



27

淡江外語論叢

Tamkang Studies of Foreign Languages and Literatures June 2016

淡江大學外國語文學院 印行



淡江外語論叢

淡江大學外國語文學院 印行 Published by College of Foreign Languages and Literatures, Tamkang University

June
2016

言語、文学、文化 言語、文学、文化
 Language, Literature, Culture
 Langue, Littérature, Cultures
 Lengua, Literatura, Cultura
 Sprache, Literatur, Kultur
 Язык, Литература и Культура
 言語、文学、文化 言語、文学、文化
 Language, Literature, Culture
 Langue, Littérature, Cultures
 Lengua, Literatura, Cultura
 Sprache, Literatur, Kultur
 Язык, Литература и Культура
 言語、文学、文化 言語、文学、文化
 Language, Literature, Culture
 Langue, Littérature, Cultures
 Lengua, Literatura, Cultura
 Sprache, Literatur, Kultur
 Язык, Литература и Культура
 言語、文学、文化 言語、文学、文化
 Language, Literature, Culture
 Langue, Littérature, Cultures
 Lengua, Literatura, Cultura
 Sprache, Literatur, Kultur
 Язык, Литература и Культура
 言語、文学、文化 言語、文学、文化
 Language, Literature, Culture
 Langue, Littérature, Cultures
 Lengua, Literatura, Cultura
 Sprache, Literatur, Kultur

No. 27

淡江外語論叢 June 2016 No. 27

目 錄

La percepción de los estudiantes taiwaneses del examen piloto de DELE A2 孫素靜 1	1
El uso de la metáfora orientacional en la descripción de la variación de precios. Un estudio de corpus aplicado a la enseñanza del español de los negocios 劉康 31	31
Vergleich von „Forschungsstand“ in deutschen und in chinesischen linguistischen Fachzeitschriftenartikeln hinsichtlich makrostruktureller sowie kulturell-bedingter Unterschiede 陳欣蓉 56	56
台湾人中上級日本語学習者における縮約形の使用意識に関する一考察 羅濟立 85	85
志賀直哉「網走まで」(初出形)論—方法の獲得へ 王嘉臨 107	107
日本語母語話者と台湾人日本語学習者の接触場面における調整行動—遠隔接触場面と対面接触場面の比較を試みる— 施信余 124	124
台湾の小・中学校における日本語教育の現状とあり方 闕百華 149	149

〈本期收稿論文為 26 期留稿 5 篇及 27 期論文 2 篇，共 7 篇獲推薦。〉

Tamkang Studies of Foreign Languages and Literatures No. 27

CONTENTS

No. 27 June 2016

The perception and acknowledgment of Taiwanese Spanish major students about the DELE level A2	Sun, Su-Ching	1
The use of metaphor to express price variation. Applying a corpus-based study to Spanish for Business teaching	Antorio Riutort-Cánovas	31
Comparison of " state of research " in German and in Chinese linguistic journal articles concerning macro-structural and cultural-related differences	Chen, Shinglung	56
A Questionnaire Survey of Contraction Expressions for Intermediate and Advanced Japanese Learners in Taiwan	Luo, Ji-Li	85
The Differences between the Initial Edition and First Edition of "To Abashiri"	Wang, Chia-Lin	107
The Adjustment Behavior Occurred in Conversation Between Japanese Native Speaker and Taiwanese Japanese Learner: Compare between remote scene and face-to-face scene	Shih, Hsin-Yu	124
Japanese education of elementary and junior high schools in Taiwan : The present situation and how it should be	Chueh, Pai-hua	149

淡江外語論叢

第27期 2016年 6月號

Tamkang Studies of Foreign Languages and Literatures No.27, June 2016

淡江大學外國語文學院 發行

Published by College of Foreign Languages and Literatures, Tamkang University

發行人/ Publisher：陳小雀/ Hsiao-chuan Chen

主編/ Chief Editor：林盛彬/ Sheng-bin Lin

編輯委員/ Editors：曾郁景/ Yu-ching Tseng、張麗萍/ Li-ping Chang

林盛彬/ Sheng-bin Lin、古孟玄/ Meng-hsuan Ku

楊淑娟/ Shu-chuen Yang、阮若缺/ Rachel Juan

張秀娟/ Hsiu-chuan Chang、查岱山/ Dai-shan Jahr

彭春陽/ Chun-young Perng、徐興慶/ Shing-ching Shyu

劉皇杏/ Hwang-shing Liu、宋雲森/ Yun-sen Sung

執行秘書/Executive Secretary：李靜之/ Ching-chih Li

編輯助理/Editorial Assistant：官榆笙/ Yu-sheng Kuan

地址：25137 新北市淡水區英專路 151 號

淡江大學外國語文學院

電話：886-2-2621 5656 ext.2558

886-2-2622-4593

電子信箱：jtsfee@staff.tku.edu.tw

版權所有 未經同意不得轉載或翻譯

Address: Tamkang University

College of Foreign Languages and Literatures

No.151, Yingzhuang Rd., Danshui Dist., New Taipei City 25137, Taiwan(R.O.C.).

Tel: 886-2-2621 5656 ext.2558 886-2-2622-4593

E-Mail: jtsfee@staff.tku.edu.tw

All rights reserved. Reprint and translation rights must be obtained by writing to the address above.

ISSN 1562-7675

La percepción de los estudiantes taiwaneses del examen piloto de DELE A2

孫素靜/ Sun, Su-Ching

文藻外語大學西文系 副教授

Department of Spanish, Wenzao Ursuline University of Languages

【摘要】

本文旨在藉由西班牙語檢定考試(DELE)探討台灣大學西班牙語系大三學生之西班牙語程度及對 DELE A2 等級測驗之觀感及接受度，以輔仁、淡江、靜宜及文藻外語大學共三百一十位學生為研究對象，分析各大學三年級學生在閱讀、聽力及寫作之程度是否達到 DELE A2 等級，同時藉由問卷調查了解學生對此測驗的範圍、難易度及語言能力評量的看法及認同度。

【關鍵字】

DELE A2 (西班牙語檢定考試 A2 等級)，測驗觀感，語言評量

【Abstract】

This article is to investigate the Spanish language level of Taiwanese Spanish major students especially third-year university students and the perception and acknowledgment about the DELE level A2. Three hundred and ten students from Fu Jen, Tamkang, Providence and Wenzao Ursuline University of Languages as the object of study to analyze if the third -year students' language level in reading ,listening and writing have reached to the DELE level A2. Meanwhile, through the survey, we study the opinions and acknowledgment about the range, degree of difficulty and assessment method of the DELE A2.

【Keywords】

DELE A2 (Diplomas of Spanish as a Foreign Language level A2), exam observations, language assessment

1. Introducción

Los profesores de lenguas extranjeras en general, y los de español como lengua extranjera (ELE) en particular, estamos muy interesados, no solamente en que nuestros estudiantes adquieran la adecuada competencia comunicativa en la lengua meta; sino que además nos preocupa su futuro profesional, de manera que logren una adecuada incorporación al mundo laboral internacional. Con estos objetivos en la mente, es necesario replantearse el tema de la evaluación de nuestros estudiantes. La evaluación de la competencia idiomática y su acreditación ha cobrado una creciente importancia en los últimos años, y eso, no sólo para los expertos sino también para el público en general. Podemos asegurar que la opinión general sobre los exámenes ha cambiado: han pasado de verse como una mera forma de control cuyos efectos son únicamente negativos, a verse como una herramienta para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en sí. Y estos cambios producidos en el campo de la enseñanza y la evaluación de lenguas afectan a todos los participantes: estudiantes, padres, profesores, investigadores, creadores de manuales, editores, etc. Por lo tanto, los profesores de lenguas extranjeras, no pueden mantenerse ajenos a estos cambios, deben formar estudiantes capacitados para superar los exámenes de certificación internacional que les facilitarán el acceso al mercado laboral porque en el mundo laboral y la internacionalización de los mercados de trabajo, exige no solamente la adquisición de la competencia comunicativa en los estudiantes de lenguas extranjeras, sino que además de ser competentes en la lengua meta, los aprendientes deben poseer una certificación que acredite internacionalmente su nivel en la lengua meta. Estas certificaciones internacionales, se convierten, en el primer y más riguroso requisito al que las empresas prestan atención.

Profesores e investigadores están de acuerdo en que no es suficiente con tener buenos objetivos educativos y aplicar una metodología adecuada, sino que además es necesario una buena evaluación que nos señale el nivel de consecución de los objetivos y nos ayude a reconducir el proceso de enseñanza- aprendizaje (Sun, 2004). El tema de la evaluación en ELE ha despertado gran interés investigador (Parrondo, 2004; Bordon, 2006) en las diferentes destrezas, por ejemplo en la

comprensión oral (Bordon, 2000; Pastor, 2009), otras veces, en la comprensión lectora y escrita (Eguiluz, 2004); y también, en otras ocasiones, los conceptos teóricos de la evaluación han sido investigados empíricamente, analizando la evaluación de exámenes de certificación en relación a la adquisición de ELE (Sun, 2003), la evaluación también es un elemento favorecedor del proceso educativo y permite conocer el nivel de español como lengua extranjera, lo afirmó Sun (2004:18). Esta polémica exige la realización de nuevos estudios de naturaleza empírica que analicen la evaluación de los exámenes de certificación y su validez. En esta tarea es fundamental conocer la contribución de los dos principales agentes educativos, es decir, profesores y estudiantes, así como definir la contribución real de los factores lingüísticos, sociolingüísticos y psicológicos que intervienen en la adquisición de una segunda lengua.

Antes de establecer pautas educativas concretas, para los estudiantes taiwaneses, de cómo enfrentarse con garantías a los exámenes de certificación internacional en ELE, debemos conocer cuáles son las principales dificultades que tiene nuestra población en cada una de las áreas o destrezas que se evalúan en las diferentes pruebas. Y también existe la necesidad de realizar estudios que analicen cómo los estudiantes perciben su propio proceso de adquisición de una lengua extranjera y, así como poder conocer la opinión que los propios estudiantes tienen de su evolución adquisitiva en cada una de las destrezas lingüísticas y comunicativas. En este marco, resulta imprescindible conocer la percepción que los estudiantes tienen de los procesos evaluadores a los que deben concurrir, por ejemplo el tipo de exámenes, modo de evaluación y percepción de los exámenes de certificación internacional realizados.

Ante esta situación planteada, nos proponemos realizar un estudio investigador que profundice sobre uno de los aspectos fundamentales del proceso educativo como es la evaluación, y de manera concreta, analizar esta desde el punto de vista de los estudiantes o candidatos que se examinan en una prueba de certificación internacional para la lengua española de nivel A2.

2. Marco teórico

El tema de la evaluación en segundas lenguas, es un tema de gran trascendencia investigadora, docente y profesional. Desafortunadamente, es uno de los campos que menos desarrollo ha experimentado (Ainciburu, 2008: 181). Sin embargo, en el entorno ELE, un referente fundamental ha sido el congreso de Alicante del año 2007, donde se debatió de manera específica sobre la evaluación y enseñanza en ELE (Pastor y Roca, 2008).

La evaluación debe servir no sólo para evaluar los progresos de los alumnos y decidir su promoción, sino también para orientar y guiar el proceso de enseñanza aprendizaje. Desde este punto de vista, evaluación e intervención son dos procesos inseparables. Una evaluación amplia es la base para realizar una adecuada intervención, y no es suficiente evaluar sólo los resultados de los alumnos, sino cómo aprenden o qué procesos siguen para llegar a dichos resultados. También es preciso analizar cómo les estamos enseñando, para decidir en qué medida la intervención educativa se ajusta a sus necesidades. En este sentido, Casanova (1999: 60) explica que “La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente”. Por tanto, la evaluación debe ser individualizada; globalizada e integral; cualitativa y continua

Hoy, más que en ninguna otra etapa histórica, los investigadores demandan adecuadas escalas de evaluación (Eguiluz, 2007; Parrondo, 2006; Sun, 2004). Estas, deben medir con precisión, fiabilidad, validez y viabilidad cada una de las destrezas que constituyen la competencia comunicativa, tal y como han quedado formulados en los dos pilares teóricos fundamentales que rigen la educación en español como lengua meta, a saber, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)* y el *Plan Curricular Cervantes (PCC)* (Consejo de Europa, 2002; Instituto Cervantes, 2007). Desgraciadamente, estamos lejos de alcanzar un acuerdo internacional sobre la idoneidad de las diferentes pruebas de certificación

internacional vigentes, tal como lo marcan diferentes controversias que existen sobre el tema (Prieto et alii., 2004; Yagüe, 2010), además de la notable escasez de las investigaciones empíricas en este campo (Cárdenas, 2007).

En el ámbito de los estudiantes cuya lengua materna es el chino mandarín, diferentes trabajos han mostrado las dificultades específicas de los estudiantes sinohablantes en el aprendizaje de ELE (Martínez, 2011) y en su evaluación (Sun, 2003 y 2004). Sun (2008) proponía, para estudiantes taiwaneses de ELE, diferentes metodologías según el nivel en la lengua meta: un método comunicativo para la preparación del examen DELE inicial. Un enfoque más gramatical para el examen DELE intermedio; y finalmente, una metodología ecléctica, gramatical y comunicativa, para preparar el examen DELE superior.

3. **Objetivos**

En el presente trabajo queremos analizar el resultado del examen piloto de DELE A2 realizado por los estudiantes taiwaneses de ELE con la finalidad de conocer el nivel y el grado de dificultad hallado en cada una de las destrezas lingüísticas y comunicativas por los estudiantes, para poder diseñar las estrategias adecuadas de aprendizaje para ellos. El otro objetivo fundamental de nuestra investigación ha sido conocer cuáles son las percepciones sociolingüísticas, las opiniones, dificultades y sugerencias principales que observan los estudiantes taiwaneses de ELE ante los exámenes de certificación internacional DELE nivel A2.

Para lograr los objetivos mencionados, lo hemos dividido en varios objetivos específicos:

- A. Realizar cuestionarios escritos que permitan a los estudiantes expresar su percepción de cada una de las destrezas evaluadas en los exámenes A2 de certificación internacional.
- B. Comparar la percepción de los estudiantes con los resultados finales obtenidos en cada una de las destrezas evaluadas.
- C. Examinar las dificultades y los puntos con mayor grado de dificultad a la hora de lograr las destrezas lingüísticas del idioma (comprensión lectora,

expresión escrita, comprensión auditiva).

- D. Llevar a cabo un estudio estadístico de los cuestionarios realizados, basado en una muestra representativa, que permita obtener una adecuada validez externa de los datos obtenidos.

4. **Metodología**

Para la realización de este estudio se ha seguido una metodología empírica, de naturaleza descriptiva y transversal, basada en la recogida de cuestionarios de respuesta cuantitativa cerrada, en el que los investigadores han determinado un rango de respuesta en categorías numéricas previamente asignadas. Los cuestionarios que usamos eran del proyecto internacional con el Instituto Cervantes de Manila, Filipinas¹, las preguntas son como el formato y el tema de la prueba, la adecuación de los enunciados, la extensión y tiempo de realización del examen, las dificultades halladas en el examen de cada una de las destrezas evaluadas. Nuestra población de estudio procede de cuatro universidades de Taiwán con departamento del español, con una muestra representativa de 310 estudiantes.

Los pasos metodológicos llevados a cabo son los siguientes:

- A. Revisión bibliográfica y actualización de los exámenes de certificación internacional.
- B. Diseño de cuestionarios por medio de los cuales los estudiantes puedan expresar la percepción de sus dificultades lingüísticas y comunicativas en cada una de las destrezas evaluadas.
- C. Selección de la muestra y realización de la prueba piloto de DELE A2. Se obtendrá una muestra con el examen piloto realizado por estudiantes que procederán de cuatro universidades con departamento de español de Taiwán.
- D. Recogida de resultados de la prueba piloto.
- E. Comparación cuantitativa y cualitativa. Se analizarán los resultados de la prueba piloto de DELE A2 y los resultados cuantitativos por destrezas

¹ Título del proyecto: *Análisis de la percepción de los exámenes de certificación de español como lengua extranjera A1 realizada por los estudiantes taiwaneses de español*. Proyecto número 101060094. Investigador principal: Javier Pérez Ruiz. Investigadores colaboradores: Su-Ching Sun y Laura Vela Almendros.

evaluadas entre el nivel de percepción de cada prueba, exceptuando la prueba oral, y las calificaciones obtenidas. También se investigarán de manera cualitativa todos aquellos datos que permitan el mencionado análisis.

F. Redactar las conclusiones del presente trabajo.

5. Análisis y resultados

En este apartado expondremos los resultados obtenidos en la investigación llevada a cabo. Los sujetos de esta investigación son 310 estudiantes, 88 de la universidad Tamkung, 59 de Fu Jen, 63 de Providence y 100 de Wenzao. Todos son estudiantes universitarios del tercer curso de la carrera, es decir, llevan dos años y medio aproximadamente estudiando español.

Gracias a los profesores y ayudantes de las universidades de Tamkang, Fu Jen, Providence y Wenzao, que nos han ayudado a realizar la prueba del DELE A2. También queremos dar las gracias a las profesoras Laura Vela y Elena García por la corrección de las redacciones. Gracias a la ayuda de todos ellos, hemos podido realizar con éxito este proyecto.

El DELE A2 consta de 4 pruebas: comprensión lectora, interacción escrita, comprensión auditiva y prueba oral. La nota total es 100, 50% lo constituyen las pruebas de comprensión lectora e interacción escrita y 50% el resto. Al final sólo se pone «apto» o «no apto». Si alguna de estas pruebas no alcanza un 66%, la calificación será de «no apto» y el estudiante no podrá obtener el certificado. En esta investigación, hemos realizado los análisis de tres pruebas: comprensión lectora, comprensión auditiva e interacción escrita. Las dos primeras son corregidas mediante lector automático. Demostraremos los resultados mediante la tabla siguiente:

5.1. Análisis de la prueba de comprensión lectora de las cuatro universidades

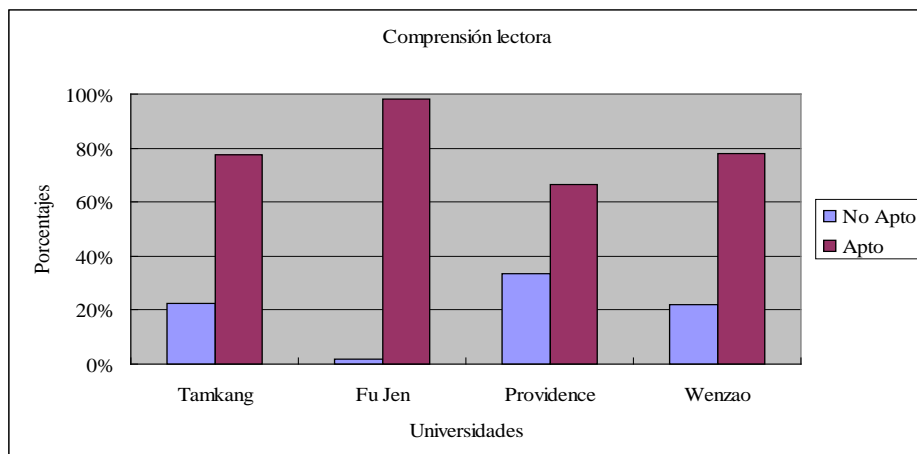
**La percepción de los estudiantes taiwaneses
del examen piloto de DELE A2**

			comprensión lectora		Total
			No apto	Apto	
			Univer- sidades	Tamkung	
Entre las universidades	22,7%	77,3%			100,0%
Entre «apto»	31,3%	27,6%			28,4%
%	6,5%	21,9%			28,4%
Fu Jen	Individuos	1		58	59
	Entre las universidades	1,7%		98,3%	100,0%
	Entre «apto»	1,6%		23,6%	19,0%
	%	,3%		18,7%	19,0%
Providence	Individuos	21		42	63
	Entre las universidades	33,3%		66,7%	100,0%
	Entre «apto»	32,8%		17,1%	20,3%
	%	6,8%		13,5%	20,3%
Wenzao	Individuos	22		78	100
	Entre las universidades	22,0%		78,0%	100,0%
	Entre «apto»	34,4%		31,7%	32,3%
	%	7,1%		25,2%	32,3%
Total		Individuos	64	246	310
		Entre las universidades	20,6%	79,4%	100,0%
		Entre «apto»	100,0%	100,0%	100,0%
		%	20,6%	79,4%	100,0%

Según la tabla, en total son 310 sujetos. Los estudiantes de Fu Jen obtuvieron muy buena nota en la prueba de comprensión lectora, un 98.3% ha llegado a ser «apto» en el DELE A2, sólo un estudiante no ha aprobado. Observamos que los estudiantes de Fu Jen dominan bien esta prueba, seguidos por los de Wenzao, con un 78%, después los de Tamkung con un 77% y por último los de Providence con un 66,7%.

El gráfico siguiente muestra el resultado de la prueba de comprensión lectora

del DELE A2 entre las universidades Fu Jen, Tamkang, Providence y Wenzao.



5.2. Análisis de la prueba de comprensión auditiva de las cuatro universidades

		Comprensión auditiva		Total	
		No apto	Apto		
Univer- sidades	Tamkang	Individuos	65	23	88
		Entre las universidades	73,9%	26,1%	100,0%
		Entre «apto»	29,8%	25,0%	28,4%
		%	21,0%	7,4%	28,4%
	Fu Jen	Individuos	22	37	59
		Entre las universidades	37,3%	62,7%	100,0%
		Entre «apto»	10,1%	40,2%	19,0%
		%	7,1%	11,9%	19,0%
	Providence	Individuos	47	16	63
		Entre las universidades	74,6%	25,4%	100,0%
		Entre «apto»	21,6%	17,4%	20,3%
		%	15,2%	5,2%	20,3%

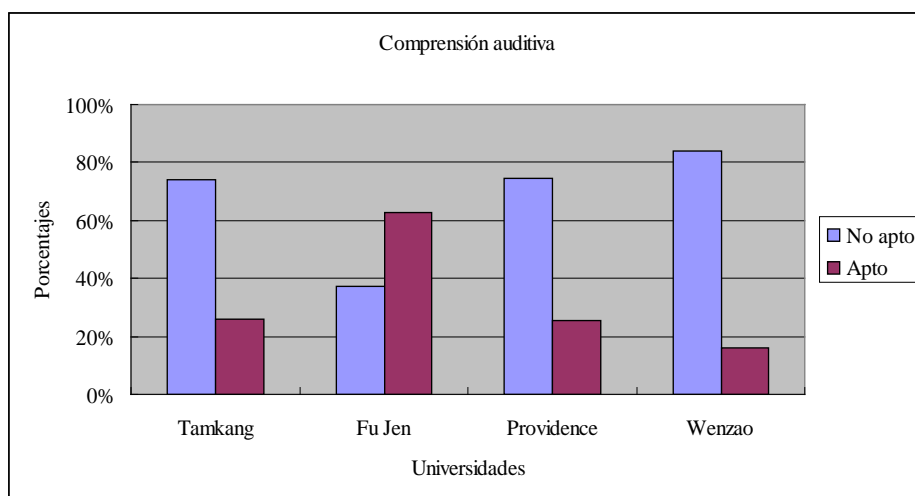
**La percepción de los estudiantes taiwaneses
del examen piloto de DELE A2**

	Wenzao	Individuos	84	16	100
		Entre las universidades	84,0%	16,0%	100,0%
		Entre «apto»	38,5%	17,4%	32,3%
		%	27,1%	5,2%	32,3%
Total		Individuos	218	92	310
		Entre las universidades	70,3%	29,7%	100,0%
		Entre «apto»	100,0%	100,0%	100,0%
		%	70,3%	29,7%	100,0%

En cuanto a la prueba de comprensión auditiva, los estudiantes de Fu Jen también han obtenido las notas más altas. Un 62,7% de los estudiantes ha aprobado esta parte del DELE A2, seguidos por los de Tamkang y Wenzao, con un 26,1% y un 25,4% respectivamente. Los estudiantes de Wenzao han sacado las notas más bajas, sólo un 16% ha aprobado el examen.

Si comparamos los resultados de la prueba de comprensión auditiva del año pasado del DELE A1, observamos que la universidad Fu Jen tenía un 76,7% de aprobados el año pasado y un 62,7% este año, ha bajado un 14%. En cuanto a Tamkang, ha bajado a 26,1% (33% el año pasado). El porcentaje de «apto» de Providence era de 25,4% (31,6% este año), y el de Wenzao era de 16,5% el año pasado y 16% este año. La mayor diferencia se aprecia en la Universidad Fu Jen mientras que en Wenzao no varía mucho, ya que los resultados de Wenzao tienden a ser los más bajos. Además, los datos manifiestan una gran diferencia de porcentajes a la hora de aprobar este nivel, a excepción de Fu Jen cuyos estudiantes han aprobado mayoritariamente el DELE A2. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes de las otras tres universidades ha suspendido en esta prueba. Deberían dedicarse más esfuerzos a mejorar su nivel de español.

El gráfico siguiente muestra el resultado de la prueba de comprensión auditiva del DELE A2 de las universidades Fu Jen, Tamkang, Providence y Wenzao.



5.3. Análisis de la prueba de interacción escrita de las cuatro universidades

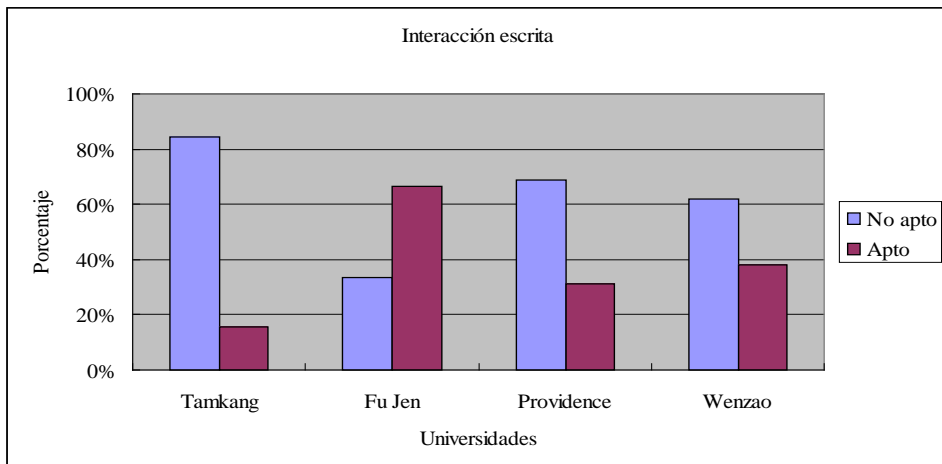
		Interacción escrita		Total	
		No apto	apto		
Univer- sidades	Tamkang	Individuos	81	15	96
		Entre las universidades	84,4%	15,6%	100,0%
		Entre «apto»	37,2%	12,6%	28,5%
		%	24,0%	4,5%	28,5%
	Fu Jen	Individuos	20	40	60
		Entre las universidades	33,3%	66,7%	100,0%
		Entre «apto»	9,2%	33,6%	17,8%
		%	5,9%	11,9%	17,8%
	Providence	Individuos	49	22	71
		Entre las universidades	69,0%	31,0%	100,0%
		Entre «apto»	22,5%	18,5%	21,1%
		%	14,5%	6,5%	21,1%

**La percepción de los estudiantes taiwaneses
del examen piloto de DELE A2**

	Wenzao	Individuos	68	42	110
		Entre las universidades	61.8%	38,2%	100,0%
		Entre «apto»	31.2%	35,3%	32,6%
		%	20.2%	12,5%	32,6%
Total		Individuos	218	119	337
		Entre las universidades	64,7%	35,3%	100,0%
		Entre «apto»	100,0%	100,0%	100,0%
		%	64,7%	35,3%	100,0%

En esta prueba hay un total de 337 participantes, 119 estudiantes de las cuatro universidades han conseguido aprobar esta prueba, representan un 35,3%. Si analizamos los porcentajes entre ellas, los estudiantes de Tamkang obtienen un 15,6%, los de Providence un 31%, los de Wenzao un 38,2% y los de Fu Jen un 66,7%. Es decir, los estudiantes de Fu Jen han sacado la mejor nota de las cuatro universidades. Por ello, consideramos que los estudiantes de Tamkang, Providence y Wenzao deberían mejorar esta destreza.

El gráfico siguiente presenta los datos de los estudiantes de las cuatro universidades que han aprobado la prueba de interacción escrita del DELE A2.



5.4 Análisis de los resultados del cuestionario

Como queremos saber las opiniones de los estudiantes que han participado en el examen DELE A2, hemos pasado el cuestionario a los estudiantes de las universidades Tamkang, Fu Jen y Wenzao, por la dificultad de recoger datos de otras universidades han quedado estas tres. Hemos recibido 237 cuestionarios. El objetivo de este cuestionario es analizar los temas, la cantidad, los contenidos, la duración, la dificultad de las pruebas, el número de preguntas acertadas, la validez de la prueba para evaluar el nivel de cada destreza, los hábitos de estudio del español fuera de clase, la preparación previa y las dificultades halladas en el examen de cada una de las destrezas evaluadas. Esperamos analizar tanto los resultados de las pruebas como los del cuestionario a fin de conocer las habilidades lingüísticas de los alumnos y poder mejorar su nivel de español. A continuación mostramos los porcentajes que hemos obtenido:

A. Análisis de los datos personales:

(A) Sexo:

Universidades	Sexo:		Total
	Mujer	Varón	
Tamkang	65	17	82
Fu Jen	42	16	58
Wenzao	82	15	97
Total	189	48	237

En total son 237 alumnos los que han rellenado el cuestionario, 189 alumnas y 48 alumnos.

(B) Años de estudio:

Universidades	Años de estudio:				En total
	2 años	3 años	4 años	Más de 4 años	
Tamkang	39	21	11	11	82
Fu Jen	31	19	2	6	58
Wenzao	56	32	3	3	94
Total	126	72	16	20	234

La percepción de los estudiantes taiwaneses del examen piloto de DELE A2

La mayoría de los participantes lleva estudiando español 2 años. En total son 126. Hay 72 alumnos que lo han estudiado tres años, y pocos lo han hecho más de 4 años.

(C) ¿Han estudiado en el extranjero?

Universidades	¿Han estudiado en el extranjero?		Total
	No	Sí	
Tamkang	64	18	82
Fu Jen	51	7	58
Wenzao	97	0	97
Total	212	25	237

Según esta tabla, la mayoría de los alumnos no han estudiado en el extranjero. De las tres universidades, los alumnos de Tamkang son los que han tenido más oportunidades de estudiar en el extranjero. Hay un 22% que ha tenido esta experiencia. Sin embargo, los alumnos de Wenzao son los que tienen menos experiencia de estudiar en el extranjero, sólo un 2%.

Universidades	Países											Total
	No	Paraguay	Rep. Dominicana	España	Belice	Argentina	Estados Unidos	Estados Unidos y Ecuador	Inglaterra	Colombia	Chile	
Tamkang	64	1	1	7	1	0	3	0	1	2	1	82
Fu Jen	51	0	0	4	0	2	0	1	0	0	0	58
Wenzao	97	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	97
Total	212	1	1	11	1	2	3	1	1	2	1	237

Los alumnos han ido mayoritariamente a España a estudiar, seguido por los países latinoamericanos. Hay pocos alumnos que han ido a Estados Unidos, Inglaterra u otros países angloparlantes como Australia.

(D) Duración

Universidades	Duración													Total
	No	1 año	1,5 años	1 mes	20 años	2 meses	15 años	10 meses	5 meses	6 años	6 meses	0,5 año	2 meses	
Tamkang	64	1	0	3	0	0	1	1	0	2	1	1	6	82
Fu Jen	51	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	58
Wenzao	97	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	97
Total	212	1	1	4	1	1	2	1	1	2	1	2	6	237

Los alumnos que han estudiado fuera son los que han participado en el viaje de estudios al extranjero. Solo unos pocos han estado en los países hispanohablantes más de cinco años.

B. Análisis de la prueba de comprensión lectora:

La prueba de lectura de DELE A2 consta de cinco tareas con ítems discretos de respuesta preseleccionada y una serie de textos que acompañan a la tarea de comprensión. Alguna tarea puede incluir, en vez de un solo texto, varios fragmentos o microdiálogos, con 30 ítems en total y la duración del examen es de 60 minutos. El formato de las tareas son Ítems de respuesta preseleccionada: selección múltiple (con tres opciones de respuesta) y correspondencias (relacionar textos con enunciados sencillos). Los textos de lectura son textos auténticos, adaptados cuando es necesario para que la mayoría de las estructuras gramaticales y vocabulario sean accesibles a los candidatos de este nivel.

	Sí	No
El contenido de la prueba es adecuado	87 %	13 %
Es suficiente la duración del examen	60 %	40 %
La prueba muestra su nivel lingüístico	88 %	12%
Lee textos en español fuera de clase	34 %	66 %

Tabla1. Prueba de lectura

La percepción de los estudiantes taiwaneses del examen piloto de DELE A2

Según esta tabla 1, un 87% de participantes piensa que el contenido de esta prueba es adecuado. Solo un 13% está en desacuerdo. Sobre la duración de la prueba, un 60% cree que hay suficiente tiempo para contestar a las preguntas, sin embargo, a un 40 % el tiempo concedido les pareció insuficiente. La mayoría de los participantes (88%) indica que la prueba de comprensión lectora puede demostrar su nivel lingüístico. Podemos confirmar que dicha prueba es apropiada para ellos a la hora de examinar sus habilidades de lectura.

Un 66% (153 alumnos) no tiene costumbre de leer textos en español mientras que el resto la tiene. Podemos analizar los factores por los que los alumnos no tienen costumbre de leer en español y ofrecerles ciertos recursos para ayudarles.

Los temas de la prueba				Su opinión de la prueba de lectura				
Muy difícil	difícil	apropiado	fácil	Muy difícil	difícil	apropiada	fácil	
2%	11%	73%	14%	1%	24%	66%	9%	
El número de preguntas de cada texto				El nivel de dificultad de las tareas				
demasiado	mucho	apropiado	poco	Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3	Tarea 4	Tarea 5
1%	7%	89%	3%	difícil	muy fácil	normal	fácil	muy difícil
La extensión de cada texto				Lo más difícil de la prueba de lectura				
Muy larga	larga	adecuada	corta	Contenidos	Dificultad de Comprensión lectora	Escasez del vocabulario	Extensión del texto	
2%	9%	86%	3%	8%	24%	57%	10%	

Tabla2. Prueba de lectura

Según la tabla 2, un 73% cree que los temas de esta prueba son apropiados, solo un 2% piensa que son muy difíciles para ellos. Un 66% (156 alumnos) opina que la prueba de comprensión lectora es adecuada mientras que un 24% (56 alumnos) cree que es difícil. Sólo a unos pocos alumnos les resulta muy difícil. En cuanto al número de preguntas, un 89% opina que es adecuado mientras que un 7% cree que es mucho. Sólo un 3% indica que el número de preguntas es poco. Según el formato del examen DELE A2, la extensión total de los textos es de entre 1570 y

1970 palabras. Un 86% de los alumnos opina que la extensión de los textos es apropiada, un 9% cree que es larga mientras que un 3% piensa que es corta.

Dentro de las cinco tareas en las que consiste la prueba de lectura la mayoría de los estudiantes indica que la tarea 5 es la más difícil, seguida por la tarea 1. La tarea 3 es tan difícil como la 4 mientras que la tarea 2 es la más fácil para ellos. Si analizamos las distintas tareas, la quinta tarea consiste en leer un texto y contestar a las seis preguntas de selección múltiple, eligiendo una de las tres opciones de respuesta. Los temas elegidos son reseñas biográficas sobre autores, ponentes, premiados, personajes de actualidad en todo tipo de publicaciones, diarios, entradas de blog, cuentos, noticias de actualidad de periódicos y revistas en línea o en papel, textos informativos sobre la historia de personajes, lugares y acontecimientos en guías de viaje, etc. Es decir, los estudiantes deben comprender los textos y seleccionar respuestas correctas.

Un 57% (132 alumnos) considera que la dificultad viene de la escasez de vocabulario. La falta de vocabulario es lo que les causa la mayor dificultad a la hora de comprender los textos, desconocen las palabras, les cuesta mucho entender las ideas de los textos. Un 24% piensa (56 alumnos) que tiene dificultad en comprender los textos. Hay pocos alumnos que indiquen que la extensión del texto es larga o el contenido es demasiado difícil. Por tanto, pensamos que los alumnos deben enriquecer su vocabulario y leer textos en español a fin de mejorar su nivel.

Universidades	¿Cuántas respuestas correctas creen que pueden obtener?						Total
	1~5	6~10	11~15	16~20	21~25	25~30	
Tamkang	0	5	31	31	12	3	82
Fu Jen	0	2	3	23	20	8	56
Wenzao	2	6	39	35	10	2	94
Total	2(1%)	13(6%)	73(31%)	89(38%)	42(18%)	13(6%)	232

Tabla3. Prueba de lectura

Un 38% (89 alumnos) cree que contesta correctamente entre 16 y 20 preguntas mientras que un 31% (73 alumnos) opina que acierta entre 11 y 15

La percepción de los estudiantes taiwaneses del examen piloto de DELE A2

preguntas. También hay un 56% que piensa que contesta correctamente más de 20 preguntas. Observamos que los alumnos no tienen mucha confianza a la hora de contestar las preguntas.

C. Análisis de la prueba de comprensión auditiva:

La prueba consta de cinco tareas con ítems discretos de respuesta preseleccionada y una serie de textos que acompañan a la tarea de comprensión. Alguna tarea puede incluir, en vez de un solo texto, varios fragmentos o microdiálogos, con 30 ítems en total y la duración del examen es de 60 minutos. El formato de las tareas son Ítems de respuesta preseleccionada: selección múltiple (con tres opciones de respuesta) y correspondencias (relacionar textos o imágenes con enunciados sencillos). Los textos están grabados en un estudio para simular el lenguaje hablado real. Los textos orales son auténticos, adaptados cuando es necesario para que la mayoría de las estructuras gramaticales y vocabulario sean accesibles a los candidatos de este nivel.

	Sí	No
El contenido de la prueba es adecuado	87 %	13 %
Es suficiente la duración del examen	66 %	34 %
La prueba muestra su nivel lingüístico	83 %	17%
Escucha español fuera de clase	41%	59%

Tabla 4. Prueba de audición

Los resultados del cuestionario de la prueba de comprensión auditiva muestran que un 87% (197 alumnos) piensa que el contenido de la prueba es adecuado mientras que la minoría no lo cree. Respecto al tiempo de realización de la prueba un 66% considera que tiene suficiente tiempo para contestar las preguntas mientras que el resto no lo cree. Dicho resultado es semejante al de la prueba de comprensión lectora.

Un 83% (187 alumnos) está de acuerdo en que dicha prueba puede demostrar su nivel lingüístico mientras que un 17% no lo considera así. Por tanto, confirmamos que la prueba de comprensión auditiva del examen DELE A2 es

adecuada para examinar el nivel de los estudiantes. En cuanto a la pregunta de si escucha español fuera de clase, más de la mitad de ellos (59%) no tiene costumbre de escuchar español fuera de clase. Este resultado es semejante a la prueba de comprensión lectora. Observamos que los alumnos dedican poco tiempo a ejercitar esta destreza.

Los temas de la prueba				Su opinión de la prueba de audición				
Muy difícil	difícil	apropiado	fácil	Muy difícil	difícil	apropiada	fácil	
6%	42%	49%	3%	5%	45%	46%	4%	
El número de preguntas de cada texto				El nivel de dificultad de las tareas				
demasiado	mucho	adecuado	poco	Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3	Tarea 4	Tarea 5
2%	14%	83%	1%	muy fácil	fácil	normal	difícil	muy difícil
La extensión de la prueba de comprensión auditiva				Lo más difícil de la prueba de comprensión auditiva				
Muy larga	larga	adecuada	corta	rapidez	demasiado contenido	Escasez de vocabulario	Pronunciación	
2%	20%	75%	2%	41%	10%	43%	6%	

Tabla 5. Prueba de comprensión auditiva

Según la tabla 5, Hay 49% (115 alumnos) que creen que los temas de la prueba de comprensión auditiva no son ni fáciles ni difíciles, pero un 48% (112 alumnos) considera que son difíciles o muy difíciles. Podemos decir que la prueba de audición es difícil para ellos y los alumnos deberían mejorar su nivel de comprensión auditiva.

Un 83% (186 alumnos) opina que el número de preguntas es adecuado mientras que un 16% (35 alumnos) piensa que dicha prueba tiene muchas o demasiadas preguntas. Sólo hay dos alumnos que indican que la prueba de comprensión auditiva tiene pocas preguntas.

En cuanto a la extensión de la prueba de comprensión auditiva DELE A2 exige una extensión total de los textos de 1160 a 1370 palabras. Un 75% (169

**La percepción de los estudiantes taiwaneses
del examen piloto de DELE A2**

alumnos) considera que la extensión de dicha prueba es mediana mientras que un 22% (50 alumnos) cree que es larga o demasiada larga. Solo un 3% piensan que es corta.

Hay más o menos el mismo número de participantes que considera la prueba de comprensión auditiva como apropiada (46%) o como difícil (45%). Normalmente la comprensión auditiva es la prueba que causa mayor dificultad a los estudiantes taiwaneses. Por lo tanto, nos gustaría saber qué tareas son más difíciles para ellos.

Según la tabla 5, la tarea cinco les resulta más difícil a los estudiantes. Observamos que esta tarea consiste en escuchar una conversación y relacionar cinco enunciados sencillos sobre los temas tratados con ocho imágenes. Los textos suelen ser conversaciones entre dos personas (hombre-mujer) articuladas con claridad y lentitud, en las que se realiza un intercambio sencillo y directo de información personal o sobre noticias o aspectos relevantes de la vida cotidiana (actividad académica o profesional, lugar de residencia o empleo, actividades cotidianas o planes y proyectos inmediatos, etc.); ofrecimientos o sugerencias; concertar citas y encuentros y reaccionar y responder a ellos. Y la extensión del texto es de entre 200 y 220 palabras.

En cuanto a la pregunta de qué les ha resultado más difícil en la prueba de comprensión auditiva observamos que la escasez de vocabulario es uno de los principales problemas para los alumnos, dado que un 43% ha rellenado esta casilla. Además, un 49% indica que hablan muy rápido, la rapidez de las grabaciones les dificulta la comprensión. En cuanto a la pronunciación, no les resulta un problema a la hora de contestar a las preguntas, un 5%. Es decir, los alumnos están acostumbrados a dicha pronunciación.

Universidades	¿Cuántas respuestas correctas creen que pueden obtener?						Total
	1~5	6~10	11~15	16~20	21~25	25~30	
Tamkang	1	16	38	14	10	2	81
Fu Jen	0	4	9	19	17	2	51
Wenzao	4	25	44	16	4	0	93
Total	5(2%)	45(20%)	91(40%)	49(22%)	31(14%)	4(2%)	225

Tabla 6. Prueba de audición

Según esta tabla, observamos que su resultado es semejante al de la prueba de comprensión lectora. Un 40% estima que contestan correctamente entre 11 y 15 preguntas. Un 21% indica que debe de contestar correctamente entre 16 y 20 preguntas mientras que un 20% cree acertar entre 6 y 10 preguntas. Pocos alumnos consideran que contesten bien menos de 5 preguntas o más de 25 preguntas. Según la calificación del examen de DELE A2: la puntuación máxima que puede alcanzarse en el examen es de 100 puntos. A efectos de calificación, las distintas pruebas se agrupan de la siguiente manera:

Grupo 1:

- Comprensión de lectura (25 puntos).
- Expresión e interacción escritas (25 puntos).

Grupo 2:

- Comprensión auditiva (25 puntos).
- Expresión e interacción orales (25 puntos).

Existen dos calificaciones posibles: «Apto» y «No apto». La calificación global de «Apto» se obtiene si se logra una puntuación igual o superior a la puntuación mínima exigida para cada uno de los grupos de pruebas:

- Grupo 1: 30 puntos.
- Grupo 2: 30 puntos.

Es decir, la puntuación mínima exigida para cada uno de las pruebas sería de 15 puntos. En el caso de la prueba de comprensión auditiva el mínimo de preguntas acertadas para obtener el “Apto” sería de 18. De los alumnos estudiados solo un 38% cree contestar correctamente más de 16 preguntas, por lo que existe poca posibilidad de obtener el apto en la prueba DELE A2.

D. Análisis de la prueba de expresión e interacción escrita:

La prueba consta de tres tareas: dos de interacción y una de expresión. La duración del examen es de 50 minutos, son 3 tareas y la extensión total de los textos es de entre 170 y 200 palabras. El candidato debe escribir los textos que se le piden en el espacio reservado para cada tarea en el cuadernillo correspondiente. La calificación otorga una calificación holística y una calificación analítica a la actuación del candidato en cada una de las tareas. La calificación holística supone

La percepción de los estudiantes taiwaneses del examen piloto de DELE A2

un 40 % de la calificación final y la calificación analítica el 60% restante. En la calificación analítica las tres tareas se ponderan de la siguiente manera: Tarea 1 (17%), Tarea 2 (33%) y Tarea 3 (50%).

	Sí	No
La extensión de la prueba es adecuada	68 %	32 %
Las instrucciones de la prueba de interacción escrita son adecuadas	88 %	12 %
Es suficiente la duración del examen	42 %	58 %
La prueba muestra su nivel lingüístico	78 %	22%
Aprobará la prueba de interacción escrita	41%	59 %
Escribe en español fuera de clase	20%	80%

Tabla 7. Prueba de expresión e interacción escrita

Un 68% (151 alumnos) piensa que es adecuada la extensión de la prueba de interacción escrita mientras que un 32% (72 alumnos) no lo cree. Podemos reflexionar sobre este aspecto a fin de analizar las causas y cuántos textos serán adecuados a la hora de hacer el examen DELE. Un 88% indica que son adecuadas las instrucciones de dicha prueba mientras que un 12% no lo cree así. En cuanto a la pregunta de la duración del examen un gran porcentaje (58%, 130 alumnos) piensa que no tiene suficiente tiempo para realizar esta prueba. Debemos pensar si el problema es el tiempo destinado para su realización o por el contrario son los contenidos los que son difíciles para ellos. Sin embargo, un 78% está de acuerdo en que esta prueba puede demostrar su nivel lingüístico mientras que un 22% no está de acuerdo.

Según este cuestionario, un 59% piensa que no va a aprobar la prueba de interacción escrita mientras que un 41% cree que sí lo hará. Observamos que la mayoría de los alumnos no tiene confianza en superar esta prueba. Un 80% (182 alumnos) no tiene costumbre de escribir en español fuera de clase. Solo 43 alumnos (20%) lo hacen. Comparado con los resultados de las pruebas de comprensión lectora y de comprensión auditiva, hay pocos alumnos que escriban en español fuera de clase. Tampoco tienen confianza en aprobar dicha prueba.

Su opinión de la prueba de interacción escrita				La tarea más difícil de la prueba de interacción escrita		
Muy difícil	difícil	apropiada	fácil	anuncios	correo electrónico	breve texto entre 70 y 80 palabras
5%	28%	58%	9%	42%	16%	42%
Lo más difícil de la prueba de interacción escrita						
Gramática		No comprender las preguntas		Escasez de vocabulario		Sin inspiración
16%		2%		57%		25%

Tabla 8. Prueba de expresión e interacción escrita

Un 58% piensa que esta prueba no es ni fácil ni difícil mientras que un 9% cree que es fácil. Un 33% indica que es difícil o muy difícil.

Un 42% cree que son más difíciles los anuncios. También un 42% indica que es difícil redactar un texto entre 70 y 80 palabras. Sólo a un 16% les resulta difícil escribir un correo electrónico.

Dicho resultado se asemeja al de las pruebas de comprensión lectora y de comprensión auditiva. La escasez de vocabulario es un obstáculo para los alumnos a la hora de contestar las preguntas. Un 57% está de acuerdo, mientras que un 24% no tiene inspiración. Un 16% cree que el problema se debe a no conocer bien las estructuras gramaticales. Sólo hay cinco alumnos que no entienden las preguntas. Consideramos que las preguntas son comprensibles.

6. Conclusión

Según los datos analizados anteriormente, observamos que pocos alumnos han podido superar las tres pruebas investigadas del examen DELE A2, solo un 28,7% (89 alumnos). De las tres universidades, los estudiantes de Fu Jen, con un 62,7%, casi dos tercios, han podido aprobarlo. Sin embargo, menos de un tercio de los estudiantes de otras universidades lo han conseguido. En general, los estudiantes indican que el examen DELE puede mostrar el nivel lingüístico de

La percepción de los estudiantes taiwaneses del examen piloto de DELE A2

español. Los datos constatan que no suelen estudiar español después de clase, a excepción de los estudiantes de Fu Ren que sí lo hacen. Ambas actitudes quedan reflejadas en sus resultados. De lo que se deriva que los esfuerzos que los estudiantes dedican en el aprendizaje del español también es una cuestión importante. A continuación vamos a exponer los datos extraídos del cuestionario y analizar los resultados finales obtenidos en cada una de las destrezas evaluadas.

En cuanto a la comprensión lectora, un 79,4% ha aprobado dicha prueba. En su mayoría los alumnos consideran que la prueba de comprensión lectora es apropiada. Igualmente, el número de preguntas y la extensión de los textos son adecuados. También tienen suficiente tiempo para realizar esta prueba. Sin embargo, nos damos cuenta de que la dificultad de contestar a las preguntas proviene de la escasez de vocabulario. Por tanto, debemos hacer más ejercicios para que enriquezcan su vocabulario. Además, el hábito de lectura de los alumnos también ha sido una cuestión importante. Un 65% indica que no suele leer textos en español después de clase. Sin embargo, los estudiantes de Fu Jen leen textos en español y el porcentaje de “Apto” llega a 98,3%. En consecuencia, podemos estimular a los alumnos para que aprendan, ofreciéndoles textos en español basándonos en su nivel lingüístico.

Por otro lado, también hemos analizado el porcentaje de “Apto” de la prueba de comprensión auditiva. Observamos que ha habido una disminución del porcentaje de aprobados con un 29,7%. Después de analizar los datos obtenidos del cuestionario, nos damos cuenta de que un 48% de los alumnos cree que los materiales de la prueba de comprensión auditiva son difíciles o muy difíciles. Si hacemos una comparación entre las tres universidades, los alumnos de Fu Jen indican mayoritariamente que esta prueba tiene un nivel medio de dificultad mientras que el resto cree que es difícil. En cuanto a otros aspectos, no existe una gran diferencia entre las opiniones de los alumnos. La mayoría de ellos considera que los contenidos y la extensión de dicha prueba son adecuados y también tienen suficiente tiempo a la hora de realizar el examen. Creen que el problema reside en la escasez de vocabulario y también en la rapidez de las grabaciones. La mayoría de los alumnos de Tamkang y de Wenzao no suelen escuchar español después de clase mientras que los alumnos de Fu Jen sí. Si comparamos el hábito de escuchar

español de los alumnos de las tres universidades, los que suelen escuchar español después de clase obtienen un mayor porcentaje de aprobados en la prueba de comprensión auditiva, por ejemplo, los alumnos de Fu Jen con un 62,7% .

Con respecto a los resultados de la prueba de interacción escrita, obtenemos un 35,3% de aprobados de las tres universidades. Basándonos en los datos recogidos del cuestionario, observamos que la mayoría de los alumnos piensa que la extensión de los textos de dicha prueba es adecuada, también son apropiadas las instrucciones. La cuestión es que no creen que tengan suficiente tiempo para redactar. Además, mayoritariamente creen que la redacción de un breve texto es la parte más difícil debido a que carecen de vocabulario. No suelen escribir en español después de clase. De esta manera, podemos plantear ejercicios para enriquecer el léxico de los alumnos para que puedan aprobar las pruebas del examen DELE A2.

En general, el grado de dificultad y la extensión de los contenidos de las pruebas (comprensión lectora, comprensión auditiva e interacción escrita) son adecuados. El problema reside en la falta de hábito de estudio del español después de clase y la escasez de términos. Debido a dicho factor, el porcentaje de aprobados en las pruebas de comprensión auditiva e interacción escrita ha sido bajo. Por otra parte, según los resultados obtenidos del cuestionario, los alumnos creen que el examen DELE puede demostrar su nivel lingüístico. Por tanto, pensamos que los alumnos deberían dedicar más tiempo a estudiar y repasar el español. Los factores que influyen en el hábito de estudio del español pueden ser varios, por ejemplo, las características de los alumnos, las notas requeridas de acceso a la universidad, las habilidades y la actitud del aprendizaje, su interés, el ambiente, la planificación de los cursos universitarios, las horas de los cursos de español, los profesores, los materiales, etc. Todos ellos son temas y cuestiones para una futura investigación.

La Universidad de Lenguas Wenzao estableció el umbral de graduación en 2001. Igualmente los departamentos de español de otras universidades procuran garantizar el nivel del español de los estudiantes, y por ello han establecido el DELE B1 como umbral de graduación para los estudiantes universitarios que empezaron la carrera a partir del año 2008, los estudiantes de Providence a partir del año 2009, los de Fu Jen a partir del 2012. Es decir, los estudiantes de las cuatro

La percepción de los estudiantes taiwaneses del examen piloto de DELE A2

universidades (Tamkang, Fu Jen, Providence y Wenzao) han de aprobar el DELE B1. Sin embargo, si observamos los resultados obtenidos, es difícil que ellos consigan alcanzar dicho umbral el año que viene. Por tanto, hemos de seguir con este proyecto. Escogeremos a los mismos estudiantes para analizar los resultados del aprendizaje del español centrándonos en el examen DELE B1. Al mismo tiempo, vamos a comprobar o refutar las hipótesis que hemos planteado: los estudiantes del cuarto año de las cuatro universidades deben aprobar el examen DELE B1 al comienzo del semestre, si los resultados del examen son positivos, o sea, los estudiantes de las cuatro universidades pueden alcanzar el umbral de graduación. También podemos verificar si se corresponden el umbral de graduación y el nivel lingüístico de los estudiantes. Si los resultados obtenidos no coinciden con nuestras hipótesis, cada universidad debería volver a revisar el umbral de graduación establecido a fin de proponer los requisitos lingüísticos adecuados según el nivel del español de los estudiantes. Además, los datos extraídos y los resultados analizados pueden servir a los profesores de sugerencia para que estimulen a los estudiantes a mejorar su nivel del español, como los aspectos del vocabulario, la costumbre de estudiar español, etc. También podemos evitar la gran diferencia entre la situación ideal y la realidad.

Bibliografía

- Ainciburu, M. C. (2008). El problema de la evaluación en la producción oral interactiva en el aula ELE. En S. Pastor Cesteros, y S. Roca Marín (coords.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua*, p. 175-190. Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE. Alicante: Servicio de publicaciones.
- Bordón, T. (2000): La evaluación de la comprensión auditiva en aprendices de ELE. *Carabela*, n° 49, pp. 77-101, Madrid: SGEL.
- Bordón, T. (2006): la evaluación de la lengua en el marco de e/L2: Bases y procedimientos. Madrid: Arco Libros-Muralla.
- Casanova, M^a. A. (1999). La evaluación, garantía de calidad para el Centro Educativo. Zaragoza: Editorial Luis Vives.
- Cárdenas Martínez, A. (2007a). La fiabilidad de los DELE y los candidatos japoneses:¿un motivo de preocupación, *Cuadernos Canela*, vol. 18, p. 63-76.
- Consejo de Europa (2002): Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER). Madrid: Anaya.
- Diplomas de Español nivel A2 Guía del examen:
http://dele.cervantes.es/informacion/guias/guia_a2/default.html
- Eguiluz, J. y Eguiluz, A. (2004): La evaluación de la expresión escrita. En SanchezLobato, j. y Santos Gargallo, I. (dir.): *Vademécum para la formación de profesores Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL. 1005-1024.
- Eguiluz, J. y Eguiluz, A. (2004): La evaluación de la comprensión lectora. En Sanchez Lobato, j. y Santos Gargallo, I. (dir.): *Vademécum para la formación de profesores Enseñar español como segunda lengua (L2)lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL. 1025-1041.
- Eguiluz Pacheco, J. (2008): Evaluación de la competencia: creación y construcción de un modelo de prueba. XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE): Alicante, 19-22 septiembre, 19-25.
- Instituto Cervantes (2007): Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de

- referencia para el español. Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca Nueva. Martínez
- Lamuela, S. (2011). La gestión del estudiante chino en el aula de ELE. *Suplemento MarcoELE*, vol. 13, p. 1-52.
- Parrondo, J. R. (2004). Modelos, tipos y escalas de evaluación. En J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo, (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, p. 967-981. Madrid: SGEL.
- Pastor Cesteros, S. y Roca Marín, S. (2008). *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua*. Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE. Alicante: Servicio de publicaciones.
- Pastor Villalba, C. (2009): La evaluación de la comprensión oral en el aula de ELE. *MarcoELE*. Revista de didáctica ELE, núm. 9, 2009.
- Pérez Ruiz J. (2013). Análisis de la percepción de los exámenes DELE A1 realizada por estudiantes taiwaneses de ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 15.
- Sun, A. (2003): La Evaluación Educativa: Aplicación de la evaluación de Diploma de Español como Lengua Extranjera en el Colegio Universitario de Idiomas Extranjeros. Tesis doctoral.
- Sun, A. (2004). Importancia de la evaluación en la enseñanza del español: El DELE y sus resultados. VII congreso de didáctica del español en la República de China. Departamento de Español de la Un. de Tamkang, 22 de mayo de 2004, 13-36.
- Sun, A. (2008). Enseñanza de la gramática del ELE en Taiwán partiendo del Diploma de Español como Lengua Extranjera. *XLII Congreso Internacional de la AEPE, Santander*, España, p.59-70.
- Sun, A. (2013). La ayuda de la evaluación en la didáctica de ELE: Partiendo del DELE A1. *Providence Forum Language and Humanities*, Vol.VI, No.2, P.145-169.
- Yagüe Barredo, A. (2010). Examinando exámenes. *MarcoELE*, vol. 10, p.1-53.

Anexo

A continuación exponemos el formato del examen DELE A2 sobre el cual se basa la investigación realizada.

CONTENIDO DEL EXAMEN DELE A2

1º PRUEBA DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

Cinco tareas. Hay que responder a 30 preguntas.

Duración: 50 minutos.

Tarea 1: Leer texto y respuestas de múltiples opciones.

Tarea 2: Leer texto y respuestas de múltiples opciones.

Tarea 3: Relacionar texto oral con enunciados sencillos.

Tarea 4: Leer texto y respuestas de múltiples opciones con apoyo visual.

Tarea 5: Relacionar enunciados con imágenes.

2º PRUEBA DE COMPRENSIÓN AUDITIVA

Cinco tareas. Hay que responder a 30 preguntas.

Duración: 25 minutos.

Tarea 1: Relacionar texto con enunciados sencillos.

Tarea 2: Escuchar textos y respuestas de múltiples opciones.

Tarea 3: Escuchar textos y respuestas de múltiples opciones.

Tarea 4: Relacionar texto con enunciados breves.

Tarea 5: Escuchar textos y respuestas de múltiples opciones.

3º PRUEBA DE EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ESCRITAS:

Tres tareas:

Duración: 50 minutos.

Tarea 1: Campos abiertos de formularios.

Tarea 2: Texto epistolar del ámbito personal.

Tarea 3: Composición breve.

4º PRUEBA DE EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORALES:

Cuatro tareas:

Duración: 15 minutos.

Hay un tiempo de preparación de las tareas 1 y 2, 15 minutos antes de la entrevista.

**La percepción de los estudiantes taiwaneses
del examen piloto de DELE A2**

Tarea 1: Monólogo sostenido breve 3-5 minutos.

Tarea 2: Monólogo sostenido breve 2-3 minutos.

Tarea 3: Conversación con el entrevistador previamente planificada. Duración 2-3 minutos.

Tarea 4: Conversación con el entrevistador en situación simulada. Duración 2-4 minutos.

El uso de la metáfora orientacional en la descripción de la variación de precios. Un estudio de corpus aplicado a la enseñanza del español de los negocios

劉康/Antonio Riutort-Cánovas

天主教輔仁大學助理教授

Department of Spanish Language and Culture,

Fu Jen Catholic University

【摘要】

本文以語料庫研究探討西語中表達價格變動的隱喻用法，並將其研究結果呈現於此。具體而言，我們以「概念隱喻理論」(Conceptual Metaphor Theory)中的空間定向分析方位隱喻法。為達研究目的，我們使用具代表性與規模的現代西班牙語語料庫(CREA)，該語料庫是由西班牙皇家學院(Real Academia Española)所建置。研究結果表示，依照空間定向，價格變動多以三種方位隱喻法呈現：上下、伸縮與動靜走向，也驗證了語言資源對隱喻的產生是有關聯的。本研究最終將針對在商用課程中納入西語方位隱喻法提出一些教學建議。

【關鍵詞】

基於語料庫的研究、論述分析、商業論述、隱喻、商業西語

【Abstract】

In this article we expose the results of a corpus-based research aimed at identifying the metaphorical expressions used in Spanish to express price variation. More specifically, we analyzed the orientational metaphor based on spatial orientations as described by the Conceptual Metaphor Theory. In order to accomplish our research goals, the CREA corpus created by the Real Academia Española has been used due to its representativeness and scale. The results show that price variation is expressed mainly through three types of orientational metaphors which are based on spatial orientations: up-down; expansion-contraction; and motion-stillness. Linguistic resources for the creation of metaphors have also been identified. The research concludes with some teaching recommendations for the inclusion of orientational metaphors in Spanish for Business curriculum.

【Keywords】

corpus-based study, discourse analysis, business discourse, metaphor, Spanish for Business

1. Introducción

Una de las diferencias que tradicionalmente se han señalado entre profesores de lenguas para fines específicos (LFE) y profesores de lenguas para fines generales (LFG) es la necesidad que poseen los primeros de comprender un discurso que en muchos casos les es ajeno: el discurso económico y de los negocios. El profesor de español para fines específicos (EFE) suele haber recibido una formación en disciplinas de lengua y culturas hispanas. Sin embargo, en ocasiones se ve enfrentado ante el reto de impartir asignaturas cuyos contenidos están orientados a posibilitar la comunicación en contextos profesionales tales como el turismo, el secretariado, los negocios, etcétera. Ante tal desafío, una respuesta común es la de adoptar un manual. Ahora bien, en ocasiones, y por motivos diversos, los manuales no satisfacen las necesidades de docentes y alumnos, lo que obliga al profesor a la creación de sus propios materiales, denominados también materiales *ad hoc*. Es en este contexto donde los corpus lingüísticos pueden contribuir positivamente.

Esta situación es la que hemos experimentado como docentes de la asignatura *Comunicación internacional en la empresa*, impartida a los alumnos de 4º año del Departamento de Español de la Universidad Fu Jen. Uno de los contenidos funcionales del programa curricular de dicha asignatura es enseñar a los alumnos a expresar variación en las magnitudes económicas, en concreto en los precios. Ahora bien, aunque dicha función es de gran relevancia (Aguirre, 2012), los manuales han desatendido su tratamiento, obligándonos a crear nuestros propios materiales para su enseñanza. En un primer intento por conocer las formas para expresar dicha variación en español, decidimos consultar varios textos sobre economía y comercio. Sin embargo, pronto nos percatamos de la enorme presencia de expresiones metafóricas utilizadas para describir cambios en los precios (p. ej., *Los precios han caído*; *Los precios se han congelado*) y de cómo estas expresiones representan un

tipo particular de metáfora: la metáfora orientacional. Al mismo tiempo, nos dimos cuenta de que no se había realizado ningún estudio sistemático del discurso español económico y de los negocios orientado a identificar y clasificar dichas expresiones metafóricas. Así las cosas, decidimos emprender una investigación profunda cuyos resultados no sólo nos sirvieran para cumplir nuestros fines inmediatos, la creación de materiales, sino que también resultaran de utilidad para otros docentes de español / LE para los negocios.

Por todo ello, el objetivo general de esta investigación ha sido contribuir por medio de un estudio de corpus a conocer mejor un aspecto clave del discurso de la economía y el comercio: expresar la variación de precios por medio de expresiones metafóricas orientacionales. De forma más concreta, perseguimos un triple fin: en primer lugar, desvelar qué recursos metafóricos posee el español para realizar tal función; en segundo lugar, categorizar y ejemplificar los recursos antes mencionados; y en tercer lugar, ofrecer algunas recomendaciones didácticas extraídas de nuestro curso. Esperamos que todo ello resulte en un material de utilidad que permita, a su vez, mejorar la capacidad de los alumnos para expresar la variación de los precios

En cuanto a los fundamentos disciplinares de este estudio, nos basamos en los siguientes: a nivel conceptual, en el estudio cognitivo de la metáfora, y en concreto la metáfora orientacional, desarrollado por Lakoff y Johnson (1980, 1999); a nivel metodológico, hemos optado por un estudio de corpus, ya que este tipo de metodología encaja con nuestra pretensión de identificar unidades metafóricas lexicalizadas. En líneas generales, la investigación es fundamentalmente descriptiva y exploratoria en lo que se refiere a los tipos de metáfora, y cuantitativa en cuanto al fin, pues no busca medir frecuencias de uso, sino conocer en profundidad un fenómeno.

Comenzaremos exponiendo los antecedentes teóricos que sustentan la investigación (el concepto de metáfora orientacional y su función expresiva); la relevancia del desarrollo de la competencia metafórica del alumno de español / LE para los negocios; y el papel de los estudios de corpus en la didáctica de LFE. Por último,

describiremos las características y los procedimientos de investigación. Finalmente, expondremos y comentaremos los resultados, señalaremos sus implicaciones didácticas generales.

2. Fundamentos teóricos

2.1. La metáfora orientacional

Los estudios del lenguaje desde una perspectiva cognitiva han permitido comprender mejor la relación entre cognición y lenguaje. En este sentido, la Teoría de la Metáfora Conceptual ha puesto de manifiesto cómo muchas de las expresiones que empleamos comúnmente poseen un origen más complejo de lo que se creía, pues están formadas por metáforas basadas en estructuras conceptuales independientes al lenguaje (Keysar y Bly, 1999).

Según Lakoff y Johnson (1999) la metáfora no es sólo un recurso propio de la literatura. Así, para Aguirre (2012) y Gómez de Enterría (2009) la metáfora constituye también uno de los principales procedimientos de creación de términos especializados en el discurso económico y de los negocios. Sin embargo, la metáfora también juega un papel clave en el vocabulario general de esta disciplina. Por ejemplo, Irgl (1989) identificó en el discurso de los negocios en inglés 60 expresiones verbales para designar el ascenso de los precios y 40 para designar el descenso. Lo más llamativo de estos verbos es que constituyen expresiones de un tipo de metáfora de carácter universal denominada metáfora orientacional, por medio de la cual lo abstracto es expresado según una orientación espacial: “*Oriental metaphors give a concept a spatial orientation...*” (Lakoff y Johnson, 1980: 14). Los precios caen como si fueran objetos sometidos a la ley de la gravedad (*Los precios cayeron ligeramente*); crecen como los seres vivos (*El precio del petróleo ha crecido*); se congelan como si fueran fluidos (*La decisión de congelar los precios*); etcétera. Según estos mismos autores, las metáforas orientacionales organizan un sistema general de conceptos en relación a otro sistema que formado por orientaciones espaciales: arriba-abajo; adelante-atrás; cerca-lejos; contracción-expansión; adentro-afuera; profundidad-superficialidad;

centro-periferia; etcétera. Es lo que sucede en el caso de la expresión de la variación de precios. Por ejemplo, al decir que un precio sube o baja, lo que se está haciendo es aplicar un dominio origen (orientación espacial vertical [arriba-abajo]) a un dominio meta (magnitud matemática). Este tipo de metáfora se suele expresar con la fórmula MÁ S ES ARRIBA y MENOS ES ABAJO¹ (Díaz, 2006; Massimo, 2009). Obsérvese, por ejemplo, estas expresiones:

- *Los precios ascienden. / Los precios descienden.*
- *El alza de los precios. / La caída de los precios.*
- *Los precios están por las nubes. / Los precios están por los suelos.*
- *El precio del oro está en niveles altísimos. / El precio del oro se ha desplomado.*

En estos ejemplos, el dominio intangible, abstracto e inaprensible (los precios) se ha hecho más concreto y manejable al ser expresado a partir de unos esquemas orientacionales muy básicos y directamente ligados con la experiencia humana (Kiczkovsky y Montes, 1998; Massimo, 2009). Según Cuenca y Hilferty (1999), se manifiesta en el hecho de que entidades abstractas como la inflación o los precios, en realidad, no suben ni bajan.

Estas expresiones metafóricas, advierten Lakoff y Johnson (1999) suelen pasar desapercibidas porque su génesis es inconsciente, ya que constituye un recurso cognitivo primario, originado en la relación de nuestro cuerpo con el medioambiente circundante y el entorno físico inmediato, al que nuestro cerebro ha recurrido durante años de evolución a la hora de percibir la realidad (Lakoff y Johnson, 1980). Por ejemplo, al apilar monedas o billetes, la cantidad de dinero se incrementa al mismo tiempo que la pila crece (Delveque, 2008; Massimo, 2009). De igual forma, al verter agua en un vaso, el nivel sube (Kiczkovsky y Montes, 1998). Ramacciotti apela al carácter lexicalizado de la metáfora para explicar por

¹Por motivos de homogeneidad de estilo con otros trabajos sobre la metáfora orientacional, se ha decidido mantener el uso de las mayúsculas para expresar el tipo de metáfora orientacional, como por ejemplo, en el caso de la mencionada metáfora orientacional MÁ S ES ARRIBA y MENOS ES ABAJO.

qué suelen pasar desapercibidas: “Al utilizar las metáforas lexicalizadas apenas nos damos cuenta de la imagen que encierran...” (2012: 70).

2. 2. Metáfora y enseñanza de lenguas extranjeras

Las metáforas orientacionales que hemos descrito en el apartado anterior son tan cotidianas para los hablantes nativos que pueden generar problemas al alumno de una LE, pues en un contexto como el de la economía se están utilizando términos más propios de otros dominios (p. ej., *Los precios se han disparado / se han desplomado / se han congelado / han escalado / etcétera*). Por ello, Charteris-Black y Ennis (2001) advierten de que las carencias en la competencia metafórica (CM) del alumno lo pueden conducir a la traducción literal desde la L1 a la LE y viceversa. Por todo ello, el interés hacia la metáfora ha crecido en los últimos años en la enseñanza de lenguas extranjeras y también en el de la traducción (Fuertes-Olivera, 1998; Pérez Bernal, 2004; Gilarranz, 2010; Ramacciotti Giorgio, 2012).

En este sentido, varios trabajos en el área de la lingüística cognitiva y la enseñanza de LE muestran cómo un mayor dominio de la CM incide positivamente en la mejora de la competencia comunicativa, especialmente en la adquisición del léxico, la destreza lectora y las tareas de mediación (Ortony, 1975; Boers, 2000; Charteris-Black, 2000; Parvaresh, 2008; Farias y Lima, 2010; Lowery, 2013; Fang, 2014). En este sentido, Danesi, citado en Kaitian (2011), afirma que “el poder utilizar metafóricamente la lengua meta demuestra un alto nivel de competencia comunicativa de un aprendiz” (1986: 5). Ortony (1975), respaldado por Charteris-Black (2000), defendió que la metáfora no debería estudiarse únicamente como figura literaria, sino también como parte de la adquisición del léxico y como elemento que facilita la CM.

En el caso concreto del discurso económico, varios estudios sitúan el desarrollo de la CM como objetivo clave en la enseñanza del léxico. Por ejemplo, el trabajo de White (2003) ejemplifica cómo la toma de conciencia sobre las expresiones metafóricas en las clases de inglés para los negocios conduce a los discentes a una

mejora en la retención del léxico, especialmente de los verbos de crecimiento.

En el ámbito concreto del español / LE, hay que destacar el creciente interés que la CM está generando, y que se ha manifestado en no pocos trabajos de investigación. Por citar sólo algunos, véanse los de Gutiérrez (2004), Pérez (2004), Acquaroni (2008), Sanmartín (2010), Llopis (2011) o Kaitian (2011). De entre estos trabajos cabe destacar el último, ya que posee por objeto la enseñanza del español/LE a sinohablantes. En él se advierte sobre la necesidad de desarrollar la CM de tales alumnos, pues la gran distancia entre la L1 y la LE puede generar problemas a la hora de interpretar adecuadamente el significado de las expresiones metafóricas.

2.3. La lingüística de corpus

La investigación basada en corpus ha sido una de las modalidades de investigación que más han aumentado recientemente en la enseñanza de lenguas para fines específicos (Gollin-Kies, et al., 2015) y para la comprensión de los discursos profesionales (Koester, 2010). Brevemente, un corpus podría definirse como “*a collection of naturally occurring examples of language, consisting of anything from a few sentences to a set of written texts or tape recordings which have been collected for linguistic study*” (Hunston, 2002: 2). Según Parodi (2005), entre las ventajas del uso de corpus se encuentran, por ejemplo, la posibilidad de analizar con fiabilidad grandes cantidades de información; el poder contrastar hipótesis de investigación con numerosos datos empíricos que aumentarían la validez y representatividad de la investigación; y validar por medio de estos mismo datos hallazgos previos que se había logrado a pequeña escala. De forma general, los estudios de corpus son útiles para orientar en el diseño de cursos, y de forma más concreta, para tratar cuestiones como las colocaciones (Gollin-Kies, 2015). Para Godwin-Jones (2001), los estudios de corpus son especialmente útiles en la enseñanza de LE para usos profesionales, ya que generan listas de vocabulario que reflejan los términos más frecuentes en un determinado discurso profesional. Por ejemplo, dos trabajos con dicha finalidad son el de Partington (1995) y el de Almendárez (2001). Ambos analizaron por medio de un corpus la metáfora en los titulares de la prensa

económica. Del primero cabe destacar la alta presencia de expresiones metafóricas orientacionales; del segundo, su aplicación práctica para la mejora de la competencia léxica de los alumnos. Asimismo, los estudios de corpus contribuyen al análisis contrastivo (Gómez, et al., 1999).

Sin embargo, y a pesar de estas ventajas, el estudio del discurso español de los negocios con fines pedagógicos no se ha beneficiado todavía de los avances que se han logrado en el caso de los discursos generales, y que en los últimos años se ha plasmado en obras de referencia como la de Cruz Piñol (2012). Por ello, a día de hoy contamos con escasas referencias tanto teóricas como prácticas². Entre las primeras cabe destacar el capítulo que Gómez de Enterría (2009) dedica a la cuestión en su obra sobre la enseñanza y aprendizaje del español como lengua de especialidad.

3. Metodología

3.1. Objetivos de investigación y delimitación del objeto de análisis

El objetivo específico de esta investigación es conocer los recursos metafóricos, en concreto, la metáfora orientacional, que posee la lengua española para expresar la variación en los precios de bienes y servicios en el marco de la práctica del comercio y las finanzas. Se trata de una investigación cualitativa de tipo exploratorio.

Como hemos señalado en el marco teórico de la investigación, no hemos hallado estudios previos de la metáfora orientacional en el discurso español de los negocios y la economía. Así, este trabajo constituye un primer intento de aproximación a este fenómeno. La investigación es, por tanto, de tipo exploratorio y descriptivo, ya que busca ofrecer una primera selección de dichas expresiones metafóricas, así como una propuesta para su clasificación. El carácter cuantitativo es marginal, ya que se

²Un estudio de la metáfora en el discurso económico español fue realizado por Orts y Rojo (2009).

limita a contabilizar de forma muy general de los recursos hallados según dos criterios: el tipo de metáfora orientacional y el tipo de recurso léxico-gramatical.

3. 2. Descripción del corpus y procedimientos de uso

La mayoría de autores consultados coinciden en que la representatividad constituye un factor clave para la investigación de corpus (p. ej., Leech, 1991; Barnbrook, 1996). En estamismalínea, Barnbrooksentencia: “...*the question of representativeness underlies the whole question of corpus*” (1996: 24). Por ello, para esta investigación hemos recurrido a un corpus general: el corpus CREA de la Real Academia Española, el cual consta de 170 millones de formas. Dicho corpus alberga la mayor muestra en lengua española. Incluye un material extenso y representativo de textos sobre negocios, economía y otras áreas de interés. La representatividad también se manifiesta en otros aspectos: el tipo de texto (un 10% son textos orales); el soporte (libros, prensa y otros tipos de textos); y la variedad geográfica (el 50% de los textos procede de España y el 50% de América)³.

Anteriormente hemos hecho alusión a la importancia de la representatividad. En este sentido, nos parece que el corpus CREA es altamente representativo de una comunicación general en el comercio y las finanzas. En este sentido, la especificidad del corpus es suficiente para nuestros intereses didácticos, ya que el contenido funcional que enseñamos, la variación de precios, tiene por objeto transmitir al alumno algunas formas básicas, sin ánimo de alcanzar un alto grado de especificidad.

Los criterios de búsqueda utilizados han sido los siguientes:

- Término de consulta: *precio / precios / coste*.
- Criterio de tema: Todos
- Criterio geográficos: Todos
- Criterio de medio: Todos
- Criterio cronológico: De 1990 a 2015

- Criterio de obra y autor: Ninguno

Los resultados han sido trasladados a una hoja Excel y han sido procesados manualmente (*hand-tagging*) dada la variedad de léxico por medio del cual se pueden manifestar las expresiones metafóricas objeto de este estudio.

De cara a facilitar al lector la lectura de los resultados, hemos simplificado el complemento de régimen verbal de las expresiones verbales, optando por el más común de ellos. Por ejemplo, de las dos posibles opciones *Aplicar una rebaja en el precio* y *Aplicar una rebaja al precio*, se ha optado por incluir sólo la primera. De igual forma, hemos substituido los múltiples puntos de referencia por el símbolo “x”. Por ejemplo, un precio puede estar por debajo del precio de mercado, del valor real, de un precio anterior, de un nivel determinado, etcétera. Todos estos casos se han simplificado de la siguiente forma: *El precio está por debajo de x*. Finalmente, dado que el precio, dominio meta de esta investigación, puede actuar como sujeto y objeto directo, hemos considerado conveniente mantener esta distinción dada su relevancia. Por ejemplo: *Un precio aumenta* versus *Alguien aumenta un precio*.

4. Resultados

4.1. Clasificación de las expresiones metafóricas

El análisis de los resultados nos ha permitido identificar tres categorías de esquemas orientacionales, bajo las cuales se han clasificado dichos resultados. En primer lugar describimos de forma general tales categorías.

- **MÁS ES ARRIBA y MENOS ES ABAJO**

La metáfora subyacente en este caso está basada en el esquema orientacional de movimiento vertical [arriba-abajo]. En expresiones del tipo *Los precios suben* o *Los precios bajan* se puede observar que las magnitudes (los precios) sufren variaciones

³ Datos extraídos de <http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/crea>.

cuantitativas que son expresadas metafóricamente por medio de un movimiento ascendente o descendente que toma como referencia espacial un precio anterior.

- MÁ S ES EXPANSIÓ N y MENOS CONTRACCIÓ N

En este caso, la variación cuantitativa de las magnitudes se expresa por medio de expresiones metafóricas basadas en el esquema orientacional centro-periferia. Así, cuando se dice *El precio ha aumentado* o *El precio ha disminuido*, se está tomando por referencia espacial una magnitud anterior en relación a la cual el precio que quiere expresarse se acerca o se aleja.

- MÁ S / MENOS ES MOVIMIENTO e INMUTABILIDAD ES ESTABILIDAD

Finalmente, el tercer tipo de expresión metafórica está basado en un esquema más general: movimiento-estabilidad. Por medio de este esquema se expresa si una magnitud ha sufrido o no una alteración cuantitativa, pero sin indicar si dicha variación es de incremento o de reducción. Así, en la frase *Los precios han permanecido estables* se puede observar cómo la ausencia de movimiento es sinónimo de que el precio no ha sufrido alteraciones. Sin embargo, al decir por ejemplo que *El precio ha superado el límite establecido*, se da a entender que el precio ha sufrido alteraciones. En ambos casos, no sabemos, a menos que el contexto en el que se enmarca la expresión nos proporcione más datos, si la alteración cuantitativa es de incremento o reducción. Se trata, por tanto, de una metáfora más general, pues engloba las expresiones anteriores, las cuales también se basan en el movimiento. Sin embargo, en este caso se busca una menor concreción, ya que como acabamos de mencionar, la expresión de la variación es menos precisa.

Expresado en porcentajes, el siguiente gráfico muestra la cantidad de expresiones metafóricas según el esquema de pertenencia:

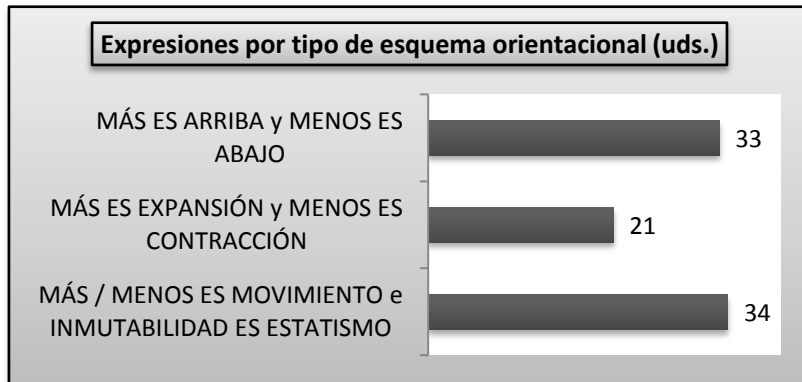


Gráfico 1: Expresiones por tipo de esquema orientacional (unidades)

4. 2. Porcentajes de recursos léxico-gramaticales

En lo que respecta al tipo y número de recursos léxico-gramaticales, se han identificado tres (expresiones verbales, sustantivos y adjetivos) con los porcentajes siguientes:



Gráfico 2: Tipo de recursos léxico-gramatical (%)

4.3. Metáforas orientacionales identificadas

A continuación se exponen los tres tipos de metáforas según los tres esquemas orientacionales antes mencionados. Además, en cada caso las expresiones metafóricas se han clasificado según el recurso léxico-gramatical que las forma (expresiones verbales, sustantivos y adjetivos)

- MÁS ES ARRIBA y MENOS ES ABAJO

EXPRESIONES VERBALES

- 1) **Bajar el precio:** *bajar el precio oficial del dinero*
- 2) **El precio (está) por encima de x:** *Un precio por encima de 25 dólares*
- 3) **El precio alcanza un nivel alto:** *el precio alcanzó los niveles más altos*
- 4) **El precio baja:** *Cansados de que el precio del dinero no baje*
- 5) **El precio cae:** *el precio cayó ligeramente*
- 6) **El precio disminuye:** *Se prevé que el precio del frijol disminuya*
- 7) **El precio escala:** *el precio de la divisa ha escalado seis centavos en promedio*
- 8) **El precio está por debajo de x:** *el precio está muy por debajo del valor real*
- 9) **El precio registra un descenso:** *El precio del crudo registró ayer un descenso*
- 10) **El precio se eleva:** *elevándose el precio por litro de 0,545 pesos a 0,56*
- 11) **El precio sube:** *el precio de las cartas certificadas sube hasta 195 pesetas*
- 12) **El precio sufre una ligera alza:** *El precio del frijol sufrió una ligera alza*
- 13) **Elevar el precio:** *El fuel elevará su precio algo menos*
- 14) **Marcar un precio máximo:** *marcan los topes máximo y mínimo del precio*
- 15) **Subir de precio:** *tendrán que subir de precio a partir de enero.*
- 16) **Vender por debajo de x:** *lo venden por debajo de su precio de mercado*
- 17) **Vender por encima de x:** *vender por encima del precio de mercado*

SUSTANTIVOS

- 18) **Altibajos del precio:** *los altibajos del precio del azúcar*
- 19) **Alza en el precio:** *otra alza en el precio del cilindro de gas*
- 20) **Bajada en el precio:** *una inminente bajada en el precio del dinero*
- 21) **Caída en el precio:** *la caída en el precio del seguro en términos reales*
- 22) **Descenso del precio:** *El descenso del precio del dinero en Alemania*
- 23) **Elevación del precio:** *la elevación del precio de nuestros azúcares*
- 24) **Escalada del precio:** *a pesar de las escaladas del precio del petróleo*
- 25) **Precio base:** *El precio base de Ford es de 32,305 dólares*
- 26) **Subida del precio:** *la subida del precio de los bonos*

ADJETIVOS

- 27) **Nivel máximo y mínimo del precio:** *el nivel máximo y mínimo del precio*
- 28) **Precio alto:** *los altos precios llevaron el precio de la divisa a 450 bolívares*
- 29) **Precio bajo:** *fue a un precio bastante bajo*
- 30) **Precio elevado:** *con el precio del petróleo tan elevado*
- 31) **Precio inferior:** *Telmex tiene un precio inferior al precio en que se*

privatizó

- 32) **Precio ínfimo:** *vendiesen dicha especie por un precio ínfimo*
33) **Precio superior:** *un precio de salida superior a los 4 millones de pesetas*

- MÁ S ES EXPANSIÓ N y MENOS CONTRACCIÓ N

EXPRESIONES VERBALES

- 34) **Aumentar el precio:** *Podría aumentar precio de gas LPG*
35) **El precio aumenta:** *Si el precio aumenta, se habrá asegurado el precio*
36) **El precio crece:** *El precio del petróleo sí creció con claridad*
37) **El precio disminuye:** *Se prevé que el precio del frijol disminuya*
38) **El precio se incrementó:** *el precio se incrementó en 40 centavos*
39) **El precio se redujo:** *el precio se redujo a 4.700.000 pesos*
40) **Incrementar el precio:** *a incrementar el precio del dinero*
41) **Rebajar el precio:** *rebajar un poco más el precio oficial del dinero*
42) **Reducir el precio:** *reducir el precio de los combustibles*
43) **Reducir la diferencia de precio:** *La diferencia de precio se reduce el 46%*

SUSTANTIVOS

- 44) **Aumento de precio:** *...sufriría un aumento de precio*
45) **Incremento de precio:** *...concluyeron con incrementos de precio*
46) **Rebaja del precio:** *A cambio de la rebaja del precio de la luz*
47) **Recorte del precio:** *El precio cayó por recorte del precio del dinero*
48) **Reducción del precio:** *...la reducción del precio del dinero*
49) **Topes máximo y mínimo del precio:** *...marcan los topes máximo y mínimo*

ADJETIVOS

- 50) **Nivel máximo y mínimo del precio:** *el nivel máximo y mínimo del precio*
51) **Precio máximo y mínimo:** *marcan los topes máximo y mínimo del precio*
52) **Precio mayor:** *a pagar un mayor precio*
53) **Precio menor:** *se habrá asegurado el precio menor de compra*
54) **Precio reducido:** *en busca del precio más reducido posible*

- MÁ S / MENOS ES MOVIMIENTO e INMUTABILIDAD ES ESTABILIDAD

EXPRESIONES VERBALES

- 55) **Alcanzar un precio:** *había alcanzado un precio de 18,94*
- 56) **Congelar el precio:** *Piden congelar el precio de la harina en USD 19*
- 57) **Descongelar el precio:** *el precio del crudo será descongelado*
- 58) **El precio alcanza x:** *el precio del petróleo ha alcanzado los niveles más altos*
- 59) **El precio está en x:** *el precio estimaba iba a estar en los 92 centavos de dólar*
- 60) **El precio excede de x:** *platos que no excedieron un precio de 20 bolivianos*
- 61) **El precio fluctúa entre x y x:** *El precio fluctúa entre un 6% y un 8%*
- 62) **El precio oscila entre x y x:** *el precio podría oscilar en un rango similar*
- 63) **El precio pasa a ser de x:** *el precio máximo pasa a ser de 127,9 pesetas.*
- 64) **El precio pasa de x a x:** *el precio del dólar pasó de Q 7.33 a Q 7.70.*
- 65) **El precio permanece en x:** *el precio permaneció en 1,996.80 puntos*
- 66) **El precio puede llegar a x:** *el precio podría llegar a los 87 centavos de dólar.*
- 67) **El precio ronda x:** *Su precio ronda los 120.000 pesos*
- 68) **El precio se coloca en x:** *el precio se colocó por debajo del último cierre*
- 69) **El precio se estabiliza:** *al estabilizarse el precio del petróleo*
- 70) **El precio se mantiene invariable:** *mantuvo invariable el precio del dinero*
- 71) **El precio se queda en x:** *El precio queda en 12,25 pesetas minuto*
- 72) **El precio se ubica en x:** *El precio anterior se ubicó en 348,55 dólares.*
- 73) **El precio sobrepasa x:** *También el precio del cobre sobrepasó lo esperado*
- 74) **El precio supera x:** *el precio final del lienzo podría superar la cifra*
- 75) **El precio va de x a x:** *un precio que va de 79 a 89 dólares*
- 76) **Establecer un nivel de precio:** *se establecerá un nivel de precio por Km.*
- 77) **Fijar el precio:** *una política de fijar el precio de los carburantes*
- 78) **Llevar el precio al nivel:** *llevarlo -el precio del crudo- a un nivel justo*
- 79) **Mantener un precio:** *los títulos mantengan su precio durante los dos años*
- 80) **Mantener un precio alto:** *mantenga un precio alto*
- 81) **Mantener un precio bajo:** *lo que interesa es mantener el precio alto*
- 82) **Partir con un precio de salida:** *parten con un precio de salida de 10 millones*

SUSTANTIVOS

- 83) **Precio base:** *El precio base de Ford es de 32,305 dólares*
- 84) **Precio de partida:** *el precio de partida del primer paquete del 25%*
- 85) **Precio de salida:** *El precio de salida es de 1.858.000 pesetas*
- 86) **Precio final:** *el precio final del lienzo podría superar la cifra*

87) **Precio inicial:** *Con un precio inicial de mil 100 dólares*

ADJETIVOS

88) **Precio fijo:** *vender algo en un lapso de tiempo especificado y a un precio fijo.*

5. Análisis y comentario de los resultados

Los datos generales muestran que la metáfora orientacional que cuenta con más tipos diferentes de expresiones metafóricas es la que sirve para expresar de forma general la variación o no variación de los precios (ver Gráfico 1): **MÁS / MENOS ES MOVIMIENTO** e **INMUTABILIDAD ES ESTABILIDAD** (34 expresiones metafóricas). Por otro lado, la metáfora orientacional específica con más expresiones metafóricas es la de **MÁS ES ARRIBA** y **MENOS ES ABAJO** (33 expresiones metafóricas). La metáfora **MÁS ES EXPANSIÓN** y **MENOS ES CONTRACCIÓN** es la cuenta con menos expresiones metafóricas (21).

El Gráfico 2 muestra que el recurso más empleado es la expresión verbal (63%), seguido de los sustantivos (23%). Una posible explicación a este bajo porcentaje de sustantivos podría deberse a que los textos que forman el corpus no representan textos altamente especializados, donde sí es más frecuente este recurso (Aguirre, 2012).

En cuanto a la representatividad de los recursos identificados, se puede observar a la luz de los resultados que ésta es notablemente alta. Según los esquemas orientacionales a los que hemos hecho alusión (arriba-abajo; centro-periferia; y movimiento-estabilidad) los precios pueden desplazarse en una u otra dirección, por lo que era esperable hallar expresiones para designar las variaciones en los precios tanto en una dirección como en otra. Por ejemplo *El precio sube* versus *El precio baja*. Sólo en el 10% de expresiones donde es posible dicha dicotomía, no la hemos encontrado. Son los siguientes casos: *Aplicar un alza en el precio; El precio alcanza un nivel alto; El precio está por debajo de un valor; El precio marca un máximo; El precio registra un descenso; El precio sufre una ligera alza;*

Descenso del precio; Precio reducido.

También es relativamente bajo el número de expresiones que *a priori* esperábamos hallar, pero que finalmente no hemos detectado. Una de las ausencias que más nos ha sorprendido es la relacionada con el verbo ‘avanzar’, cuya aparición en el corpus no se ha dado, a pesar de que la búsqueda en Google con el criterio “*Los precios avanzan*” arroja 89.000 resultados. También hemos echado en falta otras expresiones que nos parecen relevantes a la hora de hablar de la variación de magnitudes:

- Contener los precios / Contener el precio [591.000]⁴
- El precio está por las nubes / Los precios están por las nubes [20.100]
- El precio está por los suelos / Los precios están por los suelos [7.350]
- El precio se ha hundido / Los precios se han hundido [159.560]
- Rebasar el precio [46. 200]

Uno de los objetivos de esta investigación era la identificación y clasificación de las expresiones metafóricas. En relación a esta labor, hemos comprobado que en algunas ocasiones los límites entre un tipo de metáfora orientacional y otra no son tan nítidos. Por ejemplo, en el caso de las siguientes expresiones: *Niveles máximo y mínimo* y *Precio máximo y mínimo*. Por un lado, las podemos clasificar en la orientación expansión-contracción, así como arriba-abajo. En relación a ‘máximo’, según el DRAE equivale al superlativo de grande, lo que correspondería al esquema expansión-contracción. Sin embargo, ‘máximo’ se define al mismo tiempo como límite superior, siendo superior algo que está en lugar más alto. En cuanto a esta última acepción, un nivel o un tope es algo que suele asociarse con un plano vertical que sube o baja, como por ejemplo, el nivel del agua. Además, lo que está en lugar más alto se suele identificar con lo que está arriba. Parece, por tanto, que el concepto máximo denota tanto tamaño multidimensional, como ubicación en un plano vertical.

En cuanto a las expresiones verbales ‘vender por debajo de un valor’ y ‘vender por

encima de un valor’, se trata de un caso de elipsis en el que las expresiones completas serían ‘vender *a un precio* por debajo de un valor’ y ‘vender *a un precio* por encima de un valor’.

Una aclaración que consideramos pertinente es la referida a los tres siguientes verbos y a su clasificación: ‘exceder’, ‘sobrepasar’ y ‘superar’.

- ‘Exceder’: se ha incluido en la categoría de expansión-contracción ya que esta palabra es definida por la DRAE como “Dicho de una persona o de una cosa: Ser más grande o aventajada que otra”.
- ‘Sobrepasar’: significa rebasar un límite, lo cual consideramos que implica un movimiento. Por eso hemos decidido incluirla en la categoría de movimiento-estabilidad.
- ‘Superar’: lo mismo que en el caso anterior, ya que el DRAE lo equipara con ‘rebasar’, el cual, a su vez, significa exceder un límite.

Finalmente, otro aspecto interesante que señalan los resultados es la existencia de verbos de cambio o inmutabilidad que no necesariamente podrían clasificarse como verbos asociados a orientaciones espaciales, aunque en un sentido profundo puedan implicar movimiento: ‘reajustar’, ‘alterar’, ‘modificar’, ‘cambiar’, ‘variar’, ‘mudar’.

6. Implicaciones didácticas

Desde un punto de vista didáctico, y a la luz de los resultados obtenidos, estas son algunas sugerencias que proponemos:

- Dado el posible diferente nivel de los alumnos, el profesor deberá realizar una valoración inicial de los recursos más adecuados en cada caso. Según nuestra experiencia, los alumnos que han alcanzado un nivel B1 están preparados para comprender y usar los recursos expuestos en su dimensión

⁴ Entre corchetes se indica el número de resultados en el metabuscador Google.

gramatical, semántica y pragmática. En niveles inferiores, sugerimos seleccionar los recursos en función del nivel de competencia comunicativa del alumno.

- En general, los verbos que expresan variación-no variación de los precios son un elemento fundamental en los negocios, por lo que deberían ocupar un espacio propio en los cursos de español para usos profesionales. Sería de utilidad para el alumno conocer otras expresiones más allá de las recurrentes (subir y bajar).
- Con el fin de que el alumno sea expuesto a un lenguaje auténtico, aprovechar los corpus de textos reales para extraer ejemplos.
- Para aquellos profesores que dominan tanto la L1 como la LE, realizar análisis contrastivos entre las dos lenguas.

En un nivel más práctico, consideramos de utilidad las siguientes recomendaciones, las cuales vienen ilustradas con actividades que hemos implementado en nuestros cursos:

- De cara a facilitar la adquisición del léxico, recomendamos que los verbos y su sustantivación sean enseñados y practicados de forma conjunta. Por ejemplo, subir y subida; bajar y bajada; aumentar y aumento; etcétera. De cara a lograr la autonomía de los alumnos, sería preferente que a partir de una lista de verbos fueran ellos quienes utilizando obras de referencia pudieran buscar dichas sustantivaciones.
- Dado que las metáforas orientacionales están basadas en dominios origen ligados a esquemas orientacionales, es recomendable el uso de imágenes y representaciones abstractas que permitan al alumno asociar los verbos a una determinada orientación o movimiento. Algunos ejemplos de símbolos orientacionales podrán ser los siguientes: /, \, =, ^, v, ↑, ↓, ← y →.
- Hacer énfasis en la sinonimia, pues muchos verbos poseen el mismo significado (p. ej., subir, ascender, escalar, elevar,...). En este caso las actividades de sustitución son de fácil creación para los docentes, ya que se pueden tomar ejemplos reales obtenidos de la prensa económica.

- Practicar por medio de ejercicios que vayan desde los más cerrados hasta las tareas más abiertas (p. ej., simulaciones). En este último sentido, sería positivo que el alumno contase con input auténtico como gráficos o tablas de precios donde aparezcan variaciones en los precios.
- Enseñar y practicar los valores gramaticales de ‘se’, especialmente el porqué de su ausencia (p. ej., *La crisis ø ha elevado el precio de algunos productos*) o presencia (p. ej., *El precio se ha elevado descontroladamente*). De igual forma, se aconseja la enseñanza y práctica de los posibles complementos de régimen verbal de algunos verbos (p. ej., *Fluctuar entre un 10% y 15% más*). En ambos casos, la creación de ejercicios de huecos es sencilla vaciando los términos meta del texto original.

7. Conclusión

El objetivo inicial de este estudio era desvelar qué recursos metafóricos posee el español para expresar la variación en los precios, y en concreto, qué tipos de metáforas orientacionales se muestran más útiles para ello. Los resultados han señalado que este tipo de metáfora representa un recurso clave para realizar dicha función comunicativa. Se ha identificado un total de 88 expresiones metafóricas en la forma de expresiones verbales, sustantivos y adjetivos, los cuales se han clasificado en función de tres tipos de orientaciones espaciales (verticalidad [arriba-abajo]; centro-periferia; y movimiento-estabilidad). Una de ellas, la más general, es la que expresa la variación o no variación de los precios por medio de un dominio origen ligado al movimiento y a la estabilidad: MÁ S / MENOS ES MOVIMIENTO e INMUTABILIDAD ES ESTABILIDAD. Se ha podido observar que cuando un precio cambia, se mueve, y que cuando un precio no se altera, se mantiene inmóvil. Las otras dos metáforas orientacionales identificadas son las siguientes: MÁ S ES ARRIBA y MENOS ES ABAJO, que constituye la más común, y por medio de la cual se expresa la variación de los precios por medio del esquema de verticalidad arriba-abajo; y MÁ S ES EXPANSIÓN y MENOS ES CONTRACCIÓN, se basa en el esquema orientacional de centro-periferia.

Dada la frecuencia de estos recursos y sus características cognitivas y gramaticales, hemos abogado por trasladar los hallazgos al aula de español / LE para los negocios, y en concreto a la de español para los negocios. Para ello hemos realizado una serie de sugerencias, de entre las cuales consideramos de gran utilidad el uso de materiales basados en imágenes y en representaciones abstractas.

Bibliografía

- Acquaroni Muñoz, Rosana. “*La incorporación de la competencia metafórica (CM) a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: estudio experimental.*” Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid (UCM) (España). Consultado el 13/01/2015. Accesible en http://eprints.ucm.es/8598/1/T_30794.pdf.
- Aguirre Beltrán, Blanca. *Enseñanza y aprendizaje de lenguas para fines específicos*. Madrid: SGEL, 2012.
- Almendárez López, Isidro. “Modelos cognitivos como herramienta de trabajo en la clase de inglés.” En *Methodology and new technologies in Languages for Specific Purposes*. Eds. Santiago Posteguillo, Inmaculada Fortanet-Gómez y Juan Carlos Palmer. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, 2001. 145-153.
- Barnbrook, Geoff. *Language and Computers: a Practical Introduction to the Computer Analysis of Language*. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1996.
- Boers, Frank. “Enhancing metaphoric awareness in specialized reading.” *English for Specific Purposes* 19.2 (2000): 137-147.
- Charteris-Black, Jonathan. “Metaphor and vocabulary teaching in ESP economics.” *English for Specific Purposes* 19.2 (2000): 137-147.
- Charteris-Black, Jonathan y Ennis, Timothy. “A comparative study of metaphor in Spanish and English financial reporting.” *English for Specific Purposes* 20.3 (2001): 249-266.
- Cruz Piñol, Mar. *Lingüística de corpus y enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros, 2012.
- Cuenca, Maria Josep y Joseph Hilferty. *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel, 1999.
- Danesi, Marcel. “The role of metaphor in second language pedagogy.” *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* 18.3 (1986): 1-10.
- Díaz, Hernán. “La perspectiva cognitivista.” En *Metáforas en Uso*. Ed. Mariana di Stefano. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2006. 41-62.
- Fang, Xin. “Conceptual Metaphor and Vocabulary Teaching in the EFL Context.” *Open Journal of Modern Linguistics* 4 (2014): 375-378.

- Farias, Emilia. M. P. y Lima, Paula Lenz Costa. "Metaphor and foreign language teaching." *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 26 (2010): 453-477.
- Fuertes Olivera, Pedro A. "Metaphor and Translation: A case study in the field of economics." En *La traducción: orientaciones lingüísticas y culturales*. Eds. Purificación Nistal Fernández y José María Bravo Gozalo. Valladolid: Universidad de Valladolid, Servicio de Apoyo a la Enseñanza, 1998. 79-95.
- Gilarranz Lapeña, M. "La traducción de la metáfora en el lenguaje de la economía. Correspondencia en lenguas afines. Italiano – español." En *El español, lengua de traducción para la cooperación y el diálogo. Actas del IV Congreso El español, lengua de traducción*, Eds. Luis González y Pollux Hernández. Madrid: Esletra, 2010. 405-422.
- Godwin-Jones, Bob. "Emerging technologies: Tools and trends in corpora use for teaching and learning." *Language Learning and Technology* 5.3 (2012): 7-12.
- Gollin-Kies, Sandra, David R. Hall, and Stephen H. Moore. *Language for specific purposes*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire, New York: Palgrave Macmillan, 2015.
- Gómez de Enterría, Josefa. *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Arco / Libros, 2009.
- Gómez Parra, Elena., Márquez Linares, Carlos. F. y Pérez Hernández, Chantal. "La metáfora en los clichés del mundo bursátil. Un estudio contrastivo inglés-español". *Paremia* 8 (1999): 237-242.
- Gutiérrez Pérez, Regina. "La metáfora en la enseñanza del español como segunda lengua." En *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Madrid: Instituto Cervantes, 2004. 444-448
- Hunston, Susan. *Corpora in applied linguistics*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2002.
- Irgl, Vladimir. "Synonymy in the Language of Business and Economics." En *Special Language: From Humans Thinking to Thinking Machines*. Eds. Christer Laurén y Marianne Nordman. Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd. 1989.275-282.
- Kaitian, Lu. "Metáforas en la enseñanza del español a alumnos chinos: propuestas didácticas para mejorar la conciencia y competencia metafórica." En *Actas del*

- II Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)*.Coords. VV.AA. Manila: Instituto Cervantes y Embajada de España en Filipinas, 2011. 329-346.
- Keysar, Boaz y Bly, Bridget Martin. "Swimming against the current: do idioms reflect conceptual structure?" *Journal of Pragmatics* 31 (1999): 1559-1578.
- Koester, Almund. *Work place discourse*. London: Continuum, 2010.
- Lakoff, George y Johnson, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
- Lakoff, George y Johnson, Mark. *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenges to Western thought*. New York: Basic Books, 1999.
- Leech, Geoffrey. "The state of the Art in Corpus Linguistics." En *English Corpus Linguistics. Studies in Honour of Jan Svartvik*.Eds. Karin Aijmer y Bengt Altenberg. Londres: Longman, 1991. 8-29.
- LlopisGarcía, Reyes. *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Ministerio de Educación de España, 2011.
- Lowery, Denise. "Helping metaphors take root in the EFL classroom." *English Teacher Forum* 1 (2013): 12-17.
- Massimino, Horacio. *La metáfora vista desde la perspectiva cognitiva. Diferencias con la concepción clásica de la metáfora*, 2009. Consultado el 30/01/2015.
Accesible en
http://www.centro-de-semiotica.com.ar/Massimino-La_metafora.htm
- Ortony, Andrew. "Why metaphors are necessary and not just nice." *Educational Theory* 24.1 (1975): 45-53.
- Orts, María Ángeles y &Rojo, Ana. "Metaphor framing in Spanish economic discourse: a corpus-based approach to metaphor analysis in the Global Systemic Crisis." En *A survey of corpus-based research*. Eds. Pascual Cantos Gómez y Aquilino Sánchez Pérez, 2009. 182-195.
- Parodi, Giovanni. "Discurso especializado y lingüística de corpus: Hacia el desarrollo de una competencia psicolingüística." *RevistaBoletín de Lingüística* 22 (2005): 61-68.
- Partington, Alan. "A corpus-based investigation into the use of metaphor in British business Journalism." *ASp*, 7-10 (1995): 25-39.
- Parvaresh, Vahid. "Metaphorical Conceptualizations of an Adult EFL Learner:

- Where Old Concepts Are Impregnable.” *Novitas-ROYAL*, 2. 2 (2008): 154-151.
- Pérez Bernal, Marian. (2004). “Fraseología y metáfora: materiales para la enseñanza de la fraseología en una L2.”En *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Madrid: Instituto Cervantes, 646-654.
- Ramacciotti Giorgio, Sandra. “La metáfora en el discurso macroeconómico – sentido y expresividad.” *Debate Terminológico* 8 (2012): 65-79.
- Real Academia Española: Banco de datos (CORDE). *Corpus diacrónico del español*. Consultado el 16/02/2015. Accesible en <http://www.rae.es>
- Sanmartín Sáez, Julia. “Los usos figurados en la enseñanza del español como L2: Aspectos semánticos, pragmáticos y lexicográficos. El caso de las metáforas animales.” *Quaderns de Filologia. Estudis Lingüístics* 5 (2000): 277-294.
- White, Michael. “Metaphor and economics: the case of growth.”*English for Specific Purposes* 22.2 (2003): 131-151.

Vergleich von „Forschungsstand“ in deutschen und in chinesischen linguistischen Fachzeitschriftenartikeln hinsichtlich makrostruktureller sowie kulturell-bedingter Unterschiede

陳欣蓉 / Chen, Shinglung

國立高雄第一科技大學應用德語系 教授

Department of German,

National Kaohsiung First University of Science and Technology

【摘要】

依據 Weinrich (1995: 161)論點，學術論文中的「文獻探討」基於其系統性的文獻分析，是學術論文中最重要的部分。然而依照 Kwan (2006: 31) 及 Hsiāo / Yu (2012: 140)觀點，「文獻探討」卻很少被分析。目前只有兩篇論文研究學術論文中的「文獻探討」，且只分析學生的學術畢業論文，很少分析學者的學期刊論文(Kwan 2006: Hsiāo / Yu 2012)。此論文比較總共六十篇的德文及中文語言學論文，分析出德文及中文論文的宏觀結構，且比較兩者的不同。再者分析文獻探討的語言行為，以便達到關於學術論文之「文獻探討」的知識更完整。

【關鍵詞】

學術論文撰寫、文獻探討、宏觀結構、語步、語言(處理)步驟

【Abstract】

Nach Weinrich (1995: 161) gilt der Textteil „Forschungsstand“ mittels dessen systematischer Literaturanalyse als der wichtigste Teil in wissenschaftlichen Artikeln. Jedoch ist nach Kwan (2006: 31) und Hsiāo / Yu (2012: 140) der Textteil „Forschungsstand“ kaum analysiert. Bis jetzt finden sich bezüglich der linguistischen Artikel nur zwei Beiträge über den Textteil „Forschungsstand“ (Kwan 2006: Hsiāo / Yu 2012) und behandeln nur die Abschlussarbeiten der Studierenden, aber keine Artikel der Fachzeitschriften. Dieser Beitrag schließt diese Forschungslücke: Auf der Grundlage der Analyse von 60 linguistischen Fachartikeln werden die Makrostrukturen für den „Forschungsstand“ in deutscher und in chinesischer Sprache herausgearbeitet und mit einander verglichen.

Anschließend werden die unterschiedlichen Sprechhandlungen im „Forschungsstand“ beider Sprachen ermittelt und somit wird das Wissen über den Forschungsstand vervollständigt.

【keywords】

Wissenschaftsschreiben, Literaturanalyse (Forschungsstand), Makrostrukturen, Handlungsschritte, Sprechhandlung

1. Einleitung

In wissenschaftlichen Artikeln wird neues Wissen präsentiert. Bezüglich dieser Besonderheit werden sie als das wichtigste Forschungsmaterial im Wissenschaftsschreiben bevorzugt analysiert (vgl. Yang/Allison 2003: 365-655). Dieser Beitrag analysiert den Textteil „Forschungsstand“ in wissenschaftlichen Artikeln. Nach Weinrich ist die Kenntnis der Forschungsliteratur als die Basis für das eigene wissenschaftliche Arbeiten und sogar als Anlass eigener Forschung:

Man kann mit guten Gründen die Auffassung vertreten, dass eine ausdrückliche und sorgfältig dokumentierte Kenntnisnahme des Standes der Forschung zu den „essentials“ der wissenschaftlichen Tätigkeit zu rechnen ist. (Weinrich 1995: 161)

Ähnliche Behauptungen vertritt auch Graefen (1997: 85). Steinhoff vertritt sogar die Ansicht, dass die Qualität eines wissenschaftlichen Artikels davon abhängig sei, inwiefern die Literatur dabei behandelt werde:

Jeder wissenschaftliche Text knüpft an andere wissenschaftliche Texte an und führt so eine bereits laufende Diskussion fort. Bestimmte Teile wissenschaftlicher Texte sind für Forschungsbezüge mehr oder weniger „reserviert“ (Forschungsstand, Fußnoten, Literaturverzeichnis)... (Steinhoff 2013: 169)

Bezüglich der Darstellung der für die Fragestellung relevanten Forschungsliteratur im Wissenschaftsschreiben sind zwei Arten zu finden:

- (a) Anführung der Literatur im ganzen wissenschaftlichen Artikel
- (b) Behandlung der Literatur im Textteil „Forschungsstand“

Dieser Beitrag konzentriert sich nur auf die Behandlung der Literatur im Textteil „Forschungsstand“. Der Textteil „Forschungsstand“ in linguistischen Artikeln ist bislang nur wenig untersucht (vgl. Kwan 2006, Hsiāo / Yu 2012, siehe Kapitel 2) und es bezieht sich meistens auf das englische Wissenschaftsschreiben. Der Textteil „Forschungsstand“ in wissenschaftlichen Artikeln ist kaum untersucht (Hsiāo / Yu 2012: 140)¹. Der Grund könnte daran liegen, dass nach Kwan (2006: 51) der Textteil „Forschungsstand“ sehr umfangreich und komplizierter als die anderen Textteile. Außerdem fehlt bezüglich des Forschungsstands ein kontrastiver Vergleich zwischen den Sprachen.

Die Makrostruktur des „Forschungsstandes“ wurde bislang weder für deutsche noch für chinesische Artikel herausgearbeitet. Da die Makrostruktur je nach Sprache (Kultur) variiert (Huemer 2014: 122), kann nicht auf Forschungen zurückgegriffen werden, die sich auf englischsprachige Texte beziehen. Auf der Grundlage von 60 linguistischen Fachartikeln wird in diesem Beitrag daher die Makrostruktur des Teiltexes „Forschungsstands“ jeweils für deutsche und chinesische Fachartikel ermittelt und miteinander verglichen (siehe Kapitel 4). Dabei stehen folgende Fragestellungen im Mittelpunkt:

- (1) Inwiefern treffen Makrostrukturen des englischen „Forschungsstandes“ auf denselben Textteil in deutschen und in chinesischen Artikeln, obwohl hier bei der Untersuchung deutscher und chinesischer Artikel nicht mittels englischer Makrostrukturen analysiert werden?
- (2) Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede haben die Makrostrukturen des Forschungsstandes in beiden Sprachen? Diese Ergebnisse dienen dazu, das Wissen über die Textteile „Forschungsstand“ zu vervollständigen.
- (3) Welche unterschiedlichen Sprechhandlungen werden im Forschungsstand beider Sprachen eingesetzt?

Im Folgenden geht der Artikel zunächst auf den Forschungsstand ein, um festzustellen, inwiefern die Textteile „Forschungsstand“ in linguistischem Wissenschaftsschreiben analysiert wurden. In empirischer Untersuchung wird

¹ Eine ähnliche Ansicht vertreten Swales/Feak über den Textteil „Forschungsstand“: „The LR as part of a research paper, proposal, thesis, or dissertation is often thought of as being a boring but necessary chore. Such LRs are often criticized but are rarely praised. After all, one rarely hears comments such as ‘The most brilliant part of your thesis was the literature review’!“ (Swales / Feak 2000: 116).

ermittelt, welche Unterschiede zwischen deutschen und chinesischen Textteilen „Forschungsstand“ bestehen und wie die Handlungen in den beiden funktional behandelt werden (Kapitel 4).

2. Forschungsstand

Bis jetzt sind nur zwei Ansätze über die Textteile „Forschungsstand“ in linguistischen Artikeln zu finden. Sie sind Kwan 2006 und Hsião / Yu 2012. Kwan hat 20 linguistische Dissertationen englischer Muttersprachler analysiert und die folgende Makrostruktur für den Textteil „Forschungsstand“ ermittelt. (Kwan 2006: 50-51):

Handlungsschritt (Move)	Teilschritt (Step)
1 Establishing one part of the territory of one's own research (97.64%; Kwan 2006: 38)	1a: surveying the non-research-related phenomena or knowledge claims (66.02%; Kwan 2006: 43)
	1b: claiming centrality (35.19%; ebenda)
	1c: surveying the research-related phenomena (32.93%; ebenda)
2 Creating a research niche (95.28%; Kwan 2006: 38)	2a: counter-claiming (69.39%; Kwan 2006: 46)
	2b: gap-indicating(15.20%; ebenda)
	2c: asserting confirmative claims about knowledge or research practices surveyed (24.95%; ebenda)
	2d: asserting the relevancy of the surveyed claims to one's own research(14.42%; ebenda)
	2e: abstracting or synthesizing knowledge claims to establish a theoretical position or a theoretical framework (1.56%; ebenda)
3 Occupying the research niche by announcing: (55.12%; Kwan 2006: 38)	3a: research aims, focuses, research questions or hypotheses (41.88%; Kwan 2006: 49)
	3b: theoretical positions/theoretical frameworks (27.50%; ebenda)
	3c: research design/processes (22.50%; ebenda)

**Vergleich von „Forschungsstand“ in deutschen
und in chinesischen linguistischen Fachzeitschriftenartikeln
hinsichtlich makrostruktureller sowie kulturell-bedingter Unterschiede**

	3d: interpretations of terminology used in the thesis (22.50%; ebenda)
--	--

Liste 1: Makrostruktur für Textteile „Forschungsstand“ englischer Dissertationen nach Kwan (vgl. Kwan 2006: 51); Der Prozentsatz bezieht sich auf die Vorkommenshäufigkeit der jeweiligen Handlung (vgl. Kwan 2006: 38, 43-49).

Bevor die von Kwan (2006) vorgelegte Makrostruktur näher betrachtet wird, wird auf die Unterscheidung zwischen obligatorischen und fakultativen Handlungen eingegangen. In der Forschung finden sich noch keine festgelegten Kriterien, um eine obligatorische von einer fakultativen Handlung zu unterscheiden. Daraus ergibt sich die Frage, ob eine Handlung, die in untersuchten Artikeln mit der Häufigkeit zwischen 50% und 100% vorkommt, als obligatorisch bezeichnet wird. Kwan (2006: 38) vertritt die Ansicht, dass die Vorkommenshäufigkeit 100% zu streng sei, weil dann alle ihrer Handlungsschritte für den Textteil „Forschungsstand“ nicht obligatorisch wären, da sie alle weniger als zu 100% vorkommen. Jedoch hat sie auch nicht klar dargestellt, mit welcher Häufigkeit eine Handlung als obligatorisch betrachtet werden soll (vgl. ebenda). Deswegen lassen sich m.E. die Handlungen, die mehr als die Hälften (50%) vorkommen, als obligatorisch ansehen.

Nach Kwan (2006: 38) kommen die ersten beiden Handlungsschritte „Establishing one part of the territory of one’s own research“ mit 97.64% und „Creating a research niche“ mit 95.28% am häufigsten vor und dann der Handlungsschritt „Occupying the research niche by announcing“ mit 55.12% (siehe Liste 1). Bei den Teilschritten liegen nur folgende über einer Häufigkeit von 50%:

1a: surveying the non-research-related phenomena or knowledge claims (66.02%)

2a: counter-claiming (69.39%)

2b: gap-indicating (15.20%)

Obwohl die Häufigkeit des 2b Teilschrittes „gap-indicating“ nur 15.20% beträgt, ist er doch der einzige Teilschritt, der mit seiner gleichen wörtlichen Bezeichnung „gap-indicating“ sowohl in der Makrostruktur von Kwan (2006) als auch in der von Hsião / Yu 2012 (vgl. Liste 2) vorkommt, um „die Nische zu etablieren“. Die niedrige Vorkommenshäufigkeit kann daran liegen, dass dieser Teilschritt im

Textteil „Einleitung“ schon behandelt wurde. Leider hat Kwan weder den Grund noch die Interaktion zwischen diesen beiden Textteilen „Einleitung“ und „Forschungsstand“ analysiert (siehe Kapitel 4.1, Tabelle 1).

Hsião /Yu 2012 beziehen sich in ihrem Beitrag auf den Artikel von Kwan 2006 und untersuchen wie Kwan 2006 auch englischsprachige linguistische Arbeiten. Im Unterschied zu Kwan 2006 analysieren sie statt englischer Dissertationen englischer Muttersprachler, englische Masterarbeiten der Taiwaner. Dabei wurden 30 Masterarbeiten ausgewählt und analysiert (Hsião/ Yu 2012: 133 und 146). Dann kommen sie zu folgender Makrostruktur des Forschungsstands in englischen Masterarbeiten der Taiwaner (Hsião / Yu 2012: 148-149):

Handlungsschritt (Move)	Teilschritt (Step)
1 Conceptualizing themes in a field (56.96% ; Hsião /Yu 2012: 150)	1a: Presenting field knowledge/theory/belief/practices related to the current study (35.22%; Hsião /Yu 2012: 154)
	1b: Identifying subfields in the major field(1.09%; ebenda)
	1c: Organizing major theme(s) to be reviewed for the current study(11.30%; ebenda)
	1d: Surveying research activities(9.35%; ebenda)
2 Integrating previous works on the themes (22.39%; Hsião /Yu 2012: 150)	2a: Grouping and drawing ideas from source materials to gain a new perspective (18.26%; Hsião /Yu 2012: 160)
	2b: Critiquing the quality of the research discussed (weaknesses, strengths and limitations) (4.13%; ebenda)
3 Relating previous works to the current study (11.74%; Hsião /Yu 2012: 150)	3a: Claiming relevancy to the current study(4.35%; Hsião /Yu 2012: 163)
	3b: Indicating a gap (7.39%; ebenda)

**Vergleich von „Forschungsstand“ in deutschen
und in chinesischen linguistischen Fachzeitschriftenartikeln
hinsichtlich makrostruktureller sowie kulturell-bedingter Unterschiede**

4 Advancing to one's own research (8.91%; Hsiāo /Yu 2012: 150)	4a: Announcing the aim of the research (6.09%; Hsiāo /Yu 2012: 164)
	4b: Announcing the research design or the research process (2.39%; ebenda)
	4c: Announcing the theoretical position or the theoretical framework (0.43%; ebenda)

Liste 2: Die Makrostruktur des Forschungsstandes in englischen Masterarbeiten der Taiwanern nach Hsiāo / Yu (vgl. 2012: 149)². Der Prozentsatz bezieht sich auf die Vorkommenshäufigkeit der jeweiligen Handlung.

Nach Hsiāo / Yu (2012: 150) kommen der 1. und der 2. Handlungsschritt viel häufiger als der 3. und der 4. (1. Conceptualizing themes in a field, 56.96%; 2. Integrating previous works on the themes, 22.39%; siehe Liste 2). Dieses Ergebnis ist dem von Kwan sehr ähnlich, dass nach Kwan (2006: 38) der 1. und der 2. Handlungsschritt auch viel häufiger als der 3. vorkommen³. Im Folgenden wird analysiert, inwiefern die beiden Makrostrukturen für die Textteile „Forschungsstand“ ähnlich sind:

Teilschritte von Hsiāo / Yu 2012	Teilschritt von Kwan
1a: Presenting field knowledge/theory/belief/practices related to the current study	
1b: Identifying subfields in the major field	
1c: Organizing major theme(s) to be reviewed for the current study	
1d: Surveying research activities	1c: surveying the research-related

² Da Hsiāo / Yu (2012: 154-164) die untersuchten Masterarbeiten als 1 (=100%) betrachtet, beträgt die Vorkommenshäufigkeit des einzelnen Handlungsschrittes und des Teilschrittes sehr niedrig.

³ Der Grund dafür, dass der 3. und 4. Handlungsschritt seltener verwendet werden, liegt nach Hsiāo / Yu daran, dass die Studierenden nicht nachvollziehen können, wie wichtig „occupy a niche“ ist: „The outline of the shape of LR Move Structure is drawn out and we find that there are more description and less critical evaluation in students' LRs. Also, students seldom occupy a niche in their LRs“ (Hsiāo / Yu 2012: 151).

	phenomena
2a: Grouping and drawing ideas from source materials to gain a new perspective	2e: abstracting or synthesizing knowledge claims to establish a theoretical position or a theoretical framework
2b: Critiquing the quality of the research discussed (weaknesses, strengths and limitations)	
3a: Claiming relevancy to the current study	2d: asserting the relevancy of the surveyed claims to one's own research
3b: Indicating a gap	2b: gap-indicating
4a: Announcing the aim of the research	3a: research aims, focuses, research questions or hypotheses
4b: Announcing the research design or the research process	3b: theoretical positions/theoretical frameworks
4c: Announcing the theoretical position or the theoretical framework	3c: research design/processes

Liste 3: Teilschritte der Makrostruktur des Forschungsstands nach Hsião / Yu (2012: 149) im Vergleich zu denen der Makrostruktur des Forschungsstands von Kwan (2006: 51)

Obwohl Hsião / Yu erneut eine Makrostruktur mit 4 Handlungsschritten für den „Forschungsstand“ erstellt haben (siehe Liste 2), sind die Teilschritten ihrer Makrostruktur mit denen von Kwan 2006 fast gleich, aber nur 4 Teilschritte (Teilschritte 1a, 1b, 1c und 2b) wörtlich nicht zu identifizieren. Diese 4 belegen bei den insgesamt 19 nur 21.05% (und zwar mit der Gemeinsamkeiten von 78.95%). Hsião/ Yu 2012 haben den 1. Handlungsschritt von Kwan 2006 in zwei Handlungsschritte unterteilt, weil alle Teilschritte des 3. Handlungsschrittes von Hsião / Yu mit denen des 2. Handlungsschrittes von Kwan 2006 und alle Teilschritte des 4. Handlungsschrittes von Hsião / Yu mit denen des 3. Handlungsschrittes von Kwan identisch sind (siehe Liste 1, 2 und 3).

An den Ergebnissen der obigen Literaturanalyse erkennt man, dass diese beiden Makrostrukturen für englische Textteile „Forschungsstand“ sehr ähnlich sind. In empirischer Untersuchung wird analysiert, welche englischen Handlungsschritte auch in deutschen und chinesischen Textteilen „Forschungsstand“ vorkommen (siehe Kapitel 4).

3. Forschungsmaterial und Forschungsmethode

In diesem Beitrag werden nur Fachartikel aus Taiwan und aus Deutschland als Untersuchungsmaterial genommen, aber keine aus China. Im Gegensatz zu taiwanischen und deutschen werden in germanistischen linguistischen Artikeln aus China oft die Textteile „Einleitung“ und „Forschungsstand“ in einen Kapitel gebracht (Beleg: Liú 2013: 123-124)⁴. Außerdem sind in manchen Artikeln aus China weder eine einzige Literaturangabe, ein Zitat noch das Literaturverzeichnis zu finden (Beleg: Wáng, 2009, Cáo 2010). Bei 30 Artikeln sind 14 ohne Forschungsstand (46.67%). Damit die Ergebnisse nicht wegen dieser Besonderheit solcher Artikel aus China beeinflusst werden, werden hier nur die chinesischen Artikel aus Taiwan genommen.

Sowohl in deutschen als auch in chinesischen Artikeln findet sich selten ein Kapitel namens „Forschungsstand“. Bei 30 chinesischen Artikeln aus Taiwan kommen nur vier Artikeln mit dem Kapitel namens „Forschungsstand“ vor (13.33%) und in deutschen Artikel noch weniger: von 30 nur zwei (0.66%). Es besteht die Tendenz, dass der Textteil „Forschungsstand“ oft mit Unterkapiteln vorkommt. Dieses Ergebnis ist mit dem von Kwan (2006: 50) identisch⁵.

Das Forschungsmaterial besteht

- (1) aus 30 deutschsprachigen wissenschaftlichen Artikeln deutscher germanistischer Linguisten aus Deutschland und
- (2) aus 30 chinesischesprachigen wissenschaftlichen Artikeln taiwanischer

⁴ In diesem Beitrag werden nach dem „Abstract“ sowohl die „Einleitung“ als auch „der Forschungsstand“ in einen Kapitel gebracht. Somit wird im 2. Kapitel schon die Forschungsmethode behandelt (vgl. Liú 2013: 123-124).

⁵ Bei der Analyse hat Kwan entdeckt, dass der Textteil „Forschungsstand“ oft aus mehreren Unterkapiteln besteht: „It is found that most of the LR texts are realized in more than one chapter...“ (Kwan 2006: 50).

germanistischer Linguisten

Die deutschen Artikel stammen jeweils aus 10 deutschen Fachzeitschriften wie z. B. „Linguistische Berichte“, „Info DaF“, „Deutsche Sprache“ etc. Die 30 chinesischen Artikel werden auch aus 10 Fachzeitschriften aus Taiwan entnommen, wie z. B. „Journal of Applied Foreign Language“, „Deutsch-taiwanische Hefte“, „Fu Jen Journal of Foreign Languages: Linguistics, Literature, Culture“ etc.⁶.

Als Forschungsmethode wird hier zunächst mit der Move-Step Analyse untersucht, welche Handlungsschritte im Textteil „Forschungsstand“ vorkommen, und mittels der quantitativen statistischen Methode deren Vorkommenshäufigkeiten ermittelt. Diese statistischen Ergebnisse werden durch den *Fisher's exact test* verifiziert (Fisher 1992). Außerdem wird mit Hilfe der Diskursanalyse ergänzend darauf eingegangen, wie die Handlungsschritte funktional behandelt werden (siehe Kapitel 4). Aus Platzgründen werden die zu verwendenden 3 Forschungsmethoden hier nur kurz dargestellt:

(1) Move-Step Analyse nach Swales (1990): Bei der Analyse von Makrostrukturen in wissenschaftlichen Artikeln wird oft die „Move-Step Analyse“ von Swales angewendet (Li 2010: 110). Nach Zaleska (2010: 153) ist diese Move-Step Analyse nach Swales geeignet für den Vergleich zwischen zwei Sprachen, weil die wissenschaftlichen Artikel beider Sprachen nach den gleichen Kriterien in Segmenten eingeteilt sind. Dabei kann nach Swales (1990: 141) ein Handlungsschritt (Move) in Steps (Teilschritte) unterteilt werden. Ein Handlungsschritt stellt die Absicht des Verfassers dar, während die Teilschritte die verschiedenen Realisierungsalternativen zur Absicht ermöglichen (ebenda). Mittels der Move-Step Analyse nach Swales wird hier analysiert, welche Handlungsschritte (Move) und welche Teilschritte in Textteilen „Forschungsstand“ deutscher und chinesischer linguistischen Artikel vorkommen (vgl. Swales 1990: 141ff; siehe Liste 4 und 5).

⁶ Bei jeder chinesischen Fachzeitschrift werden pro Jahr mindestens 1-2 Hefte veröffentlicht, so dass bei 10 Zeitschriften im Zeitraum von 2000 bis 2014 mindestens 140 Hefte zu analysieren sind. Ebenfalls werden bei jeder deutschen Zeitschrift jährlich mindestens 2-3 Auflagen herausgegeben, stehen bei 10 Zeitschriften mindestens auch 280 Hefte zur Verfügung.

(2) Statistik: Im vorliegenden Artikel wird nicht nur die Move-Step Analyse, sondern auch eine statistisch-quantitative Methode verwendet. Die Notwendigkeit der quantitativen Methode liegt darin, dass eine qualitative Methode das Forschungsmaterial zwar tiefgehend analysiert, jedoch nichts darüber aussagen kann, ob das analysierte Phänomen zur Mehrheit gehört (vgl. Hussy/Schreier/Echterhoff 2010: 50ff). Um die quantitativen Ergebnissen zu verifizieren, wird hier der *Fisher's exact test* verwendet, um festzustellen, ob zwischen zwei Ergebnissen ein signifikanter Unterschied besteht sowie ob die ermittelten Ergebnisse zuverlässig und kein Zufall sind. Der Fisher's exact Test überprüft, ob bezüglich der untersuchten Phänomene die Propositionen der zwei oder drei zu untersuchenden Daten identisch sind (Fisher 1922: 336).

(3) Funktional-pragmatische Diskursanalyse:

Funktional-pragmatische Diskursanalyse betrachtet die Sprache als Form sozialen Handelns. Gemäß der Diskursanalyse nach Ehlich/ Rehbein (1979: 250) wird Kommunikation in Handlungsmuster realisiert. Dabei wird ein wissenschaftlicher Artikel als Handlungsmuster zur Lösung der gesellschaftlichen Probleme angesehen. Dazu Thielmann:

Der Wissenschaftliche Artikel entsteht im Rahmen der Institutionalisierung von Wissenschaft und er dient spezifischen Zwecken... Die Textart Wissenschaftlicher Artikel ist aufzufassen als das Resultat eines komplexen Problemlösungsprozesses im Rahmen eines sich historisch verschiebenden Systems interner und externer Zwecke. (Thielmann 2009: 51)

Deswegen werden hier mittels der Diskursanalyse die Handlungsschritte im Textteil „Forschungsstand“ hinsichtlich ihres Zwecks analysiert. Dabei wird analysiert, welchen Zweck der einzelne Handlungsschritt im „Forschungsstand“ vollzogen werden (z.B. „Eingrenzung des Forschungsumfangs“, „Besetzung der Nische“ etc.).

4. Empirische Analyse und Ergebnisse

Im Folgenden werden die Makrostrukturen des Forschungsstandes beider Sprachen ermittelt und miteinander verglichen. Anschließend wird auf deren Unterschiede

eingegangen. Dann wird mittels der Diskursanalyse dargestellt, worin diese Unterschiede in den beiden Sprachen bestehen und wie die einzelne Handlung in Textteilen „Forschungsstand“ ihren Zweck vollzieht.

Auf der Basis von 30 deutschen und 30 chinesischen linguistischen Artikeln konnten für beide Sprachen folgende Makrostrukturen für die Textteile „Forschungsstand“ herausgearbeitet werden:

Handlungsschritt	Teilschritt
1 Schaffung der theoretischen Grundlage eigener Forschung mittels der Literaturanalyse	1a: Aufklärung der angeführten Theorien oder Begriffe, um das Leserverstehen zu versichern 1b: Aufklärung bzw. Beseitigung der möglichen Kritik an eigenem Thema 1c: Rechtfertigen der zu verwendenden Forschungsmethode, eigener Forschungsausgangspunkte und eigenes Forschungsmaterials mittels der Literatur
2 Etablierung und Besetzung der Nische	2a: Entwicklung der Fragestellungen u./od. Der Forschungsschwerpunkte mittels der Literatur 2b: Aufzeigen der Forschungslücke mittels der Kritik der Literatur 2c: Eingrenzung des Forschungsumfangs

Liste 4: Makrostruktur für die Textteile „Forschungsstand“ in deutschen linguistischen Artikeln

Handlungsschritt	Teilschritt
1 Schaffung der theoretischen Grundlagen eigener Forschung mittels der Literaturanalyse	1a: Aufklärung der angeführten Theorien oder Begriffe, um das Leserverstehen zu versichern 1b: Rechtfertigen der zu verwendenden Forschungsmethode, eigener Forschungsausgangspunkte u./od. eigenes Forschungsmaterials mittels der Literatur

**Vergleich von „Forschungsstand“ in deutschen
und in chinesischen linguistischen Fachzeitschriftenartikeln
hinsichtlich makrostruktureller sowie kulturell-bedingter Unterschiede**

2 Etablierung und Besetzung der Nische	2a: Aufzeigen der Wichtigkeit/Notwendigkeit eigener Forschung 2b: Aufzeigen der Anwendung eigener Forschung
3 Anknüpfung der Analyseergebnisse der Literatur mit eigener Forschung	3a: Herstellung der Beziehung zwischen den Analyseergebnissen der Literatur mit eigener Forschung

Liste 5: Makrostruktur der Textteile „Forschungsstand“ in chinesischen linguistischen Artikeln

Der Vergleich der Makrostrukturen dieser drei Sprachen (Liste 1, 4 und 5) zeigt, dass die Handlungsschritte aller drei Makrostrukturen sehr ähnlich sind. Der 1. englische Handlungsschritt wird hier statt „Establishing one part of the territory of one’s own research“, anders als „Schaffung der theoretischen Grundlagen eigener Forschung mittels der Literaturanalyse“ bezeichnet. Sowohl der 2. englische Handlungsschritt („Creating a research niche“) als auch der 3. englische Handlungsschritt („Occupying the research niche by announcing“) von Kwan 2006 sind mit dem 2. Handlungsschritt beider Sprachen „Etablierung und Besetzung der Nische“ zu identifizieren (vgl. Liste 1, 4 und 5).

Bei der deutschen und der chinesischen Makrostruktur wird der 1. Handlungsschritt als „Schaffung der theoretischen Grundlage eigener Forschung mittels der Literaturanalyse“ bezeichnet. Der Grund liegt daran, dass nach der Verfasserin dieses Beitrages der Forschungsstand im ganzen wissenschaftlichen Artikel der einzige Textteil ist, wo die Literatur systematisch und intensiv analysiert wird. Der Hauptzweck besteht darin, die theoretischen Grundlagen für eigene Forschung zu schaffen. Jede Forschung soll ihre theoretische Grundlage im Forschungsstand herausarbeiten und somit eigene Forschung mit theoretischer Basis „wissenschaftlich“ sein wird (vgl. Weinrich 1995: 161; Steinhoff 2013: 169). Sowohl die Bezeichnung nach Kwan „Establishing one part of the territory of one’s own research“, die mehr Wert auf den Machtbereich eigener Forschung legt und außerdem dem folgenden „Creating a research niche“ ähnlich ist, als auch nach Hsiào/ Yu „conceptualizing themes in a field“ kann den oben genannten

Hauptzweck dieses Handlungsschrittes nicht zutreffend darstellen (vgl. Liste 1, 2, 4 und 5). Die Hypothese ist, dass der Hauptzweck des Forschungsstands darin besteht, die theoretische Grundlage für eigene Forschung zu schaffen und mittels der durch die Literaturanalyse festgestellten Forschungslücke die Nische zu etablieren sowie zu besetzen (siehe Liste 4 und 5)⁷.

Der 3. Handlungsschritt im chinesischen „Forschungsstand“ („Anknüpfung der Analyseergebnisse der Literatur mit eigener Forschung“) ist weder in der Makrostruktur von Kwan noch in der deutschen Makrostruktur desselben Textteils zu identifizieren, aber ist dem 4. Handlungsschritt der taiwanischen Masterarbeiten von Hsiāo / Yu (Liste 2: „Advancing to one’s own research“) sehr ähnlich. Leider erscheint dieser nach Hsiāo/ Yu (2012: 150) nur mit der Vorkommenshäufigkeit 8.91%. Die Einzelheiten siehe Tabelle 7.

In diesem Beitrag werden mittels des Vergleichs zwischen den Handlungen in deutscher und in chinesischer Makrostruktur des „Forschungsstandes“ die Besonderheiten dieser beiden ermittelt.

4.1 Quantitative Analyse

Im Folgenden wird analysiert, wie häufig die Handlungsschritte von englischen Textteilen „Forschungsstand“, in deutschen und in chinesischen Textteilen „Forschungsstand“ vorkommen. Dann wird auf die Handlungen eingegangen, die entweder nur in deutschen oder in chinesischen Textteilen „Forschungsstand“ vorkommen, um die Besonderheiten in beiden Sprachen zu ermitteln.

Aus dem obigen Vergleich zwischen den Makrostrukturen in drei Sprachen (Liste 1, 4 und 5) zeigte sich, dass ihre gemeinsamen Handlungsschritte sowohl „creating a

⁷ In deutschen Textteilen „Forschungsstand“ werden oft mindestens zwei gegensätzliche Theorien bzw. Stellungnahmen argumentiert (vgl. Kaiser 2002: 81; Thielmann 2013: 47). Die Argumentation ist eine Methode, um das neue Wissen zu gewinnen oder das Wissen zu ratifizieren (vgl. Thielmann 2013: 47). Aber sie ist keine Absicht des Textteils und wird hier nicht berücksichtigt. Dies gilt auch für die unterschiedlichen Darstellungsweisen der Literaturanalyse zwischen englischen und deutschen Artikeln. Nach Hsiāo/ Yu (2012: 143) soll in englischer Literaturanalyse die Theorien mit den Ansichten der Verfasser in einer synthetischen Darstellung ausgedrückt werden, während nach Kaiser (2002: 81) diese beiden in einer getrennten Darstellung gehalten werden soll. Um diese Unterschiede zu analysieren, verlangt eine weitere Arbeit und wird hier auch nicht weiter verfolgt.

**Vergleich von „Forschungsstand“ in deutschen
und in chinesischen linguistischen Fachzeitschriftenartikeln
hinsichtlich makrostruktureller sowie kulturell-bedingter Unterschiede**

research niche“ “ (Vorkommenshäufigkeit 95.28%, Kwan 2006:38) als auch „Occupying a niche“ (Vorkommenshäufigkeit 55.12%, ebenda). Im Folgenden wird ersehen, inwiefern sie in deutschen und in chinesischen Textteilen „Forschungsstand“ verwendet werden.

Sowohl in deutschen als auch in chinesischen Textteilen „Forschungsstand“ realisiert sich der Handlungsschritt „creating a research niche“ und ist kein deutlicher Unterschied zwischen den beiden zu ermitteln. Da diese beiden Sprachen andere Teilschritte zur Realisierung desselben Handlungsschrittes „creating a research niche“ besitzen, analysieren wir deren Teilschritt, um Unterschiede zwischen den beiden Sprachen zu ermitteln (siehe Tabelle 3). Der Hauptteilschritt des Handlungsschrittes „creating a research niche“ ist „2b Aufzeigen der Forschungslücke“. Obwohl er in englischen Dissertationen nur mit der Häufigkeit 15.20% vorkommt (Kwan 2006: 46), nimmt Kwan ihn doch als Teilschritt auf. Außerdem ist dieser der einzige gemeinsame Teilschritt von Kwan (2006:38) und Hsiāo/ Yu (2012: 163, vgl. Liste 1 und 2), um „creating a research niche“ zu realisieren. Deswegen wird im Folgenden darauf eingegangen:

	Aufzeigen der Forschungslücke im Textteil „Forschungsstand“	Ohne Aufzeigen der Forschungslücke im Textteil „Forschungsstand“
Deutsch	23 (76.67%)	7 (23.33%)
Chinesisch	10 (33.33%)	20 (66.67%)
Fisher's exact test	p = 0.0016	

Tabelle 1: Prozentsatz des 2b Teilschrittes „Aufzeigen der Forschungslücke“ nach Kwan (2006: 51) in Textteilen „Forschungsstand“ beider Sprachen

Während dieser Teilschritt in deutschen Textteilen „Forschungsstand“ mit 76.67% vorkommt, folgen dieselben chinesischen Textteile „Forschungsstand“ meistens diesem Teilschritt nicht („Ch“ für Chinesisch: ohne Aufzeigen der Forschungslücken 66.67%). Der Unterschied ist eindeutig, weil der p-Wert 0.0016 kleiner als der Standardwert 0.01 beträgt⁸.

⁸ In demselben Datenkorpus kommt „das Aufzeigen der Forschungslücke“ im Textteil „Forschungsstand“ viel häufiger als in Einleitungen (Dt: 76.66% im Forschungsstand vs. Dt: 60% in

	Occupying a niche im Forschungsstand	Ohne Occupying a niche im Forschungsstand
Deutsch	7 (23.33%)	23 (76.67%)
Chinesisch	19 (63.33%)	11 (36.37%)
Fisher's exact test	p = 0.0038	

Tabelle 2: Prozentsatz des 3. Handlungsschrittes „Occupying a niche“ im Forschungsstand

In den chinesischen Textteilen „Forschungsstand“ wird mehr als doppelt so häufig wie in deutschen Textteilen „Occupying a niche“ verwendet (Tabelle 1: Dt. 23.33% vs. Ch. 63.33%). Der Unterschied ist signifikant ($p=0.0038$). Der Grund liegt hauptsächlich darin, dass am Ende des Textteils „Forschungsstand“ viele deutschen Verfasser vernachlässigen, mittels der Analyseergebnisse die Stellung eigener Forschung zu beschreiben oder auf eigene Innovation einzugehen. Dagegen ist dieser Handlungsschritt in den chinesischen Textteilen „Forschungsstand“ sehr üblich (siehe Beleg 4).

Um die Besonderheit in deutschen und chinesischen Textteilen „Forschungsstand“ bestimmen zu können, werden im Folgenden besonders die Handlungen untersucht, die nur in deutschen oder chinesischen, aber nicht in englischen Textteilen „Forschungsstand“ vorkommen. Auf diese Weise sollen Unterschiede zwischen der deutschen und der chinesischen Makrostruktur für Textteile „Forschungsstand“ ermittelt werden. In der deutschen Makrostruktur werden kaum die folgenden chinesischen Handlungen realisiert: der 3. chinesische Handlungsschritt „Anknüpfung der Analyseergebnisse der Literatur mit eigener Forschung“, der chinesische Teilschritt „2a Aufzeigen der Wichtigkeit/Notwendigkeit eigener Forschung“ und „2b Aufzeigen der Anwendung eigener Forschung“. Dagegen sind in chinesischen Textteilen „Forschungsstand“ kaum die folgenden deutschen Teilschritte zu finden: „1b Aufklärung bzw. Beseitigung der möglichen Kritik an eigenem Thema“, „2a Entwicklung der Fragestellungen u./od.

Einleitungen, Ch: 33.33% im Forschungsstand vs. Ch: 20 % in Einleitungen). Außerdem wird es in deutschem Textteil „Einleitung“ dreifach häufiger als in der chinesischen Sprache verwendet (Dt. 60.00% vs. Ch. 20.00%, $p=0.0033$).

**Vergleich von „Forschungsstand“ in deutschen
und in chinesischen linguistischen Fachzeitschriftenartikeln
hinsichtlich makrostruktureller sowie kulturell-bedingter Unterschiede**

der Forschungsschwerpunkte mittels der Literatur“ und „2c Eingrenzung des Forschungsumfangs“. Da der deutsche Teilschritt „2a Entwicklung der Fragestellungen u./od. der Forschungsschwerpunkte mittels der Literatur“ mit dem Teilschritt von Kwan 2006 „2e: abstracting or synthesizing knowledge claims to establish a theoretical position or a theoretical framework“ (Kwan 2006: 51) und mit dem von Hsiāo/ Yu „2A Grouping and drawing ideas from source materials to gain a new perspective“ (Hsiāo /Yu 2012: 149) sehr ähnlich ist, wird er hier nicht weiterverfolgt.

Im Folgenden wird zunächst geprüft, wie häufig in Textteilen „Forschungsstand“ die „Wichtigkeit eigener Forschung“ behandelt wird. Hier muss man beachten, dass außer dem „Aufzeigen der Forschungslücken“, das „Aufzeigen der Wichtigkeit u/od. Notwendigkeit eigener Forschung“ auch eine Strategie ist, um die Nische zu etablieren (also „Creating a research niche“). Deswegen wird zunächst auf diese Handlung eingegangen:

	2a: Aufzeigen der Wichtigkeit/Notwendigkeit eigener Forschung	Ohne Aufzeigen der Wichtigkeit eigener Forschung
Deutsch	7(23.33%)	23 (76.67%)
Chinesisch	20 (66.67%)	10 (33.33%)
Fisher's exact test	p = 0.0016	

Tabelle 3: Prozentsatz des 2a. chinesischen Teilschrittes „Aufzeigen der Wichtigkeit/ Notwendigkeit eigener Forschung“ in Textteilen „Forschungsstand“ beider Sprachen

In chinesischen Textteilen „Forschungsstand“ wird 66.67% der Teilschritt „die Wichtigkeit/ Notwendigkeit eigener Forschung“ hervorgehoben (Tabelle 3). Dagegen realisiert er sich in denselben deutschen Textteilen nur in einer eingeschränkter Weise (Dt.: 23.33%). Der Fisher's exact Test stützt dieses Ergebnis sehr eindeutig (p=0.0016). Vergleicht man diese Ergebnisse mit der Tabelle 1, wo in den deutschen Textteilen „Forschungsstand“ die Forschungslücke mit der Häufigkeit 76.67% vorkommt, ist zu erschließen, dass in deutschen Textteilen „Forschungsstand“ oft mittels des „Aufzeigens der Forschungslücke“ die

Nische etabliert, dagegen in chinesischen oft mittels des Aufzeigens der Wichtigkeit/Notwendigkeit eigener Forschung derselbe Zweck erreicht wird. (Tabelle 3: Ch. Wichtigkeit /Notwendigkeit eigener Forschung 66.67% vs. Tabelle 1: Dt. Forschungslücke 76.67%, siehe Beleg 1 und 2).

Die deutschen Teilschritte, die sich weder in englischen noch in chinesischen Textteilen „Forschungsstand“ realisieren, sind „1b Aufklärung bzw. Beseitigung der möglichen Kritik an eigenem Thema“ und „2c Eingrenzung des Forschungsumfangs“. Dies lässt die These zu, dass sie eine Besonderheit deutscher wissenschaftlichen Artikel sind. Im Folgenden wird analysiert, wie häufig sie vorkommen:

	2a: Aufklärung bzw. Beseitigung der möglichen Kritik an eigenem Thema	Ohne Aufklärung bzw. Beseitigung der möglichen Kritik an eigenem Thema
Deutsch	13(43.33%)	17(56.67%)
Chinesisch	2 (6.67%)	28(93.33%)
Fisher's exact test	p =0.0021	

Tabelle 4: Prozentsatz des 2a. deutschen Teilschrittes „Aufklärung bzw. Beseitigung der möglichen Kritik an eigenem Thema“ in Textteilen „Forschungsstand“ beider Sprachen

Obwohl der deutsche Teilschritt „Aufklärung bzw. Beseitigung der möglichen Kritik an eigenem Thema“ in Textteilen „Forschungsstand“ nicht mehr als 50% vorkommt, wird er doch siebenmal häufiger als im chinesischen Forschungsstand behandelt. Der Unterschied ist mit $p = 0.0021$ hoch signifikant.

	2c: Eingrenzung des Forschungsumfangs	Ohne Eingrenzung des Forschungsumfangs
Deutsch	13(43.33%)	17(56.67%)
Chinesisch	0 (00.00%)	30(100.00%)
Fisher's exact test	p = 0.0001	

Tabelle 5: Prozentsatz des 2c. deutschen Teilschritts „Eingrenzung des

**Vergleich von „Forschungsstand“ in deutschen
und in chinesischen linguistischen Fachzeitschriftenartikeln
hinsichtlich makrostruktureller sowie kulturell-bedingter Unterschiede**

Forschungsumfangs“ beider Sprachen

Der Teilschritt „Eingrenzung des Forschungsumfangs“ findet sich in weniger als der Hälfte der analysierten Texte. Dennoch scheint er für deutsche Texte typisch zu sein, da er in chinesischen Texten nicht vorkommt (Dt.: 43.33% vs. Ch.0.00%). Der Fisher’s exact Test stützt dieses Ergebnis sehr eindeutig ($p=0.0001$).

	2b: Aufzeigen der Anwendung eigener Forschung	Ohne Aufzeigen der Anwendung eigener Forschung
Deutsch	5 (16.67%)	25 (83.33%)
Chinesisch	16 (53.33%)	14 (46.67%)
Fisher’s exact test	$p = 0.0061$	

Tabelle 6: Prozentsatz des 2b. chinesischen Teilschrittes „Aufzeigen der Anwendung eigener Forschung“ in beiden Sprachen

In chinesischen Textteilen „Forschungsstand“ wird auf die Anwendbarkeit oder Nützlichkeit eigener Forschung in mehr als der Hälfte der Texte hingewiesen. Damit liegt der Wert aber um 3.19-mal höher als in Texten deutscher Sprache (Ch. 53.33% vs. Dt. 16.67%). Die Ergebnisse sind mit einem p-Wert 0.0061 sehr eindeutig.

	3. Anknüpfung der Analyseergebnisse der Literatur mit eigener Forschung	Ohne Anknüpfung der Analyseergebnisse der Literatur mit eigener Forschung
Deutsch	6 (20.00%)	24 (80.00%)
Chinesisch	17 (56.67%)	13 (43.33%)
Fisher’s exact test	$p = 0.0073$	

Tabelle 7: Prozentsatz des 3. chinesischen Handlungsschrittes „Anknüpfung der Analyseergebnisse der Literatur mit eigener Forschung“ in beiden Sprachen

Am Ende in Textteilen „Forschungsstand“ werden die Ergebnisse der Literaturanalyse mit eigener Forschung verknüpft, damit bei der weiteren Ausführung der Forschung Bezug auf die Ergebnisse der Literatur genommen werden kann. Dieser Teilschritt „Anknüpfung der Analyseergebnisse der Literatur

mit eigener Forschung“ findet sich in chinesischen Textteilen „Forschungsstand“ doppelt so häufig wie in deutschen (Ch.: 56.67% vs. Dt.: 20%). Der Unterschied ist mit einem p-Wert von 0.0073 signifikant.

4.2 Qualitative Analyse

Im Folgenden werden mittels der Diskursanalyse analysiert, welche Sprechhandlungen in Textteilen „Forschungsstand“ funktional behandelt werden, wobei aus Platzgründen nur deutliche Unterschiede zwischen beiden Sprachen vorgestellt werden.

(1) Deutsche Forschungslücken vs. Chinesische Wichtigkeit/ Notwendigkeit

(1a) Deutsche Forschungslücke in Textteilen „Forschungsstand“

Aus der quantitativen Analyse (siehe Kapitel 4.1) ersieht man, dass die Handlung „Aufzeigen der Forschungslücke“ im Vergleich zu chinesischen, in denselben deutschen Textteilen „Forschungsstand“ doppelt vorkommt. (vgl. Tabelle 1).

(Beleg 1) Die Forschungslücke in deutschen Textteilen „Forschungsstand“

In dem als Beleg verwendeten Text wird dafür argumentiert, Patentschriften mittels Trados übersetzen zu lassen. Trados ist ein System für maschinenunterstützter (Human-)Übersetzung (machine- assisted human translation, MAHT). Dabei werden die wiederholten Textteile von der vorhandenen Übersetzung ersetzt, so dass sie nicht wiederholt übersetzt werden und somit die Arbeitszeit der Übersetzung gespart wird.

„(a) Was die Frage der internen Rekurrenz in Patentschriften betrifft, so finden sich in der Literatur nur vereinzelte Hinweise auf makrostrukturell bedingte Redundanzen auf der Ebene von Teilsätzen (z.B. Scheel 1997b: 154, Schamlu 1985: passim). (b) Spezielle Untersuchungen zum Vorkommen interner Redundanzen und ihrem Stellenwert für die MAHT lagen bislang jedoch nicht vor.“ (Härtinger 2010: 22)

Um festzustellen, ob das Programm „Trados“ für eine Textsorte hilfreich ist, wird analysiert, wie hoch die Wiederholungen bestimmter Ausdrücke im Text

vorkommen. Mit dem Ausdruck „vereinzelte Hinweise“ (siehe Äußerung a) deutet der Verfasser zunächst an, dass die vorhandene Literatur sprachliche Wiederholung in Patenschrift weder ausführlich noch systematisch analysiert hat. Mittels der Literaturangabe will er seinen genannten Kommentar bekräftigen (siehe Äußerung a). Auf dieser Verstehensbasis zeigt er dann die Forschungslücke auf: „Spezielle Untersuchungen zum Vorkommen interner Redundanzen und ihrem Stellenwert für die MAHT lagen bislang jedoch nicht vor“ (siehe Äußerung b). An dem Negationsausdruck „nicht“ und dem Verb „vorlagen“ erkennt man, dass die entsprechende Untersuchung noch nicht zu finden ist. Dabei geht der Verfasser präziser darauf ein, dass weder „Vorkommen interner Redundanzen“ in Patenschriften noch ihr „Stellenwert“ analysiert wurden (siehe Äußerung b). Damit werden diese gleichzeitig als Forschungsschwerpunkte, die diese Lücke der jetzigen Literatur beseitigen können, für die kommende Analyse dieses Artikels bekannt gemacht.

(1b) Chinesische Handlung „Wichtigkeit/ Notwendigkeit eigener Forschung“ in den Textteilen „Forschungsstand“

(Beleg 2) Im „Forschungsstand“ geht der Verfasser sowohl auf die Theorie der „Kontrastiven Linguistik“ als auch auf die anderen Theorien ein, um die Defizite der Kontrastiven Linguistik zu beseitigen. Dann kommt er zur Schlussfolgerung:

„(a) Wenn der Lehrer im Unterricht die Lerner fördert, Deutsch richtig auszusprechen und die deutschen Laute richtig zu erkennen, (b) muss er die Regeln beider Sprachen mittels eines kontrastiven Vergleichs darstellen und mittels der Analyse der Aussprache der beiden deren Gemeinsamkeit und Unterschiede aufzuzeigen. (c) Somit wird das Deutschlernen effektiv gefördert.“ (Wáng 2008: 23, Übersetzung von CSL.)

Mittels der Ergebnisse der Literaturanalyse kommt der Verfasser zur Erkenntnis, dass der kontrastive Vergleich die effektivste Methode sei. Mittels der Konjunktion „wenn“ versetzt er zunächst die Leser als Lehrer in die Situation mit dem Ziel, dass die Lerner Deutsch richtig aussprechen und die Laute richtig erkennen sollen (siehe Äußerung a). Dann fordert er den Lehrern die Lehrmethode auf, und zwar mit dem Modalverb „muss“, das auf eine Notwendigkeit hinweist, im Unterricht den

kontrastiven Vergleich zu verwenden. Dies wird so interpretiert, dass für den Verfasser der kontrastive Vergleich die einzige und daher notwendige Methode sei, um das genannte Ziel zu erreichen (siehe Äußerung b). Mittels des Ausdrucks „somit“, der einen Zweck oder eine Wirkung andeutet, verleiht der Verfasser dem kontrastiven Vergleich die Wirkung: „Somit wird das Deutschlernen effektiv gefördert“ (siehe Äußerung c). Auf diese Weise gewinnt seine eigene Forschung über den „kontrastiven Vergleich“ die Qualität der Notwendigkeit und Wichtigkeit.

(2) Eingrenzung des Forschungsumfangs in deutschen Textteilen
„Forschungsstand“

Die Vorkommenshäufigkeit des Teilschrittes „Eingrenzung des Forschungsumfangs“ beträgt nicht mehr als die Hälfte (Tabelle 5:43.67%). Jedoch ist er sowohl in den englischen als auch in den chinesischen Textteilen „Forschungsstand“ kaum zu finden (siehe Liste 1, 2, 5 und Tabelle 5). Daran ist es anzunehmen, dass er zur Besonderheit des deutschen Wissenschaftsschreibens gehört.

(Belg 3) Der folgende Beleg behandelt ein Sprachmittel namens „Verumfokus“, mittels dessen der Sprecher argumentieren und sogar zeigen kann, dass er recht hat. Zur Definition schreibt der Verfasser: „Dieser Teil der Äußerung wird in der Intonation durch den Hauptakzent (mit einer fallenden Tonbewegung) hervorgehoben (Graffmann /Blühdorn 2012: 60). Am Ende des Forschungsstandes weist der Verfasser erst darauf hin, dass das Sprachmittel „Verumfokus“ durch die Intonation am Verb nur für die deutsche Sprache, aber nicht für alle Sprachen gültig ist.

„(a) Speziell zum Thema Verumfokus ist es wichtig zu wissen, dass keineswegs in allen Sprachen die Betonung des finiten Verbs das typische Sprachmittel ist, um die Wahrheit einer Aussage hervorzuheben. (b) So wird zum Beispiel im Spanischen als Ausdrucksmittel für Verumfokus typischerweise die Partikel *sí* (‘ja’) dem Satz vorangestellt und durch Akzent hervorgehoben...[Neuer Abschnitt]...(c) Andere Sprachen können für den gleichen Zweck ganz andere Ausdrucksmittel verwenden.“ (Graffmann /Blühdorn 2012: 63)

Mittels der Phrase „ist es wichtig zu wissen“ (siehe Äußerung a) lenken die Verfasser die Aufmerksamkeit der Leser auf eigene folgende Aussage: „keineswegs in allen Sprachen die Betonung des finiten Verbs das typische Sprachmittel ist“ (siehe Äußerung a). Die Aussage kann so interpretiert werden, dass die vergangene Theorie, nach der der „Verumfokus“ mit der Intonation am Verb als Argumentationsmittel dient, nur für die deutsche Sprache, aber nicht für alle Sprachen gültig ist. Das heißt, dass diese Theorie der Verfasser nur in einer beschränkten Weise realisiert wird und somit dieser Hinweis als eine Eingrenzung des Forschungsumfangs angesehen werden kann. An dem Lösungsvorschlag, dass der „Verumfokus“ in anderen Sprachen durch andere Ausdrucksmittel wie z. B. Partikel realisiert wird (Äußerung b und c), ist zu schließen, dass die Theorie der Verfasser doch für alle Sprachen gelten könnten, nur mit anderen Sprachmitteln und somit der vorige Hinweis (Äußerung a) keine reine Eingrenzung des Forschungsumfangs, sondern eine Strategie, mittels der Eingrenzung des Forschungsumfangs mit dem Lösungsvorschlag doch zu vermeiden, ähnliche oder weitere Kritik auf sich zuzukommen.

(3) Occupying a niche in chinesischen Textteilen „Forschungsstand“

Am Ende des deutschen Textteils „Forschungsstand“ wird selten darauf eingegangen, eine Nische zu besetzen. Stattdessen kommt dieser Handlungsschritt in den chinesischen Textteilen „Forschungsstand“ sehr häufig vor (siehe Tabelle 2: Ch. 63.33% vs. Dt. 23.33%).

(Beleg 4) Dieser Beitrag behandelt die Beziehung zwischen Sprache und Kultur. Im „Forschungsstand“ hat die Verfasserin die verschiedenen diesbezüglichen Theorien wie von Humboldt, Boas, Sapir und Whorf dargelegt. Am Ende kommt sie zur folgenden Schlussfolgerung:

„(a)Der Zweck und die Schwerpunkte der Theorien von Humboldt bis Whorf sind mit einander identisch. (b)Sie diskutieren über die Weltanschauung der Sprache, nämlich darüber, wie die Menschen durch die Sprache die Außenwelt betrachten. (c)Jedoch erkennen wir, dass ihre oben genannten Theorien etwas einseitig sind. (d)Dabei könnten die Menschen als der aktive Agens anscheinend nur durch das „autoritäre Medium“ (Sprache) erst die

Welt erkennen und nichts dagegen tun. (e) Im nächsten Kapitel werden wir die Interaktion zwischen Sprache und Denken, zwischen Sprache und Kognition sowie zwischen Sprache und der Außenwelt analysieren. (f) Damit hoffen wir, ein vollständigeres und klareres Bild über die Beziehung zwischen Sprache und Kultur zu erlangen“ (Lú 2004: 47, Übersetzung von CSL.).

Am Ende des Forschungsstandes hat die Verfasserin die dargestellten Theorien kommentiert. Zunächst hat sie die Gemeinsamkeiten der genannten Theorien dargestellt (Äußerung a und b). Mittels des Ausdrucks “Jedoch“ weist sie auf einen Widerspruch und mit dem Ausdruck „einseitig“ auf die Unzufriedenheit über die vergangenen Theorien hin (siehe die Äußerung c). Mittels des Ausdrucks „anscheinend“, der ein Scheinbild andeutet, will sie in der Äußerung d: “Die Menschen als der aktive Agens können anscheinend nur durch das „autoritäre Medium“ (Sprache) erst die Welt erkennen“, ausdrücken, dass es außer der Sprache als Medium noch eine andere Möglichkeit gibt, die Außenwelt zu erkennen. Daraufhin weist die Verfasserin anscheinend hin, was im Artikel weiterhin behandelt wird „(e)Im nächsten Kapitel werden wir die Interaktion zwischen Sprache und Denken, zwischen Sprache und Kognition und zwischen Sprache und der Außenwelt analysieren“, aber in Wirklichkeit will sie die Nische besetzen, indem sie im Gegensatz zu bisherigen Theorien eine bessere Lösung anbieten kann. Mit dem Ausdruck „Damit“, der einen Zweck andeutet, in der Äußerung f „Damit hoffen wir, ein vollständigeres und klareres Bild über die Beziehung zwischen Sprache und Kultur zu erlangen“, will sie mit der oben geplanten Analyse eine bessere Lösung anbieten, die anders als die der bisherigen Theorien gewonnen haben. An den Ausdrücken von Komparativ „ein vollständigeres und klareres Bild“ (siehe Äußerung f) deutet sie an, dass ihre Ergebnisse im Kontrast zu jetzigen Theorien die Beziehung zwischen Sprache und Kultur besser erklären könnten. Somit wird die Nische besetzt.

5. Fazit und Ausblick

In diesem Beitrag werden in der empirischen Analyse die Makrostrukturen für den „Forschungsstand“ in deutschen und in chinesischen wissenschaftlichen Artikeln herausgearbeitet, die in der vorliegenden Literatur bislang nicht zu finden sind.

**Vergleich von „Forschungsstand“ in deutschen
und in chinesischen linguistischen Fachzeitschriftenartikeln
hinsichtlich makrostruktureller sowie kulturell-bedingter Unterschiede**

Dabei wird mittels der deutlichen Unterschiede zwischen deutschen und chinesischen Textteilen „Forschungsstand“ deren Besonderheiten ermittelt. Es wurde herausgearbeitet, dass die Forschungslücke in deutschen Textteilen „Forschungsstand“ mit hoher Häufigkeit (Tabelle 1: Dt. 76.67%) vorkommt. Dagegen beträgt die Häufigkeit der Handlung „Occupying a niche“ in denselben deutschen Textteilen nur 23% (siehe Tabelle 2). Daraus ist die Hypothese abzuleiten, dass die Deutschen sich eher kritisch mit der Forschungssituation auseinandersetzen als wichtige Stellung eigener Forschung „Occupying a niche“ zu betonen. Da die Teilschritte „1b Aufklärung bzw. Beseitigung der möglichen Kritik an eigenem Thema“ und „2c Eingrenzung des Forschungsumfangs“ weder in englischer noch in chinesischer Makrostruktur des Forschungsstands vorkommen, ist anzunehmen, dass sie eine deutsche Besonderheit darstellen. Das Aufzeigen der Forschungslücke, die oft als Kritik interpretiert wird, kommt selten in den chinesischen Textteilen „Forschungsstand“ vor (siehe Tabelle 1). Stattdessen finden sich sowohl „2a. Aufzeigen der Wichtigkeit/ Notwendigkeit eigener Forschung“ und als auch „2b Aufzeigen der Anwendung eigener Forschung“ in chinesischen Textteilen „Forschungsstand“ um 2-3-mal häufiger als in denselben deutschen Textteilen (siehe Tabelle 3 und 6). Die Hypothese ist, dass in deutschen Textteilen „Forschungsstand“ die Handlung „Aufzeigen der Forschungslücke“ gerne verwendet wird, um eine Nische zu etablieren („creating a research niche“), während dies in den chinesischen eher mittels „Aufzeigen der Wichtigkeit/ Notwendigkeit“ getan wird (Tabelle 3: 66.67%). Im Gegensatz zu deutschen Textteilen „Forschungsstand“ kommt der Handlungsschritt „Occupying a niche“ in den chinesischen Textteilen „Forschungsstand“ mit 63.33% vor (Tabelle 2: Dt. 23.33% vs. Ch. 63.33%).

Die empirische Analyse dieses Beitrags verdeutlicht, dass der Schwerpunkt der Literaturanalyse je nach dem Thema des Artikels variiert wird, jedoch in einem engen Zusammenhang mit den zu erwartenden Ergebnissen steht. D.h. wenn die Ergebnisse eines wissenschaftlichen Artikels darin bestehen, eine neue Forschungsmethode zu entwickeln, werden im „Forschungsstand“ die

Forschungsmethoden systematisch und intensiv analysiert⁹. Auf der Grundlage dieser Befunde wären in der Zukunft die Interaktion zwischen den Textteilen „Forschungsstand“ und „Schlusswort“ zu analysieren, um Korrelationsrelationen zwischen den beiden Textteilen zu ermitteln und somit die Kenntnisse über interne Zusammenhänge zwischen den Textteilen zu vervollständigen.

⁹ In deutschen, chinesischen und englischen Textteilen “Forschungsstand“ wird kaum die Forschungsmethode behandelt. Es sei denn, dass die Forschungsergebnisse eine neue Forschungsmethode entwickeln oder die jetzigen Methoden verbessern. Hier wird die Forschungsmethode als Beispiel genannt, damit das genannte Phänomen deutlich erklärt wird.

Literatur

- Cáo, Jiāzhēn. (2010), 德语语音同化现象初探. (Übersetzung: Analyse der Assimilation deutscher Phonetik). In: Theory and Practice of Contemporary Education 2(3), 126-127.
- Ehlich, Konrad/ Rehbein, Jochen. (1979), Sprachliche Handlungsmuster. In: H.-G. Soeffner (Hg.) Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart, 243-274.
- Fisher, Ronald Aylmer. (1922), On the Mathematical Foundations of Theoretical Statistics. In: Philosophical Transactions of the Royal Society A **222** (594–604), 309–368.
- Graefen, Gabriele. (1997), Der Wissenschaftliche Artikel – Textart und Textorganisation. Frankfurt a.M. u.a.: Lang.
- Graffmann, Heinrich /Blühdorn, Hardarik. (2012), Recht haben im Sprachunterricht. Wie besteht man bei Meinungsgegensätzen auf seinem Standpunkt? In: Zielsprache Deutsch 39, 59-69.
- Härtinger,Heribert. (2010), Zur maschinenunterstützten Übersetzung von Patentschriften: Der Stellenwert der internen Rekurrenz. In: Fachsprache 1-2, 18-39
- Hsiāo, Chènghuá/ Yu, Hsuěhyīng. (2012), Knowledge Presentation in Thesis Writing-Examining Move Use in Reviewing Literature. In: English Teaching & Learning 36(3), 133-179.
- Huemer, Birgit. (2014), Der wissenschaftliche Artikel in der Disziplin germanistische Linguistik. In: Wissenschaftliches Schreiben im Deutschen und im Chinesischen. Sammelband zum Österreich-taiwanischen Symposium 2014, 117-130.
- Hussy, Walter/ Schreier, Margrit / Echterhoff, Gerald. (2010), Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor. Berlin [u.a.] : Springer.
- Kaiser, Dorothee (2002), Wege zum wissenschaftlichen Schreiben: Eine kontrastive Untersuchung zu studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland. Tübingen.
- Kwan, Becky S.C. (2006), The schematic structure of literature reviews in doctoral theses of applied linguistics. In: English for Specific Purposes 25, 30–55.

- Lǐ, Huìyàn. (2010), 英汉社科学术论文的体裁差异研究. (Übersetzung: Kontrastiver Vergleich zwischen den englischen und den chinesischen Einleitungen in Sozialwissenschaftlichen Fachartikeln.) In: Journal of Chongqing University of Technology (Social Science) 24 (11), 110-114.
- Lú, Ángela Yíchun. (2004), 尋找跨文化外語教學的理論模式-從認知觀點探討語言與文化之關係. (Übersetzung: Ermittlung des theoretischen Modells für das Lehren der Interkultur- Beziehung zwischen Sprache und Kultur mittels der Kognition). In: Deutsch-taiwanische Hefte 6, 39 – 60.
- Liú, Yuè. (2013), 当代德语中的中文外来词及其发展趋势. Words of Chinese Origin in German and Their Development Tendency. In: Journal of Zhejiang University 43 (4), 122-134.
- Steinhoff, Torsten. (2013), Intertextuelle Prozeduren. Aneignungsproblem und Fördermöglichkeiten. In: Dalmas, Martine/Albert, Marina Foschi/ Neuland, Eva (Hg.) Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch-französisch kontrastiv. Centro Italo-Tedesco, 169-180.
- Swales, John M. (1990), Genre Analysis: English in Academic and Research Settings. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, John M. /Feak, Christine B. (2000), English in today's research world: A writing guide. Ann Arbor: University of Michigan Press
- Thielmann, Winfried. (2009), Deutsche und englische Wissenschaftssprache im Vergleich: Hinführen– Verknüpfen – Benennen (= Wissenschaftskommunikation 3). Heidelberg: Synchron.
- Thielmann, Winfried. (2013), Wissenschaftliches Sprechen und Schreiben an deutschen Universitäten. In: Dalmas, Martine / Albert, Marina Foschi/ Neuland, Eva (Hg.) Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch-französisch kontrastiv. Centro Italo-Tedesco, 47-54.
- Yang, Ruiying / Allison, Desmond. (2003), Research Articles in Applied Linguistics: Moving from Results to Conclusions. In: English for Specific Purposes 22, 365-385.
- Wáng, Bǐngxí. (2009), 略论德语委婉语的语用原则、功能及其构成方式. A Brief Comment on the Pragmatic Principles. Functions and Formation of German Euphemism. In: Journal of Qinghai Normal University (Philosophy and Social

- Sciences) 137 (6),106-109.
- Wáng, Héng. (2008), Study on the Teaching Strategies of German Pronunciation – Using Contrastive Analysis on the Pronunciation of English and German as a Framework. In: Journal of National Taichung University: Education 22, 19-36.
- Weinrich, Harald. (1995), Wissenschaftssprache, Sprachkultur und die Einheit der Wissenschaft. In: Kretzenbacher, Heinz L./Weinrich, Harald (Hg.) Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin, 155-174.
- Zaleska, Maria. (2010), Schluss ohne Schlussfolgerungen? Schlussabschnitte sprachwissenschaftlicher Artikel im Vergleich. In: Dorothee Heller (Hg.) Deutsch, italienisch und andere Wissenschafts- sprachen. Schnittstellen ihrer Analyse. Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang, 151-179.

台湾人中上級日本語學習者における 縮約形の使用意識に関する一考察

羅濟立/Luo, Ji-Li

東吳大學日本語文學系 副教授

Department of Japanese Language and Culture, Soochow University

【摘要】

「けれども→けど」等等縮約表現，一般認為是日語學習者在聽解或是運用上感到較困難的項目之一。本研究的目的在以台灣中上級學習者為對象進行問卷調查，探討學習者 1)對 19 種縮約形(場面分為正式の場合以及非正式場合)的使用意識為何? 2)「想使用」群和「不想使用」群的使用意識有無差別?針對所獲資料使用 Excel 計算各變數(項目)的基礎統計。為了探討「想使用」群和「不想使用」群的差異，進行各項目的 *t* 檢定。

【關鍵詞】

中上級日語學習者，縮約形，使用意識，正式場合，非正式場合

【Abstract】

Contraction expressions such as “けれども→けど” are generally considered difficult for Japanese learners in listening comprehension and application. This study conducted a questionnaire survey of intermediate and advanced Japanese learners in Taiwan to explore 1) the use consciousness of learners regarding 19 contraction expressions (including those used in formal and informal occasions); and 2) differences in the use consciousness between learners who are willing and those who are unwilling to apply contraction expressions. A basic statistical process was performed on the obtained data for all variables (items) by using Excel software. Moreover, to explore the differences between learners who are willing and those who are unwilling to apply contraction expressions, *t* tests on all items

were conducted.

【Keywords】

intermediate and advanced Japanese learners, contraction expressions, questionnaire survey, formal occasions, informal occasions

1. 研究の目的

「縮約形」に関する研究はこれまで数多く出されている。例えば、(土岐 1975、堀口 1989、嶺岸 1999、上原・福島 2004、浅田 2004、福島・上原 2004、東 2006、2008、2009、ボイクマン 2010、羅 2014) などが挙げられる。これらの研究はほとんどが母語話者及び JSL (Japanese as a Second Language) の学習者の比較研究を行い、その使用実態に注目してきた。東 (2008、2009) と羅 (2014) は、フォーマルな学習、つまり教室内での丁寧体を中心とした学習形態をとる中国と台湾の JFL (Japanese as a Foreign Language) の学習者の使用実態について述べているが、縮約形についての学習者の使用意識に言及していない。また、本研究に関係の深いものに小針 (2013) がある。小針 (2013) では JSL 環境の日本語学習者の縮約形の使用意識を考察している。しかし、6 名という限られた人数であり、個人差を排除できないという問題がある。その他にも、JFL の台湾人学習者がどのような使用意識を持っているのかについては触れていない。

本研究では、以上の研究を踏まえ、アンケート調査を行うことによって台湾人日本語中上級学習者の使用意識を考察していく。また、学習者を「使いたい」群と「使いたくない」群に分け、両者の異なる点について検証して、その原因を求め、学習者が縮約形の表現を適切に使用するための一助とすることを目的とする。以下、第 2 節で研究の方法、第 3 節で研究結果を述べ、その結果から分析及び考察を行い、第 4 節でまとめとする。

2. 研究の方法

2.1 縮約形の定義

本研究は縮約形の定義を『「音節数・音数・音量の減少」齋藤 (1991)、「音

の増加(拡張形)』(福島・上原 2004)と「音節の変化」(ボイクマン 2010)』とした。それに対して縮約・転訛されていないもの形を「原形」と呼ぶ。

2.2 調査対象者

調査対象者は、台湾北部にあるT大学日本語学科のN1とN2に合格している学生(中上級とみなす)である。欠損値のあった質問紙であったものを除外し、分析対象者は95名となった。調査期間は7月15日～7月31日である。

2.3 調査手続き

2015年7月にT大学日本語学科のN1とN2に合格している学生にGoogleのオンラインアンケート調査を行った。本調査で得られた情報を研究目的以外に用いることはなく、結果はすべて統計的に処理されるために個人が特定されず、調査に参加しなくとも不利益を被ることはないことを伝えた。なお、調査は無記名で実施した。

2.4 調査内容

日本語教育への応用を考えると、多くの表現を扱うことが望ましいため、ボイクマン(2010)に挙げられている転訛形(本稿では縮約形)を参考に分析対象の表現を選定した。ボイクマン(2010)では、丁寧体基調の会話における日本語母語話者の縮約形について、それぞれの縮約形が原形と比べどの程度使用されているのか、そして縮約形によって改まり度にどのような違いがあるのかについて調査分析した。その結果、縮約形によって4つのレベルがあることがわかった¹。本稿ではボイクマンの研究結果に基づき、1.原形の使用は非常に少なく縮約形が基本である6項目(以下、「A類縮約形」と呼ぶ)、2.縮約形が原形の使用を上回り、改まり度が落ちることがない12項目(以下、「B類縮約形」と呼ぶ)を対象に、質問紙を作成した。さらに、「ておく」は日本語の教科書で縮約形として一般的に取り上げられていることから、本研究でB類縮約形として扱うこととした。

また、縮約形はインフォーマルな場面だけでなく、フォーマルな場面でも

¹ボイクマン(2010)によると、転訛形(本稿では縮約形)によって、A)転訛形が基本であるもの、B)転訛形が原形を上回る/同程度であるもの、C)転訛形の使用率が原形を上回らないもの、D)転訛形の使用率が非常に低いもの、といった四つのレベルに分類できるという。

頻繁に現れる。原形と縮約形の丁寧度・使用意識を調べるためには、丁寧体基調の会話だけでなく、普通体基調の会話についても同時に調査する必要があるため、本稿では丁寧体・普通体の会話を考察の対象とした。具体的に言えば、各縮約形項目において、会話の相手として、フォーマルな場面（親しくない友人、以下「F」と略す）とインフォーマルな場面（親しい友人、以下「I」と略す）の2種類を設定した。問題は全部で38問ある。回答形式は、「よく使う」、「たまに使う」、「どちらでもない」、「あまり使わない」、「ほとんど使わない」の5段階評定である。なお、「よく使う」を5、「たまに使う」を4、「どちらでもない」を3、「あまり使わない」を2、「ほとんど使わない」を1として得点化することによって、作成した質問紙の38項目について項目分析を行った。

なお、縮約形を使いたいか使いたくないかについて、「どちらかと言えば使いたい」学習者は78名（82.1%）、「どちらかと言えば使いたくない」学習者は17名（17.9%）であった。縮約形を使いたいと考える学習者は多いことが示唆された。以下に、縮約形を使いたい学習者78名を「使いたい」群、縮約形を使いたくない学習者17名を「使いたくない」群とし、縮約形の使用意識について「使いたい」群と「使いたくない」群に差があるかも検討した。

アンケートの内容は巻末の付録を参照。質問紙には他の項目も含まれていたが、今回の分析には用いなかったものの詳細は省略した。

2.5 資料の分析

Excelを用いて分析を行った。各項目の基礎統計を算出する。縮約形を「使いたい」群と「使いたくない」群の差について検討するため、各項目の t 検定を行った。

3. 結果と考察

3.1 A類縮約形の使用意識

A類は丁寧体基調の会話でも縮約形が基本（90%以上）であるもの（ボイクマン2010:32）である。台湾人中上級日本語学習者の使用意識は表1のような結果になった。

表1 台湾人中上級日本語学習者におけるA類縮約形の使用意識(N=95)

	全員		使いたい群		使いたくない群		差の検定 F値
	M	SD	M	SD	M	SD	
1. のだ類→んだ類 (F)	3.48	1.26	3.42	1.24	3.76	1.30	0.34
1. のだ類→んだ類 (I)	3.80	1.12	3.88	1.10	3.41	1.08	0.12
2. こ/そ/あ/どのような/ に→こ/そ/あ/どんな/に (F)	3.70	1.17	3.62	1.17	4.05	1.10	0.17
2. こ/そ/あ/どのような/ に→こ/そ/あ/どんな/に (I)	3.89	1.09	4.06	0.99	3.11	1.23	0.00(**)
3. なにか→なんか(フィラ ー) (F)	3.24	1.20	3.19	1.23	3.47	1.03	0.35
3. なにか→なんか(フィラ ー) (I)	4.09	0.99	4.23	0.83	3.47	1.37	0.04(**)
4. みな→みんな(F)	3.71	1.04	3.70	1.08	3.76	0.80	0.80
4. みな→みんな(I)	4.09	0.99	4.16	0.93	3.76	1.16	0.20
5. なんていうか→なんて いうか(フィラー)(F)	3.25	1.15	3.25	1.07	3.23	1.43	0.95
5. なんていうか→なんて いうか(フィラー)(I)	3.88	1.03	3.93	1.00	3.64	1.13	0.35
6. (それ)では→(それ) じゃ(接続詞)(F)	2.83	1.24	2.78	1.23	3.05	1.25	0.43
6. (それ)では→(それ) じゃ(接続詞)(I)	4.52	0.67	4.58	0.60	4.23	0.87	0.13

注1) 差の検定結果は、使いたい群と使いたくない群の差の検定結果である。

注2) **p<0.05、*p<0.1

3.1.1 A類縮約形の全体的な傾向

全12項目の得点は「(それ)では→(それ)じゃ(接続詞)(F)」を除き

すべて中央値の3.0（得点は1.00–5.00の間）以上であり、台湾人中上級の学習者はA類縮約形を使用する意識が高かったことがわかった。また、平均値が4.0以上の項目として高い順に、「(それ)では→(それ)じゃ（接続詞）(I)」(4.52)、「なにか→なんか（フィラー）(I)」(4.09)、「みな→みんな(I)」(4.09)であり、すべてインフォーマルな場面での使用である。これに加えて、どの項目でもフォーマルな場面（F）の平均得点がインフォーマルな場面（I）の平均得点より低かったことから、インフォーマルな場面では縮約形の使用意識が比較的高かったことが示唆された。学習者も日本人母語話者と同様に、インフォーマルな場面での使用が多いことがわかった。嶺岸（1999）では、日常会話で頻繁に使用されている縮約形について、外国人がそれを用いた際に日本人がどう感じるかを評価実験によって検討した。それによると、インフォーマルな場面では縮約形の使用が好まれ、インフォーマルな場面での原形の使用に対しては、「かまわないが不自然だ」という評価が多いという。したがって、学習者によるインフォーマルな場面での「んだ」、「こ/そ/あ/どんな/に」、「なんていうか（フィラー）」の使用意識の平均点が4.0を上回らなかったことから、日本語教育ではもっと積極的に取り入れるべきであると言える。

一方、A類は丁寧体基調の会話でも基本と言えるほどかなり高い頻度で母語話者によって使用されている縮約形である。つまり、母語話者においては縮約形がほぼ100%使用され、くつろいだ表現としてのニュアンスを失い、それ自体が基本形となりつつあると考えられるものである（福島・上原2005）。しかし、フォーマルな場面では学習者の使用意識がそれほど高くなかったことは注意すべきである。12項目のうち、平均得点4.0以上のものは3項目しかない。平均得点が低い順に、「(それ)では→(それ)じゃ（接続詞）(F)」(2.83)、「なにか→なんか（フィラー）(F)」(3.24)、「なんていうか→なんていうか（フィラー）(F)」(3.25)が3つ挙げられる。「(それ)では→(それ)じゃ（接続詞）(F)」はボイクマン（2010）のデータでは基本形となっており、原形「では」の使用は皆無であった。本データに限って言えば、「じゃ」（接続詞）(F)は全員の平均得点・「使いたい」群の平均得点が中央値を上回らなかったことから、丁寧度に欠けるものと認識されていたと考えられる。一方、「なんか」と「なんていうか」はいわゆるフィラー、つまり「それ自身命題内容を持たず、かつ他の発話と狭義の応答関係・接続

関係を持たない。発話の一文を埋める音声現象」(山根 2002 : 49) と呼ばれる音の変化である。このような表現が形式として固定されており、くだけた印象を与えることがないという点は、学習者への説明が必要である。なお、「んだ」は場面を問わず常に原形より日本人母語話者の評価が高い(嶺岸 1999、東 2010)。学習者の使用意識が平均点「3.48」(F)と「3.80」(I)であるから、縮約形を使用することを積極的に勧める必要がある。

3.1.2 「使いたい」群と「使いたくない」群の比較

「使いたい」群と「使いたくない」群の間に差があるか検討するため、対応のない *t* 検定を行った。その結果、「こ/そ/あ/どのような/に→こ/そ/あ/どんな/に(I)」と「なにか→なんか(フィラー)(I)」の2項目に有意な差が見られた。どちらとも、「使いたい」群の得点に比べて、「使いたくない」群の得点のほうが低かった。このIの二項目では「使いたくない」群の学習者は縮約形に対して受動的な使用態度を大いに示したということが示唆された。

また、「使いたい」群の学習者は、どの項目においても、インフォーマルな場面での使用意識がフォーマルな場面での使用意識より高かったが、「使いたくない」群の学習者は「のだ類→んだ類」、「こ/そ/あ/どのような/に→こ/そ/あ/どんな/に」、「なにか→なんか(フィラー)」、「みな→みんな」の4項目でフォーマルな場面での使用意識に比べ、インフォーマルな場面での使用意識が低かった。学習者が丁寧な表現として縮約しない形式だけを主に使用し、自然な縮約形の使用が身につかなかったことが原因として挙げられよう。縮約形はインフォーマルな場面、親しい人間関係の中で使われることが絶対的に多く、使い方を間違えると、相手に失礼になったり、本人のマイナスイメージに繋がる恐れもある(中村他 2003 : 98)。したがって、インフォーマルな場面での縮約形の使用を学習者(とくに「使いたくない」群)には早い時期から教えていく必要があると思われる。

ただし、「使いたくない」群は「使いたい」群に比べて、すべてのA類縮約形に対して受動的な使用意識を示したわけではない。「使いたくない」群の学習者は「のだ類→んだ類(F)」、「こ/そ/あ/どのような/に→こ/そ/あ/どんな/に(F)」、「なにか→なんか(フィラー)(F)」、「みな→みんな(F)」、「(それ)では→(それ)じゃ(接続詞)(F)」の5つの項目ではより高い平

均得点を示した。これらはすべてフォーマルな場面であり、フォーマルな場面での使用に比較的慣れており、丁寧度が落ちることのない縮約形として認識・使用されていると見てよい。先行研究（嶺岸 1999、ボイクマン 2010）によれば、これらはフォーマルな場面でも許容されるといった性格が強い縮約形である。そのため、縮約形に移行していくことは問題にならない。

3.2 B類縮約形の使用意識

B類は転訛形が原形を上回る／同程度（50%～80%程度）であるもの（ボイクマン 2010 : 32）。台湾人中上級日本語学習者の使用意識は表 2 のような結果になった。

表 2 台湾人中上級日本語学習者における B類縮約形の使用意識 (N=95)

	全員		使いたい群		使いたくない群		差の検定
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	F 値
7. では+否定→じゃ+否定 (F)	3.18	1.22	3.16	1.20	3.29	1.31	0.72
7. では+否定→じゃ+否定 (I)	4.30	0.94	4.43	0.79	3.70	1.27	0.03(**)
8. いろいろな→いろんな (F)	3.58	1.13	3.57	1.09	3.64	1.32	0.84
8. いろいろな→いろんな (I)	4.25	0.98	4.37	0.83	3.70	1.36	0.07(*)
9. あまり→あんまり (F)	3.32	1.26	3.28	1.27	3.52	1.14	0.44
9. あまり→あんまり (I)	3.97	1.07	4.03	1.03	3.70	1.22	0.32
10. けれども→けど (F)	3.66	1.21	3.64	1.20	3.76	1.26	0.72
10. けれども→けど (I)	4.35	0.92	4.47	0.81	3.82	1.19	0.05(*)
11. ている類→てる類 (F)	3.52	1.22	3.56	1.21	3.35	1.28	0.55
11. ている類→てる類 (I)	4.37	0.84	4.51	0.69	3.76	1.16	0.02(**)
12. という→っていう／ っていいます (文末) (F)	3.29	1.07	3.28	1.04	3.35	1.18	0.82

12. という→っていう/ っています (文末) (I)	3.92	1.05	4.08	0.96	3.17	1.14	0.00(**)
13. というのは→ってい うのは(F)	3.36	1.09	3.34	1.06	3.47	1.24	0.71
13. というのは→ってい うのは(I)	3.90	1.12	3.96	1.05	3.64	1.36	0.39
14. という+名詞/形式 名詞→っていう+名詞/ 形式名詞(F)	3.37	1.24	3.37	1.17	3.41	1.49	0.92
14. という+名詞/形式 名詞→っていう+名詞/ 形式名詞(I)	3.81	1.25	3.96	1.17	3.11	1.36	0.03(**)
15. というか/といいま すか→っていうか/って いますか (フィルター) (F)	3.02	1.26	3.01	1.21	3.05	1.47	0.90
15. というか/といいま すか→っていうか/って いますか (フィルター) (I)	3.95	1.19	4.12	1.05	3.17	1.46	0.02(**)
16. やはり→やっぱり (F)	3.77	1.04	3.85	0.99	3.41	1.19	0.17
16. やはり→やっぱり (I)	4.32	0.94	4.46	0.76	3.70	1.36	0.04(**)
17. なければ→なきゃ (F)	2.92	1.22	2.96	1.17	2.76	1.43	0.61
17. なければ→なきゃ (I)	3.92	1.01	4.08	0.87	3.17	1.24	0.01(**)
18. てしまう→ちゃう (F)	2.98	1.27	3.03	1.24	2.76	1.39	0.47
18. てしまう→ちゃう (I)	2.90	1.27	2.91	1.24	2.88	1.40	0.94
19. ておく→とく (F)	3.61	1.25	3.74	1.14	3.00	1.53	0.08(*)
19. ておく→とく (I)	4.16	1.00	4.35	0.78	3.29	1.36	0.00(**)

注1) 差の検定結果は、使いたい群と使いたくない群の差の検定結果である。

注2) 注2) **p<0.05、*p<0.1

3.2.1 B類縮約形の全体的な傾向

全26項目の得点は「なければ→なきゃ (F)」、「てしまう→ちゃう (F)」、「てしまう→ちゃう (I)」を除きすべて中央値の3.0以上であり、中上級の学習者は、B類の縮約形を使用する意識も高かったことがわかった。また、平均値が4.0以上の項目として高い順に、「ている類→てる類(I)」(4.37)、「けれども→けど(I)」(4.35)、「やはり→やっぱり(I)」(4.32)、「では+否定→じゃ+否定(I)」(4.30)、「いろいろな→いろんな(I)」(4.25)、「ておく→とく(I)」(4.16)である。また、「てしまう→ちゃう」を除いて、すべてフォーマルな場面の項目に比べてインフォーマルな場面の項目の得点が高かった。縮約形はインフォーマルな場面、親しい人間関係の中で使われることが絶対的に多いことが認識されていることが示唆された。嶺岸(1999)と東(2010)の指摘しているように、インフォーマルな場面では、上級学習者による「んだ」(A類)、「けど」、「って○○」、「じゃ」、「てる」、「きゃ」、「ちゃう」、「とく」(以上はB類)の使用は原形より母語話者の評価が高い。逆に、インフォーマルな場面での原形の使用に対しては、日本語能力と個人的印象に対する評価が厳しくなる。つまり、縮約形を使うことによって、日本人に日本語能力を高く評価してもらえるのだけではなく、自然な日本語を使用することもできると有益な点がたくさん存在するのである。したがって、日本語教育では、インフォーマルな場面での「あんまり」、「っていう／っていいます(文末)」、「っていうのは」、「っていう+名詞/形式名詞」、「なきゃ」、「ちゃう」の使用は平均得点4.0を上回らなかったため、もっと早期に導入することが望まれる。

一方、B類も原形を上回るか同程度使用されている縮約形であることから、縮約形を使用したからと言って丁寧度が低下することはないと言える。フォーマルな場面においては、平均得点が中央値を下回ったものとして低い順に、「なければ→なきゃ」(2.92)、「てしまう→ちゃう」(2.98)が2つ挙げられる。インフォーマルな場面においては、平均得点が中央値を下回ったのは「てしまう→ちゃう」(2.90)が挙げられる。「なければ→なきゃ」に関しては、丁寧体基調の話し言葉ではその使用が著しくくだけた印象を与えるものではないため(堀口1989、ボイクマン2010)、その形と意味の認識ができることが大切である。また、「てしまう→ちゃう」は場面を問わず平均得点が中央値を下回ったことから、日本語教育では原形とともに縮約形も積極的に導

入したほうがよいと考えられる。

3.2.2 「使いたい」群と「使いたくない」群の比較

「使いたい」群と「使いたくない」群の間に差があるか検討するため、対応のない t 検定を行った。その結果、「では+否定→じゃ+否定(I)」、「ている類→てる類(I)」、「という→っていう／っていいいます(文末)(I)」、「という+名詞／形式名詞→っていう+名詞／形式名詞(I)」、「というか／いいいますか→っていうか／っていいいますか(フィラー)(I)」、「やはり→やっぱり(I)」、「なければ→なきゃ(I)」、「ておく→とく(I)」の8項目に有意な差、「いろいろな→いろんな(I)」、「けれども→けど(I)」、「ておく→とく(F)」の3項目に傾向差が見られた。どちらとも、「使いたい」群の得点に比べて、「使いたくない」群の得点のほうが低かった。この11項目では「使いたくない」群の学習者は縮約形に対して積極的な使用態度を示さなかったということが示唆された。

その中で、「ておく→とく」を除き他の10項目はすべてインフォーマルな場面であるから、「使いたい」群に比べて、「使いたくない」群の学習者は教室習得の影響が大きいと考えられる。また、母語話者の会話を聞く機会がより限られていたことが原因であろうと考えられる。表3には学習者が教科書・教室以外で縮約形に触れる機会の調査結果を示す。「テレビ番組」の1項目に有意な差、「映画」の1項目に傾向差が見られたことから、「使いたい」群に比べて、「使いたくない」群の学習者が比較的テレビ番組と映画を通じて日本語に触れていない。また、「私人の電子メール」を除いて、すべての項目で「使いたくない」群の平均得点が低かったため、「使いたくない」群の学習者が日本語に触れることが比較的少ないことがわかった。台湾におけるJFL環境では、日本語を実際に使用する機会が制限されるため、その使用機会の少なさが使用意識を低めるのではないかと思われる。このことから、学習者の使用を促すためには、日本人との交流の場を提供する支援が特に重要だと言える。ちなみに、「使いたい」群に比べて、「使いたくない」群の学習者は、フォーマルな場面の13種類の縮約形のうち、8種類において平均得点が高かったことから、発話場面がフォーマルなほうに偏っていることが示唆された。

表3 教科書・教室以外で縮約形に触れる機会

	全員		使いたい群		使いたくない群		差の検定 F値
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
1. 日本人友人	2.82	1.54	2.84	1.56	2.70	1.48	0.73
2. 動漫画	3.89	1.41	4.01	1.34	3.35	1.56	0.13
3. 映画	3.27	1.25	3.37	1.25	2.82	1.14	0.09 (*)
4. テレビ番組	3.93	1.16	4.08	1.11	3.23	1.16	0.01 (**)
5. 教師	2.91	1.23	2.92	1.21	2.88	1.32	0.91
6. SNS ²	3.40	1.25	3.46	1.25	3.11	1.18	0.30
7. 小説	2.62	1.32	2.70	1.32	2.23	1.26	0.19
8. ホームページ	3.45	1.21	3.50	1.17	3.23	1.35	0.47
9. ラジオ放送	1.82	1.21	1.87	1.26	1.58	0.91	0.30
10. 日本語の歌	3.54	1.30	3.56	1.30	3.47	1.28	0.79
11. 私人の電子メール	1.88	1.02	1.85	1.00	2.00	1.08	0.63

注1) 差の検定結果は、使いたい群と使いたくない群の差の検定結果である。

注2) **p<0.05、*p<0.1

また、縮約形の使用頻度はインフォーマルな場面がフォーマルな場面より多いのが通常多い。しかし、「使いたい」群において、「てしまう→ちゃう」の1項目、「使いたくない」群において、「という→っていう／っていいます(文末)」、「という+名詞/形式名詞→っていう+名詞/形式名詞」の2項目でインフォーマルな場面に比べてフォーマルな場面の平均得点が比較的高かった。これらの縮約形はフォーマルな場面でもくだけた印象を与えずに使用できる形式として固まっていると言えそうであるが、丁寧な表現として縮約しない形式だけを主に使用し、学習者が自然な縮約形の使用を抑えたことが原因として考えられる。

ただし、「使いたくない」群は「使いたい」群に比べて、すべてのB類縮約形に対して受動的な使用意識を示したわけではない。「使いたくない」群の学習者は「では+否定→じゃ+否定(F)」、「あまり→あんまり(F)」、「けれ

3. ソーシャルネットワークサービスのことである。

ども→けど(F)」、「という→っていう／っていいいます(文末)(F)」、「
 のは→っていうのは(F)」、「という+名詞／形式名詞→っていう+名詞／
 形式名詞(F)」、「
 というか／といいいますか→っていうか／っていいいますか(フ
 ィラー)(F)」の7つの項目ではより高い平均得点を示した。これらはすべ
 てフォーマルな場面であり、丁寧度が落ちることのない縮約形として認識・
 使用されていると見てよい。やはり「使いたくない」群の学習者は教室習得
 に影響を与えられ、フォーマルな場面での使用に慣れていることが窺える。

4. まとめ

本研究では、台湾人中上級日本語学習者が会話において縮約形についてど
 のような使用意識を持っているかということ、アンケート調査を通じて検
 討を行なった。その結果、以下のことが明らかになった。

(1) 場面によって使用意識の低い項目がある。インフォーマルな場面で
 は、全体的に「んだ」、「こ/そ/あ/どんな/に」、「なんていうか(フィラー)」
 の使用意識の平均得点が4.0を上回らなかったことから、日本語教育ではも
 っと積極的に取り入れるべきである。

(2) フォーマルな場面において、丁寧体基調の会話における母語話者で
 は縮約形のほうが基本形と同程度となっているものでは、縮約形を使用する
 意識が低いものがある。全体的に平均得点3.5を上回ったものは、全38項
 目のうち、「こ/そ/あ/どんな/に」、「みんな」、「いろんな」、「けど」、「てる
 類」、「やっぱり」、「とく」の7つしかない。他の31項目は学習者が高い使
 用意識を持っていないため、フォーマルな場面の会話において縮約形が使用
 されても丁寧度が顕著に下がるものではないと認識されていないようであ
 る。日本語教育において、日本語学習者の円滑なコミュニケーション能力を
 養うために、学習者にA類とB類の縮約形はマイナスだというような印象を
 与えず、教科書の中に書かれていなくても、段階的にそれらを導入すべきで
 あり、学生に教科書以外の学習リソースを提供し、日本語の使用実態を説明
 すべきではないかと提言したい。

(3) 「使いたい」群の得点に比べて、「使いたくない」群の学習者は、「こ
 /そ/あ/どんな/に(I)」、「なんか(フィラー)(I)」、「じゃ+否定(I)」、「て
 いる類→てる類(I)」、「っていいいます(文末)(I)」、「っていう+名詞／形式
 名詞(I)」、「
 っていうか／っていいいますか(フィラー)(I)」、「やっぱり(I)」、

「なきや(I)」、「とく(I)」の10項目に有意な差が見られ、インフォーマルな場面での縮約形の使用意識が顕著に現れていない。それらがその実際の場面で不適切な使用に繋がる可能性が高いので、「使いたくない」群の学習者に特別な指導をする必要がある。

参考文献

- 浅田浩文 (2004) 「フォーマルからインフォーマルへ—中国人留学生の日本語発話資料に見られる言語接触—」『福岡女学院大学短期大学部紀要—一般教育・英語英文学』40、1-17 頁
- 上原聡・福島悦子 (2004) 「やっぱ丁寧話しちゃいますんで—丁寧体の会話における縮約形とくだけた表現の使用—」南雅彦編『言語学と日本語教育IV』東京くろしお出版、42-43 頁
- 小針奈津美 (2013). 『日本語学習者の縮約形使用意識に影響する諸要因』早稲田大学大学院日本語教育研究科修士論文概要書
<http://www.gsjal.jp/toda/dat/kob.pdf>
- 齋藤純男 (1991) 「現代日本語における縮約形の定義と分類」『東北大学日本語教育研究論集』6、89-97 頁
- 東会娟 (2006) 「会話コーパスに見る中国人日本語学習者の縮約形の使用状況」『言葉と文化』7、51-66 頁
- 東会娟 (2008) 「中国人上級日本語学習者の縮約形の使用状況」『言葉と文化』9、343-356 頁
- 東会娟 (2009) 「中国の大学日本語教育における縮約形の指導について」『言葉と文化』10、151-164 頁
- 東会娟 (2010) 「關於日語縮約形表達的研究—從日語為母語者的評價和學習者的習得現狀分析」『日語學習與研究』148、24-30 頁
- 土岐哲 (1975) 「教養番組に現れた縮約形」『日本語教育』28、55-66 頁
- 福島悦子、上原聡 (2004) 「丁寧体の会話における縮約形使用に関する一考察—日本語の母語話者と学習者の会話を比較して—」『国際文化研究科論集』12、121-130 頁
- ボイクマン総子 (2010) 「丁寧体の会話における日本語母語話者の音声転訛」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』25、17-35 頁
- 堀口純子 (1989) 「話しことばにおける縮約形と日本語教育への応用」『文藝

言語研究言語篇』15、99-121頁

嶺岸玲子 (1999) 「日本語学習者への縮約形指導のめやす—日本人による評

価と使用率をふまえて—」『日本語教育』102号、30-39頁

山根智恵 (2002) 『日本語の談話におけるフィラー』くろしお出版

羅濟立 (2014) 「台湾人日本語学習者における音声転訛形の使用状況—丁寧体

の会話を中心に—」『台湾日語教育學報』23号、196-219頁

本論文於 2015 年 10 月 6 日到稿，2015 年 12 月 7 日通過審查。

付録

日語的口語中存在著不少所謂的「縮約形」，例如：「けれども→けど」、「てしまう→ちゃう」、「なければ→なきゃ」、「では→じゃ」、「やはり→やっぱり」等等。本問卷想調查您對使用縮約形的想法。問卷結果僅供整體統計分析使用，不做任何有關個人資料之評價，敬請放心作答。

一、基本資料

性別	<input type="checkbox"/> 男 <input type="checkbox"/> 女
日語能力認證	<input type="checkbox"/> N1 (1 級) <input type="checkbox"/> N2 (2 級) <input type="checkbox"/> N3 <input type="checkbox"/> N4 (3 級) <input type="checkbox"/> N5 (4 級) <input type="checkbox"/> 沒有
日語會話能力	<input type="checkbox"/> 非常流利 <input type="checkbox"/> 還算流利 <input type="checkbox"/> 普通 <input type="checkbox"/> 會說一點 <input type="checkbox"/> 幾乎完全不會
期待自己的哪些口頭會話能力可以再提昇? (可複選)	<input type="checkbox"/> 發音 <input type="checkbox"/> 詞彙 <input type="checkbox"/> 文法 <input type="checkbox"/> 流暢度 <input type="checkbox"/> 自然度 <input type="checkbox"/> 溝通能力 <input type="checkbox"/> 社交能力 <input type="checkbox"/> 話題之多樣性 <input type="checkbox"/> 其它
留學日本或滯日期間	<input type="checkbox"/> 無 <input type="checkbox"/> 1 至 3 個月 <input type="checkbox"/> 4 至 6 個月 <input type="checkbox"/> 7 至 12 個月 <input type="checkbox"/> 1 年至 2 年 <input type="checkbox"/> 2 年以上

二、除了在教室或教科書，您透過哪些管道知道縮約形呢? 5 為經常，4 為偶爾，3 為普通，2 為很少，1 為幾乎沒有。

1. 日籍友人 經常 偶爾 普通 很少 幾乎沒有
2. 動漫 經常 偶爾 普通 很少 幾乎沒有
3. 電影 經常 偶爾 普通 很少 幾乎沒有
4. 電視節目 經常 偶爾 普通 很少 幾乎沒有
5. 師長 經常 偶爾 普通 很少 幾乎沒有
6. 社群網站 經常 偶爾 普通 很少 幾乎沒有
7. 小說 經常 偶爾 普通 很少 幾乎沒有
8. 網頁 經常 偶爾 普通 很少 幾乎沒有
9. 收音機 經常 偶爾 普通 很少 幾乎沒有

10.日文歌曲 經常 偶爾 普通 很少 幾乎沒有

11.私人電子郵件經常 偶爾 普通 很少 幾乎沒有

12.其他

三、若擇其一，我傾向於想使用縮約形嗎？想不想

四、您使用縮約形的情形如何呢？請勾選以下各種縮約形的使用情形。場面分為兩種：A 是正式場合，和不太熟悉的朋友講話；B 是非正式場合，和非常熟悉的朋友講話。5 為經常使用，4 為偶爾使用，3 為普通，2 為很少使用，1 幾乎不使用。

1. のだ類→んだ類

(A 是正式場合，和不太熟悉的朋友講話；B 是非正式場合，和非常熟悉的朋友講話。)

A【例：何してるんですか。】經常使用 偶爾使用 普通 很少使用
幾乎不使用

B【例：何してるんだ？】經常使用 偶爾使用 普通 很少使用
幾乎不使用

2. こ/そ/あ/どのような／に→こ/そ/あ/どんな／に

(A 是正式場合，和不太熟悉的朋友講話；B 是非正式場合，和非常熟悉的朋友講話。)

A【例：そんなに食べてはいけませんよ。】經常使用 偶爾使用 普通
很少使用 幾乎不使用

B【例：そんなに食べちゃいけないよ。】經常使用 偶爾使用 普通
很少使用 幾乎不使用

3. なにか→なんか (類似「ええと」「あの」「まあ」等等，兩句話中間插入的詞語。)

(A 是正式場合，和不太熟悉的朋友講話；B 是非正式場合，和非常熟悉的朋友講話。)

A【例：私も、なんか、こんな人はやっぱり、あまり好きではありません。】
經常使用 偶爾使用 普通 很少使用 幾乎不使用

B【例：私も、なんか、こういうやつはやっぱり、あんまり好きじゃない。】

經常使用 偶爾使用 普通 很少使用 幾乎不使用

4. みな→みんな

(A 是正式の場合，和不太熟悉的朋友講話；B 是非正式場合，和非常熟悉的朋友講話。)

A【例：予選から敗退したのは、みんな監督の責任です。】 經常使用

偶爾使用 普通 很少使用 幾乎不使用

B【例：予選から敗退したのは、みんな監督の責任だ。】 經常使用

偶爾使用 普通 很少使用 幾乎不使用

5. なんというか→なんていうか (類似「ええと」「あの」「まあ」等等，兩句話中間插入的詞語。)

(A 是正式の場合，和不太熟悉的朋友講話；B 是非正式場合，和非常熟悉的朋友講話。)

A【例：あっさりしてて、なんていうか、本当においしかったです。】

經常使用 偶爾使用 普通 很少使用 幾乎不使用

B【例：あっさりしてて、なんていうか、本当においしかった。】 經常使用

偶爾使用 普通 很少使用 幾乎不使用

6. (それ) では→(それ) じゃ (接續詞)

(A 是正式の場合，和不太熟悉的朋友講話；B 是非正式場合，和非常熟悉的朋友講話。)

A【例：じゃ、また明日お目にかかります。】 經常使用 偶爾使用

普通 很少使用 幾乎不使用

B【例：じゃ、また明日。】 經常使用 偶爾使用 普通 很少使用

幾乎不使用

7. では+否定→じゃ+否定

(A 是正式の場合，和不太熟悉的朋友講話；B 是非正式場合，和非常熟悉的朋友講話。)

A【例：解答は一つじゃありません。】 經常使用 偶爾使用 普通

很少使用 幾乎不使用

B【例：解答は一つじゃない。】 經常使用 偶爾使用 普通 很少使用
 幾乎不使用

8. いろいろな→いろんな

(A 是正式の場合，和不太熟悉的朋友講話；B 是非正式場合，和非常熟悉的朋友講話。)

A【例：ここではいろんな動画が見られます。】 經常使用 偶爾使用
 普通 很少使用 幾乎不使用

B【例：ここではいろんな動画が見られるよ。】 經常使用 偶爾使用
 普通 很少使用 幾乎不使用

9. あまり→あんまり

(A 是正式の場合，和不太熟悉的朋友講話；B 是非正式場合，和非常熟悉的朋友講話。)

A【例：宿題がたくさんあるから、あんまり遊ばませんでした。】 經常使用
 偶爾使用 普通 很少使用 幾乎不使用

B【例：宿題がたくさんあるから、あんまり遊べなかった。】 經常使用
 偶爾使用 普通 很少使用 幾乎不使用

10. けれども→けど

(A 是正式の場合，和不太熟悉的朋友講話；B 是非正式場合，和非常熟悉的朋友講話。)

A【例：遠いけど、歩きましょう。】 經常使用 偶爾使用 普通
 很少使用 幾乎不使用

B【例：遠いけど、歩こう。】 經常使用 偶爾使用 普通 很少使用
 幾乎不使用

11. ている類→てる類

(A 是正式の場合，和不太熟悉的朋友講話；B 是非正式場合，和非常熟悉的朋友講話。)

A【例：何しててるんですか。】 經常使用 偶爾使用 普通 很少使用

幾乎不使用

B【例：何してるの？】 經常使用 偶爾使用 普通 很少使用 幾乎不使用

12. という→っていう／っていいいます (句末)

(A 是正式の場合，和不太熟悉的朋友講話；B 是非正式場合，和非常熟悉的朋友講話。)

A【例：あんまり速くないけど、まあ、少し速いっていいいます。】 經常使用
 偶爾使用 普通 很少使用 幾乎不使用

B【例：あんまり速くないけど、まあ、少し速いっていうよ。】 經常使用
 偶爾使用 普通 很少使用 幾乎不使用

13. というのは→っていうのは

(A 是正式の場合，和不太熟悉的朋友講話；B 是非正式場合，和非常熟悉的朋友講話。)

A【例：年末っていうのはどうしてこんなに忙しいのですか。】 經常使用
 偶爾使用 普通 很少使用 幾乎不使用

B【例：年末っていうのはなんでこんなに忙しいの。】 經常使用 偶爾使用
 普通 很少使用 幾乎不使用

14. という＋名詞／形式名詞→っていう＋名詞／形式名詞

(A 是正式の場合，和不太熟悉的朋友講話；B 是非正式場合，和非常熟悉的朋友講話。)

A【例：寿司っていうものは何度食べても飽きませんね。】 經常使用
 偶爾使用 普通 很少使用 幾乎不使用

B【例：寿司っていうやつは何度食べても飽きないね。】 經常使用 偶爾使用
 普通 很少使用 幾乎不使用

15. どうか／といひますか→っていうか／っていいひますか (類似「ええと」「あの」「まあ」等等，兩句話中間插入的詞語。)

(A 是正式の場合，和不太熟悉的朋友講話；B 是非正式場合，和非常熟悉的朋友講話。)

A【例：「この問題は難しいです。」「つていうか、おかしいんですよ。」】

經常使用 偶爾使用 普通 很少使用 幾乎不使用

B【例：「この問題は難しい。」「つていうか、おかしいんだよ。」】 經常使用

偶爾使用 普通 很少使用 幾乎不使用

16. やはり→やっぱり

(A 是正式の場合，和不太熟悉的朋友講話；B 是非正式場合，和非常熟悉的朋友講話。)

A【例：やっぱり日本料理はおいしいですね。】

B【例：やっぱり日本料理はおいしいね。】

17. なければ→なきゃ

(A 是正式の場合，和不太熟悉的朋友講話；B 是非正式場合，和非常熟悉的朋友講話。)

A【例：パーティーは楽しくなきゃ、嫌です。】 經常使用 偶爾使用

普通 很少使用 幾乎不使用

B【例：パーティーは楽しくなきゃ、嫌だよ。】 經常使用 偶爾使用

普通 很少使用 幾乎不使用

18. てしまう→ちゃう

(A 是正式の場合，和不太熟悉的朋友講話；B 是非正式場合，和非常熟悉的朋友講話。)

A【例：もう入っちやいました。】 經常使用 偶爾使用 普通 很少使用 幾乎不使用

B【例：もう入っちやった。】 經常使用 偶爾使用 普通 很少使用 幾乎不使用

19. ておく→とく

(A 是正式の場合，和不太熟悉的朋友講話；B 是非正式場合，和非常熟悉的朋友講話。)

A【例：コピー用紙がないから、ついでに買っといてくれませんか。】 經常使用 偶爾使用 普通 很少使用 幾乎不使用

台湾人中上級日本語学習者における
縮約形の使用意識に関する一考察

B【例：コピー用紙がないから、ついでに買っといて。】 經常使用 偶爾
使用 普通 很少使用 幾乎不使用

志賀直哉「網走まで」(初出形)論—方法の獲得へ

王嘉臨/ Wang, Chia-Lin

淡江大學日本語文學系助理教授

Department of Japanese, Tamkang University

【摘要】

《去網走》掲載於 1910 年 4 月《白樺》創刊號上，是志賀直哉文學生涯重要的處女作。由於本作品經歷了多次改稿，以往的研究多著眼於作品的改稿過程。筆者認為這樣的觀點雖可看出作品轉變的端倪，但卻忽略了作品其內部的層次。本論文從結構分析的角度切入，給予作品不同的解讀。

考察結果得知:在本部作品中運用了「交通工具小說」的敘事模式呈現出在火車上的視覺經驗。但不單只是部「交通工具小說」，本作品同時也透過景物事件與人物的心理狀態的垂直交錯，描繪出主角微妙的心理變化。這樣的心理描寫的敘述方式是志賀日後《私小說》作品的主要模式。《去網走》可謂是作者志賀確立新領域的開端作品。

【關鍵詞】

《去網走》、改稿研究、結構分析、「交通工具小說」、心理描寫

【Abstract】

"To Abashiri" lifting contained in the April 1910 "Shirakaba" on the first issue, is Siganaoya important literary career debut. As the work has undergone many changes draft, previous studies focused on the work process of change is issued. I believe that although this view can be seen in the works transformed clues, but it ignores the work of its internal hierarchy. In this paper, from the perspective of structural analysis of cut, giving a different interpretation works

Investigation results of that: In Part works through "Vehicle novel" narrative mode portrays visual experience on the train. But not just unit "Vehicle fiction" novels but also through vertical scenery and psychological state of the characters staggered, depicts the protagonist of subtle psychological changes. Such a narrative structure is the main mode of psychological

description Shiga future "private novel" works. "To Abashiri" can be established author Shiga beginning work in new areas.

【Keywords】

"To Abashiri", Revising research, Structural Analysis, Vehicles novel, Psychological description method

一、はじめに

「網走まで」は明治四十三年四月発行の『白樺』創刊号に発表された志賀の最初の小説である。「網走まで」は初出の後、大正七年三月に白樺同人の作品集『白樺の森』に収録される際、「明治四十一年八月」と執筆年月が示されるとともに大幅に書き改められ、それが現在『志賀直哉全集』に収められた現行の「網走まで」となった。さらに岩波書店刊行の『志賀直哉全集』を編集する過程で、「網走まで」の草稿と見なすことができる「小説 網走まで」が発見された。以上のように、「網走まで」には「草稿」、「初出稿」、「完成稿」の三種類の異なった原稿がある。

「網走まで」について、先行研究は「全篇を、女性に対する純真な、温かい気持ちが流れ、白樺のヒューマニズムの一面をよく物語っている」¹、「零落者や悲しい運命に翻弄される哀れな女性への同情、哀憐」²と評し、この作品を『白樺』の創刊号にふさわしい人道主義的な作品と見なしてきた。

こうした従来の人道主義的観点からの捉え方に対して、小林幸夫は「従來說かれてきたような男の同情、女の受け身などというステイックなものではない。たとえ数秒たりとはいえこれはもう、共感のレベルを越えて恋情に近いものと言ってよいだろう。単なる出会い、行きずりにすぎないが、エロスはこの一瞬に確実に流れたはずだ」³と指摘し、主人公

¹高田瑞穂(1955)『志賀直哉』学燈社 P80

²宮越勉(1991・初 1978)「志賀文学の生誕—鉾脈の発見—」『志賀直哉』武蔵野書房 P21

³小林幸夫(1992・初 1985)「網走まで」論—〈生きられる時間〉の破綻と隠蔽— 池内輝雄編『日本文学研究資料新集 21—志賀直哉・自我の軌跡』P61

また同様の視点に立つ議論として、富澤成實(2004)「志賀直哉『網走まで』の深層—「女の人」をめぐるエロスと葬送—」(『明治大学人文科学研究所紀要』第 50 号) 参照。

「自分」と「女の人」の関係を「恋情」、「エロス」と捉え直した⁴。

小林の論に対して、蓼沼正美は「女の人」の耳の根が、紅くなつたのは、やはり「無理に胸をくつろげよう」とした「物理的条件」に他ならない。なるほど私たちは、たとえば石川啄木の「小奴といひし女の/やはらかき/耳朶なども忘れがたかり」(『一握の砂』)という<エロス>を、一つの文化として共有している。ために「耳の根が、紅くなつた」というような表現に出会った時、たとえそれが「物理的条件」によるものではあったとしても、自動的にそうしたコンテクションが表現の規範として現前化してしまうことにもなる⁵と反論した。

以上のように、これまで「自分」と「女の人」との関係性が「網走まで」研究の主軸となってきた。そうした研究状況に鮮やかな一石を投じたのは、富澤成實の「志賀直哉『網走まで』の転回—草稿および初出稿との比較を通して—」である。富澤成實は草稿と初出稿と完成稿とを比較して次のように指摘している。

このようにして、「自分」と「女の人」の関係を、慣習的な役柄から解除し、また既成の価値体系のなかから解放して、両者の意識の深層にまで眼を向けるとき、『網走まで』はそれまでの、薄幸の母親と彼女に同情する青年の物語という一義的な作品世界から、そのようにしていったんは引かれた両者の境界線を無効にするような多義的世界へと大きく変貌を遂げることになるのである⁶。

富澤氏は「作品を結局は表層で捉えさせていた「同情」・「親しさ」の語の削除により、余韻が醸し出されたというのではなく、作品世界それ

⁴近年では、「草稿」、「初出稿」、「完成稿」の異同に注目し、それを踏まえた上での研究も進んでいる。例えば、町田栄(1977)「志賀直哉「網走まで」教材化の根幹—第一草稿から「白樺」初出稿への変容」(『日本文学』26巻7号)、富澤成實(2002)「志賀直哉『網走まで』の転回—草稿および初出稿との比較を通して」(『明治大学教養論集』357号)、田中絵美利(2008)「「網走まで」草稿から初出稿への変容—共感からの離脱」(『文学研究論集』29号)などがある。

⁵蓼沼正美(1992)「テキストの受容と生成—「網走まで」という<空所>—」『国語国文研究』92号 P24-P25

⁶富澤成實(2002)「志賀直哉『網走まで』の転回—草稿および初出稿との比較を通して—」『明治大学教養論集』第357号 P76

自体が一変したもの」⁷として、この作品の研究史における「同情」ととるか「エロス」ととるかの硬直した読みが表現の異同と深く関わっていることを解明した。つまり、従来の現行形本位の「網走まで」論がしばしば断じるようなエロスの物語とする読みは、大正七年に書き換えられた新たな本文から導かれた解釈でしかない。すべての文学作品において初出形を殊更特権視すべきだとは思わないが、少なくとも明治四十三年発表の志賀の初期作品として「網走まで」を扱う場合、現況における現行形への偏重ぶりは再検討を要しよう。

近年では、田中絵美利が作品の改稿を視野に収め、草稿から初出形への改稿を「共感からの離脱」⁸と指摘し、『網走まで』草稿から初出稿への改稿には、自然主義を超克する絶対的自我の萌芽を見ることができる⁹と、草稿から初出稿への異同を詳細に分析して、「網走まで」初出形への展開の過程を具体的にあとづけている。

田中の論は大変示唆的であるが、しかし前述のように「網走まで」初出形についての研究はまだ緒についたばかりであって、異論・再考の余地は十分にあると思われる。以上を踏まえて、本稿は「網走まで」初出形の作品構造、表現の分析によって「網走まで」初出形を再検討し、田中とは別の角度からこの作品に焦点を当て、その新たな評価の可能性を浮かび上がらせることを試みるものである。

⁷同前掲富澤成實「志賀直哉『網走まで』の転回—草稿および初出稿との比較を通して—」P77

⁸田中絵美利(2008)「『網走まで』草稿から初出稿への変容—共感からの離脱」(『文学研究論集』29号 P273

⁹同前掲田中絵美利「『網走まで』草稿から初出稿への変容—共感からの離脱」P283

二、〈乗物小説〉¹⁰の様相—視線をめぐって

「網走まで」の主要な登場人物である「自分」と「女の人」は、上野駅に停車する客車のなかで出会い、宇都宮駅のプラットフォーム上で別れる。ここで、まず「自分」と「女の人」の出会いの場面を見てみよう。

先の客車は案の定すいてみた。自分は一番先の車の一番後の一ト間に入った。後方の客車に乗れなかつた連中が追々此所までも押し寄せて来た。それでも七分しか入つて居ない。発車の時がせまつた、遠く近く戸をたてる音、そのおさへ金を掛ける音などが聞える。自分の居る間の戸を今閉めようとした帽に赤い筋を巻いた駅員が手を挙げて、

「此方へいらつしやい。こちらへ」と戸を開けて待つて居る。所へ、二十六七の色の白い、髪の毛の少ない女の人が、一人をおぶひ、一人の手を曳いて入つて来た。汽車は直ぐ出た(P20)。

明治維新以降、日本は近代国家の仲間入りを目指して急速に近代化をとげた。中でも殖産興業政策の一環として、「運輸・交通政策が強力に推進され、全国的な運輸機構が確立」¹¹された。明治二十二年東海道線が開通し、明治二十四年上野—青森間全通し、そして明治三十三年神戸—下関間が開通し、「鉄道による日本縦断が可能になる」¹²のである。こうした、鉄道など交通網の全国規模での整備拡充により、鉄道の利用が急速

¹⁰栗林秀雄(2012)『国木田独歩・志賀直哉論考—明治・大正時代を視座として—』双文社出版 P206

栗林によれば、「明治に入り、人力車、乗合馬車、鉄道馬車、汽車、電車、自動車、船、飛行機とその展開を見ることができるが、明治大正の中心は、人力車、馬車、汽車、電車、自動車、船などが重要な乗物であった。これら乗物の中で、他者との出会い、遭遇が小説の重要な「場面」として描かれた作品を例として挙げるとなれば限りなくある」。その中で、栗林は志賀の「網走まで」を、「志賀直哉の「網走まで」(『白樺』明治43年)は、上野駅から宇都宮駅という時空間であつて、それは読者に北海道網走を終着点と想定させながら「自分」との別離は宇都宮であつた。(中略)短く狭い時空間が「網走まで」と記した時、一挙にイメージをその時空間を拡大させ、と同時に若い母親に対する同情と愛情と憐愍の情は、増幅、拡大、深化させられることになる。これは明らかに列車内=乗物の物語である」と位置付けている。本論では、栗林の指摘を踏まえ、汽車の車内を舞台としたこの小説を〈乗物小説〉、つまり栗林が指摘した「乗物の物語」とする。

¹¹李孝徳(1996)『表象空間の近代—明治「日本」のメディア編制』新曜社 P179

¹²同前掲李孝徳(1996)『表象空間の近代—明治「日本」のメディア編制』P180

に普及する。かくして「汽車」が他者との出会いと認識の場になり、当時の小説に多用されたのである¹³。「網走まで」初出形の書かれた時期は、正に交通が近代化した時期である。〈汽車〉を作品世界の背景にし、同じ列車に乗り合わせた乗客を描いた「網走まで」の構想と趣向には、当時の〈乗物小説〉との相似が認められる。以下、さらに細部にわたって検討していきたい。

こうした交通機関の発達、同時に新たな他者との関わり方をももたらした。「乗物の中で他の乗客を観察し、その人物の容貌、服装、装飾品、履き物、髪の色、帽子、持ち物などが観察され、その種類、色、柄、質などが描出される」¹⁴とこれらの〈乗物小説〉は鉄道がもたらした視線による他者認識のあり方を描き、大きな意義を孕んでいる。では、「網走まで」では如何に描かれているのか。発車間際に、赤ん坊を背負い、幼児の手を引きながら列車に乗り込んできたこの女性を、主人公「自分」は、「二十六七の色の白い、髪の毛の少ない女の人が、一人をおぶい、一人は手を曳いて入つて来た」と視線を媒介にして、「女の人」の容貌、立ち振る舞いなどを細かく観察していく。そして、列車の中でも「自分」は乗り合わせた「女の人」やその子供の方に視線を注ぎ、周到に観察している。

女の方は西日のさす、自分とは反対の側の窓の傍に席を取つた、又其所しか空いて居なかつたので。

「母さん、どいとくれよ」と七つ計りの男の子が眉の間に、しわを寄せていふ。

「こゝは暑ござんすよ、」と母は背の赤子を下ろしながら静かに云つた。「暑くたつていゝよ。」

「日のあたる所へ居ると、又、おつもが痛みますよ。」

「いゝつたら」と子供は恐い顔をして母をにらむだ(P17)。

この場面では、子供の表情が細密に描写されている。また視覚のみな

¹³同前掲栗林秀雄(2012)『国木田独歩・志賀直哉論考—明治・大正時代を視座として—』P206

¹⁴同前掲栗林秀雄『国木田独歩・志賀直哉論考—明治・大正時代を視座として—』P207

らず、聴覚への鋭い反応もみられる。母子の会話を聞き、「母は背の赤子を下ろしながら静かに云った」、「子供は尚ケン < しく云張った(P18)」と話された声の調子までが記されている。

目的地まで他者と近距離で過ごさなければならない汽車は、未知の者との接触がもたらされる空間である。小林幸夫が注意を促したように、ここでの車両は「一と間に区切れていて、客が乗り込むと駅員が外から掛金をかけ、便所がついていない」¹⁵型であり、密閉感は一層強い。「網走まで」初出形は、鋭い視覚と聴覚の反応を通して、密閉空間がもたらした緊張感と好奇心を反映し、汽車における他者認識のあり方を鮮やかに映し出している。

三、想像と認識

「網走まで」初出形は当時の<乗物小説>を下敷きにしつつ、<乗物小説>とは異質の光景を呈示している。そこでは、描くべき対象として<わたし>が選び取られ、主人公「自分」の心理の変転が鮮やかに描き出されている。以下、さらに作品の展開にそってその内実を確かめていきたい。

浦和で「自分と向ひ合つた二人が降りた(P21)」後、その空いた「自分」の前の席へ「女の人」が移動し、至近距離で「女の人」と向き合うことになる「自分」は、その観察がさらに深化していく。

こんな事をいつでも男の子は返事も仕ない。やがて浦和に来た。此所で自分と向ひ合つた二人が降りたので、女の方は荷と一緒に其所へ移つた。荷といった所で女持の信玄袋と布呂敷包が一つだけだ。

(中略)

「自分で出して、おあがんなさい、」といつて母は胸を開けて乳首を含ませ、帯の間から薄よごれた絹のハンケチを出して咽の所へ挟むでたらし、開いた胸を隠した (P18~19)。

¹⁵同前掲小林幸夫「網走まで」論—〈生きられる時間〉の破綻と隠蔽— P60-P61

それまでいた二人の乗客が降りることによって、「自分」と「女の人」は他の乗客の眼にさらされることもなく、至近距離で向き合うことになる。距離の接近で「女の人」に対する眼差しも変化している。上の引用では、当初は女の外見の観察にとどまるのに対し、ここでは女の持物、立ち振る舞いが示されている。つまり遠景→近景へと「自分」の視線をめぐる変化が見出せる。他にも、少ないながらも「女の人」との会話によって、「女の人」に関する情報量が増えていく。

注目すべきは、ここから、「自分」の観察は単に一方的な視線を投げかけ、観察で済まなくなっていることである。

男の子は黙つて首肯いた。母は包の中から四五冊の絵本を出してやつた。中に古いバツクなどが有つた。男の子は音無しく、それらの絵本を一つ見始めた。其時自分は、後ろへ寄りかゝつて、下目使いをして本を見て居る男の子の眼と、矢張り伏眼になつて端書を書いて居る母の眼とが、ソツクリだといふ事に心附いた。

(中略)

今、此事を想ひ出して、自分は此母に生れた、此子の父を想像せずには居られなかつた。さうして、其人の今の運命までも想像せずに居られない(P22～23)。

ここは、絵本を眺めている男の子がその母に似ていることに「私」が気づく部分である。父と母との間には外面的な類似性はまったくないのに、母と子、また父と子はそれぞれ見事によく似ており、調和した「不思議」から、男の子の父親、さらに父親の境遇へと「自分」の連想が進んでいる。そして、それは「きたない家の中で弱い妻へ当り散らして、幾らか憂さはらすと云ふやうな人間にもなる。此の子の父は、そんな人ではないだらうか」という境地に辿り着く。作中に繰返される「想像せずには居られなかつた」「想像せずに居られない」という言葉は、「自分」のどうしようもなく感じてしまう一瞬の感性をいっそう色濃くさせるのである。当時の〈乗物小説〉の題材と他者認識のあり方を受け継ぎつつ、「網走まで」は想像による他者認識という独自のあり方を呈してい

る。こうした想像による他者認識は従来「虚構」として位置づけられている¹⁶。だが、こうした想像による認識は単なる虚構だったか。実際、この時期の一人称小説では想像による認識のあり方が多く描かれている。

明治四十三年の二月に武者小路実篤は文壇の処女作『お目出たき人』を書きあげ、枚数が多すぎたため『白樺』創刊号に掲載されなかったが、明治四十四年に単行本として洛陽堂から刊行された。作品の中心は、鶴への結婚申込みをめぐる主人公「自分」の内的葛藤である。

自分はその時分から鶴と夫婦になりたく思ふやうになつた。鶴程自分の妻に向く人はないやうに思はれて来た。自分の個性をまげずに鶴とならば夫婦になれるやうに思はれて来た。かくて自分の憧れてゐる理想の妻として鶴は自分の目に映ずるやうになつた (一)。

「自分」は、鶴と言葉を交わしたことがなくとも鶴を理想の女とし、彼女となら夫婦になれると思うようになった。ここには「自分」における根源的空白の上に立つ想像による認識が描かれている。こうした想像による認識は荒唐無稽ではなく、「自然」の問題に結び付けて展開されていくのである。第四章において、鶴への思い、空想は一度は「迷信」として斥けられながら、「されど自然は自分をして鶴を話しすることもなくして強く恋し得るやうにさせたのだと思つてゐるのだ」と、ただの荒唐無稽ではない、揺るぎない<私>の感性、自然として語られている。

梅澤亜由美はこうした想像による認識のあり方について、次のように述べている。

「<お目出たき人>としての<自分>は、弱い面や他者の思いを封じ込めることでなり立っていた。が、逆に言えば、それは常に壊れる危険性をも孕んだ危ういものとも言える。だからこそ、<自分>を<信じる>こと、<空想し得る力>が重要である。それが強けれ

¹⁶例えば、小林幸夫「その意味において、この女の像は<虚構の女>と呼ぶことにふさわしい。男において<現実の女>は<認知への想像力>のもとに<虚構の女>として成熟したのである」と指摘している。(同前掲小林幸夫「網走まで」論—〈生きられる時間〉の破綻と隠蔽— P59)

ば強いほど、<自分>の強度は増す。(中略)『蒲団』『お目出たき人』という両作品から言えることは、「認識する私」の強さによって「私」が支えられていることである¹⁷。

志賀における想像もこうした<私>のあり方と関わっているのかは、さらなる具体的な検討が必要であるが、本稿では、この想像による他者認識のあり方は、『蒲団』の「竹中時雄」や『お目出たき人』の「自分」の場合とよく似ているというを指摘しておきたい。

こうした想像による認識のあり方の類似性は末尾において、さらに明白である。「自分」は末尾に近いところで、走行する車中で小便の我慢ができない男の子の様子に狼狽しながらも眼を覚ました赤子に乳をやらなければならない「女の人」の姿を眼にした時、「此母は、今の夫に、いぢめられ尽して死ぬか、若し生き残つたにしても此児に何時か殺されずには居まいと云ふやうな考へ起る(P24)」とさえ感じ、「女の人」の死を予感する。そして、末尾における宇都宮駅での別離の場面は次のようになっている。

「あの、恐れいりますが、どうか此端書を」かういつて懐から出さうとするが、博多の帯が胸で十文字になつて居るので、中々出せない。女の方は一寸立止つた。

「母アさん、何をしてんの」と男の子が振りかへつて小言らしく云つた。

「一寸、待つて……」女の方は顔を引いて、無理に胸をクツロゲやうとする。力を入れたので耳の根が、ポーと紅くなる、其時、自分は襟のハンケチが背負ふ拍子にヨレくになつて、一方の肩の所に挟まつて居るのを見たから、ツイ、黙つてそれを直さうと其肩へ手を触れた。白状すれば、自分は此憐な女の方に対し、云ふにいはいれぬ親しさを感じてゐたのである。女の方は驚いて顔を挙げた(P25～26)。

¹⁷梅澤亜由美(2012)『私小説の技法「私」語りの百年史』勉誠出版 P78

この場面について、田中絵美利は「初出稿には「親しさ」ということばは残されているが、「田舎者の夫婦」の登場しない物語世界において、「自分」の「女の人」に対して感じる「親しさ」は草稿とおなじ意味合いを持つことはなく、そう感じる必然性は「エロス」とでも表現しなければ理解できないような、不透明なものとしてテキストに表れている」¹⁸と、改稿によって「自分」の「女の人」に対する「親しさ」が分かりづらい結果を生じさせてしまったと述べている。確かに草稿においては、「田舎者の夫婦」と対比することによって、「女の人」の憐れさが鮮やかに映し出されている。しかし、見逃せないのは初出本文における末尾での「女の人」とその子供の行動に対する描写の増訂である。以下、順に該当する場所を表にする。

	草稿	初出稿
①	<p>「母アさん、小便」といひ出した。此客車には便所がついてゐない。</p> <p>「もう少し我慢出来ませんか」と母は当惑したやうに聞く。男の子は眉根を寄せてうなづく。</p> <p>「アノね、もう少し待つておくれ」と切りになだめてゐるが、男の子はからだをゆすつて、もらしさうだといふ。</p>	<p>「母アさん、小便」と云ひ出した。此客車には便所が附いてない。</p> <p>「もう少し我慢出来ませんか？」と母は当惑して聞いた。男の子は眉根を寄せてうなづく。</p> <p><u>女の人は、男の子を抱くやうにして、あたりを見廻はしたが別に考へもない。</u></p> <p>「もう少し待つてね」と切りにナダメルが、男の子はからだをゆすつて、もらしさうだといふ。</p>
②	<p>「母アさん何をしてんの」と、小言らしく男の子がいふ。</p> <p>「一寸待つて……」と漸く胸を少しくつろげて、取り出しかけ</p>	<p>「母アさん、何をしてんの」と男の子が振りかへつて小言らしく云つた。</p> <p>「一寸、待つて……」<u>女の人は頤</u></p>

¹⁸田中絵美利(2008)「『網走まで』草稿から初出稿への変容—共感からの離脱」『文学研究論集』第29号 P280

<p>る。其時自分は女の人の襟のハンケチが背負ふ拍子にヨレになつて一方の肩の所に挟まつて居るのを見たから、つい自分は黙つてそれを延ばさうと、女の人の肩へ手を触れた。白状すれば自分は此憐れな女の人に対して、いふにいはれぬ親しさを感じてゐたのである。</p>	<p><u>を引いて、無理に胸をクツロゲやうとする。力を入れたので耳の根が、ポーと紅くなる</u>、其時、自分は襟のハンケチが背負ふ拍子にヨレになつて、一方の肩の所に挟まつて居るのを見たから、ツイ、黙つてそれを直さうと其肩へ手を触れた。白状すれば、自分は此憐れな女の人に対し、云ふにいはれぬ親しさを感じてゐたのである。</p>
---	---

微細な箇所であるが、そこには「女の人」の一挙一動を周到に描くことによって、途方にくれる「女の人」の姿を鮮明に浮き上がらせ、具現化させることとなる。無理に胸をくつろげ、手紙を出そうとする「女の人」の肩のところに、ハンカチが不自然に挟まっていることに気づいた「自分」は、それを直そうと「女の人」の肩に触れた。「自分」とは異質な性的他者、「女の人」の女性性も忘れるほど、この動作は「つい」としか語られない。この動機空白な「自分」の行為は、自分と相手との間の境界を融解する上で成り立つ気づかいと言えよう。だからこそ、「驚いて顔を挙げた」女性の姿を目にした時、「自分」は「顔を赤らめた(P26)」と「自らの振舞が<男女の接触>という文脈に置かれうるべきものである事を思い出し、赤面する」¹⁹のである。

このように、「自分」と「女の人」の接触は上野から宇都宮までの間だけで、「自分」が「女の人」に対して気づかいをし、さらに「若し、別れに、これを見てもかまひませんかと自分が聞いたら、女の方は屹度「どうぞ」と云つたに相違ない。自分は又悲しい女の人の上を只好気心から知りたがる者でない事も信じてゐる。若し自分が矢張青森までの乗客だったら女の方は恐らく何も彼も打明けて呉れたらう(P26)」と「女の人」の気持ちを知り得る確信を持つようになる。そもそも、相手の気持ちを

¹⁹同前掲伊藤佐枝「愛着の居場所、愛着という居場所—志賀直哉初期作品における男女の関係性をめぐって—」 P108

知り得るという確信は、普段の相手との関係の度合いによって成り立つものである。その意味で、こうした認識のあり方は『蒲団』の「時雄」や『お目出たき人』の「自分」にみられる他者を他者として認識せず、自分の解釈で認識する他者意識とも通底している。

四、おわりに

以上のように、「網走まで」は鉄道と客車内の乗客の様子を観察し、細密に描写した<乗物小説>でありながら、あきらかにその枠を超えている。そこでは、主人公「自分」の心理の変転が鮮やかに描き出されるように、描くべき対象として<わたし>が選び取られ、それによって同時に主人公「自分」の物語を同時に描き出すことになっている。この点からは、単にその結果として「網走まで」初出形が完成し、成立したというだけではなく、作家の選び取った文体の問題も考慮されるべきであろう。そこで以下、この問題についてもう少し細密に考えてみたい。

周知のように、習作期の志賀は文体を意識して執筆活動に取り組んでいた²⁰。当時の手帳やノートには、常に文学作法について文芸評論とも自戒ともとれる文章が書かれており、例えば、明治三十九年と推定される「手帳六」には、次のような記述が見られる。

○鏡花の「縁結び」を読む、評なし

一体小説を作る場合、終りの方から段々逆に仕組むんで来るやうなものがある、さうすると、どうしてもキマリキッタ進行によつてくるので、其出来あがつたものを見ると、其第一段を見れば第二段が想像され、第二段を見れば第三と。終りまで想像されるやうな事がある。こんなのは極拙なものである。自然といふ事を主とすれば、事のなり行まかせにするから終りはちやんと付かぬかも知れぬが紋切形の作り物よりは面白からう、何しろ読者に先を知られないやうに書かねばうそだ、(正月九日)²¹。

²⁰西垣勤 (1978)「志賀直哉の初期覚え書」日本文学研究資料刊行会『志賀直哉Ⅱ』有精堂 P205

²¹「Impressions IX」(手帳6)『志賀直哉全集 補巻五』岩波書店 P147

ここで志賀は、従来の小説を「うそ」、「作り物」として退け、かわりに「事のなり行まかせ」で「自然」を主とする小説が重要であると考えている。つまり、作者は自身の作品の形成、発展に少しの影響を与えないまま、なりゆきに専念する記録者が望ましいのである。また、同年十二月の箇所には次の一節が記されてあった。

◎小山内君が、「アレなんぞ一寸面白いですよ、書かうかと思つてゐます」といつた、人の苦しみぬく事がらを、只それだけの心で見るとすればその人は詩人ではない。何故ならそんな心で其人の苦しみが解されるものではない、苦しみを真に解さずして、苦しみを書いたとて誰がそれを美しい真の詩と見るものがあらうか。

◎余は、自身の経験をも観察しなければいけないと云つたが、他方からは観察した事苦痛でもよいを、心で経験して見なければ本当ではあるまい、²²

ここには、作者の心持こそが文学のリアリティーを支えるものであると語られている。経験を写すだけでは「真」とは言えず、情も写さなければならぬ。

しかし、これまでの美を描いた詩や小説に反発し、主人公の心理描出を主張し、新たな小説のあり方を試みた志賀の試行は決して平坦ではない。「私はそれまでも小説を始終書かうとしてゐたが、一度もまとまらなかつた。筋は出来てゐて、書くともものにならない。一気に書くと骨ばかりの荒つぽいものになり、ゆつくり書くと瑣末な事柄に筆が走り、まとまらなかつた」²³とのちに志賀が自身の小説スタイルの確立の困難さを語っていたように、結果は失敗であり、途中で打ち切らざるを得なかつたことが多かつたのである。いくえの試行錯誤の末、明治四十一年に一月に「或る朝」の原型作、そして八月に「草稿 網走まで」が完成された。

話を「網走まで」初出形の議論に戻そう。「網走まで」初出形の成稿過

²² 「Impressions XII」(手帳8)『志賀直哉全集 補巻五』岩波書店 P224

²³ 「創作余談」『志賀直哉全集 第八巻』岩波書店 P3

程で、粗野な「田舎者の夫婦」に関する記述がすべて削除された。例えば、草稿のうちに、次のような記述がある。

自分の後方では、田舎者の夫婦が何か声高に話しては笑つてみた。自分の故郷でも近頃北海道へ移住するものが多いと聞いた。彼等は不自由になれた人々である。寂しい田舎から同じ寂しい田舎へ移つて行く人々である。勿論故郷を去るといふ心持に変わりはない筈だが、彼等の移住にはより広い土地に行つて、より面白い生活に入らうといふ希望がある。然し此女の人のはその所に大変な差がある。多分東京に生ひ立つた人であらう。友達には今、豊かな平和な生活に入つてゐる人もあらう。自分にはそれを聞く勇気がなかつたけれども、北見の網走などといふ場所で仕てゐる仕事なら、どうせゴミな事業ではない。恐らく熊などのゐる所であらう。雪なだれなどもある所であらう。こんな所まで、呼ばれて行く女の心はどうであらう。北海道の処女林を讚美する人がある。都会の塵埃を呪ふ人がある。けれども、都会に育つた女が、去りたくない都会の生活が出来なくなつて、処女林などのある寂しい所へ住まねばならぬとなつたらどうだらう。文学的道楽心では逆もあのあたりの一冬にも堪えられまいと思ふ(P452)²⁴。

粗野な「田舎者の夫婦」の様子がかなり強調して描かれている。この「草稿 網走まで」にある粗野な「田舎者の夫婦」の設定について、町田栄は「この「田舎者の夫婦」との対比にみちびかれて、「女とその子等」の長旅と移住を、憐憫と思慕とを仮構して来たのである」²⁵と述べている。つまり、「田舎夫婦」を布置することによって、「女の人」に対する主人公「自分」の憐憫、同情が必然なものとして造形され、「田舎者の夫婦」の設定は「自分」と「女の人」の共感を生み出すための装置と言えよう。「自分」と「女の人」の共感に向かつて人物を意図的に造形、配置する

²⁴『志賀直哉全集 第一巻』岩波書店 P452

²⁵町田栄(1977)「志賀直哉『網走まで』教材化の根幹—第一草稿から「白樺」初出稿への変容—」『日本文学』第二十六巻七号 P53

ことで「女の人」に対する「自分」の同情に明確な輪郭を与える「草稿網走まで」は、いかにも物語的な枠組みである。ところが、「網走まで」初出形ではこうしたいかにも物語的な構成がすべて削除されている。

「網走まで」初出形においては、「自分」の心境が列車に乗り合わせた「女の人」とその子供等の出来事と垂直に交差し、直接に説明される形式で描かれている。こうした方法の獲得が、当時志賀の抱え込んでいた課題、すなわち「真」、心理を形象化し、「網走まで」初出形を成立させる不可欠な条件であった。素材としての人物や出来事を構成し、配置することによって因果関係を導き出すのではなく、出来事にそっての状況の推移に応じて変化する主人公の心理を直接に語り、そこに因果関係を現出させる形式は、「網走まで」初出形の成稿過程で志賀が手に入れた方法であろう。

こうした出来事、時間の流れにそっての状況の推移に応じて変化する主人公の心理を語る構図は、より巨視的な視点から見れば、後の志賀の〈私小説〉の基本的な構図のひとつと考えられる。その意味で「網走まで」初出形は、志賀の新しい領域の端緒たる作品と言えよう。

テキスト

「網走まで」(『白樺』明治四十三・四)

<付記>

本稿は、2012年12月台湾淡江大学で開催された「2012年度台湾日本語文学国際学術研究会」で口頭発表した内容に大幅に加筆し、訂正をおこなったものである。

参考文献

- 高田瑞穂(1955.3)『志賀直哉』学灯社
- 町田栄(1977)「志賀直哉『網走まで』教材化の根幹—第一草稿から「白樺」初出稿への変容—」『日本文学』第26巻7号
- 西垣勤(1978)「志賀直哉の初期覚え書」日本文学研究資料刊行会『志賀直哉Ⅱ』有精堂
- 高橋英夫(1981.7)『志賀直哉 近代と神話』文芸春秋社
- 宮越勉(1991)『志賀直哉』武蔵野書房
- 小林幸夫(1992.5)「網走まで」論—〈生きられる時間〉の破綻と隠蔽—」池内輝雄編『日本文学研究資料新集 21—志賀直哉・自我の軌跡』有精堂
- 蓼沼正美(1992.12)「テキストの受容と生成—「網走まで」という〈空所〉—」『国語国文研究』92号
- 李孝徳(1996.2)『表象空間の近代—明治「日本」のメディア編制』新曜社
- 水田宗子(2003)『二十世紀の女性表現—ジェンダー文化の外部へ』学藝書林
- 伊藤佐枝(2003.6)「志賀直哉『児を盗む話』(初出形)論—〈犯罪〉と〈愛着〉との居場所」『都大論究』第40号
- 伊藤佐枝(2003.10)「愛着の居場所、愛着という居場所—志賀直哉初期作品に於ける男女の関係性をめぐって—」『日本近代文学』第69号
- 富澤成實(2004.3)「志賀直哉『網走まで』の深層—「女の人」をめぐるエロスと葬送—」『明治大学人文科学研究所紀要』第50号
- 田中絵美利(2008)「『網走まで』草稿から初出稿への変容—共感からの離脱」『文学研究論集』第29号
- 栗林秀雄(2012.6)『国木田独歩・志賀直哉論考—明治・大正時代を視座として—』双文社出版
- 梅澤亜由美(2012.12)『私小説の技法「私」語りの百年史』勉誠出版

本論文於 2015年10月15日到稿, 2015年11月18日通過審査。

日本語母語話者と台湾人日本語学習者の接触
場面における調整行動
—遠隔接触場面と対面接触場面の比較を試み
る—

施信余/Shih, Hsin-Yu

淡江大學日本語文學系 助理教授

Department of Japanese, Tamkang University

【摘要】

本論文從「語言形式上的調整行為・發言內容上的調整行為」、
「要求對方調整・實際執行調整」這兩個觀點來進行檢證，以實
際對話內容為分析對象，採用會話分析的手法來探討分別在「遠
距對話場景」及「面對面對話場景」中調整行為使用上的特徵。
分析結果發現，身處在遠距對話場景中亦或是面對面對話場景中，
日語母語話者在調整行為的使用上沒有明顯差異；然而，日語學
習者處於面對面對話場景時，不但面臨的語言形式上的問題較處
於遠距對話場景時少，也較容易採取引導更深層對話內容的調整
行為。

【關鍵詞】

遠距對話場景、面對面對話場景、語言形式上的調整行為、
發言內容上的調整行為、會話分析

【Abstract】

In order to understand the differences between remote conversation scene and face-to-face scene, there are two points of view in this study, one is “adjustment in form v.s. adjustment in content” and the other is “requires adjustment v.s. implement adjustment”. The conclusion reveals that, there are almost no significant difference in the use of adjustment between remote scene and face-to-face scene which was used by Japanese native speaker.

However, while Japanese learners in face-to-face scenes, less formal language problems occurred and relatively easy to take adjustment behavior for deeper understanding toward the content.

【Keywords】

remote conversation, face-to-face conversation, adjustment inform, adjustment in content, conversation analysis

1. はじめに

従来、接触場面研究は母語話者と非母語話者が同じ空間を共有している、いわゆる「対面」の場合に集中していたが、近年、日本語による接触場面は更なる多様化を果たしている。マルチメディアやネットワークなどの技術的發展に伴い、電子メール、チャット、テレビ電話といったツールで、インターアクションが行われるようになった。すなわち、日本語学習者の参加する接触場面は、「対面接触場面」に加え、新しい「遠隔接触場面」にまで幅を広げているのである（尹 2002）。しかし、研究分野では、遠隔接触場面に関するものは未だ数少なく、内容面においても、そのほとんどが電話の談話研究（町田 1995、1997 等）に限られている。宮崎（2002）によると、意味交渉が起きる場面のバリエーションについて指摘し、「意味交渉は、接触面で実際に対面する参加者間でのみ行われるわけではなく、ある場面空間を参加者が共有していない場合でも起こりうる」と述べている。「聴覚の空間」だけが提供される電話の場合と異なり、遠隔でありながらも「聴覚」と「視覚」の空間を提供できる新しいコミュニケーション・ツールが「テレビ会議システム」というものである。しかし、通常のコミュニケーションの持つ「お互いの顔が見える」、「双方向性」、「同時性」などの特徴を備えているとはいえ、日本語学習者がテレビ会議システムを介した遠隔接触場面に参加し、目標言語を使って母語話者とコミュニケーションを行うのは決して容易なことではない。

接触場面の新たな形態としてテレビ会議システムを考えるためには、テレビ会議システムを介した遠隔接触場面にはどのようなインターアクションが行われているのかを具体的に検証しなければならない。そこで本研究では、テレビ会議システムを介した遠隔接触場面の特徴を明らかにするために、コミュニケーション・ストラテジーの使用実態を中心に、対面接触場面と比較を行う。また、今までの接触場面の研究は誤用分析を行う場合が多かったが、ネウストプニー（1981）によると、「誤用分析」は、各場面の表層に現れた一部の言語問題だけに焦点を当てているなどの短所が指摘されていることから、本研究では話者間のインターアクションや相互作用が明確に把握できるように、自然会話を対象にして会話分析の手法を用いることにする。

遠隔接触場面及び対面接触場面において、それぞれどのようなコミュニケーション問題が存在しているのか、日本語母語話者（NS）と日本語学習者（NNS）は円滑なコミュニケーションを図るために、それぞれどのような調整のストラテジーを用いているのか、その相互作用のプロセスを考察することを、本研究の目的とする。

2. 調整行動の定義

ネウストプニー（1997）は、「調整行動」を、インターアクションの中で起きた問題を解決するために行われるもので、その問題はインターアクションを支配する規範から逸脱したときに起こるものであるとしている。それに対して、本研究では「調整行動」を、規範に逸れたときの問題解決の手段と見なすより、すなわち、適切ではない用語や表現を適切なものに調整するという意味合いでこの用語を用いるのではなく、自分の考えがうまく伝わるように、他者と協働作業をしながら達成させる手段であると考えている。

したがって本研究では、「調整行動」を、意味の伝達がうまくいかないおそれのあるとき、会話参加者が協力して意味の伝達

を補償する行動であると定義する。

3. 研究方法

3.1 研究課題

- 1) 日本語母語話者と台湾人日本語学習者による、遠隔と対面の二種類の接触場面における、調整行動の使用実態を明らかにする。
- 2) 遠隔と対面の二種類の接触場面において、調整行動がコミュニケーションの中でどのように機能しているかを、インターアクションの観点から考察することによって、それぞれの接触場面の特徴を明らかにする。

3.2 対象とする会話データ

本研究では、二種類の会話データを分析対象とする。

まず、遠隔接触場面での会話は、異文化交流を目的とした多地点で学生主導のテレビ会議であり、アジア四大学¹をインターネットで結び、日常的なテーマについて学生に意見交換の場を提供している。本研究は、2011年10月から2011年12月の間、合計四回の日本語会議²を分析対象とした。一回につき、およそ一時間である。会議の様様をすべて録音、録画し、また、会議終了後、フォローアップ・アンケートに答えてもらった。記録された会話データの文字化は、宇佐美（2007）「改訂版：基本的な文字化の原則（Basic Transcription System for Japanese: BTSJ）2007年3月31日改訂版」に従って行った。四回のテレビ会議の総会話時間は合計221分12秒である。遠隔接触場面会話デー

¹参加校は台湾の淡江大学、日本の早稲田大学、慶応大学、中国の北京大学の四大学である。本会議への参加は、正規授業の一環として実施する学校もあるが、淡江大学では課外活動として参加者を募って実施している。また、リアルタイムの遠隔交流には高度な外国語能力が必要とされるため、本校は特に日本語学科高学年の大学生の参加を優先させた。

²本研究の対象とされている四回の会議討論テーマは、「音楽鑑賞を通して異文化交流をしよう」、「留学前と留学後」、「映画鑑賞」、「子どものときの夢」であり、それぞれのテーマにはさらに三つないし四つのサブテーマが設けられている。

日本語母語話者と
台湾人日本語学習者の接触場面における調整行動
—遠隔接触場面と対面接触場面の比較を試みる—

タの詳細を【表 1】と【表 2】に提示する。

一方、分析に用いた対面接触場面での会話は、人間の相互作用としての「言語運用」の分析に適した形で文字化され、公開されている宇佐美まゆみ監修（2011）『BTSJ による日本語話し言葉コーパス（トランスクリプト・音声）2011 年版』の中の 12 会話（初対面二者間による雑談、計 234 分 20 秒）である。対面接触場面会話データの詳細を【表 3】にまとめる。

【表 1】本研究の研究対象とする遠隔接触場面会話データの詳細 I

番号	日時	テーマ	サブテーマ	参加校	司会校
1	2011 年 10 月 13 日	音楽鑑賞を通して異文化交流をしよう	<ul style="list-style-type: none"> ・曲の紹介 ・音楽をめぐる話題 <ul style="list-style-type: none"> ①あなたにとって音楽とは？ ②あなたは誰かのファン？スターを追っかける経験談 ・音楽鑑賞のほかに何か趣味はないか。 	早稲田 慶応 淡江 北京	淡江
2	2011 年 10 月 27 日	留学前と留学後	<ul style="list-style-type: none"> ・留学中、一番印象に残っているエピソード。 ・どうして留学しようと思ったのか。 ・留学に求めるものは？ ・留学しない理由は何か。 	早稲田 慶応 淡江 北京	早稲田
3	2011 年 11 月 17 日	映画鑑賞	<ul style="list-style-type: none"> ・映画を見るときスタイルは？ 例：①海外の映画を見るとき、字幕で？吹き替えで？②映画館で見ると、自宅で見ると。 ・作品に関する話題 例：好きな/おすすめの映画・俳優・監督など。 ・海賊版について、どう思うか。 ・自分の国の俳優と日本の俳優の活躍について。 	早稲田 慶応 淡江 北京	慶応
4	2011 年 12 月 08 日	子どものときの夢	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の子どものときの夢を話し合おう。今の夢は何か。それは子どものときの夢と違うのか。 	早稲田 慶応 淡江 北京	北京

			<ul style="list-style-type: none"> ・理想と現実の間には大きな差がある。もし困難にぶつかったら、自分の最初の夢に執着するか。 ・各地の小学校や中学校の教育は子どもの夢の実現を手助けしてくれていると思うか。 ・大学生として、今の教育制度についてどう思うか。 		
--	--	--	---	--	--

【表2】本研究の研究対象とする遠隔接触場面会話データの詳細Ⅱ³

番号	会話時間	早稲田		慶応		淡江		北京	
		NS	NNS	NS	NNS	NS	NNS	NS	NNS
1	62分	NS	NNS	NS	NNS	NS	NNS	NS	NNS
	14秒	4人	0人	3人	2人	0人	7人	0人	2人
2	47分	NS	NNS	NS	NNS	NS	NNS	NS	NNS
	25秒	6人	0人	9人	2人	0人	3人	0人	1人
3	53分	NS	NNS	NS	NNS	NS	NNS	NS	NNS
	15秒	4人	1人	6人	2人	0人	4人	0人	2人
4	58分	NS	NNS	NS	NNS	NS	NNS	NS	NNS
	18秒	7人	0人	5人	2人	0人	4人	0人	3人

【表3】本研究の研究対象とする対面接触場面会話データの詳細

会話グループ名	台湾人日本語学習者（上級）と日本語母語話者の初対面雑談
分析言語	日本語
被験者	20代前半大学生・大学院生男女
話者の関係	初対面同性同士
収集方法	ベースを設定して、それぞれに初対面の20代前半(同等)・30代前半(年上)の対話者に会話してもらう。
会話のジャンル	接触場面（日本語母語話者と台湾人日本語学習者）の雑談
1会話における話者の数	2人
総会話数	12会話
1会話の平均時間	約19分32秒
総会話時間	234分20秒

³表に記載されている数字は各参加校の発話者数である。NS（日本語母語話者）とNNS（非日本語母語話者）に分けて提示してある。

3.3 分析項目

本研究では、各自考えていることを表現するために、会話参加者同士が行うインターアクションに注目し、それを「意味交渉」として捉える。「意味交渉を行う際に会話参加者が実際に用いるストラテジー」、すなわち「調整行動」の観点から分析を行う。

調整行動の分析にあたり、「形式調整行動」と「内容調整行動」という枠組みを用いる。前者は語彙、表現、文法、発音といった言語形式に関わる問題を解決するものであり、後者は会話参加者がテーマについて考えている内容を表現したり、引き出したりすることに働きかけるものを指している。

また、ファン（1999）、池田（1999）を参考に、さらに調整行動の分類を、調整の引き金となるマークがどのような形式であったかという「調整要請型」と、どのような調整が遂行されたかという「調整実行型」の二つに分ける。要するに、調整行動を大きく、「要請型形式調整行動」、「実行型形式調整行動」、「要請型内容調整行動」、「実行型内容調整行動」の四つに分けることにして、それぞれさらに下位分類をした。全部で十一の項目がある。

【表 4】本研究における調整行動の分析項目

形式調整行動		内容調整行動	
調整 要請型	調整 実行型	調整 要請型	調整 実行型
① 聞き返し	⑤ 理解促進	⑧ 内容確認要求	⑩ 内容確認応答
② 支援要請	⑥ 支援実行	⑨ 明確化要求	⑪ 明確化
③ 確認要求	⑦ 他者修正		
④ 理解チェック			

以下では、各項目の定義と具体例を述べる。

①聞き返し

一相手の発話に対して、語彙の意味が理解できなかつたり、よく聞き取れなかつたりした際に、自分の不理解を表明するものである。

例 1. 「聞き返し」の例（該当発話：発話文番号 101）

ライン番号	発話文番号	発話文終了	話者 ⁴	発 話 内 容
111	98	*	NNSBM03	え?、なぜ?。
112	99	*	NSSM03	何だろうなあ、僕は、もちろん中国にも行ってみたいっていうのもあるし、(はい)それと、まあ、中国語を勉強しているというのもあるから。
113	100	*	NSSM03	“あもい”のほうに。
114	101	*	NNSBM03	あもい?。
115	102	*	NSSM03	“あもい”っていうのは、えと、福建省のほうで、廈門、(あああああ)あの辺に行つて、台湾を見てみたいっていうのも1つ、それが1つの夢で、もう1つの夢は、あの、台湾から、(はい)そういう中国大陸を眺めてみたいっていう(ああ)変な夢があつて、(<笑い>)うん、で、それをやるには、金門島に行くしかないんだよね、(はい)もし中国を見たいのであれば。

⇒なぜ台湾の離島である金門島に行ったかという質問に対して、NSSM03は発話文番号99～104にわたつて答えている。その答えの中に出てきた「あもい」という言葉が理解できず、NNSBM03は聞き返している場面である。

②支援要請

一自分の発話中、語彙や表現などの言語形式面の問題で伝達に困難が生じた場合、相手に支援を求めるものである。

⁴ 話者の記号について、「NS」は日本語母語話者で、「NNS」は日本語学習者を指す。その次の「B」はベースとなる話者で「S」は年齢が同等である話者で、「O」は年上の話者を意味する。「F」(女性)か「M」(男性)かで話者の性別を表し、最後の二桁の番号は各話者を区別するための通し番号である。

例 2. 「支援要請」の例（該当発話：発話文番号 279）

ライン番号	発話文番号	発話文終了	話者	発話内容
298	278	*	NSOF01	そっかじゃあ日本の印象はどうですか？。
299	279	*	NNSBF04	日本の印象は(うん)、えー、きれいだし(うんーうんうん)、うーん、人々が、えー、熱中?[↑]、熱中じゃなくて…>{<}。
300	280	*	NSOF01	<あー>{>}、親切？。
301	281	*	NNSBF04	親切[手をたたく]、<そうそうそう>{<}。

⇒発話文番号 279 の発話では、日本に対する印象について語っているところ、適切な言葉が思い浮かばず、上昇調で相手の助けを求めている例である。

③確認要求

一相手の発話に対して、理解したとおりに表現することによって、自分が正しく理解しているかを確認するものである。

例 3. 「確認要求」の例（該当発話：発話文番号 172）

ライン番号	発話文番号	発話文終了	話者	発話内容
184	170	*	NNSBM03	下町?[↑]。
185	171	*	NSSM03	うん、だから、浅草とかさ、<ああいうところ>{<}。
186	172	*	NNSBM03	<ああ、伝統市場?>{>}。
187	173	*	NSSM03	伝統(ああ)市場とか。
188	174-1	/	NSSM03	あの辺も、けっこう、お店、こう、経営している人たちは、何代も、3代とか、5代とか、
189	175	*	NNSBM03	あー、すごいですよ。
190	174-2	*	NSSM03	ずっーと長い、そういう歴史があるんだよね。

⇒「下町」の意味がわからなかった NNSBM03 は、NSSM03 が挙げた例を聞いて（発話文番号 171）、「伝統市場のことではないか」と自分の理解を NSSM03 に確認している例である。

④理解チェック

一自分の発話が相手に正しく理解されているかどうか確認するものである。

例 4. 「理解チェック」の例（該当発話：発話文番号 171、175）

ライン番号	発話文番号	発話文終了	話者	発 話 内 容
180	168	*	NNSBF01	で、(<2人笑い3秒>)、えと、「NSSF01の姓」さんは1人暮らししたことが<ありますか?>{<}>。
181	169	*	NSSF01	<えと、えとね、>{>}1ヶ月だけある。
182	170	*	NNSBF01	1ヶ月、(<笑い>)1ヶ月だけ?<2人笑い>。
183	171	*	NSSF01	大学で、 大学祭 って分かる?[↑]。
184	172	*	NNSBF01	大学…【。
185	173	*	NSSF01	】学園祭。
186	174	*	NNSBF01	あ、知っています。
187	175	*	NSSF01	学園祭の時に、「大学名1」は1ヶ月半ぐらい、皆で、 おみこし って分かる?[↑]。
188	176	*	NNSBF01	あ、分かります。
189	177	*	NSSF01	おみこしと、中国語の劇、(はい)をするために、おみこしは夜の、いつも2時とか3時までずっ—と作っているの、授業終わってから、5時ぐらいから。

⇒ここは「大学祭」や「おみこし」という語彙レベルの意味理解確認である。

⑤理解促進

—自分の発話を調整することで、相手の理解を図るものである。
相手の不理解を表明する「聞き返し」が先行する場合もある。

例 5. 「理解促進」の例（該当発話：発話文番号 112）

ライン番号	発話文番号	発話文終了	話者	発 話 内 容
114	108	*	NSSM01	まあ、ここの、陽明山の、(はい)気候にまだ慣れてないです<笑い>。
115	109	*	NNSBM02	あー。
116	110-1	/	NSSM01	気候、,
117	111	*	NNSBM02	気<候>{<}>。
118	110-2	*	NSSM01	<分>{>}かります?[↑]。
119	112	*	NSSM01	暑くなったり、寒くなったり、(<笑い>)風が吹いたり、(はい)霧が出たりするでしょう?<笑い>。

⇒陽明山の気候について具体的に説明することで相手の理解を促している。

⑥ 支援実行

一相手の支援要請から、相手の伝達上の困難を察知し、相手が伝えたいことを表出できるように援助を行うものである。

例 6. 「支援実行」の例（該当発話：発話文番号 303）

ライン番号	発話文番号	発話文終了	話者	発 話 内 容
310	301-1	/	NSOF01	そう、あとはなんかあの、台湾の卵焼き(はい)、あの、なんだっけ?[↑]、うーんと、ツアイとかいう,,
311	302	*	NNSBF01	ツアイ。
312	301-2	/	NSOF01	うん、中に(うん)なんか漬物みたいの<入ってる>{<} ,,
313	303	*	NNSBF01	<大根の>{>}。
314	301-3	*	NSOF01	そうそうそう大根の、が好き。
315	304	*	NNSBF01	私も好き<笑い>。

⇒NSOF01 は台湾のある料理に入っている漬物の名前を正しく思い出せず、「なんだっけ?[↑]」と、疑問型上昇調で相手に助けを求めている。それに対する返答（発話文番号 303）が「支援実行」に当たる。

⑦ 他者修正

一相手の発話の不適切さに気づき、相手に確認せずに修正を行うもの。その会話相手は修正があってはじめて自分の発話の不適切さに気づくものが多い。

例 7. 「他者修正」の例（該当発話：発話文番号 391）

ライン番号	発話文番号	発話文終了	話者	発 話 内 容
408	384	*	NSOF01	あ、でもね、そう、なんか、春に、あの、『GoodLuck』って…<知ってる?>{<}。
409	385	*	NNSBF03	<『GoodLuck』>{>}?。
410	386	*	NSOF01	うん。
411	387-1	/	NSOF01	ドラマで(あー)、木村拓哉が(ふん、ふん)出てる(あー)、飛行機の,,
412	388	*	NNSBF03	あつ。
413	387-2	*	NSOF01	パイロットを…。
414	389	*	NNSBF03	あ、き、聞いた(うん)。

415	390	*	NNSBF03	見て無いけど、<聞いた>{<}【【。
416	391	*	NSOF01	】】<聞いた>{>}ことあるんだ。
417	392	*	NNSBF03	うんうんうん。
418	393	*	NSOF01	うん、あれがね、面白かったですよ<笑い>。

⇒『GoodLuck』というドラマを知っているかという質問に対して NNSBF03 は「見てないけど聞いた」と答えた。NSOF01 は相手の「聞いた」を「聞いたことあるんだ」と言い直すことで修正を行っている。

⑧ 内容確認要求

一相手の発話内容に対して、語彙レベルの意味を確認するのではなく、相手が伝えたいことについて自分の理解が正しいかどうか、相手に確認を求めるものである。

例 8. 「内容確認要求」の例（該当発話：発話文番号 354、356）

ライン番号	発話文番号	発話文終了	話者	発 話 内 容
373	348	*	NSSF01	え、そのおじさんも、こう、お皿を作ってるの?。
374	349	*	NNSBF03	お、おじ、おじ、は、窯、窯を作ってる。
375	350	*	NSSF01	窯を作ってる?[驚いたように]=。
376	351	*	NNSBF03	=うん、うん。
377	352	*	NSSF01	え、窯を作るの?=-。
378	353	*	NNSBF03	=うんうんうんうん、そうよ。
379	354	*	NSSF01	え、誰かの家に行って、窯を作るの?。
380	355	*	NNSBF03	あ、もし、工場が必要になつたら<{<}【【。
381	356	*	NSSF01	】】<新しい工場>{>}を作る時に(うん、うん)、窯を作るの?。
382	357	*	NNSBF03	はい、はい。
383	358	*	NSSF01	<笑い>凄いな。

⇒NNSBF03 は台北近郊にある陶磁器で有名なところ、鶯歌という町に住んでおり、実家に陶器工房があって親は食器などを作っていると語っていた後に、一緒に住んでいる叔父が話題に出た。発話文番号 350、352、354 は発話文番号 349 に対する内容確認要求であり、発話文番号 356 は一つ前の相手の発話への内容確認要求である。

⑨ 明確化要求

—相手の発話から発生した質問や疑問を指している。具体的には、相手の発話に関して、「意図がわからない」、「興味を感じ、もっと知りたい」、「自分が理解、予想したことと異なった」場合、相手にその説明を要求するものである。

例 9. 「明確化要求」の例（該当発話：発話文番号 43）

ライン番号	発話文番号	発話文終了	話者	発 話 内 容
42	41	*	NSOF01	=じゃあ、日本語を勉強して、(うん)英語の勉強と違うなあって思うことはありますか？。
43	42	*	NNSBF03	はい、(うん)だから日本語は下手になりました<2人笑い>。
44	43	*	NSOF01	<笑いながら>どうして？。
45	44	*	NNSBF03	あの、いやあの英語、あの、日本語を勉強する時、(うん)英語は、だんだん、あの、勉強する時間もなくなり<ましたから><く>。
46	45	*	NSOF01	<うんうんうん、><{}>そうですね、分かります。
47	46-1	/	NSOF01	あと、日本語の中には、(うん)カタカナがたくさんあって、
48	47	*	NNSBF03	はいはいはい。
49	46-2	*	NSOF01	なんか英語と違う発音だから、<笑いながら>(うんうんうん)日本人も英語があまり上手じゃないですよ<笑いながら>。

⇒相手の発言に興味を感じ、もっと知りたいと思った NSOF01 は「どうして？」とさらに相手に説明を求めている。

⑩ 内容確認応答

—相手の「内容確認要求」に対して応答するものである。「うん」と答える場合もあれば、説明したり補足したりする場合もある。

例 10. 「内容確認応答」の例（該当発話：発話文番号 119）

ライン番号	発話文番号	発話文終了	話者	発 話 内 容
125	117	*	NNSBM02	あ、「大学名 2」はどうですか？。
126	118	*	NSSM01	あ、イメージですか？。
127	119	*	NNSBM02	イメージ、風景とか、…なんでも。
128	120	*	NSSM01	とりあえず、大きいですね。

⇒発話文番号 118 では相手の質問の意味について確認している。その確認の質問に対する返答（発話文番号 119）は「自分の発話への理解確認応答」に当たる。

⑩明確化

一相手による「明確化要求」が先行し、具体的な例や言い換えなどによって自分の伝えたいことが明確に相手に伝わるように試みるものである。

例 11. 「明確化」の例（該当発話：発話文番号 411、412）

ライン番号	発話文番号	発話文終了	話者	発話内容
431	408	*	NSSM01	補講はやるときも、やる先生もいますけどー、やらない先生もいます。
432	409	*	NNSBM02	あ、そう。
433	410	*	NNSBM02	やらない先生は、補講しない、でも学校の方は平気ですか?。
434	411	*	NSSM01	それも先生次第ですねー、はい。
435	412	*	NSSM01	だから、ちゃんとまじめに授業する先生もいますけどー（はい）、手を抜く先生もー、もちろん。

⇒発話文番号 410 は「明確化要求」に当たる発話で、今進行している話題についてさらに質問することで関心を示している。その相手の質問に対する返答部分（発話文番号 411、412）が「明確化」に該当する。

4. 結果と考察

ここでは、前節で述べた「形式調整行動」と「内容調整行動」はそれぞれの会話の中でどのように行われているか、また、インターアクションの観点から、「形式調整行動」と「内容調整行動」は互いにどのように関わっているか、遠隔接触場面と対面接触場面の間に相違点がみられるかについて考察する。

4.1 各接触場面における調整行動の使用実態

それぞれ遠隔接触場面と対面接触場面において、本研究で取

り上げられている十一の調整行動の使用頻度を【表 5】にまとめてみた。

【表 5】各調整行動の使用頻度（単位：回）

タイプ	性質	項目名	遠隔接触場面		対面接触場面	
			NS	NNS	NS	NNS
形式調整行動	調整 要請型	1. 聞き返し	2	23	1	7
		2. 支援要請	0	41	1	8
		3. 確認要求	28	6	4	1
		4. 理解チェック	8	5	13	2
	調整 実行型	1. 理解促進	38	29	9	2
		2. 支援実行	41	0	9	1
		3. 他者修正	3	0	2	0
合計		120	104	39	21	
内容調整行動	調整 要請型	1. 内容確認要求	24	15	5	2
		2. 明確化要求	64	22	26	14
	調整 実行型	1. 内容確認応答	15	23	2	5
		2. 明確化	46	52	16	26
	合計		149	112	49	47

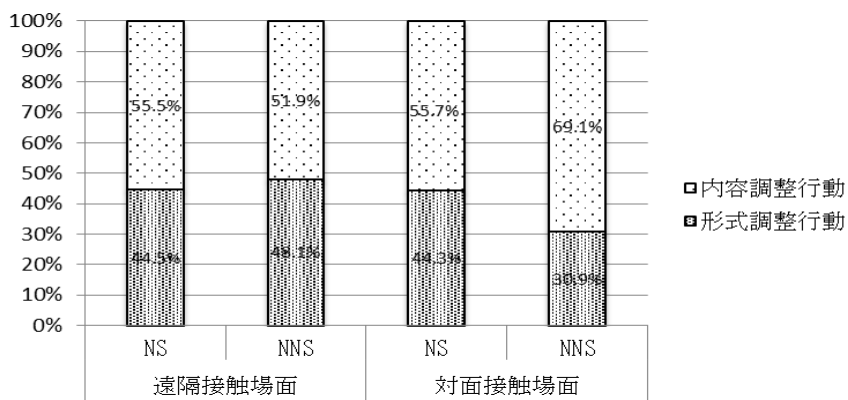
【表 5】からわかるように、遠隔接触場面において、NS による使用頻度が高かったのは「明確化要求」、「明確化」及び「支援実行」であり、NNS による使用頻度が高かったのは「明確化」、「支援要請」及び「理解促進」である。一方、対面接触場面において、NS による使用頻度が高かったのは「明確化要求」、「明確化」及び「理解チェック」であり、NNS による使用頻度が高かったのは「明確化」、「明確化要求」及び「支援要請」である。

以上の結果から、「明確化要求」と「明確化」が一番よく現れていることがわかった。この二つは共起関係が強い調整行動ではあるが、これらが多用されているのは、「明確化要求」の定義の指し示す範囲が広いことと、雑談の会話では相手の発言に興味を示すことでコミュニケーションが持続し良い人間関係が保

てることに起因すると思われる。

4.2 タイプ別からみた調整行動の使用実態

それぞれ遠隔接触場面と対面接触場面において、形式調整行動と内容調整行動がどのように使われているかを以下の【図1】にまとめてみた。



【図1】タイプ別からみた調整行動の使用実態

【図1】からわかるように、NSによる調整行動の使用について、「内容調整行動」と「形式調整行動」の使用割合は、二種類の接触場面ではだいたい同じような傾向を示している。一方、NNSによる調整行動の使用に関しては、特に対面接触場面において、「内容調整行動」の使用割合は遠隔接触場面における値を上回り、全体使用の七割近く占めている。

つまり、NSにとって自分が置かれた場面は遠隔か対面かによる違いはほとんどないと言えるが、NNSにとって遠隔接触場面より対面接触場に置かれた場合のほうが言語形式の問題が比較的少なく、内容を引き出すことに働きかける行動をとりやすくなる傾向があるようである。

ここではさらに、「要請型」か「実行型」という性質からみた使用傾向について検証する。

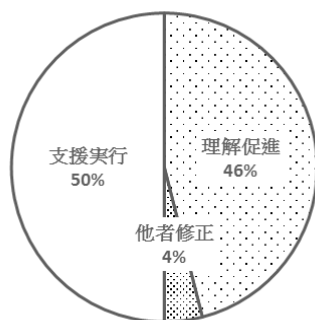
【表 6】 調整行動の性質からみた使用頻度と割合

接触場面別		遠隔接触場面		対面接触場面	
タイプ	性質	NS	NNS	NS	NNS
形式調整行動	調整要請型	38 (14.1%)	75 (34.7%)	19 (21.6%)	18 (26.5%)
	調整実行型	82 (30.4%)	29 (13.4%)	20 (22.7%)	3 (4.4%)
内容調整行動	調整要請型	88 (32.8%)	37 (17.1%)	31 (35.2%)	16 (23.5%)
	調整実行型	61 (22.7%)	75 (34.8%)	18 (20.5%)	31 (45.6%)
合計		269 (100.0%)	216 (100.0%)	88 (100.0%)	68 (100.0%)

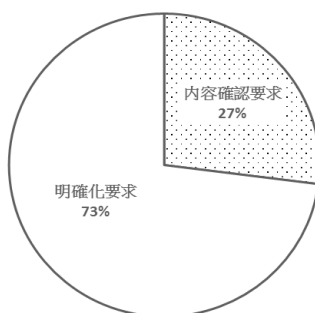
* 括弧内に示されている割合は、「形式調整行動」と「内容調整行動」を合わせた全体の使用頻度に占める割合である。

上記の【表 6】からわかるように、遠隔接触場面において、NS は NNS より「実行型形式調整行動」と「要請型内容調整行動」を多用する傾向がみられるが、一方、NNS は NS より「要請型形式調整行動」と「実行型内容調整行動」を多く使用する傾向を見せている。また、対面接触場面において、NS による「実行型形式調整行動」の使用が多く観察され、NNS による使用の中で NS より多く使用され、しかも NS による使用との有意差が認められたのは「実行型内容調整行動」である。

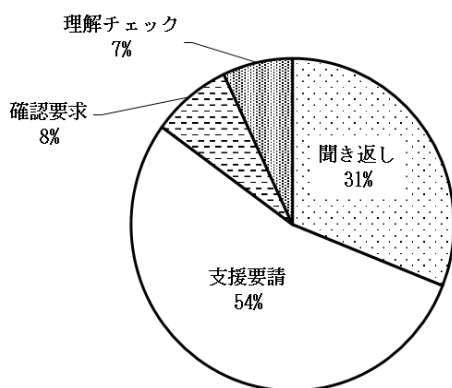
以下では、それぞれ多用傾向が観察されたタイプ別・性質別からみた調整行動には果たして、十一項目の調整行動のうち、どれが頻繁に使われるか、その内訳を詳しくみることにする。



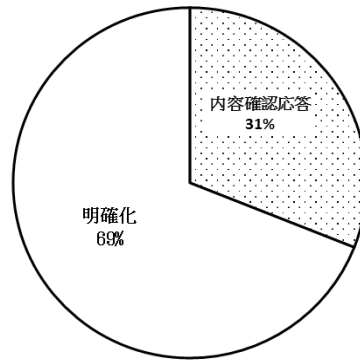
【図 2】遠隔接触場面における NS による「実行型形式調整行動」の使用内訳



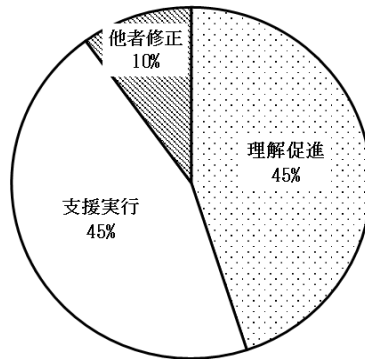
【図 3】遠隔接触場面における NS による「要請型内容調整行動」の使用内訳



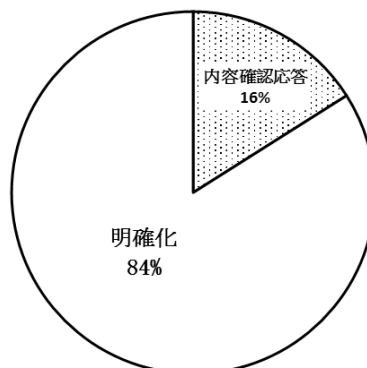
【図 4】遠隔接触場面における NNS による「要請型形式調整行動」の使用内訳



【図 5】 遠隔接触場面における NNS による
「実行型内容調整行動」の使用内訳



【図 6】 対面接触場面における NS による
「実行型形式調整行動」の使用内訳



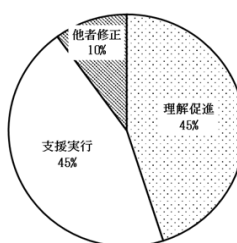
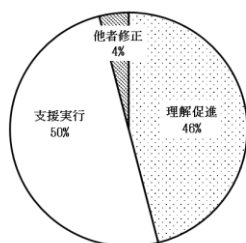
【図 7】 対面接触場面における NNS による
「実行型内容調整行動」の使用内訳

上記の【図2】から【図7】の六つの図からわかるように、遠隔接触場面において、NSによる使用が多く観察されたのは「支援実行」、「理解促進」と「明確化要求」であり、NNSによる使用が多かったのは「支援要請」、「聞き返し」と「明確化」である。また、対面接触場面において、「実行型形式調整行動」の中でNSによる使用が特に多かったのは「支援実行」と「理解促進」であり、NNSによる「実行型内容調整行動」の使用について占める割合が最も多かったのは「明確化」である。

その内、異なる接触場面での使用状況が比較できるのは「実行型形式調整行動」（【図2】と【図6】）及び「実行型内容調整行動」（【図5】と【図7】）であるが、その内訳からもわかるように、今回の会話資料に限って言えば、接触場面別による使用上の特徴は特にないと言えよう（【図8】と【図9】をご参照）。

遠隔接触場面

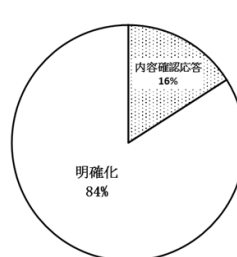
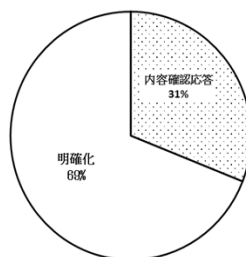
対面接触場面



【図8】NSによる「実行型形式調整行動」

遠隔接触場面

対面接触場面



【図9】NNSによる「実行型内容調整行動」

5. おわりに

本研究では、「形式調整行動」か「内容調整行動」か、「調整要請型」か「調整実行型」という二つの観点から遠隔接触場面と対面接触場面においてそれぞれどのような使用上の特徴がみられるかについて検証してきた。調査結果から、以下のことが明らかになった。

- 1) 遠隔接触場面においても、対面接触場面においても、「明確化要求」と「明確化」が一番よく現れている。この二つはそもそも共起関係が強い調整行動であるが、それらが多用されるのは、「明確化要求」の定義の指し示す範囲が広いことと、雑談の会話では相手の発言に興味を示すことでコミュニケーションが持続し良い関係が保てることに起因すると思われる。
- 2) NSにとって自分が置かれた場面は遠隔か対面かによる違いはほとんどないと言えるが、NNSにとって遠隔接触場面より対面接触場に置かれた場合のほうが言語形式の問題が比較的少なく、内容を引き出すことに働きかける行動をとりやすくなる傾向がある。
- 3) 遠隔接触場面において、NSは「実行型形式調整行動」と「要請型内容調整行動」を多用する傾向がみられるが、NNSは「要請型形式調整行動」と「実行型内容調整行動」を多く使用する傾向を見せている。一方、対面接触場面において、NSによる「実行型形式調整行動」の使用が多く観察されるが、NNSによる使用が多かったのは「実行型内容調整行動」である。しかし、さらにその内訳を調べた結果、接触場面別による使用上の特徴は特にないようである。

今回の調査を通して上記の結果が得られたが、今回調査対象となっている二種類の会話データの会話参加者はそれぞれ異なるため、比較するのに限界があり、大まかな使用傾向を提示することにとどまった。この点について今後改善していきたいと

思う。しかしながら、このような使用実態調査から言えるのは、日本語の会話教育における接触場面の問題は NS と NNS の発話の修正のみならず、両者が共通の理解と情報を共有するために行っていく共同作業として見直すべきだということである。そのためには、接触場面のコミュニケーションにおける NS と NNS のインターアクションの実態について、さらに探究し研究されることが期待されるであろう。

参考文献

- 池田玲子（1999）「ピア・レスポンスが可能にすること：中級学習者の場合」『世界の日本語教育』第9号、p.29-43、国際交流基金日本語国際センター。
- 宇佐美まゆみ（2007）「改訂版：基本的な文字化の原則（Basic Transcription System for Japanese: BTSJ）2007年3月31日改訂版」『談話研究と日本語教育の有機的統合のための基礎的研究とマルチメディア教材の試作』平成15-18年度科学研究費補助金基盤研究B(2)（研究代表者：宇佐美まゆみ）研究成果報告書。
- 宇佐美まゆみ監修（2011）「BTSJによる日本語話し言葉コーパス（2011年版）」『人間の相互作用研究のための多言語会話コーパスの構築とその語用論的分析方法の開発』平成20-22年度科学研究費補助金基盤研究B（課題番号20320072）研究成果。
- 施信余(2013)「遠隔接触場面の話し合いに見られるコミュニケーション・ストラテジー—調整行動の分析を中心に—」『台湾日本語文学報』33、p.225-248、台湾日本語文学会。
- 施信余(2014)「対面接触場面における調整行動—台湾人日本語学習者と日本語母語話者の会話より—」『日本語/日本語教育研究』5、p.191-206、日本語/日本語教育研究会。
- ネウストプニー,J.V. (1997)「プロセスとしての習得研究」『阪大日本語研究』9、p.1-15、大阪大学文学部。
- ファン,S.K. (1999)「非母語話者同士の日本語会話における言語問題」『社会言語科学』Vol.2, No.1、p.37-48、社会言語科学会。
- 宮崎里司（1998）「第二言語習得理論における調整、意味交渉及びインプット」『紀要』11、p.177-190、早稲田大学日本語研究教育センター。
- 宮崎里司（2002）「第二言語習得研究における意味交渉の問題」『早稲田日本語教育研究』創刊号、p.77-89、早稲田大学大学院日本語教育研究科。

- 村上かおり（1997）「日本語母語話者の「意味交渉」にタスクの種類が及ぼす影響—母語話者と非母語話者とのインターアクションにおいて—」『第二言語としての日本語の習得研究』1号、p.119-136、第二言語習得研究会編集、凡人社.
- 尹智鉉（2002）「遠隔接触場面における日本語学習者のコミュニケーション・ストラテジー」『社会言語科学会第10回研究大会予稿集』、p.21-23、社会言語科学会.
- 横山紀子（1998）「言語学習におけるインプットとアウトプットの果たす役割—効果的な「気づき」を生じさせる教室活動を求めて—」『日本語国際センター紀要』第8号、p.67-80、国際交流基金日本語国際センター.

付記

1. 本稿は、台湾 103 年度行政院科技部專題研究計畫 (MOST103-2410-H-032-018-) の研究成果の一部である。
2. 本稿は、2014 年臺大日本語文創新暨創系 20 週年国際学術研討会 (日時：2014 年 11 月 21 日、会場：台湾大学文学院) において口頭発表したものに加筆・修正を加えたものである。

本論文於 2015 年 10 月 15 日到稿，2015 年 12 月 9 日通過審查。

台湾の小・中学校における日本語教育の現状とあり方

關百華/Chueh, Pai-hua

淡江大學日本語文學系 副教授

Department of Japanese, Tamkang University

【摘要】

本研究探討『中小學國際教育白書』和「十二年國民基本教育課程綱要總綱」中，有關於推展國際教育以及語言教育的政策規定。對照國民中小學日語教育的現況，建議今後推展國際教育以及第二外語教育應加強跨學術領域的合作研究，發展「第二外語(日語)+文化」的社團活動，以及研發包含「日語活動」在內，和其他領域/教科學習結合的「國際教育融入課程」。

【關鍵字】

國際教育、十二年國民基本教育、課程綱要、日語教育、第二外國語教育

【Abstract】

This paper describes the policy on international education and language education in the "A white paper on international education for primary and secondary schools" and "Grade 1-12 Curriculum Guidelines". It suggest how to make improve on international education and second foreign language education after contrast to current situation of Japanese education in elementary school and junior high school. As a result, it is an urgent task to borrowing the wisdom of schools, expand the joint research and collaboration cooperation of the experts of Japanese education and International education, to promote the development of (1) School Club Integration "second foreign language (Japanese) + culture". (2) Integrated Curriculum beyond the framework of the subject area and Japanese activities.

【Keywords】

International education, 12-year compulsory education, Curriculum Guidelines, Japanese education, Second Foreign Language Education

1. はじめに

台湾教育部は2011年に『中小学国際教育白書』と称する初等・中等教育段階の教育白書を公布し、21世紀の国際化人材育成のため、「文化学習」と「国際理解」を小・中学生の基本能力とした。また、2014年11月28日に「十二年国民基本教育課程綱要總綱」という小学校から高校までの十二年間一貫したカリキュラム・ガイドラインの総要綱を公示した。総要綱によれば、「適性揚才」（一人一人の適性・能力に応じた教育）を実現するため、「学校本位の課程」¹の発展を図り、国民小・中学の「弾力的学習の時数」において課題学習やクラブ活動などを実施することとされている。また、国民中学では、校区内外の資源状況を見て、「弾力的学習の時数」で第二外国語の選択科目を開設することもできる。

そこで本研究では、『中小学国際教育白書』及び十二年国民基本教育のカリキュラム改革から台湾の小学校・中学校段階における国際教育や第二外国語教育に関する政策方向を把握する。それから小中学校における日本語教育の現状と位置付けを考察し、十二年国民教育に対応した日本語教育のあり方を提言しようとする。なお、「十二年国民基本教育言語領域—英語（第二外国語）課程綱要」草案は公開されているが、インターネット上の公聴会がまだ進行中なので、本研究ではその内容については触れないことにする。

2. 初等・中等教育の国際教育の推進

2.1. 国際教育とは

21世紀に入って、社会はグローバル化が一層進み、経済・文化・政治など、あらゆる分野で国境を越えた交流・連携や相互依存関係がますます複雑に深化してきている。こうした状況の中で、世界の現状を理解し、異なる価値観・環境に適応し、個々の能力を高め、グローバル化した社会で活躍する人材を育成するための国際教育の推進が喫緊の課題となっている。

文部科学省国立教育政策研究所と JICA（国際協力機構地球ひろば）の国

¹学校本位の課程 (school-based curriculum) とは学校を基盤にしたカリキュラム。学校の発展、特色の強化、学生の自主的な学習をサポートするため、教育課程の弾力性や柔軟性が図られ、現場にかなりの自由度を与えている。

際比較調査によれば、「国際教育」は日本を始め、世界各国で下記の意味で捉えられている（国際協力機構地球ひろば2014）。

これまで行われてきた国際理解や開発途上国についての理解を深めることを通じて、自国家及び自民族中心の思考を脱し、地球全体の利益の観点から平和や公正、共生できる社会を創造していこうとする地球市民（いわゆるグローバル・シティズン）の育成を目指す教育活動はもちろん、近年の急速なグローバル化社会の中で、主に産業界からの要請によるグローバル・リーダーを育成することを目的とした思考力やコミュニケーション力、問題解決能力、主体性などを育成する教育活動も含めた広範な教育活動を指すもの。

これを台湾の場合のグローバル人材と比較してみれば、基本的に同様であると考えられる。台湾教育部は1990年代末の「国民中小学九年一貫課程」という全面的な教育課程の改革からすでに「グローバルな視野」、「国際的な素養」、「多文化教育」などの概念を重視し、小中学校における教育課程に取り入れようとした（詹盛如 2011）。また、2003年に「国民中小学九年一貫課程綱要」が公布され、「文化学習と国際理解の能力」が課程編成のもとになる十項目の「基本能力」の一つと提示された。だが、国際教育が本格的に推進されたのは、2007年に教育部によって「高等学校学生国際視野を増進するプログラム」（原語：増進高級中等學校學生國際視野方案）の実施以降のことである。その後、教育部は台湾の今後十年（2011～2021）年に亘る教育政策の青写真を作成するため、2010年8月に第八回全国教育会議を開催した。同会議で「兩岸と国際教育」が重大なテーマとして議論された。これを踏まえて2011年に教育部は『中小学国際教育白書』を発表し、2012年から2021年までの10年間で各学校に対して国際教育のガイドラインを公示した（林思敏・楊武勳 2013、詹盛如 2011）。

『中小学国際教育白書』では21世紀のグローバル人材の育成をビジョンとして、(1)「国家認同」（ナショナル・アイデンティティ）(2)「国際素養」（国際的な素養）(3)「全球競合力」（国際競争力）(4)「全球責

任感」(地球規模の責任感)という四つを目標に掲げている。つまり、国を愛し、国際的視野を広げ、多様な価値観に対応する柔軟性を持ち、グローバル社会で活躍できる人材を育成することに資する取組であれば、すべて有意義な国際教育活動とされている。

2.2. 台湾の国際教育の取り組みと課題

『中小学国際教育白書』(以下、『白書』と略す)では我が国初等・中等教育段階において、国際教育に対して必ずしも十分に認識や対応が取られていない一方、国際教育の実施現状を「融合課程」(融合カリキュラム)、「国際交流」、「教師専門成長」(専門教員養成)、「学校国際化」という四つの方面から分析した。その具体的なやり方は、次の通りである。

(1) 「融合カリキュラム」の編成

既存の複数の教科・科目を融合して、国際理解を深めるような単元を設け、特色あるカリキュラムを開発すること。

(2) 「国際交流」の推進

教育旅行、海外の学校との姉妹校提携や交流、英語村など、海外の生徒との直接交流の機会を設けること。

(3) 「専門教員育成」

「国際教育」を担当できるように教員の職能成長を促すための教員研修を開催し、資質向上を支援すること。

(4) 「学校の国際化」

学校の施設・設備等の環境をグローバル化に対応させること。

『白書』では実施上の大きな問題点として「実施内容の面で深みが足りない」、「実施条件の面で資源や支援が足りない」という二点が取り上げられた。特に学校教育現場では、「国際交流」の側面に大きく偏っていて、「融合カリキュラム」、「専門教員育成」と「学校の国際化」の側面で貧弱であることが指摘されている。そのため、今後の国際教育の改善に向けた主な課題として、資源統合の推進や支援体制の整備のほか、各学校で「融合カリキュラム」を軸としながら、副次的に国際交流活動も展開し、既存の教科の枠を取り外し、数教科を融合して国際認識や国際理解を促すような授業実践や教

材開発が強く求められている。また、国際教育を盛んにし、国際的な重要議題についての活動を教育課程や授業の中に取り入れ、外国語や外国文化の学習を強化することを補助するため、『白書』の「第四章 中小学国際教育推進計画」では下から上への国際教育推進方策の筆頭として「学校辦理国際教育課程与教学發展計画」というプロジェクトが打ち出された。

さらに、これから初等・中等教育機関で国際教育に取り組む教員たちの実践の参考資料として、教育部は「中小学国際教育能力指標」（小・中学校・高校国際教育能力指標）を定め、『国際教育資源手冊』（国際教育の手引き書）も作成・公示した。『国際教育資源手冊』では、「文化学習」、「全球議題」（グローバルな課題）、「国際関連」（国際化に関する課題）という三大主題を軸とし、主題ごとに「融合カリキュラム」編成モデルの具体例を示している。また、学校全体の体制として取組を進めていくことが必要であるので、SWOT分析（強み、弱み、機会、脅威の分析）で、自校の課題を洗い出すことが推奨されている（教育部 2012a）。

ところが、小学校版の『国際教育資源手冊』（教育部 2012a）に例示してある20の教案は、領域別にみると、「社会」と融合したのが16教案で最も多く、次いで「総合活動」が4教案、「国語」が3教案、「芸術と人文」が2教案となっている。極端に「社会」領域に偏重し、「外国語」（英語・その他の外国語）と融合したのはいくつかもない。しかも、中学校版の『国際教育資源手冊』（教育部 2012b）においても英語と融合した教案は一つしかなく、第二外国語と国際教育の融合を図った教案例は全然見当たらない。

すなわち、国際教育は教育段階や学習領域を問わず全力を挙げて推進されるべきものであるが、現実離れした理想的な性格が強いため、政策と実践とのギャップを如何に早くなくすかが、今後の重要な課題となる。

3. 教育課程基準から見た第二外国語政策の動向

3.1. 「課程標準」から「課程綱要」へ

台湾では、就学前教育、初等・中等教育の全教育段階で教育部が教育課程の基準を定めている。台湾の教育行政システムは従来から中央集権型をとり、「課程標準」（教育課程スタンダード）を示すことによって、教育部が学校

教育をトップダウン式に統轄するシステムをとってきた。義務教育段階では、日本の学習指導要領に該当するものは、「国民小学課程標準」と「国民中学課程標準」であった。従来の「課程標準」は、教育部が教育目標、科目と時間数、実施の通則を規定する「課程標準総綱」と各教科の目的、時間配分、教材内容などを定める科目別の「課程標準」という二つの部分から構成され、法的な拘束力を持つナショナル・カリキュラムであった。

1987年の戒嚴令解除以降、台湾の民主化の進展は当然ながら教育分野にも及び、民の運動としての「四一〇教改大遊行」（1994年4月10日の教育改革デモ）と官の政策としての「行政院教育改革審議委員会」（1994年～1996年、略称「教改会」）の一連の教育改革プランの推進などを経て、小学校と中学校が別々に分かれていた「課程標準」が、新たに「国民中小学九年一貫課程綱要」（以下、「九年一貫課程綱要」）として一つに統合され、2001年から暫定綱要として試行実施され、2003年には「暫定版」から「正式版」への改訂が行われ、2005年度からは「正式版」に移行し、再び2008年に改訂された版（原語：「97課綱微調」）が2011年度から実施されている。

「九年一貫課程綱要」の主な特色は、次のようにまとめられている（教育部国民及学前教育署 2014a）。

- (1) 教育課程の編成では、現代国民が必要とする基本能力の育成を主軸に置くこと。
- (2) 従来の細かい教科に替えて学習領域に整理・統合すること。
- (3) 「学校本位課程」の発展（学校の発展、特色の強化、学生の自主的な学習への補助）に基づき、弾力的かつ柔軟な教育活動を支援し、学校と教師に自主的な指導の権限を与えること。
- (4) 児童生徒の関心や能力に応じて教材や授業を組み立てること。
- (5) 課程、指導、評価を緊密に連携すること。
- (6) 国際化に対応するため、小学校5学年から英語教育を導入すること。
- (7) 各学年の授業時間の削減を行い、学生の負担を減らすこと。
- (8) 教師、学校、地方に教育の権限を与えること。

「九年一貫課程綱要」は「総綱」と「学習領域別課程綱要」の二つの部分によって構成され、従来個別に制定されていた「国民小学課程標準」と「国

「民中学課程標準」が一貫化されて、義務教育九年間の連続性を図ったものである。また、「九年一貫課程綱要」では、従来の「教科カリキュラム」から「経験カリキュラム」へと変更されて従来の「教科」から「学習領域」へと一変することになった（山ノ口寿幸 2008）。この改革によって台湾の教育課程の基準が「標準」（スタンダード）から「綱要」（ガイドライン）へとその性格を変化させたのと同時に、細分化されていた「教科」（これまでは国民小学で11、国民中学で21 あった教科）が七つの「学習領域」（「言語」、「健康と体育」、「数学」、「社会」、「芸術と人文」、「自然と生活科学技術」、「総合活動」）に統合された。

表1 旧課程標準から九年一貫課程綱要への移行に伴う教科の再編

九年一貫課程綱要 (現行)	国民小学課程標準 (旧)	教科数	国民中学課程標準 (旧)	教科数
言語学習領域	国語	1	国語、英語	2
健康と体育学習領域	体育、健康と道徳（健康分野）	2	健康教育、体育	2
数学学習領域	数学	1	数学	1
社会学習領域	社会	1	認識台湾（社会分野、歴史分野、地理分野）、公民と道徳、歴史、地理	4
芸術と人文学習領域	音楽、美術	2	音楽、美術	2
自然と生活科学 学習領域	自然	1	生物、理科、地球科学 家政、生活科学、パソコン	6
総合活動学習領域	団体活動、補導活動、郷土教育 学活動	3	童軍教育、郷土芸術活動、補 導教育、団体教育	4
計（7）	計	(11)	計	(21)

* 出所：山ノ口寿幸（2008：266）より転用。

つまり、従来の学科知識の学習より台湾版の「生きる力」である「持ち運び可能な能力」（原語：帶著走的能力）への転換が強調され、国民教育が育成すべき「十大基本能力」²が示された。かつての「課程標準」は高度な中央集権性を特徴としていたのに対し、「九年一貫課程綱要」は最低基準であり、教

² 「国民中小学九年一貫課程綱要」が提示する基本能力は、「自己の理解と潜在能力の発展」、「鑑賞・表現・創造」、「キャリアプランニングと生涯学習」、「表現・コミュニケーション・分かち合い」、「尊重・配慮・団結協力」、「文化学習と国際理解」、「計画・組織・実践」、「運用・組織・実践」、「主体的な探索と研究」、「独立した思考と問題の解決」の10項目である。

育課程編成や学習計画が教師・学校・地方政府の教育局に大きく委ねられてきた。特に、校内カリキュラム発展委員会と「弾力的学習の時間」（原語：「弾性教学時間」）という学校の自主裁量時間の設置によって各小中学校では校長の持つ裁量権の下で、学校本位のカリキュラムを開発することができるようになった（欧用生 2000）。これは教育部のガイドラインを提示しながら地方教育局や学校の独自性を尊重しようとする中央管理体制の緩和を意味するものであり、教育課程の編成も子どもたちの興味の傾向や社会のニーズ、学校の発展的特色によるものなどで、各学校に弾力的なカリキュラム運用が行われることを期待されている。いわば「中央集権的地方分権」が今回のカリキュラムの基準の改訂の最大特徴であると考えられる（国立教育政策研究所 2004）。

さて、試験競争の激しい台湾の中学校段階では、第二外国語を正規課程として導入するかどうか。また、教育課程上の位置付けはどうなっているか。それに関する議論や研究はあまり見られないが、時代の流れと共に、だんだん注目されるようになってきているので、検討する必要があると思う。

中学校での正規授業科目としての日本語導入については、最初は反対の声が強かった。1989年に教育部教育研究委員会が行った「国民中学課程標準総綱修訂意見調査研究」によれば、第二外国語課程標準の新設に関し、賛成 39.9%、反対 52.6%であった。また、日本語の人気は群を抜き、第二外国語開設希望者の 7 割以上を占めた。そして賛成者の中で「クラブ活動として開設すべき」（70.2%）と回答した者が最も多かった（教育部教育研究委員会 1990）。しかし、当時の教育部長郭為藩は、「中学校で第二外国語の選択科目を新設するのは、進学しない就職を希望する学生のためである」³と明言し、実利的な目的で英語以外の外国語を導入すると指示した（廖鴻儀 1995）。1994年「国民中学課程標準」の改訂によって、中学校三年次に週 2 時間の「第二外国語」選択科目が新設され、日本語、ドイツ語、フランス語に関わる詳細事項が明記されていた。そのため、教育部國教司は 1997 年 9 月より中学校 3 年生に対する第二外国語教育（日語、独語、仏語）の実施

³中国語原文：「國中開設『第二外國語』選修，目的是配合一些不升學學生的就業需求。」（廖鴻儀 1995：52）より引用。

を認めている。これを受けて完全中学（中高一貫六年制学校）では日本語教育を実施するところが現れた（谷口龍子 2000）。

2000年代初頭に、教育部による小・中学校九年一貫制の課程改革により、授業時間は「領域学習の時間」と「弾力的学習の時間」に分かれる。授業時間を学年ごとに示すと表2のとおりである。

表2 「九年一貫課程綱要」の授業時間

学年	1	2	3	4	5	6	7	8	9
領域学習の時間	20	20	25	25	27	27	28	28	30
弾力的学習の時間	2~4	2~4	3~6	3~6	3~6	3~6	4~6	4~6	3~5

* 出所：教育部(2003)より筆者作成

「弾力的学習の時間」とは学校が自主的に全校的あるいは学年ごとの活動を計画・実施することのできる時間である。各校の特色に基づいて設計された課程や活動を行ったり、学習領域の選択学習の時間に当てたり、補習を実施したり、クラス会や学生の自主的学習活動を行うものとする（教育部2003）。ただし、各学校は実際に教育活動を行う際には、「領域学習節数（領域学習の時間）」と「弾性学習節数（弾力的学習の時間）」の二つの規定を受けることになっている。そのため、「領域学習」の各教科学習と「総合活動」、そして「弾力的学習」の一環としてのクラブ活動や選択科目など、いずれも正規課程に位置づけられるものと考えられる。

さて、「九年一貫課程綱要」では「本国語言（国語・閩南語・客家語・原住民族語）」と「英語」が「言語学習領域」におさめられることになる。小学校での英語は第3学年から開始となっている。また、従来の「国語」の一元化から各エスニック集団言語の尊重への転換を図り、小学校における「郷土言語」教育が必修化されることになった。「九年一貫課程綱要」によれば「国民小学一年生から六年生の生徒は、閩南語・客家語・原住民族語の三種類の言語から一種類を選んで学ばなければならず、国民中学では生徒の希望により自由選択で履修できる」（教育部国民及学前教育署 2014b）と

明記され、小学校で週に1時間学習することになった。さらに、2008年の課程綱要の微調整に基づき、「郷土言語」を「本土言語」に名前を正すことになった。しかし、「郷土言語」教育を実施している中学校は滅多にない。これは高校進学校への受験競争の激化のためであると同時に、現実との乖離を指摘する見解もある（松尾慎 2010）。

それに対して、第二外国語の実施については、学校の状況に応じて「弾力的学習の時間」を利用して選択科目として導入することができるが、「九年一貫課程綱要」には具体的なカリキュラムのガイドラインが示されず、特定の言語名を挙げた記述もなく、その教員の招聘、授業内容や使用教材は各学校が独自に企画することになる。そのため、平成15（2003）年度交流協会の調査では、中学校の日本語教育は一部の学校でクラブ活動として行われるのみとなった（藤井彰二 2004）。

3.2. 「十二年国民基本教育課程綱要総綱」から見る第二外国語政策

2008年の「97課綱微調」は正式版の課程綱要の最初の改訂であったが、微調整を原則として、小幅かつ技術的な変更にとどまった。その後、高校の高い進学率を背景に、国民の教育水準の向上、教育の機会均等の確保、進学競争の緩和、地域格差の是正などを目的に掲げ、2014年8月より、九年制の義務教育と三年制の後期中等教育（就学義務を伴わない）を合わせた「十二年国民基本教育」が正式に実施された。

十二年国民基本教育の実施をめぐるのは、賛否両論が根強く社会に存在し、政治的争点ともなっているが、教育部は2014年11月28日に「十二年国民基本教育課程綱要総綱」（以下、「十二年国教課綱総綱」）という小学校から高校までの十二年間一貫したカリキュラム・ガイドラインの総要綱を公示した。

今回の12年制国民基本教育の実施は少子高齢化への危機観や国民資質の向上、生涯学習社会の確立などに対応するための教育政策である。「十二年国教課綱総綱」では「素養」（コンピテンシー：competencies）を教育課程改革の軸とし、「自主行動」（自立的に行動する能力：act autonomously）、「溝通互動」（双方向コミュニケーション能力：Communicate interactively）、「社會參與」（社会的参加：social participation）の3方面から「核心素

養」(キー・コンピテンシー)の実践をサポートするとされ、「多元文化と国際理解」が育成すべき9の「核心素養」の一つとして設定されている(教育部 2014)。

「核心素養」とは、前回の「持ち運び可能な能力」という理念を継承し、現在の生活及び未来の挑戦に対応できるように持ち備えなければならない知識や技能、態度である。これは国際教育が目指すグローバルな環境に適応した社会に貢献するための人材育成という最終目標と軌を一にするものであると言えよう。

十二年国民基本教育の改革が進む中で、教育現場では児童・生徒の個性・適性や能力を適切に伸ばすための特色ある教育・学校づくりが前より一層強く問われている。そこで、学校裁量に当たる「弾力的学習課程」の時間数が従来より増加した。授業時間を学年ごとに示すと表3のとおりである。

表3 「十二年一貫課程綱要」の授業時間

学習段階	第一学習段階	第二学習段階	第三学習段階	第四学習段階
学年	1・2	3・4	5・6	7・8・9
領域学習の時間	20	25	26	29
弾力的学習の時間	2~4	3~6	4~7	3~6

*出所：教育部(2014)より筆者作成

「十二年国教課綱総綱」によれば、各国民小・中学校カリキュラム発展委員会は学校のビジョンの実現と児童生徒の個性や能力の発展を図るために、「弾力的学習課程」で学校に基礎をおくカリキュラム(学校本位課程)に基づき、下記の四つの学習内容を実施することが例示されている(教育部 2014)。

- (1) 学習領域の枠を超えた「統整性主題/專題/議題探究課程」という特定の課題に関する探究学習
- (2) クラブ活動と技芸課程
- (3) 特殊ニーズに応じた領域課程
- (4) その他

この例示の第一に挙げられている横断的・総合的な課題学習は、国際教育を柱にした特色づくりができるので、各学校が地域や学校、児童の実態等に応じ、創意工夫を生かした教育活動を行うことが大いに期待されるもので、今回改訂の最大な目玉と言える。

また、「弾力的学習課程」のクラブ活動の実施について、「十二年国教課綱総綱」では「領域や科目の枠を横断した関連性のある学習活動を行い、学生が自らの興味、能力に合わせて自由に選択して学級の場を越えた仲間と共に学べる」とある。そして、第二外国語の実施については、「十二年国教課綱総綱」の「弾力的学習課程」に関する説明⑦で、次のように述べている（教育部 2014）。

中学校では各学校が学校内外の資源を有効に活用し、弾力的学習課程で本土言語/新住民言語、又は英語以外の第二外国語を開設することができるが、その授業内容や教材は各学校が独自に企画する。

ちなみに、「新住民」とは「原住民」と対応するため生まれた言葉であり、台湾の人と国際結婚して台湾に移住した海外籍の配偶者のことを指す。2015年現在、台湾に住んでいる「新住民」はすでに50万人を上回り、そのうち65%は中国大陸出身者、残りは東南アジア（ベトナム、インドネシア、タイなど）の出身者である。これらの「新住民」が生んだ「二世」も35万人を超え、台湾の新たな力になっている（内政部 2015.05.11）。現在、東南アジアが台湾の経済発展にとって重要な存在になっているので、東南アジア諸国連合（ASEAN）加盟国の言語が話せる人材の育成は、将来的に台湾の利益につながる可能性もある。そこで内政部は、「二世の人材育成計画」（原語：新住民二代培力計画）を推進し、これら第二世代の言葉の優位性を生かして、彼らを、東南アジアで事業展開している台湾企業の幹部として育成したいとしている（中央廣播電台 2015.06.24）。また、教育部は「外国籍及び中国大陸籍配偶者の子女に対する教育指導計画」（原語：教育部外籍及大陸配偶子女教育輔導計画）を通して、より多くの「新住民」子女に前向きな学習環境と指導を提供しようとしている。

これらの「新住民二世」に、台湾が東南アジアの市場に進出する際に活躍

してもらおうため、また内なる国際化の社会現状を反映するため、「十二年国教課綱総綱」において初めて「新住民言語」が導入されることになった。前回の「九年一貫課程綱要」に引き続き、「本土言語」と並列して「本土言語/新住民言語」が小学校一年次から六年次までの「言語領域」の中の一科目として週1時間の必修と位置づけられている。さらに、「国民小学及び国民中学教育段階」における「カリキュラム・デザイン及び説明」に「本土言語/新住民言語カリキュラム」という大項目（第3項）が設けられ、その下に6つの説明事項が明記されている（教育部 2014）。

これに対して、小・中学校の義務教育段階における第二外国語教育の実施や位置付けについては、前述した「弾力的学習課程」の説明⑦を別にして全然言及していない。その上、「弾力的学習課程」の一環として「第二外国語」を開設することが認められるが、第二外国語の選択科目における教育課程の基準の設定については、教育部は「第二外国語の選択科目は個別のガイドラインを設けず、英語科の中に併記しなさい」⁴という意向を示した。「国際化」を支える重要な柱と見なされる第二外国語は独立した「学習領域別課程綱要」を設けないものの、閩南語・客家語・原住民族語・新住民言語などの「本土言語/新住民言語」はそれぞれ独立した「学習領域別課程綱要」が設けられる。これはまさに「本土化/多元的社会」としての母語教育が「国際化」への外国語教育より重要視されているという今の台湾政府の言語政策の方向性を如実に反映しているといっても過言ではなかろう。

要するに、十二年国民基本教育の下で、国民小・中学校における第二外国語教育は「言語」学習領域の一科目に変更されず、引き続き学校の創意工夫を生かす弾力的な学習の一環とし、特色ある教育、特色ある学校づくりを進めることが期待されている。そして、日本語が英語に次いで学習者の多い外国語であるので、従来とおり「弾力的学習課程」の時間で「第二外国語クラブ活動」を開設することができるほか、国際教育を柱にした課題探究学習として日本文化や日本事情が教育課程に組み込まれ、弾力的な授業開設も可能と

⁴国家教育研究院課程及教学研究センター「十二年国民基本教育領綱研修工作計畫」総計画第5次聯席會議記録による。原文：「第二外國語文之選修部分不另單獨呈現課綱，請整併於英語文科目中呈現。」2014年12月29日 <http://www.naer.edu.tw/files/15-1000-8387,c639-1.php?Lang=zh-tw>

なる。つまり、今回のカリキュラム・ガイドラインの改正は日本語教育・日本文化理解教育をはじめとする第二外国教育にとって、大きな転機が到来すると考えてよいであろう。

4. 小・中学校の日本語教育現状と位置付け

4.1. 2009年度までの日本語教育事情調査

平成11(1999)年度の交流協会「台湾における日本語教育事情調査」報告書の「日本語教育機関リスト」によれば、日本語を開設した中学校は、北部地域に15校、中部地域に8校、南部地域に14校、東部地域に3校となり、台湾全土で合計すると40校にのぼることが分かった(交流協会 2000)。ところが、サークル活動や夜間補習学校などの非正規課程として日本語教育が行われている機関を除けば、第二外国語の選択科目として日本語がカリキュラムに取り入れられている中学校は僅か11校となった(關百華 2008)。

中学校における日本語の教科化は1994年のカリキュラム基準の改訂によって実現したが、2000年に入ってからの中中九年一貫教育課程の導入によって、中学校における「第二外国語」選択科目の科目名や関わる詳細事項が「九年一貫課程綱要」から削除された。そのためか、平成15(2003)年度の「台湾における日本語教育事情調査」では中学校が中等教育機関の枠から除外され、「日本語教育機関リスト」で「学校教育以外機関」として取り扱われることとなった⁵。また、初等教育機関の日本語教育の実施について、同2003年の「台湾における日本語教育事情調査」には、「基本的に、小学校では日本語教育が行われていないため初等教育機関を調査対象としていない」(藤井彰二 2004)と記載されている。

それから交流協会は平成18(2006)年度の「台湾における日本語教育事情調査」においても「現在日本語教育が行われていることが確認されていない

⁵日本語教育機関リストによると、2003年度日本語教育を行った中学校は計5校であった。実施状況は以下の通りである。台北市立成徳國中(第8節)、台北市私立靜心國民中學(日文社團活動)、南投縣三育實驗完全中學(日語會話社)、雲林縣四湖國民中學(二年級彈性課程)、宜蘭壯圍國中(日語會話社)。交流協会(2004)平成15(2003)年度調査報告〔日本語教育機関リスト〕
http://www.koryu.or.jp/taipei/ez3_contents.nsf/15/F7D6421DC15860F2492579FA0021A758?0penDocument

いため」ということを理由として初等教育機関と中等教育の前期に当たる国民中学を調査対象から外した。だが、「中等教育機関」の章に「ごく少数ではあるが、国民中学（中学校）でも日本語教育が行われていることが確認できた。完全高中と呼ばれる、中高一貫教育の学校で、高級中学部の日本語教師が国民中学部で日本語のクラスを担当したり、国民中学部の生徒が高級中学部の授業に出席することを認めたりする場合である」という記述が記されている（交流協会 2007）。

引き続き、平成21（2009）年度の調査では、調査対象を一部の小学校と中学校まで拡大した。前記したとおり、従来は台湾全土の初等教育機関を対象とした調査は行われていなかった。しかし、今回の調査期間中に、本来の対象である中学校に附設されている小学校からの調査回答票を得たことなどにより、初めて5校の小学校において日本語教育が行われていることが明らかにされた。また、(1) すべての機関において、日本語が必修科目としてカリキュラムに取り入れられていること、(2) 専任講師が全体で61.6%と6割を超えたこと、の二点が大きな特徴である（交流協会 2010）。

表4（2009年度小学校での日本語教育）を見れば分かるように、当該5機関の中からフリースクール（原語：中途学校）の新北市立豊珠国民小学校を除けば、残った4機関はすべて私立の小中一貫校である。2009（平成21）年度の調査では、初めて中学校を対象とし、調査を行った結果、台湾全土計926校の中、76校（全体の8.3%）で日本語教育が行われていることが明らかになった（交流協会 2010）。課外活動や夜間補習学校などの非正規課程として日本語教育が行われている機関を除けば、選択或いは必修科目として日本語がカリキュラムに取り入れられている機関はわずか8校となった（表5）。

台湾の小・中学校における日本語教育の現状とあり方

表 4 2009年度小学校での日本語教育

	設立別	学校名	科目 類別	課程名	学生数	台専	日専	台兼	日兼
1	縣	豐珠國民小學	必	日文	46	0	0	1	0
2	私	薇閣小學	必	日語	1447	3	2	0	0
3	私	維多利亞雙語中小學	必	日文	272	0	0	1	0
			外	日語社	10				
4	私	普台國民中小學	必	基礎日語課程	379	2	1	0	0
			選	第二外語	140				
			選	第三外語	34				
5	私	慈心華德福教育實驗國民中小學	必	日語	112	0	0	3	0

* 交流協會(2010)「初等・中等教育機関リスト」より引用

表 5 2009年度中学校での正規課程としての日本語教育

	設立別	学校名	科目 類別	課程名	学生数	台専	日専	台兼	日兼
1	私	延平中學附設國民中學	選	初級日語	52	0	0	1	1
			外	日語研習社	48				
2	縣	豐珠國民中小學	必	日文	42	0	0	1	0
3	私	崇義高中附設國民中學	必	生活日語	24	0	0	1	0
4	私	康橋雙語實驗高中附設國民中學	選	日語	186	0	0	3	0
5	私	常春藤高中附設國民中學	必	日文	41	0	0	1	0
6	私	普台國民中小學	選	第二外語日語課程	319	5	1	0	0
			選	第三外語日語課程	54				
7	私	美和高中附設國民中學	必	第二外語	435	1	0	0	0
			外	日語基礎社	29				
8	國	台東大學附屬體育高中附設國民中學	選	日文社	30	0	0	1	0

* 交流協會(2010)「初等・中等教育機関リスト」より筆者作成

8校のうち、私立中高一貫や小中一貫の国民中学は6校もあり、残った2校は前述の豊珠国民中小学と国立台東大学附属体育高中附設国民中学で

ある。台東体育中学は原住民の生徒が多く在籍し、五輪出場選手の揺りかごとしてよく知られている。ここで注目してもらいたいのは、その日本語教育の位置付けである。正式課程の選択科目でありつつも「日文社」という課程名となっている。この点から、同校の日本語教育は「弾力的学習の時間」や「総合活動」を利用して選択科目のクラブ活動として開設されたことが窺える。

総じて言えば、2009年度の全面調査から、国・公立小・中学校における日本語教育の位置づけは、課外活動や課程内のクラブ活動として行われるものであるが、私立一貫校では主に選択あるいは必修科目として行われることが分かった。

4.2. 2012年度日本語教育事情調査

財団法人交流協会は台湾の日本語教育事情を把握し、より効果的に日本語支援事業活動を展開していくために、1994年度から2009年度まで計五回の「台湾における日本語教育事情調査」を実施し、『台湾における日本語教育事情調査報告書』を作成してきた。しかし、2012年度より国際交流基金の「日本語教育機関調査」を台湾でも実施することになり、交流協会はそれに共催することとなった。そのため、台湾独自の報告書は作成されなくなった。

2012年度調査報告書では、「初等教育と中等教育」、「高等教育と学校教育以外」など複数の教育段階に渡って日本語教育を実施している機関に分け集計されている。また、日本語が必修か選択か、夜間のクラスか、教師が専任か兼任かといった質問項目は設けられていない(磐村文乃 2014)。つまり、具体的な内訳が表示されていないため、前回の調査結果と詳細に比較することができず、義務教育段階における日本語教育の全体像が捉えにくくなった。

表 6 台湾における小学校での日本語教育（2012 年度）

機関名	部門名	教育段階	学習者数	教師数 全体	教師数 母語
臺北市私立薇閣國民小學	外語處日語組	初等:正規科目	1,509	4	1
雲林縣私立維多利亞雙語中小學		初等:正規科目 初等:課外活動 中等:正規科目	350	1	0
私立普台國民小學	外語教育中心	初等:正規科目	392	2	0
臺中市大里區樂齡學習中心		初等:課外活動 学校教育以外	80	1	1
國立新竹教育大學附設實驗國民小學		初等:課外活動	15	3	0
新北市私立聖心國民小學		初等:課外活動	25	1	1

* 出所：国際交流基金「日本語教育機関検索」より筆者作成

さて、国際交流基金『海外の日本語教育の現状』（2013）調査結果報告書では、日本語教育を導入している初等教育機関が6校（複数段階教育区別無）存在し、学習者数は2,288人となっている。また、交流協会の説明（磐村文乃 2014）と国際交流基金日本語教育機関検索⁶によれば、調査の対象となった小学校は8校、そのうち日本語教育を導入している機関が6校となっている。表6から分かるように、初等教育における日本語教育は私立小学校が中心で、前回の調査と同様に正規科目として日本語を導入しているのが大きな特徴である。また、国立新竹教大附小と台中大里樂齡學習中心⁷は国・公立の教育機関で、日本語が「課外活動」として実施されている。

なお、2012年調査では、「国中」及び「高中・高職」の区別はなく、すべて「中等教育機関」として集計され、中等教育機関の機関数は前回の調査

⁶日本語教育機関検索は国際交流基金が2012年度日本語教育機関調査で回答のあった機関の情報を基に掲載している。修正確認の取れた情報を随時更新している。①所在の絞込→②教育段階の絞込→③教育体制の絞込。https://jpsurvey.net/jfsearch/do/index（磐村文乃 2014）

⁷台中大里樂齡學習中心は生涯学習機関で、小学生を対象とした教育機関ではないはずだ。そこで、2015年9月23日に電子メールで交流協会台北事務所文化室日本語専門家に取り合わせたところ、「台中大里樂齡のケースは課外として回答を得ていますが、どのような活動であるか、今も行われているか再度確認してみます」と返答してくれた。

より減少した。だが、学習者数は 85,182 人（複数段階教育区別無）で、2009 年度調査と比べると増加傾向が見られた（表 7）。

表 7 初等・中等教育段階の日本語教育（2009・2012 年度）

	初等教育機関		中等教育機関	
	機関数	学習者数	機関数	学習者数
2009年度	5	2,440	380	77,139
2012年度	6	2,288	376	85,182

* 出所：交流協會(2010)・国際交流基金(2015)日本語教育機関検索より筆者作成。

また、日本語教育機関検索によれば正規課程として日本語教育が導入されている中等教育機関は 281 校存在し、中では 1 校の公立中学校（南投縣立宏仁國中）が含まれていることが分かった（表 8）。

筆者は公立中学校が如何にして正規課程に日本語教育を取り入れているのか少し不思議と思ったので、南投縣立宏仁国中の日本語担任の簡兆君先生に連絡をとった。そして簡先生への聞き取り調査では南投縣立宏仁国中は台湾原住民セデック族の生徒が多くてクラブ活動が盛んな学校である。校長裁量で「吹奏部（原語：管楽社）」や「哈日語社団」などのクラブ活動が第一時限や第二時限で実施されているという結果であった。そこで、2012 年度調査当時、日本語教育調査票に「哈日語社団」での日本語学習を「正規課程」と記入したというわけである⁸。これは 2009 年度調査の国立台東大学附属体育高校附設国民中学の「日文社」と同じ位置づけと考えればよい。

⁸南投縣立宏仁国中「哈日語社団」の指導簡兆君先生に対する電話聞き取り調査（2015 年 10 月 6 日実施）による。

表8 台湾における一部中学校での日本語教育（2012年度）

機関名	教育段階	学習者数	教師数 全体	教師数 母語
雲林縣私立維多利亞雙語中小學	初等:正規科目 初等:課外活動 中等:正規科目	350	1	0
天主教私立光仁高級中學	中等:正規科目 中等:課外活動	302	2	0
桃園縣立永豐高級中學	中等:正規科目 中等:課外活動	118	3	0
南投縣立宏仁國民中學	中等:正規科目	20	1	0
南投縣私立普台高級中學	中等:正規科目	653	6	1
雲林縣私立永年高級中學	中等:正規科目 中等:課外活動	102	2	1
屏東縣私立南榮國民中學	中等:正規科目	1,520	3	1

* 出所：国際交流基金(2015)日本語教育機関検索より筆者作成。

教育機関における日本語教育の位置付けについては、2009年度調査までは「必須科目」「選択科目」「課外活動」の3分類が採用されていたのに対して、2012年度国際交流基金の「日本語教育機関調査」では「正規科目」「課外活動」の二分法が採用されることとなった。しかし、既述のとおり、台湾における弾性学習のクラブ活動や総合活動のクラブ活動(または「分組」)は教科外の活動でありつつも、すべて教育課程内(小学校の半日授業の1～4時限目、小中高の一日授業の1～7時限目)の授業活動のため、また選択履修される制度のため、正規課程の「選択履修の社团活動」と位置づけるべきである。南投縣立宏仁国中の「哈日語社团」も台東教育大学附設国中の「日文社」もこの定義を以て「正規課程」と回答したのであろう。一方で、小・中・高等学校における放課後の「課後社团・課后才芸」や小学校の「朝の時間」のクラブ活動は教育課程外の活動のため、課外活動と位置づけるべきである。

ところで、2014年筆者の初歩調査によれば近年「晨光活動(朝の時間)」や「課後社团」の非正規課程において日本語教育を導入した初級教育機関は国北教大実小、台北市西門國小、台北市興仁國小、台北市力行國小、新北市

私立及人国小、新北市土城国小、新北市双城国小、新北市泰山国小、嘉義市崇文国小、台南市東海国小、屏東市帰来国小など11機関あることが判明した(闕百華 2014)。しかし、あくまでもネット資料による初歩的な分析であるので、実態はもっと多いと推測できる。

また、つい最近、筆者は台北市立南門国中で「日本文化研究社」と「日文社」が開設されているという情報を入手した。「日本文化研究社」の担任荘先生に聞き取り調査をした結果、同中学校の「日本文化研究社」や「日文社」は持続的なクラブ活動ではないが、類似したクラブ活動が前もあったという。「日本文化研究社」は日本語の習得が主な目的ではなく、50音の学習、日本の映画の鑑賞、AKB48の歌の紹介、そして期末の発表会などのアクティビティを通じて、言語や文化について体験的に理解を深めると同時に、やさしく簡単な日本語の挨拶や文法を身に付けさせることを目指すものである。なお、同校のクラブ活動は学校や教師の実態・専門・興味等を考慮しつつ生徒の興味・関心を踏まえ、「総合活動」の一環としての「選択履修の社团活動」と位置付けられ、1学期(半年間)を通じて週1回1時間(毎週水曜日の第7時限)の授業とされている⁹。

ちなみに現在筆者の勤めている淡江大学日本語学科ではいくつかの中等教育機関との連携と協働により、日本語教育実習や第二外国語教育への支援を行っている。日本語教育活動に参加している大学4年生と院生らの話によると公立中学校・高校の日本語教育は1学年か1学期を通じて週1回1時間(第7時限)のクラブ活動が主流であるという。

要するに、2012年度の「日本語教育機関調査」によって台湾における小学校と中学校の日本語教育の現状については、それぞれ「ごくわずかだが、小学校において日本語教育を導入している機関が存在する」、「中高一貫校あるいは、小中一貫校で、教科として日本語を取り入れている機関が存在する。そのほとんどが選択科目もしくはカリキュラム外のクラブ活動である」(国際交流基金2014)という結果が出た。しかし、今回の調査は全面的調査では

⁹ 台北市立南門国中「日本文化研究社」の荘先生(英語専任教師)に対する聞き取り調査(2015年9月26日実施)による。

なく、教育課程内の「選択履修の社团活動」と課程外の「社团活動」の区別なく一括「課外活動」として取り扱われたので、その結果は全国小・中学校における日本語教育の現状を正確に反映したものとは言い難い。つまり、日本語教育をより推進するため、全ての国民小中学校を調査対象とし、あらゆる正規・非正規の日本語教育活動を調査・検討したうえ、国際的視野を養うことを目的とする国際教育推進の一環として日本語活動の開発を急ぐ必要がある。

5. 考察と結論

台湾は、「本土化」と多元的な文化に対応するため、台湾社会の「エスニックな融和」（原語：族群融和）が政治・社会の大きなテーマとなってきた。一方、国際孤立を打破し、国際社会を生きるグローバル人材を育成するため、国際化への対応も急務となっている。そのため台湾の言語政策は「エスニックな融和」と「国際化」に大きく左右されている。台湾政府は言語教育の「本土化」を重視すると共に、東南アジア地区と台湾との貿易関係が密接なことから「新住民語文」を積極的に奨励している。これに対して第二外国語教育の発展は比較的遅れている。「本土語文/新住民語文」重視の言語政策は第二外国語教育に対する教育部の補助制度にも反映され、最も履修者の多い日本語については元々低く設定された補助率が更に下げられた（国際交流基金2015）。さらに、この度の「十二年国民基本教育綱要總綱」における小・中学校言語教育に関する規定を見る限りでは「本土語文/新住民語文」の必修化に対して、前回の「九年一貫課程綱要」とあまり変わりなく、第二外国語の位置付けは「弾力的学習課程」のクラブ活動に留まっているように見える。

一方、グローバル化時代に必要な国際教育を推進・普及していくために、教育部は『中小学国際教育白書』を發布し、融合カリキュラムに基づく国際教育の実践を強く推奨している。この政策方向を踏まえて、「十二年国民基本教育綱要總綱」で定める学習領域以外にも、各学校が「弾力学習課程」において、地域や学校、児童・生徒の実態等に応じて、創意工夫を凝らした特色ある教育を展開することが繰り返し強調されている。小中学校では国際教育の「融合課程」や学校裁量時間に当たる「弾力学習課程」の実施によって外国文化や第二外国語活動の導入が可能となるが、外国語を通して異文化や

多文化を学ぶことが国際理解につながるととらえられ、決して教科としての第二外国語の前倒しでない。

すなわち、「十二年国民基本教育綱要総綱」の制定を日本語教育の大きな転機として積極的に前向きに捉え、従来の言語技術の習得一辺倒のやり方を見直さなければならない。第二外国語学習の種を広く蒔くという観点から、教育現場の変化や多元社会のニーズに合わせて、各小・中学校で実践されている「第二外国語＋文化」のクラブ活動の事例を整理し、現場の先生の知恵を借りながら、学際領域の枠を超えた日本語教育専門者と国際教育専門者の共同研究や連携協力を展開し、共同で「日本語・日本文化・日本の生活や習慣などに対する興味・関心を高め、国際理解の基礎を培うための日本語クラブ活動」や「他教科との関連付けを図り、しかも日本語教育活動を含んだ融合課程」を探究・開発していくことが今後の大きな課題となろう。

参考文献 日本語の部

- 磐村文乃 (2014) 「台湾における日本語教育事情－『2012年度日本語教育機関調査』をもとに－」台湾日本語教育学会主催『2014年度国際学術シンポジウム－台湾日本語教育におけるイノベーションの探求－』2014年11月29日東呉大学にて開催。
- 交流協会 (2000) 「平成11年度台湾における日本語教育事情調査報告書日本語教育機関リスト」『台湾日本語教育情報』
http://www.koryu.or.jp/nihongo/ez3_contents.nsf/06
- 交流協会 (2004) 「日本語教育機関リスト」『平成15(2003)年度調査報告』
http://www.koryu.or.jp/taipei/ez3_contents.nsf/15/F7D6421DC15860F2492579FA0021A758?OpenDocument
- 交流協会 (2007) 「台湾における日本語教育事情調査報告書 2006年度」
http://www.koryu.or.jp/taipei/ez3_contents.nsf/15/F7D6421DC15860F2492579FA0021A758?OpenDocument
- 交流協会 (2010) 「台湾における日本語教育事情調査報告書2009年度」
http://www.koryu.or.jp/taipei/ez3_contents.nsf/15/F7D6421DC15860F2492579FA0021A758?OpenDocument
- 国際交流基金 (2013) 『海外の日本語教育の現状－2012年度日本語教育機関調査より』。東京:くろしお出版。
- 国際交流基金 (2014) 「2013年度<台湾>」『日本語教育国・地域別情報』
<https://www.jpj.go.jp/j/japanese/survey/country/2013/taiwan.html>
- 国際交流基金 (2015) 「台湾 (2014 年度)」『日本語教育 国・地域別情報』
<https://www.jpj.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2014/taiwan.html>
- 国際協力機構地球ひろば (2014) 「部科学省国立教育政策研究所・JICA 地球ひろば共同プロジェクト グローバル化時代の国際教育のあり方国際比較調査文 最終報告書」(第2分冊)国際開発センター。
- 国立教育政策研究所 (2004) 『「教科等の構成と開発に関する調査研究」研究成果報告書(21) 外国語のカリキュラムの改善に関する研究－諸外国の動向－』国立教育政策研究所, pp. 167-189
- 谷口龍子 (2000) 「平成11年度『台湾における日本語教育事情調査』報告書」

- 財団法人交流協会『報告：台湾における日本語教育事情調査』。
http://www.koryu.or.jp/taipei/ez3_contents.nsf/15/89BED0170BE3D52149257BE90011533B?OpenDocument
- 中央廣播電台（2015. 6. 24）陳威仁・内政部長、新住民第二世代に期待
<http://japanese.rti.org.tw/news/?recordId=28256>
- 藤井彰二（2004）「平成15年度『台湾における日本語教育事情調査』報告書」
財団法人交流協会『報告：台湾における日本語教育事情調査』。
http://www.koryu.or.jp/taipei/ez3_contents.nsf/15/F7D6421DC15860F2492579FA0021A758?OpenDocument
- 松尾慎（2010）『台湾における「郷土語言教育」の実態—台中市と新竹縣の公立小学校における調査より』（パトリック・ハインリヒ、松尾慎 編著）『東アジアにおける言語復興中国・台湾・沖縄を焦点に』三元社，pp. 85-110
- 山ノ口寿幸（2008）「台湾『国民中小学九年一貫課程綱要』の策定と七大学習領域の誕生—カリキュラムスタンダードからカリキュラムガイドラインへ—」『国立教育政策研究所紀要』第137集，pp. 261-270
- 林思敏・楊武勳（2013）「台湾の教育改革に見る高等学校の第二外国語教育の発展と課題」『淡江日本論叢』（28）pp. 213-234

中国語の部

- 十二年國民基本教育課程研究發展會（2015. 02. 11）十二年國民基本教育課程綱要總綱Q&A
<http://www.naer.edu.tw/files/11-1000-639.php?Lang=zh-tw>
- 内政部（2015. 05. 11）「『新住民事務協調會報』跨部會服務新移民並培力新二代」
http://www.moi.gov.tw/mobile/mobile_moi_note/moi_note_detail.aspx?sn=900
- 教育部教育研究委員會（1990）『國民中學課程標準總綱修訂意見調查研究』。
台北：教育部。
- 教育部（2003）『國民中小學九年一貫課程綱要』。台北：教育部。

- 教育部 (2011) 『中小學國際教育白皮書—扎根培育21世紀國際化人材』。台北：教育部。
- 教育部 (2012a) 『國際教育融入課程資源手冊—國小版』第一冊。台北：教育部。
- 教育部 (2012b) 『國際教育融入課程資源手冊—國中版』第一冊。台北：教育部。
- 教育部 (2014) 「十二年國民基本教育課程綱要總綱」。台北：教育部。
- 教育部國民及學前教育署 (2014a) 「修訂課程及特色」『國民中小學九年一貫課程與教學網站』 <http://teach.eje.edu.tw/9CC/brief/brief7.php>
- 教育部國民及學前教育署 (2014b) 「97年國民中小學九年一貫課程綱要」『國民中小學九年一貫課程與教學網站』 http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc_97.php
- 詹盛如 (2011) 「國際教育政策：中央與地方政府之比較分析」『臺北市中等學校校長協會電子報』2, web.fg.tp.edu.tw/~tispablog/epaper/02/page.htm
- 廖鴻儀 (1995) 「國三選修科增設第二外國語的聯想」『師友月刊』第333期, 49-52頁。
- 歐用生 (2000) 「國民中小學九年一貫課程的內涵與特色」『學校本位課程發展工作坊資料集邁向課程新紀元 (二)』。台北：中華民國教材研究發展學會。7-13頁。
- 關百華 (2008) 「台灣義務教育階段導入日語教育可行性之初探」『淡江外語論叢』, 12, 65-86頁
- 關百華 (2014) 「台灣初等教育階段日語教育實施現況之探討」『台灣日本研究』8, 231-281頁

《淡江外語論叢》徵稿辦法

105 年 5 月修訂

一、稿源性質：

- (一)《淡江外語論叢》為學術性期刊，內容包括外國語文教學及研究：外國文學、比較文學、外國語文、語言學、比較語言學、外國文化、翻譯學、華語教學、外國文學及語言之教材教學法及作為第二外語的華語教學等領域。
- (二) 刊載文章須為首次發表之著作，且為上述範圍內的原創學術論文。
- (三) 本刊不接受曾以其他語言發表，或翻譯成其他語言且內容雷同之論文著作。

二、徵稿對象：本院專兼任教師、研究生及國內外專家學者。

三、截稿日期：6 月出刊之截稿日為 4 月 15 日；12 月出刊之截稿日為 10 月 15 日。

四、篇幅與語言：來稿除英、法、德、西、日、俄文等 6 種外語外，亦可使用繁體中文，且以不超過 2 萬字為原則。。

五、內容與格式：

- (一)論文需符合科技部「國內學術性期刊評量參考標準」。
- (二)所有來稿務請完全依照「《淡江外語論叢》論文書寫格式」處理妥當，否則礙難接受。

六、評審：著作經本刊編輯委員會初審後，委請校內外專家採匿名方式審查。審稿辦法由本刊編輯委員會另定之。

七、文責：本刊刊載之著作，文責由作者自負。論文經送審查後，不得要求撤回。

八、版權：投稿本刊時須檢附著作權授權書，著作文稿經本刊決定刊用後，其著作權仍歸著作者所有。本刊具「第 1 次使用權」。歡迎著作者(或其授權人)日後以任何形式引用或轉載，不須徵求本刊同意，但務請註明「原載《淡江外語論叢》第○期○頁民國○年○月」

字樣。

九、酬勞：本刊為純學術服務性質，無法致送稿酬，所獲得之權利金歸淡江大學外語學院所有。

十、本刊出版後將分贈科技部，國家圖書館及國內各主要大學圖書館各 1 冊，作者可獲得 2 冊。

十一、本辦法經本刊編輯委員會通過後實施，修正時亦同。

本刊賜稿處及聯絡方式：

25137 新北市淡水區英專路 151 號 淡江大學外語學院 淡江外語論叢

Phone:(02)2621-5656 x 2558 (02)2622-4593

Fax:(02)2623-2924

E-mail : jtsfee@staff.tku.edu.tw

《淡江外語論叢》書寫格式

103年10月修訂

本刊為統一格式，敬請配合版面格式，以利作業。相關事項如下：

一、所有來稿請以電子檔傳送至本刊 jtsfee@staff.tku.edu.tw 信箱。

二、無論中外文稿件，一律由左向右橫寫，A4規格。版面上下各空2.54cm；左右各空3.17cm，以12號字體隔行繕打。最小行高；18PT。中文、日文每行34個字，每頁38行，西文每行69字元，每頁38行。

三、論文採「隨文注」；補充說明之注則採「隨頁注」；引述出處標寫如（張大春 2000:27）、（Catfort 1968:35-38）；引言後置如下：

一國文字和另一國文字之間必然有距離，譯者的理解和文風跟原作品的內容和形式之間也不會沒有距離，而且譯者的體會和他自己的表達能力之間還時常有距離。[...] 因此，譯文總有失真和走樣的地方，在意義或口吻上違背或不盡貼合原文。那就是『訛』（錢鍾書1990：84）

四、「中、英文摘要」及「中、英文關鍵詞」請附於論文首頁，「中、英文摘要」字數以一頁A4為宜。

五、論文後面僅列出「引用書目」即可。書目呈現方式如下：

金 緹（1989），《等效翻譯探索》，北京：中國對外翻譯出版公司，167頁。

吳錫德，〈如果新小說變成經典〉，《中國時報》，1997/10/30，頁42。

Cotford, J. C. (1965), *A Linguistic Theory of Translation*, London: Oxford Univ.Press,

Chevreil, Y.(1989), *La littérature compar(e)*, (比較文學), Paris: PUF, 中譯本：馮玉貞譯，台北：遠流。

六、中文正文採用「新細明體」，引文採用「標楷體」。

西文正文及引文採用「Times New Roman」；日文採明朝體。

七、請提供論文作者英文姓名及文章篇名英譯。

八、校正

所有文稿均請作者自行校正，務請細心謹慎。

若審查人表示文稿須修正後刊出，本刊將先退回稿件，請作者於2週內修正後送回，逾期則不予刊登。

九、各語言書寫格式可參閱前期刊登文章。

(淡江大學外語學院網址：<http://www.tf.tku.edu.tw>)

《淡江外語論叢》審稿辦法

104 年 2 月修訂

- 一、所有來稿先由本刊編輯委員會就論文寫作格式、稿件的書寫及排版是否符合本刊規定進行形式審查。不合格者退回請修正。
- 二、經形式審查合格者，送交審查人初審。
- 三、審查人名單由編輯委員會提名校內外專家學者產生，審查人之姓名皆不公開。內稿送 2 位校外審查人初審；外稿送 2 位校外審查人或送校內、校外審查人各 1 位初審。刊登標準如下：

審查意見	結 果
2 位通過	直接接受或修正後再接受
1 位通過，1 位不通過	送第 3 位審查人複審
2 位不通過	退稿

- 四、評審費：每篇論文每位評審費用 1,000 元，共 2,000 元由投稿人自行負擔，於投稿時以郵局現金袋掛號寄至本刊，送第三人審查者仍由作者自行負擔 1,000 元。
- 五、本辦法經本刊編輯委員會會議通過後實施，修正時亦同。