓殖大学商学部と政経学部において、第二外国語としてスペイン語を選択した1年生184名を対象とした。なお、授業者は7名であった。第一回目の調査(T1)では、学生がスペイン語の授業を受ける前の2012年4月に質問紙への回答を求め、第二回目の調査(T2)では、T1の対象者と同じ学生に対し、2013年4月に質問紙への回答を求めた。

尺度項目

T1とT2では、ともに予備調査で作成したスペイン語学習に対する期待価値尺度と、検定への態度尺度を用いた。また、T2ではこれらの項目に加えて、スペイン語学習においてどこに困難さを感じたかについてたずねた。具体的には、「スペイン語は単語が難しかった」、「スペイン語は文法が難しかった」、「スペイン語は発音が難しかった」、「スペイン語は聞き取りが難しかった」という4つの項目を用意し、「単語」、「文法」、「発音」、「聞き取り」の4側面の困難さを測定した。さらに困難さの程度を捉えるため、「スペイン語は、英語よりも簡単だと思う」と「1年前に思っていたよりも、スペイン語は難しかった」という2項目も設定した。

これらの項目に対しては、いずれも「5：とてもそう思う」から「1：まったくそう思わない」までの5件法で回答を求めた。

結 果

予備調査と同様に、欠測値については Amelia パッケージ (Honaker, King, & Blackwell, 2011) の関数 `amelia()` を利用して、多重代入法により処理を行った。そして、第一回の調査で得られた期待・価値質問紙のデータについて、因子数を3に指定し、探索的因子分析（重み付けなしの最小二乗法・プロマックス回転）を行ったところ、事前に想定していた因子構造が確認された。内的整合性を示す係数は、成功期待 ($\alpha=.82$)、内発的価値 ($\alpha=.85$)、獲得・利用価値 ($\alpha=.76$) であり、概ね十分な値であった。また、検定への態度尺度においても十分な値 ($\alpha=.91$) を得られたため、以後の分析に使用した。

各変数における時点間の差の検討

各変数の平均値に時点間差があるかどうかを検討するため、すべての変数について対応のある t 検定を実行した。学年ごとにみた各変数の平均値

と標準偏差，ならびに対応のある t 検定の結果と効果量を Table 3 に示す。

Table 3 学年ごとにみた各変数の平均値 (SD) および t 検定の結果と効果量

	T 1	T 2	t 値	効果量 (d_n)
成功期待	2.88 (0.66)	2.60 (0.73)	4.38**	0.32
内発的価値	3.81 (0.62)	3.50 (0.72)	6.07**	0.45
獲得・利用価値	3.43 (0.66)	3.20 (0.77)	4.49**	0.33
検定への態度	3.55 (0.89)	3.32 (1.08)	2.87**	0.27

** $p < .01$

分析の結果，すべての変数において，T 1 よりも T 2 において平均値が減少していることが示された。すなわち，スペイン語学習に関する自分の学習能力への期待や，楽しさの認知，あるいは，スペイン語を獲得することの重要性の認知は，実際にスペイン語学習を経験することで減少する傾向にあることが示された。

期待価値変数と検定への態度の関連

スペイン語学習への期待・価値が検定への態度に与える影響について，時点間の比較を行うために，T 1 と T 2 のそれぞれで成功期待，内発的価値，獲得・利用価値を独立変数，検定への態度を従属変数とする重回帰分析のモデル (Figure 1) をたてた。そして，すべての変数間に共分散のパ

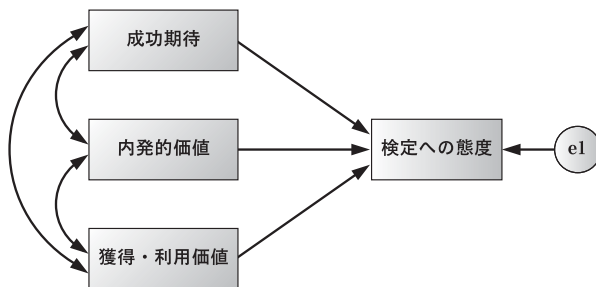


Figure 1 重回帰分析のモデル図

スをひいた上で分析を実行し、各独立変数の標準化係数を求め、さらに一対パラメータの比較を実行することで、時点間での標準化係数の比較を行った。独立変数と従属変数の間の標準化係数が有意な正の値をとれば、その独立変数を高く評定する学生ほど、従属変数についても高く評定していたという関連が示される。なお、分析には Amos 20.0 を用いた。時点ごとの標準化係数ならびに係数の差の検定結果を Table 4 に示す。

Table 4 時点ごとの標準化係数および係数の比較の結果

	標準化係数		係数の比較 (z 得点)
	T 1	T 2	
成功期待	.02	.26**	2.90**
内発的価値	.19*	.42**	2.70**
獲得・利用価値	.32**	.18**	-1.52

** $p < .01$ * $p < .05$

分析の結果、T 1 では内発的価値および獲得・利用価値と検定への態度との間に有意な正の関連が認められた。しかし、成功期待と検定への態度の間には有意な関連はみられなかった。すなわち、スペイン語学習を未経験のうちは、スペイン語に対する興味や面白さなどの価値づけが高い学生ほど、また、スペイン語を話せるようになることに対する重要性の認知が高い学生ほど、スペイン語検定に積極的な態度でいることが示された。その一方で、自分の言語学習能力に対する期待は、スペイン語学習を未経験の段階では、検定への態度と深く関連していないことが示された。

一方、T 2 では成功期待、内発的価値、獲得・利用価値のすべての変数と検定への態度の間に有意な正の関連が認められた。ここで注目できるのは、T 1 では成功期待と検定への態度との間に有意な関連が認められなかったのに対し、T 2 では、成功期待と検定への態度との間に有意な正の関連が認められた点である。すなわち、1 年間スペイン語学習を経験した後で

は、自分の言語学習能力に対する期待が高い学生ほど、検定に積極的な態度を持つようになることが示された。

さらに、一対パラメータの比較を実行したところ、成功期待と内発的価値において有意な差が見られた。Table 4 をみると、成功期待の標準化係数と、内発的価値の標準化係数はともに T 1 よりも T 2 で有意に大きくなっている。このことは、成功期待と検定への態度との関連、そして、内発的価値と検定への態度との関連が、初年時よりも 2 年時で強まっていることを示している。すなわち、スペイン語学習を経験することで、自分の言語学習能力への期待の高さや、スペイン語そのものを楽しさを見出すかどうかといった点が検定への態度とより強く関連するようになっていたことが推察される。

スペイン語学習の困難さ

スペイン語学習において、学生がどこに困難さを見出しているかを明らかにするため、T 2 で実施した困難さの尺度の評定値を分析した。項目ごとの平均値と標準偏差について Table 5 に示す。

Table 5 スペイン語学習の困難さに関する各項目の平均値 (SD)

スペイン語の 4 側面に関する困難さの認知	
単語が難しい	3.84 (0.89)
文法が難しい	3.96 (0.97)
発音が難しい	2.85 (1.18)
聞き取りが難しい	3.65 (1.04)
その他	
英語よりも簡単	2.33 (1.11)
1 年前に思ったよりも難しい	3.90 (0.99)

また平均値をグラフとして Figure 2 に示す。

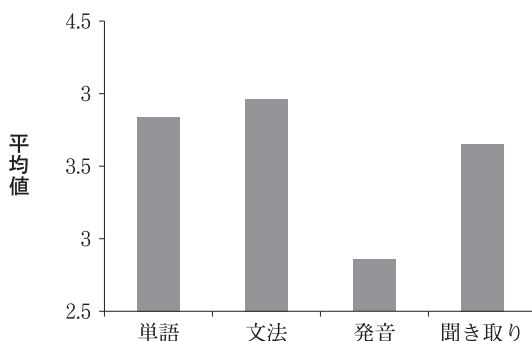


Figure 2 スペイン語学習の困難さ評定平均値

まず、スペイン語の4側面に対する評定値の平均値差を検討するため、対応のある一元配置分散分析を実行した。その結果、項目間に有意な平均値差が見られることが示された ($F(3,552)=53.75, p<.001, \eta^2_G=0.15$)。そこで、Holm法による多重比較を行った結果、発音の難しさの平均評定値に比べ、単語、聞き取りの難しさに関する平均評定値の方が高いことが示された ($p<.05$)。また、聞き取りの難しさよりも、文法の難しさに関する平均評定値が高いことが示された ($p<.05$)。特に、発音の平均評定値は理論的中央値である3点を下回っていることから、学生にとってスペイン語の発音は困難な物としては評定されていないことが示唆される。

次に、スペイン語そのものの学習の難しさについてたずねた2項目の結果についてみると (Table 5)、「スペイン語は、英語よりも簡単だと思う」という項目では、理論的中央値である3点を下回る平均値が得られ、スペイン語が英語よりも難しい言語だと評定されていることが示された。また、「1年前に思っていたよりも、スペイン語は難しかった」という項目では、3.90という平均値が得られ、初年時に思い浮かべていたスペイン語のイメージよりも、実際の困難さが上回ると学生が評価していることが示された。

考 察

本研究では、第二外国語学習を未経験の学生を対象とし、スペイン語学習を経験することで学習に対する動機づけや、検定への態度にどのような変化が見られるかについて検討した。その結果、以下の点が明らかになった。

各変数の時点間の比較結果から

第一に、初年時に比べ、2年時で学習への動機づけや検定への態度が低下していることが示された。入学した学生がいくつかの第二外国語の中から自分に合ったものを選択する際には、自分の興味や言語のイメージ、あるいは社会的重要性などの観点から選択するしかない。その一方で、発音や文法など、実際の言語学習につきまとう難しさを具体的に想像することはあまりないため、結果として動機づけが高く、検定への態度も積極的であったと考えられる。そして、実際に1年間第二外国語学習を経験し、様々な困難さに触れることで、学生は第二外国語を習得することの困難さを具体的に把握することになり、人によっては動機づけが低下し、検定への態度も消極的になったと推察される。すなわち、T1に比べT2で各変数の低下が見られたことは、実際の言語学習にまつわる難しさを認知したことが各変数の低下という結果として現れた結果だと考えられる。

ただし、これらの考察は社会的な重要性の認知を示す獲得・利用価値がT2で低下していたという事象を十分には説明していない。なぜなら、スペイン語を習得することの社会的な重要性は、授業の中で明示的に、あるいは非明示的に示されているはずであり、授業を通して重要性の認識が高まることはあったとしても、低下するとは考えづらいためである。

そこで、一つの可能性として考えられるのは、学生が他の科目や活動を通して、新たな価値観を持ち始め、相対的にスペイン語学習の社会的価値

が低下した可能性である。当然のことであるが、入学したての学生は様々な科目の内容が分かっておらず、どの科目に自分が興味を持ち得るかについて、不明瞭な状態であると考えられる。そして、実際に多様な授業を受ける中で、自分が興味を持つ科目を発見し、授業内容への価値づけが高まると、それに関連しない科目への価値づけは相対的に低くなると考えられる。すなわち、1年間の大学授業の経験を経ることで、様々な科目に対する関心が分散、移行することによって、スペイン語を習得することへの動機づけや検定への態度が変化した可能性は十分にあると考えられる。

学生が様々な価値観をもち、自分の関心事を絞り込んでいくことは、高等教育における重要な目標である。しかし、自分の関心のあることだけを学ぶことは、高等教育の本質とはいえず、むしろ様々な科目を通して教養としての素養を養っていくことが望ましい（林，2003）。特に、西江（2006）が主張するように、「初習外国語を学ぶということはそれまで外国語としては英語しか習ってこなかった多くの学生のまなざしを複眼化するという意味で教養的視点からとても重要なこと」であり、言語能力を培うだけでなく、社会文化的理解力，社会言語学的理解力，受信・伝達のコミュニケーション力を身につけ、他者と関わっていく上できわめて重要だといえる。したがって、初年時に学生がもっていた第二外国語への動機づけを維持できるよう支援することは、高等教育の目的に照らしても重要なことだといえるだろう。

期待価値変数と検定への態度の関連

T1では内発的価値と獲得・利用価値が検定への態度と正の関連を示しているのに対し、T2では成功期待，内発的価値，獲得・利用価値が検定への態度と正の関連を示すことが明らかとなった。この結果は、学生の第二外国語学習に対する態度を明確に表していると考えられる。上述したように、1年生の時点ではスペイン語習得の困難さを具体的には理解しない

まま、言語そのものへの興味（内発的価値）や、資格を持つことの社会的な価値（獲得・利用価値）によって、検定への態度を決定していると考えられる。しかし、実際にスペイン語学習を経験すると、これまでの経験をふまえて「自分にはスペイン語を習得できるのか」と自分の能力を内省することができ、成功期待が検定への態度に影響を与える重要な要因になるのだと考えられる。それゆえに、2年時では3つの期待価値変数のすべてが検定への態度と正の関連を示していたのだろう。

また、一対パラメータの比較の結果、成功期待だけでなく、内発的価値と検定への態度の関連も、2年時でより関連が強まることが示された。このことは、スペイン語学習を通して、スペイン語にどの程度の内発的価値を見出せるかが、検定への態度を決定する上でより一層重要になることを示唆している。期待価値変数と検定への態度のいずれもが2年時で低下していたことから示されるように、スペイン語学習の経験は、スペイン語学習得の困難さを実感する場としても機能している。少なくとも、学生は学習未経験の時期と比べて、2年時ではスペイン語学習得の困難さを具体的に認識している。そのような状況で、検定への積極的な態度を保てるかどうかには、スペイン語やスペイン語学習自体にどれだけ楽しさを見いだせるかという点が大きく関係しているといえるだろう。

スペイン語学習に対する困難さの認知

T2において、学生が単語や文法の学習を最も困難だと評定しており、聞き取りや発音の評定がそれに続くという結果が得られた。単語や文法の学習が困難であることは、他の言語においても同様であり（e.g., 張, 2007⁹⁾, 西江, 2006), この点を克服することは、外国語学習全般に共通する課題であると考えられる。

スペイン語学習において特徴的なのは、聞き取りや発音という口頭でのコミュニケーションに必要な要素の困難さの評定が低いということである。

中でも、発音の困難さに関する平均評定値は他の3側面よりも平均評定値が低く、なおかつ理論的中央値を下回っていることから、スペイン語の発音は学生にとって困難さの低い課題であったことが示唆される。

このような結果が得られたのは、スペイン語の発音が日本語をヘボン式のローマ字で表記して読むときのローマ字発音に近く、英語よりもキャッチしやすい音だからであろう⁽¹⁰⁾。このように発音という言語の基礎的部分で容易さを感じるのは、外国語学習において重要である。したがって、ディクテーションやリスニングの練習、また短文でも良いので繰り返し発音するといった内容を授業に取り入れ、自分であっても話せるようになるかもしれないという、成功の感覚を十分に与えることは、学生のスペイン語学習に対する成功期待を高め、またスペイン語を聞くことに対する内発的価値を高めることに貢献すると予測される。

このように、大学生になって初めて経験する初習言語であっても、聞き取りや発音などに高い困難さが見出されないということは、学習において重要なメリットとなる。それでも、T2で全体的な動機づけの平均値が低下していたことは、スペイン語学習の中でも、主に文法や単語の学習が学生にとって困難な課題として認知されていた可能性を示唆している。多くの学生が英語よりもスペイン語の方が難しい言語だと評価するという結果も、このようなスペイン語の特徴から導かれたと推察される。

日本語とスペイン語には距離があり、単語は生活の中でも聞かれるものが増えてきているとはいっても、英語に比べればきわめて乏しい。さらに、文法は名詞や形容詞に性と数変化があり、動詞の活用形が英語と比較して多く、直説法と接続法の使い分けがあるなど、ある程度親しんでいる英語とも異なるものであり、初学者は理解が難しいという印象を持つことは指摘されている（西江、2006）。学生は意識的に、あるいは無意識に日本語や英語と比較しながら1年間スペイン語学習を行うことで、このような達成困難な部分に触れ、初年時にイメージしたよりも、実際のスペイン

語学習が困難であると評価したと考えられる。今後、学生の第二外国語学習に対する動機づけを高める支援方法を検討する上では、このような学生にとってのスペイン語特有の難しさを解決することも重要になるといえるだろう。たとえば、英語で行われている ICT を導入した教育（中條，2004）の知見をスペイン語に援用するなど、多言語間で知見を交換していくことも重要になると考えられる。

第二外国語学習への示唆

学生の目標言語に対する態度や動機づけに関する意識調査（岡田，2007；高山・金田一・森，2009）などの研究から示されるように、高等教育において第二外国語学習をいかに促すかは以前から重要な課題として認識されてきた。しかし、そもそも学生がどのような動機づけで第二外国語学習に取り組んでおり、それが学習経験によってどのように変化するかについて検討した研究は少ない⁽¹¹⁾。こうした問題について本研究は、第二外国語学習を経験したことのない新入生を対象とし、1年後に同じ学生を対象に同じ質問紙調査を実施することで、第二外国語学習への動機づけにどのような変化が見られるかを示した。特に、成功期待、内発的価値、獲得・利用価値のいずれにおいても2年時に比べ、初年時の方が高い動機づけをもつという本研究の知見は、初年時の教育を考える上で大きな意味をもつものといえるだろう。また、初年時では内発的価値と獲得・利用価値が検定への態度と正の関連をもつということも、同様に重要な結果だといえる。

さらに注目できるのは、検定への態度と成功期待、および内発的価値との関連が2年時で強まるという点である。このことは、スペイン語学習に対する学生の動機づけを維持する上では、「自分でもスペイン語が習得できる」という感覚を与えることが重要になることを示している。実際の学習の難しさや興味の変化によって、検定への態度が消極的になる学生に対して、難しくても自分ではできるのだという感覚を維持することが初年時の

動機づけを維持するという意味で重要だと考えられる。

また、2年時で獲得・利用価値でなく、内発的価値と検定への態度の関連が強まるという結果も教育実践に有益な示唆を提供する。なぜなら、本研究の従属変数は検定への態度であり、どちらかといえば獲得・利用価値と強い関連をもつと想定されていたためである。資格をもつことは、就職活動において有利であることから、学内、授業内で推進されることも多い。しかし、本研究の結果は、検定に対する学生の態度は、社会的重要性をいかに評定しているかということよりも、言語学習そのものへの楽しさや興味の認知の方がより重要になることを示している。資格をもつことについて、学生はたしかにある程度の社会的有用性を認めていると考えられる。しかし、言語の資格に絞ってみても TOEIC や TOEFL といった、第二外国語よりも一般的で、なおかつ大学入学前から学習してきた英語を使える資格があるため、社会的有用性だけを強調したとしても、第二外国語学習への動機づけは高まらないだろう。したがって、検定への動機づけを高める上では、いかにして第二外国語の学習に内発的な価値を見いだせるように支援できるかという点も重要な観点となる。

ただし、留意しておきたいのは、冒頭でも述べたように、本研究ではすべての第二外国語教育・学習が検定を志向して行われるべきだとは考えていないという点である。なぜなら、第二外国語学習を通して他の文化を知ることや、言語に対する理解、思考を深めていくことも第二外国語学習の重要な目的の一つだからである（高山・金田一・森，2009；坂野，2011）。もちろん、理想的であるのはこれらの目的を達成しつつ、なおかつ学生が検定で合格するに足る実力をつけられるように支援することである。しかし、第二外国語に対する学生の動機づけは低く、学習に対して消極的であるという現状をふまえると、検定という一つの明確な目標を掲げ、学生の第二外国語学習に対する動機づけを高めることは、言語能力を鍛え、考える力を養い、その考えを他者に伝達するというスキルを身につける入り口

として機能する可能性もあるだろう。たとえば、実際に資格を取ることに
よって、その言語が用いられている言語圏への興味が増すということも十
分に考えられる。したがって、本研究のように検定への態度という視点か
ら学生の学習に対する態度を捉えていくことは、第二外国語授業実践に対
して有益な知見を提示すると考えられる。

本研究の限界と今後の展望

最後に、本研究の残された課題を整理する。第一に、本研究で得られた
結果は、特定の大学において第二外国語としてスペイン語を選択した学生
から得られた結果であり、他の大学や、他の言語において本研究と同様の
結果が得られるかどうかについては検討できていない。したがって、複数
の大学や言語を対象とした検討を進めることは、第二外国語学習に対する
学生の動機づけの傾向を捉える上で必要である。

第二に、本研究では初年時と2年時との比較を通して、第二外国語学習
への期待価値と検定への態度の関連を検討しているが、1年間の学生生活
では、学業だけでなく、アルバイトやサークル活動などを含めた生活環境
の大きな変化があると考えられる。そのため、時点間で差が見られたとし
ても、その差が生まれた原因を特定することは困難である。したがって、
初年時から2年時にかけての動機づけが変化する原因をより詳細に検討す
るためには、1年間に複数回の測定を行い、学生の動機づけの変化過程を
明らかにすることや、学生へのインタビューを通してより詳細な情報を得
ることが必要である。

第三に、本研究では指標としての明確さを重視し、検定への態度を重要
な変数として位置づけてきた。しかし、検定以外にも第二外国語学習が重
要視する目的は複数存在しており、それらの目的を指標とすれば、本研究
とは異なる知見が得られる可能性もある。そこで、様々な目的に照らして
第二外国語学習へ学生を動機づける方法について検討し、知見を統合して

いくことは、学術的にも実践的にも有益な示唆をもたらすと考えられる。

今後はこれらの点をふまえ、第二外国語学習に対する学生の動機づけを高める効果的な方法について検討し、実際の授業において実践可能な方法を提案することが求められる。たとえば、教材に関しては、実益に繋がる部分と、人格陶冶に寄与する教養を培う内容を備え、それぞれの機関・大学の性格や学生に対応したハイブリッド教材⁽¹²⁾の開発など、新たな工夫を行い、その結果を実証的に検討することが必要だといえるだろう。

本研究は、平成 24 年度拓殖大学言語文化研究所個人研究助成を受けました。ここに謝意を表します。

《注》

- (1) スペイン語検定には、財団法人日本スペイン協会主催の、文部科学省が認定する「スペイン語技能検定」とスペイン教育・文化・スポーツ省が認定する「外国語としてのスペイン語検定試験」(DELE: Diploma de Español como Lengua Extranjer の略記)、「ビジネススペイン語」(BULATS: Business Language Testing Service スペイン・サラマンカ大学主催)があるが、本稿で対象としたものは「スペイン語技能検定」である。将来的には DELE, BULATS も単位認定の対象として検討されるべきであろう。
- (2) 英語名称 *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment* の略記。本稿執筆に当たってはスペイン語版 MCER を参考にした。外国語を学ぶ際に、到達レベルを示す指標としてまとめたもので、EU 圏内の外国語学習のレベル判定基準に採用されている。近年はヨーロッパ以外にも広がっており、他国の言語教育に影響を及ぼし始めている(江澤, 2010)。ただ、このような基準が、カリキュラムデザインにおいて有害な波及効果を生む可能性があることも指摘されている(中村, 2009)。
- (3) たとえば、NHK 英語講座がレベル分けの基準に CEFR を採用している。また、国際交流金は、CEFR を援用し、2010 年 3 月に『JF 日本語教育スタンダード 2010』(国際交流金)を発表した。(小松・横山 2012)
- (4) 英語においては、「大学における教育内容等の改革状況について(概要)」(平成 23 年 8 月 24 日付け)を参照。www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1341433.htm (2013 年 10 月 12 日アクセス)

- (5) 大学によっては、「行動のための外国語教育」「異文化間を自在に移動できるようなコミュニケーション能力を培うためのカリキュラム」を用意して、徹底した教育に取り組んでいる機関がある（関口，1993；高山・金田一・森，2009）が，少数である。
- (6) 平成 25 年度実施結果による。
- (7) 学部によっては，奨励賞授与ではなく，既に単位認定制度を導入している学部もある。商学部・政経学部においては平成 26 年度より，奨励賞授与に代わって単位認定科目となる予定である。
- (8) アンケートは拓殖大学商学部・政経学部においてスペイン語を第二外国語として履修している学生を対象に実施した。アンケート実施にご協力いただいた先生方，学生諸君にはこの場をお借りして感謝を申し上げる。
- (9) 中国語では，スペイン語とは異なり，文法は発音の次に難しいというアンケート結果が出ている。
- (10) h は無音で決して読まれない点，g が e・i に前置された形では軟口蓋の無声の擦音になる点，r が語頭や lns の後に続くとき舌先を震わせる弾音になる点などには注意が必要である。
- (11) 岡田（2007），高山・金田一・森（2009）は，学生が初習言語と接触して間もない時点と一定期間学習した後に意識調査を行った研究報告をしている。
- (12) 紙と電子を組み合わせた教材という意味で使われることもあるが，ここでは実用的な面と教養の部分をしできるだけ取り入れた教材という意味でのハイブリッド。

参考文献

- 市原学・新井邦二郎（2006）「数学学習場面における動機づけモデルの検討——メタ認知の調整効果——」『教育心理学研究』54, 199-210.
- 江澤照美（2010）「ヨーロッパ共通参照枠とセルバンテス協会のカリキュラムプラン——日本のスペイン語教育への応用——」『イスパニカ』54, 211-232.
- 岡田敦美（2007）「大学における語学教育に関する学生の意識とその分析：スペイン語の場合」『メディアコミュニケーション研究』北海道大学大学院メディア・コミュニケーション研究院，53, 69-83.
- 岡田敦美（2013）「初習外国語としてのスペイン語の授業や教材のあり方と，社会や文化に関する理解について：学生の要望や教科書の使い方の分析」『メディアコミュニケーション研究』北海道大学大学院メディア・コミュニケーション研究院，64, 21-37.

- 小松知子・横山紀子（2012）「『JF 日本語教育スタンダード』セミナーの報告と評価——参加者による言語熟達度の記述の分析から——」『日本言語文化研究会論集』8, 39-55.
- 斎藤兆史・野崎敬（2004）『英語のたくらみ，フランス語のたわむれ』東京大学出版会.
- 四宮瑞枝（2009）「外国語授業における異文化学習のアプローチ ス페인語の授業実践を例として」『外国語教育研究のフロンティア』（pp. 260-272）東京：成美堂.
- 関口一郎（1993）『慶應湘南藤沢キャンパス・外国語教育への挑戦』三修社.
- 高山緑・金田一真澄・森泉（2009）「世界の言葉とつき合うための導入教育（2）：複言語のすすめによる導入教育の実践と分析」『慶應義塾大学日吉紀要．ドイツ語学・文学（Hiyoshi-Studien zur Germanistik）』45, 81-132.
- 田中正浩（2003）「現代日本人学生の学習意識：意欲の低下とその背景」『駒沢女子短期大学 研究紀要』36, 27-34.
- 張 軼欧（2007）「第二外国語としての中国語の初級教育に於ける問題と対策」関西大学外国語学部編『関西大学外国語教育フォーラム』, 69-82.
- 中條清美・西垣知佳子・原田康也（2004）「活用事例 学習効果を高める初級者用英語 CD-ROM 教材の活用とその効果」CIEC 会誌設立準備委員会『CIEC: CIEC 会誌』17, 83-91.
- 中村 隆（2009）「中学校英語での Can-Do Statements の応用 日常の到達目標試案」『外国語教育研究のフロンティア』（pp. 206-219），東京：成美堂.
- 西江秀三（2006）「大学外国語教育に関する一考察」『京都工芸繊維大学 工芸学部研究報告』54, 17-35.
- 拜田 清（2012）「日本の大学言語教育における CEFR の受容——現状・課題・展望——」科学研究費補助金基盤研究 B 研究プロジェクト報告書『EU 及び日本の高等教育における外国語教育政策と言語能力評価システムの総合的研究』93-103.
- 林 正人（2003）「大学設置基準大綱化後の共通（教養）教育のかかえる問題」『大阪工業大学紀要人文社会篇』48（2）, 13-26.
- 坂野鉄也（2011）「第二外国語教育の「新しい発想」」『滋賀大学経済学部 Working Paper』146, 1-14.
- 福嶋教隆（2003）「日本語話者を対象とするスペイン語教育の動向」『神戸市外国語大学外国学研究』57, 1-33.
- 眞砂 薫（2012）「学習言語能力（CALP）の重要性」『近畿大学教養・外国語教育センター紀要．外国語編』3, 111-128.

- Agudo, J. M. (2001). La activación y mantenimiento de la motivación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 13, 237–263. Universidad Complutense de Madrid.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215–225.
- Honaker, J., & King, G., & Blackwell, M. (2011). Amelia II: A Program for Missing Data. *Journal of Statistical Software*, 45, 1–47.
- MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN (2002) Consejo de Europa — Instituto Cervantes — Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Ed. Anaya, Madrid.

(原稿受付 2013 年 12 月 9 日)

〈論 説〉

英語初級者のライティングに見られる 発表用語彙の特徴について

大 東 真 理

はじめに

大学生の英語学習についての研究では、運用力を伸ばすにはどうすれば良いか、また、学校教育の各段階で、教授内容の連携をどのように図って行けば良いか、ということが、この十数年間つねに中心的な課題として論じられてきた。

今日のいわゆる「グローバル社会」のなかでは、これまで以上に、私たち自身の知識、技術や文化について、広く国際社会に発信して行くことが重要となる。とりわけ、一方通行の情報伝達にとどまるのではなく、双方向の交流を行える人材を育てることが、高等教育を担う大学の機能であると言われている。

また、学校教育の指針となる学習指導要領には、「国際理解」という用語が登場し、中学・高等学校では関係する科目を中心に、そして小学校においては国際理解教育のなかで、異なる文化に関心を向けることがその目的として強調されて来た。

それでは、実際の学習はどのように進めると効果的なのか。第2言語習得の知見では、外国語の運用力を一貫して磨き続け、コミュニケーション

の武器とするために、さまざまなアプローチを組み合わせ、自分に合った学習法を身に付けて行く、いわゆる「学ぶ力」のある学習者になることが、大切な要因のひとつであるとされる。

特に英語については、大学入学までの学習と、その後の勉強につながりを持たせることが、一つひとつの目標を達成する鍵となる。ここで、中学・高校と大学に共通して見られる学習スタイルの中に、タスク型もしくはプロジェクト型の課題を授業に組み入れる手法があることに着目し、本稿では、英語で短いパラグラフを書くライティング活動をタスクとして取り上げる。

大学生が授業で行うライティング課題には、英語で書かれた内容を問うもの、書く技能を鍛えるもの、さらにその両方を目的とするものが含まれ、指定される長さや扱うテーマも、多岐にわたる。ここでは、身近なテーマに沿った簡単なライティング中の、発表用語彙 (productive vocabulary) となり得る言語表現を調べ、それぞれの場面でどのような傾向が見られるかを明らかにすることにより、専門に生かす英語の学習について考察する。

1. 教室内言語活動におけるライティングの意義

1.1 発表用語彙の強化

単語を覚えるプロセスには、語義の識別と語法の理解という2つの作業が含まれるが、語彙力を測る際に用いる観点のひとつに、発表用語彙 (productive vocabulary) と認知用語彙 (receptive vocabulary) の考え方があ (発信語彙/受容語彙、とも言われる)。Nation (2001) はこれを、

Essentially, receptive vocabulary use involves perceiving the

form of a word while listening or reading and retrieving its meaning. Productive vocabulary use involves wanting to express a meaning through speaking or writing and retrieving and producing the appropriate spoken or written word form. (pp. 24-25)

と説明している。

さらに Nation は、語彙力の総合的な増強を図るためのアプローチとして、If productive use is needed, there must be productive learning. (2001, p. 32) と述べている。言語表出の経験が習得を促すというこの説は、第2言語習得における理解可能入力仮説と対照をなすものである。

外国語学習における入力と出力の問題が論じられるとき、EFL 環境にある学習者は、教室外で英語を使う機会が少ないとよく言われる。確かに、日常のやり取りについてはそのような捉え方で差し支えはないように思われる。しかし、学術または社会生活における専門領域のディスコース^①については、どのような言語環境においても、必要な場面以外での使用頻度は限られる。すなわち、使用域 (register)^② が異なれば、productive と receptive の境界は、同一話者においてさえ、変化する可能性があるのではないか。

言い換えれば、productive learning を行って、特定の目的で使用する英語 (ESP) の受容語彙を発信語彙化した場合、一般目的の英語 (EGP) における通常の productive/receptive 語彙比率とは、異なる比率になることがあり得る、という仮説が成り立つのではないか。

ここで、同じ産出活動であるスピーキングと比較すると、ライティングには、次のような特徴がある。

① スピーキングはその場限りであるが、ライティングは長い間残る。

② 読み手が離れたところにいるため、整理して、明確に情報を伝える

なければならない。

- ③ 日常のスピーキングは反復や言い換えが多く、内容が冗長になることが多いのに対して、ライティングは内容が凝縮されることが多い。

これらのことをふまえて、教室内の言語活動に、ライティングを用いることには、一定の意義があると考えられる。

1.2 学習者のニーズとライティング課題

言語活動を授業に取り入れる際、考慮すべき点のひとつに、学習者のニーズが挙げられる。

通常、英語力に対する学習者のニーズは、英語を使って身の回りのことが出来るというレベルから、アカデミックな場面や、さまざまな社会生活の場で適切な言い回しが出来るレベルに至るまで、時と場合に応じて変化することが多い。そのため、学習プログラムを作成するにあたって、ニーズ分析を行うことの重要性が指摘されて来た (Dudley-Evans & St. John, 1998; Johns, 1997; Swales, 1990)。受講者のニーズと、コース設計者の目的に応じて、コース毎に教材が選ばれ、必要な知識と練習の機会が与えられるよう、さまざまな事柄が決定される。例えば、インタラクションの機会を多くしたい場合には、タスクそのものを中心としたシラバスを採用することもあるだろう。

大学の共通基礎科目の英語には、大きく分けて、読解中心の科目と、スピーキングやプレゼンテーションなどによる英語表現を中心とした科目がある。本稿で取り上げる必修英語コースも、まとまりのある英文 (text)^③を読みながら、語彙力の増強と文構造の把握を行うものと、パラグラフのモデルを読んで、同じような英文を書くものとがある。いずれの場合も、学習の過程で、あらかじめ想定されている対象状況 (target

situation) とは異なる場面においても使用できる語彙項目に遭遇し、それがインテイク（摂取）につながることもある。このことについて、Long (2005) は次のように述べている。

To illustrate, for some 30 years now, researchers have repeatedly shown that learners do not acquire a new language one structure at a time (nor could, since so many structures are inter-dependent). ...Learners are far more active and cognitively-independent participants in the acquisition process than is assumed by the erroneous belief that what you teach is what they learn, and when you teach it is when they learn it. (p.3)

Long の説に従えば、読解やリスニングのような、情報を受け取る活動を中心とした授業であっても、そこに認知力を必要とする課題を加えると、付随的学習によって発表用語彙を増やすことが出来るのではないか。またその課題が、学習者のニーズを反映した open-ended task であれば、特定の場面で自分の言いたいことを適切に表現するために必要な、中間言語の発達を意識することにもつながるのではないかと思われる。

1.3 身の回りの体験について分析的に書く

Dudley-Evans & St. John (1998) によれば、ESP におけるニーズ分析の対象範囲は以下のようなリストで表すことができ、前節で述べた、大学生の英語学習に対するニーズは、(B), (C), (G)については調査によって明らかにすることができる（下線筆者）。

Needs analysis in ESP... now encompasses:

(A) the tasks and activities learners are/will be using English

- for — *target situation analysis* and *objective needs*
- (B) personal information about the learners such as previous learning experiences, cultural information, reasons for attending the course — *wants, means, subjective needs*
 - (C) current skills and language use of the learners — *present situation analysis*
 - (D) determining the gap between (C) and (A) — *the learners' lacks*
 - (E) effective ways of learning the skills and language in (D) — *learning needs*
 - (F) knowledge of how language and skills are used in the target situation — *linguistic analysis, discourse analysis, genre analysis*
 - (G) what is wanted from the course
 - (H) information about the environment in which the course will be run — *means analysis*

(adapted from p. 125)

このリストを用いるならば、次に(A)と(F)の対象状況分析を活用して、シラバス作成へと進むことになる。しかし本稿が扱うケースでは、受講者はこれから専門の知識を深めて、大学でのさまざまな経験を、自分たちの将来に生かして行こうとする学生たちである。それゆえ、(A)と(F)の内容は、そのこと自体は望ましい傾向であるものの、多岐にわたると予想される。

前述の通り、ライティング課題の枠組みを描く手がかりのひとつに、中学・高等学校の教室内言語活動、そして現在では小学校の学習活動の目標にもなっている、「国際理解」がある。

国際理解教育は、1960年代のイギリスや1970年代のアメリカなどにおいて、異なる価値観を持った人々が共存するためにはどうしたらよいか、という問題を考える中で生まれた。その概念はさまざまに定義されるが、次のような内容を目標としている。

資源が限られ、多様な民族や文化の相互依存が増大する世界の中で、効果的に生きるために必要とされる知識、技能、そして態度を、若者の中に育むこと。（文部科学省大臣官房国際課，2012；佐野他，1995）

日本においても、学習指導要領にこの言葉が次のように使われて以降、異なる言語や文化を背景とする境界を乗り越え、相互に関係を築くための基礎となるような言語教育が求められて来た。

外国語を理解し、外国語で表現する基礎的な能力を養い、外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てるとともに、言語や文化に対する関心を深め、国際理解の基礎を培う。（文部省，1989）

OECDなどの統計によれば、日本人の海外留学者数は、2004年を境に減少傾向となっていると言われるが、短期であっても海外に出て、何かをつかんでみたいと考える学生は多い。それは自分の置かれた状況を客観的に分析する機会を与えられることで、足りない点（lacks）や目標（goals）を発見することが出来るからに違いない。

また、インターンシップの制度を活用して、職場研修を受けた学生たちの報告書を見ると、①周りで起きている事柄を観察して感じたこと、②担当した作業をどのように評価してもらえたか、などについて、研修期間を振り返って書いている。このようなレポートを作成することには、報告や

伝達の目的とは別に、書き手が自分の貴重な体験を通して得たものを文字にする過程で、それまで十分ことばにできなかった部分があることに気づく、という点でも、意味があると言える。

以上のことから、身の回りの体験について分析的に書く学習を、教室内言語活動に取り入れ、そこに国際理解教育の視点を加えることは、受講者の潜在的なニーズに対応し得る方法のひとつになるのではないかと考える。

2. 教室内言語活動の立案

2.1 言語活動の連携

教室内言語活動は、pedagogical tasks（教育的練習課題）とも言われ、教室外で行う一般的な意味での tasks と区別される。課題を仕上げることを通して、英語の運用力を上げることが目的であるため、タスクそのものについては、進んで取り組める（accessible）設計になるよう留意する。その一環として、中学・高等学校の言語活動と、何らかのつながりを持たせることが大切である。また、初等・中等教育の段階で受けて来た、情報教育と一体となったプロジェクト型の学習経験などを生かすことも、有効であろう（文部科学省、2002）。

2.2 アカデミック・ライティングとの連携

大学入学時に身に付けている英語の基礎力を確実なものにしつつ、そこに、よりフォーマルな場面や、社会的なテーマについて発表する際に使うことの出来る英語を付加していくことは、大学英語教育の目的のひとつである。そのためには、目的や使用域の異なる場面で、効果的にメッセージを伝える言語運用力を身に付けさせたい。

日本の大学では、専門教育は主として日本語で行われるため、一般の学生にとって、EAP（学術目的の英語）を必要とする場面は、先ずリーディ

ングとライティングにおいてであろう。この他に、英語の教室内活動においてプレゼンテーションの練習を行う場面では、内容の専門性を調整することで、タスクの複雑さとのバランスを図ることができる。

次節では、基礎的な練習と発展的な活動におけるライティングの事例について、それぞれの特徴を探る。

3. データの収集と分析

データは、Nation（2009）のライティング活動⁽⁴⁾のうち、independent task を選び、次のような条件で収集した。全て初級者のグループで、週一回の集まりである。

対象

人文・社会科学系の学部生 4 クラス。クラスサイズは 27～37 名。

資料／教材

長さ 250～300 語の時事英語（大学英語教科書）。自分で探した英文記事（オンライン版を含む）。

課題

指定された長さ（30～80 語）のライティングを、授業内もしくは持ち帰りで行う。辞書の使用可。

全てのライティングには、日本語（L1）を併記してもらっている。これには、英語（L2）の論旨が不明な場合、何を言いたいのか確認できるようにする目的がある。

3.1 事実にもとづいて考えを述べる

ここでは、基礎的な練習として、時事的なテーマの短い英文を読んで、自分の考えを述べる（L1 と L2）課題に取り組む。文は一つのパラグラフで構成する。

事例 1

[読み] 英文を読んで、パラグラフごとに内容の要約をする。

(summary in L1)

[この記事を読んで]

(Q. How did you feel after reading this article?)

A. (ゴミ問題について) Today, worldwide, many people are trying to reduce waste.⁽¹⁾ I was surprised that⁽²⁾ countless families reduce waste by using compost buckets in their backyards. And⁽³⁾ their efforts could success.⁽⁴⁾ Then people around⁽⁵⁾ may start imitating them. This proves that⁽⁶⁾ one individual can make a difference with garbage. I should be able to do so, too.

テーマが与えられた上で、自説を述べる練習では、まず読んだり調べたりした情報をもとに、現状分析や背景説明を行うことを指導した。この事例では、学習者は(1)の導入部でそれを行っている。続いて、(2)と(6)のような that 節に従える表現を使いながら、見解と理由を述べている。この時、もとの英文の一部を使用すること（scaffolding）は、テーマに沿った語彙の習得につながる。ここにある、「一人の人間（の行動）が大きな違いを生む」という定型表現 one individual can make a difference は、テーマに固有のものとして登場するが、他の場面でも使えることを伝え、別のタスクに導く方法もある。

品詞や語形, さらに文と文のつながりについての知識が不足しているために起こる, (3)(4)(5)のような例については, 補正的なフィードバックを与える。

(3) 接続詞 and は, 「それで」「そうすれば」のような順接の意味を表わす場合, and の前で文を分ける書き方と, 分けない書き方がある。分ける時には, In this way, ... / By doing this, ... のように, 明示的に書く方法についても説明する。さらに, 一文にする時には, ...using compost buckets in their backyards, leading them to achieve success. のように, 分詞構文にする方法を提示しておく。

(4) この箇所では, 「(そして彼らは) 成功することが出来た。」という内容を, L2 にしたかったと思われる。授業の中で, 時事英語の特徴のひとつとして, 無生物の主語が使われることを伝えて来たので, 書き手はその名詞句に their efforts を選択している。従って補正的フィードバックは次のようになる。①助動詞の後は, 動詞句 ... (could) achieve success を用いる。②動詞を使うのならば, 語形は (could) succeed である。

(5) people around と言って, 「周りの人々が」という内容を表したかったと思われる。ただし, ...may start + ~ing と続けて, 「(たまたま) その辺にいる人たちが」という風にとられたくない場合には, people around the world (may start...)/people in the neighborhood (may start...) などとして, 意味の明確化を図ることを提案する。

このように, 短いパラグラフを作成するタスクを通して, 学習者は, 品詞や語形, 結束性などについて, 集中的に確認することが可能である。同時に, 受け取った情報に含まれる専門的な語彙や, 会話では使われないよ

うな、あらたまった表現に触れて、それらを自分のライティングに利用することが出来る。

3.2 読んだ内容を報告し、論評する

次に、より発展的な活動として、一回目に、各自が自由に選んだ英文記事を読み、出典を明らかにして、内容を報告する (L2)。さらに、当該記事を選んだ理由について本人がコメントを書く (L2)。提出されたレポートに対して、教師は補正フィードバックを与える。二回目で、関連のあるテーマを取り上げた者同士をペアにして、記事とコメントに対する質問 (L1) と回答 (L1 と L2) をそれぞれ書いてもらう。

事例 2

[報告] 就職活動の厳しさを大学生が訴える、と言う記事を読んで。
(summary in L2)

[この記事を選んだ理由]

(Q. Why did you choose this article?)

I'm a college student, too. Therefore I understand what they mean. I can't believe in myself.⁽¹⁾ And I'm afraid of being the job-less amid stagnant economy. Although I can't imagine my future, I have to begin to try to search job. [...] This sentence reminds me of anxiety about future.⁽²⁾

[ペアの相手の質問]

(Q. 今の就職活動についてどう思いますか?)

[回答]

I think the present job hunting is very hard. If college students don't start job-hunting⁽³⁾ early, it will be hard for them to find their job.

英語初級者にとって、L2 で自分の考えをまとめることは、決して易しくない。彼らはまず L1 のテキストを頭の中で作り、少しずつ辞書を引きながら、L2 のテキストを完成させる。この事例の、下線部(1)と下線部(2)に、その結果起きる言語特徴が見られる。

- (1) I can't believe in myself. としたのは、「私は自分（の力）に（まだあまり）自信がない」と言いたかった。しかし実際には、「私は自分を信用していない」という意味の文になっている。そこで、I still don't have enough confidence in myself. のように下線部を補正して、フィードバックを与える。フィードバックには、次のような内容が含まれる。①have confidence in oneself という表現の使い方、②副詞（still「まだ」）と③形容詞（enough「十分な」）の位置。
- (2) This sentence reminds me of anxiety about future. では、「この文（を読ん）で私は将来についての不安を覚える。」という気持ちを表そうとしている。文脈から切り離された単文としては、ほぼ問題ないように見えるが、新聞記事の読後意見文であるので、補正を加えた。出来るだけ本人の選択した文型を変えずに、This article makes me anxious about the future. 「この記事は私に将来についての不安を抱かせる」とする。フィードバックには、次の内容を盛り込む。① sentence は「（ひとつの）文」を表わす語彙なので、この場面では article「記事」を使う、②～makes...anxious「～は…に不安な気持ちを抱かせる」と言う表現の使い方、③名詞（the future「将来」）の定冠詞。

一方、二回目の言語活動では、一回目の活動で与えられたフィードバックを、(3)のように生かしていることも分かる。

(3) start job-hunting「就職活動を始める」の使い方。「就職活動をする」と言いたい場面で、一回目のライティングでは、try to search jobと書いている。ここでは、①名詞「就職活動」と②動詞句「就職活動をする」とで、それぞれどのような語彙の選び方をするかについて、フィードバックを行った。①job-hunting/searching for a job/finding a jobなどを提示し、②start finding a job/start (go) job-hunting/try to search for a jobなどと比較させる。この時、to不定詞句を選ぶ場合と、動名詞句を選ぶ場合の違いについても説明する。その上で、書こうとする文章に合った表現を、場面に応じて使えるよう指導した。

ライティングに対するフィードバックは、テーマに固有の項目は個人に、それ以外は全員で共有した。

考察とまとめ

本稿では、人文・社会科学を専攻する学部生を対象に、短い英語のパラグラフを書いてもらい、その結果を通して発表用語彙を分析した。課題は、時事的な内容を扱ったテキストを読んだ後、もしくは読みながら、質問に答える形式で、指定された長さの短いライティングを行うというものである。その結果から、初級者が英語で発信するための語彙を増やすには、どのような取り組みが有効か、という点を探った。

英語学習におけるライティングの指導には、さまざまなアプローチが適用されて来たが、書かれたものの評価 (assessment) については、コーパス言語学の分野で進められている研究の成果などはあるものの、その時々学生のニーズに合った枠組みは限られていると言ってよい。

中学・高等学校においては、学習指導要領にもとづく教育目標にしたがっ

て、各科目について一定した評価が行われ、誘導ライティング（guided writing）には、誤文訂正という形で必ずフィードバックが与えられる。それならば、大学の英語においても、個々の教育目標に照らした枠組みを付け加えることができないか、という研究質問について、教室内言語活動の結果を対象に分析を行った。その際、タスクの立案と、どのような内容の教材を選択するかについても、考察した。

「自分が一員である地域社会や、その先の世界で起こるさまざまな事象に、個人としてどのように関わろうと思うか」という視点で、英語学習を見直すと、専門教育につながる言語活動のひとつの方向がつかめるのではないと思われる。

今後は、認知用語彙の発表用語彙化を促すさまざまな言語活動について、さらに実証的な分析を行っていきたい。

《註》

- （１） ディスコース（discourse）は、コミュニケーションの目的を持った、文を超えたまとまりのある言語単位。話に参加する人々の役割と目的を明示した特定の文脈の中で、意味を作り出すインタラクションの過程を指すこともある。テキストはその結果を示す（米山，2011）。
- （２） 言語の特徴はその主題，目的，聞き手との関係などの要因によって選択されるが，ある社会的コンテキストにおける特定の機能に適した言語変種を言語使用域（register）という。Chui（1972）は，①時代性，②地域性，③社会階層，④社会的役割，⑤言語使用の分野，⑥言語使用の媒体の6つが使用域を制約するとしている（門田・池村，2006）。
- （３） テキスト（text）は，コミュニケーションの目的を持った，文を超えたまとまりのある言語単位である。No smokingのような掲示から，一編の小説，論文など長短は問わない（米山，2011）。
- （４） Nation（2009）は，ライティング活動を次のように分類している。

Imagine that a teacher wishes to help learners in her class improve their writing skills. [...]

1. She could think of a topic that the learners are very familiar

with, such as a recent exciting event. [...] the learners are then told to put it in writing.

2. The teacher could think of a topic and then put the learners into groups of three or four. Each group has to plan and produce one piece of writing.
3. The teacher finds or makes a guided composition exercise, such as a series of pictures with accompanying questions and useful language items.
4. The teacher chooses a topic and then lets the learners get on with their writing. They may ask for help if they need it, but they are mainly left to work independently.

These four kinds of tasks are called experience tasks, shared tasks, guided tasks, and independent tasks.

(Designing tasks, p. 95)

引証・参考文献

門田修平・池村大一郎（編）2006 年. 『英語語彙指導ハンドブック』大修館書店。
文部科学省, 2002 年. 『情報教育の実践と学校の情報化』〈http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/020706.htm〉。

文部科学省大臣官房国際課, 2012 年. 「グローバル人材育成への取り組み」『英語教育』大修館書店, 10-13 頁。

文部省, 1989 年. 『中学校学習指導要領』。

佐野正之・水落一朗・鈴木龍一, 1995 年. 『異文化理解のストラテジー』大修館書店。

拓殖大学就職キャリアセンター, 2013 年. 『2013 年 春季・夏季インターンシップ報告書』拓殖大学インターンシップ実行委員会。

寺澤芳雄（編）, 2002 年. 『英語学要語辞典』研究社。

米山朝二, 2011 年. 『新編 英語教育指導法事典』研究社。

Dudley-Evans, T. & St. John, M., 1998. *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Johns, A., 1997. *Text, role and context: Developing academic literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Long, M. H., 2005. Overview: A rationale for needs analysis and needs

- analysis research. In M. H. Long (Ed.), *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P., 2001. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P., 2009. *Teaching ESL/EFL reading and writing*. New York: Routledge.
- Swales, J., 1990. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

（原稿受付 2013 年 11 月 28 日）

Analyzing Features of Vocabulary for Academic Use
through Task-based Classroom Writing
by EFL Beginners

DAITO, Mari

Abstract

This paper analyzes written products of EFL beginners and attempts to clarify features of vocabulary use. It also discusses the effectiveness of adding an aspect of international and global understanding in course content when choosing a topic for a writing task.

Data were collected from undergraduate Japanese students majoring in different disciplines of social science. Tasks consisted of reading and writing about social issues in English. All assignments were designed to have the students express their views and give reasons for thinking so.

Results showed that when a writer tries to explain his ideas, he draws on his productive vocabulary pool. Also, the topic leads him to use terms just learned from the reading assignment. In the course of producing descriptive and expository writing, terms and vocabulary use both change according to the difficulty of the task. The study explores how task-based writing activity can increase productive / receptive vocabulary ratio even for EFL beginners.

Finally, language learning should be an introduction to the academic discourse and its many genres. Error correction could be carried out to enhance this function by presenting options of useful and appropriate expressions. Implications of further study include detecting learner needs through added data and categorizing their features to match cognitive writing tasks.

〈研究ノート〉

大学初年次教育における ディスカッションの実践

狩 野 紀 子

I. はじめに

学生のコミュニケーション能力が問われる昨今、授業の中でディスカッションの実践が求められるようになってきている。特に言語教育科目にはその役割が求められてきている。事実、「英語ディスカッション」といった科目を設置している大学も少なくない。しかし、ディスカッションの方法に関しては、確立されたものが少なく、教員は試行錯誤しながら実践しているのが現状ではないだろうか。また、ディスカッションの評価方法も明確になっていないため、「ディスカッションには時間を費やされるが、効果が実感できない（測定できない）」という批判もある。さらに、外国語の運用能力以前に、何をどう考えて、どのように発言すればよいのかという、いわゆる「討論の方法」が明確になっていないという問題がある。

そこで、本研究では、外国語教育におけるディスカッションを考えるにあたり、母語（日本語）でのディスカッション指導の現状から調査することとした。調査対象として考えたのが近年多くの大学で実施されるようになった基礎科目一初年次教育科目である。高等教育の大衆化に伴い、学生の基礎学力の低下、大学生活への不適合、低い学習意欲や学習動機など、

様々な問題が表面化したが、このような問題に対応すべく、大半の大学は初年次教育を実施している。本研究では、この初年次科目の中で、基礎的な学習方法としてディスカッションがどのように指導されているのかを明らかにすることを目的とする。

A. 初年次教育の歴史

初年次教育は、高等教育の大衆化が日本よりも20～30年ほど早く進んだアメリカ合衆国の大学で生まれ、推進されてきた。アメリカにおける初年次教育の歴史は長く、1888年に、ボストン大学がフレッシュマン・オリエンテーション科目として制度化したのが最初である。1911年、リード大学では単位認定科目となり、1年次生全員に履修させるようになった。それ以降フレッシュマン・オリエンテーションを設置する大学は増加し、1930年代までには、1/3の大学が単位を認定するようになっていた。フレッシュマン・オリエンテーションでは、(1)大学組織や大学生活に関する情報の伝達、(2)学習技術や技能の育成、(3)専門的な学問分野への導入教育、が主に行われた(山田, 2005)。つまり、現在の日本の大学の初年次教育の基礎は、この時代のアメリカの大学に既に存在していたのである。さらに興味深いのは、この時代に「ディスカッション」や「ラパラトリー(実験)」, 「グループ・セラピー」といった教授法が、フレッシュマンセミナーに新たに取り入れられるようになったということである。単位認定を前提とした初年次教育は、1960年代に一時衰退するが、70年代の高等教育の大衆化に伴い、再度実践されるようになる。

2000年前後には、日本の大学でも初年次教育という概念が普及・定着していった。そのきっかけのひとつは、1991年の大学設置基準の大綱化であろう。一般教養科目、専門教育科目、外国語科目、保健体育科目という科目区分の廃止に伴い、各大学でカリキュラム改革が進み、初年次教育の導入も改革の一部として考えられるようになった。その背後には1990

年代の高等教育の大衆化，それに伴う学生の質の変容もある。多くの大学で，新入生を大学生生活に適応させるため，少人数制ゼミナールが設置されるようになった。小野博らは，1999年から2001年という比較的早い時期に，初年次教育の実施に関する調査を実施し，国立大学89校，公立大学41校，私立大学337校から回答を得ている（山本，2001）。回答した大学のうち，国立大学では，64校（72%），公立大学では24校（59%），私立大学では207校（61%）が，この時期に既に初年次教育を実施していたことが明らかになった。

2000年代後半になると，文部科学省レベルの調査・研究が始まる。文部科学省は，2006年の「大学における教育内容等の改革状況について」という調査報告の中に，「初年次教育を導入している大学」という項目を加えている（文部科学省，2008）。2006年度以降，初年次教育を導入する大学の数は増加し，調査に回答した700余の大学のうち，2006年の段階で501大学（71%）が，2007年には570大学（79%），2008年には595大学（82%），2009年には617大学（84%）が，初年次教育を実施していると回答している（文部科学省，2008；文部科学省，2009；文部科学省，2010；文部科学省，2011）。また，2008年には，中央教育審議会が，「学士課程教育の構築に向けて（答申）」の中で，「初年次における教育上の配慮」に関して明記し，高大連携の観点から，現状を分析し，改善方策のひとつとして，「フレッシュマンゼミ」や「基礎ゼミ」といった科目に言及している（中央教育審議会，2008）。現在の大学では，このような初年次教育科目は極めて一般的になっているのである。

B. 初年次教育の指導内容

初年次教育で指導される内容は多種多様で，大学や学部により異なる。また，この10年足らずでその内容にも変化が見られるようになった。前述の1999-2000の小野の調査（山本，2001）では，初年次教育で指導され

る内容は、(1)文章表現、(2)情報リテラシー、(3)文献・資料、(4)報告・プレゼン、(5)議論・ディベート、(6)教員とのコミュニケーション、の順に多かった。ところが、2007年から2009年にかけて文部科学省が行った調査では、(1)レポート・論文の書き方など文書作法を身に付けるプログラム、(2)プレゼンやディスカッションなどの口頭発表の技法を身に付けるプログラム、(3)学問や大学教育全般に対する動機づけのためのプログラム、(4)図書館の利用・文献検索の方法を身に付けるプログラム、(5)情報収集や資料整理の方法を身に付けるプログラム、の順に多くなっている（文部科学省、2009；文部科学省、2010；文部科学省、2011）。社会において、コミュニケーション能力や発信力が要求されるようになり、かつて「情報リテラシー」や「文献・資料」の下に位置づけられていた「報告・プレゼン」や「議論・ディベート」といった指導内容が、この10年間で文書作法の次によく指導される項目に変わってきたことがわかる。

このような状況の下、2007年には、初年次教育学会が設立され（初年次教育学会、2007）、初年次教育に携わる教育関係者の研究・実践に関する情報交換の場が確保された。また、初年次教育での使用を目的とする教科書も編集・出版されるようになった。『知へのステップ』（上村ら、2002）、『大学基礎講座』（藤田、2002）、『広げる知の世界』（北尾ら、2005）、『アカデミック・スキルズ』（佐藤ら、2006）、『知のナビゲーター』（中澤ら、2007）、『スタディ・スキル入門』（天野ら、2008）などが次々と出版されたが、これらの教科書は共通して、大学での学び方、情報収集の方法から情報のまとめ方、発表の仕方を具体的に記述している。このような教科書の内容と、文部科学省の調査で明らかになった初年次教育の具体的内容は、相互に影響しており、内容にかなりの類似性が見られる。

文部科学省の調査で最も多かった指導内容「レポート・論文の書き方など文書作法を身に付けるプログラム」は、上記の全ての教科書で、少なくとも1章が割かれている。2番目に多い「プレゼンやディスカッションな

どの口頭発表の技法を身に付けるプログラム」に関しては、やはり全ての教科書に章がある。しかし、その多くはプレゼンテーションに関するもので、ディスカッションに関する記述は少ない。『知へのステップ』（上村ら、2002）や『大学基礎講座』（藤田、2002）には、ディスカッションに関する記述が全くない。『広げる知の世界』（北尾ら、2005）では、クリティカル・シンキングの章の一部で「議論」や「ディベート」が、『アカデミック・スキルズ』（佐藤ら、2006）では、情報整理の章で「KJ法」が紹介されるに留まる。『スタディ・スキル入門』（天野ら、2008）では、「書く、話す」の章の中に、「議論の方法」が3ページにわたり論じられており、その中でディスカッションとディベート、グループ討論、司会の役割などに関して記述されている。ディスカッションをひとつの章として扱っているのが『知のナビゲーター』（中澤ら、2007）である。つまり、調査では、指導内容として「ディスカッション」を挙げている大学が多いものの、使用される教科書から判断すると、実践状況には疑問が残る。

C. 初年次教育におけるディスカッションの位置づけ

多くの大学で、プレゼンテーションやディスカッションは初年次教育の内容のひとつと考えられているようだが、現実にはこの二つは全く異なった扱いを受けているようである。プレゼンテーションに関しては、目的や方法に関して一定の基準があり、評価も難しくはない。しかし、ディスカッションに関して、その目的や方法は明確に記述されておらず、従って評価基準も曖昧である。そのせいか、評価の対象になりにくい。日本人は、歴史的にディスカッションに慣れている国民であるとは言い難い。したがって、ディスカッションに関する体系的な指導が必要なのだが、指導目標や指導方法は議論されずに曖昧な状態のまま、論文執筆やプレゼンテーションの過程や手段として扱われてきたのが現実ではないだろうか。そこで今後の課題として、日本人大学生を対象に効果的なディスカッションの指導

方法を考察していきたい。その第一段階として、本研究では、日本の大学の初年次教育におけるディスカッションの指導状況を把握することとした。

Ⅱ．本 研 究

A. 研究の目的

2007年から2009年にかけて文部科学省が実施した調査では、回答した大学の7～8割が「プレゼンテーションやディスカッションなどの口頭発表の技法を身に付けるためのプログラム」を初年次教育の中で実施していると回答している（文部科学省，2009；文部科学省，2010；文部科学省，2011）。しかし、初年次教育にあたる科目のシラバスや授業で使用されている教科書を見ると、プレゼンテーションに関しては具体的かつ詳細な記述があるのに対し、ディスカッションに関してはその指導法や評価に関する記述は少ない。つまり、ディスカッションは独立した指導項目として扱われているのではなく、むしろ指導内容の理解やプレゼンテーション・レポート執筆の過程または方法のひとつと考えられ、特に指導はされていない可能性が高い。初等教育段階からディスカッションが授業の一部となっているアメリカとは異なり、トップダウンの知識伝達が中心となる授業を受けてきた日本人大学生には、ディスカッションの目的や方法から指導する必要があるのではないだろうか。

そこで、研究の枠組みとして、大学レベルでのディスカッションの実践方法を考察していきたい。その第一段階として、本研究では、「基礎ゼミ」や「フレッシュマンセミナー」といった初年次教育科目において、ディスカッションの方法やスキルがどの程度指導されているのか、またどのように指導されているのか、その現状を明らかにしたい。

B. 研究の方法

2012 年，朝日新聞社と河合塾が日本の大学 741 校を対象に実施した調査「ひらく日本の大学」（回答 613 校，回答率 83％）において，ディスカッションを初年次教育の「取り組みの内容」として回答している大学（朝日新聞，& 河合塾，2012a）や学部（朝日新聞，& 河合塾，2012b）を抽出し，初年次教育にあたる科目のシラバスを調査し，ディスカッションがどのように実践されているのか，その目的，実施形態，内容をパラメータとして類型化した。具体的には，表 1 に示す大学や学部がディスカッションに関して言及していたので，これらの大学や学部の初年次教育科目のシラ

表 1 「ひらく日本の大学」調査の回答において，
ディスカッションに関する記述のあった大学および学部

	「全学」で回答している大学	「学部」で回答している大学・学部	
国立	三重大学	富山大学	人文学部
		愛媛大学	医学部
公立	埼玉県立大学	山梨県立大学	人間福祉学部
	横浜市立大学	横浜市立大学	国際総合科学部
	兵庫県立大学		
私立	札幌大学	札幌大学	経済学部
	宮城学院女子大学	中央大学	商学部
	国立音楽大学	法政大学	国際文化学部
	武蔵野大学	立教大学	現代心理学部
	こども教育宝仙大学	立教大学	法学部
	愛知大学	愛知大学	法学部
	立命館アジア太平洋大学	新潟薬科大学	応用生命科学部
		関西学院大学	人間福祉学部
		神戸学院大学	法学部

バスを調べ、ディスカッションの目的、実施形態、内容をパラメータとして分類した。なお、「全学」と「学部」と両方に回答があったのは、横浜市立大学、札幌大学、愛知大学の3校である。学部や学科共通のシラバスをひとつ掲載しているか、担当教員毎にシラバスを掲載しているかは、大学により異なるので、本研究では授業数を算出することは意味がないのでひかえ、事例として調査するに留めた。

Ⅲ. 結 果

それぞれの大学・学部の初年次教育のシラバスを、ディスカッションの目的、実施形態、内容をパラメータとして分類し、事例を分析し、以下まとめる。

A. 目 的

中澤ら（2007）によると、ディスカッションの目的には、(1)問題に対する共通理解を深めることや、(2)問題の解決・合意形成することがある。様々な意見を出し合い問題に対する共通理解を深めるという目的の下で行われるディスカッションには、テキスト講読やプレゼンテーションなどで、話題や問題が提供された後に行うものと、逆にプレゼンテーションやレポート執筆などのアウトプット課題を完成する過程で手段として使用されるものがある。ディスカッションのもうひとつの目的は、さまざまな見解を理解し、考察し、歩み寄り、解決策を見出し、最終的には合意を形成することである。その過程では、アイデアを出すためにブレインストーミングや、多種多様なアイデアを整理・統合して対策や結論に導く KJ 法などの手法が使用される。中澤ら（2007）の目的に加えて、漠然とはしているが、ディスカッションが(3)論理的に考え発表する能力やスキルを育成するための手段や過程として考えられる場合もある。上記の事柄をまとめると

- (1). 共通理解

 - a. インプット情報を深く理解するためのディスカッション
 - ・テキスト講読→ディスカッション
 - ・プレゼンテーション→ディスカッション
 - b. アウトプットの過程/手段としてのディスカッション
 - ・ディスカッション→発表（プレゼンテーション）
 - ・ディスカッション→レポート執筆

(2). 問題解決・合意形成

 - a. アイディアを出す（ブレインストーミング）
 - b. アイディアをまとめる（KJ法）

(3). 論理的思考力や発表能力・スキルの育成

図1 ディスカッションの目的

図1 のようになる。

以下、ディスカッションの目的をパラメータとし、初年次教育科目で実践されている事例を分類していく。

(1). 共通理解

a. インプット情報を深く理解するためのディスカッション

テキスト講読を行った後にクラス全体でディスカッションを行う場合や、プレゼンテーションの後にディスカッションを行う場合、ディスカッションの目的は問題に対する共通理解を深めることになる。つまり、テキストやプレゼンテーションの内容を基にして、その内容に対する多様な意見を出し合い、問題を多面的に分析し、問題に対する理解を深めることがディスカッションの主目的となるのである。

特にテキストを講読した後にディスカッションを行うという方法は、日本の大学では一般的に行われている。例えば、富山大学人文学部「基礎ゼミナール」〔担当：恒川正巳〕の授業計画には、「指定された書籍を読んでその中身の理解を受講者同士のディスカッションで共有することからはじめます」という記述がある（恒川，n.d.）。その他にも、表2に示す大学・

表2 テキスト講読の後にディスカッションを実施している初年次科目

大 学	学 部	授 業 名	受講者数	担 当 者
富山大学	人文学部	基礎ゼミナール	12～13 名	恒川 正巳
立教大学	法学部	基礎文献講読	少人数制	(学部共通)
関西学院大学	人間福祉学部	基礎演習	15～20 名	佐藤 博信
				遠藤 知子
				安田美予子
				石川 久展
愛知大学	国際コミュニケーション学部	入門ゼミ	20 名以下	塚本 倫久
				岩田 晋典
				広木 詔三

学部の初年次教育において同様の実践が見られる。

一方、プレゼンテーションが社会で重要となり、大学の授業で指導される機会が増えるにつれて、プレゼンテーションの内容を基にクラス全体でディスカッションを行い、その内容に関する理解を深めるという実践例も数多く見られるようになった。例えば、関西学院大学人間福祉学部「基礎演習」〔担当：坂口幸弘〕の授業計画には、第4～7回の授業は「グループでの発表/話題提供、質疑応答、討論」、第8～14回の授業は「個人発表/話題提供、質疑応答、討論」と明記されている（坂口，2013）。同様の実践を行っている大学は多い。表3にそのような大学、学部、授業名をまとめる。

b. アウトプットの過程/手段としてのディスカッション

aの「インプット情報を深く理解するためのディスカッション」の目的は、講読やプレゼンテーションの内容を基にディスカッションを行い、最終的に深い理解に導こうとすることであるのに対し、bの「アウトプットや能力育成の過程/手段としてのディスカッション」では、プレゼンテーションやレポートなど別の目的を達成するために、その過程のひとつの手

表3 プレゼンテーションの後にディスカッションを実施している初年次科目

大 学	学 部	授 業 名	受講者数	担 当 者
富山大学	人文学部	基礎ゼミナール	12～13 名	渋谷 由里
				別本 明夫
山梨県立大学	人間福祉学部	基礎演習	記述なし	齊藤 秀子
				佐野ゆかり
				吉田 雅彦
関西学院大学	人間福祉学部	基礎演習	15～20 名	山本 隆
				坂口 幸弘
				藤井 美和
				生田 正幸
愛知大学	国際コミュニケーション学部	入門ゼミ	20 名以下	磯野 徹
				片 茂永
				新津 嗣郎
				高原 隆
				鈴木 秀治
	経済学部	学習法	記述なし	池森 均
				塩津ゆりか

段としてディスカッションが使われている。a に比べて b は実践事例が少ない。また、ディスカッションを始めるにあたり、出発点となる情報は必要であるため、「ディスカッション→アウトプット（プレゼンテーション/レポート）」という授業形態よりも、「インプット（文献講読/発表）→ディスカッション→アウトプット（プレゼンテーション/レポート）」という形態が一般的である。

グループでディスカッションを行い、発表内容に関して共通理解をしてから、発表を行うという実践事例は、新潟薬科大学応用生命科学部の「スタートアップセミナー」にみられる。「スタートアップセミナー」の授業

計画によると、学生は15回授業の第13回で「提示されたテーマでSGD（スモール・グループ・ディスカッション）を行う」ことになっており、第14回の授業では「討論の続きとプレゼンテーションの準備」を行い、最終授業で「討論の成果を発表し、プレゼンテーションの基礎を学ぶ」ことになっている（新潟薬科大学，n.d.）。

また、「文献講読→ディスカッション→発表」という形態で進められる授業もある。例えば、関西学院大学人間福祉学部の「基礎演習」〔担当：安田美予子〕の授業方法の欄には、「各グループで、社会福祉に関して関心のあるテーマを選び、それに関する文献を調べ、読み、グループで討論し、まとめ、プレゼンテーション資料を作り、クラスで報告する」という記述がある（安田，2013）。

一方、ディスカッションからレポート執筆の事例としては、愛知大学国際コミュニケーション学部の「入門ゼミ」〔担当：新津嗣郎〕が挙げられる。この科目の第2回～第5回の授業内容・スケジュールは、「担当者による発表，グループ討論，全体討論，レポート」となっており（新津，n.d.），インプット情報は担当者の発表から得て，最終段階のアウトプットをレポート執筆としている。

さらに、講読，ディスカッション，発表，レポートを一連の課題として，まとめて指導するケースもある。例えば，愛知大学国際コミュニケーション学部の「入門ゼミ」〔担当：広木詔三〕の，授業の内容・スケジュールの欄には，「テキストを読み合わせて，ディスカッションを行うとともに，各自順番にレジюмеを作って発表を行います。最後に，まとめのレポートを作成します。」という記述がある（広木，n.d.）。これは，講読，ディスカッション，発表，レポートが包括的に指導されている事例である。

（2）問題解決・合意形成

ディスカッションにより，何らかの解決策や結論を出すことまで，シラ

バスの中で明確に要求している初年次教育の授業は多くない。しかし、オンラインシラバスの中には、アサーションやブレインストーミング、KJ法という用語も見られ、そのような用語が使用されている授業では、問題解決や合意形成までを目標とするディスカッションが行われている可能性が高い。

a. アイディアを出す（ブレインストーミング）

ブレインストーミングは、問題やその対策など、アイディアを出すために使われる手法であるが、このブレインストーミングを初年次教育科目に取り入れている事例は数件ある。例えば富山大学人文学部の「基礎ゼミナール」〔担当：林夏生〕では、第2～3回の授業は、グループディスカッションに使用され、その中で「to-doマトリクス」、『やる気』の出し方？、「みんなの前で話すコツ？」をテーマにブレインストーミングが実践されている（林，n.d.）。具体的な指導内容や指導方法は明らかではないが、関西学院大学人間福祉学部の「基礎演習」〔担当：小西加保留〕の第4回の授業は、「ブレインストーミングとKJ法で学ぶ社会福祉」となっている（小西，2013）。また、こども教育宝仙大学の「基礎ゼミ」〔担当：林隆嗣〕の第2回目の授業でも、意見の交換や考えを集約するために、アイスブレイクやKJ法とともにブレインストーミングが実施されている（林，2012）。

b. アイディアをまとめる（KJ法）

ブレインストーミングで出た多様なアイディアを整理・分類する方法のひとつにKJ法がある。これは、文化人類学者の川喜多二郎が提唱し、1970年代に流行した雑多な概念をまとめて論旨を整える手法のひとつである（佐藤ら，2006）が、KJ法は近年、初年次教育科目の中にも、キーワードとして記載されるようになってきている。例えば、三重大学の『『4つの力』スタートアップセミナー』の第5回授業では、「考える力」を付けるためにKJ法が実施されている（中山ら，2010）。また、関西学院大

学人間福祉学部の「基礎演習」〔担当：孫良〕の第4回授業は、KJ法のために割かれている（孫良，2013）。KJ法はブレインストーミングと共に実践されることが多く、前述の、関西学院大学人間福祉学部の「基礎演習」〔担当：小西加保留〕（小西，2013）やこども教育宝仙大学の基礎ゼミ〔担当：林隆嗣〕（林，2012）は、その例である。このように、ブレインストーミングとKJ法を組み合わせると、多様なアイディアを分析、分類、統合することが可能となり、主張や論旨が明確になり、合意形成や問題解決に導きやすくなる。

（3）. 論理的思考力やコミュニケーション能力・スキルの育成

この目的は日本の学生の特徴に関係する。日本の大学生は、初等・中等教育を通じて、一方的に情報が伝達される講義型授業に慣れているため、受動的な学習態度になりがちである。しかし、大学では積極的な授業参加が求められ、与えられた情報に対して何らかのリアクションが必要となる。そのためには論理的に、時には批判的に思考する力や、考えを的確に発表する力が必要となる。神戸学院大学法学部の学部共通科目「基礎演習」には、このような目的が記されている。シラバスの主題と目標に、「グループ発表やディスカッションなどを通じて、自分の意見を理論的に発表できる能力を養ってください」という記述が含まれている（神戸学院大学学内情報サービス，n.d.）。愛知大学地域政策学部の「学習法」〔担当：荒川清秀〕の目標にも、「説明，発表，問題解決等のための社会的コミュニケーション力を身につける（自己紹介，種々の題材における意見交換やスピーチ，ディスカッション，敬語学習など）」と同様の記述が見られる（荒川，n.d.）。また、立教大学法学部の「基礎文献講読」は、大学における学び方の基礎を身につけるための授業であるが、その授業内容の一部に、「授業を通じて履修者は意見交換やお互いの疑問や批判に答えることを通じて、自らの見解を深め、説得力のある主張を示すことができるように努める」

とある（立教大学，n.d.）。このように，日本の大学の初年次教育では，論理的，批判的に考える力，さらに考えを適切に伝えるコミュニケーション能力やスキルの育成も，ディスカッションの目的のひとつと考えられていることがわかる。

B. 授業形態

第二のパラメータとして考えられるのが授業形態である。初年次教育科目の多くは，少人数制のクラスで実施される。ただし，少人数制クラスといっても，富山大学「基礎ゼミナール」の12～13名から横浜市立大学「教養ゼミ」や立命館アジア太平洋大学の「APU 入門」の30名（朝日新聞，&河合塾，2012a；朝日新聞，&河合塾，2012b）まで履修者数には幅がある。また，新入生全員を一堂に会して初年次教育を実施する大学や，複数の担当者によるオムニバス形式，合宿形式のものまであり，実施形態は多様である。このような初年次教育科目の中で指導・実践されるディスカッションは，クラス全員で行う全体ディスカッションと小グループに分かれて実践されるグループディスカッションの二つに分けられる。

(1). 全体ディスカッション

ディスカッションの目的が，インプット情報に関する共通理解を深めること（図1の(1)a）である場合，クラス全体でディスカッションが行われることが多い。表2および表3に示す科目の中で，関西学院大学人間福祉学部の「基礎演習」〔担当：佐藤博信〕（佐藤，2013），同大学同学部の「基礎演習」〔担当：安田美予子〕（安田，2013），愛知大学国際コミュニケーション学部「入門ゼミ」〔担当：新津嗣郎〕（新津，n.d.）以外は全てクラス全体でディスカッションが行われている。講読やプレゼンテーションを通じて情報がインプットされた後に，全体ディスカッションにより理解を深めるという手順を踏むのが一般的である。初年次教育科目の多くは，ク

ラスサイズが小さいため、さらにグループ分けせずとも学生の積極的な参加や意見交換が可能だからであろう。

(2). グループディスカッション

クラスサイズが大きい場合に、グループディスカッションは学生の積極的な参加を促すための有効な手段となる。そのひとつの実践例は、愛媛大学医学部の「新入生セミナー」である。これは2時間続きの授業で、最初の1時間は1年次生全員（約170名）が講堂に集まり、スタディ・スキルに関する講義を受ける。次の1時間はグループに分かれて、講義内容を実践に移す。コース終盤ではグループプレゼンテーションを行い、さらにその内容をレポートにまとめ、グループごとに提出する。ディスカッションという課題は、このグループワークの中に含まれており、チューターにあたる教員が、各学生のディスカッションやグループ作業への貢献度を評価することになっている（小林，2013）。

もうひとつの事例として、武蔵野大学の初年次教育プログラム「武蔵野BASIS」の中の「基礎セルフディベロップメント」という科目が挙げられる。このプログラムでは、約60人の学生がひとつのクラスに登録される。毎週の授業は2部構成となっており、前半は哲学、現代学、数理学、世界文学、社会学、地球学、歴史学の7分野の講義が3週間ごとに行われ、後半は、学生をグループに分け、グループディスカッションを経てプレゼンテーションを展開させる（武蔵野大学，n.d.）。

上記2つのグループディスカッションの事例は、クラスサイズが大きい場合のものだが、比較的小さいクラスでもグループディスカッションは実践されている。例えば、愛知大学の「入門ゼミ」〔担当：新津嗣郎〕の履修者は1クラス20名程度であるが、このコースでは、最終的なプロダクトであるレポートに至るまでに、担当者による発表、グループ討論、全体討論の過程が要求される（新津，n.d.）。また、関西学院大学人間福祉学

部の「基礎演習」〔担当：安田美予子〕も、15～20人の小クラスであるが、学生たちは、文献を調査し、グループで討論し、プレゼンテーションを行う（安田，2013）。新潟薬科大学の「スタートアップセミナー」でも、スモールグループディスカッションは頻繁に実践されており、講義→スモールグループディスカッション→プレゼンテーションという流れができている（新潟薬科大学，n.d.）。

全体ディスカッションが目的の(1)a「インプット情報を深く理解するためのディスカッション」と結びついているのに対し、グループディスカッションは、(1)bの「（レポートやプレゼンテーションなど）アウトプットの過程/手段としてのディスカッション」との結び付きが強い。以前は個人で行っていたレポート作成やプレゼンテーションであるが、近年、協同学習の効果が叫ばれるようになるにつれて、グループ課題となることが多くなってきている。グループ活動は学習内容に対する理解を促進するだけでなく、緊張や不安などの心理的な負担を軽減し、協調性やコミュニケーション能力を育成する。このような効果も考慮され、初年次教育における、グループディスカッションの実践が増えてきているのかもしれない。

C. 内 容

第3のパラメータとして考えたのは、ディスカッションで指導される内容が、(1)学生の専攻専門科目の内容（またはその導入）を中心に行っているのか、それとも(2)ディスカッションの方法に関する知識・実践が中心なのかである。

(1). 専攻専門科目の内容をディスカッション

文部科学省が行った初年次教育の実施内容に関する調査において、「学問や大学教育全般に対する動機づけのためのプログラム」という項目があるが、半数を超える大学が、この項目に対して「実施している」と回答し

ている（文部科学省，2009；文部科学省，2010；文部科学省，2011）。初年次教育科目の中で，専門科目の導入を行う大学は少なくないのだが，そのような場合，オムニバスの講義形式で行い，さらに深い理解が求められる場合には，ディスカッションを加えることがある。例えば，立教大学現代心理学部映像身体学科の「入門演習」では，学科所属の専任教員が全クラスを巡回するオムニバス形式を取っており，「読む，調べる，書く，発表する，議論する」という基礎能力の育成は，専門の教員から直接学んだ題材を使って行われる（松田，n.d.）。また，新潟薬科大学の「1年次セミナー」では，バイオ工学，環境科学，食品科学，理科教職コースの教員が各コースの概要を説明し，その後学生は希望コースに分かれて与えられたテーマでスモールグループディスカッションを行う（新潟薬科大学，n.d.）。このような授業では，ディスカッションの題材や内容に重点が置かれ，どのようにディスカッションを進めるかその方法は具体的に指導されていないようである。

(2). ディスカッションの方法

初年次教育科目の中には，ディスカッションの作法（マナーやルール）や具体的な技術や方法まで教示・訓練されているものもある。ディスカッションの作法（マナーやルール）の指導実践例として，実際に何が指導されているのか具体的な内容はシラバスからは把握できないが，兵庫県立大学経済学部の「基礎演習」〔担当：鵜木秀夫〕（鵜木，n.d.），同校経営学部の「基礎ゼミナール」〔担当：秋山秀一〕（秋山，n.d.），愛知大学法学部「入門演習」〔担当：上杉めぐみ〕（上杉，n.d.）がある。

具体的な指導内容がシラバスに明記されている科目もある。たとえば，新潟薬科大学応用生命科学部の「スタートアップセミナー」（新潟薬科大学，n.d.）や，愛媛大学医学部の「新入生セミナー」（小林，2013），立命館アジア太平洋大学の「APU 入門」〔担当：秦喜美恵〕（秦，n.d.）では，

スモールグループディスカッションにおけるリーダーや司会、書記の役割を理解させることも作法の一部と考えられている。また、三重大学の『『4つの力』スタートアップセミナー』では、意見の伝え方やアサーション（自己主張）の仕方に関する知識や技術を学ばせている（中山ら，2010）。

シラバスの中には、ディスカッションの技術や方法に関する具体的な記述も見られる。近年よく見られるキーワードは、アイスブレイクや前述のアサーション、ブレインストーミング、KJ法である。アイスブレイクは、知らない人間同士が、いかにしてディスカッションをスムーズに始めるかということであるが、富山大学人文学部の「基礎ゼミナール」〔担当：林夏生〕では、自分マトリックスを作成して自己紹介をするという方法をアイスブレイクとして使っている（林，n.d.）。

いくつかあるユニークな試みとして、こども教育宝仙大学の「基礎ゼミ」〔担当：市村洋〕におけるLTD（Learning Through Discussion）の実践がある（市村，n.d.）。LTDとは小グループで行う協同学習のひとつで、個人の事前学習（予習）とグループディスカッションにより学びを促進するという方法である（安永，2006）。その他にも、独自の視点でディスカッションの過程を構築している例もある。関西学院大学人間福祉学部の「基礎演習」〔担当：遠藤知子〕（遠藤，2013）では、新聞の社説の内容を基にディスカッションを行っているが、「論点は何か」、「それをめぐってどのような立場があるか」、「自分の立場は何か」、また「それをどう説明するか」というディスカッションの筋道が明確に提示されている。また、埼玉県立大学の「スタートアップ・セミナー」（埼玉県立大学，n.d.）では、討論の技法として、ディベート、パネルディスカッション、カンファレンス、コロキウムが紹介されている。

IV. まとめと考察

初年次教育の中で実践されているディスカッションに関して、その事例を、目的、実施形態、内容をパラメータとして分類し、その傾向について調べた。目的に関してであるが、日本の大学では、授業で扱う題材に関して共通理解を持たせるということがディスカッションの主たる目的であり、合意形成まで求める授業は著しく少ない。講読やプレゼンテーションの後には、理解を確認したり題材に対してリアクションさせたりする時間を設けている事例は多い。このような傾向は、日本人大学生の特質に関係があるのだろう。つまり、情報を一方的に受け取る受動的な学習法に慣れている日本人大学生に対して、問題に積極的に関わり、何らかの意見を持たせるために、ディスカッションという方法を用いていることが十分考えられる。換言すれば、学生各自が正しく理解をしているのか、さらに問題に関して何らかの意見を持っているのかということが重要であり、複雑に対立する意見を、ディスカッションを通じて整理し、収束し、最終的に合意形成にまで導くというレベルまでは求められていないのが現状であろう。

授業形態に関して、初年次教育は少人数制クラスで実施されることが多い。また、ディスカッションは、少人数制クラスをさらに小さなグループに分けて行われるケースが多い。これもやはり、意見を述べることに慣れていない日本人大学生の特質を考慮してのことなのであろう。つまり、多数の学生の中で自己の意見を主張しつつ、異なる意見を受容・理解し、多様な考え方を統合して、ある結論に到達するというレベルまで、初年次教育科目では要求されていないようである。

指導内容に関してだが、ディスカッションに慣れていない日本人大学生であるからこそ、具体的なスキルや方略を指導する必要があるのだろうが、実際は組織的・計画的な指導事例はあまり見られなかった。それでも、近

年はブレインストーミングや KJ 法, LTD などの実践例も見られるようになってきており, 今後の指導に期待ができそうである。

本研究は, 朝日新聞社と河合塾が行った調査 (朝日新聞, & 河合塾, 2012a; 朝日新聞, & 河合塾, 2012b) を基に, オンラインシラバスから実施状況を調べたものである。実際にどの程度シラバス通りに授業が実践されているのかには疑問が残る。今後は, 直接アンケート調査やインタビューを実施し, より正確なデータを収集する必要がある。現状をさらに正確に把握したうえで, 効果的なディスカッションを行うためにどのようなスキルが必要なのか, また授業ではどのようにディスカッションを指導すべきなのか, さらにどのように評価するのかもあわせて, 調査・研究していく予定である。最終的には, 母語 (日本語) のディスカッションに関して得られた知見を, 外国語教育の場面に適用し, 特に英語授業における有効なディスカッションの方法を考察していきたい。

本研究は JSPS 科研費 24300286 の助成を受けて行ったものである。

参考文献

- 秋山秀一 (n.d.). 「基礎ゼミナール (Basic Seminar)」2013 年 9 月 6 日検索.
<http://www.u-hyogo.ac.jp/edu/12syllabus/kisozemi/pdf/107500.pdf>
- 天野明弘, 太田勲, & 野津隆志 (2008). 『スタディ・スキル入門』東京, 日本: 有斐閣.
- 荒川清秀 (n.d.). 「Universal Passport EX」2013 年 9 月 12 日検索. <https://a-unipa.aichi-u.ac.jp/up/faces/up/km/pKms0804B.jsp>
- 朝日新聞, & 河合塾 (2012a). 「2012『ひらく日本の大学』(全学版)」2013 年 8 月 15 日検索. <http://www.asahi.com/edu/hiraku2012/data09/pdf/data02.pdf>
- 朝日新聞, & 河合塾 (2012b). 「2012『ひらく日本の大学』(学部版)」2013 年 8 月 15 日検索. <http://www.asahi.com/edu/hiraku2012/data09/pdf/data04.pdf>

- 別本明夫 (n.d.). 「University of Toyama Syllabus」 2013 年 9 月 6 日検索.
<http://syllabus.adm.u-toyama.ac.jp/syllabus/>
- 中央教育審議会 (2008). 「学士課程教育の構築に向けて (答申)」 2013 年 8 月 20 日検索. http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf
- 遠藤知子 (2013). 「シラバス情報照会」 2013 年 9 月 12 日検索. <https://syllabus.kwansei.ac.jp/uniasv2/AGA030PLS01EventAction.do>
- 藤井美和 (n.d.). 「シラバス情報照会」 2013 年 9 月 12 日検索. <https://syllabus.kwansei.ac.jp/uniasv2/AGA030PLS01EventAction.do>
- 藤田哲也 (2002). 『大学基礎講座』 京都, 日本: 北大路書房.
- 林夏生 (n.d.). 「University of Toyama Syllabus」 2013 年 9 月 6 日検索.
<http://syllabus.adm.u-toyama.ac.jp/syllabus/>
- 林隆嗣 (2012). 「シラバス 基礎ゼミ (学問に触れる)」 2013 年 8 月 26 日検索.
<http://www.hosen.ac.jp/kodomo/pdf/disclosure/syllabus2012n.pdf>
- 広木詔三 (n.d.). 「Universal Passport EX」 2013 年 9 月 2 日検索. <https://a-unipa.aichi-u.ac.jp/up/faces/up/km/pKms0804B.jsp>
- 市村洋 (2012). 「シラバス 基礎ゼミ (学問に触れる)」 2013 年 8 月 26 日検索.
<http://www.hosen.ac.jp/kodomo/pdf/disclosure/syllabus2012n.pdf>
- 鵜木秀夫 (n.d.). 「基礎演習 (First-year Seminar)」 2013 年 9 月 6 日検索.
<http://www.u-hyogo.ac.jp/edu/12syllabus/kisozemi/pdf/107000.pdf>
- 池森均 (n.d.). 「Universal Passport EX」 2013 年 9 月 2 日検索. <https://a-unipa.aichi-u.ac.jp/up/faces/up/km/pKms0804B.jsp>
- 生田正幸 (2013). 「シラバス情報照会」 2013 年 9 月 12 日検索. <https://syllabus.kwansei.ac.jp/uniasv2/AGA030PLS01EventAction.do>
- 石川久展 (2013). 「シラバス情報照会」 2013 年 9 月 12 日検索. <https://syllabus.kwansei.ac.jp/uniasv2/AGA030PLS01EventAction.do>
- 磯野徹 (n.d.). 「Universal Passport EX」 2013 年 9 月 2 日検索. <https://a-unipa.aichi-u.ac.jp/up/faces/up/km/pKms0804B.jsp>
- 岩田晋典 (n.d.). 「Universal Passport EX」 2013 年 9 月 2 日検索. <https://a-unipa.aichi-u.ac.jp/up/faces/up/km/pKms0804B.jsp>
- 北尾謙治, 実松克義, 石川有香, 早坂慶子, 西納春雄, 朝尾幸次郎, 石川慎一郎, 島谷浩, 野澤和典, & 北尾 S. キャスリーン (2005). 『広げる知の世界』 東京, 日本: ひつじ書房.
- 小林直人 (2013). 「愛媛大学修学支援システム」 2013 年 9 月 6 日検索. <https://campus.ehime-u.ac.jp/Portal/Public/Syllabus/DetailMain.aspx>

- 神戸学院大学学内情報サービス (n.d.). 「基礎演習」 2013 年 9 月 13 日検索.
<https://infp.j.kobegakuin.ac.jp/portal/faces/up/km/pKms0804Bjsp>
- 小西加保留 (2013). 「シラバス情報照会」 2013 年 9 月 12 日検索. <https://syllabus.kwansei.ac.jp/uniasv2/AGA030PLS01EventAction.do>
- 松田正隆 (n.d.). 「入門演習 2 (A)～(B)」 2013 年 9 月 12 日検索. http://wwwj.rikkyo.ac.jp/kyomu/gakubu/09gen/Hn0/066_0_1.html
- 文部科学省 (2008). 「大学における教育内容等の改革状況について (平成 18 年度)」 2013 年 5 月 5 日検索. http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/06/08061617/001.htm
- 文部科学省 (2009). 「大学における教育内容等の改革状況について (平成 19 年度)」 2013 年 5 月 5 日検索. http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/21/03/___icsFiles/afiedfile/2009/05/08/1259150_1_1.pdf
- 文部科学省 (2010). 「大学における教育内容等の改革状況について (平成 20 年度)」 2013 年 5 月 5 日検索. http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/___icsFiles/afiedfile/2010/05/26/1294057_1_1.pdf
- 文部科学省 (2011). 「大学における教育内容等の改革状況について (概要)」 2013 年 5 月 5 日検索. http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/___icsFiles/afiedfile/2011/08/25/1310269_1.pdf
- 武蔵野大学 (n.d.). 「武蔵野 BASIS」 2013 年 9 月 9 日検索. <http://www.mushino-u.ac.jp/faculty/basis.html>
- 中山留美子, 長濱文与, 中西良文, & 南学 (2010). 大学教育目標の達成を目指す全学的初年次教育の導入. *京都大学高等教育研究* 16, 37-48.
- 中澤務, 森貴史, & 本村康哲 (2007). 『知のナビゲーター』 東京, 日本: くろしお出版.
- 新潟薬科大学 (n.d.). 「1 年生授業科目」 2013 年 9 月 12 日検索. http://www.nupals.ac.jp/docs/syllabus2013_oyo_01.pdf
- 新津嗣郎 (n.d.). 「Universal Passport EX」 2013 年 9 月 2 日検索. <https://a-unipa.aichi-u.ac.jp/up/faces/up/km/pKms0804Bjsp>
- 片茂永 (n.d.). 「Universal Passport EX」 2013 年 9 月 2 日検索. <https://a-unipa.aichi-u.ac.jp/up/faces/up/km/pKms0804Bjsp>
- 立教大学 (n.d.). 「基礎文献講読」 2013 年 9 月 12 日検索. http://wwwj.rikkyo.ac.jp/kyomu/gakubu/06hou/Ex1/104_0_1.html
- 埼玉県立大学 (n.d.). 「シラバス」 2013 年 9 月 6 日検索. http://www.spu.ac.jp/nocms/cherry0006/syllabusTop/PDF/syllabus_110170031002001.pdf
- 齊藤秀子, 佐野ゆかり, & 吉田雅彦 (n.d.). 「福祉コミュニティー基礎演習」

- 2013 年 9 月 13 日 検 索． <http://info.yamanashi-ken.ac.jp/kougisyosai.asp?21021025>
- 坂口幸弘 (2013). 「シラバス情報照会」 2013 年 9 月 12 日 検 索． https://syllabus.kwansei.ac.jp/uniasv2/AGA030PLS01_EventAction.do
- 佐藤博信 (2013). 「シラバス情報照会」 2013 年 9 月 12 日 検 索． <https://syllabus.kwansei.ac.jp/uniasv2/AGA030PLS01EventAction.do>
- 佐藤望, 湯川武, 横山千晶, & 近藤明彦 (2006). 『アカデミック・スキルズ』 東京, 日本: 慶應義塾大学出版会.
- 渋谷由里 (n.d.). 「University of Toyama Syllabus」 2013 年 9 月 6 日 検 索． <http://syllabus.adm.u-toyama.ac.jp/syllabus/>
- 秦喜美恵 (n.d.). 「APU Syllabus」 2013 年 9 月 2 日 検 索． <http://portall.apu.ac.jp/syllabus/syllabus/search/SyllabusInfo.do?nendo=2013&kogikey=020123JA1>
- 塩津ゆりか (n.d.). 「Universal Passport EX」 2013 年 9 月 12 日 検 索． <https://a-unipa.aichi-u.ac.jp/up/faces/up/km/pKms0804B.jsp>
- 初年次教育学会 (2007). 「設立趣意書」 2013 年 5 月 5 日 検 索． <http://www.jafye.org/index2.html#shuisho>
- 孫良 (2013). 「シラバス情報照会」 2013 年 9 月 12 日 検 索． <https://syllabus.kwansei.ac.jp/uniasv2/AGA030PLS01EventAction.do>
- 鈴木秀治 (n.d.). 「Universal Passport EX」 2013 年 9 月 2 日 検 索． <https://a-unipa.aichi-u.ac.jp/up/faces/up/km/pKms0804B.jsp>
- 高原隆 (n.d.). 「Universal Passport EX」 2013 年 9 月 2 日 検 索． <https://a-unipa.aichi-u.ac.jp/up/faces/up/km/pKms0804B.jsp>
- 塚本倫久 (n.d.). 「Universal Passport EX」 2013 年 9 月 2 日 検 索． <https://a-unipa.aichi-u.ac.jp/up/faces/up/km/pKms0804B.jsp>
- 恒川正巳 (n.d.). 「University of Toyama Syllabus」 2013 年 9 月 6 日 検 索． <http://syllabus.adm.u-toyama.ac.jp/syllabus/>
- 上村和美, 荒井真太郎, 内田充美, 西川真理子, 藤木清, 堀井祐介, & 横川博一 (2002). 『知へのステップ』 東京, 日本: くろしお出版.
- 上杉めぐみ (n.d.). 「Universal Passport EX」 2013 年 9 月 2 日 検 索． <https://a-unipa.aichi-u.ac.jp/up/faces/up/km/pKms0804B.jsp>
- 山田礼子 (2005). 『一年次 (導入) 教育の日米比較』 東京, 日本: 東信堂.
- 山本以和子 (2001). 「日本の初年次教育 (導入教育) の現状」 2013 年 9 月 18 日 検 索． <http://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/kyoikukaikaku/2000/kaisetu/syonenji.html>

山本隆（2013）. 「シラバス情報照会」 2013 年 9 月 12 日検索. <https://syllabus.kwansei.ac.jp/uniasv2/AGA030PLS01EventAction.do>

安田美予子（2013）. 「シラバス情報照会」 2013 年 9 月 12 日検索. <https://syllabus.kwansei.ac.jp/uniasv2/AGA030PLS01EventAction.do>

安永悟（2006）. 『実践・LTD 話し合い学習法』 京都，日本：ナカニシヤ出版.

（原稿受付 2013 年 11 月 28 日）

○拓殖大学 研究所紀要投稿規則

（目的）

第1条 拓殖大学（以下、「本学」という。）に附置する、経営経理研究所、政治経済研究所、言語文化研究所、理工学総合研究所及び人文科学研究所（以下、「研究所」という。）が発行する紀要は、研究成果の多様な学術情報の発表の場を提供し、研究活動の促進に供することを目的とする。

（種類）

第2条 研究所は、次の紀要を発行する。

- (1) 経営経理研究所 紀要『拓殖大学 経営経理研究』
- (2) 政治経済研究所 紀要『拓殖大学論集 政治・経済・法律研究』
- (3) 言語文化研究所 紀要『拓殖大学 語学研究』
- (4) 理工学総合研究所 紀要『拓殖大学理工学研究報告』
- (5) 人文科学研究所 紀要『拓殖大学論集 人文・自然・人間科学研究』

（投稿資格）

第3条 研究所が発行する紀要の投稿者（共著の場合、投稿者のうち少なくとも1名）は、原則として研究所の研究員でなければならない。

2 研究所の編集委員会（以下「編集委員会」という）が認める場合には、研究員以外も、投稿することができる。

（著作権）

第4条 研究所が発行する紀要に掲載された著作物の著作権は、研究所に帰属する。

2 研究所が必要と認める場合には、投稿者の許可なく、著作物の転載や引用を許可する。ただし、事後に投稿者に報告するものとする。

3 研究所の紀要に掲載した著作物は、電子化しコンピュータネットワークを通じて、本学のホームページ等に公開するものとし、投稿者はこれを許諾しなければならない。

（執筆要領および投稿原稿）

第5条 投稿する原稿は、研究所の執筆要領に指示に従って作成する。

2 投稿する原稿は、図・表を含め、原則として返却しない。

- 3 学会等の発行物に公表した原稿あるいは他の学会誌等に投稿中の原稿は、研究所の紀要に投稿することはできない（二重投稿の禁止）。

（原稿区分他）

第6条 投稿区分は、別表1、2のとおり、定める。

- 2 投稿する原稿の区分は、投稿者が選定する。ただし、研究所の紀要への掲載にあたっては、査読結果に基づいて、研究所の編集委員会の議を以て、投稿者に掲載の可否等を通知する。
- 3 研究所の紀要への投稿が決定した場合には、投稿者は600字以内で要旨を作成し、投稿した原稿のキーワードを3～5個選定する。ただし、要旨には、図・表や文献の使用あるいは引用は、認めない。
- 4 研究所研究助成を受けた研究成果発表（原稿）の投稿区分は、原則として論文とする。
- 5 研究所研究助成を受けて、既に学会等で発表した研究成果（原稿）は、抄録として掲載することができる。

（投稿料他）

第7条 投稿者には、一切の原稿料を支払わない。

- 2 投稿者には、掲載の抜き刷りを50部まで無料で贈呈する。50部を超えて希望する場合は、超過分について有料とする。

（正誤の訂正）

- 第8条 印刷上の誤りについては、投稿者の申し出があった場合、これを掲載する。ただし、印刷の誤り以外の訂正や追加は、原則として取り扱わない。
- 2 投稿者の申し出があり、研究所の編集委員会がそれを適当と認めた場合には、この限りでない。

（その他）

第9条 本投稿規則に規定されていない事柄については、研究所の編集委員会の議を以て決定する。

（改廃）

第10条 この規則の改廃は、研究所運営委員会の議を経て研究所運営委員会委員長が決定する。

附 則

この規則は，平成 26 年 4 月 1 日から施行する。

別表 1 原稿区分（理工学総合研究所以外）

(1) 論 文	研究の課題，方法，結果，含意（考察），技術，表現について明確であり，独創性および学術的価値のある研究成果をまとめたもの。
(2) 研究ノート	研究の中間報告で，将来，論文になりうるもの（論文の形式に準じる）。 新しい方法の提示，新しい知見の速報などを含む
(3) 抄 録	研究所研究助成要領第 10 項(2)に該当するもの。
(4) その他	上記区分のいずれにも当てはまらない原稿（判例研究，解説論文，調査報告，資料，記録，研究動向，書評等）については，編集委員会において取り扱いを判断する。
	また，編集委員会が必要と認めた場合には，新たな種類の原稿を掲載することができる。

別表 2 原稿区別（理工学総合研究所）

(1) 展望・解説，(2) 設計・製図，(3) 論文，(4) 研究速報，(5) 抄録（発表作品の概要を含む），(6) 留学報告，(7) 公開講座，(8) 学位論文

拓殖大学言語文化研究所 紀要『拓殖大学 語学研究』執筆要領

1. 発行回数

『拓殖大学 語学研究』（以下、「紀要」という）は、原則として年2回発行する。
その発行のため、以下の原稿提出締切日を厳守する。

- (1) 9月中旬締切 — 12月発行
- (2) 11月末日締切 — 3月発行

2. 執筆予定表の提出

紀要に投稿を希望するものは、『拓殖大学 語学研究』執筆予定表を、毎年4月の決められた日までに学務部研究支援課（以下、「研究支援課」という）に提出する。

3. 投稿原稿

- (1) 研究所からの研究助成を受けた研究成果となる原稿には、助成を受けたことを明記すること。
- (2) 投稿原稿の分量は、本文と注及び図・表を含め、原則として、以下のとおりとする。

①	日本語論文による原稿	20,000 字以内 (1 行 33 文字, 27 行)	A4 縦版 ・横書
②	日本語以外の言語による原稿	20,000 字以内 (ダブルスペース, 20 枚以内)	

上記分量を超えた投稿原稿は、言語文化研究所編集委員会（以下、「編集委員会」という）で分割掲載等の制限をおこなうこともある。

投稿者の希望で、本紀要の複数号にわたって、同一タイトルで投稿することはできない。ただし、編集委員会が許可した場合に限り、同一タイトルの原稿を何回かに分けて投稿することができる。その場合は、最初の稿で全体像と回数を明示しなければならない。

- (3) 投稿原稿は、①論説 ②研究ノート ③調査報告 ④資料 ⑤書評 ⑥紹介 ⑦抄録 ⑧その他のいずれかとする（付記2参照）。記事の区分については、投稿者が指定するが、編集委員会は、投稿者と協議の上、これを変更することができる。
- (4) 投稿は完成原稿の写しを投稿者が保有し、原本を編集委員会宛とする。

- (5) 投稿原稿とあわせて、紀要の投稿原稿表紙に必要事項を記入・捺印して研究支援課に提出する。
- (6) 投稿原稿の受理日は、研究支援課に到着した日とする。
- (7) 投稿原稿数の関係で、紀要に掲載できない場合には、拓殖大学言語文化研究所長（以下、「所長」という）より、その旨を執筆者に通達する。

4. 原稿の書式

(1) 用語

用語は、日本語又は日本語以外の言語とする。ただし、日本語以外の言語での執筆を希望する場合は、事前に編集委員会に申し出て、その承諾を得たときは、使用可能とする。

(2) 様式

投稿原稿は、完成原稿とし、原則としてワープロ原稿（A4用紙を使用し、横書き、1行33字×27行でプリント）2部を編集委員会宛に提出する。

(a) 数字は、アラビア数字を用いる。

(b) ローマ字（及び欧文）の場合は、ダブルスペースで32行。1行の語数は日本語33文字分。

(c) 上記以外の様式にて、投稿原稿の提出する場合には、編集委員会と協議する。

(3) 表紙

投稿原稿と一緒に、『拓殖大学 語学研究』投稿原稿表紙に必要事項の記入、「拓殖大学言語文化研究所ホームページへ公表承認印」を捺印し、原稿提出期日までに添付する。

(4) 図・表・数式の表示

(a) 図・表の使用は、必要最小限にし、それぞれに通し番号と図・表名を付けて、本文中に挿入位置と原稿用紙上に枠で大きさを指定する。図・表も分量に含める。

(b) 図および表は、コンピュータ等を使って、きれいに作成すること。

(c) 数式は、専用ソフトを用いて正確に表現すること。

(5) 注・参考文献

注は、本文中に（右肩にパーレンで）通し番号とし、執筆者の意向を尊重して脚注、後注とも可能とする。

また、引用・典拠の表示は各言語の一般的な方式に従うものとする。

5. 投稿原稿の電子媒体の提出

投稿者は、編集委員会の査読を経て、修正・加筆などが済み次第、A4 版用紙（縦版、横書き）にプリントした完成原稿 1 部と論文の電子媒体を提出すること。

完成原稿の電子媒体（FD 等）での提出時に、コンピュータの場合は使用機種と使用 OS とソフト及びバージョン名を明記すること。

なお、手元には、必ずオリジナルの投稿論文データを保管しておくこと。

6. 原稿の審査・変更・再提出

- (1) 投稿原稿の採否は、編集委員会の指名した査読者の査読結果に基づいて、編集委員会が決定する。
- (2) 提出された投稿原稿は、編集委員会の許可なしに変更してはならない。
- (3) 編集委員会は、投稿者に若干の訂正あるいは書き直しを要請することができる。
- (4) 編集委員会は、紀要に掲載しない事を決定した場合は、所長名の文書でその旨を執筆者に通達する。
- (5) 他の刊行物に既に発表された、もしくは投稿中の原稿は、紀要に投稿することができない。

7. 校正

掲載が認められた投稿原稿の校正については、投稿者が初校および再校を行い、編集委員会と所長が三校を行う。この際、投稿者が行う校正は、最小限の字句に限り、版組後の書き換え、追補は認めない。

校正は、所長の指示に従い、迅速に行う。校正が、決められた期日までに行われない場合は、紀要に掲載できないこともある。

8. 改廃

この規定の改廃は、会議の議を経て、所長が決定する。

附 則

この規則の規程は、平成 26 年 4 月 1 日から施行する。

付記：

[1] 投稿資格

投稿者（共著の場合には少なくとも 1 名）は、原則として言語文化研究所

（以下、「研究所」という）の研究員でなければならないが、次のものは、言語文化研究所会議（以下、「会議」という）が認めた後、紀要に投稿することができる。

- (1) 本学講師
- (2) 研究所講師（公開講座担当）
- (3) 研究所客員研究員
- (4) 本学大学院生（博士後期課程）
- (5) 上記以外の者に、編集委員会が投稿を依頼することができる。

〔2〕 投稿原稿の区分と定義

区 分	定 義
① 論 説	(1) 研究の課題，方法，結果，含意（考察）について明確になっているもの。
	(2) 方法，技術，表現などが一定の水準に達しているもの。
	(3) 項目(1)の事項について独自性がみられるもの。
② 研究ノート	(1) 研究の中間生産物として考えられるもの。
	(2) 論文に準じる形式のもの。
③ 調 査 報 告	専門領域に関する調査。
④ 資 料	上の範疇以外で教育・研究上有用であると考えられるもの。
⑤ 書 評	専門領域の学術図書についての書評。
⑥ 紹 介	専門領域に関するもの。
⑦ 抄 録	言語文化研究所研究助成要領第 10 項(2)に該当するもの。
⑧ そ の 他	上記区分のいずれにも当てはまらないが、編集委員会で掲載が適当と判断されるもの。

以上。

執筆者紹介

遠 藤 裕 子 (外国語学部教授, 日本語学・日本語教育)

音 在 謙 介 (政経学部教授, 比較文学・英語教育史)

安 富 雄 平 (外国語学部教授, スペイン語学・外国語教育)

浅 井 澄 民 (外国語学部准教授, 中国語学)

久米井 敦 子 (商学部准教授, 中国近現代音楽史・中国語学)

濱 松 法 子 (政経学部准教授, スペイン語学・スペイン語教授法)

小野田 亮 介 (東京大学大学院教育学研究科, 教育心理学・心理学)

大 東 真 理 (政経学部特任講師, 英語教育・英語学)

飯 野 昭 夫 (外国語学部教授, フラメンコロジー・スペイン語学)

狩 野 紀 子 (外国語学部准教授, 英語教育・CALL)

エンリケ・アルマラス・ロモ

(政経学部講師 (非常勤), スペイン語学)

編集委員／山田政通 (外国語学部教授), 渡辺勉 (商学部教授), 阿久津智 (外国語学部教授), 小林孝郎 (外国語学部教授), 松下直弘 (外国語学部教授), 浅井澄民 (外国語学部准教授), 狩野紀子 (外国語学部准教授)

拓殖大学 語学研究 第130号

平成26年3月20日 印刷

平成26年3月25日 発行

(頒布1200円)

編集兼発行人 山田政通
言語文化研究所所長

発行所 拓殖大学言語文化研究所

〒112-8585 東京都文京区小日向3-4-14

TEL 03(3947)7595(直通)

印刷 株式会社 外為印刷