

東北大学 言語・文化教育センター年報

第5号 2018

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5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のセンターの中でも最大のセンターであり、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、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する中、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おり、本学でも本年度英語教育改革の施策をまとめ来年度から実施するところです。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。本号より、これまでの印刷体での配布を廃止し、電子版のみと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5号の刊行によせて

報告

Using the Metronome to Boost Stress-timing Confidence: Old-school Methodology in the Modern Classroom

..... Richard P. Meres 1

外国語学習に関する意識調査

ードイツ語学習者を対象としたアンケート調査で見えてきたことー

..... カン・ミンギョン, 高橋 美穂, 遠藤コラー・スサンネ 5

「中国文化」を使った大学中国語授業ーCLIL 的アプローチ授業設計ー

..... 張 立波 14

ビデオ制作を通じた課題型学習 (Project Based Learning) ー中国語授業の実践を中心にー

..... 張 立波 19

留学生を対象とする文語文入門の授業ー「日本文化演習 (古文入門)」実践報告ー

..... 佐藤 勢紀子 22

研究ノート

Language Testing and Assessment for Language Teachers: An Overview of the Main Consideration

..... Barry Kavanagh 31

認知言語学の主張に根差した言語発祥の地点ー生命の誕生から古代までー

..... 田林 洋一 40

针对日本学生的汉语重动句的教学策略

..... 王 其莉 50

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	56
----------------	----

- 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

Using the Metronome to Boost Stress-timing Confidence: Old-school Methodology in the Modern Classroom

Richard P. MERES¹⁾

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

1. Introduction

Using the metronome, students can better conceptualize the stress-timing of spoken English. Because English is a stress-timed language, often certain words are emphasized when spoken while other words are skimmed over. Content words often get stressed, while function words are reduced. The metronome helps students understand and practice English stress-timing. While metronomes may be seen as outdated, in fact, smartphones and computers have modern applications designed for the modern musician which can be used successfully and enjoyably in today's classroom for English language learning.

2. The Metronome

There are various ways of illustrating rhythm and stress in sentences, the most common of which are the clapping of hands or tapping of feet. Another way is to use a metronome. The metronome's audible click at regular intervals has been helping musicians for centuries by providing a musical timer for tempo. The tool has, however, gone beyond its musical application into the classroom. In fact, it has long been known to enhance rote memory. For example, a 1979 study showed how the metronome provided a rhythm that enabled children to learn multiplication tables more easily. (Milman 1979)

It should come as no surprise how the metronome can assist in both musical and language learning, since it has often been argued that music and language are closely related. The older theory that speech functions were thought

to be localized in the left hemisphere of the brain and music functions in the right (Bever and Chiarello 1974) has largely been discredited, mainly due to better brain imaging technology. This has given way to newer studies pointing to brain regions, notably the Broca's area, being responsible for the comprehension, analysis, production and processing both language and music. (Maess et al. 2001) Furthermore, a 2011 study helped illustrate how musical training can improve language skills. (Dege and Schwarzer 2011) The study found that children who received daily music lessons had higher levels of phonological awareness (their general ability to use and manipulate language). Since the metronome is known to improve music skills, it can be reasonably assumed that it can help with language, given the relationship between the development of music skills and language skills.

In the classroom, in addition to rote memory, using a metronome can help the students determine the proper stress words when reciting English passages. The metronome aids students in understanding the differences between the stressed and unstressed syllables, and therefore helps them better understand the overall content of the material. It increases the likelihood of their English being understood, and in short helps them to conceptualize the rhythm of English. Grant (2016) points out that when using English, if the tendency is to stress every word or syllable equally, the speaker may sound "abrupt, angry, adamant, or impatient without intending to." (p. 98) Just as a musician would use a metronome for developing rhythmic precision, a learner of

English could do the same to develop an ability to recognize stress patterns and sound more natural.

3. English Stress-Timing

In some languages, every syllable is spoken equally. In English, it would sound very unnatural to make each syllable the same length. English is a stress-timed language. This means that the amount of time a speaker takes to say something depends on the number of stressed syllables in the sentence, not the overall number of syllables. For example, if there are two or three unstressed syllables between the stressed syllables, the unstressed syllables will be spoken faster for the speaker to keep the rhythm. And conversely the speaker will try to stretch out the stressed syllables if there are no unstressed syllables between the stressed syllables. Generally, the content words are those receiving the most stress in spoken English. The content words are often the nouns, pronouns, verbs, adjectives and adverbs. The unstressed syllables in a spoken sentence are often the function words, such as the auxiliary verbs, conjunctions and prepositions. It is important for the English language learner to be able to differentiate between the stressed and unstressed syllables. If the speaker places the same emphasis on all the syllables, or stresses the wrong ones, the speaker is less likely to be understood.

The following sentences help to illustrate the concept:

Dogs hate cats.

My **dogs** hate cats.

My **dogs** hate your **cats**.

My **dogs** will **hate** your **cats**.

My **dogs**'re gonna **hate** your **cats**.

In each sentence the number of syllables increases yet the number of stressed syllables remains the same. In other words, although the sentences get progressively longer, the amount of time needed to recite the sentences remains more or less the same. Using a metronome helps better illustrate this concept. Another way to illustrate the point is to consider a conductor raising his baton and directing his musicians by

saying one of the following:

One, two, three, four.

One and two and three and four.

A **one** and a **two** and a **three** and a **four**.

The number of syllables in each of the above phrases differs but the number of beats needed to recite the phrases remains the same. Again, the metronome helps learners visualize and vocalize this concept. If an English learner can understand the stress points in a phrase or sentence and maintain the rhythm of the language, that learner is likely to sound more natural and fluent.

4. Classroom Applications

Of course, no one in real life speaks English like a metronome with every sentence spoken with a steady, synchronized beat. The most natural sounding spoken English has the internal, flexible rhythm of the speaker. But the metronome can help the speaker better visualize the stress-timing of English, grasp the concept of content words versus function words, and help eliminate unnatural rhythmic errors. Thanks to modern technology, the metronome is now easily accessible for the students, and convenient for the instructor. Teachers no longer must ask students to purchase a metronome to bring to the classroom, nor do teachers have to carry their own collection of metronomes to provide to the class. Instead, students can download any number of mobile applications and access them in the classroom on their mobile devices such as their smartphones or tablets. (Figure 1). And for teachers who have never considered using this tool in their classroom, the metronome is now a simple and convenient option.



Figure 1 the classic metronome vs. the modern metronome application

A simple search in the iPhone App Store using the keyword “metronome” will result in more than one-hundred free and paid apps. These apps function the same way the traditional metronome functions by keeping various tempos with audible clicks. However, the computer applications offer user-friendly interfaces allowing students to have a more personalized and enjoyable experience in the classroom. The modern apps have functions that were not available on the standard metronome, such as built-in timers, cameras, recording devices, playlists, time signatures, tone options and so on.

Using their device’s mobile applications, students in the classroom can read and record various English passages using the metronome. Carefully selected passages will work with rhythm and contain clear examples of content words being stressed and function words being reduced. Students can begin by selecting a slow tempo to acclimate to the stress-timing of the passages, and then slowly accelerate the tempo to practice reduction and linking of text. Below are some examples of text with rhythm.

Similar to the earlier example, the following six sentences get progressively longer, yet the amount of time needed to recite each sentence remains the same. Using the metronome, students can recite the sentences with rhythm and tempo, gradually increasing the tempo to practice the reduction and linking in the longer sentences. The underlined words, which are the content words, are stressed while the remaining words, which are the function words, are unstressed, reduced and linked.

- Cats chase mice.
- The cats chase mice.
- The cats have chased mice.
- The cats have chased the mice.
- The cats have been chasing the mice.
- The cats might’ve been chasing the mice.

Using the metronome, students can practice four-beat sentences. The content words are underlined and stressed on each pulse of the metronome. The function words are

unstressed, reduced and linked.

- We gave her some flowers to make her feel better.
- She sang him that song to help him cheer up.
- John is in front of the boy with the hat.
- Our teacher’s been trying to tell us a joke.
- She’s been wanting to attend that college in Rome.
- Nice is a town in France by the sea.

Finally, rhyme is often a useful way to emphasize stress-timing in spoken English. There are numerous examples of poems, song lyrics, and storybooks using rhyme that can help the speaker practice the stress-timing of content words and the reduction and linking of function words in sentences. One simple example of a rhythmic English-language passage is the popular children’s’ poem *A Visit from St. Nicholas* (popularly known as *The Night before Christmas*) Using the metronome at gradually increasing speeds, students recite passages from the poem while figuring out on their own the stressed content words and the unstressed, reduced and linked function words.

*’Twas the night before Christmas, when all through the house
Not a creature was stirring, not even a mouse;
The stockings were hung by the chimney with care,
In hopes that St. Nicholas soon would be there;*

*The children were nestled all snug in their beds,
While visions of sugar-plums danced in their heads;
And mamma in her ’kerchief, and I in my cap,
Had just settled down for a long winter’s nap...*

5. Summary

Second language learners commonly speak with varying degrees of foreign accents, and unnatural rhythm and stress-timing making comprehension difficult. As Romero-Trillo points out (2012), the L2 learner’s pronunciation of a second language may “deviate from the pronunciation norms of native speakers of the L2” (p.41) Using the metronome can help the language learner

understand the natural rhythm of English, boosting their chances of being understood. And as Dauer (1993) notes, when we speak naturally, words are parts of phrases and longer sentences. What we hear is a “sequence of syllables in time, like notes in music. The time relationships among syllables make up the rhythm of language.” (p83) Just as music has rhythm and tempo, the English language has its own natural flow. With the ease and availability of numerous modern applications, and the convenience of students bringing their own devices into classrooms, the metronome can assist language learners by illustrating the natural rhythm of English.

References

- Bever, T. G. and Chiarello, R. J. (1974) “Cerebral dominance in musicians and nonmusicians”, *Science* 185, pp. 537–539.
- Dauer, R. M. (1993) *Accurate English: A Complete Course in Pronunciation*, New Jersey: Prentice Hall, p.83.
- Dege, F. and Schwarzer, G. (2011) “The Effect of a Music Program on Phonological Awareness in Preschoolers”, *Frontiers in Psychology* 2: 124.
- Grant, L. (2016) *Well Said: Pronunciation for Clear Communication Second Edition*, Heinle ELT, 98.
- Maess, B., Koelsch, S., Gunter, T. C. and Friederici, A. D. (2001) “Musical syntax is processed in Broca's area: an MEG study”, *Nature Neuroscience* vol. 4, pp. 540–545.
- Milman, Charlotte (1979) “The Metronome and Rote Learning”, *Academic Therapy* vol. 14, no. 3, pp322-325.
- Romero-Trillo, J. (2012) *Pragmatics and Prosody in English Language Teaching*, London: Springer, p.41.

外国語学習に関する意識調査

ードイツ語学習者を対象としたアンケート調査で見えてきたことー

カン・ミンギョン^{1)*}, 高橋美穂¹⁾, 遠藤コラー・スサンネ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

東北大学では全学教育の一環として、全学部生に必修外国語（ドイツ語、フランス語、スペイン語、中国語、韓国語、ロシア語から選択）の履修を義務づけている（週2コマで通年（90分×60回）、合計4単位）。ほとんどの学生は大学に入学後初めて、英語以外の外国語を学ぶことになるが、では東北大学の学生たちは、外国語学習をどのように捉えているのだろうか。どれぐらいの学生が外国語（ここではとりわけドイツ語）学習を楽しんでいると感じ、またどのようなことを難しいと感じているのだろうか。本稿の目的は、こうした問題意識を背景にドイツ語の初級学習者を対象として実施した、外国語学習に関するアンケート調査の結果を示し、今後の授業改善へのヒントを探ることにある。

以下の第2節では、東北大学の「基礎ドイツ語Ⅰ・Ⅱ」の概要および授業で使用されている教科書を紹介する。第3節ではアンケートの概要と調査結果を示し、第4節ではアンケートの集計結果を踏まえた考察を述べる。

2. 「基礎ドイツ語」の授業と使用教科書

東北大学の「基礎ドイツ語Ⅰ・Ⅱ」は一部のクラスを除いて、基本的に同一教員が1冊の教科書を使って週2回の授業を担当する。教科書の選定は、文法中心、会話中心、総合教材、アクティブラーニング型教材など担当教員によってさまざまで、もちろん授業内容も多様である。本稿では、「基礎ドイツ語Ⅰ・Ⅱ」の多くのクラスで採用されている2冊の教科書—『プリ

マ・プルス（Prima Plus）』（朝日出版社）と『クロイツング・ネオ（Kreuzung Neo）』（朝日出版社）—およびこれらの教科書を使用したクラスを取り上げる。

2.1 『プリマ・プルス（Prima Plus）』

『プリマ・プルス（Prima Plus）』は、ドイツのCornelsen社によって出版されているPrima Plus A1.1, A1.2をもとに、日本におけるドイツ語学習者、とりわけ大学生をはじめとした若い学習者向けに編集・改訂された教材である。本教材は、ヨーロッパ言語共通参照枠のA1レベルに相当する基礎的なコミュニケーション能力を養成することがねらいとされている。教科書の各課は、「あいさつ（Neu hier?）」「私のコース（Mein Kurs）」「好きな動物、好きな物（Lieblingstiere, Lieblingsdinge）」といった若者の日常生活をテーマに、音声や写真・イラストなどが付随する練習問題を中心に構成されている。文法の説明は明示的には提示されず、練習を通して実際にドイツ語を使っていくなかで、学習者がドイツ語の規則（文法）を自ら発見していく工夫がなされている。

以上のようにコミュニケーション能力の養成に力点を置く『プリマ・プルス』では、ドイツ語のいわゆる初級文法のすべてはカバーされていない。全14課で構成される本教材で扱われる文法項目としては、人称代名詞と動詞の現在人称変化、名詞と冠詞の格変化、話法の助動詞、分離動詞、前置詞（時間や場所・方向を表すものなど）、命令形、否定（nichtとkein）、動詞の過去形、現在完了などが挙げられるが、ひとつの文法

*）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

項目に関して体系的な説明が与えられるわけではない。例えば、動詞の現在人称変化については、第1課で1人称単数の ich「私」および2人称単数の du「君」(親称)・Sie「あなた」(敬称)に対応する動詞の現在形のみが扱われた後、第2課で3人称を含むその他の主語に対応する形とともに、主語で用いられる形(1格)が導入される。続く第3課では、直接目的語で用いられる形(4格)が取り上げられるが、ここでは不定冠詞および否定冠詞の4格のみが扱われる。文の間接目的語で用いられる形(3格)が導入されるのは、教科書の後半の第8課である。しかも名詞の3格は、本来的な間接目的語としての使い方ではなく、「場所」を表す前置詞とともに用いられる形として学ばれる¹⁾。所有や所属を表す2格は、本教材では文法項目としては取り上げられていない。また、大学1年生向けの文法教科書や総合教材で学ばれることが多いやや高度な文法項目(例えば関係代名詞や受動文)は扱われない。

このような特徴を持つ『プリマ・プルス』を使用した授業では、豊富な練習量と多様なアクティビティをもとにドイツ語を話す・書く・聞く・読むことができるよう学習者を導くことが、教員の主な課題であると言えるだろう。その際、文法の説明や演習をどの程度取り入れるかは、それぞれの教員の授業に対する考え方や教授法に委ねられると思われる。

2.2 『クロイツング・ネオ (Kreuzung Neo)』

『クロイツング・ネオ』は大学の授業時間数に対応した総合的な初級教材であり、1課6ページ、全10課から構成されている。各課のはじめの2ページの「ドイツ語のしくみ」というセクションでは、文法項目が紹介され、その後、文法知識の確認ができる「ちょっと練習」が設けられている。次の2ページでは、まず「ことばの宝箱」で、その課のテーマに関する単語が提示され、続く「スポットライト」で、知っておくと便利な文法項目・表現・単語の説明がなされ、さらに「解いてみよう」で「ことばの宝箱」の単語を用いた文法関連の練習問題にトライできるようになって

いる。最後の2ページの「話してみよう」では、すでに習った文法の範囲内で理解できる会話文が提示され、「表現のエッセンス」では、この会話文の表現を使ったペアワークができるようになっている。そして、課の終わりに設けられている「見てみよう」では、ドイツ語圏の文化に親しめるよう、多くの写真と情報が掲載されている。このセクションには多文化・多言語の中のドイツ語という観点から、ドイツ国内の文化情報や、ドイツと他の国との関係に関するさまざまな情報が散りばめられている。

上記本文に加え、巻末には、各課の内容と文法に対応した読解テキストが一括配置しており、読む力をさらに鍛えることができる。巻末には「文法の補足」もあり、各課のさらなる文法項目が取り上げられ、各種変化表と主要不規則動詞変化表も収められている。

教授用資料のDVDには、各課に対応したドイツの日常生活と文化に関する映像などが収録されている。その他にも、教授用資料として10課分のドリルや追加練習問題が用意しており、必要に応じてコピーして学習者に配布できるようになっている。

『クロイツング・ネオ』を使用する担当教員は初級ドイツ語文法の学習と、読解、作文、会話、聞き取り練習を組み合わせた総合的な学習を目指した授業を行うことができ、学生は、基本的な文法項目の学習、練習問題演習、読解テキストの読み取り、会話・聞き取り練習、発音・音読練習、語彙学習を通じて、「読み」「書き」「聞き」「話す」能力をバランスよく習得することができる。このように『クロイツング・ネオ』には多様なドイツ語学習の素材が含まれているので、授業形式についてもさまざまな形態が可能であり、教員は通常の座学の他に、単独作業、ペアワーク、グループワークなどのアクティブラーニングを工夫することができる。

3. アンケート調査

3.1 目的および概要

英語と違って初修外国語の場合、ほとんどの学生は、限られた期間(基本的に1年~2年)で必須科目の一つとして学ぶことになる。それでは、東北大学の学生は外国語学習をどのように捉え、初修外国語の授業に

対してどのようなニーズを持っているのだろうか。

より良い外国語教育を行うためには、教材研究やそれに合わせた教授法の開発も必要であるが、学習者が外国語学習に対してどのような認識を持っているかを把握することも重要であろう。本アンケートの目的は、ドイツ語初級学習者が外国語学習（とりわけドイツ語学習）をどのように捉えているのかを把握し、今後の授業運営に役立てることにある。

アンケート調査は、東北大学の2019年度「基礎ドイツ語Ⅰ・Ⅱ」クラスのうち、教科書として『プリマ・プルス (Prima Plus)』を使用している4クラス（担当教員Aの2クラスと担当教員Bの2クラス；以下「PPクラス」と記す）と『クロイツング・ネオ (Kreuzung Neo)』を使用している4クラス（担当教員C²⁾；以下「KNクラス」と記す）、合計8クラスを対象に行った。PPクラスの総受講生数は101名（工AE：22名，工BCD：24名，医歯歯薬：27名，理農：28名），KNクラスの総受講生数は116名（工BCD：24名，医歯歯薬：34名，理農：29名，法経：29名）で、アンケートの対象者は理系学部生を中心とする合計217名である。なお、教員AによるPPクラスのアンケート調査は第2クォーター試験終了後に（2019年8月初め）、教員BによるPPクラスおよび教員CによるKNクラスのアンケート調査は第3クォーター試験終了後に（2019年11月末～12月初め）、それぞれ実施した。

3.2 結果

以下にアンケートの質問項目とその集計結果を示す。なお、質問1～6の選択肢は、「①とてもそう思う」、「②そう思う」、「③ふつう」または「③わからない」、「④そう思わない」、「⑤まったくそう思わない」で、質問7～10の選択肢は個別に挙げる。また、PPクラスとKNクラスの総受講者数が異なる（それぞれ101名と116名）ため、集計結果はパーセンテージで示す³⁾。

表1. 質問1「外国語（学習）は好きですか（楽しいと思いますか）」の集計結果

	①	②	③	④	⑤
PP	15.8%	52.5%	28.7%	11.9%	1.0%
KN	10.3%	40.3%	37.9%	10.3%	0.9%

表2. 質問2「英語（学習）は好きですか（楽しいと思いますか）」の集計結果

	①	②	③	④	⑤
PP	11.9%	26.7%	36.6%	17.8%	6.9%
KN	9.5%	28.4%	40.5%	19%	1.7%

表3. 質問3「ドイツ語（学習）は好きですか（楽しいと思いますか）」の集計結果

	①	②	③	④	⑤
PP	20.8%	40.6%	30.7%	5.9%	2.0%
KN	12.9%	41.4%	37.1%	7.8%	1.7%

表4. 質問4「ドイツ語学習において、英語の知識が役に立っていると思いますか」の集計結果

	①	②	③	④	⑤
PP	17.8%	55.4%	19.8%	5.0%	2.0%
KN	22.4%	62.1%	12.9%	3.4%	0%

表5. 質問5「ドイツ語を学ぶことで、英語とドイツ語との関係や英語に対する理解が深まる（深まった）と思いますか」の集計結果

	①	②	③	④	⑤
PP	10.9%	43.6%	30.7%	12.9%	2.0%
KN	12.1%	50.9%	29.3%	6.9%	0.9%

表6. 質問6「ドイツ語を学ぶことで、（以前に増して）ドイツ語圏に興味を持つようになりましたか」の集計結果

	①	②	③	④	⑤
PP	19.8%	55.4%	13.9%	8.9%	1.0%
KN	23.3%	56.0%	13.8%	5.2%	1.7%

表7. 質問7「ドイツ語圏の特にどのようなことに関心がありますか（複数選択可）」の集計結果

- ①歴史 ②社会事情、政治・経済 ③文化・文芸
④専攻関連 ⑤その他

（以下は複数選択したもののすべて集計したものである）

	①	②	③	④	⑤
PP	32.7%	22.8%	62.4%	16.8%	9.9%
KN	34.5%	21.6%	59.5%	7.8%	9.5%

表 8. 質問 8 「外国語を学ぶ」とは「何を学ぶ」こと
 だと思うか、優先順位が高い順に番号を記入し
 てください」の集計結果

- ①文法 ②読み書き ③コミュニケーション
 ④異文化 ⑤その他
 (以下は最優先順位のみ集計したものである)

	①	②	③	④	⑤
PP	15.8%	21.8%	41.6%	18.8%	2.0%
KN	21.6%	24.1%	35.3%	17.2%	2.6%

表 9. 質問 9 「これまでのドイツ語学習で最も難しか
 ったことは何ですか」の集計結果

- ①発音 ②会話 ③文法 ④読解 ⑤特になし

	①	②	③	④	⑤
PP	21.8%	17.8%	37.6%	18.8%	4.0%
KN	20.7%	16.4%	45.7%	15.5%	1.7%

表 10. 質問 10 「今後の授業でもっと増やしてほしい
 項目を(複数ある場合)優先順位が高い順に
 番号を記入してください」の集計結果

- ①発音練習 ②リスニング ③会話練習
 ④文化関連 ⑤文法練習 ⑥読解練習 ⑦作文練習
 ⑧課題 ⑨小テスト ⑩質問の機会

(以下は最優先順位のみ集計したものである)

PP	①	②	③	④	⑤
	6.9%	12.9%	14.9%	15.8%	26.7%
	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩
	4.0%	12.9%	1.0%	1.0%	1.0%
KN	①	②	③	④	⑤
	7.0%	10.3%	9.5%	19.0%	25.9%
	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩
	12.1%	3.4%	0%	2.6%	0%

4. 考察

上掲のアンケート調査の結果を踏まえ、本節では、大きく 3 つの観点から、質問項目間の関係や使用教科書との関係について考察を述べる。

4.1 観点 1: 英語学習とドイツ語学習の関係

まず初めに、アンケートの質問項目 1～5 の集計結果

に基づき、英語学習とドイツ語学習の関係について考察する。

4.1.1 英語学習とドイツ語学習の好き・嫌い

表 1～3 に見られるように、外国語学習全般についても、英語・ドイツ語学習についても、大半の学習者が肯定的な回答をしている。そこで、質問 2 と質問 3 に対する個々人の回答を対比してみた。たとえば、質問 2 の英語学習について「①とてもそう思う」と回答した学習者が質問 3 のドイツ語学習については「②そう思う～⑤まったくそう思わない」と回答していた場合のように、質問 2 の回答が質問 3 の回答に比べて「①」に近い場合は「英語＞ドイツ語(ドイツ語より英語のほうが好き(楽しい))」とカウントし、逆にたとえば、質問 2 で「④そう思わない」、質問 3 で「①とてもそう思う～③ふつう」のように、質問 3 の回答が質問 2 の回答に比べて「①」に近い場合は「英語＜ドイツ語(英語よりドイツ語のほうが好き(楽しい))」とカウントした。質問 2 の回答と質問 3 の回答が同じ選択肢の場合は「英語＝ドイツ語」とカウントした。その結果をまとめると、次の表 11 のようになる：

表 11. 英語学習とドイツ語学習の好き・嫌い

	PP クラス	KN クラス
英語＞ドイツ語	9.9%	9.5%
英語＜ドイツ語	38.6%	32.8%
英語＝ドイツ語	50.5%	57.8%

表 11 から、半分以上の学習者が英語学習とドイツ語学習の好き・嫌いについて同程度であると回答していることがわかる。言い換えると、多くの場合、英語が好き人はドイツ語も好きで、英語学習に苦手意識がある人はドイツ語学習に対しても苦手意識を持っているということである。なお、英語よりドイツ語の方が好き(楽しい)と回答した学習者が多いという結果が得られたが、それは、義務教育の段階から長年学んでいる英語に比べ、大学入学後に初めて触れるドイツ語の方が新鮮で、学習成果も感じやすいからだと考えられる。

4.1.2 英語学習とドイツ語学習の相乗効果

学習者は、基本的に英語とドイツ語という2つの外国語（レベルの差はあるものの）を同時に学ぶことになるが、表4のとおり、「ドイツ語学習において英語の知識が役に立っていると思うか」という質問に対して、「①とてもそう思う」と回答した人がPPクラスで17.8%、KNクラスで22.4%、「②そう思う」と回答した人がPPクラスで55.4%、KNクラスで62.1%という結果であった。また表5のとおり、「ドイツ語を学ぶことで、英語とドイツ語との関係や英語に対する理解が深まる（深まった）と思いますか」という質問に対しても、「①とてもそう思う」と回答した人がPPクラスで10.9%、KNクラスで12.1%、「②そう思う」と回答した人がPPクラスで43.6%、KNクラスで50.9%という結果が得られた。次の表12は、上述の2つの質問に対して肯定的な回答（「①とてもそう思う」または「②そう思う」）をした学習者の割合をまとめて示したものである：

表12. 英語学習とドイツ語学習の相乗効果

	PP クラス	KN クラス
ドイツ語学習において、英語の知識が役に立つと思う	73.2%	84.5%
ドイツ語を学ぶことで、英語の理解も深まると思う	54.5%	63.0%

このように、大半の学習者が英語学習とドイツ語学習の相乗効果を実感していることが確認できる。英語とドイツ語は、同じ西ゲルマン語群に属し、語彙や文法の面で多くの類似点を持つが、相違点も少なくない。両言語に多くの類似点があるためドイツ語学習において英語の知識が役に立ち、両言語の相違点に触れることでそれぞれの言語への理解を深めることができる。またこのような学習プロセスにより、外国語のみならず、母国語を相対化する視点も養うことができると考えられる。

なお、表12から、英語学習とドイツ語学習の相乗効果についてはPPクラスよりKNクラスの学習者が大きく実感していることが読み取れる。それは、両クラスにおける文法学習の比重の違いと関連していると考えられる。

4.2 観点2：外国語学習とは何を学ぶことなのか

次に、アンケートの質問項目のうち、「外国語を学ぶ」とは「何を学ぶ」ことだと思いますか」に対して得られた回答をもとに、学習者が外国語学習をどのように捉えているかについて考察する。

4.2.1 全体的な傾向

表8のとおり、PPクラスとKNクラスのいずれにおいても、外国語学習とは（最優先順位として）「③コミュニケーション」を学ぶことと回答した学習者が最も多く（PPクラスで41.6%、KNクラスで35.3%）、「②読み書き」を学ぶことと回答した学習者が次に多かった（PPクラスで21.8%、KNクラスで24.1%）。その次は、PPクラスでは「④異文化（18.8%）」、「①文法（15.8%）」の順であったのに対し、KNクラスでは「①文法（21.6%）」、「④異文化（17.2%）」という結果であった。数値的に大きな差は見られないが、PPクラスでは「③コミュニケーション」の割合が、KNクラスでは「①文法」の割合がそれぞれ比較的高いことが確認できる。これは使用教科書—コミュニケーション中心教材『プリマ・プルス』と総合教材『クロイツング・ネオ』—の違いに関連していると考えられる。

ここで、日本独文学会が2014年に全国の教育機関においてドイツ語を担当する教員154名を対象として行ったアンケート調査⁴⁾の結果の一部を紹介する。『ドイツ語教育・学習者の現状に関する調査報告書』（p. 33-34）によれば、「日本のドイツ語教育において重要だと思う学習内容」として最も多かった回答（複数回答可）は「ドイツ語圏の社会・文化に関する知識」（51.3%）で、次に「日常的な会話」（40.3%）と「文法についての知識」（40.3%）が同じ割合の回答となっている。それに対し、「調査対象のクラスの授業で特に重点を置いていること」としては、「文法についての知識（64.3%）」が最も多く、「日常的な会話（50.6%）」、「ドイツ語圏の社会・文化に関する知識（31.8%）」の順に続いている。この結果はドイツ語教育における理念と現実における食い違いの一面を示していると言える。

4.2.2 ドイツ語の好き・嫌いによる傾向の違い

ここでは、「ドイツ語（学習）の好き・嫌い（質問3）」と「外国語学習の捉え方（質問8）」の相関関係を分析する。まず、質問3「ドイツ語（学習）は好きですか（楽しいと思いますか）」に対して、「①とてもそう思う」または「②そう思う」と回答した学習者、「③ふつう」と回答した学習者、「④そう思わない」または「⑤まったくそう思わない」と回答した学習者の3つのグループに分類した。次に、それぞれのグループについて、質問8「外国語を学ぶ」とは「何を学ぶ」ことだと思うか、優先順位の高い順に記入してください」に対し、最優先順位として「①文法」または「②読み書き」と回答した人数と「③コミュニケーション」または「④異文化」と回答した人数を集計した。その結果は次の表13～表15のとおりである：

表 13. ドイツ語を「（とても）好き」と回答した学習者にとっての外国語学習

	PP クラス	KN クラス
文法・読み書き	21 名 (35.0%)	22 名 (34.9%)
コミュ・異文化	39 名 (65.0%)	41 名 (65.1%)

表 14. ドイツ語を「（まったく）好きではない」と回答した学習者にとっての外国語学習

	PP クラス	KN クラス
文法・読み書き	5 名 (71.4%)	6 名 (50.0%)
コミュ・異文化	2 名 (28.6%)	6 名 (50.0%)

表 15. ドイツ語を「ふつう（好きでも嫌いでもない）」と回答した学習者にとっての外国語学習

	PP クラス	KN クラス
文法・読み書き	11 名 (35.5%)	26 名 (63.4%)
コミュ・異文化	20 名 (64.5%)	15 名 (36.6%)

すなわち、ドイツ語学習について肯定的な回答をした学習者の場合、表 13 のとおり、PP クラスと KN クラスのいずれにおいても、外国語学習とは「コミュニケーション」あるいは「異文化」を学ぶことと回答した学習者の割合が、「文法」または「読み書き」と回答

した学習者の割合よりもはるかに高い。

それに対し、ドイツ語学習について否定的な回答をした学習者の場合は、表 14 のとおり、全体的に見て、外国語学習とは「文法」や「読み書き」を学ぶことと回答した学習者の割合が比較的高い傾向にある。KN クラスでは「文法」「読み書き」と「コミュニケーション」「異文化」の回答数が同じであったが、PP クラスの場合、(人数は少ないものの)「文法」「読み書き」の回答数が「コミュニケーション」「異文化」の回答数の2倍以上である。「文法」「読み書き」と回答した PP クラスの5名は、自身の外国語学習に関する意識とコミュニケーションや異文化理解を重視する教科書や授業内容の乖離のため、ドイツ語学習を好んでいない可能性もあるだろう。

一方、ドイツ語学習について「ふつう（好きでも嫌いでもない）」と回答した学習者の外国語学習に関する意識に関しては、表 15 のとおり、PP クラスと KN クラスで正反対の結果となった。すなわち、PP クラスでは「コミュニケーション」「異文化」と回答した学習者の割合が高く、KN クラスでは「文法」「読み書き」と回答した学習者の割合が高いという傾向の相違が観察された。この結果は、ドイツ語学習が好きでも嫌いでもない学習者の場合、教科書や授業内容に影響される可能性が高いことを示していると言えよう。

4.2.1 で日本独文学会の「ドイツ語教育・学習者の現状に関する調査報告書」における教員対象のアンケート調査に触れたが、この報告書には全国の教育機関でドイツ語を学んでいる学習者 3,947 名（うち大学生が 3,443 名）を対象としたアンケート調査の結果も含まれている。その調査によれば、多くの学習者がドイツ語を履修する理由として挙げている（複数回答可、以下同様）のは「ドイツ語圏に関心を持っているから」（40.0%）、「ヨーロッパに対して憧れがあるから」（29.4%）。「英語以外の言語も学習したいから」（27.8%）、「ドイツ語圏に旅行したいから」（26.1%）などである（同報告書 p. 51 参照）。また、ドイツ語学習に興味を感じていると回答した学習者 (2,828 名) がその理由として最も多く挙げているのは「ドイツ語圏の生活や文化情報」(49.2%) で、他の回答として「ドイツ語の響きやリズム」(36.2%)、「教師への好感」

(25.7%), 「もともとドイツやドイツ語が好き」(23.7%), 「文法や文構造」(22.0%) などがある。それに対し、ドイツ語学習に興味を感じないと回答した学習者(404名)の場合、その理由として「勉強の負担が重い」(37.4%), 「文法や文構造などが面倒」(35.1%)を挙げることが多く、他の回答として「ドイツやドイツ語圏に興味が持てない」(18.1%), 「外国や外国語に興味がない」(15.8%) などが見られる(同報告書 pp. 56-57 参照)。

このように、外国語学習に対して肯定的な学習者は、その言語を使用する地域や社会に対する関心が高く、外国語学習に対して苦手意識のある学習者は、文法など言語そのものの難しさにフォーカスする傾向があることがわかる。これらの結果は本稿で行ったアンケートの結果と相通じるものがある。

4.3 観点3: 何を一番難しいと捉えているか

最後に、アンケートの質問項目のうち、「これまでのドイツ語学習で最も難しかったことは何ですか」(質問9)に対して得られた回答およびその傾向について考察する。

4.3.1 全体的な傾向

3.2の表9のとおり、PPクラスでは、「③文法」が難しいと答えた学習者が37.6%と最も多いという結果が得られた。その他の回答については、「①発音」と答えた学習者が21.8%, 「②会話」が17.8%, 「④読解」が18.8%と、いずれも20%前後であり、大きな差は見られない。KNクラスについても、表9のとおり、「③文法」と回答した学習者が45.7%と最も多かった。その他の回答に関しては、「①発音」が20.7%, 「②会話」が16.4%, 「④読解」が15.5%であり、数値として目立った差は見られない。

アンケート調査の結果からは、全体として「文法」を最も難しいと捉えている学習者の割合が一番高く、その点で使用教科書による差異はないことが明らかになった。ただし、KNクラスの方が「文法」が最も難しいと回答した学習者の割合が若干高い。総合教材である『クロイツング・ネオ』では、関係代名詞や接続法などのやや高度な文法項目を含めて、初級文法のほ

ぼすべてがカバーされている。コミュニケーション重視型の『プリマ・プルス』と比べると、文法の説明および問題演習に充てられる時間も増すことが予想される。授業における文法学習の重要性が相対的に高いクラスでは、それと比例して、文法項目の習得に難しさを感じる学習者も多いと考えられる。また、文法学習の困難さに比例するように、今後増やしてほしい項目(表10参照)として「文法練習」を挙げた学習者の割合が、使用教科書を問わず最も高いという結果が得られた(PPクラス26.7%, KNクラス25.9%)。

4.3.2 ドイツ語を「ふつう～(まったく)好きではない」と答えた学習者の傾向

さらに、ドイツ語(学習)の好き・嫌い、ドイツ語学習で最も難しさを感じる項目との相関関係を分析する。ここでは、アンケート項目のうち、「ドイツ語(学習)は好きですか(楽しいと思いますか)」(質問3)に対して「ふつう」「そう思わない」「まったくそう思わない」と回答した学習者が、ドイツ語学習で何を最も難しいと捉えているかを分析する。次の表16は、質問3でドイツ語を「ふつう～(まったく)好きではない」と回答した学習者が、質問9で何を最も難しいものとして選んだかを集計し、まとめたものである:

表16. ドイツ語を「ふつう～(まったく)好きではない」と回答した学習者にとって最も難しいもの

	①発音	②会話	③文法	④読解	⑤特になし
PP	23.7%	21.1%	36.8%	13.2%	5.3%
KN	20.4%	13.0%	51.9%	13.0%	1.9%

表16のとおり、PPクラスでは、ドイツ語を「ふつう～(まったく)好きではない」と回答した学習者のうち、最も難しいものとして「③文法」を挙げた割合が36.8%を占めている。その他の回答は、「①発音」が23.7%, 「②会話」が21.1%, 「④読解」が13.2%である。「文法」を最も難しいと答えた学習者の割合は、4.3.1で取り上げたPPクラス全体の結果(37.6%)とほとんど差がない。その一方で、KNクラスに関しては、表

16 のとおり、ドイツ語を「ふつう～（まったく）好きではない」と回答した学習者のうち、「文法」を最も難しいと捉えている割合が 51.9%と半数にのぼるという結果が得られた。その他の回答は、「①発音」が 20.4%、「②会話」が 13.0%、「④読解」が 13.0%である。これらの結果を、4.3.1 の KN クラス全体の結果と比較すると、「発音」に関してはドイツ語を「ふつう～（まったく）好きではない」と回答した学習者と全体の傾向との間に差がないものの、「会話」や「読解」の割合が全体の傾向と比べて低く、その代わりに「文法」と回答した学習者の割合が高くなっていることがわかる。

このように、ドイツ語を「ふつう～（まったく）好きではない」と回答した学習者が「何を一番難しいと捉えているか」に着目して結果を分析してみると、使用教科書における文法学習の重みとの一定の関連性が導き出せる。上述のとおり、『クロイツング・ネオ』を使用しているクラスでは、授業における文法学習の比重が相対的に高いと見込まれる。上記の結果からは、学習する文法項目が多くなり、文法学習により比重が置かれるほど、ドイツ語に苦手意識を持つ学習者は、「文法」に困難さを感じるようになっていえるだろう。

5. まとめ

以上、アンケート調査の結果を示し、それに基づき 3 つの観点から考察を述べた。以下にそのポイントを簡単にまとめる。

まず、観点 1「英語学習とドイツ語学習の関係」に関し、①英語学習とドイツ語学習の好き・嫌いについては、半分以上の学習者が同じ回答をしている（すなわち、英語が好きな学習者はドイツ語も好きで、英語が好きでない学習者はドイツ語も好きではない）。②大半の学習者が、ドイツ語学習において英語の知識が役に立ち、またドイツ語を学ぶことで英語に対する理解が深まる（深まった）と回答している。この点に関しては、文法学習の比重がより高いと推測される KN クラスにおいてより高い割合で肯定的な回答が得られた。

次に、観点 2「外国語学習とは何を学ぶことなのか」については、③全体的な傾向として、「外国語学習とはコミュニケーションを学ぶこと」と捉えている学習者が最も多かった。④しかし、ドイツ語学習の好き・嫌

いの観点も合わせて分析してみると、ドイツ語が好きな学習者は「外国語学習はコミュニケーション・異文化を学ぶこと」と捉えている割合が高い一方、ドイツ語が好きではない学習者の場合「外国語学習は文法・読み書きを学ぶこと」と捉えている割合が比較的高いことがわかる。また、ドイツ語が好きでも嫌いでもない学習者の場合、PP クラスでは「外国語学習はコミュニケーション・異文化を学ぶこと」と捉えている割合が、KN クラスでは「外国語学習は文法・読み書きを学ぶこと」と捉えている割合がそれぞれ高く、使用教科書によって異なる結果となった。

最後に、観点 3「何を一番難しいと捉えているか」については、⑤教科書や授業内容に関係なく、どのクラスでも「文法」という回答の割合が最も高かった。⑥さらにドイツ語が「ふつう～（まったく）好きではない」学習者に限定して分析してみると、PP クラスでは全体での数値と大きな差は見られない一方、KN クラスでは「文法」と回答した割合がさらに高くなっており、使用教科書における文法の比重との関連性が伺える。

今回、「基礎ドイツ語 I・II」の 8 クラス（総受講生 217 名）を対象としたアンケート調査および結果の分析を通して、ドイツ語初級学習者の外国語学習に関する意識の一端を確認することができた。使用教科書に関係なくおおむね同じ傾向が見られた部分もあれば、使用教科書や学習者のドイツ語の好き・嫌いによって明らかに異なる傾向が観察された部分もある。こうした分析結果を今後の授業運営にどのように活かしていくかが筆者らの課題である。

注

- 1) ドイツ語の前置詞には格支配があり、「場所」を表す前置詞は名詞や代名詞の 3 格と結びついて用いられる。
- 2) KN クラスのうち「理農」クラスは教員 C を含む 2 人の教員によるペアクラスである。
- 3) 一部合計が 100 パーセントにならないところもあるが、それは「その他」などのごく少数の回答や無回答があったためである。
- 4) 日本独文学会による『ドイツ語教育・学習者の現状に関する調査報告書』（2015）は、2012 年に実施した第 1 回ア

ンケート調査の結果をまとめた「第 1 部 教育委機関編」
と 2014 年に実施した第 2 回アンケート調査の結果をまと
めた「第 2 部 教員・学習者編」からなる。

参考文献

- 日本独文学会（編）（2015）『ドイツ語教育・学習者の現状に
関する調査報告書』東京：日本独文学会。
- 小野寿美子・中川明博・西巻丈児（2009）『クロイツング・
ネオ』東京：朝日出版社。
- 藁谷郁美・Marco Raindl・太田達也（2016）『プリマ・プルス』
東京：朝日出版社。

「中国文化」を使った大学中国語授業

－CLIL 的アプローチ授業設計－

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

中国語学習者への調査では、学習者は中国語の「実用性」を認める一方で、中国文化や中国の歴史への関心は低いことが明らかになっている(砂岡 2017)。しかし、外国語の学習とその国の文化の理解は、切り離せないものである。そこで筆者は、中国語学習者の中国文化や歴史への関心度が低いという課題を解決するために、近年英語教育で注目されている CLIL (Content and Language Integrated learning)¹⁾ と呼ばれる「内容言語統合型学習」の枠組みを応用し、中国文化理解の活動を通じた言語学習の取り組みを試みた。本稿では、筆者が担当している「展開中国語」の授業における、CLIL 的アプローチ授業設計を通じた言語学習の取り組みについて報告する。

2. 「展開中国語」の 1 クラスの事例紹介

2.1 中国文化理解の教材(Content)の採用

筆者が担当した授業のクラスサイズは 50 人で、「基礎中国語」を 120 時間学習した学生を対象としている。教科書は『中国語中級テキスト听说读写』(洪潔清・劉郷英 2017) を採用している。この教科書は、ある日本人が中国の北京へ留学し、留学先の北京で見た中国と日本の違いについて紹介するものである。その内容としては、中国人の健康意識、中華料理、中国の方言、中国の祝祭日などである。教科書の内容について、以下では原文の一部を紹介する。

中国人常说：早起三朝胜一功。意思是说，经常早起对身体有益。

来北京师范大学后，我住在学校附近的学生公寓里，对面有一个公园。每天清晨，从公寓的阳台上可以看见公园里有许多男女老少在锻炼身体。有的打太极拳，有的练气功，还有的唱歌，跳舞，可热闹了。在日本，人们往往是晚上下班后外出散步或去健身房锻炼身体。然而中国人却有晨练的习惯。这样的晨练对我来说既新鲜又有趣。我很想跟中国人学打太极拳。从明天开始，我也要每天早点儿起床，去公园跑跑步，锻炼锻炼。

日訳：

中国人は、よく「早起きは三文の得」と言います。それは、いつも早起きをすることは体によいという意味です。

北京師範大学に来てから、私は学校の近くの学生マンションで暮らしていますが、その向こう側には公園があります。毎朝、マンションのベランダから公園で多くの老若男女が体を鍛えているのが見えます。太極拳をしたり、気功をしたりする人もいれば、歌ったり、踊ったりする人もいて、とても賑やかです。日本では、人々はしばしば仕事が終わったら散歩に出かけたり、或いはジムに行行って体を鍛えたりしますが、中国人は朝に運動する習慣があるのです。このような朝の運動は、私にとって珍しく面白いです。私は中国人に太極拳を習いたいとも思っています。明日から私も早く起きて、公園に行ってジョギングなどをして運動してみたいです。

2.2 授業設計について

1 課分の学習は 3 回の授業で終わるようにしている。

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
libo.zhang.d4@tohoku.ac.jp

一回目の授業では、まず本文の単語、文法の説明を通して、教科書で書かれている中国に関する人々の健康維持文化などを理解してもらう。その教材の内容をより深めるために、市販の視聴覚教材を使用し、視聴後にはその感想を提出させている。

例えば、中国人の早朝の運動について、視聴をもらった後、感想 (Cognition) を求めた時には、「朝早くから皆元気に活動していることに大変驚いた。日本では日中にお年寄りを対象としたヨガ教室や体操教室が開かれているのを地元で見たが中国のように一般的なものではない。日本も世界一の長寿国としてあのような風習が真似できればもっと健康な人が増えそうだと思う。」(資料 1) と日本の年配の人々のライフスタイルを紹介しながら、中国の年配の人々のライフスタイルの良い点を取り入れるのも良いとの指摘や「公園での光景は日本では見かけることのない文化ですが、健康維持につながるのはもちろん、そこでコミュニティー形成されていて、とても興味深い文化だと思います、名人芸を披露している人もいましたが、そのような人々を見ると、中国の方は日本人よりも 1 つのことを極めることに長けているように感じました。」という感想があったように、中国のコミュニティー文化の形成の形態や国民の特徴まで理解できたことが窺えた。また「日本の長寿なのは医療技術の発達と寝たきりになってもチューブ等で栄養を送りつづけ生きながらえている所があるので、『健康的』かというところだと思います。私の地元は雪が多い上、親がやっていたのでスキーはしますけど、冬しかやれないし、お金がかかるのでなかなかできません。」と日本の健康大国といわれていることが相対されていることが確認された。

二回目の授業では、まず、単語テストを行い、その後、6~7 問の Q&A のリスニング練習 (Communication) をする。例えば、1) 中国人经常什么时候锻炼身体? (中国人はいつもいつ体を鍛えていますか。). 2) 中国人一般在哪儿锻炼身体? (中国人はいつもどこで体を鍛えていますか。). 3) 中国人晨练时经常锻炼什么? (中国人はいつもどのように体を鍛えていますか。). リスニング練習後、学生を指名して、聞き取れた質問文と答えを黒板に書いてもらう。加えて、このリスニングの練習問題に基づき、ペアワークやグループワークをしてもらう。この活動に関して、「ペアで会話の練習をしたり、本文に関する映像

を見たりできたので良かったです。発表するときに文法も確認してもらえたのでありがたかったです。」や「今日の授業では、これから本文で学ぶことに関するビデオをみれたので、興味が深まってよかったと思う。」と学生が述べたように、文化理解を通して、教科書の本文の理解が進んでいると授業内容や授業運営についての評価がなされた。二回目の授業外課題として、中国で(またはテレビで)中国人が“晨练(朝の運動)”をしているのを見て、非常に興味を持ったあなたは中国人(または中国人留学生)に“晨练(朝の運動)”のことについていろいろ尋ねましたと教科書に書かれているヒントを手掛かりにし、会話作文(8 行以上)を求めた。また、三回目の授業でこの会話作文をペアで発表してもらう。以下は、学生が書いた会話作文例を紹介する。

本文：

A: 你好! 你在干什么?

B: 你好! 我在打太极拳呢。

A: 你每天早上打太极拳吗?

B: 对。我每天早点儿起床，来公园，打太极拳。

A: 对了。为什么这个公园有许多人?

B: 中国人有晨练的习惯。我们来这儿锻炼身体。

A: 公园里有许多人在做各种各样的活动。他们在干什么?

B: 有的练气功，有的跑步，还有的唱歌。

A: 公园里可热闹了。我也想运动运动。

B: 很好! 运动对身体有益。

日訳：

A: こんにちは! あなたは何をしていますか。

B: こんにちは! 私は太極拳をしています。

A: あなたは毎朝太極拳をしていますか。

B: はい。私は毎日少し早く起きて、公園で太極拳をしています。

A: そうだ。なぜこの公園にたくさんの人がいますか。

B: 私たち中国人は朝に運動をする習慣があります。ここに来て、体を鍛えています。

A: 公園にたくさんの人が色々な運動をしています。彼らは何をしていますか。

B: 気功をやっている人がいますし、ジョギングをして

いる人もいます。さらに歌を歌っている人もいます。

A：本当に賑やかな公園ですね。私も運動したいです。

B：いいことです。運動は体にいいからです。

また、期末試験で「あなたが知っている中国と日本の文化の違いについて中国語で書きなさい(100字以上)」という問題を求めた。以下では例を挙げながら、考察する。

学生 A さんが「…我知道日本人下班后开始锻炼身体。在中国清晨的时候开始锻炼身体，在公园和外面。我想去中国学中国文化…」(訳：日本人は会社が終わった後、運動をする。中国で朝から公園や外で運動をする。中国に行って中国文化を学びたい)と書いたように、この授業を通して、中国の文化を知って、実際に中国に行き、中国文化を学びたいと意識の変容が見られた。また、学生 B さんが「我知道中国人有晨练的习惯。清晨，中国人在公园锻炼身体。他们在公园打太极拳，练气功等等。日本人没有晨练的习惯。中国和日本有不同的吃法。对饺子来说，中国人吃水饺，日本人吃煎饺，中国菜比日本菜辣得多。另外，中国人过阴历年，日本人过阳历年。在日本分男孩儿节和女孩儿节，中国不分。中国人有儿童节。日本的上坟季节是八月的盂兰盆会，中国的上坟季节是四月的清明节。」(135字)(資料2)(訳：中国人は朝練の習慣がある。早朝、中国人は公園で体を鍛える。彼らは公園で太極拳や気功などをする。日本人は朝練の習慣がない。中国と日本は違った食べ方をしている。餃子といえば、中国人は水餃子を食べる。日本人は焼き餃子を食べる。中華料理は日本料理よりずっと辛い。また、中国人は旧暦の年を過ごし、日本人は陽暦の年を過ごす。日本では男の子の日と女の子の日があるが、中国では区別がない。中国人は子供の日がある。日本のお墓参りの季節は8月のお盆で、中国のお墓参りの季節は4月の清明節である。)と回答しているように、中国と日本の人々の運動のスタイル、料理、祭日の違いなど多面的に中国語で紹介することができた。

3. 学生による授業アンケートについて

1年間の授業を終えた学生に、筆者がアンケート調査を実施した。以下では学生の授業に関する感想をピックアップしながら考察する。

まず感想の中に、「…中国文化についてのDVDも毎回

興味深い内容でした。春休みに台湾に行くので、授業で習った中国語を活かせたらなと思っています。…」とあったように学生が実際に中国語を使ってみたい気持ちになったことが分かった。また、「単語を覚えたり、聞き取ったりするのが難しく大変だったが、先生が分かりやすく教えてくださったので、文法とともにきちんと理解することができた。これからも中国語を学んでいきたいと思う。」(資料3)や「…授業は終わりますが、自分でも中国語に触れていこうと思います。…」と述べたように中国語の学習を継続したいと気持ちにつながったことが窺えた。

この他にも、「ペアで会話文をつくり、発表する時間が設けられていたので、文法や発音等の理解を深める練習する良い機会となりました。それぞれの会話を先生がチェックしてくださったのがとてもありがたかったです。また、本文と関連する内容の映像資料を見ることができたので、中国の生活や文化について、より興味を持つようになりました。」や「…文化や芸術に関してのビデオをもっと見たいです。」、さらに「中国の文化や中国語についてのビデオで、中国に行ったことのない私にも中国に実際に行ったような気分にしたのが楽しかったです。」と書かれているように、中国文化の理解を通して、中国や中国語への興味を持ったことが確認された。また、冒頭で述べたように、中国語学習者が中国文化や中国の歴史への関心が低いとアンケートの調査により示されている。しかし学生の感想から「関心が低い」というより授業以外に中国文化などに触れる環境が整っていない可能性があることが考えられる。このことから、授業中は中国文化などの紹介をより重視すべきではないかと考えられる。

4. まとめ—筆者が担当している「展開中国語」授業と CLIL の4つのCの関係及び今後の課題

筆者が担当している「展開中国語」の授業では、CLILと呼ばれる「内容言語統合型学習」の枠組みを応用し、中国語理解の教材(Content)を採用し、また、教材の内容に対する理解を深めるため、中国文化や社会に関する視聴覚資料を使用している。また視聴覚資料を見た後には、感想文(Cognition)の執筆、ペアワーク、グループワーク(Community)、リスニング練習(Communication)

などを通して、日中文化の異同の理解に向けた取り組みを行なっている（図 1）。定期試験の際には「あなたが知っている中国と日本の文化の違いについて中国語で書きなさい(100 字以上)」という作文問題を出題した。また、1 年間の授業を終えた学生に、筆者がアンケート調査を実施した。アンケートからは、上述した取り組みによって、「自国の文化が相対化された」、「中国への理解を深めた」、「中国へ行ってみたい」や「中国語の学習を継続したい」といったように学習者の中国文化や中国語への意識が変化していることが確認された。

また今後の課題について、学生からのアンケートでは、「グループワークは、バラバラに分けるのではなく、近くの席の人とする方が時間もかからなくて良いと思いました。」と指摘されたように、大人数(50 人)のクラスでは、グループワークの編成に限界があると思われ、協働学習についてさらなる工夫が必要だろう。さらに、「中国語の本や論文、辞書を読めるように勉強しているので、文法を重視して授業をしてもらいたかったです。」また「個人的にはリスニングが苦手だったので、もう少し練習をしたかったです。」と書かれていたようにニーズの多様化への対応も今後の課題としたい。



図 1. 「展開中国語」授業と CLIL の 4 つの C の関係

朝早くから皆元気に活動していることに大変驚いた。日本では日中に
お年寄りを対象としたヨガ教室や体操教室が開かれている
のを地元で見ただけ中国のよう一掃的なものではない。
日本も世界の長寿国としてあの様な風習が真似できれば
もっと健康が保たれると思う。

映像を観ていた分には中国語について具体的に知れて
とても面白く、さらに興味が増える。

資料 1

5. 9. あなたが知っている中国と日本の文化の違いについて書きなさい(100 字以上)。

我知道中国人有晨练的习惯。清晨, 中国人在公园锻炼身体。
他们在公园打太极拳、练气功等等。 日本人没有晨练的习惯。

中国和日本有不同的吃法。对饺子来说, 中国人吃水饺, 日本人吃煎饺
中国菜比日本菜辣得多。

另外, 中国人过阴历年, 日本人过阳历年。

在日本过男孩儿节和女孩儿节, 中国不过。中国过儿童节。

日本の上秋祭是八月的盂兰盆会, 中国的上秋祭是四月的清明节。

資料 2

展開中国語についてのご感想を書いてください(授業技術・授業運営・構成・授業の目標、
達成度、理解度、内容など)

単語とリスニングの教材があり、シナリオをつくる課題があった。
中国語の力をバランスよく身につけられるような授業になっていてと思います。
中国文について DVD も毎回興味深い内容でした。春休みには海に行
くので授業で習った中国語を活かせるかなと思っています。1 時間
ありがとうございました。

資料 3

謝辞

本稿は、2019 年第 2 回 J-CLIL 東北支部大会での発表内容に加筆し、修正を加えたものである。

注

- 1) CLIL とは、Content and Language Integrated learning の略称である。日本では、「クリル」あるいは「内容言語統合型学習」と呼ばれている。CLIL の特徴は、学習内容 (content) の理解、学習者の思考や学習スキル (cognition) の育成、学習者のコミュニケーション能力 (communication) の向上、学習者の協働能力 (Community) の育成といった 4C に焦点を当てていることだと言われている。

参考文献

陳靖国 (2010) 『DVD 映像シリーズ・中国第一集』朝日出版社。

陳靖国 (2013) 『DVD 映像シリーズ・中国第二集』朝日出版社。

陳靖国 (2018) 『DVD 映像シリーズ・中国第三集』朝日出版社。

洪潔清・劉郷英 (2017) 『中国語中級テキスト听说听说』白帝社、
pp. 34-38.

砂岡和子 (2017) 「中国語のクラス授業と教室運営一開かれた教育システムにー」、『外国語教育のシステム化と教室運営ー英独仏中韓西露日の語学授業とクラス間連携ー』WINPEC Working Paper Series NO.J1610, 早稲田大学現代政治経済研究所, pp. 1-19.

渡部良典・池田真・和泉伸一（2011）『CLIL（内容言語統合型
学習）上智大学外国語教育の新たな挑戦 第1巻 原理と
方法』上智大学出版.

ビデオ制作を通じた課題型学習 (Project Based Learning)

ー中国語授業の実践を中心にー

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

課題型学習はその長所として、問題解決力が身につくこと、コミュニケーション能力や会話力が向上すること、自律学習のスキルが向上することが挙げられている。また、外国語教育への適用に関して、英語では言語運用能力の向上に繋がるという報告がある (Lee 2002; Dooly & Sadler 2015)。課題型学習は勉強した知識の内発化 (internalization) や実用的な学習などが期待されるため、近年、有効な外国語教育法として注目されつつある。

大学における中国語教育の現状を概観すると、中国語を開講する日本の大学は 633 校で全体の約 86% を占め、500,000 人近い学生が中国語を履修している (砂岡 2017) ことからわかるように、大学で中国語を履修している学生は非常に多い。中国語履修者数の 7 割以上は初習者であり、年間の授業時間は 90 時間未満から 180 時間であり、多くの履修者が CEFR の A1 レベルで学習を終える。学生の中国語の選択動機をみると、「実用性」、「必要性」が約 6 割で最多であり、次に、「語学の関心」が約 5 割を占める。一方で、「中国文化や中国の歴史」への関心は低い (王他 2014, 2016)。さらに、実用的価値に魅力を感じたが、学習コストの重さが負担だと感じている学生もいるようである。特に、学習者に最も難しいと思われるのが中国語の発音だということが、複数のアンケート調査によって明らかになっている (張 2007; 田中他 2008; 張 2012)。そのほかにも、中国語学習者は「自律学習能力や内発的動機づけ」が低いという指摘も見られる (王他 2016)。中国語

教育の授業は発音練習に多くの時間を割き、実践力の育成には有効な教育を展開できていない状況である。また、大学中国語の現状は、文法シラバスを中心とした講義型授業形態が中心であり、日本の英語教育の現状と似ているという指摘がある (砂岡他 2014, 2016)。

日本における高等教育は新たな段階に入り、大学教育の質的転換に向けた学習時間の実質的な増加、自律学習やアクティブラーニングの促進が求められている (中教審 2012)。上記の課題に対し、動機付けの高い課題型学習による授業時間外の課題及びその評価方法を開発し、モデル化を目指すことが必要であると考えられる。しかし、日本の論文データベース CiNii に「Project Based Learning」と「Chinese」をキーワードとして検索すると、関連論文は 1 件しか見られない。そこで、筆者は中国語学習者のスピーキング能力の向上にも問題解決能力の育成にも有効だと思われる課題型学習 (Project Based Learning) の実践を試みた (張 2019)。本稿では、筆者が「基礎中国語」で実践した課題型学習 (Project Based Learning) の授業設計及び実施後の学生によるアンケート調査について報告する。

2. 授業設計 (課題型学習の授業への導入)

筆者が課題型学習に関心を抱いたのは、「東北大学高度教養教育・学生支援機構第 68 回正午 PD 会」において、東北大学のフランス語深井陽介教員の「東北大学における短編映画制作を通じたプロジェクト型外国語学習」という発表を聴講したことに始まる。その時、筆者が担当している「基礎中国語」は前期の 8 回目の授業が

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
libo.zhang.d4@tohoku.ac.jp

終わったところであった。「基礎中国語」の授業では、第1回から第7回で発音を学ぶ。第8回ではじめて、自分の名前、国籍、身分、出身という意味のある会話を学ぶことができる。学生は単調で難しい発音の講義で苦勞し、8回目の授業でようやく意味のある会話を学ぶことができる。しかし学生はそこで、これまで学習した1つ1つの発音を文として連続して発音することが難しいこと、現代中国語で使用される簡体字は日本語と全く違うものが多いことに気がつく。特に、簡体字の字形とその発音、日本語の意味にはまったく関連性がないため、それぞれの語句を逐一暗記する必要がある。そのため、学生の学習へのモチベーションが下がる恐れが考えられる。このような状態を改善すべく、深井陽介教員のフランス語授業に関する研究に着想を得て、9回目授業(図1)では、授業時間外活動として課題型学習の導入を試みた。

2019年度前期シラバス

【発音】

- 第1回 ガイダンス
- 第2回 声調と単母音
- 第3回 複母音
- 第4回 子音前半
- 第5回 子音後半
- 第6回 鼻母音
- 第7回 音節、数字と挨拶

【ユニット1】

- 第8回 第1課「你姓谁？」：自分と他者
- 第9～10回 第2課「你家在哪儿？」：家と家族
- 第11～12回 第3課「身体好吗？」：日常の挨拶
- 第13～14回 第4課「几点上课？」：大学生生活
- 第15回 ユニット1のまとめ、定期試験

授業外活動として
課題型学習の導入

図1. 課題型学習導入と関連した授業計画

課題型学習の授業への導入した対象クラスは「基礎中国語」を学習しているクラス。クラスサイズは35人、使用教材は『マルチメディア中国語初級テキスト KOTOTOMO ことばを友に』(趙秀敏他 2017)である。課題型学習を実施するにあたり、課題の告知は「家と家族」に関する内容の文法と語彙の学習を終えた段階の2019年6月20日に行った。課題は授業外の時間を利用した中国語字幕付きでのムービー作成(時間:1~2分)で、作成方法と作成形式は自由であった。テーマは家族構成を含めた自己紹介とした。締め切りは2019年7月18日とし、Googleフォームでの提出を求めた。この課題は成績評価の中の平常点の一部に加算されると事前に説明した。さらに、Googleフォームを利用して課題を提出する際に、自由記述で「ビデオの作成の

手順説明」、「作成を通して気づいたことや学習に役立ったこと」を書かせた(図2)。

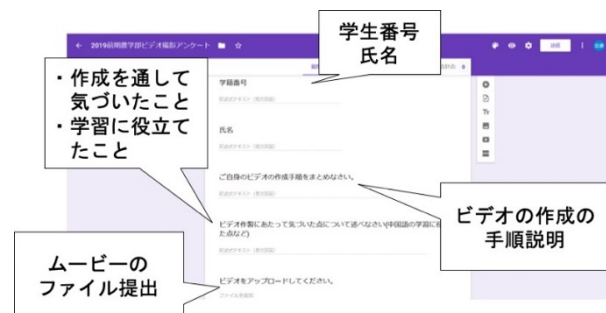


図2. 課題提出用Googleフォームの画面

3. 課題型学習の授業への導入の結果の考察及び今後の課題

ムービーの作成はINSHOT, iMOVIE, スマホのカメラ、動画編集ソフトなど多種多様な方法であったことが確認された。またムービーの種類として主に、「作成者のみが写っている」、「作成者と映像が写っている」、「映像のみが写っている」という3種類が見られた(図3~5)。さらにムービー作成を通じて、学生の自由記述から「聞き手の立場を考えたコミュニケーションを意識するようになった」、「発音や語彙知識の現状を確認することができた」、「主体的な学習の必要性に気づいた」ことが窺えた。また、語学学習について「自分の好きなものを調べて使えた」、「発音を意識するようになった」や「文法や単語から色々な文が作れる」といった気づきが見られた。このように学生の主体的学習、実践への意識が芽生えたことが示唆された。

上記の課題学習の取り組みについて、筆者は2019年9月29日に東北大学で開催された「映像メディア英語教育学会東日本支部第1回特別研究会」で発表し、学生が作成したムービーを3部披露し、出席者から「授業事例として確立できれば、多くの現場での活用が期待できる」、「スマホ世代とも言われる現在の学生は、中高生の頃から日常的に動画を扱っているようで、編集力と共有技術というメディア・リテラシーがあり、教員が指示する負担が少なく、このような授業が盛んになると予測される」といった肯定的なコメントが寄せられた。

しかし、このような課題型学習を通じて学生の発音

やスピーキング能力がどの程度向上したかを検証する方法を確立することが課題として残った。



図 3. 作成者のみが写っている動画の例



図 4. 作成者と映像が写っている動画の例



図 5. 映像のみが写っている動画の例

注

本稿は、2019 年 ATEM（映像メディア英語教育学会）東日本支部第一回東北特別研究会における口頭発表の内容に加筆し、修正を加えたものである。

参考文献

- Dooley, M. & Sadler, R. (2016) “Becoming Little Scientists: Technologically-enhanced Project-based Language Learning”, *Language Learning & Technology*, Vol. 20 (1), pp. 54-78.
- 深井陽介 (2019)『短編映画制作を通したプロジェクト型外国語学習』, 東北大学高度教養教育・学生支援機構第 68 回正午 PD 会.
- Lee, I. (2002) “Project Work Made Easy in the English Classroom”,

Canadian Modern Language Review, Vol. 59 (2), pp. 282-290.

- 王松・古川裕・砂岡和子 (2014)「あなたはなぜ中国語を勉強しているのですかー2012 全国調査に基づく中国語履修者回答分析ー」,『語学エキスポ』, pp. 50-51.
- 王松・古川裕・砂岡和子 (2016)「日本の大学生の中国語学習動機づけー全国 6 言語アンケート調査に基づく量的分析ー」,『中国語教育』第 14 号, pp. 103-126.
- 砂岡和子 (2017)「中国語のクラス授業と教室運営ー開かれた教育システムにー」,『外国語教育のシステム化と教室運営ー英独仏中韓西露日の語学授業とクラス間連携ー』WINPEC Working Paper Series NO. J1610 早稲田大学現代政治経済研究所, pp. 1-19.
- 砂岡和子・山口高領 (2014)「わが国の仏独中西韓露語の授業現場ー2012 大学教員意識調査の定量的分析」,『新しい言語教育観に基づいた複数の外国語教育で利用できる共通言語教育枠の総合研究』, pp. 64-79.
- 砂岡和子・山口高領・堀晋也 (2016)「日本の大学外国語教育の現状ー第二外国語選択者の学習動機と担当教員の授業活動調査分析」,『ヒューマンリソースとグローバルコミュニケーションのゆくえー日本発多言語国際情報発信の現状と課題』, pp. 121-132.
- 田中和夫・小羽田誠治・屈明昌 (2008)「日本の大学に於ける一般教育科目としての中国語教育ーその現状と課題ー」,『人文社会科学論叢』第 17 号, pp. 29-47.
- 張軼欧 (2007)「第二外国語としての中国語の初級教育に於ける問題と対策」,『関西外国語教育フォーラム』第 6 号, pp. 69-82.
- 張立波 (2012)「東北大学の中国語学習に関する基礎調査について」,『東北大学の初修外国語教育 CAHE TOHOKU Report 39』東北大学高等教育開発推進センター, pp. 41-56.
- 張立波 (2019)「ビデオ制作を通した課題型学習 (Project Based Learning)ー中国語授業の実践を中心にー」,ATEM (映像メディア英語教育学会) 東日本支部第一回東北特別研究会.
- 趙秀敏・張立波・上野稔弘・今野文子・三石大 (2017)『マルチメディア中国語初級テキスト KOTOTOMO ことばを友に』朝日出版社.

留学生を対象とする文語文入門の授業

—「日本文化演習（古文入門）」実践報告—

佐藤 勢紀子¹⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 言語・文化教育センター

1. はじめに

本稿は、2018 年度後期に外国人留学生を対象に開講した、日本語文語文入門授業の実践報告である¹⁾。

日本語学習者の中で、文語文読解能力を身につけたという要望を持つ者は、少数ではあるが、日本学専攻の学生を中心に常に存在している²⁾。しかし、母国での日本語学習のプロセスにおいて体系的な文語文教育を受ける機会を持つ学習者は少なく、日本に留学した日本学専攻の学生も、文語文の基礎教育を必要としながら、これを受ける機会に恵まれるケースは稀である(坂内 2004, 佐藤 2015a, 2015b, 向井・金山 2019)。文語文を学びたい学習者のための汎用性のある教材の開発が必要とされており、報告者は、そのような視点から、日本語学習者のための文語文 e-learning 教材の開発に取り組んでいる(佐藤ほか 2017, 佐藤ほか近刊)。本稿では、教材開発と一部関連づけつつ、報告者が開講している留学生のための文語文入門の授業について、その概要と受講者の評価を紹介する。

この授業は、「東北大学日本語教育プログラム」という留学生・外国人研究者対象の日本語プログラム³⁾の中で開講されたものである。正式な授業科目名は「中上級日本文化演習（古文入門）」であり、英語による科目名は“Upper-Intermediate Japanese Culture Seminar: An Introduction to Classical Japanese Writings”（略称 CJ500）である。

報告者は 2013 年度より、同プログラムにおいて古典読解のための「古典入門」の授業を開講しているが(佐藤 2014, 佐藤 2016)、本稿で報告する「古文入門」の

授業は、「古典入門」の受講者からの要望をふまえ⁴⁾、「古典入門」の前の学習段階で文語文読解の基礎力を付けるための授業として、2017 年度後期に新たに開設されたものである。本稿では、2 回目の開講となった 2018 年度後期の授業での実践を中心に報告する。

2. 受講者

2.1 受講者のプロフィール

受講者は東北大学日本語教育プログラムに登録した「レベル 5」（中上級）もしくは「レベル 6」（上級）の留学生 18 名である⁵⁾。受講者の出身国／地域は、中国 8 名、台湾 3 名、韓国 3 名、フランス 2 名、ロシア 1 名、イタリア 1 名である。所属部局別に見ると、文学部／文学研究科 9 名、教育学部 2 名、経済学部 1 名、国際文化研究科 2 名、高度教養教育・学生支援機構 4 名であり、身分別に見ると、特別聴講学生（学部レベルの交換留学生）8 名、研究生 4 名、研修生 4 名⁶⁾、特別研究学生（大学院レベルの交換留学生）2 名となっている。

2.2 授業開始時アンケート調査への回答

2.2.1 学習経験

初回の授業でアンケート調査を実施し、その中で、これまで日本語の文語文についてどんなことを学んだかについて質問した。大学の授業での学習経験がある受講者は 6 名にすぎず、自習経験者は 2 名で、その他 10 名の受講者は初心者であった。

文語文学習経験者 8 名の回答は次のとおりである。

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
sekiko@he.tohoku.ac.jp

なお、以下の引用において、括弧内の K は漢字圏出身の受講者であること、NK は非漢字圏出身の受講者であることを示す。また、助詞、仮名遣い等の明らかな間違いは修正して記す。

- ・ H 大学の日文語文学系で学びました。使った教材は『最新国語便覧』，文語文法について 1 学期勉強しました。(K)
- ・ 古文入門の授業に出席して，文法の基本的な知識を勉強しました。(NK)
- ・ 大学で古文の入門の講座に出て，基礎知識を勉強しました。(NK)
- ・ この前留学した時一学期の授業を受けましたが，普通の日常生活で使わないんですからまったくできなくなっていました。(K)
- ・ これまで 2 年間日本文学を学びました。奈良時代から現代のメインの作品を勉強しました。今まで読んで来た作品は全て母国語で読みました。(NK)
- ・ 文学史の講義と近代文学選読という授業で断片的知識に触れた。(K)
- ・ ほとんど勉強したことがありません。ただ試験の準備をした時。ちょっとだけ暗記しました。(K)
- ・ 仮名の区別が少しわかります。(K)

上記によれば，学習経験があるとしている 8 名の中でも，文語文のテキストを用いて体系的に文法を学んでいる者は前半の 4 名にすぎない。

次に，文語文読解に必要な日本の古語や文語文法の基礎知識がどのぐらいあるかについての自己評価を求めた。その結果，「まったくない」が 8 名，「ほとんどない」が 4 名，「断片的な知識はある」が 4 名，「基礎的な知識はある」が 2 名であった。3 分の 2 の受講者が古語や文語文法の基礎知識をまったく，あるいはほとんど持っていないと考えていることがわかった。

2.2.2 履修動機

アンケート調査では，「古文入門」の授業を履修しようと思った動機についてもたずねた。将来への希望も含め，研究のためという受講者が 7 名で，大学院受験のためという 1 名を加えると 8 名が研究志向であり，その他の 10 名は古文への興味や古文の学習による新

しい可能性に言及していた。

研究志向の受講者の回答は以下のようである。

- ・ 私の研究テーマは「薫の体香について—源氏物語の第三部を中心として—」です。『源氏物語』の原文を読む能力は必要ですから，古文の読解能力をしっかりと築きたいです。(K)
- ・ 古文を読めるよう，または研究には役に立つ可能性のため。(NK)
- ・ 日本の古文が読めて，研究に役に立つように。(NK)
- ・ 研究のために古文と漢文を読めるのは必要ですから。(NK)
- ・ 研究は平安時代のもので，古文書を用いる予定です。(K)
- ・ うちの学部は古文についての講義が少ないが文学研究の場では必需であると思っています。(K)
- ・ 将来は文学研究科に入りたいと思いますから，なるべく早くから古文を学んでおいたほうが良いと思います。(K)
- ・ 修士の試験は古文の読解があります。(K)

一方，特に研究志向でない他の受講者の回答では，古文への興味 (NK)，日本の古い文化や文学への興味 (NK) が挙げられたほか，「日本語の古文も読めるようになりたい」(K)，「(古文の) 小説を読めるように」(K)，「和歌や古い文章，例えば源氏物語とか読めるように」(K)，「美しい日本語を話したい」(K) などの新たな日本語能力獲得への欲求や，「古文の文法について学びたい」(NK)，「ことわざなどを学びたい」(NK) といった知識獲得への欲求が見られた。また，古文を習って母国語の古文との関係を知りたい (K)，あるいは，両者の違いを知りたい (NK) といったコメントもあり，履修の動機が多岐にわたることがわかった⁷⁾。

前項の学習経験についての回答を含め，ここまでの調査結果を表 1 にまとめて示す。表中の学習経験の欄の◎は文語文のオリジナルテキストを用いて体系的に文法を学んでいるケース，○はそこまではいかないが文語文の学習経験があるケースを示す。文語文の知識の欄の A は「基礎的な知識はある」，B は「断片的な知識はある」，C は「ほとんどない」，D は「まったく

ない」という回答を本人が選んだことを示す。また、本項で紹介した履修動機についての質問への回答から判断して、研究志向があると見られる場合は、○で示した。

表 1. 受講者の学習経験と履修動機

受講者 No.	学習 経験	文語文 の知識	研究 志向	漢字圏 / 非漢字圏
01	◎	B	○	K
02	◎	B	○	K
03	◎	A	○	NK
04	◎	A	○	NK
05	○	B	○	K
06	○	C	○	K
07	○	D	—	K
08	○	C	○	NK
09	—	D	○	K
10	—	D	—	K
11	—	C	—	K
12	—	D	—	K
13	—	C	—	K
14	—	B	—	K
15	—	D	—	NK
16	—	D	—	NK
17	—	D	—	NK
18	—	D	—	NK

2.2.3 学習目標

文語文の読解についてどのような力（例：○○時代の○○を読解できる能力）を身に付けたいと思っているかという問い方で、学習目標をたずねた。前項の履修動機と重なる部分もあるが、その回答を整理すれば、次のとおりである。

まず、どの時代の文語文を読めるようになりたいかについては、一部の受講者しか言及しなかったが、平安時代が3名、中世が1名、近世／江戸時代が2名、明治時代が2名と、回答が分かれた。

次に、ジャンルを見ると、文語文一般（4名）のほ

か、小説／物語（7名）、和歌（4名）、俳句（2名）、史料（1名）、辞典（1名）、儀式書（1名）、劇（1名）、ことわざ（1名）が挙げられた。小説／物語を読みたいという希望が最も多く、特に『源氏物語』という回答が3名、前項での回答も含めれば4名に見られた。併せて、和歌や俳句への関心が強いことが窺えた。

2.3 受講者のニーズと授業運営の方針

以上の受講者のプロフィールおよび授業開始時アンケート調査の結果からわかることは、受講者のレディネスがまちまちであり、各自がこの授業に求めていることも一様でないことである。

受講者は日本語レベルに差があるのみならず、母語、専門分野も様々であり、文語文の学習経験も、（ほとんど）ない者が多い一方で既に基礎的訓練を受けている者もいる。受講動機も研究上の必要があるかないかで大きく異なっている。さらに、学習目標も、現在使われていることわざを理解したいというレベルから、『源氏物語』を読めるようになりたいという高度なレベルまで、相当のばらつきがある。

このように受講者の学習経験やニーズが多様なクラスで、すべての受講者の要望を満たす授業をするのは至難の業であるが、さしあたり次の方針をたてた。

- 1) 「古文入門」の授業であり、（ほぼ）初心者の学生が大半を占めることから、文語文の初歩から指導し、文語文法の基礎訓練を徹底して行う。
- 2) 基礎訓練のための練習問題を前の週に配布し、初心者がしっかり予習できるように配慮する。
- 3) 既習者を中心に、さらに学びたい受講者のために、応用問題を用意する。授業の中で一斉に取り組むと初心者には難解で時間がかかりすぎるおそれがあるため、宿題として授業外の時間に各自のペースで取り組んでもらう。
- 4) 応用問題では、近代の文語文も含め様々な時代のテキストを取り上げる。
- 5) 受講者の希望が多い小説／物語は、読解のために前後の文脈を知ることが必要なその性質上、利用が難しいが、応用問題において、比較的筋書きが単純でわかりやすい部分を取り上げるよう努める。また、同じく希望の多い和歌／俳句については、

留学生にも認知度が高い百人一首の歌を中心に、
応用問題で積極的に取り上げる。

3. 授業の概要

3.1 目的

この授業の目的は、「基本的な文語文法および重要古語の知識を身につけ、日本語・日本文化の基層についての知見を深める」ことである。

3.2 内容与方法

沖光雄（2001）『必携 古典文法ハンドブック』を教科書として、基本的な文法事項を身に付けつつ、最重要古語を学ぶことを目指した。ガイダンスで、この授業では文学作品の鑑賞や作品の文化的背景の探究よりは、文法項目をきちんと学習し、文語文の基礎的な読解力を付けることに重点を置くということを説明した。

学習すべき文法項目が多いため、予習が重要である。前もって教科書をよく読み、前の週に配布する教科書に即した練習問題をやってみて、疑問点を確認した上で授業に参加すること、また、同じく前の週に提示する重要古語の意味を調べてくることを受講者に課した。

授業では、練習問題の解答や重要古語の意味を確認しながら、教科書に即して、文語文法や古語について解説した。解説が終わった後、応用問題のシートを配布した。応用問題で授業中にできなかった部分は宿題とし、次の授業の開始時に提出してもらった。

応用問題では、前述の方針により、教科書にある素材のほか、百人一首の歌、明治時代の文語文なども取り上げた。表2は3～13回目の応用問題で取り上げた素材の一覧である。括弧内の数字は、そのうち、教科書で取り上げている素材を用いて応用問題を作成した例の数を示す。

表2に示すように、百人一首を中心に短歌を数多く取り上げ、近代の文語文からも出題している点に本授業の応用問題の特徴がある。応用問題の例として、6回目の授業で配布した応用問題（四）を本稿末尾に掲載する。

表2. 「古文入門」の応用問題の素材

時代	種別		作品名	問題数
近世 以前	短歌		古今和歌集	3 (1) ⁸⁾
			百人一首	43 (3)
	物語	作り物語	竹取物語	5
			源氏物語	1 (1)
		説話	今昔物語集	1 (1)
			古今著聞集	1 (1)
		歴史物語	大鏡	1 (1)
		軍記	平家物語	4 (2)
	日記		土佐日記	2 (1)
			更級日記	1
	随筆		枕草子	3
			方丈記	1
			徒然草	4 (2)
近代	短歌		一握の砂	4
	その他		学問のすゝめ	6
			再び歌よみに 与ふる書	2
			智恵袋	3
			園芸小考	2

3.3 スケジュール

本授業の開設初年度である2017年度には、他にも文語文関係の日本文化演習として「漢文入門」、「くずし字入門」の授業が開設された関係で、「古文入門」の開講期間を年度後期の前半とし、週2回のペースで授業を行った⁹⁾。このような開講形態には、集中的な学習が可能で、受講者が大学院入試等で忙しくなる前に授業が終了するという利点がある一方、受講希望者の専門課程の授業との重複が生じやすい、進度が速すぎて学習事項が定着しにくいなどの懸念があったため、2018年度の授業では、10月から1月までの4ヶ月間にわたり週1回開講する通常の形態をとることとした。

表3に各回の主な学習事項を含む授業日程を示す。2018年度には初回の授業が学期の開始日に当たっており、授業の情報が行き渡っていなかったためか、初回にきた学生は1名のみであった。そこで、本来14回であった授業を15回とし、2回目の授業で再度ガイ

ダンスを行った。2 回目のガイダンスの後、「現代に残る古語」の話をして、文語文が現代の日本語にも残っていることを認識してもらう機会を設けた¹⁰⁾。3 回目から 13 回目までの授業で、教科書の構成にしたがって学習を進め、14 回目の授業で期末試験を実施した。本来は 15 回目の授業で試験を行う予定であったが、受講者の出席の都合で 14 回目に試験を行い、最後の学習項目である「敬語」を最終回に取り上げた。

表 3. 「古文入門」の授業日程

回	月日	内 容
1	10/1	ガイダンス
2	10/15	ガイダンス、現代に残る古語 アンケート調査
3	10/22	入門（歴史的仮名遣い、品詞、活用形など）
4	10/29	用言①（動詞①）
5	11/5	用言②（動詞②、形容詞、形容動詞）
6	11/12	助動詞①（き、けり、つ、ぬ、たり、り）
7	11/19	助動詞②（ず、る・らる、す・さす、しむ）
8	11/26	助動詞③（む、べし、じ、まじ、らむ、 けむ）
9	12/3	助動詞④（なり、めり、らし、まし、 まほし、たし、ごとし）
10	12/10	名詞・連体詞・感動詞・副詞
11	12/17	助詞①（格助詞、接続助詞、副助詞）
12	1/7	助詞②（係助詞、終助詞）
13	1/21	識別
14	1/28	期末試験
15	1/30	敬語

3.4 評価方法

成績評価は、平常点重視の立場から、平常点 80%、期末試験 20%で行うこととし、ガイダンスの際に受講者にそのことを伝えた。平常点の内訳は、出席 30%、クラス活動への参加 20%、宿題 30%である。

4. 履修状況と受講者の評価

4.1 履修状況

履修者 18 名のうち、15 名が期末試験を受け、総合

点で合格点をとったが、3 名は 11 回目以降欠席が続き、期末試験も受験せず、不合格となった。合格した 15 名に関しては、出席率が全員 85%を越えており、皆勤者も 4 名いて、勤勉に授業に参加していたと言える。

ただし、15 名の期末試験の成績を見ると、7 名が 80 点以上を取っている一方で、合格ラインの 60 点に達していない者が 5 名おり、受講者によって理解度に大きな差があったことが判明した。これについて、2017 年度の状況を見ると、18 名の履修者のうち期末試験を受けた者は 14 名で、60 点未満だったのはそのうち 1 名のみであった。2017 年度には、2 回に 1 回のペースで授業の初めに「小テスト」を行っており、それで受講者の理解度を把握していたが、2018 年度には応用問題を宿題として提出させることでそれに代えた。毎回の授業開始時に応用問題の解答を配布し、それで宿題をチェックした上で提出させるという方法をとっていたが、学期途中に、宿題をやってこないでその場で解答を書き写す受講者がいることに気づき、以後解答を渡す前に宿題を提出させることにした。もともと授業内容に関心が薄いにもかかわらず授業を履修したケースもあったようであるが、授業内容を十分理解できていない受講者がいることへの気づきが遅れたのは、授業担当者として反省すべき点である¹¹⁾。

4.2 受講者による評価

4.2.1 コメント・シート

受講者からのフィードバックは、毎回やりとりするコメント・シート¹²⁾によって随時受け取ることができた。受講者のコメントの中から、授業に関するものを取り出して紹介する。

授業の初めの段階では特に受講者の理解度が気になるところであるが、2 回目（実質的に初回）の授業において、「私にとってこれは最初のクラスでした。でも、全部わかりました。」(NK)、「ちょっと丁寧すぎてゆっくりした気がします」(K)などのコメントをもらい、易しすぎるかと思っていたところ、3 回目の授業で、初めて文語文を学習する 2 人の受講者から、次のコメントが寄せられた。

- ・ 教材の事前予習は大変なので、宿題の完成がほと

んどできない。もう少し詳しく説明していただきたい。ついていけないような気がする。(K)

- ・ なかなか覚えられません。難しいです。ついていけないような気がします。(K)

この2人の心配は結局杞憂に終わり、ともに最後まで受講して合格点をとったのであるが、最初の段階では報告者もこのような受講者の反応に直面して、あらためて授業運営の難しさを感じるが多かった。

その後も、「だんだん難しくなる」(NK)「みんな全部わかる様子で、すごく緊張しました」(K)、「ごいがたりなくて、けっこうしんどいですね」(NK)、「助動詞の活用が多いのでなかなか覚えられません」(K)など、内容の難しさを訴えるコメントがしばしば見られた。しかし、その一方で、「古典の文章がそろそろ見え始めました」(5回目、NK)、「「百人一首」を今から読みたいです。調べれば大体分かるかもしれません」(同、K)、「古文のぶんしょうをやくすのが楽しいです」(同、NK)、「私にとって、助動詞がとても分かりにくいテーマですけど、先生の説明を聞くとだいたい分かりました」(同、NK)、「彼女、以前は「あの女」と、帝のよみ方の由来を知って、とても面白い」(6回目、NK)、「授業がだんだん理解できています」(8回目、NK)など、前向きな発言も見られるようになり、受講者によっては学びを楽しんでいる様子が見えてきた。

同時に、毎回のように学習事項について質問をする受講者も出てきた。質問内容は、たとえば、「つ」「ぬ」「たり」「り」の使い分け(6回目、K)、「完了」と「過去」は意味の区別があるか(同、K)、「～れ給ふ」「～られ給ふ」の「れ」「られ」はどうして尊敬にならないのか(同、K)、「霞む」ということばはどうして春をさすのか(7回目、K)、「まじ」と「べからず」は同じか(8回目、K)、などというものである。質問に答える中で、報告者自身、文語文法の仕組みやその教え方について考えさせられることも多く、e-learning教材開発の参考にすることができた。

授業の終盤の段階では、「そろそろ古文の意味がわかるようになって、嬉しいです」(11回目、NK)、「今日の授業はいっぱい復習したんです。来週のテストは頑張ります」(12回目、NK)、「来週の敬語の勉強を楽し

みにしています」(同、K)、「つぎの授業楽しみ！」(13回目、NK)、「来学期もし時間があれば、先生の古文の授業に出たいんです」(同、K)など、学習の成果を実感し、今後の学習への意欲を語るコメントが見られるようになった。しかし、他方では、当日の期末試験の結果によるものか、「理系の私にとって文系の物を選んだことはしっばいでした。でもこれしかとれなかったんです」(13回目、NK)という感想もあって、やはり全員が満足できる授業にはならなかったことを知らされた。日本語教育プログラム全体の履修制度の検討も含め、今後取り組むべき課題であると思われた。

4.2.2 授業評価アンケート

日本語教育プログラムでは、学期末に無記名での授業評価アンケートを実施している。そのアンケートにおいても、本授業の総合評価として、「非常に良い」「良い」を選択した受講者が6名ずつと概ね好評価であった一方で、「どちらともいえない」を選んだ受講者も2名いて、上記の履修状況やコメント・シートの記述に見られた問題が響いていると考えられた。

授業評価アンケートの、授業についての感想や意見を問う質問への回答では、次のコメントが見られた。

- ・ I am not a specialist in this field but it was really interesting even for me.
- ・ 時間あれば前期の授業にも出ます。進度が緩くなくても大丈夫ですが、細かい解説ともしっかりとした内容がほしいです。
- ・ この授業はとても面白かったです。でもこれは理論だけです。次の学期に実践の授業があったら役に立ちます。例えば実際に古文の書類を読んだら、それはこの授業を補うと思います。
- ・ 大変勉強になりました。もし時間がありましたら古典入門にも参加したいと思います。
- ・ 来年度都合がよければ履修するつもりである。事前に予習しているので、授業でテキストを読むのでなく(速く読んでもいいけど)、みんなと練習問題をしたらいいじゃないかと思っている。
- ・ 来学期の授業も参加を希望する。

複数の受講者から次年度の「古典入門」の授業への

期待が示され、受講者の学習目標とするところには至らなかったとしても、文語文入門の授業としては一応の成果があったのではないかと思われる。受講者の一人によって指摘された授業での「テキスト」（教科書）の扱い方については、受講者に予習をするよう指示しておきながらそれに見合った指導をしていなかったことに気づかされた。今後の授業改善につなげたい。

5. おわりに

以上、2018 年度後期に東北大学で開講した授業を中心に、留学生を対象とする「古文入門」の授業について、その概要と受講者による評価を報告した。

本授業は、多くの受講者が求めている高度な文語文読解力を身に付けさせるには不十分であるにせよ、受講者に中上級以上の日本語力としっかりした学習動機があれば、文語文読解の土台となる基礎項目を習得させることが可能な条件を備えていると考えられる。留学生を対象とした文語文入門の授業の開講は全国的にも珍しく、この実践報告が少しでも他機関での留学生への文語文教育の参考になれば幸いである。

しかしながら、単位にならない授業とはいえ、学期途中で脱落する者や期末試験で合格ラインに達しない者がかなり出てしまったのは残念なことであり、教材や教え方にまだまだ改善の余地があると思われる。今後、現在開発中の文語文 e-learning 教材も活用しつつ、より効果的な指導法を検討していきたい。

付記

本研究は、科学研究費助成事業（学術研究助成基金助成金）基盤研究(C) 17K02836「日本語学習者を対象とする文語文 e-learning 教材および文語文教授法の開発」（2017 年度～2019 年度、研究代表者：佐藤勢紀子）による助成を受けて行ったものである。

注

1) 本稿では、古典日本語によるテキストを指す用語として、一般によく用いられ、授業科目名にも便宜上用いられている「古文」ではなく、「文語文」という用語を用いる。これは、授業で扱うテキストに、「古文」が一般的に指示する近世以前の文学作品の文章のみならず、近代の文語文体

で書かれた文章をも含めているためである。

- 2) 坂内（2004）によれば、東京大学の人文社会科学系の大学院に在籍する留学生を対象とした調査の結果、全体の半数以上が程度の差はあれ文語文を読む必要があると回答している。また、中国では、2002 年から大学の日本語専攻の 4 年生が受験する「高校日語専業八級考試」（大学日本語専攻 8 級試験）に古典文学や文語文法の問題が出題されるようになり、中国の大学の日本語専攻学生に多少なりとも文語文学習のニーズが生じている。なお、2015 年度国際交流基金「海外日本語教育機関調査」によれば、中国の高等教育機関の日本語専攻者は 210,452 人に上り、全世界の教育機関における学習者の 5.8% を占めている。
- 3) 従来、東北大学の日本語補習を必要とする留学生等のために開設されていた「東北大学外国人留学生等特別課程（日本語）」が 2018 年度後期より「東北大学日本語教育プログラム」と改称された。
- 4) 2014 年度に開講した「古典入門」の授業終了後の受講者へのアンケート調査で文語文法学習の比重についてたずねたところ、小さくしたほうがよいという回答はなく、7 名のうち 3 名が大きくしたほうがよいと回答した。また、教材の分量が多すぎるという指摘もあり、「古典入門」の前の段階での基礎的な文法学習の必要性が示唆された。佐藤（2016）を参照されたい。
- 5) 学期開始時のプレースメントテストもしくは前学期の成績により、レベル判定を行っている。受講者には、「レベル 5」「レベル 6」の各基準をやや下回り「仮 5」「仮 6」と判定された学生も含まれる。内訳は「仮 5」4 名、「レベル 5」3 名、「仮 6」5 名、「レベル 6」5 名となっている。
- 6) 高度教養教育・学生支援機構に所属する外国人留学生日本語研修コースの研修生。うち 3 名は日韓共同理工学部留学生プログラムの研修生であり、工学部入学予定者である。残りの 1 名は大学院予備教育の日本語研修コースの学生で、専攻分野は医学である。
- 7) なお、学期末近くになって判明したことであるが、一部の受講者はプログラム修了のため一定数の日本語／日本文化演習授業を履修する必要があり、他のクラスが満員だったことから、やむなくこの授業を受講していた。
- 8) 「百人一首」に採られている歌は数に入れていない。
- 9) 漢文入門、くずし字入門の授業がともに後期後半 8 回の授業として開設されたため、古文入門の授業をその前に終

わらせたほうがよいと考えたことによる。

- 10)「現代に残る古語」というタイトルで、現代社会でも使われている古語（の残滓）を取り上げて解説した。現代日本語と古典日本語は切り離して考えられがちであるが（山口・武井 2015），両者のつながりを示すことは、受講者の文語文への抵抗感を減じ、学習動機を高める上で有効である。具体的な例については、副島（2003），佐藤（2014）を参照されたい。
- 11) この点の反省をふまえ、現在開講している 2019 年度後期の「古文入門」の授業においては、応用問題を提出させてから解答するという方法を最初から採用するとともに、授業中に指名して答えさせることを頻繁に行い、受講者の理解の確認を怠らないようにしている。また、2018 年度の授業で試験の成績が合格ラインに達しなかった受講者 2 名にインタビューする機会があり、つまずきの原因として漢字力の不足が挙げられたため、2019 年度の授業では、配布資料の漢字に付ける振り仮名を増やした。
- 12) コメント・シートは、報告者が担当する授業で用いているものである。A3 判の紙を二つ折りにし、授業日ごとに往信欄・返信欄を設け、受講者に毎回配付して往信欄にコメント（授業についての感想、意見、質問、連絡など）を記入、コメントがない場合は署名をしてもらって回収し、コメントに対しては授業担当者が返信する。随時受講者からの授業についてのフィードバックが得られ、出席確認もでき、配布物も挟んで渡せるなどのメリットがある。

参考文献

- 坂内泰子（2004）「留学生と文語文読解の必要性」、『神奈川県立外語短期大学紀要総合篇』第 27 号，pp.59-74.
- 向井留実子・金山泰子（2019）「日本語で学位取得を目指す大学院留学生を対象とした学業・研究活動を支える日本語教育の試み」、『文化交流研究，東京大学文学部次世代人文学開発センター研究紀要』第 32 号，pp.139-152.
- 沖光雄（2001）『必携 古典文法ハンドブック』Z 会.
- 佐藤勢紀子（2014）「留学生を対象とする古典入門の授業－日本語学習者のための文語文読解教材の開発を目指して－」、『東北大学高等教育開発推進センター紀要』第 9 号，pp.99-113.
- 佐藤勢紀子（2015a）「文語文を学ぶ日本語学習者が困難を感じる点－非漢字系日本学研究者に聞く－」、『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第 1 号，pp.163-172.
- 佐藤勢紀子（2015b）「文語文を学ぶ漢字系学習者が困難を感じる点－中国・台湾の日本学研究者に聞く－」、『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』第 7 号，pp.25-32.
- 佐藤勢紀子（2016）「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』第 1 号，pp.19-25.
- 佐藤勢紀子・虫明美喜・串田紀代美・角南北斗（近刊）「非母語話者のための日本語文語文 e-learning 教材の再構築」、『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第 6 号.
- 佐藤勢紀子・虫明美喜・楊錦昌・小野桂子・押谷祐子（2017）「非母語話者を対象とする日本語文語文 e-learning 教材試作版の開発」、『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第 3 号，pp.307-320.
- 副島昭夫（2003）「留学生のための文語文入門試案」、『東京大学留学生センター紀要』第 13 号，pp.51-115.
- 山口真紀・武井直紀（2015）「外国人学習者の古語・文語学習における困難点－研究の過程で古語・文語文献を扱う留学生・研究者へのインタビュー調査から－」、『第 17 回専門日本語教育学会研究討論会誌』，pp.20-21.

応用問題(四)

問一 次の文章から過去の助動詞「き」「けり」を抜き出し、それぞれの活用形を記せ。
(二つずつある)

* 法皇、「今様一つあらばや」と仰せければ、* 大納言拍子をとつて、「信濃にあらなる木曾路川」といふ今様を、これは見給ひしあひだ、「信濃にありし木曾路川」と歌はれるぞ、時にとつての高名なる。
『平家物語』

* 法皇——後白河法皇。七五調の歌謡である今様を好んだ。

* 大納言——源資賢。信濃の国(今の長野県)に流罪になっていたが、許されて京に戻った。

問二 次の歌や文から過去の助動詞・完了の助動詞を抜き出し、それぞれの助動詞が含まれる文節(↓ p.16)の意味を記せ。なお、() 内の数字は助動詞の数を示す。

① みかの原わきて流るる泉川いつ見きとてか恋しかるらむ(1)

(中納言兼輔、「百人一首」27)

② 山里は冬ぞさびしさまさりける人目も草もかれぬと思へば(2)

(源宗于朝臣、「百人一首」28)

③ 天は人の上に人を造らず人の下に人を造らずと言へり。(1)

(福沢諭吉『学問のすゝめ』)

④ 実はかく申す*生も数年前までは『古今集』崇拝の一人にて候ひしかば、……

(1)

(正岡子規『再び歌よみに与ふる書』)

* 生——自分。

⑤ 織田豊臣氏以来(一五七三年より)建築の教奇屋式あると共に、庭園の様式も亦一変せり。教奇屋は義政が東山に建てしに始まる。(2)

(森鷗外「園芸小考」)

⑥ 伊太利の再生初期(十五世紀)には多く植物園を造りぬ。(1) (同右)

Language Testing and Assessment for Language Teachers: An Overview of the Main Considerations

Barry KAVANAGH¹⁾

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

1. Introduction

For most language teachers the purpose of language testing is to provide some form of feedback to our students. This feedback can consequently be used by teachers, syllabus designers, and educational institutions and its decision makers. In most scenarios this feedback will lead to decisions about the students, the teachers and the curriculum. Brown (2003) defines a test as “a method of measuring a person’s ability, knowledge, or performance in a given domain” (p.3). He further suggests that a competent test may sound very straightforward but understanding and constructing an adequate test is a complex task. The terms testing and assessment can be used interchangeably in the literature but the latter can also refer to the systematic collection, review, and use of information about educational programs undertaken to improve learning and development” (Palomba and Banta 1999: 4).

This paper is broken down into two parts. The first section aims to introduce the basic concepts that entail the choices to be made when creating language tests and assessing students from the perspective of language teachers and educational institutions. The second section looks at how tests can be used for specific goals that can be influenced by the decisions that are made within the process of developing the curriculum. A brief overview of the purposes of particular forms of assessment in relation to these goals is also given

consideration.

2. Concepts within Language Testing and Assessment

Tests can be described as a series of choices or frameworks that have a strong bearing on what students have to do within the tests, how the tests are scored and how results are interpreted. This section therefore aims to examine a number of paired distinctions and concepts that are frequently discussed within the language testing and assessment literature to help explain some of the key differences between language tests.

2.1 Subjective verses objective tests

An objective language test aims to assess a specific aspect of a student’s L2 knowledge using a series of questions which have a set answer. In contrast a subjective test evaluates areas of a students all round performance and the questions or tasks within the test may have more than one answer or a variety of ways to express it.

The main difference in subjective and objective language testing is on how they are graded and marked. In objective tests the answers are pre-defined as in multiple choice tests where the examinee or student must select from 4 choices (usually from a-d). The marker or teacher therefore just grades or scores papers based on the prescribed set of answers. Other examples of

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

objective tests include true / false questions, matching items and some cloze tests (a gap fill exercise where students must fill in the gaps using a series of given words). There is of course, some overlap, and not all testing is either subjective or objective and there can be a mixture of the two in separate questions within a language test. A cloze test whereby the examinee can write down a series of possible grammatically acceptable responses can be seen as a middle ground between the two (Oller, 1979).

The benefit of objective testing is that it can be marked very easily and quickly by a teacher or mechanically by a computer. Regardless of who marks the test the outcome will always be the same as the markers' subjectivity is eliminated from the assessment process. A possible downside to objective tests is that they can be very time consuming to create and demand more careful preparation from the teacher or teachers. The teacher has to think about the reaction of the examinee and the possible alternative but incorrect answers, as in for example, multiple choice questions. Level of difficulty is also something teachers need to take into consideration as objective testing is often criticized for being too easy. The objective test can succeed or fail based on whether or not the test is well written. A poorly written test where more than one choice in a multiple-choice question could arguably be the right answer can cause frustration on the part of the student and teacher. In addition, if grammatical items are being tested just for the sake of testing this may raise questions about the validity of the test. If we are to test communicative skills an objective test should not neglect this in favor of language-based usage. In fact, it can be argued that an objective test cannot assess the ability of students to communicate in the L2 whereas the subjective test can excel in this area.

An subjective test is marked based on the interpretation and decision making of the marker or teacher and unlike objective testing there are no set or predetermined answers. A speaking test as in the

interview section in an *Eiken* test or a writing test, would fall under subjective testing. These kinds of tests may be directed by a rubric scale or a set of guidelines on the types of error to be quantified or a list of the features that the writing should include and consequently evaluate. Examples of this can be on paragraph construction and the writing of a thesis statement. A rubric scale can be used as a guideline in what to look for and consequently evaluate based on the teachers grading system. See Kavanagh (2017, 2019) for rubric examples on how to evaluate academic writing reports

A benefit of subjective testing is that it is generally easier and less time consuming to create in comparison to objective language testing. Take for example, a writing test whereby the student is given a limited time to write or express their views orally on a given subject or issue. This is a very simple test to administer and construct but begs the question, how do we assess the written or oral response given by the student? If the test is administered and marked by just the class teacher who has their own rubric and criteria for what constitutes an A, B or C grade then the situation is less complex, providing of course, that the teacher adheres to their criteria and is consistent in their marking. If the students however, are marked by several teachers, or if the same course is taught by several teachers then we may observe a situation whereby different teachers can rate similar responses differently, what constitutes an 'A' in the eyes of one teacher may be a 'B' with another. One way to combat this is if teachers who teach the identical course meet on a consistent basis to discuss their assessment criteria and interpretation of the evaluation guidelines. The guidelines themselves may also need to be updated to cover aspects not predicted in student performance. Peer review or asking other teachers to evaluate a student's work to compare grades is another option. These methods to create more objectivity are however, very time consuming, and depending on the school or university many teachers may not have the time or inclination to carry out such procedures. Objectivity in

language testing is sought after by language testing organizations and teachers because it lends itself to being more reliable. If the evaluation process has a less subjective scoring system there will inevitably be more agreement if not total agreement between the test scorers.

The distinction between objective and subjective testing has been criticized and the boundaries between them are often blurred and not so clear cut. Bachman (1990) for example queries where the questions from an 'objective' test come from. Carr (2011) suggests that "even the most principled expert planning decisions about what to assess and how to do it are somewhat subjective, as are any decisions made in the course of writing the actual test" (P.13). He continues to suggest that 'subjective' tests cannot always be termed as 100% subjective when graders and raters follow a grading rubric such as those used in the evaluation of the written section of the TOEFL test. If teachers are consistent in their grading and adhere to these rubrics and if institutions kept a track on how teachers as individuals and as a group assess learners than Carr (2011) suggests that much of the subjectivity could be taken out of the process. He concludes that:

the terms objective and subjective should at most be used to refer to the scoring method used, not the overall test itself, and even then, the scoring is not quite as sharp or fuzzy as those two labels might imply. The important question is therefore not whether a test is "objective" or "subjective," but where subjectivity and measurement error will come into play, and how that subjectivity and error can best be reduced (p.13).

2.2 Direct versus indirect testing

'Direct tests' are examples of assessment whereby the test requires that the student perform the skill or skills that the teacher or assessor wish to measure. Usually, direct testing is linked with productive skills such as speaking and writing where a measurable output can be accessed. However, direct testing can also be

applied to reading and listening as outlined below. Examples of such tests divided into the four skills can include the following:

Speaking: Interviews and presentations.

Writing: Essay questions / free composition.

Reading: Asking students to respond to questions about a particular reading either orally or in writing.

Listening: Following oral directions to complete a task.

Hughes (2002) states that the 3 main benefits of direct testing are:

1. If we know what abilities we want to test its relatively straightforward to elicit the behavior we want to assess.
2. For productive skills, assessment is relatively straightforward.
3. There will probably be a positive washback effect*, since practicing for the test involves performing the skill the teacher wants the student to develop.

**The washback effect is the effect that testing has on the teaching and learning processes. The effect can be positive or negative.*

An indirect test is an evaluation of an aspect of language knowledge from which we must infer the proficiency of the student in a particular area. The following are typical of indirect testing and can be described as testing knowledge without authentic application or the testing of communicative ability.

1. Cloze tests
2. Multiple choice tests
3. Sentence re-ordering
4. Paraphrasing

The primary goal of direct test items is to parallel real-life as much as possible. Often, direct testing items are integrative, which means that the student must apply

several skills at once. For example, presentations involve more than just speaking but also the planning, researching of presentation content, use of intonation and pausing when giving the presentation, the use of appropriate vocabulary and the ability to answer questions about their presentation.

However, there is some debate within the literature as to whether or not tests can be divided into 'direct' and 'indirect' categories. Douglas (2010) for example suggests that "because we cannot see or otherwise physically encounter language ability directly, we are forced to rely on indirect measurement, and all language tests are in fact indirect measures of language ability" (p.31). Fulcher & Davidson (2007) further this by stating that "a claim to 'directness' has usually implied a claim for test validity through other concepts such as 'authenticity'. Although this term remains in use, it is now accepted that all tests are 'indirect' in that performance must be interpreted through the lens of the constructs we wish to measure and the elements of performance we observe to make inferences about constructs" (p.371).

The main advantage of indirect testing is that it allows the examiners to evaluate systematically a finite range of features of the language. If we wish to test a student's knowledge of certain items of grammar in an indirect test, a multiple-choice test which samples the whole range could be constructed for the items the examiners wish to test. In a direct test, because direct testing is limited to a small sample of tasks, the sample tested may be limited and unrepresentative.

2.3 Discrete point versus integrative tests

Both these kinds of tests can provide the teacher or test scorer with a series of advantages and disadvantages and when designing language tests these need to be taken into account. Discrete point testing is testing one point at a time; for example, a cloze test with all the prepositions blanked out. Multiple choice question tests also fall under this category. Such tests therefore, work on the

assumption that language can be broken down into its component parts and that these parts can be evaluated (Brown 2003). The component parts are the four skills of reading, writing, speaking and listening. The discrete points are the units of the language as in phonology, graphology, morphology, lexicon, syntax and discourse.

A major benefit of discrete point language testing suggests Carr (2011) is that as each question is unrelated to the others (excepting the fact that they all test the same ability) this complements the basic premise of item response theory (IRT). IRT is a powerful statistical methodology used around the world in large scale testing such as the TOEFL test. Carson & Davies (2013) state that "IRT's popularity is largely due to the fact that an IRT model may be used to estimate parameters of test items and abilities of test takers, with the estimates of item difficulty parameters and test taker abilities placed on the same scale" (p.2). They further suggest that ETS (Educational Testing Service) researchers, who create the TOEFL test, have been at the forefront of contributing to IRT. Other benefits include that discrete point testing targets specific areas, so if a student gets an answer wrong, it is due to the fact that the student has a weakness in that particular area and is therefore easily identifiable. The questions are also brief and to the point and can evaluate a whole range of grammatical items, vocabulary and topics as well as being able to assess a series of communicative functions. These tests also cover, in theory, what was taught in the course, and so therefore students are not dropping points on items that were not covered.

Oller (1979) argues that language competence is in fact a combined set of abilities, in other words, the four skills, which cannot be evaluated separately. This integration of all the four skills means that testing cannot be solely focused on discrete points of language but instead 'integrative'. Integrative testing combines several elements of language in one task, as in dictation, random cloze test, oral interviews and written summaries. Discrete point tests are said to be more useful in

diagnosing particular areas of weakness, whereas integrative tests, because they rely on the interaction of a variety of language abilities, are thought to be better at assessing overall language proficiency. Discrete point tests can also suffer from not being ‘authentic’ and a representation of what students can actually do with the language. People do not use language in natural settings one point at a time. In many instances however, tests are made up of both discrete-point and integrative tests in order to cover all aspects of language ability and to provide an overall assessment of proficiency. Direct and indirect tests, and discrete and integrative tests are interrelated. Discrete point tests tend to be indirect tests whereas integrative tests are almost always direct tests. Not all tests however, are immediately classifiable in this way.

2.4 Summative verses formative assessment

Teachers and course designers need to consider when they want their students examined and evaluated. A summative assessment is usually given at the end of a course as in an end of semester / year test and allows the teacher to evaluate how much the student has learned within their course. Many language teachers at Tohoku University may adopt this approach within their courses. Formative assessment in contrast, occurs while students are still taking the course and are used as a measure of their progress thus far. The former is therefore closely related to achievement testing whilst the latter has a strong relationship with progress assessment. With progress assessments the teacher can monitor a student’s progress and alter the content of the class accordingly, for example, the difficulty level. The teacher can also address a student’s weakness before it is too late. Such formative testing can help teachers with their course development and lesson planning. Formative assessment can also help the teacher give individual feedback to students during the course and offer advice on how to address particular weaknesses. A summative assessment may not include this follow-up or feedback as the student

is just given a grade. Summative and formative assessment however, does not necessarily have to conform to a split dichotomy. In my own classes I may give quizzes or listening tests during the course which form a percentage of my students’ overall grade. These tests allow me to not only evaluate my student performance but also contribute to my students final grade and therefore such assessment can function both as formative and summative assessment.

2.5 Norm-referenced verses criterion-referenced tests

The basic differences between norm-referenced and criterion-referenced tests are in their design, construction and development and also in the scales each type of test provides and the process in which these are interpreted.

Norm-referenced testing is the normative approach in educational testing and tests such as the TOEFL test apply this construct. In norm referenced testing students are compared against each other and ranked according to their performance. Students’ scores are spread out across a bell-shaped distribution curve if the distribution is normal, hence the name norm-referenced. Figure 1 below shows a bell-shaped distribution curve. The most common score is at the 50th percentile and within this particular test most of the test candidates were rated between the 15th and 85th percentiles.

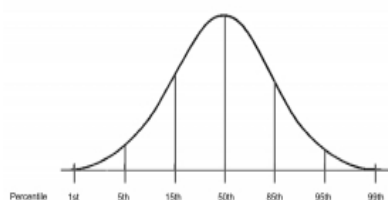


Figure 1. A typical bell-shaped curve

The main focus of the norm-referenced test is that it should discriminate between examinees. For example, when placing students into English levels the highest scores, for example those in the 95th to 99th percentile,

would be placed in the most advanced classes with the lowest scorers, those in the 1st to 5th percentile, in the beginner or pre-intermediate level classes. Students between the 15th and 85th percentile could be placed in the pre-intermediate and intermediate levels. Therefore, in order to do this, tests need to have a wide range of marks and the items to be tested need to include various degrees of difficulty in order to determine the strong and weak students. If all students get an 'A' in the test this would mean that the test is too easy and its test items would need to be consequently revised.

Norm-referenced testing can be used to compare within a group of students who have taken a particular test instead of against the norm. We use this method at Tohoku University where internal norm referencing is 'grading on the curve.' Teachers are requested to give 10% of students an 'AA', 20% an 'A' with the remaining students getting a 'B', 'C' grade or a fail. As the assigned percentages are only given for the 'A' grades however, this might not always produce a normal distribution curve if, for example, none of the students in a particular class were allocated a 'C' grade.

An advantage of norm-referenced testing is that a large number of students can be compared with one another. As the tests have fixed predetermined answers in a format that can be marked quickly money and efficiency become the main concerns of these tests (Brown 2003). Standards become fairer when comparisons of students are made with an established norm because students are not penalized for being in a very good class or unfairly given an advantage for being in a weak class (Fulcher 2010). There are also established methods for determining the reliability and validity within norm referenced tests (Fulcher 2010). These concepts are discussed in the next section.

Fulcher (2003, 2010) also outlines some of the weaknesses of norm-referenced or NR testing which include the following;

- An NR test is valid only for groups of the population for which the norm was established; norms change over time so they need to be re-established to ensure continued validity.
- Scores cannot be matched with specific instructional objectives.
- Test security must be rigidly observed since there are usually only one or two versions of the test.
- Test anxiety is usually greater for students on such tests, perhaps because more depends on them.

Unlike NR tests, criterion-referenced (CR) tests can provide students with feedback on specific parts or items within the course. Brown (2003) states that CR tests are typically classroom tests involving the students from one class who study the same curriculum. The teacher is the test administrator and is responsible for creating, distributing and marking the test which can lead to teacher feedback for the student. CR tests are then strongly related to achievement or progress tests as they mirror the course that the students have followed. Brown (2003) states that in language assessment, with an audience of classroom language teachers and teachers in training, and with its emphasis on classroom-based assessment (as opposed to standardized, large scale testing), criterion-referenced testing is of more prominent interest than norm-referenced testing.

An outline of the main strengths and weakness of CR assessment as illustrated in the literature is shown below.

Advantages

- The understanding that there will be a criterion referenced test can help to clarify course objectives and to ensure that these objectives are met.
- Students benefit from a positive washback effect: they know the criteria by which they will be assessed and know what they have to do to achieve a particular grade.

- Test results become meaningful as they are a measure of the student's ability across a range of given tasks.
- Tests are inclined to be direct because they can be interpreted in terms of the course objectives directly.
- The need for test security is reduced.
- Students are more likely to be less anxious about taking the test as they know what they will be tested on.

Disadvantages

- The objectives of the test can be too limited as it has to be precisely defined.
- There is no way in which students can compare their result to the norm or average score.
- More proficient students within a class may not be challenged enough by these tests.
- Tests of reliability and validity are not so well established for criterion referenced tests.
- All of the students might get an 'A' grade depending on the specific set of criteria used which would mean revising the test content.

Adapted from: Fulcher (2003, 2010), Fulcher and Davidson (2007) and Henning (1987).

Although a glimpse through the literature can provide us with these strengths and weaknesses of NR and CR tests, teachers at Tohoku University cannot always choose what test we wish to do. B classes for example, have a TOEFL test component of the course which we have no control over as markers, and the 'grading on a curve' system as pointed out earlier is implemented for all English courses. The advantages and disadvantages of these tests however, provide a useful insight into the fundamental differences between NR and CR testing.

3. Reliability and Validity

A test which claims to be reliable needs to be consistent and dependable. For example, if two students of similar ability take the same test then we should see similar, but of course not identical results, as there is the human element. A student may have an off day for example. There are a number of factors that affect test reliability. Student-related reliability refers to the student themselves, they may have been fatigued or had the flu on test day or felt particularly anxious during the examination. Test administration reliability describes the conditions in which the test was performed and can include the clarity with which test instructions were given and the environment itself, as in poor lighting and bad audio for listening tests. Rater reliability concerns issues such as inter-rater reliability which refers to a situation where two raters or scorers rate the same test somewhat differently despite the fact that both raters have taken the same set of test training and followed the same criteria for marking the tests. This may become a common occurrence with teachers who teach the same course. The cause of this could be a result of teacher bias, teacher fatigue (How teachers rate the first and last of their batch of tests may be significantly different) or simple carelessness which can result in a marking mistake. One way to increase test reliability is to record speaking tests such as interviews which can be evaluated by a second rater. Writing tests can be passed on easily to another rater who can score it based on the set criteria. In this way, the double assessing of tests can lead to greater reliability but can of course, be very time consuming.

Validity can be argued to be the most important aspect of language testing as it entails how a test is valid for a particular purpose if it measures what it is intended to measure. For example, a valid test of reading ability would actually test reading ability. Brown (2003) gives an account of how a writing test could consist of asking the test candidate to write as many words as they can in 15 minutes. The rater would then simply count how

many words they wrote. This test would be simple to rate and administer but would not constitute a valid test of writing ability without considerations for comprehensiveness, idea organization, and discourse along with other testable factors. A valid test should in theory, match the course objectives that it aims to test and to determine whether or not students' have completed course goals and objectives

4. The Purposes of Differing Language Tests

Language testing can help us make decisions and the various types of language testing available can lead us to reach differing types of decisions (Brown 1995). Carr (2011) suggests that these decision types can be divided into two broad categories of those that are curriculum related and those that are not as illustrated in the table below.

Table 1. Test types and decisions

Curriculum related decisions	Non-curriculum related decisions
Admission	Proficiency
Placement	Screening
Diagnostic	
Progress	
Achievement	

Adapted from Carr (2011)

Curriculum related decisions

An admission test is used to decide on whether or not a student can enter a particular course or institution. It can be viewed as being similar to a screening or placement test. A placement test allocates students into appropriate levels based on their results. In some instances, the admissions test can act both as a determiner on whether or not the student is qualified enough to enter the school and also to place that student in a level deemed most appropriate for them.

The purpose of diagnostic tests is to pinpoint the strengths and weaknesses of a student. Even though such diagnostic information can be acquired from the

admissions / placement tests a more efficient diagnosis may be required. These tests may be administered later to confirm the students' level, help teachers plan their classes and identify what areas particular students need help with (Carr 2011).

A progress and achievement test have similar aims in that they allow for feedback to the students and teachers on the students' performance and to the teacher on the programme. The progress test is usually done during the course and can be considered a way of monitoring students and their ability to meet the course objectives. An achievement test is usually done at the end of the course and is used to measure how students have performed in relation to mastering the course objectives and goals. Most English teachers at Tohoku university do a mixture of these two tests. Carr (2011) distinguishes on what makes a progress or achievement test by suggesting that the progress test is used to make decisions about what or how fast to teach and an achievement test is used to make decisions about how students have learned what they have supposed to.

Non-curriculum related decision-making tests

A proficiency test can be used to measure ability in language use for a particular purpose as in for candidates who wish to use their L2 for work. Alternatively, a proficiency test such as the TOEFL test where successful candidates will reach a certain level, as defined in the test specification, can also be labelled as a proficiency test. What they have in common however, is that they both test the students' ability external to any particular curriculum. Teachers preparing students for such tests for example, are not necessarily helped by a particular syllabus which will enable the students with the skills and language use they need, but by a syllabus that meets the skills needed to get a good score in the test. This is the principle behind the new English curriculum for English A and B classes which start in April 2020. The new skills-based syllabus consists of 24 core skills which are transferable and match the skills needed to be

successful in the TOEFL test. Therefore, it can be suggested that the non-curriculum related decision-making tests that Carr (2011) speaks of can in fact be influenced by curriculum related decisions. The boundaries between what makes a curriculum related and non-curriculum related decision-making test can therefore become blurred.

These tests can also be used to help ‘screen’ candidates. For example, as in job applicants with a particular score in the TOEIC test are only allowed to apply for certain jobs. Such tests could however, be also used for placement testing as in using the TOEFL scores of students to place them into ability levels at the start of a semester. This is something that our language center is considering as a possibility.

5. Conclusions

This paper was intended as a brief introduction to the complexities that language testing and assessment entails and some of the considerations that both teachers and institutions have to consider when evaluating. It is by no means an exhaustive account and the field of language testing and assessment is a huge topic within applied linguistics and language teaching. It is hoped however that these concepts and ideas are given consideration as we move forward with our curriculum development in 2020.

References

- Bachman, L. F. (1990) *Fundamental considerations in language testing*, Oxford: Oxford University Press.
- Brown, H. D. (2003) *Language Assessment; Principles and Classroom, Practices*, California: San Francisco State University, Cameron.
- Carr, N. T. (2011) *Designing and analyzing language tests*, Oxford, UK: Oxford University Press.
- Carson, J. and Davies, D. (2013) “Synthesizing Frameworks of Higher Education Student Learning Outcomes”, Educational Testing Service, *ETS Research Report*, Princeton, New Jersey.
- Douglas, D. (2010) *Understanding language testing*, Abingdon: Hodder Education.
- Fulcher, G. (2003) *Testing second language speaking*, Harlow: Longman / Pearson Education.
- Fulcher, G. (2010) *Practical language testing*, London, UK: Hodder Education.
- Fulcher, G. and Davidson, F. (2007) *Language Testing and Assessment: An Advanced Resource Book*, London and New York: Routledge.
- Henning, G. (1987) *A Guide to Language Testing: Development, Evaluation, Research*, Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Hughes, A. (2002) *Testing for language teachers*, Second edition, Cambridge: Cambridge University Press.
- Kavanagh, B. (2017) 「学術的英語論文記述講について」, 『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』, 第3号, pp. 273-276.
- Kavanagh, B. (2019) “The Teaching of Intercultural Communication with Academic Writing through a CLIL based approach - A Case study of a Tohoku University course”, *The Journal of the Japan CLIL Pedagogy Association (J-CLIL): JJCLIL*, vol. 1, pp. 100-119.
- Oller, J. W. (1979) *Language tests at school*, London: Longman.
- Palomba, C. A., and Banta, T. W. (1999) *Assessment essentials*, San Francisco, California: Jossey-Bass Inc., Publishers.

認知言語学の主張に根差した言語発祥の地点

ー生命の誕生から古代までー

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 ー認知言語学と生成文法

認知言語学は、1970年代後半から当時隆盛を極めていた生成文法のアンチテーゼとして発足した。生成文法が立脚しているのは、「言語の用法は、言語の規則によって決定される」とする、一種のルールによって言語が生成されるとする立場である (Chomsky 1957; Chomsky 1965 他)。そして1970年代から1980年代に提唱された統率・束縛理論 (Government and Binding Theory) (Chomsky 1981) による、 α 移動 (move- α) という「任意の範疇 α を任意の位置へ移動せよ (move something somewhere)」(Carnie 2007: 355; 安藤・小野 1993: 178) という規則を前提として、この規則を縛る様々な制約を設けた。更に1990年代になると、そうした規則の束をできる限り最小にするという極小理論 (Minimalist Program) が出現した (Chomsky 1995)。

これら生成文法の主張で一貫しているのは、言語の何らかの規則が、言わばトップダウン式に言語を制限し、言語の使用を決定しているということである。それに対して、認知言語学は用法基盤モデル (Usage-Based Model) と呼ばれる言語理論を駆使して対抗した (Langacker 1988; Langacker 2000)。認知言語学によると、言語とは神の啓示のように天から舞い降りた「規則」に縛られるものではなく、様々な用法から一般原則を導き出し、ボトムアップ式に適用される、とする。つまり認知言語学は、言語の使用から一般的なスキーマが得られ、そのスキーマの使用頻度が上がれば定着度もそれに応じて増していく、と主張した。また、生成文法が提唱したような独立した言語モジュールを退け、人間の様々な認知活動が複合的かつ動的

に言語表現の表出に関わっている、と述べた。畢竟、認知言語学は以下のようなアプローチを基盤とする。

認知言語学のパラダイムは、いわゆる言語能力にかかわる知識は、ゲシュタルト知覚、視点の投影、イメージ形成、カテゴリー化などの基盤となる人間の一般的な認知能力の反映として規定されるという視点に立っている。

山梨 (2009: 3)

認知意味論のアプローチは、日常言語の意味と概念体系は、身体的な経験 (知覚、空間認知、運動感覚、体感、等) と心的イメージをはじめとする人間の想像力に根ざしているという言語観を背景としている。

山梨 (2012: iii)

認知言語学自身は気がついていないかもしれないが、これらの主張は今までの言語学のパラダイムを一変させるほど強烈なものである。酒井はやや皮肉を込めて、以下のように述べている。

たとえば、認知言語学の代表的な概説書である山梨 (1995: iii) は、その「まえがき」において、「一見、周知のとおり例外的と考えられる事例が、ある理論的な前提にたつ言語理論を根底からくつがえしてしまう場合もある」と述べている。山梨は具体的な事例を挙げていないが、言語学史上そのような事例があったかどうかは極めて疑わしい。

酒井 (2012: 73) 一部改

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

恐らく、山梨は「そういった方向性で今後の言語研究は進むだろう」という程度の意味を持たせたのであろうが、酒井のこの指摘は、認知言語学が基盤とする主張を今一度振り返る好機になる。

その中でも認知言語学の基盤とする特に劇的な論は、「言語が心的イメージやプロトタイプの能力に根差している」という個所である。もしこの主張が正しいならば、実は言語の誕生は古生物学的な視座が欠かせないものになるからである。本稿では特にここに焦点を当てて、認知言語学から見た言語発祥の地点を探っていききたい。

2. 認知の萌芽 一言葉に必要な基礎的な認知

認知言語学的な視座、あるいは単に言語学的な視座から言語発祥を考えた論考は豊富に存在する。元々、言語学とは言語の起源を探究する学問であり、共時的な言語現象の研究はソシュールの出現まで待たなければならなかった。ソシュールの莫大な影響と、1866年にパリの言語学会が言語の起源と普遍言語の存在に関する問題は取り上げないと決定したこともあり（田中 1993: 5）、言語の起源に関する議論はいったん言語学界から減少した¹⁾。しかし、近年は進化論的なものも含め、異なるアプローチからの言語の起源を求める研究が復興し、盛んに行われている（例えば岡ノ谷 2010aの一連の研究などを参照）。

だが、言語の起源を進化論と絡めて論ずるいわゆる進化言語学も、その射程範囲はせいぜいホモ・サピエンスが出現した19万5000年前から16万年ほど前までである。言語に関する問題に関しては射程はもっと狭く、道具や言葉、芸術などを人類が使いこなすようになる約5万年前から2万5000年前となる。文字の誕生以降となると、せいぜい6000年前にまで限定されるだろう（年代はLloyd 2008: 120 及び Chapter 18）。更に、霊長類以外の昆虫や鳥などの言語を含めると、もっと昔に遡らなければ研究は覚束ない。これらは「人間の認知」ではないため、除外されるケースもある。

これだけでも広すぎるくらいはあるが、恐らく、認知言語学が想定している「認知」の誕生はこの辺りまでであろう。しかし、認知言語学はカテゴリー化などの初歩的認知活動も、言語活動に不可欠な存在と認め

ている。となれば、初期のカテゴリー化がいつ行われたのかも考慮に入れなければ、認知言語学の基盤を理解したことにはならない。

それでは、生物の「初歩的認知活動」はいつ生まれたのか。端的に言えば、カテゴリー化とはあるものと別のものを区別するための能力である。区別するという認知活動を行うには、視覚をはじめとする知覚する能力が必要となる。つまり、目の誕生が初期の言語活動の礎であると言ってよい²⁾。明暗の識別を可能にしたのがロドプシン遺伝子で、「目を作れ」という指令を出した Pax6 遺伝子の誕生とともに、生物が明暗を区別できるようになった。そうすると、クラゲの祖先が明るさと暗さを識別しはじめたおおよそ5億年前が、言語活動の土台の出現時期ということになる。

更に極端な例を挙げると、認知言語学は触覚すらも言語の認知活動に必要な要素だと提唱する。すると、微生物シアノバクテリア（藍藻）が日光を使って二酸化炭素と水を分解し、光合成を行った30億年前から20億年前まで（Lloyd 2008: 22-23）を、言語活動の基盤の萌芽と見なさなければならない。

もっとも、言語のカテゴリー化には主に視覚が大きな役割を担っている。従って、言語活動を支える認知としての視覚が発生したのは、目が誕生したきっかけとなる「明暗の区別」が最初であると言ってよいだろう。

認知言語学におけるカテゴリー化及びプロトタイプ効果を見ていくと、視覚が決定的に重要な認知的要素であることが分かる。例えば、アリストテレスに代表される古典的カテゴリー観を批判したウィトゲンシュタインは、家族的類似性（family resemblance）の重要性を唱え（Wittgenstein 1953）、ロッシュはカテゴリーは段階的で、中心メンバー（プロトタイプ）とそうでないメンバーが混在することを指摘した（Rosch 1975）。また、その境界は曖昧（fuzzy）であることも判明している（Labov 1973）。ここでは、ロッシュの鳥の実験を取り上げよう。

ロッシュは、BIRD というカテゴリーで何が一番典型的（≡プロトタイプの）かという調査を行い、robin がもっともよい事例であると結論付け、この robin が持つ属性のリストを上げている（Ungerer & Schmid

1996: 22-27). それらの属性は, それを持っていると「鳥の典型性が上がる」という効果を持ち, かつ, その種の属性間でも典型性の上昇度に差がある. 例えば, <卵を産む>, <二枚の翼と二本の足を有する>, <轉る／歌う>, <羽毛を有する>などの属性を多くの「鳥」は持っているため, それらを持っていると鳥としての典型性が上がる可能性が高い.

- (1) 卵を産む
- (2) くちばしがある
- (3) 二枚の翼と二本の足を有する
- (4) 羽毛を有する
- (5) 飛行できる
- (6) 小柄で軽量
- (7) 轉る／歌う
- (8) 脚は細く短い
- (9) 尾は短い
- (10) 胸が赤い

Ungerer & Schmid (1996: 22-23)

上記の属性をより持てば持つほどその事例の典型性が上がり, 結果としてその事例はプロトタイプとして機能するという認知言語学の主張はもっともである. 問題は, 私たちヒトがこうした要素を感知するのに, (7) の「轉る／歌う」以外はすべて視覚に頼らざるを得ないところにある. つまり, 視覚がないと, ある成員の属性を正しく察知できず, 結果としてカテゴリー化やプロトタイプ化をすることができないということである.

その他にも, 視覚が言語活動に多大な影響を与えていると思われる事象が存在する. 例えば, 身体的特徴を言語に直接反映させた, 上下, 左右, 中心, 周辺などの空間認知は, 身体を基準としてその神経生理学的特性を通じて獲得した (言語的) 経験の仕方の 1 つである (辻 2013: 180-181). だが, 上下や左右, 中心などを認知するために必須となる感覚は視覚であって, それ以外の感覚ではない. また, 「物価が上がる」「権威が地に落ちる」などの上下の比喩的拡張も, やはり目に見える知覚がなければ生まれてこない.

同様のことは, 特に前置詞の研究などで発展した,

心的イメージや心像を語る際にも言える. ヒトは, 視覚, 聴覚, 味覚, 嗅覚, 触覚などの全ての五感を通して心的イメージを形成し, 言語表現を (比喩的) 拡張させていく, と認知言語学は説明する. 特にイメージ・スキーマは「身体性を帯びたスキーマ群」(辻 2013: 183) である. 以下の例を参照.

(11) A: あの部署でつかえてるんだ.

B: 私がパイプを上げます.

大堀 (2002: 79)

大堀の例は「情報の流れ」と「液体の流れ」を, それぞれ目標領域と根源領域と見なし, 後者が前者に投影されていると見なしている.

また, レイコフが詳細に論じている前置詞 *over* の研究 (Lakoff 1987: 416-461) では, 様々な形の心的イメージが登場する. その他に Tyler & Evans (2003) は英語前置詞の豊富な事例を, 心的イメージを使って説明することに成功している.

しかし, それらの心的イメージを構成したり, あるいは液体の流れを情報の流れに投影したりするためには, 視覚が決定的に重要な役割を果たす. 従って, 認知言語学が「五感の認知体系を働かせて, 言語活動を成立させる」という言は, 正確には「視覚をはじめとする五感の認知体系を働かせて, 言語活動を成立させる」と付け加えた方が, 実態に即しているように思われる.

3. 進化論的な認知の発展 — 「目」の習得と視覚

言語を言語足らしめるために必要不可欠な視覚は, 単に明暗を区別するだけでは足りない. 明暗を識別するようになった生物は, カンブリア紀の原始的脊索動物ピカイア (図 1) を経て, 原始的な目を獲得するに



Fig. 17. Reconstruction of *Pikaia gracilis*. Drawing © Mariano Cidre.

図 1. ピカイア (Morris and Caron 2012)

至ったが、明確な物の形は認識していなかった。その点では、ピカイアの視覚は「言語活動に必要な認知の萌芽」ではあっても、「言語活動に必要な認知の獲得」までには至っていない。

その獲得は、進化論的にはまずカンブリア紀のアノマロカリス（図 2）やオパビニアが複眼を持ったことに始まる。



図 2. アノマロカリス

<https://natgeo.nikkeibp.co.jp/nng/article/news/14/5336/>

アノマロカリスは複眼と考えられる 2 つの目を持っており、50 センチ以上の体長を持つ当時最大の肉食動物である。アノマロカリスが最強の肉食動物として君臨できた理由は、その体の大きさもさることながら、やはり 360 度の空間認知ができる複眼の存在が大きい。同様にオパビニア（図 3）は体長こそ 4 センチから 7 センチであるものの、5 つの目を持ち、360 度の空間認知が可能であった。複眼と考えられているが、科学的な根拠はない。



図 3. オパビニア

<https://jungle-time.com/opabinia-2984/>

アノマロカリスとオパビニアに共通するのは、目が単に明暗を感知するだけでなく、360 度の空間認知が可能であったということである。これは、ちょうど我々人類が既に持っている空間認知と似ている。だが、古

代の生物が現在のヒトのように複雑な空間認知と視覚を持つためには、約 3 億 6000 年前のダンクルオステウス（図 4）や海サソリ（図 5）の誕生まで待たなければならなかった。



図 4. ダンクルオステウス

<https://www.gibe-on.info/entry/dunkleosteus/>



図 5. 海サソリ

<https://natgeo.nikkeibp.co.jp/nng/article/news/14/9461/>

ダンクルオステウスは最大 10 メートル近い体を持つ脊椎動物で、人間と同じカメラ眼を持っていた。カメラ眼を獲得することで、現在のヒトが持っている視野及び視覚能力（遠近の判断など）をほぼ手に入れた。

複眼では曖昧だった遠近の区別を手に入れることで、ダンクルオステウスはアノマロカリスがそうであったように、当時の地球で最強の生物となった。遠近の区別は生存競争に有利に働いただけでなく、言語においても抽象的な概念を表現できるように機能した。

その代表的な例が直示表現である。日本語の直示表現「この・その・あの」と、英語の *this*, *it*, *that* は必ずしも正確に一对一で対応しないが、話し手と聞き手、それに指示されている対象の 3 つの物理的距離がこれらの直示表現に影響を与えているのは間違いない。神尾（2002: 82-90）は、「なわ張り理論」という観点から英語と日本語の直示表現を分析しているが、そもそも「なわ張り」を示すためには距離や方角などの空間認知把握が重要で、遠近の区別もその中に入る。

その他にも、時間概念を言語で表す際に方向や距離といった空間概念が使われる。

(12) その事件は、遥かに遠い出来事です。

(12) の「遠い」という表現は、物理的・空間的な意味の遠近ではなく、抽象的・時間的な意味での遠近を表している。このように、空間認知を時間表現を始めとする抽象的な認知に根差した表現に応用することは、言語活動では頻繁に行われている。

遠近をある 1 つの認知機構として獲得したことによって、まず区別できるようになったのは言うまでもなく空間的認知である。認知言語学の重要な概念に図 (figure) と地 (ground) 及び認知的際立ち (cognitive salience) という概念があるが、これらは単にカテゴリー化に必要な明暗の区別だけでは獲得することはできない。何故なら、「ある対象が際立ちを持つ」という時、我々はどちらが目立つかを認識することが必要である。明るい／暗いの区別だけでは、「どちらが目立つか」という差異は出てこない。明暗の区別で我々が認識できるのは、「あるものが別のあるものと違う」という点だけで、「よって、どちらがより認知的際立ちを持つか」までは識別することはできない。

この識別のためには、空間的な細かい違いを認知する必要がある。例えば以下を見ると、空間的認知が際立ち (どちらがより目立つか) に影響を与えていることが分かる。

(13) a. The bike is near the house.

b. ? The house is near the bike.

Talmy (1978: 627) 及び河上 (1996: 8)

Talmy や河上は、(13b) の容認度が低い理由として「家」よりも「バイク」の方が図 (figure) として知覚されやすいからだ、と述べている。「知覚されやすい」要因には様々なものが考えられるが、谷口 (2006) は簡潔に、以下のようにまとめている。

(14) a. 動きのあるものが、動かない安定したものより際立つ

b. はっきりと形のあるものが、形のないものより際立つ

c. 具体的なものが、抽象的なものより際立つ

d. 人などの生き物が、物体などの無生物よりも際立つ

e. まとまりのあるものが、広がったものよりも際立つ

谷口 (2006: 10)

知覚されやすいことと認知的際立ちは正の相関にある。となれば、認知的際立ちは程度問題であり、何らかの閾値を持つものではない。また、上記の反例はいくらでも挙げることができるが、谷口の規定はあくまでも目安であり、絶対的なものでもない。また、その他にも (逆説的ではあるが) 認知的際立ちを持つものは記憶を呼び起こしやすい、語義の選択でも優先される、などの特徴を備えていると言っている (辻 2002: 56)。

これらの認知的際立ちを感知するのに必要なものは、単にあるものと別のものを区別する能力だけでは足りない。上の例で言えば、動きを認識する力、形のあるなし、具体と抽象、人 (生物) と物体、まとまりと広がりといった、三次元的な空間認知が要求される。初期のクラゲや単なる複眼を持つ動物は、認知的際立ちを捉えることが (不可能とは言わないまでも) 困難である。つまり、際立ちを認識できるだけの知能以前の問題に、そもそもそれらの動物の認知機構が、そうした識別をするには貧弱過ぎて原理的にできないということである。

逆にダンクルオステウスや海サソリといったカメラ眼を持つ動物は、もし認識できるだけの知能を持っていたとしたら、少なくとも機能的にはそれらの差異を見分けることができる。しかし、だからと言ってそれだけで上の (13) の例の容認度の差異を説明できるかといえば、答えは否である。

上のバイクと家の例で検討してみると、形の有無や具象・抽象の程度、人と物体の区別、まとまりと広がりといった点では、バイクと家はそう変わらない。バイクにも家にも形があるし、共に具体的な事物であり、両者とも物体である。まとまりと広がりという点では

家の方が広がりを持つということはできるけれども、例えば「広場」や「町」などに比べて「家」はまとまりを持っている。だからこそ、以下のような言い方が何の抵抗もなく受け入れられる。

(15) The house is in the town.

結局のところ、谷口の指針に従えば、バイクと家を図と地として分け隔てる要因は、大きさ（広がり）と動きの有無だけである。広がりとはもかくとして動きの有無については、そもそも指示されている物体がどんなものであるかが分かっていないと、その有無を決定することができない。

例えば止まっているバイクが家の近くにあったとして、バイクを全く見たことがない人物がその光景を見たら、認知的際立ちの基準となりえるのはその大きさと広がりしかない。このように、認知的際立ちの感知には、文化的・社会的・百科事典的な知識も必要となるのである。そして、そうした知識を得るためには、ある程度形成された社会に身を置く必要がある。

もしダンクルオステウスに何らかの社会を形成する能力があったとして、かつダンクルオステウス同士で（ないしはダンクルオステウスとは異なった種類の生物間で）コミュニケーションをする必要性と能力があったとしたら、恐らく鳴き声や動作などの媒体によって、生物間で交流が始まったであろう。そして、現在のアリやミツバチなどに代表されるごく初歩的なコミュニケーションを達成していたと思われる。だが、ダンクルオステウスには社会を形成する能力はなかったし、コミュニケーションを達成させるに足る他の認知機構の発展もなかった。更に言えば、そもそもコミュニケーション自体を成立させるための要件である高度な知能や器質的・機能的な条件も充足していなかった。とは言え、カメラ眼を持ったことが、現在のヒトの言語活動にとって必要条件であったことは間違いない。

人間は、カメラ眼を取り入れたことによって言語表現を更に豊かにさせることに成功したと言っても過言ではない。もし空間的メタファーが言語表現に必須なものであるならば、言語能力獲得の二歩目は、生物がカメラ眼を取り入れたカンブリア紀に記されたという

ことになる。もっとも、その能力だけでは満足な言語活動を充足させることはできず、前述したように社会的な営みや言語で言及しようとする対象の百科事典的知識も必要となってくる。こうした知識は、当然のことながら初期段階の生物が持っているものではない。

4. 方向感覚の習得と言語活動 —メタファーの萌芽

カテゴリー化を経て空間概念を手に入れた生物が次に手に入れたのは、前や後、左や右などの方向感覚であった。カンブリア紀のオパビニアやアノマロカリスは、確かに 360 度の空間認知が可能であったが、まだ前・後・左・右・上・下といった方向感覚は不完全な状態であっただろう。彼らは脊椎動物ではないからである。彼らは殻や骨、歯は持っていただろうが、肝心の脊椎がなく、その点で空間認識の能力が劣っていたことは否めない。

脊椎動物の登場はオルドビス紀まで待たなければならない。最古の脊椎動物は 5 億年ほど前に登場したコノドント類と呼ばれる生物であるが、半規管を備えて平衡感覚や上下の感覚を獲得したのはそれから 1 億年以上も経ったシルル紀やオルドビス紀である (Urry, et al 2016: 831-832)。ダンクルオステウスや海サソリが得ていたのも、この能力である。

平衡感覚を得たことで、カンブリア紀のオパビニアやアノマロカリスが不得手としていた上下左右の認識が、自分の脊椎を中心として獲得されることになった。この空間認知は、方向付けのメタファー (orientational metaphors) を利用する際に大いに力を発揮することになる。

空間認知における方向付けのメタファーを最初に提唱したのは Lakoff & Johnson (1980) である。(12) は、そのまま (16) に言い換えられるが、認知的にはより高次の機能を活用している。何故なら、モノの遠近に加えて、その方向まで取り入れているからである。

(16) その事件は、遥かに前の出来事です。

(16) の「前」は、話し手から見ての空間認知的な「前方」が、時間表現における「過去」にシフトされ

たものである。その他, Lakoff & Johnson は以下のような例を挙げている。

HAPPY IS UP; SAD IS DOWN

＜楽しきは上, 悲しきは下＞

I'm feeling up. (気分は上々だ)

I'm depressed. (落胆している)

MORE IS UP; LESS IS DOWN

＜より多きは上, より少なきは下＞

The number of books printed each year keeps going up.

(毎年印刷されている本数は上昇し続けている)

His income fell last year. (彼の収入は昨年落ちた)

GOOD IS UP; BAD IS DOWN

(良いことは上, 悪いことは下)

Things are looking up. (景気は上向きつつある)

Things are at an all-time low. (景気は史上最低だ)

Lakoff & Johnson (1980: 15-16)

その他にも様々な方向付けのメタファーが提案されているが、最も基本的な概念がやはり「上・下」で、その他、「内・外」、「前・後」なども言語活動には欠かせない概念である。逆説的に述べるならば、脊椎動物が半規管と平衡感覚を獲得していなければ、ヒトはこれらの表現をすることができなかったということを意味する。

5. ヒトの実質的なコミュニケーションの誕生

更に時代が下って2億9900年前のペルム紀になると、哺乳類に似た爬虫類が地球上に出現する。彼らはお互いに情報を伝達するという、比較的高度な次元での相互間コミュニケーション能力を身につける。現在でも、蟻がフェロモンを出したり、ミツバチが八の字ダンスを踊ったりするのは、この頃の能力をそのまま受け継いでいるからである。

次に生物が言語活動に関連する認知を獲得したのが、一気に時代が下って500万年ほど前の二足歩行の始まりと、人類の誕生の時期である。二足歩行は、移動の際に両手が自由になるだけでなく、その両手を使って

道具を使いこなしたりすることも可能にした。また、身振りを使うことを覚え、ごく簡単なコミュニケーション能力を達成することが可能となった。

ヒト科は700万年前から500万年前のアフリカで、摂取している食糧の変化によって原始的なサルの種類から分かれたとされている(Leakey 1996)。ヒト科は更にアウストラロピテクス属とヒト属に分かれた(Fischer 1999)。その際、発声するのに必要な口腔を手に入れ、一気に現在のヒト科に近い言語能力を獲得するに至った。

この時期のヒト科は、単に空間認識能力だけでなく多量の知識を整理・処理するだけの脳、息を止めたり、発声学習ができるための口腔³⁾、そして原始的ではあるが社会的な営みをするだけのコミュニケーション能力を身につけていた。ヒト科が純粋にコミュニケーションとしての言語を生み出し、習得するのはこの時期からである。それまではごく原始的な鳴き声によるカテゴリー化ないしは弁別が、簡素で初歩的なコミュニケーションの手段となっていた。認知言語学や進化言語学をはじめとする言語学では、おおよそこの時期からのヒト科の認知能力、弁別能力を「言語能力の誕生」と見なすことが多いように思われる(Tomasello 1999; Tomasello 2008; Dunbar 1996)。これ以後の言語能力の習得については、既に多くの先行研究があるのでそちらを参照されたい。

6. 結語 一高次な言語活動と言語学の射程

今まで挙げた例を言語活動と呼んで良いかは大いに議論の余地がある。コミュニケーションを達成させようとして言語が誕生したからと言って、言語以前のコミュニケーションは言語活動ではない。だが、我々ヒトの言語活動がコミュニケーションを前提条件としている以上、その発生がどこで起こったのかを検討するのは、意義のないことではない。

更に、ここまで遡って「言語活動の認知の萌芽」と述べるのには、かなり極端な言であると反論もできよう。もともと、認知言語学では用法基盤モデルがそうであるように、まず言語活動があり、その言語活動から抽出された共通要素(≒スキーマ)から、更に精緻化されてプロトタイプに、そしてスキーマから事例化、

プロトタイプから拡張されて拡張事例が発生していくというプロセスを経て、言語が用法としての基盤を得ていく (辻 2013: 188). つまり、まずはじめに言語活動があって、その言語現象ないしは事物を同定 (identification) ないしは差異化 (differentiation) させ、一般化 (generalization) させていく過程を認知言語学における「カテゴリー化」と呼ぶのなら (辻 2013: 40), 言語が生まれる以前のカテゴリー化は「言語活動にかかわらないカテゴリー化」ということになる。

だが、カテゴリー化を「言語活動に関するカテゴリー化」と「そうでないカテゴリー化」に峻別することは、生成文法が陥った誤謬に認知言語学が自らはまることを意味する。生成文法は言語能力 (language faculty) を認め、言語能力を他の認知活動とは離れた自律したモジュールとして規定しているからである。そのアンチテーゼとして台頭した認知言語学は、カテゴリー化を言語現象だけに限定するわけにはいかない。

また、それ以外の(言語だけに)関するわけではない) 認知能力の数々は、認知言語学に照らし合わせるとかなりの程度言語活動の充実に寄与している。例えば一般化の後のスキーマ抽出などは、単なるカテゴリー化よりも遥かに高次の認知機能が必要となる。

カテゴリー化は、極端な話、38 億年前の微生物が酸素を体内に取り入れ、それ以外を捨象したところから始まったと言っても過言ではない。ところが、微生物やアノマロカリス、ダンクルオステウスには、複眼やカメラ眼で判断したカテゴリーや遠近から一般的な共通原則を見つける能力が基本的に欠けていた。もっとも、アノマロカリスが生物を食餌として捕獲する際に、「動くもの」「自分の空腹を満たすもの」「自分が戦って勝てそうなもの」に対して飛び掛かるという、ごく初歩的な一般化を行っていたことは容易に想像できる。問題なのは、言語活動を遂行するためには、そのような初歩的な一般化だけでは到底対処できないということである。このことは、言語(活動)が如何に複雑で、より高次の認知機構を動員する必要があるということと同時に示唆する。

つまるところ、認知言語学の提唱する「言語活動は単に自律した言語能力を用いて達成されるだけではなく、同時に他の認知機能もふんだんに用いている」と

いうテーゼは、前述したように進化論的な観点から見たら、かなり強力な主張と言わねばならない。もっとも、認知言語学の主張は無論見当外れではなく、むしろ正鵠を得ている。認知言語学者は、実は人間がヒト科である以前に生物として、そうした「他の認知機構」を最も基礎的な機能を土台としているということを常に考慮すべきであろう。

これ以後の課題は、ヒトが現在に見られるような高次のコミュニケーションを達成させるための「真の言語」を支える認知機構がどのようなもので、いつ頃誕生したのかを、認知言語学だけでなく考古学や進化論などの先行研究を取り入れて検討することである。言語学はよく「学際的な学問」と言われるが、認知言語学がその中でも学際的な、いわゆる学問の敷居を立てることを最も嫌う分野であることは間違いないだろう。それは、「認知」が文字通り全てのヒト科や生物を包含する、生命を維持する上での基本的な要素だからである。

注

- 1) 1866 年 3 月 8 日に承認された学会規程の第 2 条。原文は以下の通り。

ART. 2: La société n'admet aucune communication concernant, soit l'origine du langage, soit la création d'une langue universelle.

(第 2 条: 本学会は言語の起源や普遍言語の創造に関する一切の報告を受け入れない。)

- 2) その他にも嗅覚や聴覚などが言語活動には必要不可欠であるが、進化論的に見るとはじめに目の出現があり、ついで嗅覚や味覚などのその他の感覚が発生している。また、後述するように視覚は上・下、左・右などの感覚を捉える上で言わば必須であり、言語活動も視覚に依存している面が(他の感覚よりも相対的に)多くあると思われる。
- 3) 岡ノ谷 (2010b: 26-27) は、息を自由自在に止めることができる鳥やイルカ、クジラ、ヒトなどが鳴き声を自在にコントロールすることができ、そしてそれが言語の獲得と発達と関連がある、と述べている。

参考文献

- 安藤貞雄・小野隆啓 (1993) 『生成文法用語辞典』東京: 大修館書店.
- Carnie, Andrew. (2007) *Syntax: A Generative Introduction*, Oxford: Blackwell.
- Chomsky, Noam. (1957) *Syntactic Structures*, Hague: Mouton.
- Chomsky, Noam. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Chomsky, Noam. (1981) *Lectures on Government and Binding*, Dordrecht: Foris.
- Chomsky, Noam. (1995) *The Minimalist Program*, Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Dunbar, Robin. (1996) *Grooming, Gossip and the Evolution of Language*, London: Faber and Faber Limited. 松浦俊輔・服部清美 (訳) (2016) 『ことばの起源 猿の毛づくろい、人のゴシップ』東京: 青土社.
- Fischer, Steven R. (1999) *A History of Language*, London: Reaktion Books Ltd. 鈴木昌 (訳) (2001) 『ことばの歴史 アリのことばからインターネットのことばまで』東京: 研究社.
- 神尾昭雄 (2002) 『続・情報のなわ張り理論』東京: 大修館書店.
- 河上誓作 (編著) (1996) 『認知言語学の基礎』東京: 研究社.
- Labov, William. (1973) “The Boundaries of Words and Their Meanings”, Fishman, Joshua ed., *New Ways of Analysing Variation in English*, Washington D.C.: Georgetown University Press, pp. 340-373.
- Lakoff, George. (1987) *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*, Chicago: University of Chicago Press. 池上嘉彦・河上誓作・辻幸夫・西村義樹・坪井栄治郎・梅原大輔・大森文子・岡田禎之 (訳) (1993) 『認知意味論 言語から見た人間の心』東京: 紀伊国屋書店.
- Lakoff, George. and Johnson, Mark. (1980) *Metaphors We Live By*, Chicago: University of Chicago Press. 渡部昇一・楠瀬淳三・下谷和幸 (訳) (1986) 『レトリックと人生』東京: 大修館書店.
- Langacker, Ronald. (1988) “A Usage-Based Model”, Rudzka-Ostyn, Brygida ed., *Topics in Cognitive Linguistics*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 127-161.
- Langacker, Ronald. (2000) “A Dynamic Usage-Based Model”, Barlow, Michael and Kemmer, Suzanne eds., *Usage-Based Models of Language*, Stanford: CSLI Publications, pp. 1-63.
- Leakey, Richard. (1996) *The Origin of Humankind*, New York: Basic Books.
- Lloyd, Christopher. (2008) *What on Earth Happened?: The Complete Story of the Planet, Life and People from the Big Bang to the Present Day*, London: Bloomsbury Publishing. 野中香方子 (訳) (2012) 『137 億年の物語 宇宙が始まってから今日までの全歴史』東京: 文藝春秋.
- Morris, Simon. and Caron, Jean-Bernard. (2012) “Pikaia gracilens Walcott, a stem- group chordate from the Middle Cambrian of British Columbia”, *Biological Review* 87, 2, pp. 480-512.
- 大堀壽夫 (2002) 『認知言語学』東京: 東京大学出版会.
- 岡ノ谷一夫 (2010a) 『さえずり言語起源論—新版 小鳥の歌からヒトの言葉へ』東京: 岩波書店.
- 岡ノ谷一夫 (2010b) 『言葉はなぜ生まれたのか』東京: 文藝春秋.
- Rosch, Elenor. (1975) “Cognitive Representation of Semantic Categories”, *Journal of Experimental Psychology: General* 104, pp. 192-233.
- 酒井智宏 (2012) 『トートロジーの意味を構築する 「意味」のない日常言語の意味論』東京: くろしお出版.
- Talmy, Leonard. (1978) “Figure and Ground in Complex sentences”, Joseph H, Greenberg ed., *Universals of Human Language. Vol. 4. Syntax*, Stanford: Stanford University Press, pp. 625-629.
- 田中克彦 (1993) 『言語学とは何か』東京: 岩波新書.
- 谷口一美 (2006) 『学びのエクササイズ 認知言語学』東京: ひつじ書房.
- Tomasello, Michael. (1999) *The Cultural Origin of Human Cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. 大堀壽夫・中澤恒子・西村義樹・本多啓 (訳) (2006) 『心とことばの起源を探る 文化と認知』東京: 勁草書房.
- Tomasello, Michael. (2008) *Origins of Human Communication*. Cambridge, Mass.: MIT Press. 松井智子・岩田彩志 (訳) (2013) 『コミュニケーションの起源を探る』ジャン・ニコ講義セレクション7, 東京: 勁草書房.
- 辻幸夫編 (2002) 『認知言語学キーワード事典』東京: 研究社.
- 辻幸夫編 (2013) 『新編 認知言語学キーワード事典』東京: 研

究社.

Tyler, Andrea. and Evans, Vyvyan. (2003) *The Semantics of English Prepositions*, Cambridge: Cambridge University Press. 国広哲弥（監訳）木村哲也（翻訳）（2005）『英語前置詞の意味論』東京: 研究社.

Ungerer, Friedrich. and Schmid, Hans-Jörg. (1996) *An Introduction to Cognitive Linguistics*, London: Longman. 池上嘉彦・坪井栄治郎・西村義樹・塩谷英一郎・野村益寛・本多啓（訳）（1998）『認知言語学入門』東京: 大修館書店.

Urry, Lisa. Cain, Michael. Wasserman, Steven. Minorsky, Peter. Reece, Jane. and Campbell, Neil. (2016) *Campbell Biology*, 11th Edition, London: Pearson.

Wittgenstein, Ludwig. (1953) *Philosophische Untersuchungen*, Oxford: Blackwell. 藤本隆志（訳）（1976）『ヴィトゲンシュタイン全集 8 : 哲学探究』東京: 大修館書店.

山梨正明（1995）『認知文法論』東京: ひつじ書房.

山梨正明（2009）『認知構文論 文法のゲシュタルト性』東京: 大修館書店.

山梨正明（2012）『認知意味論研究』東京: 研究社.

针对日本学生的汉语重动句的教学策略

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. 前言

汉语重动句是现代汉语中非常具有特点的一种句式，一个单句中同一个动词前后出现两次，前一动词后带宾语，后一动词后带补语。自从王力先生于 20 世纪 50 年代在《中国语法理论》中提到这种句式以来，越来越多的研究者开始关注这个现象，至今在中国本土的汉语研究中重动句仍然是一个比较热门的课题。但是在日本的汉语研究中，有关重动句的文献几乎不存在，好像也没有学者研究过或者正在研究重动句。因此也就导致在日本的汉语教育中无论是课堂使用的教科书，还是一些汉语语法讲解类的书籍，里面根本看不到“重动句”这个语法项目。由于重动句在汉语里的使用频率并不低，并且经常出现在口语表达中，是一个比较重要和常用的表达方式，所以在编写教材中不管是初级教材还是中级教材都很难避免出现重动句。事实上，现有的很多教科书中都出现了重动句，只是没有对其进行解释而已。比如笔者使用的以大学一年级学生为对象的初级教科书『カレント中国』（朝日出版社 2019）中，在样态补语的语法项目中就出现了重动句，但是附属在样态补语中，只列出语顺“主语（+动词）+宾语+动词+得+样态补语”（p. 85），没有相应的解释说明。笔者使用的以大学二年级学生为对象的中级教科书『中国語さらなる一步』（白水社，2012 年）中也出现了重动句的例句，如“我看书看得很慢，这本书一个星期看不完”（p. 44），“我看书看到了十二点”（p. 51），但也都没有做出解释。既然是常用句式并且也有例句出现在教科书中，那就有必要进行解释说明。

2. 本稿的目的

对于日本学生来说，一个句子中出现两个谓语动词

是一个非常奇怪的现象，母语的日语中没有，第一外语的英语中也没有。因此可以预想重动句对日本学生来说是一个比较难理解的句式。本稿的目的是提出一个对日本学生的有效的重动句教学策略，让学生可以充分理解重动句。

3. 重动句产生的原因

关于为什么会产生重动句，很多学者都做出了解释。从形式上做出解释的有王力（1957），胡附、文炼（1955），赵元任（1968），吕叔湘（1980）等。他们的想法大致相同，可概括为“宾补争动”，即重动句可以解决宾语和补语在同一动词后不能共现的矛盾。随着功能语言学和认知语言学的兴起，也有很多学者从功能上对重动句做出解释。例如戴浩一（1990，1991）认为重动句的重复是由语义决定的。项开喜（1997）指出“重动句的语用功能就是突出强调动作行为的超常性”，“动词+宾语”在功能上主要是为表示超常量的“动词+补语”提供常量参照。聂仁发（2001）认为重动句是“背景—目的”语篇结构。“动词+宾语”引入背景事件，“动词+补语”说明语用目的，是小句的焦点。

笔者认为，对于汉语初级和中级的学生没有必要对重动句的表达功能做出解释，因为这个问题比较复杂，反而会给学生造成困惑。但是有必要从形式上做出解释。这一点可以结合日语进行讲解。也就是说，汉语的宾语和补语不能共用一个动词，而日语里的宾语和相当汉语补语的那一部分可以共用一个动词。原因是汉语里的有的补语粘着性很强，必须独占一个动词，所以动词带有宾语时，只能将动词重复一遍。比如例句“我看书看到了十二点”（「私は本を 12 時まで見た」），补语“到了十二点”的“到”的粘着性很强，和动词“看”结合

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

后可以看作变成一个词“看到”，所以宾语“书”不能再放在这个动词的后面做宾语，只能将动词重复一遍。而日语却不是这样，「12時まで」「本を」可以同时共用一个动词。这样和日语对比教学，鲜明易懂，可以帮助学生理解并加深印象。

4. 重动句的句法结构

关于重动句的句法结构，学界是有分歧的。赵普荣（1958）认为是动宾词组作状语的动词谓语句，即“动词+宾语”是“动词+补语”的状语。邓剑文（1958）认为是主谓谓语句，即句子的谓语是由主语“动词+宾语”和谓语“动词+补语”构成的句子。陈建民（1986）认为是“连动（或连谓）句”，“动词+宾语”和“动词+补语”共用一个主语；洪心衡（1963）认为是“动（宾）+动（补）构成联合结构的谓语”；胡附、文炼（1955）认为是“主动宾补”句，范晓（1993）认为是“主述补”句，动宾结构加补语。另外，随着重动句的地位逐渐确立，一些学者认为没有必要分析重动句的句式结构，它就是一个独立的句式。

那么，我们怎么给日本学生解释这个问题？笔者认为把重动句的句法结构解释为主谓谓语句或者说可以理解成主谓谓语句是比较适合日本学生理解的。原因有以下两点。

第一，主谓谓语句是初级汉语的必出语法项目，并且日语中也有主谓谓语句，学生可以利用母语主谓谓语句的句子结构去理解汉语的重动句。在汉语初级教科书中，主谓谓语句都会比较早的阶段出现，并且出现在补语语法项目之前。教主谓谓语句时做好铺垫就可以有效地帮助学生理解重动句。我们可以在教主谓谓语句时，先向学生提出例如「象は鼻が長い」这样的日语句子中的主语是什么这个问题，在笔者的教学经验中，几乎没有学生思考过这个问题，他们都会非常认真地思考，而且觉得这个问题非常有趣。但是学生很难答得上来，这时可以给出提示“这句话说的是谁的事？”“谓语不一定要是一个单词”，这样一部分学生可以答出主语是“象”。之后再引出“象”的谓语里还有主语“鼻子”和谓语“长”。另外还要提出“这句话的否定句是什么？”让学生思考，这个问题虽然学生会很容易说出来是「象は鼻が長くない」，但目的是让学生留下一个印象，重动句变成否定句时也是否定后面的补语，这一点和重动句是一样的。然

后再引出汉语中也有这样结构的句子“大象鼻子长”，学生是通过自己的思考得出的结论，可以记忆比较深刻。

第二，常出现的重动句的表达重心和主谓谓语句是一样的，都是在“小谓语”上。这一点可以从否定句中看出，它们都是否定小谓语，这也是提出“「象は鼻が長い」这句话的否定句是什么？”这个问题的另一个目的。主语一般是话者和听者都知道的信息，谓语传达听者不知道或者是话者要表达的新信息。小谓语是存在于大谓语之中的，可谓是重心中的重心。重动句的大主语是整个句子的主语，“动词+宾语”交待了动作以及动作的对象，“动词+补语”是说明动作的程度、结果、地点、时间、数量等等。很显然，句子要表达重心不是动作的对象，而是“动词+补语”部分。这些都是和主谓谓语句一样的，日本学生可以借助主谓谓语句来理解。

5. 重动句中的动词和宾语的特点

关于重动句中的动词，有很多研究进行讨论。秦礼军（1985）指出“能够带宾语，且能支配宾语的及物动词，才能重复出现一次”。刘维群（1986）认为“一个动词，若具有带宾语和带补语的两种功能，原则上就可以充当重动句的V”。范晓（1993）指出“多数是单音节动词，但少数双音节动词也可出现”“一般是及物动词，但也发现有少数不及物动词”“多数是动作动词，少数心理动词有时也可出现”等等。从这些研究可以看出，重动句对动词并没有严格的要求，要根据具体语境来判断。但是笔者认为，以下两点是必须要给学生进行讲解的。

第一，表时态的“了”“过”等附着成分要放在“动词+补语”部分里。原因和否定句是一样的，“动词+补语”是整个句子的表达重心，“动词+宾语”只是提出一个小话题而已。

第二，离合词可以充当“动词+宾语”。理由是很多日本学生认为离合词不是“动词+宾语”，只是一个动词。在讲解这点时，要先讲什么是离合词。日语里没有离合词，但是一些动词的汉字表达和汉语的离合词是一样的。可以举这样的例子来讲解加深印象及趣味性。比如“结婚”，在汉语里的结构是动宾结构，可以理解成「婚を結する」，所以“了”或者数量补语要出现在宾语之前，例如“他结婚结过三次”。

关于重动句中的动词，也有很多研究进行讨论。范晓（1993）认为“一般由名词性词语充当，但也有少数

非名词性词语充当宾语的情况”。李讷、石毓智（1997）认为只能是类属词，而不能是定指成分。项开喜（1997）认为只能是信息量低的无标记形式。王灿龙（1999）则认为“重动句的宾语是相对开放的，重动句的生成并不取决于宾语的有无标记及指定和无指，只要语义上匹配，协调，各种形式的宾语都能进出重动句”，并举出例子“他吃这种面条吃上了瘾”等。这个例子可以说明王灿龙（1999）的看法是正确的。那么，笔者认为对于重动句的宾语，也就没有必要特意对学生做出解释，以免给学生增加负担。

6. 重动句的种类

关于重动句的类型，秦礼军（1985），李讷·石毓智（1997）根据语义特征和结构特点把重动句分为四类，即：①补语是时间词；②补语为单纯的形容词或不及物动词；③补语为“得”字结构；④补语之后另有宾语。唐翠菊（2001）把重动句分为“致使性重动句”和“非致使性重动句”。李江（2002）把重动句得内部语义关系和表述关系分为因果关系和评说关系。第一种分类可以说是补语的分类，第二种和第三种分类是“动词+宾语”和“动词+补语”的语义联系分类。第二种和第三种分类的理论性基础较高，显然不适合对外汉语教学，再加上几乎所有的初级教科书中都会出现补语语法项目，因此按照补语的种类对重动句进行讲解是最合理的方法。

6.1 数量补语的重动句

初级汉语教学中，在比较早的阶段就会出现数量补语。数量补语通常包括时量补语和动量补语。时量补语是表示动作或状态持续的时间，如例句（1）的“两个小时”表示“看”持续的时间，例句（2）的“一年”表示“学”持续的时间。动量补语是表示动作进行的次数，例句（3）的“一次”表示“去”的次数，例句（4）的“好几次”表示“批评”的次数。

- （1）他每天看两个小时电视。
- （2）我学了一年汉语。
- （3）田中去过一次中国。
- （4）最近老师批评了我好几次。

这些句子都可以转变成重动句，如例句（5）～（8）。数

量补语和其他补语最大的不同就是，当动词同时带宾语和数量补语时，它们可以同时出现在一个动词之后，不一定要转换成重动句。

- （5）他每天看电视看两个小时。
- （6）我学汉语学了一年。
- （7）田中去中国去过一次。
- （8）最近老师批评我批评了好几次。

这时，话者采用重动句为的是把例句（1）～（4）所表达的该事件中包含的语义内容做分解的陈述，让宾语和数量补语分别与动词邻接，在表达动作对象的同时也强调数量补语。但是，这和（1）～（4）的表达效果差不多，很多情况下可以互换。如果强调数量补语时，（1）～（4）的数量词部分重读即可。时量补语和动量补语在教学中一般是让学生记住语序，即时量补语和动量补语位于动词和宾语之间，但当宾语是人称代词时补语要放在其后。笔者也认为，在初级的教学中让学生记住语序是最方便的方法，基本句式和重动句可以达到相同的表达效果，所以没有必要提到重动句，不然会给学生造成很大的负担。

另外数量词做宾语的定语时，也可以转换成重动句。如以下例句。

- （9）我喝了三杯茶。
- （10）他买了十本书。
- （11）我喝茶喝了三杯。
- （12）他买书买了十本。

强调数量时，例句（9）（10）的数量词部分重读就可以，不一定要转换成例句（11）（12）那样的重动句。所以，数量词做宾语的定语时也没有必要给学生讲解重动句。

6.2 方向补语的重动句

方向补语也是一个初级教材中必出的语法项目。方向补语有两种，一是方向补语表动词的方向，是基本用法，另外一种补语并不是真正表动词的方向，是抽象用法。出现重动句的一般是抽象用法，如例句（13）（14）。

(13) 我帮忙帮出了问题。

(14) 他考试没考过。

笔者认为方向补语的重动句是完全没有必要给学生做出解释的。第一，方向补语出现得比较早，一般都在样态补语和结果补语前，学生的汉语知识储备还很少，很难理解。第二，方向补语的抽象用法已经很难，再引出重动句是难上加难。第三，教材中也不会出现重动句的例句，所以讲解方向补语时不必讲解重动句。

6.3 结果补语的重动句

在汉语教学中，结果补语一般分为两类，一类是结果补语是动词或形容词，出现在初级教材中。如例句(15)

(16)。这时宾语可以出现在补语后面。

(15) 我吃完饭了。

(16) 他写好信了。

笔者所用的教科书，在结果补语的例句中出现了宾语前置的例句，例句(15)(16)可以转换成(17)(18)。

(17) 饭我吃完了/我饭吃完了。

(18) 信他写好了/他信写好了。

宾语作为话题时，一般放在句首，是汉语里经常出现的现象。教材中虽然没有设置宾语前置这个语法项目，笔者认为应该给学生做出解释，事实上也有很多学生注意到这个现象。做出解释的另外一个目的，为讲解重动句结构时做一个铺垫。

但是，在讲解这一类结果补语时没有必要提到重动句，如下面例句(19)(20)。原因是对于初级学生太难，并且教材中没有出现重动句的例句，所以没有必要给学生增加负担。

(19) 我吃饭吃完了。

(20) 他写信写好了。

另一类是结果补语是介词，出现在中级教材中。如例句(21)(22)。

(21) 我看到了12点。

(22) 他送到了大门口。

这类结果补语句加宾语时，不能加在补语后，也很少出现宾语前置的现象，只能使用重动句。如下例句(23)

(24)。再加上日常会话中这种情况经常出现，笔者认为需要给学生讲解。这时给学生的解释是，介词做结果补语时的粘着性很强，独占一个动词，如果再加宾语，只能重复一遍动词。

(23) 我看书看到了12点。

(24) 他送我送到了大门口。

6.4 样态补语的重动句

在日本的初级汉语教材中，几乎所有的教材都会收录样态补语这个语法项目。样态补语对于日本学生来说也是一个比较难理解的项目。笔者认为首先要让学生明确语顺“动词+得+样态补语”和日语对应的句式「…するのが〜」。然后让学生去思考在日语中什么时候用「…するのが〜」这种句型，引导学生得出结论“在进行评价时经常使用”。举例时先举不带宾语的句子，如(25)(26)。然后向学生提出问题“例句(25)(26)如果加宾语时怎么办？”，让学生自己去思考。这时要给出提示，样态补语的助词“得”粘着性很强，和动词结合后就把动词独占了，然后再引出结论“再使用一个动词”，如例句(27)(28)，告知学生这种句式是汉语比较独特的一种句式，叫重动句。

(25) 她说得很好。

(26) 他包得很快。

(27) 她说汉语说得很好。

(28) 他包饺子包得很快。

包括笔者使用的很多教科书都给出语顺“主语(十动词)+宾语+动词+得+样态补语”，前一个动词加上了括号。去掉括号的动词变成例句(29)(30)。

(29) 她汉语说得很好。

(30) 他饺子包得很快。

笔者给学生的解释是,一个句子中出现两个一样的动词时有时可以省略一个,“得”的粘着性很强,所以后面的动词不能省略,省略时可以省略前一个动词。

另外,笔者对于例句(29)(30)还给出另一种解释,就是“可以理解成为宾语前置”,同时补充说明,当动词同时带宾语和补语时重动句并不是唯一的选择。给出这种解释的前提条件是前面讲过“宾语前置”,笔者使用的教科书,宾语前置就出现在样态补语前。宾语前置时是因为宾语是话题,利用这点可以引出重动句的句式结构是主谓谓语句,整个句子的主语是大主语大话题,“动词+宾语”是小主语小话题。

7. 结语

本稿首先针对如何对日本学生解释汉语重动句的产生原因,句法结构,句中动词和宾语的特点做出了简单的分析。然后按照教材中补语出现的顺序,分别简单地探讨了在讲解补语时是否有必要引出重动句以及怎样引出重动句。重动句的教学法研究还处于起步阶段,今后还需要更深一步的研究。

参考文献

- 陈建民(1986)《现代汉语句型论》语文出版社。
- 戴浩一(1990)《以认知为基础的汉语功能语法刍议(一)》《国外语言学》(4)。
- 戴浩一(1991)《以认知为基础的汉语功能语法刍议(二)》《国外语言学》(1)。
- 邓剑文(1958)《关于主谓谓语句的分析问题》《中国语文》(6)。
- 范晓(1993)《复动“V得”句》《语言教学与研究》(4)。
- 洪心衡(1963)《关于动词谓语的重说》《汉语语法问题研究(续编)》福建人民出版社。
- 胡附、文炼(1955)《现代汉语语法探索》东方书局。
- 李江(2002)《重动句语义分析及其教学启示》《中国对外汉语教学学会第七次学术讨论会文选》。
- 李讷·石毓智(1997)《汉语动词拷贝结构的演化过程》《国外语言学》(3)。
- 刘维群(1986)《论重动句的特点》《南开学报:哲学社会科学版》(3)。
- 吕叔湘(1980)《现代汉语八百词》商务印书馆。
- 秦礼军(1985)《关于“动+宾+动重+补显得结构形式”》《语言研究》(2)。

唐翠菊(2001)《现代汉语重动句的分类》《世界汉语教学》(1)。

聂仁发(2001)《重动句的语篇分析》《湖南师范大学社会科学学报》(01)。

王力(1957)《中国语法理论》中华书局。

王灿龙(1999)《重动句补议》《中国语文》(2)。

项开喜(1997)《汉语重动句式的功能研究》《中国语文》(4)。

赵普荣(1958)《从动谓句的动词重复谈起》《中国语文》(2)。

赵元任(1968)《北京口语语法(吕叔湘译)》商务印书馆。

教材

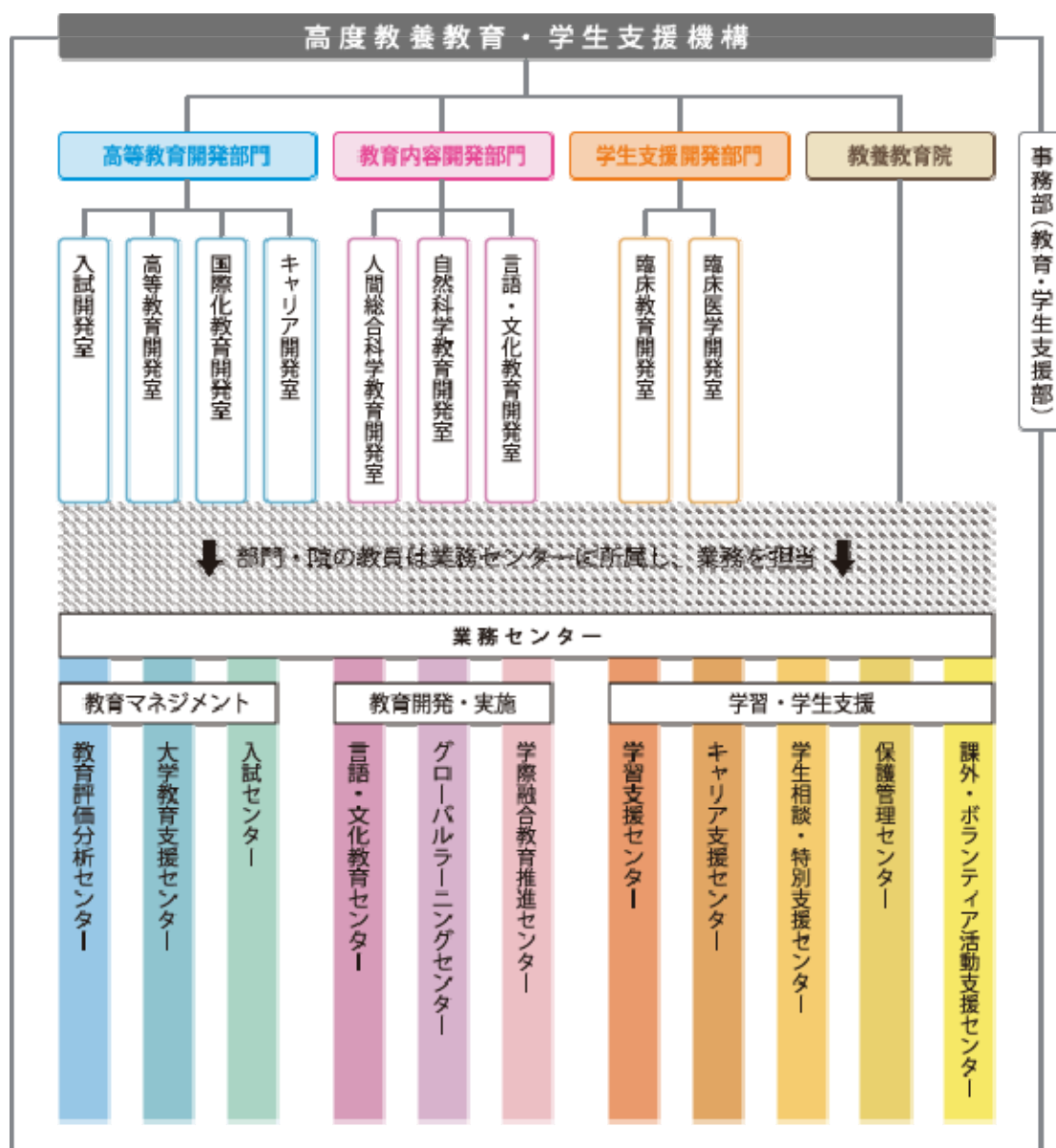
- 遠藤光曉監修 衛榕群・汪曉京著(2019)『入門 カレント中国』朝日出版社。
- 尹景春・竹島毅・竹島金吾著(2002)『中国語さらなる一步』白水社。

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／副学長（教育改革・国際戦略）／理学研究科教授 山口 昌弘（素粒子・宇宙理論）		
副センター長	教授	橘 由加	（英語教育，外国語教授法，CALL 教授法，高等教育論）
副センター長	教授	上原 聡	（認知言語学，言語類型論，日本語教育）
	教授	北原 良夫	（英語学，言語学，英語教育，高等教育論）
	教授	佐藤勢紀子	（日本思想史，日本文学，日本語教育）
	教授	吉本 啓	（形式言語学，日本語文法，コーパス言語学）
	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	スクラ・ビンセント	（第二言語習得）
	准教授	カン・ミンギョン	（ドイツ語学）
	准教授	深井 陽介	（フランス文学，フランス語教育学）

准教授	田林 洋一	(スペイン語, 言語学)
准教授	シルバ・セシリア	(外国語教育 (スペイン語))
准教授	西田 文信	(言語学, 中国語学, 漢藏語族, 言語教育, 地域研究)
准教授	金 鉉哲	(韓国公演芸術論, 日韓比較文化論)
准教授	菅谷奈津恵	(日本語教育)
准教授	副島 健作	(現代日本語文法, 言語学, 日本語教育)
准教授	中村 渉	(対照言語学, 言語類型論, 日本語文法, 日本語習得)
講 師	アイコースト・ダニエル	(多読, 課題型学習)
講 師	エンスレン・トッド	(英語学)
講 師	シャーロン・ベン	(TEFL)
講 師	スタヴォイ・ジョセフ	(第二言語習得, 英語コミュニケーション)
講 師	スプリング・ライアン	(第二言語習得, 認知言語学, 外国語教育)
講 師	メレス・リチャード	(コミュニケーション学, 英語学)
講 師	カヴァナ・バリー	(社会言語学, 応用言語学, 英語学)
講 師	三上 傑	(言語学, 英語学)
講 師	シャハト・ベルント	(文学)
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	ソゼド・ベルトラン	(フランス語教育, 言語学, 音声学)
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, 日本語教育)

(2) 担当語種グループ別

◇英語グループ

北原良夫, 橘 由加, 竹林修一, 平塚貴晶, スクラ・ビンセント, アイコースト・ダニエル, エンスレン・トッド, シャーロン・ベン, 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, カヴァナ・バリー, 三上 傑

◇初修語グループ

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

メンバー：山口センター長，吉本副センター長（4月～9月），上原副センター長（10月～3月），橘副センター長，北原教授，竹林准教授，カン准教授，深井准教授，田林准教授，西田准教授，金准教授，菅谷准教授，中村准教授（4月～9月）

(2) 教員会議（原則として毎月開催）

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。
4. 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。
5. 1 人あたりの投稿数は2 本までとする。
6. 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。
7. 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。
8. 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。
9. 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。
10. 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5号 2018

