

ISSN 1348-8384



拓殖大学  
語学研究  
*Takushoku Language Studies*

2014. 12

No. 131

目 次

〈論 文〉

- On Describing Tag Questions in English……………渡辺 勉 (1)
- 『水滸伝』の日本語訳の比較研究……………趙 昕 (33)
- 英語多読活動が大学生の  
リーディングに対する意識や態度に与える影響……………狩野 紀子 (59)
- 紹劇「孫悟空三打白骨精」に見る政治的影響……………関口 美幸 (79)
- “比 Y” 介詞フレーズの語順に関する一考察  
— “X 比 YNW” タイプを切口として —……………平山 邦彦 (95)
- 明治・大正期における  
拓殖大学草創期の台湾語教育について……………長谷部 茂 (121)

〈研究ノート〉

- A Model of Language Education Policy:  
Integrating Curriculum, Methods and Materials,  
and Evaluation Policies……………尾崎 茂 (149)
- 中国語教育に役立つ英語教育の四技能  
「聞く、読む、話す、書く」の均衡した  
能力向上を促進するプログラム……………大羽 りん (159)
- 日本の大学における  
台湾事情と言葉をめぐる授業の実践報告……………樂 大維 (179)

〈資 料〉

- ファン・デル・エンシーナの戯曲における文法的特徴の考察  
（『我らが贖い主の受難と死の上演』(1496)）(上)……………廣澤 明彦 (199)
- 拓殖大学 研究所紀要投稿規則…………… (245)
- 拓殖大学言語文化研究所 『拓殖大学 語学研究』執筆要領…………… (248)

## Contents

### 〈Articles〉

- On Describing Tag Questions  
in English .....WATANABE Tsutomu ( 1 )
- Comparative Study on Japanese Translations  
of “Shuihuzhuan” .....ZHAO Xin ( 33 )
- The Effects of Extensive Reading on the Attitudes  
of College Students toward L2 Reading .....KANO Noriko ( 59 )
- Political Effects on the Shaoxing Opera  
Monkey Subdues White Skeleton Dermon  
.....SEKIGUCHI Miyuki ( 79 )
- Features of Word Order in “比(bi)Y” Prepositional Phrase:  
Focusing on the Type of “XbiYNW” .....HIRAYAMA Kunihiko ( 95 )
- Taiwanese Education  
in Takushoku University, 1900–1922 .....HASEBE Shigeru (121)

### 〈Study Notes〉

- A Model of Language Education Policy:  
Integrating Curriculum, Methods and Materials,  
and Evaluation Policies.....OZAKI Shigeru (149)
- Programs of Promoting 4 Skills  
(listening, reading, speaking, writing)  
in English for Mandarin Chinese education .....OOBA Rin (159)
- Report on the Taiwanese Affairs  
and the Language Classes  
at a University in Japan .....YUE Dawei (179)

### 〈Material〉

- Estudio sobre las características gramaticales  
de una obra teatral de Juan del Encina  
(“Representación a la Pasión y muerte de Nuestro Redentor”)  
(primera parte) .....HIROSAWA Akihiko (199)
- Submission of Manuscript ..... (245)
- Instructions for Contributors..... (248)

〈論 文〉

# On Describing Tag Questions in English

Tsutomu WATANABE

## ABSTRACT

A corpus-based study of tag questions in English by Tottie and Hoffmann (2006) revealed the frequency of the four syntactic types of tag questions. They are, in descending order, (1) positive main clause+negative tag; (2) negative main clause+positive tag; (3) positive main clause+positive tag; and (4) negative main clause+negative tag. The frequency of tag questions from a phonetic view point is left unexplored. The investigation of phonetic description in O'Connor and Arnold (1973) has given us the hypothesis that the frequency of occurrence of the four types of reverse polarity questions is, in a descending order, [positive+negative; fall], [positive+negative; rise], [negative+positive; fall] and [negative+positive; rise]. This research has surveyed the recordings of BBC's radio dramas and obtained 24 examples of tag questions. A curious observation has been gained. The main clause of tag questions do not always end with a falling tone as some representative reference grammars assume; six out of twenty-four examples end with a fall-rise tone. Eleven question tags have been found to end with a falling tone and thirteen question tags have been found to end with a rising tone.

**Keywords:** tag question, positive, negative, fall, rise, tone

## Table of Contents

1. Introduction
2. The Description of Tag Questions in Reference Grammars

- 2.1. The Description of Tag Questions in the school grammars of Japan
  - 2.1.1. Egawa (1991)
  - 2.1.2. Watanuki et al. (2000)
- 2.2. The Description of Tag Questions in three large reference grammars
  - 2.2.1. Quirk et al. (1985)
  - 2.2.2. Biber et al. (1999)
  - 2.2.3. Huddleston and Pullum (2002)
3. The Corpus-based Study of Tag Questions
  - 3.1. The Summary of Descriptions in Reference Grammars
  - 3.2. Tottie and Hoffmann (2006)
4. The Phonetic Study of Tag Questions
  - 4.1. A Phonetic Description of Tag Questions in O'Connor and Arnold (1973)
  - 4.2. The analysis of actual phonetic data
    - 4.2.1. Watanabe (2013(b))
    - 4.2.2. Further Phonetic Research
5. Concluding Remarks

## 1. Introduction

English has a syntactic device called tag questions. The sentences (1) and (2) are the examples from EFL dictionaries to illustrate it.

- (1)  ${}_a$ [You like mushrooms,] ${}_a$   ${}_b$ [don't you?] ${}_b$  (OALD 2010: 1243)  
(2)  ${}_a$ [He didn't come,] ${}_a$   ${}_b$ [did he?] ${}_b$  (O LEX 2013: 2028)

It seems to be generally assumed that the whole structure,  ${}_a$ [...,] ${}_a$  +  ${}_b$ [...?] ${}_b$ , is called a “tag question” as Ladd (1981: 167) did. His illustrations are copied and reproduced below.

This is your book, isn't it?  
 $\underbrace{\hspace{10em}}_{\text{'main sentence'}} \quad \underbrace{\hspace{2em}}_{\text{'tag'}}$   
 $\underbrace{\hspace{12em}}_{\text{'tag question'}}$

**Figure 1** (from Ladd 1981: 167)

Yet, contrary to our general expectation, the structures,  ${}_a[\dots]_a$  and  ${}_b[\dots?]_b$ , are given independent names in some linguistic literatures, especially those published in England. Quirk et al. (1985: 810) call the  ${}_a[\dots]_a$  part “a statement” and the  ${}_b[\dots?]_b$  part “a tag”. Biber et al. (1999: 139) define tags as “short structures which can be added at the end of the clause in conversation or in written representations of speech.” They call the  ${}_b[\dots?]_b$  part “question tags” or “interrogative tags”, explicating that the question tags are made up of an auxiliary and a personal pronoun. Huddleston and Pullum (2002: 891) designate the  ${}_a[\dots]_a$  part as “the anchor” and call the  ${}_b[\dots?]_b$  part “the interrogative tag”. We will employ the term anchor to refer to the first part; it seems wiser to avoid the term statement because the anchor can take a sentence form other than the statement or declarative. We will use the term question tag to refer to the  ${}_b[\dots?]_b$  part. The term tag question is reserved to describe the whole structure,  ${}_a[\dots]_a + {}_b[\dots?]_b$ .

The naming problem has evoked a stimulating discussion. It would merit us to study what is commonly understood as a syntactic device of tag question. The aim of this paper is two-fold: First we will consult some foregoing literatures and summarize how tag questions have been described; secondly we will try to elucidate some aspects of tag questions which have not received enough attention.

## 2. The Description of Tag Questions in Reference Grammars

Section 2 will take up five reference grammars; we will see how tag questions are described to find out what is considered as typical usage.

### 2.1. The Description of Tag Questions in the school grammars of Japan

Section 2.1 will look at two representative school grammars in

Japan; they will be often consulted by Japanese EFL teachers who can exercise a strong influence on the students learning English.

### 2.1.1. Egawa (1991)

Egawa (1991: 452) begins to illustrate the syntactic phenomenon of tag questions by presenting the following examples:

- (1) You know him, ↘ don't you?
- (2) You don't know him, ↘ do you?
- (3) You know him, ↗ don't you?
- (4) You don't know him, ↗ do you?

The four sentences offer two kinds of grammatical problems. The first problem is a syntactic one which is concerned with the polarity of the sentences. In sentences (1) and (3) the anchor “You know him” is in a positive form while the question tag “don't you” is in a negative form. On the contrary, in sentences (2) and (4) the anchor “You don't know him” is in a negative form whereas the question tag “do you” is in a positive form. To summarize, the four sentences above are examples of “reverse polarity tag questions”. The second problem is a phonological one pertaining to the intonation of the question tags; both falling and rising question tags are observed.

Egawa (1991: 453) goes on to discuss the constant polarity questions with the next examples:

- (5) You've taken the washing in, have you?
- (6) So you don't like my cooking, don't you?

Example (5) is a case where both the anchor and the question tag come in a positive form whereas example (6) is a case where they both come in a negative form. Egawa asserts that the question tag of example (5) is pronounced in a rising tone. The intonation of the

question tag in example (6) is not described<sup>1)</sup>.

The theoretical possibility of how tag questions will behave is tabulated in table 1.

**Table 1**

	the polarity of the anchor	the polarity of the question tag	the intonation of the question tag
reverse polarity	positive	negative	fall
	positive	negative	rise
	negative	positive	fall
	negative	positive	rise
constant polarity	positive	positive	rise
	negative	negative	unknown

Egawa (1991: 452–453) gives only 13 tokens of tag questions. The syntactic behavior of the limited examples is tabulated in table 2.

**Table 2**

	the polarity of the anchor	the polarity of the question tag	the intonation of the question tag	the number of instances
reverse polarity <sup>2)</sup>	positive	negative	fall/rise	4
	negative	positive	fall/rise	4
constant polarity	positive	positive	rise	4
	negative	negative	unspecified	1

The first three combinations of the anchor and the question tag are evenly described; Egawa doubts if the [negative+negative] combination is actually used as we have pointed out in endnote number one.

### 2.1.2. Watanuki et al. (2000)

Watanuki et al (2000: 69–73) present 34 examples of tag questions. If we exclude two special types of tag questions—question tags preceded by an imperative or a suggestion opening with *let's*, the

number of regular tag questions is reduced to 26. The details are tabulated below in table 3.

**Table 3**

	the polarity of the anchor	the polarity of the question tag	the intonation of the question tag	the number of instances
reverse polarity <sup>3)</sup>	positive	negative	fall/rise	11
	negative	positive	fall/rise	12
constant polarity <sup>4)</sup>	positive	positive	rise	2
	negative	negative	rise	1

We notice a big statistical difference in description between Egawa and Watanuki et al. Table 3 clearly indicates that the use of reverse polarity tag questions is much larger than that of constant polarity ones. There is another unique description in Watanuki et al. (2000: 70). They offer example (7) below to illustrate the [negative+negative] type of constant polarity tag questions.

- (7) A: So he wouldn't come, wouldn't he?  
 B: No. He said he was too busy.

They do not indicate the source of the example; nor do they discuss the doubt shared by Egawa and Quirk et al. if the [negative+negative] type of tag questions is actually used.

A variety of examples in Watanuki et al. suggest that there remain the unexplored aspects of tag questions. For instance, sentences (8) to (11) are the examples of the [positive+negative] type of reverse polarity tag questions. We have indicated the difference in the person of the anchor subject.

- (8) A: I am right, aren't I? (first person singular)  
 B: Yes, you certainly are.

- (9) We got home very late, didn't we? (first person plural)  
 (10) You like brandy, don't you? (second person)  
 (11) Your wife cooks well, doesn't she? (third person singular)

Two questions immediately come to mind. First, what is the most frequent subject used in tag questions? Secondly, what kind of semantic difference is brought about, if any, by the different person of the subjects in tag questions?

A corpus research will be required to answer these questions.

## 2.2. The Description of Tag Questions in three large reference grammars

Section 2.2 will look at three voluminous reference grammars of English published in England.

### 2.2.1. Quirk et al. (1985)

Quirk et al. (1985: 810–813) provide 40 examples of tag questions, of which 22 instances are the cases of regular tag questions. The statistics are tabulated in table 4 below.

**Table 4**

	the polarity of the anchor	the polarity of the question tag	the intonation of the question tag	the number of instances
reverse polarity	positive	negative	not applicable	16
	negative	positive	not applicable	6
constant polarity	positive	positive	rise	5
	negative	negative	rise	1

The statistics in Quirk et al. indicate that the [positive+negative] type predominates in the use of tag questions. We have not indicated the intonation of the question tags with a reverse polarity in table 4 because Quirk et al. do not imply that both falling and rising tones are

possible for all the example of the reverse polarity tags. As we have discussed in the endnote number one, they cast doubt if the [negative+positive] type is actually used. Example (12) is their example.

(12) So he doesn't like his JÒB, DÓESN'T he<sup>5)</sup> ?

### 2.2.2. Biber et al. (1999)

Biber et al. (1999: 139, 208–210) offer 35 examples of tag questions. But if we exclude special cases, we are surprised to find that only 13 examples are left as in table 5. Since they characterize their work as based on a corpus of over 40 million words, a novice in the field of corpus linguistics would expect to see more examples of “typical” tag questions. We would assume that they place an emphasis on introducing rarer cases.

**Table 5**

	the polarity of the anchor	the polarity of the question tag	the intonation of the question tag	the number of instances
reverse polarity	positive	negative	fall	3
	negative	positive	fall	6
constant polarity	positive	positive	rise	4
	negative	negative	not applicable	0

Table 5 seems to suggest that the [negative+positive] type tag questions are used twice as often as the [positive+negative] type and that the [positive+positive] type occupies nearly one third of the 13 examples. Yet, Biber et al. (1999: 211–212) show that the negative question tags are used four times more than the positive ones. We could infer that the [positive+negative] type is typical. They do not discuss, unfortunately, the frequency of the [positive+positive] type. They do not directly discuss the intonation of the question tags, either. Since they (p. 208) state that the function of reverse polarity tag

question is to elicit confirmation or agreement and maintain that that of the constant polarity one is to elicit information, we have interpreted the functional meaning as a falling and a rising tones, respectively.

We would like to pick up some examples from Biber (1999: 209–210) to realize the range of problems that emerge when we collect examples of tag questions.

- (13) Nice kitchen isn't it?  
 (14) He's a right little misery when he wakes up, ain't you boy?  
 (15) Do you want this do you, anywhere?  
 (16) Give them a message from me will you?

Sentence (13) is an example of a question tag following an incomplete clause. Sentence (14) illustrates a case where the subject and the operator of the question tag do not agree with those of the anchor clause. Sentence (15) exemplifies a question tag preceded by an interrogative clause. Sentence (16) is an instance of a question tag coming after an imperative clause.

### 2.2.3. Huddleston and Pullum (2002)

Huddleston and Pullum (2002: 891–895) present 32 examples of tag questions, of which 25 are the cases of regular tag questions. The statistics are tabulated below in table 6.

**Table 6**

	the polarity of the anchor	the polarity of the question tag	the intonation of the question tag	the number of instances
reverse polarity <sup>6)</sup>	positive	negative	fall/rise	12
	negative	positive	fall/rise	7
constant polarity	positive	positive	rise	4
	negative	negative	rise	(2)

The number of examples may not be big enough just like the four other grammars we have seen so far. Yet the number of instances appears to indicate the frequency of how often the four combinations of the anchor and the question tag are employed.

We will look at two careful observations offered by Huddleston and Pullum. They call attention to the examples of the [negative+positive] type where the anchor clause is understood to be semantically negative because it includes a non-assertive element. Sentences (17) and (18) are the examples.

(17) **Few** of them liked it, did they? [my emphasis]

(18) It's **hardly** fair, is it? [my emphasis]

They go on to introduce the controversial case of the [negative+negative] type. See examples (19) and (20).

(19) %He isn't ill, isn't he?

(20) %So you haven't done your homework, haven't you?

Huddleston and Pullum (2002: 892) assert that “many speakers reject examples” like (19) and (20). They indicate the judgment by placing a percentage mark in front of the anchor subjects.

### 3. The Corpus-based Study of Tag Questions

#### 3.1. The Summary of Descriptions in Reference Grammars

In section 2 we have consulted five reference grammars and tried to find out what is considered as prototypical tag questions. One of the indices of what is taken as a prototype is the frequency of usage. What is the most frequent combination of an anchor clause and a question tag? We will summarize the data obtained by the five grammars as in table 7.

**Table 7**

	positive+ negative	negative+ positive	positive+ positive	negative+ negative
Egawa	4	4	4	1
Watanuki	11	12	2	1
Quirk	16	6	5	1
Biber	3	6	4	0
Huddleston and Pullum	12	7	4	2

If we follow the data given by either Quirk et al. (1985) or Huddleston and Pullum (2002), we can conclude that the most frequently used combination of the anchor and the question tag is [positive+negative], followed, in descending order, by [negative+positive], [positive+positive], and [negative+negative]. Watanuki et al. (2000) convey the impression that there is only a slight difference in the frequency of usage between the [positive+negative] and [negative+positive] patterns. Biber et al. (1999) can create the impression that the [negative+positive] is commonest. Egawa (1991) cannot be a help to solve the mystery of frequency. We feel, moreover, that the two types of constant polarity questions are over-represented in number. How are these disproportionate numbers brought about?

After all, the books of grammar focus on the aspects of a particular syntactic phenomenon which attracts the attention of the potential readers. Even Biber et al., which is compiled based on a corpus of over 40 million words, is not detailed in how four types of tag questions are distributed in the actual use of English.

### 3.2. Tottie and Hoffmann (2006)

Tottie and Hoffmann (2006) surveyed 10.36 million words of the British National Corpus and 5 million words of Longman Spoken American Corpus. One of their aims of research is to reveal the frequency difference of what they call the “canonical” type of tag

questions.

- (21) Makes you really think, doesn't it? [American]
- (22) Oh it's not very valuable, is it? [British]
- (23) So this is the letter he sent you, is it? [American]
- (24) Yes, they don't come cheap, don't they? [British]

Tottie and Hoffmann (2006: 285–286) state that they first employed the automated lexical search to analyze the millions of words. They go on to conduct a manual search and obtained 2311 relevant examples of spoken American English and 4973 relevant instances of spoken British English. They (p.288) present us with an amazing statistics; they claim that the frequency of tag questions used in British English reaches 4383 instances per million words (pmw) whereas that in American English comes to only 455 pmw. To summarize, the frequency of tag questions are more than nine times higher in British English than in American English.

Watanabe (2013(a): 296) summarizes what Tottie and Hoffmann (pp.289–291) discuss. His table is translated and reproduced as in table 8.

**Table 8**

	positive+ negative	negative+ positive	positive+ positive	negative+ negative
American	69%	27%	4%	0%
British	75%	17%	8%	2 instances

Table 8 tells us that American and British English have two things in common when tag questions are used: first, the most prevalent type among the four types of the anchor and question tag combination is [positive+negative]; secondly, the frequency of occurrence in the four types changes in the same direction: the most predominant type is [positive+negative], followed, in descending order, by

[negative+positive], [positive+positive], and [negative+negative].

The difference between two varieties of English is observed in the frequency of occurrence in the use of the second and the third types. American English uses [negative+positive] types<sup>7)</sup> about one and a half times as often as British English. On the contrary, British English employs twice as many of [positive+positive] types as American English. The controversial problem of whether the [negative+negative] is actually attested is treated very carefully. Tottie and Hoffmann (p. 290) report only two instances of “bona fide” examples. They are quoted as in (25) and (26) below.

(25) I bet you didn't buy a paper today either, did you not? [British]

(26) [= (24)] Yes, they don't come cheap, don't they? [British]

We have three more sociolinguistic observations gained by their analysis. There seem to be a frequency difference in how often tag questions are used in terms of geography, gender, and age.

Firstly, Tottie and Hoffman (pp. 295–297) discuss the frequency of occurrence of pronouns used in the question tags to find out if any regional difference is observed. The ranking of frequency of how often a particular pronoun is chosen is the same in American and British English. The pronoun *it* takes the top position, followed, in descending order, by *you*, *they*, *he*, *we*, *she*, *I* and *there*. The most frequent type of question tag turns out to be “isn't it?” It occupies about 20 percent of all the question tags in both varieties of English. This is a statistical answer to the question we have raised in section 2. 1. 2. There is a noticeable difference in how often the pronoun *you* is employed; American speakers use *you* more often than British speakers. The question tag “don't you” ranks second in American speakers while it comes in the fourth in British speakers. We will pick up the forms of question tags that occupy the first five rankings in Tottie and Hoffmann (p. 296). The result is tabulated in table 9.

**Table 9**

ranking	1st	2nd	3rd	4th	5th
American	isn't it?	don't you?	do you?	is it?	doesn't it?
British	isn't it?	is it?	aren't they?	don't you?	do you?

We could infer from the data that American speakers will use tag questions to help develop a personal relationship between a speaker and the listener. Tottie and Hoffmann (p. 301) characterize such use as “facilitating tags”.

Secondly, Tottie and Hoffmann (p. 304) give data which show the gender difference in the frequency of occurrence of tag questions. Roughly speaking, female speakers use the construction about one and half times as often as male speakers both in America and in Britain. They maintain that the gender difference is slight and they declare to refrain from discussing the gender variable.

Thirdly, Tottie and Hoffmann (pp. 304–306) discuss how tag questions are used in different age groups. They set up six age groups both in America and Britain. The age groups consist of people aged between 0 and 14 years old, people aged 15 and 24 years old, people aged between 25 to 34 years old, people aged between 35 and 44 years old, people aged 45 and 59 years old, and people aged over 60 years old. In Britain adults aged between 25 and 34 years old are the most frequent users of tag questions while in America adults aged over 60 years old use them most often. Tottie and Hoffmann are yet to discuss why the difference in the frequency is observed between the different age groups. In both countries younger people aged 24 years and under seem to use fewer tag questions than other age groups. Tottie and Hoffmann are cautious in coming to a conclusion; they (p. 306) claim that more research is required to know how invariant tags, such as *yeah*, *eh*, *okay*, *right*, *inmit*, are used. They refer to Stenström et al.’s (2002) study which discusses the extensive use of these tag questions in London area.

#### 4. The Phonetic Study of Tag Questions

In the last section we have seen a very extensive and informative study of tag questions by Tottie and Hoffmann (2006). Yet they leave an important aspect of the syntactic phenomenon untouched<sup>8)</sup>. They state (p. 302):

Further research using material that is annotated for intonation is likely to provide more conclusive answers about the interplay between the form and the function of tag questions.

We have seen in table 1 how tag questions will behave in terms of both the polarity of a sentence and the intonation of the question tag. Quirk et al. (1985: 811–812) provide visually appealing representation of the behavior of tag questions from a syntactic and a phonetic viewpoint. We will reproduce their figure as follows:

<p><b>POSITIVE + NEGATIVE</b>  <b>RISING TONE</b>                      (i) + <math>\hat{S}</math> – <math>\hat{T}</math>  <b>He likes his JÒB, DÓESn't he?</b></p>	<p><b>FALLING TONE</b>                      (iii) + <math>\hat{S}</math> – <math>\hat{T}</math>  <b>He likes his JÒB, DÒESn't he?</b></p>
<p><b>NEGATIVE + POSITIVE</b>  <b>RISING TONE</b>                      (ii) – <math>\hat{S}</math> + <math>\hat{T}</math>  <b>He doesn't like his JÒB, DÓES he?</b></p>	<p><b>FALLING TONE</b>                      (iv) – <math>\hat{S}</math> + <math>\hat{T}</math>  <b>He doesn't like his JÒB, DÒES he?</b></p>

Figure 2 (from Quirk et al. 1985: 811–812)

The intonation of the anchor clause is assumed to be falling in all the five patterns<sup>9)</sup>. The intonation of question tags can be either falling or rising in the reverse polarity types whereas that in the constant polarity types can only be rising. Their description should be considered prescriptive, or what is felt as prototypical among the native speakers because, unfortunately, no phonetic corpus research is reported in the

book.

#### **4.1. A Phonetic Description of Tag Questions in O'Connor and Arnold (1973)**

O'Connor and Arnold's (1973) *Intonation of Colloquial English* is a technical introduction to the intonation system of English. It is not intended as a phonetic corpus of the language. The book is designed to provide a phonetic training to the advanced EFL learners or to their teachers. It offers numerous examples with detailed notations for intonation. We consider that it can be used as a starting point toward an extensive investigation of a phonetic corpus.

The number of examples of tag questions contained in the book reaches 143 in total. As we have just seen in the last section, the intonation of an anchor clause has been assumed to be falling. To our amazement, the analysis of the examples in O'Connor and Arnold (1973: 261–267) has revealed that the anchor can take either a falling tone with 78 instances or a rising tone with 65 instances. We would like to extend our analysis in three steps. First, we will separate the 143 examples into two categories: those with a falling anchor and those with a rising anchor. We will introduce this separation because the tone of the anchor has been considered “falling”; we might encounter a new observation. Secondly, we will use a phonetic criterion on the question tags to categorize them either as falling or as rising. Thirdly, we will give a syntactic analysis both to an anchor and to a question tag; the clauses will be divided into a positive and negative ones.

We will start the analysis of the tag questions with a falling anchor. Syntactically, they fall into three types: [positive+negative], [negative+positive], and [positive+positive]. Phonetically, the question tag can take either a falling or a rising tone. The combination of syntax and phonetics will produce five kinds of tag questions with a falling anchor. The examples are introduced below from

O'Connor and Arnold (1973) with rhythmic descriptions.

- (27) A: It <sup>1</sup>served him `right. (O'Connor and Arnold 1973: 261)  
 B: Yes it `did, | `didn't it? [positive+negative; fall]
- (28) A: I've <sup>o</sup>just heard from `Ann. (O'Connor and Arnold 1973: 265)  
 B: She's <sup>1</sup>gone to `Germany, | hasn't she? [positive+negative; rise]
- (29) A: You're <sup>1</sup>not very `good at it, | `are you? [negative+positive; fall] (O'Connor and Arnold 1973: 262)  
 B: No, I'm `not | `am I? [negative+positive; fall]
- (30) A: `Frank can <sup>o</sup>play. (O'Connor and Arnold 1973: 265)  
 B: But <sup>1</sup>Arthur `can't, | can he? [negative+positive; rise]
- (31) A: They <sup>1</sup>want a `rise. (O'Connor and Arnold 1973: 266)  
 B: They `do, | do they? [positive+positive; rise]

We will explain the meaning of the rhythmic symbols, taking (27B) and (28A, B) as examples. A vertical line placed as a superscript on the left of *served* indicates the onset of a tone unit or a rhythmic group; the placement of a vertical line as a superscript shows that it is perceived as a high head in tone. A slanting line placed as a superscript on the left of *did* goes down from left to right to show a high fall tone. The underline on *did* tells that it receives a nuclear tone. A vertical line between *did* and *didn't* means that there is a break between the two words. In other words, "Yes, it did" and "didn't it?" constitute phonetically independent clauses. A white open circle placed as a superscript on the left of *just* indicates that it receives a rhythmic stress. A slanting line placed as a subscript on the left of *Germany* goes down from left to right to show a low fall tone. A slanting line placed as a subscript on the left of *hasn't* goes up from left to right to show a low rise tone.

78 tag questions are classified into five types. They present a distribution as in table 10.

**Table 10**

falling anchor	the polarity of the anchor	the polarity of the question tag	the intonation of the question tag	the number of instances
reverse polarity	positive	negative	fall	29
	positive	negative	rise	19
	negative	positive	fall	9
	negative	positive	rise	9
constant polarity	positive	positive	rise	12

Next we would like to consult the examples of the tag questions with a rising anchor.

- (32) A: He's no reason to be °cross with you. (O'Connor and Arnold 1973: 262)  
 B: I'm doing the °best I can, | `aren't I? [positive+negative; fall]
- (33) A: I `can't °play. || My `racket's °broken. (O'Connor and Arnold 1973: 266)  
 B: You could borrow one, | couldn't you? [positive+negative; rise]
- (33) A: We'll ex `cuse them, | this time. (O'Connor and Arnold 1973: 262)  
 B: They |don't let us °down often, | do they? [negative+positive; fall]
- (34) A: |Write to him at `Warwick °Street. (O'Connor and Arnold 1973: 266)  
 B: That's |not his home ad °dress, | is it? [negative+positive; rise]

65 tag questions are divided into four types. They present a distribution as in table 11.

**Table 11**

rising anchor	the polarity of the anchor	the polarity of the question tag	the intonation of the question tag	the number of instances
reverse polarity	positive	negative	fall	13
	positive	negative	rise	17
	negative	positive	fall	20
	negative	positive	rise	15

The data in table 10 show that the tag questions with constant polarity can only take a rising tone. The only combination of an anchor and a question tag allowed in their data is [positive+positive] just like Biber et al. (1999) that we summarized in page 8.

What about reverse polarity questions? At first sight the data don't seem to be revealing. Based on the data in table 10, we might be able to say about a tag question with a falling anchor that in the case of the [positive+negative] type a falling tone is about one and a half time more frequent than a rising tone. Obviously, in the case of [negative+positive] type the frequency of a falling and a rising tone is the same. When we turn our eyes to the data in table 11 about a tag question with a rising anchor, there does not seem to be a big difference in the distribution of the four types of tag questions.

A semantic viewpoint may provide a different outlook on the function that the anchors can perform. We will put side the difference of intonation in the question tags to highlight the contrast that a falling and a rising anchor might present. See table 12 below.

**Table 12**

	the polarity of the anchor	the polarity of the question tag	the intonation of the question tag	the number of instances
falling anchor	positive	negative	fall/rise	48
	negative	positive	fall/rise	18
rising anchor	positive	negative	fall/rise	30
	negative	positive	fall/rise	35

If we focus on the [negative+positive] type, the rising anchor is almost twice as frequent as the falling one<sup>10</sup>. We will have to consider what kind of factors can bring about this difference in terms of semantics and pragmatics. The examples of tag questions in O'Connor and Arnold are given in the form of a short dialogue between the two people. The dialogues may offer a modest help to know the situation a particular tone is used.

Let us discuss the examples of falling anchors as in sentences (35) and (36) below.

(35) [= (29)]

A: You're <sup>1</sup>not very good at it, | <sup>1</sup>are you? [negative+positive; fall]

B: No, I'm <sup>1</sup>not | <sup>1</sup>am I? [negative+positive; fall]

(36) [= (28)]

A: I've <sup>0</sup>just heard from Ann.

B: She's <sup>1</sup>gone to Germany, | <sup>1</sup>hasn't she? [positive+negative; rise]

Speaker B in sentence (35) asserts the message “No, I’m not” and confirms it by the question tag “am I?” No response is expected from speaker A. Speaker B in sentence (36) expresses her knowledge or belief that “she’s gone to Germany” and intends to get a confirmation from speaker A.

Now we will go on to consider the examples of rising anchors as in sentences (37) and (38) below.

(37) [= (32)]

A: He's no <sup>1</sup>reason to be <sup>0</sup>cross with you.

B: I'm <sup>1</sup>doing the <sup>0</sup>best I <sup>1</sup>can, | <sup>1</sup>aren't I? [positive+negative; fall]

(38) [= (33)]

A: I <sup>1</sup>can't <sup>0</sup>play. | | My <sup>1</sup>racket's <sup>0</sup>broken.

B: You could <sup>1</sup>borrow one, | <sup>1</sup>couldn't you? [positive+negative; rise]

Speaker B in sentence (37) seems to reveal that he is not certain if “I’m doing the best I can” by uttering it in a rising intonation. He expresses his intention that he wants to believe that he is doing his best by uttering “aren’t I?” with a falling tone. He does not want speaker A to contradict him. Speaker B in sentence (38) appears to mitigate the assertiveness of his words “You could borrow one” by uttering it in a rising tone; yet, the rising tone starting on *borrow* may sound authoritative. Likewise, the rising tone on *could* may indicate either the politeness or the irritation of speaker B.

Let us go back to the topic on the tones of question tags. The data are tabulated in table 13 to present the frequency of the four types of tag questions. The statistics on constant polarity questions is returned.

**Table 13**

falling/ rising anchors	the polarity of the anchor	the polarity of the question tag	the intonation of the question tag	the number of instances
reverse polarity	positive	negative	fall	42
	positive	negative	rise	36
	negative	positive	fall	29
	negative	positive	rise	24
constant polarity	positive	positive	rise	12

We find that the frequency of occurrence of the four types of reverse polarity questions is, in a descending order, [positive + negative; fall], [positive + negative; rise], [negative + positive; fall] and [negative + positive; rise]. We have obtained these data by treating the examples of tag questions in O’Connor and Arnold as if they were corpus data. The examples are presented by two renowned phoneticians in England and, therefore, the data is expected to reflect the intuitions of the native speakers. Extensive analysis of actual phonetic data will

provide both the realistic frequency of occurrence of five types of tag questions and the context in which they are used.

## 4.2. The analysis of actual phonetic data

### 4.2.1. Watanabe (2013(b))

I conducted a small phonetic research in Watanabe (2013(b): 307–308). Eleven examples of tag questions were collected from BBC’s radio program. I would like to introduce my data as a starting point for the more extensive phonetic research. The details of the description are cut and only the number of instances is given.

**Table 14** (falling anchors)

	the polarity of the anchor	the polarity of the question tag	the intonation of the question tag	the number of instances
reverse polarity	positive	negative	fall	6
	positive	negative	rise	0
	negative	positive	fall	2
	negative	positive	rise	1
constant polarity	positive	positive	rise	1

**Table 15** (rising anchors)

	the polarity of the anchor	the polarity of the question tag	the intonation of the question tag	the number of instances
reverse polarity	positive	negative	fall	0
	positive	negative	rise	0
	negative	positive	fall	0
	negative	positive	rise	1

In a very small data the [positive+negative; fall] type was found to be most frequent. It is to be noted that an example of constant polarity question was found. In Tottie and Hoffmann’s (2006) data the

pattern occupied 8 percent of the total instances of tag questions in British English.

#### 4.2.2. Further Phonetic Research

This section will introduce newly collected phonetic data of tag questions. BBC's radio program was employed as a source of data. For the purpose of acknowledging the data source, each example is accompanied by the program title, the broadcast date, and the minute and second of when a particular dialogue is uttered. The speaker's gender is indicated by (F) or (M) at the end of each line. We follow Wells (2006) for the rhythmic notations. The indicated rhythms are as follows: (1) a rhythmic beat as in <sup>ˈ</sup>*doesn't*, which is represented by a short vertical line placed as a superscript on the left of the word in question; (2) the location of a nuclear accent as in arrival, shown by the underline; (3) a falling nuclear tone as in does, which is indicated by a slash going down from left to right; (4) a rising nuclear tone as in /aren't, which is indicated by a slash going up from left to right; (5) a fall-rise nuclear tone as in arrival, which is shown by the combination of the falling and rising slashes. The rhythmic notations are given only for the examples of tag questions.

- (39) A: I'm the middle child. And I can still feel the feeling of my little sister arriving. And you're just knocked off your perch. And I think it goes in very deep, that feeling. (F)  
 B: Yeah, it <sup>ˈ</sup>doesn't sound as though she was <sup>ˈ</sup>all that <sup>ˈ</sup>delighted about the new arrival, | does it? (F) (Woman's hour 6 Sept 2014; 1:00)
- (40) A: That's tearing us all. The solution is very simple, of course. It's to make women more vocal and more visible in these communities. But it's not simple, | is it? How do you go about starting, Sarah? (F)  
 B: I think there are two things. (F) (Woman's hour 6 Sept 2014;

4: 12)

- (41) A: Because their families are in Rotherham, and they not wanting to break that link to their families, they are still remaining within the violent relationship. (F)  
B: 'That's very, I mean, 'that's very \depressing, Sarah, | \isn't it? (F)  
C: Yeah, absolutely. I think Rahala is right. (F) (Woman's hour 6 Sept 2014; 6:06)
- (42) A: It was 'about you 'trying to 'get a bit of 'control over the \situation, | \wasn't it? I mean, you are much more in a much more powerful position. Now you befriended the woman who took away your then boyfriend. Isn't that, am I right? (F)  
B: Oh, absolutely ! There really is something that, I mean, not, I don't think that something I think about now. Definitely at the time when Betty first suggested the meeting. (F) (Woman's hour 6 Sept 2014; 22:00)
- (43) A: You're 'happy with my \tractor driving, | /aren't you? (M)  
B: Oh, absolutely, no issues there. (M) (The Archers 1 Sept 2014; 0: 54)
- (44) A: Get \that, | /don't you? (M)  
B: Oh, cheers, dad. (M) (The Archers 1 Sept 2014; 8: 32)
- (45) A: I must have been an idiot countless times with your father, watching the same scene. And I still feel the same sense of wonder. (F)  
B: It 'matters a \lot to you, | \isn't it? (M) (The Archers 1 Sept 2014; 10: 44)
- (46) A: So what are you thinking? (F)  
B: We 'quite like Monte \zuma, | /don't we, James? (F) (The Archers 2 Sept 2014; 10:10)
- (47) A: Thank goodness ! 'You're 'all \right. You \are, | /aren't you? (M)

- B: I'm fine. (F) (The Archers 2 Sept 2014; 10: 24)
- (48) A: David, look ! (F)  
B: Oh, my goodness ! (M)  
A1: That's un \usual, | /isn't it? (F)  
B: It is. I've never seen running water here. (M) (The Archers 2 Sept 2014; 10: 34)  
A2: 'Springs 'usually come in the \winter, | /don't they? (F)  
(The Archers 2 Sept 2014; 10: 34)  
B: Well, in wet ones, yeah.
- (49) A: Mike's stressed about the business. His pasteurizers packed off. (F)  
B: Oh, dear ! (F)  
A: (A1) Well it \happens, | /doesn't it? There's only work at the end of the day. (A2) You've 'got to 'get on with \life, | /haven't you? (F) (The Archers 2 Sept 2014; 11: 24)  
B: Quite.
- (50) A: 'Didn't 'sound \too bad, | \did I? (F)  
B: You sounded fantastic. (F) (The Archers 3 Sept 2014; 3: 45)
- (51) A: What is it? (F)  
B: I'm sorry. (F)  
A: Oh, love, don't worry. Now we'll always keep in touch wherever we are settled. We are \family, | /aren't we? (F) (The Archers 3 Sept 2014; 12: 08)  
B: Aren't I? (F)
- (52) A: Why aren't you pleased? (M) (The Archers 4 Sept 2014; 1: 45)  
B: I am. Just surprised. (F)  
A: I set out to \arrange something, | /didn't I? (M)  
B: Yeah. (F)
- (53) A: What's the matter? (M) (The Archers 4 Sept 2014; 3: 01)  
B: School has called. Freddie hasn't turned up this morning. (F)

A: Oh, no. (M)

B: He's been texting, really. So he<sup>1</sup> must be all \right, | \mustn't he? (F)

A: Yeah. (M)

(54) A: Is it for a special occasion? (F) (The Archers 4 Sept 2014; 4: 44)

B: Any dinner with my husband. (F)

A: Oh, how nice ! (F)

B: We don't get out for ages. We both<sup>1</sup> get so \busy, | /don't you. With work and kids. It's like end up leading separate lives. (F)

(55) A: A<sup>1</sup> few hours a<sup>1</sup> go before she<sup>1</sup> turned<sup>1</sup> up we were \happy, | /weren't we? Happy as neither of us had ever been before. (M) (The Archers 5 Sept 2014; 11: 04)

B: I thought so. (F)

(56) A: Look what happens. (M) (The Archers 7 Sept 2014; 0:54)

B: To be<sup>1</sup> fair, he was<sup>1</sup> only<sup>1</sup> gone a \minute, | /wasn't he (F)

A: Ha, ha. So he claims. (M)

(57) A: I'm not sure how he was taken in. He's<sup>1</sup> still<sup>1</sup> not him \self, | \is he? Roy, I mean. I wondered if he said anything to you. (F) (The Archers 7 Sept 2014; 1: 21)

(58) A: I'm not in the mood for crowds. (F) (The Archers 7 Sept 2014; 7: 16)

B: You've been stuck in all weekend. Come on. We'll enjoy it once we get there.

A: hmm. (F)

B: Besides, I promised to Henry. We<sup>1</sup> can't<sup>1</sup> let him \down, | \can we? (M)

(59) A: You paid for my ticket. (M)

B: Sorry? (M)

A: The money you sent for my birthday. It paid for me to get to Brom. (M)

B: Oh. (M)

A: So I thought I'd come and say "thank you". (I) should 've  
 \texted, though, | \shouldn't I? (M)

C: Doesn't matter. (F)

(60) A: So if it happened after the split with Rob, who's the father?  
 (F)

B: |Splitting up | doesn't mean \anything, | \does it? (F)

A: You don't think so. (F)

We have obtained 24 examples of tag questions. They are all examples of reverse polarity tag questions. First the examples are divided into two groups: falling anchors and rising anchors. Then they are subdivided based on the polarity and the intonation.

**Table 16** (falling anchors)

the polarity of the anchor	the polarity of the question tag	the intonation of the question tag	the numbers of the examples in the data
positive	negative	fall	(41B) (42A) (45B) (53B) (59A)
positive	negative	rise	(43A) (44A) (46B) (47A) (48A1) (48A2) (49A1) (54B) (56B)
negative	positive	fall	(40A) (57A) (58B) (60B)
negative	positive	rise	

**Table 17** (rising anchors)

the polarity of the anchor	the polarity of the question tag	the intonation of the question tag	the numbers of the examples in the data
positive	negative	fall	
positive	negative	rise	(49A2) (51A) (52A) (55A)
negative	positive	fall	(39B) (50A)
negative	positive	rise	

In the limited data of ours the frequency occurrence of tag questions with falling anchors turned out to be three times as high as those with rising anchors. The scale of data is small but we can affirm that the anchors do not always end with a falling tone as some representative reference grammars assume. It is to be noted that six examples of rising anchors do not exhibit a simple rising tone but a fall-rise tone.

We would like to put the data of falling and rising anchors together and to see how the tones of question tags are distributed. The results are shown in table 18. The number of instances in table 13, which shows the distribution of tag questions in O'Connor and Arnold (1973), is given in the brackets for comparison.

**Table 18**

falling/ rising anchors	the polarity of the anchor	the polarity of the question tag	the intonation of the question tag	the number of instances
reverse polarity	positive	negative	fall	5 (42)
	positive	negative	rise	13 (36)
	negative	positive	fall	6 (29)
	negative	positive	rise	0 (24)

In terms of syntax the total numbers of [positive+negative] types come to 18, which is three times as large as the instances of the [negative+positive] types. The observation that [positive+negative] types occur more often than [negative+positive] agrees with the descriptions in Quirk et al. (1985) and Huddleston and Pullum (2002). In terms of phonetics the number of rising tags predominates in the [positive+negative] syntactic patterns. Yet, if we disregard the difference in polarity and put the number of [positive+negative; fall] and that of [negative+positive; fall] together, we get the number 11. We might be able to say that tag questions end either with a

rising tone or with a falling tone. In a smaller data of Watanabe (2013(b)), summarized in table 14, the most frequent type of tag questions was shown to be a [positive+negative; fall] type. The collection of more phonetic data will provide us with the average image of how different types of question tags are distributed.

## 5. Concluding Remarks

We have observed two aspects of tag questions: syntax and phonetics. First, among the four syntactic types of tag questions, the most predominant type has turned out to be [positive+negative], followed, in descending order, by [negative+positive], [positive+positive], and [negative+negative]. In the phonetic side we have demonstrated by the original data that the anchor clause of a tag question can end in a fall-rise tone. We have learned that the analysis of much larger data is needed to know how often question tags end with a falling or a rising tone.

We have left a big issue untouched: the semantics of tag questions. For the purpose of continuing research, we would like to classify the 24 examples presented in 4. 2. 2 semantically. We will follow the classification of Tottie and Hoffmann (2009: 141). The results are given in table 19. The symbols are underlined when a question tag ends with a rising tone.

**Table 19**

semantic categories	the numbers of examples
confirmatory	(39B) (40A) (42A) ( <u>47A</u> ) ( <u>48A1</u> ) (50A) ( <u>52A</u> ) ( <u>55A</u> ) ( <u>56B</u> )
attitudinal	( <u>43A</u> ) ( <u>46B</u> ) ( <u>49A1</u> ) ( <u>49A2</u> ) (53B) ( <u>54B</u> ) (57A) (58B) (59A) (60B)
challenging	
facilitative	(41B) (45B) ( <u>48A2</u> ) ( <u>51A</u> )
softening hortatory	( <u>44A</u> )

The falling and the rising tags seem to be evenly distributed. To take the confirmatory category as an example, the instances of the falling tags are four and that of the rising tags are five. We need to analyze more phonetic data in the context to find out if there is a connection between the semantics and phonetics of question tags.

### Acknowledgements

This research was partially supported by a grant-in-aid (言語文化研究所研究助成 2013) from Takushoku University. I would like to express my heart-felt gratitude to all the people concerned.

### Notes

- 1) Egawa (1991: 453) comments that example (6) is quoted from Swan (1980: § 515.5). We have consulted Swan's most recent work and found the same illustrative sentence in Swan (2005: § 488.7). Egawa himself seems undetermined if the [negative+negative] tag questions are actually used; he refers to Quirk et al. (1985: 813) who state: "This type, however, has not been clearly attested in actual use."
- 2) Egawa (1991: 452) suggests that the question tag in reverse polarity tag questions can take either a falling or a rising tone.
- 3) Watanuki et al. (2000: 69–70) suggests that the tag of the reverse polarity tag questions can take either a falling or a rising tone.
- 4) Watanuki et al. (2000: 70) assert that the tag of constant polarity tag questions—both [positive+positive] and [negative+negative] types—is pronounced in a rising tone.
- 5) The words *job* and *doesn't* are spelled in small capital to show that they receive a rhythmic accent in the sentence. The grave accent on JÒB and the acute accent on DÓESN'T indicate a falling and a rising tone, respectively.
- 6) Huddleston and Pullum (2002: 894) state that the tag of the reverse polarity tag questions can take either falling or rising tones. They argue that the occurrence of falling tones is more frequent.
- 7) As we have seen in table 5, Biber et al. (1999) give twice as many examples of the [negative+positive] type as those of the [positive+negative] type. Stig Johansson, who wrote the chapter, may have put a high priority on the data of American English.
- 8) Tottie and Hoffmann (2009: 134), which is a research on how tag questions are used in 16th century dramas, admit that their data lacks the

notation of intonation.

- 9) Huddleston and Pullum (2002: 894) take the same position.
- 10) I noted this observation in Watanabe (2013(b): 306) using the same data from O'Connor and Arnold. But I did not provide the overall data about the four types of tag questions as in table 12.

### References

- Biber, Douglas, Stig Johansson, Geoffrey Leech, Susan Conrad, Edward Finegan. 1999. *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Pearson Education Limited: Essex.
- Burleson, Deborah F. 2007. "Intonation Patterns in English Tag Questions of Japanese Speakers of English as a second Language" *IULC Working Papers* Vol. 7. (eds.) Catalina Mendez Vallejo, Ken De Jong. Indiana University: Bloomington.
- Egawa, Taichiro. (江川泰一郎) 1991 『英文法解説』 (*A New Guide to English Grammar*) Kaneko Shobo: Tokyo.
- Huddleston, Rodney, Geoffrey K. Pullum. 2002. *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge University Press: Cambridge U.K..
- Ladd, D. Robert. 1981. "A First Look at the Semantics and Pragmatics of Negative Questions and Tag Questions" *Proceedings of the Chicago Linguistic Society*. Vol. 17, pp. 164-171.
- Swan, Michael. 1980. *Practical English Usage*. Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_ 2005. *Practical English Usage*. 3rd Edition. Oxford University Press.
- Nomura Keizo, Hanamoto Kingo Hayashi Ryujiro. 2013. *O LEX English Japanese Dictionary*. (『オーレックス英和辞典』) 2nd Edition. Obunsha: Tokyo.
- O'Connor, J. D., G. F. Arnold. 1973. *Intonation of Colloquial English*. Longman: London.
- Quirk, Randolph, Sydney Greenbaum, Geoffrey Leech, Jan Svartvik. 1985. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Longman: London.
- Reese, Brian and Nicholas Asher. 2006. "Prosody and the Interpretation of Tag Questions" in E. Puig-Waldmüller (ed.) *Proceedings of Sinn und Bedeutung*. 11. Universitat Pompeu Fabra: Barcelona. pp. 448-462.
- Stenström, Anna-Brita, Gisle Andersen, Ingrid Kristine Hasund. 2002. *Trends in Teenage Talk, Corpus Compilation, Analysis and Findings*. John Benjamins: Amsterdam/Philadelphia.
- Tottie, Gunnell and Sebastian Hoffmann. 2006 "Tag Questions in British and American English" *Journal of English Linguistics*. Vol. 34 No. 4, pp. 283-311.
- \_\_\_\_\_ 2009 "Tag Questions in English The First Century" *Journal of English Linguistics*. Vol. 37 No. 2, pp. 130-161.

- Turnbull, Joanna, Diana Lea, Dilys Parkinson, Michael Ashby. 2010. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* 8th Edition Oxford University Press.
- Wells, John C. 2006. *English Intonation An Introduction*. Cambridge University Press: Cambridge, UK.
- Watanabe, Tsutomu (渡辺勉) 2013(a) 「英語の付加疑問文の音調について (1) : 文献が示す規範」『英語音声学』第 18 号 pp. 289-299 日本英語音声学会
- Watanabe, Tsutomu (渡辺勉) 2013(b) 「英語の付加疑問文の音調について (2) : 予備音声調査」『英語音声学』第 18 号 pp. 301-312 日本英語音声学会
- Watanuki, You et al. (綿貫陽) 2000. 『ロイヤル英文法』 (*Royal English Grammar with Complete Examples of Usage*) Obunsha: Tokyo.

(原稿受付 2014 年 9 月 30 日)

〈論文〉

## 『水滸伝』の日本語訳の比較研究

趙 昕

### 要 旨

本学中国語学科の「中国文学読解」という科目の授業で、中国明・清時代の口語体小説『水滸伝』や『紅樓夢』などを講読することがあった。その際、日本で出版された日本語の翻訳書を参考にすることがあったが、時として、原書の中に展開されている文学的世界を、日本語訳が必ずしも伝えきれていないことを実感することがあった。このこともあって、『水滸伝』に対する複数の日本語訳を原書をもとにして比較しようとの思いを起し、小稿を執筆したのである。論の中では、二種類の日本語訳が、言葉遣いなどにおいてどちらが原書により近いか、あるいはそれぞれ特徴があり原書にも忠実であるか、それともその反対であるかを検討し、それを通じて、日中両国の言語文化や文章表現の異同などを考え、よりよい翻訳が生まれることに寄与できればと思った。

具体的な論述の中では、できるだけ多くの実例をあげ、①人物の動作・場面・空間描写 ②ニュアンス・語気 ③文脈・流れ ④慣用言語表現 ⑤歴史的・文化的背景 ⑥意味内容という六つの視点から比較を行い、日本語訳の翻訳的、文章表現的、または文学的效果を考えた。

キーワード：人物の動作・場面・空間描写、ニュアンス・語気、文脈・流れ、歴史的・文化的背景

### 一 本稿執筆のきっかけと意図

中国明代のいわゆる「四大長編」小説は、日本でも古くから伝わっている。中でも、『三国志』（『三国志演義』）、『水滸伝』、『西遊記』は、多くの日本人がその名を知り、何らかの形でそれに触れているように思われる。

そして、小説の詳細や全体像を知っているものなら、それら小説の日本語訳（完訳・全訳）を読んだことがあるだろう。

本学の「中国文学読解」という科目の授業でも、『水滸伝』など、中国の明・清時代の口語体小説を講読することがあった。その際、日本で出版された日本語の翻訳書を参考にしたが、時として、原書の中に展開されている文学的世界を、日本語訳が必ずしも伝えきれていないことを実感することがあった。

もっとも、翻訳たるものは、原書に書かれたことの意味なりニュアンスなりをすべてそのままに、あるいは正確に訳しだすのが不可能であることはいまさら申すまでもない。まして文学作品となるとなおさらである。

しかしながら、同一作品やその作品のところどころの部分に対して、翻訳者がそれぞれの考え方より、異なる訳を行うことがあるのも事実である。その場合、言葉遣いなどにおいてどちらが原書により近いか、あるいはそれぞれ特徴があり原書にも忠実であるか、それともその反対か、という問題は当然読者や研究者には意識される。そういう意識のもとに、もしも一つの作品に対する複数の翻訳を原書をもとにして比較するならば、それこそ有意義な作業であり、また楽しさを伴うものでもあろうと思ひ、この小論を書いた次第である。目的は二つある。一つは、日中両国の言語文化や文章表現の違いを考えること、いま一つは、よりよい翻訳が生まれることに寄与できればということである。

執筆にあたっては、二種類の代表的な翻訳書——吉川幸次郎・清水茂によるものと、駒田信二によるものを選んだ<sup>(1)</sup>。

『水滸伝』は規模の大きい長編であるし、小論も、初歩的な試みであるため、今回、その第三回（第三章）のみを検討の対象とし、次に示す六つの視点から考えることにした。

- ① 人物の動作・場面・空間描写
- ② ニュアンス・語気

- ③ 文脈・流れ
- ④ 慣用言語表現
- ⑤ 歴史的・文化的背景
- ⑥ 意味内容

例文のあげ方については、まず原書の文を載せ<sup>(2)</sup>、その下に二種類の訳を付する。吉川幸次郎・清水茂の訳をAとし、駒田信二の訳をBとする<sup>(3)</sup>。なお、紙幅の関係で、訳文については問題にしたい部分のみを引用する場合があります。また、原書では改行したところを改行しない処理を行った箇所がある。ただし、検討の中では、必要に応じて検討箇所以外の作品内容を紹介することがあり、その際の日本語訳は筆者によるものである。

## 一 人物の動作・場面・空間描写について

- 1 三個酒至數杯，正說些閑話，較量些鎗法，說得入港……
  - A 三人，酒もはや何杯かになり，よもやまの話のうち，鎗法を比較して，油の乗ったところへ…
  - B 三人がはや酒も何杯か飲み，四方山話から鎗術のあれこれへと話に花を咲かせていると…
- 2 三個人轉灣抹角，來到州橋之下一箇潘家有名的酒店。
  - A 三人，町角を曲り，州橋のたもと，潘の家という有名な料理屋へやって来ました。
  - B さて三人がぶらぶらとやってきたのは，州橋のたもとの潘という有名な料理屋。
- 3 只見一簇衆人圍住在白地上，……分開人衆看時，中間裏一箇人，仗着十來條棍棒……
  - A 中には一人の男，十本ばかりの棒を立てかけ…
  - B なかにひとりの男がいて，十本ばかりの棒を手にしている。

4 魯達焦燥，把那看的人一推一交，便罵道……

A 魯達，癩癩を起こし，見物のものどもを，かたっぱしから突き  
転ばせてどなりつけ…

B 魯達はいらいらして，見物人たちをおしのけながらののしっ  
た。

例1の“較量些鎗法”の“較量”は、勝負する、優劣を比べるという意味である。これは、槍術に関する場合、口だけで議論するのが難しい。作品中の三人はその際、店の中に座っていて実物を持っていないが、ともに武芸に長け、かつ熱愛し、口で議論すると同時に、身振り手振りも加えて槍術の優劣勝負を比べ、熱気溢れるにぎやかな雰囲気を作り出していることを、“較量些鎗法，説得入港”という言葉からは読み取れる。この点から考えれば、Aの「槍法を比較して、油の乗ったところ」の表現は、訳者の立場から物事を抽象的、概括的に言っているだけで、人物が体を動かしていること、その動きによってにぎやかな雰囲気もたらされていることがあまり感じられない。これに比べて、Bの「槍術のあれこれへと話に花を咲かせ」という、「使役」を用いながらの訳し方は、より人物主体の表現となり、人が動き、物事が進行しているという、「動的」な場面性を感じさせられる。

例2の“轉灣抹角”については、その前に描かれた町の様子などを考慮に入れるべきであろう。史進がその町にやってきたとき、“看時，依然有三街六市”（見ると、ここもなかなかの城下町である）などの描写があり、街道、人家、店舗などが入り混じり、人々が行き来する町の繁華ぶりを伺わせる。この点を踏まえて考えると、Aの「町角を曲がり」は原書の空間的なイメージを伝え得ている。対してBの「ぶらぶらと」は、人物により視点が置かれ、空間感覚に乏しい。

例3の“仗着十來條棍棒”の“仗”は、「手に持つ」の意味である。B

はこの意味で訳しているが、Aは、おそらく十本ほどの棒をいっぺんに手に持ちながら、見物客に棒術などを披露したりするのが難しいとの考えからか、「立てかける」と訳している。この訳となると、当の人物が人だかりの中に立っているだけとなり、棒を手にして観客に何かを披露しているという、原書に書かれている事柄が消えてしまうのである。空間感覚の点から考えても、原書の“中間裏一箇人、仗着十來條桿棒”の二句は、視点または描写点が当の男の一箇所に集中しているのに対し、「立てかける」という表現が、棒を立てかける場所や道具があるという印象を読者に与えるため、視点と描写点が男と、棒を立てかける場所との二箇所になってしまい、原書の空間的イメージには符合しない。

例4の“一推一交”は、複数の人を次から次へと突き倒すという、激しい動きを伴った連続性のある場面をほうふつさせる。この点から考えると、Aの「かたっぱしから突き転ばせて」の方が原書の描写により近い。これに対し、Bの「おしのけながら」は、事柄を概念的に述べるにとどまり、臨場感を欠く。

5 鄭屠……從肉案上搶了一把剔骨尖刀，托地跳將下來。

A 肉屋…まな板の上から出刃庖丁をひったくると、ぽんと下へ跳びおりました。

B 肉屋の鄭は…肉切台の上から一本の骨切り庖丁をひったくるなり、ぱっと跳り出した。

6 那店小二……正來鄭屠家報說金老之事，卻見魯提轄坐在肉案門邊……

A 例の旅館の若い者は、…金のおやじの一件を報告しようとちょうど鄭肉屋の店に来ましたが、魯隊長がまな板のそばにいますので…

B 宿屋のあの若いものが…金老人の一件を注進にやってきたが、魯達が肉切台の前に坐りこんでいるのを見て…

7 望小腹上只一脚，騰地踢倒了在當街上。

A 下腹めがけてただ一蹴り，ぼんと通りのまん中へ蹴倒せば…

B 下腹めがけてぐんと一蹴り，どっとばかりに往來に蹴倒した。

例5と例6については、まず鄭屠が経営する肉屋の店内構図と人物の居場所を確かめる必要がある。原書では、店内構図について詳しく書いていないが、例5の原文に“跳將下來”（跳び下りる）との表現があることから、高い場所の存在が読み取れる。また例6の原文には、“坐在肉案門邊”（まな板のところのドアのそばに座っている）のように、「ドア」のあることが書かれている。これらの表現に基づいて考えると、店内には、作業場と客側の間にはカウンターのようなものがあり、そのカウンターには、従業員出入り用のドアが設けられていることが認められよう。

次に、人物の居場所はどうかであろう。魯達は、店に入ったとき、腰掛けを渡されてそれに座っている。つまり、彼はカウンターの外にいる。一方の鄭屠は、魯達に命じられて肉を刻んでいるため、作業場つまりカウンターの中にいることはいうまでもない。

上記のことを念頭に置き、あらためて例5と例6の日本語訳を考えよう。例5の“跳將下來”については、Aは「下へ跳びおりました」と直訳し、Bは「跳り出した」と訳している。それぞれ原文を踏まえながら、店内構図などを想像したうえでの訳であろう（Aは高所の存在を意識し、Bは、店内が表と奥に分かれていることを意識しているといえよう）。しかしながら、上に述べた店内構図や人物の居場所に基づいた場合、原書の“跳將下來”の場面性としては、鄭屠が庖丁を持って勢いよくカウンターを跳び越え、あるいは一旦カウンターに上り、それから表の方の地面に降りると理解されよう。こういう場面性に対して、Aの「下へ跳びおりました」は、高所の存在を事前に触れていない以上、「どこから下へ降りる」との疑問や唐突感を残すほか、「奥から表へ」という、人物の向く方向も表せ

ていない。一方、Bの「跳り出した」は、「奥から表へ」を示そうとしているが、店が奥と表に仕切られているという空間感覚を読者に持たせていない条件下では、読者には、そのイメージが浮かんでこない。また、この訳では、「ある高いものを跳び越えて降りる」という空間移動も伴わない。これらの不足を解消するには、たとえば「ぱっとカウンターの上から跳びだし」と訳せば、人物の動作や空間移動の方向感などをより鮮明に読者に伝えられよう。

例6の“坐在肉案門邊”については、AとBはそれぞれ、「まな板のそばにいます」、「肉切台の前に坐りこんでいる」と訳し、ともに原書にある“門”（ドア）という言葉を切り捨てている。恐らくカウンターがあることに触れない限り、突然「ドア」を訳し出すのが唐突だからであろう。しかしながら、例5と合わせて見た場合、例5では、鄭屠は、包丁を持ち、作業しているまな板のところから魯達に向かって跳びかかったとある。つまり両者の間には一定の距離がある。言い換えれば、両者の間に距離があるからこそ、「跳びかかる」というような表現が可能となっているのである。しかしながら、日本語訳では、「まな板のそばにいます」や、「肉切台の前に坐りこんでいる」との訳により、魯達と鄭屠との間に距離がなくなり、それにしがったならば、Aの「ぼんと下へ跳びおりました」も、Bの「ぱっと跳び出した」も、表現としてはそもそもあり得なかったのである。

さて、例7の“騰地踢倒了在當街上”の日本語訳について考えよう。これより少し前に、魯達が、鄭屠が庖丁を持って跳びだしたのを見るなり、すぐさま通りに出たと書かれている。つまり、二人の殴りあいとは通りで行われているのである。この点からすれば、“騰地踢倒了在當街上”に対する二つの訳は、場所表示的にはいずれも正しい。しかしながら、中国語の“當街”は、人物の行為や出来事を述べる際に使われたときには、よく「大勢の人の前で」という意味を含み、“騰”が擬音・擬態語に用いられるときには、勢いのある、一定範囲の空間を飛ぶという意味を含む。当時、肉

屋の店員や客、通行人など大勢の人が二人の殴り合いを傍観している。また、魯達は並外れた力を持つうえ武芸にも長け、鄭屠に対する憤りや彼に思い切った懲罰を与えようという激しい気持ちを前の日から心の中に持ち続け、いまはやっと爆発させたのである。こうした作品の流れと、“當街”とりわけ“騰”という言葉のもつイメージなどを総合的に考えると、Bの「どっとばかりに往来に」よりも、Aの「ぼんと通りのまん中へ」という、「宙に浮ぶ」、「宙をとぶ」という場面性を感じさせる訳の方が、表現上より効果的であろう。

## 二 ニュアンス・語気について

- 8 朱武等三個頭領跪下答道：“……可把索來綁縛我三個，出去請賞，免得負累了你不好看。”

A 朱武たち三人の親分，土下座して，「…繩を取って来て，われら三人を縛りあげ，出て行って褒美をもらって下さい。あなたに迷惑かけて，体裁の悪いことにならぬよう。」

B 朱武ら三人の親分は跪いて，「…繩でわたしたち三人をしぼりあげ，突き出して賞金をもらってください。そうすればまきぞえにならずにすみます。」

- 9 我們都是没事的，等你綁出來，同去請賞。

A あなたたちは何でもないんだ。あなたが縛って出て来たら，いっしょに褒美をもらいましょう。

B われわれは別に事を荒らだてようとは思わぬ。あんたがふんじばってから，いっしょに賞金をもらいにいきましよう。

- 10 史進引着一行人，且殺且走，衆官兵不敢趕來……

A 史進は人人を従え，戦いながら逃げましたが，官兵ども，追っ  
て来ようとはせず…

B 史進は一同をひきいて、なおも斬り進んでいったが、官兵はあとを追うどころか…

例8の“不好看”は、「面目がない」との意味であるが、原書において二つの読み方が可能である。一つは、「史進は地方名士の出身で、もし山賊を庇護したため有罪となったら、彼本人にも家にも泥を塗ることになる」という理解である。もう一つは、「朱武らは、山賊でありながら、史進とは心を許した友人である。これだからこそ、もし自分たちのために史進が罪を問われることにもなったら、自分たちとしては申し訳ない」という理解である。いずれの読み方にせよ、この“不好看”は、史進が罪を問われることを条件としての、朱武たちの気持ちの表れである。上のAの訳がそうした条件関係や朱武らの気持ちを適切に表しているが、Bの「そうすればまきぞえにならずにすみませす」は、「史進の身に面倒が起きないよう」だけに意味がとどまり、原書の、「面目のないことがないように」という朱武たちのさらなる気持ちを示せていない。

例9は、捕り手側の頭が史進に向かって話した言葉である。史進は、官憲逮捕の対象である山賊たちを家に招き入れて招待している。これだけでも史進は罪に問われるが、捕り手たちの主な目的は山賊たちを捕まえることであり、その際、土地の名家の息子で、武芸にも長ける史進に協力してほしい気持ちすら持っている。このような気持ちであるため、頭の言う“我們都是没事的”には、「山賊たちを送り出してくれさえすれば、我々は、別にあなたをどうこうするようなまねはしませんよ」という慰めの語気と、「あなたが罪を問われるかどうかはあなた次第だ」という、警告のニュアンスが込められている。これを踏まえて考えると、Bの「われわれは別に事を荒らだてようとは思わぬ」は、原書の語気やニュアンスを正しく捉えた訳である。一方、Aの「あなたたちは何でもないんだ」は、主語を変える形となったため、語气的には、「史進やその家の者たちがそもそも

何でもない」という断定的な感じを読者に持たせ、原書における、捕り手の心の中の動きが読み取れなくなっている。

結局、史進は捕り手の頭の言い分に従わず、朱武らや、家の使用人たちと一緒に、全員武器を持って家を出、外で構えている捕り手たちと戦いながら山へ逃げることにした。例9は、その時の記述であるが、“且殺且走”の“走”は、言うまでもなく「逃げる」「去る」の意味である。ただ、武芸や一時的な戦闘力では、史進たちの方が優勢に立ち、刀を振り下ろしたところ、捕り手たちが次から次へと倒れ、逃げる者さえあると、作品ではこう書かれている。この書き方だけに注目したためか、Bは、「史進は一同をひきいて、なおも斬り進んでいった」と、「進む」という言葉を選んでいる。しかし、「逃げる」という意味の“走”が用いられていること、史進たちが目の前の敵を殺さなければならないが、それも逃げるためであること、また、早く逃げなければ、相手には増援がくることを史進らが十分に承知していることなどを総合的に勘案すれば、ニュアンス的には、Bの「進む」よりも、Aの「逃げる」の方が適切であろう。

11 朱武道：“哥哥便在此間做箇寨主，却不快活！此間雖然寨小，不堪歇馬。”

A 朱武，「あにきはここにいてとりでのあるじになるのも楽しいじゃないかね。とりでは小さいが，それでも身ぐらい寄せられるよ。」

B 朱武がいう。「ここで山寨の主になるのも，おもしろいですよ。小さな山寨で兄貴には不足かも知れぬが。」

12 魯提轄道：“阿哥你莫不是史家村甚麼‘九紋龍’史大郎？”

A 魯隊長，「兄さん，きみは史家村の，たしか九紋竜の史太郎さんといった人ではないか。」

B 「兄さん，もしやあなたは史家村の九紋竜の史太郎さんじゃありませんか。」

13 酒保道：“官人息怒，小人怎敢教人啼哭，打攪官人喫酒……”

A 給仕，「旦那さま，まあまあお静かに，このわたくし，わざわざ人を泣かせて…」

B 「まあそう怒らないでください。わたしがどうしてまた，わざと人を泣かせて…」

例11の“雖然寨小，不堪歇馬”は，山賊の首領朱武が史進を自分たちの砦に引き留めようとしたときの話である。婉曲な話し方で，朱武の謙遜的あるいは控えめの語気と，砦が史進のような人物にとっては取るに足りず，留まってくれないかもしれないという，心配の気持ちが感じられる。Bの訳がその姿勢や気持ちを的確に捉えているが，Aの「とりでは小さいが，それでも身ぐらい寄せられるよ」は，かなり得意げに言っている感じを与え，原書の言葉の婉曲さがなくなり，その言葉から感じられる朱武の控えめの姿勢や，心配の気持ちが著しく弱まっている。

例12では，魯達の話の中に“甚麼”が使われている。この言葉は，ここではすぐ後にくる言葉の内容（つまり“九紋龍”という史進のあだ名）が伝聞によること，また魯達には，それを言いながら不確実な気持ちがあることを表している。と同時に，語気的には軽い感じを与え，魯達の大らかな性格も一定程度伺える。しかし二つの訳からは，そのような語感あまり伝わってこない。もしBの訳を借りて，「もしやあなたは九紋竜とか呼ばれている史家村の史太郎さんじゃありませんか」と直せば，“甚麼”のニュアンスや語気がよりいっそう読者に伝わるのではないかと思われる。

例13の“息怒”は，Aでは「まあまあお静かに」と訳されている。作品では，魯達はその店の常連客である。また，彼が州の役所で武官を務め，武芸に長け，性格が荒っぽいことも店員は十分に承知している。さらに，作品の複数のところに書かれている店員の魯達に対する態度から見ても，

魯達が乱暴な言葉を吐いても、どんなに騒いでも、店員は緊張感を持ちながらも終始丁寧で低姿勢で対応している。これらの各要素を総合すれば、「まあまあお静かに」という訳は、店員の魯達に対する言い方としては丁重さを欠き、違和感がある。

### 三 文脈や流れを考えた場合

- 14 三個頭領把手指道：“且答應外面。”史進會意，在梯子上叫道……
- A 三人の親分，手で指さしつつ，「ともかくむこうのいい分を承知しよう。」史進，合点して，はしごの上から大声で…
- B 三人の親分は手で合図している。「外の連中へ対応を」史進は心得て梯子の上から大声で…
- 15 上來看時，見魯提轄氣憤憤地，酒保抄手道：“官人要甚東西，分付賣來。”<sup>(4)</sup>
- A 「旦那，何かお入用ですか。おっしゃれば持ってまいります。」
- B 「お客さま，なにがお入り用なんでしょうか。おっしゃっていただければお持ちいたします。」
- 16 他家大娘子好生利害，將奴趕打出來，不容完聚。
- A そこの本妻さまは何ともひどい方で，わたくしを叩いて追い出し，いっしょになることも許されません。
- B 向うの奥さまがそれはひどい人で，いっしょには暮らせないと  
いってわたくしをたたき出したうえ…

例 14 については、B が“把手指”を「手で合図し」と訳したことが適切かをひとまずさしおき、「且答應外面」の訳について考えよう。“答應”について A は、「むこうのいい分を承知しよう」と訳し、B は、「外の連中へ対応を」という、意味がはっきりしない曖昧な表現を用いている。『水

『水滸伝』が書かれた時代でも、“答應”は「了承する」と「応対する」の二つの意味に使われていた。問題は、作品の中において、これをどう解釈するかである。

捕り手の頭は、史進の邸宅を包囲した際、“不要走了強賊”（第二回）（山賊たちを逃がすな）と味方に呼びかけ、史進に対しては、“大郎、你兀自頼哩！見有原告人李吉在這裏”（大郎、まだごまかす気か。現に告発人の李吉がここにいるぞ）とだけ进行い、具体的な要求なり要件なりを言っていない。それが理由で、Bは「了承する」を避け、「対応を」と訳したのであろう。しかし状況から考えると、朱武らはふだんから山賊と見なされ、官憲の捕捉の対象となっている。今回、官憲側が、朱武らが史進の邸宅に来ているという情報を得、史邸を包囲したという背景である以上、目的や要求などは言わなくても自他ともに分かりきったことである。史進は一般人なので、盗賊たちを自宅に招いたことはそれなりの罪になるが、しかし、もし自ら盗賊たちを官憲側に引き渡せば、罪どころか、賞金さえもらえるかもしれない。それだからこそ、史進が、朱武の“且答應外面”との言葉を心得た後、外の捕り手に“你兩箇都頭都不要鬧動，權退一步，我自綁縛出來，解官請賞”（二人のお頭、騒がずにしてとりあえず一步お下がり。私はこの手で縛って出ていき、役所へ送って賞金をもらおう）と言ったわけである（むろんこれは、朱武らと史進が互いに心の中で理解しあった策略であるが）。このように考えると、Aの「ともかくむこうのいい分を承知しよう」は、原書の意味を正しく訳している。

例15の“官人要甚东西，分付賣來”（注(4)参照）には言葉の省略が認められる。本来なら“官人要甚东西，我分付人賣來”（旦那様はもし何かほしいものがあつたら、私は人に言い付けて売りに来てもらいます）、あるいは“官人要甚东西，只管分付，我教人賣來”（旦那様はもし何かほしいものがあつたら、どうぞ言いつけてください。私は人に売りに来てもらいます）と考えられる。上記二つの日本語訳は、いずれも「持ってくる」と

なっているが、やや間に合わせをした感がある。原書をもう少し前から読んでくると、最初に、店員が“官人喫甚下飯？”（旦那様、料理は何にしますか）と尋ねると、魯達が“問甚麼！但有只顧賣來”（何を聞く。あるものなら何でも持ってこい）と怒鳴り、それを聞いた店員が“但是下口肉食，只顧將來，擺一桌子”（口に入れる肉や他の料理を次々と持ってきて、テーブルいっぱい並べた）との描写がある。つまり、店員のつもりでは、店でできる魯達の満足できそうなものはすでにみな魯達たちに出し尽くしている。それでも魯達はぶんぶん怒っているから、店員は思わず、魯達が店で作ったものには満足しないと受け止め、「外から手配してくる」という意味の話をしたわけである。しかし、A、Bの「持ってくる」という訳は、おそらく一般の読者には、店で作って持ってくるという理解されよう。

中国語では、複数の物事を述べる際、時系列に述べていくのが一般的で、例16の“將奴趕打出來，不容完聚”もその現れである。また、“完聚”という言葉は、別れていた人、とりわけ離別していた家族や親戚が団らんする、親友が再会するという意味である。もっとも、作品では、その“大娘子”が、一緒に暮らせせないために金という若い女性を家から追い出したに違いないが、原書の流れや文型、または“完聚”という言葉からは、「家から追い出して戻させない」と読むのが筋だと思われる。それにしたがえば、Bの「いっしょには暮らせないとってわたくしをたたき出した」は、原書の文脈にはあっていない。

17 你既是史大郎時，……你且和我去喫杯酒。……既是史大郎的師父，也和俺去喫三杯。

A きみが史太郎さんなら、…ひとつ通りへ出て一杯やろう。…史太郎さんの師匠というなら、いっしょに一杯やりにいこう。

B 兄さんが史太郎さんとわかったからには、…どうです、町へ行って一献つきあってくれませんか。…史太郎さんのお師匠さんな

ら、いっしょにいって一献やりましょう。

18 當初不曾得他一文，如今那討錢來還他？

A 元米，一文ももらってませぬのに，いまになってあちらから  
お金を返せと要求するのです。

B もともと一文ももらっていないお金を，いま返すあてなどあり  
ませんし…

19 次早五更起來，子父兩個先打火做飯，吃罢收拾了。

A 父と子二人，まず火を起こしてご飯を食べ，あとかたづけをし  
ました。

B 親子ふたりはまず火をおこし，飯をたいて食べ，すっかり用意  
をととのえた。

例 17 のように、魯達が最初に史進と出会って、彼を酒に誘うことについては、原書は、“喫杯酒”（一杯飲もう）という、一般的な表現を用いている。しかし町を歩いているうちに、今度は史進の武芸の師匠にも出会い、同じく酒に誘う際には、原書はあえて“喫三杯”（直訳すると「三杯を飲もう」）と意気が上がっていく書き方をしている。これは、史進に出会ったときのうれしさに、史進の師匠にまで出会ったときのうれしさと義侠心がさらに加わって、「いっそう飲まなければならない」という、魯達の感情が高ぶっていくことを意図的に表現しているものであろう。もちろん、一般的には、初対面の人を酒に誘うとき、“喫三杯”とはあまり言わないかもしれない。しかし作品の中の魯達は、大の酒好きであり豪傑であり、または大らかな性格で話し方が率直かつ荒っぽい。これらを総合的に考えれば、“喫三杯”は、ストーリーの進行や魯達の性格描写にはたいへん適合した表現といえる。

原書に対し、AとBは、二回ともそれぞれ「一杯やろう」、「一献やろう」を用い、表現上変化がない。おそらく日本人と日本語では、言語表現の習

慣において“喫三杯”に対応する言葉がないからであろう。しかし、原書におけるストーリーの進行や人物の気持ちと感情の変化、または人物の性格描写をより重視した場合、“喫三杯”については、「おおいに飲もう」と訳しても、日本語としてはさほど不自然とはいえない。

例 18 の“那討錢來還他”は、「どこからかお金を調達して彼に返すことなんてできようはずがない」との意味である。これについて、A は「いまになってあちらからお金を返せと要求するのです」と訳し、原書とは、意味やニュアンスのずれが感じられる。作品の流れでは、鄭屠が実際に払っていなかった金を、後になって金の親子に返せと、理不尽に迫ることになっている。これについて原書では、金という女性が魯達に訴える形で、“誰想寫了三千貫文書，虚錢實契，……着落店主人家追要原典身錢三千貫。”（しかし実際は、契約書には三千貫と書いたものの、そのお金を一文もくれませんでした。…（なのに）宿屋の主人を通じて、契約書に書かれている三千貫を返せと迫るのです）と書かれており、そういう経緯だからこそ、今現在彼女は、“那討錢來還他”と言ったわけである。しかし A の訳は、その経緯について、「それが又とんでもない、三千貫の証文を書いたものの、お金はなしの証文ばかり…それをはたごのおやじにおっかぶせ、はじめの身の代金三千貫をはたります」と原書通りに訳しているものの、“那討錢來還他”への対応としては、「お金を返せ」という重複した訳となり、金を返すすべがなく、途方に暮れる金親子の切ない気持ちが消えてしまったのである。

例 19 の文末の“收拾了”については、A は「あとかたづけをしました」という、食事に使われた食器等を片付けるという意味にとっている。一方の B は、「すっかり用意をととのえた」という、「帰郷するための準備ができた」と思わせる訳をしている。“收拾了”だけなら、どちらの意味にもとれるが、しかし作品の少し前に、“回來收拾了行李，還了房宿錢，算清了柴米錢，只等來日天明”（帰って来ては荷物を纏め、宿泊料を払い、

食事の材料費を清算し、夜が明けるのを待つばかりだった）という記述がある。その記述より、帰郷するための準備はすでに前日の夜に終わっていたことが分かる。こう考えると、Aの方が適切で、Bは不適切である。

#### 四 慣用言語表現について

20 茶博士應道：“提轄但吃不妨，只顧去。”

A 店員，答えて，「隊長どの，お飲みいただければそれでけっこう。どうぞご心配なく。」

B 「かまいませんとも。どうぞお気をつけて…」

21 主人家連聲應道：“提轄只顧自去，但吃不妨，只怕提轄不來賒。”

A おやじ，はいはいと二つ返事で，「隊長どの，どうぞご心配なく。お飲みいただければそれでけっこう。隊長どのが借りに見えない方が心配です。」

B 主人は腰を低くしていう。「提轄さま，どうぞお気をつけて。これからもいっそうごひいきにねがいます」

例 20 と例 21 は、それぞれ喫茶店の店員と飲み屋の店員が魯達に言った話で、茶代や飲み代を後日返すと言う魯達への返事である。中国語では、相手に対し、“但～不妨”，“只顧～”“只管～”などを用いた言語表現は、「こっちのことやほかのことにかまわずに、どうぞ自由に」という、たいへん率直で語感の強い話し方である。これと同時に、ときには相手に迎合し、持ち上げるニュアンスも伝わる。『水滸伝』の第三回では、魯達は役所で武官を務め、性格が粗野で、町の人々はみな彼のことを知り、彼を畏敬していると書いてある。こういう作品内容も含めて考えたのだろうか、A はやや直訳の形をとり、物事を即物的に、あるいはストレートに表現して原書の雰囲気や話のニュアンスを伝え得ている。一方の B は、

日本語らしさを重視したためか、中国語の特有な語感やニュアンスと、それを言う際の人物の表情姿態があまり伝わらない。とくに「どうぞお気を付けて」は、原書の“只顧去”とはかなりかけ離れ、表現上物足りなさを感じる。

22 老兒答道：“……鄭大官人便是此間狀元橋下賣肉的鄭屠……”魯達聽了道：“呸！……却原來是殺豬的鄭屠。”

A おやじ、答えて、「…鄭の大旦那というのは、ここの状元橋のたもとで、肉屋を開いてる鄭さんで…」魯達、それを聞き、「くそ、…豚殺しの鄭のやつか。」

B 老人が答えて、「鄭大旦那というのは、この町の状元橋のたもとで肉屋をなさっている鄭さんのことで…」魯達はそれを聞くと、「ふん、…なんだ、豚殺しの鄭のことだったのか」

23 代州鴈門縣依奉太原府指揮使司，該准渭州文字，捕捉打死鄭屠犯人魯達。

A 代州雁門県庁、…鄭肉商を毆殺せる犯人、軍司令部の隊長魯達を逮捕せしむ。

B 代州雁門県告示。…肉屋の鄭某を殴り殺した下手人、もと経略府の提轄、魯達なる者を逮捕すべし。

例 22, 23 で考えたいのは“鄭屠”という呼び名の訳し方である。おそらくこのような呼び名は、中国の文芸作品を訳すうえでもっとも対応しにくい問題の一つであろう。“鄭屠”の“屠”は、鄭という人物の本名でももちろんない。これは、人の人柄や身体上の特徴、身分、経歴などを示す代表的、特徴的な言葉をその人の名前にして呼ぶという、中国の伝統的な言語文化からきたものである。鄭は、肉屋経営で豚などの家畜を屠ること、または豚肉を切ることから、“鄭屠”と呼ばれたわけであるが、この呼び

名は『水滸伝』では、引用例のように金という老人や魯達の話の中に、または作者による叙述の中に（前掲例5, 6）、さらには役所の告示の中にまで出ており（例23）、その人物の「社会的に通用する」名前となり、本名の役割を果たしている。

例5, 6を含む上記数種類の日本語訳では、読者が中国のそのような言語文化を知る由がないのはいうまでもない。そのうえ、人物対話や作者による記述の中に出ている“鄭屠”の訳し方は一応よいとしても、役所の告示となると、名前が不確実な用語は、日本人読者には漠然とした感じを与えかねない。『水滸伝』の中で指名手配されたのは魯達であるためまだよかったかも知れないが、仮に魯達でなく鄭屠であるならば、はたして上記訳の「鄭肉商」と「肉屋の鄭某」では読者を納得させられるだろうか。ほかにも、たとえば履歴書や契約書の作成、ないしは取り調べの対象となって調書を作成されることなどが文学作品の内容となった場合、日本語訳として「鄭」、「鄭さん」、「鄭のやつ」、「鄭某」、「鄭肉屋」、「鄭肉商」、「肉屋の鄭」「肉屋の鄭某」などのようなものでは間に合うかどうかははなはだ疑わしい。

このように考えると、たとえば中国の言語文化を注解などで紹介し、原書中の呼び名をそのまま用いるのも、一つの方法かも知れない。そうすれば、読者に中国の言語文化を了解する機会を与えることができ、翻訳者にとっても、場面、場面で訳し方を変えていくという面倒さを避けられる利点がある。

## 五 歴史的・文化的背景から考えて

24 酒保唱了喲，……又問道：“官人喫甚下飯？”

A 給仕が挨拶に出ましたが…「旦那、御飯のお菜は何にいたしましようか」と、又たずねます。

B 給仕は挨拶をして…たずねた。「お菜はなんになさいます」

25 茶博士問道：“客官，喫甚茶？”史進道：“喫個泡茶。”

A 店員がたずねます。「旦那さま、何のお茶にいたしましょう。」  
史進、「煎茶を一杯。」

B 給仕が「お茶はなににいたしましょうか。」とたずねた。「煎茶をもらおう。」

26 也細細の切做臊子，把荷葉來包了。整弄了一早辰，却得飯罷時候。

A 朝の時間をすっかり費やし，昼めし過ぎにもなりました。

B もう朝の時間はすっかりつぶれてしまって，飯のおわるころになっていた。

例 24 の“下飯”は，現在こそ主食を食べるときの肴を指し，または，形容詞に使う場合，「よくご飯にあう」の意味である。しかし宋の時代では，単に肴，とりわけ酒を飲む際の肴の意味に使うのが主流であった。作品を見た場合でも，魯達たちはその際，酒と肴だけを頼み，主食を頼んでいない。このため，A の「御飯のお菜」との訳は不正確である。

例 25 の“泡茶”という言葉は，現在の中国語では，動詞と賓語構造で，「茶葉にお湯を注ぐ」，「茶を入れる」の意味である。しかしながら，『水滸伝』の時代背景となっている宋，さらにその後の元，明の時代では，“泡茶”は，乾燥した果物やシロップ漬けの果物を茶葉と一緒にに入れて飲むもので，ある程度食事として食べる役割もあった。上の二つの訳は，いずれも「煎茶」と訳しているが，物の概念またはイメージとしては，中国の宋の時代の“泡茶”とは大きくかけ離れていることはいうまでもない。このことについても，例 23，24 の検証で述べたように，注を付けて，“泡茶”のままに訳すのも，原書の意味やその時代のことを日本の読者に伝えられよう。

さて，例 26 について考えよう。

中国では，長い歴史的時期において，朝早くから仕事をし，しばらく働

いてから家に戻って朝食をとるという習慣があった。朝食の時間はだいたい午前9時前後一時間の間である。例30の“整弄了一早辰，却得飯罷時候”は、まさにそういう歴史的事実を語ったものである。しかし訳を見ると、Bは「飯」とだけ訳している。原書も“飯”だけとなっているが、中国の時代と文化的背景のもとでは、それは自然に「朝ご飯」と理解される（その歴史を知らない現在の中国人は別として）。しかしこれと違って、現在の日本人に読ませる日本語訳としては、「飯」だけでは、読者はその意味を正確に捉えられるかは疑問である。

一方、Aは「昼めし」と訳している。これでは、読者に中国の歴史事実を了解させる可能性がなくなってしまうばかりでなく、内容的にも、“整弄了一早辰”という原文と、それに対する自らの訳「朝の時間をすっかり費やし」とは、時間的にはつながらない。

## 六 意味内容について

27 喝教許多莊客，把莊裏有的沒的細軟等物，即便收拾……

A 屋敷の中のアレやこれや、軟らかものなどをさっさとまとめ…

B 屋敷じゅうのあらゆる金目のものを急いでとりまとめさせ…

28 李忠見魯達兇猛，……當下收拾了行頭藥囊，寄頓了鎗棒……

A 李忠は魯達が手荒いのを見て，…さっそく商売道具の薬袋をかたづけ，鎗棒をあずけると…

B 李忠は魯達の乱暴さにむっとしたが，それは口には出さず，…さっそく道具や薬の袋をとりまとめ，鎗や棒をあずけて…

29 背後一個五六十歲的老兒，手裡拿串拍板，都來到面前。

A うしろなるは五、六十歳のおやじ，手には拍子木を持ち…

B 後に五六十くらの老翁が拍板（木片をつないで作った拍子をとる楽器）を持って…

例 27 の中の“細軟”は、携帯に便利な宝石、貴金属、上等の衣料、衣服などを意味することばである（“細”は宝石、真珠、貴金属などを指し、“軟”は上等な衣料、衣服などを指す）。とくに遠くへ出かける際、それらを持って行き、困ったときには、換金や他の必需品に交換することになっていた。これを踏まえると、Bの「金目のもの」は、基本的な意味としては正しいが、Aの「軟らかもの」は、意味が外れている。

例 28 の“行頭薬囊”は、別々の意味をもつ二つの言葉が並列する表現で、“行頭”は、各地を転々とする李忠の持つ、商売が成り立つための基本的道具や用品などのことで（たとえば前掲例 3 に出ている棍棒など），“薬囊”の“薬”は売る商品そのものであって、道具ではもちろんない。このように考えると、Bの訳した「道具や薬の袋」は、原書の並列構造を保ったうえ、意味も正しい。一方、Aの「商売道具の薬袋」は、限定修飾構造であり、“行頭”はすなわち“薬囊”となり、意味が間違っている。

例 29 の“拿串拍板”を訳すには、量詞“串”がポイントになるだろう。中国語の語感では、おそらく三枚以上の竹片か木片を繋いだものでなければ、“串”という量詞を用いにくい。また、このような楽器は、片手で演奏するのである。この点に基づけば、Bの、注釈をつけた「拍板」そのままの訳の方が、原書に忠実であるうえ分かりやすく（ただし、注釈の中で「木片」と限定せず、「木片か竹片」ならさらによかったかも知れない）、Aの「拍子木」は、二枚の別々の木片を想起させるうえ、演奏時は両手を使うこととなり、原書の“拿串拍板”とは、意味的にも、イメージ的にも一致しない。

30 酒家始投老种経略相公，做到關西五路廉訪使，也不枉了叫做“鎮關西”。

A あっしはそもその始め、老种軍司令官閣下のところへ身を寄せて、関西五路の監督官にまでなったから、鎮関西といわれても当然

だが…

B おれは以前、経略使の种老相公にお仕えしていたが、関西五路の廉訪使にでもなったら、それこそ鎮関西だ。

31 “怕日後父親處邊上要這個人時，卻不好看。”

A 「後日，父の方で，国境紛争のため，あの男が入り用の節，不都合なことも…」

B 「でないと，後日父のところで，あの男が要るというようなときに具合がわるいので。」

例 30 の“做到關西五路廉訪使”は，文中からは，魯達にあった事実と受け止められる。その事実があるがために，この俺が人々に「鎮関西」と言われても当然だと，魯達が言っていることが素直に読み取れる。A はこの通り訳しているが，B は，“做到關西五路廉訪使”を仮定複文の条件文とし，それにより，意味的には，魯達はそうした経歴を持っていなかったことになり，不正確である。

例 31 の原文に“處邊”という言葉がある。“處”は「処理する」の動詞で，“邊”は「国境」つまり「国境問題」を指す名詞である。この一語により，人物の父が国境地帯の防衛や治安を管轄する立場にある人であることがわかる。しかしながら，B の訳は，“處邊上”という言葉で訳しだしていないため，意味表示上不完全である。幸い，人物の父が国境地域を管轄する高官であることが作品の他の箇所とはまったく関係がない。もしも関係があったならば，B の訳は，その他の箇所に対する理解の支障になったろう。

## 終わりに

冒頭に述べたように，執筆にあたっては，『水滸伝』の第三回のみを検

討の対象とした。実際、この回だけでも、検討に値する箇所はほかにもあり、まして範囲をさらに広げ、ないしは全書を対象としたならば、さまざまな問題点が見えてくるに違いない。

執筆の途中、筆者の日本語に対する理解力には限界があることを実感した。このため、検討したい箇所であっても自信不足のため取り上げなかったところもあったが、取り上げたものに関しても、とくに語感やニュアンスの問題となると、自分の意見が必ずしも適切とはいえないところがあり、指摘されたい所存である。

それにしても、これも冒頭で述べた通りであるが、このような検討は有意義であり、また、小稿を書いているあいだには確かに楽しさを満喫していた。もしもこの初歩的な試みが、翻訳を研究することに、またはよりよい翻訳が生まれることに少しでも役立つことができればはなはだ幸いである。

#### 《注》

- (1) 二種の翻訳書の出版、底本の状況は以下の通りである。  
吉川幸次郎・清水茂『完訳水滸伝』（清水茂による改訳版）岩波文庫  
1998-1999. 全10巻  
底本：《李卓吾先生批評忠義水滸伝》百回本内容与堂版  
駒田信二『水滸伝』（改訳版）平凡社（中国古典文学大系第28-30巻）  
1967.10.5  
底本：商務印書館版《一百二十回的水滸》
- (2) 本稿における原書の引用は、天一出版社印行の《李卓吾先生批評忠義水滸伝》百回本内容与堂版からである。
- (3) 上記注(1)で示した通り、二つの翻訳書の底本は異なっている。その異同についてはここで紹介を控えるが、第三回に限っていえば基本的には同じである。まれに見られる違い、たとえば「一道烟走了」（一目散に逃げた）（《李卓吾先生批評忠義水滸伝》百回本内容与堂版）と「一道烟走向店裏去躲了」（一目散に店の中へ隠れた）（商務印書館版《一百二十回的水滸》）について言えば、訳も当然違ってくるわけであるが、このような箇所は、今回の検討では取り上げなかった。

- (4) 例 15 の箇所にあたる原書の表現は、《李卓吾先生批評忠義水滸伝》百回本  
容与堂版では“分付賣來”であり、商務印書館版《一百二十回的水滸》を含  
む他の版は基本的に“分付買來”となっている。それぞれの示し得る行為や  
人物の空間的動きには多少の違いがあるものの、店が魯達たちにサービスを  
提供するという点においては、意味は基本的に同じであると思われる。

(原稿受付 2014 年 10 月 9 日)



〈論文〉

# 英語多読活動が大学生のリーディング に対する意識や態度に 与える影響

狩野 紀子

## 要 旨

英語多読がリーディング・スキルを磨く方法のひとつとして注目されるようになり、教育現場においてさまざまな実践がなされるようになって久しい。多読の効果に関する研究は数多くなされているが、本研究では、英語多読活動およびその方法が日本人大学生のリーディングに対する意識や態度にいかに関与を及ぼすかに焦点を当てた。実験群の学生には、SSS方式（酒井，2002）で多読をしてもらい、毎週簡単な読書記録を書いてもらった。一方、統制群の学生には、1学期間に英語の本を3冊読んでもらい、本の要旨と感想からなるブックレポートを課題として提出してもらった。学期の前後には、英語のリーディングに関するアンケートに答えてもらい、1学期の多読活動によりリーディングに対する意識に変化が表れるのかを調べた。対応のある分散分析の結果、その方法に関係なく多読の効果が認められたのは、英語で読むことに対する「快適性」と「価値」であり、1学期の多読活動で英語を読むことに対する抵抗感が減り、英語で読むことの意義を高く評価するようになったことがわかった。実験群と統制群で交互作用が認められたのは、「価値」と「自己認識」であり、統制群の学生の方が1学期の授業で多読をより高く評価するようになり、また自己の能力をより高く評価するようになった。

キーワード：英語多読，リーディング，意識・態度，フィードバック

## 1 はじめに

日本人の若者の活字離れが叫ばれるようになって久しいが、この活字離れは年齢とともに顕著になる。全国学校図書館協議会が読売新聞と共同で行っている調査では、2013年5月の平均読書冊数は、小学生で10.1冊、中学生で4.1冊、高校生で1.7冊と、年齢とともに減少することが明らかになった。逆に不読者の割合は、小学生で5.3%、中学生で16.9%、高校生になると45.0%と増加する（全国学校図書館協議会，n.d.）。この傾向は大学生になっても続き、全国大学生協同組合連合会が2013年に大学生8,930人を対象に行った調査では、本を全く読まないと回答している学生は40.5%にも及ぶ。同調査における大学生の1日の平均読書時間は26.9分であり、調査を開始した2004年以降最低の数字を記録した（全国大学生協同組合連合会，2014）。著者が2009年から2011年および2014年に、大学1年生を対象に行った調査でも同様の結果が出ており、4割～5割の大学生が1ヶ月に1冊も本を読んでいない（表1参照）。日本人学生の場合、1ヶ月に1～2冊読んでいれば多い方で、5冊や10冊と回答していたのは、留学生たちであった。

Day & Bamford (1998) は、第2言語での読書経験、第2言語およびその言語話者や文化に対する態度、第2言語の授業環境とともに、母語での読書に対する態度も、第2言語でのリーディング力の発達に影響すると述べている。事実、児童・生徒・学生の活字離れの傾向に伴い、外国語教育におけるリーディングの位置付けも変化してきている。特に大学では学問的な教育を行うために、リーディングは必要不可欠であるにもかかわらず、4スキルの中であまり人気がない。この傾向は中学生から表れ始めており、Benesseが2009年に中学2年生2,967名を対象に行った調査（Benesse 教育研究開発センター，2009）では、「英語を聞くこと」、「英語

表1 大学生が1ヶ月に読む本の冊数

冊数	2009年 (n=23)		2010年 (n=20)		2011年 (n=13)		2014年 (n=18)	
	人数	割合(%)	人数	割合(%)	人数	割合(%)	人数	割合(%)
0	11	47.8	9	45.0	5	38.5	9	50.0
0.5	1	4.4	1	5.0	1	7.7	0	0.0
1	5	21.8	6	30.0	1	7.7	6	33.3
1.5	2	8.7	1	5.0	1	7.7	0	0.0
2	0	0.0	2	10.0	3	23.1	2	11.1
2.5	1	4.4	0	0.0	0	0.0	1	5.6
3	2	8.7	0	0.0	1	7.7	0	0.0
4	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
5	0	0.0	0	0.0	1	7.7	0	0.0
6	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
7	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
8	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
9	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
10	1	4.4	1	5.0	0	0.0	0	0.0

で話すこと」, 「英語で書くこと」が好きだと回答している生徒は5割近かったのに対し, 「英語で文章や本を読むこと」が好きであると回答した生徒は3割台に留まった。この傾向は大学になっても続き, 山本(2006)が大学1・2年生7,395人を対象に行った調査で, 英語の「どの分野の力を伸ばしたいか」という質問に対し, 「スピーキング」と回答した学生は37%, 「リスニング」が37%, 「ライティング」が15%, 「リーディング」は11%と4スキルの中で最低であった。

このように, 母語, 学習言語に関わらず読むことに対する土壌が出来ていない学生に対して, 読むこと, 特に学習言語で読むことを指導することは難しくなっている。その対応策として近年英語多読が注目されてい

るが、指導対象や実践方法が多様であるゆえに、その効果に関する研究の結論も多種多様である。本研究では、読書習慣があまりない日本人大学生の意識や態度に、多読活動がどのように影響するのかを調査することとした。

## 2 先行研究

若者の活字離れが進むなか、少しでもリーディングの機会を増やそうと、外国語の授業内外で、さまざまな実践が見られようになってきている。山崎（2008）が、2006年に実施した調査では、「教科書以外の読み物」を読ませている中学校は33%（72校中24校）、高等学校は71%（65校中46校）であり、意外に多くの学校で、リーディングの機会を増やす努力がなされていることがわかる。なお、中学校・高等学校で「多読」という文言を使用すると、ほとんどの回答が「実践していない」となる可能性があるため、山崎は「教科書以外の読み物」という表現を使って調査を行っている。したがって、「教科書以外の読み物」を読ませているからといって、多読活動を行っているとは限らないが、教科書以外にリーディングの機会を増やそうと努力している学校は多いことはわかる。

多読（extensive reading）とは、(1)多量の言語素材または長いテキストを読むこと、(2)全般的、包括的に理解するための読書、(3)テキストから楽しみを得ることを意図した読書であり、さらに(4)生徒が好きな本を選んで個人個人で行う読書なので、(5)読んだ本については授業では論じられないという特徴を持つ（Susser & Robb, 1990）。「多読」という文言を使って指導にあたっている学校は増えてきている。中学校レベルでは、慶應義塾大学普通部（垂井，2007）や、東京学芸大学附属世田谷中学校（東京学芸大学附属世田谷中学校，n.d.）で、英語授業の一環として多読活動が行われている。高等学校レベルでは、東京都立千早高等学校（東京都立千早

高等学校, n.d.) や東京都立大田桜台高等学校 (東京都立大田桜台高等学校, n.d.) で、英語多読活動が実践されており、大田桜台高等学校では、3年間で100万語を読むことが目標とされている。大学レベルになると多読の実践例は多く、山崎 (2008) の調査では、37% (94校中36校) の大学 (短期大学・高等専門学校を含む) で実践されていることが報告されている。拓殖大学外国語学部英米語学科でも、1・2年次の必修科目「Listen & Read」に多読活動を取り入れている (拓殖大学, n.d.)。

多読の実践が増加するにともない、その効果に関する研究も数多く行われるようになった。その多くは、第2言語習得や外国語学習における認知的な効果を報告している。例えば、多読活動は、読解スピードや理解を促進する (Elley & Mangubhai, 1983; Hafiz & Tudor, 1989; Mason & Krashen, 1997; Robb & Susser, 1989; Tanaka & Stapleton, 2007; Yamashita, 2008), 語彙力 (Cho & Krashen, 1994; Elley & Mangubhai, 1983; Hafiz & Tudor, 1990; Horst, 2005; Lai, 1993; Mason & Krashen, 1997; Robb & Susser, 1989) や、スベルリング (Polak & Krashen, 1988), 文法知識 (Elley & Mangubhai, 1983; Mason & Krashen, 1997) など、基礎的な英語力を付けることにも貢献するといった結果が報告されている。さらに、さほど関係ないと思われる聴解力 (Cho & Krashen, 1994; Elley & Mangubhai, 1983; Lai, 1993) や会話力 (Cho & Krashen, 1994), 作文能力 (Elley & Mangubhai, 1983; Hafiz & Tudor, 1989; Hafiz & Tudor, 1990; Mason & Krashen, 1997; Tsang, 1996) の向上にも役立つという報告もある。

1990年代になると多読の感情側面に対する影響を検証する調査・研究がなされるようになったが、その効果に関して様々な知見が報告されている。例えば Yu, Chiu, Sui, & Yau (1994) や Cho & Krashen (1994), Mason & Krashen (1997), Robb & Susser (1989) は、多読活動により、学習者はリーディングや学習に対して積極的な態度を示すようになると、

その効果を認めているが、Lai (1993) や Wong (2001) の実験では、学習者の動機に負の影響があることが報告されている。どのような形で多読を実践したかにより、このように相反する結果が出たのであろう。

学校の授業やカリキュラムに多読を取り入れると、どうしても矛盾が生じる。本来は「楽しむための読書」であるべき多読であるが、授業の一環として行われると、学習者には義務感を伴う活動となり、楽しむことができなくなる。その対策として、SSS (Start with Simple Stories) 式多読 (酒井, 2002) は有効な方法となるであろう。SSS 式多読の三原則は、(1)辞書は引かない—つまり辞書を使わなくても理解できるレベルの本を選択すること、(2)わからないところは飛ばす—文脈から推測する力を身につけること、(3)つまらなければやめる—楽しんで読むことのできない本は無理をして読まないことである。この方法で多読を実践すれば、学生の精神的な負担は軽くなり、学生の読書に対する意識・態度にプラスの影響を及ぼしそうではある。しかしあまりに自由度が高いため、授業という枠組みで実践することに適する方法なのかは疑問が残るところである。

授業の中で多読を実践した場合には、多読後に簡単なテストを行ったり、ブックレポートを課したりすることが多い。Stoeckel, Reagan, & Hann (2012) は、多読後に読んだ内容に関する簡単なテストを行い、テストが学生たちの読書に対する意識に悪影響を及ぼしていないことを報告している。簡単なテストであれば、それほど大きな負担にはならないのかもしれない。しかし、筆者らが実施しているブックレポートの作成には、それなりの手間や時間がかかる。この課題がリーディングに対する意識に与える影響は明らかにされていない。

そこで、本研究では、課題やフィードバックを含む多読の指導法が、大学生のリーディングに対する意識や態度に影響を与えるのかを検証することにする。具体的には、(1)多読後簡単な記録を残すに留める SSS 式多読法と(2)ブックレポートとを書かせる方法を比較する。

### 3 研究の方法

#### 3.1 質問紙

学生の読書に対する意識や態度を調べるために、Yamashita (2004)が開発した質問紙を使用し、抽出された不安 (anxiety), 快適性 (comfort), 価値観 (value), 自己認識 (self-perception) の4要因に関して、英語多読活動の前後で学生の意識に変化が生じるかを検証した。質問項目は、(1)わからない語があると不安になる、(2)特に必要なければ、読むことは極力避けたい、(3)読書は楽しい、(4)読んだことを理解しているかはっきりしないと不安になる、(5)読書が趣味である、(6)読んだことを完璧に理解していなくても気にならない、(7)長い文章だと疲れてしまう、(8)速く読むことができる、(9)本をたくさん読むことは就職に有利である、(10)本をたくさん読むことは専攻科目を勉強するのに有利である、(11)読解力はある方である、(12)本をたくさん読むことは資格を取るのに有利である、(13)本をたくさん読むと深く高度な知識を得ることができると思う、(14)私は本をたくさん読む方だと思う、(15)本を読むことは人間形成に役立つと思う、の15項目であり、被験者には各項目に対して「強くそう思う」、「そう思う」、「どちらともいえない」、「そう思わない」、「全くそう思わない」の5段階で回答してもらった。なお、不安 (anxiety) に関する質問は(1) (4) (6)の3項目であり、快適性 (comfort) に関するものは項目(2) (3) (5) (7)、価値観 (value) は項目(9) (10) (12) (13) (15)、自己認識 (self-perception) に関する質問は項目(8) (11) (14)である。アンケートは、初回の授業（指導前アンケート）と最終週の授業（指導後アンケート）で実施した。

#### 3.2 被験者

実験には、2012年度2年次前期必修科目「Listen & Read III」の履修

者 16 名（男子 8 名，女子 8 名），2012 年度 2 年次後期必修科目「Listen & Read IV」の履修者 15 名（男子 3 名，女子 11 名），および 2013 年度後期「Listen & Read IV」の受講者 17 名（男子 11 名，女子 6 名）に参加してもらった。2012 年度前期「Listen & Read III」の履修者群と 2012 年度後期「Listen & Read IV」の履修者群の間には，指導前アンケートの回答に有意差はないので（付録 1 参照），この 2 クラスの学生は実験群とし，15 回の授業では，同一内容を指導した。また，2013 年度後期「Listen & Read IV」を受講した学生 17 名を統制群とした。なお，初等・中等教育機関において異なる読書や英語学習経験を持つ留学生 4 名は分析から除外した。

### 3.3 調査の方法

実験群の学生には，初回の授業で，多読の効果とともに SSS 式多読の三原則（酒井，2002）について教示し，その後，図書館の graded reader のコーナーで本を選んで約 30 分間読んでもらった。読み進められそうな本はそのまま帯出させ，読めるところまで読むことを次週までの課題とした。

2 週目の授業では，ブックレポートの作成方法を指導した。読むこと以外の負担を軽減するため，ブックレポートには，(1)記載日，(2)読み終わったか否か，(3)本のタイトル，(4)筆者，(5)graded reader のシリーズ名，(6)レベル，(7)おおまかな語数，(8)本を 5 段階で評価，(9)1～2 文のコメントに留め，授業時間を 10 分間使い，指定したエクセルのファイルに毎週記録させた。なお，使用言語は，英語でも日本語でも可としたが，全ての学生が，英語で記載していた。実験群における多読の主目的は，リーディングを習慣付けることであり，毎週読むこと以外の負担はなるべく軽減した。

一方，統制群の学生には，従来通り多読後にブックレポートの課題を出

した。学生たちは1学期間に3冊 graded readers を読み、ブックレポートとして、本のあらすじと感想をA4サイズ1枚に英語で記述し提出した。提出されたレポートは、筆者があらすじの書き方や英語表現に関して添削して、1週間後に返却した。実験群同様、初回の授業で、図書館の graded reader のコーナーで、本を選んで30分間読んでもらい、気に入った本を帯出させた。その際に特に指示は与えていない。

多読活動は「Listen & Read」という共通科目内で実践されているもので、実験群の学生にも統制群の学生にも、成績の10%が多読の課題に当てられていることを周知した。

### 3.4 分析の方法

回収したアンケートの回答は、「強くそう思う」を5ポイント、「そう思う」を4ポイント、「どちらともいえない」を3ポイント、「そう思わない」を2ポイント、「全くそう思わない」を1ポイントとして数値化し、各項目を要因ごとに集計した。指導前アンケートと指導後アンケートの回答は、対応のある2要因の分散分析（多読活動×指導法）で分析し、英語多読活動が、学生のリーディングに対する意識や態度に影響を与えるのか、また多読の指導法によりその影響は異なるのかを検証した。分析結果には効果量（偏 $\eta^2$ ）を加えた。なお、分析には、SPSS Version 21を使用した。

## 4 結果

Yamashita (2004) が抽出した4要因—不安 (anxiety)、快適性 (comfort)、価値観 (value)、自己認識 (self-perception)—に関して、対応のある2要因の分散分析（多読活動×指導法）を行った。等分散性はLeveneの誤差分散の等質性検定を使って調べたが、指導前・指導後のアンケートの全要因が.05を上回り、問題はなかった（付録2参照）。以下、

1学期間の英語多読活動が、大学生の英語での読書に対する意識—不安 (anxiety), 快適性 (comfort), 価値観 (value), 自己認識 (self-perception)—に与える影響について調査結果を報告していく。

#### 4.1 不安 (anxiety)

不安 (anxiety) に当るのは、英語を読む時に「(1)わからない語があると不安になる」, 「(4)読んだことを理解しているかはっきりしないと不安になる」, 「(6)読んだことを完璧に理解していなくても、気にならない」の3項目であるが、項目(6)に関しては、逆転項目として処理した。指導前アンケート・指導後アンケートにおける、実験群と統制群の、この3項目の合計の平均値を表2にまとめる。なお、項目数は3であり、「強くそう思う」を最高の5ポイントとしたので、不安項目の最大値は15となる。統制群の中に、指導前アンケートで、項目(4)と(6)に回答していない学生が各1名いたので、それらの学生は分析から除いた。

対応のある2要因の分散分析の結果 (表3), 5%水準で、多読活動の不安に対する影響は認められなかった ( $F(1, 44) = 2.298, p = .137$ )。指導法には有意傾向がみられたものの ( $F(1, 44) = 3.002, p = .090$ )、多読活動とその指導法の相互作用 ( $F(1, 44) = 2.575, p = .116$ ) にも統計的な有意差は認められなかった。つまり、記述統計上 (表2), 1学期間の多読活

表2 リーディングにおける不安 (anxiety) 項目の合計

		実験群	統制群
指導前アンケート	平均値	10.19	10.87
	(標準偏差)	(2.47)	(3.14)
指導後アンケート	平均値	10.16	12.00
	(標準偏差)	(2.52)	(2.30)
回答者数		$n = 31$	$n = 15$

表3 リーディングにおける不安（anxiety）項目の分散分析結果

被験者内効果	自由度	平方和	F 値	有意確率	偏 $\eta^2$
多読活動	1	6.128	2.298	.137	.050
多読活動×指導法	1	6.867	2.575	.116	.055
誤差	44	117.351			

被験者間効果	自由度	平方和	F 値	有意確率	偏 $\eta^2$
指導法	1	31.889	3.002	.090	.064
誤差	44	467.415			

動によって、実験群の学生の不安は若干減少し、統制群の学生の不安は上昇しているが、その違いは統計的に有意なものではなかった。

#### 4.2 快適性（comfort）

快適性（comfort）に当るのは、「(2)特に必要なければ、読むことは極力避けたい」、英語での「(3)読書は楽しい」、「(5)読書が趣味である」、「(7)長い文章だと疲れてしまう」の4項目である。項目(2)と(7)は、逆転項目として処理した。指導前アンケート・指導後アンケートにおける、実験群と統制群の、この4項目の合計の平均を表4にまとめる。なお、項目数は4であるから、最大値は20となる。

表4 リーディングにおける快適性（comfort）項目の合計

		実験群	統制群
指導前アンケート	平均値	10.29	10.41
	(標準偏差)	(2.90)	(3.14)
指導後アンケート	平均値	10.61	11.41
	(標準偏差)	(3.04)	(2.74)
回答者数		$n=31$	$n=17$

表5 リーディングにおける快適性 (comfort) 項目の分散分析結果

被験者内効果	自由度	平方和	F 値	有意確率	偏 $\eta^2$
多読活動	1	9.602	4.357	.042*	.087
多読活動×指導法	1	2.519	1.143	.291	.024
誤差	46	101.387			

被験者間効果	自由度	平方和	F 値	有意確率	偏 $\eta^2$
指導法	1	4.649	.303	.585	.007
誤差	46	706.590			

対応のある2要因の分散分析の結果(表5), 多読活動の快適性に対する影響は, 5%水準で認められた ( $F(1, 46) = 4.357, p = .042$ ) が, 指導法 ( $F(1, 46) = .303, p = .585$ ) および相互作用 ( $F(1, 46) = 1.143, p = .291$ ) には統計的な有意差は認められなかった。つまり, 指導法に関わらず, 1学期間の多読活動によって, 学生の読むことに対する快適性は上がったと考えられる。

### 4.3 価値観 (value)

価値観 (value) に当る項目は, 「(9)本をたくさん読むことは就職に有利である」, 「(10)本をたくさん読むことは専攻科目を勉強するのに有利である」, 「(12)本をたくさん読むことは資格を取るのに有利である」, 「(13)本をたくさん読むと, 深く高度な知識を得ることができると思う」, および 「(15)本を読むことは人間形成に役立つと思う」の5つである。この場合の「本」とは, 回答者の学習言語である英語の本である。指導前アンケート・指導後アンケートにおける, 実験群と統制群の, この5項目の合計の平均を表6にまとめる。なお, 項目数は5であるから, 最大値は25となる。

対応のある2要因の分散分析の結果(表7), 価値観に対する多読活動の影響は, 1%水準で統計的に認められた ( $F(1, 46) = 7.896, p = .007$ )。

表6 リーディングにおける価値観（value）項目の合計

		実験群	統制群
指導前アンケート	平均値	20.90	20.35
	(標準偏差)	(2.56)	(3.66)
指導後アンケート	平均値	21.00	22.29
	(標準偏差)	(2.65)	(3.02)
回答者数		$n=31$	$n=17$

表7 リーディングにおける価値観（value）項目の分散分析結果

被験者内効果	自由度	平方和	$F$ 値	有意確率	偏 $\eta^2$
多読活動	1	22.800	7.896	.007**	.147
多読活動×指導法	1	18.675	6.467	.014*	.123
誤差	46	132.825			

被験者間効果	自由度	平方和	$F$ 値	有意確率	偏 $\eta^2$
指導法	1	3.037	.221	.641	.005
誤差	46	633.296			

指導法に関して有意差は認められなかった ( $F(1, 46) = .221, p = .641$ ) が、多読活動とその指導法の相互作用には、5%水準で統計的な有意差が認められた ( $F(1, 46) = 6.467, p = .014$ )。つまり、1学期間の多読活動によって、実験群と統制群双方の学生の読書に対する価値は高くなっているのだが、その上昇率は実験群の学生より統制群の学生の方が有意に高いということが明らかになった。

#### 4.4 自己認識 (self-perception)

自己認識 (self-perception) に当るのは、英語で「(8)速く読むことができる」、英語の「(11)読解力はある方である」、英語の「(14)本はたくさん読む方だと思う」の3項目である。指導前アンケート・指導後アンケートにお

ける、実験群と統制群のこの3項目の合計の平均を表8にまとめる。なお、項目数は3であるから、最大値は15となる。統制群の中に、指導後アンケートで、項目(8)に回答していない学生が1名いたので、その学生は分析から除外した。

対応のある2要因の分散分析の結果(表9)、多読活動の自己認識に対する統計的な有意差( $F(1, 45) = 2.466, p = .123$ ), および指導法に対する有意差( $F(1, 45) = .592, p = .446$ )は認められなかったが、多読活動と指導法の相互作用は1%水準で有意差が認められた( $F(1, 45) = 8.460, p = .006$ )。つまり、全体として、多読活動やその指導法が自己認識に与える影響は統計的に認められないのだが、多読指導の後、統制群の学生の方が、実験群の学生より有意に自己認識が高くなっていることが明らかに

表8 リーディングにおける自己認識(self-perception)項目の合計

		実験群	統制群
指導前アンケート	平均値	6.94	5.63
	(標準偏差)	(2.45)	(2.85)
指導後アンケート	平均値	6.58	6.81
	(標準偏差)	(2.29)	(2.23)
回答者数		$n = 31$	$n = 16$

表9 リーディングにおける自己認識(self-perception)項目の分散分析結果

被験者内効果	自由度	平方和	F 値	有意確率	偏 $\eta^2$
多読活動	1	3.658	2.466	.123	.052
多読活動×指導法	1	12.552	8.460	.006**	.158
誤差	45	66.767			

被験者間効果	自由度	平方和	F 値	有意確率	偏 $\eta^2$
指導法	1	6.139	.592	.446	.013
誤差	45	466.840			

なった。

## 5 まとめと考察

本研究では、1学期間の多読活動とその指導方法が、日本人大学生のリーディングに対する意識に変化をもたらすのかを、不安、快適性、価値観、自己認識の4要因に分けて、自己報告によるアンケートで調べた。指導法に関して、実験群にはSSS式多読（酒井, 2002）を実践し、統制群はブックレポートを書くという伝統的な方法を実践し、この2群の学生のリーディングに対する意識に違いが出るのかを検証した。

英語で本を読む際の「不安」という意識側面に対して、多読活動及びその指導法が大学生に与える影響は認められなかった。興味深いのは、統計的有意差はないものの、SSS式多読を行った実験群の学生は多少なりとも不安の値は下がっているが、統制群の学生はその値が上がっていることである。ある程度の量を読まなければならないこと、および読み終わった後に理解した内容をレポートにまとめなければならないことが、この不安の値に影響している可能性が考えられる。

その逆の「快適性」に関しては、指導法に関わらず、多読という行為が「読む」ことに対する抵抗感を和らげていることが明らかになった。簡単な読み物を読むという習慣的な行為が、「慣れること」に繋がるのであろう。

英語で読むことに対する価値に関しては、実験群・統制群ともに値は上がっており、1学期間の多読活動により読書の価値がより認められていることがわかる。また多読×指導法の相互作用も統計的に有意で、1学期の多読活動で、統制群の方が、英語での読書の価値を高く評価するようになっていくことがわかる。統制群の学生はブックレポートを提出しなければならないので、1冊の本に真摯に取り組んだために、言語的にも内容的にも

学ぶことが多かった可能性が示唆される。また、ブックレポートは、筆者が英語表現を添削し、コメントを記入していたため、そのフィードバックに何らかの価値が認められた可能性もある。

自己認識に関しては、多読活動および指導法には有意差が認められなかったが、相互作用に有意な差が認められた。統計的な有意差はなかったものの、統制群の学生の方が自己に対する評価が元々低かったことも影響している可能性もあるが、実験群の学生は自己認識の値を下げているのに対し、統制群の学生はその値を上げている。統制群の学生が自信を付けるのは容易に理解できるが、実験群の学生が自信をなくすことの解釈は容易ではない。しかし、これもフィードバックが影響しているように思われる。本研究とは別の調査であるが、大学が行っている授業評価の記述欄に、「多読で本当に実力が付いているのか実感がない」というコメントがあったが、フィードバックがないことに対する学生の不安も一因ではないかと予測される。

本研究では、SSS式多読と伝統的な多読活動で、大学生の読書に対する態度や意識の変化を調査した。その指導法に関わらず多読活動自体は、読書に対する抵抗をなくし、「読むこと」の価値を認めさせるのに貢献しているようである。自己認識に関しては、ブックレポートの課題を与えた実験群の学生の方が、自信を付けているようであり、フィードバックの重要性が示唆される。また、1学期（15週）間の授業の前後に調査を行ったが、この指導期間も結果に何らかの影響を及ぼしていると考えられる。実験群の学生たちは3ヶ月目あたりから簡単な本に飽きて、歯ごたえのある本にも挑戦し出している。指導後アンケートの実施時期が、自信を喪失する時期に当たった可能性も否定できない。今後は学生が必修科目「Listen & Read」を履修する2年間を通じて、学生の意識の変化を調べる必要があるだろう。

また、本調査では、リカートスケールのみを使用したのが、より多面的な

分析を行うために、記述式のアンケートまたはインタビューを実施し、より詳細なデータを得る必要もあるだろう。さらに、中学校や高等学校での多読経験や英語や日本語での読書経験や読書習慣など被験者要因を加え、多読活動の効果を細かく分析していくことも重要であろう。

#### 引用文献

- Benesse 教育研究開発センター (2009). 「第 1 回中学校英語に関する基本調査 [生徒調査]」 2014 年 8 月 20 日検索. [http://berd.benesse.jp/up\\_images/research/data\\_00\\_\(3\).pdf](http://berd.benesse.jp/up_images/research/data_00_(3).pdf)
- Cho, K., & Krashen, S. (1994). Acquisition of vocabulary from the Sweet Valley Kids series: Adult ESL acquisition. *Journal of Reading, 37*(8), 662-667.
- Day, R. R., & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*, Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Elley, W., & Mangubhai, F. (1983). The impact of reading on second language learning. *Reading Research Quarterly, 19*, 53-67. doi: 10.2307/747337
- Hafiz, F., & Tudor, I. (1989). Extensive reading and the development of language skills. *English Language Teaching Journal, 43*, 4-11. doi: 10.1093/elt/43.1.4
- Hafiz, F., & Tudor, I. (1990). Graded readers as an input medium in L2 learning. *System, 18*(1), 31-42. doi:10.1016/0346-251X(90)90026-2
- Horst, M. (2005). Learning L2 vocabulary through extensive reading: A measurement study. *The Canadian Modern Language Review, 61*, 355-382.
- Lai, E. F. K. (1993). Effect of extensive reading on English learning in Hong Kong. *CUHK Education Journal, 21*(1), 23-36.
- Mason, B., & Krashen, S. (1997). Extensive reading in English as a foreign language. *System, 25*, 91-102. doi:10.1016/S0346-251X(96)00063-2
- Polak, J., & Krashen, S. (1988). Do we need to teach spelling? The relationship between spelling and voluntary reading among community college ESL students. *TESOL Quarterly, 22*, 141-146.
- Robb, T. N., & Susser, B. (1989). Extensive reading vs skills building on an

- EFL context. *Reading in a Foreign Language*, 5(2), 239-251.
- 酒井邦秀 (2002). 『快読 100 万語！ペーパーバックへの道』. 東京, 日本: 筑摩書房.
- Stoeckel, T., Reagan, N., & Hann, F. (2012). Extensive reading quizzes and reading attitudes. *TESOL Quarterly*, 46, 187-198. doi:10.1002/tesq.10
- Susser, B., & Robb, T. N. (1990). EFL extensive reading instruction: Research and procedure. *JALT Journal*, 12(2), 161-185.
- 拓殖大学 (n.d.). 「講義要項: Listen & Read I」2014 年 8 月 27 日検索. <http://syllabus.takushoku-u.ac.jp/index.html>
- Tanaka, H., & Stapleton, P. (2007). Increasing reading input in Japanese high school EFL classrooms: An empirical study exploring the efficacy of extensive reading. *The Reading Matrix*, 7, 115-131.
- 垂井香 (2007). 「普通部における多読の取り組み」慶應義塾大学外国語センター Newsletter, 14. 2014 年 8 月 27 日検索. [http://www.flang.keio.ac.jp/webfile/newsletter/nl\\_14.pdf](http://www.flang.keio.ac.jp/webfile/newsletter/nl_14.pdf)
- 東京学芸大学附属世田谷中学校 (n.d.). 「教育過程の特色」. 2014 年 8 月 27 日検索. <http://www.u-gakugei.ac.jp/~setachu/>
- 東京都立千早高等学校 (n.d.). 「英語教育」. 2014 年 8 月 27 日検索. <http://www.chihaya-h.metro.tokyo.jp/eigo.htm>
- 東京都立大田桜台高等学校 (n.d.). 「授業: 英語」2014 年 8 月 27 日検索. <http://www.oota-sakuradai-h.metro.tokyo.jp/activities.html>
- Tsang, W. (1996). Comparing the effects of reading and writing on writing performance. *Applied Linguistics*, 17, 210-233. doi: 10.1093/applin/ 17..2.. 210
- Wong, C. K. (2001). What we know after a decade of Hong Kong Extensive Reading Scheme. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 458 956)
- 山本喬生 (2006). 「英語教育意識調査の結果について」語学教育部ジャーナル, 2, 77-86. 2014 年 8 月 20 日検索. [http://kurepo.lib.kindai.ac.jp/modules/xoonips/download.php?file\\_id=7444](http://kurepo.lib.kindai.ac.jp/modules/xoonips/download.php?file_id=7444)
- Yamashita, J. (2004). Reading attitudes in L1 and L2, and their influence on L2 extensive reading. *Reading in a Foreign Language* 16(1), 1-19.
- Yamashita, J. (2008). Extensive reading and development of different aspects of L2 proficiency. *System*, 36, 661-672. doi:10.1016/j.system.2008.04.003

- 山崎朝子 (2008). 「英語教育における多読指導に関する実態調査」武蔵工業大学環境情報学部紀要, 9, 103-112. 2014年8月25日検索. <http://www.yc.tcu.ac.jp/~kiyou/no9/2-02.pdf>
- Yu, V., Chiu, E., Sui, W., & Yau, R. (1994). English extensive reading in the primary curriculum: Current practices and new initiatives. In Bird, N. (Eds.). *Language and Learning*. (Report No. ISBR-962-7854-38-7). Hong Kong Education Department. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 386 042)
- 全国大学生生活協同組合連合会 (2014). 「第49回学生生活実態調査の概要報告」2014年8月20日検索. <http://www.univcoop.or.jp/press/life/report.html>
- 全国学校図書館協議会 (n.d.). 「『第59回読書調査』の結果」2014年8月20日検索. <http://www.j-sla.or.jp/material/research/54-1.html>

(原稿受付 2014年9月29日)

### 付録 1

2012 年度前期「Listen& ReadⅢ」の履修者（L & RⅢ）と 2012 年度後期「Listen & Read Ⅳ」の履修者（L & R Ⅳ）の指導前アンケートにおける回答

		平均値	標準偏差	t 値	自由度	有意確率
不安 anxiety	L & R Ⅲ	9.69	2.50	-1.187	29	.245
	L & R Ⅳ	10.73	2.40			
快適性 comfort	L & R Ⅲ	9.94	2.74	-.693	29	.494
	L & R Ⅳ	10.67	3.11			
価値 value	L & R Ⅲ	21.13	2.78	.492	29	.627
	L & R Ⅳ	20.67	2.38			
自己認識 Self-perception	L & R Ⅲ	7.19	2.83	.585	29	.563
	L & R Ⅳ	6.67	2.02			

### 付録 2

Levene の誤差分散の等質性検定の結果

	指導前アンケート			指導後アンケート		
	F 値	自由度	有意確率	F 値	自由度	有意確率
不安	1.699	1, 44	.199	.156	1, 44	.695
快適性	.032	1, 46	.859	.341	1, 46	.562
価値観	1.355	1, 46	.250	1.306	1, 46	.259
自己認識	.111	1, 45	.741	.002	1, 45	.967

〈論 文〉

# 紹劇「孫悟空三打白骨精」に見る 政治的影響

関 口 美 幸

## 要 旨

中国の伝統地方劇である「紹劇」は、新中国成立後、中国共産党の文学・芸術に対する政策によりその姿を変えてきた。それは、劇団の運営、人員、システムは言うに及ばず、劇のストーリーや演出にまで及ぶ。

本稿では、数種類のバージョンの紹劇「孫悟空三打白骨精」の脚本のストーリーを比較することにより、紹劇「孫悟空三打白骨精」がどのように政治的影響を受け、変遷を遂げたのを明らかにするものである。

特に「文学は革命のためにある」という思想を有していた毛沢東が紹劇「孫悟空三打白骨精」に与えた影響は計り知れない。本稿では毛沢東が紹劇「孫悟空三打白骨精」をどのように理解していたのかを彼が書いた詩から読み取り、また、その解釈が紹劇「孫悟空三打白骨精」にどのようにフィードバックされていったのかについても分析していく。

キーワード：紹劇、孫悟空三打白骨精、三打、毛沢東

## 0 はじめに

毛沢東（1893-1976）は、現代中国の政治に多大な影響を及ぼしただけでなく、中国の文学・芸術にも大きな影響を与えた。毛沢東の生前は言うに及ばず、21世紀の今日に至ってもその影響が全くなくなったとは言え

ない。特に、中華人民共和国（以下、新中国と言う）成立後の1950年代から1960年代にかけて、中国の文学・芸術は毛沢東を頂点とする共産党政権の思想を色濃く反映したものとなった。毛沢東の文学・芸術に対する考え方は早くも1942年の文芸講話<sup>(1)</sup>に表れている。

本稿では、毛沢東及び毛沢東の思想を色濃く反映した浙江省文化局及び共産党組織が文学・芸術にどのような影響を与えたかについて、紹劇「孫悟空三打白骨精」を例にとって論じていく。

## 1 紹劇及び紹劇団

### 1-1 紹劇団の変遷

紹劇は、紹興を発祥の地とする地方劇の一つであり、その原型である紹興乱弾は清代の中期にはすでに形成されていたようである。1920年代から30年代が紹興乱弾の最盛期で、紹興、寧波、杭州、嘉興、湖州、上海一帯で流行した。上海河南路の「鏡花園」（1912年建設）は、紹興乱弾の上海における最も早期の劇場である<sup>(2)</sup>。当時、紹興乱弾では劇団のことを「舞台」と称していた。1920年代には、「越舞台」、「天栄舞台」、「同春舞台」などがあり、そのうち「同春舞台」は1929年に上海に進出し、1930年から上海福建中路の「老閘大劇院」を拠点とするようになった<sup>(3)</sup>。

1949年10月に新中国が成立すると、上海などを拠点としていた劇団は続々と紹興に戻り、1950年に「同春舞台」から名を改めた「同春紹劇団」も1953年に活動拠点を紹興に戻した。元々十数カ所あった劇団も合併や淘汰により、「同春」、「同興」、「新民」、「易風」、「同力」、「新芸」、「新風」の7つにまとめられた。1956年、「同春紹劇団」は国営の劇団となり、「浙江紹劇団」と改名された。

## 1-2 墮民と紹劇

紹興乱弾に従事していたのは「墮民」と呼ばれていた被差別民である。彼らは婚姻、戸籍、居住地、服装などにおいて差別を受けていた。従事する職業にも制限があり、男子は「換糖担（飴交換の天秤）」をかついで廃品回収し、女子の多くは「老嫗（女性使用人）」となり、自分が主人と定めている家の冠婚葬祭、年末年始や季節の祭の手伝いをし、主人からなにがしかの心付けをもらうことを生業とした。そうした墮民の中から、一族や親戚で「劇班」と呼ばれる小劇団を作り、各地の廟や祠堂<sup>4</sup>などを回り芝居を演じるものが現れた。紹興の農村には、当時の「古劇台（野外舞台）」の一部が現存している。芝居は墮民が従事する賤業とみなされ、親から子、子から孫へと代々引き継がれた。内容は、豊作祈願や厄除け病よけなどが多く、祭の構成要素にすぎなかった。祭が終われば村に帰って元の職業（換糖担など）に戻った。特に定まった脚本があるわけではなく、演者の自作自演によるものが多かった。1961年に出版された『紹興伝統劇目滙編』の編集凡例には、芸人の口述、記録、手書き写本を収集したと記されている<sup>5</sup>。つまり、紹興乱弾は農村で自然発生した社劇（村芝居）と見ることができる。

1920年代から始まった上海進出は紹興乱弾に大きな転機をもたらした。上海に進出したことにより、劇場で演じる商業性の劇に変貌したのである。1930年代には紹興乱弾は常時上海に留まって上演するようになった。また、観客の要求に応えるため、娯楽的要素を取り入れるようになり、「連台本劇」と呼ばれる形式の劇も上演するようになった。連台本劇は「西遊記」、「封神榜」、「水滸伝」、「済公伝」など誰もが知っている小説などを題材とした一話完結型の劇だが、登場人物などに共通点があり、全体として一つのシリーズ作品とみることもできる劇の形式である。例えば、西遊記では、「三十六本西遊記」を一つの作品とみることもできるし、その中の

「大鬧天宮」や「三打白骨精」を一つの作品とみることもできる。

### 1-3 新中国成立と紹劇

上海進出を紹興乱弾の第一の転換期とするなら、新中国成立とそれに伴う政府の方針により第二の転換期がおとずれる。まず紹興乱弾の名称が1950年に正式に紹劇に改められた。また、当時わずかに残っていた社劇（村芝居）の要素を色濃く残していた小規模劇団はほぼ壊滅した。一つには墮民がその身分から解放され、職業の自由を手に入れ、賤業とされていた芝居に従事しなくなったため、もう一つは迷信や古い慣習を排除するという共産党の方針により祭が減り、経済的に成り立たなくなったためである。

共産党は、「改劇，改人，改制」<sup>(6)</sup>方針と「百花齊放，百家争鳴」<sup>(7)</sup>方針を打ち出し、劇団の改革を進めた。新中国成立で7つにまとめられた紹劇団は、その後統廃合を繰り返し、1960年末には「浙江紹劇団（旧，同春紹劇団）」、「同興紹劇団」，「新民紹劇団」，「易風紹劇団」の4つとなった。劇団は私有制から集団所有制に改められた（浙江紹劇団は国営）。各自の給料は評定を行った後収入によって分配され、全ての設備や俳優の衣装なども集団で購入するようになった。共産党の方針政策を徹底して実行させるため、浙江文化主管部門は「政治輔導員」と呼ばれる幹部を派遣し、劇団員に政治思想教育を行うようになった。その後、劇団内に共産党支部が作られるようになると、政治輔導員が党支部書記に就任した。党の政策方針の中心的思想となるのが、1942年5月の毛沢東の文芸講話である。講話の中で、毛沢東は以下のように語っている。「現在の世界では、文化あるいは文学・芸術はすべて一定の政治路線に属している。芸術のための芸術，超階級的な芸術，政治と平行するかあるいは相互に独立した芸術というものは、実際には存在しない。プロレタリアートの文学・芸術は、プロレタリアートの革命事業全体の一部分であり、レーニンがいったように、

革命という機械全体のなかの「歯車とねじくぎ」である。「人民が一心同体となって敵とたたかうのを援助するため、人民を結集し、人民を教育し、敵に打撃をあたえ、敵を壊滅する有力な武器として、文学・芸術を、適切に革命という機械全体の一構成部分たらしめるのである」<sup>(8)</sup>。

革命思想に合致した劇を制作するため、まずは脚本の整理が行われた。1956年、浙江省文化局は浙江省嘉善県の副県長をしていた顧錫東を省文化局劇目組に、「台州專署越劇団」で劇の演出をしていた邢勝奎<sup>(9)</sup>を浙江紹劇団にそれぞれ異動させ、ともに紹劇の脚本の整理に当たらせた。殺人、色情、迷信などの内容の劇は上演が禁じられた。また、一部の劇では内容が変更になった。例えば、『孫悟空三打白骨精』では、猪八戒は色好みとされていて、色情的な場面が観客の笑いを誘っていたが、色情的な場面や表現を大幅に減らし、大飯ぐらいの面を強調することによって、同様に観客の笑いを誘うことに成功したのである。

## 2 紹劇『孫悟空三打白骨精』の分析

### 2-1 脚本家「七齡童」と『孫悟空三打白骨精』

七齡童（1921-1967）、七歳で初舞台に立ったのでこの名がある、本名は章宗信。上海で「老聞大劇院」を経営していた章益生の息子である。七齡童は、役者としてだけでなく、創作の面でもその才能を発揮し、連台本劇「七十二本濟公伝」や「三十六本西遊記」を創作した。西遊記では自らが猪八戒を演じ、弟の六齡童（本名、章宗義（1924-1994））が孫悟空を演じるなど、紹興乱弾の新たな時代を築いた。「三十六本西遊記」の一つに「三打白骨精」がある。

新中国成立後の1950年に杭州市劇曲改進黨執行常務委員兼福利厚生部長に就任し、51年には杭州市文芸工会劇曲公会副主任に就任した。53年には紹興で初めて「紹劇訓練班」を作り、訓練生を一般募集した。それ

により代々墮民が賤業として受け継いできた紹劇の役者という職業に墮民以外の人々も広く従事するようになった。

また、脚本家である顧錫東<sup>(10)</sup>とともに三打白骨精を整理し、『孫悟空三打白骨精』の脚本を制作した。この脚本は1957年7月24日から8月22日の期間に行われた浙江省第二回劇曲観摩会で脚本賞を受賞し<sup>(11)</sup>、1958年に東海文芸出版社から出版された（以下、58年版『三打』という）。

その後、七齡童は文化大革命時に迫害を受け、1967年失意の中病死した。

## 2-2 映画『紹劇「孫悟空三打白骨精」』の制作

1960年に紹劇「孫悟空三打白骨精」の映画が制作された。撮影は上海天馬電影制片廠で行われ、8ヶ月あまりの時間を要した。映画は全国の大都市で公開され空前のヒットとなった<sup>(12)</sup>。映画制作に先立ち、浙江省文化局に「孫悟空三打白骨精修改小組」が設けられ、前後24回にわたる修正が加えられた<sup>(13)</sup>。その脚本は、1962年12月に浙江省人民出版社から出版された（以下、62年版『三打』という）。その後、脚本は幾度か修正を加えられ今日に至っているが、いずれもマイナーチェンジであり、大きな改編はこの62年版『三打』の時である。なお、この時の執筆者が貝庚となっているため、58年版『三打』の執筆者である七齡童と顧錫東が62年版の執筆に関わっていたかについて、その著作権をめぐる七齡童と貝庚の子孫からそれぞれ訴訟が提起され裁判になっている<sup>(14)</sup>。裁判の過程で原告・被告ともに関係資料の収集に努めたが、多くの資料が文化大革命時に逸失していたという。

## 2-3 「孫悟空三打白骨精修改小組」と脚本改編の方針

1959年、浙江省文化局副局長だった王顧明をリーダーとして「孫悟空三打白骨精修改小組」が結成され、顧錫東、貝庚が脚本の執筆を担当し

た<sup>(15)</sup>。また、中国共産党浙江省委員会書記の林呼加、同秘書長の陳冰、同宣伝部副部長の商景才も脚本改編の討論に参加し、杭州大学中文系の教員学生にも討論に参加させた。このメンバーから見ても、この時の改編が浙江省文化局の主導によって行われたことは間違いない。また、浙江紹劇団内にも主要俳優と芸術幹部からなる「孫悟空三打白骨精中心小組」が結成された。こちらの中心は、当時劇団内で演出を担当していた邢勝奎ではないかと思われる<sup>(16)</sup>。また、孫悟空を演じた六齡童、猪八戒を演じた七齡童などの主要俳優も劇の制作に深くかかわっていた。

62年版『三打』には、王顧明が「改編『孫悟空三打白骨精』的体会(代序)」という文章を書いている。

まず、脚本改編の目的を「民族戯曲芸術の優秀な伝統を発揚及び継承し、祖国の優秀な文化遺産を以て今日の人民に対して積極的に有益な作用を発揮すること」としている。

改編前の「孫悟空三打白骨精」については、以下の欠点があるとしている。唐僧師弟間の矛盾（特に唐僧と孫悟空間の矛盾）が必要以上に強調され、彼らと妖怪との間の闘争が弱められている。そのため劇の主題が曖昧になっている。

そこで、劇の主題を唐僧師弟と妖怪の間の闘争に的を絞ることとした。即ち、孫悟空を中心とする唐僧師弟＝プロレタリアート革命の体現者、妖怪＝反革命勢力とし、その間の闘争と革命の勝利（妖怪退治）をより鮮明に描き出すこととしたのである。これは、後述する毛沢東の「孫悟空三打白骨精」に対する考え方にも合致する。

#### 2-4 『孫悟空三打白骨精』脚本の版本

以下、筆者が入手した版本を発行年順にまとめる。

- ① 顧錫東、七齡童整理『紹劇孫悟空三打白骨精』東海文芸出版社

1958年

- ② 編劇 浙江省文化局「孫悟空三打白骨精整理小組」導演 楊小仲，  
愈仲英 映画『紹劇孫悟空三打白骨精』演出 紹興紹劇団 1960年
- ③ 浙江省文化局「孫悟空三打白骨精」整理小組改編 貝庚執筆『紹劇  
孫悟空三打白骨精』浙江人民出版社 1962年
- ④ 浙江省文化局「孫悟空三打白骨精」整理小組改編 貝庚執筆『紹劇  
孫悟空三打白骨精』浙江人民出版社 1979年（以下，79年版『三打』  
という）
- ⑤ 脚本原作：七齡童 中国浙江紹興劇『孫悟空三打白骨精』発行：話  
劇人社 21世紀企画 1991年（日本公演時のパンフレットの一部）
- ⑥ 貝庚「孫悟空三打白骨精」、『陳静貝庚金松劇作選』145-184頁 中  
国戯劇出版社 1993年
- ⑦ 原編：七齡童 改編：貝庚 顧錫東 浙江紹劇団演出本「孫悟空三  
打白骨精」1959年 浙江紹劇団編『紹劇劇目選（神話劇 現代劇）』  
1-26頁 2011年

また、裁判の資料として提出された「孫悟空三打白骨精」の脚本のうち、  
筆者が入手していない資料は以下の通りである。

- ⑧ 上海天馬電影制編廠撮影の『孫悟空三打白骨精』映画脚本コピー  
1960年
- ⑨ 『中国大百科全書（戯曲曲芸卷）』1983年
- ⑩ 『中国戯曲志・浙江卷』1997年
- ⑪ 顧錫東「孫悟空三打白骨精」『顧錫東文集（一）・古装劇卷』中国戯  
劇出版社 2005年

なお、①と②の間には、ストーリー上大きな変更がある。②では元々別

の紹劇の演目であった『平頂山』の中の猪八戒が山を探索に行くエピソードを加えたり、黄袍怪や馬化身の場面をカットし、偽金蟾（孫悟空が化けた）の場面を増やしている。しかし②から⑦についてはほとんど差が見られない。以下、細かい相違点を挙げる。まず②は印刷物ではなく、中国唱片上海公司より発行されたVCDであり、セリフはほぼ③と同じである。④は③の再版本だが、一部内容が変更されている。その内最も大きな違いは、劇の始めに毛沢東の詩「七律・和郭沫若同志」<sup>(17)</sup>の手書き原稿が背景に映し出される点である。⑥は④と全く同じである。⑦は出版された年は2011年だが、その中の「孫悟空三打白骨精」については浙江紹劇団演出本1959年となっており、内容は③とほとんど同じである。

次に、未入手の資料のうち、⑧については②の撮影時の台本であるので内容は同様と考えられる。⑨、⑩、⑪は転載であるから内容を変更したとは考えられない。従って、大きな改編は①と②の間、すなわち、1958年から1960年に行われたと断定してほぼ間違いないであろう。

以下、「孫悟空三打白骨精」の脚本が、1958年から1960年の間に浙江省文化局の方針によりどのように変化していったのかを分析していく。②は印刷物ではないため、①と③の比較を行うこととする。

## 2-5 58年版『三打』と62年版『三打』の相違点

唐僧と孫悟空の間の矛盾を減らし、唐僧師弟と妖怪の争闘という主題を明確に描き出すため、62年版『三打』では孫悟空と唐僧の性格、特徴を際立たせた。

孫悟空についてはその英雄としての性格をさらに強めることとした。例えば、58年版『三打』で孫悟空が白骨精が化けた老人と戦う場面では、孫悟空が老人を谷に突き落とした後で唐僧が緊箍呪（孫悟空の頭の輪が締まる呪文）を唱えることになっていたが、62年版『三打』では孫悟空が老人を谷に突き落とそうとすると、唐僧がそれを阻止するため緊箍呪を唱

えることに変更された。孫悟空は頭の痛みへのたうち回りながら老人を谷に突き落とすのである。こうすることによって、孫悟空の不屈の精神をより効果的に表現することができる。また、58年版『三打』では孫悟空が唐僧に破門になる場面で、泣きながら唐僧に破門しないように懇願するのだが、こうした表現は強靱で楽観的な孫悟空の性格に合わないとして、62年版『三打』ではもっとあっさり破門されている。

唐僧については元々矛盾に満ちた人物である。彼の取経に対する意志は強く、その目的を達成するために苦勞をいとわないという長所を持っているが、善人と妖怪を見分けることができず、悟空を破門し、自ら災いを招いてしまう。58年版『三打』では、妖怪につかまった後、唐僧は孫悟空を破門したことを後悔するが、62年版『三打』では金蟾（白骨精の母親という設定の妖怪）に化けた孫悟空が白骨精がどうやって唐僧を三回騙したかを話した後に、唐僧が孫悟空を破門したことを後悔するというように変更している。こうすることにより、唐僧が後悔するのは、捕まって辛い目に遭っている自分を孫悟空に助けてもらいたいからではなく、自らの過ちで孫悟空を破門してしまったという点に関してとなる。また、妖怪を退治した後、唐僧は孫悟空の破門を解くが、58年版『三打』では、猪八戒の虚言を聞き入れたため、孫悟空を破門したとして、猪八戒に対し孫悟空に謝るように唐僧が命じる場面があるが、62年版『三打』ではこれをカットしている。こうすることにより、唐僧自らが、自分の過ちを認識し反省したことが明確になった。唐僧については、後述するように、毛沢東は彼を中間派（ソ連の修正主義）と見ていたようである。つまり、孫悟空と妖怪との対立において、唐僧は孫悟空の足をひっぱることはあっても基本的に孫悟空側の人間であり、妖怪と同様に論じてはならないという考え方である。

### 3 毛沢東の「孫悟空三打白骨精」に対する解釈

毛沢東は自身で詩を作るなど、政治家としての一面だけでなく文学者としての一面も有していた。中国文学に対しても造詣が深く、文学は革命のためにあるという考えを持っていた。

1961年、浙江紹劇団は全国公演を行った。9月に紹興を出発し、上海、南京、徐州、済南と公演を重ね、10月6日に北京に到着した。10月10日に招きに応じて中南海懷仁堂で「孫悟空三打白骨精」を上演し、毛沢東、劉少奇、董必武などの国家指導者が観劇した。当時、毛沢東といえば神にも等しい存在で、毛沢東に劇を見ていただくということは大変な名誉なことであった。ある劇団員はその時の感激を後にこう語っている。「以前、私たち役者は人から見下され、最も賤しい職業だと言われてきました。今日こうして毛主席にお目にかかることができるとは夢にも思いませんでした。満足です。私はこの1961年10月10日を忘れてはならないと子供や孫達に教えていきます」<sup>(18)</sup>。毛沢東が吸った煙草の吸殻を大切に持ちかえった劇団員もいたという。

毛沢東に紹劇を見るように勧めたのは周恩来らしい。周恩来は紹興出身で何度も紹劇の舞台を見たことがあった<sup>(19)</sup>。また、当時中国科学員院長であった郭沫若も「孫悟空三打白骨精」を見て感激し、1961年10月25日に詩を書いて浙江紹劇団に送っている<sup>(20)</sup>。その詩の中に「千刀当副唐僧肉」という一節がある。「千の刀で唐僧の肉を切る」という意味で、人と妖怪の区別がつかず、孫悟空を破門して自ら妖怪に捕まった唐僧を批判するものである。この詩を見た毛沢東は、郭沫若に宛てて詩を書いた<sup>(21)</sup>。その中に「僧は愚氓猶可訓 妖為鬼蜮必成災」という一節がある。「唐僧は愚かだが教育することができる。妖怪は必ず成敗しなければならない」という意味である。郭沫若は広州で毛沢東の詩を見て、「主席の詩は、物

事の本質から問題を深く分析している。主席の詩は、唐僧に対する私の偏った見方を修正してくれた」として、1962年1月6日、再度詩を書いた<sup>(22)</sup>。この詩を見た毛沢東は郭沫若に宛てた手紙に「よく書けている。千刀当剛唐僧肉はダメだ。中間派に対しては統一戦線戦略を行えばよい」と書いている。一連の詩のやりとりから毛沢東は、唐僧を中間派と見ており、教育によって改心させることが可能だと考えていたことが分かる。詩のやりとりは、新聞や『毛沢東詩詞』で広く人民に公開され、紹劇と「孫悟空三打白骨精」の名を不動のものとした。

#### 4 ま と め

映画「孫悟空三打白骨精」は、外国にも輸出され72か国で上演された。また、紹劇「孫悟空三打白骨精」は、外国から要人が訪中した際の接待のために上演されるなど、中国の伝統文化を広く国内外に喧伝するための一役を担った。

このように新中国成立以降の紹劇及び「孫悟空三打白骨精」は、その脚本制作から上演に至るまで、政権を担っていた共産党の指導で進められ、その流行にも多分に政治的なものを感じる。

しかし、紹興の農村から自然発生的に興った紹劇は、もし、政府の肩入れがなかったら、新中国成立後に自然に消滅していたかもしれない。

1966年から1976年の文化大革命の10年間は「孫悟空三打白骨精」の舞台公演や映画の上演は禁止された。文革が終了した1977年の国慶節に映画「孫悟空三打白骨精」を上演したところ、一日7回、半月間の連続上演でのべ4,700万人（当時の浙江省の人口に相当する）が映画を見たという<sup>(23)</sup>。

筆者は今夏、紹興で唯一残っている浙江紹劇芸術研究院（旧浙江紹劇団、2012年に改名）の劇を見に行った。劇団は2012年8月から「公益一類」

になっている。これは日本で言う社団法人のようなもので、政府から援助金が出ている。劇場は平日は閉じられており、週末だけの上演だった。週末劇場は2時間半の公演で10元（2014年8月で約180円）とかなりリーズナブルであった。観客のほとんどは年輩の男性であった。週末劇場では西遊記を題材とした劇を上演していたが、猪八戒が妖怪に飲食の接待を受けている場面があった。公金を飲食に使う昨今の風潮を風刺したものであろう。このように、劇団は伝統を守りつつ、現在の要素も組み入れて劇を制作しているようだ。娯楽が多様化している今日、紹劇に60年代、70年代のような隆盛はもう望めないだろう。今後、この伝統の灯をともし続けていくことが劇団に課せられた使命であろう。

#### 《注》

- (1) 正式名称は「延安文芸座談会における講話」。1942年5月に延安で行われた文芸座談会で毛沢東によって行われた講話を整理した論文である。1953年に『毛沢東選集』第三巻が刊行された時大幅に改訂され、現在は『選集』版が公式の版本になっている。中華人民共和国成立後は、毛沢東の権威の向上とともに、中国文学の基本方向を指示したのものとして絶対化された。
- (2) 羅萍『紹劇發展史』中国戲劇出版社、1996、256頁。
- (3) 老閩大劇院は491の座席がある大規模な劇場であり、その経営者の章益生は同時に同春舞台の経営者でもあった。息子には、紹劇の有名な俳優である七齡童、六齡童がいる。
- (4) 祖先の霊や英雄や神様を祭る宗教施設、祠（ほこら）。
- (5) 『中国戲劇家協會浙江分会紹興県紹劇蒐集小組紹興伝統劇目匯編』1961年、編集凡例三。
- (6) 劇団、劇団員、制度の改革のこと。
- (7) 1956年から1957年にかけて中国で行われた政治運動。「中国共産党に対する批判を歓迎する」という主旨であり、これを受けて国民は様々な意見を発表したものの、その方針は間もなく撤回され、共産党を批判した者はその後反右派闘争で激しく弾圧された。
- (8) 本稿の「文芸講話」の日本語訳は全て、中島嶺雄訳『全訳・毛沢東語録』いずみ書館、昭和41年による。

- (9) 邢勝奎(1911-1980)は浙江省嵊県出身。父親は人形劇の芸人で、幼少時から父親について人形劇の修行を積む。その後、京劇の役者に転向するが、病の後遺症で声がかれてしまい、演出家に転向。
- (10) 顧錫東(1924-2003)は浙江省嘉善県出身の著名な脚本家。1954年に越劇の脚本「五姑娘」で第二回劇曲会で脚本一等賞を受賞、1956年に省文化庁戲劇創作室に異動になり、それ以降、紹劇の脚本の整理にあたる。
- (11) 王慧, 王雲根「紹劇漫話」紹興市社会科学界聯合会・紹興市社会科学院編『紹興戲曲叢談』25頁 寧波出版社 2012年4月。
- (12) 嚴新民『乱彈雜咏』1頁 中国戲劇出版社 2011年10月。
- (13) 王慧, 王雲根「紹劇漫話」紹興市社会科学界聯合会・紹興市社会科学院編『紹興戲曲叢談』27-28頁 寧波出版社 2012年4月。
- (14) 2007年に貝庚の近親族が浙江戲劇家協會, 中国戲劇出版社などを相手取り訴訟を提起し, 2011年に七齡童の四人の子供が浙江戲劇家協會, 浙江文化芸術研究院(旧浙江紹劇団), 中国戲劇出版社を相手取り訴訟を提訴した。
- (15) この時期, 顧錫東は郷里の嘉興に戻っており, 脚本改編には関与していないという資料もある。
- (16) 黄敏「鋒從砥礪出 香自苦寒来—憶紹劇著名導演邢勝奎」中国人民政治協商会會議・浙江省紹興市委員会文史資料委員会編『紹興文史資料第四輯』121頁 浙江人民出版社 1988年12月。
- (17) 注(20)に詩の全文を挙げた。
- (18) 嚴新民『乱彈雜咏』3頁 中国戲劇出版社 2011年10月。
- (19) 浙江紹劇団六齡童「我怎樣演孫悟空三打白骨精」浙江省文化局孫悟空三打白骨精整理小組改編 貝庚執筆『紹劇孫悟空三打白骨精』77頁 1979年。
- (20) 陳国民『毛沢東詩詞百首訳注』171頁 北京出版社 1997年。  
郭沫若「看孫悟空三打白骨精」  
人妖顛倒是非淆  
對敵慈悲對友刁  
咒念金箍聞万遍  
精逃白骨累三遭  
千刀当剮唐僧肉  
一拔何虧大聖毛  
教育及時堪贊賞  
猪猶智慧勝愚僧
- (21) 陳国民『毛沢東詩詞百首訳注』166頁 北京出版社 1997年。  
毛沢東「和郭沫若同志」

一從大地起風雷  
便有精生白骨堆  
僧是愚氓猶可訓  
妖為鬼蜮必成災  
金猴奮起千鈞棒  
玉宇澄清万里埃  
今日歡呼孫大聖  
只緣妖霧又重來

(22) 陳国民『毛沢東詩詞百首訳注』171頁 北京出版社 1997年。

郭沫若「再贊三打白骨精」  
賴有晴空霹靂雷  
不教迷霧聚成堆  
九天四海澄迷霧  
八十一番弭大災  
僧受折磨知悔恨  
豬期振奮報涓埃  
金睛火眼無容赦  
哪怕妖精億度來

(23) 紹興晚報 2014年16日『“三打”解禁，万人空巷』。

#### 参考資料

- 紹劇『孫悟空三打白骨精』（脚本）顧錫東，七齡童整理 東海文芸出版社 1958年
- VCD『紹劇孫悟空三打白骨精』編劇 浙江省文化局『孫悟空三打白骨精』整理小組 導演 楊小仲，愈仲英 演出 紹興紹劇團 1960年
- 紹劇『孫悟空三打白骨精』浙江省文化局『孫悟空三打白骨精』整理小組改編 貝庚執筆 浙江人民出版社 1962年
- 『孫悟空三打白骨精』浙江省文化局『孫悟空三打白骨精』整理小組改編 貝庚執筆 浙江人民出版社 1979年
- 中国浙江紹興劇『孫悟空三打白骨精』脚本原作：七齡童 発行：話劇人社 21世紀企画 1991年
- 貝庚「孫悟空三打白骨精」『陳静貝庚金松劇作選』中国戯劇出版社 1993年
- 原編：七齡童 改編：貝庚 顧錫東 浙江紹劇團演出本「孫悟空三打白骨精」 1959年 浙江紹劇團編『紹劇劇目選（神話劇 現代劇）』1-26頁 2011年

- 羅萍『紹劇發展史』中国戲劇出版社 1996年
- 嚴新民『乱彈雜咏』中国戲劇出版社 2011年
- 『中国戲劇家協會浙江分会紹興県紹劇蒐集小組紹興傳統劇目滙編』1961年
- 陳姪玲『紹興戲曲文化概論』浙江大学出版社 2012年
- 『毛沢東選集第三卷』人民出版社 1953年
- 陳国民『毛沢東詩詞百首訳注』北京出版社 1997年
- 黄麗鏞『毛沢東読古書実録』上海人民出版社 1994年
- 紹興市社会科学界聯合会・紹興市社会科学院編『紹興戲曲叢談』寧波出版社 2012年
- 中国人民政治協商会議・浙江省紹興市委員会文史資料委員会編『紹興文史資料第四輯』浙江人民出版社 1988年
- 紹興市政協文史委員会編『紹興文史資料第十二輯』内部発行 1998年
- 中国戲曲志編輯委員会『中国戲曲志・浙江卷』中国 ISBN 中心出版 1997年
- 中国戲劇家協會浙江分会編『顧錫東劇作選』浙江文芸出版社 1990年
- 嘉善県政協文教衛体与文史委員会編『戲劇家顧錫東』浙江人民出版社 2007年
- 中島嶺雄訳『全訳・毛沢東語録』いずみ書館 昭和41年
- 竹内実「毛沢東のなかの政治と文学」『群像』1971年3月号 講談社
- 裘士雄, 黄中海, 張観達 (木山英雄訳)「紹興の墮民」『文学』1987 VOL. 55 岩波書店
- 関口美幸「三打白骨精の謎を追って」拓殖大学中国語学科翻訳研究会『異文化交流言語・文化・ビジネス第2号』2012年

(原稿受付 2014年9月25日)

〈論 文〉

# “比 Y” 介詞フレーズの語順に関する 一考察

— “X 比 YNW” タイプを切口として —

平 山 邦 彦

## 要 旨

中国語“比”構文には、“X 比 YNW”タイプのもが存在する（例：他比我年纪大 [彼は私より年齢が高い]）。本稿では、このタイプの“比”構文を切り口に“比 Y”介詞フレーズの語順問題について議論を行い、次の結果を得ることができた。（一）このタイプの文において、全ての N は属性の色彩を帯びており、X/Y と N の間に「全体－部分」関係を見出すことができる。（二）“比 Y”介詞フレーズが N と一緒に現れる時、Y の限定性はデフォルト的に N より劣る為、“比 Y”介詞フレーズは通常 N の後ろに置かれやすくなる。しかし、Y と N の間に限定性の逆転現象が起こった時、“X 比 YNW”タイプの選択可能性も高まってくる。（三）日本語の類似形式「X は Y より N が W」タイプと対照した時、“X 比 YNW”タイプには異なった要因を見出すことができる。前者は語義近接原則の作用度が相対的に大きなものとなる。一方、後者は識別度先行原則がより優先的に作用したものとなる。

キーワード：“比 Y”介詞フレーズ、語順、属性、限定性、識別度先行原則

## 目 次

1. はじめに
2. 成立グループ全体に貫かれた共通規則
  - 2.1 成立グループ（A）
  - 2.2 成立グループ（B）
  - 2.3 成立グループ（C）

3. “比 Y” 介詞フレーズを巡る語順表現
  - 3.1 (a)タイプの成立度と概念距離
  - 3.2 “比” 構文内での限定性
  - 3.3 “比” 構文内での階層問題
  - 3.4 日中比較文から見られる特徴
4. おわりに

## 1. はじめに

本稿では“X 比 YNW”形式(例:他比我年纪大 [彼は私より年齢が高い])の“比”構文を切口に,“比 Y”介詞フレーズの語順問題について論じていく。

中国語において介詞フレーズは代表的な状語(連用修飾語)成分であり,後続成分としては主に動詞フレーズ或いは形容詞フレーズが用いられる。そして,この点は“比”構文についても同様のことが当てはまる:

- (1) 今天比昨天还热。(今日は昨日より更に暑い)
- (2) 他比我喜欢打棒球。(彼は私より野球をするのが好きだ)

上掲の“X 比 YW”形式(それぞれ, X は比較のテーマ, Y は比較対象, W は述詞性成分, を表す)において, 介詞フレーズの後続成分は形容詞フレーズ(“还热”)と動詞フレーズ(“喜欢打棒球”)が用いられている。更には, 中国語“比”構文には次のようなタイプを見ることができる:

- (3) (a) 他比我年纪大。  
(a') 彼は私より年齢が高い。
- (4) (a) 她比我个子高。  
(a') 彼女は私より背が高い。

上掲の例(a)に示す如く, 比較点となる名詞フレーズNが介詞フレーズ“比 Y”と形容詞Wの間に挿入された“X 比 YNW”タイプが存在する(=以下, 本稿では簡略化を図る為, この種の“比”構文を(a)タイプ

ブとも称する)。更には、上掲の例に示す如く、日本語比較文にも類似形式である「XはYよりNがW」タイプが存在している。そればかりか、この種タイプの比較文は比較的目にする事ができる形式でもある。この点から見ると、筆者も一日本語話者として (a) タイプ “比” 構文の成立条件、語用論的な使用制約、日中同型比較文における異同点等少なからぬ興味を感じるところである。

ここで、(a) タイプに関する先行研究を鑑みると、扱っているものも決して少なくはない (包华莉 1993, 范晓 1998, 顾阳・郭洁 2011, 刘慧英 1992, 刘月华等 2001: 837, 孟维智 1987, 平山 2009, 2010 (b)(c), 许国萍 2007, 朱德熙 1982, 刘炎 2004)。代表的な切口として、例えば構造問題を挙げる事ができる (孟维智 1987, 范晓 1998, 刘月华等 2001: 837, 许国萍 2007: 114-115)。これらの研究では、NW に当たる部分 (主述構造) が X/Y 双方が持つ共通の述詞性成分として言及している。また、伝達機能の面から論じたものも存在する (范晓 1998: 182, 许国萍 2007: 100-101, 朱德熙 1982, 刘炎 2004)。具体的には、N を比較点とし X と Y を比較する (例えば (3) の “他比我年纪大” という文を例にとると、“年纪” という基準点をもって “他” “我” という両者を比較することになる) という指摘である。更に、筆者が見る中で最も多くみられる角度としては、比較項中の成分について削除や言い換えが可能かというものであった (例: “他的年纪比我年纪大 [彼の年齢は私より高い] → 他比我年纪大” / “他的书比我的书有趣 [彼の本は私の本より面白い] → \*他比我书有趣”) (包华莉 1993, 顾阳 郭洁 2011, 刘慧英 1992, 平山 2009, 2010 (b)(c))<sup>(1)</sup>。

以上、これまでの先行研究においても (a) タイプの “比” 構文について様々な角度から分析を試みているが、大部分は他形式との比較対照という形で論じられている。言わば “比” 構文という大枠からの分析であり、“X 比 YNW” タイプは副次的なテーマとして扱われていたことが伺える。以上の点から鑑みる時、先行研究でも “X 比 YNW” タイプについて少な

からめ分析がなされており、一定の成果をあげている点は否定できない。但しその一方で、分析の角度が些か断片的であり十分な精密さを欠いている感も否めないところでもある。これに対して、視点を変えて分析を加えることで、“比”構文研究においてこれまで未解決の問題に対してある種の解答を提示する効果が期待できる。そればかりか、中国語文法全体に貫かれた根本原則に対する解明、或は対照研究や言語類型論等他言語から見た中国語の特徴を究明していく上でも多大な可能性を秘めていると考えられる。そして、その成果は将来中国語教育の場においても大いに生かされていくことが予想される。以上に述べた考えのもと、本稿では“X比YNW”タイプ(= (a)タイプ)の“比”構文を分析の中心に据え、次の点に着眼して議論を進めていく。

(一) (a)タイプ“比”構文の成立条件はいかなる点にあるのか。成立グループ全体に当てはまる必要条件が見られるとすれば、この条件は中国語“比”構文にだけ当てはまる偶然的規則であるのか。或は人類言語全体に貫かれた潜在的普遍原則を反映したものであるのか。

(二) 中国語“比”構文の中には(a)タイプと同様の伝達機能を有するタイプとして介詞フレーズ“比Y”がNより後ろに置かれた形式“XN比YW”(例：他年纪比我大 [彼は年齢が私より高い])を挙げることができる。両タイプの特徴 [共通点] はNを基準点としてXとYを比較する点にある(朱德熙 1982)<sup>(2)</sup>。それでは、伝達機能が類似した語順(“比Y”とNの位置)が異なる両者において(a)タイプは選択傾向や分布状況においていかなる差異を見出すことができるのか。同時に、上に見いだされた差異は“比”構文の語順選択におけるある種の規則を反映したものとなりうるのか。更には、両者の中から見いだされた(a)タイプ“比”構文の特徴は、中国語の語順選択全般に貫かれた何らかの共通規則を反映した

ものとなりうるのか。

## 2. 成立グループ全体に貫かれた共通規則

本章では、まずは冒頭の部分で挙げた最初の問題について論じていく。この点について、X/Y と N の意味関係（X/Y と N は名詞性語句に限定）に着眼し考察を進める。X/Y と N の意味関係については、馬真（1999）に詳しい分類が示されているが、本稿でもその分類を採用していく。以下、成立グループの状況を紹介する<sup>(3)</sup>。

### 2.1 成立グループ（A）

ここで挙げたグループでは W となる述詞性成分は（通常形容詞となるが）一定の形式的特徴を見出すことができる。ここで、X/Y と N は概念距離が近く、両者の間には一定の意味的近接性を見出すことができる。よって、X/Y の語彙の意味から N の存在が活性化を受ける<sup>(4)</sup>。同時に、X/Y と N の間には「全体一部分」関係が見出される。更には、ここでいう「部分」とは属性としての色彩を帯びたものとなる。

(5) (a) 他比你眼睛大。(彼はあなたより目が大きい)

(6) (a) 孩子比大人皮肤嫩。(子供は大人より皮膚が柔らかい)

(7) (a) 他比我年纪大。(彼は私より年齢が高い)

(8) (a) 他比你脾气好。(彼はあなたより気立てが良い)

上掲の例について、(5) (6) における X/Y と N は「全体一部分」の関係構成する。N（それぞれ“眼睛”“皮膚”が該当）は人（それぞれ“他/你”，“孩子/大人”が該当）という範疇を構成する上で必要不可欠なものとなる。更には、我々がヒトやモノを紹介する際、身体部位的な特徴を表現するのは頻繁に用いられる手段である。往々にして身体部位の色や大きさ等はある所有者のイメージを形成してくる。即ち、N は単に X/Y の

部位を表すのみならず、X/Yのある種属性を表すものとなる。

例(7)(8)におけるX/YとNは事物と(能力、性質等の)その属性との関係を表す。属性は不可視的な存在ではあるが、ある事物を構成する上で必ず存在する構成要素である。よって、両者には必然的な結合性を見出すことができる。同時に、両者の間に「全体-部分」関係まで見出すことができるものとなる。

## 2.2 成立グループ(B)

このグループにおける特徴は比較の結果Wを構成する成分は特定した形式的特徴を見出すことができる。ここでは、X/YとNの結びつきに強い必然性を見出すことができない。よって、X/Yの語彙の意味からはNの活性化は生じにくいものとなる。しかし、“比”構文の構文的意味(constructional meaning)の働きにより、Nの活性化が成され、X/Yの支配領域においても属性の色彩が発揮される。更には、X/YとNの間に「全体-部分」関係を見出すことも可能となる。このグループには2種類のパターンが存在する。それぞれ観察したい。

### (1) Wが“多/少”

- (9) (a)<sup>?</sup>张华比李李军猫多/少。(張華は李軍より猫が多い/少ない)  
(10) (a) 张三比李李四衣服多/少。(張三は李四より服が多い/少ない)  
(11) (a)\*小王比小李面包好吃。(\*王君は李君よりパンがおいしい)  
(12) (a)<sup>?</sup>我比你你朋友多/少。(私はあなたより友人が多い/少ない)  
(13) (a)<sup>?</sup>我比你你姐姐多/少。(私はあなたより姉が多い/少ない)  
(14) (a)\*你比小王姐姐漂亮。(\*あなたは王さんより姉がきれいだ)

上掲の例において(9)(10)(11)は領属(領有者と非領有者の)関係を表す。(12)(13)(14)は親族関係(教師と生徒、友人、上司と部下等も含まれる)を表す。

ここで挙げられた例文について X/Y と N の組み合わせはごく自然に認知できるものである。しかし、ここで N は X/Y にとって必然的な構成要素を形成しているわけではない。厳密に言えば、X/Y と N はお互いに独立した個体であり、N の有無は X/Y の外延や内包の存在可否という点に核心的影響を及ぼすものとはならない。よって、理論的には、(11) (14) に示す如く、文は一般的に不成立となる。

ここで、W が“多/少”の場合 (9) (10) (12) (13) の容認度が比較的高くなる要因について考えてみたい。この点については次の通りに説明できる。N の数量という点から見る時、2.1 で論じた二組（「隷属関係」と「属性関係」）の場合、N は絶対量となる。例えば、(5) の“眼睛”は双方二つであり、(7) の“年紀”についても、X/Y に対応する年齢（という属性）はそれぞれ「20 歳」「30 歳」等唯一のもの（同時に 20 歳であり、30 歳でもあるということとはあり得ない）となる。以上、2.1 で示した「成立グループ (a)」において N の数量は絶対量となる。一方、このグループにおいて X/Y と対応する N は相対量を表すものとなる。そして、ここで紹介した相対量を表す N はその所有者の性格、能力、境遇、社会的地等各種属性を推し量る上で有益な指標となる。言わば、可視的な事物を通して所有者のある不可視的な一面が垣間見られることとなる。よって、領有物として N の X/Y との結びつきが想定しやすい場合、文の容認度も高くなるのが推測できる。例えば (10) について言えば、「服が多い（少ない）」という点から「服に凝っている（こだわりのない）」「お洒落だ（素朴だ）」等の内的属性が推察される。更に例 (12) について見ると、「朋友多/少」（友人が多い/少ない）という点から、やはり「素晴らしい人柄だ（人柄が良くない）」「人望がある（人望がない）」等各種属性の推測が可能となってくる。

かくの如く、このグループにおいては共通の特徴がみられる。即ち、もともと物体を表していた N が属性の代表物となり、X/Y と N の間に「全

体一部分」関係が認知されることとなる。

## (2) W が “V 得怎么样”

ここに紹介する例は、あるヒトと所有される技術との関係を表す。例を幾つか挙げておきたい。

(15) (a) 他比我围棋下得好。(彼は私より碁を打つのが上手だ)

(16) (a) 小周比小李小提琴拉得好。(周君は李君よりバイオリンを演奏するのが上手だ)

先に紹介した通り、上掲の例における N はある種の技能を表す。技能は属性の一種であり、文の容認度が上昇するのも理解に難くない。但し、ここで N が X/Y の語彙的意味から活性化されるとは判断し難い一面も見受けられる。例えば、上の例の W について、“V 得”を取り除き形容詞のみを残した場合、文の容認度は大きく下がることとなる。例を見られたい。

(15') (a) <sup>??</sup>他比我围棋干得好。(彼は私より碁が上手だ)

(16') (a) <sup>??</sup>小周比小李小提琴拉得好。(周君は李君よりバイオリンが上手だ)

上の例からも明らかのように、“X 比 YNV 得怎么样”という“比”構文の構文的意味により、N が技能という属性として認定され、X/Y と N の間に「全体一部分」関係が見いだされることになる。

## 2.3 成立グループ (C)

このグループにおける成立不成立の状況は、X/Y と N の組み合わせによって大きく異なることとなる。まずは、ここでの両者は「時間/場所と事物」の関係となる。その中で、X/Y と N が身体的感覚から認知される「基本領域 (basic domain)」をベースとした関係にある場合、文の容認度が高くなる<sup>(5)</sup>。

(17) (a) 今年比去年气温高。(今年は昨年より気温が高い)

(18) (a) 那儿比这儿环境安静。(あそこはここより環境が静かだ)

ここで、N は X/Y の内包を形成する必須要素となる。“气温”（気温）や“环境”（環境）はいかなる時間空間を問わず必ず存在する付随要素である。同時に、我々の生活環境においても容易に身体認知できるものとなる。かくの如く、X/Y と N の間に密接不可分な「全体－部分」関係が容易に見いだせることとなる。更には、ここで紹介した例における N は明確な外延を備えていない。よって、ある時間や場所が有する一種の属性要素と見なすことができる。

### 3. “比 Y” 介詞フレーズを巡る語順表現

第 2 章において、(a) グループにおいて貫かれた文成立の為の必要条件 (X/Y と N の間に「全体－部分」関係が見いだされる点と N が属性的特徴を有している点) を観察した。この前提のもとに、本章では“比 Y”が N の後ろに置かれた形式“XN 比 YW”（簡略化を図る為、以下 (b) タイプとも称する) と比較対照を行なっていく。(a) (b) タイプ共通の伝達特徴については第 2 章で示した通り、N を基準として X と Y を比較する点にある。では、如何なる要素がこの両者の選択制限や優先度に左右しているのだろうか。両者が類似した伝達機能を有しているからには、上に示した機能を発揮しやすい方の優先度が高くなるのは推測に難くない。更に一步踏み込んで述べると、N の属性機能の顕現度の高い方が選択されやすくなると考えられる<sup>(6)</sup>。以下、この点について幾つかの角度から検証を行いたい。

#### 3.1 (a) タイプの成立度と概念距離

(a) (b) タイプの成立度については、既に少なからぬ先行研究におい

て言及が見られる（刘炎 2004：101，史有为 1994：18，顾阳・郭洁 2011：255-256）。何れの見解としても，前者の方が後者よりも容認度という点において制限の多いことが指摘されている。実際，本稿の調査においても同様の傾向性が見受けられた。例えば，以下の例を見られたい。

- (19) (a) 他比你眼睛大。(彼はあなたより目が大きい)  
(b) 他眼睛比你大。(彼は目があなたより大きい)
- (20) (a) 他比我年纪大。(彼は私より年齢が高い)  
(b) 他年纪比我大。(彼は年齢が私より高い)
- (21) (a) 张三比李四衣服多 / 少。(張三は李四より服が多い/少ない)  
(b) 张三衣服比李四多 / 少。(張三は服が李四より多い/少ない)
- (22) (a) 今年比去年气温高。(今年は昨年より気温が高い)  
(b) 今年气温比去年高。(今年は気温が昨年より高い)

上掲の例に示す如く，(a) タイプが成立する場合，(b) タイプも成立が可能となる。この種の現象は (a) (b) 両タイプの機能が同じことを考えれば，不思議でもないことである。一方で，両者の成立度に隔たりの見られる状況も存在する。

- (23) (a) <sup>?</sup>张华比李军猫多 / 少。(張華は李四より猫が多い/少ない)  
(= (9))  
(b) 张华猫比李军多 / 少。(張華は猫が李四より多い/少ない)
- (24) (a) <sup>?</sup>我比你朋友多 / 少。(私はあなたより友人が多い/少ない)  
(= (12))  
(b) 我朋友比你多 / 少。(私は友人があなたより多い/少ない)
- (25) (a) <sup>\*</sup>今年比去年玉华能干多了。(今年は昨年より玉華がずっと有能だ)  
(b) <sup>?</sup>今年玉华比去年能干多了。(今年は玉華が昨年よりずっと有能だ)

上掲の例は (a) (b) タイプの双方において成立度の差異が見受けら

れる。更にその場合の傾向性について言えば、上に示す如く（a）タイプの成立度が（b）タイプより劣るというものばかりであり、逆のパターンは見受けられなかった。それでは、何故（a）タイプの成立度が落ちるのであるのか。このような傾向性が生じる原因について、本章で着眼点とした N の属性顕現度という点から説明を行えそうである。即ち、これは（a）タイプにおける X と N の意味的繋がりが認識しづらくなることによって引き起こされた現象と捉えることができる。構造という角度から分析すると、“比” 構文も一種の主述フレーズである。認知言語学の類像性の原則から言うと、記号的な構成素の配列順序は概念距離と関連性を持つ。即ち、概念距離の近い両者の方が文中においても近い場所に置かれることになる<sup>(7)</sup>。これに対し、両者の間に何かの成分が挿入された形はこの原則に反した形となり、意味と構造にずれが生じた形となる。よって、両者の関係性に対する的確な認知を行いつらくなる。即ち、文成立の為には、X と N の間における一定の緊密性が必要とされる。この部分は、（a）（b）双方の成立度の差異として反映されていると考えることができる。また第 2 章で指摘した通り、N は属性的色彩を帯びており、X を基準として見るならば、属性の概念距離は比較対象より相対的に近いものとなる。これら両者について、前者は X の内在形式、後者は外在形式となる。即ち、（a）（b）両タイプの文において、（a）タイプは有標形式と見ることができる<sup>(8)</sup>。

### 3.2 “比” 構文内での限定性

3.1 の中において（a）（b）両タイプ“比” 構文の成立度に対して論じ、（a）タイプの方が（b）タイプより制約の大きいことを指摘した。この点について、コーパス資料における分布状況からも明白な根拠を得ることができる。（a）（b）両タイプ“比” 構文の分布状況について、本稿で収集した 64 例を観察したところ、それぞれ（a）タイプは 20 例（31.25%）、

(b) タイプは44例(68.75%)を占めていた<sup>(9)</sup>。まずは、(b)タイプの状況について見られたい:

(26) 你也没结婚? 你年龄可比我大。(あなたも結婚していないの。年齢が私より上じゃない)〔王朔: 橡皮人〕

(27) 龙蛋子力气比三儿大, 腿脚却比三儿慢得多, 汗珠摔八瓣儿砍下的青柴, 眼看着被三儿偷走了一捆又一捆, 千斤的牝牛斗不过二钱的狗蝇。(龍蛋子は力が三兒より強いが、足取りは三兒よりずっととのろまで、汗びしょびしょに割った薪も、見る間のうち三兒に一束又一束と盗まれてしまった。大の牝牛がたかだかイヌシラミバエごときに歯が立たないのさ)〔刘绍棠: 水边人的哀乐故事〕

以上幾つか例を示しておいたが、ここで示される分布上の差異も類像性の原則がXを中心に展開された現象の現れと見ることができる。上掲の例で説明すると、“年齢”(年齢)、“力气”(力)、“腿脚”(足腰)等の属性は“你”“龙蛋子”という人物情報からその存在が活性化を受けるものとなる。即ち、概念距離は“我”“三儿”という比較対象よりも近いと言えることができる。

ここで、Nの機能についてさらに踏み込んだ説明を行いたい。語順的な特徴について、中国語が話題優先型であることは先行研究の中で指摘されてきたことである(刘丹青2012a)。また、この特徴は“比”構文においても例外ではない。ここで情報の新旧という点から話題をとらえる時、こちらは旧情報とすることができる。なぜなら、通常聞き手も話題となる成分の指示対象を把握しているからである。そう考えると、ある話題連鎖(topic chain)において最も強い限定性を有する成分とも見なすことができる。よって、Xと結合する成分(比Y, N)の中で話題成分と概念距離が近い成分の方が相対的に強い限定性を呈することになる。なぜならば、聞き手は通常話題の示す情報から細かい熟考を加えることなくその指示対象を容易にイメージできるからである。先にも述べたが、Xとの距離につ

いては、属性 N の方が比較対象 Y より近いものとなる。通常中国語では特定成分の方が不特定成分より前に置かれるという傾向性が存在する。この点から見ても、“比 Y” が N より後ろに置かれた例の多くみられることは納得するに難くない。よって、本稿で取り上げる (a) (b) 両者“比”構文について見ると、後者の方がデフォルトな語順であることを見て取ることができる。

引き続き、例文を観察していきたい。

(28) 我对她说，“你脾气大，我比你脾气还大。”（私は彼女に言った。  
「あなたは気が短い、私はあなたよりもっと気が短いのだ」）（王朔：空中小姐）

(29) 王幽默说，聪明人比笨人不但智力优越，而且能享受到更多的精神的幸福，所以笨人对于聪明人是非常嫉妒的。（王さんはユーモア交じりに言いました。かしこい人は愚かな人より知力が優っているばかりか、更に多くの精神的な幸福を受けることができます。なので、愚かな人は賢い人に大変嫉妬するのですよ）（王蒙：难得明白）

先ほど指摘した通り、N の語彙的意味は相対的に強い限定性を有することになり、通常デフォルト的には“比 Y” より前に置かれやすくなる。かくの如き、直接的或いは間接的な要因により、N が新情報としての非限定的な色彩を有する時、“比 Y” は属性 N より前に置かれる意義の生じることが見て取れる。換言すれば、(a) タイプは Y と N の間で限定性における逆転現象の生じた産物と言うことができる。例えば (28) の“我比你脾气大” の中において伝達中心点となる部分は、“我” と“你” を比較した結果“大” の指す部分が（“年纪” “胆子” “声音” 等他の属性ではなく）“脾气” という属性である、という点にある。当然、この際は N がプロファイルされる形となる。

更には統語的或いは語用論的制約により、N の限定性が弱化或いは希薄

化することで、統語的手段により N をプロファイルさせる必要性の生じた状況を考えることができる。この部分に対しては、先行研究の中にも論及したものが存在する。例えば許国萍 (2007: 115) においては、“X 比 Y” 带有话题色彩, 使用这个格式往往强调两个事物之间存在的比较关系, 对两个事物进行连续的不同方面的比较” (“X 比 Y” は話題としての色彩を帯び, この形式は往々にして双方の事物の比較関係を強調し, 更に両者に対して異なる角度からの対比を続けざまに行っていくのに用いられる) と指摘している。上に挙げた例 (29) も許国萍 (2007) からの引用であるが, こちらは先に述べた論拠を示す例として挙げられている。即ち, この例では“智力优越”(知力が優っている), “能享受到更多的精神的幸福”(多くの精神的な幸福を受けることができる) という多方面からの複数要素がそれぞれ“聪明人”と“笨人”を対照した結果として羅列されている。話題が高い限定性を有することは既に言及したことであるが, 上の例からも Y と N における限定性の逆転現象を見てとることができる。

引き続きは (a) タイプの特徴について観察する時, 本稿で収集したコーパス資料では少なからぬ状況において, “比” の前に複雑な形式の用いられている特徴を見ることができる。代表的な状況として, X 自身が複雑な形式となっている(長い音節が費やされている)パターン ((30)), 或いは X と “比” の間が副詞, 形容詞, 介詞フレーズ等他成分によって隔てられるパターン ((31)) 等挙げられる。

- (30) 打错了电话的人比打对了电话的人态度还蛮横, 他根本不允许这个电话安在你家, 他不允许你说“错了”。(電話をかけ間違えた人は電話を正しくかけた人より態度が更に横暴である。彼はこの電話があなたの家に設置されていることが全く許せず, 彼はあなたが「間違っていますよ」と言うのを許そうとしません)(王蒙: 铃的閃)
- (31) 这种四小时工作制也许对于某些涣散的单位比八小时工作制效率

还高。（このような 4 時間労働制はもしかしたらあるだらけた職場にとっては、8 時間労働制より効率が更に上かもしれません）  
（王蒙：蝴蝶）

上掲の例（30）における“打错了电话的人”は複雑な成分が X として用いられた例である。（31）において X と“比”は“也许”そして“对于某些涣散的单位”によって隔てられた形となる。また、この種のタイプは決して偶然の産物ではないと考えられる。複雑な形式となると、より多くの短期記憶と注意力が費やされることとなる（陆丙甫 2010：410）。その結果、X と関係性を持つ属性成分の活性化を受ける機能も相対的に低下してしまう。かくなる事情により、N を意図的に目立たせる必要性が生じ、“比 Y”が N の前に置かれる条件が整ってくる。以上の如く、上の例においても Y と N における限定性強度の逆転現象を見て取ることができる<sup>(10)</sup>。

### 3.3 “比” 構文内での階層問題

次に（a）タイプ“比”構文の階層構造について分析を行いたい。構造的に見ると、先行研究にも指摘されている通り NW の部分は介詞フレーズ“比 Y”に後続する中心語（被修飾語）となる（刘月华 2001：837，孟维智 1987）。実際，“X 比 YNW”という構文自体も XNW をベースとした主述構造であり，“比 Y”は X と NW の間に挿入された成分とみることができる。更には、（a）タイプの“比”構文は通常主述述語文に変換することが可能となる<sup>(11)</sup>。

(32) (a) 他比我年纪大。（彼は私より年齢が高い）

→他年纪大。（彼は年齢が高い）

(33) (a) 他比你眼睛大。（彼はあなたより目が大きい）

→他眼睛大。（彼は目が大きい）

付加成分について着目すると、先行研究でも、典型的な主述述語文においては他の構文と比べて NW 前方に置かれる状語成分の許容度が高くな

ることが指摘されている（朱德熙 1982：106，邢欢 1998：338）。周知の如く副詞の多くは通常述詞（動詞，形容詞）の前にしか置くことができず，一般的に名詞の前に置く例を見ることができない（例。他也去北京 [彼も北京に行きます]/\*也他去北京，我也非常高兴 [私も非常にうれしい]/\*也我非常高兴）。一方で，主述述語文の場合においては，これらの副詞が名詞 N の前に置かれた例が許容される（例：“他也胳膊疼” [彼も足が痛い]，“我老腿酸” [私はいつも足がだるい]）（邢欢 1998：338）。このような現象が見られるのは，NW 全体が述詞的色彩を帯びているからと言える。

構造的に見るとかくの如くであるが，その一方で中国語母語話者の認知構造の中で“比”構文中における主述構造 NW の結合性が如何なる場合も認知できているわけではない，という特徴も見出すことができる。換言すれば，NW 中における N は述語成分における一構成要素というより，W とは独立した成分と認識されている節がある。以下の例を見られたい。何れも（a）の中に程度副詞“更”が用いられた例である。

- (34) (a1) 他比我年纪大。(彼は私より年齢が高い)  
→ (a2) 他比我年纪更大。(彼は私より年齢が更に高い)  
→ (a3)<sup>27</sup>他比我更年纪大。(彼は私より更に年齢が高い)
- (35) (a1) 他比你眼睛大。(彼はあなたより目が大きい)  
→ (a2) 他比你眼睛更大。(彼はあなたより目が更に大きい)  
→ (a3)\*他比你更眼睛大。(彼はあなたより更に目が大きい)

“比”構文に用いられる介詞“更”について，刘丹青（2003：145）ではフレーム介詞（“框式介詞”）<sup>(12)</sup> という考えが示されている。その定義からすると，“比…更”という形式中の“更”は比較項 Y と後続成分との境界線を示す機能があると言う。一方で“比”構文中の述詞性成分は比較の参与者（本稿で言えば X/Y）によって共有された比較基準点となるし，ここでは NW が共通要素に該当することとなる。この観点から見る時，“更”は通常 NW の間に置かれることが筋となるし，その方が X の N の意味的



前後の文脈をもとにその関係性に対する判断を下さざるを得ない。当然、そこには情報処理におけるある種の負担が降りかかってくる。

以上の点から見る時、日本語における日本語比較文「XはYよりNがW」におけるNとWの結合性は中国語における両者より随分緊密であることを見て取ることができる<sup>(14)</sup>。また、意味関係を見るならば、Wは直接的にはNを指しているの、NはWの最も密接な成分である、と述べることができる。ここで両者比較文の特徴について陸丙甫(2008:246)に提示された語順原則から観察してみたい。陸丙甫(2008:246)では世界言語の語順は普遍的に二つの原則が作用しあって形成されているとある。まずは、語義近接原則(“语义靠近原理”)<sup>(15)</sup>である。その定義を要約すると「観念的に近接した成分は文中でも近接した位置に置かれる。そして、この原則は一種の多層構造(軌層結構)として反映される。即ち意味的に核心部分から近いものほど内側に置かれ、関連性の低いものほど外側に置かれることになる」と説明される<sup>(16)</sup>。

ここでは、核心部分の役割を担っているのが、述詞性成分Wと言える。この点から見ると、日本語においては語義近接原則の影響する範囲は中国語“比”構文より広いことを伺い知ることができる<sup>(17),(18)</sup>。

もう一つは、識別度先行原則(“可别度领先原理”)<sup>(19)</sup>となる。これについて、陸丙甫(2008:246)では、“如其他条件相同的话,可别度高的成分总是前置于可别度低的成分”(その他の条件が同じ場合、識別しやすい成分の方が常に識別しにくい成分より前に置かれる)と定義している。文中でも何度か述べたが、“比Y”介詞フレーズと属性Nとの語順を巡る鍵は両者の限定性という部分にある。更には語彙的意味から見る場合、通常Nの方が限定性においてYより勝ってくる。よって、(a)タイプは優先語順として使われにくくなる。以上、中国語においては、識別度先行原則の作用度が強いことが窺い知れる<sup>(20)</sup>。

#### 4. おわりに

本稿では、“X 比 YNW” タイプ “比” 構文を切り口として “比 Y” 介詞フレーズの語順問題について論じた。そして、次の 3 点を結論として得ることができた。

- (一) “X 比 YNW” タイプの成立グループにおいて N として用いられている成分は表面的には各種の特徴を表しているが、根本的には何らかのプロセスを通して X/Y の属性という色彩を呈している。更には、X/Y と N の間に「全体－部分」関係を見出すことができるようになる。
- (二) Y は X との概念距離が N より弱くなる為、通常の状態において限定性は N より劣る。よって、中国語 “比” 構文において X/Y と属性 N が一緒に現れる場合、“比 Y” は N の後ろに置かれやすくなる（例：他年纪比我大）。同時に “X 比 YNW” タイプ（如：他比我年纪大）の選択される優先度は低いものとなる。これに対して、統語的或いは語用論的影響等の要素から Y と N の間に限定性の逆転現象が生じた場合、“X 比 YNW” タイプの選択される可能性や必然性も上がることになる。
- (三) “X 比 YNW” タイプと日本語の「X は Y より N が W」を比較してみると、表面的には類似した機能を有しているように見えるが、主体的に作用する要素が異なることになる。前者は語義近接原則が大きく働いている。一方で後者は識別度先行原則の作用割合がより大きなものとなる。

#### 《注》

- (1) 先行研究を見の中で、変換形式に関する研究として最も注目を浴びている

- タイプは“X 的 N 比 YW”と“X 的 N 比 Y 的 W”が挙げられる。その中心的な関心は“X 的 N 比 Y 的 NW”中の“Y 的 N”が Y 或いは“Y 的”に変換できるかどうかという点にある(例：“他的年纪比我的年纪大 [彼の年齢は私の年齢より高い] → 他的年纪比我大 [彼の年齢は私より高い] /\*他的年纪比我的大”“他的书比我的书有趣 [彼の本は私の本より面白い] → \*他的书比我有兴趣 / 他的书比我的有趣 [彼の本は私のより面白い]”)。詳細は马真(1999)、邵敬敏(2002)を参照。
- (2) 本稿で取り上げる“比”構文と同一の伝達機能を持つ形式として、更に“X 的 N 比 YW”(如: 他的年纪比我大 [彼の年齢は私より高い])が該当する。このタイプの選択という問題については N の語順の他に“的”の使用不使用という点も考慮する必要があるだろう。本稿では、この点はひとまず議論に含めないことにする。詳細は、平山(2010a, c, 2011, 2014)参照。
  - (3) “X 比 YNW”の成立不成立の状況という点については、平山(2009, 2010b, 2010c)について詳しく論じられている。本稿では、本文中で述べた通り成立グループのみを取り上げる。不成立グループの状況については、本稿の論点と直接の関連性をもたないことから、紙幅の関係上詳しくは紹介しないことにする。
  - (4) 意味的近接性による活性化の認知プロセスに関しては、河上(1996: 137-140)、辻(2002: 28, 2003: 130-131)、山梨(2004: 74-79)、等を参照。
  - (5) 逆に X/Y と N の関係に対する認知が社会的経験よっての学習(経験領域)をベースとしたものとなる場合、成立度は低いものとなる。詳細は平山(2013b: 109-110)参照。
  - (6) 本稿では紙幅の関係上詳しくは論じないが、(b)タイプ“比”構文“XN 比 YW”においても、N は属性の機能を表わす。詳細は平山(2013a)参照。
  - (7) 概念的な遠近関係が言語表現の遠近に反映されるプロセスや事例について、詳細は辻(2003: 190-193, 206-208)を参照。
  - (8) 類像性の作用する要因について一点補足を入れておきたい。この類像性はいくまで何を基準点にするかによって、有標無標の現れ方が変わってくる。(a)(b)両タイプについて、もしも W を中心に展開するのであれば、両者の選択優先度や使用制限は変わってくるだろう。例えば“他年纪比我大”“他比我年纪大”という2つの例における“我”和“年纪”について、“大”という結果に意味的に近い成分は“年纪”となる。しかし本稿のデータで示す通り、類像性の作用方式は X を中心に展開していることが分かる。このような特徴が見られる要因として、中国語の主述構造において主語と述語の間が何か他の成分に隔てられても、その繋がりを認知できるだけの構文ス

キーマが備わっているからではと思われる。周知の如く、中国語主述構造においては述詞が中心語（被修飾語）として、その前方に何らかの修飾語を置く形をいくらでも目にする事ができる（例：“我也去北京”[私も北京に行きます]，“我家离车站很远”[私の家は駅から遠い]）。このような形式は中国語母語話者の認知システムの中で無標的地位を得ていると考えられる。よって，“他年纪比我大”という文の述語部分“年纪比我大”において、小主語 N（年纪）と W（大）が“比我”という介詞フレーズに隔てられても両者における意味的繋がり認知には大した困難も生じないことが推測できる。

- (9) 本稿で収集したコーパス資料は北方出身の代表的作家（陈建功，海岩，刘恒，刘绍棠，刘心武，王蒙，王朔，王小波，史铁生）の作品（約 6,310,000 字，主に“亦凡公益图书馆（<http://www.shuku.net/novels/cnovel.html>）”から引用）のものである。
- (10) 選択可能性という点について、本稿で強調したいのは 3.2 で挙げた状況では (a) タイプの使用可能性が高くなるというだけであって、必ず (a) タイプを選択するという意味ではない。この点についても、今後の考察対象とする。
- (11) 詳細は平山邦彦（2013a）参照。
- (12) “框式介詞”に対する「フレーム介詞」という日本語訳は筆者によるものである。
- (13) (a) タイプの許容度という点については、N の機能だけでなく、W の性格もキーポイントとなっていると考えられる。2.2 で取り上げた (9) (12) (13) について、本稿のインフォーマントの中に、“多”の方が“少”より受け入れやすい感じがする、という意見が見られた。この点に類似した意見は、先行研究でも見かけることができる。例えば史有为（1994：18）によると、“<sup>?</sup>他比我水平低 [彼は私よりレベルが低い]”は“他比我水平高 [彼は私よりレベルが高い]”ほど許容し難いとのことである。この点から見る時、W が予期される内容かどうかポイントの一つであるように見受けられる。一般的に“水平”（レベル）に対しては“高”（高い）であることが期待値となる。当然，“低”（低い）であることより連想しやすくなる。かくの如き見方からすると、N と結びつく W が予期せぬものであるなら、N の属性機能の顕現度は下がることになり、X との間の意味的繋がりも認知しづらくなる。この点に関しても、今後密なる議論を重ねたい。
- (14) 本文中に挙げた日中両比較文における N と W の結合力の違いについて、根拠の一つ提示しておきたい。日本語の中においては主述型の慣用表現「N

- がW」（多くの状況においてNには身体部位が用いられる）を多く見ることが出来る（例：「頭が良い」「足が速い」「目が高い」「腰が低い」等）。これに類似した機能を持つものとして中国語にも離合詞が存在する。周知の如く、離合詞は2つの語が結びつくことが初めて一つの意味（多くは動作）を表すが、その大半は動賓構造を構成し（例：“搬家”（引っ越す），“放假”（休みになる），“结婚”（結婚する），“洗澡”（入浴する）等），主述タイプのもものは多くは目にすることができない。この種の現象は、日中両言語におけるNWの認知プロセスに対する差異の現れと言ってよいだろう。
- (15) “语义靠近原理”に対する「語義近接原則」という日本語訳は筆者によるものである。
- (16) 例えば“清华大学的张教授在礼堂讲解分子遗传学的原理”（清華大学の張教授は講堂で分子遺伝学の原理を解説していらっしゃいます）という文を例にとると“讲解”という核を中心として順番に外層が加わった、次の多層構造をなしていることになる：（讲解）分子原理→在礼堂上（讲解分子原理）→今天（在礼堂上讲解分子原理）→清华大学的张教授（今天在礼堂上讲解分子原理）。
- (17) ここで、中国語比較文“X比YNW”形式（＝（a）タイプ）と日本語比較文「XはYよりNがW」を観察してみると、日中両比較文においてNがXと述詞性成分Wとの間で意味連結の役割をしている点を見出すことができる。さらに両者は、NがXそれともWのうちどちらの成分とより結びつきが強くなるかという点で違いが見られる。この点については、第3章で触れた現象から見る時、中国語ではNとWの結びつきに比べて、NとXの関係性の方が強いことが推測できる。一方で、日本語では結合力の強弱において中国語よりNとWの結合力の強さを見出すことができる。
- (18) 3.1において、（a）（b）両タイプの選択要因について、Xを基準とした概念距離が類像性の原則により語順として反映していることを説明した。それに対して、本節で挙げている識別度接近原則は、記号の距離に反映される類像性が述詞性成分を中心に展開されたものと考えられる。
- (19) “可别度领先原理”に対する「識別度先行原則」という日本語訳は筆者によるものである。
- (20) 本文中で観察した日中両言語に見られる語順表現の違いについて、更に「距離－標記律」（“距离－标记律”）の作用を伺い知ることができる。この規則について、陆丙甫（2004）では次の通り定義している：一个附加语离核心越远，越需要添加表示它跟核心之间语义关系的显性标记。（ある付加成分が中心から遠くなるほど、中心との意味関係を際立たせる為のマーカーを付す

必要がある)。この点について、陆丙甫（2004）では次の例を出して説明を行っている。例えば “a. 我认真（地）考虑了这个问题。（私は一生懸命この問題について考えた）” “b. 我 认真\*（地）把这个问题 考虑了 一遍。（私は一生懸命この問題について一通り考えてみた）” という両例について、前者は“地”が省略できるが後者は不可能とある。理由は a. の文では核となる“考虑”と“认真”が近い位置にあるからであり、b. では両者が遠い距離にあるからとある。この部分を日本語の「X は Y より N が W」比較文に当てはめてみると、日本語では「は」や「が」といった助詞は省略が不可能である。日本語では助詞というマーカーの働きの後ろ盾により、X と N が何かに隔てられた遠い距離に存在したとしても、両者の意味的繋がり比較的容易に連想しやすくなる。一方、中国語は典型的な孤立語として分類される言語である。よって、日本語ほどマーカーを用いる頻度が少ない分、X, N という両者を遠い距離に置く語順は取りにくくなるのが容易に推測できる。この点、中国語は日本語と違って、語順表現においても個性を呈している点を見て取ることができる。

#### 参考文献

（日本語）

- 平山邦彦（2009）“X 比 YNW” と「A は B よりも C が D」に関する一考察。『日中言語対照研究論集』、第 11 号。
- 平山邦彦（2010a）“他的年纪比我大”類の“比”構文について — その変換に着目して。『拓殖大学 語学研究』、第 123 号。
- 平山邦彦（2013a）中国語の領属性“比”構文について。『拓殖大学 語学研究』、第 129 号。
- 河上誓作（1996）『認知言語学の基礎』、研究社出版。
- 辻幸夫（2002）『認知言語学キーワード事典』、東京：研究社。
- 辻幸夫（2003）『認知言語学への招待』、東京：大修館書店。
- 山梨正明（2004）『ことばの認知空間』、東京：開拓社。

（中国語）

- 包华莉（1993）“比”字句删除法的商榷。《语文研究》，第 1 期。
- 范晓（1998）《汉语的句子类型》，山西：书海出版社。
- 顾阳 郭洁（2011）汉语差比句的删除现象。《汉语语法研究的新拓展》（五），北京：北京大学出版社。
- 国家对外汉语教学领导小组办公室（2002）《高等学校外国留学生汉语言专业教学

- 大纲》，北京：北京语言大学出版社。
- 刘丹青（2003）《语序类型学与介词理论》，北京：商务印书馆。
- 刘丹青（2012a）汉语的若干显赫范畴。《世界汉语教学》，第3期。
- 刘丹青（2012b）汉语差比句和话题结构的同构性：显赫范畴的扩张力一例。《语言研究》，第4期。
- 刘月华等（2001）《实用现代汉语语法（增订本）》，北京：商务印书馆。
- 刘慧英（1992）小议“比”字句内比较项的不对称结构。《汉语学习》，第5期。
- 刘焱（2004）《现代汉语比较范畴的语义认知基础》，上海：学林出版社。
- 陆丙甫（2004）作为一条语言共性的“距离—标记对应律”。《中国语文》，第1期。
- 陆丙甫（2008）语序类型学理论与汉语句法研究。《当代语言学理论和汉语语法研究》，北京：商务印书馆。
- 陆丙甫（2010）论形式和功能的统一是语法分析的根本基础——兼谈转换语法的发展历史。《汉语的认知心理研究——结构 范畴 方法》，北京：商务印书馆。
- 马真（1999）“比”字句新探。《现代汉语虚词散论》，北京：语文出版社。
- 马真（2004）《现代汉语虚词研究方法论》，北京：商务印书馆。
- 孟维智（1987）关于一个“比”字句的分析。《语文研究》，第1期。
- 平山邦彦（2010b）論“他比我年紀大”類的“比”字句。US-China Foreign Language, 8 (6).
- 平山邦彦（2010c）“他比我年紀大”類的“比”字句——兼談“他的年紀比我大”。《东方语言学》，第7辑。
- 平山邦彦（2011）汉日比较句“他的年纪比我大”和“彼の年齢は私より上だ”。《汉日语言对比研究论丛》，第2辑，北京：北京大学出版社。
- 平山邦彦（2013b）谈主谓谓语句——以“他比我年纪大”类“比”字句为切入点。《汉语语法研究的新拓展》（六），上海：上海教育出版社。
- 平山邦彦（2014）论“他的年纪比我大”类“比”字句。《汉语学习》，第3期。
- 邵敬敏（2002）“比”字句替换规律刍议。《著名中年语言学家自选集 邵敬敏卷》，安徽：安徽大学出版社。
- 邵敬敏等（2009）《汉语语法专题研究（增订本）》，北京：中国社会科学出版社。
- 史有为（1994）说说“没有我水平低”。《汉语学习》第4期。
- 邢欢（1998）主谓谓语句的范围。《三个平面：汉语语法研究的多维视野》，北京：语文出版社。
- 许国萍（2007）《现代汉语差比范畴研究》，上海：学林出版社。
- 朱德熙（1982）《语法讲义》，北京：商务印书馆。
- 朱德熙（1999）关于“比”字句。《朱德熙文集》，第3卷，北京：商务印书馆。

**【付記】** 本研究は日本学術振興会（JSPS）科研費（若手研究(B)（課題番号：24720191））の助成を受けたものである。本稿は“第七届现代汉语语法国际研讨会”（シンガポール，2013.12）における口頭発表に加筆修正を加えたものである。

（原稿受付 2014年9月30日）



〈論文〉

# 明治・大正期における拓殖大学 草創期の台湾語教育について

長谷部 茂

## 要 旨

拓殖大学の前身である台湾協会学校は、植民地台湾の経営に資する人材の養成めざして明治 33（1900）年に創立した。卒業後現地に赴任する学生のために、台湾語の習得は必須のものとして、学科課程の中でとりわけ重視され、台湾語の授業は、最盛期で全授業時間数のほぼ半分を占めていたが、実際に台湾語がどのように教えられていたのかは、これまでほとんど解明されてこなかった。本稿では、台湾語開講の経緯、同時代の台湾における台湾語教育、台湾語教員の人脈、唯一残されているテキストである柯秋潔著『臺灣語教本』（1915年刊行）等の紹介を通じて、植民地台湾の教育制度の立案者であり、台湾語研究の第一人者であった伊沢修二の果たした中心的な役割を指摘して、伊沢が日本統治初期において台湾で実施した日本語の教授方法（対訳法、混合主義、漢字中心主義）が、台湾語教育においても採用された可能性について論じる。

キーワード：柯秋潔、伊沢修二、対訳法、台湾協会学校、台湾語教本

## はじめに

拓殖大学（以下、「本学」と称する）では、台湾協会学校として創設された明治 33（1900）年から、東洋協会大学として大学に昇格した大正 11（1922）年まで、台湾語が、正規の学科課程の中で教えられた<sup>1)</sup>。高等教

育機関として古今東西、未曾有のことであった。

本稿は、本学草創期において台湾語が、どのように教えられていたかを解明しようとするものである。以下に章を分かち、1. 台湾語設置の目的と経緯、2. 学科課程における台湾語の位置付け、3. 台湾語教員、4. 台湾語教材、5. 台湾語教授方法、6. 台湾語の学習環境と成果、について述べるが、後半の3章は確実な資料に乏しい。従って関連する文献を紹介し、筆者の私見を述べるだけにとどまるが、社会言語学や言語教育学上の興味ある多くの課題を含んでいる。それらの課題については、最後のまとめに示した。

## 1. 台湾語設置の目的と経緯

日清戦争の勝利によって日本が台湾を領有した明治 28 (1895) 年から 3 年を経た明治 31 年、台湾経営を側面から支援する民間団体として台湾協会が発足した。本学の設置経営母体である。同年 4 月 2 日の台湾協会発起会では、10 項目の「目的及び事業の要」の中に「彼我言語練磨上の便を図る事」が掲げられた。「彼我言語」とは、台湾語と日本語に他ならない。台湾協会規約には、第 2 条の 5 に「彼我言語練習ノ便ヲ図ル事」が明記された。9 月 16 日、政財界の要人を集めて台湾協会設立の主旨説明を行った会頭桂太郎は、「台湾語並びに本邦語の練習の便利を図」と明言した。また幹事長水野遵も同日の演説で、台湾語の練習が必須であることを、実例を挙げて力説した。

こうして協会は、人材の養成を台湾経営の最重要課題と考えていた桂と、言語疎通の重要性を熟知していた水野のリーダーシップにより、表面上は実業主体を掲げながらも、着々と教育事業に傾注していったのである<sup>(2)</sup>。

台湾語教育を中心に本学設置に至るまでの経緯を協会機関誌『臺灣協會會報』からたどってみる。

協会発足の年、明治 31 年の 11 月 5 日に開催された協会の講演会で、協

会評議員の伊沢修二は「台湾の学事」について講演した（『臺灣協會會報』第2号掲載）。伊沢は、領台と同時に台湾総督府にあって、台湾における教育制度の基礎を打ち立てた人物である。伊沢はこの年の6月に総督府を辞したばかり。この講演は、当事者によるほぼリアルタイムの台湾の教育事情であった。詳細は後述する。

明治32年4月11日、水野幹事長は協会京都支部発会式の席上、初めて台湾語を教える学校の設置に言及した。資金さえあればすぐにでも内地（日本）に設置したい意向であった。

学校設置のための準備が始まったのはこの年の10月、協会幹事の一人・三枝光太郎の台湾出張からであったと考えられる（『臺灣協會會報』第14号）。三枝は、明治32年10月28日に基隆に到着。即日台北に入り、各機関を精力的に訪問しているが、その中に、国語学校、警官及び司獄官練習所、台北公学校、台北師範学校等の教育機関があった。

注目すべきは、三枝の帰京を報じた『臺灣協會會報』第15号（明治32年12月）掲載の「寄贈書目」に、20種に及ぶ台湾総督府刊行物が出現したことである。三枝が台北で入手し、協会に寄贈したと考えられる。それらは、協会の蔵書としてこれまでまったく馴染みのなかった教育関係のものばかりであった。学校設置準備のための参考として入手された可能性がある。これら寄贈書については、4. 台湾語教材に述べる。

年が改まって明治33年1月、町田則文「台湾総督府国語学校」が『臺灣協會會報』第16号に掲載された。台湾総督府国語学校は明治29年9月の設立。師範部と語学部からなり、師範部では内地人（日本人）の教師を育成し、語学部では国語科で本島人（台湾人）に日本語を、土語（台湾語）科で内地人に台湾語を教えた。町田は当時、国語学校の校長であった。土語科については、5. 台湾語教授方法に述べる。

学校設置のことが協会内で公になるのは、2月12日の評議員会においてであった。協会幹事の一人・石塚剛毅は「植民学校設置建議案」を桂会

頭宛に提出した（『臺灣協會會報』第17号）。同建議案には参考として「計画一斑」が付されており、その「学科」の冒頭に「支那語（台湾土語を含む）」とある。この建議案に対して評議員会は、資金不足を理由に決定を先送りした。協会内に学校設置に消極的な勢力があったためか、或いは同席していた後藤新平台湾総督府民政長官へ暗に資金援助を迫ったものか、定かでない。ちなみに台湾総督府が本学に年間1万円の補助金提供を決定するのは約1年後の明治34年4月であった。

明治33年4月5日の台湾協会評議員会では、再び「植民学校設置」が審議された。まず石塚の「建議」を調査するための調査委員24名が桂会頭の推薦で委嘱された。委員には、前述の三枝光太郎、伊沢修二や石塚剛毅本人も含まれている。

同月19日に第1回調査委員会が開催された。学校の設置は実質上、この委員会で決定された。桂会頭は伊沢修二を委員長に指名。さらに校名、学課、経費、設備等を検討して具体案を作成するための起稿委員（設置準備委員）として、伊沢以下5名を指名した（『臺灣協會會報』第19号）。具体案の内容は不明だが、少なくとも「学課」について、伊沢の意見が色濃く反映されたことは疑いない。

翌5月26日の協会第2次総会の席上で、協会学校設立の具体案が満場一致で承認された。学校設立の正式決定は、7月25日の評議員会であった（『臺灣協會會報』第23号）。こうして同年9月、「台湾及南清地方ニ於テ公私ノ業務ニ従事スル」（台湾協会学校校則第1条）人材の養成をめざす本学が創設された。

## 2. 学科課程における台湾語の位置付け

学則中の学科課程から本学における台湾語の履修時間・履修方法の変遷について述べる。明治33（1900）年6月26日の台湾協会学校設置申請認

可時の学則中，学科課程は次のとおりであった。

第1学年	毎週	第2学年	毎週	第3学年			
				行政科	毎週	実業科	毎週
台湾語	5	台湾語	7	台湾語	4	台湾語	6
支那官話	5	支那官話	5	支那官話	3	支那官話	4
法学通論	1	英語	5	英語	4	英語	6
英語	6	簿記	1	刑法	1	簿記	2
経済学	2	統計学	1	商法	2	統計学	1
亜細亜史	1	経済学	2	民法	2	農政学	1
商業地理	1	植民論	1	植民論	2	商工経済学	2
簿記	2	商法	1	財政学	2	財政学	1
数学	2	民法	1	統計学	1	数学	1
				行政法	1		
				憲法及国際法	1		
計	25		24		23		24

上の表から，台湾語の授業時間数を学年ごとに列記すると次のようになる。参考のため他の外国語科目を（ ）内に示した。北京語は，当初は「支那官話」，明治36年度から「支那語」，明治40年度から「清語」，一般には「清国語」と称された。なお，学校は明治39年度まで9月開講，明治40年度から現行のように4月開講となる。注記事項は※で示した。

#### 明治33年度設置認可時

第1学年 台湾語 5（北京語 5，英語 6）

第2学年 台湾語 7（北京語 5，英語 5）

第3学年 行政科 台湾語 4（北京語 3，英語 4）

実業科 台湾語 6（北京語 4，英語 6）

※行政科と実業科の区別は明治36年度以降，廃止された。

※明治33年6月20日『臺灣協會會報』第21号に，台湾協会学校設立

趣意書とともに掲載された学則では、第1学年と第2学年の台湾語はともに7時間となっている。

上記の学科課程では、台湾語・北京語・英語の3か国語は、各学年で兼修することになっているが、明治34年5月25日の台湾協会第3次総会の事務報告によれば、第1年度の途中で、台湾語と北京語を第1学年から兼修することは困難であることが判明したため、学生は、台湾語科と清国語（北京語）科の2クラスに分けられ、最初の2年間は台湾語か清国語かのいずれかを学び、第3学年に至って、2つを兼修することになった。

これより先、明治34年5月3日付台湾総督府民政長官宛の台湾協会展頭桂太郎報告書によれば、台湾協会学校在学生97名のうち台湾語科は34名であった。

創設当初、学則中の学科課程はほぼ毎年度、変更された。中でも外国語の授業時間数はめまぐるしく変わった。前記の体裁にならない、次年度からの台湾語の授業時間数の変遷を次に示す。

#### 明治34年度

- 第1学年 台湾語 10（北京語 10, 英語 7）
- 第2学年 台湾語 10（北京語 10, 英語 5）
- 第3学年 行政科 台湾語 10（北京語 10, 英語 4）  
実業科 台湾語 10（北京語 10, 英語 6）

#### 明治35年度

- 第1学年 台湾語 10（北京語 10, 英語 7）
- 第2学年 台湾語 10（北京語 10, 英語 5）
- 第3学年 行政科 台湾語 12（北京語 12, 英語 4）  
実業科 台湾語 12（北京語 12, 英語 6）

#### 明治36年度

- 第1学年 台湾語 10（北京語 12, 英語 7）

第2学年 台湾語 12（北京語 12, 英語 6）

第3学年 台湾語 13（北京語 13, 英語 4）

明治 37 年度～39 年度

第1学年 台湾語 12（北京語 12, 英語 7）

第2学年 台湾語 12（北京語 12, 英語 6）

第3学年 台湾語 14（北京語 14, 英語 4）

明治 40 年度

第1学年 台湾語 0（北京語 13, 英語 8）

第2学年 台湾語 3（北京語 9, 英語 7）

第3学年 台湾語 5（北京語 7, 英語 6）

明治 40 年度では第1学年の授業がなくなった。台湾語は依然、必修であったが、支那語科と台湾語科のクラス分けはなくなったものと考えられる。朝鮮語科が正課となった明治 42 年度から、クラス分けは「支那語及び台湾語科」と「朝鮮語科」になった。

大正 5（1916）年度の学科課程では「台湾語支那語又は朝鮮語」が第1学年 10, 第2学年 10, 第3学年 6 となった。ただし、支那語と台湾語の時間配分は分からない。

大正 8 年度から予科 1 年が加えられた。科目は同じく「台湾語支那語又は朝鮮語」で、予科 10, 第1～3 学年各 6。英語も同様であった。

大正 9 年の拓殖大学改善方針で学科課程が大幅に変更された。台湾語は、大正 9 年度に必修科目から第2外国語の扱いに変わった。台湾語の希望者は年 1, 2 名という状態が続いていたという。台湾総督府から巨額の援助を仰いでいたためか、無理やり学生に台湾語の履修を押し付けることもあったようである。

大正 11 年 6 月 5 日、大学令による東洋協会大学となってからは、必修の第2外国語として支那語、露語、南洋語（オランダ語・マレー語）が、

予科において第1学年8, 第2学年8, 本科において第1学年6, 第2学年5, 第3学年に4時間置かれた。一方, 台湾語は, 本科における選択科目・外国語特別研究の一つとして, 第2学年に2時間, 第3学年に4時間置かれたに過ぎない。しかも履修者はほとんど無かったと思われる。本学最後の台湾語教師であった柯秋潔の在任期間は翌大正12年3月で終わっている。なお, 専門部では大正14年度の設置以来, 台湾語が置かれた形跡はない。

### 3. 台湾語教員

台湾語教員が初めて記録に現れるのは, 協会として正式に本学の設置が決定した明治33(1900)年7月25日の評議員会である。同評議員会の様子を伝える『臺灣協會會報』第23号(明治33年8月)の記事に, 台湾語教員として林拱辰の名前がある。学校設立のための調査委員長であった伊沢修二も「講師」として名を連ねているが、『拓殖大學一覽』(昭和16年10月)掲載の退職教職員の一覧にはない。本学で台湾語を教えた教員の名前と在任期間を, 同上『一覽』で示せば次のとおり。初代の林拱辰を含めて計7名であった。

林 拱辰	明治33年9月～明治37年12月
山根勇造	明治33年9月～明治33年12月
郭 廷献	明治35年4月～明治40年5月
謝 介石	明治37年10月～明治39年9月
高橋 真	明治37年9月～明治38年6月
郭 廷俊	明治40年9月～明治44年9月
柯 秋潔	明治44年9月～大正12年3月

山根勇造以外は、本学人事課に本人自筆の履歴書が残っている。

林拱辰は、就任当時 33 歳。就任以前は台湾で公職にあった。地方法院の清語通訳も務めている。林は、本学創設と同時に教員に名を連ねているが、明治 33 年 10 月 31 日『東京朝日新聞』の記事には「台湾協会学校教員林拱辰氏 昨日着京」とある。つまり上京したのは 10 月 30 日であった。9 月に就任してからいったん台湾に戻って改めて翌月に赴任するとは考えにくいから、恐らくこの時が初めての赴任であった。開講後すでに 2 か月を経過している。在職期間は前記の『一覧』では 9 月になっており、林の辞令も同月であったと考えられる。一方、山根勇造は同年 9 月から 12 月までわずか 3 か月の在職であるから、何らかの理由で林の赴任が遅れ、それまでの間、山根が急遽、台湾語教師を勤めたものと考えられる。山根は、前述の国語学校語学部教諭であった。当時数少ない台湾語の専門家だった。前述のとおり、学校設置を最終的に決定した 7 月 25 日の協会評議員会の報告中に山根の名前はない。9 月 17 日の台湾協会学校授業開始を伝えた『臺灣協會會報』第 24 号（明治 33 年 9 月）の記事中「受持学課」が紹介されている中に、初めて林拱辰とともに名前が見える。

郭廷献は、明治 8（1875）年 4 月 6 日生まれ。20 歳の時、明治 28 年 8 月に芝山巖学堂に入学した。芝山巖学堂は伊沢修二が創設した台湾における日本語教育の発祥地で、伊沢は自ら教鞭を執った。台湾総督府国語学校の前身である。在学中の明治 29 年 12 月に台湾総督府民政局学務部の臨時雇いとなった。明治 30 年 4 月に卒業。台湾総督府国語学校教務嘱託となった。同年 7 月には、国語学校語学部生徒の修学旅行を引率して内地に出張している。同年 8 月 3 日『東京朝日新聞』の記事「台湾語学校生徒の参拜」に通訳を務めた郭の活躍が紹介されている。明治 31 年 4 月には台湾総督府雇いとなり、民政局学務課兼国語学校勤務となった。明治 33 年 8 月には臨時台湾土地調査局土語教授に任じられた。

謝介石は、新竹出身。光緒 5（1875）年 6 月 13 日生まれ。明治 29

(1896)年に新竹国語伝習所甲科に入学した。国語伝習所は日本語教員養成のための速成学校である。明治30年卒業。同年7月新竹県雇いとなり、同年12月に知事官房通訳勤務となった。同月、知事の上京に随行し内地を訪問している。明治33年4月台北県新竹公学校学務委員、同年7月新竹弁務署雇員となり、同年8月に軍役志願者募集官属を命じられた。内地では、本学講師勤務の傍ら明治大学に学んだ。在学時、清朝の高官・張勳の子息と親交を持ったのが機縁となって、清朝末期の中国で役人になった。辛亥革命後は吉林都督府政治顧問。大正5(1916)年に中華民国籍となった。1918年の清朝復辟に参画している。昭和7(1932)年満州建国後に外交部総長、満州国協和会事務局長。同年日本の満州国承認を受け、答礼使として来日。昭和10年満州国駐日大使、12年5月退官。戦前の台湾人としては最高位に昇ったが、毀誉褒貶の多い人物である。

高橋真は、明治13(1880)年3月23日生まれ。原籍は埼玉県北足立郡加納村字坂田である。明治33年3月に台湾総督府国語学校語学部を第1期生として卒業。同年4月に台湾総督府雇いとなり庶務掛勤務となった。明治35年3月に台湾総督府属となり民政部土木局長専属、文書主任、図書取扱主任を命じられている。明治36年3月依願免官。同年12月に『臺灣協會會報』編集員となった。『臺灣協會會報』第73, 74, 75号(明治37年10, 11, 12月)に、「台湾風俗」と題する随想を連載している。本学での勤務はわずか1年で、しかも書記兼務であった。前述のとおり、明治37年度からの3年間は本学において台湾語がもっとも盛んに教えられた期間であった。謝介石とともに短期間の救援を求められたのかも知れない。

郭廷俊は、明治15(1882)年9月15日生まれ。芝山巖学堂のある士林の出身。明治29年4月台湾総督府国語学校第一附属学校入学。30年3月卒業。同年4月台湾総督府国語学校入学。明治30年7月から9月まで修学旅行のため内地を旅行した。明治33年3月卒業。在学中の明治32年4月に臨時台湾土地調査局雇いとなった。卒業と同時に臨時台湾土地調査局

に出向。明治34年4月台湾守備混成第1旅団司令部通訳を拝命、台湾守備歩兵第3大隊付となった。明治39年5月基隆庁雇い。本学講師に就任した同じ明治40年9月に専修学校（現専修大学）へ入学し、43年7月同校経済科を卒業、44年7月には同校高等研究科を卒業している。同年9月本学講師を辞めて台湾に帰った。大正6（1917）年4月東洋協会台湾支部附属私立台湾商工学校講師となった。地方の名士であり、また60余りの肩書きを持つ実業家でもあった。

柯秋潔は、明治5（1872）年11月21日生まれ。士林街の慈誠宮に私塾を開き漢学を教えていたが、明治23年9月に英語西学堂に入学、25年には電報学堂に転学した。明治26年台北水陸電報線局司報生を拝命。のち新竹、基隆、台北電報分局に勤務した。明治28年7月には台湾総督府民政局学務部候補生も拝命、学務部臨時雇いとなる。同月芝山巖学堂に入学した。10月に日本語伝習第1期の課程を修了。伊沢修二に随行して学友の朱俊英とともに上京。同年11月19日付の『東京朝日新聞』に「台湾の語学生上京す」の記事があり、「日本語を巧みに使ひて一向差支へなき様子なりし」と紹介されている。明治29年5月台湾総督府国語学校の臨時雇いとなる。明治30年4月国語学校特別所定の学科を修了。同時に国語学校教員を嘱託された。明治33年6月台北県八芝蘭公学校訓導。明治36年2月公学校教授細目編纂委員助手。明治38年7月臨時台湾戸口（戸籍）調査委員。同年12月に台北庁士林支庁第一保の保正（保甲制度に基づく地方行政補助組織の長）に当選した。明治40年9月株式会社泰東同文局の図書部出版課編纂協修嘱託、漢字統一会図書編集助手嘱託。伊沢修二からは、ほとんど同志のように遇された。日本の領台以前に中国の古典ばかりでなく、英語も習得しており、先端の業種であった電報局での勤務経験もある。伊沢は、制度的に許せばさらに重要なポストに当てる考えがあったと思われる。

#### 4. 台湾語教材

本学図書館に所蔵されている台湾語教科書は、戦後刊行のものを除けば、前述した本学最後の台湾語教師・柯秋潔の著わした『臺灣語教本』だけである。同書は、本学と国会図書館に各1冊のみ所蔵が確認されている貴重本である。発行元は本学（東洋協会専門学校）であるから、本学の台湾語教育に使われたと見て間違いはない。しかし発行されたのは大正4（1915）年であり、本学の台湾語教育では最後期に当たる。他には、昭和22（1947）年7月東洋文化協会（台湾協会、東洋協会の後身）解散に伴い本学図書館に寄贈された協会の旧蔵書（旧外地資料）の中に、辞書や音韻に関するものが数冊見られるだけである。もとより、100年の歳月を経て、書籍が紛失、廃棄された可能性も排除できない。

本学草創期に本学の台湾語教師はどうやって台湾語を教えていたのだろうか。学生が日夜勉学に勤しんだであろうテキストは手書きであったとしても、そのテキストは何を元に作られたのか。日本の学校ではそれまでまったく教えられたことがない台湾語を、しかも3年間の必修（当初は全員、のちは台湾語科生3年、支那語科生1年）で教えようとするためには、かなり周到な準備がなくてはならない。この初めての試みに当たって、台湾語に関する資料が当事者によって研究されなかったはずはない。1.に述べたように筆者は、本学創設の前年、三枝幹事の台湾出張を機に台湾協会の蔵書となった、主に台湾総督府刊行の教育関係書籍が、そのための参考書であったと推測した。以下に、これら書籍の入手状況を追跡し、その中身についておおよその内容を確認してみたい。

『臺灣協會會報』第15号（明治32年12月）「寄贈書目」に現れた書籍は次のとおりである。本学図書館が現蔵しているもの（復刻本は除いた）には☆印を付した。

- 『日本語教授書』明治28年11月  
『訂正 臺灣十五音及字母表 附八聲符號』明治29年11月 ☆  
『臺灣十五音及字母詳解』明治29年11月 ☆  
『臺灣適用小學讀書教授指針』明治29年11月  
『臺灣適用小學讀方作文掛圖教授指針』明治29年11月 ☆  
『臺灣適用國語讀本初歩』明治29年11月 ☆  
『臺灣適用書牘文 上卷下卷』明治30年3月  
『臺灣適用會話入門』明治29年11月 ☆  
『臺灣適用作法教授書』明治29年11月 ☆  
『新日本語言集 甲號』明治29年  
『増訂三字經』明治29年  
『國語教授参考書 一 初学生徒教案』明治29年  
『國語教授参考書 二 小學讀本卷ノ一譯稿』明治29年11月 ☆  
『國語教授参考書 三 動詞教授資料』明治29年12月 ☆  
『臺灣適用書牘文教授書 上卷下卷』明治30年10月 ☆（下卷のみ所蔵）  
『大日本史略 上卷下卷』明治31年10月  
『日臺小字典』明治31年12月 ☆（明治40年3月の版も所蔵）  
『臺灣適用対譯公用文例』明治32年2月  
『勅諭述義』明治30年9月 ☆  
『臺灣府誌 自第一卷至第26卷』同治11（1872）年

上記のうち『臺灣府誌』以外は、すべて台湾総督府民政局学務部（明治30年10月から民政局学務課，明治31年6月から民政部学務課に改組）の発行である。領台後，明治32年までに学務部（学務課）が発行したすべての書籍が網羅されている。本学の設立は領台後5年目。台湾現地ではすでに日本人のための台湾語テキストが少なからず発行されていたが，そ

れらを台湾から持ち返った形跡はない。

伊沢修二は、明治28年5月に学務部長心得就任、明治29年4月から30年7月まで学務部長、明治31年6月まで総督府学務顧問に任じているから、上記の書籍が伊沢のリーダーシップのもとで編纂、刊行されたことは言うまでもない。しかも上記のうち(1)『日本語教授書』、(2)『新日本語言集 甲號』、(3)『訂正 臺灣十五音及字母表 附八聲符號』、(4)『臺灣適用會話入門』、(5)『臺灣適用國語讀本初歩』、(6)『臺灣適用書牘文 上卷下卷』の6種は、伊沢が自ら著したものといわれており、『日臺小字典』は彼の最終校閲を経ている。

以下に、伊沢の自著とされる6種について簡単な解説を試みる。

- (1) 『日本語教授書』は、台湾人に日本語を教えるために編纂された日本語教師のハンドブックである。教える対象は「古体漢文」が分かる台湾の青年であった。教える順序は、第1に、日本語の五十音（仮名）を教える。第2に、1～3文字の仮名で構成された日本語の単語の意味を漢文によって教える。数字、代名詞、連用詞、動詞、そして時制を教え、名詞と動詞を組み合わせた簡単な句を練習する。各字には、「ワタシ 我」「イマ 今」「ユキマス 去」のように、その意味に対応する漢字を傍注してある。第3に、『新日本語言集 甲號』（後述）で会話を練習する。第4に、日本語文法と会話を同時に教える（敬語、比較法含む）、第5に、日本語の字音と転化の規則を教える。
- (2) 『新日本語言集 甲號』は、『日本語教授書』によれば会話の読本であるが、編纂の目的は、台湾人に日本語を教えると同時に、日本人に台湾語を教えることを兼ねていた。その意味で同書は、あくまで本島生徒のための日本語教科書であるが、総督府が最初に作った台湾語教科書だとも言える。同書は、普通単語の部、普通話言の部、軍隊及び警察用単語の部、軍隊及び警察用話言の部の4部構成。普通単語の部は日本語の五十音順に常用の単語が配列されている。単語一つ一つに、

仮名、漢字（日本語）、仮名で表記された台湾語の発音（声調含む、これを以下に「仮名表音」と称す）及び台湾語を表記した漢字の4つが付されている。普通話言の部は、仮名と日本の漢字（日本語としてはなじまない漢字表記もある、ともかく漢字を充てようという考えかと思われる）及び台湾語を表記した漢字と仮名表音が、上下2段対照になっている。

上記の仮名表音が最初に現れたのは『臺灣十五音及字母表 附八聲符號』（明治28年12月）である。

- (3) 『訂正 臺灣十五音及字母表 附八聲符號』はその訂正版である。これは、漢語の反切の原理で台湾語の音を示したもので、縦に15の字母、横に58の韻母（30の平上去声之部、及び14の入声之部と14の鼻音之部）を配し、縦横交差した枠に、その反切音を持つ代表的な字が置かれている。この代表字は比較的通俗的なものである。該当する音のない枠を除き、漢字は606個。各字の脇には仮名表音がある。明治28年12月初版の表には上記の一覧表があるだけで、何の説明もついていないが、『訂正 臺灣十五音及字母表附八聲符號』は「緒言」の中で、仮名表音の法則を説明している。日本語にない発音を表すために、仮名の上に横棒を付した新たな仮名がいくつか作られている。また有気音・無気音を区別するために、仮名の下に点を付している（『日臺小字典』は、これを採用している）。同書は『臺灣十五音字母詳解』として完成するが、伊沢修二作成の初期の『十五音及字母』は、反切の考えそのまま、常用する語を選び、反切用の漢字も含めて、漢字の読み方と意味を併せて教えていこうとする意図があったと思われる。平上去と入を別の表とし、同音同声調のものも気にせず表に入れている。たぶん意味も併せて学生は、この表を暗記したと思われる。わずか606字であり、発音と意味の両方を覚えれば、ほとんど基本的な語彙は網羅される。柯秋潔が協力したというが、この表中の発

音を表す漢字はどのように選定されたのかは、今後の研究に俟つ。後年の『臺灣語教本』はテキストに発音符号を用いていない。表にない漢字も、どの漢字の発音と同じかで容易に発音は分かる。ちなみに現在、台湾語の字母は17音とされている。15音としたのは、鼻音の ng と唇を閉じた m 音を別枠で考えたためである。

- (4) 『臺灣適用會話入門』の「会話」は日本語会話を指し、あくまで日本語の教科書であるが、緒言によれば、編纂の目的は、台湾人生徒の便宜を図ることと、日本人に台湾語学習の階梯を提供することにあるという。内容は『新日本語言集 甲號』の延長だといえる。例句が豊富になり、比較的实际に近い表現となった。ページが日本語と台湾語の上下の対照となっている点は同様である。台湾語はやはり漢字表記で、仮名表音を振ってある。
- (5) 『臺灣適用國語讀本初歩』は、すでに小学校の教科書の体裁と内容を備えている。日本語テキストの下の欄には、漢字標記の台湾語の訳文があるが、仮名表音はない。
- (6) 『臺灣適用書牘文 上巻下巻』は原本未入手のため、本学図書館蔵の『臺灣適用書牘文教授書 下巻』に沿って説明する。同書は、尺牘文を用途別に配したものである。上段は日本語、下段は漢文である。上下ともに尺牘文と口語の訳文がある。下段の口語は漢字表記の台湾語である。

以上数種の内容に一見して共通しているのは、日本語の教材であるにかかわらず、日本語と台湾語が同様の比重で現れること、そして漢字が主体となっていることの2点である。実はこの2点は、まさに伊沢が台湾における日本語教育の基礎とした「混合主義」と「漢字中心」の方針であった。当初の日本語教科書は、上下を並べ替えればそのまま台湾語の教科書になる。それは、伊沢が意図して作り出した日本語教材であり台湾語教材であった。

## 5. 台湾語教授方法

1.～4. で見てきたところから、本学の台湾語が、領台当初、総督府が積極的に取り組んだ日本語教育と同時に進められた台湾語研究の成果を、そのリーダーであった伊沢修二の牽引のもとに進められたのではないかという仮設が成り立つ。本学において台湾語がいかに教えられたのか、その教材と教授方法の解明に当たって、その鍵をにぎる人物は、伊沢修二であった。以下に、伊沢の台湾における足跡を駆け足でたどってみる。

### 5-1 台湾総督府における台湾語研究・教育

日本の台湾統治が始まると同時に、日本語の教育を急ぎ普及するべく、総督府は、台湾の主要な言語である閩南語（台湾語）の研究に着手した。台湾語の研究はあくまで日本語教育普及のためであったが、台湾語研究と日本語教育の両面を、強烈な個性で指導した人物が、伊沢修二であった。

伊沢修二（1851-1917）は、明治8（1875）年、師範学校調査のため米国留学。帰国後、東京師範学校校長、文部省編集局長、東京音楽学校校長、東京盲啞学校校長等を歴任した。明治23年2月に国家教育社を創設してからは、そこを拠点に活動した。台湾との繋がり、伊沢が自ら求めたものである。自伝<sup>(4)</sup>によれば、伊沢は明治28年4月末か5月初に、初代台湾総督に擬せられていた樺山資紀を訪ねて台湾の教育に関する意見を述べたという。伊沢はこのころ支那語（北京語）を学習中で、日本語と中国語の漢字音について、アメリカ留学時代に師事したグラハム・ベルから学んだ視話法の原理をもとに『日清字音鑑』を著していたが、同著もその時に樺山に見せた。樺山は伊沢に対して「左程に意見があるならば、寧ろ自ら局に当つて見ては如何」と言いい、そのまま伊沢の台湾行きが決まった。つまり伊沢は自ら進んで台湾における教育の責任者となったのである。

伊沢が台湾の学務に携わったのはわずか3年（明治28年5月～31年6月）であったが、突出した行政官であり学者であった伊沢は、台湾における教育制度の基礎を打ち立てると同時に、語学研究、教育の面においても多大な成果を残した。台湾における彼の活動は、職務の範囲をはるかに超えている。

## 5-2 伊沢修二の模索と実践（混合主義・対訳法）

伊沢修二は、明治28（1895）年6月、台湾に着任。翌月には戦火未だ止まぬ台北の郊外、士林に芝山巖学堂（芝山巖学堂は、明治29年4月に国語学校附属芝山巖学堂、6月から国語学校第一附属学校となった）を創設し、ここで現地の台湾青年に日本語を教えはじめた。幸い英語の分かる台湾人がいて、伊沢は当初、彼を通訳として、身近な物の名前から教えはじめた<sup>5)</sup>。

芝山巖学堂における4か月間の教育によって伊沢は、台湾における教育制度の青写真を作成する。伊沢の構想はわずか3年の任期中に一つ一つ実現していった。まず明治29年3月、台湾総督府諸学校官制が發布され、国語伝習所が設立された。国語伝習所は、日本語教員の速成学校であった。続いて同年9月には、伊沢が台湾教育の恒久的な事業として策定した台湾総督府国語学校及び附属学校が設立された。

芝山巖学堂での経験は、伊沢に台湾における教育制度に関するヒントを与えたが、それ以上に、伊沢はここで漢学の素養を持った台湾の読書人を知り、また台湾語を勉強する機会を得た。北京語を習ったことがある伊沢にとって台湾語は馴染みのある言語であった。日本語教育にいち早く着手するという必要に迫られて伊沢は、対訳法と呼ばれる日本語教授方法を発明する。対訳法とは、日本語とそれに対応する台湾語を1字1句対照、比較し、その意味表現を徹底的に理解させる教授法である。「テニヲハ」の学習の中で、例えば「ワタシ ニ ハナ ヲ クダサイ」というセンテン

スを教える際、教師はまずこのセンテンスを日本語で板書し、書写、発音をくりかえし練習させたのち、このセンテンス中の単語に対応する台湾語（「我 花 與」）を日本語の語順のまま傍書する。次に教師はこのセンテンスの意味を「與我花（ホーゴアオエ）」と台湾語で教える。教師はその台湾語の意味を生徒に日本語訳させるが、その際、台湾語は復唱させず、日本語の語順で台湾語を傍書した黒板上の表記をもとに日本語訳させる。こうして、すべてのセンテンスについて、日本語と台湾語の表現の違い、語順の違いを意識させるのである。それはまた漢字漢文を媒介とし、台湾語を習得した基礎の上で日本語を教えるという重層構造から「混合主義」とも称された。

芝山巖学堂での教育の期間中、伊沢は、樺山総督に随行して台南を訪れ、そこで台湾で長年宣教活動をしてきたトーマス・バークレー（Thomas Barclay）に会った。バークレーは伊沢に対して、台湾人の教育は、教科書をローマ字表記の台湾語で作り、台湾語で教育すべきであると忠告した。宣教師の採っている方法であった。伊沢はもちろんその忠告に従うつもりはなかったが、バークレーとの話から伊沢は逆に、漢字で日本語を教える自信を得たという。

明治31年11月5日に伊沢が「台湾の学事」の講演を行ったことは1.に前述した。伊沢は同講演の中で、新領地に対して教育を行うには3種の方法がある、と述べている。第1が主我的教化で、植民地を本国の風に化してしまうやり方、第2が仮他的教化で、現地の風俗習慣を仮（かり）て新領民を治めていくやり方、第3が混和的教化で、「成るべく我と彼と同じくして往かうと云う仕方である」。伊沢は台湾人を、西洋文明の受入れこそ30年の遅れをとったが、「智徳の度」において日本人と「甲乙ない」と判断しており、台湾では当然、混和的教化を採用すべきだと考えた。伊沢はまたこれを「混合主義」と称した。

学務部（学務課）は、伊沢のこの混合主義に基づく対訳法による何種か

の日本語教科書を発行し、これらの教科書は国語伝習所や国語学校で使われた。4.で述べた書籍群がそれである。明治29年3月、国語伝習所が設立されると、日本から小学校で教授経験がある日本人が講習員として採用され、ここで訓練を受けた。いうまでもなく伊沢の対訳法を伝授されたのであるが、講習員は漢文の素養も高く、伊沢の教授方法によく応え台湾語を習得していった。伊沢は、日台人士は漢字に対して共通の認識がある、違うのは発音だけだ、と述べている。

しかし数年後、ことに伊沢の離任後は、この対訳法に対して台湾の日本語教育界は冷淡になり、誰もこれを採用することがなかった。多くの客観的な理由が考えられるが、最大の理由は、日本語教育が、芝山巖学堂の時代とは違い、漢学の素養を持たない低学齢の台湾人に教えられようになったことである。漢学の知識が共有されていなければ、対訳法は使えない。また当初の講習員のように、教員の資格を持ち、台湾語を熱心に勉強する人材を定期的に確保することが難しくなった。伊沢の元同僚や弟子に当たる人たちもやがて、フランスの言語学者フランシス・ゴアンの直接法を採用するようになる。

### 5-3 台湾総督府国語学校語学部土語（台湾語）科の設置

先に言及したように、台湾総督府国語学校は明治29（1898）年9月に設置され、その語学部土語科では内地人に台湾語が教えられた。入学資格は尋常小学校卒業以上で、修業期間は3年。伊沢の構想した師範教育と語学教育の両輪の一端を具現したものだだったが、奇しくも本学が最初の卒業生を出した年の前年、明治35年に最後の卒業生を出して廃止され、卒業生はわずか62名にとどまった。

同科は、正規の学科課程の中で台湾語を教えた点において本学の先駆的存在である。両者の関係については、今のところ資料が見当たらず、確実なことは言えないが、一つのモデルとして参考にした可能性は高い。

台湾総督府国語学校規則<sup>(6)</sup>の中から土語科の学科課程を見てみると、台湾語の授業は毎学年週 12 時間。他に、修身、読書作文、習字、算術簿記、地理歴史、唱歌と体操の科目があった。

町田則文国語学校長は、生徒募集のために東京・大阪に出張し、明治 30 年 4 月に師範部生徒 30 名と語学部生徒 35 名を採用して台湾に戻った。語学部には 91 名の応募があったという。明治 30 年 10 月 20 日、国語学校開校式が挙行された。

しかし土語科は前述のとおり、5 年後、明治 35 年 7 月の国語学校規則改正（府令第 52 号）により廃止された。理由は、「語学部の土語科（内地人）は需給の関係上最早其の必要を認めないので、現在の学生が卒業した後之を廃止する事とした」とある<sup>(7)</sup>。同校師範部の卒業生がほとんど台湾の公学校の校長や教諭になっているのに比べると、土語科卒業生の歩留まり（台湾勤務）はあまりに少ない。この時すでに本学において台湾で公私の業務に従事する青年の養成が始まっていたことを考えれば、廃止の本当の理由は、受入先の有無よりむしろ資格の問題であったかも知れない。土語科の入学資格は高等小学校卒業以上の内地人である。同じ語学部の国語科も国語学校附属学校や国語伝習所の卒業生相当であるから、学歴としてほぼ同等であった。国語科の卒業生は明治 34 年時点ですでに土語科の学生を上回っている。総督府の下級職員であれば、すでに本島出身者で十分事足りると考えられたのかも知れない。本学卒業生のように日本の高等教育を受け、しかも台湾語を習得した人材が要請されるようになっていたのだろう。

## 6. 台湾語の学習環境と成果

台湾語教育の成果は当然のことながら、学生の台湾語習得レベルで判断される。土語科との比較で言えば、日本にあった本学は、いわゆる現地で

言葉を勉強できないという致命的な欠点を持っていたが、それを補うように学生たちには、次のようなめぐまれた条件が与えられていた。

### (1) 海外研修

本学学生は在学中、学校の援助で夏季研修旅行に参加することができた。本学図書館に、この制度を利用して台湾を旅行した学生による研修報告が2冊残されている。そのうちの1冊、田中愛孝の『臺灣旅行記』を紹介する。

田中愛孝は、大正5年4月入学、大正8年3月卒業。卒業後は台湾銀行本店（台北）に勤務した。本著は、在学中、その序によれば、大正6年7月16日（20日台湾着）から8月17日の帰還まで、往復の船旅を含め約1か月の台湾旅行を日記風に綴ったものである。

同窓会の機関誌である『會報』第33号（大正6年9月30日）の「校報」に「植民地修学旅行」と題して、夏季休暇中に14名が海外に赴いたことが記録されている。台湾方面は、田中愛孝と杉山徹、水谷英一の3人。他に台湾南支方面として3名の名前がある。

田中が台湾旅行に出たのは2年生になったばかりの時であり、台湾語の学習はわずかに1年と4か月に過ぎない。台湾での生活はほとんど台湾語を必要としなかったようだが、8月1日、台湾の名士・林猷堂を訪ね、親しく饗応を受けた。この時の記述に「種々の話に花を咲かせ余の台湾話にての会話は殊更主人を喜ばせぬ」とある。話の内容は書かれていないから、田中の台湾語の実力がどの程度であったかは分からないが、挨拶程度のもではなかったことは確かであろう。

### (2) 高砂寮

本学校地内には、明治44（1911）年から昭和2（1927）年まで、台湾留学生の寄宿舍「高砂寮」が本学寄宿舍（本学は当初全寮制）に隣接して設

けられていた。設置運営は本学経営母体の東洋協会が行った。この高砂寮に寄宿していた台湾人留学生の一人であった楊肇嘉（1892-1976）が、その時の思い出を『楊肇嘉回憶録』（三民書局、2004年）に語っている。以下に摘録する（翻訳は筆者文責）

学校（本学。筆者注）では、台湾籍の柯秋潔講師が学生たちに台湾語を教えていた。学生たちはみな未来の台湾統治者である。当然のことながら台湾語を真面目に勉強していた。2言3言覚えると、わけも分からず私に話しかけてきた。一生懸命なのだが、聞いている方は可笑しくてたまらない。

彼らの話す台湾語は日本語よりも難しかった。私が首を振って分からないと言っても、彼らは話すのをやめてくれない。それなら直してくれと私に言う。

その実、私の日本語も彼らの台湾語よりどれだけましであったか。彼らにはよく直された。こうして私たちは台湾語と日本語の「交換教授」をすることになったのである。

「交換教授」のお陰で、お互いに語学の進歩はめざましく、そうこうするうちにお互いの関係もより親密になった。来たばかりの頃、彼らはこの田舎者を見ようと先を争ったが、今は、台湾語の勉強のために私の周りに集まるようになって、私はえも言われぬ楽しい気分になった。

### (3) 語劇祭

本学では、「語劇祭」と称する外国語劇が、今に至るまで恒例行事として毎年開催されている。明治期には「語学部大会」と称し、英語、清語と台湾語の語学部学生によって演じられた。

明治36（1903）年5月に神田美土代町の青年会館（現YMCA）で行わ

れた語学部大会の記録がある。当時本学2年生だった荒井金造は、その時上演された台湾語劇について次のように回想している。

観衆は立錫の余地なきまでの盛会であった。今から見たならば幼稚なものだろうが、翌日の新聞では好評を博し、中でも鴻門の会と題する台湾語劇については、そのセリフだけは誰一人わかる者は無かったろうが、その動作や衣装は、中国の京劇そっくりで、中でも項羽や樊噲の豪快ぶりは面白かった云々と批評されたのである。その頃台湾語を練習して居たのは母校だけであるから、セリフの解されぬのは尤もである。その頃、林という台湾の粹人が台湾語を教えて居り、同講師が中国京劇鴻門の会のセリフ全部を台湾語に訳し、また各役の動作も中国劇の動作そのままに稽古を重ね、衣類や冠類は、同講師の斡旋で台湾に連絡し、中国劇に使用する物を取り寄せて用いた凝り方であった。これなども母校の宣伝になったと思う。

文中の「林」は林拱辰のことであろう。当時の学生が台湾語の学習に熱心に取り組んでいる様子が垣間見られる。

#### (4) その他

『臺灣協會會報』第58号(明治36年7月)によれば、本学第1回卒業式(7月11日)で、卒業生による清語、台湾語、英語による演説があった。卒業生宗島慶三が台湾語で演説をしたことが記録されている。これは以後、恒例となる。

『東洋時報』第170号(大正元年11月20日)に「台湾国語学校生徒歓迎会」の記事がある。在京台湾人留学生の組織する高砂青年会の有志と本学学生との合同で大正元年11月1日に歓迎会が催された。このような交流の機会に日頃学習した台湾語が生かされたと思われる。

本学の語学教育は通訳を養成するためのものではないが、語学を生かして活躍した卒業生もいる。大正9（1920）年入学の片寄軍児はその1人で、卒業後台湾総督府の官房文書課に勤務したが、語学の能力を買われて総督府翻訳官兼官房外事部第一課勤務となった。対岸福建省の興亜院厦門連絡部にも駐在した。

## ま と め

本学は台湾協会の一事業として設置された学校であり、目的はあくまで台湾経営に資する人材の育成にあって、台湾語教育はその一手段にすぎない。台湾語教授の内容について詳細な資料がないのは故なしとしない。しかし、台湾語教育という一側面から本学の歴史を見直すと、本学が、領台以降、台湾総督府によって精力的に進められてきた台湾語研究・教育の活用場、発展の場として、大きな役割を持っていたことに気がつく。台湾語が本学においてどのように教えられていたかを解明することは、本学自校史の課題であると同時に、台湾語研究史・教育史上の課題でもある。

本学の台湾語教育に関して本稿の中でいくつかの仮説を立てたが、それらはいずれも伊沢修二という人物に集約される。1.では、彼が本学創設の調査委員長として、台湾語科ばかりでなく学科課程の全般にわたって影響力を持ったと仮定した。3.で紹介した本学台湾語教師は、郭廷猷、柯秋潔といった直接の門下生を含め、ほとんど例外なく彼の人脈に繋がることが分かった。4.では、協会が本学設置直前に台湾から持ち返った台湾総督府発行の日本語教材が、実は、台湾語の教材としての機能を持っていることを示し、5.で、それらの日本語教材が伊沢の「混合主義」「対訳法」「漢字中心の方針」によって編纂されたものであることを明らかにした。また伊沢の構想から設置された台湾総督府国語学校が、その語学部土語科において正規の学科課程として台湾語を教えた本学の先駆的学校であったことも

紹介した。

最後に、本テーマに関する今後の課題について述べておきたい。

まず、日本の近代教育に大きな足跡を残した伊沢修二の、少なくともその台湾語研究の実態に迫ることが第1の課題となる。具体的には次のような作業が必要である。

- (1) 伊沢の編集した日本語教科書を、漢字の用法（台湾語表記）について分析する。表記に用いられた漢字は何に由来するのか？ 当時における台湾語表記・北京語表記漢字との関係を調査する。
- (2) 伊沢が構想、実現した台湾総督府国語学校、ことにその語学部土語科の教育内容を調査する。
- (3) 伊沢の発明した教授方法（対訳法）の実態を、教材に沿って再現、実践してみる。
- (4) 以上の集大成と考えられる柯秋潔『臺灣語教本』の台湾語表記漢字を分析し、その教授方法を解明する。特に北京語と兼修するための工夫がなされていたかどうかの解明は重要である。

幸いなことに1980年代以降、台湾においては、日本時代の研究を十分に咀嚼した上で、母語としての台湾語研究が発展し、今世紀に入り初等教育において台湾語を必修科目として教えるまでになった。本学における台湾語教育とは、目的も対象も違うが、100年の歳月を超えた、めぐり合わせの妙というべきか、本テーマの研究に資すること大である。

なお、上記の課題を、漢語教育全体の視点から評価し直すために、日本領台以前の台湾語（閩南語）研究の歴史的変遷と成果、そして伊沢の漢語研究全般を解明する必要もある。特に伊沢の対訳法は、当時の植民地台湾においては、日本語の普及により存在理由を失ったが、現代において日本人が台湾語を学んだり、台湾人が日本語を学ぶ際に、その教授方法を否定する理由はまったくない。外国語の学習という角度から見れば、対訳法は

参考にすべき教授法の一つであることは明白である。そしてそれは、日本人だけでなく、いわゆる漢字文化圏の国と地域にあって互いに語学を学ぶときに、漢字をいかに利用するかという問題として、きわめて現代的な問題でもある。更なる課題として「東亜諸言語の相互学習における漢字及び漢字由来語彙の活用」といった言語教育学上のテーマともなりうる。

#### 《注》

- (1) 拓殖大学では戦後、昭和 52（1977）年に外国語学部中国語学科が設置され、平成元（1989）年度に「福建語研究」が選択科目として開講された。台湾語はそれ以降、断続的に教えられてきたが、それは、本学創設当初の台湾語教育を継承したものではない。
- (2) 桂太郎は、かつて日清戦争の際、日清貿易研究所（のちの東亜同文書院）の学生が、現地で通訳を買って出て献身的に働いたことに深く感銘を受けていた。また、自身のドイツ留学体験や日清戦争での占領地行政、それに続く台湾総督としての経験から、地域の言語と風俗、文化の事情に精通した人材の必要を痛感していた。陸軍内において軍人の清国留学を制度的に推し進めたのも桂であった。  
水野遵は、初代台湾総督府民政局長。清国留学の経験があり、のちの初代台湾総督樺山資紀と行動をともにし、領台以前の台湾を熟知していた。
- (3) 訂正前の初版『臺灣十五音及字母 附八聲符號』（明治 28 年 12 月）も本学図書館に所蔵されている。
- (4) 『樂石自傳 教界周遊前記』明治 45 年 5 月 9 日、伊沢修二君還暦祝賀会発行。
- (5) この頃の伊沢の活躍については、『芝山巖誌』（昭和 8 年 2 月、台湾教育会）に詳しい。
- (6) 『台湾教育沿革誌』昭和 14 年 12 月、財団法人台湾教育会発行
- (7) 同上



〈研究ノート〉

# A Model of Language Education Policy: Integrating Curriculum, Methods and Materials, and Evaluation Policies

Shigeru Ozaki

## 要 旨

言語教育における問題の一つは、政策と実践の分離ということである。政策立案者にとっては、政策を作るということが目標であって実際に政策が実施されるかどうかということは教育現場まかせという面がある。また、政策の決定はトップダウンで行われることが多く、教育現場の声が反映されにくい。結果として、政策は往々にして抽象的なものになってしまい、実際の教育現場で実施することが難しい場合が多い。このような問題を解決するために、本論文では、カリキュラム政策、教育方法・教材政策、評価政策を統合した実施可能な言語政策モデルを提案する。さらに、この政策モデルに影響を与える外的要因と内的要因にも言及する。

**キーワード：**言語教育政策，カリキュラム政策，教育方法・教材政策，評価政策

## 1. Introduction

One of the problems in language education is the gap between policy and practice. No matter how eagerly policy makers attempt to improve English language education, their efforts may be in vain if the policies they create cannot be applied appropriately by policy

implementers such as teachers and entrance examination constructors. In a nationwide curriculum, education policy often has a merely symbolic function (Doyle, 1992; Elmore & Sykes, 1992; Gorsuch, 1999; Guthrie, 1990), and consequently a gap arises between policy and implementation in educational sites. Such a phenomenon stems from the fact that policies are created by policymakers, “who have different purposes and points of view than teachers and other educators” (Gorsuch, 1999, p. 13). For policymakers, the creation of education policy itself is a short-term concrete goal (Doyle, 1992). Furthermore, language education policy is often decided by central or local governments in a top-down manner, without any input from the implementers (Shohamy, 2003). Thus, policy is commonly related to rather abstract ideals, as opposed to actual teaching and learning realities (Elmore & Sykes, 1992; Gorsuch, 1999; Montero-Sieburth, 1992; Shohamy, 2003).

This article proposes a model of language education policy in order to achieve language education that matches policy by integrating curriculum, methods and materials, and evaluation policies. In addition, it discusses both external and internal factors that influence the effectiveness of the policy model.

## **2. Language Education Policy**

Language education policy refers to decisions concerning how native, second, and foreign languages fit into the school curriculum (Shohamy, 2003). In this regard, Shohamy (2003) suggests:

These decisions may include which language(s) should be taught, when (at what age), for how long (number of years and hours of study), by whom and for whom (who is qualified to teach and who is entitled or obliged to learn), and how (which methods, materials, tests, etc...). (p. 279)

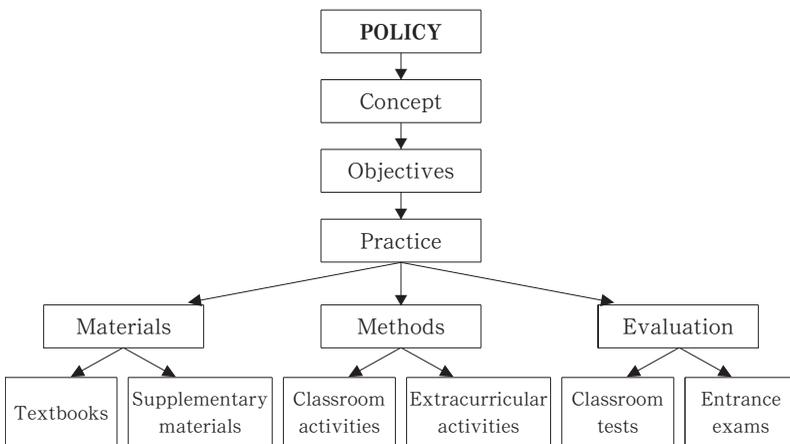
Kaplan and Baldauf (2003, 2005) analyze this decision-making process in a more detailed manner and classify them into the following seven categories: “access policy,” “personnel policy,” “curriculum policy,” “methods and materials policy,” “resourcing policy,” “community policy,” and “evaluation policy” (Kaplan & Baldauf, 2005, p. 1014). Access policy determines who the learners are and when and what they learn. Personnel policy focuses on where the teachers come from and how they are trained. Curriculum policy is concerned with the objectives of teaching and learning. Methods and materials policy considers what methods and materials are adopted and when they are used. Resourcing policy determines how education is paid for. Community policy decides who participates in language education policy planning. Evaluation policy measures policy impact and determines the connection between assessment and methods as well as materials in order to achieve the educational objectives.

Among these policy types, curriculum policy, methods and materials policy, and evaluation policy are particularly important for the implementation of policy at the classroom level. This is because these policies directly influence everyday teaching: The first policy refers to objectives, which are the basis of what and how to teach, the second provides teachers with specific ideas regarding how the objectives can be achieved in actual classroom situations, and the last is related to *washback*, that is, the influence of tests on all aspects of education (see the next section for a more detailed explanation).

### **3. A Model of Language Education Policy**

This section develops a model of language education policy (see Figure), which pays particular attention to curriculum policy, methods and materials policy, and evaluation policy on the basis of the conclusions drawn from a review of the literature on language education policy (see Section 2). I will present the model first and explain

how this model works. This model is a theoretical framework designed to develop a specific, and therefore, practicable policy. It is also essential to incorporate various factors (see Section 4) into the model in order for a policy to be implementable.



**Figure** A model of language education policy based on the integration of curriculum, methods and materials, and evaluation policies

In order for curriculum policy to be implemented appropriately, it should be clear enough for implementers to be able to translate into practice. To achieve this goal, it should refer unambiguously to two different components: the concept and the specific objectives. If curriculum policy is not sufficiently clear for implementers to understand, gaps occur between policy and practice. The concept includes the definition and significance of the policy. It is essential to clarify what the policy means and why it is important for the educational system and students. Otherwise, implementers will not attempt to apply the policy appropriately. Specific objectives are also crucial if implementers are to achieve the goals of the policy in their everyday situations. Without specific and viable objectives, the policy is likely to remain merely symbolic.

Furthermore, in order to achieve objectives, practical aspects should be described in methods and materials policies. Methods and materials policy is important for both classroom and extracurricular activities. Curriculum policy and methods and materials policy should cover extracurricular activities, such as interacting with foreigners in local communities. These activities can motivate students to learn about a foreign language and culture, thereby reinforcing formal classroom activities. Both classroom and extracurricular activities should have clear reference to the methods and materials available for achieving the objectives. Materials can be classified into two types: textbooks and supplementary materials, both of which should be encompassed in the methods and materials policy.

Methods and materials policy is related to evaluation policy because materials can be strongly influenced by entrance examinations, especially when the entrance examination period draws near (Watanabe, 2004). Therefore, either methods and materials policy or evaluation policy, or both, should refer to the methods and materials with which the outcomes of teaching and learning are to be measured. The constructors of entrance examinations play an important role in the implementation of evaluation policy. Therefore, if they do not have a clear understanding of the appropriate methods of assessing particular abilities, they may not include these abilities in the examinations. Gaps between language education policy and the content of high-stakes tests, such as university entrance examinations, are one possible cause of discrepancy between policy and classroom practice. This is because teachers follow the content of the entrance examinations rather than the policy.

This influence is known as washback, a phenomenon that has been widely investigated (e.g., Alderson & Hamp-Lyons, 1996; Andrews, 2004; Burrows, 1998; Cheng, 2005; Hughes, 2003; Ozaki, 2004; Qi, 2004; Quesada, 2001; Stecher, Chun, & Barron, 2004; Watanabe, 2004). According to Misco, Patterson, and Doppen (2011), both national and

local policymakers should take into consideration the influence of high-stakes tests on the implementation of curriculum policy. For instance, in Japan, university entrance examinations are a significant factor influencing instruction at upper secondary schools (Gorsuch, 1999) to the extent that many Japanese upper secondary schools have illegally avoided providing courses that are not included in university entrance examinations (“Koukou Rishuu Busoku,” 2006; “Nyuushi Taisaku,” 2006). Kaplan and Baldauf (2003) cite university entrance examinations as a key influence on language planning in Japan. Gorsuch (1998) interviewed Japanese upper secondary school English teachers and found that the teachers regularly consulted past entrance examinations when determining what to teach; Watanabe (1996) found a very strong influence of entrance examinations on materials. These pieces of evidence for washback imply that evaluation policy must refer to high-stakes tests, such as entrance examinations, if it is to be effective.

Furthermore, evaluation policy should also refer to classroom tests because what students study is likely to be influenced by what is tested in class in order to graduate. For instance, in Japan, school reports based on class grades are important for lower secondary school students to pass upper secondary school entrance examinations. A high grade point average is essential for certain types of university entrance examinations such as entrance examinations based on upper secondary school recommendations and admissions office entrance examinations. Thus, both lower and upper secondary school students tend to study hard for classroom tests to obtain good grades. This means that such tests are also considered high-stakes tests.

A model such as the one described above needs to be applied at different levels of policy such as national, provincial, municipal, and institutional levels (Arcelo et al., 1994). It is essential that policies at higher levels be understandable and practicable, if institutions and teachers are to implement them.

#### 4. External and Internal Factors

Upon the implementation of a language policy based on the model suggested here, it is crucial to consider the influence of external and internal factors that were identified by Wang (2006). External factors include “testing,” “textbooks,” “teacher training,” and “resources” (pp. 47–70). Wang (2006) also refers to the importance of “government and other agencies” as well as “class size” and “students’ English proficiency” (p. 72). Although testing and textbooks are included in the model proposed in this study, the other factors that Wang mentions, which are related to personnel, resourcing, community, and access policies (see Section 2 for a more detailed explanation), are not explicitly mentioned in the model here, because these external factors are usually not under the control of individual teachers. Nevertheless, improvement of these external factors is equally essential because they support teaching and learning activities.

As internal factors, such as those affecting change and innovation, Wang (2006) lists teachers’ “beliefs and decision-making”; “attitudes, knowledge, understanding, and ownership of innovation”; “involvement and participation”; “learning background”; “age and teaching experience”; “personal concerns”; “perceived support for the change”; “alleviation of fears and uncertainties”; and “preparatory time” (p. 57). These internal factors are related to teachers’ individual factors and efforts rather than official policy; therefore, they are not included in the policy model. However, these teacher factors are important in the implementation of curriculum policies because it is teachers who translate policies into classroom practice (Li, 2008). In order for teachers to be able to translate curriculum policies appropriately, policies should include clear implementation plans (Stern, 1992), which can be developed through input from implementers (Shohamy, 2003). In other words, policy makers should gather infor-

mation and opinions from teachers and reflect them in their policy.

## 5. Conclusion

This article has suggested a model of language education policy that leads to successful implementation in educational sites, paying specific attention to curriculum policy, methods and materials policy, and evaluation policy. Furthermore, it has discussed both external and internal factors since they affect the policy model. Policy makers create policy in order to achieve fruitful English language education; however, implementing policy is a difficult and complicated task. Creation of more practicable policy requires policymakers to pay attention to various aspects such as those mentioned in this article. Otherwise, the policymaking can be in vain, too abstract to implement, and consequently merely symbolic.

In order to develop further the model of language education suggested in this study, it is necessary to investigate to what extent policy and practice actually correspond across diverse situations and to examine the causes of any discrepancies that emerge.

### References

- Alderson, J. C., & Hamp-Lyons, L. (1996). TOEFL preparation courses: A study of washback. *Language Testing*, 13(3), 280–297.
- Andrews, S. (2004). Washback and curriculum innovation. In L. Cheng, Y. Watanabe & A. Curtis (Eds.), *Washback in language testing: Research context and methods* (pp. 37–50). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Arcelo, A., Arica, F. J., Bacani, R., Cluag, L., Dagot, E., Fuerte, V., & Viray, M. (1994). *Educational planning*. Mandaluyong City, The Philippines: National Book Store.
- Burrows, C. (1998). *Searching for washback: An investigation of the impact on teachers of the implementation into the Adult Migrant English Program of the assessment of the Certificate in Spoken and Written English*. Unpublished doctoral dissertation, Macquarie University, Sydney, Australia.

- Cheng, L. (2005). *Studies in language testing 21: Changing language teaching through language testing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doyle, W. (1992). Curriculum and pedagogy. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 486-516). New York: MacMillan.
- Elmore, R., & Sykes, G. (1992). Curriculum policy. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 185-215). New York: MacMillan.
- Gorsuch, J. G. (1998). Yakudoku EFL instruction in two Japanese high school classrooms: An exploratory study. *JALT Journal*, 20(1), 6-32.
- Gorsuch, J. G. (1999). *Exploring the relationship between educational policy and instruction in Japanese high school classrooms*. Ann Arbor, MI: Bell & Howell.
- Guthrie, G. (1990). To the defense of traditional teaching in lesser-developed countries. In V. Rust & P. Dalin (Eds.), *Teachers and teaching in the developing world* (pp. 219-232). New York: Garland.
- Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaplan, R. B., & Baldauf, R. B., Jr. (2003). *Language and language-in education planning in the Pacific basin*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Kaplan, R. B., & Baldauf, R. B., Jr. (2005). Language-in-education policy and planning. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 1013-1034). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Koukou Rishuu Busoku: Hanmei shita koto (Mainichi Shimbun shuukei) [Lack of credits at upper secondary schools: What has been found (data were collected by Mainichi Newspaper)] [Electronic Version]. (2006, November 1). *Mainichi Shimbun*. Retrieved from <http://www.mainichi-msn.co.jp/shakai/edu/tanni/news/20061101ddm0120400410>
- Li, M. (2008). *English language-in education policy and planning in schools in the PRC: Teachers as actors or implementers*. Unpublished doctoral dissertation, University of Queensland, St. Lucia, Australia.
- Misco, T., Patterson, N., & Doppen, F. (2011). Policy in the way of practice: How assessment legislation is affecting social studies curriculum and instruction in Ohio. *International Journal of Education Policy & Leadership*, 6(7), 1-12. Retrieved from <http://journals.sfu.ca/ijep/index.php/ijep>
- Montero-Sieburth, M. (1992). Models and practice of curriculum change in developing countries. *Comparative Education Review*, 36(2), 175-193.
- Nyuushi taisaku ga saiyuusen nanoka: Rishuumore [Do they put the highest priority on entrance examination preparation?: Lack of credits for graduation] [Electronic Version]. (2006, October 27). *Nishinihon*

- Shimbun*. Retrieved from [http://www.nishinippon.co.jp/nnp/colum/syasetu/20061027/20061027\\_001.html](http://www.nishinippon.co.jp/nnp/colum/syasetu/20061027/20061027_001.html)
- Ozaki, S. (2004). The washback effect of university entrance examinations on high school English teachers. *Ehime Daigaku Jissen Kyouiku Sentaa Kiyō*, 22, 67–75.
- Qi, L. (2004). Has a high-stakes test produced the intended changes? In L. Cheng, Y. Watanabe & A. Curtis (Eds.), *Washback in language testing: Research contexts and methods*. (pp. 171–190). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Quesada, I. R. (2001). *Washback overrides the curriculum: An exploratory study on the washback effect of a high-stakes standardized test in the Costa Rican EFL high school context*. Ann Arbor, MI: Bell & Howell.
- Shohamy, E. (2003). Implications of language education policies for language study in schools and universities. *The Modern Language Journal*, 87(ii), 278–296.
- Stecher, B., Chun, T., & Barron, S. (2004). The effects of assessment-driven reform on the teaching of writing in Washington State. In Y. Cheng, Y. Watanabe & A. Curtis (Eds.), *Washback in language testing: Research contexts and methods* (pp. 53–71). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wang, H. (2006). *An implementation study of the English as a foreign language: Curriculum policies in the Chinese tertiary context*. Unpublished doctoral dissertation. Queen's University, Kingston, Canada.
- Watanabe, Y. (1996). Does grammar translation come from the entrance examination? Preliminary findings from classroom-based research. *Language Testing*, 13(3), 318–333.

(原稿受付 2014年9月30日)

〈研究ノート〉

# 中国語教育に役立つ英語教育の四技能 「聞く、読む、話す、書く」の均衡した 能力向上を促進するプログラム

大羽 りん

## 要 旨

中国語教育において短い時間で効率よく「聞く、読む、話す、書く」といった四技能の均衡した能力向上を実現するには一定のノウハウが必要である。一方、現在英語教育では第二言語習得法や指導法、翻訳通訳訓練法の言語教育への応用という分野の研究が長期にわたって数多く行われている。そこで今回は中国語教育に応用するために、まず英語教育で行われた研究を中心に考察した。

各研究結果から、通訳行為はリスニングとスピーキングの橋渡し、翻訳行為はリーディングとライティングの橋渡しそのものであることが明確である。人間の言葉は音声が基盤となっている。①読み書きが一般的になったのは印刷技術が発達した以降のこと。②文字を持たない言語が世界には多く存在する。③子供の言語発達は音声からスタートする。この三点を考えたとき、リスニングの重要性が一層明確となってくる。

これ踏まえて、今後はインプット重視型の授業、インタラクティブな授業に力を注ぎたいと考える。

さらに今後研究を進展させ、中国語の授業でこれらの方法を実際に使用し、その効果、教材などについて検証をし、教材作成などを行っていき、今回の考察から得られた第二言語習得法や指導法、または通訳訓練法や翻訳訓練などからヒントを得て、中国語における四技能の均衡した能力向上を促す参考プログラムを教育現場に提供できるようさらに研究を進めていきたい。

キーワード：中国語教育、四技能、能力向上プログラム

## 目 次

### 第一章 研究の概要

1. 研究の必要性
2. 研究の対象

### 第二章 研究結果

1. 言語習得のプロセス
2. 文法訳読方式 (Grammar-translation Method)
3. インプットについて
4. アウトプットの重要性
5. インプットからアウトプットの橋渡し
6. 通訳訓練法を活用した指導事例(1)
7. 通訳訓練法を活用した指導事例(2)

### 第三章 研究のまとめ

## 第一章 研究の概要

### 1. 研究の必要性

筆者は専門学校と大学において中国語の非常勤講師を務めている。その経験から中国語教育について、短い時間で効率よく「聞く、読む、話す、書く」といった四技能の均衡した能力向上を実現するには一定のノウハウが必要であると感じていた。担当している最もレベルの高い授業は同時通訳やビジネス翻訳の授業であるが、受講する学生が求めるのも同じく「聞く、読む、話す、書く」の四技能である。レベルの差はあるが、言語の学習者に必要なものは結局この四技能であることを痛感した。

一方、中国語翻訳講座や通訳講座を主宰して、後進の育成に取り組んでいるが、翻訳通訳の習得には昔からプロの間で使われてきた訓練法がある。この訓練法を初級や中級以上の中国語学習者に応用することができれば、一定の成果が上がるのではないかと考えている。

そこで第二言語習得法や指導法、または通訳訓練法や翻訳訓練などから

ヒントを得て中国語における四技能の均衡した能力向上を促す参考プログラムを教育現場に提供できるよう研究を進めていきたい。現在英語教育では第二言語習得法や指導法、翻訳通訳訓練法の言語教育への応用という分野の研究が数多く行われているが、中国語教育についてはまだこの分野の研究が少ない。まず英語教育で行われた研究を中心に考察し、中国語教育に応用できるものを究明していきたい。

## 2. 研究の対象

研究対象としたのは英語教育における第二言語の習得法、教授法に関する書籍及び日本通訳翻訳学会（JAITS）で発表された通訳訓練法に関連する論文などとした。

## 第二章 研究結果

### 1. 言語習得のプロセス

まず言語習得のプロセスについて村野井氏（2006）がこれまでの研究をまとめている。従来の認知的第二言語習得研究ではインプットからアウトプットまで次のようなプロセスを基本的な枠組みとしてきた。

#### 1-1 第二言語習得の認知プロセス

認知プロセスとは教室内外で取り入れられた目的言語が学習者の内的変化を経ることによって、段階的に学習者の言語知識として定着し、最終的にはアウトプットする能力、つまり第二言語を理解し、産出する両面での運用能力が身につく過程を示している。

Input



気づき (noticing)

- ↓ 耳や目を通じて入ってきた言語項目（語彙項目、文法項目、音等）  
に気づくこと

理解 (comprehension)

- ↓ インプットとして入ってきた発話の意味が平面的に理解される意味理解ではなく
- ↓ 構造的分析ができる深いレベルの理解

内在化 (intake)

- ↓ 言語項目を同化し吸収するプロセス、インプットを文法に変える  
心的活動

統合 (integration)

- ↓ 学習者内部に育った言語知識が、さらにしっかりと学習者の中に  
統合される変化
- ↓ 統合を促進するためには、アウトプット活動を行うことが極めて  
重要、書いたり、話したり
- ↓ シャドウィングをする

Output

## 1-2 内容中心第二言語教授法 (content-based L2 instruction)

一方、言語形式ではなく、意味内容、題材内容を中心に置く第二言語指導は「内容中心第二言語教授法」と呼ばれている。内容を中心とした第二言語の教授法としては挙げられるのは、典型的な形態として数学や理科、社会、家庭科、体育音楽などの言語以外の教科を目標言語で教えるというもの。下記に示す内容中心の PCPP 指導は教科書を用いた内容中心の指導は PCPP の流れで行うというもの。

提示 (presentation)

↓ 題材内容, トピックへの口頭導入 (oral introduction)

↓ 文法, 語彙項目はコンテキストの中での提示

#### 理解 (comprehension)

↓ リスニング・リーディングによる理解

↓ スキミング読み (skimming, ざっと概要を読み取る)

↓ スキャンニング読み (scanning, 必要な情報を検索しながら読む)

↓ スラッシュリーディング (slash reading, 語句のまとまりを意識しながら読む)

↓ キーフレーズ読み (key-phrase reading, 重要な語句をとらえながら読む)

↓ 理解活動を深める意味重視の多様な読解活動

#### 練習 (practice)

↓ 理解活動に続くのは言語運用能力を高める練習

↓ 語彙の発音練習 (flash card を使う)

↓ 意味文型練習 (meaningful pattern practice)

↓ 音読 (reading aloud)

↓ read and look up や parallel reading, shadowing

↓ 通訳読み (interpreter reading, 教師が日本語をフレーズごとに言い, 生徒が英語を

↓ 読む, もしくは閉本でいう)

↓ sight translation (原文を見ながら訳す)

#### 産出 (production)

理解度確認 (comprehension check)

トピックスに関する産出活動

要約 (summarizing), story retelling, dictogloss, レポート作成 (report writing), 口頭発表 (oral presentation)

## 2. 文法訳読方式 (Grammar-translation Method)

これまでの日本での英語教育は文法訳読中心の方法だと言われている。文法訳読方式とは英語で書かれた文を読みながら、文法の体系を理解し、語彙や文法規則を暗記し、辞書を用いてできるだけ正確に母語に翻訳する方法である。明治以降、日本の文化水準は英米等の先進国より低く、英語の文献を読んで学ぶことが多かった時代では訳読による教授法が中心になったことも意義があり、訳読教授法も相応の任務を果たしたと思われる（早田，加澤 1994）。

一方文法訳読方式は最近次のような短所が指摘されている。

- 1) 伝統文法を中心においているため、原則的な文法規則とその例外を生徒に記憶させる
- 2) 指導は演繹的に進められる
- 3) テキストを読む場合、文法規則や例外の実例を抽出することに重点がおかれ、抽出された実例は文法規則の暗記を補強する材料として取り扱われる
- 4) 作文を重要な学習作業とするが、これも文法規則の適用が目標であり、英語の慣用性は無視される
- 5) 翻訳を重視するので母国語の表現に神経質になる
- 6) 音声面が軽視され、個々の単語の発音以外は文として音調、リズムなどについてほとんど指導は行われない
- 7) 口頭作業による文型練習や英語による対話は全く無視される
- 8) 生徒の英語に対する興味、関心のあり方が偏る。学習の精力を理解面だけに片寄って使うため、正常なものでは満足できなくなり、異常なもの、例外的なものを好んで求めるようになる。（以上早田，加澤 1994）

- 9) 実際のコミュニケーションの場面では効率が悪い
- 10) インプットの量が圧倒的に不足している。日本語に訳してその日本語を読んで意味をとるという自然な言語習得に必要な「インプットを理解する」機会が少ない(以上, 白石 2004)。

これで学んだ英語はビジネス現場で活用できないため、文部科学省では学習指導要領の中で改善の基本方針で、「聞く」「話す」「読む」「書く」の四技能を総合的に指導し、統合的に活用できるコミュニケーション能力の育成を挙げている。時代の潮流として訳読法から異なる指導法が主流になりつつある。

近年ではコミュニケーション英語が高等学校の授業に加わり、2013年4月から実施された高等学校の学習指導要領では、英語の「授業は英語で行うことを基本とする」という方針が盛り込まれた。訳読中心だった英語の授業が変わりつつある中で、英語教育の中で新たに開発されたさまざまな指導法について専門書を読み、紹介しつつ、効果のある方法については今後の中国語教育の中で取り入れていきたい。

### 3. インプットについて

#### 3-1 インプット優先教授法

白井氏(2004)は、言語習得は聞くだけで(インプット仮説)可能であると示唆している。また石井氏は聴解優先教授法の圧倒的な効果(授業の70%が聞く活動, 20%が話す活動, 10%が読み書き)で3倍のスピードで習得プログラムを開発している。12週間のうち、最初の4週間はディクテーション、後半は話す訓練の方法が両方同時開始より効果があったとのこと。かなりの部分インプットを理解することが言語習得の重要なメカニズムであることを氏は示唆している。

自然なインプットの効用は予測文法が身につくからなので、和訳をして

も身につかない。大量の英文を聞いて理解しているうちに、そのような能力がついてくる（以上、白井 2004）。

### 3-2 インプットの質的向上のための 4 条件

インプット教材を用意する際には、背景知識が重要である。リスニングは 80%以上わかる教材を何度も聞いたほうが良い。スクリプトがあれば、聞き取れないところは文字で確認しながらもう一度聴くとよい。外国語で情報を入手する目的を果たす（白井 2004）。

#### ① 理解可能性

- Krasen 説「 $i+1$ 」（現在のレベルよりほんのちょっと上のレベル）：わからない言語項目が含まれているが、コンテキストの助けによってそれらの意味も全体の意味も大体わかるようなインプットを大量にかつ継続的に取り入れる。

#### ② 関連性

- 自分の生活や将来、または興味関心に関連のある（relevant）内容を選択する。大量にかつ継続的に取り入れるにはこの点が重要である。楽しみのためのリスニングと読書（listening and reading for pleasure）と情報を得るためのリスニングと読書（listening and reading for information）は別であるが、それぞれが必要とされる。

#### ③ 真正性（authenticity）

- 教材として作られた英語だけで学習した人は本物の英語を聞いて理解できなかったということはあるが、基本をマスターするには必須である。その上で本物のコミュニケーションのために発せられた英語をインプットすることが大切である。

#### ④ 音声と文字のインプット

- 双方があるものがベストである。音声を重視するが双方をバランス

よく十分に取り入れる必要がある。

- 以上四つの条件を満たすインプットをどれだけ集められるか？ 継続して取り入れられるかが英語学習の成功のカギである（以上、村野井 2006）。

### 3-3 インプット重視授業の進行手順

- ① まず一通り音声を聴く
- ② 理解可能性が低い場合は文字スクリプトをざっと読む (slimming)
- ③ 文字を見ずに音声を聴く。聴き取れない箇所は文字スクリプトで確認し、意味を辞書などで調べる
- ④ 内容が理解できるようになったら、音声を聞きながら声を出して文字スクリプトを読むパラレルリーディングを行う。文字を見ずに音声を聴いて、その音声に自分の声が影になるようにしていくシャドウイングなどを行う
- ⑤ インプットの中で使えるようになりたい表現 (useful expression) をマークしたり、語句リストを作成したりしてこれらの表現や語彙との関わり (involvement) を深めて記憶に残すための作業をする
- ⑥ 間隔を空けて同じインプットを繰り返し行う

## 4. アウトプットの重要性

一方、白井氏はテレビでは言語習得ができないと明言している。これは「聞いてわかるが話せないバイリンガルがいる」と同じ背景を持つ現象であり、その原因として挙げられているのは言語習得の必須条件として「インプット+アウトプットの必要性」があるという仮説である。英語で考えることは英語で話すりハーサルをしているのと同じなので、これもスピーキングの強化が期待できる方法であると紹介している。

また注意点として外国語を会話しているときはリスニングとスピーキン

グで頭を目いっぱい使っているのに、思考力の低下は免れない。したがって価格交渉など、内容面での間違いが許されず、神経や頭脳を使う必要がある時は通訳を使った方が良いと白石氏はアドバイスしている。

自然なアウトプットの効用は一般的な訳読方式では圧倒的に不足している。話す機会が少なければ、リハーサルの必要がないので、スピーキングの練習が行われず、結論として話せないことになる。初級のうちに限られた文法と単語でコミュニケーションの道具として外国語を使う「コミュニケーション・アプローチ」で教えると、初級でもかなり話せるようになる(白石 2004)。

スピーキングでもう一つ注意すべきことは、一つのことに注意を払うと、別のことに注意がいきわたらない現象であり、これはいわゆるワーキングメモリー（作動記憶）の容量（working-memory capacity）の問題である(白石 2004)。

#### 4-1 文法知識の自動化

Krashen 氏は「習得」した知識を繰り返し使うことによって「無意識に」できるようになり、話せるようになるという「知識の自動化モデル」を唱え、外国語の習得を自動車の運転に例えている。最初はひとつずつの動作を意識しながら行うが、慣れてくると徐々に無意識に操作できるようになるという。英語で言うと三単現の s は知っているが中級者になってもなかなか使えないケースが多い。繰り返し意識しながら使っているうちに無意識に三単現の s が使えるようになるのが一般的であると紹介している。

村野井氏（2006）も頭の中にたくさんの英語文法知識や語彙知識が入っていても、うまく使いこなせない学習者が多いと指摘している。スピーキングにおいて瞬間的にあるメッセージを語彙と文法を使って言語化できる場合、その言語知識は自動化されているとみなされる。どのような仕組みで自動化されるかという点、意識や努力を必要とする情報処理（統制処理

controlled processing) からそれらを必要とした自由で速い自動化処理 (automatic processing) へ移行するプロセスをいう。例えば携帯電話のメールを最初に使用する際には統制処理の下で使用するが、頻繁に使用することによってすさまじい速さで打てるようになる。これは自動化処理が行われ、ほぼ自動的にメールを打っているためである。このプロセスを文法や語彙知識の活用にも導入できると村野井氏 (2006) は紹介している。

#### 4-2 アウトプット時の注意

- アウトプット (話すこと、書くこと) を毎日少しずつでも実施する。そうするとインプットの処理レベルが高まり、リハーサルの機会が増える。まず意味を通じさせることを第一にし、余裕があれば正しい文を発話するように努力する。音声的に正しい発音をするように注意する。正確さと流暢さのバランスをとるようにする。
- コミュニケーション・ストラテジーを使う。well, um, you know などの挿入語を用いたり、簡単な単語に言い換える工夫をしたりすることでアウトプットを多様化する。
- 発音・音声を定着させる。発音の仕方を確認し、意識してできるようにしておく。意味や構文をすでに十分に理解しているテキストを使って文全体の持つ発音、リズム、イントネーションなどをできるだけ正確に真似して何度もリピートする。もしくはシャドーイングする (以上、白石 2004)。
- 誤りの訂正 (否定フィードバック) は短期的には効果があるが、長期的には効果はないので、アウトプット時の誤りの訂正は避ける (以上、白畑、若林、須田 2004)。

## 5. インプットからアウトプットの橋渡し

### 5-1 リスニング力向上

一般的な授業では教師の範読 (model reading) を聞かせ、すぐに一斉読み (chorus reading) をする。この方法だと「情報を求めて読む」(reading for information) というリーディング本来の活動が欠落してしまうことになる。そこで範読、一斉読みに加えて、黙読 (silent reading) を通して意味を読む取る読解活動が必須となる。特定の情報を探そうように読むスキミング読みや最も重要な語句を探し当てるキーフレーズ読み、スラッシュリーディングが効果的になる (以上、村野井 2006)。

声を出し本文を読む音読 (reading aloud) は第二言語運用能力を伸ばす上で重要である。音読が理解 (特にリーディング) から産出 (特にスピーキング) への橋渡しとなる活動であることが指摘されている。単調にならないように斉読と、学習者が自分のペースで読むバズリーディング (buzz reading), 一人ずつ指名して読ませる個別読み (individual reading), テキストを黙読したあとで文字から目を離して音読するリード&ルックアップ (read and look up) を組み合わせることが重要である (以上、村野井 2006)。

### 5-2 インタラクション重視の指導法

言語を使ってほかの対話者と情報のやり取りなどの意思伝達をするというインタラクション (interaction) は相互交流や相互作用という意味で使われる。それには次のようなさまざまな方法があるが、人は自分と他者の情報にギャップが生じたとき、そのギャップを埋めるためにコミュニケーションを図ろうとする。そのためそれらの手法はインフォメーションギャップタスク (information-gap task) と呼ばれている。

#### 5-2-1 画像描写タスク (picture-description task)

クラスのメンバーを A と B の二人のペアに分ける。教師がさまざまなものを写真にして A に渡して、それを A の忘れものと仮定する。A は写真の中の物を電車の中で忘れてしまい困っている。B は駅の遺失物取扱所の係員である。A が B に自分がなくした物の特徴を伝える。B はそれを聞いてその特徴を絵にする。最後に写真と絵を突き合わせてどのぐらい正解しているかを競う。

#### 5-2-2 情報交換タスク (information-exchange task)

学校の状況を留学生に伝える練習をする。例えば制服はあるのか？ 授業の時間は何分間か？ 授業中に飲み物を飲んでもよいのか？ お昼ご飯はどこで食べるのか？ 教科書はどこで買うのか？ 座席は決まっているのか？ 先生に質問したいときはどこへ行けばよいのか？ などである。

#### 5-2-3 問題解決タスク (problem-solving task)

留学生が住むことになったアパートで問題が発生した。その問題は隣のカラオケ屋が夜中までうるさい。屋上でカラスが食べ物を運んできてついたりしてうるさいので、部屋を変えたいという内容である。でも不動産屋はそんなに問題は深刻ではないので、我慢するように言っている。このあたりだごみの日はいつもカラスがいるし、カラオケ屋でなくても大学生が隣でカラオケやるかもしれない。すぐに慣れて眠れるようになると双方の意思疎通の手伝いをする。

#### 5-2-4 意思決定タスク (decision-making task)

学生をいくつかのグループに分ける。それぞれのグループに実物の旅行パンフレットを配布し、一日旅行に行くことになったら、行先はどこがいいか決めさせる。しかし、全部は回ることができないので、半数を回らためにするか留学生を交えて相談するシーンを想定する。回る順番や理由を含めて各グループの旅行ルートを発表する。

#### 5-2-5 自律要約法 (summarizing)

Input 教材を選定する

↓

テキストの読解 (reading comprehension)

↓

コンセプト・マップ (concept map) の作成

↓ 重要なトピック, センテンス, キーワードをフローチャートのよ  
うな形式で並べる。

要約 (summarizing) 一回目

↓ 本文の 1/3 程度の量にする

推敲 (revising)

↓

要約二回目

自分の感想, 意見を中心にコメントも付ける。

#### 5-2-6 ディクトグロス (dictogloss)

ディクトグロス (dictogloss) と呼ばれる文章復元法もテキストの題材内容を重視した読後活動 (post-reading activity) であり, アウトプット活動を促す有効な学習法である。一般的に比較的短く, 内容の濃い (short & dense) まとまった文章を使用する。

まとまった文章を聞く (未習のもの)

↓

学習者はメモを取りながら聞く

↓

ペアまたはグループで互いにメモを突き合わせえて, 確認, 修正を行う。

↓

聞き取ったことを基にペアまたはグループで協力してテキストを復元

していく。

#### 5-2-7 ストーリー・リテリング (story retelling)

アウトプットを自然な形で引き出す効果的な読後活動。

提示 (presentation)

↓ 絵や写真, 単語カードを用意する。

理解活動 (comprehension)

↓ 題材内容の深い理解を促す。和訳プリントを配布。

練習 (practice)

↓ 文型練習, 単語発音練習を含め, 音読練習を中心に理解した表現を表現できるように

↓ する橋渡しの練習。

産出活動 (production)

教師が導入で使った視覚補助 (絵, 写真, 地図) をして, ストーリー・リテリングを行う (以上, 村野井 2006)。

### 6. 通訳訓練法を活用した指導事例(1)

越智 (2005) では高校生に対して通訳訓練法を導入した授業を展開している。それによると英語教育の一環として通訳訓練を行う傾向は大学では増加の一途を辿っているが, 高校では未知数である。通訳訓練法を用いて, 体を使うことで言葉の習得をしていく一連の体験的言語学習をスポーツに例えることができる。

高校2年生の特進国際コース33名を対象に通訳訓練法を取り入れた授業を行ったレポートがある。主に使用する手法は①語句のクイックレスポンス, ②シンクロリーディング, ③スラッシュリーディング, ④サイトトランスレーション, ⑤シャドーイング。

授業終了後のアンケート調査によればかなりの生徒が「英語力が伸びた」と実感している。ただし①試験結果での有意差は明確でない, ②授業の進

度が遅くなる、③大学入試を目標とした授業とは両立しないなどの課題が残った。

## 7. 通訳訓練法を活用した指導事例(2)

飯塚（2009）によると日本の大学生の TOEIC 平均点は 450～480 点であることに鑑み、大学における通訳関連プログラムは英語力向上を主眼に置くのは自然である。また全体の 80%の学生が「英語力を高めたい」という理由で通訳コースを選択している。

一般的な通訳訓練は次の通りである。A 通訳演習①逐次通訳演習、②サイトトランスレーション演習、③同時サイトラ演習、④同時通訳演習、B 個別技能訓練⑤シャドーイング、⑥リテンション＝リプロダクション、⑦クイックレスポンス、⑧パラフレージング、⑨ノートテーキング、⑩サマライゼーション、⑪スラッシュリーディング、⑫文頭から訳出技法の習得、⑬デリバリー、C その他の訓練法⑭音読とプロソディー分析、⑮区切り聞き／訳、⑯スピードリーディング、⑰ブラックボックスリーディング、⑱ディクテーション、⑲語彙増強などが挙げられる。

その中で通訳訓練法を利用した語学トレーニングは以下の 8 項目である。①背景知識の収集と発表、②訳語の確認と発音練習、③語句のクイックレスポンス練習、④聞き読み、⑤プロソディー・シャドーイング、⑥サイトトランスレーション、⑦逐次通訳練習、⑧プロソディー分析。

しかし 2007 年鈴木 の調査によるとシャドーイング群の中で唯一有意差が現れたのは LL 教室で実施された未知テキストのシャドーイングのみである。

ディクトグロス（聞こえてくる英語の要点をノートテーキングし、それをもとに話の全体像を復元しオリジナルテキストと比較する練習方法）は自ら新しい情報を発信しようとする意識を高めるものとしてスピーキング力の向上に有効である。ディクトグロス活動を組み入れたリスニング練習

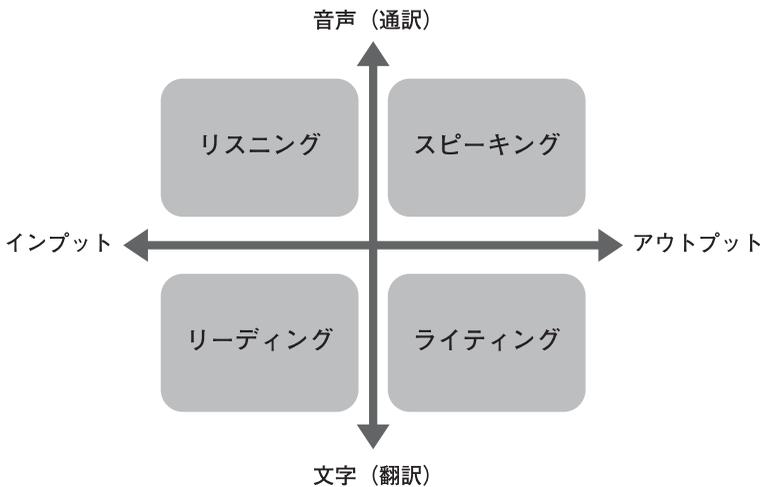
にも大きな有意差が現れた。単に英語を聞き流すだけでなく、メモを取り、次に何が聞こえてくるのかを予測する認知処理をも活性化したため、リスニングテストで統計的な有意差が現れた。ディクトグロス(シャドーイング(模倣の域を出ない))の代替手段として取り入れるとリスニング能力向上に効果がある。

またインプットであるシャドーイングとアウトプットであるリプロダクションを組み合わせるとスピーキング能力の向上に効果がある。

### 第三章 研究のまとめ

各研究結果から、筆者なりに四技能を図式化してみた。マトリックスを使って言語を左右に分けインプットとアウトプットに振り分けた。さらに上下に分けそれぞれを音声と文字に振り分けた。するとマトリックスの中で四技能がそれぞれどのカテゴリーに位置するのが明確になった。

これを見ると通訳行為はリスニングとスピーキングの橋渡し、翻訳行為



はリーディングとライティングの橋渡しそのものであることが明確である。

人間の言葉は音声が基盤となっている。①読み書きが一般的になったのは印刷技術が発達した以降のこと。②文字を持たない言語が世界には多く存在する（上海語が広東語も文字が存在しない）。③子供の言語発達は音声からスタートする（以上、門田 2006）。この三点を考えたとき、リスニングの重要性が一層明確となってくる。

従って、四技能の均衡した能力向上には翻訳の学習、通訳の訓練を行うことは正しい方向であると確信することができた。

上述のインプット法、アウトプット法、およびインプットからアウトプットの橋渡しの練習法はいずれも中国語で同じように応用できる。さまざまな専門書や論文で挙げられている方法は外国語という同じ枠組みで応用できないものはなく、すべてが有益な貴重な指導法、習得法として実際の授業で使用できるものばかりであった。

また学生からのアンケートによると「テキスト」以外の情報収集型の授業（笑い話やNHKの中国語版ニュース）が興味深かったとの結果もあり、これ踏まえて、今後はインプット重視型の授業、インタラクティブな授業に力を注ぎたいと考える。

さらに今後研究を進展させ、中国語の授業でこれらの方法を実際に使用し、その効果、教材などについて検証をし、教材作成などを行っていきたい。

#### 参考文献

- 高等学校学習指導要領解説（外国語編・英語編）文部科学省，平成 21 年 12 月  
白井恭弘著「外国語学習に成功する人，しない人：第二言語習得論への招待」，  
岩波書店，2004
- 早田武四郎，加澤恒雄著「英語教育における訳読教授法の功罪およびその効果的  
活用に関する一考察」和歌山大学教育学部教育実践研究指導センター紀要  
No. 4, 1994

Krashen 「The Natural Approach: Language acquisition in the classroom」  
Oxford, 1983

村野井仁 「第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法」, 大修館書店, 2006

白畑知彦編著, 若林茂則, 須藤孝司著 「英語習得の常識非常識」 大修館書店, 2004

越智美江 「高校における「通訳訓練法」を取り入れた言語教育の効果と展望」 通訳翻訳学会会報, 2005

飯塚秀樹 「通訳訓練法による英語力向上の有意性と語学指導への応用 — 最新のSLA 研究の視座を交えて —」 通訳翻訳学会会報, 2009

門田修平 「第二言語理解の認知メカニズム — 英語の書きことばの処理と音韻の役割」 くろしお出版, 2006

(原稿受付 2014年9月25日)



〈研究ノート〉

# 日本の大学における台湾事情と 言葉をめぐる授業の実践報告

樂 大 維

## 提 要

筆者所任教の大学中文系，毎年都有多名學生赴中國大陸與臺灣長期或短期留學。從臺灣歸國的學生反應，自己過去所學的中文和當地產生了極大的差異。雖臺灣與中國大陸兩地同是使用中文，但因兩地的發音，文字及詞彙等有所不同。因此，筆者事先了解其他臺灣籍教師如何教學，並嘗試在日本大學的「中國區域研究（臺灣情勢）」與「臺語」兩項課程中導入臺灣的華語文教育，將其課程實踐的過程及課後評鑑，向有意推廣臺灣華語文的教師們分享。

キーワード：日本，大学，台湾，中国語，授業実践

## 1. はじめに

筆者の勤務する大学の中国語学科では，毎年中国語圏へ短期・長期留学する日本人がおり，卒業後，現地の大学院に進学する者も大勢いる。中国語は中国大陆の共通語であり，台湾の共通語でもあるが，台湾での留学を終えた日本人学生は現地の中国語とそれまでに日本で勉強した中国語とが異なるのを深く実感したそう。例えば，中国では「簡化字」（簡体字）とピンインが使用される一方，台湾では「正體字」（繁体字）と注音符号が使用される<sup>(1)</sup>。台湾では，中国の「早上好」ではなく，「早」「早安」がしばしば使用されるといったように表現も異なることもある。

遠藤雅裕(2010)によれば、台湾は1945年の日本の敗戦後、国民党政権(中華民国)に接收され、それとともに、北京語を基礎とした標準中国語が持ち込まれた。〈中略〉台湾の標準中国語は、中華人民共和国の標準中国語と基本的に同じである。しかし、さまざまな原因で、両者は異なったものとなっている。この原因としては、おもに言語政策によるものと自然発生的なもの二つがある。まず、言語政策の相違によって、文字や字音など、規範レベルでちがいが生じている。〈中略〉このような標準中国語は従来「台湾国語」と称されていたが、このことばには「なまった」「正しくない」というマイナスのイメージがないわけではない。そこで、ここではより中立的と思われる「台湾華語」という呼び名で、この標準中国語を呼ぶことにすると述べる(p.18)。

留学のための事前研修会が行われるが、現地の注意事項や文化の説明などが主で、台湾華語の語学の練習は殆どできないのである。台湾留学希望者に限らず、中国語を専攻しており、中国語の知識に精通することが望まれる学生は、台湾の言葉や歴史、そしてそれに根差す文化を知る必要がある。そこで、筆者は授業に台湾華語と事情を導入しようと考えた。

現在、中国語学科で筆者が担当している授業は「中国地域研究-台湾事情」(二年生以上履修可能・前期のみ・一単位)と「台湾語」(三年生以上履修可能・全学期・二単位)である。「一年生から中国の簡体字とピンインを学んできた履修生は、二年生や三年生になった時に、どのように台湾華語を身に付けるか。またいったいどんな教材を選べば良いか」この二点に主眼をおいて主体的に学習する手段をいろいろ試行してきた。そして、授業実践を通じて、自分の中国語教育能力を高め、日本における台湾の外国人向けの中国語教育を向上させることに専念していきたい。

## 2. 中国地域研究 ― 台湾事情授業における実践報告 ―

### 2.1 A 先生の教え方について

今後の授業実践の参考にする為、ほかの先生の教え方について予備調査をした。まず、同じ所属学科の台湾出身の教員である A 先生<sup>(2)</sup>を対象に台湾華語の教え方について1回40～60分程度インタビュー調査を行った。本インタビューは、次の3つの点について尋ねるものであった。

#### 1) 台湾における外国人向けの中国語教育について

台湾の外国人向けの語学センターでは、発音記号は注音符号のみならず、ピンインも教えている<sup>(3)</sup>。台湾の国民教育は繁体字だけ実施しているため、外国人学生にも繁体字を教えているが、簡体字の学習をしたい外国人学生がいるなら、特別クラスを開設することも可能である。(A先生)

#### 2) 日本で中国語を教える際心がける点について

日本は中国大陸の中国語教育を中心としていることを知っていたので、驚きはなかった。日本も漢字圏の国の為、漢字の書き方について特別な指導をすることはないと思っている。ただし、たまに一部の簡体字の繁体字表記を教えることもある。また、字形の違いがあれば、学生に指摘して注意するようにする。例えば、日本漢字の「伝」、簡体字の「传」、繁体字の「傳」<sup>(4)</sup>がそれぞれ異なるというような点である。ほかにも、中国大陸と台湾における言語の違いをなるべく教えるようにしている。(A先生)

#### 3) 台湾華語の教え方について

台湾の文化を紹介する為、自身でプリントを作成したり、日本で台湾の映画を購入したりする。私は台湾政府から拓殖大学に派遣されてきた中国

語教員という役割を果たせるように、授業で台湾の事情と文化を紹介するべきだと考えている。それにしても、どの程度の割合で台湾華語を教えるかということは学生のニーズ次第である。履修生の学習目標をあらかじめ理解しておかなければいけない。(A 先生)

#### 4) まとめ

台湾の国民教育は繁体字しか実施していないのが現状である。したがって、台湾では、外国人向けの語学センターも繁体字しか教えていない。これが繁体字の学習を希望している外国人が留学先を台湾に決める理由の一つである。それに対して、殆どの日本の大学では簡体字しか教えていない。台湾でも、日本の大学でも、中国語の全体像をつかむことができない恐れがあるように思える。そこで、簡体字と繁体字の両方を勉強することが重要であろう。

### 2.2 授業の実施

平成 23, 24 年度に授業が CALL 教室<sup>(5)</sup> で開講された。24 年度の授業の流れについては、下記のような手順で行った。次の表 1 をご覧いただきたい。

表 1 「中国地域研究－台湾事情」の授業の流れ

小テスト ↓	前回教えた 10 個の語彙を暗記してもらおうという小テストを実施する。
印刷物 1 による解説 ↓	台湾の教育制度、交通事情、気候等の分野にわたり、知識面を充実させる。
印刷物 2 による解説 ↓	台湾の苗字、スポーツ等の分野でよく使われる語彙について解説する。
ウェブサイトによる解説	台湾で歌われている日本のカバー曲を聞かせる。

小テストの実施目的は、履修生が前回教えた語彙を正しく理解できたかを知ることと、理解できていない所をつかむことである。

教材については、現在、日本人の学生に対して、台湾華語や文化、事情に関する教材を編集したものは少なく<sup>(6)</sup>、筆者は印刷物とマルチメディアを用意し、授業に臨むようになった。印刷物1は各主題を設定し、台北駐日経済文化代表処に配布されたパンフレットや台湾の観光局と外務省のウェブサイト上に掲示されている情報を利用して、作成したものである。印刷物2は印刷物1の主題に合わせて、台湾でよく使われる語彙を10個ほど紹介する。語彙の例を下記の表2で示す。

授業中黑板や印刷物で、一年生で既習した簡体字を用いて、未知の繁体字を認識させるようにした。注音符號を記憶するには時間がかかるうえ、世界ではピンインの方が普及しているため、発音記号は授業中始終ピンインを使用した。語彙の例を次の表2で示す。

授業が終わる前の10分間、ウェブ上でのマルチメディアを用いて、台湾で歌われている日本のカバー曲を聞かせる。聞き慣れた曲によって、履修生は台湾の曲に興味を持つにつれて、さらに勉強をすすめる効果が期待できる。しかも、「華流」<sup>(8)</sup>の魅力で講義の活性化も図った。

### 2.3 授業の評価

授業評価はA先生に評価してもらった。授業後に、授業実践について

表2 語彙の例

ピンインと繁体字 (注音符號付き)	簡体字	日本語訳
dòng wù yuán <sup>(7)</sup> 動 物 園	动物园	動物園

注：声調記号は縦書きの時は最後の母音字の右上方に書くが、本稿では一番下に書くようにする。

A 先生に改めて 90 分程度インタビューを行った。そのインタビューから得た情報や筆者の内省を基に、下記のように授業を修正していく。

- 1) 「小テスト」「印刷物 1 による解説」「印刷物 2 による解説」「ウェブサイトによる解説」からなる授業の全体の流れにおけるそれぞれの実施時間の明確化を行う。
- 2) 印刷物としては台湾の国歌<sup>(9)</sup> は実用度が低いかもしれないので、台湾の宗教（媽祖<sup>(10)</sup> など）や歴史も重要な為増やす。
- 3) 印刷物 1 と印刷物 2 では、主題がたまた異なる場合もある。履修生が授業内容を理解しやすくする為、両方の主題を一致させる。

また、この授業の履修人数が多い余り、私語がたびたび発生した点に気付いた。今まで学生を口頭で注意してきたにもかかわらず、これ以上私語が続いた際、他の履修生の授業を受ける権利を保障するために、減点するという対応方法を取ろうと考えている。

### 3. 台湾語授業における実践報告

#### 3.1 B 先生の教え方について

今後の授業実践の参考にする為、ほかの先生の教え方についての資料を集めた。具体的には、ウェブサイト上の講義要項から、学習目的と学習内容と教材を調べた。学科内でもう一人台湾出身である B 先生<sup>(11)</sup> の講義要項<sup>(12)</sup> によると、台湾の言語と文化は時代の流れにしたがって変わることであり、学習目的として、台湾語だけでなく、一層台湾の伝統と現代文化の違いも履修生が理解することを挙げている。また、履修生が台湾語を話しやすい雰囲気を作った。

学習内容に関しては、前期は台湾語の発音から、民謡や童謡、歌を通して、台湾語の文法と中国語の文法との比較、台湾の地理や歴史、文化、生活を紹介するほか、履修生が提出した課題を皆で読む機会を作った。後期

は台湾語の声調変化、映画鑑賞、「有」構文や助詞など文法説明、台湾語のアナウンスと観光フレーズ、履修生の台湾語学習の体験談の発表などである。

教師は教室で大陸中国語を使い、教材も主にプリントを使い授業を行っていた。CDとDVD、テープ、カレンダー、ポスターも使った。教科書は『CD エクスプレス台湾語』（2002, 村上嘉英, 白水社）を使用した。

この調査を経て、筆者は以上のように台湾語を授業の中心とした。しかし、台湾でよく使われる言語は台湾華語をはじめ、台湾語、客家語、先住民それぞれの言語である。台湾語より、台湾華語を使用する人数が大半を占めているため、台湾の中国語を履修生に教えたほうが有利だという点で、台湾華語も授業に取り入れたいと考えた。

### 3.2 授業の実施

平成25年度に、授業が一般の教室<sup>(13)</sup>で開講された。教科書は『ニュー エクスプレス台湾語』（2009, 村上嘉英, 白水社）である。前期の授業で、B先生の教え方を踏まえて、台湾語の知識を教えると同時に、マルチメディアにおけるホームページやDVD、写真を使って、台湾の名所や食文化など提示した。一回の授業時間は90分である。授業の流れについては、次の表3で示す。

表3 毎回の授業の流れ（前期）

小テスト	前回教えた本文を暗記してもらうという小テストを実施する。	10分
↓		
教科書による解説	週に一度一課のペースで進んでいる。	40分
↓		
グループ分けの会話練習	一組ずつ履修生の会話を聞いていく。	20分
↓		
マルチメディアによる提示	台湾の文化や地理などを紹介する。	20分

後期から、履修生が台湾華語に触れる機会を増やしたいということで、台湾語の知識はもとより、台湾華語の語彙とフレーズを授業に加えるようにした。授業の流れについては、次の表4で示す。

後期から教えた常用語彙は何かを説明する。その語彙の選択範囲は「華語文能力測驗」の中から選んできたものである。「華語文能力測驗」(TOCFL: Test of Chinese as a Foreign Language)とは、平成13年から、台湾で中国語能力試験の企画が開始され、「台灣師範大學國語教學中心」(台湾師範大学国語教学センター)、「華語文教學研究所」(大学院中国語教育研究科)及び「心理教育測驗中心」(心理教育試験センター)の三つの研究チームで共同開発を始めた試験である。

現在「國家華語測驗推動工作委員會」(国家中国語試験推進委員会)によって実施される。試験は「華語文聽力測驗」(中国語リスニング試験)、「華語文閱讀測驗」(中国語リーディング試験)、「華語文口語測驗」(中国語スピーキング試験)、「華語文寫作測驗」(中国語ライティング試験)で

表4 毎回の授業の流れ(後期)

小テスト	前回教えた10個の語彙を暗記してもらおうという小テストを実施する。	10分
↓		
教科書による解説	週に一度一課のペースで進んでいる。	30分
↓		
グループ分けの会話練習	一組ずつ履修生の会話を聞いていく。	20分
↓		
台湾の常用語彙の解説	黒板に10個の語彙を書いて教える。	10分
↓		
台湾の常用フレーズの解説	印刷物で約10個のフレーズを教える。	10分
↓		
台湾の音楽の紹介	台湾で流行の歌手の曲を聞かせる。	10分

あり、コミュニケーション能力を重視する「ヨーロッパ言語共通参照枠」(CEFR)に対応できるように、レベルは「入門基礎級」(入門級 A1, 基礎級 A2), 「進階高階級」(進階級 B1, 高階級 B2)と「流利精通級」(流利級 C1)に分かれている。

平成 25 年 5 月に「國家華語測驗推動工作委員會」によって更新された「華語八千詞」(中国語八千語彙)でそれぞれの級別に必要とされる単語数(語彙数)が明記された。表 5 の通りである。なお、入門級の 500 個の語彙は 12 の「任務領域」(任務分野)に分類されている。表 6 の通りである。

表 5 レベル分け

①入門級 (A1)	500 個
②基礎級 (A2)	1,000 個
③進階級 (B1)	2,500 個
④高階級 (B2)	5,000 個
⑤流利級 (C1)	8,000 個

表 6 入門級の 12 分野

① 個人資料 (個人情報)	126 個	⑦ 與他人的關係 (他人との関係)	32 個
② 工作 (職業)	18 個	⑧ 旅行 (旅行)	57 個
③ 教育 (教育)	62 個	⑨ 健康及身體照護 (健康・身体メディカル)	19 個
④ 房屋與家庭, 環境 (家屋, 家庭, 環境)	43 個	⑩ 購物 (買い物)	36 個
⑤ 日常生活 (日常生活)	10 個	⑪ 飲食 (食文化)	37 個
⑥ 閒暇時間, 娛樂 (余暇時間, 娛樂)	42 個	⑫ 其他 (その他)	18 個

表7 フレーズの例

中国語	
繁体字 (ピンイン・注音符付き)	简体字 (繁体字と異なる表現だけピンインを付ける)
<p>nǐ jiā yǒu jǐ ge rén</p> <p>A：你<sub>ㄩˇ</sub>家<sub>ㄐㄧㄚ</sub>有<sub>ㄩˇ</sub>幾<sub>ㄐㄩˇ</sub>個<sub>ㄍㄜ</sub>人<sub>ㄖㄣˊ</sub>？</p> <p>sì ge rén yǒu wǒ bà mā</p> <p>B：四<sub>ㄙˋ</sub>個<sub>ㄍㄜ</sub>人<sub>ㄖㄣˊ</sub>，有<sub>ㄩˇ</sub>我<sub>ㄨㄛˇ</sub>爸<sub>ㄅㄚˋ</sub>媽<sub>ㄇㄚ</sub>、</p> <p>jiě jie hàn wǒ</p> <p>姐<sub>ㄐㄩˇ</sub>姐<sub>ㄐㄩˇ</sub>和<sub>ㄏㄜˊ</sub>我<sub>ㄨㄛˇ</sub>。</p>	<p>kǒu</p> <p>A：你家有几口人？</p> <p>kǒu</p> <p>B：四口人，有我爸妈、姐姐和我。</p>
日本語訳	
<p>A：何人家族ですか？</p> <p>B：4人です。父，母，姉と私です。</p>	

後期から台湾語の授業で、毎回上記の入門級の12分野から選び出した10個の語彙ずつを履修生に教えている。簡体字と日本の漢字の書き方と表現に大きな違いがある語彙を中心に取上げた。次の回の授業でこの10個の語彙の小テストも行う。

台湾の常用フレーズは何かというと、筆者自身で開発した教材である。毎週、教科書の本文の内容に応じた10個のフレーズを作成する。簡体字やピンイン、注音符号、日本語訳など付記される。とりわけ、簡体字の方にピンインを付けないことになるものの、繁体字と異なる表現が出たら、ピンインを付けるようにする。フレーズの例を表7で示す。

### 3.3 授業の評価

授業評価は履修生にアンケート調査を実施した。平成25年度前期の大学内で行われた「授業改善のための学生アンケート科目別集計表」において、①狙いの明確さ、②難易度、③講義要項との進み具合、④進度、⑤声

表 8 授業改善のための学生アンケート科目別集計表

	有効 回答数	エラー 件数	5	4	3	2	1	標準 偏差	全体 平均値
①	22	0	12	7	3	0	0	0.7	4.4
②	22	0	1	8	12	1	0	0.7	3.4
③	22	0	15	4	3	0	0	0.7	4.5
④	22	0	0	0	22	0	0	0.0	3.0
⑤	20	2	18	2	0	0	0	0.3	4.9
⑥	22	0	17	3	1	1	0	0.8	4.6
⑦	22	0	13	6	1	2	0	1.0	4.4
⑧	22	0	14	6	2	0	0	0.7	4.5
⑨	22	0	11	6	5	0	0	0.8	4.3
⑩	22	0	13	6	3	0	0	0.7	4.5
⑪	22	0	18	2	2	0	0	0.6	4.7

の大きさ、⑥教材等の効果、⑦教室内の雰囲気、⑧宿題・課題、⑨理解しやすさ、⑩見方・考え方が深まる、⑪満足度、といった項目の結果は、表 8 の通り<sup>(14)</sup>である。

アンケートにおける各項目の全体平均値から、ほぼ「そう思う」が 80% となることが解明された。その一方、難易度と進度はどちらとも言えないことも検証された。全項目でプラスの評価をもらったといえよう。自由記述欄において、「授業は毎回楽しいです」や「先生は魅力のある先生です。生徒を引きつける力を持っています。ありがとうございます。楽しい授業でした」、「托老师的福，我会说一点儿台湾话了。老师的课很愉快啊！（先生のお蔭で、台湾語を話せるようになりました。先生の授業は楽しいです）」、「教室に時計がほしいです」など、様々な回答が寄せられていた。後期の授業では、より幅広く台湾を理解してもらえる新しい内容を取り入れたので、次のアンケート調査の結果が期待されるものと考えている。

#### 4. 将来の展望

本稿では、台湾に留学してきた学生から問題意識を持ちつつ、解決する方法を考えた。台湾華語と事情をめぐる授業実践という表題で行った授業であるが、まだまだ試行錯誤の段階であり、工夫の余地は多分にある。

中国語と言っても、中国大陸（簡体字・ピンイン）と台湾（繁体字・注音符號）との二つのシステムに明らかに分けられると思われるが、日本の大学では中国大陸の普通話の中国語教育一辺倒である。本稿では、勤務する大学の授業に台湾事情を導入したのは最初の小さな一歩が、次の一歩を踏み出す大きな原動力になると言えるだろう。

今後、各大学に浸透していくようにするのは大きな課題である。台湾には、「台湾青年數位服務協會（Youth E-Service, 略名：YES）」という協会がある。これは各国でeラーニングを通じ活動するボランティアの「若者の国際交流を支える重要な役割」をたたえ、若者をはじめとする非営利組織である。この協会の力を借り、全国の大学の中国語学科で昼休みの時間を活用し、台湾事情の公開講座を開こうと検討している。さらに、多くの方々に台湾への関心を高めてもらいたい。

また、今後の課題として問題点を指摘しておく。本稿は日本の大学の選択科目の授業における台湾の外国人向けの中国語教育の実践報告である。しかしそうした分析手法では十分に捉えきれない問題がある。授業の小テストから繁体字の習得が難しい履修生が大勢いることが明らかになった。簡体字と日本の漢字から繁体字に向けた指導法の開発が求められている。

本稿の目標は、この研究成果を台湾の外国人向けの中国語教育の新任教师と経験者に良い授業のモデルとして参考にしてもらうことである。一方で、これからは、アジア並びに世界へと羽ばたき、活躍できる真の国際人を育成することがますます求められる。国際理解と文化交流を進めるにあ

たって、筆者は将来日本で台湾出身の中国語教師として国際理解に力を注ぎたい。

#### 《注》

- (1) 台湾政府のホームページによれば、中国で使われる文字を「簡化字」（日本語訳：簡体字）といい、台湾で使われる文字を「正體字」（日本語訳：繁体字）というそうだ。「正體字」（標準字ともいう）とは、古代より伝わってきた正統的な文字であるため、「繁體字」とは言えない。詳しくは台湾教育部（日本でいう文部科学省）のホームページ上にある「標準字與簡化字對照手冊」を参考にしてください。
- (2) 中国語学科の台湾人教員である陳盈樺先生のご協力に深く感謝申し上げます。
- (3) 2013年の12月に、台湾にある5つの語学センターを調査したところ、2校はピンインのみで授業をし、残りの3校は注音符号とピンインに対応していた。教科書もそれらに対応した教材を使用していた。
- (4) 繁体字は複雑なため、一部習慣として独自に発展した簡略漢字が使用されている。繁体字の「傳」を簡略化し、「伝」と書くこともある。そのような簡略化を台湾では「異體字」という。「異體字」と日本の当用漢字の書き方は似ているし、簡体字はちょっといい加減なところもあるが、基本は草書体である。今後、このあたりに共通の基盤を見出すことに取り組んでみようと思った。「異體字」は正式な漢字表記ではないため、学校教育では主に「正體字」（標準字）で授業が行われている。注(1)、(3)、(4)に関しては、長谷部茂先生より内容を具体的に記すようご指摘をいただいたので、調査した。
- (5) 「CALL教室」(Computer Aided Language Laboratory)とは、PCやヘッドセットを備えた教室である。
- (6) 《快樂学漢語・説漢語》は北京語言大学および国立台湾師範大学華語文教學研究所の協力のもと開発された、大陸中国語と台湾中国語を両方表記した教材である。
- (7) 漢字のピンインは一字一音で中国語学習には便利で参照できる。
- (8) 「華流」(ファァーリユウ)とは、ジャパンナレッジ(インターネット百科事典)にも定義されているが、「中国圏(中国・香港・台湾)発のエンターテインメントということである」とされる。
- (9) 参考資料の「中国地域研究－台湾事情」という講義の内容をご覧下さい。

- (10) 「教育部重編國語辭典修訂本」(台湾文部省のオンライン辞典)によれば、「媽祖」とは「民間對天上聖母(傳説中的海神)親切的稱謂」(伝説の中の海神への親しい呼称)ということである。
- (11) 中国語学科の台湾人教員である陳雅雪先生のご協力に深く感謝申し上げます。
- (12) 講義要項は中国語だが、筆者が日本語に翻訳した。
- (13) この大学にはAV 機器が揃っているCALL 教室もあるが、本授業は一般の教室で行われた。
- (14) 選択肢の凡例：5：強くそう思う，4：そう思う，3：どちらとも言えない，2：そう思わない，1：全くそう思わない

#### 参考文献

- 樂大維 2011. アクションリサーチを導入した台湾中国語教育推進の初歩的過程, 『異文化交流』: 2011 Vol. 1, 15-21 頁. 拓殖大学中国語学科翻訳研究会。
- 遠藤雅裕 2010. 台湾華語入門, 『中国語ジャーナル』: 2010 No. 3, p. 18. 東京: アルク。

#### 用例出典

國家華語測驗推動工作委員會

<http://www.sc-top.org.tw/hinese/download.php>

臺北市政府推行使用正體字說帖

<http://www.taipei.gov.tw/ct.asp?xItem=40689&CtNode=5443&mp=100032>

(原稿受付 2014年8月18日)

## 参考資料

### 1. 「中国地域研究－台湾事情」の印刷物 1：台湾の國民（台湾の国民）

中国地域研究－台湾事情  
樂大維

#### 台湾の國民

台湾は、華人または漢人が圧倒的多数を占める社会だと言われるかも知れないが、ここに伝わる文化はそのように概括できるほど単純ではない。断続的に移住してきた漢人は、それぞれ異なる言語と習慣を持つ多様なサブグループに分けられる。しかし、その後の通婚やマンダリンの普及などにより、今日の台湾では、それらサブグループ間の相違は曖昧になっている。また多様な漢人のサブグループだけでなく、南島語族の原住民と、近年の世界各地からの移住民によって、人種のるつぼとなっている。例えば近年は、東南アジアからの移住民が急速に増えている。

12 余りの民族に分けられる原住民族は全人口の約 2% を構成するが、社会的には、その文化に対する認識や評価が高まっている。政府や民間機構は、原住民の言語や文化の発揚に力を注いでおり、2005 年 7 月に設立された原住民テレビ局 (ITV) はその一つの例である。また、2005 年に「原住民族基本法」が制定されたことで、原住民の權益が一層保障されるようになった。同法は台湾の原住民族に関わるすべての法令を 3 年以内に改正することを求めている。

こうしたヒューマンニティの潮流の中で融合と相互作用は、社会を率直で前向きなものへ変えてきた。台湾社会は、世界中の多様な文明の要素を、調和した方法で取り入れている。環境の変化に対する台湾人の適応力こそ、自由、民主、人権、法治などの普遍的価値の推進と、台湾を主要経済国へと発展させてきた企業家精神の重要な要素なのである。

中華民国は世界で最も自由な国の一つである。ここ数年にわたり、アメリカのフリーダムハウスによる「世界自由度報告書」において、中華民国は常にアジアで上位の、または最も自由な国と評価されている。

参考資料：『中華民国のしおり』、行政院新聞局発行、2008 年（平成 20 年）8 月

2. 「中国地域研究－台湾事情」の印刷物 2：台湾人の姓氏（台湾人の苗字）

wáng 王 <sup>ㄨㄤˊ</sup> 王	chén 陳 <sup>ㄔㄨㄣˊ</sup> 陈	xǔ 許 <sup>ㄒㄩˇ</sup> 许	lǐ 李 <sup>ㄌㄧˇ</sup> 李	lín 林 <sup>ㄌㄧㄣˊ</sup> 林
zhāng 張 <sup>ㄓㄤ</sup> 张	yáng 楊 <sup>ㄧㄤˊ</sup> 杨	wú 吳 <sup>ㄨˊ</sup> 吴	huáng 黃 <sup>ㄏㄨㄤˊ</sup> 黄	liú 劉 <sup>ㄌㄧㄡˊ</sup> 刘
zhōu 周 <sup>ㄓㄡ</sup> 周	zhū 朱 <sup>ㄓㄨ</sup> 朱	lǚ 呂 <sup>ㄌㄩˇ</sup> 吕	fāng 方 <sup>ㄈㄤ</sup> 方	zhào 趙 <sup>ㄓㄠˋ</sup> 赵
shěn 沈 <sup>ㄕㄣˇ</sup> 沈	hé 何 <sup>ㄏㄜˊ</sup> 何	cáo 曹 <sup>ㄘㄠ</sup> 曹	sòng 宋 <sup>ㄙㄨㄥˋ</sup> 宋	zhèng 鄭 <sup>ㄓㄥˋ</sup> 郑
cài 蔡 <sup>ㄘㄞˋ</sup> 蔡	yóu 尤 <sup>ㄩˊ</sup> 尤	wèi 魏 <sup>ㄨㄟˋ</sup> 魏	qiū 邱 <sup>ㄑㄩ</sup> 邱	pān 潘 <sup>ㄆㄢ</sup> 潘
péng 彭 <sup>ㄆㄥˊ</sup> 彭	qián 錢 <sup>ㄑㄩㄢˊ</sup> 钱	shī 施 <sup>ㄕㄟ</sup> 施	lài 賴 <sup>ㄌㄞˋ</sup> 赖	sūn 孫 <sup>ㄙㄨㄢ</sup> 孙
táng 唐 <sup>ㄊㄤˊ</sup> 唐	luó 羅 <sup>ㄌㄨㄛˊ</sup> 罗	xiè 謝 <sup>ㄒㄧㄝˋ</sup> 谢	zhuāng 莊 <sup>ㄓㄨㄤ</sup> 庄	xú 徐 <sup>ㄒㄩˊ</sup> 徐

3. 「中国地域研究－台湾事情」の授業内容

回数	印刷物 1	印刷物 2	ウェブサイト
1	『新編実用漢語課本』の中の大陸の表現と台湾の表現の比較	挨拶用語	FUNKY MONKEY BABYS / 桜 (浪花兄弟：ザ・ドリフターズ / 你是我的 OK 編)
2	台湾の歴史	歴史的名作	アンジェラ・アキ / 手紙～拝啓十五の君へ (劉若英：レネ・リウ / 繼續給 15 歲的自己)
3	台湾の地理と気候	自然現象の表現	平井堅 / 瞳を閉じて (游鴻明：クリス・ヨウ / 我可以)
4	台湾の国花と国旗	世界各国の国名の表記	KIRORO / 未來へ (劉若英：レネ・リウ / 後來)

5	台湾の国歌	家族の呼称	ZARD / SUDDEN (任賢齊：リッチー・レン／永不退縮)
6	台湾の地図	台湾の地名	青山テルマ／そばにいるね (梁静茹：フィッシュ・リオン／没有如果)
7	台湾中国語の発音記号	助数詞	SMAP / 世界で一つだけの花 (張棟樑：ニコラス・チャン／ONLY ONE)
8	台湾の苗字	自己紹介の表現	夏川りみ／島唄 (梁静茹：フィッシュ・リオン／不想睡)
9	台湾の三字熟語	施設等の表現	森山直太郎 / SAKURA (張善為：チャン・シャンウェイ／真夏の櫻花)
10	台湾の童謡	音楽の種類 の表現	KIRORO / 長い間 (劉若英：レネ・リウ／很愛很愛你)
11	台湾のお土産	台湾料理	平井堅 / GAINING THROUGH LOSING (F4 / 流星雨)
12	台湾の祝日	年中行事	つじあやの / 風になる (梁静茹：フィッシュ・リオン／大手牽小手)
13	台湾の学制	文法用語の 表現	米米 CLUB / 君がいるだけで (金城武 / 只要你和我)
14	中国大陸と台湾の関係	地下鉄	桑田佳佑 / 悲しい気持ち (張震嶽：チャン・チェンユエ／就是喜歡你)
15	期末試験：レポート提出, アンケート調査 映画鑑賞：向左走向右走（邦題：ターンレフト・ターンライト）		

4. 「華語文能力測驗」の入門級の語彙（500個）

①個人資料（126個）

名字	姓	姓名	生日	來	公園	住	國家	中國	台灣
美國	日本	人	城市	街	路	號	號碼	電話	手機
打電話	電子郵件	結婚	年	去年	明年	今年	月	日	時候
小時	點	點鐘	分	分鐘	早上	上午	中午	下午	晚上
星期	星期天/ 星期日	週末/ 周末	天	天	昨天	今天	明天	現在	夏天
冬天	秋天	春天	大家	歲	年輕	老	男	男生	女
女生	先生	太太	小姐	小孩	家	家人	爸爸	媽媽	孩子
兒子	女兒	弟弟	哥哥	妹妹	姊姊/ 姐姐	好	真	很	太
非常	笑	高興	快樂	緊張	愛	喜歡	覺得	漂亮	好看
可愛	胖	高	矮	瘦	第	零	一	二	兩
三	四	五	六	七	八	九	十	百	千
萬	半	個	我	你/妳	您	他/她	我們	你們/ 妳們	他們/ 她們
在	在	從	是	的	誰				

注：下から1行目における「在」は「Prep・介詞」と「Adv・副詞」である。

②工作（18個）

醫院	辦公室	工廠	工人	老師	醫生	護士	司機	老闆/ 老板	同事
公司	買	賣	電腦	工作	上班	準備	忙		

③教育（62個）

學校	小學	中學	大學	年級	學生	上學	上課	下課	作業
功課	請假	考試	考試	圖書館	教室	洗手間/ 廁所	餐廳/ 飯館	歷史	數學
語言	科學	英文	華語/ 華文	黑板	筆	紙	課本	本	字
句子	注意	寫	聽	讀	讀書	說	說話	學	學習

練習	問	問題	為什麼	回答	參加	知道	懂	能	會
可以	休息	有趣	決定	張	圖片	畫/ 畫兒	畫	意思	記得
一些	一點 / 一點兒								

④房屋與家庭，環境（43個）

房子	房間	廚房	客廳	門	窗/ 窗戶	樓	樓上	樓下	電梯
家具	椅子	桌 (子)	沙發	床	開	關	電視 (機)	冷氣 (機)	洗澡
安靜	不錯	河	海	海邊	湖	山	樹	花/ 花兒	馬
狗	鳥	貓	雞	魚/ 魚兒	太陽	水	天氣	冷	熱
下雨	下雪	風							

⑤日常生活（10個）

穿	睡覺	起床	咖啡	茶	洗	方便	生活	用	新年
---	----	----	----	---	---	----	----	---	----

⑥閒暇時間，娛樂（42個）

開始	運動	運動	游泳	踢	足球	打	籃球	網球	棒球
比賽	比賽	騎	腳踏車/ 自行車	跑	跑步	走	走路	電影	電影院
票	音樂	表演	看	上網	以前	以後	等	輸	贏
有時候	常常	久	先	再	每	次	報紙	照片	書
唱歌 / 唱歌兒			玩 / 玩兒						

注：上から2行目における「比賽」は「VA・動作動詞」と「N・名詞」である。

⑦與他人的關係（32個）

朋友	介紹	認識	謝謝	不客氣	對不起	沒關係	再見	請問	怎麼樣
禮物	歡迎	晚會	做	信	信封	寄	接	郵局	銀行
警察	壞	幫忙	換	東西	叫	找	什麼 / 甚麼	嗎	
呢	喂 (ㄨㄟˊ) / 喂		吧						

⑧旅行 (57 個)

計程車	地鐵	車站	火車	飛機	飛機場 / 機場	公共汽車 / 公車	車 (子)	開車	帶
去	出去	進來	回	馬路	十字	洗手間 / 廁所	餐廳 / 飯館	歷史	數學
路口	中間	對面	附近	旁邊	筆	紙	課本	本	字
後 (面)	前 (面)	左邊	右邊	外面	裡面	下 (面)	上 (面)	這	那
哪	這裡 / 這兒	那裡 / 那兒	哪裡 / 哪兒	怎麼	旅行	飯店	旅館	地方	參觀
遠	近	快	慢	站	坐	離	往	送	地圖
過	拿	放	到	照相機	照相	風景			

⑨健康及身體照護 (19 個)

眼睛	身體	頭	頭髮	耳朵	手	手指 (頭)	肚子	累	健康
感冒	生病	受傷	餓	渴	舒服	藥	眼鏡	痛	

⑩購物 (36 個)

想	希望	便宜	貴	容易	難	要	好吃	商店	店
市場	重要	給	給	有	公斤	顏色	黃色	白色	衣服
襪子	褲子	裙子	鞋子	雙	大	長	小	短	新
錢	元	比	多少	小心	一樣				

⑪飲食 (37 個)

牛奶	肉	蛋	菜	餃子	飯	麵	湯	包子	蛋糕
麵包	水果	蘋果	香蕉	食物	飲料	果汁	酒	杯	杯子
請	吃	喝	多	多	少	甜	菜單	巧克力	幾
塊	碗	盤子	片	瓶	件	一半 / 一半兒			

注：上から3行目における「多」は「VS・状態動詞」と「Adv・副詞」である。

⑫其他 (18 個)

因為	所以	可是	和	跟	一起	沒	不	也	都
只	得	了	著	過	還是	可能	一定		

〈資 料〉

フアン・デル・エンシーナの  
戯曲における文法的特徴の考察  
(『我らが贖い主の受難と死の上演』(1496))  
(上)

廣 澤 明 彦

要 旨

本稿はスペイン演劇の創始者とも呼ばれるフアン・デル・エンシーナが1496年に発表した戯曲の1つを取り上げ、文法的注釈と語釈を加え、試訳を付した資料である。スペイン演劇やスペイン語史の研究者にとっての資料、大学専門課程の学生が古典スペイン語に触れる際の適切なテキストともなるべく、目指した。

キーワード：フアン・デル・エンシーナ、中世スペイン語文法、韻文

0. はじめに

1496年にサラマンカ（スペイン）でフアン・デル・エンシーナ（Juan del Encina）の『詩歌集』（“Cancionero”）が出版された。その中に収められた8つの戯曲のうち、最初の2作品に関して廣澤（2011, 以下EG1）及び廣澤（2013, 以下EG2）において、台詞の中に現れるレオン方言的特徴について考察した。本稿では『詩歌集』の3番目に数えられる作品に注

積を加え、その文法的特徴を紹介する。そして先行する2つの拙稿と大きく表題を変えた。即ち、本稿で扱うこの3番目の戯曲には「牧人」の代わりに現れるのは隠者の親子、聖女、天使であり、話す言葉は「標準的なスペイン語」(SJE, p. 52)で、のちに本文で扱うが(2行目の注釈)、レオン方言の痕跡はほとんど見当たらないからである。

底本はEG1, EG2で用いたペレス・プリエゴ(Pérez Priego)の注釈、監修による、エンシーナ(Encina, Juan del, “Teatro completo. Edición de Miguel Ángel Pérez Priego”, 1998, 以下, PPCA)を用い、適宜、アルベルト・デル・リオ(Alberto del Río)の注釈による、エンシーナ(Encina, Juan del, “Teatro. Edición de Alberto del Río”, 2001, 以下, DRRCR)も参照した。

SJEによればこの作品の脚韻はABBA-aBA、上演は1493年の聖週間(あるいは1496年の聖週間という説も紹介されている)であった(p. 52)。

尚この戯曲は先行して紹介した作品の倍ほどの368行という分量のため、上、下2回に分けて論考を進める。参考として付した訳は、全て試訳である。

## 1. 注 釈

Representación a la Pasión y muerte de Nuestro Redentor<sup>(1)</sup>

・Pasión: →pasión 「(キリストの) 受難」<sup>(2)</sup>。

訳

我らが<sup>あがな</sup>贖い主の聖なる受難と死の上演

---

(1) この箇所はタイトルである。

(2) →の記号は、現代のスペイン語の表記、及び語順を提示する場合に用いた。即ちA→B、「Aは現代のスペイン語ではB(の語順)」。以下同様。

1<sup>(3)</sup>. REPRESENTACIÓN A LA MUY BENDITA PASSIÓN Y MUERTE DE NUESTRO PRECIOSO REDENTOR.

• bendita: 形容詞 bendito, ta 「(キリスト教) 祝福された」。

訳

我が尊き贖い主の受難と死の上演。

2. Adonde se introduzen dos hermitaños, el uno viejo y el otro moço, razonándose como entre Padre y Hijo, camino del santo sepulcro.

• adonde: 先行詞は明示されていないが、劇を上演する場面と解釈する。cf. EG1 及び EG2 のいずれも前書き 2 番目の文。

• se introduzen: →se introducen <introducirse<sup>(4)</sup> 「(場面に) 入る」, つまり「登場する」。hermitaños: →ermitaños 「隠者」。

• moço: →mozo 「若者」。• razonándose: 「お互いに説明し合いながら」。razonar 「理由を述べる」の相互再帰の用法ととる。• Padre y Hijo: ここは現代の表記では y ではなく e を用いる。• camino de ~: 「～に向かう途中で」。• santo sepulcro: 「聖墳墓」(エルサレムのキリストの墓)。

訳

1 人は老人もう 1 人は若者という 2 人の隠者が登場、彼らは父と息子で聖墳墓へ向かう途中であると説明する。

3. Y estando ya delante del monumento, allegóse a razonar con ellos una muger llamada Verónica, a quien Cristo, quando le

---

(3) 前書きは散文であるので、便宜上一文ごとに番号を付した。

(4) <の記号について、A<B 「A は B に由来する」の意味で用いた。

llevaban a crucificar, dexó imprimida la figura de su glorioso rostro en un paño que ella le dio para se alimpiar del sudor y sangre que iva corriendo.

- monumento: monumento funerario で「慰霊碑」のことでもあるが、ここは2番目の文にある *santo sepulcro* の言い換え。
- *allegóse*: → *se allegó* 「近づいた」。主語は *una muger*。
- *muger*: → *mujer*。
- *quando*: → *cuando*。
- *llevaban*: → *llevaban* < *llevar* の直説法点過去3人称複数, 主語はこの段階ではまだ特定されていないので, 無人称とも解釈できる。「連れて行かれた」
- *dexó*: → *dejó* < *dejar* の直説法点過去3人称単数, 主語は *Cristo*。後続の *imprimida* (< *imprimir* の過去分詞。「印刷する」の意味であるが, ここは「跡を残す」と解釈) は直接目的語の *la figura* に一致する目的格補語。
- *para se alimpiar*: → *para limpiarse*。前置詞や接続詞が先行する場合に, 不定詞に対して後接の位置で用いられる無強勢代名詞の用法 (MPL, § 20.3.)。cf. EG1, v.<sup>(5)</sup> 120, EG2, v.191。 *alimpiar* は「ラテン語の *elimpidāre* より。他動詞, 廃用語, むぐう [*limpiar*]<sup>(6)</sup>」(RAE)。
- *iva*: → *iba* < *ir*, 後続の現在分詞とともに進行形を形成している。尚, 絵画や教会のレリーフに描かれるキリストの受難を扱った14の場面のうち, ベロニカの顔拭きはその1場面を構成している。しかしながらこの聖人ベロニカは伝説上の人物で, 新約聖書のいずれの福音書にも登場しない。13世紀にヤコブス・デ・ウォラギネにより著された『黄金伝説』(Vorigine, Jacobus de 著, 前田敬

---

(5) v. = verso 「行」。

(6) 引用箇所のうち, 原文の提示, 筆者の補足説明などが必要と思われる場合には, [ ] 内に記入した。

作他訳（2001）、『黄金伝説 1』）で言及されているヴェロニカ（Veronica のラテン語読み）が持っていたのはイエスの肖像画で、それとともにローマに渡り、ティベリウス帝の病気をその絵を見せることで治したとしている（§ 51, pp. 567-568）。

訳

間もなく聖墳墓の前に立とうという時、ベロニカと言う名の女が 2 人に近づき話し出す。キリストが磔刑のために引かれるとき、彼の顔に流れていた汗と血を拭うために彼女が手渡した布に、キリストは神々しい顔の跡を彼女に残した。

4. Va esso mesmo introduzido un Ángel que vino a contemplar en el monumento y les traxo consuelo y esperança de la santa resurrección.

- この冒頭は *adonde* を補い、並べ替えると、*adonde un Ángel va introduzido esso mesmo* と想定できる。*esso mesmo* は現代の表記ではそれぞれ *eso*, *mismo* となる。DRCR (p. 23) によると *así mismo* [= *asimismo* 「さらに、同様に」] の意味。*introduzido* → *introducido* < *introducirse* の過去分詞。*va* < *ir* + 過去分詞として用いられていると想定できるが、ここは動的な状態をあらわしているとは解釈できない。*adonde* によって導入されている節であることからこの *ir* は本来の用法の「行く」の意味と判断し、*introduzido* は主格補語ととる。即ち「登場する」。
- *contemplar en*: 自動詞として用いられている。「(en を従えて、～を) 深思する、黙想する、<sup>かつごう</sup> 渴仰する」(TSW)。「礼拝する (*adorar*)」(DRCR, p. 23)。

MED は他動詞の *contemplar* について、「他動詞、15 世紀、ほめ讃える (*ponderar*)」としている。これらから判断すると、

単なる墓参り以上の意味と言えよう。・traxo: →trajo。・esperança: →esperanza。・resureción: →resurrección「復活」。

訳

また1人の天使が登場し、聖墳墓を礼拝する。そして彼らに慰めと、聖なる復活の希望をもたらした。

Hijo	¡Deo gracias, padre onrado!	1
Padre	Por siempre, hijo.	
Hijo	¿Dó vas, que tanta prisa te das, con tus canas, ya cansado?	
Padre	¡Ay cuitado! Que dizen, mira, verás, qu'es Cristo crucificado.	5
Hijo	Cristo, nuestra claridad, nuestro señor, nuestro Dios, ¿por qué padeció?	10
Padre	Por nos, por pagar nuestra maldad.	11

1) deo gracias: ラテン語 deo gratias, 「神に感謝を。神様の御蔭にて」(LSGL)。「ごめん下さい(「神のおかげを持って」の意: 他家に入る時のことば)」(TSW)。ここでは父親への挨拶の表現。1) onrado: →honrado「誠実な, 正直な」。2) por siempre: 「永久に, 永遠に」。v.1 の deo gracias にかかるものとする。2) ¿dó vas, (...)? : 疑問詞として用いられている do。DRCR の版でも疑問詞であることを示すアクセント記号が付せられ, dóと表記されている。「どこに行くのですか」。「[do は] (場所の関係副詞) そこに」(TSW)。「(前置詞 de と副詞の o [「そこ, その場

所に]」の縮約形) donde [の意味], 今日では普通, 詩においてのみ使用。かつては ¿dolos? といった省略された文で, 3人称の前節の代名詞とともに疑問文で使用されていたが, これは ¿dónde están ellos? (「彼らはどこにいるのか」) の代わりである」(RAE)。ちなみに MPL (§ 22.) によるとこの疑問の副詞 do は, 16世紀までカスティーヤ語で用いられていた。アストゥリアスで, 副詞 u (カスティーヤ語の o に対応) に前接代名詞を用いた用法を挙げている。標準アストゥリアス語でも同様の用法を認めている (GRAM, § 18.1.4.4.)。即ち ¿úlos?。3) この行は, que te das tanta prisa と並べ替えてとらえる。darse prisa 「急ぐ」。ここの, que は意味の伴わない単なるつなぎ, 或いは理由の接続詞。3) prisa: DRRCR では priessa で表記。「[priessa は] 当時最も普通の形式であった (…)」(DRRCR, p. 293)。RAE には priesa の見出し語が記載されている。「(ラテン語の pressus より。premere 「狭める」の過去分詞) あまり用いられない語, prisa [のこと], 俗語として用いられる」。補足すると中性形の pressa に由来, 2重母音 ie を伴う形式の方が, 語源に忠実である。「スペイン王立アカデミーは既に [辞書の] 古い版で (例えば 1817 年の版), prisa の優勢を認めている。今日ではスペインのいくつかの地域で俗な用法 [として確認される]」(DRRCR, p. 293)。標準アストゥリアス語でも priessa が用いられる。4) canas: cana 「白髪」。5) cuitado: 形容詞, 「悲嘆にくれた, 不運な」。6) dicen: →dicen, 無人称で「言われている」, v.7 が従属節。6) verás: <ver の直説法未来 2 人称単数形, 「君は分かるだろう」。7) , qu'es Cristo crucificado→, que Cristo es crucificado 「キリストがはりつけにされた (と言われている)」。crucificar 「磔刑にする」の受動態。que の前のコンマは, v.6 の mira, verás という挿入があることによるものとする。8) claridad: 「明るさ」。10) padeció: <padecer 「(pasión 「受難」を) 被る」。10-11) ここでは 3 つの por が用いられている。v.10 の初めの ¿por qué padeció? の por は, 理由とも代替ともと

れる。「何故，あるいは，何の代わりに 難を被ったのか」。v.10 の 2 番目の por nos の por は，代替ととる。即ち「われらの代わりに」。v.11 の por は目的の意味，即ち para と同義ととる。「我々の悪を贖うために」。

10) nos: 「nosotros の代わりに用いられる。呼格を除く，曲用のいかなる格ともなり得るが，斜格では前置詞を必要とする」(RAE)。11) pagar: 「<sup>あがな</sup>贖う」の意味。cf. EG2, v.161。「我々の悪を贖うために」。

訳 (v.1-v.11)

息子 神に感謝を，高潔な父よ。

父親 永久に感謝を，息子よ。

息子 いったいどちらに向かわれるのですか，  
そんなにお急ぎで，  
すっかり御髪も白くなり，既にお疲れのご様子で。

父親 ああ悲しいことなのだ。  
いいか，今に分かることだが，  
<sup>キリスト</sup>救世主がはりつけにされたというのだ。

息子 我らが光明，  
我らが主，我らが神キリストが，  
いったいどうして御難に遭ったのですか。

父親 我らの代わりに，  
我らの悪を<sup>あぐ</sup>贖うためにだ。

Hijo ¿Y es verdad? 12

Padre Vámonos ambos a dos,  
si fuere tu voluntad.  
Que yo, cierto, allá camino 15  
por este valle desierto,  
por siquiera desde muerto

ver aquel Verbo divino:  
 pues es dino  
 de ser adorado, cierto, 20  
 allá voy a tino a tino. 21

12) y: 文頭で用いられる y は驚きなどの様々なニュアンスを伴って用いられる。12) es verdad: 肯定文であれば、「ほんとだ」(TSW), それの疑問文なので、「本当ですか」。13) vámonos: irse の 1 人称複数形の命令, 「行きましょう」。13) ambos a dos: 「2 人 [で] (los dos)」(DRCR, p. 23)。「両方とも, ふたつながら (強め)」(TSW)。14) si fuere tu voluntad: si を用いた条件節。帰結節は v.13. fuere は ser の接続法未来で, これが si の条件節で用いられると未来の条件の意味となる。ただし現代のスペイン語では直説法現在 (この場合 es が対応する) が用いられる。そしてここでの ser は一般動詞の意味で用いられている。「お前の意思が存在したら」。15) que: 理由か意味のない接続詞の que。15) cierto: 副詞で ciertamente 「確かに」の意味とする。15) allá: 副詞で「あちらへ」, 「はるかに」, 「昔」。ここは方向の意味ととり, 次の v.16 がその経路である。15) camino: 名詞ではなく, 動詞 caminar の直説法現在 1 人称単数, 「私は歩く」。16) por: 場所, 空間, 経路の用法。16) desierto: 名詞ではなく形容詞で, 「人の住んでいない」の意味。「人の住んでいない谷を私は歩く」。17-18) この 2 行を一まとまりとする。v.17 の, por は v.16 のものとは異なり, 説明的な理由, 原因の意味とする, 「何故なら」。この por に後続するのは v.18 の不定詞 ver で, , por ver aquel Verbo divino と並べ替えてとらえる。aquel Verbo divino は直接目的語, muerto は目的格補語。siquiera と desde の意味を加えないと, 「なぜならその神のみ言葉が死んだのを見たので」と取れよう。siquiera と desde はいずれも接続詞と副詞の両方の意味があるが, 定形動詞を伴う節が続いていないので, いずれも副詞と解釈する。17) siquiera: 否定の強調, 「さえ (～

ない)」。v.18 の ver にかかるものとする。17) desde: 「副詞, (詩・方 [詩語, 方言]) すぐに, ~するとすぐ」(TSW)。「(desde que の縮約形) 副詞, 13 世紀から 15 世紀, ~して以来 (desde que), ~するとすぐ (luego que), ~するとすぐに (así que), ~した後で (después que)」(MED)。muerto にかかるものとする。この 2 つの副詞の意味が加わると, v.17-v.18 は, 「何故ならあの神のみ言葉が死んだばかりであったのを見ることさえできなかったの」となろう。18) Verbo divino: 「神のみ言葉」, cf. EG2, v.79, 三位一体の第二位, つまりキリストのこと。19) pues: 接続詞で後続する es dino de ser adorado が理由の従属節, 主節は v.21。19) dino: 古語で digno のこと。vid. EG2, v.125。20) adorado <adorar 「礼拝する, あがめる」。ser adorado は v.18 の Verbo divino を受けた受動の表現, 「(神のみ言葉は) 礼拝されるに値するので」。21) a tino: 「手探りで」(TSW)。

訳 (v.12-v.21)

息子	何と, 本当ですか。
父親	二人で一緒に行こう, もしお前の準備が整ったら。 わしはこの人気のない谷を通して 間違いなくあちらに歩いて行く, 何故ならあの神のみ言葉が 死んでしまったのを見ることが叶わなかったからなのだ。 まぎれもなく, 礼拝されるのに ふさわしいお方なのだ。 だからわしは手探りでそちらに向かう。

Hijo	¿Y no sabes dónde está?,
	¿dónde le crucificaron?,

	¿para dó te encaminaron?	
Padre	No te cures, andacá.	25
Hijo	Andallá.	
Padre	Al lugar do le llevaron el rastro nos llevará. Que iva sangre corriendo, muy cruelmente açotado	30
	y de espinas coronado, cien mil injurias sufriendo, y gimiendo, la cruz a cuestras cargado, arrodillando y cayendo.	35

22-24) この3行は、v.22のsabesを主動詞として、3つの間接疑問の節（v.22のdónde está, v.23とv.24）が続く構造となっている。間接疑問文でありながら疑問符が用いられているのは、主動詞の部分が全体疑問文であるため。DRCRではv.23, v.24を独立した部分疑問文としている。その場合間接疑問文はv.22のみであるが、PPCAと文意に大きな差はないようである。22) está: 主語はv.18のVerbo divino, 即ち「キリスト」。23) le crucificaron: leは直接目的語の機能, 即ちレイスモ。cf. EG1, v.28. crucificar「磔にする, 十字架にかける」。24) para dó: 「どこに向かって」, vid. v.2. paraは「方向」の意味。24) encaminaron: encaminarには「人を導く」の意味があり。ここは3人称複数の主語を無人称と解釈, 「あなたはどこに向けて導かれたのですか」とする。25) no te cures: curarse「(～を) 気にかける」(TSW)の2人称単数否定命令, 即ち「心配するな」。25) andacá: 「anda「歩け [andarの2人称単数肯定命令]」と acá「こちらへ」の縮約, 15世紀, 「おいで (Ven) [の意味]」(MED)。26) andallá: この語を解説する資料を見つけれなかつ

たが、v.25 の andacá の構成から類推すると、anda+allá「あちらへ（場所の副詞）」の縮約が想定される。その場合「あちらへ歩いてください」の意味。ただし v.25 で「来い」と言われた返事としてはやや妙で、これから一緒に行く意味には取れない。もしこれが命令ではなく ando「私は歩く」+allá の縮約だとすれば、「(私は) そちらに行きます」の意味。27-28) 2行で1つの文、El rastro nos llevará al lugar do le llevaron. と並べ替えてとらえる。27) do: vid. v.2。後続する le llevaron は関係節、先行詞は lugar。le はレイスモ「彼を」、llevaron は無人称とする。「彼が連れて行かれたその場所へ」。27) al lugar: この a は v.28 の llevará からつながる。28) el rastro: 「(その場所で) 起こった事柄が地面に残した跡」(AUT), 「14 世紀及び 15 世紀, あるどこかの場所で起こった事柄が残した痕跡, しるし, 徴候」(MED)。このあと v.29 で言及される血の跡のことを指す。「この痕跡が我々を彼が運ばれたところへ導くだろう」。29-35) この箇所は定形動詞が v.29 の iva のみであることから、全体で1つの単文ととる。新約聖書の福音書の、いわゆるイエスの受難の場面である。29) que: 意味のない、あるいは「理由」の接続詞。後者であれば v.28 の rastro についての説明、「というの」。29) iva: →iba (<ir)。29) Que iva sangre corriendo.; ここは ir と現在分詞による組み合わせによる進行形ではなく、iva の主語は「キリスト」とし、sangre corriendo はコンマ (,) を補い、主動詞を補う挿入句ととる。即ち、Que iva, sangre corriendo, 「血が流れつつ、向かっていた」。30) açotado: →azotado < azotar 「鞭打つ」。v.29 の iva の主語の主格補語。「とても残酷に鞭打たれて (向かっていた)」。31) coronado: < coronar 「冠を被せる」。これも v.29 の iva の主語の主格補語。coronado de espinas とし、「茨の冠を被せられて (向かっていた)」。32) ここも語順を sufriendo cien mil injurias とする。現在分詞 sufriendo (<sufrir 「耐える」, 他動詞) は v.33 の gimiendo (<gimir 「うめく」) と同様に、v.29 の主動詞を修飾

する副詞。「無数の罵詈雑言に耐え、うめきながら（向かっていた）」。34) この行は *cargado* 「背負った」 (<*cargar* 「背負う」) が v.29 の *iva* の主語の主格補語ととる。la *cruz* の前に前置詞の *de* を補い、全体を *cargado de la cruz a cuestras* と並べ替えてとる。「十字架を背負わされて（向かっていた）」。35) この行の2つの現在分詞はいずれも v.29 の主動詞 *iva* を修飾する副詞、「跪き、何度も倒れながら（向かっていた）」。

訳 (v.22-v.35)

息子	ではどこにいるのかお分かりではないのですか、 どこで磔にされたのかも、 どこに向かって導かれているのかも。
父親	心配するな、こっちへおいで。
息子	分かりました。
父親	この痕跡が彼の運ばれたところへ 我らを導くことになるろう。 彼は向かわれたのだ、血が流れ ひどく鞭打たれ 茨の冠を被せられ、 無数の罵詈雑言に耐えながら、 そしてうめきながら、 十字架を背負わされ、 何度も跪き、転びながら。

Hijo	Y dime, ¿cuándo fue? Di,	36
	que maravillado estoy.	
Padre	Dígote, por cierto, que oy.	
Hijo	¿Oy, en este día?	
Padre	Sí,	

y no le vi, 40  
que tan lastimado voy  
que no se parte de mí. 42

36) y: 「(文頭で) で, そこで, ところで」(TSW)。36) dime: decir 「言う」の2人称単数の命令 di に無強勢代名詞の me が付いた形式。v.36 の di は, その代名詞が付かない単独の形式。36) , ¿cuándo fue?: cuándo →cuándo。fue<ser, 一般動詞として用いられ, 「起こる」の意味。「いつ起こったのですか」。主語は「その出来事」。間接疑問文として用いられているとすれば, cuándo の前のコンマ (,) と2つの感嘆符 (¿?) は不要で, 主節は dime。「いつ起こったのか私に教えてください」。37) , que: 理由の節を導入する接続詞ととる。「教えてください, 何故なら私は驚いているからです」。もしこの que が感嘆詞 qué の意味であれば, 感嘆文, ¡qué maravillado estoy! 「何という驚きだろう」に相当する。38) dígame: →te digo。後続する que oy が従属節であるが, 定形動詞は省略されている。38) por cierto: 「確かなところ」(TSW)。38) oy: →hoy。40) no le vi: le はレイスモの用法で「彼を」。「私は彼を見なかった」。41) tan: v.42 の que とともに tan A que B 「これほど A なので B (する)」の構文を形成。41) , que tan lastimado voy: この que も理由とし, 説明的に「何故なら」の意味ととる。lastimar には「傷つける」の意味があるが, 後続の voy (<ir) が estoy に相当する意味で助動詞的に用いられており, 更にこれが1人称単数であることを考慮すると, この lastimado は, 「14, 15 世紀, 哀れみを引き起こす」(MED), 「哀れむ」(RAE) の意味の lastimar に由来するととれる。即ち, , que voy tan lastimado 「何故なら私はあまりに気の毒に思っているので」。42) que no se parte de mí: partir は他動詞「分ける」等の意味があるが, それに se が付いた形式に見える。その場合再帰受動か無人称のいずれかに解釈できそうであるが, 前者に必要な人以外の主語, 後者に必要な直接目的語がいずれも欠

如，または特定できない。そこでここは，人を主語とする再帰動詞の partirse 「(古 [古語，古義]) 出発する」(TSW) の意味とする。この場合 de 以下が出发点となるが，「私から出発しない→離れない」の意味とする。主語は「キリスト」。

訳 (v.36-v.42)

息子                    ところでそれはいつのことだったのか  
                           教えてください。私は仰天しております。

父親                    まぎれもなく，今日のことなのだ。

息子                    まさに今日，ですって。

父親                    左様。  
                           ただ私は彼を見たわけではない，  
                           あまりに気の毒で  
                           彼が私の頭から離れないのだ。

Hijo	¿Tan presto fue sentenciado?	43
Padre	Ningún descanso le dieron. A maitines le prendieron y a la prima fue levado y acusado, que a Pilato le traxeron, y a terciá fue condenado. Fuéronle a crucificar a la hora de la sesta.	45 50 51

43) fue sentenciado: sentenciar 「判決する」の受動態。主語はイエス。  
 44-51) この行は新約聖書のいずれの福音書でも取り上げているイエスの逮捕，ピラトの判決，磔刑について触れている箇所である。45) a maitines: a は時点の用法。maitines は現代のスペイン語の意味（「暁の

勤行」(TSW))とは異なり、古代ローマの時間区分の1つを表す意味で用いられている。即ち「午前3時に相当」(PPCA, p.119)。いずれの福音書にも何時にイエスが逮捕されたかの記載はないが、『ヨハネによる福音書』(18:28, 以下、『ヨハネ』)では「明け方」(KDY), 同じ個所がスペイン語では *madrugada* (BDJ)。46) *la prima*: 「6時」(PPCA, p.119), 「古ローマで昼の最初の4分の1, 早朝」(TSW)。46) *fue levado*: *levar*の受動態, 主語はイエス。「[*levar*は*llevar*の]古形であり, 当時多用された」(PPCA, p.119)。47) *acusado*: <*acusar*。v.46の*fue*と受動態を形成。48), *que*: 意味のない, あるいは理由の接続詞。48) *a Pilato*: 「ピラト(人名)に」, 間接目的語。ピラトについてTSWは「*Pilatos* [恐らくラテン語名 *Pontius Pilatus* から。 *Pilato* と同様に知られた名] m. (聖[書])ピラト (Cristo が処刑されたころ, *Judea* [ローマ時代のユダヤ属州]を支配したローマの総督)」としている。新約聖書のいずれの福音書にも登場し, イエスの処刑を許可する人物。48) *le traxeron*: *le*はレイスモ, 「彼を」とする。*traxeron*→*trajeron* (<*traer*), 主語は特定されない無人称表現。49) *tercia*: この語もローマ時代の時間を指す。「(古ローマで)午前」(TSW), PPCA (p.199)は「9時」。「そして9時に判決が下った」。尚『マルコによる福音書』(15:25, 以下、『マルコ』)だけは「イエスを十字架にかけたのは, 午前9時であった」(KDY)としている。同じ個所はスペイン語版の聖書では, *Era la hora tercia cuando le crucificaron*. (BDJ)となっている。50) *fuéronle a crucificar*: →*fueron a crucificarle*。この*fueron* (<*ir*)は, 「不定詞の動作をするために行く」の意味にとる。行先は明示されていないが, ゴルゴタと言う名の刑場。51) *sesta*: →*sexta*。古代ローマの12時から15時。尚この後イエスの絶命した時間について, 『マタイによる福音書』(27:46, 以下、『マタイ』), 『マルコ』(15:34)は午後3時とし, スペイン語では *nona* の語で表されている。

訳 (v.43-v.51)

息子                    そんなに早く判決を受けたのですか。  
 父親                    彼にはいかなる休息も与えられなかった。  
                              明け方に逮捕され  
                              夜明けに連行  
                              そして告発,  
                              ピラトのところへ連れて行かれたのだ。  
                              そして朝9時には判決が下った。  
                              彼を十字架にかけるために  
                              正午には(刑場に)行っていたのだ。

Hijo	¡O, qué gran crueldad ésta!	52
	Vamos, vámosle adorar.	
Padre	Y a rogar,	
	pues que tan caro le cuesta,	55
	nuestra alma quiera salvar.	
Hijo	Según su grave tormento,	
	ya deve aver espirado.	
Padre	Y aun será ya sepultado.	
	Vamos ver el monumento.	60
Hijo	Soy contento.	
	Pues fue por nuestro pecado,	
	mostremos gran sentimiento.	63

52) この行は平叙文 *ésta es gran crueldad* に対応する感嘆文ととらえる。従って動詞 *es* を補い, *¡O, qué gran crueldad es ésta!* とする。53) *vámosle adorar*: 「*ir (+a)+不定詞 (…)* 前置詞 *a* は 13 世紀から現れ始めるが, 15 世紀になっても固定化しなかった」(IEM, p. 163)。したがっ

て現代のスペイン語の語順にすると, *vamos a adorarle*。尚ここの近接未来の意味というよりも, 「(不定詞の動作) をしに行く」とし, 移動の意味が強いものとする。cf. v.50. *le* はレイスモ「彼を」。したがって *adorar* は他動詞, 「崇拜する, 礼拝する, 拝礼する」。54) *a rogar*: *rogar* は自動詞「祈る」の意味とする。省略されているところを補うと, *vamos a rogar*。55) 説明的な理由の節を導入する接続詞, 「何故なら」。55-56) まず(主語+) *costar caro+a+人*, 「(主語が, ~に) 高くつく, ひどい目にあわせる」の表現が v.55 に含まれている。そして *costar+a+人+inf.* (主語), 「(~することが, ~に) 強いる」の表現の *inf.* の代わりに, v.56 の節がそれを担うとする。これらを考慮して v.55-v.56 を並べ替えると, v.55 末のコンマは無視したことになるが, v.56 が従属節となり, , *pues le cuesta tan caro que quiera salvar nuestra alma*。「何故なら我々の魂を救済しようと欲することは, 彼にはとても高くついたからだ」となろう。*nuestra alma* は *quiera salvar* の直接目的語。58) *deve aver espirado*: →*debe haber espirado*。 *deber+inf.* で推定, *espirar* はこの後の流れから「息を引き取る」の意味と判断できる。「息を引き取ったに違いない」。59) *será ya sepultado*: *sepultar* の受動態, 未来完了, 現在完了の推量の意味。60) *vamos ver*: *vid.* v.53。60) *monumento*: *vid.* 前書き3番目の文の注釈, 「聖墳墓」。61) *soy contento*: 現代スペイン語であれば, 状態を表す *estoy contento*。以下 IEM より, 「中世 [スペイン] 語では, *ser* が近代 [スペイン] 語の *estar* の機能範囲にまで広く及んで用いられていた」(p.170), 「15世紀末でも *estar* が *ser* を完全に排除してしまう, といった状態には至らなかった」(p.172)。62) *pues*: *vid.* v.55。62) *fue por nuestro pecado*: *pecado* については EG2, v.35 及び v.36 の注を参照。*por* は原因, 理由。「我々の原罪により(主語は)起こった」。*fue* (<*ser*) は一般動詞, 「起こった」, 主語は「イエスの受難」。63) *mostremos*: *mostrar* の1人称複数, 接続法現在で, 「~しましょう」。63)

sentimiento: 「悲しみ」(TSW)。

訳 (v.52-v.63)

息子            ああ、それはまた何と残酷なことを。  
                  さあ、彼に拝礼しに行きましょう。

父親            そして祈るのだ。  
                  何しろ我らの魂を救済しようとして  
                  彼はどえらい目に遭ってしまったのだからな。

息子            彼のひどい苦しみ様では  
                  もう息を引き取ってしまったでしょう。

父親            そして既に埋葬されてさえているだろう。  
                  聖墳墓を見に参ろう。

息子            私はほっとしております。  
                  と申しますのも我らの原罪によるご難であるからには、  
                  心からのお悔やみを示さなければならないからです。

Padre	Si sintieras como yo,	64
	sintieras quando espirava:	65
	quando la tierra temblava,	
	quando el sol se escureció,	
	espiró.	
	Cada qual lo barruntava,	
	todo el mundo lo sintió.	70

64-65) si を用いた非現実的条件文。過去の反事実なので、対応する現代スペイン語は、si hubieses (又は hubieras) sentido como yo, habrías sentido cuando espiraba。「もしお前が私と同じように感じていたら、彼が息を引き取った時に気付いただろう」となろう。このように現代スペイン語では、過去の仮定では前提節に接続法過去完了、帰結節に直説法過去

未来完了と、いずれも複合形を用いる。接続法過去形の2つの形式、-ra型と-se型のうち、中世のスペイン語では-ra型はその語源がラテン語の直説法過去完了形に由来することが理由で、単純形で直説法過去完了の意味で用いられることが多かった。ラテン語の接続法過去完了に由来するのが-se型（中世のスペイン語では-sseで表記）で、siの条件文では単純形で過去の非現実の仮定をあらわすことができた。この-se型の用法に-ra型も同化し、v.64におけるように過去の仮定も表現できるようになった（IEM, p. 123 及び, p. 130 に詳しい）。v.65の帰結節の-ra形は過去未来と交替して用いられているが、それは-ra形が直説法に由来するからで、現代スペイン語でも認められる用法である。65) quando: →cuando。v.66, v.67も同様。66-68) v.68のespiréが主節で、それに先行するv.66, v.67が従属節。66) temblava: →temblaba (<temblar)。新約聖書のいずれの福音書にも「地面が揺れた」の記述はない。外典の福音書のうち『ペテロ福音書』には、「(イエスが死んでしまうと)、彼らは主(イエス)の手から釘をぬいて、地面におろした。大地全体がゆれ動き、非常な恐慌が生じた」(6:21, SSG, p. 56)とある。67) se escureció: escurecer, 「自動詞, 13世紀から15世紀, 暗くなる [obscurecer]」(MED)。再帰代名詞は強調ととらえる。イエスが十字架にかけられた際に外が暗くなったとの記述は、新約聖書の福音書のうち『ヨハネ』以外に見られる。69) cada qual: →cada cual 「各自」。69) barruntava: →barruntaba, 他動詞でbarruntarが不定詞, 「～の予感がする」。ここは旧約聖書にイエスの受難について既に書かれていたという意味にとる。例えば『ヨハネ』は、イエスの一連の受難を「聖書の言葉の実現」(19:24, 19:28, 19:36)としている。69) lo: 直接目的格で中性形。前文を受ける「そのことを」。v.70のloも同様。

訳 (v.64-v.70)

父親

もしお前が私のように感じていたなら、

彼が息を引き取った時にそれに気付いただろう。

つまり大地が揺れ、

そして太陽が暗くなったときに

彼は息を引き取ったのだ。

誰もが皆それを予感していた。

そして誰もが皆それに気付いたのだ。

Hijo	Mi sentido bien alcança	71
	a tan grandes movimientos:	
	bien sentí los elementos	
	que mostraron gran mudança	
	sin tardança,	75
	quando tales sufrimientos	
	sufría nuestra esperança.	77

71-77) v.64 以下の父親の発言に対して、息子が答えている箇所。抽象的な表現、言い換えが含まれている。71) alcança: →alcanza, alcanzar の直説法現在 3 人称単数。主語は v.71 の mi sentido とし、v.72 の a 以下につながる。即ち自動詞の用法、alcanzar a~, 「～に至る」。72) movimientos: イエスの磔刑の際の、地面が揺れたり外が暗くなったりといった一連の「動き」、即ち天変地異のこととする。v.71-v.72 は直訳すると「私の感覚はそれらの大きな動きに充分至った」となり、その意識は「私はそれらの大きな動きを充分感じていた」となろう。73) elementos: 複数形で「大自然の力」の意味があり、その場合には v.72 の movimientos の言い換えともとれそうである。DRCR (p. 25) は AUT からの引用として、「地面、水、空気、火は一般に elementos として理解される」と挙げている。TSW は elemento について「四大（地 tierra, 水 agua, 火 fuego, 風 aire）のひとつ」としている。この los elementos を先行詞

とする関係節は v.74 の que 以下。74) que mostraron gran mudançã: que は関係代名詞, 主格, 先行詞は v.73 の los elementos。mudançã→ mudanza 「変わること, 変動」, これは v.72 の movimientos の言い換えととる。v.73-v.74 を直訳すると, 「大きな変動を示した要素を私ははっきり感じた」となろう。即ち mudançã には elemetos が関与しているととる, 「私は四元素が大変動を示したのをしっかりと感じました」と意識できるだろう。75) sin tardançã: →sin tardanza 「遅れずに」。この句が修飾している箇所が分かりづらいが, elementos 「要素」が mudançã 「変動」に関与してから「すぐに」私が気付いたの意味にとる。76) , quando: →, cuando, 説明の節を導入, 「そしてその時」。77) esperançã: →esperanza。76-77) この行は, , quando nuestra esperançã sufría tales sufrimientos と並べ替えて読む。直訳では「そしてその時に我々の希望はそのような苦しみに直面していた」となろう。esperançã をイエスの言い換えととる。

訳 (v.71-v.77)

息子                    それらの天変地異を  
私はしっかりと感じておりました。  
四元素が大変動を  
きたしたのと  
間髪入れずに。  
そしてその時に我らの希望は  
ご難を受けられたのです。

Mas yo, cierto, no pensé,                    78  
si de ti no lo supiera,  
que por tan gran pasión era                80  
quanto terremoto fue.

Por tu fe,  
 hagamos de tal manera  
 que vamos donde él esté. 84

78-80) v.78 の *no pensé* を主節, v.80 の *era* を従属節とする。挿入されている v.79 の節を除き単純化すると, *yo no pensé que era por tan gran pasión* という文が想定できる。主節に *no* を伴う *pensar* が用いられる場合疑惑と同等の意味となり, 従属節では接続法が用いられるところであるが, v.80 では直説法の *era* が用いられている。このことから v.78 の *no pensé* は「判断」の単なる否定とし, *yo pensé que no era por tan gran pasión* という文に対応すると想定する。「私は（それが）そのように大きな受難によるものではないと思った」。78) *mas: = pero*. 79) , *si de ti no lo supiera*, : 接続詞 *si* を用いた条件節で, 動詞が接続法過去であることから, 現在の反事実の仮定ともとれる。その場合, 「もしあなたからそのことを（今）知らなかったとしたら」。ただしこの条件節に対する帰結節が v.78 の *no pensé* であり, 過去未来を用いたものではないことから, この条件節の *supiera* は, 接続法過去 -*ra* 型に伴う直説法過去完了の意味でとらえる必要がある。即ち, , *si no lo había sabido de ti*, に相当する。そしてこの場合の *si* は条件ではなく事実を提示し, 「私はあなたからそのことを（聞いて）知っていなかったからですが」の意味となる。80) *por*: 理由, 原因, 「～によるもの」。80) *era*: <*ser*, 一般動詞の意味, 「起こる」ととる。主語は *terremoto* も含む v.72 の *movimientos* (のうちの一つ), 「天変地異」とする。したがって v.78, v.79 は, 「しかし私はあなたから聞いてなかったからですが, 確かに, その天変地異があのような受難が原因ではないと思っていました」となる。81) *quanto*: 現代のスペイン語の表記では *cuanto*。ただし MED では *quanto* とは別に *quanto* の見出しで, 「接続詞, 15世紀, ~するとすぐ [en quanto, luego que]」としている。81) *fue*: これも *ser* の一般動詞の用法, 「起こった」。

したがって v.81 は「地震が起こるや否や」。82) fe: 「信仰」, 「信念」。ただし por *mi fe* には「誓って」, 「断じて」の意味がある。v.82 の por *tu fe* はそれと同等の意味か、文字通り「あなたの信仰により」。83-84) de *tal manera que* で1つの慣用的な表現, 「あまりに~なので (que 以下の節である)」があるが、ここは分けてとらえることにする。即ち, *hagamos de* (<*hacer de* 「~のふりをする」, 「~の役を演じる」, 「~として働く」) 「de 以下をしましょう」, *tal manera* 「そのような方法を」。84) *que*: 関係詞ととる。先行詞は v.83 の *tal manera* とし, 「彼のいるところへ我々が行くしかるべき方法」とする。84) *él*: 「イエス」のこと。

訳 (v.78-v.84)

しかし私は、確かなところ、  
あなたからそれを聞いていなかったからですが、  
地震が起こって俄かには、  
その天変地異はあの大受難が原因だとは思いませんでした。  
あなたの仰るとおり、  
彼のいるところへ我々が行くための  
しかるべき手筈を整えましょう。

Padre	Según que se me figura	85
	y según lo qu'él merece,	
	aquesta que aquí parece	
	deve ser su sepultura.	
	¡O ventura!	
	¡Cómo el criador padece	90
	por salvar la criatura!	91

85) *según*: 現代スペイン語では接続詞の用法もあるが、本来は前置詞。「(que と組み合わせて) ~するところによれば・よって」(TSW)。85) *se*

me figura: figurarse（「想像する，（～〔主格補語〕と）思える」（TSW）の3人称単数形と間接目的格代名詞の me の組み合わせ。「私には（「主語」が）（「主格補語」と）思える」。この文の主語と主格補語は特定が困難であるが，se+3人称単数を用いた無人称表現ととらえる。したがって v.85 は「私が想像したところによれば」。86) lo qu'él merece: → lo que él merece. lo que は関係代名詞中性形で，mercede の直接目的の役割。「彼が値すること」，「彼が得ること」。これはイエスの事績に思いを馳せつつ墓を探し，見つけた場面で発した言葉であることを考慮すれば，v.86 は「そして彼に相応しいことから判断すると」となろう。87) aquesta: 現代スペイン語の esta に対応。cf. EG1, 前書の3番目の文。87) parece: < parecer, 「(古 [=古語, 古義]) 現れる (=aparecer)」(TSW)。88) deve: → debe (<deber)。deber+inf. で「～するに違いない」。88) sepultura: PPCA (p.120) によると，v.60 の monumento 「聖墳墓」のこと。v.87-v.88 は「ここに現れたこれは彼の墓に違いない」。89) ventura: 「運，幸運，偶然 (=contingencia)」(TSW)。90-91) padece por: vid. v.10。ただし v.91 の por は para と同義とする。

訳 (v.85-v.91)

父親	私が想像するところでは そして彼の事績に思いを馳せれば， ここに現れたるは 彼の墓に違いない。 ああ，何たる偶然！ 我ら人間を救うために いかにして神はご難に遭ったことか！
----	--

Verónica	¿Cómo tan tarde venís? a ver, hermanos benditos,
----------	---

los tormentos infinitos  
deste señor que dezís? 95  
Mal oís.  
¡No aver oído los gritos  
en el yermo do bivís! 98

92) Verónica: 前書きの3番目の文の注釈を参照。92) cómo: ここでは理由を尋ねる。「いったいどうして」。92-93) venís a ver: venir a+inf. で、「～するために来る」。即ち v.92-v.93 は「(～を) 見るためにあなた方はいったいどうしてこんなに遅くやって来たのか」。93) hermanos: <hermano, 「同宗の人; 僧, 尼僧への敬称」(TSW)。ここは ermitaños であるこの親子への呼びかけ。「兄弟たちよ」。93) benditos: 前書きの1番目の文の注釈を参照。94) los tormentos infinitos: v.93 の ver の直接目的語。tormento 「さいなみ; 苦痛 [略]; 苦悩, 苦悶; 責め苦, 拷問」(TSW)。これは刑場に引かれるイエスに関することなので, 苦痛とも拷問ともとれそうである。95) deste señor que dezís: deste→de este. que は関係代名詞, 先行詞は señor で, 節の動詞 dezís に対して直接目的のはたらき。dezís→decís。「あなた方の言うこの男の人の」。96) mal oís: mal は「災い」の意味の名詞ではなく, 動詞 oís を修飾する副詞, 「悪く」。「あなた方は悪く聞く」→「ちゃんと聞いていない」。97) ¡No aver oído (...) (!): aver→haber。これは命令, 感嘆の意味で用いられる不定詞。haber oído, 完了の不定詞。「聞かなかったのだ!」。98) do: 「(場所の関係副詞) [古・詩] そこに」(TSW)。98) bivís: →vivís<vivir の直説法現在2人称複数。

訳 (v.92-v.98)

ベロニカ 祝福された兄弟たちよ  
あなた方の言うこの人の  
終わりなき苦しみを見るために

どうしてこんなに遅れてやって来たのですか？  
 あなた方にはちゃんと聞こえていなかった。  
 あなた方の棲む荒野には  
 あの叫び声が聞こえなかったのです！

	Que desde muy gran mañana	99
	andavan ya desvelados	100
	estos judíos malvados	
	por matarle con gran gana.	
Padre	¡Ay, hermana,	
	muere por nuestros pecados	
	nuestra vida soberana!	105

99) que: 特に意味の伴わないつなぎの que。99) gran mañana: 「とても早く (muy temprano)」(PPCA, p. 121)。100) andavan: →andaban。主語は v.101 の estos judíos。100) desvelados: 他動詞 desvelar 「眠くなくする, 眠らせない」(TSW), あるいは再帰動詞 desvelarse 「徹夜する, (por を伴い, ~のために) 心労する」(TSW) のいずれかに由来する過去分詞, andavan の主語で v.101 の estos judíos の主格補語の役割を担っている。他動詞に由来するとすれば「眠れなくされて」の意味となり, それはここでは排除されるが, 再帰動詞に由来するととらえれば, 「このユダヤ人たちは徹夜して歩き回っていた」の意味となる。ただし新約聖書のいずれの福音書にも, イエスを逮捕, 磔にした者たちが徹夜したとの記述は確認できない。v.99 では gran mañana としており, この主格補語は desveladamante 「眠らずに, 熱心に, 一心不乱に」(TSW) の意味ととる。102) por matarle: por 「(不定形の前で) ~しようと」(TSW)。le は直接目的格, すなわちレイスモ。103) hermana: vid. v.93。104) muere: 主語は v.105 の nuestra vida soberana。104) por nuestro

pecado: por は代替の意味。「我らの原罪の代わりに」。

訳 (v.99-v.105)

すでにとても早くから  
あの邪悪なユダヤ人もめが  
大喜びで彼を殺そうと  
熱心に歩き回っていたのです。

父親            ああっ、シスター、  
                  我らが至高の命は  
                  人類の罪の代わりに失われたのです！

Verónica	¡O, mis benditos hermanos,	106
	qué gran lástima de ver	
	tan gran señor padecer	
	por dexar sus siervos sanos!	
	Pies y manos	110
	clavado, sin merecer,	
	por salud de los humanos.	112

106) ¡o (...) (!): → ¡oh! 「嘆き」を表すのに用いられている。107) qué: 感嘆詞, 「(de 以下することは) 何と嘆かわしいことか!」。107-108) ver を用いた知覚構文を形成。知覚の対象で人の直接目的語は, v.108 の tan gran señor, その動作を表す不定詞は, v.108 の padecer, 「それ程偉大な方が難を受けるのを見ること」。109) por: 「(不定形のままで) ~しようと」(TSW)。109) dexar: →dejar 「残す」。109) siervos: siervo 「しもべ」。109) sano: 「健康な」以外に「まじめな」の意味もあるが, ここは dexar の直接目的語である sus siervos の目的格補語ととる。「無事に彼のしもべたちを残そうと」。110-111) pies y manos clavado: 誤植や転記ミスなどといった何らかの理由により失われたかもしれない -s を補い



「頭」。116) coronada: <coronar 「冠をかぶせる」。117) lançada: →lanzada 「槍の突き刺し, 創傷」(TSW)。v.118 の dieron の直接目的語。尚, 新約聖書の福音書のうち, イエスの受難の際の槍に関する記述は『ヨハネ』(19:34) にのみ確認できる。『黄金伝説 1』 (§ 51.) でも言及されている。118) le dieron en la cruz puesto: le は間接目的格, イエスを受ける。puesto はイエスと一致, 即ち, le dieron a *Jesús* puesto en la cruz, 「十字架にかけられた彼 (=イエス) に彼らは (槍突きを) 与えた」。dieron は無人称ともとれる。119) , que me tiene lastimada: , que は関係代名詞, 説明用法, 先行詞は直近の v.118 の cruz, あるいは v.117 の lançada のいずれの可能性もあるが, 先行の事柄全体を受けるともとれる。その場合は, lo que の代わり。me は tiene の直接目的語, 女性のペロニカを指し, それに女性形単数で性数一致した lastimada が目的格補語として用いられている。tener について, 「(直接補語の性・数によって変化した過去分詞と組み合わせて) もう～している, ～してある」(TSW)。119) lastimada: <lastimar 「傷つける, いためる, そこなう」(TSW) の過去分詞。v.119 は「そしてそのことは私を傷つけている」。再帰動詞の lastimarse 「同情する, 気の毒に思う, 嘆く」(TSW) に由来する場合の過去分詞でも同形であるが, 「この構造に使われる過去分詞は, 原則的には, すべて他動詞のものとなる」(IEM, p. 169)。

訳 (v.113-v.119)

平手打ちをくらい  
お顔中に唾を吐きかけられ  
侮辱の茨の  
冠を頭にのせられました。  
彼は十字架に据えられて  
何とひどい槍突きをお受けになったことか,  
私にはそのことが悲しいのです!

¡Mirad cómo le tratava	120
aquella gente cruel,	
que a beber vinagre y hiel	
muy crudamente le dava,	
quando estava	
puesto por valança y fiel,	125
que la redención pesava.	126

120) ¡Mirad: 底本とした PPCA では、文頭の倒立の感嘆符のみ表記されている。CRDR には v.120-v.126 に感嘆符は用いられていない。cómo 以下は間接感嘆文であるので感嘆符は不要であるが、主節の Mirad (<mirar, 2 人称複数 の命令) に用いたものと解釈できる。120) le: レイスモ, 「彼を」。120) tratava: →trataba。121) aquella gente cruel: v.120 の tratava の主語, 「あの残酷な人たち」, つまりイエスを磔にした者たち。v.122 の, que の先行詞。122) , que: 関係代名詞, 導入する関係節の核となる動詞は, v.123 の dava。122) beber: →beber。122) vinagre y hiel: 「酢と胆汁」, 言い換えると「苦いものを混ぜた酸いぶどう酒」。BDJ 及び KDY で, それぞれの福音書が, 磔刑の際にイエスに飲ませようとしたものは, vinagre 「酸いぶどう酒」(『マタイ』(27:48), 『マルコ』(15:36), 『ヨハネ』(19:29), 『ルカによる福音書』(23:36)), vino mezclado con hiel 「苦いものを混ぜたぶどう酒」(『マタイ』(27:34)), vino con mirra 「没薬を混ぜたぶどう酒」(『マルコ』(15:23)) とあり, vinagre に何かを混ぜたものを与えようとしたとの記述はないので, ここは外典の聖書を含む何らかの作品からの引用, あるいはフアン・デル・エンシーナのオリジナルである可能性がある。vinagre は「酸っぱいワイン」が原義。123) crudamente: 「手ひどく, きびしく」(TSW), crudo 「手ひどい, きびしい (=cruel)」(TSW)。123) le dava: →le daba (<dar)。dar a+inf. で, 「～させる」, le はイエスを受ける直接目的語でレイスモ。v.122-v.123

を並べ替えると, , que le dava a beber vinagre y hiel muy crudamente 「そして彼らはイエスに酢と胆汁をととも残酷に飲ませようとしていた」。この線過去は未遂の用法, 「~しようとしていた」。124-125), quando estava puesto por valança y fiel: → , cuando estaba puesto por balanza y fiel. 主語はイエス, por は場所の意味。valança (→balanza) 「天秤」は十字架の比喩。「この行 [v.125] は6世紀に Venacio Fortunato により作られた受難の讚美歌, “Vexilla regis” の一場面を採り上げたものである。(…) その場面は世の救済の価値に必要な重さを, キリストの体が与えている天秤が, その形状が同一であることにより, 十字架と擬することから成る」(PPCA, p.121)。fiel は天秤の「指針」。126), que la redención pesava: pesava→pesaba<pesar, ここは他動詞で「重さをはかる」。直接目的語は la redención 「救済, 罪の贖い」。que は関係代名詞で, 3人称単数の pesava の主語のはたらきとする。その場合先行詞が valança か fiel か, あるいはイエスか考えられるが, 「救済の重さをはかる」という意味であれば valança が, 「(天秤の片方の「救済」を持ちあげるために) 重さをかける」の意味でもし用いているのであれば, イエスが主語となろう。

訳 (v.120-v.126)

あの残忍な者たちが  
彼をどう扱ったかご覧なさい,  
彼らは残酷にもイエス様に  
苦いものを混ぜた酸いぶどう酒を飲ませようとしたのです。  
ちょうどそのとき  
救済の重さをはかるための  
指針のついた秤とも言うべき十字架に据え付けられていた  
のに。

Hijo	Pues que por salvar la gente	127
	padeció tantas passiones,	
	sientan nuestros coraçones	
	lo que por nosotros siente.	130
Verónica	Cruelmente	
	en medio de dos ladrones	
	puesieron al inocente.	
	Y el traidor de Judas fue	
	el que le trató la muerte,	135
	tratóle pasión tan fuerte	
	aquel malvado sin fe:	
	¿qué diré	
	señor de tan alta suerte	
	padecer a sin porqué?	140

127) pues que: v.128 の padeció を核とする直説法の節が後続して、理由を表す。127) por: 代替又は para と同義ととる。即ち「人類を救う代わりに」、あるいは、「人類を救うために」。cf. v.10, v.110。128) padeció: <padecer, 主語はイエス。128) passiones: 現代の表記では pasiones となる旨既に述べたが, PPCA (p.122) はここでの意味は「痛み (dolores), 苦しみ (sufrimientos)」としている。129) sientan nuestros coraçones: sientan (<sentir の接続法現在 3 人称複数) は nuestros coraçones に対する命令の形をとっているが、願望の主節が省略された従属節ともとれる。即ち, *Deseo que nuestros coraçones sientan.*。sientan の直接目的語は, v.130 の lo que 以下の箇所。130) lo que por nosotros siente: この siente の主語はイエス。「我々のために [イエスが] 感じたこと」、即ち v.128 の passiones のこと。133) pusieron al inocente: pusieron の主語は「ユダヤ人達」、あるいは無人称, al inocente はその

直接目的語で「無垢な人」、つまりイエスのこと。134) Judas: 新約聖書のいずれの福音書にも記載されている, イエスの 12 人の弟子のうちの一  
人「イスカリオテのユダ」。135) trató: tratar. 「他動詞, 13-15 世紀, あ  
る何かを操り, それを両の手の中に持ち, そしてそれを物理的に用いる」  
(MED)。つまり「もたらす」の意味ととる。「[この trató は] negoció  
[の意味]」(PPCA, p. 122)。つまり福音書に記載されているように, ユ  
ダが金をもらってイエスに死をもたらした, の意味と解釈できる。136)  
tratóle: →le trató. 主語は v.137 の aquel malvado 「あの邪悪な者」, つ  
まりユダのこと。137) sin fe: fe は文字通り「信仰」ととる。「信仰を持  
たない」。138-140) 主動詞に decir を用いた知覚構文ととる。知覚の対象  
で人の直接目的語は v.139 の señor, その動作を表す不定詞は v.140 の  
padecer, 「そのお方が難を受けることを私は何と申したら良いだろう」。  
cf. v.107-109 の注。140) a sin porqué: a は根拠の意味「~によって」。  
porqué は名詞で「原因, 理由」の意味。「理由なきことにより」。139)  
alta suerte: 宗教的な専門用語としての定訳は確認できなかったが, 文字  
どおりの意味に従った訳は「崇高な運命」。

訳 (v.127-v.140)

息子                    人類の救済の代わりに  
                              それほど多くのご難に遭ったのであれば,  
                              彼が我らのために感じた痛みを  
                              我らの心も感じなければなりません。

ベロニカ              残酷にも  
                              2 人の盗っ人の間に  
                              あの無垢なお方は置かれたのです。  
                              そして裏切り者のユダこそが  
                              彼に死をもたらした者でした。  
                              それほど強い痛みを彼にもたらしたのは

信仰を持たないあの邪悪な者だったのです。  
 私は何と言ったらよいでしょう  
 あの崇高な運命のお方が  
 理由もないのに難に遭われたことを。

A su maestro vendió,	141
¿ay razón que tal sufriesse,	
que en treinta dineros diesse	
al mesmo que le crió?	
Paz le dio	145
para que le conociesse	
la gente que le prendió.	147

141) a su maestrto vendió: vendió (<vender 「売る」) の主語はユダであり, a su maestro がその直接目的語, 「彼の師を」, 即ちイエスのこと。142-144) ¿ay razón que tal sufriesse (...)?: → ¿hay razón que tal sufriese (...)? 「そのように苦しんだ理由があるだろうか」。主節を構成する ay razón は「確認」の意味となるが, 疑問文の形をとるため従属節に接続法が用いられる。したがって que は接続詞ととり, sufriesse の主語はイエスである。143) en treinta dineros: dinero は「お金」の意味以外に, 古代ローマの貨幣単位「デナリウス」の意味がある。その場合「30デナリウスで」。ただし『マタイ』(26:15) では「銀貨三十枚」(KDY)。BDJ では treinta monedas de plata。143-144) この行の主節を補うと, ¿ay razón que en treinta dineros diesse al mesmo que le crió?. 即ち v.142 の que 以下と同格。143) diesse: → diese (<dar), 主語はユダ。144) al mesmo que le crió: mesmo→mismo。この前置詞 a は v.143 の diesse の人の直接目的語に用いられるもの, 即ちイエスを指す。que 以下は関係節, le はレイスマでユダを指す。crió の主語はイエス, 即ち

v.143-v.144 は「彼を育てたのと同じ人を 30 デナリウスで引き渡したなんて [道理があるだろうか]」。145) paz le dio: paz には「平和」の意味以外に、「(…) 口づけのあいさつ, dar paz」(TSW), 「女性名詞, 廃用語, 顔に接吻を与えることで行う挨拶」(RAE), の意味がある。le は「イエス」。dio の主語は「ユダ」。「ユダはイエスに接吻をした」。これも『福音書』に記載されているエピソードで, イエスを逮捕する者たちに誰がイエスであるかを教えたユダの合図。146) para que le conociese: le はレイスモで「彼 (=イエス) を」, conociese→conociese (<conocer の接続法過去 3 人称単数)。147) la gente que le prendió: v.146 の conociese の主語, 「彼をとらえた人々が」。ここの le もレイスモであるが, これがイエスを指すとすると, 彼を捕まえておいてからイエスを確認することになるが, イエスを指すものとする。

訳 (v.141-v.147)

彼は自分の師を売ったのです  
イエス様がそのような苦しんだ理由があるでしょうか、  
そして自分を育てたのも同然のお方を  
銀貨 30 枚で引き渡すなんて道理があるでしょうか？  
ユダは師に口づけをし  
彼をつかまえた人々に  
イエス様が分かるようにしたのです。

Padre	¡O, Judas, Judas maldito, malvado, falso, traidor, que vendiste a tu señor siendo su precio infinito!	148   150
Verónica	¡Cuán aflito viéradés al Redentor	

dar su espíritu bendito!

154

148) maldito: 「(もとは、神に) のろわれた」(TSW)。maldecir 「呪う、恨む」の過去分詞に由来。149) falso: 「いつわりの、虚偽の」(TSW)。150) , que: 関係代名詞、先行詞は v.148 の Judas。150) vendiste a tu señor: 「君は君の師を売った」。vendiste (<vender 「売る」の直説法点過去 2 人称単数) は、眼前の息子でもペロニカでもなく、Judas に対する呼びかけととる。tu 「君の」も同様。151) siendo su precio infinito: siendo (<ser の現在分詞) の意味上の主語は su precio で、infinito は属詞。現在分詞の前にコンマ(,)はないので無理に分詞構文的な解釈をする必要はないが、譲歩的に「彼の価値は限りないのにもかかわらず」ともとれる。152-153) ¡quán aflito viérades (...)! : quán→cuán 「adv. interrog. (cuánto が形容詞、副詞の前につくときの形) どれほど、どんなに」(TSW)。aflito→aflicto 「adj. 悲嘆にくれた」(TSW)。quán aflito は v.153 の viérades の主格補語ととる。この viérades について PPCA (p.122) は、「[現代語の] vierais [<ver の接続法過去、-ra 型]、2 人称の屈折の古形」としている。v.152 の主格補語が単数形の aflito であることから、主語は眼前の父親を受ける vos ととる。153) viérades: 主節で用いられていることから判断できるが、当時接続法過去 -ra 型は、直説法過去完了の意味で通常用いられていた。ただし「(...) -ra 形は「可能性」を表す接続法過去完了 -sse 形の働きに同化し、次いでは、同じく「可能性」を表す接続法過去の機能をも帯びることとなった」(IEM, p. 123)。したがってここでは、過去の推量の用法の過去未来と同義ととる。「(あなたは) 見ただろう」。

訳 (v.148-v.154)

父親	ああっ、ユダよ、呪われたユダよ、
	邪悪で、嘘つきで、裏切り者、
	そしてお前は自分の主人を売ったのだ



cruz で、説明的な関係節を導入している。「そしてそれは」。

訳（v.155-v.161）

贖いのしるしとして  
 彼は私たちの記憶の中に  
 勝利の紋章の代わりとして  
 自身のご受難の聖痕を残されました。  
 そして旗じるしの代わりとして  
 聖なる十字架を残されたのです。そしてそれは  
 私たちの慰めの偉大な栄光なのです。

Y aun passando el Salvador	162
a dar fin a nuestro daño,	
yo le di, por cierto, un paño	
para limpiarse el sudor,	165
con dolor	
de su dolor muy extraño	
sufrido por nuestro amor.	168

162-163) aun pasando el Salvador a dar fin a nuestro daño: pasando→pasando (<pasar の現在分詞)。aun+現在分詞で「～する（した）にもかかわらず」の意味。意味上の主語は el Salvador 「救世主」、つまり「イエス（・キリスト）」のこと。pasar a+不定詞で「～し始める」の意味があり、それに従えばここは「救世主が nuestro daño を終わらせようとし（てい）たにもかかわらず」となる。あるいは、ベロニカが布を渡したとされるのは、イエスが刑場に向かっていた時であったので pasar を本来の移動の意味で解釈すれば、「救世主が nuestro daño を終わらせるために移動していたにもかかわらず」となろう。daño には「損害」や「痛み」の意味があるが、「我々の痛みを終わらせる」は、イエスの受難に

よる人類の贖いの意味ととる。164) yo le di (...) un paño: 「私は彼に一枚の布を渡した」。le は間接目的格。164) por cierto: 「確かなところ」(TSW)。165) para limpiarse el sudor: イエスが自分で汗を拭ったのであれば、この limpiarse は基本的な再帰動詞の用法と解釈され、se は間接再帰の「自身に」の意味、意味上の主語は「イエス」、el sudor が直接目的語となろう。「汗を拭うために」。el sudor が limpiarse の意味上の主語であれば、この se は再帰受け身の用法ととれる。「汗が拭われるために」。ただしいずれの場合にも para+不定詞で結果を表現しているとも解釈でき、その場合説明的にとらえることが出来る。「そして汗を拭った」あるいは「そして汗が拭われた」。いずれの場合もペロニカが主語となる能動文ではない。166-167) con dolor de su dolor: この con は様態の意味ととる。即ち con dolor で「痛みを伴って」。de su dolor は文字通りには「彼の痛みの」となる。ここは特に、我々人類の痛みとは区別した、「彼自身の痛み」と解釈する。その場合この de は同格、あるいは状態の語を導入するものと解釈できる。167) extraño: →extraño 「特異な」。168) sufrido por nuestro amor: sufrido は自動詞の sufrir 「苦しむ」に由来する能動的な意味の過去分詞と解釈し、v.167 の extraño と同様に、v.167 の dolor を修飾しているととる。v.168 の por は para の意味とする。「我々の愛のために受けた(痛み)」。

訳 (v.162-v.168)

そして我ら人類の苦しみを終わらせるために  
救世主がお歩きのさなかでしたが、  
私は確かにあの方に1枚の布を渡しました。  
そして汗は拭われました。  
我ら人類の愛のために受けた  
たぐい稀な彼自身の  
痛みとともに。

Y dexóme aquí imprimida 169  
 en el paño su figura, 170  
 do parece la tristura  
 de su pasión dolorida,  
 sin medida,  
 y ésta es su sepultura,  
 tesoro de nuestra vida. 175

169) dexóme: →me dejó (<dejar), 主語は「イエス」, me は間接目的格「私に」, 直接目的語が v.170 の su figura。169) imprimida: imprimir 「跡をつける」の規則的な過去分詞で v.170 の su figura と一致した目的格補語。尚現代スペイン語での imprimir の過去分詞は、通常不規則形の impreso, sa が用いられる。v.169-v.170 に語を補い並べ替えると, *Jesús me dejó aquí su figura imprimida en el paño* 「イエスは私にここで布に彼の顔の跡を残した」となろう。171) , do parece la tristura: do 「(場所の関係副詞) (古・詩) そこに (=donde)」(TSW)。cf. v.l. parece<parecer 「現れる」, vid. v.87. tristura 「(triste より), 女性名詞, 14 及び 15 世紀, tristeza [の意味]」(MED)。「そしてそこには悲しみが現れている」。do の先行詞は直近の語であれば su figura が該当する。「その表情には悲しみが現れている」。do が場所の先行詞をとることを優先させるのなら, 先行詞は v.170 の el paño。Verónica という語は人名以外では「キリストの顔のうつった布, キリストの面像」(TSW) の意味がある。「聖顔布」。172) dolorida: su pasión を修飾する, dolorido 「痛む, 苦しい, 悲しみ悩む」(TSW) の女性形。173) , sin medida: 「測定できない」, これも v.172 の su pasión にかかる。174) ésta es su sepultura: 「これは彼の墓です」。v.87 で父親が言ったことに対応する, いわば正解を述べている。

訳 (v.169-v.175)

彼は私にここで  
布に御尊顔の跡を残しました。  
そしてそこに現れているのは  
痛く、計り知れない  
受難の悲しみです。  
そしてこれが彼の墓、  
我らの生命の至宝です。

Hijo	¡O, sagrario divinal, arca de muy gran tesoro, no de plata ni de oro, mas de más alto metal, celestial, descanso de nuestro lloro, remedio de nuestro mal.	176    180
Padre	Hermana, por caridad, muéstranos su semejança, qu'es gran bienaventurança tener tú tal heredad.	185 186

176-182) 復活祭の聖金曜日の祭壇を、おそらく舞台上にしつらえ、それを聖墳墓に例え、讃えている場面。底本とした PPCA には文頭に倒立の感嘆符があるが、文末 v.182 の mal のあとに正立の感嘆符が欠如しているので、本稿ではそれを補ってとらえる。ただし DRCR では v.179 の metal のあとに正立の感嘆符が用いられ一文が終わり、v.180 の celestial から v.182 までを別の一文としている。176) sagrario: 教会の中の「聖域」や「礼拝堂」の他に、「聖櫃」などの意味がある。176) divinal: 「adj. (詩) あやにかしこき (=divino)」(TSW)。177) arca: 「大箱」の意味

に加え、PPCA (p. 123) によると「復活の日曜日までキリストの聖体が入られる arca あるいは *sagrario* は、聖金曜日の典礼儀式の聖具」としている。即ち v.176 の *sagrario* の意味の一つであった「聖櫃」のこと。

177) *gran tesoro*: 形容詞 *gran* (<*grande*) は名詞に前置されているので、「大きな宝」というよりも「偉大な宝」というニュアンスでとらえる。つまりイエスのこと。178) *no de plata ni de oro: de* は素材の意味を導入する。「銀製でも金製でもなく」。以下、この文の最後まで v.177 の arca についての説明が続く。179) *mas: pero* と同義と度々指摘しているが、ここは *sino* 「むしろ」の意味で用いられているととる。179) *de más alto metal*: 「より値打ちのある金属の」。この *de* も素材の名詞句を導入し、v.177 の arca について述べている。ただし *metal* には「金属」以外に「性質」(TSW) の意味もある。180) *celestial*: 「adj. 天国の、天上界の、至上の、えも言えない」(TSW)。v.177 の arca を修飾している。181) *descanso*: 「慰め (= *alivio*)」(TSW)。この行は v.176 の *sagrario*、あるいは v.177 の arca を言い換え、説明している箇所ととる。v.182 も同様。「我らの嘆きの慰め」。182) *mal*: これは名詞で「災い」の意味。cf. v.92。183) *caridad*: 「なさけ、仁愛、慈悲 (…)」(TSW)。por *caridad* だと「お慈悲により」。184) *semejança*: → *semejanza* 「相似、似通い、同様 (= *parecido*)」(TSW)。イエスの顔が写った布のことを指す。185) , *qu'es*: →, *que es*. *que* は接続詞で、説明的な理由の節を導入する用法ととる。「というのは」。es の主語は v.186 の *tener* 以下。185) *bienaventurança*: → *bienabenturanza*。キリスト教の専門用語として用いられる意味以外に、「至福、繁栄」(TSW) の意味がある。186) *tú*: 不定詞 *tener* の意味上の主語。186) *tal heredad*: *tal* は後続の名詞 *heredad* を修飾する形容詞「そのような」。heredad には「所有地」の意味以外にも「遺産 [= *herencia*]」(RAE) の意味がある。つまり「残されたもの」、ベロニカの布のことを指す。

尚、一まとまりの脚韻の途中であるが、ちょうどここが作品の半分ほどであるのと、意味的まとまりを考慮して v.187 以降は次の機会に発表する。

訳 (v.176-v.186)

息子            ああっ、畏れ多き聖域、  
                  至宝の聖櫃よ、  
                  それは銀でも金でもなく、  
                  それどころかそれはさらに値打ちのあるもの、  
                  えも言われぬ、  
                  我らの涙の慰めどころ、  
                  我らの災いの救いよ！

父親            シスター、お願いだから、  
                  彼の似姿を私共にお見せください。  
                  なぜなら大きな至宝だからです、  
                  あなたがその聖遺物をお持ちであることは。

[続く]

参考文献 (( )) 内は引用文献の略号)

- Academia de la Llingua Asturiana (1998, 2001<sup>3</sup>). *Gramática de la Llingua Asturiana*, Oviedo: Academia de la Llingua Asturiana (=GRAM).
- Alonso, Martín (1986). *Diccionario medieval español: desde las Glosas Emilianenses y Silenses (s. X) hasta el siglo XV*, Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca (=MED).
- 荒井猷編 (1997). 『新約聖書外典』東京：講談社 (=SSG)
- Corominas, Joan et al. (1980-1991). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico* (6 vol.), Madrid: Editorial Gredos.
- Encina, Juan del (1998). *Teatro completo. Edición de Miguel Ángel Pérez Priego*, Madrid: Cátedra (=PPCA).
- Encina, Juan del (2001). *Teatro. Edición de Alberto del Río*, Barcelona: Editorial Crítica (=DRCR).

- 秦剛平（2009）.『美術で読み解く 聖母マリアとキリスト教伝説』東京：筑摩書房
- 廣澤明彦（2011）.「フアン・デル・エンシーナ「牧人劇」に現れるレオン方言的特徴の考察——「牧人劇Ⅰ」——」,『拓殖大学語学研究』125号（拓殖大学言語文化研究所）, pp.101-147（=EG1）
- 廣澤明彦（2013）.「フアン・デル・エンシーナ「牧人劇（Églogas）」に現れるレオン方言的特徴の考察——「牧人劇Ⅱ」——」,『拓殖大学語学研究』129号（拓殖大学言語文化研究所）, pp.173-225（=EG2）
- ホセ・ガルシア・ロベス著, 東谷頼人, 有本紀明訳（1976）.『スペイン文学史』東京：白水社
- 共同訳聖書実行委員会（1992）.『新約聖書 詩編つき』東京：日本聖書協会（=KDY）
- Menéndez Pidal, Ramón（1906, 2006）. *El dialecto leonés (edición conmemorativa 1906-2006)*, León: El Búho Viajero（=MPL）.
- 中岡省治（1993）.『中世スペイン語入門』東京：大学書林（=IEM）
- Pedraza, Felipe B. et al.（1980）. *Manual de literatura española. II Renacimiento*, Estella (Navarra): Cénlit Ediciones.
- Real Academia Española（2001）. *Diccionario de la lengua española (22ªed.)*, Madrid: Espasa-Calpe（=RAE）.
- Real Academia Española（1963）. *Diccionario de autoridades (ed. facsímil)*, Madrid: Gredos（=AUT）.
- Sullivan, Henry W.（1976）. *Juan del Encina*, Boston: Twayne Publishers（=SJE）.
- 高橋正武（1956）.『西和辞典』東京：白水社（=TSW）
- 田中秀央他編（1937, 1993）.『ギリシア・ラテン引用語辞典（新增補版）』東京：岩波書店（=LSGL）
- 田中秀央（1952, 1992）.『羅和辞典』東京：研究社（=LLJ）
- 寺崎英樹（2011）.『スペイン語史』東京：大学書林
- Ubieta, José Ángel ed.（1976）. *Biblia de Jerusalem*, Bilbao: Desclee de Brouwer（=BDJ）.
- Weber, Robert et al. ed.（1969, 2007）. *Biblia Sacra Iuxta Vulgatam Versionem*, Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft.
- ヤコブス・デ・ウォラギネ著, 前田敬作他訳（2006）.『黄金伝説1』東京：平凡社



## ○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 『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

上記の発行に伴い、言語文化研究所（以下、「研究所」という）のホームページにも掲載する。

### 2. 使用言語

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。

### 3. 様式

投稿原稿は、完成原稿とし、原則としてワープロ原稿2部を編集委員会宛に提出する。

- (1) 数字は、アラビア数字を用いる。
- (2) 原稿の文量は、A4縦版・横書き・20,000字以内とし、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 日本語による原稿：1行33字×27行
  - ② ローマ字（及び欧文）による原稿：ダブルスペースで32行。1行の語数は日本語33文字分。
  - ③ 上記以外の言語による原稿：ダブルスペース、20枚

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) 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。

#### 4. 投稿原稿

- (1) 原稿区分は、「拓殖大学 研究所紀要投稿規則」に記載されている種別のいずれかとするが、「その他」の区分、定義については付記のとおりとする。
- (2) 投稿原稿の受理日は、編集委員会に到着した日とする。
- (3) 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。
- (4) 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。

#### 5. 図・表・数式の表示

- (1) 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。
- (2) 図および表は、コンピューター等を使用し、作成すること。
- (3) 数式は、専用ソフト等を用いて正確に表現すること。

#### 6. 注・参考文献

- (1) 注は、本文中に（右肩に片パーレンで）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。
- (2) 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。

#### 7. 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、指定された期日までに提出する。

#### 8. 原稿の提出

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な事項の記入、「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提出する。

#### 9. 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。編集委員会は、原稿の区分の変更を投稿者に求める場合もある。
- (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、編集委員会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。

## 10. 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 部と電子媒体を提出すること。

電子媒体の提出時には、コンピューターの機種名と使用 OS とソフトウェア名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原稿のデータを保管しておくこと。

## 11. 校 正

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。

この際の校正は、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、研究所の指示に従い、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には、紀要に掲載できないこともある。

## 12. 改 廃

この要領の改廃は、言語文化研究所会議の議を経て、言語文化研究所長が決定する。

### 附 則

この要領は、平成 26 年 4 月 1 日から施行する。

付記：「その他」の区分・定義について

- ①調査報告：専門領域に関する調査。
- ②資 料：原稿区分の範疇以外で教育・研究上有用であると考えられるもの。
- ③書 評：専門領域の学術図書についての書評。
- ④紹 介：専門領域に関するもの。

以上。

## 執筆者紹介

- 渡辺 勉 (商学部教授, 英語音声学, 英語学)  
趙 昕 (外国語学部教授, 中国言語・文学, 日本近代文学)  
狩野 紀子 (外国語学部准教授, 英語教育, CALL)  
関口 美幸 (外国語学部准教授, 中国文学研究, ビジネス中国語研究)  
平山 邦彦 (外国語学部准教授, 中国語学, 現代中国語文法)  
長谷部 茂 (日本文化研究所主任研究員, 中国語学, 中国思想)  
尾崎 茂 (外国語学部教授, 言語テスト学, 言語政策)  
大羽 りん (外国語部講師 (非常勤), 人文学-言語学, 総合人文社会-地域研究)  
樂 大維 (外国語部講師 (非常勤), 中国語教授法, マルチメディア教育法)  
廣澤 明彦 (外国語学部准教授, スペイン語学・スペイン語文法研究)

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), 保坂芳男 (外国語学部教授), 松下直弘 (外国語学部教授), 安富雄平 (外国語学部教授), 永江貴子 (外国語学部准教授), 大野英樹 (外国語学部助教)

拓殖大学 語学研究 第131号

平成26年12月20日 印刷

平成26年12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