

# 専修大学外国語教育論集

## 第 39 号

---

### 目 次

#### 論文

- 発表力を高めるパフォーマンス  
—スピーチ、ドラマ、歌で発掘する英語力— …………… 一色 真由美 ( 1)
- 状況と発話意図を重視した第2言語指導法 …………… 山下 治之・平川 八尋 ( 23)
- 漢語サ変動詞の日中対比 …………… 吉田 雅子 ( 39)
- スペイン語の変化動詞の意味的中和 …………… 阿部 三男 ( 57)
- 大学学部における留学生の日本語コミュニケーション能力  
および学習スキルの実態に関する研究 …………… 小川 都 ( 77)
- The Names and Status of Characters in Genjimonogatari:  
How difficult translation is in foreign languages …………… 宋 貴英 ( 93)

#### 研究ノート・その他

- 通例否定文で使われる動詞表現の意味について …………… 宮脇 正孝 (109)
- 英文速読授業の実践 …………… 森本 奈理 (137)
- DIE TEILUNG DER SPRACHE …………… リースナー, フランク (151)
- 私の中国語の授業 …………… 天野 節 (171)
- 2010 年度 LL 研究室新規登録教材・図書 …………… (183)
-

# SENSHU JOURNAL OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

NUMBER 39

---

## CONTENTS

### Articles

- Explore Your English through Performance:  
Speech, Drama and Singing ..... *Mayumi Isshiki* ( 1)
- L2 Teaching Methods Focusing on the Speakers Intentions and Situations  
.....*Haruyuki Yamasita, Yahiro Hirakawa* ( 23)
- Comparison of Japanese and Chinese in *Sa-Gyou* Irregular Verbs  
..... *Masako Yoshida* ( 39)
- Semantic Neutralization of Spanish Verbs of Change  
..... *Mitsuo Abe* ( 57)
- A Study on the Actual Situation of Japanese Communicative Competence and  
Learning Skills Among Overseas Undergraduate Students Through Analysis  
of Covariance Structures ..... *Miyako Ogawa* ( 77)
- The Names and Status of Characters in Genjimonogatari:  
How Difficult Translation Is in Foreign Languages..... *Song Kwi-Young* ( 93)

### Notes

- On the Meanings of Verbs and Verbal Phrases Chiefly Used  
in Negative Sentences ..... *Masataka Miyawaki* (109)
- An Example of a Rapid Reading Class ..... *Nari Morimoto* (137)
- The Separation of Language ..... *Frank Riesner* (151)
- On My Method for Teaching Chinese ..... *Setsu Amano* (171)
- List of Teaching Materials and Reference Books Acquired in 2010..... (183)
- 

Institute of Language Education, Senshu University

# 発表力を高めるパフォーマンス —スピーチ，ドラマ，歌で発掘する英語力—

一 色 真由美

## 1. “寄り道世代”と向き合う教育

### 1.1 実学の壁に、映画で風穴をあける

専修大学で英語の授業を担当して12年が経過、その前半はいわゆる「就職氷河期」の只中にあたり、大学生の間に資格取得熱とともに一種の実学志向が顕著になり始めたころである。大学を初めとする各種教育機関はこれに答えるべく様々な選択肢を用意し、多様化する学生の趣向を引きつける商業体制が年々出来上がる。問題は、学内外でそうした魅力的な資格直結型の学習プログラムに次々と手を出した結果、広く浅い見識を経ただけで何ひとつ自分の目標分野と呼べるものが定まらない、器用な若者が増えてきたことである。このような人たちを、仮に「寄り道世代」と名付けよう。この世代が「本当に自分のしたいこと」、「すべきこと」の発見にたどり着くには、長い時間がかかる。教育現場や社会は、若者の目移りを助長してきた結果として、彼らがじっくり腰を据えて何かに取り組む姿勢を殺いでいることについて責任がないとは言い切れない。

いまや実学の壁に囲まれた学びの場に細い隙間を明け、商業主義を指さない芸術、文学、文化をそこへ割り込ませるのは容易なことではないと、および腰の指導者が増えている。芸術や文学や文化を教えつつ若い人たちに英語を「楽しむ」余地を見出させる、ひいては人間理解や社会へその関心を繋ぎとめるアカデミックな試みは、実用英語のブームを前に撤退を迫られるかのような時勢にある。

しかしながら今のような苦しい時代に、苦しい競争型の教材をあてがって

も、学生たちには一過性の苦勞しか残らない。文学・芸術に代わって“寄り道世代”本来の感性と趣向に少なからず受け入れられ、英語教育のインパクトの生き残る素材があるとすれば、それは映画である。平易で親しみやすいセリフや映像や音楽という切り口から人を招き入れ、次第に奥深く、知らなかった社会や見えなかった心理への理解へと導くことが可能な、その意味では多大な影響力を備えた媒体であると言える。

様々な映画作品を題材に用いたとして、どのような授業形態が最も有効なのだろうか。ちなみに法学部「スクリーン・イングリッシュ」の履修生への授業アンケート(2010年度前期末実施)では、「最も望んでいる授業形態は？」の質問に対し、「教師との対話/ディスカッション」と答えた人が、「作文、発音などの演習中心」、「講義を中心に」をダントツに抜いている。「意見を言いたい」学生の思いを反映していると言える。人数の多いクラスで「対話」を導入した場合、たとえば2009年までの生田「スクリーン・イングリッシュ」では、40～60名ほどの出席者に毎回数名ずつ過不足なく意見を求めると、学生が自分なりの英語で答えを返してくる。それは後期の終りに近づくほど、顕著になっていく傾向にあった。

これがLL教室の学生であれば、口話による「演習中心」を望む人が多いはずで、必修英語クラスにおいても実際、学生たちの口話演習好き傾向は、その反応の良さで知らされる。今回の研究発表に至ったのも、映画を題材にスピーチ、ドラマ、歌といったパフォーマンスを課題に導入した折、学生たちのチャレンジ精神や、隠れた能力の爆発的ともいえる発現に感動したことを伝えたかった。その授業展開例と指導例について、本論を可能な限り次世代を担う先生方に伝える機会にできれば、この上なく幸いである。

## 1.2 “寄り道世代”は、発言が苦手？

日本の学生の多くは、言葉による発表が得意ではない、と一般的に言われるが、彼らはコミュニケーション自体が嫌いなわけではなく、自分で物事を考える習慣が不足しているわけでもないことが、授業中の対話や論述の中に

読み取れる。人前で話す経験, 発表の場が圧倒的に不足しているのである。子どもの頃から経験や場数を踏んでいないから, 自己表現への自信そのものが揺らぎ, 何となく周囲に溶け込んで没個性を装う, つまり目立たずにいようとする。いきおい前傾姿勢でボンボン声になり, 歯切れが悪く, 説得力も伴わない。他者を説得する必要性や意思自体が欠落している。日本語でさえそうなのだから, 外国語では押して知るべしであろう。

それではさぞ発言が苦痛かと思うと, そうではなく, 彼らは自分たち個々の反応への関心をもって質問を向けられた場合, しばしばその気になって話し始める。大人数のクラスでは, 4~5人ずつのグループを作ってディスカッションをさせている間, 机の間を指導者が歩き回って, 学生の近くで話をしたり質問を受けたりする。そうした個別のやりとりを数回経たあとでは, 学生が教壇に立って話すことに対する抵抗は確実に薄らいでいる。そして結構楽しんでいる様子が見て取れる。「プレゼン」は授業にメリハリを与えるだけではなく, 社会に出てから「必要になること」という認識が, 多かれ少なかれどの学生にもあるものと見受けられる。

## 2. “寄り道世代” との, 忘れ難い英語プレゼン授業

### 2.1 “総合学習” としての speech making

ここでは 2006 年度, 2007 年度に法学部 LL (「英語リスニング 2」) で実施した 3 分間スピーチ・メイキングの指導法について述べる。

大学生のスピーチ・コンテストで通常行なわれるのは 7 分間スピーチだが, 後期の 12~14 週間で初心者が発表まで完走できる演習として, 3 分間の prepared speech を作成し, 最終授業日に学生一人一人の発表を行なう。

prepared speech の他に, impromptu (即興演説) のスタイルがある。後者はその場で与えられたテーマについて 30 分ほどの制限時間内に論旨をまとめて英語で発表するもので, 相当な英語力を必要とするため授業で行なうのは無理があるが, 前者は準備次第で一般の大学生にも十分に可能である。prepared speech は, 物事を自分で「考える」, 英語らしい文章で原稿を「書

く」、指導者または **native speaker** の校正を経て、推敲を重ねた文章を何度も「口語練習する」、「おぼえる」、そして正しく効果的な **delivery** 方法で「プレゼンする」—つまり最も総合的な語学経験を可能にし、学ぶ人にとって忘れ難い体験となる学習法と言えるだろう。

個々の **speaker** がまず視野に入れなければならないのは、**audience** の存在である。スピーチ原稿を作成する際、聴き手に対してどう働きかけたいのか、アプローチの方向を明確に決める。その切り口は、“**informative,**” “**stimulating,**” “**convincing**”などの目的により異なってくる。一例として、ドキュメンタリー映画 *An Inconvenient Truth*（『不都合な真実』、2006年度、アメリカ製作）での **Al Gore**<sup>1</sup>氏のレクチャーを見ると、結論部を除く大部分を、氏は地球温暖化に関する様々なデータを解析しつつ知識を与える **informative speech** のスタイルを保ちながら、その中で **audience** に「温暖化の要因を人間が作り出している」ことを繰り返し示唆し、刺激を与え考えさせる **stimulating speech** として機能させ、最終的には、”It is your time to seize this issue. It is our time to rise again to secure our future.”という一節に読み取れるように、**convincing speech** の正体を初めて露わにする。ゴア氏は結局この部分へ最も **audience** の気持ちを導きたいのであるが、もし最初から **convincing** なトーンで飛ばした場合、彼のレクチャーは **audience** の反発を招きかねない。そこで客観的な **information** や **data** を次々と与え、地球温暖化について徐々に認識を高めた上で、この一種クラシカルな **parallel construction**<sup>2</sup>を用いた結論部に突入する。

（研究発表においては、映画から学ぶ **speech** の例/recitation 課題例を提示）。

スピーチの原稿作成から得られることは、第一に書き手自身がひとつのテーマを発見し、考察を深め、自分の視点 (**perspective**) を確立すること。第二に、論理的思考 (**logical thinking**) を養うこと、第三に、英語の作文力、特

<sup>1</sup> Albert Arnold Gore, Jr. (1948-): 元アメリカ合衆国 45 代副大統領。早くから環境問題の論客として知られ、地球温暖化に関するスライド・ショー付きレクチャーを世界千カ国以上で行なう。その啓蒙活動に対し 2007 年度ノーベル平和賞受賞。

<sup>2</sup> フレーズの一部を繰り返すことで音声のリズム感を増し、センテンスの内容を強調的に印象づける、スピーチ・ライティングのテクニック。

に英語らしい英語表現力 (writing skill) を培うことが考えられる。自分の書いた文章を他者, 特に native speaker ならどう書き直すか, また自分なら他者の表現または視点のどこが気になるか—書き手同士が意見/批評交換する機会が持てるとすれば (その時間と状況を作り出すことは, 一般教養英語教育の現体制においては困難ではあるが), 学習効果が増幅することは疑う余地がない。

## 2.2 3分間 prepared speech の作成プロセス

概要を把握したところで, スピーチの草稿に着手する。まず「何を語るか?」, 題材の選定 (choice of material) を前期の終りまでに完了する。一般的に topic を決める際, 考慮すべき点は, その topic が時勢に沿っているか (timely?), 話すに足る重要性をもった事柄であるか (significant?), 聴き手にとって興味深いと感じられる内容か (interesting?), 強い印象を残し得ることか (impressive?)。こうした条件に見合った話題であれば, 学生自身が日頃考えている身近な問題から, 事件, 時事に至るまで自由に選定できるのだが, ここでの topic は, 特に課題映画作品の内包する様々なテーマの中から選択してもらう。ちなみに法学部「スクリーン・イングリッシュ」履修生へのアンケート (2010年度前期末) で, 「題材として最も学びたいと思う映画のジャンル」をたずねたところ, 「ノン・フィクション/ドキュメンタリー」と答えた人8名, 「スポーツ/冒険」, 「ロマンス/青春」が1名ずつ, 「犯罪/法廷劇」を学びたい人は, 法学部であるにもかかわらずゼロであった。(研究発表では, 参考資料として映画から考えるテーマのリストを提示)。

課題の中から最も興味を感じる/書き易いと思えるテーマを見つけ, 自分の考察をスピーチのスタイルに書き下ろす。この作業は学生たちの夏季休暇中の課題とし, 9月の第一週末くらいまでに草稿を指導者宛てに e-mail で添付送付してもらう。送られてきた英文の添削とともに, 書き手の目的を明確にさせ, 「論旨を整える」作業を指導する。

後期最初の授業で, 学生一人一人が自分の題材について級友と話し合う,

気軽なミーティングの機会が持てることが望ましい。スピーチ・メイキングは独立独歩の学習になりがちだが、アイデアを他者と共有することで、自分の perspectives に良い刺激と変化がもたらされる可能性は大きい。級友から得たコメントと指導者からの指摘を踏まえて学生たちは第2稿の作成に入るが、この段階から、できれば native speaker の先生による英文チェックを受けられるのが理想であり、連携教育体制をとれることにより、この演習が本当の意味で成功に至ると言えるだろう。スピーチの完成までに原稿を書き直す回数は、最低2回、書き手によっては3~4回の推敲が必要になる場合もあり、学生も指導者も時間との闘いに苦しみつつ11月半ば頃からようやく口語練習に至る。

### 2.3 論旨の組み立てと整理：例

2006年、法学部のLL教室において一人の4年生が書いた第3稿を、良く出来た3分間 prepared speech の一例として、ここに紹介したい。ドキュメンタリー映画 *Bowling for Columbine* (Michael Moore 監督・製作, 2003年度アメリカ作品) に着想を得たスピーチである。

Title: *Bowling is Boring*

“The two by-products of that whole tragedy were; violence in entertainment and gun-control.” This phrase was spoken by Marilyn Manson, a heavy-metal rock artist. In his interview, he talks about the shooting at Columbine High School, and how people have criticized him. They claim that his songs influenced the teenage minds to cause the disaster. The interviewer is Michael Moore who featured Manson in his documentary film, *Bowling for Columbine*.

The film argues whether it is right or not for people to have guns. It is shocking for us to know that the suspects were 2 high school students. Moreover, they had played bowling at 6 in the morning, just before they shot and murdered 12 students and a teacher. The police insist that there is no connection between the bowling and



shooting. But I don't think so. I think the Columbine case is seriously connected with the bowling games the young killers often did.

Now, why did they play bowling before shooting? Let's think about it. One of their school mates says, "They were not good at bowling they chose for the physical education." At first, they wanted to be good players, and practiced bowling even after school. But no matter how hard they tried, they never got better. One day in the alley, they finally felt disgusted with their efforts to become good students in the gym class. Yes, they did get bored with bowling.

Obviously, it is so easy to purchase guns and bullets in Littleton, Colorado, a small town where this school is located. What makes it so easy to buy guns? They say, 'To have arms is granted as a human right, and that is protected by the United States' Constitution.' In America, to be armed with guns is justified as 'self-defense.'

What do you think about possessing or carrying guns? I am absolutely against having guns. Arms will never bring you safety or peace, but just fear. All I hope is peace of the world without arms. All they needed for Columbine High School was, at least, someone excellent at teaching bowling."

(Written and delivered by T.I., a senior student of the Law Dept., in 2006)

この 3 分間スピーチ原稿を例に, 次に示す基本的な論旨の組み立て方 (development of ideas/ paragraph structure) を考える。

Introduction: テーマの紹介, 聴き手への問いかけ, 興味を引く効果的な導入部 (1 パラグラフ)

Body: デイテール/データの提示と解説, 自分の中での議論, 主張に対する客観的な裏付け (2~3 パラグラフ)

Conclusion: 聴き手にインパクトを与える結論部, 印象に残る, 力強い締めくくり (1 パラグラフ)

T.I.君の原稿の冒頭は, マリリン・マンソンへのインタビューからの引用。

“ショック・ロッカー”と呼ばれ異端視される彼の歌う歌詞が、十代の心理に悪影響を及ぼし、コロンバイン高校銃撃事件<sup>3</sup>の惨劇を招いたのではないかと、という地域社会の風評を端的に紹介している。この Introduction の末尾に、マンソンにインタビューしたのがマイケル・ムーアであり、彼のドキュメンタリー映画 *Bowling for Columbine* のタイトルが初めて紹介される。ここではすでに「なぜ事件は起きたのか？」のテーマ考察に繋げるための問題提議が、「マンソンに対する社会の批判」を通じて間接的に行なわれている。

続いて Body を成す 3 つの段落が展開する。最初のパラグラフでは、銃撃事件を起こしたのが二人の高校生であったという衝撃的な事実、そして 12 人の生徒と一人の先生を撃ち殺した直前の朝 6 時、二人はボーリングをやっていたという事実が紹介され、さらに、警察は「ボーリングと銃撃事件との因果関係はない」と言っているが、「僕は違うと思う」と、書き手自身の見解が述べられ、「コロンバイン事件は、若い殺人者たちが常日頃からやっていたボーリングと重大な関係がある」と、ひとつの結論が提示される。

続く段落では、この結論に関する裏付け考察が行なわれる。容疑者の少年たちの心理的要因、そして銃器を手に入れやすい地域社会の背景とともに、「銃による武装」を国民の自衛手段として「正当化している」合衆国憲法<sup>4</sup>について、それぞれ Body 第 2, 第 3 パラグラフにおいて記述している。

Conclusion のパラグラフでは、「銃所持についてどう考えるか？」という主要な問いかけがなされ、「僕は絶対反対である」と言い切る。「武器は恐怖しかもたらさない」という一文は、彼がこの映画に学んだテーマそのものに通じる。そして最後のキメは、”All I hope is...” “All they needed for Columbine High School was...” という parallel construction を用いた、上質な皮

<sup>3</sup> 1999 年 4 月 20 日、コロラド州の公立高校で起きた無差別乱射事件。犯人の高校生二人の動機には、いまだに謎が残る。この日の朝、合衆国（クリントン大統領）によるコソヴォへの爆撃が行なわれている。

<sup>4</sup> 「修正第 2 条」での、「よく規律された民兵は、自由な国家の安全に必要であるから、武器を保持し携帯する人民の権利はこれを侵してはならない」という一文が、「国民が武装する権利を保障したものだ」と解釈されることでしばしば問題となる。

肉を匂わせる締めくくり文である。

このパラグラフ内容構築方法は、スピーチ以外にも例えば論文やレポートの執筆の際に参照できるので、一度は把握しておくが良いが、あまりスタイルにとらわれない方が、自由な魅力ある記述になる場合もある。ただ、良く出来た原稿を読むと、自然とこの基本形が守られていて、論旨が飛躍せず各パラグラフ間が無理なく繋がり、理解を得やすいと言える。また各パラグラフの分量がだいたい同じになるように調整することも念頭に置いて執筆すると、バランスのとれたアイディア展開となる。

さらに各パラグラフの最終が、最もインパクトの強い一文で締め括られると、より効果的になる。先述のスピーチを例にとると、1 番目のパラグラフ（以下, para.2, para.3 と記す）では, *The Bowling for Columbine* と Michael Moore の紹介, para.2 では、「事件は、ボーリングと密接な関係がある」。para.3 では、「ある日、ボーリング場のレーンに向かった二人は、ついに嫌気がさした。体育のクラスで優等生になろうと努力することに。そう、ボーリングにはとことん退屈してしまったのだ」。para.4 では、「アメリカでは、銃で武装することが“自己防衛”として正当化されているのだ」と、スピーチの根幹を成すそれぞれの考察が、かなり強い表現で結ばれている。そして最後の一文は、アスリートでもある書き手自身の人物像を浮かび上がらせ、さりげないユーモアで印象づける。

## 2.4 語彙の選択, 文の長さ

Choice of words については、原稿の中で同じ言葉の繰り返しを避けることに留意する。特に初心者の文章にはよく同語の反復が見られるが、出来る限り同義異語を用いて、文章が単調になることを防ぐ。先例のスピーチ *Bowling is Boring* (下線部)を見ると, "to shot"/"to kill"/"to murder", "the suspects"/"killers", "the physical education"/"the gym", "guns"/"arms", "having"/"possessing" という具合に語彙を使い分け, "practiced bowling"を繰り返すかわりに"no matter how hard they tried"と置き換え, "in the bowling parlor"と言うかわりに"in the alley"

と表現する。この”in the alley”という言葉の double meaning として、学校や家庭や小さいコミュニティでの日常に閉塞感を味わっていたと思われる二人の少年<sup>5</sup>の心理をも同時に示唆していて、見事な choice of words と言える。

また audience のほとんどが同年代の学生であることから、できるだけ短くて耳慣れた言葉遣いが好ましい。たとえば、よく新聞などで目にする”the Columbine Massacre”といった重厚な表現のかわりに、ここでは”the Columbine case”（コロンバイン事件）と簡素に言い換える。

words と同様、sentence の長さにも配慮する必要がある。スピーチはあくまでも audience つまり英語を外国語として学ぶ人たちが文字を見ずに、耳で聴き取れるものでなければ意味がない。できるだけ短文を用い、簡潔で理解しやすい文体を心がけることが大切である。

## 2.5 自分の中での議論と裏付け、ディテールを尽くすこと

Discussion (in yourself) とは、すなわち書き手自身の頭の中で”Yes”と”No”どちらの立場からも debate が出来ているかどうかの問題である。という分裂人格のような響きがあるが、実際7分間スピーチのように長い内容になればそれだけ、一方通行の議論は避けなければならない。たとえば、「自分は銃所持には反対ではあるけれど、銃を備えずには生活できないという人、自分の身は自分で守るのが社会に対する責任だという人もいる。しかしながら彼らの陥りやすい過ちは……」といった議論を経て、初めて「銃規制」の主旨へと聴き手の感情を引っ張ることができる。

スピーチの中での断定口調は極力避けるが、かといって、maybe, might, perhaps, probably などをやたら用いて焦点をぼやかすことも避けなければならない。言うべきことはスパッと言い切るが、その主張を裏打ちする、proof/evidence に匹敵する記述を用意する。決定的な「実例」をひとつ披露す

<sup>5</sup> ごく普通の家庭の子どもで、マリリン・マンソンと「トレンチコート・マフィア」のファンだったという。計画的に銃を準備し、自分たちの通う高校で無差別テロを行なったのち、自殺。その心理は映画『エレファント』において、推測的に描かれる。

るというのも有効な手段である。「銃規制」の問題を解説するとき私がよく引き合いに出す topic は、「服部君射殺事件」<sup>6</sup>。こうした実例そのものの説明に割くスペースは、長くても数行におさえる。無駄なく簡潔に、あくまでも客観的記述にとどめ、事件への批判など主観や感情は一切まじえない。事件そのものがすでに聴き手それぞれの中で十分な批判や衝撃を呼び起こしているはずだからである。

スピーチの中で detail を尽くそうとすると、話し手自身の体験を織り混ぜると内容に魅力を増すことに違いはないが、この場合も最長で1パラグラフ以内に収める。「私は」、「私が」と続く内容に対して、聴き手は「あなたは誰?」という気持ちを必ず抱いている。もし自分の経験談に終始した場合、聴き手の共感を得られないことはもちろん、そのスピーチは8割がた失敗していると言っても過言ではない。

## 2.6 英語らしい delivery に近づけるスキル

voice production, pronunciation, intonation, articulation, rhythm, stress & liaison, speed & pitch, pause & breath (以上,oral expression 上の注意点について)。

pronunciation: 日本語にない”r”と”l”の区別や, ”th”と”s”/”z”サウンドの区別を, 特に初心者にはどう示すか。右手で上口蓋の形を作り, 左手を「舌」に見立てて右手の平の下に添え, “r”と”l”の発音時の口蓋内の位置を手の側面から示してみせる。舌と歯による, ”th”と”s”/”z”音の構成。その他にも”f”と「お風呂」の「フ」音の違い, ”v”と”b”の違い, 母音においては4通りの”a”音の区別を明確にする。長母音の伸ばし方が短くならないように, また単語のアクセントの位置を間違えないよう, 繰り返し注意を促す。これらの細かい発音指導は, 初心者には行なわないという指導者もいるかもしれないが, むしろ初心者のうちにこそ認識し, 正しい発音で言葉を言い慣れておくべきであると考え。

<sup>6</sup> 1992年10月, ルイジアナ州バトンルージュで起きた高校留学生・服部剛丈君銃撃。犯人は無罪となったが, 民間人が銃を簡単に所持できることへの批判を巻き起こした。

**rhythm, stress, liaison:** 読みの練習を重ねてスピードが上がるに従い、たいの学生は英語のリズムが良くなっていくが、最初のうちは特に **stress** を置くべき語、ゆっくり読む箇所と速く読む箇所とを意識的に区別し、メリハリのある音読の習慣をつける。併せて単語間の **liaison** を指導するが、音に敏感な学生は **sentence** がなめらかに繋がるよう練習を積むうちに、**liaison** も体得しているケースが見られる。

**speed, pitch, pause:** スピーチを行なうスピードは、英語を外国語として学ぶ学生が聴き取れるくらいを原則とし、各パラグラフ間に十分な **pause** を置く。**conclusion** の最終文では一段とスピードを落とし、「これでスピーチは終了です」というサインを **audience** に送る。**pitch** (声の高さ、上がり下がり) は、特に高いキンキン声にならないこと、ひとつの **sentence** の中で発声量が著しく変わらないことなどに留意する。

## 2.7 「アガリ」を克服するには

**oral expression** 以外にも、**posture, gestures, eye contact, mood** などが **delivery** の重要なスキルと見なされる。

**posture** (姿勢) と **eye contact** (目線) は中でもスピーカーの印象を決める大切な要素である。両足を肩幅に開き、利き足を少し前へ出して立つことで、身体が前後左右にぐらつくのを防ぐ。話しながら首を縦に振るくせのあるスピーカーもいるが、あまり感じの良いものではない。目線は顎を引き加減に落ち着かせ、**audience** のほぼ全体に順次ゆっくり送り、センテンスを度忘れても天井を見たり、伏し目にならないように心がける。**gesture** を得意とする日本人は概して少ないが、直立不動で通すよりも、「ここが肝心」という下りでは、肘から先での控えめなジェスチャーを添える方が自然に見える。

話し手の **mood** については、「演説」を意識するがゆえに、**topic** によっては「暗い」、「攻撃的」、「泣き」などマイナスの雰囲気にも陥るスピーカーもいるが、ヒステリーは「アガリ」の兆候のひとつである。「頭が真っ白」になって言葉が出てこない場合は、第一に練習不足が疑われる。アガらないため

には、センテンスを考えなくても口から出てくるように、音/右脳で憶えるまでの反復練習が必要であるが、かといって全く感情の振幅を感じさせない冷徹な delivery も、機械的な言葉の上だけの伝達となり、スピーカーの人間味や情熱が audience に伝わらず、魅力や面白みに欠けたスピーチになる。アガリそうになる気持ちを寸前で抑え、ほどよく「ドキドキ」する状態を高揚感に換えることのできるのが上手いスピーカーと言える。

意識をスピーチ内容に集中させること、スピーチを大聴衆に対する演説ととらえず、友人一人に対する客観的な語りかけのつもりで行なうことでも、余分な「アガリ」を取り去ることが可能である。法学部 LL 教室で2年間実践したスピーチ・メイキングでは、最後まで「自分に負けない」delivery を貫こうとする学生たちの気迫に圧倒され、スピードと緊張感を増した彼らのプレゼンに衝撃を覚えた。

### 3. Recitation: 暗唱課題への初歩的取り組み

暗唱とは、あらゆるスタイルの oratorical English の基礎を成すものである。欧米の国語教育では、詩や散文、小説や戯曲を初め、大統領の歴史的な演説など、様々な題材を活用して生徒に暗唱を行なわせる授業も少なくない。日本の高校や大学においても、もっと暗唱を取り入れた授業があってもいいと思えるが、クラスの人数構成や教師への負担などを考慮して実行に二の足を踏む場合が多いようである。

しかしながら若い柔軟な頭脳にとって、今こうした学習の機会を逃すことは実にもったいないとしか言いようがない。十代終りから二十代初めの平均的な若者が、例えば7分間スピーチの原稿を書いて暗唱することは、動機と集中力と十分な練習時間の確保という条件が満たされれば、本来たやすいことである。

3分間の英語素材も暗唱できないという状況があるとすれば、それは英語能力以前の問題であり、大学生にそこまでの努力を求めようとしない指導者側の姿勢が疑われるであろう。「学生たちは能力を持っている」、その大前

提を信じ、多少の無理を押してもやる気にさせるという指導者自身の気概が、学生による様々な recitation を可能にする。

ここでは初心者向けの例として、映画から抜粋した speech sequence を暗唱してみる。natural speed で話して 45 秒～1 分程度の短い素材リストを提示。今回の研究発表では時間と手順のミスで実現できなかったが、経済学部 3 年生の S.U.君に暗唱のデモンストレーションをお願いしていた。題材は映画『LESSON!』より、実在のダンス教師 Pierre Dulaine が、生徒たちに自信を持たせようと励ますスピーチの一部。S.U.君はフランス、スペイン、ギリシャ、韓国など多言語を学ぶ語学マニアである。主人公の教師を演じる俳優がスペイン語訛りの英語を話すことから、模範的な英語での実演後に、特にスペイン語・アクセントで同じラインを暗唱するという実験に協力してもらった。現実の世界で耳にする英語は、常に正統な native English とは限らず、むしろラテン系やアジア系など様々な出身地の訛りに接する機会が多い。英語教育の場で純正 native English のみを聴かせなければならないという概念は、過去のものになりつつあると考えられる。

ところで指導者自身は、学生に課した recitation 素材をモデル暗唱できる必要があるのか？ 必要はあると私は考える。なぜならそれこそが生徒の学習意欲を左右する要素であり、「教師も生徒と一緒に学ぶ」ことが、その課題の楽しさを芯から実証できる方法でもあるからだ。

#### 4. drama performance: 演劇を授業に取り入れる

演劇は、語学の授業でよく行なわれる roll-playing とは一線を画すものとして、教材に用いられる機会は多くない。それは演技や演出に関心のある指導者が少ないことと比例している。また演劇の世界自体の独特性、伝統や格調、理論の複雑さなどに「敷居が高い」と感じられることにも、演劇が敬遠されがちになる理由がある。

しかしながら、演劇は観る人のものというより、演技者と演出者がそのダイナミズムをより多く得る文化でもある。だからこそ英語劇を演じ、演出す



る機会を語学教育の中にもっと取り入れても良いのではないかと考えるのだ。

これまでに述べてきた *speech making* と、演劇が根本的に異なるのは、スピーチがあくまでも理論的、客観的な伝達を心がけるパフォーマンスであるのに対し、演劇は語気や動作や表情を通して感情表現を最大限に行なうパフォーマンスであることだ。そのため、人物や状況についての *interpretation* (解釈) を、演技者と演出者とが話し合う、または議論を闘わせながらシーンを練り上げていくという作業が加わる。それが可能なら、学生も指導者も演劇演習における最大の醍醐味をものにできることになるだろう。

#### 4.1 映画『ヴェニスの商人』シーン演習の手順

過去、私が演劇を授業に用いた最初は 2001 年度法学部の「総合英語」。その後、経済学部 1 年の「英語表現」で『恋に落ちたシェイクスピア』(*Shakespeare in Love* 1998 年度, アメリカ映画) からの抜粋シーンを演じる試みに続いて、2008 年、経済学部 1 年の「英語リスニング」で『ヴェニスの商人』 (*William Shakespeare's The Merchant of Venice* 2004 年度, イギリス映画) の学習に到った。シェイクスピアの原作とほぼ同じセリフ回しとタイミングで進行する、最も演劇に近い映画脚本のクライマックス、法廷シーンを、役割交替しつつ 8 名の学生が演じた。添付のスク립ト抜粋の内、最もセリフの多いのが「ポーシャ」役で、4 人一組のメンバー全員が順繰りに彼女のラインを暗唱し、それに対応して他のパートが語られ、動作が付く。演習手順として、次の *instruction* をご参照いただきたい。

“Portray the Characters: Set up a small courtroom and act out the Court Sentence scene. Take turns playing Portia, Shylock, Gratiano, Antonio, and the gallery. Since Antonio speaks no lines, the actor playing him can act as a prompter for the other speaking parts. The gallery should hiss, boo, or shout at the right times. Enjoy!”

(教室内の一角に小さい法廷スペースを設け、4 人一組で順番にポーシャ、シャイロック、グラシアーノ、アントーニオの役を演じる。その他の人たちは、法廷に詰めかけたギャラリー、つまり傍聴者たちの役をつとめる。上の

4名のうち、椅子に縛りつけられたアントーニオのみセリフがない。アントーニオを演じる人は同時に、セリフをしゃべる3人をサポートする”prompter”を務めるといいたろう。セリフはもちろん暗唱を前提とする。傍聴者は、頃合いを見てざわざわどよめいたり、ブーイングしたり、グラシアーノと一緒に叫んだり、法廷シーンを盛り上げるのに一役買う。前に出て演じる主な4名と「ギャラリー」とは交替で、全員が楽しんでアクト・アウトしよう。)

(『青春の映画ゼミ』: *Dramatic Cinema English* より)

いずれの年度も、パフォーマンスを学年末評価の対象の一部として採り上げたが、「評価されている」という緊張は学生たちに微塵も感じられず、のびのびとした「演技」に、教室は笑いに包まれた。

#### 4.2 心理の解釈と、「呼応し合う」演技の学習

この授業で学生が体得できることは心理的解釈の他に、他者の声や表情、体温、感情のうねりなどに現れる生身の存在感を受け止め、それに応じて自分が演じること (playing off) がある。相手によって、自分の reaction も違ってくことを経験する。他者の心理への解釈と対応は、現実の中で私たちが常に直面することであり、英語環境の中でそれを疑似体験することは、語学面のみならず学生の精神的成長にとっても一助あると考えられる。

映画『ヴェニスの商人』は、群像喜劇として書かれたシェイクスピアの原作とは異なり、ユダヤ人の高利貸しシャイロックを主役に据えている。人種差別への復讐を遂げようとして、逆に窮地に陥る人間の「悲劇」が重心的に描かれる。借金を返済できないキリスト教徒アントーニオからシャイロックが担保の「肉1ポンド」を取ろうとする裁判のシーンを、学生たちは英語で演じるわけだが、その際彼らに考えてもらう課題は、裁判官に扮したポーシャの心理である。なぜ彼女は、入廷してから15分もの時間をかけた末、「血は一滴も流してはならぬ」の判決に到るのか？ ナイフがアントーニオの胸に突きたてられるぎりぎり手前でひらめいて、爆弾判決を叫ぶのか？ あるいはそのタイミングはすべて前もって計画され、彼女の頭の中でシナリオは完成

していたのだろうか。状況をどう判断するかによって、ポーシャというキャラクターへの解釈、セリフの言い方やタイミング、表情も変わってくる。そしてグラシアーノ＝傍聴人たち (the gallery) の反応も、テキストのト書きにあるように、”profoundly relieved” (心の底から安堵して) と解釈すべきなのか、それとも”All the sudden, he understands the whole story.” (ああ、そういうことだったのか! と、青天の霹靂で話がのみこめる) など別の解釈が成り立つのか。前者と後者とでは、このセリフ (“Ah, upright judge! Mark, Jew! Learned Judge!”) の言い方も違ってくる。

授業では、”Tarry!...a little.”と叫ぶポーシャの表情をプレイバックして全員で観察した後、挙手を求めると、「やはり彼女はすべてを入念に準備していたのだ」という方向に、クラス全体の見方が動いている。

シャイロックに「畏を仕掛けた”ポーシャの狙いのひとつは、「キリスト教徒の命を狙った異端者は死罪、その財産は国家に没収される」というヴェニス法律を有効にするために、公衆の面前でシャイロックにアントーニオ殺害へのアクションを起こさせること。もうひとつは、おそらく人間一人を殺すことへの、彼自身の恐怖や良心の呵責を十二分に味わわせ、その絶頂においてバツサリと気をくじこうという目論みである。

「ポーシャは恐ろしい女性だ」と感慨を持つよりも、「異端者」があからさまに苛めと罰を受ける図式が喜劇として上演され、観衆が拍手喝采を送ったであろう 16 世紀末のヨーロッパ社会から、本質的には変わらない現代社会の人間関係を視野を届かせてほしいという意図が、この演習に含まれる。一生に一度、シェイクスピア演劇をほんの一部、原語で体験してもいいのではないか。苦しんで覚えた実用英語は忘れても、こうした演習体験を学生は永く忘れないだろう。

授業においては、現代英語と古語との比較参照を挙げておきたい。英米文学科以外の教養英語科目においては、古い英語の教材は避けるようにという学部からの指示があるが、old and contemporary の区別もつかないほど学生たちは愚かではない。簡単な対照表を配布した上で相違点を一度説明しておく

ことで、事は足りる。

##### 5. singing : 「基礎クラス」が体験する初歩的英語環境

2010年度、経済学部1年の読解基礎クラスは、留学生2人を含む43人の学生たちで騒々しかった。簡単な口語英語を読ませても読めない、意味の見当もつかない、訳せない。体育系の部活のため連続で欠席する学生も多く、一人一人の学習に目を行き届かせるには多すぎる人数。「これは英語の授業にならない」と判断した6月初旬、ちょうど彼らが学んでいたノン・フィクション『*LESSON!*』(Take the Lead, 2006年度、アメリカ映画)の内容と関連のあるガーシュイン<sup>7</sup>の有名な歌3曲を歌わせてみることにした。*Swanee*, *Summertime*, *Someone to Watch over Me*の歌詞に日本語訳をつけて配り、コーラス部分のメロディをリードする。果たしてほとんどの学生が、何の抵抗もなく最後まで歌った。授業後、退室するときにも*Swanee*を口ずさんでいる学生がいる。

題材となる実話映画の舞台は、1990年代のニューヨーク市ハーレム地区の公立高校。家庭や社会から置き去りにされた子どもたちが放課後を過ごすdetention(居残り組)で、hip-hopperの生徒たちに、強引に社交ダンスを教えようとする教師の物語である。その頑固なボランティア精神がどこから来ているのかを考察するのが、学生たちの課題となる。人種、言語、階級、文化、世代、暮らして新旧が混然一体となった「るつぼ」で、主人公はガーシュインの歌曲とhip-hop musicとを実験的に”remix”して生徒たちに踊らせ、人種間のバリアを取り去る。

さらに翌週、1曲を選んで、singingを期末テストの評価の一部にすると全員に伝えた。といっても学生が納得ずくの上でなくてはならないから、その

<sup>7</sup> Ira & George Gershwin: 兄アイラは作詞家、弟ジョージは作曲家。ブルースやジャズの影響を取り入れた歌曲や交響曲を作り、20世紀初めのクラシックを含むアメリカ音楽シーンに最大の功績を残した。代表的な交響曲*Rhapsody in Blue*、『パリのアメリカ人』、オペラ『ボーギーとベス』。ユダヤ系の兄弟による黒人音楽という偉大な”remix”が特徴。

主旨を次のように説明する。「みんな英語がいつも聞こえているような環境にはいなかったと思う。だからここで初めて英語的な環境を作って、勉強しようと思う」。

そうやって勉強するか? と訊くと、「勉強するー!」と、元気過ぎる声が返ってくる。この「歌唱」を25点、日本語論述を25点、残り50点を英語のペーパー・テストに充てるという「協定」を結ぶ。4人一組で3組ずつ、毎回終了時間前に評価を行なう。歌唱の条件は、歌詞を見ないこと、音痴でもいいから口をはっきり開けて歌うこと。果たして次の週から始業ベルとともにドアを開けると、彼らの選んだ課題曲 *Swanee* を歌う声が教室のあちこちから聞こえるようになった。

学生たちが壇上で歌う際の *prompter* は私だが、この場合は「振り」によって歌詞内容を歌い手に伝える。気がつくと、パフォーマンス中の仲間を「応援」する学生たちが、私と並んで同じ「振り」で踊っている。こうした *primitive* な英語環境に彼らを招き入れる試みは、全員のやる気と合格点をもって完了。次はいよいよセリフを読ませ、演じさせる。本格的パフォーマンス授業に入るのだ。

## 6. 2010年10月6日、専修大学LL研究室主催、外国語教育研究会における研究発表を終えて

「異常気象」の8月初め、発表の準備が始まった。早く始めたのは、初めて経験する「パワー・ポイント」のコンテンツ作成のためである。原稿の骨格が出来上がると、今度は音入れ。これがなかなかデリカシーを要する作業だ。一度作ったものは、いじり直すのが怖いという神経症に陥る。音が入った映画のスティール写真を、ハンドアウト用の資料に刷りたくなる。刷ってみると、絵柄だけでは寂しいから英語セリフを書き込み、訳もつけたくなる。プロジェクトはどんどん膨らみ、資料の印刷と閉じ込み作業は発表の前夜に持ち越される。ぎりぎりまで手順に悩みつつ、10月6日の当日を迎えた。

そのちょうどひと月前から、発表会場の P.C.を含む機材全般の操作リハーサルを、LL 教室の技術専門家・藪納深雪さんの手ほどきで行なっていた。本番でアシスタントは望めない。何もかも自分一人でやる覚悟を決めていた。ところが当日、考えてもみなかった色々な手がさしのべられた。機材は経済学部 3 年の海野晋平君があつという間にセットアップし、資料は LL 事務室の大黒柱・阿由葉万里子さん（広報も担当）と中村政徳先生の手で配布された。何よりこの方々が会場にいて、話を聴いてくれるのが心強かった。

そして、ぶっつけ本番でシャイロックを演じて下さった寺尾格先生。恐ろしいほど役にはまっていた。セリフを誦んじつつ、震えが来た。生身の人と演じ合う、「熱」のようなものをその一瞬、理解した。

会が終わってから数人で聴いた海野君の暗唱は、「暗唱」の域を超え、テンションの高い「演技」に昇華していた。やり残したこと、言いそびれた内容の多さに、打ちのめされた。同じことは二度とやるまい。来年は、ぜひ海野君を全日本のスピーチ・コンテストに出場させよう。そう決心して、混迷のプロジェクト・「研究発表」の脱力感からようやく解放された。

謝辞に代えて。2010 年 10 月

一色真由美

### 参考文献

- 一色真由美. Knudsen, Jim., Gear, Daniel., Knudsen, James., Knudsen, Charles. (2010). *Dramatic Cinema English* (『青春の映画ゼミ』). 東京：南雲堂 SWITCH. (2003). *Michael Moore Media Missionary* (『マイケル・ムーアを撃つな!』). 東京：ギャガ・コミュニケーションズ
- 平義克己. Talley, Tim. (1997). 『フリーズ!』 (*Freeze!*). 東京：集英社
- Shakespeare, William. (1600). *The Merchant of Venice* (『新訳 ヴェニスの商人』). 河合洋一郎訳. 東京：角川文庫
- Alan Durband. (1984). *The Merchant of Venice, Shakespeare Made Easy*. (p.172-174). London: Hutchinson & Co. (Publishers) Ltd.

一色真由美. (2006). 『授業でシネマをどう語る? —テキスト制作現場より—』 (Suggested Topics for a Cinema English Textbook). 『専修大学外国語教育論集』 第 34 号. 神奈川: 専修大学 LL 教室.

Edward Schwartz, M.D. (1969). *Speech Making* (a typed text)

# 状況と発話意図を重視した第2言語指導法

山下 治之 ・ 平川 八尋

## 1. はじめに

外国語教育の初級段階では、通常、文型導入を中心に行われる。これまでも、文法を重視すべきか、コミュニケーションを重視すべきかといった2分法的な論議が行われてきたが、それぞれに良い点と悪い点があり教育現場では二つの利点を生かしバランスをとりながら運用しているのが現状であると思われる(野田 2005, 牧野 2001)。しかし、バランスを取りながらもクラス活動で運用能力を高めることは難しく、現場を担当する教員であればコース(授業)終了時に「テストの点はとれても運用能力に欠ける」学生が多々いることに気づくはずである。本論文の目的はこういった問題を回避する(可能性をもたらず)授業方法について提案する。

## 2. 文型教育での「状況」と「発話意図」の重要性

ことばの運用能力の差は外国語習得能力の「個人差」が考えられるが、他の要因として以下のことが考えられる。

- (1) 学習への動機づけが弱い。
- (2) 学習している日本語が学習者が学びたい日本語とズレている。(関連性が弱い)
- (3) 受け身的な姿勢及びアウトプットが少ない。
- (4) 文型や表現が使われる状況や発話者の心理を含めた練習が不足している。(状況重視教育の欠如)

動機づけの理論では、一般的に外発的動機と内発的動機に分類され、内発的なものが継続した学習に必要なと言われる。したがって、内発的動機づけ



をもたらす何らかの手段をとり入れることが奨励されている。(2)に関しては学習者のおかれた環境や日本語に対する必要性など、個人差がかなり関係するが、この問題は学習者が個別に補うべき方法（チューターなど個別対応のレッスンを受けるなど）や、学習者が「自律的」学びを補う方法、及び教授者の教材選択への注意が必要であると言える。また(1)とも関連するが、(3)への対処法としては、学習者がクラス内で学ぶだけではなく、現実の世界でことばを積極的に使用することも重要である。教室内で不足する実践力、及び学習者の「穴」を埋めることが可能となるからである。また使用したことばが「役に立つ」と実感できると、学習意欲（内発的動機）が高まることがある。村野井(2006)は学習者のアウトプットに関して、「強制アウトプット」ということばを使用する。同書では学習者が学んでいる言語を現実世界の中で積極的に使用することを薦めている。自己表現を含め外国語を産出（アウトプット）することで、相手から語彙、文法等の誤りを訂正される可能性があり、正しい用法を身につけるチャンスが得られるからであるという。また、外国で暮らし、かつ「強制的」に使わざるを得ない環境にあると、現地のことばの力が向上するという経験的な裏づけとなる(村野井 2006)。この様に「学び」において、「試行錯誤を伴うアウトプット重視」の考え方は重要だと筆者も考える<sup>1</sup>。

ところで、学習者の外国語の運用能力をあげるためには、(1)～(3)の問題も重要であると考えるが、本論文では特に(4)に注目し検討する。山下・平川(2010)でも既に指摘したが、学習者が外国語のアウトプットに関して「試行錯誤」しながら外国語を使用することは、問題意識が高まることや、先に述べたように学習者の欠落した知識を補う役割も果たすと言える。平行して重要なのは「ある表現がどのような状況や話者の心的状態の時に使われるのか」を知ることである。外国語を現地で学ぶ場合、状況や話し手の心理状況を具体的な場面にいることから、推測し把握し易くなると思われる<sup>2</sup>。ここでの提

<sup>1</sup> この問題に関しては、山下・平川(2010)を参照されたい。

<sup>2</sup> 時には誤った解釈や推論から文化摩擦が生じたりもするだろう。

案は、教室活動（とくに文型や表現導入）の際「その表現がどのような状況にあり、話者の心的状態を反映したものか」も同時に学習することが大切である」というものである。オーラルテストなどで経験することだが、ペーパーテストでは高得点なのに、いったん自由会話となると稚拙な表現のみを使い、新しく学習した表現の利用を回避する学習者が観察されることがある。その理由として考えられることは、学習した表現が「どういった場面で使われるのか、どういったニュアンスをもつのか」が把握できておらず学習者が使うことを避けることも考えられる（使用回避）。また、使ってもその場には不適切な表現を用いたりする場合もある。

以下は、実際に起こった場面である。教師がコピーをとりに行くと、ある欧米系の学生が、「先生はコピーが使いたいですか」と聞いたという。おそらく *Do you want to use the copy machine?* を訳したものであろうが、日本人ならこういった表現を使うことは、かなり失礼であると誰もが思うはずである。ここで重要なことは、「先生はコピーがとりたいですか」は、文法的には正しい日本語であるが語用論的には正しいとは言えない。このような問題をさけるためには、言語使用の状況を考慮した「～たい」の使用制約を導入する必要がある。自分より目上の人間に対して使用することは不適切であることを学習者に理解させておけば、このような「誤り」はさけられたと言える。

論文構成について述べる。まず3章では認知学習理論における「学びの構造」について、稲垣・波多野(1989)を参考に考える。認知的学習理論にもとづく教育は学習者の有能性に重きをおく。この考え方は、具体的な教授方法に強い影響を与えるため、日本語教育とは少々離れた印象をあたえるがここで敢えて取りあげた。次に4章では日本語学習における、状況を重視した文型教育の重要性を言語使用の観点と日本語のもつ特徴と関連づけて論じる。ここでは認知語用論の考え方を参考とし言語が使用される状況の理解が重要であることを確認する。日本語が「状況依存型言語」であること、特に日本語学習に大きく影響することを指摘する。論文の後半は条件文「たら」を取りあげ、具体的な指導法について述べる。まとめでは論文の総括と今後の課

題について言及する。

### 3. 有能な学習者

稲垣・波多野(1989)では、人間がいかに能動的にものごとを学ぶ存在であるかについて言及している。特にこどもは日常生活を通して多くのことを学び、また必要性や学ぶことを期待されている文化の中で学ぶという。さらに知識があるほど学びやすいなど多岐にわたる要因によって学習が成り立つことを指摘する。特にその中でも重要な主張は、人に対する否定的なイメージ、人は有能ではないという仮定は過ちであり、「人はもともと学習する動物である」という主張である。これを彼らは「もうひとつの学習観」と呼ぶ。

さて、人がすぐれた学習者であることと、目標言語を操る能力の向上とどのように関係するのであろうか。そのことに関連し、同書の「親方と弟子」の関係についての説明が参考となる。学習において、知識が少ないものが困難に直面したとき親切な助言やヒントを与えてくれる状況が好ましいという(稲垣・波多野 1989)。ある知識を体系的にもつ上の者が学び手とともに はたらくことが、学習を良い方向に導くという。同書では、親方と従弟の関係を例としてあげているが、語学学習がある種スキルの獲得であるとするれば、親方と従弟は教師と学生との関係とも似たものであるといえるだろう。この文脈での「教師」はむしろスポーツの世界でいう「コーチ」に近いものであり、一方的に知識を注入するという古い教育観にもとづく教師ではなく、もうひとつの教育観に立つ「個々の学生に適した指導を柔軟に考え、学習者がみずからの力や創造性を活用することによって物事を理解したり、技術を自分のものにしていく指導法」をさす。この場合、学習者は教師から自分が学ぶべき内容と主体的にかかわり、理解しにくい部分について助言や情報をうけとるのである。著者が考える、もうひとつの「語学学習法」とは、学習者の有能性を認め、過剰な説明や親切すぎる説明はせず、学習者が自ら勝ち取っていく学習法である。

#### 4. 認知語用論と状況依存型言語

さて、やや抽象的な話を初級日本語学習の指導に移そう。語学学習において実用性に配慮する教授法では、コミュニケーションを重視した練習を取り入れることが前提となる。また、体系的に日本語を学ぼうとする「おとな」の日本語学習者にとっては、文型や表現をきちんと順序良く学んでいく方法が必要である。サバイバル日本語や旅行会話として日本語を学ぶ場合は別として、特に学習初期は体系をきちんと整理し、理解して行く方が能率的であろう。そこで、初級では文型を中心に積み上げていく方法をとるとすると、その導入においてどのような教授スタイルをとるかが問題となる。

初めから解答を与える、「はい、この文型はこういう意味ですよ」というやり方は学習者の意欲および学習スタイルを受け身にし、学習者が言いたいことがあったとき、それらの表現を自分の記憶のストレージから選び出すことを難しくしてしまう。こういったスタイルをとらずに、新文型は現実の生活で与えられる状況をシュミレーションした順序で導入されるべきであろう。それらの会話全体の状況や、話者の心的状態を推測させながら導入するのである。学習者はこれまでの知識等を利用し仮説を立て、それらを検証しながら修正を加え正しい解釈へと向かうことが望ましい。その、コーチとして教師が水先案内人になって、学習者間の交通整理をしながら授業を展開していくスタイルが「有能な学習者」にとって有意義になると考えられる。この仮説検証、試行錯誤の作業はいわゆる「問題解決学習」のスタイルであり、教師が正解を与えるのではなく、学習者が自らの力で解を発見する、より自律的で主体的な学習法である。

ところで、松井(2010)らの主張するコミュニケーションは以上のアプローチを強く支持する。認知語用論では、人間のコミュニケーションを言語と非言語とに分け、優れたコミュニケーションには言語的知識と非言語的知識、すなわち状況や相手の心情(発話者の表現意図)を推論、理解する能力が必要であるとしている。日本人の場合、母語習得に関して言えば4~5歳になってはじめて状況を踏まえた意味解釈ができるようになるという(松井 2010)。

特に日本語でうまく相手とコミュニケーションをはかるためには状況や話者の心情を推論を用いながら解釈していく能力が必要とされる。松井(2010)に従えば、日本語やいくつかのアジア言語は状況依存が強い言語であり、ドイツ語や英語のような独立型言語とは対照をなすという。状況依存型の言語は表現された言語の背後にある状況や話者の意図を非言語的情報からも補完する必要がある言語である。したがって、このようないわゆる「行間を読むこと」が日本語を使う者に要求されるのである。一方独立型の言語の話者は、ことばで表現されたことを重視し相手の表現意図をくむ必要があり、状況をそれほど強く考慮する必要はないと言える。その代わり独立型では言語の中に多くの情報を明示的に入れておく必要がある。日本人の言語表現が欧米系の話者からすると「曖昧」だという評価はこれらの言語の表現方法の相違(文化的な差)と深く関係していると言えるだろう。以下では日本語教育の現場で以上のことをどのようにしていけばよいかを、具体的に条件を構成する「たら」を例に現実の授業を再現する形で記述する。

## 5. 状況と発話意図

実際のクラス活動を再現する前に本論文のキーワードとなる「状況」と「発話意図」について説明する。「状況」とは、言語教育で言われる「郵便局で」や「スーパーで」などのような一学習者が実生活で遭遇する「場面」とは異なる<sup>3</sup>。ここで言う「状況」とは、自分の置かれた立場や周囲の環境であり、発話に至るまでの経緯のことである。また「発話意図<sup>4</sup>」とは、「状況」により判断される話者の心的状態のことである。簡単な例をもとに著者が考える「状況」と「発話意図」について解説する。以下の例を参照してほしい。このようなやり取りがなされたとした場合、どのような「状況」が想定され、またどのような「発話意図」が想像されるであろうか。様々な「状況」や「発

<sup>3</sup> いわゆる場面シラバス(Situational Syllabus)などの用語として用いられる「場面」とは違う。

<sup>4</sup> 以降、「発話意図」という用語は単に「意図」と表した場合も同様の意味とする。

話意図」が考えられるであろうが、いくつか例を示す。

A：ちょっと待って。

B：どうしたの。

Aが「ちょっと待って」と言ったのは、Aが今おかれている周りの環境、つまり「状況」からそう判断したのである。決して「郵便局で」や「スーパーで」などのような大雑把な「場面」ではなく、今現在自身を取り巻いている環境がどのような状態であるのかということ判断したのである。この発話に至った「状況」は、例えばAが自分自身に何か異変を感じたのかもしれないし、Bの身に何か危険を察知したのかもしれない。Aはそのような「状況」からA自身の異変をBに知らせる、またはBの行動を制止するという「意図」を持って発話がなされたのである。ここでは、「状況」と「発話意図」を解説するためにもっとも単純な例として上の例を挙げた<sup>5</sup>。しかし、ある程度学習の進んだ場合の学習項目や文型では、もう少し念を入れた分析を必要とする。これについては、以降で取り上げる。

## 6. 実際の教室活動

この章では、実践編として、一般に日本語教育において条件文の一つである行為・出来事の完了の「たら」<sup>6</sup>と言われる学習項目を例に、前章で解説した「状況」と「発話意図」の分析とその教室での実践方法を記す。まず、実際の教室活動を再現する前に、「たら」の日本語教育での扱われ方、および授業前の教師の事前準備としての「状況」と「発話意図」を詳しく分析する。

---

<sup>5</sup> 日本語教育で言う、いわゆる「て形」をこのような手法で指導せよと言っているのではない。

<sup>6</sup> 「行為・出来事が完了した後で、次の行為・出来事が起こる」の意味。例えば「駅に着いたら、連絡してください。」など。

### 6.1. 条件文の「たら」

初級日本語教育における学習項目である「と」「ば」「なら」「たら」は、条件文を表す学習項目として、通常どのような初級日本語教科書にも扱われている。また「たら」は、他の条件文との特徴的な違いとして、完了（行為・出来事が完了した後で、次の行為・出来事が起こる）の意を表わす。この完了の意の「たら」<sup>7</sup>も同様に様々な初級日本語教科書で項目を立て、一つの学習項目として扱われている。従来までの初級日本語教科書では、文法的分析の結果から、この完了「たら」が他の条件を表す「と」「ば」「なら」とは異なるという特徴のみに焦点が当てられてきた。そのため、実際の様々な教材では、完了「たら」を「～が終わった後で～する」ということは指導されていても、それが発話される「状況」や「発話意図」と共に教えられることは少なかった。せいぜい数行のモデル会話が提示され、完了「たら」に関わる特定部分の入れ替え練習が用意されている程度であった。このような指導法や教材では、学習者に「たら」の完了という文法的意味のみが伝えられるばかりであり、その練習を繰り返すのみとなってしまう。つまり、この完了「たら」の文法分析の結果は反映されてはいるが、それは一文における文法的意味の分析結果にすぎず、実際に発話する際の話者の周囲の「状況」や「発話意図」も含めた分析がなされていないのである。

### 6.2. 完了「たら」の状況と発話意図の分析

では、「状況」と「発話意図」を実際の日本語教育で取り上げられている学習項目に適應するには、どのように分析していけばよいのであろうか。ここでは、完了「たら」の「状況」と「発話意図」も含めた分析を解説する。次の会話を参照されたい。

A：電子辞書、貸して。

---

<sup>7</sup> 以降、完了「たら」、または単に「たら」と略す。

B：いいよ。使い終わったら、返してね。

この会話をしっかりとした状況を設定せずに導入や練習をしてしまうと形ばかりの練習で、話し手の意図は見えないものになってしまう。まず考えなければならないことは、この会話のBがどんな状況で、またどんな意図で完了「たら」を発話しているのかということである。

この会話のBは、普通に考えれば「いいよ」で済むところをわざわざ「使い終わったら、返してね」と言っている。端的に、Bの心情を言えば「Aは普段借りた物をなかなか返さない」、もしくは「Bもなるべく早く返してほしい事情がある」ということであろう。一例を挙げれば、「私は頻繁に調べ物がある人だから、早めに返してほしい」という隠れた意図が窺えるのである。それで、Bは「使い終わったら、返して」という発話に至ったのである。実際の授業でも、「何かが完了したり起こったりした後の行為や出来事を表す」という単なる文法的な意味だけでなく、「いつ返してほしいのか、話者はどんな意図でそう発話しているのか、どんな事情があってそう言うのか」など適切な状況を設定して、学習者によくわかるよう授業を進める必要がある。では、次のような場合ではどうだろうか。

A：ほら、これ、見て。さっき「〇〇」<sup>8</sup>のDVD、買ったんだ。

B：あ、そう。ぼくも見たかったんだ。見たら貸して。

A：うん、いいよ。

まず、Aは自分の身近な人Bに、今話題となっている「〇〇」を購入した、ということ伝えたい。場合によってはある種自慢とも受け取れる。そして、Bの反応は、Aの期待した通りに「見たい」と反応している。ただし、注目点は「貸して」ではなく「見たら、貸して」と言っているところである。で

---

<sup>8</sup> 「〇〇」は映画のタイトルか、または映画監督の名。



は、このBの心情や意図するところは何なのであろうか。当然のことながら、Aが「買った」と見せているDVDは、「さっき買った」と言っているのだから「たぶんまだ見ていないものだ」ということが分かる。もし借りるとするならば、ただ「貸してください」ではだめで「Aが見た後」という条件をつけなければ要求としてマナーを欠いた表現となってしまうだろう。さらに敢えて深読みすれば、「たら」を使用することで話者の気持ちを強める作用があるように感じられないだろうか。「見た後で貸してください」と「見たら貸してください」を比較した場合、「後で」より「たら」のほうが前件と後件の時間的連鎖が強く、即時性すら感じられる。強調したかたちで言い換えれば「あなたが見た後すぐ私も見たい」というニュアンスがあると言える。「たら」を使う場合、その「完了」的意味と後件への時間的連鎖の強さから、この場合、願望の強さに結びつくことを学習者が知っていてもよいだろう。

### 6.3. 完了「たら」のクラス活動への実践

以下で、6.2.で挙げた会話例とその分析をもとに、学習者と教師との実際の教室内でのやり取りを再現する。学習者にA、Bなどのアルファベットが付いている場合は特定の学習者とする。アルファベットの付いていないところは、恣意の学習者のものとする。また以下の授業でのやり取りは前半と後半に分けて解説をする。会話の中に出てくる文型や表現および語彙は、基本的に一般的な初級日本語教科書のシラバスを参考に、完了「たら」を学習するまでの既習のものを扱っているが、自然な日本語で学習者に問いかけをするという立場から多少の未習も含むものとして話を進めるので了解いただきたい。まず前半の教師と学習者のやり取りを示し、後にその解説をする。

教師：最近、人気のある映画はありますか。

学習者A：「○○」。

学習者B：「△△」。

教師：他にはどうですか。

学習者C：「□□」。

学習者D：わたしは最近、「××」を見ました。

学習者：（その他多数のタイトル）

教師：ああ、そうですか。じゃあ、例えば私がさっき「○○」のDVDを買いました。Aさん、見たいですか。

学習者A：はい。

教師：そうですよね。見たいですよね。

学習者A：ええ、もちろん。

教師：その「見たい」という気持ちで、私からDVDを借りてください。私に何と言いますか？

学習者A：「○○」のDVDを貸してください。

教師：でも、さっき買ったから、まだ見てないですよ。

学習者A：……。 (学習者A, 答えられず)

まず、冒頭の部分で学習者の興味のあるような映画の話題を振る。ここでは強制アウトプット(村野井 2006)<sup>9</sup>を用いて学習者に試行錯誤をさせ、学習者を追い込んでいく。つまり、学習者に様々な問いかけをしながら、目標の学習項目へ導いていく。注目してほしいのは、「状況」の設定として教師が「さっき買った」と言っているところである。そして、学習者は教師の「まだ見ていない」という台詞でことばを窮し答えられなくなっている。強制アウトプットにより学習者を追い込みながら、学習者Aにとっての「状況」を設定しているのである。ちなみに、このようなやり取りでは、教師はことばのやり取りだけでは表しきれない様々な方法（教師の身振りや手ぶりなどの言語以外のサイン）も用いて、学習者に「状況」や「発話意図」を伝えようとしている。実際の教育現場では、言語化されない教師と学習者のやり取りも存在する。次に後半部の授業の進め方を記す。

---

<sup>9</sup> この辺の方法論は、山下・平川(2010)を参照してほしい。

教師 : 他の皆さん、どう言いますか。わたし、まだ見てないんですよ。  
今、借りられますか。

学習者B : 先生がさっき買ったと言っていました。

教師 : そうですね。

学習者C : たぶん先生はまだ見ていません。

教師 : そうですよ。私はまだ見ていないですよ。今はちょっと、  
借りにくいですよ。

学習者 : ええ、そうですねえ。

教師 : じゃあ、いつ借りるのがいいですか。

学習者C : 先生が見た後。

教師 : じゃあ、何と言いますか。

学習者C : 「見た後で貸してください。」

教師 : んー。それも間違いじゃありませんが、皆さんは、ほんとに、  
ほんとに、見たいんですよ。

学習者 : ええ。本当に見たいです。

教師 : じゃあ、その気持ちのとき、もっといい言い方はありませんか。  
何と言うのがいいですか。

学習者D : 「見たら貸してください。」

教師 : うん。そう。それが一番いいですね。このときは、「たら」を  
使う。それから、私が DVD を見ること。いつ終わるかわかり  
ますか。今日ですか。明日ですか。それとも…。

学習者 : わかりません。明日…、来週…、もっと…。

教師 : そうですよ。私がいつ終わるかわからない。でも皆さんの気  
持ちは「見る」が「終わった」その後で、「貸してください」  
ですよ。

学習者 : ええ。

教師 : そのとき、「たら」を使って言う。じゃあ、今度はEさん、始  
めからやってみましょう。「私、さっき、〇〇の DVD 買った

「んですよ。」

学習者E：そうですか。見たら貸してください。

教師：ええ。もちろん、いいですよ。Aさんも見たいと言っていましたから、見たらAさんに渡してくださいね。

学習者E：はい。

先にも述べた通り、教師の最後の発話で答えられなくなっているということは、学習者にとっての状況の設定が完了しているということである。学習者は、今までのやり取りで何を言ったらよいのか状況では理解している。つまり、状況はのみ込めたが、自分が発すべき表現が浮かばないか、またはその表現を持たないだけなのである。ここのやり取りでは、前述のように状況の設定としての「さっき買った」や「まだ見ていない」を繰り返したり学習者から引き出したりしながら、教師が「今は借りにくい」「でもぜひ見たい」という心情について言及している。この部分が意図となり、教師は「私はまだ見ていない、あなたはこの状況では借りにくいだろうが、でもあなたはぜひ見てみたい、そのような状況では何とさえいいのか」と学習者に発話を促している。さらに教師は「見るという行為がいつ終わるかわからないが、それがなされた時点で貸してほしい」と集約し、最後に実際の会話を再現して修了している。このように言語の骨格をなす文法的意味の完了「たら」と外的要因による「状況」「発話意図」の双方から指導を行うのである。たとえ学習者が完了の「たら」という文法的意味を理解したとしても、「状況」と「発話意図」も含めて習得されなければ、現実の世界では、「どのような状況でいつ使えばいいのか」という問題に直面し発話に窮してしまうことになるのである。

以上が前半部最後の学習者がことばに窮してから、完了「たら」の「状況」と「発話意図」をのみ込むまでのやり取りであるが、このような教室活動の進め方は完了「たら」を新規学習項目の導入としても、また学習者が文法的意味のみを了解した上での練習としても、そのどちらにも利用することがで

きる。導入としてこの手法を用いるのであれば、学習者がことばに窮したところで、この場合は「たら」を使う、と明示すればよい。また既に文法的意味が学習者にとって了解済みなのであれば、この状況ではさっき学習した完了「たら」が使えるということを提示してやればよい。3章で述べたようなコーチの役割を果たすのである。また練習の場合であれば、類似した状況のやり取りをしながら「発話意図」を含めた完了「たら」をいくつか体験させた後に、ペアワークなどの実践的な練習に入っていけばよい。

## 7. まとめ

本論文では、前半で日本語学習者を取り巻く現状と本論文の考え方のもとになったバックグラウンドについて述べた。後半では「状況」と「発話意図」という見地から日本語教育の新たな教室活動を提案した。今回は、これらに焦点をおき記したが、実際の指導では、本論文の先行研究である「強制アウトプット」の理論も同様に重要であることを付記したい。「発話意図」および「状況」、それに「強制アウトプット」は2つで一つのセットであり、クラス内の活動では切り離せないものである。第2言語教育においては、「文法」は当然のこと、さらに「発話意図」と「状況」も同時に学習者へ提示されなければならない、両輪として学ばれるべきである。しかし、第2言語学習のごく初歩の段階から、このような方法が必要だと言っているわけではない。0レベルからサバイバル的に単純な文型や文法を積み上げて習得しているような段階では状況も何もないであろうし、そもそもクラス内の学習者の共通言語が存在し、その上教師がその言語に精通していない限り、0レベルから始めた学習者に「状況」や「発話意図」に言及する手立てがない<sup>10</sup>。

残念ながら、現時点の日本語教育の現状は、依然としていわゆる文法や文型の意味が重視され、その結果を学習者に強いる傾向にある。このような現状から、応用力が身に付かず簡単な初級会話から抜け出せなかったり、中級

---

<sup>10</sup> ただし、方策がないわけではない。絵やビデオなどで明確な「状況」と「発話意図」を視覚として示すことは可能だと考える。

に差し掛かったころにつまづいてしまったりする学習者も少なくない。これらの現状から脱するには、本論文で提案する指導法を実践することであり、さらにこの指導法をもとにした教材の作製も望まれる。具体的には「状況」と「発話意図」が明確にわかるように絵を多用することも必要であろうし、「状況」を設定した短いスキッドなどを多用したビデオ教材が制作できればなおよいだろう。いずれにせよ、このような教材の開発と教室活動の改善が急がれる。今後は、このような教材開発にも着手していきたい。

### 参考文献

- 山下治之・平川八尋. (2010). 「強制アウトプット重視の第2言語指導法」, 『専修大学外国語教育論集』 38,107-119. 専修大学 LL 研究室
- 松井 智子. (2010). 「心の理解とことばの理解の発達の相互作用について」, 『第2言語習得学会主催「2010年秋の研修会」(口頭発表)』. 中央大学
- 村野井仁. (2006). 『第二言語習得研究から見た果的な英語学習法・指導法』. 東京: 大修館書店
- 野田尚史編. (2005). 『コミュニケーションのための日本語教育文法』. 東京: くろしお出版
- 牧野成一他. (2001). 『ACTFL-OPI 入門』. 東京: アルク
- 石沢弘子他. (1998). 『みんなの日本語初級 I』. 東京: スリーエーネットワーク
- 稲垣佳世子・波多野諠余夫. (1989). 『人はいかに学ぶか』. 東京: 中公新書

## 漢語サ変動詞の日中対比

吉 田 雅 子

### 1. はじめに

中国人日本語学習者の作文によく見られる誤用例を検討して、日本語教育に役立てようという研究は、これまでも多くなされてきた。たとえば、佐治圭三(1992)、顧海根(1987)、河村静江(2005)等多数である。どのように学習者の誤用が起こり、その誤用を生まないための方法は何か、たやすく効果的な指導法は何か、などが問題にされてきた。特に、同じ意味を持つ同形語に関しては、ほとんど問題がないと思われてきた。謝秀忱(1983)は、その一例である。

理性的認識は感性的認識に依存するし、感性的認識は理性的認識にまで発展させるべきである。これが弁証法唯物論の認識論である。(理性认识依赖于感性认识, 感性认识有待于发展到理性认识, 这就是辩证唯物论的认识论。)

このように使用語彙がほとんど名詞で対応している場合は問題が起きないと考えてもよい。ところが、動詞になると若干状況が変化するし、形容動詞においても、注意が必要となる。大河内康憲(1997)はこの点に関して、次のように述べている。

明治以後盛んに行われるようになった漢語で、中国語でも現在使われているものをとりあげたい。これらは教育現場での効用が大きいからである。ほぼ同じ意味で使われるかの如くに見えて微妙に差がある。学習者にとってしばしば陥し穴になっている。

さらに、石堅・王建康(1983)には、多数の用例とその分類が示されている。その中では、「安定な生活」を誤用例としてあげ、漢語サ変動詞の「安定す

る」を形容動詞のように理解する現象を、中国語の干渉であると述べ、それは、漢語語彙の品詞の取り違えに起因するものであるとしている。なるほど、中国語と日本語は漢字を共有しており、その歴史も古く、中国語を母語とする日本語学習者にとって、利点でもあり、不利な面でもある。日本語をかなり見事に使用する中国人でも、「言葉を豊富させる」などという誤用を起こすのである。このような誤用は初級者のものではない。そのため、解決は、たやすくはない。解決への一歩として、今回は日本語の漢語サ変動詞を対象を絞り、日中の品詞の相違について整理してみる。

## 2. 誤用例に挙げられている語彙

石堅・王建康(1983)は、現象を次の8種に分類している。

### A 形容詞（中国語）⇔自動詞（日本語）

用例：緊張，腐敗，衰弱，憔悴，熟練，繁栄，昂揚，興奮，混雑，老成，徹底，一致，謙遜，一貫

### B 副詞（中国語），日本語（動詞）

用例：徹底，一貫，連続，一致

### C 形容詞（中国語）⇔形容動詞（日本語）

用例：純潔，健全，豊富，明確

### D 他動詞あるいは自他動詞（中国語）⇔自動詞（日本語）

用例：撤退，分裂，成立，顛倒，瓦解，分化，通過，発展，武装，普及，団結，激怒，感動，満足，降伏，動揺，大敗，餓死，凍死，焼死

### E 他動詞（中国語）⇔に格をとる自動詞（日本語）

用例：反対，侵入，感謝，加入，潜入，命中，迎合，服従，報復，同情，同意，投降，着手，適応，注意，対抗，賛成，従事，出席，参加，接近，感染，順応，信服，抗議，干渉，違反，満足

### F 自他動詞（中国語）⇔名詞（日本語）

用例：打撃，損害，参考，犠牲，根拠，危害，関心，負債

### G その他 H 名詞（中国語）⇔動詞（日本語）



ここに挙げられた語彙の日本語・中国語の品詞分類を表にまとめると次のようになる。○印は、該当するもの、×は該当する品詞のないもの、△は、形容詞だが、～地を使って動詞を修飾できるものであり、品詞は新しく調べたものである。

《石堅・王建康（1983）の日中語の品詞》

A	日・動	日名	日・形	日形動	日副	中動	中名	中形	中副	和製
腐敗	自サ	○				○	×	○	×	
安定	自サ	○				○	×	○	×	
緊迫	自サ	○				×	×	○	×	
緊張	自サ	○				×	×	○	×	○
興奮	自サ	○				○	×	○	×	○
混乱	自サ	○				×	×	○	×	
混雑	自サ	○				○	×	×	×	
孤立	自サ	○				○	×	○	×	
充実	自サ	○				○	×	○	×	
熟練	自サ	○				×	×	○	×	
憔悴	自サ	○				×	×	○	×	
衰弱	自サ	○				○	×	○	×	
独立	自サ	○				○	○	○	×	
繁栄	自サ	○				○	×	○	×	
密集	自サ	○				○	×	○	×	
老成	自サ	○				×	×	○	×	
矛盾	自サ	○				○	○	○	×	
發達	自サ	○				○	×	○	×	
狼狽	自サ	○				×	×	○	×	
B										
輕蔑	他サ	○				○	×	×	△	
一貫	自サ	○				×	×	○	○	○
一致	自サ	○				×	×	○	△	
謙遜	自サ	○		○		×	×	○	△	
徹底	自サ	○		○		×	×	○	△	
昂揚	自他サ					○	×	×	×	
激昂						×	×	○	×	
安心	自サ	○		○		○	×	×	△	
憤慨	自他サ	○				×	×	○	×	
感激	自サ	○		○		○	×	×	△	
努力	自サ					○	○	○	△	
驚喜	自サ					×	×	○	△	
徹夜	自サ					×	○	×	△	

C										
健全				○		○	×	○	×	
強固				○		×	×	○	×	
豊富				○		○	×	○	×	
純潔		○		○		○	×	○	×	
明確				○		○	×	○	△	
D										
瓦解	自サ	○				○	△	×	×	
感動	自サ	○				○	×	×	△	
激怒	自サ	○				○	×	×	×	
降伏	自サ	○				無				
成立	自サ	○				○	×	×	×	
旋回	自サ	○				無				
大敗	自サ	○				無				
団結	自サ	○				○	△	○	×	
通過	自サ	○				○				○
撤退	自サ	○				○	×	×	×	
顛倒	自他サ	○				○	×	×	×	
動揺	自サ	○				○	×	×	×	
発展	自サ	○				○	×	×	△	○
武装	自サ	○				○	○	×	×	
普及	自サ	○				○	×	×	×	
分化	自サ	○				○	○	×	×	○
分裂	自サ	○				○	○	×	×	
満足	自サ	○		○		○	×	×	×	
餓死	自サ	○				×	×	○	×	
出動	自サ	○				○	×	×	×	
E										
違反	自サ	○				○	×	×	×	
加入	自サ	○				○	×	×	×	○
感謝	自他サ	○				○	×	×	×	
干渉	自サ	○				○	○	×	×	
迎合	自サ	○				○	×	×	×	
抗議	自サ	○				○	×	×	×	
賛成	自サ	○				○	×	×	×	
参加	自サ	○	×	×	×	○	×	×	×	○
従事	自サ	○				○	×	×	×	
出席	自サ	○				○	×	×	×	
順応	自サ	○				○	×	×	×	
侵入	自サ	○				○	×	×	×	
信服	自サ	○				○	×	×	×	
接近	自サ	○				○	×	○	×	
潜入	自サ	○				○	×	×	×	

対抗	自サ	○				○	×	×	×	
適応	自サ	○				○	×	×	×	○
着手	自サ	○				○	×	×	×	
同意	自サ	○				○	×	×	×	
同情	自サ	○				○	×	×	×	
投降	自サ	○				無				○
反対	自サ	○		○		○	×	×	×	
服従	自サ	○				○	×	×	×	
報復	自サ	○				○	×	×	×	
命中	自サ	○				○	×	×	×	
影響	自サ	○				○	○	×	×	○
屈服	自サ	○				○	×	×	×	
適合	自サ	○				○	×	○	×	
F										
打撃		○				○	×	×	×	
根拠		○				○	○	×	×	
関心		○				○				
危害		○				○	×	×	×	
犠牲		○				○	○	×	×	
損害		○				○	×	×	×	
参考		○				○	×	×	×	
迷信		○				○	○	×	×	
賄賂		○				○	○	×	×	
G										
留学	自サ	○				○	×	×	×	○
避難	自サ	○				○	×	×	×	
亡命	自サ	○				○	×	○	△	
H										
司会	自他サ	○				無				
挫折	自サ	○				○	○	×	×	
信用	自サ	○				×	○	×	×	外
戦争		○				×	○	×	×	
提案	他サ	○				×	○			○
経験	自サ	○				○	○	×	×	○
原因	×	○	×	×	×	×	○	×	×	○
会議	自サ	○				×	○	×	×	
宣言	自サ	○				○	○	×	×	
勝負	自サ	○				×	○	×	×	

### 3. 2の用例についての説明

前述《石堅・王建康》(1983)の説明を以下に示す。

#### [Aの説明]

緊張を例にとると、(当時、我非常緊張)(その時、私は非常に緊張していた)(\*その時私は非常に緊張でした)のような誤用が起きる。この種の動詞は日本語では状態を表す動詞であると同時に瞬間動詞でもある。一部の語は日本語ではその動詞性が明確であるが、中国語では、形容詞なのか、自動詞なのか、あるいは形容詞と自動詞に兼属しているのか不明確である。たとえば、独立、安定、孤立、対立、努力、など。

#### [Bの説明]

これらの語が日本語で述語を修飾すると、「～して」の形をとるのが普通であるが、中国語で副詞であるため、直接修飾させてしまい、「～して」を落としてしまう。

#### [Cの説明]

中国語で形容詞・他動詞として用いられ、日本語では形容動詞として用いられる場合、これらの語に「する」をつけて他動詞にすることはできない。たとえば、「明確する」のように。この場合、形容動詞の連用形に「にする」という形にして他動詞の役割を持たせる。(豊富我們的文化生活)(われわれの文化生活を豊富にする)(\*われわれの文化生活を豊富する)

#### [Dの説明]

これらの語は日本語で他動詞として用いる場合、使役形をとる。

(我們必須發展工業)(われわれは工業を發展させなければならない)(\*われわれは工業を發展しなければならない)

#### [Eの説明]

中国語は他動詞、日本語は自動詞の場合、「に」で表わされる対象語を必要とする。たとえば、(淑君十分同情那女子)(淑君はその女にすっかり同情している)(\*淑君はその女をすっかり同情している)

この種の同形語の中でも、「反対・注意」のように「を」格をとるものも

ある。

[F の説明]

中国語で自他動詞，日本語では名詞。打撃，参考，関心など。

[G の説明]

(1) 感動

中国語では自他動詞。日本語では自動詞。日本語では使役形にして他動詞にする。このような語は中国語では受動態で用いられる場合が多い。(小盛被他的话感动了)(盛さんは彼の言葉に感動した/感動させられた) \* (盛さんは彼の言葉に感動された)

(2) 留学

中国語には移動動詞のような意味はない。(他上日本留学去了)(彼は日本へ留学した) \* (彼は日本へ留学しに行った)

(3) 散歩

「散歩」など経過を表す同形語は，次のような誤用が見られる。

(在公園散歩)(公園を散歩する) \* (公園で散歩する)

「散歩」は中国語で直接目的語を取らないので間違いの可能性が高い。このほかに，中国語で，動詞から転用した名詞があるが，それらの語は日本語では相変わらず動詞として用いられている。その意味も原義を保っているので間違いやすい。提案，司会，司令，戦争，関係，原因，会議，挫折，勝負，落葉など。

これらの説明より，品詞のずれが色々な個所に起こり得る現象であるのが分かるが，今回調べた品詞分類と一部分異なる品詞が見られた。

#### 4. 誤用例 2

河村静江(2005)の内容を簡単にまとめる。

1 日中ともに用法にずれがないもの

- a 「ヲ」格をとる動詞「逮捕」「予約」「解雇」「祝福」「尊敬」「治療」
- b 「ガ」格をとる動詞「故障」

- c 「二」格をとる動詞「求婚」「自首」
- 2 日中の用法に一部ずれがある者
- a 日本語では「ヲ」格をとるが中国語は SV・SVO 両方の表現が可能。「修理」「矯正」「浪費」「發揮」「發明」「確認」
- b 日本語では「二」格をとるが中国語では SVO と介詞（日本語の「に」にあたる）を用いた表現が可能 「移民」「接近」「出兵」「着陸」「熱中」
- c 日本語では「ガ」格をとるが中国語は SV・SVO 両方の表現が可能。「發展」「安定」「餓死」
- 3 日中の用法に大きくずれがある者
- a 日本語では「ガ」格をとるが中国語では SVO 表現  
「發生」「流行」「焼死」
- b 日本語では「二」格をとるが中国語は SVO 表現  
「参加」「感謝」「加盟」「抵抗」「違反」「当選」「感染」「従事」「反対」「出席」「同情」

この中では、3 の b の例で、「～を参加する」「～を反対する」の様な誤用はよくみられる。目的語を持つ文には、「ヲ」格を使用すると指導することが多い。このため誤用を生みやすくしている。

## 5. 組み合わせから見たサ変動詞

次に、中国人日本語学習者は、サ変動詞のどの部分を手がかりに意味をとるのだろうか、という点について考えてみたい。同形であれば、同じ意味だと解釈するだろう。しかし、細かいところではどうなのだろうか。それを調べるために、サ変動詞 1080 語の中国語訳と品詞を一覧表にまとめてみた。資料は、相澤正夫(1993)による。語彙を形の上からその組み合わせを考えてみることにした。今回の分類は、以下のとおりである。

- ①全く同形 ②同形+別語 ③別動詞+同形 ④否定詞+同形  
⑤動詞なし、名詞あり ⑥動詞なし、形容詞あり  
⑦別形の動詞、名詞に同形 ⑧二字とも異形 ⑨別動詞+別語

例として、最初の一部を書きだすと次のようになる。

- 1 あいさつする⑨ 2 合図する⑨ 3 愛読する① 4 愛用する① 5 握手する① 6 あくびする⑨ 7 朝寝坊する⑨ 8 汗する③ 9 値する② 10 悪化する① 11 あっさりする⑥ 12 圧迫する① 13 アルバイトする⑨ 14 暗記する⑧ 15 暗殺する① 16 暗示する① 17 安心する③ 18 安定する① 21 案内する⑨ 22 言い訳する⑧ 23 家出する② 24 生き生きする② 25 意見する⑤ 26 意識する② 27 維持する① 28 移住する⑨ 29 いたずらする⑨ 30 一言する⑨ 31 位置する⑤ 32 一周する⑨ 33 一緒する⑧ 34 一致する① 35 一定する⑥  
以下略。

まとめると、各分類の割合は次の通りである。

- ①56.9% ②5.3% ③6.5% ④0.1% ⑤2.0% ⑥1.2% ⑦0.0%  
⑧18.65% ⑨9.3%

この中で、①+②+③は 68.7%、⑤+⑥は 3.2%、④+⑧+⑨は 28.1%となる。

大まかに判断すれば、①から③は、字体から、ある程度意味が推測できるサ変動詞と言える。見た目からは、判断しにくいと思われるのが、④+⑧+⑨である。それでは、品詞から、はっきりしない⑤と⑥はどのように考えればよいのだろうか。まず⑤と⑥に分類された語彙を見てみる。

## 6. 漢語サ変動詞の構造で5と6に入った単語

### 【5】動詞無し、名詞あり

- 25, 意見する 中文, 動詞なし, 名詞あり (意見, 想法)  
31, 位置する 中文, 動詞なし, 名詞あり (位置, 場所)  
123, 科学する 中文, 動詞なし, 名詞, 形容詞あり (科学)  
143, 括弧する 中文, 動詞なし, 名詞あり (括弧)  
277, 結果する 中文, 動詞なし, 名詞あり (結果)  
284, 結論する 中文, 動詞なし, 名詞あり (結論)

- 288, 原因する 中文, 動詞なし, 名詞あり, 和製漢語 (「詞彙」)  
 301, 行為する 中文, 動詞なし, 名詞あり (行為, 作為)  
 337, 合理化する 中文, 動詞なし, 名詞あり (合理化)  
 377, 錯覚する 中文, 動詞なし, 名詞あり (錯覚)  
 415, 実感する 中文, 動詞なし, 名詞あり (実感)  
 「飛田」和製漢語  
 655, 足し算する 中文, 動詞なし, 名詞あり (加法)  
 671, 近道する 中文, 動詞なし, 名詞あり (近道)  
 745, 手続きする 中文, 動詞なし, 名詞あり (手続)  
 753, 展覧する 中文, 動詞あり, 名詞あり (展覧)  
 785, 共稼ぎする 中文, 動詞なし, 名詞あり, (双職工)  
 1078, 割り算する 中文, 動詞なし, 名詞あり, (除法)

【6】動詞無し, 形容詞あり

- 35, 一定する 中文, 動詞なし, 形容詞, 非述形容詞, 副詞  
 222, 共通する 中文, 動詞なし, 非述形容詞, +, 的, 共鳴,  
 223, 共同する 中文, 動詞なし, 非述形容詞, 副詞あり (共同研究—共同  
 して研究する) 「飛田」和製漢語 (共同便所) 225 恐怖する 中文, 動詞なし,  
 形容詞 (恐ろしい), 名詞 (恐怖, テロ)  
 237, 緊張する 中文, 動詞なし, 形容詞, 和製漢語 (詞彙)  
 352, 混乱する 中文, 動詞なし, 形容詞 (混乱している)  
 658, 妥当する 中文, 形容詞 (妥当である, 適当である)  
 746, 徹底する 中文, 動詞なし, 形容詞 (徹底している) 連用形, 連体形  
 913, 不自由する 中文, 動詞なし, 形容詞あり (不方便)  
 1028, 油断する 中文, 動詞なし, (粗心大意)

5 についてみれば, 動詞の意味を中国語が持たないので, これらの動詞表現は苦手だということになる。「原因」と「実感」は和製漢語であり, 分かり難さを加えている。6を見ると, 「共同」と「緊張」は和製漢語で, 「一定」「共通」は非述形容詞である。5と同じ理由で, 分かりにくい語である。



## 7. 同形語の日中品詞分類

日本語のサ変漢語動詞の実態を探するため、『新選国語辞典』(1959)で、実際に単語を拾ってみると、自動詞 181, 他動詞 222, 自他動詞 48 のうち、名詞がない、動詞だけのものは 25, 全体の 5.5%となった。これらを含めて、同形語の日本語と中国語とで、品詞の重なりはどうなっているのだろうか。先ほどの 1080 のサ変動詞の、同形語を取り出し、その品詞が中国語ではどうなのかについて見てみる。

すでに約 6 割の単語が、分類①の同形語であることが、わかっているが、これらを次のような分類で分けてみる。①から⑤に含まれないものは、動詞だけを持つものである。

### 【分類】

- ① 非述形容詞
- ② 和製漢語
- ③ 1 日本語がサ変動詞で、中国語が名詞だけのもの  
—2 中国語が動詞と名詞のもの
- ④ —1 日本語がサ変動詞で、中国語が形容詞のもの  
—2 形容詞と動詞
- ⑤ 本語がサ変動詞で、動詞以外に他の品詞を持つもの

繁雑にはなるが、例がある方が分かりやすいので、以下に記す。

### 【具体例】

- ①84 応用, 130 確定, 145 活動, 348 固定, 362 栽培, 520 所有, 949 平行
- ②60 運動, 119 解散, 121 改良, 231 記録, 298 検討, 330 肯定, 335 興奮, 339 考慮, 345 故障, 384 参加, 399 刺激, 453 集中, 470 出席, 474 出版, 481 消化, 493 消毒, 497 蒸発, 498 消毒, 574 設計, 575 接触, 580 説明, 582 設立, 635 体験, 636 対抗, 640 対比, 643 代表, 649 対立, 652 妥協, 711 通過, 730 提供, 731 抵抗, 767 到達, 776 独裁, 779 独占, 855 発展, 863 反映, 867 反射, 870 反省, 871 反対, 875 反応, 893 批評, 899 表現, 985 保存, 1052 離婚, 1053 留学, 1054 流行, 1067 恋愛, 1073 労

働, 録音

③—1 日本語がサ変動詞で, 中国語が名詞だけのもの

38 意図, 99 外交, 306 航海, 345 故障, 372 作文, 542 炊事, 757 同感,

—2 中国語が動詞と名詞のもの

16 暗示, 41 移民, 60 運動, 64 影響, 70 援助, 95 解決, 103 開始, 104 解釈 111 会談, 114 解答, 119 解放, 122 会話, 150 仮定, 165 干渉, 182 記憶 195 記念, 198 希望, 208 教育, 216 教授, 231 記録, 239 空想, 254 警戒, 258 経験, 259 警告, 262 計算, 265 継続, 275 打扮, 280 結晶, 281 決心, 283 決定, 292 検査 294 建設, 298 検討, 342 呼吸, 329 交通, 331 行動, 341 誤解, 370 作業, 398 指揮, 409 刺繍, 418 実験 421 実践, 478 準備, 492 象徴, 438 写生, 446 集合, 458 主演 463 主張 477 循環, 480 紹介, 500 小便, 501 照明, 506 勝利, 523 信仰, 530 申請 543 推進, 555 生活, 557 制限, 561 生産, 568 声明, 574 設計, 578 設備, 580 説明, 587 宣言, 599 戦闘, 607 創作, 611 装飾, 618 装置 623 組織, 627 存在, 628 損失, 633 待遇 635 経歴, 640 対照, 640 対比 643 代表, 668 断定, 672 積累, 681 忠告, 693 彫刻, 717 通知, 737 出入 758 統計, 760 動作, 859 発明, 863 反映, 867 反射, 875 反応, 899 表現, 939 分配, 945 分裂, 970 報告, 982 保証, 983 保障, 987 翻訳 1069 練習, 1073 労働, 1073 工作,

④—1 日本語がサ変動詞で, 中国語が形容詞のもの

—1 形容詞のみ 34 一致, 165 乾燥, 308 合格, 452 執着

④—2 動詞と形容詞併用

18 安定, 84 応用 (非述), 130 確定 (非述), 142 失望, 148 活躍, 149 応用 (非述) 181 緩和, 210 強化 (非述), 263 傾斜, 264 形式, 295 謙虚, 305 公開, 335 興奮, 348 固定, 362 栽培, 397 自覚, 426 失望, 428 実用 453 集中する, 536 進歩, 558 成功, 572 接近, 630 尊

重, 669 負責, 699 調和, 704 沈黙, 756 統一, 948 平均, 949 平行 (非述), 969 冒険,

⑤ 動詞以外の品詞を併用 (中国語の品詞)

145 活動 (動詞, 形容詞, 非述形容詞, 名詞)

245 分別 (動詞, 名詞, 形容詞)

330 肯定 (動詞, 形容詞, 副詞)

447 始終 (名詞, 形容詞)

520 所有 (動詞, 名詞, 形容詞, 非述形容詞)

711 通過 (動詞, 前置詞)

788 努力 (動詞, 形容詞, 名詞)

1003 矛盾 (名詞, 動詞, 形容詞)

## 8. これまでのまとめ

漢語サ変動詞を中国語に翻訳するとき、同形語の意味を知っている中国語母語話者は、同形語ゆえに、意味の取り違えを起こす場合がある。石堅・王建康(1983)を再度検討した結果、A では、「混雑」は動詞のみで、形容詞はなかった。さらに「独立」「矛盾」は名詞も持っていた。動詞の意味を失ったものは、「緊迫」「緊張」「混乱」「熟練」「憔悴」「老成」「狼狽」等であった。

今、改めて、品詞を見てみると、形容詞だけをもつものが、(混乱/緊迫/緊張/熟練/憔悴/狼狽)、形容詞+動詞が(腐敗/安定/興奮/孤立/充実/衰弱/繁榮/密集/発達)、動詞+名詞+形容詞(矛盾, 独立)、動詞のみが(混雑)である。彼らは「日本語で状態を表す動詞が瞬間動詞でもあり、その点、中国語は形容詞なのか動詞なのか、形容詞・動詞両用なのかがはっきりしない」ことを誤用の原因に挙げているが、「中国語は形容詞、日本語は自動詞」のグループをA分類としていること自体が、検討を要する。また、「緊張」「興奮」は和製漢語である。これらについては言及されていないし、「緊張」に動詞の意味がないという説明だけでは、足りない。和製漢語に分類される単語は、動詞のものはその使い方に、形容詞として入ったも

のは、形容詞か、形容詞+非述形容詞か、非述形容詞のみかで、働きに違いが出る。7の同形語の分類で、①②③-1に入っている単語、つまり、非述形容詞のみ持っているもの、和製漢語であることがわかっているもの、中国語に名詞しかないもの、これらに注意を払って翻訳や、語彙の指導に当たるべきである。

又、遠藤紹徳／武吉次郎(1990)によれば、類義語は、次のような性格を持つ。

この日中同形類義語には、両国語における意味は基本的には同じだがニュアンスの違いがあるもの、または、意味は同じだが、ほかの語との組み合わせや使う場所と場合などにちがいがあつるもの、つまり使い方が違うもの、或いは、両国語における意味が一部重なつてゐるが、重ならない部分があるものなどが含まれる。これらの一見似てゐて実は違うのが一番困る。それでは、この、少し似てゐて、違うところもある語彙をどのように探すのかということになるが、それはとても難しい。

今回、漢語サ変動詞が日中で品詞の違いがどうなつてゐるかをみたわけであるが、品詞が違ふことで誤用が起りやすいとは言えるだろう。品詞を比べて、中国語に動詞のないもので、名詞しかないもの、形容詞しかないもの、中でも非述形容詞、さらに和製漢語には注意しなければならない。

因みに、中国語では動詞以外の品詞を持ち、日本語で「～する」を使うものとして、「意図」「強行」「勤務」「勤勞」「決意」「儉約」「合意」「錯覚」「執着」などが挙げられる。また、中国語では動詞でありながら、日本語では「～する」が使えない物に、「習慣」「危害」「犠牲」「危害」「小心」などが挙げられる。

## 9. いくつかの不明点

以下は、【疑問】の①～⑤までを提出し、さらに、【考え】を述べる。

疑問①「共通」と「共同」はどちらも非述形容詞、つまり、日本語から中国語に入った単語である。ところが、共通はない。なぜか。

疑問②「一定」は、非述形容詞の中には入っていない。ところが、『白水社

中国語辞典』(2002)は、非述形容詞としてあげている。「一途」、「一見」、「一議」、「一献」、「一徹」、「一期一会」、などは和製漢語に入っている。「一貫」も和製漢語であり、非述形容詞である。「一定」も和製漢語の可能性があると考えてもいいのか。

疑問③「結論」「結果」は、用例から語彙の使用に新旧があるようだ。

疑問④「緊張」は和製漢語であるが、新しい単語である。

疑問⑤「原因」には、「～のために」と「原因」の二種類の意味が、中国語にあるが、どちらかが新しいのか。

[疑問①についての考え]

【共同】は次の意味を持つ。1 形容詞・非述語（共同の、共通の）例文：大家尽管心情各异,只有一个感慨却是共同的。（皆の気持ちはそれぞれ異なるがただある感慨は共通している）

2 副詞（共同して、一緒に）例文：这个问题需要共同讨论,共同研究。（この問題は共同して討論し、共同して研究する必要がある）

【共通】は次の意味を持つ。1 形容詞・非述語（共通の、共通する）例文：这是共通的道理。（これは万人に共通の道理である）共通口号（共通のスローガン）

『辞海』の意味は次のようなものである。

【共同】《辞海》① 犹言一同。孟子② 大家一起 前漢書 ③ 属于大家的,彼此都具有的。

【共通】《辞海》 通于或适于各方面的, 共同。葉聖陶, 燕山夜話  
和製漢語に「共同」が入っていて「共通」が入っていないのは、「共通」が葉聖陶の例を引いているので、新しい用法だと考えられる。逆に「共同」は、例文が「孟子」なので、古いと考えられる。

日本語の出典は、【共通】は中江兆民(1901)が最初、【共同】は『改正増補和英語林集成』(1886)が初出。

[疑問②についての考え]

【一定】1 形容詞（一定している）2 形容詞・非述語（一定程度の）例文：

他每天都有一定的时间看书。(彼は毎日相当な時間読書をしている) 3 形容詞・非述語(特定の) 例文: 在一定的条件下(一定の条件の下では) 4 形容詞・非述語(必然的な) 例文: 这两个问题没有一定的联系。(この二つの問題には必然的なつながりがない) 5 副詞(きっと) 6 副詞(ぜひとも) 7 副詞(不一定) (必ずしも……ではない)

【一貫】の意味は, 1 形容詞・非述語(一貫している)

例文: 艰苦朴素是一定的作风。(質素で困難に耐えるのは彼の一貫したやり方である) 我国政策是一贯的。(我が国の政策は一貫している) 一贯立场(一貫した立場)

2 副詞(一貫して) 一贯反对(一貫して反対する) 一贯重视(一貫して重視する) 例文: 我们一贯地坚持群众路线。(われわれは一貫して大衆路線を貫く)

【一定】の意味は, 《辞海》①一经制定②固定不变③规定的④必然⑤表示坚决⑥某种程度的⑦特定 (漢・賈友誼) ⑤茅盾⑦毛沢東

【一貫】は, 《辞海》①谓用一种道理贯穿于万事万物② 同样③连贯④从不改变⑤表数量 ①〈論語〉「吾道一以貫之」②莊子, である。

どちらも, 出典は古い。使用法のみが和製だといえるかもしれない。「一貫」が和製なら, 「一定」も, 和製漢語に入りそうだ。

[疑問③についての考え]

用例は省くが, 「結果」は仏教に関係がある語で, 古くから使われている。茅盾が新しい使い方をしている。「結論」は毛沢東の文を引いている。「結晶」, 「結合」は, 和製漢語に入っている。

[疑問④についての考え]

「緊張」が, 茅盾, 朱徳, 巴金などの文に用例があり, それ以前の用例が出ていないので, 新しい語である。

[疑問⑤についての考え]

引き起こした原因というような意味で使っているのは, 魯迅であるが, 「～によって」で使っているのは, 「水滸伝」44回である。また, 蔡元培も使用している。現在の使い方として, 魯迅の使用した意味(《南腔北调集・关于

女人》“奢侈和淫靡只是一种社会崩溃腐化的现象，决不是原因。”)のほうが一般的であろう。使用法は新しい。

## 10. 全体を通して

最後に、同形語である場合の、サ変動詞に対する学習者の理解について、考える。日本語を中国語に訳す場合、また、逆の場合も、外見に現われる形から類推する方法は、次の三点が考えられる。

- 1 形の近いものは、すぐに分かり、母語にひかれて訳すので、意味が近いときは非常に便利。意味が遠い場合は、思わぬ間違いになる。
- 2 形から遠いものは、品詞を間違えたり、意味を間違える。しかし、簡単には類推しないので、変な間違いにはならない。
- 3 形の上であいまいなものは、意味の拡大や極小化を起こす。品詞や、語彙の意味を間違えやすく、誤用だということに気付かない。

このような推論が成り立つが、これらは一般論であり、資料を必要としない。やはり大事なものは、その語の持つ歴史的な性質、外来のものかどうか、日中の品詞が、どの品詞に属している語かということが、大きなポイントになってくる。特に、中国語で動詞をもたない漢語サ変動詞について、また、和製漢語であるものについては、単に語彙の意味からだけでなく語用論や、自動詞・他動詞の使い方とも大きく関わってくると考えられる。

今回、和製漢語の決定には、陳力衛(2001)を使い、非述形容詞の選定には、『白水社中国語辞典』(2002)を使用した。なお、中川正之(2005)も日本語と中国語を論じている。今回は取り上げていないが、考えなくてはならないテーマである。今後、さらに、中国人日本語学習者の作文を題材にして、これらの漢語サ変動詞の誤用がどのように現れるかについて、具体的な検討を試みたい。

## 参考文献

相澤正夫(1993)「『日本語教育のための基本語彙調査』と複合サ変動詞」国

## 立国語研究所 105 研究報告集 14

- 伊地智善繼編(2002)『白水社中国語辞典』白水社
- 遠藤紹徳・武吉次郎(1990)『新編・東方中国語講座』東方書店
- 王永全ほか(2007.11)『日中同形異義語辞典』東方書店
- 大河内康憲(1997)「日本語と中国語の同形語」『日本語と中国語の対照研究  
論文集』くろしお出版
- 河村静江(2005)「日中同形動詞の誤用とその習得について——日中両語の文  
法的ずれをヒントに——」『東呉大学日本語教育学報第 28 期』東呉大学  
日本語文学系
- 金田一京助ほか編(1959 初版)『小学館新選国語辞典』
- 高名凱ほか(1958)《現代汉语外来词研究》文字改革出版社
- 顧海根(1987)『中国人学日語常見病句分析一百例』  
穂積晃子著 顧海根, 李強訳 北京科学普及出版社
- 佐治圭三(1992)『外国人が間違えやすい日本語の表現の研究』ひつじ書房
- 謝秀忱(1983)《日語翻译方法》中国鉄道出版社
- 石堅／王建康(1983.3)「日中同形語における文法的ズレ」  
『日本語・中国語対応表現用例集Ⅴ』日本語と中国語対照研究会編
- 張国強(2005)《日語常用自他动词用例》北京工业大学出版社
- 陳力衛(2001)『和製漢語の形成とその展開』汲古書店
- 中川正之(2005)『くもつと知りたい!日本語』漢語からみえる世界と世間』  
岩波書店
- 藤田昌志(2007)『日中対照表現論』白帝社
- 白水社中国語辞典(2002)白水社



## スペイン語の変化動詞の意味的中和

阿 部 三 男

### はじめに

スペイン語には主に形容詞(句)を主格補語にして、日本語の「...になる」という変化を表わす、いわゆる変化動詞(*verbos de cambio*)が多く、スペイン語に訳す場合、学習者はどれを選択していいのか、逆に2つ以上の変化動詞が同じ主格補語をとることが可能だとしたら、その意味の違いはどこにあるのか、外国人学習者には非常に厄介な動詞である。この動詞に関する研究論文も極端に少ない。従って、これまでも何回かスペイン各地の学生・一般市民の協力を得て、変化動詞と代表的な形容詞(句)のコロケーションについて調べてみた。数少ない先行研究を手掛かりに、その確認作業的な意味合いを込めての現地調査を行なっているが、まだ不明な点も多い。本稿では、2009年8~9月と2010年8~9月の現地調査とそれ以前の調査結果を踏まえた上で、異なる変化動詞が同じ主格補語を従え、ほとんど同じような意味合いで使われていると思われる、いわゆる変化動詞の意味的中和の可能性について探ってみたいと思う。

### 1. *ponerse* と *quedarse* の意味の違い

スペイン語の変化動詞の使い方を説明する場合、先ず取り上げなければならないのが、主格補語となる形容詞(句)と「変化を伴わない繫辞」*ser/estar* との共起関係である。変化動詞の使い方を考える場合、これらの繫辞との関係を見無視できないことは言うまでもない。つまり、スペイン語の代表的な変化動詞 *hacerse*, *volverse* が従える形容詞(句)は原則的には *ser* と結びつき、*ponerse*, *quedarse* が従える形容詞(句)は *estar* と結びつく。

さて、ponerse と quedarse の主な違いであるが、この点についてはこれまでの調査結果からも裏付けられるし、回答者の多くがそれをはっきり述べている。ponerse は一時的状態の変化を「瞬間的」に捉え、変化そのものを述べるだけなのに対し、quedarse はむしろ変化後の一時的状態の「継続性」に焦点を合わせる。

(1) ( ) contento al ver que lo habían aprobado.

**Se puso 48(48)人; Se quedó 17(6)人; Se volvió 6(3)人; Se hizo 2(0)人<sup>1</sup>**

**Se puso 57(57)人; Se quedó 19(11)人; Se hizo 3(2)人; Se volvió 3(0)人<sup>2</sup>**

(2) ( ) contento, nadie sabía por qué.

**Se puso 48(47)人; Se quedó 19(9)人; Se volvió 5(2)人; Se hizo 2(0)人<sup>3</sup>**

(3) ( ) muy alegre cuando me regalaron la bicicleta.

**Me puse 32(31)人; Me quedé 3(2)人<sup>4</sup>**

<sup>1</sup> これは 2009 年 8～9 月にスペインの主に中部・北部で行なったアンケート調査の結果である。その内訳は男性 27 人、女性 28 人で、合計 55 人。出身地はグラナダ 2 人、ハエン 1 人、マドリッド 6 人、バルセロナ 1 人、バレンシア 1 人、アストゥーリアス 9 人、カンタブリア 1 人、レオン 1 人、ブルゴス 14 人、ウエスカ 9 人、サラゴサ 3 人、ラ・リオハ 3 人、ログローニョ 1 人、ナバーラ 1 人、アラバ 1 人、ギプスコア 1 人。年齢は 10 代 12 人、20 代 12 人、30 代 14 人、40 代 11 人、50 代 5 人、60 代 1 人。職業的には学生 17 人、会社員 34 人、家庭の主婦 4 人。最初の数字は順番がどうであれ選んでくれた人の総数で、( )内の数字は 55 人の中で 1 番目に、あるいは一つだけ選んでくれた人の総数である。なお、1 番目に 2 つ(以上)選んだ回答者もいるので、回答者の総数と合わない場合が多い。

<sup>2</sup> これは 2010 年 8～9 月にスペインの主に南部・北部で行なったアンケート調査の結果である。その内訳は男性 26 人、女性 35 人で、合計 61 人。出身地はシウダ・レアル 1 人、カディス 6 人、グラナダ 5 人、セビージャ 11 人、マドリッド 3 人、サラマンカ 1 人、トレド 2 人、セゴビア 1 人、バルセロナ 3 人、ラ・コルーニャ 9 人、ポンテベドラ 2 人、オレンセ 1 人、ガリシア 1 人、サン・セバスティアン 1 人、ロンセスバージェス 1 人、バレンシア 2 人、レオン 3 人、ナバーラ 2 人、ビスカヤ 6 人。年齢は 10 代 3 人、20 代 18 人、30 代 21 人、40 代 11 人、50 代 5 人、60 代 3 人。職業的には学生 22 人、会社員 31 人、家庭の主婦 8 人。最初の数字は順番がどうであれ選んでくれた人の総数で、( )内の数字は 61 人の中で 1 番目に、あるいは一つだけ選んでくれた人の総数である。この場合も、1 番目に 2 つ(以上)選んだ回答者もいるので、回答者の総数と合わない場合が多い。

<sup>3</sup> これらの人数は 2009 年 8～9 月の調査結果である。

<sup>4</sup> これらの人数は 2006 年 2～3 月の調査結果である。

(4) ( ) **alegre** cuando nos vio llegar.

**Se puso 59(59)人; Se quedó 6(3)人; Se volvió 5(1)人; Se hizo 2(1)人<sup>5</sup>**

用例(3)の人数は、me puse と me quedé の中から選択してもらった結果であるが、「彼は自転車をプレゼントしてもらった時大変喜んだ」という意味から考えると、「喜んだ」を瞬時的と捉えるのが自然で、普通 me puse が選択される。(1)の“se puso contento”「(合格を知って)彼は喜んだ」や(4)の「とても喜んだ(se puso muy alegre)」も同様に「喜びの状態に入る瞬間」を表現したもので、“se alegró”と同じ意味になることが分かる。ただし、その喜びがその後も長く続いたと解釈する人がいても不思議ではなく、実際“se quedó contento”を選んだ人のほとんどがそのような説明をしている。

しかし、日本語で「...に満足している」となると、「満足の状態」へ瞬間的变化を表わすというより、一時的であれ永続的であれ「満足の状態」の継続性を示しており、これが(5)(6)(7)に見られる quedarse の選択につながっている。quedarse を選んだ人はすべて従来通り quedarse が本来持つ「変化後の状態継続」を選択理由に挙げていた。これらの例に ponerse と quedarse の意味的違いがはっきり見て取れる。

(5) No ( ) **satisfecho** con sus goles, ya que no fueron suficientes para evitar la victoria de la Juve.<sup>6</sup>

**(se) quedó 60(60)人; se puso 4(2)人; se volvió 3(1)人; se hizo 0(0)人<sup>7</sup>**

(6) Si usted no ( ) **satisfecho** con su reloj, dispone un plazo de 7 días para realizar la devolución.

**(se) queda 59(59)人; se vuelve 2(1)人; se hace 2(0)人; se pone 2(0)人**

(7) ( ) **conforme** con la explicación.

**Me quedé 60(60)人; Me volví 3(1)人; Me puse 2(0)人; Me hice 1(0)人**

「満足した」と同様にその「継続性」が考えられる形容詞に tranquilo 「安

<sup>5</sup> これらの人数は2010年8～9月の調査結果である。

<sup>6</sup> インターネットのオンライン・スペイン語コースである“Learn Spanish online for free: curso de español” Chapter 17: Verbs of changes.

<sup>7</sup> (5)(6)(7)(9)は2010年8～9月の調査結果である。

心した、ほっとした」や *pensativo* 「物思いに耽った、考え込んだ」がある。(8)は太宰治の『斜陽』のスペイン語訳である“El ocaso”(p.87)<sup>8</sup>から取った文章である：「さうかしら？ と思ひながらも、溺れる者の藁にすがる気持ちもあって、村の先生の診断に、私は少しほっとしたところもあった。」<sup>9</sup>

用例(9)の「その知らせを聞いて彼は考え込んだ」も継続的に捉え, *satisfecho* ほどではないにしても、やはり *quedarse* との結びつきが圧倒的に多い。

(8) “¿Será cierto?”, pensé. Pero, como quien se está ahogando se aferra a una paja,  
( ) **un poco más tranquila** con el diagnóstico del médico del pueblo.

**me quedé 57(57)人; me puse 8(4)人; me volví 4(2)人; me hice 1(1)人**

(9) Al oír la noticia, ( ) **pensativo.**

**se quedó 54(53)人; se puso 30(20)人; se volvió 6(3)人; se hizo 3(1)人**

次に「病気になる」という場合を考えてみよう思う。一見、「病気」も継続的と思われがちだが、(10)のように「突然(*de repente*)」のような副詞句があると、当然のことながら「病気になる」瞬間が意識されてしまう。

(10) Hace dos semanas, de repente, ( ) **enfermo.**

**se puso 51(51)人; se quedó 11(8)人; se volvió 3(1)人; se hizo 3(1)人<sup>10</sup>**

-----  
**se puso 57(57)人; se quedó 7(5)人; se volvió 6(3)人; se hizo 1(1)人<sup>11</sup>**

(11) De los sufrimientos ( ) **enfermo.**

**se puso 43(42)人; se volvió 21(16)人; se quedó 14(7)人; se hizo 4(2)人<sup>12</sup>**

-----  
**se puso 54(54)人; se volvió 14(11)人; se quedó 9(6)人; se hizo 1(1)人<sup>13</sup>**

なお、(11)で *volverse* を選んだ人が(10)に比べて多いのは「彼は病弱になっ

<sup>8</sup> “El ocaso”(Traducción por *Montse Watkins*). 1999:87. 東京：現代企画室・因みに、この訳本では( )の部分には **me quedé** を使っている。

<sup>9</sup> 太宰治全集 1971:182-183. 東京：筑摩書房

<sup>10</sup> これらの人数は2009年8～9月の調査結果である。

<sup>11</sup> これらの人数は2010年8～9月の調査結果である。

<sup>12</sup> これらの人数は2009年8～9月の調査結果である。

<sup>13</sup> これらの人数は2010年8～9月の調査結果である。

た(=se volvió una persona enfermiza)」という体質的变化を表わしていると考えられるからである。(2)は, Eberenz, R.(1985, p.469)が quedar の例として取り上げたものを筆者が再帰動詞の形に使ってみた。Eberenz, R.によると, quedar は変化をできるだけ客観的に因果関係として捉えるという。つまり, quedar の使用には普通, 暗示的であれ明示的であれ変化の動機(motivación)が必要であるという。従って, (2)の「なぜか誰にも分からなかった(nadie sabía por qué)が彼は満足した」とか, (10)の「彼は2週間前, 突然(de repente)病気になった」には動機が欠如しているとして, 非文法文にしている。本稿では再帰動詞にしてあるが, 結構 quedarse を1番目あるいは2番目に選択した回答者もあり, 回答者から非文法文という指摘は受けていない。

最後に, 「怒り・不機嫌, 神経質, 喜び, 悲しさ・憂鬱, 深刻さ」などに代表される精神状態や気分の変化を表わす場合の例を考えてみようと思う。ここでは triste, melancólico, serio を取り上げるが, これらの形容詞と結びつく変化動詞は普通 ponerse であるが, (12)(13)(14)の数字が示すように「変化後の状態継続」を表わす quedarse を選択する回答者も多い。これは予想通りである。また, 回答者の中には, «ponerse+不定詞»「...し始める」と, «quedarse+現在分詞»「...し続ける」という語法を持ち出し, 変化動詞 ponerse と quedarse の違いを説明してくれる学生もいた。用例によっては, ponerse と quedarse の間にほとんど違いはないという回答者も数人いた。しかし, これまでの例が示しているように, ponerse と quedarse の一般的な意味の違いは, かなりはっきりしていることが分かる。

(12) ( ) **muy serio** cuando le dieron el resultado del examen.

**Se puso 54(49)人; se quedó 41(32)人; se volvió 9(6)人; se hizo 0(0)人<sup>14</sup>**

(13) Cuando el carnaval se acaba, la gente ( ) **triste** y la ciudad se apaga.

**se pone 41(35)人; se queda 40(34)人; se vuelve 10(7)人; se hace 0(0)人**

(14) ( ) **melancólico** con los recuerdos de su infancia.

**Se puso 57(55)人; Se quedó 18(14)人; Se volvió 11(7)人; Se hizo 1(1)人**

<sup>14</sup> (11)~(15)の人数は2010年8~9月の調査結果である。

しかし、次に挙げる(15)の場合では、volverse を選んだ回答者が一番多く、ponerse と quedarse はほぼ同じである。この場合、先ず volverse の選択理由として主語に当たる人の性格の変化を挙げ、ponerse や quedarse を選んだ理由としては、(12)(13)(14)で ponerse を選んだ理由と同じく単に「その時・その場限りの状態変化」を挙げている。quedarse の選択理由としても(12)(13)(14)の場合と同様「変化後の状態継続」を挙げる人がいるかと思えば、volverse と quedarse はほとんど同じ意味で使われていると言う人も5人いた。

(15) ( ) **triste y distante** tras su divorcio.

**Se volvió 45(40)人; Se puso 29(22)人; Se quedó 32(21); Se hizo 1(1)人**

(16) Lo conozco desde hace tanto tiempo que puedo intuir el motivo de su cambio; por qué ( ) **tan pensativo, tan melancólico.**<sup>15</sup>

**se ha vuelto 47(45)人; se ha quedado 18(14)人; se ha puesto 13(7);**

**se ha hecho 10(5)人**<sup>16</sup>

これらの変化動詞の意味的違いについては、訊ねてもなかなか答えてくれないのが普通で、向こうから進んで、上のようにその違いを答えてくれる人は珍しい。ser/estar の関係で考えてみると、triste と distante はそのどちらとも結びつくが、hacerse とだけは使われないことがよく分かる。なお、(16)での **se ha hecho 10(5)人**の選択が主語に当たる人の性格の変化によるものなのか、正直言ってよく分からない。一方、volverse と ponerse の関係で言うなら、ただ変化に焦点を合わせる ponerse と変化の急激性を示す volverse がその使い方の差を縮めた結果と考えられる。また volverse と quedarse の関係について言うなら、変化後の状態継続を示す quedarse と永続的性質の変化を示す volverse

<sup>15</sup> これは島崎藤村の「破戒」(現代日本文学大系 13 島崎藤村集(一)1968 筑摩書房)の第 18 章の(三)にある『…私は長く交際《つきあ》って見て、瀬川君が種々《いろ／＼》に変わってきた径路《みちすぢ》を多少知って居ますから、奈何《どう》して彼様《あゝ》考え込んで居るか、奈何して彼様憂鬱に成って居るか、それはもう彼の君の為《す》ることを見ると、自然と私の胸には感じる事が有るんです。…』のスペイン語訳(“*El precepto roto*” Traducción por Montse Watkins. p.254, 1997. 東京:現代企画室)。スペイン語訳では(16)の( )には **se ha vuelto** が使われている。

<sup>16</sup> これらの人数は 2009 年 8~9 月の調査結果である。

の差が縮まった結果と考えられる。

(17) ( ) **intranquilo** cuando no ve a su dueño.

**Se pone 47(43)人; Se vuelve 21(19)人; Se queda 22(18); Se hace 1(1)人**<sup>17</sup>

用例(17)で *ponerse* を選んだ場合の「不安になる」は、その場限りの変化で、*quedarse* の場合は例えば犬が「飼い主の姿が見えない間」だけのことと答えてくれた人がいるが、おそらく妥当な回答である。ただ、問題なのは *quedarse* を選んだ回答者とほぼ同数の回答者が *volverse* を選んでいるということをもどのように解釈するかである。*volverse* の場合「不安になる」のが *para siempre* 「永久に」と説明した回答者がいたが、その説明は筆者には認められない。そうではなく、むしろ *volverse* と *quedarse* の距離が狭まっているとは考えられないだろうか？あとで少し詳しく触れるが、*volverse* はマイナス・イメージの形容詞と結びつく傾向があり、一方の *quedarse* も肉体的・精神的機能の欠如など、どちらかと言えば悪い状態になる場合によく用いられるような気がするからである。

## 2. *hacerse* と *volverse* の意味的中和

これまで変化動詞 *hacerse* と *volverse* の違いの1つとして、*hacerse* が示す変化には「漸進性；意志・努力」が伴うのに対し、*volverse* の変化の特徴としては「急激性；無意志・偶然性」が唱えられている。筆者が変化動詞の使い方に関する調査を始めてから、何度かこの説に反する調査結果が得られた。例えば、(18)(19)のように「金持ちになる」とか(20)(21)のように「有名になる」と言った場合、ともに「漸進的な」変化と「急激な」変化の二通りが考えられる。しかし、(18)(19)のようにこつこつ努力したわけではなく賭け事で一夜にして大金持ちになったにもかかわらず、変化の「漸進性；意志」を表わすと言われている *hacerse* を選択した人が、「急激な」変化を示すと言われている *volverse* を選択したより圧倒的に多い。

<sup>17</sup> これらの人数は2010年8～9月の調査結果である。

(18) Le tocó la lotería ( ) **rico** y se ha olvidado de nosotros.

**se ha hecho 10 人; se ha vuelto 5 人**<sup>18</sup>

(19) Tuvo un pleno en las quinielas y ( ) **millonario** de la noche a la mañana.

**se hizo 31(28)人; se convirtió en 24(6)人; se volvió 18(6)人;**

**se transformó en 6(2)人; llegó a ser 8(1)人; se puso 1(1)人; se quedó 0(0)人**<sup>19</sup>

-----  
**se hizo 45(42)人; se volvió 19(12)人; llegó a ser 5(2)人**<sup>20</sup>

-----  
**se hizo 57(54)人; se volvió 31(18)人; llegó a ser 12(7)人**<sup>21</sup>

主語に当たる人がこつこつ働いた結果、金持ちになった場合、言うまでもなく *hacerse* を選ぶ人が圧倒的に多い。ただし、急にお金持ちになった場合の方が、こつこつ努力してお金持ちになった場合より *volverse* が多く選択されているのも事実である。それにしても「金持ちになる」プロセスがどうであれ、*hacerse* の使用が圧倒的に多いということは、従来言われてきた *volverse* の領域を *hacerse* が奪っているように思える。従って、あらゆる意味領域でなくここで取り上げたような意味領域では *hacerse* と *volverse* の意味的中和が起こっているとは言えないだろうか？ なお、López García, A.(1996, p.336)のように、一般的に *hacerse* の特徴とされる「漸進性」について、次の例(20)を挙げ「漸進性」は副次的なものであると主張している学者もいる。

(20) **Voy a comprar un décimo de lotería y nos haremos ricos.**

また、用例(21)(22)のように「有名になる」という場合、*hacerse* の特徴として主語の「意志・積極性・努力」や「漸進性」を挙げ、*volverse* の特徴として主語の「無意志・受動性」や「急激性」を挙げる回答者が 5 人いたが、逆に *hacerse* と *volverse* にそれほど明確な違いはないという人たちも同数いた。このような意見を言ってくれる人が少ないので、まだ確かなことは言えない

<sup>18</sup> これらの人数は 2003 年 2~3 月の調査結果である。

<sup>19</sup> これらの人数は 2007 年 2~3 月の調査結果である。

<sup>20</sup> これらの人数は 2008 年 8~9 月の調査結果である。

<sup>21</sup> これらの人数は 2009 年 3 月の調査結果である。



が、「有名になる」という場合の変化動詞としては普通 *hacerse* の使用が多いのに対し、この調査では *volverse* を選択した回答者もかなり多い。

(21) *Todavía no ha caído en la cuenta de lo famoso que ( )*.

**me he hecho 54(52)人; me he vuelto 31(26)人<sup>22</sup>**

(22) *Ya he visto que tus tiras cómicas ( ) muy populares, ¿no?*

**se han hecho 61(58)人; se han vuelto 21(19)人**

このような調査では、少しでも多くの用例に回答してもらいたいと思うため、いつも用例が文脈のない短文になってしまい、回答者を悩ませたのも事実だが、両者の使い方に意味的違いはないと言い切る回答者もいたわけで、さらに調査が必要だが、「金持ちになる」場合のことも考え合わせると、意味的中和の可能性が高い。また、*hacerse* と *volverse* の違いについて、前者が普通「下の段階から上の段階(*de menos a más, de bajo arriba*)」の推移を述べる場合に使われるが、*volverse* は逆の変化、すなわち「上の段階から下の段階」というようなマイナス・イメージの形容詞と結びつきやすいということが分かってきた。例えば、阿部(2009:14~18)でも述べたように、*hacerse rico* 「金持ちになる」とは反対に、「貧乏になる」という場合「上の段階から下の段階へ」の変化を意味する形容詞 *pobre* と *hacerse* の結びつきはあまり一般的ではないようである。それに、*volverse* の特徴として回答者の多くがよく「変化前はそうでなかった」というような言い方をして、途中の段階を経ないで正反対の特性や異なる別の特性への変化を強調している。

(23) *Ahora que tiene dinero ( ) muy orgulloso.*

**se ha vuelto 48(45)人; se ha hecho 18(9)人; se ha puesto 6(4)人;  
se ha quedado 5(2)人<sup>23</sup>**

(24) *Los políticos ( ) cada vez más arrogantes.*

**se vuelven 49(47)人; se hacen 22(12)人; se ponen 17(11)人;  
se quedan 3(0)人**

<sup>22</sup> (21)(22)の人数は2009年3月の調査結果である。

<sup>23</sup> (23)~(25)の人数は2009年8~9月の調査結果である。

(25) ( ) **acanallado**, aceptando sobornos y haciendo negocios sucios.

**Se ha vuelto 46(42)人; Se ha hecho 18(14)人; Se ha puesto 7(3)人;**

**Se ha quedado 6(3)人**

(26) Cuanto más éxitos tiene, **más presuntuoso** ( ).

**se vuelve 51(50)人; se pone 18(13)人; se hace 11(9)人; se queda 2(1)人<sup>24</sup>**

(27) Con los años, ( ) **más huraño e insociable**.

**se volvió 56(54)人; se hizo 26(17)人; se puso 9(6)人; se quedó 4(2)人**

(28) Con los niños, mi madre ( ) **taciturna**.

**se ha vuelto 51(50)人; se ha hecho 15(9)人; se ha quedado 13(5)人;**

**se ha puesto 6(1)人<sup>25</sup>**

誤解のないように言うておくが, volverse は(29)~(31)のようなプラス・イメージの形容詞にも用いられることは言うまでもない。<sup>26</sup>

(29) ( ) **más afable** con los niños.

**Se ha vuelto 43(40)人; Se ha hecho 27(15)人; Ha llegado a ser 20(8)人;**

**Se ha puesto 5(1)人; Se ha quedado 3(1)人<sup>27</sup>**

(30) Pedro ( ) **muy amable** conmigo **últimamente**.

**se ha vuelto 44(44)人; se ha puesto 12(6)人; ha llegado a ser 10(6)人;**

**se ha hecho 6(4)人; se ha quedado 1(0)人**

(31) Como tiene dinero, Ana ( ) **muy elegante**.

**se ha vuelto 20(14)人; se ha puesto 18(7)人; ha llegado a ser 8(4)人;**

**se ha convertido en 6(2)人; se ha hecho 5(2)人; se ha transformado en**

**3(2)人; se ha quedado 0(0)人<sup>28</sup>**

---

**se ha vuelto 42(41)人; se ha puesto 17(12)人; se ha hecho 11(4)人;**

<sup>24</sup> (26)(27)の人数は2010年8~9月の調査結果である。

<sup>25</sup> これらの人数は2009年8~9月の調査結果である。

<sup>26</sup> 阿部(2009: 13~14)参照。

<sup>27</sup> (28)(29)の人数は2008年8~9月の調査結果である。

<sup>28</sup> これらの人数は2007年2~3月の調査結果である。

### ha llegado a ser 7(2)人； se ha quedado 1(0)人<sup>29</sup>

前にも述べたように、volverse はよく「急激な変化」を表わすというようなことが言われている。ただし、(27)の“cada vez más”「その度にますます...」、(26)の“cuanto más..., más...”「...すればするほどますます...」、(27)(28)(29)の con los años 「年をとるにつれて」のような表現を伴うと、その急激性が薄れ、変化のプロセスとしては hacerse の副次的特徴であると言われている「段階を踏んだ」推移に近づくことになる。

### 3. ponerse と volverse の意味的中和

Gómez Torrego, L.は著書 *Hablar y escribir correctamente* (Arcos/Libros, S.L., 2007:249)で、3 ページほど触れ、最後に変化動詞の意味的中和について数行次のように述べている：“Por otra parte, las diferencias significativas de estos verbos se neutralizan en algunos contextos. Así, no se aprecian diferencias importantes entre:

— El cielo **se volvió negro** de repente./El cielo **se puso negro** de repente.”

つまり、変化動詞の意味的違いが文脈によっては中和され、例えば、上の 2 つの用例の意味は「空が急に暗くなった」であり、これらの用例間に重要な違いは認められないと述べている。筆者は、以前からとりわけ「色彩」「空模様」の変化に使われる変化動詞として、volverse がよく使われる点に興味を持っていた。それというのも、「変化動詞」と「変化を伴わない繫辞 (ser/estar)」との関係で言うと、空模様の変化は「一時的変化」であり、「変化を伴わない繫辞」との関係で言うなら主格補語として estar と結びつく形容詞(句)が、本来なら ponerse, quedarse としか結びつかないのに、volverse を選択しているというのはどういうことか不思議であった。筆者はこの「意味的中和」を確かめるために、Gómez Torrego, L.の次の用例を使って 2009 年と 2010 年の 8 月~9 月にスペイン南部・北部でアンケート調査を行なった。

<sup>29</sup> これらの人数は 2008 年 8~9 月の調査結果である。なお、阿部(2009a)の用例(28)の数値に誤りがあったので、ここで正しい数値に訂正しておく。

(32) El cielo ( ) negro de repente.

**se puso 43(33)人; se volvió 38(24)人; se quedó 13(5)人; se hizo 5(2)人**

**se puso 47(37)人; se volvió 42(36)人; se quedó 17(8)人; se hizo 3(0)人**

用例(32)の調査結果(上が2009年,下が2010年)からも明らかのように, volverse も ponerse と同様によく使われている。しかも,その意味の違いはないと回答者の多くが答えている。ただ, volverse の選択については de repente 「突然」という副詞が影響しているようなことを述べた人が4人いた。これはよく言われていることだが, volverse が表わす変化に見られる「急激性」が絡んでいるように思われる。

(33) Caperucita Roja penetró en el bosque... y se puso a cortar flores y a cazar mariposas. Pero, de pronto, se dio cuenta de que el bosque ( ) oscuro.

**se volvió 30(24)人; se quedó 27(23)人; se puso 30(21)人; se hizo 5(2)人<sup>30</sup>**

(33)の場合は,赤頭巾ちゃんが森の中で花を摘んだり,蝶々を捕まえたりしている間に,気がついたら森が暗くなっていたというわけで,予想通り quedarse を選んだ回答者の多くが当然変化後の継続状態を指摘している。因みに変化動詞 ponerse の特徴が一時的状態の「一瞬の変化」を表わすのに対し, quedarse は変化後の状態の継続を示し,「変化を伴わない繫辞」としては(34)のように一時的状態を表わす estar が選択される。

(34) a. Creo que va a llover. Mira esas nubes; cada vez **están más negras**.<sup>31</sup>

b. El cielo **está oscuro** y amenaza tormenta.<sup>32</sup>

c. Hoy **está el cielo muy oscuro** y quizás llueva.<sup>33</sup>

d. Va a caer un chaparrón, porque las nubes **están negras**.<sup>34</sup>

(33)の話しに戻るが,やはりここでも(32)の場合と同様に,「変化を伴わな

<sup>30</sup> これらの人数は2010年8~9月の調査結果である。

<sup>31</sup> 上田博人,カルロス・ルビオ.(2006:1233).『プエルタ 新スペイン語辞典』東京:研究社

<sup>32</sup> Real Academia Española. (2005:999). *Diccionario del estudiante*. España: Santillana

<sup>33</sup> *Diccionario INTERMEDIO didáctico de español*. (1994:884). Madrid: Ediciones SM

<sup>34</sup> *Ibid.*, p.842

い繫辞」*ser/estar* の選択では相反する *ponerse* と *volverse* がほぼ同数選択されている。この場合 *ponerse* と *volverse* は同じ意味で使われていると答えてくれた回答者が 8 人いる。同じく空の色の変化を示す(35)の文でも、数字的には同じような傾向が見受けられる。

(35) Cuando se ocultaba el sol, el cielo ( ) **rosa asalmonado.**

**se puso 38(31)人; se volvió 35 (24)人; se quedó 9(4)人<sup>35</sup>**

(36) Al tomar el sol, la melanina se activa y la piel ( ) **morena.**

**se pone 28(25)人; se vuelve 21(10)人; llega a ser 2(1)人 ;**

**se queda 1(1)人; se hace 1(1)人; se transforma en 0(0)人; se convierte en 0(0)人<sup>36</sup>**

(37) El langostino es pardo y ( ) **rosado** al cocerlo o asarlo.

**se pone 27(26)人; se vuelve 27(13)人; se queda 6(0)人; se hace 4(1)人;**

**se convierte en 2(0)人; se transforma en 1(0)人**

(38) Las gambas son de color grisáceo, pero ( ) **rojas** cuando se cuecen.

**se vuelven 35(31)人; se ponen 40(26)人; se quedan 13(4)人<sup>37</sup>**

用例(36)の日焼けはやがて元の肌色に戻るなので、一時的状態の変化であり、永続的性質の変化を示す *volverse* の選択は、従来の説明からすると気になる。一方、(37)(38)では「車エビ」「芝エビ」が一度煮たり焼いたりして色が変わった場合一時的状態の変化ではなく永続的性質の変化のように思える。従って、ここでは逆に *ponerse* の選択は理解しにくい。しかし、ここでも単に「色彩の瞬間的変化」を示す *ponerse* と、「急激な変化」を示す *volverse* との意味的中和ということであれば理解できる。

(39) Tras meterlo en la lavadora, el vestido ( ) **de color azul.**

**se ha quedado 44(33)人; se ha vuelto 38(22)人; se ha puesto 27(13)人;**

<sup>35</sup> これらの人数は 2008 年 8~9 月の調査結果である。阿部(2009b)の用例(83)の数値 **se volvió 34(23)人**は誤りで、ここで正しい数値 **se volvió 35(24)人**に訂正しておく。

<sup>36</sup> (36)(37)の人数は 2006 年 2~3 月の調査結果である。

<sup>37</sup> これらの人数は 2008 年 8~9 月の調査結果である。

**se ha hecho 3(0)人<sup>38</sup>**

-----

**se ha quedado 38(32)人; se ha vuelto 33(25)人; se ha puesto 35(21)人;**

**se ha hecho 1(0)人<sup>39</sup>**

ponerse が色彩の変化によく用いられることはこれまで何度も述べてきたが、「一時的状態の変化」というよりは、変化後の「状態継続」あるいは「永続的性質の変化」となると、(39)の回答者数からも分かるように *quedarse*, *volverse* を選択する人が多くなっている。手元にある西西辞典で *langostino* の項目を引いて見ると、エビを煮炊きした時の色の変化を示す用例が出ていて、ほとんどの辞書が *volverse* を使っている。(39)のように洋服の色が変わった場合、洗濯を繰り返せば元の色に戻ると考えての *quedarse* の選択なのか、なかなか答えてもらえなかったが、多くの人が色彩変化後の状態継続ということを書いてきた。ということであれば、変化後の「状態継続」を示すのが特徴である *quedarse* と「永続的性質の変化」を表わす *volverse* の意味的中和とは考えられないだろうか。確認のため付け加えておくが、「空模様」の変化を含め、色彩的変化では *hacerse* の選択はないと言っていいだろう。

#### 4. *quedarse* と *volverse* の意味的中和

変化動詞 *quedarse* が主格補語として従える代表的な形容詞の意味的特徴のひとつに「肉体的機能の欠如」があることは阿部(2007b)でも述べてある。

例えば, *ciego*, *sordo*, *mudo* などには普通 *quedarse* が選択される。Demonte, Violeta y Pascual José Masullo (1999: 2512)は(40)の例を挙げ、*quedar(se)*の意味的特徴である「変化後の状態継続」が副詞句 *por muchos años* 「何年もの間」を伴う場合は問題ないが、「永続的性質の変化」を表わす *volverse* の場合は \**por muchos años* のアステリスクが示すように「何年もの間」では文法的に

<sup>38</sup> これらの人数は 2009 年 8~9 月の調査結果である。

<sup>39</sup> これらの人数は 2010 年 8~9 月の調査結果である。

許容されないとしている。つまり *volverse* の示す変化は「一時的」なものではなく、多かれ少なかれ「永続的」なものだということである。このことは以前から言われてきたことである。しかし、筆者の調査結果から見ると、一般の人々がこのようなルールを厳密に適用しているようには思えない。

(40) Juan (se) quedó {ciego/mudo} por muchos años.(Cf. Juan se volvió ciego (\*por muchos años).

筆者は同じような用例で調べて見たが、結果は以下の通りである。

(41) ( ) **ciego** por muchos años.

**Se quedó 51(49)人; Se volvió 21(12)人; Se puso 4(1)人; Se hizo 3(1)人**<sup>40</sup>

(42) No se mató, pero las espinas le arañaron los ojos y ( ) **ciego**.<sup>41</sup>

**se quedó 55(54)人; se volvió 18(13)人; se hizo 2(0)人; se puso 1(1)人**<sup>42</sup>

(43) Por ello, el saber economicista que se encierra en lo económico se vuelve incapaz de prever las perturbaciones y el futuro, y ( ) **ciego** para lo económico mismo.<sup>43</sup>

**se vuelve 38(35)人; se queda 26(23)人; se hace 9(3)人; se pone 6(3)人**<sup>44</sup>

用例(43)の場合、*ciego* の意味は比喩的で「(物事が)分からない、見えない、気がつかない」という意味で、「変化を伴わない繫辞」は *estar* と結びつき、(41)(42)の盲目という意味での「目が見えない」場合は、*ser/estar* の両方使用可能である。

(44) a. Su hija **es ciega** de nacimiento.<sup>45</sup>

b. **Estoy ciego** desde los ocho años.<sup>46</sup>

c. Clara **está ciega** para el sufrimiento ajeno.<sup>47</sup>

<sup>40</sup> これらの人数は2009年8~9月の調査結果である。

<sup>41</sup> “Learn Spanish online for free: curso de español” *Ibid.*

<sup>42</sup> これらの人数は2010年8~9月の調査結果である。

<sup>43</sup> “Learn Spanish online for free: curso de español” *Ibid.*

<sup>44</sup> これらの人数は2010年8~9月の調査結果である。

<sup>45</sup> *Diccionario del estudiante, Ibid.*, p.319

<sup>46</sup> *Diccionario SALAMANCA de la lengua española* (1996: 321). Madrid: Santillana

<sup>47</sup> *Ibid.*

「肉体的機能や精神的機能」に障害が起こった場合、(40)の副詞句 *por muchos años* が変化動詞の選択にどの程度影響しているか明らかではないが、このような副詞句に関係なく、スペイン語の多くの教科書ではその状態が永続的と思われる場合でも普通は半ば熟語的に *quedarse* が選ばれるような記述がよく見られる。しかし、実際には *para siempre* 「永久に、永遠に」ではなく *por muchos años* 「何年もの間」でも(41)のように、あるいはそのような副詞句がなくても *volverse* を選択する人も結構いることをどのように説明したらいいのだろうか？ 比喩的な意味では(44)c.のように普通 *estar* が使われるが、変化動詞では逆転して *volverse* を選択した人が多かった。また(45)の *para siempre*、(46)の *para toda la vida* 「全生涯にわたって」のような副詞句がある場合でも、*quedarse* を選択した人が圧倒的に多い。

(45) Anoche ( ) **paralítico** para siempre.

**se quedó 55(54)人; se volvió 14(1)人; se hizo 3(1)人; se puso 2(0)人**<sup>48</sup>

(46) Tras el accidente ( ) **imposibilitado** para toda la vida.

**se quedó 59(59)人; se volvió 13(7)人; se puso 3(1)人; se hizo 0(0)人**<sup>49</sup>

(47) Si no bajas la radio, todos ( ) **sordos**.

**nos vamos a quedar 46(45)人; nos vamos a volver 29(17)人;**

**nos vamos a poner 5(2)人; nos vamos a hacer 4(1)人**<sup>50</sup>

(48) Su hijo ( ) **subnormal**.

**se ha vuelto 38(34)人; se ha quedado 35(31)人; se ha hecho 9(5)人;**

**se ha puesto 2(0)人; (無回答者 2人)**

「身体的機能・精神的機能」に障害が起こった場合に使われる変化動詞として *quedarse* の圧倒的優位性は明らかだが、(41)~(48)の数字を見ると、「変化後の状態継続」を表わす *quedarse* の使用領域が「永続的性質の変化」を表わす *volverse* に侵されつつあるようにも思える。Gordon, Ronni L. & David M. Stillman (2006: 240)は、*engordar*, *enloquecer*, *enmudecer*, *ensordecer*, etc.のよ

<sup>48</sup> これらの人数は2009年8~9月の調査結果である。

<sup>49</sup> これらの人数は2010年8~9月の調査結果である。

<sup>50</sup> 用例(47)と(48)の人数は2009年8~9月の調査結果である。



うな単一の動詞で表現する方が通常 *ponerse gordo*, *volverse loco*, etc. のような「変化動詞＋形容詞」よりもフォーマルで・文語的であると説明する中で、*enmudecer* を *volverse mudo* で、*ensordecer* を *volverse sordo* で言い換えている。アメリカで出版された本なので、中南米スペイン語かもしれないと思ったが、一方では「*quedarse*＋形容詞」の例として、(47)の *Si no bajas la radio, todos nos vamos a quedar sordos.* を挙げている。このような *volverse* の使用が単なる誤用とは思えない。意味的中和の可能性も考えられる。

## 5. おわりに

変化動詞の意味的中和について、Eberenz, R.(1985:468)は具体的な例を挙げないで、ただ *ponerse* と *volverse* の接近が感じられ、口語スペイン語はこの対立の中和に向かっていると述べている：“Sin embargo, en otros contextos, se nota que una cierta aproximación entre ponerse y volverse. Parece que la lengua coloquial va caminando hacia la neutralización de esta oposición.” その約20年後にGómez Torrego, L.(2007:247)が *ponerse* と *volverse* の意味的中和例の一つ挙げていることは前にも述べた通りである。約20年前にEberenz, R.が口語スペイン語の *ponerse* と *volverse* の中和傾向について述べたことは、調査中特に若い学生たちがよく言っていたことと一致する。この中和現象がだいぶ前から起こっていたにもかかわらず、学界ではなかなか認知されず、我々外国人にはその情報がなかなか伝わって来ないということかもしれない。この調査を通じて変化動詞の全体像が少しでも明らかにできればと思って始め、ようやく基本的なところは掴めたような気がするが、本稿で取り上げた意味的中和は、各変化動詞が主格補語としてどの形容詞(句)と結び付き得るかという選択制限と並んで非常に重要な問題である。ただ、筆者としては安易に意味的中和を持ち出すつもりはない。変化動詞間の意味的対立はもとより、意味的中和にも具体的な根拠を示さなければならない。

## 参考文献

- 阿部 三男. (2004). 「スペイン語の変化動詞について」, 『スペイン語学論集: 寺崎 英樹教授退官記念』, 14-27, 東京: くろしお出版
- 阿部 三男. (2007a). 「スペイン語の変化動詞 *ponerse* について」, 『専修大学外国語教育論集』第 35 号 39-56.
- 阿部 三男. (2007b). 「スペイン語の変化動詞 *quedarse* について」, 『東京スペイン語学研究』第 22 号 1-22.
- 阿部 三男. (2008). 「スペイン語の変化動詞 *hacerse* について」, 『慶応義塾外国語教育研究』第 4 号 51-80.
- 阿部 三男. (2009a). 「再びスペイン語の変化動詞 *ponerse* について」, 『専修大学外国語教育論集』第 37 号 37-53.
- 阿部 三男. (2009b). 「スペイン語の変化動詞 *volverse* について」, 『東京スペイン語学研究』第 24 号 1-27.
- Alba de Diego, V. y Karl-Axel Lunell. (1988). Verbos de cambio que afectan al sujeto en construcciones atributivas. *Homenaje a Alonso Zamora Vicente* (Madrid: Editorial Castalia).
- Bosque, I. (2006). *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo* (Madrid: Ediciones SM.).
- Coste, R. y A. Redondo. (1965). *Syntaxe de l'espagnol moderne* (Paris: Sedes).
- Demonte, Violeta y Pascual José Masullo. (1999). La predicación: los complementos predicativos. *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (por Bosque, Ignacio y Violeta Demonte) 2.2461-2523 (Madrid: Espasa Calpe, S.A.).
- Eddington, D. (2002). Disambiguating Spanish Change of State Verbs. *Hispania*, 85.4.921-929.
- Fente, R. (1970). Sobre los verbos de cambio o «devenir». *Filología Moderna* 38. 157-172.
- Gordon, Ronni L. and David M. Stillman. (2006). *The Ultimate Spanish Verb Review and Practice*. New York: McGraw-Hill.

- López García. (1996). *Gramática del español, II. La oración simple*. Madrid: Arco/Libros, S.A.
- Navas Ruiz, R. (1963). *Ser y estar: Estudios sobre el sistema atributivo del español*. Acta Salmanticensia, Filosofía y Letras, tomo XVII, núm. 3. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Navas Ruiz, R. (1977). «Ser» y «estar». *El sistema atributivo del español*. Edición renovada. Salamanca: Almar.
- Porroche Ballesteros, M. (1988). *Ser, Estar y Verbos de Cambio*. Madrid: Arco/Libros, S.A.
- Rodríguez Arrizabalaga, B. (2001). *Verbos atributivos de cambio en español y en inglés contemporáneos: Un análisis contrastivo*. Huelva: Universidad de Huelva.

# 大学学部における留学生の 日本語コミュニケーション能力 および学習スキルの実態に関する研究 —共分散構造分析を通して—

小 川 都

## 1. はじめに

日本の大学の学部にて在学し、日本語で専門分野を学ぶ外国人留学生（以下学部留学生とする）は専門分野の知識をほとんど持っていないにもかかわらず、日本人大学生と同等の学習スキルを授業で求められる。また、大学という生活環境を中心とした人的ネットワーク作りのための高度な日本語コミュニケーション能力も求められる。

今までの研究は、大学側が日本語教師や大学の学部レベルの一般授業を担当する教員（教官）に対して留学生に期待する日本語能力に関する調査が多く、学部留学生の大学での学習生活全般に関わる日本語能力、およびその日本語能力に影響を与えている潜在的な要因に関する調査研究が少ない。

そこで、本研究では、学部留学生の日本語コミュニケーション能力や学習スキルの実態を把握するため、アンケート調査を実施した。その結果をデータ化し、共分散構造分析を通して大学での勉学に必要とされる日本語能力は一体どのような潜在的な要因によって影響されているのか、またその潜在的な要因の間にどのような因果関係や相乗関係を有しているのかを探りたい。

## 2. 先行研究

学部留学生に必要な日本語能力とは何かについて、日本留学試験の「日本語シラバス」「測定対象能力」の記述によると、「この試験は日本での留学生生活を送る上で、日本語によるコミュニケーション能力があるかどうか、ま

た、自国での初等・中等教育修了までに習得した知識を前提としながら、日本の大学での学習・研究活動を行うための日本語能力があるかどうかを測定する言語テストであり、かつ、標準テストである。」<sup>1</sup>と述べられている。つまり、日本語によるコミュニケーション能力、および日本の大学での学習・研究活動を行うためのスキルという二つの部分に分けられていると考えられる。

また、堀井(2006)は日本の大学での勉学に対応できる日本語力とは、「日本語による講義を聞き取り理解する力、大量のテキストや資料、参考文献などの読解力、レポート・論文や発表のための情報収集力、レポート・論文を書く力、発表をする力、学内でコミュニケーションをとり人間関係を作る会話力などである」としている。さらに、以上の能力は、知識や形式的なスキルだけでは得られない、総合的に「学び」につながる力であると捉えている。

さらに、山本(2006)は「大学の講義や文献の理解力、レポート作成に求められる聴解力、読解力、文章表現力は大学入学後にすぐに必要とされ、それらはその後続く専門ゼミでの発表、卒論作成のための文章・口頭表現力の基礎能力となる」としている。「さらに、以上で述べた学習・研究活動を通して訓練・蓄積された論理的・分析的思考力および表現力は今後の職業生活や社会生活で営まれる知的活動に必要な日本語力へとつながっていく」とも考えている。

以上の先行研究は学部留学生が人間関係を作るコミュニケーション能力と専門分野における学習・研究活動に必要な学習スキルとは関連性があるとするだけで、それらは別々の能力ではなく、お互いに影響し合い、相乗関係を有しているという一歩踏み込んだ研究にはなっていない。本研究の調査および潜在変数<sup>2</sup>を使った潜在要因の統計分析を通して、それを検証したいと考える。

---

<sup>1</sup> (調査研究協力者会議 2000)『「日本留学のための新たな試験」について一渡日前入  
学許可の実現に向けて』

<sup>2</sup> 人の知能や各種の能力あるいは景気や経済力といったものは、直接測定できない。  
これらは「構成概念」と呼ばれ、これを表す変数を「潜在変数」と呼ぶ。測定の出  
来る変数を「観測変数」と呼ぶ。

### 3. 調査方法

#### 3.1 調査概要

調査は 2008 年 5 月から 6 月中旬まで実施し、調査対象は関東地域にある国立・公立・私立大学 10 校に在学する学部留学生とした。調査方法は書面による選択及び記述式アンケート調査である(資料 1)。調査内容に関しては、(札野他 2006)の調査項目を参考にし、予備調査の結果や日本語教育専門家の意見を参考した上で、調査項目を設定した。アンケートの各質問で留学生が日本語を用いる行動を提示し、その行動を行うことを想定した上で、被調査者に自分の日本語能力の自己評価を行ってもらうこととした。

#### 3.2 調査対象者のプロフィール

調査対象は大学学部 に在籍している 1 年から 4 年までの留学生 147 名である。専門分野の内訳は 147 名の回答者中、文系が 111 名(75.5%)、工学が 25 名(17%)、理学 5 名(3.4%)、建築 3 名(2%)、農学 1 名(0.7%)、その他の 2 名は不明である。性別に関しては、男性 79 人(53.7%)、女性 68 人(46.3%)である。国籍に関しては、中国初め韓国、ベトナム、マレーシア、インドネシアなど 10 ヶ国(地域)となっている。全体の中 74.5%の 82 人は日本語能力試験 1 級の合格者である。

#### 3.3 統計分析の手法

統計ソフトの SPSS for Windows 15.0J を用いてデータを数量化し、探索的因子分析を行った。その結果を用いて、SPSS のオプションソフトの Amos 7.0 を利用し、コミュニケーションと専門分野の日本語能力の間に因果関係や相乗関係を有することを共分散構造分析により検証した。

### 4. 学部留学生の日本語能力への探索的因子分析

147 名の分析対象者についてデータ値の相関関係を測り、パート 1 とパート 2 の全 50 項目について、分析の対象者の評定値を用いて、プロマックス

回転によって主因子分析を行った(表 1)。その結果、固有値が 1 以上を示す 6 つの因子を抽出し、さらに固有値は 0.975 で極めて 1 に近い 1 つの因子を抽出し、あわせて 7 つの因子を抽出した。この 7 つの因子を学部留学生の有する日本語能力の潜在変数とした。プロマックス回転後の因子負荷量は(表 1)に示す通りである。

表 1 パターン行列

変数	因子1	因子2	因子3	因子4	因子5	因子6	因子7
レポート作成	.856						
考えを述べる	.826						
レジュメを作成する	.801						
論文を書く	.751						
議論する	.729						
論文要約	.727						
クラスやゼミで口頭発表する	.726						
ゼミ資料の要点を口頭発表する	.697						
教官・教員に質問する	.584						
実験結果を纏めレポートを作成する	.558						
視聴覚教材を理解する	.421						
教科書参考書を読んで理解する							
必要な書類を読んで記入する		.863					
説明・相談		.777					
必要な書類を読んで記入する		.632					
指示されたことを理解する		.608					
用件を伝える		.605					
書類の記入		.579					
指示を受ける		.549					
情報収集			.922				
ワープロ文書作成			.813				

変数	因子1	因子2	因子3	因子4	因子5	因子6	因子7
コンピュータ操作			.787				
日本語で電子メールをやりとりする			.753				
図書館などで資料を検索する			.433				
個人的なことで文通する				.737			
個人的なことを話す				.637			
交友				.585			
困っていることを説明相談する					.898		
世間話をする (学外)					.580		
注意を理解する					.549		
講義を聞いて理解する						.663	
板書を読んで理解する						.632	
ノートをとる						.526	
口頭指示を聞いて理解する						.448	
専門文献を読んで理解する						.402	
授業で不明な箇所を質問する							.643
推薦状作成の依頼							.597
個人的な悩み将来について話す							.508
世間話をする (学内)							.479
固有値	13.690	3.812	2.425	1.647	1.290	1.043	.975
寄与率 (%)	30.422	8.470	5.390	3.659	2.868	2.318	2.167
累積寄与率 (%)	30.422	38.892	44.282	47.941	50.808	53.126	55.292
第1因子	1.000						
第2因子	.410	1.000					
第3因子	.547	.415	1.000				
第4因子	.087	.076	.056	1.000			
第5因子	.338	.344	.201	.171	1.000		
第6因子	.522	.357	.482	.001	.123	1.000	
第7因子	.379	.360	.305	.456	.364	.307	1.000



日本語教育専門家の助言を得た上で、潜在変数とされた7つの因子についてそれぞれ解釈し、命名した。探索的因子分析から、学部留学生在が有している日本語能力に関しては、専門分野（表出能力）、事務処理能力、情報処理能力、交友関係構築能力、社会関係構築能力、専門分野（理解力）、および敬語使用能力の7つの潜在変数から構成されることになる。そこで、各項目の内容を考量し、7つの因子のそれぞれに高く負荷する項目を3項目ずつ選定し、これを7つの潜在変数を測定する観測変数とした(表2)。

表2 共分散構造分析に用いる潜在変数とその観測変数

潜在変数	観測変数	因子負荷量	観測変数
専門分野 (表出能力)	A1	0.856	レポートの作成
	L7	0.826	考えを述べる
	A3	0.727	論文要約
事務処理能力	J2	0.863	必要な書類を読んで記入する
	W3	0.608	指示されたことについて理解する
	X1	0.605	用件を伝える
情報処理能力	T4	0.922	情報収集
	T3	0.813	ワープロ文書作成
	T2	0.787	コンピュータ操作
交友関係構築能力	F6	0.737	個人的なことで文通する
	F5	0.637	個人的なことを話す
	F1	0.585	交友
社会関係構築能力	D2	0.898	困っていることを説明・相談する
	D1	0.580	世間話をする（学外）
	D3	0.549	注意を理解する
専門分野 (理解力)	L1	0.663	講義を聞いて理解する
	L2	0.632	板書を読んで理解する
	L3	0.526	ノートを取る
敬語使用能力	P1	0.643	授業で分からないところを質問する
	P2	0.597	推薦状作成の依頼
	P4	0.508	個人的な悩みや将来について考えを話す

なお、各項目の信頼性については、クローンバックの $\alpha$ 係数による内部整合性を検討した結果、「専門分野（表出能力）」( $\alpha = .81$ )、「事務処理能力」( $\alpha = .74$ )、「情報処理能力」( $\alpha = .88$ )、「交友関係構築能力」( $\alpha = .63$ )、「社会関係構築能力」( $\alpha = .79$ )、「専門分野（理解力）」( $\alpha = .79$ )、そして「敬語使用能力」( $\alpha = .72$ )となった。ここで、「専門分野（表出能力）」と「情報処理能力」の $\alpha$ 係数が共に0.80以上となったため、信頼性は高い。しかし、「交友関係構築能力」の $\alpha$ 係数が0.63と比較的に低い値であったことから、次回調査時に、より高い信頼性が得られるような項目を検討することが今後の課題として示された。

### 5. 共分散構造分析によるモデルの分析

探索的因子分析の結果からパスモデルを作成した。潜在変数間の因果関係を共分散構造分析にて検証した。具体的な手順として、因子分析によって抽出された7因子を潜在変数とし、21の設問項目を観測変数としてパス解析を行った。モデルの推定には最尤法を用いた。共分散構造分析の結果は(図1)のように示されている。

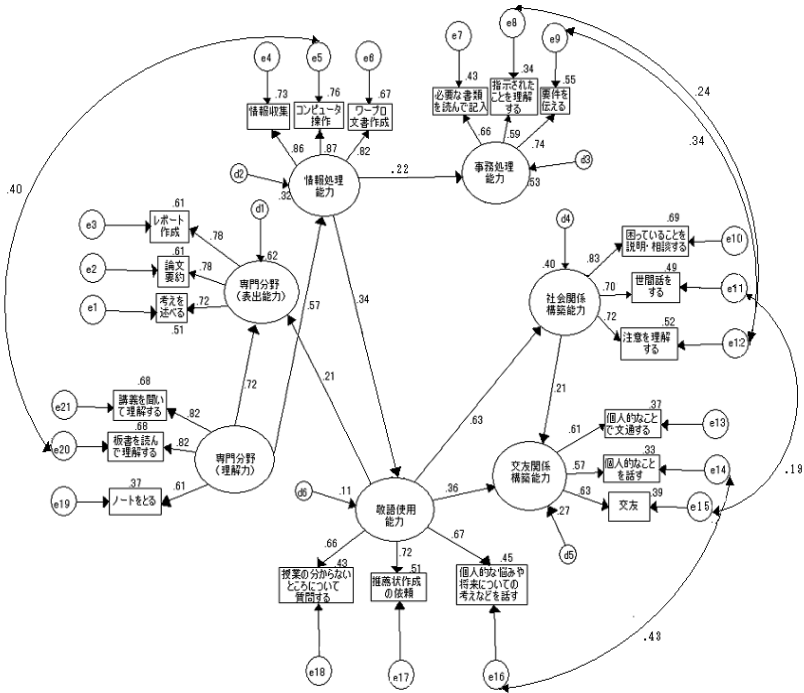
表3 モデルの共分散構造分析の結果（適合度指標）

モデル名	カイ2乗検定			GFI	AIC	RMSEA
	カイ2乗値	自由度	確率			
パスモデル	202.685	175	.074	.977	314.685	.033

表3に明示されたように、パスモデルの分析結果から得られた主な適合度指標の値<sup>3</sup>をみると、カイ2乗値は202.685であり、自由度は175、確立水準は $0.074 > 0.05$ のため棄却されず、モデルの適合性が認められた。さらに、GFIの値は0.977であり、基準値の0.9より大きいため、妥当性を備えたモデル

<sup>3</sup> 適合度指標については、山本ほか(1999)の示す妥当と判断されている数値を目安とした。

ルであるといえよう。また、カイ 2 乗検定や GFI によって採択されたモデルを AIC で図り、最小モデルと認められた。RMSEA は 0.033 であり、0.08 以下であるので適合度の高いことが説明される。よって、このモデルは適切であることが証明された<sup>4</sup>。



カイ 2 乗 = 202.685  
 自由度 = 175  
 確率水準 = .074

図 1 学部留学生の日本語能力に関する共分散構造分析結果

<sup>4</sup> 因果関係を表すパラメータは回帰係数またはパス係数と呼ばれ、因果関係の強さを表す。本研究では、「パス係数」の呼称を使用する。図 1 のパス係数はすべて 5%水準で有意である。

## 6. 分析結果

今回のアンケート調査の全体的なイメージを表しているこのモデル図を見ると、因子負荷量の一番高い「専門分野(表出能力)」と2番目に挙げられている「事務処理能力」は学部留学生の中でより重要度の高い因子であると同時に、それらに関する日本語能力が、大学の日本語教育の中で高められることを望んでいるように伺える。つまり、大学での勉学と生活の二つの面から考えれば、以上の二つの因子は学部留学生の中で重要なポイントとなることが分かる。

次に、3番目に因子負荷量が高いのは、「情報処理能力」である。つまり、留学生の専門分野での学習・研究活動だけではなく、学生生活の中ではコンピュータや電子機器の利用という情報リテラシーは重要な能力の一つだと考えられる。

また、「専門分野(理解力)」は唯一の独立変数<sup>5</sup>であるが、「専門分野(表出能力)」と「情報処理能力」との因果関係の強いことが示されている。「専門分野(理解力)」から「専門分野(表出能力)」へのパス係数は.72であり、「情報処理能力」へのパス係数は.57であり、「専門分野(理解力)」から「専門分野(表出能力)」および「情報処理能力」にかなり影響を与えていることが示されている。

学部留学生の「敬語使用能力」は「事務処理能力」、「社会関係構築能力」、および「交友関係構築能力」へのパス係数を見ると、それぞれ.63、.63、.36であり、「敬語使用能力」は「事務処理能力」、「社会関係構築能力」、および「交友関係構築能力」に与える影響が大きいと考えられる。生活費の高い日本ではアルバイトを余儀無くされる留学生が多く、そのアルバイトに必要な日本語能力を含む「事務処理能力」について敬語を使用する日本語能力が求められていると思われる。さらに、専門分野での学習・研究にあたり、指導教官や同じゼミナールに所属する日本人学生との人間関係の構築などに

---

<sup>5</sup> 1つの変数はモデル内のどの変数からも影響を受けていない、このような変数は独立変数と呼ばれる。

も敬語の使用は欠かせないと思われる。

なお、「敬語使用能力」は「専門分野(表出能力)」にもシフトしている。そのパス係数は.21 で高くないが、学部留学生は実際に、クラスやゼミ、また、研究会などで口頭発表やディスカッション時に敬語を使い、自分の意見や考えを述べることもある。相手や場面に合わせて適切に敬語を使用することは、円滑なコミュニケーションには必須なため、その「敬語使用能力」は学部留学生の学習・研究活動には必要不可欠だと考えられる。

各潜在変数を測定する観測変数にそれぞれ誤差変数<sup>6</sup>(e1~e21)をつけた。その誤差変数の間にも相関関係が見られる。パス係数が一番高いのは(e14)と(e16)の相関である。それは、設問のセクションが違うが、「個人的なことを話す」といった内容に関しては関連性を有している。また、パス係数が二番目に高いのは、(e5)と(e20)の相関である。(e5)は「コンピュータ操作」であり、(e20)は「板書を読んで理解する」である。一見内容には関連性がないと思われるが、今回の調査に寄せられた学生たちのコメントを見ると、実際に学部の授業中にパワーポイントや電子機器を使うことが多く、コンピュータに関する知識を有することは、そういった授業の進行に違和感を持たず、授業内容の理解にも役に立つと考えられる。

以上の分析から、学部留学生の日本語コミュニケーション能力に関しては、7 因子の間にはそれぞれ因果関係があり、さらに、その観測変数の間にも相乗関係が示され、お互いに影響し合っていることが明らかになった。

## 7. まとめと今後の課題

今回の学部留学生の日本語コミュニケーション能力、および専門分野での学習スキルに関する調査の結果から、学部留学生の学習・研究活動や学生生活に必要なとされている「大学生活に必要な日本語コミュニケーション能力」

<sup>6</sup> 山本ほか(1999)によれば、因果の結果は因果の原因による結果として決まるものがあるが、それだけでは説明できない部分があり、これを「誤差」とすることを意味している。その係数は「誤差係数」とする。

と「専門分野における学習・研究活動に必要な日本語での学習スキル」は強い相乗関係を持ち、お互いに影響し合っていることが検証できた。

しかし、今回の調査だけで、学部留学生が有する日本語コミュニケーション能力、および学習スキルのすべてが分析できたわけではない。今回の調査は学部留学生の自己評価によるもので、その被調査者の性格や学習経験などによって、自己評価に誤差が生じる可能性を否定できない。また、調査データは1・2年生に集中しており、さらに、各研究分野によって必要とされる日本語能力の内容がかなり異なっているため、その研究分野および学年別によって学部留学生の有する日本語能力や大学学部の日本語教育に対する要望も異なることが推測される。今後、研究分野別および学年別で調査を行い、その上で、各能力の養成に有効的な指導法について研究していきたいと考えている。

#### 参考文献

- 王 伸子. (2008). 「日本語教育におけるアカデミック・ジャパニーズ」, 『専修大学外国語教育論集』. 専修大学: LL 研究室 73-80
- 札幌寛子・辻村まち子. (2006). 「大学生に期待される日本語コミュニケーション能力に関する調査について」, 『日本語教育の新たな文脈—学習環境, 接触場面, コミュニケーションの多様性—』. 国立国語研究所編, 221-258
- 調査研究協力者会議. (2000). 『「日本留学のための新たな試験」について—渡日前入学許可の実現に向けて』
- 堀井恵子. (2006). 「留学生初年次（日本語）教育をデザインする」, 『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』, 67-78 東京: ひつじ書房
- 三宅和子. (2003). 「留学生・日本人大学生のアカデミック・ジャパニーズとは」, 『日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ 日本留学試験が日本語教育に及ぼす影響に関する調査・研究—国内外の大学入学前日本語予備教育と大学日本語教育の連携のもとに—』. 平成 14-16 年度科

学研究費補助金基盤研究費(A)(1)中間報告書, 104-105

森 朋子. (2005). 「大学教育における『アカデミック・ジャパニーズ』を考える」, 『東京家政学院大学紀要』. 第 45 号, 118-120

山本嘉一郎・小野寺孝義編著. (1999). 『Amos による共分散構造分析と解析事例』. 東京: ナカニシア出版, 2002 年第 2 版 1 刷発行

山本富美子. (2006). 「タスク・シラバスによる論理的思考力と表現力の養成」, 門倉正美・筒井洋一・三宅和子 (編) 『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』 第 2 部, 79-98 東京: ひつじ書房

## 資料 1

### 大学学部留学生に対する日本語教育現状調査内容

〈回答のための 5 段階尺度〉

5 = 十分にできる, 4 = 大体できる, 3 = ややできる, 2 = あまりできない  
1 = できない

### パート 1. 日本語での人的ネットワーク作りのための日本語能力

〈学内〉

#### 友達・クラスメート, クラブ・サークルでの仲間とのコミュニケーション

F-1 初めて会う人と自己紹介をして友達になる

5 4 3 2 1 ( )

F-2 事務連絡や活動に必要なコミュニケーションを行う

5 4 3 2 1 ( )

F-3 流行のファッションや音楽, 遊びなどについて話す

5 4 3 2 1 ( )

F-4 授業ノートを見せてもらい分からないところを尋ねる

5 4 3 2 1 ( )

F-5 個人的な悩みや将来についての考えなどについて話す

5 4 3 2 1 ( )

F-6 個人的な話題で電子メールや手紙のやり取りをする

5 4 3 2 1 ( )

**教官/教員, 留学生アドバイザー, 身元保証人とのコミュニケーション**

P-1 授業で分からないところについて質問する

5 4 3 2 1 ( )

P-2 推薦状作成の依頼などをする

5 4 3 2 1 ( )

P-3 世間話(天気ニュースの話題, 近況報告等)をする

5 4 3 2 1 ( )

P-4 個人的な悩みや将来についての考えなどについて話す

5 4 3 2 1 ( )

P-5 相手によって敬語を使い分ける

5 4 3 2 1 ( )

**事務室/局, 図書館, 売店などでの担当職員とのやりとり**

X-1 用件を伝える(欲しい書類をもらう, 質問するなど)

5 4 3 2 1 ( )

X-2 必要な書類を読んで記入する

5 4 3 2 1 ( )

〈学外〉

**寮・下宿アパートの管理人, 大家さん**

D-1 世間話をする

5 4 3 2 1 ( )

D-2 困っていることを説明, 相談する

5 4 3 2 1 ( )

D-3 生活上の問題について注意を理解する

5 4 3 2 1 ( ) (例: ごみの出し方など)

**アルバイト先での上司・同僚との交流**

J-1 仕事の指示を受ける

5 4 3 2 1 ( )



J-2 必要な書類を読んで記入する

5 4 3 2 1 ( )

J-3 世間話をする

5 4 3 2 1 ( )

J-4 アルバイトで職場用語を使用する

5 4 3 2 1 ( )

**区役所, 銀行, 入管, 病院**

W-1 困っていることを説明・相談する

5 4 3 2 1 ( )

W-2 必要な書類を読んで記入する

5 4 3 2 1 ( )

W-3 指示されたことについて理解する

5 4 3 2 1 ( )

## **パート2. 大学での学習・研究活動のための日本語能力**

**講義・ゼミナール**

L-1 講義を聞いて理解する

5 4 3 2 1 ( )

L-2 板書を読んで理解する

5 4 3 2 1 ( )

L-3 ノートをとる

5 4 3 2 1 ( )

L-4 教官・教員に質問する

5 4 3 2 1 ( )

L-5 ゼミ資料の内容の要点をまとめて口頭で説明する

5 4 3 2 1 ( )

L-6 レジюмеを作成する

5 4 3 2 1 ( )

L-7 自分の考えを述べる

5 4 3 2 1 ( )

L-8 議論する

5 4 3 2 1 ( )

**実験・実技・実習** (自分に関係ある項目について記入してください)

E-1 口頭指示を聞いて理解する

5 4 3 2 1 ( )

E-2 (実験)手引き書や機器のマニュアルを読んで理解する

5 4 3 2 1 ( )

E-3 予測できる正常な状況を口頭で説明する

5 4 3 2 1 ( )

E-4 予測できない異常な事態(事故・トラブル)を口頭で説明する

5 4 3 2 1 ( )

E-5 (実験)ノートにデータなどを記入する

5 4 3 2 1 ( )

E-6 (実験)結果をまとめて短いレポートを作成する

5 4 3 2 1 ( )

**予習・復習・自習**

S-1 教科書や参考書を読んで理解する

5 4 3 2 1 ( )

S-2 専門文献を読んで理解する

5 4 3 2 1 ( )

S-3 視聴覚教材を理解する

5 4 3 2 1 ( )

**課題**

A-1 レポートを書く

5 4 3 2 1 ( )

A-2 論文を書く

5 4 3 2 1 ( )

A-3 参考論文を要約する

5 4 3 2 1 ( )

A-4 クラスやゼミで口頭発表する

5 4 3 2 1 ( )

A-5 学会や研究会で口頭発表する

5 4 3 2 1 ( )

### 日本語を媒介とした技能

T-1 図書館などで資料を検索する

5 4 3 2 1 ( )

T-2 日本語環境のコンピュータを操作(設定・印刷など)する

5 4 3 2 1 ( )

T-3 日本語のワープロ文書を作成する

5 4 3 2 1 ( )

T-4 インターネットで日本語での情報を得る

5 4 3 2 1 ( )

T-5 日本語で電子メールをやりとりする

5 4 3 2 1 ( )

\*ご協力ありがとうございました。

# The Names and Status of Characters in Genjimonogatari: How Difficult Translation Is in Foreign Languages

Song Kwi-Young

## 1. Introduction

Genjimonogatari is well known as one of the most famous literary pieces in Japanese literature, especially among those of 12<sup>th</sup> century Heian Literature. This is the primary reason there are so many scholars and research papers which are devoted to Genjimonogatari.

Recently, we are able to come across many Genji specialists around the globe in many foreign countries, as well as various translations of Genjimonogatari in many different languages. Not only are readers able to acquire special feelings from the translated versions of Genjimonogatari, but these feelings are also able to be expressed in their own languages which are founded on their original points of view regarding the theory of beauty.

Under any circumstance, it is true that these translations acquire new meanings and analysis allows the readers' imaginations to roam more freely and creatively. These differences are definitely substantial enough to prove the existence of some distance between the original version of Genjimonogatari and the translated ones. By simply translating the original version into modern Japanese, we are able to note many cases of timid and vague sentences. This is why it is essential to give the readers as much information as possible as it will be helpful and invaluable to understanding the story.

Therefore, it is very essential to think about the difficulty of translating works of literature into foreign languages. This is especially true when we need to

translate classical literature into another language. The many problems we must face and solve in order to translate a classical piece of literature into our own modern vernacular pale in comparison to those we encounter as we attempt to translate classical literature into a foreign language.

By focusing on three groups of women found in *Genjimonogatari*, the women whose names reflect their social status, the wives of the upper class, and those belonging to the middle class with no social status- I would like to show how direct literal translations, brief character descriptions based solely on lineage, and a fundamental lack of understanding of the importance of select women within these translated versions of *Genjimonogatari* detracts from the overall literary value of this Heian masterpiece.

As a representative who has come across many difficulties in the process of translating *Genjimonogatari*, I would like to try to point out some of the hurdles I have encountered and suggest some counter-proposals for possibly translating *Genjimonogatari* more appropriately and effectively.

So, in order to better understand Hikaru Genji's complicated love story, it is necessary to explain the women's stories: how they are related to each other, their jealousies, and who was loved or courted first. Throughout the story, their relationships are exposed and their secrets are uncovered.

## **2. Unique names of characters**

First of all, I would like to refer to the problem of how to translate the names of characters. Everyone who has had the experience of trying to translate them into their own languages would understand the difficulties involved with this process.

In *Genjimonogatari* there are many characters with unique names. For example, names like; Kiritsubokoi, Fujitsubo, Yugao, Murasakinoue, Utsusemi, Rokujomyiasundokoro, Akikononumiya, Kokidennonyougo, Suetsumubana, and others, can be found in the original version, but some of these names are

completely different from those found in modern Japanese. Additionally, these cannot be found among any other pieces of classical Japanese literature.

This fact appears prominently in the case of the names of the women courted by Genjimonogatari's protagonist, Hikaru Genji. I would like to demonstrate this by enumerating some of the names from the original version. I have selected eleven women-who are deeply involved with Genji-as they play a very important part in the story.

Now, I would like to discuss some occurrences within both Arthur Waley's and Edward G. Seidensticker's English translations of The Tale of Genji. Furthermore, I think it is necessary to note the descriptions of the characters found in both Waley's and Seidensticker's The Tale of Genji.

## 2.1 Topics addressed by Waley and Seidensticker in their character descriptions

Name	Kineage /Kinsfolk	Special Mention	Connection to Genji
1-1 <sup>st</sup> Aoi, Princess			● Genji's wife
1-2 <sup>nd</sup> Aoi	● Daughter of a Minister of the Left and Princess Omiya	● Sister of To no chujo. ● Mother of Yugiri	● Genji's first wife
2-1 Fujitsubo		● The Emperor's consort. ● Sister of Prince Hobukyo. ● Aunt of Murasaki	● Loved by Genji
2-2 Fujitsubo	● Daughter of former emperor	● Mother of Reizei emperor. ● Wife of Genji's father.	
3-1 Rokujo, Princess		● Widow of the Emperor's brother, Prince Zembo	● Genji's mistress from his 17 <sup>th</sup> year onward
3-2 Rokujo lady		● Widow of a former crown prince, Genji's uncle. ● Mother of Akikonomu	

4-1 Utsusemi		● Wife of the provincial governor, Iyo no Suke	● Courted by Genji
4-2 Locust Shell		● Wife of a governor of Iyo	● Installed by Genji among his lesser ladies at Nijo
5-1 Yugao		● Mistress first of To no Chujo	● Mistress of Genji after then To no Chujo. ● Dies bewitched
5-2 Evening Face	● A lady of undistinguished lineage	● Loved by To no Chujo and Bears his daughter Tamakazura	
6-1 Suyetsumubana, Princess	● Daughter of Prince Hitachi	● A timid and eccentric lady	
6-2 Safflower lady	● Improverished, but of royal origins		● Installed by Genji among his lesser ladies at Nijo
7-1	(No mention)		
7-2 Akikonomu	● Daughter of former crown prince and the Rokujo lady.	● Consort of the Reizei emperor	● First cousin of Genji and Asagao
8-1 Murasaki	● Child of Prince Hyobukyo.	● Adopted by Genji	● Becomes his second wife
8-2 Murasaki	● Daughter of Prince Hyobu, niece of Fujitsubo, and granddaughter of a former emperor		
9-1 Asagao, Princess	● Daughter of Prince Monoazono.		● Courted in vain by Genji from 17 <sup>th</sup> year onward
9-2 Asagao	● Daughter of a brother of his father	● Genji's first cousin	
10-1 Kiritsubo		● Concubine of the Emperor; Genji's mother	
10-2	(No mention)		
11-1 Kokiden		● The Emperor's original consort; later ● Supplanted by Kiritsubo and Fujitsubo successively	

11-2 Kokiden	● Daughter of a Minister of Right	● Wife of Genji's father, sister of Oborozukiyo, ● And Mother of the Suzaku emperor	
--------------	-----------------------------------	--	--

I would like to quote some of the typical descriptions introduced in and selected, from both Waley's 'List of Most Important Persons' and Seidensticker's 'Principal Characters' and both of them arranged their character lists in alphabetical order.

From this diagram alone, you can see each of the authors' character lists have information gaps resulting from their approach to translation.

## 2.2 Waley's Introduction

First, Waley says, there are the Emperor's original consorts, Kokiden, and Fujitsubo, and one concubine Kiritsubo. The original consort, Kokiden, was supplanted by Kiritsubo and Fujitsubo. Kiritsubo is Genji's mother, and later in the story, Fujitsubo is loved by Genji. It seems completely intriguing that in this story the concubine (second wife) supplants the original consort, and the son of the concubine made love to his stepmother, the Emperor's second new consort, whose affections he returned with ingratitude.

Also Waley says, Genji had a wife Aoi, the Princess, and a second wife Murasaki. Additionally, he was in love with two women, Asagao and Rokujo; the Princess, from his 17th year and onward.

He courted three more women, Suyetsumubana, Utsusemi, Yugao. One, Suyetsumubana, was a timid and eccentric lady. The other, Utsusemi, was the provincial governor's wife, and the final woman, Yugao, was his mistress, who was bewitched and died vainly. If these simplistic descriptions are all that are relevant, then Hikaru Genji would be nothing more than a deviant man and this story would be lacking in any major literary value that could inspire people.



In these texts, the readers are not provided with enough information about them from Waley's introduction. The information I find lacking are the details about their relations with and/or love of Genji.

### **2.3 Akikonomunomiya**

For example, Waley omitted Akikonomunomiya from his 'List of Most Important Persons'. We can assume the '~miya' in her name (Akikonomunomiya) implies that she is a member of the Emperor's family as well as being a Princess to the previous Crown Prince. However 'Akikonomu' means 'she likes autumn'. What kind of intentions are behind her use of the name 'Akikonomu'? Also, there need to be some explanations regarding why the daughter Akikonomu suddenly appeared in the story of Genji and Rokujyomiyasundotoro. In my opinion, there are a few reasons for this and I would like to itemize them and combine them into a coherent whole.

First, Akikonomumiya traveled to Ise as a priestess with her mother Rokujyomiyasundokoro. Mentally Rokujyomiyasundokoro was deeply hurt so she thought she couldn't continue living in Miyako anymore. This occurred in the autumn.

Secondly, when she talked with Genji regarding which season each of them preferred, she gave a list of strong points about why she favors autumn.

Thirdly, when Genji built the Rokujyoin-the paradise of Genji's ideal land found on the huge Rokujyo residence Genji inherited from Rokujyomiyasundokoro-Akikonomu was living in the area referred to as autumn.

Now, it will be necessary to think about the image of autumn. Generally, autumn has two extremely different meanings. One of the meanings is faded or loneliness. The other is fruition or abundance. From these meanings, it can be implied that Akikonomumiya was exactly the appropriate name for a woman who brought Genji power and wealth. Even though the relationship between her mother

and Genji ended unhappy as rumors of the ‘soul incident’ stayed afloat until Akikonomumiya was adopted by Genji and became his stepdaughter. On the other hand, her external features were eminent enough to have caught Genji’s interest. However, Genji made every effort to control himself as he raised her and made her to be the consort of Reizei Mikado. People called her Akikonomuchugu, which as we know means a consort whose name is ‘Akikonomu’. As a result of this, Genji became an enormously powerful father with a consort for a daughter. Also, he became a master in reality, as well as in name, of Rokujojin which completed his life’s wealth.

### **3. Seidensticker’s Introduction**

Secondly, I would like to think about ‘Principal Characters’ introduced by Edward G. Seidensticker .

We are able to realize that these descriptions are based solely upon their kinsfolk . Therefore, it is very difficult to know not only which women are deeply involved with Genji but also which of them was loved or courted by Genji. Even Murasaki, the woman most cherished by Genji, was simply described as the “Daughter of Prince Hyogo, niece of Fujitsubo and granddaughter of the former emperor”. From this description, we see that Seidensticker has only taken the character’s blood relation seriously.

In the case of Seidensticker’s ‘Principal Characters’, his omission of special character designations appears to suggest that the author does not feel it is worth pointing out anything more than the characters’ blood relations. Therefore, it is impossible to know their social status through the information Seidensticker provided us, the readers. I am concerned about the lack of understanding brought on by his failure to detail information concerning the complicated relations among the characters.

### 3. 1 Kiritsubokoi

For example, Seidensticker did not mention Kiritsubokoi. There are the names like, Fujitsubo, Kiritsubokoi, Rokujyomiyasundokoro, and Kokidennyogo, whose names reflect their high social position. The ‘-tsubo’ found in names like Fujitsubo, indicates the places each of the concubine were officially permitted to stay in the royal court. The ending, ‘-nyogo’ found in the name, Kokidennyogo, denotes her majesty the Queen.

Also, there is at least one exception to the rule, Kiritsubokoi, who is the mother of Genji. In this case, both ‘-tsubo’ and ‘-koi’ are found in the same name, so it is not certain whether or not there truly exists a big difference in authority between ‘-tsubo’ and ‘-koi’. Generally, the women whose names include ‘-koi’ occupy the lowest position among the royal concubine. Therefore, their situations are extremely weak officially and nothing is guaranteed. Women of this position do not have their own places to stay near the hall containing the Mikado’s chamber. Despite these conditions, Kiritsubokoi would travel a long distance and pass in front of the other women’s places in order to devote herself to the Mikado, as was frequently required of her.

As she headed to the Mikado’s chamber, many of the other women would have watched her passing through their places from behind delicate reed screens. It was enough to make the other women burn with jealousy.

Finally, Kiritsubokoi was moved to Kiritsubo from her previous place which was originally a bit far from the Mikado’s chamber, where she then delivered Prince Hikaru Genji. From this situation, we are not only able to understand the tragic life she experienced but also what led her to become the mother of the novel’s hero, Genji.

### 3.2 Evening Face

It is with this in mind, that I would like to address another concern which is

Seidensticker's rendering of the characters' original names in English, such as, Evening Face, Locust Shell, and Safflower Lady. Each of these names are the literal translations of the original names, Yugao, Utsusemi, Suetsumubana. Generally, it is accepted that the writer, Murasaki Shikibu, had a particular image intended for each character. For example, 'Yugao' connotes the image of the white yugao flower blossoms found on a summer's evening. The frail appearance and feeling of forlorn completely match Yugao's character. This begs the question of whether or not the literal translation of Yugao into the English name 'Evening Face' leaves the average western reader with an image of frail and forlorn or something completely different .

### 3.3 Locust Shell

We can say the same about 'Locust Shell' and 'Safflower Lady'. 'Locust Shell' is the name translated from 'Utsusemi' which should leave the reader with multiple impressions. The term, 'Locust Shell' reminds us of the real shape of a cicada shell which is a bit far from the long and deep afterimage.

In fact, the '-semi' of 'Utsusemi's name more commonly refers to cicadas and locusts. But there are differences between cicadas and locusts. The cicada makes a shrill chirping sound and has thin fragile wings. On the other hand, locusts usually migrate in swarms and eat all the vegetation in a district. The locust, is known as a bad omen or plague in Christianity. Finally, the 'shell' of a cicada reminds us of a hard outer cover or firm frame work not like the fragile gauze mantle over Utsusemi's shoulders which she threw when she fled away from Genji. Therefore, I do not think 'Locust Shell' is an appropriate translation of 'Utsusemi'.

### 3.4 Safflower Lady

And 'Safflower Lady' translated from 'Suetsumubana'. 'Suetsumubana' is the Japanese name for the Safflower. But it is the character's name whose appearance reminds the reader of saffron flowers. The Saffron flower was used as the dyestuffs

to produce red color. It was very popular in the Heian period so it was very simple to draw out why her name is Suetsumubana and her nose is unusually red. But from ‘Safflower Lady’, the image is not clear whether the lady likes saffron flowers or the lady resembles saffron flowers closely. Additionally, the image most western readers have of the Safflower is ‘bright’ and ‘charming’, which is very far from the real image of the woman, ‘Suetsumubana’.

These cases show us how difficult translation typically is, as both Waley and Seidensticker are missing relevant character information.

#### **4. Women who do not include social position**

Finally, I would like to think a little more about the women, Utsusemi, Yugao, Suetsumubana- do not include social positions in their names. These women belonged to the middle class. Taking into consideration Hikaru Genji’s status and circumstance and given the Heian period’s moral standards, it is not beyond imagination for him to have had several noble and profound women of aristocratic origin as lovers. However, it appears extremely unique that middle class women would be courted by Hikaru Genji, the Prince of Kiritsubo Mikado.

I would like to discuss a bit more the love story between Genji and these middle class women, like Utsusemi and Ugao. Their social status is definitely not appropriate enough to be Genji’s partners. In addition to that, one woman was married and the other woman was the mistress of another man when they were loved and courted by Genji. From this very uncommon scene we are able to conclude that they were earnestly desired and visited by Genji, defying any inconvenience or perplexity.

For example, Utsusemi was Iyonosuke’s wife. ‘~suke’ means provincial governor and Utsusemi’s husband was a provincial governor of the Iyo district. Utsusemi was his second wife and they got married following the death of his first wife with whom he had a grown son and daughter. Furthermore, from birth,

Utsusemi was brought up in the middle class too. One day Genji visited the house of Kiinokami, the stepson of Utsusemi, for Genji's *Katatagae*. *Katatagae* is a tradition of the Heian period that involves "changing directions" of travel depending on the fortune of the day.

At that time, however, Utsusemi was visiting Kiinokami with her stepdaughter of 16 or 17 summers. Genji saw her refined appearance and admired her and after being rejected by her, he quickly departed. It made him feel special rather than uncommon. He was so seized by thoughts of Utsusemi that he couldn't bear his wretchedness. At the end of his patience, he visited the place she was staying under cover of darkness and made her younger brother go ahead. Despite his efforts to conceal his presence, she recognized Genji's figure. Filled with sudden terror and utter bewilderment, she threw a fragile gauze mantle over her shoulders and fled silently from the room. Her name, Utsusemi, was found in a poem Genji wrote that compared the scarf which she had dropped in her flight to the dainty husk which the cicada sheds on some bank beneath a tree. While Utsusemi was joined with Genji and her heart against him, she found, much to her surprise, that Genji occupied an uncommonly large share of her thoughts in the depths of her heart.

These cases-Utsusemi, Yugao, Suetsumubana-are most particular meaning the writer, Murasakishikibu, intended to describe some of completely new style of love. That was not anything but the pure and radical love completely free from all, even social position, and marriage status.

So, in order to better understand Hikaru Genji's complicated love story, it is necessary to explain the women's stories: how they are related to each other, their jealousies, and who was loved or courted first. Throughout the story, their relationships are exposed and their secrets are uncovered. So, I would like to suggest the following for proper introduction of the characters.

## 5. Conclusion: Descriptions for the Women Closly Associated with Genji

And, it is, in my opinion, necessary to think further about each description.

Thus, I would like to make some suggestions regarding character descriptions.

### Suggested More Complete Character Descriptions for the Women Closely Associated with Genji

Group	Name	Translation / appropriate personality	Connection to Genji
1) Whose names reflect their high social position.	Kokidennyogo	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Emperor's first concubine.</li> <li>● Strongly hoped her son would become the crown prince.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Antagonistic relationships with Kiritsubonoue and Genji.</li> <li>● Feels uneasy about comparisons between her son and Genji.</li> <li>● Feels jealousy toward Kiritsubokoi.</li> <li>● Her son became the Crown Prince and the Suzaku Emperor.</li> </ul>
	Kiritsubokoi	<ul style="list-style-type: none"> <li>● The daughter of a former minister, who died early in her life.</li> <li>● Despite her low concubine status, the Emperor loved her deeply due to her attractive appearance and warm heart.</li> <li>● The Emperor and her love was often compared to that of the Chin Dynasty Emperor and Yokihi from the poem Chogonka.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Genji's mother died early in his life.</li> <li>● Genji's outstanding appearance, called 'Hikaru Genji' based on resemblance to his mother.</li> </ul>
	Fujitsubo	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Her appearance closely resembles Kiritsubokoi</li> <li>● The Emperor felt sadness after losing Kiritsubokoi and accepted based primarily on her resemblance to Kiritsubokoi and</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Loved by Genji as her affection filled the void left by his mother's passing.</li> <li>● Genji was permitted to enter her chamber until he was 12 years old, after which time he was suddenly prohibited.</li> <li>● She and Genji truly loved each other.</li> <li>● Bears a prince, the real son of</li> </ul>

		<p>her blood line.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● One of the most attractive woman according to Genji.</li> <li>● Has a good rapport with Genji as seen while playing the Koto and the Fue.</li> <li>● Her image lives on forever in Genji's heart.</li> </ul>	<p>Genji.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● She devoted her life to keeping the birth of her son a secret.</li> <li>● The prince, born out of secret love, became the Reizei Emperor.</li> <li>● Refuse Genji's continuing pursuit of love.</li> <li>● Became a Buddhist nun.</li> <li>● Asked Genji for his support of their son, the Reizei Emperor.</li> </ul>
	Rokujo miyasundokoro	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Refined and elegant</li> <li>● As the consort of the former Crown Prince, she was very proud.</li> <li>● Suffered a 'Soul Incident' which wounded her pride</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Genji loved her due to his curiosity of a refined mannered lady.</li> <li>● Fell head over heels in love with Genji</li> <li>● Become estranged.</li> <li>● Went to Ise with priestess, her daughter, Akikonomumiya</li> <li>● Handed over her residence Rokujo in to Genji and asked him to raise and support her daughter, Akikonomuniya.</li> </ul>
	Akikonomumiya	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Daughter of Rokujomiyasundokoro</li> <li>● Became the consort of Reizei Emperor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Her appearance hooked Genji's interest</li> <li>● Genji made every effort possible to control himself and supported her being a consort.</li> </ul>
2) The legal wives of a member of the upper class	Aoinoue	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Desired to be a consort of the Crown Prince</li> <li>● Her father, the Minister of the Left, forced her to marry Genji.</li> <li>● At the Aoi-matsuri, an oxcart accident troubled Rokujomiyasundokoro ultimately lead to Aoinoue's death.</li> <li>● Rumoured to have suffered a 'Soul Incident'</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Married life was not harmonious.</li> <li>● When she bore Yugiri the only officially recognized son of Genji, she became bewitched and died.</li> </ul>
	Murasakinoue	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Naive and unsophisticated.</li> <li>● Daughter of Hyobukyonomiya and his unrecognized</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Genji first saw her when he visited Kitayama for undergoing mental treatment.</li> <li>● Genji sympathized with her situation.</li> <li>● Snatched her to his Nijoin</li> </ul>



		<p>second wife.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Has a blood line as niece of Fujitsubo.</li> <li>● Her Mother died early in her life.</li> <li>● Grandmother, a Buddhist nun, living in Kitayama for recuperation.</li> <li>● She was raised by her grandmother</li> <li>● After her grandmother passing, she left alone, and occupied to be accepted Hyobukyonomiya and rude stepmother and sisters.</li> </ul>	<p>extremely before moving to her father's house.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Genji educated her by himself as his ideal woman.</li> <li>● Cherished her most of all.</li> <li>● Amongst all the women, she was most commonly associated with Genji.</li> <li>● Lived in the spring area, the main residence of Rokujo.</li> <li>● Due to Genji's unexpected marriage with Onnasannomiya, she was shocked and developed a disease, her heart, especially, was seriously wounded.</li> <li>● Thus she was determined to devote herself to Buddhism.</li> <li>● After her passing Genji lost his motivation to live.</li> <li>● Genji went into a forest and faded away.</li> </ul>
<p>3) Do not include social positions in their names. These women belonged to the middle class.</p>	<p>Utsusemi</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Born in the middle class.</li> <li>● Married old Iyonosuke as second wife after his wife died.</li> <li>● Had grown stepson and stepdaughter.</li> <li>● Became a Buddhist nun due to being courted her by stepson.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Genji visited her stepson's, Kiinokami, house for Katatagae.</li> <li>● Genji met her there.</li> <li>● Loved by Genji but she rejected him repeatedly as she is a married woman.</li> <li>● Despite her situation, Genji loved and praised her in his mind for a long time.</li> <li>● As she fled from Genji, she threw her fragile gauze mantle, her namesake, over her shoulder's.</li> <li>● She showed us, the readers, alternative type of love not found in the rest of the story.</li> </ul>
	<p>Yugao</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Born in the middle class.</li> <li>● Mistress of Tonochujo.</li> <li>● Bore his daughter, Tamakazura.</li> <li>● Concealed herself due to Tonochujo's wife's jealousy.</li> <li>● Name gives us a specific Image of</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Met Genji when she was staying at Go-jo near his nursemaid's house, who was the mother of his servant, Koremitsu.</li> <li>● Presented Genji with a yugao flower and Waka.</li> <li>● Genji came to visit her frequently and concealed his true identity.</li> <li>● He was fascinated with her</li> </ul>

	Frail and Forlorn.	<p>alternative image more and more.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Hesitated staying at Go-jo, so she went to Nanigashiin with Genji.</li> <li>● At Nanigashiin she was bewitched and died vainly.</li> <li>● His servant, Koremitsu, burned her corpse secretly.</li> <li>● Genji came down with an enormous emotional sickness due to the shock of her death.</li> </ul>
Suetsumubana	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Daughter of Hitachinomiya.</li> <li>● Her image is timid and eccentric.</li> <li>● Her name ‘Suetsumubana’ came from her ugly appearance.</li> <li>● Her nose was unusually red.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Despite her ugly appearance, Genji sympathized with her and her condition, and he determined to support her.</li> <li>● While Genji was exiled to Suma, she waited for him, confident that he would return.</li> <li>● Genji was inspired by her sincerity.</li> <li>● Installed by Genji in the Rokujoin.</li> </ul>

This time, I tried to suggest a couple of more appropriate and needed ways to describe the characters.

Keeping the original names of the characters, especially in the case of Genjimonogatari, is essential as the original names include valuable information. Any character introduction should be required to introduce such things as culture, tradition, and customs so the reader is more informed.

One cannot help but notice a couple of facts about these names. First of all, these names provide us with a specific image of each character’s appearance and propensity. Secondly, these names show us each character’s social status. During the Heian period, the capacity of the people and their social status were the most basic elements needed to determine their rank and circumstances under the very strict Heian system.

In conclusion, when making a translated introduction, addressing not only the lineage but also how the characters are related and connected along with

appropriate personalities are very essential facts that work to help the reader fully understand the story of ‘Genji and the women most closely associated with him’.

### References

- Bowring Richard, (1998), *The Cultural Background*, Cambridge: Cambridge U. Press
- Enji Fumiko, (1989), *Heroines of Genjimonogatari*, Japan, Kodansha
- Field Norma, (1987), *Three Heroines and the Making of the Hero –The Splendor of Longing in The Tale of Genji*, Princeton: Princeton U. Press
- Keene Donald, (1971), *LANDSCAPES AND PORTRAITS –Appreciations of Japanese Culture-*, Japan, Kodansha International/USA Ltd.
- Seidensticker Edward G., (1976), *The Tale of Genji*, New York: Alfred A. Knopf, Inc.
- Waley Arthur, (1970), *The Tale of Genji*, London: Tuttle Company, Inc.

---

<sup>i</sup> ‘List of Most Important Persons’ by Arthur Waley

<sup>ii</sup> ‘Principal Characters’ by Edward G. Seidensticker

# 通例否定文で使われる動詞表現の意味について

宮 脇 正 孝

## 1. はじめに

英語の動詞が、ある特定の意味の場合、主として否定文や疑問文で使われることがある。たとえば、「～に耐える」という意味での *bear* などである。この意味の *bear* を含む文として、*I couldn't bear his rude behavior* (彼の無礼な振る舞いには我慢できなかった) は普通であるが、*?I bore his rude behavior* (彼の無礼な振る舞いに我慢した) は普通ではないということになる。

このような動詞については、たいてい英和辞典には、「通例否定文・疑問文で」などの用法上の注記がある。多くの場合、否定文と疑問文とが対になっているのは、共に肯定文ではないという特性を持つからである。ときに、条件文が加わることもあるが、それも同じく通常の肯定文とは異なるからである。言い換えると、文形式として、一方、肯定文が無標である(unmarked)のに対して、他方、否定文・疑問文・条件文は有標である(marked)ということである。

筆者は以前から、どのような語句に辞書でこのような注記が付されているのか、網羅的に知りたいものだと思っていた。とりわけ筆者の関心は、通例否定文で使われる動詞および動詞的表現にある。<sup>1</sup> 厳密には、ある動詞が常に否定文で使われる事例は少なく、*bear* の場合のように、ある特定の意味で用いられるときに否定文で使われることが多いというのが事実である。した

---

<sup>1</sup> 本稿では、一方「動詞」とは、*bear* のような単独で動詞的に使われる語のことを指し、他方「動詞的表現」とは、2 語以上のまとまりで動詞的に使われる語句（いわゆる熟語）のことを指す。タイトルでは、「動詞および動詞的表現」では長くなるので、両者をまとめて「動詞表現」とした。以下の本文でも、この言い方を使うことがある。

がって、問題は、通例否定文で使われるとされるような動詞および動詞的表現の意味にはどのようなものがあるか、ということになる。果たして、「通例否定文で」という用法指示がある動詞および動詞的表現の意味は、それぞれ関連なく個々別々のものなのか、あるいは、ある程度のまとまりを成すくらいの関連性を示すものなのか、それを知りたいのである。

## 2. 資料の採集

この問題を検討するために、『ウィズダム英和辞典』第2版（井上永幸・赤野一郎編，三省堂，2007年）で「通例否定文で」などの注記が付されている動詞および動詞的表現を網羅的に採集した。もちろん、OEDのような大規模な辞書を使うことも考えられる。今はCD-ROM版があり、検索が簡単にできるので、辞書の規模の割には資料収集に時間がかからないであろう。が、OEDでいくつかの語について調べてみると、「通例否定文で」に当たる英語の表現が一定しておらず、網羅的に資料を集めるのが難しいことがわかった。また、筆者の興味は、あくまで現代英語で普通に使われる動詞表現の意味にあるので、OEDから廃語や普通使われない語句の意味を集めても仕方がないのである。

したがって、学習辞典規模がちょうどよいことになる。むしろ、学習辞典にもさまざまあるわけだが、筆者は数年前から『ウィズダム英和辞典』（以下W辞典と略記）を常用して、その優秀さを実感し、学生にも勧めてきた。そういう個人的な愛着もさることながら、この辞書は、三省堂が独自に開発したコーパス資料に基づいて作られており、その点でも、現代英語の実態を反映した注記がなされていることが期待できる。そこで今回筆者は、この辞書が提供してくれる用法指示や語法に関する情報に依拠することにした。

採集の対象とした語句の選択基準を述べる。すでに書いたように、筆者の興味は、通例否定文で使われる動詞および動詞的表現の意味にある。したがって、たとえば、

**scrap** 図 1 b □【通例否定文で】（証拠・真実などの）かけら，ほんのわずかなような名詞や，

**at all** (1)【否定文で】少しも（…でない），全然（…でない）

のような副詞的表現は，「（通例）否定文で」などの注記があっても，ここでは取り上げない。

W 辞典における「通例否定文で」などの注記の仕方にもいくつかのバリエーションがある。まず，

### **contain**

2（書）【通例否定文で】〈人が〉〈興奮・怒りなどの感情〉を抑える，【～oneself】自制する

のように，語義の前に用法指示がなされている場合と，

### **go into A**

(5) A〈事〉をくわしく説明する[論ずる]，A〈詳細〉に立ち入る（□通例否定文で）

のように，語義の後に文法・語法に関する情報が示されている場合との，大きく2通りに分けられる。前者は，「通例否定文で使われて次の意味になる」ということであり，後者は，「この意味では通例否定文で使われる」ということである。前者は用法指示であり，後者は文法・語法に関する情報なので，前者の方が否定文という文形式への限定性が強いように思われる。が，本稿では，共に「通例否定文で」という注記として，区別せずに扱うことにする。語義の前の用法指示としては，「通例否定文で」の他に，「否定文で」，「通

例否定文・疑問文で」, 「主に否定文・疑問文で」, 「しばしば否定文・疑問文で」などがある。また, 「通例 can, could を伴って否定文・疑問文で」のように, 特定の助動詞との共起にまで言及している場合もある。

語義の後の文法・語法情報としては, 「通例否定文で」の他に, 「否定文で」, 「通例否定の文脈で」, 「しばしば否定文で」, 「疑問文・否定文・条件節で」などがある。<sup>2</sup> いずれについても, 「否定」という語句が含まれていれば, それ以上の細かい分類はせずに, 同等に取り上げることにする。

基本的に, W 辞典においてこのような注記がある動詞および動詞的表現をすべて採集した。ただし, たとえば,

### dispute

1 〈人が〉〈事実・陳述・理論など〉に反論する, 異を唱える; 『dispute that 節』…ということに異を唱える (□that 節は通例否定文で用いられる)

における語義の後の注記のようなものは, **dispute that 節**という統語的環境に限定されたものであり, とくに「異を唱える」という意味と関連するものではないので, ここでは取り上げない。

W 辞典で成句および句動詞として挙げられているものは, 独立した項目として扱った。たとえば, **stand** と **stand for** とは別の語彙項目として数えている。<sup>3</sup> こうして採集した動詞および動詞的表現は 154 になった。ただし, **fancy** の場合のみ, 「～がほしい」と「～が勝つと思う」という明らかに異なる語義のそれぞれに「しばしば否定文で」という注記がある。本稿の目的は, 通例否定文で使われる動詞表現の意味の傾向を明らかにすることにあるので, **fancy** のみは **fancy (1)**, **fancy (2)**として, 別項目として扱うことにした。その

<sup>2</sup> 大まかな目安として, 「通例」・「主に」・「普通」は 80%を, 「しばしば」は 60%を表すとのことである (W 辞典, p. ix)。

<sup>3</sup> **stand for** のような句動詞や **hold water** のような成句を「語彙項目」と呼ぶのは, この用語の普通の用法ではないかもしれない。が, 本稿では, 動詞と動詞的表現とを区別なく数えるために, この使い方をする。

結果、ここで検討の対象とする語彙項目は 155 ということになる。W 辞典全体の収録語彙数(約 9 万項目)から考えれば、さほど多くはないと言えよう。

これら 155 語彙項目の意味を、「考える」、「思う」、「想像する」など類縁的なものと同じカテゴリーにまとめて、分類することを試みた。意味の分類には常に主観的要素が入るものであり、ある意味と別の意味との境界線は曖昧な場合が多い。が、ともかくも、筆者は、155 語彙項目を 44 の意味範疇に分類した。むろん、一方では、1 つの語彙項目で 1 つの意味範疇を立てなければならない場合もあるが、他方では、10 以上の語彙項目を括る意味範疇を立てることもできた。

### 3. 資料の提示

以下に、それらの意味範疇を、そこに含まれる語彙項目の多い順に提示する。通例否定文で使われるという文形式上の特性と意味との関連が本稿のテーマなので、とくに多くの語彙項目を含む意味範疇については、語彙項目のみならず、その語義・用例・注記その他の情報をも記載することにする。絶対的な基準があるわけではないが、ここでは 7 つ以上の語彙項目を含めば、メンバーの多い意味範疇であると見なして、これらの情報を挙げる。語彙項目が 6 つ以下の意味範疇については、当該の範疇に分類した動詞表現を英語で挙げておくのみにし、その語義・用例・注記等は記さない。

詳細を示す語彙項目については、W 辞典から次のものを挙げる。

- ・自動詞(自)と他動詞(他)の区別。成句と句動詞は共に熟語(熟)と表記。
- ・「通例否定文で」などの注記。語義の前の場合と、語義の後の場合とがある。<sup>4</sup>
- ・語義。2 つ以上の訳語がある場合にも、ここでは 2 つまでの引用に控

<sup>4</sup> たとえば、enter (他)9 の語義の後には、「しばしば否定文で」の他に、「しばしば起こった事態に対する驚きを含意」という注記もあるが、本稿では後者のようなものまでは引用しない。



える。基本的に最初の2つとしたが、ときに、意味範疇をよく表すものを3つ目以降から選んだ場合もある。

- ・文型および連語。とくに否定文で使われるときの文型および連語表示がある場合には、それを載せる。
- ・使用域。《英》、《くだけて》などの使用域がある場合には、それを載せる。
- ・用例。W辞典に挙げられている用例のうち、最初の否定文例（ときに句例）を引用し、当該の語彙項目と否定語とを斜字体で示す。<sup>5</sup> ときに、「通例否定文で」などの注記があるにもかかわらず、用例は肯定文や疑問文のみで、否定文がない場合がある。また、そもそも語義のみで、用例がまったくない場合もある。いずれの場合にも、以下では「否定文の用例なし」と記しておく。<sup>6</sup>

意味範疇には通し番号を振り、それぞれの意味範疇内での語彙項目の配列は、アルファベット順とする。熟語の場合は、W辞典で扱われている箇所の見出し語を基準にする。<sup>7</sup>

## 1 一致する、匹敵する（22 語彙項目）

ここには、「一致する、匹敵する」という意味で括ることのできる語義を持つ動詞表現がまとめてある。「一致する」の類縁的意味としては、「（～に）合う」、「（～に）適している」、「（話などが）つじつまが合う」、「（規範などに）かなっている」、「（～に）賛同する」などがある。また、「匹敵する」の類縁的意味としては、「（～が…と）比較の対象になる」、

<sup>5</sup> 複数の否定文例がある場合も多々あるが、引用は最初に掲載されている例のみにとどめておく。

<sup>6</sup> むろん、辞典にはこれ以上の情報も多く含まれている。が、すべてをそのまま引用するわけにはいかないので、否定文での使用にとくに関連の深い以上の項目にとどめておく。

<sup>7</sup> たとえば、see eye to eye の場合は、eye を基準にする。1つ例外があるが、それには当該箇所の注で触れる。

「(期待などに) 応える」, 「(標準などに) 達する」などがある。

**accord**

(自) 《…と》一致する, 合う «with» (☐しばしば否定文で)

His ideas do *not accord with* my belief. 彼の考えは私の信念と一致しない

**add up**

(熟) (2)《くだけで》『通例否定文で』〈話・説明などが〉つじつまが合わない, 筋が通らない [否定文の用例なし]

**agree**

(自) 5『agree with A』a《くだけで》『否定文で』〈食物が〉A〈人〉の胃に悪い<sup>8</sup>

I have an upset stomach. The eggs did *not agree with* me. 胃の調子が悪い。きつと卵があたったんだ

**compare**

(自) 2『否定文で ; ~ with A/to A』〈物・状況などが〉A〈ほかの物・状況など〉とは比べものにならない, 比べられない

The amount of snowfall in Tokyo *doesn't compare with* [to] that in Sapporo. 東京の降雪量は札幌とは比べものにならない

**compete**

(自) 3『通例否定文で』《…に》匹敵する, 《…と》勝負になる «with»

We *cannot compete with* foreign companies financially. 外国の企業には資金面で太刀打ちできない

---

<sup>8</sup> 食べ物が人の胃に「合わない」ということであるから, この項に入れておく。

**do**

(自) 6【通例否定文で】〈事・行為などが〉適切ではない, 規則[礼儀など]にかなっていない

That will *never do!* そんなことは決してよくない

**see eye to eye**

(熟) 《人と/…について》意見が一致する, 同意見である <with/on, over, about>  
(☐しばしば否定文で) [否定文の用例なし]

**hang together**

(熟) (1) 〈計画・考え・話などが〉つじつまが合う, よくまとまっている (☐しばしば否定文で) [否定文の用例なし]

**hold with A**

(熟) 【否定文・疑問文で】A 〈行動など〉と一致する, A に賛成する [否定文の用例なし]

**like**

(他) 7【否定文で】〈食物などが〉〈人〉に合う[適している] [否定文の用例なし]

**look oneself**

(熟) 《話》【通例否定文で】(ふだんとは違って) 体調[具合]が悪そうである<sup>9</sup>

What's wrong? You *don't look yourself* today. どうしたの. 今日は元気がないみたいよ

<sup>9</sup> 「本来の自分らしく見えない」→「本来の自分と一致していない」と解することができるので, この項に入れておく。

### **match up**

(熟) (3) 『通例否定文で』 《期待・希望・理想などに》十分こたえる «to»

The movie *didn't match up to my expectations*. その映画は期待したほどではなかった

### **measure up**

(熟) (2) 基準に達している, 《期待・標準などに》匹敵する «to» (□しばしば否定文で)

The new player *didn't measure up*. あの新人は水準に達していなかった

### **mix**

(自) 3 『否定文で』 〈2つ以上の物・考え・行動などが〉交じり合わない, 両立しない

Music and politics *don't mix*. 音楽と政治は合わない

### **scan**

(自) (詩が) 規則正しい韻律を持つ<sup>10</sup> (□しばしば否定文で) [否定文の用例なし]

### **sit**

(自) 8 〈食物などが〉《人の》苦になる, 負担になる «on»<sup>11</sup> (□通例, 否定(的)表現で) [否定文の用例なし]

### **sit well with A**

(熟) 『通例否定文で』 〈状況・計画などが〉A〈人〉の気に入らない, Aに

<sup>10</sup> 詩が韻律の規則に「合っている」ということであるから, この項に入れておく。

<sup>11</sup> 食べ物などが人に「合わない」ということであるから, この項に入れておく。

しっくりこない [否定文の用例なし]

### stack up

(熟) (3) 『通例否定文で』 つじつまが合う, もっともらしい [否定文の用例なし]

### subscribe

(自) 3 《かたく》《意見・信念などに[を]》賛同する, 支持する «to» (四しばしば疑問文・否定文で)

He *doesn't subscribe to* the doctrine [theory, view, rule] that ... 彼は…という信条 [理論, 見方, 規範]に賛同しない

### suit

(他) 3 《主に英》『通例否定文で』〈事が〉〈人・物〉に適している, 合う  
Marriage *didn't suit* me. 結婚は私には合わなかった

### touch

(他) 13 『通例否定文で』〈人が〉《…の点で》〈ほかの人〉にかなわない «in, for»

*Nobody could touch me in* swimming. 泳ぎでは私にかなう者はいないであろう

### hold water

(熟) (1) 《くだけで》〈理論・理屈が〉筋が通っている, うまく行く (四通例否定文で) [否定文の用例なし]

## 2 我慢する, 耐える (17 語彙項目)

ここには, 「我慢する, 耐える」という意味で括ることのできる語義を持つ動詞表現がまとめてある。類縁的意味としては, 「(侮辱などを) 甘んじて受ける」, 「(感情などを) 抑える」などがある。

**abide**

(他) 1 『通例 can, could を伴って否定文・疑問文で』(《くだけて》)…を我慢する, …に耐える

I *can't abide* his rudeness. 彼の無作法には耐えられない

**bear**

(他) 1 『can, could と共に否定文脈・疑問文で』

a 〈人が〉…に耐える, …を我慢する

He *couldn't bear* the thought of retiring. 彼は引退[退職]を思うと耐えられなかった

2 『not bear A/doing』〈物・事が〉A 〈検査・比較など〉に[…されるのに]耐えられない, 値しない

His latest novel does *not bear* comparison with his earlier ones. 彼の小説の最新作は旧作の数々に及ばない

**bear repeating**<sup>12</sup>

(熟)(《主に英》)〈発言が〉繰り返すに足る(□通例否定の文脈で)[否定文の用例なし]

**contain**

(他) 2 (《書》)『通例否定文で』〈人が〉〈興奮・怒りなどの感情〉を抑える, 『~oneself』自制する

We could *barely contain* our excitement. 私たちはやっとの思いで興奮を抑えた

<sup>12</sup> この成句は W 辞典では見出し語 *repeat* の下に配置されているが、「～に耐える」の意味での *bear* の例にふさわしいものなので、ここに挙げておく。

**do with A**

(熟) (5) 【通例否定文で】 A を[に]我慢する

*I can't do with her.* 彼女には我慢できない

**face**

(他) 3 【否定文で】 (難しく・不快で) …できそうもない, …に耐えられない

*I can't face the possibility of Mother's death.* 母が死ぬかもしれないなんて耐えられない

**help oneself**

(熟) (4) 【can を伴い否定文で】 自分(の感情など)を抑える

*I shouldn't have eaten so much but I couldn't help myself.* そんなに大食いしなければよかったが我慢できなかった

**lie down**

(熟) (2) 《くだけで》 【通例否定文で】 《侮辱・無礼などを》甘んじて受ける «*under*» [否定文の用例なし]

**take A lying down**

(熟) 《くだけで》 A (批判・侮辱など) をだまして受け入れる, 甘受する (□しばしば否定文で) [否定文の用例なし]

**resist**

(他) 1 【通例否定文で】 〈人が〉 〈好きな物・事〉を我慢する, こらえる

*I couldn't resist buying the DVD.* 僕はその DVD を買わずにはいられなかった

(自) 1 〈人が〉 (好きな物・事を) 我慢する, 控える (□しばしば否定文で)

When he asked me out for a drink, I *couldn't resist*. 彼に飲みに誘われた時、私は断れなかった

### **stand**

(他) 2 【can stand A/doing/to do】 A〈人・物事〉[…すること]を我慢できる、辛抱できる (□通例否定文・疑問文で)

I *can't stand* my neighbor [the heat, the taste of whiskey]. ご近所の人[暑さ、ウイスキーの風味]が僕には我慢ならない

### **stand for A**

(熟) (3) (話) 【通例否定文・疑問文で】 Aを我慢する

I *won't stand for* her lies any more. もう彼女のうそには耐えられないわ

### **stick**

(他) 5 (英話・ぞんざいに) 【通例否定文で】〈困難な状況・不快な人など〉に耐えられない、…を我慢できない

I *couldn't stick it any longer*. 私にはもう我慢ならなかった

### **stomach**

(他) 【通例疑問文・否定文で】 1 〈不快な物・事〉を受け入れる、我慢する [否定文の用例なし]

### **suffer**

(他) 3 (文) 【主に否定文・疑問文で】 …を我慢[黙認]する、忍ぶ [否定文の用例なし]

### **support**

(他) 9 (かたく) 【通例否定文で】 …に耐える



We *can't support* extreme temperature changes. 極端な寒暖の差には耐えられない

### take

(他) 15 (《くだけで》) 〈状況・批判・態度など〉に耐える, …を我慢する (□通例否定の文脈で)

I *can't take* it any more [longer]. もう我慢できない

## 3 理解する, 気づく (15 語彙項目)

ここには, 「理解する, 気づく」という意味で括ることのできる語義を持つ動詞表現がまとめてある。「理解する」の類縁の意味としては, 「わかる」, 「正確な数や額を言う」などがある。また, 「気づく」の類縁の意味としては, 「認める, 認識する」, 「印象に残る」などがある。

### catch

(他) 20 (《話》) 【通例否定文・疑問文で】 〈人が〉 〈言葉など〉を聞きとる, 理解する

Sorry, I *didn't* (quite) *catch* your name [the last part]. すみません, お名前[最後の部分]が(よく)聞き取れなかったのですが

### comprehend

(他) 1 【しばしば否定文(に準ずる文)で】 〈事・物・人(の本質)〉を(しっかりと)理解する, 【~wh 節/that 節】…か[…ということ]を理解する

I *couldn't* fully *comprehend* what he was trying to say [the seriousness of the situation]. 彼が何を言おうとしていたのか[状況の深刻さ]が十分には理解できなかった

### fathom

(他) 1 〈なぜ・不可解な事など〉を(よく考えて)理解する, 測り知る (□し

ばしば不可能・困難を表す否定文脈で) [否定文の用例なし]

**put a figure on A**

(熟) A の正確な金額[数]を言う (☐しばしば否定文で) [否定文の用例なし]

**follow**

(自) 6『通例否定文・疑問文で』理解する

Sorry, I *don't* quite follow. すみませんが、よくわかりません

**get through to A**

(熟) (1)『しばしば否定文で』(困難だが)〈事が〉〈人〉に何とか理解される [否定文の用例なし]

**get one's head around [《英》round] A**

(熟) (《くだけて》)『通例否定文で』A〈難しい事柄〉を理解する [否定文の用例なし]

**make heads or tails [《主に英》head or tail] (out) of A**

(熟) [can, be able toなどを伴って通例否定文・疑問文で] A〈物・事〉を理解する

I *couldn't* make heads or [nor] tails of his story. 彼の話はさっぱりわからなかった

**make A of B**

(熟) (1)『通例否定文・疑問文で』〈人が〉B〈事・物・人〉について A だと理解する, 思う

I *couldn't* make anything [could make nothing] of what he said. 私には彼の言う

ことが理解できなかった

### make A out [out A]

(熟) (4) (《くだけで》) 『通例 can を伴い否定文・疑問文で』 A 〈人(の考え・性格など)〉を理解する, 『~ out wh 節・句』…ということを理解する

I can't make him out at all. 私には彼のことがさっぱりわからない

### get one's mind round A<sup>13</sup>

(熟) (《英話》) A 〈考え・状況など〉を理解する (□否定文で) [否定文の用例なし]

### register

(他) 4 『通例否定文で』 〈物・事〉に気づかない, …を認識しない

They didn't register my presence. 彼らは私がいることに気づかなかった

(自) 2 『通例否定文で』 〈事・物が〉《人に》印象に残らない, 心に留まらない «with»

The first time I saw the film, it didn't register at all. その映画を初めて見たときは全然印象に残らなかった

### say

(他) 3 『say wh 節/(that)節』…か[…ということ]がわかる, …を言う (□通例否定的文脈で)

I can't say who the winner would be. だれが勝つかはわからない

(自) 2 (《くだけで・丁寧に》) わかる, 判断できる (□通例否定的文脈で)

I'm not an expert. I can't [couldn't, wouldn't] say. 専門家ではありませんし, 何とも言えません

<sup>13</sup> 上掲の get one's head around [round] A と同種の成句だと言える。

**see A in B**

(熟) 【否定文で】 B (人・物) の中に A (特質) を認めない

Frankly, I *can't* understand what you *see in* him. 正直に言うけど、彼のどこが正しいのかわからない

**take A in [in A]**

(熟) (1) A (話・本などの内容) を理解している, 飲み込む (☐通例否定的文脈で)

You don't believe me. You *can't take* anything *in*. 私のことを信じていませんね, 何もわかっていらっしゃらない

**4 考える, 思う (14 語彙項目)**

ここには, 「考える, 思う」という意味で括ることのできる語義を持つ動詞表現がまとめてある。「考える」の類縁的意味としては, 「考慮する, 考察する」, 「(考えなどが) 浮かぶ」, 「(問題などが) 考察の対象となる」などがある。また, 「思う」の類縁的意味としては, 「思いつく」, 「想像する」, 「夢想する」などがある。

**bargain for [on] A**

(熟) (1) 【通例否定文, または比較構文で】 A (事) を前もって考慮に入れる, 予期する [否定文の用例なし]

**believe A of B**

(熟) B (人) が A (ひどい行為) をするような人だと思ふ (☐通例否定文で) [否定文の用例なし]

**conceive**

(他) 2 (《かたく》) 【通例否定文・疑問文で】…を理解する, 【conceive that 節/wh 節】…だと[…かを]想像する

*I can't conceive that anyone would dare to try to conquer the dangerous summit.*  
その危険な峰にあえて登頂しようとする人がいるとは想像がつかない

(自) 2 (《かたく》) 【通例否定文で】《事を/…することを/…かを》想像する, 考慮する 《of/doing/of wh 節》

*I can't conceive of spending 100,000 yen for shoes.* 靴に 10 万円使うなど考えられない

**dream**

(他) 3 【しばしば否定文で】…を夢想する, 【~ that 節】…ということを想像する

*I never dreamed that Tom would be selected.* トムが選ばれることになるとは夢にも思わなかった

(自) 3 【しばしば否定文で】《…について》想像する, 考えつく 《of》

*I wouldn't [would never] dream of insulting you.* 君を侮辱しようなどとは夢にも思わない

**enter**

(他) 9 (《話》) 〈考えなどが〉〈人の心・頭〉に浮かぶ, 湧き出す (☐しばしば否定文で)

*It never entered my head [mind] that I might marry Yuji.* 私がユウジと結婚するなんて思ってもみなかった

**enter into A**

(熟) (4) 〈特定の問題などが〉A 〈議論・考察など〉に入ってくる, A の要因 [対象]となる (☐しばしば否定文で)

*Money does not enter into our discussion.* 金の問題は議論に含めない

### **fancy (1)**

(他) 5 《英》〈人・チームなど〉が勝つと思う、〈事など〉が成功すると思う (□しばしば否定文で)

*I don't fancy your chances.* あなたに勝ち目はない

### **go into A**

(熟) (5) A 〈事〉をくわしく説明する[論ずる], A 〈詳細〉に立ち入る<sup>14</sup> (□通例否定文で) [否定文の用例なし]

### **enter A's head**

(熟) 【通例否定文で】〈ある考えなどが〉A 〈人〉の頭に浮かぶ [否定文の用例なし]

### **cross [enter, come into] one's mind**

(熟) 〈考え・可能性などが〉(一瞬)脳裏をよぎる (□しばしば否定文で用いられる)

*It never crossed my mind that he was the criminal.* 彼が犯人であるとは思ってもよらなかった

### **reckon with A**

(熟) (1) 【通例否定文で】A 〈人・物・事〉を考慮に入れる [否定文の用例なし]

### **lose sleep**

---

<sup>14</sup> 「くわしく説明する[論ずる], 詳細に立ち入る」→「考察する」と解することができるので、この項に入れておく

(熟) 《…について》くよくよ考える «*about, over*» (□しばしば否定文で)  
*Don't lose sleep over your mistake.* 失敗をいつまでもくよくよ考えるな

### think

(他) 6 【~ to do; 否定文・疑問文で】 …することを思いつく, 忘れずに…する

*I didn't think to check it was locked.* それにかぎがかかっているかどうか調べるのを忘れた

### think of [about] doing

(熟) (2) 【しばしば否定文で】 …することを想像する

*We couldn't think of being rude to Lizzie.* リジーに失礼な態度をとるなど思いもよらなかった

## 5 気にする, 欲する (7 語彙項目)

ここには、「気にする, 欲する」という意味で括ることのできる語義を持つ動詞表現がまとめてある。「気にする」の類縁的意味としては、「心配する」、「関心がある」、「嫌だと思う」などがある。また、「欲する」の類縁的意味としては「望む」、「好む」などがある。

### care

(自) 1 【しばしば否定文・疑問文で】 (重要性を感じて) 《物・事に》関心がある, 気になる «*about*»

*I don't care about money [my dress].* 僕はお金[服装]など気にしない

2 【しばしば否定文・疑問文で】 (健康・幸福などを願って) 《人のことを》心配する, 気にかける «*about, for*»

*You don't care about me any more.* もう私のことなんてどうでもいいのね

(他) 1 【通例否定文・疑問文で】 【*care wh* 節/*if* 節】 …か(どうか) 気にする, 興味がある

*No one cared what was happening to him.* 彼に何が起きているか気にする者はいなかった

2 《かたい話・丁寧に》『*would care to do*』…することを希望する(□疑問文・否定文・条件節で) [否定文の用例なし]

3 《やや古》『通例否定文・比較節で』《…するのを》好む, 欲する «*to do*»  
*He didn't care to dance.* 彼は踊りたがらなかった

### care for A

(熟) (3) 《話・かたく》『通例 *would* を伴う疑問文・否定文で』A 〈物・事〉が欲しい, A を望む [否定文の用例なし]

(5) 《かたく》『通例否定文・疑問文で』A 〈物・事・人〉が好きだ  
*He didn't care for carrots.* 彼はニンジンが好きでなかった

### fancy (2)

(他) 1 《主に英・くだけで》〈物・事〉がほしい, 『*fancy doing*』…したい  
 (□しばしば否定・疑問文で)

*I don't fancy staying here any more.* これ以上ここにはいたくない

### give a fuck

(熟) 《話卑》『通例否定文・疑問文で』気に掛ける, 頓着する

*I don't give a (flying) fuck.* おれは気にしない

### mind

(他) 1 《主に話》『通例否定文・疑問文で』

a 〈人が〉〈人・物・事〉を気にする, …をいやがる

*I don't mind the heat so much, but I do mind the smell.* 暑さはそんなに気にならないが, においが気になる(□強調の *do* と共に対比的に用いられる場合は肯定文も可)



(自) 1 《主に話》『通例否定文・疑問文で』〈人が〉いやだと思ふ, 気にする  
 The floor was a little wet, but the dancer *didn't* seem to *mind*. 床が少し濡れていたが, そのダンサーは気にしていないようだった

### regard

(他) 4 《かたく》『通例否定文・疑問文で』〈人の意見など〉に注意を払う, …を気に留める [否定文の用例なし]

### want

(他) 2 c 『want A doing』〈人が〉A 〈人・物など〉に…して欲しい (☐通例否定文で)

*I don't want anyone doing it.* だれにもそれをやって欲しくない

## 6 避ける, ためらう (7 語彙項目)

ここには, 「避ける, ためらう」という意味で括ることのできる語義を持つ動詞表現がまとめてある。「避ける」の類縁的意味としては, 「逃げる」, 「(苦勞などを) 惜しむ」などがある。また, 「ためらう」の類縁的意味としては「たじろぐ」などがある。

### flinch

(自) 2 『通例否定文で』《いやなことから》逃げる, 尻込みする «*from*» [否定文の用例なし]

### look back

(熟) (3) 《主に英・くだけで》『通例否定語を伴って』(ある事の後に) うまくいく, たじろがない

*After that, she never looked back.* その後彼女は順調にいった

### scruple

(自) 【通例否定文で】《…するのを/…するのに》ためらう, ちゅうちよする  
 «to do/about doing»

He *doesn't scruple to tell a lie*. 彼は平気でうそをつく

**shrink from A [doing]**

(熟) 【通例否定文で】A〈困難な課題・義務・危険など〉[…すること]を嫌がる, 避ける

I *won't shrink from my responsibility*. 私は責任逃れなどしない

**spare**

(他) 4 【通例否定文で】〈出費・努力・苦勞など〉を惜しまない, いとわない  
*spare no expense to get results* 結果を得るために出費をいとわない

**spare oneself**

(熟) 【通例否定文で】労を惜しまない [否定文の用例なし]

**think twice**

(熟) (2) 【否定文で】《…することに》ためらいを感じる, 躊躇する «about doing» [否定文の用例なし]

**7 許す (7 語彙項目)**

ここには, 「許す」という意味で括ることのできる語義を持つ動詞表現がまとめてある。類縁的意味としては, 「承認[黙認]する」, 「余地・余裕がある」などがある。また, 「許す」の否定として, 「～するな, ～させるな」という「禁止」を表す表現もここに含める。

**allow of A**

(熟) («かたく») 【通例否定文で】〈物・事が〉A〈解釈・行為など〉を許容する, Aの余地を残す

The article *allows of no other interpretation*. この条項はほかの解釈は認められない

### countenance

(他) (かたく) 〈人が〉〈物事〉に賛成する, …を承認[黙認]する (☐しばしば否定文で)

He *couldn't countenance* anything illegitimate. 彼は違法な事は何も許せなかった

### go

(自) 4 【go doing】 c (話) 【否定命令文で】…するな

Now, *don't go spending* your money all at once. こら, お金を全部いっぺんに使っちゃだめだ

### let

(他) 2 【let A do】 b 【否定命令文で】 A 〈事〉に…させるようにするな

*Don't let it bother* you. そんなことで悩まないで

### permit

(自) (かたく) 〈物事が〉許す, 《…の》余地がある 《of》 (☐主に否定文で用いられる)

Her health will *not permit of* her staying here. 健康上の問題で彼女はここに滞在することはできないだろう

### stretch

(自) 7 【否定文で】〈財源・金銭の蓄えが〉《事を行うのに》余裕がある 《to》

The budget *won't stretch to* the project. この予算ではその事業を行うことができない

**wear**

(他) 4 《英・くだけで》【通例否定文・疑問文で】〈事〉を認める, 許す  
I don't wear it. それは認められない

ここから先は、語彙項目が6つ以下の意味範疇である。<sup>15</sup> 通例否定文でという文形式上の特性と意味との関連がさほど感じられないものなので、本稿では詳しく取り上げない。意味範疇と語彙項目の数と、当該の動詞表現だけを挙げておく。

- 8 ~できる (4 語彙項目) : afford, feel up to A, get it up, hack
- 9 話す, 言う (4 語彙項目) : let on, to speak of, swear (to ~), get a word in edgeways [edgewise]
- 10 わざわざする, あえてする (4 語彙項目) : bother, dare, presume, pretend
- 11 重要である, 影響を及ぼす (3 語彙項目) : matter (to A), signify, cut ice (with ~)
- 12 動く (3 語彙項目) : stir (from ~), do a hand's turn, lift a hand
- 13 扱う (3 語彙項目) : do A with B, mess with A, trifle (with ~)
- 14 実現する (2 語彙項目) : materialize, pan out
- 15 不足している (2 語彙項目) : lack (for ~), want (for ~)
- 16 ~させる (2 語彙項目) : possess (A to do), put A to B
- 17 役立つ (2 語彙項目) : avail, be not much [no, not any, never any] good
- 18 交替する, 変える (2 語彙項目) : change one's spots, change [swap] places (with ~)
- 19 おとしめる, 傷つける (2 語彙項目) : lower oneself (by doing), lay a finger on A
- 20 見る (2 語彙項目) : set [lay, clap] eyes on A, take one's eyes off (A)
- 21 食べる (2 語彙項目) : taste, touch
- 22 頼る (2 語彙項目) : get on, trust

<sup>15</sup> 実際には、語彙項目6つと5つの意味範疇はないので、4つ以下のものを挙げることになる。

- 23 反論する (2 語彙項目) : argue with A, quarrel (with ~)
- 24 やる気にする, やる気になる (2 語彙項目) : bring A to do, find it in one's heart [oneself] to do
- 25 思い出す (2 語彙項目) : place, put a name to A
- 26 信じる, 信じられる (2 語彙項目) : credit, wash (with ~)
- 27 驚く, 驚かす (2 語彙項目) : blink at A, set the world on fire
- 28 ~になる (1 語彙項目) : amount (to A)
- 29 使われている (1 語彙項目) : be slept in [on]
- 30 解決する (1 語彙項目) : hear the last of A
- 31 ぬぐい去る (1 語彙項目) : live A down [live down A]
- 32 関わる (1 語彙項目) : soil one's hands
- 33 訪れる (1 語彙項目) : set foot in [on] A
- 34 間違える (1 語彙項目) : put [set] a foot wrong
- 35 押しつける (1 語彙項目) : wish A on B
- 36 手にする, 手をつける (1 語彙項目) : touch
- 37 証明する (1 語彙項目) : make A stick
- 38 損をする (1 語彙項目) : lose (by ~)
- 39 寝つく (1 語彙項目) : get to sleep
- 40 やめる (1 語彙項目) : let up
- 41 口を通る (1 語彙項目) : pass one's lips
- 42 屈する (1 語彙項目) : bow down to A
- 43 非難する (1 語彙項目) : fault
- 44 安心する (1 語彙項目) : rest

#### 4. おわりに

本稿のテーマは、通例否定文で使われるとされる動詞および動詞的表現の意味は、いくつかの範疇にまとめられるくらいの傾向性を示すものなのかどうかの検証であった。全 155 語彙項目が、すべて互いにまったく異なる意味

を示していたり、せいぜい3~5つ程度のメンバーから成る意味範疇にしか括ることができなかつたりすれば、このような動詞表現には、とくに意味傾向は認められないということになるであろう。しかし、今回の分類によれば、もっとも多くのメンバーから成る「一致する、匹敵する」という意味範疇には、22の語彙項目が含まれる。全体の約14%である。<sup>16</sup> 以下、「我慢する、耐える」が17語彙項目で、全体の約11%、「理解する、気づく」が15語彙項目で、全体の約9.7%、「考える、思う」が14語彙項目で、全体の約9%、そして、「気にする、欲する」、「避ける、ためらう」、「許す」が共に7語彙項目で、それぞれ全体の約4.5%である。

むしろ、「一致する」という意味の動詞表現でさえあれば、即通例否定文で使われるであろうと予測できるわけではない。たとえば、correspond という動詞には、「通例否定文で」などの用法指示はない。また、agree には「否定文で」の指示があるけれども、それは「一致する」に当たるすべての語義についてのものではなく、agree with A で「〈食物が〉A〈人〉の胃に悪い」という個別的な語義にだけ適用されるものである。それでもなお、通例否定文で使われるとされる動詞表現の意味には、上で見たような意味範疇に分類される傾向があるとは言えるであろう。

では、なぜそのような意味傾向が見られるのであろうか。それは、やや大げさに言えば、そもそも言語とは何かという問題にまでさかのぼる。ここでは詳しく論じる余裕はないが、一方で、言語は、それ自体の原理で成り立つ自律的な閉じたシステムであると考えられる立場がある。生成文法などは、基本的にこの立場である。また、他方で、言語は、言語以外の諸認知能力と有機的に関連しており、言語構造の基盤には人間の日常の経験があると考えられる立場がある。認知言語学は、この立場である。<sup>17</sup> 筆者は、後者の立場を取るも

<sup>16</sup> 仮に、この意味範疇に入れるにはやや無理があると思われるような例を除いたとしても、最低でも17くらいの項目は認めることができ、単なる偶然では説明できないだけの比率になる。

<sup>17</sup> たとえば、認知言語学の第一人者であるラネッカーは、言語表現を作り出すのはいわゆる「文法」それ自体ではなく、「あらゆる心理上および文脈上の資源を利用す

のであるが、その考え方からすれば、人間の日常の生活において、上で見た多くの語彙項目を含んでいるような意味範疇は、とかく否定的に表現される機会が多いということである。もちろん、ものごとが「一致する」ことも、人が「我慢する」こともあるわけであるが、少なくとも同程度か、あるいはそれ以上に、とかくものごとは「一致せず」、人は「我慢できない」ことがあるということである。そして、後者のような場合が実際の言語運用で表現される経験が積み重なって、「一致する」、「我慢する」という意味の動詞表現のうちのいくつかの、「通例否定文で」という用法制限の基盤を成しているということである。<sup>18</sup> すべての意味範疇についてこのような因果関係を安易に推定することは慎まなければならないが、本稿で見たことは、人間の経験=意味と言語構造との有機的な関係を示す一つの証左となるであろう。

---

る言語使用者」であると述べている。Cf. Ronald W. Langacker, *Grammar and Conceptualization* (Berlin: Mouton de Gruyter, 1999), p. 107.

<sup>18</sup> 日本語でも、たとえば、否定文「イチローとお前では、比べものにならない」は自然であるが、肯定文「イチローとお前は、比べものになる」は変である（疑問文「イチローとお前が、比べものになると思うか？」ならよい）。「比べものになる」という日本語表現が通例否定文・疑問文で使われるのも、この表現自体が本来的にこのような用法制限を内包しているからではなく、とかく比較の対象にならないことを述べる機会が多いという日常的経験がその基盤にあるからだと言えるだろう。

## 英文速読授業の実践

森 本 奈 理

### 1. 「速読」授業の実践

#### 1.1 「速読」の目的、そのスピード

「英語読解」の授業を担当して2年目になり、去年は、訳読スタイルの「精読」を行ったので、今年は「速読」を行ってみることにした。<sup>1</sup>年間「精読」を教えてみたことで、逆に、「速読」を無理やりやらせないと、学生の英語力を十分に伸ばせないことに気づいたからである。去年「精読」で担当したクラスは、専修大学で行われている能力別語学クラス編成の「中位」に位置していたのであるが、英文テキストをほぼ完璧なまでに正確に読んで訳せる学生が数人いたことに驚いてしまった。学生の現状より少しレベルの高い英文を読ませる方が教育的効果は高いと判断し、高校の検定教科書などよりもはるかにレベルの高い英文をテキストにしたので、「どうしてこれだけできる学生が『普通』クラスに入れられてしまったのだろうか？」という疑問が湧いてきたのである。

そこで、学生の読解力を多角的に測るために、去年の後期授業の最後数回は、易しい英文を短時間で読み切る「速読」授業をやってみたのである。そうすると、面白いことに、「精読」授業の優等生は、素早く読んでトピックを把握するタイプの作業に全く慣れておらず、第1文から「主語」「述語動詞」「目的語」などといった「記号」をつけながら、丁寧に読もうとするあまり、制限時間内に全体を一読することさえできない有様であった。おそらく、彼・彼女たちにとって、「読解」とは、「英文法」「構文」を意識しな

---

<sup>1</sup> 専修大学の英語必修科目は能力別のクラス編成になっており、上位から順に「発展」「普通」「基礎」クラスがあるが、私が担当しているのは「普通」クラスである。



がら「分析的」に思考する作業であり、じっくり時間をかけて、1文1文を正確に日本語に置き換えることのみを意味してきたのだろう。こうした「分析」に長けた学生は、「精読」しかできない・やらないという意味で「潔癖症」なのであり、「分析」への意識レベルを下げることで、読むスピードを上げる、一見「大雑把」な作業を嫌う傾向があるので、制限時間内に大量の問題を解かなければいけない「実力判定」式のテストではあまりいい結果を残せず、潜在能力よりも低いレベルに振り分けられてしまうのであろう。TOEIC、TOEFLのように、大量の問題を解かなければならないテストでは、論理的に考えて答えを出す人間よりも、目の前の問題に瞬時に反応できる「感覚」の持ち主のほうが圧倒的に有利である(鳥飼 2002)。

実は、指導する私こそが、こうした「分析」「論理」を重んじる「熟考」型の人間なのであり、英語を苦手にしてきたのであるが、どうして英語力においては実際の知的能力よりもはるかに低い評価に甘んじることになってしまうのか、ずっと悩み不満に思ってきたのである。私は、中学生になってはじめて英語に触れたのであるが、どのように勉強すればいいのかさっぱり分からず、英語の授業が一番嫌いであった。ようやく大学受験間近になって、「英文法」に出会い、これが最後のチャンスだと粘り強く取り組んだところ、ゆっくりとではあるが、英文を読んで意味が分かるようになってきた。英語が一番の苦手科目であった一方、数学が一番得意であり、「英文法」のような一般法則をもとに、具体的な事象を演繹的に切り刻んでいく作業はとても楽しかった。読書好きの高校生で、日本語にはちょっとしたこだわりがあったこともあり、英文をじっくり読んでこなれた日本語に訳していく「精読」が一番好きな勉強になった。

しかし、大学に入学すると、「精読」式のやり方では通用しない場面に多々ぶつかった。全学部統一科目である必修英語授業は、「読解」「リスニング」から構成され、単位認定は期末試験のみで判定されるために、それまで勉強したことのない「リスニング」でもそれなりの成績を取らなければ進級できないことになってしまうのだった。授業で使用したリスニング教材はカセッ

トテープで配布されていたので、それを聴いて英文を書きおこし、その英文を和訳する、といった対策を取ったのだが、あまりうまくできずに、「どうしたらリスニングがうまくなるのだろうか？」という疑問だけが残った。

さらに大きな壁にぶつかったのは、英文科に進学してからのことである。大学卒業までに何とか英語をものにしたいと、3年生から英文科に所属することに決めたが、予習として読まなければいけない英語テキストが膨大にあり、慣れ親しんだ「精読」式のやり方では、読めずじまいのテキストが大量に出てきた。それ以上に、1文1文を丁寧に読んでいくやり方では、たとえテキストを読み終わっても、全体として何を言おうとしているのか、全く分からないままである、という難点があった。心情的には、ゆっくりとでも正確に英文を読んでいきかけたのだが、同時に、読み残しが出ることも気持ちが悪く感じたので、とりあえず課題のテキストは期限内に読めるスピードで読み進め、それが再読に値するよいテキストだった場合には、再度「精読」をすることに決めた。これが、私と英文「速読」との出会いであった。

そして、この実験をもとにして、「精読」という英語読解の基礎ができている学生の力をさらに引き伸ばすために、今年は「速読」授業をやることにしたのである。あとで気づいたことだが、「速読」からさらに「精読」意識を弱め、読むスピードを速めていくと、「リスニング」に行きつくので、「リスニング」も含めた総合的な読解力を養成するためには、「速読」は絶対にやっておきたい作業である。

英文速読というと、やや易しめの英語で書かれた原書をひたすらに読み進める「多読」方式もあるが、1クラス約40人というサイズを考えると、それぞれの学生がばらばらに作業をすすめていく「多読」では統制がとれないために、指定した教材を教室内で時計を気にしながら読むスタイルで「速読」してみることにした。毎回、約500～600語の英文を、最初は4～5分で、2回目はワークシートの質問に答えながら15分で読むので、単純計算で、20分で1000～1200語、1分で50～60語、1秒で1語読むことになる。このスピードでは明らかに「速読」の名に値しないのだが、授業中の学生の反応を見

てみると、これで「丁度よい」レベルであり、アンケートでも、ほぼ全ての回答が「丁度よい」か「やや速い」というものであった。<sup>2</sup> このあとに述べるように、教材の英文レベルが高めなので、この「読みの遅さ」はある程度仕方のないことなのかもしれないが、学生の到達度を考慮しつつ、改善していく余地があるように感じている。

## 1.2 使用教材

使用教材は、『タイムズとガーディアンで読む今日の世界』（鶴見書店）である。その名の通り、イギリスの高級紙をそのまま題材にしているので、日本人大学生はおろか、社会人でも読むのに苦労することだろう。「速読」「多読」では、学習者の英語力よりも易しい英文を読むのが基本なので、もっと易しい教材を採用するほうが望ましいのかもしれないが、近年の英語教育のキーワードである「実践的コミュニケーション」をややうがった形で解釈して、ネイティブ向けに書かれたものを読んでこそその実践だ、と考えたのである。実際の英語運用場面で、日本人向けに書かれた易しい英語を読む機会よりも、ネイティブに対して書かれた「生の英語」をそのまま読む機会のほうがはるかに多いだろう、ということである。いつでもどこでも世界中のホームページにアクセスできる「インターネット」がコミュニケーションの手段になった現在では、なおさらのことである。この教材を選んだ理由は、ネイティブの「英語そのもの」に慣れてほしいといったことに尽きるのであるが、やや難解な英文に接することで、頭から単語の日本語訳を当てはめていくだけの読み方では通用しないのだということ、文法・構文を使った「分析的な読み」を通して英文の「書き癖」に慣れることこそが、将来の「速読」「多読」につながるのだ、という外国語学習の基本を、学生に実感させたかったこともある。

---

<sup>2</sup> 教養ある英語ネイティブは1分間に約280語読めるので、「速読」はそれ以上の速さで読むことを意味する。日本人英語学習がこのスピードで読むのは難しいので、1分間に約200語読むレベルを「速読」と定義してよいだろう(木村 2001)。

また、やはりこのレベルの教材になると、英文で扱われているトピックに関する背景知識のあるなしで、英文の理解度が大幅に変わってくることも、学生に伝えたいことの1つだった。教材は全12章から成っており、トピックは3章ごとに大きなまとまり(Life and Style, Technology, Business, Environment)を成している。大学の英語なので、文法や構文よりも、文脈把握力を鍛えていきたいというのが本音であり、とりわけ「すばやく読む」作業では、こうした知識が文章理解の成否を分ける最大の要素と言ってもよいであろう。しかし、英語という科目において、学生は「文脈」を軽視しがちであり、これはおそらく、英語は「内容」なのではなくて、「技術」「道具」にすぎないという学生の(誤った)認識からくるのであろう。昨年度の「英語読解」では訳読式の授業を行ったが、ほとんどの学生は「構文」「日本語訳」といったものについては熱心にノートをとっていた。一方で、実は教師が一番伝えたい「内容」については、全く興味を示してくれず、非常に歯がゆい思いをしていた。もし英語が単なる「道具」にすぎないのならば、トピックを問わず学生の正答率は一定のものになるはずだが、実際には各章ごとに正答率はまちまちであった。担当した学生が経営学部の所属ということもあり、「アフリカ系英国人のスーパーモデル」のような(一見)「軽い」内容の英文は正答率が高かった一方で、「死体冷凍保存術」のような理科系の内容の英文については、ほとんどの学生が読みにくいと感じていた。そこで必要になる予備知識とは、「水は液体よりも固体で体積が大きくなる」といった程度の「理科」の初歩だったのであるが。

ここで私が言いたいのは、学生は全てのトピックに興味を持ち、予備知識を鍛えておくべきだ、ということではない。人にはそれぞれ個性があり、興味の対象も異なるので、「理科」の話は受け付けられないという学生がいても、全く構わない。そうではなくて、「内容」に触れずして、英語は学びうるといふ思い込みのほうを問題にしているのである。このように、昨今の英語教育には「内容」軽視の風潮があるので、来年度は「内容」重視の授業を展開してみたいと考えている。「読む」「聴く」という受動的な作業ならばともか

く、「書く」「話す」といった能動的な作業で、伝えるべき「内容」がなければ、それは「コミュニケーション」の名に値しないだろう。また、「内容」を重視するからこそ、普段から母国語である日本語で大量に情報を処理しておくことも、外国語学習に大いに役に立つのだと示せるだろう。

### 1.3 「単語リスト」の配布

実際に授業をするにあたっては、20分で1000語を読むために、英文の難易度を下げなくてはならなかった。1秒で1語読むスピードはかなり遅いとはいえ、分からない単語に出くわす度に辞書を引いていたのでは、たとえ電子辞書を使っても、このスピードで読むことはできない。また、新聞英語ではほとんどの単語が未知の単語であることも予想していた。語彙や構文といった面で、いちいちつまづいては、このスピードでも「速読」することはとてもできないので、英文理解の「下部構造」とでも呼ぶべき語彙・構文に関しては、英文読解に取り掛かる前に、予めヒントを与えておくことにした。英文を読む1週前に「単語リスト」を配り、単語・熟語・構文の「日本語訳」を調べて、そこに書き込んでくるように指示をした。（ちなみに、1つのリストには80弱の項目を英語で書いておいた。）そして、教室では、このリストを片手に、未知の単語の意味を一瞬で確認しながら、英文を読んでいくのである。私は、自宅学習での「意味調べ」を重く見ていたので、これを宿題とし、学期末の評価に組み込むことを宣言しておいた。授業当日は、宿題のチェックをしたあと、適宜学生を指名して、調べがつかなかった単語があるかどうかを尋ねることにしている。学生は、たいてい、単語ではなく、熟語や構文について質問してくるので、簡単な例文を用いて説明し、学生の知識の拡充を図る。また、この「単語リスト」は、翌週の授業前に実施する「単語テスト」の範囲でもあるので、学生もあまり遠慮することなく意味を尋ねてくる。要するに、単語リストは3回の授業、2週間に渡って使用することになるのだ。

(表1) 英単語リストの使用スケジュール

第1週	英単語リスト1 配布		
第2週	英単語リスト1 宿題チェック	英単語リスト2 配布	
第3週	英単語リスト1 小テスト	英単語リスト2 宿題チェック	英単語リスト3 配布

もちろん、「英単語リスト」のようなものを使用しながら英語を学習していくことは、本来的には正しくない。単語とは、それが使用されている「文脈」と切り離して学習すべきものではなく、実際に英語を「読み」「書き」「聴き」「話す」ことを通じて身につけていくべきものであるからだ。だから、普段からこのような形で英語を学習している学生にとっては、「単語リスト」など無用の長物でしかないし、さらに、それが宿題として評価の対象になるのでは、しなくてもいい勉強を無理やりさせられていることになるだろう。とはいうものの、このような「理念」にとらわれていては、英語学習に対するモチベーションが必ずしも高くない学生を含む、40人から成る必修授業をうまく運営していくことは難しいと思われる。実際のところ、大学での授業時間以外に英語に触れている学生はほぼ皆無なので、最初からあまりハードルを高く設定してしまうと、クラス全体での学習効果は減じてしまうように感じている。教師にとって、「単語リスト」の作成は苦肉の策なのだが、学生の授業評価ではこの部分（とその確認テスト）が高くなっているのは、何とも皮肉な事態である。

#### 1.4 「ワークシート」への解答

学生と単語の確認をしたあと、英文を読んで答えるべき設問を示した「ワークシート」を配布している。それぞれのワークシートは3つの問いからできているので、まず問いを読んでおおまかなトピックを把握したあと、本文を一度ざっと読んでみる。このときの指示としては、単語リストは見ない、辞書は使用しない、分からない箇所はどんどん飛ばしてとにかく制限時間内に最後まで一読する、その際に問いの解答箇所が見つければ、そこにチェックをしておく、ということである。出版社から教師用のCDをいただい

るので、その音読時間を制限時間（約4分）にした。音読のスピードは「ナチュラル」より若干遅め程度なので、かなり厳しいスピードではあるのだが、1つの努力目標として、この時間を設定してみることにした。授業開始当初、この時間設定は無謀であるようにも見えたが、この原稿を書いている後期ともなると、実力のある学生はこの時間で読み切るようになってきた。<sup>3</sup>

本文をもう一度読み返す時間は15分与えている。500語の英文を読む時間としてはあまりにも長すぎるが、この時間には「ワークシート」に解答する作業時間も含まれている。この「ワークシート」は、日本語の問いに対して日本語で解答するようになっていく。昨今の流行りに従うと、「ワークシート」は英問英答式にすべきなのではあるが、これはなかなか難しい。ベストは英語で解答させ、しかもその解答は本文の抜き書きそのものではなく、自分なりの表現で言い換えさせることなのだが、これには相当高度な知力が必要になる。したがって、学生の解答は本文をそのまま引き写したのになってしまうのだが、これを認めてしまうと、学生がどの程度本文を理解しているのかが全く分からなくなってしまう。というのは、勘のいい学生は、うまくキーワードだけを探り当て、内容が分からずとも、そこが解答箇所であることだけは理解してしまうからだ。そういう学生は作業が速いので、作業時間内に個別に理解度をチェックできるのであるが、こちらの予想通り、ほとんど内容を理解できていない。このように、英語から英語へのパラフレーズは難しいので、英語から日本語へのパラフレーズを求めているのだが、理解度の高い学生の日本語はより具体的で本文の論理展開について行っていることを示し、そうでない学生のそれは、本当に本文を読んだのかと疑わしくなるほど、不明瞭で脈絡の無い言い方になっている。

ひょっとすると、こうした勘の鋭い学生をも煙に巻くような設問を作ろうと思えば作れるのかもしれないが、そうすると、いきおい、本文の論理展開とはあまり関係のない瑣末な事項を問うだけのものになったり、設問の解答

---

<sup>3</sup> 私が担当している「英語読解」クラスは、半期ごとに単位認定を行う科目であるが、クラスを構成する学生に関しては、通年で受け持つことになっている。

に高度の思考力を要する難易度の高いものになったりしそうなので、今のところ、そういう設問作りは全く考えていない。誰も正解できない問題や全員が正解できる問題を作ってしまうのは、教師としての無能さを証明するものでしかない、と堅く信じているからだ。ただし、「全員が正解できる設問」というのは、学生全員に授業参加の機会を与えるために、毎回1題作成するように心がけている。原稿を書いている現在、テキストの第7章前半を扱っているが、ここでのトピックは「大企業と環境問題」である。私の作った設問は、「Q1：筆者によると、大企業は社会の敵だということですが、どうしてそのように言えるのですか?」「Q2：Marks and Spencer の環境への取り組みはどんなものになりそうですか?」「Q3：大企業が環境問題に取り組み始めたことは、自由市場の勝利だけでなく、政治の敗北を意味する、とありますが、これを分かりやすく説明しなさい。」というものであるが、このうち2番目の設問が最も解答しやすいものになっている。なぜなら、本文を読んで、Marks and Spencer で始まる英文を見つけ日本語訳するだけで解答になるからだ。解答箇所の英語も易しく、文法・構文知識が全く無かったとしても、辞書の訳語をつなぎ合わせるだけで意味の通る箇所であり、15分の間に、これさえも解答できないのであれば、それは能力の問題ではなく、意欲の問題だと判断してよいだろう。

時間が来たら、学生を指名して解答を発表させ、簡単に解説する。そのあと、印刷した解答を配るが、紙資源節約のためにその裏に次週までの宿題となる「単語リスト」が印刷してある。同時に、テキスト本文の全訳も配っておく。最後に、構文の難しい英文を2つ3つ選んで解説をしていく。こうした英文を選ぶときの基準は、「関係代名詞目的格の省略」「分詞構文」を含むものであることが多い。ここまでの作業で、ほぼ90分を使っているのが現状である。



(表2) 授業のタイムテーブル

0-5分	英単語テスト
5-7分	宿題チェック
7-15分	英単語リスト解説
	ワークシート配布
15-20分	テキスト速読
20-35分	ワークシート解答
35-55分	ワークシート答え合わせ
	テキスト日本語訳配布
55-90分	英文構造解説

## 2. アンケート (自己評価リスト)

「英語読解」は通年での開講なので、半期が終わったところで、「自己点検シート」とでもいうべきアンケートを学生に対して行った。このアンケートでは、「速読の時間設定は適切か」「速読を通して、語彙・構文・文脈把握力で何か思うところはあったか」「授業への要望」「1週間の英語学習時間」「現在・過去における英語学習の目標」「最近、英語の必要性を感じたことはあったか」といった項目を立ててみた。

先述したように、時間設定については、「丁度よい」「やや速い」との回答が圧倒的であった。もちろん、望ましい回答は「遅い」であるが、「やや速い」という回答が多数を占めていることを好意的に解釈すれば、このペースでも学生にとっては「速読」の名に値するということになるだろう。

「単語」「構文」「文脈」に関しては、この順番で学生の関心が高かった。「単語」の回答欄はだいたい埋められているが、「文脈」のそれはほぼ白紙に近かった。回答はだいたいどれも「語彙力の無さを実感した」「(大学)受験生だった頃よりも英語力が落ちていると思った」といった内容だった。教師として一番楽しみにしていたのは「文脈」の回答だったのだが、「英文を速読するのには、単語・構文だけでなく、文脈の知識も大切だと分かりました。これから、日本語でも英語でもどんどん読書をして知識量を増やしていきたい

と思います」といった回答は皆無だった。昨年度に引き続き、今年度の学生も「文脈」に対する感度が低いのであるが、これはおそらく日本の英語教育が「結果」重視であることから来ているのかもしれない。日本の学生が英語を学習するときの最大のモチベーションは、高校・大学入試や TOEIC, TOEFL といったテスト受験であり、英語学習がこうしたものによってはじき出される偏差値やスコアと切り離せない以上、彼らが英語を単なる技術・道具だと思ってしまうのも仕方のないことであろう。

「授業への要望」は、言いにくさもあるのか、あまり回答がなかった。その中で複数回答があったものは「速読をしているときに、ヒントなどを話さないでほしい。集中力が途切れるので」といったものだった。その通りだと思う。面白いと思ったのは、「(授業は役に立つけれども、)リスニングもしてみたい」という回答だった。「速読」は、「リスニング」との親和性が高い作業なので、このあたりに授業改善のヒントがあるように思う。

「1 週間の英語学習時間」という項目の回答はだいたい予想通りだった。大学の英語科目以外の時間で英語を学習することはほとんどないようである。単語テストの結果は悪くないので、もう少し勉強しているだろうと思っていたのだが、まずまずの量の作業を短時間で済ませてしまうほど、学生は「要領がいい」ようだ。ただし、これではせっかく学習したことも翌週までにはすっかり忘れてしまっているだろうし、こうしたことを見越してもいたので、単語リストには重要語彙は何度でも載せることにしている。

「現在・過去における目標」で目立った回答は、「TOEIC で高スコアを取って就職活動に役立てる」「大学受験」「外国人とコミュニケーションをとりたい」といったものだった。ある意味で、民間大企業・英語教育産業などの思惑がそのまま反映されている回答である。<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> 政府が「英語教育熱」をおおることの主な狙いは、英語教育産業を通じて内需拡大をはかること、財界からの要請に応えることである(寺島 2009)。また、グローバル化する大企業から構成される日本経済団体連合会は、政府作成の(英語)教育戦略に大きな影響を及ぼしており、その項目の1つが、TOEIC, TOEFL など資格試験を評価基準として取り入れることである(江利川 2009)。

「最近、英語の必要性を感じたことはあるか」という最後の問いには、「外国人に話しかけられたことなどないから、必要性は感じていない」といった回答を期待していた。しかし、驚いたことに、学生は外国人と接する機会をそれなりに持っていたのである。何でも、アルバイト先に客として外国人がやってきたために、対応する羽目になった、というのである。ちなみに、私自身は、アメリカ留学から帰国して2年になるが、その間に大学以外の場所で外国人に話しかけられたことは1度もない。

### 3. 後期あるいは来年度授業に向けて

アンケートの結果を受けて、後期から授業の最後にリスニングをすることにした。それまでは日本語訳を英文構造解説の前に配っていたのであるが、これを解説の後に配り、ざっと速読させた後で、教師用のCDを聴かせるのである。リスニングは、日本語を介在させず、意味が分かるまで何度も繰り返すことが望ましいようで、私もこの主張に賛成するが、一斉授業でこれをやるのは物理的にも精神的にも厳しいし、個人的にも、初学者のレベルでは、日本語での補助がないと、単なる音の羅列(=ほとんど「雑音」)を聴いているようなものであり、何度も繰り返す気にはなれなかった経験のほうを重く見ることにした。リスニングをやり始めたといっても、ここでの意図は本格的なリスニング指導をすることではなく、構文把握に徐々に慣れてきているので、この解説時間を減らしていきたいことと、「速読」で必要になるスピードの目安を示すことにある。

今後の「速読」授業に向けて、一番必要なのは、「文脈」指導を改善していくことだと自分では捉えている。この授業において一番の失敗は、「時事問題」に関する、教師と学生の知識量の違いをかなり甘く見積もっていたことである。ふつう、両者には「世代」の違いがあるので、同じ時間に同じ場所にいながら、「時空間」を共有していないことがありうるのである。特に、私はアメリカ文学を専攻している一方で、学生の専門は経営学なので、両者はあまり「コンテクスト」を共有していないように思われる。こうしたギャ

ップの「架け橋」となるのが教科書なのであるが、以前の私は、この「教科書」さえあれば、一時的に「コンテキスト」の差異を解消できる、と安易に考えてすぎていたきらいがある。

要するに、私は、教科書の力を借りて、一時的に「ハイ・コンテキスト」状況を作り出して、学生との間にコミュニケーションを成立させたかったのであるが、学生の教養レベルでは内容的に歯が立たないことも多く、うまくそのような状況を作り出すことができなかった、ということである。このことで責められるべきは、甘い認識しか持っていなかった教師の私である。したがって、教科書と学生の知的レベルの差を解消するために、背景知識の導入から授業を始めたい、と思っている。教科書第7章は、イギリスにおける「政治」と「大企業（流通業）」の関係を論じたセクションであるが、まずは日本における似たような話、「政治献金」や「大型店舗規制法」の紹介から授業を始めるのである。こうした導入は、英語ではなくて、日本語で行うつもりである。導入をも英語で行ってしまうと、文章理解へのハードルをむやみに上げることにしかならないし、私自身は、日本人教官が担当する英語授業を全て英語で行う必要はないと信じているからだ。

「速読」授業を展開するにあたって目下の悩みは、配布プリントが多く、その準備に時間がかかる、ということである。とりわけ、全てのプリントをいちいち紙媒体で配布することは、印刷に時間はかかるし、配布にも手間取るし、コスト・環境面でも優しくない、といった欠点がある。しかし、現在多くの大学で導入されているCALLシステムを活用できれば、こうした欠点も解消できるように思っている。英語の授業なので、英語で書かれた「単語リスト」だけは印刷したものを配ることにして、「イントロ」「ワークシート」「解答」「日本語訳」といった日本語で書かれたものについては、文書ファイルをそれぞれのパソコン画面で開かせて使用できれば、授業運営は相当楽になりそうである。

最後に確認しておく、こうした「速読」作業で一番伸びるのは、「精読」という英文読解の基礎がある程度できている学生である。そのような学生は、

わずか半年でもこれほどまでに伸びるものかと感心してしまうのであるが、多くの学生については、まだまだ「精読」の力が弱い。そういう意味では、大学での発展学習が可能になるように、それ以前の段階では英文「精読」能力だけでも徹底的に鍛え上げておいてほしいものであるが、そうしたことがほとんど期待できない昨今の事情を考え合わせると、前期は徹底して「精読」を行い、後期から「速読」に取りかかる授業運営も、その効果を検証していかなければならないだろう。

### 参考文献

- 江利川春雄. (2009). 「主権『財界』から主権『在民』の外国語教育政策へ」, 『危機に立つ日本の英語教育』, 大津由紀雄 (編著), 東京: 慶應義塾大学出版会
- 木村松雄. (2001). 「読むことの指導」, 『新しい英語科教育法』, 伊村元道, 茂住實男, 木村松雄 (編著), 東京: 学文社
- 寺島隆吉. (2009). 『英語教育が亡びるとき』, 東京: 明石書店
- 鳥飼玖美子. (2002). 『TOEFL・TOEIC と日本人の英語力 資格主義から実力主義へ』, 東京: 講談社現代新書

# DIE TEILUNG DER SPRACHE

Frank Riesner

## **Gliederung**

Vorwort

1. Kann man überhaupt von DDR-Wortschatz und von einer eigenen DDR-Sprache sprechen?
2. Welche Einflüsse trugen zur Auseinanderentwicklung der Sprache bei?
3. Warum musste man neue Wörter entwickeln?
4. Was kennzeichnet den DDR – typischen Wortschatz?
5. Zusammenfassung

## **Vorwort:**

Mit der politischen Wiedervereinigung vollzog sich auch eine Vereinigung zweier deutscher Sprachräume. Westdeutsch traf Ostdeutsch. Dass beide Sprachen nicht vollständig identischen Wortschatz hatten, steht außer Zweifel. Schliesslich wird im Westen oft behauptet, die DDR-Sprache sei fast ausgestorben und begründet wird das mit dem Wegfall des politischen Systems der DDR. Die Ostdeutschen selbst mussten sich nach dem Mauerfall an das westdeutsche Vokabular gewöhnen. Kiwi, Zucchini und anderer Wortschatz hielten im Osten Einzug. Dabei kann man die Frage stellen, wie es denn überhaupt dazu kam, dass sich die deutsche Sprache in beiden Staaten anders entwickelt hat. Wer hatte Interesse daran und wie ging man dabei vor?

## **1. Kann man überhaupt von DDR-Wortschatz und von einer eigenen DDR-Sprache sprechen?**

Wenn sich Verwandte aus beiden deutschen Staaten bei Besuchen trafen, gab es nie Verständigungsschwierigkeiten. Schließlich kann sich eine Sprache innerhalb von nur 40 Jahren nicht so verändern, dass man sich gegenseitig nicht mehr richtig versteht. Darüberhinaus war der wirtschaftliche und private Austausch zwischen beiden Ländern zu stark, um in so einem kurzen Zeitraum große Veränderungen zu erreichen.

Besonders die Medien wie Fernsehen und Radio trugen dazu bei, dass Ausdrücke des einen Staates auch den anderen erreichten. Das gegenseitige Interesse an der jeweils anderen Seite war im Osten größer. So sind denn auch die Kenntnisse westdeutscher Wortschöpfungen bei den Ostdeutschen größer gewesen als das Wissen der Westdeutschen über das Vokabular im Osten.

In der Literatur war der Austausch weniger intensiv, weil die DDR-Behörden sehr empfindlich auf politische Inhalte reagierten. Fachbücher der jeweils anderen Seite wurden aber gern als Geschenke verschickt und stellten sprachlich überhaupt keine Probleme dar. Auch politisch musste man an einer gemeinsamen Sprache festhalten. Mit der Herausbildung der beiden deutschen Staaten gab es nur noch diese gemeinsame Sprache, die beide Länder verband, zu sehr waren sie in ihre politischen Blöcke in West und Ost eingebunden. Wer sollte also Interesse haben, dieses letzte Band, das beide Länder verbindet, zu zerschneiden? Deutlich wird die Einheitlichkeit der deutschen Sprache nach dem Mauerfall. Unterschiede in der Sprache fielen kaum auf. Unter den Tausenden Weiterbildungskursen, die vom Arbeitsamt den Ostdeutschen finanziert wurden, um sie auf das neue System der BRD vorzubereiten, gab es keine sprachlich relevanten Kurse. Dass es keine kommunikativen Probleme gab, wird auch deutlich, wenn man die westdeutschen Arbeitgeber und ihre Einstellungspraxis betrachtet. Ostdeutschen wurde gern Arbeit

gegeben. Es gab keine Verständigungsschwierigkeiten, lediglich Dialekte, wie sie es im Westen auch gibt.

Und doch muss etwas mit der Sprache der Landsleute im Osten anders gewesen sein? Es wird heute gelegentlich behauptet, die DDR-Sprache sei fast ausgestorben. Begründet wird dies mit dem Wegfall des politischen Systems der DDR. Doch tatsächlich gab es nie eine DDR-Sprache. Es entstand durchaus in der DDR-Zeit neuer Wortschatz, die Sprache blieb aber Deutsch mit regionalen Besonderheiten, wie es sie in jeder Sprache gibt. Der neu in der DDR entstandene Wortschatz ist natürlich nach der Wende verschwunden, wenn der bezeichnete Gegenstand oder Sachverhalt verschwunden ist.

Das betrifft vor allem politische Ausdrücke sowie Wortschatz der Verwaltung und Betriebswirtschaft. Doch geblieben sind spezielle Ausdrücke, die es so nur in der Alltagssprache der DDR gab. Wenn nun behauptet wird, dass es diesen Wortschatz nicht mehr gibt, so geschieht das aus Unkenntnis ostdeutscher sprachlicher Besonderheiten. Man sieht in erster Linie, dass es keine Verständigungsschwierigkeiten gibt. Die Anpassungsleistung an den neuen gemeinsamen westdeutschen Wortschatz haben nämlich die Ostdeutschen vollbracht. Sie kennen die Unterschiede, weil die neuen Wörter des BRD-Menschen plötzlich über sie hereinbrachen. Darauf waren die meisten von ihnen bereits durch die Medien, durch verwandtschaftliche Kontakte und ein Teil auch durch Reisen in den Westen vorbereitet.

Für die Westdeutschen änderte sich ja nichts, vielleicht hat sich der eine oder andere Interessierte einen neuen Duden gekauft. Halten wir also fest, dass es keine besondere DDR-Sprache gab, wohl aber eine Reihe systemspezifischer Vokabeln. Dem westdeutschen Betrachter fällt das nicht auf, weil die Ostdeutschen praktisch schon mit ihm Westdeutsch sprachen, sie passten sich schnell an, so wie sie es 40 Jahre getan hatten. Die Verfasser von Wörterbüchern, Duden und anderer Nachschlagewerke kennzeichnen Wortschatz aus der DDR 20 Jahre nach der Wende



zum Beispiel mit „regional“ oder „historisch DDR“. Auch das ist ein Beweis dafür, dass es diesen Wortschatz gab und noch gibt, denn das Hauptkriterium für die Aufnahme in ein Wörterbuch ist der Gebrauch des Wortes in der gegenwärtigen Sprache.

## **2. Welche Einflüsse trugen zur Auseinanderentwicklung der Sprache bei?**

Politische Einflüsse :

Grundsätzlich hat kein Staat ein Interesse daran, sich von anderen dadurch zu isolieren, indem er sich sprachlich abgrenzt. Die DDR war in den sozialistischen Staatenbund wirtschaftlich und militärisch integriert. Hier war eine Zusammenarbeit unter Führung der Sowjetunion Pflicht. Wenn auch jeder Staat in dieser Gemeinschaft eigene Interessen verfolgte, so konnte er sich aber nicht isolieren. Mit Ausnahme der Sowjetunion, die über allen stand, sprachen die anderen Mitglieder dieses Blockes auf Augenhöhe miteinander.

Anders war das Verhältnis der DDR zur BRD. Die BRD ignorierte den östlichen Staat lange und nannte ihn nur abwertend „Sowjetzone“ oder „Ostzone“. Wenn das Wort DDR geschrieben werden musste, dann schrieb man es in Anführungszeichen „DDR“. Die BRD vertrat bis Ende der 60er Jahre die Position des Alleinvertretungs- anspruchs der deutschen Nation. Das bedeutete, dass die BRD keine diplomatischen Beziehungen zu einem Land aufnahm, wenn es schon zur DDR Beziehungen hatte. Die DDR unternahm alles erdenklich Mögliche, um sich von der BRD abzugrenzen und als eigenständiges Land aufzutreten. Durch die Abschaffung der Ländernamen der Bundesländer auf dem Gebiet der DDR und die Einteilung der DDR in Bezirke zeigten sich schon frühzeitig solche Bestrebungen. Das Wort „Bezirk“ bekam dadurch eine neue Bedeutung in der DDR. Mit dem Mauerbau tat sie das am deutlichsten international für alle sichtbar. Aber auch mit

ihrer eigenen Währung seit 1948, mit einer eigenen Staatsflagge 1959, eigenem Kfz-Kennzeichen ab 1953 und einer eigenen Olympiamannschaft 1968 setzte sie sich bewusst ab.<sup>1</sup> Besonders im Sport wollte sie es international zu Anerkennung bringen, was ihr sehr gut gelang, jedoch wissen wir heute auch, mit welchen Mitteln sie arbeitete.

Bewusste Abgrenzung sehen wir beim Wort „Profit“. Profit machten die DDR-Betriebe auch, aber man nannte es „Gewinn“. Profit klingt zu kapitalistisch. Doch auch die BRD wollte Trennendes, wenn es vorteilhaft war. Einige ihrer international agierenden Unternehmen störten sich daran, dass auch auf DDR-Produkten die Bezeichnung „Made in Germany“ stand. So verschwand diese Bezeichnung und wurde durch „Made in West Germany“ bzw. „Made in GDR“ ersetzt.

Kulturelle Einflüsse:

Die DDR trennte sich bewusst von alten Traditionen. Die traditionelle Identität, die immer stark von den Deutschen geschätzt wird, fiel in der DDR der Gleichmacherei zum Opfer. Dass es überhaupt Gegenden wie Sachsen und Thüringen gab, erkannte man nur noch am Dialekt der Menschen. Wenn irgendeine Identität mit dem Staat DDR in Verbindung gebracht werden konnte, dann war es die preußische Tradition, die man vor allem militärisch pflegte. Entsprechend militärisch erschien auch der Wortschatz, der sich in der DDR entwickelte. Von außen drückte die Sowjetunion ihren Stempel auf die DDR und in geringem Umfang wurden Wortschatz, Methoden und die Arbeitsweise von dort importiert.

Bis in die 60er Jahre schottete man sich streng gegen den amerikanischen Lifestyle ab. Der Klassenfeind sollte keinen Zugang zur Bevölkerung bekommen. Westlicher internationaler Einfluss war bis in die 70er Jahre kaum spürbar. Doch in der privaten Atmosphäre ostdeutscher Familien, besonders in den Kinderzimmern,

trat englischer Wortschatz da schon seinen Siegeszug an. Die Jugendlichen wollten genau wissen, was die englische Popmusik ihnen zu sagen hatte. Bei unserer ersten Englischunterrichtsstunde 1978 erinnere ich mich daran, dass der Lehrer die ganze Zeit Fragen beantworten musste, die sich auf Wörter bezogen haben, die wir von der Popmusik kannten. Internationale Einflüsse auf die Sprache durch Ausländer in der DDR blieben aus, weil man sie nicht in die Gesellschaft integrierte.

Das westdeutsche Deutsch wurde sehr stark durch die westliche Reisefreiheit geprägt. Internationale Wörter, Produkte und Trends brachten die Deutschen von der Reise mit und integrierten sie in ihre Welt. Die Gastarbeiter, im Westen besser in die Gesellschaft integriert als in der DDR, brachten ihre Speisen, ihre Religionen und Traditionen mit. Die Integration der BRD in die westliche Wirtschafts- und Verteidigungsgemeinschaft ließ Einflüsse aus ganz Westeuropa zu. Der amerikanische Lifestyle konnte in der BRD Fuß fassen. All diese Faktoren begünstigten den Import von Fremdwörtern insbesondere aus dem Englischen.

Gesellschaftliche Einflüsse:

Hier ist es wichtig zu unterscheiden, was die Gesellschaft vom Menschen verlangte. Die Anforderungen, die das System an eine Person in der DDR stellte, waren anders als die, mit denen der BRD-Bürger konfrontiert wurde. Daraus ergeben sich auch Unterschiede in der Sprache.

Die DDR erwartete vor allem Anpassung an das totalitäre System. Identität hatte es schwer. Individuelle Leistung wurde nicht belohnt. Ein Bürokratendeutsch beherrschte die Kommunikation. Es brachte zum Beispiel neue Ausdrücke der Belobigung und des Tadels hervor. Irgendwie musste man ja die Arbeiter zu Leistungen motivieren. Es gab ja den Konkurrenzkampf der kapitalistischen Gesellschaft nicht. Der Lohn war kaum nach Leistung gestaffelt und die Qualifikation bescherte nur unwesentlich mehr Gehalt. „Aktivist“ wurde man, wenn

man hervorragend arbeitete und „sich in der Produktion bewähren“ mussten sich Führungskräfte, wenn sie versagt hatten. Um die Effizienz zu steigern, gab es den sozialistischen Wettbewerb mit einer ganzen Palette neuer Wortschöpfungen. Die sozialistische Betriebswirtschaft beschrieb das System der Produktion mit Ausdrücken, die für Nichteingeweihte schwer verständlich wirkten. Natürlich hatte das Produktionssystem des Sozialismus auch großen Einfluss auf den Wortschatz der Menschen dort, stand doch die Arbeit viel mehr im Mittelpunkt ihres Lebens als in Westdeutschland. Es war eine arbeiterliche Gesellschaft.

Die Diktatur sicherte sich gegen die Arbeiter ab, indem sie kritisch jede Form des Widerspruches verurteilte. Nach dem Aufstand 1953 ging sie sanfter mit den Arbeitermassen um und versuchte Probleme mit ihnen rechtzeitig zu erkennen und zu beseitigen. Neue Wörter zur Konfliktvermeidung, Konfliktlösung oder Bestrafung wurden eingeführt. „Konfliktkommissionen“ und „Schiedskommissionen“ halfen, Probleme in der Firma bzw. dem Wohngebiet zu schlichten oder Gerichtsverhandlungen zu vermeiden. Die Gleichmacherei in der DDR wirkte sich nicht förderlich auf die Entwicklung von kreativem Wortschatz aus. Sie betraf nicht nur die Menschen sondern auch die Produkte. Viele Ostdeutsche staunten bei ihrem ersten Besuch im Westen über die Unmengen an Brot-, Wurst-, Käse- und Joghurtsorten. Sie hatten plötzlich die schwere Aufgabe der Wahl, wo sie doch vorher nur zwischen 2 oder 3 Sorten unterscheiden mussten. Dieser Mangel an Vielfalt in der DDR lässt den Wortschatz dort für die Westdeutschen etwas altmodisch erscheinen.

Auch in den Berufsbezeichnungen spiegelt sich eine Einheitlichkeit wieder, die Berufe wurden durch das schöne Wort „Facharbeiter“ aufgewertet. Es gab die Fachkraft für Gebäudereinigung oder den Chemiefacharbeiter. Der Facharbeiter für Zerspanungstechnik war eigentlich der Dreher, der Facharbeiter für Instandhaltungstechnik war im Volksmund der Schlosser. Ein bürokratisches Deutsch machte jeden, der aus der Berufsschule kam, zum Facharbeiter. Wer Schwierigkeiten hatte wurde Teilfacharbeiter, im Volksmund „Teili“ genannt.

Insgesamt war vieles in der DDR einfacher und die Bezeichnungen von der Partei vorgeschrieben. Benennungen, Titel und Abläufe waren genau festgelegt. Das Bürokratendeutsch unter Führung der Partei ließ für Interpretationen oder Diskussionen keinen Platz. Wo in der Gesellschaft schon keine Freiheit der Meinung herrscht, da wird auch das Wort in eine Uniform gezwängt. Die Arbeiter setzten diesem starren Deutsch ein direktes, unkompliziertes und eigenes Deutsch entgegen, dass in den Fabriken und Werkhallen herrschte. Sie hielten sich nicht mit höflichen Floskeln auf sondern kamen direkt zur Sache, wenn es etwas zu Sagen gab. Diese kurze, direkte, knappe aber ausdrucksvolle Sprache fanden wir bei den Demonstrationen im Wendehorst: „Wir sind das Volk“, „Stasi in die Produktion“. Die Macht in der DDR lag nie in den Händen der Arbeiterklasse, denn die Bürokraten der SED hatten das Sagen. Aber die Arbeiter als Masse wussten, dass es ohne sie nicht geht. Wer ihre Sprache nicht sprach, war keiner von ihnen und hatte es schwer. Wolfgang Engler schrieb dazu: „Arbeiter, die von sich selber eine hohe Meinung haben, mit Stolz auf die eigene aber mit Geringschätzung auf andere soziale Gruppen blicken, die nicht oder nicht richtig arbeiten, fanden und finden sich in jeder industriellen Arbeitsgesellschaft, gleich welchen Typs. Auf Arbeiter, die in den Augen der anderen denselben hohen Rang einnahmen, den sie sich selbst beimaßen, traf man nur in den arbeiterlichen Gesellschaften Ost-Mitteleuropas.“<sup>2</sup>

Im Westen wirkten andere Faktoren auf die Sprache ein. Es spiegelte sich zum Beispiel der Konkurrenzkampf der Firmen in der Werbung wieder. Die musste kreativ sein und erfand immer neue kurze pfiffige Ausdrücke, die beim Volk ankamen und übernommen wurden. Die Vielfalt der Produkte musste durch Wortschöpfungen zum Beispiel für Farben, Geschmacksrichtungen oder Modeerscheinungen zum Ausdruck gebracht werden. Während Honeckers Reden im Osten nicht sehr mitreißend wirkten, musste der westdeutsche Politiker im Wahlkampf oder in Interviews mit Journalisten unterhaltsam und interessant klingen, wenn er etwas erreichen wollte. Die Politiker mit ihren Rededuellen und

Diskussionen im Bundestag mussten einfallsreich sein, um überzeugend zu wirken.

Die Journalisten, die mit dem geschriebenen Wort Geld verdienten, mussten moderne, witzige und interessante Wortschöpfungen benutzen, um die Aufmerksamkeit der Leser zu gewinnen. Gewisse Erscheinungen der westlichen Gesellschaften, die es in der DDR weniger oder gar nicht gab, wie bestimmte Formen der Kriminalität, Prostitution oder des Arbeitskampfes mussten auch mit entsprechendem Wortschatz beschrieben werden. Gleiches gilt für das Sozialsystem der BRD sowie für Begriffe der Dienstleistungsgesellschaft, in der sich die BRD schon befand, als die DDR noch Dienstleistungswüste war.

Kreativität, Individualität und Vielfalt in der westlichen Gesellschaft sowie das Wirtschafts- und Verwaltungssystem des Kapitalismus spiegeln sich auch im Wortschatz der BRD wieder und beeinflussten und grenzten ihn von dem der DDR ab.

### **3. Warum musste man neue Wörter entwickeln?**

Wie auch in anderen Staaten spielen bei der Entwicklung neuer Wörter die technischen Entwicklungen, die Entwicklung des Rechtssystems, neue verwaltungstechnische Prozesse, die politische Ideologie oder auch einfach neue Industrien und Dienstleistungen eine Rolle. Ein großer Teil des neuen Wortschatzes der DDR beschreibt Dinge, die in der BRD gar nicht vorhanden waren.

Diese wesentlichen Neuentwicklungen sind an die gesellschaftlichen Entwicklungen in der DDR gebunden. Das bedeutet, dass jedes Jahrzehnt in der Geschichte der DDR seine eigenen typischen Begriffe hervorgebracht hat. Es wurde ja eine Gesellschaft errichtet, die es so noch nicht gegeben hat. Da müssen auch Wörter gebildet werden, die das Neue beschreiben. Das Modell war zwar die Sowjetunion doch ging die DDR im Detail oft eigene Wege. Das Wort

„Bausoldat“ zum Beispiel gab es weder in der BRD noch in den anderen sozialistischen Ländern. Es bezeichnet einen Wehrdienstverweigerer, der dazu als Grund angibt, als Christ den Dienst mit der Waffe abzulehnen. Dafür würde man in anderen sozialistischen Staaten ins Gefängnis kommen, nicht aber in der DDR, die den „Bausoldaten“ als militärische Objekte errichtenden Soldaten einführte. Dieser Ausdruck aus den 60er Jahren hatte Bestand bis zum Ende der DDR. Ebenso fanden politische Richtungswechsel ihren Ausdruck in neuem Wortschatz. Der veränderte Umgang mit der Stalinära ab den 50ern oder der Wechsel von Ulbricht zu Honecker Anfang der 70er hinterließen ihre Spuren in der Sprache.

Es passiert dabei auch, dass Ausdrücke, die etwas aus der frühen DDR-Zeit beschreiben, dem jungen Ostdeutschen der 80er Jahre ebenso unbekannt sind wie dem Westdeutschen, weil es die Konnotation schon nicht mehr gab. Unter 3.1. bis 3.4. gebe ich Wortbeispiele aus verschiedenen Epochen der DDR. Begriffe aus den 40ern bis zu den 60er Jahren waren in den 80er Jahren meist schon historische Wörter, veraltet und nicht mehr in Gebrauch, den jungen Leuten lediglich aus dem Geschichtsunterricht bekannt.

### **3.1. In der Gründungszeit der DDR entstanden vor allem Begriffe, die die Bodenreform und die Errichtung der Diktatur beschrieben.**

Neubauer: Jemand, der nach dem Krieg Land erhielt und ein privater Bauer wurde.

Neulehrer: in Kurzlehrgängen ausgebildete, politisch zum Lehrberuf geeignete Lehrkraft als Ersatz für die entlassenen Lehrer mit Nazivergangenheit

Umsiedler: Vertriebene aus den deutschen Ostgebieten. Offiziell konnte man das Wort „Vertriebene“ nicht benutzen, weil die Bruderländer Polen und Tschechoslowakei nicht in schlechtem Licht erscheinen sollten. Auch

„Flüchtlinge“ schied aus, weil man aus sozialistischen Ländern nicht flüchtet.

MTS: Maschinen-Traktoren-Station, Stützpunkt zum Ausleihen von Maschinen

**3.2. In den 50er Jahren entstanden zum Beispiel Begriffe, die die Umgestaltung der Landwirtschaft, das Umwerben von akademischen Fachkräften oder den Aufbau des Landes beschreiben.**

NAW: Nationales Aufbauwerk, eine Bewegung, die die Bürger veranlassen sollte, in ihrer Freizeit für die Allgemeinheit nützliche Bauwerke (z. B. Parks oder Sportplätze) zu errichten.<sup>3</sup>

ABF: Arbeiter- und Bauernfakultät, Einrichtung zur Vorbereitung von Kindern aus nichtakademischen Familien auf das Studium<sup>4</sup>

LPG: landwirtschaftliche Produktionsgenossenschaft, ein zwangsweiser Zusammenschluss der privaten Bauern

Vollgenossenschaftlichkeit:

Das Wort bezeichnet einen Kreis (heute Landkreis) in der DDR, in dem alle Bauern Mitglieder einer LPG sind.

Intelligenzrente:

Günstige Rente für einzelne Gruppen oder Angehörige der Intelligenz (Akademiker). Die Intelligenzrente wurde eingeführt, um der Abwanderung von Fachkräften in den Westen entgegenzuwirken.

**3.3 In den 60er Jahren entstanden Begriffe des Aufbaus der Wirtschaft oder im Zusammenhang mit dem Mauerbau**

n.ö.S.: neues ökonomisches System: ein System der Leitung und Planung,



dass den Betrieben mehr Eigenverantwortung und Gewinnbeteiligung  
verprach als die zentrale Planwirtschaft

antifaschistischer Schutzwall:

offizieller Begriff für die Mauer in Berlin

ABI: Arbeiter- und Bauerninspektion: Institution zur Kontrolle der  
Betriebe durch die SED

**3.4 In den 70er und 80er Jahren entstanden besonders Begriffe im  
Zusammenhang mit den sozialen Leistungen, die die Ära Honecker den  
Menschen brachte. Auch die Einrichtung neuer Geschäfte, wo zu höheren  
Preisen verkauft wurde, fiel wegen beginnender wirtschaftlicher  
Schwierigkeiten in diese Zeit.**

Hausarbeitstag:

auch Haushaltstag, ein bezahlter freier Tag pro Monat für  
Vollbeschäftigte mit Kindern<sup>2</sup>

Wohnungsbauprogramm:

So bezeichnet wurde von Honecker ein Anfang der 70er Jahre  
verkündetes Programm, dass das Wohnungsproblem bis 1990 lösen  
sollte.

Forum-Scheck:

Er stand für ein Ersatzpapier für DM, in das der DDR-Bürger sein  
Westgeld eintauschen musste, bevor er in speziellen Läden  
(Intershop) Westprodukte einkaufen konnte.

Delikatladen: Geschäft, in dem ausgewählte Lebensmittel zu höheren Preisen  
verkauft wurden oder wo Produkte aus der DDR, die eigentlich im  
Westen verkauft werden sollten, angeboten wurden.

Die meisten der oben aufgeführten Begriffe sind für Westdeutsche nicht ohne Hintergrundwissen zu verstehen. Auch wenn die Bedeutung der einzelnen Teile eines zusammengesetzten Wortes klar ist, kann die Gesamtbedeutung nicht immer abgeleitet werden. Es wird deutlich, dass der neue Wortschatz zur Beschreibung neuer Erscheinungen eingeführt wurde, die es nur in der DDR gab.

#### **4. Was kennzeichnet den DDR – typischen Wortschatz?**

##### a) Aneinanderreihung von Nomen zur Einwortstruktur und deren Abkürzung

Um im Deutschen neue Wörter zu bilden, gibt es den Weg, Wörter aneinanzureihen. Dazu eignen sich Nomen hervorragend. Dadurch erhält ein bereits bekanntes Wort eine Verdeutlichung oder Differenzierung. Die Bürokraten in der DDR scheuten sich nicht, immer wieder neue Wörter einzuführen. Dabei gibt es von vornherein verständliche Wörter wie zum Beispiel „Abteilungsgewerkschaftsleitung“, das durch seine Bestandteile schon eindeutig definiert ist. Anders verhält es sich bei dem Wort „Abschnittsbevollmächtigter“. Hier ist gesellschaftliches Hintergrundwissen nötig. Diese mehr-gliedrigen Wortkonstruktionen wurden im Gebrauch meist abgekürzt. AGL und ABV bürgerten sich im Volksmund ein.

Diese Abkürzungen wiederum waren nun nur noch dem DDR-Bürger verständlich und sind wesentlicher Bestandteil des DDR-Wortschatzes. Sie ermöglichen eine rationelle Kommunikation, die auf Kosten der Verständlichkeit für den Außenstehenden stattfindet. Somit wurde eine Abgrenzung zum westdeutschen Wortschatz geschaffen. Für die Menschen von dort waren die Abkürzungen nicht mehr nachvollziehbar.

Aber auch nicht abkürzbare Aneinanderreihungen von Wörtern sind mitunter schwer zu verstehen, wenn die Bestandteile keine Beziehung zueinander haben. „Studentensommer“ beschreibt einen Arbeitseinsatz für Studenten in den

Sommerferien. „Vertragsheim“ waren Ferienheime, die durch einen Vertrag mit der Gewerkschaft nur Mitglieder der Gewerkschaft aufnahmen. „Kulturobmann“ war der für die Organisation aller Feiern und Ausflüge Verantwortliche im Arbeitskollektiv. „Wandzeitung“ war ein Brett oder eine Tafel an der Wand in Schulen oder Betrieben, wo politische Informationen, Nachrichten und Mitteilungen angebracht werden konnten.

„Patenschaftsvertrag“ war ein Vertrag zwischen einer Schulklasse und einem Kollektiv in einem sozialistischen Betrieb. „Feierabendheim“ ist ein Altenheim gewesen.

#### b) Verbindungen von Nomen durch Bindestrich und deren Abkürzung

Die Bedeutung des Ausdrucks „Agrar-Industrie-Komplex“ kann aus seinen Bestandteilen eventuell für Außenstehende noch hergeleitet werden. Es handelt sich um die Gesamtheit aller Betriebe, die mit der Produktion in der Landwirtschaft beschäftigt sind.

Auch bei „Baikal-Amur-Magistrale“ ist mit geographischen Kenntnissen der SU noch zu erkennen, worum es sich handelt, nämlich um eine Eisenbahnlinie in der Sowjetunion.

Trotzdem werden AIK und BAM nicht mehr verstanden. Aber gerade diese Abkürzungen wurden im Sprachgebrauch benutzt, weil man damit schnell und rationell sprechen konnte.

#### c) Wortgruppen

Mitunter wurden auch Wortgruppen gebildet, die keine Einzelwörter darstellten, aber auch kein Prädikat hatten und deshalb kein vollständiger Satz wurden.

VdgB = Vereinigung der gegenseitigen Bauernhilfe

MMM = Messe der Meister von Morgen

VEB = volkseigener Betrieb

lassen ihre konkrete Bedeutung nicht so leicht erkennen.

#### d) Adjektive

Bestimmte Adjektive wurden als Attribute eingesetzt, um die sozialistische Ideologie zu charakterisieren. Das Nomen erhält dann eine im sozialistischen Sinne geprägte Bedeutung.

„Sozialistisch“ ist eines der häufigsten Adjektive.

Die „sozialistische Moral“ oder der neue „sozialistische Mensch“, der „sozialistisch arbeitende“ Mensch oder die „sozialistische“ Zukunft kommen immer wieder vor. Was das genau bedeutet, bleibt jedoch offen. Es ist mehr eine Wunschvorstellung, etwas Zukünftiges, was man heute noch nicht hat, was erst erreicht werden muss. Ein cleverer Propagandatricks, denn wer vom heutigen Zustand spricht, spricht von etwas Nachprüfbarem, wer aber über die Zukunft spricht, braucht weniger Widerspruch zu fürchten.

„Unverbrüchlich“ stand in Verbindung mit Nomen, die die Beziehung zur SU und den anderen sozialistischen Ländern beschreiben. Es gab die „unverbrüchliche Freundschaft“, die „unverbrüchliche Treue“, und den „unverbrüchlichen Beistand“.

„Fortschrittlich“ bekam die Bedeutung, sich zur SED und zum Sozialismus zu bekennen. „Fortschrittliche Gesinnung“, „fortschrittliche Arbeitsweise“, „fortschrittlicher Charakter“ geben dem Nomen etwas Positives im Sinne der

sozialistischen Entwicklung zum „besseren Menschen“. Eine Erklärung, was genau ein „besserer Mensch“ ist, blieb die SED dem Volk schuldig.

„Basisorientiert“ stand für die Verbundenheit der Partei mit dem Volk und wurde deshalb oft verwendet. „Basisorientierte Problemlösung“ und „basisorientiertes Handeln“ sollten eine Nähe zum Volk ausdrücken, die jedoch nie da war.

„Bedarfsgerecht“ stand für eine bestimmte Menge an Produkten, Studienplätzen oder Rohstoffen, die von der Industrie oder den Menschen gebraucht wurden.

Die Vorgaben, eine „bedarfsgerechte Produktion“, „bedarfsgerechte Studentenzahlen“ und „bedarfsgerechte Strukturen“ zu entwickeln, sollte die Effizienz des sozialistischen Systems verbessern.

„Geistig-kulturell“ stand für Vermittlung von Kultur und Bildung im Sinne der Partei. „Geistig-kulturelle Bedürfnisse“ und „geistig-kulturelles Leben“ sollte entwickelt werden, um den Bürger zum kulturell interessierten, sozialistischen Menschen zu erziehen.

„Hervorragend“ stand als typisches Attribut für Arbeitsleistungen, mehr aus propagandistischen Gründen als der Wirklichkeit entsprechend.

„Volkseigen“ stand für staatliches Eigentum meist zur Wirtschaft oder zum Bildungswesen gehörend. Der „volkseigene Betrieb“ (VEB) war die Säule der sozialistischen Wirtschaft.

e) Verben

Die Gruppe der Tätigkeitswörter erfuhr weniger Neubildungen, weil sie sich

weniger für die Neukonstruktion von Wörtern eignen.

Der „neue Mensch“ und sein Handeln in der sozialistischen Gesellschaft und die Führung dieser Menschen durch die Partei brachten aber auch neue Tätigkeitswörter hervor bzw. gaben vorhandenen Wörtern eine neue Bedeutung.

delegieren: Jemand wird zu einem Lehrgang, einer Versammlung oder einem Studium geschickt.

abkindern: Eltern müssen Tilgungsraten eines Kredites nicht mehr bezahlen, weil die junge Familie weitere Kinder bekommen hat.

exen: Jemand wird von der Schule oder von der Uni ausgeschlossen.

kollektivieren:

private Unternehmer (Bauern) in Gemeinschaftsunternehmen drängen

sich bewähren:

Jemand wird als Disziplinarmaßnahme irgendwohin versetzt, wo er seine Fähigkeiten erneut unter Beweis stellen soll, weil er in einer Position Fehler gemacht hat.

sich verpflichten:

sich bereit erklären, etwas zu tun (einzeln oder im Kollektiv)

befasst sein mit:

sich mit einem Problem oder einer Sache beschäftigen

belegen: So nennt man Versuche von Jemandem, einen Anderen ständig aufdringlich zu überzeugen.

durchstellen: eine Sache in der Hierarchie von oben nach unten weiterleiten

freisetzen: Arbeitskräfte einsparen

hochziehen: jemanden bei einer Straftat erwischen

umrubeln: Geld einer Währung in eine andere Währung tauschen

sich einreihen: seinen Platz in der sozialistischen Gesellschaft finden oder zugewiesen bekommen

f) Verben in Verbindung mit anderen Wortarten

In Verbindung mit Nomen oder anderen Wortarten konnte man den Verben eine exakte, oft bestimmte festgelegte Bedeutung geben.

falten gehen            umgangssprachlich für die Wahl der Kandidaten der Partei

in die Produktion gehen:

Akademiker oder Büroangestellte in der Produktion arbeiten lassen, damit sie die Arbeitsabläufe besser kennenlernen

zur Fahne dürfen: Darstellung des Wehrdienstes (Fahne = Armee) als Auszeichnung für den jungen Mann

im Wettbewerb stehen:

von der SED initiiertes Kampf der Kollektive um hohe Arbeitsleistungen als Ersatz für den im Westen herrschenden Konkurrenzkampf

sich einen Bunt machen:

Zeit haben, um etwas zu machen, was einem Spaß macht

seinen Gang gehen:

etwas geht automatisch ohne eigenes Zutun

aus der Knete kommen:

schneller werden oder endlich beginnen

sich einen Kopf machen:

zu sehr über ein Problem nachdenken

## 5. Zusammenfassung

Die deutsche Sprache im Osten Deutschlands hat ihre regionale Besonderheiten, die auch heute noch wahrgenommen und akzeptiert werden. Die Auseinanderentwicklung der Sprache in Ost und West während der Teilung Deutschland betraf nur einen geringen Teil des Wortschatzes. Dieser entstand zwangsläufig durch den Aufbau der sozialistischen Gesellschaft, die Begriffe schuf, die benannt werden mussten. Diesen neuen Wortschatz kann man verschiedenen Epochen der Entwicklung in der DDR zuordnen. Darüberhinaus beeinflussten das politische Streben der DDR nach Abgrenzung zur BRD die Sprache. In die BRD wurden vor allem durch den internationalen Einfluss neue Wörter eingeführt, die es aber nicht in die DDR schafften. Eine DDR-Sprache gab es nie. Sie ist deshalb auch nicht verlorengegangen.

Die deutsche Sprache blieb das gemeinsame Band zwischen beiden Staaten. Der systemrelevante Wortschatz der DDR überlebte die Wiedervereinigung nicht, die restlichen Unterschiede zum westdeutschen Deutsch sind erhalten geblieben und heute als Regionalsprache in vielen Wörterbüchern gekennzeichnet.

### Literatur:

1. DR. BAUMANN WOLF RÜDIGER, ESCHENHAGEN WIELAND, DR. JUDT MATTHIAS, DR. PAESLER REINHARD (2001): Die Fischer Chronik Deutschland. Fischer Taschenbuch Verlag. S. 59, 250, 426.
2. ENGLER WOLFGANG (2008): Die Ostdeutschen als Avantgarde. Aufbau Verlagsgruppe Berlin S. 77.
3. CASPER HELMUT (2009): DDR-Lexikon. Michael Imhof Verlag. Petersberg. S. 27.
4. CASPER HELMUT (2009): DDR-Lexikon. Michael Imhof Verlag. Petersberg. S. 146.
5. CASPER HELMUT (2009): DDR-Lexikon. Michael Imhof Verlag. Petersberg. S. 233.



# 私の中国語の授業

天 野 節

## 1. はじめに

私は、既に中国語教員（大学の非常勤講師）として15年間中国語の授業をしているが、自分の中国語教授法に「こうした方法でなければならない」という強い確信を持ってはいない。当初から、中国語の授業する以前の自分の体験<sup>1</sup>を踏まえての試行錯誤の連続であり、定年を迎える現在でも、新たな方法を模索中である。

その理由は、第一に、中国語の授業は、自分の中国語授業体験と異なることである。

一つは、私が教わった当時の教員と自分とは異なり、学習方法の解説などしないし、文法事項の解説もほとんどなく、ひたすら発音練習をさせ、人としても威厳に満ちていた。二つには、週2コマの初級学習一年後に、文学書などの原書を読まなければならないというように、授業展開の順序・段階が確立していなかった。三つには、現在の学生とは異なり、それなりに中国語に対する関心・興味があり、自発的に学習に取り組むなど、積極性があったと思う。四つ目には、中国語学習環境・条件が異なることである。国交が回復されていない時期で、学習者が極めて少なく、学習書、辞書、学習器具がほとんど無かった。

だから、現代の学生に自分の体験したような授業をすることができない。では、既に学習者が増加した今、教授法の経験も蓄えられているはずだから、

---

<sup>1</sup> 私は、30年以上、自分の学習塾（補習塾）で中学生に英語と国語の授業をし、時期はさまざまだが、3年半、中国の大学で日本語の授業をした。また、7年間日本語学校で外国人に日本語を教えてきた。それから、中国語の授業をするようになり、今年で15年目である。

それを先ず研究すれば良い。しかし、自分の怠慢で中国語教授法の授業体験をしていない、授業展開の方法についての文章を読んだことが無い、他の教員の授業参観したことがない、さらに、授業方法について教員同士で意見をまともに交わしたことがないのである。

授業をどのように展開したら良いか目途が立たず、緊張で押しつぶされるようになっている時だけは、授業の実践指導書を読みたい、先輩の先生方の授業を覗きたいと思ったことがある。もしかしたら、こうした方が私の他に居られるかも知れないという危ういかすかな思いで、厚顔無恥にも私の経験を披露してみようとこの文章を書いた。

最初に、授業準備、授業の展開、テストや成績評価をどのように行っているかを述べ、次に、どうしてそうしているのか経過・理由を述べる。最後に、抱えている問題点を述べる。

## 2. 授業準備

### 2.1. 教科書

中国語の授業の対象、学生の学部、年次が明確になるのは、授業開始年度の前年11月頃である。対象がはっきりした時点で、その対象を考慮し、手元にある教科書の見本及びその頃までに送られて来た教科書会社の教科書に目を通し、①単語に日本語の意味が付けられていないもの、②文法事項が対象にあっているもの、③本文がより自然なもの、④練習問題がついているもの、という基準で選択し、注文する。しかし、連携授業の場合は、相方の先生と打ち合わせて決め、教科書が指定される授業については、上記の限りではない。

### 2.2. 授業準備

12月25日以降1月末までの時間を使い、教科書の予習と課毎の「授業メモ」を作成する。「授業メモ」に書くのは、①単語・語句（ピンイン<sup>2</sup>を付け

---

<sup>2</sup> アルファベットで表記された中国語の発音表示で、母音の上に四声という4種のイントネーションの記号をつけたもの。

て)、②文法事項の自分なりの解説と文例(文例は必ず中国人が書いたと思われるものから採る)<sup>3</sup>、③予習復習の課題、である。

また、初回で行う授業案内の配布用プリントを作成する。項目は、イ)自己紹介、ロ)使用教科書、ハ)辞書、参考書、ニ)初級者には、中国語の案内、中級者には、初級で学んだ文法構造、である。

### 3. 授業の展開

前期・後期それぞれ13回~14回あるが、初級中国語は、学習案内に1回、2回~4・5回に発音の基本を学習し、後は教科書に沿いそれぞれの課の学習に入る。中級は、2回目から各課の学習に入る。

#### 3.1. 最初の授業

##### 3.1.1. 授業案内

2.2で作成した授業案内を配布、初級の授業の場合には、中国語案内<sup>4</sup>を加え、中級の場合には、中国語の文の構造を復習する。授業案内は、授業の進め方、参考書・辞書の案内、テスト、出席、成績評価の方法、がその主な内容である。

<sup>3</sup> 参考書は、

相原茂・石田知子・戸沼市子「WHY?にこたえるはじめての中国語の文法書」(同学社)1999年

呂叔湘主編・牛島徳次・菱沼透監訳「中国語文法用例辞典」(東方書店)2003年  
刘月华他著《实用现代汉语语法》(商务印书馆)2007年

大東文化大学中国語大辞典編纂室・編「中国語大辞典」(角川書店)1984年

伊地智善継編「中国語辞典」(白水社)2002年

中国社会科学院语言研究所词典编辑室編《现代汉语词典第5版》(商务印书馆)2005年

赵新・李英主編「学汉语近义词词典」(商务印书馆)2009年など。

<sup>4</sup> 孟浩然「春眠」を掲げ、高校で学習した漢詩と現代中国語は、字形、発音、文字の意味などの点でどう違っているか等説明する。そして、「中国語は漢字を文字として用いるから学習し易い」という学習に対する安直感に注意を与えると共に、発音学習を大事にするよう伝える。また、授業の進め方、課題、テスト、成績評価方法を説明。

### 3.1.2. 出席

このうち、出席については、各期とも欠席を4回したら、その時点で授業に参加することを許可しないと説明する。ただし、4回の欠席のうち、常識的に止むを得ないと認められる欠席（証明書提出を要請する場合がある）については、授業に継続して出ることを許可する。

### 3.2. 通常の授業

授業は、チャイムが鳴る5分～10分前に教室に向かい、チャイムを聴いてから、出欠を取る。授業メモの配布、課題の返却を終えて、前回の復習をする。主に発音の復習をし、文法事項に簡単に触れて、当日予定の内容に入る。

まず、新出語句の発音と意味の確認を行う。学生に前もって調べて来させるか、大多数が予習していない場合は、当てる順番を決めて置き、最低限、指名された学生が自分が当たる単語・語句の意味を調べさせてから（大抵5分間）、指名し、新出単語・語句を発音し意味を言わせる。

一つの語を後について3回発音練習し、学生だけで声を出して反復練習させる。もう1回後について発音練習させる。

次に本文を同じように発音練習する。

それから、文法事項の説明をする。教科書の例文は、2回繰り返し発音練習し、学生が発音し、日本語にする。

いくつかの文法事項すべてが、こうして終えた後、本文をもう一度発音練習し、一文ずつ読んで訳させる。

時間に余裕があれば、本文が会話文の場合（初級教科書は会話文が多い）、学生を二つに分け役割分担し、会話を練習したりすることも行うが、ほとんどそうした余裕はない。

一課を終えると、課題を出す。①本文をピンインを含めて書き写し、日本語で意味を書く。②練習問題を行う。これらを次回授業の際、提出させる。

### 3.3. テスト及び成績評価

各期とも最終授業の1週間前にテストを行い、最終授業の時、テストを返却し一人ひとりの学生に評価を伝え、前期末であれば全員に休暇中の課題<sup>5</sup>を出す。

#### 3.3.1. テストの内容

テストの形式は、教科書にもよるが、大体4課～7課分の学習内容から、必ず教科書の文を用いて、6種類出題する。1)単語・語句（日本語を中国語で書きピンインをつける）、2)括弧内の指示に従い中文を書き換える、3)ピンインの文を中文で書き、意味を日本語で書く、4)日本文を中文にする、5)日本文を中文にし、ピンインを付ける、6)前期のテストには授業に対する意見・提案・感想を書く、後期には中国語の授業を通じて得たものは何かを書く、というものである。

そして、テストに出題する中文をテストの2週間前に学生に渡し<sup>6</sup>、1週間前にそれらについての質疑応答し、テストを行う。

#### 3.3.2. テスト実施

テスト実施当日は、出席簿順に席に座らせ、①実施時間50分中トイレに行けない、②携帯電話の電源を切る、③中国語の見えるものはすべてカバンの中に入れる、④鉛筆のケースのチャックは、テスト中必ず閉じる、⑤腕の袖は10センチ以上上げておく、などを徹底させて行う。

<sup>5</sup> この課題は、教科書の本文をピンインを付していない中文にし、それを朗読できるようにして来るというもので、休み明けの最初の授業で学生一人ひとり、朗読テストを行う。

<sup>6</sup> これらの中文を1)訳せる、2)ピンインを付けられる、3)訳した日本文を見て中文にする、4)声を出して発音練習する、という復習・テスト準備をすることという指示を書き添える。

### 3.3.3. 成績評価の方法

出席率 20% + 課題 10% + テストの成績 70%。

## 4. なぜこうしているのか

### 4.1. 2.1. の教科書について

教科書の選択基準で、まず第一に、中国語の意味が付けられていないものを選ぶのは、中学生に英語を教えていた時の経験から得た知恵で、学生が中国語に接する機会を少しでも多くするためである。単語・語句の意味が書いてあれば、辞書を調べないし、予習もしない。したがって、学生がそれらに辞書で接する機会を奪ってしまう。言葉を覚えるには、できるだけ接する機会を多くすることが第一だと思う。さらに、辞書を調べさせるのは、単語・語句について複数の意味や文例や周辺の単語にも接する機会があるからである。

第二に、文法事項は、初級、中級などに分かれており、自分が初級の授業をした学生が、中級も自分の授業を選択するとは限らない、つまり連続性がないから、必要な事項が網羅されているか検討する必要がある。

第三に、本文があまりにも文法事項に偏ったものだと、自然な中国語ではなくなっているという場合を注意して検討する。

第四に、練習問題がないと、日々学生が何を理解していないか、何が定着していないかわからないし、かといって練習問題を自分が作成する時間を割きたくないからである。

### 4.2. 2.2. の授業メモについて

こうした授業メモをなぜ作成するのか。当初、初級だけの担当で、使用教科書<sup>7</sup>は、新出単語・語句を別記していないものであり、文法中心に構成され、文例も最低限記載されたものであったので、英語・日本語の授業の経験から、学生にはまず単語・語句の発音と意味の確認をしなければ先に進めないと考

<sup>7</sup> 牧田英二・楊立明「新編・例文中心初級中国語」（同学社）1997年

え、それらを課毎に拾い出し、ピンインをつけて配布していた。そして、文法事項の説明は、版書してから行っていた。しかし、板書に時間が取られ、発音練習などに支障が出、授業の流れも阻害された経験を踏まえ、自分の考えた文法の解説と教科書と異なる文例をメモに加えた。教科書の文法事項の解説は、教科書によっては全く解説が無いが、一面的なものと感じられるものもあるので、自分の教学経験を踏まえてより判りやすいと思われるような事柄を加えたのである。文例は、どんなものでも誤りを避けるため、自分で作成せず、中国人が書いたと思われるものから採る。

#### 4.3. 3.1.2.の出席について

欠席を各期とも3回までにし、4回目は許さないと決めたのは、欠席数を制限しなかった時、時々出席しては私語を多くする学生に度々出会ったからである。授業の内容を理解できず、熱意に欠け、しかも、他学生に迷惑を及ぼすので、こう決めた。こうした結果、席順を決めなくとも、大声で怒鳴らなくとも、授業は正常に進められるようになった。しかも、こうしたことで年を経るごとにより意欲のある学生が増えているように感じる。

#### 4.4. 3.2.の通常の授業について

授業をチャイムと共に開始するのは、授業の緊張感を確保するためである。語学の授業は、多くは「なぜか」、「どうしてか」が判明していること、つまり「このように表現するのだ」ということをあれこれの方法を通して反復練習することにより、次第に深く定着させて行くことが、かなりの学習内容になるのではないかと思う。したがって、相当退屈な授業なのだ。学習者の緊張の糸が切れてしまうと取り組み難くなる。だから、授業は学習者をリラックスさせると共に、同時に、ある程度の新鮮さを感じる作業の連続を作らなければならないと思う。したがって、開始時間の厳守は当然のことで、その後の授業形式も、だらだらと文法説明ばかり続けたり、単に教員側の興味に基づいたおしゃべりはしない方が良くと思う。

課題を出し提出させるのは、復習の作業を全員にやらせるためと、練習問題を授業で解説する時間が思うように取れないからであり、同時に、学生の理解の程度、どんなところでつまずき易いか明確になるからでもある。

外国語の発音学習は、きわめて重要である。発音練習ではネイティブの声を学生に聞かせるか否かは、言うまでもなく聞いてもらったほうが良い。しかし、聞き取り練習には非常に良いのだが、DVD (CD) などの音声に続いて発音練習するというのは、多くの場合うまく行かない。ネイティブの発音者のスピードに学生がついていけない、聞きたい部分だけ聞くのに多少の時間がかかる、学生が発音しにくい部分だけその場で繰り返すことが困難であるなど、限られた時間の中では、無駄が多いと思う。だから、私の場合は、徹底的に自分の発音の正確さを保つ努力をしつつ<sup>8</sup>、私の生の声を頼りに学生に発音練習させている。非常に臨機応変に対応できるからである。

#### 4.5. 3.3.1. のテストについて

テストの実施は、学生の学習評価をすることだけに意味があるのではなく、学生が受験の準備をする際に更に学習内容を深く復習するということがあり、更に、教師の授業の点検にもなっているのだが、このテストの「復習」効果の点では、この出題方法は、的を絞った集中的な復習ができそうだという気持ちにさせるのではないかと思った。また、学生が実際に行えばその効果は確かにあると考えた。

一方で、出題に用いた教科書の文を前もって学生に渡すのは、何の準備もなしに出題すると、恐らく全員近く不合格となりかねないという懸念があったからでもある。実際、当初は出題範囲だけを伝えておいてそうしたのだが、点数操作をせざるを得なかった。そこで、このようなテストを行うに当たっ

<sup>8</sup> 毎日1時間半「聊齋志異」の原文と現代中文訳を読む。時間の余裕さえあれば、ネットで中国の映画、ドラマを見る。(高清电影电视剧-搜狐视频)大抵の作品が字幕付きの画面になっている。また、最近では、中国の衛星放送テレビも見ている。アンテナさえ建てれば、大体40数局見られる。だからと言って、自分の発音が正確かどうかは別の問題だが、正確な発音ができるように努力している。



ては、いくつかの懸念があったのだが、結果的には、より多くの学生が復習し、テスト結果もかなり良いものになったので、以来こうしている。

#### 4.6. 3.3.2. の成績評価について

通常授業内で行うテストの成績だけに基づく成績評価は、当初は特にテスト内容が学生の学習水準と適合していなかったこともあり、ほとんどが不合格点であった。それで、出席率を点数化して加えたりして、全体の成績の散らばりをグラフにした時、標準形になるように操作した。課題を学生に提示していなかった時には、この分の点数化はなく、非常にあいまいな評価になったが、幸いにも、学生の出席率がよく、特別な学生を除けば、ほぼ全員が単位取得ラインを超えた。だが、自分の授業の仕方のよし悪し、学生に対しての適不適をさて置き、学生に対しきちんと説明できないようないい加減な基準で評価を決めることには罪悪感を覚えた。

次に、課毎の課題を出すようになり、これを点数化したが、初めは、出席率 30%、課題 10%、テスト 60%としたが、どう見ても、学習内容をあまり習得していないという学生も含まれてしまっていた。テストの難易度は自分の出題のやり方ではあまり操作できないと思い、20%、10%、70%に変え、より主観的判断を避けられるものにした。

### 5. 問題点

問題点の一つは、中国語は「英語以外の外国語」と呼ばれてはいても、英語という外国語と対置したときには、言い方は以前と変わっても、状況は、やはり第2外国語であるということ。二つ目は、この第2外国語をどこまで教えられるかという問題。三つ目は、教員と学生の意欲の問題である。

#### 5.1. 中国語は「第2外国語」？

「英語以外の外国語」の授業は、コマ数が少なく、さまざまな学習段階、さまざまなアプローチ、講読、文法、会話、作文などに合わせた授業展開が

できない。だから、学生が望んでいたとしても、原書で文献が読める、学習した言語で母語とする人たちと会話ができ、書いて意思を伝えられるところまで学習するのは、語学の専攻生でない限り相当難しい。

だから、「英語以外の外国語」の授業の目標は、かなりあいまいである。したがって、学生は、「単位を何とか取得できる程度で良い」とか、「大体どんなものか知ればそれで良い」とか、「外国の映像をちょっと見られれば良い、音楽に触れられれば良い」などといった及び腰の学習態度の者が多くなる。教員のほうでも、「自分の研究活動の方が大事だから、中途半端な学習態度の学生には、いい加減で良いのだ」と決め付けてしまったりするのではないかと思う。

大学の「英語以外の外国語」の授業をこんな風にしたのが、大学で中国語を教え始めた頃の私の感想であった。

私は、研究活動も大いにやりたかったが、いい加減な仕事をしてその相手からお金を頂くことに耐えられないと思った。確かに、学生に授業をするというのは、目標が定かではないので「終わりのない旅」に出たような感があったのだが、学生には自分が汗しているところを見てもらいたいと考えた。実際、自分がやってきたことは全く児童に等しいかもしれないのだが。この点につき読者は如何にお考えだろうか。

## 5.2. どこまで教えられるか

やってみなければわからない。これが私の結論である。中には、半年学習しただけで、中国語検定試験4級に合格する学生も出たり、中級程度の教科書を非常に正確に発音できるようになり、きわめて正確に日本語をする学生も出たりする。学生との共同作業とも考えており、今は相手次第でもあると思う。

## 5.3. 教員と学生の意欲

非常に問題であると思うが、大学教員はたとえ研究活動が主ではあっても、

教学は外国語関係に携わる者にとって、まともにやれば自分に帰ってくるものが多いと思うので、自分としては精一杯やりたい。学生の意欲については、語学学習特有のメリットがあり「自分自身を獲得する修行にもなり得る」、  
「外国を自分自身の目で覗ける」などと思い付いたことを勝手に語りかけ、静かに彼らの「意欲」を待っている。

## 6. おわりに

中国語の授業をこれまで行って来て、感じた戸惑いは、常に、「この授業のやり方でいいのか」ということであった。だから、中国語教授法についての経験交流、あるいは意見交換会などが必要であると思う。

これは現状をあるがままに認めての思いであるが、それ以前に、大学のすべての講座の中で、英語以外の外国語授業の役割を再度吟味し、教学内容を再検討する必要があるのではないかと考える。

## 編 集 後 記

本号の各位の論文や研究ノートをみるにつけ、言語や教授法の議論の背後に、外国語学習への学生の動機づけをいかに高めるかという問題意識がうかがえる。興味がわかなければ何事もおもしろくない。ことに外国語学習は積み上げ式なので、いったんわからなくなって興味を失うと、苦痛以外の何物でもなくなってしまふ。

語学に対する学生の興味をどうしたら開けるのか。多くの学生が特段の目的意識なしに外国語を学習する状況では、まずその言葉を実際に使用している人々に対する認識が与えられるべきではなかろうか。学生時代、私は中国語の学習をしたのだが、大学の授業では得られなかった言葉のリアリティを、ある日、居酒屋で中国人と話したときに感じたことがある。またある日、映画館で中国の映画に涙したときに感じた。また、二週間の中国旅行が決定的なリアリティを与えてくれた。要するに、その言葉とそれを使用する人々の個性とが結びついて言葉の触感が得られるのである。それは教科書の練習ではむずかしい。教科書の練習の重要性和それへの意欲は、その外国語のリアリティ獲得後に再認識されるものなのであろう。その意味で外国語の学習には、その言語を使用する人の個性や生活・文化と接続する側面が必須なのでなかろうか。

先日、LL 研究室主催の外国語教育研究会で映画に関する討論がおこなわれた。この映画は *Familientreffen* というドイツ語のドキュメンタリー映画で、監督は Sarah Derendinger というスイス人。内容は Christoph Marthaler というスイス人の演出家が、あるホテルの百周年記念で依頼されたお芝居を、そのホテルを舞台にして完成させるまでの記録である。単なる記録ではなく、彼がつける稽古の様子を軸にして、俳優たちは映画そのものへの演出もするし、ホテルの様子やべつに入院している俳優の独白なども織り交ぜた不思議な展開となっている。上述のような外国語のリアリティという観点からすると、この映画の興味深い点は、じつに個性的で魅力的な俳優たちの存在を味わいながらドイツ語が聞けることにある。とくに演出家が俳優たちと話し合いつつ演技とストーリーを創っていく際の語りや歌は、映画や演劇のビルドアップされたものではなく、かといって単なる日常的なものでもない。私はドイ

ツ語ができないが、言葉の肌触りを感じ取ることができた。それは映画だから感じ取れたのではなく、この映画だから感じ取れたのである。映画だけでなく、映画鑑賞後の討論も重要で、自分の茫漠とした感想を確認できる。学生の外国語学習でも、この研究会のように、言葉のリアリティを感じ取る機会を作るべきではなかろうか。外国語学習の動機づけにとって、このような機会是一个の可能性だと思うのである。(M.T)

### 第39号編集委員会

委員長	土屋昌明
委員(50音順)	池尾玲子
	井上幸孝
	上原正博
	王伸子
	寺尾格
	フリックマン, ジェフリー C.

〈筆 者 紹 介〉 (掲載順)

一 色 真由美	商 学 部 非 常 勤 講 師
山 下 治 之	経 済 学 部 非 常 勤 講 師
平 川 八 尋	文 学 部 非 常 勤 講 師
吉 田 雅 子	法 学 部 非 常 勤 講 師
阿 部 三 男	経 営 学 部 非 常 勤 講 師
小 川 都	首都大学東京大学院人文科学研究科 日本語教育学教室 博士後期課程2年
宋 貴 英	ネットワーク情報学部非常勤講師
宮 脇 正 孝	商 学 部 教 授
森 本 奈 理	ネットワーク情報学部非常勤講師
リースナー, フランク	経 営 学 部 非 常 勤 講 師
天 野 節	商 学 部 非 常 勤 講 師

---

専修大学外国語教育論集

第 39 号

2011 年 3 月 15 日 発行

編集兼発行者

専修大学LL研究室

室長 寺 尾 格

発 行 所

専修大学LL研究室

〒214-8580 川崎市多摩区東三田 2-1-1

電 話 044-911-0502

F A X 044-900-7842

印 刷 所

(株) 大熊洋紙店

---