

ISSN 2186-6198

(オンライン版) ISSN 2186-6201

言語文化教育

JATLaC Journal No. 12

通巻第 12 号

2017

JATLaC 言語文化教育学会

The Japan Association of Teaching Language and Culture

言語文化教育

JATLaC Journal No. 12

通巻第 12 号

(旧誌名：言語文化教育研究)

目 次

投稿論文	.....	3 ~ 25
Rozita Ibrahim (Universiti Kebangsaan Malaysia )	.....	3-13
<u>'Ethnic Relations' Course for National Integration among Malaysian Universities' Students: Some Reflections</u>		
LAN Yingjie (National Institute of Education, Singapore )	.....	14-25
<u>Probing Higher Layers: What Singaporean English Particles Might Show Us</u>		
理事投稿論文	.....	26 ~ 50
中井 基博 (東京国際大学)	.....	26-35
<u>'Remon to Sakurambo' Revisited: Seishun, class, and gender in the early works of Nishitani Yoshiko</u>		
生井 健一 (早稲田大学)	.....	36-50
<u>日本人のための中等英語教育:関係節の効率的な捉え方</u>		
第 17 回大会記録	.....	51 ~ 58
《個人発表記録》		
萩原 伸一郎 (愛知県立杏和高校 他)	.....	51-54
<u>「ない」に関する言語表現の分析</u>		
奥貫 明子 (東京国際大学)	.....	55-58
<u>中等教育における英語教育の動機付け</u>		
(発表順)		
2017 年度活動記録	.....	59 ~ 60
言語文化教育学会紹介	.....	61 ~ 64
学会よりお知らせ	.....	65 ~ 66

'Ethnic Relations' Course for National Integration among Malaysian Universities' Students: Some Reflections

Rozita Ibrahim

Pusat Citra Universiti (Centre for Liberal Education)

Universiti Kebangsaan Malaysia

eta@ukm.edu.my

Abstract

Malaysia is a multi-ethnic and multi-religious country with an estimated population of 28.7 million citizens in 2017. The three major ethnic groups are the Malays, Chinese and Indians, while the major religions are Islam, Christianity, Buddhism and Hinduism. This religio-ethnic plurality portrays a vibrant social landscape in the country and influences the ways in which the government manages the Malaysian people. The education system is regarded as one of the main tools towards promoting national integration. Thus, the aim of this paper is to highlight the promotion of social integration at the university level through 'Ethnic Relations' course. 'Ethnic Relations' was introduced in year 2005 as part of the general education curricular. The course was made compulsory for students at the public and private universities throughout the country. In this paper, the content of the course as well as the teaching and learning methods are examined in relations to the course objectives. This paper also presents the author's reflections regarding the effectiveness of 'Ethnic Relations' based on her experience as a lecturer and a former course co-ordinator. The paper ends with some suggestions to further improve the 'Ethnic Relations' course.

1 Introduction

Malaysia is a small country located in the Southeast Asia and pride herself as having a multicultural society. The estimated population of the country in 2017 is 32.0 million, comprising 28.7 million citizens and 3.3 million non-citizens (Department of Statistics Malaysia, 2017). Malaysian multicultural society is often defined in terms of ethnicity and religious plurality (Zaid Ahmad, 2007). The major ethnic groups are *Bumiputera* (68.8%), Chinese (23.2%), Indians (7.0%) and others (1.0%). Actually, the *Bumiputera* or literally translated as 'son of the soil' refers to a mixed categories of Malays and non-Malays original or native people. In terms of religious affiliations, 61.3% of the population are Muslims, 19.8% are Buddhists, 9.2% are Christians, 6.3% are Hindus and the remaining 3.4% embraces other forms of beliefs. As a multicultural country, national integration has always been an important agenda of the Malaysian government. 'Unity in Diversity' and '1 Malaysia' are examples of the many integration slogans familiar to the local people. The national integration agenda are realised through various sectors in the country's politic, economy and social landscapes.

The education system is a fundamental tool for national integration in Malaysia (Rozita Ibrahim et al., 2011; Rozita Ibrahim, 2007). One of the most important documents in nationalising the education system is the National Education Policy that was developed from the Razak Report (1956)

and the Education Ordinance (1957). The National Education Policy's main aims were to build a national identity and to promote integration among the Malaysian people. More recently, the Malaysia Education Blueprint 2015-2025 was introduced and continues to uphold national unity as one of the education system aspirations. The aim is to create an education system that “provides students with shared values, shared experiences, and common aspirations by embracing diversity” (Ministry of Education Malaysia, 2015: p. E-5). Additionally, the Malaysia Education Blueprint 2015-2025 outlined six primary attributes that are desired from students of Malaysian schools up to the higher learning institutions. The six attributes are (1) ethics and spirituality, (2) leadership skills, (3) national identity, (4) language proficiency, (5) thinking skills, and (6) knowledge. In this paper, the third attribute i.e. national identity is particularly relevant. The aim of this paper is to examine the role of 'Ethnic Relations' as a compulsory course in promoting national identity and integration for students of higher learning institutions in Malaysia. The discussion in this paper is based on my personal experience as a lecturer for the subject for almost 10 years and as a former course co-ordinator for 4 years. The paper concludes with some suggestions to better improve the 'Ethnic Relations' course.

2 National integration and 'ethnic relations' course

2.1 Universities as sites for national integration and unity

National integration and unity among diverse ethnic groups has always been central to the aims and roles of local universities. However, the question of whether or not these noble intentions are evident in the 'everyday social reality' (Shamsul A.B., 2010) of our university students is yet to be answered. Studies by local scholars indicate inconclusive evidence about the success of national integration among Malaysian students. For example, Abdul Samad Hadi (2003) found that 80% of his respondents agreed that they still have negative prejudices towards other ethnic groups. Though at the outer surface, relations between different ethnics seem pleasant, students found it difficult to spend time together for social activities such as having meals, studying as a group, and even more apparent, many disagreed to share a room with someone from a different ethnic and/or religion.

However, on a positive note, Mansor Mat Noor (2000) found that though ethnic polarisation seems to exist, it is getting less and less as the country progressed. This is due to the shared norms related to contemporary lifestyles that focusses on individual needs for material gain, social status and connection. He added that these contemporary lifestyles have succeeded in overtaking the significance of political and ethnic differences. Another study by Nazri Muslim & Mansor Mat Noor (2014) also reported positive responses from 6,580 university students who participated in the survey. They found that the tolerance level of the respondents were very good. The respondents generally acknowledged the diversity of languages, cultures and religions in the country and were comfortable with these differences. Nevertheless, the study also highlighted some aspects that were considered sensitive by the respondents. For example, Malay Muslims were rather sensitive with religious laws related to food, dress codes, religious symbols as well as inter-religious marriages. On the other hand, the non-Malays *Bumiputera*, Chinese and Indians stated their concerns regarding privileges of the

Bumiputera in some government policies. On a related note, a study by Zaharah Hassan et al. (2010) concluded that university activities have facilitated in increasing students' awareness and motivation to interact with other ethnic groups. One of the most important contributions is the introduction of 'Ethnic Relations' as a compulsory course for all universities' undergraduate students. Other than having a compulsory course in the university curricula, co-curricular activities at the faculties and residential colleges are identified as potential sites where inter-ethnic understanding and relationships can be fostered.

2.2 'Ethnic Relations' as a compulsory course for university students

'Ethnic Relations' was introduced as a compulsory course under the general education curricular for public universities in Malaysia in year 2005 (Shamsul Amri Baharuddin, 2012). For private higher institutions, a similar compulsory course, 'Malaysian Studies' was established. However, in year 2012, 'Ethnic Relations' was also made obligatory for private universities. 'Ethnic Relations' is categorised as a compulsory general education subject, along with 'Entrepreneurial Skills' and 'Islamic and Southeast Asian Civilization'. These compulsory general education courses are regulated by the Ministry of Higher Education Malaysia. In other words, the objectives, course contents and assessment methods are subject to the guidelines provided by the ministry. In the case of 'Ethnic Relations', monitoring and regulation by the authorities is particularly needed due to the sensitive nature of the topics covered by the course. If not handled wisely, some of the topics might cause inter-ethnic or inter-religious disharmony. In fact, the first edition of 'Ethnic Relations' module was withdrawn from the Malaysian universities due to accusations related to racial sentiments (Roosfa Hashim, 2012). Following this, another module was developed with close scrutiny by the Malaysian Parliament. The new edition module development was headed by Distinguished Professor Datuk Dr. Shamsul Amri Baharuddin from Universiti Kebangsaan Malaysia. Professor Shamsul regarded the module as a 'living document' that needs to be updated from time to time because ethnic relations itself is 'a work in progress' (Shamsul Amri Baharuddin, 2012).

'Ethnic Relations' module by Shamsul Amri Baharuddin (2012) proposed a positive framework in understanding ethnic relations in Malaysia by adopting the social cohesion paradigm (as compared to the conflict paradigm which is regarded as a negative framework). This means that ethnic relations is understood from a 'bottom up' perspective as it relates to the everyday experiences of the people; which generally portrays harmonious and peaceful co-existence despite differences in ethnics and religions. In another writing, Shamsul Amri Baharuddin & Anis Yusal Yusoff (2014a and 2014b) highlighted the three concepts that are central to understand the social cohesion paradigm. The concepts are (1) unity (*perpaduan*), (2) cohesion (*kesepaduan*), and (3) reconciliation (*penyatupaduan*). The interrelationship of these three concepts can be understood from the statement below:

“A large number of countries in the world yearn for UNITY. Since it is difficult to achieve and takes a long time, therefore all efforts made can only bring COHESION, which is considered a level before or a prerequisite for UNITY. At this level, many matters must be resolved because of various contradictions contained in COHESION. These efforts act as the RECONCILIATION process. This process will not stop, because as long as there is diversity, efforts towards RECONCILIATION must continue.”

(Shamsul Amri Baharuddin & Anis Yusaf Yusoff, 2014b: p. 30)

Therefore, based on the three concepts (unity, cohesion and reconciliation); and social cohesion as the overarching paradigm, the 'Ethnic Relations' module was established. This new module is designed to achieve the objectives of the course:

- (1) To explain the concepts and theories to understand ethnic relations in Malaysia from the social cohesion perspective.
- (2) To discuss Malaysian ethnic and cultural diversities from the historical period to the contemporary period.
- (3) To apply knowledge about concepts, theories and realities of Malaysian ethnic relations towards developing volunteerism and national identities.

The 'Ethnic Relations' module is divided into 10 chapters covering various topics on the background of Malaysian plural society, as well as historical and current issues related to the country's economy, politics and social landscapes. Besides that, important concepts and theories related to ethnic relations are also explained in order to help students better understand their everyday experiences living in a multicultural country (please refer Table 1 below).

Table 1: Content of the 'Ethnic Relations' module

CHAPTER	TITLE	MAIN POINTS
1	Malaysia: Unity in Diversity	<ul style="list-style-type: none"> • Definitions of 'unity' and 'cohesion' • 'Social cohesion' paradigm versus 'conflict' paradigm • The meaning of 'authority defined' and 'everyday defined' social realities
2	Ethnic Relations Portrait	<ul style="list-style-type: none"> • History of Malaysia's plural society • Theories and concepts to understand ethnic relations • Stages in ethnic relations – from segregation to amalgamation

3	Prosperity Shared across Ethnicities	<ul style="list-style-type: none"> • Socioeconomic issues during pre-independence period • Malaysian economic achievement after independence • Challenges and the way forward
4	The Federal Constitution: The Pillar of Malaysian Ethnic Relations	<ul style="list-style-type: none"> • Definition and concepts related to the Malaysian Federal Constitution • History of the establishment of the Federal Constitution • Contemporary issues related to the Federal Constitution
5	Political Bargaining in the Context of Ethnic Relations in Malaysia	<ul style="list-style-type: none"> • Politics in Peninsular Malaysia • Politics in Sabah • Politics in Sarawak • Changes in the Malaysian political landscape
6	Diversity in Religion: Searching for a Connecting Point	<ul style="list-style-type: none"> • Definitions and roles of religion • Major religions in Malaysia • Challenges in finding a meeting point
7	From Segregation to Integration	<ul style="list-style-type: none"> • Challenges in national integration • Roles of the government • Roles of the non-governmental organisations (NGOs) • Roles of the civil society
8	Empowering Education towards Social Cohesion	<ul style="list-style-type: none"> • History of the Malaysian education system • Issues and challenges in education towards national integration
9	Everyday Experiences: Promoting Cohesion and Harmony	<ul style="list-style-type: none"> • Malaysian ethnic cuisines as a catalyst towards integration • Culture and social cohesion • Media and social cohesion
10	Conclusion	<ul style="list-style-type: none"> • Everyday experiences towards social cohesion and unity • Ethnic relations as dynamic and a 'work in progress'

The 'Ethnic Relations' module version 2012 serves as the main text book for the course. Though some universities actually developed their own modules, they have to conform to the topics outlined in the main text book. Apart from the printed module, an online version of the module was developed in 2014 by a team of lecturers and technical officers from Universiti Kebangsaan Malaysia. This is part of a national agenda to introduce Malaysian higher education to the international audience through Massive Open Online Courses (MOOC). The MOOC version also functions as a platform for sharing of resources between the learning community across the country and abroad. It can be accessed on the openlearning.com platform under the name '*Kesepaduan dan Hubungan Etnik di Malaysia*'. The MOOC version of 'Ethnic Relations' uses the Malay language so as to uphold the national language and to introduce the language to international audience. Besides sharing of resources using MOOC, there are also efforts taken by the Ministry of Higher Education to co-ordinate 'Ethnic Relations' teaching, learning and assessment activities through training programmes. These on-the-job training programmes are especially useful for new lecturers from private universities because the course is rather new for them.

3 Reflections from a lecturer's perspective

The following sections present some reflections based on my experience as a lecturer and former course coordinator for 'Ethnic Relations' at Universiti Kebangsaan Malaysia. While the experiences at Universiti Kebangsaan Malaysia might be similar to other public universities, it is worth noting that private universities' experiences might be different. In what follows, three reflections will be highlighted. The first reflection is related to the fact that 'Ethnic Relation' is categorised as a general study course. The second reflection focuses on the human resource aspect with regard to the training of 'Ethnic Relations' lecturers'. Finally, the third reflection relates to the imbalances in ethnic compositions at the public and private universities in Malaysia.

3.1 Reflection 1: 'Ethnic Relations' as a general education course

As mentioned earlier, 'Ethnic Relations' is categorised as a general education course. The term 'general education' refers to the breadth of knowledge and learning experiences that complement the specific discipline or professional specialisations (Anuwar Ali, 1998; Kadir H. Din, 1998). In line with the National Education Policy, students pursuing university education in Malaysian universities ought to receive a broad and balanced education while specialising in his/her area of specialisation (Anuwar Ali, 1998). Universiti Kebangsaan Malaysia has gone a long way in developing general education curricular for the students. In the early development of general education at Universiti Kebangsaan Malaysia, the courses offered were categorised into three major themes: (1) understanding of noble values, appreciation of history and responsibilities in the society; (2) knowledge of quantitative and qualitative methods and communication skills; and (3) breadth of knowledge. Later, after the restructuring of general education in Universiti Kebangsaan Malaysia in year 2014, six themes were identified as crucial for the current university graduates. The six themes

(or know as *Citra*) are (1) *Citra 1* – Ethics, Citizenship and Civilization; (2) *Citra 2* – Language, Communication and Literacy, (3) *Citra 3* – Quantitative and Qualitative Reasonings; (4) *Citra 4* – Leadership, Entrepreneurship and Innovation, (5) *Citra 5* – Science, Technology and Sustainability, and (6) *Citra 6* – Family, Health and Lifestyle. Comparing the new themes of general education with the old one, it is clear that 'Ethnic Relations' remain relevant. In both the older and the new structure for general education in Universiti Kebangsaan Malaysia, 'Ethnic Relations' falls under the first theme that is related to citizenship and responsibilities in the society. Thus, 'Ethnic Relations' is undoubtedly regarded as an important component for Malaysian university students' general education learning. Unfortunately, though theoretically speaking 'Ethnic Relations' is regarded as an important general education subject, there are practical issues related to the implementation of general education compulsory courses.

Robiah Sidin & Nor Azizah Salleh (1998) highlighted an important issue regarding the implementation of general education courses. They argued that the definition and aims of a general education programme are idealistic and the effectiveness of the courses is often difficult to measure. This is very much related to 'Ethnic Relations' where one of the learning outcomes is the ability to apply knowledge about concepts, theories and realities of Malaysian ethnic relations towards developing volunteerism and national identities. While the students' knowledge about concepts, theories and realities of Malaysian ethnic relations might be easily assessed with written or oral tests; the development of volunteerism and national identities require more time to be internalised into the students' attitude and behaviour. The attitude and behavioural outcome of 'Ethnic Relations' course objectives definitely need more than a 14 week semester to be achieved. Ideally, a more accurate assessment for attitude and behavioural outcomes of a general education course needs to be considered holistically and in relation with other courses taken by the individual students.

Another important aspect in the implementation of 'Ethnic Relations' as a compulsory general education course relates to the students' common perception about general education programme. While many regard general education courses as positive, others think that these courses are a burden and an 'access baggage' to their already tight faculty schedule. Faculties often prioritised their courses and marginalised general education subjects when it comes to choosing the best lecture period and lecture rooms. General education classes, especially compulsory courses such as 'Ethnic Relations' are often scheduled during late afternoon sessions; when students and lecturers are already feeling exhausted with their day's activities. Besides that, classes are often large with around 100 students or more due to limited number of lecturers. However, recent years have seen more lecturers involved in 'Ethnic Relations' course, thus allowing for smaller classes of 80 students each. On similar positive note, some 'Ethnic Relations' classes are now managed to be scheduled during 'prime time' i.e. in the morning or early afternoon sessions. These current developments prove the long struggle for general education at Universiti Kebangsaan Malaysia is bearing fruit; and the faculties are now more accepting of the existence of general education courses within the university curricular.

3.2 Reflection 2: Trainings of 'Ethnic Relations' lecturers

The effectiveness of 'Ethnic Relations' course is partly determined by the lecturers who are involved in the teaching and learning process. As noted in previous section, a large number of students register for 'Ethnic Relations' course every semester. In Universiti Kebangsaan Malaysia, each semester, around 1,500 students enrol in the course. These students are divided into 20 to 25 sets according to availability of lecturers. For the past few years, 20 lecturers taught the course. These lecturers come from different background and had to learn on the job about 'Ethnic Relations'. There are training workshops, seminars and meetings for 'Ethnic Relations' lecturers either organised by specific universities or centralised under the Ministry of Higher Education. During these sessions, lecturers of 'Ethnic Relations' have the opportunity to listen to learned professors in the field of ethnic relations and other authorities involved in managing unity in the country. Besides that, senior lecturers also share their best practices in teaching, learning and assessment methods. These training workshops, seminars and meetings are useful in dissemination of new knowledge and sharing of ideas and practices among the lecturers; thus helping them realised the intended objectives of 'Ethnic Relations' course.

While the above mentioned formal trainings, workshops and seminars provide guidelines for 'Ethnic Relations' lecturers, there are still differences in teaching styles and approaches or outlook towards the course based on individual lecturers' experiences with the subject matter. There are also chances of different understanding and interpretation among lecturers with regard to certain topics. Thus, the challenge here is to strike a balance between personal differences without compromising adherence to the regulatory guidelines and the intended course outcomes. In terms of teaching styles, lecturers are usually aware of the current trend of student-centred learning as opposed to the traditional teacher-centred approach. However, there are constraints in terms of managing large classrooms, and lack of financial support to organise field works and visits that can enhance students' experiential learning. This is where the lecturers' need to be resourceful and creative by adopting the use of technology and promoting collaborative learning. While some lecturers have the time and passion to upgrade their teaching and learning practices, others are pressured by the heavy workload related to research, publication and administration. Another aspect that should also be taken into consideration is the diverse disciplines of the students of 'Ethnic Relations'. For example, students from the Faculty of Islamic Studies who are generally Malay Muslims might need different approach as compared to students from the Faculty of Medicine which is more diverse in terms of racial and religious background. While students who are exposed to racial and religious diversity might find it natural to work with other ethnic groups, those who do not have exposure might need some guidance and motivation from the lecturers.

3.3 Reflection 3: Are universities population multi-ethnic?

Diversity in universities' students' ethnic composition also plays a role in the success of 'Ethnic Relations' implementation at respective university. Currently there are 20 public universities and 53

private universities in Malaysia. In year 2016, the number of students intake for bachelor programmes at the public universities were 89,349 while the private universities recorded a total number of 94,422 (Ministry of Higher Education Malaysia, 2017). Universities as sites for national integration and unity should ideally consist of multi-ethnic and multi-religious population. However this is not always the case. Generally, public universities are dominated by the Malays and other *Bumiputera* ethnic groups while private universities are dominated by the Chinese. This situation can be related to Malaysia's educational policies that allow different school systems to be practiced by different ethnic groups. Over the years, the varieties of educational systems extended to the university level.

The varieties of educational systems are seen as positive in terms of providing options to Malaysians students. However, having various systems also resulted in division of the people along ethnic and socio-economic lines. On top of that, division also happens along language preferences. For example, some of the private university lecturers that I met shared their concern about Malaysian students who are not able to master the national language, i.e. the Malay language. These students wanted to have their 'Ethnic Relations' course conducted in English language. While English language is widely used in Malaysia, the position of the Malay language as the national language cannot be marginalised. This is especially so in the teaching and learning of 'Ethnic Relations' because the national language is considered as an important element in promoting unity and integration. This is the reason why the module for 'Ethnic Relations' is written in the Malay language. On similar spirit, the MOOC version of 'Ethnic Relations' is developed in the Malay language even if it is open to international audience. In fact, the MOOC version of 'Ethnic Relations' managed to provide a virtual platform for interaction among Malaysian students from diverse ethno-religious and socio-economic background. Besides that, there are also plans to have joint programmes for 'Ethnic Relations' students from public and private universities. This is hoped to provide a good avenue for them to interact and get to know each other.

4 Conclusion

National integration is one of the main aims of the education system in the country. Education at all levels is hoped to provide students from different ethnic and religious backgrounds with shared values, experiences and aspirations. This paper presented the case of 'Ethnic Relations' as a compulsory course for promotion of national integration among Malaysian university students. Universities are regarded as sites for integration; where students experience everyday social reality of living in a multicultural society. Previous studies have shown mixed results on the success of universities as sites for integration. Therefore, 'Ethnic Relations' course was introduced in 2005 to help strengthen the national integration agenda. Whether or not the course have succeeded in achieving its objectives is actually difficult to measure. Though students' participation in the class and their final grades might provide a clue on the success of 'Ethnic Relations', the actual achievement of the course should be realised in the students' attitude and behaviour when dealing with others from different ethnic or religious groups. 'Ethnic Relations' course is indeed a 'work in progress' and needs to be reviewed and

upgraded from time to time. Efforts taken by the authorities, especially the Ministry of Higher Education in providing trainings and sharing sessions for lecturers should be continued. Besides that, joint activities between public and private universities could also be organised annually and not only involved the lecturers but also their students. In short, the objectives of 'Ethnic Relations' course can be materialised through collective efforts from various parties, as well as support from the authorities and continuous improvement efforts.

References

- Abdul Samad Hadi. 2003. Senario semasa pelajar Melayu di IPTA. In S. Y. (Editor), *Isu Pencapaian Pelajar Melayu* (p. 19). Kuala Terengganu: Penerbit UMT.
- Anuwar Ali. 1998. General education in the undergraduate programme: Malaysian policy perspective. In Abdul Kadir Din & Mus Chairil Samani (Editors), *General Studies: The Education of Man*. UKM Bangi: Center for General Studies.
- Department of Statistics, Malaysia. 2017. Press Release – Current population estimates, Malaysia, 2016-2017. <https://www.dosm.gov.my>. (retrieved – 10 February 2018).
- Kadir H. Din. 1998. Relevance and realism in general education: an implementer's viewpoint. In Abdul Kadir Din & Mus Chairil Samani (Editors), *General Studies: The Education of Man*. UKM Bangi: Center for General Studies.
- Mansor Mohd. Noor. 2000. Cohesion and consensus: the prevalence of ethnic harmony in a university campus. *Jurnal Pendidik dan Pendidikan, Jilid 17*, pp. 91-111.
- Ministry of Education Malaysia. 2015. *Malaysia Education Blueprint 2015-2025 (Higher Education)*. Putrajaya: Kementerian Pendidikan Malaysia (www.moe.gov.my). (retrieved – 10 February 2018).
- Ministry of Higher Education Malaysia. 2017. *Statistik Pendidikan Tinggi 2016*. Putrajaya: Kementerian Pendidikan Tinggi Malaysia (www.mohe.gov.my). (retrieved – 10 February 2018).
- Nazri Muslim & Mansor Mohd. Noor. 2014. Ethnic tolerance among students of public higher learning institutions in Malaysia. *World Applied Sciences Journal, Vol. 29, No. 3*, pp. 388-401.
- Robiah Sidin & Nor Azizah Salleh. 1998. General education: Curricular and pedagogical issues. In Abdul Kadir Din & Mus Chairil Samani (Editors), *General Studies: The Education of Man*. UKM Bangi: Center for General Studies.
- Roosfa Hashim. 2012. Ethnic Relations: some related editorial issues. *The Social Sciences, Vol. 7, No. 4*, pp. 557-559.
- Rozita Ibrahim, Nazri Muslim & Ahmad Hidayat Buang. 2011. Multiculturalism and higher education in Malaysia. *Procedia – Social and Behavioral Sciences 15 (2011)*, pp. 1003-1009.
- Rozita Ibrahim. 2007. Multiculturalism and education in Malaysia. *Culture and Religion: An Interdisciplinary Journal, Vol. 8, No. 2*, pp. 155-168.

- Shamsul A.B. 2010. Nations-of-intent in Malaysia. In Anis Yusal Yusoff (Editor), *Shamsul A.B.: His Observations, Analyses & Thoughts* (pp. 31-49). Bangi: Institut Kajian Etnik, UKM.
- Shamsul Amri Baharuddin (Ketua Editor). 2012. *Modul Hubungan Etnik (Edisi Kedua)*. Bangi: Institut Kajian Etnik, Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Shamsul Amri Baharuddin & Anis Yusal Yusoff. 2014a. *Perpaduan, Kesepaduan dan Penyatupaduan – Satu Negara, Satu Kata Akar, Tiga Konsep Keramat*. Kuala Lumpur: KITA, UKM & ITBM.
- Shamsul Amri Baharuddin & Anis Yusal Yusoff. 2014b. *Unity, Cohesion, Reconciliation – One Country, Three Cherished Concepts*. Kuala Lumpur: KITA, UKM & ITBM.
- Zaharah Hassan, Fazilah Idris, Noor Aziah Mohd. Awal, Azizah Ya'acob & Mansor Mohd. Noor. 2010. Contribution of education to enhancing unity: Malaysian experience. *The International Journal of Learning*, Vol. 17, No. 9 , 197-206.
- Zaid Ahmad. 2007. Multiculturalism and religio-ethnic plurality: the Malaysia experience. *Culture and Religion: An Interdisciplinary Journal*, Vol. 8, No. 2, pp. 139-154.

Probing Higher Layers: What Singaporean English Particles Might Show Us

LAN Yingjie

National Institute of Education, Singapore

lanyingjie@gmail.com

1 Introduction

Within the established Minimalist literature, it is common to see references to the C-T-v-V system when discussing clause structure. While generally well-accepted, they are often taken literally to represent the exact nature of clausal configurations (Cinque & Rizzi, 2008). However, this is not necessarily the case: it has long been proposed that C-T-v-V are abbreviations for more complex cartographic structures (see footnote 8 of Chomsky (2001) for an acknowledgement of this). The exact nature of such cartographic structures is then the research goal of the cartographic enterprise, a research program situated within the Principles and Parameters approach to syntax. According to Cinque & Rizzi (2008), the cartographic enterprise is therefore not an approach or a hypothesis, but a research topic that seeks to understand the right structural maps for natural language syntax.

Leaving syntactic cartography aside for now, we turn our attention to the current syntactic treatment of particles. In particular, I would like to examine the sentence-final particles (SFPs) of Singaporean English (SgE), a variety of English spoken on the former British colony of Singapore. While recognizably a variant of English, SgE has picked up many unique features which distinguishes it from other better-known varieties of English. Chief among them, are the sentence-final particles that pepper the speech of local Singaporeans, which carry significant amounts of pragmatic meaning that are oftentimes hard to explicitly specify.

Accordingly, syntactic treatments of these SFPs in SgE have been sparse or even non-existent. While linguistic studies have been made of these SFPs (Gupta, 1992; Kwan-Terry, 1991; Ler, 2005; Lim, 2007, among others), these have tended to be more definitional in nature, rather than situating them within a larger theoretical framework that would explain their syntax. As such, syntactic research on SgE has tended to rely on sentences that do not require these SFPs, or merely define the SFPs used simply as question particles (see Sato's (2013) treatment of *ah*). While this is understandable, given that the research often did not focus on the SFPs and were targeted at other areas of SgE syntax, the fact that the researchers found it necessary to include these SFPs for naturalness is telling: these SFPs play major roles in helping SgE speakers decode sentences.

While my initial research aims were motivated by what I saw as a gap in the syntactic literature, I eventually realized during the process that my findings on the syntactic structure of SgE SFPs would provide support for Wiltschko's (2016, 2017) proposal of a pragmatic layer above the conventional C-T-v-V structure. Accordingly, this paper lays out some preliminary evidence for such a layer in SgE. Using the cartographic approach mentioned above to probe the nature of this layer, I then suggest that there appear to be cross-linguistic predictions, such as with German modal particles. In

this paper, I hope to lay out an overview of what SgE SFPs can show us about the structure of the higher layers of the clause, beyond the traditional C-T-v-V representations.

2 Some Features of SgE SFPs

As their name suggests, SFPs usually come at the end of a sentence and fulfil various discourse functions. For example, it is possible to turn a declarative sentence into a question by adding the interrogative SFP *ah* at the end of the sentence, such as in (1):

- (1) a. *You going to school.*
 ‘You are going to school.’
- b. *You going to school ah?*
 ‘Are you going to school?’

Such syntactic features are characteristic of the Chinese varieties from which SgE draws much of its grammar due to language contact. For instance, Mandarin has the same possibility, as shown in (2) with the *ma* SFP:

- (2) MANDARIN
- a. *Nizai chi wancan.*
 You PROG eat dinner
 ‘You are eating dinner.’
- b. *Ni zai chi wancan ma?*
 You PROG eat dinner SFP
 ‘Are you eating dinner?’

Phonologically, Mandarin SFPs have been observed to be prosodically integrated into the sentences that they combine with, with no pause intonation separating them, unlike question particle “tags” in other languages (Matthews & Yip, 1994; Simpson, 2014). This property is also shared by SgE SFPs, which is unsurprising given their origins.

However, unlike Mandarin SFPs, which come with intrinsic tone, SgE SFPs have been observed to come in a variety of tones. This has led to much debate over whether the tone is intrinsic or compositional in nature. In this paper, I use Lim’s (2007) notation to represent them with pitch level numbers, where 5 represents a high tone and 1 represents a low tone. The sequence of digits in subscript then represents the starting and ending pitches: *lor₃₃* thus represents a flat mid-level tone.

For instance, *ah* has at least 3 forms, as shown in (3), taken from Wong (2004):

(3) Q: *Do you want to eat durian?*

(a) A: *No lah₂₄. I am full from lunch.*

‘I want to persuade you that I can’t eat durian because I’m full.’

(b) A: *No lah₂₁. I am full from lunch.*

‘I want you to know that I am full.’

(c) A: *No lah₅₁! I’m already trying not to puke from the smell!*

‘It is known/obvious to you that I am disgusted by it.’

To deal with the three variants, Wong (2004) adopts a homophonous approach, treating each variant as a separate particle. He therefore refers to *lah₂₄* as “persuasive *la*”, where the speaker wants to persuade the addressee “without excessive pressure”. *Lah₂₁* is then “impositional *la*”, where the speaker aims to “impose an idea or a view” on the addressee. Finally, *lah₅₁* is “propositional *la*”, where the speaker tries to show that “the idea is something self-evident or obvious”.

However, this is in contrast to proposals advocated elsewhere that advocate a compositional approach to this question. Lee (2016) adopts such an approach in his analysis of *lah*. Applying it to *lah₂₁* and *lah₅₁*, Lee proposes that *lah* has an intrinsic meaning that combines with the different pitch contours to produce the pragmatic effects. The meaning of *lah(p)* is therefore given as “the marked proposition *p* is entailed by the conjunction of all factors relevant to the truth of *p* that are true in the actual world”. Accordingly, pitch contour 51 indicates that the speaker expects no dispute about *p*. Lee observes that pitch contour 51 is suspiciously similar to Sag and Liberman’s (1975) surprise-redundancy contour. Pitch contour 21 indicates instead that there is no expectation that the speaker expects dispute about *p*, which Lee suggests is the “neutral declarative intonation” in Standard American/British English described by Pierrehumbert and Hirschberg (1990).

Such an approach is insightful, and also predicts that these pitch contours can be applied more generally to other SFPs which traditionally have not been documented to have such variants. In Lan (2017), I exhaustively applied the three pitch contours we have seen so far in SgE (given below in Table 1) to a selection of SgE SFPs, giving us Table 2.

Table 1: Pitch contours available in SgE

Pitch Contour	Meaning
21 (small fall)	The speaker does not expect dispute about <i>p</i> .
24 (small rise)	The speaker wants to soften the force of <i>p</i> .
51 (sharp fall)	The speaker will accept no dispute about <i>p</i> .

Table 2: Possible pitch contours on SgE SFPs

SFP	Contour 21	Contour 24	Contour 51	Q Intonation
<i>lah</i>	✓	✓	✓	
<i>ah</i>	✓	✓		✓
<i>what</i>	✓			
<i>lor</i>				
<i>meh</i>				✓
<i>ma</i>	✓			
<i>hor</i>	✓	✓	✓	✓
<i>leh</i>	✓	✓		✓

What was surprising in this, was that this approach predicted the existence of SFP variants *ma*₂₁, *hor*₅₁ and *leh*₂₄, all of which have not yet been described in the literature, but nevertheless are completely acceptable to native speakers of SgE! Clearly, the evidence suggests that in SgE, pitch contours are distinct from the SFPs that they can apply to, rejecting the homophonous approach.

This then brings us to another peculiarity of SgE SFPs: they appear to be targeted separately from the main clause of the sentence by phonological processes. This is despite the fact that they are prosodically integrated into the sentence and do not require pauses or any other form of phonological distinction. This is best illustrated by utilizing yes/no questions, which are well-known to have a rising intonation, such as in English, given in (4):

- (4) ENGLISH
Are you coming?

Yes/no questions in SgE also obligatorily possess this rising intonation, such as in (5a).

- (5) a. *You coming?*
‘Are you coming?’

b. *You coming ah*₂₁?
‘Are you coming?’

(5a) must be read with a rising intonation for it to be interpreted as a question. Even after the *ah*₂₁ is added, the *you coming* segment must be read with a rising intonation. However, when we hit the *ah*₂₁, the pitch contour requires it to be read with a falling intonation. It therefore seems fairly plausible to suggest that the phonological processes are able to distinguish the main content clause of the sentence as being distinct from the pragmatic component, allowing the SFP to possess its own intonation.

3 A Higher Layer Beyond The CP

Having laid out the relevant facts, we can now turn our attention to a theoretical understanding of the situation. Most existing analyses of SFPs in Mandarin such as Paul (2014, 2015) and Erlewine (2016), among others, have treated them as being part of the CP, often as the instantiation of the C head. Such an analysis also leads to other problems, including an apparent violation of the Final-over-Final Condition (Biberauer, Holmberg, & Roberts, 2014), but since this is not the focus of this paper, I will not discuss them here. Instead, I pursue an alternative approach based on Wiltschko's (2016, 2017) proposal of a discourse domain above the CP, taking the fact that the phonological processes see the SFP segment distinct from the main clause as sufficient evidence that they are not part of the CP.

This then begs the question: if the SFPs are not part of the CP, then what are they part of? Since the CP has typically been taken to be the highest level in clause hierarchy, the fact that there are items positioned above it in the structure then suggests that there must be a layer above it to host these projections. Historically, the first proposal of a discourse domain is in Ross (1970), where he suggests that there is a layer of structure that dominates the root clause of a sentence and encodes the illocutionary force of the utterance. Ross analyses this layer of structure as a type of clause, with a subject (the speaker), object (addressee) and predicate (a verb of saying), with performative deletion happening to reduce the output into the overt clause we hear. Since even declarative clauses can now be considered performative (saying I am hungry is effectively saying I say that I am hungry), his analysis is known as the performative hypothesis. However, there were also many problems that challenged the hypothesis, leading to its rejection by the field (Wiltschko, 2017).

However, the general insight that speech acts can be represented in the structure has been revived by the discovery of functional projections and their detailed exploration by the cartographic enterprise. Wiltschko (2017) refers to this revival as the neo-performative hypothesis, which decomposes speech act structure to postulate the existence of several functional projections above the CP. Accordingly, various disparate types of linguistic units in a variety of languages have been analysed as encoding speech act structure: evidential markers (Speas & Tenny, 2003), sentence-peripheral particles (Haegeman, 2014), response particles (Krifka, 2013), and even *please* in English (Woods, 2015).

Based on empirical evidence that the addressee role is structurally higher than the speaker role (Heim et al., 2016; Lam, 2014), Wiltschko proposes a two-layered approach for speech act structure, with the lower projection for the speaker role immediately dominating the CP, and the higher projection for the addressee role immediately dominating the speaker projection. For example, Cantonese has two SFPs: *me1* and *ho2*. *Me1* combines with a declarative to produce a request for confirmation with a negative bias on behalf of the speaker. *Ho2* also derives a request for confirmation, but suggests that speaker assumes the addressee believes the proposition *p* introduced by *ho2*. Accordingly, Lam (2014) classifies *me1* as a speaker-oriented particle, as it expresses the speaker's belief (or lack thereof). *Ho2* is taken to be an addressee-oriented particle, as it expresses the speaker's

belief about the addressee’s belief. Both particles can co-occur, but their ordering is restricted: *me1* must come before *ho2*, as we see in (6) from Lam (2014, p. 64):

- (6) Jimmy is the first in a taxi queue. A taxi arrives, but someone cuts the queue, saying loudly that he is in a hurry. Everyone in the queue is angry. Jimmy says this to the second person in the queue.

CANTONESE

daai6 seng1zau6 dak1 gaa3 laa3 me1 ho2

big voice then okay SFP SFP SFP SFP

‘What, can one get by by being loud? I assume you’d agree it’s a valid question, right?’

Given what we have earlier seen about SFP linear order and structural height in varieties of Chinese, the addressee-oriented *ho2* must therefore be structurally higher than the speaker-oriented *me1*. Accordingly, Lam (2014) proposes the following structure shown in Figure 1 for what she describes as a “complex ForceP”.

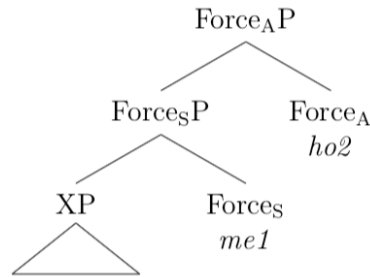


Figure 1: Lam’s (2014) proposal for a complex ForceP in Cantonese.

In addition, Wiltschko notes that there is an additional dimension involved when an SFP is added to a declarative in Cantonese. Quoting Bach and Harnish (1979), she describes the typical conditions of use for declaratives as follows:

- (i) speaker believes proposition(*p*) conveyed by own utterance.
- (ii) speaker wants addressee to adopt *p* into addressee’s set of beliefs.

(Bach & Harnish, 1979)

However, the addition of an SFP in Cantonese modifies the declarative into a request for confirmation, or in other words, it changes what the speaker expects the addressee to do in response to the utterance. Where a simple declarative would not necessarily require a response, the addition of the SFP now requires a response from the addressee. Beyssade and Marandin (2006) refer to this aspect of the

speech act as the Call on Addressee (CoA), and Wiltschko (2017) notes that this is not just limited to Cantonese, but can be observed in English, as in (7).

- (7) ENGLISH
 a. You are leaving.
 b. You are leaving, *eh*?

In (7b), *eh* modifies what we see in (7a) to do two things: it modifies the CoA, and it also modifies the speaker's commitment. Unlike Bach and Harnish's (1979) condition (i) that applies in (7a), the speaker in (7b) is clearly not fully committed to the proposition.

Accordingly, Wiltschko proposes a different model of a complex speech act structure, given in Figure 2. In this model, there are two distinct layers that comprise the speech act structure: a layer that encodes speech act participants' commitments towards p , and a higher layer where the CoA is represented. These layers are referred to as *GroundP* and *ResponseP* respectively: the label *GroundP* evoking Clark and Brennan's (1991) notion of grounding, as well as the notion of a common ground in discourse between participants (Wiltschko, 2017).

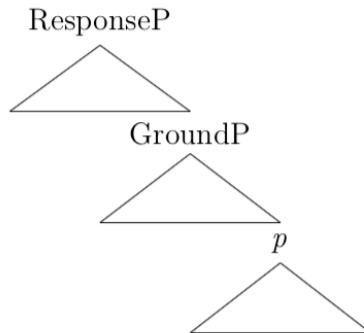


Figure 2: Wiltschko's (2017) proposal for a complex speech act structure.

Since we earlier saw that it is possible for speech acts modifiers to express the speaker's assessment of the addressee's commitment towards p , it is proposed that *GroundP* is complex: there is one position for the speaker's commitment (*GroundS*), and one for the addressee's commitment (*GroundA*). Naturally, the latter is structurally higher than the former. In this model therefore, the Cantonese example in (6) can be analysed as follows:

1. The proposition p (that one can get by just by being loud) forms the CP, in the lowest structure of the model.
2. *MeI* (in *GroundS*) then modifies the speaker's commitment to p , since it indicates that he is not entirely committed to it.

3. *Ho2* (in *GroundA*) then seeks the addressee's commitment to *p*, in the form of a confirmation response to the speaker.

Finally, following the work of Pierrehumbert and Hirschberg (1990), Heim et al. (2014) suggest that intonational contours are best analyzed as intonational morphemes in the case of Canadian English, Cantonese and Medumba, and can modify the CoA in this model. Such an analysis is unsurprising: it has been suggested for Cantonese elsewhere (Sybesma & Li, 2007; Wakefield, 2016), and English (Gussenhoven, 2004; Trinh & Crnic, 2011). Therefore, we recognise that it is indeed possible to consider phonological contours as a form of suprasegmental morphemes.

Having mapped out SgE SFPs using the cartographic approach, I propose the following structural classification of SgE SFPs (see Lan (2017) for details) that adapts Wiltschko's proposal, shown in Figure 3. However, the existence of an additional SFP (*leh*) led me to conclude that there was indeed an additional layer beyond Wiltschko's two-part proposal. I have thus identified it as *Ground_c*, (*C* for *common ground*, evoking Stalnaker's (2002) proposal), since the proposition marked by *leh* is neither solely speaker-oriented, nor solely addressee-oriented. Instead, it is shared between both (producing the effect of *don't you know...p?* in English).

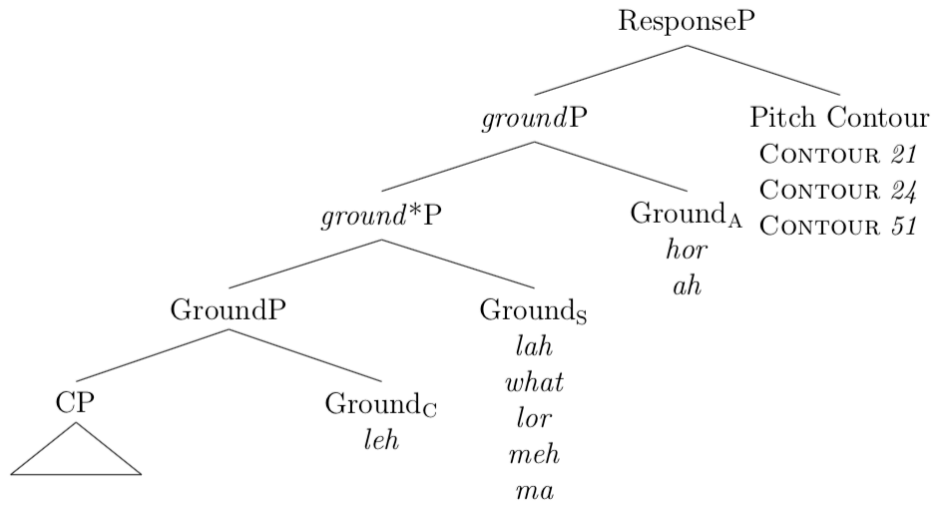


Figure 3: A proposal of speech act structure in SgE.

We now have a rather satisfactory theory for the structure of the discourse domain above the CP.

4 A Cross-Linguistic Prediction

However, this analysis is still preliminary and merely illustrates a possible line of reasoning that shows us what might be possibly found in probing the higher layers above the CP, in the pragmatic discourse domains. In the absence of further, more detailed work in this area, I present an interesting cross-linguistic prediction made by the work given above.

Earlier, I proposed to extend Wiltschko's model to include a functional projection to lexicalise common grounding. If this is correct, then it stands to reason that there should be other languages which utilize this as well. I suggest that, at the very least, there is a possible candidate in German for such a lexicalization: the discourse particle *denn*.

German is already known to have *Ground_s* and *Ground_A* particles: an example of each would be *eh* and *doch* respectively (Thoma, 2014). Therefore, the existence of a *Ground_C* particle should not be surprising. An example of *denn*'s use is given in (8), taken from taken from Bayer and Obenauer (2011):

- (8) GERMAN
- a. *Wo wohnst du?*
Where live you
'Where do you live?'
- b. *Wo wohnst du denn?*
Where live you DENN
'Where do you live? (I am wondering)'

While (8a) is a simple question that seeks information, (8b) conveys that the speaker is "concerned" about the proposition that would be yielded by the answer. In this case, *denn* serves to tone down the question and make it sound less blunt. If *denn* is used in a question with a negative element, it also signals reproach, with the speaker expecting a justification from the addressee, as in (9).

- (9) GERMAN
- Was ist denn hier los?*
What is DENN here happening
'What on earth is going on here?'

Bayer and Obenauer (2011) describe *denn* in (8b) as signalling reference to a common ground between the speaker and addressee beyond the presupposition in (8a): no such additional common ground would be assumed in (8a). Here, *denn* expresses speaker belief that the addressee has information/knowledge on what has happened. This is speaker belief on the addressee's belief: addressee orientation. However, *denn* also expresses speaker belief on what the speaker wants: speaker orientation (P. Milton, pers. comm.). This explains why some German language textbooks teach that using *denn* in a quiz show context, where the host asks contestants questions ending with *den*, is infelicitous, since it assumes the addressee has the information desired, which may not be true.

However, if the proposal for *denn* to be a *Ground_C* particle is correct, then it also suggests that in the same quiz show context, if the host asks a question that he knows the contestant clearly knows

the answer to, and does so jokingly (because everyone present knows too that the contestant definitely knows the answer), then *denn* should be felicitous. Indeed, consultation with German native speakers confirmed this prediction: in such a context, *den* is indeed felicitous (S. Pfitzner, pers. comm.)! This offers support for the observation that *denn* does seem to be another example of a *Ground_c* particle. Accordingly, it also offers some support to the general idea that there is indeed a discourse domain above the CP, and that we are currently on the right track.

5 Conclusion

So far, I have presented some properties of the SgE SFP system, and situated them in a larger theoretical context. I have also suggested several implications of the data, and shown some possibilities in terms of cross-linguistic comparisons. What I have not done, due to space constraints, is to detail the exhaustive process that led me to these properties. I hope to expand on this individually in future work.

Traditionally, there has been an acknowledged bias in syntactic theory towards the syntax of English. This is understandable, given that the field is still relatively young, and most of the original researchers spoke English. However, this paper hopes to add to the voices of other existing research on what we might learn from exploring syntactic phenomena that does not exist in English. Sentence-final particles are one such area, and they seem to point to higher levels of clause structure that are not well-studied as of yet. It seems that more detailed scrutiny of such phenomena would be useful and very much fruitful in aiding our understanding of language and its possibilities.

References

- Bach, K., & Harnish, R. (1979). *Linguistic communication and speech acts*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Bayer, J., & Obenauer, H. G. (2011). Discourse particles, clause structure, and question types. *Linguistic Review*, 28(4), 449–491. <https://doi.org/10.1515/tlir.2011.013>
- Beyssade, C., & Marandin, J.-M. (2006). The Speech Act Assignment Problem Revisited : Disentangling Speaker's Commitment from Speaker's Call on Addressee. In O. Bonami & P. Cabredo Hofherr (Eds.), *Empirical Studies in Syntax and Semantics* (pp. 37–68). Retrieved from <http://llf.linguist.jussieu.fr/cssp/eiss6/beyssade-marandin-eiss6.pdf>
- Biberauer, T., Holmberg, A., & Roberts, I. (2014). A Syntactic Universal and Its Consequences. *Linguistic Inquiry*, 45(2), 169–225. https://doi.org/10.1162/LING_a_00153
- Chomsky, N. (2001). Derivation by phase. In M. Kenstowicz (Ed.), *Ken Hale: A life in language* (pp. 1–52). Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Cinque, G., & Rizzi, L. (2008). The Cartography of Syntactic Structures. *CISCL Working Papers on Language and Cognition*, 2, 43–59. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199544004.013.0003>

- Clark, H. H., & Brennan, S. E. (1991). Grounding in communication. In *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 127–149). <https://doi.org/10.1037/10096-006>
- Erlewine, M. Y. (2016). Low sentence-final particles in Mandarin Chinese and the Final-over-Final Constraint. *Journal of East Asian Linguistics*, 1–39. <https://doi.org/10.1007/s10831-016-9150-9>
- Gupta, A. F. (1992). The pragmatic particles of Singapore colloquial English. *Journal of Pragmatics*, 18(1), 31–57. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(92\)90106-L](https://doi.org/10.1016/0378-2166(92)90106-L)
- Gussenhoven, C. (2004). *The Phonology of Tone and Intonation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haegeman, L. (2014). West Flemish Verb-based Discourse Markers and the Articulation of the Speech Act Layer. *Studia Linguistica*, 68(1), 116–139. <https://doi.org/10.1111/stul.12023>
- Heim, J., Keupdjio, H., Lam, Z. W.-M., Osa-Gomez, A., & Wiltschko, M. (2014). How To Do Things With Particles. In *Proceedings of the 2014 Annual Conference of the Canadian Linguistic Association*. <https://doi.org/10.1057/ajcs.2015.8>
- Heim, J., Keupdjio, H., Lam, Z. W. M., Osa-Gomez, A., Thoma, S., & Wiltschko, M. (2016). Intonation and particles as speech act modifiers: A syntactic analysis. *Studies in Chinese Linguistics*, 37(2), 109–129. <https://doi.org/10.1515/scl-2016-0005>
- Krifka, M. (2013). Response particles as propositional anaphors. In *Proceedings of SALT 23* (Vol. 23, pp. 1–18).
- Kwan-Terry, A. (1991). Through the looking glass: A child's use of particles in Chinese and English and its implications on language transfer. In A. Kwan-Terry (Ed.), *Child language development in Singapore and Malaysia* (pp. 161–183). Singapore: University Press.
- Lam, Z. W. (2014). A Complex ForceP for Speaker- and Addressee-oriented Discourse Particles in Cantonese. *Studies in Chinese Linguistics*, 35(2), 61–80.
- Lan, Y. (2017). *Being Particularly Singlish: The Syntax of Sentence-Final Particles in Singaporean English*. University of Cambridge.
- Lee, J. (2016). *Lah Revisited: A Modal Analysis*. Talk given at the National University of Singapore, 15th August 2016.
- Ler, S. L. V. (2005). *An In-Depth Study of Discourse Particles in Singapore English*. National University of Singapore.
- Lim, L. (2007). Mergers and acquisitions: On the ages and origins of Singapore English particles. *World Englishes*, 26(4), 446–473. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2007.00522.x>
- Matthews, S., & Yip, V. (1994). *Cantonese: A Comprehensive Grammar*. London: Routledge.
- Paul, W. (2014). Why particles are not particular: Sentence-final particles in Chinese as heads of a split CP. *Studia Linguistica*, 68(1), 77–115. <https://doi.org/10.1111/stul.12020>
- Paul, W. (2015). *New Perspectives on Chinese Syntax*. (W. Bisang & N. N. Zhang, Eds.), *Trends in Linguistics Studies and Monographs* (Vol. 271). Berlin: Walter de Gruyter GmbH. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2005.03.011>

- Pierrehumbert, J., & Hirschberg, J. (1990). The meaning of intonation contours in the interpretation of discourse. In P. R. Cohen, J. Morgan, & M. E. Pollack (Eds.), *Intentions in Communication* (pp. 271–311). Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Ross, J. R. (1970). On Declarative Sentences. In R. A. Jacobs & P. S. Rosenbaum (Eds.), *Readings in English Transformational Grammar* (pp. 222–272). Waltham, MA: Ginn and Company.
- Sag, I., & Liberman, M. (1975). The intonation disambiguation of indirect speech acts. In *Papers from the Eleventh Regional Meeting*. Chicago: Chicago Linguistic Society.
- Sato, Y. (2013). Wh-Questions in Colloquial Singapore English: Adaptive traits from vernacular Malay and typological congruence. *Journal of Pidgin and Creole Languages*, 28(2), 299–322. <https://doi.org/10.1075/jpcl.28.2.02sat>
- Simpson, A. (2014). Sentence-Final Particles. In J. C.-T. Huang, A. Y.-H. Li, & A. Simpson (Eds.), *The Handbook of Chinese Linguistics* (pp. 156–179). Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Speas, P., & Tenny, C. L. (2003). Configurational properties of point of view roles. In A.-M. Di Sciullo (Ed.), *Asymmetry in grammar* (Vol. Vol. I: Sy, pp. 315–344). Amsterdam: John Benjamins.
- Stalnaker, R. (2002). Common Ground. *Linguistics and Philosophy*, 25, 701–721. <https://doi.org/10.1023/A:1020867916902>
- Sybesma, R., & Li, B. (2007). The dissection and structural mapping of Cantonese sentence final particles. *Lingua*, 117(10), 1739–1783. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2006.10.003>
- Thoma, S. (2014). Bavarian discourse particles- at the syntax pragmatics interface. In *Proceedings of NWLC 2013*. (pp. 41–58).
- Trinh, T., & Crnic, L. (2011). On the Rise and Fall of Declaratives. *Proceedings of Sinn & Bedeutung*, 645–660. <https://doi.org/10.1126/science.1059746>
- Wakefield, J. C. (2016). Sentence-final particles and intonation: Two forms of the same thing. In *Speech Prosody 2016*. Boston University. <https://doi.org/10.21437/SpeechProsody.2016-179>
- Wiltschko, M. (2016). Response markers as a window into linguistic modularity. University of British Columbia.
- Wiltschko, M. (2017). Ergative constellations in the structure of speech acts. In J. Coon, D. Massam, & L. deMena Travis (Eds.), *The Oxford Handbook of Ergativity*. Oxford: Oxford University Press.
- Wong, J. (2004). The particles of Singapore English: A semantic and cultural interpretation. *Journal of Pragmatics*, 36(4), 739–793. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(03\)00070-5](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(03)00070-5)
- Woods, R. (2015). Modelling the syntax-discourse interface: A syntactic analysis of please. *Proceedings of ConSOLE XXIII*, 360–382.

‘*Remon to Sakurambo*’ Revisited:
Seishun, class, and gender in the early works of Nishitani Yoshiko

Motohiro Nakai
Tokyo International University

Abstract

The present paper examines the early works of Nishitani Yoshiko, one of the leading figures of SHOJO MANGA or Japanese girls’ comics in the late 1960s through the early 1970s, focusing on *Remon to Sakurambo* (1966), arguably one of the masterpieces in the SHOJO MANGA history. Nishitani boldly introduced a literary narrative framework of Bildungsroman into the field and reformed the conventions of the precedent girls’ comics. By doing so, Nishitani broadened the genre into a more realistic and more mature one and paved the way to the later development of the genre itself. Despite such merits and services, however, her works do not seem to be properly appreciated today.

Contents

- I. Introduction
- II. Lemon & Cherry
- III. Seishun-mono or Bildungsroman
- IV. Class: Uprising middle class and meritocracy
- V. Gender: budding feminism and SHINTAISEI or embodiment
- VI. Conclusion

I. Introduction

In modern Japan after World War II, MANGA or comics, except for satirical cartoons and comic strips on magazines and newspapers, used to be a minor entertainment targeted mainly at children. Up to the late 1960s, they were considered by the so-called decent society to be culturally valueless or even harmful for the mental and intellectual development of the young readers. Those readers were supposed to quit MANGA before they turned adults.

Although MANGA started as such a second-class amusement for children, a large number of MANGAKA or comic creators, headed by Tezuka Osamu and his followers including Ishinomori Shoutarou, sophisticated the styles and methods, widened the range of themes and contents, by adopting the skills and techniques of other genres of art such as literature, theater, and films, and have acquired a larger readership over more than fifty years of time (Miwa, 2014). In the 1970s through the 1980s, MANGA gradually came to be a discrete genre of subculture as well as a new type of media for human communication among young people. Today, Japanese MANGA and their related products have not only composed an economically and ethnographically huge consumer population inside the country but also form an indispensable part of cultural exports to other countries and districts. In addition, quite a few people from overseas claim that Japanese MANGA prompted them to learn the language and culture of the country.

Regrettably enough, however, MANGA has long been an extremely gendered field; some products were mainly for boys while others were exclusively for girls. MANGA itself was peripheral in the traditional society, and yet girls' comics were more peripheral in the field. Therefore, the process of social recognition of MANGA as a creative art also differed between the two sexes: girls' comics became a sort of socio-cultural entity much later than boys' counterparts did. It was not before the appearance of Nijuyonengumi that girls' comics were recognized by Japanese society as a respectable genre of culture as any other genres.

Nijuyonengumi, which literally means class of the year 24 in Japanese, is a cohort of female MANGA creators who were born around the 24th year of Showa era (i.e. 1949 A.D.). They started to create a large number of unprecedentedly challenging and groundbreaking works both in styles and contents in the 1970s, which made a breakthrough for society to discover how profound and diverse Japanese girls' comics could be.

Before Nijuyonengumi widened the horizon of comics, however, there had been quite a few outstanding female girls' comics creators who had purposefully chosen girls' comics as their own profession or a means of self-expression (Yonezawa, 1991a; Yonezawa, 1991b; Yonezawa, 1991c; Yonezawa, 1991d). Mizuno (2016, August), recalling her resolution to be a professional manga creator, mentioned that girls' comics in those days were more advanced than boys' counterparts in that the former provided more opportunities to depict deeper human feelings for many young creators than the latter. She and her contemporaries undoubtedly prepared for the next generation. Among such pioneers is Nishitani Yoshiko who was one of the most important figures before Nijuyonengumi in both quality and quantity of the works she produced although she is somehow underestimated now (Nishitani, 1991).

The purpose of the present paper is to investigate the early works of girls' comics by Nishitani,

from the socio-cultural perspective including culturalism and feminism. The major focus is on *Remon to Sakurambo* (1966). Following are the three topics to discuss: Seishun, class, and gender.

II. Lemon & Cherry

Nishitani Yoshiko's *Remon to Sakurambo* (hereafter L&C, because the title literally means *Lemon & Cherry* in English) was serialized on Weekly Margaret Vol. 21 to Vol.41 in 1966, and later published as a book several times in different styles: The latest version appeared in 2004. This is arguably one of the early masterpieces by the author and supposedly created a new genre of girls' comics called SEISHUN- GAKUEN-MONO, which depicts a group of students' mental and physical development through their experiencing various events and incidents in life. L&C mainly tells a story of a senior high school student named Reiko and her friends in their first year. As a number of critics and scholars (Yonezawa, 1970; Futagami, 2001; Fujimoto, 2004; Minamoto & Ohtsuka, 2010) point out, one of the most important features of L&C exists in the age setting of the central characters: They are high school students, 16 to 18 years old, unlike most of the main characters of the other contemporary works, where the main characters are younger than ninth graders. Such age difference enabled L&C to widen the range of the themes, deepen the contents of the products, and hence Japanese girl's comics started to tell the stories on love, sex, and self-search (Fujimoto, 2008).

III. Seishun-mono or Bildungsroman

As stated above, Nishitani's L&C and some other works created a new genre called SEISHUN- GAKUEN-MONO in the field of girls' comics. Linguistically, the term is a compound of two words: SEISHUN and GAKUEN though MONO only means a work or a product. The former part means a human life stage of youth and the latter is a synonym of school.

According to Kojien, supposedly one of the most authoritative dictionaries of Japanese language, the first term SEISHUN, which literally means blue spring (season), originally came from ancient Chinese philosophy, Wu Xing or Gogyo (in Japanese pronunciation), which considered the world to be composed of five elements such as wood, fire, earth, metal, and water. In the philosophy, four seasons of the year were codified with four colors such as blue, red/vermillion, white, and black. Then, such word combinations were also metaphorically used to refer to four human life stages; i.e., blue for youth, red for adulthood, white for middle age, and black for old age. So SEISHUN means youth. In Japan, the word SEISHUN-mono is used for an established genre of cultural products in literature, music, movies and TV dramas. They usually depict young people and their mental and physical development through their experiences of troubles and hardships in life.

With regard to the relation between arts and society, Hyde (cited in LaFrance, 1995), on the analysis of public arts, argues that society's obsessions are reflected in all types of public arts such as films and television. In the middle of the 1960s, when Nishitani's L&C and other early works were published, Japan was in the last phase of recovery from the devastating defeat of World War II and was about to enter its economic and cultural prime time, as symbolized by the Tokyo Olympic Games in 1964 and Osaka World Expo in 1970. It was also a period when the baby boomers were becoming of age. The concept of SEISHUN prevails in the country (Miura, 2001). In literature, for example,

Aoi sanmyaku [Blue mountain range] (Ishizaka, 1947), written first as a newspaper novel, became a movie in 1946 with the theme song, both of which became very popular. The novel was filmed repeatedly since the 1950s through the 1970s, along with the other SEISHUN novels by Ishizaka. They were also made into popular TV dramas in the 1960s. Following the same path as Aoi sanmyaku, Seishun towa nanda [What is the youth?] (Ishihara, 1960) and other novels by the same author became popular and represented the young culture in the 1960s. Then, gradually, the SEISHUN-mono spread into the life of the middle to low teenagers as TV dramas, popular music, and girls' comics. As Yonezawa (1980/2007) points out, the weekly girls' magazines published in those days included a wide variety of articles and pictures of teenaged pop musicians who sang songs on youth, young movie stars who played in the movies of youth, and popular TV dramas for young viewers along with series of girls' comics including L&C. Fujimoto (2004) also recalls that the readers of those magazines enjoyed their contemporary literature, movies, TV programs, and music at the same time. As for the representation of love and sex in the 1960s, for example, Fujii (2001) argues that KAYOUEIGA, a genre of Japanese movies based on pop songs for young generation, portray the teenaged characters growing up through struggles for love and sex, served as role models for those young people. From the perspective of literature in the 1960s to the 1970s, Arakawa (2017) argues that Junior Shosetsu, the novels targeting at young female readers, by Tomishima Takeo, who also wrote screenplays for many of the SEISHUN films, paved the way to explicit expressions of love and sex in the same era. Therefore, as Fujimoto (2004) suggests, the synchronic experiences of those other media shared by the contemporary readers of those magazines should be taken into consideration for understanding the values of Nishitani Yoshiko's early works. Yonezawa (1980/2007) claims that it is epoch-making that Nishitani's early works such as *Mary Lou* and *Lemon and Cherry* appeared in accordance with the times when Japanese girls began to recognize themselves as an independent subject to love as well as to be loved. Yonezawa calls the concept 'Seishun = love' (2007, p.165).

IV. Class: Uprising middle class and meritocracy

Now look at the second part of the term, GAKUEN. As stated before, it is a synonym of school. Then, what is the difference between the two? According to Kikuchi (2015), the term GAKUEN was coined when new types of private school for the children of the selected wealthy families, which were increasing in urban areas, were established in the Taisho Era, 1912 – 1926. During the period the society enjoyed its relatively liberal atmosphere, so-called TAISHO DEMOCRACY. Therefore, unlike regular schools, GAKUEN essentially implies a sort of elitism or social prestige.

Then, after World War II, the term was employed again to refer to the reformed school system of the newborn country, Japan. According to Kikuchi (2015), however, the word changed its definition and meant more popularized coeducational institutions for the expanding middle class. People in that social class still believed in the benefit of higher education as a means of climbing up the social ladder or making a rise in the world: the meritocracy.

On meritocracy and middle class, Takeuchi (2003) argues that *KYOUYOUUSHUGI* or culturalism as the people's belief started to change with the birth of middle class in Taisho Era and that it ended between the first Ampo-tousou prior to 1960 and the second Ampo-tosou before 1970,

which was the final period when people believed in simple meritocracy; i.e., a belief that people could achieve any social statuses depending on their abilities and performance, not on their birth or parentage. Based on such meritocracy, L&C appeared in the middle of that period. Actually, it is in 1965 that, as MEXT or Ministry of Education, Culture, Science, Sports, and Technology (2017) shows, the percentage of the students who advance to senior high schools exceeded 70%. The high school setting of L&C reflects such rising percentage in the middle of the 1960s. Most of the central characters are teenagers from middle-class families in Tokyo or its neighborhood and enjoy their high school lives.

It is true that in the history of girls' comics in Japan, the social classes or the misdistribution of the wealth in society had long been one of the major topics in the early days. The gap between the rich and the poor had frequently played important roles of making the drama in the stories. In L&C, however, poverty never appears. Instead, all the characters belong to the so-called middle class and the differences among them are not wide, but subtle. Reiko, among all, is very class-conscious that she compares her own family with that of her classmate Sakura and realizes that the latter is wealthier than the former on several occasions including Reiko's first visit to Sakura's home and Sakura's easy use of taxi ride. Although a kind of class-consciousness almost always exists in Nishitani's early works such as *Ringo no namikimichi* (1965/1968), *Hakuchou no uta* (1965/1972), and *Shirobara monogatari* (1966/1971), but they are all traditional types of difference between the upper and working classes. In L&C, however, the difference is between the upper and lower middle classes, which had never been depicted in girls' comics before.

V. Gender: budding feminism and SHINTAISEI or embodiment.

Taking a historical overview, Yonezawa (1980), one of the first attempts to review the field of Japanese girls' comics which were long regarded as subsidiary to boys' comics, recognizes Nishitani's early works as a renovation of Japanese girls comics in that they portray the deep inner thoughts and feelings of juvenile females for the first time in the genre. Sasaya (1991), recalling the historical impact Nishitani's works gave, maintains that she identified herself with those female characters because they were as young and self-conscious as Sasaya herself, which had rarely been described before.

Although the second feminist movement had not reached Japan yet in the middle of the 1960s, it resonates in the character of Yukie, an elder sister of Reiko, who is intelligent, independent, and self-assertive; she believes in justice and runs for the president of the student body to make her school democratic. Above all, she believes school education as a means to develop young people mentally and intellectually, which reminds me of Rosamund, the main character of *Millstone* (Drabble, 1965) who is also from a middle-class family and believes in education and independence. In literature, the novel is classified in the genre of Bildungsroman or Kyouyoushousetsu. Kawamoto (1973) defines Bildungsroman as novels of adolescence which mostly describe the authors' self-analyses, self-criticism, and self-defense through the love, agony, and errors of the heroes or heroines as the 'apologia of the authors,' (p.12) pointing out three characteristics: 1) very autobiographical; 2) written in the early time of their careers; 3) confessional. This holds true with L&C. Reiko and other central

characters develop mentally and intellectually through their life experiences. As a number of comic creators and critics point out (Yonezawa, 1980/2007; Sasaya, 1991; Fujimoto, 2004; Fujimoto, 2008), one of the major strengths of the early works by Nishitani is that she began to depict the inner thoughts and feelings of the female characters in girls' comics. In L&C, for example, Reiko feels inferior to Sakura, her close friend, in terms of feminine beauty, to her sister in terms of dignity, to her classmate, Yoshikawa, in terms of brightness, but such inferiority complex, as Yamada (2016) claims on Ishinomori Shotaro's works in the 1960s, 'deepens the inner self' (pp. 195-196) and leads the characters to mental development.

The characters in literary works, as Forster (1927) claims, are divided in two types: 'flat and round' (p.75). The former refers to so-called 'types ...(or)... caricatures' (p.75) which constantly perform one single, unchangeable function in its fictitious world while the latter plays a more complicated, multi-faceted, and so developmental role. And Forster argues that 'a novel that is at all complex often requires flat people as well as round, and the outcome of their collisions parallels life.' (p.78)

As frequently described in its narrative, Reiko, the central character of L&C, is very aware of her own negative feelings such as jealousy, inferior complex, no self-confidence, dismay, skepticism, and insecurity. That also holds true with Sakura, the second heroine, who feels uneasy when she finds her respectable brother somehow attracted to her 'commonplace' (p.92) classmate. Along with those negative feelings, physical handicaps (in Reiko's two classmates, Nitta and Konno), a fatal disease and death (of Sakura's brother, Keiichi), a sexual harassment (to Sakura in the morning train), an attempted rape (to an aspiring actress, Katami), physical violence (involving Reiko's boyfriend Mine), and an extramarital affair (of Sakura's father) are woven into the main storyline, and, as Yamada (2016) argues regarding 'Cyborg 009' (Ishinomori, 1964-65), the introduction of such negative features of human life deepens the inner side of the characters and leads their mental development; Yamada calls this process 'ryudouteiki nashintaisei' (p. 31) or fluid embodiment.

As for SHINTAISEI or embodiment, Yamada (2016) also argues that comic characters can shift from simple codes (this sounds similar to Forster's 'flat') to fleshy existence (this sounds similar to Forster's 'round') through their tragic experiences such as death, and he compares Tezuka Osamu and Ishinomori Shotaro and regards the latter as having more 'fluid embodiment' (p.35) than the former. As a direct pupil of Ishinomori, Nishitani creates her middle-teen characters more physically realistic than those of her contemporary creators, to which Minamoto (2004) refers as 'erotic' (p.382). The physicality of her early works was embodied in the portrayals of Sakura, for example, by the drawing strokes of the hair, nose, and limbs. The change of hairdos between the school hours and the private time made the middle-teenaged girl more realistic and more sexual. This holds true of the visual depictions of the arms and legs of the other female characters as well as the robust chests and shoulders of the male counterparts. Fujimoto (2004) points out that the depictions of the L&C characters have 'physical reality' (p.375) and especially the male physiques emit a 'flavor of sex' (p.375). Minamoto (2004) claims that Nishitani opened the door to the sexuality or eroticism of the young girls through her depictions of the L&C characters.

With regard to the frequently criticized style of girls' comics, Ohgi (2010) argues that Japanese

girls' comics are well-known, whether famous or notorious, for their unrealistic depiction of doll-like people with large twinkling eyes, disproportionately long limbs, and meaninglessly dancing stars and flowers around the characters, but that it is a strategy for girls to cross the borders including gender. As stated above, Mizuno (2016, October) mentions that the field of girls', not boys', comics was where she could build a large-scale drama as in literature and movies because the girls' comics were advanced than boys' counterparts when she started the profession (2016, August). This surely is an issue to be discussed next.

VII. Conclusion

The reexamination of the early works by Nishitani Yoshiko, with the major focus on 'Lemon & Cherry,' along with their contemporary cultural works such as literature, films, and music, from the perspective of current of thought, lead me to speculate the prosperity and decline of the philosophy of that era called KYOUYOUHUGI or culturalism. After the catastrophic defeat of World War II in 1945, Japan was reborn and developed into a new country. The late 1960s fell on the youth, or SEISHUN, between the middle-teenage and adulthood of the new country. The whole nation, men and women, enjoyed new thoughts and feelings in every corners of society: It was as if the country were a co-ed school to teach the students gender equality and to encourage them to higher education. The characters of *Lemon & Cherry* stand here: They enjoy middle-class life, learn new societal rules, experience growing pains, and become adults. Especially, women are obliged to be more political than men in that they liberate themselves in both public and private domains

There are several limitations to this study. One is that the paper examined only *Weekly Margaret*, one of the two weekly magazines for girls published in those days. The relationship between the two, *Margaret* and *Shojo-friend*, might be very important because the two magazines shared many of the readership and affected each other. Another is the lack of pictures although this is study on manga as a visual art especially for the part of embodiment. The present paper might be more persuasive in the account on drawing styles and strokes with the real pictures from the original works.

In 2012, Hagio Moto, one of the Class 24, was decorated with Shijuhosho, Medal of Honor with Purple Ribbon, from the Government of Japan, for her outstanding lifetime achievement in comics. After twenty-three manga-creators decorated before her, mostly newspaper cartoonists, since the first recipient, Tagawa Suihou, in 1969 (notice the year!), she is the first female creator from the field of girls' comics. This shows how girls' comics came to be recognized as a discrete genre of Japanese culture today, which is, needless to say, the achievement of Hagio herself as well as all the other girls' comics creators who had endeavored before and after her including Nishitani Yoshiko.

Examined comics

Nishitani, Y. (1965/1968). *Ringo no namikimichi* (Apple tree avenue). Tokyo: Shueisha.

Nishitani, Y. (1965/1972). *Hakucho no uta* (Swan song). Tokyo: Shueisha.

Nishitani, Y. (1965/2003). *Mari Ru* (Mary Lou). Tokyo: Shueisha/ Hakusensha.

Nishitani, Y. (1966). *Shiobara monogatari* (The tale of white rose). Tokyo: Shueisha.

Nishitani, Y. (1966/1998/2004). *Remon to sakurambo* (Lemon and Cherry). Tokyo: Shueisha/Sohbisha/Hakusensha.

Reference

- Arakawa, Y. (2017). *'Junia' to 'kannou' no kyoshou: Tomishima Takeo den*. Tokyo: Kawadeshoboushinsha.
- Drabble, M. (1965). *The millstone*. Harmondsworth, UK: Weidenfeld & Nicholson.
- Forster, E.M. (1927/1962). *Aspects of the novel*. UK: Penguin Books
- Fujii, H. (2001). *Gosanke kayoueiga no ougonjidai: Hashi, Funaki, Saigo no 'seishun' to 'anokoro' no Nippon*. Tokyo: Heibonsha.
- Fujimoto, Y. (2004). Kaisetsu: Seishun toiu jidai. In Y. Nishitani (1966/2004), *Remon to sakurambo* [Lemon and cherry], pp. 372-376. Tokyo: Hakusensha.
- Fujimoto, Y. (2008). *Watashi no ibasho wa dokoniaruno?: Shoujo manga no utsusu kokoro no kaktachi*. Tokyo: Asahishinbun shuppan.
- Futagami, H. (2005). *Shojomanga no keifu* (The genealogy of girls comics). Tokyo: Pengin Shobo.
- Ishihara, S. (1960). *Seishun towa nanda*. Tokyo: Kodansha
- Ishizaka, Y. (1947). *Aoi sanmyaku*. Tokyo: Asahi Shinbun.
- Ishinomori, S. (1960-1970). *Cyborg 009*. Tokyo: Shonengahosha.
- Kawamoto, S. (1973). *Igirisu-shousetsu no keifu: 'Sinshi' kara 'geijutsuka' e* [The genealogy of British Bildungsroman novels: From gentlemen to artists]. Tokyo: Kenkyusha.
- Kikuchi, F. (2015, February 03). *Yumemirareta gakuen (1): Gakuen no shutsugen*. [Online forum comment]. Retrieved from <http://webronza.asahi.com/culture/articles/2015013000005.html>
- LaFrance, E. (1995). *Men, media, and masculinity*, 2nd Ed. Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing Company.
- MEXT. (2017). Gakkokihonchosa. [Online forum data] Retrieved from http://www.mext.gp.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2011/09/27/1299178_01.pdf
- Minamoto, T. (2004). *Otanoshimi wa koremonanoja*. Tokyo: Kadokawa Shoten.
- Minamoto, T & Kure, T. (2010). *Special lecture of cartoon study*. Tokyo: Kadokawa-gakugei-shuppan.
- Miura, M. (2001). *Seishun no shuuen*. Tokyo: Kodansha.
- Miwa, K. (2014). *Manga to eiga* [Comics and films]. Tokyo: NTT Shuppan.
- Mizuno, H. (2016, August 03). *Watashi no nakano mienai honou, part 3* [Invisible flame inside me], [Online forum interview]. Retrieved from <http://ayamekareihikagami.hatenablo.jp/entry/2016/08/03/1617506>
- Mizuno, H. (2016, October 02). *Shojomanga no rekishi wo ikiru densetsu no mangaka: Mizuno Hideko san 77 wears old* [Legendary creator in the history of girls' comics, Mizuno Hideko, 77 years old], [Online forum interview]. Retrieved from <https://croissant-online.jp/topics/47646/>
- Nishitani, Y. (1991). Jidai no chuosen wo aruke [Walk on the centerline of the era]. In Y. Takahashi (Ed.) *Bessatsu Taiyo: Shoujo manga no sekai*, vol. 1, pp. 32-33. Tokyo: Heibonsha.
- Ohgi, F. (2010). 'Ekkyo suru' shoujo manga to jendah [Girls'comics cross borders]. In F. Ohgi, M.

- Ichiki, & H. Motohama (Eds.) *Manga wa ekkyo suru* [Manga crosses borders], pp. 110-134. Kyoto: Sekai-shisousha.
- Sasaya, N. (1991). Mittsu no shogeki (three shocks). In Y. Takahashi (Ed.) *Bessatsu Taiyo: Shojō manga no sekai I*, pp. 36-37. Tokyo: Heibonsha.
- Takeuchi, Y. (2003). *Kyōyōshugi no botsuraku* [The decline of culturalism]. Tokyo: Chuōkōronshinsha.
- Yamada, N. (2016). *Ishinomori shoutarou ron* [On Iahinomori Shoutarou]. Tokyo: Seikyusha.
- Yonezawa, Y. (1980/2007). *Sengo shōjō mangashi* (The history of girls' comics after World War II). Tokyo: Shimpūyōsha/Chikumashobo.
- Yonezawa, Y. (1991a). Shōjō manga no keifu (Genealogy of girls' comics). In Y. Takahashi (Ed.) *Bessatsu Taiyo: Shōjō manga no sekai I*, pp. 4-6. Tokyo: Heibonsha.
- Yonezawa, Y. (1991b). Misshitsu no hanazono ni okeru shōjō genso (Fantasy of girls in a closed garden). In Y. Takahashi (Ed.) *Bessatsu Taiyo: Shōjō manga no sekai I*. Tokyo: Heibonsha.
- Yonezawa, Y. (1991c). Shōjō manga no genzai kako mirai (Past, present and future of girls' comics, the). In Y. Takahashi (Ed.) *Bessatsu Taiyo: Shōjō manga no sekai II*. Tokyo: Heibonsha.
- Yonezawa, Y. (1991d). Koi kara hajimaru shōjō manga no daibōken (Adventure of girls' comics starting with a love). In Y. Takahashi (Ed.) *Bessatsu Taiyo: Shōjō manga no sekai II*. Tokyo: Heibonsha.

日本人のための中等英語教育：関係節の効率的な捉え方*

生井 健一

早稲田大学

1. はじめに

学校英文法で、多くの学習者がつまづく項目に関係節がある。その構造特徴として、*which*、*who*、*that* に代表される関係代名詞の節頭への移動が指摘され、それによってできる関係節には制限用法と非制限用法があると教えられる。しかし、これらの説明を代表される従来の関係節の捉え方では、以下に示すように、多くの矛盾（つまり、例外）が生じてしまう。

まず、関係代名詞とされる *that* には所有格がない。同じ機能を果たす *who* および *which* には *whose* があるのに、*that* にはないとなると、学習者が戸惑っても仕方がなかろう。（実際、*that's* を所有格関係代名詞として使ってしまう者も多い。）

また、関係代名詞は目的格のときのみ省略可能であると機械的に説明されるが、そもそも関係節を特徴付けるはずの関係代名詞が消えても構わないという矛盾、そして、目的格のときのみ省略可能になるという特例が補足説明されなければならない。

さらに(1)、(2)に見られるように、*whom* や *which* は前置詞を伴って使われることもあるが、*that* はこの限りでない。

(1)a. He is the actor **to whom** Ann sent a fan letter.

b. This is the city **in which** I was born.

(石黒 2003:276)

(2)a. *He is the actor **to that** Ann sent a fan letter.

b. *This is the city **in that** I was born.

(石黒 2003:277)

そしてこれも関係代名詞 *that* に関する特記事項となる。

また、目的格関係代名詞が省略され得ることは上に記したが、前置詞とともに節頭に現れる場合は、目的格関係代名詞であっても省略不可になる。つまり、(3a-c)が許されるのに(3d)が許されないことを、「例外の例外」として言及する必要が生じるのだ。

(3)a. The place **which** you spoke **about** is Denver.

b. The place ~~**which**~~ you spoke about is Denver.

c. The place **about which** you spoke is Denver.

d. *The place **about which** you spoke is Denver.

(Celce-Murcia and Larsen-Freeman 1999:581)

* 本稿は、関係節の教え方についての実用例を示した Namai 2007 の文法的背景を拡大したものである。タイトルから分かるとおり、あくまで日本の中等英語教育に携わる教員のための *pedagogical grammar* であり、理論言語学の進展を狙ったものではないことを了承されたい。

さらに、非制限用法においても例外が観察される。まず(4)に明らかなように、関係代名詞 *that* は非制限用法では使用できない。

- (4) *She sold her car, **that** she had bought the year before.

(Sinclair 2004:627)

加えて、非制限用法では目的格関係代名詞の省略さえも不可能になる。

- (5) *She sold her car, ~~which~~ she had bought the year before.

(ibid.)

以上の例外をまとめると、(6)が得られる。

- (6)a. *That* には所有格がない。
- b. 目的格関係代名詞のみ省略が可能である。
- c. *That* は前置詞と共起できない。
- d. 目的格関係代名詞でも、前置詞と共起する場合は省略不可になる。
- e. 非制限用法において、*that* は使用不可になる。
- f. 非制限用法においては、目的格関係代名詞も省略不可になる。

これだけ例外があると、学習者が少なからず混乱するのも致し方ないと言えよう。よって本稿では、この問題を解決するべく、以下の提案をし、それが従来の関係節の捉え方よりずっとすっきりした説明を可能にすることを示したい。

- (7)a. *That* は関係代名詞ではなく、従属節を導く接続詞である。
- b. *That* を伴う関係節（これ以降「*that*-関係節」）と *who*、*which* 等に導かれる関係節（これ以降「*wh*-関係節」）は構造上別物である。
- c. *That*-関係節は制限用法に、*wh*-関係節は（基本的に）非制限用法に特化している。このように構造および機能も異なるこれらの節は、同じ「関係節」とするのではなく、それぞれ「形容詞節」、「補足節」という独立した名称で呼ぶ。

もちろん(7c)に反し、*wh*-関係節が制限的に使われる例も存在するが、それは「補足節の形容詞節への流用」として捉え、形容詞節および補足節の理解が十分になった時点で学習者に紹介すればよい（第5節参照）。いずれにせよ、(7)の提案を基にして、形容詞節、補足節の基本構造および機能を押さえておけば、以下に見るように、(6a-f)のような例外なしで関係節の基礎がすべて説明できるのである。

2. 形容詞節

最初に、(制限用法の) 関係節成立に関係代名詞の存在が必ずしも必要ではないということを指

摘しておきたい。というのも、(7)の提案によると、*that*-関係節には関係代名詞がないことになるからである。しかし、関係代名詞がなくても関係節を見分けることはできる。節内に主語や目的語等の欠落を見つければよいのだ。つまり、*that*-関係節は Comrie (1981)がいうところの「ギャップ・タイプ」の関係節なのである。また、日本語の関係節がまさにこれに当てはまるので、教える際には日本語例から入ると分かりやすい。

(8) 生徒が本を買った。

(9)a. [生徒が買った] 本

b. [本を買った] 生徒

(9a,b)ともに鍵括弧内の節は、それぞれ「本」、「生徒」を修飾する関係節であるが、これらに共通する特徴は、(8)のような独立文に比べ、何かしら文の要素が欠落していることである。欠落要素を X とすれば、(10)のように図示できよう。

(10) a. [生徒が X 買った] 本

b. [X 本を買った] 生徒

(10a)では目的語、(10b)では主語が欠落していて、これが X で示されている。このように、日本語における関係節は、節内に（先行詞と同一指示になる）ギャップが存在することによって判別可能になっている。（実際ギャップのない「生徒が本を買った本」、「生徒が本を買った生徒」はかなり容認度の低い例である。）

これと同じことが英語の *that*-関係節にも言える。(9)に対応する英語例は(11)である。

(11) a. a book **that** the student bought (構造：a book [that the student bought X])

b. the student **that** bought a book (構造：the student [that X bought a book])

(11a)の *that*-節では目的語が、(11b)では主語が欠落している。従って、(7a)により *that* を接続詞とみなしたとしても、(11a,b)ともに *that*-節内にギャップがあることは容易に分かり、これをもってして関係節であるという判断が可能になるのである。

また、この *that*-関係節の機能は連体修飾であり、限定形容詞 (i.e. attributive adjectives) のそれと何ら変わらない。(12)を見られたい。

(12) a. a pretty flower

b. a flower that is pretty

一般英語学習者にとって、(12a,b)は意味的に同等として差し支えないし、(12b)に代表される *that*-関係節には関係代名詞の関与がないのだから、*that*-関係節は「関係節」という、あまり直感的でない名称よりも、単に「形容詞節」(e.g. Ackles 2003)と呼んだほうが分かりやすいであろう。これが、本稿が後者の名称を提唱する所以である。

3. 従属節を導く *that*

「形容詞節における *that* は従属節を導く接続詞である」という(7a)の提案は、Huddleston (1984)に基づくものである。ここでは、これによって(6a)と(6c)の例外が排除されることを示す。

That が接続詞ならば、「所有格がない」という(6a)の例外は直ちに解決される。これは、格変化を起こすのはふつう名詞のみであり、接続詞とは無縁であるからだ。

また、「*that* は前置詞と共起できない」という(6c)だが、前置詞は通例名詞句のみを目的語として取ることから説明がつく。この点において、(13a,b)における *whom* や *which* は（関係代）名詞なので何の問題もない。

(13) a. He is the actor **to whom** Ann sent a fan letter. (= (1a))

b. This is the city **in which** I was born. (= (1b))

これに対し、(14a,b)が容認されないことは、*that* が接続詞であれば、前置詞の目的語にはなれないので、当然の帰結となる。

(14) a. *He is the actor **to that** Ann sent a fan letter. (= (2a))

b. *This is the city **in that** I was born.¹ (= (2b))

4. 関係代名詞は省略されない

「目的格関係代名詞のみ省略可能である」というのが(6b)だが、これに対する例外ともいうべき(6d)にあるように、前置詞に伴われた場合は目的格関係代名詞でさえ省略不可能になる。(3d)を(15)として再録する。

(15) *The place **about which** you spoke is Denver.

ここで注目すべきことは、すでに(14)で見たように、これは *that* が現れることのできない環境だということである。そして、同じことが非制限用法においても観察される。すなわち、非制限用法の場合、*that* は使用不可になるが (i.e. (6e))、同時に目的格関係代名詞も省略できなくなるのだ (i.e. (6f))。(4)、(5)を、番号を変えて再録する。

(16) a. *She sold her car, **that** she had bought the year before.

b. *She sold her car, **which** she had bought the year before.

これは結局、*that* の使用が許されない限り省略という操作も有り得ないということであり、よって、

¹ 以下の例文においては *that* 節が前置詞の目的語として機能している。

(i) He was lucky in that he wasn't seriously injured.

(ウィズダム英和辞典)

しかし、この例では *that* が単独で *in* の目的語になっているわけではないことに注意されたい。

実際に省略されるのは関係代名詞ではなく、*that* だということを示唆するものである。つまり、以下のような例とともに中学英語で（関係節より先に）教えられる接続詞 *that* の省略が、そのまま形容詞節にも受け継がれているのだ。

- (17) a. It's strange (**that**) he's never been abroad.
 b. I hope (**that**) I'll see you again.
 c. I'm sure (**that**) you will pass the test.

(金谷 2002:183)

すると、(6d) (=「目的格関係代名詞でも、前置詞と共起する場合は省略不可になる」) と(6f) (=「非制限用法においては、目的格関係代名詞も省略不可になる」) の例外は、ともに省略可能な *that* が出現できる環境ではないという理由で説明され、例外ではなくなる。

さて *that* の省略だが、これはいつも許されるわけではない。(18)を見られたい (\emptyset = 省略された *that*)。

- (18) a. the student bought a book (cf. (11b))
 b. the student [\emptyset X bought a book]

(18a)は(18b)の構造 (= 形容詞節による連体修飾構造) を意図しているが、(18a)をそのように解釈することはほとんど不可能である（よって、関係代名詞 *that* が X の位置にあるとする従来の説明では、主語の関係代名詞は省略不可とされる）。しかし、これは文法上の瑕疵というより、我々の解釈能力の限界に起因するものと言えよう²。というのも、形容詞節内におけるギャップが主語である場合、接続詞の *that* までは落ちてしまうと、先行詞である(*the*) *student* があたかも *bought a book* に対応する主語のように見えてしまい、どうしてもその解釈が優先されてしまうからである。そしてこの現象は、英語の SVO という基本語順、および先行詞の後ろという形容詞節の定位置から誘発される誤解釈だと考えられる。

(19) 英語の形容詞節修飾構造



つまり、(19)に図示される形容詞節修飾構造においては、形容詞節内の目的語がギャップになった場合、主語・動詞という主述関係は保たれるので、*that* が省略されても、形容詞節を先行詞から独立した節として判別できるのだが、主語がギャップになった際に *that* まで省略されると、「先行詞・V・O」という語列ができあがり、これが「S・V・O」と解釈されてしまうのである。

² 事実、(歌における例になるが) 主語がギャップになった場合でも *that* の省略が観察される例がある。(i) は *Bingo* という歌の歌詞の一部である。

(i) *There was a farmer had a dog, and Bingo was his namo. B, I, N, G, O, ...*

これに対し、SOV の基本語順と先行詞の前という形容詞節の定位置を持つ日本語では、この誤解釈の問題は起こらない。

(20) 日本語の形容詞節修飾構造

名詞 (S) — 名詞 (O) — 動詞 (V) — 名詞 (先行詞)

形容詞節

(20)の構造においては、形容詞節内における主語、目的語のどちらがギャップになったとしても、動詞が常に形容詞節と先行詞の境界を明示するので、英語におけるような問題は生じないのである。

(実際、「生徒が買った本」(=(9a))、「本を買った生徒」(=(9b))の両方が正しい連体修飾構造として難なく解釈される。)

すなわち、(18b)の構造も英文法を犯すものではなく、あくまで英語特有の語順によってたまたま誤解釈を生み出してしまうものに過ぎないということである。これは、たとえば、3つ以上の節からなる複文が、英語においてはその基本語順から解釈上何の問題も起こさないのに対し、日本語においては、SOV 語順により入れ子式に節が重なるため、非常に解釈が難しくなってしまうことと同じである。(21)、(22)を比べられたい。

(21) The teacher reports that Yoshio thinks that Hanako says that Taro is a fool.

(22) 先生が義男が花子が太郎がばかだと言っていると思っていると報告している。

(22)の日本語を聞いて、直ちに正確な解釈をすることはほとんど不可能であろう。とはいえ、これが日本語文法に則った正規の文であることに変わりはない。もちろん、実際に(22)が発話されることは、その解釈上の問題からまず有り得ないが、同様に、(11b)の *the student that bought a book* の *that* を省略した(18a)の *the student bought a book* が意図された意味で使用されないのも、同じ理由によるものだと考えられる。

いずれにせよ、これで「目的格関係代名詞のみ省略が可能である」という(6b)の例外も排除できる。形容詞節内のギャップが主語であれ目的語であれ、省略されるのは形容詞節を導く *that* だからだ。(もちろん(18)のような *that* 省略に関わる解釈上からの制約に触れる必要はあるが。) また、*that* の省略そのものについては、(17)のような例とともに既習事項であるはずなので、復習すればことが済み、形容詞節に特化した規則として新たに紹介する必要はない。

このように、*that* が使える環境においてのみ関係節を導く語の省略操作が可能になることから、実際に省略されるのは *that* であり、関係代名詞ではないとすること（さらに、(7a-c)に関係代名詞の省略に関して何の言及もないことを、デフォルトでその可能性はないと判断すること）によって、(6b) (=「目的格関係代名詞のみ省略が可能である」)、(6d) (=「目的格関係代名詞でも、前置詞と共起する場合は省略不可になる」)、そして(6f) (=「非制限用法においては、目的格関係代名詞も省略不可になる」) の例外をことごとく排除できるのである。そして、*that* の省略も、(7a)の「*that* は関係代名詞ではなく、従属節を導く接続詞である」という分析の下では、学習者にとって既習事項ということになり、これを特別ルールとして新たに教える必要もなくなるのだ。

5. 補足節とその流用

今度は *wh*-関係節に目を向けよう。この節は、従来の説明通り、関係代名詞の節頭への移動をその構造特徴として備えている。つまり(7b)の提案にある通り、単にギャップのみでライセンスされる *that*-関係節 (= 形容詞節) とは構造が異なるということである。そしてその機能は、制限用法に特化した *that*-関係節に対し、非制限用法を主とするというのが(7c)の提案である。この案に従えば、非制限用法において *that* が使えないのも当然のこととなり、(6e)の例外も排除できる。また、構造も機能も違うのだから、これらは別名で呼ばれるのが望ましい。非制限用法というのは、先行詞のアイデンティティーを特定するための修飾ではなく、Swan (1995:489)が言うように、すでに正体が分かっている先行詞に補足情報を追加するためのものなので、*wh*-関係節は「補足節」と呼ぼうというのである。

この補足節の機能だが、関係代名詞 *which* を取り上げて、Bolinger (1980:172)が端的に言い表している。

Which is used in nonrestrictive clauses [= 補足節] not because of any rule about nonrestrictive clauses, but such clauses are outside the flow of the sentence and call for a relative that will put the hearer on notice.

すなわち、補足節における関係代名詞は、完結した文に別の視点から補足情報を与える際のシグナルになっていると言うのだ。(よって、省略など有り得ない。) この点において、関係代名詞の節頭への移動は、強調や対比および談話内のフォーカス等の理由によって起こる「前移動」と基本的に同じだと考えられる。

- (23) a. **Him** I like; **her** I don't.
 b. **John** I can comprehend; the others speak gibberish.
 c. **A professor** he was, but in name only.
 d. **Into the house** John ran.
 e. **In the garden** an elm tree stands.

(Celce-Murcia and Larsen-Freeman 1999: 613-615)

聞き手の注意喚起のためにどのような句が前移動を受けるかについては、(23)から分かるように、複数の可能性がある。また、(24)のような文においては、名詞句のみの移動とその名詞句を含む前置詞句の移動がともに可能である。

- (24) I thought about that problem very hard.

- (25) a. **That problem**, I thought about very hard.
 b. **About that problem**, I thought very hard.

(25a,b)の選択は、話者が、名詞句と前置詞句のどちらに焦点を当てるかによって決定される。(また、(25a)の場合、*thought about* が1つの他動詞のように解釈される。)

そして、まったく同じことが、補足節にも観察されるのである。(25a,b)に対応する補足節構造は、(26a,b)のようになる。

- (26) a. that problem, **which** I thought about very hard
b. that problem, **about which** I thought very hard

つまり、補足節においては、焦点の当て方によって、関係代名詞だけではなく、関係代名詞を含んだ前置詞句の移動も可能になるのだ³。

さて、形容詞節と補足節の役割分担を、具体例とともに見ておこう。

- (27) a. a book **that** the student bought (= (11a))
b. a book the student bought

- (28) My English class, **which** I enjoy immensely, meets at 11:30 A.M.

(Ackles 2003:147)

(27)における *a book* はアイデンティティーの確立した先行詞ではないので、(27a)にあるように *that* に導かれた形容詞節によって修飾される。また、この *that* は接続詞なので省略も可能である (i.e. (27b))。一方、(28)における *my English class* はふつうすでにアイデンティティーが確立した名詞句として解釈されるので、関係代名詞 *which* を用いた補足節（ここでは *which I enjoy immensely*）によって情報を追加される。

しかし、実際には(29)も存在する。

- (29) a book **which** the student bought

この例では、形容詞節と補足節の役割分担に反して、関係代名詞に導かれた補足節 *which the student bought* が制限的に使われている。しかし、形容詞節と補足節がきちんと説明された段階であれば、「補足節の形容詞節への流用」として、以下のように簡単に指導できよう。

- (30) 補足節の流用

補足節は、節頭にポーズ（ライティングにおいてはカンマ）を伴うが、これを落とすことによって、形容詞節として使用できる。

実際、制限的に使われる *wh*-関係節はすべて補足節の流用として捉えることができる。また、あくまで流用なのだから、補足節の構造特徴は、関係代名詞の省略不可を含めて、そのまま引き継がれ

³ 以下の例における *look up* のような純粋な句動詞では、前置詞が動詞から離れて移動することは有り得ない。

- (i) a. This is the word **which** we looked up in the dictionary.
b. *This is the word **up which** we looked in the dictionary.

る。そうだとすれば、(27b)はあくまで(27a)から導かれたものであり、(29)から *which* を落としたものではないことになる。よって、ここでも関係代名詞の省略の問題は生じない。

このように、関係節の概要は、形容詞節、補足節、そして補足節の流用という概念を用いることによって、例外を設けることなく、従来よりずっと簡単に説明できるのである。

6. 純粋な形容詞節が存在しない例

ギャップのみでライセンスされるという特徴を持つ形容詞節には一切移動が関与しないのだから、(26b)に見たような前置詞の移動は、形容詞節には有り得ない。(2)を(31)として再録しておく。

- (31) a. *He is the actor **to that** Ann sent a fan letter.
b. *This is the city **in that** I was born.

ということは、前置詞の移動を伴わない(29)の流用補足節には対応する形容詞節(27)が存在する一方、(32)のような、前置詞の移動を伴う流用補足節には対応する形容詞節が存在しないということになる。

- (32) The problem **about which** I am talking is different from the problem you mentioned yesterday.

以下では、このように何らかの理由で形容詞節が作れず、制限用法には補足節を流用せざるを得ない例を取り上げる。

形容詞節を作るには、先行詞と同一指示になるものをギャップにすればよいだけであったが、所有格名詞に至っては、これが当てはまらない。(33)と(34a)を比べられたい。

- (33) They came to an old building **whose** walls were made of rocks.

(Leech and Svartvik 2002:386)

- (34) a. *an old building **(that)** walls were made of rocks.
b. ... an old building [(that) X walls were made of rocks]

(34a)は、(33)の流用形容詞節構造を本来の形容詞節で書き換えたものであるが、非文法的である。そしてここでは、(34b)が図示するように、所有格名詞がギャップになっている。

所有格名詞をギャップにした形容詞節が不可能である理由は、この要素がそれだけでは中途半端な要素、つまり自立した句になっていないからである。事実、(35)が示すように、所有格名詞は単独では強調のための前移動を受けることができない。

- (35) a. **John's letter**, I read; yours, I didn't.
b. ***John's** I read letter ...

また、補足節においても、(36a,b)に明らかなように、所有格関係代名詞の *whose* のみが移動するのではなく、必ず後続する名詞(句)を伴って移動するのである。

- (36) a. The man, **whose wife** you are admiring, is a wrestler.
(Celce-Murcia and Larsen-Freeman 1999:581)
b. *The man, **whose** you are admiring wife, is a wrestler.

つまり、形容詞節におけるギャップは、自立した句全体のものであればよいが、句を作り上げているパーツに相当する場合は不可能ということである。

また、*whose* の代わりにより形式張った *of which* を使うこともあるが、この場合もふつう純粋な形容詞節は作れない。そして、その理由は上に同じである。(37)と(38a)を比べられたい。

- (37) They came to an old building **the walls of which** were made of rocks.

- (38) a. ... *an old building **(that)** the walls of were made of rocks
b. an old building [(that) the walls of X were made of rocks]

(38a)が意図する形容詞節は、(38b)が示すように、*(that) the walls of the building were made of rocks* から *the building* のみを落として作ったものである。しかし、*the building* は形容詞節の主語名詞句 *the walls of the building* を構成するパーツの1つに過ぎず、この節の中では自立した名詞句として機能していない。よって、この場合も、制限用法には補足節を流用するしか方法はないのである⁴。

8. まとめ

以上、関係節の基礎を指導する上で、極力例外をなくし、学習者の戸惑いを最小限にとどめるための工夫を紹介した。以下にこれをまとめておく。

- (39) 制限用法（先行詞を特定する修飾用法）：2つの可能性あり
a. 接続詞 *that* に導かれ、ギャップを伴う形容詞節を使用する。
b. ポーズ（カンマ）を落とした補足節を形容詞節として流用する。

⁴ しかし、*the walls of the building* が目的語の位置に来た場合は、この限りでない。実際に、以下の2つのパターンが許される。

- (i) a. This is the building **the walls of which** we demolished.
b. This is the building **(that)** we demolished the walls of.

ここで注目すべきは(ib)である。この例では、[(that) we demolished the walls of X]という純粋な形容詞節が可能になっている。これは、(25a)の *That problem, I thought about very hard* において *thought about* が1つの他動詞のように解釈されるのと同じように、*demolished the walls of* がやはり1つの複合他動詞のように解釈され得るからだと思われる。（一方、主語と動詞の間にはこのような複合動詞を作る可能性はない。）

しかし所有格名詞句の場合は、たとえ目的語に付随したとしても、やはり正しい形容詞節を作れない。

- (ii) a. This is the building **whose walls** we demolished.
b. *This is the building **(that)** we demolished walls.

(iib)において意図されている形容詞節は、*walls* に付く所有格名詞句をギャップにした[(that) we demolished X walls]であるが、ギャップが間に入るため、*demolished walls* を1つの他動詞とはみなせないのである。

- (40) 非制限用法（正体の分かっている先行詞に補足情報を与える用法）
関係代名詞が節頭に現れ、ポーズ（カンマ）を伴う補足節を使う。

7. *Which* について

本節と次節において、2つの発展項目を取り上げてみたい。まず本節では、「*which* は制限用法に使うべきではない」という規範文法による規定の根拠を考察し、次節では、今後の課題として、関係副詞の特異な特徴を指摘し、本稿を閉じることにする。

(7c)の提案では、*that*-関係節（＝形容詞節）と *wh*-関係節（＝補足節）の役割分担が明確であり、前者は制限用法に、後者は非制限用法に特化されている。しかし、すでに見たように、補足節が制限的に使われる例も多い（i.e. (39b)）。以下にもう少し例を挙げる。

- (41) I need to talk to you about the e-mail **which** you sent me.

- (42) Our professor keeps lecturing on authors **who/whom** nobody's ever read.

Leech and Svartvik (2002:387)

とはいえ、実際には、*who/whom* はともかく、*which* を使った(41)のような例を扱う際には、注意が必要になる。なぜなら、Bolinger (1980)、*Chicago Manual of Style* (2003)、Garner (2003)等に代表されるいわゆる「規範文法」が、はっきりと *which* の制限用法を除外しているからだ⁵。学校で教える英語なのだから、ある程度規範に則ったものを扱うべきであるし、でないと学習者たちが、たとえば、TOEFL 等の試験（特にライティング・セクション）で減点されかねない。よって、*which* が導く補足節に関しては形容詞節への流用を認めず、(41)のような例は、口語英語とでもして、正式には認めないほうが賢明なのかもしれない。

記述文法の観点からすると容認し難い提案なのかもしれないが、この規範文法の主張はまったく根拠がないものでもない。というのも、制限用法に使われる *which*-節は、いつでも *that*-節と交代可能なわけではないからである。以下の例を見られたい。

- (43) a. I don't like anything (**that**) you say.
b. *I don't like anything **which** you say.

第5節で、関係節の非制限用法は、アイデンティティーが確立している先行詞に補足情報を付け加えるものであることを確認したが、(43)における先行詞 *anything* は数量詞を内在する不定語であり、その意味からして、補足節とはもともと共起できないものとなっている。ということは、(43b)が容認されない理由はやはり *which you say* が補足節であるから、と推測できるのだ。

この推測の妥当性は、「*wh*-関係代名詞よりも *that* が好まれる場合」として、よく教科書や参考書に挙げられる例によってサポートされる。三省堂版教科書クラウン I 予習と演習(2003:50)によると、*that* が好まれるのは、先行詞が以下の修飾語に伴われる場合であるという⁶。

⁵ アメリカの規範文法の特徴とも言えそうである。

⁶ 金谷(2002: 203)が指摘するように、先行詞が人の場合は *who* も可能である。

- (44) a. 形容詞の最上級
- b. *the first* などの序数詞
- c. *the very, the only* などの修飾語 (句)
- d. *every, all, no* などの修飾語

(44d)は結局不定数量詞のことなので、(43)の *anything* の場合と同じと考えられる。また、(44a-c)であるが、これらの表現も、ふつう形容詞節による限定がないと意味的に完結しない。たとえば、(44b)の *the first* であるが、これを伴う名詞句のアイデンティティーが文脈等から分かる場合でない限り、それだけで使われても、どういう観点で一番なのかが分からない。そして Peters (2004:469)も「*that* の使用のほうかふつうであるケース」の1つとして(45)を挙げている。

- (45) *the first hotel that has a vacancy*

確かに、文脈なしで「最初のホテル」といわれてもどのホテルのことか定かでないが、形容詞節を伴った「空室のある最初のホテル」なら、意味的に完結する。結局(44a-d)のついた先行詞はどれもそれだけでは正体がはっきりせず、よって補足節とは意味的に相容れないものなのである。つまり、*which* に導かれた関係節はやはり本質的に補足節であり、だとすれば、「補足節はアイデンティティーの確立した先行詞に補足情報を与える」という補足節の機能さえはっきりさせておけば、(44)のようなケースを理由もなく「*that* の使用が好まれる特例」と規定する必要もなくなるのである。すると、(44)に代わって(41)のような文が例外になるが、これはすでに指摘したように、(アメリカの)規範文法では受け入れられない。第5節で紹介した Bolinger による *which* の機能、すなわち、「完結した文に別の視点から補足情報を与える際のシグナル」ということを考えれば、当然のことであろう⁷。

このように、不定表現との意味的な齟齬を考えると、*which* はあくまで補足節を導くものであり、学校英語においては、規範文法に従い、形容詞節としては流用すべきでないとしたほうがよいのかもしれない。

8. 関係副詞

前置詞が関係代名詞とともに移動する *on which*、*in which* 等は、*when*、*where* 等の関係副詞で言い換えることができる。

- (46) *the day on which you were born* → *the day when you were born*
- (47) *a place in which you can relax* → *a place where you can relax*

⁷ この「完結した文に補足情報を与える」という機能からして、補足情報の対象は名詞句である必要はなく、文全体ということも有り得ることになる。

- (i) John yelled at his professor, **which** was a stupid thing to do.

これが、「文を受ける *which*」を可能にする理由であろう。

また、(48)、(49)に見るように、関係副詞も非制限用法を持つので、もともとは補足節を導くものだと言えよう。よって、(46)における *when you were born* および(47)における *where you can relax* ともに形容詞節として流用された補足節だということになる。

(48) Last Sunday, **when** my son was born, was a beautiful sunny day.

(49) Hawaii, **where** you can relax all year round, is an ideal place to visit.

さらに、時と場所の概念はそれぞれ *when* (← *then*) と *where* (← *there*) の 1 語で表せるので、この 1 語をギャップにした形容詞節も可能である。実際に、以下の Huddleston and Pullum (2005:185) による例が示すように、*then* と *there* に相当する部分がギャップになった形容詞節が存在する。

(50) a. the day (**that**) you were born

b. the day [(that) you were born X]

(51) a. a place (**that**) you can relax

b. a place [(that) you can relax X]

しかし、時を表す先行詞の場合は、比較的自由に形容詞節が可能になる一方 ((52)参照)、Huddleston and Pullum (2005:185) によると、場所を表す先行詞の場合、この可能性はほとんど *place* の 1 語に限られると言う。よって、たとえば、*web page* を使った(53a)は容認されず、(53b)にあるように *where* を使用せざるを得ない。

(52) a. the year we met

b. the day we came

c. the time we eat

(Ackles 2003:145)

(53) a. *This is the web page the claim was first made.

b. This is the web page **where** the claim was first made.

(Huddleston and Pullum 2005:185)

となると、関係副詞 *when* については、上に示した(39)、(40)のまとめに従った説明が可能になるが、*where* については、先行詞が *place* のときのみ可能であるということになり、それ以外のときは純粋な形容詞節が存在せず、制限用法には *where* に導かれた補足節を流用せざるを得ないということになる。

これが *why* になると話はもっと複雑になる。まず、*why*-節は制限的にしか使われない。

(54) the reason **why** she got angry

従って、*why*-節は（関係代名詞に準ずる）関係副詞を有しながらも、補足節としては機能せず、よって、本質的に形容詞節と呼ばれて然るべきものなのかもしれない。だが、(54)に対応する純粋な

形容詞節も存在するのである。

(55) the reason **(that)** she got angry

(Huddleston and Pullum 2005:185)

How に至ってはさらに特異的である。理屈では、(56a)における *in which* に相当する関係副詞であるはずなのに、実際には *in which* の代わりにはなれない ((56b)参照)。

- (56) a. the way **in which** we do linguistics
 b. *the way **how** we do linguistics
 c. the way **(that)** we do linguistics
 d. **how** we do linguistics

正しくは、(56c)に見られるように *how* に当たる情報をギャップにした形容詞節、つまり[(*that*) we do linguistics X]にするか、(56d)にあるように、先行詞を含んだ関係副詞として *how* を使うしかない。また、*how* にも非制限用法はなく、(56d)は(56c)と同じ意味にしか解釈できない。そして、これは、先行詞を含んだ関係代名詞 (e.g. *what*) に導かれる関係節全般にも言えることである。

よって、考慮すべきもうひとつの可能性は、関係副詞はみな先行詞を含んだ関係節を構成するのであって、先行詞と思われている名詞(句)とは単に同格関係にあるのではないかということである。実際、(57)から(60)における a の例に見られるように、関係副詞はすべて先行詞なしで使え、意味の上では先行詞を取る b のそれと大きな違いはない ((60b)は非文法的であるが)。

- (57) a. That's **when** I saw him.
 b. That's **the time when** I saw him.
- (58) a. This is **where** you can relax.
 b. This is **the place where** you can relax.
- (59) a. This is **why** she got angry.
 b. This is **the reason why** she got angry.
- (60) a. This is **how** we do linguistics.
 b. *This is **the way how** we do linguistics

つまり、関係副詞に導かれた節は、直前の名詞句を修飾しているというより、同格節としてその内容を示していると分析できるのである。

しかし、(53b)の *the web page where the claim was first made* のような例は、明らかに同格節ではない (*where*-節は、*web page* の内容を示しているのではない)。従って、この分析も、全体をカバーするとは言えない。

このように、関係副詞には、それぞれにかなり独特な特徴があり、不経済かもしれないが、ひと

つひとつの特異性を他とはある程度独立した形で提示し、教えていくしか方法がないように思える。もちろん、関係副詞全般のより効率的な捉え方が見つかることが理想的であり、それが分かりやすい英文法教授法確立における今後の課題の1つであることは言うまでもない。

参考文献

- Ackles, Nancy M. 2003. *The grammar guide: developing language skills for academic success*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Bolinger, Dwight. 1980. *Language, the loaded weapon: The use and abuse of language today*. London: Longman.
- Celce-Murcia, Marianne and Diane Larsen-Freeman. 1999. *The grammar book: An ESL/EFL teacher's course*. 2nd ed. Boston: Heinle & Heinle.
- Chicago manual of style*. 2003. 15th ed. Chicago: University of Chicago Press.
- Sinclair, John. 2004. *English usage for learners*. London: Collins Cobuild.
- Comrie, Bernard. 1981. *Language universals and linguistic typology*. Oxford: Blackwell.
- Garner, Bryan A. 2003. *Garner's modern American usage*. Oxford: Oxford University Press.
- Huddleston, Rodney. 1984. *Introduction to the grammar of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huddleston, Rodney and Geoffrey K. Pullum. 2005. *A Student's introduction to English grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 石黒昭博（監修）. 2003. 総合英語 Forest. 東京：桐原書店.
- 金谷憲. 2002. くわしい英文法. 東京：文英堂.
- Leech, Geoffrey N. and Jan Svartvik. 2002. *A communicative grammar of English*. 3rd ed. Harlow: Longman.
- Namai, Kenichi. 2007. Sentence Component Jigsaw Puzzles: How to Teach Relative Clauses to Beginning ESL/EFL Students. *Waseda Global Forum* No. 4: 57-67.
- Peters, Pam. 2004. *The Cambridge guide to English usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 三省堂版教科書クラウン I 予習と演習. 2003. 東京：三省堂.
- Swan, Michael. 1995. *Practical English usage*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press.

「ない」に関する言語表現の分析（発表報告）

愛知県立杏和高等学校・尾西高等学校・津島高等学校（定）萩原 伸一郎

0.はじめに

日本語で非存在の概念を示すのに「ない」という語が用いられる。物理的な物が特定の場所に存在しないことを示すのが根源的な用法であるが、「熱はない」や「お金がない」といった拡張的に用いられた例がある。物理的な物の有無だけではなく、「まもなく」という形で時に言及する際にも用いられる。慣用表現として対象物を強く好むことを示す際にも「～には目がない」のように「ない」が用いられる場合がある。日本語のメタファー表現に関しては上野（2002）、瀬戸（1995）、鍋島（2011）、松本（2003）、安井（2010）、山梨（2009）などの先行研究が存在する。その他メトニミーやシネクドキが用いられた表現あるいは Time Is Space メタファーに関しては Lakoff & Johnson（1980、1999）や巻下、瀬戸（1997）などで論じられている。「ない」が用いられた表現の中には単にメタファー、メトニミー、シネクドキの例として説明が付きにくいものもあり、複数の観点から分析する必要があると考えられる。そこで本稿では2017年12月2日に早稲田大学早稲田キャンパスで開催された言語文化教育学会第17回大会における個人発表の際に理事の先生方から頂いた意見に基づいて、我々人間の認識体系を基盤にしてメタファー、メトニミー、シネクドキなどを通じて非存在の概念を示す日本語の「ない」が用いられた表現が生み出されるメカニズムを検討する。

1. 「ない」を用いた拡張用法

1.1. 「ない」の定義および分類

「机の上には何もない」や「今日彼は家にいない」のように非存在の概念を表す「ない」は『広辞苑』では次のように記載されている。

- (1) ①人・物・事が存在しない。②もたない。備えていない。「金の一・い人」③留守である。
不在である。④すでに死んでこの世にいない

—『広辞苑』

①から④のように異なった定義で複数の分類されているが、ある特定の場所や人のもとに対象物が欠如した状態であることが共通であり、根源的な用法が記載されている。

1.2. メトニミーおよびシネクドキ用法の「ない」

「ない」は根源的な用法だけでなく、次の(2)から(4)のように拡張的に用いられた事例が存在する。『広辞苑』に記載されている「金のない」は定義上では所持金がゼロの状態を示すと捉えられるが、実際には文字通りの意味と異なって用いられることがある。

- (2) 今日の日曜日になるので学校はない
(3) 熱はない
(4) お金がない

(2)は文字通り教育機関としての学校や校舎が存在しないことを示すのではなく、メトニミー用法として授業が行われないことを表す。(3)は文字通り全く熱がないことを示すのではなく、通常高熱は発症しておらず平熱であることを表すのに用いられる。(4)は文字通り一銭もないことを示すのではなく、金持ちでないことや大金がない状態を表すのに用いるのが通常である。要するに、(3)と(4)は共に上位

概念を示す語で下位概念を示すいわゆるシネクドキの用法であると考えられる。

2. 「ない」を用いた慣用表現

2.1. 「まもなく」について

発話時と参照時の時間的な隔たりが小さいことを示すのに「まもなく」という表現が用いられる。森山 (2002)には類似表現と共に次のような説明がある。

(5)母が帰宅して間(ま)もなく父が帰ってきた。

(6)母の帰宅に間(ま)を置かず、父が帰ってきた。

(7)現実世界において母の帰宅時と父の帰宅時とのあいだには、僅かながらの時間的なずれが想起されるにしても、「間(ま)を置かず」を用いる観察者の認識世界においては、...「時間的間隔が存在しない」、すなわち、連続してその二つの事象が生起すると考えられているのである。

—森山 (2002: 220ff.)

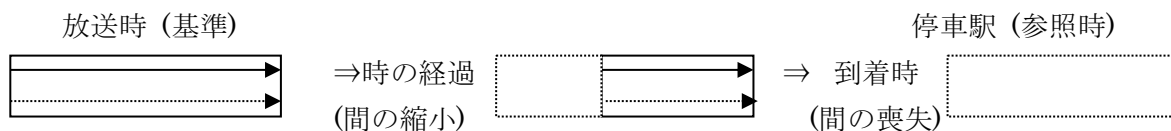
この記述では母の帰宅と父の帰宅という二つの事象の発生を連続的であると考え、実際には存在する短い時間差がないと我々がみなしているとされている。この場合、前述の(3)-(4)のようにシネクドキ的に上位概念の「間」で下位概念の時間的な短い隔たりを表すと分析するのは無理がある。また、「まもなく」は(5)のように接続詞的に二つの事象の時間的な関係を示す用法だけでなく、次の(8)のように副詞として事象が一つしかない場面でも用いられることから連続性の観点だけでは説明が不十分であると考えられる。

(8)まもなく東京です。

(9)We will soon make a brief stop at Tokyo.

「間」は本来物理的な三次元空間を示す語であり、Time Is Space メタファーとして時に言及する際にも用いられる。(8)の具体的な状況として、停車駅より少し手前で案内放送が流れ列車がまだ走行中であることが想定される。放送時から停車まで列車は物理的空間の中を走行するが、それと並行して時も経過する。停車駅に近づくにつれて残された走行距離および走行時間が短くなり到着時には残りがゼロの状態になる。同じ状況を英語では短い時の経過の概念をもつ‘soon’が用いられる。‘soon’は英英辞典で“in a short time from now”というように定義され、発話時と参照時には文字通り短いながらも時の経過が存在することが表される。日本語の「まもなく」を用いた場合文字通り時間的な間隔が存在しないと捉えるよりもむしろ発話時を起点に時の経過につれて参照時までの「間」が無くなっていくとみなす方が妥当であると考えられる。図式化すると以下の(10)のようになる。

(10)



※実線の矢印 →: 列車が走る物理空間

破線の矢印 →: Time Is Space メタファーとしての時の経過

‘soon’と関連して発話時から参照時までの時間的な経過が短いことを示す表現として‘in no time’¹⁾が挙げられる。

(11) He will be back soon.

(12) He will be back in no time.

(11)と(12)の2つの文を提示し使い分けについてALTに尋ねたところ、‘soon’は数日後あるいはコン

テキストによっては数ヶ月後の出来事も指し得るとのことである。一方、‘in no time’は‘very very quickly’あるいは‘immediately’などと類似してすぐに起きる出来事を表す際に用いられ、‘soon’とは異なるという話である。日本語の「まもなく」も英語の‘in no time’も一部に否定語が用いられているのは共通であるが、捉え方および表す意味内容に差異があるようである。

2.2. 「目がない」について

身体部位の一つである「目」の形状や機能を基盤にしたメタファー表現や慣用表現は数多く存在する。ある特定の対象物に心を奪われて強く好意を抱くことを示す際に(13)のように「～には目が無い」という表現を用いることがあるが、洞察力や識別力の欠如を示す(14)とは意味合いが異なると考えられる。

(13)彼は甘い物には目がない

(14)見る目がない

目は外界の事象を知覚して判断する役割を担うが、(14)の場合は身体部位としての目ではなく目がもつ洞察力や識別力が欠如している状態を表すと説明できる。(13)は(14)と同様に文字通り目が存在しないことを示すのではない。また、対象物である甘い物に対する認知能力が欠如している状態を表すものでもない。洞察力や認識力の欠如というよりもむしろ対象物を強く意識することが表される。特定の対象物に極度に魅了されることは別の見方をすればそれ以外の物事に対する思慮や判断力が無くなってしまうことである。要するに、ある一つの対象物に取り付かれてその他の事象に対する認識が喪失してしまうことが視覚行為および認知の源としての目が存在しなくなるというように捉えられると考えられる。

3. まとめ

根源的な用法、メトニミーおよびシネクドキ用法、その他慣用表現など「ない」が用いられた表現は数多く存在する。現実には文字通り対象物が存在しないことを表していない場合でも、メトニミー的に隣接関係にある物の欠如、シネクドキ的に包摂関係にある物の欠如など我々の認識体系を分析することにより「ない」が用いられた表現のメカニズムが明確になると考えられる。「ない」が用いられたその他の表現および否定概念の語を用いた表現の分析は今後の研究課題とする。

【注】

1) *CALD* では‘in no time’は‘very quickly or very soon’と定義されている。定義の一部に‘soon’が用いられているものの、‘very’に修飾されていることから出来事の発生までにほとんど時間的な隔たりがないことが示唆される。よって、日本語の「まもなく」は英語の‘soon’が表す意味内容に近いと考えられる。

【謝辞】

言語文化教育学会第 16 回大会での口頭発表の際に会長の矢野安剛先生、理事の中井基博先生など数多くの先生方に貴重な御助言を頂きましたことに御礼申し上げます。また、大会参加にあたって事務局の深田嘉昭先生をはじめ多くの先生方にお世話になったことに御礼申し上げます。なお、本稿の不備、誤りは全て筆者の責任である。

【主要参考文献】

- Lakoff, G. & M. Johnson. (1980) *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press. Chicago.
- Lakoff, G. & M. Johnson (1999) *Philosophy in the Flesh: The Embodiment Mind and its Challenge to Western Thought*. Basic Books. New York.
- Langacker, R. (1991) *Foundation of Cognitive Grammar: Descriptive Application*. Stanford University Press. California.
- Talmy, L. (2000) *Toward a Cognitive Semantics* vols.1-2. MIT Press. Cambridge
- Woodford, K. et al (eds.) (2003) *Cambridge Advanced Learner's Dictionary (= CALD)* Cambridge University Press. Cambridge.
- 新村出(編) (1998) 『広辞苑』 第五版. 東京.
- 瀬戸賢一 (1995) 『メタファー思考』 講談社. 東京.
- 鍋島弘治朗(2011) 『日本語のメタファー』 くろしお出版. 東京.
- 卷下吉夫、瀬戸賢一 (1997) 『文化と発想とレトリック』 研究者出版. 東京.
- 松本曜(2003) 『認知意味論』 大修館書店. 東京.
- 森山智浩 (2002) 「異言語間にまたがる「間隔」概念の認知メカニズムー間 (あいだ/ま)、BETWEEN に見る人間の空間認識と知覚体系ー」 上野義和(編) 『認知意味論の諸相 身体性と空間の認識』 松柏社. 東京.
- 安井泉 (2010) 『ことばから文化へー文化がことばの中で息を潜めているー』 開拓社. 東京.
- 山梨正明 (2009) 『認知構文論』 大修館書店. 東京.

The Motivation for studying English in Secondary Education

中等教育における英語教育の動機付け

東京国際大学言語コミュニケーション学部 奥貫明子

1. 序論

この研究は日本の中学校と高等学校の6年間で、英語学習への意欲が変化する時期と理由、そして幼児期や学童期の学校外での英語学習の有無と時期について調べ、教師や保護者が学習者に対し、更にどのような動機付けが出来るかについて考えるものである。リサーチクエスションは、以下三点とした。1. 「中等教育の英語学習者の動機付けは、いつ、どのような理由で向上または減退するのか。」2. 「中学校以前の学校外での英語学習経験は、学習者にその後どのような影響を与えるのか。」3. 「教師や保護者など、学習者にとっての「身近な人」は、どのように動機付けを行えば良いか。」

2. 先行研究

第二言語習得の分野における動機付けの研究は、Gardner & Lambert (1972) の社会心理学的アプローチによって始まったとされる。特定の社会や文化に肯定的な気持ちを抱き、その一員になりたいと思う感情を「統合的志向」(p. 11)、目標言語を習得することに実用的な価値を置き、英語をコミュニケーションの手段と捉える感情を「道具的志向」(p. 11)とした。八島 (2002) は、特定の社会や文化よりもより国際的な交流を求める日本人の英語学習者の傾向を指摘し「国際的志向」(p. 39)とした。心理学研究の枠組みを用いた研究では、Bandura (1977) の、上手くできるという信念の強さである「自己効力感」(pp. 193-194)、Ryan & Deci (2000) の、自分の喜びや満足のために行動するための「内発的動機」(p. 70)、外部から与えられた目標に向けて行動するための「外発的動機」(p. 71)、さらに外発的動機を細分化した「外的調整」(p. 72)、「取り入れ的調整」(p. 72)、「同一視的調整」(p. 72)、「統合的調整」(p. 73)と、人間が持つ基本的な3つの心理的欲求「有能性・自律性・関係性」(p. 68)がある。Dörnyei (2009) の「第二言語理想自己」(p. 87)は、将来の理想像を鮮明にイメージできれば動機付けも向上するというものである。動機の向上・減退の研究では、山森 (2004) が、中学1年生の英語への学習意欲が1年のうちにどれくらい続くのかを、Sawyer (2007) は、日本の中学1年から大学生までの英語学習動機の変化の時期による特徴と理由を、菊地&酒井 (2016) は、動機の高揚と減退の時期と理由を、ベネッセ総合教育研究所 (2015) は、学年別による英語への得意・不得意といった意識の傾向について調べている。中学入学前の学校外での英語学習経験については、ベネッセ総合教育研究所 (2015) が、中学校入学前の学校外での英語学習経験の有無と学習の種類、その学習経験を経た本人の意識について調べている。

3. 調査方法

対象者は、東京国際大学に在籍する日本人学生で、中等教育を全て日本で受けた100名を対象とした。対象者のうち、英語を専攻する学習者を、英語への学習意欲の高い、英語学習に比較的動機付けられた学習者、英語専攻以外の学習者を、比較的動機付けられていない学習者として、英語専攻者と非英語専攻者の2つのグループに分けた。結果、被験者は、英語専攻者52人、非英語専攻者48人であった。

調査手段は、紙面によるアンケートによって、中・高6年間の英語学習を振り返ってもらい、学

習動機が最も向上・減退した時期の回答を求めた。時期の尺度は、6 学年にそれぞれ 1, 2, 3 学期の選択肢を設けた。時期と共に、向上・減退した理由についても求めた。理由の項目については、様々な動機付けが学校教育に当てはめられている Dörnyei (1994) の枠組みを参考とし、向上・減退の選択肢としてそれぞれ当てはめた。英語への現在の感情は「非常に好き」「好き」「どちらともいえない」「嫌い」「非常に嫌い」の 5 段階を設け、回答を求めた。中学校に入学する以前の学校外での学習開始時期は、第一段階を心身の自己コントロールが確立される以前の生後から 4 歳まで、第二段階を脳の可塑性が確立される 9 歳まで、第三段階を 10 歳以降の、現在小学校で英語活動が行われている学年に相当する 12 歳までとした。現在保有する英語検定などの最高スコアは、英語技能 資格・検定試験懇談会が作成した、対照表をもとに、ヨーロッパ言語共通参照枠(以後、CEFR) のレベルに他英語検定を相対させて、学習者の学力レベルを求めた。

調査手続きは、アンケートを全体と、英語専攻者と非英語専攻者のグループ別で集計を行った。やる気が向上した理由・減退した理由についての回答は、最も当てはまると回答された順に 3, 2, 1 ポイントを与えて計算した。続いて、全体の中から最も高く動機付けられている、または動機付けられていない学習者による 2 つのグループを、動機付けの根本的な要素である「方向」「強さ」「持続性」に、それぞれ「専攻の選択」「感情」「学習時間(中学校以前の学習経験)」を当てはめて抽出し、分析した。また、学習開始時期と現在の感情についての関係性の有無を調べた。

4. 結果と考察

6 年間の動機の変化について、全体では山森(2004)(中学 1 年の 2 学期に動機が減少)、菊地・酒井(2016)(中学 1 年と高校 1 年に動機が減退)の研究結果と一致した。一方で、Sawyer(2007)(中学校期に U の字、高校期に J の字を描いて変動)、ベネッセ総合研究所(2015)(中学 1 年前半から中学 2 年後半にかけて苦手になる学習者が増加)とは一致しなかった。その理由として考えられるのが、英語専攻者で、年度末や受験とは関係の無い 2 学期に意欲が高まった学習者が多かったことが挙げられる。意欲の高まった理由として「外国人との交流」に最も多くポイントが集まった。一方、非英語専攻者のグループでは、上記 Sawyer(2007)等の研究と一致する部分が多く、その最も多い理由が「授業がわかるようになってきた」であった。動機の減退した理由で最も多かったのが、英語専攻者では「英語を使う機会がなくなった」、非英語専攻者では、「成績向上に関心がなくなった」であった。更に、高動機グループとして抽出した 13 名の動機向上の理由は、「外国人との交流」「成績向上の目標を設定した」、低動機グループとして抽出した 7 名では「成績が上がった」が多かった。意欲が最も減退した理由として、高動機群は「授業がわからなくなった」僅差で「英語を使う機会がなくなった」「成績向上に関心がなくなった」であり、低動機群では「英語を使う機会がなくなった」「成績向上に関心がなくなった」にポイントが集まった。英語専攻者と高く動機付けられた学習者は、「外国人との交流」や「英語を使う機会がなくなった」にポイントが集まった。Noels(2001)はスペイン語学習者の調査から、内的動機を持つ人ほど個人的な言語活動を重視し、ラテン社会の人たちと交流したいと感じている、としている。このことから、英語専攻者や高く動機づけられた学習者は、統合的・国際的志向を持つ傾向にあると考えられる。一方、非英語専攻者と、動機付けられていない学習者のグループでは、「授業がわかるようになった」「成績が上がった」のが最も動機が高まった理由で、年度末や受験を前に意欲が向上している。そして最も下がった理由は、「成績に関心がなくなった」や、「英語を使う機会がなくなった」だった。これらの学習者は、英語を試験や受験のための手段—「道具」と捉えている傾向がうかがえる。また、全体

で一貫して「英語を使う機会がなくなった」は、動機減退の理由で高ポイントだった。Ryan & Deci (2000)は、人間の3つの心理的欲求のひとつとして「関係性の欲求」を挙げたが、児童や生徒が「(英語を使って) 関わり合いたい」欲求が、中等教育期までの間に満たされなかった時、道具的志向が優勢になるとも考えられる。

中学校以前の学校外での英語学習については全体の半数近くに経験があり、グループ別では英語専攻者で約6割、非専攻者で約4割だった。そして経験者のうち、英語専攻者では半数以上が0歳～9歳までに学習を始めていた一方で、非英語専攻者では半数以上が10歳以降に開始していた。また、現在英語を「嫌い」または「非常に嫌い」と考えている学習者は、両グループとも9歳までに学習を開始した中はいなかったが、10歳以降に開始した中では4割おり、全て非専攻者だった。小学校、幼児期の英語学習は、その開始時期によって目的や内容の異なる授業が行われており、久埜 (2005)と杉原 (2005)の、年齢と発達段階に応じた英語の学ばせ方で比較すると、9歳以前の小学校1・2年生(6～8歳)や3・4年生(8～10歳)では、言葉を使う楽しさを経験させるために、歌やゲームや絵本の読み聞かせによって、日本語とは違う英語の音に慣れ、自由に英語を表現する面白さを経験させるとある。一方10歳以上の5・6年生(10～12歳)では、英語の音声に対する柔軟性など、中学からの学習では習得しにくいものを学ばせるとあり、より中学校以降の学習を意識したものとなっている。新多 (2016)は、子どもと英語との「ファースト・コンタクト」(p. 163)が、後の英語学習に与えるインパクトについて主張している。本研究で、中学入学以前の学習をした長さや現在の感情との間に関係性が見られなかったことから、学習を開始した時期(どのような学習内容で始まったか)が、学習期間(どのくらいの期間学習したか)よりも、その後の英語学習の印象に与えるインパクトが大きいと考えられる。英語学習を印象づける要因として、内容の他に教師の存在がある。教師が学習者の動機付けに与える影響は絶大であり(Dörnyei, 2001)、英語を楽しみ雰囲気の中で扱う教師の姿が、学習者の第二言語理想自己形成の助けとなっているとも考えられる。また、最も高く動機付けられた・動機付けられていない両グループの間に、「身近な人から」に関する4倍以上の値の差が見られた。英会話教室イーオンが行った調査(2017)では、子どもを英会話スクールに通わせている保護者は、学校に対しては、「勉強ができるようになるため」(p. 7)、英会話スクールに対しては、「英語が話せるようになるため」(p. 7)を意図している傾向があるとした。子どもを英会話スクールに通わせている保護者は、子どもの学校での成績向上と、英語運用能力の向上を並行して2つの目標を見据えていることがうかがえる。このような学習者の学習開始時期を決定する「身近な人」が持つ英語学習観が、学習者の英語に対する印象や、学習目標に影響を与え、学習者に転写されるのではないかと考えられる。

5. 結論

調査の結果からわかったことは、1. 英語学習に高く動機付けられた学習者は、より国際的・統合的志向を持ち、内的に動機付けられている傾向があり、動機付けられていない学習者は、より道具的志向を持ち、外発的に動機付けられている傾向がある。2. 9歳以前に学校外での英語学習を経験した学習者は、英語に対しての良い感情を長く維持する傾向がある。3. 教師や保護者などの身近な人が、学習者に対して成長への期待を寄せることは有用であり、身近な人の持つ志向や学習目標は、学習者に転写される傾向がある。以上のことから、身近な人が中等教育の英語学習者に対して動機を向上させるためにできることを、以下のように考えた。1. 動機付け方略は、内的・外的、国際的・道具的に、多方面から行い、より多くの動機を持たせる。廣森(2015)は、良い動機、悪い

動機というものは存在せず、複数の動機をバランス良く持つことが、大切だとしている。複数の動機があれば、ひとつが消失しても、動機は維持されるからである。2. 学習者と英語の「ファースト・コンタクト」で英語学習に対する良い印象付けをする。授業を行う教室の掲示や、教師が英語を話す様子や、絵や動画等による多感覚への働きかけが、特に幼児や児童にとっては重要かつ有効だろう。学習者にとって英語が楽しい状況とは、明るく、ユーモアがある状況に加えて、学習者の興味が引き出されている状況であると考ええる。3. 期待を寄せる。身近な人が、本人自身の過去と比較し成長を認める個人内評価に基づいた期待を寄せることが望ましいと考えられる。身近な人が学習者の将来像にあれこれと思いを巡らせることが、学習者のより明確な第二言語理想自己を構築するのではないかと考える。

参考文献（抄）

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), pp. 191-215.
- ベネッセ教育総合研究所(2015). 中高生の英語学習に関する実態調査 2014 Retrieved from http://www.arcle.jp/research/edu_english/data/pdf/pdf2.pdf
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The modern language journal*, 78(3), 273-284.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Classroom*. Cambridge University Press. [米山朝二・関昭典訳(2005) 動機付けを高める英語指導ストラテジー35 東京：大修館書店]
- Dörnyei, Z. (2009). *The Psychology of the Language Learner Revisited* Routledge
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. MA: Newbury House.
- 菊地恵太 & 酒井英樹 (2016). 英語学習動機の変化に影響を及ぼす要因：動機高揚経験及び減衰経験の内容分析. *JALT journal: the research journal of the Japan Association for Language Teaching*, 38(2), pp. 119-147.
- Noels, K. A. (2001). Learning Spanish as a Second language: Learner's orientations and perceptions of their teachers' communication style. *Language Learning*, 51 (1), pp. 107-144.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Sawyer, M. (2007) *Motivation to learn a foreign language: Where does it come from, where does it go?*. 『言語と文化/関西学院大学言語教育研究センター紀要委員会〔編〕西宮：関西学院大学言語教育研究センター紀要委員会』
- 山森光陽 (2004). 中学 1 年生の 4 月における英語学習に対する意欲はどこまで持続するのか. *教育心理学研究*, 52(1), pp. 71-82.
- 八島智子 (2002). 「国際的志向性」と英語学習モチベーション ―異文化間コミュニケーションの観点から―. *関西大学外国語研究*, 創刊号 pp. 33-47.

言語文化教育学会 2017 年度活動記録

・学会紙発行

2017 年 3 月 30 日 学会誌「言語文化教育(JATLaC Journal)」通巻第 11 号発行

・JATLaC 言語文化教育学会 2017 年度 定例シンポジウム

日時：2017 年 6 月 3 日(土)午後 1 時 30 分～5 時 30 分

会場：早稲田大学（東京都新宿区）早稲田キャンパス 16 号館(教育学部)4 階 404 教室

タイトル：マンガはいつから「文化」になったのか？：“Cool Japan”を支えるポップカルチャーとしてのマンガ

目的：世界に通用するポップカルチャーとなった日本のマンガの現在について考える。

概要／コンセプト：かつては、主に幼少年向けの大衆娯楽で、その通俗性ゆえに教育的でないとされたマンガが、いまでは日本の代表的なポップカルチャーとして、政財界の「クールジャパン」戦略の一翼を担い、国内外に大きな経済効果をあげ、文化的影響力を及ぼしている。このシンポジウムでは、マンガの社会における受容の変化とその影響について多角的アプローチを試みる。

詳細：マンガが社会に果たす主要な役割には、新聞のコママンガを中心とする社会政治風刺、少年誌や青年誌等の多様なストーリーマンガを中心とするエンターテインメント、学習マンガを中心とする一般教養や専門分野への導入や解説を目的とする教育の 3 つがある。今回のシンポジウムでは、出版メディア、学問研究、海外受容という異なるフィールドから、現代社会においてマンガの果たす役割と意味を改めて問い直す。

パネリスト・ディスカッサント：

- ・黄 思祺 氏（ヒューマンアカデミー日本語学校 専任講師）
- ・松久 智治 氏（(株)テレビ朝日 総合編成局 編成戦略部 アニメ担当部長）
- ・武藤 心平 氏（(株)小学館 児童学習局 教育企画室 デスク）
- ・森下 達 氏（東京成徳大学 人文学部 日本伝統文化学科 助教）

コーディネーター：

- ・中井 基博 氏（東京国際大学・当学会理事）

・ JATLaC 言語文化教育学会 第17回大会(2017)

会場： 早稲田大学 早稲田キャンパス 16 号館 503 教室

日時： 2017 年 12 月 2 日 (土) 10 時～18 時

個人発表：10：30-12：00

11：40-11：10 萩原 伸一郎（愛知県立杏和高等学校 他）

「ない」に関する言語表現の分析

11：20-11：50 奥貫 明子（東京国際大学）

中等教育における英語教育の動機付け

基 調 講 演 ： 13：30-14：30

小野 耕世 氏（日本マンガ学会会長・東京工芸大学）

講演タイトル：「日本のマンガと海外のマンガの発展のしかた」

講演要旨

世界のストーリー・マンガは、おおざっぱに言えば、アメリカ合衆国、日本を中心とするアジア諸国、フランス・ベルギー・イタリアなどを中心とするヨーロッパ諸国を中心として発展してきた。（もちろん、ラテン・アメリカやアフリカにもマンガはありますし、中東でも日本のマンガは人気がありますが）マンガ家のありかた、読者層、発表形態などにも興味深い違いがある。そうしたマンガ界の様相を作品を示しながら紹介してみたい。

講師紹介

小野 耕世（おの・こうせい）

東京生まれ。

1963年、国際基督教大学人文学科卒業。映画マンガ評論家。東京工芸大学芸術学科漫画学科教授。日本マンガ学会会長。

著書に「アジアのマンガ」（大修館書店・1991）、「アメリカン・コミックス大全」（晶文社・2005）、「世界コミックスの想像力」（青土社・2011）、「長編マンガの先駆者達―田河水泡から手塚治虫まで」（岩波書店・2017）ほか。

シ ン ポ ジ ウ ム ： 15:00-17:30

「マンガは国境を越える-ローカルからグローバルへ-」

パネリスト ： 小出 幹雄 氏 （としま南長崎トキワ荘協働プロジェクト協議会）

「マンガ・アニメによる地方活性化:豊島区南長崎」

： 川田 健 氏 （慶應義塾大学）

「外国（台湾）における日本マンガの受容」

： 森下 達 氏 （東京成徳大学）

「マンガから読む社会・時代」

ディスカッサント ： 小野 耕世 氏 （日本マンガ学会会長・東京工芸大学）

コーディネーター ： 中井 基博 氏 （東京国際大学・当学会理事）

言語文化教育学会設立趣意書

大学における言語教育は、言語学や文学などの専門家の手に委ねられている場合が多い。言語教育そのものを直接の専門とはしない人々が教育の効果をあげるために工夫を重ね、努力してきた。その経験を言語教育の専門家も交えて分かち合い、相互啓発の場を設けた。同時に、今後言語教育に携わる者への研修を兼ねることで、教員養成改革へ一石を投じることも目的とし、言語文化教育学会（以下、本学会）を設立する。

言語教育は分析的であると同時に総合的な性格をもつ。したがって、学問分野がより専門化し、細分化と深化による分岐が進む時代に、本学会は言語教育という共通の基盤に立ち、教える言語の差異を超えて、異なる分野の専門家に討論と相互啓発の場を提供する。

本学会は、学際的であるだけでなく、「職際的」な性格をもつ開かれた学会を志向する。したがって、言語教育に携わっている人の他に、学習者や社会人も含め、言語教育に関心のあるすべての人に参加を呼びかける。

本学会は、講演会や討論会を開催することによって、専門や立場を異にする参加者が自由に言語教育の諸相を論じ、言語教育への認識を深めることを主な活動とする。内容としては、言語教育における言語と文化の関係を中心に、言語と心理、言語と社会、言語とコミュニケーション、言語と情報などを論じる。

本学会の前身である「早稲田大学言語教育研究会」は 1996 年より、言語の違いを越えた言語教育者間の知識の共有を目的として、国内外の研究者による講演会を企画・運営してきた。同研究会はその理念を引き継ぐ本学会の設立とともに、発展的に解消する。

《学会理事》

一森 俊明	(東京大学・元日本航空：フランス語・言語学)
浮田 三郎	(広島大学名誉教授：ギリシャ語・言語学)
岡田 浩平	(早稲田大学名誉教授：ドイツ語・ドイツ文学)
川口 義一	(早稲田大学名誉教授：日本語・言語教育)
河住 有希子	(日本工業大学：日本語・言語教育)
佐藤 巨呂呂	(大学書林国際語学センター)
志野 文乃	(早稲田大学大学院生：英語・英語教育)
Snowden, Paul	(杏林大学：英語・比較言語学)
徳永 美暁	(元昭和女子大学教授：日本語・言語学)
中井 基博	(東京国際大学：英語・英語教育)
中野 美知子	(早稲田大学名誉教授：英語・英語教育)
生井 健一	(早稲田大学：英語・言語学)
深田 嘉昭	(元武蔵野大学他：日本語・言語教育) 事務局
福田 育弘	(早稲田大学：フランス語・フランス文学)
藤村 泰司	(元国際大学教授：日本語・日本語学)
Berendt, Erich	(清泉女子大学名誉教授：英語・社会言語学)
村上 公一	(早稲田大学：中国語・中国語教育学)
村田 久美子	(早稲田大学：英語・異文化コミュニケーション)
本橋 幸康	(埼玉大学：国語・国語教育)
矢野 安剛	(早稲田大学名誉教授：英語・応用言語学)

〈50 音順〉

言語文化教育学会
(The Japan Association of Teaching Language and Culture)
会則

第1条：(名称)

本会の名称は言語文化教育学会(JATLaC: The Japan Association of Teaching Language and Culture)とする。以下、本会と記す。

第2条：(目的)

本会は、わが国における言語文化教育の発展と向上に資するための調査・研究を目的とする。

第3条：(事業)

本会は、前条の目的を達成するために、次の事業を行う。

1. 大会、その他研究集会の開催
2. ニュースレターおよび学会誌の発行、ホームページの運営
3. その他本会の目的を達成するための事業

第4条：(会員)

本会の会員は年齢、職業、身分、性別の一切を問わず、第2条の目的に関心をもつ者で構成され、正会員、学生会員、賛助会員からなる。

1. 正会員
2. 学生会員
3. 賛助会員

第5条：(会費・会計)

会員は会費を納入するものとする。会費の額は理事会が提案し、会員総会において審議、決定する。

会計年度は毎年4月1日から翌年3月31日までとする。

予算案および収支決算書は、会計監査担当の理事が監査し、総会で承認を得る。

第6条：(役員)

本会に会長1名、理事を若干名置く。

1. 理事は会員より選出されるものとする。任期は3年とし、再任を妨げない。
2. 会長は理事の互選により選出され、会務を統括し、本会を代表する。
3. 本学会は名誉会長を置くことができる。名誉会長は理事会が認めたときに理事会の議決を経て選出される。

第7条：(総会・理事会)

本会に総会、理事会を置く。

総会は、正会員、学生会員をもって組織し、原則として年1回、会長が招集する。総会は、本会の議決機関として本会の事業および運営に関する重要事項を審議決定する。また、理事会は必要に応じて臨時総会を開催することができる。

理事会は、会長および理事をもって組織し、第3条に定める事業ならびに収支予算および収支決算に責任を負い、執行の任に当たる。

第8条：(事務局)

本会は、事務局を早稲田大学内に置く。

第9条：(改正)

会則は、総会出席者の3分の2以上の同意を得て改正することができる。

付則：この会則は、2001 年 10 月 27 日の本会第 1 回大会の総会において制定し、その日より発効する。

言語文化教育学会のご案内

当学会は 2001 年 10 月 27 日の会員総会において、正式に発足いたしました。

本学会の特徴として、第 1 は、日本語であれ、英語であれ、フランス語であれ、中国語であれ、教え、学ぶ言語文化の種類を問わず、言語教育・学習に携わる者、あるいは関心をもつ者が集まって相互に啓蒙しあい、意識を高め、言語教育の改善に向けて発言していくという「横断性」。第 2 は、文学、言語学、社会学など様々な分野の専門家がそれぞれの立場から意見を出しあい、議論し、学びあう「学際性」。第 3 は、学生とか、主婦とか、退職者とかの身分や教員とか企業人とか自由業者などの職種を問わない集団が様々な、異なる立場から言語教育を語りあう「職際性」。最後に、人種・民族や障害の有無を越えて、手話や点字や自閉症者のコミュニケーション補助言語など、障害者のコミュニケーション補助なども含めた言語教育を語っていく「異際性」が挙げられます。

本学会は、言語文化教育に関心をもつ人々が異なる立場から異なる意見をもちより、自由に議論し、言語文化教育に対する意識を高めあい、啓発しあい、後進の指導にあたることを目指しております。

言語文化教育にご興味をお持ちの多くのかたのご参加をお待ちしております。

言語文化教育学会 会長 矢野 安剛

言語文化教育学会入会案内

本学会は言語教育に携わっている方だけでなく、社会人や学習者など、言語教育に関心を持つすべての人に参加を呼びかけております。したがって、本学会には、本学会の趣旨に賛同なさる方でしたら、どなたでも入会いただけます。

入会を御希望の方は、入会申込書、会員登録用紙に必要事項を御記入のうえご提出ください。なお、本学会の連絡は、原則として電子メールでいたしますので、メールアドレスの御記入をお忘れなく。また、会費は、原則として学会の口座へ振り込んでいただきます（申し訳ありませんが、手数料は個人負担とさせていただきます）。

〔会費〕 正会員 ：5000 円
 学生会員：3000 円
 賛助会員：20000 円
《学会預金口座》：三菱東京 UFJ 銀行 江戸川橋支店
 普通預金 1017574 言語文化教育学会

提出先住所（郵送の場合）：〒169-8050 東京都新宿区西早稲田 1-6-1
早稲田大学教育総合学術院 福田育弘研究室内 言語文化教育学会事務局

提出先（スキャナー取り込みファイル添付の場合） jatlac@gol.com

- ・ 入会関係書類発送、送金の際には、事務局宛、メールで必ずご連絡ください。
- ・ 入会に入会申込用紙、会員登録用紙の提出、および会費の納入をもって完了するものといたします。折り返し事務局より手続き完了のご連絡をいたします。
- ・ 振り込みの明細書をもって、領収書とさせていただきますが、学会発行の領収書が必要な方は事務局までお申し出ください。
- ・ 学生会員の入会申込、更新にあたっては、学生証のコピーなど学生であることが確認できる書類を提出していただきます。学籍を確認できない場合は、正会員扱いとなりますので、ご了承ください。

問い合わせ先：言語文化教育学会事務局（jatlac@gol.com）

〔学会より〕

- ・ 学会誌のオンライン版がご覧いただけます。

学会誌のオンライン版を、学会ホームページに掲載いたします。ご参照ください。

《オンライン版》ISSN 2186-6201

(URL: <http://www.waseda.jp/assoc-JATLaC/index.htm>)

- ・ 2018 年 6 月より以下の要領で 2018 年度後期大会個人発表の受付をいたします。

言語文化教育学会大会個人発表 申し込み要領

- ・ 発表者は本学会会員、もしくは会員の推薦を受けたものとする。発表者を推薦する学会員は、その発表者にかわり、学会へ発表の申し込みを行い、発表当日は紹介者として、その発表の司会進行を行う。
 - ・ 発表内容は、言語文化教育に関するもので、未発表の内容に限る。
 - ・ 発表、資料、発表概要とも、使用言語は日本語とする。
 - ・ 発表の時間は、質疑応答も含め一人 30 分程度とする。
 - ・ 発表を希望するものは、8 月末までに 1000 字程度の発表概要と共に、事務局宛に発表を申し込むこと。発表概要は、メールの添付書類で送付するものとする。提出ファイルの形式は、ワード、テキスト、pdf ファイルのいずれかとする。
 - ・ 理事会は発表の内容を審査し、9 月下旬までに事務局より採否を通知する
 - ・ 審査に通り、発表が決定した者は、10 月下旬（期日は後日確定の上ご連絡します）までに、予稿集原稿を事務局宛添付ファイルで送ること
-
- ・ 口頭発表を行った者は、学会誌および学会誌オンライン版向けに発表を報告する文章（A4、4 枚程度）を、翌年 1 月末までに提出しなければならない。
 - 体裁：全角 40 字 40 行、MS 明朝 11 ポイント、英文の場合、Times、12 ポイント（英語以外の外国語の例文等を掲載する場合は、この限りではないが、ポイントは 11 ポイントとする）上下 25 ミリ、左右 20 ミリずつの余白を取ること。＊ページ番号は入れないこと。
 - 白黒に限る
 - 原則として、マイクロソフトワードの doc もしくは docx ファイルと、pdf ファイルの両方で提出

・ 学会誌第 13 号論文募集

以下の要領で、学会誌の論文を公募致します。多数の方のご応募をお待ち致しております。

- ◇ 論文を応募する者は、言語文化教育学会の会員であること。
- ◇ 論文の内容は、言語教育に関するものであること。
- ◇ 未発表のものに限る。
- ◇ 論文執筆の為の使用言語は、原則として日本語もしくは英語とする。
- ◇ 論文の体裁は以下のように統一すること。(学会ホームページからテンプレートをダウンロードして作成すること)

- 長さ：参考文献を含めて 15 枚以下

- 体裁：全角 40 字 40 行、MS 明朝 11 ポイント、英文の場合、Times、12 ポイント（英語以外の外国語の例文等を掲載する場合は、この限りではないが、ポイントは 11 ポイントとする）上下 25 ミリ、左右 20 ミリずつの余白を取ること。＊ページ番号は入れないこと。

- 白黒に限る

- 原則として、マイクロソフトワードの doc もしくは docx ファイルと、pdf.ファイルの両方で提出

- ◇ 締め切り：2018 年 10 月末
- ◇ 学会は、提出された論文に関して審査し、2018 年 12 月中に応募者に採否を連絡する。

- ・当学会に対するご意見、ご要望等は、学会事務局宛 E-mail でお知らせください。
- ・学会企画に関するお問い合わせも、事務局まで、E-mail にてお願いいたします。

言語文化教育学会事務局

〒169-8050 東京都新宿区西早稲田 1-6-1

早稲田大学教育総合学術院 福田育弘研究室内

E-mail : jatlac@gol.com

ホームページ : <http://www.waseda.jp/assoc-JATLaC/>

言語文化教育 通巻第 12 号

ISSN 2186-6198

《オンライン版》ISSN 2186-6201

(URL: <http://www.waseda.jp/assoc-JATLaC/index.htm>)

JATLaC Journal No. 12

2018 年 3 月 30 日発行

発行者：言語文化教育学会 代表者：矢野安剛

〒169-8050 東京都新宿区西早稲田 1-6-1

早稲田大学教育総合学術院 福田育弘研究室内

E-mail: jatlac@gol.com

HP: <http://www.waseda.jp/assoc-JATLaC/>

