

東北大学 言語・文化教育センター一年報

第4号 2017

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・文化教育センター年報第4号の刊行によせて

言語・文化教育センター長
山口 昌弘

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2014年4月に設置しました。本学は、この機構を、高度教養教育、学生支援に関する調査研究、開発、企画、提言、および実施を一体的に行い、本学の教育の質的向上に寄与するための学内共同教育研究施設と位置づけ、国内外を見ても他に例のない革新的でチャレンジングな組織として設計し、創設しております。言語・文化教育センターは本機構内の11のセンターの1つであり、本学における日本語及び外国語の言語教育の中核を担う教育組織として、日本語、英語、ドイツ語、フランス語、スペイン語、中国語、韓国語の教員らが所属しています。言語教授法の開発や実践と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さらなる発展に寄与することを目的に活動を行っています。

急速に変化する社会の中で、言語教育の重要性は今までも増して広く認識されているといえると言えます。英語については、英語圏の国々で使われる言葉としてだけでなく国際共通語として広く認識されていることは言うまでもありません。我が国でも初等中等教育での英語教育が大きく変化中、高等教育とりわけ大学教養教育の中での英語教育についても改革が必要となってきました。一方、最近の国際社会におけるグローバル化の変容は、あらためて初修外国語の重要性を想起させますし、何よりも新たな言語とその背景にある文化の学習は、私たちの言語の世界を豊かにし、視野を広くさせてくれます。また、急増する外国人留学生を受け入れるにあたり、日本の文化を深く理解し、日本社会の定着を促すためにも、日本語の教育はますます重要となっています。

本年報は、言語・文化教育活動に携わる教員の報告を中心に構成しております。第1号、第2号、第3号と異なり、センターとしての活動報告については、高度教養教育・学生支援機構要覧に掲載し、年報においては掲載を省略することといたしました。

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4号の刊行によせて

報告

日中の学生の交流についての試み

..... 張 立波1

研究ノート

Possibilities of a Sociocultural Perspective in Second Language Teacher Education (SLTE)

..... Takaaki Hiratsuka5

中国語教育における文法の実践的教授法について（その1）

..... 西田 文信 15

American and British English: Giving Students an Awareness of the Differences

..... Barry Kavanagh 21

古典から学ぶ日中の文化的基盤 — 『源氏物語』の漢籍摂取を例として—

..... 佐藤 勢紀子 27

A survey of tools to objectively evaluate L2 speech

..... Ryan Spring 35

言語の命名に関する諸問題 —主に朝鮮半島の言語を巡って—

..... 田林 洋一 41

初年次生による文献の選択と出典の表記 高評価レポートを対象とした予備的分析

..... 菅谷 奈津恵 47

“好像”の多義について

..... 王 其莉 53

アクティブラーニングを取り入れた初修外国語としての中国語授業の試み

..... 張 立波 61

言語・文化教育センターの概要

言語・文化教育センターの概要	69
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	
2 使命	
3 事業	
4 教員	
5 運営体制	
6 関連URL	

日中の学生の交流についての試み

張 立波¹⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 言語・文化教育センター

1. はじめに

21世紀の教育モデルは学習者が能動的に学習に参加する、いわゆる参加型の学習であると指摘されている(當作, 2013)。また、外国語教育においては、学生が「学習している言語を使って、その言語の母語話者と交流するだけでなく、学習者同士の対話、学習者と教師の対話を通して学ぶ過程そのものが大切になっているといえるだろう」との指摘もある(植村, 2013)。

一方、大学の初修外国語としての中国語は他の科目と違ってゼロからスタートし、学習時間が限られている。また、中国語の発音が日本人にとって難しいという特徴があるため、学生の学習へのモチベーションを維持することが大きな課題となっている。そこで本学では、中国人留学生が多いという教育リソースの長所を生かし¹⁾、日中の学生が授業外時間を利用して交流会を行うことで、能動的な学習への参加、学習モチベーションの向上、語学力の向上や異文化理解などの実現を目指している。

本稿では、日中の学生の授業外時間を利用した、語学力の向上や異文化理解などを実現のための取り組みを紹介する。また、一過性ではなく持続可能な学生交流の方法についても考えてみたい。

2. 日中学生交流のニーズに関するアンケート調査

筆者はこれまで一年十か月間にわたり日中学生交流会に関わってきたが、留学生学友会の会長の交代や参加していた日本人学生の卒業によって取り組みは中断されてしまった。

上記を踏まえ、持続可能な学生交流の方法を考えて

みたい。

2018年11月に、本学の2年生で展開中国語Ⅱを履修している2クラス83名の日本人学生にアンケート調査を行った。

3. アンケート調査の結果

83人に対してアンケートを行い、58人から有効回答を得た。回答率は69.8%であった。

「交流会でしてみたいこと(複数回答可)」について、「料理交流」(回答数22)が最も多い回答であった。「交流会の頻度(複数回答可)」について、「1ヶ月に1回」(回答数21)が最も多い回答であった。図1, 2を参照されたい。

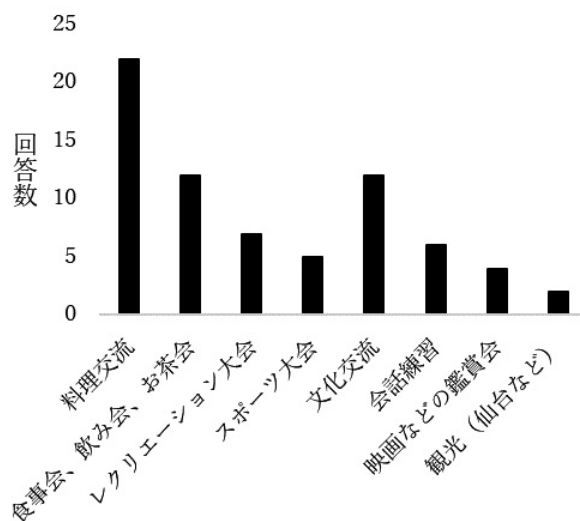


図1. 「交流会でしてみたいこと」に対する回答結果

1) 連絡先：〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 libo.zhang.d4@tohoku.ac.jp

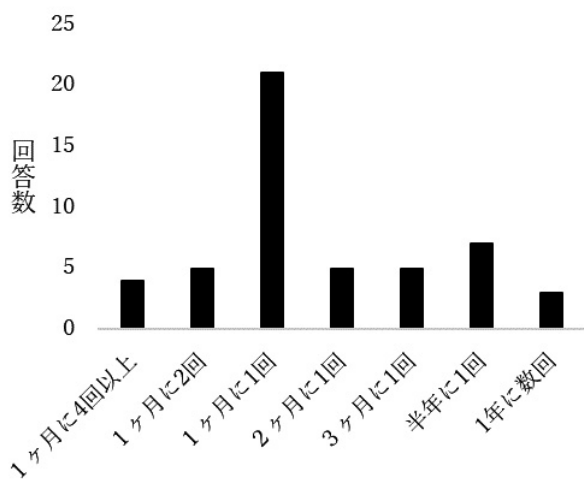


図2. 「交流会の頻度」に対する回答結果

4. 第1回日中学生交流会の実施

第1回日中学生交流会の企画及び実行については、中国語の授業を履修している文学部2年生のKさんと仙台中国人留学生会長で工学部3年生のZさんが担当した。

上記のアンケートを踏まえ、12月23日に中国鍋会を行うことを決定した。交流会の参加募集にはGoogleフォームを利用し、中国語担当教員が8クラスに知らせた。募集した結果、当日は16人が参加すること(韓国人留学生2名を含む)になった。交流会の準備については、幹事の2人が会場を確認した上で、鍋料理に必要な調理器具の準備や買い出しなどは参加者が分担して行った。

交流会当日は、まず幹事の2人が中国鍋について、パワーポイントで紹介した。その後、中国人学生と中国語を学習している日本人、韓国人学生が4名ずつ鍋一台を囲んで交流した(写真1)。

5. 第1回日中学生交流会の実施後のアンケート調査

12月23日に第1回日中学生交流会の実施後、参加者16人に対してアンケート調査を行い、14人から有効回答を得た。「この交流会で、日中の言語や文化の異同などについて深めた。」、「今回の交流会は楽しかった。」、「今回のような交流会をまたやりたいと思う。」3問についてそれぞれの平均値は4.36, 4.93, 4.93であっ

た。また、「日中交流会について意見、要望、提案などを自由にお書きください。」という自由記述を求めた設問からも全体的に交流会に対して肯定的な意見が見られた。日中の学生がどちらも満足し、交流会に関しても継続して実施してほしいことがわかった。日本人の学生が「中国語の火鍋の「火」は辛いという意味だと思ったが、今回の交流で中国の鍋には辛いものがあることがわかった」と中国文化について深めたことがうかがえた。また、中国人留学生について、日本学生支援機構が平成27年度私費外国人留学生生活実態調査によると、留学後の苦勞としては、「物価が高い」と回答した者が4,254人(70.5%)で約7割となっており、次いで、「日常生活における母国の習慣(生活習慣、宗教上の習慣等)との違い」が2,025人(33.5%)、「日本語の習得」が1,852人(30.7%)と挙げられ、最後の2つの問題を解決する方法には日本人学生と外国人学生との交流だと考えられる。実施後、ある参加者(情報科学研究科の学部研究生である中国人留学生Lさん)が「モーメンツ」と呼ばれるSNSの機能を利用し、「日中交流会に参加し、みんなと一緒に辛い鍋を堪能するより日本語を練習するパートナーをゲットした。」という感想を友達と共有した。図3を参照されたい²⁾。このように、日本人学生が中国人留学生の日本語学習を補助することを通して、自己の価値を認識し、同時に中国人や中国文化への理解を深めるだろう。これこそ今の時代に大学生に求められている参加型の学習ではないかと考える。



写真1. 共同で鍋を作っている様子
(写真提供者：劉翼，2018年12月23日撮影)

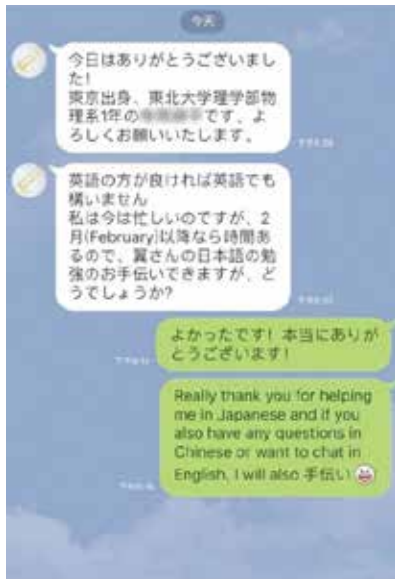


図3. 学生のやりとりの様子

今回の日中交流会は第1回目である。継続するには「今回は初めてということもあり、運営人数や参加者数が少ない状態での実施となった。今後の活動の際には、運営体制の確立、入念な実施計画、活動の広範囲への周知などが必要となってくるだろう。」と幹事のKさんが述べるように学生の意見を取り入れながら、他大学の事例を参考にし、より多くの学生に参加してもらいたい。

注

- 1) 2018年現在、東北大学外国人留学生2089人のうち中国人留学生は1162人である。
<https://www.tohoku.ac.jp/japanese/overseas/overseas/02/overseas0203/2018125> 確認(留学生数)(閲覧2018/12/26).
- 2) 資料1は二人のLineによる交流である。白い部分は日本人の学生の会話である。緑色の部分は中国人の学生の会話である。

参考文献

- 独立行政法人日本学生支援機構(2017)「平成29年度外国人留学生在籍状況調査結果」https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_e/2017/index.html (閲覧2018/12/26).
- 當作靖彦(2013)「新しい時代の外国語教育—その位

相の変化と目標領域の拡大」、『中国語教育』第11号, pp. 6-19.

植村麻紀子(2013)「21世紀の中国語教育を考える—グローバル社会を生きる人材を育てるという視点から」、『中国語教育』第11号, pp. 1-5.

Possibilities of a Sociocultural Perspective in Second Language Teacher Education (SLTE)

Takaaki HIRATSUKA¹⁾

1) Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University

This article identifies several possibilities of a sociocultural perspective in second language teacher education (SLTE). It begins by giving an overview of SLTE, an area of study that looks into how language teachers learn and how teacher educators facilitate the learning of those teachers. It continues with a discussion of the sociocultural perspective, which is strongly influenced by the writings of the Russian psychologist and educator, Vygotsky. It then presents the ways in which this perspective has been recently used within the field of SLTE. The article concludes with practical ways to incorporate the sociocultural perspective into future teacher development opportunities and any empirical research of them. These suggestions are put forward in the hope to enrich the experiences of language teachers and teacher educators, as well as to provide a sociocultural stance of critique that can inform the research and practice within the second language teaching field.

1. Introduction

In recent years, there have been substantial advances in the quantity, scope, and quality of research into second language teacher education (SLTE). The research has explored what and how language teachers learn, as well as the ways in which language teacher educators facilitate this learning. Perspectives of teacher learning have undergone an epistemological shift from a behaviorist perspective towards a more situated and distributed (sociocultural) one (Crandall & Christison, 2016; Freeman, 2016; Johnson, 2009; Johnson & Golombek, 2016). Two tenets that underpin the sociocultural perspective are: (a) human cognition is embedded within sociocultural activities (e.g., interaction between a child and more experienced members of the society), and (b) human cognition is shaped and reshaped by means of symbolic and socio-culturally constructed artifacts (e.g., the language) that function within the context of specific goal-oriented activities. In order to clarify

exactly how the sociocultural perspective could assist the field of SLTE, in this article I will introduce an overview of SLTE, present research and discussion about the sociocultural perspective within SLTE, and suggest how to apply the perspective to professional development activities and any empirical research of them.

2. Second Language Teacher Education (SLTE)

The term *second language teacher education* (SLTE) has become an umbrella term for language teacher education (Wright, 2010). SLTE has secured its position in applied linguistics and education; extensive discussions (e.g., Freeman, 2016), a comprehensive body of position papers (e.g., Burns & Richards, 2009), and a significant number of empirical studies (e.g., Johnson & Golombek, 2011, 2016) are now available to us. SLTE deals with “research and practice relevant to the preparation and on-going

1) Contact: Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University, 41 Kawauchi, Aoba-ku, Sendai 980-8576, Japan. takaakihiratsuka@tohoku.ac.jp

professional development of teachers who teach English as a second/foreign language in diverse contexts” (Freeman & Johnson, 1998a, p. 394). However, despite there being an “increasing demand worldwide for competent English teachers and for more effective approaches to their preparation and professional development” (Richards, 2008, p. 158), teachers’ idiosyncratic learning trajectories are noticeably understudied (Barkhuizen & Borg, 2010). Thus, researchers need to deconstruct the complicated world of teacher education by asking questions such as: “What is the relation between what teachers know and believe, how they act, and how students are influenced by those actions?” (Tedick, 2005, p. 3). Language teachers and language teacher educators could also benefit greatly by committing to such a critical stance and asking themselves questions like these.

Although it was once speculated within SLTE that teachers could learn the content and process of teaching as transmitted knowledge through taking part in teacher education programs, teaching practicums, and their induction years of teaching, there has recently been an increase in studies that suggest otherwise (Walsh & Mann, in press). This turn was considered to be inspired by post-modern concepts such as a plurality of views and the relativity of positions and power. Freeman and Johnson (1998b) suggested that teacher education had become more than just the accumulation of objective knowledge from scholars’ research and stated that “teachers are not empty vessels waiting to be filled with theoretical and pedagogical skills; they are individuals ... with prior experiences, personal values, and beliefs that inform their knowledge about teaching and shape what they do in their classroom” (p. 401). It has been also argued that the field of SLTE has been enriched further through the consideration of teacher identity embedded within socialization processes in their context of practice (Barkhuizen, 2017; Crandall &

Christison, 2016; Freeman, 2016; Johnson & Golombek, 2016). Current SLTE thus views individual teachers as key players in understanding and improving English language teaching. Researchers have begun to acknowledge the need to listen to teachers’ particular teaching experiences, their backgrounds, and their own interpretations of the activities they undertake in order to better facilitate their subsequent professional development (Kumaravadivelu, 2006; Richards, 2008). Beyond the individual, it has also been observed that the local contexts in which teachers practice – social, political, economic, institutional, and cultural – are influential in shaping how and why they do what they do (Johnson, 2006; Kumaravadivelu, 2006). In other words, the teachers’ social ‘situatedness’ is seen as inseparable from their learning (Johnson, 2006; Lave & Wenger, 1991). The crux of teacher education is therefore no longer the discovery of the best teaching methods (Prabhu, 1990) or what ought to work (Freeman & Richards, 1993). Freeman and Johnson (1998b) ascertained that learning to teach is “a long-term, complex, developmental process that operates through participation in the social practices and contexts associated with learning and teaching” (p. 402). With the aim of embracing this complex world of language teacher learning, identity, and context, SLTE has started to utilize a sociocultural approach.

3. A Sociocultural Perspective on SLTE

The term *sociocultural* is used with slightly different meanings and applications in anthropology, psychology, education, and applied linguistics (Johnson, 2009). Despite the differences, sociocultural theory mainly refers to the ideas of Lev Vygotsky who was a Russian psychologist and educator. Vygotsky (1978) did not accept the prevalent psychological research at his time which aimed, in most cases, to provide mere descriptions of the static products of human learning. He instead focused on

a developmental process of learning and produced a dynamic explanation for higher psychological functions. In Vygotsky's view, a sociocultural perspective is not a theory of human behavior, but rather a theory of the human mind, and this perspective helps us 'see' the process and products of human learning by recognizing its contextualized social nature (Johnson, 2009). According to Vygotsky (1978), all higher forms of human mental action, which allow us to move from impulsive behavior to instrumental action, are bound to be influenced (or mediated) by tools, means, or socio-culturally constructed artifacts. From this mediation, we develop our cognition first with others as an interpsychological category and then by ourselves as an intrapsychological category, a transformative phenomenon known as internalization (Vygotsky, 1978).

Teachers interact with various people (e.g., teacher educators, colleagues, and students) and receive various types and degrees of assistance from others in developing as professionals. A way to understand how they could learn from these people is explained by Vygotsky's Zone of Proximal Development (ZPD) (Daniels, Cole, & Wertsch, 2007). Vygotsky (1978) defines the ZPD as the distance between one's current actual developmental level determined by independently solving problems and one's potential developmental level determined by solving problems in collaboration with more capable peers. The ZPD differs in at least two ways. First, it focuses on each individual's abilities and performances in a new way; that is, it not only looks at how one came to be what one is (retrospectively), but also at how one can become what one not yet is (prospectively) (Wertsch, 1985). In other words, as Vygotsky (1978) contends, investigating individuals' level of potential development is as important, if not more so, as examining their level of actual development. Second, the ZPD gives significance to the process

of assistance (sometimes in the form of instruction) provided by others (Wertsch, 1985). The types and forms of interpersonal assistance rendered are crucial for individuals' development within their ZPDs. Therefore, assistance should be tailored to meet one's needs at a particular time and must be moderated – namely, too much and direct (i.e., do this and do that) could decrease one's agency, while too little and indirect (i.e., you can do it yourself) could lead to frustration. This is called by some *strategic mediation* (Tharp & Gallimore, 1988; Wertsch, 1985). The ideal learning situation is thus believed to occur when interpersonal communication takes place just ahead of the current level of development, namely, just beyond one's ZPD (Wertsch, 2007).

Following this sociocultural perspective, the transmission model of teacher learning has been replaced by a transformative model that relies on dialogic and collaborative activities that push the boundaries of teachers' ZPDs (Barkhuizen & Borg, 2010; Johnson, 2009; Richards, 2008). A rich collection of literature on professional collaboration in SLTE reflects this promising direction (e.g., Nunan, 1992; Tajino, Stewart, & Dalsky, 2016). Within this literature, learning is presumed to get realized primarily through social interaction between and among people who are in a similar working environment – that is, within a community of practice (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). A community of practice refers to the concept that learning takes place within socially-constituted settings where participants with common interests and goals develop through sharing and learning skills, as well as negotiating and acquiring knowledge (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). As a consequence, members of communities of practice can collaborate amongst themselves for professional development by sharing new understandings about their practices as well as taking risks, sharing frustrations, and being vulnerable (Tharp & Gallimore, 1988). Within

these communities, a process of what Lave and Wenger (1991) refer to as legitimate peripheral participation might occur. This is the notion where newcomers move from being novices to becoming more experienced members with full participation in practices as a result of repeated interaction with more experienced old-timers in their community.

According to Johnson (2009), a sociocultural perspective on human learning can enhance four major interrelated aspects of SLTE: cognition, agency, understanding of language acquisition, and professional development. First, a sociocultural lens provides a window into teachers' cognitive processes at work by shining the spotlight on the inherent cognitive and social interactions in teacher learning that give rise to these processes (Johnson, 2009). Second, the perspective recognizes teacher learning as a dynamic process and espouses both individual and local community needs, thereby making human agency central to teacher education. One paramount point concerning human agency is that teachers are situated within not just their own sphere of influence at the micro level but also within the macro level, where policies and cultural norms constrain some practices yet provide affordances to others. Activity theory (Engeström, 1999) is a useful tool to employ in order to help better understand from a holistic view the various constraints and affordances that teachers negotiate in their practices by ascribing to different domains of influence (e.g., governmental, institutional, and personal). Third, a sociocultural perspective requires us to pay close attention to both the content and the process of SLTE and carefully consider what teachers think language is, how teachers think language is learned, and how teachers think language is taught by making their own knowledge and opinions open to conscious inspection (Borg, 2006; Johnson, 2009; Vygotsky, 1963). Lastly, Johnson (2009) maintains that a sociocultural perspective on SLTE enables us to scrutinize "existing mediational

tools and spaces while also creating alternative ones through which teachers may externalize their current understanding of concepts and then re-conceptualize and re-contextualize them and develop alternative ways of engaging in the activities associated with those concepts" (p.15). Some ways to achieve this, as suggested by Johnson (2009), are reflective practice (e.g., Farrell, 2015) and teacher research (e.g., Borg, 2013).

The use of a sociocultural perspective in SLTE has gained momentum. For example, Johnson and Golombek (2011) published a volume of research studies which employed a sociocultural perspective within the field of SLTE. More recently, Golombek and Doran (2014) used content and discourse analysis of a novice language teacher's journals in order to identify the dialectical relationship among emotion, cognition, and activity that the teacher experienced. The analysis of the journal data indicated that the dissonance between the teacher's ideal and reality in the classroom offered potential growth points and that emotions are a functional component of language teacher professional development. Grounded in a Vygotskian sociocultural perspective on teacher learning, Johnson (2015) reported on a team-teaching project in which she fostered novice teachers' collaborative dialogue in the joint activity of planning, teaching, and reflecting on their lessons. Based on the study, she claims that teacher education programs should enable teachers to create and deliver theoretically and pedagogically sound instructional practices by giving careful empirical attention to the design of the practices of SLTE. In Japan, Hiratsuka and Barkhuizen (2015) traced team teachers' engagement in research in the form of Exploratory Practice (Allwright & Hanks, 2009) through the lens of sociocultural theory. It was found that the research experience mediated the teachers' perceptions through different cognitive development processes (e.g., replacement of previously held beliefs

and synthesis of new concepts with old ones) . They argued that the divergent effects on the teachers were due to individual teacher differences, teacher pair discrepancies, contextual factors, and research conditions.

As seen, a sociocultural perspective has been justified and variably employed, practically and empirically, within SLTE and is thus gaining some traction. On the basis of the theoretical discussion and the findings of the previous studies, I will now lay out the possibilities of a sociocultural perspective informing second language teacher education in regards to teacher development and empirical research.

4. Possibilities for Teacher Development

The first possibility of a sociocultural perspective for language teacher development opportunities is constructing systematic professional development programs which place social activities and group collaboration at the heart of their objectives. Since teachers are not merely vessels for best teaching practices presented from the top down, lecture-style professional development programs where teachers only receive the knowledge are not considered to be appropriate. As it has been argued that the most significant cognitive development occurs first at the inter-mental level between and among people (Vygotsky, 1978) , in professional development opportunities teachers should not only articulate their opinions and knowledge but also their frustrations and vulnerabilities with others. That is to say, teachers should have the chance to participate in workshops, colloquia, seminars, conferences, and graduate school courses that include numerous social activities and group collaboration components, such as discussions, debates, question and answer sessions, problem- solving activities, and collaborative projects and presentations. These practices might aid teachers to expand their ZPDs through reciprocal assistance

and collegiality, thereby perhaps reaching their highest potential developmental level. In particular, teachers might gain more enriching experiences if the professional development participants come from diverse schools and are at different stages of their professional lives as well as having various backgrounds (e.g., elementary and high school teachers, local Japanese and foreign assistant teachers, and novice and veteran teachers). The diverse demographic would allow them to practice mentoring and peer coaching, thus redrawing the boundaries of their ZPDs and consequently forming and reforming the communities of practice and legitimate peripheral participants among them. In contrast, oftentimes the current required professional development opportunity in Japan takes place only among those who are at the same stage of their professional lives (e.g., among beginning teachers and among 10th-year teachers) (MEXT, 2014). I believe that school principals, officials at the board of education, and authorities in the ministry of education could take advantage of the sociocultural concepts (e.g., ZPD) and specifically design professional development programs through which participant teachers could grow as members of larger teacher communities, as opposed to just as an individual or a member of limited cohorts of teachers.

The second possibility of a sociocultural perspective is teacher research. Teacher research is understood as a teacher-initiated investigation of teaching practice in their own classrooms. It therefore enables teachers to develop a sense of agency both as practitioners and researchers. In line with the emphasis promoted by a sociocultural perspective on contextualizing practices in spaces where teachers actually live and work, teachers engaging in teacher research devote assiduous attention to their individual contexts and attempt to acquire professional knowledge, dispositions, and attitudes necessary and desirable for their particular situations.

Unlike the prevalent professional development format that is offered en masse in Japan (MEXT, 2014), teacher researchers would be equipped with their own particular topics, respective goals, and special interests and therefore encouraged to take full responsibility for their actions and the maintenance of their motivation. It is noteworthy that the knowledge learned and the practices undertaken by teachers in their teacher research activities (e.g., constructing a research plan, obtaining classroom data, and examining the outcome for future practice) are not aimed at generalization or applying to other contexts but are localized and unique to their own contexts, hence immediately useful and beneficial for them. It is likely that, considering the concepts of ZPD and communities of practice, teacher researchers could take greater advantage of their research experiences through working collaboratively because they have the opportunity to learn different points of view and make sense of their experiences in relation to those of others. Despite the identified benefits of teacher research, there are thus far a limited number of successful cases of research-involved teachers. Lack of time, knowledge, support for teacher research are believed to be the major factors that restrain teachers from carrying out research in their classrooms (Borg, 2013). However, by referring to previous studies on teacher research (e.g., Hiratsuka & Barkhuizen, 2015; Johnson, 2015), those involved in teacher education could (a) provide extensive information about the research, including its benefits and pitfalls, (b) put forward exemplars and carefully craft templates of teacher research projects that teachers could implement at the local level, and (c) arrange time for teachers to carry out the research by, for example, decreasing the number of classes allocated or minimizing the work related to general school affairs.

The third possibility of a sociocultural perspective is associated with reflective activities initiated by individual teachers (Farrell, 2015). Reflective

activities enable teachers to inspect their everyday experiences and provide them with new insights, which can increase their knowledge and help them to practice self-reflection. These activities can promote continuous and long-lasting professional development. For instance, teachers can engage in several reflective activities inside and outside the classroom which include mediating tools and spaces (see Golombek & Doran, 2014; Johnson & Golombek, 2011). By critically observing the process and product of their intricate learning via the mediating tools and spaces, teachers can evaluate their own practices with a degree of objectivity and therefore have the opportunities to re-conceptualize and re-contextualize their understandings about their teaching and students' learning. This could help to unearth their intrinsic beliefs, including biases, and perhaps increase their agency and willingness to try out alternative teaching approaches and change their practices. With repetition of these reflective practices mediated by culturally constructed tools and spaces, teachers can learn how to think more deeply and critically about their beliefs and practices in an effective and sustainable manner. School principals, officials at the board of education, and authorities in the ministry of education could take concrete steps to promote reflective activities at the individual and local level by making the literature on the topic available and by organizing professional development packages with which individual teachers could experiment at their own pace in their own sociocultural and instructional contexts. If we were to fully capitalize on this opportunity, however, teachers should be judged according to the principles of sociocultural theory (e.g., ZPD). That is, teachers should be evaluated, not only based on data that are retrospective and tangible (e.g., student test scores and end-of-term questionnaires) but also on those that are prospective and not immediately tangible (e.g., their reflective activity plans for the future and the quality of engagement

with reflective activities) .

5. Possibilities for Empirical Research

A sociocultural perspective provides new and fertile ground for empirical research into SLTE. First, future research needs to examine the effects of the above-mentioned professional development opportunities and identifies the optimal types, arrangement, and duration of the professional development. The opportunities inspired by the sociocultural perspective could be offered in addition to, or perhaps even in place of, the current opportunities, which usually include one-day or two-day workshops, often incorporating lectures by a third party, customarily a university professor (Hiratsuka & Barkhuizen, 2015). It could prove useful to conduct studies which investigate the experiences of teachers prior to, during, and after the participation in the systematic professional development programs which underscore dialogic and collaborative activities. One such study could concentrate particularly on the type and degree of interpersonal assistance and give suggestions about strategic mediation (Tharp & Callimore, 1988; Wertsch, 1985) in order to meet the needs and wants of language teachers in their idiosyncratic situations. We should also collect data from a variety of teacher research studies that involve different participants and activities and compare and contrast their results. In these studies, the foci of data analysis could be on the intensity, speed, and frequency of the effects of teacher research experience on participants as well as their sustainability over time. Tackling these under-explored issues will move our current understanding of SLTE in new directions. In employing a sociocultural perspective, moreover, researchers need to document both the process (mediation) and outcome (internalization) of reflective activities in which teachers engage and attempt to explain the phenomena. Future researchers could also focus on one type of reflective tool (e.g., journal writing) or

on multiple reflective tools (e.g., journal writing and stimulated recall) and follow participants over time to describe their professional changes (or lack thereof) so as to discover which tool or which combination of tools are the most effective for the reflective activities of language teachers.

Much previous research into language teacher cognition and learning has explored only what teachers know and think or how and why 'they think' their learning occurs without direct observations of their actual practices (see Borg, 2018). Even when both teacher cognition and practices are examined in one study, the focus has been mainly on the correspondence between cognition and practices, often within discussions of whether they are convergent or divergent (see Basturkmen, 2012). Furthermore, most studies only investigated teachers' cognition and their learning at a certain fixed time (see Borg, 2003, 2006) , as opposed to multiple occasions over time (for exceptions, see Hiratsuka & Barkhuizen, 2015; Johnson, 2015). The need for studies which examine both teachers' and students' perceptions of language teaching and learning practices has also been acknowledged (Brown, 2009), and the mismatches between their expectations are believed to negatively affect students' classroom satisfaction (Kern, 1995). In this light, researchers who are informed by a sociocultural perspective should keep in mind that human cognition is always situated in a certain cultural environment and that human cognitive development is highly interactive and context-dependent as well as mediated by social activities. Therefore, it is essential for future researchers to examine what both teachers and students think (cognition) and what they do (practice) in the classroom through direct observation over time. Such studies should not concentrate only on the convergences and divergences of their perceptions and practices, either. Using the spoken and written data from teachers and

students for these types of studies might become a vibrant approach in the field of SLTE.

Lastly, I suggest that future researchers delve into both macro and micro discourses that affect language teacher education. In other words, future studies need to identify and describe the constraints and affordances that exist due to personal, political and cultural practices by employing a sociocultural and activity theory. One example of such study is an investigation into the effects of educational policies, such as the revision of the Course of Study almost every ten years in Japan, on the everyday practice of language teachers. Although teachers in the classroom are more likely to be able to judge what is important, urgent, and feasible in teaching a target language in their own situated contexts, policies are generally made by officials in the government who do not have direct insight into actual lessons or learners. It is therefore vital to scrutinize in what way and to what extent the political, economic, and educational macro discourses impact teachers' perceptions and practices at the grass root level and determine the efficacy of those policies. Conversely, it is imperative that future researchers seek ways to communicate to officials in-service teachers' hopes and wants so that the teachers can feel empowered and the SLTE field can advance from the ground up.

6. Conclusion

A sociocultural perspective, not as a methodology but as a theoretical lens, has the potential to move SLTE forward. The perspective enables teacher educators to recognize the important roles that the prior beliefs and experiences of language teachers, their individual agency, and their communities of practices play in mediating their cognition, internalizing their knowledge, and influencing their practices. Researchers on SLTE need to take into consideration the sociocultural theory and its associated concepts in conducting their studies so as to highlight the

transformative process of teacher learning as well as to probe the teaching-learning relationships more thoroughly. As has been noted, research and practices which employ a sociocultural perspective in SLTE are still in their infancy. I invite readers to familiarize themselves with the ideas expressed, reflect on the possibilities proposed, and engage in discussion on the topics addressed in this article, as they relate to their own pre-conceptions, their contexts, and most importantly their own potential for growth.

References

- Allwright, D., & Hanks, J. (2009). *The developing language learner: An introduction to exploratory practice*. Basingstoke, England: Palgrave Macmillan.
- Barkhuizen, G. (Ed.). (2017). *Reflections on language teacher identity research*. New York: Routledge.
- Barkhuizen, G., & Borg, S. (2010). Editorial: Researching language teacher education *Language Teaching Research, 14*, 237-240.
- Basturkmen, H. (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System, 40*, 282-295.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching, 36*, 81-109.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.
- Borg, S. (2013). *Teacher research in language teaching: A critical analysis*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Borg, S. (2018). Teachers' beliefs and classroom practices. In P. Garrett & J. Cots (Eds.), *The Routledge handbook of language awareness* (pp. 75-91). London: Routledge.
- Brown, A. V. (2009). Students' and teachers' perceptions of effective foreign language teaching: A comparison of ideals. *The Modern Language*

- Journal*, 93, 46-60.
- Burns, A., & Richards, J. C. (Eds.). (2009). *The Cambridge guide to second language education*. New York: Cambridge University Press.
- Crandall, J., & Christison, M. (Eds.). (2016). *Teacher education and professional development in TESOL: Global perspectives*. New York: Routledge.
- Daniels, H., Cole, M., & Wertsch, J. V. (Eds.). (2007). *The Cambridge companion to Vygotsky*. New York: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen & R. L. Punamaki (Eds.). *Perspectives on activity theory* (pp. 19- 38). New York: Cambridge University Press.
- Farrell, T. S. C. (2015). *Promoting reflective practice in language education: A framework for TESOL professionals*. New York: Routledge.
- Freeman, D. (2016). *Educating second language teachers: The same things done differently*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Freeman, D., & Johnson, K. E. (1998a). In this issue. *TESOL Quarterly*, 32, 393-396.
- Freeman, D., & Johnson, K. E. (1998b). Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, 32, 397-417.
- Freeman, D., & Richards, J. C. (1993). Conceptions of teaching and the education of second language teachers. *TESOL Quarterly*, 27, 193-216.
- Golombek, P., & Doran, M. (2014). Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 39, 102-111.
- Hiratsuka, T., & Barkhuizen, G. (2015). Effects of Exploratory Practice (EP) on team teachers' perceptions in Japanese high schools. *JALT Journal*, 37, 5-27.
- Johnson, K. E. (2006). The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL Quarterly*, 40, 235-257.
- Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. New York: Routledge.
- Johnson, K. E. (2015). Reclaiming the relevance of L2 teacher education. *The Modern Language Journal*, 99 (3), 515-528.
- Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (Eds.). (2011). *Research on second language teacher education: A sociocultural perspective on professional development*. New York: Routledge.
- Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (2016). *Mindful L2 teacher education: A sociocultural perspective on cultivating teachers' professional development*. New York: Routledge.
- Kern, R. (1995). Students and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, 28, 71-92.
- Kumaravadivelu, B. (2006). TESOL methods: Changing tracks, challenging trends. *TESOL Quarterly*, 40, 59-81.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- MEXT. (2014). *Improving the quality and ability of teachers*. Retrieved from http://www.mext.go.jp/en/policy/education/elsec/title02/detail02/_icsFiles/afieldfile/2015/08/11/1303528_01_1.p df
- Nunan, D. (Ed.). (1992). *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Prabhu, N. S. (1990). There is no best method- why? *TESOL Quarterly*, 24, 161-176.
- Richards, J. C. (2008). Second language teacher education today. *RELC Journal*, 39, 158-177.
- Tajino, A., Stewart, T., & Dalsky, D. (Eds.). (2016). *Team teaching and team learning in the language classroom: Collaboration for innovation in ELT*. New York: Routledge.
- Tedick, D. J. (Ed.). (2005). *Second language education: International perspectives*. Mahwah, NJ:

- Lawrence Erlbaum.
- Tharp, R. G., & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. New York: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1963). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walsh, S., & Mann, S. (Eds.). (in press). *The Routledge handbook of language teacher education*. New York: Routledge.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identities*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (2007). Mediation. In H. Daniels, M. Cole & J. V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 178-192). New York: Cambridge University Press.
- Wright, T. (2010). Second language teacher education: Review of recent research on practice. *Language Teaching, 43*, 259-296.

中国語教育における文法の 実践的教授法について（その1）

西田 文信¹⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構，言語・文化教育センター

0. はじめに

中国語を教える際に、殊に入門段階の初学者においては何と言ってもまず正確な発音（子音・母音・声調）を習得することが肝要である。しかし、学習が進むにつれて統語規則（本稿で謂う文法）について理解を深めることにも学習者の中国語運用能力を高めるためには必要不可欠となってくる。

本稿では、対象となる学習者を大学一年次における初習外国語の基礎中国語と仮定して授業における文法教授法の具体的実践例について述べていくことにする。

1. 教室をとりまく環境

中国語は孤立語ゆえに語順が重要な言語の一つであり、統語規則を理解すること即ち文法を習得することは大変重要である。殊に本稿では対象を大学一年次としているため、既に母語の他に第一外国語（大半の学生にとっては英語）を学習歴にもっている学生を前提としている。そこで、先ず「学習者」「教授者」「教材」の観点から教室環境について考えてみたい。

「学習者」は、初習外国語として中国語を自らの意志で選択した訳であるが、その動機や目的は多岐にわたっているだろう。とりわけ昨今においては、日本における中等教育段階の学校文化が変化していること、すなわち少子化によって学生・生徒の学習意識が希薄化しており、意欲的学習態度の欠如、または内発的動機付けが不十分なまま教室に出てくる学生の割合が目立つようになった。そこで、「教授者」としては、従前のように学習項目を黒板に書いて語学の授業を展開す

ることのほかに、学生の興味が授業内容以外に傾くことのないように教室管理に心を砕くことが多くなってきたのである。さらに「教材」においては、教学経験や著者の先生方の興味関心などからも極めて多岐にわたったテキストが用いられている。そのような教育環境の中で、中国語をどのようにして学生に教えていくかは、受講者の反応や興味関心の度合いなどを考慮に入れつつ、学生の状況に合わせた授業展開を行うことが肝要であるが、とりわけ「文法」という領域においては、芳しくない印象を先入観として抱いている学生も少なくはない。しかしながら、現状から説き起こし、中国語を教える方法論に対して何らかの決定打はないものかと探りながら前進していく以外に方法はない。そうした状況の中で、まずは中国語に接したときに見られる初学者の抱きがちな現象について考えてみる。

2. 初級段階における誤用例

中国語は語順が決め手となる言語である。語順といえ、大部分の学生は中等教育段階において既に英語を学習してきているため、学習者の興味・関心を惹くために英語と中国語は語順が似ていると教授者の方で説明を開始すると、時には既習外国語（英語）に基づいて中国語の語順も同じなのだとしてデフォルト評価してしまい、かえって中国語の文法学習に問題が生じてしまうということも十分起こりうる。

この分野の先行研究としては郭（2002）、韓（2001）、景（1998）、王志英（2005）等がある。

以下では学生によく見られる誤用例を検討していく。

1) 連絡先：〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構
fuminobu.nishida.d3@tohoku.ac.jp

- (1) 私は明日学校に行く。
 (誤) *我去学校明天. → (正) 我明天去学校.
- (2) 私は東北大学で中国語を学ぶ。
 (誤) *我学中文在东北大学. → (正) 我在东北大学学中文.

単に「英語と語順が似ている」と教授者が発言してしまうと、かえって英語を過剰に意識するあまり、中国語の統語規則理解に支障を来してしまう虞が生じてしまう。

こういうときは、学習者の母語である日本語と比較した方が、初学者の学生にとっては理解しやすく筆者の授業でも提示している。以下に例を示す。

- (3) (介詞構造)
 我在日本学中文。 私は日本で中国語を学ぶ。
- (4) (時間名詞)
 我明天去。 / 明天我去。 私は明日行く。 / 明日私は行く。
- (5) (修飾+被修飾)
 我就去。 私はすぐ行く。

上記以外にも例は多々あるが、中国語という第二外国語を学習するという意識は時に学習歴のある英語に鞘寄せされてしまうことを常に念頭に置きつつ授業展開を考えていかねばならない。

3. 初級段階における方法論

3.1 ‘是’の用法

中国語を学習し始めるときに出てくるのがコンピュータや判断を伴う‘是’である。学生に作文課題を出すと次のような誤文が散見される。

- (6) 最近私は忙しいです。
 (誤) *最近我是很忙. → (正) 最近我很忙.
- (7) 私たちは中国に行きたいです。
 (誤) *我们是想去中国. → (正) 我们想去中国.

上記二例においては、学習者は明らかに‘是’を単純に「～である／～です」と認識している。授業展開

においては、わざわざこのような誤用を避けるよう指導することもないと思うが、しかしながら、教授者の予想とは異なった印象を学習者が抱いてしまうのはなぜであろうか。

これはおそらく、“我是学生”という単文を最初に教える時に、使用頻度の高い語であるため‘是’の後の名詞句をいろいろ変えて学習者に定着を図ろうと教授者が練習を促しているうちにごく自然に学習者が認識していくのであろう。もちろん形容詞述語文を学習するときには‘是’は不要であるのだが、学習が進んだ中級者以降の学生にとっても時には誤用が見られることがある。これは私見だが、最初に形容詞述語文から教えてその後に‘是’を伴った名詞述語文を教えるのはいかがであろうか。形容詞述語文は構文も簡単に学習者も理解しやすいのではないだろうか。

3.2 否定辞‘不’‘没’の用法

次に中国語における否定の表現を教える場面を考えてみることにする。一般にこの両者は次のようなとらえ方をする。

‘不’:「行動意識」の段階を否定→話者の意志を伴った否定

‘没’:「動作実行」の段階を否定→話者の意志を伴わない否定

この点について、先行研究では以下に示す二氏が次のような見解を示している。

	‘不’	‘没’
吕叔湘 (1979)	主観的意志を伴った否定	客観的叙述を伴った否定
刘月华 ほか (1983)	事実に対して話者の行動する可能性を否定 (又) 願望・判断の否定	事情の発生から話者の具体的行為の実現が否定される (又) 発生・変化の否定

ここで問題点となるのは二氏とも‘不’‘没’の使い分けを制約する要因について、その意味的相違を詳述していないという点である。そこで朱 (2005) は、この問題点を解く鍵は動詞諸相にあるとした上で、非動詞諸相を示す表現には‘不’を(→ (8)), 偶発的、一時的原因によってその動詞諸相に動的な動きが含意

されるときには‘没’を用いる(→(9))と説明している。

(8) 妈妈有时候给我点心钱, 我不肯花, 饿着肚子去上体操, 常常要晕过去。

(母は時折私に小遣いをくれたが, 私は決して使わなかった。おなかをすかしたまま体操に行き, 目眩を起こすこともしばしばだった。)《老舍選集・第二巻》

(9) 这本小说我看了三天也没能看完。

(この小説を三日読んだが, まだ読み終えていない。)

上記の二つの例文から, ‘不’は心理的状态や行動意識の段階だけを否定しているのに対し, ‘没’は心理的状态や行動意識の段階を認めた上で, その行動が実行段階に入ったところを否定すると朱(2005)は捉えている。

この朱(2005)が提出した考え方を援用して, 初学者が往々にして誤用を犯してしまう次の例について考えてみよう。

(10) (あなたは本を持っていますか, と尋ねられて)

*我不有书。(私は本を持っていない)

(11) (あなたは本を持っていますか, と尋ねられて)

我没有书。(私は本を持っていません)

初学者はたいてい日本語や漢文学習の経験から時には即座に(10)のような応答をして, 教授者をびっくりさせることが往々にしてある。殊に中国語ネイティブの先生にとっては, 想定外の表現なのであろうか, 時として教室という環境であることを失念してしまい, 怒りだして教員室に戻っていらっしゃったことも筆者は経験した。

このような根本的誤用を解くためには, ‘不’は心理的状态や行動意識の段階だけを否定しているために, 自分の意志を積極的に投影している場合が‘不’の用法には時としてある, と学習者に注意を促すことが肝要であると考え。また, 否定の表現に関しては, このことのみならず, 幅広く例文を紹介してその理解につとめるよう指導することも忘れてはならない。

併せて, 次のような例文で考えてみる。

(12) 私は中国に行ったことがない。

(誤)*我不去过中国。→(正)我没去过中国。

(13) すみません, 私にはわかりません。

(誤)*对不起, 我没知道。→(正)对不起, 我不知道。

(14) 日本人は他人にあまり関心がない。

(誤)*日本人对别人没关心。→(正)日本人对别人不太关心。

特に(12)のような誤用は比較的顕著に見られる。これはやはり, 前に述べた日本語や漢文などの学習経験がときには障碍となってしまう例であろう。

3.3. アスペクト ‘了1’ 及び語気助詞 ‘了2’ の用法

‘了1’ ‘了2’については, 学習者の外国語学習経験における負の側面が現れやすい用法の一つであると言ってよい。殊に, 英語の「現在完了」「過去完了」などの学習経験が惹起されて, かかる英文法の常識や母語である日本語的思考が共鳴増幅されやすく, なおかつ英語や日本語の時制概念から脱却できずに‘了’を付けなければ不安に陥ってしまう学習者も多い。

‘了1’は言うまでもなくアスペクトを表す助詞である。中国語ではテンスとアスペクトは別物として認識されており, 独立的に用いられる。時制は通常時間を表す品詞にまかされるが, ここでいう‘了1’はあくまでも完了・実現を表すテンスの束縛を受けない自由なアスペクトである。これに関しては, 多くの誤用例が見られるのであるが, 殊に否定を伴った誤用について考えてみたい。

(15) 昨日は暑くなかった。

(誤)*昨天没有热了。→(正)昨天不热。

(16) 昨日私は中国語を三時間勉強しなかった。

(誤)*昨天我不学习三个小时的汉语了。→(正)昨天我没有学习三个小时的汉语。

本稿で取り上げた否定を表す‘不’‘没’と‘了1’とが同時に出てくると, 学習者は頭の中が日本語や英語の学習経験に依拠してデフォルト評価してしまい, 中国語におけるアスペクトに関する知識はなかなか発動されにくい状況に陥ってしまうのである。

また、ここに至るまでの単純な誤用例から見ていくと、

(17) 昨日は暑かった。

(誤) * 昨天热了。 → (正) 昨天热。

これは日本語的思考に鞅寄せされた誤りである。

(18) 私は去年中国へ留学に行くつもりでした。

(誤) * 我去年打算了去中国留学。 → (正) 我去年打算去中国留学。

情態動詞‘打算’には‘了’は不要である。

(19) 私と山田さんはよく東京へ行きました。

(誤) * 我和山田常常去了东京。 → (正) 我和山田常常去东京。

恒常的習慣を表す語があれば、‘了’は不要である。また、以下には‘了’の文中における位置の誤りについて例文を掲げることにする。

(20) 彼は中国語辞典をテーブルの上に置いていた。

(誤) * 他把中文辞典放了在桌子上。 → (正) 他把中文辞典放在桌子上了。

動詞＋‘在’の形ならば、‘了’は文末に置かねばならない。

(21) 私たちは東京へ映画を見に行った。

(誤) * 我们去了东京看电影。 → (正) 我们去东京看电影了。

日本語的思考の影響で‘去了’としてしまった誤用である。

また、‘了1’‘了2’の混乱した誤用例も見られる。

(22) 私は学校の食堂でコーラを一杯飲んだ。

(誤) * 我在学校的食堂里喝一杯可了。 → (正) 我在学校的食堂里喝了一杯可乐。

目的語を取る場合、その目的語の前に数量詞などの定語の有無によって‘了1’‘了2’のどちらかを省略することは‘普通話’の決まりであるが、学習者は混乱を起こしやすい。

(23) 私は図書館へ行った。

(誤) * 我去了图书馆。 → (正) 我去了图书馆了。

この場合は、定語のない目的語のために‘了1’‘了2’は省略できないのであるが、かえって省略してしまった誤用である。‘了1’‘了2’の混乱がひとたび頭の中で起こってしまうと、学習者は結果として母語や英語の学習経験に依拠したデフォルト評価に甘んじてしまうのである。

さらに動詞が重ね型になると以下の例も見受けられる。

(24) 私は先生にその質問をしてみた。

(誤) * 我问问了老师那个问题。 → (正) 我问了问老师那个问题。

重ね型の場合は、‘V了V’とする。

こうしてみると、‘了1’‘了2’について正しい用法を学習者が習得するためには、授業時間に何度も繰り返して例文を暗誦させるとともに、練習プリントを配布して学習者が実践的に演習を重ねていく以外に決定打はないのではないかと考える。あとは、授業を離れたところで、学習者が中国語のテレビドラマや映画・音楽など生きた言語資料に触れて行くうちに身につけていくのが理想的ではあるが、あくまでも授業時間にそうした言語資料を紹介できる状況があれば、さらに確実なものとなるであろう。

3.4. ‘把’字句の教え方

この用法は、日本語と中国語の語順に関わる問題であり、‘把’を日本語の「を」にあたると単純に思い込んでしまうと、目的語にあたる部分をすべて日本語の語順に当てはめようとする傾向が学習者には散見される。

(25) 彼は御茶を一杯飲んだだけで出て行った。

(誤) *他只把一杯茶喝就出去了。 → (正) 他只喝一杯茶就出去了。

‘把’字句の用法は処置式構文と呼ばれるもので、‘把’の後に来る目的語は既知のものでなければならない。とすれば、初出の目的語を表すときは、中国語の基本的語順に従うのが通例である。

(26) 私はこの絵をうまくかけない。

(誤) *我把这个画儿画不好。 → (正) 我画不好这个画儿。

可能不可能を表す補語構造には‘把’字句は用いることができない。動詞的な成分を失って補語を成していると判断されるためである。

(27) 私たちはこの計画を実行しなければならない。

(誤) *我们要把这个计划实行。 → (正) 我们要实行这个计划。

‘把’字句の述語は動詞のみでは成立しない。

さらに、否定が加わるとまた誤用が往々にして発生する。

(28) 私はこの仕事をやり終えなければ寝ない。

(誤) *我把这个工作不做完就不睡觉。 → (正) 我不把这个工作就不睡觉。

‘把’は介詞であるから、介詞そのものを否定しなければならないので‘不把’とする。

(29) 中国に留学していた時の状況を、私はまだしっかりと覚えている。

(誤) *把中国留学的情况,我还记得很清楚。 → (正) 中国留学的情况,我还记得很清楚。

これは日本語的思考に引っ張られて用いるべき介詞を誤った例である。

(30) 私は、東京の四季はすべて好きだ。

(誤) *把东京的四季,我都很喜欢。 → (正) (对) 东京的四季,我都很喜欢。

トピックの提示であるので、‘把’は不要である。

こうしてみると、‘把’字句についてはまず基本的な用法について記憶しておくことが重要である。つまり、前に挙げたように‘把’以下で捉えられる目的語が既知のものであること、そして主語は主要な動詞の動作主体であること、述語部分の動詞は他動詞であること、否定するときは否定辞を‘把’の前に置くこと、能願動詞も‘把’の前に置くことである。‘把’字句について初学者が習熟することは中国語と日本語の異同をより積極的にはっきりとさせる機会になり得るであろうし、教授者もまた学習者の誤用から教えられることも多いと考える。‘把’字句についても、前に挙げた用法と同様に、反復練習や場面設定されたスキットのやりとりをまずは暗誦することを中心として、中国語はコンテキストの中で表現を取捨選択して使うことを学習者に教えていくことが肝要であると考えられる。

4. 小結

本稿では、中国語を教える際にどのような点に留意して実践的に授業展開できるかについて、初級段階で頻繁に見られる誤用を例として各々以下のように考えてきた。

まず初級段階においては、学習者が既に習得している言語、即ち母語としての日本語に加えて中等教育段階で学習した外国語(大部分は英語)の学習経験を持っていることに留意し、過度に英語の学習経験に頼寄せられないよう配慮しつつ中国語の語順について教え、単純に英語と中国語の語順が似ているといった点から学習者がデフォルト評価されないように日本語の語順についても援用できることを教授者が示していく必要がある。さらに、日本語的思考がかえって中国語学習の妨げになる場合も多々生じるといったことも併せて触れながら、日常生活に必要な表現を反復練習によって習得できるよう学習者の様子を見極めつつ授業展開することが必要である。

第二に、語彙構造の基本を理解させることである。中

国語は品詞分類において、日本語や英語ともまた異なった分類をしている。したがって、まずは日常会話表現の中に見られる単語についても、反復練習をしていく中で時には品詞分類や統語構造についても理解を手助けする説明を加えることによって、中国語に対する理解を促していくことが重要である。

本稿では、中国語教育における文法の実践的教授法としてより学習者にふさわしいものはどのようなものかを考えてきたが、初級学習者が陥りやすい誤りについて具体的に考えていくことを出発点としてきた。さらに、現場における経験を積みながら中国語に興味関心溢れる外国語として学習者に教えていく機会を得てそこからまた新たな方法論を見つけていきたい。

参考文献

- 郭春貴. 2002. 「日本人にとって難解な中国語文法について」『広島修道大学論集』42.2, 29-50.
- 韓越. 2001. 「日本人中国語学習者における初級段階の文法導入に関する考察－誤用分析とその対策の視点から－」『千葉大学言語文化論叢』7, 143-149.
- 景. 1998. 「中国語教育の諸問題（文法篇）－宇都宮大学生を中心に－」『宇都宮大学国際学部研究論集』5, 187-199.
- 刘月华, 潘文娛, 故韉. 1983. 《实用现代汉语语法》北京: 外語教学与研究出版社.
- 吕叔湘. 1979. 《汉语语法分析问题》, 北京: 商务印书馆.
- 王志英. 2005. 「大学における初級中国語の教授法について」『沖縄大学人文学部紀要』6, 53-64.
- 朱繼征. 2005. 「中国語教育における否定辞の教え方について」－“不～”と“没～”の文法的使い分けと意味分析を中心に－『新潟大学教育研究年報』10, 9-17.

【謝辞】本稿で用いた文の適格性の判断には筆者の授業のTAを務めてくれている曾睿さん及び徐亮さんにお世話になった。記して感謝の意を表す。

American and British English: Giving Students an Awareness of the Differences

Barry Kavanagh¹⁾

1) 高度教養教育・学生支援機構 言語・文化教育センター

1. Introduction

Through a number of historical and socio-cultural factors such as British colonial history and the influence of the American entertainment industry, English has become a global language and the lingua franca for people that do not communicate in each other's language. This has led to a wide variety of world Englishes and Kachru (1992) divides them into three concentric circles. The inner circle represents the English of countries such as Britain and America, the roots of the English language. The outer circle consists of Indian, Singaporean and Nigerian varieties of English, in other words countries that have absorbed English through extended periods of colonization. The third expanding circle represents countries such as Japan where English is used and learned within an EFL context.

Within Japan there is a preference for a model of English that stems from the inner circle variety. Within the Japanese school education system it is American English. This is reflected in the textbooks used from elementary school upwards, which includes American English spelling, punctuation, pronunciation, grammar and vocabulary. This is in contrast to the private English language industry sector where most private 'Eikaiwa' schools promote the native speaker; regardless of what inner circle variety they speak, as the ideal to learn a foreign language (Kavanagh, 2016). Through

my experiences teaching English in Japan and with our students at Tohoku University there is a natural preference for American English as this is what students have been predominately exposed to. This is also supported by studies that have found that the majority of Japanese students prefer American English (Kavanagh, 2011).

This paper aims to highlight some of the differences between American and British English and aims to show that these differences are an interesting and fun way to explore the English language. Creating an awareness of these lexical, phonological and grammatical differences can help our students understand a variety of English that will reflect what they will be exposed to in future international settings and environments.

2. American and British English

If we look at English taught on a global scale American and British English are the most widely used and commonly taught variety of English as figure 1 below illustrates. It must be conceded however, that even though students learn a particular form of American or British English it does not mean they speak that variety. Australian English for example does not always adhere to British English rules or conventions and can be described as a hybrid of both American and British English or simply labeled as a legitimate variety of English by itself.

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



Figure 1. British and American English and where it is taught on a global scale Adapted from: <https://moverdb.com/british-vs-american-english/>

At one stage there used to be a set of British beliefs that their variety of English was linguistically superior to its American counterpart. The American author Mark Twain famously responded to this by suggesting, “The King’s English is not the King’s. It’s a joint stock company, and Americans own most of the shares”. Fast forward to the present and we can say that rather than Americans the world owns these shares on an equal basis. Global English does not belong to anyone but is a shared language and consequently it can be shaped and altered according to the culture that uses it. Nelson (1992) even suggests that “for one body to claim ownership of English on some basis of historical antecedence is pragmatically unsound thinking” (p.337).

Although I am a native speaker of British English, within the Japanese context that teaches an American variety, my English is in a minority and I am sometimes reminded of this when I work with Japanese teachers of English who use American spelling, grammar and punctuation. These differences, however, are interesting and illustrate the diverse and evolving nature of the English language. The next section illustrates some of the main variations in American and British English.

3. Basic differences in American and British English: Vocabulary and spelling

The main differences that most English

language learners may be familiar with are those found in vocabulary. As illustrated in table 1 these lexical items, usually nouns, have different names for the same thing. Differences in spelling as shown in table 2 are also well known. There are of course other differences such as pronunciation and grammar and these two areas are discussed in later sections of the paper.

Table 1 Difference in Vocabulary

American English	British English
Sneakers	Trainers
Sweater	Jumper
Potato chips	Crisps
Eggplant	Aubergine
Subway	Underground
Line	Queue

Table 2 Differences in spelling

Words ending in	American English	British English
or/ -our	Favorite color neighbor	Favourite colour neighbour
-ize/-ise,	Apologize	Apologise
-yze/-yse	Analyze	Analyse
-er/-re	Fiber	Fibre
-ce/-se	License	Licence
Doubling consonants	Canceled	Cancelled

Japanese students who have only learned American English may be unfamiliar with many of the above examples. Teaching such differences can be done in simple quizzes at the start or end of lessons or incorporated naturally into your teaching where these differences can be highlighted as they are taught. This is something I do when the opportunity presents itself or when it is pertinent to the goal and objectives of my class.

I use authentic materials in my classes but do not deliberately seek out American English sources. The English I expose my students to can therefore consist of British, Australian and American English. However, does it really matter which variety

we teach? The simple and logical answer for teachers would be to teach the English you know either as a NEST (Native English speaking teacher) or non-NEST (a non-native English speaking teacher). However, having an awareness of other varieties of English especially within the inner circle can bring many advantages to our students and open them up to not just linguistic but also cultural differences.

For the most part, there is now little linguistic snobbery or pretention to linguistic superiority among the British and although British English seems to be mostly taught on a global scale it is American English that is perhaps the most popular and widely recognized. One of the reasons for this is reflected in the spread of American entertainment culture, such as TV drama and Hollywood films that are popular throughout the world. British films and entertainment while influential (Harry Potter and James Bond films may spring to mind) do not have quite the same effect. Interestingly, when British actors are cast in American films they are usually type cast as villains.

One of the two areas where American and British English differences become apparent in my classes is within pronunciation activities and academic writing. The following sections examine some of the phonological, grammatical and punctuation differences present in American and British English

4. Pronunciation

Within the field of education there are some observers who believe that it is a myth that children can be better second language learners than adults. They cite that under controlled classroom conditions that children do not always out perform adults in language assessment (Snow & Hoefnagel-Hoehle, 1978). Although some of these studies provide interesting insights, there is an abundance of empirical evidence that states that children can be more proficient at learning a second language

than adults. Within the field of cognitive science for example, there are numerous studies that show this (Johnson & Newport, 1989, Lucas et al. 2014, Nienke et al. 2015). Most researchers however, agree that native speaker pronunciation and accent is unattainable for the majority of English language learners who have not learned their L2 from childhood. There is also some research to support the notion of child superiority in acquiring a native-like accent (Piske Mackey & Flege, 2001). However, does this matter? Do we expect our students to speak like Londoners or New Yorkers? This is an unrealistic aim. The primary goal is that students be understood. Good pronunciation is needed for this, but a “perfect accent” is not (Harmer, 1991).

5. Basic phonological differences in standard American and British English models.

British Received Pronunciation (RP) is used as a model for English language learners to learn, this is in spite of the fact that it is only spoken by a very small percentage of the British population and is often seen as a standard for the British Broadcasting Corporation (BBC). For American English, general American (GA) is used as a model for learners to aspire to and is spoken by around 33% of the American population, again a minority model. Although there are a countless number of accents and dialects across the UK and USA this discussion will only examine how RP and GA differ. RP has 20 vowels in comparison to GA's 16. Although most of these vowels are used similarly some words have differing vowel sounds. Words containing ‘arr’ in their spelling for example can be different. Such sounds are pronounced as /æ/ in RP and /e/ in GA. My name ‘Barry’ is a typical example. It is pronounced ‘bæri’ in RP and ‘Berri’ in GA. British RP pronunciation employs the /ɑ:/ sound in words such as class and grass and GA uses the ‘short a’ /

ae/ sound. The word 'classes' for example would be written in the International Phonetic Alphabet as /klasiz/ in RP and /klæsiz/ in GA. Similarly the word 'can't' is pronounced as /kant/ in RP and /kænt/ in GA.

In consonants there are some differences in the use of the 't' sound in some words such as 'water' and 'pity'. The 't' is pronounced in RP but can sound like a weak 'd' in GA as it is pronounced in the intervocalic position. This is also reflected in some spelling of past tense verbs such as 'learnt' in British English and 'learned' in American English. We can also make a distinction between GA and RP in their use of /r/. GA is rhotic while RP is not. This means that the /r/ sound is pronounced in all scenarios in GA but in RP it is only pronounced in postvocalic situations (Skanda & Burleigh, 2011). In American English for example, 'hard' would be pronounced as 'hard' but the /r/ sound is dropped in RP as in /hɑ:d/.

6. Writing, punctuation and grammar

Writing is an area where American and British English differences are very apparent. In an English Academic writing course I teach (See Kavanagh, 2016) students have to submit an academic paper based on a research topic on their major. In this class I teach about the basic academic conventions of academic writing such as referencing, direct and indirect quotations as well as the structure and principles of academic writing. The APA style is used often in academic writing and many journals require this format. In the APA style, American English is used and spelling must conform to the *Merriam-Webster's Collegiate Dictionary* (2005) which is an American dictionary.

In American written English there is a tendency to use double quotation marks in comparison to the British single use. There are also differences with how quotation marks and

punctuation are used as the following show.

American English

He said, "This thesis is the best he has ever seen".

British English

He said that 'this thesis is the best he has ever seen.'

The use of the serial comma is also not a writing style or writing convention that British English adheres to but is consistently used in American English as in "Hamburgers, fries, and a coke." British English would omit the comma after "fries". Collective nouns that refer to a group of individual things take verbs as conjugated for the singular noun in American English but the plural noun in British English. This is dependent on whether or not the group is considered as one concept or as many individuals as in the following examples.

American English

Manchester United has won the cup.

The Staff has worked on this problem all day.

British English

Manchester United have won the cup.

The staff have worked on this problem all day.

Delexical verbs are also used differently, take the British "I'm going to have a bath" in comparison to the American "I'm going to take a bath." Prepositions may also differ as in the use of 'at the weekend' (British) and 'on the weekend' (American). I would say I studied linguistics at school but Americans may use 'in' instead of 'at'. With verbs such as 'write' the proposition 'to' can be omitted in American English as in "Write me" in comparison to the British "write to me". The use of the present perfect tense is used frequently more in British than American English as in "Have you had dinner yet?" (British English) in comparison to "Did you have breakfast yet?"

As a teacher marking academic and non-academic papers for my students, peer reviewing papers for fellow scholars and creating examinations for Japanese students I need to be aware of and also use these American English writing conventions. An ability to recognize and teach such differences if appropriate is also beneficial.

I usually send papers to academic journals that favor American English. I would normally spell the proceeding favor as 'favour' but as an academic who writes consistently for journals with some that state a preference for American English, my grammar and spell check is always set on American English. Fortunately, most journals have no particular preferences and on rare occasions British based journals request British English only. This is of course fine for me but I have had American colleagues ask me for advice when reviewers of their papers have commented on the Americanisms or American English used in their paper.

7. Conclusion

Many teachers of English reading this may not have been unaware of all of the differences raised in this paper. The spelling and lexical differences are probably the most well understood but the differences in phonology and grammar less known especially for teachers of American English. An awareness of these differences can help teachers answer student questions as they are raised in class. Although the phonological differences between the American and British English is interesting, an ability to know and use the International Phonetic Alphabet is not a necessary prerequisite for language teachers but an understanding of its basic concepts can help teachers and students build their knowledge of the language. It is also beneficial for teachers to be aware of the conventions of academic writing and grammar as these will invariably be noticed by our students in the course of their studies.

References

- Harmer J. (1991) *The Practice of English Language Teaching*, New York: Longman Publishing.
- Johnson, J., & Newport, E. (1989) Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of ESL. *Cognitive Psychology*, 21 (1), 60-99.
- Kachru, B.B. (1992) 'Models for Non-Native Englishes' in B.B. Kachru (Ed) *The Other Tongue: English Across Cultures* (pp.48-75). Chicago: University of Illinois Press.
- Kavanagh, B. (2011) The ideal English teacher and the commodity of the native speaker in *The English connection* 15 (1), 1-9.
- Kavanagh, B. (2016) Native Speakerism and English language education in Japan in the *Bulletin of the Institute for Excellence in Higher Education* Tohoku University, 2, 201-209.
- Kavanagh, B. (2017) 学術的英語論文記述講座について in the *Bulletin of the Institute for Excellence in Higher Education* Tohoku University, 3, 273-277.
- Lucas, C. G., Bridgers, S. B., Griffiths, T. L., Gopnik, A. (2014) When children are better (or at least more open-minded) learners than adults: Developmental differences in learning the forms of causal relationships. *Cognition*, 131 (2), 284-299
- Nelson, C.L. (1992) My Language, Your Culture: Whose Communicative Competence? In B.B.Kachru. (Ed) *The Other Tongue: English Across Cultures* (pp.327-340).
- Nienke M, Martijn W, Simone A. Sprenger, Laurie A. Stowe, Monika S. Schmid. (2015) Age effects in L2 grammar processing as revealed by ERPs and how (not) to study them', *PLoS ONE*.
- Piske, T., MacKay, I., & Flege, J. E. (2001) Factors affecting degree of foreign accent in an L2: A review. *Journal of Phonetics*, 29, 191-215.
- Skanda, P. & Burleigh, P. (2011) *Annual of English Phonetics and Phonology*, Gunter Narr Verlag Tübingen.

Snow, C., & Hoefnagel-Hoehle, M. (1978) The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning. *Child Development*, 49, 1114-1128.

古典から学ぶ日中の文化的基盤 — 『源氏物語』の漢籍摂取を例として—

佐藤 勢紀子¹⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 言語・文化教育センター

1. はじめに—古典入門の教室から—

大学の留学生を対象とする日本語教育プログラムの中で、古典入門の授業を開講して6年目になる¹⁾。受講生は10名前後で決して多くはないが、古文の初心者から古典文学の研究を志す者まで、日本の古典に関心を持つ学生が全学から集まり、熱心に受講している。

受講生の中で中国語を母語とする学生は常に3分の2以上を占めている。かれらの目がひとときわ輝くのは、日本の古典文学への漢籍の影響に触れる時である。授業では、『竹取物語』、『古今和歌集』、『伊勢物語』、『土佐日記』、『枕草子』、『源氏物語』、『平家物語』、『徒然草』、『奥の細道』、『蘭学事始』など、いわば定番の文学作品のテキストを中心に取り上げているが、和文で書かれたものを含めどのテキストも、漢籍の影響を抜きにしては語るができない。たとえば、授業で『徒然草』137段「花はさかりに」を読む時には白居易の「八月十五日夜、禁中独直、対月憶元九」を、また『奥の細道』平泉段では杜甫の「春望」を取り上げるのが常となっている。

本稿では、日本の古典文学がいかに漢籍から多大な影響を受けているかということ、日本古典文学の代表的な作品の一つであり、毎年多くの留学生が読みたい作品として挙げる『源氏物語』を例として明らかにし、日中文化交流において古典学習が持つ意義について考える。『源氏物語』への漢籍の影響については既に夥しい数の研究文献があるが²⁾、それらの研究はおおむね『源氏物語』のどの部分にどの(ジャンルの)漢籍からどのような影響が認められるかということ、個別に論じたものであり、『源氏物語』の漢籍摂取の

全体像を捉えようとするものではない。そこで、本稿では、先行研究の成果をふまえ、『源氏物語』における漢籍摂取の例を、摂取が行なわれる形によって分類・整理しつつ概観し、日本古典文学における漢籍摂取のあり方について見ていく。

『源氏物語』において、どのように漢籍が取り入れられているかと言えば、明示的な取り込みについては、大きく次の3つの形式に分類しうると考えられる。

- (1) 漢籍への言及
- (2) 漢籍の引用
- (3) 漢籍の様式の借用

このうち漢籍摂取の主体を成す(2)漢籍の引用は、①直接引用、②間接引用に分けられ、間接引用については種々の位相がある。さらに言えば、これらの明示的な摂取のほか、必ずしも文面にはっきりとは表れていないが漢籍摂取が推察されるケースがある。次節以降、順次解説していく。

2. 漢籍への言及

まず、漢籍そのものが言及されている例について見てみよう。漢籍や漢詩文の総体を指す語として「ふみ」、「からのほん(ども)」、漢詩の総称として「もろこしのうた」が用いられているほか、数は少ないが、一群の漢籍や個々の漢籍の名称が記されている例もある。たとえば、帚木卷前半で展開される女性論「雨夜の品定め」の締め括りの部分で、論者の一人である左馬頭は次のように述べている。

すべて男も女も、わろ者は、わづかに知れる方の

1) 連絡先：〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構
sekiko@he.tohoku.ac.jp

ことを残りなく見せ尽くさむと思へるこそ、いとほしけれ。三史五経、道々しき方を明らかに悟り明かさむこそ愛敬なからめ。などかは女といはむからに、世にあることの公私につけて、むげに知らずいたらずしもあらむ³⁾。

女性にも漢学の知識があつてよいが、それをひけらかすのは感心しないという文脈での発言である。漢籍の中の代表的な史書・経典を「三史五経」と総称している。

また、賢木巻には、光源氏が雲林院に籠って「六十巻といふ書」を読んだという記事がある。

六十巻といふ書読みたまひ、おぼつかなき所どころ解かせなどしておはしますを、山寺には、いみじき光行ひ出だしたてまつれりと、仏の御面目ありと、あやしの法師ばらまで喜びあへり。

「六十巻といふ書」は、天台智顛による天台三大部『法華玄義』、『法華文句』、『摩訶止観』および湛然による『法華玄義釈籤』、『法華文句疏記』、『止観輔行伝弘決』の合わせて60巻を指す。天台宗の教義を説く要典として当時重んじられていたものである。

さらに例を挙げれば、失脚した源氏が須磨に退居する際に持って行ったものの中に、「文集」が挙げられている。

かの山里の御住み処の具に、え避らずとり使ひたまふべきものども、ことさらよそひもなくことそぎて、またさるべき書ども、文集など入りたる箱、さては琴一つぞ持たせたまふ。(須磨巻)

この「文集」は言うまでもなく『白氏文集』を指している。

このように漢籍全般や漢籍の名称が言及される例は、『源氏物語』全編にわたって認められる。

3. 漢籍の引用

次に、『源氏物語』の漢籍撰取の最も大きな部分を占める引用について概観する。今井源衛氏が作成され

た「漢籍・史書・仏典引用一覧」によれば、『源氏物語』の中で漢籍からの引用が認められる箇所は183箇所に及んでいる⁴⁾。

引用は、その形式から言えば、先に述べたように、直接引用と間接引用に大別される。以下、順に見ていく。

3.1 直接引用

まず、典型的な直接引用の例を挙げよう。須磨に退居した光源氏が八月十五夜の月を見て京を思いつつ白居易の詩句を口ずさむ場面がある。

月のいとはなやかにさし出でたるに、今宵は十五夜なりけりと思し出でて、殿上の御遊び恋しく、所どころながめたまふらむかしと、思ひやりたまふにつけても、月の顔のみまもられたまふ。「二千里外故人心」と誦じたまへる、例の涙もとどめられず。(須磨巻)

ここの「二千里外故人心」は、読みはともかく表記としては白居易の律詩「八月十五日夜、禁中独直、対月憶元九」からの直接引用と見てよい⁵⁾。

また、その翌春に親友の三位中将(もとの頭中将)が当地を訪れた場面でも、別れ際に、源氏と中将が声を合わせて白居易の詩を誦読している。

夜もすがらまとろまず文作り明かしたまふ。さ言ひながらも、ものの聞こえをつつみて、急ぎ帰りたまふ。いとなかなかなり。御土器まゐりて、「酔ひの悲しび涙瀧く春の盃の裏」ともろ声に誦じたまふ。御供の人も涙をながす。(須磨巻)

ここでは、もとの詩句は「酔悲瀧涙春盃裏」であるが⁶⁾、引用句は送り仮名付きで読み下した表記となっている。しかし、このような例も、原文そのままというわけではないが、原文を忠実に読み下したものとして、直接引用と見なしてよいと考えられる。

この種の男性登場人物による漢詩文の直接引用による誦唱は『源氏物語』の中に22例見えており、そのうち『白氏文集』、『史記』等漢籍からの引用は17例

に上る⁷⁾。その他にも、数は少ないが、比較的短い語句の直接引用が男性による会話文の中に見受けられる。

3.2 間接引用

一方、漢籍の語句を間接的な形で地の文や会話文に織り込んだ引用は、引用と断言できないがその可能性のあるものまで含めれば、極めて多くの例がある。また、引用のしかたも多彩である。あえて分類を試みると、(a) 語句の一部を変えた引用、(b) モチーフを示す語(群)の引用、(c) プロット引用に大別できる。以下にそれぞれの例を示す。

- (a) 翼をならべ、枝をかはさむと契らせたまひしに、かなはざりける命のほどぞ尽きせずうらめしき。(桐壺卷)

← 在天願作比翼鳥 在地願為連理枝
(白居易「長恨歌」)

- (b) 夜中も過ぎにけんかし、風のやや荒々しう吹きたるは、まして松の響き木深く聞こえて、気色ある鳥のから声に鳴きたるも、梟はこれにやとおぼゆ。(夕顔卷)

← 長安多大宅 列在街西東
往朱門内 房廊相對空
梟鳴松桂枝 狐藏蘭菊叢
蒼苔黃葉地 日暮多旋風
(白居易「凶宅」)

- (c) 昔、別れを悲しびて、骨をつつみてあまたの年頸にかけてはべりける人も、仏の御方便にてなん、かの骨の囊を捨てて、つひに聖の道にも入はべりにける。この寝殿をご覧ずるにつけて、御心動きおはしますらん、ひとつにはたいだいしきことなり。また、後の世のすすめともなるべきことにはべりけり。急ぎ仕うまつるべし。(宿木卷)

← 有一丈夫。其妻艷麗婉美尤相愛重。
後時命過。情不能捨。恒負之而行。
乃至枯朽而不肯棄。菩薩化之不得。

因示化作一婦人亦負一夫云。此人我所愛念而命終尽。情不能割。故恒負之。彼丈夫念言。此即我伴。与我同事。因共止住。後時菩薩伺彼。方便即棄彼二屍於恒河中。時婦人及彼覓屍歎皆不得。便歎怨云。我等負之乃至枯朽。今見異伴遂相与結愛而伴棄我等。当知其情不可保也。鬼尚如此。況生存乎。彼見此事。恋心頓息。發心厭欲修道。菩薩有此慧方便故誑語。非是惡心而作也。

(『大日經義釈』⁸⁾)

(a) は、光源氏の父帝の、桐壺更衣に先立たれた嘆きを、「長恨歌」の誓詞を和語に置き換えて語っている箇所である。「翼をならべ、枝をかはさむ」が「比翼鳥」「連理枝」の間接的引用であることは疑問の余地がない。

(b) は、光源氏が夕顔と一夜を過ごすために訪れた荒れ果てた屋敷の無気味なたたずまいを描いた部分である。今井源衛氏は「確実な典拠とできるかどうかは、なお検討の余地がある」と述べているが⁹⁾、その場面設定からしても、この「風」「松」「梟」というモチーフの取り合わせは、白居易の「凶宅」における情景描写に素材を得ていると見てよいのではないか。

(c) は、続編の主人公薫が故大君の遺した寝殿を壊して堂を建てたいと申し出たのに対する宇治阿闍梨の発言である。愛する者への未練を断ち切って仏道を志し功德を積むことの意義が説かれ、薫の申し出が歓迎されている。ここで言及されている「骨をつつみてあまたの年頸にかけてはべりける人」は、上掲の、『大日経』の注釈書『大日経義釈』(善無畏講説、一行筆録)に見える、不妄語戒をめぐる例話に出てくる妻を失った男を指していると見られる¹⁰⁾。この例話のプロットを下敷きにして、宇治阿闍梨の発言が構成されているのである。

なお、(a) 語句の一部を変えた引用に類するものとして、漢籍の用語の和訓を『源氏物語』が取り入れているというケースがある。たとえば、河野貴美子氏は、『源氏物語』の古注釈書『河海抄』が「唐代伝奇」と

呼ばれる作品群に属する『遊仙窟』を頻繁に引いていることに注目し、『遊仙窟』の和訓が『源氏物語』の表現に影響している可能性について論じている¹¹⁾。河野論文の付表によれば、『河海抄』が『遊仙窟』を引く例は53例に上っているが、そのうち前述の今井氏の「漢籍・史書・仏典引用一覧」が取り上げているのは、『源氏物語』本文との内容上の関連が比較的明らかな3つの例にすぎない。どこまでを「引用」と考えるかは判断が難しいが、漢籍に付けられた和訓が取り込まれていると見なしうるケースまで含めて間接引用と見てよければ、『源氏物語』における漢籍からの引用の幅は一段と広がることになるだろう。

4. 漢籍の様式の借用

漢籍の様式を借用することは、漢籍の文言や叙述内容を引くのと異なる形での撰取の方法であるため、引用とは分けて見ておく。

ここで言う漢籍の様式とは、漢籍における叙述の型を指す。漢籍が物事を記述していく上でのある種の決まったスタイルを有していて、それが『源氏物語』に取り入れられているというケースがいくつか挙げられる。

『源氏物語』全体にわたる例としては、史書の歴史叙述の方法の影響が指摘されている。田中隆昭氏は、『源氏物語』において同じ物事の描写が巻により異なることに着目し、その方法を『史記』から借りたものとされた¹²⁾。また、後藤幸良氏は、帯木卷以降の光源氏の物語には、和漢の史書（漢籍では『史記』の本紀部分、『漢書』、『後漢書』）のように年と四季を持続的に積み上げていく方法が見られるとして、そこに連続する時間秩序を見出し、田中氏の指摘と合わせて「重層的な史書の「時間」」を認めている¹³⁾。

また、これは叙述方法の部分的な借用ということになるが、『源氏物語』正編の結びとして光源氏の最晩年を描く幻卷について、妻に先立たれた男の悲愁を描く漢詩の一類型としての悼亡詩の影響が指摘されている¹⁴⁾。中野方子氏は、光源氏が紫上を哀悼する歌を春夏秋冬の四季に配するという発想の源が「十二ヶ月という時の流れ、つまり伝統的な悼亡詩に通底する基本的な枠組」に求められていると述べている¹⁵⁾。

さらに局所的な叙述方法の借用の例を挙げれば、六条御息所が斎宮となる娘に付き添って参内した場面の叙述がある。

十六にて故宮に参りたまひて、二十にて後れたてまつりたまふ。三十にてぞ、今日また九重を見たまひける。（賢木卷）

このように女性の年齢を明記してその経歴を紹介するのは物語というジャンルでは珍しい書き方であるが、なぜこのような書き方をしているのかという疑問は、『白氏文集』巻三の新楽府「上陽白髮人」の冒頭を見れば氷解する。

上陽人 紅顔暗老白髮新 緑衣監使守宮門 一閉
上陽多少春 玄宗末歳初選入 入時十六今六十
同時採扱百余人 零落年深残此身（後略）

今井源衛氏は「漢籍・史書・仏典引用一覧」の中で、この「上陽白髮人」の句について「その内容は、六条御息所の身の上や恨みとは大きく異なる」として、「老残白髮の女の恨みをそのまま六条御息所に重ねて読むことは慎むべき」と述べているが¹⁶⁾、『源氏物語』では、上掲の句を「引用」しているというよりはその叙述の型を借用していると見ることができよう。

5. 明示されない漢籍撰取

以上、『源氏物語』の文面に表れている漢籍撰取の例を見てきたが、『源氏物語』に漢籍が影響を及ぼしている例はそれらにとどまるものではない。作者に引用の意図があったかどうかは別として、『源氏物語』の叙述にある特定の漢籍の叙述が影を落としていと推察できるケースがある。二つの例を挙げよう。

一つは、『源氏物語』冒頭の桐壺巻に関する例である。従来、桐壺巻における帝と桐壺更衣をめぐる物語は、玄宗皇帝と楊貴妃の悲恋を描いた「長恨歌伝」（陳鴻）および「長恨歌」（白居易）、そして漢の武帝と李夫人の逸話にもとづく諷諭詩「李夫人」（白居易）をベースに描かれているとされてきた。これについて、近年、仁平道明氏は、もう一つの作品が桐壺巻、そして後続

の巻々の叙述の背後にあると指摘された¹⁷⁾。それは白居易の「婦人苦」で、辛苦に満ちた女性の人生を描いたものである。桐壺巻では「婦人苦」からの明示的な引用があるわけではないが、仁平氏がその影響を主張される根拠の一つは『白氏文集』における「婦人苦」の位置付けである。「婦人苦」は『白氏文集』巻十二において、陳鴻の「長恨歌伝」、白氏の「長恨歌」の直後に置かれている。『白氏文集』で「長恨歌伝」や「長恨歌」を見る読者はその後の「婦人苦」も見ている可能性が高い。そしてもう一つの根拠は、桐壺巻の筋書きに求められるという。帝が桐壺更衣の死後は深い悲嘆にくれていたはずなのに、月日が経つと「慰むや」と他の女性を入内させ、さらには先帝の四の宮の入内を求め藤壺女御として寵愛したという筋書きである。これは「婦人苦」の「男兒若喪婦 能不暫傷情 應似門前柳 逢春易發榮 風吹一枝折 還有一枝生」という叙述に応ずるものではないかというのが仁平氏の見解である。桐壺巻で語られている「桐壺帝のあり方とそれに対する批判的なまなざしは、「婦人苦」における男への不信感、批判と女の嘆きと相同のものである」とされている¹⁸⁾。行間を読むとは、まさにこのようなことであろう。

また、『源氏物語』の最後の巻である夢浮橋巻にも、明示されない漢籍摂取の例を見出すことができる。夢浮橋巻で、出家した浮舟に会いたいという薫の懇請を受けて、横川僧都が浮舟に手紙を送る場面がある。この手紙の中で横川僧都が浮舟に還俗して薫ともとの関係になることを勧めているのかそうでないのかが長らく論争のたねとなっていた。特に問題となっていたのは手紙文の中の「(浮舟が薫の) 愛執の罪を晴かし聞こえたまひて」という部分で、還俗して男女の関係を持ちながら愛執の罪を晴らすことは不可能であるというのが非還俗勧奨論者の主張であった。これに対し、筆者は、『源氏物語』の終盤に当たる宇治十帖全体に密教の根本経典『大日経』およびその注釈書『大日経義釈』(唐の善無畏述、一行記)の引用を含む影響が見られ、横川僧都も加持祈祷にすぐれた天台密教僧として描かれていることから、横川僧都の手紙文の背後に、『大日経義釈』に書かれている不邪姪戒をめぐる例話があるという推論を提示した¹⁹⁾。すなわち、密教

の考え方では、菩薩は十悪を排し十善業道を行なうべきであるが、場合によっては方便としてこれに背くような行動をとることが認められている。『大日経義釈』の不邪姪戒に関する例話では、ある童女に懸想された青年菩薩が方便としてその思いを受けとめ「多時和合」しつつ勧導し、やがて共に「大法利」を成したと綴られている。男女の立場は逆であるが、横川僧都はこの例話をもとに浮舟に還俗して「在家菩薩」として方便行を行なうことを勧めたのではないかというのが筆者の見解である。夢浮橋巻に『大日経義釈』からの明示的な引用があるわけではないが、そこに至る物語の中に天台密教という思想的基盤が読み取れることを前提とした推論である。

6. おわりに—古典と日中文化交流—

以上見てきたように、『源氏物語』全編にわたり、多様な形による歴大な数の漢籍摂取の例が認められる。漢籍の摂取を考えることなしには『源氏物語』を読むことも論ずることも不可能である。しかも、前節で見たように、表立って明確には示されない漢籍摂取の例が伏在していることを考えると、この物語への漢籍の影響は想像以上に深く抜き難いものであると見るべきであろう。

今日、『源氏物語』は「世界の文学」であるとよく言われる。それは一般には、多くの言語に翻訳され、優れた古典文学として世界中で読まれているという意味で言われているのであろう。しかし、これまで見てきたような漢籍の多大な影響に加え、南アジアで書かれた仏典の漢訳版の影響、そして日本における史書、漢詩、和歌、物語等の影響も視野に入れると、『源氏物語』は本来的に、当時のアジア世界の思想・歴史・文学の粋を結晶させた「世界の文学」であったということができる。

2017年度に開講した古典入門の授業でも、受講生の強い希望で『源氏物語』を取り上げた。夕顔巻の、六条わたりの荒れ果てた屋敷で夕顔が女の霊に取り殺される緊迫した場面である。1回の授業で読める範囲はほんの僅かであるが、その中にもさりげなく漢籍が引用されている。第3節においてモチーフ引用の一例として挙げた白居易の「凶宅」からの引用がそれである。

テキストの背後にある漢詩文を知ることで、物語の世界がにわかに広がりと深まりを見せることを、受講生にも実感してもらえたように思う。

本稿では、『源氏物語』を例として、日本の古典における漢籍の撰取を引用の形式という面から分類・整理してみた。実に多彩な形で漢籍が撰取されていたが、これは『源氏物語』一作品に限られたことではない。日本と中国の人々——特に若い人々が、自他の古典を学ぶことを通じて、両国がかつて共通の文化的基盤を有していたことを知り、そしてその文化的基盤の脈を探り当て、掘り起こし、意識的に共有することができれば、両国の文化交流を促進していく上での一つの大きな支えになるのではないかと考えられる。

付記

本稿は、2017年10月に中国商務出版社（北京）より刊行された李鉄主編『中国東北与日本文化交流文化貿易研究』に「从古典文学中学习中日文化的根基」と題して中国語訳が掲載された論稿を一部修正・加筆したものである。

注

- 1) 東北大学に在籍する留学生・外国人研究者を対象とした「外国人留学生等特別課程」の上級日本文化演習の授業である。佐藤勢紀子「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』9, 2014年。同「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—」『東北大学言語・文化教育センター年報』1, 2016年。
- 2) たとえば、久保堅一・高橋早苗「『源氏物語』と『白氏文集』研究文献目録」（仁平道明編『源氏物語と白氏文集』新典社、2012年）によれば、1927年から2011年3月までに公表された『源氏物語』と『白氏文集』に関する書籍は11冊、論文は181編に及ぶ。『源氏物語』に影響を与えた他の漢籍まで含めれば膨大な数になることが推察されよう。
- 3) 引用は新編日本古典文学全集『源氏物語』全6巻（小学館）による。
- 4) 新編日本古典文学全集『源氏物語』各巻の巻末に掲載されている。漢籍引用の説を挙げつつもそれを否定している例は除いた。ただし、同一覧は1990年代に作られていることもあり、『源氏物語』における漢籍からの引用を網羅しているとは言えない。
- 5) 『白氏文集』巻十四。引用は新釈漢文大系（明治書院）による。
- 6) 律詩「十年三月三十日，別微之於油澧上，十四年三月十一日夜，遇微之於峡中，停舟夷陵，三宿而別。言不尽者以詩終之。因賦七言十七韻以贈，且欲記所遇之地與相見之時，為他年會話張本也」（『白氏文集』巻十七）。
- 7) 天野紀代子「『源氏物語』における漢詩句朗誦の獨創性」（仁平道明編『源氏物語と東アジア』新典社、2010年）による。なお、同論文では、『源氏物語』における「作中人物たちの嘆きや感慨を、漢詩句朗誦に担わすという方法」を指摘しており（p.103）、撰取された漢籍の機能を考える上で注目される。
- 8) 卍続藏経（新文豊出版公司）第36冊。私に句読点を付した。
- 9) 新編日本古典文学全集『源氏物語 ①』p.445。
- 10) この「骨をつつみてあまたの年頸にかけてはべりける人」については、高木宗監氏が『源氏物語』における仏教故事の研究（桜楓社、1980年）において、『大日経』の注釈書『大日経疏』に出典を求められたが、宇治阿闍梨が天台僧であることからすると、『大日経疏』の改訂版であり天台宗所依の『大日経義釈』が出典であると考えたほうがよい。
- 11) 河野貴美子「古注釈からみる源氏物語と当代伝奇」日向一雅編『源氏物語と唐代伝奇—『遊仙窟』『鶯鶯伝』ほか—』，青簡舎，2012年。
- 12) 田中隆昭「源氏物語と史記」『源氏物語歴史と虚構』，勉誠社，1987年。
- 13) 後藤幸良「『源氏物語』の時間秩序と和漢の史書」和漢比較文学会・中日比較文学学会編『新世紀の日中文学関係—その回顧と展望—』，勉誠出版，2003年。
- 14) 呉松梅「『源氏物語』幻巻の光源氏と元稹の悼亡詩—「三遣悲懷」と「離思五首 其の四」を中心に—」『国学院大学紀要』46, 2008年。また、中野方子「源氏物語における哀悼と夢—悼亡詩と白詩「夢裴相公」

の関わりにみる一」仁平道明編『源氏物語と白氏文集』新典社、2012年。

- 15) 中野前掲論文, p.65, p.85.
- 16) 新編日本古典文学全集『源氏物語 ②』, p.511.
- 17) 仁平道明「桐壺から藤壺へー『白氏文集』の配列と『源氏物語』の構想と〈方法〉一」『源氏物語と白氏文集』新典社、2012年。
- 18) 仁平前掲論文, p.24.
- 19) 佐藤勢紀子「横川僧都の消息と『大日経義釈』一還俗勸奨を支える論理一」『日本文学』49-6, 2000年。
『源氏物語の思想史的研究一妄語と方便一』（新典社、2017年）所収。

A survey of tools to objectively evaluate L2 speech

Ryan SPRING ¹⁾

1) Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University

1. Introduction

Speaking ability is an essential part of second language acquisition, and one that has been especially difficult for Japanese EFL learners. For these reasons, the Japanese Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology has decided to change university examinations to include evaluations of spoken English, and Japanese universities have been putting an ever increasing focus on improving students' English speaking skills. However, if teachers are to implement speaking tasks in their classes and improvement in spoken English is made a learning outcome, it must be evaluated somehow. While subjective tests can be made, and rubrics can help to ensure that they are as fair as possible, they are still susceptible to tester bias and take too much time to be practical in all classes. Here, objective measures of spoken L2 English could be incredibly helpful, as they are fair for all participants and have tester reliability, and can be conducted very quickly in classes. Therefore, speaking tests that use objective measures for evaluation could potentially be used to evaluate students in classes, help students to know what areas they need improvement in, and motivate them to practice speaking both in and outside of the classroom. This paper gives an overview of some of the latest research in objective spoken L2 analysis and the tools that can be used to perform them in hopes that it might help other instructors of English and other foreign languages to implement speaking

tests in their own classes, education projects and research.

2. Trends in objective L2 speech analysis

A number of different objective measures of speech have been offered as potential metrics for L2 speech evaluation, but the literature seems to have reached a high level of consensus that the components of L2 speech that must be evaluated are: fluency, complexity and accuracy (Kormos & Dénes, 2004; Lambert & Kormos, 2014; Thai & Boers, 2016; Yuan & Ellis, 2003; etc.). However, though these three components have been agreed upon, there is still some flexibility in how to measure them, and so many studies often look at multiple measures at once (e.g. Kato, Spring & Mori, 2016; Thai & Boers, 2016; etc.). Various measurements of each and current trends are detailed below, with some of the most common summarized in Table 1.

Fluency

Fluency is generally considered to be a measure of how fluidly a person can speak, i.e. quickly, lengthily, and without unnatural pauses. Therefore, a number of different measures of fluency have been suggested, and many are generally used in conjunction to get an overall view of one's fluency in an L2. Measures of fluency related to the quickness of L2 speech include (but are not limited to): speech rate (SR;

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

usually measured in either words or syllables spoken per minute or per second), and phonation rate (the number of either words or syllables spoken divided by amount of time spent speaking minus pauses) (e.g. Kato et al., 2016; Kormos & Dénes, 2004; Lambert & Kormos, 2014). Measures of fluency used to evaluate the lengthiness of L2 speech include: speaking time (amount of time from start to stop of the speech), phonation time (amount of time from start to stop of the speech minus pauses), and total number of words or syllables spoken (e.g. Boersma & Weenink, 2018; Hirotani, Matsumoto & Fukuda, 2012; Matsushima, 2011; Spring, Kato & Mori, 2019). The measures of quickness and lengthiness listed above can be based on raw speech (exactly as it was spoken) or trimmed speech (what was spoken in the end, with deletions of duplications from restarts and self-corrections), and often both are considered (e.g. Thai & Boers, 2016; Kato et al., 2016). Finally, measures of pausing are generally: number of pauses and total length of pausing time (e.g. Hirotani et al., 2012; Wood, 2010).

Complexity

Complexity is another complex component to speech analysis that usually contains measures of both syntactic and semantic complexity. There are a number of measures of syntactic complexity, but some of the most common include number of clauses per speech unit, and mean length of utterance (how many words or syllables were spoken on average per utterance – speech unbroken by a pause) (Kato, Spring & Mori, 2016; Skehan, 2009; Thai & Boers, 2016). Semantic complexity is sometimes measured in the number or percentage of different words (Lu, 2012; Thai & Boers, 2016), but can be difficult to evaluate in an L2, because other measures, such as the number or percentage of rare or difficult words, are generally language specific (Hirotani et al., 2012; Lu, 2012). However, in the case of spoken English analysis, there are fortunately many tools and lists

that help make this job easier. For example, many studies choose to give measures of the percentage of words that fall outside of the most common 2,000 words in English (e.g. Laufer, 2005), and others look at the percentage of words that are found in academic word lists such as the one found in Coxhead (2000). However, other recent advances have been made, with Lu (2012) finding that the three best ways to measure semantic complexity in spoken L2 English include the number of different words expected from a sequence of 50 (NDW-ES50; mean T of 10 random 50-word sequences), corrected type-token ratio (CTTR; the number of different words divided by the square root of two times the total number of words), and corrected verb variation (CVV1; number of different verbs divided by the square root of two times the number of total verbs).

Accuracy

Accuracy is often considered less frequently than the other measures (Thai & Boers, 2016). In studies where accuracy is measured, it is usually done

Table 1. Recommended metrics for evaluating L2 speech

Component	Metric
Fluency	speech rate (SR)
	phonation rate (PhR)
	number of pauses (P)
	pausing time (PT)
	number of trimmed words (TW)
Complexity (Syntactic)	Clauses per speech unit (C/AS)
	Mean length of utterance (MLU)
Complexity (Semantic)	Rare words (RW; beyond the basic 2,000 most common)
	NDW-ES50
	CTTR
Accuracy	CVV1
	Percent of (grammatically) error free clauses (GAc)
	Percent of words accurately deduced by machine transcription (PrAc)

by looking at grammatical accuracy, measured in the percentage of error free clauses (e.g. Yuan & Ellis, 2003; Thai & Boers, 2016; etc.). However, another type of accuracy that can be measured is pronunciation accuracy, which has been measured in percentage of words with correct pronunciation (Spring, forthcoming).

3. Tools available for L2 speech analysis

Conducting objective L2 speech analysis may seem daunting and time consuming to educators and researchers because there are three separate components that should be measured and each has several potential metrics. Fortunately, there are a number of tools that can help to make this process easier. This section introduces some of them and their benefits and shortcomings.

Praat

Praat (Boersma & Weenink, 2018) is a free software that can be combined with online scripts to automatically evaluate WAV sound files on a number of different measures of fluency including spoken time, speech rate (in syllables per second), phonation time, phonation rate (in syllables per second), number of pauses, length of pausing time and number of syllables spoken. The automated process helps to keep evaluation especially objective, reduces human error, and saves time because the measures are being performed by a computer and not a human. Special scripts can be found for evaluating particular languages, but in general, Praat is thought of as being sufficient for measuring fluency accurately for a number of languages (De John & Wempe, 2009), and thus one of the most enticing aspects about the program is that it can be used with L2s other than English. However, one drawback to Praat is that though it can conveniently be set to measure the fluency from batch WAV files, it cannot

help transcribe the files or measure complexity or accuracy.

L2SCA

L2SCA is a free, online tool that can measure syntactic and semantic complexity and provide all of the metrics listed in the previous sections and more (Lu & Ai, 2015). This can be done with batch files, individual text files, or through copying and pasting text into a field in a web browser. Though this tool is incredibly useful, it unfortunately requires that the spoken text be transcribed and turned into trimmed speech (see explanation in the previous section), which can be somewhat time consuming. Another shortcoming of this tool is that it is currently only available for analyzing English speech.

Youtube transcription

Though there are several transcription services available to the public, the large majority of them must be purchased. To circumvent this, it is possible to use Youtube's automatic subtitle feature to provide free transcriptions. This is achieved by uploading files to youtube in a private, locked video so that they cannot be viewed by others, and then downloading the automatic transcription as a text file. The video can then be deleted from youtube to ensure no private information is leaked. The transcriptions are created automatically, which means they are often faulty. This is a double edged sword. Having computerized transcriptions allows one to then objectively give a pronunciation accuracy score to a spoken text by having a human listen to the sound file and making a note of how many words the program could correctly guess. The human worker can then also revise the transcript to be correct, trimmed speech upon listening to the file. While this task may be time consuming, having a base transcription that is somewhat accurate also greatly reduces the amount of time that is required for this

task. Finally, one drawback to Youtube's automatic transcription is that it is currently only available for English language.

4. Future Work

The metrics and tools for evaluating them introduced in this research note are mostly designed for objectively evaluating EFL speech, but many of the same metrics can be used for other foreign and second language speaking evaluations as well. Though the tool Praat can be used with any L2, L2SCA and Youtube's automatic transcription services can only be used with English. Furthermore, though Youtube's transcription service is helpful in reducing the time required for making objective evaluations, it still requires time and manpower to clean the transcriptions and make judgements of them to create scores of pronunciation accuracy. Therefore, without support staff, even with Youtube and L2SCA evaluating transcribed speech still takes too much time to be used by teachers for every single class, especially for assistant professors at Tohoku University, who have as many as 8 classes per semester. Thus, one of my future goals is to attempt to further automate the process of objective speech evaluation so that it becomes pragmatic for English teachers at Tohoku University to use. This will then help to create a fair test of spoken English that can be implemented in classes and help to push students towards the academic skills (i.e. speaking skills) that they will need in the future. One promising technology that could help to do this is transcription computer scripts that can be used with Praat, but currently, many are still too error-ridden to be used confidently. It is my hope to work with these scripts so that they might provide more accurate transcriptions, and so that they might also give a measure of confidence in its transcription that can then be used as a metric of pronunciation accuracy. Finally, my second goal would be to help teachers

of other foreign languages at Tohoku University to develop similar tools and metrics so that they can also objectively test students oral proficiencies, which will undoubtedly become increasingly important in the future.

References

- Boersma, P. & Weenink, D. (2018). *PRAAT: doing phonetics by computer* [Computer program]. Retrieved 14 November 2018 from <http://www.praat.org>
- Coxhead, A. (2000). A new academic word list. *TESOL Quarterly*, 34 (2), 213-238.
- de John, N., & Wempe, T. (2009). Praat script to detect syllable nuclei and measure speech rate automatically. *Behavior Research Methods*, 41, 385-390.
- Hirotsu, M., Matsumoto, K. & Fukuda, A. (2012). Longitudinal Study on Fluency Among Novice Learners of Japanese. In L. Bradley & S. Thouësny (Eds.), *CALL: Using, Learning, Knowing, EUROCALL Conference Proceedings* (pp. 129-133) . Gothenburg, Sweden: Research-publishing.
- Kato, F., Spring, R., & Mori, C. (2016). Mutually beneficial foreign language learning: Creating meaningful interactions through video-synchronous computer-mediated communication. *Foreign Language Annals*, 49 (2), 355-366.
- Kormos, J., & Dénes, M. (2004). Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners. *System*, 32, 145-164.
- Lambert, C., & Kormos, J. (2014). Complexity, accuracy, and fluency in task-based L2 research: Toward more developmentally based measures of second language acquisition. *Applied Linguistics*, 35, 607-614.
- Laufer, B. (2005). Lexical frequency profiles: From Monte Carlo to the real world: A response to Meara. *Applied Linguistics*, 26, 582-588.
- Lu, X. (2012). The relationship of lexical richness to

- the quality of ESL learners' oral narratives. *The Modern Language Journal*, 96 (2), 190-208.
- Lu, X., & Ai, H. (2015). Syntactic complexity in college-level English writing: Differences among writers with diverse L1 backgrounds. *Journal of Second Language Writing*, 29, 16-27.
- Matsushita, H. (2011). *Computerized oral proficiency test for Japanese: Measuring second language speaking ability with ASR technology* (master's thesis). Brigham Young University, Idaho, United States.
- Skehan, P. (2009). Modelling second language performance: Integrating complexity, accuracy, fluency, and lexis. *Applied Linguistics*, 30, 510-532.
- Spring, R., Kato, F., & Mori, C. (2019). Factors associated with improvement in oral fluency when using Video-Synchronous Mediated Communication with native speakers: An analysis of 3 years of data from a Skype partner program. *Foreign Language Annals*, 52 (1), 1-14.
- Spring, R. (forthcoming). An examination of changes in L2 speaking proficiency through project based language learning: L1 Japanese EFL learners and short film creation.
- Thai, C. & Boers, F. (2016). Repeating a monologue under increasing time pressure: effects on fluency, complexity and accuracy. *TESOL Quarterly*, 50 (2), 369-393.
- Wood, D. (2010). *Formulaic language and second language speech fluency: Background, evidence and classroom applications*. New York, NY: Continuum.
- Yuan, F., & Ellis, R. (2003). The effects of pre-task planning and on-line planning on fluency, complexity and accuracy in L2 monologic oral production. *Applied Linguistics*, 24, 1-27.

言語の命名に関する諸問題 —主に朝鮮半島の言語を巡って—

田林 洋一¹⁾

1) 東北大学 高度教養教育・学生支援機構 言語・文化教育センター

1. 序 —高等教育機関では朝鮮半島の言語は どう呼ばれているか

日本の多くの大学には、「朝鮮語」や「韓国語」という科目名の授業がある。この科目名が冠せられた授業では、主に現在の朝鮮半島で話されている言語が教えられているわけだが、科目の名称に関して各大学の内部・外部でも諸々の議論があるようである。

旧帝国大学である国立7大学と東京外国語大学、及び東京都内の3つの私立大学を見てみると、「朝鮮語」として開講しているのは大阪大学、京都大学、東北大学、東京外国語大学、慶應義塾大学、早稲田大学（但し、早稲田大学エクステンションセンターでは「韓国語」の名称が用いられている）。「韓国語」としているのは北海道大学と九州大学。「韓国朝鮮語」としているのは東京大学と名古屋大学、「コリア語」と呼んでいるのが上智大学である。

大学入試の登竜門であるセンター試験では「韓国語」が試験として採用されている傍ら、検定試験には「ハングル能力検定」がある。1931年に発足した研究会は自らを「朝鮮語学会」と呼ぶなど（三浦・糟谷編（2000: 254））、当該言語の呼称は各大学や機関によってまちまちであり、一定していない。このことは即ち、「主に朝鮮半島に住む民（民族）によって話されている言語」を日本語でどう呼ぶべきかという問題に対して、万人が納得するコンセンサスが得られていないことを示唆する。

上の大学の例が示すように、現在、当該言語に対しては、「朝鮮語」「韓国語」「コリア語」「韓国朝鮮語」の他に「ハングル（語）」を加えた5つの呼称が

主に用いられているようである（専ら人口に膾炙しているのは「朝鮮語」と「韓国語」であろう）。英語では Korea、スペイン語では coreano、ドイツ語では Koreanisch、フランス語では Coreén とそれぞれ呼称するように、いわゆる欧米の言語における「朝鮮半島の言語」の捉え方にはほとんど混乱はない。母語話者たちの反応を見ると、北朝鮮では「朝鮮語」に相当する「조선말, 조선어（チョソンマル, チョソノ）」、韓国では「韓国語」に相当する「한국어, 한국말（ハングゴ, ハングンマル）」という呼び名が、それぞれ与えられている（後述する延辺朝鮮族自治州では「朝鮮語」と呼ばれており、どうやら「韓国語」は少数派に入るようである）。

ここで言う「朝鮮語」や「韓国語」を公用語としている地域は、韓国と北朝鮮の他、中国吉林省延辺朝鮮族自治州と、中国長白朝鮮族自治県の2つである（ここでの「朝鮮族」は、北朝鮮出身の朝鮮族だけでなく、韓国も含めた朝鮮半島全域の朝鮮民族を指しているだろう）。その他、旧ソビエト連邦のサハリン、ウズベキスタン、カザフスタンなどでも話されているが、これらの中央アジア地域では、「中央アジア韓国語」や「高麗語」という名前が好まれているようだ。ただ、高麗語は語彙・意味・音韻・文法などの点で朝鮮半島の言語とはかなり異なっており、「朝鮮語」とはほとんど別の言語である。文字体系も、高麗語ではハングルに加えてキリル文字も使われている。

ここで言及した高麗語は、朝鮮半島で成立した高麗王朝（918-1392）で使われていた言語を指し示していない（韓国では前期中世語と呼ばれている）。言語名と、

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

少なくとも現在の地名が一致していない例は、後述するようにいくつも確認できる。

2. 朝鮮半島の言語の命名 — それ以外の言語も通した考察

それでは果たして、日本語では当該言語を何と、そしてどのように呼ぶのが適切なのか。上述の呼称を検討してみよう。

まずは「朝鮮語」という呼び方だが、この呼称はある意味で純粋に言語学的な正確性を備えている。朝鮮半島で用いられている言語だから「朝鮮語」と呼ぶのは論理的に見ても無理のない推論で、ちょうど日本で話されている言語を「日本語」と呼ぶように、言語名と地域名（「国名」は適当ではない）がほぼ正確に対応している。

もっとも、この分析はいささか性急である。「朝鮮語」の呼称は、言語名と民族名がリンクした結果かもしれないからだ。朝鮮半島には少数派の漢民族などを除けば朝鮮民族が大多数を占めており、彼らは主に「朝鮮語」を話している。仮に朝鮮民族が朝鮮半島から遠く離れた土地に定住したとしても、彼らの話す言語は「朝鮮語」と呼ばれうるであろう。日本で話されている言語を、大和民族になぞらえて「大和語」とは言わないかもしれないが、日本の一地域である北海道では、アイヌ民族が「アイヌ語」を用いている。「アイヌ語」という呼び名は、言語名と民族名が結びついている象徴的な例だろう。

地域名や国家名を言語名に反映させる、あるいはその逆の命名基準は極めて単純明快であるため、ある国家が社会的な混乱が少ない状態で樹立・存続している場合、言語の命名にはこの方法が採用される傾向にある。地域だけを近視眼的に見れば、フランス語、ドイツ語、ポルトガル語、フィンランド語、ルーマニア語、タイ語などは、国名と言語名が一致している例と言えるであろう。

当然のことながら、言語名と地域名が一致しないケースはある。例えば、エチオピアではアムハラ語が公用語であるが、これはエチオピア諸語の1つという捉え方をされており、「エチオピア語」と「アムハラ語」は同義ではない。そもそも、「エチオピア語」なる言

語があるかどうかは議論の余地がある。

この意味で、池上（1984：104）が「エチオピア語にオノマトペがある」云々と言及するのは、社会言語学的に不適切な可能性がある。もっとも、エチオピア西半部から東部の一部にかけて広がるエチオピア高原は「アムハラ高原」という別称があることから、このケースにおける国名（エチオピア）と民族名（アムハラ族）は極めて近似的な意味の価値を備えていることになる。ということは、アムハラ語という言語名は国名からではなく民族名から取られていると推測される。

民族名と言語名が一對一で対応しているケースは、その他にユダヤ民族がユダヤ語（イディッシュ語）を話すなどの例がある。また、バングラデシュではベンガル語が使用されるが、国名（バングラデシュ）は言語名（ベンガル語）から派生したものである（「バングラデシュ」とは「ベンガル語を話す土地」の意である）。この場合、国名（バングラデシュ）は言語名（ベンガル語）から決定されていることになる。

その他に、言語名と民族名、国名の3者がほぼ同等の場合もある。例えば、ロシアは国名・民族名・言語名がほぼ対応しており、それぞれ「ロシア（ロシア連邦）」「ロシア民族」「ロシア語」と称される。完全に一致せずとも、国名、言語名、民族名は相互に影響を及ぼし合っていることが多い。例えば、フランスでは主にフランク族がフランス語を話す、というように、上記を前提にして命名行為が行なわれうるというのは無理のない推論だろう。

3. 命名につきまとう外延 — 「朝鮮」という呼称

これらの観点からすると、「朝鮮語」は他の事例から見ても最も標準的であると言える。ところが、主に次の2点の理由から、特に韓国籍を持つ一部の人々は「朝鮮語」という呼び名を好まなくなった。1つは明治時代から日本の朝鮮半島統治を経て現在に至るまで続く「チョーセン」、及びそこから派生した「チョン」という語が、一部の人々に差別的だと受け止められたことである。この2つの語彙がどれだけ侮蔑的なニュアンスを持って発せられるのか、あるいは聞き手であ

る朝鮮民族がどれほどの被害者意識を受容するのか、話し手が本当に意図的な差別意識と攻撃性を持って発しているのかどうかなどは脇に措くことにする。ただ、「馬鹿でもチョンでも出来る」「バカチョンカメラ」などの言い回しがかつて定着していたことを鑑みると、何らかの卑近な外延の意味を持っていたことは間違いない。

面白いことに、同じ国籍の蔑称を用いた「ダッチワイフ」という語彙は、日本でもオランダでもかなりの寛容を持って迎えられているようだ。「ダッチ(Dutch)」はオランダ人に対する差別語とは言え、日本人にとってはその蔑称も、仮想的な性的快感を与える人形自体もそれほどポピュラーではない。それに加えて、オランダと日本は心理的にも物理的にも遠い国同士であることなどがその原因であろう。差別的語彙(現象)の例では、フィンランドでは「芸者チョコ」という名のチョコレートが販売されているが、仮に日本人がその隠された(娼婦という)意図を感じ取ったとしても、それほど気にかけるものであるとは考えにくい(もっとも、稲垣(1995: 258)は芸者チョコを食して、「チョコレートは甘くても、それを食べる時の気持はにがかった」と何ともやりきれない思いを述懐している)。

2つ目の理由は、朝鮮戦争に端を発した南北朝鮮の分断である。1948年の南北朝鮮の国家樹立宣言、それに続く1950年から1953年の朝鮮半島を二分した朝鮮戦争で、「北朝鮮・朝鮮民主主義人民共和国」と「韓国」の心理的な統一性や絆も一気に分断された。かつては同胞であった韓国と北朝鮮は敵対し、反目し合い、どちらかがもう片方のコミュニティに属していると誤解されることをひどく嫌った。結果、資本主義を標榜する韓国と近い日本は、北朝鮮と受け止められかねない「朝鮮」の呼称を避けるように韓国政府や韓国国民から要請されることとなった。

それ以外にも想定されうる理由はあるだろうが、おおよそ上記の事情から日本において「朝鮮語」は後退し、代わって「韓国語」と「ハングル(語)」が満を持して立ち現われてきた。ところが、この両者は程度の差こそあれ、言語学的に「標準の」命名方法に従っていない。まずは「韓国語」の検討に入ろう。

「韓国語」という呼称が不首尾との烙印を押されか

ねない理由は、その言語名が、当該言語を使用している地域・民族・人員・社会などを正確に反映していないからである。例えば、「韓国語」は韓国のテリトリーに属していない北朝鮮でも話されている。もちろん、方言的な違いは北朝鮮で話されている言語と韓国でのそれとでは豊穡に存在する(「李」は韓国語では「イ」と発音されるが、北朝鮮では「リ」である。また、正書法も南北の「朝鮮語」では多少異なっている)が、それでも言語的差異は極めて小さく、両国が「同じ言語」を用いていると国際社会は認識する。また、両者が意思疎通をする際に、それぞれが自分の言語を勝手気ままに話しても、コミュニケーションに大した支障はないだろう。

また、韓国という国家が樹立する以前の朝鮮半島の地で使用されていた言語が、果たして「韓国語」なのかという疑問も残る。「韓国」という名称が主に社会から偶発的・自然的・慣習的に生じたものではなく、国家などの権力保持機構が政治的背景の下に意図的に定めたものだとするならば、「韓国語」の成立もまた人為的なものであるはずだからだ。実際、「韓国(大韓民国)」の名称は、当時朝鮮半島を占領していた米軍からの要請で、憲法起草委員会が1948年に採択したものである。政治的・人為的に成立した名称には必ず「成立年月日」、言うなれば「誕生日」が与えられることになり、その名称が付与される前の当該指示物は、また別の名前を持っていたか、あるいはそもそも名前を与えられる前は存在していなかったと推測される。

4. 様々な地域に存在する「言語命名問題」

だが、上記のような問題を抱える言語名は少なくない。例えばスペイン語は、ヨーロッパ南西のイベリア半島に存する「スペイン共和国」で話されている言語であるが、周知のように、それ以外にも公用語としてカタルーニャ語、ガリシア語、バスク語が用いられている。また、メキシコ及び中南米(いわゆるラテンアメリカ)の多くの国でもスペイン語は公用語の地位を獲得している。

更に「スペイン」という国家が成立したのが1492年のレコンキスタ終了時という定説があり¹、それ以

前のイベリア半島で話されていた言語は、厳密には「スペイン語」ではないということになる。実際、スペイン語には現在でも広く使われている地方名を冠したカスティーリャ語 (castellano) という別名があり、1492年にアントニオ・デ・ネブリハが著したスペイン語の文法書は『カスティーリャ語文法 (*Gramática de la lengua castellana*)』と銘打たれており、タイトルに「スペイン語 (español)」という単語は用いられていない。

もっとも、スペイン語がカスティーリャ語とも呼ばれるのには朝鮮半島とはいささか異なった事情がある。スペインはとりわけ地方の団結意識や独立意識が強く、中央政府（とそれに密接に関連する象徴的なマドリード）に対する、地方（特にカタルーニャ地方とバスク地方）からの感情的な反発がある。彼らはスペインという国家に所属しつつ、カタルーニャ語を話すという状況ゆえ、彼らの言語ではないカスティーリャ語だけを「スペイン語」と呼称することに抵抗を感じるのだ。

同じくヨーロッパの主要言語でもあるドイツ語も似たような社会的背景を持つ。ただ、ドイツ語の場合は（少なくとも表面的には）ドイツ国内でスペインのような「国の代表の座を巡る」ないしは「地方と国家の威信をかける」類の言語紛争は起きていない。冷戦時代の分裂した国家においても、「西ドイツ語」や「東ドイツ」語という呼び名が登場することはなかった²。ドイツ語が問題になるのは、主に国外においてである。

スイスの北部と中央部ではスイスドイツ語（≒高地ドイツ語）、ベルギーの南部ワロン地域の北東のドイツ語共同体でもドイツ語が用いられているが、スイスやベルギーで話されているドイツ語を「スイス語」や「ベルギー語」と呼ぶことはない。そもそも、スイスの公用語はフランス語、ドイツ語、イタリア語、ロマンシュ語、ベルギーのそれはオランダ語（フラマン語）、フランス語、ドイツ語であり、固有の「スイス語」「ベルギー語」そのものが存在しない。これらはちょうど、例えばメキシコで話されている言語を「メキシコ語」と呼ぶことはなく、「スペイン語」と称することとリンクする。

このような例を出さずとも、日本人にとって身近な

英語（イギリスの言語）が、アメリカ（≒米語）、フィリピン、インド、オーストラリア、シンガポールなどで「英語」として話されていることを思い起こせば十分であろう。

逆に、ほぼ同一の言語であるのに、言語外的要因から別の名前を付与されるケースもある。ルクセンブルクで話されるルクセンブルク語は、言語学的にはドイツ語とほぼ同じ音韻・語彙・文法・意味体系を備えているが、ルクセンブルク人は自分たちの話す言語を「ドイツ語」とは認識しておらず、ルクセンブルク語だと考えている。そもそも、ルクセンブルク語がドイツ語に比べて比較的マイナーと捉えられているのは、言語的要因のためではなく、純粋に政治的な力学や国力の差異、話者人口の多寡のためである。ルクセンブルク人は、その意味でドイツ語におもねる必要はない。

ドイツ語とルクセンブルク語の関わりに類似するものが、デンマーク語、ノルウェー語、スウェーデン語の3言語及びクロアチア語、セルビア語、ボスニア語の3言語である。これらの言語的差異は小さく、上記3つの言語話者は互いの意思疎通を、言語を変える（code-switching）ことなく無意識に達成することができるため、相互の関係はほぼ「方言」と判断されても良いくらいである。セルボ・クロアチア語からクロアチア語、セルビア語、ボスニア語が分離・派生したのは純粋に政治的・社会的要請であって、言語的差異からの原理的な理由からではない。いわゆる「イヌイット（諸）語」にも非常に多くの別名や下位分類があるが（三浦・糟谷（2000：247））、言語的にそれほど異なる特徴を有しているわけではない。その他にも、ポルトガル語はブラジルでも話され、「ブラジル・ポルトガル語」と称されるが、本質的な言語的差異はない。

一方、同じ言語名を冠していても、その違いが非常に大きいものもある。日本語の一部である琉球方言などは、日本におけるいわゆる「標準語話者」には理解が困難であろう。また、中国語に至っては地域差があまりに大きく、同じ「中国語」を話していても、話者の出身地域に絶望的な差があれば、相互理解はまず不可能である。

5. 「朝鮮語」命名再考 —不適切な「ハングル（語）」

ここまで、言語名が地域名を凌駕するケース、逆に地域名によって（ほぼ）同一言語が分断されるケースを見てきた。以上の国際的状況を踏まえて、朝鮮半島の言語問題を改めて考えてみよう。まず、北朝鮮は自分たちの言語を「北朝鮮語」とは呼ばず、単に「朝鮮語」と呼ぶ。更に、彼らは南朝鮮（≒韓国）で話される言語を「南朝鮮語」とは捉えず、朝鮮半島全域の言語を全て「朝鮮語」と見なしている節がある。

この意味で、北朝鮮がたとえ政治的に韓国と対立しようとして、少なくとも民族的・言語学的には同類で「同胞」なのである。一方、韓国人は英語でこそ Korea（≒朝鮮人又は朝鮮語）と表記するものの、日本語及び日本社会では上記の理由（第3節参照）から「朝鮮語」や「朝鮮人」を嫌い、「韓国語」「韓国人」と表現してほしいという要望を持っている。

日本は上記の韓国人コミュニティの要求に苦慮した。特に言語講座を定期的に提供する NHK は、政治的公正（political correctness）の建前の下、どのように当該言語を呼称すべきか、活発な議論が繰り返された。最終的に妥協の産物として生まれたのが、2008年に誕生した「ハングル講座」である。

「ハングル講座」は言語学的に見ても極めて歪な名称で、はなはだ不正確かつ不適切と言わざるを得ない。まず、周知のように「ハングル」は文字名であり、言語名ではない。従って、この講座名はちょうど日本語における「平仮名講座」や「片仮名講座」と同等の価値しか有していない。だが、この番組はハングルという文字の仕組みや規則、歴史などだけを講義するのではなく、主に朝鮮半島で話されている言語全体も扱っている。

もし「ハングル講座」においてハングル文字のことしか扱っていなかったとしたら、視聴者は奇異に思い、不満を抱くに違いない。本来ならば「ハングル講座」は、ハングル文字のみを扱うべきなのに、である。実際のところ、少なくともこの場合においては、言語は文字よりも射程が広い³。それなのに敢えて適用範囲の狭い語、即ち専門性や詳述度が高い語彙を使うからには、それなりの理由がなければならない。

即ち、「韓国語講座」でハングルを扱う分には全く問題はないが、厳密な学術的考証の下では「ハングル講座」において「ハングル文字以外の事項」を講義することは、羊頭狗肉ならぬ「狗頭羊肉」であることとなる。受講者は「ハングル講座」で、当該言語の会話問題が出題されたら、狭義的にはそれを拒否する権利を持っていることになる。「ハングル講座」なる珍奇な名称は、言語学的に問題があるばかりでなく、実態も正確に反映していないのである。

仮に「ハングル」が朝鮮半島における言語を包括していたとしても、まだ問題は残る。ハングルは1446年に李氏朝鮮第4代国王の世宗が「訓民正音」の名で公布した文字だが、先に言及したように、1446年以前の朝鮮半島の言語をどのように呼ぶべきか、定かではない。また、そもそも「ハングル」という名称がこの文字に使われるようになったのは1900年代前半以降で、更に「ハングル」の「ハン」が「韓（≒韓国）」を表しているという説もある。となると、政治的中立を目指していたはずの「ハングル」が、実は韓国（南朝鮮）に肩入れしてしまうという可能性もある。

更にまずいことに、出演スタッフがどうしても言及しなければならなくなった時には、この番組内で教授されている言語を、「この言語」と呼んでいたようである。「この言語」とは一体どの言語なのか、指示対象が明確化されていない限り、直示表現「この」は（少なくともこのケースにおいては）意味をなさない。現在では「この言語」の代わりに単に「ハングル」を使用しているようであるが、それでも出来るだけ当該言語の呼称を避けようとしている節がある。国家間の政治的な問題が、語学番組の正確性すらも犯す事態になったのである。

6. 結語 —妥協的な代替案

このように「ハングル（語）」という名称が大いに不適切であることは疑問の余地はないが、その代替案を示すのは容易ではない。東京大学や名古屋大学に倣って「韓国朝鮮語」と両者を併記するのは無難な解決策の1つではあるが、「韓国」と「朝鮮」のどちらを先に置くかという新たな問題が浮上する。「韓国朝鮮語」は韓国の朝鮮語を含意しうるし、「朝鮮韓国語」

は、「朝鮮韓国」という別の共同体や社会を我々に喚起させかねないからだ。また、そうでなくとも、地域名などにおける「どちらを先に表記するか」問題は、話し手が持つその対象への重要度・新密度・関係性の強弱などの要因が関係する。日本のニュースで「日米韓3カ国協議」と言われるのは、日、米、韓の順に日本国への影響が大きいことを表しており、「韓米日3カ国協議」が日本在住の日本人に極めて奇異に映るのはそのためである。

とどのつまり、かなり回避的な選択ではあるが、日本では朝鮮半島の言語を「コリア語」と記述するのが一番無難なようである。コリアは「朝鮮」を意味するにもかかわらず、何故か韓国人は「コリア」や Korea には拒否反応を示さない。同様に、中国（人）が英語の China には嫌悪感を抱かないが、そこから派生した日本語の「シナ」や「支那」には眉を顰めることが多い。実際、多くのワープロソフトなどでは、「白痴」や「気違い」などと同じく、「支那」は一発で変換されないようになっている⁴。日本語の中国人への侮蔑語として「チャンコロ」というのがあるが、恐らく「シナ」はそれを連想させるためだと思われる。

それはともかく、「コリア語」は未だに人口に膾炙しているとは言い難いが、それでもこの語を援用する教育機関は増えている。前述の上智大学の他、帝京大学や文教大学、同志社大学、大東文化大学、東海大学などでも用いられており、徐々に市民権を獲得していると言える。特に上智大学は、外国語学部やイエズス会の影響もあってか、「スペイン語」の代わりにスペイン以上の地域・地方・年代を包括しうる伝統的な「イスパニア語」という名称を用いるなど、この手の問題に関して徹底的に配慮しているように見える（「イスパニア語」と銘打つ大学は、他に神戸市外国語大学などがある）。

当然のことながら、「コリア語」は英語から引き写した外来語であり、その意味で「純国産品」ではない。それでもコリア（Korea）は広く朝鮮半島を含意し、かつ被差別的な言外意味を当事者に引き起こさない。だが、前述のように、言語名と地域名・民族名・国家名などが過不足なく一致するケースはまずない。本稿での提案は、言語問題を解決できないがゆえの妥協の

産物である。

こうした言語呼称に関する諸問題は、朝鮮半島だけでなく世界中の様々な言語で起こっている。そこには言語内部の問題、即ち純粋に狭義の言語学的要因だけでなく、政治的・民族的・経済的・社会的な言語外的力要素が複雑に絡み合っているのは既に見た通りである。言語の命名に関しては、コリア語に限らず、今なお議論の余地のある、そして永遠に解決し得ない政治的・文化的・言語学的な問いであると言えよう。

参考文献

- 池上嘉彦. 1984. 記号論への招待. 岩波新書.
稲垣美晴. 1995. フィンランド語は猫の言葉. 講談社文庫.
三浦信孝・糟谷啓介編. 2000. 言語帝国主義とは何か. 藤原書店.
太田直子. 2007. 字幕屋は銀幕の片隅で日本語が変だと叫ぶ. 光文社.

註

- 1 その他、カトリック両王（Reyes Católicos）が成立した1469年という説や、極端な意見では1700年のフェリペ5世の即位に始まるブルボン朝成立をスペイン国家誕生とする説もある。
- 2 これは、ベトナム戦争当時にも、「北ベトナム語」や「南ベトナム語」という呼び名がなかったことと平行している。
- 3 文字の方が言語よりも射程が広い場合も当然ありうる。例えば、キリル文字はロシア語だけで用いられているわけではなく、ブルガリア語やモンゴル語などでも使用されているので、一概に「キリル文字はロシア語の下位区分」とは言えない。
- 4 この指摘は太田（2007: 124-5）を基にしている。

初年次生による文献の選択と出典の表記 高評価レポートを対象とした予備的分析

菅谷 奈津恵¹⁾

1)) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 言語・文化教育センター

1. はじめに

大学のレポートではしばしば、参考文献の情報を取り込んで議論を行うことが求められる。だが、学生にとっては、適切に引用を行うことは容易ではない。大島(2007)はレポート作成法の授業の履修後に質問紙調査を実施しているが、もっと学習すべきこと、つまづいたこととして、引用を挙げる意見が多く見られたという。

本学の学生においても、引用が困難なことが確認されている。菅谷(2017)は、入学したばかりの初年次生を対象に、引用に関する知識の質問紙調査を行った。その結果、引用をする場合は文中と参考文献リストの両方で出典の明記が必要なこと、原文の表現をそのまま使用する場合には引用符をつけるべきことなど、基本的な点で指導が必要なことが示唆されている。

さらに、菅谷(2019)では、本学の全学教育科目(秋学期開講)のレポートを資料として、文章中の引用表記とともに、参考文献の選択が適切かどうかを検討した。調査対象者は、初年次生ののぞみ(日本語母語話者)、丹丹(中国からの交換留学生)の2名である。その結果、学期前半に提出された小レポートでは参考文献の選択や書誌情報の表記、出典の表記で多くの問題が確認された。一方、期末レポートでは、より信頼性の高い参考文献が選択されており、文中の出典表記も適切なものへと変化したことがわかった。ただし、期末レポートでのぞみと丹丹が使用した引用表現は「によると/によれば」がほとんどであり、「述べる」「主張する」などの伝達動詞を効果的に使い分ける段階には達していなかった。

このように、出典の表記や引用文献の選択、書誌情

報の表記といった様々な問題が報告されている。だが、菅谷(2019)の対象者は2名にすぎず、より多くの対象者について状況を確認する必要がある。そこで、本研究では、菅谷(2019)とは異なる全学教育科目にて提出されたレポートを分析し、使用された参考文献と出典表記の特徴を検討する。

2. 調査方法

2.1 分析資料

分析資料は、2016年春学期の「大学生のレポート作成入門」¹⁾にて提出されたレポート10点である。当講義は附属図書館が開講する科目であり、「レポート・論文作成法」「情報探索と図書館の活用法」「プレゼンテーションの技法」の3つの技能を養成することを目的としている。担当教員は専門分野の異なる4名で、各教員が全15回の講義のうち2～5回を担当するオムニバス形式で進められた。情報探索の実習等においては、附属図書館職員も講義に参画し、指導を支援した。履修登録者は50名おり、全員が初年次生(日本語母語話者)であった。最終的に47名がレポートを提出し、うち40名から研究協力への同意を得た。

レポートはISTU(Internet School of Tohoku University)を用いて、初稿と最終稿の2回提出された。受講生は第10回の授業の2日後に初稿を提出し、第11回に教員の採点結果とコメントを受け取った。フィードバックを踏まえて修正を行った後に、第14回の授業の2日後に最終稿を提出した。第15回には、最終稿に対する採点結果とコメントが与えられた。レポートの指定は、5000字程度で「問いと答えを示す」との指示が

1) 連絡先：〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構
sugaya@m.tohoku.ac.jp

ある以外は自由で、テーマや使用する参考文献の選択は受講生の裁量に任されていた。

レポートの評価は、4名の教員がそれぞれの観点で採点を行い、集計された(50点満点)、40名の最終稿の平均点は、38.9点(レンジ24.5 - 49点)であった。本稿で分析対象とするのは、このうち上位10名のレポート最終稿である(平均46.5点,レンジ44 - 49点)。3章の表1に示すように、10名の所属は農学部や経済学部、工学部など多岐にわたる。

2.2 分析方法

提出されたレポートは、受講者名を記号化した後に、以下の手順で分析を行った。まず、文字数をWordのカウント機能を用いて算出した。レポートのタイトルと図表、注、参考文献は字数から除外した。本文中の見出しは、字数に含めた。続いて、参考文献と出典表記の分析を行った。コーディングには、質的分析ソフトMAXQDA12を用いた。

参考文献は、「引用文献」または「参考文献」という見出しが付された部分より抽出した。2名の学生(S3, S68)は「引用文献」と「参考文献」の両方を記載していたが、この2名のレポートについては、「引用文献」に挙げられたもののみを分析対象とした。

抽出した文献は、「図書」「辞書・事典」「雑誌」「ウェブ」「新聞」に分けた。ここでの「雑誌」は、大学の紀要や学会誌等、定期的に発行されるものを指す。「ウェブサイト」は、ウェブページに直接記載されている情報を使用する場合と、ウェブ上で公開されているPDF等を使用した場合がある。

次に、文献リストと本文中の出典表記とを確認し、注記方式(バンクーバー方式)と著者年方式(ハーバード方式)に分けた。当科目では表記方法に指定がなかったため、いずれの方式を選択するかはレポートによって異なっていた。その後、Swales(1990)に従い、統合的引用(integral citations)と非統合的引用(non-integral citations)に分類した。これは、引用文献の著者を主語などの文の要素として記載するか(統合的引用)、あるいは、文中の要素ではなく、括弧内や注により記載するか(非統合的引用)に基づく分類である。

以下にそれぞれの引用文の例を示す。例1、例2は

注記方式で記されたものである。注番号の表記は、数字のみ(例1)や片括弧付き数字(例2)と、受講生により異なる。例1は統合的引用で、著者の「東」が文の要素として記されている。文末の【S14】は受講者を示し、本稿筆者が付与したものである。例2は非統合的引用で、文中には著者名がなく、注番号により出典を示している。例3、例4は著者年方式で記載されている。例3は著者が文中に明記された統合的引用である。一方、例4は著者名が括弧内に記載された非統合的引用である。

(例1) 注記方式・統合的引用

東の調査によるとアメリカにおける「いい子」とは独立性をもち、リーダーシップに溢れ、異なった意見に寛容であることなどである。⁸【S14】

(例2) 注記方式・非統合的引用

これは、地球温暖化の原因とされている二酸化炭素の排出量と日平均気温の上昇に関係が見られることが示されていること⁶⁾から言える。【S56】

(例3) 著者年方式・統合的引用

田中尚輝(1999)は受援者層の変化と援助関係からそれを説明する。【S2】

(例4) 著者年方式・非統合的引用

「不平・不満を抱く従業員は、顧客の満足度を高めるようなサービスを提供できない」(黒田 2010)のだ。【S13】

3. 結果と考察

3.1 参考文献の分類

表1は参考文献の分類結果である。文献数の平均は10件である。最も多いのがS13の25件で、S56の21件、S2とS50の12件がこれに続く。文献数の少ないのはS3, S5, S15, S68で、3~4件にとどまる。種類別で最も多いのは、ウェブサイト(平均4.3)で、総文献数の多い4名(S13, S2, S50, S56)はウェブの使用が多いことが目を引く。次が図書(平均3.2)となっている。使用する文献の種類には個人差が見られるが、

図書は10名全員が使用している。辞書・事典と雑誌は、それぞれ5人が使用していた。

辞書・事典、雑誌、新聞に分類された資料には、URLが記載されたものが多かった。辞書・事典は、10名の使用数を合計した11件のうち8件がJapanKnowledge等のウェブ上のものが使用されており、URLが記されていた。雑誌は10件中4件、新聞は4件中3件でURLが記されていた。新聞の3件は「聞蔵」などの新聞社のデータベースを使用したものである。つまり、ウェブサイトに分類した43件とあわせると、計100件の文献のうち58件でURLが記されていたことになる。

URLの記載がない場合にも、ウェブで入手された資料は多いと思われる。例えば、S14の2件の雑誌のうち1件は、ウェブ上でダウンロード可能なことが確認された。さらに、S3は以下の例5のように、本文中の3箇所、出典としてウィキペディアが記されていた。ウィキペディアはS3の文献リストには記載されていなかった。

(例5)

2.3 融資保証金詐欺

実際には融資しないにも関わらず、融資する旨の文書等を送付するなどして、融資を申し込んできた者に対し、保証金等を名目に現金を預金口座等に振り込ませるなどの方法によりだまし取る手口。

出典：フリー百科事典『ウィキペディア (Wikipedia)』
【S3】

表1. 参考文献の分類

学部	図書	辞書・事典	雑誌	ウェブ	新聞	計
S2 農	3	2	1	5	1	12
S3 農	1	1	1	0	0	3
S5 歯	4	0	0	0	0	4
S13 経済	8	6	0	11	0	25
S14 経済	2	0	2	1	3	8
S15 法	2	0	0	1	0	3
S50 工	3	0	0	9	0	12
S56 工	2	1	4	14	0	21
S62 薬	3	1	2	2	0	8
S68 文	4	0	0	0	0	4
平均	3.2	1.1	1.0	4.3	0.4	10.0

このように、10名の参考文献を検討することで、初年次生がどのように文献の検索と入手を行っていたかがうかがえる。ウェブの使用が中心で、JapanKnowledgeの辞書・事典や新聞社のデータベースも活用されていた。例5のように、不適切なウェブの使用例も見られたが、全員に図書の使用が確認されるなど、比較的バランスの取れた文献使用がされていたと言える。これは、分析レポートが高評価のものであったことに加え、当科目が附属図書館で開講され、情報探索の指導が充実していたことが影響したと考えられる。

3.2 出典の表記

表2に、本文の文字数と出典表記の分析結果を示す。著者年方式が4人、注記方式が6人であった。本文中の出典表記は平均10.6件で、最多がS56の31件、最少がS15の4件である。1000字あたりの頻度を算出したところ、平均2.5件となった。最多はS56の5.4件、最少はS15の0.9件であった。

統合的引用と非統合的引用を比べると、全体平均では4.2対6.4と非統合的引用のほうが頻度が高い。ただし、これはS56の非統合的引用27件の影響が大きく、S56を除いた9人の平均は、4.2対4.1と同程度である。ほとんどの受講生が両方の出典表記を使用しているが、S5とS68は統合的引用のみ、S15は非統合的引用のみであった。

統合的引用は、何らかの引用を示す標識が必須の形式であるが、10名には多様な表現が使用されていた。10人で計42件の統合的引用で多く使用されたのは、

表2. 本文の字数と出典表記

	本文の字数	引用方式	統合的引用	非統合的引用	計	/千字
S2	3474	著者年	3	5	8	2.3
S3	4340	著者年	3	5	8	1.8
S5	3915	著者年	6	0	6	1.5
S13	6141	著者年	7	7	14	2.3
S14	2583	注記	7	6	13	5.0
S15	4220	注記	0	4	4	0.9
S50	5448	注記	3	5	8	1.5
S56	5760	注記	4	27	31	5.4
S62	3211	注記	4	5	9	2.8
S68	4984	注記	5	0	5	1.0
平均	4407.6		4.2	6.4	10.6	2.5

「～によると」9, 「によれば」2であった。両者を合わせると、11件（全体の26%）となる。他には、前掲の例3「Xは～を説明する」や、以下の例6の「Xの…研究では～と考察されている」のように、様々な表現が確認された。

（例6）統合的引用

大出氏らの流行歌の歌詞に関する研究では、「年代を問わずラブソングが流行する傾向にあると指摘できる。恋愛とは老若男女を問わず誰もが経験するものであり、歌を聴く人の共感を得やすいテーマだからではないかと考えられる。（*6）」と考察されている。【S62】

出典の表記で特徴的だったのはS5で、6件の統合的引用は以下のように、全て著者名とともに書名を記載する形式であった。

（例7）統合的引用

また、リンカーンも演説において沈黙をうまく利用していたといわれており、渋谷昌三の『心理学が使える人が成功する』³⁾ではこう述べられている。【S5】

書名を表記することにより出典を示した例は、他の受講生にも散見された。例8は書名表記をした文の後に、注記番号の[6]を付した文をつなげている。後文は非統合的引用としてコーディングを行ったが、前文は著者名も注記もないため、表2の出典表記の件数には計上していない。

（例8）書名表記と非統合的引用

NHKの出版した『世界ゲーム革命』という本では、アメリカのゲーム開発者は、徹底したリアリティーを追求していて、アメリカのゲームユーザーも、間違いなくそのリアリティーに引きつけられている、という記述がある。アメリカでは、荒唐無稽なファンタジーでユーザーの心をつかむことが難しくなりつつある、ともかかっている。[6]【S50】

例9も書名によって、出典を示した例である。S68は注記方式でレポートを作成しているが、この文には

注番号が付されていない。また、本稿の2.2節で述べたように、S68は「引用文献」と「参考文献」を分けて記載していたが、『本当は恐ろしいグリム童話』は参考文献として記されていた。

（例9）書名表記

近年『本当は恐ろしいグリム童話』という本がベストセラーになるなど、童話が本来もつ残酷性に注目が集まっている。【S68】

S2, S3にも各1件、書名表記により出典を記した例が見られたが、例9同様に表2の集計には反映されていない。著者名や注記と併用されたものも含め、本稿の分析データには、書名表記が10件以上確認された。書名の記載が多く見られた要因として、受講生が学術的な引用の表記法に慣れていなかったことが考えられる。初年次生に引用規則の知識が乏しいことは、菅谷(2017)でも指摘されていた。文中で書名を記す形式は、一般向けの文章でも見られるものと思われる。本稿の受講生にとってもなじみのある表記法であったのかもしれない。書名による出典表記は、著者名の表記による分類（統合的引用、非統合的引用）に比べ、あまり注目されていない形式だが、引用の初心者には好まれやすい可能性がある。本当に初心者が持つ特徴であるかどうかは、上級学年のレポートや学術論文での出典表記との比較を行う必要がある。

4. おわりに

本稿では、2016年度春学期の全学教育科目において高評価を受けたレポート10件を対象として、引用文献の選択と出典表記の特徴を検討した。分析の結果、全体としてウェブを通して文献を入手している場合が多いが、全員に図書の使用が確認された。新聞社やJapanKnowledge等の有料データベースも活用されており、附属図書館のリソースが有効利用されていたといえる。出典の表記については、個人差もあるが、全体的には統合的引用、非統合的引用が同程度に用いられていた。引用を示す表現としては、「によると/によれば」が多い傾向はあったが、「説明する」「考察する」等の様々な伝達動詞も用いられていた。また、著者名

による表記だけでなく、書名による表記も多く見られたことが注目される。

以上の結果は、高く評価されたレポート10件のみを対象としたものであった。今後は、より評価の低いレポートではどのような特徴が見られるのか、また他の授業の初年次生のレポートや上級学年のレポートではどうかを検討する必要がある。こうしたデータを蓄積することにより、引用能力の習得過程を明らかにし、学生にとって困難な点や指導上の留意点を解明したいと考えている。

付記

本研究は平成30 - 33年度JSPS科研費（基盤研究(C)一般、課題番号JP18K00705)「言語習得の観点から見た表現の借用と適切な引用」による研究成果である。調査に協力いただいた教員、学生の皆様に感謝する。

注

1) 「大学生のレポート作成入門」は、菅谷(2017)で調査を実施した2科目のうちの一つである。なお、当科目の発足年である2004年から2015年までの実践については、吉植(2016)にて報告されている。

参考文献

- 大島弥生(2007)「大学初年次のレポート作成授業におけるライティングのプロセス」『言語文化と日本語教育』第33号, pp.57-64.
- 菅谷奈津恵(2017)「大学初年次生の引用に関する経験と知識：質問紙調査の結果から(第52回日本言語文化学会研究会ポスター発表要旨)」『言語文化と日本語教育』第52号, pp.23-26.
- 菅谷奈津恵(2019)「全学教育科目のレポートにおける引用：日本人学生と留学生の事例から」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第5号, 12p.
- Swales, J. (1990) *Genre analysis: English in academic and research settings*, Cambridge University Press.
- 吉植庄栄(2016)「東北大学附属図書館が開講してきた情報探索・アカデミックライティングの全学教育科目12年間のあゆみ：記録と展望」『東北大学附属

“好像”の多義について

王 其莉¹⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 言語・文化教育センター

1. 本稿の目的

中国語の“好像”は、「類似」という基本的な意味を持ち、そして比況用法と推定用法があることはすでに定説になっており、また、否定用法や婉曲用法があることもよく論じられている。歴史から見ると、“好像”にはまず比況用法があり、その次に推定用法が出現し、さらに否定用法や婉曲用法で用いられるようになったという用法の派生の過程はよく取り上げられてきたが、これらの用法は「類似」という基本的な意味からどのように派生したか、これらの用法の間にはどのようなつながりがあるかについてはまだ十分に論じられていないようである。そこで本稿は、“好像”の意味用法を考察し、それらがどのように「類似」という基本的な意味から派生したかを分析し、それによって“好像”の多義を明らかにしたい。

2. 先行研究

“好像”を扱っている先行研究は数多くあるが、ここではその意味用法を全面的に取り上げている張(2011)と唐(2016)を挙げておく。

まず張(2011)では、動詞と副詞の二つの品詞性を持つことから、“好像”の文法化について分析している。程度副詞の“好”と推定副詞の“像”¹⁾が連用して一つの言葉として使われるようになったのは元代であるとし、“像”の推定副詞への文法化が進行するにつれて、“好”の「推定」の意味が漂白され、“好像”が結合して真の一つの推定副詞になったのは清代後期であるとしている。具体的に、①実現する可能性、②構造、③認知、④語義の変化、⑤語順²⁾の五つの観点から“好像”の文法化を考察している。“好像”の比況用法³⁾と推

定用法の関係性については、「比況」は「話者の二つの事物・事象の類似性に対する描写」⁴⁾であるとし、「推定」は「話者の類似する二つの事物・事象の関係性に対する判断」⁵⁾であると指摘している。また推定用法は「命題から命題に対する認識を表わすようになり、非認識モダリティから認識モダリティになった」⁶⁾と指摘している。

唐(2016)では、“好像”が持つ各用法を①基礎の機能と構造：類似の意味を表わす動詞性修飾連語と偏義動詞、②第二段階：類似と推定の意味を兼ねる副詞、③命題からモダリティへ：推定のモダリティを表わす副詞、④さらなるモダリティ用法の派生：婉曲を表わすモダリティへ、⑤最新の発展：談話のマーカ、の五つの段階に分けて分析している⁷⁾。また推定のモダリティを表わす用法を「順方向推定」と「逆方向推定」⁸⁾に分け、それぞれ「類似の意味が保留されている」「単純な推定(類似の意味を含む)という意味が弱くなり、否定の意味が強くなる」⁹⁾と説明している。しかし、推定用法に類似の意味が保留されていると指摘するだけで、どのように保留されているか、比況用法と推定用法の関係を分析しなかったようである。それから「AとBの類似性は、類似の意味を表わす動詞と副詞の“好像”の基礎であり、AとBの相関性は推定のモダリティを表わす副詞の“好像”の基礎である」¹⁰⁾と指摘しているが、関係性や、類似性と関係性の関係について詳細な説明はなかった。

3. “好像”の意味用法

上に挙げた先行研究のように、従来、“好像”の意味用法について必ずしも十分に捉えられていない。こ

1) 連絡先：〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構
qili.wang.e4@tohoku.ac.jp

の節では、「好像」の意味用法を考察し、それらがどのように「類似」という基本的な意味から派生したかを分析する。

3. 1 比況用法

比況用法における「好像」は動詞であり、削除すると非文になる。「AはBと類似している」という意味を表し、そのまま基本的な意味を反映している。AとBは事物を表わす場合と事象を表わす場合があり、(1)(2)は事物の例であり、(3)(4)は事象の例である。

(1) 浦瓊英长得可能多几分像她的爸爸，健康的肤色中，脸蛋红红的，好像阳光下的苹果。(我的父亲邓小平)

浦瓊英は父親似らしく、健康そうな小麦色の肌に、リンゴのような頬をして、……(わが父・鄧小平 (2))

(2) 石桥两旁的栏杆上，装得有电灯，影子映在水面，好像圆圆的明月。(家)

石橋の両側の欄杆には、ふだんから電灯がとりつけてあるが、全部煌々とつけられて、まるでまるい月のように影を水面に映している。(家)

(3) 父亲惊讶地看着那块杏核大的皮肉有节奏地跳动，好像里边藏着一只破壳欲出的小鸟。(红高粱)

杏の種ほどの筋肉がリズムカルに震えるのを、父は驚いて眺めた。殻を破って出ようとする雛鳥がなかに隠れているみたいだ。(赤い高粱)

(4) “看你这个样！”任副官踢了王文义一脚，说，“看你劈腿拉胯，好像骡马撒尿，揍你都揍不上个劲。”(红高粱)

「そのざまはなんだ！」任副官が、王文義の尻を蹴とばす。「なんだ、そのへっぴり腰は、騾馬が小便してるみたいだぞ。まったく、殴る気にもなれん」(赤い高粱)

(1) では、頬とリンゴという二つの事物には「赤い」という共通点があり、(2) では影と月という二つの事物には「まるい」という共通点がある。また(3)においては、「筋肉がリズムカルに震える」と「雛鳥が

殻を破って出ようとする」という二つの事象の動作は類似しており、(4) では「へっぴり腰」の姿勢と「騾馬が小便している」の姿勢は類似している。これらの場合のAとBには共通点あるいは類似点があるため、話し手は「AはBと類似している」と述べ、AをBに喩えている。つまり、この「好像」は基本的な意味をそのまま反映している。

(1)～(4)のBは、明らかにAとは異なる事物・事象であり、発話現場には存在していないが、現実存在し得ることである。(1)～(4)は「好像」の比況用法のもっとも典型的な用例であると思われる。それに対して、以下の(5)～(7)のBは現実存在し得ないことである。

(5) 道静坐在凳子上，头脑昏昏沉沉，好像在腾云驾雾。她不知自己在想什么，也许什么都没有想。(青春之歌)

椅子に坐ってはいたが、思考力を失ったかの女は、まるで雲の上にでもいるようだった。いまなにを考えているのかも、わからなかった。いや、なににも考えていないのかも知れない。(青春の歌)

(6) ……近来虽然泪少了，可是心却常常酸痛，好像眼泪都流在心里似的。(家)

……近ころ涙は減ったようですけど、心はかえっていつも苦しくて、涙が胸の中へ流れてゆくみたい。(家)

(7) 自从看见了扔进来的小条，好像吃了起死回生的灵药，她们的精神立刻振作了，吃过稀饭，精神更活跃了。(青春之歌)

投げこまれた紙つぶてを見てから、起死回生の妙薬をあたえられたように、かの女たちの心はふるいたった。お粥を食べると、ますます元気がでてきた。(青春の歌)

(5) では、「頭はぼんやりしている(头脑昏昏沉沉)」時の感覚は「雲の上にいる(在腾云驾雾)」時の感覚と類似している。また(6)の「涙が胸の中へ流れる」ことは通常ありえないことであるが、「心が苦しい」時の描写であることは容易に想像できる。(6)の話し手は、現在の「心の苦しさ」を「涙が胸の中へ流れる時の苦しさ」と類似していると述べている。そして(7)

の「起死回生の妙薬」は存在しないものであるが、仮にそれを食べた場合、「元気になる」ことは想像できる。(7)の話し手は、彼女たちの元気さは「起死回生の妙薬をあたえられた」場合と類似していると述べている。これらの場合のBは存在し得ないことではあるが、AとBには類似性があり、話し手は「AはBと類似している」と述べ、AをBに喩えている。従って、この“好像”もそのまま基本的な意味を表し、比況用法である。

それから、以下の(8)～(10)も“好像”の比況用法の用例であると思われる。これらのBは、偽の事態である。

(8) “现在我认真跟你说话,” 觉新和平地, 亲切地安慰觉慧道, “……其实爷爷跟你说什么话, 你只要不声不响地听着, 让他一个人去说, 等他话说够了, 气平了, 你答应几个‘是’字就走出去, 把一切都忘在九霄云外, 好像没有听见他说过什么一样. 这不更简单吗? ……” (家) 「まじめな話だがね」觉新はおだやかに、親身になって觉慧をなだめるように「……でも事实爺爺がおまえに何か叱言をいっても、おまえはただだまって爺爺に一人でしゃべらせ、うだけいわせて気がしずまってから、おまえはいくつか『はい』と答えて出て来て、まるで何もきかなかったようにいっさいをさらりと水に流してしまう、この方法がいちばんいいんじゃないか。……」(家)

(9) 琴和倩如一起走了几条街。琴觉得人们的眼光都盯在她们的头上和脸上。好像她自己剪掉了辫子似的, 她暴露在轻视与侮辱的眼光下面了。(家)
琴は倩如といっしょに幾筋かの街をぬけた。みちみち、琴はあらゆる人の眼が彼女たちの頭や顔に釘づけにされているのを感じた。まるで彼女自身が髪をきってしまった、今軽蔑と侮辱の視線にさらされてでもいるようだった。(家)

(10) 奶奶闻到两个男人身上那股强烈的烧酒气息, 好像他们整个人都在酒里浸泡过。(红高粱)
二人の男の身体からは、まるごと焼酎につ

かっていたように強い焼酎のにおいがした。(赤い高粱)

(8)の話し手は「何も聞かなかった」ように忘れると聞き手にアドバイスをしている。従って、「何も聞かなかった」ことは明らかに偽の事態である。(9)では話し手は「あらゆる人の眼が彼女たちの頭や顔に釘づけにされている」というあらゆる人の表情は「彼女自身が髪をきってしまった」時の表情と類似していると述べており、しかし現実では彼女は髪を切っていないと思われる。また(10)の話し手は、二人の男の身体の匂いは「まるごと焼酎につかっていた」時の匂いと類似していると述べているが、現実では二人は焼酎に漬かっていないと思われる。つまり、話し手は発話時において、Bが偽であることを知っている状況下で、AとBには類似性があり、「AはBと類似している」と述べている。この場合も基本的な意味をそのまま反映している。また、この話し手はAを描写することに意図があり、Bを否定する意図はない点で3.3節の否定用法と異なる。

3.2 推定用法

推定用法における“好像”は副詞であり、削除すると、推定文から断定文になる。では、推定用法におけるAとBは何だろうか。「AはBと類似している」という基本的な意味はどのように反映されているだろうか。

(11) “大哥好像早把梅表姐忘记了, 他从来不曾提过梅表姐的名字, 而且他对嫂嫂也很满意,” 觉民直率地答道。(家)

「兄はとっくに忘れてるようだよ。あれから一度だって彼女の名前を口にすることはなし、いまじゃ嫂さんに満足しているものね」觉民は卒直に答えた。(家)

(12) “嘿, 你们那个大个儿真够壮的。”他说的是小彬。他好像对小彬有特殊的兴趣。“他得有一米八五吧?” (插队的故事)

「おい、あのデカイ奴はたいした体をしてるな」彼が言っているのは小彬のことだ。どうやら小彬に特別な興味をもつらしい。「一メートル八十五はあるだろう」(遙かなる大地)

(13) 他對我的舉止，好像早已料到，我走到門口，聽見他還在說：“女同志嘛，她心情沉重，她要回去歇歇，現在我讲讲今后的工作……”（天雲山傳奇）

ドアの所までくると、私の行動を前から予想していたというように、彼がこう言うのがきこえた「女だからな、つらいんだろう、帰って休んだ方がいい。ではこれからの仕事の話しよう……」（天雲山傳奇）

(11) の話し手は、「あれから一度だって彼女の名前を口にすることは無い」「いまじゃ嫂さんに満足しているもの」を根拠Pにして、結論Qの「兄はとっくに忘れてる」が真であると断定することができず、真であると推定している。また(12)の話し手¹¹⁾は「おい、あのデカイ奴はたいした体してるな」「メートル八十五はあるだろう」という彼の言葉を根拠Pにして、結論Qの「小彬に特別な興味をもった」が真であると推定している。そして(13)の話し手も「女だからな、つらいんだろう、帰って休んだ方がいい」を根拠Pにして、結論Qの「私の行動を前から予想していた」が真であると推定している。つまりこれらの場合、話し手は「根拠Pならば結論Q」という知識を持ち、知識の根拠Pが現実になっているため、知識の結論Qは現実と類似していると推定していると考えることができる。従って、ここでは現実A、話者の結論QはBであると考えることができる。

以上の(11)～(13)は、“好像”の推定用法の典型的な用例であり、話し手は現実では結論Qが必ず真であると断定できず、現実Aは結論Qと類似していると推定している。これらの結論Qは、話し手が根拠Pに基づき思考を働かせて頭の中で新たに構築した事態である。それに対し、以下の(14)～(16)の結論Qを目で観察できる様子と考えることができる。

(14) “《新青年》、新到的，” 觉慧抬起头看她一眼，得意地答道。他紧紧地捏着杂志，好像害怕琴会把它抢去似的。（家）

「『新潮』、今来たばかり」 觉慧は顔を上げて得意になって答えたが、両手にしっかり雑誌をつかんで、この宝物を人にとられまい色でもする様子だった。（家）

(15) 我失望而难过地望望妹妹，竭力克制着自己的感情，妹妹的眼圈红红的，好象立刻就要哭出来了。（轮椅上的梦）

何とか感情を外に出さないように努力しながら妹を見ると、彼女も目を真っ赤にして今にも泣きだしそうだった。（車椅子の上の夢）

(16) 剑云好像受了大的打击似的，脸色忽然变青了。他的嘴唇微微颤动，眼睛垂下来，他低着头，一句话也不说。（家）

劍雲は大きな打撃をうけたように顔色が急にまっさおに変わった。彼の唇はかすかにふるえて、両の眼は光を失い、一生けんめいに壁を見つめていた。しかしひとことも口はきかなかった。首を垂れて黙々として時がたった。（家）

(14) の「両手にしっかり雑誌をつかむ」ことは、「この宝物を人にとられまい色でもする様子」と類似していると考えられ、また(15)の「真っ赤な目」は「今にも泣きだす」時の様子と類似し、(16)の「顔色が急にまっさおに変わった」様子は、「大きな打撃をうけた」時の様子と類似していると考えられる。このように考える場合、「両手にしっかり雑誌をつかむ」「真っ赤な目」「顔色が急にまっさおに変わった」はAであり、「この宝物を人にとられまい色でもする様子」「今にも泣きだす」「大きな打撃をうけた」はBである。「AはBと類似している」という基本的な意味が色濃く残っており、比況用法に近いと考えることができる。しかし、このBは3.1節の比況用法のBと異なり、発話現場で話し手が観察したことである。話し手は観察したことが必ず真であると断定できず、真であると推定していると考えられ、この“好像”は推定用法を表わしている。

3.3 否定用法

否定用法の“好像”を削除すると、文は反対の意味になってしまう。この“好像”は当該事態が偽であることを表わし、当該事態を否定している。

(17) 他说到这里，他的眼光贪婪地在瑞珏的身上扫了一遍，又看了梅一眼，眼里落下雨点一般的泪珠。他虽然极力支持着，好像有很大

的決心，其实他的心里空无一物。（家）

彼はそうってじろっと瑞珏のからだに眼をやり，さらに梅を見て，思わず自分のからだ
がふるえるのを感じて，涙があふれた。彼は
極力身を支えて決心をよく固めたように見え
たが，その実，心の中は空っぽだった。（家）

- (18) 道静站在高高的砖房上，倚在垛口当中，表面上，她非常安静，好像是个不大懂事的女
孩子，似乎带点诗意地欣赏着这些与自己毫
不相干的夜景。可是她心里却沸腾着，激动着，
她的眼睛瞬也不瞬地望着西边的田野——这
是灯光最繁密的所在，也是奋起的农民集聚
最多的所在。（青春之歌）

道静は高い煉瓦塀の頂上に立って，銃眼によ
りかかっていた。そのようすは，とてもおち
ついていて，まるでもの事をわきまえない女
の子のように，じぶんとなんの関係もない，
夜景の詩情を楽しんでいるかのような
ようだった。だが，その心はたぎり，はげしく波打ち，そ
の目はまたたきもしないで，西の田野—灯火
がいちばん密集し，奮起した農民が，もっ
とも多く集まっている場所を眺めていた。（青
春の歌）

- (19) “我晓得你的心不在我们公馆里头了。我去告
诉太太说你已经长成人了，早点把你嫁出去
罢，”他淡淡地说，好像他对她的命运一点也
不关心，其实他却暗中偷看她的眼睛。（家）
「分った，君の心はもうこの邸にはないんだ。
僕は奥さんにおおう，君はもう大きくなっ
たから，この邸から出してしまうようにね
」彼はまるで彼女の運命というものを少し
も気にかけていないようにあっさりとうそ
ういったが，実はそっと彼女の眼の色をうか
がっていたのである。（家）

具体的に (17) では，話し手は，「彼はそうって
じろっと瑞珏のからだに眼をやり，さらに梅を見て，
思わず自分のからだ
がふるえる」というような観察を
根拠 P にして考えると，普通「彼は極力身を支えて決
心をよく固めた」という結論 Q が導かれるが，現実で
は $\neg Q$ になっていることを述べている。これは，後続

する「其实（実は）」というくだりから分かる。(18)
は表面上の観察から，「もの事をわきまえない女の子」
という結論 Q が導かれるが，“可是（だが）”という文
脈から話し手は現実では $\neg Q$ になっていることを知っ
ており，結論 Q を否定している。(19) も，あっさり
そう言った様子から判断すると，「彼女の運命という
ものを少しも気にかけていない」という結論 Q が得ら
れるが，「其实（実は）」という文脈から見ると，話し
手は結論 Q を否定していることが分かる。つまり現実
では $\neg Q$ になっているため，ここの“好像”は結論 Q
を否定しており，否定用法であると考えられる。

では否定用法の場合，「A は B と類似している」と
いう基本的な意味はどのように反映されているだろう
か。否定用法では，話し手は「根拠 P ならば結論 Q」
という知識を持っている点は推定用法と同じである
と思われる。根拠 P が現実になっているので，結論 Q
が現実と類似していてもよいが，現実には $\neg Q$ である
と話し手は提示している。そのため，否定用法は推定
用法と同様で，現実には A であり，根拠 P から導かれ
る結論 Q は B であると考えることができる。また「A
は B と類似している」の背後に「A は B ではない」
という意味があるため，否定用法の「現実には結論 Q
ではなく， $\neg Q$ である」という点に合致している。

以下の (20) ~ (22) は，(17) ~ (19) のように“表
面上”“其实”“可是”のような文脈はないが，話し手
は結論 Q を否定しているものであり，同じく否定用法で
あると思われる。

- (20) 我们俩又都闷头抽烟。我挺后悔刚才说的话，
好像我是个不珍重感情的人。（插队的故事）

ふたりとも何も言わずにタバコを吸った。私
は自分が感情を大切にしない人間のような気
がして，今言った言葉を後悔した。（遙かな
る大地）

- (21) 琴和倩如一起走了几条街。琴觉得人们的眼
光都盯在她们的头上和脸上。好像她自己
也剪掉了辫子似的，她暴露在轻视与侮辱的眼
光下面了。（家）

琴は倩如といっしょに幾筋かの街をぬけた。
みちみち，琴はあらゆる人の眼が彼女たちの
頭や顔に釘づけにされているのを感じた。ま

るで彼女自身が髪をきってしまって、今軽蔑と侮辱の視線にさらされてでもいるようだった。(家)

- (22) “大娘，您干么老是那么关心我——好像我是淘气的小娃娃？……这是咱们哪位东家叫您这么做的呀？”(青春之歌)

「ばあやさん、あんたは、どうして、あんなにわたしのことに気を使うの—まるでわたしが悪さをする子どもみたい…わたしたちのあの旦那さまが、そうしろっていったの？」(青春の歌)

3. 4 婉曲用法

以下の例文において、話し手は当該事態を断定するには十分な根拠があるが、断定表現を使わず、不確かさを伴う“好像”を使っている。それは、聞き手に不快感や困惑を与えないために、「断定」を「推定」に見せかけている。この“好像”は婉曲用法である。

- (23) 君才，我有一件事总想问问你，可总没好意思。——她说在定县时候，你找过她。她好像对你不大满意。她说是你把他们的工作领导得不好，我姑姑就是你主张——打倒的。”(青春之歌)

君才、あなたにお聞きしたいことがあるのですけど、いつも気まりが悪くて。——道静は、定県にいたとき、あなたが、かの女を訪ねていったといってるけど。彼女はあなたに、なにか意見があるみたいなんです。彼女たちの運動に対する、あなたの指導がよくなかったって、わたしの叔母を打倒するようにいったのは——あなただって」(青春の歌)

- (24) “你近来好像害怕我，连话也不肯跟我多说，究竟是因为什么？”他半正经半开玩笑地说，一只手在玩弄旁边下垂的树枝。(家)

「君は近ごろ、僕をこわがっているみたいだな。話もろくにしない。どういうわけさ」彼はなかばまじめで、なかば冗談みたいにそういって、そばにある枝垂れた枝を片手でもてあそんでいた。(家)

- (25) “有一个人，他到学校找过我两次，都是在夜

里。他说姓李，来打听你的消息。我怀疑他就是你说的江华。他对你好像很关心啊！”(青春之歌)

「ひとりの人が、二回も学校にわたしを訪ねてきたのよ。二回とも夜よ。名前は李、あなたの消息をたずねにきたの。もしかしたら、あなたがいていた江華さんじゃないかしら。かれ、とてもあなたのことを心配してたわ」(青春の歌)

(23) では、「彼女たちの運動に対する、あなたの指導がよくなかったって、わたしの叔母を打倒するようにいったのは——あなただって」という文脈から話し手は何らかの根拠Pから結論Qの「かの女はあなたに、なにか意見がある」を断定できると思われる。また(24)も「話もろくにしない。どういうわけさ」という聞き手への説明を求める文脈から、話し手はすでに根拠を持ち、結論Qの「君は近ごろ、僕をこわがっている」を断定していることがうかがえる。それから(25)は、「二回も学校にわたしを訪ねてきたのよ」から、話し手は結論Qの「とてもあなたのことを心配してた」を断定できると考えられる。つまり、この“好像”は、「推定用法」から派生した「婉曲用法」であると考えられる。では、「婉曲用法」の“好像”における「AはBと類似している」という基本的な意味はどう反映されているだろうか。基本的に推定用法と同じであると考えられる。現実にはAであり、話者の結論QはBであると考えることができる。話し手は現実を結論と断定せず、結論と類似していると述べている。

4. まとめ

本稿は例文に基づき、“好像”の「比況用法」「推定用法」「否定用法」「婉曲用法」を考察し、それによって、これらの用法は「類似」という基本的な意味からどのように派生したか、これらの用法の間にはどのようなつながりがあるかを分析した。「比況用法」の“好像”はそのまま「AはBと類似している」という基本的な意味を反映し、「推定用法」の“好像”は、「現実には結論Qと類似している」と述べ、「否定用法」と「婉曲用法」の“好像”は「推定用法」の“好像”と同様で「現実には結論Qと類似している」と述べている。今

後, “似乎” “仿佛” を視野に入れて “好像” の分析を深めていきたい。

注

- 1) 中国語原文は“程度副詞”と“測度副詞”である。以下も同様。また以下の「推定」の中国語原文は“測度”である。
- 2) 中国語原文は①“实现的可能性”②“结构形式”③“认识方面”④“语义变化”⑤“句法位置”である。
- 3) 中国語原文は“比拟”である。
- 4) 中国語原文は“说话人对两个事物或事件在相似点上相似情况的描写”である。
- 5) 中国語原文は“两个事物或事件在似点基础上对它们的关系作的判断”である。
- 6) 中国語原文は“由比拟时表达一个命题演化为对这个命题的认识, 这是由非认识情态转化为认识情态”である。
- 7) 中国語原文は“①底层功能和形式: 表像拟义的动詞性偏正短语和偏义动詞, ②第二阶段: 兼表像拟义和揣测情态的副詞, ③从事态到情态: 表揣测情态义的副詞, ④情态义的加强: 过渡到委婉情态副詞, ⑤最新发展: 话语标记用法”である。
- 8) 中国語原文は“正向推测”と“反向推测”である。
- 9) 中国語原文は, “保留了像拟义” “单纯的揣测义 (包含了像拟义) 演变为揣测义弱化否定定义增强”である。
- 10) 中国語原文は“像义动詞和像义副詞的“好像”的语义基础是 A 和 B 之间就有相似性, 揣测情态副詞“好像”的语义基础是 A 和 B 之间具有相关性”である。
- 11) ここでは書き手である。以下も同様。

参考文献

- 木下りか (2006) 「直喩と真偽判断: ヨウダの多義性と類似点の焦点化」『日本語の教育から研究へ』土岐哲先生還暦記念論文集編集委員会編 くろしお出版
- 小松原哲太 (2012) 「直喩の二側面と修辭的效果の二つのタイプ: 助動詞「ようだ」に関する事例分析」『言語科学論集』18 京都大学大学院人間・環境学研究科言語科学講座
- 中嶋孝幸 (2013) 「日本語と中国語の根拠性 (エビデ

ンシヤリティ) について—「らしい」「ようだ」「そうだ」と「好像」を中心に」『中国語話者のための日本語教育研究』4 日中言語文化出版社

三宅知宏 (2006) 「「実証的判断」が表される諸形式—ヨウダ・ラシイをめぐる」『日本語文法の新地平2 (文論編)』くろしお出版

唐依力 (2008) 〈“好像”的多功能与形式的匹配分析〉《文史天地》

张璐 (2011) 〈浅析“好像”的语法化〉《语文学刊》

叶琼 (2016) 〈“好像”的不确定判断义解读〉《汉语学习》

例文出处

『中日対訳コーパス』(2003) 北京日本学研究中心

アクティブラーニングを取り入れた 初修外国語としての中国語授業の試み

張 立波¹⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 言語・文化教育センター

1. はじめに

アクティブラーニングは近年大学で求められている。その定義は「教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学習者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学習者が能動的に学習することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブラーニングの方法である」とされている¹⁾。また、アクティブラーニングが実施されている大学の数について報告されていないようであるが、文部科学省のホームページによるとFD (Faculty Development) として推進するためのワークショップまたは授業検討会を行っている大学数は平成 25 年の 205 大学 (27%) から平成 27 年の 320 大学 (42%) へと増加傾向がみられている²⁾。

さらに、日本の文献 (CiNii Articles) 検索の結果を見ると、「アクティブラーニング」と表記される論文が 4775 件ある。これは 2013 年までの「アクティブラーニング」のヒット数は 97 件であると溝上 (2014) が調査した時と比べると、わずか 5 年間で約 50 倍の伸び率である。このことから、アクティブラーニングへの注目度がよくわかる。一方、「中国語」、「大学」の条件を加えたでは、10 件しかなかった。本稿では、授業で実施したアクティブラーニングの取り組みをいくつか紹介する。また、実施後に筆者が独自に行ったアンケートの結果を踏まえ、今後の取り組みについて述べる。

2. 各課での筆者の取り組みの流れについての紹介

筆者の各課の取り組みについて、各課は 2 回の授業によって行われる。各課に入る前に、学生の単語、本文の予習について、教科書のアプリやクイズレットという学習ツールを提供している。また、各課の文法についてポイントごとにミニビデオを作成し、ISTU にアップロードし、学生が何度も見ることができるようになっている (図 1)。

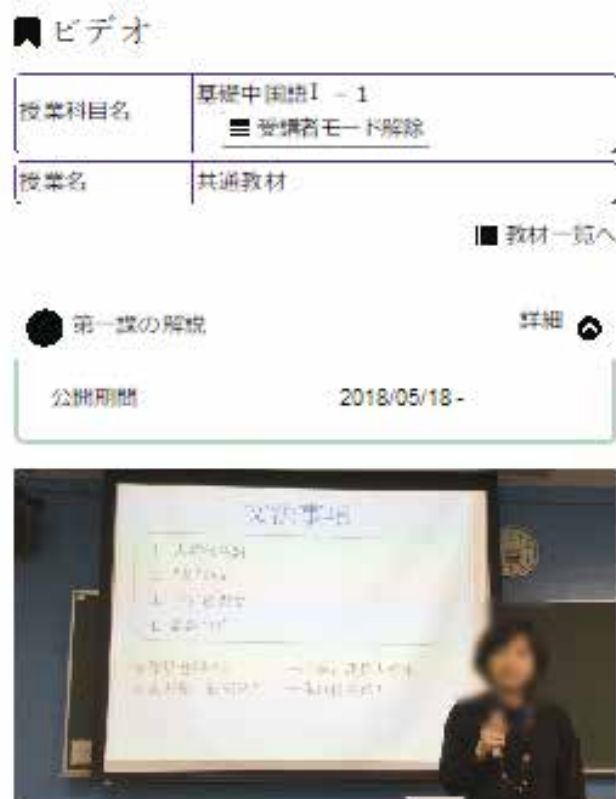


図 1. ISTU にアップロードされた文法のミニビデオ

1) 連絡先：〒 980-8576 仙台市青葉区川内 41 東北大学高度教養教育・学生支援機構
libo.zhang.d4@tohoku.ac.jp

1回目の授業では、まず前課のまとめテストを行う。このまとめテストはリスニングと日本語の文章を中国語に直す翻訳問題からなっている。テスト後、学生同士による相互採点を行う。これは主体的な授業への参加をねらったものである。授業では、学生が前もって文法のミニビデオを見て予習していることを前提として、ペアで交互に教科書に挙げられている文法の例文を読み、その日本語の意味を確認して、復習を行う。その後、教員が本文の意味及び文脈の中の文法のポイントを説明する。最後にペアで本文を暗記する。暗記だけが目的ではなく、暗記するために繰り返し読むことで中国語の発音に慣れさせることを目的としている。暗記のチェックで、教員は主に学生の発音（子音、母音、声調）をチェックする。1回目の授業後の宿題として教材のリスニング問題と作文問題を課している。2回目の授業はグループで単語を練習する。練習方法は後述するようにカルタ取り形式で行う。単語練習が終わった後、1回目授業後に配布したQ & A資料を参考にしてペアで会話の練習をさせる。その後、各グループで一人を選んでスピーチを発表し、残りのメンバーがスピーチ発表者に一人で一問という形で質問する。発表結果及び質問についての評価はクラス全員に事前に配布した評価シートを利用している（評価項目は発音、表現力、内容（語彙・文法・文章力））（図2）。

No.	氏名				評価項目	評価	コメント
	氏名	氏名	氏名	氏名			
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							
29							
30							
31							
32							
33							
34							
35							
36							
37							
38							
39							
40							
41							
42							
43							
44							
45							
46							
47							
48							
49							
50							

図2. 学生相互評価シート

授業外の課題のチェックについて、回答例のある課題について（教科書のリスニング問題や日本語から中国語への翻訳問題）は「物々交換」形式で行っている。学生は、取り組んだ課題を教員もしくはTAに見せる。教員やTAは課題を確実にやった学生のみに回答例を配布する。学生は赤ペンで回答例を参考にしながら、

間違っているところを修正し、修正したもの（赤ペンが入ったもの）をもう一度提出するという流れである。学生が共通して間違えている事項に関しては改めて授業で説明する。課題をやっていない学生が次回までに取り組むように「回答例は各課のまとめ小テストを準備するための重要参考資料です。各課のまとめ小テストの成績は最終的評価の3割を占めています」と示唆している。

3. 発音と語彙についての取り組み

中国語は発音が難しい。これは初級学習者から上級学習者までの共通の課題である。中国語の発音、中国語の漢字、そして日本語の意味の三者が結びつかないため、覚えられないという声がしばしば聞こえてくる。以下では発音と語彙を定着させるために行なった取り組みについて紹介する。

中国語には、単母音が7種類、複母音が13種類、子音が21種類、鼻母音が16種類ある。初心者にとって、短時間でこれらをすべてマスターするには、工夫が必要である。また、初心者に中国語に興味を持たせることも重要である。筆者は授業外に、学生に教材の音声MP3、アプリ（クイズレット）等の学習ツールを提供している。授業中には学生に馴染みのあるゲーム形式でグループ毎に練習を行う。まずはビンゴゲーム形式の練習を紹介する。中国語の鼻母音を例にする。4×4のビンゴゲームシートを作成し、学生に配布する。次に教員が「an」、「en」、「ang」、「eng」、「ong」、「ian」、「in」、「iang」、「ing」、「iong」、「uan」、「uen」、「uang」、「ueng」、「üan」、「ün」を次々と読み上げ（読む順番は聞き分けにくいものを一緒に読むようにしている）、学生にビンゴゲームシートに書き取り形式で自由に埋めていく。16個全て埋まったら、教員がもう一度先と違う順番ですべての鼻母音を読み、学生に教員の読んだ順に線を引いてもらい、先に「L」になった学生に小さいプレゼントをあげる。このビンゴゲーム形式はただCDを聞いて、書き取りを行う練習よりゲーム性があり、学生のモチベーションが維持されることが期待される。

4. グループの分け方についての紹介

1クラスあたりの学生数は40名である。この40名の学生を7グループに分け、まず黒板に数字(1~7, 3×2+1のレイアウト)を書いて、クラスの学生に順番に1から7まで中国語で言ってもらい、同じ数字を言った学生に一つのグループにしてもらい、数字で分ける時もある。数字の代わりに挨拶言葉を習ったら、挨拶言葉の復習を兼ねて、「你好(こんにちは)」、「谢谢(ありがとう)」、「再见(さようなら)」、「对不起(すみません)」、「没关系(大丈夫だ)」、「不客气(どういたしまして)」、「请进(お入りください)」でグループ分けをする時もある。また、各課で学習する難しい表現や単語でグループ分けをする時もある。この方法をとると学生がそれらの表現や単語を何回も聞くことができる。これによって、難しい表現などが記憶に残る効果がより期待される。

5. 単語の練習方法についての紹介

あらかじめ単語カードを作成する。授業中、40名の学生を7グループに分け、各グループでリーダーを一人決める。リーダーがすべてのカードを持ち(カードの一面は中国語の漢字とピンインが記されており、反対面は日本語の意味が示されている)(図3)、グループのメンバーは一人ずつ順番にカードを引いて、日本語の意味を他のメンバーに見せながら、その単語を中国語で発音してもらい、1課ごとには約40個の単語がある。グループ内で一回りした後、グループ毎にカルタ取りを行う。まずすべてのカードの中国語が書かれている面を表にする。教員が単語を一つずつ読み、学生はカルタ取り形式で教員が読みあげた単語を取る。



図3. 授業で使用する単語カード

カードがなくなったら、学生一人一人が取った枚数を中国語で報告し、取った枚数が一番多い学生にプレゼントをあげる。

6. アンケートの実施及び考察

平成30年度第1セメスターの7月24日、25日及び8月3日に筆者が独自に基礎中国語の学生にこれまでの授業の取り組みについてアンケートを実施した。

140人に対してアンケートを行い、133人から有効回答を得た。回答率は95%であった。以下はその結果について述べる。

「授業スタイル」(図4)について、「役に立った」(95%)が大多数で、多くの学生に肯定的に評価された。「グループ活動」(図5)と「ペア暗記」(図6)について「役に立った」と回答した学生が全体の80%を占めていて、これらの取り組みはこれからも続けたいと考えている。「漢字練習シート」(図7)、「テキストの課題」(図8)、「アプリ学習」(図9)について、「役に立った」と回答した学生がそれぞれ順に全体の71%、70%、69%を占めている。「漢字練習シート」は現代中国語で使用されている簡体字が学習を始めたばかりの学生にとって、その書き順などの観点から難しいと感じられることを受けて行なっている。毎課、学生に中国語の漢字を慣れさせるために、書き順を入れた練習シートを学生に配布しているが強制していないため、3割程度の学生がやっていない。「アプリ学習」もごく少数であるが携帯でアプリが使えない学生もいたため、強制はしていない。「テキストの課題」はチェックしているが依然として3割の学生は取り組んでいないことがわかった。「ISTU資料」(図10)について、「役に立った」と回答した学生が全体の45%を占めている。これについて学生から「音量が小さすぎる部分があったので、そこを修正してほしいと思った」という意見があったので改善していきたいと考えている。「発展学習資料」(図11)と「Q & A資料」(図12)は「役に立った」と回答した学生がそれぞれ全体の37%と33%を占めているが、この2つの資料は教科書のまとめである。グループ活動やスピーチ発表の際、参考資料として使用させているが、資料に日本語訳がついていないため、資料より教科書のほうが使いやすいという声が

あったので改善したい。

上記のように、多くの学生が「授業スタイル」を肯定的に評価している。「今後もこのスタイルをつづけてほしいか。その理由を述べてください。」という質問について、学生が「続けてほしい。アクティブラーニングは有効だから」、「予習→授業での復習→復習のスタイルを確定しやすかったためこのスタイルで」、「今後も続けてほしい。ただ教科書を読むだけではないので飽きずに学習できたから」、「続けてほしい。色々な人と触れ合えるから」という回答があったように、取り込んでいるアクティブラーニングに関する授業活動は学生から受け入れられているだろうと思われる。また、「これからの中国語学習において、新しい目標や、学習方法（ストラテジー）についてのべてください。」という設問について、「毎時間の復習を怠らない。単語・文法について毎週復習する。日常会話ができるように

なる：目標」という回答があった。ここから学生がこれまでの授業活動、特にグループ活動を通して、復習の大切さに気づいたことがわかった。このような評価ははじめから受けていたわけではなく、試行錯誤を重ね、学生からの要望に応えられるような授業をしようとしてきたことで得られるようになった。

一方、授業評価で指摘された問題点として、文法について授業中にも時間を割いて説明するようという要望があった。第3、4 Semesterではその点について改善している。

また、これで終わりではなく、PDCA サイクル（計画—実施—検証—改善のサイクル）を念頭に置きながら、学会や同僚から取り入れた新しい取り組みを実践して、本学の人材育成にふさわしいアクティブラーニング型授業を目指し続ける。

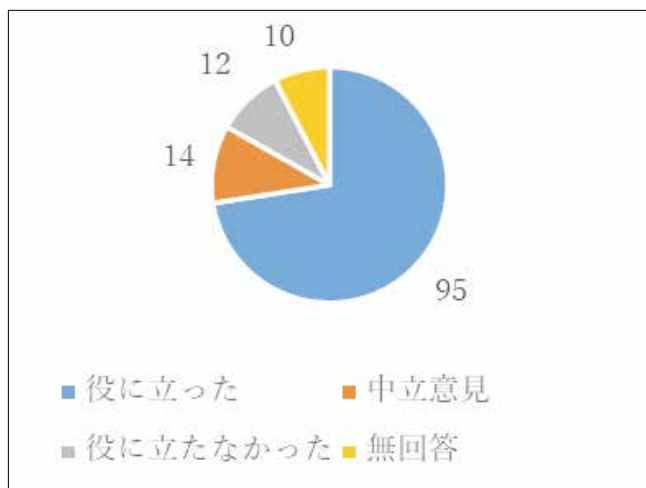


図4. 「授業スタイル」に対する回答結果

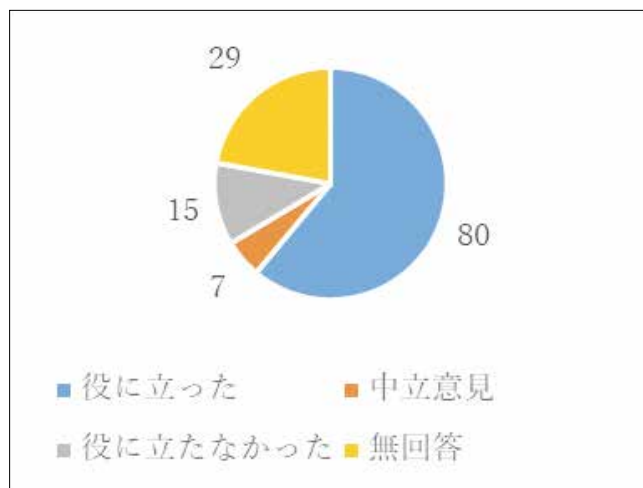


図6. 「ペア暗記」に対する回答結果

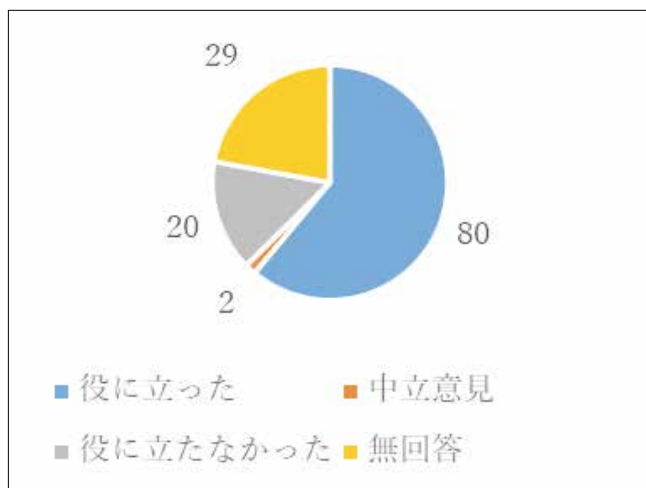


図5. 「グループ活動」に対する回答結果

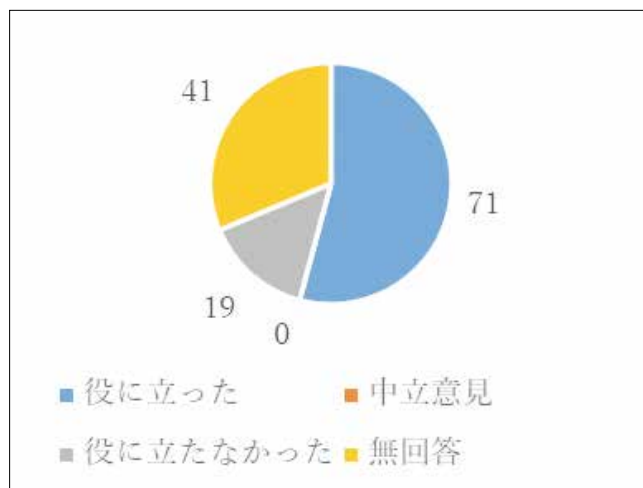


図7. 「漢字練習シート」に対する回答結果

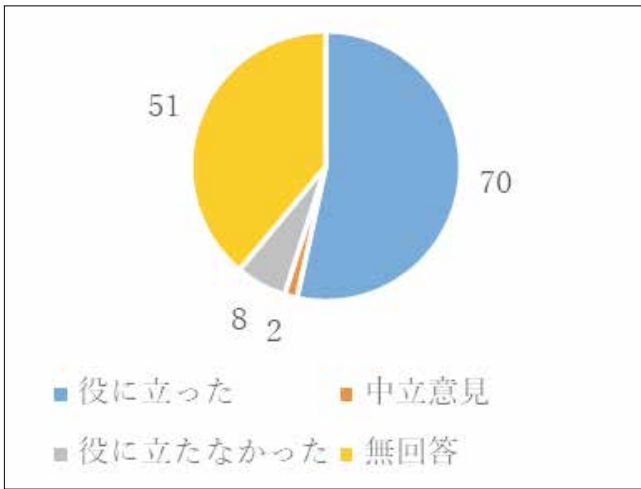


図 8. 「テキストの課題」に対する回答結果

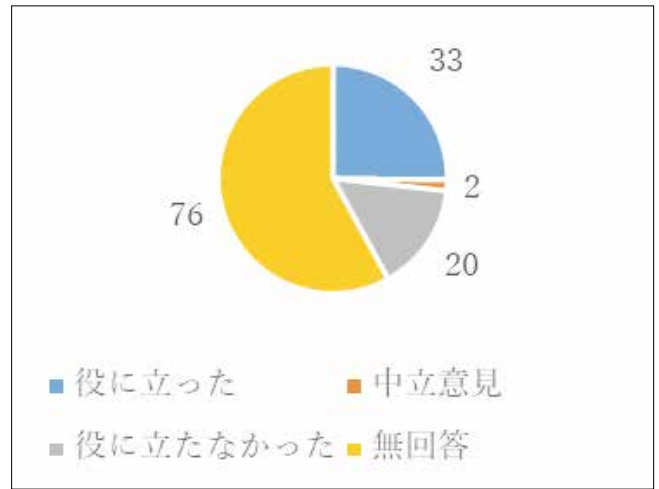


図 11. 「発展学習資料」に対する回答結果

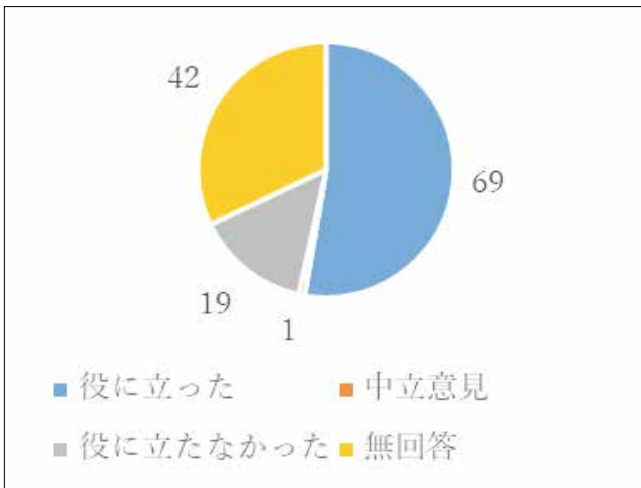


図 9. 「アプリ学習」に対する回答結果

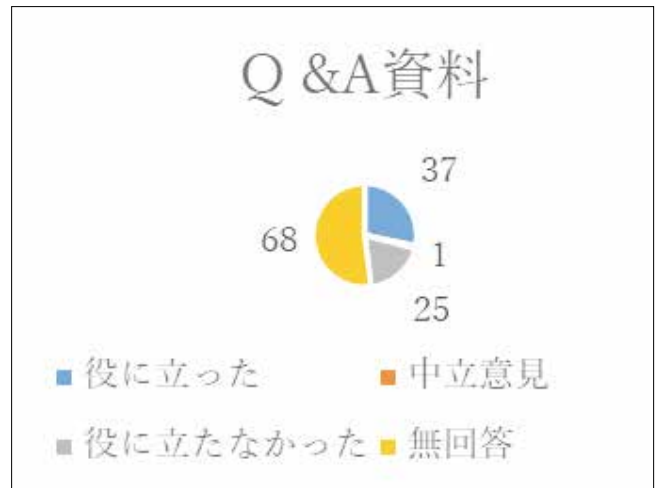


図 12. 「Q&A 資料」に対する回答結果

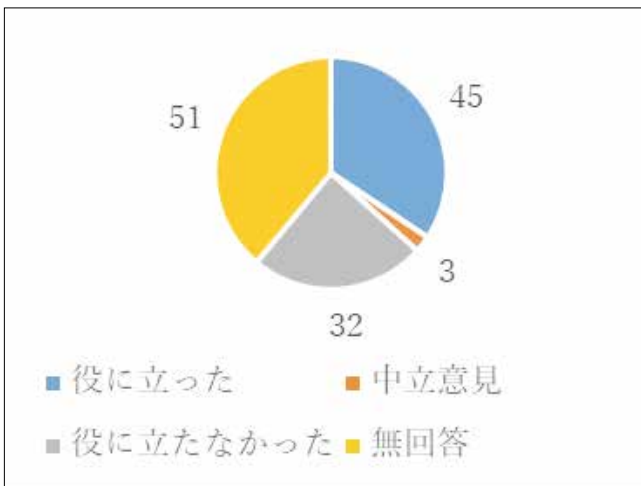


図 10. 「ISTU 資料」に対する回答結果

注

- 1) 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）（平成 24 年 8 月 28 日）用語集より http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_3（閲覧 2019/1/3）。
- 2) 文部科学省「大学における教育内容等の改革状況について（平成 27 年度）」 http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1398426.htm 閲覧 2019/1/3）。

参考文献

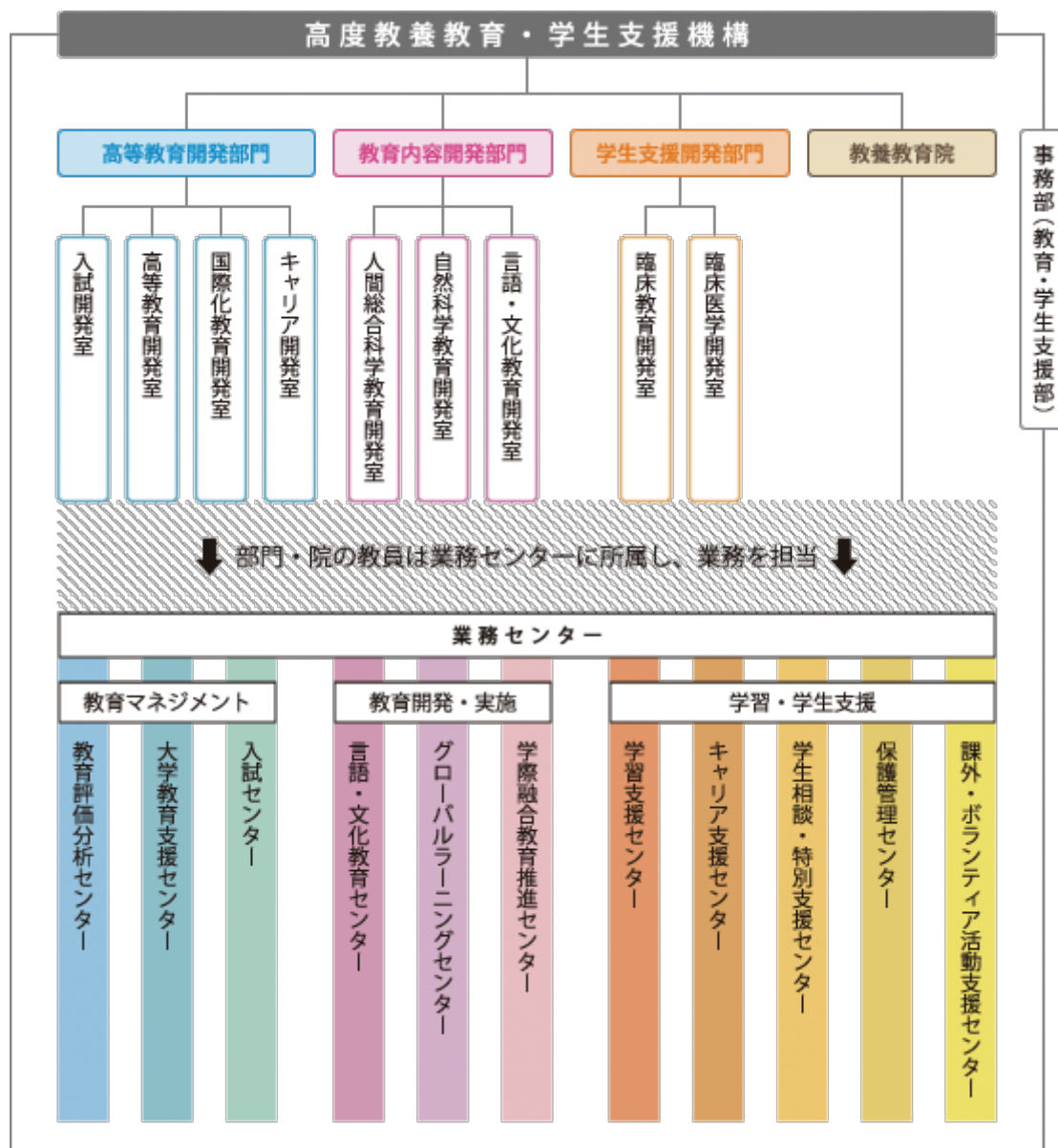
溝上慎一（2014）「アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換」，東信堂，pp4.

言語・文化教育センターの概要

言語・文化教育センターの概要

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。



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。

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。

4 教員

(1) 一覧

センター長	副機構長／総長特別補佐（教養教育）／工学研究科教授 安藤 晃（プラズマ科学）
副センター長	教授 吉本 啓（言語認知科学） 教授 上原 聡（認知言語学、日本語教育） 教授 北原 良夫（英語学、英語教育、高等教育論） 教授 佐藤勢紀子（日本思想史学、日本語教育） 教授 橘 由加（英語教育、CALL 教授法、高等教育論） 准教授 竹林 修一（英語教育、アメリカ研究） 准教授 平塚 貴晶（応用言語学・英語教育学） 准教授 カン・ミンギョン（ドイツ語学） 准教授 菅谷奈津恵（日本語教育） 准教授 田林 洋一（スペイン語、言語学）

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 遠藤 スサンネ (ドイツ語教育, 北方史)
 講師 高橋 美穂 (ドイツ語学)
 講師 カバナー・バリー (社会言語学, 英語学, 応用言語学)
 講師 金 鉉哲 (韓国公演芸術論, 日韓比較文化論)
 講師 シルバ・セシリア (外国語教育 (スペイン語))
 講師 シャハト・ベルント (外国語教育 (ドイツ語))
 講師 シャーロン・ベン (TEFL)
 講師 スクラ・ビンセント (TEFL)
 講師 スタヴォイ・ジョセフ (英語学)
 講師 スプリング・ライアン (英語学, 第二言語習得)
 講師 ソゼド・ベルトラン (フランス語音声学, 言語学)
 講師 張 立波 (中国語教育, 日本文学, 中国文学)
 講師 趙 秀敏 (中国語教育, 教育工学, eラーニング)
 講師 王 其莉 (日中対照言語学, 中国語教育)
 講師 林 雅子 (日本語学, 日本語教員)
 講師 三上 傑 (言語学, 英語学)
 講師 メレス・リチャード (コミュニケーション学, 英語学)

(2) 担当語種グループ別

◇英語グループ

北原 良夫, 橘 由加, 平塚貴晶, 竹林修一, アイコースト・ダニエル, エンスレン・トッド, カバナー・バリー, シャーロン・ベン, スクラ・ビンセント, スタヴォイ・ジョセフ, スプリング・ライアン, メレス・リチャード, 三上 傑

◇初修語グループ

遠藤スサンネ (ドイツ語), カン・ミンギョン (ドイツ語), シャハト・ベルント (ドイツ語), 高橋美穂 (ドイツ語), シルバ・セシリア (スペイン語), ソゼド・ベルトラン (フランス語), 深井陽介 (フランス語), 田林 洋一 (スペイン語), 張 立波 (中国語), 趙 秀敏 (中国語), 王 其莉 (中国語), 西田文信 (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, 林 雅子

5 運営体制

(1) 運営会議（原則として毎月第三火曜日）

メンバー：安藤センター長，吉本副センター長，北原教授，橘教授，カン准教授，菅谷准教授，竹林准教授，深井准教授，西田准教授，田林准教授，張講師

(2) 教員会議（原則として毎月第四水曜日）

メンバー：言語・文化教育センター教員

6 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/>

言語・文化教育センター年報投稿規定

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

〒980-8576 仙台市青葉区川内41

東北大学高度教養教育・学生支援機構言語・文化教育センター
副センター長宛

東北大学 言語・文化教育センター年報（第4号）

発行 2019年3月
発行所 東北大学 高度教養教育・学生支援機構
言語・文化教育センター
〒980-8576 仙台市青葉区川内41

印刷所 株式会社ホクトコーポレーション



東北大学
言語・文化教育センター年報

第4号 2017



この冊子は環境に配慮した
【大豆印刷】により
印刷しております。



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