

東北大学 言語・文化教育センター年報

第2号 2015

Center for Culture and Language Education,
Tohoku University



東北大学高度教養教育・学生支援機構

新しい時代の外国語教育とセンターの役割

言語・文化教育センター長
安藤 晃

東北大学では、高等教育を推進する高いポテンシャルを有した教員組織として高度教養教育・学生支援機構を平成26年4月に発足し、全学教育の開発と推進、高等教育国際化の推進や学生支援活動を推進する中心的な組織として様々な活動を行っています。本機構内には11のセンターがあり、その1つとして言語・文化教育センターが設置され、スーパーグローバル大学として指定を受けた本学における日本語及び外国語の言語教育の中核を担う教育組織として、言語・文化に関する教養教育の高度化と更なる発展に寄与することを目的として活動を行っています。

大学教養教育の基盤として広義のコミュニケーション能力獲得と多文化理解は重要な項目の1つです。自分の母語だけでなく複数の言語学習活動を通じて総合的な言語能力の基盤を育成し、幅広い価値観と世界観を涵養することは国際的なリーダーシップ力の育成にとって不可欠です。21世紀に入り我が国の社会全体が国際的な課題とより密接に関連するようになり、大学においてもグローバルな能力を持った人材育成が課題となっています。個人としてのアイデンティティを失わず多様な価値観を共有できる人材が今後ますます求められている中で、大学教育の中でも外国語教育の担う役割や内容は大きな変革が求められています。例えば英語学習においては中等教育ですでにコミュニケーション重視の内容となり初等教育でも英語教育が開始されつつあります。また英語だけでなく、理科や社会など教科にとらわれず、アクティブラーニングを取り入れた学習を通じ総合的な課題解決力の育成も行われてきています。大学における教育内容も明確な学習評価指標を元にした新しい体型化が求められています。もちろん外国語能力の育成は日本人学生だけでなく留学生にとっても重要な課題の1つです。

本センターは、本学における日本語及び外国語の言語教育の中核を担う教育組織として、日本語、英語、ドイツ語、フランス語、スペイン語、中国語、韓国語の教員らが所属しています。言語教授法の開発や実践を通じて本学学生に対し高い言語運用能力の育成をはかるとともに、多様な文化を理解し国際的な視野を持った人材育成に寄与するため、言語・文化に関する教養教育の高度化と更なる発展に寄与することを目的として活動を行っています。

本年報は、言語・文化教育センターの活動紹介と、言語・文化教育活動に携わる教員の報告を中心に構成されています。本センターの活動を広く周知し、また言語・文化教育に関する情報交流の場として本年報が有効に活用されれば幸いです。

目 次

巻頭言：新しい時代の外国語教育とセンターの役割

報告

Communicative and Motivational English Learning in Large CALL Classes: The Implementation of an English e-learning Curriculum in Large-sized TU Communication Classes	Richard P. Meres1
---	-------------------------

海外における日本語文語文教育の現状—パネル・ディスカッション報告—	佐藤 勢紀子, 潘 鈞, 楊 錦昌, 小野 桂子, ALDO TOLLINI7
--	--

大韓民国ソウル大学及び高麗大学調査報告—東アジア・東南アジア地域における英語教育調査の一環 として—	北原 良夫, 金 鉉哲 15
--	----------------------

研究ノート

The Balanced Bilingual Child: Is it Akin to the Quest for the Holy Grail?	Barry Kavanagh 25
--	-------------------------

Raising English learners' ability to conjecture and glean the meanings of new words: Supplementary lessons to improve reading ability	Ryan Spring, Vincent Scura 29
---	-------------------------------------

日本語とスペイン語の副詞の形態的特徴に関する一考察	林 雅子 35
------------------------------------	---------------

言語・文化教育センターの概要と平成 27 年度の活動報告

1. 言語・文化教育センターの概要.....	43
1. 1 高度教養教育・学生支援機構組織構成と言語・文化教育センター	
1. 2 使命	
1. 3 事業	
1. 4 教員	
1. 5 運営体制	
1. 6 授業担当	
1. 7 外部資金獲得状況	
1. 8 関連URL	
2. 平成 27 年度活動報告	49
2. 1 会議一覧	
2. 2 活動等の詳細	

Communicative and Motivational English Learning in Large CALL Classes:

The Implementation of an English e-learning Curriculum in Large-sized TU Communication Classes

Richard P. Meres¹⁾

1) Institute for Excellence in Higher Education, Center for Culture and Language Education, Tohoku University

1. Introduction

Large-sized classrooms present challenges to both the instructor and the learner. Classroom management and student motivation can be more of a struggle for the teacher, while disengagement or a lack of intimacy may be felt by the learner. By contrast, students in smaller classes tend to reap the benefits of not only better test scores, but broader life outcomes. (Fredriksson et al., 2013) Class size is perhaps one of the most heavily studied and scrutinized of all educational policies. And in the end, the body of research overwhelmingly seems to point toward the common-sense notion that smaller classes equate to higher proficiency and positive student achievement. (Schanzenbach, 2014)

This report aims to provide suggestions leading to motivational learning and productive outcomes in large-sized English Communication B classes in the Computer-Assisted Language Learning (CALL) environment. It will also introduce original English e-learning materials used in the English communication classes, the implementation of the materials, as well as student results and feedback regarding such materials.

2. Definition of Large-sized Classes

This report defines large-sized classes

as CALL classrooms with attendance larger than 50 students. These large-sized classes should be categorized as “hybrid classes” which blend traditional classroom learning and online learning. This definition does not include total online education, nor does it refer to lecture hall-style classrooms. The English Communication classes referred to in this report have between 50 and 90 students per class and take place in a multimedia classroom (M201) which accommodates up to 100 students.

3. Disadvantages of Large-sized Classes

It would be unfair to point to classroom size as the single most important determinant in lower student achievement since several other considerations are at work, including teacher quality and individual student levels. However, the disadvantages of large classes are aplenty. Large classes are more likely to lack the intimacy found in small-sized classrooms. For the learner, a large class may cause a level of disengagement leading to disinterest or negative behavior. For the instructor, a large class presents challenges such as more difficulty meeting individual student needs and creating engaging activities. Classroom discussions and group work activities are much harder, if not impossible to

1) 連絡先: 〒 980-8576 仙台市青葉区川内 41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 言語・文化教育センター
rpm@tohoku.ac.jp

manage. Remembering names and faces, engaging learners actively in the learning process, organizing, planning and presenting communicative materials, and even measuring effectiveness are all considerations for teachers of large-sized classes.

4. Advantages of Large-sized Classes

Large-sized classes offer some unique opportunities that are not necessarily present in smaller classes. For instance, more ideas and insights are able to be shared among the class. There are more opinions being contributed to discussions and varying levels of English being exchanged. There is a higher level of competition simply due to the fact that there are more classmates with whom they can compete. Furthermore, students have the opportunity for more independence and self-motivation.

5. Using the CALL Classroom

Technology continues to be integrated rapidly into society. The widespread adoption of new technology continues to transform how we digest and process information in our daily lives, including how knowledge is processed in the classroom. Technology in the classroom provides engaging activities for students who have grown up with computers, smartphones, tablets and the like. Since the development of the printing press, the nature of education has continued to evolve in response to trends in technology. (Warschauer, 2011) The CALL classroom offers an environment that allows a large group of learners to easily interact with the instructor and one another. Interesting and relevant content can be displayed instantly, providing a meaning-focused, communicative environment. Having access to computers and the internet in the CALL classroom allows a large number of students to research and create work while accessing an e-learning system. The e-learning system provides

them with immediate feedback, and challenges the students to develop better English creative writing and word processing skills, ultimately providing an additional skill set useful in the global environment.

6. Course Design

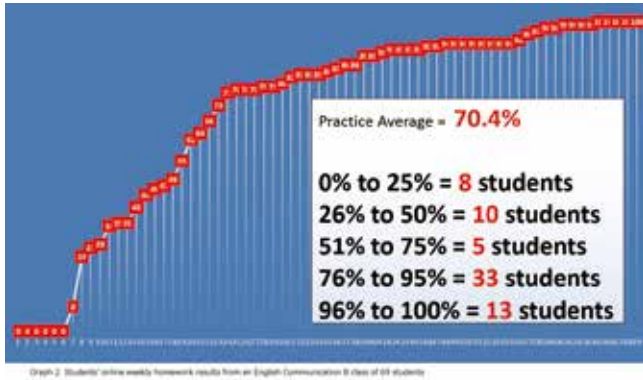
This report refers to Tohoku University students taking English Communication B classes in the university's multi-media building's large-sized CALL classroom. (M201) Each class is composed of 50 to 90 students using an online English leaning program with one university instructor managing the 90-minute lesson. Each week students are expected to log in to the e-learning system away from the classroom and complete a weekly lesson of materials consisting of 179 online English problems. These 179 weekly problems are made up of a variety of listening, reading, grammar and vocabulary exercises. These weekly exercises are intended to increase TOEFL ITP scores and take approximately two hours to complete. According to a survey of English Communication B users of the e-learning system during the spring, 2016 semester, 65% of the 368 total respondents reported spending two hours or more each week using the e-learning system away from classroom time. (Graph 1)



Graph 1 2016 Spring Semester Survey Question #12
How much time did you spend each week using Linc outside the classroom?

Once inside the classroom, the weekly lesson content is reviewed and analyzed. About one third of the 90-minute lesson is used as a review of the TOEFL style lesson materials, including two online lesson quizzes (a Reading & Grammar Quiz and a

Listening Quiz) . Graph 2 illustrates the percentage of correct responses to one of the weekly online lesson homework assignments from a class with 69 students.



After reviewing the results, the instructor can easily isolate and review problematic or particularly relevant weekly lesson materials and appropriately address them with the class.

The remaining two-thirds of the 90 minute-lesson is directed at communicative and motivational learning. While a traditional, smaller classroom provides intimacy and a positive impact on student engagement behaviors, there are still opportunities for communicative interactions in a CALL classroom with nearly one hundred participants. The blended learning environment, utilizing a combination of CALL technology, an online, e-learning system and teacher interactions provides both English listening and English communicative experiences.

Each week a new topic, which is derived mainly from the weekly online lesson content, is presented via various platforms, including teacher presentations, slideshow presentations, musical and video presentations. These all-English presentations are between fifteen and thirty minutes in length. The presentations are generally well received and create an atmosphere of engagement. Examples of previous presentation and discussion topics are as follows:

- Should video games be considered a sport?
- What roles will robots play in our future?

- Do you spend too much time on your smartphone?
- Which do you prefer, traveling in groups or traveling alone?
- Which do you prefer, international or domestic travel?
- Does buying and accumulating more stuff make us happy?
- What makes a hero?

Following the presentation, the students create an opinion essay similar in style to the independent writing tasks of the TOEFL iBT test. Where the TOEFL iBT test recommends a 300 word essay in 30 minutes, the students in these English Communication B classes attempt to produce a 200 word essay in 20 minutes using their computers to input their work into the e-learning system.

A student example of an independent writing task is as follows:

Activity:

What role do you think robots will play in our future? Explain both the upsides and downsides of robots in our future. Use specific reasons and examples to support your answer. Write your essay in 20 minutes and try to use at least 200 words.

Student submission:

I think that robots will be the labor force for humans in the future. This idea has both good points and bad points.

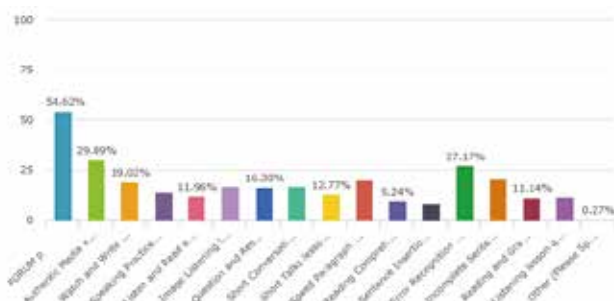
The good point is that robots can be mass produced at the factory. This is good for humans because these days the number of humans who can work and support the society is decreasing because of decreasing birth rate. But if labor robots can be mass produced, this lack of labor force can be solved. Also robot doesn't need payment, holidays, and education. Instead of these, they need sometimes

only maintenance and programming.

On other hand, bad point of this idea is that however well programmed they are, robots can't perfectly understand human feelings so far. So I think we should use robot as only laborers and don't use them as politicians, nurses, teachers, and so on. These professions need to understand people's mind and act with kindness. So I think robots can't play the role as these professions.

Because of the above reason, I think robots will become good labor force, but only as laborers.

Once each student has posted their essays onto the e-learning system's "class forum", they are able to view each other's postings. It is not a public forum, and the viewing access is limited to the instructor and the other members of the class. During the remainder of the 90-minute class, approximately twenty to thirty minutes, the students communicate with one another via the class forum. Random groupings and pairings are generated weekly, and these groups and pairs read, evaluate, comment upon, and ask and answer questions about each other's submissions. The students are generally highly engaged and participatory during this 20-30 minute communication activity. This communicative forum activity was ranked as the most useful portion of their CALL classroom experience according to the results from a 2016 survey. (Graph 3)



Graph 3 2016 Spring Semester Survey Question #15
Which three parts of Linc did you find most useful? (choose three)

In summary, each class is separated into four basic units:

- Unit 1: online English learning, TOEFL style review and analysis (30 minutes)
- Unit 2: all-English weekly topic presentation (20 minutes)
- Unit 3: TOEFL iBT-style essay writing (20 minutes)
- Unit 4: Class forum communication and discussion (20 minutes)

7. Grading Criteria

A common disadvantage of large-sized classes is the time required for the instructor to effectively assess a large volume of student submitted data. However, the e-learning system easily and effectively manages the TOEFL-style weekly lesson practices and quiz scores. The student submitted essays and communication portion of the grading process is managed by combining the efforts of the instructor, the data provided by the e-learning system, and peer evaluations. The online class forum clearly displays the total word count of the student submissions, which is viewable by both the instructor and students. The total number of student comments is also viewable in threaded and nested forms, as well as by student number, making it easier for the instructor to evaluate. Finally, as part of the effort to create a communicative learning environment, students from each grouping or pairing are required to comment upon and ask questions about each other's submissions. They are also encouraged within the class forum to provide corrections, assessments and suggestions for each other's work. This high degree of accountability is intended to encourage engagement, and inspire more careful and thoughtful submissions. It would be very time consuming for the instructor to provide individual feedback to each member of the large-sized classes. Feedback generated by peers is likely to be more relevant and

encourages student involvement and responsibility, as well as communication.

8. Considerations

The majority of the communicative experience for the students in the large-sized CALL classroom requires a high level of English computing skills. Not all students are accustomed to or adept at using English in the computer classroom environment. While the majority of students are able to manage the conveyance of basic opinions in English, several students struggle to use the keyboard to input more advanced or in-depth viewpoints. It may be noted however, that over the course of the 15 week semester, student essay submissions gradually increase in total word count to a clearly discernable difference between their first and final submissions.

Although the students are participating in a CALL environment, the classroom lacks a CALL system. Students are able to participate in the usual activities of a computer classroom such as accessing the internet, and watching and listening to media. A CALL system, however, would allow them more human interactions. Currently students communicate in groups and pairs via their written forum posts. A CALL system would allow them to communicate aurally in groups and pairs using headphones.

9. Summary

The reality for the student and the instructor is that large-sized classes are at some point unavoidable. Students as well as instructors need not resign themselves to the assumption that the quality of the learning experience will be lessened. Isolation and disengagement need not be the norm. Collaborative grouping, a mainstay of the traditional small-sized class is manageable in a CALL classroom with nearly one hundred participants. A hybrid learning experience of a computer classroom, an e-learning system, teacher and peer to peer

interactions can help make large classes productive and communicative.

References

- Fredriksson, P., Öckert, B., & Oosterbeek, H. (2013). Long-term effect of class size. *The Quarterly Journal of Economics*, 128 (1), 249-285
- Schanzenbach, D.W. (2014) *Does Class Size Matter?* Boulder, CO: National Education Policy Center
- Warschauer, M. (2011). *Learning in the Cloud: How (and Why) to Transform Schools with Digital Media*. New York, NY: Teachers College Press

海外における日本語文語文教育の現状 —パネル・ディスカッション報告—

佐藤 勢紀子¹⁾, 潘 鈞²⁾, 楊 錦昌³⁾, 小野 桂子⁴⁾, ALDO TOLLINI⁵⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 言語・文化教育センター

2) 北京大学外国語学院日語系

3) 天主教輔仁大学外語学院日本語文学系

4) プリンストン大学東アジア学部

5) ヴェネツィア・カ・フォスカリ大学アジア・北アフリカ研究学科

1. はじめに

近代以前の日本についての研究を志す日本語学習者にとって、文語文法や古語についての知識は欠かせないものである。また、日本語の文語文に関心を持つ学習者も少なからず存在する。しかしながら、日本学研究者等を対象とした個々の文語文学習のプロセスやニーズに関する調査によれば、母国の高等教育機関において、研究に十分な日本語文語文読解の訓練の機会が得られるケースは少なく、留学先の日本においても、大学で文語文入門の授業を開講している例はごく僅かであることから、学習上の様々な困難を抱えている者が多い(坂内 2004, 山口他 2015, 佐藤 2015a, 2015b)。

そこで、世界各地で文語文を学ぼうとする日本語学習者が置かれている状況をさらに明確にし、教育環境の改善についての手掛かりを得るため、2015年8月3日、東北大学言語・文化教育センターにおいて、「海外における日本語文語文教育の現状と課題」と題するパネル・ディスカッションを開催し、中国、台湾、北米、ヨーロッパの各地域において日本語文語文教育をリードする立場にある専門家の視点から、海外における日本語文語文教育の現状を報告し、それぞれの地域の教育上の課題を提示し、討論を行う機会を設けた。本稿は、同パネルの4名の報告者による報告内容をまとめたものである。パネル報告者のプロフィールを付録として掲載する。

なお、本稿で用いる「文語文教育」という語は、近

代まで用いられていた仮名遣い、文法による書記言語に関する教育を指すものである。一般に「古典教育」という用語がよく使われるが、「古典」は主に近世以前の文献で価値あるものとして今に伝えられ、原文、現代日本語訳、外国語訳などで読まれているものを指す。日本学研究者の研究対象はいわゆる「古典」のみではなく、近代の文献が扱われることも多いため、本稿では、「文語文教育」という用語を使用する。

2. 中国における日本語文語文教育

2.1 文語文教育の現状—教科書出版を中心に—

中国では、1970年代までは日本語教育の草分け段階にあたり、文語文教育はほとんど行われていなかったが、1980年代に入って文語文法や日本古典文学の教科書が作成されるようになり、90年代までに10点ほどが出版された¹⁾。当時はまだエリート教育が中心であり、その観点から一部の大学で文語文法が必須科目として認識されるようになったという事情がある。教科書の編者は、若い時に旧満州で、あるいは日本で文語文を学んだ者が多いようである。

新世紀に入ると、中国における日本語文語文教育は新たな局面を迎えた。そのきっかけとなったのは、「全国高校日語專業統一測試」(全国大学日本語專攻統一試験)8級試験の開始である。大学4年の日本語專攻学生が受験する8級試験には文語文法の内容が含まれているため、日本語教育のカリキュラムに文語文法を

1) 連絡先: 〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 言語・文化教育センター sekiko.sato.e8@tohoku.ac.jp

入れることが義務づけられるようになった。

そうした情勢に対応すべく、教材の出版も加速化され、理工大学を含め、それまで出版の中心だった北京や東北地域以外の大学の出版社からも数多くの教科書が出版されるようになった。使用言語にも変化が見られ、以前は日本人教師が指導することが一般的であったため日本語によるものが多かったが、近年は中国人担当者が増えてきたため、中国語で書かれた教科書が増加している。また、以前は文語文法のみを扱うもの、または古典の読解鑑賞を中心としたものが主流であったが、最近は例解という形のものも出始めている。たとえば、『例釈日語古典文法』（李延坤、大連理工大学出版社、2012）、『日本文言助動詞用法例釈』（潘金生編著、北京大学出版社、2014）などである。特に後者は、古典作品から1400以上もの例を抜き出し、現代語訳と中国語訳を付したもので、「たり・り」、「き・けり」、「つ・ぬ」などの助動詞の異同、また可能表現や敬語表現など、中国人学習者にとって難しい項目が取り上げられている。

なお、現在刊行されている教科書の中で、扱う範囲、編纂目的、読者対象をより明確に打ち出したものもある。受験のためと銘打ったものが複数出ているほか、近代というやや特殊な時代の文語文を扱ったものもある²⁾。

2.2 文語文教育の課題

上述のように、中国の大学では、日本語文語文教育がさかんになりつつあるが、いくつかの課題もある。

まず、8級試験の導入で文語文教育が求められているにもかかわらず、教員の不足や時間的な制約により、必ずしも十分な指導が行われていないことである。報告者が北京大学で担当する学部の文語文法の授業は週1回2時間で16週、計32時間しかない。北京大学はそれでも恵まれているほうで、学部段階で文語文法の授業がある大学は少なく、古典文学概説の授業の中で文語文に触れるか、通常の日本語の授業の中で8級試験の直前受験対策として文語文法が導入されるにすぎないというのが大方の現状である。文語文を指導できる教員の育成——特に古典文学専門の教員には乏しい言語学的な識見を持つ教員の育成、そしてカリキュラ

ムの見直しが必要とされている。

また、上に述べた時間的制約もあって、教育内容も受験のための文法の暗記を中心とした無味乾燥なものとなりがちである。しかし、日本の古典には中国古代文化の要素が随所に投影されており、そのことをふまえて教育内容を検討することが求められる。例えば、中国の日本語文語文教育では、漢文訓読はあまり重要視されていないが、中国人学習者の親近感を呼び起こし、理解の助けとするためには漢文訓読にまさるものはない（潘2015）。覃思遠は、これに関して、唐詩の日本への受容から文語文教育に着手しては、という提案をしており（覃2013）、注目すべきである。

さらに、現代日本語にも多方面にわたり文語文法や古語の影響が見られることから、日本語や日本文化を学ぶ学習者にとって、文語文法を知することは学習動機を高め、学習内容を深く理解する要因となるはずである。古語から現代語への継承、また両者の関連性を重視した文語文教育と、そのような視点からの教材開発が求められる。（潘 鈞）



3. 台湾における日本語文語文教育

3.1 文語文教育の現状—授業開講状況を中心に—

台湾で日本語関係の学科を持っている大学は、日本語文学系（語文系）が10校、応用日語学系（応用系）が30校程度あり、そのうち古典関係の科目を開講している大学は語文系8校、応用系1校である。中で文語文教育を行っている大学は語文系の5校にすぎない（表1）。

表1 台湾における文語文教育実施大学

大学名	課程	科目名	種別
政治大学	学部・修士	日本古典文学賞析	選択
		日本古典文法	選択
台湾大学	学部	日本古典文学選読	必修
輔仁大学	学部	日本古典文学	必修
	修士	日本古典文学（上半期） 日本古典文法（下半期）	選択
東呉大学	学部	日本古典文学	選択
淡江大学	修士	日本古典文学研究	選択

台湾の日本語文語文教育は主にこれら5大学によって支えられている。この現象は一種の「デ・クラシック（de-classic, 脱古典）」と言える（楊 2012）。台湾の日本語教育の現場においては、実利を追求し、古典教育や文語文教育を軽んじる傾向が強い。

次に、台湾における日本語文語文教育の実態を述べれば、履修段階は大学3年か4年、もしくは修士課程であり、学習期間は半年もしくは1年間である。文語文法を取り入れる程度は担当教師によって異なる。漢文訓読を学習することもある。また、日本文学史や日本古典文学史などの関連授業がある。

授業で取り上げる教材としては、文学、語学、歴史、民族、憲法、台湾文献資料、動画、童謡、いろは歌、漢文訓読、論文、日本の旧国名など、多方面にわたる素材が用いられており、文学作品に偏らない傾向が見られる。文語文法の教科書は、台湾で出版されたものでは、『日本文語文法』（王瑾潤、宏業書局、1993）、『古典日文解説法』（中央研究院台湾史研究所、2006）などがある。その他、参考書として、日本で出版されている古典文法書や最新版の国語便覧、新編日本古典文学全集（小学館）などが使用されている。

3.2 文語文教育の課題

前述のように、台湾の日本語教育の現場では実利志向が強く、古典教育や文語文教育の意義が十分に理解されているとは言えない。日本古典文学関係の講義が必修から選択にされたり、ついに閉じられたりするというのが、台湾における惨めな現状であり、日本語文語文教育は存続の危機に直面している。のみならず、

現状のままでは、日本現代文化に向き合う場においても、テキスト内部に隠された古典文化につながる深層的な意味を見出すことができなくなる恐れもある。

そうした問題意識から、以下の検討課題が導かれる。第一に、文語文教育の教材のレベル（難易度）をどこに設定するか、授業の内容や方法をどうするか、他の授業との連結をどうするかなどを検討する必要がある。受講者にとってより学習効果が高く、モチベーションが高まる教育を目指すことが求められる³⁾。

第二に、文語文の学習を通して台湾社会への貢献を果たすという視点が求められる。たとえば、現在の台湾文化にも影響を及ぼしている日本統治時代の台湾の歴史を知るためには日本語文語文の知識が必須であり、そのことを広くアピールする必要がある（楊 2004）。

第三に、社会の実用を求める要請に合わせた文語文教育が必要とされている。その一つの試みとして、輔仁大学の2014年9月からの授業では、講義、発表、ディスカッション、口頭練習（漢文訓読等）などを行うとともに、古典の実用性を示すために、コンテンツ産業的な概念を生かした「創意商品成果展」というイベントを開催し、好評を博している。（楊 錦昌）



4. 北米における日本語文語文教育

4.1 文語文教育の現状

まず、北米の文語文教育に関係する組織について述べておきたい。主なものとしては二つの組織があり、一つは全米日本語教育学会（AATJ: American Association of Teachers of Japanese）の九つあるSIG

の一つ、Classical Japanese SIG である。もう一つは、PMJS (Premodern Japanese Studies) という組織で、前近代日本研究に関わる研究者、大学院生、専門家のための国際的な学術フォーラムである。

これらの組織において、2009 年に、会員の所属大学で文語の授業を行っているかどうかについて調査したところ、北米の 43 の大学で定期的に実施しているという結果が得られた (PMJS 調べ、AATJ まとめ)。

ただし、文語文の授業を必修科目としている大学はごく少数である。履修学生数によって、授業が開講されない場合もある。教員は言語教育の専門家ではないのが通例であり、本格的な学習は日本留学や夏期集中講座に委ねるという考え方もある。広く使用されている教科書や参考書としては、以下のものが挙げられる。

- ・ Haruo Shirane, *Classical Japanese: A Grammar*, Columbia University Press, 2005
- ・ Helen Craig McCullough, *Bungo Manual: Selected Reference Materials for Students of Classical Japanese*, Cornell University East Asia program, 1988
- ・ Alexander Vovin, *A Reference Grammar of Classical Japanese Prose*, Routledge, 2002
- ・ John Timothy Wixted, *A Handbook to Classical Japanese*, Cornell East Asia Series, 2006

北米の大学で文語文を学んでいる学習者は、大きく次の二つのタイプに分けられる。

(1) 研究志向型

主に大学院生である。研究目的のために自力で原文を読み解く必要があり、そのためのツールとしての文語文習得を望んでいる。専攻は日本文学、比較文学、歴史、思想史、宗教、美術史など。ただし、大学院入学の時点で文語文をすでに学んでいる学生は少数派である。

(2) 教養志向型

主に学部生である。日本語と日本文化に純粋な興味を持ち、文語文法を学び、歴史的な文章に触れることによって、より深く日本や日本語を知ることを目指している。専攻は多岐にわたる。

4.2 文語文教育の課題—学習者のタイプ別に—

タイプ (1) の学習者については、一般に学習の機会が限られている漢文読解をも含め、自立した文語文読解力を身につけるための応用力の養成が必要である。そのための体系的な学習が重要であると言える。

また、翻訳をしなければならないので、古典日本語と対象言語との関わりを学ぶ必要がある。非漢字語への翻訳の場合、特に問題になるのは、性別、単数・複数の区別、官職名などである。歴史的な知識も必要になる。たとえば「十月」とあった場合に、単純に“October”と訳すことはできない。日本および対象言語圏の文化背景を知ること重要である。たとえば、「鬼」の訳語として、英語では、“monster” “demon” “devil” “ogre” “troll” などがあるが、どれが最適であるかを見極めるには、双方の文化背景をよく理解していなければならない。翻訳する前に「考える」訓練が必要である。

一方、タイプ (2) の学習者については、一般に多くの時間はかけられず、精解を目的としてはいないため、現代日本語の授業の中に文語文を取り入れる試みが実践されている。たとえば、近代の詩歌や小説、論説文などを取り上げ、その中の文語的な要素を学ぶ方法である。現代語の授業を行うのは文語文の専門家ではないため、そのような実践を公表し、教材やシラバスを指導者が共有できるようにすることが求められる。

また、文語文学習への動機を高める必要がある。古典と現代の文化とのつながりを示すことはその有効な手段となる。古典を題材とした漫画、映画、舞台芸術などを取り上げる、現代の俳句や短歌を近代以前のものと比較する、第二次大戦中の文学と『万葉集』の関係について考察する、などの授業内容は学習者の興味を引くと考えられる。古典教材相互のつながりに着目することも重要である。たとえば、『徒然草』の「花はさかりに」の段とそれを批判した『玉勝間』の一段、あるいは李白の詩と松尾芭蕉の俳諧を取り上げて討論することは、学習者の知的関心を喚起するに違いない。さらに、一部の大学で行われている、俳句を創作するというようなハンズオン授業も、学習者の文語文学習への動機を高めるものとして注目される。

(小野 桂子)



5. ヨーロッパにおける日本語文語文教育

5.1 文語文教育の現状

5.1.1 概況

ヨーロッパでの学問のトレンドとして、最近、“Classic Studies”が少なくなり、力が衰えている現象が明らかに見られる。ヨーロッパにおける“Japanese Studies”の中でも、ますます現代研究が注目を集めて要求され、学生も集まっている。「人文系」の分野でも、卒業後の生活を考えて、実用的な知識のほうが好まれる。自分の興味を第一の動機にした学生たちも、日本の若者文化のほうに目を向けるケースが多い。

このような状況の中で、日本語文語文教育がなくなる心配もあるが、幸い、近年、各地で専門的でレベルのかなり高い講座が開かれるようになっている。たとえば、古文書を読む集中講座などが増えてきた。

人文学の揺るぎない伝統を持っているヨーロッパでも、日本語文語文教育は、日本研究の過程として、一般教育から、少人数の学習者を対象とする専門的な教育に変わる傾向にあるのが現状である。

5.1.2 ヴェネツィア大学での文語文教育

報告者は、1998年に、ヴェネツィア・カ・フォスカリ大学で日本語文語文教育を始めた。当時の科目名は「日本語の歴史と日本文献学」であったが、数年後、現行の“Japanese Classic Language”に変わった。

ヨーロッパの大学制度は、学部課程3年、修士課程2年、博士課程3年となっている。現在、日本語文語文教育については、学部課程に2講座と修士課程に2講座がある。学部2年生で「日本語史」、3年生で「文語文法」、修士1年生で「漢文訓読の基礎」+「和文

体のテキスト」、2年生で「漢文テキストの分析と翻訳」⁴⁾を学ぶという仕組みになっている。

つまり、日本語の概要（日本語史）から次第に専門的な方向に進んで、文語文法を習得し、漢文訓読に進む。最後に、近代以前（pre-modern）のテキストの分析を行う段階に至る。それぞれの講座は3ヶ月間に15コマ（1コマ＝90分）であり、総計で60コマになる。各段階で使っている教科書は次のとおりである。

日本語史：

- A. 自作教材
- B. Bjarke Frellesvig, *A History of the Japanese Language*, Cambridge University Press, 2010.

文語文法：

- A. 自作教材
- B. Haruo Shirane, *Classical Japanese : A Grammar : Exercise Answers and Tables*, Columbia University Press, 2005.
- C. (参考) John Timothy Wixted, *A Handbook to Classical Japanese*, Cornell East Asia Series, 2006

漢文訓読：

- A. (修士1年生)：日本人高校生向けの教科書をイタリア人学習者に適合させたもの
- B. (修士2年生)『江戸繁盛記』『両巴扈言』

ヴェネツィア・カ・フォスカリ大学での文語文教育は、他の機関と比べればかなり充実している。日本語文語文の学習プロセスは、全講座を履修した学習者が、習ったツールを使って原本（和文体・漢文体）にアクセスできるように設計されている。テキストの分析と翻訳ができるようになることを目標として、最初から「本物」を見せるという実用的なアプローチを選んでいる。たとえば、文語文法を教える時に、文法の概要を教えてからそれぞれの文法理論を深めるよりも、古典文学から取った文章を見せながら文法的な説明をするストラテジーを取っている。そうすると、学習者は、最初から原本と原文になじむことができる。

5.2 文語文教育の課題

文語文学習は現代語学習より難しく、高いレベルの

モチベーションが必要である。また、学習者の日常生活から遠く離れていて、学習者を惹き付ける力が乏しい。その中で、できるかぎり、学習者の興味を引くような戦略を採用すべきである。たとえば、言語の論理的なアプローチだけではなく、面白くて楽しいテキストを紹介することは効果的であると思われる。つまり、昔の日本文化は、現代人にも有意義であることを理解させるような授業方法を設計して、もっと知りたいという気持ちを促すことである。

(ALDO TOLLINI)



6. おわりに

以上、中国、台湾、北米、ヨーロッパにおける日本語文語文教育の現状を報告し、それぞれの課題について述べた。地域による状況の違いもあるが、日本学研究者養成のための文語文教育には、原文を自力で読みこなす読解力を養うに足る体系的カリキュラム、および専門的知識を持つ指導者が必要であるにもかかわらず、その条件を備えた教育機関は限られていることが明らかになった。一方で、現代の日本語や日本文化のより深い理解を促すためにも文語文教育が有効であることが共通して指摘されており、今後、日本学研究者養成の見地からも、日本語教育の充実という見地からも、文語文教育の推進に力を入れていく必要があると考えられる。

付記

本報告のもとになったパネル・ディスカッションは、科学研究費基盤研究 (C) 25370531「日本語学習者を対象とする文語文読解教育の実態調査および教材開発」(平成 25 年度～平成 28 年度、研究代表者：佐藤勢紀子) による助成を受けて実施されたものである。

注

- 1) たとえば、吳川・飯塚敏夫『日語文言文基礎知識』(商務印書館、1983)、馬斌『日本文言文法入門』(北京大学出版社、1983) など。
- 2) 馬斌・潘金生編『日本近代文言文選』(商務印書館、1993)。
- 3) 輔仁大学では、その一つの試みとして、和歌創作発表会を実施している。詳細については、楊錦昌「理解者から生成者への実践教育の試み—日本古典文学教育の現場から—」(『日本語日本文学』(輔仁大学外語学院日本語文学系)第 36 輯, pp.145-160, 2011 年) を参照されたい。
- 4) 当講座は二松学舎大学の山邊進特命教授と共同で担当。

参考文献

佐藤勢紀子 (2015a) 「文語文を学ぶ日本語学習者が困難を感じる点—非漢字系日本学研究者に聞く—」『東

- 北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第1号,
pp. 163-172
- 佐藤勢紀子 (2015b) 「文語文を学ぶ漢字系学習者が困難を感じる点—中国・台湾の日本学研究者に聞く—」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』第7号,
pp.25-32
- 覃思遠 (2013) 「唐詩等中国古文在日語古典語法教學中的重要作用」『課程教育研究』11期, p. 289
- 潘鈞 (2015) 「漢文訓読と日本語教育—漢字教育を中心に—」『日本語教育における日中対照研究・漢字教育研究』駿河台出版, pp. 229-245
- 坂内泰子 (2004) 「留学生と文語文読解の必要性」『神奈川県立外語短期大学紀要総合篇』第27号, pp.59-74
- 山口真紀・武井直紀 (2015) 「外国人学習者の古語・文語学習における困難点—研究の過程で古語・文語文献を扱う留学生・研究者へのインタビュー調査から—」『第17回専門日本語教育学会研究討論会誌』pp.20-21
- 楊錦昌 (2004) 「日本古典文学教育の可能性—外国文学, 外国語文学としての試み—」『アジア遊学』第69号,
pp.19-34
- 楊錦昌 (2012) 「日本語教育の統合と交差—現代文学における日本古典文学の役割—」『中日文化論叢』(文化大学日本語文学系), 第29号, pp.21-47

付録

パネル報告者のプロフィール

♣ 潘 鈞

上海市出身。1998年に北京大学博士号取得。北京大学外国語学院日語系教授。専門分野は日本語学。研究テーマは日本漢字、日本語語彙、日本語史、認知言語学、日本辞書論など。主著『日本漢字的確立及其歴史演変』（商務印書館）、『日本辞書研究』（上海人民出版社）や『日語語言学』、『現代日語語言学叢書』（共編、高等教育出版社）など。

♣ 楊 錦昌

台湾南投県出身。日本東北大学文学研究科修士。台湾輔仁大学比較文学研究所博士。輔仁大学日本語文学系副教授。専門分野は日本中世文学、中日比較文学、日本古典文学教育。近年の研究テーマは『平家物語』における和歌と説話、古典語由来の日本語連体詞に関する考察、現代文化に見る古典表象、日本古典文学教育の教授法など。主著『平家物語の研究』（豪峰出版社）、「理解者から生成者への実践教育の試み—日本古典文学教育の現場から—」（輔仁大學日本語文學系）、「日本語教育の統合と交差—現代文化における日本古典文學の役割—」（文化大學日本語文學系）など。

♣ 小野 桂子

宮城県出身。京都大学文学研究科（中国文学中国語学）修了。プリンストン大学東アジア学部専任講師。日本学専攻の学生を対象に古典語教育（古文と漢文）を、また、中国学専攻の大学院生を対象に日本語論文読解クラスを担当している。専門分野は中国六朝文学、古典語教育、日本語教育、継承語教育など。主著『Japanisch Bitte 日本語でどうぞ』（Langenscheidt 社、共著）など。

♣ ALDO TOLLINI (アルド・トリニ)

イタリア生まれ。ヴェネツィア「カ・フォスカリ」大学卒業後、大阪外国語大学と京都大学に留学（1977年—1979年）。1998年以降ヴェネツィア「カ・フォスカリ」大学准教授。専門分野は日本語学、日本古典語、日本仏教。研究テーマは古代日本語の表記、日本語の歴史、禅仏教、など。主著「古代歌謡と和歌に見える漢文の影響」（『JSL 漢字学習研究会誌』第7号）、「黎明期の日本語書記言語と漢文」（『上智大学国文学論集』第46号）、Lo Zen. Storia, scuole, testi（禅、その歴史、宗派、教典）、Einaudi, Torino, など。

大韓民国ソウル大学及び高麗大学調査報告

―東アジア・東南アジア地域における英語教育調査の一環として―

北原 良夫¹⁾, 金 鉉哲¹⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 言語・文化教育センター

1. はじめに

言語・文化教育センターに課せられた「使命」の中では、「国内外の高等教育機関における言語教授法と言語文化教育カリキュラム編成の在り方に関する調査研究を推進し実践するとともに、具体的かつ実行可能な言語文化教育改善のための提言を行い学生教育に反映することによって、言語文化に関わる教養教育の高度化と更なる発展に寄与する」ことが謳われている¹⁾。それゆえ、言語文化教育の改善を推進してゆくための提言などを言語・文化教育センターから積極的に発信してゆく上でも、国内外の、特に高等教育機関における、外国語教育のカリキュラム、授業科目、教授法や教材などについての調査を行うことは、言語・文化教育センターにとって欠かすことができない業務のひとつとなっている。

言語・文化教育センター発足初年度にあたる平成26年度の1年間はスタートアップ期間という位置づけであったため、主に同センターの運営及び事業推進のための体制整備に注力がなされたことから、上記の目的に沿った調査を実施する余裕がなかった。しかし、発足2年度の平成27年度に入り体制もある程度整備されたことから、国立大学改革強化推進補助金事業のうち部局ビジョン推進経費として採択された「語学学習における能力獲得分析と語学授業への活用」を活用して、国内外の調査を開始することになった。また、国外の調査については、北米、欧州、大洋州、アジアなど担当地域を割り振り行うことになった。北原は個人的な関心もあって（第2章で詳述）、東アジア及び東南アジア地域を担当させてもらうこととした。さらに、

北原の担当が外国語教育のうちでも英語教育であることから、調査の主たる対象を英語教育とし、その他の外国語教育についても可能なかぎり情報や資料などを収集することとした。その手始めとして、今回、もっとも身近な隣国である大韓民国の高等教育機関を訪問し、聴き取り調査を行う機会を得たので、本稿ではその概要を報告することとする。

なお、調査担当者、日程及び訪問先については、下記のとおりである。

【調査担当者】

- ・言語・文化教育センター教授 北原良夫
- ・言語・文化教育センター講師 金鉉哲

【日程及び訪問先】

- ・平成28年2月18日（木）
ソウル大学外国語教育センター（ソウル特別市冠岳区冠岳路1）、閔炳天准教授他
- ・同2月19日（金）
高麗大学国際語学院（ソウル特別市城北区安岩路145）、李熙卿院長他
- ・同2月20日（土）
教保文庫光化門本店（ソウル特別市鐘路区鐘路1）など

訪問・聴き取り調査を実施するにあたって、訪問先との連絡調整や聴き取り調査における通訳などを担当してもらうため、言語・文化教育センターで朝鮮語を担当する金鉉哲講師の協力を得た。また、教保文庫については、大韓民国最大手の書店のひとつであり、大

1) 連絡先: ☎ 980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 言語・文化教育センター kitahara@m.tohoku.ac.jp

韓民国の大学など高等教育機関で使用されている外国語教育用教材などを豊富にとり揃えていることから、この機会を利用して資料収集を行うために調査先に加えたものである。

2. 東アジア及び東南アジアの非英語圏、準英語圏における英語教育調査の意義

東アジア及び東南アジア地域の国々を、英語の使用状況によって大別すると、「非英語圏」と「準英語圏」の2種類に分けることができると考えられる。

前者には、我が国をはじめとして、大韓民国、中華人民共和国、中華民国、タイ王国、インドネシア共和国、ベトナム社会主義共和国などが含まれる。これらの国々では、言語の系統が英語とは異なる言語を母語として使用しており、英語については、国際語（English as an international language）として使用するための教育が行われている。したがって、英語教育の環境は必然的に我が国と似てくることが予想される。これらの国々における英語教育については、カリキュラムをはじめ、教育内容や教材、教授方法、教員組織や教員の資格、授業外学習の内容や量、授業内外を問わず学習を支援する体制や工夫など、我が国において英語教育を実践する上で大いに参考とすべき知見を得ることができると期待することができる。

一方、東アジア及び東南アジアにおける準英語圏の国々としてはフィリピン共和国、シンガポール共和国、マレーシアなどが、地域としては香港などがある。これらの国々や地域では、英語を第二言語として使用している。これらの国々や地域の英語について共通する特徴は、第二言語として使用されている英語が、フィリピン英語、シンガポール英語、マレーシア英語や香港英語といったものであり、標準的な英語とは程度の差こそあれ異なるバリエーションであることである。その一方で、国際的な共通語としての標準的な英語も厳然として存在している。したがって、これらの国々や地域の、特に、国際的な場で活躍する人材を輩出するという使命を担う、研究大学をはじめとする高等教育機関においては、このような二重性を踏まえた上で、標準的な英語の教育を実践する必要がある。まさにこのような点にこそ、東北大学のような研究大学におけ

る英語教育にとって有益な示唆を得ることができると期待することができる。

さらに、以上の国々や地域の英語運用能力についての一つの指標として、Educational Testing Service が世界規模で実施している「TOEIC[®] テスト」のスコアについて見てみよう（表 1）。

表 1 TOEIC[®] テストスコアの国・地域別比較

国または地域	Listening	Reading	Total
中華人民共和国	372	344	716
フィリピン共和国	383	328	711
マレーシア	368	320	687
香港	342	301	644
大韓民国	344	287	632
中華民国	306	263	569
日本	283	229	512
タイ王国	279	214	493
ベトナム社会主義共和国	244	225	469
インドネシア共和国	236	187	423

表 1 は、国際ビジネスコミュニケーション協会編の『TOEIC[®] テスト Worldwide Report 2013』に掲載されている「国別平均スコア」のデータをもとに作成したもので、Total スコアの降順に並べ替えたものである²⁾。この表からもわかるとおり、フィリピン共和国、マレーシア、香港といった、東アジア及び東南アジアの準英語圏に入る国や地域が日本よりも Total スコアが高く、そのうち Total スコアがもっとも低い香港でも、日本とは 100 点以上の開きがある。また、大韓民国、中華人民共和国、中華民国といった、東アジア及び東南アジアの非英語圏に入る国も日本より Total スコアが高い。特に中華人民共和国は、Total スコアがもっとも高く、日本とは 200 点以上もの開きがある。このデータはさまざまな年齢、学歴などの受験者から構成される受験者全体のデータであり、また、国や地域ごとにその内訳も異なっていると思われるので、あくまでも一つの指標として捉える必要がある。このようなデータの解釈には相応の注意が必要だが、それでも日本と他の国・地域との違いには歴然とした部分がある。このような点からも、東アジア及び東南アジアの非英

語圏や準英語圏における英語教育の実態調査には意義があると考えられる。

3. ソウル大学

3.1

国立ソウル大学は、文学部、教育学部、法学部、経営学部などの文系学部や、理学部、医学部、獣医学部、工学部などの理系学部など、多数の学部を有する総合大学である。クアクアレリ・シモンズ（QS）世界大学ランキング 2016-2017 では第 35 位（アジア地域のみでは第 6 位）に位置する大学であり、大韓民国のみで見ると第 1 位に位置する大学である。日本の大学でより上位に位置するのは東京大学のみ（世界第 34 位、アジア地域のみでは第 5 位）である。今回訪問し聴き取り調査を行ったのは、ソウル大学の外国語教育センター（Language Education Institute）である。

3.2

ソウル大学における教養レベルの英語教育は“College English Program”と呼ばれており、総合的な英語運用能力を育成するものであって、特に学術的な場面で必要とされる 4 技能（スピーキング、リスニング、リーディング及びライティング）をバランスよく育成することを目的としたカリキュラムになっている。

主たる授業科目には、

- (1) College English I
- (2) College English II : Writing
- (3) College English II : Speaking
- (4) Advanced English

の 4 つがあり、すべてが 1 年次学生向けである。

(1) は、学術的な場面における総合的なコミュニケーション能力を育成する授業である。到達目標としては、

- ・学術的な話題について述べた文章の内容を具体的に示すことができるようになる。
- ・授業内のディスカッションにおいて、自分の意見や考えを表明したり、他の学生が表明した意見や考え

を理解したりすることができるようになる。

- ・アカデミック・ライティングにおける文章構成を理解して、1 段落程度の長さの文章を書くことができるようになる。
- ・学術的な内容の短いプレゼンテーションを行うことができるようになる。

などが上げられている。この授業では、授業外の学習として、スピーキング・ラボにおいて 12 週間にわたり 1 時間ずつの練習を行うことと、ライティング・センターにおいて行われるライティングに関するセミナーに 1 度参加することが課されている。

(2) は、学術的な場面におけるライティング能力を育成する授業である。到達目標には、

- ・アカデミック・ライティングにおける典型的な段落構造と標準的な文章構成に習熟する。
- ・資料の利用の仕方をはじめとして、学術的な文章の書き方の基礎を理解する。
- ・書かれた文章を批判的に分析できるようになる。
- ・自分の考えを、根拠などを効果的に示して、論理的に提示できるようになる。

などがある。

(3) は、学術的な場面におけるスピーキング能力を育成する授業である。到達目標には、

- ・スピーチやプレゼンテーションを行うことができるようになる。
- ・学術的な内容についてのディスカッションやディベートを行うことができるようになる。

などがある。

最後に、(4) は、授業科目の名称が示すとおり、上級者向けの授業であり、「文学」、「詩」、「文化と社会」などのトピック別の授業から構成されている。英語運用能力だけでなく、トピックごとの知識習得にも配慮されており、同時に批判的思考能力を強化することにも重点が置かれている。到達目標はトピックごとに異なっており、たとえば、「文学」というトピックを

扱う授業では、

- ・英語で書かれた、あるいは、英語に翻訳された代表的な文学作品を読んだり、それらについて議論したり、それらについて文章で述べたりすることができるようになる。
- ・社会や文化についての話題を、文学を媒介として議論する知的な集まりを創り出す方法を身につける。

などが到達目標として設定されている。

以上の授業科目に共通する特徴としては、

- (a) 能力別クラス編成である。
- (b) 比較的少人数のクラスとなっており、ライティングの授業では 15 名、その他の授業では 20 名が原則となっている。
- (c) すべての授業が English for Academic Purposes (EAP) に重点を置いており、プレゼンテーション、ディベート、アカデミック・ライティングといった、学術的な場面で必要とされる技能を育成するための訓練が中心となっている。
- (d) 授業での使用言語は英語のみである。
- (e) 主たる授業に加えて、学生が、ライティング・センターやスピーキング・ラボを利用して、スピーキングやライティングの訓練をさらに行えるよう、追加の授業が提供されている。

といった点が上げられる。

(a) の能力別クラス編成については、TEPS (Test of English Proficiency developed by Seoul National University) のスコアが利用されている。TEPS は、ソウル大学自身が主管する英語能力試験であり、大韓民国独自の英語能力認定試験を目指して開発されたものである。たとえば、

- ・ TEPS のスコアが 551 以上 700 以下の学生は College English I から始めなければならないが、TEPS のスコアが 701 以上 800 以下の学生は College English II の Speaking か Writing を受講することができる。また、TEPS のスコアが 800 以下の学生は、College

English Program で提供されている授業科目のうち 2 つを受講しなければならない (ただし、学部により多少異なっている)。

- ・ TEPS のスコアが 801 以上の学生は Advanced English を 1 つ受講しなければならない。

といった方式になっている。

また、TEPS のスコアが 550 以下 (学部によっては 500 以下) の学生は、College English Program の主たる授業科目を受講することができず、English Foundations と呼ばれる授業科目の受講が義務づけられている。新入生の約 13% がこれに該当するとのことである。

(e) のライティング・センターやスピーキング・ラボについてだが、まず、ライティング・センターでは、毎年、60 を越える、さまざまなテーマのワークショップが開催されている。“Research Paper Writing”, “Giving Effective Presentation”, “Writing E-mail in English” など多彩なテーマのワークショップが提供され、毎年約 1,400 名の学部生や大学院生が利用している。また、上で述べたように、ここでは、College English I の受講生に対して、ライティングに関するセミナーが開催されている (College English I の受講生以外にも解放されている)。このセミナーは、英語の母語話者とほぼ同等の英語運用能力をもち、指導に関する専門的な訓練を受けた大学院生が実施している。

一方、スピーキング・ラボでは、College English I 及び English Foundations の受講生を対象に、College English Program の授業で必要とされるコミュニケーション能力を強化する訓練を行っている。15 人規模の少人数クラスで実施され、ここでも、担当は、英語の母語話者とほぼ同等の英語運用能力をもち、指導に関する専門的な訓練を受けた大学院生である。

以上の「通常の」授業科目に加えて、ソウル大学外国語教育センターでは、たとえば 3 月第 2 週から 4 月第 3 週の 6 週間といった形での集中コースが有償で提供されている。“Conversation”, “Writing”, “Writing with Individual Practice”, “English for Specific Purposes”, “Basic English Skills” といったコースが

開催され、やはりほとんどが12名～15名規模の少人数教育である。

また、コースによっては、細かくレベル分けされたクラスが提供されている、多彩な内容のクラスが設けられている、コースの内容に合わせた教授陣を配置している、といったことも特徴となっている。一つめについては、たとえば“Conversation”のコースでは、Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate, Upper-Intermediate, Advanced 1, Advanced 2 の6レベルに分けてクラスが提供されている。また、二つめの例としては、“Writing”のコース（Sentence Skills, Paragraph Writing, Research Paper Writing, Quantitative Research Paper Writing, Statement of Purpose Writing, Term Paper Writing, など）や、“English for Specific Purposes”のコース（CNN News Listening and Pronunciation, Interview Skills and Professional Writing, Academic Presentation Skills, Debating and Public Speaking, TED Talks and Current Events Discussion, など）がある。また、最後の特徴の例としては“Conversation”のコースがあり、すべて英語母語話者教員の担当となっている。なお、受講料は、コースによって異なるが、12,000円～20,000円程度である。



（ソウル大学外国語教育センターにて、
閔炳天准教授（左端）と）

4. 高麗大学

4.1

私立高麗大学は、文学部、教育学部、法学部、経営学部、政経学部、公共政策学部、国際学部などの文系

学部や、理学部、医学部、工学部などの理系学部などの学部を有し、どちらかと言えば文系学部が中心であるが、国立ソウル大学と同様、多数の学部を有する総合大学である。クアカアレリ・シモンズ（QS）世界大学ランキング2016-2017では第98位（アジア地域のみでは第19位）に位置する大学であり、大韓民国のみで見ると、ソウル大学、韓国科学技術院、浦項工科大学に次いで第4位に位置する大学である。今回訪問し聴き取り調査を行ったのは、高麗大学の国際語学院（Foreign Language Center）である。

4.2

高麗大学における教養レベルの英語教育に関する現行のカリキュラムは、(1) 専攻別のカリキュラム（Major-based Curriculum）と(2) レベル別カリキュラム（Level-based Curriculum）の2つの要素から構成されている。前者は、2004年に、外国語教育をより効果的なものにするために、それまでのAcademic English Courseを再編成したことに端を発している。この再編成で行われた変更には、主に次の3点がある。

- (a) 週あたりの授業時間数を3時間から4時間に増やした。
- (b) ライティングに関する教育の割合を高めた。
- (c) それぞれの学部の特性に合わせた、内容を重視した言語教育（Content-based Language Teaching）を導入した。

一方、(2) のレベル別カリキュラムの方は2012年から導入されたもので、英語教育をより効果的なものにするために、習熟度に対応した体系的なカリキュラムを構築することにより、学生ごとに異なる英語習熟度に対応しようとするものである。新入生の英語習熟度は、Freshman English Proficiency Testによって測定する。このテストでは、まずTOEFL ITP®テストを実施し、その後教員との面談を行う。面談では、適性などについても確認がなされる。このテストの結果をもとにして、Foundation, Intermediate 及びAdvancedの3つにレベル分けし、それぞれのレベルに見合うように開発されたカリキュラムに従って学習

を進めるものである。

CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) を基準にすると、Foundation レベルが A1 及び A2 に、Intermediate レベルが B1 及び B2 に、Advanced レベルが C1 及び C2 に、それぞれ対応する。各レベルの学生数は年度ごとに異なるが、平均すると、Foundation レベルは新入生の 10% 程度、Intermediate レベルが 85% 程度、そして、Advanced レベルが残りの 5% 程度となっている。この割合の変化に応じて各レベルのクラス数も年度ごとに異なり、各クラスの受講者が 20 名～30 名程度になるように調整される。

それぞれのレベルでの授業科目は、次のようになっている。

- (1) Foundation レベル：Foundation Academic English
- (2) Intermediate レベル：Academic English
- (3) Advanced レベル：Advanced Academic English

(1) のレベルの到達目標としては、

- ・大韓民国国内の大学及び留学先の大学において、言語運用能力的にはたとえ初歩的なレベルであっても、英語による授業に参加することができるようになる。
- ・大韓民国国内の大学及び留学先の大学における学業で必要とされる、ショートエッセイ・ライティング、プレゼンテーション及びディスカッションに関する技能を習得する。
- ・自立的な学習ができるようになる。

といったことが上げられている。このレベルでの English for General Purposes (以下、GE) と English for Academic Purposes (以下、AE) の割合は、第 1 セメスターでは GE60%：AE40%、第 2 セメスターでは GE40%：AE60% に設定されている。

(2) のレベルの到達目標には、

- ・専攻する分野の授業で、英語による授業において、英語を用いて活動する自信を身につける。
- ・大韓民国国内の大学及び留学先の大学における学業

で必要とされる、エッセイ・ライティング、プレゼンテーション、調査・研究、講義におけるノート・テイキング及びディスカッションに関する技能を習得する。

- ・Foundation レベルに比べ、より高いレベルでの自立的な学習ができるようになる。

などがある。このレベルでの GE と AE の割合は、第 1 セメスターでは GE40%：AE60%、第 2 セメスターでは GE20%：AE80% に設定されている。

最後に、(3) のレベルでは、

- ・英語によるディスカッションやプレゼンテーションに必要とされる、より高いレベルの技能を身につける。
- ・学術的な場面で必要とされる聴解力を身につける。
- ・学術的な調査や研究を行うために必要とされる技能を身につけ、その結果を報告できるようになる。
- ・分析的、批判的及び創造的な思考力を身につける。

などが、到達目標として設定されている。このレベルでの GE と AE の割合は、GE0%：AE100% となっている。

以上は「授業の目的」と呼んだ方がふさわしいことかもしれないが、さらに、各レベルでのより詳細な目標が 4 つの技能ごとに設定されている。たとえば、毎年新入生の 8 割以上が受講している Intermediate レベルについては、次のようになっている。

- ・スピーキング：

特に、自分の専攻に関連する話題についての、セミナー形式による少人数でのディスカッションにおいて、英語を用いて自由かつ流暢にコミュニケーションができるようになる。

- ・リスニング：

教員から与えられる指示や情報を容易に理解することができるようになる。さらに、短時間の講義についてはその要点を、また、長時間の講義については主要な要点を、それぞれ理解することができるようになる。

・ライティング：

複数の段落から構成される学術的な文章を書くことができるようになる。また、参考資料については、学術的な文章の標準的な作法に従って、正しく引用ができるようになる。

・リーディング：

精読及び多読による訓練を通して、特に自分の専攻に関連する文献を読む場合に役立つ読み方を身につける。

4技能に関するものだけではなく、文法、語彙、音声面などについても、4技能に関するものほど具体的ではないが、目的または目標が設定されている。たとえば、同じく Intermediate レベルでは、語彙について「自分の専攻、学業、日常生活などに関連する語彙を増やすだけではなく、コロケーションなどについても身につけること」となっている。なお、これらの目標を達成するための学習方法として、いずれのレベルの授業でもグループによる活動が重視されている。

各レベルで授業内容や到達目標などが異なることはもちろんだが、各レベルの違いは授業期間や評価基準にもある。授業期間については、Foundation と Intermediate の2つのレベルは2セメスターにわたって開講されるのに対して、Advanced レベルは1セメスターのみである。評価方法については、Foundation と Intermediate の2つのレベルでは相対評価が採用されているが、Advanced のレベルでは絶対評価となっている。Foundation と Intermediate のレベルでは、同じ相対評価でも与えられる評点の割合が異なり、A または A+ の評点を与えられるのは、Foundation レベルでは受講者の最大35%まで、Intermediate レベルでは最大40%までとなっている（C+ 以下についても基準が設けられている）。このように、さまざまな点に配慮して設計されたカリキュラムとなっている。

このようなカリキュラムに沿って提供される授業の運営は、若干の非常勤教員も含めて50名程度の教員によって行われている。専任の教員は、全員 TESOL の資格を有している。授業運営について特筆すべきことは、チーム・ティーチング制である。学部ごとの授業を担当する教員でチームを組み、チーム長となる教

員を中心に、授業期間前、期間中、期間後を問わず定期的にミーティングを行って、連絡調整や情報交換などを行っている。すべてのレベルを合わせたクラス数が毎年度170クラス前後なので、教員一人当たりの担当クラス数は3クラス～4クラスとなっており、担当クラス数の観点からは教員一人当たりの負担は比較的少ないと言えるかもしれない。しかし、その分、授業以外の、効果的な英語教育を行ってゆくために必要な活動に時間や労力などを割くことができるような体制作りがなされている。また、授業運営に関する資料も整えられている。そこには、たとえば、トピックや活動内容ははじめ各活動の評価の割合なども例示した、1セメスター分の授業プランの例なども収録されている。教員が担当授業の設計を行う際などに、たいへん有益な情報が得られる資料となっている。

以上の「通常の」授業に加えて、高麗大学国際語学院では、それぞれ“General English Course”、“Academic English Course”と呼ばれる、「課外の」授業が提供されており、受講修了者には単位も認定される。前者は韓国人の教員が担当するコースで、“English Interpretation & Translation”、“Business English”、“English for Contemporary Issues”、“English Reading & Discussion”、“Practical English Reading & Writing”といったコースが開催されている。クラスサイズが20名～30名規模の、比較的少人数クラスでの教育である。

一方、Academic English Course の方は、英語母語話者教員が担当するコースである。“Current Issues and Discussion in English”、“Advanced English Discussion”、“Academic English Writing”、“Public Speaking”、といったコースが開催されている。英語母語話者教員の担当がふさわしいコース内容となっている。こちらのコースも、クラスサイズが20名～30名規模の、比較的少人数クラスでの教育となっている。



(高麗大学外国語学院入口)

5. おわりに

大韓民国を代表するトップレベルの大学であり、英語教育の改善にも積極的な取り組みを行っている、ソウル大学の外国語教育センター及び高麗大学の国際語学院を訪問し、関係者（ソウル大学：閔炳天准教授他、高麗大学：李熙卿教授他）から、大韓民国における英語教育の実情及びソウル大学や高麗大学における取り組み事例などについて聴き取り調査を行った。今回の調査ではさまざまな知見が得られたが、本稿では、そのうち、特に英語教育の基本的なカリキュラムの内容や特徴、注目すべき取り組み事例などについて概略的に紹介した。

特徴的な事柄を改めて確認すると、

- (a) 体系的なカリキュラム構成となっていること。
- (b) そのため、能力別クラス編成であることと相俟って、学生は、各自の能力に応じて、段階を踏んで英語運用能力を向上させることができること。
- (c) 学術的な場面で必要とされる技能の習得を重視しており、また、そのための授業内容も4つの技能をバランスよく習得できるようなものになっていること。
- (d) さらに、クラスサイズが（比較的）小さく設定されていることから、技能習得のための訓練を集中的に行うことができること。
- (e) 授業科目ごとに、目的や到達目標はもとより、授業内容や教授方法、成績評価などについても明示的かつ具体的に示されており、授業科目ごとに統一が図られていること。

(f) このような教育体制における授業運営を円滑に行うために、教員組織がそれにふさわしい形になっていること。また、チーム・ティーチング制も取り入れられていること。

(g) 授業外の活動も重視しており、そのための機会や場所を提供していること。また、その機会が、質・量両面で豊かなこと。

(h) 豊富な機会を提供するために大学院生を有効に利用していること。また、その大学院生には、特別な訓練を施していること。

などを、主な特徴として上げることができるだろう。

東北大学における教養レベルの英語教育と比較してみると、(1) 既に（ある程度は）実現されている点、(2) 是非とも実現したいと思われる点、及び、(3) 実現できればよいが現実的には難しいと思われる点、の3つに分けて考えることができるだろう。(1) には、(g) や (h) が当てはまる。たとえば、高度教養教育・学生支援機構学習支援センターで提供されている、大学院生を活用した、各種の学習支援プログラム、あるいは、同機構グローバルラーニングセンターが提供している TEA's English の学期内プログラムや集中プログラムが、例として上げることができるだろう。ただし、プログラムは授業との連携に積極的に配慮したものとはなっておらず、ソウル大学の事例に見られるような、授業との有機的な連携にまでは至っていない。

次に、(3) には (d) が当てはまる。普通教室で行われる授業の大部分が40名程度のクラスサイズとなっており、ある授業科目の一部では比較的小さなクラスサイズとなっているものの、それでも30名程度である。ソウル大学の事例に見られるような、すべての授業について15名～20名規模のクラスサイズにすることは、人的・物的両方の理由から相当に難しい。東北大学については、授業内容や教授法など別の観点からの取り組みの方が有効ということになるだろう。

最後に (2) についてだが、これには (a), (b), (c), (e) 及び (f) が当てはまる。東北大学においてこれらの点すべてがまったく実現されていないということではないが、不十分な点があるというのが実情であると思われる。たとえば、カリキュラムはある程度体系的な構

成になっており、授業科目ごとの目的は統一されているものの、授業内容や達成目標が個々の授業の間で統一されていないため、段階性や有機的な連続性などをもった、真の意味で体系的な形にはなっていない。これには (f) の点も大いに関係していると思われるので、総合的な検討が必要だと思われる。

大韓民国は、従来多数の留学生をアメリカ合衆国などの英語圏をはじめ諸外国に送り出しており、東アジア及び東南アジア地域の中では英語教育について積極的かつ先進的な取り組みを行っている国の一つである。今回大韓民国を代表する大学で外国語教育を担当する機関を訪問して、現地を訪問して直接聴き取り調査等を行うことでしか得ることができない、本学における英語教育（外国語教育）の今後を考えてゆく上で重要な、さまざまな情報や有益な資料を得ることができた。

今後東アジア及び東南アジア地域の他の国々についても調査を進め、その成果を取りまとめ、東北大学における英語教育（外国語教育）はもとより、英語教育（外国語教育）全般について、その改善などにつながる具体的な検討を行ってゆきたい。

なお、東北大学総長が提唱するビジョン（「里見ビジョン」）においては「現代的課題に挑戦する先端的で創造的な高度教養教育の確立と展開」も重視されており、言語・文化教育センターが所属する高度教養教育・学生支援機構では、それに沿う形で「高度教養教育開発推進事業」を進めている。この事業は、東北大学の各部局や全国的な学会などと協力・連携し、専門性、コミュニケーション、異文化・国際理解、問題発見・解決など、課題への挑戦に欠かすことができない能力を涵養するカリキュラムや教育方法の開発を進めるものである。平成 28 年度プログラムとして、「東アジアの非英語圏・準英語圏における特色ある英語教育システムの実態調査と英語学習サポートシステムの開発研究」（プログラム代表者：東北大学大学院国際文化研究科、江藤裕之教授）が採択され、北原もその一員として参画している。言語・文化教育センターにおける調査で得られた成果だけでなく、このプログラムを通して得られた成果も合わせ、英語教育（外国語教育）の改善に活かしてゆきたいと考えている。

謝辞

今回の訪問・聴き取り調査については、過密なスケジュールの中貴重な時間を割いて丁寧に対応して下さった、ソウル大学及び高麗大学の関係者の皆様に対して、ここに記して謝意を表するものである。

注

- 1) 「使命」及びそれに伴う「事業」などの詳細については、東北大学高度教養教育・学生支援機構ホームページの言語・文化教育センターのページ（URL：http://www.ihe.tohoku.ac.jp/?page_id=7358）を参照のこと。
- 2) シンガポール共和国については、データの記載がなかった。

参考文献

国際ビジネスコミュニケーション協会編『TOEIC® テスト Worldwide Report 2013』。参照 URL：http://www.toEIC.or.jp/library/toEIC_data/toEIC/pdf/data/Worldwide.pdf。

The Balanced Bilingual Child: Is it Akin to the Quest for the Holy Grail?

Barry Kavanagh ¹⁾

1) Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University

1. Introduction

Most parents in Japan would be proud if their children became balanced Japanese / English bilinguals. English is seen as a prestigious language and the merit of becoming proficient in it is far reaching, but is the balanced bilingual child something of a myth and so difficult to attain that it is comparable to the quest for the Holy Grail? As part of my longitudinal study funded by the Grants-in-Aid for Scientific Research I have been studying bicultural bilingual children who are the sons and daughters of a Japanese and native English speaking parent. The families live in the UK and Japan and through questionnaires and interviews with the children and their parents I have been able to establish a picture of the successes and difficulties parents have in raising their children to be bilingual. The children are aged between 5 -16 and altogether over 30 children within the study and their families have been participating in this research. All of the parents are fully supportive of bringing up their children to be bilingual but their degrees of success have been mixed based upon the bilingual educational approach the parents have taken, the environment they reside in and the opportunity the children have to use the L2.

It is considered by many in Japan that the so called 'haafu' or bicultural child is fluent in both Japanese and their minority language, especially if

that minority language is English, a language used on a global scale (Kavanagh, 2015). However, this is more fiction than reality and this report gives a brief outline of some of the issues parents face when attempting to raise their children bilingually.

2. What is Bilingualism?

There are now more bilingual speakers than monolingual speakers in the world. However, can all of them be classified as balanced speakers of two languages? The parents of the families involved in this research project all stated that they are bringing up their children as simultaneous bilinguals. However, as Hammers & Blanc (2000) state the simultaneous acquisition of two languages does not necessarily mean an equal proficiency in both languages, usually one is the dominant language. This can depend on how often the L2 is used and its status in the L1 country. Table 1 gives some simple classifications of bilinguals according to their proficiency level.

Table 1 Classification of bilinguals according to proficiency in the L2

The passive bilingual	Never produce the language conversationally but have a comprehension of it
The dominant bilingual	Are bilingual but the language of the country they reside in is the dominant or stronger language
The balanced bilingual	Can talk in both the languages fluently and near native speaker like in the L2

1) 連絡先: 〒 980-8576 仙台市青葉区川内 41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 言語・文化教育センター
kavanagh.barry.e7@tohoku.ac.jp

Most of the parents within this study classified their children to be dominant or passive bilinguals. Factors which influence this, such as the parental approach taken in raising their child to be bilingual, L2 input, and the environment where the child lives are now briefly discussed below.

3. Parental Approach and input

When raising a bilingual child parent consistency in their choice of language and an insistency that the child speaks in that language can be imperative for bilingual development. This is the backbone of the one parent-one language (OPOL) principle. However, living in monolingual countries where the L2 is not widely spoken this only source of input from one parent may be insufficient. If both parents speak the minority language to the child then a higher level of proficiency in the language will be attained (Arnberg, 1987). This is mirrored in the Minority language at home (MLAH) approach whereby when both parents are present the family language is the L2. However this approach is not always viable and depends on the foreign parents ability in the L2.

Within this study the majority of English-speaking parents in Japan adhered to the OPOL approach and only spoke to their child in English. A minority of parents however, whereby the Japanese parent could speak English insisted on a MLAH approach from birth. This gave the child more input in the L2 and interaction with two speakers. Some of the children who were brought up with this approach also interacted with each other in English and code switched according to whom the interlocutor was.

In the UK, because of the native English-speaking parents lack of Japanese ability the responsibility of Japanese language input and exposure rested with the Japanese parent. These parents lamented the fact that their partners could not speak Japanese and suggested that being the only

L2 source was a heavy burden (Kavanagh, 2015b).

My Results (2015b) have showed that the OPOL approach was more likely to produce a passive bilingual while a combination of OPOL and MLAH approaches where the minority language speaking parent was proficient in the L2 tends to yield better results. However, other factors contributing to the development of bilingualism are equally important and just as influential rather than this one single variable. The environment is one of these.

4. The Environment

Parental concerns focused on the monolingual Japanese and UK society that surrounds their home and the lack of chances for their children to have other bicultural or L2 speaking friends. Within the literature the role of social networks and interaction with L2 speaking relatives is shown to help create linguistic models for the child. However, the attainment of a high degree of proficiency in the minority language when L2 input is limited to one adult is considered difficult to achieve Arnberg (1987).

Results outlined in my forthcoming paper suggest that these environmental factors have a strong bearing on the raising of a bilingual child in Japan and where they live may determine the level and the kind of bilingual they will eventually be in adulthood. 10 families are taking part in this study within Japan. 6 of them reside in rural areas of the Tohoku region and the remaining 4 in urban districts within the Kanto Tokyo region. Those within the rural Tohoku region claimed that there were very few opportunities for their children to meet other bicultural children or foreigners and to use English outside of the home. In comparison those within the Kanto region were happy with the international environment (and the opportunities it creates) that their children are brought up in and this was reflected in more balanced bilinguals within the Kanto group. In comparison, the Tohoku group which

was inclined to have less success in bringing up their children bilingually.

5. A Quest for the Holy Grail?

This paper serves as a brief introduction to some of the issues and influences in the raising of a bilingual child in Japan and the UK. In response to the title of this paper, the answer is open to interpretation and is based on individual experiences and parental goals. Some of the Japanese parents in the UK for example, want their children to be able to speak Japanese with their grandparents or pass the Japanese GCSE examinations at 16 in which you only need to master 200 kanji (Kavanagh, 2015b). Therefore the goal of raising their child to be a balanced bilingual was not something they felt was realistic. There are very few true balanced bilinguals; those that are may often be mistaken for English native speakers, as in for example, Audrey Hepburn, who was born in Belgium and could speak 5 languages, her English of which was flawless.

The majority of children within this study were categorized as dominant bilinguals by their parents. Those that labeled their child to be a balanced bilinguals attended international schools (where courses are taught in English) and told me how sometimes their Japanese was perceived as 'foreign like' by some Japanese, regardless of the fact that they were born and raised in Japan.

De Houwer (2007) suggests that raising children to speak a single language has a 100% success rate except in some cases of impairment but raising children to speak two languages only has a 75% success rate. However, achieving a balance across two languages in the four skills of speaking, listening, reading and writing is a very difficult goal to achieve and parents need to set realistic goals for their child's bilingualism. Along with the theoretical and academic considerations that I have examined in raising a child to be bilingual I would now like to

disseminate some of the knowledge gained through this research into practical workshops that would help both international and Japanese families to foster bilingual development in their children.

References

- Arnberg, L. (1987) *Raising Children Bilingually: The Pre-school Years*. Clevedon. Philadelphia. Multilingual Matters.
- De Houwer A. (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics*, 28: 411-424.
- Hammers, J.F. & Blanc, M.H.A (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Kavanagh, B. (2015). Environmental factors effecting the bringing up of a bilingual child. A study of the bilingual *haafu* in rural and urban Japan. Paper presented at the 21st International Conference of the International Association for Intercultural Communication Studies (IAICS) at Hong Kong Polytechnic University.
- Kavanagh, B. (2015b). 「英国在住日系国際児のバイリンガル育成に関する要因」第26回第二言語習得研究会 (JASLA) 全国大会プロシーディング, 65-67.

Raising English learners' ability to conjecture and glean the meanings of new words: Supplementary lessons to improve reading ability

Ryan SPRING¹⁾ Vincent SCURA¹⁾

1) Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University

1. Tohoku University Reading Classes

The English reading skills of Tohoku University students' are tested on the TOEFL test, which students are required to take at least twice (once during their first year and once more during their second year). Consequently, one component of the English as a foreign language curriculum at the University is improving students' English reading abilities. To this end, students are required to take an English reading class each semester of their first year, titled English A1 and English A2, respectively. However, instructors' curricula are not required to fulfill many criteria beyond the request that students' readings skills be improved, and instructors are therefore free to incorporate a variety of methods into their individual A1 and A2 classes. This being the case, there is not much of a common thread between reading classes taught by various faculty members. Many instructors gravitate towards using textbooks and articles together with comprehension activities, or the extensive reading method. While both of these methods have their individual merits, we posit that there are a number of lessons that can be incorporated into almost any type of reading class that will help students to develop their English reading skills by improving their ability to conjecture and glean the meanings of new words (these lessons are outlined in detail in Section 2).

When offering reading classes, it is important that students practice reading and enhance their ability to comprehend the materials. Whether using an intensive-reading based method or an extensive-reading based method, much attention is given to the input that students receive. As Ellis (1985), amongst many others, points out, input is a crucial aspect to second language acquisition and should be given due diligence. However, it should not be overlooked that the role of the teacher and lesson planning is an equally important part of second language learning (Robinson & Ellis 2008, amongst others). As Robinson & Ellis (2008) point out, teaching of specific knowledge, particularly in second language education, is far superior to absorption methods at imparting explicit knowledge. Following this line of thought, we believe that, if orchestrated correctly, this explicit knowledge can easily be converted into implicit knowledge through guided practice. This can be achieved through either extensive or intensive reading, performed outside of class in cooperation with lessons such as these. For example, if a student is given a lesson on guessing word meaning with word parts, students could then be asked to select a non-fiction book from the extensive reading graded-reader section of the library and told to note when they discovered words that contain word parts they were taught during the lesson.

1) 連絡先: 〒 980-8576 仙台市青葉区川内 41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 言語・文化教育センター
spring.ryan.edward.c4@tohoku.ac.jp

Since students only take one English reading class per week for their first year (for a total of 30 reading classes), we feel that instructors should give ample consideration to the efficiency of lessons and how much of an impact each class will affect students' English skills. Therefore, we suggest a number of supplementary lessons that will help English learners who are participating in any kind of reading classes at the university level, particularly in Japan. The lessons suggested in the next section outline some basic areas with which L2 learners of English often have problems (though they are focused more specifically on problems that Japanese speakers have when learning English) and that can easily cause confusion. Utilizing such lessons makes use of the benefits of explicit instruction and then allows students to internalize this knowledge and create new implicit knowledge through the practice of these skills in real life (through reading assignments given either in class, or preferably, at home).

2. Suggested lessons

There are a number of lessons that we have found to be effective to improve students' abilities to glean meaning from texts, and the can be implemented regardless of what methods for input an instructor is utilizing during reading classes. We recommend that these lessons be conducted during classroom hours so that students can refine these skills while doing reading assignments outside of the classroom. Some of the suggestions are detailed below.

(1) Word Parts

Though exact figures are debated, around 65% of English words are comprised of Greek and Latin word parts (including some that entered the English from French, but are Latin in origin) (Williams, 1986). While some of these patterns might get noticed by students through basic reading, giving them explicit instruction lets them notice these

patterns sooner and internalize the knowledge more easily through practice. Familiarity with Greek and Latin prefix, root and suffix components is not only beneficial in reading fictional texts during reading practice, but is especially helpful for students whose majors are in scientific, technological and medical fields, as such students often have to read texts in English that are related to their topics of study, and these subjects especially are full of words originating from Greek and Latin word parts.

(2) Phrasal Verbs

As noted by Spring (2015), many Japanese learners of English have trouble discerning the various meanings of phrasal verbs and often assign a mistaken form-meaning mapping to the phrasal verbs without realizing their error. For example, the sentence "John ran behind the wall" could be interpreted as a motion (John ran {to a place} behind the wall) or as a location (John ran and this action was done completely behind the wall). According to Inagaki (2001), while native English speakers are able to discern both meanings, and are more likely to lean towards a motion interpretation, Japanese university students are generally only able to recognize the locational meaning. Since students are able to make some guess at the meaning, without a direct communication error such a misinterpretation will likely not be corrected through input alone, and thus lessons become necessary. Furthermore, many phrasal verbs are confusing (such as the difference between *sell out* and *buy out*) and leave students not knowing how to guess the meaning. Instruction on phrasal verbs helps students to understand the texts they are reading, especially fiction works, where phrasal verbs are more likely to be found.

(3) Modal Verb Epistemic Meanings

Taylor (2008) has shown that most learners of English have trouble identifying the two distinct

meanings of many of the modal verbs in English. While most learners are aware of the basic meanings, but not the extended meanings that indicate the speaker's certainty or belief in the statement being made (e.g. they are aware that *could* has the meaning of *was able to*, but not that it can also have the meaning of *not very likely*). Learning this difference can help students to enhance their comprehension of not only basic meanings, but deeper meanings, such as in determining the author's feelings about a particular subject – which dovetails into the next lesson well.

(4) Author Bias

A variety of linguistic cues, such as the use of modal verbs in their epistemic meanings, as mentioned above, can be taught to students that indicate author bias. Students can then use this knowledge to analyze works, particularly non-fiction works, to deepen their understanding of the texts. These lessons also help students to understand the author's point of view and can help them to solve similar problems on the TOEFL test.

(5) Looking for themes

Introducing students to the idea that fiction works often have deeper meanings and messages can help them to look below the surface of the texts they are reading. They can then practice these skills through reading outside of the class and have real-life experience applying them to the materials that they read. These lessons also challenge students to find the author's opinion, and help them to develop this skill. For example, if students are able to discern what an author's opinion is about a certain character or circumstance, (using techniques such as those given in the author bias lessons) it can help lead them to think about what the author wants to say about the character, the situation, and/or the story. If students are able to discern this, they can then compare

their own opinions and world views to the reading materials, making them personal. This in turn also helps with high-level TOEFL reading questions, such as working with assumptions and discerning what the author really thinks.

(6) Metaphor and Idioms

Being able to recognize and decipher metaphors and a variety of idioms is essential for students to be able to discern the correct meaning from readings. Modern English contains a large number of these expressions, and the makers of the TOEFL test are extremely aware of this. In recent years, an increasing number of questions have hinged on the ability to understand metaphors and idioms. Giving students a basic understanding of the origins of these expressions increases their ability to remember the meanings of the metaphors and idioms they study, and also helps students to guess the meanings of novel expressions that they have not yet encountered. For example, it is much easier to guess the meanings of and/or remember the following metaphors if you realize that a large number of English idioms come from sports (*drop the ball, saved by the bell*), history (*cat is out of the bag, break a leg*), nature (*go cold with fear, fall ill*) or involve a certain set of cultural ideas such as the idea that time=money (*spend time, cost an hour*).

All of the lessons mentioned above offer specific knowledge that students can use to help them decipher the meanings of words and phrases that they do not know during reading, improving their reading fluency and reducing their reliance on a dictionary. Furthermore, by practicing these skills during reading homework, students can internalize the knowledge and turn it into intrinsic knowledge, which can then improve their reading fluency and their chances of increasing their TOEFL reading scores.

3. Implementation and results

Although we have not taken any statistical data on the change in reading ability to support our ideas for reading lessons, we do have qualitative data in the form of student class surveys. While we both started solely implementing an extensive style reading class, as per the Tohoku University Extensive Reading Manual (2013), some responses from students were lukewarm, as evidenced by the recurring comments that students “did not feel like they learned anything” or that they “did not improve their reading skills”. While other students commented that the class was fun, the surveys also showed that a large portion of students rated the classes much lower in the categories of ‘feeling that they had gained new knowledge or skills’, ‘overall judgment of the class’ and ‘feeling that the class was appropriate for a university-wide course’ than our other non-reading English classes.

Therefore, attempting to improve upon the curriculum, we worked together to create the aforementioned supplementary lessons for the extensive reading program that, in our view, complement ER learning outcomes well. We created these lessons so that students could learn to improve their reading skills explicitly, and then put the skills into real-life direct practice by reading extensively at home. Because the Tohoku University Extensive Reading Manual (2013) calls for class time to be used as silent reading time and for various activities such as discussions and timed-readings, we decided to divert this time to giving students lessons such as those outlined in section 2. Thus, in-class time provided them with the skill-set needed to successfully approach their extensive reading assignments entirely outside of the classroom.

As a result, we have found highly improved marks in our students’ post-class surveys. We no longer get comments from students who complain that they did not learn anything in the class, but do

still receive comments from students who enjoyed the class. Furthermore, we have found that since inserting these lessons into our reading curriculums, students’ ratings of our classes have improved dramatically, bringing them into line with the marks we typically receive from other classes. Overall, in our reading classes, there was an average 0.6 point increase in student opinions (out of 5 points) about having gained new knowledge, overall judgment of the classes, and appropriateness as a university wide course, after implementing these lessons. Though this data is mostly qualitative and has not undergone rigorous statistical analysis, we feel that is enough to be highly indicative of the success of our lessons being implemented in our reading classes.

4. Conclusion

For the reasons outlined in sections 1 and 3, we recommend the addition of supplemental lessons, such as those suggested in section 2, which can help students to glean meaning from readings. These lessons, along with similar supplemental content and modifications the authors of the Tohoku University Extensive Reading manual (2013) have implemented into their curriculum, are particularly applicable to most any reading class. Such lessons help students by giving them extrinsic knowledge, which can then be internalized into intrinsic knowledge through reading practice outside of the class. In this manner, class time is used to its optimal potential and students can receive benefits from both intrinsic and explicit instruction, creating a learning environment that maximizes both efficiency and effectiveness.

References

- Eichhorst, D. and Shearon, B. (2013) *The Tohoku University Extensive Reading Manual*. The Center for the Advancement of Higher Education, Tohoku University.
- Ellis, R. (1985) *Understanding Second Language*

- Acquisition*. Oxford University Press: NY.
- Inagaki, S. (2001) Motion verbs with goal PPs in L2 acquisition of English and Japanese. *Studies in Second Language Acquisition* 23, 153-170.
- Robinson, P. and Ellis, N.C. (2008) Conclusion: Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and L2 instruction – issues for research. In P. Robinson & N.C. Ellis (Eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York, NY: Routledge. 489-545.
- Spring, R. (2015) 「事象フレームの言語類型と第二言語習得：移動と状態変化の表現をめぐって」 由本陽子・小野尚之(編)『語彙意味論の新たな可能性を探って』 pp.408-431 開拓社
- Tylor, A. (2008) Cognitive linguistics and second language instruction. In P. Robinson & N.C. Ellis (Eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, 456-488. New York: Routledge.
- Williams, J. (1986) *Origins of the English Language. A social and linguistic history*. Free Press. ISBN 0029344700

日本語とスペイン語の副詞の形態的特徴に関する一考察

林 雅子¹⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 言語・文化教育センター

1. はじめに

1.1 問題の所在

本稿は、日本語とスペイン語の副詞の対照を通して、スペイン語の副詞に相当する日本語の諸形式を見出し、その形態的特徴について分析・考察するものである。

日本語の副詞には、研究者によって何を副詞と認めるか（副詞認識）が大きく異なるという問題がある。例えば、いわゆる擬音語・擬態語由来の情態副詞や、形容詞・形容動詞の連用形を副詞とみなす研究者もいれば、これらを副詞とは認めない研究者もいる。

擬音語・擬態語由来の情態副詞（ゆっくり帰る）は、形容詞連用形（はやく帰る）、形容動詞連用形（しずかに帰る）、動詞テ形の限定修飾成分（急いで帰る）と、文の構造上共通の性質をもつ。

これらはこれまで、副詞、形容詞、形容動詞、動詞として、別々の品詞の範疇で論じられてきた。これらを「状態修飾成分」として大きく一つに括って、文構造上の性質に注目すると、以下のような共通点が見られる。

- 1) 後続動詞の状態的側面を限定修飾する。
- 2) 他の副詞に比べて実質概念的意味が濃い。
- 3) 否定のスコープに入る。
- 4) 「は」によって取り立てられる。
- 5) 他の副詞的成分によって限定修飾されるものが多い。

これらすべてを副詞と認める説もあれば、すべてを副詞とは認めず、活用の不完全な「形容詞」とみなす説もある。また、これらの一部を副詞とみなし、一部は体言や用言とみなす説など、様々な見解がある。

このような研究者間の副詞認識の相違が生じた要因

として、日本語の副詞には、副詞を形成するための明示的な形態素がないということが挙げられる。副詞であることを明示する形態素がない以上、全ての研究者が副詞と認める語を取り出すことは困難である。

それでは、副詞を作るための明示的な形態素を持つ言語の副詞にはどのようなものが存在するのか。そしてそれは日本語ではどのような形式に相当するのだろうか。副詞を作るための明示的な形態素を持つ言語を取り上げ、比較対照することで、日本語の副詞の様相を逆に照らし出すことができれば、副詞研究を一步前進させることに繋がると考えられる。

そこで、副詞を作るための明示的な形態素（mente）を持つスペイン語を取り上げ、スペイン語の副詞にはどのようなものがあるかを調べ、日本語と対照して分析・考察することを本研究の目的とする。

1.2 先行研究

副詞について、いわゆる学校文法では「陳述副詞」「程度副詞」「情態副詞」の3分類が知られており、擬音語・擬態語由来の情態副詞は副詞とみなされているが、形容詞・形容動詞の連用形は一活用形とされ、品詞としての副詞とはみなされてはいない。

山田孝雄（1936）は、語の副詞として「陳述副詞」「程度副詞」「情態副詞」を挙げており、「情態副詞」には擬音語・擬態語由来の副詞も含めている¹⁾。情態副詞は、意義の上で形容詞に似ているものと指摘しており²⁾、学校文法とは異なり、形容動詞の語幹も情態副詞の中に含めている³⁾が、形容詞連用形は用言の一活用形として副詞とはみなしていない。

一方、情態副詞を副詞とはみなさず、これら状態修飾

1) 連絡先: 〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 言語・文化教育センター masako@tohoku.ac.jp

成分を文構造の面から同じ品詞（「形容詞」）として把握するものに、川端善明（1983 など）がある。川端説では、形容詞・形容動詞は一つに括られて「形容詞」とされ、情態副詞のうち、時空数量を除いた擬音語・擬態語由来のものも「形容詞」として認められている。情態副詞を副詞からとりだし、形容詞として扱うのは、副詞の純粹さのためでもあるとする。また、川端説では動詞テ形の限定修飾成分についても、「(不完全) 形容詞」とされている⁴⁾。

情態副詞は副詞ではないとする見方は、学校文法的な副詞認識とは異なるが、このような見解を示す研究者は他にもいる。

松下大三郎（1928）は、情態副詞に相当するものを、副詞ではなく、用言（形容動詞）としている⁵⁾。

杉山栄一（1956）も「副詞の境界線」の中で、限定修飾される情態副詞は用言と捉えるべきであると述べている⁶⁾。

石神照雄（1983）も、情態副詞は形容詞に相当するものとしている⁷⁾。

工藤浩（2000）も、「ことがらのな〈修飾語〉として働くいわゆる「情態副詞」の大半は、用言へ「(不完全) 形容詞」として送り返すことになるのではないか」という見解を示している⁸⁾。

山田説が情態副詞を副詞と認めているのに対して、情態副詞を副詞としない川端説に近い考え方に、渡辺実（1971）がある⁹⁾。

渡辺説は、限定修飾されない成分を副詞とみなし、限定修飾され得る情態副詞を副詞とはみなさない¹⁰⁾。情態副詞を副詞から除くことの理由が、このような副詞認識であることは、渡辺（1983）が「かなりはつき

り思い出した。のように、被修飾語となり得る「状(マ) 態副詞」は、副用言の類ではないと判断するのが適当である」と述べていることからもうかがえる。

渡辺（1971）は、情態副詞は「体言（情態詞）」、形容動詞は「体言（状名詞）」、形容詞は「用言（形容詞）」、動詞テ形限定修飾成分は「用言（動詞）」として、これら4つの状態修飾成分をまったく別の品詞としている。しかし、渡辺説の文法体系の内部規定に従えば、これには様々な問題が生じてくる。その問題点を渡辺説の規定に従ってしかるべき形に修正すると、この4つすべてが、渡辺（1971）が定義するところの「用言（形容詞）連用形」となり、川端説の見解と一致することになる（林（2004, 2008, 2015）参照）。（なお、渡辺（1971）では擬音語擬態語由来の情態副詞以外の情態副詞を副詞とみなすか否かについての具体的かつ直接的言及は見当たらない（表1 ※ 1）。）

それに対して、鈴木重幸（1972）は、いわゆる擬音語・擬態語を中心とした情態副詞、形容詞・形容動詞の連用形、動詞テ形限定修飾成分の一部を副詞としてみなしている。ただし、形容詞・形容動詞の連用形すべてを副詞とみなしているわけではなく、検討を要するとしている（表1 ※ 2）。また、動詞テ形限定修飾成分についても副詞か否かははっきりした線は引けないとしている¹¹⁾（表1 ※ 3）。

以上の諸説をごく簡単にまとめると表1のようになる。なお、鈴木説に近いものに、仁田義雄（2002）があるが、品詞としての副詞ではなく、副詞的修飾成分として捉えられているため今回の対照表には含めなかった。

表1 副詞認識に関する先行研究対照表

	A			B	C	D	E
	陳述副詞	程度副詞	情態副詞 時空数量等	情態副詞 擬音語擬態語等	形容動詞 連用形	形容詞 連用形	動詞テ形 限定修飾成分
渡辺（1971）	副詞	副詞	※ 1	体言（情態詞） + 連用助詞「ト」 ⇒ 用言（形容詞）	体言（状名詞）+ 用言 （判定詞連用形） ⇒ 用言（形容詞）	用言（形容詞連用形） ⇒ 用言（形容詞）	用言（動詞並列形） ⇒ 用言（形容詞）
川端（1983）	副詞	副詞	副詞	(不完全) 形容詞	形容詞	形容詞	(不完全) 形容詞
学校文法	副詞	副詞	副詞	副詞	形容動詞	形容詞	動詞
山田（1936）	副詞	副詞	副詞	副詞	副詞（語幹部分）	形容詞	動詞
鈴木（1972）	副詞	副詞	副詞	副詞	副詞 ※ 2	副詞 ※ 2	一部副詞 ※ 3

2. 調査

2.1 調査の目的と対象

以上の先行研究から、擬音語・擬態語を中心とした情態副詞、形容詞・形容動詞の連用形、動詞テ形限定修飾成分を副詞と扱うか否かには多くの見解の相違があるということがわかる。

日本語の副詞にある種の形態的特徴は存在するものの、そのすべてが副詞として機能するわけではなく、副詞を形成するための明示的な形態素がないことが、先行研究における見解の相違の一因となっていると考えられる。

そこで本稿では、副詞を形成する明示的な形態素を持つスペイン語を取り上げて日本語と対照することで、日本語の副詞について考察することを主たる目的として、以下の観点を中心に調査し、考察する。

1. 副詞を作るための明示的な形態素を持つスペイン語の副詞に相当する日本語の形式にはどのようなものがあるのか。そして、そこには、研究者によって副詞認識に相違がある擬音語擬態語由来の情態副詞、形容詞・形容動詞の連用形、動詞テ形限定修飾成分も存在するのか。
2. それらが存在する場合、どれほどの語数が存在するのか。一般的な副詞と比べて多いのか、少ないのか。
3. それらには、どのような形態的特徴のものが多いのか。

スペイン語には副詞形成の明示的な形態素 *mente* を持つ副詞 (*especialmente* など) と明示的な形態素 *mente* を持たない副詞 (*nunca* など) がある。以下、*mente* の付く副詞を「*mente* 副詞」、*mente* の付かない副詞を「非 *mente* 副詞」と呼ぶが、本稿では明示的な形態素を持つ *mente* 副詞を対象を絞って考察する。

また、本稿では、日本語の副詞相当の諸形式がもつ形態的・意味的・機能的特徴のうち、形態的特徴に限定して議論を進め、意味的・機能的特徴については稿を改めて論ずることとする。

以下、第2節で調査について述べ、第3節でその結果を考察し、最後に第4節で結論と今後の課題を述べる。

2.2 調査の方法

本稿では、*mente* 副詞に相当する日本語の諸形式を見出すための資料として、中型辞典としては収録語数が多い(見出し語約8万語)『小学館 西和辞典 第2版』を用い、目視によって採集する方法を取った。辞書からすべての *mente* 副詞を取り出し、それらに相当する日本語の形式をその形態的特徴から以下のように分類した上で、各形式の量的側面を見ていく。

(A) 副詞

擬音語擬態語由来以外の情態副詞や程度副詞、陳述副詞などの副詞をこのカテゴリーに分類した。以下、単に「副詞」と呼ぶ。副詞かどうかの判断に迷ったものは『日本国語大辞典 第二版』の品詞表示に従った(例、難なく(副詞)など)。

例、いつも、とても、やっと、単に、など。

『日本国語大辞典 第二版』の品詞表示は名詞であるが、単語単位で副詞的に機能するものもここに含めた。(例、多分、無論、もちろん、など)

(B) 擬音語・擬態語由来の情態副詞

擬音語擬態語由来の情態副詞をここに分類した。以下、単に「擬音語擬態語」と呼ぶ。擬音語擬態語由来かどうか迷ったものは、小野正弘編(2007)で擬音語擬態語由来とされているか否かを判断基準とした。

また、トの形を取るタリ活用形容動詞由来のものもここに分類した。判断に迷った場合は『日本国語大辞典 第二版』の品詞表示に従った(例、整然と)。

(C) 形容動詞連用形

形容動詞連用形のものをここに分類した。以下、単に「形容動詞」と呼ぶ。内省判断において「～な」に活用できるものはこのカテゴリーに分類した。「～的に」「～げに」はここに分類したが、「～的には」「その他」に分類した。

形容動詞か否かの判断に迷うものは『日本国語大辞典 第二版』の品詞表示に従った。

(D) 形容詞連用形

形容詞連用形のものをここに分類した。以下、単に

「形容詞」と呼ぶ。運良く、気前よく、幸先よくなど複合的なものや句単位のものもこの中に含めた。ただし、「～くも」「～ことに」は「その他」に分類した。

(E) 動詞テ形限定修飾成分

動詞テ形限定修飾成分のものをここに分類した。以下、単に「動詞テ形」と呼ぶ。きゅうきゅうとして、ひとまとめにしてなど、「～する」という形で活用することが可能な句単位のものもここに分類した。ただし、～として、～によって、～にして、～においてなど、文法的機能語の表現形式は「その他」に分類した。

(F) その他

上記以外のものは、「その他」とした。例、～ながら、～たまま、～上は、～にも、～ことに、～として、など。

2.3 調査の結果

『小学館 西和中辞典 第2版』を資料として取り出した mente 副詞に対応する日本語の諸形式を、その形態的特徴の観点から、(A) 副詞、(B) 擬音語擬態語、(C) 形容動詞、(D) 形容詞、(E) 動詞テ形、(F) その他に分類し、それぞれの数量を調査したところ、表2のような結果となった。

表2 mente 副詞に対応する日本語の諸形式

	A	B	C	D	E	F	合計
	副詞	擬音語 擬態語	形容動詞	形容詞	動詞テ形	その他	
単語単位	196	96	858	244	207	242	1843
	11%	5%	47%	13%	11%	13%	100%
句単位	1	4	52	97	114	410	678
	0%	1%	8%	14%	17%	60%	100%
句 + 単語単位	197	100	910	341	321	652	2521
	8%	4%	36%	14%	13%	26%	100%

3. 考察

調査の結果、以下のことが明らかになった。

(A) 副詞以外の形態的特徴を有するものの中では (C) 形容動詞が最も多く、以下 (D) 形容詞、(E) 動詞テ形、(B) 擬音語擬態語の順であった。

(B) 擬音語擬態語は少なかったが、そもそもスペイン語に擬音語擬態語が少ないことが原因とも考えられるので、その点を考慮すると、(C) (D) (E) の順となる。

山田 (1936) のように、形容動詞は形容詞に比べて、先行研究で副詞として扱われやすかった。(ただし、形容動詞は生産性が高く、そもそも量的に多いという可能性もある。)

(B) 擬音語擬態語、(C) 形容動詞、(D) 形容詞、(E) 動詞テ形など、先行研究において副詞認識が異なっているこれらの形態的特徴を有する単語単位のを合計すると 1405 例となるが、(A) 副詞は 196 例で、(B) (C) (D) (E) の各形式の総数は (A) の 7.1 倍以上に及ぶ。(B) (C) (D) (E) を合算して (A) と比較したのが表3である。

表3 (A) 副詞と (A) 以外の形式 (BCDE) との比較

	A	BCDE	F	合計
	副詞	A 以外	その他	
単語単位	196	1405	242	1843
	11%	76%	13%	100%
句単位	1	267	410	678
	0%	39%	60%	100%
句 + 単語単位	197	1672	652	2521
	8%	66%	26%	100%

表2の各形態の調査結果を単語単位と句単位との量的関係に着目して両者の比率を提示したのが表4である。

表4 単語単位と句単位の量的比較

	A	B	C	D	E	F	合計
	副詞	擬音語 擬態語	形容動詞	形容詞	動詞テ形	その他	
単語単位	196	96	858	244	207	242	1843
	99%	96%	94%	72%	64%	37%	73%
句単位	1	4	52	97	114	410	678
	1%	4%	6%	28%	36%	63%	27%
句 + 単語単位	197	100	910	341	321	652	2521
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

この表からは、以下のようなことがわかる。

1. (A) 副詞は99%が単語単位である。
2. (B) 擬音語擬態語は単語単位が圧倒的に多く、96%に及ぶ。
3. (C) 形容動詞も単語単位が多く、94%である。
4. (D) 形容詞は形容動詞に比べて句単位が多い。
5. (E) 動詞テ形はの中で最も句単位が多い。

単語単位の比率が多い順に、(A) (B) (C) (D) (E) となる。先に確認した先行研究の副詞認識においても、より副詞と認識されやすい順に並べると (A) (B) (C) (D) (E) となり、この結果と一致する。

(B) 擬音語擬態語は句単位のものが多い。つまり、より限定修飾されにくく、単独で文中で副詞的に機能するということであり、その点が、より副詞として認識されやすい要因なのではないかと考えられる。

(C) 形容動詞は単語単位が多く、このことが、形容動詞が副詞として認識されやすい要因となっている可能性もある。ただし、今回「～的に」を単語単位としてカウントしたが、辞書の見出し語としても立項され一単語として定着しているものから、臨時一語的なものもあり、それをどのように扱うかによって結果は異なってくる。

(D) 形容詞は句単位が多く、その点が、形容詞が形容動詞や擬音語擬態語に比べて副詞として認識されにくい要因なのではないだろうか。

(E) 動詞テ形も形容詞と同様に句単位が多かった。そのことが、他の形式と比べて副詞として認識されにくい要因である可能性がある。渡辺説などのように限定修飾され得るか否かが副詞認識に大きく関係していることもあるので、今回の調査の結果が先行研究の副詞認識の相違と似た傾向を示したのは、以上のような理由によるものではないかと考えられる。

4. おわりに

4.1 結論と評価

今回の調査の結果、以下のことが明らかとなった。

1. 副詞を形成する明示的形態素を持つスペイン語の

mente 副詞に相当する日本語の形式には、(A) 副詞の他に、研究者間で副詞認識に見解の相違がある (B) 擬音語擬態語、(C) 形容動詞、(D) 形容詞、(E) 動詞テ形の形態をもつものがあった。

2. (B) 擬音語擬態語、(C) 形容動詞、(D) 形容詞、(E) 動詞テ形の形態を有するものの総数は (A) 副詞に比べて非常に多く、7.1 倍以上の量に上った。
3. 最も多かったのが、(C) 形容動詞で、以下 (D) 形容詞、(E) 動詞テ形、(B) 擬音語擬態語の順であった。スペイン語は日本語に比べて擬音語擬態語が少ないことを考慮すると (C) (D) (E) の順となる。
4. 同一形式内部での単語単位と句単位の数を経量的に比較すると、単語単位の比率が多い順に、(A) 副詞、(B) 擬音語擬態語、(C) 形容動詞、(D) 形容詞、(E) 動詞テ形となり、先行研究の副詞認識において副詞と認識されやすい順と一致した。

スペイン語の mente 副詞に相当する日本語の形式には、(A) 副詞の他に、(B) 擬音語擬態語、(C) 形容動詞、(D) 形容詞、(E) 動詞テ形も非常に多く存在し、(C) 形容動詞、(D) 形容詞、(E) 動詞テ形など、学校文法では副詞と認識されていない形態的特徴を有するものでも、他言語においては副詞として認識されているということがわかった。

その一方で、すべての (C) 形容動詞、(D) 形容詞、(E) 動詞テ形が副詞となるわけではなく、そこには意味・機能的特徴の違いがあることが予測される。例えば、今回の資料でも、動詞テ形には、様態・心的態度、意図性、非意図性、程度性などの意味的特徴を持ちつつ、後続成分を限定修飾する機能的特徴を持つものが多く見られた。

また、形容詞・形容動詞の連用形には、主語の属性や性質を表す意味的特徴を持ちつつ、結果的側面から後続動詞を限定修飾する機能的特徴を持つ、いわゆる結果の副詞的成分に相当するようなものがあまり見られなかった。

林 (2008) では、形態・意味・統語的観点から、副詞度という概念を立てて特定の副詞的成分の副詞らしさを調査した。今後は形態的特徴だけでなく、意味・機能的特徴についても総合的に調べ、日本語の副詞を

副詞度の観点から調査研究することが必要である。

4.2 今後の課題

本稿では対象としなかった「非 mente 副詞」について、今回の資料で重要度3とされる語について調べたところ、陳述・程度・時・場所など、より副詞らしい副詞が多かった（川端 1983 参照）。このことから、「非 mente 副詞」はより副詞らしい副詞が多く、「mente 副詞」は状態修飾成分に相当する副詞が多いという傾向があるのではないかと予想している。ただし、これについては、重要度3以上のものしか調査できなかったため、本稿で検討することはできなかった。今後さらに調査して、mente 副詞と非 mente 副詞の対立が、日本語の副詞の特徴や先行研究における副詞認識の相違とどのような関係があるか、さらなる比較対照を行いたい。

また、スペイン語の形容詞を取り出して mente 副詞があるか調べたところ、辞書の見出し語として立項されていないものが多かった。「mente 副詞の立項がない形容詞」は、属性や性質を表すものが多いという傾向が見られた。一方、日本語では形容詞連用形で結果の副詞的成分となるものに、mente 副詞の立項がないものもあった。

ただし、「mente 副詞の立項がない形容詞」は、「mente 副詞がない形容詞」とは言えない。もしその点について踏み込んで言及するのであれば、他の大型辞書で調査する、インターネットで検索をかけて存在するか否かを調べる、ネイティブスピーカーの内省判断を調査するなど、さらなる調査が必要である。

このほか、今回の調査では「名詞+デ」の形を取るものが多く見られた。これについては、今後さらに調査して行きたい。

最後に、今回は1冊の辞書における調査結果であるため、今後は複数の辞書で調査し、同様の結果になるのか検証したいと考えている。

謝辞

本稿は、2016年8月6日に開催された大阪大学大学院文学研究科日本語学語彙ゼミ修了生を中心とする研究会での発表を纏めたものです。貴重なご意見を下

さった先生方に記して御礼申し上げます。

注

1) 山田 (1936)

たとへば (略) ねんごろ はるか ほのか からから さわさわ しづ／＼ はら／＼ ひら／＼ ほの／＼ さりり かりり すりり 等の如きこれなり。(p.378)

2) 山田 (1936)

情態の副詞は意義上よりいへば、それ自身に具体的の観念ありて事物の属性をあらはすものにして、その観念のみをいはゞ形容詞に似たるものなり。(略) 情態の副詞はかく意義に於いて形容詞に似てありながら、なほ副詞なりと称せらるゝは陳述の能力の欠けたるによる。(p.378)

3) 山田 (1936)

あたゝか しづか たひらか たをやか なめらかにこやか (p.378)

4) 川端 (1976)

そして全く同じ理解が許す究極の第三形容詞は、同様の装定活用のみをもち、補助活用をもたぬ一群である(例省略)。形容詞はかくて、擬態語・擬声語の類をも呼び入れるであろう(例省略)。という処理は、山田孝雄の「情態副詞」を副詞という名からはずすことであろう。情態副詞は、「その観念のみをいはゞ形容詞に似たるもの」であった。が故に、はずして、改めて形容詞に編入するのである。「陳述の能力の欠けたる」——述定に立たぬが故に副詞であるという規定は、上述の見方からは有効ではなく、装定の活用をもっているというまさにそのことにより、装定をその本来とする形容詞に属するのである。かなり雑多な語種を含んでいた情態副詞を(時空および数量の副詞を除いて)形容詞に編入することは、残る副詞——陳述・程度副詞を中心とする副詞の純粹さのためでもある。(p.200)

川端 (1983)

動詞連用形に助詞「て」の接したものの、動詞的格の衰弱を経て固定した——すなわち一種の形容詞化に他ならぬ装定語(泣いて語る／逃げて帰る)も、形容詞文的に了解すれば、この段階に属する連用の

不完全形容詞であろう。(p.6)

5) 松下 (1928)

状態格は形容動詞に専属する一格で、他詞に従属して其の作用概念の運用の状態を表すものである。

(一) 鳥高く飛ぶ。軽く肩を打つ。長く東京に住む。雨烈しく降る。

(二) 遙に富士を望む。徐ろに形勢を窺ふ。

(三) 風そよ／＼と吹く。笛唳々と鳴る。

(四) 彼斯く信義を重んず。彼はしか細心なり。(用例略)

の＝は状態格である。これらは下の語の表す作用概念の運用を修飾し以て作用其のもの、状態を表す。(略)

形容動詞の状態格と副詞とは違ふ。副詞は叙述性が無いが形容動詞は状態格に在つても叙述性が有る。「静に」「高く」「激しく」「唳々と」などはちよつと副詞の様に見えるが、声静に書を読む。空高く飛ぶ。勢烈しく衝突す。声唳々と笛を吹く。の＝の様に上に主語を用ゐ得ることで其の叙述性の有ることが明瞭である。主語の無い場合でもよく考へれば叙述性の有ることが心に内省される。(pp.533-534)

6) 杉山 (1956)

さて、次にはいわゆる副詞の中に「はっきり」「ゆっくり」というような語がある。これが実は私の取り上げたい問題なのだが、以上のように考えると、これらの語も副詞ではなく用言とすべきだというのが本稿の目的であった。「安く」や「静かに」を用言としながら「はっきり」「ゆっくり」の類を用言としないのは形が活用しないという点で従来副詞とされていたのだと思うが、形が一つでも用言で差支ないことは上述の通りで、一つだけなら連用形だけある用言ということになる。「安く」のような中止法の用法はないが、「静かに」にも中止法の用法はない。「静かに」を用言と認めるなら「はっきり」「ゆっくり」の類も用言としなければならないと思うのである。(p.101)

7) 石神 (1983)

以上述べた如く、連用修飾を二分すれば、副詞による連用修飾と言われるものは、補充関係のものではないことは明らかである。と同時に、情態副詞によ

る連用修飾と言われるものは修飾関係をなすものであることも明らかである。情態副詞は、語としては形容詞に相当する超時間的な属性表現である。(p.38)

8) 工藤 (2000)

そして、ことがらのな〈修飾語〉として働くいわゆる「情態副詞」の大半は、用言へ「(不完全)形容詞」として送り返すことになるのではないか。それは、「形容詞」の側の、〈性質〉や〈状態〉や〈様態〉といった〈静態〉性の「意味の体系性」にとっても、むしろ好ましいことではないだろうか。いよいよ「ハキダメ」からの逆襲が始まろうとしている。(p.234)

9) 川端 (1997)

『国語構文論』に依るならばこの副詞の組織のなかに、いわゆる情態副詞は入らない。(略)例えばそういう渡辺氏の文法論の処理を、私は私のこととして賛成し支持することができる。とともに、まさにそこで私は渡辺さんとすれちがう。例えば情態副詞を渡辺氏の組織は、体言に解消する。その副詞語尾の現象に、格助詞(連用助詞)の現象に見られるのと同じ構文職能を、渡辺氏は了解されるからである。同じそれを私は用言——形容詞に解消する。語尾の如何を越えた全体が、形容詞連用形の装定構造と、意味的に同じだからである。述定形を持たぬ点でそれは不完全形容詞と呼ばれてよい。(p.456)

10) 渡辺 (1971)

従来「副詞」または「副用語」、その他要するに「体言、用言」以外の自立語を指した呼び名のすべては、意義的に見て、大体ここで言う修飾限定されない成分に相当する単語を呼ぶものであったと理解される。と言うより、形態意義職能的に単語と認定され、しかもこのような修飾限定されない成分に該当するというのが、本書で「副詞」と呼ぶものの特徴の一つだと言ってもよい。(p.218)

一般用言

—連用成分を実質的に形成するもの……形容詞

—連用成分を形式的に形成するもの……動詞(p.414)

渡辺 (1983)

こうして修飾語に修飾語を重ねる表現法が、理論的には無限に可能なはずなのだが、現実にはそれに限界があつて、ある所で修飾限定の行き詰まりが生ず

る。その場所が副用言なのである。これは極めて稀な例外を除けば、副用言全体に共通する現象であって、この意味で

かなりはっきり思い出した。

のように、被修飾語となり得る「状(マ) 態副詞」は、副用言の類ではないと判断するのが適当であるように思われる。(p.6-7)

11) 鈴木 (1972)

第一形容詞の語尾の「い」を「く」に、第二形容詞の語尾の「な」を「に」にかえると、形容詞は副詞になります。(略)。形容詞の語幹に「く」や「に」のついたものすべての用法を副詞の用法とみとめてよいかどうかについては、なお検討を要する。(pp.467-468)

副詞には、名詞、動詞の特定の変化形からつくられるものがある。副詞化の度あいにはいろいろある。すでに副詞に移行してしまったものもあるし、副詞にちかづいているだけのものもあって、副詞であるか、名詞、動詞の特定の変化形であるかのあいだには、はっきりした線はひけない。

みとめの動詞の第二なかどめ

いそいで ならんで そろって よろこんで あいつ
いで だまって あらそって きそって すすんで
(pp.471-472)

参考文献

- 石神照雄 (1983) 「副詞の原理」『副用語の研究』渡辺実編 明治書院 pp.35-54
- 小野正弘編 (2007) 『擬音語・擬態語 4500 日本語オノマトペ辞典』小学館
- 川端善明 (1976) 「用言」『岩波講座日本語 6 文法 I』岩波書店 pp.169-217
- 川端善明 (1983) 「副詞の条件」『副用語の研究』渡辺実編 明治書院 pp.1-34
- 川端善明 (1997) 「後記」『日本語文法 体系と方法 ひつじ研究叢書言語編 14』川端善明・仁田義雄編 ひつじ書房 pp.451-458
- 工藤浩 (2000) 「副詞と文の陳述的なタイプ」『日本語の文法 3 モダリティ』岩波書店 pp.161-234
- 小学館国語辞典編集部『日本語国語大辞典 第二版』

(2000-2002) 小学館

杉山栄一 (1956) 「副詞の境界線」『国語学』第 24 号 pp.95-106

鈴木重幸 (1972) 『日本語文法 形態論』むぎ書房

高垣敏博監修 (2007) 『小学館 西和中辞典 第 2 版』

仁田義雄 (2002) 『新日本語文法選書 3 副詞的表現の諸相』くろしお出版

林雅子 (2004) 「情態副詞をめぐって」『龍谷大学国際センター研究年報』第 13 号 pp.3-14

林雅子 (2008) 「動詞由来の副詞的成分の『副詞度』に関する計量的研究」大阪大学大学院博士論文

林雅子 (2015) 『動詞由来の副詞的成分の「副詞度」に関する計量的研究』関西学院大学出版会

松下大三郎 (1928) 『改撰標準日本文法』紀元社 (復刻版 勉誠社 (1974)) pp.533-534

山田孝雄 (1936) 『日本文法学概論』宝文館

渡辺実 (1971) 『国語構文論』塙書房

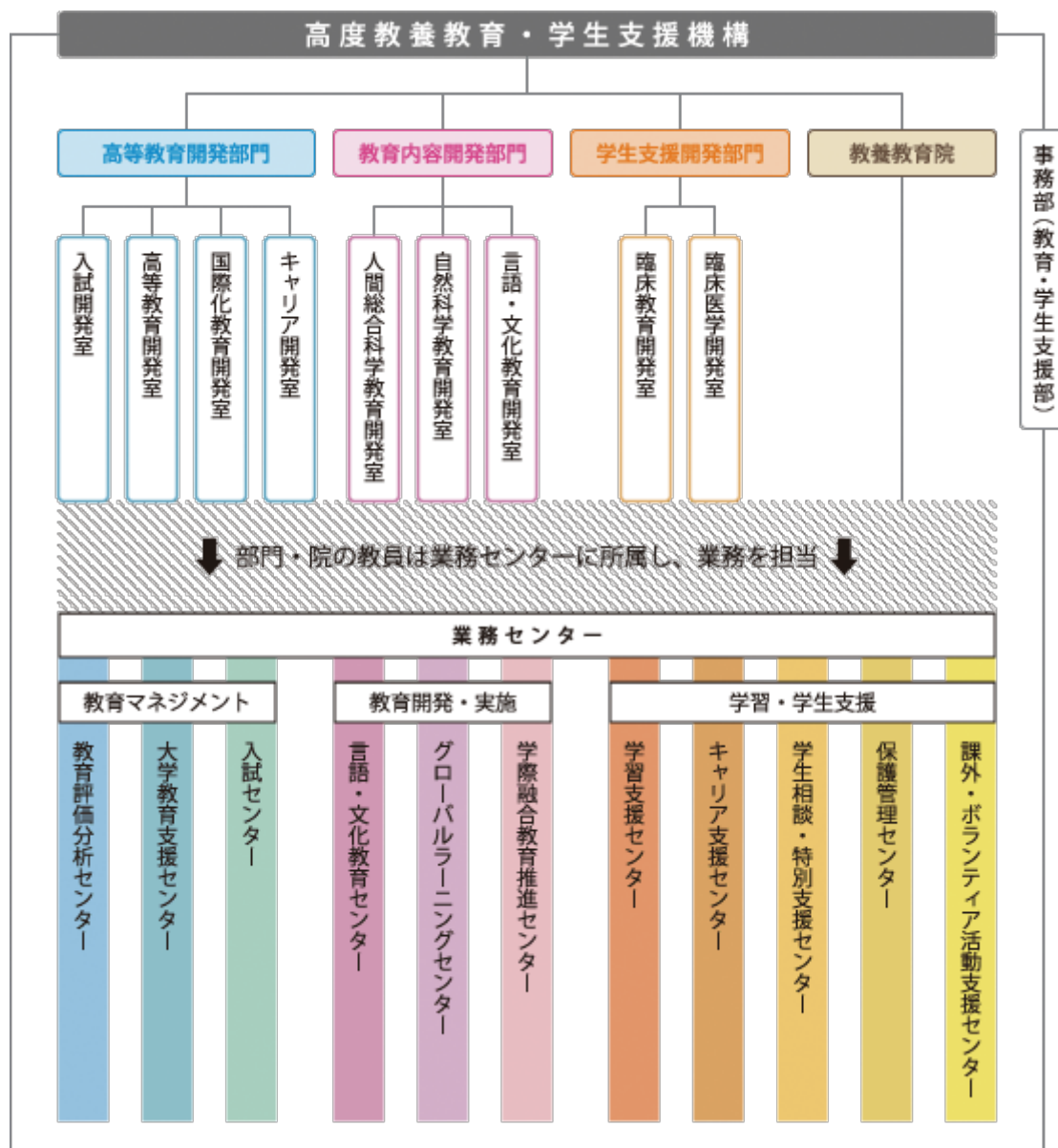
渡辺実 (1983) 「副用言総論」『日本語学』vol.2 10 月号 明治書院 pp.4-9

言語・文化教育センターの概要と 平成 27 年度の活動報告

1. 言語・文化教育センターの概要

1.1 高度教養教育・学生支援機構組織構成と言語・文化教育センター

言語・文化教育センターは、高度教養教育・学生支援機構にある11の業務センターのひとつであり、当センターに所属する教員は同時に言語・文化教育開発室に所属している。



1.2 使命

大学教養教育の基盤として広義のコミュニケーション能力獲得と多文化理解は重要な使命であり、自分の母語のみに限定されない総合的な言語能力を基盤として、幅広い価値観と世界観を涵養することは国際的なリーダーシップ力の育成にとって不可欠である。豊かな言語活動を実質化させるためには、言語4技能「聞く・話す・読む・書く」の総合力を備えた実践的運用能力の養成が不可欠であり、本センターは、国内外の

高等教育機関における言語教授法と言語文化教育カリキュラム編成の在り方に関する調査研究を推進し実践するとともに、具体的かつ実行可能な言語文化教育改善のための提言を行い学生教育に反映することによって、言語文化に関わる教養教育の高度化と更なる発展に寄与することを使命とする。

1.3 事業

- (1) 全学教育「外国語科目」・「日本語科目」および高年次用英語教育カリキュラムを学務審議会との連携のもと企画・開発し、運営する。
- (2) 全学留学生対象「日本語教育プログラム」をグローバルラーニングセンターと連携して企画・開発し、運営する。
- (3) e-learning 環境を改善し、コミュニケーション能力育成のための学習コンテンツを開発する。
- (4) 外国語教育研究の成果に基づいて、多読、多聴、速読、CALL 教育等の外国語教授法を改善・開発し、実践する。
- (5) 教育評価分析センターおよび大学教育支援センターと連携し、言語文化教育に携わる教員の教育能力を向上させるためのプログラム開発を推進する。
- (6) グローバルラーニングセンターと連携し、海外派遣留学プログラム、外国語・コミュニケーション能力教育プログラムの充実化を図る。

1.4 教員

(1) 一覧

センター長	副機構長／総長特別補佐（教養教育）／工学研究科教授 安藤 晃（プラズマ科学）
副センター長	教 授 北原 良夫（英語学，英語教育，高等教育論） 教 授 上原 聡（認知言語学） 教 授 佐藤勢紀子（日本思想史学，日本語教育） 教 授 橘 由加（英語教育，CALL 教授法，高等教育論） 教 授 吉本 啓（言語認知科学） 准教授 菅谷奈津恵（日本語教育） 准教授 副島 健作（言語学，日本語教育） 准教授 中村 渉（言語類型論） 講 師 アイコースト・ダニエル（TEFL） 講 師 エンスレン・トッド（英語学） 講 師 カバナー・バリー（社会言語学，英語学，応用言語学）

講 師 カマダ・ローレル (英語学)
 講 師 金 鉉哲 (韓国公演芸術論, 日韓比較文化論)
 講 師 シルバ・セシリア (外国語教育 (スペイン語))
 講 師 シャハト・ベルント (外国語教育 (ドイツ語))
 講 師 シャーロン・ベン (TEFL)
 講 師 スクラ・ビンセント (TEFL)
 講 師 スタヴォイ・ジョセフ (英語学)
 講 師 スプリング・ライアン (英語学, 第二言語習得)
 講 師 ソゼド・ベルトラン (フランス語音声学, 言語学)
 講 師 張 立波 (中国語教育, 日本文学, 中国文学)
 講 師 趙 秀敏 (中国語教育, 教育工学, eラーニング)
 講 師 メレス・リチャード (コミュニケーション学, 英語学)

(2) 担当語種グループ別

◇英語グループ

北原 良夫, 橘 由加, アイコースト・ダニエル, エンスレン・トッド, カバナー・バリー, カマダ・ローレル, シャーロン・ベン, スクラ・ビンセント, スタヴォイ・ジョセフ, スプリング・ライアン, メレス・リチャード

◇初修語グループ

シャハト・ベルント (ドイツ語), シルバ・セシリア (スペイン語), ソゼド・ベルトラン (フランス語), 張 立波 (中国語), 趙 秀敏 (中国語), 金 鉉哲 (朝鮮語)

◇日本語グループ

上原 聡, 佐藤 勢紀子, 吉本 啓, 菅谷 奈津恵, 副島 健作, 中村 渉

1.5 運営体制

(1) 運営会議 (原則として毎月第三火曜日)

メンバー：安藤センター長, 北原副センター長, 佐藤教授, 橘教授, 菅谷准教授, 張講師, 金講師

(2) 教員会議 (原則として毎月第四水曜日)

1.6 授業担当

(1) 全学教育科目 共通科目類 外国語 英語科目

◇「英語 A1」及び「英語 A2」（英語総合演習（読解））

担当コマ数：33 コマ，担当割合：23.9%（同名授業の開講総コマ数に占める割合，以下同）

◇「英語 B1」及び「英語 B2」（英語総合演習（コミュニケーション））

担当コマ数：62 コマ，担当割合：45.6%

◇「英語 C1」及び「英語 C2」（英語実践演習）

担当コマ数：48 コマ，担当割合：38.0%

◇「Practical English Skills 1」及び「Practical English Skills 2」

担当コマ数：6 コマ，担当割合：100%

(2) 全学教育科目 共通科目類 外国語 初修語科目

◇「基礎ドイツ語Ⅰ」及び「基礎ドイツ語Ⅱ」

担当コマ数：16 コマ，担当割合：13.8%

◇「基礎スペイン語Ⅰ」及び「基礎スペイン語Ⅱ」

担当コマ数：12 コマ，担当割合：15.6%

◇「展開スペイン語Ⅰ」及び「展開スペイン語Ⅱ」

担当コマ数：4 コマ，担当割合：40%

◇「基礎中国語Ⅰ」及び「基礎中国語Ⅱ」

担当コマ数：22 コマ，担当割合：46.8%

◇「展開中国語Ⅰ」及び「展開中国語Ⅱ」

担当コマ数：4 コマ，担当割合：28.6%

◇「展開中国語Ⅲ」及び「展開中国語Ⅳ」

担当コマ数：2 コマ，担当割合：100%

◇「基礎朝鮮語Ⅰ」及び「基礎朝鮮語Ⅱ」

担当コマ数：14 コマ，担当割合：87.5%

◇「展開朝鮮語Ⅰ」及び「展開朝鮮語Ⅱ」

担当コマ数：2コマ，担当割合：33.3%

◇「展開朝鮮語Ⅲ」及び「展開朝鮮語Ⅳ」

担当コマ数：2コマ，担当割合：100%

(3) 全学教育科目 留学生対象科目 日本語

◇「日本語A」～「日本語J」

担当コマ数：10コマ，担当割合：100%

◇「ベーシック・ジャパニーズ1」及び「ベーシック・ジャパニーズ2」

担当コマ数：5.7コマ，担当割合：81.0%

(4) 全学教育科目 展開科目類 人文科学

◇「言語学」

(5) 全学教育科目 展開科目類 総合科学 カレントトピックス科目

◇「歌に学ぶ日本の言葉と心－国際共修ゼミ－」

◇「【展開ゼミ】歌に学ぶ日本の言葉と心－国際共修ゼミ－」

◇「【展開ゼミ】日本文化を考える－国際共修ゼミ－」

◇「【展開ゼミ】日本語の文法を外から見て考える－国際共修ゼミ－」

(6) 全学教育科目 共通科目類 基礎ゼミ

◇「映像に見る日本語と日本文化－国際共修ゼミ－」

(7) 日本語研修教育科目*

◇初級前期レベル

「日本語応用（速修）」

◇初級後期レベル

「日本語応用（速修）」

◇中級前期レベル

「日本語文法」，「日本語読解」，「日本語作文」，「日本語応用」

◇中級後期レベル

「日本語文法」，「日本語会話」，「日本語作文」，「日本語応用（速修）」，「日本文化演習」

◇上級レベル

「日本語文法」, 「日本語応用」, 「日本語応用（速修）」, 「日本文化演習」

*外国人留学生等特別課程, 外国人留学生日本語研修コース, 日韓共同理工系学部留学生プログラムにおける日本語・日本文化教育科目

1.7 外部資金獲得状況

(1) 科学研究費助成金

【基盤研究（C）】

◇上原 聡「アジア諸語を対象とした主体・主観性の構文と語彙化に関する認知類型論的実証研究」

◇カバナー・バリー「The raising of a half in Japan and the UK」

◇金 絃哲「日韓テレビドラマおよび映画にみる大衆の欲望の特徴に関する研究」

◇佐藤勢紀子「日本語学習者を対象とする文語文読解教育の実態調査および教材開発」

◇シルバ・セシリア「Developing multimodal learning material for Spanish as a foreign language based on the balance of communicative and structural approaches and on the concept of intercultural communicative competence」

◇趙 秀敏「中国語ブレンディッドラーニングのためのスマートフォン利用復習教材の開発と評価」

◇中村 渉「非定形節の格フレームの通言語的研究」

◇副島 健作「主要部後置型言語におけるアスペクトとヴォイスの「自然な言い回し」に関する研究」

◇吉本 啓「次世代日本語コーパスプロトタイプの構築とその脳認知言語学実験への応用」

【挑戦的萌芽研究】

◇橘 由加「理工系における学術論文／プレゼンテーションスキル向上のためのオンライン教材開発」

1.8 関連URL

(1) 高度教養教育・学生支援機構

<http://www.ihe.tohoku.ac.jp/>

(2) 言語・文化教育センター

http://www.ihe.tohoku.ac.jp/?page_id=7358

(3) 日本語教育セクション

<http://www.ihe.tohoku.ac.jp/SJLE/>

2. 平成 27 年度活動報告

2.1 会議一覧

【4 月】

21 日（火） センター運営会議

21 日（火） センター教員会議

【5 月】

19 日（火） センター運営会議

27 日（水） センター教員会議

【6 月】

16 日（火） センター運営会議

24 日（水） センター教員会議

【7 月】

21 日（火） センター運営会議

22 日（水） センター教員会議

【9 月】

15 日（火） センター運営会議

16 日（水） センター教員会議

【10 月】

20 日（火） センター運営会議

28 日（水） センター教員会議

【11 月】

17 日（火） センター運営会議

18 日（水） センター教員会議

【12 月】

15 日（火） センター運営会議

16 日（水） センター教員会議

【1 月】

19 日（火） センター運営会議

27 日（水） センター教員会議

【2 月】

16 日（火） センター運営会議

24 日（水） センター教員会議

2.2 活動等の詳細

(1) シンポジウム、セミナー、研究会等の開催

◇第二言語習得論と外国語教育に関するセミナー

【行事名】外国語教育における暗示的知識と明示的知識の区別の重要性

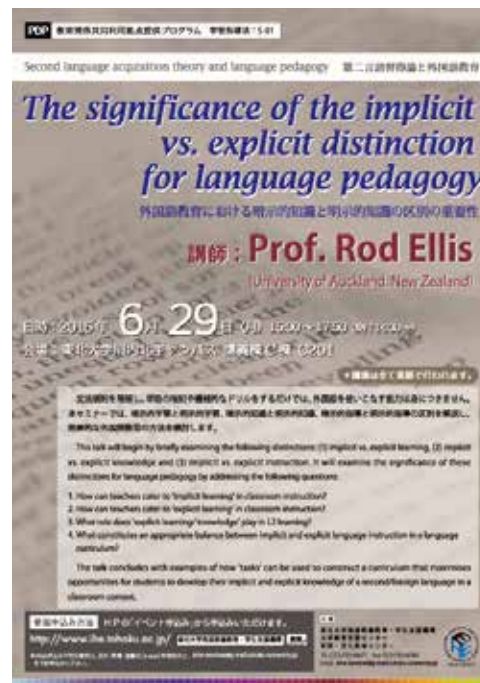
【日 時】6月29日（月）15:00～17:50

【場 所】東北大学川内北キャンパス講義棟 C201

【主催、共催等】主催：言語・文化教育センター及び大学教育支援センター

【概 要】

文法規則を理解し、単語の暗記や機械的なドリルをするだけでは、外国語を使いこなす能力は身につけません。本セミナーでは、オークランド大学（ニュージーランド）から Rod Ellis 教授をお招きし、暗示的学習と明示的学習、暗示的知識と明示的知識、暗示的指導と明示的指導の区別を解説していただきながら、効果的な外国語教育の方法を検討します。



◇第二言語習得論と外国語に関するセミナー

【行事名】どうする？外国語教室でのフィードバック—第二言語習得過程と教室指導—

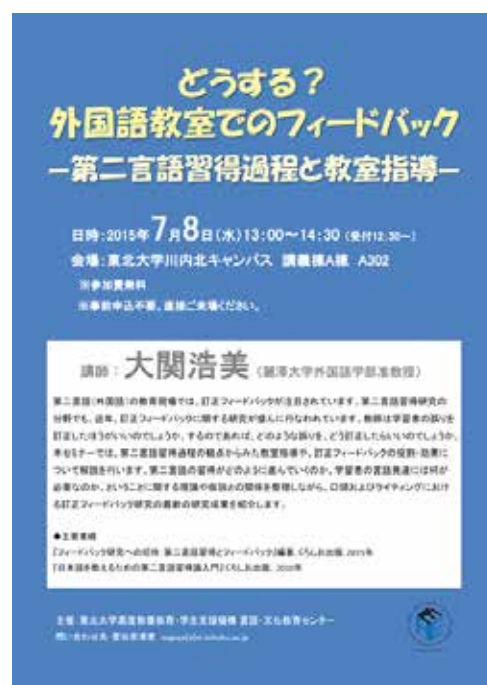
【日 時】7月8日（水）13:00～14:30

【場 所】東北大学川内北キャンパス講義棟 A302

【主催、共催等】主催：言語・文化教育センター

【概 要】

第二言語（外国語）の教育現場では、訂正フィードバックが注目されています。第二言語習得研究の分野でも、近年、訂正フィードバックに関する研究が盛んに行なわれています。教員は学習者の誤りを訂正したほうがよいのでしょうか。するのであれば、どのような誤りを、どのように訂正したらよいのでしょうか。本セミナーでは、麗澤大学外国語学部准教授の大関浩美氏をお招きし、第二言語習得過程の観点からみた教室指導や、訂正フィードバックの役割・効果について解説していただきます。第二言語の習得がどのように進んでいくのか、学習者の言語発達には何が必要なのか、ということに関する理論や仮説との関係を整理しながら、口頭およびライティングにおける訂正フィードバック研究の最新の研究成果を紹介していただきます。



◇日本語文語文教育に関するパネル・ディスカッション

【行事名】海外における日本語文語文教育の現状と課題

【日 時】2015年8月3日(月) 15:30～17:30

【場 所】東北大学国際文化研究科1階 会議室

【主催、共催等】主催：言語・文化教育センター

【概 要】

中国、台湾、北米、ヨーロッパにおける日本語文語文教育の専門家の立場から、それぞれの地域における文語文教育の現状を概観し、教育上の課題を提示した。

【プログラム等】

報告

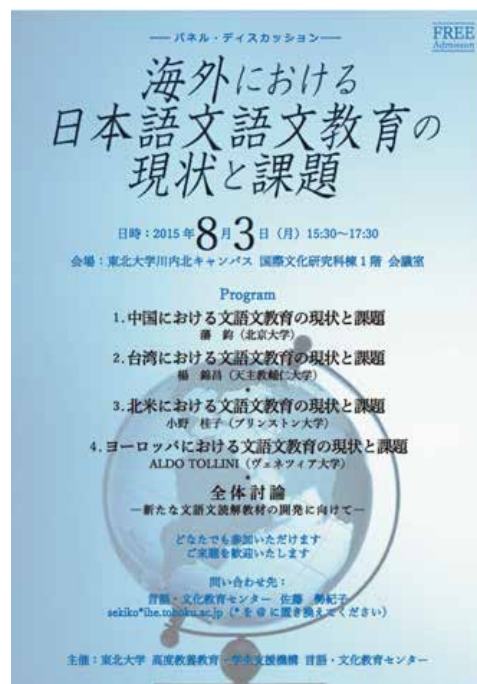
潘鈞(北京大学教授)「中国における文語文教育の現状と課題」

楊錦昌(天主教輔仁大学副教授)「台湾における文語文教育の現状と課題」

小野桂子(プリンストン大学講師)「北米における文語文教育の現状と課題」

ALDO TOLLINI(ヴェネツィア大学准教授)「ヨーロッパにおける文語文教育の現状と課題」

全体討論—新たな文語文読解教材の開発に向けて—



◇ライティング指導に関するセミナー

【行事名】ライティングにおける明示的文法指導の役割

【日 時】12月22日(火) 16:20～17:50

【場 所】東北大学川内北キャンパス講義棟 C106

【主催、共催等】主催：言語・文化教育センター

【概 要】

ライティングにおける文法指導には、学習者がライティングタスクに取りかかる前に、あらかじめ設定された文法項目を説明する方法と、フィードバックなどによりライティングタスクの後で文法指導を行う方法とが考えられます。オークランド大学(ニュージーランド)の新谷奈津子氏を講師としてお招きしての講演では、前半で、ライティングの認知プロセスの中で、さまざまな明示的文法指導がそれぞれどのような役割を果たすのかを、理論的根拠と実証研究の成果に基づき検証します。また、後半では、それらの明示的指導を習熟度の異なる学習者に行った講師自身の研究結果を紹介し、学習者の習熟度レベルに適した文法指導の重要性、及び、このような研究の必要性について考えます。



◇日本語教育 CLIL 研修会

【行事名】日本語教育 CLIL 研修会

【日 時】2016 年 2 月 24 日（水）10:00 ～ 11:40

【場 所】東北大学川内北キャンパス 教育学生総合支援センター東棟 4 階 大会議室

【主催、共催等】主催：高度教養教育・学生支援機構

【概 要】

日本語教育を CLIL（Content and Language Integrated Learning, 内容言語統合型学習）の観点から見直すため、1) CLIL の概要、2) CLIL コースにおけるシラバス作成、3) CLIL コースにおける授業の評価についての研修を行った。

【プログラム等】

講義

渡部良典（上智大学外国語学部教授）

質疑応答



日本語教育CLIL研修会
2月24日(水)10:00-11:40(9:45開場)
内容言語統合型学習

CLIL
 Content and Language Integrated Learning

講師：渡部良典（上智大学外国語学部教授）
 CLILの概要
 CLILコースにおけるシラバス作成
 CLILコースにおける授業の評価
一般公開・入場無料

**東北大学川内北キャンパス
 教育学生総合支援センター東棟4階大会議室**

主催 東北大学 高度教養教育・学生支援機構
 〒980-8576 仙台市青葉区川内41 国際交流棟113
 TEL:022-795-7946 E-mail: yuko.shukuri.c3@tohoku.ac.jp (告知)

※本研修会は、国立大学協会外国語教育推進協議会が作成された「他校の日本語学生受け入れのための「日本語・日本語プログラム」の開発・実施」事業の一環で実施しております。

◇日本語教育スタンダード研修会

【行事名】CEFR/JF 日本語教育スタンダード研修会

【日 時】2016 年 2 月 24 日（水）13:00 ～ 15:00

【場 所】東北大学川内北キャンパス 教育学生総合支援センター東棟 4 階 大会議室

【主催、共催等】主催：高度教養教育・学生支援機構

【概 要】

日本の大学で Can-do ステートメントをもとに日本語教育のコースデザインを行う場合、CEFR（Common European Framework of Reference for Languages）や JF 日本語教育スタンダードをどのように活用できるのかを考えるための研修を実施した。

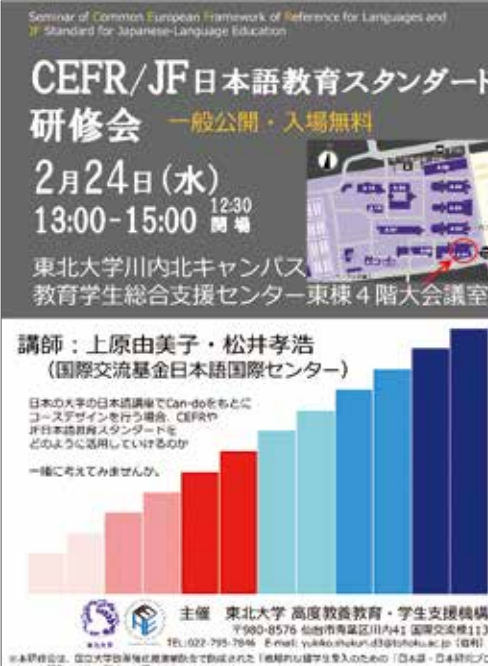
【プログラム等】

講義

上原由美子（国際交流基金日本語国際センター）

松井孝浩（国際交流基金日本語国際センター）

質疑応答



Seminar of Common European Framework of Reference for Languages and JF Standard for Japanese-Language Education

**CEFR/JF 日本語教育スタンダード
 研修会 一般公開・入場無料**

2月24日(水)
13:00-15:00 12:30 開場

**東北大学川内北キャンパス
 教育学生総合支援センター東棟4階大会議室**

**講師：上原由美子・松井孝浩
 （国際交流基金日本語国際センター）**

日本の大学の日本語講座で Can-do をもとに
 コースデザインを行う場合、CEFR や
 JF 日本語教育スタンダードを
 どのように活用していいのか
 一緒に考えてみませんか。

主催 東北大学 高度教養教育・学生支援機構
 〒980-8576 仙台市青葉区川内41 国際交流棟113
 TEL:022-795-7946 E-mail: yuko.shukuri.c3@tohoku.ac.jp (告知)

※本研修会は、国立大学協会外国語教育推進協議会が作成された「他校の日本語学生受け入れのための「日本語・日本語プログラム」の開発・実施」事業の一環で実施しております。

◇韓国古典芸能公演

【行事名】日韓国交正常化 50 周年記念 韓国古典芸能の名人舞台 祈願と徳談

【日 時】4 月 28 日（火）

【場 所】仙台市民会館 大ホール

【主催、共催等】主催：駐仙台大韓民国総領事館 後援：高度教養教育・学生支援機構

【概 要】

本公演は異文化理解と日韓文化交流活動の一環として行う行事である。特に 2015 年は「日韓国交正常化 50 周年」に当たる年なので、仙台（4 月 28 日）で記念公演を行う企画である。出演者は、韓国を代表する人間国宝とアーティストであり、公演の内容は、伝統舞踊、唄、音楽演奏が中心となる。

【出演者】

イ・チュンヒ（重要無形文化財第 57 号、京畿民謡 芸能保持者）

チェ・ギョンマン（ソウル重要無形文化財第 44 号、三弦六角 芸能保持者）

ヤン・ソンオク（重要無形文化財第 92 号、太平舞 准芸能保持者）

キム・ヨンギル（国立国楽院 民俗楽団楽長）

アン・ソンウ（漢陽大学国楽科教授）

ユ・ジスク（重要無形文化財第 29 号、西道ソリ 准芸能保持者）

ユ・ギョンファ（世宗文化会館 青少年国楽管弦楽団長）

◇日韓伝統衣装ファッション

【行事名】日韓国交正常化 50 周年記念 伝統衣装ファッションショー（チマチョゴリと着物のお会合）

【日 時】10 月 6 日（火）

【場 所】せんだいメディアテーク 1F オープンスクエア

【主催、共催等】主催：駐仙台大韓民国総領事館 協力：高度教養教育・学生支援機構

【概 要】

今回の「伝統衣装ファッションショー」は、異文化理解と日韓文化交流活動の一環として行う行事である。2015 年は「日韓国交正常化 50 周年」に当たる年である。両国の平和と反映を願い、日韓友好関係を築くための文化交流行事である。特に、両国の親密な素材である「伝統衣装」を通して両国の文化を接する契機を作る企画である。

◇韓国文化講演会

【行事名】おいしい韓国

【日 時】12 月 5 日（土）16:00 - 17:30

【場 所】東北大学川内北キャンパス マルチメディア教育研究棟 3 階 M301

【主催、共催等】共催：高度教養教育・学生支援機構、クオン出版社

【概 要】

講演会「おいしい韓国」の目的は、韓国を代表する詩人であるカク・ヒョファンさんを招いて、韓国文化の理解を深めることである。「詩」は、その国固有の言葉を選んで圧縮した言葉の神髄、文学の神髄である。今回の詩と料理のコラボレーションは、韓国文化を理解する近道でもあり、最も美しい道のりである。特に、小説家であり、法政大学教授でもある中沢けい先生とのトークと朗読の時間も設けて、より深く韓国の歴史、

社会、食文化について話し、日韓の相互理解を深める契機を作る企画である。

◇中国語と中国文化に関する勉強会の開催

【概 要】

中国人留学生との定期的な交流の実施など、学生の海外留学などへの対応、実践的言語運用能力の強化や異文化理解の促進などについて幅広い事業を展開しつつある。その一環として、学生および社会人を対象として、定期的に「中国語と中国文化に関する勉強会」を実施した。

(2) 研修プログラム等の実施

◇全学対象の日本語研修教育プログラム

【事業名】外国人留学生等特別課程

【日 時】（前期）4月～8月上旬、（後期）10月～2月上旬

【場 所】東北大学川内北キャンパス

【概 要】

東北大学の外国人留学生及び外国人研究者の日本語力の向上と環境への適応を図ることを目的として、初級から上級までの日本語教育を行う。

【実 績】

受講者数：（前期）324名、（後期）532名

※上記受講者数には日本語研修コース・日韓プログラムの研修生を含む。

担当教員：（前期）上原聡、副島健作 （後期）上原聡、中村渉

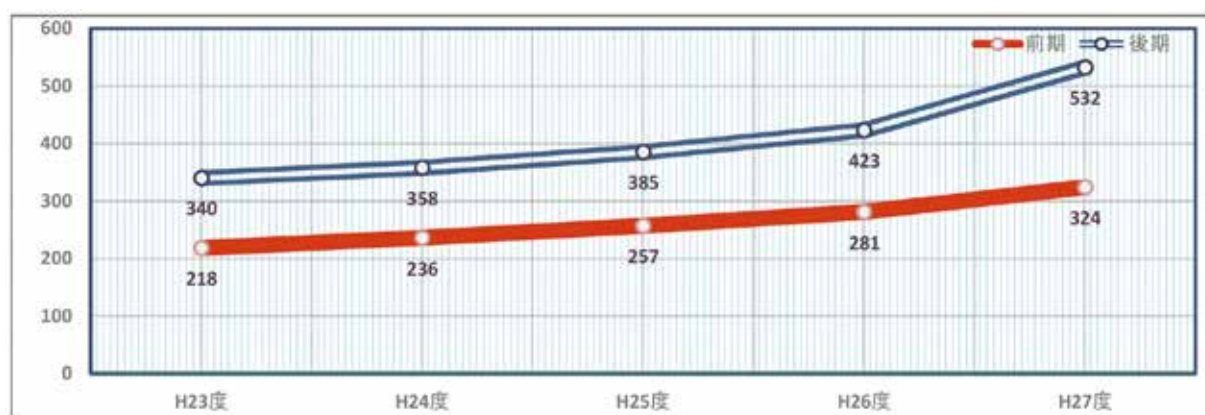


図 受講者数の推移

◇短期集中型日本語教育プログラム

【事業名】外国人留学生日本語研修コース

【日 時】（前期）4月～8月上旬、（後期）10月～年2月上旬

【場 所】東北大学川内北キャンパス

【概 要】

東北大学および近隣大学での大学院入学もしくは教員研修を目的とする国費留学生対象のプログラム、短期集中日本語教育を行う。

【実 績】

研修生の数：（前期）13名，（後期）8名

担当教員：（前期）中村 渉，佐藤勢紀子 （後期）佐藤勢紀子

◇ 短期集中型日本語・専門教育プログラム

【事業名】 日韓共同理工系学部留学生プログラム

【日 時】 10月～2月

【場 所】 東北大学川内北キャンパス及び青葉山キャンパス

【概 要】

東北大学理工系学部入学を目指す韓国からの留学生対象のプログラム、短期集中で日本語教育及び専門教育を行う。

【実 績】

研修生の数：7名

担当教員：副島健作

◇ 伝統文化紹介プログラム

【事業名】 特別講義

【日 時】 7月～2月に5回実施

【場 所】 東北大学川内北キャンパスおよび仙台市内の施設

【概 要】

東北大学の外国人留学生等を対象に、日本の伝統文化を実際に体験しつつ学ぶための機会を提供する。

【実 績】

第1回 題目：華道

日時：2015年7月16日（木）16:20～

会場：東北大学川内北キャンパス グローバルラーニングセンター棟 R115

講師：三浦景舟

定員：20名

第2回 題目：七夕かざり

日時：2015年7月21日（火）16:20～

会場：東北大学川内北キャンパス 講義棟 A203

講師：千葉慧子

定員：20名

第3回 題目：茶道

日時：2015年12月7日（月）14:45～

会場：緑水庵

講師：加藤宗富

- 定員：20 名
- 第 4 回 題目：和太鼓
- 日時：2016 年 1 月 29 日（金）18:30 ～
- 会場：東北大学百周年記念会館川内萩ホール
- 講師：及川文男（加茂綱村太鼓代表）
- 定員：20 名 その他見学のみ 20 名
- 第 5 回 題目：和菓子作り
- 日時：2016 年 2 月 4 日（木）18:30 ～
- 会場：仙台市青葉区中央市民センター調理実習室
- 講師：佐藤真守
- 定員：25 名
- 担当：佐藤勢紀子，副島健作



◇日本語・日本文化研修プログラム

【行事名】短期日本語・日本文化研修 KEYAKI プログラム

【日 時】

（夏季）7 月 28 日（火）～8 月 6 日（水）（研修全体の期間：7 月 27 日（月）～8 月 10 日（月））

（冬季）1 月 25 日（月）～2 月 2 日（火）（研修全体の期間：1 月 24 日（日）～2 月 6 日（土））

【場 所】東北大学川内北キャンパスとその周辺

【主催，共催等】

主催：一般財団法人 東北多文化アカデミー

共催：東北大学高度教養教育・学生支援機構，同文学研究科，同国際文化研究科

【概 要】

近隣のアジア諸国を中心とする諸外国の大学生・大学院生を対象に，日本に短期間滞在して日本語・日本文化研修を受ける機会を提供する．日本での生活を実際に体験し，日本人と直接交流することで日本への理解を深めてもらい，また，東北大学で研修を行うことで本学に関心を持ってもらう．

【実 績】

（夏季）

参加者数：31 名（内，高度教養教育・学生支援機構受入れ分：中国 6 名，台湾 4 名，計 10 名）

受入教員：佐藤勢紀子，上原聡，菅谷奈津恵，副島健作，張立波，趙秀敏

（冬季）

参加者数：14 名（内，高度教養教育・学生支援機構受入れ分：中国 5 名，台湾 2 名，計 7 名）

受入教員：佐藤勢紀子，菅谷奈津恵，副島健作，張立波

◇東北大学専門教育指導力育成プログラム

【行事名】 大学英語教授法強化講座「英語を教える大学教員のためのスキルアップコースーインタラクティブな教授法で英語力を向上させる」

【日 時】 7月25日（土）及び26日（日），両日とも10:00～16:00

【場 所】 東北大学教育学研究科 文化系総合研究棟 201

【主催，共催等】 主催：言語・文化教育センター及び大学教育支援センター

【概 要】

英語を教えている大学教員のためのアドバンスなコースです。日本の大学には、大学レベルの英語教育方法論の講義がほとんどありません。英語圏の大学 TESOL の内容をふまえ、上智大学教授の吉田研作氏をお招きし、同氏による英語教育論についての基調講演を踏まえ、東北大学の英語母語話者教員によるワークショップ形式でのスキルアップコースを実施します。

【プログラム等】

● 25 日（土）

基調講演

吉田研作（上智大学教授，言語教育研究センター長）“The Plurilingual Principle and the Innovation of English Education in Japan”

ワークショップ

Overview of Major Language Learning Theories

Analyzing Current Teaching Practices

Introduction of Brown's First Six Principles

● 26 日（日）

ワークショップ

Introduction of Brown's Last Six Principles

Innovative Approaches at Tohoku University (Part 1)

Innovative Approaches at Tohoku University (Part 2)

Group Discussions – Classroom Problems



◇中国語専門教育指導力育成プログラムの開発・実施

【概 要】

2015 年度北京語言大学研修を実施し、大学教員の中国語教育指導能力の開発支援に従事した。全国 13 の大学の 14 名の大学中国語教員が参加した。

(3) 教材等の作成，開発

◇外国語学習教材の整備

【活動名】 国立大学改革強化推進補助金事業「語学学習に向けた多読多聴教材の整備」

【概 要】

平成 26 年度における英語多読用図書の大規模な購入及び附属図書館本館への配架などを背景にして，英語の授業で多読を取り入れたものも増加し，英語多読用図書を手にする学生数も増加した．国立大学改革強化推進補助金事業による交付金を活用し，川内キャンパス以外のキャンパスにある附属図書館分館にも英語多読用図書を配架し，継続的な英語学習の一助とした．また，初修語においても多読を取り入れた教育を進めるために，ドイツ語，フランス語を中心に初修語多読用図書の整備を進めた．

◇『スペイン語学習ハンドブック』の改訂

【概 要】

2012 年から継続して使用している『スペイン語学習ハンドブック』の改訂を行った．リスニング技能向上のためのビデオ，文法問題の復習，会話と文化的事項の紹介などの点で必要な修正を施した．

◇初修中国語教科書及びその指導法と評価法の開発

【概 要】

「実践的中国語コミュニケーション能力を育成するためのブレンディッドラーニング用教科書及びその指導法と評価法の開発」を課題とする研究開発に取り組み，平成 27 年度においては，本学初修中国語ブレンディッドラーニングにおける学習内容・活動と学習環境，及び学習者の特性とニーズ等を分析するとともに，インストラクショナルデザインに基づいて，ブレンディッドラーニング用教科書及びその指導法と評価法の設計方針を明らかにした．

◇「話す能力」の獲得を保証する第 2 言語教育カリキュラムの拡充

【概 要】

「話す能力」の獲得を保証する第 2 言語教育カリキュラムの拡充を課題とする研究開発の一環として，平成 27 年度においては，東北大学の実情に合わせたビデオ教材の制作用素材作成（中国語教員現在使用の教材の語彙音声素材などの作成）をした．

(4) 教育および学習の支援活動等

◇「TOEFL ITP[®] テスト」実施結果の集計及び分析

【活動名】『平成 27 年度 TOEFL ITP[®] テスト実施報告書』の作成

【概 要】

1 年次学生向け「英語 B2」及び 2 年次学生向け「英語 C2」の全受講者を対象に実施された「TOEFL ITP[®] テスト」の実施結果について，学務審議会外国語委員会英語教科部会と協働し『平成 27 年度 TOEFL ITP[®] テスト実施報告書』を作成し，主に集計や分析に関する部分を担当した．

◇「全学教育レビュー」への参画

【事業名】全学教育レビュー

【日 時】12月1日（火）13:30～16:30

【概 要】

メルボルン大学（オーストラリア）からピーター・マクフィー名誉教授（元教育担当副学長）をお招きし、国際的視野で全学教育への助言と組織的な改革の示唆をえるためにレビューが行われた。レビュー項目のひとつが「東北大学の外国語教育（英語教育）－現状と課題」であったが、学務審議会外国語委員会英語教科部会と密に協働し、企画段階から最終的な報告書の発刊に至るまでのすべての過程において中心的に参画した。

◇スペイン語検定試験の準備

【概 要】

スペイン留学を考えている学生及びスペイン語検定試験（DELE）を受験するための学生向けに、昨年度から引き続いて情報収集を行った。また、2016年5月に行われる DELE の A1 及び A2 試験を本学で行うことが決定した。仙台市内では初の試みである。

◇ドイツ語の夏講座・冬講座

【活動名】実践ドイツ語 I, II

【日 時】8月中15回, 2月中15回

【場 所】東北大学川内北キャンパス 講義棟教室

【概 要】

ドイツ語の口頭コミュニケーションに興味があり、とくに自分の話す・聞くスキルを伸ばしたい学生のための少人数向けの集中講座

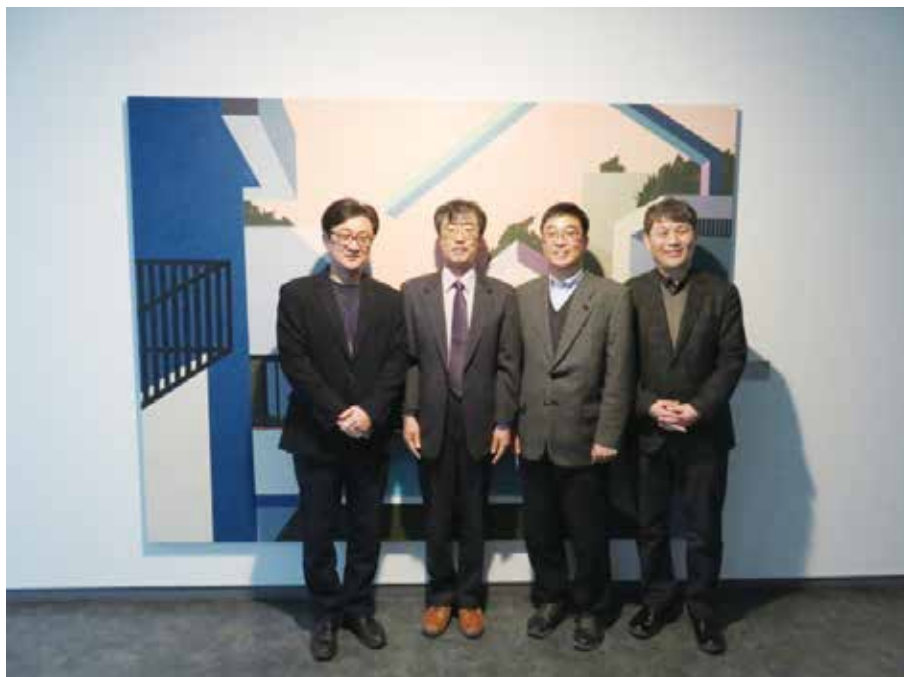
【実 績】受講者数：10名（8月：5名, 2月：5名）

◇非英語圏における外国語教育（特に英語教育）に関する実態調査と資料収集

【期 間】平成28年2月17日（水）～21日（日）

【実 績】

韓国を代表するトップレベルの大学であり、外国語教育（特に英語教育）でも先進的な取り組みを行っている、ソウル大学の外国語教育センター及び高麗大学の国際語学院を訪問し、関係者（ソウル大学：閔炳天准教授他、高麗大学：李熙卿教授他）から、韓国における外国語教育（特に英語教育）の実情及びソウル大学や高麗大学における先進的取り組み事例等について聴き取り調査を行った。韓国は、従来多数の留学生をアメリカなどの英語圏をはじめ諸外国に送り出しており、アジアの中では外国語教育（特に英語教育）について積極的かつ先進的な取り組みを行っている国のひとつである。今回韓国を代表する大学で語学教育を担当する機関を訪問し、現地を訪問して直接聴き取り調査等を行うことでしか得ることができない、本学における外国語教育（特に英語教育）の今後を考えてゆく上で重要な、さまざまな情報や有益な資料を得ることができた。



(ソウル大学外国語教育センターにて関炳天准教授(左端)と)

◇世界大学生中国語コンテスト指導

【概 要】

世界大学生中国語コンテスト指導について、2015年度“漢語橋”世界大学生中国語コンテスト新潟予選大会に関連して、本大会に出場する学生の学内選抜、指導及び引率に従事した。本学として初出場にもかかわらず、参加した4名の学生のうち、1名が最優秀賞、2名が優秀賞を受賞した。

言語・文化教育センター年報投稿規定

1. 東北大学高度教養教育・学生支援機構言語・文化教育センター年報へ投稿できる者は原則として、言語・文化教育センター（以下「当センター」）の教職員およびその指導する大学院生等、ならびに当センター教職員と共同研究を行う者とする。なお、当センター以外に所属する本学教職員からの投稿も受け付ける。
2. 投稿の種類は「研究ノート」および「報告（授業の実践報告や調査の報告など）」とする。
3. 原稿サイズやページのフォーマット、注のつけ方、参考文献の記載方法などについては、『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』の投稿要領に準ずる。
3. 原稿の長さは、上記フォーマットで、図表や写真などを含め、原則として8ページ以内とする。
4. 1人あたりの投稿数は2本までとする。
5. 原稿には著者名および所属は記載せず、冒頭に掲載希望分類および原稿タイトルのみを記すこと。
6. 投稿者は、A4判にプリントした原稿2部および電子ファイルを別に定める原稿締め切り日までに投稿すること。
7. 投稿原稿は原則としてすべて掲載する予定だが、編集委員会により簡略化した査読（主に文章や体裁などの確認など）を行う予定である。
8. 掲載原稿の著作権（公衆送信権を含む）は当センターに帰属する。
9. 原稿送付先・投稿に関する問い合わせ先

〒980-8576 仙台市青葉区川内41

東北大学高度教養教育・学生支援機構言語・文化教育センター
副センター長宛

東北大学 言語・文化教育センター年報（第2号）

発 行 2017 年 3 月
発 行 所 東北大学 高度教養教育・学生支援機構
言語・文化教育センター
〒 980-8576 仙台市青葉区川内 41

印 刷 所 株式会社ホクトコーポレーション

東北大学 言語・文化教育センター年報

第2号 2015



この冊子は環境に配慮した
「水なし印刷」により
印刷しております。



環境にやさしい植物油インキ
「VEGETABLE OIL INK」で
印刷しております。