

第51回九州地区大学一般教育研究協議会議事録

<https://doi.org/10.15017/20603>

出版情報：九州地区大学一般教育研究協議会議事録. 51, 2003-09-10. 九州地区大学一般教育研究会
バージョン：
権利関係：

アジア太平洋地域研究：英語使用のコミュニケーション
シンガポール — アジアの英語使用に対する理解を深める

長崎県立大学 平林 輝雄

I. 四つの公用語

世界の国々のなかで公用語を三つ以上もつ国は、スイス、インド、およびシンガポールの三つの国に過ぎない。シンガポールは、英語、マレー語、華語、タミール語の四つの言語を公用語とするが、国語に制定されているのはマレー語のみである。英語と華語が、フォーマルなコミュニケーションで使用され、インフォーマルなコミュニケーションでは、福建語、広東語、客家語、潮州語などの華南地方語、バザール・マレー語またはタミール語が使われる。英語にもフォーマル、インフォーマルな変種がいく種類もあって、それぞれ場面に応じて使い分けられる。このような状態を踏まえて、シンガポールの言語使用の状況を、国家としての多言語使用かつ多変種使い分けと位置づけることができる。

多言語国家シンガポールはその言語計画によって多言語、および国際化をその特徴とする。国家の言語計画は次の四つのイデオロギーにもとづいて決定される。つまり同化、多言語化、現地語化あるいは国際化がそれである。シンガポールは三つ以上の公用語をもち、かつ国際語である英語をも公用語としているので、これら二つのイデオロギーにもとづいて言語計画が実行されていると判断されるのである。

このようなイデオロギーにもとづく言語計画を持つ、多民族・多言語国家シンガポールの言語政策を特徴づけるのは、英語優先政策および英語を中心とする二言語政策である。資源小国であるために、技術や貿易、運輸、観光、国際金融、情報、通信などのサービスで生き残らなければならないという認識のもとに、政府はマレーシアからの分離・独立以来、英語を中心とする二言語教育を推し進めてきた。1987年よりすべての学校で英語を第一言語とし、第二言語として華語、マレー語、タミール語のうち一つを選ぶ英語を軸とする二言語教育を行ってきた。

マレー半島にあって、共に旧英領であったシンガポールとマレーシアは、長年にわたる英国植民地支配の結果、使用言語、学校教育のみならず、行政、司法、立法をはじめとして、あらゆる面で旧宗主国である英国の影響を受けている。旧英領時代、植民地政府で職を得ようとする者にとって、英語能力は不可欠であった。独立後英語離れの政策をとるマレーシアや、ピリピノ語の台頭が進むフィリピンとは対照的に、シンガポールの英語優先政策はますます強まり、英語はより一層社会におけるその地位を高めていると言ってよい。英語優先政策によって、英語は徐々に共通語から母語へ、さらに民族語へとその働きを変えつつある。家庭の中でも英語を話す人は増えつつあり、今ではもっぱら英語を使って生活し思考する人も少なくない。英語は民族間、民族内のコミュニケーションを担うリンガ・フランカとして使われるのみならず、教育用語、仕事の言語として使われ、国際語として海外との意思の疎通に使われ、さらに国家としてのアイデンティティを担う言語となりつつある。

II. 英語の選択

シンガポールにおいて英語は制度化された言語であって、ごく一部の特別な階層を除いてはこれを母語とする人はいなかった。英語は普及のタイプ、習得のパターン、及びさまざまな文化的脈絡の中で割り当てられた機能という三つの観点から、三つの同心円のいずれかに位置付けることができる。英語の *the inner circle* とは英語がもともと主要語として使用されていた地域であり、これに対して、*the outer circle* は制度化された英語が使用される地域である。これにはシンガポールの他に、ナイジェリア、ザンビア、インドなどが含まれる。最後の *the expanding circle* には日本、中華人民共和国、インドネシア、韓国など英語を国際語として使用する国が含まれる。

英語の *the outer circle* に属する多言語国家シンガポールでは、英語は社会で使用されるいくつかの言語のひとつであり、140年間にわたる植民地時代を経て制度化された、つまり、国家の言語政策によってその地位を獲得した非母語としての言語であった。シンガポールにおける英語は、そのために今世紀の初めまでその使用は限定的であった。英語の使用は、ごく一部の選ばれた階層に限られたが、彼らはそれを母語として育った。彼らの多くは、*special High Form* の英語を使っていたが、これは英国統治下で英語による教育を受けた特権グループの証であった。制度化された共通語である英語は、人種を問わず民族間のコミュニケーションのためにエリート層で用いられていた。それ以外の華人、インド人、マレー人は民族を超えた意志の疎通のためには、ピジン英語あるいはバザール・マレーを使用するのが常であった。

III. 教育用語の英語化

英国より独立してから現在に至るまで、シンガポールにおける教育の問題は教育用語としての英語選択の問題と不可分であった。1920年以來シンガポールの学校制度についての議論は、教育用語の違いの問題を中心に展開されてきた。英語教育を受けたリー・クワン・ユー（李光耀）を首班とする PAP 政府は、英語を中心とした二言語教育を協力に推進し、同時に政府は華語系華人が設立した南洋大学をはじめとする華語系学校への管理統制を強めた。この政策には当時の中国共産党の、東南アジア地域における政治的動きも、少なからず影響していたとされる。以後南洋大学への弾圧、教授用語の英語化を経て、政府主導の教育における英語化が協力に推し進められた。

さらに、1980年より従来の教育制度は大きく見直され、経済発展を促す新しい言語教育が実施される。二言語教育が、家庭で英語を話す多くの中国系の生徒にとって過剰な負担となっていて、政府が期待したほどに成功をおさめなかったことから、この二言語教育政策は実質的に放棄される。早くも9歳時に学力に応じて最初のコース分けが行われる。以後、次々と選抜試験が行われ実質的に英語の学力によって優秀な生徒の選抜が行われるのである。このような言語教育政策の転換の結果、華人の華語離れはいっそう進んだ。

英語重視政策は政府によって大胆にしかも用意周到に実行され、成功した。その政策の本音を華人は見抜いていたが、かれらの実利主義が政府の徹底した政策とあいまって結局華人の華語離れ、英語指向を促した。

このようにして、英語はシンガポールの地において民族の違いを超越した事実上の「国語」の地位を獲得するに至った。英語を教育用語とする政府の断固たる政策によって、次第に英語話者が増えるにつれ、英語は民族間のコミュニケーションにおけるリンガ・フランカの役割を担うにいたる。それ以前は福建語やピジン・マレーが華語方言間、あるいは民族間のリンガ・フランカの役

割を果たしていたが、ピジン化した英語にその地位を徐々に奪われつつある。また、華語、マレー語、タミール語の三公用語はいまや実質的にその地位を低下させ、各民族集団の中の共通語としての機能を期待されているだけである。英語優先政策および民族内の共通語としての民族語の各民族集団へ割振りは、一見政府と華系華人の痛み分けのように見えても、強い民族意識を持つ華人にたいする痛手がより大きかったといわれる。英語を母語あるいは第一言語とするネイティブ・スピーカーは増えつつあり、英語は急速に人口のかなりの部分にとって第一言語となりつつある。今や幼児をもっぱら英語で育てる家庭も多く、英語を日常語として使用する人は珍しくない。

IV. なぜ英語がえられたのか？

なぜシンガポールにおけるいかなる民族の母語でもない英語が共通語、さらに実質的な国語に選ばれたのか。なぜ政府がこのような言語政策を採用し、実行するに至ったのか。比較的新しい移民から構成される多民族・多言語国家であるシンガポールでは、種族間に共通のアイデンティティーがなく、おたがいのコミュニケーションが難しい。多言語社会であることに起因するコミュニケーションの難しさがシンガポールに対して、民族間の対立、政治、社会的不安定、経済発展の阻害、行政、教育、通信、出版などの面での不経済、さらに国家の安全への脅威などといった深刻な問題を突きつける。このような危機感ゆえに言語の統合を進め、英語による国民的共通アイデンティティーの育成が図られる必要があったと論じられる。そして、英語がどの民族にも受け入れられやすかったのは、その理由として、シンガポール社会における英語の威信の高さゆえである。英語が奨励されるのは、実用性が高いからであり、それゆえ民族を超えたアイデンティティーを発展させる役割を果たすことが可能であると判断されたためである。

統合国家としてのアイデンティティーを、言語によって築く方法には二つの選択肢がある。土着の民族／言語によるアイデンティティーを登用し、これを土着ではない少数派の言語集団に押し付けること。または、特定の民族とは直接結びつかない民族を超えたアイデンティティーを開発し、構成民族をすべて平等に扱う方法である。政府は最大多数の民族集団の言語である「華語」を共通語としないで、英語に国家としてのアイデンティティーを担わせ、各民族内のアイデンティティーをそれぞれの民族語に担わせるという役割分担をさせた。このような二元的アイデンティティーの創造は各民族固有のアイデンティティーを民族の中に閉じ込めておき、相対立しあうアイデンティティーである民族を超えたアイデンティティー、つまり国民全体のアイデンティティーを国家が育成し、管理するという目的によるものであるとされる。

さらに、英語選択の理由として経済的および社会的の二つの要因を見逃すことはできない。国土狭小、天然資源に恵まれず、ほとんどすべてを輸入に頼らねばならないため、マレーシアからの独立以来、生き残りのために外資導入による工業化をはかってきた。投資環境、競争条件を整備するためには、国際業務のためのコミュニケーション能力や科学技術能力を備えた人材の育成が不可欠であった。

小学校より一部の科目を除いて、英語によって授業が行なわれるので、英語力がなければ厳しい選抜を生き残り、高等教育を受けることはできない。英語が学校での成功、不成功を決め、時には将来を左右する可能性がある。TOEFL の成績によって知ることができるシンガポール国民の英語能力はアジアの中ではトップクラスである。

V. 英語の土着化と英語変種の誕生

植民地時代、標準的な英語の使用は限られたごく一部の社会階層に限定され、その使用は限定的であった。彼らの英語を *special High Form* とよび、これを英国統治下で英語による教育を受けた特権グループの証であった。このような英語は、マレー半島で活躍するエリート層の間で民族を越えたコミュニケーションのために用いられていた。それに対して、非エリート層に属する華人、インド人、マレー人の間では、民族を超えた意志、思想の伝達のためには、福建語やバザール・マレー語、またはピジン英語が使用された。さまざまな民族、言語が入り混じるこの複合・多言語社会において、相手の民族、人種、教育レベル、発話の場面などに照らしあわせて言語を使い分けることがおこなわれてきた。おおまかに言えば、英語と標準華語が、フォーマルなコミュニケーションで使用されるのに対して、ピジン英語や福建語、広東語、客家語、潮州語などの華南地方語、またはタミール語がインフォーマルなコミュニケーションで、使われることがおこなわれている。

このように植民地時代には、おもに異なった民族語の間でのダイグロシア化、つまり複数のコードが併存し、それぞれに社会的機能の割り当て、使い分けが行われたのに対して、国家として独立した後、英語自体の中でサブコードである変種の出現が顕著となる。ポリグロシア化が進むのである。系統的に異なった複数の民族語に加え、英語変種を含む三つ以上のコードが、ひとつの社会の中でそれぞれ異なった社会的機能を割り当てられ、使い分けられる状態である。シンガポール政府の英語優先政策によって特別な待遇を受けた英語は、初等教育から英語による学校教育がおこなわれ、次第に社会の各層に浸透し、定着していった。その結果、発音、語法、そして文法などの点でシンガポールにおいて使われる英語の非標準変種と「標準英語」との間に次第にずれが目立つようになった。

英語が世界の他の地域でもそれぞれ独自の発展を遂げ、その土地固有の変種として定着したように、シンガポール社会に根づいた英語も、いくつかの英語変種を生み出した。移民社会であるシンガポールの英語話者がさまざまな言語的、民族的背景を持っていたこと、またそれにも増して英語による教育を受ける機会が家庭の社会的、経済的環境の違いによって異なり、その結果として国民の英語習熟度が多様であったことがこのことを加速させた。

このような英語変種は、地理的地域差を反映する地域方言に対して、社会方言とよばれ同じ社会経済的、あるいは教育的背景を共有している特定の社会階層に属する人々によって、用いられている言語変種である。シンガポールにおいていくつかの英語変種が併存する、このような状態を高層変種が中層変種を介して、低層変種とつながっているシンガポール英語スピーチ連続体をなしていると考えることができる。

すなわち、中層変種を挟んで、英語による高等教育を受け、社会的地位も高い話者が使う高層方言、教育程度が高くない話者が使う低層方言を両端とする、境目のない連続体をなしていると考えられる。低層変種に当たると考えるのが *Singapore Colloquial English* すなわち *Singlish* と半ば冗談めかして呼ばれる低層英語変種である。華語方言やマレー語などの言語的特徴を持ち、民族を超えたリンガ・フランカである族際語として社会で機能している。シンガポールではこのように文構造、語彙が著しく簡易化された英語、つまりピジン英語といってもよいさまざまな地域方言から、標準イギリス英語の文法や語彙とほとんど変わらないフォーマルな英語に至るまでさまざまな種類の英語が使用されている。英語での教育を受けた人々は、プリティッシュ容認発音と呼ば

れ、エリート層のしるしとみなされる威信を持つ英語変種に近いアクセントで話すとされる。

社会的地位が高い人々によってフォーマルな伝達目的のために使われる英語変種である High Form に対して、Low Form は、そうではない人々によって、インフォーマルなコミュニケーションの媒体としてかなり広く使用されている英語方言である。さらにこれらの二変種の間位置付けられるのが Medium Form であり、教育、階級、職業、社会的地位によって連続線上のいずれかに位置付けられる。この変種は High Form と Low Form の両方の特徴を併せ持ち、英語による教育を受けた人々によって広く用いられている。そして、この連続体のさまざまなレベルの間で、コードの切り替えがたびたび行なわれる。たとえば、High Form を常用している人が、うちとけた雰囲気、親しさ、連帯感が強調されるべき場合にはコードを切り替え、Low Form を使う傾向があると述べている。

VI. 英語変種の働きと使い分け

すべての国民が理解できる言語が存在しないシンガポールでは、フォーマルなコミュニケーションのためには英語や華語標準語が使われ、インフォーマルなコミュニケーションでは、福建語やバザール・マレーが使用されるとしている。フォーマルさという基準で言語の使い分けが行われていると述べているのである。

小学校から英語が教授用語であり、ほとんどの教科が英語を使って教えられる。学校教育を通して英語が社会に浸透するにつれて、同一個人内での英語変種の使い分けが行われるようになった。英語のフォーマル、インフォーマルな変種の間で、場面に応じてコード選択、コード切り替えが行われ、状況に応じた変種の使い分けが行われる。Singapore Standard English はフォーマルな場面で使用される英語であるのに対して、Singapore Colloquial English は、インフォーマルな状況で使われる。

このような、ひとつの特定の言語変種、あるいはいくつかの言語変種の組み合わせが常時使われている人間の活動領域は領域とよばれる。領域はさらに下位領域に区分され、状況に応じて使用コードの選択、切り替えが行われる。たとえば、職員室、教室などの下位領域では、よりフォーマルで標準的な英語変種が使われ、学校の簡易食堂、校庭、運動場などの下位領域では、そうでない変種が使用される。つまり、領域、下位領域ごとに言語使用のありかたが異なるということになる。このように社会方言であるさまざまな英語変種を自由に切り替え、使い分けることができる話者は、lectal switcher と呼ばれる。彼らは、高層方言変種、中層方言変種そして基層方言変種を状況にあわせて自由に切り替えることができる話者である。

多民族・多言語社会シンガポールの言語使用状況をより複雑にしているのは、英語および複数の民族語が併用されることのみならず、それぞれの言語に複数の変種が存存し、これらのコード、およびサブコードの間でコード選択、コード切り替えが行われていることである。民族や教育的背景、家庭環境の違いによる個人レベルの多言語使用に加えて、各コード、サブコードがそれぞれ異なった社会的役割を与えられていて、使用目的が分化していることから、シンガポールの複雑な言語環境を多言語使用かつ多言語変種使い分けとみなすことができる。

たとえば「商取引」領域は、「場所」、「トピック」、「対話者の間の関係」、「対話者の数」などの要因によって、さらに下位領域に細分される。社会言語学者の Platt は「商取引」領域をさらに下位領域に分け、場所 (locales) による英語系シンガポール華人のコードの使い分けを

実地調査によって調べた。それによると、大きなデパートでは口語シンガポール英語が主に使用されるのに対して、旅行者が来ない小さな売店では福建語がよく使われた。さらに広東語はより小さな飲食店や屋台で使用されると報告している。

このようにコードの選択には複雑な要因がかかわるのであるが、話者がその時々状況を判断することによって、英語変種および複数の民族語の間でコードの選択が的確に行われる。

社会言語学者 Platt は、英語での教育を受けたある若い広東語系華人セールスマンが、はじめに店にやってきた客にたいして接客した際に広東語、英語、華語標準語および福建語をめぐる、めまぐるしくコードの切り替えを行う例を示している。まず広東語を家庭で話し、英語での教育を受けたこのセールスマンが、シンガポール英語を使うことが考えられるが、客家系華人であると判断されるその客が華語教育を受けていると考えられるので、これは適切な選択ではない。そこで、このセールスマンは華語標準語に堪能であり、またこの言語が「商取引」領域にふさわしいコードでもあることから、華語標準語での商談が始まる。華語標準語を使わないとすれば、状況や話題によっては、シンガポールで話される華語地方語の中で使用人口が最多である福建語が選ばれたかもしれない。この場合も客である客家系華人が、福建語を自分の使用可能言語の一つとしていることが確認されていなければならない。このように、セールスマンは商品売るために相手に合わせて、コードの選択をしようと最大限の努力を払っていることが確認される。そのような努力をせずに英語の使用にこだわったとすれば、この客を失ったかもしれないと Platt は説明している。

シンガポール人研究者である Tay は、英語、マンダリン、福建語や潮州語の間でのコードの切り替えと、文の中でのコードの混用を含む自然な会話を録音、分析した。そして、コードの切り替えや混用が、互いに連帯感や共感を確立するための意図的な伝達戦略として、シンガポールのような多言語社会で、より積極的に使われていると評価する。そして、コードの切り替えとコードの混用が含まれる言語を母語話者が使う形式から逸脱した言語であると考え、その特異性を純粹に形式的、機能的観点のみから観察することよりも、複数の言語を不自由なく話すバイリンガルによって、いかに効果的に伝達戦略として使われているかという点に注目する。

被験者はすべて高等教育を受け、英語および他の言語を同等に流暢に話せるが、多言語社会ではコードの切り替えとコードの混用を意図的に利用することによって、二つの言語に不自由の無いバイリンガル話者の創造力が効果的に発揮され、特別な伝達効果が生み出されることが確認された。さらに彼女はシンガポール社会において英語や華南地方語などの、異なった複数の言語が共有する核心的共通語彙に注目し、コードの切り替えとコードの混用において使用される語彙のうち重要な語彙をこれらが占めると考えている。インフォーマルな会話で連帯意識を確立しようとする場合に、シンガポールの英語の低位変種に現れる文末詞である /la/, /ha/, /a/, および /lo/, /le/, /ma/, /me/ をそのひとつの例としてあげている。前者は異なった民族のあいだの対話で使われる文末詞であり、後者は異なった華語方言の話者の間で用いられる文末詞である。英語に不自由しない話者が故意に英語のなかに華語方言またはマレー語に由来する文末詞 /la/ を差し挟む例であるがコードの切り替えとコードの混用がもつ語用論的機能か確認され興味深い。

参考文献

以下の文献を参考にしたが、文献名および引用個所を個々に示すことはスペースの都合で割愛した。

- Afendras, Evangelos A. and Eddie C. Y. Kuo (eds.), *Language and Society in Singapore*, Singapore University Press, 1980.
- Cobarrubias, J., "Ethical issues in status planning", in J. Cobarrubias and J. Fishman (eds.), *Progress in language Planning: international Perspectives*, Mouton, de Gruyter, 1983, pp.41-86.
- Crewe, William (ed.), *The English Language in Singapore*, Eastern University Press, 1977. "Singapore English as a non-native dialect", in William Crewe (ed.), 1977, pp. 96-119.
- Edwards, John. *Multilingualism*, Routledge, 1994.
- Ferguson, Charles A., "Diglossia", *Word*, Vol. 15, 1959, pp. 325-340.
- Goh, Edwin. "Standards of English as a world language", in Anne Pakir (ed.), *The English Language in Singapore: Standards and Norms*, Singapore Association for Applied Linguistics. 1993, pp. 13- 31.
- Gopinathan, S., "Language policy in education: a Singapore Perspective", in Evangelos A. Afendras and Eddie C. Y. Kuo (eds.), 1980, pp. 175- 202.
- Gupta, Anthea Fraser, "A standard for written Singapore English," in Joseph Foley (ed.), *NewEnglishes The Case of Singapore*, National University of Singapore, 1988, pp. 27-50.
- Hoffmann, Charlotte, *An Introduction to Bilingualism*, Longman, 1991.
- Hung, Tony T. N., "Some aspects of segmental phonology of Singapore English," in Teng Su Ching and Ho Mian Lian (eds.), *The English Language in Singapore Implications and for Teaching*, Singapore Association for Applied Linguistics, 1995, pp. 29- 41.
- Kachru, Braj B., "The pragmatics of non-native varieties of English," in Larry Smith (ed.), 1981, pp. 15- 39.
- ... "Models for non-native Englishes," in Braj B. Kachru (ed.), *The Other Tongue: English across Cultures*, University of Illinois Press, 1982, pp. 48- 74.
- ... "Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle," in Randolph Quirk and H.G.
- Kuo, Eddie C.Y. Language status and literacy trend in a multilingual society-Singapore, *RELC Journal*, Vol. V, No. 1, 1974, pp.1-15.
- ... The status of English in Singapore: a sociolinguistic analysis. In William Crewe (ed.), 1977.
- ... The sociolinguistic situation in Singapore Unity in diversity. In Evangelos A. Afendras and Eddie C. Y. Kuo (eds.), 1980, pp. 39-62.
- Llamzon, Teodoro A. Emerging patterns in the English language situation in Singapore today. In William Crewe (ed.), 1977, pp. 34- 45.
- McCrum, Robert and William Cran, and Robert MacNeil. *The Story of English*, New York: Penguin Books, 1992.
- Pakir, Anne. Two language tied: bilingualism in Singapore, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Vol.14, No. 1-2, 1993, pp. 73- 90.
- Platt, T. John., "The Singapore English speech continuum," *Anthropological Linguistics*, Vol. 17, No. 7, 1975, pp. 363-374.
- ... "The sub-varieties of Singapore English: their sociolectal and functional status," in William Crewe (ed.), 1977a, pp. 83-95.
- ... "A model for polyglossia and multilingualism (with special reference to Singapore and Malaysia)," *Lang.Soc* Vol. 6, 1977b, pp. 361-378.
- ... Multilingualism, polyglossia, and code selection in Singapore," in Evangelos A. Afendras and Eddie C. Y. Kuo (eds.), 1980, pp. 63- 83.
- Platt, T. John, Heidi Weber, and Mian Lian Ho, *Singapore and Malaysia*. John Benjamins Publishing Company, 1983.

- Richards, Jack C., "Variation in Singapore English," in William Crewe (ed.), 1977, pp. 68- 81.
- Richards, Jack C. and Mary W. J. Tay, "The *Ja* particle in Singapore English," in William Crewe (ed.), 1977, pp. 141-156.
- ... "Norm and variability in language use and language learning," in Larry Smith (ed.), 1981, pp.40-56. Case Study," in Evangelos A. Afendras and Eddie C. Y. Kuo (eds.), 1980, pp. 233-253.
- ... "Theoretical models for the study of new varieties of English (1986)," in Mary Tay Wan Joo (ed.), 1993d, pp. 112-124.
- ... "Code switching and code mixing as a communicative strategy in multilingual discours," *World Englishes*, Vol.8, No.3, 1989,pp. 407-41: Longman, 1991.
- Richards, Jack C. Variation in Singapore English. In William Crewe ed.), 1977, pp. 68- 81.
- Seen-Kong, Chiew. Bilingualism and national identity: a Singapore case Study. In Evangelos A. Afendras and Eddie C. Y. Kuo (eds.), 1980, pp. 233-253.
- Smith, Larry (ed.), *English for Cross-cultural Communication*, London: Macmillan Press, 1981.
- Tay, Mary Wan Joo (ed.), *The English Language in Singapore*, Singapore: UniPress Centre for the Arts National University of Singapore, 1993.
- ... The English language in Singapore: needs and prescriptions (1981). In Mary Tay Wan Joo (ed.), 1993a, pp. 70- 80.
- ... Standard Singapore English: issues and approaches (1983). In Mary Tay Wan Joo (ed.), 1993b, pp. 81-94.
- ... Lects and institutionalized varieties of English: the case of Singapore (1986). In Mary TayWan Joo (ed.), 1993c, pp. 95-112.
- Widdowson (eds.), *English in the World*, Cambridge University Press, 1985, pp.11- 36.
- 太田勇『国語を使わない国シンガポールの言語環境』古今書院、1994年
- ... 『華人社会研究の視点 マレーシア・シンガポールの社会地理』古今書院、1998年
- 大原始子『シンガポールの言葉と社会』三元社、1997年
- 小野沢純編『ASEANの言語と文化』高文堂出版社、1997年
- 田中恭子「シンガポールの言語政策」『国際政治』第84号、1987年、pp. 95- 117
- 本名信行編『アジアの英語』くろしお出版、1990年
- 伊 秀一、「シンガポールにおける言語政策転換の諸要因」『日本比較教育学会紀要』、第11巻、1985年、pp. 78- 83.

学部学科改組に伴う英語教育の充実について

九州女子大学 佐藤 美恵子

1. はじめに

平成 13 年に、九州女子大学文学部・九州女子短期大学英文科の学部学科改組が行われた。少子化・短大離れの波をもろに受け、同短期大学英文科の志願者・在籍者数が年々減少していく中、九州女子大学も旧来の国文学科・英文学科の枠組みを取り払い、新たな女子教育の組織を構成したいという理念の下、改組が実現した。文学部 2 学科体制は変わらないが、新学科として、人間文化学科と心理社会学科の 2 学科が誕生した。発表者は、英文科で専門教育科目を担当していたが、改組による英文科廃止に伴い、平成 13 年度より心理社会学科に移籍し、専攻英語を担当している。

新学科の概要は、以下の通りである。

人間文化学科 日本文化・社会専修コース、英米文化・社会専修コース

心理社会学科 発達・臨床コース、認知・社会心理コース、社会情報コース

……両学科共通の科目群として、教養教育科目、専攻日本語、専攻情報科目、兼修外国語、専攻英語、基礎科目 1 があり、それぞれに規定の履修単位数が定められている。

2. 専攻英語について

ここで、専攻英語の特性を紹介しておこう。専攻英語は必修科目となっており 1 科目 1 単位(演習扱い)、1・2 年次配当科目で、学生は 1 2 科目計 1 2 単位を履修しなくてはならない。現代社会における「英語」の重要性については今更述べるまでもないが、心理・社会・情報をキーワードとして掲げる心理社会学科では、「英語力」に対する必要性は高い。

1 年次： 総合英語ⅠA・ⅠB(講読)、ⅡA・ⅡB (リスニング)、
英語コミュニケーションⅠA・ⅠB(英会話)

2 年次： 総合英語ⅢA・ⅢB(文法)、ⅣA・ⅣB (作文)、
英語コミュニケーションⅡA・ⅡB(英会話)

入学後に英語のプレイスメントテストを実施し、習熟度別のクラス分けをする事で、教員・学生双方に益する円滑な授業運営を可能にした。1 年次終了時にポストテストを行い、2 年次における英語授業の為にクラス再編成をしている。

3. 発表者の担当コマについて

発表者は、改組 2 年目の本年度前期より、英会話以外の総合英語ⅠA からⅣA、後期には、ⅠB からⅣB を担当している。今年度より、総合英語ⅡA・ⅡB(リスニング)において、米国サンフランシスコ市のラジオ局 KOIT の放送を教材として使用する授業を本格的に開始した。改組以前にも、短期大学英文科の LL 演習や聴解力演習の授業で同ラジオ局の放送を補助教材的に取り入れ

ていたが、平成14年度特別研究費の支給を受けたのを機に、KOIT ラジオ放送とインターネットを同時に活用した授業改善策を考案した。今秋、同ラジオ局を訪問し、理解・協力を頂き、順調にプロジェクトを進めている。

次に、総合英語ⅡA・ⅡB(リスニング)における授業の手順を紹介する。

- ① 使用教室： C311(LL)教室 64人収容 H204(パソコン)教室 50人収容
 ※ リスニングを主とする授業である為、通常の授業はヒアリングに適したLL教室を使用する。
- ② 受講者数： 1年生43人
- ③ 教員は、事前に KOIT ラジオ放送をカセットテープに録音しておく。録音したテープを学生に録音させ、繰り返し聞かせる。聞きながら、書き取り(dictation)も並行して行わせる。教員が選択した“おしゃれな表現”・“気になる表現”等をパワーポイントを使って(LL教室のパソコンで)表示する。
- ④ 学生は、宿題としてリスニングを通して知った個々のサイトへアクセスする。
- ⑤ 教員はLL教室内でサイトの提示により臨場感を演出する。
- ⑥ KOITのパーソナリティへのe-Mail：ネチケット等を考慮し、教員が添削する。

以上のような形態で授業が進められて行く訳であるが、ここで、インターネットを活用した授業を行い、かつ現在取り組んでいるプロジェクトを立案するに至った経緯について説明させて頂く事とする。

大学における英語教育の現場は、一般的に旧態依然であり、普通教室で学生数十人対教員1名という図式ではないかと思われる。そのような環境でも、楽しい雰囲気作りは可能であり、ひところもてはやされた古いタイプのCAIシステムよりは、教育効果は期待できるであろう。しかしこれだけITが声高に叫ばれる中、英語教育においても、学生の意欲を掻き立て、英語の魅力をさらに引き出す教育方法がないかと考えた時に辿り着いたのが、今回発表させていただくことになった授業の内容である。

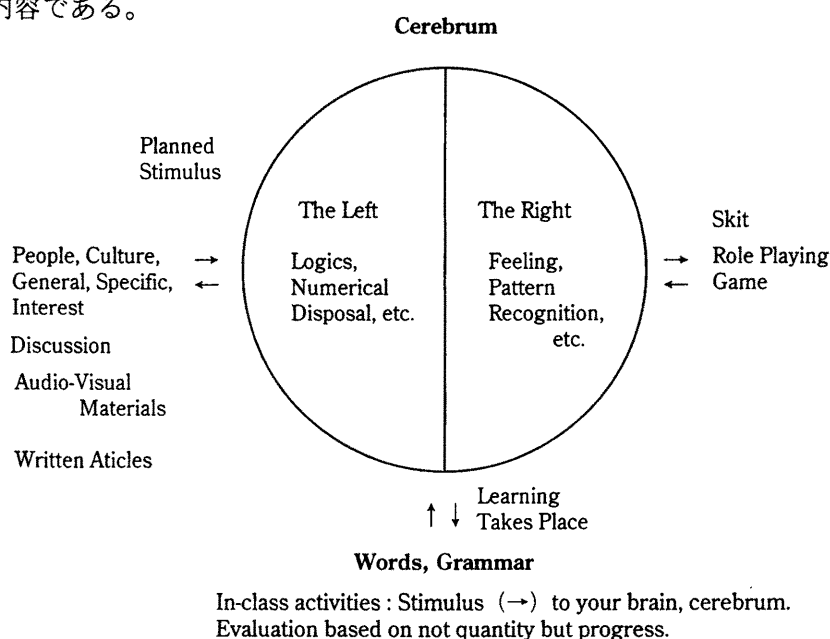


図1 バーチャル体験教育法の効果

Virtual Experience Teaching Method

まず、コンピュータと人間の関わりをどのように捉えるかと言う点に着目してみた。コンピュータをリアルタイムな情報の入手ツールとして用いる事により、日本に居ながらにして、米国(世界各国)の情報を目の当たりにすることが出来、臨場感溢れる教育環境を創出する。そして工夫次第で、教室が「知的生産の場」になっていくのである。英語を他の分野の知識と融合させながら、人間対人間のコミュニケーションを通して学習することが可能である。これは、大学における英語教育の有利性でもある。このような特徴を持つ本教育システムを、私は「バーチャル体験教育法」(Virtual Experience Teaching Method)と名づけ、平成 13 年 3 月リーベル出版社より Virtual Las Vegas -A Proposal of Virtual Experience Education in English を出版した。擬似体験を通して、人間の右脳・左脳を刺激し、英語を学習していく英会話テキストである。

4 新しい教育システムの提案と実践

ここで、現在授業で実践している米ラジオ局体験学習型教育システムについて説明する。本システムは、5つのフェイズで構成されている。

★ 第1フェイズ：ヒアリング力を伸ばす

コミュニケーションは、まず相手の言わんとする事を理解する所から始まる。日本人の最も苦手とする口頭による意思の疎通は、やはり英語を「聴き取る力」を身に付ける事から始めるべきである。米国現地ラジオ局の放送は、数年掛けて作成された教科書的な英語ではなく、日々変化しているリアルタイムの英語であり、それだけに「聴き取る」には、かなりの英語力が要求される。早口のコマーシャルや、パーソナリティの世間話等、教材には事欠かないが、4月の段階では導入として、比較的短く「分かりやすい＝聴き取りやすい」と思われる部分を課題として与える。最初は圧倒されて“意気消沈”する学生も少なくないが、繰り返し聞くことにより、現地の英語にも慣れてきて、「やればできる」という達成感を得るようになる。その結果、課題も精一杯こなす事になり、学習意欲が沸き起こってくる。

教員は、プレゼンテーションソフトや映像資料等を用いて課題をタイミングよく解説。その際に、「聴き取り」のコツもあわせて伝授。またパソコンによるリアルタイムの映像も提示しながら、臨場感を演出する。頻出表現については、データベースに保管する。

ナレーションの擬似体験も教育内容に組み込まれている。これは、後述する第5フェイズにも関わってくるが、模倣する事により、自身の発音をより英語らしいものにしていく第一歩となる。また教室内 LAN により、質問を受け付け、個別或いは全体に対して解答する。聴き取りにくい部分は、その分析、克服法等とともに、公開する。

★ 第2フェイズ：表現力を磨く

放送で出てきた「使える表現」「おしゃれな表現」「気になる表現」「流行語」等を見つけ、教員にチャットで提出させ、授業で教員が提示する。教員が解説した上で、データベースに保管する。学生は、授業にしる宿題にしる常に、dictation から saying-it-out-loud(imitation)の練習を時間の許す限り行う事となる。科目の中で、オリジナル表現辞典、オリジナルテキストを作成し、科目の財産にする。まとまればホームページ上での公開、本の出版も可能ではないかと考

えている。

学生がチャットで送信してくる例文

- ① After xxx, summer xxxxxxx xxx ever.
- ② I just try in to xxx xxx clouds.
- ③ Do you ever no where xxx xxx xxx is, Mr. Big xxx?
- ④ “xxx, xxx, and mine, Baby.”

xxx で示している箇所は、学生が聞き取れなかった箇所の一例であり、一見聞き取れたように見える部分にも実は、不正確な箇所もある。

正解を下記に示す。

- ① After all, summer doesn't last forever.
- ② I'm just trying to beat the crowds.
- ③ Do you even know where the laundry detergent is, Mr. Big Shot?”
- ④ “Luxurious, affordable, and mine, Baby.”

これらの英文は、コマーシャルから抜粋したものであるが、それぞれにストーリー性があり、日米のコマーシャル製作の比較にもなり、それだけでも興味深い。特に④は、英語という言語のもつ歯切れの良さを如実に表していて、教科書では余りお目にかかれない“しゃれた表現”であり、学生にはぜひ、触れて欲しい表現である。

★ 第3フェイズ：討論する。

日本人学生の特徴(ステレオタイプ?)としてよく言われる事に、発表下手、或いは表現力のなさがある。レポートを課せば本の丸写しだったり、口頭発表させれば内容の稚拙さのみならず、プレゼンテーションの基礎もさっぱりわかっていないというのが偽らざる現状である。英会話のような授業では、これが顕著に現われ、滞日年数の少ない外国人教員は、大変なフラストレーションを感じる事になる。「(英語で) どう言えば良いかわからない」のではなく、「何を伝えたいのかわからない」のではないだろうか。本授業は英会話の上達を目指すものではないが、この第3フェイズをしっかりとこなす事により、日本人学生が通常苦手とする発表力の養成にも一役買うことが出来るのではないかと期待している。

このフェイズは次のような段階を経て構成する。

- ① 番組の内容についてテーマを設定する。……………「何を」・「どう」
- ② 英語で感想・意見を書く。……………「考えるか」・「感じるか」
- ③ 教室での全員参加による英語での討議……………「発表力を養う。」

初期の段階では教員が司会をし、日本語での討論でも可とする。学生が進歩してくるにつれて、司会も学生が担当し、討論そのものも英語で行うようにしていく。

★ 第4フェイズ：パーソナリティに E-mail

同ラジオ局(KOIT)は、地域のボランティア活動から各種様々な催し物を常に報道しており地域に根ざしたラジオ局である。また同局のホームページはホームページ賞を授与される程充実したものであり、そのサイトにアクセスするだけで、さながらサンフランシスコにいるかのような情報を入手することが出来る。パーソナリティ(顔写真付き)のページもあり、視聴

者は自由に各パーソナリティにメールを出すことが出来るようになっている。実際放送でも、「視聴者(listener)からのメールを受け取るのは大好きだ。」というコメントがあったし、今秋訪問した際も、「どんなメールでも、量を問わずお応えするので、どんどん送って下さい。」というご協力の言葉を頂いた。

そこで、第4フェイズとして、個人またはグループで「KOIT」のパーソナリティに e-mail を送る。「どんなメールでもいい。」という暖かい返事は頂いたものの、ネチケット等を考慮すれば野放しという訳には行かない。まず、宿題としてチャットの形で提出させ、パソコンの画面等で公開添削する。この段階で学生が考えてくる英文は、幾つかのタイプに分類する事ができるので、タイプ別の公開添削となる。添削済みの英文を、個人またはグループでメールさせる。ラジオのパーソナリティ、しかもアメリカの放送業界人とのコミュニケーションが出来たと言う満足感、感激を味わう。尚、各人の送信メールに対するパーソナリティの返信メールは、或意味では科目の財産でもあるから、返信メールはプリントアウトして授業で提示する。メールの書き方や読み方、また表現等、多くの事を返信メールから学ぶ事が出来る。

★ 第5フェイズ：ラジオ番組制作の擬似体験

KOIT をモデルにした英語のラジオ番組を制作する。「制作会議」は原則として英語を使用する。番組のテーマ設定＝「何をどう考えるか」という思考の訓練であるし、「制作会議」における英語での討論は、即ち発表力を養成する。曲や話題の選択に会議が盛り上がるであろう。

ものづくり大学ではないが、何かを創り上げていく達成感と、若者に関心の高い音楽を扱うこうしたプロジェクトは、大いに学生の興味を引くと考えている。また、憧れの職業の疑似体験は、学生のプライドをくすぐり潜在能力の発見につながるものと思われる。

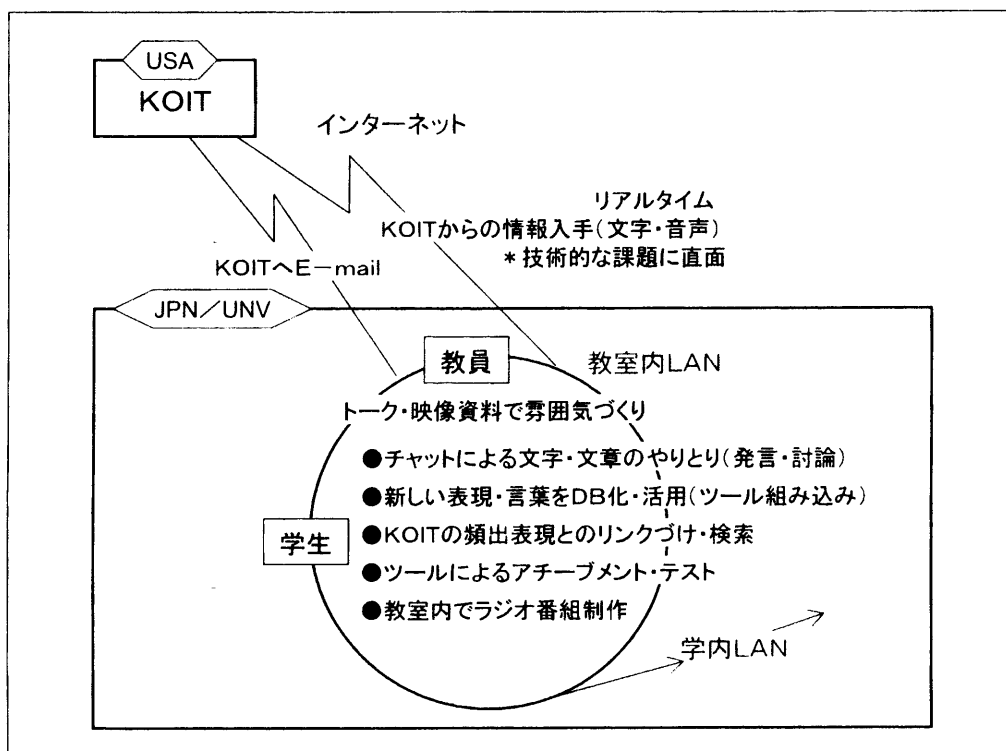


図2 体験学習型英語教育システムの概念図

今回報告した授業での各フェイズにおけるインターネットやコンピュータの活用法はすべて発表者のオリジナルであるが、第5フェイズの最終目標に向けて、実際のラジオ番組制作の場におけるコンピュータの活用法を知る必要があった。そこで、今夏福岡市のラジオ局RKBを訪問し、現場でのコンピュータの使用の実際取材させて頂いた。同様に、KOITを訪問した際も、番組制作過程におけるコンピュータの関わりをお尋ねした。その結果、すべてがデータベース化されており、パーソナリティはかなり余裕を持って番組を担当している事がわかった。曲やコマーシャルは、すべてデータベース化されたパソコンから送り出される。例えば、KOITには“30-minute-music-set”という(音)楽曲専用の、30分間コマーシャルもパーソナリティのDJもないプログラムがあるが、これはそのデータベースをフルに活用していると思われる。ただ万一の時に備えて、CDは一応完備しているとの事で、CDの保管棚もを見せて頂いた。

さて、第5フェイズの最終目標は、既出の通り、英語のラジオ番組制作である。作品はグループ毎に発表する。優秀作品は、学内のFM放送のような形で放送出来ないかと考えている。学内放送を実現させる事により、学生の自尊心をくすぐり、更なる向学心へと導いていく事が出来る。

5. FDにおける観点から

教育は、教授する側の独善的な物であってはならない。享受する側のニーズ・受けた教育に対する評価も当然あってしかるべきである。今回KOITの番組を教材として使用するに当たって若干の迷いがなかった訳ではない。普段我々が日常生活で聞く日本語のラジオ放送を教材として、その英語バージョンを聞く学習をするのであるから、学生にとっての難しさは充分ご理解頂けると思う。しかし、繰り返し聞く事と継続の力はやはり大きい。教員が、「恐る恐る」与える課題も、提出させて見ると思ったよりも良い解答が帰ってくる事が多いので、嬉しい限りである。ただ、このシステムで総合英語ⅡA・ⅡBを受講する、或いはした学生とそうでない学生とを比較し、定量的なデータを得る事は今の所、担当者の持ちコマの関係で不可能である。また、そういった類のデータそのものが無意味であるという見解もありうるので、定量的なデータに関しては、手法を考えて今後の課題として取り組んで行くのでご理解頂きたい。

以下に、KOIT授業を受講した学生に実施したアンケートの回答を紹介する。

- ・ KOITの会話はアメリカでは普通の早さであっても、やはり難しい所もあるので、もう少しゆっくりとしているのも聞いてみたい。
- ・ すごく早くて聞くのは大変だが、面白い所をピックアップしてくれるので頑張って聞こうと思う。
- ・ KOITを聞くと英語は難しいと実感させられる。でもアメリカに行きたいのでちゃんと勉強しなければと思う。
- ・ 長文を聞くという感じではないのでラジオを聞くのは取り組みやすい。内容があまり難しくないのも、**hearing** 初心者の私にはちょうどいい。でも、録音なしだと少し辛い。
- ・ 最初はもう大変でアップアップだった。今もそれはあまり変わらないが、今までのテープに録音したものを聞いて練習をしたら、もっと慣れるのだらうと思った。

- ・ リスニングと聞いて、教材をするのかと身構えていたが、そうでもなくて興味を持って取り組めたので良かった。
- ・ 教材に英語のラジオを使うのは、私には初めての体験で、半分やけになって聞いていた。DJが早すぎてさっぱりわからない。でも反面、飽きもこなかったし、CMや音楽のリスニングも楽しかった。
- ・ 何度も何度も繰り返し聞くことによってだいぶ英語に慣れて聞き取る事が出来るようになってきた。
- ・ 英語のラジオは実家(佐世保)で米軍基地のラジオ放送を聞いていたりしていたのだが、段違いに早い。
- ・ KOITの聞き取りは難しい。すぐにわかるところもあるが、知らない単語が出てくると大変だ。
- ・ 今まで受けてきた hearing と全然違い最初は戸惑ったけど、楽しかった。KOITはすごく難しく説明を聞くまで内容がさっぱりつかめず悔しかった。絶対 KOIT を聞いて楽しめるようになりたいと思った。
- ・ ラジオの内容がわかるとすごく嬉しい。ラジオのアメリカ人のようにスラスラとしゃべれるようになりたい。英語は得意ではないし、必修だからいやだと思っていたが、今は楽しんでる。

学生が難しいと感じ、それに対する要望が出てくるのは予測出来たので、本授業では KOIT 放送を 70~80%、残りを、既存の“やさしい” hearing の教材や学生が興味を持ちそうな映画(ビデオ等)を併用している。KOIT と他の教材を併用する事により、ラジオ放送が難しい分、“やさしい”教材が非常に楽に聞けるようである。例え KOIT が聞けずに落ち込んで、一般的な教材はさほどの困難さも感じずこなしている。学生の自信を失わせる事無く、併せて自尊心をくすぐることも出来るので、今の所、一部の学生が自分で思う程、手強い授業ではないと思っている。

6. おわりに

今回、こういった授業を実践し一定の成果を得られたのは、平成 14 年度「学術研究高度化推進経費」を申請、交付されたので本格的に取り組めるようになった事が大きい。ただ、当初目標としていたコンピュータソフトの開発・本格的なデータベースの構築は、予算の関係上、やっとスタート地点に立った所であり、残念である。学生の擬似体験的な英語ラジオ番組制作は可能であり、是非実現したいと考えているが、上級学年での試みや、コンピュータソフトの開発・データベースの構築・オリジナル表現辞典の作成等は、これからの課題であると言わねばならない。学生の自信とやる気の為にも、是非来年度も予算を申請し、このプロジェクトを継続して行きたいと考えている。

本プロジェクト及び今発表の為に、日本のラジオ局におけるコンピュータ使用の現状の調査にご協力下さった福岡市のラジオ局 RKB、また教材としてラジオ放送を使用する事をご快諾下さった米国サンフランシスコ市のラジオ局 KOIT のプログラム・ディレクター Bill Conway 氏、学生からの e-mail に積極的にご協力頂いている、パーソナリティの Larry Ickes 氏に心から感謝の意を表したい。また第 51 回九州地区大学一般教育研究協議会において、発表の場を与えて下さったことにも感謝の意を表したい。

〈参考文献〉

- 佐藤 美恵子：VIRTUAL LAS VEGAS A Proposal of Virtual Experience Education in English. リーベル出版、2001.
- 佐藤 美恵子：インターネットを活用した体験学習型英語教育システムの構築、平成14年度大学情報化全国大会予稿習（2002）、pp. 210 - 211.

カタカナを使ってドイツ語を教える

久留米工業大学 山崎 清巳

1. 過去と現状の分析

ドイツ語の教科書には、いきなり *ich bin, du bist, er ist, wir sind, ihr seid, sie sind* のような動詞 *sein* の現在人称変化で始まるものもある。筆者も含めて、ドイツ語の *sein* や英語の *be* は、最も難しい文法事項であることを認識していない教師も少なくない。その難しさを英語の *be* を例に示すと、次のようになる。人称変化が最も複雑な動詞である。名詞、形容詞、場所を表す副詞などが補語になる。受動態を作る助動詞となる。*be to* 不定詞となることもある。もともと存在を表す表現は、どの言語でも難しい。日本語も例外ではなく、動詞「ある」は、ラ行変格活用で、否定は「ない」と形容詞になる。

1983年：ドイツ語教授法について —初級ドイツ語文法教科書の分析—

統計的手法を使って、50冊強の初級ドイツ語文法教科書を分析した。文法的な項目を取り扱う順序に注目すると、ほとんどの教科書が次のような順序で取り扱っていた。

- | | |
|--------------|-----------|
| 1. 現在人称変化 | 8. 話法の助動詞 |
| 2. 冠詞・名詞・冠詞類 | 9. 完了 |
| 3. 人称代名詞 | 10. 再帰動詞 |
| 4. 前置詞 | 11. 関係代名詞 |
| 5. 形容詞 | 12. 受動態 |
| 6. 過去人称変化 | 13. 接続法 |
| 7. 複合動詞 | |

これは、フランス語の教科書でも同様である。非常に多くの初級ドイツ語・初級フランス語文法教科書が出版されている割には、内容に関する差異はほとんどないということである。また、多くの教科書の巻末付録には、不規則動詞の変化表がある。しかし、当該の教科書で使っていない動詞の変化までも掲載しているものが大半である。例：*backen* パンを焼く。このような事実は、誰に何を教えるかという観点が欠如していることを物語っている。

1989年：このような事実を踏まえて、教科書「ドイツ語と日本人（郁文堂）」を開発した。

外国語の学習は、言語・発達・社会心理学の重要な課題であり、このような問題に対応できるように、言語の発達、異文化接触、文法の本質などを配慮したドイツ語の入門書である。この教科書の基本は、以下のようなものである。ドイツ語の基礎を大きく把握する。ドイツ語嫌いになる学生を作らない。吟味された少ない単語を繰り返し使う。

bleiben, bringen, duerfen, essen, fahren, fliegen, geben, gehen, haben, halten, hoeren, kommen, koennen, lassen, legen, liegen, machen, muessen, nehmen, sagen, schlagen, sehen, sein, setzen, sitzen, sollen, stehen, stellen, tragen, trinken, tun, werden, wissen, wollen

以上 34 の動詞しか使っていない。不足分は言い換えによって補う。例：Ich liebe dich. は、Ich habe dich lieb. と言い換えることになる。

ベーシック・イングリッシュからのヒント。850 の語彙で 40,000 語相当の表現が可能、動詞は 16 語。牧雅夫著：自分で使える英語ーベーシック・イングリッシュ 北星堂。この方法では、Can は be able to で、must は have to で言い換える。

内容：日本人がドイツ語圏の国に行って使うことを考え、日本の話題が中心。特に自己紹介は重要である。幼児の言語の発達心理学の観点から、短い文から長い文へ、最も短い命令文から始まる。命令形には不規則変化が最も少ないという利点もある。自動詞より先に、他動詞を取り上げる。他動詞は、目的語を伴って意味が明確になる。新出の動詞は命令文から始めるように努めると、動詞と目的語の関係すなわち構文の理解が進む。初めの方を動詞 bringen を例に示すと次のようになる。

Bring !	発音
Bring die Zeitung !	1 課
Der Junge bringt die Zeitung.	2 課

また分離動詞は、命令文にすると英語との対比により理解しやすくなる。

例：Steh auf ! Komm her !

Stand up. Come here.

教える時の問題：「今まで学校の勉強では、新しい内容ができるようになったら、すぐに次の内容へ進むので、いつも後ろから追われるようで、安心して勉強できなかった。一つの単元が終わったら、終わったという気分を楽しませて欲しかった。そうしたらもっとやる気が出たのに！」と言った学生がいた。他にも、前の講義に欠席した学生は、当然その講義の内容が分からない。その学生にはどんな指導をすべきか、それと平行して欠席していない他の学生をどうするかなどの問題がある。一斉授業を放棄すれば、この問題は解決する。


個別指導：モンテッソーリ・メソッドでは、一斉授業を行なうことは少ない。モンテッソーリ・メソッドとは、マリア・モンテッソーリ（イタリアで最初の女医）が開発した教育法で、実物教育、個別指導が中心である。また、文字を書くことは運動記憶と結びついているという観点から、幼児に文字を教える時には、初めから筆記体を教える。モンテッソーリ・メソッド（明治図書など参照）

自己申告により、各課のテストを個別の学生がする。自分に興味のないことには耳を傾けない学生が多く、講義形式の授業では、私語なども多くうまくいかない。学生の質問（学生は興味があることを質問する）に教師は答えるのが中心である。個別指導に導入するには、要嶺のいい学生で 1 ヶ月、そうでない場合、数ヶ月かかる場合もある。しかし、個別指導に慣れて、課題の難度が適切であれば、学生は集中して課題に取り組む。この辺の経緯は、6. 学生の評価にあるコメントを参照して欲しい。しかし、この方法の最大の弱点は、発音を教えることである。

例：Mach !（マッハ）をマッチと読むような学生も多い。

2. 対応策

学生の学力の低下が叫ばれている。本学も例外ではない。課題の難度が適切であれば、学生

は集中して課題に取り組んでいたが、明らかに課題が難しすぎる兆しが見えてきた。集中しない学生や何もしない学生が増えてきた。課題をクリアできる自信が持てないようである。Iss die Suppe! に対し、単語 1 つを 1 本の直線で表した図  ! などの対策を講じてきたが、ここ数年でこのような対策にも限界が見えてきたような感じである。

3. 第二外国語の特性

日本の大学で教えられている第二外国語には、ドイツ語、フランス語、韓国語、中国語が多いと思われる。日本人には、漢字を使って中国語を教えたり、助詞の説明や語順の説明をして韓国語を教えたりすることが多いだろう。しかし、欧米人には、漢字を使わないで中国語を教えたり、助詞の説明や語順の説明をしないで韓国語を教えたりすることが多いだろう。すなわち、誰に何を教えるかを考えずに教えることはあり得ないのである。

ドイツ語の特性

英語に比べると、動詞の変化が複雑である。名詞の性や格が複雑である。冠詞を、d で始まる 3 文字の単語とすれば、英語の the と同じになる。

綴りがローマ字に似ている。これは英語やフランス語に比べて顕著である。これは非常に重要な特性であり、日本人が日本語の発音の範囲で、自分たちがよく知っているカタカナと対応させることができる。日本語の発音の範囲を超えた表記法の分からない学生もいる。

例：ヴィ

4. カタカナをディクテーションの代わりに使う

暗記や文法が楽になり、意味の理解に集中できる。辞書を引きながら意味を調べることには興味を示す学生が多いようである。ドイツ語に意味があることを理解させたり、自分が訳した日本語の意味が通っているかいないかをチェックさせることができる。冠詞などの区別も、カタカナが表記してあるので、カタカナをどう綴るかを覚えればいい。冠詞や動詞の変化などよりもキーワードに注意が向くようになる。冠詞を、d で始まる 3 文字の単語とすれば、英語の the と同じになるなどの指摘も無用になる。学生が単語を書き忘れても、書き忘れた単語を自分でチェックできる。

5. 余分な効果

中学校や高等学校で軽視されている筆記体は、単語を覚えるには非常に重要な技術である。他に英語教育で見落とされたことも少なくない。これは今さら列挙するまでもない。カタカナが発音として書かれたテストをやっていると、「あんまり難しいことは要求しなくてもいいか」と教師自身に余裕ができる。テストをする時、教師も学生も気分が楽になる。テストを通してコミュニケーションができるのである。その時はじめて、「この学生はここが分かっていなかったのか。ここを注意してあげよう。」などを考えるゆとりが持てるようになる。結果としてドイツ語が嫌いになる学生は少ないようである。

6. 学生の評価

学期末には、筆者の講義に対するコメントを学生に書かせている。このコメントをワープロ

に起こし印刷して、次の年度に筆者の講義を受ける学生に読ませている。講義の説明を教師がするより、学生が書いたコメントの方が学生には身近で分かりやすいようである。以下に前期が終わった時点でのドイツ語の授業に対するコメントを掲載する。

011117

ドイツ語に興味を持ったため、ドイツ語を取ったのだが、面白い。英語に似ているが異なるこのドイツ語はなかなか面白い。何より予習などをきっちりやっていたら上へといける。やり方はとても面白い、といってもまだ慣れていなくて、難しいので、あんまり進んでないが、面白いと思えるドイツ語は勉強になると感じた。

011121

ドイツ語は少し興味があったので、選択しましたが、一見難しそうだった。最初はやはり筆記体につまづいてたけどっていうか、ブロック体でしか書いたことがなかったので、ためになったと思う。なんか少し覚えたので、英語を選択するよりもよかったと思う。

011123

授業について。初めてドイツ語というものを勉強してきたわけだが、思ったよりも難しくなかった。(英語に似ている部分があったりなど単語的には覚えやすかったが綴りがとても難しかった) 授業を進めていくやり方も個人に任せられているのでやりやすかった。

011124

私は初めこのドイツ語は面倒くさいなって思っていました。でもテストが範囲が小さくて結構やりやすいので結構楽しくなってきました。でもすでに4課以上クリアした人は本試験を受けなくてもいいようにして欲しかったです。

011130

講義は面白かったけど、筆記体は中学校と高等学校は全く筆記体をしていなかったのだから、全く書けず、読むことができなかったけど、講義の回数が増えていくうちに、少しずつ少しずつだったけど、書けるようになったし、読むことができました。後期も頑張ります。

011131

この講義を受けて思ったことは、最初からまじめに出席していれば単位は取れる。なぜならドイツ語というのはみんな知らないと思うので、全員が一からスタートするのだから、まじめに出席し、講義を聞いていれば誰でも単位は取れると思う。

011136

ドイツ語を受けてみて、結構楽しかった。講義は自分のペースで進めるし、やったらやっただけ返ってくるからやる気が出てくる。ほとんど自主学习なので強制されることもない。筆記体が書けるようになったのもよかった。ドイツ語Ⅰでは最初やり方が分からず時間を持て余していたけどやり方も分かってきたのでドイツ語Ⅲではもっと進めると思う。

011203

自分のペースで勉強できるので、その点で言えば楽しかった。最初は戸惑ったが、慣れてしまえば楽なもんだ。テストも上の方にカタカナで読みが書いてあるので、その通りにドイツ語を書けばいいので、英語よりも簡単だったと思う。(例外もあることはあるが、それでも英語ほどではない)。個人的には「古い鉄」「白い騎士」(分かる人だけ分かって下さい) さえ書ければ十分です。

011216

ドイツ語と言ってもアルファベットを書くだけで英語が苦手な僕としてはカタカナに合わせて文字と意味を覚えるだけだった。数が多くなると大変だった。

011218

ドイツ語は初め面倒くさいなあと思っていたが、次第に理解するに連れ結構頑張っただけで覚えられるようになった。ただ英語より難しいのは発音が結構複雑なところだと思った。ドイツ語Ⅱもこの調子で頑張りたい。

011219

ドイツ語Ⅰを終えて自分が一番反省しているのが取り掛かりが遅かったことです。最終的に3課までのテストしか合格できなかったことからそれがよく分かります。ドイツ語そのものはそれほど難しいとは思いませんでした。後期のドイツ語Ⅱでは取り掛かりを早くして優を取れるようにしたい。

011233

ドイツ語はローマ字に近くて安心する。英語はあまり難しく思わず選択の時、迷わずドイツを選んだ。授業内容は良かった。単語一つ一つを黒板で説明してノートを取るより一つ一つ自分で調べて書いていたほうが覚えやすい。最初山崎先生は、生徒を放っておくいい加減な先生と思えたがノートを取る授業ばかりしていると、ドイツ語の授業は心休まる。3課を取らず4課を受けたから合格にして～。

011240

初めドイツ語は1度も習ったことがなく難しいだろうと思っていたが、英語より分かりやすく、面白いように進んだ。自分は英語が苦手だったけど、ドイツ語は好きになりました。

012101

ドイツ語の授業は変わっていて、自分で目標を決めて無理のないペースで進んでいける。自分はギリギリのように怠っていたので最後は大変だったが目標までいけたのでよかったと思う。中には人と競争して楽しんでた人もいたので、負けず嫌いの人はすぐに単位が取れるので頑張っただけ。

012116

この授業は自分のペースで授業が進められるし、テストでもカタカナが振ってあってあまり覚えなくてもカタカナを見ればだいたい書けたし、のんびり授業ができた。

012125

簡単なんだけれど、コツをつかむまでが大変だった。最初は戸惑ってしまった。「可」を取るまではすんなりできたが「良」以上になると自分の頭ではきつくなってきた。

012137

最初の時は説明を聞いていても何をすればいいのか分からず頭の中は？だらけだった。だけど、回を追うごとに自分のペースがつかめてきて、4課まで終了することができました。ペースがつかめてくると、例えばある日にテストまで進めず、覚えるために訳を調べるのみで終わっても、全然焦ることなく修正が利くので非常にやりやすかったです。4課まで終わると気が緩んでしまったので、後期はしっかりやれるところまでやってみようと思います。

012140

筆記体を覚える機会がなかったので助かった。ひたすら覚えるしかなかった。コツをつかむとスラスラ書けるようになった。

012146

ドイツ語の授業は初めのうちは怠けていて全然進まなかった。後半「ヤバイ！単位が取れない」と思い、家で少し予習をしてから授業に出るようにした。はっきり言って家で勉強したほうがかなりはかどったし理解もできた。授業はテストを受けるだけになった。「自分のペース」で進められるこのドイツ語は今思えば結構楽だった気がする。ただし「ヤバイ！」と気がつかなかったら地獄だっただろう。

012147

最初はすごく難しいことだと思っていたけど、進んでいくとだんだん分かるようになってきた。単語を覚えるのはできるようになってきたけど、その文章の意味を理解するのがなかなかできなかった。

012148

初めの方の授業で先生がブリンク ディ ツァイトゥング！を連発していたので、ブリンク ディ ツァイトゥング！がやけに頭に残っている。もっと意味のある言葉を連発してくれたほうがうれしかった。

012154

ドイツ語は難しいかと思ったけど、やってみたらそうでもなかった。覚えてテストを受けるという繰り返しだったけど、自分は勉強しているという実感が持てた。ドイツ語を受けてよかったと思う。

012155

ドイツ語は少し難しかったです。でも小テスト方式で楽しく自分のペースでやれました。文章の作り方などは分かったけど、もっと発音なども知りたかったです。

012161

ドイツ語の最初の授業を受けた時は難しそうな授業だと思ったけど授業をしていくとそうでもなくて自分のペースでテスト受けられるのでよかった。そして最初筆記体で書けと言われて筆記体を書けなかったけど、テストの勉強を筆記体で書いていると自然とスラスラ書けるようになっていた。

012202

僕がドイツ語を選んだ理由を、今考えてみると……。友達（フリーター）：明日、何のテスト？自分：ドイツ語！友達（フリーター）：うわー、すげー。ドイツ語とかあると？すげー。何気ない友達との会話の中で生き甲斐を感じました。

012220

最初の辺りの授業は簡単だったけど、だんだん難しくなって、しかも英語とスペルが違うのでかなり覚えづらかった。

012226

ドイツ語は結構楽な講義だと思いました。ただ文を覚えるだけで単位が取れるので簡単です。後、筆記体の練習にもなるので英語、英文を書くときのためにもなると思いました。

012228

覚えることが多くて結構苦勞した。課が増えていくごとに難しくなるのは当たり前だけど、大変だった。

012229

自分はドイツという国が一番行ってみたい国なのでドイツ語を選択しました。ドイツ語は一見難しそうだけど、単語を覚えると次第にスムーズに訳とかができるようになっていったので自分なりに面白い授業でした。

012231

何か新しい語学を習いたいと思ってドイツ語に入った。最初は全然分からなくて取るのを失敗したかなと思った。でも、小テストをやっていくうちに、コツが分かると簡単なんじゃないかなと思った。前の引き続きだからやりやすいと思う。入ってよかったと思った。

012233

ドイツ語の授業は自分の好きなように自分のペースで勉強ができてとても勉強しやすかった。

012237

もっと難しい授業かと思ったがやって見ると意外に楽な授業だと思った。自分のペースで課を済ませていけばいいのでのんびりとできるし、テスト授業中でやるものと同じなのでテスト勉強も比較的他の教科と比べて楽にできた。ただ自分は6課まで到達しなかったのが残念だ。反省：少しのんびりしすぎた。

012247

一つ忘れてしまっていた。間違っていなければいいのにな～！ドイツ語は英語と発音が違っていたので覚えやすかった。カタカナで発音を書いていたので、試験がやりやすかった。再テストがあるのだろうか。ちょっと心配です。5課は自己紹介だと思って勉強したので割と覚えやすかった。

012249

今回初めてドイツ語を受けて思ったことは、ドイツ語って英語より難しいし医学の用語でも使われるからさぞ難しそうイメージを持っていたけど、実際にこの講義を受けてみたら意外と簡単にスラスラ書いてどんどんテストをクリアできて、本当に面白いものだと思います。ある程度ドイツ語のやり方や法則にしたがっていけば、どんどん面白くなっていくと思います。

012250

ドイツ語を勉強してきて、ドイツ語の面白さを知った。英語とは少し違った発音をして、口だけその文字の口をするけど、声は出てなかったことも分かった。初めは分からなかったけど、何回も練習したらドイツ語の仕組みが分かった。それから楽しくなってうれしかった。

012257

最初のうちから少し休んだので6課まではいけなかった。とりあえず5課までクリアできたのでよかったと思う。

7. ドイツ語と著者の関係

大学では、第二外国語としてフランス語を履修し、ドイツ語は半年間だけ週1コマ履修した。著者の専攻する心理学の観点から、言語不能状況におかれた被験者の行動を観察する目的で、1971年3月、大学院に籍を置いてオーストリアのインスブルックに留学した。ほとんどゼロから始めたドイツ語は、1年半で正学生になるためのドイツ語の試験に合格した。著者にとってドイツ語は、第二外国語（*zweite fremde Sprache*）ではなく、第二の国語（*zweite Sprache*）である。

教養英語教育の充実を目指した新たな試み

九州東海大学 磯田 隆啓

1. はじめに

入学者選抜基準の多様化等に伴う英語力のばらつきが大きい学生達に対し、効果的な教育を施すために、セメスターシステムの利点を生かした集中講義方式や、習熟度別クラスの編成、またレベル別のテキストや共通コアテキストを使用した、新たな試みを行っている。

また、教育効果を検証するために、セメスターの区切りにおいて入学時に行った英語能力テストを再度実施して教育効果の検証を行い、その結果をその後の教育の改善に生かしている。

- (1) セメスターの利点を生かした週2回の開講
- (2) 習熟度別クラスの編成（入学時に行う基礎学力テストの結果に基づき、1クラス35-40人の3-4段階の習熟度別クラス）
- (3) 共通コアテキストの通年（春・秋）での使用
- (4) 各科目における Minimum Requirement の設定
- (5) セメスター終了時に、入学時に行った基礎学力テストを再度実施して英語力の伸長を検証

2. 具体的な実施例

(I) 2002年度春学期入学、A学部a学科、1年生（117人）のケース

- (a) 習熟度別3段階（A,B,C）3クラスの編成
- (b) 共通コアテキスト：New Approach to College English, NAN'UN-DO 出版（言語知識養成：構文、文法）
- (c) 共通コアテキストの補助教材：CALL システム（富士通、Internet Navigware 実践英語完全攻略、構文編）を授業の他に、自学用にタスクを与えて学習
- (d) サブテキスト：クラスのレベルに応じてコミュニケーションなテキストを担当教員が選定
- (e) 評価：①共通コアテキストおよびCALL教材に基づく共通テスト：50%
②サブテキストに基づくテスト、レポート、出席、授業参加度：50%

(II) 2002年度春学期入学、B学部b、c 学科、1年生（134人）のケース

- (a) 習熟度3段階（A, B, C）の3クラスの編成
- (b) 共通コアテキスト：New Interchange (Intro, 1, 2), Cambridge 出版（オーラルコミュニケーション能力養成を中心とした4技能養成）
- (c) サブテキスト：クラスのレベルに応じたテキストを担当教員が選定

- (d) 評価：①共通コアテキスト対応の共通 Proficiency Test：50%
 ②共通コアテキストおよびサブテキストに基づくテスト、レポート、出席状況、
 授業参加度：50%

3. 英語力（平均点）の伸長の検証

(I) A 学部 a 学科：117 名

入学時	48.4 点	S D	20.2
春学期終了時	55.1 点	S D	22.0

(II) B 学部 b, c 学科：134 名

入学時	68.0 点	S D	22.9
春学期終了時	72.5 点	S D	21.3

4. 今後の展開

今後は各科目ごとの評価基準と到達目標をより明確化し、それに基づく科目配列を行って更に教育効果の向上を目指したい。

(1) Minimum Requirement の設定

- * 大卒者として社会的認知を得る教養としての英語力の養成
- * 就職試験対策で必要とされる英語力の養成
- * 専門教育を行うために必要とされる英語力の養成

(2) 科目の学年別配置の廃止

- * 習熟度別の科目（例：英語Ⅰ、英語Ⅱ、英語Ⅲ、英語Ⅳ、英語Ⅴ、等）を複数同時開講して、学生の習熟度に応じた科目の履修を可能とする。（従って、学生達には、卒業までの必修科目を、①英語Ⅰ、英語Ⅱ、英語Ⅲと履修するケースや、②英語Ⅱ、英語Ⅲ、英語Ⅳと履修するような、習熟度に応じた履修を可能とする。）

(3) 共通科目における共通コアテキストの使用

- * 各科目の習熟度および到達目標レベルを統一するために使用

(4) 共通科目の共通テストによる評価

- * 各科目の評価基準を統一するために、共通 Proficiency Test による評価：50%
- * テキスト（コアテキスト・サブテキスト）に基づく Achievement Test による評価：50%

アプリケーションソフトを使ってフランス語類語活用辞典を作る

宮崎大学 宮田 泰雄

Where is the Life we have lost in living?

Where is the wisdom we have lost in knowledge?

Where is the knowledge we have lost in information?

from "The Rock" by T.S.Eliot

1. はじめに

外国語の教師にとっても学習者にとっても、とりわけその言語を正しく表現するとき、道具として各種辞書は欠かせない。そして近年の瞠目すべき情報処理の発達にともない、辞書編纂技術の進歩も著しく、毎年のように優れたペーパーあるいは電子メディアによる辞書が出版・改版されている。そのような状況において、市販のアプリケーションソフトである文書管理ソフト（テグレット社「知子の情報」¹⁾）を利用して、書き込み可能な類語活用辞典を自作することの意義は何なのか、従来の辞書（ペーパー／CD-ROM）では得られない可能性を本稿で追求すると同時に、試作した「フランス語類語活用辞典」²⁾をもとに本稿が類語辞典作りのマニュアルとして使えるようにデータ入力・検索方法などの基本方針を具体的に提示する。

2. なぜパソコンソフトによる自作の類語活用辞典か — その存在意義と可能性

この文書管理ソフト「知子の情報」は、データ高速検索のための索引として28個のキーワードを入力することができるが、この索引項目にフランス語の類語群を登録することによって、そのいずれの類語メンバーからでもその語(句)が表す意味領域に収まる類語データ（画面・レコード・カード）を一瞬にして呼び出すことが可能になる。そのため、例えば「Roget's Thesaurus」のように、まずアルファベット順の索引に当たり、ついで本文データを引くという、書籍としての類語辞典が必然的にかかえる「二度引き」の労が解消される。

電子メディアの辞書検索方法は基本的に文字列の一致によるため、印刷辞書のように言語データを一定の順序³⁾に従って紙上に並べる制約がないことから、電子メディア辞書の作成において、データ入力の順序をまったく考慮に入れなくてもいい。同時にこのことは連想関係をフルに活かせることを意味する。類語関係も連想関係の1つにすぎず、他に例えば名詞ならば、類概念に基づく包摂関係、「*éternuer*(くしゃみする) — *atchoum*(ハクション) — *à vos souhaits!*(くしゃみしたときに西洋社会で言う「(風邪を引かぬよう体に) お気をつけて」英: *Gesundheit!*)」のような語句の関連づけばかりでなく、語根（形態素）を索引にしてその語根要素を含む語句の検索、文法事項⁴⁾や日常会話表現をテーマ毎に1つのカード（画面）に収録することもできるため（もちろん、検索可能なキーワードを入力しなければならぬが）、通常の辞書では望めない有機的な言語データがいろんな連想関係から検索可能となる。

作家の井上ひさしは常用の「広辞苑」にその余白が真っ黒になるほどに書き込みをしたというが、日ごろ外国語に親しんでいる者なら、忘れるには惜しい言い回しとか和仏辞典には載っていないような表現に出会ったとき、それを覚えてしまえば問題はないのだが、忘却は人の常、忘れることを前提に各種常用辞書のしかるべき箇所メモ代わりの書き込みをする。しかし、最近のように優れた辞書が数年おきに出版・改訂されるような出版状況では、メモ代わりに書き込む辞書が分散してしまい、井上ひさしのようにある特定の辞書にだけ集中して長年にわたり持続的に書き込むことができなくな

ってしまった。そこで思いついたのは、あちこちに分散して書き込むであろう外国語表現データを集中的に1つに統合して書き込むことができ、しかも検索しやすい電子メディアの辞書を自作することであった。同時に、これは表現するための道具であることを前提にするため、その土台となる辞書形態は、単なる逆引き辞典(和仏辞典)を作って「屋上(に不完全な)屋」を架すよりも類語連想辞典を選ぶことに帰着した(日本人にとって使い勝手のいいフランス語の類語辞典はまだない)。

要するに、この自作辞書の最大の可能性は連想関係とキーワード(索引)を最大限に利用して、個人の間心から集積した言語データが容易に検索できることにあり、何を入力するかは個人の自由にまかされているため、文字どおり「**Mon dictionnaire (My dictionary)**」が作れることである。

3. 「知子版・フランス語類語活用辞典」作成の問題点(その解決法)と本辞典の特長

①パソコンソフト「知子の情報」はフランス語のアクセント文字(特殊文字)を受け付けず、いわゆるアスキー文字記号(ASCII)だけのテキストファイル形式でしか入力できない。かと言って文字アクセントをまったく無視した書記法はとくに学生に提示するフランス語資料として適切ではない。そこでこの問題を解決するため、つぎのような方策を採った。

まず、アスキー文字記号のみを使って、下記の例が示すように、アクセントギョ、アクセングラヴ、アクセンシルコンフレックスはそれぞれ半角の(´), (ˆ), (˘)で入力する(大文字のアクセント記号はこれを無視する)。セディーユは半角のコンマで、さらに分離記号のトレマは半角のハイフンで入力する。例: **Le garç,on a e´te´ tue´ par son amie e´trange`re la nuit de la fe^te. /ha-ir/No-el**

これをワープロソフト Word2000(以降の版)に貼りつけ、このソフトがもつマクロ機能を利用して作成した「一括変換マクロ」⁵⁾を実行することによって、次のようなフランス語正書法に忠実な文書が得られる。→ **Le garçon a été tué par son amie étrangère la nuit de la fête. /hair/Noël**

従って、本類語辞典の作成(本文データおよび索引の入力)と利用(検索)においても、このマクロによる復元を前提にして、フランス語のアクセント文字や特殊文字の入力は上記の入力方針に従う。

②フランス語コーパスの第1段階として、「**Dictionnaire français langue étrangère—Niveau 2(DFLE)**」(Larousse,1979)が本文に収録している語彙7800(見出し語5000、派生語2800)および巻末のINDEXに収録された約2000語のほぼ1万語とその語彙が例文中などに使われた意味領域をもれなく本辞典に収録する。これが本辞典がカバーする語彙と意味の下限(最低入力データ量)であるが、上限は他のソースからデータが補充されており、書き込み可能な辞典の性格上、不明にして常にオープンである。

③現代フランス語を表現するのに最適と思われるコンテキストを例示する「DFLE」の例文は、その中に含まれる複数の語句(見出し語)にそれぞれコピーしたから、本類語辞典の見出し語には「DFLE」のそれより倍以上の例文が記載されている。例えば、**Heureusement que j'ai eu le réflexe de freiner, sans ça le chien passait sous la voiture!**(DFLE)は、「DFLE」では、REFLEXE(反応・条件反射)という見出し語だけに載っているが、本類語辞典では、この文に含まれた表現や文法項目として、a) QUE(文頭の副詞を際立たせる que)、b) avoir le réflexe de, instinctivement(とっさに~する)、c) passer sous la voiture(轢かれる)、d) freiner(減速する・ブレーキをかける)、e) 半過去の用法(反実仮想の動詞形態)、f) sans ça(さもなくば)、のように複数の箇所(カード)のしかるべき見出し語のところにこの例文がコピーされているため、オリジナルの「DFLE」以上に例文の豊富な辞書になっている。

④類語辞典の検索はその性格上、単一言語によるが(monolingue)、それぞれのカード(画面)がカバーする類語群の意味領域が一目で分かるようにするため、また日本語や英語からも検索ができるように、それぞれのカード冒頭に英語と日本語を、28個のキーワード入力にゆとりがあるかぎりだけ多く入力した。特に日本語に関しては、「クラウン仏和辞典(第5版)」(三省堂)の「和仏インデックス」に収録されている日本語を本稿執筆時点で数語を除いてすべて索引として入力した。

このことによって、ある程度のフランス語の知識を前提とする本来のフランス語類語辞典としてば

かりでなく、フランス語の初心者でも利用できるように、和仏(英仏)辞典としての機能も強化された。ただし留意すべきは、フランス語類語辞典は二言語併用の和仏辞典と違って、日本語表現からのある種の影響を遮断して、いち早くフランス語の語彙ネットワークの中に入り込み、その語彙体系の中から適切な表現を選ぶための道具であるから、日本語や英語のインデックスは仏語語彙ネットワークへの入り口にすぎない、ということである。

また、解釈の道具として利用するとき、不明なフランス語またはフレーズを検索すれば仏和辞典の役割をも果たす。その場合その語がもつ意味領域の数だけカードが画面表示される。

⑤本辞典の最大の特長は言語データ蓄積にあり、まずある一定の意味領域の確保(具体的にはカード・レコードの作成)、さらにはその領域に属する類語(フレーズも含む)群の索引および本文入力によって、用例の書き込み箇所が確保されていることである。その意味で本辞典は完成された辞書と言うより、上記のようなとりわけ表現のための道具として利用できる辞書であると同時に、絶えずデータ蓄積をしていく、従って絶えず意味領域も流動的に統廃合していく、いわば構築型辞書でもある。

⑥類語群に添えられた「DFLE」の文例は、現代口語フランス語として安心して使えるひとつの指針の役割をしている(そのためにデータ本文においてその例文の逐一に出典を必ず明示している)。そして前項で触れたように使用者の関心・好みによって文例や用例を補充していくことになるが、もしこの類語辞典が複数の人に共有されることを前提とすれば、用例は一個人の関心や好みによって、例えば、ある時代のある特定の作家に偏って補充するという誘惑をあえて抑えねばならない。その意味で「DFLE」の用例はニュートラルであるがゆえに、やがてそれぞれの使用者によって本類語辞典が個性化していく前の理想的な基礎データを提供していると言える。

4。「知子版・フランス語類語活用辞典」編纂上の基本方針

一般的に類語辞典は、見出し語としての個別単語ごとにその類語群を記載するなら、データ重複のため膨大な紙幅を費やすことになり、これを避けるために本文データと索引のセクションに分けることから、前々章で触れたように、「二度引き」は類語辞典の宿命と言えるが、その反面、使用頻度の高い特定の語形を見出し語に設定する従来の類語辞典の利点は、その語がカバーする意味領域が自ずと有限であるということである。可視光線の連続した色のスペクトルを例に出せば分かりやすい。例えば、「赤」という見出し語に収まる類語群はせいぜい「紫」から「橙」の語の間に位置する色彩名詞群であろう。このことは他の色や語句についても当てはまることは想像に難くない。

しかし本文データとしての類語群も索引の働きをする知子版・類語辞典では、予め1つのカード(レコード・画面)がカバーする意味領域を定めておかなければ、本文類語群がそれぞれに隣接する類語を収録していくと、「友だちの友だちはみな友だちだ」の理屈で、前述の色彩名詞を例にとれば、紫～橙に隣接する類語としての藍色や黄がさらに隣接する類義語を要求するため、結果的にいわゆる寒色の領域をも連続的にカバーしてしまい、すべての色彩名詞が同一カードに収まる可能性があり、これでは類語辞典の本来の役割を果たさなくなる。ここに、ひとつのカードがカバーする意味領域をどのくらい広く設定するかという問題があり、広すぎると類語辞典の利点が殺がれるし、狭すぎると二言語併用の逆引き辞典(和仏辞典や和英辞典)に近づき、これまた類語辞典の機能が十分に発揮できない。本類語辞典ではこの両者の兼ね合いを、1枚のカードがカバーする意味領域を狭めに設定して、隣接する意味領域にタグジャンプできる相互参照(RENVOI)をカード(画面)冒頭に入力することで実現させた⁶⁾。

また本類語辞典編纂において意味領域の確保は、例えば「Roget's Thesaurus」のように意味範疇を予め設定したわけではなく、個別の単語がカバーする意味領域をいわばジグソーパズルの1つのピースのようにランダムに設定していき、徐々に意味の空隙を埋めていくことにした(ちなみに、この方針による類語辞典編纂作業は複数の人による分担ができない)。そのため入力作業を進めるにつれて、

錯綜した意味関係がいわば三次元的に絡み合い、あたかも熱帯林植生のごときイメージを呈してくるため、この意味的錯綜をどのようにカード（特定の意味領域）という形でちょうどジグソーパズルのピースのように平面的にしかもできるだけ意味の重複も間隙もない状態に腑分けしていくかが編纂者の恣意に任せられ、結果的には絶えざるカード（意味領域）の再編成を強いられ常に流動的にならざるを得ない。

◇以下に、知子版・類語辞典で採用した具体的な編纂方針を箇条書きして列挙してみる。

○類語辞典で最優先すべき品詞は動詞（句）であり、ついで形容詞、さらには機能語としての接続詞や前置詞、不変化詞としての副詞が続く。

○（述語）形容詞の場合、être と共に自動詞的表現を形成するが、類語群のうち代表的な数個の形容詞には être と組み合わせた動詞句としての索引も併せて入力することによって、検索に幅を持たせた。

○形容詞から派生した<-ment>で終わる副詞も類語メンバーが多いときは独立した副詞のカードに登録したが、類語メンバーが少ないときは、関連する形容詞のカード内に入力した。

○索引は、同じ概念を含む表現でもできるだけ各レベルの表現を登録するようにつとめた。例えば、「故障」という意味を含む表現を検索するとき、panne(名詞)、en panne(形容詞句)、e^tre en panne、tomber en panne(動詞句)のようにどのレベルからでもデータ検索できるように索引入力した。

○地名や国名のような固有名詞は類語がないということで類語辞典の対象になり得ないように、一般的に名詞は類語辞典になじまないが、本類語辞典では通常の辞書としても使えるように1万語以内に収まる基本語は固有名詞すらも何らかの意味関係でまとめて収録した（例えば、言語名と国家名）。

○普通名詞は共通の類概念に基づいてグループ化することが多いが、類概念は上位から下位にかけて何段にも設定することがある（例：「FOOD,食べ物,食物」→「野菜:→▼LEGUMES▲」→radis）。

○動詞・形容詞から派生した「コト名詞」は、動詞・形容詞の類語メンバーが多いときには別カードにまとめて入力してもとの動詞・形容詞と相互のRENVOIを入力する。類語メンバーが少ないときはもちろん同一カードに収めてもいい。また、フランス語では性質を表す形容詞がそのままの語形で人を表す名詞として用いられるが、この場合は別のカードを作らず、形容詞のそれぞれの項に名詞用法の例文を入力する。ちなみに、コト名詞では他動詞・自動詞の区別（態）が解除されるから、他動詞と自動詞からの派生名詞として統合した形で収録される。

○類語メンバーが多い場合、自動詞と他動詞を別カードにする。従ってフランス語の代名動詞群は必然的に自動詞のカードに収録され、他動詞と相互参照のタグジャンプを入力する。また、代名動詞の再帰代名詞はペーパー辞書の見出しに従わず、動詞に前置した形で索引登録する（例：s'en aller, se changer。従って、検索語入力時も同様である）。さらに、en/yのような中性代名詞も動詞に前置した形で索引登録する（例：en avoir marre/ y tenir）。

○原則として反意語群は同一カードに収めない。その代わり必要に応じてタグジャンプによる相互参照を入力する（例：×▼se've're,dur▲と×▼doux,gentil,tendre▲など）。

○否定語句の含まれた動詞句は、「ne...pas」や「ne...plus」の場合、これを見出し語の不定詞形に前置した形で索引入力するが（例：ne pas aller/ne plus avoir en te^te）、その他の場合は、例えば ne faire rien のように索引として登録する（従って、検索時も同様に入力する）。

○28 個ある索引のうちインデックスとして8~10 個の日本語または英語を入力すれば、残りの約 20 個はフランス語の類語に当てられるが、索引入力にゆとりがあるかぎり、日英の索引を増やしてもいい。また、フランス語の類語メンバーが多いとき、同一意味領域をカバーするカードを複数作り、それぞれに同一のタグジャンプ RENVOI を付すことによって、検索のネットワークを確実なものにできる（例：GIVE,与える,渡す:(1) →▼accorder,donner,attribuer▲(2)(3)。ちなみに、本稿執筆時点で2枚のカードを費やしているのは225、そのうち3葉を占める意味領域は、「与える」「すばらしい、

- みごとな」「気がかりである、不安である、心配する、恐れる」「たくさん、多数」の4つ)。
- 動詞句の索引には目的語の代名詞を入力しない。ただし、イディオムを索引にする場合、必要ならば、quelque chose は、qch で、また quelqu'un は qn で統一して入力する。また索引に含まれる所有形容詞は、主語に言及する場合は三人称の son/sa/ses を用い、そうでない場合は de を使う (例：exhaler son dernier souffle; finir ses jours/ de la part de [cf. de sa part])。
 - 関連語句を索引にするときは、関連語句のみを索引にすることを原則とする。例えば「trop... pour...」のような語句は「trop pour」と索引入力する。
 - ◇検索するときの基本事項を以下に列記する。
 - カードを高速検索するとき、入力された索引文字列の前方一致で検索されるから、半角4字以上の語句がすべて検索対象になるため、不要な(つまり関係のない意味の)カードが紛れ込むことが多い。その時必要なカードをさらに絞り込む必要があるため、本文見出し語の語末を示す半角コロン(:)を入力しておく。例えば、前置詞「avec」を単独で検索するとき、「avec+名詞句」の前置詞句もすべて拾ってくるため、さらに絞り込みをするためには、「avec:」と入力して「本文検索」を選べばいい。同様に、part(77), parti(57), partie(11), partir(20)のように、かつこ内の数だけ検索されるが、検索語の語末に(:)を入力して「全文検索」をかけてさらに絞り込むと、それぞれ part(8), parti(3), partie(4), partir(9) のようになる。partir→partir:で、20から9に絞り込まれたのは、「partir+α」の動詞句が排除されたからである。なお、索引として入力した語の語末に(:)を入力しておけば、高速検索で最初から絞り込むことができる(数値はいずれも本稿執筆時点でのもの)。
 - 使用頻度の高い基本単語ほど多義性を示すから、このような語を単独で検索するといろんな意味のカードを拾ってくるが、ある特定の意味カードに限定して検索するには、複数の語句を検索語として入力して、「and-検索」をかければいい。そのとき「仏語+仏語」「英語+仏語」「日本語+仏語」のようなコンビネーションが考えられるが、日本語と英語の索引はあくまでも補助的なものであるから、「仏語+仏語」による「and-検索」が望ましい。タグジャンプ用の RENVOI も複数の仏語を▼▲のマーク内に入力して半角のコンマで仕切ることによって、「and-検索」ができるように設計されている(例：→▼faire,parcourir▲)。
 - 「全文検索」はデータ本文の文字列を検索する機能であるから、多少検索に時間がかかるものの、28個のキーワード枠にまったく関係なく検索できるため、本文入力の際、この全文検索の可能性を念頭に置いて、例えば見出し語の語末には必ず半角のコロンを入力する、あるいは同一意味領域のカードが複数にわたる場合、→▼vite,a` toute vitesse▲(2)のように RENVOI を入力する場合にも、半角なら半角で統一して入力しておけば、「▲(2)」で全文検索をかけることによって、類語メンバーの多い意味領域が分かる(ちなみに、複数のカードを消費している意味領域は現時点で225である)。また、フランス語の例文に対する日本語訳は必要に応じて入力されているが、全文検索を活用すると、逆引き(和仏)辞典の働きもすることになる(そのためにもあえて終止形現在の形で日本語登録しておくとい)。さらに、出典を「登録文字列入力」機能を使って統一して入力しておけば、後々ある作家名あるいは作品名で全文検索することによって、登録された文例を検索することができる。

5. 本類語辞典の外国語教養教育における意義と今後の問題点

語彙にしても構造にしても、ある共通性のもとに分類することは言語理解に大きく貢献する。本類語辞典編纂過程で筆者自身が多くの新発見をしてきた。その一例を示すなら、次のような感嘆文のパターンは管見によるとこれまで日本で出版された仏和辞典のいずれにも載っていない。従って、最初は「Question Box」の中に保留しておいたデータだったがその数が増えるに従って(最終的には18例を登録する)、くっきりとパターンが浮かび上がってきた。辞書は元来必要な項目を拾い読みするのが普通だが、1人で辞書を通読することはまずない。しかし全ての例文に目を通し、しかも疑問点は疑

間点としてデータ蓄積していく過程で、単独なら見落としてしまう（あるいは不問にする）であろう構造（意味）をはっきり浮かび上がらせ正しい理解に至らしめた好個の例と言えよう。

★つぎのような文中における COMME は文頭の QU'EST-CE QUE とともに感嘆文を作る。

Qu'est-ce qu'elle a comme mauvais caractère! Elle s'accroche continuellement avec ses collègues de bureau.(DFLE)☆いつも衝突している/Eh bien, qu'est-ce qu'elle emporte comme affaires pour deux jours!(DFLE)☆（たった）二日間のためになんてたくさん荷物を持って行くのだろう/Qu'est-ce qu'il tombe comme neige! On ne va pas pouvoir continuer de rouler!(DFLE)/(以下省略)

このように、自ら辞書を構築していく作業は手間暇かかる反面、その過程において常にフランス語の意味と構造を明確に意識せざるを得ず、このことは言語の理解を深めるとともに、一般論として何かを構築する作業は持続的な喜びをもたらし、そして持続的喜びは必ず「自己表現」に関係している。ここにおいてこそ傍目には煩雑そのものに見える辞書編纂作業が外国語理解を深めるきっかけとなると同時にその外国語と長く持続的につき合える楽しみをもたらすものと言える。このように外国語理解を深化させ持続的な喜びを個人のものとする、その出発点として本類語辞典はあるが、これを学生や教師のための道具として広く共有しないかぎり、筆者一人がその唯一の利用者では、その成果を授業で還元するという間接的貢献はあっても、あまり意味のないことであろう。かと言ってオリジナル辞書「DFLE」の著作権の関係上、おおびらに人にコピーするわけにもいかない。その意味で今後、出版会社とソフト会社の双方に市販の可能性や著作権の問題について打診してみたい。

6. むすびに代えて

今回、琉球大学で開催された一般教育研究協議会の統一テーマは「FD問題」であったので、本論の発表に入る前に、FD問題についてすこしく私見を述べたが、FD問題の基本は、教える側と教わる側のコミュニケーションの問題に帰着する。一般論として当事者双方が変化しないコミュニケーションはなく、また当事者双方に持続的エネルギーを要求するのもコミュニケーションの特徴であるから、「痛み分け」がコミュニケーションの本質と言ってよい。

このような視点に立つとき、教える教師側が変わらないFDはなく、教わる学生側が変化しないFDもない。双方が手間暇かけて、それまでになかった新しい可能性を見出すことこそコミュニケーションに内在することであり、FDの目指すところでもあろう。そのとき、いまひとつ忘れてはならないのは、「私たちは生活しているうちに失った人生（生きる力）はどこにあるのか、また知識のうちに失った英知はどこにあるのか、そして情報のうちに私たちが失った知識はどこにあるのか？」という T.S.Eliot の問いかけである（冒頭の抜粋英詩；原詩のテーマは自然の大きな摂理との共鳴というさらに高いレベルに関わる）。つまり「私たちは何のために情報を求め、何のための知識なのか。また英知は何故に人生に必要なのか、そしてそもそも何のために生きているのか」という古くて新しい問いかけに落ち着く。

それに対する答えは、より低い how-to のレベルでは容易に見つけられよう。現代社会は情報化社会と同義と言っていいほどに、いまだかつてなく「情報」という言葉が用いられ、実際インターネットが象徴するように膨大な情報が簡単に手に入る。しかし、何のための情報かと言えば、エリオット風に考えれば「知識」のためと言うことになる。では知識とは何なのか。情報は、周囲を飛び交っている目に見えぬ電波のように周辺にあふれているが、それ自体 99%無意味なものであろう。しかし、いまここに生きる生身の一人間の価値観が関与したとたんに、あたかも鉄片が磁気を帯びた瞬間に周囲に漫然と散乱していた雑多な金属粉の中から鉄粉だけを選択して引きつけるように、その価値観に関係する情報だけが選択されその人に引き寄せられる。これが「知識」であろう。つまり価値観で何らかの方向づけされた情報が知識と言える。そして価値観が異なれば、当然引きつけられる情報も違ってくる。つまり、万人に意味のある情報などはない。このことさえしっかり押さえておけば、ただ闇雲

に情報に振り回されて右往左往することもない。また、誰にとっても、価値観は一定不変のものではないから、生活上の必要度によって価値観が変われば、必要とする情報も変わり、それに基づく知識も変容するであろう（受験情報、就職情報、育児情報など）。ちなみにフランス語の *sens* が「方向」「意味」の両義を今なお保持しているように、「方向づけ」とは「意味づけ」に意に他ならない。

しかし、この知識とて受験生にとっての受験的知識を別にすればさしたる意味がない。なぜか。ゲーテが言うように、人生において「正しい判断ができれば、知識などいらぬ」からである。人生における正しい判断こそが「英知」ではないか。百科事典のように知識の量が増えても、必ずしも英知という質に変化するわけではない。ところで、英知で支えられた人生とはどういう人生なのか。英知で支えられた人生が目指すものはいったい何なのか。

いささか回りくどくなったが、本題のFD問題と結びつけて考えるなら、教える側は常にこの問いを自らに発し、自分なりの答を模索しなければならない。その時々解答を何らかの形で教わる側あるいは後続世代に伝えなければならない。コミュニケーションとは必ずしも正しい答え（知識・情報）を伝えることではない。答はなくても問題を伝える、あるいは共有するという姿勢こそが大切である。そしてここで留意すべきは、先行世代のコミュニケーションパターンが無意識のうちに次世代にインプットされるということである。もし教師が教室内で権威主義的問答無用の対応をすれば、そのコミュニケーションパターンが学生側にインプットされ、後続世代はそれを無意識のうちに繰り返すかもしれない。その中の学生が教壇に立つようなことがあれば、同じパターンを教室内で再生産するかもしれない。迎合のパターンばかり。若者のコミュニケーション不全症候群は多かれ少なかれ先行世代のそれを引き継いだものと言わねばならない（コミュニケーションパターンは文化的に遺伝する）。

本稿を締めくくるにあたり、この問題とフランス語の類語辞典をパソコンで作るという特殊な作業とどう結びつくのか自問してみたい。何のために類語辞典を作るのか。心の動きはともかく、対外的には外国語を教える教師という専門家の仕事の延長として自他ともにその行為は是認されるであろうし、学生に的確にして必要な「情報」を与えるための仕事道具の製作として位置づけられるであろう。また、自己の存在が社会的責務と深く結びついていることによって自己に意味づけられた「知識」として捉えることもできる。

しかし、なぜフランス語なのかという問いには容易に答を見出すことはできない。ちょうどフランス語の情報や正しい知識をあるいは学び方を学生に伝授しても、なぜフランス語を学ばせるのかという問いに対する答えに決定的なものがないのと同じように。この問いに対する答えにはさしたる意味はなかろう。なぜなら、人生における選択のほとんどはある種の偶然やきまぐれあるいは漠とした価値観によっているから。それよりも、なぜ選んだ行為が持続できるのか、そこから持続的喜びが得られるのかと問いかけることが大切ではなかろうか。これを自らに問いかけるとき、いつも浮かび上がるのは「自己表現（実現）」（道楽）⁷⁾ということである。類語辞典を自作するきっかけは取り立てて述べる必要はないが、なぜこの行為が2年間とは言え集中的に持続できたかと自問するとき、「あることがらにとらわれてそれを深く追求することの喜びを感じられない者は学者たり得ない」という趣旨のマックス・ウェーバーの言葉が思い出される（「職業としての学問」）。このことは学者に限ったことではなく、すべてのひとの人生に当てはまるのではないか。そしてこれはまた自己表現と密接に関係しており、この自己表現こそ人生の中核にあるべきであり、そのためにこそ教育も仕事も「文明」⁷⁾もあるのもあって、その逆ではないことを、エリオットの問いかけに対する自分なりの答えとし、同時に、FD問題においても、教える側から教わる側にして次世代を担う学生へのメッセージとしたい。

- 1) 「知子の情報」は、MS-DOS あるいは WINDOWS 上で動く文書管理ソフトで、1つのファイルに6万件のカード(レコード)が作成でき、1枚のカードには1500行でも優に編集できるから、実質的に無制限に辞書データが入力できる。またエディター機能としていろんな省エネ入力機能が付属していて、本類語辞典を作るに当たり、よく利用するのは次のような機能である。MS-DOS版における「マクロ機能」(本文入力の不定長文字列を自動的に索引として入力できる)、「登録文字列入力」(例えば、出典を示す略語「(DFLE)/」を登録しておけば、ショートカットキー操作で編集集中の文にワンタッチ入力が可能)、「辞書付一括置換」(「DFLE」からOCRで読み取った漢字文字列を、アスキー文字文書に復元)、「検索語行のマーク表示」(検索文字列が本文のどこにあるか一目で分かる)、多彩な検索条件など。
- 2) 本稿執筆時点で、本文データファイル(.TMM)は5.01MB、索引ファイル(.TMS)は、264KBの大きさで、カード(レコード)枚数は4237葉である。
- 3) アルファベット・音節文字順(日本語)、部首と字の画数(漢和辞典)、3子音語幹(アラビア語)
- 4) 「知子版・フランス語類語活用辞典」の表紙(1枚目のカード)。この表紙に備忘録的にタグジャンプできる、多様なテーマを RENVOI として入力しておく。その一部を以下に例示する。

===== <楽しいフランス語類語活用辞典> =====
 DICTIONNAIRE ANALOGIQUE DE LA LANGUE FRANCAISE(DALF-TM)
 1997.3.4-2003.1.22

◎本辞典の特徴、検索および索引の入力方針は次カードを参照のこと。

◎削除カード番号：(278),2945, ←統廃合を繰り返すカードの削除カードの再利用のためのメモ

◎未登録単語：demobilisation/dernier/atte'nuant/bloque'/inanalysable/bricoler/force/nuance'/passionnel/se de'fendre/(re)boutonner/redresser(1)/revisser/re'tre'cissement/

◎ タグジャンプ検索によるテーマ一覧表

(カーソルを▼に置いてマウスをダブルクリック、または<CTRL+Q+Q>)
 [カーソルを上▼にジャンプさせるには、<CTRL+] + R>]

THEMES

○構文(あいうえお順)

→▼iii▲(和→仏・英→仏インデックス) ←名詞類カードで索引が満杯のときに補助的に入力するため

→▼INTERJECTIONS▲

→▼EXPRESSIONS IRONIQUES▲ (反語表現)

→▼いらだち・うんざり・あきらめの表現▲

→▼受け身表現▲

→▼同じ機能語の繰り返し▲

→▼外位置,EXTRAPOSITION▲

→▼感嘆文▲

→▼逆接表現▲

→▼疑問詞+不定詞▲

(以下省略)

- 5) ワードソフト「WORD2000」になってようやく切り貼りで置換ボックスに特殊文字が入力できるようになったので、このソフトがもつマクロ機能を使って、3-①で述べた方式に従って入力したテキスト文書をフランス語正書法文書に一括変換できるマクロを作成した。その1部を例示

する。置換する対象文字列は、1) e'→é(233) 2) e^→ê(234) 3) o^→ô(244) 4) a^→â(226)
 5) u^→û(251) 6) i^→î(238) 7) o-e→œ(235) 8) oe→œ(339) 9) Oe→Œ(338) 10) e`→è(232)
 11) a`→à(224) 12) u`→ù(249) 13) c,→ç(231) 14) ç_ →ç_ (_ は半角スペース)
 12) Ç,→Ç(199) 16) a-i→äi(239) 17) A-i→Äi 18) o-i→öi 19) O-i→Öi 20) u-i→üi
 14)の置換は、13) によって例えば、en bloc, のような文字列が en bloç と変換されてしまうため、
 それを復元するための置換である。なお、特殊文字の直後の数字は対応するコード番号。例えば、
 「e'→é」の置換キートレースは、Visual Basic Editor で自動的に以下のように記録されるが、置換
 対象が異なる場合、このテキストファイルをコピーして下線部の3カ所をしかるべき文字列およ
 びコード番号に置き換えて編集すれば、いちいちキートレースをしなくて済む。

ちなみに、上の20個の置換マクロをVBAのテキストファイルとして記録したものを本類語
 辞典内の1カードに収めてある(「マクロ」で検索できる)。

Sub フランス語文書()

'

' 実験マクロ Macro

' 記録日 2001/05/29 記録者 みやたやすお

'

Application.Keyboard (1033)

Selection.TypeText Text:=ChrW(233) ← 下線部は置換される é のコード番号

Selection.MoveLeft Unit:=wdCharacter, Count:=1, Extend:=wdExtend

Selection.Cut

Selection.Find.ClearFormatting

Selection.Find.Replacement.ClearFormatting

With Selection.Find

.Text = "e" ← ここに置換前の文字列を入力する

.Replacement.Text = ChrW(233) ← 下線部は置換される é のコード番号

.Forward = True

.Wrap = wdFindContinue

.Format = False

.MatchCase = False

.MatchWholeWord = False

.MatchByte = False

.MatchAllWordForms = False

.MatchSoundsLike = False

.MatchWildcards = False ← 「ワイルドカードを使わない*」ということ

.MatchFuzzy = True

End With

Selection.Find.Execute Replace:=wdReplaceAll (以下430行まで続く)

*アクサングラーヴ、ハイフン、コンマは「使う」にチェックを入れないと検索されない。

6) 549枚目のカード(レコード)の本文データをハードコピーとして例示する(ただし、紙幅の
 関係で改行を本稿に合わせて変更した)。

FRANCAIS.TMM(549/4237)

APPEAR,COME OUT,SHOW ONESELF,TURN UP,現れる,出現する,姿を現す:(1)

→▼apparai^tre,se manifester▲(2)

- ▼se dessiner,se de'tacher▲
- ▼re'apparai^tre,revenir▲
- ▼apparition,manifestation▲
- ×▼disparai^tre,se cacher▲

apparai^tre:Il restait dans la rue a` la guetter, a` attendre qu'elle sorte ou qu'elle apparaisse a` sa fene^tre.(DFLE)/C'est alors qu'apparut le renard: - Bonjour, dit le renard.(SAINT-EXUPERY: LE PETIT PRINCE)/

parai^tre:

se faire voir:

s'offrir a` la vue:

se montrer:Sa toilette myste'rieuse avait donc dure' des jours et des jours. Et puis voici qu'un matin, justement a` l'heure du lever du soleil, elle s'e'tait montre'e.(SAINT-EXUPERY:LE PETIT PRINCE)/

se manifester:Nous avons passe' une petite annonce pour ce poste, mais aucun candidat ne s'est encore manifeste'.(DFLE)/

se pre'senter:

se refle'ter:La joie se refle'tait sur son visage.(DFLE)/

se dessiner:(commencer a` se manifester):Je crois qu'on a enfin trouve', la solution commence a` se dessiner.(DFLE)/un sourire tordu se dessina sur ses le`vres.//

e^tre la`:Paul avait promis d'e^tre la` a` 5 heures, et il n'est toujours pas la`. Ah! que je suis contrarie'e! (DFLE)☆まったく頭にくる/

venir:Attends encore un peu, Paul peut venir d'une seconde a` l'autre.(DFLE)☆今にも現れる（来る）かもしれないから/

arriver:Tiens, regarde, c'est Aline qui arrive. —Oui, c,a, la fille en bleu? —Oui, c'est elle.(DFLE)/

comparai^tre:(出頭する ; 出廷する):Vous verrez si vous rirez encore quand vous comparai^trez devant le tribunal pour injure a` la police.(DFLE)/

passer devant le tribunal:(法廷に立つ):Tu vas voir, a` force de faire des be^tises, un jour tu passeras devant le tribunal.(DFLE)/

survenir:

poindre:

e'merger:

sortir:

pousser:(come out):Danielle a un bouton qui lui pousse sur le nez.(DFLE)/

surgir:A tout moment, des difficulte's de cet ordre peuvent surgir, il faut que vous soyez pre^t, cette fois, a` les re'soudre.(DFLE)☆この種の困難（問題） /

de'boucher de:(sortir de,surgir de):On roulait tranquillement, quand soudain une voiture a de'bouche' de la rue Jeanne-d'Arc a` toute allure, on n'a pas pu l'e'viter.(DFLE)/

- 7) 「文化・遊び（道楽）・快樂原理・子ども原理・いまここ・イキ=自己表現（実現）」vs「文明・仕事・効率原理・大人原理・未来（目的）志向・ヤボ」のように二項対立的に人間の営みを捉えると、近代文明人は「灰色の男」（ミヒヤエル・エンデ）のように効率的・未来（目的）志向で生き急ぐが、生の充足（喜び）は、時間とエネルギーと（場合によってはお金）を浪費する子ども原理によってしか得られない。

能力別クラス編成の段階的導入と統一試験の開発について
— 琉球大学における総合英語演習の場合 —

琉球大学 東矢 光代
琉球大学 蔵藤 健雄

1. はじめに

琉球大学では、共通外国語科目の1つとして「総合英語演習」を提供している。これは全6学部の1年生約1,500人を対象にした週2コマ、2単位の授業で、IとIIからなり、前期にI、後期にIIがそれぞれ40クラス以上学科別に提供されている。テキストは全クラス統一で、琉球大学の英語系教官が開発した *Looking Out, Looking In: A Comprehensive Approach to College English* (2002, 英宝社) を使用している。本稿では、総合英語演習において平成13年後期に実施した能力別クラス編成の部分的導入と平成14年前期に実施した統一テストに関する報告をする。

2. 能力別クラス編成の部分的導入

2. 1 背景

すでにいくつかの大学で実施されているように、琉球大学でも効率的な英語教育を目指して、3段階程度の能力別クラス編成を総合英語演習に導入したいと考えている。しかし、現時点ではラボ等施設の問題や7割り近くの非常勤講師依存率等様々な問題がある。中でも最大の問題は時間割である。週2コマの授業を40クラス以上提供していて時間割に余裕がないため、学部・学科別に予め曜日・時間を指定し、各学科の専門の授業はこの時間指定をもとにして作成されている。従って、学科の区別をなくした全面的な能力別クラス編成を導入するとすると、全学的な協力が必要となり、早急な実施は困難な状況にある。

そこで平成13年から後期の総合英語演習IIで、時間帯毎に1クラスだけ英語学習に熱心な学生を集めて授業をするという試みを開始した。選抜方法は、基本的に前期の成績や授業態度に基づき、学生の同意のもと教官が推薦する形式にした。具体例を示すと、月と木の1時限目は機械システム学科の学生のために6クラス提供されているが、このうち1クラスが特選クラスとなる。つまり機械システム学科の特選クラスは、大まかに言って前期の成績が上位6分の1程度の学生から構成されることになる。

2. 2 アンケートの実施と結果

このようなクラス編成による授業での学生の満足度、特に特選クラスでなかった普通クラスの学生がどのように感じたかに関してアンケート調査を行った。特別クラス7クラス、197名、普通クラス29クラス、906名から回答が得られた。紙面の関係上、4つの設問に対する回答を紹介する。

まず、「前期の授業に比べてレベルが高いと感じたか」という質問に対して、特選クラスは半分以上が「はい」と答えているのに対して、普通クラスは「はい」「いいえ」「わからない」の回答数にあまり差はなかった（表1）。次に、「現在のクラスに満足できたか」という質問に対しては普通クラス、特選クラスともに9割程度が「満足」または「とても満足」と回答していて（表2）、2つのクラスで大差はない。普通クラスであっても満足度が高いという結果がでたのは注目すべき点であると言える。次に、「満足」あるいは「不満足」の理由を尋ねると、両クラスとも「担当教官」という回答と「授業内容」という回答の割合が高い（表3）。これは、「満足」にせよ「不満」にせよ、その重要な要因が「担当教官」と「授業内容」であることを示している。最後に現在の授業に「不満」または「とても不満」と答えた学生の理由だけをピックアップすると、特選クラスでは圧倒的に「授業内容」であるのに対し、普通クラスでは「授業内容」に続いて「担当教官」という回答が多くなっている。注目すべきは、「クラスメート」は不満の理由になっていないということである。従って、英語のできる学生が抜けたクラスであってもクラスのメンバーによって満足度が低下することはないということがわかった。

表1：「前期に比べてレベルが高いと感じましたか。」 表2：「現在のクラスは満足できるものでしたか。」

	はい	いいえ	どちらでもない
特選クラス*	52%	25%	22%
普通クラス**	30%	36%	34%

*n=197 **n=906

	とても満足	満足	不満	とても不満
特選クラス*	23%	62%	14%	1%
普通クラス**	32%	59%	8%	1%

*n=197 **n=906

表3：「その主な原因は何ですか。」（複数回答可）

	担当教官	クラスメート	授業内容	その他
特選クラス*	40%	16%	40%	5%
普通クラス**	39%	20%	39%	3%

*n=197 **n=906 ただし複数回答

表4：「不満」「とても不満」の原因

	担当教官	クラスメート	授業内容	その他
特選クラス*	0%	8%	83%	8%
普通クラス**	24%	19%	45%	12%

*n=29 **n=80

3. 統一テスト (Standardized Achievement Test, SAT)

平成13年度の段階的能力別クラス編成の流れを受け、平成14年4月より一新したテキストに合わせて、総合英語演習では「統一テスト」の導入が検討された。その背景としてはクラス数が多く、非常勤依存率が高い同科目の評価基準について一定のレベルを保つ必要があることが挙げられる。つまりあるクラスの「優」を、他の担当教官による別のクラスの「優」と同列に扱うことが出来るか、という問題である。そこで平成14年度はパイロット期間として、何らかの形の「統一テスト」導入の布石として、テキストの内容を中心としたテスト問題の作成・開発に着手した。

統一テストをどのような形にするかに関しては英語担当教官の会議で検討がなされ、その結果今回のテスト開発の目的として、各クラス間の内容習熟度について客観的に比較を行なえるよう

にすることが決定された。なお能力測定テスト（Proficiency Test）の実施も検討されたが、1学期の限られた時間内に能力テストもテキスト内容の習熟度テストも行なうと、学生がテストばかり受けている感じになるし、またテストが多すぎると普通の講義時間が削られることから担当教官からの反発も予想されるため、統一テキストでカバーされる内容についてテストを作成・実施することが最も現実的であるという結論に達した。同時に統一テストを導入することによる効果として、今まで担当教官の裁量に一任していた総合英語の教授について一定以上の質の確保と、教授の質の向上が期待された。さらに将来的には、このテスト結果を後期の能力別クラス編成の参考資料として利用する可能性も指摘された。

3. 1 テスト問題の作成と実施

実施は各学期、中間と期末に行なうことを想定し、各学期にカバーすべき6章分を半分に分けた。また今年度は予備実施として、専任の担当教官を中心に実施を呼びかけ、採択の決定は担当教官に任せる格好とした。祝祭日の月曜集中などのため幅の出る進度の差を考慮に入れ、実施には3週間程度の幅を持たせた。

問題作成の前に2名で開発方針を話し合い、問題をテキストの内容範囲に絞り、勉強すれば得点できるようなテストにすることとした。その上で受講生の一般的英語能力の幅も測定できるよう、難易度の異なる設問を準備した。採点の効率と客観性から見て極力選択式の設問にしたが、「発信型」を目指すテキストの性質上、リーディングにはテキストで扱ってある口頭で設問に答える形式の問題も含めた。この設問に関してはテストを実施し採点を行なった教官に対して、解答の文法やつづり間違いに寛容であるよう依頼した。なおネイティブスピーカーの担当教官の利用を配慮し、テストの設問および指示はすべて英語とした。

テスト内容の内訳と配点について簡単に説明すると、中間・期末ともリスニングは正誤問題で設問も音声のみで与え、1問2点の30点満点。Conversationはまず中間テストで①TOEFL形式を模した文法問題（1問1点、14点満点）と、②テキストのダイアログ本文中に含まれる文章に対して、適切な応答文を選択させる問題（1問2点、16点満点）を作成した。この②は「易しすぎた上に配点が高すぎた」という評価を受けたので期末テストでは削除し、形式①の設問を20問に増やしたので、Conversationの配点は期末テストでは20点となった。リーディングは中間で40点の配点中、①テキスト本文の一部の精読を要求する、TOEFL形式の問題（1問1点15点満点）、②本文の内容に関する正誤問題（1問1点、13点満点）、③本文の内容に関して自分の意見を簡単に述べる記述式問題（1問2点、12点満点）を含んだ。期末テストでは、Conversationを10点分減らしたのに伴い、語彙力を問うクロスワード形式の問題（1問1点、10点満点）をリーディングに加えたため、リーディングの配点が50点と大きくなった。なおリーディングでは記憶力のテストになることを避け、設問の答えとなる部分を除き本文をすべて添付した。今回、担当教官の希望によるテストの実施に際し、最大の懸案は問題の漏洩防止であった。実施に参加するかどうか決定する際にも、総合英語の担当教官からは「実施が複数クラスにわたり、しかも時期がずれるが、不公平が生じないか、学生の不利益になるようなことはないか」という心配が寄せられた。対応としてとにかく問題及び解答用紙の回収徹底に努めた。そのために日本語と英語で実施要綱を作成し、統一テストの利用にあたってはこの要綱に従うよう要請した。

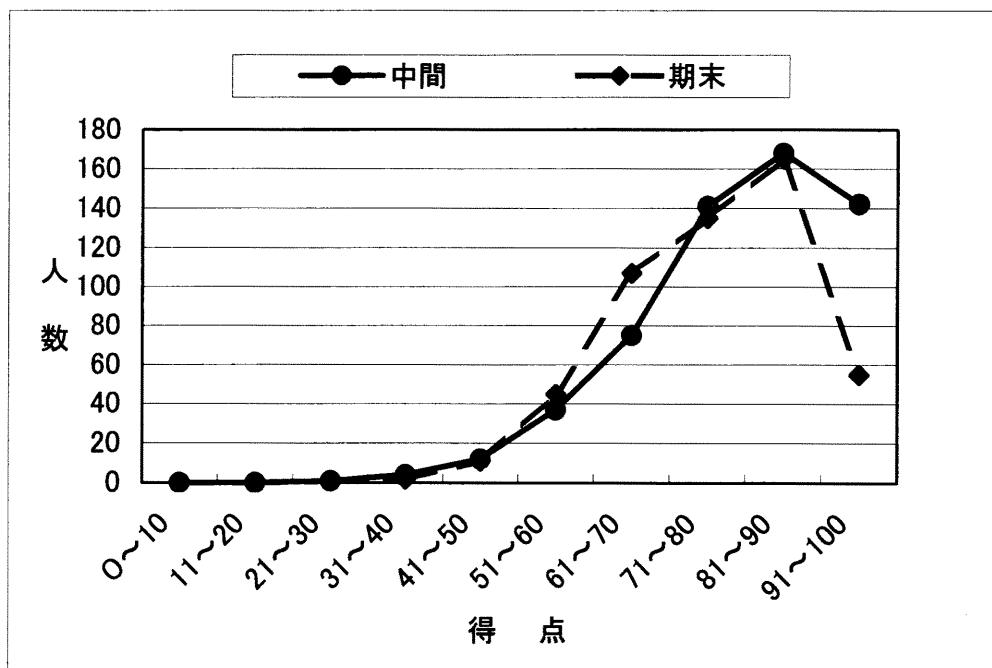
3. 2 結果と考察

実際には総合英語演習 41 クラス中、中間 18 クラス、期末 21 クラスにおいて、統一テストの全部または一部を利用してもらうことができた。今回紹介するのは中間 480 名、期末で 521 名の完全版のみを受験した学生のデータである。

まずは 2 つのテストの平均点の分布（図 1）を見ると、中間・期末ともピークが高得点に寄った山型曲線となっていることがわかる。ほとんどの学生が 50 点以上の得点範囲内に位置し、80～90 点の間の得点者数が最も多くなっている。平均点は中間が 76.29 点（標準偏差 12.10）、期末が 76.13 点（標準偏差 12.49）であった。そのせいか「平均点が高すぎるのですが・・・」と不安そうにデータを提出した担当教官もいた。このテストは習熟度の測定が目的である CRT

（Criterion-referenced Test）であるので、平均点が高く最頻値が右側に寄った分布になったことはむしろ予想通りの結果であった。中間・期末の点数分布を比較してみると、中間テストに比べ期末テストでは 90 点～100 点の層の人数が、落ち込んでいることがわかる。これは期末テストで上位者でも非常に正解しにくい難しい設問が存在したことを示している。

図 1：中間テストと期末テストの得点別頻度分布



次に学科別の平均点を見てみると（表 5）多少のばらつきはあるものの、最低平均点は農学部
の中間テスト 66.48 点で、どの学科も平均点 65 点以上を獲得している。なお特に中間テストでは、
理系の工・農・理学部などと比較して文系の総合社会システム学科や英語専攻、人間科学など
では標準偏差が小さく、学力がより均一な傾向にあることがわかる。これを参加したクラスごと
に分けて見てみると（表 6）同じ学科内では、担当教官に関わらず一定の平均点を保持する傾向、
例えば医学部・保健学科は学科別では最高の平均点を出す傾向があり、総合社会はそれに続く 80
点台の高得点、農学部や理学部、教育学部は軒並み 70 点台、などがあることがわかる。

表5：学部別の平均点と標準偏差

学部	中間			期末		
	人数	平均点	標準偏差	人数	平均点	標準偏差
工	32	67.06	13.81	33	72.3	12.93
総合社会	80	81.34	9.39	77	82.82	9.49
農	60	66.48	13.80	90	70.42	10.31
医・保健	49	86.04	7.24	65	87.53	7.32
理	75	73.75	12.11	78	73.75	12.13
英	33	82.97	8.21	12	80.58	5.52
人間科学	76	79.88	7.71	77	72.58	14.09
教	75	72.31	9.52	74	74.26	10.49
夜間	—	—	—	14	68.07	14.93
全体	480	76.29	12.10	520	76.13	12.49

表6：クラス別の平均点と標準偏差（中間および期末テスト）

学部・学科	クラス	中間			期末		
		人数	平均点	標準偏差	人数	平均点	標準偏差
工学部		32	67.06	13.81	33	72.3	12.93
総合社会システム	A	41	81.05	9.74	38	84.11	11.09
	B	39	81.64	9.12	39	81.58	7.56
農学部	A	27	60.89	12.50	24	70.25	10.46
	B	33	71.06	13.28	33	70.58	11.23
	C	—	—	—	33	70.39	9.67
医学部・保健学科	A	14	81.79	8.31	—	—	—
	B	35	87.74	6.10	35	87.8	5.97
	C	—	—	—	33	87.24	8.20
理学部	A	38	76.53	11.87	38	75.37	10.57
	B	37	70.89	11.82	38	72.13	13.53
英語専攻		33	82.97	8.21	12	80.58	5.52
人間科学科	A	37	77.57	6.97	—	—	—
	B	39	82.08	7.81	39	82.05	7.25
	C	—	—	—	38	62.87	12.73
教育学部	A	36	74.03	8.48	36	78.56	8.28
	B	39	70.72	10.24	38	70.18	10.83
夜間		—	—	—	14	68.07	14.93

クラス別の平均点データで多少気になる差を個別に見てみよう。農学部では中間テストを実施した2クラスの平均点の差が10.17点であったが、その差は期末で縮まっている。農学部の期末テストは新たに1組が実施に参加したので、3クラスのデータ提出があった。A、B、Cのクラス別に見るとそれぞれ平均点は、70.25、70.58、70.39とほとんど差がなくなった。一方で人間科学科の期末テスト結果では参加したB、C2クラスの平均点の差が、19.18点と大きく開く結果が出た。この理由についてはさらにセクションごとの項目分析を行ない、どの部分で点数が取れていないのかを吟味する必要があるが、補足するならばこのクラスの担当教官はベテランの非常勤講師で、学生および他の担当教官からの信頼も厚く、英語力に関しても申し分なく、講義もほとんどを英語で行なっていると聞き及んでいる。

ただしここでもう一点、理学部の平均得点に注意を喚起したい。中間も期末もA、B2クラスのデータがあるが、どちらのテストでも平均点が低いのはネイティブスピーカーの担当クラスであった。たまたまネイティブスピーカー担当クラスの受講生の、もともとの英語力が低かった可能性ももちろんある。しかし先の人間科学科のクラス平均点の差と言い、「英語による授業」がこの統一テストの結果にどの程度寄与しているのかは、慎重に分析していく必要がある。琉球大学では近い将来「学内の講義の50%以上を英語で行なう」という目標を掲げている。担当教官の能力から言っても講義内容の適性から言っても、英語で行なう授業の筆頭に挙げられるのはまず「総合英語演習」である。英語で講義を行なうこと、あるいはネイティブスピーカーによる講義は学生の英語力向上のための最善の方法であるように語られることが多いが、統一テストに含んだTOEIC形式の文法問題やTOEFL形式のリーディング問題に対処する力が、英語のみの講義でどの程度育成されるのかは、まだまだ検証の余地があるように思う。

3. 3 まとめと課題

統一テストパイロット試行の最初の1学期が終わってみて、まず、平均点の高さおよび得点分布はほぼ予想通りで、典型的な習熟度テストとして通用する結果を生み出すことが確認された。問題の漏洩についても大きな失敗は報告されておらず、現在のところうまくいったと認識している。また担当教官の裁量による実施に関しても、昼間主の約半数のクラスで利用してもらえたことで、全クラス実施に向けての大きな一歩を踏み出せたと言えよう。惜しむべきは、問題について担当教官側からのフィードバックが少なかったことである。また実際に作成・実施の責任を負った立場から実感したことは、このようなテストの作成・実施は非常に気を遣う作業であり、時間も手間ひまもかかるということであった。

今後の課題と展開について第一に検討すべきことは、「同じ問題を毎年使っても良いか」という点である。これについて我々は「避けたほうがよい」という見解を持っている。労力やデータに基づく改訂を考慮すれば、毎年同じ問題を修正を加えながら利用することは理想的である。しかし学生の成績評価に直接関わるテストである以上、公平を保つことには万全を期する必要がある。だとすれば、やはり教官が汗をかくしかないようだ。ただし、データを積み上げて項目分析を行ない、難易度の異なる問題をプールしてその組み合わせで複数のバージョンを準備し、実施することは可能であるし、充分意義があることである。しかしこの方法でも、一度受けたことがある学生は問題形式に慣れる、という弊害は防げない。2つ目に検討を要するのは、総合英語演習全クラスで統一テストを実施していくために必要な、担当教官の理解と賛同をいかに得ていくか、

という問題である。今回は希望による実施で、半数程度のクラスでは協力を得られたが、実施しなかったクラスの担当教官にはそれなりの理由があるはずである。総合英語演習は外国語系科目の中で開講クラス数最大の、琉球大学通英語教育の核となる科目であり、その質の向上と評価基準の整備を避けて通るわけにはいかない。大学の英語教育に関する方針を明確にし、担当教官には何らかの形の評価統一基準が必要であることを伝え、実施・改善に向けて根気良く話し合っていかなければならないだろう。

今回このような形で統一テストの問題作成と実施に関わってきたが、テストはあくまで能力の一部しか測定していないことを肝に銘じるべきであろう。このテスト結果イコール教官の教授能力あるいは学生の真の英語力だと見なすことはできない。例えば今回のテストでは、スピーキング能力や和文英訳などは測定されていない。しかし、ひとたびテストの実施により学生の能力が点数化され、クラスごとの平均点が公表されるとその数値が一人歩きを始める危険性は充分にある。データの取り扱いは慎重にかつ理性的に行なわなければならない、さらにはこのテストで測定されていない能力をどう評価すべきかを、担当教官ひとりひとりが考えていくことこそが、次のステップにつながると信じている。

外国語部会報告

琉球大学 兼本 円
琉球大学 與儀 峰奈子

外国語部会の研究発表は二日に渡って行われた。何れの研究発表も教養教育としての外国語教育の活性化に真剣に取り組まれていたため、発表者とフロアの間で活発な意見が交換された。初日の発表は、長崎県立大学の平林輝夫先生による、「アジア太平洋地域研究：英語使用のコミュニケーション」、九州女子大学の佐藤恵美子先生による、「学部学科改組に伴う英語教育の充実について」、久留米工業大学の山崎清己先生による、「カタカナを使ってドイツ語を教える」であった。平林先生の発表は世界のコミュニケーションとして英語を学ぶという視点を学生に与えることのできる刺激的なものであった。佐藤先生は自身でアメリカのラジオ放送局と接触して、教材を開発して、それを授業に導入するというふうに、具体的にどのような授業をなさっているのかが分かる素晴らしい発表であった。山崎先生は学生にとって初習外国語としてのドイツ語を如何に身近に感じさせるかの難問に取り組み、それを解決していた。これも素晴らしい発表であった。

終日二日の発表は、九州東海大学の磯田隆啓先生による「教養英語教育の充実を目指した新たな試み」、宮崎大学の宮田泰雄先生による「アプリケーションソフトを使ってフランス語類語活用辞典を作る」、琉球大学の東矢光代・蔵藤健雄両先生による「能力別クラス編成の段階的導入と統一試験の開発について：琉球大学における総合英語演習の場合」であった。磯田先生はテキスト・サブテキストの選択、ラボの使い方、評価方法を具に研究し、解決していた。発表を聞く参加者に具体的な参考になる素晴らしい発表であった。宮田先生はとかく機械的になりがちな、辞書使用を学生自らソフトを使ってフランス語類語辞書を作ることで、学生の知的好奇心を高める試みをなさっていた。司会の二人も新しい試みに大いに感心させられた。東矢・蔵藤両先生は英語能力の異なる学生の教育を如何するかに真剣に取り組んでいることのできる発表であった。現実として大学入学時の学生は英語能力にかなりの違いがある。それが原因で教官と学生の両方がクラスで悪戦苦闘していることも事実であると思う。この発表も他大学の参加者の参考になる素晴らしい発表であったと思う。

以上、紙面の都合上具に語るができなかったが、外国語部会の二日間に渡る発表について感想を述べた。これからも、この部会がさらに発展して、教養外国語教育に大きく寄与していくことを願って司会二人の文を閉じることにしたい。