

東北大学 言語・文化教育センター年報

第1号 2014

Center for Culture and Language Education,
Tohoku University



東北大学高度教養教育・学生支援機構

巻頭言

言語・文化教育センター一年報第1号の刊行に寄せて

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、それまでの高等教育開発推進センターや国際交流センターなど高度教養教育及び教育の国際化に関する既存のセンターや教養教育院を統合した組織を発足しました。本機構の使命の1つとして、全学教育の開発と推進および高等教育国際化の推進が掲げられ、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学生教育の中心的な教育組織として広く活動を展開しています。

言語・文化教育センターはこの組織改編に伴い、機構内に設けられた11のセンターの1つとして活動を開始しています。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使命です。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、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。

本センターの主たる活動として、全学教育「外国語科目」・「日本語科目」および全学留学生対象の「日本語教育プログラム」の担当や、言語教育プログラムの開発および教育効果の評価と改善に関する活動、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などがあげられます。特にグローバル社会で必要とされる英語運用能力の向上は、国際的な研究中心大学として必須の教育課題であり、高年次用英語教育も含めた統合的な英語教育システムの構築が強く求められています。また、年々増加する留学生に対する日本語教育の充実も重要な課題であり、初修語教育も含め、本センターにおける中心的な活動としてこれらの言語教育改善への努力を継続して推進していきます。

言語・文化教育は、多くの教育者が携わり様々な教育手法の提案や教育効果の検証がなされて来た分野です。「ことば」を介してお互いの「ところ」が繋がるし、自分の「ところ」を表現する道具として「ことば」を使う力を身につけることは、常に努力を必要とするところです。このような教養教育を担う組織として本センターの教員一同、本学における言語・文化教育の向上に邁進いたします。

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：言語・文化教育センター年報第1号の刊行に寄せて

報告

共修による日本語・日本文化学習の効果―平成26年度「国際共修ゼミ」開講状況をふまえて― ……………佐藤 勢紀子, 上原 聡, 副島 健作, 虫明 美喜, 押谷 祐子……………	1
日中韓の相互理解の促進を目指したデジタル学習教材の開発 ―中国・韓国のビデオ教材の撮影に関する予備調査―……………佐張 立波, 金 鉉哲……………	11
留学生を対象とする文語文読解の授業―「日本文化演習(古典入門)」実践報告― ……………佐藤 勢紀子……………	19
レポート指導のための剽窃判断課題の試作……………菅谷 奈津恵……………	27

研究ノート

言語対照のための主観性表現の類型試案―日本語を題材として―……………上原 聡……………	33
Using advances in SLA research practically in the EFL classroom……………Ryan Spring……………	45

言語・文化教育センターの概要と平成26年度の活動報告

1. 言語・文化教育センターの概要……………	51
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26年度活動報告……………	57
2. 1 会議・行事等一覧	
2. 2 活動等の詳細	

共修による日本語・日本文化学習の効果 —平成 26 年度「国際共修ゼミ」開講状況をふまえて—

佐藤 勢紀子^{1)*}, 上原 聡¹⁾, 副島 健作¹⁾, 虫明 美喜²⁾, 押谷 祐子³⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 教育内容開発部門言語・文化教育開発室, 言語・文化教育センター

2) 東北福祉大学 (特任准教授), 東北大学高度教養教育・学生支援機構 (非常勤講師)

3) 東北大学情報科学研究科 (研究員), 東北大学高度教養教育・学生支援機構 (非常勤講師)

1. はじめに

本報告は、本センターの日本語研修教育担当教員が中心となって推進してきた国際共修科目の開講について¹⁾、平成 26 年度の実績を報告し、その現状と課題を明らかにしようとするものである。本報告では、国際共修科目開設の経緯と開講状況を紹介するとともに、平成 26 年度に開講した国際共修授業のうち、報告者らが担当した 5 つのクラスの授業実践例と受講者の反応を紹介し、留学生と日本人学生のそれぞれにとって、共修で日本語や日本文化を学ぶことにどのような学習効果があるかを検討し、今後予定している国際共修授業ハンドブック作成に向けての一階梯としたい。

2. 「国際共修ゼミ」開設の経緯

はじめに、本学全学教育における日本語使用を前提とする国際共修科目の総称である「国際共修ゼミ」の開設の経緯について簡単に記しておく。

「国際共修ゼミ」が開設されるに至ったのは平成 21 年度である。それ以前にも、留学生向け日本語プログラム「外国人留学生等特別課程」(以下、特別課程)の中での日本人学生ボランティア参加による共修や、全学共通の授業における単発的な共修の試みはあったが、「国際共修ゼミ」と称して組織的に国際共修科目の開講を始めたのは平成 21 年度のことであった²⁾。開講形態としては、上記特別課程の中・上級の授業と、主として学部 1 年次学生向けに全学共通で開講されている全学教育科目の授業を合同で行う形をとっている。30

人程度までの少人数クラスで学生が主体的に授業に参加するゼミ形式を基本としている。

「国際共修ゼミ」開設の主な目的としては、留学生教育の視点からは、日本人学生との共修による効果的な日本語・日本文化学習、交換留学生が日本語・日本文化を学ぶのにより単位取得可能な科目の増設などが挙げられる。一方、日本人学生教育の視点からは、国際交流の促進による国際性の涵養、コミュニケーション能力の向上、日本および諸外国の言語・文化に関するアップ・トゥ・デイトな知識の獲得などが挙げられる。

3. 平成 26 年度の開講状況

ここでは、平成 26 年度における「国際共修ゼミ」を中心に、その開講状況を報告する。

表 1 は平成 26 年度の開講クラス一覧である。表の右端に示した略称は、特別課程で使用しているものである。人文科学の科目群で開講している科目については、「人間と文化」、「言語表現の世界」など、既に指定された科目名があるため、授業のテーマはシラバスに記載された講義題目で括弧内に示す。各科目名(人文科学では講義題目)にはいずれも「国際共修ゼミ」という副題が入るが、スペースの関係で省略した。

表 1 に示したように、平成 26 年度には、前期 12 クラス、後期 13 クラス、計 25 クラスの「国際共修ゼミ」を開講している。内容は言語、文学、歴史、社会、文化など多岐にわたっている。特に最近見られる傾向と

*) 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 教育内容開発部門言語・文化教育開発室, 言語・文化教育センター sekiko.sato.e8@tohoku.ac.jp

しては、プロジェクト形式で目標を設定して共同作業を行うPBL型の授業が増えていることがある。略称を用いて挙げれば、PW4、SP4、CP4、DC5、MC5、BJ5などがPBL型授業の典型と言える。

また、平成26年度の教務上の改善点としては、特別課程では同じ科目のクラスを同時に複数受講することは原則として認められていないため、それまで内容は違っても科目名が同じであったクラス（例：MC4）の名称をすべて異なるものにしたこと、特別課程の受講案内の時間割のページに「国際共修ゼミ」の一覧を付したことを挙げておきたい。

なお、表1のクラスのうち網かけをほどこしたクラスについては、第4節において実践例を紹介する。

表1 開講クラス一覧（平成26年度）

学期	科目群	科目名【講義題目】	略称
前期	基礎ゼミ	地域づくりデザイン	DC5
		映像に見る日本語と日本文化	JF5
		異文化間コミュニケーションを通じて世界を知ろう	MC4
		伝統文化が作った現代日本	PH5
		キャンパス国際化への貢献	PW5
	人文	言語表現の世界【多文化コミュニケーション】	BC
		歴史と人間社会【留学生と日本人学生の協働プロジェクト（博物館編）】	CP4
		歴史学【近代日本の歴史と思想】	MH5
		人間と文化【サマーコースを企画する】	SP4
		歌に学ぶ日本の言葉と心	JS4
	カレントトピックス	グローバルな時代を生きる	LG4
		文学で学ぶ日本	ML5
		英語を使って異文化交流	BC
後期		地域中小企業の魅力発見・発信プログラム	BJ5
		留学生と日本人学生の協働プロジェクト（美術館編）	CP4

カレントトピックス (展開ゼミ)	日本文化を考える	JC5
	日本語の文法を外から見て考える	JL5
	歌に学ぶ日本の言葉と心	JS4
	異文化コミュニケーションを通じて世界を知ろう	MC4
	多文化日本を生きる	MC5
	日本語と英語で読む日本文学	ML
	近代日本の歴史と思想	MH5
	文章による議論の方法	P5
	日本の歴史と伝統文化	PH5
	ウィンターコースを企画する	SP4

次に、「国際共修ゼミ」が開設された平成21年度からの開講クラス数の推移を表2に示す。

表2 「国際共修ゼミ」開講クラス数の推移

	全学教育	特別課程		
		日本文化 演習	日本語	計
H21	5	11	0	11
H22	6	11	0	11
H23	13	10	2	12
H24	13	10	2	12
H25	19	16	3	19
H26	25	22	3	25

*平成21、22年度は全学教育1クラスと特別課程1～3クラスを合同で開講するという変則的な開講形態がとられた。

*平成23、24年度の全学教育クラスのうち1クラスは使用言語が英語中心であり、当時は特別課程クラスと合同になっていなかったため、全学教育と特別課程でクラス数が異なっている。

表2からわかるように、特別課程のクラス数を基準として見ると、平成25年度の時点で大きく開講クラス数が増えている。これは、「国際共修ゼミ」が同年度に始まったTGLプログラム³⁾の選択必修科目として指定され、科目増設への要望があったためである。平成26年度にはさらにクラス数が増えて、表1に掲載した25クラスの開講となっている。

特別課程で「国際共修ゼミ」となっているのはほと

んど日本語中級後期もしくは上級レベルの日本文化演習の授業であるが、表2に示したように、日本語の授業も3クラスある。その内訳は、表1のBL（バイリンガル・コミュニケーション＝日本語と英語を用いたコミュニケーションの授業）2クラスと、P5（上級日本語応用）1クラスである。

さらに、平成21年度からの延べ受講者数の推移を示せば、表3のとおりである。

クラスごとの受講者数を集計した延べ受講者の総数は平成21年度から24年度までは250名強で推移しており、ほとんど変化がない。ただし、その内訳を見ると、平成23年度から全学教育の受講者が大きく増加しているのに対し、特別課程の受講者は激減している。

表3 「国際共修ゼミ」受講者数の推移

	全学教育			特別課程	計
	日本人学生 (高校生)	留学生	小計	留学生等	
H21	95 (0)	39	134	119	253
H22	87 (10)	38	125	132	257
H23	148 (4)	53	201	75	276
H24	124 (4)	68	192	66	258
H25	224 (3)	140	364	151	515
H26	488 (7)	139	627	180	807
累計	1166 (28)	477	1643	723	2366

* 高校生が受講しているのは、平成22年度より、宮城県の高次連携事業に対応して、仙台市内の高校の高校生の「全学教育」授業参加を認めていることによるものである。

全学教育の受講者数が増えたのは、表2に示したように、23年度に全学教育としてのクラス数が倍増したのに加え、「国際共修ゼミ」の存在が学生の間で広く知られるようになってきたことによると思われる。一方、特別課程の留学生等の数が減ったのは、平成23年3月の東日本大震災の影響により、東北大学に在籍する留学生等の数が大きく減少したためである。

しかし、平成25年度になると状況は大きく変わり、全学教育の受講者が前年度の192名から364名に増えたばかりでなく、特別課程の受講者も66名から151名へと飛躍的に増加し、合計では前年度と比べて倍増

した。平成26年度にはさらに受講者数が大幅に増え、特に日本人学生は224名から488名と倍以上になっている。近年の受講者急増の要因としては、先に見たようにクラス数が大きく増えたこともあるが、TGLプログラムにおける選択必修化もあって日本人学生の間で「国際共修ゼミ」が全学教育を特徴づける授業科目として定着したこと、大震災の影響が薄れて留学生の受入れが回復傾向にあることがあると考えられる。

4. 授業実践例

4.1 実践例として取り上げる授業

本節では、個々の授業の具体的な実践例を示す。平成26年度の開講授業のうち、報告者らが担当した5つの授業を取り上げ、報告する⁴⁾。5つの授業の科目名と受講者数を表4に示す。

表4 実践例として取り上げる授業

科目名	担当 教員	日本人 学生数	留学生等の 数		計
			全学 教育	特別 課程	
映像に見る日本語と日本文化	副島	8	3	11	22
日本語と英語で読む日本文学	虫明	6	9	16	31
多文化日本を生きる	押谷	9	4	6	19
日本文化を考える	佐藤	30	14	11	55
日本語の文法を外から見て考える	上原	24	9	17	50

以下、それぞれの授業について、1) 授業の目的と概要、2) 担当者が特に工夫した点、3) 受講者の反応および授業の成果、4) 今後の課題を記述する。なお、東北大学全学教育シラバス⁵⁾も併せて参照されたい。

4.2 映像に見る日本語と日本文化 (JF5)

4.2.1 JF5の目的と概要

ニュースを中心に映画やテレビ番組等日本の映像を視聴し、その内容や用いられている日本語について検討する。また、そこに見られる日本の社会問題や日本人の意識について留学生と日本人の受講生間で意見交換をしながら考察し、理解を深める。

4.2.2 JF5の授業で工夫した点

- ・ニュースを中心にバラエティ番組や昔話のアニメ等日本の映像を視聴しながら授業を進めていく。
- ・ウォーミングアップとして、留学生に不足している背景知識を日本人学生が説明する。
- ・映像、とくにニュースはできるだけ新しいものを提供する。
- ・映像視聴後、そこに見られる日本の社会問題や日本人の意識について、留学生と日本人の受講生間で意見交換する。
- ・授業終了後に簡略なコメントを書かせて提出させ、授業を振り返る機会を作る。

4.2.3 JF5受講者の反応と授業の成果

留学生の受講生の多くは中国語圏のため、漢字ができるので、字の情報が読み取れ、ニュースの視聴もそんなに大変ではなかったと思われるが、その他の学生はほとんどはニュースの聞き取りをしたことがなく、最初は丁寧に時間をかけて授業を進めた。4回目からは留学生と日本人のグループ(3人)で1人1回自分でニュースを見つけて発表してもらったが、ニュースを探すことで教室外でも積極的に日本語で活動を行うことにつながり、またそれをまとめて発表することで、理解したことをわかりやすく伝える方法も身につけることができたと思う。

発表はスライドを準備させた。さらに、発表後は論点を提示してもらい、日本語で議論をする機会ももうけた。そういう意味では総合的に日本語力を養成できた。

日本人学生にとっては留学生とのディスカッションやグループ発表が異文化交流の機会となり、いろいろ刺激を受けたと思われる。とくに、おとなしくて平凡

な意見しか言わない日本人学生と多少過激でも思ったことを直接口にする留学生とのギャップを日本人、留学生の双方が感じ取っていたようである。

学期末アンケートの記述から、受講者のコメントを紹介する。

〈日本人学生〉

- ・様々な国の共通点・相違点を知り、多くの文化を体験できたような気分になった、楽しかったです。
- ・外国の方と話す機会のおかげで、それぞれの国に対するイメージが変わった。プラスになった。国民同士がコミュニケーションをとることの重要性に気づいた。留学生の人たちは日本語が上手なのはもちろん、知識もたくさんあって、自分の意見を持っている方が多くて、すごいと思った。
- ・日本人からは思いつかない意見を聞くことができた。日本を改めて見直すことができた。

〈留学生〉

- ・経済や政治についてのニュースを聞いて、それらに関連する単語をたくさん勉強できました。
- ・他の文化を持っている人たちが話し合って、いろいろな意見が出て、おもしろかったです。
- ・日本語で発表することが初めてだったので、いい経験になりました。
- ・この授業を受けてからニュースをよく見ます。

4.2.4 JF5の課題

ニュースのトピックとして国際関係、とくに日本やその周辺国との問題についてとりあげ、議論をしてもあったことがあった。多様な価値観に気づくきっかけになればと考えたのであるが、話しにくそうにしている学生もいたので、できるだけ客観的な視点で議論できるようにするなど、工夫が必要であると感じた。

グループ発表では、選ぶニュースの内容などに個人差があり、それぞれの興味関心がそこからわかってよかったが、あまり簡単だったりあまり難しすぎたりしないように、もう少し事前準備のところがケアしていきたいと思った。日本人の学生も相手が留学生だということをあまり意識しないで発表しており、理解に苦しんでいる留学生がいてもかまわず、一方的に話を続けるものもいたので、そういうことにも気づいてもら

えるように指導していく必要がある。

ニュース以外の映像としてバラエティ番組や昔話のアニメなども取り入れたが、映画やテレビドラマなど、もっと様々なジャンルを取り入れ、より多角的視点で日本の映像を視聴し、理解してもらい、自国の文化や多文化にたいする気づきの量を増やすことで、異文化理解のいっそうの促進に努めたい。

4.3 日本語と英語で読む日本文学（ML）

4.3.1 ML の目的と概要

外国での経験を経た日本の作家による作品、あるいは、日本語以外のことばに訳されている日本の作家による作品などをテキストとして、受講者同士、受講者と教師とのディスカッションを通じて考えていく。

4.3.2 ML の授業で工夫した点

- ・留学生の日本語レベルについて限定を行わず、日本文学に興味のある留学生であれば誰でも参加できるクラスとした。そのことで、日本文学を読むクラスに参加できる学生の幅を広げられたし、学生の多様性も生まれた。
- ・日本語と英語の両方のテキストが確保できる作品の中から、詩歌作品や短編小説などを選び、留学生と日本人がわからないことを確認することから作品の読解を進める。作品の担当になった学生たちは、その確認作業から生まれた疑問等にも答えながら発表を行い、質疑応答を行った。
- ・グループによる確認作業から、英語もしくは日本語のどちらの言語を使うかはグループに任せたため、メンバーの使用言語はその時々で流動的になったが、そのことはグループでの活動をより活発にした。
- ・全体でのディスカッションは、英語に限定したため、初年次の日本人学生にとってはハードルの高いものになったが、グループでの話し合いをもとに、質問をすることを可能にすることができた。
- ・クラスでの最初の課題を詩作品にしたことは、学生の解釈の自由度を高め、保証しえたし、それはその後の活動にいい影響を与えたと思う。

4.3.3 ML 受講者の反応と授業の成果

〈日本人学生〉

- ・日本人学生と留学生がそれぞれこのクラスから何が得られるかを整理し、どちらか片方に片寄らず、留学生と一緒に考える時間はとてもいい経験になりました。言いたいことが英語で言えずもどかしく思う場面もあったので、もっと英語でのコミュニケーション力を磨いて深い議論ができるようになりたいです。また、日本人であるのに、日本文学のことにについて知らないことが多すぎると痛感しました。世界がグローバルになればなるほど、自分の国の文化や文学、歴史を知っておくことはますます重要になると感じました。

〈留学生〉

- ・ Thanks to the Modern Literature class I have been able to get to know the Japanese Literature in a way I never thought I'd do. On my first day, even though I love to read, I did not know a thing about Literature in general and to this day Murakami Haruki have become my favorite Japanese writer without a doubt.

共同で作品を読むにあたり、さまざまな解釈があり得ることを理解することができたこと、日本語／英語で文学作品について話し合い、またディスカッションをすることに抵抗がなくなったこと、日本の文学を英語と日本語を介して読むことで、留学生と日本人に等しく発言のチャンスを保証できたこと、日本の文学作品を読むことを通して、留学生はそれぞれの国の文学について考えたり、比較したりするチャンスを生むことができたこと、日本人学生には、留学生の発言を通して日本文学の広がりを感じてもらうことができたことなどをこの授業の成果として挙げたい。

4.3.4 MLの課題

作品についてのそれぞれのレポートは、学生の任意の言語（英語か日本語）を選べるようにしたため、万が一ディスカッションの中で十分な発言ができなかったとしても、それを自分自身のアウトプットとすることはできたが、やはり言語の力のバランスが悪く、特

に日本人学生は英語による話し合いにおいて、それぞれ大変苦勞している様子がみえた。時間の経過とともに、少しずつその問題は解消されているように見えただが、そういった英語使用における力の差をどう解決するかは今後の課題である。

4.4 多文化日本を生きる (MC5)

4.4.1 MC5 の目的と概要

既に日本の中にある多文化・多様性とそのパワー・バランスに意識を向ける。異なる集団はどのように形成されるか、一人の人間が複数の異なる集団に親密圏を形成していく過程とはどのようなものか、留学経験者や留学生を含むクラスメイトと一緒にシュミレーションすることで自己の多様性に気づく。ペアやグループによる活動を中心に、毎回のコメント・シートで振り返りを行なう。

4.4.2 MC5 の授業で工夫した点

1 回 1 回の授業のねらいを最初に明示的に言語で示す組み立てと、活動から入り最後に気づきに持っていく組み立てを使い分けている。後者がうまく進むとアクティブ・ラーニングにつながる場合が多いと感じているが、もたつくと「指示がわかりにくい」という評価になる。毎回留学生と日本人がゲスト・ホストの両者を行きつ戻りつする不思議な感覚を体験している。

4.4.3 MC5 受講者の反応と授業の成果

ここでは一人の学生（大学院・中国籍）の変化をポートフォリオ的に紹介する（一部日本語の分かりにくいところを修正）。授業中は静かな印象だったが回が進むにつれて文章に話したい内容・伝えたい言葉があふれ出し、討論にも積極的に発言するようになった。

【10 月 10 日】自由に話した時、私は中国語を選びました。中国人だから本能的な反応です…日本語から英語へ変わったとき、自分の頭の中、すごく迷いました。何を言っているのか何も思い出せなくなりました…この慣れられない感じ、たぶん複数の文化を同時に経験する時よく生み出されるでしょう。

【10 月 17 日】（注：授業の課題が「分ける、別れる、分けられる」）実に最初はずいぶん迷っていました。で

も後半の活動は生き生きとそれらを提示しました。…なぜ私たちが自発的にグループになるのか…私たちは人間社会に生きている時、何か「見えなさそうなこと」の影響でさまざまなグループも出てきます。たとえば国籍とか、民族とか、教育背景とか…

【10 月 26 日】今回の授業中には自分で組に分けるのではなく、他人に分けられました。その時、なぜ私はこの組に配られたのか疑問が生まれました…共通点を一生懸命探しました。もし共通点を見つけなければすこし不安な気がしました…後半自分で共通点があるペアを探した時、私は全員女性のグループに参加しました。性別の共通点は一番はっきりみられるところです。…やはり自分から選択したほうは帰属感がもっと強いと思います…たとえ他の共通点はそれほど多くなくても、一つだけを認識し、自分がこのグループのメンバーであることを信じることができます。

【11 月 28 日】先週「難民」の話題をめぐってグループ討論をしたとき、皆が（難民と）直接的な接触がなく、なんか「無関係」な感じがしました。…「無関係」により「無視・無関心」が出て、つまり無形の壁を築く…そのような冷たい反応はちょっとつらい…

【12 月 5 日】マイクロブログで見た「脱北者少女の国連講演」というニュースを思い出します…（難民が）異国の文化を拒否し…文句ばかりでそれはだめ。（受入れ側が）ずっと外来者を「異者」と思い…避けてあるいは無視し、それもだめ。

【12 月 12 日】先週グループメンバーと一緒に、いい雰囲気での討論をしました。特に皆のアイデアを聞き「ああそうなんだ。それもいいね」のような感じがしました。自由な交流や討論の中で、自分の心も開くようです。自分が日本語ではっきり表現できない時もありましたが、他の二人の日本人の方がずっとまじめに聞いてくれ…今回の授業は本当に収穫満々でした。

【1 月 9 日】ゲスト（注：在日韓国人 2 世）さんは…韓国文化などと接触して「韓国人」と自覚するのではなく、逆に韓国人ということに気付いた後、ルートを発掘しようと「身分」に対する意識が作り上げられている。つまり新たな自分が作り直されているような感じ。…

【1 月 23 日】（注：小学校の時あまり裕福でない級

友の徐さんに善意の募金を渡して拒否された経験から) 私たちは善意の名前で悪いことをしたんだと思う… 「善意」「同情」, 実は徐さんと一緒に友好, 平和な空間を創造するのではなく徐さんの居場所を無理やりに侵入した。今からみると, 直接にお金を渡すより徐さんのそばに伴い積極的に徐さんと話しあったり遊びあったりするほうがよかった。

【1月30日】日本に来了後…一人で孤独な感じが出た。しかし…一時的で容易に克服できる。なぜならわれわれ(留学生)の自己認識がゲストで異国文化, 異国の雰囲気を経験したいためにここに来た。そんな明らかな自己意識をもっているの, 身分混同という感じがしない。だが移民の世代とか…困っているだろう。もし彼らが自己を見つけないなら自分の努力と受け入れ側の努力両方が不可欠である…

4.4.4 MC5の課題

できるだけ違った組み合わせでグループ分けをするのに苦労している。コメント・シートを翌週回収するとシェアリングするのが授業の翌々週になり, 違和感がある。解決策として, 翌々週の授業のテーマにつながるようなスパイラルな授業テーマのスケジュールにする, 授業中にコメントシートを書いて提出する, メールで提出するなどを考えている。

4.5 日本文化を考える(JC5)

4.5.1 JC5の目的と概要

日本人学生と外国人留学生がともに日本語の用法や日本でのコミュニケーションの仕方について意見交換を行うことを通じて, 日本文化を複眼的に捉えると同時に, 世界の多様な文化についての知見を深める。

4.5.2 JC5の授業で工夫した点

- ・身近な日本語の用法を通じて日本文化を多角的に捉えることができるように, メインテキスト⁶⁾に加えて, 挨拶, 呼称, 役割語, ジェンダー, 方言, 非言語コミュニケーションなど様々なテーマの論説文を選び, その概要, 記述内容に関する事例, 検討結果などをグループで発表させた。
- ・メインテキストの若者言葉が多く含まれた会話例の

読み合わせ, 実演を行った。その際, 会話のニュアンスや表現の使い分けなどを日本人学生に説明してもらった。

- ・クラスを数人ずつのグループに分け, 毎回グループ・ワークの時間を設けた。構成員がバラエティに富むようにグループ分けを行い, グループ替えに際しても新しい顔合わせになるように工夫した。教室内のグループの位置も毎回変えた。
- ・受講者のコメント・シートへの記述(義務ではない)を次のクラスで共有し, そこから議論をさらに発展させるようにした。
- ・学期中2回ゲストを招き, グループ・ワークに参加してもらってクラスの活性化を図った。

4.5.3 JC5受講者の反応と授業の成果

以下はコメント・シート, もしくは発表レジュメの「一人一言」に記された各回の授業や発表の準備についてのコメントからの抜粋である。授業の中で日本人学生と留学生が相互に関わることによって, 様々な気づきやより深い学びを体験していることが窺える。

〈日本人学生〉

- ・日本人は敬称に「お」をつけるので, 「お前」も丁寧な表現だと思った, という発表を聞いて, なるほどと思った。言われてみれば確かに不思議だと思う。
- ・Lineのやりとりの部分で日本人としては自然に見えた会話も留学生には不自然に見えていることにとっても驚いたし, おもしろかった。
- ・非言語コミュニケーションや接触(身体)に関しての話を台湾, 中国, 日本で話し合っただけで今まで全く意識していなかったことも他の国からすると妙に感じるということや, 知らなかった他の国の文化, 習慣を知ることができておもしろかった。
- ・普段深く考えずに使っている用法を, 改めて説明しようとするときよく頭を使います。
- ・今回は, 研修生も一緒に話し合えてよかった⁷⁾。あまり日本語が分からない人がいると, 丁寧に説明しようとするから学びが深まる。

〈留学生〉

- ・みんなと一緒に発表の準備をしてとてもたのしかった。今は発表が終って, 安心しました。日本人の友

達は非常にやさしい。いろいろな日本語らしい日本語を教えてくれて、勉強になりました。

- ・自分一人なら、東北弁や大阪弁などの方言が絶対読めません。グループの皆さんと一緒に方言についての勉強できて「よかった」です。
- ・G組の発表についていろいろ討論したけど、分からないことがまだたくさん残っている。今回の授業ではこのグループ最後の集まりだね。ちょっと切なくなった。

4.5.4 JC5の課題

JC5（平成25年度まではJR5）の受講者数は従来25～35名程度であったが、平成26年度には50名を超えた。これは、前年度までは開講時間帯が限定されていたのが26年度から比較的自由に設定できるようになったため、時間帯を5講時から3講時に移動したことによるものと考えられる。国際共修ゼミとしてはクラスの規模が大きすぎ、クラス全体での討論が難しくなるため、今後人数を絞る方策を考える必要がある。

4.6 日本語の文法を外から見て考える（JL5）

4.6.1 JL5の目的と概要

日本語を母語としない留学生在が日本語を学ぶ際に理解や習得が難しいとされる文法項目を取り上げ、それをどのように理解し、どのように説明できるかを考える。時に他の言語との対照を通して、日本語のしくみや使い方の特徴について考える。同時に、日本語を主たる材料として、言語学の基本的な概念も学ぶ。

4.6.2 JL5の授業で工夫した点

留学生にとって難しいと思われる日本語の文法項目（助詞や敬語他）や日本語的な文章の組立て方などについて、講義を聞くというのであれば他にもある。よって、このクラスでは共修クラスの利点を活かして、授業中に日本人学生と（日本語の文法についてある意味母語話者よりも良く知っている）留學生が個々に話し合ったり、全員で説明を考えたりするよう工夫した。それにより、日本人学生は留學生から日本語の言葉の決まりについての様々な疑問を直接生で聞くことになり、留學生は日母生から母語話者の観点からの説明や

微妙なニュアンスを聞いたり、自分の母語やその日本語との違いや共通点について話し合ったりして、日本人学生・留學生ともに、母語話者が意識せずに使用している言葉の決まりについて意識的に捉えられるようになるなど多くの気づき／学びがあった。

4.6.3 JL5受講者の反応と授業の成果

〈日本人学生〉

- ・文法の授業と聞いて、紙の上の例文と向き合って分析するような授業を想像していたため、先生の冗談話のような楽しい授業に驚きました。…[省略]…既成の文法を知識として詰め込むのは骨が折れる作業ですが、そうではなく、文法が成立する背景、使われる場面などを考えることによって、自分の中での文法は深みを増しました。
- ・自分も外国語学習者として、ずっと英語を何年も習ってきたが、実際に外国人のように流暢に使うにはその言語を何度も使って、慣れてこそそのものなのだった。…[省略]…言語を使うに当たって大切なことは、ニュアンスをつかむことであり、ルールや単語を暗記することだけではないのだと分かった。

〈留學生〉

- ・このクラスではただ日本語の文法を考えることだけではなく、自分の母語の文法についても考えさせられ、非常に勉強になった。…[省略]…課題2をするとき、例文を色々考えなければならない。その時気が付いたことは、背景、文脈がなければ、一つの文章を翻訳するのにかなり困難であるということである。…[省略]…同じ出来事を表していても、言語によって表現が異なる。外国語学習を成功させるためには、文法だけではなく、その言語の出来事の捉え方を知ることでも大事だと考えられる。
- ・授業で、日本語母語話者の学生といろいろ話し合うことによって、言語の構成や文法について考え気づくことができた。例えば学校で母語の文法を勉強することがよくあるにもかかわらず、母語として習った言語に対する言語的な自覚は新しい言語の学習に対する意識とかなり違い、自分の母語についてあまり言語的な知識はない気がする。…[省略]…母語でさえまだわからない見方・観点がいっぱいあること

はもっと母語について考えようというきっかけになった。

4.6.4 JL5の課題

日本人学生と留学生がそれぞれこのクラスから何が得られるかを整理し、どちらか片方に片寄るのではなく、両者が等しく、かつ確実に授業を通して身につけることができるよう、話題・文法項目や課題等の選択やディスカッションの展開のし方を工夫することを今後の課題としたい。

5. まとめと今後の課題

以上、「国際共修ゼミ」開設の経緯とこれまでの開講状況を記し、平成26年度に開講した「国際共修ゼミ」のうち5つの授業について、その概要を紹介した。それぞれの授業の目的や方法が異なるため、受講者にとっての学習効果も様々であるが、日本語・日本文化を学ぶという観点からあえてまとめれば、次のようなことが言える。

まず、日本人学生にとっては、ふだん無意識に使っている日本語や当然のこととして受け止めている日本文化を、留学生の目を通して再認識し、より深く考える機会が得られる。さらに、留学生に説明することによって、意識的に母国語・自文化を捉え直し、発信する力が養われる。一方、留学生にとっては、同年輩の母語話者との何らかのタスクにもとづく活発な交渉を通じて、一般の日本語の教室で教師の主導のもとに学習するのとは異なるレベルで日本語や日本文化について自ら深く学びとることが可能になる。

無論、「国際共修ゼミ」における学習効果はそれだけではない。今回紹介した受講者のコメントから、そのほかにも、コミュニケーション能力や他者と協働する能力の向上、発表のスキルの習得、(日本人学生の)外国語・外国文化の知識獲得、(留学生の)母国語・自文化再認識など、多様な効果があることが明らかである。

今後の課題としては、JF5やJL5の課題の記述に見られたように、日本人学生と留学生の双方にとって参加しやすく有益な授業になるよう、教材の選定や授業の進め方についてさらに工夫を重ねていく必要がある。また、JC5の課題として言及した受講者数に関しては、

数が多すぎるケースがある一方で、クラスによっては日本人学生もしくは留学生が少なすぎるというケースもあり、そちらのほうがむしろ大きな問題である。受講者数の調整についても今後検討していきたい。

注

1) 「日本語研修教育」は、本学の全学対象日本語プログラムのうち、学部留学生向け日本語科目を除いた部分の日本語教育を指す。本稿で紹介する「国際共修ゼミ」は日本語研修教育担当教員が中心となり、学内各部局の専任教員や非常勤講師との連携のもとに制度を整え、組織的に開講してきたものである。特に現グローバル・ラーニングセンターの末松和子教授との連携・協力が大きな力になった。本稿では当センターが中心になって開講している日本語ベースの国際共修科目について報告するが、平成26年度より、グローバル・ラーニングセンター教員を中心に英語ベースの国際共修科目も多数開講されていることを付記しておく。

2) 詳細については佐藤他(2011)に記述した。なお、北海道大学留学生センターでも、平成13年度より組織的に多文化交流科目を開講しており、参考になる。青木・小河原(2014)を参照のこと。

3) TGLプログラムは、東北大学グローバルリーダー育成プログラム(Tohoku University Global Leader Program)の略称である。詳細については下記ウェブページを参照されたい。

<http://www.tgl.tohoku.ac.jp/about.html>

4) このほか、「サマーコースを企画する」(SP4)、平成24年度「多文化日本を生きる」(MC5)については、虫明他(2014)、押谷他(2014)で報告した。

5) 下記の全学教育授業案内のページからシラバスを検索することができる。

http://www2.he.tohoku.ac.jp/zengaku/zengaku_annai.html

6) JC5では、泉子・K・メイナード『ていうか、やっぱり日本語だよ。一会話に潜む日本人の気持ちー』(大修館書店,2009)をメインテキストとしている。

7) ゲストとしてグループワークに参加した2週間短期研修プログラム参加学生(東北大学の特別訪問研

修生として受入れ)を指す。国際共修ゼミにおけるゲスト参加の一事例については、佐藤(2013)で報告した。

文献

- 青木麻衣子・小河原義朗(2014)「『多文化交流科目』の開発経緯と意義および課題」『北海等大学留学生センター紀要』18, 特集抜刷 pp. 1-17
- 押谷祐子・虫明美喜・上原聡・中村渉・副島健作・佐藤勢紀子(2014)「東北大学を「母校」にするプロジェクト—国際共修ゼミ「多文化クラス」を発展させた大学紹介ビデオ制作」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』9, pp. 115-124
- 佐藤勢紀子・末松和子・曾根原理・桐原健真・上原聡・福島悦子・虫明美喜・押谷祐子(2011)「共通教育課程における「国際共修ゼミ」の開設—留学生クラスとの合同による多文化理解教育の試み—」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』6, pp. 143-156
- 佐藤勢紀子(2013)「大学教員の異文化理解促進を目的とするセミナーの開講—PDプログラムの一環として—」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』8, pp. 175-186
- 虫明美喜・押谷祐子・金文浩・佐藤勢紀子(2014)「学生が創る日本語・日本文化の学びの場—国際共修ゼミ「サマーコースを企画する」の実践を通じて—」『日语教育与日本学研究—大学日语教育研究国际研讨会论文集(2014)』華東理工大学出版社, 上海, pp. 65-69

日中韓の相互理解の促進を目指したデジタル学習教材の開発 —中国・韓国のビデオ教材の撮影に関する予備調査—

張 立波^{1)*}, 金 鉉哲¹⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 教育内容開発部門言語・文化教育開発室, 言語・文化教育センター

1. 趣旨

大学の語学教育の目的は、駅前留学のような社会人が旅行・観光するための会話教室とは違い、学生が国際社会で力強く活躍できる人材へと成長していく場を創出し、国内外の多様なパートナーと協働して、社会に「知」を波及させることである。

今ほど日中韓の相互理解が求められている時代はないにも関わらず、日本の大学生はあまり中国・韓国のことを知らない。特に、一般の市民がどんな生活をしているのか、また何を考えているのか、本当のところはわからないのではないだろうか。教育現場では、特に中国語を履修している大学生の中国に対する理解に二面性があるという傾向が見られる。大学生は小学校から高校にかけて中国の歴史、中国古典文学に関する知識を学習してきたが、中国の現代史や社会情勢に対する知識が著しく不足し、中国人とのコミュニケーションが欠けていると実感している。

さらに中国語・韓国語は日本人にとって隣人・隣国の言葉、「隣語(りんご)」である。隣語を学ぶことは、自己を再発見し、隣人との対話を深め、東アジア地域の協調・協働関係の実現に繋がる。

一方、隣語学習へのニーズは質・量ともに、以前には考えられなかった高まりを見せている。韓流ブームをはじめとする、韓国・中国における現代の文化に対する関心が社会現象にもなったが、これは一過性のものではなく、日本人の対隣国意識にも変化が見られる¹⁾。2010年度、東北大学は初修外国語履修者を対象にして、アンケート「東北大学の初修外国語学習に関する基礎調査」(以下「基礎調査」と表記)を実施した。

中国語に関しては「働く上で役に立つ言語だと思うから」「政治・経済的に重視されている国の言語だから」と回答している学生がそれぞれ全体の48.9%と49.8%を占めている。最近では「中国はこれからも発展する国だから」などが学習動機として挙げられるようになった。さらに上記の基礎調査で分かったのは中国語の教材内容への希望について、「中国の文化・歴史」を求めた学生が一番多く、全体の47.9%を占めていることである²⁾。これらの社会的、文化的にニーズに比して、大学教育の環境整備及び制度が追い付いていないのが現状である。さらに市販の教材はたくさんあるものの、そのほとんどが文法を理解するために作られた有り触れた内容のものである。

本調査は中国・韓国両国の歴史、文化、自然、気候、政治、衣食住、習慣、教育、言語表現等に関して、現地を訪れ、生の素材をビデオとして収録して、中国語・韓国語中級デジタル教材を作成し、隣国文化の理解を目指そうとするものである。

また、上記のアンケート調査で中国語に関しては、「聞く」「話す」「読む」「書く」の中で「聞く」が難しいと答えた学生は42.4%であり、最も多い。このような現状を打開するため、本ビデオ教材は、中国と韓国の空港等の公共施設や文化、歴史、庶民の生活と緊密に関連がある場所で老若男女さまざまな中国人、韓国人へのインタビューを多数入れる予定である。彼らの話している中国語、韓国語を聞き、一言でも聞き取ることができれば、きっと自信がつくだろう。また「練習課題」はビデオを見ながらインタビューされた人の言っていることを答えてもらうなどの「聞く」スキル

*) 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 教育内容開発部門言語・文化教育開発室, 言語・文化教育センター zhanglibo@m.tohoku.ac.jp

の向上が期待できる課題を開発する。

本調査の目的は、中国と韓国で実際にインタビューを行い、その映像データを使用した新しい中国語および韓国語中級デジタル教材の学習コンテンツを開発することである。中国の北京と韓国のソウルで暮らす人々の生の生活をそのまま録画して、そのデータを基に語学学習コンテンツを作成する。この教材を使用することにより、各国の文化理解も自然と深まることを期待する。

本報告書は日中韓の相互理解の促進を目指したデジタル学習教材の開発の一環として中国チーム（平成27年3月4日（水）～3月11日（水））と韓国チーム（平成27年2月20日（金）～3月1日（日））に分かれて、現地（北京、ソウル等）を訪れ、撮影を実施したこと、得られた成果や撮影の際に生じた問題点及び今後の改善策を報告する。

2. 事前準備

2015年1月28日（水）にビデオ教材の撮影の器材の説明及び撮影内容の想定に関する講習会を開催した。中国と韓国で実際にインタビューを行い、その映像データを使用するため、撮影に協力してくれる中国・韓国の方々からインタビューの承諾状（日本語版）を張立波、金鉉哲、教育研究支援者の井上杏奈氏を中心に作成した。後に中国語版及び韓国語版に翻訳したものを現地に持参することにした（添付資料参照）。

3. 現地でのインタビュー — 中国・北京編

3.1 中国・北京の日程

中国・北京撮影概要	
期間	平成27年3月4日（水）～3月11日（水）
参加者	引率者（張立波）及び撮影補助者2名（本学の大学院生）

日程	3月4日（水） 仙台から出発、北京国際首都空港着、出迎えに関する教材用ビデオ撮影
	3月5日（木） 清華大学人文社会図書館訪問、撮影するための事前打ち合わせ（清華大学哲学部教授韓立新氏のご協力を得た）
	3月6日（金） 午前：北京雲南料理レストラン『雲海肴』でのビデオ撮影（料理の注文に関する内容） 午後：北京図書ビルでのビデオ撮影（買い物に関する内容）
	3月7日（土） 午前：北京交通大学現役女子大学生（梁雨亭氏）へのインタビュー（日本、韓国へのイメージ及び自己紹介） 午後：清華大学人文社会図書館でのビデオ撮影（図書の貸し出し）
	3月8日（日） 午前：清華大学現役大学院生（藺慶春氏、田園氏）へのインタビュー（日本、韓国へのイメージ）
	3月9日（月） 午前：清華大学に留学中の東北大学経済学部学生（蛇塚優佳氏）へのインタビュー（中国留学の感想） 午後：北京動物園でのビデオ撮影（施設での入場券の購入、見学に関する中国語）
	3月10日（火） 午前：「人民中国」雑誌社でのビデオ撮影（会社紹介についての中国語） 午後：「人民中国」雑誌社で勤務している日本人（城谷妙子氏）（中国での仕事の感想）
	3月11日（水） 早朝 帰任

3. 成果と問題点

中国で撮影を実施し、以下の成果が得られた。

- ①本研究の目的は、北京で生活している中国人・韓国人の生の生活を反映し、東北大学の学生の勉強しやすいデジタル教材の開発であるため、今回の調査はその第一歩として無事に終了することができた。
- ②大学、レストラン、図書館、デパート、公園、職場などさまざまな生活・仕事の場に足を運び、インタビューまたは日常の会話のシーンを網羅して、撮影することができたため、教材の一部を編集することが可能である。
- ③近年、日中韓三カ国間の経済活動が活発になりつつある一方、歴史問題をめぐる摩擦も注目されているため、日本と韓国に対する各自の感想や日中韓三カ国間の交流促進への考えをインタビューし、撮影することができた。その理由は、日中韓の学生が互いに「隣語」を学習する時に、率直に自分の意見を述べながら、相手の意見にも耳を傾けることが、三カ国間の関係の深化につながるのではないかと想定したからである。
- ④今回の目的地としては北京を選定し、急ピッチで発展している中国の様子を記録することができた。これによって、前述した中国語を学習する学生たちの中国に対する認識の二面性のある程度解消することができると思われる。
- ⑤東北大学の卒業生および在学生在が協力して出演してくれたことで、現役の東北大学生の学習の意欲を引き出す効果があるのではないかと考えている。

撮影の際には、以下の問題点が生じた。

- ①調査目的・計画の立て方について：調査の前には目的と計画を詳細に立てたが、実際にさまざまな想定外の事情が生じ、計画通りに実行できなかったこともいくつかあった。例えば、実施期間の3月4日(水)～3月11日(水)の間はちょうど日本の国会にあたる两会(全人代と政治協商会議)が開会していた期間に重なってしまい、政府が治安を強化したために、本来予定していた天安門広場での観光客へのイン

タビューや北京国家図書館でのビデオ撮影などは許可されなかった。

- ②取材グループの各メンバーの責任が明確にされなかった。今回、調査の主な目的は教材用ビデオを撮ることであるため、事前に文章化された仮テキストを用意した。しかし、今回はメンバーの責任を明確にしなかったため、結局仮テキストの全ての内容を撮影することができなかった。
- ③今回の日程設定には少し無理があった。そして、できる限り多くの参加者を募集するために、事前の打診では、教材の登場人物の数を超える知人と連絡してみたが、一部の計画を達成することができなかった。一日の仕事の量を多く設定しないことなどが課題となる。
- ④今回の調査場所は屋外を主にしたため、会話を鮮明に録音できなかった部分が所々あった。のちに、Adobe Auditionなどのソフトで処理することはできるが、人の声も一部削除されてしまう可能性があるため、撮影場所をできる限り静かな室内に変更するか、高性能のピンマイクを準備することが今後の課題になる。

以上の問題点に対して、以下のいくつかの対策が期される。

- ①調査の目的をより明確にし、それに応じ、学校の休みや中国の政治経済状況などに十分に配慮する上で、計画を練る必要がある。
- ②メンバーの責任と担当を明確にする必要がある。
- ③撮影場所の選定に十分に配慮する必要がある。

4. 現地でのインタビュー — 韓国・ソウル編

4.1 韓国・ソウルの日程

韓国・ソウル撮影概要	
期間	平成27年 2月20日(金)～3月1日(日)
参加者	引率者(金 鉉哲)及び撮影補助者2名(本学の大学院生)

日程	2月20日（金） 仙台から出発，仁川空港到着，撮影に関する打ち合わせ（役割分担と日程確認） 金 鉉哲 2月21日～24日 慶尚南道統営市東湖洞（ドンピランの壁画村）でインタビュー 2月25日～26日 ソウル市：高麗大学，同徳女子大学，SBS放送局，MotoQuadでインタビュー 2月27日～28日 京畿道水原市：GOODHAIRDAYSでインタビュー 尹さん（本学文学研究科，博士課程） 2月21日～2月22日 ソウル市：江南駅の周辺でインタビュー 2月23日 京畿道：盆唐中央公園の周辺でインタビュー 2月24日～2月25日 ソウル市：白石藝術大学校でインタビュー，良才川の周辺でインタビュー，東大門にあるDDP（Dongdaemun Design Plaza）の撮影 2月26日～27日 ソウル市：盤浦中学校と新盤浦中学校でインタビュー，江南駅の周辺でインタビュー（次回の調査のため韓端大学校の先生との交渉） 2月28日 京畿道：水原駅の周辺でインタビュー ユさん（本学教育学研究科，博士課程） 2月21日～2月22日 大田市：城南長老教会でインタビュー
----	---

2月23日～2月24日 大田市：忠南大学でインタビュー 2月25日 大田市：忠南大学病院でインタビュー 2月26日 大田市：DaeSung高校及びその他でインタビュー 2月27日～28日 大田市：韓南大学，培材大学でインタビュー 3月1日（日） 仁川から出発，仙台空港到着，現場撮影に関する報告と問題点について打ち合わせ	
--	--

4.2 成果と問題点

韓国で撮影を実施し，以下の成果が得られた．

- ①多様な年齢と職業の人をインタビューしたことにより，同じ内容を伝えるときでも異なる表現を使っていることを撮影することができた．特に，男女による語尾の違いなどが明らかになった．
- ②言葉の使い方だけではなく，韓国の若者の恋愛観，仕事に関する意識，日本へのイメージなどについて生の声を聞くことができた．
- ③既存の授業テキストの表現を超えた，自然な韓国語のやりとりを撮影することができた．自己紹介の場面では，日本で一般に使用されているテキストでは，ほとんどが「처음뵙겠습니다：はじめまして」となっているが，今回のインタビューで最も多かったパターンは「안녕하세요：こんにちは」であった．
- ④インタビュアーとの親疎関係による固い丁寧語と柔らかい丁寧語の使い分けがあった．韓国語の特徴である尊敬語と丁寧語に関する様々なデータを確保することができた．

撮影の際には，以下の問題点が生じた．

- ①インタビュー場所の問題：公共施設，カフェ，野外

などで撮影をするとき、他にも客や人々がおり、こちらの会話が鮮明に録音されない場合がかなりあった。教材として使う予定なので、より性能が高いピンマイクを利用するなどの工夫が必要とされる。

②対象者の問題：今回のインタビュー対象者は各自の知人に依頼する形で募集されたが、続けてプロジェクトが進行されることを想定すると、教材開発の目的、学習者のニーズなどを調査し、対象者をしぼり、正式な依頼の手続きを踏まえた方が良いと思われる。

③学習者のレベルと自然さの問題：教材を使う学習者のレベルを中級に想定して、インタビュー対象者にゆっくり、分かりやすく話してくれるように依頼すると、聞き取りやすくなったが、やや不自然な会話になりがちであった。しかし、何の操作もせずにインタビューをすると早口になり、上級者ではないと分からないような会話になってしまう。自然でかつ分かりやすい会話場面を作り出すことがなかなか困難であった。

④個人情報の問題：最近の若い韓国人は自分の個人情報漏らす恐れがある質問には答えたがらない傾向があった。そのため、一般的・普遍的な考えを聞くことは簡単だったが、個人的な意見まで聞くのは困難であった。

今後の改善策として、以下が挙げられる。

①今回は初めてのインタビューだったので、韓国人の自然な言い方を調べるためインタビュアーの参加はできるだけ抑制した。しかし、より自然な会話を撮影するためには、より活発に、積極的に参加することも良いのではないかと意見もあった。次回の調査では協力者ごとに多様な反応を導くために、インタビュアーも積極的に参加する予定である。

②公共施設の説明やアナウンスを撮影することも良いという意見が多かった。歴史的な場所や、観覧施設の場合は施設について案内する人が必ずいる。その案内する様子と内容を撮影することにより、韓国人がどのようにプレゼンテーションするかもわかるだろう。また、韓国に旅行に行けば、接する機会の

ある場面である。

③今回の出張日程（2月20日～3月1日）の時期は、韓国の大学はまだ休み中であり、大学に訪問したものの、学部生に会うことがなかなか難しかった。しかし、開発する教材が学部生向けであることを考えると、同じ年代の大学生を幅広く取材した方が、学習者の興味を引く教材になるのではないかと思われる。この問題点を踏まえて次回の訪問は、大学キャンパスを中心に、新学期の様子、授業を受けている様子、テスト時期の様子など、大学生活の様々な側面を撮影し、教材を制作する予定である。

5. 今後の計画

今回の現地でのインタビューは本研究の第一歩である。本研究は総4段階の手続きにより進行する。第1段階では、中国と韓国に行ってデータを収集し、そのデータを整理・分析する。第2段階は、映像の編集と補充データの再撮影である。第3段階では、データの客観的な価値を検証するために専門家の助言を得る研究会を実施する。第4段階では、テキストを作成し、研究成果を発表したいと考えている。

注

- 1) 『外国語学習のめやす 2012 高等学校の中国語と韓国語教育からの提言』公益財団法人 国際文化フォーラム (TJF) 2012
- 2) 張立波『東北大学の初修外国語の中国語学習に関する基礎調査について』「東北大学の初修外国語教育」東北大学高等教育開発推進センター、2012

謝辞

本報告は「平成 26 年度国立大学改革強化推進補助金事業」の助成を受けて行った教材開発の記録である。ここに記して感謝申し上げる。

付録

1. インタビューへの許諾書（日本語版）
2. インタビューへの許諾書（中国語版）
3. インタビューへの許諾書（韓国語版）

【付録 1：インタビューへの許諾書（日本語版）】

東北大学 高度教養教育・学生支援機構長

花輪公雄 殿

許 諾 書

【以下の各項目について該当の選択肢を☑願います】

1. 〔日中韓の相互理解の促進を目指したデジタル学習教材の開発のためのインタビュー〕（平成 年 月 日～平成 年 月 日実施）に際し，記録（写真撮影，録画，録音）を

☐ 許諾する

☐ 許諾しない

2. なお，上記記録（写真撮影，録画，録音）の利用に関しては下記の条件の通りとする．

- (1) 上記記録を東北大学高度教養教育・学生支援機構のデジタル学習教材等に利用する．

☐ 認める

☐ 認めない

- (2) 上記記録を東北大学高度教養教育・学生支援機構のプログラムとして，ストリーミング配信およびWeb上での公開等，インターネットを介して東北大学の学生，教職員，本学関係者が視聴または閲覧可能な状態とする．

☐ 認める

☐ 認めない

3. これら以外の目的のために，許可なく第三者に無断で配布，有償譲渡，流布または内容の一部，もしくは全部を無断転用・転載することはしない．

平成 年 月 日

連絡先

所属

氏名（自筆）

【付録 2：インタビューへの許諾書（中国語版）】

日本东北大学 高度教养教育・学生支援机构长
花轮公雄 教授

同 意 书

【请在以下选项中进行选择并打上☑】

4. 您同意我们在本次“旨在促进中日韩相互交流和理解的教材编写与户外取材活动（采访期间：2015 年 3 月 4 日～2015 年 3 月 11 日）”中对您进行采访，并使用相关的视频，照片及音频吗？

☐ 同意

☐ 不同意

5. 关于上述音频，视频文件的使用权限，请在以下各项条款中进行选择和确认。

- (3) 上述音频，视频文件将专门用于日本东北大学高度教养教育・学生支援机构的多媒体教材编写活动，不会用于其他目的。

☐ 同意

☐ 不同意

- (4) 作为日本东北大学高度教养教育・学生支援机构的教学项目，上述音频，视频文件将在东北大学校园网上以流媒体的形式进行公开，并用于东北大学学生，教师，及校内相关人员的视听，学习及研究活动。

☐ 同意

☐ 不同意

6. 除以上目的，日本东北大学高度教养教育・学生支援机构将不会擅自向第三方个人，团体及机构复制，出售，转载和公开上述音频，视频文件。

年 月 日

联系方式

单位

签名

허가서

【아래의 각 항목에 대해서 선택☑을 부탁드립니다.】

1. [한중일 상호이해를 촉진하기 위한 디지털학습 교재 개발을 위한 인터뷰] (2015年2月20日~2015年2月28日 실시) 기록(사진촬영, 녹화, 녹음)을
☐ 허락한다 ☐ 불허한다
2. 위의 기록(사진촬영, 녹화, 녹음)의 이용에 대해서는 아래와 같은 조건에 동의한다.
 - (1) 위의 기록을 동북대학(東北大学) 고도교양교육 학생지원기구(高度教養教育・学生支援機構)의 디지털 학습교재 등에 이용한다.
☐ 허락한다 ☐ 불허한다
 - (2) 위의 기록을 동북대학(東北大学) 고도교양교육 학생지원기구(高度教養教育・学生支援機構)의 프로그램으로서 스트리밍(streaming) 배급 및 Web 상에서 공개 등 인터넷을 통해 동북대학(東北大学)의 학생, 교직원, 본교 관계자가 시청 혹은 열람할 수 있다.
☐ 허락한다 ☐ 불허한다
3. 이러한 목적 이외에 허가없이 제3자에게 무단으로 배포하거나 유상양도, 유포 혹은 내용의 일부나 전부를 절대로 무단 전용 하지 않아야한다.

年 月 日

연락처

소속

성함 (자필)

留学生を対象とする文語文読解の授業 —「日本文化演習（古典入門）」実践報告—

佐藤 勢紀子^{1)*}

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 教育内容開発部門言語・文化教育開発室, 言語・文化教育センター

1. はじめに

本稿は、平成 26 年度後期に外国人留学生を対象に開講した、文語文読解を中心とする古典入門授業の実践報告である¹⁾。

日本語学習者の中で、近代以前の文語文を読む能力を身につけたいという要望を持つ者は、日本学研究を志す者を中心に少数ながら存在している²⁾。しかし、母国での日本語学習のプロセスの中で、体系的な文語文入門の機会を持つ学習者は少なく、日本に留学しても、文語文の基礎教育を受ける機会に恵まれるケースは稀である（坂内 2004, 佐藤 2015a, 2015b）。文語文を学びたい学習者のための汎用性のある教材の開発が必要とされており、報告者は、そのような視点から、日本語学習者のための文語文読解教材開発を目指している。本稿は、報告者が担当している留学生のための古典入門の授業について、その概要と受講者の評価を紹介し、教材開発に向けての示唆を導き出すことを目的としている。

この授業は、「東北大学外国人留学生等特別課程」（以下、特別課程）という全学対象の日本語プログラムの中で開講されたもので、正式な科目名は「上級日本文化演習（古典入門）」、略称は CL5 である。この古典入門の授業は、平成 25 年度後期にも開講し、15 名の留学生が受講した³⁾。受講者によるフィードバックから得られた指導方法改善の方針は、次のとおりであった。

- 1) 受講者のレディネス、受講動機が多様であることから、それぞれの学生の要望に応じるための工夫が必要である。具体的には、より分かりやすいテキストを選ぶとともに精読する本文の量を減らし、

多くを学びたい受講者のために参考資料の充実を図る。

- 2) 古典の背景をなす文化的・歴史的事情の紹介により大きな比重をおいた指導を目指す。その際、より多くの図画資料や映像教材を取り入れて、受講者の関心を高めるとともに内容の理解を助ける工夫をする。
- 3) 文語文法や古語の学習については、詳細な知識の獲得を要する受講者が一定数いると考えられるため、彼らのための練習問題、応用問題を作成して宿題とし、提出されたものをチェックすることで文語文読解力の向上を図る。そうした補習のための問題集を作成し、将来的にはウェブ上で自習できるようにする。

そこで、平成 26 年度の授業では、上記のうち、特に、

- 1) の分かりやすく適当な分量のテキスト選定、3) の文語文法・古語の練習問題の宿題の導入の 2 点を重点課題として、授業の改善を試みた。本稿では、改善点を中心に、この授業の概要および受講者による評価を報告し、前述の研究目的達成に向けての今後の課題を明らかにする。

2. 受講者

授業開始に先立ち、9 月末の段階で特別課程の受講案内に情報を載せ、全学に周知した。その結果、東北大学の各部局から 13 名の受講者が集まった。以下、受講者について概要を記す。

*) 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 教育内容開発部門言語・文化教育開発室, 言語・文化教育センター sekiko.sato.e8@tohoku.ac.jp

2.1 受講者のプロフィール

受講者は特別課程で実施しているプレースメントテスト等によって「レベル5」（上級）と判定された⁴⁾東北大学に在籍する留学生である。受講者の出身国／地域は、中国8名、台湾2名、トルコ1名、オランダ1名、スウェーデン1名である。性別では女子学生8名、男子学生5名となっている。部局別に見ると、文学部8名、教育情報学教育部1名、経済学研究科1名、医学系研究科1名、工学研究科1名、流体科学研究所1名、身分別に見ると、特別聴講学生8名、研究生5名となっている。

2.2 学習経験

初回の授業でアンケート調査[1]を実施し、その中で、まず、これまで日本の古典についてどんなことを学んだかについて質問した。大学での学習経験がある受講者7名の回答は次のとおりである。なお、括弧内のKは漢字圏からの受講者であること、NKは非漢字圏からの受講者であることを示す。また、助詞、仮名遣い等の明らかな間違いは修正して記す。

- ・大学で古典の導入ぐらい勉強しました。今昔物語や他の古典文章を分析して授業中音読しました。（NK）
- ・動詞の変化、助詞まで勉強しました。大学で勉強しました。作品の中の一段を取り出して、自分で先に文法などを調べた上、先生がまた内容を解説します。（K）
- ・大学ですこしだけ勉強することがあります。名詞と助詞と助動詞など。（K）
- ・大学で日本語・日本文化学科でべんきょうしましたので日本文学というじゅぎょうがあった。それで日本の古典を概要だけ学びました。（NK）
- ・私は『源氏物語』とか、『枕草子』とか、『徒然草』とかの日本古典の中国語訳を読みましたので、日本の古典に興味を持っています。でも日本語の原典を読んだことがありません。また、大学で勉強していた時、先生から日本の古典について基礎的な知識を聞きました。（K）
- ・日本のドラマで例えば時代劇とか、少し学びました。

大学で文法解釈の時にも学びました。国で3年生の時から日本の古典を学び始めます。でも、日本へ留学生に来ました。ですから、古典の知識はほとんどありません。（K）

- ・大学で全学教育の授業で古典文学の歴史とかちょっと学びました。源氏物語とか軍記物語とかどんな内容か大抵知っていますが、詳しいことはわかりません。ちなみに、源氏物語の中訳版は少しだけ読んだことがあります。（K）

上記のうち初めの3名は文語文法を学んでいるが、残りの4名は原典には触れていないようである。また、自分の興味から古典に触れる機会を持った受講者が2名いた。

- ・学ぶことはないです。百人一首というアニメを見ました。他に日本の映画とか見ました。（K）
- ・以前、俳句にちょっと興味がありましたので、いくつか読んだことがありました。でも、ほかの日本の古典はたぶん聞いたことがありましたけれども、実際に学んだことがありませんでした。（K）

その他4名の受講者は、ほとんど触れていない、学んだことがない、などと答えるか、無回答であった。

次に、文語文読解に必要な日本の古語や文語文法の基礎知識がどのぐらいあるかについての自己評価を求めた。その結果、「まったくない」が1名、「ほとんどない」が7名、「断片的な知識はある」が4名、「基礎的な知識はある」が1名であった。前年度の授業で「まったくない」が6名で3分の1以上を占めていたのに比べれば準備ができているが、ほぼ3分の2の受講者が古語や文語文法の基礎知識を（ほとんど）持っていないと考えていることがわかった。

2.3 読解の素材についての希望

アンケート調査[1]では、読んでみたい日本の古典についてもたずねた。授業計画で取り上げる作品の候補を挙げた後であったため、それ以外でいくつかの希望が出された。『古事記』、『日本書紀』、『仮名のないとき』の日本の古典」というように、上代の作品を読みた

いという要望があった。また、「絵本」，「中国の昔の文語を日本の文語に訳した本」という要望もあった。

3. 授業の概要

3.1 目的

この授業の目的は、「日本の古典に親しみ、古語・古典文法の基礎知識を身につけることで、日本語や日本文化の基層についての知見を深める」ことである。

3.2 方法

毎回一つか二つのよく知られた古典作品を取り上げ、その原文の一部分をテキストとして読解を行った。テキストや参考資料は授業担当者が用意した。4回目以降、担当を決めて、受講者が読解作業の一部を行った。読解担当者は授業の前に次の準備をして、2)と3)についてA4判の用紙1枚以内に記したものを授業日の前日までに提出することとした。

- 1) 前もってテキストを読んで、音読できるようにする。
- 2) 作品全体の概要について調べる。
- 3) テキストについての感想および疑問点をまとめる。

4回目以降の授業では、読解担当者に音読や発表をしてもらいながら、授業担当者がテキストの解釈および古語・文語文法の解説を行った。読解担当者が提示した感想や疑問点について、グループやクラスで話し合う機会も設けた。

読解担当については、アンケート調査[1]でどの作品を読みたいか第三希望まで希望を取って分担を決め、2回目の授業の時に発表した。

3.3 スケジュール

初回の授業では、授業計画について説明するとともに、「現在残っている古語」というタイトルで、現代社会でも使われている古語（の残滓）を取り上げて解説した。現代日本語と古典日本語は切り離して考えられがちであるが（山口他 2015），両者のつながりを示すことは、受講者の文語文への抵抗感を減じ、学習動

機を高める上で有効である。具体的な例については、副島（2003），佐藤（2014）を参照されたい。

2回目と3回目の授業では授業担当者がテキストの講読を行い、旧仮名遣い、助動詞・用言の活用形や活用の種類など文語文法の基礎について導入した。4回目から最終回の13回目までは⁵⁾、前項に記したように読解担当者の発表・意見交換と授業担当者によるテキストの講読を行った。

3.4 読解の素材

限られた時間で効果的な文語文読解教育を行なうためには、適切な素材（テキスト）を選定することが必要である。前年度の授業では、古典作品の選定に当たって、留学生の必要性を考慮に入れ、次の三つの方針をたてた。

- 1) 必ずしも文学作品に限定せず、思想的な色彩の強い著作も含める。
- 2) 和文あるいは和漢混交文による、いわゆる「古文」のみならず、日本人によって書かれた「漢文」も含める。
- 3) 近世以前の古典だけでなく、明治時代以降に文語文で書かれたものも含める。

平成26年度の授業では、この三つの原則を踏襲しつつ、第1節で述べた方針にしたがい、より平易で分量の少ないテキストを選ぶことを心がけた。1人の読解担当者が読むテキストの分量は平均695字であり、前年度の800字程度よりは少なくなった⁶⁾。また、受講者からの希望の多い和歌に関するテキストを取り入れることを考えた。

結果として、今回の授業では、読解の素材として、以下のテキストを取り上げるようになった。テキストを読んでいく順序は、前年度はほぼ成立年代順としたが、今回は、ジャンルごとの導入を試みた。比較的平易な説話に類するテキストから入り、次に随筆を、続いて和歌に関係するテキストを、そして最後に、物語を取り上げた。受講者からの希望が多いが難解な『源氏物語』は最後に読むこととした。

以下の枠線付き数字は授業の回を示す。また、テキ

ストに標題が付いていない場合は、冒頭部分の文言を記す。網かけをほどこしたテキストは、受講者が読解を担当したテキストである。

- 2 「児のカイ餅スルニ空寝シタル事」
(『宇治拾遺物語』)
- 3 「さてこの書を読みはじむるに」
(『蘭学事始』)
- 4 「中ごろのことなるに」 (『一寸法師』)
- 5 「二十日の夜の出でにけり」 (『土佐日記』)
- 6 「春はあけぼの」・類聚的章段 (『枕草子』)
- 7 「家居のつきづきしく」 (『徒然草』)
- 8 「仮名序」 (冒頭・末文)
古今和歌集の歌 (『古今和歌集』)
「交友」 (『和漢朗詠集』)
- 9 「小式部内侍が大江山の歌の事」・「大江匡房詠歌して」 (『古今著聞集』)
「壬生忠見」 (『百人一首一夕話』)
- 10 「月日は百代の過客にして」 (『奥の細道』)
「貫之は下手な歌よみにて」
(『歌よみに与ふる書』)
- 11 「薩摩守忠度は」 (『平家物語』)
- 12 「むかし、田舎わたらひしける人の子ども」
(『伊勢物語』)
- 13 「宵過ぐるほど」 (『源氏物語』夕顔卷)

3.5 配布資料

毎回、読解の対象とするテキストの 1) 本文(振り仮名付き)、2) 注、3) 文法、4) 設問、5) 現代語訳、6) 参考の 6 つの部分からなる A4 判数枚の資料を作成して配布した。現代語訳と参考以外の部分は前の週に配布した。

毎回の配布資料で前年度と異なる点は、3) 文法に新たに〔助詞〕の項目を立てたこと、4) 設問において文法関連の問題を増やしたこと、の 2 点である。文法については、前年度は〔語法〕〔助動詞〕〔重要語〕の 3 項目を立てていたが、平成 26 年度授業では〔助動詞〕の後に〔助詞〕という項目を立て、重要な助詞の用法を学習できるようにした。これは、平成 26 年度に行った日本学研究者を対象とする文語文読解教育について

の調査の結果、助詞の学習に困難を感じているという回答が多く見られたことによる(佐藤 2015a, 2015b)。また、文法関連の設問を増やしたのは、前年度の授業の事後アンケートや今回の授業の授業開始時のアンケートで、しっかり文語文法を身につけたいという学習者もあり、その要望に応えるためには練習が必要と考えたためである。ただし、その一方で文法学習が多すぎると負担を感じる受講者も存在すると思われたことから、設問の部分の多くは宿題(ただし提出不要)とし、次の授業で答え合わせをするか、解答を配布するようにした。

また、回ごとの配布資料のほかに、学期を通して使用する資料として、1) 用言(動詞・形容詞・形容動詞)一覧表、2) 助動詞一覧表、3) 助詞一覧表、4) 日本古典文学系統図、5) 官位相当表、6) 旧国名地図を配布した。

3.6 評価方法

評価は、平常点 80%、期末レポート 20%の割合で行った。平常点の内訳は出席 30%、音読と発表 30%、クラス活動への参加 20%である。期末レポートについては、授業の内容に関するテーマで 2000 字程度のレポートを提出することとした。

4. 受講者の評価

本節では、授業終了後に実施したアンケート調査[2]の回答を報告する。この調査では、1) 取り上げた素材の中で興味深かったもの、2) 参考資料で特に有用なもの、3) 文語文法学習の比重が適切かどうか、4) 受講者の読解担当についての意見、5) 授業についての要望、アドバイス、感想等について質問した。13 名の受講者のうち、7 名が回答した。ここでは、各質問への回答をそれぞれまとめて示す。

1) 興味深かった素材

授業で取り上げた 19 のテキストについて、特に興味深かったものを 3 つまで挙げ、興味深かった点を述べてもらった。なお、初回の授業の「現在残っている古語」も一つのテキストとして数えた。

受講者が興味深いテキストとして選んだものを集計

した結果、3 票以上を得たテキストは次のとおりであった。

『枕草子』（「春はあけぼの」）	4 票
『一寸法師』	3 票
『源氏物語』	3 票
「現在残っている古語」	3 票

ちなみに、前年度の授業終了後の調査では、11 名からの回答があった中、『源氏物語』7 票、『竹取物語』『枕草子』『現在残っている古語』各 5 票という結果になっており、似た傾向が窺える。

また、それぞれのテキストを選んだ理由は次のとおりである。

『枕草子』：随筆がすきだ。景色を見て感想が出るような、人生の思考などもする；読みやすい。美しい自然はどの時代でも同じなのだから；日本の美；人生についていろいろ紹介してくれて、とても印象に残っています⁷⁾。

『一寸法師』：この物語は非常に面白い。大まかな内容は今も覚えている；昔からの昔話。とても面白い；“Nils Karlsson Pyssling”という小人の話の思い出した。

『源氏物語』：読みにくいが、そのストーリーがとても面白くて、クラスメートとのいい議論話題になるだろう；よく聞いたものだけど今まで読む機会がなかった。読んでみておもしろいと思った。

「現在残っている古語」：現代語から古語に入って、とても受け入れやすいと思います；言葉の変化；現在の人も古人も使って、とてもすてきだと思う。歴史感がある。いろいろな物語とつながる

前年度の調査結果と合わせて考えると、普遍的なストーリーを持つ昔話タイプの素材（例：『一寸法師』、『竹取物語』）、日本的な美意識が示され、人生について考えさせる素材（例：『枕草子』）、知名度があって内容的にも魅力のある素材（例：『源氏物語』）

などが受講者に評判がよいことがわかる。また、「現在残っている古語」は 2 年連続で評価が高く、文語文読解教育の導入として欠かせないと思われる。

2) 有用な参考資料

参考資料として特に役に立ったものがあるかという質問に対して、複数の回答者によって挙げられたのは、次の資料である。

動詞、助動詞、助詞の一覧表

古典文学系統図

旧国名地図

3) 文語文法学習の比重

授業の中での文語文法学習の比重について質問した。「今ぐらいでよい」4 名、「（もっと／もう少し）大きくしたほうがよい」3 名（そのうち「もっと」を選んだ者 2 名）という結果になり、「（もっと／もう少し）小さくしたほうがよい」という回答はなかった。調査回答者は 7 名にとどまったので、一概に文法学習を増やしたほうがよいとは言えないが、今回のような自宅学習方式をより徹底することで、さらに文法学習の比重を大きくする余地はある。

4) 読解担当

「読解担当」を決めて学生が発表することについてどう思うかという質問には、以下の回答が寄せられた。

- ・いい経験だと思います。（K）
- ・いい方式だと思います。せめて自分の担当作品は深く理解できる。（K）
- ・いい形だと思います。学生たちの古典作品に対する真剣さを起こすからです。（K）
- ・いいと思います。でも、もし学生の役割がもっと大きいならより役に立つと思います。例えばプレゼンテーションみたいにもっと自由に発揮するのがおすすめです。（K）
- ・いいと思いますが、もう少し時間をとってゆっくりした方が良いでしょう。（NK）
- ・やっぱり、古典入門の授業だから古典の作品の背

景情報、学生の感想より、文法とか文章の内容、意味、読み方などに集中した方がいいと思います。
(NK)

最後に挙げたコメントのように、学生の発表に否定的な意見もあったが、その他の回答者は発表をよいものとして捉えており、前年度の調査結果も合わせて見ても、ほとんどの受講者が発表を肯定的に捉えているようである。

5) 授業についての感想や意見

最後に、授業についての要望、アドバイス、感想などをたずねた。改善を要する点としては、まず、2名の受講者から、素材の分量が多すぎるという趣旨の指摘があった。

- ・文章を半分にして、ゆっくり、より詳しくやればいいと思います。(NK)
- ・とりあげた素材をちょっと減少させて、いくつかの素材に集中して勉強するのがもっと効果的かもしれないと考えています。それなら、時間の問題はたぶんなくなるでしょう。(K)

前年度よりはテキストの量を減らしたが、まだ多すぎると感じている受講者がいることは重く受け止める必要があるだろう。その他、教師からの説明がもっと多いほうがよい、作品の全貌と当時の歴史背景をもっと詳しく説明してほしい、有名な神社や寺などをめぐると話を知りたい、神話や妖怪の話を読みたい、『義経記』を読みたい、などの要望もあった。

感想としては、次のようなコメントが見られた。

- ・少しレベルが高いと感じます。でも実際にやれば…(K)
- ・色々な文章を読んで、非常に楽しかったです！(K)
- ・入門とはいえ、日本の古典文学についていろいろなことを学びました。古典の世界はとてもすばらしいと思います。もともと中国の古典が好きですし、日本の古典も興味深いです。今後はかるたをやりたいです。百人一首の本も買いました。そし

て、いくつか好きな古典文学が見つかりました。時間があれば読みたいです。(K)

このような感想に接すると、精読するテキストの分量をさらに減らし、わかりやすさを心がける一方で、幅広い知識を得たいという受講者の要求に応えられるよう古典文学の様々な魅力を伝えることも重要ではないかと思われる。

4. おわりに

以上、平成26年度後期に留学生を対象に開講した古典入門授業の概要を紹介し、受講者の授業に対する評価について報告した。

授業の実践および受講者からの評価を通じて、留学生を対象とする古典教育、文語文教育の意義をあらためて確認することができた。今後の授業実施については、前年度からの方針を受け継ぎつつ、特に次の2点に留意して改善に努めることとしたい。

- 1) テキストについては、これまでの授業の受講者の希望を参考に平易な素材を選ぶとともに、精読する本文の量をさらに減らして平均600字程度を目指す。特に学期初めの段階では分量を抑えるようにして、より丁寧な読解を行う。
- 2) 文語文法や古語の学習については、比重をより大きくすべきだという意見が見られたため、授業で基本的なポイントを導入し、基礎練習を行うほかに、教室外で行う課題を出し、発展的な学習ができるようにする。ただし、受講者の受講目的が多様であることから、課題の提出は評価の対象とはしない。

平成27年度以降においては、このような方針で授業改善を試みつつ、最終的な研究課題である日本語学習者のための文語文読解教育のシラバス構築および教材開発に向けて、実践を積み重ねていきたい。

付記

本研究は、科学研究費助成事業（学術研究助成基金助成金）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行ったものである。

注

- 1) 本稿では，一般によく用いられる「古文読解」や「古典読解」ではなく，「文語文読解」という用語を用いる．これは，本研究で開発しようとする教材が，「古文」が一般に指示する近世以前の文章のみならず近代の文語文体の文章をも対象としており，また，「古典」の範疇に含まれるよく知られた文学的作品のみならず，無名の執筆者による歴史資料等をも対象としていることによる．
- 2) 坂内（2004）によれば，東京大学の人文社会科学系の大学院に在籍する留学生を対象とした調査の結果，全体の半数以上が程度の差はあれ文語文を読む必要があると回答している．
- 3) 平成 25 年度に開講した授業「上級日本文化演習」（古典入門）の詳細については，佐藤（2014）を参照されたい．
- 4) 特別課程の登録に際しては，基本的にプレースメントテストを受験してレベル判定を受けるが，国際交流基金と日本国際教育支援協会が実施している日本語能力試験の N1 に合格した者は，テストを受けずに「仮 5」レベルの認定を受けることができる．
- 5) 特別課程では，週 1 回のペースで行なう中・上級の授業の開講期間は，14 週が基本となっている．平成 26 年度の授業は初回が台風の影響で休講となったため，13 回になった．
- 6) 受講者が担当したテキストのうち，1000 字以上になったものが 3 例あった．そのうち 2 例は『平家物語』と『源氏物語』で，作品の性格上ある程度の分量を必要とするものであり，また授業の最後の段階で読んだのでそれほど抵抗はなかったようである．しかし，あとの 1 例は受講者が初めて読解を担当した『一寸法師』であった．比較的平易な文章であるとはいえ，授業の初めの段階に取り上げるには長過ぎると思われる．
- 7) 『枕草子』の「春はあけぼの」では特に人生についての話は出なかったと記憶しており，これはおそらく『枕草子』の類聚的章段についての感想を示して

いるものと思われる．

文献

- 佐藤勢紀子（2014）「留学生を対象とする古典入門の授業—日本語学習者のための文語文読解教材の開発を目指して—」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』第 9 号，pp. 99-113
- （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
- （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（近刊）
- 副島昭夫（2003）「留学生のための文語文入門試案」『東京大学留学生センター紀要』第 13 号，pp. 51-115
- 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

レポート指導のための剽窃判断課題の試作

菅谷 奈津恵^{1)*}

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 教育内容開発部門言語・文化教育開発室, 言語・文化教育センター

1. はじめに

論文やレポートの「コピペ」(盗用, 剽窃)は大きな問題となっており, 剽窃検出ソフトを導入する大学も増えている(朝日新聞 2014 年 5 月 29 日朝刊). だが, 剽窃を取り締まるだけでは十分な対策とは言えず, 教師としての責任を果たしたことにともならない. 山口(2012)では, 悪い事をしているとの認識のないままに剽窃をしている学生が多いことも指摘されている. その背景には, 大学入学前も入学後も, 適切な引用のための指導が十分に行われていない現状があると推測される.

筆者が担当する講義でも, 引用の表記が適切でないレポートに多く遭遇した. 学生間や参考文献からの全面的な「コピペ」といったたちの悪いものではない. だが, 序論や考察部分で, 学生自身のアイディア, 表現とは思われない文言が, 引用符も参考文献の明記もなしに並んでいるという事例が散見された. そもそも文献リストがない, 各章の見出しがないといった基本的な書式に問題のあるレポートも多く見られた. 受講生が初年次生ではなかったため, レポートの書き方は既に知っているだろうとの思いこみがあった. レポートの参考となるような論文を配布して, 適宜講義中に参照していたのであるが, それだけでは不十分であることを痛感した.

以上の反省にたち, 授業の中にレポート指導を取り入れることを思い立った. ことばの学習とその他の学習スキルや専門的な学習とを総合的に指導することを, 大島(2009)らは「統合的アプローチ」と呼んでいる. 本報告はこうした先例に倣い, 「統合的アプローチ」を試みたものである. 以下ではまず, 対象とする講義とレポート課題の概要を述べる. 続いて, 講義の中で行った剽窃判断の質問紙と実施手順について報告する. 最後に, まと

めと今後の課題を述べる.

2. 講義とレポート課題の概要

対象とする講義は, 東北地方の私立大学で実施している日本語教育関連の選択科目である. 筆者は 2012 年度より同科目を担当し, 指定テキストにそって前期(4-7 月)にその前半部分を, 後期(9-1 月)に後半部分の内容を解説している. 基本的には講義形式で進めるが, 受講生の能動的な取り組みを促進するために, 各回 80 分の授業時間内に, 短いグループワークも取り入れている. 受講生は 3, 4 年次生で, 例年 25 名程度が出席している. 半期開講科目ではあるが, 受講生の多くが前期, 後期と連続して受講する. したがって, 前期に集中してレポート指導を行うことで, 後期の授業にも効果が期待できる.

前期のレポートは, ウェブ上で公開されている日本語学習者の会話データを分析し, その結果を文章と図表にまとめるというものである. 講義の到達目標として, 外国語習得のメカニズムを理解することを掲げていることから, こうした課題を設定している.

井下(2014)はレポート課題を「説明型」「報告型」「実証型」「論証型」の 4 つに分類しているが, 本講義のレポートは「実証型」にあたると考えられる. 「実証型」には一定の組み立てパターンがあり, 最終的にその構成が完成できるよう, 学期を通して少しずつ指導を組み込んだ.

表 1 に示すように, 複数の授業回でテーマの設定や文献リストの作成, 分析手順と結果の解釈の練習などを行った. それぞれの所要時間は 20 分程度である. 星印は 2014 年度に追加した項目である. データ分析の練習や発表については, 授業開講当初より実施している.

第 11 回, 12 回には, 授業時間全体を使って受講生に

*) 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 教育内容開発部門言語・文化教育開発室, 言語・文化教育センター sugaya@m.tohoku.ac.jp

よる発表を実施した。これは、各自の担当データを分析し、それを図表や箇条書き形式でレジュメにまとめて説明を行うというものである。多くの学生は、この発表時のレジュメを発展させてレポート作成につなげている。

具体的なレポート内容と形式の指定は、13 回目にプリントを配布して説明した。この回には、レポート見出しの原案の作成も行っている。14 回目には、「レポート計画」として最終的な分析テーマと使用データの説明、最終版の参考文献リストの提出を課した。

初回と最終回で実施した質問紙については、次章で詳しく報告する。レポート提出にはウェブ上の学習管理システムを使用し、最終回の翌週を締め切りとした。

表1 レポート関連の指導

授業回	指導内容
1.	レポートテーマの提示 ★質問紙の実施
2.	★文献データベースの紹介と文献リストの表記方法の説明
3.	★参考文献リストの提出
4.	★参考文献リストの再提出
5.	
6.	会話データ例1を用いた分析練習
7.	
8.	会話データ例2を用いた分析練習
9.	
10.	
11.	各自のデータ分析結果の発表
12.	各自のデータ分析結果の発表
13.	レポート内容と形式の指定、見出しの作成
14.	レポート計画の提出
15.	★質問紙の集計結果の提示

3. 質問紙の構成と実施手順

3.1 質問紙の構成

質問紙は全 5 ページからなる。1 ページ目では、まず質問紙の目的を簡単に述べ、レポート作成に関する学習経験と剽窃に対する知識を問うた。続いて、4 つの剽窃判断課題を掲載した。本稿末に付録として質問紙の前半

部分を添付した。

剽窃判断課題の作成にあたっては、Roig (1997) が実施した 2 つの調査を参考にした。Roig は原文からの言い換えの程度や、情報源の明記の有無という観点から、それぞれ 10 種類、6 種類のパラグラフを作成し、学生に剽窃かどうか判断をさせている。本稿では受講生の負担を考慮し、4 種類に絞って作成した。全て 2 段落からなり、卒業論文の冒頭部分として提示した。かぎっこは使用せず、間接引用の形式をとっている。A～D のそれぞれについて、剽窃（盗用）かどうかを 5 段階で判断するように求めた。

A は論文の執筆者自身の文と間接引用が、組み合わせられたものである。4 つの中で最も適切に引用がされていると考えられる。B は全 6 文のうち 4 文が、原文の表現をほぼそのままつなぎあわせて作成されている。かぎっこで直接引用を明示しなければ、剽窃と判断されるものである。C は B よりも言い換えが増えているものの、原文の表現がかなり保持されたままの文章である。D と C は、文章自体は同一であり、D では出典が明示されていない点異なる。D は明らかな剽窃となる。なお、受講生の読みの負担を軽減するために、引用元の文章と表現が一致する部分に下線を引いた。

日本人学生を対象に引用に関する知識を調査した佐藤 (2007) では、出典の表記が必要なことは多くの学生が理解していたという。一方、言い換えの必要性については理解不足が報告されている。「他人のことばを原文にかなり近い形に書きなおし、情報源を示す」(佐藤 2007: 37) という引用の仕方を、多くの学生が適切であると判断してしまっていたという。佐藤では「原文にかなり近い形」が具体的にどのようなものかは明示されていない。おそらくは、本稿の C に近いものだと推測される。

なお、原文からどの程度の言い換えが必要かという点に関しては、日本語のライティング指導で共通認識が形成されているとは言い難い。例えば、日本語学習者向けのテキスト『小論文への 12 のステップ』では、要約文の書き方として、各段落のトピックセンテンスをほぼそのまま抜き出してつなぎ合わせる方法が示されている。一方、広島大学の『レポート作成上の注意』という手引きでは、間接引用をする場合は「引用元の文章をそのまま使ってはならない」(p. 6) こと、原文の「字句」(p. 6)

を使用する場合はかぎかっこが必要なことが述べられている。ただし、具体的にどの程度の長さで原文の表現を使うと剽窃にあたるのかは述べておらず、不明である。

3.2 質問紙の実施手順

表 1 に示したように、剽窃判断の質問紙は初回の授業で実施した。当日は、まず授業オリエンテーションを行い、その際に授業の進行予定や学期末のレポートテーマ等を説明した。その後、質問紙を配布して、レポート課題の指導のために実施すること、成績には反映されないことを説明の上、回答を求めた。質問紙は当日回収して、集計を行った。

15 回目の授業では、A～D の文章に対する受講生の回答の平均値をグラフにし、提示した。合わせて、筆者と日本語教育を専門とする他の教員 1 名の平均も示した。受講生には、自分達の回答と教員の回答とを比較し、グループで気づいた点を話し合うよう指示した。最後に、引用符の使用や出典の明示について教師が解説を行った。

4. おわりに

本稿では、レポート指導を講義科目に統合的に組み込む試みを報告した。詳細な分析を行っていないため印象論にとどまるが、最終的に提出されたレポートは、前年度のものよりも内容、形式ともに向上が見られた。引用作法についても、教員が考える適切な例と剽窃例との具体例を示したことで、理解が進んだことがうかがわれた。質問紙での回答や提出レポート、内省等をもとにした検討は、今後の課題としたい。

一定の効果は感じられたが、その半面、レポート関連の指導に多くの時間が費やされるという問題も生じた。文献リストの作成や引用形式の基本的な説明等は、初年次から体系的な指導がなされていれば不要なものと思われる。あるいは、扱うにせよ、より短時間で確認する程度で済んだかもしれない。その時間を講義内容の理解やレポート課題の分析を深める指導に割くことができればとのジレンマを抱いた。さらに、提出されたレポートは、段落構成や書き言葉と話し言葉の使い分け等にも留意が必要に感じた。だが、一科目で細かな表現指導まで行うことは困難である。学生のライティング能力の養成には、大学のカリキュラム全体として対応する必要がある。

と思われる。

謝辞

質問紙の作成にあたり、東北大学の教員や学生の皆さんに有益なコメントをいただきました。ここに記して謝意を表します。

参考文献

- 朝日新聞「論文広がる点検ビジネス：『STAP』で脚光コピペ探知」2014 年 5 月 29 日朝刊
- 井下千以子 (2014)『思考を鍛えるレポート・論文作成法』第 2 版、慶応義塾大学出版会
- 佐藤彰 (2007)「日本人大学生の剽窃に関する学習経験・知識・意識の研究」『言語文化研究』33, pp. 35-55
- 友松悦子 (2008)『小論文への 12 のステップ』スリーエーネットワーク
- 広島大学教育室・国際室「レポートの作成・提出に関する手引き」検討 WG (2015)『レポート作成上の注意』
<https://momiji.hiroshima-u.ac.jp/momiji-top/learning/undergraduate.html>
- 山口裕之 (2013)『コピペと言われないレポートの書き方教室』新曜社
- Roig, M. (1997) Can graduate students determine whether text has been plagiarized? *The Psychological Record*, 47, pp. 113-122

付録

レポート・論文の引用について

以下の〔Ⅰ〕、〔Ⅱ〕の質問に答えてください。回答内容は成績評価には関係しません。

学期末のレポート課題の際に、指導の参考にしたいと考えています。

〔Ⅰ〕

1. レポート・論文の書き方について、学習したことがありますか。

a. 学習したことがある

→どんなことを習ったか、できるだけたくさん書いてください。

b. 学習したことがない

2. 「剽窃（ひょうせつ）」ということばを聞いたことがありますか。

a. 聞いたことがある

→どんなことが簡潔に説明してください。

b. 聞いたことはあるが、どんなことがよくわからない

c. 聞いたことはない

.....
〔Ⅱ〕のA～Dの文章は卒業論文の冒頭部分です。いずれも、文章の下に掲載した国際交流基金の資料を参照して書かれています。

この冒頭の二つの段落と参考資料を比較し、表記の仕方が盗用（剽窃、ひょうせつ plagiarism）にあたるものかどうかを判断してください。

〔Ⅱ〕

(A) 以下の論文冒頭部分は盗用（剽窃、ひょうせつ plagiarism）

にあたると思いますか。あなたの判断に最も近い数字に○をつけてください。なぜそう判断したのか理由も書いてください。

なお、____は、論文と参考資料で表現が一致している引用箇所です。

盗用ではない←

→盗用である

{ 1 ・ 2 ・ 3 ・ 4 ・ 5 }

判断理由

論文冒頭

現在日本語は、世界の様々な国・地域で学習されており、その学習目的や学習動機には、各国・地域のそれぞれの事情が反映されている。国際交流基金の報告によれば、ロシアでは1991年にソ連邦が崩壊した後、急激に日本語学習者が増加したという（国際交流基金日本語国際センター2002）。これは、自由化により外国への関心が高まったことに加え、もともとロシアには親日的な感情を持つ人々が多かったことも背景にあると思われる。

ロシアにおける変化は、学習者人数の増加だけでなく、地域や機関、学習者層の多様化からもうかがえる。それまでの日本語教育は、モスクワやレニングラード（現在のサンクトペテルブルグ）の高等教育機関を中心としたものであったが、ソ連邦崩壊後は初・中等教育機関や成人学校でも開始されたという（国際交流基金日本語国際センター2002）。本論文で取り上げるシベリア地域の初等教育機関も、こうした状況を反映して日本語教育が行われるようになったものである。

参考資料（国際交流基金日本語国際センター(2002)『ロシア・NIS 諸国日本語事情』pp.9-20 より）
1991年のソ連邦崩壊後、急激に日本語熱が高まり、学習者も増加しているロシア・NIS諸国においては、年々変化する日本語教育の実施状況に、それぞれの国、地域

によりかなりの相違が認められるようになってきた。このため、当該諸国の教育制度や外国語教育政策、日本語学習者の学習動機と目的、さらには日本との交流活動など詳細を掘り下げて知る必要が生じてきている。～中略～

ソ連邦崩壊後のロシア・NIS諸国では、高等教育機関だけでなく初・中等教育機関や成人学校まで日本語教育が広まってきており、独自の教授法や教材、教師養成のシステムが生まれつつある。これはこの地域においてモスクワとサンクトペテルブルグの一極集中が崩れ、日本語教育が多様化したことを示すものである。

(B) 以下の論文冒頭部分は盗用（^{ひょうせつ}剽窃、plagiarism）

にあたると思いますか。あなたの判断に最も近い数字に○をつけてください。なぜそう判断したのか理由も書いてください。

なお、____は、論文と参考資料で表現が一致している引用箇所です。

盗用ではない←

→盗用である

{ 1 ・ 2 ・ 3 ・ 4 ・ 5 }

判断理由

.....
.....
.....
.....

論文冒頭

現在日本語は、世界の様々な国・地域で学習されており、その学習目的や学習動機には、各国・地域のそれぞれの事情が反映されている。1991年のソ連邦崩壊後、急激に日本語熱が高まり、学習者も増加しているロシアにおいては、年々変化する日本語教育の実施状況に、それぞれの国、地域によりかなりの相違が認められるようになってきた。このため、当該諸国の教育制度や外国語教育政策、日本語学習者の学習動機と目的、日本との交流活動など詳細を掘り下げて知る必要が生じてきている（国際交流基金日本語国際センター2002）。

ソ連邦崩壊後のロシアでは、高等教育機関だけでなく初・中等教育機関や成人学校まで日本語教育が広まってきており、独自の教授法や教材、教師養成のシステムが生まれつつある。これはモスクワとサンクトペテルブル

グの一極集中が崩れ、日本語教育が多様化したことを示すものである（国際交流基金日本語国際センター2002）。
本論文で取り上げるシベリア地域の初等教育機関も、こうした状況を反映して日本語教育が行われるようになったものである。

参考資料 （国際交流基金日本語国際センター(2002)『ロシア・NIS諸国日本語事情』pp.9-20より）

1991年のソ連邦崩壊後、急激に日本語熱が高まり、学習者も増加しているロシア・NIS諸国においては、年々変化する日本語教育の実施状況に、それぞれの国、地域によりかなりの相違が認められるようになってきた。このため、当該諸国の教育制度や外国語教育政策、日本語学習者の学習動機と目的、さらには日本との交流活動など詳細を掘り下げて知る必要が生じてきている。～中略～

ソ連邦崩壊後のロシア・NIS諸国では、高等教育機関だけでなく初・中等教育機関や成人学校まで日本語教育が広まってきており、独自の教授法や教材、教師養成のシステムが生まれつつある。これはこの地域においてモスクワとサンクトペテルブルグの一極集中が崩れ、日本語教育が多様化したことを示すものである。

言語対照のための主観性表現の類型試案 ー日本語を題材としてー

上原 聡^{1)*}

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 教育内容開発部門言語・文化教育開発室, 言語・文化教育センター

1. はじめに

認知言語学の研究分野を中心に, 言語の主観性に関する議論が近年盛んになっている (Langacker 1985, Traugott 1987 など). 日本語研究においても, 主に英語との対照的な観点から日本語を題材として「主観的な表現」が取り上げられるようになった (大江 1975, Iwasaki 1993, 池上 2003, 2004 など). 日本語に見られるそれらの主観的表現を中心に, 類型論的な研究も行われて来ている (Uehara 2006 など).

本稿は, そういった「主観性表現」を多く有するとされる日本語の表現を包括的に取り上げ, 主に Langacker 1995 に示された文法的 (形態統語的) な基準を用いて本稿の「主観性表現」を定義し, その体系的な類型を行うものである. それにより, 形態統語的基準に基づく各類型を動機づける意味機能上の特徴を明らかにすること, また対照言語学や言語類型論, 及び通時言語学 (主観化など) 的な研究のための道具立てとすることを目的とする.

2. 対象と分析の基準

本稿で対象とするのは, 述部を構成する要素であり述部の文法現象として言語の主観性に関わる形態統語的な特徴を示す表現である. (よって, ある人や物 (やその量など) を指示する語彙やそれに接続する形態素 (助詞としての「の／が」「しか」 (Iwasaki 1993) や敬称辞「-様」など) については今回の考察から除外する.)

主観性表現を定義する上で, 表現の主観性とは概念そのものの主観性ではないことに注意したい. 感情形容詞や判断形容詞は, どの言語においてもそれらが指

示する意味概念そのものが主観的な感情や判断であり, 言語間の差もないからである. 本稿で対象とする主観性表現とは, そういった概念が言語という形で表現される際に, それを発話時の話者／概念化者の体験に基づくものに限定する形態統語規則がその言語に文法として慣習化しているものとする.

より具体的には, ある行為や出来事を指示する語彙やそれに接続する形態素によって, その表現の使用と同時にその参与者や出来事自体に対する話者に限定された視点・感情や評価などを含意する表現である.

その方法としては, 上記の先行研究から本稿の定義に該当する主観性表現を拾い上げていく. 出発点として, 特に多くの「主観的表現」を取り上げている Iwasaki 1993 の3分類を見直すところから始める.

3. 主観性表現の4類型とその基準

本稿が提案する主観性表現の4類型は以下のとおりである.

- 1) 体験者主観性表現
- 2) 情意者主観性表現
- 3) 認識者主観性表現
- 4) 対聴者主観性表現 (間主観性表現)

この4類型は主観性表現を包括的に捉えながら, 文法的な観点から4つに分類したものであるが, より大きく分けると, 1) と2) は命題内容を表す表現の内部に現れる主観性表現なのに対して3) と4) はその外部に現れるものとの2分類を考えることができる.

*) 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 教育内容開発部門言語・文化教育開発室, 言語・文化教育センター uehara@he.tohoku.ac.jp

また意味機能的には、命題内容の中身全体に対する話者の主観的態度を表す1)～3)と聴者に対する話者の主観的態度を表す4)との2分類も考えることができよう。

以下では、この4類型がそれぞれどのような文法的な基準により特徴づけられているかを、主に Iwasaki 1993 で取り上げられた日本語に見られる主観性表現を例にあげながら説明する。それぞれの類型に属する典型的なものを中心に取り上げ、非典型的なもの、2類型の中間的なものなどについても言及する。

3.1 体験者主観性表現

このタイプの主観性表現は：

述部の無標の形式で、その出来事の参与者としての体験者が話者に限定される（ことが文法的に言語慣習化している）表現

と定義することができる。この類型の表現に共通の意味機能は「その出来事／事態内にいる話者の臨場感のある体験を表す」ことである。

直示移動表現：

この類型の表現の典型的な例として、まず挙げられるのが直示移動を表す「来る」である。英語の come を直示的であると分析した Langacker (1985: 115)の議論を踏まえ、Iwasaki (1993: 5)が *subjective verb* (主観性動詞)と呼んでいるものである。(1)の「来る」の用法では、「私」や「ここ」を使用せずとも、発話時か移動物の到着時に話者が移動の着点にいることを表している(p.6)。

(1) ジョンは2月2日に東京に来た

主動詞としての用法に加え、その補助動詞としての表現「-て来る」もそれが物理的な移動を表す場合には直示移動の表現であり、同じく体験者主観性表現に分類できる。

(2) 太郎が近づいて来た

日本語の授与動詞「くれる」もこの類型の表現となる。授受の受け手を話者に限定するからである。(3a)

は、授与物の受け手が話者であることを表している(ibid.)が、対照的に(3b)の英語の give の受け手は話者とは限らず明示される必要がある。

- (3) a. ビルは（私に/*ジルに）本をくれた。
b. Bill gave me/her a book.

内的状態述語：

体験者主観性表現の典型的なものとして、感覚・感情・思考・欲求・意図を話者のものと限定して表す日本語の内的状態述語が挙げられる。これらも基本形で内的状態の主体、つまり述語の主語が話者に限定される。

- (4) a. 私は暑い (Kuroda 1973: 378)
b. ジョンは *暑い/暑がっている
(5) a. 私は悲しい (Iwasaki 1993: 15)
b. ジョンは *悲しい/悲しそうだ
(6) a. 私はジョンが犯人だと思う (同: 14)
b. 彼はジョンが犯人だと*思う/思っている

以上の内的状態表現は、上記直示移動表現の例と同様動詞・形容詞などの語彙的なもの／自立語であるが、この類には語尾や助動詞といった付属語に属するものもある。欲求を表す「-たい」と意図を表す「-てみる」が挙げられるが、いずれもその欲求や意図の主体／主語が話者に限定される。

- (7) a. 私は君に会いたい
b. 彼は君に*会いたい/会いたそうだ
(8) a. 私は行ってみる (Iwasaki 1993: 14)
b. *ジョンは行ってみる

なお、Iwasaki (1993)は上記直示移動表現と内的状態述語とは別の類型として立てているが、文法的特徴に焦点を当てる本稿では、話者が典型的には非明示でありながら述語の表す事態へのその参与が含意されている点で共通していることから、同じ体験者主観性表現の類型とし、その下位分類とした。両表現の違いは述語の表す事態の中身（移動事象と内的状態事象）であ

る。事態における話者の役割が大きく異なると考えられるかもしれないが、両者とも事態の概念化者としての役割で共通していることに注目したい。上記(2)の例文では移動主体は「太郎」であるが、話者自身が移動主体であり電車等で移動して目的地（例：仙台）に近づいた場合に、(2')のような表現を使う場合がある（本多 2006 他）。

(2') 仙台が近づいて来た

(2)と(2')は客観的には異なる事態を対象に言語化したものであるが、話者の事態の捉え（見え）は共通しており、その事態内にある話者の臨場感のある体験を表す表現となっている。両表現は、共通して話者が事態の概念化の主体の役割を果たしており、その意味で(4)-(8)の内的状態述語とも共通しているということが、本稿の類型の基準である。

3.2 情意者主観性表現

このタイプの主観性表現は：

客観的には同じ行為や出来事を表す表現に対して、その行為の参与者あるいは出来事自体に対する話者の情意を含意する（ことが言語慣習化している）表現と定義することができる。この類型の表現に共通の意味機能は「その行為の参与者あるいは出来事自体に対する話者の情意を表す」ことである。

この類型の表現は、その典型的なものについては Iwasaki (1993)の「評価と態度(evaluation and attitude)」の分類の表現と概ね一致するが、本稿では「情意」という言葉を採用した。客観的な意味に付加される、この種の表現が含意する意味の非客観的／主観的な面を際立たせることを意図するからである。

この類型に属する主観性表現の典型的なものの例として、その情意の種類でいうと「敬意」「謝意」「遺憾」の表現を挙げる。

敬意表現：

日本語の敬語のうち素材敬語と呼ばれる尊敬語と謙譲語がこれに当たる。（対者敬語は後述。）これらは述語として使用され、それが表す行為や事象に関わる人

に対する話者の敬意を表す。尊敬語と謙譲語の違いは、話者の敬意の対象となる人物の、行為や事象における（格）役割の違いである。尊敬語は、行為の動作主などの主格名詞の指示対象である人物に対する敬意を含意し、謙譲語は、それ以外の、行為の受け手など主格以外の名詞の指示対象である人物に対する敬意を含意する。(9)は前者、(10)は後者の例である。

- (9) a. 先生はご飯を召し上がった
b. 先生はご飯をお食べになった
c. 先生はご飯を食べられた
(10) a. 先生のところでご飯をいただいた
b. 太郎が先生をお送りした

この種の主観性表現の特徴として以下の点が挙げられる。

- ・同事象を表す情意のない表現 ((9)と(10a)には「食べる」、(10b)には「送る」)が存在し、それとの対比から当該の語彙・形態素が情意（敬意）を含意する形式であることが分かる。

- ・(上のことから)形態的には、自立語と拘束形態素（「お-になる」等）の場合があるが、前者は後者を規則形とする敬語形式の不規則形／代替形とすることができる（上原・熊代 2007: 174）。つまり、典型的には、これら敬語形式は、情意のない客観的な述部語彙形式に敬意を付加する補助形式（活用語尾等の拘束形態素）である。

- ・敬意の対象は命題内容の中身に存在していればよく、基本的に本人が発話の場に聞き手として存在している必要はない ((9),(10)で「です／ます」の使用がない点に注意)。

- ・表現の含意する敬意の主体は話者であり、話者は述部の表す行為・事象に参加している必要はない。（この点において体験者主観性表現と異なる。）

尊敬語の場合は、動作の主体は話者にはなりえず、話者以外の他者である。（尊敬語は動作の主体に対する話者の敬意を表す機能を有するため、話者自身が敬意の対象には通常ならないからである。）

謙譲語の場合は、典型的には主語／動作主が話者であるが、(10b)のように動作主が話者以外の場合も可能

である。(他の例: ヤクザが子分に「(組長を) 整列してお迎えしろ」) つまり、謙譲語の機能はある行為の動作主を卑下し間接的にその行為に関わる人物に対する話者の敬意を表すことであり、その動作主が話者であることはその表現に含意されていない。ただ、語用論的に動作主＝話者となるのが典型的なだけである。しかし、(10b)の場合もやはり、表現の含意する敬意の主体は動作主ではなく話者である。(動作主が話者であろうと他者であろうと、その行為に対して謙譲語を採用する、つまりその動作主を卑下し間接的にそれに関わる人物に対する敬意を表現するのは、話者である。)

・恩恵/謝意の概念は敬意と無関係ではない(一方が他方に起因することもある)が、当該の敬語表現が含意するのは後者のみである。特に謙譲語において、(10b)の「お送りする」や他にも「お連れする」等、話者の敬意の対象が行為の恩恵の受け手と一致する場合が多い。しかしながら、(10a)の「いただく」を始め他にも「お借りする」等では敬意の対象人物は恩恵の与え手であり、さらに「お知らせする」の場合など、その通知内容が当該人物にとって(恩恵的に)良い悪いに関係なく使用されるものもある。尊敬語に関しても恩恵/謝意を含意しないことは言うまでもない。

同じ情意でも、敬意ではなく謝意を含意する表現は、次のものである。

謝意表現:

前節の体験者主観表現で取り上げた直示移動の表現「くれる」が動詞の「て」形に接続した形の補助動詞「-てくれる」が挙げられる(大江 1975:50, Iwasaki 1993:12)。「-てくれる」は、授与動詞「くれる」が動作主である人が物を受け手の方向/所有に移動させることを意味するのに対して、「て」形で表わされる行為や出来事がその移動物のように比喩的に捉えられ、物の受け手が行為や出来事の「恩恵」の受け手を表すようになった恩恵構文の一つである(中国語・タイ語・韓国語なども参照。恩恵構文がそのまま「害」を表す(malfactive)場合もある点も共通している)。恩恵構文という意味では「-てあげる」「-てもらう」他も同じであるが、「-てくれる」の場合は「くれる」が元々(前節に示したように)その受け手を話者に限定したもので

あることから、話者がその恩恵の受け手であることを意味する。よって、上述の恩恵構文を派生した他の言語とは異なり、日本語の「-てくれる」構文では、話者がその行為/出来事を自分への恩恵であると捉える気持ち: 感謝を含意するようになったと考えられる。以下に典型的な例を挙げる((13a)は Iwasaki 1993:12 より改変)。

- (11) a. 良い時に雨が降った
b. 良い時に雨が降ってくれた
- (12) a. 太郎が花子に手紙を書いた
b. 太郎が花子に手紙を書いてくれた
- (13) a. ムーが(僕に)タイ語を教えてくれた
b. ムーが花子にタイ語を教えてくれた

(11)と(12)は、動作主の意図性の有無及び行為/出来事の方性向の有無について対照的な事象の例であるが、いずれの場合も、b.の表す意味内容のうち客観的な事象の部分についてはa.の指示内容と同じであり、b.-a.の差としての話者の情意をb.で「-てくれる」が含意していることになる。この場合の情意は、事態への直接参与の有無に関わらず、話者がその(a.の表す)事態の生起を有り難く思っている気持ち、感謝である。

この表現形式の文法的特徴として以下の点が挙げられる。

・形態的に補助動詞、つまり「-て」形の動詞を必要とする拘束形態素となっている。「て」形動詞を補語として必要としており、その動詞の指示内容である行為や出来事など客観的な事象に対する話者の情意を「付加」する機能を専門とする。

・「て」形動詞の表す行為や出来事がその恩恵の受け手をその参与者として意味内容に含む時((13)の「教える」におけるその教えの受け手や(12)の「手紙を書く」の手紙を受け取る人)、典型的には(13a)のように話者がその受け手となる場合が多い。これは話者が自身の受けた恩恵の方が他者の受けた恩恵より感謝の対象になりやすいという語用論的な観点から説明できる。「-てくれる」が行為の直接の受け手として話者を含意しないことは、(13b)や(12b)の例、また受け手自体が参与者として存在しない(11b)の場合も可能であることか

ら明らかである ((13b)が可能な文脈としては、「これからタイに行く花子にタイ語を誰か教えろ」と以前から上司が命令していた状況など)。いずれの場合も、情意の主体は話者である。

・「て」形動詞の表す行為の動作主は、話者であることはない。(この点で、感謝表現「-てくれる」は敬意表現のうちの尊敬語と同じである。)これは、元々の授与動詞「くれる」において、物の受け手が話者に限られているため話者が物の与え手(動作主)になることがないわけであるが、補助動詞「-てくれる」に関しても同様の理由で説明できる。

感謝と敬意の違いについて付言しておく。学生が指導教員から推薦状をもらい、そのことを友人に報告している状況で以下のような表現が考えられる。

- (14) a. 先生がお書きになった
b. 先生が書いてくれた
c. 先生が書いてくださった

(14)を立ち聞きした指導教員にとっては、aは敬意は感じられるが物足りず、bの方が感謝の気持ちが感じられてより好ましいと感じられる。もちろん両方を備えたcが一番相応しいであろう。

また、感謝の情意表現となるのは話者がその行為／出来事を恩恵と捉えるからであり、同じ表現でそれが被害と捉えられ、迷惑の情意を表す表現となることもある。

- (15) こんな時に来てくれては困る。¹

遺憾の表現：

「-てしまう」がこれに該当する。Iwasaki (1993:10)の説明を借りると、「動詞の「て」形に「しまう」が接続した形式は、行為の完了のAspect及び／又は話者の後悔の気持ち」を表す。Aspectの意味も有するため、「-てしまう」がいつも話者の後悔の気持ちを専用で表すわけではないが、Iwasakiは完了Aspect

の解釈になりにくい「瞬時に起る状況を表す「死ぬ」「追放する」などの動詞の場合には後悔の意味が得やすい」(ibid.)として以下のような例を挙げている：

- (16) a. 私は子供を生んだ (Iwasaki 1993:10)
b. 私は子供を生んでしまった
(17) a. マミが実家へ帰った (ibid.)
b. マミが実家へ帰ってしまった

(16)(17)ともに、a.がただ事実を描写しているのに対して、b.はその事実／出来事に対する話者の後悔／残念な気持ちが加わっており、それが補助動詞「-てしまう」の含意するものと言うことができる。Iwasakiの指摘の通り、その含意が話者の情意であり事象参加者の気持ちでないことは、(16b)と(17b)で主語が一人称と三人称と異なっているが、どちらも残念な気持ちは話者のものであることから明らかである。

補助動詞「-てしまう」の文法的特徴として以下の点にまとめることができる。

・「て」形動詞を補語としてとる拘束形態素であり、動詞の表す行為・出来事に対する話者の遺憾の情意を付加する。ただ、(他の主観性表現と異なり)同形式で完了Aspect表示の機能も有し、(18)のように全くAspect的意味のみの場合、つまり情意の意味を持たない用法もあり、情意を表す専用の形式ではないことに注意が必要である。主観性表現としては典型性が下がると言えよう。

- (18) ご飯を早く食べてしまいなさい

また、Aspectと情意の用法の区別が明確にできない場合もあるが、これは前者から後者への拡張という文法化／主観化の過程を経ているためと考えられる。

・表現の含意する遺憾の気持ちの主体は(上述のように)話者に限定される。(16b)の主語を「花子」に代えたとしても、情意の主体は話者である。

・(上述のように)話者の情意(遺憾)の対象となる行為や事態に、話者自身が参与している必要はなく、話者の参与／不参与のどちらの場合もある。これは事態が話者の意図したものではないからであり、話者が動

¹ ただ、同じ状況で、後述の「てもらう」を使った「てもらっては困る」の方が自然であり、「てくれる」の表す情意は感謝の方がより典型的だと考えられる。

作主体として参与する場合は話者の「後悔」を表し、それ以外は話者の残念な気持ちを表す。

情意者準主観性表現

上記の情意者主観性表現と近似の Iwasaki (1993)の表現類型の中にはありながら、本稿のリストの中では言及していない表現がある。「-てもらう」と「(ら)れる」(受動形)の2表現である。前者は「-てくれる」と同類とされ恩恵の意味を持ち、後者は「-てしまう」と近似した被害の意味を持つとされるが、これらは、厳密には本稿の主観性表現の定義には当てはまらないため、本稿では、(情意者)準主観性表現として、体験者主観性表現と情意者主観性表現の中間的なものとして位置づけることにする。以下では、その理由を Iwasaki 自身の両形式の特徴づけに言及しながら述べる。

結論から言うと、この両形式は何らかの情意的な意味を有すると考えられるが、それが話者のものに限定されていないため、本稿の主観性表現の定義から外れるのである。Iwasaki 自身がその点を明確に示した「(ら)れる」について先に見よう。

「(ら)れる」(受動構文)と言っても、日本語では一般に対応する能動表現の有無により直接受動と間接受動に分けられ、今問題としているのは間接受動の方であるが、Iwasaki (1993)は「-てしまう」と「(ら)れる」の違いを次のように述べている：「話者の感情は、「-てしまう」構文では直接に示されるが、受動構文では話者が主語でない場合それは間接的に解釈されるだけである」(p.11)。また、以下の(19)の例を挙げ「受動構文は主語である人物の受けた感情を表す表現である」(p.10)としている。

- (19) a. 俺はかみさんに逃げられた (ibid.)
b. ジョンはかみさんに逃げられた

例文(19a)では確かに話者の受ける被害感が示されるが、それは主語が一人称だからであり、(19b)のように他者が主語であればその他者の受ける被害感を示すことになる。b.で話者の残念に思う気持ちが「(ら)れる」構文自体に含意されているのではないことを、Iwasaki

はb.の文の後に「いい気味だ！」という話者の残念な気持ちとは反対の気持ちを表す文を続けることができるという事実によって明らかにしている(ibid.)。

本稿でも Iwasaki の指摘の通り、「(ら)れる」(受動形)は「-てしまう」とは異なり、その表現する受難の気持ちは(話者のではなく)その主語の人物のものであるとする。しかしながら、Iwasaki とは異なり、正にその特徴によって「(ら)れる」を(話者の情意を含意する)情意者主観性表現である「-てしまう」と同類とすることはせず、準主観性表現に位置づけるのである。「情意者」と冠するのは、話者とは限らないが主語の人物の被害感は含意していると考えられるからである。体験者主観性表現との中間的なものと位置づけるのは、例えば(19a)の Iwasaki の英訳が'I was abandoned by my wife'となっているように、間接受動の「(ら)れる」は、主語の人物がその能動表現の表す事象に参加していないがそれを体験しているかのように捉えて表現すると特徴づけられるからである。もちろん「体験者主観性表現」とも異なり、その体験者である主語は話者以外でも可能である。

「-てもらう」も、Iwasaki では話者の感謝の気持ちを表す(「-てくれる」と同じ)主観性表現とされているが、本稿ではそれとは異なり準主観性表現と位置づける。上述のように Iwasaki は「(ら)れる」は「-てしまう」と同類としながらその両者の文法的な違いは指摘しているが、「-てもらう」については「-てくれる」と同類として両者の文法的な違いの指摘はない。²

本稿で「-てもらう」を「(ら)れる」と同様に)準主観性表現とする理由は、その文法的特徴にある。「-てもらう」の表す感謝の気持ちは、「(ら)れる」の場合の被害感同様に)話者のものではなく、主語の人物のものであり、その主語は話者に限られているわけではなく他者の場合もあるからである。以下に例を挙げる((20a)は Iwasaki 1993:12 より)。

- (20) a. 僕はムーにタイ語を教えてもらった
b. 花子はムーにタイ語を教えてもらった

² 意味的な違いとしては Iwasaki は前者の方が表現の表す好感度の主観性(favorable subjectivity)の度合いが大きいと指摘している(P12)。

Iwasaki は(20a)の「-てもらう」文と、その主語名詞と「に」格名詞を入れ替えた「-てくれる」文 ((13a)) とは「同じ命題内容を表す」(p.12)とし、どちらも話者の感謝の気持ちを表しているとしているが、それは(20a)の「-てもらう」文の主語が話者だからである。(20b)のように主語に他者(例では「花子」)をとることができ、その場合は、主語の人物がその恩恵を受けたこと(そして可能性としてそのことを有り難く思っていること)を表しているが、必ずしも話者がその事態に対して感謝の気持ちを持っているとは限らない。(20b)で「-てもらう」構文自体が話者の謝意を含意するものではないことは、その文に続けて「羨ましい!」「ずるい!」等の謝意とは正反対の話者の気持ちを表す表現を伴うことができることから明らかであろう。

以上のことから本稿では、「-てもらう」と「(ら)れる」(間接受動)の2形式は、他の典型的な主観性表現とは異なるものであり、準主観性表現とした。この2表現はその意味で共通点を有し、また興味深いペアを成すことを指摘しておく。本稿の主観性表現類型においてはその定義から外れる表現であるが、この2表現合わせて情意者準主観性表現というカテゴリーを設定する意義が明らかになるからである。

両者の共通点は、(話者のではなく)それぞれの構文の主語の人物の、当該形式に前接する動詞の表す行為・出来事の自分への影響に言及し、その影響に対する何らかの感情を表すことである。つまり、両表現とも主語人物とは別に動詞の表す行為・出来事の主体が存在し、その行為・出来事の影響を直接的・間接的に主語人物が受けるという構造になっているのである。その意味で、この両構文は、一般に使役構文に対して言われているのと同じ「結合価(valency)を加える」構文と特徴づけられる。この点は、主語人物が動詞の表す事象に直接参与していない場合に特に明らかで、(21)の「太郎がケーキを食べた」という事象の例の場合、この2構文はどちらも以下の(22)のようにその事象に主語人物を加えた事象を表している。

(21) 太郎がケーキを食べた

(22) a. 花子は太郎にケーキを食べてもらった

b. 花子は太郎にケーキを食べられた

(22)の2文がどちらも、英語の使役構文である Hanako had the cake eaten by Taro と訳すことができるわけで、それが両構文の構造上の共通点を表している。

以上が両構文の共通点であり、準主観性表現として1つの範疇を成すとする理由である。また共通点が明確になることによって相違点も明らかになり、それは構文上は英語に訳すと同じ文で表し得る(22)の2文の間の意味上の差異ということになる。すなわち、a.の「-てもらう」構文は当該の事象を主語人物花子にとっての恩恵だと捉えているのに対して、b.の「(ら)れる」構文は、同じ事象を同じ主語人物花子にとっては被害だと捉えて表しているということである。その意味でも両形式は対を成すものと言える。³

3.3 認識者主観性表現

このタイプの主観性表現は：

時制を含む命題内容を表す形式に接続し、話者の未知の事態／命題内容の蓋然性に関する話者の発話時の主観的判断を表す(ことが言語慣習化している)表現

と定義することができる。この類型の表現は、Iwasaki 1993の主観性表現の分類には入っていないが、一般に命題に対する主観的態度を表す認識のモダリティ(epistemic modality)の助動詞と呼ばれているもので、文法化に伴う主観化(Traugott 1989 他: subjectification)の議論にも登場するものである。本稿では主観性表現のより包括的な類型化を行なうため、その類型の一つとして考察する。

日本語の代表的な例として「だろう」(推量/想像)、「かもしれない」(推量(不確実))、「にちがいない」(推量(確実))が挙げられる。中でも典型的(理由は後述)な例と考えられる「だろう」を例に、この種の主観性表現の文法的特徴を挙げる。

・前述の多くの主観性表現と同様、拘束形態素である⁴

³ 両構文の基本的な含意は主動詞の表す行為や事象の影響を主語人物が受けることであるため、その内容や文脈状況によって、両者の恩恵と被害の意味が逆になることもある。例:「首を揉まれて気持ち良さそうに寝ている猫」(李麗萍氏提供)、「こちらの意図を勘違いしてもらっては困るんですけど。」

⁴ 会話の相手の言及する命題内容が明らかな場合、それが非明示となり「ね」や疑問のイントネーションを伴って自立

が、前述のそれとは異なり、前接する述語の形式に連用形や「て」形ではなく、「る」形や「た」形などの終結形（名詞などの述部形が「だ」の場合はその「だ」が省略された裸の形）をとる。これは、認識者主観性表現の補語にとるのが、行為や出来事そのものではなく、時制までを含めた命題内容であることを示している。

・この表現の表す認識・推量の主体は話者に限られ、他者の推量を表すことはできない。また、認識の主体としての話者は言語化することはできない。この点で上述の体験者主観性表現（例：思考表現の「思う」）とは異なる。

- (23) a. (私は) 明日雨が降ると思う
b. (*私は) 明日雨が降るだろう

・補語となる事象の主語は典型的には話者以外の他者である(24)。これは、命題内容の中身は話者の不知の事態であるからである。よって話者自身が主語人物になるのは、話者にその行為の記憶がないかコントロールがない場合である。

- (24) (太郎は/?私は) 今走っているだろう
(25) a. 私はそれを捨てたかもしれない
b. 私も出張に行かされるにちがいない

・話者にとっての発話時を表す現在形（の用法）のみが存在する（「だろう」⇒「*だろ（う）った」、英語の must, might など）。これは話者の発話時の推量（主観的判断）を表す専用の形式になっていることを表す。その意味で「た」形が可能な「かもしれない」「にちがいない」は「だろう」に比べて典型性が下がる、つまり完全な認識者主観性表現になっていないと言えよう。⁵

認識者準主観性表現

本稿の体験者主観性表現の一つである話者の意志の

語のように使用される場合はある。「だろうね。」「だろう？」

⁵ その意味で「かもしれない」の縮約した形「かも」は典型的な認識者主観性表現と言えよう。

表現「-てみる」と同類の意志表現として Iwasaki 1993 は「(よ) う」と「まい」を挙げている。しかしながら、後者は前者とは異なる文法的特徴を持ち、むしろ体験者主観性表現と認識者主観性表現の中間的なものと位置づけられるため、本稿では認識者準主観性表現のグループとした。その根拠となる両者の文法的特徴を以下に見る。

「-てみる」を本稿で体験者主観性表現の一つに数えたのは、(8)の例（以下に再掲）にあるように、その構文の主語つまり「-てみる」に前接する動詞の表す行為の主体／体験者が話者に限られるからである。

- (8) a. 僕は行ってみる (Iwasaki 1993: 14)
b. *ジョンは行ってみる

「(よ) う」と「まい」が一人称主語を取り話者の意志（「まい」の場合は否定の意志）を表すことは「-てみる」と同じなのであるが、前者は後者にない文法的特徴を有する。それは、三人称の主語をとることも可能であり、その場合には話者の推量（「まい」の場合は否定推量）を表すという点である。(26)と(27)に Iwasaki (1993:13)の例文をその英訳とともに引用する（Iwasaki は(26b)の用法は「少し古めかしい(slightly archaic)」(ibid.)としている）。

- (26) a. 僕が行こう 'I will go.'
b. ジョンが行こう 'I think John will go.'
(27) a. 僕は行くまい 'I won't go.'
b. ジョンは行くまい 'I don't think
John will go.'

三人称の主語も可能であるという点で体験者主観性表現の定義からやや外れ、その表現が話者の推量を表すことから認識者主観性表現に近似し、しかしながら一人称主語では意志を表す点でその定義からも外れるのである。以上が「(よ) う」と「まい」を認識者準主観性表現とする理由である。

なお、この2表現を比べると、「まい」の方が（一人称主語の場合の）話者の意志と（三人称主語の場合の）話者の推量の両方の意味を揃え持つ点で、より典型的

な（主観性表現の2種類の）中間的な表現と言え、また認識者主観性表現により近接していると言える。そのことと、「まい」に前接する動詞の形に、未然形などの接続形から現代語では終止形をとるようになっていくという文法現象、しかしながら未だに「た」形接続を許さないという文法的特徴と無関係でないことは明らかである。

対照的に「(よ)う」は現代語では話者の意志を表す専用の表現になりつつあるという意味で、体験者主観性表現への傾斜が見られる。⁶これは、その推量の意味が上述の典型的な推量（主観性）表現「だろう」の「う」の中に確立し、「(よ)う」の推量の用法がその「だろう」に置き換わっていることに起因すると考えられる。

「だろう」は、「ないだろう」という形で「まい」の（否定）推量の用法も駆逐しつつあるというのが現代語の状況である。認識者主観性表現としての「だろう」の典型性がその使用状況にも認められる。

3.4 対聴者主観性（間主観性）表現

このタイプの主観性表現は：

述部に接続し命題内容の中身を変えないことなく、話者の発話の相手である聞き手に対する、命題内容を伝える際の話者の主観的態度を表す（ことが言語慣習化している）表現

と定義することができる。聞き手に対する主観的態度とはより具体的には、心理的距離・態度・働きかけであり、日本語の丁寧辞と終助詞がこれに該当する。

このタイプの表現は、Iwasaki 1993 の主観性表現の分類では、（上述の本稿では情意者主観性表現に分類した）敬語(Honorifics)の項の中で「丁寧体(polite mode)」が対話者に対する社会的心理的距離を表すことの言及があり(p.12)、終助詞「よ」「ね」に至っては主観性表現の類型にはなくそれとは別のところで対話者との相互作用の(interactional)表現として紹介している(p.51)。本稿では、敬語の中にあってもいわゆる対者敬語とされる丁寧辞(語)を別にし、同じく対者との相互作用に関わる終助詞を合わせて、対聴者主観性表現の類型を

設定する。

このタイプの表現は共通して、主観的態度の主体は話者に限定され（他者のは表せない）、その態度の対象は聞き手に限定される（他者に対する態度は不可）。しかしながら、その主体も対象も言語化することはできない。以下(28)は丁寧辞「ます」の例である。

(28) (*私は)(*あなたに)太郎がご飯を食べます

丁寧（心的距離の）表現：

丁寧辞と呼ばれる「です」「ます」がこれに当たる。「だ／である」「る」で表わされるのと同じ命題内容に丁寧の意味を加える。素材敬語と言われる尊敬語・謙譲語が、命題内容の表す事象に参与する人物に対する話者の情意を表すのとは異なり、対者敬語と言われる丁寧辞は、聞き手に対する話者の心理的距離を、命題内容の中身に関係なく表す形式である。

心的態度の表現：

日本語の終助詞はその機能により細かく下位分類することができる（鈴木 1976 他）。本稿では、主観性表現の類型の観点から大きく2つに分け、その代表的なものだけを扱う。その1つ目は話者の聞き手に向けた心的態度の表現で、「わ」（断定）、「ぞ」（断定）、「か」（非断定／疑問）が挙げられる。これらは、上記鈴木(1976)の言葉を使うと「聞き手への配慮なし」(p. 65)の終助詞であり、聞き手に向けて話者の態度をいわば一方的に表す表現類である。聞き手にとっては、もう一方の終助詞類に比べて情意的とすることができる。話者は対者との心理的距離を定めた後（その多くは距離を置かない選択をした場合に）心的態度の表明に続くという表現の順番になっている。「か」は、話者が命題内容に対して疑問を持っているという態度の表明であるが、聞き手が自分への問いかけととると質問の機能を持つ。

働きかけの表現：

「よ」と「ね」が挙げられるが、これらはこれまでの対聴者主観性表現とは異なり、聞き手の意識に働きかける機能を有するといえる。情意的とした前述の心的態度の表現に比べ、認識的といえることができる。間主観性の観点からこの両終助詞を分析し

⁶ ただ、これも少し古めかしい用法になるが、「う」はその前の接続形により、形容詞や過去形を伴う推量用法も可能である。例：「東京は寒だろう。」「太郎も焦たろうね。」

た守屋 (2006)にならい, 共同注意の表現ともいうことができる. 守屋は「よね」の生起を「まず『よ』で聞き手の視線を『見え』へと誘導し, そこへ話し手が『ね』で<共同注意>を重ねる」(p.66)と説明している. 本稿でもその分析を採用し, 働きかけの表現類の機能的な下位分類として, 「よ」は(聞き手の)認識喚起, 「ね」は認識共有の機能を有すると特徴づけられる.

他の主観性表現との関係:

対聴者主観性表現は, その丁寧辞において情意者主観性表現及び認識者主観性表現と密接に関わる. 前者とはそのうちの敬語, 特に謙譲語が丁寧辞の起源になることが多い. つまり文法化の2つの段階として連続性があるということである. また, 前者の謙譲語のうち丁寧語と呼ばれるもの(「ございます」など)は丁寧辞と共起することが必要となっている(「*ござる」)ことも両者の関わりを示す. 後者とは, その表現形式が丁寧辞と融合形となることが多い(「だろう」=>「でしょう」, 「かもしれない」=>「かもしれません」)ことが表現機能の近接性を示している.

4. おわりに

以上の分析を次ページの図に意味地図のような形でまとめた.

本稿の提示する主観性表現の類型は試案である. 紙幅の関係でできなかったこと, これからの展開として考えて行くべきことを以下に挙げる.

- ・本稿での主観性表現のより詳細な定義とそれによる他の近似/同様の表現(例: 田中・松本(1997)の「主観性移動表現」)がこれに該当するかしないかとその理由の説明.
- ・それぞれの類型の Langacker (1985, 他)による図による特徴づけ.
- ・各類型間の述部形式内の生起位置に関する考察(上原・熊代 2007).
- ・各類型の表現の成立と類型間に関する通時的な研究.
- ・各類型の通言語的な研究, すなわち日本語を題材として行なった主観性表現の類型のうち, 他言語にも存在するもの/あまり見られないものはどれか, 他言語

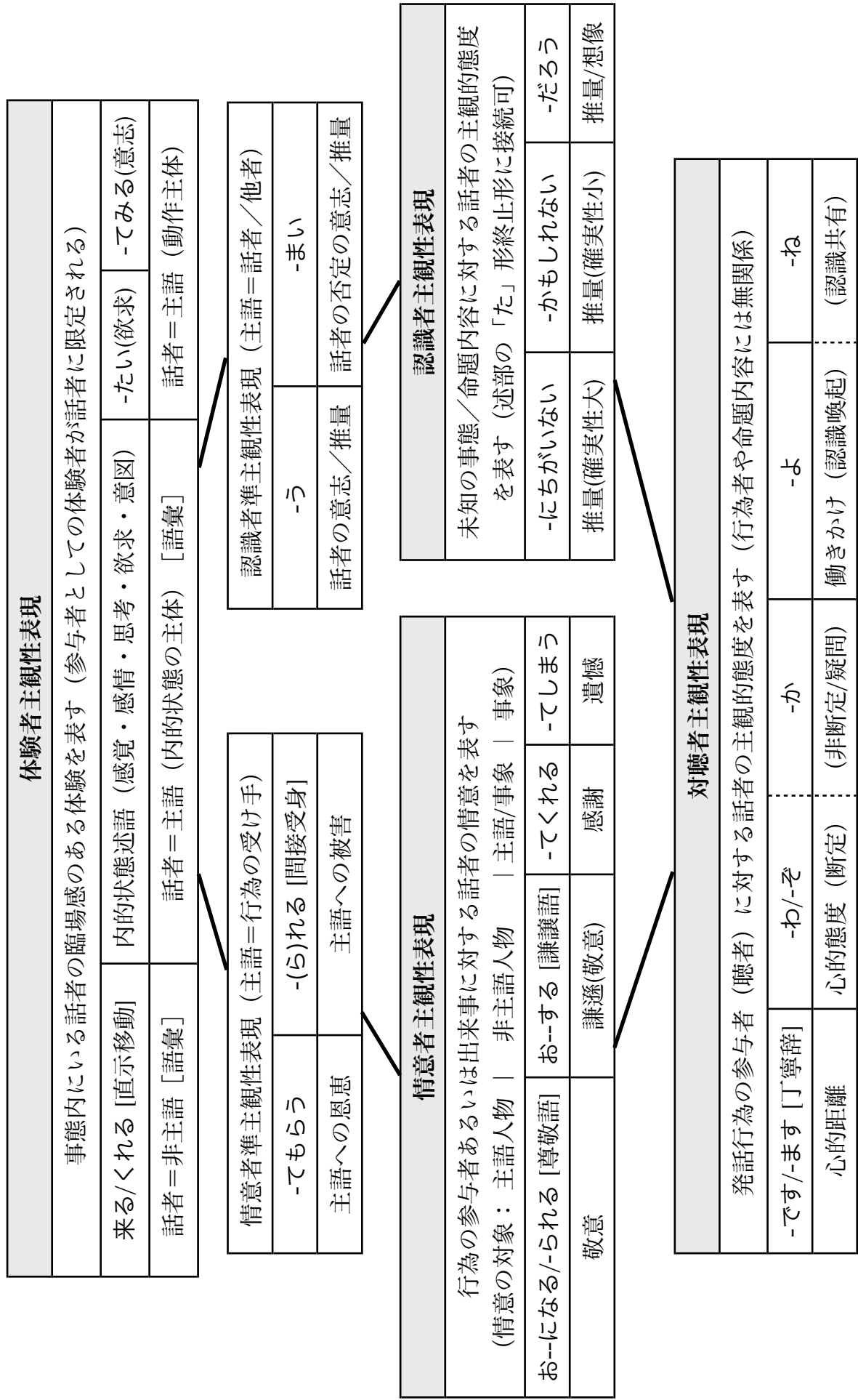
に日本語には見られない他の種類の主観性表現が存在するかしないか.

以上を今後の課題とする.

参考文献

- 本多啓 2006. 『アフォーダンスの認知意味論-生態心理学から見た文法現象』東京大学出版会
- 池上嘉彦 2003, 2004. 「言語における <主観性> と <主観性> の指標 (1), (2)」『認知言語学論考』No. 3, No. 4 ひつじ書房
- Iwasaki, Shoichi. 1993. *Subjectivity in Grammar and Discourse: Theoretical Considerations and a Case Study of Japanese Spoken Discourse*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kuroda, S.-Y. 1973. "Where epistemology, style, and grammar meet: a case study from Japanese." In Anderson and Kiparsky (eds.), *A Festschrift for Morris Halle*. pp.377-391. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Langacker, Ronald W. 1985. "Observations and speculations on subjectivity." In Haiman (ed.), *Iconicity in Syntax*. pp.109-150. Amsterdam: John Benjamins.
- 守屋三千代 2006. 「<共同注意>と終助詞使用」『月刊言語』32(5): 62-67.
- 大江三郎 1975. 『日英語の比較研究: 主観性をめぐって』南雲堂
- 鈴木秀夫 1986. 「現代日本語における終助詞のはたらしきとその相互承接について」『国語と国文学』11: 58-70.
- 田中茂範・松本曜 1997. 『空間と移動の表現』研究社
- Traugott, Elizabeth. 1989. "On the rise of epistemic meanings in English: An example of subjectification in semantic change". *Language* 65. 1:31-55.
- Uehara, Satoshi. 2006. "Toward a typology of linguistic subjectivity: A cognitive and cross-linguistic approach to grammaticalized deixis." In Athanasiadou, Canakis, and Cornillie (eds.), *Subjectification: Various Paths to Subjectivity*, pp.75-117. Berlin: Mouton de Gruyter.
- 上原聡・熊代文子 2007. 『音韻・形態のメカニズムー認知音韻・形態論のアプローチ』(講座認知言語学のフロンティア第1巻) 研究社

文法の一部として言語慣習化している主観性表現の類型（日本語）



Using advances in SLA research practically in the EFL classroom

Ryan Spring^{1)*}

1) Center for Culture and Language Education & Section of Culture and Language of Division of Developmental Research in Education
Program, Institute for Excellence in Higher Education

1. Introduction

Though there have been a number of advances in linguistic and second language acquisition (henceforth SLA) research, the fruits of these labors do not always make it into practical application in actual second language learning classrooms. Such research can be particularly beneficial to English as a Foreign Language (henceforth EFL) teaching. For example, linguistic research such as Chomsky (1957) can help educators understand the rules of English grammar to explain them to students, corpus studies such as the one performed in Bybee (2010) can help explain that some phrases are more common than others and why. Furthermore, research in the field of SLA, such as Spring & Horie (2013) and Tyler (2008) can help to elucidate the problems that learners often or typically have in learning a particular target language. However, I have not typically encountered EFL classes in higher education built in response to the problems indicated by such studies.

In recent times, student oriented study methods of EFL teaching, such as extensive reading and computer-assisted learning, have received a lot of attention (Nakanishi 2014, amongst others) as effective methods for learning English. However, such methods are generally given to students as individual assignments, and it leaves a question as to what to do in the classroom. Furthermore, when

teaching English as a foreign language at universities in Japan, an instructor typically has only 15 (or fewer) classes, during which time he/she must impart as much knowledge as possible to students. In such a construct, I argue that instructors must consider not only the effectiveness of particular techniques, but also their efficiency. In other words, when the amount of time that a teacher has with students is highly limited, we should think about lessons that can impart as much knowledge and cause the greatest increase in English ability as possible in the short time period that is allotted.

This paper aims to show one simple example of how SLA research can be practically used in the EFL classroom (during lesson time) to create both an effective and efficient lesson that causes a direct and significant change to learners' English ability in a short period of time. I will begin by introducing one problem indicated by previous research in Section 2, and then will discuss how I have utilized this information in one of my own classes in Section 3 and provide qualitative data and analysis. I will then report my conclusions in Section 4.

2. The problem of motion

It has been well documented that Japanese learners of English have difficulty learning to comprehend and express motion events in English

*) Contact: Center for Culture and Language Education, Institute for Excellence for Higher Education, 41 Kawauchi, Aobaku, Sendai, 980-8576 Japan rspring@m.tohoku.ac.jp

(Inagaki 2001, 2002, Spring & Horie 2013, amongst others). One of the reasons that Japanese learners have trouble with English motion expressions is that the two languages are typologically different in how they frame complex events (Talmy 2000, Spring & Horie 2013, etc.). According to Talmy (2000), two simpler events can be conflated and conceptualized as one complex event. For example, (1) below contains two simple events – that of Jack riding his bike and that of Jack going to school – although they are stated in one sentence as though they were one event.

(1) Jack rode his bike to school.

Talmy (2000) goes on to suggest that languages can be combined into two types based on where information is encoded in a sentence. In the case of motion events, Talmy considers the ‘path’ of motion (where the object in motion is traveling) to be the main-event, and the ‘manner’ of motion (how or why the object is moving) to be the co-event. He calls languages that typically encode the path of motion onto the main verb of a sentence and the manner of motion onto other parts of the sentence ‘verb-framed languages’. On the other hand, those that encode the manner of motion on to the main verb of a sentence and the path onto other parts of the sentence are generally referred to as ‘satellite-framed languages’. Since path of motion is generally encoded in the main verb in Japanese and manner of motion is generally encoded in the main verb in English, Japanese is considered to be a verb-framed language while English is considered to be a satellite-framed language (Talmy 2000, Spring & Horie 2013, etc.). Examples of this can be seen in (2a-b), below. As (2a) illustrates, the path of motion is encoded in the verb *hairu* in Japanese, whereas the path of motion is encoded in the satellite *into* in the English example in (2b).

- (2) a. 太郎がのんびりと部屋に入った。
b. Taro sauntered into the room.

Slobin (2004) took Talmy’s (2000) original idea and tested how speakers of various languages typically encode various parts of motion expressions. He found that while speakers of satellite-framed languages generally encode both the manner and path of motion when describing motion events, many speakers of verb-framed languages tend not to encode the manner of motion unless the motion is highly abnormal or pertinent to the context of the speaker’s narrative. Spring & Horie (2013) found this to also be true of Japanese and English native speakers when asked to describe simple videos that showed various people moving to different locations.

Thus, one of the problems that Japanese learners of English encounter when learning to express motion events in a second language is that they are not accustomed to encoding both a path and a manner of motion. As Spring & Horie (2013) point out, most Japanese learners of English failed to make any mention of the manner of motion, even at very high levels of English acquisition. While a failure to do this does not constitute a large problem, the types of expressions that Japanese learners create can be problematic as they are often considered strange and can potentially cause confusion. For example, Spring & Horie (2013) note that many Japanese learners of English, in an attempt not to encode the manner of motion, tend to use path of motion verbs in English (such as *enter*, *exit*, and *ascend*), which are rarely used by native speakers of English in this way. Furthermore, when learners did encode the manner of motion, they more often than not did it outside of the main verb, making expressions such as ‘*he entered the room by running*’ and ‘*he exited the room on foot*’. As Spring (2014) point out, while English speakers are not

confused by expression with a path verb, when the manner of motion (or change as in the case of Spring 2014) is expressed outside of the verb, native English speakers tend to regard the expression as ungrammatical. Thus, many Japanese learners, even at high levels of English acquisition, create motion expressions that tend to be either highly unnatural or that are generally not accepted by native speakers of English.

Furthermore, Japanese learners of English do more than make mistakes in producing motion expressions. As Inagaki (2001, 2002) points out, Japanese learners tend to have difficulty understanding that prepositional phrases attached to manner of motion verbs can take a motion meaning in English. For example, (3a) below can have a location meaning, as in (3b), or a motion meaning, as in (3c). However, when Inagaki (2001) had Japanese learners of English and native speakers of English look at several similar sentences and then match them to pictures indicating what was happening in the sentence, he found that while native speakers of English either recognized both meanings or only recognized the motion meaning, Japanese learners of English only recognized the location meaning.

- (3) a. Jack ran behind the wall.
b. Jack was running, and at the time he was behind the wall.
c. Jack ran to a location that was behind the wall.

Thus, as pointed out by the literature in this section, it is apparent that Japanese learners of English have problems both understanding and producing motion events in English. Furthermore, Inagaki (2002) and Spring & Horie (2013) show that this is mostly due to Japanese learners not being able to understand English satellites (prepositions,

particles, etc.) and how they can combine with verbs to create new meanings.

3. Fixing the problem

Since students may select the teacher that they want to have for English C classes at Tohoku University, the teaching staff have little control over what students they will have and how great the difference in skill levels amongst the students is. Thus, I felt that my English C classes should contain information that would be useful and/or helpful to Japanese learners of English at a variety of levels. Since Spring & Horie (2013) and Inagaki (2001, 2002) reported that the problem of motion expression exists even at high levels of English acquisition, I felt that it would be appropriate for this class in particular.

Rather than getting into an in depth discussion about the linguistic properties of Japanese and English – which I doubt would be helpful to students – I decided to divide the learning process into four parts. First, I have students realize that there is a problem, or at least a difference, in how they are describing motion events. I did this by having students watch a few of the videos from Spring & Horie (2013) and write one sentence describing what happened in the video. Most students responded similarly to the Japanese learners in their experiment. I then share the most common native English responses for comparison and ask students to think about why their answers were different, a technique called learning through experience, proven to be effective by Lange (1979), amongst others. I also give them particularly confusing expressions for Japanese learners of English, such as ‘*The boy climbed down the ladder*’ and ask them whether the boy was moving up or down. Once students have a general idea that they have a basic misunderstanding of how motion descriptions work in English, I then move to part two.

In part two, I explain to students that English prepositions can have a 'movement' meaning. For simplicity, I stick to a contained list: *across, after, away (from), back, behind, below, beneath, between, down, in, into, on, onto, out (of), over, through, to, towards, under/underneath, and up*. I draw pictures and give examples by moving about the room to illustrate the sort of meaning that each of these words has. I then tell them that native English speakers tend to think of 'what is happening' or 'how is it happening' first and put it into a verb. Finally, I show them that each of the prepositions that we learned can combine with a number of different manner of motion verbs (such as *walk, run, fly, jump*, etc.) and that their 'movement' meaning does not change.

The third part of the lesson involves student practice. I have created worksheets that allow students to both get a sense of the motion meaning of satellites (called prepositions in class for simplicity) and how they can combine with various verbs to make the same kind of motion meaning, with only the manner of motion changing as the verb does. Students first do a series of fill in the blank type of questions so that they can deepen their understanding of the motion meanings of the satellites. Next, students are asked to re-arrange sentences or rewrite sentences so that the manner (referred to as the 'how' in class) is expressed in the verb and the motion is expressed in the satellite. Through these activities, students generally have a good idea of the new meanings of the prepositions and are able to understand them in context when combined with a number of different verbs.

The fourth part of the lesson involves practical application of their newly acquired skill and comes in the form of homework. I have prepared a list of several short animated films that involve the characters moving about in a number of different ways (driving, running, jumping, flying,

etc.) and can be viewed for free on youtube. I have the students watch one or more videos and describe what happened in the video, using several hundred words and multiple motion expressions such as the ones that we learned in class. The activity is designed to force students to take non-verbal input from the outside world, conceptualize it in a native English style and express it in their own words, without having to be translated into Japanese anywhere in the process. Students are also asked to tell other students about the movie(s) that they watched during the next class so that this process is formed not only in their reading and writing, but also in their speaking and listening as well.

So far, the results of this lesson are promising, judging by the homework assignments that the students complete. While students generally used path verbs (such as *enter* and *exit*) to describe motion events and/or did not include any information about the manner of motion when watching the videos that I showed before giving my lesson, they show a highly increased ability to not only utilize the more standard English pattern 'manner of motion verb + satellite', but also to use this pattern generatively. Below are some examples of actual student sentences from their homework assignments.

One night, the UFO's light lifted the man up.
Then it started to rain, so he walked back home.
He crash(ed) through the window.
The cart plunge(d) into (the) ocean.
The boy sprinted out of a forest.

As indicated by the samples above, the students seem to be using standard English conflation patterns. Furthermore, though I never explicitly taught students that phrases such as 'plunge into' and 'sprint out of' were viable English, they could guess that it would be acceptable based

on what they learned through my lesson and generate entirely new phrases by themselves. I feel that this is most important, as new verbs constantly arise in English and they can be combined with a number of satellites to make the same type of motion expressions, such as in (4a-c). Students that were truly able to understand and grasp this concept would thus have no problem comprehending (4a-c) and will be able to create and understand a number of English phrasal verbs in the same way that a native English speaker can, without having to do a large amount of book study or trying to memorize a long list of phrasal verbs.

- (4) a. He skateboarded into the room.
b. He segwayed to the store.
c. He unicycled across the bridge.

While there are some students that struggle with the concepts explained in the class, as there are in any class, the students in my English C classes overwhelmingly understand this particular lesson and show great improvement. The large majority of returned homework assignments are of high quality, and most students perform very well on the quiz that includes this information, which comes later on in the semester. Though I currently do not have any statistical data to support my claims, the fact that over 90% of my students are able to get a perfect score on the homework assignment described above gives me reason to think that experimentation would find a significant difference in how students understand and use satellites in motion expressions both before and after my lesson. I will look into providing statistical data to verify this in the future.

4. Conclusion

While there are a number of good and effective ways of teaching English as a foreign language, English teachers at Japanese universities

are highly limited in the amount of class time that they are allowed with their students. Thus, I feel that English teachers in Japan must constantly search for not only good and/or effective ways of teaching English to our students, but also efficient ways to teach them.

As indicated in Section 2, understanding and producing motion events is particularly problematic for Japanese learners of English. The method that I have outlined in Section 3 seems to have had a highly positive effect on the English comprehension and production of my students of English C classes at Tohoku University. Students appear to be able to not only learn a useful skill (motion expressions come up quite commonly in both spoken and written language), but also how to adapt this skill practically to allow them to understand and produce a wide variety of phrasal verbs. This is all accomplished with just one of the 15 lessons (and the subsequent homework that they are assigned) that I am allowed with my students. Thus, it would appear that a lesson such as this, having made practical use of advances in SLA research, can provide both a highly effective and highly efficient English lesson language for students that can have a lasting impact on their English ability.

Based on the positive effects that the data and previous research presented in this report have been able to bring to my English C classes thus far, I hope to continue to make the most effective and efficient lessons that I can for my students by practically applying research from a number of different fields, including linguistics, second language acquisition, cognitive science and pedagogy.

References

Bybee, J. (2010) *Language, usage and cognition*. New York: Cambridge University Press.

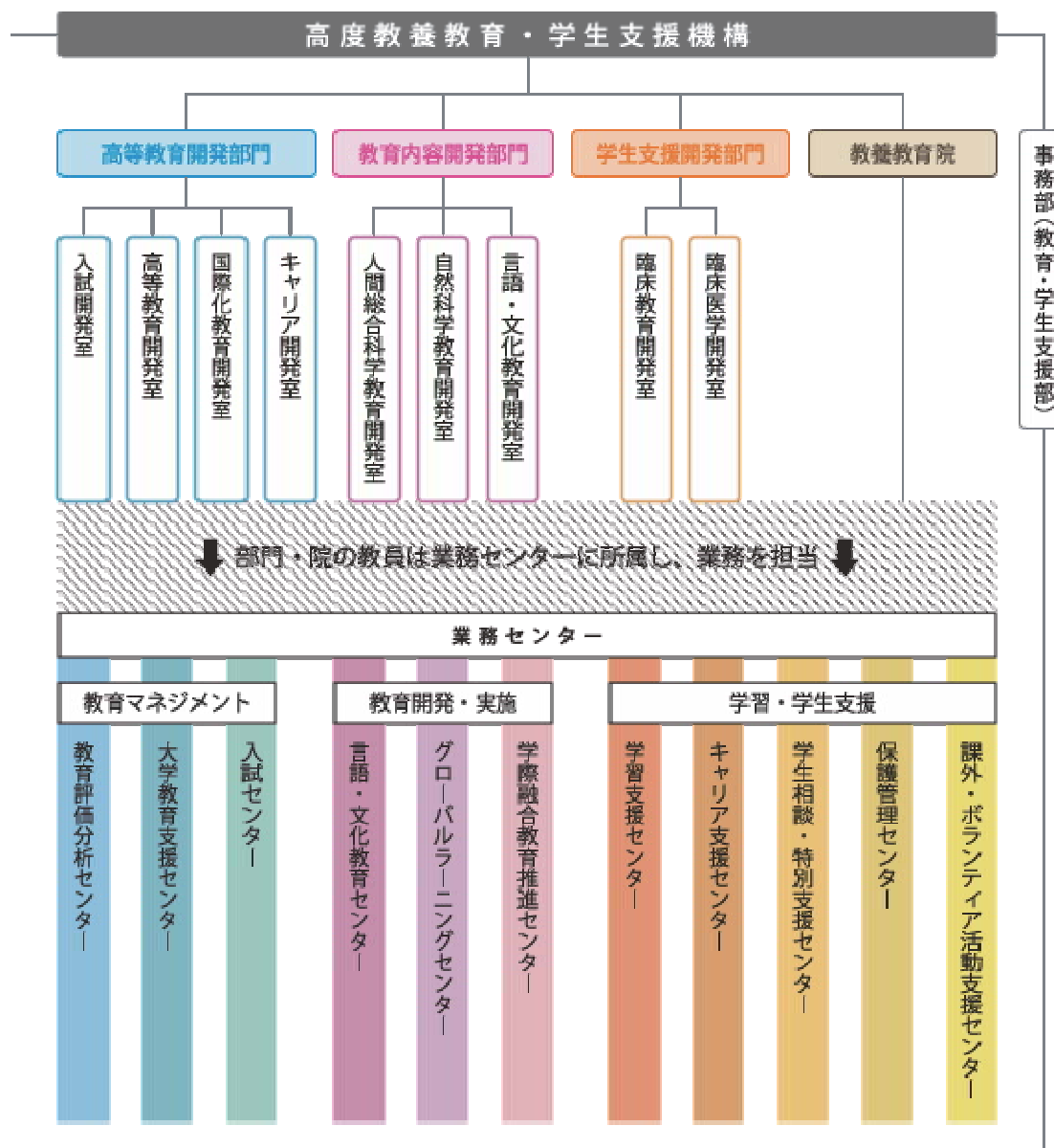
- Chomsky, N. (1957) *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.
- Inagaki, S. (2001) Motion verbs with goal PPs in L2 acquisition of English and Japanese. *Studies in Second Language Acquisition* 23, pp.153-170.
- Inagaki, S. (2002) Japanese learners' acquisition of English manner-of-motion verbs with locational/directional PPs. *Second Language Research* 2002 18 (3), Sage Publications.
- Lange, D. L. (1979) Suggestions for the continuing development of pre- and in-service programs for teacher of second languages. In J.G. Arendt, D.L. Lange, & P.J. Myers (Eds.), *Foreign language learning, today and tomorrow: Essays in honor of Emma M. Birkmaier*, pp. 169-192. New York: Pergamon Press.
- Nakanishi, T. (2014) A meta-analysis of extensive reading research. *TESOL Quarterly* 49(1), 6-37.
- Slobin, D.I. (2004) The many ways to search for a frog: Linguistic typology and the expression of motion events. In S. Strömquist & L. Verhoeven (Eds.), *Language in mind: Advances in the study of language and thought*, pp. 157-192. Cambridge, MA: MIT Press.
- Spring, R. and Horie, K. (2013) How cognitive typology affects second language acquisition: A study of Japanese and Chinese learners of English. *Cognitive Linguistics* 24 (4), 689-710.
- Spring, R. (2014) *The effects of Talmy's cognitive framing typology on second language acquisition: A study of Japanese and Chinese speakers' acquisition of English motion and change-of-state events*. Doctoral dissertation. Tohoku University.
- Talmy, L. (2000) *Toward a cognitive semantics: Typology and process in concept structuring*. Cambridge, MA: MIT Press
- Tyler, A. (2008) Cognitive linguistics and second language instruction. In P. Robinson & N. C. Ellis (Eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, pp. 456-488. New York: Routledge.

言語・文化教育センターの概要と 平成 26 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	准教授 北原 良夫 （英語学，英語教育，高等教育論） 教 授 浅川 照夫 （英語学） 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 吉本 啓 （言語認知科学） 准教授 橘 由加 （英語教育，CALL 教授法，高等教育論） 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 張 立波 (中国語教育・日本文学・中国文学)
 講 師 ドゥヴィエヌ・ドゥニ (外国語教育 (フランス語), フランス文学)

(2) 担当語種グループ別

◇英語グループ

浅川 照夫, 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

◇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),
 ドゥヴィエヌ・ドゥニ (フランス語), 張 立波 (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) センター長・副センター長打合せ (原則として毎週火曜日)

(2) 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, 橘准教授, 菅谷准教授,
 張講師, 金講師

(3) 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: 32 コマ, 担当割合: 23.2% (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：48 コマ，担当割合：35.3%

◇「英語 C1」及び「英語 C2」(英語実践演習)

担当コマ数：43 コマ，担当割合：31.6%

◇「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%

◇「基礎フランス語Ⅰ」及び「基礎フランス語Ⅱ」

担当コマ数：12 コマ，担当割合：25%

◇「展開フランス語Ⅰ」及び「展開フランス語Ⅱ」

担当コマ数：4 コマ，担当割合：33.3%

◇「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：16.7%

◇「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：10 コマ，担当割合：10.9%

◇「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%

(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】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) 日本語特別課程

◇中級前期レベル

「日本語読解」及び「日本語応用」

◇中級後期レベル

「日本語文法」，「日本語作文」及び「日本文化演習」

◇上級レベル

「日本語文法」及び「日本文化演習」

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」

◇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」

◇菅谷奈津恵「日本語学習者の動詞活用メカニズムの解明」

◇副島 健介「日露語における「自然な言い回し」について：アスペクト・ヴォイスの認知類型論的研究」

◇中村 渉「非定形節の格フレームの通言語的研究」

◇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】

◇北原 良夫「スペイン高等教育における教養教育の「二重の質保証」システムに関する研究」

◇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26年度活動報告

2. 1 会議・行事等一覧

【4月】

- 9日(水) センター長・副センター長打合せ
- 15日(火) センター長・副センター長打合せ
- 23日(水) センター教員会議

【5月】

- 7日(水) センター長・副センター長打合せ
- 20日(火) センター運営会議
- 21日(水) センター教員会議

【6月】

- 3日(火) センター長・副センター長打合せ
- 17日(火) センター運営会議
- 24日(火) センター長・副センター長打合せ
- 25日(水) センター教員会議

【7月】

- 1日(火) センター長・副センター長打合せ
- 8日(火) センター長・副センター長打合せ
- 16日(水) センター運営会議
- 23日(水) センター教員会議
- 28日(月) 夏季短期日本語・日本文化研修プログラム開始(8月10日(日)まで)

【9月】

- 2日(火) センター長・副センター長打合せ
- 16日(火) センター運営会議
- 24日(水) センター教員会議
- 25日(木) 高大連携セミナー「グローバル時代の英語教育－高大5年間で伸ばす英語運用能力」

【10月】

- 7日(火) センター長・副センター長打合せ
- 14日(火) センター長・副センター長打合せ
- 21日(火) センター運営会議
- 22日(水) センター教員会議
- 25日(土) 言語・文化教育センター設立記念セミナー「グローバル時代における外国語教育の新たな可能性」
- 28日(火) センター長・副センター長打合せ

【11月】

- 26日(水) センター教員会議

【12月】

- 12日(金) センター運営会議
- 17日(水) センター教員会議

【1月】

20日（火） センター運営会議

28日（水） センター教員会議

【2月】

1日（日） 冬季短期日本語・日本文化研修プログラム開始（2月14日（土）まで）

18日（水） センター運営会議

【3月】

17日（火） センター運営会議

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

◇言語・文化教育センター設立記念セミナー

【行事名】 グローバル時代における外国語教育の新たな可能性

【日時】 10月25日（土）11:00～17:00

【場所】 東北大学百周年記念会館 川内萩ホール会議室

【主催，共催等】 主催：言語・文化教育センター，共催：大学教育支援センター

【概要】

本セミナーの第1部では，鳥飼玖美子氏（立教大学大学院）を基調講演者としてお招きし，複言語，主義・複文化主義の理念に基づき，グローバル時代に求められる大学における言語教育の意義について考えます。第2部では東北大学における英語をはじめとした諸外国語教育及び日本語教育の実情を踏まえ，今後の語学教育の展望や新たな教授法などについて議論を行います。

【プログラム等】

基調講演

鳥飼玖美子（立教大学大学院異文化コミュニケーション研究科特任教授）「グローバル時代に求められる大学の言語教育」

外国語教授法セミナー「東北大学における外国語教育の新たな挑戦」

英語 橘由加（東北大学言語・文化教育センター准教授）及び Rick Meres（東北大学高度教養教育・学生支援機構非常勤講師）

スペイン語 Cecilia Silva（東北大学言語・文化教育センター講師）

中国語 張立波（東北大学言語・文化教育センター講師）

日本語 菅谷奈津恵（東北大学言語・文化教育センター准教授）及び Todd Enslen（東北大学言語・文化教育センター講師）

コメント

志柿光浩（東北大学大学院国際文化研究科教授）

全体討論



◇高大連携セミナー

【行事名】グローバル時代の英語教育－高大５年間で伸ばす英語運用能力

【日 時】９月２５日（木）１３：００～１７：３０

【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】主催：言語・文化教育センター，共催：大学教育支援センター

【概 要】

本セミナーでは，高等学校と大学が連携して５年間で生徒・学生の英語運用能力を伸ばす実践のあり方について考えます．全国の高等学校教員，大学教員，教育関連企業などの関係者が一堂に会し，東北大学における英語教育の取り組みを踏まえながら，高大５年間でどのように英語運用能力を育成できるか，そのために必要とされる指導はどのようなものかについて議論を深めます．

【プログラム等】

基調講演

浅川照夫（東北大学言語・文化教育センター教授）「高大５年間で英語教育を設計する」
報告

小林昭文（聖徳学園高校教諭）「高校におけるコミュニケーション重視の英語教育の試み」

村上孝志（二華高等学校教諭）「SGHの取り組みと英語教育」

鈴木康明（宮城学院高校教諭）「反転学習で伸ばす英語運用能力」

橘由加（東北大学言語・文化教育センター准教授）「CALLシステムで伸ばす英語運用能力－東北大学での実践事例」

岡部朋永（東北大学大学院工学研究科）「東北大学の専門教育で伸ばす英語運用能力－工学部が求める到達点」

全体討論



◇「韓国研究者会」(東北地区における韓国に関する研究者の集まり)

【日 時】毎月1回程度

【場 所】東北大学川内北キャンパス 川北合同研究棟5階503

【概 要】

主に「韓国語教育」、「韓国文学」、「言語学」及び「宗教学」分野の研究者による勉強会を開催した。

(2) 研修プログラム等の実施

◇日本語・日本文化研修プログラム

【行事名】短期日本語・日本文化研修プログラム(夏季及び冬季)

【日 時】

(夏季)7月29日(火)～8月6日(水)(研修全体の期間:7月28日(月)～8月10日(日))

(冬季)2月2日(月)～2月10日(火)(研修全体の期間:2月1日(日)～2月14日(土))

【場 所】東北大学川内北キャンパス

【主催、共催等】

(夏季)

主催:一般財団法人 東北多文化アカデミー

言語・文化教育センターでは参加者を「特別訪問研修生」として受入れ

(冬季)

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

言語・文化教育センターでは参加者を「特別訪問研修生」として受入れ

【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。

来日2日目からの9日間は仙台（主に東北大学）で研修を行う。日本語の授業のほか、史跡見学、博物館見学、茶道体験、温泉体験など様々な日本文化体験の機会を提供する。また、附属図書館をはじめとする施設見学、授業見学、研究室訪問、教員・学生との交流会等を通じて、東北大学での学生生活をイメージしてもらう機会も設ける。残りの3日間は東京に移動し、史跡見学、若者文化に関する研修を行う。

【実 績】

（夏季）

参加者数：34名（内、高度教養教育・学生支援機構受入れ分：中国9名、韓国1名、計10名）

受入教員：佐藤勢紀子、上原聡、副島健作、菅谷奈津恵（国際文化研究科で受入れ）、張立波、金鉉哲

（冬季）

参加者数：44名（内、高度教養教育・学生支援機構受入れ分：中国12名、台湾1名、計13名）

受入教員：佐藤勢紀子、吉本啓、上原聡、副島健作、張立波

【プログラム日程】

（夏季）

日程	午前		午後	
7/28(月) (1日目)			～18:00 20:30～	成田空港着 夜行バスにて仙台へ移動
7/29(火) (2日目)	朝5:25 6:00～11:00	仙台駅着 仙台駅→宿泊先移動 休憩	12:30～14:30 15:00～17:30	歓迎会（オリエンテーション） 市内案内（生活、食事） （学生との交流）
7/30(水) (3日目)	8:50～12:00	日本語授業① 日本語授業②	13:00～	研究室訪問 東北大学 Open Campus
7/31(木) (4日目)	8:50～12:00	日本語授業③ 日本語授業④	13:00～ 18:00～	東北大学 Open Campus 国際文化研究科研究発表会見学 東北大学教員・学生との交流会
8/1(金) (5日目)	8:50～12:00	日本語授業⑤ 日本語授業⑥	13:00～	青葉城跡見学 仙台市博物館見学 （希望者のみ）
8/2(土) (6日目)	9:00～	温泉体験（希望者のみ）	～16:00	温泉体験
8/3(日) (7日目)	10:00～	松島観光	～16:00	松島観光
8/4(月) (8日目)	8:50～11:30	日本語授業⑦ 日本語授業⑧	12:00～16:00	浴衣体験（希望者のみ） 茶道体験

8/5(火) (9日目)	8:50～12:00	自主研修	13:00～ 19:30～	ミニ七夕作り 花火鑑賞
8/6(水) (10日目)	9:00～10:20 10:30～12:00	発表準備 発表会・修了式	13:00～14:00 14:00～	昼食会 仙台七夕まつり
8/7(木) (11日目)	9:00～	高速バスにて東京行き (14:30 東京着)	～15:30 16:00～18:00 19:00～	宿泊先入館 休憩 東京都内観光 東京タワー
8/8(金) (12日目)	8:00～12:00	東京ディズニーランド（希望者のみ）	13:00～20:00	東京ディズニーランド
8/9(土) (13日目)	8:00～12:00	東京都内観光 浅草	13:00～	東京都内観光 秋葉原
8/10(日) (14日目)	9:30～	成田空港へ移動		帰国

(冬季)

日程	午前		午後	
2/1(日) (1日目)		成田空港着	～18:00 21:15～	成田空港 着 夜行バスにて仙台へ移動
2/2(月) (2日目)	6:00～ 7:00～11:00 11:10～	仙台駅→ホテル着 休憩 宿泊先→東北大学	12:10～14:00 14:30～15:00 15:00～	歓迎会 オリエンテーション キャンパスツアー・図書館案内 市内観光
2/3(火) (3日目)	8:50～12:00	日本語授業 日本語授業	13:00～15:30	青葉城見学（本丸会館 節分イベント）（14:30 豆まき体験）
2/4(水) (4日目)	8:50～12:00	日本語授業 日本語授業	13:00～14:30 13:00～ 19:00～	東北大学授業見学 料理体験（市民会館） 和太鼓体験（萩ホール）
2/5(木) (5日目)	9:30～12:00	オプション活動（バスにて移動） ①着物体験（10時女12名国際Center） ②折り紙（10時～東北大学教室） ③鐘崎工場見学（10:30～ 15名）	13:00～ ～14:30 18:30～20:30	日本語授業 日本語授業 東北大学教員・学生との交流会
2/6(金) (6日目)	8:50～12:00	日本語授業 日本語授業	13:00～	研究室訪問
2/7(土) (7日目)	9:00～	松島見学	～16:00	松島見学&こけし体験
2/8(日) (8日目)	13:00～	温泉地周辺 見学 (秋保里センター)	15:00～	温泉体験（秋保グランドホテル）

2/9(月) (9日目)	10:00～	チェックアウト 温泉地→ホテル	13:00～16:30	茶道体験→八幡神社→ホテル (Aグループ) 八幡神社→茶道体験→ホテル (Bグループ) (茶道体験場所 六幽庵)
2/10(火) (10日目)	8:50～10:20 10:30～12:00	日本語授業 日本語発表会・修了式	13:00～ 14:30～	昼食会 自由活動
2/11(水) (11日目)	8:30～	東京へ移動 (バスにて)	～15:00 17:00～	宿泊先入居手続き 東京都内見学 新宿, 東京タワー
2/12(木) (12日目)	9:00～	若者文化・サブカルチャー研修 ①ファッション (@渋谷)	13:00～	若者文化・サブカルチャー研修 ②アニメーション (@池袋)
2/13(金) (13日目)	9:00～	浅草寺を中心とした大衆信仰・ 観音信仰に関する研修③ (@浅草)	13:00～	若者文化・サブカルチャー研修 ④アニメーション (@秋葉原)
2/14(土) (14日目)	9:30～	成田空港へ移動	～16:00	帰国

◇日本語特別課程

【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) 281名, (後期) 423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。

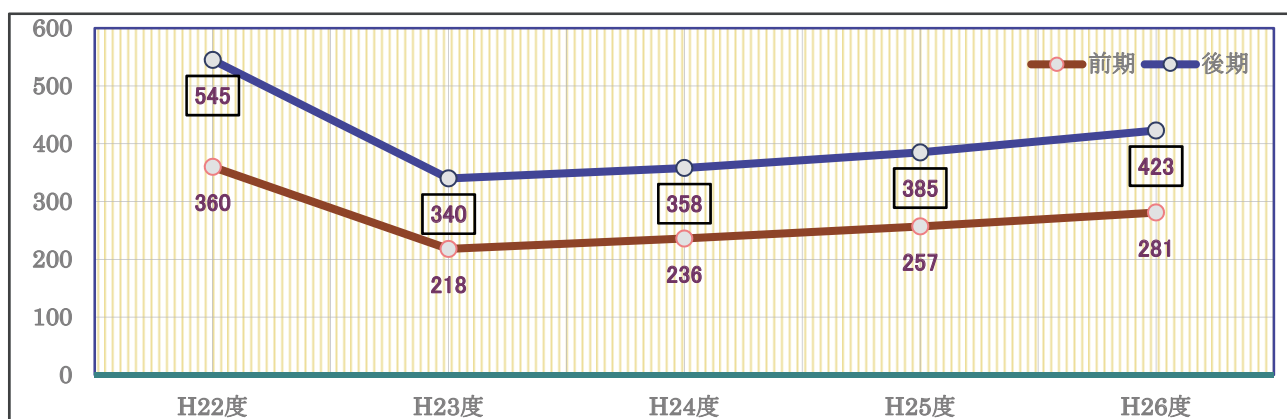


図 受講者数の推移

◇日本語研修コース

【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）17名，（後期）8名

◇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

(3) 教材等の作成，開発

◇スペイン語ビデオ教材の作成

【概 要】

スペイン語が話せる人（スペイン語母語の人，TA とスペイン語レベルが高い学生）の話とスピーチを録音し，ビデオを編集した。編集したビデオに基づいて，様々な活動（書く練習・リスニング・会話のモデル）を作って，ISTU にアップロードした。

◇「スペイン語学習ハンドブック」の改訂

【概 要】

平成25年度に作成した「ハンドブック」に必要な変更を行った。変更した内容としては，文化に関するテーマを入れたり，自宅復習用の課題を増やしたりした。

◇東北大学学生用の中級中国語教材の開発

【概 要】

「日中韓の相互理解の促進を目指したデジタル学習教材の開発」のために中国での予備調査を実施した（平成27年3月4日～3月11日）。

◇東北大学学生用の中級韓国語教材の開発

【概 要】

「日中韓の相互理解の促進を目指したデジタル学習教材の開発」のために韓国での予備調査を

実施した（平成 27 年 2 月 20 日～3 月 1 日）。

(4) 教育及び学習の支援活動等

◇実践的英語能力を高める体系的英語教育プログラムの開発及び推進

【活動名】多読 Best Practices &多読プログラム開発

【概 要】

日本における代表的な多読プログラムを調査し、多読のベストプラクティスの開発を行った。
また、東北大学附属図書館本館「多読コーナー」の充実を図った。

【実 績】

「英語 A1」及び「英語 A2」（英語総合演習（読解））における授業実践数 30 クラス（全クラス中 21.7%，前年度比+8 クラス），受講者数約 1,160 名（前年度比+約 300 名）。また、開発及び推進において中心となったシャーロン・ベン講師及びアイコースト・ダニエル講師は、「全学教育貢献賞」及び「総長教育賞」を授賞した。

◇「TOEFL ITP テスト」実施結果の集計及び分析

【活動名】「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「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。

◇スペイン語検定試験対策授業の解説

【活動名】スペイン語検定試験（DELE）を受けるための授業

【日 時】毎週 1 回（火曜日 3 講時）

【概 要】

スペイン語検定試験に興味がある学生に試験の形式（書くテストのタスク、会話テストのタスク）を教えること。

【実 績】受講者数：7 人（A1 及び A2）

◇中国人との交流会の企画及び実施

【活動名】漢語角（中国語コミュニティ）

【日 時】11 月から月に 1 回程度実施

【場 所】東北大学川内北キャンパス 講義棟教室

【概 要】

授業活動の一環として、日本人学生と東北大学に留学している中国人留学生との交流を行った。



◇韓国人との交流会の企画及び実施

【活動名】SIJAK 韓国人ネイティブサポート

【日 時】毎月2回程度

【場 所】東北大学川内北キャンパス 川北合同研究棟1階101

【概 要】

放課後、授業活動の一環として「韓国語と韓国文化に関する勉強会」を実施し、日本人学生と韓国人の交流を行った。

韓国人ネイティブサポート

韓国文化や韓国語に興味があって韓国人と話してみたいけど、なかなか話す相手がなくて困っている方、いらっしゃいませんか？

「韓国人ネイティブサポート」は、東北大学に在籍している韓国人（留学生、教員、研究員）が、皆さんの韓国語や韓国語学習をサポートするものです。

どんなことをするの？
韓国に関するトピックを取り上げ、参加者が自由に意見交換をすることで、日韓文化に対する理解を深めましょう。

韓国語の実践練習場
授業で学んだ韓国語をネイティブスピーカーとの会話を通して実践してみようというチャンスがゲットすることができます。

参加費は？
ありません。

開催日時と場所
2014年10月20日・27日、11月10日・17日、12月22日 18:30~20:00
東北大学川内北キャンパスの川北合同研究棟1階の101号室

興味のある方は、気軽にお立ち寄りください。
問い合わせ wldvina@gmail.com






東北大学 言語・文化教育センター年報（第1号）

発 行 2016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