

東北大学 言語・文化教育センター一年報

第3号 2016

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

国際的な視野を育む外国語教育と言語・文化教育センター

言語・文化教育センター長
安藤 晃

東北大学では、全学教育の開発と推進、高等教育国際化の推進や学生支援活動を推進する中心的な組織として高度教養教育・学生支援機構が平成26年4月に発足しました。言語・文化教育センターは、役割に応じた11のセンターの中心的な組織の一つとして、本学における外国語および留学生を対象とした日本語の言語教育の中核を担うとともに、言語・文化に関する教養教育の高度化と更なる発展に寄与することを目的として活動を行っています。

本センターには、日本語、英語、そして初修外国語としてドイツ語、フランス語、スペイン語、中国語、韓国語を教える教員らが所属し、全学教育での言語教育を担当するとともに、本学学生に対し高い言語運用能力の育成をはかるため、言語教授法の開発や実践法などに関連した教員FDやセミナーの開催等を行っています。また、言語教育プログラムの開発および教育効果の評価と改善に関する活動、言語・文化教育に携わる教員の教育能力を向上させるためのプログラム開発なども重要な活動目標として推進しています。

多様な文化を理解し国際的な視野を持った人材を育成することは、大学における教養教育の基盤の一つです。言語・文化に関する教養教育を通じ、自分の母語のみだけでなく複数の言語を学ぶ機会を持つことで、幅広い価値観と世界観を涵養し、広義のコミュニケーション能力の獲得と多様な文化を理解することができ、優れた専門力と国際的な視野を持ったリーダーとして社会に貢献することが期待できます。

本学もスーパーグローバル大学として指定を受け、今後ますます大学教育の中での外国語教育の担う役割が大きくなっています。特に英語学習においては、コミュニケーションを含めた4技能をバランスよく伸ばすだけでなく、研究型大学として専門的な知識に立脚した海外との情報交流や発信力を伸ばす教育が重視されます。アクティブラーニング手法なども取り入れた学習やICT技術も活用した学習法の開発など総合的な能力育成法も重要です。明確な学習評価指標を元にした教育内容の新しい体型化も求められています。今後、本学の外国語教育活動の中で本センター教員が中心的役割を担っていくよう努力してまいります。

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

目 次

巻頭言：国際的な視野を育む外国語教育と言語・文化教育センター

報告

中級～中上級の文法クラスにおけるピア・ティーチングの実践例	林 雅子	1
古典作品の視聴覚教材を活用した日本語・日本文化教育の実践例	林 雅子	5
学習者中心のドイツ語授業のために —大学ドイツ語教授法強化講座のワークショップを振りかえって—	カン・ミンギョン, 遠藤コラー・スサンネ, ベルント・シャハト	9
CLIL: New and Innovative Ideas for the Classroom	Barry Kavanagh	15
Theatrics in the Classroom: An Introduction of Five Acting and Stage Techniques Used in B1 and B2 English Communication Lessons	Richard P. Meres	17
Adding CLIL to a Project Based Course: Creation of Supplementary CLIL Materials for PES Classes	Ryan Spring	23
研究ノート		
現代中国語における繋辞の意味と名詞句の解釈に関する覚書	西田 文信	27
言語・文化教育センターの概要と平成 28 年度の活動報告		
1. 言語・文化教育センターの概要.....		35
1.1 高度教養教育・学生支援機構組織構成と言語・文化教育センター		
1.2 使命		
1.3 事業		
1.4 教員		
1.5 運営体制		
1.6 授業担当		
1.7 外部資金獲得状況		
1.8 関連URL		
2. 平成 28 年度活動報告		42
2.1 会議一覧		
2.2 活動等の詳細		

中級～中上級の文法クラスにおける ピア・ティーチングの実践例

林 雅子¹⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 言語・文化教育センター

1. はじめに

東北大学の留学生教育において「ピア・ティーチング (peer teaching)」を行った実践例を報告することが本稿の目的である。

「ピア・ティーチング」とは学習者同士の教え合いであり、授業中に一人で考えるのではなく、隣の受講者で教え合う形式である。「ピア・ティーチング」の日本語教育における実践例としては西山 (2006)、言語教育における実践例としてはブルックス スティーブン (2014) などがある。本稿では、隣の受講者で教え合う形式からさらに一歩踏み込んで、日本語学習者が実際に教壇に立って教える形式を取り入れた。

なお、本稿では、テキストなど文字ベースの「モノメディア」に対して、画像、動画、音声等、複数のメディアを活用した教材を「マルチメディア」と呼ぶこととする。

2. 実践例の背景

東北大学における留学生を対象とした日本語教育で、「ピア・ティーチング」を実践したのは「中級日本語文法 (G410)」「中級日本語文法&中上級日本語文法 (G460/G560)」の文法クラスと「中級日本語漢字・語彙 (K400)」のクラスであり、本稿では文法クラスに焦点を当てて報告する。

「中級日本語文法 (以下、G410 と略称)」は、理系の短期交換留学プログラムの学生が優先的に受講可能なクラスで、定員に余裕があれば大学院留学生や研究生が受講可能である。週1回90分の授業で、交換留学生は単位互換制度を利用して成績を本国に持ち帰る

ことができる。交換留学生以外の学生にも成績を出すことが単位にはならない。テキストは『中級を学ぼう 日本語の文型と表現 56 中級前期』(スリーエーネットワーク)をメインテキストとして利用し、参考図書として『どんなときどう使う日本語表現文型辞典』を随時参照するよう促した。

「中級日本語文法&中上級日本語文法 (以下、G460/G560 と略称)」は、日韓共同理工系学部留学生プログラムの学生が優先的に受講可能なクラスで、定員に余裕があれば大学院留学生や研究生が受講可能である。成績を出す単位にはならない。週2回90分担当者2名のチームティーチングによる速修型の授業で、日韓プログラムの学生にとっては必修の授業である。テキストは『中級を学ぼう 日本語の文型と表現 56 中級前期』『中級を学ぼう 日本語の文型と表現 82 中級中期』の2冊で、これらを14週間で終わらせる。

G410 と G460/560 とともに1回に1課のペースを進めて、3課に1回アクティビティの時間を設けた。G410 ではそのアクティビティの時間を利用して1回の授業で全員に、それまでに習った文法項目について教壇に出て教えるピア・ティーチングのアクティビティを課した。

G460/560 では、1回の授業で2名～3名ずつ担当者を決めて、学習文法項目の解説自体を学生に担当してもらい、その後筆者が補足しながら授業を進める形式を取った。これは、アクティビティの時間のほとんどが、チームティーチングのもう一人の担当者の時間と重なっていたためである。

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
masako.hayashi.c5@tohoku.ac.jp

3. ピア・ティーチングの実施方法

具体的な実践方法として、中級～中上級の文法の授業で、文法項目ごとに担当者を決めて、用例を採集し、項目の説明をし、実際に自分で用例を作って提示するという課題を課した。さらに、用例採取の際に、実際の実例を論文・著書・ニュース・マンガ・アニメ・ドラマ・映画などから採取し、その用例の画像や動画を教材として活用するよう指示した。

G410におけるアクティビティは全部で4回あり、1回目は作文を発表させ、2回目にピア・ティーチングを取り入れた。専門科目で忙しい学生たちの負担にならぬよう、1回目のピア・ティーチングの後に、準備に何時間ぐらいかかったか、次の3回目のアクティビティでこのピア・ティーチングをやりたいか否か聞いたところ、ほぼ全員が肯定的なコメントであったため、3回目のアクティビティでもピア・ティーチングを取り入れた。その際も重要な学習文法項目を分担して担当者を決めて、説明してもらった。

4回目のアクティビティでは、以下のように指示した。

A かBを選んで、自分の好きなテーマで発表してください。(1人5分以内)

A 文法項目の用例を紹介してクラスメイトに教える

B 自分の研究テーマを発表して読み原稿に習った文法項目を入れる

B(自分の研究テーマの発表)を選んだ学生は皆無であり、全員がAのピア・ティーチングを選択した。

4回目のアクティビティ(ピア・ティーチング3回目)では、日本語レベル4(G410)のクラスに適した難易度のもの(JLPTのN2を目指すレベル)から文法項目を自由に選んでもらった。また、参考文献『どんなときどう使う日本語表現文型辞典』や『日本国語大辞典 第二版』などを参照して、文法項目を解説するよう指示した。さらに、マンガから用例を採取する学生のために、マンガのサイトや、東北大学附属図書館のサイトから閲覧可能な「手塚治虫」のデジタルコンテンツも紹介した。

4. 学生の反応と結果

用例採取には、7～8時間など非常に時間がかかった学習者もいたが、用例採取が楽しかった、またやりたいたいという声があがった。ただ教壇に立って教えるという活動だけであつたら、ここまで進んでやりたがらなかったのではないか。論文や著書などの「モノメディア」から用例を探すよりも、マンガ・アニメなどのビジュアル的な「マルチメディア」から用例を探すというその活動自体が楽しかったようである。用例1つを探すのに非常に時間を要した学生もいた。「～つつある」「～に至る」など現在の話し言葉ではあまり使用されなくなった項目が担当になった場合、探してもなかなか見つからなかったとのことである。しかし、そのような学生も、用例採取は苦にならず、探すのが楽しかったと言っていた。また、見つかった時に非常に嬉しかったとのことであつた。

また、マンガ・アニメ・ドラマ・映画などのマルチメディアを活用することで、テキストベースのモノメディアよりもより一層分かりやすかった、印象に残りやすかったとの指摘があつた。

実際に映像を見て理解することで、モノメディアベースで教えていた時に多発した不自然な作例が、その後、起こりにくくなるという結果も得られた。

また、実際に教壇に立って教師役をするので、分かりやすく教えるために自分で調べて準備をしたという学習者も多かつた。

学生からのコメントを以下に挙げる。多少の日本語の間違いもあるが、敢えて修正せず、そのまま掲載する。

4.1 1回目ピア・ティーチングの後

- ・みんなの発表内容がとっても面白かったからです。発表を聞いて、文法が理解しやすくなると思い、使い方もはっきりわかりました。先生役は面白い経験です。みんなの前に日本語で文法を説明するために十分な準備が必要です。この過程の中に自分もいろいろ勉強になりました。
- ・楽しかった。私はもともとドラマが好きですから、文型を考えながらドラマを見るのは面白いと思いま

す。先生とは違う視点で説明するので新しい発見がある。本と違うことをわかりやすい日本語で説明してくれてあたらしい知識を学びました。

- ・面白かった。もう一度やってもいいです。たいいてわかりやすかった。写真があったからイメージしやすかった。文法の意味をもっとわかるようになった気がする。先生役がいい練習になった。
- ・例文を探すのは約8時間かかりました。そうはいつでも例文を探すのも楽しかったので特に気にしなかった。
- ・楽しかったです。ちょっと大変でしたけど、やりたいです。発表を聞いて、小説と論文での用例はちょっとわかりにくいです。漫画とアニメでの用例は好きです。
- ・大変じゃなかった。漫画の読みが好きですから。発表はだいたいわかりやすいと思います。他の学生の参考書は面白かった。発表の後で先生の文型の説明と話は役に立つと思います。

4.2 3回目ピア・ティーチングの後

- ・先週先生は「源氏物語」という映画についてちょっと話しました。おもしろそうでした後この映画を探して自分で見ました。この過程にわからない文法がいっぱい出てきました。クラスメイトの発表を見るとみんなはよくできていたと思います。前よりわかりやすいし、用例が面白いと思います。3回の発表をして、最も大きな進歩は皆さんの前で日本語を話すときはあまり緊張しませんでした。それはよかったです。印象深い発表はやはりドラマからの用例を引用したのです。面白いし、すぐわかります。そして日常生活にどのように使えるのかもわかります。
- ・やはりまんがとアニメからの用例は見つけにくいですが、でも、論文や本や小説よりアニメからの例が面白くて、印象深いと思うので、なるべく調べました。ビデオの用例もおもしろいです。
- ・復習のためドラマを見ながら学んだ文型の用例を探したいと思います。こうすれば文型をしっかり覚えられと思います。前回よりもっと長い時間がかかりましたが、ドラマが面白いから辛くないと思いま

す。みんながんばりました。スライドの画面もきれいだし説明もわかりやすいです。クラスメイトから自分で気づかなかったポイントを学びました。

- ・3回の発表のあといろいろ勉強をしました。いいドラマや漫画を見つけました。楽しかったです。最初は緊張しました。最後に楽しいと思います。先生の責任が重要ですね。みんなに説明するためにいろいろ調べなければならない。
- ・擬声語はやはり漫画と作文で探すほうがいい。みんなは動画やドラマなどの素材を見せてもらって文法の用例と使い方がわかりやすいと思います。その語りをいう状況が画像によって想像しやすく覚えやすいと思います。
- ・最初に自分で意味が分かって意味のスライドを作るのは本当に役に立つと思います。

5. 考察及び今後への発展

学生が教壇に立って教えてそれで終わりではなく、学生の説明の言葉やスライドを活用しながら、教師が解説することが非常に重要である。そのビジュアルの持つ意味、コアイメージを説明し、イメージと知識の両方で理解するよう促した。

試験の点数が上がることだけが成功なのではなく、単位にならない学生や、必修ではなく自分の研究で忙しい学生が欠席せずに毎回授業に参加し、楽しんで取り組むことも大切である。担当したクラスでは単位が取得できる学生と取得できない学生が混在しているので、自分の研究で忙しい大学院生などには、より短時間で用例採取できる方法を紹介するなど、負担にならず楽しく取り組めるように配慮した。

このような取り組みは学習者のアクティブ・ラーニングのためだけでなく、ディスレクシアの学習者への配慮にもなり得る。また、絵カードが少ない文法形式や抽象的語彙、中級以上の視覚教材としても活用することが可能である。

この取り組みは、2008年にチリ共和国サンティアゴ大学で実施したのが最初である(林(2009a,b))。今後は、東北大学全学教育「基礎ゼミ」の「マルチメディアを活用した日本語～マンガ・アニメを通して自国の言語・文化を伝え合おう～国際共修ゼミ」と、「展

開ゼミ」の「マルチメディアを活用した日本語～応用マルチメディア・コーパス言語学：ドラマや映画を使って言葉を調べて教え合おう～－国際共修ゼミ」という日本人学生と留学生との国際共修クラスで応用的に実践予定である。

参考文献

- ブルックス スティーブン (2014) 「「ピア・ティーチング」と「タスク中心教授法」を英語授業に取り入れる効果」『目白大学高等教育研究』 20 pp.115-120
- 林雅子 (2009a) 「メディア教材を使用した学生主体の教室運営－学生のモチベーション向上のために－」 「第1回チリ共和国日本語教育セミナー」講演資料
- 林雅子 (2009b) 「第1回チリ共和国日本語教育セミナー」『日本語教育』 142号 日本語教育学会編「海外の学会から」 p.186
- 平井悦子・三輪さち子 (2007) 『中級を学ぼう 日本語の文型と表現 56 中級前期』 スリーエーネットワーク
- 平井悦子・三輪さち子 (2009) 『中級を学ぼう 日本語の文型と表現 82 中級中期』 スリーエーネットワーク
- 西山友恵 (2006) 「漢字クラスにおけるピア・ティーチング」 WEB 版『日本語教育実践研究フォーラム報告』 ポスターセッション
<http://www.nkg.or.jp/pdf/jissenhokoku/nishiyama.pdf>, 2017-3-15
- 友松悦子・宮本淳・和栗雅子 (2007) 『どんな時どう使う日本語表現文型辞典』 アルク

古典作品の視聴覚教材を活用した 日本語・日本文化教育の実践例

林 雅子¹⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 言語・文化教育センター

1. はじめに

古典作品の視聴覚教材を活用した日本語・日本文化教育の実践例を報告することが本稿の目的である。視聴覚教材を活用して日本語だけでなく日本文化や文学についても紹介し、過去の日本と現在の日本の比較や、当時の日本と自分の国との比較を通して、より深く考える機会を作ることを目的としてこの授業を実践した。

また、2016年春の日本語教育学会パネルセッションにおける「文語文を素材とした日本語・日本文化教育」(佐藤勢紀子・虫明美喜・楊錦昌・小野桂子(2016))の研究発表を聞き、留学生に古典作品を教えることの意義深さを知ったこともこの授業を実践した理由の一つである。

2. 実践例の背景

上智大学における中国人を対象とした上級総合日本語の授業で「視聴覚教材を使っての応用練習」90分授業3コマ分を担当することになり、古典作品を紹介する映画を選択した。

メインテキストの1つ堤良一・長谷川哲子(2010)『大学生になるための日本語』2の内田樹(2006)「待つことの功德」に以下の記述がある。

「来ぬ人をまつほの浦の夕風に焼くや藻塩の身も焦がれつつ」, 「今来むと言ひしばかりに長月の有明の月を待ち出でつるかな」などの広く人口に膾炙した秀歌は「愛が憎しみに変わる」グレーゾーンの危うさのみごとくに言い当てている。

読解教材のより深い理解のために、和歌の解釈と鑑

賞、小倉百人一首の説明、藤原定家と素性法師の作者説明、修辞法の説明(掛け詞、枕詞、序詞、縁語)を行った。各語の解説と現代語訳をつけて説明したが、六条御息所のシーンを見せて「愛が憎しみに変わる」グレーゾーンの危うさを映像で示したいということも選択の理由の一つである。

日本における代表的古典作品である『源氏物語』に関する視聴覚教材を扱いたいと思い、幾つか比較検討した結果、源氏物語を実写した映画のうち2011年12月10日に公開された生田斗真主演の『源氏物語 千年の謎』(配給:東宝)を用いた。

3. 実践内容

3.1 古典の知識確認

映画を視聴する前に、源氏物語や古典作品に対する知識の確認をした。

1. 「源氏物語という作品名を聞いたことがありますか」はい7名, いいえ1名
2. 「源氏物語の作者は誰か知っていますか」はい5名, いいえ3名
3. 「いつ頃書かれたか知っていますか」はい4名, いいえ4名
4. 「源氏物語についての映画を見たことがありますか」はい5名, いいえ3名
5. 「源氏物語についての漫画を見たことがありますか」はい2名, いいえ6名
6. 「源氏物語が書かれた同時代に、日本三大随筆の一つが書かれましたがその随筆の名前を知っていますか」はい4名, いいえ4名

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
masako.hayashi.c5@tohoku.ac.jp

7. 「その随筆の作者の名前を知っていますか」はい
1名、いいえ7名

3.2 源氏物語登場人物の関係の説明

視聴に先だって、源氏物語の登場人物の系図を用いて関係を説明した。また藤原氏の系図及び、天皇家の系図を用いて当時の時代背景について解説した。

3.3 源氏物語本文・現代語訳の紹介

映画で描写されている源氏物語の冒頭部分の本文と、対訳の現代文を事前に配布して読むように促し、分からない語彙に○をつけるように指示した。本文・現代語訳は渋谷（1996）を使用した。

3.4 現代使用される古語

佐藤（2016）を参考にして、「現代使用される古語」を紹介し、その後、漫画の中で現代使用される古語を紹介した。また、現代の漫画の中で実際に使用されている古語をパワーポイントで提示した。さらに、パワーポイントで変体仮名の例を紹介し、「現代使用される変体仮名」を、皆で読み方を考えて当てるという活動をした。「うなぎ、そば、しるこ」などは変体仮名を用いた画像を見せて学生に考えさせたところ、アンケート結果でも好評であった。

3.5 源氏物語の映画の視聴

映画は好評であり、既に視聴していた学生からも映写したとたん歓声があがった。源氏物語や古典作品が好きな留学生が多かったことや、人気のある俳優であったことも理由の一つであると考えられる。視聴の途中に適宜解説を挟み、原作を読んでいない学生たちに、原作と映画とで異なる場面を指摘したことは熱心な学生にとって勉強する機会となった。

3.6 源氏物語に関する視聴覚資料

『源氏物語の世界:映像資料』（1986, 中央公論社）「第1巻 六条御息所」と「第2巻 紫の上」の一部を見せた。これは、国宝「源氏物語絵巻」や、源氏物語にゆかりの場所などを映像で解説した資料である。国宝である「源氏物語絵巻」を紹介する目的と、源氏物語の場面

が映像付きで現代語訳で説明されているため、複数のビデオの中からこの資料を選択した。先の映画は紫の上が登場せずに終わっているため、紫の上に関する場面も視聴させた。

また、映画では六条御息所が生霊となるきっかけとなった車争いの場面がないため、この映像資料を用いて紹介した。

4. 学生の反応と結果

源氏物語の時代と現代や当時の自分の国と比較して授業の前に意見を書いてもらったものを以下に挙げる。なお、多少の日本語の間違ひもあるが、敢えて修正せず、そのまま掲載する。

4.1 授業前の意見

1. 源氏物語の時代と現代の日本を比較して、あまり変わっていないところ、変化したところについて、知っている範囲でいいので、あなたの意見を自由に書いてください。

1-1. あまり変わっていないところ

「天皇制を存続している」「ルールを守ること、天皇への尊重」「小説・物語が好きなところ」「天皇がいる」

1-2. 変化したところ

「社会制度、経済」「一夫多妻⇒一夫一婦」「男女関係、しゃべり方」「平安時代の日本人の平均寿命（主に貴族）は男性が33歳、女性が27歳ぐらいだったと言われています。今や日本の平均寿命は男性が81歳、女性が86.6歳になっています」「古文から現代文に変わった、外来語（カタカナ語）が流行している」

2. 源氏物語の時代（1000年頃）と、あなたの国の同じ頃を比較して、似ているところ、異なっているところについて、知っている範囲でいいので、あなたの意見を自由に書いてください。

2-1. 似ているところ

「仏教が流行していた。都が似ている。女性の地位が高い。社会階層がある」「女性地位の低下」「皇が存在する。天皇が多くの子を持つこと」「政

治制度が同じです、女性観が同じくらいです」

2.2. 異なっているところ

「服、文学」「中国では〈宰相〉という職業があります」「平安時代の実権は関白の手に入れて、中国は帝自分が持つ」「中国の方が商業が繁盛でした」

3. 源氏物語の時代の結婚制度、男女の恋愛観、女性の生き方などについて、知っている範囲でいいので、あなたの感想や意見を自由に書いてください。

「経済上の独立権と離婚権を持っている。婚姻生活には高い地位を占めている」「多くの妻と結婚することができる」「現代人から見ると、男女不平等がきびしい。しかし、詩で気持ちを伝えることは面白い」「多妻」「源氏物語から見ると、その時代、自分の婚姻は政治に関して、不自由だと思います。(いろいろ要因がありますから)自由に好きな相手とつき合う権利がうばわれた。その時代より、私は現代に生まれたことがよかったと思います」

4.2 授業後の意見

視聴覚資料を用いて授業を実施した後に、再度1～3番についての意見を書いてもらった。

1. 現代日本との比較

1-1. あまり変わっていないところ

「自然への大切さ、人物の性格」「人物の気持ちは、今から見てもわかりやすい」「皇室の制度」

1-2. 変化したところ

「結婚制度」「女性の地位が高くなった、古語も見なくなってきた」「やはり多いです。男女の地位。結婚の方法」「女性の生き方」

2. 当時の自国との比較

2-1. 似ているところ

「天皇と皇帝の地位は最高」「町は似ている」「男女の恋愛が不自由です」

2-2. 異なっているところ

「平安時代、東宮にならない皇子は臣下になり、

姓を変える。中国では姓を変えることがないです」

3. 源氏物語の時代の結婚制度、男女の恋愛観、女性の生き方などについて感想や意見

「女性は男性のために生きていると考える。社会的な地位もなく、何もがまんしなければならない」

授業前に聞いた意見では、社会制度や政治制度など知識に基づく外的側面に関する意見が多かったが、授業後には「人物の気持ち」など人間の内的側面に関する意見が増え、古典作品の視聴がより深く考える機会となったことがうかがえる。

5. おわりに

授業後のアンケートの結果では、古典作品を読むことはグローバルな視野を広げることにつながるか、自分の教養を豊かにすることにつながるか、今後古典作品を自分で読んでみようと思うかという質問に対して肯定的な意見が多かった。

また、アンケートの結果では、古典作品を読むことによって、日本の文化・歴史・文学を知ることができる、自分の国と比較して考察することができるという項目についても肯定的意見が多かった。

この授業は千葉大学の上級クラスでも実施し、日本人学生にボランティアで参加してもらった。授業での留学生との意見交換の後に、何か発見があったか意見を求めたところ、「殿上にあがれる男性が子孫を残せないようにする制度が、中国・韓国にあったことを初めて知ったので驚いた」という意見であった。留学生とともに古典作品を勉強することは、日本人学生にとっても新たな気づきが得られる可能性が高いことを示している。

今後は留学生と日本人学生との国際共修クラスなどでも実施し、当時の時代背景について国際的に比較して意見交換をする機会を作りたいと考えている。

資料 アンケート結果

以下は、授業後に行ったアンケートの結果である。

1. これまで古典文学の原文を読んだことはありますか。(たくさんある0名、少しある3名、ない5名)

2. これまで変体仮名を読んだことや見たことはありますか。(たくさんある0名, 少しある5名, ない3名)
3. 以下の質問に次のA～E(A. とてもそう思う B. そう思う C. どちらでもない D. あまりそう思わない E. そう思わない)で答えてください.

	とても そう 思う	そう 思う	どちら でも ない	あまり 思 わ な い	思 わ な い	無 回 答
試験覚教材を使った授業はあった方がいいと思いますか	3	5	0	0	0	0
古典作品を扱った授業はあった方がいいと思いますか	3	2	2	0	0	1
古典作品を読むことは、グローバルな視野を広げることにつながると感じますか	6	2	0	0	0	0
古典作品を読むことは、自分の教養を豊かにすることにつながると感じますか	6	1	1	0	0	0
この授業は、今後も続けた方がいいと思いますか	2	6	0	0	0	0
今後紹介したサイトを利用して古典作品を自分で読んでみようと思いますか	3	4	1	0	0	0

4. 次の項目を授業と一緒に勉強してよかったと思いますか.

	とても そう 思う	そう 思う	どちら でも ない	あまり 思 わ な い	思 わ な い	無 回 答
百人一首	5	3	0	0	0	0
源氏物語映画	5	2	0	0	0	1
源氏物語系図	3	3	1	0	0	0
源氏物語絵巻の動画	2	3	2	0	0	0
源氏物語本文	2	1	5	0	0	0
源氏物語現代文	2	3	1	0	0	0
変体仮名の書き方	2	3	1	2	0	0
現代使用される変体仮名	4	4	0	0	0	0

5. 古典作品を読むことは次のような利点があると思いますか.

	とても そう 思う	そう 思う	どちら でも ない	あまり 思 わ な い	思 わ な い	無 回 答
日本の文化を知ることができる	7	0	1	0	0	0
日本の歴史を知ることができる	7	0	1	0	0	0
日本の文学を知ることができる	6	1	1	0	0	0
日本人の考え方や感じ方、思想を知ることができる	4	2	1	0	0	1
当時の日本人の生活習慣を知ることができる	4	2	1	1	0	0
現代の日本と比較して考察することができる	3	2	2	0	0	1
自分の国と比較して考察することができる	5	1	1	1	0	0
世界の他の国と比較して考察することができる	1	4	2	1	0	0

参考文献

- 示人社(企画制作)(1986)『源氏物語の世界:映像資料』
[ビデオ] 中央公論社
- 佐藤勢紀子・虫明美喜・楊錦昌・小野桂子(2016)「文
語文を素材とした日本語・日本文化教育」『2016年
度 日本語教育学会春季大会予稿集』研究発表 パネ
ルセッション pp.78-89

渋谷栄一(1996)「源氏物語の世界」

<http://www.sainet.or.jp/~eshibuya/> (2016-6-30)

鶴橋康夫(監督) / 川崎いづみ(脚本)(2011)『源氏
物語 千年の謎』[DVD](原作:高山由紀子(2010)
『源氏物語 悲しみの皇子』角川書店) 製作会社:角
川映画 配給:東宝

堤良一・長谷川哲子(2010)『「大学生」になるための
日本語』2 ひつじ書房

内田樹(2006)「待つことの功德」『態度が悪くてすみ
ません 内なる「他者」との出会い』角川 one テー
マ 21 pp.43-45

学習者中心のドイツ語授業のために —大学ドイツ語教授法強化講座のワークショップを振りかえって—

カン・ミンギョン¹⁾, 遠藤カラー・スサンネ¹⁾, ベルント・シャハト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

本稿の目的は、東北大学専門教育指導力育成プログラム (Discipline-Specific Teaching Programm: DTP) の一環として開催された「大学ドイツ語教授法強化講座：学習者中心のドイツ語授業のために」について報告することである。

近年、外国語教育の重要性が高まるなか、グローバル時代のニーズを踏まえ効率よく外国語教育の質を高めていくためには、教員養成・研修プログラムおよびFD活動を充実させていく必要があるということが度々指摘されている。

その実践例の一つとして、日本独文学会のドイツ語教員養成・研修講座について簡単に紹介する。この講座は、日本独文学会がドイツ語教育部会・東京ドイツ文化センター (Goethe-Institut Tokyo) と共催で運営している、2年間のドイツ語教員養成・研修プログラムである。講座の目標として、(1) ドイツ語教育について共通の理論的基盤を獲得する、(2) 独力でシラバスを編成し、授業プランを立てて実践できる、(3) 外国語教育を含むカリキュラム全般について科学的根拠に基づいた責任ある発言ができる、の3点を掲げている。オンライン学習と月1回のワークショップから構成されており、ドイツ語教育の歴史や基礎的理論から、CEFR¹⁾とSFL²⁾、受容的能力(聴く・読む)と産出的能力(話す・書く)、様々なメディアとICT³⁾、自律学習と協調学習、カリキュラムとシラバスの作成、授業参観と実験授業にいたるまで、ドイツ語教育の理論と実践を体系的に学べる内容となっている⁴⁾。

そこで、日本独文学会のドイツ語教員養成・研修講

座の実行委員会の方々——実行委員会長の境一三氏(慶應義塾大学)をはじめとする、太田達也氏(南山大学)、藤原三枝子氏(甲南大学)、森田昌美氏(神戸学院大学)の4名——をお招きし、自律的学習を促すためのドイツ語授業について考えるワークショップを開催した。概要は以下のとおりである。

・日時：2016年12月11日(日)10:00-15:15

・場所：東北大学川内北キャンパス 教育・学生支援総合支援センター東棟4階 大会議室

時 間	内 容	発表者
10:00～10:10	開会挨拶	杉浦謙介(東北大学外国語委員会副委員長)
10:10～12:00	ワークショップ1 「自律的学習を促す練習形態・作業形態」	境一三(慶應義塾大学経済学部教授)
		森田昌美(神戸学院大学共通教育センター准教授)
13:00～14:50	ワークショップ2 「動機づけとストラテジーの活性化を促すドイツ語授業—学習者の視点から—」	藤原三枝子(甲南大学国際言語文化センター教授)
		太田達也(南山大学外国語学部教授)
14:50～15:10	まとめ	境一三・森田昌美・藤原三枝子・太田達也
15:10～15:15	閉会挨拶	吉本啓(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)

進行(午前) カン・ミンギョン(東北大学高度教養教育・学生支援機構准教授)

進行(午後) 北原良夫(東北大学高度教養教育・学生支援機構教授)

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 kang@tohoku.ac.jp

なお、本ワークショップは、高度教養教育・学生支援機構の言語・文化教育センターと大学教育支援センターの共催で実施された。企画・運営に関わったメンバーは、羽田貴史（大学教育支援センター教授）、カン・ミンギョン（言語・文化教育センター准教授）、ベルント・シャハト（言語・文化教育センター講師）、遠藤スサンネ（言語・文化教育センター講師）、杉浦謙介（国際文化研究科教授：協力）の5名である。

続く第2節ではワークショップでの各発表内容をまとめる。第3節ではワークショップでの参加者の様子を振り返り、参加者アンケートの結果を示す。

2. ワークショップの内容

ワークショップは、第1部「自律的学習を促す練習形態・作業形態」（発表1・発表2）と第2部「動機づけとストラテジーの活性化を促すドイツ語授業—学習者の視点から—」（発表3・発表4）の構成で行われた。以下、各発表の内容を簡単にまとめる。

なお、いずれの発表も、参加者は5～6人程度のグループに分かれ、様々なグループディスカッションおよびグループワークを交えながら、全員参加型で進められた。

2.1 発表1：人を育てる外国語教育（境一三）

まず初めに、大学で外国語を教える目的を明確にする作業が重要であるという指摘がなされた。またその際、大学全体、学部、専攻・コース、語種、各授業など、それぞれのレベル別に目的を見定めておくこと、そしてそれらを有機的に関係づけておくことの重要性が指摘された。例として、東北大学、慶応義塾大学、桜美林大学のそれぞれの教育目標・理念・方針などが紹介されたが、境氏の見解によれば、この3つの大学の中で大学の教育目標と外国語教育の目的が最も有機的に関係づけられているのは桜美林大学であるという。

次に、近年、教育現場でよく聞かれる「キー・コンピテンシー」「21世紀型能力」「アクティブラーニング」およびその背景と関連して、教育一般の目指すべき方向性について説明がなされた。OECDのキー・コンピテンシーとは、①社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する力（個人と社会との相互関係）、②多

様な社会グループにおける人間関係形成能力（自己と他者との相互関係）、③自律的に行動する能力（個人の自立性と主体性）の3つのカテゴリーからなる、すべての個人にとって重要な能力のことである⁵⁾。また「21世紀型能力」とは、①基礎力（言語スキル、数量スキル、情報スキル）、②思考力（問題解決・発見力・創造力、論理的・批判的思考力、メタ認知・適応的学習力）、③実践力（自律的活動力、人間関係形成力、社会参画力・持続可能な未来への責任）の3層からなる、「21世紀を生き抜く力」のことである⁶⁾。すなわちこれらは、現代社会（知識基盤社会）を生きるすべての人に求められる能力であり、同時に教育機関で育成すべき能力でもある。言い換えれば、教育機関の使命は自律的・協調的学習者を育成することであり、外国語教育の目的も同じ文脈において捉えられるべきであるといえる。

以上を踏まえ、境氏が考える外国語教育の目的について、①自律的・協調的言語学習者を育成すること、②（異）言語教育により、「異」なるものと触れ、それを尊重することを学ぶこと、③社会的エージェントとして、他者と協調・協働し、言語を通じて問題を解決する力を身につけること、の3点が提示された。その後、参加者各自が考える外国語学習の目的とその目的を達成するための具体的施策について、グループディスカッションが行われた。

最後のまとめでは、外国語教育もコンピテンシーを高める教育に寄与するものであることが再確認された。またそのために外国語教育・学習の実践において重要なこととして、①学びを学ぶこと（Lernen lernen）、②言語・文化・社会・学習に対する意識を高めること（Awareness raising）、③目標言語を使うことで学ぶこと（Learning by Doing）、④言語活動による課題解決を含むこと（TBL(= Task Based Learning)、PBL(= Project Based Learning)など）、⑤他者との協調・協働すること（TBL、PBL）などが再度強調された。

2.2 発表2：自律的学習を促す練習形態・作業形態（森田昌美）

本発表では、授業経験や教科書の使い方について講師と参加者がやりとりしながら、学生の自律的学習を

促進する授業を行うために理解すべき重要事項について、最新の学習理論に基づく説明と実践的なグループワークが行われた。

まず一つ目に、授業を構成する練習形態「練習・ドリル (Übung)」と「課題・タスク (Aufgabe)」が取り上げられた。前者は、語彙、発音、文法構造など個々の正確な使用を目指すもので、形に焦点を合わせるが、後者は前者の応用として、実際の生活において対象言語を使う力を養うための実践的な言語活動であり、形式よりは内容に焦点が当てられる。

二つ目に、授業における4つの相互作用 (Interaktionen)、すなわち、①教員と学習者の相互作用、②教員と教材・学習形態・メディアなどとの相互作用、③学習者と教材・学習形態・メディアなどとの相互作用、④学習者同士の相互作用について、それぞれの特徴および授業内外での意義などが確認された。

三つ目として森田氏は、授業の様々な作業形態、すなわち、①全体作業 (IP= Im Plenum)、②ペアワーク (PA= Partnerarbeit)、③グループワーク (GA= Gruppenarbeit)、④単独作業 (EA= Einzelarbeit) に触れ、これらの作業形態と作業時間の観点で分析した実際の授業例 (90分授業×教師2名) を紹介した。毎回の授業ですべての作業形態を取り入れることは難しいが、授業内容と目的に合わせて複数の作業形態をバランスよく組み合わせることで、学生は様々な相互作用を経験しながら学習を進めることができる。なお、授業設計においては最終的な到達目標を明確に設定することが大切であり、それを目指して、段階的に練習問題 (Übungen) や課題 (Aufgaben) を組み立てていく方法 (いわゆる Rückwärtsplanung) が有用であることが指摘された。

最後には、これらの事項についての理解をより確実なものにするために、教科書 Menschen A1.1 の第5課 (Was ist das? – Das ist ein F.) を使用したグループワークが行われた。どの Übung を最初に扱い、どの Aufgabe をその次につなげるかなど、授業の流れを作業形態や作業時間の推移も考慮しながら各グループで検討し、その結果を発表するという内容であった。結果の授業案はグループによってまちまちであり、それぞれの意見も大変興味深いものであった。

2.3 発表3：動機づけを促すドイツ語授業—学習者の視点から— (藤原三枝子)

個々の学習者が自律的に学習に取り組める授業を行うためにはどのようなことが必要だろうか。藤原氏の発表ではこの点について、動機づけの理論を軸に、学習者の視点からの考察が示された。

動機づけとは、①人のある活動に向かわせる理由、②その活動をどれだけ持続するか、③どれほど熱心か、の3点で理解される (Dörnyei 2001: 8)。またこれには、たとえば「楽しいから」「興味があるから」などの内発的動機づけと、「良い仕事につきたいから」「良い成績をとりたいから」などの外発的動機づけがある。好ましいのは言うまでもなく内発的動機づけであるが、それは、内発的動機づけによる学習の場合、学ぶこと自体が「報酬」となり、そのため学びが持続し、深くなるためである。それに対し外発的動機づけの場合は、学びが「作業」となり、手っ取り早く「報酬・目的」を手に入れようとして、それが手に入ると学習をやめ、学んだこともすぐに忘れる傾向がある。

問題は、日本のように外国語学習が義務化している環境では、外発的動機づけが強くなり、学習者を内発的に動機づけることが難しいことである。したがって、内発的動機づけを高める環境づくりが重要であり、それには自己決定度を高めることが有効とされる。たとえば、授業の中で何かを決める際、通常は教員が一方的に決めて指示することが多いが、意見を聞くか選択肢を与えるなどして、可能な限り学生たちに「選択」させることができれば、それだけで自己決定度を高めることにつながる。すなわち、学習者が学習に対して自律性を発揮できるよう可能な限り支援し、グループワークなどで周りとの協働できる学習環境を提供することが重要である。そのような環境が、学習者の認知的能力や社会性を発達させ、最終的には学習成果 (学びの深まり) につながるのである。

動機づけを保つには、そのタスクをやることの意義、すなわち、期待 (成功する見込み) と価値 (主観的な価値づけ) を見出すことが必要で、それは次のように公式化することができる。

$$\text{動機づけ (意欲)} = \text{期待} \times \text{価値}$$

つまり、期待と価値のうちどちらか一つがゼロだと

動機づけもゼロになる。それでは、ドイツ語学習に対して、学生たちはどのような期待と価値を見出しているのだろうか。藤原氏が社会学系1年生を対象に行った調査によれば、期待・価値理論の6言語（ドイツ語、フランス語、スペイン語、ロシア語、中国語、韓国語）比較の結果は次のとおりである⁷⁾。

【期待】中国語>韓国語>スペイン語>フランス語
>ロシア語>ドイツ語

【達成価値】中国語=韓国語>フランス語>スペイン語>ロシア語>ドイツ語

【内発的価値】ロシア語>韓国語>フランス語>スペイン語> **ドイツ語>中国語

【実用価値】中国語> ***韓国語>フランス語=スペイン語>ロシア語>ドイツ語

【コスト】ドイツ語>フランス語> **スペイン語>中国語>ロシア語>韓国語

(** p < .01, *** p < .001)⁸⁾

この調査結果によれば、ドイツ語の場合、期待と達成価値や実用価値は6言語中最も低く、一方コストは最も高い。一つの調査の結果に過ぎず、安易に一般化することはできないが、少なくともドイツ語教員は、この結果を念頭に置いて授業設計・運営にあたる必要があろう。

最後に、学生の聴き取り調査のSCAT (Steps for Coding and Theorization) による分析が紹介された。そこでは、学生の教科書に対する第一印象と授業参加後の変化、グループワークによる協働作業の効果、高校での英語学習の経験を踏まえた大学でのドイツ語学習の捉え方、最終的に続けたい外国語学習のあり方——コミュニケーションに重きを置き、文法はコミュニケーションのために必要なものとして学ぶ——などが具体例とともに示された。

2.4 発表4：ストラテジーの活性化を促すドイツ語授業—学習者の視点から— (太田達也)

発表の冒頭で、2014年に日本独文学会が実施した「ドイツ語教育・学習者の現状に関する調査」(対象：教員154人、学習者3,947人)⁹⁾の結果が紹介された。

そのデータによると、多くの学習者(79.9%)がドイツ語圏の社会や文化に興味を持っていることが分かる。またドイツ語の学習目標としては、学習者の半数ぐらいが「旅行に役立つ程度の基本的な会話能力」と「教養としてドイツ語の基本的な知識を持つ」という回答を選択している。さらに勉強したいと思う教材については、学習者の半数以上が、日常会話が多い教材と文法中心の教材という、一見相反する二種類を挙げている。

続いて、太田氏は本題に入り、生涯学習の観点から自律的な言語学習者育成の重要性を強調しながら、単なる明示的知識の伝達を疑問視し、適切な量と質のインプットによる暗示的知識の発展ルートをもっと活かすべきとの見方を示した。さらに学習者が言語を効果的に習得するために、自主的に活用できる様々なストラテジーの育成の重要性を強調した。言語学習の直接的ストラテジー(記憶、認知、補償)と間接的ストラテジー(メタ認知、情意、社会的)について説明し、太田氏はとくに学習ストラテジーと言語能力の密接な関係に重点を置いた。それに関連して、自らの学習行動に関する問題をリフレクションさせることを目的としてドイツ語を学ぶ大学1年生を対象に行われたグループディスカッションと自由記述アンケートの結果を紹介した。

結論としては、はじめから「よいストラテジー」と「悪いストラテジー」があるわけではなく、人によってよいストラテジーは異なるということである。自分に合った学習方法を知るには、まずは体験が必要で、大事なものは、様々な方法でドイツ語を使うよう心掛けることである。また、自分の間違いに気づき、そこから学んで上達しようとする努力が必要であり、自分の学習について振り返ることも欠かせない。その他に、太田氏は効果的なストラテジーとして、ドイツ語で話しかけることのできる人を探すことと、できるだけドイツ語で読む機会を増やすことを挙げた。また、スケジュールを立ててドイツ語学習に十分時間をあてることの重要性を改めて強調した。

3. 参加者の反応

3.1 参加者

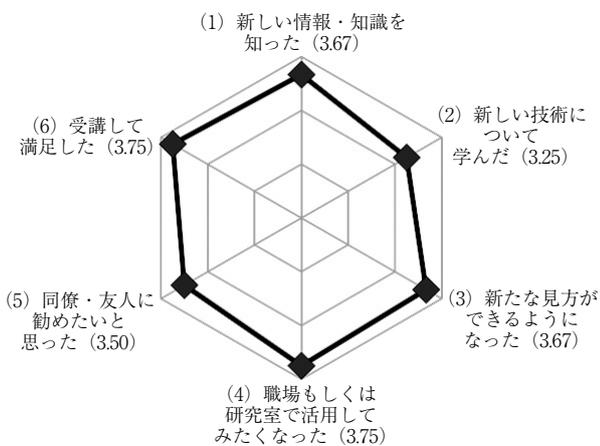
ワークショップには、講師および企画・運営に関わった東北大学関係者（合計13名¹⁰⁾）を除いて、学内外から15名の方々にご参加いただいた。その内訳は次のとおりである。

- ・所属：東北大学（3）、他大学（12）
- ・職階：教授（1）、准教授（2）、講師（1）、助教・助手（2）、非常勤講師（7）、その他（2）

3.2 参加者アンケートの結果

ワークショップ終了後に簡単なアンケートを実施し、一般参加者15名のうち12名から回答が得ることができた。以下にその結果を示す。なお、（ ）内の数字は、各設問に対する「1. 当てはまらない／2. あまり当てはまらない／3. やや当てはまる／4. 当てはまる」の平均を示す。

《参加した感想》



このとおり、ワークショップはおおむね好評を得た。上記のほかに、「このテーマを継続して提供すべきと思った」という設問には、全員が「4. 当てはまる」と回答している。また、自由記述欄には様々なコメントが寄せられた。以下、一部のみ掲載する。

《特に役に立ちそうと思ったこと》

- ・学生の動機づけのためには、学生の自己決定の裁量を増やすことも一助になること
- ・学生を動機づける際の教師の姿勢・役割
- ・学生の自律性を高めるためのアイデア

- ・教科書選びの際に、今日実施した教科書の Übung + Aufgabe のグループワークの経験が役に立つと思います。来年は課題の並べ方にも注意を払うことができると思います。
- ・大学の理念と授業の関連づけ。学生に「なぜ第二外国語が必須なのか」を説明し、動機づけることができると思った。
- ・これまでこうしたワークショップに参加する機会がほとんどなかったので、とても刺激になりました。「メタ認知ストラテジー」についてよく考えて、早速自分の授業に取り入れてみたいと思います。
- ・自分を振り返るきっかけになりました。ドイツ語に対しての意識や学習に対する考え方もおもしろかったです。動機づけなど考えさせられることばかりでした。
- ・コミュニケーションアプローチの意義をより明確に認識でき、今後の授業設計に役立てたいと思いました。

《わかりにくかったこと》

- ・Übung と Aufgabe の違い
- ・今日のプログラム全体を通して「できるようになること」を初めに明示していただくとよかったです。（各々のお話はわかりました）
- ・グループワークをするなら、回ごとにメンバーを変えたほうが、色んな先生方と知り合えて良かったと思います。
- ・「貧しい人に魚の捕り方を教える」という例えは、最初なるほどと思ったが、実際のところ学生は貧しいと思っていない＝（ドイツ語）学習を必要としないのではないのか？（アンケートの学習動機なども、ドイツ語は低かった）
- ・受講生の多いクラスでもグループワークがうまく機能するかどうかわかりたいと思いました。

4. おわりに

以上、ワークショップのまとめとして、自律的な学習者を育てるドイツ語授業を行うために必要な理論的背景と実践的方法論を示した。具体的には、現代社会に求められる能力と外国語教育の意義、授業内の練習形態と作業形態、学習者の動機づけと学習ストラテ

ジーなどのトピックが取り上げられた。また、アンケートの結果をもとに、参加者の反応を簡単にまとめた。

各講師の発表は、様々なグループディスカッションやグループワークを交えながら進められ、参加者は単に新しい情報と知識を得るだけでなく、各自の立場や担当授業と関連づけて考えたり、グループのメンバーと意見交換したりしながら、アクティブに参加することができたと思う。参加者からも、ワークショップの内容そのものだけでなく、講師の方々のワークショップの進め方が授業運営の面で参考になったという声が多く寄せられた。それは、ワークショップの内容（メッセージ）と形式（進め方）が一致していたからであろう。標題である「学習者中心のドイツ語授業のために」にふさわしい、「参加者中心のワークショップ」であったと言える。

重要なことは、ワークショップで得られた情報と知見をどのように日々の教育活動（授業）に活かすかである。すぐに実践できることもあれば、大学の実情に合わせてじっくり検討すべきこともあるが、まず必要なことは自律的学習を促す環境づくりへの関心と教員同士の協力体制ではないだろうか。引き続きドイツ語教育の質的向上に向けて取り組んでいきたい。

注

- 1) Common European Framework of Reference for Languages の略。
- 2) Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century の略。
- 3) Information and Communications Technology の略。
- 4) 日本独文学会のホームページより、2017年10月に開講した講座の詳細を確認することができる (http://www.jgg.jp/modules/organisation/index.php?content_id=388)。
- 5) 文部科学省のホームページに詳しい解説が見られる (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/016/siryu/06092005/002/001.htm)。
- 6) 『キーワードで読み解く教育最前線』参照 (<https://tb.sanseido-publ.co.jp/28/21skill/21skill.pdf>)。
- 7) 詳しくは藤原（2015）を参照。
- 8) *印がないところは、当該の2言語間で平均値の差

はあるものの、その差は有意ではない（=母集団に還元できない、すなわち一般化できない）。

9) 日本独文学会のホームページより調査報告書（日本語版とドイツ語版がある）をダウンロードすることができる (http://www.jgg.jp/modules/organisation/index.php?content_id=347)。

10) 事務スタッフ2名を含む。

謝辞

本報告のもととなったワークショップは、東北大学専門教育指導力育成プログラムの一環として行われたものです。ご協力いただきました言語・文化教育センターおよび大学教育支援センターの先生方、事務スタッフの方々に感謝申し上げます。

参考文献

- Dörnyei, Z. (2001) *Teaching and Researching Motivation*. Harlow, UK: Longmann.
- 藤原三枝子 (2015) 「大学におけるドイツ語学習者の動機づけ—6 言語を対象とした自己決定理論に基づく質問紙調査から—」『ドイツ語教育』19, 79-99.
- 藤原三枝子 (2016) 「動機づけを促すドイツ語授業—学習者の視点から—」, 大学ドイツ語教授法強化講座：学習者中心のドイツ語授業のために, 東北大学 DTP セミナー, 2016年12月11日.
- 北口克彦 (編) (2015) 「『21世紀型能力』とは」, 北口克彦 (編) 『キーワードで読み解く教育最前線』三省堂.
- 森田昌美 (2016) 「自律的学習を促す練習形態・作業形態」, 大学ドイツ語教授法強化講座：学習者中心のドイツ語授業のために, 東北大学 DTP セミナー, 2016年12月11日.
- 太田達也 (2016) 「ストラテジーの活性化を促すドイツ語授業—学習者の視点から—」, 大学ドイツ語教授法強化講座：学習者中心のドイツ語授業のために, 東北大学 DTP セミナー, 2016年12月11日.
- 境一三 (2016) 「人を育てる外国語教育」, 大学ドイツ語教授法強化講座：学習者中心のドイツ語授業のために, 東北大学 DTP セミナー, 2016年12月11日.

CLIL: New and Innovative Ideas for the Classroom

Barry Kavanagh¹⁾

1) Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University

CLIL (Content and Language Integrated Learning) is a recent innovative language education methodology that is not strictly speaking new but a recycled and rethought approach to language teaching and learning that borrows from sociocultural theory and based on methodologies used in the past. The government sponsored bilingual immersion programmes of the 1960's in Canada were essentially CLIL under a different name. They stemmed from the concern of English speaking parents residing in the French speaking area of Quebec. They were worried that their children would fall behind the native French speakers academically if the only subject they learned at school was French as a second language. The situation therefore changed to a complete second language immersion environment for these children whereby all subjects were taught in their second language of French. This is the backbone of CLIL that emphasizes a dual-focused educational approach whereby the foreign language is employed for the learning and teaching of both content and language. Teachers who are working within the realm of bilingual education, EMI (English as a Medium of Instruction) and CBI (Content-based Instruction) can also be considered to be working within the parameters of CLIL. The approach therefore is an amalgamation of teaching approaches that have been repackaged and labeled as CLIL.

CLIL is a student-centered method that is rooted firmly in a task-based approach that encompasses

discussion, critical thinking and student interaction. Its framework is based on the four C's of Content, Communication, Culture and Cognition. Content is the subject matter of the lesson, communication refers to the second language skills required and learned within the class. Culture can refer to intercultural communication awareness and cognition refers to the building of critical thinking skills.

Traditional approaches place an emphasis on rote learning, memorization and translation. There may be little student interaction and teacher talking time is high in an essentially teacher fronted lecture style approach. One of the reasons why many Japanese struggle to communicate in Japanese stems from the traditional way it is taught at schools. Memorization of grammatical forms does not necessarily transfer to good communication skills. The skills learned within the CLIL classroom environment however are transferable to the international workforce especially considering the globalized nature of our society. CLIL allows you to do things in English and think in English while at the same time learn new content and improve language and cognitive skills such as discussion, debate and critical thinking.

In our workshop together, President of J-CLIL Professor Sasajima spoke about how CLIL needs to challenge learners to think and review and engage in higher order thinking skills. These higher order thinking skills or HOTS include analytical and evaluation skills. These aims reflect current

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

buzzwords like 'active learning' that may employ flipping the class and striving to get students more involved in their learning experience. An active learning class is typically learner-centered with an emphasis on critical thinking and collaborative learning.

I have created an interdepartmental CLIL course that combines advanced English level Japanese and foreign exchange students. The theme of the class is Karate and Japanese culture. The emphasis within this class is getting the students to think critically about the content they are learning, to be able to develop their own opinions and to evaluate media texts. The class has been evaluated highly by students and this year I have given workshops and academic presentations on this course and CLIL methodology along with getting a number of papers published.

CLIL in Japan is still a relatively new concept to teaching methodology and language acquisition. I am proud to be the chairman of J-CLIL Tohoku chapter and I would like to use this position to build awareness of the benefits of the CLIL approach to university language education. This will start with the first J-CLIL Tohoku chapter conference that will take place at Tohoku University in June 2018. A combination of workshops, conference presentations and research is needed for a better understanding of CLIL and I look forward to working with the forerunners of CLIL, Professor Sasajima and Professor Ikeda on future projects. I encourage all language teachers to experiment with a CLIL pedagogy that is both beneficial to the student as a learner and the teacher as a professional educator.

Theatrics in the Classroom: An Introduction of Five Acting and Stage Techniques Used in B1 and B2 English Communication Lessons

Richard P. Meres¹⁾

1) Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University

1. Introduction

The benefits of public speaking are plentiful. Through repetition and experience, performers can build speechmaking confidence, and the many oratorical skills that evolve from public speaking, such as articulation, vocal variety and projection, and expressiveness. Furthermore, public speakers are able to augment other nonverbal skills including gestural competencies, natural movement and poise. These are all seemingly desirable skills in a global and diverse work or study environment, and skills that are likely to help lead to success.

Similar to public speaking, stage acting shares these many advantages. However, stage acting includes several other benefits that are not necessarily present in public speaking, yet equally advantageous to students who are entering a global or multicultural study or work environment. In addition to the previously mentioned public speaking skills, stage acting naturally lends itself to teambuilding and collaborative skills, as well as the requisite practice of creativity, adaptability, good listening and self-expression.

This report introduces five specific acting and stage techniques used as supplemental activities in B1 and B2 English Communication lessons that have been implemented into the curriculum with the intent

of providing students with the opportunity to practice and experience drills and exercises commonly used in the theater. The expected learning outcome is a subset of skills complementary to public speaking proficiencies that will be beneficial to English language learners who are likely to be a part of the global research or work environment.

While the majority of the B1 and B2 English Communication class time is focused on speechmaking, speech presentation, discussion, TOEFL-based vocabulary-building exercises, and reaction writing, a few classes or portions of classes are specifically designed to introduce and drill these five following acting and stage techniques:

- 1) Vocal Warm-ups
- 2) Movement and Blocking
- 3) Line Memorization
- 4) Improvisation
- 5) The Stanislavski System

Each of these acting and stage techniques will be simply defined, and a description of specific in-class activities will be provided.

2. Vocal Warm-ups

Acting warm-ups for theater are normally comprised of mental, physical and vocal drills. Vocal warm-ups are intended not only to prime the vocal

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
meres.richard.paul.e6@tohoku.ac.jp

chords and work the actors' vocal ranges, but also help the actor to learn to control their breathing when feeling stressed, and help them to work within their natural vocal range to articulate as clearly and powerfully as possible. The skills that actors develop through vocal warm-ups are being introduced more often into the corporate environment, contributing to better workplace self-awareness, self-expression and self-confidence. (Nelson, 2017) In a likewise manner, English learners may be able to reap the benefits of a better understanding and control of their vocal abilities. Just as actors may potentially build up their stage confidence by maximizing their vocal talent, English learners may gain confidence in their public speaking abilities by strengthening their articulation and breathing skills via the same vocal drills used by those actors.

A common vocal warm-up exercise used in both theater and in the classroom is the use of tongue twisters. Having the students recite both Japanese and English tongue twisters slowly and deliberately helps to build vocal dexterity. It is important to have the students recognize the individual tongue movements during recitations. And while consonant reduction and linkage are common in English tongue twisters, the goal of this vocal warm-up is to have the students initially recite the phrase slowly and precisely without missing or reducing the consonants, and little by little increase the pace of the tongue twister with clear and crisp enunciation. The English speech output is intended to be calculated and unnatural, yet ultimately lead to better articulation.

Tension on stage or during public speaking can restrict the speaker's voice and compromise the performer's ability to be understood. Learning how to control one's breathing on stage and under pressure will help the speaker make the best possible use of their vocal ranges. Anyone with stage experience has probably heard the director tell them to project from their abdomen rather than from their chest or throat.

One breathing exercise taken from the stage and used in the B1 and B2 classrooms involves having the students breathe deeply, down into their abdomens and release while counting up from 1 to 10. The goal is to vocalize each number with the same energy and steadiness. By doing so, the speaker will learn to naturally sustain the airflow and feel the effort of vocal projection coming from their abdomen rather than their throat.

3. Movement and Blocking

Body language, such as eye contact, facial expressions and gestures are arguably the most scrutinized aspects of nonverbal communication and public speaking. The stage techniques of movement (easily understood as the motion and changing of positions of the actors on stage) and blocking (the physical positioning and adjustments of the actors on stage in relation to each other and the viewers) are additional tools for the English speaker that will help them to become more aware of their surroundings and aware of how their motion is able to influence their spoken message.

Most students understand the importance of teamwork and team building in the work environment. Organizational effectiveness is as important on the stage as it is in the real world. Learning how to move naturally in front of an audience and understanding where you are positioned and how you are perceived, are significant parts of the organizational effectiveness necessary to succeed in delivering a clear and competent message. The training of movement and blocking for actors helps them to connect discipline with spontaneity, and knowledge with instinct. (Potter, 2016) It is important for the actor as well as the English speaker to look as natural as possible in their movements in spite of the pressure. And being able to naturally interact with those around them is equally valuable.

With the intent of having the students understand

the importance of their movement and positioning on stage, students perform short, two to three-minute skits in an open space in front of the classroom in groups of three or four. The skits are not meant to be performed at a high level, merely to have the groupmates collaborate in a way that the audience can focus on their natural movements and physically be able to view each actor from all vantage points. The content of these short skits naturally necessitates gestures and movement. And as the performers move, they are instructed to be aware of their relative positions to each other and the audience, and to understand the value of each movement and position on stage. Ideally, closing the gap between discipline and spontaneity of movements will pave the way for more confident and successful public speakers.

4. Line Memorization

One of the biggest challenges for the actor is memorizing all the lines of the production. Memorization skills are largely a result of experience and training. While the practice of memorization in the classroom has largely given way to other educational styles such as associative learning and critical thinking, it is hard to argue that memorization skills are still not useful tools that transition easily from the classroom to real world. Quality of decisions and possibly quality of life are improved by advanced memorization skills. (Horsley, 2016)

The short, two to three-minute aforementioned skits used in the B1 and B2 English Communication lessons are memorized by the group in under ten minutes. When performed, in addition to the student focus on movement and blocking, the students are recalling expressions, phrases and vocabulary. The skits are lighthearted and fast-paced, and while complete memorization is not expected, students use no scripts for their performances. This “memory game” is an attempt to engage the students’

bodies through the movements and blocking, while simultaneously engaging their brains by requiring them to recall the expressions and phrases in the skits. Often the result is an amalgamation of the memorized content and some original, adlibbed content. The groups usually manage to steer the content to the predetermined conclusion within the allotted time. A variation of the exercise involves having the students switch parts and replaying the skit in their new and unfamiliar roles. The students are often able to recall the memorized keywords and expressions while simultaneously maintaining focus on their movement and blocking.

5. Improvisation

In acting, improvisational theater, often referred to as *improv* is the art of performing unscripted content without time for preparation or rehearsal. The actors must continue the scene while staying in character and placing the value on the ensemble over the value of the individual. The professional world and the world of *improv* share several commonalities, such as an emphasis on collaboration, the pressure to perform, and the importance of listening and reacting. (Leonard et al., 2015) The actors must react and build on the ideas and actions of the other members of the ensemble. Introducing improvisational exercises into the B1 and B2 English classes obliges the student performers to become active listeners. In improvisational acting, every sentence that one member of the team reveals is an opportunity for the other members to build upon, thus teamwork and listening skills are essential.

Improvisation drills are not time consuming and easily implemented into the curriculum. One popular exercise often used as warm-ups for actors which is also suitable for the B1 or B2 English Communication classroom is the “thank you” exercise. In pairs, one student begins a conversation by saying “thank you for…” and their partner replies accordingly, and the

conversation evolves naturally and often humorously, and continues for one to two minutes. This *improv* concept of “thanks” derives from the idea that your acting partners continually are providing you with gifts in the form of their responses that allow you to build your character and advance the scene. Other simple exercises involve using simple improvisation starters, or prompts, that set the scene and provide the group members with a motivation. These simple *improv* classroom activities foster skills such as teamwork, listening, anticipation, adaptation, focus, conflict management and relationship-building.

6. The Stanislavski System

Konstantin Stanislavski was a Russian actor, director and teacher who is credited with the creation of a system of method acting commonly referred to as the Stanislavski System. This is the process of acting where the performers immerse themselves deeply into their characters. Stanislavski’s primary focus was to have the actors uncover the intent and impulse within the characters they are portraying. (Gillett, 2014) In order to accomplish this, actors are urged to draw upon their own memories, emotions and experiences to bring their character to life. Fully embracing the transformation into the character requires the actor to discard inhibitions, shyness and insecurities. One common example of a warm-up exercise using method acting for beginners is to have the actors choose an animal, and portray it on stage while interacting with other performers portraying other varieties of animals.

It would be unfair to ask B1 or B2 English Communication students to drop their social inhibitions and expect them to overcome shyness, especially since it is likely to be far out of the comfort zones of many. However, various method acting activities in the classroom can provide students with skills that will complement public speaking and discussion skills. Role-playing activities are

quite common in ESL classrooms. Business English, tourism, and travel are common role-playing themes. Whether it is engineering-themed, medical-themed, law-themed or education-themed, role-playing exercises in B1 and B2 English Communication classes afford students opportunities to “get into character” and communicate using the English expressions and jargon common to their areas of study.

Students are introduced to the Stanislavski System through instruction and a short introductory video, and then asked to perform their role-playing exercises with particular emphasis on uncovering the impulses and intentions of their characters. They are also encouraged to step outside their comfort zones and shed their inhibitions to the best of their abilities by immersing themselves into their roles and performing with appropriate levels of emotion and intensity.

7. Summary

It is anticipated that acting skills are likely to enhance public speaking skills. As a result, it is further anticipated that improved public speaking skills would be useful in a diverse, intercultural work or study environment. Using acting and stage techniques in the classroom can build global competencies such as team-building skills, listening abilities, self-expression, adaptability and creativity. These are all additional tools for the English language learners to carry with them into the global environment. Successful foreign language communication is reliant upon ‘crucial adaptive accommodation skills along with appreciation and acceptance of diversity’ (Cogo 2009: 270) . The performing arts and stage techniques used in the B1 and B2 English Communication classes offer a variety of adaptive accommodation skills that challenge the learners to move further out of their comfort zones and closer to the global community.

References

- Cogo, A. (2009) Accommodating Difference in ELF Conversations: A Study of Pragmatic Strategies, in A. Mauranen and E. Ranta (eds.) *English as a Lingua Franca: Studies and Findings*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing
- Gillett, J. (2014) *Acting Stanislavski: A Practical Guide to Stanislavski's Approach and Legacy*. London: Bloomsbury
- Horsley, K. (2016) *Unlimited Memory: How to Use Advanced Learning Strategies to Learn Faster, Remember More and be More Productive*. TCK Publishing
- Leonard, K. & Yorton, T. (2015) *Yes, And: How Improvisation Reverses "No, But" Thinking and Improves Creativity and Collaboration--Lessons from The Second City*. New York: Harper Collins Publishing
- Nelson, J. (2017) *The Voice Exercise Book: A Guide to Healthy and Effective Voice Use*. London: National Theater Publishing
- Potter, N. (2016). *Movement for Actors (Second Edition)*. New York: Allworth Press

Adding CLIL to a Project Based Course: Creation of Supplementary CLIL Materials for PES Classes

Ryan Spring ¹⁾

1) Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University

1. Project Based Learning in Practical English Skills Classes

By working with the global learning center, I have created an integrated class for foreign exchange students and Japanese students. This course was created based on the principles of Project Based Language Learning (henceforth PBL), and thus Japanese students are able to register for the course as a Practical English Skills class (Spring, 2017). The project assigned to students in the course is the creation of an English language short film. Film-making was selected as the project for this course because according to Spring (2017), it (i) provides a truly authentic task for students, (ii) creates intrinsic motivation for students, and (iii) allows students to gain new knowledge and skills in a foreign language, simultaneously improving both knowledge and language skills. While the class does create a number of unique and practical learning opportunities for both international and Japanese students, the class does occasionally encounter difficulties when the balance of foreign and Japanese students is too heavily weighted to one side or the other. Furthermore, though it is essential for students to learn the skills required for them to fulfill their role in the project during class lectures, students are sporadically absent due to the fact that the class must be held during 5th period and sometimes they must attend special lectures or study sessions for their majors. If students miss the

lecture(s) that explains how to fulfill their specific role in the project, or other vital information that will help them integrate their role with others' it is detrimental to the entire team, and it is difficult to help these students catch up and get this information outside of class. To help absolve these problems, I decided to integrate a stronger element of Content and Language Integrated Learning into this course by creating an interactive textbook to be used in tandem with the class. Since students were already learning some content in the class anyway, the transition seemed natural. It is my hope that by creating a textbook from which students can learn the information required for their roles (and their teammates'), a large part of the content integrated learning can take place outside of the classroom by assigning chapters for reading. By moving this portion of the learning outside of the classroom, I will be able to (i) provide more content, (ii) use more classroom time for practice and group meetings, (iii) better monitor group work as more of it can be conducted during class. This will hopefully enrich students' learning, as it will allow for me to ensure that group work is being conducted in English when there are fewer foreign students in the class, and it will also keep students who must be absent from class from missing out on important content. Following this line of thought, I decided to create an interactive textbook for the course to improve the quality of classes and

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
rspring@tohoku.ac.jp

learning outcomes.

2. Content and Language Integrated Learning

Content and Language Integrated Learning (henceforth CLIL) has been documented as an effective system for helping to improve learners' language skills through the study of some content in the target language, rather than through actually studying the particular facets of the language itself (Coyle, Hood, & Marsh, 2010). It has been shown to be effective in both second language and foreign language learning classrooms in various parts of the world (Lorenzo, Casal, & Moore, 2009; amongst others). For example, Lorenzo et al. (2009) found that CLIL can increase L2 linguistic outcomes, competence levels and provides better language learning environments, but can also result in a number of varied educational benefits beyond learning an L2, such as heightened awareness of the interface between content and language.

As students in the class mentioned in section 1 are already learning some content (about film-making) in English as part of their coursework, CLIL has already been an integrated part of the course. However, the benefits cannot always properly be reaped if students miss lectures or if there are too many Japanese students in a particular group and they use Japanese, rather than English, to communicate with their group. Though I attempt to alleviate this problem in part by integrating foreign students into the class, with whom the students have no choice but to speak English, when there is a large imbalance in the number of Japanese and foreign students in the class, this can create problems. In order to improve L2 linguistic outcomes and competence levels in such situations, I decided to bolster the CLIL element in the class, which would force students to use English more proactively to learn content, even when there are fewer foreign students to help steer discussions

and activities into English.

I felt the natural way to increase the amount of CLIL in my class was by adding more individualized content related homework and additional resources for researching information on the students' particular roles in their group. In order to control this content outside of the classroom, issuing readings and integrated activities of my own design seemed like the best course of action.

3. Creation of the Textbook

While it may be clear why I wanted to add more content to the class mentioned in Section 1, some may wonder why I went to the trouble of creating a textbook, rather than using a pre-existing book about film-making. My reasons for doing so were threefold. First, there are currently no textbooks that focus on film-making in the context of a project based learning course. Second, there are very few academic textbooks on film-making, as compared to the vast number on film analysis. Third, existing textbooks related to film-making and film-theory tend to be highly expensive.

While there are some textbooks about film (Gianetti, 2002; amongst others), thus far, none have been created in the context of helping students through a project based learning session. Though it could be argued that other textbooks could be used for students to obtain information about film, by creating my own textbook, I can guide students through the idea that film is a collaborative project, outline expectations for various roles, give notes on which members should collaborate with which other members and at what times, help students to focus on the communicative aspects of film and also include helpful activities that will aid students in working with each other successfully. Furthermore, by writing the textbook myself, I was also able to control the level of English, keeping it at a challenging but understandable level for students at

Tohoku University. Finally, while there are a number of film textbooks, none of them are interactive. The majority rely on pictures and/or descriptions of films. However, as film is a three-dimensional art form (the third dimension being time), it is sometimes essential to have video to truly understand a point. By creating my own textbook, I could also create my own short videos that would illustrate the points I was trying to make more clearly. The textbook that I have created is interactive, with a website that goes along with the book. This allowed me to add a lot of extra information to the book, and allows me to add more in the future at my discretion. For example, I uploaded helpful pictures and videos and inserted links to them in the book to help with understanding. Furthermore, I also created an online student and teacher forum on the website where students and teachers can collaborate, communicate and give each other advice and comments. Finally, I also included several links on the website to online libraries of open source and/or royalty free software, music, stock footage and other materials that could be helpful in creating a successful short film on a tight (or non-existent) budget.

Regarding my second reason for creating my own textbook, while there are a vast number of academic textbooks devoted to understanding or analyzing film (Coe, 1981; Gianetti, 2002; etc.), there are few on film-making, particularly as an academic endeavor. Though I admit that books on film-making do indeed exist (Ascher & Pincus, 2013; amongst others), existing books are generally written in far too much detail to be useful for my class, as they are generally marketed at film students or individuals looking to go into film professionally. By creating my own textbook, I was able to select the information that would be most pertinent to my students, who are assumed to all have no pre-existing knowledge of film-making, condense it, and present it in meaningful ways for the students so that they could learn to be a productive

member of their team by completing their role to the best of their ability.

Finally, the large majority of textbooks on film-making often make references to famous films and must accordingly offer reproduction use fees to the copyright holders. Consequentially, these books tend to be incredibly expensive, especially when compared to the average cost of other textbooks in Japan. By creating my own textbook, I could work to reduce the final cost to students, which encourages more of them to take the class. For example, by making my own pictures and videos to explain the points of film-making that I want students to understand, I avoided the need to pay fees to any copyright holders. Furthermore, creating an interactive website that accompanies the book allowed me to upload videos, pictures and a number of other materials to the internet, where students can access them for free. This negated the need for creating expensive DVDs, CDs or other such artifacts, further reducing the final cost of the book.

For the reasons outlined above, I decided to create my own textbook, as I could target it specifically to my students and the special purposes of this class (CLIL and PBL), and provide it to students at a very reasonable price. In creating the textbook, I considered its CLIL and PBL functions, but also attempted to create the textbook in such a way that instructors at other universities could use the book for a similar class at their own institutions, even if they have little to no budget for creating such a class and/or have little to no knowledge about film-making themselves. In order to fulfill these requirements, I broke the book into 9 chapters as follows:

1. How to use this book
2. Creating a team
3. Script writing
4. Story boarding
5. Cinematography

6. Shooting your film
7. Editing
8. Sound in films
9. Crediting in films

As suggested by the chapter names given above, the textbook did not simply give information about how to create a film. Instead, it offered a first chapter about how to use the book, with one section aimed at potential instructors (giving suggested lesson plans, class-schedules and outlines) and one section aimed at potential students (helping them to understand the goals of the course and introducing them to the idea that film-making is a complex project). Furthermore, the next chapter is devoted to helping students work together with their future groupmates. It also stresses the communicative nature of film and underscores the idea that students will have to communicate with their teams. This chapter also introduces important terms and role responsibilities that permeate the other chapters and help students to integrate their ideas into the group and work with their teammates. The following chapters do indeed include content regarding the basics of creating a successful short film, but do so in the context of the first two chapters, constantly referring to the concepts introduced in them.

4. Future Work

Having created the textbook described in the previous chapters, my next task is to integrate it into the classroom and get student feedback. Ideally, I will take surveys and/or other forms of data to measure learning outcomes and attitudes towards the textbook. I intend to present and publish these results at the conference for the Association of Teaching English through Movies, and am looking forward to the opportunity to help other colleagues in the same association potentially start similar classes, hopefully with the aid of the textbook I have created. It is my

hope that we can all collaborate in the future and perhaps create some sort of annual film competition to add further intrinsic motivation to students in these classes.

References

- Ascher, S. & Pincus, E. (2013) *The film-maker's Handbook. A Comprehensive Guide for the Digital Age. 4th Edition*. New York: Plume
- Coe, B. (1981) *The History of Movie Photography*. Ash and Grant
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010) *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press
- Gianetti, L. (2002) *Understanding Movies. 9th Edition*. New Jersey: Prentice Hall
- Lorenzo, F., Casal, S., & Moore, P. (2009) The Effects of Content and Language Integrated Learning in European Education: Key Findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project. *Applied Linguistics 31* (3) 418-422
- Spring, R. (2017) Developing Practical English Skills through Project Based Language Learning. *Bulletin of the Tohoku University Institute for Excellence in Higher Education 3*, 191-198

現代中国語における 繫辞の意味と名詞句の解釈に関する覚書

西田 文信¹⁾

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

1. はじめに

中国語学習の最初期で提示される文法形式に繫辞(コピュラ)文がある。中国語では

[NP1-是(繫辞)-NP2]

という形式である。自然言語の文の中でも最もシンプルな構文の一つであろう繫辞文はその名の如くNP1とNP2をつなぐ役割しか果たさず、意味的実質を欠いていると考えている中国語教員も少なくない。

本稿では、日本人中国語初級学習者に対する中国語文法習得の一助となるべく、中国語の繫辞文の意味と用法を整理する。

ここにいう中国語とは漢民族が使用する共通語、即ち「普通話(putonghua)¹⁾」を指す。その特徴としては次の三点が挙げられる²⁾。第一に、北方方言を基礎方言とすること。第二に現代北京音を標準音とすること。第三に典型的な現代口語文の著作を文法規範とすることである。つまり「普通話」は、人民中国成立後一種の規範化を加えたものを指しており、現代中国語と総称される言語といえ、ば、「普通話」を指す。本稿で扱う例文はこの「普通話」から採ったものを用いることにする。

2. 繫辞文の分類

西山(2003)は繫辞文の分類の中で、

(1) A 是 B.³⁾

の形で現代中国語の繫辞文の例を挙げている。そこでここでは現代中国語における「是」はコピュラ(繫辞)

であるか否かというところから考察を加えたい。

2.1 「是」はコピュラ(繫辞)か

呂叔湘は「是」について次のような見解を發表している⁴⁾。

「是：判断詞。一種の特殊な動詞であり、「是」の後に名詞を加えて、「合成述語」を作る。」

上述のように現代中国語では専ら判断詞という用語を使い、「是」の文法的特徴を説明している。王力(1943)が「繫詞」という用語を使ったこともあったが、現代中国語においては現象の説明に論理的難点を持つとされたため現在は判断詞という用語を使っているのである。

以下に現代中国語の繫辞文の具体例を挙げる。

(2) 他是我的朋友。(彼は私の友人だ。)

(3) 這是一本書。(これは一冊の本だ。)

この場合は、「是」に後続する名詞句が(1)で示した形、即ちAとBが等価値で結ばれると考えられることから繫辞文と見なすことができる。但し、日本語や英語との相違は、必ずしも「是」を必要としない繫辞文も存在するということである。「是」をマーカーとして表すものとそうでないものとを区別して分類してみることにする。

2.2 「是」を用いる繫辞文⁵⁾

(4) 我是学生。(私は学生だ。)

(5) 他是老师。(彼は先生だ。)

(6) 這箇不是事实。(これは事実ではない。)

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

(7) 北京是中国的首都。(北京は中国の首都だ。)

上記の例文は、一般に判断詞「是」を後続する名詞句の前に置くことによって、繫辞文を作っている。否定の時は(6)で示したように「不是」とする。

2.3 「是」を用いない繫辞文

以下の例を見てみよう。

(8) 今天三月十五号。(今日は3月15日だ。)

(9) 今年1993年。(今年は1993年だ。)

(10) 明天国慶日。(明日は建国記念日だ。)

(11) 他二十歲, 我二十一歲。(彼は20歳で, 私は21歳だ。)

(12) 昨天陰天, 今天晴天。(昨日は曇りで, 今日はずれだ。)

(13) 你那里人?(あなたはどこの人か。)

(14) 我北京人。(私は北京の人だ。)

(8) 及び(9)のように何日, 何年, 祭日であるというような表現では「是」は必須要素ではない。そして, 年齢, 出身地, 天候の場合も同じである。但しこの場合, 次のように掲げる一定の話の場であることが条件になっている。

a. 対照的に発言する場合。(11)(12)

b. 一定の問いと答えとが連続する場合。(13)(14)

ここで取り上げた例文は, 西山(2003)の説明によれば, 「話し手・聞き手によって認定可能(identifiable)な個体である場合」に相当し, 次節で説明する措定文と見ることができる。

更に「是」を用いない繫辞文として,

(15) 那箇人黄頭髮。(あの人は黄色い髪だ。)

(16) 他的愛人藍眼睛。(彼の奥さんは青い目だ。)

(17) 山那邊一片樹林。(山のあちらは一面の林だ。)

(18) 一包白糖半斤。(一包みの白砂糖は250グラムだ。)

(19) 這所房子木頭的。(この家は木造だ。)

(20) 這本書我的。(この本は私のだ。)

(21) 吃的水餃子。(食べるのは水餃子だ。)

(22) 我日本来的。(私は日本から来たのだ。)

(23) 電影票他買的。(映画の切符は彼が買ったのだ。)

を挙げることができる。

(15) 及び(16)はAの属性をBで表しており, (17)はAとBの意味上の関係については所有・存在を表している。このことは, 「是」の他に「有」を入れて意味を説明することができる。また(18)はBにあたるところで数量・価値を説明している例である。

(19)~(23)は構造助詞「的」を伴ったものでAまたはBに置かれることにより西山(2003)で指摘されているように補文標識(complementizer)ではなく「もの」「ひと」を表す形式名詞として機能している。

2.4 強調のはたらきを持つ「是」

英語からの誤訳と認定されることが多い例として, 次のような文がある⁶⁾。

(24) 我很好。(私は大変元気だ。)

(25) 我是很好。(私は大変元気なのである。)

上記の二例は, 英語の

(26) I am fine.

について, 現代中国語を学ぶ外国人が往々にして(25)のように訳してしまうところから分析されたものであるが, 1.3で見てきたように, 英語のbe動詞と現代中国語の「是」は必ずしも等価値の繫辞ではない。現代中国語においては(24)と(25)は異なった意味を表す文であり, 就中, (25)はBに置かれた句を強調するはたらきを持っている。

2.5 ウナギ文構造を持つ「是」

「是」は時としてウナギ文の性格を帯びるときもある⁷⁾。

(27) 我是晚上的課。(私は夜の授業だ。)

上記の例はコンテクストとして「なぜ, あなたは昼間

家にいるのか」と訊かれた時に、その答として用意されうるのであろうと考えられる文である。こうした例は現代中国語の会話においても多く見られる現象である。

3. 措定文

措定文とは西山（2003）でその定義が紹介されているように、

(28) A で指示される指示対象について B で表示する属性を帰す。

と規定される文のことをいう。

現代中国語では、次のようなものが挙げられよう⁸⁾。

(29) 下星期二是元旦。（来週の火曜日は元旦だ。）

(30) 死海是地球上最低的地方。（死海は地球上で最も低いところだ。）

(31) 我二嫂是他的姐姐。（私の次兄の嫁は彼の姉だ。）

たとえば (29) では、「下星期二」によって、ある期日を表し、その期日はというと、「元旦」なのである、と叙述している。この場合、B にあたる「元旦」は属性を表している。同様に、(30) 及び (31) でも同様である。また、上記の三例は繫辞文であるので互いに A と B を入れ替えることも可能である。

西山（2003）によれば措定の解釈 (predicational reading) と指定の解釈 (specificational reading) とがあることを日本語の繫辞文について述べているが、その際、助詞の「は」「が」という指標が一つの分類に大きく寄与しているということは中国語の文分析よりも卓越しているといえる。というのは、現代中国語の場合、孤立語の性格を有しているために、主語名詞句に叙述名詞句を結ぶときの助詞にあたるものが存在しない。まして 1.3 でみてきたような例文では、コンピュータを表す「是」すらなくとも文は成立する。したがって、措定文か指定文かを弁別するにはその文のみならずコンテキストが必要であるように思われる。強いと言えば、指定の解釈 (specificational reading) を伴った文としては、次のようなものが挙げられよう。

(32) 他就是王科長。（彼が王科長だ。）

ここでは、肯定の語気を表す副詞「就」を伴って、A と B とを結びつけているが、この文は単独で存在するにはなじみにくいと考えられる。

次の場合はどうであろうか。

(33) 穿緑衣服的那位是代表团的翻译。（緑の服を着ている方は代表団の通訳だ。）

この場合は、「緑の服を着ている方」がいるのであるが、よく見るとそのひとは「代表団の通訳」をしている方である、と叙述している。これは、西山（2003）にも指摘されているように、A にあたる主語名詞句が非指示的であるという特徴を持っている。したがって、これは倒置指定文といえる。この文については次節で扱う。

4. 倒置指定文

前節最後で触れたように、「是」を用いた繫辞文の中でも、倒置指定文に解釈できるものがある。例えば、

(33) 穿緑衣服的那位是代表团的翻译。（緑の服を着ている方は代表団の通訳だ。）

(34) 我最喜欢吃的是香蕉。（私が一番好きなのはバナナだ。）

(35) 主人会客的地方是中间那间屋子。（主人が客に会うところは真ん中のあの部屋だ。）

(36) 探索自然的奥秘是科学家最感兴趣的。（自然の奥深い神秘を探索することは科学者が最も興味を覚えることだ。）

(37) 我不得已而采取的弃法是罚钱。（私がやむを得ずとった方法は罰金を取ることだ。）

(38) 他父亲的主张是他去城里上学。（彼の父親の考えは彼が都会に出て学校にあがることだ。）

(33) については前節で見たとおりであるが、(34) についても、「我最喜欢吃的是」は、「x 是最喜欢吃的」という命題関数を表している。そしてその変項 x を

埋める値が「香蕉」なのである、と考えられる。(35)から(38)についても同様に、Bにあたる名詞句が答えとなるような文になっているのである。

そして、AとBとを意味を変えずに入れ替えることは可能であるが、日本語の「が」にあたる指標をもたないために、直ちに指定文とみなすわけにはいかない。すなわち、

(39) 香蕉是我最喜歡吃的。(バナナは私の一番好きなものだ。)

と言えるのであるが、指定の解釈(specificational reading)をより明確化するためには、

(40) 香蕉就是我最喜歡吃的。(バナナが私の一番好きなものだ。)

というふうに「就」を入れないと文意が伝わらない。同様に、

(41) 中間那間屋子是主人会客的地方。(真ん中のあの部屋は主人が客に会うところだ。)

(42) 科学家最感興趣的是探索自然的奧秘。(科学者が最も興味を覚えるのは自然の奥深い神秘を探索することだ。)

(43) 罰錢是我不得已而採取的弁法。(罰金を取るのは私がやむを得ず採った方法だ。)

(44) 他去城里上学是他父親的主張。(彼が都会に出て学校にあがるのは彼の父親の考えだ。)

とAとBは入れ替え可能ではあるが、これが直ちに指定文になるわけではない。

また、分裂文との関係であるが、現代中国語には、強調の意味を表す分裂文というカテゴリーが存在せず、反語文など中国語に特有な文の形態をとるために、西山(2003)に示された分析を直ちにとることはできない。この点は、現代中国語における「分裂文」の術語の定義の問題になるので、ここではこれ以上は触れない。

5. 小結

本稿では、西山(2003)に示された分析手順を手がかりとして、現代中国語ではどのような繫辞文の意味が与えられるかを考察してきた。

まず第一に、「是」を判断詞として繫辞機能以外にも、「是」のはたらきがあること。第二に、「是」を用いる繫辞文のほかに「是」を用いない文も存在すること。第三に、指定文と指定文の区別については、日本語のそれとは同じでないこと。第四に、倒置指定文の分析については、分裂文の定義がないために日本語の倒置指定文と同様の分析を行えないことが認識された。現代中国語における繫辞文の研究は、分析の余地を多く残したままである。今後の授業の中で展開される議論を端緒として、現代中国語の繫辞文の意味を更に分析できるように考察を加えていきたい。

謝辞

本稿で用いた文の的確性の判断には筆者の授業のTAを務めてくれている徐亮さん、王誠さん、潘軼韡さん、朱秋奇さん、謝尚琳さんにお世話になった。記して感謝の意を表す。

註

- 1) 普通話とは、漢民族の中で互いの意志疎通を図るためにある通用の為の言語として広範な人々に使用されている。一般に、外国人が「中国語」として学ぶ言語はこの「普通話」であり、中国文化を初めて探求するためには必須の言語であるといえる。
- 2) この3つの定義はあくまでも規範主義ではなく、一段緩やかな典範主義に基づく。というのは、清末民初依頼の国語運動の中で甲論乙駁の議論が展開され、普通話と方言との差異が曖昧だったために、一種の妥協の産物として普通話が生まれた経緯があるからである。
- 3) ここに挙げている「是」は主として北方方言(方言点:北京・済南・西安・成都)で用いられており、南方方言(閩方言を除く。方言点:梅県・広州)では、「係(hai)」乃至はこれに類似した形式が常用されている。
- 4) 現代中国語における「是」の分析をめぐっては、「是」

の文字の性質に対する認識にその鍵がある、と呂叔湘は述べている。本稿でも紹介したとおり、判断機能と強調機能があるが、この両者は截然としていないところに問題がある。また、非名詞句がBにあたる繫辞文については、一般には「是」を用いないので、「是」の肯定機能はかなり際立っている。現代中国語の文法範疇の中では、「是」の成分についてまだ説明に困る部分があり、「合成述語」と呼ぶ趨勢が専らであるが、呂叔湘(1983)は「前述語」と呼ぶことを提案している。

- 5) (4)~(23) までの例文は、現代中国語の文法では「名詞述語文」とよんでいる。これらの例文は香坂(1989)より引用した。
- 6) 著者は、「学生由於受英語語法的影響往往在狀態詞前濫用‘是’」と述べており、外国人が中国語の初級段階でよく起こしがちな誤りであるとしている。この項の例文は李・鄭・Foster・賀・侯・Yip 編(1990)より引用した。
- 7) この項において、著者は、‘Sometimes a copular predicate merely explains or comments on the topic of the sentence in a loose manner’ と述べており、日本語に於けるウナギ文と同じ繫辞文が現代中国語に存在することを指摘している。
- 8) (29)~(44) の例文は李他(1993)より引用した。

参考文献

- 李臨定. 宮田一郎訳(1993)『中国語文法概論』東京：光生館
- 李英哲・鄭良偉・Larry Foster・賀上賢・侯炎尧・Moira Yip 編. 熊文华訳(1990)『实用汉语参考语法』北京：北京语言学院出版社
- 呂叔湘. 大東文化大学外国語学部中国語学科研究室訳.(1983)『中国語語法分析問題』東京：光生館
- 王力(1943)《中國現代語法上冊》重慶：商務印書館
- 上林洋二(1988)「措定文と指定文－ハとガの一面－」『筑波大学文藝言語研究 言語篇』14: 57-74
- 香坂順一(1989)『文法からの中国語入門』東京：光生館
- 三上章(1953)『現代語法序説 - シンタクスの試み』東京：刀江書院。

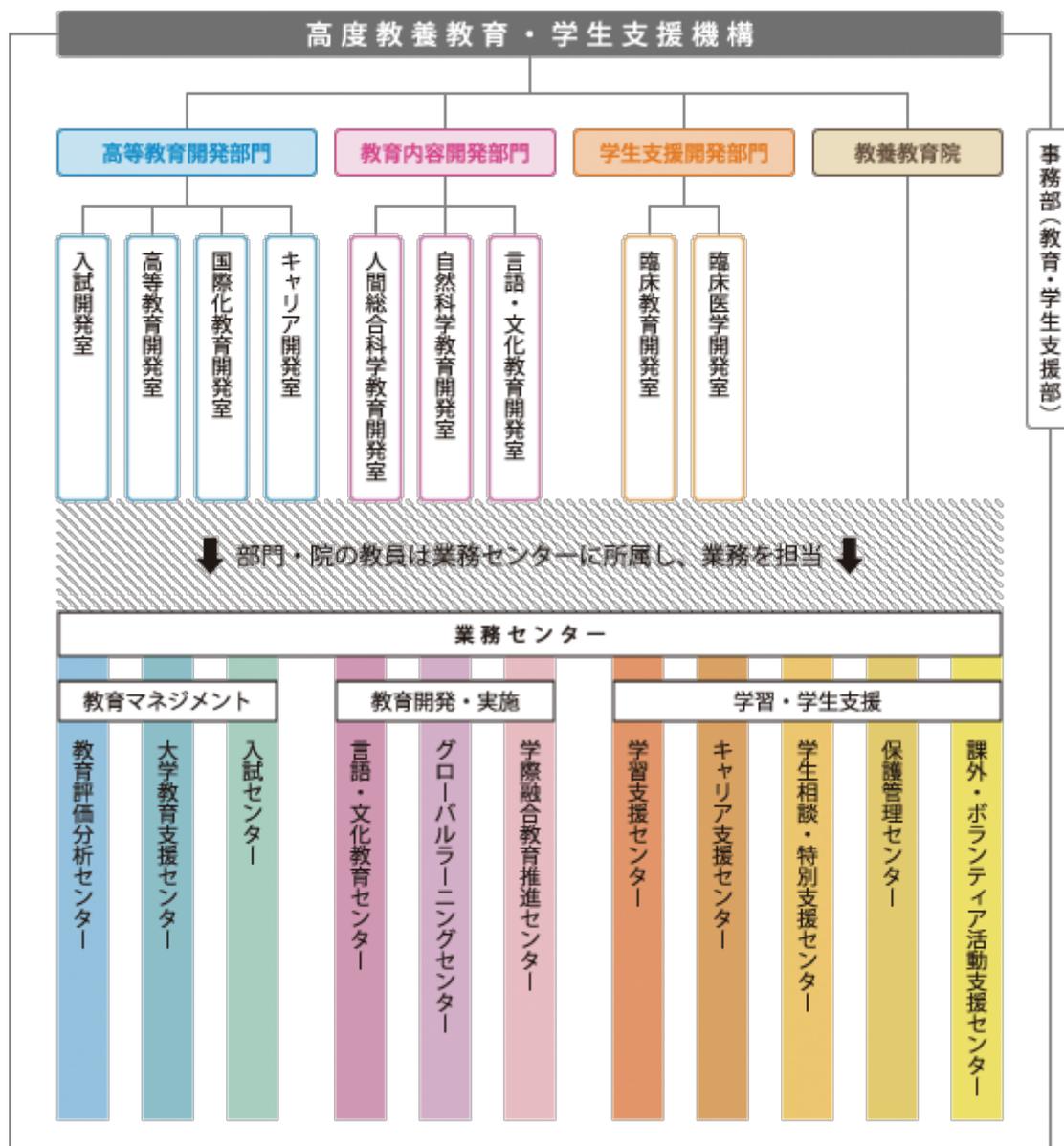
- 望月八十吉(1987)「中国語の疑問文(その2)」『北九州大学外国語学部紀要開学40周年記念号』121-144
- 中川正之(1992)「類型論からみた中国語・日本語・英語」『日本語と中国語の対照研究論文集』3-21, 東京：くろしお出版
- 西山佑司(1990)「繫辞文における名詞句の解釈をめぐって」『文法と意味の間：国広哲弥教授還暦退官記念論集』113-148, 東京：くろしお出版。
- 西山佑司(2003)『日本語名詞句の意味論と語用論—指示的名詞句と非指示的名詞句—』東京：ひつじ書房。
- 安井稔(2001)「疑似分裂文と等式型のbeについて」『英語青年』10月号(147-7)：46-48
- Kuno, Susumu(1970) Some Properties of Non-referential Noun Phrases. In Roman Jakobson & Shigeo Kawamoto (eds.), *Studies in General and Roman Oriental Linguistics*. pp.348-373. Tokyo: TEC
- Norman, Jerry(1988) *Chinese*. Cambridge: Cambridge University Press

言語・文化教育センターの概要と
平成 28 年度の活動報告

1. 言語・文化教育センターの概要

1.1 高度教養教育・学生支援機構組織構成と言語・文化教育センター

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



1.2 使命

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

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

1.3 事業

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

1.4 教員

(1) 一覧

センター長	副機構長／総長特別補佐（教養教育）／工学研究科教授 安藤 晃（プラズマ科学）
副センター長	教授 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 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	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	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, 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), 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), 田林 洋一 (スペイン語), 張 立波 (中国語), 趙 秀敏 (中国語), 金 鉉哲 (朝鮮語)

◇日本語グループ

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

1.5 運営体制

(1) 運営会議 (原則として毎月第三火曜日)

メンバー：安藤センター長, 吉本副センター長, 北原教授, 佐藤教授, 橘教授, カン准教授, 菅谷准教授, 張講師

(2) 教員会議 (原則として毎月第四水曜日)

1.6 授業担当

(1) 全学教育科目 共通科目類 外国語 英語科目

◇「英語 A1」及び「英語 A2」（英語総合演習（読解））

担当コマ数：37 コマ，担当割合：25.3%（同名授業の開講総コマ数に占める割合，以下同）

◇「英語 B1」及び「英語 B2」（英語総合演習（コミュニケーション））

担当コマ数：67 コマ，担当割合：46.5%

◇「英語 C1」及び「英語 C2」（英語実践演習）

担当コマ数：54 コマ，担当割合：38.6%

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

担当コマ数：6 コマ，担当割合：100%

(2) 全学教育科目 共通科目類 外国語 初修語科目

◇「基礎ドイツ語 I」及び「基礎ドイツ語 II」

担当コマ数：38 コマ，担当割合：32.8%

◇「展開ドイツ語 I」及び「展開ドイツ語 II」

担当コマ数：4 コマ，担当割合：22.2%

◇「実践ドイツ語 I」及び「実践ドイツ語 II」

担当コマ数：2 コマ，担当割合：100%

◇「基礎フランス語 I」及び「基礎フランス語 II」

担当コマ数：14 コマ，担当割合：29.2%

◇「展開フランス語 I」及び「展開フランス語 II」

担当コマ数：2 コマ，担当割合：16.7%

◇「基礎スペイン語 I」及び「基礎スペイン語 II」

担当コマ数：24 コマ，担当割合：31.6%

◇「展開スペイン語 I」及び「展開スペイン語 II」

担当コマ数：4 コマ，担当割合：40%

◇「基礎中国語Ⅰ」及び「基礎中国語Ⅱ」
担当コマ数：22コマ，担当割合：23.9%

◇「展開中国語Ⅰ」及び「展開中国語Ⅱ」
担当コマ数：6コマ，担当割合：42.9%

◇「展開中国語Ⅲ」及び「展開中国語Ⅳ」
担当コマ数：2コマ，担当割合：100%

◇「基礎朝鮮語Ⅰ」及び「基礎朝鮮語Ⅱ」
担当コマ数：14コマ，担当割合：87.5%

◇「展開朝鮮語Ⅰ」及び「展開朝鮮語Ⅱ」
担当コマ数：2コマ，担当割合：33.3%

◇「展開朝鮮語Ⅲ」及び「展開朝鮮語Ⅳ」
担当コマ数：2コマ，担当割合：100%

(3) 全学教育科目 留学生対象科目 日本語

◇「日本語A」～「日本語J」
担当コマ数：10コマ，担当割合：100%

◇「ベーシック・ジャパニーズ1」及び「ベーシック・ジャパニーズ2」
担当コマ数：6コマ，担当割合：60%

(4) 全学教育科目 展開科目類 人文科学

◇「言語学」

(5) 全学教育科目 展開科目類 総合科学 カレントトピックス科目

◇「歌に学ぶ日本の言葉と心」

◇「映像に見る日本語と日本文化」

◇「日本文化を考える」

◇「日本語の文法を外から見て考える」

(6) 全学教育科目 共通科目類 基礎ゼミ

◇「基礎ゼミ」(映像に見る日本語と日本文化)

(7) 日本語研修教育科目*

[前期]

◇ 初級前期日本語

担当コマ数：1 コマ， 担当割合：2.6%

◇ 初級後期日本語

担当コマ数：1 コマ， 担当割合：2.2%

◇ 中級前期日本語

担当コマ数：2 コマ， 担当割合：10.3%

◇ 中級後期日本語／中級後期日本文化演習

担当コマ数：4 コマ， 担当割合：26.7%

◇ 上級日本語／上級日本文化演習

担当コマ数：4 コマ， 担当割合：26.7%

[後期]

◇ 入門日本語

担当コマ数：1.5 コマ， 担当割合：2.8%

◇ 初級日本語

担当コマ数：1.5 コマ， 担当割合：4.5%

◇ 初中級日本語

担当コマ数：0 コマ， 担当割合：0%

◇ 中級日本語／中級日本文化演習

担当コマ数：6 コマ， 担当割合：32.4%

◇ 中上級日本語／中上級日本文化演習

担当コマ数：6 コマ， 担当割合：51.9%

◇ 上級日本語／上級日本文化演習

担当コマ数：1 コマ， 担当割合：25.0%

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

1.7 外部資金獲得状況

(1) 科学研究費助成金

【基盤研究 (C)】

- ◇佐藤勢紀子「日本語学習者を対象とする文語文読解教育の実態調査および教材開発」
- ◇中村 渉「非定形節の格フレームの通言語的研究」
- ◇副島 健作「主要部後置型言語におけるアスペクトとヴォイスの「自然な言い回し」に関する研究」
- ◇趙 秀敏「中国語ブレンディッドラーニングのためのスマートフォン利用復習教材の開発と評価」
- ◇上原 聡「主観性に基づく言語の類型化と他の言語類型との相関に関する認知類型論的実証研究」
- ◇吉本 啓「高度な統語・意味解析情報を持つコーパスの開発とその応用」
- ◇カン・ミンギョン「ドイツ語「結果構文」のコーパス分析と使役構文を含む「結果表現」の包括的研究」

【挑戦的萌芽研究】

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

【若手研究 B】

- ◇三上傑「素性継承システムのパラメータ化に基づく V 2 現象の共時的・通時的的研究」
- ◇スプリング・ライアン「英語句動詞習得を促進する認知類型論の応用研究」

1.8 関連URL

(1) 高度教養教育・学生支援機構

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

(2) 言語・文化教育センター

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

(3) 日本語教育セクション

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

2. 平成 28 年度活動報告

2.1 会議一覧

【4月】

20日(火) センター運営会議

【5月】

18日(水) センター運営会議

25日(水) センター教員会議

【6月】

16日(木) センター運営会議

22日(水) センター教員会議

【7月】

22日(金) センター運営会議

25日(月) センター教員会議

【9月】

20日(火) センター運営会議

23日(金) センター教員会議

【10月】

19日(水) センター運営会議

26日(水) センター教員会議

【11月】

16日(水) センター運営会議

30日(水) センター教員会議

【12月】

14日(水) センター運営会議

21日(水) センター教員会議

【1月】

25日(水) センター運営会議

26日(木) センター教員会議

【2月】

15日(水) センター運営会議

22日(水) センター教員会議

2.2 活動等の詳細

(1) シンポジウム, セミナー, 研究会等の開催

◇公開シンポジウム

【行事名】 ICT を利用した英語教育支援ツールの開発とその活用方法

【日 時】 2016年7月30日(土) 13:00～16:00

【場 所】 東北大学川内北キャンパス教育・学生総合支援センター(東棟)4階大会議室

【主催, 共催等】 主催: 言語・文化教育センター

【概 要】

ICT を活用した, 英語学術論文執筆, 教室内及び教室外学習, 英語読解力養成などを支援するツールの紹介などを踏まえ, 英語教育の在り方や実際の指導法などについて, 講師とフロアの間で情報や意見などの交換を行い, 議論を深めた。

【プログラム】

13:00～13:10 開会挨拶 岡田 毅

(東北大学大学院国際文化研究科教授)

13:15～13:45 水本 篤(関西大学外国語学部准教授)

「英語論文サポートツール AWSuM の開発と今後の展望」

13:50～14:30 岡田 毅(東北大学大学院国際文化研究科教授)

「EFL 対面式授業とクラス外学修を統括する e ラーニングシステムの構築」

14:35～15:15 中條 清美(日本大学生産工学部教授)

「教育用例文コーパス SCoRE 第三次開発とデータ駆動型英語学習の実践例」

15:20～15:50 宮崎 佳典(静岡大学情報学部准教授)

「リーダビリティ式自動生成による英文リーディング用 e ラーニングソフト開発」

15:55～16:00 閉会挨拶 安藤 晃(東北大学高度教養教育・学生支援機構言語・文化教育センター長)

◇韓国文化の体験及び講演会

【行事名】 君は髪型以外完璧だ

【日 時】 2016年10月29日(土)～30日(日) 9:00～16:00

【場 所】 東北大学川内北キャンパス C104

【共催】 共催: 高度教養教育・学生支援機構, 日韓交流サークル SIJAK

【概 要】

韓国の美容分野の第一線で活躍しているヘア及びメイクアップアーティストを招いて下記のイベントを開催いたします。世界的に流行しているヘアスタイルとメイクアップ方式を中心に, 日韓の美意識の共通点と相違点を比較して異文化を理解する機会を作ります。今回のイベントは多くの仙台市民が参加して自然なコミュニケーションと分かち合いの経験, 絆を構築することを目標としています。地元仙台に住む両国の大学生やボランティアの男女約20名がモデルを務め, イベントに一層の花を添えてくれます。

◇PDP 教育関係共同拠点提供プログラム

【行事名】 Classroom management techniques for classes conducted in English

【日 時】 2016 年 11 月 11 日（金） 15：30～18：00

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

【主催，共催等】 主催：大学教育支援センター

【概 要】

英語での授業運営をスムーズに行うためには、授業内容そのものに関する英語表現だけではなく、授業の始め方、学生への指示の出し方なども知っておく必要がある。本ワークショップでは、将来英語で授業を担当する可能性のある教員や、大学教員を目指す大学院生のみなさんを対象として、授業の中で使う英語表現を実践的に学ぶ。

◇日本語学・日本語教育講演会

【行事名】 易しく学べる文法—視覚からの理解を利用して教える日本語文法

【日 時】 2016 年 11 月 22 日（火） 10：30～11：30

【場 所】 東北大学川内北合同棟 101 CAHE ラウンジ

【主催，共催等】 主催：高度教養教育・学生支援機構／国際文化研究科

【概 要】

オークランド大学（ニュージーランド）の皆川治美氏を講師として、パワーポイントを使った日本語の文法の教授法について紹介がなされ、参加者がワークショップの形で学んだ。この教授法は視覚映像を利用し、日本語の文法規則とその基にある意味関係を初級の学習者に直感的に理解させようとするもので、ニュージーランドの各都市で高い評価を受けているものである。質疑応答ののち、参加者同士で意見交換も行った。

◇報告会

【行事名】 米国若手日本語教員（J-LEAP）活動報告会

【日 時】 2016 年 11 月 30 日（水） 16：20～17：50

【場 所】 東北大学川内北キャンパス講義棟 A 棟 4 階 403 教室

【主催，共催等】 主催：国際交流基金 共催：高度教養教育・学生支援機構

【概 要】

J-LEAP は、若手日本語教員（アシスタントティーチャー：AT）を、アメリカの初中等教育機関に派遣するプログラムである。国際交流基金とローラシアン協会が、共同で実施している。AT は最長 2 年間の任期中に、リードティーチャー（LT）と一緒にチームティーチングを行い、授業補佐や教材・カリキュラム作成、宿題・テスト評価等を実施する。また、受入機関や地域において、日本文化・社会理解促進に関する活動にも取り組む。本報告会では、J-LEAP 事業についての説明や、任期を終えて帰国した派遣生による活動報告を行う。

◇PDP 教育関係共同利用拠点提供プログラム 学習指導法 S-01

【行事名】 大学ドイツ語教授法強化講座：「学習者中心のドイツ語授業のために」

【日 時】 2016 年 12 月 11 日（日） 10：00～15：15

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

【主催, 共催等】 主催: 言語・文化教育センター及び大学教育支援センター

【概 要】

外国語教育は現代社会を生きる上で必要な能力(「21世紀型能力」など)を高めることに寄与するものであり、ドイツ語教育の目的のひとつは自律的・協調的学習者を育成することである。招待講師の講演では、授業における練習形態(ドリル、タスク)および作業形態(ペアワーク、グループワークなど)とそれらによる相互作用、学習者の動機づけと学習ストラテジーを促すための工夫など、学習者中心のドイツ語授業を行うための具体的なヒントが示された。

◇ PDP 学習指導法 S-01

【行事名】 Classroom English : Pronunciation

【日 時】 2016年12月16日(金) 15:00～17:00

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

【主催, 共催等】 主催: 大学教育支援センター

【概 要】

研究発表や留学生対応など英語を使用する場面は多々ありますが、大人になってからは基本的な英語の発音のコツを丁寧に学ぶ機会はなかなかない。本セミナーでは、通じる英語に欠かせないリズムやアクセント、日本人が苦手とする音をとりあげ、ネイティブ講師による実践的な練習を交えて楽しく学ぶ。

◇ 日韓文化交流に関する座談会

【行事名】 「日韓の共存時代, 韓国における匠の技」

【日 時】 2017年1月7日(土) 15:30～18:00

【場 所】 東北大学川内北キャンパス C104

【主催】 高度教養教育・学生支援機構, 後援: 韓国国際交流財団

【概 要】

青峯3代目の陶芸家として活動している張基徳(ジャン・ギドク)先生を招いて、韓国の陶芸家としての哲学を聞く機会を持ちたいと思っております。そして日中韓の陶芸家たちと交流しながら感じた体験談も聞く予定です。日韓の美意識の共通点と相違点についてお話しして日韓の異なる文化の特徴を深く理解する機会を提供します。

◇ 高大連携英語教育セミナー 2016

【行事名】 新しい日本の英語教育の方向性 - 英語学習は受信型から4技能の時代へ

【日 時】 2017年1月29日(日) 13:00～17:00

【場 所】 東北大学川内北キャンパス マルチメディア教育研究棟6階大ホール

【主催, 共催等】 主催: 言語・文化教育センター

【概 要】

グローバル時代を迎え、英語学習のトレンドは、リーディング、リスニング主体の受信型技能から、スピーキング、ライティングといった発信型技能を加えた4技能をバランスよく学習する方向へと変化している。グローバルな視点での英語学習のトレンドを踏まえつつ、実践的な英語学習を推進していくにはどのような

にする必要があるのか。日本における英語教育の第一人者として活躍している安河内哲也氏を基調講演者として招き、高等学校や東北大学における英語教育の実際の取り組みをも踏まえ、高大5年間でどのように英語運用能力を育成できるか、そのために必要とされる指導とはどのようなものなのか、などについて、高等学校教員、大学教員、教育関連企業などの英語教育関係者により議論を深めた。

◇日本語教育研修会

【行事名】 イントネーションに焦点をおいた発音指導

【日 時】 2017年2月11日(土) 10:00～16:00

【場 所】 東北大学川内萩ホール会議室

【主催、共催等】 主催：高度教養教育・学生支援機構

【概 要】

早稲田大学の中川千恵子氏を講師として、初級からできる発音指導についての研修を行った。まず、「フレーズ指導法」の指導方法と授業案の紹介がなされ、講師による模擬授業を見学した。次に、オンライン日本語アクセント辞書「OJAD」を試用し、活用のしかたについて考えた。さらに、発音指導をふだんどのように行っているか、どのように発音を矯正したらよいかなど、参加者同士で情報交換、意見交換を行った。

【プログラム等】

10:00～12:00 講義・ワークショップ (1)

13:00～15:00 講義・ワークショップ (2)

15:00～16:00 発音指導・情報交換会

◇日本語文語文教育に関するセミナー

【行事名】 日本語非母語話者を対象とする古文・漢文・くずし字教育

【日 時】 2017年3月7日(月) 13:00～15:00

【場 所】 東北大学川内北キャンパス国際文化研究科棟1階会議室

【主催、共催等】

主催：高度教養教育・学生支援機構 言語・文化教育センター

共催：学際研究重点プログラム「世界発信する国際日本学・日本語研究拠点形成」

【概 要】

日本研究を志す者を中心とする日本語学習者の間で、古文、漢文、くずし字学習のニーズが高まっているが、その学習環境は十分に整っているとは言えない。本セミナーにおいては、国内および海外での非母語話者を対象とする古文、漢文、くずし字教育の事例をそれぞれの実践者が紹介し、その課題と今後の展望について意見交換を行った。

【プログラム等】

趣旨説明 佐藤勢紀子(東北大学高度教養教育・学生支援機構)

報告1 文語文 e-learning 教材の開発

佐藤勢紀子(東北大学高度教養教育・学生支援機構)

虫明美喜(東北福祉大学/東北多文化アカデミー)

報告2 留学生のための漢文教育

オリオン・クラウタウ（東北大学大学院国際文化研究科）

報告3 海外におけるくずし字ワークショップの開催

荒武賢一朗（東北大学東北アジア研究センター）

コメント ALDO TOLLINI（ヴェネツィア・カ・フォスカリ大学）

◇PDP 教育関係共同利用拠点提供プログラム

【行事名】 大学スペイン語教授法強化講座：「スペイン語教育力向上を目指して」

【日 時】 2017年3月18日（土）13：00～17：15

【場 所】 東北大学川内北キャンパス川北合同研究棟101

【主催，共催等】 主催：言語・文化教育センター及び大学教育支援センター

【概 要】

スペイン語が大学などの専門機関で学ばれ始めて100年以上が経ち、今世紀に入ってからには運用能力の教授なども叫ばれ始めたが、日本のスペイン語教育は未だに文法偏重であることは否めない。本シンポジウムでは、異文化教育を取り入れたスペイン語教育とアクティブ・ラーニングを効果的に実践する方法について考える第一セッションを設ける。次いで第二セッションでは、①日本の大学における外国語教育というコンテキストに私たちが埋め込まれている事実、②コミュニケーションと思考の本質である言葉の意味についての私たちの認識、③文法を明示的に教える目的と理由、の3点に着目したスペイン語初級文法のあり方を検討し、今後のスペイン語教育の向上を目指す。

(2) 研修プログラム等の実施

◇全学対象の日本語研修教育プログラム

【事業名】 外国人留学生等特別課程

【日 時】（前期）4月～8月上旬，（後期）10月～2月上旬

【場 所】 東北大学川内北キャンパス

【概 要】

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

【実 績】

受講者数：（前期）390名，（後期）481名

※上記受講者数には日本語研修コース・日韓プログラムの研修生，短期受入の交換留学生を含む。

担当教員：（前期）中村 渉，上原 聡 （後期）中村 渉，佐藤 勢 紀子

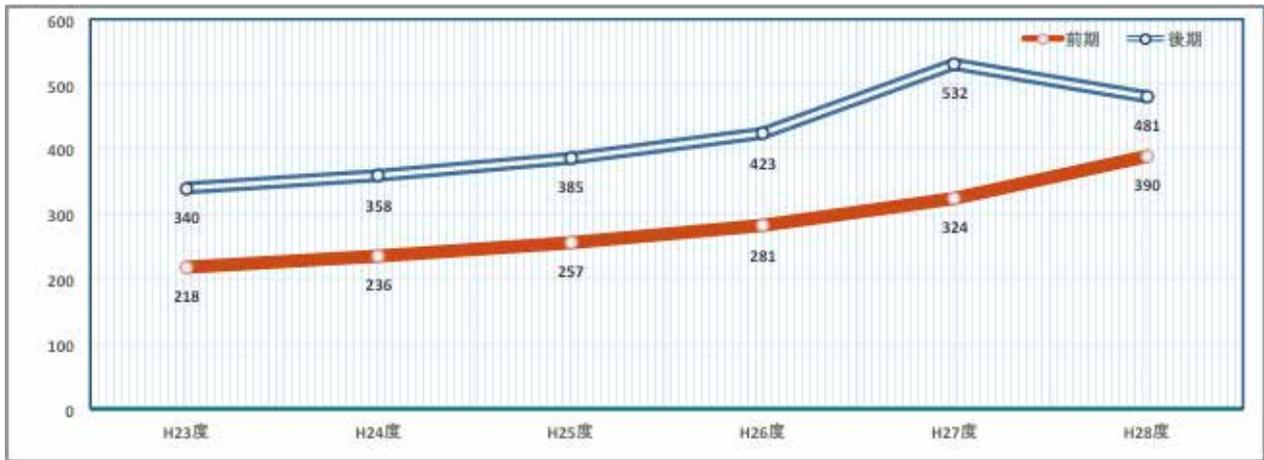


図 受講者数の推移

◇ 短期集中型日本語教育プログラム

【事業名】 外国人留学生日本語研修コース

【日 時】 (前期) 4月～8月上旬, (後期) 10月～年2月上旬

【場 所】 東北大学川内北キャンパス

【概 要】

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

【実 績】

研修生の数：(前期) 30名, (後期) 4名

担当教員：(前期) 佐藤勢紀子, 副島健作 (後期) 副島健作

◇ 短期集中型日本語・専門教育プログラム

【事業名】 日韓共同理工系学部留学生プログラム

【日 時】 10月～2月下旬

【場 所】 東北大学川内北キャンパス及び青葉山キャンパス

【概 要】

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

【実 績】

研修生の数：7名

担当教員：上原聡

◇ 短期留学生受入プログラム等の日本語授業

(1)

【事業名】 東北大学短期留学生受入プログラム

(Tohoku University Junior Year Program in English, 通称 JYPE)

東北大学短期共同研究留学生受入プログラム

(Tohoku University Cooperative Laboratory Study Program, 通称 COLABS)

【日 時】(前期) 4月～8月上旬, (後期) 10月～2月上旬

【場 所】東北大学川内北キャンパス

【概 要】

東北大学の理系学部・大学院交換留学生対象プログラムの日本語授業

【実 績】

受講者の数：(前期) IPLA と合わせて 128 名

(後期) IPLA, DEEp-Bridge と合わせて 140 名

担当教員：(前期) 上原聡 (後期) 佐藤勢紀子

(2)

【事業名】東北大学人文・社会科学短期留学生受入プログラム

(Tohoku University International Program in Liberal Arts, 通称 IPLA)

【日 時】(前期) 4月～8月上旬, (後期) 10月～2月上旬

【場 所】東北大学川内北キャンパス

【概 要】

東北大学の文系学部交換留学生対象プログラムの日本語授業

【実 績】

受講者の数：(前期) JYPE, COLABS と合わせて 128 名

(後期) JYPE, COLABS, DEEp-Bridge と合わせて 140 名

担当教員：(前期) 副島健作 (後期) 中村渉

(3)

【事業名】東北大学人文・社会科学直接配置型短期留学生受入プログラム

(Tohoku University Direct Enrollment Education Program for Humanities and Social Science Students, 通称 DEEp-Bridge)

【日 時】10月～2月初旬

【場 所】東北大学川内北キャンパス

【概 要】

東北大学の文系学部・研究科で受け入れる日本語能力試験N3以上の交換留学生のプログラム。このうち学部生のプログラムについて、日本語及び日本文化教育を行う。2016年10月開設。

【実 績】

受講者の数：20名

担当教員：佐藤勢紀子, 副島健作

◇伝統文化紹介プログラム

【事業名】特別講義

【日 時】7月～2月に5回実施

【場 所】東北大学川内北キャンパスおよび仙台市内の施設

【概要】

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

【実績】

第1回 題目：華道

日時：2016年7月13日（水）16：20～

会場：東北大学川内北キャンパス マルチメディア教育研究棟 601

講師：三浦景舟

定員：20名

第2回 題目：七夕かざり

日時：2016年7月19日（火）16：20～

会場：東北大学川内北キャンパス マルチメディア教育研究棟 601

講師：千葉慧子

定員：20名

第3回 題目：茶道

日時：2016年12月2日（金）14：45～

会場：緑水庵

講師：加藤宗富

定員：20名

第4回 題目：和菓子作り

日時：2016年1月26日（木）18：30～

会場：仙台市民会館調理実習室

講師：佐藤真守

定員：25名

第5回 題目：和太鼓

日時：2017年2月9日（木）18：30～

会場：東北大学百周年記念会館川内萩ホール

講師：及川文男（加茂綱村太鼓代表）

定員：20名 その他見学のみ20名

担当教員：佐藤勢紀子，副島健作

◇日本語・日本文化研修プログラム

【行事名】短期日本語・日本文化研修 KEYAKI プログラム

【日時】

（夏季）2016年7月27日（水）～8月5日（金）

（研修全体の期間：2016年7月26日（火）～8月9日（火））

（冬季）2017年2月6日（月）～2月14日（火）

（研修全体の期間：2017年2月5日（日）～2月18日（土））

【場所】東北大学川内北キャンパスとその周辺

【主催, 共催等】

主催：一般財団法人 東北多文化アカデミー

共催：東北大学高度教養教育・学生支援機構, 同文学研究科, 同国際文化研究科

【概 要】

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

【実 績】

(夏季)

参加者数：14名

(内, 高度教養教育・学生支援機構受入れ分：中国3名, 台湾1名, 計4名)

受入教員：上原聡, 佐藤勢紀子, 副島健作, 張立波

(冬季)

参加者数：21名

(内, 高度教養教育・学生支援機構受入れ分：中国7名, 計7名)

受入教員：上原聡, 佐藤勢紀子, 副島健作, 趙秀敏, 張立波, 林雅子

(3) 教材等の作成, 開発

◇ 外国語学習教材の整備

【活動名】 機能強化経費「語学学習に向けた多読多聴教材の整備」**【概 要】**

平成26～27年度における英語多読用図書の大規模な購入及び附属図書館本館への配架などを背景にして, 英語の授業で多読を取り入れたものも増加し, 英語多読用図書を手にする学生数も増加した。平成28年度においても, 機能強化経費を活用し, 英語, 初修外国語及び日本語の学習を学生が自ら進める環境を整備するべく, 附属図書館本館のグローバル学習室に, 多読図書等の教材, 聴解力強化のための多聴教材等を整備した。

◇ ドイツ語・ドイツ語圏文化の教材整備及び授業開発

【活動名】 アクティブラーニングのためのドイツ語・ドイツ語圏地域文化の教材整備及び授業開発**【概 要】**

ドイツ語・ドイツ語圏文化に関する教材・資料整備及び教材研究に取り組み, アクティブラーニングを取り入れたドイツ語授業—ドイツ語学習(文法, 会話, 読解)及びランデスクンデ学習—を実践した。なお, 収集した教材と資料は, 言語文化教育センター資料室(教育研究支援棟5)に配置し, 共同利用できるようにした。

◇ 『スペイン語学習ハンドブック』の改訂

【概 要】

2012年から継続して使用している『スペイン語学習ハンドブック』の改訂を行った。リスニング技能向

上のためのビデオ，文法問題の復習，会話と文化的事項の紹介などの点で必要な修正を施した。

◇『スペイン語圏文化入門』の作成準備

【概要】

2017年度初頭にスペイン語を新たに履修する学生に配布予定の冊子『スペイン語圏文化入門』の準備に取り掛かった。

◇フランス語学習教材の作成

【概要】

2年間をかけて作成した教材がアシェットジャパンで出版された。ヴォカルという教科書を東北大学の授業で始めて使い始めた。この教科書は大学授業向け教材となって，日本人の弱点でもある phonétique の学習を大きく取り入れ，声に出して話すことに主眼をおいた教科書である。レッスンの構成も「コミュニケーション→文法」の流れを意識し，2部構成となっており，全15ユニット30レッスンで構成されている。

◇初修中国語教科書及びその指導法と評価法の開発

【概要】

「実践的中国語コミュニケーション能力を育成するためのブレンディッドラーニング（BL）用教科書及びその指導法と評価法の開発」を課題とする研究開発に取り組み，平成28年度は，平成27年度に提案した設計方針に基づき，BL用教科書及び指導法と評価法の具体的な設計手法を明らかにするとともに，東北大学の初修中国語BL用教科書，指導用映像DVD教材，評価用各課小テスト及び平成29年度から実施されるクォーター制への対応が可能な試験問題を開発した。

(4) 教育および学習の支援活動等

◇「TOEFL ITP[®] テスト」実施結果の集計及び分析

【活動名】『平成28年度 TOEFL ITP[®] テスト実施報告書』の作成

【概要】

1年次学生向け「英語B2」及び2年次学生向け「英語C2」の全受講者を対象に実施された「TOEFL ITP[®] テスト」の実施結果について，学務審議会外国語委員会英語教科部会と協働し『平成28年度 TOEFL ITP[®] テスト実施報告書』を作成し，主に集計や分析に関する部分を担当した。

◇非英語圏・準英語圏における英語学習支援に関する実態調査と資料収集

【期間】平成29年2月6日（月）～11日（土）

【実績】

高度教養教育開発推進事業に採択された「東アジアの非英語圏・準英語圏における特色ある英語教育システムの実態調査と英語学習サポートシステムの開発研究」（代表者：国際文化研究科江藤裕之教授）の協力者として，訪問調査及び資料収集を行った。今回は，準英語圏として香港を訪れ，香港理工大学，香港中文大学，香港城市大学及び香港科技大学において，訪問調査及び資料収集を行った。いずれも香港を代表する大学であり，これらの大学で英語教育を担当する組織を訪問し，現地を訪問して直接聴き取り調査

等を行うことでしか得ることができない、本学における英語教育（特に英語の学習支援）の今後を考えてゆく上で重要な、さまざまな情報や有益な資料を得ることができた。

◇ 作業室の整備

【実績】

教育研究基盤支援棟5の2階に設置されている作業室について、パソコンやプリンタなどの機器、ソフトウェア、作業テーブルや椅子などの什器等を設置し、作業環境の整備を行った。ソフトウェアとしては、オフィスツール（Microsoft Office）、統計処理ツール（IBM SPSS Statistics Base v24, 同 Advanced Statistics v24 及び同 Regression v24）や中国語処理ツール（高電社 Chinese Writer 10）などを導入した。

◇ スペイン語検定の実施

【日時】2016年5月21日（土）

【場所】東北大学

【概要】

スペイン語検定（DELE）を仙台では初めて東北大学で行なった。受験者は8名だった。

◇ スペイン語オプション授業の充実

【日時】2016年度毎週水曜日 15:00～18:00

【場所】東北大学川内キャンパス M301

【概要】

スペイン語のコミュニケーション能力（特に聞き・話す）を上げたいと考えている学生に、オプション授業として数名のネイティブ講師（日本人教員数名はサブ的）と会話主体の授業を展開した。結果、複数の学生がスペイン語圏への留学を果たした。

◇ スペインのコンプルテンセ大学への海外研修の参加

【日時】2017年2月12日（日）～2月26日（日）

【場所】マドリッド・コンプルテンセ大学

【概要】

15名の学生がコンプルテンセ大学への研修に参加し、語学能力の向上を目指した。また、東北大学がいくつかのスペインの主要大学と連携を強化すること確認した。

◇ フランス留学のプロモーション

フランスへの留学生の人数を増やすために、プロモーションをやりながら情報収集を行って、留学希望者を支援し始めた。

言語・文化教育センター年報投稿規定

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

〒980-8576 仙台市青葉区川内41

東北大学高度教養教育・学生支援機構言語・文化教育センター
副センター長宛

東北大学 言語・文化教育センター年報（第3号）

発行 2018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3号 2016



この冊子は環境に配慮した
「水なし印刷」により
印刷しております。



環境にやさしい植物油中心
[VEGETABLE OIL INK]で
印刷しております。