ISSN 1348-8384

拓殖大学
語学研究
Takushoku Language Studies

2020. 3
No. 142

拓殖大学 語学研究
2020 年 3 月
第 142 号

目　次

〈論文〉

漢字訓読と連文節……阿久津　智（ 1 ）

『九州日日新聞』の中の朝鮮通信①（1895.2.17 ～ 9.9）
……伊藤　知子（ 35 ）

教養教育課程におけるビジネス中国語（商務漢語）
教育導入の可能性……久米井敦子（ 53 ）

スペイン語の動物名詞の比喩的用法における
文法性についての考察……小池　和良（ 73 ）

大学生の英作文指導における構成，
レトリックの重要性……谷岡　　亮（101）

英文法授業における協同学習の効果
── リメディアル教育を必要とする大学生を対象として ──
……長谷川文子（137）

Aprendizaje en colaboración y su
aplicación en una clase de español
como lengua extranjera ……濵松　法子（155）

“X 的 N 比 Y 的 W” タイプの領属性“比”構文
……平山　邦彦（199）

文化的反義語 ── 日本人学生への調査より ──　……山田　政通（231）

台湾華語の句頭における「啊（ah)」について ……渡邉　俊彦（259）

〈研究ノート〉

『フォレスト・ガンプ一期一会』に見るアメリカ保守主義
……三井　美穂（279）

〈抄録〉

「英語で授業を行う」ことに関する研究(3)
── 中学生の意識調査分析 ──　……保坂　芳男（297）

拓殖大学研究所紀要投稿規則
拓殖大学言語文化研究所　『拓殖大学語学研究』執筆要領 …（317）

Takushoku Language Studies
No. 142

Contents

〈**Articles**〉

The Japanese Reading of Chinese Classics
and the Japanese Phrase Structure …… AKUTSU Satoru (1)

Choson Communication
in the Kyushu date Newspaper ① (1895.2.17 ～9.9)
……ITO Tomoko (35)

A Study on the Possibility of Introducting Business
Chinese into a General Education Curriculum
…… KUMEI Atsuko (53)

Sobre el género gramatical en usos metafo-
ricos de los nombres que designan animales
…… KOIKE Kazumi (73)

The Analysis of Compositions by University Students :
With Organizational and Rhetorical Perspectives
…… TANIOKA Ryo (101)

The Effects of Cooperative Learning in Remedial English
Grammar Classes at a Japanese University
…… HASEGAWA Ayako (137)

Aprendizaje en colaboración y su
aplicación en una clase de español
como lengua extranjera …… HAMAMATSU Noriko (155)

The Features of Possessive 'bi' Sentences:
Focusing on the Type of 'X de N bi Y de W'
…… HIRAYAMA Kunihiko (199)

Cultural Antonyms :
According to a Survey of Japanese Students
…… YAMADA Masamichi (231)

A Study on the 'ah' in Taiwanese Mandarin
…… WATANABE Toshihiko (259)

〈**Study Note**〉
Understanding Conservatism in the United States
through the Film *Forrest Gump* …… MITSUI Miho (279)

〈**Abstract**〉
A Study of Teaching English Through English:
With a Focus on Attitudes of
Junior High School Students ……HOSAKA Yoshio (297)

Submission of Manuscript

Instructions for Contributors

〈論　文〉

漢文訓読と連文節

阿久津　　智

要　旨

本稿では，漢文学習を視野に，漢文（中国古典語）の文の構造と日本語の文の構造とを対照して分析する方法（図解）について論じた。両言語は言語類型が異なるが，その対照には，文を階層的な句構造として分析する方法（句構造分析）が有効であり，これを用いるに当たり，漢文については，漢文訓読法に反映されている文構造のとらえ方を，日本語については，橋本進吉の「文節」や「連文節」の考え方を取り入れるのがわかりやすいと考えた。これは，漢文の「語」はほぼ日本語の「文節」に対応し，句構造を考える場合，漢文の「句」と日本語の「連文節」とを対応させて対照するのが適当だと思われるからである。

キーワード：漢文訓読，文節，句構造，連文節，構造の図解

1. はじめに

本稿では，漢文（古典中国語）の文の構造と日本語の文の構造とを比べて見るための分析方法（図解）について考えていく。これは，漢文学習において，（漢文訓読に反映される）文の構造を見るためのものであり，一方で，（漢文との対照から浮かび上がる）日本語の文の基本的な構造をとらえるためのものでもある。

言語の文法的な特徴，とくに文の基本的な構造における特徴は，その言

語を他の言語と比べることによってはっきりする[(1)]。この点で，国語教育においては，漢文訓読がかっこうの材料となると思われる。日本語と漢文（古典中国語）とは，文法の形態的な特徴が大きく異なる。世界の言語の古典的なタイプ分け（類型論）では，日本語は「何かと助詞や助動詞がまとわりついてくる『膠着語』」とされ，中国語は「単語が一切の語形変化を起こさず，常に一定の形を保って配置される『孤立語』」とされる[(2)]。言語類型が異なる言語どうしを比べることは，それぞれの言語の特徴を見るのに有効だと思われるが，そのためには，異なるタイプの言語を等しく扱える分析法が必要となる。これについて，本稿では，文を，その構成要素である「句」（phrase）が階層構造をもつものとして分析するやり方（句構造分析）が適当だと考えるが，この方法を用いるに当たり，漢文については，漢文訓読法に反映されている文構造のとらえ方を，日本語については，橋本進吉の「連文節」の考え方を取り入れるのがわかりやすいと考える。

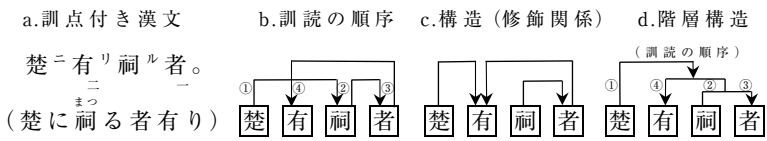
以下，本稿では，まず，漢文訓読を通してうかがうことのできる，漢文における文の構造（図解）について触れ（2 節），次に，日本語の文の構造を分析する方法について検討を行い（3 節），つづいて，漢文と日本語とにおける文の構造の対照を，例を挙げて，行ってみたい（4 節）。

2. 漢文訓読から見た漢文の構造

筆者は，先に，漢文訓読法をもとに漢文の構造を図解する方法について論じた（阿久津 2019）。そこでは，漢文訓読は漢文の構造を考えるのに大いに役立つものの，漢文訓読に使われる返り点は，（漢文と日本語とで語順の異なる部分について）読む順番を示すだけであって，漢文の構造をそのまま示すものではないことを指摘し，漢文の構造を示すためには階層的な句構造分析による図解が有効ではないかと述べた。

これは，たとえば，次のようなものである（以下，訓点付き漢文については，本来縦書きのものを横書きにし，返り点を下付きで，送り仮名を上付きで示す。語（句）（□で囲む）の間の関係を示すのに，矢印付き折れ線（以下「矢印線」）を用いる。矢印線は，広く「かかる語（句）→受ける語（句）」の関係（係り受け関係），すなわち，「修飾成分（修飾語）→被修飾成分（主要語）」の関係（修飾関係）を示す）。

(01)

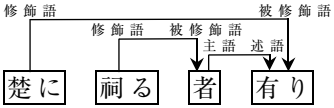


例（01 a）の返り点（一二点）は，「有」と「祠者」との順序を変えて読むことを示し，全体として，例（01 b）のような順序で読むことを表すが，これは，この文の構造（修飾関係）をそのまま表すものではない。一方で，例（01 c）に示した修飾関係は，必ずしも訓読する順序を示してはいない。この両者を統合的に示すには，例（01 d）に見られるような分析を行う必要がある。例（01 d）では，この文を，（内側から順に）まず「祠」と「者」とがまとまって「祠者」という句を作り，次いで，「有」と「祠者」とがまとまって「有祠者」という句を作り，さらに，「楚」と「有祠者」とがまとまって「楚有祠者」という句（= 文）を作る，というように分析している。また，訓読する順序は，「矢印線の始点が，より前，より内側にあるものから，矢印をたどって順に読む」（「より前」が「より内側」に優先する。矢印線は交差しない）という原則によって示される（例 01 d 参照）。ここからわかるように，漢文訓読には，漢文の構造が反映されている（返り点は，被修飾成分（主要語）が修飾成分（修飾語）に先行する場合にのみ使われる）。

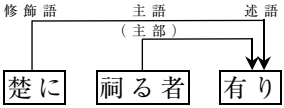
一方，日本語の文の構造は，国語教育（学校文法）においては，文節間の関係，あるいは，「文の成分」の関係（のみ）で示される（分析される）ことが多く，階層的な構造分析によって示されることはあまりないようである[(3)]。たとえば，先の例の書き下し文（日本語文語文）「楚に祠る者有り。」の構造は，次のような係り受け関係で示されるであろう。

(02)

a.［文節間の関係］



b.［「文の成分」の関係］



上では，階層的な構造分析は行われていない。しかし，日本語と漢文の構造を比べることを考えた場合，日本語と漢文（訓読）とを，同じやり方で分析する必要が出てくる。次節では，日本語の文の構造の分析について，少し詳しく見ていきたい。

3. 日本語の文の構造の分析

日本語の文の構造を分析する方法を考えるに当たり，ここでは，漢文（古典中国語）の文の構造と比べることを考えて，「わかりやすさ」と「比べやすさ」の２点を重視する。

「わかりやすさ」とは，具体的には，図解したときの見やすさ・わかりやすさのことであるが，これは，また，理論的な精確さや，原理的な一貫性・汎用性よりも，実用性を重んじるということでもある。そのため，たとえば，文に（表面上）現れないものを設定する（基底構造のようなものを考える）ことなどは（なるべく）行わない。

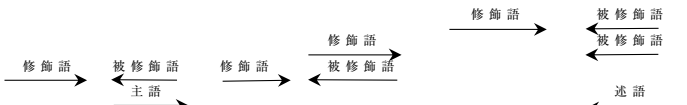
「比べやすさ」とは，漢文の構造との比べやすさのことである。この点からは，前節に挙げた漢文の構造分析に近い分析方法（図解）が望まれる。漢文にない要素（助詞や助動詞）の機能を重視するような分析法は（なるべく）避ける。

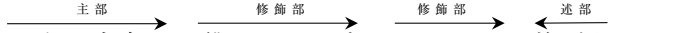
以下，まず，学校文法における文節を中心とした見方を取り上げ，つづいて，それとは異なる立場からの見方に触れ，次いで，橋本進吉の「連文節」の考え方を取り入れた分析法（図解）を示す。

3.1　学校文法における文の構造の見方

前節でも述べたように，学校文法では，文の構造は，係り受け（修飾）の関係（文節間の関係，または，「文の成分」の関係）で示される。例を挙げてみる（伊坂 2013: 93 による。原文は縦書き）[4]。

(03)



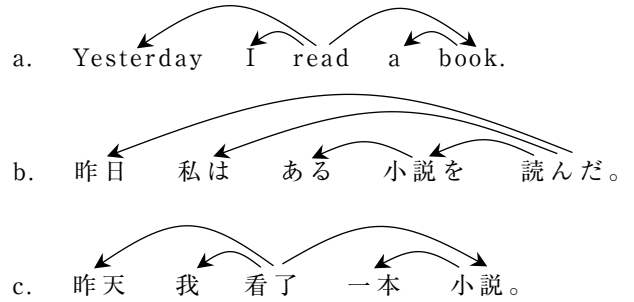


例（03 a）は，文節間の係り受け関係を示したものであり，例（03 b）は，「文の成分」の係り受け関係を示したものである。

ここに示されているような構成要素間における関係は，言語一般に見られるもので，言語学ではこれを「依存関係」（dependency）と呼んでいる（風間ほか 2004: 13）。依存関係を中心とする統語論は「依存文法」（dependency grammar）と呼ばれるが，その文の構造の分析方法には，上の図解に近いものもある。たとえば，依存文法の一種であるハドソンの「語

彙文法」（Word Grammar）では，英語，日本語，中国語の文における依存関係は，次の例のように図示される（中国語は，現代日本語の通用字体で示す）[(5)]。

(04)



例（04）の図解では，矢印の方向が，学校文法における「かかり」（修飾）を示す矢印と逆になっている。これは，依存文法では，構成要素間の関係を，「支配 - 依存（従属）」（支配が被修飾，依存が修飾に相当）ととらえることによるのであろう[(6)]。

さて，上の例からもわかるように，日本語の文節は，英語や中国語における「語」（word）に相当する（これは漢文（古典中国語）でも同様である）。これらの言語の文と日本語の文との対照では，大まかにいって，語と文節とを対応させることになる。その点で，文節は，依存（係り受け）関係による文の分析にとって有効な単位だといえる。また，この点において，「『文節』こそがほんとうの意味の単語（単位となるコトバ）」（鈴木 1972: 63）とする（上の例 04 でいえば，「私は」，「小説を」，「読んだ」のようなまとまりを「単語」と認める）立場があるのも首肯できる[(7)]。

「文節」は，学校文法の基になった橋本進吉の文法論では，「文を実際の言語として出来るだけ多く句切つた最短い一句切」（橋本 1934: 7）として

定義される。それは，また，「意味を有する言語単位」でもあり，橋本文法の特質は，「文節の職能という点に，意味と外形との接合点を求めた」点にあるとされる（永野 1959: 94-95）。文節は，「外形」に基づくことから，あいまいさが少なく，区切りやすい単位といえる[8]（ただし，「書いて いる」や「読んで しまう」のように，文節に区切りにくいものもある[9]）。

一方で，文節に基づく文の構造の分析には，文の構造を正確にとらえきれないという問題が指摘されている。これについては，連体修飾の問題（たとえば，例（03）において，「一人の」がかかるのは，「少女が」（文節）ではなく，「少女」（単語）と見るべきだ，というようなこと）が取り上げられることが多いが，ここでは，漢文との対照を考えて，連用修飾の問題を取り上げておきたい。これは，（連体修飾の場合と同様に）修飾語のかかる先が文節（全体）ではなく，単語（文節の部分）と考えたほうがいい場合があるというものである。その例として，否定文と使役文とにおける構造的あいまい文（両義文）を取り上げる。

否定文では，たとえば，「春子はいつも遅刻しない。」という文には，「a. 常に定時に来る」，「b. 常に遅刻するわけではない」という 2 つの解釈があるが，b. の意味に解釈するには，「いつも」は「遅刻しない」（文節）全体ではなく，「遅刻し（遅刻する）」のみにかかると考えなければならない（下の例 05 b）[10]。

(05)

a.　春子は　いつも　遅刻しない。

b.　春子は　いつも　遅刻しない。

また，使役文では，たとえば，「二郎にすぐに返事を書かせる。」という文には，「a.『書きなさい』とすぐに指示する」，「b.『すぐに書きなさい』

と指示する」という 2 つの解釈があるが，b. の意味に解釈するには，「すぐに」は「書かせる」（文節）全体ではなく，「書か（書く）」のみにかかると考えなければならない（下の例 06 b）[(11)]。

(06)

a. 二郎に すぐに 返事を 書かせる。

b. 二郎に すぐに 返事を 書かせる。

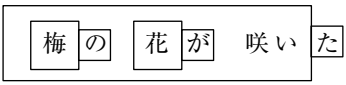
ここで，打ち消しの助動詞「ない」は，漢文では「不」（訓読は「ず」）に当たり，使役の助動詞「せる」は，漢文では「使」，「令」，「教」，「遣」など（訓読は「しむ」）に当たる。先に，日本語の文節は，漢文の語に相当すると述べたが，この「不」や「使」などは，漢文で 1 語であるが，日本語では，文節（全体）ではなく，文節の部分に対応している。つまり，このようなものについては，漢文との対照を行う場合（あるいは，係り受け関係を詳しく見る場合）には，文節以下のレベル（学校文法でいえば，単語単位）まで分析する必要があるということになる。次項では，文節とは異なる単位によって，文の構造を考える見方についてふれる。

3.2 学校文法とは異なる文の構造の見方

日本語の文の構造を，文節とは異なる単位によって，（階層構造として）考える文法論としては，時枝誠記の学説が代表的なものである。時枝文法では，「語」を，「客体的表現」である「詞」（名詞・動詞・形容詞など）と「主体的表現」である「辞」（助詞・助動詞など）とに分け，この両者が結合した「句」を統語論的単位とする。「句」は「詞が辞によって包まれ統一されたもの」で，「句 + 詞」がまた「詞」に相当する単位となり，これに「辞」が付くことによってさらに大きな「句」が形成されるとする。時枝は，このような構造を「入子型構造」と呼んでいる（時枝 1950:

250)。時枝の例を挙げる（原文は縦書き。詞 辞が句になる）。

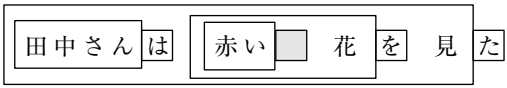
(07)



この分析は，（図解の方法は異なるが）生成文法の統語論で行われる句構造分析に近い。金水（1997: 145）は，「田中さんは赤い花を見た」という例文を挙げ，これを，次のように，時枝式の入子型の図式（08 a）と，句構造式の樹形図（08 b）とで表し，入子型の構造分析は，「句構造文法とほぼ等価である。」としている[(12)]。

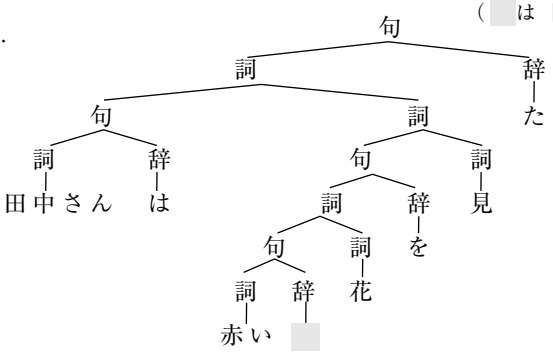
(08)

a.



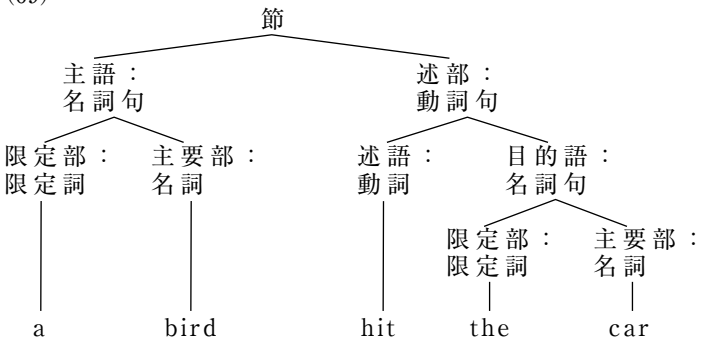
b.

（□は「零記号の辞」）



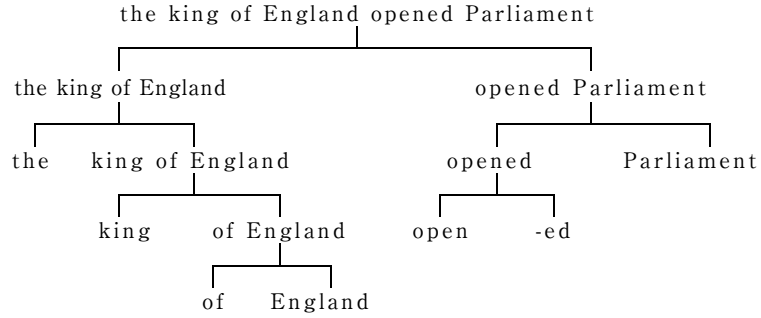
このような句構造分析（樹形図）は，英語学でよく使われる。英文法書から例を挙げておく（Huddleston and Pullum 2017: 56）。

(09)



文を階層構造として分析するやり方は，アメリカ構造言語学の「直接構成素分析」(IC 分析）に始まる。これは，文などの構造体を，それを直接構成する要素（immediate constituent，略して「IC」）に分割（二分）していき，これを最小の構成要素に至るまでくり返すことによって，文の構造を考えるやり方である。たとえば，「The king of England opened Parliament.」という文は，次のように分析（図解）される（田中ほか 1975: 104）[13]。

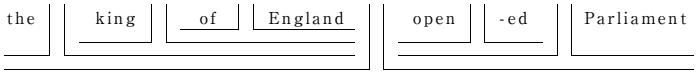
(10)



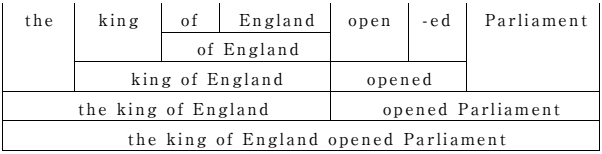
IC 分析には，ほかに，次のようなやり方もある（上の例文を別方式で図解する)。

(11)

a.



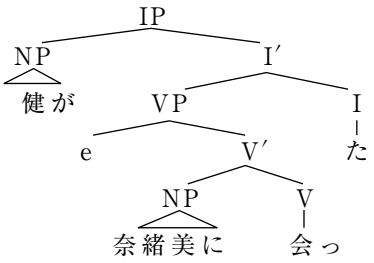
b.



例（11 a）は，Fries（1957: 272）に従ったもの，例（11 b）は，Hockett（1958: 152）に従ったものである[14]。IC 分析では，基本的に，大きい単位から小さい単位へと進む手順がとられる（田中ほか 1975: 105）。

このような構造分析のやり方は，生成文法の句構造分析に受け継がれている。とくに，その主要な理論である「X バー理論」では，IC 分析の二分割法に，依存関係（支配–依存）の考え方を取り入れ，句を作る 2 つの要素のうちの一方が主要部（支配部）となって，その句の性質を決定する（その句には，主要部の性質が「投射」される）と考える（分析は，小さい単位から大きい単位へと進められる）。日本語の文の分析例を挙げておく（郡司 2002: 203 による）[15]。

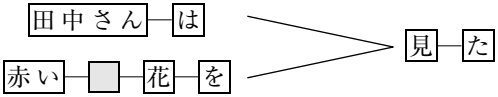
(12)



ここには，2つの要素（依存部（左)-主要部（右））のまとまり（句）が階層構造をなすというとらえ方が見られる（V（動詞）に対し，V′やVPは，Vの性質が投射された句を表す。I（屈折辞）についても同様)。

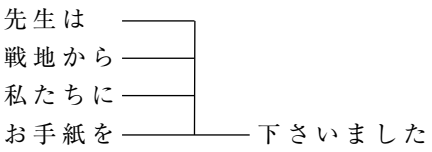
さて，ここで，例（08 a）の入子型の図式に戻ると，この図は，（例08 bとは別のとらえ方として）「田中さんは」と「赤い花を」とを並立させているようにもとれる(16)。そうとれば，たとえば，これを，「田中さんは」と「赤い花を」とを同列に並べて，次のように示すこともできるだろう。

(13)



このように，1つの述語にかかる要素（あるいは，1つの述語が支配する要素）を同列に並べて，文の構造を示す分析法（図解）もある。

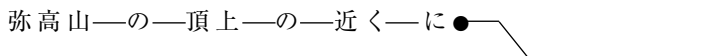
(14)



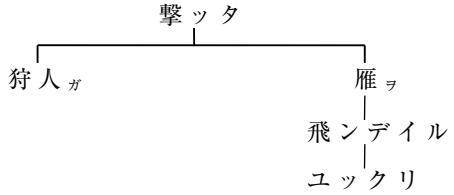
例（14）は，橋本（1953: 19, 1959: 186）が「連文節」によって分析（図解）している例文（例18 b参照）を，「多元」(17)（森岡 1964: 4），あるいは「多枝式」（渡辺 1965: 61）にして示したものである（両者の図解は同じ。原文は，いずれも縦書き)。この図解は，述語とそれ以外の要素との間の係り受け（依存）関係を示すものとなっている。

さらに，依存関係が連続する場合には，たとえば，次のように分析（図解）される。

(15)



(16)



例（15）は，長田（1995: 75）の「意義の繋がり」の図（原文は縦書き），例（16）は，仁田（1980: 30）の「依存関係図」である。

この項の最後に，これまで見てきた文の構造の分析法を，大きく，⑴最小の構成要素を，文節（相当の単位）とするか，あるいは，形態素（語）とするか，⑵文の構造を，依存関係を中心にとらえるか，あるいは，階層構造を中心にとらえるか，という 2 点からまとめておく（表 1）。

表 1　文の構造の分析法

	⑴最小構成要素	⑵文の構造のとらえ方
A	文節	依存（係り受け）関係中心
B	形態素（語）	階層（句）構造中心
C	形態素（語）	階層（句）構造＋依存（係り受け）関係
D	文節	依存（係り受け）関係＋階層（句）構造

A には，学校文法が含まれる。森岡（1964）や仁田（1980）の分析もこれに含まれるであろう。B には，IC 分析が含まれる。C には，X バー理論が含まれる。時枝文法（入子型構造）も，C に含まれるであろうか。D には，次項で見る，橋本進吉の連文節による分析が含まれる。

3.3 「連文節」による文の構造の見方

これまで見てきたことをふまえると，（漢文と対照するための）日本語の文の構造の分析法を考えるに当たっては，次の点を考慮に入れるべきではないかと思う。

・（漢文の語に相当する）文節を主な単位とする。

・係り受け（依存関係）を基にして，階層構造を考える。

この 2 点を取り入れた分析は，橋本進吉の「連文節」による文の分析（表 1 の D）に近いものになると思われる。

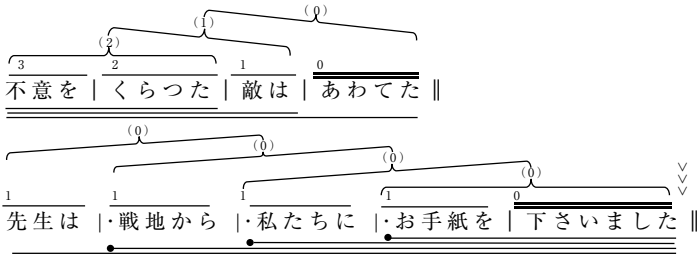
橋本進吉は，晩年に，文の構造を見るのに，「二つの文節のうけつづきの関係」だけでは不十分であるとして，「いくつかの文節の結合したもの」である「連文節」を導入し，そこに「段階」を認めた。橋本（1953: 14-15）は，文節の「結合関係」には，(a)「前を受けて後へつらなるもの」（「一系列の文節」）と，(b)「いくつかの文節を隔てて後の文節につらなる」（「意味から言ふといくつかの文節を合せて一まとまりになつたものにかかつてゆく」）ものとがあるとしている。それぞれの例を挙げる。

(17)

a．不意を | くらつた | 敵は | あわてた

b．先生は | 戦地から | 私たちに | お手紙を | 下さいました

(18)

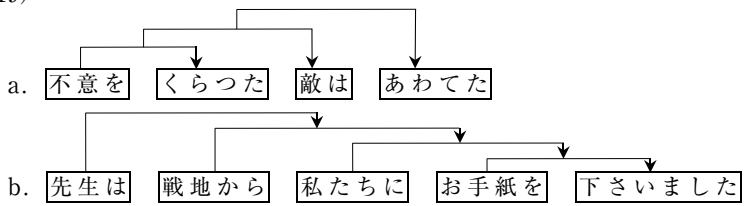


例（17）は，「二つの文節のうけつづきの関係」だけを表したものである（橋本 1953: 14。原文は縦書き）。例（17 a）は，「不意を」が「くらつた」にかかり，「くらつた」が「敵は」にかかり，「敵は」が「あわてた」にかかることを表し，例（17 b）は，「先生は」が（3 つの文節を隔てて）「下さいました」にかかることを表している。

これに対して，例（18）は，連文節による分析である（橋本 1953: 19, 1959: 185–186。原文は縦書き）。例（18 a）は，「不意をくらつた」が「第一次」の連文節となり，「不意をくらつた敵は」が「第二次」の連文節となり，この文全体が「第三次」（最高次）の連文節となることを表している（なお，数字は，「断止文節」（言い切りになる文節）へのかかりの隔たり（等次）を表す。（ ）内の数字は連文節の等次（＝その連文節内の最後の文節の等次））。例（18 b）では，「お手紙を下さいました」が「第一次」の連文節となり，「私たちにお手紙を下さいました」が「第二次」の連文節となり，「戦地から私たちにお手紙を下さいました」が「第三次」の連文節となり，この文全体が「第四次」（最高次）の連文節となることを表している（・は「中断点」（前の文節が直後の文節に続かないところ），∨は「接合点」（中断点のある文節を受ける文節）を表す）。

この分析法（図解）は，前項で見たような，要素を線でつなぐ形にも書き換えが可能であるが（例 18 b については，例 14 参照。例 18 a については，「不意を―くらつた―敵は―あわてた」のようになる），その場合，（連文節としての）意味上のまとまりはわかりにくくなる[(18)]。とはいえ，例（18）の分析（図解）は決して見やすいものではない。そこで，ここでは，これを簡略化し（数字や記号，下線を省略し）， を に改めて，示してみたい。これは，2 節で示した，漢文の分析法（図解）と同じものになる。

(19)



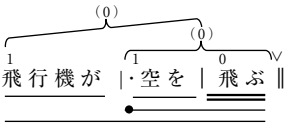
ところで，今日の学校文法における「連文節」は，橋本の「連文節」とは性質がやや異なる。学校文法における「連文節」は，2つの要素間の「相互の承接関係」を示すときには使われず，文中における「絶対的な役割」というべき「文の成分」を示すときにのみ使われる単位のようである（伊坂 2013: 93-94）[19]（これに対し，文節は，2文節間の相互関係を表すときにも，文の成分を示すときにも使われる。例 03 参照）。「文の成分」には，文節がなることも，連文節がなることもある。たとえば，例（03）の「一人の少女が緋のマントをメロスに捧げた。」という文の「文の成分」については，主語（主部）の「一人の少女が」と，修飾語（修飾部）の「緋のマントを」とは連文節であり，修飾語の「メロスに」と，述語の「捧げた」とは文節である。

さて，橋本の連文節論では，文の分析は，「文→文節→連文節」という過程をたどる（橋本 1959: 179）。「文節→連文節」に関していえば，小さい単位（下部，部分）から大きい単位（上部，全体）に向かうことになる。これは，生成文法の分析と共通する。畠山ほか（2019: 144）によれば，橋本の連文節論は，「生成文法の最新版」であるミニマリスト・プログラム（最小句構造理論）の考え方の先駆をなすものであるという。両者の共通点としては，「2項枝分かれ」で「構造の下部から上部に向かって構造が積み重なっていく」ほか[20]，たとえば，「橋本が用いている《結合》と《連文節》という用語は，生成文法の《併合》と《構成素》にそれぞれ置き換えることができる。」，「橋本の［中断点『・』が付けられた文節か

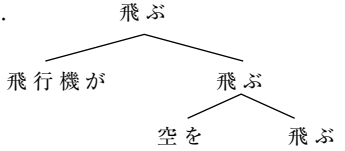
ら，接合点『∨』の付けられた文節への］係り受けは，生成文法で用いられるｃ［構成素］統御を援用することで構造的に表すことができる。」（「『かかる』は，［中略］『c 統御する』で言い換えることができる。」）などとされる（畠山ほか 2019: 146-151。［ ］内は筆者による。以下同じ）。以下に，「飛行機は空を飛ぶ」という文の分析を挙げる。

(20)

a.



b.



例（20 a）は，橋本（1953: 19, 1959: 186）の分析（原文は縦書き），例（20 b）は，畠山ほか（2019: 146）の「最小句構造理論」による分析である。ここで，前者の ⌐人⌙ は，後者で ／＼ になり，前者の「(0)」は，後者で「飛ぶ」になっている（「(0)」を，「0」の付いた「飛ぶ」の「投射」と見る）。このように，橋本の連文節による分析は，句構造分析の一種と見ることができる。

一方，橋本の，文節から連文節に向かう分析法には，批判も多い。たとえば，鈴木（1974: 29）は，「連文節は，文節を設定した上で，文節相互の意味関係の点から設定される。つまり，／文→文節→連文節／の経過を辿る。しかし，文を分析する場合には，／文→連文節→文節／という経過をとるのが自然ではなかろうか。」と述べている（／は改行を示す）。

また，北原（1980: 74-75）は，佐伯梅友の文法論（文法教科書）の解説の中で，次のように述べる（傍点は省略）。

> 文節の係り受けを考える文法論では，まず文を文節に区切って，しかる後に文節と文節との係り受けの関係を調べることになる。「赤い花

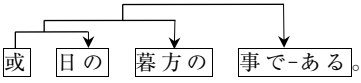
が」はまず「赤い」と「花が」とに句切られる。だから，「赤い」が「花」ではなく，「花が」にかかるということになるのである。しかし，文を文節に句切らずに，まず大きな係り受けの関係からみていくと，「赤い花が咲きました」は，「赤い花が」と「咲きました」との係り受けとみることができる。次に「赤い花が」は「赤い」が「花」にかかりそれに「が」が付いたものだと考えることができる。文をまず文節に句切るところにすべての問題が発しているのであるが，文の係り受けを大きい単位の係り受けから次第にその内部の係り受けへとみていけば，そういう問題は起こらないのである。

文の分析としては，技術的には，「文→連文節→文節」のように，大きい単位から小さい単位に向けて，（2 つの要素に）分けていくのがやりやすいのかもしれない。これは，前項で見た IC 分析の分析法である。

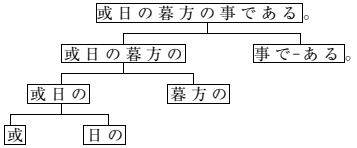
ここで，試みに，芥川龍之介の『羅生門』の冒頭部分（『芥川龍之介全集 第 1 巻』岩波書店 1995: 145 による。ルビは省略）を，小さい単位から大きい単位へと向かう（かつ，係り受け関係を示す），「文節→連文節」による分析（例 19 の方式。以下「連文節分析」と呼ぶ）と，大きい単位から小さい単位へと向かう（かつ，係り受け関係を示さない），IC 分析（例 10 の方式。ただし，文節を最小単位とする）とによって，図解してみよう（これは 1 つの解釈の例で，ほかの解釈もありうる。なお，扱いが問題になることの多い，補助動詞と形式名詞類については，補助動詞は，直前の本動詞と合わせて文節相当として扱うこととし（本動詞と補助動詞との間に「-」を入れておく），形式名詞類は，橋本 1953: 19, 1959: 185-191 に従い，一般名詞と同様に扱っておく）。

(21) 或日の暮方の事である。

a.

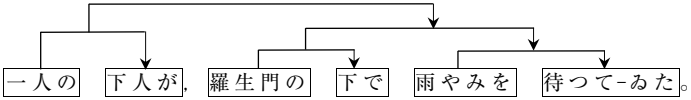


b.

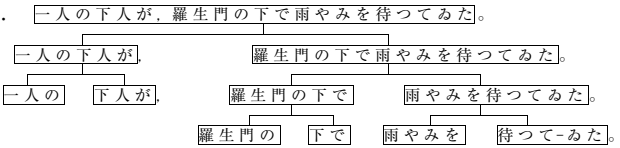


(22) 一人の下人が，羅生門の下で雨やみを待つてゐた。

a.

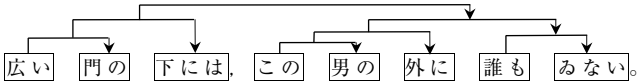


b.

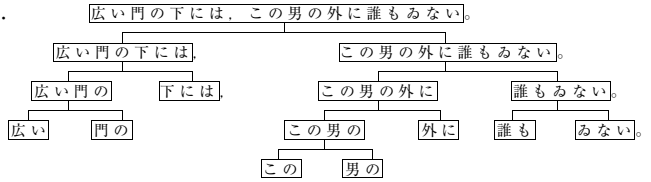


(23) 広い門の下には，この男の外に誰もゐない。

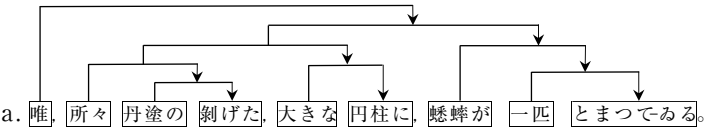
a.

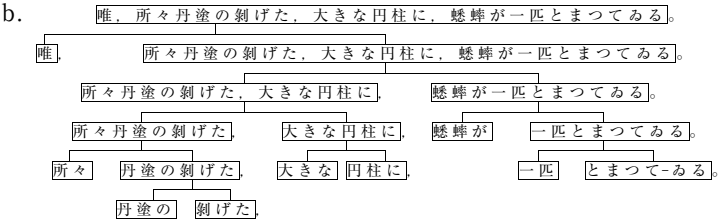


b.



(24) 唯，所々丹塗の剝げた，大きな円柱に，蟋蟀が一匹とまつてゐる。





以上からうかがえるのは，文の（構成要素への）分節については，IC分析（それぞれの b.）のほうがわかりやすいが，構成要素間の関係については，連文節分析（それぞれの a.）のほうが見やすいということではないだろうか。連文節分析には，係り受けの方向がわかり，漢文訓読と対比しやすいという利点もある。また，連文節分析の矢印線は，それほどスペースをとらないので，行間に書き入れやすく，必要な箇所だけ書き込むこともできるという特長をもつ。いずれにしても，漢文の文の構造と対比するには，連文節分析が向いているといえるであろう。

次節では，矢印線による連文節分析の方法（図解）によって，漢文と日本語との文の構造の対照を行う（「連文節」は日本語文法における用語なので，漢文と対照するに当たり，以下，これを「句構造分析」と呼ぶことにする）。

4. 漢文と日本語文との対照

本節では，句構造分析の方法（図解）を用いて，漢文と日本語の文の構

造を対照する。例として取り上げるのは，「国語総合」の教科書によく載せられている，「朝三暮四」（『列子』）の本文（訓点付き）と，その書き下し文（日本語文語文）である（本文は，『国語総合』（平成 24 年 3 月検定済）筑摩書房 pp. 366–367 による。本文を縦書きにして，矢印線を右側に付す）。

漢文の文の構造の解釈は，主に同教科書の訓読による。図解を簡潔にするために，原則として，虚詞（助字の類）には矢印線を付けず，また，従属節と主節，等位節どうし，主題と述部の間などでは，（適宜）矢印線を省く[(21)]。訓読の順序は，原則として，「矢印線の始点が，より前（縦書きでは上），より内側にあるものから，矢印をたどって順に読む」（「より前」が「より内側」に優先する。例 01 d を参照）ことで示す。

日本語（書き下し文）の文の構造については，基本的に，文節を最小単位として分析する。ただし，原漢文の「不」に対応する「ず（ざらん）」は文節扱いにしておく（動詞との間に「–」を付けておく）。また，原漢文に対応する語のない（形式名詞などによる）文節や，（会話文の切れ目を示す）引用の「と」の前にも，「–」を付けておく。

例（25 a）と例（25 b）とを比べて，まず大きな相違点として目につくのは，日本語では，つねに修飾成分（修飾語）が被修飾成分（主要語）に先行するのに対し，漢文では，修飾成分が被修飾成分に先行することも後行することもある，ということであろう。これは，言語類型的に，日本語が「主要部後置の言語」であり，中国語が「主要部前置と主要部後置が混在する」言語であることを反映するものである（井上 2002: 83–85）。

両言語で語順が逆になっている部分は，藤堂（1962: 54–55）の「補足関係」，または「認定関係」に当たるものである。補足関係は，述語と補語（目的語を含む）との関係で，漢文では，「述語 - 補語」の語順になり（「愛狙」，「成群」など），日本語では，「補語 - 述語」の語順になる（「狙を愛す」，「群を成す」など）。認定関係は，否定などを表すもので，漢文では，

（25）

a.

①宋ニ有リ狙公ナル者。

②愛シ狙ヲ、養ヒテ之ヲ成ス群ヲ。

③能ク解シ狙之意ヲ、狙モ亦得タリ公之心ヲ、

④損ジテ其ノ家口ヲ、充タセリ狙之欲ヲ。

⑤俄ニシテ而匱シ焉。

⑥将ニ限ラント其ノ食ヲ。

⑦恐ルル衆狙ノ之不ラン馴レ於己ニ也、先ヅ誑キテ之ヲ曰ハク、

⑧「与フルニ若ニ芋ヲ、朝ニハ三ニシテ而暮レニハ四ニセバ足ル乎ト。」

⑨衆狙皆起チテ而怒ル。

⑩俄ニシテ而曰ハク、

⑪「与フルニ若ニ芋ヲ、朝ニハ四ニシテ而暮レニハ三ニセバ足ル乎ト。」

⑫衆狙皆伏シテ而喜ブ。

b.

①宋に狙公なる者有り。

②狙を愛し、之を養ひて群を成す。

③能く狙の之意を解し、狙も亦公の之心を得たり、

④其の家口を損じて、狙の之欲を充たせり。

⑤俄にして（而）匱し（とは）（焉）。

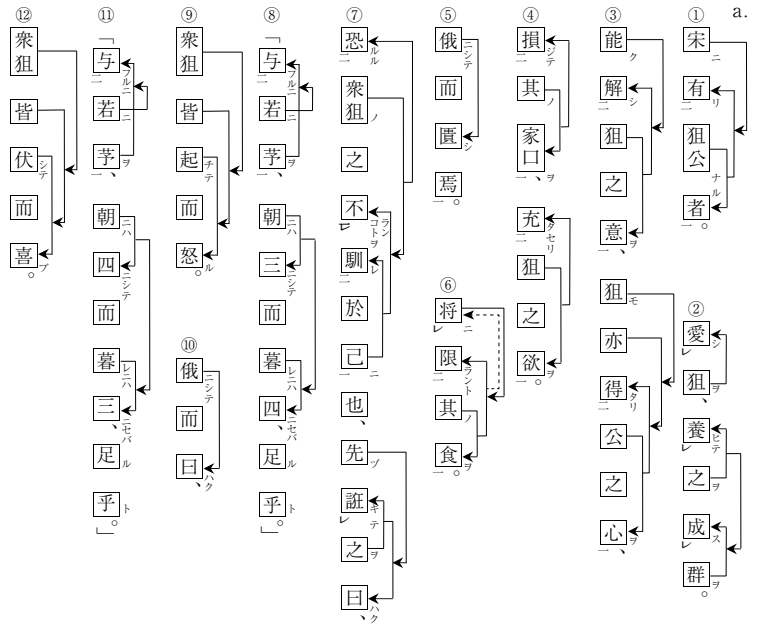
⑥将に其の食を限らんとす。

⑦衆狙の之己に（於）馴れ不ざらんことを恐るるや也、

先づ之を誑きて（あざむ）曰はく、

⑧「若に（なんぢ）芋を（しょ）与ふるに、

朝には三にして（而）暮れには四にせば、足るか（乎）。」と。



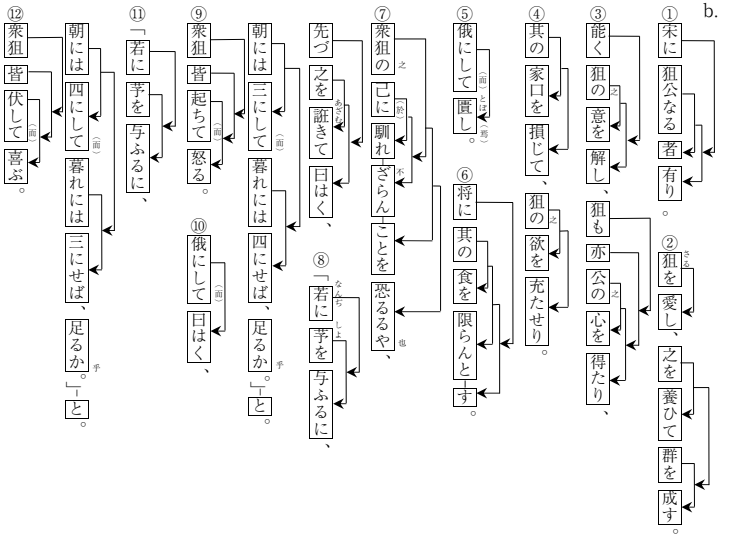
⑨衆狙皆起ちて（而）怒る。

⑩俄にして（而）曰はく、

⑪「若に芋を与ふるに、

朝には四にして（而）暮れには三にせば、足るか（乎）。」と。

⑫衆狙皆伏して（而）喜ぶ。



「不馴」のように，否定する語（「不」）が否定される部分の前に来，日本語では，「馴れず」などのように，否定する語（「ず」）が否定される部分の後に来る。これらに対し，藤堂（1962: 54-55）の「主語述語関係」，「修飾関係」，および，従属節と主節とは，両言語で語順が同じになっている。

次いで，文の構造の対照において，問題になる点について，漢文を中心にふれておく（以下，漢文の品詞の認定は，主に，佐藤・濱口 2017，および『古代漢語詞典 単色挿図本』商務印書館 2012 による）。

㋐「能」（文③）は，漢文では，助動詞（能願動詞）であるが，訓読する場合，副詞のように「よく」と読まれる。例（25 a）では，訓読に合わせて，能 解の方向に矢印線を付けておいたが，助動詞としては，能 解のように付けるべきであろう。

㋑「将」（文⑥）は，漢文では，副詞であるが，訓読では，再読文字として，副詞と助動詞（的な連語）とを兼務するように，「まさに（…んと）す」と読まれる。例（25 a）では，訓読に合わせて，将 限のように，再読の方向にも点線の矢印線を付けておいた。これは，「古くは副詞で読むか助動詞で読むかいずれかであったが，平安時代中期頃から再読文字の用法が固定化して，今日に至っている」もので（沖森 2013: 17）[(22)]，いわゆる「陳述の副詞」と文末の表現との呼応（「たぶん…だろう」など）に相当するものになっている。

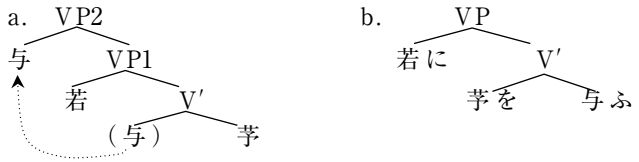
㋒「不」（文⑦）は，漢文では，副詞であるが，訓読する際は，助動詞の「ず」として読まれる。例（25 a）では，「不馴於己」を「否定句」と認めて，「不」を否定句における主要語として扱い，不 馴の方向に矢印線を付けておいた（これは訓読の方向と一致する）。「不」を一般の副詞と同様に扱えば，不 馴となる。

㋓「与若芧」（文⑧・⑪）は，原則どおりの矢印線の用い方では，文の構造（および（合わせて）訓読の順序）を示すことができないため，例（25 a）では，例外的に，矢印線を交差させている（日本語の「若に芧を

与ふ」には，このような問題はない)。

この構文は，英文法で「二重目的語構文」と呼ばれるものに相当する。この文は，田中ほか（2004: 108-109）の英語の文における分析を援用すれば，X バー理論によって，次のように分析（図解）される[23]（日本語（書き下し文）の分析もあわせて示す（Hoji 1987: 193 を参考にした)[24])。

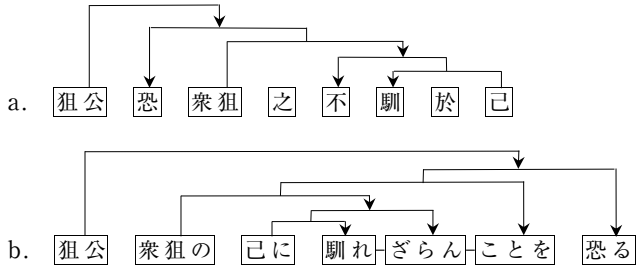
(26)



例（26 a）の「(与)」は，実際の文では，この位置に「与」が現れないこと示す。「与」は，実際の文では，「若」の後（下）ではなく，「若」の前（上）に現れる（⇢で示されているように，「移動」したと分析される。与　若　芋（与　若　芋）[25] のようには分析されない)。例（25 a）では，これを，訓読の順序とも合わせる形で，便宜的に，与　若　芋とした。

そのほかに，例（25）では，多くの文（文②，③前半，④～⑧，⑩・⑪）において，主語が現れていないが，この（省略された）主語（主題）は，いずれも「狙公」である。文⑦には，「己」があるが，これが指すのは，文中に現れている「衆狙」ではなく，文中に現れていない主語（主題）の「狙公」である。「狙公」を文中に顕現させて，分析（図解）してみると，次のようになる。

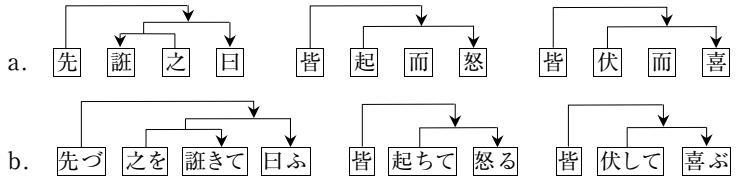
(27)



例（27）からわかるように，「己」は，「衆狙」のかかる範囲（句）内にあり，また，「狙公」のかかる範囲（句）内にもあるため，「衆狙」を指すことも，「狙公」を指すことも考えられる。この場合，「馴」の語彙的意味（「馬が人になれる。また，動物が人になれる。」（『新漢語林 第二版』大修館書店 2011: 1585)）から，「己」が「狙公」を指すことになる。

最後に，連用修飾成分のスコープ（その副詞がどこまでかかるか）についてふれておく。例（25）では，文⑦後半の「先誑之曰」の「先」，⑨の「皆起而怒」の「皆」，⑫の「皆伏而喜」の「皆」を，いずれも，その後の部分全体にかかるものと解釈して分析（図解）した。句構造分析は，このような，要素間の関係を見るのに有効である。

(28)



5. おわりに

本稿では，漢文（古典中国語）の文の構造と日本語の文の構造とを対照して分析する方法（図解）について見てきた。その結果，両言語の対照には，句構造分析に依存（係り受け）関係を取り入れた方法が有効ではないかと考えた。今後，このような分析を漢文学習に活かす方法について，さらに探っていきたい。

《注》

（1） これに関して，『高等学校学習指導要領解説 国語編』（平成 22 年 6 月）には，「『表現の特色』については，文章の形態や文体による特色をはじめとして，音韻，文字，表記，語句，語彙，文法など国語の各側面から考えることができる。これらのことは，国語を他の言語と比較することなどによってはっきりする。［中略］文法に関しては，例えば，名詞や動詞を中心にして，それらを形容詞や副詞が修飾し，助詞や助動詞がこれらをつないで文が成立するという文の基本的な構造における特色がある。」とある（文部科学省 2010: 28-29）。

（2） 引用は，古田島（2017: 23）。風間ほか（2004: 69）には，「孤立語：形態素がすべて独立性のある語であり，語は語形変化をしない。したがって，主体と対象という主要な意味役割を表す語がなく，これらの意味役割は語の配列順によって表示される。中国語など。」，「膠着語：内容語の文法的機能は，原則として内容語に付加される機能語（形態素）によって表される（これらの機能語・形態素を「接辞」と総称しておく）。日本語など。」とある。

（3） 生成文法による分析では，かつて「日本語は，英語などとは異なり，［中略］階層のない言語である」という議論があったが，その後，日本語は 2 項枝分かれの階層的な構造をなすとされている（中井・上田 2004: 146-149，Hoji 1987: 193）。

（4） 永野（1958: 224, 218）によれば，「文節の関係」を示すには，「↓」の方式が「ふつう」であるが，→←の方式もあるという。ほかに，佐伯梅友の→>—などもよく使われる（佐伯 1959: 66 など）。なお，佐伯（1980: 270-271）に

よれば，→←も，佐伯が早くに用いていた（『新日本女子国文法 高学年用』1938 修文館など）。以上，いずれも原文は縦書き。

（5） 児玉（1987: 272）による。ただし，「名詞や動詞とそれに後置する助詞との依存関係」を示す矢印は省略した。Hudson（1998）では，主要語に縦の矢印線を付し，各語に品詞のラベル（略称）を加えている。

（6） Hudson（2010: 147）では，修飾成分を「dependent」，被修飾成分を「parent」と呼んでいる。今日の代表的な英文法書である『The Cambridge Grammar of the English Language』では，前者を「dependent」（依存要素），後者を「head」（主要語）と呼んでいる（Huddleston and Pullum 2002: 24，同 2017: 51）。依存文法の創始者とされるテニエールは，それぞれを，「従属部（subordonné）」，「支配部（régissant）」と呼んでいる（テニエール 2007: 4）。

（7） 教育科学研究会・国語部会などの立場。

（8） 橋本文法が学校文法の基礎として使われ続ける理由も，あいまいさが少ないという点にあるとされる。衣畑（2019: 304）は，「学校文法の意味」について，「『学校文法＝橋本文法』とまで称されるように，橋本の文法論が国語科教育で主流を占めるようになったのは，湯沢幸吉郎や岩渕悦太郎などの優れた「橋本文法」解説者の存在もさることながら，徹底した形式主義による点が大きい。いわゆる『正解』が強く求められる学校教育の現場において，誰もがその正解にたどりつくためには，解釈の揺れはどうしても避けられる必要があった。このことは，文法研究と文法教育との相違や，文法教育そのものの意味を考える契機にもなるだろう。」と述べている。文節については，「『分かち書き』ならぬ『分かち言い』の単位」であり，「文節は，文の内部構造を語る上では問題があるものの，『分かち言い』で『5時からぁ，10 時までぇ』と言うような現実の発話を語るには，この上なく有効な概念だ」とする見方もある（定延 2019: 3-4）。

（9）「書いて いる」，「読んで しまう」について，山田（2004: 27）は，「学校文法では 2 つの文節に分けますが，補助動詞は，働きから考えれば助動詞と同じ扱いをする必要があり，学校文法の不備な点です」としている。また，高本（1999: 542）は，「文節に区切るという作業自体には比較的曖昧性が少ない」としながらも，「独自に行った文節区切りに関する調査でも，補助の文節や，連体修飾の文節で区切りミスを誘発しやすいという欠点がある」と述べ，鈴木（1974: 28-29）は，大学生に文節句切りをさせたところ，補助動詞や形式名詞を含む部分（「住んでいるうちに」，「飼うことにした」）に異同が見られたことを述べている。

(10)　この例（解釈・分析）は，伊坂（2013: 95–96）による。

(11)　この例（解釈）は，井上（2002: 95–96）による。ただし，分析（図解）は，伊坂（2013: 96）に従った。

(12)　金水（1997: 145）は，これについて，「句→詞辞」，「詞→句詞」という「句構造規則」を挙げている。

(13)　Wells（1947）の例文。Wells（1947: 84）は，これを，「the ‖ king ||| of |||| England | open ||| ed ‖ Parliament」のように図解している。

(14)　例（11a）の分析法は，大久保忠利の日本語文法論に「適用」されている。大久保（1977: 42）の「文分析」では，各成分・要素に，「ナニガ」，「ドウスル」などといった，文中における役割を表すラベルが添えられている。

(15)　V は動詞，V′ は V が投射された句，VP は V が投射された最大の句，I は屈折辞，I′ は I が投射された句，IP は I が投射された最大の句，NP は名詞句（△は，内部構造の省略を表す），e は「空の文字列（音列）」を表す。

(16)　北原（1981: 86）や島田（1988: 121）などによる「入子型構造図」のとらえ方。島田は，「入子型構造」の図解では，主語や連用修飾語が「宙に浮いたまま」述語と関連し，主語が連用修飾語と「並列のように」扱われて，述語との関連が明示されず，「国語の文の構造の本質を把握しきれないのではないかと考えられる。」と述べている。時枝自身がどう考えていたかははっきりしないが，「調べた人は知っているが，時枝自身は，決してどこででも複雑な文をその手続きで分析してはいない。」（大久保 1975: 53），「ちょっとでも複雑な構造の文については全く言及されることがない」（北原 1981: 101）ともいわれ，あるいは，島田（1988: 124）の言うように，「時枝自身この項で学問的に国語の文の構造を把握しようとは意図していなかった」のかもしれない（島田は，時枝（1941: 311）の「単語の排列形式と入子型構造形式」の冒頭で述べられている「国語に於ける語の排列形式を全面的に考察して，思想表現の構造を明かにしたいと思ふ。」に注目している）。

(17)　「元」は，樺島（1954）の用語（森岡 1963: 154）。樺島（1954: 26–27）は，「対等の関係を拡張して，一つの述語に対する主語と修飾語，また独立語とこれをうける文節，重文における句と句などをこめて，横にならぶ文節の関係」を「並立関係」と呼び，「並立関係の累加値」を「元」と呼んでいる。

(18)　渡辺（1965: 62）は，例（18 b）について，（例 14 の「多枝状」の分析を挙げて）「多枝状文を単幹状にためなおそうとする」ものと見て，「同一の成分が，容易に立ち得る A 位置と B 位置との，どちらの方に現実に立つて

いるか，という違いだけのために，その文の構造が異つたものと把握されねばならぬ，とまで考えるのは形態の重視のゆきすぎであろう」と批判しているが，橋本（1953: 16）は「語順の上で述語に近いものはそれだけ述語の表す事態と緊密な関係を有する。」と述べており，「述語すなわち『切れる』文節を主発点として一つずつ大きな【連文節】を確認していくことが，個々の『文の成分』を理解するためのヒントになりうるのである。」として，これに「国語科文法への応用の可能性」を見る見方もある（佐藤 2014: 50）。

(19)　山室（2008: 41, 49）によると，「昭和三〇年代半ばまでは，文の構造を文節という単位でとらえるのが主流であった。それが，昭和三〇年代後半から，文のより複雑な構造，より長い文の構造の説明に，連文節という考えが極めて有効であるということから次第に用いられるようになった。それと同時に，文の成分という単位も用いられるようになってきたのである。」，「昭和四〇年代からは，文の構造を説明するのに，どの教科書でも，文節，連文節，文の成分の三つの語を用いている。この事実は，文の構造を説明するときの大きな混乱の基となってきたように思われる。」という。

(20)　橋本（1959: 179–180）の「文を構成する文節の群化（文節群又は連文節）」には，「前後に相隣接し直接に続く二つの文節をはじめの連文節とし，次に之と前後に直接に連る文節又は連文節とを合せて次の連文節とし，更に同様の方法によつて連文節を拡大し，文中のあらゆる文節を含む連文節に至つて終了する。」とあり，これは「2 項枝分かれ」の「階層構造」に当たる。また，これに続き，「連文節の他の文節又は連文節への連続は最後の文節が代表する故，最後の文節の等次を以て，連文節を代表せしめる。」とあり，これについて，畠山ほか（2019: 147）は，「《最後の文節が代表する》は生成文法の《主要部》に，《最後の文節の等次を以て，連文節を代表せしめる》は生成文法の《投射》にそれぞれ対応すると考えられる。」と述べている。なお，畠山ほか（2019: 148）によれば，「日本語の統語構造が 2 項枝分かれの階層構造をなしていること」は，松下大三郎によって早くに示されていたという（松下 1928: 754–755）。

(21)　ここでは，「虚詞」は，佐藤・濱口（2017: 1693）に従い，前置詞，接続詞，助詞（構造助詞，語気助詞），感嘆詞とする。その他，語順などについては，阿久津（2019）を参照。

(22)　小林（1954: 50–51）によると，「将」は，「平安初期には直ちに辞の訓［ムトス］によむか，副詞の訓［マサニ］によんで補読語［ム，ムトス，マジ］を持つかのいずれかであった」が，「平安時代中ごろ以後には再読の例が見

えはじめ次第に多くなって来る」という。

(23) 田中ほか（2004: 108-109）は，英語の「二重目的語構文」について，「二重目的語構文の間接目的語は直接目的語を一方的にc統御する，すなわち前者は後者よりも構造的に高い位置にあると結論付けられる。」としている。

(24) ちなみに，沖森（2000: 156-157）によれば，『古事記』には，「A ヲ B ニ ～スル」という構文が，「A〔動詞〕B」の「字順」で多く現れるという。沖森は，「食物乞大気津比売神」，「多禄給其老女」などの例を挙げ，「ここではヲを読み添えずに『食物，大気津比売神に乞ふ』『多くの禄，その老女に給ふ』などのように読むべき表記かと思われる。」と述べている。一方で，オルドリッジ（2016: 22）は，「変体漢文の語順は，随意的な間違いではなく，非常に規則性を持っている文体である」としている。

(25) このように分析した場合でも，原則に従って訓読することはできない。「矢印線の始点が，より前，より内側にあるものから，矢印線を順にたどって読む」と，「若に与ふ芋を」となってしまう。

参考文献

阿久津智（2019）「漢文の係り受け構造の図解」『拓殖大学 語学研究』141 拓殖大学言語文化研究所 pp. 1-34

伊坂淳一（2013）「文の成分」中山緑朗・飯田晴巳監修，沖森卓也・山本真吾・木村義之・木村一編『品詞別 学校文法講座 第一巻 品詞総論』明治書院 pp. 92-117

井上優，町田健編（2002）『日本語文法のしくみ』研究社

大久保忠利（1975）『日本文法と言語の理論』春秋社

大久保忠利（1977）『新・日本文法入門 新版』三省堂（初版 1973）

沖森卓也（2000）『日本古代の表記と文体』吉川弘文館

沖森卓也編（2013）『漢文資料を読む』（日本語ライブラリー）朝倉書店

E. オルドリッジ（2016）「変体漢文の語順の派生過程」馬耀輝編『日本語の様々な姿を考える：黄憲堂教授記念論文集』致良出版社 pp. 21-40

風間喜代三・上野善道・松村一登・町田健（2004）『言語学 第2版』東京大学出版会

樺島忠夫（1954）「文の構造について：文の構造と条件との分析の一試み」『国語国文』23-3 京都大学文学部国語国文学研究室・京都大学国文学会 pp. 25-31

北原保雄（1980）「佐伯文法のあゆみ」佐伯梅友，森野宗明・小松英雄・北原保

雄編『佐伯文法：形成過程とその特質』三省堂 pp. 13–96
北原保雄（1981）『日本語の世界 6 日本語の文法』中央公論社
衣畑智秀編（2019）『基礎日本語学』ひつじ書房
金水敏（1997）「国文法」大津由紀雄・仁田義雄・郡司隆男・金水敏『岩波講座 言語の科学 5 文法』岩波書店 pp. 119–157
郡司隆男（2002）『単語と文の構造』（現代言語学入門 3）岩波書店
古田島洋介（2017）『これならわかる復文の要領：漢文学習の裏技』新典社
児玉徳美（1987）『依存文法の研究』研究社出版
小林芳規（1954）「漢文訓読史上の一問題：再読字の成立について」『国語学』16 国語学会 pp. 47–64
佐伯梅友（1959）『国語概説』秀英出版
佐伯梅友，森野宗明・小松英雄・北原保雄編（1980）『佐伯文法：形成過程とその特質』三省堂
定延利之（2019）『文節の文法』大修館書店
佐藤進・濱口富士雄編，戸川芳郎監修（2017）「漢文読解の基礎」『全訳 漢辞海 第四版』三省堂（初版 2000）pp. 1692–1729
佐藤佑（2014）「「連文節」と「文節の群化」について：国語科における文法教育との関わりから」『都留文科大学研究紀要』80 都留文科大学 pp. 39–57
島田昌彦（1988）『国語における文の構造』風間書房
鈴木一彦（1974）「文節論の帰結」『国文学論集』12 山梨大学国文学研究室 pp. 22–30
鈴木重幸（1972）「学校文法批判：動詞論を中心として」『文法と文法指導』むぎ書房（初出 1954）pp. 53–69
高本條治（1999）「文節関係解析木（文節木）について：解釈記録のための骨組み」『上越教育大学研究紀要』18 上越教育大学 pp. 537–554
田中春美・家村睦夫・五十嵐康男・倉又浩一・中村完・樋口時弘（1975）『言語学入門』大修館書店
田中智之・寺田寛，荒木一雄・天野政千代監修（2004）『英語の構文』（英語学入門講座 9）英潮社
ルシアン・テニエール，小泉保監訳（2007）『構造統語論要説』研究社（原著 1959）
藤堂明保（1962）『漢文入門』學燈社
時枝誠記（1941）『国語学原論：言語過程説の成立とその展開』岩波書店
時枝誠記（1950）『日本文法 口語篇』岩波書店
中井悟・上田雅信編（2004）『生成文法を学ぶ人のために』世界思想社

長田久男（1995）『国語文章論』和泉書院
永野賢（1958）「学校文法」西尾実・時枝誠記監修，熊沢龍ほか編『国語教育のための国語講座 第5巻 文法の理論と教育』朝倉書店 pp. 209–264
永野賢（1959）「文・文節・連文節」『国文学 解釈と鑑賞』24–7（第二特集 文論と文章論）至文堂 pp. 92–98
仁田義雄（1980）『語彙論的統語論』明治書院
橋本進吉（1934）『国語法要説』（国語科学講座Ⅵ 国語法）明治書院
橋本進吉（1953）「文節による文の構造について（講演要旨）」『国語学』13 国語学会（1944 講演）pp. 12–19
橋本進吉（1959）「文を構成する文節の群化の観察法」『橋本進吉博士著作集 第七冊 国文法体系論（講義集二）』（1944 頃草稿）pp. 179–191
畠山雄二・本田謙介・田中江扶（2019）「橋本文法とミニマリスト・プログラム：連文節の構造と最小句構造の類似性」『信州大学教育学部研究論集』13 信州大学教育学部 pp. 144–153
Huddleston, Rodney and Pullum, Geoffrey K.，畠山雄二編，藤田耕司・長谷川信子・竹沢幸一監訳，本田謙介・深谷修代・長野明子訳（2017）『英文法と統語論の概観』（「英文法大事典」シリーズ 第0巻）開拓社（原著 2002）
松下大三郎（1928）『改撰標準日本文法』紀元社
森岡健二（1963）『文章構成法：文章の診断と治療』至文堂
森岡健二（1964）「文の構成」『国語と国文学』41–7 東京大学国語国文学会 pp. 1–23
文部科学省（2010）『高等学校学習指導要領解説 国語編』（平成22年6月）（文部科学省のウェブサイトで閲覧（2019年9月））
山田敏弘（2004）『国語教師が知っておきたい日本語文法』くろしお出版
山室和也（2008）『文法教育における構文的内容の取り扱いの研究』溪水社
渡辺実（1965）「橋本文法」『国文学 解釈と鑑賞』30–12（特集 文法学説の整理：その長所と短所）至文堂 pp. 54–67
［英語の文献］
Fries, Charles Carpenter. 1957. *The structure of English*. London: Longmans
Hockett, Charles F. 1958. *A course in modern linguistics*. New York : Macmillan
Hoji, Hajime. 1987. Weak Crossover and Japanese Phrase Structure. *Issues in Japanese Linguistics*, ed. Takashi Imai and Mamoru Saito,163–201. Dordrecht, Holland; Providence, U.S.A.: Foris Publications
Huddleston, Rodney and Pullum, Geoffrey K. 2002. *The Cambridge grammar*

of the English language; Cambridge, U.K.; New York: Cambridge University Press

Hudson, Richard. 1998. *English grammar*. London; New York: Routledge

Hudson, Richard. 2010. *An introduction to word grammar*. Cambridge; New York; Tokyo: Cambridge University Press

Wells, Rulon S. 1947. Immediate constituents. *Language: journal of the Linguistics Society of America* (Reprint ed.) 23: 81–117

（原稿受付　2019 年 12 月 10 日）

〈論　文〉

『九州日日新聞』の中の朝鮮通信①

（1895.2.17～9.9）

伊　藤　知　子

要　旨

朝鮮で 1895 年 2 月に発行された新聞『漢城新報』は日本人による日朝二言語新聞で，読者の対象は朝鮮人と日本人の両方であった。そこには「読み物」が掲載されその多くは日本の作品であった。掲載された作品は時期により傾向が異なる。『漢城新報』には原本が存在しない期間があり，その前後で傾向が異なるため，その期間にどのような記事が掲載されていたかを確認する必要がある。そこで『漢城新報』の主要メンバーが属する熊本国権党の機関紙『九州日日新聞』に注目したところ，『漢城新報』の記事が「朝鮮通信」という形式で掲載されていたことを確認した。原本の存在しない期間どのような記事が掲載されていたのかを知る唯一の手段といえる。

キーワード：『漢城新報』，『九州日日新聞』，熊本国権党，朝鮮通信

はじめに

『漢城新報』は 1895 年 2 月 17 日に朝鮮の首都，漢城で日本人安達謙蔵（1864～1948）によって創刊された新聞である(1)。この日に第一号が発刊された(2) といわれるが，現存するのは同年 9 月 9 日の第 102 号以降のみである(3)。紙面は一，二面が朝鮮語，三面が日本語，四面が広告（朝鮮語及び日本語）という構成で，朝鮮人と日本人のどちらをも読者の対象とし

ていた。当初は隔日刊だったが後に日刊となり[4]，1906 年 7 月 31 日まで発行されて，廃刊となった[5]。その後，統監府により 9 月 1 日『京城日報』が創刊された。

『漢城新報』は創刊時に日本外務省の機密費を得て，その後も毎月補助金を受けるという，外務省の機関紙的性格を持っていた。刊行の中心となっていたのは，社長である安達謙蔵をはじめ，主筆の国友重章，編集長の小早川秀雄，編集員の佐々木正など熊本国権党のメンバーである[6]。『漢城新報』は外務省の補助金を受けたが故に，政府と一体化し日本の対韓政策と密接な関わりを持ったのである[7]。『漢城新報』の発行目的は，「日本の韓半島侵略政策と直結していた」[8] と言われるほど，非常に政治色の濃い新聞であった[9]。

この『漢城新報』が朝鮮近代文学研究において注目されているのは，朝鮮で初めて「小説」という名称を用いた欄を設けたためである[10]。『漢城新報』には，日本の作品である『紀文伝』，『経国美談』をはじめとして，朝鮮と外国の伝記物を中心に様々な「読み物」[11] が掲載された。

先に述べたように『漢城新報』の原本は，創刊の 1895 年 2 月 17 日から 9 月 9 日までが確認されておらず，1897 年 2 月から 1902 年 7 月までの約 5 年間分，そして，そのあとも時おり欠けた状態である。そのために掲載された「読み物」すべてを把握することはできず，現在のところ確認される「読み物」は 40 数編にすぎない[12]。ところで，『漢城新報』に掲載されたこれらの「読み物」はその掲載時期によって傾向が異なっている。最初の「読み物」とみなされる『拿破崙傳』の掲載が始まったのは 1895 年 11 月だが，当初は偉人伝や歴史的事実を伝えるものが多く，掲載の意図は朝鮮人の啓蒙にあった。ところが，それから一年もたたない 1896 年 5 月には「『漢城新報』改良案」が出され，「読み物」を「婦女子も読めるもの」と定め，大衆的な題材を扱って多くの読者を確保する路線へと変更した。その背景には，『漢城新報』の主要メンバーが閔妃殺害事件に加担し

たこと，俄館播遷を非難する童謡を掲載して朝鮮人読者の反感を買ったこと，また『独立新聞』の成長により『漢城新報』の売り上げが激減したことなどがあげられる。このように『漢城新報』の「読み物」の傾向は社会情勢を背景とした『漢城新報』の方針と関わっており，その背後には機密費を支出している日本外務省と『漢城新報』の筆陣を形成していた熊本国権党があった。

筆者が注目するのは，この改良案以降に『漢城新報』で起きた「読み物」の傾向の変化である。改良案のあとの『漢城新報』では，読者の確保を目的とした大衆路線の「読み物」掲載がしばらくつづいた。先に述べたように1897年2月から1902年9月までの5年間（この期間を「原本欠落期間」と呼ぶ）は『漢城新報』の原本が確認できずそのために，どんな「読み物」が掲載されたかは不明だが，原本欠落期間後の「読み物」は，以前とはまったく傾向が異なり，その内容は朝鮮政府批判と日露が開戦すれば朝鮮は日本を支持すべきであるという主張が中心になっている。この間に何があってこのような変化が起きたのか。

それを明らかにするにはまず，原本欠落期間の『漢城新報』に何が記載されていたかを知る必要がある。その手がかりとして，筆者は熊本国権党の機関紙である『九州日日新聞』に注目した。なぜなら『漢城新報』のメンバーは社長をはじめとして熊本国権党のメンバーより構成されていたからである。今回の調査の結果，『漢城新報』の記事が，『九州日日新聞』の紙面に「京城通信」「漢城通信」などの朝鮮通信という形で掲載されていたことが確認された。本稿をはじめとし，7回にわたり原本欠落期間の『漢城新報』の記事を検討していく(13)。まず1回目にあたる本稿では，原本欠落期間内に「読み物」の傾向が変わった原因の手がかりがあるのではないかという仮定のもと，『九州日日新聞』に掲載された朝鮮通信を時期ごとに整理した。（一）では『九州日日新聞』の紙面に「京城通信」や「漢城通信」などが朝鮮通信という形で掲載されていたことを検証した。

（二）では『漢城新報』から送られてきた通信を掲載した『九州日日新聞』の記事を整理し，『漢城新報』のメンバーが所属する国権党の対韓，対露意識を機関紙である『九州日日新聞』を通して確認した。

（一）『九州日日新聞』の朝鮮通信と『漢城新報』の記事

『九州日日新聞』には，朝鮮発の通信記事が時々掲載されている。1894年6月30日の『九州日日新聞』には通信員の派遣についての次のような記事が見られ，これにより当時京城から記事を送ってきたのは佐々正之[14]であったことが分かる。

> 朝鮮事件と九州日日新聞
> 朝鮮事件の日に益々危急なる延めて日清両国の関渉となり帝国臣民か義勇公に奉するの機今や眼前に迫る此際我九州日日新聞は精細なる通信員の報告により慎重なる観察を遂げ以つて朝鮮事件に関係せる諸般の事実を報道せんが為め準備する處既に整たれば読者諸君は日清間の形勢に就きて一点誤謬なき真相を知るを得べき也
> 我九州日日新聞か通信員として委託せし者　在京城　佐佐正之
> 在仁川　相部直熊
> 今回更に通信員たるを依頼せしは国権党の視察員たる安達謙蔵氏及済済黌同窓会の視察員たる菊池景春氏にして安達菊池の両氏は不日当地出発して渡韓の途に就かんとす…（以下省略）[15]　（下線は引用者）

このうち佐々正之と安達謙蔵は『漢城新報』の主力メンバーである。そこで，『漢城新報』が創刊されたあとに『九州日日新聞』に掲載された朝鮮記事は，『漢城新報』からの転載ではないかという仮説を立てて，検証してみた。次の表は『漢城新報』創刊後，原本が確認できる1895年9月9日以降，『九州日日新聞』に掲載された最初の朝鮮通信である。1895年

9月11日付の『漢城新報』3面と，9月20日付『九州日日新聞』の「朝鮮京城通信」（9月11日発）とを対照したものである。

『漢城新報』9月11日3面[16]	『九州日日新聞』9月20日
［雑報］	「朝鮮京城通信」（9月11日発）
朝鮮開国始末	
昨日の内閣会議	昨日の内閣会議（途中まで掲載）
徴税所の設置	徴税所の設置
軍部予算	軍部予算
駅伝の田地	
送別会	
李鴻章氏	
小学校令	
勤務時間の変更	
宮中の賊捕へらる	
検疫員一行の帰京	
尹致昊氏	
清国人郵船会社の汽船を借り受けんとす	清国人の漁船借受
囚徒	
道路修繕	
仁川短信	
支那人の密貿易	支那人の密貿易
巫女	
城内虎列刺	城内虎列刺
金剛山僧侶の遭難	
甲斐絹	
朝鮮沿海各港誌	

これを見ると『漢城新報』の3面の日本語文の頁に掲載されている記事の一部が『九州日日新聞』に転載されたことは明らかである。記事の文言

が『漢城新報』のそれと一字一句違わぬことから，転載であることが断定できる。この掲載方法に関しては，いろいろな推測が可能である。

一つは，『漢城新報』に掲載された３面の記事全てを『九州日日新聞』へ送り編集上の都合で『九州日日新聞』社側が記事を選んだ可能性。

一つは，『漢城新報』の通信員が『漢城新報』に掲載した記事の中からいくつかを選んで『九州日日新聞』に送り，そのまま掲載した可能性。

一つは，『漢城新報』新聞がそのまま『九州日日新聞』へ送られ『九州日日新聞』がそれを見て編集した可能性などである。いずれにしても『漢城新報』の３面に掲載された内容の一部が『九州日日新聞』に掲載されたことは確認できた。

（二） 原本欠落期間（創刊時（1895. 2. 17）から９月９日まで）の『九州日日新聞』における朝鮮通信とそれ以外の朝鮮関連記事

（一）で，『漢城新報』の記事の一部が朝鮮通信として『九州日日新聞』に送られ掲載されていたことを確認した。このことからそれ以前の朝鮮通信も『漢城新報』の記事であったと考えられる。では創刊時から原本が確認できる同年９月９日までに『九州日日新聞』に掲載された朝鮮通信とそれ以外の朝鮮関連記事をみていく(17)。

（表内のマークについて●はタイトル，▲は小タイトル，・は項目分けされてないもの，◎は後で説明されているものである。なお，括弧内の説明は筆者が加えたものである。）

掲載日時	朝鮮通信	掲載日時	それ以外の朝鮮関連記事
1895年 3/2	●朝鮮短信 ・斬髪令出て韓人喜ぶものの如くに見へ候 ・南大門通り大に地価引上げ		
		3/3	●朝鮮に於ける金巾の前途（韓廷の方針は官民平等を一大方針とするという。これから韓民も着替えの服を作ると予想されるので金巾の需要があると考える）
3/7	●朝鮮京城通信（左文字生記） ▲財政の整理 ▲政府の歳入 ▲税関の改革		
		3/14	◎我社の在外通信員 戦地慰問　山田珠一 第二軍　矢嶋篤政 （省略） 朝鮮京城　佐々正之 同　釜山　大畑秀夫
3/16	●朝鮮京城通信（左文字生記） ▲東徒征討軍の凱旋（東徒征討軍日韓連合の一隊が110余日，大小40余戦の後，昨28日龍山を凱旋）	3/16	●朝鮮国政改革財政整理に関する令旨 ●朝鮮の伏魔殿（大院君のいる雲峴宮のこと）
3/20	●朝鮮京城通信（左文字生記） ▲通信機関（京城の通信制度が遅れているので，郵便法を新設すること最も急要） ▲宮中改革（公私混淆しやすいのは君主専制国の通弊にして朝鮮の如きもまたそのもの。就中経費の点に至っては果たして幾許を要せしやも明らかではないほど）	3/20	●大院君の来遊（大院君が金鶴羽暗殺者発覚以来，しきりに日本漫遊を望むという） ●金の暗殺者朴（金鶴羽暗殺者の名に朴泳孝が上がっているという）京城発
3/23	●朝鮮京城通信（左文字生記） ◎宮中改革（つづき） （内官の弊害：政治上に関与する弊害大。去る17年の変乱に開化党が兵官柳在権を誅戮したのも畢竟同人が閔族と結託して権威を奪い国事に害があったことによる）		
3/27	●朝鮮の鉱産 （鉱物のうち主に金の産出地の紹介） ◎（漢城新報）		
3/28	◎漢城新報 ▲朝鮮の新兵制（文弱な朝鮮の兵制を一定すべく楠瀬中佐が軍務顧問に招聘された）		
		3/29	◎朝鮮国俗一班

		4/2	●朝鮮賃金談判破裂 （日本政府が朝鮮に三百万円の貸付案を提出したものが失敗）
		4/3	●対韓談判 （井上公使が韓廷に談判中の三件，（一）電信条約の事（二）鉄道敷設条約の事（三）新開港場の事
		4/21	●朝鮮の大疑獄（法務協弁金鶴羽が李俊鎔によって暗殺された事件について加害者李俊鎔は駐在全権公使を免ぜられて捕縛された模様。大院君をも襲撃しようとしていたこと供述）
5/14	●朝鮮近事 ▲李俊鎔以下被告の陳弁 （3度の審問行われるも一向に真実を述べない様子） ▲李に対する法律の適用 ▲大院君未だ還宮せず ◎在京城の支那商人（漢城府の調査によるとすでに支那商人227人及び皆大商人という） ▲仁川の新居留地（万石洞と北成洞）		
		5/15	●朝鮮国の富源（朝鮮金坑及び砂金の貿易概況について元山駐在帝国二等領事上野専一氏の報告。咸鏡道附近の砂金は元山港における貿易の起動機である）
		5/16	●朝鮮国の富源（つづき）
		5/17	●朝鮮国の富源（つづき）
		5/23	◎朝鮮論
		5/24	◎崑岡子の来信 ◎朝鮮論
5/25	●韓廷近事（総理大臣金宏集，外務大臣金允植，度支大臣魚允中，内閣総書兪吉濬，愈々辞職）		
		5/28	◎南北の経営
		5/30	●占領地の蠶業（大日本国糸会特別会員熊谷某氏の調査報告。金州，旅順，営口などを経て岫巌に至るまでの地域を調査。将来の養蚕地を第一項目にあげ，計15の項目で報告している。） 於金州　高木末熊

6/2	●京城通信 韓廷の大波瀾（朝鮮軍部大臣趙義淵の弾劾事件により金総理，度支大臣魚允中，外務大臣金允植ら辞職となり朴内部一躍する。趙義淵弾劾となった理由には朴泳孝が関連している。朴泳孝内部の大臣としては警務使として李允用がおり，警察官はほとんど朴泳孝の手足といえどもさらなる勢力拡大を図るため軍隊までも掌握すべく軍部大臣趙義淵懐柔の策に出たという。弾劾派の主領は朴内部である。）		
		6/4	●朝鮮の新総理（朴泳孝は朴定陽に総理の地位を譲り自分はその裏で大宰相の実権を握らんとす）
		6/7	●朝鮮独立の布告（朝鮮大君主陛下は独立布告の詔勅を発し5月8日を以て独立記念祭日と定めた）東京発 ●朝鮮協会の創立（朝鮮京城在住の本邦人らで創立。メンバー名の表記。創立の趣旨で日本と朝鮮が協力し西欧の勢い，逼迫を抑制する必要，朝鮮の自主独立こそが朝鮮協会のすべきことと書かれている。）
		6/8	◎朝鮮の独立布告
		6/9	●渡韓の途中（一），（二）（渡韓した佐々友房，柴四郎両氏と同行した島田太堂の書信）
		6/11	●朝鮮の独立に関する勅詔 ▲独立記念祭に就て（去る7日に京城で執行されたが，朝鮮の独立は未だ各国に公認されていない。） ●井上公使の帰朝
		6/12	●日韓の関係（佐々友房，柴四郎の報告。内容は井上公使帰朝と独立記念祭の執行。）京城発
		6/18	●征途粉々録（一）仁川より太堂生，（二）於京城　太堂生，露韓の関係（島田太堂の報告） ●独立記念大節の模様 於京城　高木末熊
6/19	●朝鮮の近情一班　（高木末熊）・朝鮮の独立布告・井上公使の帰朝と韓廷内部変動し粉擾の時		

6/20	●朝鮮の近情一班　（高木末熊）・娘を宣教師に託す（朴が娘を宣教師に託すは事実だが，露国と結託するためという謬伝は甚だしい）・王妃と朴泳孝（果たして王妃は朴の踏み台となりて終わるのか）・王妃と朴と閔族・対韓策を定めず（今日の如く一言我に逆らえば忽ち変心し，露と結託することないように，我邦今は対韓策を定めるべきではない） ●朝鮮京城通信　（高木末熊）・英語の流行（韓廷内のある一部にて）・貞洞倶楽部・佐々代議士の発程◎支那人続々来る（日清間の平和条約締結され，朝鮮と支那とは未だ無条約国にも関わらず続々と支那人が朝鮮に入り込んでいる。支那と朝鮮は今無条約の状態だが日清が戦局も終結したため，いずれ新条約の締結するため朝鮮政府はその調査に着手した）・清韓の条約		
		6/23	●韓城実況報告草案（佐々友房，柴四郎，山田猪太郎三氏の報告）
		6/25	●韓城実況報告草案（つづき）
		6/27	◎朝鮮を如何にする
		7/2	●朝鮮協会の発会式 於京城　高木末熊
		7/3	●吾人の見聞（朝鮮の財政・朝鮮教育界の現状）於京城　高木末熊
		7/5	●吾人の見聞（つづき） 於京城　高木末熊
		7/6	●吾人の見聞（つづき） 於京城　高木末熊
		7/13	◎韓の事急なり ●朝鮮蠶業 ●朝鮮瑣談（佐々代議士の話）
		7/14	◎露国の東洋に於ける勢力 ●朝鮮漁業（一）（本県天草常置委員大谷高寛氏の調査報告。数か月朝鮮の各地域の地勢，潮流，魚の種類について記録したもの。）
		7/16	●朝鮮政局の激変 於仁川　高木末熊 ●朴内閣顧覆の要領 於京城　高木末熊 ●政府の対韓方針
		7/17	◎朝鮮に対する今後の施設 ●朝鮮漁業（二）
		7/18	◎朝鮮に対する今後の施設 ●朝鮮漁業（三）
		7/19	●朝鮮漁業（四）

		7/20	●京城輸入本邦産重要品一班 ●朝鮮漁業（五）
		7/21	●朝鮮漁業（六）
		7/23	●朝鮮漁業（七）
		7/24	●朝鮮漁業（八）
		7/25	◎朝鮮開導の一術 ●朝鮮漁業（九）
		7/26	●朝鮮漁業（承前）
		7/27	●朝鮮漁業（十）
		7/28	●朝鮮漁業（十一）
		7/30	●朝鮮漁業（十二）
8/1	朝鮮京城通信 ▲井上公使の帰京 ▲侍衛隊の新設 ▲郵便の開始		
		8/11	●朝鮮の農事（帰朝した朝鮮国宮内府農事名誉顧問官水口英次郎氏の話）
		8/17	●朝鮮新内閣
9/8	●朝鮮雑信 ▲王妃の答礼 ▲伯爵夫人の参内（井上伯爵夫人が大君主と王妃に初謁見した） ▲井上公使留学生を招く ▲留学生大院君主陛下に謁見す ▲特派大使定まる（宮内大臣李載冕の令弟李載純が特派大使となった）		

対象期間内の朝鮮通信は２月には見られず，３月には７回，４月と７月はなく，５月は２回，６月は３回，８月，９月は各１回である。３月に７回とかなり多くの通信がみられる。通信員の名は「左文字書記」となっているが，３月 14 日の『九州日日新聞』の記事「我社の在外通信員」から朝鮮京城担当は佐々正之であることがわかる。佐々正之は『漢城新報』の主要メンバーであり，兄は熊本国権党の佐々友房である。

３月の朝鮮通信は韓廷の各改革の必要性について書かれている。政府の財政，歳入，税関の改革，通信，宮中改革などである。３月 23 日の「宮中改革」のうち内官の弊害について書かれている部分があるが，これは 1895 年 10 月 13 日の『漢城新報』の奇書「人倫의改良이라四」でも同じ主張がみられる。奇書の方はこれを含め全６回にわたり儒教がもたらした

弊害について書かれている。

また 3 月 27 日，28 日の通信記事は 27 日の最後にかっこで（漢城新報）と書かれており，28 日はタイトルが漢城新報と書かれている。このように漢城新報の名で書かれているものは他にみられなかった。非常に稀な書かれ方である。4 月は通信が全く見られないが，この頃日清戦争の終わりを告げる 4 月 17 日の日清講和条約の調印等の動きが紙面に影響を与えていたと考えられる。

5 月は 2 回通信が見られるが，韓廷関連の記事を中心とし「在京城の支那商人」という項目では 227 人の支那商人が京城内にいることを伝えているが，つづく 6 月 20 日の通信にも「支那人続々来る」では日清間の平和条約締結で朝鮮と支那は無条約国にも関わらず支那人が続々朝鮮に入り込んでいることを伝えている。朝鮮内での支那人の動向に注目していることがわかる。6 月の通信は 3 回，7 月は無く，8，9 月は各 1 回，いずれも韓廷関連記事中心に 6 月は朝鮮の清からの独立布告と井上公使の帰朝という大きな出来事を伝えている。

『九州日日新聞』における朝鮮関連記事のうち注目すべき記事としては 3 月 29 日の「朝鮮国俗一班」がある。著者はその前の記事「朝鮮元山津通信」の菊川穂州で，「朝鮮の通貨，韓人の貯蓄，家族内部の組織，衣，食，住，道路」と項目ごとに詳しく書かれている。これを掲載した理由について朝鮮へ来て貿易を試みようとする者はまず韓民の風俗習慣を十分に研究する必要があり，ここに記すとある。ここに書かれた内容は当時の朝鮮人の家族組織，居住形態などを知る資料的価値もある。

また 5 月 24 日「崑岡子の来信」[18] には当時の漢城新報社について書かれた部分がある。これは『漢城新報』に携わる人物が『九州日日新聞』の構成員であることが確認できる。また職工らがハングル文字の植字に悪戦苦闘している姿がよく描かれている。職工の苦労話や朝鮮の家屋事情による配達の不便さなどこれまで知ることのできなかった当時の漢城新報社の

情況を知る貴重な記事といえる。

「漢城新報は我々の友人国友，安達の諸氏之れを督せられ而して其職工は皆嘗て我社に従事し居なる人々なれば之が隆運に向ふは尤も慶賀せさるへからず同新報社は我居留地より稍々隔りたる朝鮮町に在り其家屋は某大官の旧宅なりとの事にて内部の構造余程整頓して且つ広く朝鮮人の家屋には珍しき清潔に御座候生は此社を訪ふて其諸般の設備能く周到せるに感し更に其発売の模様などを聞き益々同社の前途大ひに望あることを信し申し候同社の新聞は朝鮮人及び日本人を読者に取るの目的を以て社説は漢文を掲け雑報は朝鮮文字及び公用文を用ひ居候然るに御承知の如く朝鮮通用文字は一種奇体のものにて我社より赴きたる職工は何れも初めて之を目にしたる程なれは初の間は之を植字するにつき余程困難を進め候得共諸子の志壮気鋭なる此困難を物の数とも思はず毎日競争して植字の習熟に従事致し候而るに其音訓共に解し得ざれども諸子の仲間に於て一種の符号を命し字形の鍵に似たるものは箪笥のカギと呼び鍋蓋に似たるものは鍋蓋と唱へて之を植字し来りしが初の間ころ遅鈍なりしが今は大に熟練し頗る敏捷と相成候斯くて新聞の成造は無難に出来上るに至りしも之を配達するに就き又一の大困難を感し候由しは朝鮮の街巷は曲折にして迷ひ易く且つ朝鮮人の家宅は官吏の宅と雖とも甚はだ陋狭にして之を尋ね出すこと容易ならされはなり然れとも是れも漸次にして暗熟したれば今は甚はだ困難を感せさるに至れりと云ふ斯く種々の困難を凌きてやり来りたる新聞の売れ口如何と云ふに発行者の意には初め重もに日本居留人に売付け漸次に朝鮮人を誘ふの積りなりしに意外にも朝鮮人の割合に字を解するもの多きと見聞の途狭きとは頗る新聞を読まんとするの心を惹き起し続々前金を入れて注文を申込むものあり而して其新聞を論するの厚きは日本人の比にあらす」(19)

このほか対象期間全体を通して朝鮮の金巾，鉱山，養蚕，漁業，農業などの紹介記事から朝鮮の商業面にも注目していることがわかる。

また6，7月になると『九州日日新聞』内の朝鮮関連記事は非常にたくさんみられる。これは清との宗属関係を廃棄したとする独立誓告文の宣布とともに，日本は朝鮮に対しどのような政策を用いるべきかという『九州日日新聞』つまり，熊本国権党の対韓政策を模索したものといえる。

国権党は『九州日日新聞』に朝鮮，ロシアに対しどのような主張を掲載していたのか。1895年4月に日清戦争が終結すると三国干渉で遼東半島を返還せざるを得なくなり，また朝鮮内での日本勢力が後退することとなった。このような時期に掲載された5月23日24日の「朝鮮論」5月28日の「南北の経営」6月8日「朝鮮の独立布告」は全て朝鮮の独立扶植を謳ったものだった。

> 「又た国家自衛の上より見るも我れの朝鮮を扶植し我手に於て之を啓導するは我れの権利なり假令は遼東半島の占有が清国を威逼し朝鮮の独立を阻害すと云ふか如く朝鮮の独立に対して外国の容嘴を許さば我独立自衛の権利を損傷するもの」(20)

6月27日「朝鮮を如何にする」7月13日「韓の事急なり」7月17日，18日「朝鮮に対する今後の施設」7月25日「朝鮮開導の一術」など，この時期の記事が多く見られる理由は，入閣してまもない朴内閣の失敗の記事である。またこれにより閔妃勢力が力をつけていく姿が描かれている。

> 「今や朝鮮政府の内部変動し，朴派勢を失ふて王妃の権力廷の内外に振ひ，守旧頑固の徒再び枢機を握らんとする者の如しと雖も」(21)

この時期にもう一つ注目したいのは7月14日「露国の東洋に於ける勢

力」というロシアに対する記事である。

> 「今日朝鮮に於て我国の最も慮らざるべからざる者は露なり，露の今日の位置は未だ支那の往日の如くならずと雖も，若し一歩を轉するときは或は公然として我が競争者とならん，是れ亦た以て其勢力の伸長をみるべきなり」(22)

今日朝鮮で我々（日本）が最も憂慮しなければならないのはロシアだと明確に書いている。ロシアへの直接的な言及は研究対象期間では初めてである。

おわりに

『漢城新報』の原本は，創刊の 1895 年 2 月 17 日から 9 月 9 日までが確認されておらず，1897 年 2 月から 1902 年 7 月までの約 5 年間分，そして，そのあとも時おり欠けた状態である。今までこの期間に『漢城新報』に何が掲載されていたのか知る方法はなかった。しかし今回熊本国権党の機関紙『九州日日新聞』に『漢城新報』の記事の一部が「朝鮮通信」として掲載されていたことを発見した。本稿では『漢城新報』の創刊当初（1895 年 2 月）から原本が確認できる 9 月までの原本欠落期間について「朝鮮通信」の内容を検討した。

1895 年 2 月から 9 月という『漢城新報』の原本欠落期間の『九州日日新聞』には 4 月の日清講和条約，6 月の朝鮮独立布告，井上公使の帰朝などがあった。『九州日日新聞』の朝鮮通信記事は韓廷の動向を中心に伝えている。3 月 23 日の宮中改革の内官の弊害については『漢城新報』の 1895 年 10 月 13 日に掲載される奇書「人倫의改良이라四」の主張と同一のものであった。朝鮮通信は『九州日日新聞』を刊行する熊本国権党の政

治的意識と直結しているため，彼ら国権党の対韓，対露意識を『九州日日新聞』の朝鮮記事から読みとることができた。　彼らは 5 月 23 日 24 日の「朝鮮論」，5 月 28 日の「南北の経営」，6 月 8 日の「朝鮮の独立布告」では朝鮮の独立扶植を主張していたが，6 月 27 日の「朝鮮を如何にする」，7 月 13 日の「韓の事急なり」，7 月 17 日と 18 日の「朝鮮に対する今後の施設」，7 月 25 日の「朝鮮開導の一術」では，朴内閣の失敗とそれにともなう閔妃勢力の脅威を強調し，7 月 14 日の「露国の東洋に於ける勢力」に至り，日本が最も憂慮しなければならないのはロシアだと，ロシアへの直接的な言及を始めた。このほか，5 月 24 日の「崑岡子の来信」は，今まで知られていなかった漢城新報社の当時の様子が描かれた貴重な記事といえる。

『漢城新報』に「読み物」が掲載され始めるのは 1895 年 11 月 7 日の『拿破崙傳』からである。『漢城新報』は 1895 年 9 月 9 日から後は原本が確認されているが，1897 年 2 月 15 日以降 1902 年 7 月 11 日までの約 5 年と 5 カ月間原本未確認の時期がある。今後，この欠落期間の各朝鮮通信記事を『九州日日新聞』を通して検証していきたい。

《注》

（1） 創刊日については，諸説がある。その原因について布袋は陽暦と陰暦の混同にあるとしている。布袋敏博「二つの朝鮮語訳『経国美談』について」『近代朝鮮文学における日本との関連様相』，緑陰書房，1998，9 頁参照。

（2） 佐々博雄「熊本国権党と朝鮮における新聞事業」『国士舘大学文学部人文学会紀要』9 号，1977 年 1 月，29 頁

（3） 延世大学校中央図書館所蔵のマイクロフィルム　及び　연세대학교 학술정보원，근대한국학연구소 엮음『漢城新報』，소명출판，2014，全四巻

（4） 1903 年 10 月 1 日から日刊新聞となった。

（5） 金栄敏『한국의 근대신문과 근대소설 2』소명출판，2008，20 頁

（6） 布袋敏博　前掲書，10 頁

（7） 佐々博雄　前掲書，33 頁

（8） 金栄敏　前掲書，21 頁

（9）『漢城新報』についての先行研究は以下の通り。連載小説に関する研究として金栄敏『한국의 근대신문과 근대소설 2』の第三章にまとめられているように韓元永『韓国開化期新聞連載小説研究』一志社，1990，権寧珉「『한성신보』와 최초의　신문　연재소설」『문학사상』，1997，5，布袋敏博「二つの朝鮮語訳『経国美談』について」『近代朝鮮文学における日本との関連様相』，緑陰書房，1998，설성경『신소설연구』새문사，2005，および金栄敏自身の『한국의 근대신문과 근대소설 2』などがある。

(10)　金栄敏　前掲書，3 頁

(11)「読み物」とは布袋敏博の命名で「小説ばかりでなく，英雄の伝記，外国の歴史，「伝」等これらすべて」という意味で用いている。筆者もこれに従い，このような形式の作品を「読み物」と呼ぶことにする。

(12)　作品数は研究者により異なる。ここでは最も多くの作品を紹介している金栄敏のリストによる。金栄敏　前掲書

(13)　7 回というのは前述した原本欠落期間（1897 年 2 月から 1902 年 9 月まで）の朝鮮通信記事を一年単位で整理，検討していくという意味である。

(14)　佐々正之は熊本国権党のメンバーであり，閔妃殺害事件に加担し退韓命令が下されたが，翌年無罪放免になり再度朝鮮へ戻り 39 年の廃刊まで『漢城新報』の経営にあたった人物である。兄は佐々友房。

(15)　同上，明治 27 年 6 月 30 日，2 面

(16)　この項目は『漢城新報』の 9 月 11 日日本語面全ての項目である。

(17)　このうち各朝鮮通信のみ表の左に表記し，京城発でも朝鮮通信以外の記事は『九州日日新聞』の朝鮮記事として区分した。理由は各朝鮮通信の記事は箇条書きで短いものが多いため『漢城新報』の記事の可能性が高いからである。同じ京城発でもタイトルを各朝鮮通信としていないものは一つの記事が長く『漢城新報』の記事ではなく直接送ってきた記事の可能性もあるため，本稿では各朝鮮通信記事と区別する。なお『九州日日新聞』内朝鮮記事ではない朝鮮から送られてきたものには「京城発」，「於仁川」など発信源を明記する。

(18)　同年 4 月 12 日の「崑岡子の書信」という記事で崑岡子が『九州日日新聞』の山田珠一であることがわかる。

(19)『九州日日新聞』，1895.5.24，1 面

(20)『九州日日新聞』，1895.5.28，2 面

(21)『九州日日新聞』，1895.7.25，2 面

(22)『九州日日新聞』，1895.7.14，1 面

（原稿受付　2019 年 10 月 25 日）

〈論　文〉

教養教育課程におけるビジネス中国語（商務漢語）教育導入の可能性

久米井　敦　子

要　旨

学生が卒業後に仕事で活用できる中国語能力を育成するためにはどうしたらよいのだろうか，という問題を考えるとき，仕事＝ビジネスというイメージから，「ビジネス中国語」という言葉がおのずと頭に浮かぶ。しかし，「ビジネス中国語」とは具体的にどのようなものなのか。また，それは授業時間数の限られた教養課程の中国語教育で教えることができるのか。

日中両国において近年出版された「ビジネス中国語」の教材の内容を調べてみると，「ビジネス中国語」には，ビジネスシーンにおける決まり文句やビジネス文書の型を学ぶ，といった狭義の解釈と，ビジネスの前段階として，生活や社交の場で使用する中国語を学ぶことを含む広義の解釈があることがわかる。こうした広義のビジネス中国語であれば，初級から中級レベルの教養中国語の授業でも教えることが可能なのではないか。本論はその前提に立って，日本の大学の教養中国語でも無理なく教えることができる「ビジネス中国語」教育のあり方を，①本文　②文法　③練習問題とそのやり方　④発音　⑤コラムの活用　の５つの視点から提案する。

キーワード：ビジネス中国語，商務漢語，教養中国語

1. はじめに

現在，大学の外国語教育は実用性を求められている。学生たちにとって実用性とは「就活」において有利なポイントとなり，さらには卒業後に仕事で活用できるということである。現在の大学はサービス産業の一環として，顧客＝学生のニーズに応えなければならない（そのことの是非は今は横に置く）。顧客である学生たちのニーズに応えるのであれば，その答えはビジネスに役に立つ語学力，つまりビジネス○○語を教える，ということになるだろう。筆者が担当している中国語もその例外ではない。

ビジネス中国語を教えようとするとき，大学の教養教育課程における中国語（以下「教養中国語」という）の教育の現場では，それは困難だと受け取られる。以下，その理由を列挙する。

① スタート地点の問題：最低でも 6 年間の学習の上に積み重ねる大学の英語教育と異なり，中国語を含むその他の言語は未修者を対象とするため，基礎から始めなければならず，ビジネス中国語に必要な高度なレベルにまで到達することは難しい。
② 授業時間数の問題：専門教育課程の外国語に比べ，教養教育課程の外国語の授業時間は圧倒的に少ない（せいぜい週に 2 コマ× 2 年間の必修＋週に 1〜2 コマの選択科目程度）
③ 教員の資質の問題：現在の日本の大学で教養教育課程の外国語を教えている教員は，その大半が人文科学分野の研究者であり，彼らは商業活動の実体験がほとんどなく，ビジネスに関する知識も乏しい。

こうした状況において，教養中国語教育は，教員が文法や語彙について説明をし，学生は授業中の大半をそれを聞いて過ごす，という形式の授業

になりがちである。その結果，「検定試験で級をとっても話せない」という学生を量産していることになる。この現状を打破するには，現在の教養中国語教育を抜本的に見直さなければならない。そこで登場するのが，将来仕事で使える（と，期待できる）語学力を養成する「ビジネス中国語」なのである。

しかし，「ビジネス中国語」とは何なのだろうか。それは，言語学や文学や歴史学を学んで研究者になった，ビジネスの門外漢にも教えることができるのであろうか。本論は，商学部所属の外国語教員の１人として，日々頭を痛めているこの問題に１つの解決を求めようとするものである。

本論は，まず，現在出版されているビジネス中国語の教科書を１冊取り上げ，その内容からビジネス中国語が現在何を教えているのかを分析したうえで，その教科書を教養中国語の授業において使用する場合に考えられる問題点を指摘する。次に，その問題の解決方法を考察することによって，教養中国語教育におけるビジネス中国語のあり方を，①本文　②文法　③練習問題とそのやり方　④発音　⑤コラムの活用　の５つの視点から提案する。

2. ビジネス中国語とは ── 既存の教科書の内容から考える

ここで，大学の授業で使用することを想定して作成されたビジネス中国語の教科書から，ビジネス中国語が何を教えているのかを検討してみよう。山田留里子ほか『ストーリーで学ぶビジネス中国語』（表 1-1，表 1 は p. 14〜15 に掲載）を例として扱いたい。

『ストーリーで学ぶビジネス中国語』（以下『ストーリー』とする）は大学の 1 年間の授業（90 分× 30 回）で完結できることを想定して作成されている。学習対象は 1 年以上の学習歴のある学生となっている。

各課の構成を見てみよう。

「本文」：中国に出張したビジネスマンが経験する様々なビジネスシーンを取り上げている。各課のトピックは以下の通り。

【前半　社内篇】

第 1 課：初次见面（赴任の挨拶）
第 2 課：电话联络（電話連絡）
第 3 課：午餐时间（ランチタイム）
第 4 課：预约面谈（面談の予約）
第 5 課：电子邮件（E メール）
第 6 課：出差准备（出張の準備）

【後半：社外篇】

第 7 課：机场迎接（空港出迎え）
第 8 課：接风宴会（歓迎宴）
第 9 課：参观工厂（工場の視察）
第10課：商业信函（ビジネスレター）
第11課：价格交涉（価格交渉）
第12課：处理投诉（苦情処理）

第 5 課と第 10 課が簡単な書面表現になっているほかは会話形式である。特徴は，書名が示す通り，1 冊を通して共通の人物を設定し，本文を「ストーリー」仕立てにしている点である。これによって学生は，ビジネスに必要な基本語彙や基本表現だけではなく，中国でのビジネスの流れを学ぶことができる。こうした本文の作り方はほかのビジネス中国語教科書でも多く取り入れられており，現在のビジネス中国語教育ではスタンダードなものとなっている。

また，本文に和訳が付いていることは，従来の大学の授業用教科書にはない特徴と言える。訳出に時間を取られずに，音読やリスニングなどの反復練習のための授業時間を確保することを意図しているのであろう。内容

が難しくなるにつれて和訳や説明に時間を取られて授業中の練習時間が少なくなるのは，現場の多くの中国語教員が経験している悩みである。本書は敢えて和訳を提供し，「どう訳すか」ではなく，「なぜそう訳すのか」に重点を置くことで，その問題を解消していると言えよう。また，この和訳は本文の通訳の練習や暗記のためにも役に立つものである。

「文法ポイント」：各課に 2 項目ずつ配置し，数行の簡潔な説明を付している。各課の項目は以下の通り。

第 1 課：时间量　怪不得
第 2 課：再　还是
第 3 課：听说　不怎么
第 4 課：V ＋一下儿　代／替
第 5 課：根据　祝
第 6 課：就好　得（様態補語）
第 7 課：特地　就
第 8 課；让　不…不…
第 9 課：为了　把
第10課：不过　总之
第11課：不但…而且…　越…越…
第12課：会　是否

いずれも大変重要な項目であるが，本文を理解するために必要な文法ポイントを選択しているように思われる。しかし，近年，多くの大学の教養中国語は，基礎文法を 2 年間かけて教えるのが一般的になっている。このテキストの「文法ポイント」には方向補語や「是～的」など，基礎文法の中では難度が高く（つまり一般的には 2 年目に教える内容の），日常会話

で頻出する表現の説明がない。『ストーリー』は学習歴が1年以上の学習者を対象としているが（「はじめに」），もし一般の大学の教養中国語を1年間しか学んでいない（つまり，基礎文法の後半を未習の）学習者であれば，2年目に単独で用いるとすると，文法を網羅的に学ぶことができない。その場合は，本書と並行して文法中心のテキストを使用する必要があるだろう。2年間で文法の基礎を完結させる場合は，3年目以降に使用することが，より望ましいだろう。

また，このレベルのテキストであれば，例文にピンインを付して音読をさせたほうが，より学習効果が上がるのではないか。しかし，もし著者が文法説明のための補助的な要素として「意味と用法が分かればよい」という方針でこれらの例文を設置したのであれば，それも納得できる。すべてを音読していては，限られた授業時間が足りなくなると考えるのも一理ある。

「練習問題」：各課とも穴埋め問題，置き換え練習，並べ替え練習，和文中訳練習の4パターンからなっており，各パターン3題ずつ設置されている。基本的に各課の本文で扱った表現や文法ポイントの復習を意図した問題で，口頭練習ではなく，あくまでも文法や表現に重点を置いた練習問題になっている。それは著者の方針として明確なので筆者は尊重したいと思う。しかし，もう少し口頭練習を意識した問題があればよりバランスが良くなり，従来の一般的な教科書との差別化も可能なのではないか。例えば，最初の穴埋め問題をリスニング形式にしたり，置き換え練習や並べ替え問題にピンインを付して，口頭で発表しやすくしてはどうだろうか。

また，一部の問題（特に穴埋め問題）は当該課の学習事項とは関連性がないが，それはより多くのことを学ばせようという著者の意図の現れであると解釈し，ここではその是非を論じない。

「知っ得」：中国の文化，習慣，風習を紹介するコラムである。各内容は以下の通り。

中国における肩書き（第 1 課）
中国人苗字の漢字の説明法について（第 2 課）
中国各地の料理（第 3 課）
電話の常用表現（第 4 課）
中国の祝日について（第 5 課）
出張の常用表現（第 6 課）
タクシー道案内の常用表現（第 7 課）
外食の常用表現（第 8 課）
環境汚染や食品安全に関する流行語（第 9 課）
手紙の冒頭語と末尾語（第 10 課）
買い物の常用表現（第 11 課）
お土産を渡す／受け取る時の常用表現（第 12 課）

こうした現地の情報を紹介するコラムは，ビジネス中国語の教育にとって大変重要と考えられている。例えば関道雄は『基础实用商务汉语』（表 2-1，表 2 は p. 16 に掲載）で「文化・语言融合教学法」を挙げ，学習者が「言語の学習を通して文化を理解し，文化理解によってその言語のレベルを向上」させることの重要性を主張している[(1)]。その意味でも，『ストーリー』は異文化理解の重要性を意識しているという点で，ビジネス中国語の教科書として適切な教材と言えよう。

ただ，やや難点と思われるのは，「知っ得」の 6〜8 課が中国語の表現の事例を提示することで終結しており，説明がない点である。例えば，第 7 課は「タクシー道案内の常用表現」を紹介しているが，日本と中国のタクシー事情の違い，例えば，中国では乗り降りのときにドアを自分で開けな

ければならないことや，運転手の服装や態度がカジュアルであること，おおよその運賃などを紹介した日本語の文章を加えると，より充実したものになるのではないか。

以上のように，『ストーリー』は本文やコラムを通して中国におけるビジネスのイメージを学習者に伝え，中級レベルの重要な語句や文法事項を取り上げるなど，ビジネス中国語を学ぶための第一歩として優れた教科書である。しかし，教養中国語教育において使用する立場から見ると若干の不安が残る。

1つは文法である。すでに述べた通り，本書を教養中国語の授業（特に2年生の授業）で単独で使用するのでは，文法を網羅的に学べないのではないか，という不安がある。

もう1つは発音の問題である。『ストーリー』はリスニングや通訳の練習を多く取り入れるように編集されているが（「本書使用例」），それには学生がすでに正確な発音を身につけていることが前提となる。また，文法ポイントの例文にピンインが付されていなかったり，練習問題のねらいが文法や語句の復習にあることから，全体的に「話す」練習の比重が低く感じられる。その編集方針に問題はない。ただ，この教科書を有効に使用するためには，学習者が発音の重要性を理解し，積極的に発話する意識を持っていることが前提となるだろう。言い換えると，正確な発音を身につけていなかったり，自ら中国語を話してみようという意欲が低い学生がこの教科書を使用すると，著者が本書を編集したねらいが伝わらず，目で見ただけでなんとなく意味を理解し，試験が通ればそれでよい，という結果に終わってしまうのではないか。つまり，正しい発音を身につけていること，そしてそれ以上に中国語を使ってみようというモチベーションを上げておくことが，本書をより有効に活用する条件と言えるだろう。

『ストーリー』は，授業数が少なく，ST比の高い大学の外国語教育現

場において，いかに効率よく，無理なく，ビジネスの現場において役に立つ中国語を教えるか，という難度の高い課題に取り組んだ数少ない良書である。それを確認したうえで敢えて，本書を教養中国語の教育現場において使用した時に問題となることを挙げるとしたら，以下の 2 点になるだろう。

- 現在の教養中国語の 2 年生クラスで単独使用した場合に体系的かつ網羅的な文法教育をするのが難しい。
- 正確な発音ができない学生や，発話することへのモチベーションの低い学生を教える場合，本書がねらう教育効果を発揮しにくい。

しかし，この問題点を解決することで，教養中国語で実施可能なビジネス中国語の姿が見えてくるのではないか。

では，この 2 つの問題を解決するためにはどうしたらよいのだろうか。

3. 教養中国語教育においてビジネス中国語を無理なく教えるには ── 既存の教科書の問題解決を試みる

3-1. 体系的，網羅的な文法教育を実現するには ── ビジネス中国語を広義に解釈する

ここで，中国で出版された教科書に視点を移してみたい。

日本のビジネス中国語の教科書が 1 冊で完結しているのに対して，中国の教科書は長期間の継続的な学習を想定してるので 2 冊以上のシリーズを構成している。ここで筆者が注目するのは，北京大学『新丝路』シリーズである。以下，このシリーズの速成課程の初級（表 2-8），中級（表 2-9），上級（表 2-10）の各内容説明を示す[(2)]。

初級Ⅰ・Ⅱ

ビジネス活動の中の簡単な生活に関するタスクを主な内容とし，学習者がビジネスと関係のある社会活動に従事する能力を向上させることに重点を置く。

中級Ⅰ・Ⅱ

生活に関するタスクとビジネスに関するタスクの両方を含む。教材の内容は，ビジネス中国語の活動と関係のある生活およびコミュニケーションに関するタスクと，ビジネス活動における常用業務に関するタスクをほぼ網羅する。

上級Ⅰ・Ⅱ

現実のビジネス言語資料を選んで編集し，聞く・話す・読む・書くの集中的な指導に重点を置き，学習者が学習を通して比較的自由に，余裕を持ってビジネスに従事できるようにする。

これによると，「新丝路」の速成商務漢語シリーズがビジネスの現場を舞台とするのは中級後半からであり，初級および中級の前半は「生活」を舞台にした展開になっている。この段階では，教科書の本文に登場する人物たちはまだオフィスに入っておらず，街角で様々な活動をしているのである。

このうち，初級Ⅰの各課のタイトルを見てみよう。

第 1 課：多少钱?
第 2 課：几点上班?
第 3 課：这是我的名片。
第 4 課：我父亲是银行职员。

第 5 課：来一个麻婆豆腐!
第 6 課：我打的去公司。
第 7 課：天气越来越热了。
第 8 課：他穿着一套西服。
第 9 課：老板是一个工作狂。
第10課：我是 2000 年开始工作的。
第11課：男职员是女职员的两倍。
第12課：今年的带薪年假你休了吗?

このシリーズが，これらの日常生活に必要な中国語能力を，ビジネス現場で必要となる高度な中国語能力運用のための基礎と捉えている視点は重要である。

日常生活は，日本の大学の教養中国語教育がすでに初級段階から取り入れているトピックであり，我々教養中国語の教員は現在，これらのトピックを通してほぼ網羅的に文法教育を行っている。ビジネス中国語を広義に解釈し，日常生活をビジネスへのステップと捉えれば，ゼロの段階から網羅的に文法を教えることができるのではないか。

3-2. 正確な発音と発話へのモチベーションを高めるには ── タスクの応用

まず，正確な発音を身につけさせるためには，最初の発音指導を適切に行うのみならず，発音指導が終わった後も引き続き学生一人一人の発音をチェックし，根気強く矯正し続けるしかない。

発話へのモチベーションを上げ，維持するには，従来の文法・読解中心の授業からの脱却が必要であろう。中国で出版されたビジネス中国語の教科書の中には，そのヒントを提示しているものがある。

例えば，北京大学による「新丝路」シリーズは「任务性教学理论（Task-Based Language Teaching TBLT)」の導入を明言している(3)。これは日

本語では「タスクに基づく言語指導法」，あるいは「タスク中心教授法」と呼ばれている外国語教育理論の１つで，言語の構造を反復練習（ドリル）によって定着させる従来の学習法ではなく，学習者にタスクを与え，能動的に目標言語を使用してそれを解決させることによって，言語能力とコミュニケーション能力を向上させる，というものである(4)。『新丝路－初级商务汉语综合教程』（表 2-5）1 の「编写说明」には，この教材の主要な特色は「学習者のビジネスシーンにおけるコミュニケーション能力を養成」することであり，TBLT 理論に基づいた「生活および職場の環境で日常的に見られるコミュニケーション・タスク」を課している点である，と述べている(5)。この教材には各課の表紙に目標が明示されており，それは「交际功能（コミュニケーション機能）」と「语言点（語句と文法のポイント）」に分かれている。「交际功能」のタスクとは例えば「购物结账（買い物と支払い）」（第１課），「乘坐出租车（タクシーに乗る）」（第２課），「电话应答（電話の応対），「自我介绍（自己紹介）」（第３課）などである。つまり，第１課を学ぶことによって学習者は金銭の表現や数詞＋量詞構造，疑問詞「多少」の用法を理解し（「语言点」のタスク），さらに買い物をして支払いができるようになる（「交际功能」のタスク）のである。従来の初級中国語教育では「语言点」を理解し，正しく再現することが目標であった。しかし，生活や職場といった実際の現場でのコミュニケーション能力を身につけるビジネス中国語では，そのほかに実際の生活におけるタスクを課し，それを解決させることが不可欠となる。したがってテキストはおのずと，アウトプット中心の授業を想定した内容となる。

しかし，文法の知識や語彙がまだ乏しい教養中国語の初期段階では TBLT を導入するのは困難である。初級段階から無理なくタスク解決型の授業を行う方法として，胡・馬 2014 は「タスク補助教授法（Task-supported Language Teaching TSLT）を提案している。TSLT はタスクを授業の中心とした TBLT に対して，タスクを補助的に授業に取り入れる

方法で，まず文法の解説をし，練習問題を行った後，当該文法事項を利用する限定付きのタスクを与えるという方法である[(6)]。文法問題は宿題として自宅で解答をさせ，教室では，その文法事項を使ったタスクをグループで解決させて発表し合う。

TBLT や TSLT といった教授法を導入すれば，学生たちはグループワークに参加してタスクの解決方法を考えなければならない。受動的に教員の説明を聞いているだけではなく，学んだ中国語を使うという能動的な学習の姿勢が身に着くことが期待できる。そうした姿勢を身に着けた上で，高学年になってからさらに本格的なビジネス中国語を，『ストーリー』のような教科書を使って学べば，より良い学習効果がもたらされるはずだ。

4. 結び ── 教養中国語教育におけるビジネス中国語導入の可能性

筆者はこれまで常に，教養中国語の授業内容を「ビジネス」に特化せよ，という要請を受けてきた。この課題を解決すべく，教養中国語教育が無理なく導入できる「ビジネス中国語」のあり方を模索する中で本論のテーマにたどり着いた。本論を執筆するにあたり，過去 10 年間（2010～2019 年）に限っても，国内では様々なレベルの「ビジネス中国語」を冠した教材が数多く出版されていることを知った（表 1）。また，中国でも複数のビジネス中国語教科書のシリーズが出版されていることもわかった（表 2）。これらの教科書の中から，日本の大学の授業で使用するために作成された『ストーリー』を取り上げて分析することで，現在のビジネス中国語が何を教えようとしているのかを明らかにし，同時に，同書を教養中国語の授業で使用する場合に生じうる問題点を挙げ（第 2 節），その問題の解決方法を模索することによって，教養中国語においてビジネス中国語をどのように教えればよいのかについて考えを示した（第 3 節）。第 2 節，第 3 節で行った考察を踏まえ，教養中国語の授業で実施可能なビジネス中

表 1　本稿参照テキスト一覧（日本）

＊過去 10 年間に出版されたもののうち，本論が参照したものを挙げた。

	書　名	編著者	出版社	出版年月	音声教材
ビジネスシーンにおける会話を主な内容としたもの					
1	ストーリーで学ぶビジネス中国語（CD 付）	山田留里子ほか	駿河台出版社	2016 年 4 月	○
2	現代ビジネス中国語　会話と電子メールで学ぶ日中ビジネス実務	中曽根淑芳ほか	文真堂	2015 年 5 月	×
3	NHK「テレビで中国語」DVD ブック　ミニドラマで楽々，覚える　実践！　ビジネス中国語講座（DVD 2 枚付）	陳淑梅ほか	ヨシモトブックス	2014 年 4 月	○
4	仕事に使える中国語	古川慧能公	明日香出版社	2014 年 9 月	○
5	ビジネス中国語が 1 週間でいとも簡単に話せるようになる本（CD 付）	加藤勤	明日香出版社	2013 年 1 月	○
6	ビジネス中国語マニュアル　スーパーエディション【新装】（CD-ROM 1 枚付）	藤本恒ほか	東方書店	2012 年 10 月	×
7	ゼロからのビジネス中国語入門　挨拶から商談まで（CD 付）	何文淵ほか	プレジデント社	2012 年 3 月	○
8	DVD で学ぶ　ライブビジネス中国語（DVD-ROM 付）	LiveABC 製作	東方書店	2012 年 2 月	○
9	ビジネス現場の中国語	北原恵ほか	東方書店	2011 年 11 月	○
10	ビジネス中国語会話　基本と実践わかりやすい＋すぐに使える（CD 付）	大和久幸夫ほか	三修社	2010 年 4 月	○
11	新版　役に立つビジネス中国語（CD 付）	張聰仁	国際語学社	2010 年 4 月	○
用例集，単語集					
12	3 分でつかむ！超実践中国ビジネス会話のコツ	陳氷雅	ディスカヴァー・トゥエンティワン	2018 年 9 月	×
13	塚本式　現場でそのまま使える事例別ビジネス中国語フレーズ集	塚本慶一ほか	アスク出版	2017 年 11 月	○
14	ビジネス中国語・使い回せる鉄板の 400 フレーズ +800 単語 Kindle 版	程莉	文音出版	2014 年 10 月	×

15	中国語ビジネス用語集 1772　～仕事に役立つ貿易，財務，経済用語　Kindle 版		QYN Logistics	2014 年 5 月	×
16	ビジネスリテラシーを鍛える中国語 II　中国語商用・法律文書読解力の養成と内容理解 ／ビジネス中国語読解力養成システム	梶 田 幸 雄 ほか	朝日出版社	2013 年 3 月	×
17	伊藤忠商事の一流ビジネスマンが教える　ビジネス中国語（CD 付）	張曄ほか	主婦の友社	2012 年 5 月	○
18	ビジネス中国語単語　パーフェクト 1400	張進凱ほか	三省堂	2012 年 4 月	×
19	ビジネス中国語単語　ベーシック 1000	張進凱ほか	三省堂	2012 年 4 月	×
20	ビジネスリテラシーを鍛える中国語 I　中国語商用・法律文書読解力の養成と内容理解 ／ビジネス中国語読解力養成システム	三 潴 正 道 ほか	朝日出版社	2012 年 4 月	×
21	すぐ使える！　簡単に伝わる！ビジネス中国語 500	趙麗静	アスコム	2011 年 8 月	×
22	中検 4 級レベルで勝負する！ビジネス中国語（CD 付）	大羽りん	アルク	2010 年 8 月	○
23	絵を見て話せるタビトモ会話 ビジネス中国語（中国語＋日本語，英語）	水 野 通 雄 ほか	JTB パブリッシング	2010 年 4 月	×
24	実戦ビジネス中国語会話　新版（CD 2 枚付）	塚本慶一	白水社	2009 年 6 月	○
中国の文化・習慣やビジネスの紹介文章を本文としたもの					
25	中国のあれこれ　最新版　日中対訳　ビジネス中国語	趙容	日本僑報社	2016 年 9 月	×
26	商経学部のための読む中国語	大 羽 り ん ほか	白水社	2019 年 2 月	○
その他					
27	BCT ビジネス中国語検定試験パーフェクトトレーニング（CD 2 枚付）	董瑾ほか	アルク	2010 年 3 月	○
28	最短最速で上達する中国語学習法 ビジネス中国語なんて超簡単！	高橋勇進	CCC メディアハウス	2017 年 10 月	×

表 2　本稿参照テキスト一覧（中国）

＊過去 10 年間に出版されたもののうち，本論が参照したものを挙げた。

	シリーズ名	書名	編著者	出版社	出版年	音声教材
1	—	基础实用商务汉语（第 3 版）上・下册	关道雄	北京大学出版社	2018 年	○
2	经贸汉语口语系列	经贸初级汉语口语（第 4 版）上・下	黄为之等	北京语言大学出版社	2017 年 2018 年	○
3		经贸中极汉语口语（第 4 版）上・下				○
4		经贸高级汉语口语（第 4 版）上・下				○
5	新丝路	初级商务汉语综合教程 1・2	章欣	北京大学出版社	2017 年	○
6		中级商务汉语综合教程 1・2	蔡云凌		2018 年	○
7		高级商务汉语综合教程 1・2	李晓琪		2017 年	○
8		初级速成商务汉语 1・2	李晓琪		2009 年	○
9		中级速成商务汉语 1・2	李晓琪等		2017 年	○
10		高级速成商务汉语 1・2	李海燕		2017 年	○

国語教育について①本文　②文法　③練習問題　④発音　⑤コラムの活用の５つの視点から，具体的に提案することで本論の結論とする。

①　本文

本文は，学習する文法事項を中心に編集する。またごく初期においては，発音や挨拶，「是」構文などの例文を羅列しただけであってもよい。

発音や挨拶表現が終わったら，日々の生活における場面（自己紹介，交通，買い物など）を本文に取り入れ，段階的に場面設定を身近な生活から中国出張や会社での日常へと移行させ，ストーリーで各課の課文をつなげ，学生が中国語を学びながらビジネスの流れやルール，習慣などを自然に理解できるよう工夫をしなければならない。

また，日本語訳を付し，訳出だけで授業が完結しないようにすることも

重要である。本文は「どう訳すか」を学ぶのではなく，「なぜそう訳されるのか」を考察したり，翻訳（通訳）の練習，暗記などの練習に活用されなければならない。

② 文法

従来の初級～中級中国語同様，体系的かつ網羅的な学習が必要である。なぜなら，卒業後企業に就職する学生にとって，大学は継続的かつ長期的に中国語を学ぶ貴重な（もしかしたら最初で最後の）機会だからである。将来，仕事で高度なビジネス中国語の能力が必要になった場合，体系的かつ網羅的な文法学習の経験があれば，より効率的な学習が可能になる。

③ 練習問題とそのやり方

従来の教科書のような穴埋め問題，置き換え練習，並べ替え問題，和文中訳問題などの文法や語句の練習だけではなく，学習したことを実際に使うための練習も必要である。タスクを与えてグループで解決をするといったTBLTやTSLTのような教授法を導入すると効果的であろう。

④ 発音

最初の段階でしっかり教え，その後も継続的にチェックと矯正を繰り返し，学生１人１人が確実に正確な発音を身に着けるようにしなければならない。なぜなら他の言語に比べ，中国語のコミュニケーションでは，きわめて正確な発音（特に声調）が求められるからである。不正確な発音では初歩的なコミュニケーションすらも不可能になり，語彙や文法を学んだところでそれは何の役にも立たない。また，グループワークによるタスク解決などの方法を用いて，学生たちが積極的に話そうとする姿勢を早い段階から持つように工夫する必要がある。これはビジネス中国語の教育に限ったことではないが，仕事で使うことを目指すビジネス中国語にとってはよ

り重要である。

⑤　コラムの活用

中国におけるビジネスに関するより高度な知識はコラム（日本語でよい）を活用して紹介する。トピックの選択は恣意的であってはならない。例えば，1 年生向けテキストには中国人の習慣や価値観の日本人との違いを取り上げ，2 年生向けテキストには，中国独自の商習慣や中国人ビジネスマンの日常生活などを挙げてはどうだろうか。普遍的なビジネスの知識は，大学向けの初級～中級のビジネス中国語のテキストには必ずしも必要ない。大学では，学生たちは教養教育科目や専門教育科目の貿易実務や経営学の授業を履修することができるからである。もちろん，ビジネスの基礎知識や基礎的なビジネス文書のサンプルを付録として付してもかまわない。いずれにしても，担当教員は事前にそうした知識を学び，理解したうえで中国語を教える必要がある。テキストを編集するときは，日本と中国のビジネスに通じた者に協力を求めるのがよいだろう。

付記

本論は 2018 年度拓殖大学言語文化研究所研究助成の成果物である。

注

（1）　关道雄『基础实用商务汉语（第 3 版）』上（北京大学出版社，2018 年，表 2-1）Ⅸページ

（2）　李晓琪『新丝路 – 初级速成商务汉语』1 北京大学出版社，2009 年，表 2-8）2 ページ

（3）　章欣『新丝路 – 初级商务汉语综合教程』1（北京大学出版社，2017 年，表 2-5）1 ページ

（4）　TBLT に関しては主に松村ほか 2017，玉木 2009，胡・馬 2014 を参照した。

（5）　注（3）と同じ。

（6）　胡・馬 2014　152 ページ

参考文献

＊ビジネス中国語テキスト類については表 1，表 2 を参照。

胡玉華 2009『中国語教育とコミュニケーション能力の育成 ──「わかる」中国語から「できる」中国語へ』東方書店，2009 年 3 月

松村昌紀ほか 2017『タスク・ベースの英語指導 ── TBLT の理解と実践』大修館書店，2017 年 7 月

関口美幸 2008「ビジネス中国語誤訳例の分析 ── 構造把握の誤認の分析を中心に」（『拓殖大学語学研究』118 号，57-80 ページ，2008 年 10 月）

玉木佳代子 2009「外国語学習におけるプロジェクト授業」（『立命館言語文化研究』21 巻 2 号，231-246 ページ，2009 年 11 月）

海老原毅 2010「ビジネス中国語教育における中国ビジネス実習の効果と課題 ── NEAR2008in とやま」での見学と調査を実例に ──」（『高専教育』33 号，365-370 ページ，2010 年 3 月）

王平 2014「ビジネス中国語教育の友好的な指導法」（『愛産大経営論叢』17 号，59-67 ページ，2014 年）

胡玉華・馬叢慧 2014「タスクを取り入れた中国語授業の試み」（『中国語教育』12 号，151-169 ページ，2014 年 3 月）

王玉 2018「ビジネス中国語と中国ビジネス：ビジネス中国語の特徴とその勉強法」（『金城紀要』42 号，37-46 ページ，2018 年）

（原稿受付　2020 年 1 月 23 日）

〈論　文〉

スペイン語の動物名詞の比喩的用法における文法性についての考察

小　池　和　良

要　旨

本稿では，スペイン語の動物を示す名詞（動物名詞）536 個をコーパスとして，これらの名詞が比喩的意味で使われる際の元の文法上の性の変化を分析し，考察を加えた。その結果，比喩的に使われて人の特徴を指す動物名詞は，全体の 2 割程度であること，そして通性の動物名詞の多くはその文法性を維持したまま比喩的意味で使われるが，少数の動物名詞が性共通名詞化することを確認した。

また，動物名詞が比喩的な意味で使われる時は「ser ＋不定冠詞＋動物名詞」という固定した統語構造で使われることが多いことと，通性名詞の性共通名詞化は，人に言及する場合に生じる現象であることなどを指摘した。

キーワード：動物名詞，文法上の性，通性名詞，性共通名詞

1. はじめに

スペイン語の動物を表す名詞（以下，「動物名詞」と記す）には，比喩的に用いられて，(1)の camaleón（カメレオン）に見られるように人間の特定の性質や物理的特徴を示すことがある。

(1) Esa mujer es un auténtico camaleón. (DS[1]: *camaleón*)
(その女は真の日和見主義者だ)(拙訳,以下同様)

camaleón は原義では動物を指す男性名詞であるが,上記の比喩的用法でも原義の文法性(género gramatical)[2]は維持されていて,女性に言及している場合でも文法性は変わらない。これは camaleón が雄・雌を指すことのできる男性の通性名詞(sustantivos epicenos)[3]であるためである。

一方,fiera(肉食獣)は女性通性名詞だが,転義で人の特徴を表す場合,「残忍な人」の意味では文法性が維持されて女性通性名詞のままであるが,「ある技能に秀でた人」の意味では性共通名詞(sustantivos comunes en cuanto al género)として用いられる(NGLE: 109-110, 2.7a)。(2)では男性に言及しているので男性不定冠詞 un が,(3)では女性が主語なので女性不定冠詞 una が fiera についている。

(2) Tu primo es un fiera en matemáticas. (NGLE: 110, 2.7a)[4]
(君のいとこは数学の達人だ)
(3) Marta es una fiera al volante. (NGLE: 110, 2.7a)
(マルタはハンドルさばきの達人だ)

---

(1) 略号については巻末の「参考文献」と「辞書・データベース」を参照のこと。
(2) 本稿では「文法性」を「文法的な正しさ」(gramaticalidad)の意味ではなく,「文法上の性」(género gramatical)の意味で使う。
(3) 「通性名詞」とは文法性が男性か女性に固定した名詞で,雄・雌または男性・女性の自然性を特定せずに有生物を指す名詞である(NGLE: 120, 2.9a)。García Meseguer (2008: 133-136)の「文法性による普通名詞の分類」でグループ3の「単一の形式で文法性が明示された有生名詞」がこれに該当する。
(4) しかし,DRAE では通性名詞(女性形)のまま男性に言及する用例を提示している:El tenista es una fiera en tierra batida. (DRAE: *fiera*)(そのテニス選手はクレーコートの達人だ)。

NGLE（109-110, 2.7a）では，男性もしくは女性に文法性が固定している動物を表す通性名詞が，人の特徴に言及する場合に，意味の変化に伴って文法性が維持される場合と，文法性に変化が生じて，通性名詞から性共通名詞に移行する現象を指摘している。本稿では，原義で動物を指す名詞の意味変化を分析し，意味変化（比喩化）の過程で生じる名詞の文法性の変化と，動物名詞の意味変化に伴う統語的環境を考察する。

コーパスとして，*Diccionario Salamanca de la lengua española*（以下，DS と記す）に収録されている動物名詞のうち 536 の名詞[(5)] を分析・考察の対象する。これらの名詞の大半は通性名詞であるが，その他の名詞（女性名詞・曖昧名詞，性共通名詞）も含まれている。尚，昆虫や魚類を表す名詞も動物名詞として扱う。

文法性の移行の判断は，2018 年に更新された *Diccionario de la lengua española* の電子版 23.2 版（以下，DRAE と記す）に基づく。

2. 性共通名詞と通性名詞

通性名詞と性共通名詞はいずれも形式は一つしかない。両者の違いは，前者が文法性が男性か女性に固定しているのに対して，後者は文法性が指示対象の自然性と一致することである。通性名詞の文法性は，指示対象の自然性の区別には関与しないので，意味的動機はない。一方，性共通名詞

（5） DS は 600 余りの動物名詞を収録しているが，コーパスの作成に際して以下の名詞は除外した。除外した理由は，これらの名詞が比喩的意味で用いられることがないと想定されるためである：

a）形容詞も兼ねている名詞で，男性複数形で動物の分類を示す crustáceos（甲殻類），équidos（ウマ科），cérvidos（シカ科）などの名詞

b）DS には収録されているが DRAE に収録されていない collie（コリー），oposum（オポッサム），setter（セッター），urú（ジャネイロウズラ）などの名詞（外来語が多い）

は指示対象の自然性を示すことができるが，これは名詞自体が性を示すのではなく，限定詞や形容詞によって示される（Ambadiang 1999: 4860）。

文法性の観点から動物名詞の語形に注目すると，gato/gata のように語幹が共通で「雄・雌」の区別を語尾で示すことのできる男女両形のあるタイプ（表 1 の A）と[(6)]，同一の形で「雄・雌」を示す性共通名詞（表 1 の B）と，男性形でも女性形でも使われる曖昧性の名詞（表 1 の C）と，「雄・雌」という自然性と無関係に文法性が男性か女性に固定している通性名詞（表 1 の D），toro/vaca のように「雄・雌」の区別が語幹の異なる別の語で示される場合（表 1 の E）の 5 タイプが認められる。B の性共通名詞に属する動物名詞は稀である。コーパスの動物名詞のうち DRAE で性共通名詞であると判断できる名詞は，犬種を示す caniche[(7)]（プードル）と dóberman（ドーベルマン）などわずか 4 個であった。

自然性との一致の観点から見ると，通性名詞は男性名詞と女性名詞のどちらかに固定しているので，文法性は自然性と一致しないことがある。例えば，orca（シャチ）は女性名詞だが，macho を付加して（la orca macho）雄のシャチを指すことができる（DPD: género, 1b）。また，大部分の通性名詞は動物を指す。人を示す通性名詞は少数である（NGLE: 121, 2.9e）[(8)]。

（6） ここでは男性名詞の複数形が雌を含むか否かという議論には立ち入らない。このテーマについては García Meseguer（2008: 132–139）に詳しい。

（7） caniche は DS では男性通性名詞の扱いだが，DRAE では性共通名詞になっている。CREA には 34 例の［caniche］がある。34 例中 caniche に女性冠詞がついている例（una caniche de color melocotón）は 1 例であった。perra もしく perrita に同格的についている用例が 3 例あった。

（8） 人を指す男性通性名詞に personaje, vástago, testigo，女性通性名詞に persona，criatura, víctima などがある。

表 1

A	B	C	D		E
二形式	一形式				二形式
男女両形	性共通名詞	曖昧名詞	通性名詞		男女別語
			男性名詞	女性名詞	
gato/ta	caniche	ánade	gorila, lince	cebra, jirafa,	toro/vaca

DRAE では，旧版で男性通性名詞であった名詞に，女性形が加わって，男女両形で提示されている動物名詞がある（例：rinoceronte m. > rinoceronte, ta m. y f., topo m. > topo, pa m. y f.）。ただし，この場合でも，その動物の種に言及する総称の場合は男性形を使うという記述（U. en m. ref. a la especie）がある(9)。DS と DRAE で転義での文法性が異なる場合もあるが，その場合の通性名詞か性共通名詞かの判断は DRAE に従った。

3. 転義の文法性

多くの動物名詞は比喩的に使われることはない(10)。コーパスの 536 の動物名詞のうち，91 の名詞が転義で人を指す（17%）。人間に馴染みのある動物名詞は比喩的意味をもつ傾向にあるが，身近に接することのない動物名詞は比喩的意味を持たない。例えば北米産のトナカイを指す caribú や dromedario（ヒトコブラクダ），mandril（マンドリル）が比喩的に人に言及することはない。

NGLE（109-110, 2.7a）によれば，「動物を指す通性名詞」の比喩化は，

（9） これらの名詞は DRAE で女性形が示されているが，実際には通性名詞としての使用が一般的であると思われる。Ambadiang（1999: 4849）ではモグラの雌は（el）topo hembra と通性名詞として扱っている。

（10） 動物名詞の比喩的用法を扱った論文には Oroz（1932）, De Hoyos y García Pérez（1997）などがある。

「通性名詞のまま比喩的に使われる場合」と，「性共通名詞化する場合」（原義で一つであった文法性が変化する）場合がある。前者に該当する名詞は 70 個で，後者に当てはまる名詞は 12 個であった。

3.1. 同じ文法性を受け継ぐ名詞

まず，通性名詞のまま比喩的意味を示す名詞を検討する。これらの名詞は男性を指す場合も，女性を指す場合も元の文法性が変わらない。70 の名詞が文法性を維持したまま，人を指す場合に比喩的意味を持つ(11)。男性・女性の割合は，男性通性名詞 46 に対して，女性通性名詞が 24 であった。これに該当する主な名詞を，比喩化した意味と共に以下に挙げる。尚，m. は masculino（男性）の，f. は femenino（女性）の略字である。スペイン語の語義については付録 1 を参照のこと。

3.1.1. 男性通性名詞

比喩化した意味を持つ主な男性通性名詞には以下のものがある：

besugo（タイ）> besugo m.（ばか）
búho（フクロウ）> búho m.（人嫌い）
buitre（ハゲワシ）> buitre m.（他人を食い物にする人）
caimán（カイマン）> caimán m.（狡猾な人）
camaleón（カメレオン）> camaleón m.（日和見主義者」)(12)
cernícalo（チョウゲンボウ）> cernícalo m.（無知で無骨な男）

---

(11) 比喩化して「人」以外の事象を示す動物名詞もある。例えば，cangrejo（カニ）は「解決できない問題」（DRAE: ‘Asunto que no se puede resolver’）の意味を示す。

(12) camaleón の比喩的意味は古く，17 世紀初頭にはすでに使われていたようである（De Hoyos 1999–2000: 78）。

conejillo de Indias（テンジクネズミ）> conejillo m. de Indias（モルモット［実験台］）
lince（オオヤマネコ）> lince m.（頭の切れる人；抜け目のない人）
mirlo（クロウタドリ）> mirlo m. blanco（稀有な人）
moscardón（ウマバエ，アブなど）> moscardón m.（女性にしつこく付きまとう男）
topo（モグラ）> topo m.（スパイ；目が悪くてよくつまづく人；鈍い人）
tiburón（サメ）> tiburón m.（企業の乗っ取り屋；良心に欠けた野心家）

上記の名詞は人を指すときに，cernícalo, moscardón のように男性にだけ言及する名詞もある。mirlo（クロウタドリ）は形容詞 blanco がついて比喩的な意味（稀有な人）を示す。また複数の比喩的な意味を持つ名詞（topo, tiburón）もある。

⑷ En ese partido político hay algún topo que está dando información interna a la prensa.（DS: *topo*）
（その政党には内部情報をマスコミにリークしているスパイがいる）
⑸ Es un topo, tiene que llevar siempre puestas las gafas.（DS: *topo*）
（彼は目が悪い。いつもメガネをかけていなければならない）
⑹ ¡Hay que ser topo para no darse cuenta de lo que pasa!（DS: *topo*）
（起きていることに気づかないとは鈍感に違いない）

3.1.2. 女性通性名詞

比喩化した意味を持つ女性通性名詞は男性通性名詞より数が少ない。主なものは以下の通りである：

águila（ワシ）< águila f.（頭の切れる人）[13]
hiena（ハイエナ）> hiena f.（残忍卑劣な人）
hormiga（アリ）> hormiguita f.（節約家，働き者）[14]
víbora（毒ヘビ）> víbora f.（悪意のある人）
urraca（カササギ）> urraca f.（おしゃべり）[15]

3.2. 性共通名詞になる場合

通性名詞が人に言及する場合に，通性名詞から性共通名詞へ移行する動物名詞を検討する。これに該当する名詞は数が限られている。コーパスの536の動物名詞のうち，性共通名詞として使われることがDRAEで確認できた通性名詞は，廃れた語義を持つ名詞を含めても，rata, canguro, gerifalteなどわずか12個であった（付録2参照）。また，いくつかの名詞は通性名詞のまま一つの比喩的意味を示し，性共通名詞化して別の比喩的意味を示すことがある。例えば，rataは「軽蔑すべき人」（DRAE: 'Persona despreciable'）の意味では，(7)のように文法性に変化はない。しかし，「けちな人」（DRAE: 'Persona tacaña'）の意味では，(8)，(9)の例のように，性共通名詞に移行している（NGLE: 111, 2.7g）[16]。(7)，(8)，(9)はNGLEが

---

(13) DRAEは動詞慣用句で提示している：*ser alguien un águila*（'Tener gran perspicacia y viveza, sobre todo en las 'cuestiones prácticas'）

(14) DRAEは動詞慣用句で提示し，縮小辞でも使われるとしている：*ser alguien una hormiga*（'Ser ahorrador y laborioso'）.

(15) DRAEは動詞慣用句（hablar más que una urraca）で提示している。また，DSは別の比喩的意味を提示している：つまらない物を集めてとっておく人（DS: 'Persona amiga de recoger y guardar todo tipo de objetos poco valiosos'）

(16) rataはスペインおよびいくつかのアメリカの一部の地域において，「こそ泥」（'ratero'）の意味では男性名詞である（DRAEのrataの項，NGLE: 111, 2.7f）。また名詞慣用句rata de bibliotecaは女性通性名詞のままで男女を指す（NGLE: 111, 2.7f）。

挙げている用例である：

⑺ El jefe es una rata.（上司は軽蔑すべき人物だ）
⑻ El jefe es un rata.（上司はけちだ）
⑼ La jefa es una rata.（上司はけちだ）

3.2.1. 男性通性名詞

比喩的意味で人を指す場合に性共通名詞になる男性通性名詞としてcanguro（カンガルー），gerifalte（シロハヤブサ）がある。この二つの名詞の比喩化と文法性の変化を図で示すと以下のようになる：

canguro m.（カンガルー）> canguro m. y f.（両親の不在時に子守をする若い人）[17]

⑽ La verdad es que no me gusta la idea de dejar a Tamara sola en casa, pero ella no quiso ni oír hablar de que contratáramos a una canguro para que la cuidara durante el día.（CREA）
（…でも彼女は日中にタマラの世話をしてくれるベビーシッターの女性を雇うという話に耳を貸さない）

gerifalte m.（シロハヤブサ）> gerifalte m.（盗人）> gerifalte m. y f.（傑出した人；有力者）

DRAE では，「盗人」の意味では文法性は維持されているが，「傑出した人」と「有力者」[18]の意味では性共通名詞として扱われている。

---

⑰ CREA では［una canguro］の例は 4 例ある。
⑱ DS では男性通性名詞である。

また，chorlito（チドリ）は単独ではなく，以下に示すように名詞慣用句 cabeza de chorlito の形で比喩化している：

chorlito m.（チドリ）> cabeza de chorlito m. y f.（思慮の足りない人）

3.2.2. 女性通性名詞

比喩的意味で人を指す場合に性共通名詞になる主な女性通性名詞を以下に挙げる：

rata f.（ネズミ）> rata f.（軽蔑すべき人）> rata m. y f.（けちな人）
bestia f.（けもの）> bestia m. y f.（粗暴な人）
fiera f.（肉食獣）> fiera f.（残忍な人）> fiera m. y f.（ある技能に秀でた人）
piraña f.（ピラニア）> piraña f.（集団で盗むこそ泥）［ペルー］> piraña m. y f.（欲張りな人）［コスタリカ，キューバ，ニカラグア］
trucha f.（マス）> trucha m. y f.（狡猾な人）[19]
chinche f.（o m.）[20]（ナンキンムシ）> chinche m. y f.（しつこい人）

rata, fiera, piraña は複数の比喩的意味を持っている。ある意味では通性名詞の文法性を維持しており，別の意味では性共通名詞化している。

3.3. その他

これまで，通性名詞が性共通名詞に移行せずに比喩化する場合（3.1.）

---

(19) DRAE によれば，メキシコで用いられる動詞慣用句では trucha は女性通性名詞（ser una trucha）のままか，もしくは形容詞的に使われている（ser muy trucha）。いずれも「抜かりのない」（'Ser sagaz'）の意味を表す。

(20) chinche は女性名詞での頻度が高いので，女性通性名詞に含めた。

と，比喩化が性共通名詞への移行を伴う場合（3.2.）の二つのケースを検討した。本節では，数は限られているが，このパターンと違う振る舞いをする動物名詞を検討する。

3.3.1. 通性名詞＞男女両形名詞

通性名詞が比喩的意味で性共通名詞化するだけでなく，女性形が作られる場合もある。renacuajo（オタマジャクシ）のケースである。この男性通性名詞は比喩的意味でも男性形のまま「女の子」を指すこともできるが，renacuaja という女性形を使う場合もある。通性名詞から性共通名詞への移行だけではなく，男女両形名詞への移行も行われたと思われる。DRAE の renacuajo の見出しは，以下のようになっている（下線部筆者，語義 2 は省略）：

renacuajo, ja

En acep. 3, u. t. el m. para referirse a una niña.

1. m. Larva de la rana, que se diferencia del animal adulto principalmente por tener cola, carecer de patas y respirar por branquias.
3. m. y f. afect. Niño pequeño.

「オタマジャクシ」を指す場合は男性形の renacuajo を使う（語義 1）。比喩的に「小さな子供」に言及する場合男性形のまま男女を指すこともできる（見出しの次行の下線部）が，語義 3 にあるように，「小さな女の子」に言及する場合は女性名詞の renacuaja も用いられる。（11）は renacuajo の例で，（12）は女性名詞 renacuaja が使われている例である[21]。

---

(21) しかしながら，CREA では renacuaja が 3 例あるが，いずれも形容詞的に使われている（una mujer muy renacuaja, su renacuaja figura, su renacuaja estructura）。

⑾ Una hijita renacuajo que siempre estaba enferma.（CREA）
（いつも病気だったちびっこの娘）

⑿ La renacuaja ya ha empezado a andar.（DS: *renacuajo*）
（おちびちゃんはもう歩き始めた）

renacuajo の比喩化と文法性の変化は以下のように図式化できる(22)：
renacuajo m.（オタマジャクシ）> renacuajo m.（小さな男の子・女の子）> renacuajo m.（小さな男の子）, renacuaja f.（小さな女の子）

「雌のオタマジャクシ」は el renacuajo hembra と言うので，比喩的意味でだけ女性形が作られた例である。

-o で終わる男性通性名詞は，renacuajo と同様の現象が生じると推測できるが，類似の例は稀で，一部の国・地域に限られている。lobo（オオカミ）の女性形 loba は，DRAE によれば，ウルグアイで「官能的に魅力のある人」（DRAE: ‘Persona sensualmente atractiva’）の意味で使われる。sapo（ヒキガエル）は，男性通性名詞（sapo m.）としても，男女両形名詞（sapo, pa m. y f.）としても多くの比喩的意味を示すが，全て使用される地域が限定されている。

coyote（コヨーテ）は本来は男性通性名詞である。DRAE によれば，この名詞も renacuajo と同様に男女両形名詞になっている。coyote は転義で「密入国のブローカー」の意味を示すが(23)，DRAE と DS で文法性の扱いが異なっている。DRAE は女性形の coyota も挙げて男女両形名詞として提示している(24)。これに対して，DS は比喩的意味でも男性通性名詞

(22) renacuajo とは反対に，女性通性名詞が男女両形名詞に移行する場合もある：garduña f.（イシテン）> garduño m., garduña f.（こそ泥）
(23) DS は男性名詞でもう一つの意味（「ブローカー」）も示している。
(24) DRAE は地理的な分布をエクアドル，エルサルバドル，ホンジュラス，メ

のままである。DS に従えば，coyote は 3.1.1. の同じ文法性を受け継ぐ名詞に分類できる。

coyote m.（コヨーテ）> coyote m., coyota f.（密入国のブローカー）（DRAE）

coyote m.（コヨーテ）> coyote m.（密入国のブローカー）（DS）

3.3.2. 女性名詞＞性共通名詞

特異な例として女性名詞が性共通名詞として用いられることがある。その典型は gallina（めんどり）である。gallina は女性名詞で，以下の図と用例が示すように，比喩的意味で性共通名詞になる。

gallina f.（めんどり）> gallina m. y f.（臆病者）

⒀ - Mi padre es un gallina, pero mi madre es otra cosa...（CREA）
（私の父は臆病者だが，母は別だ）

これは女性名詞 cabeza（頭）が cabeza de familia（家長），cabeza de chorlito（軽率な人）のように人を指す時に，性共通名詞になる現象と並行している（NGLE: 98, 2.5c; NGLE: 112, 2.7h）。これらの名詞は男性に言及するときは男性の限定詞や形容詞を，女性の場合は女性形の限定詞・形容詞を使う。

3.3.3. 女性名詞＞男性名詞

女性名詞が男性名詞として使われる例として mariposa（チョウ）と mariquita（テントウムシ）がある。これは差別語の marica（同性愛の男，女っぽい男），maricón（同性愛の男）の婉曲表現で，これらの語と最初

キシコとしているが，DS はメキシコしか記載していない。

の 2 音節が一致しているためであると解釈できる。

mariposa f.（チョウ）> mariposa m.（女っぽい男，同性愛の男）

mariquita f.（テントウムシ）> mariquita m.（女っぽい男）

表 2 は 3.1. から 3.3. で検討した動物名詞の原義・転義と文法性の関係をまとめたものである。例に示した（男女），（男），（女）は指示対象の自然性を表す。

表 2

原義	転義	文法性	例	該当の節
通性	通性	m. > m.	un lince > un lince（男女）	3.1.1.
		f. > f.	una hiena > una hiena（男女）	3.1.2.
通性	性共通	m. > m. y f.	un canguro > un canguro（男），una canguro（女）	3.2.1.
		f. > m. y f.	una bestia > un bestia（男），una bestia（女）	3.2.2.
通性	通性 > 男女両形	m. > m. > m./f.	un renacuajo > un renacuajo（男女）> un renacuajo（男），una renacuaja（女）	3.3.1.
女性	性共通	f. > m. y f.	una gallina > un gallina（男），una gallina（女）	3.3.2.
女性	男性	f. > m.	una mariposa > un mariposa（男）	3.3.3.

4. 考察

4.1. 文法性の不安定性

NGLE も指摘しているように，通性名詞から性共通名詞への移行は，各ケースでばらつきがあり不安定である[(25)]。これは会話体で使用される場合

(25) Bello（1847: §140）は通性名詞に macho/hembra が付加された時，その通

が多いため，文法性の選択が話者の判断に委ねられるためであると思われる。このことを裏付けるように，辞書における動物名詞の比喩的意味の記述にもばらつきが観察される。例えば，男性通性名詞 lince は DRAE によれば，隠喩的な意味（「頭の切れる人」‘persona aguda, sagaz’）[26]でも男性名詞であるが，DS は形容詞を兼ねた性共通名詞として提示し用例も挙げている：

⑭ Mi prima es una lince para los negocios.（DS: *lince*）[27]
（私のいとこ（女性）はビジネスでは抜け目がない）

⑮ Chico, eres un lince, no me había dado cuenta del problema.（DS: *lince*）
（君は頭が切れるね。私はその問題には気がつかなかったよ）

tiburón も⑯のように女性不定冠詞がつく例もあるので，性共通名詞化の過程にあると推測される。

⑯ Julia es una tiburón en los negocios.（NGLE: 111, 2.7d）
（フーリアはビジネスではやり手だ）

DRAE では camaleón は語義 2 に比喩的意味を提示しているのに対し，águila の比喩的意味については，動詞慣用句の見出しで ‘ser alguien un águila’ と提示している。

性名詞の文法性と自然性が異なる場合は，文法性が曖昧になると指摘し，以下の例を挙げている（下線部筆者）：La rana macho es más corpulenta（o corpulento）que la hembra.

(26) lince には「目つきの鋭い人」（‘Persona que tiene una vista aguda’）の意味もある。

(27) NGLE（110, 2.7d）は lince の性共通名詞としての用法を誤りであるとしている。CREA では［una lince］の用例は皆無であった。

DRAE が動詞慣用句として提示している動物名詞は，águila に加えて，hormiga（ser alguien una hormiga），cabra（estar como una cabra），pulpo（poner a alguien como un pulpo），trucha（ser una trucha, o muy trucha）である。

4.2. 統語分析

⑴ 統語構造の固定化

動物名詞が比喩的意味で用いられる場合は，連結動詞 ser と不定冠詞との共起が頻繁である。つまり「ser+ 不定冠詞＋動物名詞」の形で使われることが多い。通性名詞から性共通名詞化が起こらない場合でも，同様である。これは動物の属性に由来する比喩的な意味を強調するためである（NGLE: 111, 2.7e）。また ser との共起も人の属性を示すためであると分析できる。

前述のように，DRAE には語義の一つとしてではなく，ser と不定冠詞と共起する動詞慣用句として提示している動物名詞もあるが，一般的には，動詞慣用句ではなく，語義項目の一つとして比喩的意味を提示している。その場合でも，**「ser+ 不定冠詞＋動物名詞」**という統語構造で用いられることが多い。例えば，CREA では［un lince］の連結が 68 例あるが，このうち 47 例（69%）は「ser un lince」の構造である。また，［un gallina］の連結は CREA で 9 例あるが，このうち 8 例は ser と共起している。

もう一つのパターンは**「hecho/cha+ 不定冠詞＋動物名詞」**である。この構造で使われる動物名詞には basilisco（バシリスク［伝説上の怪獣］）と fiera（肉食獣）がある。DRAE は形容詞慣用句として扱っている（hecho, cha un basilisco; hecho, cha una fiera）。この場合，ponerse, estar と共起することが多い。

上記以外の構造で使われる動物名詞は稀であるが，canguro が挙げられる。CREA には，trabajar de canguro, trabajar como canguro, buscar un

canguro, la mujer canguro などの例がある。

4.3. 意味分析

動物名詞の比喩的意味は，当該の動物の体長や体形などの物理的特徴から生じた場合と，当該の動物が備えているとされる性格や行動に由来する場合がある。

物理的特徴を示す場合：

foca（アザラシ＞とても太った人), jirafa（キリン＞背が高くてやせた人), escarabajo（カブトムシ＞小柄で醜い人), gorgojo（ゾウムシ＞とても小さい人），loro（オウム＞派手な格好をして醜い人）

性格や行動を示す場合：

lirón（ヤマネ＞よく眠る人），marmota（マーモット＞よく眠る人），camaleón（カメレオン＞日和見主義者）

性共通名詞化は，動物名詞にだけ生じるわけではなく，ある名詞が比喩化して人に言及するときに生じる現象である。NGLE（112, 2.7h, 2.7i）は女性名詞 bala, cabeza, cara が，bala perdida（放蕩者），cabeza loca（思慮の足りない人），cara dura（恥知らずな人）では性共通名詞化し，bocazas（大口をたたく人）のように複数形で性共通名詞化する例を指摘している。

また，性共通名詞化は人に言及するときにのみ生じる。このことは，動物名詞でも rémora（コバンザメ）のように，比喩的意味（「何かの妨げになる人もしくは事柄」，DRAE: ‘Persona o cosa que retrasa, dificulta o detiene algo’）が人にも事柄にも適用できる場合は，通性名詞の文法性が維持されて性共通名詞化は生じていないことからも裏付けられる。

5. 結びにかえて

動物名詞の比喩化と，それに伴う動物名詞の文法性の変化について検討した。結論に代えてこれまでの考察を以下に要約する。

a） 限られた動物名詞が比喩化して性共通名詞化する

比喩的に使われて人の特徴を指す動物名詞は動物名詞の総数の 2 割程度である。通性の動物名詞の多くはその文法性を維持したまま比喩的意味で使われるが，少数の動物名詞が性共通名詞化する。通性名詞の性共通名詞化に加えて，稀ではあるが，通性名詞が男女両形名詞を形成したり（un renacuajo > un renacuajo/una renacuaja），女性名詞が性共通名詞化する（una gallina > un/una gallina）場合などがある。

b） 統語構造の固定

動物名詞が比喩的な意味で使われる時は統語構造が固定している場合が多い。大部分は「ser ＋不定冠詞＋動物名詞」の形で用いられる。

c） 指示対象（人）の自然性（性別）の関与

動物名詞の通性名詞から性共通名詞への移行とは逆の現象が人を指す名詞で生じることがある。性共通名詞が通性名詞化する現象である。NGLE（122, 2.9j）では性共通名詞の pariente が，通性名詞として用いられている例を挙げている：

⑰ La consideraban un pariente lejano.（NGLE: 122, 2.9j）[28]

(28) この例で pariente が男性形である点は重要である。この例と逆に男性に言及した場合に *Lo consideraban una pariente lejana とは言えない。

一方，動物名詞は転義で，つまり意味が比喩化して，性共通名詞になる。これは指示対象である人間の性別を話し手が意識した結果であると思われる（自然性の意識化）。性別を考慮した結果，男性名詞の canguro が女性に言及する時に una canguro となり，女性名詞の gallina が男性に言及する時に un gallina となっている（性共通名詞化している）と解釈できる。

性共通名詞は男女同形なので，限定詞の選択や形容詞との一致に関して，話者が指示対象の自然性（性別）を意識せざるを得ない。これに対して通性名詞は文法性が固定しているので自然性を考慮することなく，文法性に従って使うことができる。

換言すると，通性名詞から性共通名詞への移行は，指示対象である人の性別を話者が意識することによって生じ，人を指す性共通名詞の通性名詞化（(17)の pariente）は，これとは逆に指示対象である人の性別への無意識化によって生じると考えられる。つまり，性共通名詞化では文法性より自然性が重視されているのに対して，通性名詞化では指示対象の自然性は意識されない。

d) 人に言及する場合に生じる現象

動物を指す通性名詞の性共通名詞化は，比喩的意味で人に言及する場合に生じる。また，動物以外のものを指す（通性名詞ではない）名詞も，比喩的な意味で，人に言及するときに性共通名詞として用いられることがある（un/una bala perdida）。したがって，性共通名詞化は人に言及する場合に生じる現象であると言える。ただし，通性名詞の性共通名詞化は動物名詞に固有の現象である。なぜなら通性名詞の大部分は動物を示す名詞であるからである。

参考文献

Ambadiang, Theophile (1999), «La flexión nominal. Género y número», I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* 3, 4843-4914.

Bello, Andrés (1847), *Gramática de la lengua española destinada al uso de los americanos,* edición crítica de Ramón Trujillo, Tenerife, Aula de Cultura de Tenerife, 1981.

De Hoyos, José Carlos; García Pérez, Rafael (1997), «El sentido figurado de los nombres de animales en el DRAE», *Interlingüística,* 8, 209-214.

De Hoyos, José Carlos (1999-2000), «La marca de transición semántica: sentido figurado», *Revista de lexicografía,* 6, 73-105.

García Meseguer, Álvaro (2008), *Clases y categorías de nombres comunes: un nuevo enfoque,* Arco/Libros, Madrid.

Oroz, Rodolfo (1932), «El uso metafórico de nombres de animales en el lenguaje familiar y vulgar chileno», *Atenea* (Revista de la Univ. de Concepción), 87, 5-30.

RAE y ASALE (2009), *Nueva gramática de la lengua española,* Madrid: Espasa Libros. [NGLE]

辞書・データベース

RAE: Banco de datos [en línea] *Corpus de referencia del español actual* <http://corpus.rae.es> [De abril a septiembre de 2019] [CREA]

RAE y ASALE (2005), *Diccionario panhispánico de dudas,* Madrid: Santillana Ediciones Generales, S.L. [DPD]

RAE (2018), *Diccionario de la lengua española,* <https://dle.rae.es> [Versión electrónica] [DRAE]

Gutiérrez Cuadrado, J. (dir.) (1996), *Diccionario Salamanca de la lengua española,* Madrid: Santillana. [DS]

付録 1（3.1. 同じ文法性を受け継ぐ動物名詞）

名　詞	文法性	語義（番号は DRAE の語義の番号）
abeja	f. > f.	2. f. Persona laboriosa y previsora.
abejorro	m. > m.	3. m. Persona de conversación pesada y molesta.
águila	f. > f.	**ser alguien un águila** 1. loc. verb. coloq. Tener gran perspicacia y viveza, sobre todo en las cuestiones prácticas.
alevín	m. > m.	2. m. Joven principiante que se inicia en una disciplina o profesión.
animal	m. > m.	3. m. Persona de comportamiento instintivo, ignorante y grosera. U. t. c. adj. 4. m. coloq. Persona que destaca extraordinariamente por su saber, inteligencia o esfuerzo. *Es un animal estudiando.* U. t. c. adj
araña	f. > f.	6. f. prostituta.
arrendajo	m. > m.	4. m. coloq. Persona que remeda las acciones o palabras de otra.
atún	m. > m.	2. m. coloq. Hombre ignorante y rudo.
avefría	f. > f.	2. f. coloq. Persona de poco espíritu y viveza.
avispa	f. > f.	2. f. coloq. Persona muy agresiva e irritable.
basilisco	m. > m.	**hecho, cha un basilisco** 1. loc. adj. coloq. Sumamente airado.
besugo	m. > m.	2. m. Persona torpe o necia.
bicho	m. > m.	3. m. despect. Persona aviesa, de malas intenciones. 4. m. despect. persona（‖ individuo）. 6. m. despect. coloq. El Salv. y Hond. Niño, muchacho.
búho	m. > m.	2. m. coloq. Persona huraña.
buitre	m. > m.	2. m. Persona que se ceba en la desgracia de otro.
cacatúa	f. > f.	2. f. despect. coloq. Mujer mayor que disimula la edad con recursos exagerados en su apariencia física.
caimán	m. > m.	2. m. Persona que con astucia y disimulo procura salir con sus intentos.

camaleón	m. > m.	2. m. coloq. Persona que tiene habilidad para cambiar de actitud y conducta, adoptando en cada caso la más ventajosa.
carcoma	f. > f.	4. f. Persona o cosa que poco a poco va gastando y consumiendo la hacienda.
cernícalo	m. > m.	2. m. coloq. Hombre ignorante y rudo. U. t. c. adj.
chicharra	f. > f.	4. f. coloq. Persona muy habladora.
cisne	m. > m.	3. m. Poeta o músico excelente.
conejillo de Indias	m. > m.	2. m. Animal o persona sometido a observación o experimentación.
cotorra	f. > f.	4. f. coloq. Persona habladora.
cuclillo	m. > m.	2. m. Marido de una mujer adúltera.
culebra	f. > f.	7. f. coloq. Col. Acreedor, especialmente el que constriñe y persigue al deudor.
erizo	m. > m.	6. m. coloq. Persona de carácter áspero e intratable. DS: COLOQUIAL. Persona que tiene el cabello erizado o de punta.
escarabajo	m. > m.	4. m. coloq. Persona pequeña de cuerpo y de mala figura.
fénix	m. > m.	2. m. Persona o cosa exquisita o única en su especie.
gavilán	m. > m.	12. m. coloq. Ven. Persona audaz en los negocios.
golondrino	m. > m.	3. m. Hombre que anda de una parte a otra, cambiando de morada como la golondrina. 4. m. Soldado desertor.
gorgojo	m. > m.	2. m. coloq. Persona muy pequeña.
gorila	m. > m.	2. m. coloq. guardaespaldas. 3. m. despect. coloq. Cuba, Ur. y Ven. Individuo, casi siempre militar, que toma el poder por la fuerza. 4. m. coloq. El Salv. militar (‖ hombre que pertenece a las fuerzas armadas). 5. m. coloq. Guat., Nic. y Ur. Policía o militar que actúa con violación de los derechos humanos.
gusano	m. > m.	4. m. despect. Persona vil y despreciable.

halcón	m. > m.	2. m. En el ámbito político, partidario de medidas intransigentes y del recurso a la fuerza para solucionar un conflicto.
hiena	f. > f.	2. f. Persona de malos instintos o cruel.
hormiga	f. > f.	**ser alguien una hormiga** 1. loc. verb. Ser ahorrador y laborioso. U. m. en dim. *Es una hormiguita para su casa.*
hurón	m. > m.	2. m. coloq. Persona que averigua y descubre lo escondido y secreto. 3. m. coloq. Persona huraña. U. t. c. adj.
jirafa	f. > f.	2. f. coloq. Persona alta y delgada.
ladilla	f. > f.	3. f. vulg. Arg., Cuba, Méx., Ur. y Ven. Persona o cosa muy fastidiosa.
langosta	f. > f.	3. f. coloq. Cosa o persona que destruye o consume a otra. *Los muchachos son langosta de las despensas.*
liebre	f. > f.	2. f. En atletismo, corredor que en las pruebas de media y larga distancia se pone en cabeza para imponer un ritmo determinado al resto de los participantes. 3. f. coloq. desus. Hombre asustadizo y cobarde. 4. f. El Salv. Persona lista y astuta.
lince	m. > m.	2. m. Persona que tiene una vista aguda. Era u. t. c. adj. 3. m. Persona aguda, sagaz. U. t. c. adj. **vista de lince** 1. f. vista muy aguda y penetrante
lirón	m. > m.	2. m. Persona dormilona. **dormir como un lirón** 1. loc. verb. coloq. Dormir mucho o de continuo.
loro	m. > m.	2. m. coloq. Persona muy fea, ataviada de forma estridente y chillona. 3. m. coloq. Persona que habla y se repite mucho.
marmota	f. > f.	2. f. Persona que duerme mucho. 4. f. despect. coloq. criada（‖ mujer empleada en el servicio doméstico）.
mirlo blanco	m. > m.	**mirlo blanco** 1. m. Persona de rareza extraordinaria.

moscardón	m. > m.	4. m. coloq. Hombre impertinente que molesta con pesadez y picardía.
moscón	m. > m.	4. m. coloq. Hombre pesado y molesto, especialmente en sus pretensiones amorosas.
mosquito	m. > m.	4. m. coloq. p. us. Hombre que acude frecuentemente a la taberna.
palomino	m. > m.	DS-04 COLOQUIAL; RESTRINGIDO. Persona sosa o atontada.
pantera	f. > f.	3. f. Cuba y Méx. Persona atrevida, audaz. U. t. c. adj. 4. f. Ur. Persona que destaca por su eficacia
papagayo	m. > m.	6. m. Denunciador, soplón.
peje	m. > m.	2. m. Hombre astuto, sagaz e industrioso.
penco	m. > m.	2. m. Persona rústica o tosca. 3. m. Persona inútil. 4. m. Can. prostituta. 5. m. And., Bol., Cuba, Ec. y R. Dom. Penca de ciertas plantas. 6. m. And., Can., Cuba, Hond. y Méx. Persona despreciable. 7. m. despect. coloq. Cuba. Persona cobarde. 8. m. despect. coloq. Cuba. Mujer extremadamente delgada y sin atractivo.
polilla	f. > f.	4. f. coloq. Cuba. Estudiante muy aplicado. 5. f. coloq. Cuba. Persona que lee mucho. 6. f. coloq. Perú. prostituta.
pollo	m. > m.	7. m. coloq. p. us. Hombre joven. U. t. en sent. despect.
puercoespín	m. > m.	2. m. Persona huraña, áspera o poco afable. U. t. c. adj.
quebrantahuesos	m. > m.	3. m. coloq. Persona pesada, molesta e importuna, que cansa y fastidia con sus impertinencias.
rana	f. > f.	3. f. despect. coloq. Col. soplón.
ratón	m. > m.	**ratón de biblioteca** 1. m. Erudito que con asiduidad escudriña muchos libros. U. m. en sent. peyor.

rémora	f. > f.	2. f. Persona o cosa que retrasa, dificulta o detiene algo.
rodaballo	m. > m.	2. m. coloq. p. us. Hombre taimado y astuto.
sabandija	f. > f.	2. f. coloq. Persona despreciable. 3. f. coloq. Persona inquieta y molesta. 4. f. coloq. Ur. Persona dada al flirteo. U. t. c. adj.
tábano	m. > m.	2. m. coloq. Persona molesta o pesada.
tiburón	m. > m.	2. m. Persona que adquiere de forma solapada un número suficientemente importante de acciones en un banco o sociedad mercantil para lograr cierto control sobre ellos. 3. m. Persona ambiciosa que a menudo actúa sin escrúpulos y solapadamente.
topo	m. > m.	2. m. Persona que, infiltrada en una organización, actúa al servicio de otros. 3. m. coloq. Persona que tropieza en cualquier cosa, o por cortedad de vista o por falta de tino natural. U. t. c. adj. 4. m. coloq. Persona de cortos alcances que en todo yerra o se equivoca. U. t. c. adj.
víbora	f. > f.	2. f. Persona con malas intenciones.
vizcacha	f. > f.	2. f. Ur. Persona que acostumbra guardar cosas inservibles.
zorzal	m. > m.	2. m. Hombre astuto y sagaz.

付録 2（3.2. 性共通名詞に移行する動物名詞）

名　詞	文法性	語義（番号は DRAE の語義の番号）
ballenato	m. > m. y f.	2. m. y f. desus. Natural de Madrid. Era u. t. c. adj.
bestia	f. > m. y f.	4. m. y f. Persona ruda e ignorante. U. t. c. adj.
canguro	m. > m. y f.	5. m. y f. coloq. Esp. Persona, generalmente joven, que se encarga de atender a niños pequeños en ausencia corta de los padres.
chinche	f. o m. > m. y f.	3. m. y f. coloq. Persona chinchosa. U. t. c. adj.
fiera	f. > f. > m. y f.	3. f. Persona cruel o de carácter malo y violento. 4. f. coloq. Persona que destaca en un determinado ámbito. *Ella es una fiera PARA los negocios. El tenista es una fiera EN tierra batida.* 5. m. coloq. Esp. fiera (‖ hombre que destaca en un ámbito). *Andrés es un fiera EN matemáticas. PARA resolver enigmas era un fiera.* **hecho, cha una fiera** 1. loc. adj. coloq. Muy irritado. *Está, se puso hecho una fiera.*
garduña	f. > f. > m. y f.	2. f. El Salv. Grupo desordenado de gente. 5. m. y f. coloq. Ratero que hurta con maña y disimulo.
gerifalte	m. > m. > m. y f.	3. m. germ. Hombre que roba o hurta. 4. m. y f. Persona descollante en cualquier actividad. U. m. en sent. irón. 5. m. y f. coloq. Jefe, autoridad. U. m. en sent. irón.
lechuza	f. > m. y f.	3. m. y f. despect. coloq. Ur. Persona aficionada al fisgoneo.
palomilla	f. > f.	16. f. Guat. y Méx. Grupo de personas afines. 20. m. y f. Chile y Perú. Muchacho travieso y callejero. 21. m. y f. Perú. Persona bromista y juguetona.

piraña	f. > f. > m. y f.	3. f. Perú. Ladronzuelo que roba en grupo. 4. m. y f. C. Rica, Cuba y Nic. Persona acaparadora, codiciosa. U. t. c. adj.
rata	f. > f. > m. y f.	3. f. coloq. Persona despreciable. 6. m. coloq. ratero (‖ ladrón). 7. m. y f. coloq. Persona tacaña.
trucha	f. > m. y f.	4. m. y f. coloq. truchimán (‖ persona astuta). 2. m. y f. Persona sagaz y astuta, poco escrupulosa en su proceder. U. t. c. adj.

（原稿受付　2019 年 12 月 16 日）

〈論　文〉

大学生の英作文指導における構成，レトリックの重要性

谷　岡　　亮

Abstract

Many Japanese students struggle with writing English because of the differences in English and Japanese writing conventions. This study aims to contribute to developing Japanese students' writing skills by analyzing the compositions of EFL students written in a Japanese university to identify their organizational and rhetorical features. The results of the analysis show that only 3 out of 41 students could follow proper writing techniques of English writing. About half of the participants in the present study could manage to superficially organize the structure of their introduction, body and conclusion. However, the study found that many students had some problems when it came to detailed elements such as including a general statement about the topic in their introduction and remembering to summarize the main idea in the conclusion. Regarding rhetorical patterns, the majority of students employed a deductive style of writing, which does not correspond with the general understanding that Japanese speakers prefer to use inductive patterns.

キーワード：アカデミック・ライティング，対照修辞学，理論展開，レトリック

1. はじめに

Roger（2005）は文章を書くことは紙とペンひとつで異なる場所，時間の中であっても自身の考えや物語の共有，情報の伝達を可能にすることから，人類における最も大切な文化的活動の一つではないかと述べている。一方，文章を書く技術は自然に身についていくものではなく適切な教育を受け鍛練を積むことで構築されていく技術であり教育機関におけるその指導は非常に重要である（Grabe & Kaplan, 1989; Carson, 2001）。

近年，急速な国際化，さらにはインターネットの普及により海外と交流する機会が増えてきており，そのような時代背景の中で，英語で話すことのみならず書くことの重要性はますます高まっている。高校，大学などの教育現場でも TOEFL iBT，IELTS，TEAP といったスピーキング，ライティングを含んだ 4 技能型の試験の活用が進んでいる。特に外国語におけるライティングは文化的な慣習の差異など，多くの複雑な要素が絡み合うことから，より適切な指導が要求されるといっても過言ではない。Raimes（1983）は英語を母語としない学習者が英語のライティングスキルを向上させるために必要な要素として，統語（Syntax），文法（Grammar），メカニクス（Mechanics），構成（Organization），語彙選択（Word choice），目的（Purpose），読み手（Audience），手順（The writing process），内容（Content）を挙げている。本来，多くの要素がライティングの指導に考慮されるべきだが，日本の英語教育の現場では文法や語彙の指導がその大部分を占め，そのほかの多く要素の指導がなおざりにされているのが現状である。

本研究では特に入学まもない大学生が書いた英作文を構成，レトリックの観点からその状況や傾向を分析し，今後の大学におけるライティング教育について考察したい。

2. 先行研究

2.1. Second language writing の歴史的な推移

母語以外のライティング（L2 ライティング），第 2 言語としてのライティング（ESL ライティング）の研究は 1980 年以降母語のおけるライティング（L1 ライティング）や第 2 言語習得研究の影響を受けながら発展してきた。1950 年代を皮切りにアメリカへの留学生が増え始めたことから，留学生への英語教育の提供が急務となった。初期の第 2 言語の教育現場において audiolingual method が全盛期であり，ライティングは特に決まったメソッドがなく軽視される傾向にあった。そんな中でも Charles Fries が提唱した教授法である oral approach のフレームワークを用いた controlled composition での指導は文法，短いセンテンスレベルのライティングで語彙の正確さに焦点があてられる傾向にあり，学習者によって書かれた最終的な結果としての product を評価するにとどまっていた。

80 年代になり composing（書くこと）には planning（計画），formulating（文章化），revising（修正）のプロセスがあり，書き手はこのプロセスを状況に合わせて作文を進めたり，戻ったり循環的に文章を完成させるとする第 1 言語（L1）におけるライティングの認知プロセスを Flower & Hays（1981）が明らかにした。その後，第 2 言語教育において主流となった communicative approach に関連し，学習者がライティングをするプロセスに教師がフィードバックをする process approach が提唱されることになる。指導における教師の役割は今までの生徒の最終的に提出された product の評価から学習者がトピックを見つけ，計画をし，また修正をするライティングにおける各段階でのサポートへと変化していった。

2.2. ライティングにおけるレトリックと構成

戦後，英語圏の国々へ留学者が増える中でいち早く英語を第２外国語として学ぶ多数の学習者が母語の修辞（rhetoric）や文章構成（organization）など自国のライティングの慣習が目標言語に転移する傾向に気づき，それに最初に着眼したのは Kaplan（1966）であろう。

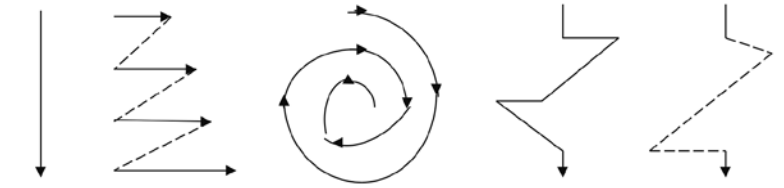


図１　A variety of paragraph movements: Cited in Kaplan（1966）*'Cultural thought patterns in inter cultural education'*.

Kaplan（1966）は一般的なアメリカ人は自身の主張に対し内容がトピックから外れることなく直線的にパラグラフを構成していくのに対し，アラブ語など semitic な言語を母語とする学生はより並列的にアイデアを構成し，アジア系の学習者においては理論が円のように展開され最終地点になりようやく結論が明らかになるといったように学習者の母語により作文の理論展開，構成に影響をもたらしていると主張した。Kaplan（1966）のこの考えは言語の分類方法など諸批判にさらされるも，ライティング指導に新たな着眼をもたらし新たに contrastive rhetoric（対照修辞学）の分野を確立した。

日本語と英語の対照修辞学の研究として著名なものに Hinds（1983）が挙げられる。Hinds（1983）は朝日新聞連載のコラム天声人語の英語での翻訳版を英語を母国語とするネイティブスピーカーに読んでもらい，その

起承転結のレトリックで書かれたコラムがどのようにとらえられるか調査している。英語版天声人語は直接的な翻訳であり，体裁としてオリジナルの天声人語と同じ起承転結の構成をとっている。Hinds（1983）によれば英語のネイティブスピーカーにとってはこの起承転結の構成はなじみがなく，読み進めていく際にストレスがかかると結論づけている。しかしながら，近年一般的な日本人であれば起承転結のレトリックを用いて文章を書くことは稀であり，起承転結は日本語の作文において一般的なレトリックとは言い難い。

Kobayashi（1984）は学生によって書かれたL1（日本語）とL2（英語）でエッセイの比較を行った最初の研究である。Kobayashiはアメリカ人大学生（AEA），アメリカの語学学校で英語を勉強する上級レベルの日本人学習者（JEA），英語専攻の日本人大学生（JEJ），英語専攻でない日本人大学生（JJJ）226人の学生によって書かれた676のエッセイを分析しており，JJJはL1（日本語）で，その他AEA，JEA，JEJはL2（英語）にて作文している。分析の結果，AEAはgeneral-specific patternで，JJJはspecific-general patternを好み作文する傾向にあり，JEAはAEAにJEJはJJJに近い結果を示す結果となった。

Hinds（1990）は日本人，中国人，韓国人，タイ人の英語のライティングを分析し，これらの国の学習者は自身の意見や目的をエッセイの後半になってから述べる傾向（delayed introduction of purpose：Hindsによる造語）にあり，それらは英語を母語とする人々に対しては読みにくい構成だと説明している。

Kubota（1998）は22人の生徒が書いた説明型のエッセイ，24人の生徒が説得型のエッセイを比較している。エッセイはL1（日本語）とL2（英語）を比較しており半数以上の生徒が結論，メインアイディアを最後になって主張するinductive patternを採用していたとしている。Hinds（1990），Kobayashi（1984），Kubota（1998）などの研究によって一般的

に日本人の書く英文エッセイは英語を母国語とする欧米人よりもより inductive pattern を採用する傾向にあることが認識されていた。こうした先行研究と異なった見解を示したのが Hirose（2003）である。Hirose（2003）は 15 人の英語レベルが high intermediate の大学生が書いたエッセイ L1（日本語），L2（英語）を分析しており L1（日本語）では 11 人，L2（英語）では 15 人全員が introduction 中でトピックに対して自身の意見を述べる deductive pattern を採用していたと述べている。

Hinkel（2009）が対照修辞学は直接的な英語の教授法でないものの，その研究から導き出される発見は，ライティングの指導や教員へのスキルアップの研修などに応用することが可能であると述べているように，ライティングの戦略の中でも重要な観点の一つだと言えよう。

3. 分析方法とデータ

本研究のデータ，データ分析方法の詳細を説明したい。

3.1. 被験者

今回，ライティングを分析するにあたって拓殖大学英米語学科に所属する 1 年生で 2017 年度に英文法を履修していた 19 名，2018 年度に Listen& Read を履修していた 22 名に英語での作文を依頼した。作文は被験者が 1 年生時前期の比較的早い時期であるゴールデンウィーク明けに実施した。被験者は TOEIC350 点から 525 点までの初級，初中級レベルの英語学習者である。

3.2. トピックと諸条件

学生がトピックに対し十分な知識がないためエッセイの内容を拡大できないことがないように英語を専攻している学生に関心の高いトピックを設

定した。参加学生は小学校への英語教育の導入の是非（Appendix 1 参照のこと）に対して作文を行った。参加者は必要に応じ辞書の使用が認められ，また制限時間は設けていない。辞書の使用，時間制約を設けないことで参加者がより主張したいことを十分な時間を使って書くことが期待できると考えられること，また本研究はエッセイの構成，修辞を分析することを目的としているため辞書使用や時間的制約の有無が完成したエッセイに影響しないと判断した。参加学生は上記のトピック，条件で 300 語以上のエッセイを作成した。

3.3. 分析方法

Grabe and Kaplan（1989）が述べているように構成や修辞の分析においては統一された分析方法が存在しないため言語学の分野，先行研究から分析方法を構築する必要がある。本研究において，エッセイ全体の構成，パラグラフの数，introduction の構成，conclusion の構成，メインアイディアの位置の 5 つの点から分析を行う。

3.3.1. エッセイ全体の構成

学生の書いたエッセイ全体がどのように構成されているか以下の(A) – (D) に分類する。

(A)：Body

(B)：Body + Conclusion

(C)：Introduction + Body

(D)：Introduction + Body + Conclusion

(A)はエッセイ中に introduction，conclusion がなく body のみで構成されており，(B)は introduction がなく body，conclusion のみで構成されている。(C)は conclusion がなく introduction と body のみで構成されたエッ

セイである。最後に(D)は introduction，body，conclusion の 3 パートで適切に構成されたエッセイである。したがって適切な構成で(D)の Introduction + Body + Conclusion の形式でエッセイを構成できていることが正しい構成でエッセイを構成できているということである。

3.3.2. エッセイのパラグラフの数

全体のパラグラフの数，構造を分析する。参加学生が書いた body paragraph が topic sentence + supporting sentences と英語のパラグラフとして適切に構成されているのか，また 1 つのパラグラフ内に複数のメインアイデアが混合されていないか分析する。エッセイ課題を考えると，Introduction-Body-Conclusion と最低 3 パラグラフ，利点，欠点をそれぞれ別のパラグラフで構成し 4 パラグラフ，利点，欠点強化したいアイデアを 2 パラグラフで構成したとしても 3-5 パラグラフで構成されるのが適切である。

3.3.3. Introduction の構成

introduction の構成を分析する。Rice & Burns（1984）が説明しているように基本的なエッセイの introduction は general statement と thesis statement から構成される。introduction における general statement，thesis statement の有無を確認する。3.3.1. において introduction を含むもののみ確認を行い，general statement，thesis statement を両方含んでいるか，またどちらか一方しか含まれていないのかを確認する。

3.3.4. Conclusion の構成

Oshima & Hogue（1991）によると英文エッセイの conclusion は結論を示す表現から始め，body にて述べたメインポイントを言い換え要約し，トピックにおける意見，自分の立ち位置を再度示し，最後に読み手への

メッセージもしくはコメントを加えるとしている。以上の結論の構成要素をもとに本稿では Hirose（2003）のフレームワークを使い conclusion の構造を以下“+”，“−”，“0”の 3 つに分類する。

+：書き手のトピックに対する意見が再言及されている，エッセイで議論したことが要約されている。
−：意見の再言及，エッセイで議論した内容の要約ともになし。
0：書き手の意見のみがエッセイの最後に述べられている。

（Hirose, 2003: 190）

“+”は今までのパラグラフで述べてきたメインアイディアの要約，さらにエッセイにおける書き手の意見を再度述べ，適切に conclusion が構成されている。“−”はメインアイディアの要約，書き手の意見の再言及ともにないものである。“0”はメインアイディアの要約はないが，書き手のエッセイにおける立ち位置が再言及されている構成である。

3.3.5. メインアイディアの位置

エッセイにおけるメインアイディアの位置を考察する。ここでのメインアイディアとはエッセイの作者が自らの意見を主張している部分である。したがって本研究では小学校における英語教育の是非に対し書き手が自身の考えを示している位置である。以下⑴−⑷の 4 つに分類する。

⑴ Initial
⑵ Middle
⑶ Final
⑷ Obscure

⑴ Initial はエッセイの書き手が自らの意見を introduction の中で thesis

statement とし述べている，⑵ Middle は introduction 中ではなく body にてエッセイのトピックに対し立ち位置を示す言及を行っている，⑶は introduction，body では自身の意見に言及はなく conclusion になって初めて自らの意見を述べているもの，⑷は書き手がエッセイ中にトピックに対して自身の意見を示していないものである。

4. 分析と考察

大学生によって書かれた作文を上記の方法で分析した。分析結果を先行研究と比較し考察したい。

4.1. エッセイ全体の構成

全体の構成についての結果を考察したい。学生の作成したエッセイが正しく構成されてあるのであれば Introduction + Body + Conclusion の構成⑹が採用されているべきである。

表 1　全体の構成

エッセイの構成	該当学生数
⑷：Body	9 人（21.95%）
⑻：Body + Conclusion	3 人（7.31%）
⑹：Introduction + Body	6 人（14.63%）
⑹：Introduction + Body + Conclusion	23 人（56%）

エッセイの構成について，41 人中 23 人の学生 56% が英文エッセイの基本構成である Introduction + Body + Conclusion を採用することできていた。その他，9 名の学生は body のみでエッセイを構成し introduction，conclusion を含んでいなかった。また introduction を含まず Body+Con-

clusion の構成でエッセイを書いている学生が 3 名，エッセイにおける conclusion がなく Introduction+Body のみで構成していた学生が 6 名という結果となった。エッセイ全体の構成を見れば約半数の学生が適切に作文を構成できているといえる。一方 2 番目に多かったのが body のみでエッセイを構成していた 9 名の学生である。事例を考察してみたい。

(1) I want to talk about a thought for oneself about the introduction of the English class of the elementary school which is this theme from now on. (2) At first I am agreeable about introducing an English class in an elementary school. (3) This is because it is proved statistically that the person who learned is higher while power of absorption when I learn it in comparison with time when I learned since the one that let you learn the language of other countries while it is as young as possible reached some age is predominantly young. (4) Because I want to do work using English that the person who learned the language of other countries wants to live for in the future in a foreign country personally while I am young and think that width to be able to choose in the case of future course choice considerably opens, I think that it is good at all to introduce an English class in an elementary school and think even if I am good for global economic development in the future of our country and the global globalization named watches of the night when not only I am good for the person to want to come to be able to talk about English, but also pull it. (5) When I went to the elementary school, there was not an English class, but sent school life while thinking if there was an English class that good at all. (6) I think that the primary schoolchild having a thought same as old me not a little exists today. (7) So it is agreeable to introduce an English class into the elementary school for

such children and future global economic development of Japan and the further globalization when it is available.

（エッセイサンプル no. 5 原文そのまま）

エッセイサンプル no. 5 であるが，センテンス（1）から始まり（7）まで 1 つの body で形成されている。センテンス（1）にてエッセイのトピックを紹介し，センテンス（2）においてトピックに対する自身の立ち位置を示し，以降その理由付けを行い，センテンス（7）にて再度自身の立ち位置，結論を示す構成となっている。このような，最初の 1 文目でトピックを説明する，もしくはエッセイサンプル no. 5 のセンテンス（2）のように自身のエッセイに対する意見を最初の 1 文目に述べ，以降に理由付けと意見に対する結論的な要素を 1 パラグラフで書きまとめたものが 9 例見られた。

Nishigaki & Leishman（2000）も同様に大学の新入生に対してエッセイの構成を分析した研究を行っている。Nishigaki & Leishman によれば大学に入学したばかりの 17 人中 11 人の学生が body のみで作文を構成していたと報告している。本研究においても被験者は 1 年生の前期にエッセイを書いており同様な結果となった。Hirose（2003）が説明しているとおり，大学入るまでの中学校，高校で英語のエッセイ指導はまれであり一般的に文単位以上のライティングにおける経験値は少ない傾向にある。大学入学段階では英語の基本的な構成についての理解はまだ少ないと考えられる。

4.2. エッセイパラグラフの数

エッセイ課題を考えると，introduction，body，conclusion と最低 3 パラグラフで構成するか，利点，欠点をそれぞれ別のパラグラフとして作成し，導入，本論合わせて全体 4 パラグラフで構成する。また利点もしくは欠点のどちらか強化したいアイデアを 2 つのパラグラフで構成し，全体の

構成が序論，本論（賛成意見アイデア 1 つ目），本論（賛成アイデア 2 つ目），本論（反対アイデア 1），結論と構成し全体が 5 パラグラフとなったとしても，300 語前後のエッセイということを考えれば全体が 3-5 パラグラフで構成されるのが理想的である。

表 2　エッセイにおけるパラグラフ数

エッセイにおけるパラグラフ数	該当学生数
1	9 人（21.95%）
2	該当なし
3	9 人（21.95%）
4	13 人（31.7%）
5	7 人（17%）
6	2 人（4.87%）
7	1 人（2.43%）

先で分析した全体の構成に関して 41 人中 20 人の学生 48.78% が body におけるパラグラフを適切に構成することができていた。ところが適切に Introduction-Body-Conclusion の内容を構成できているにもかかわらず各パラグラフの構成に問題を抱えているエッセイが見られた。1 つのパラグラフ中に複数のアイデアを含んでいたり，同様の話題であるにもかかわらずパラグラフを分けてしまっているパラグラフである。パラグラフにおけるトピックセンテンスとサポーティングセンテンスのまとまりが崩れたパラグラフになってしまっていた。細かく厳密なルールがある英語のパラグラフとはっきりとしたルールが定まっていない日本語の段落は異なるもので，何人かの学生は母語である日本語の段落における考え方が英語のパラグラフを構成する際に影響していたと考えられる。例をとって考察したい。

About learning English in elementary school

(1) I agree about learning English in elementary school. (2) I have two reasons why. The first, set to be the era of globalization of recent date. (3) The second, if we will be able to use English we can spread our world and we can get responsibility.

(4) It is quite important to learn English from childhood because the English is used by the latest jobs. (5) Recently, many sorts of jobs need the English and they wants to employee the person who is able to use English fluently. (6) If we can be like they person we can placement easily and favorably. (7) Moreover, if we can use English we can spread our world and we can get probability. (8) If we can do so it, not only we work in Japan but, also we have opportunity to work abroad as immigrant. (9) In addition, it is possible to be interested in English or abroad for students and then, they get a chance to go to study abroad. (10) If they go to study abroad they can do valuable experiences like living life and culture and then, they will be able to grow up them English ability and also personality. (11) Therefor they can find new important thing and they can improve themselves. (12) However I heard to parents and other person concern to go to study abroad child and they mention to wait when child become a junior high school student. (13) Parents and other person should start to study English as has been the way until how but I think it is not good because child is prevent by to grow up them possibility and English ability so I consider that elementary school students should learn for them future.

（14）According to the above two reasons, I agree about learning English in elementary school and then, I consider that elementary school students should learn English for them future while it is early.

（エッセイサンプル no. 18 原文そのまま）

エッセイサンプル no. 18 であるが，（1）-（3）の introduction，（4）-（13）の body，（14）の conclusion にて構成されている。ここでは（4）-（13）の本論に着眼したい。導入部分の内容を見るとエッセイサンプル no. 18 の作者は少なくとも小学校への英語クラス導入に対して賛成する理由が 2 つあることがわかる。ところが本論を見てみると 1 つのパラグラフで構成されている。

（4）-（6）が仕事に関連した英語の利点，（7）-（11）が英語を勉強することで世界が広がり留学など将来の視野が広がることに対して言及している。（12）-（13）において，however 以降に予測される反論意見を展開している。本来であれば，（4）-（6），（7）-（11），（12）-（13）を別々のパラグラフとして構成するのが理想的である。このように body が 1 つのパラグラフで構成されているが，そのパラグラフの中にいくつかのアイデアが混在してしまっているエッセイが多く見られた。

一方，上記のケースとは反対にパラグラフを分けすぎてしまっている例が 2 件見られた。いくつもアイデアはあり，パラグラフも分けられているが，サポーティングセンテンスが十分にないため，単文 3 文程度が 1 つのパラグラフになっており単に情報量の少ないパラグラフが乱立されていたり同様のトピックにもかかわらずパラグラフを分けてしまっていたものである。

topic sentence と supporting sentences でパラグラフを構成することが適切に理解できていないため，1 つのパラグラフの中に複数のアイデアが入りパラグラフが雑多なものになっていたり，とあるパラグラフのアイデアに対しては具体例等でサポートされているのに対し，別のパラグラフで

は十分にアイデアが出なかったのか topic sentence に対してサポートが不十分でエッセイ全体のバランスが悪い例もみられた。

4.3. Introduction の構成

Oshima & Hogue（1991）のライティングのテキストによると introduction は general statement と thesis statement で構成され，general statement においてまず，トピックの紹介，そしてトピックの背景的知識を説明し，thesis statement にてメイントピック，自身の意見を述べるように指導している。

本項目において 4.1.1. の全体の構成で body のみで構成されていたエッセイ 9 例に対してもパラグラフの最初にトピックに対する一般的な記述である general statement，さらに自身の意見を主張する thesis statement に該当する内容があるのか同様に確認した。

general statement はトピックの背景知識を与えることで読者の注意を引く，もしくは読者の理解を手助けする重要な部分である。分析結果を見てみると全体 41 人中 9 人（22%）のみが introduction に general statement を含めることができていた。一方で半数を超える 21 人（51.2%）が general statement を含めておらずエッセイのトピックを正確に伝えることなしに，トピックに対する意見を述べ，作文を始める傾向が見られた。さらに 7 人（17%）が自身の意見を述べる thesis statement を持たず general statement のみで introduction を構成しており，4 人（9.8%）は introduction に該当するものが存在しなかった。実際に適切に introduction を構成できていた例と 2 番目に多かった thesis statement のみで構成されていた例を考察したい。

(1) Nowadays, our Japanese English education is changing. (2) When we were elementary schoolchild, of course, have English classes.

(3) However, taking English class means to know about enjoying through learning English. (4) In 2018, that English education will be compulsory education in elementary school. (5) Frankly speaking, I totally agree to that proposal. So, I will write about my opinions.

（本論以降省略）

（エッセイサンプル no. 17 原文そのまま）

エッセイサンプル no. 17 は introduction に general statement と thesis statement をともに含めることができていた例である。センテンス（1）にてトピックに関連する一般的な情報である日本の英語教育が変化してきていることについて触れ，センテンス（2)-(3）にてさらにトピックに関連した情報を加えている。さらにセンテンス（4）にてトピックを紹介し，最終的にセンテンス（5）にて thesis statement として自身のトピックに対する意見を述べている。introduction がきちんとトピックに関する一般的な情報からスタートし thesis statement で終わることで読み手をスムーズに本論へ導いている。

(1) I believe that elementary school English education is necessary for the two following reasons.

(2) The first reason is to learn English fun. (3) There are speaking, listening, reading and writing in English, but it is a burden for the children to do it at once. (4) Children are hard to learn English sentences and words. (5) So, at elementary school, should start with speaking and listening. (6) Therefore, a native teacher should do the English class. (7) By listening to native teacher pronunciation, children can pronounce by listening while listening with their ears. (8) In addition, it is good to listen to English music with a CD or DVD to be used to English. (9) Chil-

dren will be more interested in English lyrics. (10) Also, they can also learn English with simple games using cards and English. (11) Children can learn English naturally with plays and songs. (12) It is best to make children learn English in simple ways without doing difficult things.

(13) The second reason is that English is necessary in the future. (14) Globalization is expanding, English is at the center of communication tools. (15) Everyone who is studying English wants to talk with foreigners. (16) English is an essential tool in communication with foreigners. (17) For example, can make friends with foreigners, travel abroad, study abroad etc. (18) If English education is promoted, it will be possible for children to stay homestay abroad. (19) It will be a very good experience for children. (20) If it is interested in English, hobbies and the range of work will expand. (21) Also, English greatly expands opportunities for work. (22) In order to motivate children's English learning, it is important to give children the benefits of being able to speak English.

(23) For this reason, we can expect to improve children's communication skills by introducing English language education. (24) Also, it is also important to create an environment that uses English not only at school but also at home.

（エッセイサンプル no. 11 原文そのまま）

一方，エッセイサンプル no. 11 はセンテンス（1）の introduction，(2)-(12) の body paragraph 1，(13)-(22) の body paragraph 2，(23)-(24) の conclusion の 4 つのパラグラフから構成されている。introduction であるが general statement を含んでおらず，下線をひいた 1 文で構成されており唐突にエッセイがスタートしている印象である。

実際にエッセイサンプル no. 11 のようにI think that〜，I agree with〜のように1文で自身の意見を述べてintroductionとし，bodyへ移るエッセイが多くみられた。さらに面白いのは4.1.1. でbodyのみでエッセイが構成されていた9例の中にも同様に上記のような言い回しで始まっていたものが4例あった。introductionにgeneral statementがない場合，トピックに関連した情報を紹介する，読者の興味を引くといった導入部に必要な役割を欠き，読者にエッセイのトピックが正しく伝わらない，また読み手にストレスを与えるなどの不利益をもたらしかねない。

4.4. Conclusionの構成

concluding paragraphを以下の3つに分類を行った。

＋：書き手のトピックに対する意見が再言及されている，エッセイで議論したことが要約されている。

－：意見の再言及，エッセイで議論した内容の要約ともになし。

0：書き手の意見のみがエッセイの最後に述べられている。

本項目において4.1.1. の全体の構成でbodyのみで構成されていたエッセイに対してもパラグラフの最後に書き手のトピックに対する意見が再言及され，さらにエッセイで議論したことが要約されている場合は“+”，書き手の意見のみが言及されている場合は“0”とし，書き手の意見の言及とメインアイディアの要約ともにないものは“－”とした。

表3　conclusionの構成における分析結果

Concluding paragraphの構成	該当学生数
＋	13人（31.7%）
－	6人（14.6%）
0	22人（53.7%）

表 3 が示しているように，全体 41 人中 13 人の学生（31.7%）が本論で述べた意見を要約し結論を再度述べることで適切に conclusion を作成することができていた。一方，その他 22 人（53.7%）の学生は最終パラグラフにおいて単純に自身の意見を再言及するにとどまっていた。6 人（14.6%）はエッセイに concluding paragraph を持ち合わせていなかった。実際にエッセイを見てみたい。

(1) I think the advantage of learning English beginning in elementary school is that children can learn languages more natural and faster than adults. (2) We learned Japanese without thinking. (3) Adults can't learn languages naturally like children. (4) Learning languages is not easy for adults.

(5) I think the disadvantage of learning English beginning in elementary school is that it might makes children confuse. (6) Children in elementary school are still learning Japanese. (7) Their Japanese is not correct. (8) I think if they start learning another language in this time, they might confuse.

(9) However I agree to have English classes in elementary school. (10) I have two reasons for that. (11) First, I think the gap of English ability will connect the income gap. (12) Recently, there are various ways to learn English for children because they can learn English naturally as first language. (13) However, those ways cost a lot of money. (14) Therefor poor children can't learn English. (15) Lately, Companies need people who can speak English to splay their business all over the world so the gap of English ability has potential to become the income gap. (16) However, if they could learn English in a school, a gap of income due to a gap of English ability will not appear.

（17）Secondly, I think English is more important than some subjects like science and social study for elementary school students.（18）Most people don't use knowledge of some subjects like science and social study.（19）However English is used by a lot of people.（20）I don't think all of students should learn these subjects deeply.（21）English is more important than these subjects for them and they should study English more.（22）Elementary school students can learn English more naturally than adults.（23）Therefore I think English should be studied by elementary school students.

（24）That's why I agree to have English class in elementary school.

（エッセイサンプル no. 38 原文そのまま）

エッセイサンプル no. 38 はセンテンス（1）-（4）の introduction，（5）-（23）の body，（24）の conclusion で構成されている。body part であるセンテンス（4）-（8）において小学校の英語教育に否定的な点を示し，以降センテンス（9）-（16）の第 3 パラグラフ，センテンス（17）-（23）の第 4 パラグラフにおいて肯定的な意見を示している。そしてパラグラフを変え，センテンス（24）にて再度自身の立ち位置を結論としてエッセイを終えている。concluding paragraph においては本論で述べたメインアイディアを端的にまとめる必要があり，書き手の意見をただ再言及するだけでは結論として弱く印象に欠くものになってしまう。

（introduction，body 省略）

（1）In conclusion, concerning the topic of elementary school student should study English.（2）There are both advantage and disadvantage.（3）The former includes that children easy to remember the English so,

they can master more easily. (4) The later includes that children become harder. (5) Incidentally I agree that elementary student study English, because their English skill become high skill.

（エッセイサンプル no. 32 原文そのまま）

エッセイサンプル no. 32 は適切に concluding paragraph を構成できている例である。センテンス（1）でトピックに言及し，(2)-(4）でエッセイのメインポイントを要約し，センテンス（5）にて書き手の意見を再言及している。concluding paragraph としてトピックに言及し body で述べたメインポイントを要約し，自身の意見を再言及しており，より説得力のあるものとなっている。300 語前後のエッセイの結論としては理想的である。

さらに考察したいのがエッセイに conclusion を持ち合わせない“－”の存在である。Hirose（2003）でも 15 人中 6 人（40%）の学生が実にこの“－”に該当しており，本研究においては 41 人中 6 人（14.6%）が該当した。Hirose はライティングを書いた学生へのインタビューを通してエッセイに結論がなかった理由を 2 つ挙げている。

1. 何人かの学生は最後の理由づけを行ったところで作文をやめてしまっていた。
2. 書き手の意図する意味と実際に書かれた表現の不一致（学生自身は結論をまとめたと思っているが英語のレベルが低いため，学生が書いたものを conclusion と解釈するのが難しい。）

（Hirose, 2003: 198）

本研究においても“－”に該当したエッセイは 6 例（14%）あった。Hirose（2003）が上記のように理由を考察しているが，本研究における 6

例を分析してみたところ，5 件は 1.“学生は最後の理由付けを行ったところで作文をやめてしまっていた”に該当した。この 5 件のエッセイは 4.1. の項目でエッセイが Introduction-Body で構成されており（appendix 2 参照のこと），introductory paragraph からスタートし body にて自身の意見に対して理由付けをしているが最後の理由付けを行ったところでエッセイは終了している。これらのエッセイはすべて introductory paragraph においてトピックにおける自身の意見を述べており（appendix 2：メインアイディアの位置参照のこと），英文エッセイの構成を，introductory paragraph において自身の意見を述べ，body にてその理由を説明しエッセイを終えると誤って理解している可能性は非常に高いと言える。残りの 1 例に関してはエッセイ全体が 1 パラグラフで構成されており，パラグラフは分けられていないがエッセイの終了部分の内容は書き手の理由付けの具体例で終わっており先の 5 例と同様，書き手は最後の理由付けをエッセイの終了と解釈しているものと考えられる。

また理由 2.“書き手の意図する意味と実際に書かれた表現の不一致（学生自身は結論をまとめたと思っているが英語のレベルが低いため，学生が書いたものを結論と解釈するのが難しい。）”に関しては本研究においては該当する例はないと考える。“－”に該当した 6 例はいずれも body paragraph にて最後の理由付けを行った後にエッセイを終了しており，その後に conclusion に該当するようなものは存在しないからである。

理由 2. にある被験者の英語の習熟度のレベルが低いという考えは一つ重要な要素である。特に“－”に該当した 5 例はエッセイを Introduction-Body で構成されており，実際に日本語のエッセイの参考書には序論，本論，結論の 3 部構成で書くように勧めているものもあれば，序論，本論の 2 部で構成するように指導しているものもあり，それゆえに L1（日本語）が英語でのエッセイ作成に干渉していると十分に考えられる。

一方で，本研究の被験者の方が Hirose（2003）よりも英語の習熟度は

低いが，conclusion を持ち合わせない－の割合は Hirose（2003）の方が 15 人中 6 人（40%），本研究が 41 人中 6 人（14%）に比べかなり高いと言える。Hirose（2003）の被験者は Comprehensive English Language Test（CELT）の 300 点満点中 182-230 点の high-intermediate としており，いささか high-intermediate レベルの 40% もの学生がエッセイに conclusion を含んでいないという結果には疑問が残るが，本研究での被験者の英語レベルが elementary，pre-intermediate と考えると，41 人中 6 人（14%）は数値的に妥当ではないかと考える。

適切に conclusion をまとめることができていたエッセイは 13 例（31.7%）で，conclusion において自身の意見を 1 文から 2 文で再言及するのみのエッセイが 22 例（53.7%）と多く，適切な concluding paragraph のまとめ方に対する理解が不十分であることが分かった。

4.5. メインアイディアの位置

このセクションではエッセイにおける主題の位置（書き手が自身の意見，主張を述べている位置）を考察した。

表 4　メインアイディアの位置における分析結果

メインアイディアの位置	該当生徒数
Initial	30 人（73.2%）
Middle	2 人（4.9%）
Final	9 人（21.9.%）
Obscure	該当なし（0%）

表 4 が示しているように 41 人中 30 人の学生（73.17%）は introduction にて自身の意見を述べることができていた。2 人が body part 中のパラグラフで自身の立ち位置を示し，9 人（21.95%）は最後の conclusion になっ

て自身の意見を述べていた。自身の意見，立ち位置を明らかにしなかった（Obscure）に該当するエッセイは存在しなかった。大部分の学生が deductive pattern を使って作文をしており，inductive pattern でエッセイを書いていた学生は少数であった。例をとって考察したい。

Inductive pattern のエッセイ例：

Today, the voices of both pros and cons are raised for elementary school students to become compulsory English education and to accelerate the teaching of subjects. From 2020, it is decided that English will become a compulsory subject from the third grade of elementary school and from the fifth grade will be subject to curricularization.

（本論省略）

Amid these advantages and disadvantages, I agree with accelerating English education for elementary school students. Because the Tokyo Olympic Games will be held in 2020, I think English education is very important for Japan now. I believe that English education should be improved further so that more people can participate in the international festival and make deepen the new international ties.

（エッセイサンプル no. 24 原文そのまま）

最初の例は inductive pattern で書かれたエッセイである。エッセイサンプル no. 24 は introductory paragraph においてまずエッセイのトピックである小学校の英語教育に対する是非について紹介し，その後さらなるトピックの背景知識を紹介している。一方でその後，筆者自身はトピックに対する立ち位置を示しておらず introduction では書き手がこのトピックに対して賛成，反対なのか読み取ることは省略不可能である。その後エッ

セイは本論を展開し最終的に concluding paragraph の下線部にて自身の意見をまとめている。

deductive pattern のエッセイ例：

Learning English at Elementary School

Recently, in Japan, it is said that we Japanese are required English skills because English is common language of the world, and it's said that there are no Japanese who can speak English. Also, since the Olympics will be held in Tokyo, it's needful for us to acquire English skills such as listening skill and speaking skill. However, all of Japanese do not necessarily need English skills, so they should not learn English since they were a elementary school student because they should learn Japanese before learning English since they are Japanese, and they should not dislike study by learning English.

（本論省略）

It's good idea to improve English skills of Japan which is learning English when they were elementary school students, but they should think what they should do first of all as Japanese. Elementary school students should not learn English.

（エッセイサンプル no. 10 原文そのまま）

サンプルエッセイ no. 10 は deductive pattern で書かれたエッセイである。サンプルエッセイ no. 10 はトピックに関連する背景知識よりエッセイをスタートし，その後メイントピックを絡めながら書き手のトピックに対する意見を述べている。その後，本論を展開し concluding paragraph にて再度自身の意見を述べている。

日本人の多くが英語で作文する際に inductive pattern を採用する傾向が高いと考えられていたが（Kobayashi,1984; Hinds, 1990; Kubota, 1998）本研究ではそれらの先行研究とは異なる結果を示した。大部分の学生が deductive pattern を採用しており，過去の先行研究と異なる結果を示した Hirose（2003）と同様の結果となった。

Hirose（2003）との共通点は互いに昨今の研究であるということである。先行研究が示してきたように元来日本人が英語でエッセイを書く際に inductive pattern を好む傾向が高いという事実を否定するつもりはないが，日本人が文章を書く際に採用するレトリックに変化が生じてきているのではないかと考える。昨今の国際化は目覚ましく，ビジネスにおける物流のみならず，インターネットの普及により英文に触れる機会も格段に増えている。その結果海外に留学をしたことがなかったとしても文化，音楽，食生活などのように思考方法やレトリックも欧米の影響を受けていると考えるは妥当であろう。L1 である日本語の例をとっても状況は変わっているようである。日本人学生の日本語での意見文を分析した二通（2001）は 39 人中 33 人が意見を最初の段落にて提示しており，従来から日本人の文章の典型とされてきた最後に意見を述べる「帰納型」の意見文が日本人学生に少なく，中国や韓国からの留学生に多かったとしている。さらに佐々木（2001）は調査後に被験者となった日本人学生にインタビューを行い，学生たちがエッセイを書く際に自分の意見を最初に述べることは文章を論理的にするにあたって重要なことだと理解していたと指摘している。実際，針谷・江寺（2003）のように日本語において小論文を指導する際に自身の立ち位置を導入部分で述べるように説明している参考書もあり，日本人の文章を書くスタイルも変化していると考えるのは妥当である。

さらに考慮が必要な要因として学習者の英語のレベルが挙げられる。Kamel（1989）が下記のように述べているように，英語のレベルの高い学習者のほうが経験値としてより多く英語に触れており，構成やレトリック

に関しても母語の影響を受けにくいと考えられている点である。

> “Rhetorical ability in second language writing is more attribute [sic] to a combination of exposure, experience and linguistic skills in the target language than transfer of culturally preferred rhetorical pattern”（1989 cited in Kubota, 1998: 73）.

被験者の英語レベルが high-intermediate の Hirose（2003）の結果を見れば信憑性が高いと言える。一方で，本研究における被験者の英語レベルは初級–初中級であり，その学生たちの多くが deductive pattern を好んだのは事実であり，一概に書き手の英語レベルに依るところが多いとはいいがたいであろう。英語学習における初級者，初中級者に関しては L1（日本語）との関係性がもっと考慮されるべきだろう。

4.6. まとめ

構成，レトリックの観点から学生 41 人のエッセイの分析を行った。エッセイ全体の構成に対して 41 人中約半数である 23 人の学生が基本的な英文エッセイの構成である Introduction-Body-Conclusion を採用することができていた。introduction がなく Body-Conclusion のみで構成されたエッセイが 3 例，conclusion がなく Introduction-Body で構成されたエッセイが 6 例あった。またエッセイを body のみの 1 パラグラフで構成していたエッセイが 9 例あった。23 人の学生は適切に Introduction-Body-Conclusion の構成でエッセイを構成することができていたのに対し，18 人が introduction，conclusion がないなど適切に英文エッセイを構成することができていないという結果となった。

また各パラグラフがきちんと topic sentence と supporting sentences で構成されているかパラグラフの数を見ながら考察した。41 人中 20 人の

学生が適切に各パラグラフを構成することができていたのに対し，21 人の学生は一つのパラグラフにいくつかのアイデアが混在する，もしくはパラグラフが単文 3 文程度で構成され十分にアイデアがサポートされていないといった問題が見られた。19 例と大部分のエッセイが一つのパラグラフに複数のアイデアを加えており，後者の情報不足のパラグラフが多く作成されているエッセイは 2 例のみであった。

introduction 関して，エッセイのトピックを紹介するための一般的な記述である general statement の有無とその構成を確認した。41 人中 9 人は general statement を含みかつ thesis statement を加え introduction を適切に構成することができていたのに対し，21 人は general statement を含めることなく，自身のトピックに対する意見を述べる thesis statement のみで introduction を構成していた。さらに 7 名は thesis statement がなく general statement のみで introduction を構成し，4 名は introduction 自体を持ち合わせていなかった。

さらに conclusion における summary statement と concluding sentence の有無を精査した。41 人中 13 人がエッセイ中に述べた自身の考えを要約し，トピックに対する意見を再度述べることができていた。一方で 22 人の学生は，トピックに対する意見を述べるだけにとどまり，6 人は conclusion に該当するものが構成されていなかった。

最後に学生が書いたエッセイをレトリックの観点から分析するためにメインアイデアの位置を分析した。41 人中 9 人の学生がエッセイのトピックに対する自身の立ち位置を conclusion になって示す inductive pattern を採用し，また 2 名の学生が body 部分で自身の考えを展開していた。さらに 30 人の学生はエッセイのトピックに対する自身の立ち位置を introduction にて述べる deductive pattern を使って作文を書くことができていた。

5. 結　論

本研究では大学生の書いた英文エッセイを構成，レトリックの観点から分析を行った。エッセイの構成について，約半数の学生が基本となる Introduction-Body-Conclusion の構成を採用することができていた。しかしながら，各パラグラフ，introduction，conclusion の構成の細部を分析したところ初級，初中級レベルの学生のほとんどが英語でのエッセイを適切に構成できていなかったことがわかった。本研究においてエッセイを構成，レトリックに関連した 5 項目から分析を行った結果正しくエッセイを構成することができていたのは全被験者 41 名中 3 名（サンプルエッセイ no. 6，no. 8，no. 17：Appendix 2 参照のこと）のみであった。その結果，英語を専攻する学生であっても英語の習熟レベルが初級，初中級者の学生に至っては大学入学の段階では英語でのパラグラフ・ライティングに対する理解はかなり低いことが分かった。正確に introduction-body-conclusion を構成できていた 41 人中 23 人以外の 18 人は書き手が思うように作文，パラグラフを構成しており，エッセイの構成について適切な指導の必要性を示す形となった。

特に初級レベルでは英語，日本語のライティングにおける慣習の差異の理解，基本構成法である introduction-body-conclusion を理解し，意識しながら作文させるところからスタートし，初中級学習者には introduction に general statement，thesis statement を含め，body の各パラグラフは topic sentence と supporting sentences で構成し conclusion は body で述べたメインポイントを要約し，自身の主張を再言及するといった英文エッセイを書くルールを身に着け，スキルを定着させる指導が必要であろう。このような基本の徹底はライティングのクラスでよくある「何を，どう書いたらわからない」，「words 数が増えない」といった問題の解決にもなる。

一方，レトリックに関して先行研究では日本人はエッセイのトピックに対して自身の意見や立ち位置を最後の conclusion になって示す inductive pattern を採用傾向が高いと考えられていたが，本研究では異なった結果を示した。本研究においては実際に 41 人中 30 人（73.2%）が introduction にて自身の意見を述べる deductive pattern を採用していた。Hirose（2003），二通（2001），佐々木（2001）での研究結果も加味すれば，従来日本人は L1（日本語），L2（英語）での作文に際し最後に結論を述べる inductive なレトリックを好むという考え方は再考慮されるべきである。

実際に日本語でのエッセイにおけるレトリック，全体構成また段落構成の曖昧さが問題ではないかと考える。英語でのエッセイの構成方法に関してはどのライティング教材，講師も同じように説明するはずであるが，日本語に至っては参考書さらには講師によってもその説明は多岐にわたる。決まりきった型に当てはめられない，それが書き手の文章力や創造性を示し美徳とされる側面もあるかもしれないが，一方で日本人の文章作成能力の低下の一因であると考える。こういった状況を考慮すれば，ライティングの構成，レトリックに関しては L1（日本語），L2（英語）関係性が不可分である。文部科学省における言語能力の向上に関する特別チームが 2016 年に審議のとりまとめで強調しているように，今後，特にライティングに関しては外国語科と国語科の連携は非常に重要であると言えるだろう。

英語の基本構成やレトリックは英語を専門とする学生にとっては，その先にさらに長いエッセイやリサーチペーパーなど難易度な高い内容を学習する際に土台となる重要な要素である。今後は英語レベル間での違い，TOEIC などの資格試験との関連性を明らかしていくとともに，さらには効果的な指導方法を引き続き研究として進めたい。

参考文献

Carson, J. G. (2001). Second Language Writing and Second Language Acquisition. In T. Silva and P.K. Matsuda. (Ed.), On Second Language Writing, pp. 191-199. Mahwah; Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Connor, U. (2005). Comment by Ulla Connor. Journal of Second Language Writing. 14.

Flower, L. & Hays,J.R. (1981). A cognitive process theory of writing. College Composition and Communication, 32 (4). 365-387

Grabe, W. and Kaplan, R. B. (1989). Writing in a second Language: Contrastive Rhetoric. In D. M. Jpohnson and D. H. Roen (Ed.), Richness in Writing: Empowering ESL Students, pp. 249-283. New York: Longman

針谷雅英・江寺真 (2003).『試験に受かる作文小論文の書き方』日本実業出版社

Hinds, J. (1983). Contrastive rhetoric: Japanese and English. Text, 3 (2). 183-195

Hinds, J. (1990). Inductive, deductive, quasi-inductive: Expository writing in Japanese, Korean, Chinese and Thai. In U. Connor and A.M. Johns (Eds.), Coherence in writing: Research and pedagogical perspectives, pp. 87-109. Alexandria, VA: TESOL

Hinkel, E. (2009). Second Language Writer's Text. New York: Routledge Taylor and Francis Group

Hirose, K. (2003). Comparing L1 and L2 organizational patterns in argumentative writing of Japanese EFL students. Journal of Second Language Writing. 12. 181-209

Kamel, G. W. (1989). Argumentative writing by Arab learners of English as a foreign and second language: An empirical investigation of contrastive rhetoric. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University of Pennsylvania, Indiana, PA.

Kaplan, R.B. (1966). Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Education. In T.

菊原健吾 (2018).『日本人大学生英語学習者による日英論証文の比較── レトリックと論理的一貫性の観点から──』中部地区英語教育学会紀要 47 巻 pp. 33-40

Kobayashi, H. (1984). Rhetorical patterns in English and Japanese. TESOL Quarterly. 18. pp. 737-738.

Kubota, R. (1998). An Investigation of L1-L2 Transfer in Writing among Japa-

nese University Students: Implications for Contrastive Rhetoric. Journal of Second Language Writing. 7 (1). 69-100

文部科学省（2016).『言語能力の向上に関する特別チームにおける審議の取りまとめ』http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/056/sonota/1377098.htm

Nishigaki, C. and Leishman, S. (2000). An Analysis of Compositions of Japanese College Students. Research of Chiba University. 48.（Ⅱ）87-99

二通信子（2001).『アカデミック・ライティング教育の課題 ── 日本人学生及び日本語学習者の意見文の文章構造の分析から ──』北海学園大学学園論集第 110 号

大井恭子（2008).『パラグラフ・ライティング指導入門：中高での効果的なライティング指導のために』東京：大修館書店

Oshima, A and Hogue, A. (1991). Writing Academic English: New York: Longman

Rice, K and Burns,U. J. (1984). Thinking Writing: and introduction to the Writing Process for Students of English as a Second Language. New Jersey: Prentice-Hall Inc

Raimes, A. (1983). TECHINIQUES IN TEACHING WRITING. Oxford: Oxford university press

Rogers, H. (2005). Writing Systems: A Linguistic Approach. Oxford: Blackwell publishing

佐々木泰子（2001). 課題に基づく意見の述べ方 ── 日本人大学生の場合・日本語学習者の場合 代表者：宇佐美洋 文部省科学研究費研究成果報告書『日本語教育のためのアジア諸言語の 対訳作文コーパスの構築』

天満美智子（1990). 英語が日本語を変えていく The English Teachers Magazine 1990 年 3 月

（原稿受付　2020 年 1 月 9 日）

Appendix 1：学生に依頼したエッセイの詳細

Please write about the following topic:

The change of government guidelines for teaching in 2011 makes it compulsory to have English classes for elementary school students who study in public schools. It is quite a controversial issue to decide whether elementary school students need to learn English from that age or not.

✓ What are the main advantages and disadvantages of learning English beginning in elementary school?
✓ What is your own opinion on the matter?

Please write at least 300 words.

Appendix 2：分析結果一覧

Student number	エッセイの構成	導入部の構成	パラグラフの数	結論の構成	メインアイディアの位置
1	C	G+T	5	−	Initial
2	C	T	3	−	Initial
3	D	G+T	5	0	Initial
4	A	T	1	−	Initial
5	C	G+T	1	0	Initial
6	D	G+T	5	+	Initial
7	D	T	3	+	Initial
8	D	G+T	4	+	Initial
9	D	T	6	0	Initial
10	D	G+T	4	0	Initial
11	D	T	4	+	Initial
12	A	T	1	0	Initial

13	D	T	4	+	Initial
14	B	T	3	0	Initial
15	D	T	4	+	Initial
16	A	T	1	0	Initial
17	D	G+T	4	+	Initial
18	D	T	3	+	Initial
19	D	G+T	5	0	Initial
20	B	None	3	0	Final
21	D	T	4	0	Initial
22	D	T	4	+	Initial
23	C	T	3	−	Initial
24	D	G	4	+	Final
25	D	G	4	0	Final
26	A	T	1	0	Initial
27	D	T	3	+	Initial
28	A	G+T	1	0	Initial
29	B	None	5	0	Final
30	D	G	5	0	Final
31	A	G	1	0	Final
32	D	G	4	+	Final
33	A	None	1	0	Final
34	C	T	3	−	Initial
35	A	G	1	0	Middle
36	C	T	3	−	Initial
37	A	None	4	0	Middle
38	D	T	4	+	Initial
39	D	G	5	0	Final
40	D	T	6	0	Initial
41	D	T	7	0	Initial

〈論　文〉

英文法授業における協同学習の効果

── リメディアル教育を必要とする大学生を対象として ──

長谷川　文　子

要　旨

本研究では，英語リメディアル教育を必要とする大学生を対象に，必修英文法クラスで「教え合う」協同学習（ペア・ワーク）を実施し，従来の受け身的な教師主導型一斉講義形式の授業と比較することで，その効果を検討した。結果，アクティブ・ラーニング型学習方法の１つである協同学習は，英文法クラスでも学生の英文法力の底上げを図るための教授法として実施可能で，学習効果を高めることが示唆された。アンケートからは，仲間と協力して自律的に学ぶことにより，楽しく授業に取り組めただけでなく，理解も深まったとの感想が大多数を占めていたことから，英文法学習への苦手意識軽減にも効果があることが分かった。

キーワード：協同学習，大学リメディアル英語教育，英文法指導，教え合う授業，アクティブ・ラーニング

1. はじめに

近年，大学生の学力低下が深刻になり，リメディアル教育を実施している大学は増加の傾向にある。英語においては，中学校学習内容の復習が必要なほど英語力が低下してきていると指摘する調査結果も増えている。間中（2010）によれば，大学の Reading，Writing，TOEIC 受験対策，英語検定対策のいずれの授業においても基礎文法力が欠如しているため，最初

に品詞の理解，文法の概念や，辞書の内容の理解の仕方について指導しなければならない状況や，TOEIC のリーディングパートのような応用力が試される問題では基本的な品詞の役割を理解していないため，平均スコアが 20％台になるという現状を紹介している。ある大学の 1 年生の英語クラスで，受講者 50 名の半数以上が中学卒業レベル（英検 3 級以上）に届いていないと報告している調査もある（仲條・西垣，2007）。

本研究では，このような中学校卒業レベルに達していない基礎文法力の低い大学生を対象に，協同学習（ペア・ワーク）を取り入れた英文法の授業を実施し，その効果を検討することを目的とする。一般的に，英文法授業の構成は，「教師が日本語で文法説明→練習問題を解く→答え合わせ」といった講義中心の受動的な一斉授業形式型が主流であるが，この伝統的教授法である教師主導型授業ではなく，学習者主導型の協同学習を中心とした授業を試みた。現在のような学力低下がはなはだしい状況下では，いかに学生が自立して能動的に学習するかということが 1 つの鍵となる（奥羽，2016）ため，従来の受け身的な講義形式の授業スタイルではなく，学習者が中心となって英文法を学習できる協同学習の一つであるペア・ワークを行い，英文法クラスでもアクティブ・ラーニング型の学習方法が可能で，効果があるのかを考察する。

2. 大学生の基礎英文法力の低下と英語リメディアル教育

大学生の学力低下の直接の原因は，18 歳人口の減少で大学入試が緩和されたこと，入試の多様化，特に筆記試験を課さない AO 入試や推薦入試が拡大し，学力不足の学生でも進学できるようになったためである（小野，2008）。また，英語力の低下が進んだ一因としては，学習指導要領の改訂によって，中学・高校の英語教育がコミュニケーション重視となり，語彙や文法の学習を軽視したことにあるといった議論もある。そのため，

中学校の段階で身に付いているはずであろう基礎英文法力が欠如している大学生の割合は増えてきており，年々指導が難しくなっている現状がある。

平成元（1989）年告示の学習指導要領により，日本の英語教育は言語の形態や構造よりも，言語機能や伝達目的が重視されるようになり，コミュニケーション能力重視へと方向性が変わった。以来，日本の英語教授法の主流は，文法解説と訳読を中心とする伝統的教授法から，英語運用能力養成に重きを置くコミュニカティブ教授法（CLT:Communicative Language Teaching）へと移行してきた（西垣ら，2016）。コミュニカティブ教授法の主な特徴としては，1）言葉を使う経験を通して言葉を習得する，2）「正確さ」（accuracy）よりも「流暢さ」（fluency）を大切にする，3）異なるスキルを統合してコミュニケーションを図る，4）インタラクションのなかで言語習得を目指す，等の点が挙げられる（米山，2011；白畑・富田・村野井・若林，2009）。意味の伝達と流暢さの育成が重視される流れの中で，コミュニケーション活動は，読解や文法指導の時間を削っても取り入れるだけの価値があるとの主張もある（望月，2014）。その一方で，CLT では言語形式に注意が向かず，正確さがおろそかになるという指摘が研究者や教師の間でなされるようになった。過度にコミュニケーション能力の養成が強調された結果，文法の理解力を高めるための基礎的なトレーニングが軽視され，本来コミュニケーション能力の基盤となるべき文法能力の欠如が問題視されるようになったためである（井上，2014）。その結果，平成 20（2008）年の中学校指導要領，および，平成 21（2009）年の高等学校学習指導要領においては，「文法についてはコミュニケーションを支えるものであることを踏まえ，言語活動と効果的に関連付けて指導すること」（p. 49）いう文言が付けられ，文法は，「コミュニケーションを支えるもの」として重要視されるようになった。その指導に関しては，コミュニケーションから切り離して，体系的に説明することに終始す

るような古いタイプの教授法ではなく，言語活動と効果的に関連付けて指導するよう改善が求められている。

ベネッセが実施した「中高の英語指導に関する実態調査 2015」によると，中学校の指導方法・活動内容は，「音読」，「発音練習」，「文法の説明」，「教科書本文のリスニング」などが 9 割（「よく行う」＋「ときどき行う」の％）を超え，音声を中心とした指導や文法指導が多い。高校の指導方法・活動内容も，中学校と同様に「音読」，「発音練習」，「文法の説明」が多い。また，「中高生に対する聞き取り調査」（2013）によると，英語を勉強する上で大切なこととして，中高生ともに「英語でたくさん会話すること」を選択している割合が高く，「英文を一文一文日本語に訳す」を大切だと考えている中高生は少ない。その一方，英語に関する意識においては，子どもにとって「英語ができる」ということは「長文読解力が高い，文法がわかる」ということで，話すためには，まずは文法や単語が大切だと強く思っていることが明らかとなった。これらの調査から，教師はコミュニケーション活動を頭に置きながらも，文法指導に時間を割き，その指導を試みているが，英文法力は定着していないということになる。

使える英語を目指して学習指導要領の改訂が行われ，それぞれの教育機関においても様々な努力や改革が進められているにもかかわらず，授業を通して見る学生の英語運用能力はさほど向上はしていない。これは 2014 年 7 月～9 月に文科省が実施した高校 3 年生の英語力を 4 技能の観点から測った統一試験結果からも明らかである。国際標準規格「CEFR」（Common European Framework of Reference for Languages：ヨーロッパ言語共通参照枠）の基準で Reading，Listening，Writing，Speaking の 4 技能ともに，CEFR 基準の最下位レベルである「A1」（英検 3 ～ 5 級程度）が 7 割以上を占めており，この結果について時事通信は，「高 3 の英語力，中卒級＝『書く，話す』に課題−文科省」という衝撃的な見出しで報道している（上野，2016）。

大学入学以前の英語教育において，英文法を未習得のまま大学に来ている学生に対し，英語リメディアル教育クラスを開講するだけでなく，習熟度別クラス編成で必要な学生には基礎的な内容の授業を行うといった対策を取っている大学もある（清田，2011）。つまり，大学英語教育といった質の点から考えると不自然ではあるものの，正規の授業内容自体が英語リメディアル教育となっている。そのクラスの開講目的は必ずしも学生の基礎的な英語力を補完することではないが，正規授業のリメディアル教育化が起きているといえる。以上のことから，英文法学習の面において，中学から大学に至るまで教師側も学習者側も困難を抱えているということになる。そこで本研究では，学生の英語力，特に文法力の底上げを図るための教授法として，協同学習という視点から考察する。

3. 協同学習と英語学習

協同学習（collaborative/cooperative learning）とは，「学習者が，小集団において，自分の学びおよび仲間の学びを最大限に高め，全員が学習目標の達成を目指す原理（理念）と技法」のことである。Bruffee（1993）は，「現代の教育は教師が教えた知識を学習者がどれだけ正確に保持できたかを教師が評価し，学習者同士を競争させてきた。だが，学ぶということは学習者に何らかの変容（reacculturation）を生じさせることである。真に学ぶためには，丸暗記ではなくて，課題について学習者同士がディスカッションし，自分の言葉で思考する過程が必要だ。このような助け合い学びあう学習者（interdependent students）なるものを育てていくことこそが，これからの教師の役目ではないだろうか。」と学習観と教室の役割について述べている（永井・マスデン，1999）。従って，教師は学習者同士の学び合いが促進するような援助的な関わりを重視し，直接「教える」という行為を控えた授業を展開することが重要となる。

大学教育現場においてアクティブ・ラーニング導入が加速していったのは，平成 24（2012）年以降であると考えられている。同年 8 月 28 日，「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け，主体的に考える力を育成する大学へ～」と題した中央教育審議会の答申で，次のようにアクティブ・ラーニングについての記載がある。

> 生涯にわたって学び続ける力，主体的に考える力を持った人材は，学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から，教員と学生が意思疎通を図りつつ，一緒になって切磋琢磨し，相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り，学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である。

文部科学省ではアクティブ・ラーニングについて「教員による一方的な講義形式の教育とは異なり，学習者の能動的な修学への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学習者が能動的に学修することによって，認知的，倫理的，社会的能力，教養，知識，経験を含めた汎用的能力を図ること」と定義している。また具体的には，「発見学習，問題解決学習，体験学習，調査学習等が含まれるが，教室内でのグループディスカッション，ディベート，グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である」としている。山本（2016）は，アクティブ・ラーニングを行う目的は自立した学習者を育てることにあり，生徒による授業を「教えない授業」の目指す姿の 1 つとしている。「教えない授業」は生徒が自立していないと行えないので，アクティブ・ラーニングは「教えない授業」を実現させるための最適の学習スタイルになると述べている。

酒井（2011）によると，英語の習熟度が低い学習者は思考を総括するメタ認知能力が低い。そのため，既知情報の使用に長けておらず，失敗の省

察もできないため，明示的な振り返りの機会を継続的に与えて，メタ認知能力を活性化させる必要があると述べている。三宮（1998）は，メタ認知能力を伸ばす方法の一つとして，仲間との共同思考の場としての授業を挙げ，藤村（2008）は，メタ認知的機能を高める方法に，仲間との協同学習が有効であることが多いと述べている。瀬尾ら（2008）は，他者とのかかわりにより，メタ認知を獲得する効果が期待できるとし，「友達による説明がわかりやすくなじみのあることばや表現で行われていること」などにより，互いに教え合い，省察を繰り返す協同学習がメタ認知能力を伸ばす可能性があることを示唆している。丸山（1994）は，協同学習ではコミュニケーションを通してフィードバックが行われやすく，ブレーン・ストーミングにより，学習者は新しい発見をすると述べている。従って，互いに教え合うことでメタ認知能力を高め，仲間からのフィードバックを与えたり，受けたりすることで，文法能力の理解を深めることが期待できる。

Oxford（1997）によると，外国語学習の教室内での協同学習は，競争的（competitive），個人的（individualistic）学習よりも，学習者の学習動機や課題達成度を高め，思考を高めるなど大きな効果がある。英語教育においては，ペアやグループでの活動は比較的，多く取り入れられているといえる。主な活動としては，ペアで会話を練習したり，作文の推敲などをお互いに行うピア・レスポンスやピア・レビュー，プレゼンテーションやグループディスカッションなどがあるが，英文法クラスでの実践報告はまだ数少ない。浅野（2008）は，必修英文法の授業で，可能な限り文法知識のみの伝達を排した協同授業を試みた。アンケート結果から，協同授業には一斉授業にはない「質問のしやすさ」や「学習者としての連帯感」があり，また「自分で考える」時間があるが故に「楽しい」と感じていることがわかった。北野・松坂（2016）は，高校 1 年生を対象に文法指導にアクティブ・ラーニングを取り入れた結果，生徒たちのモチベーションを生み出すことができただけではなく，教員の指導面にもプラスとなった実践例

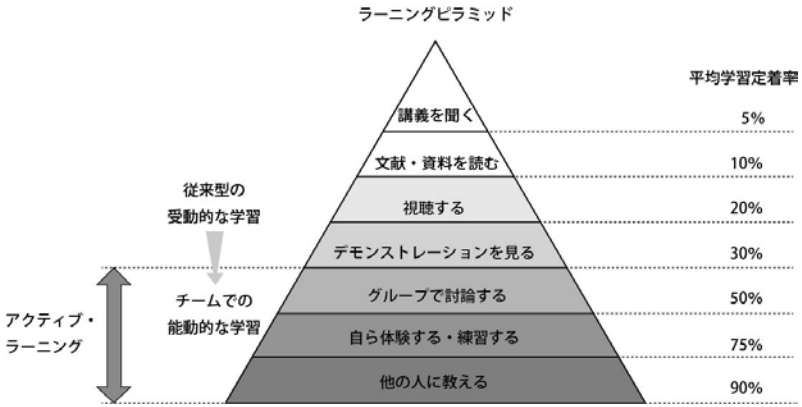


図 1　Adapted from Learning Pyramid（Kare Letrud, 2012: 117-124）

を紹介している。西前（2017）は，教師が文法を一方的に教えるのではなく，学習者自身が文法規則を発見するような指導案を提示している。山本（2019）は，ディクトグロスを活用したアクティブ・ラーニングを実践し，退屈になりがちな文法授業が学生を巻き込んだ活気ある授業へと変化し，「やる気」を引き出すことに成功した。また，ディクトグロスを行う過程で，自発的に文法を考えさせ，文章復元の段階で協同作業を行わせたことにより，文法に多くの「気づき」が起こった学習効果について報告している。

アメリカ国立訓練研究所（National Training Laboratories）の研究によって導き出された，学習定着率を表す「ラーニングピラミッド（Learning Pyramid）」（図 1）によると，より能動的・主体性が必要な「他の人に教えること（Teaching Others）」が，学習定着率が高い＝教育効果が高いとされている。学習者同士が教え合う活動はピア・サポートの原理として，学習へのモチベーションも上がるため，非常に有効な教授方略といえる。受け身の学習者ではなく，「能動的に取り組む学習者」を目指し，

筆者はアクティブ・ラーニング型の一つの方法として，学生同士で「教え合う授業」を試みることにした。本研究は，大学の必修英文法授業に「教え合う」協同学習を取り入れることにより，英文法の理解が進み，英語力向上に効果があるのかを明らかにしたい。中学・高校期において，特に英文法学習でつまずいた学生に，どのような指導が効果的かを考察し，学習英文法を捉え直すことを試みることになる。

4. 研究の目的

本研究の目的は，英文法基礎レベルの大学生が協同学習による授業で，英文法力が向上するのかを検証することである。ペア・ワークで互いに協力し，教え合い学び合うことで，英文法力の向上を図る。

5. 手続き

5.1　参加者

本学外国語学部英米語学科の 2017 年度と 2018 年度の 1 年生 19 名（男 7 名，女 12 名）を対象とした。プレイスメントテストの結果，5 クラス中最下位の基礎クラスに配置された，中学校の学習内容の復習が必要なレベルの学生たちである。従って，リメディアルを目的とした英文法クラスということになる。

5.2　授業実施時間

2017 年と 2018 年の 4 月第 2 週以降毎週 1 コマ 90 分の必修英文法の授業時間計 30 回のうち，協同学習を行った 19 回の授業における小テスト結果と 2016 年度の従来型一斉授業で行った 19 回の同一小テストの結果を比較する。

5.3 手順

全部で 24 課ある基礎英文法テキストを使用し，前期と後期にそれぞれ 12 課ずつ授業を行った。学生たちは予習として該当ユニットの練習・応用問題を全て解いてから授業に参加し，1 回の授業で 1 課ずつ進めた。授業の前半で宿題の答え合わせと解説をし，ペア・ワークに移る。協同学習を取り入れるのは表 1 のように，90 分の通常授業の中ほどの 50〜60 分程度とした。学生を 2 人組にし，1 人が先生役となり，教室の一か所に集められる。そこで，その日の重要文法項目が含まれた英文（平均 5 文）を数分間で覚える。一文ずつ文法を確認しながら覚えて，相手の生徒役の学生に教える準備をする。この間，教員は学生と文法項目を確認し，必要に応じて説明を加えたり，個々の質問に答えたりする。

一方，生徒役の学生には日本語のみが書かれた用紙が配られ，その日の文法に注意しながら英語に直すタスクが与えられる。テキストを見直したり，辞書を引いたりするのは自由である。数分後，先生役の学生は席に戻り，生徒役の英文をチェックする。その際，先生役は，正しい答えをすぐに教えてあげるのではなく，ヒントを与えながら自分の覚えた模範英文となるように導いていく。ルールとしては，直接正解を与えてはいけないことになっているため，ヒントを与えるためには，文法をしっかりと理解した上で，適切で分かりやすい説明をしてあげる必要がある。先生役は根気強く不正解の理由を説明し，質問に答え，全ての日本文を模範通りの英文へと完成させる手助けをする。

英文が完成すると，先生役と学生役が交代し，新たな英文と日本文がそれぞれ与えられる。この活動中，教員は個人的に文法の質問に答えたり，説明したり，ヒントの与え方のアドバイスをするサポートに徹した。授業終了 10 分前まで交互に行い，最後に小テスト（1 問 1 点の 10 題）を実施した。同じテキストを使用した従来型一斉授業での小テストの結果と比較

し，協同学習の効果について考察する。なお，本研究で示す統計技法を用いた検定は全て SPSS 14.0J for Windows で行った。また，後期授業の終盤で自由記述アンケートを実施し，「教え合う」ペア・ワーク授業に対する感想と意見からも協同学習の効果を検討した。

表 1　授業の流れ

時間配分	形態	内容
20〜30分	一斉	出席確認，予定確認，宿題の答え合わせと解説，宿題の回収
50〜60分	協同	課題作業，質疑応答
10分	一斉	小テスト，答え合わせ

6. 結果と考察

協同学習クラスと一斉授業クラスの 2 群に対して，等分散性のための Levene の検定を行った結果，有意確率が 0.05 以上となり，等分散性は認められた（有意確率 = .394）。この 2 群間で小テスト（10 点満点）のスコア平均値を比較するために，対応のない *t* 検定を行った。全 19 回の小テスト成績の平均点について，危険率 5% の *t* 検定を行った結果，有意な差は認められなかった（表 2）。

表 2　協同学習クラスと一斉授業クラスの全 19 回の小テスト平均値と *SD* 及び *t* 検定の結果

	M	*SD*	*t* 値
協同学習クラス	7.753	0.812	
			0.201
一斉授業クラス	7.356	1.050	

*p<.05

次に，ユニットごとの小テストの平均値で比較をした（*t* 検定を行う前に Levene の検定を行っており，13 番の関係副詞以外のすべての群で正規性，等分散性は認められている）。19 回中 2 回（15. 知覚動詞，19. 法

助動詞）において5%水準で有意な差が認められた（表3）。有意差が確認された2回はいずれも後期に見られることから，後期授業で実施した9回分の小テストで，2群間に差が見られるのか *t* 検定を行った（表4）。その結果，後期の成績のみの比較では2群間に差が認められた。協同学習クラスの後期の小テスト成績は一斉授業クラスよりも高いことが確認されたことから，前期よりも後期に協同学習の効果が出てきていると推測することができる。また，有意差は出なかったものもあるが（14. 16. 18. 19.），14回以降の平均点は全て協同学習クラスの方が上回っていた。

表3　各小テストの成績の平均値の比較

学期		文法項目	協同学習クラス		一斉授業クラス		Levene F	*t*	*df*	*P*
			M	*SD*	*M*	*SD*				
前期	1	文型	6.368	2.241	5.615	2.022	0.967	-0.970	30.000	0.340
前期	2	前置詞	8.211	1.512	8.154	1.345	0.480	-0.109	30.000	0.914
前期	3	時制	7.105	2.424	7.538	2.295	0.485	0.507	30.000	0.616
前期	4	現在完了	9.316	1.108	9.385	0.768	1.014	0.194	30.000	0.848
前期	5	過去完了・未来完了	6.632	1.832	7.154	1.676	0.136	0.819	30.000	0.419
前期	6	接続詞、従属節	6.947	2.121	6.923	2.660	2.089	-0.029	30.000	0.977
前期	7	埋め込み文	7.158	1.864	6.769	1.691	0.071	-0.601	30.000	0.552
前期	8	比較	9.211	1.084	9.308	0.751	0.899	0.280	30.000	0.782
前期	9	受動態	6.526	2.318	5.769	2.421	0.503	-0.891	30.000	0.380
後期	10	関係代名詞1	8.158	2.218	7.615	2.959	1.888	-0.593	30.000	0.557
後期	11	関係代名詞2	8.000	1.764	7.538	2.757	2.674	-0.579	30.000	0.567
後期	12	分詞	7.474	1.954	7.923	1.935	0.096	0.641	30.000	0.526
後期	13	関係副詞	7.842	1.344	8.077	0.862	4.879	0.602	29.925	0.552
後期	14	分詞構文	8.158	1.344	7.308	2.136	3.505	-1.385	30.000	0.176
後期	15	知覚動詞	8.105	2.331	5.692	2.750	0.208	-2.674	30.000	0.012*
後期	16	使役動詞	7.789	1.718	6.615	2.256	0.968	-1.672	30.000	0.105
後期	17	法助動詞	8.211	1.228	6.769	1.833	3.453	-2.670	30.000	0.012*
後期	18	仮定法	8.105	1.370	8.077	1.256	0.019	-0.059	30.000	0.953
後期	19	不定詞	8.000	1.155	7.538	1.984	9.177	-0.832	30.000	0.412

*$p<.05$

表4　協同学習クラスと一斉授業クラスの後期9回の小テスト平均値と *SD* 及び *t* 検定の結果

	M	*SD*	*t* 値
協同学習クラス	7.965	0.231	
			0.034*
一斉授業クラス	7.282	0.794	

*$p<.05$

さらに，自由記述アンケートによって得られた主な意見と感想から協同学習の効果を考察する。アンケートは後期授業の終盤である 12 月の授業中に実施した。

・グループワークだから，嫌いな英文法でも楽しく勉強できている。
・ペア・ワークをすることにより，英文法が身に付いたと思う。
・ペア・ワークは楽しくて，良かった。
・先生の説明をただ聞くより，グループワークのほうが良い。
・ペア・ワークは新しくて，良かったです。
・一つ一つ分かりやすく，理解が深まりました。
・自分で解いてからテストをやるので，理解しやすくて私にはとてもあっていると思います。
・とても楽しくできた。
・2 人で解くのが楽しい。
・お互いに教えあう点が良かった。
・授業内容が楽しいので，眠くならなくてよい。

「楽しい」,「理解が深まる」というコメントが多く見られたことから，協同学習をポジティブに捉えていたことが分かる。一斉授業で英文法授業を行っていたときは，居眠りしてしまう学生や集中していない学生が数名はいたものであるが，協同学習では居眠りをする学生は毎回皆無であった。全員，自分の相手に「教えなくてはいけない」ために，責任感を持って取り組んだためであると考えられる。また,「教える」ためには自分の理解が不十分な点についての疑問を解消しておかなければならない。さらに，一斉授業では個人的に教員に質問をする時間を作るのは難しいが，協同学習クラスでは教員に直接質問をしやすい授業形態であったため，学生たちから積極的に質問をしてくる現象がおきた。会田（2011）は，リメ

ディアル学生の学習効果を高めるには，学生が自身の学習に責任を持ち，主体的に学ぶ姿勢を身に付けることが重要であると指摘している。そのため，主体性を高めるために，学生が解答したり，発言したりする機会を積極的に設ける必要がある（牧野ら，2013)。本研究では，「教える」という責任が伴う活動の中で，「自ら学ぶ」必要性を作ったことにより，学習効果が高まったと考える。また，酒井（2011）は，英語が得意な学生は理解したことを自分の言葉に換えて説明することができるのに対し，苦手な学生はそれが難しいと報告している。この知識を言語化して説明するといった点に関しても，クラスメートに「教える」という活動を通して強化できたのではないだろうか。

教室における文法能力の習得プロセスの中で，はじめに「インプット」(input) = 言語材料の導入があり，次に学習項目の注意を払うことで，「気づき」(noticing) が起きることが重要であると言われている（村野井，2006)。学習目標である文法形式・意味・使用を把握する段階の「理解」(comprehension) に進むには，その前提条件として「気づき」が起こらなければならない。今回の協同学習では，「教える」ためには明示的知識が必要であった。意識的に学習を続けることで，自分に不足している文法知識に気づき，理解が進んだことから，後期には一斉型授業よりも有意に高い成績を出すことが出来たのではないかと推測できる。

7. まとめと今後の課題

本研究は英語リメディアルクラスの文法指導における協同学習の効果を探ることを目的とした。一斉型授業と同一小テストの成績で比較した結果とアンケートから以下の２点が明らかとなった。

1. １年を通しての小テストの平均点の比較では，協同学習クラスと一斉型授業クラスに差はみられなかったが，後期の成績で比較すると，協同学

習クラスの方が小テストの平均点が高かった。

2. アンケート調査により，協同学習そのものに対しては「楽しく，理解が深まった」との肯定的な印象が大多数を占めていた。

今後の課題として，協同学習による文法能力の定着度をより実証的なものにするために，協同学習の前後でプレテストとポストテストを導入し，成績を比較し，検証する必要があるだろう。また，今回の結果から，前期よりも後期に有意性が認められた点についてもさらに調査をし，検討していかなければならない。仲間との協同学習で，メタ認知的機能を高められた結果，文法能力理解の蓄積があって後期により効果が出たのか，協同学習の回数と文法能力の伸長との関係なども明らかにしていくことが必要であるといえる。今後も同様の調査を引き続き継続していくことで，より信頼性の高いデータを得ることができるだろう。学生が主体的に学びながら，苦手な英文法を克服できるような授業を目指し，これからも協同学習の効果について調べていきたい。

参考文献

合田美子.（2011）. リメディアル教育と自己調整学習. 英語教育，59（12），16-19. 大修館書店.

浅野享三.（2008）. 文法学習でのアクティブラーニングを可能にするディクトグロスの有効性. 南山短期大学紀要，36，195-209.

ベネッセ教育総合研究所.（2014）. 速報版 中高生の英語学習に関する実態調査 2014.
http://berd.benesse.jp/global/research/detail1.php?id=4356
https://berd.benesse.jp/up_images/research/Teenagers_English_learning_Survey-2014_ALL.pdf（2019 年 10 月 15 日閲覧）

ベネッセ教育総合研究所.（2015）. 中高の英語指導に関する実態調査 2015.
http://berd.benesse.jp/global/research/detail1.php?id=4776（2019 年 10 月 15 日閲覧）

Bruffee, K. A.（1993）. Collaborative learning: Higher education, interdependence and the authority of knowledge. Baltimore: The Johns Hopkins Uni-

versity Press.
中央教育審議会. (2012). 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて―生涯学び続け，主体的に考える力を育成する大学へ―（答申）.
藤村宣之. (2008). 知識の獲得・利用とメタ認知 . 三宮真智子（編）. メタ認知 : 学習力を支える高次認知機能（pp. 39-54）. 北大路書房 .
Kare L. (2012). A Rebuttal of NTL Institute's Learning Pyramid. Education, 133 (1), 117-124.
井上聡. (2014). 今後の英語教育における文法指導の位置づけを考える . 環太平洋大学研究紀要，8，165-174.
清田洋一. (2011). 否定的な学習意識を協同学習で変える―自尊感情の向上を目指して―. 英語教育，59（12），31-33.
牧野眞貴（2013). 英語リメディアル教育対象クラスにおける授業改善の試み―スポーツ推薦入学性クラスの事例報告―. 近畿大学法学，61（2・3），351-367 .
間中和歌江. (2010). 基礎レベルの大学生に中学生を指導させる試み. リメディアル教育研究，5 (1)，21-27.
望月尚子. (2014).「気づき」を起こすコミュニケーション活動を行うために，上智大学 CLT プロジェクト（編）. コミュニカティブな英語教育を考える . アルク，34-37.
文部科学省. (2008). 中学校学習指導要領解説 .
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/gai.htm（2019 年 10 月 25 日引用）
文部科学省. (2009). 高等学校学習指導要領解説 .
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryo/attach/1401045.htm （2019 年 10 月 25 日引用）
文部科学省. (2015). 平成 26 年度「高校 3 年始の英語力調査」報告書 .
村野井仁. (2006). 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 .
永井智香子，マスデン真理子. (1999). 初級日本語学習者のための SCS を使った協同学習の実践 : 長崎大学と熊本大学による二度の試みと次回へ向けて . 長崎大学留学生センター紀要，7，63-75.
中條清美，西垣知佳子. (2007). リメディアル教育用英語検定学習教材の試用 . 日本大学生産工学部研究報告 B（文系），40，47-53.
西垣知佳子，中條清美，小山義徳，神谷昇，安部朋世. (2016). 運用力と文法力を育む英語授業―コミュニカティブ教授法とデータ駆動型学習―. 千葉大

学教育学部研究紀要，64，349-355.
西前明.（2017）. 英文法のアクティブ・ラーニング：冠詞と完了形の授業案 . 函館大学論究，49（1），67-87.
奥羽充規.（2016）. 大学入学前指導を通した Active Learning の一実践報告— Jump Start English を通して—. 四天王寺大学紀要，62，139-162.
小野博.（2008）. 内外のリメディアル教育における ICT の活用の現状と展望 . メディア教育研究，5（1），1-10.
Oxford，R.L.（1997）. Cooperative learning，collaborative learning，and interaction: Three communicative strands in the language classroom. The Modern Language Journal，81，443-456.
酒井志延.（2011）. 日本の英語学習者の認知方略使用構造について . リメディアル教育研究，6（1），55-70.
三宮真智子.（1998）. メタ認知能力を伸ばす . 日本科学教育学会研究会研究報告書 . 1（2），45-49.
瀬尾美紀子，植阪友理，市川伸一.（2008）. 学習方略とメタ認知. 三宮真智子（編）. メタ認知—学習を支える高次認知機能—（pp. 55-74）. 北大路書房 .
白畑知彦・冨田祐一・村野井仁・若林茂則.（2009）. 英語教育用語辞典 . 大修館書店.
上野輝夫（2016）. 新入生の英語力と英語教育に対する提言 . 関西福祉大学社会福祉学部研究紀要，19-1，21-30.
山本宏樹.（2016）. アクティブ・ラーニングのバブルを超えて. 教育，850，43-50.
山本成代.（2019）. 文法指導にアクティブ・ラーニングを取り入れた英語授業 . 創価女子短期大学紀要，15，17-23.
米山朝二.（2011）. 新編 英語教育指導法事典 . 研究社.

（原稿受付　2020 年 1 月 8 日）

〈論　文〉

Aprendizaje en colaboración y su aplicación en una clase de español como lengua extranjera

Noriko HAMAMATSU

Resumen

El trabajo en equipo, la comunicación, la coordinación efectiva y la división de trabajo caracterizan las situaciones de la vida real. Asimismo, los estudiantes universitarios precisan desarrollar las competencias necesarias para adaptarse a los cambios, manejar la interdependencia y resolver conflictos dentro de sistemas colaborativos en los que, en este mundo cada vez más globalizado, están implicados actores de diferentes países y culturas.

En el ámbito de la enseñanza, la construcción del conocimiento basada en la colaboración de los actores implicados en el proceso de aprendizaje, profesores y alumnos, es un tema de plena actualidad.

En este trabajo hacemos un somero repaso a las teorías sobre el aprendizaje en colaboración en su doble vertiente, aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo, sus características, sus similitudes y diferencias. Por último, presentamos la experiencia de la aplicación de esta metodología en una clase de ELE en el ámbito universitario.

Palabras clave: aprendizaje en colaboración, interacción, enseñanza superior, estrategias pedagógicas, lengua extranjera.

1. Introducción

Tanto en el ámbito laboral como en la vida cotidiana, se presentan numerosas situaciones en las cuales resulta necesario trabajar en conjunto con otras personas para realizar actividades, resolver problemas, alcanzar objetivos, etc.

A este respecto, Johnson, Johnson y Smith (1991) comentan que en el ámbito laboral, la esencia de la mayoría de los empleos, especialmente de los más interesantes y mejor remunerados, es el trabajo en equipo.

Respecto al ámbito universitario, estos autores consideran que la habilidad de los estudiantes para trabajar colaborativamente con otras personas es fundamental para construir y mantener relaciones de apoyo y compromiso, que en gran medida determinan la calidad de vida.

La UNESCO en un conocido informe realizado por la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, cuyo título es "La educación encierra un tesoro" (Delors, 1996), establece que la educación a lo largo de toda la vida ha de basarse en cuatro pilares: *aprender a conocer*, *aprender a hacer*, *aprender a vivir juntos* y *aprender a ser*. Tanto en el *aprender a hacer* como en el *aprender a vivir juntos*, se hace mención a aspectos como el trabajo en equipo, la comprensión mutua, el respeto, la interdependencia, el pluralismo y la paz, los cuales hacen referencia a habilidades y actitudes que se incentivan a través del aprendizaje colaborativo.

En la sociedad actual, las empresas requieren que la educación superior prepare a los futuros profesionales en conocimientos técnicos especializados, pero además demandan, y cada vez más, otras compe-

tencias genéricas, también denominadas básicas o transversales, tales como: lectura y redacción, aritmética, comunicación, idiomas extranjeros, liderazgo, trabajo en equipo y habilidades para manejar las nuevas tecnologías de la comunicación y la información. El aprendizaje de estas competencias genéricas solo puede alcanzarse en un ambiente de aprendizaje en colaboración.

Barkley, Cross y Major (2005) señalan varios factores a los que el aprendizaje en colaboración contribuye positivamente en la educación superior. Dentro del contexto laboral, la disposición y preparación para trabajar en equipo son un requisito para el éxito. Se fomentan las habilidades para aprender a lo largo de la vida cuando se construye conocimiento a partir de las aportaciones de estudiantes con diversas experiencias académicas, vocacionales y vitales. En una sociedad cada vez más diversa como la actual, es necesario que los ciudadanos aprecien y se beneficien de diferentes perspectivas, al crear respuestas colectivas a los desafíos compartidos.

La universidad no solo ejerce su labor educativa a nivel intelectual y de preparación técnica y profesional, sino que también incide en el desarrollo social y psicosocial de sus estudiantes. Es por ello que la universidad debería preocuparse por desarrollar valores como la colaboración, la paz, la capacidad de negociación o la propia felicidad, valores que se promueven con la implementación del aprendizaje en colaboración (Ovejero, 2013).

2. Construcción colaborativa del conocimiento

El aprendizaje colaborativo no es una idea nueva, en realidad es tan

antigua como la propia humanidad. Existe una profunda necesidad humana de interactuar con otros y de actuar de manera conjunta hacia objetivos comunes (Johnson y Johnson, 1975). La capacidad de trabajar cooperativamente ha sido una gran contribución para la supervivencia de la especie humana.

Asimismo, estos autores consideran que la interacción cooperativa con otros es primordial para desarrollar aspectos fundamentales de la salud mental del individuo, tales como la confianza en sí mismo y hacia los demás, el establecimiento de objetivos, la identidad personal y el desarrollo cognitivo. Incluso mencionan que "ningún aspecto de la experiencia humana es más importante que la interacción cooperativa con otros" (p. 25).[1]

Ovejero (2013) destaca que la base fundamental del aprendizaje cooperativo recae en la interacción social, sobre todo dentro del grupo. En concordancia con esto, podemos añadir, siguiendo a Johnson y Johnson (1975), que la educación es un proceso social, ya que los estudiantes se encuentran en grupos denominados "clases" y un docente tiene la responsabilidad de enseñar a un cierto número de estudiantes al mismo tiempo. La interacción entre los alumnos está siempre presente. Uno de los aspectos más importantes de la educación es aprender a interactuar con otros basándose en el tipo de interdependencia que exista en una determinada situación.

En el campo educativo existe una gran variedad de términos empleados para referirse al aprendizaje en colaboración, entendido como aprendizaje en parejas, pequeños grupos o equipos, con el fin de conseguir ciertos objetivos compartidos (desarrollo de una actividad, elaboración de un producto final, resultados de aprendizaje). Entre estos

términos encontramos: aprendizaje colaborativo, aprendizaje cooperativo, aprendizaje en grupo, aprendizaje en equipo o aprendizaje por pares (Barkley *et al.*, 2005).

De esta lista de términos, los más comunes y los que la mayor parte de los investigadores ha adoptado son: *aprendizaje cooperativo* y *aprendizaje colaborativo*.

En el Diccionario de Educación de Perrone y Propper (2007) encontramos las siguientes definiciones:

> – *Aprendizaje cooperativo*. "Modalidad de aprendizaje basada en el empleo de estrategias intencionales que estimulan el intercambio entre pares. A través de métodos, técnicas y procedimientos se agrupa a los alumnos estimulando la comunicación, los vínculos y la interacción" (p. 45).
> –*Aprendizaje colaborativo*. "Se genera en contextos de trabajo en equipo. Se produce del contacto con los otros estudiantes y con la guía y el apoyo de un asesor o facilitador" (p. 44).

Aunque los distintos autores emplean uno u otro término, o incluso algunos utilizan los dos de forma intercambiable, a continuación vamos a detenernos en las definiciones de algunos de ellos para tratar de aclarar y comprender las diferencias y semejanzas entre ambos términos.

2.1. *El aprendizaje cooperativo*

Para los hermanos Johnson[2], que han realizado numerosos estudios sobre el aprendizaje cooperativo, este es "el uso instrumental de pequeños grupos con el fin de que los estudiantes trabajen juntos para

maximizar su propio aprendizaje y el de los demás" (Johnson *et al.*, 1991, p. 3). Y establecen cinco elementos esenciales del mismo: interdependencia positiva (de objetos, roles, recursos y recompensas), interacción cara a cara entre los miembros del grupo, responsabilidad individual de cada integrante, uso apropiado de habilidades y reflexión sobre el trabajo del grupo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

Slavin (1987) se refiere al aprendizaje cooperativo como "un conjunto de métodos instruccionales en los cuales se alienta o requiere a los estudiantes que trabajen juntos en tareas académicas" (p. 1161).

Sharan (1994) lo define como "un enfoque centrado en el grupo y en el estudiante para la enseñanza y el aprendizaje en el aula" (p. 336).

En el ámbito hispano, Lobato (1997) lo conceptualiza como " un método y un conjunto de técnicas de conducción del aula, en la cual los estudiantes trabajan en unas condiciones determinadas en grupos pequeños desarrollando una actividad de aprendizaje y recibiendo una evaluación de los resultados obtenidos".

El aprendizaje cooperativo según Suárez (2004) es "una estrategia pedagógica que busca fomentar la intersubjetividad a través de interacción recíproca entre alumnos conformados en equipos, como condición social de aprendizaje, de tal forma que al trabajar juntos, todos y cada uno de sus integrantes, puedan avanzar a niveles superiores de desarrollo".

2.2. *El aprendizaje colaborativo*

En cuanto al aprendizaje colaborativo, Roschelle y Teasley (1995, p. 70) lo definen como "una actividad coordinada y sincrónica que resulta de un intento continuo por construir y mantener una concepción com-

partida de un problema". Asimismo, Matthews (1996, p. 101) apunta que este aprendizaje "ocurre cuando alumnos y profesores trabajan juntos para crear conocimiento [...] Es una pedagogía que se centra en el supuesto de que las personas forman significado conjuntamente y que el proceso los enriquece y engrandece".

Para Gros y Adrián (2004) aprender en colaboración implica un proceso de constante interacción en la resolución de problemas, elaboración de proyectos o en discusiones acerca de un tema en concreto; donde cada participante tiene definido su rol de colaborador en el logro de aprendizajes compartidos, y donde el profesor igualmente participa como orientador y mediador, garantizando la efectividad de la actividad colaborativa.

Por su parte, Barkley *et al.* (2005) señalan que el aprendizaje colaborativo se refiere a las actividades de aprendizaje expresamente diseñadas y llevadas a cabo a través de parejas o pequeños grupos interactivos. Se trata de "dos o más estudiantes laborando juntos y compartiendo la carga de trabajo equitativamente mientras progresan hacia los resultados de aprendizaje esperados" (p. 5). Estas autoras consideran tres rasgos esenciales en este tipo de aprendizaje: diseño intencional, colaboración y aprendizaje significativo.

3. Similitudes y diferencias entre aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo

Los términos cooperativo y colaborativo tienen acepciones muy similares, sin embargo existe un gran debate en torno a su utilización en el contexto del aprendizaje en equipo. Como hemos mencionado antes, al-

gunos autores emplean ambos términos de forma intercambiable, mientras que otros insisten en una clara distinción epistemológica (Barkley *et al.*, 2005).

Autores como Kirschner u Ovejero coinciden en que el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo son fundamentalmente lo mismo. Kirschner, Martens y Strijbos (2004, p. 9) indican que aunque muchos investigadores han abordado las diferencias entre ambos conceptos, comparten muchos supuestos y áreas de concordancia:

- El aprendizaje se lleva a cabo de un modo activo.
- El docente es más un facilitador que un "sabio en el estrado".
- La enseñanza y el aprendizaje son experiencias compartidas entre docente y alumno.
- Los estudiantes participan en actividades dentro de pequeños grupos.
- Los estudiantes deben tomar responsabilidad de su aprendizaje.
- Discutir y articular las ideas propias mejora la habilidad para reflexionar sobre los procesos de apropiación y pensamiento.[3]
- Los estudiantes desarrollan habilidades sociales y de trabajo en equipo a través de la construcción de consensos.
- Los estudiantes se benefician de pertenecer a una pequeña comunidad académica que brinda soporte.
- Los estudiantes experimentan la diversidad, lo cual es esencial en una democracia multicultural.

Ovejero (2013) comenta que desde su perspectiva se trata de "una distinción meramente terminológica y nominalista" (p. 2), puesto que de

acuerdo con diferentes diccionarios, las palabras cooperar y colaborar tienen significados análogos e incluso son señalados como sinónimos. Además, argumenta que, si se emplean ambos términos, se debe primordialmente a tres razones (p. 2):

1. Provienen de tradiciones diferentes. El aprendizaje cooperativo proviene más de la tradición psicológica, especialmente de Vygotsky y Piaget. Mientras que el aprendizaje colaborativo proviene más de la tradición pedagógica, con raíces lejanas en Rousseau.
2. Se utilizan ambos términos como marcadores de fronteras, como forma de separar la psicología social y la pedagogía.
3. Muchos autores no se sienten cómodos con la visión del aprendizaje cooperativo que han dado los especialistas estadounidenses más conocidos (los hermanos Johnson, Slavin, etc.), como un mero conjunto de técnicas con la finalidad principal de mejorar el rendimiento de los estudiantes.

En contraposición, Bruffee (1995) señala que el objetivo del aprendizaje cooperativo es trabajar juntos en armonía y ayuda mutua para encontrar la solución; mientras que en el aprendizaje colaborativo, el objetivo es desarrollar personas autónomas que piensen, aun cuando esto llegue a fomentar desacuerdos y competencia. Este autor identifica dos causas que diferencian ambos enfoques:

- Originalmente fueron desarrollados para educar personas de diferentes edades, experiencia y niveles de dominio en el trabajo inter-

dependiente. El aprendizaje cooperativo es más apropiado para niños, y el colaborativo, para estudiantes universitarios.

- Al utilizar uno u otro método, los docentes tiende a asumir de diferente forma la naturaleza y autoridad del conocimiento. El aprendizaje colaborativo busca que el docente sea menos el experto en el aula y se convierta en miembro del grupo en la búsqueda de conocimiento.

Bruffee también menciona que en el modelo cooperativo el docente mantiene completo control, mientras que en el modelo colaborativo, los pequeños grupos o equipos, asumen casi por completo la responsabilidad.

A este respecto, Crook (1994) señala que los investigadores de esta área han adoptado distinciones para identificar más precisamente las diferentes clases de trabajo en grupo de acuerdo al tipo de interacción. Serrano (1996), al igual que Crook, establece las siguientes clases de interacciones.

- El aprendizaje cooperativo se refiere a estrategias para dirigir tareas que con frecuencia implican a un gran grupo de personas trabajando juntas, o incluso a toda la clase. Es común que las tareas se dividan de modo que diferentes miembros de un grupo se responsabilicen por diferentes componentes de la tarea. Se suele utilizar cuando en el aula existen niveles de heterogeneidad media en cuanto a la habilidad y la competencia de sus miembros.
- El aprendizaje colaborativo se plantea cuando los alumnos son novatos en el dominio de una tarea y trabajan juntos y de forma

ininterrumpida para llegar a su resolución. Está más enfocado a las condiciones de intercambio social que se dan durante el trabajo entre iguales.

Para Slavin (1987), se trata de líneas de investigación complementarias. Los estudios sobre aprendizaje cooperativo ayudan a definir una estructura motivacional y organizacional para un programa general de trabajo en grupo; mientras que los estudios sobre aprendizaje colaborativo se enfocan en las ventajas cognitivas que surgen de los intercambios más íntimos de trabajo conjunto. Sobre esta idea, Crook (1994) plantea que la línea que divide ambos tipos de aprendizajes es muy delgada, pero una característica de la investigación colaborativa es un mayor interés en los procesos cognitivos, que en los motivacionales.

Barkley y sus colegas (2005) indican que al parecer existe una tendencia para clarificar la nomenclatura del aprendizaje interactivo en grupo, en el sentido de utilizar el término aprendizaje cooperativo en educación primaria y secundaria, y aprendizaje colaborativo en educación superior. Sin embargo, también advierten que todavía hay una gran confusión y que algunos autores en el ámbito de la educación superior utilizan el término aprendizaje cooperativo.

Nos encontramos, pues, en un momento de confusión y controversia entre los conceptos cooperativo y colaborativo debido a la polisemia de estos términos. Tomando en cuenta los elementos comunes que confluyen en el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo, nos parece que ambos términos, aunque no son exactamente iguales, sí son semejantes, sobre todo porque en ambos lo esencial es la interacción social. En palabras de Guitert y Pérez-Mateo (2013, p. 25), "ya sea refirién-

donos a la cooperación o a la colaboración en educación, no se cuestiona que el aprendizaje y, en general, cualquier actividad desarrollada en un mundo global no puede entenderse si no es a partir de la interacción con otros estudiantes".

En este trabajo, sin embargo, hemos optado por emplear el término *aprendizaje en colaboración*, con el que queremos englobar tanto los aspectos positivos del aprendizaje colaborativo, que implica una mayor coordinación entre los miembros del grupo, está más centrado en los aspectos cognitivos y abarca las estrategias cooperativas, como aspectos relativos al aprendizaje cooperativo, porque lo consideramos complementario, y en dichos casos, se respeta este término de acuerdo a como lo utilizan los autores.

4. Características del aprendizaje en colaboración

En las secciones anteriores hemos explorado diversos aspectos esenciales del aprendizaje en colaboración, tales como su perspectiva histórica, sus bases teóricas y sus distintas definiciones. Ahora, veremos algunos de los rasgos que caracterizan a esta clase de aprendizaje.

Siguiendo a Johnson y Johnson (1975, p. 26), "el clima del aula consiste en las formas en las que las personas interactúan unas con otras dentro del aula". Para estos autores, la estructura de objetivos para la clase determina el tipo de interdependencia entre los estudiantes, así como las formas en que se relacionarán entre ellos y con el docente para trabajar hacia el logro de resultados de aprendizaje. Basándose en lo anterior, los hermanos Johnson afirman que existen tres tipos de estructuras de objetivos: cooperativa, competitiva e individualista.

a. Cooperativa, los estudiantes están vinculados de modo que un individuo sólo puede lograr su objetivo si y sólo si los otros estudiantes logran los suyos.
b. Competitiva, cada estudiante pueden lograr su objetivo si y sólo si los otros estudiantes fracasan en su objetivo u obtienen recompensas menores.
c. Individualista, el logro del objetivo de un estudiante no está relacionado con el éxito o fracaso de otros estudiantes, sino únicamente con su trabajo personal.

Un aspecto claramente diferenciador de una estructura cooperativa con relación a las estructuras individualista y competitiva, según Pujolás (2009), es que el docente fomenta la autonomía de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Para este autor, los dos principios básicos del aprendizaje cooperativo son "el protagonismo de los estudiantes y su participación activa, por una parte, y la responsabilidad compartida a la hora de enseñar, así como la cooperación y la ayuda mutua, por otra" (p. 8).

Por lo que se refiere al protagonismo de los alumnos, Barkley *et al.* (2005) señalan que de acuerdo con la teoría cognitiva moderna, el principio básico del proceso de aprendizaje es que los estudiantes deben participar activamente en su aprendizaje. "Los neurólogos y científicos cognitivos concuerdan que las personas literalmente construyen sus propias mentes a lo largo de la vida mediante la construcción activa de estructuras mentales que conectan y organizan piezas aisladas de información" (pp. 10-11).

Los siguientes elementos básicos del aprendizaje cooperativo son mencionados por Johnson y sus colegas (1999):

1. Interdependencia positiva. (De objetivos, roles, recursos y recompensas.) Se requiere la coordinación de esfuerzos para la consecución de la tarea, ya que un estudiante no puede alcanzar el éxito si sus compañeros no lo hacen, es decir, "nadan juntos o se ahogan juntos".
2. Interacción cara a cara. Los estudiantes ayudan, alientan y apoyan los esfuerzos de sus compañeros para aprender.
3. Responsabilidad individual. El desempeño de cada estudiante es evaluado y los resultados son proporcionados al grupo y al individuo.
4. Habilidades sociales. Habilidades como liderazgo, toma de decisiones, construcción de confianza, comunicación y manejo de conflictos, deben ser enseñadas directamente y motivar a los estudiantes para que las utilicen.
5. Reflexión sobre el trabajo de grupo. El docente debe asegurarse que los grupos reflexionen sobre cómo han alcanzando sus objetivos y mantener relaciones de trabajo efectivas entre los miembros.

Por su parte Barkley *et al.* (2005) señalan que prácticamente todos los métodos de aprendizaje colaborativo destacan la importancia de promover la interacción entre los miembros y la responsabilidad individual. Los alumnos no sólo deben aprender a trabajar juntos, sino también deben ser responsables de su propio aprendizaje y el de sus compañeros

de equipo. Estas autoras señalan tres rasgos esenciales del aprendizaje colaborativo.

a. Diseño intencional. Los profesores estructuran actividades de aprendizaje intencionalmente para sus alumnos. Pueden hacerlo seleccionando dentro de una gama de actividades estructuradas previamente, o creando sus propias estructuras. El énfasis está en la estructura intencional.
b. Colaborar (del latín *collaborare*: trabajar con otro u otros). Todos los miembros del grupo deben participar activamente en trabajar juntos hacia los objetivos establecidos. Cada estudiante debe contribuir más o menos de forma equitativa.
c. Aprendizaje significativo. Cuando los alumnos trabajan juntos en una actividad colaborativa, deben incrementar su conocimiento o profundizar su comprensión del contenido curricular. La tarea asignada al grupo debe ser estructurada para que se alcancen los objetivos de aprendizaje del curso.

4.1. *Colaboración en grupos de aprendizaje*

Como hemos visto, el aprendizaje colaborativo implica el trabajo conjunto de los estudiantes a través de interacciones en pequeños grupos, cuyo número suele oscilar entre 2 y 6 miembros. Existen grupos de aprendizaje de muy variadas formas, tamaños y con distintos propósitos.

Johnson, Johnson, Holubec y Roy (1984) indican las diferencias entre el trabajo en grupo tradicional y lo denominados grupos cooperativos (Tabla 1.1). Para estos autores, los grupos de aprendizaje cooperativo tienen las siguientes características:

1. Se basan en interdependencia positiva entre sus miembros, donde los objetivos se estructuran de forma que los estudiantes necesitan preocuparse por el desempeño de todos los miembros del grupo al igual que por el suyo.
2. Existe una clara responsabilidad individual de cada estudiante. Esto incluye la evaluación de cada alumno, la retroalimentación individual sobre su progreso, y la retroalimentación grupal sobre cada uno de los miembros para que el grupo sepa a quién ayudar y alentar.
3. Típicamente los integrantes son heterogéneos en cuanto a habilidad y características personales.
4. Todos los miembros comparten la responsabilidad de ejecutar acciones de liderazgo.
5. La responsabilidad por el aprendizaje del otro es compartida. Los integrantes del grupo deben ayudarse y alentarse unos a otros para asegurar que todos hagan el trabajo asignado.
6. Los objetivos se enfocan en llevar el aprendizaje de cada miembro al máximo y en mantener buenas relaciones de trabajo entre los miembros.
7. Las habilidades sociales que los alumnos necesitan para trabajar colaborativamente (tales como liderazgo, comunicación, confianza en el otro y manejo de conflictos) son directamente enseñadas.
8. El docente observa los grupos, analiza los problemas que tienen al trabajar juntos, y da retroalimentación a cada grupo sobre cómo están manejando la tarea grupal.
9. El docente estructura procedimientos para que los grupos refle-

xionen en su trabajo.

Tabla 1.1. Diferencias entre grupos tradicionales de aprendizaje y grupos de aprendizaje cooperativo (Johnson et al., 1984, p. 10)

Grupos de aprendizaje cooperativo	*Grupos de aprendizaje tradicional*
• Interdependencia positiva	• No hay responsabilidad individual
• Responsabilidad individual	• Homogeneidad
• Heterogeneidad	• Un líder designado
• Liderazgo compartido	• Responsabilidad sólo por sí mismo
• Responsabilidad compartida	• Énfasis sólo en la tarea
• Énfasis en la tarea y el mantenimiento	• Habilidades sociales asumidas e ignoradas
• Habilidades sociales enseñadas directamente	• Docente ignora funcionamiento del grupo
• Docente observa e interviene	• No hay reflexión del grupo
• Los grupos reflexionan sobre su efectividad	• No hay interdependencia

Por su parte, Suárez y Gros (2013) comentan las diferencias entre el trabajo en grupo, cooperativo y colaborativo, que se muestran en la Tabla 1.2. La colaboración requiere una mayor coordinación de la actividad, intentando construir y mantener un concepto común de un problema; el problema o la situación no puede resolverse sin la aportación conjunta del grupo, hay un proceso de construcción conjunta de conocimiento frente a un ensamblaje cooperativo. Por tanto, la colaboración requiere una preparación más avanzada para trabajar con grupos.

Tabla 1.2. Diferencias entre el trabajo en grupo, cooperativo y colaborativo (Suárez y Gros, 2013, p. 61)

	Trabajo en grupo	**Trabajo cooperativo**	**Trabajo colaborativo**
Interdependencia	No existe	Positiva	Positiva
Metas	Grupales	Distribuidas	Estructuradas
Responsabilidad	Distribuida	Distribuida	Compartida
Liderazgo	Profesor	Profesor	Compartido
Responsabilidad en el aprendizaje	Individual	Individual	Compartida
Habilidades interpersonales	Se presuponen	Se presuponen	Se enseñan
Rol del profesor	Escasa intervención	Escasa intervención	Observación y retroalimentación sobre el desarrollo de la tarea
Desarrollo de la tarea	Importa el producto	Importa el producto	Importan tanto el proceso como el producto

Al observar las Tablas 1 y 2, resulta notorio que muchas de las características de lo que Johnson y sus colegas denominan trabajo cooperativo, coinciden con las características del trabajo colaborativo según Suárez y Gros. Lo anterior reafirma una vez más la similitud entre ambas metodologías.

Sintetizando las propuestas de los diferentes autores, se puede afirmar que el trabajo colaborativo se caracteriza básicamente por:

- Una situación social de interacción entre grupos no muy heterogéneos de sujetos.

- Persiguir el logro de objetivos a través de la realización (individual y conjunta) de tareas.
- La existencia de una interdependencia positiva entre los sujetos que estimula los aprendizajes.
- La exigencia a los participantes de: a) habilidades comunicativas, técnicas interpersonales; b) relaciones simétricas y recíprocas; c) deseos de compartir la resolución de la tarea (responsabilidad individual en el logro del éxito del grupo).

Organizar la colaboración en clase no es una tarea sencilla. Pujolás indica que muchas veces ello implica "intervenir sobre todo el grupo para que poco a poco se convierta en una pequeña comunidad de aprendizaje" (2009, p. 7). Se busca que el gran grupo de la clase pase de ser una simple colectividad (suma de individuos) a una pequeña comunidad, en la medida en que los miembros se interesan unos por otros y descubren que comparten un objetivo (aprendizaje), el cual puede alcanzarse más fácilmente entre todos.

4.2. *Beneficios de la colaboración en el aprendizaje*

Desde hace ya varias décadas los investigadores de esta área han señalado los valiosos efectos positivos de la cooperación educativa: incremento en el rendimiento académico, desarrollo de competencias para el pensamiento crítico, implicación activa y aprendizaje autónomo, mejores actitudes hacia el material de estudio, mayor motivación y satisfacción al aprender, desarrollo de habilidades para el trabajo colaborativo, relaciones interpersonales más positivas y mayor aceptación a la diversidad, mejor salud psicológica, mayor socialización y simpatía mutua, más ayu-

da y apoyo entre los estudiantes, mejor entendimiento de las perspectivas de los demás, niveles más altos de autoestima, reducción del abandono de los estudios, mejores expectativas hacia las interacciones futuras y mejores relaciones con el docente (Johnson *et al*., 1984; Sharan, 1990; Slavin, 1987).

Publicaciones más recientes también exponen los beneficios del aprendizaje colaborativo. Palloff y Pratt (2005) indican que la colaboración ayuda al docente y los alumnos para alcanzar los objetivos de aprendizaje más fácilmente. Si bien es cierto que requiere más tiempo, también genera un proceso de aprendizaje más profundo, eficiente y completo. Así pues, la colaboración logra varios resultados (pp. 6-7):

- Ayuda a alcanzar niveles más profundos en la generación de conocimiento.
- Promueve la iniciativa, la creatividad y el pensamiento crítico.
- Permite a los estudiantes crear un objetivo compartido de aprendizaje y formar las bases para una comunidad de aprendizaje.
- Atiende todos los estilos de aprendizaje.
- Atiende cuestiones relacionadas con la cultura.

Barkley *et al.* (2005) comentan que el aprendizaje colaborativo involucra activamente a los estudiantes; los prepara para sus carreras profesionales con oportunidades de aprender habilidades para trabajar en equipo; les ayuda a apreciar múltiples perspectivas y desarrollar habilidades para tratar colaborativamente problemas comunes; además, involucra a todos los estudiantes valorando el punto de vista que cada uno puede aportar.

De acuerdo con Pujolás (2009), los resultados de diferentes investigaciones que comparan la eficacia de las estructuras individualista, competitiva y cooperativa, manifiestan que los métodos cooperativos:

- Favorecen el establecimiento de relaciones mucho más positivas, caracterizadas por la simpatía, la atención, la cortesía y el respeto mutuo.
- Estas actitudes positivas que los alumnos mantienen entre sí, se extienden además, en las relaciones que el alumnado mantiene con el profesorado y el conjunto de la institución.
- El nivel de rendimiento y de productividad de los participantes es superior.
- Favorecen el aprendizaje de todos los alumnos: no sólo de los que tienen más problemas por aprender, sino también de los más capacitados para el aprendizaje.
- Favorecen la aceptación de las diferencias, y el respeto de las mismas entre los alumnos.

Según Ovejero (2013), la eficacia del aprendizaje colaborativo puede ser resumida en los siguientes puntos:

- Aumenta las posibilidades de integración de los alumnos "diferentes" en cuanto a capacidades, cultura, religión u otras variables.
- Incrementa los sentimientos de apoyo mutuo y de cohesión grupal, aumentándose así la satisfacción del alumnado con la institución académica, con los compañeros y con las materias de estudio lo que, a su vez, eleva su felicidad general.

- Mejora el rendimiento académico, con la consiguiente reducción del fracaso académico y las consecuencias negativas que ello tiene.
- Acostumbra al alumnado a pensar críticamente, dado que les da una mayor riqueza y complejidad cognitiva.
- Sirve de antídoto contra las más negativas consecuencias de la actual globalización neoliberal (individualismo, competitividad y fatalismo).
- Ayuda a los estudiantes a tener un pensamiento crítico y a trabajar en grupo, con lo que les prepara para insertarse laboralmente en un mundo globalizado que cada día se va haciendo más complejo.

En el presente apartado se ha puesto de manifiesto que son numerosos los beneficios que aporta el aprendizaje colaborativo tanto a nivel cognitivo, como social e incluso psicológico. Ante esta evidencia cabe preguntar, ¿por qué los docentes no utilizan más el aprendizaje colaborativo? Por un lado, Negro, Torrego y Zariquiey (2012) apuntan que la enseñanza sigue atada a doctrinas tradicionales que fomentan aspectos tales como la puntualidad, la atención, el silencio, las prácticas repetitivas, la memorización, la fragmentación de tareas, la velocidad y la limpieza; todas ellas costumbres que han regido la enseñanza desde sus inicios.

Por otro lado, Ovejero (2013) y Barkley *et al.* (2005) coinciden en que hay cierto desconocimiento entre los profesores acerca de los beneficios del aprendizaje colaborativo y que en muchos casos, los docentes no saben cómo implementarlo efectivamente.

5. Aplicación del *aprendizaje en colaboración* en la clase de lengua extranjera

En la enseñanza de una segunda lengua, el aprendizaje colaborativo de la lengua ha sido adoptado como una manera de promover la interacción comunicativa en el aula y es considerado como una extensión de los principios de la enseñanza comunicativa de la lengua.

Como hemos visto en secciones anteriores, el aprendizaje colaborativo se tiene por un enfoque docente centrado en el alumno; se supone que ofrece ventajas sobre los métodos de trabajo en el aula basados en la disposición frontal hacia el profesor. En la enseñanza de idiomas, sus objetivos son:

- Dar oportunidades para adquisición naturalista de la segunda lengua mediante el uso de actividades en pareja y en grupo.
- Proporcionar a los profesores una metodología que le permita alcanzar este objetivo y que se pueda aplicara diversos entornos curriculares.
- Hacer posible prestar atención prioritaria a unidades léxicas, estructuras lingüísticas y funciones comunicativas concretas a través del uso de tareas interactivas.
- Dar a los alumnos oportunidades de desarrollar unas estrategias de aprendizaje y comunicación que tengan buenos resultados.
- Aumentar la motivación de los alumnos, reducir su estrés y crear un clima afectivo positivo en el aula.

5.1. *Objetivos*

El aprendizaje colaborativo de lenguas es un enfoque concebido para fomentar la cooperación en lugar de la competitividad, así como para desarrollar las destrezas de pensamiento crítico y la competencia comunicativa a través de actividades de interacción socialmente estructuradas y, por ello, se puede considerar que son estos los objetivos generales de este tipo de aprendizaje. Del contexto en que se utilicen se derivarán otros objetivos específicos.

5.2. *Programa*

El aprendizaje colaborativo de lenguas no asume una forma concreta de programa de lengua, ya que mediante el aprendizaje en colaboración se pueden enseñar actividades de muy diversas orientaciones curriculares. Así, encontramos que el aprendizaje colaborativo de lenguas se utiliza en la enseñanza de clases de contenidos, lengua extranjera para fines específicos, las cuatro destrezas lingüísticas, gramática, pronunciación y vocabulario. Lo que define al aprendizaje colaborativo de lenguas es el uso sistemático y bien planificado de unas estrategias pedagógicas basadas en el trabajo en grupo como opción a la enseñanza con la clase enfrente del profesor.

Johnson *et al.* (1999, p. 4-5) describen tres tipos de grupos de aprendizaje colaborativo atendiendo a su finalidad y duración:

1. Grupos formales. Se integran para lograr objetivos comunes específicos y su duración puede ser desde una sesión a varias semanas.

2. Grupos informales. Se utilizan para concentrar la atención del alumno y asegurar el aprendizaje activo. Se forman solo para una discusión o una sesión de clase.
3. Grupos de base. Son grupos a largo plazo que duran por lo menos un curso completo. Su objetivo es brindar apoyo y aliento para que los estudiantes se sientan conectados con otros alumnos.

5.3. *Papel del alumno*

El papel primordial del alumno es el de un miembro de un grupo que tiene que trabajar en colaboración con los demás miembros en las tareas propuestas. Los alumnos tienen que aprender destrezas de trabajo en equipo. Son también los directores de su propio aprendizaje. Se les enseña a planificar, seguir y evaluar su propio aprendizaje, que se considera como una recopilación de habilidades de aprendizaje desarrolladas a lo largo de toda la vida. Así, el aprendizaje es algo que requiere participación e implicación directas y activas del alumno.

5.4. *Papel del profesor*

El papel del profesor en el aprendizaje colaborativo es distinto al que tiene en la clase tradicional, colocada frente a él. El profesor tiene que crear en el aula un entorno de aprendizaje muy estructurado y bien organizado, estableciendo objetivos, planificando y estructurando tareas, fijando la disposición física de la clase, distribuyendo a los alumnos en grupos y funciones, y seleccionando materiales y tiempo (Johnson *et al.*, 1999).

Un papel importante del profesor es el de facilitador del aprendizaje. En su papel de facilitador, el profesor debe moverse por la clase ayu-

dando a los alumnos y grupos conforme surja la necesidad[4].

Los profesores hablan menos que en la clase dispuesta frente a ellos. Formulan cuestiones generales para provocar la reflexión, preparan a los alumnos para las tareas que van a ejecutar, los ayudan con las tareas de aprendizaje y dan pocas órdenes, imponiendo un menor control disciplinario.

5.5. *Materiales de enseñanza*

Los materiales de enseñanza tienen un papel importante en la creación de oportunidades para que los alumnos trabajen en colaboración. Los mismos materiales se pueden usar, y se usan, en otros tipos de clase, pero se requieren variaciones en la manera en que se usan. Por ejemplo, si los alumnos están trabajando en grupos, cada uno podría tener un conjunto de materiales (o los grupos podráin tenr diferentes conjuntos de materiales), o cada miembro de un grupo podría necesitar copia de un texto para leerlo y remitirse a él. Se pueden diseñar materiales especiales para el aprendizaje colaborativo de lenguas, modificados a partir de materiales existentes o tomados de otras disciplinas.

6. Aplicación didáctica del *aprendizaje en colaboración* en una clase de ELE

Como hemos visto a lo largo de las secciones anteriores, con el aprendizaje colaborativo se adquiere la habilidad de la comunicación interpersonal, que es la base de la actitud y la adquisición del conocimiento en clase.

Para que no haya alumnos pasivos, no participativos, el profesor

debe aplicar alguna metodología que despierte el interés de los alumnos. Y con la aplicación de las estrategias adecuadas en las actividades en grupo, cada alumno puede llegar a ser consciente de sus propios problemas de aprendizaje.

Por eso, los profesores necesitamos investigar de forma continua sobre metodologías, estrategias pedagógicas y materiales didácticos que "enganchen" a los alumnos, adecuándolos al nivel y las necesidades de estos con el fin de que participen activamente en las tareas propuestas y sean conscientes del beneficio que les aporta en su proceso de aprendizaje.

Basándonos en estas premisas, este curso académico (2018) hemos introducido un tipo de aprendizaje colaborativo en una clase de español como lengua extranjera para alumnos del tercer curso del Departamento de Español de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad Takushoku. Se trata de la metodología denominada "5 round", propuesta por el profesor Ken Kanatani[5] para la clase de lengua extranjera, en su caso concreto, el inglés.

En nuestro caso, hemos decidido aplicar esta metodología en la asignatura "Sōgōenshu" (Las cuatro destrezas lingüísticas en práctica).
Como libro de texto hemos usado *Supeingo Speaking. Escuchar y hablar*, de la editorial Sanshusha[6] (2017), pues en el Departamento pensamos que este libro es adecuado para esta clase de práctica de las cuatro destrezas lingüísticas.

La metodología "5 round" consiste en estudiar 5 veces el mismo bloque de lecciones a lo largo de un curso académico, desde enfoques diferentes en cada vuelta.

En el primer semestre de 2018 hemos intentado seguir el modelo

metodológico abarcando las 12 lecciones correspondientes al semestre. Al tratarse de una propuesta metodológica nueva en el Departamento de Español y desconocida para los alumnos, han surgido algunos problemas en el desarrollo de las actividades. Además, la aplicación del aprendizaje colaborativo se resiente cuando algunos grupos o algunos miembros de un grupo no colaboran con los demás en la búsqueda de los objetivos propuestos[7], y eso es lo que ha ocurrido en nuestro caso al principio del curso. Por eso, en consenso con los alumnos, hemos cambiado el desarrollo de algunas actividades.

Para el desarrollo de las actividades y tareas propuestas hemos distribuido a los alumnos en parejas o en grupos de 4 miembros, según el tipo de actividad.

En la primera vuelta, la actividad, en la que participan todos los alumnos de forma interactiva, consiste en escuchar el audio del texto y relacionarlo con las ilustraciones[8] reflejadas en los pasajes de la conversación. Los alumnos disponen de 8 ó 9 ilustraciones y tienen que colocarlas en orden, según lo que escuchan en el audio. Después el profesor introduce el tema haciendo preguntas relacionadas con el tema. En esta vuelta el profesor, sin profundizar mucho, intenta dveriguar el previo conocimiento de los alumnos sobre el tema y repasa el vocabulario conocido o introduce el vocabulario nuevo[9] con el fin de intentar activar el interés de los alumnos.

En la segunda vuelta, los alumnos tienen el texto, pero cada enunciado aparece descolocado. Aquí es cuando entran en contacto con el texto escrito. Después de echarle un vistazo, escuchan el audio con el fin de colocar las frases en orden. Se trata de una actividad sencilla para dar confianza a los alumnos, en la que prácticamente todos aciertan,

pues con que se fijen en las primeras palabras ya identifican la frase.

En la tercera vuelta, primero escuchan el audio sin ver el texto y luego vuelven a escucharlo mirando el texto. Después leen el texto en voz alta una vez todos juntos y luego lo leen individualmente cuatro veces[10]. Posteriormente, otra vez leen en parejas o en grupo y, por último, lo leen otra vez a coro. Esta tercera vuelta termina con la actividad de copiar el texto. En un principio esta actividad puede parecer absurda, pero hemos encontrado un fenómeno curioso: al tener el texto delante pensábamos que todos los alumnos lo harían perfectamente. Sin embargo, en cada grupo 5 o 6 alumnos, alguno de ellos de nivel intermedio o avanzado, cometieron errores[11].

La cuarta vuelta consiste en leer el texto y rellenar espacios en blanco. Hay cuatro tipos de fichas :

- Ficha I. Aparecen unas 10 palabras en blanco en el texto.
- Ficha II. Aparecen todas las palabras pero hay partes en las que hay que recolocar unas palabras para que la frase tenga sentido.
- Ficha III. Tiene muchos más espacios en blanco que la Ficha I.
- Ficha IV. Casi el 90 % del texto en blanco y los alumnos tienen que leer el texto rellenando los huecos.

En las Fichas I, III y IV en los espacios en blanco aparece la letra inicial de las palabras.

Esta actividad de lectura se realiza en pareja. Un alumno lee rellenando la ficha correspondiente y el otro va comprobando si lee bien. Los miembros de la pareja se turnan en el papel de lector y de revisor.

Una vez terminada esta actividad con cuatro fichas, llega la hora de

mostrar la habilidad de memoria y lógica. Se trata de una actividad que consiste en rellenar la Ficha IV, pero escribiendo. A pesar de nuestras expectativas, los alumnos que la realizan con perfección no llega al noventa por ciento.

Esto es una prueba de que los que fallan no tienen interiorizado el desarrollo de la conversación.

La quinta vuelta consiste en el desarrollo de una narración. Aquí los alumnos tienen que trabajar buscando informaciones relacionadas con el tema. Por ejemplo, en la lección 6 se trata el tema del cine. Los alumnos tienen que narrar lo que hablan los dos personajes del texto de la lección, pero deben añadir otras informaciones buscadas por ellos mismos y que consideren interesantes.

Para esta actividad, los alumnos se distribuyen en grupos de 4 alumnos, que colaboran en la aportación de información sobre el tema y en la elaboración de la narración, que deben exponer individualmente, dándole su toque personal. Hemos constatado que a los alumnos les ha costado imaginar lo que es "retelling ", es decir, narrar con sus propias palabras una conversación entre dos personajes, añadiendo información extra y juicios de valor para darle un rasgo de originalidad a esa narración.

Como hemos mencionado, en esta lección 6 los alumnos tenían que aportar algunas informaciones nuevas relacionadas con el cine, bien sobre el cine japonés, español o latinoamericano. Pero la mayoría de los comentarios eran bastante superficiales, del tipo "no he visto ninguna película latinoamericana y me gustaría ver alguna". La duda que surge es si los alumnos no saben documentarse o simplemente no tienen interés. También puede ser que no estén acostumbrados a buscar infor-

maciones por propia iniciativa[12].

Considero que, en nuestro caso, habría que introducir una teoría sobre la actitud mental que se requiere en clase. Los alumnos no están acostumbrados a crear algo nuevo a partir de un contexto que están estudiando. Hasta ahora la memorización de reglas de gramática y vocabulario era importante para tener una base y aprender de memoria repitiendo frases, lo cual es necesario y también tiene su relevancia, pero, como dicen Ichikawa *et al.* (1998, p. 136), si en el proceso de memorización se analiza lo que se está aprendiendo y se busca su lógica, lo que uno ha aprendido se convierte en auténtico conocimiento y no mera memoria.

Sin embargo, hay que dar un paso más para alcanzar la comunicación real. Ahí es donde queremos que lleguen los alumnos. Para despertar el interés de los alumnos conviene que los docentes preparen algunas preguntas o que planteen previamente cuestiones oportunas para hacer pensar a los alumnos (Oyama *et al.*, 2016, p. 23).

En el proceso de aprendizaje, tanto en la enseñanza obligatoria como la superior, los pedagogos informan que es necesario transmitir el conocimiento, es decir enseñar, pero también hay que conseguir que cada aprendiente profundice en el tema.

Con esta intención, hemos aplicado el método "5 round" en nuestra clase. Empezamos el primer semestre con la intención de realizar una vuelta de las lecciones previstas, en este caso 12 temas. La actividad de la primera vuelta parece muy sencilla y monótona, ya que consiste solo en escuchar y relacionar con las ilustraciones. Teniendo en cuenta que estamos en la etapa universitaria, pensamos que los alumnos tenían que hacer una tarea acorde a ese nivel y les pedimos a los alumnos que bus-

caran alguna información relacionada con el tema.

La primera lección abarca temas como "Viaje a Japón", "El Año Nuevo en Japón", "Comida japonesa". Así que cada alumno tenía que buscar alguna información relacionada con cada tema. Por ejemplo, cuál podría ser la mejor época para visitar Japón y explicar el porqué. En cuanto al Año Nuevo, podrían hablar sobre las costumbres en el Año Nuevo, incluida la comida tradicional, etc. Luego tenían que exponer sobre lo que se habían documentado.

Al final del semestre parece que los alumnos ya habían captado la marcha de la clase. Es cierto que hay aspectos que se pueden mejorar, como es la actividad de narración de la quinta vuelta, en la que los alumnos han encontrado más dificultades. Aparte del relato general, que es objetivo, cada uno tiene que poner un toque particular, algo subjetivo, porque es lo que difiere su relato del de los demás.

Aplicar el método "5 round", ha supuesto un desafío tanto para los alumnos como para la docente, ya que es la primera vez que lo experimentábamos.

Al principio, algunos alumnos decían que no veían o no entendían el objetivo, adónde tenían que llegar. Pero ahora, tras el trabajo en equipo, colaborando unos con otros y aportando cada uno sus habilidades a los demás, han llegado a entender el funcionamiento y hay una opinión en general positiva sobre esta metodología de "5 round", que ayuda a implementar el aprendizaje colaborativo.

Por otra parte, la actividad final de la narración se graba para que cada alumno compruebe su mejora y, también, para compartirla con los demás y, de esta forma, ayudar a los alumnos a vencer la vergüenza que algunos sienten. Además, queremos aprovechar esta actividad para ana-

lizarla con otros profesores y tener una prueba del desarrollo de nuestros alumnos.

En el presente curso estamos procurando hacer hincapié en que el objetivo de esta clase no solo es aumentar el dominio de las destrezas lingüísticas del español, sino también experimentar el aprendizaje en colaboración, aportando algo nuevo para los compañeros y colaborando en el aprendizaje ajeno.

7. Conclusiones

El aprendizaje en colaboración no es un recién llegado al mundo de la enseñanza. Como hemos visto en este trabajo, se trata de un tema objeto de mútiples investigaciones desde la década de los sesenta del siglo pasado.

Esas investigaciones demuestran la efectividad del aprendizaje colaborativo en relación con los logros académicos y el desarrollo afectivo, cognitivo y social de los alumnos.

Además, en este trabajo hemos presentado el aprendizaje colaborativo como una herramienta útil para la didáctica de una lengua extranjera, en nuestro caso, el español, puesto que ese tipo de aprendizaje favorece la presencia de *input* y de *output* reales en la clase de lengua.

Sin lugar a dudas, optar por el aprendizaje en colaboración implica, en una u otra forma, cambios en la tradición de enseñanza de lenguas extranjeras, pues esa tradición está fuertemente anclada en el denominado paradigma formal y, en cambio, el aprendizaje colaborativo es parte del llamado paradigma procesual.

Esto significa un reto para todos los actores implicados en el ámbito

de la enseñanza, no solo en los niveles obligatorios, sino también en la enseñanza universitaria.

En el ámbito universitario de Japón, hay estudios e investigaciones que hablan de estudiantes con problemas de adaptación al sistema educativo en la universidad. Algunos sufren de forma más acusada las consecuencias de los desajustes que se producen antes y después de entrar en la universidad. El proceso de acceso a la universidad es largo y requiere muchos esfuerzos y sacrificios de forma individual, pues la competencia es grande. Pero, una vez que se consigue el ingreso en la universidad, las circunstancias cambian, hay que trabajar en colaboración con los demás. Ahí es donde se producen desajustes relacionados con el estudio, las relaciones personales y otros aspectos de la vida universitaria. Hay especialistas en el aprendizaje colaborativo[13] que insisten en que los estudiantes tienen que llegar a reconocer el verdadero valor de colaborar con los demás y sus efectos positivos y llegar a ser capaces de aprender a aprender con los demás. Este es el reto para los estudiantes.

Por nuestra parte, los profesores universitarios debemos someter la práctica de la enseñanza a un proceso de reflexión y acción que nos conduzca a la mejora y a la calidad. En ese camino, el aprendizaje colaborativo puede ser un buen compañero de viaje.

AGRADECIMIENTO

Este artículo se ha realizado gracias a una beca de corta estancia en el extranjero concedida por la Universidad Takushoku en febrero de 2016.

Notas

1 La traducción al español de las citas de obras originales que figuran en este artículo ha sido realizada por la propia autora.

2 Los hermanos Johnson, profesores de la Universidad de Minnesota

(EEUU), comenzaron sus trabajos sobre el aprendizaje colaborativo en la década de los años 60 del siglo pasado, lo que trajo como resultado la creación del Centro de Aprendizaje Cooperativo a comienzos de los años setenta.

En esta misma década, David DeVries y Keith Edwards iniciaron sus estudios sobre aprendizaje cooperativo en el Centro para la Organización Social de las Escuelas de la Universidad Johns Hopkins de Baltimore (EEUU). Otros grupos de investigación que empezaron a involucrarse en el estudio y la implementación de procedimientos de aprendizaje cooperativo incluyen a Elliot Aronson, de la Universidad de California, en Santa Cruz (EEUU); Shlomo Sharan y Rachel Lazarowitz, de la Universidad de Tel-Aviv (Israel); Spencer Kagan, de la Universidad de California, en Riverside (EEUU) y Gayle Hughes, en Saskatchewan (Canadá); Egil Hjertaker, en Bagen (Noruega), entre otros (Johnson, Johnson, Holubec y Roy, 1984).

3 Respecto a la forma de trabajar en equipo, la sociolingüista japonesa Fujii (2018: 130) menciona que debe tenerse en cuenta que la manera de interactuar en la realización de tareas colaborativas de los hablantes nativos de japonés difiere de la de los hablantes nativos de inglés o de chino. El estilo de interactuación de los hablantes de japonés se basa en el 場 [ba], es decir, el lugar, el ambiente o las circuntancias, mientras que para los hablantes nativos de inglés o de chino se basa en la persona, en el "yo".

4 "(...) Durante este tiempo, el profesor interactúa, enseña, vuelve a centrar la atención, aclara, apoya, amplía, elogia, se identifica con el alumno. Según los problemas que surjan, se recurre a las siguientes conductas de apoyo. Los facilita

5 Ken Kanatani (supervisor). DVD "Yohokama 5 round system", Japan Laim Corporation, 2015.

6 Tsujimoto, Ch., Futamura, N. *Supeingo speaking. Escuchar y hablar*. Tokyo: Sanshusha, 2017.

7 Formular objetivos de manera clara y precisa ayuda a mitigar la lógica inquietud que sienten los estudiantes en cuanto al desconocimiento y a la carga que supone estudiar [Kubo, N., Hayashi, O. (1998). The Effets of Goal Presentation for Learning Appraisals in English Learning of Japanese University Students. *Japan Society of Educational Information, 17-*

27. NII-Electronic Library Service].

8 De la realización de las ilustraciones que utilizamos con el libro de texto se ha encargado Dña. Akane Uritani, a quien agradecemos su colaboración.

9 En la primera vuelta del método "5 round" no figura la actividad de control (examen) del vocabulario que aparece en el tema. En nuestro caso, hemos introducido un control para que los alumnos se familiaricen con las palabras que se usan en la lección.

10 Este tipo de lectura se denomina "Shihō-yomi". Shihō se refiere a las cuatro direcciones: norte, este, sur, oeste. Los alumnos tienen que leer cuatro veces el texto. Se ponen de pie y van cambiando de posición cada vez que van leyendo en voz alta y cuando han terminado de leerlo cuatro veces, se sientan. Mientras unos realizan esta actividad, el resto espera sentado repasando el texto.

11 Entre los errores cometidos destacan, por su frecuencia: saltarse palabras, cambiar una palabra por otra o faltas de ortografía (como, "asigunatura"). Cuando nos encontramos con errores del tipo "saltarse palabras" podemos interpreter que el alumno no entiende lo que está copiando.

12 En concreto, he oído hablar del caso de una universidad pública en la que no pudieron llevar a cabo una clase tipo taller en una asignatura obligatoria porque los alumnos no cumplieron con su tarea de documentarse sobre un tema determinado.

13 Cfr. Yasunaga, S. (2009), en *The Annual Report of Educational Psychology in Japan, 48*, 163-172.

Bibliografía

Barkley, E.F., Cross, K.P. & Major, C.H. (2005). *Collaborative Learning Techniques. A handbook for college faculty.* San Francisco: Jossey-Bass.

Bruffee, K. (1995). Sharing our toys: Cooperative learning versus collaborative learning. *Change, 27,* 12-18.

Crook, C.K. (1994). *Computers and the collaborative experience of learning.* London: Routledge.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI.* (Versión electrónica). París: UNESCO-Santillana. (Consultado en http://www.unes-

co.org/education/pdf/DELORS S.PDF, 19.05.2018）.

Fujii, Y.（2018）. “Agent-Based Language Use” and “*Ba*-Based Language Use”: From the Discourse Perspectives of English, Chinese, Japanese, Korean and Thai. *The Japanese Journal of Language in Society, 21, 129-145.*

Gros, B. y Adrián, M.（2004）. Estudio sobre el uso de los foros virtuales para favorecer las actividades colaborativas en la enseñanza superior. *Teoría de la Educación, 5.*（Consultado en http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev numero 05/n5 art gros adrian.htm, 5.06.2018）.

Guitert, M. y Pérez-Mateo, M.（2013）. La colaboración en la red: hacia una definición de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*（*TESI*）*, 14,* 10-31.（Consultado en http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201025739004 , 9.06.2018）

Ichikawa, S. *et al.*（1998）『認知カウンセリングから見た学習方法の相談と指導』, 136.

Johnson, D.W. & Johnson, R.T.（1975）. *Learning Together and Alone: Cooperation, Competition and Individualization.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Smith, K.A.（1991）. *Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity.* ASHE-ERC Higer Education Report, 4. Washington, D.C.: The George Washington University, School of Education and Human Development.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E.J.（1999）. *Los nuevos círculos del aprendizaje: la cooperación en el aula y en la escuela.* Buenos Aires: Aique.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E.J. & Roy, P.（1984）. *Circles of learning: Cooperation in the classroom.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Crriculum Development.

Kirschner, P.A., Martens, R.L. & Strijbos, J.W.（2004）. CSCL in Higher Education? A framework for designing multipli collaborative environments. In J.W. Strijbos, P.A. Kirschner & R.L. Martens（Eds.）, *What We Know About CSLC and Implementing in Higher Education,* 3-30. Boston, MA: Kluwer.

Lobato, C.（1997）. Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicodidáctica, 7,* 59-76.

Negro, A., Torrego, J.C. y Zariquiey, F.（2012）. Fundamentación del aprendiza-

je cooperativo. Resultados de las investigaciones sobre su impacto. En J.C. Torrego y A. Negro (Eds.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas*, 47-73. Madrid: Alianza.

Ovejero, A. (2013). Utilidad del aprendizaje colaborativo/cooperativo en el ámbito universitario. *IV Congreso Internacional UNIVEST 2013*. Girona, España. (Consultado en http://dugi-docudg.edu/bitstream/handle/10256/8083/Anastasio-Ovejero.pdf?sequence=1, 1.06.2018).

Oyama, Y., Takaki, A., Abe, T. y Fujiwara, D. (2016). Interdisciplinary Review of Teachers' Questionning. *Bulletin of the Faculty of Education, Chiba University, 64,* 195-203.

Palloff, R.M. & Pratt, K. (2005). *Collaborating Online: Learning Together in Community*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Perrone, G. y Propper, F. (2007). *Diccionario de Educación*. Buenos Aires: Alfagrama.

Phare, Y., (1992). Teacher talk in the cooperative learning clasroom. In C. Kessler (Ed.), *Cooperative Language Learning: A Teacher's Resource Book*. New York: Prentice Hall.

Pujolás, P. (2009). *Introducción al aprendizaje cooperativo*. Universidad de Vic, Facultad de Educación, Laboratorio de Psicopedagogía. Zaragoza, España.

Roschelle, J. & Teasley, S.D. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In C.E. O'Malley (Ed.), *Computer-supported collaborative learning,* 67-197. Berlin: Springer-Verlag.

Salvin, R.E. (1987). Developmental and motivational perspectives on cooperative learning: A reconciliation. *Child Development, 58,* 1161-1167.

Serrano, J.M. (1996). El aprendizaje cooperativo. En J.L. Beltrán y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos,* 217-244. Madrid: Síntesis.

Sharan, S. (1994). Cooperative learning and the teacher. In S. Sharan (Ed.), *Handbook of cooperative learning methods,* 336-348. Westport, CT: Greenwood Press.

Suárez, C. (2004). La interacción cooperativa: condición social de aprendizaje. *Revista de Educación, XII,* 79-100.

Suárez, C. y Gros, B. (2013). *Aprender en la red. De la interacción a la colaboración*. Barcelona: UOC

（原稿受付　2020年1月8日）

Ilustraciones sin texto

Ficha Ⅰ

7-2 Cocina española スペイン料理

Amiga: Aya, ¿qué piensas de la c_____ española?

Aya: Me parece que la d_____ mediterránea, en general, es muy s_____, pero a veces pienso que usáis demasiado a_____ de oliva.

Amiga: ¿Te parece?

Aya: Sí, mira, por ejemplo cuando hacéis t_____ española echáis mucho aceite para freír p_____.

Amiga: Bueno, pues, como tú dices, la dieta mediterránea es saludable. Es porque el aceite de oliva tiene a_____ ácido oleico, ¿lo sabías?

Aya: Sí, tienes razón. Aún así, pienso que eso siempre depende de la c_____ y calidad de aceite.

Amiga: Aya,hoy en día la gente es consciente de la s_____ y usa menos aceite y, además, de muy buena calidad.

Aya: Coincido con lo que dices de la gente de hoy. Veo que la c_____ española está cambiando.

Ficha Ⅱ

7-2　Cocina española　　スペイン料理

＊選択肢の語句は文頭にくるものも小文字で示してあります。固有名詞はそのまま大文字にしてあります。

Amiga:　Aya, ¿（la / cocina / de / qué / española / piensas）?

Aya:　Me parece que（en / saludable / mediterránea / , / la / general / , / es / muy / dieta / ）, pero a veces（usáis / que / pienso / oliva / aceite / de / demasiado）.

Amiga:　¿Te parece?

Aya:　Sí, mira, por ejemplo（echáis / mucho / tortilla / española / hacéis / cuando / aceite ）para freír patatas.

Amiga:　Bueno, pues, como tú dices,（es / dieta / saludable / la / mediterránea ）.（ es / oliva / el / abundante / de / porque / tiene / aceite ）ácido oleico, ¿lo sabías?

Aya:　Sí, tienes razón. Aún así, pienso que eso（aceite / cantidad / de / la / depende / y / calidad / de / siempre ）.

Amiga:　Aya,（la / en / consciente / hoy / gente / es / día / de / la / aceite / y / usa / salud / menos ）y, además, de muy buena calidad.

Aya:　（dices / coincido / que / lo / con ）de la gente de hoy.（ española / que / veo / la / cocina ）está cambiando.

Ficha Ⅲ

7-2 Cocina española スペイン料理

Amiga: Aya, ¿qué piensas de la c_____ española?

Aya: Me parece que la d_____ m_____, en general, es muy s_____, pero a veces pienso que usáis d_____ a_____ de oliva.

Amiga: ¿Te p_____?

Aya: Sí, mira, por ejemplo cuando hacéis t_____ española e_____ mucho aceite para f_____ p_____.

Amiga: Bueno, pues, como tú dices, la d_____ m_____ es saludable. Es porque el aceite de oliva tiene a_____ á_____ oleico, ¿lo sabías?

Aya: Sí, tienes r_____. Aún así, pienso que eso siempre depende de la c_____ y c_____ de aceite.

Amiga: Aya, hoy en día la gente es consciente de la s_____ y usa m_____ aceite y, además, de muy buena calidad.

Aya: Coincido con lo que d_____ de la gente de hoy. Veo que la c_____ española está cambiando.

Ficha Ⅳ

7-2 Cocina española スペイン料理

Amiga: Aya, ¿qué p_____ de la c_____ española?

Aya: Me parece que la d_____ m_____, en g_____, es muy s_____, pero a veces pienso que u_____ d_____ a_____ de o_____.

Amiga: ¿Te p_____?

Aya: Sí, mira, por e_____ cuando hacéis t_____ española e_____ mucho aceite para f_____ p_____.

Amiga: Bueno, pues, como tú dices, la d_____ m_____ es s_____. Es p_____ el a_____ de o_____ tiene a_____ á_____ o_____, ¿lo sabías?

Aya: Sí, tienes r_____. Aún así, pienso que eso siempre d_____ de la c_____ y c_____ de a_____.

Amiga: Aya, hoy en d_____ la gente es c_____ de la s_____ y usa m_____ a_____ y, además, de muy buena c_____.

Aya: C_____ con lo que d_____ de la g_____ de hoy. V_____ que la c_____ española está cambiando.

〈論　文〉

“X 的 N 比 Y 的 W”タイプの領属性“比”構文

平　山　邦　彦

要　旨

中国語の領属性“比”構文“X 的 N 比 Y 的 NW”（X の N は Y の N より W）には複数の変換形式が存在する。本稿では，その中でも“X 的 N 比 Y 的 W”（X の N は Y のより W）を議論の対象とした。当該タイプは成否に関わる根本的認知要因，という部分の議論は手薄である。この問題について，究明を試みた。その結果“X 的 N 比 Y 的 W”タイプの領属性“比”構文の成否には領有者 X/Y と被領有者 N に顕現される統合的外延プロファイルの高低が大きく関わることを明らかにした。両者の結合から［統合的外延プロファイル力低＋統合的外延プロファイル力高］という関係性が見出される場合，文の容認度は上昇する。逆に［統合的外延プロファイル力高＋統合的外延プロファイル力低］となる場合，文の容認度は下降する。

キーワード：被領有者；具体物；「類」；外延性；統合的外延プロファイル力

1. 領属性を表す各種“比”構文

中国語比較文には，X/Y と N の間に領有者と被領有者という領属関係を表すものが存在する。本稿では，当該タイプを「領属性“比”構文」と称す。これらは，比較文研究の中で注目度の高いテーマの一つとなる。以

下に，代表的なタイプを先行研究から挙げておく（朱德熙 1982：189-190, 1983；孟维智 1987；范晓主编 1998：189-194；许国萍 2007；刘月华他 2019：833-836）。

A. X 的 N 比 Y 的 NW（X の N は Y の N より W だ[(1)]）

（1） 我的年纪比他的年纪大。（私の年齢は彼の年齢より高い）

（2） 我的书比他的书多。（私の本は彼の本より多い）

（3） 我的孩子比他的孩子大。（私の子供は彼の子供より大きい）

B. XN 比 YW（X は N が Y より W だ）

（4） 我年纪比他大。（私は年齢が彼より高い）

（5） 我书比他多。（私は本が彼より多い）

C. X 的 N 比 Y W（X の N は Y より W だ）

（6） 我的年纪比他大。（私の年齢は彼より高い）

（7） 我的书比他多。（私の本は彼より多い）

D. X 比 YNW（X は Y より N が W だ）

（8） 我比他年纪大。（私は彼より年齢が高い）

（9） 我比他书多。（私は彼より本が多い）

E. X 比 Y 的 NW（X は Y の N より W だ）

（10） 我比他的年纪大。（私は彼より年齢が高い）

F. X 的 N 比 Y 的 W（X の N は Y のより W だ）

（11） 我的书比他的多。（私の本は彼のより多い）

（1） 本稿の日本語訳は，特に言及のない限り筆者によるものである。

（12）　他的眼睛比我的大。（彼の目は私のより大きい）

以上領属性“比”構文の代表例を挙げておいた[(2)]。上掲 6 種の中で，本稿ではタイプＦを主に論じる。上掲のタイプＢからタイプＦは何れもタイプＡから変換されうる形式である。変換形式の中で，タイプＦの特徴は次の点で他と一線を画す。

（一）　比較項が被領有者 N にある

伝達機能から見る時，上に挙げたタイプＢからタイプＦの 4 種は同様の性格を有するわけではない。二種に大別すると，タイプＦと残りの 4 種に分かれる。残りのタイプ B, C, D, E がもう一方の類に纏められる。前者は統語構造上“X 的 N”と“Y 的 N”が比較項となる。更には，意味的な比較項ともなる。後者は統語構造上比較項が X と“[Y 的] N”若しくは Y と“[X 的] N”となる（或いはこれら両者のように見える[(3)]）。一方で意味的には，N を比較点とし X と Y が比較対象となる（朱德熙 1982，孟维智 1987，刘焱 2004，许国萍 2007）[(4)]。

（2）　よって中国語として成立する場合でも，どちらか一方に領属関係が見出せない場合（例えば一見するとタイプＣのように見えるが，実際は“X 的 N”と Y が比較対象となっている場合等）は本稿の議論対象とならない（例．“老虎的爪子比耗子大”（トラの爪はネズミより大きい）《刘月华他 2019：834》）。

（3）　厳密に言えば，タイプＤ（“X 比 YNW”）は，構造的にも X と Y が比較項となり，NW という主述フレーズを共有したものとなる（刘月华他 2019：830，许国萍 2007）。当該タイプの構造問題については，孟维智（1987）が詳しく論じている。

（4）　タイプ B, C, D, E の如く，構造上の比較項と意味上の比較項にずれがあるタイプは，様々な角度からの議論が見られる。注（3）でも示したが，孟维智（1987）では，タイプＤの構造問題が議論されている。例えば“他比我年纪大”という例において，“比我年纪大”部分における構造を“比 / 我年纪 // 大”ではなく“比我 / 年纪 // 大”と点が主張されている。许国萍（2007）ではコーパスデータを用いて，タイプ B.C.D. における X が話題としての性格を有して

（二） 成立可否状況に他の三種と異なる傾向が見られる

変換可否という状況について，タイプＦとタイプＣとの対照で論じたものが多い（朱德熙 1982，1983；邵敬敏 1990；范晓 1998；刘月华他 2019）。特に马真（1986a, 1986b, 2016：283-291）において詳細な議論を見ることができる(5)。同論文ではX/YとＮの領属関係の存在様相から詳細な分類が成されている(6)。更には，タイプＣとタイプＦの成立状況に対する詳しい描写が行われている。更にはタイプＣとタイプＦほど多くはないものの，他のタイプの成立可否という点も，議論を目にすることができる。范晓主编（1998：189）では「“水的份量比油重”（水の重量は油より多い）は“水比油的份量重”（水は油の重量より多い(7)），“水比油份量重”（水は油より重量よりが多い）と言い換えることもできる」という解説が見られる。タイプC, D, Eを同種の文として捉えられていることが分かる。平山（2009, 2010, 2011, 2013b, 2014a）では马真（1986a, 1986b, 2016：283-291）の分類を基にタイプB, C, Dへの変換可否を調査している。その結果，大筋においてタイプＣと一致した状況にあることが示指

おり，実際の比較対象がＸとＹであることを示している。刘丹青（2012：2-3）ではタイプB.の主語 / 主題の部分に二つの主体（例（4）を例に挙げると“我”と“年纪”）が用いられている点を，多言語間の比較文的特徴から見て特異な性質であると指摘している。

（5） タイプＣとタイプＦの成立可否という点は，文法書の解説等でも垣間見ることができる（范晓主编 1998：185-194，刘月华他 2019：834）（②は（刘月华他 2019：834）より引用）。

① B. 小王的行李比你多。（王さんの荷物はあなたより多い）
F. 小王的行李比你的多。（王さんの荷物はあなたのより多い）

② B. *小英的布娃娃比她好看。（小英のぬいぐるみは彼女よりかわいい）
F. 小英的布娃娃比她的好看。（小英のぬいぐるみは彼女のよりかわいい）

（6） X/YとＮの詳細な関係性については，第2章の議論を参照。

（7）「水は油の重量より多い」という日本語は水と重量を比較しているようで違和感を覚えるが，そのまま直訳の形で訳出しておく。

摘されている。総じて，先行研究の議論からタイプＦの成立可否はタイプB, C, D, E と異なる様相を持つことが明らかにされている。

以上の（一）（二）は先行研究で一定の成果がられる内容である。一方で，次の点において綿密な議論を見ることがない。

（三） タイプ F の成立可否の背後で作用する核心的認知要因は何か

先に述べた通り，当該項目についてタイプＢからタイプＤについては，平山（2009, 2010, 2011, 2013b, 2014a, 2014b, 2016）で一連の分析を見ることができる。その結果，上述 3 タイプでは被領有者Ｎが領有者 X/Y の支配領域における顕著性を呈し X/Y とＮの間に「全体―部分」関係の見出せる，という結論が示されている。一方タイプＦには，朱德熙（1983：8）で被領有者Ｎが「具体物」という漠然とした指摘は見られる。しかし，Ｎが具体物であれば必ず成立するというわけではない（3.3.1.［7］親族関係を参照）。どのような具体性か，という一歩踏み込んだ考察が必要となる。更には，先行研究の力点は，個々の事象に対する描写が中心であった。例えば，刘月华他（2019：834）において，比較結果Ｗの示す属性が被領有者Ｎとのみ対応する場合タイプＦが形成されると主張している。但し，如何なる要因がＷにＮ以外の要素との対応を許容しないのか，詳しい解説を見ることがない。当該タイプに対し，最も詳しい記述描写を成した研究として马真（1986a, 1986b, 2016：283-291）が挙げられる。その中心点は，やはり成立可否の状況からの分類という点にある。個々の事例から統合的で体系的な整理を加えるという段階には至っていない。邵敬敏（1990）では马真（1986a）の分類に対する妥当性が論じられている。马真（1986a）同様，やはり体系的整理という観点からは言及が見られない。総じて，タイプＦについては，成立可否に作用する根本的認知要因という観点からの議論は乏しいことが分かる。特に先行研究の成果を土台にという観点で考えると，朱德熙（1983：8）のタイプＦの被領有者Ｎは「具体

物」という主張と马真（1986a, 1986b, 2016：283-291）の詳細な分類から，如何にこれらを消化し整合性のとれた解釈が加えられるか，という点に対する一歩踏み込んだ作業が必要に思われる。

本稿では，以上に挙げた（三）を議論の出発点とする。（一）（二）で言及した通り，タイプＦは伝達機能や成立状況においてタイプB, C, D, Eとは異なる性格を呈す。よって，成立可否に左右する根本的認知要因も異なる，と考えるのが自然と言える(8)。その答えとして「被領収者Ｎの統合的外延プロファイル力の高低(9)にある」，というのが本稿の見解である。以下，順を追って論証を行う。

2. タイプＦに見出される成立条件

2.1. 马真（1986a, 1986b, 2016）の分類から見られる容認度的差異

第１章でも言及した通り，タイプＦの容認度に関する詳細な記述は马真（1986a, 1986b, 2016：283-291）に見ることができる。成立不成立の判断も，基本的に同論文に依拠する。但し，個々の事例においては先行研究の見解或いはネイティブ話者の容認度において完全には一致しない例も見られる。詳細は随時触れていくが，当該要素も加味した上で，背後で起因する認知要因を考察する。まずは，马真（1986a, 1986b, 2016：283-291）では領有者X/Yと被領有者Ｎの意味関係から，以下の８組に分けている(10)。

（８） 本文中で言及した通り，平山（2009, 2010, 2011, 2013b, 2014a, 2014b, 2016）においてタイプB, C, Ｄでは「被領有者Ｎの顕著性」と「領有者X/Yと被領有者Ｎの「全体―部分」関係」が文成立の核心要因となることが指摘されている。本稿では，当該要素と異なる要因の存在を解明していく。

（９）「統合的外延プロファイル力」の定義は，2.2. の議論を参照。

（10） 马真（1986a, 1986b, 2016：283-291）の分類は平山（2009, 2010, 2011, 2013b, 2014a）でも指標として用いられている。第１章でも指摘した通り，タイプＦ

〈1〉 全般的に成立

［1］ “质料关系（原料関係）”：製品と原料の関係。例），**木头的桌子**（木製の机） / **尼龙的衣服**（ナイロン製の服） / **银的筷子**（銀製の箸） / **不锈钢的窗框**（ステンレス製の窓枠）

［2］ “类属关系（類属関係）”：事物とその特徴との関係。例）**百年的树**（百年の木） / **四个腿的桌子**（4 本足の机） / **四万字的小说**（四万字の小説）

［3］ “领属关系（占有関係(11)）”：分離可能な領有と被領有の関係。例）**我们的狗**（私達の犬） / **小王的面包**（王君のパン） / **他的资料**（彼の資料） / **毛毛的玩具**（毛毛の玩具）

［4］ “隶属关系（隷属関係）”：有機的に結びついた全体と部分の関係。例）**他的眼睛**（彼の目） / **孩子的皮肤**（子供の皮膚） / **狐狸的尾巴**（狐の尾） / **圆桌儿的腿**（丸机の脚）

〈2〉 不成立

［5］ “属性关系（属性関係）”：事物と（能力，性質を含めた）属性との関係。例）**他的年纪**（彼の年齢） / **他的脾气**（彼の性格） / **飞机的速度**（飛行機の速度）

［6］ “准领属关系（准占有関係(12)）”：人のある種技能との関係。例）**他的围棋**（彼の囲碁） / **小周的小提琴**（周君のバイオリン） / **王平的手榴弹**（王平の手榴弾）

の成立可否はタイプ B〜D とは異なる傾向性を示す。グループの配列は議論の流れに合わせ，马真（1986ab, 2016：283-291），平山（2009, 2010, 2011, 2013b, 2014a）とは異なる順番で提示している。

(11) 马真（1986a, 1986b, 2016）の“领属关系”は本稿で示す「領属関係」と比べ狭義のものを指す。用語の混乱を防ぐ為，本稿では「占有関係」と訳出する。

(12) 注(11)と同様の理由で“准领属关系”は「准占有関係」と訳出する。

〈3〉 基本的に不成立（一部成立）

［7］ “亲属关系（親族関係）”：親族関係及び師弟，友人，上下関係を含めた人間関係。例）**张三的父亲**（張三の父親） / **小王的姐姐**（王君のお姉さん） / **秀英的婆婆**（秀英のおばあさん） / **我的朋友**（私の友人） / **王老师的学生**（王先生の学生）

［8］ “时地关系（時地関係）”：事物と事物の存在する時間或いは場所との関係 例）**今年的气温**（今年の気温） / **北京的马路**（北京の大通り） / **今天的报纸**（今日の新聞） / **南方的湖泊**（南方の湖）

以上，马真（1986a, 1986b, 2016：283-291）による分類を容認度の高いグループから配列した。タイプＦ共通の特徴について見ると，先にも挙げた通り，朱德熙（1983）ではＮが具体物でなければならないことを指摘している。実際，上掲の容認度の高いグループにおけるＮ（“衣服”（衣服），“树”（木），“面包”（パン），“眼睛”（目）等）の方が，容認度の低いグループのＮ（“年纪”（年齢），“小提琴”（バイオリン［の演奏技術］）等）より具体性の高いことは直観的にもイメージがつきやすい。

ここで，「具体物」に対する判定依拠について明確化を図りたい。成立度の高い例からすれば，「誰しもが明確な輪郭，即ち外延をイメージしやすい」ことが一つの重大要素として作用していることが容易に想像できる。本稿では，上の性質を「外延プロファイル力」と表現する。以下，「外延性プロファイル」という観点から確認していく。

2.2. 類としての〈外延性〉と個としての〈外延性〉

外延という点を考える時，それを纏まりとして捉えるか個から捉えるかという二種のプロセスが，存在する。この点について，英語の例から考えてみたい（例(13)(14)は山梨 2004：125-126 より引用）。

(13) a. There was a large audience in the theater.

b. The audience were deeply impressed.

(14) a. He has a large family.

b. His family are early risers.

山梨（2004：125-126）では事物把握について，「複数の成員からなる集合体を把握する場合，その集合体のセットをプロファイルして（すなわち，その単一体としてのセットに焦点を当てて）把握する場合と，その集合体を構成している成員をプロファイルして把握する場合の二つの可能性が考えられる」としている。そして前者を〈統合的スキーマ〉と命名している（上掲の例では(13a)(14a)が該当）。後者を〈離散的スキーマ〉と命名している（上掲の例では(13b)(14b)が該当）。

山梨（2004：125-126）で挙げられた例を見ると，ある特定の集合体が対象となっている。但し，〈統合的スキーマ〉の概念は「類」全体にも適応できると思われる。上に挙げた例における“audience”“family”は，文脈要素から特定性を持つ集団（それぞれ「ある劇場における聴衆」「彼と生活を共にする家族」）であることが読み取れる。ならば「類」に関しては不特定の複数成員からなる集合体と言える。集合体を最大範囲に延長させたものと捉えられる。よって，外延性という点から見ると〈統合的スキーマ〉は「「類」としての外延性」と表現できる。〈離散的スキーマ〉は「「個」としての外延性」と表現できる。更には本稿で述べる「外延プロファイル力」は，〈統合的スキーマ〉の延長線上にあると言える。

以上の点を踏まえ，本稿で指標とする「外延プロファイル力」を具体化させて「統合的外延プロファイル力」と命名する。以下，個別のグループについて考察する。

3. 各タイプの内部状況

3.1. 〈1〉容認度の高いグループ

まずは，容認度の高いグループを中心に観察する。それぞれタイプＡからタイプＦへの変換可否とうい点を中心に，観察と分析を行う(13)。

3.1.1. ［1］原料関係

このグループにおいて X/Y は何らかの材料を表す。

(15) A. 尼龙的**衣服**比棉布的**衣服**耐穿。(ナイロンの服は綿の服より丈夫だ)
　　→F. 尼龙的**衣服**比棉布的耐穿。(ナイロンの服は綿のより丈夫だ)

(16) A. 木头的**桌子**比铁的**桌子**轻。(木製の机は鉄製の机より軽い)
　　→F. 木头的**桌子**比铁的轻。(木製の机は鉄製のより軽い)

(17) A. 银的**筷子**比木头的**筷子**重。(銀製の箸は木製の箸より重い)
　　→F. 银的**筷子**比木头的重。(銀製の箸は木のより重い)

(18) A. 不锈钢的**窗框**比木头的**窗框**好看。(ステンレス製の窓枠は木製の窓枠よりきれいだ)
　　→F. 不锈钢的**窗框**比木头的好看。(ステンレス製の窓枠は木製のよりきれいだ)

上掲の例における被領有者Ｎは，何れもその情報のインプットだけで形状（輪郭）のイメージが可能となる。例えば，(16)の“桌子”という形状に関して言えば，一つ一つは面の広さ，足の長さ等個々の違いは存在する。但し，“桌子”（机）という情報から「平たい面があり，支える足があ

(13) 以下本文の例文は，特に言及のない限り马真（1986a, 1986b, 2016：283-291）から引用したものを用いる。

る」といった大まかな基本イメージが共通して浮かぶだろう。先に挙げた「面の広さ」「足の長さ」のような情報は，基本イメージに対する付加情報となる。更には，“尼龙（ナイロン）/ 棉布（綿）”“木头（木）/ 银（銀）”“银（銀）/ 木头（木）”“不锈钢（ステンレス）/ 木头（木）”等の材質に関しても同様の働きが想像される。何れも，上に挙げた N（“衣服”（服），“桌子”（机），“筷子”（箸），“窗框”（窓枠））の形状を認知した基礎の上に認知が成り立つ。

一方で“X 的 /Y 的”の特性について見られたい。まずは構造助詞“的”は，関係性の薄い両者を臨時的に結合させる機能を有する（朱德熙 1982）。認知的にも，意味的に疎遠な両者の境界を示す仲介項（relator, Dik1997）としての役割を果たしている（陆丙甫，刘小川 2015：39）。これらの特徴は，陆丙甫（2008：55）に指摘される語用論的に見て“的”が新情報や対比点としての性質を持つことと連想できる。何の文脈的要素もない中で“X 的 /Y 的”という情報を見ただけで想定されるのは“X 的 / Y 的”という要素を持つものの漠然とした集合となる(14)。何らかの事物の存在はイメージできる。しかし，それが如何なる物であるのかを明確に捉えることができない。換言すれば，N に対し相対的に抽象性が見出される。本稿の観点で言えば，曖昧な外延性，となる。例えば(15)の生地としての材質を見る場合，“尼龙（ナイロン）/ 棉布（綿）”で作成されるものとして，衣服以外にも，ズボン，ハンカチ，靴下等様々である。

また，“X 的 /Y 的”（上の例では“尼龙的 / 铁的”（ナイロン製のもの / 鉄製のもの），“木头的 / 铁的”（木製のもの / 鉄製のもの），“银的 / 铁的”（銀製のもの / 鉄製のもの），“不锈钢的 / 木头的”（ステンレス製のもの / 鉄製のもの））に入る集合はイメージに個人差がある。それぞれの外

(14)　もしも N が文脈的要素で既知情報となっている場合“X 的 /Y 的”は N という集合の中の個体を示す。例えば“白的狗”（白いイヌ）の“白的”（白色の）は，“狗”（イヌ）という集合の中の「白色」の個体となる（陆丙甫 2008：55）。

延性は不明確なものとなる。この点は刘月华他（2019：834）と通じる点が見出せる。

（19） A. 真丝的**衬衫**比的确良的**衬衫**贵。（シルクのワイシャツはダクロンのワイシャツより高価だ）

→F. 真丝的**衬衫**比的确良的贵。（シルクのワイシャツはダクロンのより高価だ）

-/→C. *真丝的**衬衫**比的确良贵。（シルクのワイシャツはダクロン［のワイシャツ］より高価だ）

（20） 真丝的**衬衫**比的确良贵。（シルクのワイシャツはダクロン［という生地］より高価だ）

刘月华他（2019）によると，例(19)のタイプＡはタイプＦに変換することが可能である。但し，タイプＣとしては不可能とある。例(20)の如く中国語としては成立可能となる。但しワイシャツとダクロン（という布地）が比較対象となり，元来の文意（ワイシャツ同士の比較）から変わってしまう。この点は本稿の観点を用いると，次のように捉えることができる。上の例ではＹ（“的确良”）そのものが明確な外延性を持っている。それに対し，介詞賓語を“Ｙ的”（“的确良的”）とした場合，Ｙ（“的确良”）の外延性が不明瞭になる。それに伴い，より外延性を持つものを比較点として許容する余地が生じる。以上，このグループにおいて［統合的外延プロファイル力低＋統合的外延プロファイル力高］という結合を見出すことができる。

3.1.2. ［2］類族関係

以下の例において領有者 X/Y は被領有者 N の特徴を示す。

（21） A. 红色的**蜡烛**比白色的**蜡烛**便宜。（赤のろうそくは白のろうそくより安い）

→F. 红色的**蜡烛**比白色的便宜。（赤のろうそくは白のより安い）

（22）　A. 四个腿的**桌子**比三个腿的**桌子**贵。（4 本足の机は 3 本足の机より高価だ）

　　→F. 四个腿的**桌子**比三个腿的贵。（4 本足の机は 3 本足のより高価だ）

（23）　A. 百年的**树**比十年的**树**粗。（百年の樹木は十年の樹木より太い）

　　→F. 百年的**树**比十年的粗。（百年の樹木は十年のより太い）

このグループにおける X/Y と N の関係性は 3.1.1. で言及した原料関係と一致している。被領有者 N は一定の外延イメージを有している。上掲の例では（21）の“蜡烛”（ろうそく）という情報から「蝋で固められた部分，火をつける芯」等の形状が浮かんでくる。（23）の“树”（木）であれば「根，幹，枝，葉があって」等のイメージが浮かんでくる。何れも「類としての外延性」が見出しやすい。

一方，領有者 X/Y について見てみたい。特性，特徴（上の例で比較内容となっている「足の本数」「何色か」「樹齢」）というものは，ある物体（上の例では，それぞれ“蜡烛”（ろうそく），“桌子”（机），“树”（木））に対する認知を経て初めて可能となる。“的”をつけることで漠然とした外延はイメージできる。しかし，N ほどの明瞭さには有していない。以上，［統合的外延プロファイル力低＋統合的外延プロファイル力高］という関係性を確認することができる。

3.1.3. ［3］占有関係

このグループにおける X/Y はある事物の占有者を表す。

（24）　A. 张华的**猫**比李军的**猫**跑得快。（張華の猫は李軍の猫より走るのが速い）

　　→F. 张华的**猫**比李军的跑得快。（張華の猫は李軍のより走るのが速い）

（25）　A. 我们的**狗**比你们的**狗**听话。（私達の犬はあなた達の犬より聞

き分けが良い）

⟶F. 我们的**狗**比你们的听话。（私達の犬はあなた達のより聞き分けが良い）

(26) A. 我的**苹果**比你的**苹果**脆。（私のりんごはあなたのりんごよりおいしい）

⟶F. 我的**苹果**比你的脆。（私のりんごはあなたのよりおいしい）

(27) A. 小王的**面包**比小李的**面包**好吃。（王君のパンは李君のパンよりおいしい）

⟶F. 小王的**面包**比小李的好吃。（王君のパンは李君のよりおいしい）

まずは，被領有者 N の特徴について確認したい。上掲の“猫”（猫），“狗”（犬），“苹果”（りんご），“面包”（パン）は情報のインプットと共にある種の形状がイメージしやすい。「類」として明確な外延性を捉えることができる。一方で領有者 X/Y はどうであろうか。まずは外延性について見ておきたい。3.1.1. の原料関係や 3.1.2. の類族関係と異なり，比較項に(25)(26) のような人称代名詞（“我们 / 你们”，“我 / 你”）や(24)(27)のような人名（“张华 / 李军”，“小王 / 小李”）等が想定しやすくなる。これらは，明確な輪郭を有す。これらは高い外延性を持つが，通常「個」という側面が浮き彫りになる。人称代名詞の指す具体的な人物は話者と聞き手の共有事項であって，第三者には認識しえない。その点は，“张华 / 李军”，“小王 / 小李”といった特定人物についても同様である。「類」というレベルから見ると，語彙的意味から高い外延性を見出すことはできない。また“X 的 /Y 的”というタイプでは，X/Y の領有物の集合が活性化（activate）される。領有者 N は“X 的 N/Y 的 N”（例えば例(25)では“我们的狗 / 你们的狗”（私達の犬 / あなた達の犬））という構造において特定性を帯びてくる。しかし N（例えば例(25)では“狗”）そのものは「類」を

表す(15)。領有者 X/Y は“的”の付加に関わらず，外延性で被領有者 N には及ぶことができない。よって，［統合的外延プロファイル力低＋統合的外延プロファイル力高］という相対的関係が見出せる。

次の例を見ておきたい。以下は，W が“多 / 少”の場合である。X/Y と N の語彙的関係性から，統合的外延プロファイル力という特徴を見出すことができる(16)。

（28） A. 我的**钢笔**比你的**钢笔**多 / 少。（私のペンはあなたのペンより多い / 少ない）

→F. 我的**钢笔**比你的多 / 少。（私のペンはあなたのより多い / 少ない）

（29） A. 他的**奖品**比我的**奖品**多 / 少。（彼の賞品は私の賞品より多い / 少ない）

→F. 他的**奖品**比我的多 / 少。（彼の賞品は私のより多い / 少ない）

“钢笔”（ペン），“奖品”（賞品）についても，ある種の形状をイメージすることができる。更には，“我 / 他”という人称代詞の外延プロファイル力の低さは，先に指摘した通りである。

（15） 名詞句 NP 自体が類を表すが，フレーズ全体で用いられる時元来持つ性質の覆い隠される現象は他にも見ることができる。刘丹青（2002:414）では限定詞句（determiner phrase, DP）におけるにおいて裸の名詞句（NP）は「類」を表す。DP という枠組では核となる限定詞の作用により，NP の持つ「類」という性質が覆い隠さことを主張している（例．衬衫（ワイシャツ）→这种衬衫（このようなワイシャツ））。

（16） 更には，述度形容詞 W に“多 / 少”の用いられた影響も考えられる。但し，領属関係においては成立可否において差異が存在しないので，言及しないことにする。この部分の影響力は親族関係において顕著である（詳細は 3.3.1. 参照）。

3.1.4. ［4］隷属関係

このグループにおけるNはX/Yの部位を表す。

(30) A. 他的**眼睛**比你的**眼睛**大。(彼の目はあなたの目より大きい)
→F. 他的**眼睛**比你的大。(彼の目はあなたのより大きい)

(31) A. 他的**牙齿**比你的**牙齿**白。(彼の歯はあなたの歯より白い)
→F. 他的**牙齿**比你的白。(彼の歯はあなたのより白い)

(32) A. 小孩的**皮肤**比大人的**皮肤**嫩。(子供の皮膚は大人の皮膚より柔らかい)
→F. 小孩的**皮肤**比大人的嫩。(子供の皮膚は大人のより柔らかい)

(33) A. 汽车的**发动机**比摩托车的**发动机**大。(自動車のエンジンはオートバイのエンジンより大きい)
→F. 汽车的**发动机**比摩托车的大。(自動車のエンジンはオートバイのより大きい)

当該グループにおける被領有者Nは部位を表す。よって，X/Yに依存する形で存在する。但しその明確な輪郭を有する為，ヒトの認知構造において明瞭なイメージを残す。次に領有者X/Yについて見たい。(30)(31)の“他/你”は特定の人物を指す。よって，統合的外延プロファイル力は弱くなる。一方で(32)の“孩子（子供）/大人（大人）”，(33)の“汽车（自動車）/摩托车（オートバイ）”はデフォルト的に考えれば，(個別の人物や機械の比較ではなく)「類」の比較と言える。よって語彙的意味そのものの外延プロファイル力は大きいと言える。更には，“的”の機能により，輪郭の不明瞭な集合を示すことになる。即ちX/YとNの間には［統合的外延プロファイル力低＋統合的外延プロファイル力高］という関係性を見出すことが可能となる。

3.2. 容認度の低いグループ

3.2.1. ［5］属性関係

このグループにおける N はある種の属性を示す。

(34)　A. 他的**年纪**比我的**年纪**大。（彼の年齢は私の年齢より高い）
　　→F. *他的**年纪**比我的大。（彼の年齢は私のより高い）

(35)　A. 飞机的**速度**比汽车的**速度**快。（飛行機の速度は自動車の速度より速い）
　　→F. *飞机的**速度**比汽车的快。（飛行機の速度は自動車のより速い）

(36)　A. 水的**比重**比油的**比重**大。（水の比重は油の比重より大きい）
　　→F. *水的**比重**比油的大。（水の比重は油のより大きい）

(37)　A. 这件衣服的**价钱**比那件衣服的**价钱**贵。（この服の価格はあの服の価格より高い）
　　→F. *这件衣服的**价钱**比那件衣服的贵。（この服の価格はあの服のより高い）

また筆者の手元のコーパス資料（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）”から収集）でも，タイプＦに該当するコーパス資料に出くわすことがない。タイプＢやタイプＣの例は，収集にそれほど困難をきたさない。

(38)　你也没结婚？你**年龄**可比我大。（あなたもまだ結婚していないの。あなたは年齢が私より上ですよね）（王朔 : 橡皮人）

(39)　那时候她的**个子**长得比他还高，身子胖鼓鼓的。（あの時彼女の背丈は彼より更に高く，体つきはふっくらだった）（刘恒《黑的血》）

議論をタイプＦの例(34)(35)(36)(37)に戻したい。上掲の例における

被領有者 N は特定の形を有さない。領有者 X/Y という存在を土台として認知される。更には，3.1.4. で取り上げた部位と異なり，輪郭をイメージすることもできない。“X 的 /Y 的”に関して言えば，輪郭の不明瞭な集合を表すことは幾度か言及している。また 3.1.2. や 3.1.3. では X/Y の中にもそれらが個を指すか類を指すかで外延プロファイル力の様相に差異があることを指摘している。一方で「個」という要素が色濃い“他 / 我”も「ヒト」という上位概念が前提枠組となる。この点を考慮すると「類」として一面も浮かび上がる。領有者 N からは統合的外延プロファイル力の存在も読み取りも可能となる。よって「統合的外延プロファイル力低＋統合的外延プロファイル力高」という関係性の認識が可能となる。

但し一方で，(34)から(37)についてネイティブ話者に完全に拒絶される表現か，と言えば現時点判断できない部分がある。大学院の授業等で中国大陸出身の中国語母語話者に尋ねてみると，多数派とは言えないながらも容認可とする回答も複数帰ってくる。马真（1986a：101，1986b：192，2016：291）でも，X にアクセントが置かれると容認可とするインフォーマントの存在に言及している。上に挙げた“年纪”（年齢），“速度”（速度），“比重”（比重）“价格”（価格）は明瞭な形状を有していない。一方で数値等の媒介を通した人為的な可視化も可能である。以上のプロセスから，外延性を認めることが不可能ではない。成立可能とする話者においては，［統合的外延プロファイル力低＋統合的外延プロファイル力高］という認知構造の見出される要素も否定できない(17)。

(17)　但し，本文中でも言及した通り当該グループが F タイプで用いられたデータを目にすることがない点等を考慮すると，仮に容認可としても被領有者 N の外延プロファイル力を認知するには，少なからぬ制約があるように思われる。

3.2.2.［6］准占有関係

このグループにおける N は，ある種の技能を表す。

（40）A. 他的**围棋**比我的**围棋**下得好。（彼の碁は私の碁より上手に打つ）

→F. *他的**围棋**比我的下得好。（彼の碁は私のより上手に打つ）

（41）A. 小周的**小提琴**比小李的**小提琴**拉得好。（周君のバイオリンは李君のバイオリンより上手に演奏する）

→F. *小周的**小提琴**比小李的拉得好。（周君のバイオリンは李君のより上手に演奏する）

（42）A. 王平的**手榴弹**比张兵的**手榴弹**投得远。（王平の手榴弾は張兵の手榴弾より遠くに飛ばす）

→F. *王平的**手榴弹**比张兵的投得远。（王平の手榴弾は張兵のより遠くに飛ばす）

“X 的 /Y 的”の統合的外延プロファイル力という点では，他のグループと差異がない。X/Y が明確な外延を持つことにより「類」としての側面が浮かび上がる。よって，幾らかの統合的外延プロファイル力を見出せる。一方で，被領有者 N（“围棋”（囲碁［の技術］），“小提琴”（バイオリン［の演奏技術］），“手榴弹”（手榴弾［の遠投技術］））は外形を持つものではない。領有者 X/Y が一定の輪郭を有することを考えると，被領有者 N の統合的外延プロファイル力が X/Y に優るとは考えにくい。よって，このグループでも「統合的外延プロファイル力低＋統合的外延プロファイル力高」という関係性を見出すことができる。

大筋としては先に述べた如く当グループの容認度は高くはない。しかし，授業等で中国大陸出身の留学生に尋ねてみると，可能とする反応も一部では見られる。上に挙げた被領有者 N は技術を表すだけでなく，「碁盤と碁石」，「（バイオリンという）楽器）」，「（競技用の）手榴弾」という道具も表しうる。当該の側面で捉える場合，認知参照点として作用する。同

時に高い外延プロファイル力も見出せる。そして，「統合的外延プロファイル力低＋統合的外延プロファイル力高」という認知構造が見出された時，容認度が上昇することも想定される(18)。

3.3. 容認度に隔たりの見られるグループ

3.3.1. ［7］親族関係

このグループにおける X/Y と N は各種人間関係を表す。马真（1986a：99-101, 1986b：186-189, 2016：289-291）では，種々の状況によって成立度が変化すると指摘している。

（43） A. 你的**姐姐**比小王的**姐姐**漂亮。（あなたのお姉さんは王さんのお姉さんよりきれいだ）

→F. *你的**姐姐**比小王的漂亮。（あなたのお姉さんは王さんのよりきれいだ）

（44） A. 我的**爸爸**比你的**爸爸**矮。（私の父親はあなたの父親より背が低い）

→F. *我的**爸爸**比你的矮。（私の父親はあなたのより背が低い）

（45） A. 你们的**老师**比我们的**老师**严肃。（あなた達の先生は私達の先生より厳粛だ）

→F. *你们的**老师**比我们的严肃。（あなた達の先生は私達のより厳粛だ）

（46） A. 小王他们的**校长**比我们的**校长**年轻。（王さん達の学長は私達の学長より若い）

→F. *小王他们的**校长**比我们的年轻。（王さん達の学長は私達のより若い）

---

(18) 但し，タイプＦを許容する母語話者がいるとしても，積極的に使用される表現形式として定着さているかは別問題である。この点も，今後コーパス資料を収集しながら，調査していきたい。

马真（1986a, 1986b, 2016）の指摘では，(43)(44)(45)(46)のような例は絶対に不可能というわけではないが，中国の年長者を敬うという社会心理上“爸爸”（父親），“姐姐”（姉）に対しては不適切とある。また同様に，“老师”（先生），“校长”（校長）等敬意を払うべき立場の人にも用いないとある。敬意をもって対するという場合「個」という側面がより浮彫になる。『「類」の中の一員』という捉え方とは相性の悪いことが推測される。外延プロファイル力の観点から見れば，「統合的外延プロファイル力」の弱さという点に連結される。

(47)　A. 你们的**孩子**比我的**孩子**懂事。（あなた達の子供は私の子供より物分かりが良い）
　　→F. 你们的**孩子**比我的懂事。（あなた達の子供は私のより物分かりが良い）

(48)　A. 王老师的**学生**比杨老师的**学生**活跃。（王先生の学生は陽先生の学生より活発だ）
　　→F. 王老师的**学生**比杨老师的活跃。（王先生の学生は陽先生のより活発だ）

(49)　A. 他的**朋友**比你的**朋友**不讲信用。（彼の友人はあなたの友人より信用を重んじる）
　　→F. 他的**朋友**比你的不讲信用。（彼の友人はあなたのより信用を重んじる）

马真（1986a：100, 1986b：188, 2016：290-291）では，“孩子”の如く年下或いは目下の立場になると比較的に無理なく成立しやすいとある。更には，(49)の如く“朋友”（友人）が比較対象となる場合，タイプＦを用いると尊敬のニュアンスが失われてくるとある。実際，タイプＦの中で“X 的 N”が親族関係を表すグループのものは，先行研究の例でもほとんど目にすることがない。目にする例を見ても“我的**孩子**比他的大”（私の子供は彼のより大きい）（朱德熙（1982：190））のように被領有者Ｎに

“孩子”等が用いられた例である。(43)(44)(45)(46)の如くＮに目上の者が用いられた例を見ることができない。例文の作りやすさという点に，马真（1986a, 1986b, 2016）の指摘した敬意という要素が浮かび上がる。敬意を必須としないということは，類の中の一員と捉える余地があることと関連性が見出せる。即ち［統合的外延プロファイル力低＋統合的外延プロファイル高］の結合関係を見出すことも可能となる。

ただ一方で，(47)(48)(49)のようにＮが目下の立場であっても，容認に対する難色を示す母語話者も見られる。この点は，刘月华他（2019：835）の見解と通じる点が見出せる。刘月华他（2019：835）では，以下の例において“比Ｙ的Ｎ”を“比Ｙ的”とするのは不適切と考えている。

(50) 这些孩子的父母都比你们的父母年轻。（これらの子供の両親はみなあなた達の両親より若い）

(51) 他的弟弟比我的弟弟淘气。（あなたの弟は私の弟より腕白だ）

(52) 他们的领导比我们的领导能体谅下情。（彼らのリーダーは私達のリーダーより下々の事情を理解している）

刘月华他（2019：835）では上の例をそれぞれ“这些孩子的父母都比你们的年轻”“他的弟弟比我的淘气”“他们的领导比我们的能体谅下情”とするのは不適切という見解が示されている。上掲の例には，被領有者Ｎが目上の立場を表す（例(50)の“父母”（両親））のみならず，Ｎが目下の立場を示すパターン（例(51)の“弟弟”（弟））も含まれている。この場合，社会的立場や家族関係における役割の一端を担う人物を，〈統合的スキーマ〉の成員として捉えることに抵抗がある為と思われる。占有関係や類族関係のＮと異なり，個々人として捉える〈離散的スキーマ〉の要素が色濃いことが読み取れる。即ち，容認度の低い話者の中では相対的に［統合的外延プロファイル力高＋統合的外延プロファイル力低］という関係性の見出されていることがわかる。

一方で，Ｗが“多／少”となる場合，容認度が高くなると指摘する。

(53)　A. 我的**孩子**比你的**孩子**多 / 少。（私の子供はあなた達の子供より多い / 少ない）

　　→F. 我的**孩子**比你的多 / 少。（私の子供はあなた達のより多い / 少ない）

(54)　A. 我的**姐姐**比你的**姐姐**多 / 少。（私の姉はあなたのお姉さんより多い / 少ない）

　　→F. 我的**姐姐**比你的多 / 少。（私の姉はあなたのより多い / 少ない）

(55)　A. 我的**朋友**比你的**朋友**多 / 少。（私の友人はあなたの友人より多い / 少ない）

　　→F. 我的**朋友**比你的多 / 少。（私の友人はあなたのより多い / 少ない）

そもそも N の多いか少ないかを比較する場合，「双方がある数の N の有している」という前提が生じる。即ち，これらの文からは“X 有 {1, 2, 3…} 个 N”“Y 有 {1, 2, 3…} 个 N”という命題の存在を透視することができる。例えば，(53)では“我有 {1, 2, 3…} 个孩子”（私には {1, 2, 3…} 人の子供がいる），“你有 {1, 2, 3…} 个孩子”（あなたには {1, 2, 3…} 人の子供がいる）という双方の状況を確認した上で“我的孩子”（私の子供）が多いという判断に至ったプロセスが読み取れる。より端的に述べれば，“{1, 2, 3…} 个”という数量詞の存在が容認度を高めていると考えられる。数量詞は被修飾語となる名詞性語句をプロファイルする機能を有する（古川 1997）。数量詞の存在が浮き彫りになることで，修飾される名詞性成分 N がプロファイルされる。合わせて N の外延性が浮き彫りになる。結果として［統合的外延プロファイル力低＋統合的外延プロファイル高］という結合を見出すことが可能となる。

3.3.2. ［8］時地関係

このタイプにおける領有者 X/Y は時間または場所を表す。马真（1986a, 1986b, 2016）の分析では，このグループは比較点 N が具体物の場合成立度が高くなるとある。

（56） A. 新疆的**西瓜**比北京的**西瓜**甜。（新疆のスイカは北京のスイカより甘い）

→F. 新疆的**西瓜**比北京的甜。（新疆のスイカは北京のより甘い）

（57） A. 今天的**报纸**比昨天的**报纸**有意思。（今日の新聞は昨日の新聞より面白い）

→F. 今天的**报纸**比昨天的有意思。（今日の新聞は昨日のより面白い）

（58） A. 古代的**汉字**比现代的**汉字**难认。（古代の漢字は現代の漢字より見分け辛い）

→F. 古代的**汉字**比现代的难认。（古代の漢字は現代のより見分け辛い）

上に挙げた被領有者 N は何れも具体的な形状を持っている。更には人工的な線引きや数値化を加えなくても，その外延は容易に認識しやすい。一方領有者として用いられる N は時間或いは空間という枠組の中の一定領域を示している。“新疆”（新疆）/“北京”（北京）のような場所は地図等で境界線を可視化することができる。“今天（今日）/ 昨天（昨日）”，“古代（古代）/ 现代（現代）”は時間軸を媒介に一定の外延性を認知することができる。逆に言えば，外延性の認識には人為的な境界化を経ることになる。そこには，人為的に外延を定めるという手間がかかってくる。よって，語彙的意味自体外延性で被領有者 N を上回ることができない。更には，構造助詞“的”の機能により外延が不明瞭な形となる。以上，［統合的外延プロファイル力低＋統合的外延プロファイル高］という結合

を見出すことができる。

ここで一点補足すれば，存在と所有は連続性を持つ概念である。存在というものは広義の所有という見ることができる。よって，ある場所や時間における存在物も一種の被領有物と見なすことができる。よって，上掲の例における領有者 X/Y と被領有者 N の関係は，3.1.3. の占有関係若しくは 3.1.4. の隷属関係の投射タイプと見なすことができる。

一方で，N が形状を有さないものは容認し辛くなる。

（59） A. 那儿的**环境**比这儿的**环境**安静。（あそこの環境はここの環境より静かだ）

→F. *那儿的**环境**比这儿的安静。（あそこの環境はここのより静かだ）

（60） A. 今年的**气温**比去年的**气温**高。（今年の気温は去年の気温より高い）

→F. *今年的**气温**比去年的高。（今年の気温は去年のより高い）

上の例において“环境”（環境），“气温”（気温）が明確な輪郭を持つものではない。領有者 X/Y に示される場所（“那儿（あそこ）/ 这儿（ここ）”）や時間（“今年（今年）/ 去年（去年）”）を拠り所として認知される。外延プロファイル力は相対的に弱い。以上［統合的外延プロファイル低＋統合的外延プロファイル高］という関係性が見出される。

更には，上掲の例の N はある場所や時間に付随した属性要素と見ることができる。即ち，3.2.1. で論じた属性関係の投射タイプと見なすことができる。一方で，邵敬敏（1990：412）では述詞性語句が変われば容認度に変化がもたらされることを指摘している。

（61） A. 今年的**气温**比去年的**气温**记得差。（今年の気温は去年の気温より低い）

→F. 今年的**气温**比去年的记得差。（今年の気温は去年のより低い）

上掲の例において，具体的な形状を有さない“气温”の容認度が上がった例として，動詞“记”（記録する）の作用している点も少なくないように思われる。“记”という動詞の存在により「28 度」「29 度」のように“气温”に対する可視的なイメージが湧きやすくなってくる(19)。言わば語彙的能力だけでは乏しい外延プロファイル力に対する補強の成された結果と見ることができる。

更には，次の点を論じていきたい。N が人名で同姓同名の異なる人物の場合，成立とある。

（62） A. 今年的**玉华**比去年的**玉华**能干多了。（今年の玉華は去年の玉華よりずっと有能だ）

→F. 今年的**玉华**比去年的能干多了。（今年の玉華は去年のよりずっと有能だ）

逆に二つの N が同一人物の場合は，容認されないとある。

（63） A. 今年的**玉华**比去年的**玉华**能干多了。（今年の玉華は去年の玉華よりずっと有能だ）

→F. *今年的**玉华**比去年的能干多了。（今年の玉華は去年のよりずっと有能だ）

この点も，N の外延性の影響が見いだせる。“玉华”が同一人物として見なされる場合，特定の個人（類ではなく個としての存在）が浮き彫りに

---

(19) 動的なものが事物の可視性に影響を与え，構文の成立度に影響を与えることは随所に見ることができる。例えば「事物―背景」を表す“在”構文では，大きな事物が小さな事物の背景を表す。よって，“在”の左辺は小さいもの，右辺は大きなものが置かれやすくなる。（例．“书在桌子的上面。”（本は机の上にあります），“*桌子在书的下面。”（机は本の下にあります））。一方，“壁虎在那颗钉子旁边。”（ヤモリはあの釘の隣にいます），“*钉子在那只壁虎旁边”（釘はあのヤモリの隣にある）のように大きな事物が左辺に置かれる場合も存在する。理由としては，「移動物に対し，固定物の方が背景となりやすい」という認知構造が作用している為と言える（陆俭明 2005：245）。

なったことを意味する。3.3.1. の親族関係でも言及したが，N の語彙的意味が「個」として捉えやすい場合，タイプ F（X 的比 Y 的 NW）は容認しにくくなる。上掲の例でも，同様のプロセスでも相対的に［統合的外延プロファイル力高＋統合的外延プロファイル力低］という結合が見出された結果と考えられる。

一方で，同姓同名の異なる人物を表す場合，被領有者 N が類（張華という名前（或いはラベル）の人物）と捉えやすくなる。この点は，邵敬敏（1990）の指摘から見ても，分かりやすい。

（62′） 変換式 ：去年的**玉华**⟶* **玉华**是比去年的。

（63′） 変換式 ：去年的**玉华**⟶(这)**玉华**是比去年的。

邵敬敏（1990：412）では，（63′）の“玉华”は“这 / 那”を用いて区別することができるとある。“这 / 那”を用いて区別可能ということは，ここでの“玉华”は複数の成員による集合であり“玉华”自体は，類単位での外延義を有しているように捉えることができる。即ち［統合的外延プロファイル力低＋統合的外延プロファイル高］の関係性を読み取ることができる。

また上に論じた認知構造は，領有者 X/Y に場所が用いられた場合にも適応される。

（64） A. 北京的**张力**比上海的**张力**学问大。（北京の張力は上海の張力より学がある）

⟶F. 今年北京的**张力**比上海的学问大。（北京の張力は上海のより学がある）

そもそも“张力”という人物が同時に“北京”（北京），“上海”（上海）という二つの空間に存在することはできない。“张力”という氏名（ラベル）という類概念の比較を行っているとしか考えられない。即ち，［外延プロファイル力低＋外延プロファイル高］という関係性が見出しやすい。

3.4. タイプＦと“转指”

タイプＦ（“X 的 N 比 Y 的 W”）の成立度に関して，邵敬敏（1990：411-412）では“X 的 /Y 的”が“X 的 N/X 的 N”を代替する“转指”として用いられるとある。幾つか容認度の高いグループと低いグループからそれぞれ挙げておきたい。

【容認度の高いグループ】

（65） A. 张三的**猫**比李军的**猫**跑得快。〔[３] 占有関係〕
変換式：张三的**猫**⟶**猫**是张三的。（猫は張三のだ）
F. 张三的**猫**比李军的跑得快。

（66） A. 他的**眼睛**比你的**眼睛**大。〔[４] 隷属関係〕
変換式：你的**眼睛**⟶**眼睛**是你的。（目はあなたのだ）
F. 他的**眼睛**比你的大。

【容認度の低いグループ】

（67） A. 他的**围棋**比我的**围棋**下得好。〔[６] 准占有関係〕
変換式：我的**围棋**⟶*__围棋__是我的。（碁は私のだ）
F. *他的**围棋**比我的下得好。

（68） A. 今年的**气温**比去年的**气温**高。〔[８] 時地関係〕
変換式：去年的**气温**⟶**气温**是去年的。（気温は今年のだ）
F. *今年的**气温**比去年的高。

成立例における“X 的 /Y 的”は N に対する分類という性格が強くなる。分類の前提としては，分類されるものの認知し易さが必要となる。認知し易さと外延性の明瞭さは有機的な関係を持つ。当然，本稿で述べた統合的外延プロファイル力が文の成立に関わることも理解に難くない。

4. 結　論

本稿では，主に马真（1986a, 1986b, 2016）の研究結果を指標として，タイプ F（X 的 N 比 Y 的 W）の成立可否に作用する認知的根本要因を考察した。更には，朱德熙（1983：8）で主張する被領有者 N の特徴とされる「具体物」との整合性を有する解釈を試みた。その結果，「具体物」は「高い統合的外延プロファイル力を有するもの」と整理できる(20)。更に，タイプ F の成立には X/Y と N の意味関係から相対的に［統合的外延プロファイル力低＋統合的外延プロファイル高］が見出される。逆に［統合的外延プロファイル力高＋統合的外延プロファイル低］となる場合文の成立に難をきたす，という結論が導き出された。

5. 余　論

本稿では，「統合的外延プロファイル」を指標にタイプ F に分析を加えた。その中で，容認度に関して，马真（1986a, 1986b, 2016）の見解と若干異なる反応の見られた（特に同論文では不成立と判断されたが，ネイティブ話者の中に許容可とする反応の見られた）例を，随時個別事例として取り上げてきた(21)。何れにしてもタイプ F が容認に至る場合は一律に

(20)　朱德熙（1982，1983）では，一方でタイプ B, C, D における被領有者 N は「具体物」「抽象物」の双方が存在することを指摘している。これに対して，平山（2013b）では，タイプ B, C, D における被領有者 N は属性を表すことが指摘されている。言わば，被領有者 N は「具体物」「抽象物」に関わらず，共通して「抽象物」としての側面が浮き彫りになっていると見なされる。

(21)　「個別事例」として表現した通り，本稿では当該の反応が事例として見られたことを示したに過ぎない。马真（1986a, 1986b, 2016）の結論を覆すと判断できるほどの結論が得られたことを主張しているわけではない。この状況が幅広

「統合的外延プロファイル力低＋統合的外延プロファイル力高」という枠組の見出される点を指摘した。

言語自体は時代と共に変化する側面もある。時には教科書で当たり前に規範として教えられる内容でも，ネイティブ話者の見解にもずれが生じる場面にも直面する（丸尾 2018[(22)]）。本稿で議論したタイプＦも当該の要素を含んだ事例の一つとなり得るだろう。ここで注意すべきは，ネイティブ話者に容認度のずれが見られたとしても，それがでたらめに生じているわけではない，という点である。一定の規則性を有していると考えられる。文法研究の目的と意義は個々の文法現象に対する説明（記述）のみならず若干の予測を加える側面もある（沈家煊 2004）。前述の変化に対しても対応可能な理論的な枠組みが確立されれば，中国語学の研究，更には中国語教育の場面においてもより有益な効果が期待できるだろう。

参考文献

（中国語）
范晓主编（1998）《汉语的句子类型》，太原：书海出版社。
刘丹青（2002）汉语类指成分的语义属性和句法属性《中国语文》第 5 期。
刘丹青（2012）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。
刘焱（2004）《现代汉语比较范畴的语义认知基础》，上海：学林出版社。
刘月华 潘文娱 故韡（2019）《实用现代汉语语法（增订本）》，北京：商务印书馆。
陆丙甫（2008）再谈汉语“的”和日语の的区别《外国语》第 3 期。
陆丙甫，刘小川（2015）语法分析的第二个初始起点及语言象似性《语言教学与研究》第 4 期。
陆俭明（2005）《现代汉语语法教程（第三版）》，北京：商务印书馆。
马真（1986a）“比”字句内比较项 Y 的替换规律试探《中国语文》第 2 期。

いネイティブ話者（年代，出身，性別）に渡って見られる現象か調査していく必要がある。

(22) 丸尾（2018）では，具体例として進行表現“正在 / 在 / 正…”，“了”を用いた文終止の問題，“是…的”構文等が挙げられている。

———（1986b）“比”字句新探《アジア・アフリカ言語文化研究》总第 31 期，（陆俭明，马真著（1999）《现代汉语虚词散论》，179-204，北京：语文出版社）。
———（2016）《现代汉语虚词研究方法论（修订本）》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（2010）“他比我年纪大”类的“比”字句——兼谈“他的年纪比我大”《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”《汉日对比研究论丛》第 2 辑。
平山邦彦（2013a）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（八）》。
平山邦彦（2014a）论“他的年纪比我大”类“比”字句《汉语学习》第 3 期。
平山邦彦（2016）试谈“X 的 N”“N”字短语——以“比”字句的句型为切入点《东方语言学》第 16 辑。
邵敬敏（1990）“比”字句替换规律刍议《中国语文》第 6 期。
邵敬敏（1990）“比”字句替换规律刍议《中国语文》第 6 期。
沈家煊（2004）语法研究的目标——预测还是解释？《中国语文》第 6 期。
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）《语法研究》，北京：商务印书馆。
———（1983）关于“比”字句《语法研究和探索（一）》，北京：北京大学出版社。

（日本語）
古川裕（1997）数量詞限定名詞句の認知文法——指示物の〈顕著性〉と名詞句の〈有標性〉，『大河内康憲教授退官記念 中国語学論文集』，東京：東方書店。
平山邦彦（2009）“X 比 YNW”と「A は B よりも C が D」についての一考察『日中言語対照研究論集』第 11 号。
平山邦彦（2013b）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。
平山邦彦（2014b）“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——『拓殖大学　語学研究』第 131 号。
丸尾誠（2018）「教科書通り」いかないこと『中国語教育』第 16 号。
山梨正明（2004）『ことばの認知空間』，東京：開拓社。

（英語）
Dik Simon C. 1997. The Theory of Functional Grammar Part1: The Structure of the Clause（second edition）. Berlin & New York: Mouton de Cruyter.

［付記］
本稿は平成 30 年度言語文化研究所研究助成による成果である。

（原稿受付　2020 年 1 月 10 日）

〈論　文〉

文化的反義語

── 日本人学生への調査より ──

山　田　政　通

要　旨

本稿の目的は，大学生が日本語でどのような文化的反義語を意識しているかの実態を調査し，その結果を分析し報告することである。まず，文化的なコンテクストに依存する二項対立として文化的反義語を定義し，調査目的や方法を解説した後に，調査結果の詳細な分析を提示した。その上で，収集したデータ全体を概観し，出現頻度が高かった文化的反義語のペアを詳しく解説した。さらに，ジャンル別に文化的反義語を分析し，前項の選択や回答者の属性に起因するペア選択のバイアス傾向にも触れた。また，文化的反義語の中でも，文化の反映の度合に差があることに注目して，日本文化特有なペアと普遍的なものを区別して示した。最後に，今回の調査で出現頻度が高かったペアと山田（2019）で紹介した例とを比較し，その違いを指摘した。本稿の調査で日本人大学生がどのような文化的反義語を意識しているかが実証されたことは，今後の研究の参照点となり，大きな意義があるであろう。

今後の課題としては，日本語学習者の文化的反義語の理解度を検証することとそれに基づいた指導法の提言をすることである。さらに，研究の方向性としては，文化的反義語を異文化語用論の領域に位置づけ，さらに体系的に研究することが望まれる。

キーワード：文化的反義語，コンテクスト，二項対立，バイアス（片寄り），異文化語用論

目　次

1. はじめに
2. 文化的反義語とは
3. 文化的反義語の調査と分析
3.1　調査目的
3.2　調査方法
3.3　調査結果と分析
3.3.1　全体の分析
3.3.2　高頻度ペアの分析
3.3.3　その他の分析
(1)　ジャンル別分析：(a)　移動手段・乗り物　(b)　地域名・地名
(c)　筆記用具
(2)　バイアス（片寄り）：(a)　前項バイアス
(b)　回答者の属性バイアス
(3)　文化の反映度
(4)　山田（2019）との比較
3.4　まとめ
4. 終わりに
参考文献
資　料

1. はじめに

Hofmann（1993: 40）は，多くのアメリカ人にとって *mountain* の反対は *valley* であるのに対し，日本人の多くは*山*の反対は*海*であると答える，と報告している。言語文化が違うと反義語のペアに違いが生じるという指摘は，著者にとって新発見であり，この様な文化的な背景に基づいた反義語を「文化的反義語（cultural antonyms）」と命名し，研究を重ねてきた。まず，Yamada（2009）では，反義語の扱い方について，従来の伝統的な3分類に加え，この文化的反義語の必要性を説いた。続いて，山田（2015）で第4のカテゴリーとしての文化的反義語の特徴を詳細に論じた。そし

て，山田（2017）では英語の実例をまとめ，山田（2019）では，それに対応する形で日本語の例を示した。以上のように文化的反義語の輪郭と著者自身が収集した実例を提示した上で，本稿では，大学生への調査に基づき，実際にどのような文化的反義語が日本語の中で意識されているのかを明らかにしたい。

まず，次節で文化的反義語の定義を示し，3節では今回の調査の概要を解説し，その後，調査結果の詳細な分析を提示する。高頻度のペアの分析の後，ジャンル別の分析，バイアス現象や文化の反映の度合の差などに触れ，最後に本調査と山田（2019）の相違点に言及する。

2. 文化的反義語とは

本稿のテーマである文化的反義語を「元来はあるカテゴリーの下位語として多項非両立性の関係にある二語が，実際の言語使用のコンテクストで選択肢がその二つに限定され，あたかも相補的反義語のように扱われる例」と定義する（山田 2015: 154）。下記の図1で示したように，*山／海*（反義語ペアは *A/B* の形で示し，*A* を「前項」，*B* を「後項」と呼ぶ）の対比を例にすると，「地形」の下位語としては，その他にも*川，谷，里，野，陸*など複数の語が多項非両立性の関係で存在すると考えられる。しかし，先に紹介した Hofmann の指摘のように，多くの日本人にとって，最初の二つがあたかも相補的反義語のように対比的に意識されて，「**山**の反対は？」と尋ねられると多くの日本人は「**海**」と答えるであろう。最初の二つに意識が集中すると，この二つが相補的な二者択一の関係になり，二項対立を示す反義語のように扱われると考えられる（田中（2005: 84）の指摘のように，それぞれ個人の言語体験には違いがあり，「**川**」，「**谷**」などと答える日本人もいるであろう。文化的反義語の特徴の一つは，ペアの語の組み合わせにはバリエーションがありうるという点である）。

図 1　文化的反義語としての*山／海*

高い／低い（*high/low*）などの一般的な反義語（「標準的反義語」“canonical antonyms”, Jones et al. 2012: 13 と呼ばれる）がコンテクストに中立的であるのに対して，文化的反義語はコンテクストに依存的な特徴があると言われる（Murphy 2003: 174）。上記の定義に「実際の言語使用のコンテクスト」とあるのはその為で，コンテクストの背後には，言語使用者がその文化の中で経験したことが大きく関わってくる。先に挙げた*山／海*の対比に関しては，Hofmann（1993: 40）が指摘するように，多くの日本人は，これまで山と海に挟まれた限定された地域で生活してきたので，自然と山と海を対照的に捉えるようになったのであろうと推測される。

3. 文化的反義語の調査と分析

3. 1　調査目的

本調査の目的は，大学生（20 歳前後の若者）が，日本語でどのような文化的反義語を意識しているかという実態を調査し，その結果を分析し報告することである。その上で，以下の 2 点に注目する。まず，著者自身がこれまで収集してきた例（特に山田 2019）との相違点を確認し，その背後にある傾向や理由を考察する。さらに，文化的反義語の特徴を明らかにするための新たな視点や方向性を探る。

3. 2　調査方法

大学生にアンケート形式で，思いつく文化的反義語の例を用紙に書いて

もらった。

・調査実施状況

－実施日時：2017 年 9 月 20 日（水）16:00～16:20

－実施場所・時限：拓殖大学八王子国際キャンパス，C101 教室（4 時限目 15:00 より 90 分）

－対象者：連続講座「世界の中の日本」（学部横断型の一般教育教養科目の一つ）の受講学生で日本語が母語の 104 名（受講生には，日本語が母語でない外国籍の学生 3 名（皆中国語）が含まれていたが，分析からは除外した）

－実施状況：連続講座「世界の中の日本」の中で著者が担当した「最新 2017 年版・世界の言語事情」の講義の最後の 20 分を利用した。アンケートの最初に回答者の属性として，⑴年齢，⑵出身地・出身国，⑶性別，⑷母語（日本語以外の場合のみ）を記入してもらった。

・学年：1 年生 76 名，2 年生 11 名，3 年生 9 名，4 年生 8 名，計 104（学年は別途出席情報の提供あり）：1 年生が 73.1%，1，2 年生で全体の 83.7%を占めた。

・年齢：18 歳 42 名（40.4%），19 歳 31 名（29.8%），20 歳 12 名（11.5%），21 歳 14 名（13.5%），22 歳 4 名（3.8%），23 歳 1 名（1.0%），計 104 名：18，19 歳で全体の 70.2%を占めた。

・男女比：男 59 名（56.7％），女 45 名（43.3％）であった。

・［まとめ］年齢は，18 歳と 19 歳で全体の 70.2％（1，2 年生が 83.7％）が多数で，男女別は，男性の方が数％多かった。

・実施要領

調査当日の講義で著者は「最新 2017 年版・世界の言語事情」という題目で，メインテーマの英語と日本語の使用状況を母語話者の数やネット上での言語別の使用状況を解説した後，最後の 20 分を利用し，前半の 10 分で山田の文化的反義語の研究を紹介し，後半の 10 分で受講者に自分なりの例（10 例程度）を用紙（「講義のまとめと感想用紙の裏面」）に書いて提出してもらった。

その他の留意点を 2 点だけ記す。前節で文化的反義語の定義を示したが，学生への説明では，それを簡易化して「ある文化圏において，特定な場面で選択肢が二つに限定され，対比的に使われる語のペア」であるとし，実例を豊富（13 例）に示した（本稿末の資料を参照のこと。著者が学生に紹介した例は，本稿のデータ分析から除外した）。回答例から判断すると，ほとんどの学生は，文化的反義語をしっかり理解してくれたようだ。また，この調査では，専門用語的な響きのする「反義語」は使わず，学生に馴染があり，理解しやすい「反対語」という用語を使用した（実は，英語の“antonym”に対応する日本語は「対義語」，「反義語」，「反対語」，「反意語」などのバリエーションがあり（日本語文法学会・編者 2014：378），どれを使うかは迷うところである）。

3. 3　調査結果・分析

3. 3. 1　全体の分析

大学生からのデータ収集に際し，文化的反義語の判断基準としては，⑴先の定義に合致するもの，さらに⑵通常の国語辞典（『広辞苑』［岩波書店］，『デジタル大辞泉』［小学館］など）に反義語としての記述がないペアとした。それらの辞典に反義語の記述があれば，それは文化的反義語でなく，先に触れた標準的反義語の可能性が高いからである。

アンケート集計結果

104 名の学生からは，977 の反義語のペアが収集できたが，その中には上記の基準に当てはまらないペアが 66 例あった。大別して 3 種類で，(1) 標準的反義語（*男／女，北／南，味方／敵*など 20 例），(2)対比の意味合いを感じないペア（*充電器／スマホ，テレビ／リモコン，ラケット／ボール*など 13 例），そして(3)意味不明のペア（*酒／茶，たくあん／うめぼし，ナットウ／パン*など 33 例）である。以上のペアを除くと，最終的に収集できた文化的反義語は，911 例で，104 人から一人につき 8.8 例を集めることができたことになる。学生諸君に感謝したい。

語彙分析時の「延べ語数」（token）と「異なり語数」（type）の区別（中野他・監修 2015: 412–413）を参考に，文化的反義語ペアの延べ出現回数と異なり出現回数を算出すると，それぞれ 911 回と 405 回であり，それらが，本稿で分析対象となる文化的反義語のペアである。

ペアの提示方法については，ペアの前項と後項の順序や表記の違い（平仮名，カタカナ，漢字など）は原則として不問とし，出現頻度が最も高いものを代表として表示した。また，その頻度が同じ場合は，ペア前項の最初の文字のあいうえお順にした。例えば，順序に関しては，*都会／田舎*は 10 例が確認されたが，その内 2 例は順序が逆（*田舎／都会*）であった。より頻繁に出現した前者を代表例として挙げた。また，表記については，*ごはん／パン*のペアは 52 例あるが，そのペアの前項には漢字表記の*ご飯*が 17 例含まれている。

表 1 は，10 例以上を集めた文化的反義語のペア 15 組を頻度順に表示したものである。表の右端には，参考としてそれぞれの文化的反義語が使用される対比のコンテクストが記されている。10 例としたのは，104 名の学生の約 1 割に相当し，個人的で特異な傾向を最小限に抑え，より一般的で全体に共通する特徴を掴みたいと考えたからである。この 15 組のペアで，述べ語数は 253 回に登り，総数 911 の 27.8%に達し，全体の 4 分の 1 以上

に当たる。この 15 組を集中的に分析することで，全体的な傾向が見えてくるであろう。

表 1　文化的反義語ペアのトップ 15（出現頻度 10 回以上）

順番	頻度	文化的反義語		対比のコンテクスト
1	52	*ごはん*	*パン*	主食の選択
2	27	*肉*	*魚*	メーンディッシュの選択
3	20	*夏*	*冬*	季節
4	18	*犬*	*猫*	身近なペットの代表
−	18	*スカート*	*ズボン*	下半身用の洋服（の分類）
6	16	*えんぴつ*	*消しゴム*	文具
7	15	*赤*	*青*	色彩
8	13	*和式*	*洋式*	様式の代表
9	12	*晴*	*雨*	天気
10	11	*サッカー*	*野球*	スポーツの代表
−	11	*北海道*	*沖縄*	日本の地域
12	10	*行ってきます*	*ただいま*	外出時の挨拶
−	10	*おはよう*	*おやすみ*	起床と就寝時の挨拶
−	10	*都会*	*田舎*	生活圏の区分
−	10	*めがね*	*コンタクトレンズ*	視力矯正の選択肢
計	253			

3. 3. 2.　高頻度ペアの分析

ここでは，出現頻度の上位 15 のペアについて詳細に分析し，それぞれのペアの特徴を明らかにする。

No. 1　*ごはん*／*パン*（52 回）

群を抜いて最も頻度が高かったペアは，*ごはん*／*パン*であった。全体の

911 のペア中，52 回の頻度で出現し，実に全体の 5.7％を占める。*米／パン*（15 回）も実質的に同様のペアであると判断し，ここに分類している。また，表記としては，平仮名の*ごはん*は 20 回，漢字交じりの*ご飯*は 17 回であった。

主食の選択肢としては，他に麺やパスタもあるが，多くの学生にとって*ごはん*と*パン*の二つが代表的な主食となっていると考えられる。本来外来語の*パン*（ポルトガル語起源）が，最も頻度の高い文化的反義語の後項になっているという事実は，如何にこの食物が今の食生活に不可欠なものになっているかの証である。この対比は，*和食／洋食*のペア（7 回出現）に基づいているであろう。*ごはん*は和食と深く結びつき，*パン*は洋食の不可欠な要素となっている。

さらに一般化して考えると，日本式と西洋式の対比を示す*和／洋* のペアに行きつく。*和*は「大和国」（旧国名）を指し，*洋* は「西洋」の略である（『広辞苑』）。本調査でも，*和／洋*の対比を踏まえたペアとして，*和式／洋式*（13 回：No. 8 のペアとして後述），*和服／洋服*（4 回），*和風／洋風*（3 回），また，より具体的な対比として*和式トイレ／洋式トイレ*（3 回）があった。さらに，部屋の床の選択肢としての*たたみ（畳）／フローリング*（6 回）のペアも，*和／洋*[(1)] を基にしていると言えよう。

日本語学習者にとっては，*和／洋*の対比ペアを学ぶことは，多くの語と結び付く生産性の高い接辞のペアを習得することに繋がり，語彙拡大の上で重要であるだけでなく，日本文化の理解にも役立つであろう。Yule（1996）は「文化的スキーマ（cultural schema）」を「特定の文化での経験を基にした既存の知識構造（“pre-existing knowledge structure based on experience in a particular culture,” p. 128）」と定義しているが，*和／洋*もそのような日本文化に関するスキーマの重要な一部を形成していると考えられる。さらに一般化すれば，ここで扱う他の文化的反義語も，程度の差はあれ，そのような文化的スキーマの構成要素であろう。

No. 2　*肉*／*魚*（27 回）

2 番目に頻度が高かった対比は，*肉*／*魚*のペアで 27 回あった。これはメーンディッシュの選択肢の代表例で，*肉*は洋食に，*魚*は和食に関係が深いので，*和食*／*洋食*の対比の具体例の一つと考えられる。西洋文化に触れる以前は，日本では肉食は一般的でなかったが，近年は，豚肉，牛肉，鶏肉，羊肉など豊富で種類が多く，メーンディッシュとしては*魚*より食する頻度が高いであろう。*魚*も種類や調理法のバラエティーがあるが，*肉*を食べる頻度よりは低いことが，この順序に現れていると思われる（*魚*／*肉*の順は 3 例のみ）。また，肉は*肉*／*野菜*というペアでも 7 回出現する。これは，食物の分類で，肉好きの人は，なかなか野菜を食べない傾向が強いという一般的対比に基づいているのかもしれない。頻度順の 1 位，2 位とも食べ物に関するペアであることは，大学生の日常生活での関心事の度合と無関係ではないと思われる。

No. 3　*夏*／*冬*（20 回）

3 番目に頻度が高いペアは，*夏*／*冬*で 20 回出現した。通常季節は 4 区分されるが，その中で*夏*と冬が特筆され，対比的に捉えられている。*夏*の暑さと冬の寒さを中心に，*夏*の明るさと冬の暗さなどが，対比の基をなしているであろう。この対比に比べ，*春*／*秋*のペアは 5 回しか出現しなかった。*春*の新緑と*秋*の落ち葉などで対比の意味合いはあるが，*夏*と冬のペア程の対比の強さはないようだ。図 2 は，以上のことを示したもので，季節は*春*から時計回りで進行するが，その中で*夏*と冬が太い矢印で対比関係が顕著であることを示している。

図 2　四季の対比関係 : *春*, *夏*, *秋*, *冬*

先に，文化的反義語を「多項非両立性の関係にある二語が，実際の言語使用のコンテクストで選択肢がその二つに限定され，あたかも相補的反義語のように扱われる」ペアであると定義したが，4 つの季節の中で，*夏*と冬が特別に対比の対象となることは，これに沿った現象である。後述するが，交通信号の 3 色の内，*赤*と*青*の 2 色に対比（それぞれ“stop”と“go”を意味する）の焦点が集まる現象も同類であろう。

No. 4[1]　*犬／猫*（18 回）

18 回出現し，第 4 番目に頻度が高いペアは，二つあった。まず，身近な動物の代表として，*犬／猫*の対比である。現在ペットの種類は多様化しているが，家庭用のペットとしては，いまだに*犬*と*猫*が大きな存在感を示している[(2)]。表記のバリエーションとしては，漢字表記が圧倒的に多かったが，他に平仮名書きが 2 例，カタカナ書きが 1 例あった。また，森岡（2005 : 69）は，*犬／猫*は敵対関係を示すと述べている。英語でも *cat／dog* という対比があり，山田（2017: 280）では，慣用表現（*fight like cat(s) and dog(s)*［激しく戦う・口論する］や *rain cats and dogs*［土砂ぶり］）を挙げて解説している。

No. 4[2]　*スカート／ズボン*（18 回）

もう一つは，*スカート／ズボン*である。腰から下の下半身用洋服の男女

別の分類で，*スカート*は女性用，*ズボン*は男性用である。このペアの回答者 18 人中 14 人が女性で，*スカート*を最初に記している回答が多かった（10 回）ので，この順で表示している。女性にとって身近な*スカート*が前項として最初に出現していると解釈できる。後述となるが，これは，回答者の属性バイアスの一つで性別による片寄りである（bias「片寄り」については，3. 3. 3 で解説する）。有標理論の観点からすると，男性である著者にとっての「無標」の回答は，順序を逆にした*ズボン／スカート*である。女性に身近なものとしては，他に*ピアス／イヤリング*が 5 回でてきたが，回答者はすべて女性であった。

また，山田（2019: 247）には，女性の服装の分類として*スカート／パンツ*というペアを示したが，今回の調査では，この例は出現しなかった。

No. 6　*えんぴつ／消しゴム*（16 回）

頻度で 6 番目のペア（16 回）は，文具の*えんぴつ／消しゴム*であった。表記のバリエーションとしては，前項は平仮名書きが 13 例と圧倒的に多く，漢字書き（*鉛筆*）が 2 例，*えん筆*が 1 例あった。また，後項については，*消しゴム*が 9 例，平仮名書きの*けしごむ*が 4 例，*けしゴム*が 2 例，さらに*消しごむ*が 1 例と，4 種のバリエーションがあった。

多くの学生にとって，*鉛筆*と*消しゴム*は身近な文具であろうが，実際の使用頻度を考えると大学生としてよりは，むしろそれ以前の小学生，中学生，高校生の時の経験が基になっている可能性が高いであろう。対比としては，*鉛筆*は文字を書く，*消しゴム*はそれを消すという反対関係が関わっていると思われるが，このペアについては，ただ単に一緒に使用することに起因する並列ペアで，対比（contrast）の意味合いはないのではないかという見解もあり，さらに詳細な調査の必要がある[(3)]。

No. 7　*赤／青*（15 回）

頻度が 7 番目に多かったペア（15 回）は，*赤／青*であった。*赤*と*青*は，白と黒と共に古代日本語において 4 つの基本色彩語体系を構成する重要な語であった。現在，日常生活で*赤*と*青*の対立が一番顕著に表れるのは，交通信号であろう。図 3 のように，信号は，元来 3 色体系で，日本語では「青，黄色，赤」の 3 色から成り立っている。ただし，黄色は，青から赤へ変わることを警告する一時的な役目を果たしていて，「進め」と「停止」を示す*青*と*赤*が，交通を制御する主要な対比であり，それが*赤*と*青*の対比として表現されている(4)。

図 3　交通信号の 3 色：*青，黄，赤*

尚，他の色彩語のペアでは，*赤／白*と*紅／白*がそれぞれ 5 回ずつ出現している。日本語色彩語の文化的ペアについては，山田（2019）を参照のこと（p. 241 で*赤／白*を，また pp. 251–252 でその他の 8 つのペアを紹介している）。同様に，英語の色彩語に関しては，山田（2017）に記述がある。色彩語は，文化的反義語として多様な対比のペアを生み出す可能性があり，注目すべき語彙群である（実際，北原・東郷（1989）には「赤」や「青」などの基本色彩語について，複数対照語が掲げられていて参考になる）。

No. 8　*和式／洋式*（13 回）

8 番目は，13 回出てきた*和式／洋式*のペアである。No. 1 の*ごはん／パン*の解説でも述べたが，さまざまな事物の様式の代表として，日本式と西

洋式の二つは対比的に使用される。可能性としては，他にもアジア式，中東式，南米式，北米式，アフリカ式など多様な選択肢があるはずであるが，現実にはこの二つが対比の代表となっている（尚，注（1）で報告したように，このペアは，『デジタル大辞泉』には対比の記述があるが，『広辞苑』にはないので，本稿での分析対象となっている）。

No. 9　*晴／雨*（12 回）

9 番目は，12 回出現した*晴／雨*である。天候・気象状況には，*晴*と*雨*以外にも曇りや雪などがあるが，その中で*晴*と*雨*が天候を代表する対照的なペアとして捉えられている。事実「晴雨」という表現があり，「晴雨にかかわらず」という言い方がよくなされる（英語でも，順序は逆であるが *rain or shine* という表現がある）。

No. 10[1]　*サッカー／野球*（11 回）

11 回出てきたペアは二つある。まずは，メジャーなスポーツの代表格として，よく対比的に捉えられる*サッカー／野球*のペアである。勿論，他にもバスケットボール，バレーボール，テニス，相撲などのスポーツもあるが，一般的な人気やマスメディアでの注目度，テレビ等で中継放送される頻度などから判断すると，この二つが圧倒的な地位を占めていて，そのことが反映されたペアであろう。11 例中，6 例は標記の通り*サッカー／野球*の順で，残りの 5 例は*野球／サッカー*の順であった。例数が限られていて一般化には限度があるが，前項により注目度の高い語が来る傾向を考えると，両者は伯仲しているものの，学生の間では*サッカー*が一枚上手を取っていることになる。これは，日本におけるスポーツの変遷と一致する。*野球*は長年不動のナンバーワンの地位を占めてきたが，近年*サッカー*がプロ化すると共に，若者を中心に人気が急上昇している。（ただ，テレビやラジオ中継やマスコミでの報道は未だに*野球*中心である）。

盛んなスポーツは，それぞれの言語文化で違いがあり，同じ英語文化圏でもイギリスの場合はサッカー／ラグビー（イングランドではクリケットも）であろうし，アメリカではアメフト／*野球*（またはバスケット）と違いがあるだろう。また，同じ文化圏内であっても，地域により差がありうるし，年代差もあるであろう。

また，このペアは回答者 11 人中 10 名が男子学生で，女子学生は一人のみであった。一般的にスポーツは男性に好まれるトピックであると言われるが，それを裏付ける結果である。男女の会話スタイルの違いを論じた Tannen（1994: 65）は 男性が好む雑談（small talk）のトピックとして，スポーツの話（sports talk）を挙げている。Tannen は，アメリカでの状況について述べているが，日本にも当てはまりそうだ。

No. 10[2]　*北海道／沖縄*（11 回）

もう一つ 11 回出てきたペアは，*北海道／沖縄*である。日本列島の両極の地域を示し，日本国中という意味で，「北は*北海道*から，南は九州，*沖縄*まで」というような慣用表現でよく使用される。順序が逆の*沖縄／北海道*も 2 例あったが，圧倒的に*北海道*が先にある例が多かった（英語の類似表現は，山田（2017: 277–278）を参照のこと）。

反義語のペアが，頻繁に使用される表現として「A から B まで」（英語の from A to B）という枠組みがある。その際の前項と後項の配列には，方向性として南北と東西の 2 方向が考えられる。*北海道／沖縄*は，南北軸で，北から南への方向性を示している。イギリス英語にも，*Land's End／John o'Groats* というペアがあり，それぞれイギリス本土の南端（西南端）と北端と考えられている地名で，*from Land's End to John o'Groats*，又は地名を逆にして *from John o'Groats to Land's End* としても使用されるようで，双方向性があるようだ（東西軸については，後で*関東／関西*，*東京／大阪*の解説のときに触れる）。

No. 12[1]　*行ってきます／ただいま*（10 回）

12 位から 15 位は，すべて 10 回出現した 4 つのペアが占めた。これから取り上げる 2 つは，どちらも挨拶表現のペアである。*行ってきます／ただいま*は，外出時と帰宅時の挨拶のペアで，外出する人が家に残る人に向かって言う。それに対して，家にいる人が，外出する人に向かって言う挨拶は，*行ってらっしゃい／お帰り（なさい）*のペアで，3 回出てきた（大学生にとっては，外出する人としての言語使用の経験が圧倒的に多いことが推測できる）。この二つの挨拶の例は，日本の日常生活での家庭や親子間の習慣を示す定型表現で，日本の文化理解に重要な文化的反義語ペアであろう。

このペアの前項と後項は，時の経過に沿った順序で表現されていて，他のペアのように逆になることはない（次例の*おはよう／おやすみ*も同様）。Yule（1996: 86&134）は，スクリプト（script）を，繰り返し経験する出来事に関する，時系列的に順序づけられ，体系化されたスキーマ（知識構造）であると特徴づけているが，このペアはまさにそのようなスクリプトに裏打ちされた文化的反義語である。

山田（2019: 253）には，上記の 2 例を含め，他の挨拶表現のペア（*いただきます／ごちそうさま*など）も紹介しているので，参照されたい。

No. 12[2]　*おはよう／おやすみ*（10 回）

これは，一日の始めと終わりの挨拶表現のペアで，それぞれ起床時と就寝前のことばで，時系列のスクリプトに沿っている。このペアは，多くの言語に幅広く存在する普遍性の高いペアであろう。より丁寧なバリエーションとして*おはようございます／おやすみなさい*というペアも 2 例あった。

No. 12[3]　*都会／田舎*（10 回）

生活圏の二大区分として，*都会*と*田舎*を二項対立で捉えるペアである。本来，両者の間には多様な中間地域がある筈であるが，発展地域と後発地域という両極を捉えた対比である。森岡（2005: 71）が指摘しているように，反義語には現実世界の多様な実態を単純化し，安易な二者択一の判断を強いる働きがあるが，その一面が出ていると言えるかもしれない。同様に，英語にも *town* ／ *country*（イギリス英語）や *city* ／ *countryside*（アメリカ英語）という対比がある（詳細は，山田 2017: 266 を参照のこと）。

No. 12[4]　*めがね／コンタクトレンズ*（10 回）

視力を矯正する方法としての通常の選択肢としてのペアである。表記のバリエーションとしては，*メガネ*（2 例），*眼鏡*（2 例），*コンタクト*（4 例）などがあった。

以上，本調査で出現頻度が 10 回以上の文化的反義語ペアの 15 組を取り上げて，解説した。以下では，それ以外の分析結果を示す。

3. 3. 3　その他の分析

ここでは，4 つの分析結果を報告する。まずは，⑴で文化的反義語のジャンル別分析，次の⑵では今回の調査で明確になったペアの構成に関するバイアス（片寄り）について取り上げる。続いて⑶では，特定の文化がどの程度ペアに反映されているかの視点から反義語ペアを再検討し，最後に⑷で，今回の調査結果と山田（2019）で紹介したペアの比較をする。尚，ここで扱う文化的反義語は，出現頻度が 10 回に満たないペアの中で，且つ 2 回以上出てきた例に限定する。特に後者に限定する理由は，既述の通り「反義語意識は個人差が大きい」ので，出来るだけ偶然を排し，客観性を高める必要があるからである。

⑴ ジャンル別分析

ここではある特定のジャンル内で現れた文化的反義義のペアを分析する。そのような分析を通して，対比を示すペアの関係性や複数のペア間の対比度の格差，ジャンル内の意味のネットワークなどが見えてくる。ジャンルとしては，⒜移動手段・乗り物，⒝地域名・地名，⒞筆記用具の３つに注目する。

⒜ 移動手段・乗り物

移動手段・乗り物関連の語としては，*車*が８回，*バス*が７回，また*バイク*，*電車*，*徒歩*がそれぞれ４回確認された。ペアとしては，

・*電車*／*バス*：４回，移動時（特に通学時）の公共交通手段の代表

・*車*／*バイク*：４回，移動時（特に通学時）の自らの移動手段

であった。公共の手段か，自分自身の移動手段かで，対比のペアが変わった。不思議なことに，学生にとって身近な通学手段の筈の*自転車*は，２回のみで頻度が低かった。これは，*自転車*と対比すべき有力な候補が意識しにくいからであろうと推測される。

⒝ 地域名・地名

この分野では，*関東*／*関西*が７回，*東京*／*大阪*が５回出てきて，*東京*を中心とした関東圏と*大阪*を核とする関西圏の対比の構図が見られた。東西の対比が前面に現れるのは，東西に広がる日本列島の形状と主要都市の点在位置と深い関係があるであろう。東西軸が主流なのは，例えばドイツであり，南北軸は，ベトナム，ニュージーランド，イタリアでより重要であろう。一方，アメリカは，その長方形の形状から，東西軸と南北軸の両方が有効な国である。

また，大阪や関西出身または在住する学生に調査すると，ペアの前項と後項の順序が逆になる可能性が出てくるであろうことが予想される。順序に関しては，自分と関わりの深いところを優先して前項にするという**地域的なバイアス**（片寄り）とでも呼べる意識が働くと考えられる（ただし，

自分との関わりだけでなく，東京が首都で日本一の大都市であるという絶対基準がペアの前項を決めることもあるであろう。本調査で見られた他のバイアスについては，後でまとめる)。

(c) **筆記用具**

筆記用具のペアについて特筆すべき点は，*鉛筆*（本調査では平仮名書きの*えんぴつ*が圧倒的に多かった）には複数の対比関係があるということである。

・*えんぴつ／ボールペン*：7 回
・*えんぴつ／シャープペン*：4 回
・*えんぴつ／筆*：2 回

*鉛筆*は，データ全体で 29 回出現し，最も重要な筆記用具であることが分かる。一方，万年筆は 1 回も出てこなかった。*鉛筆*を中心に，*消しゴム*(16 回，既出)，*ボールペン*，*シャープペン*，*筆*などと対比の意味ネットワークが構築されていることが浮かび上がる。また，対比関係には，ペアにより強弱があることが，その出現頻度から推測される。今の学生のとっては，鉛筆書きか，ボールペン書きという対比が一番強いようだ。

(2) バイアス（片寄り）

今回の調査結果より，文化的反義語を特徴づける新たな視点として浮かび上がったのは，バイアス（bias，片寄り）である。ここで言うバイアスとは，ペアの成立に特別な傾向が生まれることを指す。このバイアスの考えは，太田（1980: 621-624）を参考にしている。太田は，実際の談話中に生じる否定疑問文（例えば *Didn't he come here yesterday*?）では，話者は「肯定の片寄り」(positive bias)，つまり肯定の答えをより多く予想すると述べている。また，この様な片寄りは，文脈に左右される語用論的な概念であると結論づけている。

収集したペアのデータを分析する過程で，ペアの出現には，少なくても 2 種類のバイアスが存在することが明らかになった。(a)前項バイアスと(b)

回答者の属性バイアスである。これらのバイアスは，標準的反義語には見られない，文化的反義語の特徴である。

(a) 前項バイアス

前項バイアスとは，ペアの最初に来る前項の語が，後項の語との組合せに影響を与えることを指す。例えば，*山／海*のペアを例にすると，*山*が前項の場合は，*山*を基準として，その対比として*海，谷，川，里，野*など考えられる。一方，*海*を前項とすると，今度は*海*が基になり，*陸，空*などと連想される語に変化が出てくる可能性が高い（実際，『広辞苑』と『デジタル大辞泉』には，「山」の項には反義語の記述は一切ないが，「海」には「陸」（りく）が反義語として明示されている。また，沖森 他（2011: 74）は，「山」を取り巻く反義関係を図解していて参考になる）。この様に，前項が後項の選択にバイアスをかけ，ペアのメンバーが変わることがありそうだ。他にどのような類例があるのか，文化的反義語の特徴として，今後詳細に調べる価値がある課題であろう（色彩語の対応関係に類例がありそうだ）。

(b) 回答者の属性バイアス

本調査では，回答者の均一性を確保する為の情報として，学生に最小限の属性（年齢，出身地・出身国，性別，日本語以外の母語）を記入してもらった。その属性が文化的反義語のペアに何らかの影響を与えることを，属性バイアスと呼ぶこととする。文化的反義語と回答者の属性の関連性を調べるのは，本調査の主眼ではないが，実際に分析を進めると，その関連性が際立つケースがあることが判明した。それは，ペアの前項と後項の順序や特定のペアの出現の有無についてである。

属性バイアスで一番顕著であったのは，**性別バイアス**，つまり性別による違いであった。既述のように，*スカート／ズボン*のペアを挙げた回答者は 18 人であるが，その内 14 人が女性で，圧倒的に多かった。さらに詳細にみると，*スカート*を前項とした*スカート／ズボン*のペアを挙げた回答者

は 12 人であるが，その内 10 人が女性であった。この順序には女性の視点が優先されていると言えるが，女性にとって身近なスカートが優先されるのは当然であろう。また，女性の体験から生じやすいペアとしては，*ピアス／イヤリング*が 5 例あったが，すべて女性からの回答で，男性からは皆無であった。スポーツ談義は，男性の雑談トピックであると先に述べたが，服装，装飾，化粧などは，女性の興味の対象であろう。

年齢バイアスの例では，今の若者特有のペアとして *Android／iPhone* が 5 例（4 例は英語表記で，1 例はカタカナ書き）あり，さらに現在の日本の携帯電話の選択肢として，*ガラケー／スマホ*（市場に登場した順）が 6 例あった。これらは，学生の日常生活には不可欠なペアであるが，特に前者は，高齢者には不案内なペアであり，今後数年で変化の波を受ける可能性が高い。

⑶ 文化の反映度

文化的反義語には，その言語の文化が反映されていて，背景知識となるスキーマの一部を構成すると考えられる。ただし，文化が反映される度合いには，強弱がありそうだ。今回の調査の中で，日本文化の特徴を比較的色濃く示していると思われるペアは，次の通りである：*ごはん／パン*（No. 1），*肉／魚*（No. 2），*赤／青*（No. 7），*和式／洋式*（No. 8），*サッカー／野球*（No. 10），*北海道／沖縄*（No. 10），*行ってきます／ただいま*（No. 12）。これらには，日本の食生活，風俗・習慣などの一般知識に基づいたペアが多く，現時点での日本文化の特徴をよく示すペアだと言えるだろう。これらのペアは，日本語学習者にとっては，普通の辞書などには記載がないので学びにくい事項ではあるが，日本文化の特徴を知る格好の語彙ペアであり，学ぶ価値が大きい。また，教師にとっても教える価値が高い項目であろう。

一方，*夏／冬*（No. 3），*犬／猫*（No. 4），*スカート／ズボン*（No. 4），*鉛筆／消しゴム*（No. 6），*晴／雨*（No. 9），*おはよう／おやすみ*（No. 12），

都会／田舎（No. 12），*めがね／コンタクトレンズ*（No. 12）などは，各々自然現象や現代の社会習慣に基づくペアで，日本文化固有の要素は少ないと考えられる。世界各地で程度の差はあるものの（少なくとも先進国では）共通の傾向を示していると言える。これらは日本文化と他文化との共通点を確認するペアとして，教授価値があるだろう。

最後に，対比ペアの安定度の観点から見ると，自然現象，地理や長期の社会習慣に基づいた比較的安定した例としては，例えば，*夏／冬*（No. 3），*晴／雨*（No. 9），*北海道／沖縄*（No. 10），*和／洋*など挙げられるであろう。一方，今後中・長期的に見て変化のありそうな例としては，*サッカー／野球*（No. 10）がある。特に第 2 次世界大戦後，アメリカ文化の強い影響力の下に，野球が国民的なスポーツとして圧倒的な人気を集めてきた。しかし，1993 年のプロリーグ化を契機にサッカーが勢いを着実に増しつつあり，若年層では野球を凌ぐ勢いである。しかし，長期的に見ると，この二つのスポーツが今後も 2 大勢力であり続けるかどうかは，予断を許さないであろう。

⑷ 山田（2019）との比較

既述の通り，本稿の目的は，大学生が日本語でどのような文化的反義語を意識しているか，実態を調査することであった。ここでは，今回の調査（特に出現頻度が高かった 15 ペア）と著者自身が収集した例（約 170 ペア）を紹介した山田（2019）を比較して，その相違点を確認し，背後にある傾向を考察したい。

本調査の 15 例の内，山田（2019）に出てこないペアは，以下の 6 例であった：*夏／冬*（No. 3），*鉛筆／消しゴム*（No. 6），*晴／雨*（No. 9），*サッカー／野球*（No. 10），*都会／田舎*（No. 12），*めがね／コンタクトレンズ*（No. 12）である。これらを精査すると，大学生としての日常生活や実体験から生じるペアが多いことが見えてくる。一方，テレビや新聞等のマスメディアで話題となっているような政治，経済，社会関連のペアは少な

かった（例えば，山田 2019 で紹介した*衆議院／参議院*（106 = 例の通し番号），*護憲派／改憲派*（107），*派遣／社員*（115），*ガソリン車／ハイブリッド車*（168）など）。回答者の 8 割以上が大学 1，2 年生で，まだ時事問題への興味や意識が低いのかもしれない。よく言われることだが，現在の学生は内向き志向で自分の身の回りのことに関心が向きがちな傾向と無関係ではなさそうだ。

3.4　まとめ

本節では，文化的反義語の調査結果と分析の詳細を示した。3. 1 で調査の目的，3. 2 で調査方法を解説した後，3. 3 以下で調査の分析結果を提示した。まず，収集したデータ全体の分析を論じ，その後，特に出現頻度が高かった 15 の文化的反義語のペアを詳しく解説した。それに続き，その他の分析結果として，まず特定のジャンル別に文化的反義語の分布状態を分析して示し，さらに前項の選択や回答者の属性に起因するペアのバイアス傾向に触れた。また，文化的反義語の中でも，文化の反映の度合に差があることに注目して，日本文化特有なペアとより普遍的なペアの区別を試みた。そして最後に，今回の調査で出現頻度が高かったペアと山田（2019）で紹介した例とを比較し，その違いを考察した。本稿の調査により，日本人大学生がどのような文化的反義語を意識しているかが実証されたことは，今後の研究の参照点となり，大きな意義があるであろう。

4. 終わりに

文化的反義語の研究は，文化的な背景に基づいた反義性を扱うので，意味論と語用論の交差する分野に属すると考えられる。特に文化的背景が言語使用に及ぼす影響を考察し，それを外国語教育に応用しようとすると，異文化における言語使用の相違に焦点を当てる「異文化語用論」

（cross-cultural pragmatics）と呼ばれる分野と密接に関連するであろう。Huang（2012: 78）は，異文化語用論を「言語使用の体系的な研究，特に異なる文化や言語における語用論的な違いを研究する」分野であると規定している。文化的反義語も，異文化比較の視点に重点を置きながら，体系的な研究をすべき課題であると考えられる。

今後の課題

今後の課題としては，次の 3 点を挙げる：

・まず，本稿の調査結果を踏まえ，日本語を学んでいる外国人学習者に日本語の文化的反義語の認知度を調査し，教授上のヒントを探ることである。

・文化的反義語を利用した語彙指導の具体例を提案したい。例えば，ジャンルごとに代表的な文化的反義語のリストを作成し，その活用法を提案するなどである。

・本稿では，2 種類のバイアス（前項バイアスと回答者の属性バイアス）に触れたが，他にどのようなバイアスがあるか，実例の分析を踏まえてさらに詳細に考察したい。

これらの課題に取り組みながら，さらに体系的な研究を進めて行きたい。

以上，本稿が文化的反義語のより一層の解明に繋がれば幸いである。

謝辞

本稿の一部は，アメリカのワシントン DC で開催された Georgetown University Round Table 2018（通称 GURT, March 9–11, 2018）に於いて，“Discovering New Antonyms in Real Discourse: A Pragmatics of Cultural Opposites”というタイトルで口頭発表した。発表後の質疑応答で，貴重なコメントを数多く頂いたことに改めてここで感謝する。また，その年の GURT のメインテーマは，“Approaches to Discourse”で，長年ジョージタウン大学で談話分析の講義を担当しつつも，2017 年に他界した Deborah Schiffrin 女史を追悼する学会でもあった。同氏には，著書の博士論文の副査（reader）をしていただき，的確なコメン

トを頂いたことをここに記して，心よりご冥福を祈りたい。

《注》

（1） *和／洋*の対比関係の記述は，『広辞苑』と『デジタル大辞泉』のどちらにもない。一方，*和食／洋食*，*和服／洋服*，*和風／洋風*の対比は両辞典にある。ただし，*和式／洋式*は『デジタル大辞泉』にはあるが，なぜか『広辞苑』にはなかった。また，*和*と*洋*は，そのまま「和洋」としても用いられて，「和洋折衷」（和風と洋風を程よく取り合わせて用いること）などの慣用句の一部ともなる。

（2） かつてはペット動物用の病院を「犬猫病院」と呼ぶことが多かったが，ペットの多様化の結果か，今はあまり聞かなくなった。

（3） 著者がアメリカの学会（GURT 2018）で口頭発表した時も，このペアに対比の意味合いがあるのかという質問やコメントがあった。参加していた台湾の研究者からは，このペアには物の機能を重視する東洋の見方が反映されているのではないか，との指摘があった。著者はこの「東洋の見方」には不案内で，その有効性については議論の余地があろうが，興味を引く指摘である。

（4） 著者のアメリカの学会（GURT 2018）での口頭発表時にも話題になったが，この信号の*青*を，英語に直訳して使用すると誤解が生じることになる。日本語の*青*は，元来，英語の *blue* よりも示す色彩範囲が広く，野菜を意味する「青物」の*青*のように広く緑系統の色も含むので注意が必要である。文具の分野では，色つき鉛筆の代表として，赤鉛筆と青鉛筆がある。以前はよく*赤*と*青*が一本に合体した鉛筆も見かけた（「赤青鉛筆」や「朱藍鉛筆」と呼ばれ，今でも販売されている）。なお，信号機の色分けと同様に，海水浴場での遊泳情報を伝える旗の 3 色も*青*，*黄色*，*赤*で，それぞれ遊泳可能，遊泳注意，遊泳禁止を表わしているという（日本ライフセービング協会の HP：http://www.jla.gr.jp/what_ls/knowledge3.htm；閲覧日 2019 年 8 月 19 日）。

参考文献

Hofmann, Th. R. 1993. *Realms of Meaning: An Introduction to Semantics*. Essex and New York: Longman.

Huang, Yan. 2012. *The Oxford Dictionary of Pragmatics*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Jones, Steven, et al. 2012. *Antonyms in English: Construals, Constructions and*

Canonicity. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
宮地裕（編）. 2005.『「日本語学」特集テーマ別ファイル（2）意味Ⅱ』東京：明治書院（「対義語」部分は 1987 年 6 月号の再録）.
森岡健二 . 2005.「私の対義語観」宮地（編）所蔵，pp. 68–71.
Murphy, M. Lynne. 2003. *Semantic Relations and the Lexicon: Antonymy, Synonymy, and Other Paradigms*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
中野弘三 他（監修）. 2015.『最新英語学・言語学用語辞典』東京：開拓社.
日本語文法学会（編者）. 2014.『日本語文法事典』東京：大修館.
沖森卓也 他 . 2011.『図解日本の語彙』東京：三省堂.
太田朗 . 1980.『否定の意味』東京：大修館.
大塚高信・中島文雄（監修）. 1982.『新英語学辞典』東京：研究社.
田中章夫 . 2005.「対義構造の性格」宮地（編）所蔵，pp. 77–88.
Tannen, Deborah. 1994. *Talking from 9 to 5 : Women and Men in the Workplace: Language, Sex and Power*. New York: Avon Books.
Yamada, Masamichi. 2009. “Making More Sense of Antonymy in English.” *拓殖大学語学研究*（言語文化研究所）第 120 号，pp. 43–79.
山田政通 . 2015.「文化的反義語の試案 ── 第 4 のカテゴリーとして ──」*拓殖大学語学研究*（言語文化研究所）第 133 号，pp. 149–172.
山田政通 . 2017.「文化的反義語 ── 英語の実例集 ──」*拓殖大学語学研究*（言語文化研究所）第 137 号，pp. 261–297.
山田政通 . 2019.「文化的反義語の試案 ── 日本語の実例 ──」*拓殖大学語学研究*（言語文化研究所）第 140 号，pp. 237–267.
Yule, George. 1996. *Pragmatics*. Oxford, UK: Oxford University Press.

［国語辞典］

新村出（編）. 2018.『広辞苑』（第 7 版）東京：岩波書店 .
松村明（監修）. 2012.『デジタル大辞泉』東京：小学館 .

［反対語辞典］

北原保雄・東郷吉男（編）. 1989.『反対語対照語辞典』東京：東京堂出版 .

資料：筆者が講義中に紹介した文化的反義語の例の一覧（13 ペア）

No	言語	文化的反義語ペア		対比のコンテクスト
1	日本語	*山*	*海*	地形の種類
2	英語－US	*mountain*	*valley*	
3	英語－UK	*bus*	*coach*	バスの種類
4	英語－UK	*single*	*return*	運賃・切符の種類
5	英語－US	*state*	*federal*	行政区分
6	英語－US	*paper*	*plastic*	スーパーでレジ袋の選択
7	日本語	*そば*	*うどん*	麺の種類
8	日本語	*和室*	*洋室*	部屋の種類
9	日本語	*国公立*	*私立*	学校の区分
10	日本語	*いただきます*	*ごちそうさま*	食事時の挨拶
11	英語－US	*For here*	*To go*	ファーストフード店での注文時の選択（店内飲食か持ち返り；地域差の例）
12	英語－US	*To stay*	*To go*	
13	英語－UK	*Eat in*	*Take away*	

［注］言語欄の「英語 -US」はアメリカ英語を，「英語 -UK」はイギリス英語を示す。

（原稿受付　2020 年 1 月 6 日）

〈論　文〉

台湾華語の句頭における「啊（ah）」について

渡　邉　俊　彦

要　旨

本稿は，台湾華語の句頭に出現する「啊」を扱い，関連の先行研究からこの「啊」が台湾で使われる理由を整理することを目的とする。句頭とは，発話の最初あるいはフレーズの最初の位置のことを指す。この台湾華語で句頭に「啊」と表記されるものの中には，感嘆詞の用例のみでは解釈しがたいもの，すなわち規範的とされる用法から逸脱するものが存在する。その発音は多く［a?］（－ah）と発音されること，ならびに台湾という地域における言語環境の歴史的な経緯から閩南語の影響を受けたものと推測し，閩南語の「啊」に関する先行研究を整理した。その結果，先行研究では閩南方言を母語のひとつとする地域において使われる標準中国語を「地方普通話」として部類した上で，それは規範的とされる中国語の習得途中で形成された一種の中間言語であると見做す。つまり，本稿で扱った台湾華語における句頭語気助詞「啊」を含む方言要素は，基本的に転移の結果であることが先行研究からの大まかな見解であった。一方で行政院主計総処（2010）の統計を前提として，台湾人口の約 8 割にあたる人が家庭内で閩南語，あるいは閩南語ともうひとつの言語として台湾華語を使っていることを考慮すると，一概に習得途中において形成された一種の中間言語として台湾華語を位置づけ，その中で句頭語気助詞「啊」を単なる転移の結果とするのは，今後も引続き議論が必要であることを本稿は指摘した。

キーワード：台湾華語，台湾国語，句頭語気助詞，閩南語

1. はじめに

本稿は，台湾華語の句頭に出現する「啊」を扱い，関連の先行研究からこの用法が台湾で使われる理由を整理することを目的とする。

台湾華語とは，台湾において規範的とされる標準中国語のことを指す。本稿では，その規範的とされる台湾華語の用法から逸脱した用例の「啊」を扱うが，台湾に暮らす人々が日常的かつ規範性を特に意識する必要がない状況下，すなわち自然な発話において使用するいわゆる「台湾（人）の標準中国語」のことを一律して「台湾華語」とする。句頭とは，発話の最初あるいはフレーズの最初の位置のことを指す。

本稿が扱おうとする，句頭における「啊」の主な例は，（1-1）のとおりである[(1)]。

（1-1）A：啊你要去哪裡？飯要煮好了。（どこへ行くの？ご飯がもうできますよ[(2)]）
B：我同學家。（クラスメートの家へ）
A：這樣喔，啊你不能明天再去嗎？很重要嗎？（そう，明日じゃだめなの？大事な用事？）
B：對啊。（そう）
A：那這樣，那快去快回。（そう，なら早く行って早く戻ってきて）

（1-2）檢查員：喂，6432 嗎？（もしもし，6432 号車ですか？）
司機員：6432 你好。（6432 号車です，どうも）
檢查員：嘿。（はい）
司機員：嘿你好。（はい，どうも）
檢查員：啊你現在車子是怎樣？有問題嗎？我檢查股。（そちら

今，車両はどのようですか？問題ありますか？こちら整備部門です。

司機員：剛剛電門速有時候拉的起來，有時候沒有，時有時無。（先ほどマスコンがある時は引けて，ある時は引けない。できたりできなかったり。）

檢查員：啊你停軔機的燈有亮嗎？（ブレーキ灯は光っているか？）

檢查員：有時候會有有時候會沒有喔？（光ったり光らなかったりということ？）

（中國時報電子版 2018.10.25[3]）

例中において下線部の「啊」は，標準中国語における感嘆詞の用法と異なる。「啊」の字のみを根拠に中華民国教育部国語推行委員会『重編国語辞典修訂本』のインターネット版[4]（以下，教育部国語辞典とする）をひくと，「啊」あるいは「阿」の感嘆詞としての用例にたどりつき，次のとおり例文とともに解説されている。

（1-3）啊！失火了！（あ！火事だ！）
（1-4）啊！這片風景好美！（ああ！この風景はとても美しい！）
（1-5）啊！你說什麼？（ん！何だって？）
（1-6）阿！你怎麼啦？身體不舒服嗎？（あら！どうしましたか？具合が悪いのですか？）

教育部国語辞典の解説において（1-3）と（1-4）は驚き・苦痛・賛嘆を表すものとされ，（1-5）は疑問・問い返しを表す。（1-6）は用字を「阿」とするが，やはり疑問・驚きを表すとされ，基本的に「啊」と同一と考えられる。他方，（1-1）や（1-2）の「啊」を，教育部国語辞典の解釈に当

てはめ，感嘆詞として見た場合には，驚きを言い表していると見做すことができる一方で，同一会話内で多用できる点，またその場合に「啊」が言い表す意味は必ずしも一様に驚きを表しているとは言えない場合が存在する。

さらに，発音の観点より考察した際，(1-1)～(1-2) と (1-3)～(1-6) は異なり，前者は多く［a?］(-ah) と発音され，後者は基本的には［a˥］(ā) または［a］(a) と聞こえることから，前者は閩南語の影響を受けたものと推測できる[(5)]。要するに，台湾華語で句頭に「啊／阿」と表記されるものの中には，(1-3)～(1-6) の用例のみでは解釈しがたいもの，すなわち規範的とされる用法から逸脱すると考えられるものが存在すると言えよう。

2. 研究の背景と本稿の構成

台湾という地域における漢語系言語環境の形成は，歴史的な経緯より対岸の福建省一帯の方言，すなわち閩南語と深い関わりがある[(6)]。それに加え，1945 年の中華民国による台湾接収を経て，北京音を標準とする中華民国の「国語[(7)]」が台湾内に持ち込まれたことから，現在までいわゆる多言語社会を形成する。

台湾の行政院主計総処 (2010) の統計によると，現在台湾で暮らす 6 歳以上の国民は，国語と閩南語を使用する者が最も多いとされ，統計より家庭内においては 100 人あたり 83.5 人が国語を使い，同じく 81.9 人が閩南語を使用するとされる[(8)]。この数は，家庭で使用する言語は，一種または一種以上であるとした上での相対値 (相対人数) であり，言い換えれば，台湾人口の約 8 割にあたる人が，家庭内で閩南語，あるいは閩南語ともうひとつの言語として国語を使っていることを示す。言語間の使用分布に年齢差が存在するものの[(9)]，台湾においてはおおむね国語と閩南語が使用さ

れていることが，この統計より知り得る。つまり，台湾に暮らす人々が，日常的かつ規範性を意識する必要がない状況下，すなわち自然な発話において使用する台湾華語の中には，当然この閩南語の影響を受けるものがあると考えられ，規範外の用法が一定程度みられる。

これらを踏まえ，なおかつ本稿の目的から，以下閩南語の句頭の「啊」に関する先行研究を整理すること，ならびにそこから台湾華語の「啊」との関連性を見いだしその特徴および発生の所以を論じたい。

3. 先行研究から見る閩南語「啊」と台湾華語の関係

3.1. 語気助詞としての閩南語「啊」とその概要

閩南語の句頭における「啊」については，杨秀明（1996），林华东（2007a，2007b），陈晓云（2011）が詳しい。杨秀明（1996）は閩南漳州方言における句頭語気助詞「啊」を単独で取り上げている。林华东（2007a）は閩南方言における句頭語気助詞を「啊」とそれ以外について複数取り上げ，林华东（2007b）では句頭だけでなく，句末の語気助詞も論じている。陈晓云（2011）では，閩南語以外の他の中国語方言に見られる句頭の語気助詞について論じている。前提としてこれら先行研究に共通することは，中国語方言において，句頭の「啊」は語気助詞であると指摘していることである。

林华东（2007b：47）は，閩南語においてその語気助詞が出現できる位置は三種あるといい，それは句末・句中・句頭であるとする。この中で，句頭にあるものは古代漢語のそれを踏襲していて，閩南語において典型的とも言える語気助詞の使われ方であるという。つまり，閩南語の句頭に出現する語気助詞のいくつかは，古代漢語由来であること，ならびに閩南語においてはやや頻出する用法であることがうかがえる。次の（3-1）は，それぞれ a. 句末，b. 句中，c. 句頭の例であり，下線部が語気助詞にあた

る（例は林华东 2007b より引用）。

（3-1）a. 紧来啊！/ 快来啊！[10]（早く来い！）
b. 友个啊赶紧来噢！/ 同学你快点来哦[11]。（早くおいでよ！）
c. 啊钱呢？/ 钱呢？（お金は？）

上記の例において a. 句末の「啊」は，標準中国語[12] の「啊」と用法の上では同一であるとされる一方，閩南語の句末の「啊」は，叙述においても感嘆の表現においてもいずれも標準中国語より使用比率が高いという（林华东 2007b：51）。b. 句中のものは，フレーズの途中とも考えられることから，句末の用法におおむね共通しているものと思われる[13]。そして c. 句頭の「啊」は，「話題を聞き手に引きつける」，「話題に対して注意を促す」，「話題を強調する」などの作用がある（林华东 2007b：49）。（3-1）c. の例では，話題の対象としたいそのお金の，例えばその在り処がどこなのかなど，聞き手に対し回答を求める旨注意を促したい気持ちから，語気助詞として「啊」が句頭に発せられる場合があると考えられる。

補足となるが，この「阿」は「钱」に対して接頭辞を付けて「阿钱」という語彙を形成したものではない[14]。閩南語話者に特徴的とされる名詞に対して接頭辞「阿」をつける文法現象がある。仮に，名前の一部を「钱」とする人に対して「阿钱」と呼ぶことは閩南語圏においては起こり得るが，ここでの句頭「啊」は引用元の中国語訳が「钱呢？」であるとおり，接頭辞の「阿」とは異なる用法である[15]。

次に，閩南語の句頭における「啊」の発音面を概観する。杨秀明（1996）では，これを［a^{253}］とし，［a］の音に声門破裂音［$^{?}$］が伴い入声に近い音で発音されると指摘し，林华东（2007b）ではこれを［a^{25}］としていて，いずれも上述の「話題を聞き手に引きつける」，「話題に対して注意を促す」，「話題を強調する」のどれかを，後に続く語脈により言い表すのだと

いう。また，杨秀明（1996）および林华东（2007b）では，上記以外に［a^{51}］や［a^{44}］の音を挙げ，これは穏やかな発話や思考を伴う発話の場合において，音に変化がみられたものであるといい，かつ［a^{51}］と［a^{44}］の二者の違いは，前者が漳州の音，後者が泉州の音であるとしている（林华东 2007b：168）。文献が基準とした地域の差により，声調に若干の違いがみられるが，閩南語の句頭における「啊」は，発音［a］に声門破裂音が伴う音［a^{ʔ}］を基本とるものであり，その声調はおおむね［a^{253}］あるいは［a^{25}］であると考えることができる。

3.2. 閩南語語気助詞「啊」の使用状況

次に，句頭語気助詞は閩南語を母語のひとつとする話者においてどれほど頻出される用法なのであろうか。それについて林华东（2007b）では，例えば閩南語が主要の生活言語である福建省の農村地区や山岳地区では，とある特定の語気助詞が頻繁に使用され，他方で都市部や高学歴に属するとされる人々の間ではその特定の語気助詞が一切使われないなど，使用には個人差あるいは地域差があることを指摘する。しかしその一方で，「啊」については，個人差や地域差によりその使用分布に一定の偏りがみられるものではなく（林华东 2007b：54），閩南語を生活の主要言語のひとつとする話者間において「啊」は，特に常用される句頭語気助詞のひとつであるという（林华东 2007a：166）。すなわち，句頭語気助詞「啊」は，一部の話者にだけその使用が限定される特異な句頭語気助詞ではなく，閩南地区の方言話者におおむね共通して使われる語気助詞のようである。この指摘より，閩南語を使用する人口の多い台湾においても，句頭の「啊」は，とりわけ使用頻度が高くなりがちな語気助詞のひとつとなる可能性を示唆し，なおかつ台湾華語の中に比較的溶け込みやすい句頭語気助詞ではないかと考えられる。

3.3. 閩南語語気助詞「啊」の文法

続いて，文法に関連することを見ていく。林华东（2007a：158）は，中国語における語気助詞では，その有無は語句の意味には影響を与えないが，その有無の違いは話者の感情の度合いに対して変化をもたらす働きがあるといい，この観点から標準中国語の文末における語気助詞の用法および閩南語の句頭における語気助詞の用法は，ともに同じ働きであると見做す。要するに，出現位置の観点からすると，語気助詞が句末のみに限られるのが中国語であり，句末以外に句頭にも出現し得るのが閩南語ということになる。(3-2）の例では，「啊」の有無は語句の意味に影響を及ぼすことはなく，話者の感情，すなわち「啊」は聞き手に与えるニュアンスに対してだけ変化を与えるのだとされ，これを語気助詞であると見做す。（例は林华东 2007a より引用）

(3-2) a. 啊伊继嘛[16] 毋知！/ 他什么都不知道！（彼は何も知らない）
Ø 伊继嘛毋知！[17]/ 〃
b. 啊汝着来食一下！/ 你要来吃啊！（食べにおいで）
Ø 汝着来食一下！/ 〃
c. 啊水流甲要彻啰！/ 水快流出来了！（水があふれ出そう）
Ø 水流甲要彻啰！/ 〃

このことについては，台湾華語にみられる句頭の「啊」も同様のことが言えるものと考えられる。次の（3-3）においても「啊」の有無は，語句の意味に変化を及ぼすことは基本的になく，つまり台湾華語においても閩南語の影響から，閩南語における句頭の語気助詞に相当する働きを有す文法成分が見られるのである。

（3-3）啊你要去哪裡？飯要煮好了。（どこへ行くの？ご飯がもうできる）

Ø 你要去哪裡？　飯要煮好了。

（3-4）前略 … 接著表示如果台灣社會有需要，他就會出現，如果台灣社會不需要，啊你怎麼弄也湊不起來，不過有一點還是要去思考，我知道台灣社會有一種政治上的需要，但是問題是這種組合是不是符合那個需要，這個是要討論的 … 後略

（前略…続いて次のように示した。万が一台湾の社会が必要とするなら，彼は出てきて，またもし万が一台湾社会が必要としないなら，どうやってしても集められない。ただこの一点についてはやはり考えなければいけないことで，台湾社会は一種政治上の主要はあるが，問題なのはこうした組合わせがその需要に応えられるのか，これは討論すべきことであり…後略）

（自由時報電子報 2019. 8. 18[18]）

（3-4）は新聞記事中の一部分において，政治上の人物が記者に反問するかたちとなった発言を記述したものである。発言者が記者に反問するというその様子を，すなわち話題に対し記者に注意を促す会見の情景を，文字のみで新聞の読者へ伝える必要がある場合では，発言者の発した音に従って語気助詞を記載する。これは感情の度合いを記述する手段として語気助詞「啊」を用いている一例である。さらには，同様の報道内容に対して，台北市政府のホームページ中の「市府新聞稿（プレスリリース）」においては，

如果臺灣社會不需要，Ø 你怎麼弄也湊不起來。但他也強調有一點還是要去思考，他知道臺灣社會有一種政治上的需要，但問題是這個組合是不是符合那個需要，這需要討論。（市府新聞稿[19]）

（もし万が一台湾社会が必要としないなら，どうやってしても集められない。しかし彼はこの一点についてはやはり考えなければならないことだと強調した上で，彼は台湾社会は一種政治上の主要があるが，問題なのはこうした組合わせがその需要に応えられるのか，これは討論すべきことだ。）

となり，句頭語気助詞「啊」は Ø で示す箇所において記述されていない。語句の言い表す意味に変化をもたらさない語気助詞であると考えることにより，感情の程度を文章に示す必要性があるか否かで，記述の必要の有無を選択できていることの事例であると思われる。同様に，(3-4) から語気助詞「啊」を取り除いても，文の意味に変化を与えることはないのである。

続いて，感嘆詞「啊」と句頭語気助詞「啊」の違いについては，前者は音声に間が置かれる点にあり，なおかつ感嘆詞と主語は文法構造上直結しない[(20)]（杨秀明 1996）。これは中国語の感嘆詞においても同様のことが言え（劉月華ら 1996：236），前述（1-3）等にもみられるとおり，感嘆詞は習慣的に読点のカンマや感嘆符で区切られることが普通である。一方で句頭語気助詞「啊」は，後に続く語脈との間に関連を持ち，語気助詞としてフレーズ全体に語気を付加することができる（林华东 2007a：160）。音声は，「啊」と次に続く語彙に間は置かれない。そのためカンマや感嘆符で区切ることなく記述される。台湾華語における実例としても，(1-2) や (3-4) などのとおりである。

また，話題を聞き手に引き付けたり強調したりする作用のみを言い表し，語句の意味に直接変化をもたらさないことから，(3-5) のように陳述句・命令句・疑問句など広く組み合わせることができるという。（例は林华东 2007a より引用）

（3-5）陳述：啊今年雨水诚足，收成艙[21] 否。/ 今年雨水充足，收成不错。（今年は雨が充分で，収穫高はよい）
命令：啊钱着赶紧提[22] 来！/ 钱要快点拿来！（お金を早く持ってこい！）
疑問：啊笔尔？/ 笔呢？（ペンは？）

陳述では特に「今年のこと・状況」について話題を導き出し，収穫高がよいことへの感情を示す働きがあると考えられる。命令ではお金を必要とする状況などで，「そのお金」がまだ出現していないため，そのお金について話題を導き出し命令し催促する感情を示す働きをする。疑問では，仮に何か筆記具を用いて記載をする場面等で，今必要とするものはペンであり，「そのペンは（どこに）？」といった感情を示す働きをすると考えられる。このように陳述句・命令句・疑問句など広く組み合わせることができ，かつ感情の度合いを語気として表現できるがゆえに，文法的制限を受けず自然と無意識のうちに方言要素が台湾華語への出現となることと考えられる。この方言要素の出現については，次節で見ていく。

3.4. 閩南語語気助詞「啊」の出現

「啊」の由来について，前述のとおり句頭の語気助詞は，古代漢語（文言文）においてよくみられる用法であるとされ（林华东 2007a，2007b，陈晓云 2011），古代漢語においては「発語詞（发语词）」と呼ばれる成分に近いとされる（杨秀明 1996）。発語詞は，古代漢語で中国語の語気助詞に相当するものであり，先行研究（杨秀明 1996，林华东 2007a，2007b，陈晓云 2011）では，古代漢語における発語詞として「夫」，「蓋」，「惟」等が挙げられ，また左松超（2008）ではこれらを古代漢語において発語詞として特に代表的なものであると挙げる。さらに，句頭の語気助詞「啊」は，そのうち古代漢語の「夫」に用法がもっとも近いものであるとし，閩

南語の句頭の語気助詞が，感嘆詞や副詞から「虚化」したものであるとも指摘する（林华东 2007a）。虚化とは，言語の発展の過程において虚詞化，すなわち単独で意味を持たない文法的成分を示す語彙である「虚詞」へと変化することをいう（冯春田ら 1995：611）。そして虚詞は文法構造上，位置が固定されるとの特徴を持つ（朱德熙 2007）。これにより，やはり閩南語の「啊」は，句頭の位置にのみ出現し得る語気助詞であると見做すことができよう。

また陈晓云（2011）では，この「啊」などに見られる句頭の語気助詞の使用は，現代の標準中国語（普通話）からすでに消失したものであり，加えて方言の中でも，南方を含む限られた地域でのみ見られる用法であると指摘する。方言と標準中国語の二者を分けて考えた場合，陈晓云（2011）の指摘するとおり，中国語の規範とされる用法ではないことからも当然，中国語からは消失した用法であると言うことができる。しかしその一方で，(3-4) のように台湾においては，台湾華語の中，とりわけその口語表現や口語表現を記載する文章の中で確認できることから，台湾に限り言及するのであれば，これはまだ完全に標準中国語から消失した用法であるとは言いがたい。

このような本稿の観点を補填するものとして，林清书（2013）や林清书ら（2015，2017），は次のとおり指摘する。台湾においては，閩南語および閩南語成分を色濃く残す「地方普通話（地方普通话）」が最も普遍的な言語として使用されている。地方普通話とは，方言話者が話す各地域に特徴的とされる音声・文法・語彙のうちいずれかの影響を残し，完全に模範的・標準的とされる中国語の学習途中あるいは模倣段階において形成された中国語のことを指す（林清书 2013：13）。「学習途中に形成された言語」というこの視点は，第二言語習得における Selinker（1992：23）の「中間言語（Interlanguage）」の概念に相通ずる。要するに，台湾の言語環境について，「第一言語としての閩南語」・「目標言語（Target language）と

しての国語」とこれらを仮定した上で，台湾人が第一言語の影響を受けた目標言語を操る状況が，つまりの地方普通話であると考えられる。林清书（2013）のこの報告では，研究対象が台湾在住の話者のみではなく，中国福建省の方言としての閩南語話者も範疇としている。つまり，地方普通話が模倣段階の言葉とすることは，台湾のみに限定して考えた場合において，今日台湾に暮らす人々が必ずしも一概に模範的とされる国語の取得を目標言語として習得しようと試みているわけではない。したがって林清书（2013）の指摘するとおり，閩南語成分を色濃く残すとされる地方普通話が台湾でも使われていることは事実であるが，台湾のみに限っては，それは「学習途中」や「模倣段階」ではなく，すでに台湾の中国語，すなわち台湾華語として一定程度固定化されているものなのではなかろうか。

このように考えることで，台湾において規範的とされる標準中国語のみが必然的に用いられる環境下においては，句頭の「啊」は出現しにくいことに対して若干の説明がつく。規範的とされる標準中国語のみが用いられる環境下とは，例えば，書面での言語使用や，教育における場面などである。書面における文章表現においては，引用符やかぎかっこによる対話の引用時を除いて，句頭の「啊」は基本的に出現しにくいのではないか。つまり，ここから言えるのはほとんどの台湾華語の話者は，意図的に両言語を使い分けることができると考えられるのであり，中間言語として見た場合のように，「学習の程度の差異」が導因で句頭の「啊」を意図せずうっかり転移させてしまうとは考えにくい。

同様に，教育の面においては，例えば規範的とされる言葉を特に強調して教学する必要がある第二外国語としての対外華語教育でも，現状この句頭の「啊」を文法化して教えることは基本的にはない。一例として鄧守信，孫珞（2004）『今日台灣』の教材は，台湾の第二外国語教育としての対外華語教育において，台湾独自の表現をとりわけ多く収録したことを特徴とする教科書である。この教材では，解説の際にどれが規範的な用法

で，はたまたどれが台湾のみでの用法なのか，解説を加えた上で取り上げている[23]。要は，二言語を混同させるといったことは現状していないのである。このように教える背景には，台湾の人々は閩南語と標準中国語にある種の境界線を引いていると仮定でき，閩南語成分が一体どれであるのか，規範的な標準中国語は一体どれであるのか，これを一定程度理解した上で使い分けているのではないかと考えられる。

では，どのような境界線を彼らは持っているのであろうか。それに対して林清书（2013）では，福建地区および台湾の人々の中国語は，コミュニケーションに際して“相手が理解できればよい”との原則が，彼らの方言要素をあえて標準中国語に残すか否かの判断基準になっていると指摘し，言い換えればコミュニケーションに支障を及ぼす可能性のある方言要素は，彼らの標準中国語に意識的に入ってくることはないという。また陈伟红（2014：70）では，閩南語と標準中国語の二言語間には，片一方の言語でのみ表現でき得るものがあり，その場合に話者は，どちらの言語を根拠として自身が表現したい事柄をアウトプットするのか選択を行う[24]。前述のとおり頭語気助は直接語意に影響を及ぼさず，かつ話者の感情をより豊かに示すことができる。つまり，閩南語成分でありながら標準中国語の中に混ぜても意思疎通に影響を与えないだけでなく，かつ感情を豊かに表現できる。方言要素をあえて標準中国語に残し，自身が表現したい感情を閩南語の語気助詞より借用して言い表した結果が，句頭の語気助詞「啊」であるのではないかと考えられる。

4. まとめ

先行研究において，古代漢語を由来とし一部方言に残るとされる句頭語気助詞は標準中国語からすでに消失されたものと指摘される。その一方で台湾の新聞記事などでは引用符やかぎかっこを用いた会話文の記述中にお

いて，句頭語気助詞と見られる音声を記録したものが現在もなお見られる。先行研究では，閩南方言を母語のひとつとする地域において使われる標準中国語を地方普通話として部類した上で，それは規範的とされる標準中国語の習得途中で形成された一種の中間言語であると見做す。つまり，本稿で扱った台湾華語における句頭語気助詞「啊」を含む方言要素は，基本的に転移の結果であることが先行研究からの大まかな見解である。

句頭に置かれる「啊」などの本例に限らず，語気助詞は基本的に句の意味に直接影響を与え得ないこと，ならびに話者がコミュニケーションに支障をきたさないと判断した状況下では方言要素は転移され得ること，この二つの要素は，台湾華語において本来閩南語のみで使われるはずである句頭語気助詞「啊」が転移する引き金を説明する。

ただし，行政院主計総処（2010）の統計を前提として，台湾人口の約 8 割にあたる人が家庭内で閩南語，あるいは閩南語ともうひとつの言語として国語を使っていることを考慮すると，一概に習得途中において形成された一種の中間言語として台湾華語を位置づけ，その中で句頭語気助詞「啊」を単なる転移の結果とするのは，今後も引続き議論が必要なことであると本稿においては結論付けたい。

5. 今後の展開

本稿は閩南語の先行文献を整理し，標準中国語に関する若干の考察を通じて，そこから台湾華語に関連したことをまとめたに過ぎない。言い換えれば，ここからさらに多くの新聞記事や実際の会話データ集積など，コーパス分析を通じて多くの事例を集め考察を深める必要があり，この点がまさしく本稿最大の不足点である。

その一方で，台湾華語の句頭の「啊」については，これまで当然認知はされていたものの，とりわけ単独で取り上げられることは決して多くな

く，閩南語の先行資料はあるものの，台湾華語に対する報告は管見の限り言及しているものがない。そのため，このように閩南語の先行研究を概観した上で台湾華語を論じることは，若干の意義があると言えよう。

また，新たに具体的な現象から句頭の「啊」に関連する問題提起をすれば，台湾華語においては「要不然」（さもなければ）の語彙を使う会話では，それを同義の「要不」と言うことが極めて少なく，句頭の「啊」を用い「啊不然」と置き換える例も耳にする。これは，閩南語の「抑無 ah-bô／不然，要不然」における「抑 ah」が転移して，「抑不然」となり台湾華語で「啊不然」との音声で使われると予想したが，結局は先行研究からこれを本稿の結論とするに値する文献を見つけることができなかった。これもやはり，コーパス分析を通じて多くの事例を集めることで今後議論を展開したい。

また，台湾の新聞記事においては，特に報道される人物の会話を記載する箇所によく使われるのがこの句頭の「啊」である。中国語学習者の立場に置き換えれば，語学として学ぶ以外にも，例えば地域研究などで台湾の新聞記事に触れるような実践段階における初中級中国語学習者にとっても，句頭の「啊」は目にする機会・耳にする機会が決して皆無とは言えず，台湾において特有かつ常用の文法現象である。では，“台湾において特有”というのであれば，台湾華語の句頭の「啊」は，台湾に暮らす閩南語話者以外にも使われるのか否か。例えば，原住民諸言語を使う人々，客家語を使う人々等も対象として，これには詳細な議論が必要である。これらについては稿を改め，さらなる言及をしていきたい。

《注》

（1） 出典を記していない例文については，筆者による作例を示す。

（2） カッコ内に記す日本語訳は筆者によるものである。

（3）「列車行進中 3 度被要求探頭檢查 司機嚇傻拒：太危險」https://www.chinatimes.com/amp/realtimenews/20181025002185-263301（閲覧日 2019.

08. 12）

（4） http://dict.revised.moe.edu.tw（閲覧日 2019. 08. 12）

（5） 発音は，［ ］で記したものはIPA・国際音声記号，（ ）で記したものは台湾閩南語由来と考えられる場合に中華民国教育部国語推行委員会の臺灣閩南語羅馬字拼音方案，標準中国語由来と考えられる場合に漢語拼音を用い記述した。

（6） 台湾の言語環境の形成において，客家語や原住民諸言語も当然ながら強い関わりを持つとされるが，本稿では論題の範囲を考慮したいため扱わないものとする。

（7） 前述のとおり本稿は台湾に暮らす人々が日常的かつ規範性を意識する必要がない状況下，すなわち自然な発話において使用する「台湾の中国語」のことを一律して「台湾華語」と定義した。ここでの「国語」は引用元の表記に従った上で，かつ「台湾における規範的とされる中国語」のことをとくに指すものと定義する。以下，本文中における国語も同様とする。

（8） 民国99年（2010年）の『人口及住宅普查總報告提要分析』の「四，使用語言情形（p. 26）」による。本稿は，行政院主計総処（2010）によりインターネットで公開されているPDF版を参照した。https://www.dgbas.gov.tw/ct.asp?xItem=31969&ctNode=3272&mp=1（閲覧日 2019. 08. 12）

（9） 同上調査より，年齢が若いほど国語を日常的に使用する一方，閩南語は年齢が高いほど使用される傾向にある。（行政院主計総処 2010：27）

(10) スラッシュ記号／で記載するものは，閩南語に対する中国語訳。

(11) 林华东（2007b）中に中国語訳がなかったため，筆者が閩南語より訳した。

(12) 本稿において「標準中国語」は，前述の「国語」と定義した「台湾において規範とされる中国語」，および「台湾華語」と定義した「台湾に暮らす人々が規範を意識しない状況下で使う中国語」，この二つとさらに中華人民共和国の「普通話」を含む中国語に対して，「標準中国語」と表記し区別した。

(13) 林华东（2007b：49）では，伊若无来啊咱就否办喽。（如果他不来，我们就不办了。）の例文も挙げられていて，こちらもフレーズで区切ることができる。なお（ ）内の中国語訳は筆者による。

(14) 「阿钱」として「銭さんは？」の意味も作ることができるが，その場合にはやはり用字を「啊」ではなく「阿」とすることが多い。

(15) 林清书ら（2017：58）にも挙げられている特徴のひとつとして，名詞に接頭辞「阿」を付ける現象である。また，杨秀明（1996）においても，こ

れは軽声で発音されるとし，やはり句頭語気助詞「啊」と異なるとされる。

(16) 台湾の教育部臺灣閩南語推薦用字に従うと，「继嘛」は「這馬 tsit-má」にあたると考えられるが，ここでの日本語訳は，林华东（2007a）の中国語に対応するものとした。

(17)「啊」を除去して「Ø」のしるしを付けたものは筆者による。

(18) https://news.ltn.com.tw/news/Taipei/breakingnews/2888164（閲覧日 2019. 10. 31）

(19) https://www.gov.taipei/News_Content.aspx?n=F0DDAF49B89E9413&sms=72544237BBE4C5F6&s=16F938D9697B2AB6（閲覧日 2019.09.13）

(20) 感嘆詞と語気助詞の違いについては趙元任（1980：403）によると，感嘆詞は基本的に常に単独で用いられる一方，語気助詞は他の語彙の直後に用いるため二者は異なるという。さらに，標準中国語では基本的に語気助詞のほとんどが感嘆詞になり得ることがなく，つまり語気助詞「吗」は単独で感嘆詞として用いることができない等制限がある。しかし，「啊」は感嘆詞と語気助詞のどちらにもなり得る点から，特殊な「啊」を例と指摘している。

(21) 原文では「勿会」を 1 文字とした字であるが，入力することができず「艙」に置き換えた。

(22) 引用元は手偏に「帯」の字としていたが，入力することができず，同字は「the̍h」と判断し，ここでは台湾の教育部臺灣閩南語推薦用字の文字に置き換えた。

(23)「研究生宿舍有在回收電池嗎？」や「日本就業沉淪，43 萬大學生沒頭路」など閩南語からの用法や語彙を，台湾国語として外国人向け中国語中級教材において数多く扱っている（鄧守信，孫珞 2004：282）。

(24) 例えば，閩南語の会話において，中国語で聞き慣れた商品名などを言う必要がある場合，閩南音に置き換えて話す場合と，そのまま閩南語中において中国語（普通話）でその商品名を言うなどの選択を指す（陈伟红 2014）。

参考文献

Selinker Larry（1992）*Rediscovering interlanguage*. NY: Longman.

左松超（2008）《漢語語法 文言篇》五南圖書出版：台北市

冯春田，梁苑，杨淑敏（1995）《王力语言学词典》山东教育出版社：济南

朱德熙（2007）《語法講義》商務印書館（香港）有限公司：香港

杨秀明（1996）漳州方言的句首语句词“啊”，《漳州师院学报》1996 年第 1 期，

pp. 81-84
陈伟红（2014）闽南话与普通话语码转换的语用学分析，《厦门理工学院学报》第 22 卷 第 6 期，pp. 69-74
陈晓云（2011）现代汉语方言句首使用语气词情况比较分析，《长春大学学报》第 21 卷 第 1 期，pp. 33-35
林华东（2007a）闽南方言的句首语气词，《东南学术》第 5 期，pp. 158-168
林华东（2007b）闽南方言语气词研究，《泉州师范学院学报（社会科学）》第 25 卷 第 5 期，pp. 47-54
林清书（2013）闽台“地方普通话”的基本特点，《福州大学学报（哲学社会科学版）》第 6 期，pp. 13-17
林清书，陈筱琪，何纯惠（2015）闽台客家“地方普通话”调研情况与个案分析，《龙岩学院学报》第 33 卷 第 1 期，pp. 26-33
林清书，林丽芳，王咏梅，陈筱琪（2017）台湾闽南“地方普通话”的主要特点，《龙岩学院学报》第 35 卷 第 1 期，pp. 53-58
趙元任（1980）《中國話的語法》中文大學出版社：香港
鄧守信，孫珞（2004）《今日台灣》世新大學出版中心：台灣新北市
劉月華，潘文娛，故韡著（1996）《實用現代漢語語法》師大書苑：台北市

（原稿受付　2019 年 12 月 14 日）

〈研究ノート〉

『フォレスト・ガンプ一期一会』に見るアメリカ保守主義

三　井　美　穂

要　旨

アメリカ社会を理解するためのテクストとして映画を使用する場合，どのようなトピックをどのような切り口で扱うのが効果的だろうか。本稿では映画『フォレスト・ガンプ一期一会』をテクストとし，アメリカがどのように描かれているかを考察する。1994 年に製作されたこの映画は，1950 年代から 1990 年代はじめにかけてのアメリカ社会を背景として，一南部人の半生を描いたものである。20 世紀後半の社会の動きを知るだけでなく，1994 年当時の社会にスポットを当て，この映画が製作された土壌について考察することもできる。主人公が南部人であることから，取り上げるトピックは南部の地域性，人種問題，反体制運動の 3 点とし，そのトピックを互いに関連させながら映画を解釈していく。それにより，映画に描かれているアメリカの保守的文化を浮かび上がらせ，それを取り巻く，或いは対立する動きを読み取っていく。アメリカ社会の一側面を提示することが本稿の狙いである。

キーワード：映画，『フォレスト・ガンプ』，南部，保守文化，人種問題，反体制運動

1. はじめに

本稿の目的は，映画を異文化理解のためのテクストとして使用する際に，どのようなトピックを扱うことができるか，そのトピックを切り口と

したときどのようなアメリカが見えてくるかを論じ，その結果としてとらえられるアメリカの姿を一例として提示することである。具体的なテクストとして 1994 年に公開された『フォレスト・ガンプ一期一会』（以下『フォレスト・ガンプ』）を取り上げる。この作品は 1950 年代から 1990 年代に至るアメリカ社会を背景に，アラバマ州育ちの一南部人の半生を描いたものだが，この時代がすでに歴史の一部となった学生にとっては，あらためてアメリカの現代史を学ぶ機会となる。特に作品中に多用される当時のニュース映像のコラージュを見ることにより，どのようなできごとがアメリカ人にとって重大なニュースだったかを学生は知ることができる。また作品中の時代を学ぶと同時に，公開された 1994 年という時代を反映した監督ら製作側の意図にも目を向けることで，20 世紀後半から現在への時代の流れや社会の変化に気づくこともできる。

2. 先行研究

ミンツは，映画は歴史的事件の意味やインパクトを理解するための伝達手段だと言っている（Mintz　2016）。映画作品を時代背景や文化とともに論じたものは数多くある。日本ではたとえば『90 年代アメリカ映画 100』（大場　2012）が『フォレスト・ガンプ』を含む 100 本もの映画を取り上げているが，それぞれ簡単な解説にとどまる。『アメリカ映画とカラーライン』（金澤　2014）は人種問題の視点から映画と時代を絡めて論じていて，人種問題を理解するためには有用な一冊と言える。ただし『フォレスト・ガンプ』は取り上げられていない。『フォレスト・ガンプ』を時代背景とともに深く掘り下げているのは『町山智浩の映画塾』や『最も危険なアメリカ映画』（ともに町山　2016）で，アメリカの様々な問題を浮かび上がらせる。

英語の教科書としてはマクミランから *American History in Focus*（穐

本　2005）が出版されている。各ユニットでリスニングが半分，残りがスクリプトではなく時代背景などを解説したリーディング用の教材となり，日本語で補完してある。取り上げられたトピックは以下の通り，① KKK ②エルヴィス・プレスリー　③ケネディ大統領　④公民権運動　⑤ベトナム戦争　⑥ヒッピー　⑦ジョン・レノン　⑧ウォーターゲート事件　⑨アップル・コンピュータ　⑩アメリカ建国 200 年　⑪エイズの 11 項目である。これらの項目の多くは作品中に視覚化された事柄を中心にしているが，作品中には言及されていない事柄，① KKK の項目での教会爆破事件と④公民権運動の 2 つを取り上げたことは，映画鑑賞から一歩進んだ，より深い文化理解にふさわしいものと言えよう。

本稿は，*American History in Focus* を補完する形で，映画に直接言及されていない事柄を探り，アメリカを深く理解することを目指す。その結果として，アメリカ社会における保守派と反体制派の対峙を浮かび上がらせたい。

3. 手　法

以下の 3 つの方法で映画を論じる。

① 1950 年代から 1990 年代にかけての歴史と照らし合わせる。『検証アメリカ 500 年の物語』（猿谷　2013）などから該当箇所を確認し，映画のそれぞれのシーンがその時代をどのように描いているかを考察する。その際，アメリカの外側から日本人が見た『検証』のトーンと映画のトーンの違いに注目する。それにより，映画に反映されたアメリカ人の，あるいは監督や製作者が代表するアメリカ人の特定のグループの思想に気づく可能性がある。

②間テクスト性（intertextuality）の観点から，映画の原作『フォレスト・ガンプ』（グルーム　1995）と比較し，変更された点にどのような意

味や意図があるかを探る。また他の映画との比較から，『フォレスト・ガンプ』で扱われた，あるいは描かれなかった事件に対する製作者側の姿勢を考察する。

③読者反応（reader-response criticism）を応用し，メディアに登場する観客の声を頼りに，アメリカ文化を背景に持つ視聴者が実際どのようにこの映画を捉えているかを参考にして，アメリカ文化を考察する。

4. 課　題

アメリカ文化理解のためのトピックとして，①地域性（本稿では深南部のアラバマ州）　②人種問題　③反体制運動の３点を取り上げる。アメリカは他民族国家で，広い国土には地域的な特徴も顕著である。その地域性と人種問題は，植民地から建国に至る時代や奴隷制時代を考えても，切り離せない問題である。またその問題に関して，アメリカ市民はしばしば声を上げてきた。公民権運動や反戦運動，現在でもなお論争が続いている銃規制や人工妊娠中絶擁護の運動なども，反体制運動の代表である。上記３つのトピックは個別に取り上げるのではなく，それぞれに関連したシーンを取り出し考察する。それによって『フォレスト・ガンプ』がアメリカ社会をどのように描いているのかを提示したい。

5. 考　察

5.1. バス停のベンチ

『フォレスト・ガンプ』は主人公のフォレストがベンチに座ってバスを待つ間，隣に座った人たちにこれまでの人生を語り，その回想シーンで映画が構成されている。最初の話し相手は黒人女性で，泥だらけのフォレストのスニーカーのアップの後，この女性の白い靴が目を引く。

FORREST: My mama always said life was like a box of chocolates. You never know what you're going to get. Those must be comfortable shoes. I bet you could walk all day in shoes like those and not feel a thing. And I wish I had shoes like that.
NURSE: My feet hurt.（00:03:20-）

本映画のタグラインである「人生はチョコレートの箱のようなもの」に続く，靴に関するセリフに注目する。映画の時代設定はおそらく 1990 年代はじめとみられるが，南部でバス停といえば，1950 年代半ばにバス・ボイコット運動の引き金となった，アラバマ州で起きたローザ・パークスの事件だろう。1 日の仕事に疲れ切ったパークスは空いている席へ座った。立っている白人がいれば黒人が席を譲るのは当時の南部では常識だったが，パークスはそれを拒否したために逮捕された。これをきっかけに，黒人たちはバス乗車をボイコットし，どんなに遠い職場へも歩いて通った。白人は車を持っているから，主に黒人を乗客としているモンゴメリー市営バスにとって，これは痛手だった。このバス・ボイコットを描いた映画には，ウーピー・ゴールドバーグ主演の『ロング・ウォーク・ホーム』(1990) がある。この映画は直接的に反人種分離政策の運動を描いているが，『フォレスト・ガンプ』はどうだろうか。

バス停でフォレストが隣の黒人女性に言う「一日中歩き回っても，その靴なら痛くないでしょう」は，バス・ボイコットを連想させるセリフだ。南部白人のあてこすりにも聞こえよう。このシーンに関して，観客が Internet Movie Database（IMDb）のサイトに上げたコメントを参照したい。バス停でのやり取りを過去への暗喩として捉えるアメリカ人の見方の一例である。

The first person Forrest Gump speaks to in the film has similarities

with Civil Rights icon Rosa Parks. She is a working-class African American woman riding a public bus. She even mentions to Forrest that her “feet hurt”, a statement widely believed to have been uttered by Ms. Parks when she refused [to] give up her seat for a white passenger on a bus in Montgomery in December 1955. Her act of defiance and subsequent arrest sparked the Montgomery Bus Boycott, a movement that set in motion the fight for equality in the South led by Dr. Martin Luther King, Jr. Years later, Rosa Parks denied telling the bus driver she was tired or that her feet hurt declaring, “the only tired I was, was tired of giving in”.（下線部は筆者 IMDb Trivia）

女性は「足が痛い」と返す。これはパークスが事件のとき言ったとされる言葉だが，実際パークスが席を立つことを拒否して運転手に言ったのは「疲れている」とか「足が痛い」ではなく，「席を譲ることにはもううんざり」（パークス 1994）だった。公民権運動への動機を明らかにしつつ，「ただ疲れていたんです，あきらめることに」という意味もかけて“tired of”を使った，ウィットが感じられるコメントだった。

フォレストは女性の「足が痛い」という返事には無関心で，自分が幼いころ装着していた脚の矯正具に思いを馳せる。1950 年代はフォレストにとって脚の矯正具がはずれて走れるようになった良い時代であり，良い時代の前にはバス・ボイコットのことなどかすんでしまう。このように見ると，「その靴なら痛くないでしょう」というバス・ボイコット運動への暗喩は，南部保守派の視点から描かれていることがわかる。主人公フォレストが語り手であり観客は通常語り手の視点を共有することになるのだが，それは南部人の視点となる。フォレストの純粋無垢な人間性と同時に南部的な保守性を観客は自分の視点とせざるを得ない。そこに居心地の悪さを

感じる観客はこの映画を南部保守派の視点から描いた作品だと受け止めるだろう。しかしフォレストの低い IQ ではこのような過去の出来事が理解できるはずがない，という前提を受け入れるならば，フォレストの純粋な目を通して見た 1950 年代のアメリカを，観客は古き良き時代として眺めるだろう。

5.2. 名前の由来

フォレストはこの黒人看護師に名前の由来を次のように語る。これを女性は無言で聞いていて，反論はしない。それもまたかつての 2 つの人種の関係を連想させる。

> FORREST: When I was a baby, Mama named me after the great Civil War hero, General Nathan Bedford Forrest. She said we [were] related to him in some way. What he did was he started up this club called the Ku Klux Klan. They'd all dress up in their robes and their bed sheets and act like a bunch of ghosts or spooks or something. They'd even put bed sheets on their horses and ride around. Anyway, that's how I got my name, Forrest Gump. Mama said that "Forrest" part was to remind me that sometimes we all do things…, well, just don't make sense. (00:05:20-)

母親は「人はときにバカなことをする」という戒めのためにフォレスト将軍の名前をとってつけたというが，息子は将軍を南北戦争の「英雄」として語りながらも，この戦争が奴隷制を死守するための戦いだったことについては無知である。将軍は南部連合の敗北後 KKK を組織したが，フォレストは KKK の実態を知らず，「馬鹿なこと」という母の言葉を，白いシー

ツをかぶり，馬にもかぶせて走り回ることと思っているようだ。5.1. で述べたように，このような構図が観客に要求するのは，フォレストという信頼できない語り手の視点を共有し続けることである。

グルームの原作では，母親はフォレスト将軍が遠縁だと教えるが，母親も祖母も将軍が KKK を組織したことに対しては批判的なコメントをしている。原作は「ほら話」（Tall Tale）というアメリカの伝統を継承した小説の形態をとっており，全編に「ほら」が溢れているため，先祖がフォレスト将軍というのも信用できないし，名前の由来も怪しい。そもそも原作の「フォレスト・ガンプ」という名前はウィットが効いている。「ガンプ」は南部の方言では「バカ」の意味で，フォレストが KKK のリーダーを意味するなら，「KKK のバカ」という意味になる。映画は原作とは異なるニュアンスを作り出しているようで，この点でも語り手に対する観客の信頼度は低い。

5.3. 南部の人種問題

先のシーンでは馬にまたがったフォレスト将軍が映し出される。この映像は KKK を美化したプロパガンダ映画『国民の創生』(1915）の 1 シーンを編集したものだ。南北戦争後に誕生した KKK はその後どんな活動をしたのだろうか。*American History in Focus*（穐本　2006）には KKK についての日本語のコラムに加え，1963 年の教会爆破事件についての解説がある。映画『グローリー ── 明日への行進』(2014）の衝撃的なオープニングの通り，4 人の黒人少女が犠牲となったこの事件は，公民権運動が南部黒人の間から全国に広がるきっかけを作った，あまりにも悲惨な事件だった。教科書のコラムは事件から 40 年後にようやく元 KKK の実行犯に有罪判決が下されたことを伝えている。これは有益な情報だ。なぜならば，『フォレスト・ガンプ』は 1950 年代から 1960 年代の南部を描いているにもかかわらず，オープニングで人種問題を皮肉に示唆するだけで，正面か

ら人種問題を取り上げていないからだ。むしろその時代には何もなかったかのように描かれている。たとえば，フォレストとジェニーの出会いや，フォレストの脚の矯正具が奇跡的に外れて誰よりも速く走れるようになったこと，そのために大学でフットボールができアメリカ代表になったことなど，時代が個人的な美しい思い出に置き換えられ，古き良き南部の景色が背景に映し出されるのだ。

映画評論家の町山は「町山智浩の映画塾！」や『最も危険なアメリカ映画』で，『フォレスト・ガンプ』が南部の人種問題を描いていないのは監督が意図的に歴史を歪曲したからだ，と強く批判している（町山　2016）。*American History in Focus* の日本語コラムでも，公開当時勢いを増していたアメリカの保守派を考慮した情報を入れ込んで映画のヒットを狙った，というエピソードを紹介している（穐本 2006）。確かに 1994 年公開のこの映画は，1990 年前後のアメリカ社会を反映している。ギャラップ調査によれば，1991 年共和党ブッシュ大統領が湾岸戦争の「砂漠の嵐」作戦で勝利宣言を行ったとき，大統領の支持率は 89％に達したという。その後，湾岸戦争に疑問を持ち始めたアメリカ人は民主党のクリントンを大統領に選ぶが，「ブラック・マンデー」を経験し日本のバブル経済を眺める頃になると，共和党が再び勢いを増してくる。1994 年の中間選挙で『フォレスト・ガンプ』が共和党のプロパガンダに使われたことも，上下院ともに圧勝した一因だと町山は言う（町山　2016）。

つまり 1990 年代は保守的な風潮がアメリカを支配していたと言えよう。そのため同じく保守的な時代だった 1950 年代から 1960 年代は，矯正具が外れたことをフォレストが懐かしく思い出すように，アメリカの保守派にとっては「古き良き時代」だったのだ。

『フォレスト・ガンプ』では，この時代の主な事件を当時のニュース映像を交えながら挿入しているのだが，公民権運動のニュース映像はほとんどない。アラバマ大学初の黒人学生オーザリン・ルーシーの入学妨害の

ニュース映像のみだ。もちろんこれは重要な事件ではあるが，公民権運動家の活動を妨害するためにリンチ殺人が頻発したことや，なによりも，キング牧師のワシントン大行進や暗殺に触れられていないのは，どういうことだろうか。実はキング牧師のニュース映像は用意されていたが，削除されたようだ。

> Robert Zemeckis decided to leave out several planned effects shots. One shot in particular involved Forrest running into Dr. Martin Luther King Jr. and his supporters.（IMDb Trivia）

この点にも，人種問題に関する保守的な姿勢があることに気づく。

ところがフォレストは教育されていないから，人種差別政策も公民権運動にも無知だ。だからこそ黒人との友情を育てることもできる。しかし映画の中に黒人の登場人物は少なく，人物造形がなされているのはババのみであり，そのババはベトナム戦争で死んでしまう。ババをクローズアップすることでフォレストの保守的な視点が消えたように思えるが，そのババの姿を消すことで，映画はまた保守的な基本姿勢を取り戻している。

ところが，ババの人物設定は原作とは大きく異なる。映画のババはフォレストと同じく，少し知能が足りない様子だが，原作のババは知能に問題のない白人だ。“Bubba”とは南部の方言で“Brother”がなまったものと言われ，「アニキ」とか「相棒」，あるいは保守的な南部白人という意味になる。原作にはない黒人ババを登場させ，戦死させた意味は何だろう。ババを黒人に変更することは，前述したアラバマ大学の黒人学生に対するフォレストの中立な態度を補強する，都合よい設定と言えないか。ババはベトナム戦争中でさえエビ漁の話しかしない「愛すべきバカな黒人」という，ジム・クロウ的な戯画化された黒人として描かれる。ババの唇が異様に大きいのもそのためだろう。ババの存在意義とは，フォレストの人間的

な正しさを示すためではないか。戦死する友人を看取り，約束を守ってエビ漁をはじめ，収益をババの家族に分ける，といった，結局フォレストを心優しい南部人にするために作られた役のように思われる。このマジカル・ニグロは映画だけでなく文学でもよく見られるステレオタイプで，物語をより共感できるものにするためのコマとして使われ，白人読者 / 観客の欲求を満たす。感動的な場面を作るのには不可欠だ。故に人種問題に関して，この映画は保守的な姿勢を保っていると言えよう。

5.4. 南部の地域性

映画の舞台はアメリカの深南部アラバマ州で，フォレストが母と住む大きな家があり，黒人メイドをひとり雇っている。広い庭には巨大なオークの木があり，幼いフォレストが唯一の友だちジェーンと一緒にその枝に座って一日を過ごす。母子家庭の収入源となるのは，部屋数を利用した旅行者用の下宿だ。南部にはサザン・ホスピタリティという，厚いもてなしの精神がある。その一方，この大きな屋敷は，奴隷制時代にはプランテーションだっただろうことも想像できる。母子二人でも生活していけるだけの資産が，ガンプ家にはあるのだ。ちなみに原作のガンプ家はむしろ貧しい家庭だ。

この屋敷の光景から観客が感じるのは，「古き良き南部」か，でなければそれを支えた奴隷制だろう。映画『それでも夜は明ける』(2013) は，奴隷制時代のプランテーションの主人の邸宅と，そこで奴隷たちが受ける酷い仕打ちが描かれる。奴隷が庭のオークの木に吊るされたり，木に縛られて鞭打たれるなど，悲惨な場面も多かった。オークの木といえば，ガンプ家の庭でも南部でよくみられるスパニッシュ・モスが太い枝からぶら下がり，風にそよいでいる。それはまたジャズシンガーのビリー・ホリデイが歌った「奇妙な果実」を連想させる。“Southern trees bear a strange fruit/Blood on the leaves and blood at the root/ Black bodies swinging

in the southern breeze/ Strange fruit hanging from the poplar trees”（“Strange Fruit”）は，南部の木には見慣れない果実がなっているが，それは血を滴らせた黒い遺体だ，という歌だ。スパニッシュ・モスはまさにこの奇妙な果実とオーバーラップするのだ。郷愁をそそる BGM と共に映し出される古き良きアメリカをバックにしたフォレストとジェーンの姿は，見る者の立ち位置の違いを明らかにする。南部は二面性を備えた土地柄というのがよくわかる映像だ。

南部の問題は人種問題だけではない。レッドネックと呼ばれる貧乏白人の問題もあった。長時間の農作業で首が日に焼けて赤くなることから，こう呼ばれた。ジェニーが父親と暮らす家はトウモロコシ畑の横にある，奴隷小屋に毛が生えた程度のみすぼらしい家だ。しかもレッドネックを戯画化したようなアイルランド系の父親は飲んだくれで，フォレストが“loving man”と言うようにジェニーに性的虐待をしている。おそらくガンプ家のようなプランテーションのシェア・クロッパー（小作農）だったのだろう。父親は逮捕され，ジェニーは祖母に引き取られることになるのだが，この家は父親の家よりもさらに貧しい暮らしを思わせるトレーラーハウスだった。

フォレストの母親は，矯正具を着け IQ も低い息子に「あなたは誰とも違っていない」と言って励ます。ところがフォレストの背骨は完治し，並みはずれた脚力によって国民的ヒーローとなり，ビジネスで大成功するのである。豊かな階層のフォレストは，すべての点において南部の農園主としての資格が「誰とも違っていない」のだ。それに比べ，ジェニーの人生はあまりにもやるせない。観客はババに抱いた感情をジェニーにも持つかもしれない。ジェニーは 1960 年代から 70 年代にかけてのカウンターカルチャーの申し子であり，保守的な社会ではアウトサイダーだ。

5.5. カウンターカルチャー

ジェニーは公民権運動，反戦運動の活動家でもあるジョーン・バエズのような歌手になる夢も破れ，ストリップ劇場で歌い，ヒッピー集団に加わり，反戦運動に参加し，サイケデリックな流行に飲まれて薬物に手を染め，転落の一途をたどって自殺一歩手前まで追いつめられる。このように見ると，ジェニーはマイノリティに区分されよう。フォレストの子を身ごもるが，人工妊娠中絶が認められない南部では，不治の病に気づきながらも選択の余地がない。シングルマザーとなるも，結局帰らぬ人となる。ジェニーはフォレストに“I have some kind of virus, and the doctors don't know what it is, and there isn't anything they can do about it”（02:03:40）と説明している。1980 年代世界的に蔓延したエイズは死に至る病だった。しかも主な原因はフリーラブとドラッグの注射針の使い回しで，その他の可能性についてはまだ触れられることが少なかった時代だ。ジェニーは自由奔放な生活を送ってきたツケとしてエイズにかかるのだ。ちなみに原作のジェニーはフォレストがマリファナを使うことに憤るタイプの常識人で，エイズにもかかっていない。

1960 年代から 1970 年代にかけて，アメリカは公民権運動，ベトナム反戦運動，女性解放運動，ヒッピー文化と，若者たちが政府に対して大きく反旗を翻した時代だった。「すべての市民は平等」とするアメリカの理念や，平和のための戦争などというお題目は欺瞞に満ちているとして，若者は大人を信じなくなっていた。これは親子の断絶を招き，家族の崩壊につながる。アメリカの保守派が理想とする家族の再生のためには，カウンターカルチャーの若者たちは邪魔者でしかない。ジェニーの末路はこのような理由で決められたのかもしれない。

では IQ の低いフォレストは，マイノリティではないのだろうか。黒人が自由にバスの席に座れなかったように，フォレストもスクールバスで席

を拒絶される。高校でいじめっ子たちに車で追い回されるシーンでは，その車のバンパーに南部連合の旗が見える。このようなシーンだけ取り出してみると，フォレストは南部社会では異質と言える。しかしその後大成功し，ババの家族や地元の黒人教会，病院などに多額の寄付をするところを見ると，南部の名士の仲間入りをしたようだ。なぜかというと，それまでの人生でフォレストは何かに反抗したり主張したりしたこともなく，目の前に敷かれたレールの上を忠実に歩いてきたからだろう。母親の言葉を常に思い出し，「スクウェア」（公正であると同時に保守的）に生きてきたのだ。拒絶されてもルールにのっとって生きていれば後にいいことが待っている，というプロパガンダとも受け取れる。フォレストとジェニーは対照的に描かれている。

フォレストが保守派の象徴であることは，次の２つのシーンからも言える。まずはワシントン DC での反戦集会に迷い込み，スピーチをさせられたときのことだ。フォレストが話し始めた途端にマイクの音声が途切れ，話し終わったときに音声が戻る。集会の聴衆にも映画の観客にも，フォレストがいったい何を言ったのか全くわからない。原作のフォレストは，陸軍勧誘のスピーチでも，反戦集会でも，「戦争なんてろくでもないことです」（グルーム 1995）とはっきり言っているが，これは反体制派の言葉であり映画のフォレストのセリフにはできない。プロデューサーのウェンディ・ファイナーマンは DVD の副音声で，“We couldn’t figure out what his words would be. The idea came in to have the police stop his message because we never figured out what words he’d use to describe the war in Vietnam.”と言っている。フォレストに何を言わせるか思いつかなかったので，警官に邪魔させることにしたらしい。原作のフォレストの主張は明らかだが，映画のフォレストは全く別の保守的な人物として描かれているため，反戦運動で主張することなど何もないということを隠さざるを得ない。

もう一つはフォレストが走って大陸横断をするときにレポーターが集

まってくるシーンだ。

REPORTER A: Why are you running?
B: Are you doing this for world peace?
C: Are you doing for the homeless?
D: Are you running for women's rights?
E: Or for the environment? （01:55:00）

当時の様々な反体制運動を反映したこのシーンで，レポーターたちは走る目的をフォレストに尋ねる。しかしそもそもフォレストには走る目的も人生の目的もないから，ワシントン DC の反戦集会のときと同様に何も答えない。髪も髭も伸び放題のフォレストの容貌はキリストを彷彿させ，何人もの悩める人たちがついて行く構図は，保守派のリーダーに大衆が従う構図と重ねられる。

このようにフォレストは保守派，ジェニーは反体制派の象徴として，それぞれの人生の様相が対照的に描かれる。スクウェアなフォレストには成功者の現在，カウンターカルチャーのジェニーには死が用意されている。

6. おわりに

以上のように，『フォレスト・ガンプ』をテクストとした場合，地域性，人種問題，反体制運動の 3 つのトピックを切り口に論じることで，アメリカ社会の一面が見えてきた。正しいとされる慣習や常識にのっとって生きていけば，戦争のヒーローにもなれるし，大金持ちにもなれる。フォレストが体現した南部のこのような保守的な理想は，対極に反体制派のジェニーを置いてみるとわかりやすい。

ジェニーが最後にフォレストのもとに戻ったのは，カウンターカル

チャーが社会と折り合いをつけたことを意味するから『フォレスト・ガンプ』は保守的な映画だ，とイーバートは言う（Smith 2019）。またダニエル・ハーバートは，非常に因習的な保守的姿勢を奨励する映画として批判している（Griggs 2014）。だがスミスはその解釈に反論して，フォレストを偶然の成功者にすることでアイロニカルな作品，反保守的な作品になっているとしている（Smith 2019）。サム・ワインバーグは，この作品はどちらかに偏ったものではなく，アメリカの良心と無垢の賛歌であると同時にアメリカの純朴と無知の批判でもある，と言っている（Griggs 2014）。 映画はフォレストの信頼できない視点で語られるため，映画自体の含意は曖昧にされているが，それがどちらにあるのかを判断するのは本稿の目的ではない。ここではそのような掘り下げ方ができ，保守派と反体制派の対峙を読み取れるという点で，映画を文化理解のテクストとして使用する意味を強調したいと思う。

映画はこのように，ストーリーの中に描かれた歴史や文化を見ることもできるし，また製作時の背景を考えることもできる。アメリカの外側から日本人がこの映画を観たとき，感動の涙を流したかもしれない。しかし日本人の目に映るアメリカがアメリカ人の目に映るものとは違う可能性もあり，その違いを知ることが異文化理解につながることになろう。

引用文献・参考文献

穐本浩美，濱田真由美　*American History in Focus*『映画「フォレスト・ガンプ一期一会」で学ぶアメリカ現代史』マクミラン　2006 年.

大場正明監修『90 年代アメリカ映画 100』芸術新聞社　2012 年.

金澤智『アメリカ映画とカラーライン ── 映像が侵犯する人種境界線』水声社 2014 年.

亀井俊介編著『アメリカ文化史入門 ── 植民地時代から現代まで』昭和堂 2006 年.

Griggs, Brandon. “Why we loved - and hated - ‘Forrest Gump.’” CNN. Updated 2340 GMT（0740 HKT）July 4, 2014.

（https://edition.cnn.com/2014/07/04/showbiz/movies/forrest-gump-20-years-later/index.html）
グルーム，ウィンストン『フォレスト・ガンプ』小川敏子訳　講談社　1995 年 .（Groom，Winston. *Forrest Gump.*）
ギャラップ調査　Gullup（https://www.gallup.com/home.aspx）
猿谷要『検証アメリカ 500 年の物語』平凡社　2013 年 .
Smith，Kyle.“Everyone is Wrong about Forrest Gump,”*National Review*. June 25，2019.（https://www.nationalreview. com/）
パークス，ローザ『黒人の誇り・人間の誇り—ローザ・パークス自伝』高橋朋子訳　サイマル出版会　1994 年 .（Parks，Rosa. *Rosa Parks: My Story.*）
Franklin，Daniel P. *Politics and Film: The Political Culture of Television and Movies*. 2nd ed. Rowman & Littlefield，　Lanham，Boulder，New York，London，2017.
町山智浩『最も危険なアメリカ映画──「國民の創生」から「バック・トゥ・ザ・フューチャー」まで』集英社　2016 年 .
————.『町山智浩の映画塾！「フォレスト・ガンプ一期一会」＜復習編＞』【WOWOW】#184　2016 年（https://www.youtube. com/watch?v=8Kb-n9IVrgkE）
Mintz，Steven.“Movies，History，and the Disneyfication of the Past: The Case of Pocahontas.”*Hollywood's America: Understanding History through Film*. 5th ed. Steven Mintz，Randy Roberts，and David Welky eds. John Wiley & Sons: Chichester，West Sussex，2016（392–398）.

映画

『フォレスト・ガンプ一期一会』*Forrest Gump* 1994.
『グローリー　明日への行進』*Selma* 2014.
『国民の創生』*The Birth of a Nation* 1915.
『ロング・ウォーク・ホーム』　*The Long Walk Home* 1990.
『それでも夜は明ける』　*12 Years a Slave* 2013.

映画関連のウェブサイト

American Film Institute（https://www.afi.com/）
Internet Movie Database（https://www.imdb.com/）

（原稿受付　2020 年 1 月 23 日）

〈抄　録〉

「英語で授業を行う」ことに関する研究(3)

── 中学生の意識調査分析 ──

保　坂　芳　男

Abstract

The course of study (2009) has required English teachers to use only English in class at high schools, in principle. As Watari (2011) mentioned, there is little empirical research on teaching English through English (TETE).

In the previous study I did some research on TETE with a focus on high school students at the middle level (2017) and at the top level (2018).

This time I focused on junior high school students because the course of study (2017) has also required English teachers to use only English in class at junior high schools, in principle.

The questionnaire was developed by Mr. Uenishi (2011). I revised some to fit my research design. Firstly, exploratory factor analyses were conducted after collecting the data. Then three factors were yielded. They are as follows: Environment, Review and Explanation. Secondly, a *t*-test was conducted to clarify the difference between male and female students. Thirdly, ANOVA tests were conducted using majors, interest, or proficiency in English as independent factors.

The results have shown that the students with higher interest in English prefer teachers using TETE. TETE may have more influence on motivation of junior high school students than that of high school students.

キーワード：TETE，中学生の意識調査，因子分析

はじめに

2009年に高等学校学習指導要領（外国語）が告示された。この学習指導要領は，2013年から学年進行で実施され現在に至っている。

さらに，2017年には中学校学習指導要領（外国語）が告示された。これは，2021年度から全面実施の予定である。

この2つの学習指導要領に共通しているのは，「授業は英語で行うことを基本とする」である。

筆者は大学で教員養成に携わっており，毎年，都内の中学，高校の教育実習を訪問する機会が多い。告示当初は，喧々諤々とした議論をよく聞いていたが，最近では，以前と余り変わっていない日本語主体の教育現場を見ることが多いように思われる。また，最近，よく聞くのは，教育委員会の視察等が入る時は英語でやるが，普段は今まで通りに日本語中心の授業であるということである。

筆者は，毎年，中学高校の教員を対象に教員免許更新講座を行っているが，「英語が不得意な生徒には無理」とか，「受験が変わらないと無理」と言った意見が依然，根強く残っていると感じている。

中高の英語教育は，上記のように二重構造を維持して行われているようだが，中高の英語教育の主役は，生徒ではないであろうか。そうだとすれば，「英語で授業を行う」ことに関して，当事者の生徒はどう考えているのか，調査する必要があると思い，本研究を始めることにした。

また，亘理（2011）が述べているように，授業を英語で行うことが効果的であるということは実証されていないことも本研究を継続的に行っている主な理由の1つである（p. 34）。

一昨年は中堅レベルの高校を対象に，昨年はトップクラスの高校を対象に研究を行った。今回は，2021年からは中学校でも「英語で授業が行う」

ことが予定されているので，本研究では中学生を研究対象とした。

2. 先行研究について

2.1　高等学校学習指導要領（2009）

高等学校学習指導要領（2009）が高校の英語教師に「授業は英語で行うことを基本とする」と決めた理由は以下のとおりである。

> 英語に関する各科目については，その特質にかんがみ，生徒が英語に触れる機会を充実するとともに，授業を実際のコミュニケーションの場面とするため，授業は英語で行うことを基本とする。 その際，生徒の理解の程度に応じた英語を用いるよう十分配慮するものとする。

告示当時反響が大きかったので，『高等学校学習指導要領解説　外国語編・英語編』(2010）には以下のような説明がある。

> 訳読や和文英訳，文法指導が中心とならないよう留意し，生徒が英語に触れるとともに，英語でコミュニケーションを行う機会を充実することが必要である。（略）これらのことを踏まえ，言語活動を行うことが授業の中心となっていれば，文法の説明などは日本語を交えて行うことも考えられる。（p. 50）

英語はコミュニケーションの道具であり，日本の言語環境の中では英語を普段使う機会が少ないので，せめて学校現場ではできるだけ英語を使って欲しいということである。ただし，文法の説明等は日本語を交えて行っても良いが，日本語だけの授業は不可であるということである。

2.2　中学校学習指導要領（2017）

中学校学習指導要領（2017）が，今度は中学校の英語教員にも「授業は英語で行うことを基本とする」と決めた。その理由は，高等学校学習指導要領（2009）と全く同じである。

しかしながら，2018 年に出された『中学校学習指導要領解説　外国語編・英語編』には，高校のとは異なった説明がされている。

> 中学校でも同様の規定を盛り込むのは，小学校の外国語活動における教師や児童の豊富な英語使用の実態や，それを経験した児童の英語が使えるようになりたいという学習意欲の高さを中学校での学びに生かすためにも，このような環境づくりが重要だからである。（略）
>
> 生徒が自分の英語に対して自信を持って堂々と使っていけるようになるためには，授業で触れる教師の英語使用に対する態度と行動が大きな影響力を持つ。だからこそ，（略）教師の積極的な英語使用が求められるのである。（p. 87）

ここで求められているのは，小中の連携，英語使用モデルとしての教員の姿勢である。そして，以下の断りが追記されている。

> 「授業は英語で行うことを基本とする」のポイントは，前述のとおり「英語に触れる機会」と「実際のコミュニケーションの場面」であり，そうした趣旨の授業展開であれば，必要に応じて補助的に日本語を用いることも考えられる。（同上 , p. 87）

では，ここで言う「必要に応じて補助的に日本語を用いること」とは，具体的にはどういうことなのあろうか。これも本研究の目的の 1 つであ

る。

2.3　上西（2011）より

上西は，以前高校の教員であった利点を生かし，いち早くこの問題に取り組んだ。上西は 2009 年の高等学校学習指導要領の告示後に，英語教師 43 名，高校生 338 名に質問紙調査を行った。その結果，以下の 2 点が明らかにされた。

① 高校 1 年生と 2 年生を比較した場合，1 年生は全体的に英語での授業を希望しない傾向にあった。一方，2 年生は，受験との関連が高いと思われる項目（文法説明など）は英語での授業を希望しない傾向にあった。
② 「英語授業を英語で行う」ことに対して教師と生徒の意識には共通点が見られ，全体的に否定的な考えを持っている。しかしながら，教師は，授業内容に関係ない場面では英語使用を肯定的にとらえている。

2.4　Shin（2012）より

韓国における大変興味深い調査研究である。Shin は，韓国の高校の英語教員で，勤務当初は英語での授業を意欲的に行っていたが，しばらくして母語（韓国語）の授業に切り替えた若い英語教員 16 人に調査を行った。対象は，勤務 3 年未満，英語力が NS 並みに高い高校の教員である。

対象者の英語教員のうち 9 人は，1 か月以内に母語による授業に切り替えている。その理由は，生徒が授業を理解できない（15 人），進路が遅れる（14 人），教室の管理が難しい（11 人）であった。英語教師の英語力不足を原因にあげた教員は誰もいなかった。

2.5　SLA 研究より

SLA 研究の分野での TETE に関しては賛否両論である。この点に関しては，上西（2011）が丁寧によくまとめている。上西が「『語学の授業を目標言語で行う』ことに関して，多くの学者・教育者がその意義や問題点等について研究を行っている」（p. 116）と言っているように，賛否両論，百花繚乱である。

Atkinson（1993）は，英語力の低い学習者には L1 使用が効果的であるとし，「内容理解の確認，発話の促し，簡潔な指示，理解度の確認，語の定義の確認，時間短縮のための翻訳」（pp. 25-36）を例として挙げている。

一方で，Harbord は，Atkinson の考えには賛成できず，指示を L2 で行うことや L2 で教師と生徒が交流することが理想的な L2 習得方法であると反論している（Harmer, p. 132）。

また，Brown（2007）は，研究や経験からして「English only」の度が過ぎているのではないか，他方で，EFL 環境では教師が母語を使いすぎることも問題だと指摘している（p. 247）。Brown は，学習者の母語使用はひとつの選択肢であるとし，そのメリットについて以下の 5 点を挙げている（p. 118）。

① 躾や教室管理上の問題　　② 活動の説明について
③ 文法項目の簡潔な説明
④ 生徒が意味を混乱している単語の簡潔な説明
⑤ 文化に関するコメント

2.6　亘理（2011）より

亘理（2011）は SLA 分野の多くの研究を分析する中で，高等学校学習指導要領が目指す「英語で授業する」ことにはむしろ弊害が多いとし，以

下の 3 つの警告を鳴らしている（p. 39）。

① 英語で授業をしたからと言って学習者の英語使用が増えるわけではなく，L1 の使用がむしろコミュニケーション活動を円滑にし，英語使用を促す可能性がある。
② コード切り替えは二言語話者同士にとってごく自然な振る舞いで，実際には授業の中でも性質の異なるいくつかの用途で L1 が用いられていることにもかか　わらず，教師の多くが不要な「罪の意識」を感じており，新指導要領の要請はその意識を強める可能性がある。
③ 英語（だけ）での授業を要求することが，学習者の学習方略を狭め，教師の教育内容・教材構成を阻害する危険性がある。

2.7　保坂（2017）より

普通程度の高校生の意識調査の結果，以下の 5 点が明らかにされた。

① 因子分析の結果では，2 年生，3 年生ともほぼ同じような因子構造が見られた。3 年生の方がそれぞれの因子に収束した質問項目が多く，授業の多くの部分において英語で授業を行うことを望む結果となった。また，2 年生が，最初に「すべて英語で」という意識が高い一方で，3 年生は，「雰囲気」重視であった。
② いずれの場合においても性別による意識の差は見られなかった。
③ 進路に関しては，2・3 年とも理系志望の学生は，「雰囲気」作りのための英語による授業を望んではいなかった。
④ 英語に対する興味に関しては，2・3 年生も英語嫌い群が，英語での説明を避ける傾向が見られた。
⑤ 成績に関しては，2・3 年生とも上位群が英語での授業を望む傾向

が見られた。

2.8　保坂（2018）より

トップクラスの進学校に在籍している高校生の意識調査の結果，以下の5点が明らかにされた。

① 因子分析の結果では，英語の授業であるので「すべて英語で」やるべきだと考えている生徒が多いことが分かった。
② 教室英語使用に関しては，女子生徒の方が希望する傾向にあった。保坂（2017）では，性による有意な差は見られなかったが，O校の特徴として，英語が好き（⑤〜⑦）と回答した女子生徒は51.6 %で，男子生徒27.3%の倍近くである。女子生徒の方が，英語好きが多いことが原因であるかもしれない。
③ 進路に関しては，有意な差はみられなかった。
④ 英語に対する興味に関しては，英語好き群が，全体的に英語での授業を望む傾向が見られた。
⑤ 成績に関しては，有意な差はみられなかった。

2009年の高校用学習指導要領告示以降，「英語での授業」を研究テーマとした論文が多く掲載されている（山村，p. 79）。ただ，その多くは教員を研究対象とするもの（Takegami, 2016; 高木・酒井・加藤・福本，2016; 土持，2017）で，生徒対象の意識調査，特に生徒の属性（男女，英語に対する好感度，英語の成績）との関係に焦点を当てた意識調査は，管見の限り，極めて少ないと思われる(1)。

3. 本研究の目的・方法

3.1 研究の目的

本研究では，上記の先行研究を踏まえて，公立中学校の生徒がどういう場面で英語教師に TETE を望んでいるかを明らかにしたい。主たる本研究の目的は以下の 2 点である。

⑴ 中学生はどういう場面で英語で授業を行うことを望んでいるか。
⑵ 生徒の性別，進路，学年，英語に対する好感度，英語の学力によって意識に差はあるか。

3.2 調査の実施

3.2.1 被調査者

埼玉県にある T 中学校に，2018 年 3 月に質問紙調査をお願いした。調査は中学校 2 年次の 3 月に行った。2 年生 132 人（男子 67 人，女子 64 人，未記入 1 人）の回答を得ることができた。

3.2.2 質問紙の開発

質問紙は，上西（2011）を元に，生徒のアンケート等を参考に修正を加えた保坂（2017）を用いた（資料 1）。ただ，今回は保坂（2018）の反省を踏まえて，27 番目に「英語の授業なので全部英語でやるのは当たり前」という質問項目を追加した（資料 1 下線部参照のこと）。また，生徒の属性として，性別，卒業後の進路，英語に対する興味，英語力（自己申告）を追加した。生徒の興味と英語力に関しては 7 件法（①全然そうではない）～⑦本当にそうである）を用いた。

資料1　質問紙

Ⅰ．被調査者について

もしよければ出席番号をお願いします（　　）

該当するものに○をお願いします。

1．性別

①　男子　　②　女子

2. 卒業後の進路

①　普通科高校　　②　商業・工業などの専門科高校

③　総合学科　　④　その他（および進学しない）

以下の質問には①（全然そうではない）～⑦（本当にそうである）に１つに○をお願いします。

3. 英語に対する興味

私は英語が好きである。　①―②―③―④―⑤―⑥―⑦

4. 英語の学力

私はこの学校において英語が得意な方である。　①―②―③―④―⑤―⑥―⑦

Ⅱ．英語で授業をすることについて

以下の項目に関して，中学の英語の授業で日本人の教員がすべて英語で授業をやることについてどう考えますか。①（全く英語ではして欲しくない）～⑦（全部、英語でして欲しい）の１つに○をお願いします。

1　新しい単語を説明する時。　①―②―③―④―⑤―⑥―⑦

2　新出の文法の説明をする時。　①―②―③―④―⑤―⑥―⑦

3　生徒に様々な指示をする時。　①―②―③―④―⑤―⑥―⑦

4　日本や外国の文化について話す時。　①―②―③―④―⑤―⑥―⑦

5　授業を受けるルール（姿勢，マナーなど）を説明する時。　①―②―③―④―⑤―⑥―⑦

裏もあります。

6	生徒に課題（宿題）の説明をする時。	①—②—③—④—⑤—⑥—⑦
7	英語学習等に関して生徒を励ます時。	①—②—③—④—⑤—⑥—⑦
8	生徒に（小）テストを課す時。	①—②—③—④—⑤—⑥—⑦
9	生徒に英文内容を理解させる時。	①—②—③—④—⑤—⑥—⑦
10	生徒をリラックスさせようとする時。	①—②—③—④—⑤—⑥—⑦
11	人間関係を作り出す（出そうとする）時。	①—②—③—④—⑤—⑥—⑦
12	ゲームなど活動の説明をする時。	①—②—③—④—⑤—⑥—⑦
13	前回の授業の復習をする時。	①—②—③—④—⑤—⑥—⑦
14	本日の授業のまとめをする時。	①—②—③—④—⑤—⑥—⑦
15	教師が生徒を注意したりする時。	①—②—③—④—⑤—⑥—⑦
16	教師が体験談などの話をする時。	①—②—③—④—⑤—⑥—⑦
17	今まで習った文法を復習する時。	①—②—③—④—⑤—⑥—⑦
18	雑学やネタを言う時。	①—②—③—④—⑤—⑥—⑦
19	最初の挨拶など。	①—②—③—④—⑤—⑥—⑦
20	授業で習う内容の紹介をする時。	①—②—③—④—⑤—⑥—⑦
21	複雑な英文の構造を説明する時。	①—②—③—④—⑤—⑥—⑦
22	抽象的な内容を説明する時（より平易な単語で）	①—②—③—④—⑤—⑥—⑦
23	授業の重要ポイントを説明する時	①—②—③—④—⑤—⑥—⑦
24	本日の授業の流れを説明する時。	①—②—③—④—⑤—⑥—⑦
25	生徒が日本語で質問してきた質問に答える時。	①—②—③—④—⑤—⑥—⑦
26	日本語と英語の構造の違いについて説明する時。	①—②—③—④—⑤—⑥—⑦
27	英語の授業なので全部英語であるのは当たり前。	①—②—③—④—⑤—⑥—⑦

ご協力ありがとうございました。せっかくのアンケートですので１枚も無駄にしたくありません。記入漏れがないか再度ご確認をお願いします。お疲れ様でした。

資料 2　因子分析の結果

	因子 1	因子 2	因子 3
Q10	**.612**	.099	.208
Q 7	**.604**	-.079	.170
Q11	**.601**	.246	.133
Q 5	**.575**	.182	.079
Q25	**.431**	.038	.088
Q18	**.415**	.343	-.042
Q17	.049	**.818**	-.042
Q13	.153	**.652**	.151
Q 2	.197	.177	.750
Q 1	.158	.106	.683
因子寄与率	18.8	13.7	11.8
α 係数	.711	.719	.719

4. 分析とその結果

4.1　因子分析

4.1.1　因子分析の結果

2 年生 132 のデータを用いて因子分析を行った結果，5 回の反復で収束した（主因子法，Kaiser の正規化を伴うバリマックス法)。その結果，3 つの因子を抽出することができた（資料 2)。因子 1 に関しては，上位に収束した Q10，Q7，Q11 は直接授業の活動に関する内容ではなく，生徒に対する働きかけに関する項目である。そこで，因子 1 を「雰囲気」と命名した。

因子 2 に関しては，Q17「今まで習った文法を復習する時」と，Q13「前回の授業の復習をする時」のみが収束したので，「復習」と命名した。

因子 3 に関しては，Q2「新出の文法の説明をする時」と，Q1「新しい単語を説明する時」のみが収束したので，「説明」と命名した。

F1：雰囲気　（分散率；18.8%，α = .711）
F2：復習　（分散率；13.7%，α = .719）
F3：説明　（分散率；11.8%，α = .719）

4.1.2　因子分析の結果の考察

高校生を研究対象とした保坂（2017, 2018）と比べて，F3「説明」因子に収束した質問項目が極めて少ないことが特徴である。普通程度の高校生を研究対象とした保坂（2017）では，第一因子に，Q26 を含めて 4 項目（Q21，Q17，Q2）も収束しており，すべて文法指導に関する質問項目であったので，文法指導も含めてすべて英語でやって欲しいという意識の表れであると解釈を行った（p. 101）が，中学生を対象とした今回の調査では，すべて英語でやることは望んでおらず，難しい英文の構造等の説明等では日本語での補助を期待しているようにも考えられる。トップクラスの高校生を研究対象とした保坂（2018）では，保坂（2017）以上に第一因子に多くの質問項目が収束したが，中学生の場合，全く異なった結果となった。

さらに，先行研究（保坂 , 2017, 2018）と比較した場合，中学生の場合は，「紹介」因子や「すべて英語」因子が抽出されなかったことが特徴的であった。

4.2　*t* 検定の結果

各因子に収束した質問項目の回答値の合計を従属変数とし，性を独立変数とする *t* 検定を行った。その結果，どの因子においても有意な差はみられなかった（$p < .05$）。

4.3　分散分析の結果

4.3.1　進路による比較

各因子に収束した質問項目の回答値の合計を従属変数とし，進路先を独立変数とする 1 要因（4 水準）分散分析を行ったが，有意な差は見られなかった（$p < .05$）。中 2 の段階では，圧倒的に普通科高校への進学を考えている生徒が多いためであると思われる（96.2%）。

4.3.2　英語に対する好感度

7 件法（①全然そうでない〜⑦本当にそうである）で，英語に対する好感度を生徒に尋ねた。「嫌い群」36 人（回答①〜③），「普通群」44 人（回答④，⑤），「好き群」52 人（回答⑥，⑦）であった。

各因子に収束した質問項目の回答値の合計を従属変数とし，英語に対する好感度を独立変数とする 1 要因（3 水準）分散分析を行った。その結果，以下の 3 点が明らかにされた。

① F1「雰囲気」において，主効果が認められた（$F(2,129) = 9.17$, $p < .001$）。ボンフェローニの検定による多重比較の結果，英語「好き群」は，「嫌い群」と比べて，授業の雰囲気を盛り上げるために，英語で授業をやって欲しいと思っているという結果となった（$p < .05$）。
② F2「復習」においても，主効果は認められた（$p < .05$）。
③ F3「説明」においても，主効果が認められた（$p < .05$）。

F2，F3 の両因子とも，ボンフェローニの検定による多重比較の結果，英語「好き群」と，「嫌い群」との間で有意差が見られた（$p < .05$）。

結果として，「英語で授業を行う」ことは，生徒の英語に対する動機づ

けと大いに関係があると考えられる。

4.3.3　英語の学力

7 件法（①全然そうでない～⑦本当にそうである）で，英語の学力を生徒自身に尋ねた。下位群 59 人（回答①，②），中位群 39 人（回答③，④），上位群 34 人（回答⑤～⑦）であった。

各因子に収束した質問項目の回答値の合計を従属変数とし，英語の学力を独立変数とする 1 要因（3 水準）分散分析を行った。

F1「雰囲気」において，主効果が認められた（$F(2,129)=6.03$, $p < .01$）。ボンフェローニの検定による多重比較の結果，英語力「上位群」と「普通群」は，「下位群」と比べて，英語の授業の雰囲気を盛り上げるために，英語で授業を行って欲しいと思っているという結果となった（$p < .05$）。

4.3.4　英語に対する好感度および英語の学力

各因子に収束した質問項目の回答値の合計を従属変数とし，英語に対する好感度および英語学力を独立変数とする 2 要因（それぞれ 3 水準）分散分析を行った。

どの因子に関しても交互作用において有意な差は見られなかった（$p < .05$）。

5. 結果のまとめ

上記の結果をまとめると以下のようになる。

① 因子分析の結果では，英語の授業であるので「すべて英語でやるのが当然である」と考えているというよりはむしろ，授業の雰囲気づくりのために英語で授業を行って欲しいと考えている傾向にあっ

た。

② 男女による有意な差は見られなかった。

③ 進路に関しては，有意な差は見られなかった。

④ 英語に対する興味に関しては，英語「好き群」に，すべての因子において有意な差が見られた。

⑤ 成績に関しては，「下位群」に，雰囲気のための英語での授業は望まない傾向にあった。

6. 結　論

今回も，保坂（2018）同様，「英語で授業を行う」ことは，英語に対する興味が高い生徒が望む傾向となった。英語力との関連も考えれば，「英語で授業を行う」ことに固執すれば，英語嫌いを招き，それが英語力の低下を招く危険性があるように思われる。

従って，学習者の反応を見ながら適切に英語を使い，補助的に母語である日本語を使いながら授業を行うことが求められる。

高校生よりも中学生の方が，「英語での授業」が，生徒の動機づけに与える影響が大きいように思われる。

7. 今後の課題

今後の課題として以下のことが考えられる。

① 「英語嫌い」の多い高校の調査を行う必要がある。2016 年の文部省の調査でも明らかなように，英語嫌いは増えている。全国の中学 3 年生約 6 万を対象に行った調査では，「英語が好きではない」と回答した割合は 45.4％で，前年より 2.2 ポイント増加した。「英語が好きではない」と回答した理由は，「英語そのものが嫌い」が

33.7％ともっとも多かった。「英語嫌い」の実態を丁寧に明らかにするとともに，「英語での授業」が，どれくらい「英語嫌い」と関係があるのか明らかにしていきたい。同様にベネッセの調査でも，英語の人気は，2015 年では最下位である（Benesse, 2017）。

② 質的研究の必要性がある。量的な研究では，英語「好き群」に特徴的な傾向が表れたが，質的な研究も行い量的研究の実証性を高める必要がある。

今後は英語力の高くない高校生を対象とした調査も望まれる。

謝辞

本研究にご協力いただいた埼玉県内の T 中学校の生徒の皆さま，先生方に心より感謝いたします。ありがとうございました。

さらに拓殖大学言語文化研究所にも感謝を申し上げます。平成 30 年度の研究助成により資料の収集が可能となり研究が大幅に進展致しました。ありがとうございました。

なお，本稿は，『日本言語教育 ICT 学会研究紀要』（2019 年 3 月発行）に掲載されたものを本紀要の書式等に合わせて若干修正したものです。今回，学会のご厚意により本紀要への転載が承認されました。記して感謝致します。ありがとうございました。

《注》

（1） 福井県内の高校の教員の TETE の実践報告として，森（2013）は極めて興味深い。2011 年度は 100％英語で授業を行って失敗したので，2012 年度は 50％の英語使用にとどめ，生徒の意識を両者で比較した実践報告である。実証的な研究というよりも実践報告として，TETE の結果，学力の低下を招いたとは言えないなど大変興味深い分析を行っている。ただ，「必要に応じて」という命題には答えていないのは残念である。

主要参考文献

上西幸治（2011）.「『英語の授業は英語で行う』に関する一考察 ── 英語教師・高校生の意識を中心にして」*Setsunan Journal of English Education.*（摂南大学外国語学部研究紀要），第 5 号，115-141.

高木亜希子・酒井英樹・加藤由美子・福本優美子．(2016).「英語で授業ができる中高教員が大切にしていること：インタビュー調査に基づいて」『中部地区英語教育学会紀要』45 巻，221-226.

土持かおり（2017).「中学校における「英語で授業を行う」現状についての一考察」『鹿児島県立短期大学紀要』第 68 号，53-67.

Benesse.（2017).「この 25 年間で子どもの好きな教科はどう変わった？」『教育情報サイト』Retrieved from https://headlines.yahoo.co.jp/hl?a=20170607-00010001-benesseks-life

保坂芳男（2017).「「英語で授業をする」ことに関する研究 ── 高校生の意識調査から ──」『日本言語教育 ITC 学会紀要』第 4 巻，97-109.

保坂芳男（2018).「「英語で授業をする」ことに関する研究（2）── トップクラスの進学校生徒の意識調査分析 ──」『日本言語教育 ITC 学会紀要』第 5 巻，117-127.

森一生（2013).「「英語の授業は英語で」は本当に可能か」『中部地区英語教育学会紀要』42 巻，45-52.

文部科学省（2009).「高等学校学習指導要領　第 2 章第 8 節外国語」Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/index.htm

文部科学省（2010).『高等学校学習指導要領解説―外国語編・英語編』，開隆堂．

文部科学省（2017).「中学校学習指導要領　第 2 章第 9 節外国語」Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1383986.htm

文部科学省（2018).『中学校学習指導要領解説 ── 外国語編・英語編』，開隆堂．

山村啓人（2017).「英語で行われる英語の授業を学生はどう捉えるか」『中部地区英語教育学会紀要』46 巻，79-86.

亘理陽一（2011).「外国語としての英語の教育における使用言語のバランスに関する批判的考察 ── 授業を「英語で行うことを基本とする」のは学習者にとって有益か ──」『教育学の研究と実践』第 6 号，北海道教育学会，33-42.

ReseMon（2018 年 9 月 28 日）「中 3 の英語力調査，半数近くが「英語嫌い」4 技能のバランスに課題」Retrieved from https://resemom.jp/article/2017/02/28/36823.html

Atkinson，D.（1993）. *Teaching monolingual classes*，London: Longman.

Brown，H. D.（2007）. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*（3rd ed.），White Plains，NY: Pearson Education.

Harmer，J.（2001）. *The practice of English language teaching*（3rd ed.），Harlow，UK: Pearson Longman.

Takegami, F., (2016). An Exploratory Study on the Impact of the New Teaching English Through English (TETE) Curriculum Policy in Japan: A Case Study of Three Teachers. *International journal of social and cultural studies*, *9*, 15-45.

Shin, Sang-Keun (2012). "It Cannot Be Done Alone": The Socialization of Novice English Teachers in South Korea. *TESOL Quarterly*, *Vol. 46* (3), 542-567.

（原稿受付　2019 年 12 月 12 日）

拓殖大学研究所紀要投稿規則

（目的）

第１条　拓殖大学（以下，「本学」という。）に附置する，経営経理研究所，政治経済研究所，言語文化研究所，理工学総合研究所及び人文科学研究所（以下，「研究所」という。）が刊行する紀要には，多様な研究成果及び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。

（紀要他）

第２条　研究所の紀要は，次の各号のとおりとする。

⑴　経営経理研究所紀要『拓殖大学　経営経理研究』

⑵　政治経済研究所紀要『拓殖大学論集　政治・経済・法律研究』

⑶　言語文化研究所紀要『拓殖大学　語学研究』

⑷　理工学総合研究所紀要『拓殖大学　理工学研究報告』

⑸　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』

２　研究所長は，次の事項について毎年度決定する。

⑴　紀要の『執筆予定表』の提出日

⑵　投稿する原稿（以下，「投稿原稿」という。）及び紀要の『投稿原稿表紙』の提出日

⑶　投稿原稿の査読等の日程

（投稿資格）

第３条　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兼担研究員および兼任研究員（以下「研究所員」という。）とする。

２　研究所の編集委員会が認める場合には，研究所員以外も投稿することができる。

（著作権）

第４条　投稿者は，紀要に掲載された著作物が，本学機関リポジトリ（以下「リポジトリ」という。）において公開されることおよび当該著作物の著作権のうち複製権・公衆送信権の権利行使を研究所に委託することを許諾しなければならない。

２　共同執筆として紀要に掲載する場合には，共同執筆者全員がリポジトリにおいて公開されることおよび当該著作物の著作権のうち複製権・公衆送信権の権利行使を研究所に委託することについて承諾し，投稿代表者に承諾書を提出しなけれ

ばならない。投稿代表者は，共同執筆者全員の承諾書を投稿する原稿と一緒に研究所に提出しなければならない。

（執筆要領および投稿原稿）

第 5 条　投稿原稿は，研究所の紀要執筆要領の指示に従って作成する。

2　投稿原稿は，図・表を含め，原則として返却しない。

3　学会等の刊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，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　投稿原稿区分は，次の表 1，2 のとおり定める。

表 1　投稿原稿区分：経営経理研究所，政治経済研究所，言語文化研究所及び人文科学研究所

⑴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。
⑵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。
⑶抄録	経営経理研究所，政治経済研究所，言語文化研究所，人文科学研究所の研究助成要領第 10 項⑵に該当するもの。
⑷その他	上記区分のいずれにも当てはまらない原稿（公開講座記録等）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。

表 2　投稿原稿区別：理工学総合研究所

⑴論文，⑵研究速報，⑶展望・解説，⑷設計・製図，⑸抄録（発表作品の概要を含む），⑹その他（公開講座記録等）

2　投稿原稿区分は，投稿者が選定する。ただし，紀要への掲載にあたっては，査読結果に基づいて，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　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所員の研究成果発表（原稿）の投稿原稿区分は，原則として論文とする。
5　研究所研究助成を受けた研究所員が，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，紀要 3 部を贈呈する。
3　投稿者が研究所員の場合には，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。

（リポジトリへの公開の停止及び削除）
第 8 条　投稿者よりリポジトリへの公開の停止及び削除の申し出があった場合または編集委員会がリポジトリへの公開の停止及び削除が必要と判断した場合には，リポジトリへの公開の停止及び削除をおこなうことができる。

（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，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 29 年 4 月 1 日から施行する。

拓殖大学言語文化研究所紀要『拓殖大学語学研究』執筆要領

1．発行回数

『拓殖大学語学研究』（以下，「紀要」という）は，原則として年 2 回発行する。その発行のため，以下の原稿提出締切日を厳守する。

⑴	原稿は，　6 月末日締切－ 10 月発行
⑵	原稿は，10 月末日締切－　3 月発行

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，事前に言語文化研究所編集委員会（以下，「編集委員会」という。）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（A4 用紙を使用し，横書き，1 行 33 字× 27 行でプリント）2 部を編集委員会宛に提出する。

⑴　数字は，アラビア数字を用いる。

⑵　ローマ字（及び欧文）の場合は，ダブルスペースで 32 行。1 行の語数は日本語 33 文字分。

⑶　投稿原稿の分量は，本文と注及び図・表を含め，原則として，以下のとおりとする。

①	日本語論文による原稿	20,000 字（1 行 33 字× 27 行）以内	A4 縦版・横書
②	日本語以外の言語による原稿	20,000 字（ダブルスペース，20 枚）以内	

上記分量を超えた投稿原稿は，編集委員会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。

⑷　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

⑴　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。

⑵ 投稿原稿の受理日は，編集委員会に到着した日とする。
⑶ 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。
⑷ 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

⑴ 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する。図・表も分量に含める。
⑵ 図および表は，コンピューター等を使って，きれいに作成すること。
⑶ 数式は，専用ソフトを用いて正確に表現すること。

６．注・参考文献

⑴ 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。
⑵ 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研究所に提出する。

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事項の記入，「拓殖大学機関リポジトリへの公開等の許諾」に捺印し，原稿提出期日までに添付する。

９．原稿の審査・変更・再提出

⑴ 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。
⑵ 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。
⑶ 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。
⑷ 編集委員会は，紀要に掲載しない事を決定した場合は，所長名の文書でその

旨を執筆者に通達する。

⑸ 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，所長の指示に従い，迅速に行う。

校正が，決められた期日までに行われない場合には，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，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。

附　則

この要領は，平成 29 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（目次掲載順）

阿久津　智（あ く つ・さ と る）外国語学部教授　日本語学

伊藤　知子（い と う・と も こ）商学部助教　朝鮮文学

久米井敦子（く め い・あ つ こ）商学部准教授　中国近現代音楽史，中国近現代文学

小池　和良（こ い け・か ず み）外国語学部教授　スペイン語統語論，スペイン語語彙論

谷岡　　亮（たにおか・りょう）外国語学部非常勤講師　英語教育，言語学

長谷川文子（はせがわ・あ や こ）外国語学部准教授　応用言語学，第二言語習得研究

濵松　法子（はままつ・の り こ）外国語学部教授　スペイン語学，スペイン語教育

平山　邦彦（ひらやま・くにひこ）外国語学部教授　中国語学，現代中国語文法

山田　政通（や ま だ・まさみち）外国語学部教授　英語学，言語学

渡邉　俊彦（わたなべ・としひこ）政経学部助教　第二言語習得，中国語教育

三井　美穂（み つ い・み　　ほ）商学部准教授　アメリカ文化，アメリカ文学

保坂　芳男（ほ さ か・よ し お）外国語学部教授　英語教育，英語教育史

拓殖大学　語学研究　第 142 号　ISSN　No. 1348-8384

2020 年（令和 2 年）3 月 19 日　印　刷

2020 年（令和 2 年）3 月 25 日　発　行

編　　集　拓殖大学言語文化研究所編集委員会

編集委員　佐野正俊　末延俊生　平山邦彦　廣澤明彦　藤本淳史　松下直弘
岩崎光一　大野英樹　小林敏宏　永江貴子　村上祐紀　山下哲生
渡邉俊彦

発 行 者　拓殖大学言語文化研究所長　佐野正俊

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 丁目 4 番地 14 号
Tel. 03-3947-7595

印 刷 所　株式会社 外為印刷