

ことばの世界

愛知県立大学
高等言語教育研究所
年報



第6号

2014(平成26)年3月

愛知県立大学 高等言語教育研究所

ことばの世界

愛知県立大学
高等言語教育研究所
年報

第6号

2014(平成26)年3月

愛知県立大学 高等言語教育研究所

◆◆◆ 目 次 ◆◆◆

はじめに	吉池 孝一 ……	5
論 文		
「嫌悪」を表す動詞の意味分析—「うんざりする」と「飽きる」—	馬場 典子 ……	9
愛知県立大学における手話教育に関する学生意識調査報告：「語学として手話を学びたい」という期待に応える教育の提言	亀井 伸孝 ……	27
研究ノート		
フランス語を知る、ことばを考える—語彙の諸相—	石野 好一 ……	41
実践報告		
グローバル人材育成事業に伴う短期受入プログラム(シベリア連邦大学)の教育実践報告	東 弘子 ……	73
Cultivating Ambassadors at Aichi Prefectural University	Fern Edebohls ……	99
Media and Culture at iCoToBa : Designing Critical Thinking into an EFL Course	Brett A. Hack ……	105
Spoken Language in Motion: Acquiring German Basic Rhythm and Dynamic Stress through Haiku and Tanka	Morten Hunke ……	111
大学英語教育のあり方について～一般学術目的の英語に焦点を当てた教材の作成を通して	大門 正幸 ……	121
活動報告		
講演会・研究会開催報告	櫻井 健 ……	139
第6回多言語競演レシテーション大会	熊谷 吉治 / 西野 真由 ……	141
英語教育部門 「グローバル人材」育成に向けて	宮浦 国江 ……	147
初習外国語部門 スペイン語多読活動	江澤 照美 ……	159
日本語教育部門 留学生を対象とした日本語指導の現状と課題	宮谷 敦美 ……	161

CALL/ICT 部門 CALL を利用した自律型学習への展望V	大森 裕實 ……	165
外国語授業改善研修会		
熊谷 吉治 / 福岡 千珠 / 江澤 照美 / 宮谷 敦美	……	167
学生自主学習支援・報告	福岡 千珠 ……	169
研究所派遣出張報告		
東大駒場ライターズ・スタジオ視察報告	大森 裕實 / 川島 香織 ……	173
平成 25 年度高等言語教育研究所購入図書リスト	……	177
『ことばの世界』執筆要項	……	178

はじめに

中国学科 吉池 孝一

高等言語教育研究所が設立されて本年度で 6 年目になる。本研究所の年報『ことばの世界』も 6 号を発行するはこびとなった。本号には、論文、実践報告、および本研究所の活動報告を掲載した。原稿をお寄せくださった皆様には感謝申しあげたい。

さて平成 25 年度、高等言語教育研究所は以下の活動・事業をおこなった。ここでは本年度より始めた事業を中心に紹介をする。より詳しくは本号の活動報告をご覧ください。

- 1 公開講演会の開催
- 2 言語教育研究会の開催
- 3 多言語競演レシテーション大会の開催
- 4 外国語多読用図書の実
- 5 英語・スペイン語多読活動の推進
- 6 CALL 教室を利用した外国語自主学習支援
- 7 外国語授業改善研修会の開催
- 8 『ことばの世界』6 号の発行
- 9 学生自主学習支援
- 10 言語資料の展示
- 11 初期外国語学習書の蒐集と研究。

1.公開講演会の開催:「ポライトネスから見た日本語と外国語」(滝浦真人氏。12月9日)。本年度はパンフレットを多めに作り日進市・長久手市・瀬戸市の各市役所に置かせていただいたためであろうか市民の参加が目立った。また高校生のグループでの参加もみられた。3.多言語競演レシテーション大会の開催:年度初頭の運営会議において話し合いがもたれ、昨年度と同様に学生の係わる部分を増やしていくこととなり、9月の学生自主学習会の学生のみなさんに事前の作業や当日の運営の一部を担っていただいた。また自由演目として、レシテーション大会の審査時間に外国語による歌・歌劇・やや長めの語劇など、レシテーション大会では発表できない審査対象外の演目(各10分以内)を募集した。歌を含む演目2名の応募があり、この自由演目は大会会場に華やいだ雰囲気をもたらしたようである。10.言語資料の展示:「モンゴル帝国—パスパ文字と『東方見聞録』」(7月18日~8月13日。本学図書館にて)。図書館と本研究所の共催で行われた展示である。8月のオープンキャンパスでは多数の高校生に見ていただくことができた。またこの展示物をテーマとして、高校生と教員の図書館内ツアーをおこなうこともできた。11.初期外国語学習書の蒐集と研究:これは本年度より始めた事業であり研究所による研究の柱の一つとなるものである。「高等言語教育研究所は、今後一定期間継続して予算を計上し、日本で刊行された初期(江戸~大正初期)の諸外国語の学習書を蒐集購入し研究を行なう。」という方針を2013.11.28の運営会議にて確認した。2014.1.10現在における研究所所蔵の初期外国語学習書は1『英語箋』(万延二年刊)2『ピ子ヲ氏原板 英文典』(明治二年

刊)3『ピ子ヲ氏原板 英文典直譯』(明治三年刊)4『英吉利文典』(明治三年刊)5『英吉利單語篇』(明治三年刊)6『格賢勃斯 英文典直譯』(明治三年刊)7『英吉利會話』(明治四年刊)8『英語學捷徑』(明治五年刊)9『英吉利單語篇增譯』(明治六年刊)10『挿譯英和用文章』(明治六年刊)11『繪入 英語早合點』(明治刊)12『獨逸單語篇和解』(明治四年序刊)13『魯語柱礎』(明治五年刊)14『改正蠻語箋』(嘉永三年刊)。以上英語、ドイツ語、ロシア語、オランダ語となっている。これらについては①研究所ウェブページでの公開(写真と解説)②展示会の開催③資料の研究④研究会の開催というように活用を図る予定である。

平成 25 年度 研究所會議構成員

研究所長	吉池孝一
外国語学部長	堀 一郎
教育研究審議会委員	広瀬恵子
英語教育部門	宮浦国江
初習外国語部門	江澤照美
日本語教育部門	宮谷敦美
CALL/ICT 部門	大森裕實

担当及び運営會議構成員(運営委員)

所長代理	堀田英夫
研究会・講演会	櫻井 健
レシテーション大会	熊谷吉治
レシテーション大会	西野真由
『ことばの世界』編集	長沼圭一
『ことばの世界』編集	福岡千珠
学生自主学習支援	福岡千珠
展示	吉池孝一
初期外国語学習書	吉池孝一

論 文

「嫌悪」を表す動詞の意味分析 —「うんざりする」と「飽きる」—^{*1}

愛知県立大学非常勤講師 馬場 典子^{*2}

1. 本稿の目的

筆者の研究テーマは、「マイナスの感情を表す動詞および動詞句の体系化」である。これまでの研究では、「怒り」を表す動詞および動詞句の性質を明らかにし、分析対象語句の意味分析を行った（「怒る、腹が立つ、頭に来る、むかつく、きれる、いきり立つ、憤慨する」など 19 語句）。その結果、「むかつく」が「怒り」よりも嫌悪感が際立つ語であり、「嫌悪」の感情と連続性があることが明らかになった。よって、現在は「嫌悪」を表す動詞および動詞句の性質および意味を明らかにすることを目指している。本稿はその一部に当たるものである^{*3}。

2. 感情を表す動詞の性質

2. 1. 先行研究概観

感情を表す動詞(句) (以下「感情動詞」という)に関する先行研究には大きく分けて二つある。まず一つ目は動詞における感情動詞の枠組みと位置付けに関するものである。先行研究を概観した結果、感情動詞をどのようなものと捉えているかについて、研究者間で統一が見られていないことから、感情動詞の動詞全体の中における位置づけが明らかにされていないことが問題点として挙げられる。例えば、町田(1989)では感情動詞は継続動詞に位置づけられているが、拙論(2009)で扱った分析対象語(句)から考えると、感情動詞は状態動詞に近いものもあり、瞬間動詞もあることになる。また、工藤(1995)は、感情動詞を内的情態動詞に位置づけているが、他の内的情態動詞—思考動詞・感覚動詞・知覚動詞—との関連性や、感情動詞の性質そのものについては述べられていない。また寺村(1982)では、品詞間の連続性の観点から感情動詞と感情形容詞との連続性が示されていたが、寺村(1984)では、思考動詞と感情形容詞とが「基本形で発話時点の感情を表す」という共通点を持っていると述べられており、同様の性質が感情動詞の一部に認められるにもかかわらず、その点に関しては言及されていない

*1 本稿は、平成 24 年度第 13 回言語教育研究会(2013 年 2 月 18 日於:愛知県立大学)で口頭発表した内容を加筆・修正したものである(発表の場で、中部大学の大門正幸先生、愛知県立大学の中西千香先生、宮谷敦美先生に多くのコメントを賜りました。この場を借りて厚く御礼申し上げますとともに、頂いたコメントが全て反映できていないことをお詫び申し上げます)。

*2 名古屋大学大学院国際言語文化研究科学術研究員

*3 嫌悪を表す動詞および動詞句の考察対象は、現時点では「嫌う・疎む・うんざりする・飽きる・辟易する・げんなりする・愛想が尽きる／愛想を尽かす・しびれが切れる／しびれを切らす・顔をしかめる・眉をひそめる・虫酸が走る・業を煮やす・焦れる・気がせく・苛立つ・気が立つ・気に障る・気を揉む・腐る」などを予定している。

い。

二つ目は感情動詞の分類に関する先行研究であるが、堀川(1991)のように感情動詞の中に感覚動詞と思われる動詞(句)を混在させているものや、長野(1993)のように思考・感情動詞をひとまとめにして扱っているものがある。よってここでも感情動詞の枠組み自体が研究者間で異なり、統一を見ていない。このように、動詞における感情動詞の位置づけおよび感情動詞の性質は十分に明らかにされていないと言える*⁴。

2. 2. 感情動詞に関わる諸問題

2. 2. 1. 用語について

本稿では、従来「主体」と言われてきたものを「感情主」と「報告者」に分けて考察する。「感情主」とは感情を持つ主体を指し、「報告者」とは感情主の感情を観察して報告する人を指す。

2. 2. 2. 従来のアスペクト的意味としてのテイル形の問題点

まず以下の例を見て頂きたい。

- 1) a. 彼の自慢話にはうんざりする。
- b. 私は彼の自慢話にはうんざりしている。
- c. A子は彼の自慢話にはうんざりしているらしい／ようだ／みたいだ*⁵。

ここで問題とされる、「a.と b.の相違点は何か」、また「c.では何故テイル形が必ず必要なのか」については、従来のアスペクト的意味、すなわち「継続動詞のテイル形は「継続性」を表す」という説明だけでは十分とは言えないと思われる。そこで次節では柳沢(1994)によって提唱されたテイル形の「報告性」と鷲見(1996)の「テイル形の基本的意味」を取り上げ、上記の例の妥当な説明を試みる。

2. 2. 3. 非アスペクト的意味としてのテイル形の「報告性」(柳沢(1994))

柳沢の「報告性」の概念は、金水(1989)の「報告」に基づくものである。よってまず金水の「報告」の概略を以下に述べる。

金水(1989:123)は小説や物語の文を「語り」と呼び、日常的対話で聞き手にある状況を知らせる行為またはその言表を「報告」と呼んで区別している。そして動詞「悲しむ」の「報告」について以下のように述べている。

- 2) a <悲しい>という心的状態
- b 悲しげな表情や動作
- c 「ああ、悲しい」などの発語行為

「我々はaを直接知ることができない。しかし、bcは外部から観察可能である。(「山田はひどく

*⁴ しかし「感情動詞」全体を捉え、特徴を記述する作業はその範囲の広さからして容易ではない。よって拙論(2009)ではケーススタディ的に「怒り」を表す動詞(句)に考察対象を限定することにより、その特徴を具体的に把握することを目指した。その結果「むかつく」は嫌悪との連続性が認められ、「いきり立つ」は興奮との連続性が認められた。

*⁵ 1)cの文は、「うんざりしている」の後に「らしい／ようだ／みたいだ」のような後接成分があった方が容認度が上がる。詳しくは2. 2. 4. 1. で述べる。

悲しんでいた」または「山田はひどく悲しんでいる」という文で)報告されていたのは、bおよび／またはcということになる。逆に言えばbcが観察されれば「悲しんでいる(た)」と報告してもよい、ということである。」(同:125)(下線の括弧内は引用者による補足)。

柳沢(1994)は、上の金水の記述に着目し、「直接知ることのできない<悲しい>という心的状態を外部から観察可能であれば「テイル」で報告できる」という「テイル」の意味(機能)は、従来言われてきたアスペクトの意味にはなかったものだと主張し、この「テイル」形に対し、「報告性」という意味を提案している。柳沢(同:172)によるテイル形の定義を以下に挙げる。

3)①話し手は何らかの現象を観察している。

②言表は観察結果の報告である。

③言表は二次的な情報である。

また、柳沢(同:171)は以下のようなスポーツ実況の例を挙げている。

4)バッター打ってショートゴロ。ショート取って一塁へ送ります。

5)霧島、引きつけて出ます。寄った。寄り切り。

そして 4)5)の例をテイル形を使って言うと、臨場感に欠けた表現になってしまうと述べている。

6)バッター打ってショートゴロ。ショート取って一塁へ送っています。

7)霧島、引きつけて出ています。寄っています。寄り切り。

「観察結果の報告」とは、単に五感によって得た情報を述べるというだけでなく、観察によって得た情報を頭の中で処理した上で述べるということまでを意味する。つまり、テイル形は、言表が何らかの形で処理された二次的な情報であるということの意味する(同:171)。

柳沢はテイル形がスポーツの実況において使われないのは、「一次的な生の情報が、テイル形によって二次的な情報に変えられてしまい、情報の鮮度を落としてしまう(同:171)からだ」と指摘している。また、基本形*⁶やタ形は3)③において一次的情報を表すのに対し、テイル形は二次的な情報を表すことが、基本形・タ形とテイル形の違いだと説明している。

2. 2. 4. 鷺見(1996)「テイル形の基本的機能」

鷺見は、「感情・感覚や思考等内的状態を表す動詞は、基本形*⁷では話者以外を主体とすることができないが、テイル形にすると第三者を主体にすることが可能である」とし、なぜテイル形だけが話者以外の内的状態を表せるのかという理由を、「テイル形が継続相を表す」ということだけでは説明できないとする。以下は鷺見の挙げた例である。

8)わたしはわくわくする。

*太郎はわくわくする。

太郎はわくわくしている。(p.42)

そして鷺見は、(内的状態を表す動詞だけでなく)すべてのテイルの基本的機能について以下のように仮説を立てる。

仮説1:テイルの基本的機能とは「ある基準時におけるある事態の成立が確実であること

*⁶ 柳沢は「ル」形と表現しているが、すべての動詞が「ル」で終わるわけではない(例:嫌う、疎む、など)ことから、本稿では「基本形」という表現を用いる。

*⁷ 鷺見は「ル」形と表現している。

を話者が発話時に認知*⁸可能であることを表わす」ということである。

(p.44、下線は引用者)

さらに驚見は仮説1を話者の立場に置き換えて仮説1'を提示する。

仮説1' : 話者はある基準時におけるある事態の成立を知覚*⁹し、思考、判断を介して認知した時、その事態が確実であるとして聞き手に提示するためにテイル形を用いる。

(p.45、下線は引用者)

この2つの仮説を基に、驚見は内的状態を表す動詞のテイル形について次のように述べている。

内的状態を表す動詞の場合は、ある表情、態度、言動を知覚した話者がそれをある感情・感覚、思考の現われであると判断し、その感情・感覚、思考の成立を確実なものとして言語化する時、テイルを用いる。つまり話者の確信の高い推し量りを表すに過ぎない。

それがモダリティ的意味である。(p.57、引用者による要約)

驚見によれば、柳沢の「テイル形の報告性」とは、話者の高い推し量り*¹⁰という心的態度である「モダリティ的意味」を持つものだということになる。では驚見が挙げた3人称感情主の例を見ておこう。

9) 弁護士の試験に受からなかったので、彼はクサクサしている。(p.57)

報告者は、「彼」の表情や言葉から、「クサクサする」という感情の現れであると判断し、その「クサクサする」感情の成立を確実なものとし、「テイル」を使って報告するということになる。また、1人称感情主の場合について、驚見は次のように説明している。

一人称の場合、自分の内的状態を知るのに証拠は要らない。そこで、内的状態の知覚と同時に、何の思考、判断も介在させずに発話すればル形となり、逆に知覚してから自分自身に問いかけ、その思考、感覚の成立を確認したような場合であればテイル形となる。

(中略)たとえ、自分の感情であってもそのとらえ方にはレベルがあると言える。知覚のレ

*⁸ 「認知」については、驚見は池上(1993:745)を参考に以下のように定義している。「認知:ある事態を自分との関連の中でとらえ、その意味づけをする。より受動的な「知覚」に、より能動的・主体的な営みである「認知」が後続する。」

*⁹ 「知覚」についても、驚見は池上(1993:745)を参考に以下のように定義している。「知覚:ある事態を五感によって意識下におく。しかし、自分に関係づけたり、意味をとらえたりはしていない。」

*¹⁰ 驚見はテイル形による話者の確信度の高さについてニュースレポーターの例を挙げ、「銃声が聞こえています」という発話は「銃声が聞こえます」よりも、レポーターの確信がモダリティ的意味として表れているためインパクトが強いと説明している(p.59)。これに対し柳沢のスポーツ中継の例(本文 4)~7)では基本形の方がインパクトが強かった。このことは、伝えるべき情報によってテイル形か基本形かの選択が異なってくるものと思われる。「銃声が聞こえる」ことは正確さが求められている情報であり、他方スポーツ中継は、正確さよりも(あたかも視聴者がその場にいるかのような)臨場性を求められている情報だと言える。つまり、「認知」し確信度を増すことよりも「知覚」が重視されているのである。また、目の前で激しい銃撃戦が行われており、身の危険を冒しながらレポーターが中継する時には、「ものすごい銃声があります」より「ものすごい銃声があります」を用いるであろう。この場合はやはり正確さより臨場性が重視されるであろうし、身の危険にさらされていれば、「認知」しテイル形で報告する精神的余裕もなくなると思われる。

ベルで言語化したものがル形で表わされ、認知のレベルで言語化したものがテイル形で表現される。(中略)感情とは本来誰にとっても主観的なものであるが、その主観的なものを主観的に表現するか、客観的に表現するか、つまり、確認、判断を介在させず表現するか、介在させて表現するかがル形とテイル形の違いなのである。

(pp.58-60、下線および括弧内は引用者)

では驚見の挙げた1人称の例を以下に引用する。

10)A:「冷静だね。」

B:a. 「... そう見えないかもしれないけど、実はどきどきしてるよ。」

b. ??「... そう見えないかもしれないけど、実はどきどきするよ。」

(p.60、下線は引用者)

10)b.が 10)a.に比べて容認度が落ちるのは、自分自身の「どきどきする」という事態の成立を覚・認知したからこそ、(Bのことを)「冷静だ」と思っている相手Aに対してその判断を否定することができるのだと驚見は述べている。

本稿では以上で見た柳沢と驚見の考えを支持し、本稿の考察対象語(句)にテイル形を使用することを以下のように定義する。

テイル形の使用とは、「報告者が観察の結果、事態の成立を確実なものとして報告すること」である。

2. 2. 5. 「確信度が強い情報」と「確信度が弱い情報」

前節では驚見(1996)の「テイル形の基本的意味」を確認した。そして本稿では、テイル形の使用とは、「報告者が観察の結果、事態の成立を確実なものとして報告すること」であると定義した。つまりテイル形によって報告された情報は、「報告者によって認知された確信度が強い情報」である。これに対し、テイル形だけでは十分でなく、「らしい／ようだ」などの後接成分を伴った方が容認度が上がる場合は、「報告者による確信度が弱い情報」を表すと考えられる。従って本稿では「後接成分」を以下のように定義する。その際「みたいだ」も後接成分に含めるものとする。

「らしい／ようだ／みたいだ*¹¹」などの後接成分とは、「報告者にとって、テイル形で述べられるほど情報の確信度が強くない時に用いる表現」を指す。

2. 2. 6. 基本形に関する考察

町田(1989:42)は、感情動詞は、発話時点での感情の存在を表すには常にテイル形を伴わなければならないとしているが、本稿の分析対象である「うんざりする」は基本形で発話時点の感情の生起の状態を表すことが可能である。以下に例を挙げる。

11)子を勝手に連れ出そうとする義両親にうんざりする。

*¹¹ むろんこの3語が意味的に等価なわけではない。柴田(1982:87-94)は「ヨウダ・ラシイ・ダロウ」の3語を「推量を表す助動詞」として分析している。この場合、推量とは<事態の確信度について判断すること>を意味する。ヨウダとラシイについての記述をまとめると概ね次のようになる。ヨウダはラシイに比べ、<事態と話者との心理的距離が近い>。また推量の根拠については、ヨウダの方がラシイよりも<根拠の事実性が高い>。つまりラシイは<事態と話者との心

(<http://benrikosodate.blog.fc2.com/blog-entry-2935.html>)

12)部活は頑張ってるのかと思ったら、何となく行ってるけど(先輩が怖いから)つまんないんだって(小さい頃からの習い事に関する部活なのでそこそこは出来る)もう、覇気の無さ興味の薄さにうんざりする。(kosodatech.blog133.fc2.com/blog-entry-875.html?)

町田(1989:59)はテイル形と状態性の関連について、「日本語においては「ル」形で発話時点における状態を意味することのできる動詞が、その意味に含まれる「状態性」という観点から2つに区分されている。そして状態性の劣る部類の動詞については、「ル」形だけでなく、「テイル」形もが、「現在」を表示しうる。」とし、そのような性質を持つものとして思考動詞、知覚動詞を挙げている。町田のこの記述はすなわち、基本形のみで現在を表す状態動詞「ある」「要る」ほど状態性は強くないものの、「異なる」のような状態性に近いものもあることを示している。そしてこの性質は上記の「うんざりする」にも該当する。つまり、感情動詞の中には、状態動詞と連続性のあるものが存在するのである。このことはテイル形によってのみ現在を示すことのできる継続動詞—町田によれば感情動詞はここに位置づけられる—とは性質が異なることを示すものである。

2. 2. 7. 「感情動詞」としての性質—中道・有賀(1993)を参考に—

さて前節までは感情動詞のテンス・アスペクトに関して考察、整理してきたが、本節では「感情動詞」の性質について考察する。感情動詞と感情形容詞を含めた「感情表現」の分類に関しては中道・有賀(1993:85)に以下のような記述がある。

感情表現には、大別して、観察記述的な表現と、表出的な表現とが含まれるようである。たとえば寺村(1982)は感情表現を、「一時的な気の動き」「能動的な心の動き」「感情の直接的表現」「感情的品定め」の四種に分類しているが、ごくおおまかに言えば、オドロク・オロオロスル等の「一時的な気の動き」とバカバカシイ等の「感情的品定め」は、感情の主体や感情の契機となる事物を外部から描写する観察記述的感情表現である。一方、愛スル・憎ム等の感情の動詞を述語とする「能動的な心の動き」と恐イ・オソロシイ等の「感情の直接的表出」とは、どちらも観察記述的表現としての他に、話し手の感情を直接表明する表出的感情表現としても用いられうる。

(中道・有賀(1993:85)より引用者が一部要約、下線部は引用者)

まず、中道・有賀が引用した寺村(1982)の「感情表現の四分類」について簡単に触れておく。寺村によると、「嫌悪を表す動詞」は、「一時的な気の動き」(例:「～を嫌う」)と「能動的な心の動き」(例:「～にうんざりする」「～に飽きる」)に分類されると考えられている。しかし、本稿の「うんざりする」は、すでに前節で見たように「基本形」で発話時点の感情の存在を表すことができる。つまりこの点は正に、寺村の分類の「感情の直接的表出」に該当する。よって中道・有賀の記述の通り、感情動詞の性質はまず「観察記述的(感情の主体を外部から観察・描写する)」なものであり、動詞によってはさらに「表出的(主体の感情を即時的に述べる)」な性質を併せ持つということになる。例えば、「うんざりする」は1人称感情主の場合「表出的」に使える表現であるが、「テイル形(私はうんざりしている)」にすれば、それは「観察記述的」な表現となる。

理的距離が遠く > < 根拠の事実性が低い > ことになる。

ではここで改めて「表出」「観察記述」をそれぞれ以下のように定義する*¹²。

「表出」とは、基本形単独で感情主の感情を表せることを意味し、他のいかなる要素(例えば「よく」のような頻度を表す副詞や「太郎に(が)」の様な対象)も伴ってはならない。

「観察記述」とは発話時点の感情の存在をテイル形でのみ表すものである。

上記の分類により、「観察記述」的なもののみが、従来指摘されていた「感情動詞」の性質(町田(1989))に相当し、寺村(1982)の「一時的な気の動き」の特徴に相当することがわかる。

2. 3. 「うんざりする」と「飽きる」の性質

以上の考察を基に、改めて「うんざりする」と「飽きる」を見てみよう。「うんざりする」と「飽きる」には、以下のような共通点がある。

①3人称感情主の感情を報告する場合、「らしい／ようだ／みたいだ」のような後接成分があった方が容認度が上がる。

13) 彼女は毎度聞かされる友達の愚痴にうんざりしているらしい／ようだ／みたいだ。

14) 彼は刺激の少ない田舎の生活に飽きた(飽きている)*¹³らしい／ようだ／みたいだ。

②1人称感情主の感情を報告する場合も、基本形(またはタ形)で報告できる。

15) うんざりする！*¹⁴

16) 飽きた！

以上の共通点を表にしてみる。参考に拙論(2013)で分析した「嫌う」と「疎む」も表中に記す。

	3人称感情主 (後接なし○・あり×)	1人称感情主 (テイル形○・基本／タ×)
うんざりする	×	×
飽きる	×	×
嫌う	○	○
疎む	○	○

*¹² 拙論(2009)では、「表出」と「観察記述」の間に「準表出」という基準を設けたが、本稿の2つの動詞には必要がない基準であるため割愛した。

*¹³ 「観察記述」的なもののうち、「飽きる」は瞬間動詞であり、テイル形よりタ形の方が落ち着きがよい。また、「うんざりする」が問題なくテイル形を伴うのに比べ、「飽きる」をテイル形にすると多少許容度が落ちると感じられるのは、「飽きる」が瞬時性を表していることによるものと思われる。ただし、瞬間動詞でも「鳥が死んでいる」「車が止まっている」の様に結果の残存を示せるものはテイル形を伴うことができる。これに対して「飽きる」がテイル形よりタ形の方が落ち着きがよいのは、事態が瞬間的に生起し、なおかつその結果を残さないことによると現時点では理解している。しかし、この点についてはさらなる考察が必要である。

*¹⁴ この他にも、副詞成分のみで「うんざり！」という表現も可能であるが、今回は動詞「うんざりする」についてのみ言及する。

今までの考察からわかるように、感情動詞の典型的な性質とは、「嫌う」や「疎む」のように「1人称感情主でも3人称感情主でも「テイル形」を伴って報告できる」ことである。この観点から見ると、「うんざりする」も「飽きる」も3人称感情主の報告をする際、「らしい／ようだ／みたいだ」のような後接成分が必要である点、および1人称感情主の感情を基本形(またはタ形)で即時的に言い表せる点から、感情形容詞的な性質と類似している(例:「彼女は悲しいようだ」「もう嫌い!」)と言える。特に「うんざりする」は「飽きる」に比べ、基本形のまま1人称感情主の表出に用いられる点は、より感情形容詞的である。

ここまで感情動詞の性質を見た上で、「うんざりする」と「飽きる」の動詞としての性質について改めて確認した。次節以降はこの2つの動詞の具体的な意味分析を行う。

3. 分析

3.1. 先行研究

先行研究には柴田・山田編(2002)があり、以下のように記述されている。

【うんざりする】同じことが何度も繰り返されて、すっきりいやになること。「毎日の単調な生活に～する」

【飽きる】同じことが長い間続いたり、十分にありすぎたりしていやになる。「社員食堂のランチにはもう飽きた」「仕事に～」 (p.174、下線は引用者)

柴田・山田の記述によると、「うんざりする」と「飽きる」の意味の違いは、同じことが「何度も繰り返される」ことと「長い間続いたり、十分にありすぎる」ことだとされている。つまり、嫌悪感が「ある事態がどのような状態になることで引き起こされるか」というプロセスの違いにあるとしている。しかし、柴田・山田の「うんざりする」に使われている例は「飽きる」に言い換えが可能である。

17) 毎日の単調な生活にうんざりする。

17)' 毎日の単調な生活に飽きた*¹⁵。

これに対し、「飽きる」で挙げられている以下の例を「うんざりする」に置き換えると、少し許容度が落ちるように感じられる。

18) 社員食堂のランチにはもう飽きた。

18)' ?社員食堂のランチにはもううんざりする。

よって以上の意味特徴の説明だけでは十分とは言えない。さらに実例を検討し、より詳しい意味特徴を抽出する必要がある。

3.2. 「うんざりする」の意味

本節では「うんざりする」の意味を分析する。まず以下の例を見てみよう。

19)9年付き合っている彼氏がいます。仕事の関係で今月まで3年半は遠距離恋愛をしていました。出発するときに『待ってほしい』と言われ帰ってきてからも、来年くらいに結婚しようと話していました。しかしこれまでも何度かあったのですが、結婚の話が現実

*¹⁵ *13 でもすでに述べたが「飽きる」は瞬間動詞であり、「飽きた」の方が自然に感じられる。

化しない状態です。(彼は31歳でこちらに戻ってきたと同時に新しい仕事を任せられ、忙しいそうです。)

実際来年出来るのか問えば、考える。。。のまま時間だけが過ぎて行きます。会うたびに私がそういう話ばかりするので、うんざりしているみたいです。

(http://www.genbu.gr.jp/genhp/files/unbbs1/oldsoudan/old6_101_120/musoudan114.html)

20)それにしても、トルシエさんには本当にありがとう、お疲れさま、と言いたいです。

彼、かなり日本のマスコミにうんざりしているみたいです。

そりゃね、ワールド・カップの直前も「ベルギー戦に負けたら解任」などという報道が出たし。ちょっと結果が出ないことがあると、批判されて叩かれて、解任、解任と書かたてられて・・・。

そりゃ、どこの代表チームだって監督というのは、ものすごいプレッシャーがかかる仕事だと思います。マスコミの目も厳しいでしょう。

(http://www.hpmix.com/home/chaton/C14_17.html)

19)の例は、「私」がたびたび結婚の話を持ち出すことに、「彼」はあまり快く思っていなかったと思われる。それが度重なることにより彼が不快な気持ちになっていると考えられる。また、彼は「結婚話がたびたび持ち出されること」に強い不快感を覚えているのだが、そのような話を持ち出す「私」をも不快に思っていると思われる(この点については3. 4. で詳しく述べる)。20)の例はトルシエ監督が、日本のマスコミに対してあまりよい印象を持っていないと思われ、それが試合で結果を出せないたびに批判され、「解任」と騒がれることに対して、不快な気持ちを抱いていると考えられる。

ただ、この2つの例の「具体的な結婚話」に対しても「日本のマスコミ」に対しても、感情主ははっきりとはじめからマイナスの印象を持っているとは断定しにくい。19)の例では彼(感情主)は彼女と9年つきあっており、「来年くらいに結婚しよう」と話していたのであるから、「具体的な結婚話」が出たはじめの1~2回ぐらいは、少なくともマイナスの印象はなかったはずである。また、20)の例では、トルシエ監督はマスコミに対して、はじめからマイナスの印象を持っていたわけではないと考えられる。マスコミは勝利した場合もインタビューを行い、トルシエ監督も過去にそのようなインタビューを受け、よい印象もマスコミに対して持っているはずだからである。

では、次の例を見てみよう。

21)あとはいよいよ出産を待つばかりの38週目。あーもうなんでもいいから早くでてくれな
いかしら、と思うことしばしば。いいかげん早くうつぶせで眠りたいよーと夜な夜な思う。
そんなときばば P のお兄さんのうちへ夕食によばれた。あんまり気分はのらなかつたが、
お義父さんお義母さんも行くと言うので一緒にいった。

こちらでは兄弟や親戚、友人のうちに昼食や夕食を招待されることが本当に多い。

初めて来たときに出す料理が決まっているらしくこのうちにいっても同じようなメニューだ。

はじめのころは帰国間もないということで毎日のようにあちらこちらのうちに招待されたのだけれど、毎回同じものしかでてこないのので内心うんざりしていた。ごちそうになっておいで失礼だが、それに正直どこのうちもすごく美味しいとは思えなかつた。

(<http://homepage2.nifty.com/zanbul/taizaiki.7.html>)

22)モニター経験者様の声（横浜市在住の鳥本様ご一家）

もう、よその水は飲めません！

ライフマイスターを使い始めて9ヶ月の鳥本様ご一家。水道水の消毒液くささや味のま
ずさにうんざりしていたというご主人様。

なんとか美味しいお水を飲みたいという一心で市販の浄水器を試したりもしましたが味は全然同じ。がっかりしていた時に同製品を知り、浄水器とはまったく構造が違うと
言う触れ込みに、モニター制度が設けられていた為“試して見ようかな”と言う気に。そし
て使い始めてこれがビックリ。今までにない味のまろやかさ。実家が静岡なのでお茶
を良く飲むのですが、実にうまいんです…。(以下略)

(<http://www.lifemeister.com/monitor.html> (下線部および括弧内は引用者))

23)私は可奈について、あまりいい話を聞いてはいなかった。

「可奈ちゃんね、この前うちのクラスの子のこと、『あの人さあ、私にすっかりだまされて、
私のことすっかりいい奴だと思っているんだよ、間抜けだよねー』とかいってたよ」

「千葉も気をつけたほうがいいからね」

たしかに可奈は人の悪口なんかをよく言った。人を馬鹿にして笑うのだ。

「家のクラスの帰国子女のコ、服の趣味が信じらんないくらいダサダサなんだよオー」と
か。

正直言って私は毎日のように彼女から人の悪口を聞かされるのにうんざりしていたが、
可奈とずっといるうちに、あることにだんだんと気がついていった。

可奈は必死になって人の悪口を言っていた。

彼女の“悪口”は、用意してきたように唐突に出てくる。不自然なのだ。

(<http://jf.gee.kyoto-u.ac.jp/kucc/user/yuwk/yuwk9612/yu9612kn.html>)

21)～23)の例では、それぞれの例の中に、モノや事態に対して、明らかによいイメージを抱い
ていないとわかる言葉が記されている。21)はあちこちの家で出される料理に「正直ものすごく
おいしいとは思わない」と感じているし、22)では水道水が「消毒液くさくまずい」と感じている。
そして23)では、彼女(=可奈)から毎日のように聞かされる「悪口」を快くは感じていない。

以上のことから、「うんざりする」は<感情主が><あるモノや人や事態に対して><マイナ
スかもしくは中立的な印象を抱いていたが><それらが繰り返されることによって><強い不
快感を感じる>ことを表す表現であると言える。しかし、その対象となるモノや人や事態に対
して、感情主がはじめはどのように感じていたかは、実例で見たようにマイナスの場合もあるが、
そうでない場合もある。よって、「うんざりする」という感情を引き起こす原因となるモノや事態に
何を取るかという制約は緩いと言える。

次節では「飽きる」の意味を分析する。

3. 3. 「飽きる」の意味

まず以下の2つの例を見て見よう。

24)最近土日以外はベジタリアンのような生活を続けている。すでに1ヶ月以上続けて
いる。でも、なかなか痩せないようだ。痩せることだけが目的でこのような食生活をして
いるわけではなく、休みの日に購入する”食材”を無駄なく使い切るために考え出した
食事のパターンに”はまっている”だけである。詳細を書くと侘びしくなるが、基本的に

飯とみそ汁(豆腐、揚げ、大根、人参、ジャガイモ、ネギ等を適当にいれる)”だけ”で凌いでいる。だが、不思議なことに”飽き”がこない。肉食はあんなに早く飽きてしまったのに。。。なお、外食はとっくに飽きている。しかし、他に誰もいない家で、一人のアジア人が細々と飯を喰い、みそ汁をすすっている姿は、侘びしくもあり、ある意味”不気味”なものかもしれない。。(おかげで食費は1週間で A\$30 以下だ。)

(<http://rock.earth.tohoku.ac.jp/saka-csiro/diary45/diary45.html>)

25)はじめにスリランカにきたとき、この通りの KFC に立ち寄ったが、今回も来てしまった。しかも同じ席に座っている。なんか、カレーに飽きてしまった感じ。さすがに1日5食6食カレーやカレー味の食べ物を食べていると、やっぱり飽きるな。自然とカレー以外のものに食が進んでしまうようだ。カレーに飽きている自分に気がついた。

(http://www5.airnet.ne.jp/tsuyoshi/t_diary/india2/diary50.html)

24)の例は、肉のものをたびたび食べて、もう食べてもおいしく感じなくなっていることを示している。また外食はこれまでたびたびしていたので、外で食べることに魅力を感じないといないと考えられる。25)の例は、スリランカに来たときにしばらくは現地のカレーやそれに似た味のものを食べていた。はじめはそれが新鮮に感じられたが、それが1日5回、6回と似た味のものばかり食べていることにより、はじめに感じたような新鮮さを感じなくなってくることを示している。ここで注目したいのは、この2つの例では、筆者は他人から勧められて、「肉食」や「外食」、「カレーやカレーに似た味の料理」を食べたのではなく、自分から好んで食べていることである。さらなる例を見て見よう。

26)もうグラコロ(引用者注;マクドナルドのグラタンコロッケバーガー)を食べまくったせいで、飽きてしまったよww かれこれ 10 個くらい食べたのかな??

友達と一緒に、家族に、持ち帰りに・・・ってほんとグラコロばっかだったw

(<http://d.hatena.ne.jp/aramoneat/20121128/1354091095>)

26)の例は、筆者が好んでグラタンコロッケバーガーが好きで自ら購入して食べていたことを示している。はじめの数回は「食べておいしい」と満足していたと思われる。しかし何度も食べている間に、はじめ感じたようなおいしさや満足感が次第に薄れてきたことを表している。

以上の3つの例は全て「食べる」ことに関する例である。感情主は、ある食べ物に対してはじめは好ましく思っており、自分から食べ物を積極的に好んで食べていたことが分かる。

さて、以下の例も「飽きる」対象が食べ物であるが、これらの例は文中に、「飽きる」前の状態が満足のいく状態であることが示されている。

27)冬の風物詩、ミカン。そのまま食べてもおいしいが、食べ飽きてしまう人もいるのでは。簡単に作れて、いつもとは違った味が楽しめるデザートを、料理研究家の河合真理さんに教えてもらった。
(<http://www.yomidr.yomiuri.co.jp/page.jsp?id=71904>)

27)の例は、「食べ(る) + 飽きる」という複合動詞ではあるが、「(ミカンを)そのまま食べてもおいしい」と表現している。つまりみかんが好きで食べると満足感を得られることを示している。しかし、「ミカンをそのまま食べる」という行為を続けていると、はじめのような満足感を得られなくなってしまうことを表している。次は、「はじめはおいしいが、何度か食べるとおいしいと感じられない」ことを明らかに示している例である。

28)機内食、もう飽きちゃった・・・という人

飛行機の機内食は、最初こそ物珍しさもありおいしく食べられますが何回か食べると飽きてしまいます。ビジネスで出張が多い方は特に、「もう要らない・・・」ということもありますよね。(http://nanapi.jp/795/)

さて、これまでは対象となるモノが食べ物であったが、「飽きる」は食べ物以外の対象にも用いられる。

29)小田急百貨店新宿店内にあるアクセサリ店「アガタパリ」の小山香寿美さんは「誰でも簡単に工夫できます」とアドバイスしてくれた。ガラスビーズのロングネックレス(9240円)は、数か所に結び目を作るだけで雰囲気が変わった。「手持ちの飽きてしまったネックレスでも、新鮮な印象になります」。

(http://www.yomiuri.co.jp/komachi/news/20121226-OYT8T00202.html)

29)の例は、もともと持っていたネックレスは気に入って買った品物であり、それを身につけることにより満足感を得ていたと思われる。しかしそれを長い間使い続けているうちに、もうそのネックレスに対し、買ったときのように心がときめかず、魅力を感じなくなってしまうことを示している。

次の例も見て見よう。

30)山の頂上に住んでいるので、いつも、花火は見下ろしていた。住んでいる町や隣県の花火は 部屋の窓から見えるおかげで、毎週、どこかのそらで咲いている花火には飽きているが、肉薄できる花火大会は少ないので福岡・芦屋へと花火大会を見に行きました。(http://www.uri.sakura.ne.jp/~okota/tabimenu/leg01b/0728/01.html)

30)の作者は、花火自体は好きであると考えられるが、山の頂上に住んでいるので、遠くに見える花火は毎週見ることができる。よってそれに新鮮な喜びは感じられないと考えられる。

ここまでの例でわかるように、「飽きる」は、食べるのに飽きる(=食べ飽きる)、使うのに飽きる(=使い飽きる)、見るのに飽きる(=見飽きる)など、意志を表す動詞と共に起している。よって感情主はある行為をはじめは自分の意志で行い、それを好ましく感じていたとすることができる。

また、「飽きる」はその誘因に人そのものを取ることもできる。

31)嫌いではないけれど、彼氏に内心「ちょっと飽きてしまった・・・」と思う時はありませんか？ 仕事も恋愛も長期化すれば、人はどうしても飽きが来てしまうのは仕方のないことかも知れません。女性が彼氏に「飽きちゃったかも・・・」と思う理由をまとめてみました

(http://matome.naver.jp/odai/2137647728179066701)

31)の例は、はじめは彼が好きで、つきあいを新鮮に感じていたが、恋愛が長期化すること(つまりつきあいが何度も繰り返されること)により、彼にはじめの頃のような新鮮さや魅力を感じなくなってしまうことを表している。また、「嫌いではない」と言っていることから、彼に対して嫌悪感を感じているわけでないことが分かる。

以上、「飽きる」について見てきた。ここまでの考察で、「飽きる」の意味特徴は以下のようにまとめられる。

飽きる:<感情主が><あるモノや人や事態に対して(またはある行為を行うことに)><もともと好ましさを感じていたが><そのモノや事態が繰り返されることにより(またはある行為を繰り返し行うことに)><はじめ持っていたような好ましさを感じなくなる>

さて、「飽きる」の実例の中には、以下のような例も見られた。

32) こどもは退屈に弱い。常に何かしてはいてはられない。小学校1年生が我慢できる時間は最大15分位である。15分たつ前に先生は脱線して、笑わせてやらなくてはならない。デパートに買い物に連れていって、疲れたと言ったら、それは飽きたということだ。

もっともっと新しいことがしたいということだ。

(<http://www.itano-med.or.jp/mizuicli/minimini/akita.html>)

32)の例を読むと、「飽きる」が他の動詞「退屈する」に似た意味で使われていることがわかる。これは「うんざりする」にはない特徴である。今後、このような例をさらに収集し、「退屈する」との比較を行うことで、「飽きる」の新しい意味特徴が抽出される可能性があるが、今後の課題とする。

また、以下に挙げる2つの例は、24)～31)と32)の中間例に当たると考えられる例である。

33) 八甲田スキー場(青森市)は雄大な地形を生かした未整備のコースが特徴だ。樹氷をぬって降りる上級者向けだが、整備されたゲレンデに飽きた人たちに受け入れられている。「普通のスキー場にならなかったのがよかった」と、八甲田山荘の芦沢吉朗さん(65)。

(<http://mytown.asahi.com/fukushima/news02.asp?c=11&kiji=184>)

34) 7月に始まる夏の連続ドラマのラインナップが出そろった。今期(4～6月)のドラマは、話が佳境を迎えた後半に「W杯」という強力なライバルが現れ、影が薄くなってしまった。普通なら最終話に向けて盛り上がる視聴率も、軒並み下降。ドラマは、ナカタやベッカムに奪われた茶の間を取り戻せるだろうか? (中略)一風変わっているのは、テレビ朝日系の「ツーハンマン」。通販番組のプレゼンター(中村俊介、川原亜矢子ら)が主演のラブコメディだ。「恋愛、ドラマ、テレビに飽きた女性が通販にハマっている。見たこともない通販マンを見せる」と杉山登プロデューサーは意気込む。

(<http://www.asahi.com/culture/tv/K2002062201582.html>)

上記の例も「退屈する」との比較を行うことにより、意味がさらに明らかになると思われる。

3. 4. 両語の比較

「うんざりする」と「飽きる」の両語の意味特徴が抽出されたところで、改めてこの2語を比較し、類似点・相違点をまとめてみたい。

まず、17)で挙げた例を以下に再掲する。

35) 毎日の単調な生活にうんざりする。(=17))

35)' 毎日の単調な生活に飽きた。(=17)')

この2つの文からは<感情主が><あるモノや事態が><繰り返されることにより><マイナスの印象を抱く>という共通項が確認できる。

では18)で挙げた例をもう一度見て見よう。

36) 社員食堂のランチにはもう飽きた。(=18))

36)' ?社員食堂のランチにはもううんざりする。(=18)')

この2つの文を比べると、「飽きる」の方が自然であり、「うんざりする」の場合は少し容認度が落ちると感じられる。それは、「うんざりする」感情を引き起こす誘因にあると考えられる。すでに

見たように、「うんざりする」の意味特徴は、＜感情主が＞＜あるモノや人や事態に対して＞＜マイナスかもしくは中立的な印象を抱いていたが＞＜それらが繰り返されることによって＞＜強い不快感を感じる＞ことを表す表現である。しかし、その対象となるモノや事態に対して、感情主がはじめはどのように感じていたかは、実例で見たようにマイナスの場合もあるが、そうでない場合もある。よって、「うんざりする」という感情を引き起こす原因となるモノや事態に何を取るかという制約は緩いと考えた。では、「社員食堂のランチ」が「うんざりする」の誘因にあまり適切でないのはなぜだろうか。

それは、「社員食堂のランチ」を感情主が自ら選んで食べていたかどうかに関係があるからだと思います。つまり、感情主が、「社員食堂のランチ」をはじめは自分の意志で選んで食べていたとすれば、はじめはそれに対してプラスの印象を持っていると考えられる。よって、「うんざりする」だと容認度が落ちると感じられるのである。ただし、他に食べに行く場所(選択肢)がなく、自分の意志とは無関係に社員食堂で食べざるを得ない場合は解釈が異なる。感情主が社員食堂で食べることを仕方なくまたはいやいや食べていたと考えれば、「うんざりする」の容認度は上がり、自然に感じられる。

次に、「飽きる」が＜あるモノや事態に対して(またはある行為を行うことに)＞＜もともと好ましさを感じていた＞という点を、次の否定文で確認してみよう。

37) A店のオムライスは何度食べても飽きない。

37)' ×A店のオムライスは何度食べてもうんざりしない。

37)の文は、感情主が自ら好んで食べているオムライスは、何度食べてもその魅力が衰えることはなく「(相変わらず)おいしい」と感じていることを表している。これに対し 36)'で「うんざりしない」ことは「おいしい」ことを意味しない。つまり非文になる。

さて、「うんざりする」も「飽きる」も誘因に直接人を取ることが可能であることを見てきたが、改めて以下の例を見て見よう。

38) 彼とは5年もつきあってきてもううんざりしている。

38)' 彼とは5年もつきあってきてもう飽きた。

38)'の「飽きる」の文の方は自然に感じられる。「恋人としてつきあい始めた頃のような新鮮さやどきどき感がなくなり、彼そのものに魅力を感じなくなった。しかし嫌いになったわけではない。」という意味である。これに対して「うんざりする」の文は「恋人としてつきあってきたが、彼のことがつくづく嫌になった。」という意味になり、彼に対しての嫌悪感が強く感じられる。そして、「彼」そのものを誘因とする 38)のような文は、文意は通るが、もう少し補足が必要と感じられる。それは「彼そのもの」より、もう少し具体的な「彼の属性」が「うんざりする」感情を引き起こしているからではないだろうか。38)の文を見たときに、「彼のどこにうんざりするのかわ」という疑問を少なからず感じる。たとえば、「彼のマイナス思考にうんざりしている」や、「彼の自分勝手な性格にうんざりしている」などの具体性である。これと似たような例が実例でも見られた。

39)思いやりのない彼氏にうんざりしています。(長文です)

初めまして、わたしは大学生の女です。

わたしの彼氏は「優しい」と周りから思われています。実際荷物を持ってくれたり、彼女以外の友達の分まで小さいものですが、奢ったりします。

ですが、「思いやり」がないのです。今辞書で思いやりの詳しい定義を調べたのですが、「相手の心情を察し、同情し気を配ること。」と書かれていました。彼にはそれが欠

如しています。なぜならわたしはもともと体調を崩しやすく、体が弱いのですが具合が悪くなっている時に心無いことをよく言うのです。

(http://detail.chiebukuro.yahoo.co.jp/qa/question_detail/q1465192669)

40) 教養の無い彼氏にうんざりした

(http://magazine.gow.asia/love/column_details.php?column_uid=00004334)

39)と 40)はいずれも「彼の思いやりのなさ」「彼の教養のなさ」という「彼の属性」が誘因となっている。そして感情主がそのいずれに対しても明らかなマイナスの印象を抱いていることが特徴的である。

以上、「うんざりする」と「飽きる」の類似点・相違点についてまとめた。これまでの考察から、「うんざりする」と「飽きる」の意味特徴は以下ようになる。

うんざりする: <感情主が><あるモノや人(または人の属性)や事態に対して><マイナスかもしくは中立的な印象を抱いていたが><それらが繰り返されることによって><強い不快感を感じる>

飽きる: <感情主が><あるモノや事態に対して(またはある行為を行うことに)><もともと好ましさを感じていたが><そのモノや事態が繰り返されることにより(またはある行為を繰り返し行うことに)><はじめ持っていたような好ましさを感じなくなる>

4. 今後の課題

「うんざりする」と「飽きる」の分析を通していくつかの課題が残された。まずは「飽きる」に「退屈する」に近い意味を、別義として立てるか否かという点である。今後「退屈する」との比較を通じて、「飽きる」の意味をより明らかにできれば、「退屈する」に近い意味を、別義として立てることも可能である。また他の動詞との比較という点では、意味が類似していると思われる嫌悪を表す動詞との比較(「辟易する」「げんなりする」など)によっても「うんざりする」と「飽きる」の意味特徴がさらに厳密に規定できる可能性もある。

また、今回は他のコーパス(『現代日本語書き言葉均衡コーパス(BCCWJ)』など)による例文の収集を試みたが、考察の中で有効に使用することができなかった。今後、このようなコーパスを積極的に用い、新たなテストフレームの構築を模索したい。

参考文献

池上嘉彦(1993)「訳者解説」『認知意味論』(レイコフ、ジョージ(1993))pp.745-763 紀伊國屋書店

金水 敏(1989)『報告』についての覚書』『日本語のモダリティ』(仁田義雄・益岡隆志編) pp.121-129 くろしお出版

工藤真由美(1995)『アスペクト・テンス体系とテキスト』pp.5-220 ひつじ書房

柴田 武(1982)「ヨウダ・ラシイ・ダロウ」『ことばの意味3辞書に書いてないこと』(國廣哲彌編) pp.87-94 平凡社

柴田武・山田進編(2002)『類語大辞典』講談社

- 鷺見幸美(1996)「テイルの意味機能」『名古屋大学日本語・日本文化論集』第4号 pp.41-63 名古屋大学留学生センター
- 寺村秀夫(1982)『日本語のシンタクスと意味 I』pp.139-154 くろしお出版
- 寺村秀夫(1984)『日本語のシンタクスと意味 II』pp.65-182, 223-260, 313-358 くろしお出版
- 長野ゆり(1993)「感情表現の動詞『(誘因)ニVスル』の人称制限について」『日本学報』pp.51-61 大阪大学文学部日本学研究室
- 中道真木男・有賀千佳子(1993)「感情表出表現における副詞のはたらき」『日本語学』Vol.12, No.1, pp.85-93 明治書院
- 馬場典子(2009)「怒りを表す動詞(句)の意味分析」名古屋大学大学院国際言語文化研究科 日本言語文化専攻博士学位論文(未公刊)
- 馬場典子(2013)「「嫌悪」を表す動詞の意味分析－「嫌う」と「疎む」－」『言葉と文化』第 14 号 pp.57-73 国際言語文化研究科 日本言語文化専攻
- 堀川智也(1991)「心理動詞のアスペクト」『言語文化部紀要』21 pp.187-201 北海道大学
- 町田 健(1989)『日本語の時制とアスペクト』アルク
- 柳沢浩哉(1994)「テイル形の非アスペクト的意味－テイル形の報告性－」『森野宗明教授退官記念論集言語・文学・国語教育』pp.165-178 三省堂

実例出典

検索エンジン Google (<http://www.google.co.jp/>)

筑波大学・国立国語研究所・Lago 言語研究所『NINJAL-LWP for TWC』

(<http://corpus.tsukuba.ac.jp>)

A semantic analysis of verbs that express “dislike”-“unzarisuru” and “akiru”

Noriko Baba, Part-time Lecturer, Aichi Prefectural University

Summary

The objective of this paper is to reveal the nature of two verbs that express dislike, “unzarisuru” (“get fed up”) and “akiru” (“get tired of”), and to perform a semantic analysis of the verbs.

There are various theories on the framework of the verbs that express emotions (hereafter, “emotive verbs”), and researchers have different opinions on it. In this paper, I verified the nature of emotive verbs based on my previous argument (2009). Then, I classified a portion of the verbs that express dislike using the test frame, which is believed to be effective. The result revealed that “unzarisuru” and “akiru” had the nature of an emotive adjective even though they are emotive verbs.

Previous studies on semantic analyses have concluded that the difference in the semantic nature between the two verbs was the “*process* leading to the emergence of the emotion of dislike.” In this paper, however, I assumed that the difference in the semantic nature between the two verbs was not the “*process*” but that it was caused by “whether the emotion holder (= person who has the emotion) initially had a positive impression or a negative impression about an object or a situation.” I verified this assumption using actual examples.

愛知県立大学における手話教育に関する 学生意識調査報告: 「語学として手話を学びたい」という期待に応える 教育の提言

国際関係学科 亀井 伸孝

【本論の要点】

- ・ 愛知県立大学には、手話を学びたいと思っている学生層が少なからず存在する。
- ・ 手話を学ぶ上で、課外活動としてよりも、「語学科目として履修したい」という要望が強い。
- ・ 学生の学習意欲に応え、初習者対象の語学科目「日本手話 I」を開講することを提言する。

1. はじめに: 調査の背景と目的

ろう者が用いる日本手話(以下、「手話」と略記)は、日本語とは異なる体系をそなえた言語であり、私たちの社会のなかに共存する少数言語である。

一般に、手話は「文法を欠いたジェスチャーの集合」「日本語を手で表現したもの」などとの誤解が流布していたが、言語学的な研究などを経て、今日では日本語とは異なる特徴をもち、ろう者たちの間で世代間伝承される自然言語であることが明らかにされてきた(注 1)。それとともに、手話への理解とスキル向上をねらいとして、大学で言語学的な知見をふまえた語学講義としてこの言語を教授する事例が全国的に増えつつある。

先駆的な取り組みとして、四国学院大学や関西学院大学、立教大学などがあるが、それに続き、2012 年度には東京大学においても語学科目のひとつとして「日本手話」が開講された(伊藤, 2012)。これらの大学においては、日本手話がフランス語やドイツ語などと並ぶ選択語学のひとつとしての地位を得るに至っており、卒業に必要な第二言語のひとつとして位置づけられている例もある(注 2)。アメリカなど、手話の言語学的研究が進展し、大学教育の現場にも浸透している国と比べればその認知度はまだ低いとは言え(平, 2011)、日本においてもこれら先駆的な試みに注目が集まりつつある。

一般に、この言語の習得や普及が期待されており、かつ大学の貢献も期待されているが、本学の教育においては十分な位置づけや取り組みがなされていない。本学における今後の教育のあり方を検討する上で、学生の関心の動向を知ることを目的とし、本調査を行った。

2. 調査方法と回答の概要

2-1. 調査方法と対象

【調査日】2013 年 1 月 28 日

【調査対象】愛知県立大学学部生 262 人(学部別内訳: 外国語 187 人、教育福祉 35 人、情報 14 人、日本文化 26 人)

2013 年度後期授業「コミュニティにおけるコミュニケーション」(亀井)履修者のうち 2013 年 1 月 28 日(月)の出席者全員を対象として、質問紙による調査を行った(資料 1)。

本講義では、コミュニケーション論の一環として、岩波書店『手話の世界を訪ねよう』(亀井, 2009)をテキストとして授業を行うほか、2012 年 12 月に行われた 2 回のろう者の外部講師による講演に、授業の一環として参加した。一部の学生を除き、手話を自ら学んだ経験をもつ学生はほぼいない。ただし、本講義のなかで、言語として手話が用いられている場面を直接見るといふ経験をした学生たちである。

この調査には、「手話に関する知識を得た後の学生たちを対象としている」というバイアスがある。ただし、「手話は日本語とは異なる言語である」という基礎的な知識を欠いたまま、漠然としたイメージで関心のみについて調査を行っても、あまり意味がないであろう。手話が大学の語学科目で教授される固有の言語であるという認識をふまえた上で、本学においてその可能性があった場合の関心の度合いを尋ねることに積極的な意味があると考え、調査においてこの対象層を選択することとした(注 3)。

また、一般教養科目であることから、1-2 年生の回答が多いこと、長久手キャンパスで行われた授業であることに関連し、看護学部生を調査対象とすることができなかった点を付記しておく。

2-2. 回答の概要

【有効回答】	217 人
【無回答】	45 人
【有効回答率】	83%

有効回答の内訳

【学部別】	外国語: 113 人、教育福祉: 18 人、情報: 6 人、日本文化: 17 人、記入なし: 63 人
【性別】	男性: 30 人、女性: 144 人、記入なし: 43 人
【入学年別】	2012 年: 77 人、2011 年: 65 人、2010 年: 18 人、2009 年: 7 人、記入なし: 50 人

3. 結果

3-1. 全般的な傾向

五つの質問を設定した。それぞれに対する関心の度合いを、5 段階(非常に関心がある/やや関心がある/どちらとも言えない/あまり関心がない/まったく関心がない)から一つを選んでもらうという形で回答を得た。217 人の有効回答をまとめて集計したのが、表 1、表 2 および図 1 である。

表 1 手話に対する関心の度合いに関する五つの質問

Q1. あなたは、手話を学ぶことに興味がありますか。
Q2. あなたは、もし大学で手話に触れることができる単発の課外行事(たとえば 1 日のみ開催されるワークショップなど)が行われた場合、参加することに関心がありますか。
Q3. あなたは、もし大学が語学科目のひとつとして、初習者対象の講義(「日本手話 I」)を開講した場合、履修することに関心がありますか。
Q4. あなたは、もし大学が語学科目のひとつとして、既習者対象の講義(「日本手話 II」「日本手話 III」)を開講した場合、履修することに関心がありますか。
Q5. あなたは、もし大学が手話の専門家を育成する学科・専攻・コースを設置した場合、それを選択することに関心がありますか。

図 1 各質問に対する回答の割合(回答数: 217 人)

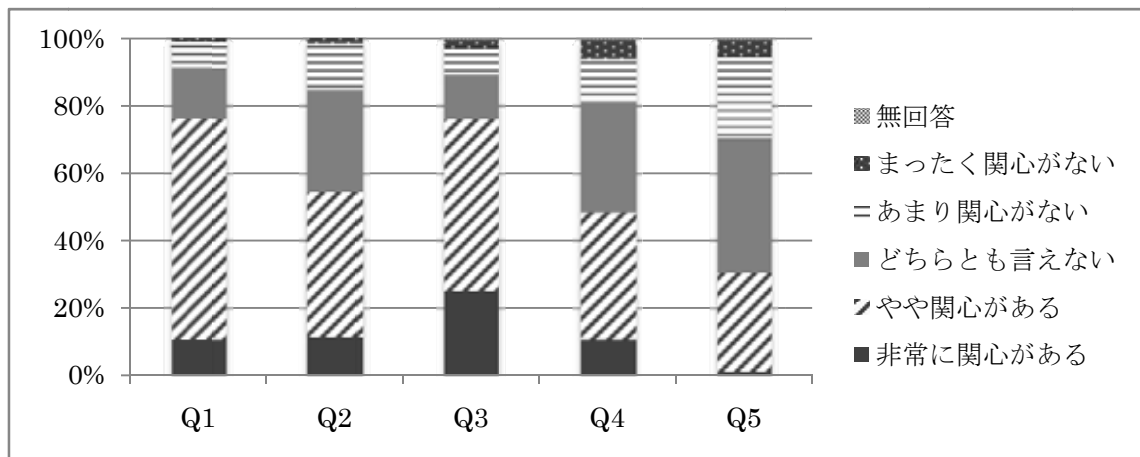


表 2 各質問に対する回答の実数(単位: 人)

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5
非常に興味がある	23	25	55	23	3
やや興味がある	142	93	110	82	63
どちらとも言えない	33	66	29	71	87
あまり関心がない	17	30	17	28	52
まったく関心がない	2	3	5	12	11
無回答	0	0	1	1	1
計	217	217	217	217	217

これらの結果から読み取れる特徴を、3点挙げる。

1) 「手話を学びたい」という学生が非常に多い。

Q1(手話を学ぶことへの関心)、Q3(初習者対象の講義履修への関心)では、「非常に関心がある」「やや関心がある」を合わせるとほぼ8割近くの学生が手話を学ぶことに対して関心を示していた。今回の講義は、手話の言語学的特徴や、ろう者たちの文化に関する概論的な内容であり、手話の語学スキルに関する授業は含まれていなかったが、自ら手話の語学スキルを身に付けたいと願う学生が多いことが明らかになった。

2) 課外行事としてよりも、「講義としての開講」を望む傾向がある。

Q2(課外行事への関心)とQ3(初習者対象の講義履修への関心)を比べると、「非常に関心がある」「やや関心がある」を合わせればいずれも6~8割の学生による関心の表明があり、興味の強さを物語っている。ただし、課外行事よりも「授業として履修する」方に関心を示す学生数がより多かった。

なお、Q3(初習者対象の講義履修への関心)における「非常に関心がある」の回答者実数は、55人であった。語学科目として開講した場合、優に2クラス分の人数を確保できる規模である。

3) 高度に専門的な手話の教育に対しても、関心をもつ学生層が存在する。

Q4(既習者対象の講義履修への関心)、Q5(手話の専門家育成コースへの関心)といった、きわめて高度な手話の専門性を目指す内容に対しては、Q3(初習者対象の講義)に比べれば、関心をもつ人の割合はやや低い結果となっている。しかし、3~5割の学生が、これらに対しても関心を寄せていることが明らかになった。すでに何らかの学科・専攻に属し、あるていどの専門性をもって大学に通っているであろう学生たちにおいて、このような積極性が見られたことは、語学としての手話のスキルアップに強い魅力を感じる層が確かに存在することを物語っている。

3-2. 学部別の傾向

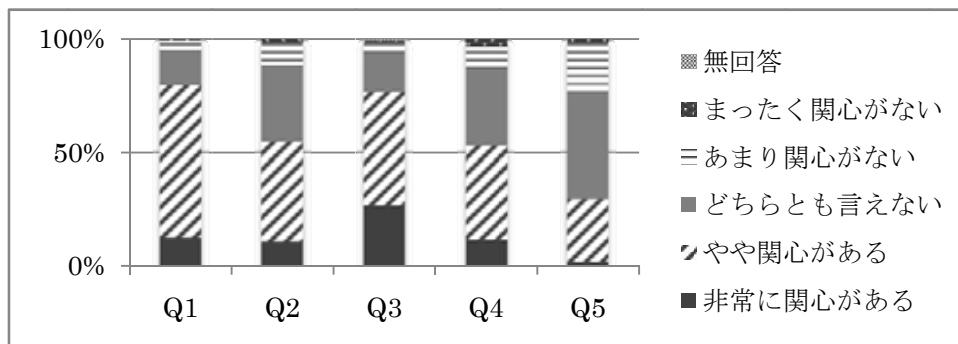
有効回答数217人のうち、所属学部を回答した154人について、学部別に関心の傾向を見た。結果は、図2に示した通りである。

全体としての傾向と大きくは変わらないが、次の各点を指摘することができるであろう。

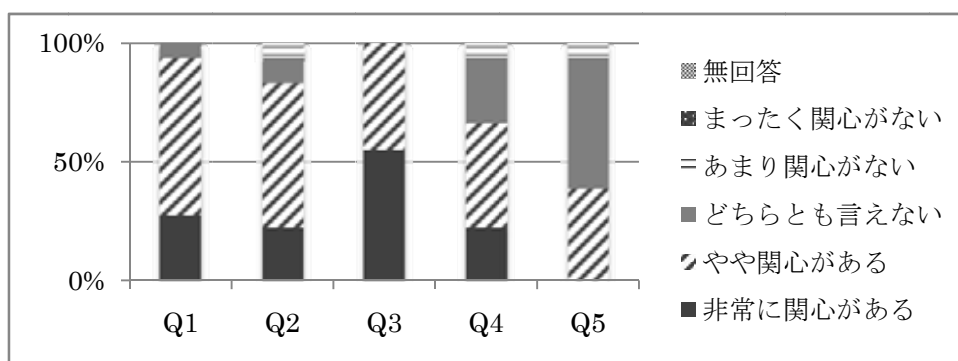
- 1) 教育福祉学部生の関心は、他学部生と比べてきわめて高い。
- 2) 外国語学部と日本文化学部の傾向は似通っており、Q1(手話を学ぶことへの関心)、Q3(初習者対象の講義履修への関心)に高い数値が出ている。
- 3) (回答数が少なすぎる面はあるものの、)情報科学部生の関心は低めである。
- 4) 文系3学部(外国語、教育福祉、日本文化)に共通して、「非常に関心がある」の回答率ももっとも高かったのが、Q3(初習者対象の講義履修への関心)であった。
- 5) 文系3学部共通して、Q4(既習者対象の講義履修への関心)においても、「非常に関心がある」「やや関心がある」を合わせると、関心層は5割を超えている。

図2 各質問に対する回答の割合(学部別)

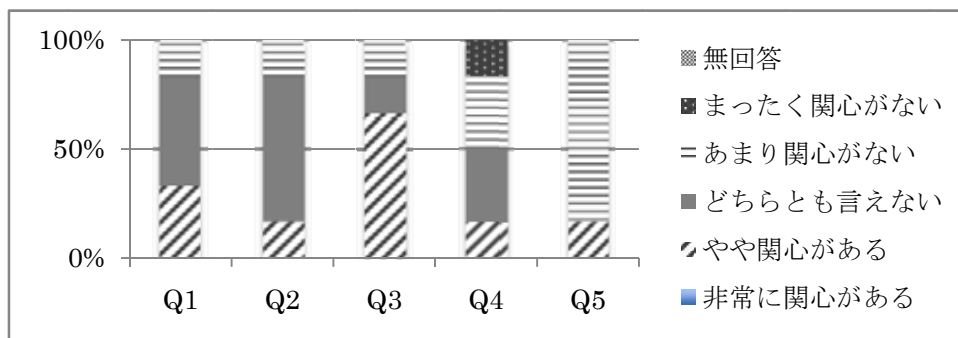
外国語学部(113人)



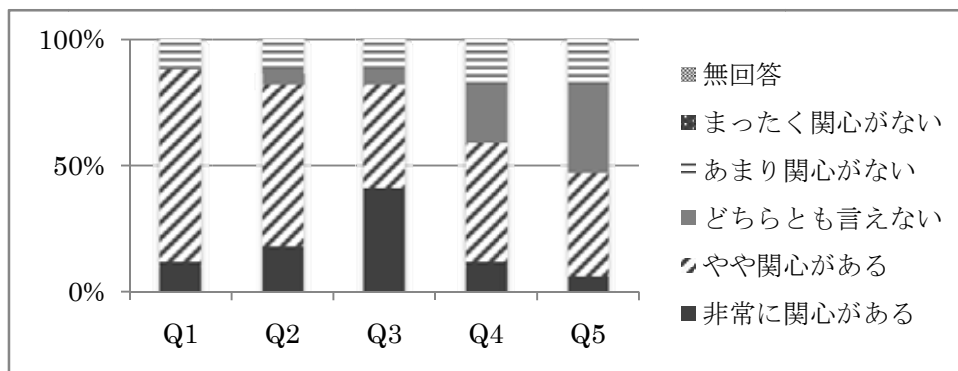
教育福祉学部(18人)



情報科学部(6人)



日本文化学部(17人)



学部別の傾向をまとめると、強い関心層(おもに教育福祉学部)、中程度の関心層(おもに外国語学部、日本文化学部)、低めの関心層(おもに情報科学部)が見られること、「手話を学ぶこと」「それを初習者対象の講義として履修すること」に対して、とくに文系3学部における潜在的な要望が少なからず存在していることが分かった。

3-3. 自由記述欄の傾向

回答者の関心の有無にかかわらず、「手話に関する大学の取り組みについて、提言や要望があれば、自由に記してください。」という欄を設けて自由記述を集めた。回答数は27件であった(資料2)。

記述内容に従い、27件を三つのカテゴリーに分けた。

- ・ カテゴリー1: 語学講義への期待(15件)
- ・ カテゴリー2: 講演や交流行事への期待(7件)
- ・ カテゴリー3: その他、大学や社会への一般的提言、抱負など(5件)

これらから、以下のような特徴を指摘できる。

- 1) 27件のうち、語学講義への期待を示したコメントは15件と、もっとも多かった。「私のように学びたくても2年後にはいないので学べない人を出さないように」と、早期の実現を望む意見もあった。
- 2) 語学講義に関連して、「自分の専攻言語圏で用いられている手話も学べたら嬉しい」「学校で手話検定が受けられたりすると良い」と、外国語教育に力を入れている本学らしいアイデアも見られた。
- 3) 語学講義のみならず、講演や交流など、手話に関連する幅広い取り組みへの期待があった。
- 4) 「できればもっと少人数で、和気あいあいと話したい」「ろう者の方とコミュニケーションをとれる場(機会)があればいいな」と、身近な異文化としての交流に期待するコメントもあった。
- 5) その他の提言などで、「面接でも手話ができる面接官が欲しいのではないかと、本学の入試のあり方に対するコメントも見られた。

自由記述欄の結果からも、語学として手話講義を開講することへの待望論は、明らかに見て取ることができた。それ以外に、身近な交流を期待する声もあることが分かった。

4. 考察と提言

4-1. 考察

本学の学部生における手話教育への関心の動向として、以下の点が明らかとなった。

まず、全般的に、手話学習に対する関心が高いことである。本調査は、講義の中で、言語として、さらに関連する文化の側面も含めて、手話に関する基礎知識を得た後の学生たちを対象としている。手話に対する漠然としたあこがれといった感情ではなく、言語としての特性をふまえた上で、語学として学びたいという意欲を、多くの学生たちに見ることができた。

次に、語学科目としての手話講義の開講の待望論が強いことである。課外活動で学ぶ方法

もあるが、新しい言語の学習に挑戦する以上は、履修登録をして専門性をそなえた講師から学び、単位としての認定を受けるという学び方を望む学生が多いことを示しているであろう。

また、とくに文系 3 学部においては、中級以上のスキルアップにおいても、半数以上の学生たちが関心を示している結果が出た。大学側の取り組み方によっては、中級や上級も含めた、高度な手話の言語能力を身につけることを目指す学生層が現れる可能性を示している。

もし大学が手話の語学科目を設置した場合、1) 多くの学生たちの学習意欲に、履修と単位認定という形式をもって応えることができるであろうし、さらに、2) 手話の講義に受講者が集まらないという事態はほぼ想定できないであろう。この 2 点を、これらの結果は示している。

4-2. 提言

学生たちにおける関心動向調査の結果をふまえ、以下の提言を行いたい。

1) 初習者対象の語学科目「日本手話 I」を開講する。

ろう者による講義や交流への期待も強いことから、講師は手話を日常的に用いているろう者が担当することが望ましい。また、教育福祉学部におけるニーズが強い傾向は見られたものの、手話に対する関心の強さは学部の違いを越えて広く見られたため、学部内の専門科目としてよりも、教養課程で選択できる語学としての開講が望ましい。

看護学部に関しては、今回の調査対象とはならなかったが、おそらく関心層は一定存在することが推定されるため、看護学部生も受講の選択肢とすることができるよう計画するとよい。

2) 中長期的な視点で、既習者対象の科目の開講を計画する。

「日本手話 I」の状況を見ながら、「日本手話 II」「III」の開講もあわせて検討することが望ましい。

3) 手話話者と共存する社会を念頭に置いた幅広い取り組みを行う。

入試時の対応のほか、耳が聞こえない学生が入学することを想定した態勢整備、在学生への啓発、職員の雇用など、耳が聞こえる人と聞こえない人が共存する大学を目指す取り組みをすることが望ましい。

4-3. おわりに

2013 年度、本学では教養教育の改革をめぐる議論が行われた。筆者が本調査結果をもとに、語学としての日本手話教育の意義を学内各所で説明したところ、少なからぬ教員がこの提案に関心をもちている実態が明らかになった。直近の実現は制度的に難しいという面はあるものの、近い将来の実現に向けた手応えを感じている。

学生たちの課外活動の手話学習の場としては、社会福祉学科と国際関係学科の学



写真 1

愛知県立大学手話の会（2013 年 5 月発足）
（2013 年 7 月、本学キャンパスにて筆者撮影）

生たちが中心となって、2013年5月に「愛知県立大学手話の会」が発足した(2013年11月現在、メンバー15名)(写真1)。同会は、高等言語教育研究所の学生自主学習支援を利用して、毎週の手話の勉強会を続けている。

また、多文化共生研究所では、2012年度から2013年度にかけて、合計4回の手話に関する公開行事を行っている。

このように、本学の課外で盛んになりつつある手話に関する取り組みを、正課の中に取り入れていくことを展望したい。手話という日本の少数言語を正課の一環として学ぶ機会を本学に設けることは、学生たちのニーズに応えるのみならず、言語的少数者に対する理解を深め、広く人権感覚に富んだ人材を育成することに寄与することであろう。学生たちの意欲に対して大学が応えるための教学上の課題として準備を進めることを期待する。

謝辞

本学における手話関係の取り組みについては、以下のみなさまのご協力をいただきました。記してお礼申し上げます。

- ・ 2012年度後期授業「コミュニティにおけるコミュニケーション」(亀井)履修者の学生のみなさん(調査における回答協力)
- ・ 愛知県立大学手話の会(代表・岡島麻鈴[社会福祉学科])のメンバーのみなさん
- ・ 愛知県立大学高等言語教育研究所・第14回言語教育研究会(2013年8月8日、愛知県長久手市、愛知県立大学にて開催)参加各位
- ・ 愛知県立大学多文化共生研究所、前所長・稲村哲也名誉教授、ゲストのろう者講師各位

注

(注1)これら手話の基本的な理解に関わることがらは、すでに啓発的なジュニア向けの新書で紹介した(亀井, 2009)。

(注2)近年のこのような動向を受けて、日本手話学会は雑誌『手話学研究』で「大学における手話教育」を特集している(日本手話学会編, 2011)。

(注3)語学として開講された場合、手話に関する知識をさほどもたない学生たちも履修を検討するであろう。ただし、「日本手話」が語学科目群のなかに位置づけられ、入学ガイダンスなどで語学選択のための説明が行われ、シラバスに言語として教授することが明記されていれば、「語学として学ぶ」という前提で学生が履修を検討するものと想定される。予備知識をある程度もつ学生を対象とした今回の調査は、その状況に類似していると見なしうるであろう。

文献

伊藤たかね. 2012.「日本手話開講によせて」『教養学部報』(東京大学教養学部) 550 (2012年10月10日): 3.

亀井伸孝. 2009.『手話の世界を訪ねよう』東京: 岩波書店.

平英司. 2011.「『特集; 大学における手話教育』に際して」『手話学研究』(日本手話学会) 20 (特集: 大学における手話教育): 3-4.

日本手話学会編. 2011.『手話学研究』(日本手話学会) 20 (特集: 大学における手話教育).

【資料 1】調査に用いた質問紙(2013 年 1 月 28 日実施)

「大学における手話教育」に関する意識調査(任意、無記名)

日本手話(以下、「手話」と略記)は日本語とは異なる体系をそなえた言語であり、私たちの社会のなかに共存する少数言語です。一般に、この言語の習得や普及が期待されていますが、本学の教育においては十分な位置づけや取り組みがなされていません。本学における今後の教育のあり方を検討する上で、学生の関心の動向を知ることを目的とし、この調査を行います。

回答するかどうかは、自由です。参加／不参加、回答の内容によって個人に不利益がもたらされることはありません。学生番号や氏名など、回答者が特定される情報を記す必要はありません。

□以下の回答欄のうち、ひとつを○で囲んで回答ください。

■あなたは、手話を学ぶことに関心がありますか。

【非常に関心がある やや関心がある どちらとも言えない あまり関心がない まったく関心がない】

■あなたは、もし大学で手話に触れることができる単発の課外行事(たとえば 1 日のみ開催されるワークショップなど)が行われた場合、参加することに関心がありますか。

【非常に関心がある やや関心がある どちらとも言えない あまり関心がない まったく関心がない】

■あなたは、もし大学が語学科目のひとつとして、初習者対象の講義(「日本手話 I」)を開講した場合、履修することに関心がありますか。

【非常に関心がある やや関心がある どちらとも言えない あまり関心がない まったく関心がない】

■あなたは、もし大学が語学科目のひとつとして、既習者対象の講義(「日本手話 II」「日本手話 III」)を開講した場合、履修することに関心がありますか。

【非常に関心がある やや関心がある どちらとも言えない あまり関心がない まったく関心がない】

■あなたは、もし大学が手話の専門家を育成する学科・専攻・コースを設置した場合、それを選択することに関心がありますか。

【非常に関心がある やや関心がある どちらとも言えない あまり関心がない まったく関心がない】

■手話に関する大学の取り組みについて、提言や要望があれば、自由に記してください。

--

■さしつかえなければ、以下の質問項目に回答してください。

学部[] 性別[男 女] 入学年[20_____年]

ありがとうございました。なお、結果は大学教育の今後を検討する上で公表されることがありますので、あらかじめご了承ください。

調査年月日: 2013年1月28日 調査実施者: 亀井伸孝(愛知県立大学)

【資料 2】自由記述欄の結果(27 件)

内容により、大まかに三つのカテゴリーに分類した。

()内は、回答者の学部、性別、入学年。

【カテゴリー1】語学講義への期待(15 件)

- ・ ぜひ開講してください。(外国語、女、2009)
- ・ 言語を重視している大学なので手話を取り入れるべきです。手話＝言語として講義を行ってほしい。亀井先生の行ってくれたろう者の方の講演は大学全般でやるべきことだと思います。(外国語、女、2011)
- ・ あまり大学で手話について、聞くことはあっても体験することはないので、そういう機会がふえるといい。(外国語、女、2011)
- ・ 日本手話だけでなく、自分の専攻言語圏で用いられている手話も学べたら嬉しいです。(外国語、女、2010)
- ・ 授業のカリキュラムのうち、1 つの授業として取り入れるのはよい。(外国語、女、2011)
- ・ 手話を勉強できる講義があったら、ぜひそれを受講したいと思います。学校で手話検定が受けられたりすると良いと思います。(外国語、女、2012)
- ・ 手話を学ぶ授業や講義をしていただきたいです。(外国語、女、2012)
- ・ 手話の授業をもうけてもいいと思う。(外国語、女、2012)
- ・ 手話に関する授業、とても良いと思います！(外国語、男、2012)
- ・ 手話を扱える方の話を聞くだけでなく、手話を学ぶことで、よりろう者の人々の言語や文化を学べ、感じれると思う。そうゆう授業もあっていいと思う。(外国語、男、2012)
- ・ 手話に関する講義をもっと増やしてもらおうと継続して手話のことを知れると思う(教育福祉、女、2010)
- ・ 講義を作ってほしい。講座でも。サークルもあったら入る。(教育福祉、女、2011)
- ・ 手話の授業を開いてほしい。来年度が 4 年で最後なのですぐに...は難しいかも分かりませんが、私のように学びたくても 2 年後にはいないので学べない人を出さないように...！！(日本文化、女、2010)
- ・ 上記のような企画・講義がもっとあっていいと思う(日本文化、女、2011)
- ・ 手話の授業に興味があります。開講されたらぜひ受講したいです。(属性無回答)

<p>【カテゴリー2】講演や交流行事への期待(7件)</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・ 今年度以上に手話に関する講演を聞きたいです。できればもっと少人数で、和気あいあいと話したいです。(外国語、女、2009) ・ ろう者の方とコミュニケーションをとれる場(機会)があればいいと思います。(外国語、女、2011) ・ 今回手話について知る機会ができ、手話のことについて何も知らないということに気がついた。何故小学校等で勉強の機会がないのかと不思議に思う。せっかく興味を持てたのなら、前の大震災の講演のようなものに参加したい。(外国語、女、2012) ・ 今回の授業のような手話の軽いイントロデュースなら面白いと思うが、手話をより深く学び使えるようになってほしいと思えません。(外国語、男、2012) ・ 積極的に手話の講演を開催してほしい(教育福祉、女、2011) ・ 講演会がすごく楽しかったので、またやってほしいです。(日本文化、女、2011) ・ 今回の講義のような、手話について知る機会を増やせば良いと思う。この講義は非常に面白かったです。(属性無回答)
<p>【カテゴリー3】その他、大学や社会への一般的提言、抱負など(5件)</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・ 就活で手話が話せると言えたら強みになると思います。(外国語、女、2009) ・ まず大学の取り組みがあるのかも知らない。出来ればもっと公にすべきでは。(外国語、男、2012) ・ 恐らく入学するのに面接などが困難だと思われるので、面接でも手話ができる面接官が欲しいのではないかと思います。(情報、男、2010) ・ 大学に入ってはじめて触れた手話で、とてもよい経験になった。本気でかんたんな手話からでも始めてみようと思う。どんどん活動してほしい(属性無回答) ・ 大事なニュースは、手話通訳者も写した方がよい(属性無回答)

研究ノート

フランス語を知る、ことばを考える—語彙の諸相—

ヨーロッパ学科フランス語圏専攻 石野 好一

現代のフランス語はどんな言語だろうか。『ことばの世界 第2号』においては、音や語形、読み方、文構造などを取り上げ、さらにフランス語の論理性について考察することで、フランス語らしさの一端を垣間見た(石野, 2010)。本論では、語彙の面から、フランス語の特質について考えてみたい。

1. フランス語の語彙数

1.1. フランス語は語彙数が少ない

フランス語は英語に比べると、語彙が少ないと言われる。実際、小型の仏和辞典などの見出し語は5万語前後、中型の辞書でも10万語に満たない。(以下の辞典の語彙数はいずれも概数。)

『ディコ仏和辞典』(白水社)	3万5千語
『プログレッシブ仏和辞典』(小学館)	3万5千語
『プチ・ロワイヤル仏和辞典』第4版(旺文社)(以下、『プチ』)	4万3千語
『クラウン仏和辞典』第6版(三省堂)(以下、『クラ』)	4万7千語
『新スタンダード仏和辞典』(大修館書店)	6万5千語
『ロワイヤル仏和中辞典』第2版(旺文社)(以下、『ロワ』)	9万語

大型の辞典でも次のようである。

『仏和大辞典』(白水社)	8万2千語
『小学館ロベール仏和大辞典』(小学館)	12万語

フランスで出版された大辞典でも意外に少ない。

<i>Grand Robert</i> (6巻, 2001年, CD版2005年)(以下, GR)	10万語
<i>Trésor de la langue française</i> (16巻+補遺1巻, 1971-1994年)	10万語

それに対し、『ジーニアス英和大辞典』(大修館書店)が25万5千語、*Random House Webster's College Dictionary* (Random House)が31万5千語、*Oxford English Dictionary*(= *OED*. 1989年第2版, 全20巻)の主要な見出し語数が29万語という。

なお *OED* については、小見出し語やその他の項目を含めると60万語になるという(Wikipediaによる)。

また英語の単語は2009年に100万語に達し、最近では約100分に1語のペースで新しい言葉が生まれているという調査もある。(朝日新聞2012年2月9日付)

ちなみに日本語の語彙数も辞典データではフランス語よりも多く、『広辞苑 第六版』(岩波書店, 2008年)が24万項目、『日本国語大辞典第二版』(全14巻, 小学館, 2000~2002年)が50万項目となっている。

ただし、フランス語に物の名前が少ないというわけではない。*Grand Larousse encyclopédique*(『ラルース大百科』10巻)の見出しは20万という(ミッテラン, 1984, p.13)。

1.2. フランス語の語彙数が少ない理由

フランス語の語彙が少ない理由としては、いくつか考えられる。

歴史的には、音韻変化が著しかったフランス語では、中間音が消え、語末音が消え、1音節語などの短い語が増え、同音異義語が多くなった。同音異義語の中には語の混同が生じた結果、淘汰されてしまうものが出たことが想像できる。

一例として、南仏語の *gat* (「猫」と *gal* (「鶏」) の例がある。どちらも *gat* となった結果、「鶏」の方が消えた。(島岡茂, 1982, pp.62-63)

またフランス語は、その成立期は別として、近現代において、外来語をあまり受け入れなかった。新しいものが外国から入ってきた場合、従来のフランス語を用いて表す。新しい製品や発明品ができた場合も、既存の単語の組み合わせによって命名することが多い。

例えば、様々なタイプの「かばん」をフランス語では *sac* に説明を追加することで表す。

フランス語	英語	日本語
<i>sac à main</i> (手カバン)	<i>handbag</i>	ハンドバッグ
<i>sac à dos</i> (背カバン)	<i>rucksack, knapsack</i>	リュックサック
<i>sac banana</i> (バナナカバン)	<i>pouch</i>	(ウェスト)ポーチ

それに対して、英語ではそれぞれ別の語が作られている。日本語はいずれも外来語である。同様に、「部屋」を表す語には、次のような対応が見られる。

<i>salle à manger</i> (食事用部屋)	<i>dining room</i> [<i>hall</i>]	食堂, ダイニング
<i>salle de bains</i> (入浴部屋)	<i>bathroom</i>	浴室, バス
<i>salle de classe</i> (授業部屋)	<i>schoolroom, classroom</i>	教室
<i>salle de séjour</i> (滞在部屋)	<i>living room</i>	居間, リビング
<i>salle de jeu(x)</i> (遊戯部屋)	<i>playroom, gaming room</i>	遊戯室, ゲーム場

機器の名前はどうか。

<i>appareil photo</i> (写真機器)	<i>camera</i>	カメラ
<i>machine à écrire</i> (書記用機械)	<i>typewriter</i>	タイプライター
<i>machine à laver la vaisselle</i> (食器を洗うための機械)	<i>dishwasher</i>	食器洗い(機)

machine à voyager dans le temps¹ *time machine* タイムマシン
(時を旅するための機械)

このように、フランス語は目的や用途を後に付すことで様々な道具や機器を表そうとする。これにより、新たに語を作る必要がない。語彙数は増えにくくなる。また修飾語は後につけるため、辞書の見出しは一つにまとまり、増えない。

それに対し、英語や日本語では、既存の語を使うにしてもそれを合成して新しい語を作ったりする。外来語にあまり拒否反応を示さず、むしろ積極的に取り入れる。そのため、辞書の語彙項目は増えることになる。

また英語の語彙数が多い別の理由として、フランス語からの借用語が多いことが指摘されている(佐久間, 1996)。その結果、英語には、*aid* と *help* のように、しばしば同じものを表わす 2 つ以上の語が存在する。

日本語でも外来語を示すカタカナ語の多さはしばしば問題になっているが、中国語からの借用である漢語の多さはもはや問題にもなっていない。

また日本語では、漢字を組み合わせることによって、二字熟語、四字熟語がどんどん生産される。この漢字の造語力も新語を作る原動力となっている。そのため、日本語も語彙数の多い言語になっている。

しかしながら、上の例からもわかるように、語彙数が少ないことは必ずしも表現力が低いことを表すわけではない。語の組み合わせによって、さまざまなものや概念を表すことができる。

またフランス語には多義語が多い。一語が複数の意味をもつ。したがって、少ない語彙でも多くの概念を表すことができる。実際、上で挙げた *Trésor de la langue française* の見出し語は 10 万ほどだが、そこに含まれる定義(意味)は 27 万となっている。

1.3.使用頻度とテキスト理解

多義語が多く、少数の語で多くの概念を表すことができるフランス語では、使用頻度の高い上位 1000 語が日常語の 80.5% を占めるという。それに対し、日本語では 60.5% にしかならない(宮島他編, 1982, p.41)。また、フランス語では 5000 語あれば日常のテキストの 90% をまかなうことができるのに対し、日本語は約 1 万語ないとできないという(北原, 1982, p.43)。

さらに、ヴァンダー・ベーク Vander Beke の基本語彙一覧表をもとにピエール・ギロー Pierre Guiraud が算出したデータによると、最初の 100 語がテキストの語全体の 60% を占め、4000 語では 97.5% をカバーできるという(ミッテラン, 1984, p.17)。

別の調査でも、1000 語のカバー率が 83.5%、2000 語で 89.4%、3000 語で 92.8%、4000 語で 94.7%、5000 語では 96.0% となり、これは英語、スペイン語、中国語、日本語と比較しても最も数値が高い。(沖森卓也ほか, 2006, p.82)。

同じ語をさまざまな意味で何度も用いるために、同じ語の出現回数が多くなるわけである。単純に考えれば、フランス語の方が少ない労力で楽に理解が得られるということになるかもしれない。しかし、それだけ上位語の多彩な意味や用法を知らないといけないことになり、単純にフランス語の方が簡単であるとは言えない。

¹ *Dictionnaire Anglais-Français Larousse.*

それでもなお、少数の高頻度の語彙を押さえることが効率よくテキスト理解力を向上させるために重要であるということは否定できないだろう。

2. 使用頻度

ではどういう語が使用頻度が高いのだろうか。これはどういうコーパスをもとにしているかによって異なることが考えられる。

上で挙げたヴァンダー・ベークの語彙表は、19世紀末および20世紀初頭の文学、ジャーナリズム・科学の散文をコーパスとしており、書き言葉中心であり、データとしては古い。

比較的新しいものとして、まず話し言葉を中心にしたグーゲネームの『基礎フランス語』と、文学データベースをもとにしたブリュネの頻度表を比較してみよう。

2.1. グーゲネーム『基礎フランス語』

話し言葉をコーパスの中心にしたものとしては、グーゲネーム Georges Gougenheim の『基礎フランス語』*Dictionnaire fondamental* (1958) (3000語) が知られている。またそのもとになったデータは、彼とその共同研究者たちによって再編集され、*L'élaboration du français élémentaire* (1964) というデータベースになった。これは「地理的・社会的にきわめて多種多様な出身階層の証人たちとの会話を録音した163のテキストによる」312135語の採取調査から、上位7995語を取り出したものである。(同上)

ミッテランによると、その上位50語は次のようになっている。

『基礎フランス語』上位50語:

être, avoir, de, je, il(s), ce (代名詞), la (冠詞), pas (否定), à, et, le (冠詞), on, vous, un (冠詞), ça, les (冠詞), que (接続詞), ne, faire, qui (関係代名詞), oui, alors, une (冠詞), mais, des (不定冠詞), elle(s), en (前置詞), dire, y, pour, dans, me, se, aller, bien (副詞), du, tu, en (副詞的代名詞), au, là, l' (冠詞 le), comme, voir, non, savoir, nous, puis, ah, l' (冠詞 la), oh.

※動詞 être の形は(312000の生起例に対して)14083回、oh は1258回現われている。

—ミッテラン1984『フランス語の語彙』p.18

2.2. ブリュネの頻度表

この頻度表は、ブリュネ Étienne Brunet が、*Trésor de la langue française* の膨大なデータベースをもとに、最も頻度の高い1500語近くを集めたものである。これは Brunet (1981) として出版されているが、フランス教育省のインターネットのサイト Eduscol でもダウンロードすることができる。(http://eduscol.education.fr/pid23250-cid50486/vocabulaire.html)

この Brunet の頻度表では、上位100語は次のようになっている。

Brunet の頻度表:

le (冠詞), de (前置詞), un, et, être, à, il, avoir, ne, je, son, que (接続詞), se, qui, en (前置詞), ce, dans, du, elle, au, de (限定詞), ce, le (代名詞), pour, pas, que (代名

詞), vous, par, sur, faire, plus, dire, me, on, mon, lui, nous, comme, mais, pouvoir, avec, tout, y, aller, voir, en(代名詞), bien, où, sans, tu, ou, leur(限定詞), homme, si(副詞), deux, mari, moi, vouloir, te, femme, venir, quand, grand, celui, si(接続詞), notre, devoir, là, jour, rendre, même(副詞), votre, tout, rien, encore, petit, aussi, quelque(限定詞), dont, tout, mer, trouver, donner, temps, ça, peu, même(形容詞), falloir, sous, parler, alors, main, chose, ton, mettre, vie, savoir, yeux, passer, autre.

2.3. Lonsdale & Le Bras 『頻度辞典』

これは、フランスとフランス語圏の話し言葉と書き言葉のコーパス資料から集められた 2300 万語のデータをもとに、最も頻度の高い 5000 語のリストを提供した辞典である (Lonsdale, D. & Y. Le Bras. 2009. *A Frequency dictionary of French Core Vocabulary for Learners*. New York : Routledge) .

これによると、上位 100 語は次のようになる。

le(冠, 代), de(限, 前), un, à, être(名, 動), et, en(前, 代), avoir(名, 動), que(副, 接, 代), pour, dans, ce(限定詞, 代名詞), il, qui, ne, sur, se, pas(副詞, 名詞), plus, pouvoir(名詞, 動詞), par, je, avec, tout, faire, son(限定詞, 名詞), mettre, autre, on, mais, nous, comme, ou, si(副, 接), leur(限, 代), y(副, 代), dire, elle, devoir, avant, deux, même, prendre, aussi, celui, donner, bien, où, fois, vous, encore, nouveau, aller, cela, entre, premier, vouloir, déjà, grand, mon, me , moins, aucun, lui, temps, très, savoir, falloir, voir, quelque(副, 形, 限), sans, raison, notre, dont, non , an, monde, jour , monsieur, demander, alors, après, trouver, personne(名, 代), rendre, part, dernier, venir, pendant, passer, peu, lequel, suite, bon, comprendre, depuis, point(副, 名), ainsi, heure, rester. (同上, pp. 9-12)(見出しのみ)

これらのデータを比較してみると、初めの 2 つのデータには、話し言葉と書き言葉の違いが明確に出ている。すなわち、グーゲネームの『基礎フランス語』では、話し言葉である *ça* や *ah*, *oh* などが 50 位内に入っているのに対し、ブリュネの「頻度表」には *ah*, *oh* はなく、*ça* も 50 位以下となっているなど、書き言葉の特徴が現れている。

それに合わせて考えると、3 番目の『頻度辞典』は、*ça* や *ah*, *oh* などが見られず、書き言葉としての特徴が顕著である。

逆にこれら 3 つのデータに共通して言えるのは、使用頻度の高い語には、冠詞、代名詞、前置詞、否定の副詞など、いわゆる機能語が多いということである。

3. 語彙の多い分野

どのような分野で語彙数が多いか、日常語の範囲で考察してみる。

3.1.日本語の場合

金田一(1957)(1988)(2001)によると、日本語には、天候、季節、水、地形、魚、虫、木、人稱、感情、擬態語などに語彙が多いという。たとえば：

雨：嵐(あらし)、夕立(ゆうだち)、小雨(こさめ)、氷雨(ひさめ)、春雨(はるさめ)、五月雨(さみだれ)、梅雨(つゆ)、秋雨(あきさめ)、時雨(しぐれ)、風花(かざはな)、野分(のわき)、霧雨(きりさめ)、霰(あられ)、雹(ひょう)、雨脚(あまあし)、雨宿り、... .

風：疾風(はやて)、東風(こち)、空っ風、山嵐(おろし)、凧(こがらし)、凧(なぎ)...など。関口武『風の事典』によると日本には2千を超す風の呼び名があるらしい(朝日新聞 2010年3月22日付「天声人語」)。嵐、凧、凧は国字²。

季節・時節：月名(睦月、如月、弥生、卯月、皐月、水無月、文月、葉月、長月、神無月、霜月、師走)、月の形状と日(三日月、十三夜、十五夜、望月、十六夜、立待ち、居待ち、臥待ち、...), 季語(小春、暮れ、大晦日、松の内、など)。

地形：海、瀬、洲、沖、灘、浦、海原、山、尾根、峠(国字)、沢、里山、山肌、裾野、野、原、野原、....

水：水、湯、白湯(さゆ)、澄む、濁る、ぬるむ、垂水(たるみ)(=落ちる水)、....

水関係の比喻が多いとの指摘もある(朝日新聞 2013年8月22日付「天声人語」)。「水もしたたる」「水を向ける」「水も漏らさぬ」「水に流す」「水が入る」「水入り」「水を差す」「水くさい」....

火・火事：火災、大火事、小火(ボヤ)、粗相火、失火、自火、貰い火、放火、付け火、山火事、飛び火、火の用心、消火、鎮火、防火、火事見舞い、類焼、火の手、火の元.... 火事関係の語彙の多さに驚いたのは英国人学者チェンバレンだった(朝日新聞 2013年2月22日付「天声人語」)。木と紙で出来ている日本の家は火に対して非常に弱いという(金田一, 1988, p.211)。水の裏返しか。

魚：「魚」偏の国字(鮭、鱒、鱈、鯉、鮒、鰯、鯰、鰱、鰻、...), 出世魚、初もの(初ガツオ、など)、旬もの(戻りガツオ、寒ブリ、など)、部位名称(カブト、カマ、オノミ、チアイ、など)、.... 国字の中で「魚」偏が一番多い(金田一, 1988, p.175)。

虫：コオロギ、バッタ、ギリギリス、イナゴ、ウマオイ、マツムシ、オケラ、ミズスマシ、セミ各種、鳴き声各種、トンボ各種、蝶各種、蛾、カブトムシ、クワガタ、...

木：国字の数が二番目に多いのが「木」偏(金田一, 1988, p.175)。

これらは厳密な基礎語の定義と客観的な統計比較に基づいた議論ではなく、日常語のレベルにおけるものであるが、経験的・直感的には頷けよう。

3.2.フランス語の動物名称

これに対しフランス語では、動物に関して、名称の細分化が著しいことはよく知られている。

例えば、日本語でウシは、オスでもメスでも子供でもウシ(オウシ、メウシ、コウシ)と言う。フラ

² 国字は日本で独自に発明された漢字である。これは日本独自の概念が文字化されたものと考えられ、これが多い分野は、外国語には訳せない語が多い分野と言える。

(表1) 動物名称

日本語名称	総称	大人		子	
		雄	雌	雄	雌
ウシ	bœuf	taureau	vache	veau (bouvillon, taurillon)	génisse
ブタ	cochon, porc	verrat porc	truie porque	goret, porcelet cochonnet	
ウマ	cheval	étalon	jument (poulinière)	poulain poney	pouliche ponette
ヒツジ	mouton	bélier	brébis	agneau	agnelle
ヤギ		bouc	chèvre bique	chevreau biquet	chevrette biquette
ニワトリ	coq	coq, poulet	poule	poussin	poussine
ガチョウ	une oie	jars	oie	oison	
カモ, アヒル		canard	cane	caneton canardeau	canette
七面鳥		dindon	dinde	dindonneau	
ハト		pigeon	colombe		
イヌ		chien	chienne	chiot	
ネコ		chat	chatte	chaton	
ロバ		âne	ânesse	ânon	
ラバ		mulet	mule		
ウサギ		lapin	lapine	lapereau	
野ウサギ		lièvre	hase	levraut	
シカ		cerf	biche	faon	
ダマシカ		daim	daine	faon	
ノロジカ		chevreuil	chevrette	faon	
イノシシ		sanglier	laie	marcassin	
オオカミ		loup	louve	louveteau, louvet	
キツネ		renard	renarde	renardeau	
ネズミ		rat	rate	raton	
ハツカネズミ	une souris				
ライオン		lion	lionne	lionceau	
トラ		tigre	tigresse	tigron	
クマ		ours	ourse	ourson	
キリン	une girafe			girafeau, girafon	
ゾウ	éléphant			éléphanteau	
サル		singe	guenon		
クジャク		paon	paonne	paonneau	
オウム		perroquet	perruche		
ツグミ		merle	merlette	merleau	
カササギ	une pie			piat	

ンス語では、一般に(総称として、または去勢した場合、食用の場合など) *un bœuf* と言うが、オス、メスを区別して *un taureau*, *une vache*, 子牛のオスを *veau*, メスを *génisse* などと言う。このような例は少なくない。いくつかを表にしてみる。(表 1)

これらはほんの一例であり、それぞれにさらに細かい名称があるものもあるが、このように、動物、とくに家畜、家禽類に細かい名称が存在する。

すべての名詞が男性、女性に分類されるフランス語では、オス、メスが区別されることに不思議はないかもしれない。実際、キツネのようにオスの名の語尾に *-e* を添えて自動的に作ったと思われる形式的な女性形がメスの名になっている単純なものもある(*renard / renarde*)。しかしウシやブタ、ウマ、ヒツジなどでは、親子雌雄が形はかなり異なる名称をもっている。これはこれらの動物が家畜として、また食用として、古くから身近な動物であったことと無関係ではない。異なる名称をつけることで明確に区別する必要があったのだろう。

また、家畜でなくても、形態に顕著な違いがみられるため、子の別名称をもつものが多い。中には、オス・メスの区別はなくても、子の別名をもつものもある。キリン *girafeau*, *girafon*, ゾウ *éléphantéau* など。

それに対して日本語では、ウシも含め、ほとんどの動物が「オ(ス)」「メ(ス)」「コ」をつけて、「オスブタ」「メスブタ」「コブタ」、「オンドリ」「メンドリ」などとなり、「ヒヨコ」「ウリボウ(イノシシの子)」のような別名称が作られるのは稀である³。

さらに、同種でも別の名称を与えて細かく区別するものが見られる。

シカ: *le cerf*(シカ, とくにアカシカ), *le daim*(ダマシカ), *le chevreuil*(ノロ(ジカ))

ネズミ: *le rat*(ネズミ), *la souris*(ハツカネズミ) cf. 英語 *rat, mouse*

ウサギ: *le lapin*(飼うウサギ), *le lièvre*(野ウサギ) cf. 英語 *rabbit, hare*

ハト: *le pigeon*, *le (pigeon) ramier*(モリバト), *la tourterelle*(キジバト)

カラス: *le corbeau*(総称), *la corneille*(小型), *le choucas*(コクマルガラス)

ウズラ: *la caille*(ウズラ), *la perdrix*(ヤマウズラ)

フクロウ: *l'hibou (f)*フクロウ, *la hulotte*モリフクロウ, *la chouette*ミミズク

カエル: *la grenouille*(カエル), *le crapaud*(ヒキガエル)

これらも日本語では「～シカ」「～ネズミ」というように下が同じ名称になることが多い。

やや専門的になるが、猟師などは、シカ *cerf* の子供を *le hère* (6 ヶ月～1 歳), *le daguet* (2 歳), *la seconde tête* (3 歳) などと区別したり(松原 1974, p.135), 5 歳のダマシカを *le*

³ もちろんフランス語にも総称だけでオス、メスの区別がないものもある。その場合は、日本語のように「オス」「メス」をつけることになる。

un éléphant mâle / un éléphant femelle (ゾウのオス/メス)

ただし、このような通性名詞 *noms épiciques* は男性名詞とは限らず、女性名詞もある。

une girafe mâle / une girafe femelle (キリンのオス/メス)

その他の通性名詞としては、*un héron* (アオサギ), *un pinson* (アトリ) [鳥], *une pie* (カササギ), *une souris* (ネズミ) *une grenouille* (カエル), *une guêpe* (ジガバチ) などがある。

paumier と呼ぶことがある。これは日本語の出世魚を想起させる。

同様に、ウマの名称は 70 語に及ぶという報告もある。(島岡 1982, p.63)

3.3.動物の鳴き方

動物については、名称だけでなくその鳴き方も多様な語彙が用いられる。

日本語では、動物は一般に「鳴く」と言い、細かい鳴き声の違いは「ニャンニャン(鳴く)」「ワンワン(鳴く)」などの擬音語(擬声語, オノマトペ. 後述)で表す。

それに対し、フランス語では、*miaou*(ニャー), *(w)oua(h)-(w)oua(h)*(ワンワン)のような純粹に鳴きまねだけを示すものだけでなく、動詞として *miauler*(ニャーと鳴く), *aboyer*(ワンワン鳴く, 吠える)という語が形成されている。以下に、列挙してみよう。(表 2)

(表 2) 動物の鳴き方⁴

家畜・家禽・小動物

動物名	鳴き方 (イタリックは動詞. ※は鳴き声)	例文
猫	<i>miauler</i> (ニャオと鳴く), <i>ronronner</i> (ゴロゴロ鳴く), <i>feuler</i> (うなる) ※(faire) <i>miaou</i> , <i>ronron</i> , <i>frr</i>	Le chat <i>miaule</i> , <i>ronronne</i> .
犬	<i>aboyer</i> (吠える), <i>clatir</i> , <i>grogner</i> (うなる), <i>japper</i> (キャンキャン鳴く), <i>clabauder</i> (吠え立てる), <i>hurler</i> ※(w)oua(h)-(w)oua(h), aï aï, aou	Le chien <i>hurle</i> , <i>jappe</i> , <i>aboie</i> , <i>gronde</i> . [オオカミより細かい.]
オオカミ	<i>hurler</i> ※hou hou [犬ほど細分していない.]	Le loup <i>hurle</i> .
ウサギ	<i>clapir</i> , <i>couiner</i> ※ <i>crr-crr</i> , <i>crunch</i>	Le lapin <i>clapit</i> . しかし Le lièvre <i>vagit</i> .
ウマ	<i>hennir</i> (いななく), <i>s'ébrouer</i> ※hi	Le cheval <i>hennit</i> .
ロバ	<i>braire</i> ※hi-han [i-ā]	L'âne <i>brait</i> .
ウシ	<i>meugler</i> , <i>beugler</i> , <i>mugir</i> ※(faire) <i>meuh</i> , <i>beuh</i>	La vache <i>beugle</i> , <i>meugle</i> . Le taureau <i>mugit</i> .
ブタ	<i>grogner</i> ※ <i>coui coui</i> , <i>groin-groin</i> , <i>grouic</i>	Le cochon, le porc <i>grogne</i> .
ヒツジ	<i>blatérer</i> , <i>béler</i> ※bêêê, bé, mé	Le bélier <i>blatère</i> . La brebis, le mouton <i>bèle</i> .
ヤギ	<i>béler</i> , <i>bégueter</i> ※bé, mé	La chèvre <i>bèle</i> .
ラクダ	<i>blatérer</i> ※brouuu	Le chameau <i>blatère</i> .
シカ	<i>bramer</i> , <i>braire</i> , <i>râler</i> , <i>raller</i> , <i>réer</i> , <i>roter</i>	Le cerf <i>brame</i> , <i>brait</i> , <i>rée</i> , <i>rote</i> . La biche, le chevreuil, le daim

⁴ 表 1, 表 2 は、主に以下の文献を参考に作成した。Delas & Delas-Demon (1979), p.165, Hamon (1992) pp. 102-106, 松原(1996 < 1974) pp.356-357, 『プチ』, 『ロワ』, GR. 鳴き声は主に Enckelle & Rézeau (2003), pp. 40-53.

		<i>brame</i> . Le faon <i>râle</i> .
キツネ	<i>glapir</i>	Le renard <i>glapit</i> .
イノシシ	<i>grommeler</i> ※groin-groin	Le sanglier <i>grommelle</i> .
ネズミ	<i>chicoter</i> ※couic, crr-crr, crunch	Le souris <i>chicote</i> .

猛獣

ゾウ	<i>baréter, barrir</i> ※brrroa	L'éléphant <i>barète, barrit</i> .
ライオン	<i>rugir</i> ※grr, meuh	Le lion <i>rugit</i> .
トラ	<i>feuler, râler, rauquer</i>	Le tigre <i>râle, rauque, feule</i> .
ワニ	<i>lamentier</i>	Le crocodile <i>lamente</i> ⁵ .
クマ	<i>gronder, grogner, hurler</i> ※hou hou	L'ours <i>gronde, grogne, hurle</i> .

鳥類

鶏	<i>glousser, caqueter, coqueriquer</i> ※coquerico, cocorico, cot cot cot <i>crailler, piauler, pépier, piailler</i> ※cui-cui, piou piou	La poule <i>glousse, caquette</i> . Le coq, Le poulet <i>chante, coquerique</i> . Le poussin <i>piaule, pépie, piaille</i> .
ひな鳥	<i>piailler</i>	
スズメ	<i>pépier</i> ※couic, cuic, cuicui	Les moineaux <i>pépiet</i> .
ヒバリ	<i>grisoller, tirelirer, turluter, chanter</i> ※tireli	L'alouette <i>grisolle, tirelire, turlute</i> .
ウグイス	<i>gringotter, chanter</i> ※tireli	Le rossignol <i>gringotte</i> .
小鳥	<i>gazouiller, chanter, pépier</i>	Les petits oiseaux <i>gazouillent</i> .
ツバメ	<i>gazouiller, trisser</i> ※cui-cui	L'hirondelle <i>gazouille</i> .
ウズラ	<i>carcailler, margotter, cacaber, courailler, pituiter</i>	La caille <i>carcaille, margotte</i> . ※cat-caillou
ヤマウズラ, イワシャコ	<i>cacaler, cacaber</i> ※cot cot cot	La perdrix <i>cacale</i> .
ツグミ	<i>babiller, siffler</i>	Le merle <i>babille, siffle</i> .
ハト	<i>roucouler, pépier, gémir</i> ※coucourou, crou-crou, glou glou, rou rou	Le pigeon, La colombe, Le ramierモ リバト, La tourterelleキジバト <i>roucoule</i> .
カモ	<i>nasiller, cancaner</i> (cancaner悪口を言う)	Le canard <i>nasille, cancane</i> .
アヒル	<i>cancaner</i> ※coin-coin ※cancan (幼児語) = canard ⁶	Le canard <i>cancane</i> .
ガチョウ	<i>brailler, siffler, cacarder, criailler, jargonner</i> ※coin-coin	L'oie <i>braille, siffle, cacarde, criaille</i> . Le jars <i>jargonne</i> . (言葉遊び ⁷)
オウム	<i>jaser, parler, siffler</i> ※prrr prrr	Le perroquet <i>jase, parle, siffle</i> .

⁵ ワニは *lamentier* 「嘆く」という。これはワニの目が涙を流して泣いているように見えることにかけた言葉遊びからできた表現だと思われる。この習性から、*larmes de crocodile* (直訳「ワニの涙」)「そら涙」という表現もできている。

⁶ 幼児語で、*canard* のことを *cancan* と言う。

⁷ メスのガチョウ *jars* が鳴くのを *jargonner* 「隠語 *jargon* を使う、ブツブツ言う」と言うのは、音の類似にかけた言葉遊びからできた表現だと思われる。

カラス	<i>croasser, crailler</i> ※coua, couac, croa	(総称) Le corbeau <i>croasse</i> . (小型) La corneille <i>craille</i> . (× <i>criaille</i>)
カササギ	<i>jacasser, jaser, babiller</i> ※cacacacaca	La pie <i>jacasse, jase, babille</i> .
キジ	<i>criailler</i> (わめき散らす) ※cot cot	Le faisan <i>criaille</i> .
七面鳥	<i>glouglouter</i> ※glou glou, pia-pia	Le dindon <i>glougloute</i> .
ホロホロ鳥	<i>criailler</i>	La pintade <i>criaille</i> .
クジャク	<i>criailler, brailler</i> ※léon	Le paon <i>criaille, braille</i> .
ヤマシギ	<i>crouler</i>	La bécasse <i>croule</i> .
カケス	<i>cajoler, jaser</i>	Le geai <i>cajole, jase</i> .
フクロウ ミミズク	(h) <i>ululer, huer, chuinter</i> <i>hôler</i> ※hou hou, chou chou (chouette), bou bou (hibou)	L'hibou フクロウ <i>hue, (h)ulule</i> . La chouette ミミズク <i>hue, (h)ulule, chuinte</i> . La hulotte モリフクロウ <i>hôle</i> .
カッコウ	<i>coucouler</i> ※coucou, hou hou	Le coucou <i>coucoule</i> .
アトリ	<i>ramager</i>	Le pinson <i>ramage</i> .
コウノトリ	<i>craquetter, glottorer, craquer</i> ※clacla	La cigogne <i>craquette ou glottore</i> .
ツル	<i>trompeter</i> (< trompette)	La grue <i>trompette</i> .
ハクチョウ	<i>siffler, trompeter</i>	Le cygne <i>siffle, trompette</i> .
ワシ	<i>glatir, trompeter</i>	L'aigle <i>glatit, trompette</i> .

その他

カエル	<i>coasser</i> ※brek brek, coa/coac/croa, corex/corex, crr-crr, grr, kékéké	La grenouille, Le crapaud ヒキガエル <i>coasse</i> .
ヘビ	<i>siffler</i> ※bzz	Le serpent <i>siffle</i> .
ハチ, ハエ	<i>bourdonner</i> ※bzz, dzz, zonzon, zzz	L'abeille, le bourdon, la mouche <i>bourdonne</i> .
セミ	<i>chanter, craquer, craqueter,</i> <i>striduler</i> ※cricri, zzz	La cigale <i>chante, stridule</i> .
コオロギ	<i>grésiller, grésillonner</i> ※cricri	Le grillon <i>grésille</i> . (ジュウジュウ いう)
クジラ	※baunnn	

このように、フランス語では動詞化された鳴き声のオノマトペが細かく作られていることが特徴と言える。また、その意味は音からある程度類推できる。

一方、日本語では、「鳴く」以外の動詞を用いるのは、「(犬, 猛獣が)吠える」, 「(馬が)いななく」, 「(小鳥が)さえずる」, 「うなる」などいくつかに限られている⁸。その代わりに、「ニャーニャ

⁸ やや特殊な例では「クイナがたたく」, 「鶏が時を作る」, 「ウグイスが経を読む」, 「ホトトギスが

一(と)鳴く」というように、オノマトペに「鳴く」をつけた表現は種類が多い。またある程度自由に創作できる。

フランス語でも « faire miaou » というように faire を用いて表わされる。今回表を作ってみて、miaou, ronron などの鳴き声の種類は意外に多く、カエルやカササギの鳴き声のように、小説などにおいて比較的自由に創作も行われていることが分かった(Enckelle & Rézeau, 2003)。

また、ウマとロバ、ヒツジとヤギ、アヒルとガチョウなど、日本語ではほとんど違いを表現しないものでも、フランス語では異なる鳴き声や動詞が用いられている。とくに鳥については、フランス語は多様な動詞を作っている。

鳥については、日本語に「聞きなし」というのがある。これは「ホー法華経」(ウグイス)、「てっぺんかけたか」(ホトギス)というように、鳴き声を意味のある言葉になぞらえて表す。そのほかにも、「阿呆、阿呆」(カラス)、「仏法僧」(コノハズク)、「ぼろ着て奉公」(フクロウ)、「土食って虫食って渋い」(ツバメ)、「一筆啓上仕(つかまつ)り候」(ホオジロ)、「特許許可局」(ホトギス)(朝日新聞 2007 年 5 月 27 日付「天声人語」)などがある。このように、一種類に特定化された鳴き声が限られた一部の鳥にみられる。フランス語ではこのような限定度の高い鳴き声の動詞もあるが、いくつかの鳥に共通に用いられる動詞も多い。

他方、フランス人は虫の声に全く無関心である⁹。一応、鳴き声を表す動詞が作られているが、「(コオロギが)鳴く」を意味する *grésiller* は、「じゅうじゅう、ざあざあ」という音の動詞を借用しているもので、コオロギ独自のものではない。また、フランスでは南部に行かないとセミが見られないため、日本に来て初めて見たというフランス人は、マンガのミーンミーンという文字が読めても何を意味するか理解できなかつたという報告がある(蛇蔵&海野凧子, 2012, p.34)。

それに対し、日本語では、リリリリ(コオロギ)、リーンリーン(松虫)、チンチロリン(鈴虫)、スイッチョン(馬追い)、ミーンミーン(ミンミンゼミ)、ジージー(アブラゼミ)、カナカナ(ヒグラシ)、ツクツクポーシ・オーシーツクツク(ツクツクボウシ)というように、さまざまな虫やセミの名称と鳴き声を区別する。

このように、種によってそれぞれの言語で得意、不得意分野があるので、一概には言えないが、動物名称と同様、鳴き声についてもフランス語が多様な語彙を持っていることは否定できない。

3.4.他の動物関連の語彙

動物、とくに家畜の語彙について、フランス語のこだわりがうかがわれる例として、いくつか挙げておく。

一つは、家畜小屋(「馬小屋」「牛小屋」「豚小屋」「羊小屋」...)が、いちいち別の単語になっ

名告(なの)る」などがある(金田一, 1988, p.178)。金田一は、日本語の動物名の中では、鳥が豊富な名前を持っていることを指摘している(同書)。

⁹ ただし、『プチ』には、次の項目がある。

「cri-cri, cricri /kri-kri/ (<擬音) [男] コオロギ・セミなどの) 鳴き声 ②((話)コオロギ)

この辞典を検索した限りでは、虫の声の擬音(擬声)語はこの項目しか見つからなかつた。コオロギもセミも同じ鳴き声なのは興味深い。

ていることである(金田一, 1988, p.207). すなわち,

「家畜小屋」*étable*
「牛小屋」*étable (à vaches)*
「馬小屋・厩舎」*écurie*
「豚小屋」*porcherie*
「羊小屋」*bergerie*
「鶏小屋」*poulailler (m)*(または *cage à poules*), *basse-cour*
「鳥小屋」 *cage à oiseaux*
「鳩舎」 *pigeonnier (m)*, *colombier (m)*
「兎小屋」*clapier (m)*(または *cabane à lapins*)
「犬小屋」*chenil (m)*または *niche*

(Sommant 2003, 『プチ』より. 男性名詞のみ(m)を付した).

日本語ではほとんどが「～小屋」となる. 牛舎, 厩舎(きゅうしゃ), 厩(うまや), 鳩舎(きゅうしゃ)などでも, 「牛」「馬」などの動物名が音や文字によって明確に見てとれる. それに対し, フランス語では, 動物の名前と「小屋」を示す部分が融合しているものが多い.

さらに, 日常生活用品の名に動物名に由来するものが見られることが指摘されている(Hamon, 1992, p.106-107). すなわち,

baudet(ロバ)「木挽き台」
bélier(雄羊)「杭打ち機」
bidet(子馬)「ビデ」
bédane (= *bec d'ane* アヒルの嘴)「鑿(ノミ)」
chenet(犬の頭)「(暖炉の)タキギ台」
chevalet(馬の卑小辞)「イーゼル, 駒, ブリッジ」
chèvre(ヤギ)「クレーン, ジャッキ」
goupille(雌狐の本来の名)「留めピン」
landier(子牛の頭)「大型薪のせ台」
poutre(子馬)「梁, 平均台」
porcelaine(子豚)「磁器」
robinet(羊の愛称 *robin*)「蛇口, コック」
vaccin(ウシ *vache*)「ワクチン」
velin(子牛の皮)「犢皮(とくひ), 上質紙」

最後の2語は, 動物が材料として用いられている(いた)ことからくる命名だが, 他の語はその形状や使用形態などからの連想だと考えられる. その他にも, *grue*(ツル)が「クレーン」を表すなどがある. 日本語では, 「蛇口」がそれと同様の命名であろう.

3.5.身体部位名称

フランス語が比較的多くの語彙をもつと言われる分野に身体部位名称がある。(表 3) (『プチ』などを参考に作成した。)

(表 3) 身体部位名称

口	la bouche (人間), la gueule [俗語], la gueule (動物), le bec (鳥のクチバシ)
鼻	le nez (人間), le tarin [話語], le pif [俗語], le nase [俗語], la narine 鼻の穴 le museau (動物), le groin (豚・猪など), la trompe (象)
顎 アゴ	la mâchoire, les mandibules (f,pl) [俗語], le menton (顎先)
手	la main, la paume 掌 (手の平), le dos de la main 手の甲, le poignet 手首, le bras 腕・かいな, le doigt 手先・指, la patte (動物)
足	le pied 足[アシ], la jambe 脚[アシ]・脛[スネ], la cuisse 腿[モモ] les pattes (動物) 四つ足, échasse (f) (フラミンゴの) 長い足 le talon 踵・きびす, le tibia 向う脛[ズネ], le mollet 脹脛[フクラハギ], le dos du pieds / le cou-de-pied 足の甲, la pointe des pieds 爪先
指	le doigt (手), orteil (m) (足) (= doigt de pied) pouce (親指), index (人差指), majeur (中指), annulaire (薬指), auriculaire / petit doigt (小指) [以上すべて(m)]
爪 ツメ	ongle (m), la griffe (鳥獣), la serre (鷲など), le sabot 蹄[ヒヅメ] ※le plectre, le médiator (マンドリンなど楽器を弾くためのツメ)
髭 ヒゲ	la moustache (口髭), la barbe (顎[アゴ]ひげ・頬ひげ), la barbiche (←barbe) (小さなとがった) 顎ひげ・やぎひげ, la barbichette (←barbiche) [話] 小さなやぎひげ, les pattes ほおひげ・もみあげ, les favoris (頬ひげ・もみあげ), ※la moustache (猫・ライオンなど)
内臓 entrailles / viscères	coeur 心臓, estomac 胃, poumon 肺, rein 腎臓, foie 肝臓, intestin 腸/boyau (動物), cæcum [sekɔm] / appendice vermiforme 盲腸 [以上すべて(m)], la vésicule biliaire 胆嚢, …

この表から、フランス語の身体部位名称語彙について次のようなことが言える。

- 俗語表現のあるものがある(「口」「鼻」「顎」など)。日本語には「まなこ」などの他にはあまり見られない。
- 人間と動物で異なる名称をもつものがある(「口」「鼻」「手足」「爪」「髭」など)。日本語では、「くちばし」以外、手足など、人間と動物を区別しない。「ヒヅメ」「ケヅメ」も「爪」で人間と共通している。
- 人間の身体名称で日本語より細かい分類をもつものがある。場所によって異なる名で呼ばれる「髭」は、日本語では「～ひげ」というように、同じ名称でまとめられている。同様に「指」も、日本語ではすべて「～指」という名称なのに対し、フランス語では(必ずしも指だけに用いられる語彙ではないが)一本ずつ異なる名称をもつ。また、内臓の名称については、日本語の対応する名称はほとんどが漢語であり、本来の和語はあまり見られない。
- 動物の種類によってさらに細かい分類をもつものがある(「口」「鼻」「爪」など)。日本語では、

豚もゾウも「鼻」をもつ。

このように、身体部位の名称も、日本語よりフランス語の方が語彙が豊富であると言える。

また、動物については、ウシやヒツジなどの肉の部位が非常に細かく分けられ、異なる名称によって区別されていることが知られている。これは、肉食文化の反映であり、魚食文化の日本語で魚の種類や部位の名称が細分化されているのと対照的である。

3.6.料理関係

料理関係の語彙にも、上述の肉食文化との関わりを感じさせる特徴が見られる。

たとえば、フランス語には「むく・はぐ」にあたる動詞が日本語よりも多く、それぞれ対象によって使い分けられていることが指摘されている(泉, 1975, p.15; 1978, pp.46-51)。

むく・はぐ:

éplucher	野菜, 果物, えび・かきの殻, 傷んだ部分をむく, はぐ
peler	果物・野菜の皮をむく, はぐ
écosser	豆類のさやをむく
décortiquer	幹や根の皮をはぐ, 果実や穀物の外皮をむく
écorcher	動物の皮をはぐ
dépouiller	動物の皮, 木の皮, 魚の皮をはぐ

また、料理のしかたについても日仏それぞれの特徴が見られる。次のリストはフランス語の食物を加熱する方法を表す語彙である¹⁰。

加熱する:(faire) cuire 加熱して料理すること一般

焼く: griller	網焼きする
rôtir	オーブンで蒸し焼き・串焼きにする・ローストする
poêler	フライパンで焼く・炒める・鍋で蒸し焼きにする
brasiller	炭火(おき火)で焼く
faire revenir	軽く焼き色をつける
(faire) sauter	炒める
煮る: bouillir	茹でる・煮る
braiser	蒸し煮にする(Roy), 蒸し焼きにする(森本・舟杉 2009)
étuver	蒸し煮にする
faire mijoter	煮込む
fricasser	フリカセにする, ホワイトソースで煮込む

¹⁰ ここにあげたフランス語動詞は、連語辞典 Le Fur, D. (dir.), 2007, p.1109 « viande »の項, および森本・舟杉(2009, p.168)より採録した。またそれぞれの語の意味は『プチ』『ロワ』などを参考にした。

燻す: boucaner 燻製にする
fumer 燻製にする

このように、フランス語では、どういう道具で肉を焼くかによって語彙が細分化されている。日本語では、それらを過不足なく表す語がなく、「～で焼く・～焼きする」という表現になることが多い。さらに、「燻製にする」という動詞が2つあり、これらを日本語で訳しわけるのは難しい。またフランス語では、焼き具合 *cuisson* に関する表現として、上の *faire revenir* (軽く焼き色をつける) という動詞表現以外に、*saignant* (あまり火を入れない。レア), *à point* (中くらい。ミディアム), *bien cuit* (よく焼いた, ウェルダン) という3段階、さらに *bleu* (超レア) を入れて4段階の形容詞〔副詞〕表現がある。

一方、日本語は「煮る, 炊く, ふかす, 蒸す, 茹でる, 揚げる」と水や油を用いた加熱方法を示す語彙が豊富である。

3.7.天体, 星

日本人は星にあまり関心がないらしく、日本語には星を表す語彙が少ない(金田一, 2001, p.125)。日(太陽), 月の他, 星を表す和語は「ほし」と「すばる」くらいしかないという(金田一談)。それ以外の天体に関する語彙もほとんどが漢語である。

以下に、「天体・星」に関するフランス語の語彙をいくつか集めてみる。

宇宙 *univers* (m), *espace* (m), *cosmos* (m), *firmament* (m) 天空, *ciel* (m) 空
zénith (m) 天頂, *nadir* (m) 天底

天体・星 *astre* (m), 星 *étoile* (f)

planète (f) 惑星, *astéroïde* 小惑星, *satellite* (m) 衛星, *météore* (m) 流星,
comète (m) 彗星, *étoile filante* (f) 流れ星, *météorite* (f), *bolide* (m) 隕石,
(*étoile*) *naine* (f) 矮星, *nova* (f) 新星

nébuleuse (f), *galaxie* (f) 星雲, *Galaxie* 銀河 = *Voie lactée* 天の川,

halo (m) 太陽・月のかさ, ハロ

太陽系 *système solaire*

soleil (m) 太陽・日, *lune* (f) 月

水星 *le Mercure*, 金星 *la Vénus*, 地球 *la Terre / le globe (terrestre)*, 火星 *le Mars*, 木星 *le Jupiter*, 土星 *le Saturne*, 天王星 *Uranus* (m), 海王星 *le Neptune*, 冥王星 *le Pluton*

星座 *constellation* (f), *Zodiaque* 黄道帯:

le Bélier 牡羊座, *le Taureau* 牡牛座, *les Gémeaux* 双子座, *le Cancer* 蟹座, *le Lion* 獅子座, *la Vierge* 乙女座, *la Balance* 天秤座, *le Scorpion* 蠍座, *le Sagittaire* 射手座, *le Capricorne* 山羊座, *le Verseau* 水瓶座, *le Poisson* 魚座.

astronomie (f) 天文学, *astrologie* (f) 占星術, *cosmologie* 宇宙論

astronef (m), *cosmonef* (f) 宇宙船, *astronaute*, *cosmonaute* 宇宙飛行士,

étoilement (m) 星の出ること・星型,

étoiler 星をちりばめる, *étoilé* 星をちりばめた

consteller 星で覆う・ちりばめる, constellé 星をちりばめた
stellaire 星の・星形の

太陽系の惑星の名前は神話の登場人物から、星座の名前は動物の名前から取っている
ので、必ずしもすべてが星関係の名称として特別に作られたわけではない。しかし、それらに名
を与えて区別するということに関心の高さがあると言える。

3.8.分野の語彙数と文化

語彙の数は存在するものの数の違いに比例するわけではない。言語化する方法によって、
新語が多くなりやすい言語と、増えにくい言語があることは、第 1 節で述べた。

同様に、分野によって語彙が豊富かどうか、その分野にもものが多いかどうかということと必
ずしも同じではない。

むしろその分野に対する関心の高さが問題になる。関心が高く、細かい分類が必要となる場
合、その分野には早い時代から、基礎的な語彙が豊富になるのである。その意味で、語彙に
は様々な文化、生活様式、食文化の違いが反映されていると考えられる。

したがって、狩猟民族、肉食文化を基盤とするフランス語では、天体、動物、肉料理に関す
る基本的語彙が多く、農耕・漁業民族、米食文化の日本語に、天候、季節、魚介、米料理に
関する基本的語彙が多くなることは想像できよう。

ただし、必ずしも語彙が多いからその文化が発達しているとか進化しているというわけではな
い。アフリカの未開社会において雨や植物に非常に細かく名前をつけている例や、フィリピン
のある部族で、アリ 20 種、食用キノコ 45 種の名称を区別するという例などが報告されている¹¹。
このような未開社会の言語の特徴として、しばしば、これらの語彙を総括する上位概念を表す
語がないことが指摘されている¹²。

ものに名前をつけることで、われわれはそのものを知った気になる。これはある意味で、その
ものに対する思考が停止することでもある。もはやそのものが何であるかという考察をやめてし
まう。いくつかのものに始めから別々の名前をつけてしまうと、それで納得して、それらの間の
関係についても考えなくなりやすい。

西江雅之は、単語が少ない方が哲学が発達するという。つまり、「その社会が意識して問題
にしていることでありながら、実はそれを表す単語は一つか二つしかないということ」は、人々が
「一生懸命その語が持つ意味の領域や内容について哲学をやっているということ」だとい
のである¹³。逆にいえば、細かく分類して、ラベルを張ってしまえば、それ以上、哲学は進まな
くなってしまふ。

この点で、興味深いのが、フランス語の鱈(たら)とスズキという魚の名称である。やたらに多
いのである。泉(2004, p. 28)によれば、次の名称はすべて、鱈の類だといふ。

la morue, le cabillaud, le colin, l'églefin, le lieu, la lingue, le merlan

¹¹ 前者はフランスの文化人類学者レヴィ＝ブリュル『未開社会の思惟』、後者はレヴィ＝ス
トローフ『野生の思考』による。いずれも金田一(1988), p.140.

¹² イェスペルセン。同上。

¹³ 西江雅之 2003 『「ことば」の課外授業』 p.105-106.

また、スズキの類の名称には次のようなものがあるという(同, p.29).

le bar, le loup, la perche, le sandre

このことを受けて、泉は、「このような時、日本語なら、〇〇鱈、〇〇スズキと言ってひとまとめにするだろうが、フランス語では上のように別々の語になるから、フランス人はまずこれらを同じ種類のものとは思わないだろう」という(同上).

このように、魚の命名については、家畜などの四つ足動物とメカニズムが異なり、あまり分析的な命名が行われていないと言える。

4. オノマトペ

オノマトペ *onomatopée* は、フランス語では、「人間や動物、自然、人工物の音を、分節された言語音によってまねている、またはまねているとされる語¹⁴」(Enckelle & Rézeau, 2003, p. 12)と定義されている。

日本語では、一般に「外界の音を写した言葉」(金田一, 1978, p. 5)として、擬音語という言葉の方でまとめることもあるが、これを細かく擬音語・擬声語・擬態語などと分類するのが普通で、最近では、それらをオノマトペという総称のもとでまとめるようになってきた。

4.1. 擬音語・擬声語

日本語では、外界の単なる音、無生物の音を表す擬音語と、人や動物など生物の声や鳴き声を表す擬声語とを区別することがあり(金田一, 同上, pp. 5-6), その数は多い。ヨーロッパ語では、ロマン語(ラテン系言語)よりもゲルマン語の方が多という指摘もあるが¹⁵, フランス語にも多い。

4.1.1. 擬音語

以下に、主に辞書に擬音語として載せられているものを列挙する。([] は発音. 名詞は (m)(f) でそれぞれ男性名詞, 女性名詞を示す.)

badaboum	ばたん, どすん, ごろごろ (物が落ちて転がる音)
bang	どかん, ばん (爆発音)
bing	[bi(ŋ)] ばん, びしっ (打撃・衝突)

¹⁴ « un mot imitant ou prétendant imiter, par le langage articulé, un bruit (humain, animal, de la nature, d'un produit manufacturé, etc.) » (Enckelle & Rézeau, 2003, p.12).

この定義は、擬態語などをカバーしていないが、最近、日本語ではむしろオノマトペという語を擬音語や擬態語などの総称として用いる傾向がある。

¹⁵ 「どんな言語もオノマトペを包蔵している。ゲルマン語をロマン語と比べてみると、前者の方がその種類においても分量においても優るように思われる。(…) なぜならゲルマン語はロマン語よりも多くの子音をもって音節を構成し、したがって音節の種類が多様をきわめるのにたいし、ロマン語はラテン語いらいますます母音をふやし、そのけっか比較的少数の開音節しかもたないからである。」(小林英夫, 1965, p.318) ただし、開音節の多い日本語にもオノマトペが多いことを考えると、数の多さは必ずしも音節の音構成だけの問題ではないと思われる。

boum	バーン, ドカーン; ドーン, ドシン, ゴーン (爆発音・落下音)
clac	ピシッ, ピシヤリ, パチン, カッカッ (鞭・平手打ち・馬のひづめなどの音)
claquement	(m)(ドアの閉まる)パタン; (鞭(むち)の)ピシッ; (拍手の)パチパチ; (歯の)カチカチ
clic, clic(-)clac	カチッ, カチリ, パチッ, ピシッ
couic	[kwik] キュッ, キー (締め殺される時の小動物や人の叫び声)
cric	ポキッ, バリッ, メリメリ (物が折れたり破れたりする); カチッ (鍵を回す)
cric(-)crac	ポキッ, バリッ, メリメリ (物が裂けたり折れたりする音); パッパッ (すばやい動作)
crincrin	(m)(安物のヴァイオリンの)キーキー
ding	[di(ŋ)] (鐘・ベルなどの)リーン drelin-drelin りんりん
dring	[dri(ŋ)] (m) (鈴, 特にベルの)リーン, ジリン
flac	ぴちゃ, ばしゃ.
flic flac	(m) ぴしぴし, ぴしゃぴしゃ (鞭(むち), 平手打ち); ひたひた(波); びしゃびしゃ[水たまりを歩く].
floc	(m) ぴしゃ, ばしゃ (水).
flop	(m) べしゃん, ばしゃん (柔かな物が落ちた時)
froufrou	サラサラ(布ずれ)
glouglou	(m) ごぼごぼ, どくどく (液体), くうくう (七面鳥・鳩など)
paf	どすん, ばたん; ぱん, ぱちん, びしゃ (落ちる・たたくなど)
pan	ぱん, ばん (撃つ・たたく・破裂する)
patapouf	[pa-ta-puf] どしん, ずしん (物の落ちる)
patatras	どすん, がちゃん (物の倒れる(落ちる))
pif	[pif] ぱちぱち, ぱんぱん (破裂・手で打つ)
pin-pon	[pẽ-põ] パンポン, ピーポー (消防車など)
plouf	[pluf] ぽん, ぼちゃん, ぴちゃ, ぼとん (水, 柔らかな表面に落ちる音)
pouf	[puf] どすん, ばたん (鈍い落下音); どかん (破裂音)
rantanplan	= rataplan ドンドン (太鼓)
snif(f)	[snif] (m) くんくん, ふんふん (においをかぐ)
tac	カチャッ, カタッ (剣・機関銃などの乾いた音)
taratata	パッパラパー (らっぱ)
teuf-teuf	[toef-toef] (m) (エンジンの)ばたばた
tic(-)tac	(m)(機械・時計など)チクタク, こちこち, かちかち
toc, toc toc	トントン, コツコツ (ドアのノックなど. 繰り返す) faire toc toc à la porte ドアをこつこつとノックする.
top	(短い断続的な)信号; (ラジオなどの)時報信号
vlan, v'lan	ぼかつ, ぴしゃ, ばたん (殴打・ドアの開閉など)
zinzin	[zẽ-zẽ] (m) 騒々しいもの

4.1.2. 擬声語

これは人や動物など生物の声や鳴き声を表す語と定義され、基本的に発声されるものである。§.3.3.において動物の鳴き声はすでに見た。次のようなものが擬声語として挙げられる。

aïe	[aj] 痛い, 痛っ
areu areu	[a-rø-a-rø] あぶあぶ, ばぶばぶ (赤ん坊)
atchoum	[a-tʃum] ハクシヨン
brouhaha	[bru-a-a] (m) (群衆の)ざわめき, どよめき
brrr	ブルブル(寒さなど)
chuchoter	ささやく, 耳打ちする, ざわめく
chuintier	しゅうしゅう鳴らす, フクロウが鳴く chut [ʃyt]しっ, 静かに
couac	[kwak] (m) (吹奏楽器など)調子はずれの音
cri-cri, cricri	[kri-kri] (m) (コオロギ・セミなど)鳴き声
hé	《呼びかけ・注意》おい, ねえ. 《強調》Hé oui !そうですとも
hi, hi ! hi !	ひっひっ, ひいひい(泣き声・笑い声)
hi-han [i-ã]	いおおん(ロバの鳴き声)
jaser	うわさする; 悪口を言う, [鳥]さえずる; [幼児]片言をしゃべる; [小川など]せせらぐ, ((古))ぺちやくちゃしゃべる
na	ねえ, ほら, やーい; ...だってば, ...だぞ(断定・否定を強調)
ouïe, ouille	[uj] うっ, いてて; (痛み)
oust(e) [ust]	そら, それ, さあさあ(人を追い出す時・促す時)
patati, patata	ぺちやくちゃ(おしゃべり)
peuh	[pø] ふん, へっ, ふうん, へえ(軽蔑・無関心など)
pf(t) [pf(-t)], pfut [pʏt]	ふん, へっ(軽蔑・無関心)
pioupiou (m)	((話・古)) 若い兵士, 兵卒, 兵隊
psitt [psit], pst [pst]	ちよっと, おい(人を呼んだり注意を引いたりする)
ta, ta, ta	へえ, ふうん, もういいよ(疑惑・不信・いらだち)
taratata	うん, へえ(疑惑・不信・軽蔑)
turlututu	[tyr-ly-ty-ty] ふん, よせやい, ばかな(軽蔑・不信・拒否など)
youp	[jup] よっ, うっ(歓喜・活気・いらだち)
zézayer	[ze-zɛ[el]-jel] = zozoter 歯音[シュー音]不全の発音をする
zou	((南仏)) さあ, それっ, 早く

これらは、品詞としては間投詞が多いが、鳴き声でも見たように、動詞になっているものも見られる。このように、フランス語の擬声語は、動詞の形をとることも多い。(日本語では、「ざわつく, ざわめく」などのように、「～つく, ～めく」という形の動詞になることが多い。)

また、日本語、フランス語ともに、鳥の名前は擬声語から形成されたものが多い。例えば、coucou カッコウなど。

4.2. 擬態語

擬態語は、「音を立てないものを、音によって象徴的に表す言葉」(金田一, 同上, p.7)¹⁶である。日本語には擬態語が多く、数千を数え、一般にアジアの言語には広くこの表現が用いられる(大野晋, 1989, pp.199-202)。しかし、フランス語にはほとんどないことがしばしば指摘される。

田島(1973)は、フランス語には擬音語は多いが、擬態語になるともうお手上げだといい、わずかに、pêle-mêle「ごちゃごちゃ(に)」, méli-mélo「まぜこぜ」, cahin-caha「どうにかこうにか」, flafila「見せびらかし」などがフランス語の擬態的表現といえるかも知れないという。

したがって、日本語の擬態語を翻訳するときには、「けろりと忘れる」を oublier complètement(完全に), 「ぐうぐう眠る」dormir profondément(深く), 「ゆらゆら揺れる」se balancer lentement(ゆっくり), 「すくすく育つ」grandir rapidement(急速に), 「するする登る」grimper rapidement, 「ひらりと」も「ふわふわ」も légèrement(軽く)とする以外に方法がなく、擬態語については日本語のイメージがフランス語にはほとんど全く移しえないといわざるをえないと言っている(同上)。

一方、田辺(1969)(1997)は、上のような反復形式や副詞的な表現にこだわらず、porc-épic(やまあらし)や papillon(蝶)などの名詞をフランス語の擬態語として紹介している。すなわち、porc-épic は k 音が二つならぶと痛いどげとげが如実に感じられ、papillon は、ラテン語 papilio(パタパタとなびくのぼり)から作られた語で、二枚の羽の動きが感じられるという(1969, pp. 127-129)(1997, pp.164-166)。

papillon のもとになったラテン語 papilio は擬音語であり、一方でフランス語の pavillon「旗・のぼり→展示館」という擬音語になっている。このように、擬音語や擬声語から擬態語ができることがある。例えば日本語の「ごろごろ(と音を立てて転がる)」は「(家で)ごろごろする」となると擬態語になる。

このような擬音[声]語から擬態語への移行の例だと考えられるものは少なくない。(以下の訳や説明は主に『プチ・ロワ』、『ロワ』、『クラ』, GR による。)

(音から様態へ)

blabla¹⁷ 「ぺちやくちゃ」から「おしゃべり」。 faire blabla おしゃべりする。
charivari (m) 騒がしい物音, 喧騒(けんそう); (金切り声をあげての)大騒ぎ。てんやわんや。
C'est quoi ce charivari ? Oh non, le carnage !
一体どうしたんだ? めちやくちゃじゃないか!¹⁸

¹⁶ 金田一(同上, p.8)は、擬態語をさらに次の3つに分類する。

擬態語…無生物の状態を表すもの。正当の「擬態語」

擬容語…生物の状態を表すもの。生物の動作容態を表すもの

擬情語…人間の心の状態を表すようなもの

本稿では、前2者を擬態語としてまとめ、擬情語のみを区別して後で論じる。

¹⁷ ラテン語 barbarus, ギリシア語 barbaros に由来する。(Marouzeau, 1963, *Aspects du français*. p.140)

¹⁸ B.Mouttapa 他, 漫画「Le petit PARIS」『NHK ラジオフランス語講座』2003, p.83.

couac	[kwak] (m) 「調はずれの音」から「不一致, 不調和」.
guili(-)guili	[giligili] (m) (くすぐる時の)こちよこちよ(擬声語). faire guili-guili à qn (人)にこちよこちよする, くすぐる.
pioupiou	(m) (やや古い話語) 若い兵士; 兵卒, 兵隊. ¹⁹
tagada	短く繰り返す音を示すオノマトペ. とくに馬の駆け足の音. そこから, あっという間に過ぎ去る様子を表す. Le mois d'août, tagada-tagada, s'achève. 8月 は馬の駆け足のようにあっという間に終わる.
tintin	[têtẽ] (m) グラスの触れ合う音から, 「何もないこと」 faire tintin なんにもない[なくなる], からっけつである.
toc	[tok] (m) こつこつ[ぱん, ぼん]という音から, 偽物, 模造品; 下らない物. C'est du toc! そいつは偽物だ. en toc まがいの. (形容詞) 偽の, つまらない; 滑稽な. 気の変な, ばかな.
tralala	不信・喜びの間投詞から, (m)「派手, 華美; 気取り」の意味で. cf. § 4.3. se marier en grand tralala 派手な結婚式をあげる. et tout le tralala その他いろいろと. (形容詞) un dîner assez tralala 派手な夕食会
tsoin-tsoin, tsouin-tsouin	[tswẽtswẽ] (間投詞) (俗語) ちゃんちゃん[歌の区切りに入れる楽器による合いの手] (形容詞) (俗語) 念入りな, よくできた.
zinzin	[zẽzẽ] (m) 騒々しいもの(エンジンなど)から, (形容詞) 頭が少し変な.

Enckelle & Rézeau (2003, pp. 82-83)は, 音が抽象化された表現として次のような例を挙げている.

突然の消滅(disparition soudaine) → fit, pcht, pff, pft, piouf, vrip.

速さ, 突然性(rapidité ou soudaineté d'un procès) → badaboum, boum, clac, clinc, cloc, crac, cric crac, flop, hop, paf, pan, pif paf, piaf, ploc, plof, plop, pof, pouf, poum, prr, ran, schlac, schlaf, tac, tchac, tchiac, toc, vlam, vlan, vrirt, wham, zip, zoum, zoup, djinn, fchiaff, froumm, zioupe, zit.

反撃(riposte) → tac, toc.

これらの多くは擬音[声]語としても用いられており, 破裂音[p]と, [s][ʃ][f]などの摩擦音を含むものが多いのは, 瞬発的で急激な変化の様子と風を切る音などとの類推があるのかもしれない. しかし, 音と意味との間に擬音語ほどの直接的な関係は感じられず, ここにはあきらかに擬態語としての特徴が見られる.

また, やや古いのが, 速さを表すものとして次のような小説の例も挙げている.

より. 漫画は, 大騒ぎの直後の散らかった部屋.

¹⁹ 小鳥の鳴き声から若い未熟な状態を意味するようになったと考えられる.

[...] il l'a menée d'un train ! *zig et zig et zag !...* » (Willy, *Lettres de l'ouvreuse*, 1889, p.72) – 同上, p.83 (彼はそれを一気に運んだ！ さっさっさつと！)

以下に、擬音語を仲介せずに「音を立てないものを、音によって象徴的に表す言葉」、すなわち本来の擬態語の定義に当てはまるとされるものをまとめておこう。

(反復形を用いるもの)

- cahin-caha [kaẽkaa] (副詞) どうにかこうにか Arriver *cahin-caha*.
= clopin-clopant えっちらおっちら
= balin-balan (地方語)
- chouchou,-te [ʃuʃu, -ʃut] [名] お気に入り, 秘蔵っ子.²⁰
chouchouter [ʃuʃu-te] [他動] ...を甘やかす, ちやほやする
chouchoutage (m) chouchouter の名詞.
- cracra 垢だらけの.²¹
flafla (m) 見せびらかし Faire du *fla-fla*. En voilà des *fla-flas* !
fric-frac [frik-frac] (m) (古い) 押し込み強盗
ngangan (形容詞) ぐちっばい, 軟弱な; [物語など] お涙ちょうだいの.
(名詞) ぐちっばい人, 軟弱な人.
- méli-mélo (m) まぜこぜ²².
pêle-mêle (m) ごちゃまぜのもの. (副詞) ごちゃごちゃ(に), 乱雑に, 雑然と.
entasser des livres pêle-mêle 本を乱雑に積み上げる
Dans cette maison, tout est pêle-mêle.
Jeter, semer des objets pêle-mêle.
- ric-rac [rik-rak] (副詞句) きっちり, ぴったり; ぎりぎり.
payer ric-rac sa note d'hotel ホテルの勘定をきっちり払う
- tohu-bohu [toyboy] (m) (天地創造以前の) 混沌, 大騒動, 大混乱; 喧騒²³.

(反復形を用いないもの)

- bataclan (m) 雑多なもの, ごたごた. et tout le bataclan その他もろもろ.
chochette (f) (俗語) 淑女ぶった[気取った]女, かまとと (間投詞的に用いる).
(形容詞) きざな, 気取った.
- nanan (m) (話語) 砂糖菓子, 甘いもの.
C'est du nanan. それはとてもすてきだ[おいしい, たやすい].

²⁰ chou (キャベツ, かわいい人) から形成された(GR). chouette (素敵) などにも共通の音の感覚があるかもしれない。

²¹ crasseux (垢だらけの) から形成された(GR). crade (非常に汚い) などもあり, cra-に不潔のイメージがあるらしい。

²² pêle-mêle とともに, 動詞 mêler (混ぜる) から形成されている。

²³ ヘブライ語が起源。

perlimpinpin [per-*lẽ*-pẽ-pẽ] (m) いかさま, いんちき. 絵空事.
poudre de perlimpinpin いんちき薬.

これでもやはり, フランス語の擬態語は日本語とは比べものにならないくらい少ない. しかしどうだろうか. 井上ひさし(大野晋ほか, 1990, pp.217-218)は言う.

問題は擬態語です。「日本語には圧倒的にこの擬態語が多い」というのが定説になっていますが, 筆者は(不遜にも)この定説を半分ぐらい疑っています. たとえば英語, なんらかの激しい動きを含む動詞がみんなみごとに-ash という音を持っているのはなぜでしょう。(clash, crash, dash, flash...). また, sli-ではじまる言葉が, 意味になめらかさを隠しているのはなぜでしょう。(slide, slip, slick, slime, slither...). ほかに, gl- (連続的な光. glance, glare, glaze...), str- (細長い形. straight, street, stream...) など, たくさんあります. -ash, sli-, gl-, str-..., みんな, 音によってある意味を象徴的に表そうとしたのではないのでしょうか. とすると英語にも擬態語が多いのではないか. 日本語の擬態語は, 二拍の語根を重ねるものが多く(こそこそ, ぴかぴか, きらきら), 形態的にはっきりしているから目につきやすい. しかし, たとえば英語では, それが形態的に顕著ではない. そこでなかなか気づきにくい。「びっくりした」のビックリは擬態語です. けれども大部分の日本人は, これを擬態語と意識していない. これと似た事情が外国語にもあって, 擬態語であることが隠れてしまっているのではないか.

井上の発言は英語についてのものだが, 同様の観点から, 泉(2004, p.85)もフランス語について述べている.

動詞では, ふらつく, きらめく, ぎらつく, はためくなどがオノマトペを元にして派生されたものだが, もう元が分からないまでになっているものもある. ささやく, とどろく, ひかる(ぴかぴかと関係あり), おどろく, ゆれる, などだ. しかし, こうした動詞までをオノマトペとはふつつう考えない. 音象徴(sound symbolism)という類のものに入るか, あるいは, もはやふつつうの語と考えられているのである.

もし, こうしたところまで範囲を広げるなら, フランス語にも擬声語はもちろん, 擬態語はたくさんあることになる. chuchoter「ささやく」, grincer「きしむ」, rouler「転がる」, briller「輝く」, étinceler「きらめく」など, みなそうである.

この観点に立って擬態語の定義を拡大すれば, 次のような動詞や形容詞(名詞)も擬態語のリストに入れられるかもしれない²⁴.

²⁴ これらの例は直感的なものであり, 厳密な検証はしていない. 横に並べた形容詞や名詞は, 動詞と同語源だと思われるもので, 音象徴の証明にはならない. むしろ語源的に無関係だと思われる語同士に, 同じ音と意味の対応が見られるものが重要である. その可能性のあるものを縦にいくつか並べたものもある. grener と granuler など.

また, 語頭の音だけが問題になるとは限らない. 接頭辞などは外して考えた方がいい場合がある. éblouir や éclairer などの é.

éblouir 目をくらませる — éblouissant (形)まぶしい
 cf. blanc (名・形)白(い), blond (名・形)金髪(の)
 lisser なめらかにする — lisse (形)なめらかな
 glisser 滑る — glissant (形)滑りやすい
 graisser 油を塗る — graisse (名)脂肪, gras (形)脂っぼい
 grossir 太る — gros (形)太った, grossier (形)粗雑な
 grener, greneler ざらざらにする, grené (形)ざらざらの
 granuler 顆粒状にする — granuleux (形)つぶつぶの, ざらざらの
 éclairer 明るくする, clarifier はっきりさせる — clair (形)明るい
 cligner 目くばせ・まばたきする — clin (d'oeil) (名)目くばせ・まばたき, clinquant (形)金
 ぴかの
 planer 平らにする — plan, plat (形)平らな
 plier 折る, 折りたたむ, plisser ひだをつける — pli (名)折り目, ひだ
 polir 磨く — poli (形)光沢のある
 scruter 探る, 詮索する — scrupuleux (形)細心綿密な
 sculpter 彫る, 彫刻する — sculptural (形)彫刻の, sculpture (名)彫刻
 écrire 書く — scriptural (形)書きものの
 friser カールする
 friper 皺くちやにする
 froisser 皺くちやにする
 froncer 皺を寄せる
 frissonner 震える — froid (形)寒い, frais (形)ひんやりした

4.3.擬情語

擬態語のうち、「人間の心の状態を表すようなもの」(金田一, 同上, p.8)を擬情語ということがある。日本語の「擬情語では, イソイソ, ソワソワ, イライラ, ヤキモキなど落ち着かない心理を表すものに集中している」(金田一, 同上, p.19)と言うが, 反復形でないものには「のんびり, ゆったり, ほっと, ほっこり」など, 落ち着いた心理を表すものも少なくない(Ishino, 2006, p.115).

フランス語ではどうだろうか。上述の Enckelle & Rézeau(同上)は, 音が抽象化された表現の中に, 次のものを挙げている。

痛み(douleur) → aïe, hou, ouille.

攻撃性(agressivité) → grr, kss kss

無関心(indifférence) → brr, ffi, fit, pcht, pff, pft, prrt.

これらのいくつかは, すでに「擬声語」として辞書から採録して挙げておいたが, その説明には, つぎのように心理・感情の意味の記述が見られるものがある(主に『プチ』).

aïe	《繰り返して》ちえっ, いやはや, やれやれ
ouïe, ouille	うっ, いてて; うへえ, うひゃあ(痛み・驚き・不満)
hé	《驚き》おや, まあ, 《強調》Hé! Hé! ええ, おやおや(賛同・皮肉・あざけり・ためらい)
peuh	ふん, へっ, ふうん, へえ(軽蔑・無関心など)
ta, ta, ta	へえ, ふうん, もういいよ(疑惑・不信・いらだち)
taratata	うん, へえ(疑惑・不信・軽蔑)
turlututu	[tyr-ly-ty-ty] ふん, よせやい, ばかな(軽蔑・不信・拒否など)
youp	[jup] よっ, うっ(歓喜・活気・いらだち)

Enckelle & Rézeau にも次のような解説が見られる。

grr	人の苛立ちや攻撃性を示す。 Ah! celui-là! <i>grrr!</i> (p.246)
kss kss	人を別の人にけしかけるために用いる。= <i>acz acz, css css, ex ex, cz cz, kci kci, kis kis, ksi ksi, x x, xi xi, xie xie, zi zi</i> などのヴァリエーションがある。 Excite-moi donc encore! <i>ksss! ksss!</i> (p.272)
brrr	無関心, 拒否, 軽蔑を示すために用いる。 sa fille gonfla ses joues en tirant la langue et souffla : <i>Brrr!</i> (p.133) その他「恐怖」という記述も見られる(『プチ』)。
pcht	拒否, 無関心を示す。 Les règles du sport? <i>Pchitt...</i> ce n'était pas une barrière. (p.322)
pf	無関心, いい加減さ, 軽蔑, 倦怠感, 無力感の標識となる。= <i>pfeu, pfeuh, pfhou, pfô, pfou, pfouh, pfu, pfuh, pfui</i> 。 Liliane fait un <i>pfhou</i> des deux joues, (...), de manière superfétatoire (...). (どうでもいいように). Le gendarme!... <i>pfiff!</i> ... dit dédaigneusement Fifi. (軽蔑するように). (p.324-325)
pf(t)	[pf(-t)], [pfyt] ふん, へっ(軽蔑・無関心)(『プチ』)。

これらの語は、「痛み」の語をはじめ、言語表現というよりも実際の発声音に近い印象を受けるものも多い。そのため、綴り方にヴァリエーションが多い。用例を見ても引用形式が多く、感情とともに発する声を書写した間投詞の性格が強い。音を移しただけなら、擬声語との区別が明確ではない。日本語の擬情語とは使い方がだいぶ異なっている。

しかし、音と意味の間に明確な必然性が見られず、一見、音を表すように見える語が、人間の感情を意味するという点で、擬情語の性質をもっている。最後の例の« faire un pfhou »のように言語表現らしい形式も見られるものもある。

また、次の例は、オノマトペらしい表現形式をもち、文の中に組み込まれているという点で、日本語の擬情語により近いと言える。

tralala 既に擬態語でみたように、『プチ』は「不信・喜びを表す擬音語(間投詞)」としている。

(cf. § 4.2.) 「派手・華美」のもつよい面と悪い面「楽しさ」「気取り」「嘘っぽさ」を考えると、そこから「喜び」「不信」の心理が生じると考えられる。その意味で、次の例も、擬態語(外面)と擬情語(内面)の両面の意味を持つと言える。

se marier en grand *tralala* 盛大に(嬉々として)式を挙げる
et tout le *tralala* その他もろもろの(関心が湧かない)もの
un dîner assez *tralala*, où il y avait un ou deux ministres, un peintre, un milliardaire, une altesse et des femmes à la mode (GR)
大臣, 画家, 軍人, 王族, 今風の女性達のいた, かなり派手な(俗物的な, 立派な)夕食

flagada = fragada とも。「力がない, 疲れた」「悲しい」という心理状態を表す。

Se sentir *flagada*, complètement *flagada*.

数の一致がある。

Je suis complètement *flagada*. Ils sont complètement *flagadas*.

« des airs *flagada* » と一致しないこともある。

flasque(たるんだ, 無気力な)と語源的な関係がある。

fragada の綴りは, fragile との類推か²⁵。

これらが擬情語とすれば, フランス語にも予想以上に多いと言えるかもしれない。また, 外見の様子を表す擬態語があれば, それが内面の心理状態を描写をする擬情語となることはあり得ないことではない。擬態語(§ 4.2.)のように, 観点を変えると増える可能性はある。今後の研究の課題になるだろう。

5. まとめ

本論では, フランス語の語彙の特徴を知るため, いくつかの点を考察した。

まず我々は, フランス語の語彙が何語あるのかを論じた。辞書の項目数をもとに判断すると, フランス語の語彙数は英語や日本語に比べて少ない。その理由として, 新造語よりも既成の語を組み合わせて命名することが多く, 語彙が増えにくいというメカニズムがある。また一語に複数の意味を持つ多義語が多いことも重要である。その結果, 少ない語彙でテキストをカバーする確率が高いことを, 統計データなどをもとに裏づけた。

次に問題にしたのは, どのような分野の語彙が多いかということである。日本語と比較をしながら, これまでも指摘されている, 動物に関する語彙, 身体語彙, 料理に関する語彙, 天体に関する語彙などを精査し, リストアップした。これは過去の指摘を再認することになったが, 同時に, 語彙が多い分野は, その文化が高い関心を持っていることもあるが, 体系的でない命名によって, その分野に関する分析を停止してしまう可能性もあることを指摘した。

最後に, 日本語の語彙の特質として知られているオノマトペが, フランス語でどのように分布しているか考察した。特に, 日本語に多く, フランス語にはほとんどないと言われる擬態語につ

²⁵ この語に関する解説は主に GR による。fragada の綴りは France Dohrne さんからのご教示による。ネット上に一例見られた。fragile との類推については著者の個人的意見。

いて、その例を集め、フランス語には動詞形のオノマトペが多いこと、さらに擬情語とみられるものも可能性があることを指摘した。

フランス語の語彙についてはまださまざまな検討すべき問題がある。それらについてはまた機会をあらためて考察したい。

【文献】

Delas, D. & D. Delas-Demon. *Dictionnaire des idées par les mots*. (Paris : Le Robert, 1979)

Enckelle, P. & P. Rézeau. *Dictionnaire des onomatopées*. (Paris : PUF, 2003)

Hamon, A. *Les mots du français*. (Paris : Hachette, 1992)

Ishino, K. « Sur les expressions onomatopéiques de l'émotion en japonais. » *Cognition et émotion dans le langage*(慶應大学 COE プロジェクト・シンポジウム「心と感情の言語表現」報告書) 慶應出版 (Tokyo : Keio University, 2006), pp.105-115.

Le Fur, D. (dir.) *Dictionnaire des combinaisons de mot*. (Paris : Le Robert, 2007)

Mitterand, H. *Les mots français*. (Paris : P.U.F., 1963, 2000 (10^e éd.)).

=ミッテラン『フランス語の語彙』(白水社, 1984)

Sommant, M. *Dictionnaire des mots et des idées*, (aris : Pocket, 2003)

浅野鶴子編『擬音語・擬態語辞典』(角川書店, 1978年)

石野好一『フランス語を知る、ことばを考える』(朝日出版社, 2007年)

———「フランス語を知る、ことばを考える(公開講座「ことばの世界・世界のことば)」」『ことばの世界』(愛知県立大学高等言語教育研究所年報)第2号, 2010年3月, pp.117-132.

泉邦寿「続フランス語そぞろ歩き3」『ふらんす』1975年6月

———「擬声語・擬態語の特質」『日本語の語彙と表現(日本語講座4)』(鈴木孝夫編, 筑摩書房, 1976年) pp. 105-151.

———『フランス語を考える20章—意味の世界』(白水社, 1978年)

———『フラン語の小径—楽しい意味世界への誘い』(白水社, 2004年)

大野晋『日本語の水脈—日本語の年輪(第2部)』(新潮社, 2002年)

———他『日本語相談一』(朝日新聞社, 1989年)

———他『日本語相談三』(朝日新聞社, 1990年)

沖森卓也ほか『図解日本語』(三省堂, 2006年)

金川欣二『脳がほぐれる言語学—発想の極意』(筑摩書房, 2007年)

北原保雄「日本語の特質」『言語』1982年7月. pp.38-45.

金田一春彦『日本語』(岩波書店, 1957年)

———『ことばの歳時記』(新潮社, 1966年/1973年)

———「擬音語・擬態語概説」『擬音語・擬態語辞典』(浅野編, 1978年) pp. 3-25.

———『日本語 新版』(上)(岩波書店, 1988年)

———『ホンモノの日本語を話していますか?』(角川書店, 2001年)

クリスタル, D.『言語学百科事典』(大修館書店, 1992年)

小林英夫「擬音語と擬容語」(1965年)『小林英夫著作集5』(みすず書房, 1976年),

pp.318-340.

- 佐久間治『英語の不思議再発見』(筑摩書房, 1996)
- 島岡茂『教養としての言語学』(白水社, 1982年)
- 田島宏「ことばのイメージ(2)擬音語・擬態語」『NHK ラジオフランス語入門』1973年5月, p.79
- 田辺保『フランス語のこころ』(至誠堂, 1969年)(→新版1997年)
- 『フランス語はどんな言葉か』(講談社, 1997年)
- 西江雅之『「ことば」の課外授業—“ハダシの学者”の言語学1週間』(洋泉社, 2003年)
- 『新「ことば」の課外授業』(白水社, 2012年)
- 蛇蔵&海野風子『日本人の知らない日本語3』(メディアファクトリー, 2012年)
- 松原秀一『ことばの背景』(白水社, 1974年)(→新版1996年)
- 『フランスことば事典』(講談社, 1996年)
- 宮島達夫他編『図説日本語—グラフで見ることばの姿(角川小辞典)』(角川書店, 1982年)
- 森本英夫・舟杉真一『フランス文化を理解するための語彙集』(駿河台出版社, 2009年)

(フランス語頻度辞典)

- Gougenheim, G. *Dictionnaire fondamental*. (Paris : Didier, 1958)
- , P. Rivenc, R. Michéa & A. Sauvageot. *L'élaboration du français élémentaire*. (Paris : Didier, 1964)
- Matoré, G. *Dictionnaire du Vocabulaire essentiel*. (Paris : Larousse, 1963)
- Lonsdale, D. & Y. Le Bras. *A Frequency dictionary of French Core Vocabulary for Learners*. (New York : Routledge, 2009)

(フランス語辞典)

- Dictionnaire Anglais-Français Larousse*. (Larousse, 2009, 2013. iPad application)
- Le Grand Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. (Paris : Le Robert, 2005)
- 『クラウン仏和辞典』(三省堂, 2005)
- 『プチ・ロワイヤル仏和・和仏辞典』(旺文社, 2003)
- 『ロワイヤル仏和中辞典』(旺文社, 2005)

實踐報告

グローバル人材育成事業に伴う短期受入 プログラム(シベリア連邦大学)の教育実践報告

国際関係学科 東 弘子

1. プログラム実施の経緯と概要

1.1 経緯

「シベリア連邦大学短期研修受け入れプログラムー現代日本社会と文化を学ぶー」は、2012年にシベリア連邦大学と愛知県立大学が学術交流協定を締結したことに伴い、国際交流推進委員会(シベリア部会)からの提案により2013年夏期に実施することが決定し、日本学生支援機構の「平成25年度留学生交流支援制度短期受入れ」(短期研修・研究型)プログラムとして採択されたものである。

通常の学期中に行う半期間または1年間の交流協定大学間の交換留学制度は、すでに長年にわたり本学において実施されており、毎年10名～15名程度の交換留学生を受入れてきているが、短期受入プログラムについては、過去に2回の実施経験があるものの、国際交流室が設置される以前でもあり大学組織としての受入れ体制が整わない部分があり、多くの課題を残してきた。今回は、2012年度より開始した文部科学省グローバル人材育成推進事業の中で、短期特別受入プログラムの本格的な体制作りが大きな課題となっている中、モデルケースとしての役割を担うものでもあった。

1.2 開始までの課題

協定文書の付属書において、集中プログラムについては定員を12名以内と定めた。複数クラスの運営は困難であることと、学内宿舎の収容人数の都合からである。定員を超える応募者がある場合、本学の側で準備したテストによって選抜することとし、2013年1月に応募を開始した。応募者は11名であったため選抜の必要はなかったが、日本語力や留学志望動機などの確認のためテストを実施した。テストの項目としては、文法、語彙、漢字、読解、作文(日本留学で希望することのエッセイ)である。実力をはかるため、時間を90分と定め辞書なしで実施するよう指示をし、解答は画像ファイルでシベリア連邦大学のスタッフから送付された。その後1名が退学となったため、10名の留学生が決定した。シベリア連邦大学にとって、本学は初の日本の協定大学であり、留学への期待は大きなものであった。例として、テストにおいて書かれたエッセイを、1編、紹介しておく。

「子どものころから、イラストレーターになりたかったです。日本現代画家の絵を見るたびに、励ます。しかし今でも絵を書くことまだまだです。だから、日本文化の近くなるために、日本語を勉強することにしました。愛知県立大学へ勉強に行くことを知っていた時本当にうれしくなりました。日本人の考え方をよく分かりたい。」

プログラムを計画するにあたり、講師3名(いずれも本学で5年以上留学生教育に関わってきている非常勤講師)を決定し、受入プログラムの実施責任者である筆者とその3名とで、今

回のプログラムのコースデザインの策定とともに、今後の短期受入プログラムもしくは交流協定の交換プログラム、または、留学生と本学学生との交流事業などにおいて、だれもが活用できる「情報アーカイブ」が蓄積できるようなしくみを考案することとした。プログラム開発に当たっては、初回のケースということで、グローバル人材育成事業から経費面で多くの協力を得た。準備にあたり、2012年2月から上記メンバーで打合せを重ねたが、受入がシステム化されていないことで、国際交流室や全学の事務組織との情報共有のありかたや経費積算、その連絡方法



【開講式】

など、事務的な判断の担当などにおいて、多くの課題が見つかった。

今回のプログラムには学外の研修も多く含まれており、そのための交渉や連絡のあり方についても組織的な分担が必要であったが、実際にはプログラムを実施しながら担当を決めて行かざるを得ないような状況であった。今後解決すべき具体的な課題については、本稿の3. にまとめておく。

1.3 概要

本プログラムの概要は以下の通りである

日程:2013年7月1日(月)–8月11日(日) 6週間

受入学生:シベリア連邦大学文学言語学部日英学科 10名(3年生8名、2年生2名 全員女子)

引率スタッフ:シベリア連邦大学日本センターの職員 1名

講師:米勢治子、中道一世、黒野敦子(3名ともに本学非常勤講師)

プログラム実施教員:シベリア部会—東弘子(実施責任者)、半谷史郎

運営スタッフ:国際交流室—吉川雅博(国際交流室長)、桑村昭、松崎久美、学務部長—吉田桂一、学生支援課—ロベル智子 ほか

オブザーバー:加藤史朗(本学名誉教授)

授業協力教員:E・W・ポープ、亀井伸孝、宮谷敦美、半谷史郎

協力学生(授業活動などのボランティア):計 40名(外国語学部、日本文化学部学生)

協力学生(Jカフェ):「日本語教育実習」履修者 19名、SA(Student Assistant)4名

プログラム参加費:11万円/人

評価:授業へのとりくみを中心に、記録と成果をもとに、講師 3名が総合評価

プログラム内容

(1)「日本語」の授業:40コマ 4つのプロジェクトを実施

A:5つのテーマ(シベリアと日本の違い:大学生活、学校制度など)について、日本人学生と討論し、作文を書く → 文集の作成

B:京都旅行の計画と「しおり」の作成

C:留学中の学習や生活の日記を記録(インターネット・ポートフォリオにアップする)
→ 海外の日本語学習者に県大の留学プログラムを紹介する口頭発表

D:プロジェクトA, B, Cをもとにポスター作成

→ オープンキャンパスで高校生にむけて発表

(2)通常授業への参加による交流:6コマ(うち2コマは留学生対象)



【講師 3名】

【資料1-1】学生に配布したオリエンテーション資料

JAPANESE 2013 in Aichi

愛知県立大学

シベリア連邦大学短期研修受入プログラム ー現代日本社会と文化を学ぶー

オリエンテーション

1. プログラム概要

- (1) 日本語の授業は40コマ(1コマ=90分)です。日本人学生と交流する時間(●)もあります。
- (2) 大学の授業6コマ(★)に参加します。
- (3) 日本の社会や文化を学ぶために見学や旅行、ホームステイをします。
- (4) 日本人学生の企画による日本語交流活動「Jカフェ」に参加します。

2. 日本語クラス

・日本語の授業では、4つのプロジェクト(A~D)を進めながら、総合的な日本語能力を身につけます。

プロジェクト A	5つのテーマについて話しあい、それを基にエッセイ(作文)を書きます。宿題として、作文を書いたり、書きなおしたりして、提出します。書き溜めたものに写真をつけて文集にします。
プロジェクト B	京都旅行のためのハンドブックを作ります。宿題として、資料を集めたり、調べたりし、自由時間の使い方について計画します。
プロジェクト C	宿題として、参加した授業や見学、週末の過ごし方について、報告と感想を書き、写真をつけて、manabaにアップします。授業では、書きためたものを使って、最後の発表に向けた活動を行います。発表は海外の日本語学習者に県大のプログラムを紹介することを目的とします。
プロジェクト D	日本人の学生と一緒に、プロジェクトAを中心に、BやCも活用して、ポスターを作り、オープンキャンパスで発表します。発表は日本の高校生に留学生のことを知ってもらうことを目的とします。

・日本語学習日誌：毎日、その日の活動を振り返り、今日何をしたか、何ができるようになったかをロシア語で書きます。

【プロジェクトの流れ】

7/1 第1週	A 5つのテーマについて話しあう ↓ エッセイを書く ↓ 文集をつくる ↑ スピーチ原稿 ↓ (スピーチ)	B 京都旅行の予定を考える ↓ ハンドブックを作る ↓ 週末のプラン	C 授業や見学、週末にしたことなどについて、写真をつけて、 報告と感想 を書く ↓ 海外の日本語学習者に向けて、県大のプログラムを紹介する ↓ 報告と感想を書く	ロシア語で日本語学習日誌を書く
7/8 第2週				
7/15 第3週				
7/22 第4週				
7/29 第5週		D 日本人の学生と一緒に、 ポスター発表 する		
8/5 第6週				

* — (実線)は、授業で扱うもの。..... (破線)は、宿題として自主的に行うものです。宿題は、2部プリントアウトして、1部は自分用にファイルします。

【資料1-2】学生に配布したオリエンテーション資料(つづき)

JAPANESE 2013 in Aichi

3. スケジュール

- ・日本語授業の教室：文化交流室A 7/3 水, 7/5 金：文化交流室B
 - ・大学授業の教室 ★1 (中道) 7/5 金 3 限：H408 ★2 (ポーブ) 7/8 月 1 限：H005
 ★3 (中道) 7/12 金 3 限：H408 ★4 (亀井) 7/15 月 5 限, 7/18 木 2 限：F211
 ★5 (宮谷) 7/16 火 1 限：H202 ★6 (半谷) 7/23 火 4 限：B204
 - ・Jカフェの教室：i CoToBa 前に集まります。
- *見学の日は文化交流室Aに集合してから出かけます。見学後も文化交流室Aで振り返りを行います。

	1 限 8:50~10:20	2 限 10:30~12:00	3 限 12:50~14:20	4 限 14:30~16:00	5 限 16:10~17:40	びこう 備考
7/1 月	9:30 開講式・オリエンテーション		PC研修	学外案内		
7/2 火	日本語1(米勢)	日本語2(米勢)				
7/3 水	日本語3(米勢)	日本語4(米勢)	歓迎会モリコロパーク	Jカフェ:AB		交流室B
7/4 木	Jカフェ:A	Jカフェ:B				
7/5 金	日本語5(中道)	日本語6(中道)	★1(中道)			交流室B
7/6 土 7/7 日						
7/8 月	★2(ポーブ)	日本語7(米勢)	日本語8(米勢)			
7/9 火	8:50 陶磁美術館(ソックス持参)					
7/10 水	日本語9(米勢)	日本語10(米勢)	Jカフェ:A	Jカフェ:B		
7/11 木	Jカフェ:B	Jカフェ:A				
7/12 金			★3(中道)	日本語11(中道)	日本語12(中道)	→ホームステイ
7/13 土 7/14 日	ホームステイ					
7/15 月	日本語13(米勢)	日本語14(米勢)			★4(亀井):B	
7/16 火	★5(宮谷)	日本語15(米勢)	日本語16(米勢)			
7/17 水	9:30 長久手市立南小学校/エコハウス					
7/18 木	Jカフェ:A B→	Jカフェ ★4(亀井) ←A				
7/19 金	日本語17(中道)	日本語18(中道)				
7/20 土 7/21 日	8:00 名古屋駅ナナちゃん人形前集合→京都旅行					
7/22 月	日本語19(米勢)	日本語20(米勢)				
7/23 火	日本語21(米勢)	日本語22(米勢)		★6(半谷)		
7/24 水	日本語23(中道)	日本語24(中道)	Jカフェ:B	Jカフェ:A		
7/25 木	Jカフェ:B	Jカフェ:A		【あいちの会】		
7/26 金	8:50 豊田市防災学習センター/トヨタ自動車工場					
7/27 土 7/28 日						
7/29 月	日本語25(米勢)	日本語26(米勢)				
7/30 火	日本語27(米勢)	日本語28(米勢)				
7/31 水	日本語29(米勢)	日本語30(米勢)				
8/1 木	日本語31(黒野)	日本語32(黒野)				
8/2 金	日本語33(中道)	日本語34(中道)				
8/3 土 8/4 日						
8/5 月	日本語35(米勢)	日本語36(米勢)				
8/6 火	日本語37(米勢)	日本語38(米勢)				
8/7 水		11:00 ポスター発表	14:00 ポスター発表			
8/8 木	日本語39(黒野)	日本語40(黒野)				
8/9 金		10:00 修了式・スピーチ	←多目的ホール/ 修了パーティー(生協)			→ホームステイ
8/10 土 8/11 日	ホームステイ					
8/12 月	帰国準備					

- (3) 学外活動: 社会見学、小学校訪問、旅行、ホームステイ
 - (4) 日本語教育実習の学生によるテーマ型交流活動「Jカフェ」への参加
- そのほか、学生の学習管理と記録のために、ロシア語での日誌を書く。
修了式で留学のまとめとしてのスピーチをする。

プログラムのほか、グローバル人材育成推進事業の中で設置された「多言語学習センター(通称 iCoToBa(アイコトバ))」のイベントとして学生主催の歓迎パーティー(於モリコロパーク)や、「日本とロシアの友好親善を進める愛知の会」の呼びかけによる懇話会など、多彩なイベントが盛り込まれた。学内授業にとどまらず、学内外での日本人との交流、学外で日本社会にふれる活動を多岐にわたり取り入れたことで、「現代日本社会と文化を学ぶ」といったテーマにふさわしい内容となったが、行事を詰め込みすぎた感も否めない。2013 年夏は例年よりも気温が高かったこともあり、見学後に大学内で行う予定だったフィードバックまで体力が持たないといったケースもあり、計画にもう少し余裕をもたせるべきであったというのが 6 週間のスケジュール全体における反省点である。

前掲の【資料 1】は、学生に配布したオリエンテーション資料の一部である。

2. プログラムの教育的特徴

以上のように、多岐にわたる活動を含むプログラムであるが、いくつかの視点からその特徴をまとめ、報告する。

2.1 日本人学生との交流 —授業内討論など

日本語授業の中での日本人学生との討論は、以下のようなテーマで行われた。

- 7 月 5 日(金)1 限【中道】: 大学生活(シベリアと日本)
- 7 月 10 日(水)1 限【米勢】: シベリアと日本(地理的なものや生活習慣など)
- 7 月 16 日(火)2 限【米勢】: 学校制度(シベリアと日本)
- 7 月 24 日(水)1 限【中道】: 週末のプランを考える
- 8 月 1 日(木)1 限【黒野】: 日本の思い出の品

5 名から 10 名程度の日本人学生との討論をふまえ、作文の課題につなげた。また、「学校制度」に関する討論の直後に学外の小学校訪問をする、週末観光のヒントを直前に日本人学生から得る、といった形でより有機的な学習へつなげられるよう工夫もした。

学生たちは、同じ世代の「大学生」として、違いや共通点に敏感に反応し、有意義な議論ができ相互理解が深まったようである。

ここでは、「大学生活」と「シベリアと日本」との討論をふまえた留学生の作文2篇を紹介しておく。

ロシアと日本の大学生活

V.

一般的に大学生活は面白くて、とても楽しいです。学生たちは将来生活のために必要なことを学んで、一緒に色々なことをします。しかし、大学生活は国によって少し違うと思います。ですので、ロシアと日本の大学生活を比べたいと思っています。

一番大切な問題はアルバイトです。ロシアでは学生たちは毎日とても忙しくて、ひまな時間あまりありません。時間があると、アルバイトをします。しかし、ロシアでは日本よりアルバイトを探しにくいです。半日仕事があるけれども、時々学生はその仕事できません。例えば、ある仕事をするために卒業証書をもらわなければなりません。そして、時々学生が仕事をしたら、授業を休んで始めます。ですので、これはいちごっこだと思います。仕事をやりにくいですが、そうすると、勉強の問題が起きます。

しかし、日本の事情はとても違います。日本では若者が学校のころからアルバイトをよくします。喫茶店やスーパーや食堂や本屋などでよく働きます。日本の学生たちは一所懸命頑張って、勉強と仕事熱心になりますから、とても疲れます。ですので、朝に時々眠くて、積極的ではありません。

私にとって、日本の大学生活はロシアと比べて、もっと面白いです。学生たちはサークルに入ったり、カラオケに行ったり、先生と会ったりします。ロシアでサークルがあまりありませんから、学生が何かをやりたいたいとき、自分で有料コースに行きます。

私にとって、機会があったら、ぜひ日本の大学で勉強したいと思います。

お互いに知っていることと知らないこと

L.

私たちは日本語を勉強する留学生として日本について色々なことを知っていました。例えば、日本の伝統的な料理や習慣や天気についてよく聞きました。一方で、今日の日本人はロシア語を勉強していないのに、ロシアに関係があることを結構言えました。

ですが、間違いもありました。前に私は他の外国人が一般的にロシアやシベリヤの位置をよく知っていると思いましたが、今日は、彼女たちは本当に困りました。ですので、日本の学生にたくさん教えたいと思いました。

ですけれども、彼女たちはロシアの伝統的な料理や有名なロシア人や時差が分かったので、うれしかったです。そして、ロシアの文化とロシア人の生活に興味がありそうなので、もっと詳しく知ってほしいです。

ロシアと日本の文化も生活も異なりますが、ロシア人と日本人の性格は少し似ているかもしれません。ですので、私たちは日本に興味を持っていて、日本人は私たちに優しくしています。もちろん、時々日本人はロシアについて考えると、ソ連時代を思い出して想像するので、今のロシアとはイメージが違います。いい感情を持って色々なことについて日本人と一緒に話したいです。

また、日本語教員課程の科目「日本語教育実習」の授業課題の一環として、実習生たちが、気軽に学生同士で話し合う機会としての「J カフェ」という会話活動を行った。こうした活動がスムーズに行えるよう、iCoToBa の歓迎パーティや初日ガイダンス時のサポートにもボランティアとして参加し、知り合いになっておくことも促した。10名の留学生は、5名ずつのA・Bチームと小グループに分けてあったので、そのチームに従って1回に5名ずつの参加とし、実習生の方



【アフリカ料理(お味は・・・)】

方も5-6名で対応した。活動は全13回。テーマは、和紙作り、折り紙、言葉遊び、日本ふしぎ発見!、好きなことばと書道体験、ホームステイ体験、言葉って面白い!、占い、欲しいもの、子どもの頃に読んだ絵本・昔話、などである。うち1回は、亀井教員の授業でのアフリカ料理の活動と合流した。

上記のほか、ポープ教員の英語で行う「民族音楽研究」、宮谷教員の「研究概論(国際文化)」でのディスカッション、半谷教員の「ロシア政治史」など通常授業への参加を通して、学習をしたり日本人学生と交流を行ったりした。



【ロシア政治史の授業風景】

「ロシア政治史」での様子がある留学生は「まず、日本人の学生の質問に答えて、自分の感想やロシアについて述べました。そのあとで、半谷先生はクラスノヤルスク市やクラスノヤルスク地方の有名な人について詳しく講義しました。」と報告しており、日本で、日本語で、自らのことについて説明するまたとない機会となったことがわかる。

2.2 日本文化体験 ー地域の市民や留学生との交流を通じて

半期間および1年間留学している特別聴講学生対象の「日本事情」(中道講師担当)の授業と合流し、長久手市の協力を得て、以下のような日本文化体験を実施した。

7月5日(金)3限【中道】:七夕飾りと色紙作り

7月12日(金)3限【中道】:浴衣着付け体験

中国、韓国、ブラジル、フランス、ドイツ、インドネシアなど異なる国からの留学生との交流の機会にもなった。

2回とも10数名の長久手市民ボランティアにお世話になりながら、講師による七夕や着物についてのレクチャーもおこなった。



【七夕飾り】



【浴衣着付け体験】



【色紙作り】

また、7月12日(金)～14日(日)および8月9日(金)～11日(日)、長久手市内において、それぞれ2泊3日の週末ホームステイ体験もおこなった。ロシアでは、ホームステイという制度はなじみが薄いらしく、対面式の後、緊張しながら各家庭に引き取られていった。不安をよそに、週末には富士山や水族館、名古屋の繁華街、海などの観光地に日帰り旅行に出かけたケースも多く、いろいろともてなしてくれる日本の家庭の雰囲気を味わったようである。

1回目のホームステイの直後の授業で、ホストファミリーへのお礼状を書くという課題があり、楽しい思い出のお礼をしたためて、それぞれの家族に好みの切手を貼って郵便で送った。



【ポストへ投函】

上記のほか、陶磁美術館での作陶およびお茶室体験もあり、帰国直前に焼き上がった湯呑み茶碗と皿は、留学の記念の土産品となった。



【絵つけた皿と湯呑】



【お茶室作法体験】

2.3 学外見学

学外見学は以下の3日で、5カ所を訪問した。

7月9日(火)午前【中道・桑村】午後【中道・東】:愛知県陶磁美術館(2.2で言及)

7月17日(水)午前【米勢・中道】:長久手市立南小学校

午後【米勢・中道・東】:ながくてエコハウス

7月26日(金)午前【黒野・桑村】:豊田市防災センター

午後【黒野・桑村】:トヨタ自動車工場

7月17日の長久手南小学校訪問では、6年1組から4組までの4クラスに分かれ、小学校6年生の書写の授業および国際教育の授業に参加し、小学生とともに給食を食べた。すでに



【小学校へのお礼の色紙】

見たり小学生とふれあったりすることは、稀な経験でもあり、学生たちには大変好評であった。筆者は当日同行できなかったが、後日の訪問で学校長と面談した折りに、小学校としても、こういった留学生との交流活動を今後積極的に行いたいという希望をうかがった。双方にとって利益となるこうした地域との交流活動が、今後、短期受入プログラムのみならず、学部留学生や特別聴講学生にも機会として与えられることを強く望むものである。

小学校訪問の後に学生の書いた作文を、1編あげておこう。

ロシアの小学校制度と日本の小学校制度について

Y.

今週、日本人の学生と学校制度について話して、長久手市立南小学校を訪問しましたので、日本の小学校制度についていろいろな面白いことがわかりました。

ロシアの小学校と日本の小学校の違うことと言えば、一つ目はお昼ご飯です。ロシアでは、生徒と一緒に食堂で食べています。それに対して、日本で給食というシステムがあります。生徒は教室に集まって、当番の人から食べ物をもらいます。一般的に、ロシアの小学生と日本の小学生は同じ科目を学んでいます。しかし、驚いたことに、野菜を育てることや家庭科という科目があります。そして、ロシアでも日本でもクラスの人数は25人から30人までです。けれども、ロシアの小学校に比べて、日本の小学校では授業が8：50から始まります。

さらに、プールと兎にとにわとりを飼う場所があります。少しうらやましいです。小学校を訪問したとき、書道を練習して、小学生はみんなすごく上手でした。

日本の小学校の生徒の生活はとても楽しいと思います。いろいろなことをやる可能性が多いですから。さらに、日本人の子供は人当たりが良くて、明るくて、そして自主的なところがあります。小さい大人みたいです。本当におもしろかったです。

これ以外の作文にも、日本の小学生は自立している、先生が優しい、ロシアの先生はとても厳しい、といった意見が多く書かれていた。日本では、「昔と比較して現代の子どもは自立していない」という印象が多いのではないだろうか。外国人留学生在が注目する点について、さらに学生同士で討論できると良いと感じた。

また、同日午後には訪問した長久手市の環境施設「ながくてエコハウス」では、長久手市長のお出迎えにより、留學生たちは「友好市民」の認定を受けた。その後、環境施設の説明、施設見学をした。その様子は、中日新聞なごや東版(2013年7月18日)に掲載された。



【中日新聞記事 名古屋東版 2013/07/18】

7月26日(金)の豊田市防災センターでは地震の備えについて、トヨタ自動車工場では生産ラインを見学し、いずれもロシアでは見ることのできないもので、興味に個人差はあったものの、見学は満足のいくものであった。しかし猛暑の中、特に工場はエアコンが効かず、体調を悪くした学生もいたことは、大きな反省点である。



【防災センターの掲示】



【トヨタ自動車工場見学記念撮影】

2.4 旅行計画

7月20日(土)、21日(日)、1泊2日の高速バスを利用して京都旅行に行った。本プログラムでは単なる「観光旅行」ではなく、日本式の「修学旅行の自由行動」の考え方をとり入れ、3つの小グループに分かれ、それぞれの観光コースを自分たちで設定し、「旅行のしおり」をつくるというプロジェクトとした。旅行には、8月にシベリア連邦大学の短期留学プログラムでロシアに留学する予定である日本人学生も同行することとし、旅行計画の段階からサポートに入った。



【金閣寺にて】

日本語の授業内で、日本の中学の修学旅行のしおりを見せたものの、学生たちの反応は、なぜ自分たちで詳細に計画を立てなければいけないのか、不満な様子であった。彼女たちは、

京都に行ければそれで十分だと考えていたのである。

しかし実際に、日本的に「下調べ」をしてしおりを作ったり、計画にのっとって行動することによって、普段の自分たちの旅行とは異なる充実した視点が得られたという。



【京都旅行しおりの一例】

旅行直後の、京都旅行の振り返りを行う日本語授業では、同行していない授業担当の米勢講師に自分たちの旅行コースについて説明した。

単に日本の伝統的な街の訪問だけでなく、自ら検索し、行く場所を決定する作業を通して、日本語の運用能力も日本文化に対する関心も向上していくのである。



【授業時に作成した説明資料】

2.5 オープンキャンパスという発表の場

8月7日(水)は、主に外国語学部志望者を対象とした本学のオープンキャンパスであった。筆者は、企画の早い段階から、本学学生以外の日本の若者(高校生)とふれあえる絶好の機会ととらえ、また、本学にとっても国際交流を推進していることが一目瞭然にアピールできると考え、儀式としての修了式だけではなく、開かれた場所でのポスター発表を留学プログラムの学習成果を披露する場所に設定したのである。

来学者に渡す資料の封筒にチラシを同封し、「シベリアからの留学生に、日本の魅力、愛知県立大学の魅力を聞いてみませんか？留学生と日本語で話をするチャンスです。」といったフレーズで宣伝したところ、当日は訪問者が途絶えることなく、3時間で100名をゆうに超える来室があった。



【オープンキャンパスチラシ】

高校生や保護者の感想は、「初めてロシア人と話をした」「日本語がとても上手でびっくりした」「みんなきれい。」など、多くは素朴なものであったが、愛知県立大学が外国への扉となることが強く印象づけられたのではないかと。

留学生たちも、高校生との会話において、自身が「先輩」としてアドバイスできることから、生き生きとした表情で、笑いあいながら会話が弾んでい



【展示の説明】

た。留学生・高校生双方にとって貴重な経験となったであろう。

ロシアにはオープンキャンパスのような制度はなく、彼女たちは、こうした日本の大学行事についても全く知らなかった。事前にどのような趣旨であるかを説明したときには、怪訝そうな顔をしていたものの、いざ展示の準備を始めると、熱心に本学の良さを訴えるポスターを作成していた。

プログラムとしては、教室でのポスター発表のみ予定していたが、入試広報室から「講堂の外国語学部の説明会の

時間に、シベリアの学生に、日本語でスピーチをしてもらうことはできるだろうか。」と、事前に打診があった。



【ポスター1】



【ポスター2】

そこで、オープンキャンパスの1週間ほど前に、希望者を募ったところ、級長を務める3年生の学生と、2年生の1名が立候補した。

二人は収容人数900名、満席の講堂で、原稿の紙も参照することなく、日本についての印象、日本語学習の動機、県立大学の良さ、留学で学んだことなど、立派にスピーチをした。大学からの要請を受けて、十二分に役割を果たした。得がたい、また忘れがたい経験となったであろう。

このようにオープンキャンパスへの参加は、大成功だったと言える。短期受入プログラムにかかわらず、今後、オープンキャンパスでは、今回同様、留学生にも活躍の場を提供してはどうだろうか。



【講堂でスピーチする二人】

2.6 学習ポートフォリオシステム manaba の活用

本学では、グローバル人材育成推進プログラムの中で、インターネット・ポートフォリオシステム「manaba(マナバ)」を導入している。

(参照 <http://www.for.aichi-pu.ac.jp/icotoba/manaba/index.html>)

本プログラムでは、学生の授業や課題管理のために、教員と学生を登録したコース「2013 シベリア短期受入プログラム」を設定し、授業課題の提出管理だけではなく、学生それぞれにブログのような形式で「日記」を書くことを義務づけた。スマートフォンなどの携帯端末で情報をアップすることに慣れている学生たちは、日々の経験を写真のアップとともにつづることを楽しんでいるようであった。新鮮な経験を「書きたくてしかたない」といった筆致で毎日記録していた。ここに、manaba に学生がアップした写真のいくつかを掲載しておく。たとえば、BBQ パーティの感想としては以下のような記述があった。

【歓迎の BBQ パーティー】

「私たちが県大の学生は BBQ へ誘ってくれた！正直にいうと、最初、ちょっと恥ずかしかったけど、みなさんはとっても優しく、親切で、楽しい人たちだから、すぐ仲良くなった！！みなさん、ありがとう！～本当に楽しかった～
^ _ ^」

ほかにも、日本語教育実習の「J カフェ」活動終了後に、留学生からの希望を聞いて、学生が部活動(弓道部)の様子を見学に来て行ったことなども、感謝の気持ちとともに報告がアップされていた。教員側は、こうした記録を見ることで、授業外の学生の活動や、交友関係などを知ることができ、学生管理としても役に立った。学生たちは予想以上に、週末などに積極的にでかけていることにも驚



【宿舎に日本人学生を招いてパーティー】

いたが、なにより、本学学生たちと良好な関係を結んでいることがわかり、受入プログラムを実施したことの意義を確認できた次第である。多くの留学生が、県大生は親切、優しいと、くりかえし記している。実際、筆者は、これまでの交換留学生のプロジェクトワークの成果発表会などでも、同様の意見を多く聞いてきている。本学への留学の特徴、魅力として、こうした本学学生の「親切さ、素朴さ、おもてなしの精神」といったところを、国際交流のアピールポイントとして、

もっと前面に打ち出すと良いと思う。



【弓道部の活動を見学】



【週末観光:モリコロパーク夏祭】



【週末観光:名古屋城】

2.7 教育の成果

上記のような活動を通じ、必要に迫られて日本語を聞く、話す、読む、書くことをくりかえしながら、シベリア連邦大学の留学生は 1.3 で示したA～Dの4つのプロジェクトを完成していった。学生からは、彼らの本国での学習スタイルの習慣から「日本語の授業では、各授業・單元ごとに文法項目や学ぶべき語彙を提示してほしい」といった感想も出たが、それをこなすことを達成目標にしてしまうと、「日本での」プログラムの意義は半減してしまう。現代日本に身を置きながら、日本語の授業での課題はすべて、現実世界に通じる目的を持って使うものであり、こうしたプロジェクト型の学習実践を通じて、日本語力を向上させるという方法が、本プログラムの特徴なのである。ここでの成功体験が、学生のモチベーションと能力を格段に高めることにつながったと言える。

修了式のスピーチは、全員が堂々と自分の言葉で自らの経験と意見を語っていた。来日当初「この留学は日本に来る一生に一度のチャンスかもしれない」と多くの学生が述べていたが、全員が再度の訪日を実現することを考えるようになっていた。留学以前、自分の日本語では本物の日本人には通じないと不安に思っていた学生が、日本語を使って多様な活動をしたことで、大きな自信を獲得したようであった。



【修了式開式の辞(国際交流室長)】

具体的な成果物として、プログラム修了時にできあがった留学生 10 名による「文集」は、全 72 ページにわたるものとなった。宿題の作文や manaba に書きためた日記をまとめ直し、10 名全員が6つの題材で作文を書いた。その題材の目次は以下の通りである。

1. 自己紹介
2. 大学生活
3. ロシアと日本
4. 学校制度
5. 日本・日本人の印象
6. 私の日本留学(スピーチ原稿)

このうち、スピーチ原稿となった「私の日本留学」について全員分を紹介しておきたい。このプログラムの目的が達成されたことが、これらの作文によく現れている。



【スピーチの様子】

私の短期留学

M.

はじめまして。シベリア連邦大学で日本語と英語を勉強している二年生のMです。よろしくをお願いします。

私は、大学に入学したとき、日本語の勉強を始めました。私の日本語はまだまだですから、日本に来る前にとっても緊張しました。私は日本人が外国人と上手に交流できないと思っていました。そして、日本は現代の国で、どこでも高い建物ばかりあると思っていました。

でも、愛知県立大学に来たとき、皆は親切で、明るい人だと分かりました。最初、皆の日本語は分かりにくかったけど、どんどん慣れました。日本は本当に現代の国ですが、自然はいっぱい、日本人は自然を大切にします。でも、すべての機械はとも現代の物で、自動的で、使いやすかったから、私は嬉しかったです。

私にとって、一番役に立ったことは日本人の学生との授業でした。色々な話をしたり、お互いに文化について分教え合ったりしました。学生の生活と学校制度について話し合っ、日本とロシアに違いがたくさんあると分かりました。日本文化とロシア文化も珍しいですから、文化の話はとても面白かったです。これ以外に普通のお喋りもしました。例えば、週末のプランを書いたり、したことと行ったところについて話したり、したいことと行きたいところの相談したりしました。そして、思い出の品を見せ合いました。ロシア人の学生は日本で買った物を見せて、思い出について言いました。日本人の学生も色々な物を持って来ました。ほとんどすべては子供のころの大事な物でした。

でも、日本人の学生との授業だけじゃなくて、大学の外でもよく会いました。県大の学生と友達になった、嬉しいでした！一緒に遊んだり、カラオケへ行ったり、買い物をしたり、食事をしたりしました。私は本当に県大の学生が好きになりました。いつも丁寧で、笑顔を見せて、手伝ってくれるひとです。これがちゃんと知っているから、幸せです。

私は日本で一カ月半ぐらい過ごしました。日本と日本人について色々なことが分かりました。日本はとても安全な国だと確認しました。日本人はやっぱり暖かい心を持っていて、外国人とうまく交流できます。私はいつか日本へ帰りたいです。そして、日本に住んで、働くのはいいなと思います。

この短期留学は私の一番大事な経験になるはずです。もし、もう一度可能性があったら、私はもちろん県大に来たいと思います。今日、ここにいるのは本当に幸せです。

ありがとうございました。

私の日本留学

T.

はじめまして。私はN・Tと申します。呼ばれる名前はT.です。私はシベリア連邦大学の三年生です。ここには留学生として来て、今度が初めての日本です。

私が日本語を勉強している理由はアニメとマンガが大好きで、日本の文学と文化が興味深いからです。それに、良かったら、いつか翻訳をやりたいと思います。私はいつか硬い本を翻訳したいですから、日本語がかんぺきに上手になりたいです。そのためにいっしょうけんめい頑張って、他の学生たちと一緒にここに練習しに来ました。

私は日本に来る前に不安をたくさん持っていました。例えば、前に日本人は外国人が好きではなくて、外国人をあまり信じないと聞いたので、とても怖かったです。実は、私はその上に外国人と話すことも怖かったですから、私の日本留学が大変になると思いました。

しかし、日本に来た一日目に、日本の学生が私に話しかけたとき、私は何も考えずに答えました。つまり、皆は私が自分の不安を忘れるほど優しくだったので、それは私にとってほとんどきせきでした。私は本当にうれしかったです。

それに、留学の途中でたくさんの場所を訪問したり、たくさん思い出を使ったりして幸せないいことがいっぱいありました。

例えば、留学の見学の一つで私の初めての日本語での本を手に入れました。それはオードリ・ヘプバーンやビビアン・リーなどの女優についての本なので、私にとって興味深いです。私は日本語がまだまだ下手ですから少し難しいですけど、この本の言葉は私が前に思っていたより簡単です。私はまだ読み始めたばかりなのに、この本はとても面白くて、言葉が難しすぎないですから、私にとって喜びも素晴らしい練習です。

そうして、ホストファミリーの手伝いのおかげで探していたマンガを見つけました。このマンガは十八世紀のフランスの貴族について物語るもので、少し難しいですが、どうやって外国人の言語や話し方などを日本語で表れるのを見ることは本当にすごいことです。それは貴重な経験だと思います。

この留学にはたった一つの残念を持っています。この残念は留学が短すぎたことです。良く考えると、私がしたいものがまだまだたくさんあって、もうすぐ帰らなければならぬと思ったら、がっかりします。

私はもっとこの優しくて明るい人と話したり、もっと場所を訪問したり、もっとマンガを見つけたり、もっと先生に質問したり、もっと日本語の本を探したりしたいです！

日本は様々で計り知れない国なので、全てを知るために一ヶ月では全然足りないと思います。ですから、何度もここに戻りたいです。シベリア連邦大学と愛知県立大学の関係が素晴らしくなることを心から望みます。

私の日本留学

R.

はじめまして。私はクラスノヤルスク市から来た留学生のR. です。シベリア連邦大学で日本語と英語を勉強して、三年生です。日本に行くのは初めてですが、とても楽しみにしていました。私の趣味は絵を描くことや本を読むことや音楽を聞くことなどです。どうぞよろしくをお願いします。

第一印象と言えば、なりた空港から東京まで特急で行ったときに、景色がみどりで、木が高くて、すばらしかったです。空港の近くにあるたんぼを渡っている鶴を見て、びっくりしました。日本はあまり広くない国ですが、自然がすごく豊かなので、うれしいです。

二番目のびっくりしたことは夜が早いし、交通費が高いし、すごく暑いことです。

それに対しても、たくさんことができ、色々な行ったこともあります。

私たちの留学のプログラムは作文を書くことだけではなくて、日本人の学生とよく交流して、色々なトピックについて話しました。それで、日本人の生活と日本語がもっと上手になったと感じます。日本人の学生の授業に行ったり、伝統的な料理をお互いに作ったり、七夕の準備もしました。そして、色々見学をしました。茶の湯で茶道をしたり、小学校で習字をしたり、陶磁美術館とトヨタ工場を訪問しました。私はロシアで日本の文化を勉強していたのに、今ではこの以上を見聞して、自分の目で見て、とても大切な経験したと思います。

これ以外に、私たちは多く外出ができました。名古屋でよく散歩して、名古屋城や動物園を訪問しました。さらに、京都旅行の前に私は京都がとても伝統的だと思っていたのに、正直に言うと、今ではもっと和洋折衷になったという感じです。洋風の店やホテルやレストランが多いですが、歴史的な寺や神社や建物など残っているのが素敵だと思います。そして、ホームステイのときに、日本の生活と日本人の関係について色々なことが分かりました。

正直に言うと、留学のときに将来の仕事について思いつきました。漫画や本を読むことがとても好きなので、翻訳してみたいんです。

留学は短期でしたが、その経験がとても役に立つと思います。皆さんは私たちにとっても親切にしてくれたので、本当にありがとうございます。この一ヶ月半を絶対に忘れません。機会があれば、もう一度日本に行きたいと思います。

わたしの日本留学

〇.

はじめまして、わたしはシベリア連邦大学で勉強する〇です。今年の秋に4年生になります。よろしくお願いします。この愛知県立大学の留学は初めてでした。県大のおかげで、わたしは日本語がもっと上手になったと望みます。

この留学のとき、授業だけでなく、色々と、面白い見学と旅行のチャンスがありました。料理の授業はもちろん授業の中で一番印象に残っているんです。亀井先生と県大の学生といっしょに料理を作るのはとても楽しい経験になりました。ありがとうございます。2目の授業しかなかったので、ちょっと残念ですね。京都旅行も好きになりました。伝統的なところを訪れて、今、歴史に入れたと言う感じがあります。

言うまでもなく、個人的な見学もありました。長久手と名古屋でたくさんの方のところに行って、本当に楽しみました。皆さんは色々な場所を教えてくれて、ありがとうございます。

もちろん、生活状態にかんして、本当によかったです。半分伝統的な家に住んでいるのは珍しいチャンスですね。ここでよかったことだけ記憶に残したいと思います。

この一ヵ月半ぐらいで起きたことは全部大事な経験になりました。やさしくて、あかるくて、おしゃれとおしゃべりで、いい人になって、仲良くしたので、すごくよかったです。正直に言えば、ロシアにあまり帰りたくないです。日本にあったいいエピソードを大変なつかしむと思います。

皆さん、この経験をくれて、本当にありがとうございました。

わたしの日本留学

V.

はじめまして、シベリア連邦大学の三年生です。Vと申します。二十歳です。私の専門は通訳者ですから、日本語と英語を勉強しています。どうぞよろしくお願いいたします。

日本で短期の留学生として日本語を勉強しています。まず、日本に来たときびっくりしたことをあまり見つけられませんでした。私達はロシアで日本語を勉強しているので、文化も歴史もだいたい分かりますから。しかし、大学で寝ている大学生を始めて見た時、驚きました。大学生は毎日勉強熱心で、アルバイトもよくするので、授業のとき眠いです。でも、ロシアでこれはまれです。そして、日本に来て、交通はとても便利だと分かりました。新幹線はもちろん、地下鉄も、リニモも速くて、時間通りに来ます。ですから、交通費は高くても、一番好きなものになりました。

交通だけではなくて、日本の料理が好きになりました。日本の料理はおいしくて、口に合います。日本では料理が地方によって違うので、面白いです。例えば、大阪の料理はたこ焼きで、京都の特別な料理は抹茶から作られたものです。そして、名古屋の料理はきし麺です。

日本人は優しく、好意的です。日本ではマナーが大事にされているので、日本人はいつも親切で、年上を尊重します。日本人は一般的に恥ずかしがりやで、自慢しないので、お世辞や褒められたとき、「いいえ、そんなことはない」とか「まだまだです」などと言います。これはマナーだけではなくて、自分の性格を表すことです。そして、日本人は自分の気持ちを言わなくて、不思議な人達だと思います。ですから、日本人は好きかどうか分かりにくいです。このような態度は時々困ったことになります。

日本の旅行は私の夢でしたから、今はうれしいです。日本は素晴らしくて、名物がいっぱいあります。ロシアと比べて、違いがたくさんありますから、私達にとって、珍しい国です。日本には伝統的なものは近代的なものと一緒に存しているので、本当に面白いです。この留学で困ったことが起きたけど、これを解決して、いい経験をしたと思います。この留学を忘れません。

そして、機会があったら、日本にも一度行きたいです。

私の日本留学

N.

始めまして、私は二十歳のNと申します。シベリア連邦大学で3年間日本語を勉強しています。この愛知県立大学の短期留学は私の初めての日本への旅行です。私はこんな機会があって、本当にうれしいです。

私は学生として日本に来る前に大学の授業で日本文化や歴史について勉強しました。そして、インターネットで日本の音楽や映画やドラマなどについて色々な情報を探しました。それに日本についてたくさん知っていたけど、正直に言えば、日本に来たとき驚いたことがたくさんありました。そして、楽しかったことも、うれしかったこともありました。

最初に、第一印象について話したいと思います。日本に着たばかり空港で色々な手続きがありました。そして、サービスはすばらしかったです。色々なことについて教えてくれまして、お世話になりました。そして後で、私たちは空港から県大まで地下鉄や新幹線やリニモに乗りました。新幹線の切符はとても高かったですけれど、電車が速かったです。ですから、私の日本についての第一印象は「日本人は優しい人だ」、そして「日本は高いけど、交通は本当に速い」というものでした。

今は一ヶ月たったので、色々な驚いたことや楽しかったことやうれしかったことなどがありました。驚いたことについて言えば、日本人の学生たちは授業で先生の話をちゃんと聞いてると思ったけど、学生が寝てると聞きました。本当にびっくりしました。そして、他について言えば、私は友だちと一緒に映画館に行きました。皆は静かに映画を見ていました。それはロシアと全然違います。ロシアの映画館で皆は何か食べたり、友達と小さい声で話したりします。他の驚いたことは時々リニモは回送車になります。日本では何も壊れないと思いました。

後は楽しいこととうれしいことについて話したいと思います。その事はいっぱいありましたけれど、一番印象に残っていることは名物や、映画館や、カラオケなどです。そして、食べ物です。日本食はとてもおいしいです。一番好きな食べ物は焼きそばと牛丼です。そして、他のうれしいことと言えば私が新しい友達を作ったことです。他にも、2年間会わなかった友達とも会いました。

これが私の短期留学です。この留学は本当に大切な経験です。機会があれば、もう一度学生として日本に来たいです。

私の日本留学

1.

はじめまして、シベリア連邦大学の3年生のIです。二十歳です。私は日本語と英語を勉強していますから、暇な時間があまりなくて、つらいですが、もっと上手になるために一所懸命に頑張らなければいけません。私の大学には二つ学期があります。従って、夏の休みと冬の休みがあります。今回、この夏は休みの代わりに留学しました。私たちは日本へ行く可能性をもらって、この留学を本当に楽しみにしていました。

私は日本へもう行ったことあるのに、またワクワクしました。2013年3月の旅行は観光客として日本を訪問しましたが、今度に留学生として日本へ行きましたから、日本を初めて訪れた感じがしていました。留学のおかげで私は日本を中から見て、社会の一部になりました。留学の生活の中に私はいろいろな経験をしました。たとえば、初めて運転手がない交通というり二モに乗ったり、一人で電車で本山駅まで行ったり（とても怖かったです！）、懐かしい友達会ったり（一緒にたくさんカラオケで歌いました！）、ホームステイの家族と一緒にひさしぶりに海で泳いだり、学生として普通の県大の授業に行ったり、見学したりしましたから、とてもうれしかったです。ですが困ったことも、もちろん、ありました。雨に降られたり、京都で迷ったり、寝坊したり、ゴミ分別をあまり分からなかったり、海でけがしたり、知らない食品を買ったり、すっごくまずくて、捨てるしか方法がなかったり・・・続けるなら、何時間がかかるだろうね。いうまでもなく、日本ではとても大事な経験をしました。失敗しても、成功しても、何があっても、私の留学はもう忘れられないものになりました。みんなさんのおかげでこの夏はいつも私の心に残っていますから、ありがとうございました。

最後に自分の決めたことを話したいと思います。留学のおかげで私は新しい友達ができ、名古屋市を発見して、日本の大学制度を分かって、いろいろな見学して、日本の夏を感じて、少しずつ日本語にうまくなっていて、日本を本当に好きになってきました。将来に私は絶対、また日本に来たいと思います。正直にいうと私は通訳者にあまりなりたくないですが、日露の関係を強くするために別の仕事したいと思います。さまざまなアイデアがあります、たとえば、ロシア料理のレストランとか、日本製化粧品のショップとか教師になるとか翻訳するとか、まだ決めていませんですが、一つだけ分かっています。日本へまた来たいんです。この夢を実現させるために一所懸命頑張ります。皆さん、私たちにこのチャンスをくれて、本当にありがとうございました。これを絶対忘れません。

私の日本留学

Y.

はじめまして。私はシベリア連邦大学で日本語と英語を勉強している二年生のYです。今日で留学の41日目になりました。

子どもの頃から、日本文化に興味を持っていて、できるだけ日本に関係があるもの、本とか、アニメのCDとかいろいろな情報などを集めました。小学校のお正月のカーニバルで母がぬった和服を着たし、壁に掛けた世界地図に行きたい日本の町というマークをつけました。そして、2011年に、シベリア連邦大学の言語学部に入りました。二年生の時、愛知県立大学はシベリア連邦大学と協定を締結しましたから、うれしくなりました。そのような仕事をするのが本当に難しかったそうです。その時、日本人の学生もロシア人の学生も留学することができるようになりました。よかったです。

日本について聞いたことは自分で見たことと少し違います。例えば日本人の性格です。もちろん、人々はそれぞれ性格が違うけど、ほとんどの日本人がとてもまじめで、勤勉で、上下関係を大切にしている人たちだと思います。しかし同時に、社交的で、楽しいところもあります。国民性が違いますけど、日本人もロシア人も伝統を大事にするし、自分の歴史と先祖を敬っているのがわかりました。

そして、日本は近代的な国ですが、伝統的な料理を大切にします。西洋の影響を受けて、新しい料理を作るようになりましたが、食料の大部分がご飯と野菜と海鮮です。つまり、豊かな食生活をしているということです。それは一番長い平均寿命の1つの理由です。日本で食べた食べ物はすべておいしかったです。

さらに日本の生活について少しはなしたいと思います。驚いたことに、日本人は環境をととても大事にします。最初に、至るところ建物でいっぱいだと思います。しかし、待ちは緑がいっぱいです。そして、県大ですべての木に種類の札がついているのにととても驚きました。

京都へ行く途中で初めて日本の美しい山を見ました。私の大好きな漫画の影響で神秘的なところというイメージを持っていましたから、いつも日本の自然を見たかったです。実際に見て、好きになりました。

留学の一番の大事な目的は勉強です。そのことについてすごく緊張しました。二年生ですから、自分の能力に自信があまりありませんでした。しかし、先生はみんな優しい人だと思います。驚いたことに、日本人の話し方は分かりやすかったですから、良かったです。その他に、勉強のプログラムはおもしろかったです。私たちは様々な講義を受けて、授業の時、日本人の学生と話して、日本の生活についてたくさんの方が分かりました。先生と先輩たちのおかげで日本語が分かるようになりました。でも、まだまだですから、帰ってから、感想を述べ合うために、1週間ぐらいかかるかもしれません。私の夢が実現したし、この夏休みは一番幸せだったと思います。留学のチャンスをもらったことと一緒に過ごした時間に心から感謝しています。このスピーチを聞いてくださってどうもありがとうございます。

私の日本留学

L.

はじめまして。シベリア連邦大学で日本語と英語を勉強している二十歳のLです。少し自分について言えば、しゃべりじゃなくておとなしい人だと思います。日本でみなと一緒によく遊びに行っているけれども、クラスノヤルスクで勉強の他に家からあまり出ていません。そして、今、私と一緒に留学しているロシア人は私のグループメイトと一番親しい友達です。

日本に来る前に、日本と日本人について理想のイメージを持っていました。「生活のために日本は完璧な国」とか「日本人は頭がよさそうで親切」ということを思いました。これはうそとは言えませんが、すべてはそんなに完璧じゃないと分かりました。一ヶ月、うれしいことがいっぱいあったし、困ったことも時々起きたし、それについて話したいと思います。

まず、勉強です。日本の教育制度はロシアと比べて、もっと好きになりました。慣れなかったこともありましたが、長所の方が多いです。勉強には、プレッシャーがなくて、先生たちは学生に対して優しくしていると思います。そして、試験はほとんどテストとしてやりますが、ロシアでは、口頭試験が多いです。先生の前で会話をするのは本当に大変です。そして、授業をやっているスタイルが気に入りました。先生はあまりしからなくて、学生との関係をよくしたいみたいで、雰囲気は好意的です。

勉強以外に、日本料理も好きになりました。牛丼や焼きそばや唐揚げや味噌汁やカレーライスなどすごく口に合いました。そして、あんこが入っている食べ物が大好きです。でも、納豆はやはり好きに慣れませんでした。納豆を一回食べてみて、「おかしい日本人～」と思いました。

でも、時々日本人はおかしい人だと思ったのに、仲間が結構できました。県大の学生と授業でも暇な時間にも話して、どこかへ遊びに行つて本当にうれしかったです。もうそろそろロシアに帰るけれども、みなと連絡したいと思います。そして、お世話になったホストファミリーもこれから連絡します。一緒に過ごした週末は面白くて、楽しくて、有益な体験になりました。

一ヶ月を日本で過ごして、日本と日本人について意見は少し変わりましたが、その日々は心に残って、一番大事な夏休みになりました。帰ったら、また普通の日に戻るけれども、自分の将来のために頑張りたいので、日本語だけでなく、他の新しいこともやってみたいです。今、やる気がいっぱいですから。

私の日本留学

S.

はじめまして。私は三年生の級長のSです。

日本語を勉強していますので、日本文化に興味があります。私は茶道や書道や花道など日本の伝統的な技術がすばらしいと思います。日本の若者の文化ではアニメや漫画が好きです。それに、日本のスポーツはきれいで、弓道や剣道などのスポーツをやっている人を見るのが好きです。

ロシア人として、私はもちろん日本のイメージがありました。日本は近代的で、きれいで、色々な機械がたくさんあって、何も壊れない国だと思っていました。日本人は全部親切で、仕事熱心で、恥ずかしがりやで、会合があればいつも時間とおりに来ると考えました。

実は違いました。日本はそんな理想な国ではありません。日本のエアコンや販売機などの機械も時々壊れていて、リコモも回送になります。やはり、あまり親切ではない日本人もいると分かりました。時々、日本人は私たちについて大声で話していますから。恥ずかしくない日本人もいますね。そして、信じられないほど、授業も会合も遅刻しています。これは全部驚きました。他にも、日本の物価が本当に高いと思いますが、たぶん、給料ももっと高いかもしれません。私たちは短期留学していますので、アルバイトする機会がありませんでした。でも、勉強だけありましたから、楽しい時間を過ごしました。私は友達と一緒に散歩したり、買い物したりしました。私たちと話したい知らない人に時々会いました。その上、カラオケによく歌いに行きました。花火があった夏祭りへ行って、自分でも花火をやりました。ホームステイということもあって、日本人の家族と一緒に生活していました。この経験を絶対に忘れません。

しかし、困ったこともありました。例えば、ゴミの分別が実に問題になりました。そして、遊ぶところは 17 時ぐらい閉まりますから、ちょっと困りました。

困ったこともびっくりしたこともあっても本当に楽しくて、面白くて、いい生活でした。とても勉強になって、多分、日本語の能力が上がりました。留学で本当に大事な経験しました。先生たちにも愛知の会にも作った友達にも感謝します。ありがとうございました。

3. プログラム運営上の課題

プログラム終了後、プログラム実施、国際交流室長、シベリア連邦大学の引率職員の4名で、教育プログラム、事務体制、宿舎、生活全般などについて意見交換を行った。また、担当講師3名からも気づいた点が文書で提出された。その記録を参考にし、ここに課題をあげる。

3.1 教育プログラム

シベリア連邦大学の引率職員によれば、プログラム内容については大きく満足が得られたようである。日本語学校のような単純な知識の詰め込みではなく知的水準も高く、学生との交流を伴うといった点が高く評価された。しかし、多岐にわたる教育活動の実施において、日程や宿題の情報の混乱が生じるなど、細部においてトラブルがいくつかあった。

そのことの大きな要因として、このプログラムに関わる専属の事務職員が配置されなかったことがある。教室準備や細かい連絡、授業風景の写真撮影など、細々とした仕事を行うアルバイト職員の雇用分の経費も、今後はプログラム費に計上すべきであろう。

また別の要因として、学内宿舎におけるインターネット環境が整わないことがあげられた。プログラム初日に、学生の持参したPCやスマートフォン端末につなぐ設定の説明会を行ったにもかかわらず、学内でうまく無線LANに接続できなかつたり、宿泊施設ではなおさら調子が悪い状況であったことが、manabaへの課題アップの期限が守れなかつたり、連絡が伝わらなかつたりといったことにつながったようである。この件は、留学生にとって大きなストレスとなっていた。キーボードの仕様の違いもあるため、留学生受入に際してはできるだけ持参したPCが使用できる環境を整える必要があるであろう。

とはいえ、集合時間や場所といった予定変更などの緊急かつ重要な連絡は、インターネットには頼らず、たとえば国際交流室前に「掲示板」設置をするのが確実な対策だというのが、反省点としてスタッフ間であげられた。

本学学生の参加のしかたは、2.6でも言及したように、積極的でおおむね好評であった。ただし問題点としては、ボランティアとして交流活動に登録したにもかかわらず、無断欠席が数件生じたことである。とりまとめ担当の筆者から注意の連絡をしても、そのまま返事のない学生もあり、こうした点については、社会的責任にも通じる自覚を促すための指導を事前に厳しくする必要性を感じた。7月末が本学の前期試験週間と重なることも配慮しつつ、プログラムの日程を工夫する必要もあるのかもしれない。

3.2 運営体制

宿舎としては、学内の非常勤講師宿舎および学長公舎を利用した。到着当日、利用ルールについて事務職員より詳細に説明したにもかかわらず、後になって、ゴミの出し方など、いくつかのトラブルが生じた。決して悪意によるものではないが、今後は「常識的判断」や「口約束」には頼らず、文書で情報を伝える必要がある。今回は引率の職員が同伴していたが、今後は必ずしもそうではないことも考え合わせると、学生の自覚をくりかえし促すことも重要である。

また、今回のように外部団体との協力によってプログラムを実施する場合、教育プログラムに関する打合せと、事務的な連絡体制と双方に責任者を決めておかなければならないことも実感した。実施責任者が全て把握する義務はもちろんあるが、メールや電話で約束したことを失

念する場面があり、筆者自身の大きな反省点となっている。陳謝したものの、今後の交流に悪影響を及ぼさないかと心配になった。

4. まとめ

以上、全学的な取り組みとして実施された、2013 年度シベリア連邦大学短期研修受入プログラムについて、教育実践内容と大学の体制の双方について、まとめと課題を報告した。教育面から言えば、相互交流型のプログラムは、本学学生にとっても協定大学にとっても大きなメリットがある。今後、より本学の留学制度が充実するよう、派遣、受入双方の体制を強化すべく、こうした実践を重ねていく必要性があろう。

Cultivating Ambassadors at Aichi Prefectural University

Fern Edebohls

Office of Global Human Resource Development

“Why do Japanese people take their shoes off when they enter the house?” “Do you really eat whale?” “What are toilet slippers?” It is not unusual for Japanese students to freeze when confronted with such questions, uncertain how to respond. As part of Aichi Prefectural University’s participation in the Project for Promotion of Global Human Resource Development, the university this year began offering courses specifically designed to help students develop the skills necessary to talk openly and clearly about Japan. This paper will discuss the development and implementation of the J-Ambassador course.

The Project for Promotion of Global Human Resource Development

The Project for Promotion of Global Human Resource Development is a Japanese Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) initiative, aiming to address the current tendency of young Japanese to be “inward looking” (MEXT, 2012). MEXT holds that given today’s global economic climate, Japan needs to cultivate citizens who have high-level comprehensive language and communication skills and experience of foreign cultures, and are able to make positive contributions on a global scale to foster a stronger, more prosperous, cosmopolitan Japan.

Aichi Prefectural University initiated their own Global Human Resource Development Project in 2013. This project aims to see over 60% of students enrolled in the foreign languages department experience overseas study as part of their degrees. Recognising the importance of an integrated approach, the program is designed to provide students with the practical skills necessary for success at each stage of the study abroad process. Through the new multilingual learning centre (iCoToBa), students have the opportunity to participate in free, extra-curricular classes in English, Spanish, Chinese, French and German. In addition to the acquisition of superior language ability (in multiple foreign languages), these classes target international understanding, presentation skills, information literacy, communication skills, intercultural adaptability, problem-solving and management skills. The J-Ambassador course is one such class, designed to address all of the above goals. Similar courses are offered in all five of the iCoToBa languages. This paper limits itself to a discussion of the English language course.

Course Outline

The J-Ambassador course focuses not on the acquisition of a fixed set of language structures or vocabulary, but rather on challenging students to identify and be able to express who they are as representatives of Japan in a global environment. The goal of the J-Ambassador course is not to help students simply to assimilate to another culture. Rather, the course aims to enable students to recognise and understand similarities and differences between cultures, in order to achieve more effective communication.

The course was created to facilitate the achievement of three core objectives:

1. To reflect upon Japanese truths and stereotypes and identify possible foreign perspectives.
2. To acquire vocabulary necessary in talking about Japanese traditions and objects.
3. To be able to communicate information about Japan clearly.

The first objective seeks to prepare students for situations they may encounter overseas, by exposing them to a wide range of perspectives on Japan and helping them to consider how to respond to those. This requires students to consider their own knowledge and ideas regarding many aspects of Japan and Japanese culture. The second and third objectives hope to facilitate the communication of these ideas, by providing language tools (Objective 2) and introducing strategies for effective communication across cultural gaps (Objective 3).

Five J-Ambassador courses were implemented in the 2013 – 2014 academic year: two concurrent courses in each of the first and second semesters, and one intensive course during the summer vacation. Each course comprised twelve or thirteen ninety-minute lessons and followed the same core syllabus, with variation in specific topics and activities depending on the student group. (See Appendix 1 for the second semester syllabus.)

The opening class of each course focused on identifying student and teacher goals and getting to know each other, in order to establish a comfortable group dynamic. As the J-Ambassador course encourages students to express their own opinions and share and learn together, building good relationships is essential. Students shared ideas regarding the image Japan presents to the world, stereotypes about Japan, and aspects of Japanese culture that are difficult to explain in English. Ideas that arose in this time, together with suggestions by the teacher, decided the general topics to be incorporated into the syllabus. Such topics as food, religion, language, etiquette, geography, education and subculture thus became the focus of discussion in subsequent classes.

Each topic was allotted at least one class period. Discussion stimulus was provided via a range of media: foreign documentaries, Japanese government publications, newspaper articles, internet fact sheets, exchange student interviews, Japanese television programs, and YouTube videos. Students were encouraged to reflect and comment on the information provided, and to

answer related teacher and peer questions. In addition to extensive discussion activities, students enacted role plays, designed posters, played games, wrote summaries and gave oral presentations to consolidate their ability to effectively express in English the opinions formulated through discussion and reflection tasks.

Each J-Ambassador course culminated in a group project. Students were required to work together to introduce one element of Japanese culture in English. They were encouraged to use their own ideas and their own “real voices” to give an accurate portrayal of the actual situation in Japan today. The specific nature of the project changed over the year, with the first two groups presenting their introduction in written form on the internet, and summer and second semester course students delivering oral presentations.

Observations

The J-Ambassador course drew heavily on group discussion activities to encourage students to realise the validity of their own ideas, and discourage reliance on a teacher figure to provide answers for them. Students in iCoToBa classes come from a range of grades, ages and language abilities. It was not surprising then, to see some initial reluctance among students to speak out in front of each other. Continued emphasis on the validity of every opinion, and on the value of hearing other perspectives, together with regular group mixing and ice-breaking tasks, was effective in overcoming this hesitation. By the end of the course, students were able to actively interact to sustain thoughtful group discussions.

As the students grappled to identify their own responses and break down their opinions into manageable concepts they could express in English, many discovered gaps and conflict in their own understandings of Japanese culture. Group discussions revealed disparity between individual ideas that challenged simplistic generalisations and stereotypes, and encouraged students to appreciate the existence of other perspectives on Japanese culture even amongst themselves.

In seeking to express their ideas related to Japanese culture in English, many students initially showed a tendency to over-translate, relying on dictionaries to translate Japanese items and ideas into English words. This is an ineffective strategy, as it causes a breakdown in conversational flow, and often fails to achieve the desired understanding. Concepts or items that do not exist in the cultural context of the second language elude such simplistic attempts at translation. Consider, for example, the Japanese food *konnyaku*. Dictionaries suggest “devil’s tongue jelly” is an appropriate English rendering, but few English speakers outside of Japan would understand that translation. In an effort to tackle dictionary-dependence, the use of dictionaries during discussion-based tasks was discouraged. Some vocabulary was pre-taught, but often students were required to think creatively to find ways to convey meaning using the

tools they already possessed. In response to the question of how to explain what *konnyaku* is, student groups eventually came up with such descriptions as “a hard jelly made from a kind of potato” or “potato jelly that feels like rubber”. Both of these explanations are effective in conveying a clear image of what *konnyaku* actually is. As the courses progressed, students became more relaxed and increasingly able to explain concepts in real terms, shifting the focus away from precise translation and onto more functional communication.

As the first semester course drew to a close, the final project required each group to compose a paragraph on their chosen aspect of Japanese culture. These were then uploaded to an online class “J-Dictionary” visible to both internal and external readers. (The J-Dictionary can be accessed at <http://j-ambassador.blogspot.jp/>) Disappointingly, in spite of the improved ability of students to analyse and reflect deeply on Japanese culture apparent in class, many student groups reverted to comparably shallow topics in this final project. There was even a tendency in some compositions to perpetuate ideas that students had only recently identified as myths or at the least as overgeneralisations.

The shift to an oral presentation in the later courses was introduced in an attempt to counter this tendency, encouraging more extensive interaction between students to develop original and thoughtful ideas. Student pairs delivered ten minute presentations, followed by five minutes of question and answer time. Presentation requirements and guidelines were in line with those of the 7th Annual Japanese Culture Presentation Contest (Kansai University of Foreign Studies), in the hope that students would be encouraged to take their work one step further and actually enter the contest, thus giving the task a purpose beyond the confines of the classroom. Careful topic choice was emphasised, with students asked to select an area in which they felt that they really wanted to convey a message to the world about Japan, or felt that Japan was misunderstood. In the summer course, the presentations displayed evidence of more original thought and greater engagement than in the J-Dictionary task. No students chose to enter the contest though, and some presentations were still not quite in line with the goals of the course. The second semester presentations had yet to be completed at the time of writing.

Concluding Remarks

The J-Ambassador course saw a successful first year. Students were all able to contribute to meaningful discussions about Japanese culture and many showed definite improvement in their ability to critically consider their own culture and the attitudes towards it that others may have. Students also showed increased confidence in speaking without a dictionary; trying instead to consider the cultural context of the conversation and choose language and communication strategies accordingly.

A key challenge in future development of the J-Ambassador course lies in creating a more

effective final project. The purpose of this course is ultimately to facilitate genuine intercultural communication, especially on topics related to Japanese culture. It follows then, that a project allowing students to practice what they have learned in an authentic exchange situation would greatly enhance its utility value, which could be expected to induce higher student motivation and greater effort. This type of task demands absolute commitment from students. Such commitment has not been evident in the majority of iCoToBa courses to date. This is perhaps due to the extracurricular nature of the courses, with little formal testing and no course credit for iCoToBa classes. Furthermore, iCoToBa class times are necessarily decided after regular class schedules have been established. This often results in clashes with other extracurricular activities similarly arranged to fit around regular classes. In particular, student exchange events, university-wide TOEIC testing, library orientation sessions and school festival preparations resulted in frequent class absences this year.

J-Ambassador has seen an exciting first year. It now behooves us to consider how best to support graduates of this course as they continue their global journey. Linking this course effectively with current or new iCoToBa classes and projects should be considered, in order to further extend skills introduced and practiced in this course.

References

Kansai University of Foreign Studies. (n.d.).第 6 回 森田杯・英文毎日杯ペアで紹介する
日本文化プレゼンコンテスト. Retrieved August 12, 2013, from
http://www.kufs.ac.jp/cms_image/up_img/shintyaku/2012prekonjissiyoukou.pdf

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). (2012). *Project for Promotion of Global Human Resource Development Application Guidelines in FY2012*. Retrieved October 31, 2012, from <http://www.jsps.go.jp/j-gjinzai/download.html>

Appendix 1: J-Ambassador Syllabus, Semester 2 2013

Course	J-Ambassador	Materials	teacher-generated	Teacher	Fern Edebohls fern@for.aichi-pu.ac.jp
Objectives	① To reflect upon Japanese truths and stereotypes, and identify possible foreign perspectives. ② To acquire vocabulary necessary in talking about Japanese traditions and objects. ③ To be able to communicate information about Japan clearly.				
Content	Each class will address a different element of the Japanese lifestyle that students are likely to be questioned about overseas. Students will consider reasons behind core Japanese practices and principles and practice explaining and discussing Japanese truths and stereotypes.				
Assessment	60% class participation 40% presentation * Attendance of at least 2/3 total classes offered is necessary for completion of this course.				
Lesson	Tasks & Themes	Objectives (Students will ~)			
1	Introduction - What is Japanese? What are the stereotypes?	Brainstorm typically "Japanese" concepts & things they think would be difficult to explain to foreigners. Look at Japan from an "outsider" perspective.			
2	Communication	Consider Japanese communication styles (verbal & non-verbal, including attention to respect). Learn related vocabulary.			
3	Food	Look at stereotypes of Japanese food. Consider how to correct/develop understanding about the Japanese diet. Learn related vocabulary.			
4	Geography	Discuss Japanese geography with attention to natural disasters. Learn relevant vocabulary and discuss how to talk about sensitive issues.			
5	Religion	Compare religion in Japan with other world religions. Simplify ideas and convey them in English.			
6	Etiquette	Identify unspoken rules that are important for foreigners visiting Japan. Learn necessary vocabulary and be able to explain an aspect of etiquette.			
7	School	Consider differences between Japanese education and that in other countries.			
8	Family	Examine the "typical" Japanese family - is there such a thing? Investigate opinions/stereotypes around the world.			
9	Subculture	Look at Japanese "otaku" culture as the world sees it - is this an accurate reflection? Discuss subculture groups present in Japan.			
10	Presentation Preparation	Work in groups to develop a presentation. Step 1 - forming pairs and deciding a theme.			
11	Presentation Preparation	Work in groups to develop a presentation. Step 2 - developing definitions and expanding upon them.			
12	Presentation Preparation	Work in groups to develop a presentation. Step 3 - preparing visuals and practicing delivery.			
13	Final presentations	All groups to present their presentations.			
Note to students					
This course will use teacher-generated materials. Please obtain a folder for your class handouts and bring it to every class. Please try to come to every class. If you must miss a class, it is important to advise your teacher via email a day in advance. Students who miss a class should copy handouts from classmates or email the teacher for a soft copy (email address provided above). We will do a lot of talking in this class; please come with an open mind, and a willingness to share, listen and be challenged!					

Media and Culture at iCoToBa: Designing Critical Thinking into an EFL Course

Brett Hack
Office of Global Human Resource Development

Course Concept and Goals

The concept for the course I will describe here arose from two requirements, one institutional and one personal. The institutional requirement came as part of the curriculum for the Office of Global Human Resource Development, to which I belong. Our office was formed at Aichi Prefectural University in 2013 through a grant from the Japanese Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. Our mission is to nurture a “global” mindset in our students through special language courses and the promotion of study-abroad programs. Courses focus on practical English usage and cultural awareness. They are also designed to link with an integrated study-abroad program.

Based on these requirements, each teacher was asked to create a course for the fall semester of 2013 geared towards third and fourth-year students returning from study-abroad programs in English-speaking countries. These students could be presumed to have both an advanced level of English and some experience in courses taught in English. I saw two conceptual options here: either to continue their English education within the paradigm of the university or to create a business-oriented course to prepare them for a global working environment. While acknowledging the benefits of the latter, I opted for the former, designing the course in the form of a senior seminar like those at American universities.

This choice stems from the personal requirements I place on my teaching. It goes without saying that as a language teacher I want my students to improve their English proficiency. However, my background in the humanities pushes me to also develop their critical thinking skills. However tired the ideal may seem in these jaded decades, the original charge of the university is to produce graduates who possess a working knowledge of the world, an understanding of the forces that move it, and the critical repertoire to make informed judgments within it. Furthermore, it is an ideal that demands reviving. In an interconnected world where subjects receive a flood of competing information every minute of their waking lives, the need to think is more important than ever. I strongly believe that like every other academic pursuit university foreign language instructions should consider this a duty as well.

At the Office of Global Human Resource Development we have a perfect opportunity to put this into practice. Our courses (referred to casually as iCoToBa courses) are taught *in addition to* credited language classes, with students attending voluntarily. This voluntary basis encourages

us to design exciting courses that diverge radically from traditional “four skills” instruction. These departures are not without impetus either. The very creation of the Office of Global Human Resource Development speaks to the fact that the Japanese Ministry of Culture and Education is aware of the need for a new kind of English language education that focuses on global participation and individual action. Critical thinking forms an essential part of the skill set we are trying to develop here.

To achieve a course that develops critical thinking skills while allowing students to enrich their English skills as language learners, I created the course *Media and Culture* (メディアと文化 in Japanese.) The course may be seen as a kind of immersion. It adheres as closely as possible to the experience of a “native” college English course. Just like in these courses, critical thinking and cultural awareness are treated as *primary* goals. The language acquisition goals – vocabulary building, fluency practice, and reading – are treated as *secondary* goals and are not brought into direct focus within a given lesson. I am defining critical thinking along the lines of Jodi Cohen in the textbook *Communication Criticism* as being able to understand and explain “how and why symbols and people come together in ways that effectively, truthfully, or ethically shape meaning,” as well as being able to make “conscious choices about our identities, ideas, and behaviors” (Cohen 16). Critical thinking here does not mean saying “this is good/bad.” It is an evaluative process of discovering how certain things are made to seem good or bad in our lives as members of a mediated society.

I chose the content of the course for several reasons. First, it is my field of study, and thus a topic that I can teach with full efficacy. Second, the texts concerned – contemporary films, internet culture, products and advertisements, subcultures, etc. – connect to students’ everyday experience. Third, the content deals directly with communication, language, and meaning. This will encourage the students to think more creatively and flexibly about language in general and their use of English specifically.

Characteristics and Constraints

As mentioned above, the expected students for this course would have returned from studying abroad in an English-speaking country. Ideally, we could expect them to function in a native environment. One fear was that the reality might find them less proficient than expected, a fear which impeded pre-planning. However, I designed the course believing that the students would meet these expectations.

ICoToba courses are non-credited and completely voluntary. Although courses have a pass/fail system, students receive no material disadvantage for not attending class, or even for a “fail” grade. It would thus be difficult to expect them to devote much out-of-class time toward study, media viewing, homework, etc. To encourage attendance it also seemed advisable to add an “infotainment” character to the lessons themselves. These constraints would detract from the authenticity of a full immersion experience, where students would be expected to read substantial texts and write responses outside of class on their own time in order to prepare for a

serious discussion in class. The course would have to balance this ideal with the reality of student motivation.

Course Content

Syllabus and Readings

This is a thirteen-week course with one 90-minute lesson per week.

As I mentioned above, the course strives to imitate as closely as possible the experience of a senior seminar at an American university. In this spirit I chose texts aimed at native English speakers to form the core readings for this group. The binding themes for all these readings were semiotic conceptions of culture that see cultural products as pregnant with meaningful signs. Through the readings and lesson content I hope to instill in students the ability to “read” the hidden messages of culture and to explain their reading effectively in English. In this sense, the students will develop critical thinking skills. Again, this is exactly the goal of a native class on the same subject.

I relied heavily on selections from *Practices of Looking: An Introduction to Visual Culture* by Sturken and Cartwright. This book uses concrete examples to clearly illustrate difficult semiotic concepts, and thus is ideal for this course. Other texts included news articles, internet content, and a few famous works of cultural criticism: selections from Marshall McLuhan, Roland Barthes, and Dick Hebdige. A class of native speakers would be required to read full essays or chapters of these readings. However, as non-natives will assuredly encounter difficulties with these texts, I opted to assign selected passages/paragraphs of the text that constituted the main argument. These passages amount to a manageable 3-5 pages of text per week.

In addition, I created a set of “reading guides” to accompany the readings. Each guide features:

- 1) A set of comprehension questions which if answered accurately will ensure a general understanding of the text’s main points.
- 2) Numbered annotations in Japanese that translate difficult or multivalent words, clarify complex concepts, and introduce historical figures and events that Japanese students may not be familiar with.
- 3) A set of “thinking questions” designed to aid cognitive development. These can serve both as prompts for written responses and as introductory discussion topics in class.

These reading guides turn each *text* into a *textbook* for advanced English language learners. By directing the reader to key points/issues and by eliminating any cultural stumbling blocks, I am hoping to give him or her access to this assumedly inaccessible material.

Lesson Content

Lessons are 90 minutes. Each lesson consists of five basic sections. The order and time weighting of these sections change based on individual lesson content.

- 1) Introduction: In this section the students are presented with the lesson's main issue in the form of a visual text combined with a simple question. Students answer as a class, and a short discussion follows.
- 2) Comprehension: This section (casually titled "Did you Get It?") acts as the foreign language instruction of the class. After checking comprehension using the questions assigned in the reading guide, we clarify the actual language of the article – vocabulary, grammar, stylistic choice, etc.
- 3) Response and Discussion: Here the students form small groups and present their written responses to the thinking questions in the reading guide. Students are encouraged not to simply read their responses but to paraphrase and add new commentary in order to build an informed discussion.
- 4) People and Concepts: This is a lecture section. Its main goals are to reinforce the main ideas in the reading and to present difficult cultural issues in an accessible way. Lectures fully utilize PowerPoint and other multimedia tools to achieve these goals. I will discuss these in more detail in the following section.
- 5) Close Reading: Student are presented with a media text (films, ads, or photographs) to analyze and discuss in pairs or small groups. They are encouraged to use vocabulary and concepts from the lesson.

In order to test whether students have acquired the critical thinking skills I have described above I rely on the traditional final essay and written responses. For the latter, students reply to one of the prompts in the weekly reading guides (described above) and demonstrate that they have thought about the reading and the cultural issues it addresses. The final essay will be a short analysis of a text (in the semiotic sense) of their choice in the standard 5-paragraph format with an argument, 3 supports, and a conclusion. In addition to these measures, for certain units students bring in texts of their own – advertisements, photos of cultural practices, etc. They will discuss these during the "Close Reading" section of the lesson described above. This will serve as a kind of practice textual analysis preparing them for their final essay.

Addressing EFL Concerns

The lesson structure I have described above is noticeably more complex than a native seminar or graduate class. These usually consist of only two parts: a teacher lecture section at the beginning followed by student discussion. However, I felt that breaks between sections and alternations between language reception and production would help preserve students' concentration. The inclusion of the "Did You Get It?" section also seemed a necessary component for achieving the secondary goals of vocabulary building and reading

comprehension. Also, by removing “L2 anxieties” with this section, I can hopefully draw the students’ focus toward the primary goals of critical thinking and cultural awareness.

As described above, I created the Reading Guides with the aim of rendering a native *text* into a language learner’s *textbook*. In the same spirit, the “People and Concepts” lecture aims to close the gap between native and non-native instruction while preserving the critical rigor of the original material. It accomplishes this goal through heavy visualism combined with text-concepts and phrases in colloquial English. Below I present some slides from a module that seeks to clarify the “Toys” essay from Roland Barthes’ *Mythologies*.



As you can see, this “lecture” is also meant to be interactive. The main issue of the text is simplified into a why question, which initiates a short class discussion. The subsequent slides introduce a difficult term using images and simple sentences. Through tactics such as these, academic topics are brought into the realm of everyday speech and made accessible to the language skills of learners. During pair/group discussion sections, students may continue in this vein. However, if language ability and topic interest permit, I can introduce more “academic” vocabulary into student discussions.

Preliminary Results

I have described above the course as originally planned. The course is still in progress at the time of this writing, so I cannot provide any final commentary on its results. However, there are a few preliminary observations worth mentioning, as they necessitated changing the content of the course.

Happily, the participating students proved to be ideal for the course: near-fluent (CEFR C1 / TOEIC 800+,) positive, and eager to learn about the topic. In addition, most of them knew each other. I had set a cap of 12 students maximum; 9 students enrolled. These factors made for a very comfortable class atmosphere.

However, the assignments did not exactly match these students’ expectations and goals. These students are very eager to engage with the topics and think critically in English, but within the realm of speaking. The reasons for this are quite understandable; having just returned from their experience abroad they want to maintain the communication skills they have acquired and, I suspect, to preserve the exhilaration of living and speaking in a foreign country. While they are willing to do the readings outside of class and to bring texts for in-class analysis, the

written responses apparently seem an unnecessary chore for an optional class. Instead of writing 200 words on one of the four thinking questions as required by the syllabus, literally every student answered all four questions by jotting down some notes as preparation. I see this as demonstrating not a lack of motivation but a clear indication of where this group of students wants to direct the course. Due to the nature of iCoToBa courses and their place in the Global Human Resource Development program, adhering to the original writing-centered plan and possibly driving away students seemed inadvisable. Though it does sacrifice a certain degree of the immersion experience, I opted to remove the written response requirement and focus more on in-class spoken participation.

So far the students have responded very well to the concepts of critical thinking. One very positive discussion occurred during the “Close Reading” section for a unit called “Media and Reality.” The students watched a clip from *The Matrix* and were asked to assess the film’s message about media in groups. One group assessed the film’s position as “we are slaves to our media” and launched into a discussion, with two students agreeing with the film’s position and two disagreeing. This discussion occurred without direct facilitation on my part. In another encouraging moment, one of the students used Barthes’ term *myth* in a different class to describe Japanese stereotypes of foreigners. Conversations like these indicate that the students are digesting the terms and concepts of the course.

One final reservation is that having removed the written responses I will have to completely rely on the final essay to assess the acquisition of the skill set. This does not amount to an issue in itself. However, I worry that under my current course plan students will have trouble transferring their critical analyses into writing. Though conversations like the one described above are increasing, students still do not quite know how to gather separate observations into a “this text means...” statement. Also, I do not think I can expect every student to be familiar with the 5-paragraph essay. Consequently, I believe I will have to devote one lesson to practicing the format using textual examples in order to solidify in the students’ minds exactly what I am looking for.

With these adjustments, I believe the course will be better able to balance the students’ real needs and desires with the original goal of writing critical thinking into English-language lessons at iCoToBa.

References

- Barthes, Roland. *Mythologies*. Trans. Annette Lavers. Revised Vintage ed. London: Vintage, 2009.
- Cohen, Jodi R. *Communication Criticism: Developing Your Critical Powers*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications, 1998.
- Sturken, Marita, and Lisa Cartwright. *Practices of Looking: An Introduction to Visual Culture*. New York: Oxford University Press, 2009.

Spoken Language in Motion: Acquiring German Basic Rhythm and Dynamic Stress through Haiku and Tanka

Morten Hunke

Office of Global Human Resource Development

A Work in Progress Report

When learning a Germanic language like German one of the fundamental issues in terms of Spoken Language¹ production and performance is that of rhythm, and of the syllable as its constituent discreet rhythmical unit. If and where the learner's native language (L1) happens to have a fundamentally diverging rhythmic base, acquiring the skill to at least be able to recognise a syllable in the target language (TL) German is of the utmost importance – even more so than in cases where a learner from her/his L1 is already familiar with the concept of syllables and merely needs to acquire the new TL rules for identifying syllables – and here most importantly syllable boundaries. Ideally, the skill of producing an utterance in the TL by correctly weighting and reducing syllables and by applying deliberate overall phrasal stress is also acquired in the process. Unfortunately, this is not always the case. Although, Stock & Veličkova (2002, pp. 300f) put a new critical perspective on the research of the feature rhythm in stress timing languages, the importance of reductions and phrasal stress are thoroughly highlighted by them.

If pronunciation is targeted at all, this is often done so by addressing the production of solely the phoneme inventory. Regularly, learners are also confronted too early with highly complex presentation tasks that go too far too soon and ask too much of the learner all at once (Stöver-Blahak, 2012, pp. 72f). Regarding the phoneme inventory a lot of emphasis tends to be placed on consonantal phonemes and clusters. While by no means being unimportant, they are not the key to understanding and eventually mastering syllables (in context) in the TL German. Kohler (2000, p. 10) states: “The strictly linear segmental phonemic frame for phonological systematization has to be complemented with nonlinear componential features referring to any articulatory or phonatory aspect. This is mandatory [...]”

The syllable nucleus in German is by definition – according to written language standard – always a vowel. The reality is somewhat more complex, but it remains true that if a

¹ Spoken Language is here understood as fundamentally distinct from written standards. Spoken Language e.g. possesses its own aspects and principles of grammar (morphology, syntax etc.), which in turn need to be acquired by any learner of the language (Tannen, 1982, pp. 105ff).

learner cannot identify a syllable successfully s/he will almost certainly not be able to reproduce it either.

In contrast to the five distinct vowel sounds in Japanese, even standard varieties of German possess at least around 20 discreet vowel phonemes, including diphthongs. Dialects of German are often much richer still in terms of their vowel phoneme inventory. In addition to that, a distinction between short and long vowels is made. However, this is also true on a distinct level for Japanese as well (Albrecht & Lausch, 2004, p. 6).

From a more global language learning perspective, one might argue that speech production is much less important than passive skills like reading and listening comprehension, or written production. However, any kind of a remotely communicative approach in language teaching will have to tackle the issue of speech production. Naturally, the learner of any new TL, especially at early stages of the acquisition process, cannot embrace the entire complexity of the language all at once. This in turn does not mean learners should not at all be confronted with certain complexities. This is precisely where the expertise in the TL as well as the methodological and didactic capabilities of the teacher are called into effect (Stöver-Blahak, 2012, p. 72). This is of particular relevance, since for speech production and performance aspects of a stress timing language like German, a basic understanding of German syllable structure is required for any learner of the language.

The following report will showcase an example of how the concept of syllables may be practically introduced to learners at very early stages of their TL learning using the Japanese poetic forms of haiku and tanka for TL production. Principally, this is an approach that could be taken anywhere but one that possesses special relevance in the Japanese context for a number of reasons. Haiku and tanka are widely known poetic forms to students in Japan. Not every student will have written any her/himself, but they can be expected to be passively familiar with the poems and their structure. Haiku, when employed in syllable-based languages, have the following structure: 5 syllables in line one, 7 in line two, and again 5 in line three. Tanka follow the same pattern but add two more lines of 7 syllables each. In Japanese the smallest rhythmic unit is different, but that is of minor significance here. Its representation in syllable-based languages can only be syllabic. How the smallest Japanese rhythmic unit differs precisely from that of English or German will be briefly addressed under 2) below.

There are three distinct considerations for choosing this particular methodological approach in classes with first year ab initio learners of German at 愛知県立大学 (Aichi Prefectural University). Here is a rough sketch of the preliminary reasoning. This is to be followed by a more in depth discussion of the aspects in context below:

- 1) The course book chosen – *Und du? Sprechsituationen im Unterricht – NEU!* (Hopf & Vögel, 2012) – is characterised by a highly communicative approach bordering on pattern drills. It employs a method developed by Azra and Vannieuwenhuys (1999) for French teaching at Japanese universities, the *Méthode Immédiate*. The communicative approach is occasionally somewhat hampered by large and extensive vocabulary sections. The haiku/tanka approach

was picked in order to bridge the gap between practical-oriented, though somewhat limited, communicative patterns on the one hand and rather extensive lists of vocabulary on the other. By getting students to perform in class added onto by (homework) exercises producing haiku/tanka based on the respective course book unit vocabulary it was anticipated retention levels of the vocabulary would be higher (see Appendix A). After all, as most students and teachers of foreign languages alike will know lists are of little value unless the vocabulary in them is (somehow) being used productively and the new words and phrases (chunks) become relevant and thus in a manner of speaking are made to *come alive*.

- 2) The haiku/tanka approach was, furthermore, chosen in order to introduce students to the concept of syllables in German in a productive manner. It aims at highlighting in particular the striking differences to the Japanese mora (拍 or モーラ) system (Hirschfeld, 2011, pp.42f). The smallest rhythmical unit within the mora system always ends in a vowel (Albrecht & Lausch, 2004, pp. 3f). One exception being the letter ん (n), which can stand on its own and is always counted as a separate mora. And another the frequent doubling of consonants, as in 日本 (ni · p · po · n – alternatively pronounced ni · ho · n). Standard Japanese does not possess any two consecutive vowels produced as a diphthong. By definition, in spoken Japanese according to 標準語 (hyōjungo = standard Japanese) or 共通語 (kyōtsūgo = common language) the mora system always places a hiato to separate the two vowel sounds (Albrecht & Lausch, 2004, pp. 2, 6f). This may be exemplified by the monosyllabic 外 (realised as *ga · i* = foreign) or word final position in おめでとう (*o · me · de · to · u* = congratulation). These distinct patterns for marking the smallest rhythmic units very differently in either language has a number of repercussions onto how the learner approaches the spoken TL.
- 3) Lastly, the haiku/tanka approach is giving students hands on experience of aspects and principles of Spoken Language. In particular, students are introduced to some of the many and widely used modal particles and interjections in German and common (vowel) reductions in everyday conversational speech acts among native speakers – to a more limited extent this is even to be found in chat and message writing (Kohler, 2000). Spoken Language is in recent years receiving greater attention by researchers, teachers, and students alike. This is to some extent due to the advent of the Internet and Social Networking Services (SNS) where the facilitation of Spoken Language patterns and principles is becoming ever more widespread. The traditional language teaching classroom rarely offers any opportunities for students to engage with anything but the written standard language. Sadly, this is also true for activities actually focusing on speaking tasks. The result, written language orally performed badly cannot, however, be the goal in any even only remotely communicatively oriented classroom environment.

The classes in which the haiku/tanka writing approach has been used are extracurricular classes

with an emphasis on conversation and aspects of Spoken Language. These so-called iCoToBa² classes are taught alongside regular language classes at 愛知県立大学, some of which are also covering related content and types of activities. Students sign up for the classes on a voluntary basis. And while by far the majority is very keen and eager to study, what attracts them in the first place is the conversational focus of the classes. Students, unfortunately, rarely have much of an understanding of the distinctions between Spoken Language versus Written Language or even of that between everyday language and standard language.

As part of the グローバル人材育成推進事業 (Project for the Promotion of Global Human Resource Development) all iCoToBa classes are aimed at getting students ready for 21st Century international challenges and to prepare them in a practical fashion for study and other stays abroad. Consequently, the ability to communicate and especially to perform will be crucial on their path onto an ever more global stage. Thus, the learning of their TLs (here: German) cannot simply comprise of the grammar and vocabulary of the TL, spiced up with some lectures about certain aspects of TL culture, literature, history, society, law, economics etc. – often taught solely through the medium of the native Japanese. If students are to succeed in a TL environment they will also need to be able to orally perform in the TL in a fashion that smoothens communication. For stress timing languages like English or German, this means mastering dynamic phrasal stress in order to make what is being said more intelligible to the (native) listener (Hirschfeld, 2011, pp. 42f). For German Kohler (2000, p. 3) specifies this necessity: "Utterances set frames for phonetic flexibility of words in speech production, and words require utterance embedding to be perceived and understood appropriately." In order to achieve such mastery of TLs like English or German a learner needs to be able to determine stress targets and in particular s/he has to be able to (significantly) reduce unstressed parts of utterances. In accordance with the theme-rheme structure new (and important) information is highlighted, whereas large parts of the rest of the utterance have to be reduced in order to maintain intelligibility for the listener (Hunke, 2005, pp. 64ff). To enhance chances of students successfully acquiring such oral proficiency and performance skills alongside the more traditional language learning content, an early exposure to and active involvement with the constituent rhythmic sub units, syllables, is highly desirable. According to Hirschfeld (2011) Japanese learners habitually display weaknesses in that field. The speech of Japanese learners of English or German in the TL, particularly when presenting, often appears to be flat to the extent of even sounding like cases of bad speech synthesis.

In order to tackle the issue of rhythm head on utilising haiku and tanka in conjunction with the existent vocabulary – comprising also of meta language and useful chunks for basic everyday conversations – presented a very promising opportunity. Students were introduced to the haiku writing in the TL by reading and performing examples given by the teacher. They were asked to read out aloud the examples in groups and the listeners were instructed to clap for

²iCoToBa classes taught at 愛知県立大学 are covering the TLs Chinese, English, French, German, and Spanish.

every syllable heard while also counting the number of syllables in each line. The clapping stems from a method for pronunciation exercises that gained a degree of influence in the German as a Foreign Language classroom in the 1990s following Cauneau (1992). Clapping and syllable counting proved to be a little challenging for some students. The majority, however, managed the task without huge difficulty. Subsequently, the first haiku composition task was conducted in class and one additional haiku to be written as a homework task.

Haiku writing homework tasks were then set regularly every other week. In class the students would get ten minutes to work with their own compositions and to check them for too many or too few syllables, and ideally to repair them where and when necessary. Students were again required to read out aloud their own compositions and to clap and count at the same time. This step was skipped at later stages, in favour of the next step. Students' haiku compositions were passed around to other students, who then peer reviewed the haiku in the same fashion as described above. For this, 10-15 minutes were set aside. Sometimes the peer review was done in pairs, one student reciting the poem, the other clapping and counting. If there were any missing or superfluous syllables, repair suggestions were made in writing using a different colour pen. The haiku were then passed back to the authors, who spent another 5-10 minutes examining the feedback. Finally, the teacher for further comments and feedback collected the compositions. They were handed back the following week.

Theoretical concepts of syllables in German were not introduced at all in the very beginning of the project. Instead, students were asked to act on their own intuitive understanding of German. This approach was chosen deliberately. Students should *do* and *experience themselves* rather than *know about* abstract phenomena in the TL. This worked surprisingly well for the most part. Only a few weeks later in week 5, students were given a simplified introduction to the make up of syllables in German. The main focus in this was on identifying the vowel. Cases of consecutive vowels and final -n represented the most apparent hurdles for students. Where students continuously had problems – largely due to interference from the written form and not inability to orally produce the language content – they used their own speaking command of the TL to compare.

The initial exercises eliciting and practising the vocabulary were always driven by the communicative pattern variation approach of the course book. However, in these exercises it was found not all vocabulary could be covered meaningfully or often enough to trigger a higher likelihood of retention. The haiku (and tanka) writing and oral performance tasks were found to be valuable additions in terms of creative and engaging activities, clearly benefitting especially the acquisition of chunk structures, like *Guten Tag!* or *Auf Wiedersehen!*

The results of the haiku and tanka writing are very intriguing indeed. Students are showing a very high grasp of a larger part of the vocabulary covered, especially of the chunks. What proved to be somewhat more difficult were modal particles and interjections and here especially the question where to place them within an utterance. The rules for using these in Spoken Language German are, however, nothing but enormously complex.

Appendices B and C illustrate some of the compositions created as part of the project.

While far from all being “perfect” renderings of the TL German, they showcase extraordinary levels of creativity and dedication in engaging with the poems (cf. also Finch, 2003, pp. 29f). Purposefully included are some examples where the syllable count does not add up correctly or, although it does, language aspects could be improved upon. The latter illustrates an important aspect of the haiku/tanka training: in order to engage with the poetry format complete mastery of the language material is not an absolute requirement. In a workshop for foreign language teachers at the JALT OLE SIG’s 2nd annual conference at 中京大学 (Chukyo University) in Nagoya, the exercise was successfully simulated even with participants who had no command of the German language at all. A basic notion of rhythmical patterns in the TL suffices. Students within the project, in turn, were observed to largely be striving to produce lines containing the appropriate number of syllables and (!) to write meaningfully. It appears thus that using haiku and tanka can be a very useful means to teaching a foreign language to Japanese students.

Bibliography

- Albrecht, I. & Lausch, B. (2004). Japanisch. In U. Hirschfeld, H.P. Kelz & U. Müller (Ed), *Phonetik international. Von Afrikaans bis Zulu. Kontrastive Studien für Deutsch als Fremdsprache*. Waldsteinberg: Popp. Retrieved from www.phonetik-international.de
- Azra, J.-L. & Vannieuwenhuysse, B. (1999). *Conversations dans la classe : méthode de français*. Osaka: Alma France-Japon.
- Cauneau, I. (1992). Hören-Brummen-Sprechen. Hören und Ausspracheschulung. In: *Fremdsprache Deutsch* 11, 1992, 28-30.
- Finch, Andrew (2003): Using poems to teach English. *English Language Teaching*, 15(2), 29-45.
- Hirschfeld, U. (2011). Aspekte des Aussprachetrainings mit japanischen Deutschlernenden (DaFnE). *Germanistische Forschungsbeiträge* 64. *Dokkyo University Saitama*, 41-52. Retrieved from http://www2.dokkyo.ac.jp/~doky0011/download/assets/h_41-52.pdf
- Hopf, A. & Vögel, B. (2012). *Und du? Sprechsituationen im Unterricht – NEU! おしゃべりになる授業のドイツ語[新版]*. Osaka: Osaka University Press.
- Hunke, M. (2005). *Prosodic Interference – Chinese L1 Speakers' Intonation and Phrasal Stress in the L2s English and German*. (MA thesis) Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Kohler, K.J. (2000). Investigating unscripted speech: Implications for phonetics and phonology. Festschrift for Björn Lindblom. *Phonetica* 57. Retrieved from http://www.ipds.uni-kiel.de/kjk/pub_exx/kk2000_1/kk_99b.html
- Stock, E. & Veličkova, L.V. (2002). *Sprechrhythmus im Russischen und Deutschen*. Frankfurt a. M.: Langenscheidt.
- Stöver-Blahak, A. (2012). *Sprechen und Vortragen lernen im Fremdsprachenunterricht – Interpretativ, kreativ und ganzheitlich mit Gedichten*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Tannen, D. (1982). *Spoken and written language: exploring orality and literacy*. Norwood, N.J.: ABLEX Pub. Corp.

Appendix A

Und du? Vocabulary lists units 1-4

Ah, ...	ああ、なるほど。
Alles klar!	大丈夫だよ!
Alphabet, das	アルファベット
Auf Wiedersehen!	さようなら!
bis ...	～まで
Bis dann!	じゃ、またね!
Bis nächste Woche!	また来週!
Bitte, bitte!	どういたしまして。
buchstabieren + 4格	スペルを言う
Danke!	ありがとう!
das	これ、それ
Dialog, der, -e	会話
du	君
ein	不定冠詞 (英: a)
er	彼
es	それ (英: it)
Entschuldigung!	すみません!
Eszett/scharfes s	[ß] (ドイツ語の特殊文字)
Grammatik, die (nur im Singular)	文法 (単数形のみ)
grüßen	あいさつする
Guten Tag!	こんにちは! (丁寧)
Hallo!	こんにちは! (インフォーマル)
heißen	～という、～と呼ばれている
ich	私
Ich bin ...	私は～だ。
Ich heiße ...	私は～と言うの。
ihr	あなたたち、君たち
Ja.	はい。(英: Yes.)
man	人は (不特定の人)
nächst-	次の、来～
Name, der, -n	名前
schreiben + 4格	書く
sein + 1格	～である、～だ
sie	①彼女、②彼 (女)ら
Sie	あなた (丁寧)
Tschüss!	バイバイ! じゃあね!
Umlaut, der, -e	ウムラウト (Ä, Ö, Üドイツ語の特殊文字)
und	そして、～と
Und du?	君は?
Vielen Dank!	どうもありがとうございます!
Vorname, der, -n	名前 (名字に対する)、ファーストネーム
Wie bitte?	(話を聞き取れなかったときに) もう一度おねがいします。何ですって?
Wie?	どう?
Wie heißt du?	君は何と言うの?
wir	私たち
Woche, die, -n	週

auch	～も
aus	～から
Deutschland	ドイツ
Japan	日本
kennen + 4格	知っている
kommen (aus + 地名)	来る、～出身である
Nein.	いいえ。(英: No.)
Nein, noch nie gehört.	いや、聞いたことがない。
nicht	～ない (英: not)
Österreich	オーストリア
Schweiz, die (aus der Schweiz)	スイス (スイスから)
Woher?	どこから?

Ach so!	ああ、そうなんだ。なるほど!
Adresse, die, -n	住所
Anmeldung, die, -n	届け出、登録
Alter, das	年齢
auf (Deutsch)	(ドイツ語)で
Datum, das	日付
Deutsch	ドイツ語
Englisch	英語
E-Mail-Adresse, die, -n	メールアドレス
Familienname, der, -n	姓
Nachname, der, -n	姓
Formular, das, -e	申請書、書類
Geburtsdatum, das, -daten	生年月日
Geburtsort, der, -e	出生地
Geschlecht, das, -er	性別
Handynummer, die, -n	携帯番号
heißen	～と言う意味である、～と言う
Japanisch	日本語
männlich	男性の
Matrikelnummer, die, -n	学籍番号
Ort, der, -e	場所、現地
Postleitzahl, die, -en	郵便番号
Studienfach, das, -fächer	(大学の) 専攻科目
Telefonnummer, die, -n	電話番号
Unterschrift, die, -en	サイン
verstehen	分かる、理解する
Verstehe.	分かる、分かった。
Vorname, der, -n	名前 (名字に対する)、ファーストネーム
weiblich	女性の
Wohnort, der, -e	居住地 (書類上で用いられる)

©(Hopf & Vögel 2012)

Das ist ...	それは～です。
denn	(文尾)の (今どこで住んでいるの? 質問をやわらげる働きをする)
in	(地名、場所)で/に
jetzt	今
nicht	～ない (英: not)
Wo?	どこ?
wohnen	住む

Appendix B

Week 3: haiku

Hallo! Ich heiße Tim.
Ich komme aus Deutschland. Und du?
Ich bin aus der Schweiz.

Wo wohnst sie denn?
Sie wohnt in Nagoya.
Kennst du Nagoya?
Ja.

5. Wo wohnen sie denn?
7. Sie wohnen in Japan jetzt.
5. Ah, ... Vielen Dank! Tschuss!

Guten Tag. Ich heiße
Ai. Ich mag Tennis und
Essen. Freut mich!

5. Wo wohnen sie denn Herr...?
7. Albert. Ich wohne in Osterreich.
5. Ah. Ich kenne da. Tschuss!

Week 7: haiku and tanka

5 Was machst du gerne?
7 Ich sehe sehr gern Fußball
5 Ich spiele auch gern.
7 Und selbst? Ich hre Musik
7 Ich hre gern klassische.

5 Was lernen Sie jetzt?
7 Ich lerne Italienisch.
5 Das ist sehr einfach.

Ich spreche Deutsch.
Es macht viel Spaß denn.
Und du? Was sprichst du?
Ich spreche Russisch und Deutsch.
Und ich lerne jetzt Spanisch.

Was machst du gerne?
Ich mache gern mit Freunden Sport.
Das mache ich auch gern.
Und ich mache auch Musik.
Oh, toll! Was spielst du gerne?

Guten Tag! Heute,
wie ist das Wetter? Heute
Es ist Regen dann.

Es ist Sommer denn.
Ich wchte die See gehen.
und wchte spielen.

5. Ich mag Film sehen.
7. Ich mag auch. Mit mir,
seh. Film.

5. Gute Idee! Sch. jetzt!

Appendix C

<u>Further student haiku/tanka</u>			
Was machst du gerne?	5	Ich höre musik	5
Ich gehe gern mit Freunden.	7	Ich höre am liebsten Rock	7
Was hörst du gerne?	5	lieber popmusik	5
Ich höre am liebsten Jazz.	7	frühstücke das brot	5
Kannst du gut Klavier spielen?	7	aber lieber reic essen	7
		Ich spiele Sport nach	5
Wie findest du Deutsch?	5		
Nicht so besonders. Und du?	7	<i>Was machst du gern?</i>	4
Es ist <i>int(e)ressant</i> .	5	Ich liebe das Fußballspiel.	7
		<i>Spiel du Fußball?</i>	4
Ich mache sport gern.	5		
Echt?! Sport mache ich auch gern.	7	Was machst du gerne	5
Dann spielst du Fußball?	5	Ich spiele gern Instruments	7
Nein, ich spiele Fußball nicht.	7	zum Beispiel Geige,	5
Spielst du? Ja, ich spiele gern.	7	Trompete, Pauke, Fagott ...	7
		<i>kulassischeMusik liebeich 9</i>	

大学英語教育のあり方について

～一般学術目的の英語に焦点を当てた教材の作成を通して

中部大学 大門 正幸

0. はじめに

英語教育の在り方については、江利川 (2008)が丁寧に跡づけているように、明治以来、様々な議論がなされ、また数多くの試みが実践されてきた。本稿執筆時(2013 年)においても安部政権下の教育再生実行会議を中心に様々な議論・提言がなされており、大学における英語教育も議論の焦点のひとつである(cf. 教育再生実行会議(2013))。学術の中心という大学の位置づけを考えれば、教授の対象となるべき英語は学術目的の英語とするのが妥当だが、実際の教授内容については、様々な形が存在しうる。

本稿では、「一般学術目的の英語の教授」という観点から制作した、大学初年次教育用の教科書について、その成立の経緯と特色に関する報告を通して、大学英語教育における在り方について提言を行いたい。

1. 背景

まず、本稿で紹介する教材、*Discoveries: Strategies for Academic Reading* を制作することになった背景について、簡単に述べておきたい(より詳しい内容については、大門他 (2010)を参照のこと)。

筆者が勤務する中部大学において、平成 23 年度の大幅なカリキュラム改訂の一環として、初年次の英語教育についても根本的な改革が議論された。学校教育法に規定された大学の役割 (= (1))、および勤務校が掲げる教育上の使命・理念 (= (2))を勘案した結果、「専門性の重視」を改革の基本方針とすることになった。

- (1) 大学は、学術の中心として、広く知識を授けるとともに、深く専門の学芸を教授研究し、知的、道徳的及び応用的能力を展開させることを目的とする。(学校教育法第九章「大学」第八十三条, e-Gov より)
- (2) a. 中部大学の教育上の使命：
豊かな教養とともに自立心と公益心をもち、広く国際的視野から物事を考え、専門的能力と実行力を備えた、信頼される人間を世に送り出す。
- b. 中部大学の教育の理念：
本学の教育上の使命に沿い、それぞれの専門分野の基本的な考え方・知識・スキルとそれらを実社会で活用する能力、そして自ら学び続ける能力を身につけた、専門職業人/有識社会人となる人間を世に送り出す。

これは、大学における英語を、単なる(初等)中等・高等学校における一般目的の英語

(English for General Purposes, EGP)の延長線上にあるものとは捉えないということであり、その目指す所は、(3)のような、中学校や高等学校における目標とは異なるということである。

- (3) a. 中学校学習指導要領「外国語」に記載された目標：
 外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、聞くことや話すことなどの実践的コミュニケーション能力の基礎を養う。
- b. 高等学校学習指導要領「外国語」に記載された目標：
 外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、情報や相手の意向などを理解したり自分の考えなどを表現したりする実践的コミュニケーション能力を養う。

では、大学で教授すべき、専門性を重要視した英語とは何か。他の英語との関連で言えば、概念的には、学術目的の英語(English for Academic Purposes, EAP)、中でも初年次教育の段階においては、一般学術目的の英語(English for General Academic Purposes, EGAP)ということである(cf. 田地野・水光(2005)、Dudley-Evans and St John(1998)、Jordan(1997))。学術目的の英語の位置づけについては、図1に示す通りである。

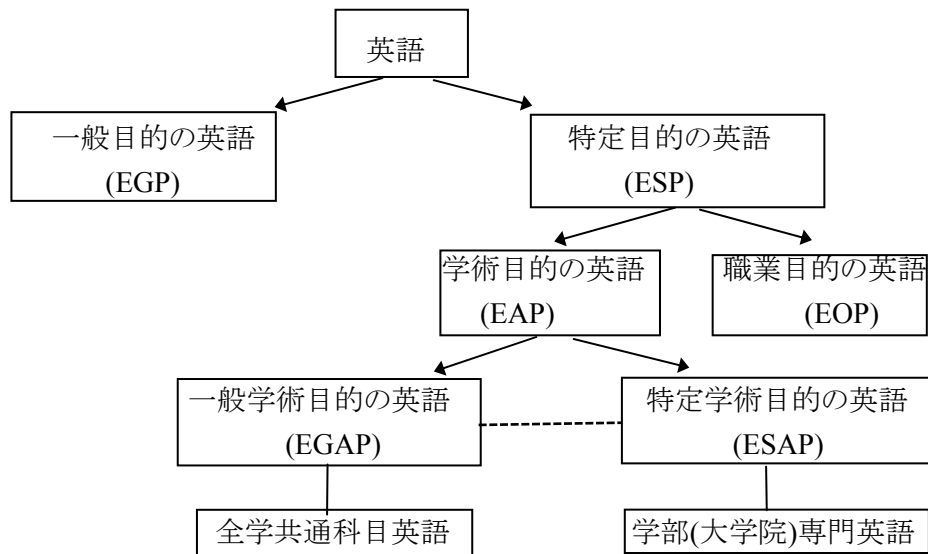


図1 大学英語教育目的の分類(竹蓋・水光編 (2005, p. 11))
 [点線は連続体を表す]

2. 一般学術目的の英語の教授内容

様々な英語との関係で教授対象の英語がどのような位置を占めるかは明らかになったが、教授内容の具体化に際しては、様々な要因を勘案する必要がある。中でも授業時間数、クラスサイズ、受講生の学力は教授内容決定の際に最も重要となる要因である。

2.1 授業時間数・クラスサイズを考慮した絞り込み

学術目的の英語を教授する場合、その目標として、(i) 発信重視か受信重視かという観点と、(ii) 音声言語重視か書記言語重視かという観点から、表1に示した4つを考えることが出来る。

表1 目標の分類

	音声言語重視	書記言語重視
発信重視	授業での発表、学会での発表	レポートや論文の執筆
受信重視	授業の受講、聴衆としての学会参加	学術的な文書、論文の読解

この4つをバランスよく学習するのが望ましいことは言うまでもないが、授業時間数とクラスサイズ、さらに学部意向を勘案し、(i) 受信と(ii) 書記言語を重視した「学術的な文書、論文の読解」を目標とすることにした。

2.2 多様な受講生への対応

受講生の学力の多様性を考慮すると、学術的な文書や学術論文をそのまま教材とすることは難しい。(ただし、大門 (2010) で示したように、十分時間をかけることが出来れば、初級クラスの受講生を対象に学術誌 *Nature* に掲載された論文を教材とすることも可能である。)この点については、一般目的の英語(「一般英語」と略)と学術目的の英語(「学術英語」と略)の関係について記した図2を参考にするのが有意義であろう。

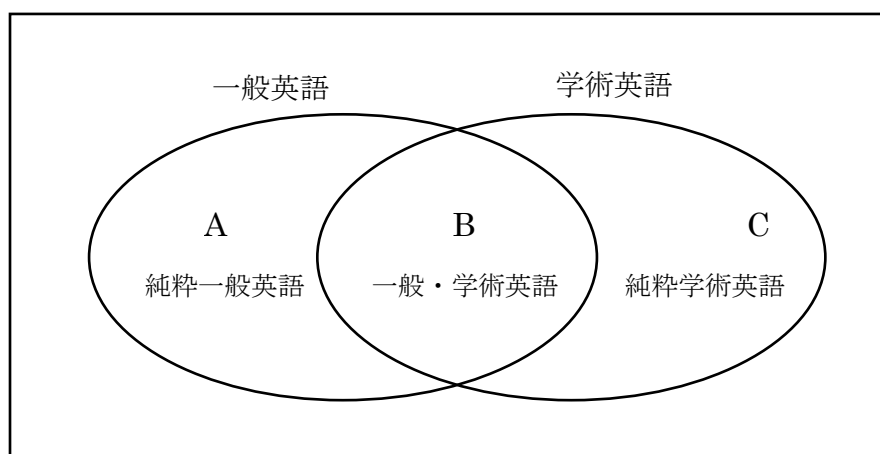


図2 一般目的の英語と学術目的の英語の関係

当然のことであるが、学術目的の英語は一般目的の英語と全く異なる訳ではなく、両者の間には相当重複する部分が存在する。学力が十分ではない受講生を対象とする場合には、学術目的の英語のみに特化した「C」の部分ではなく、両者の重なる「B」の部分に焦点を当てることによって、対応が可能となるであろう。この場合、重要なのは、学術目的の英語では使われ

ない「A」の部分と、両者が重なり合う「B」の部分の区別を意識し、「A」に焦点を当てないことである。

この点について、語彙を例に考えてみよう。

北村・田地野 (2008)、金丸・笹尾・田地野 (2009) は EGAP 教授のために、1,000 万語を越える学術論文データベースを作成し、学術分野で必要な 1110 語の選定を行っている。1110 語の内訳は、図3に示すように、文系・理系共通学術語彙(EGAP 語彙)447 語と文系共通学術語彙(EGAP-A 語彙)311 語、理系共通学術語彙 (EGAP-S 語彙)332 語から成る。なお、選出された語彙は、大学で学ぶための必須英単語集として、京都大学英語学術語彙研究グループ+研究者編『京大学術語彙データベース 基本英単語 1110』という形で出版されている。

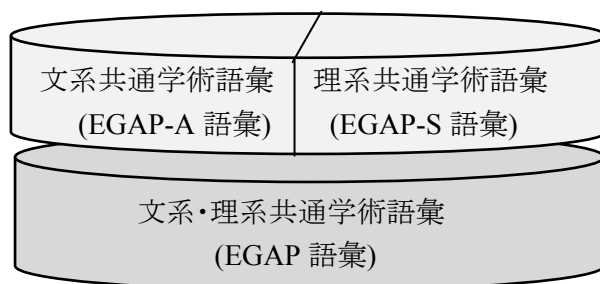


図3 学術語彙の構造

この学術語彙は、図2における「C」に焦点を当てたものである。

一方、筆者は、「B」に焦点を当てる立場から、Jacet 8000 と既存のコーパスを用いて独自の語彙リストを作成した。Jacet 8000 は、大学英語教育学会 (JACET) のプロジェクトチームが、1 億語の BNC(British National Corpus)、および日本人にとって重要度の高い英文データを集めたサブコーパスを徹底的に分析し、日本人が国際コミュニケーションを行う上で真に必要な語彙として 8000 語を選定したものである。今回、使用した既存のコーパスは、Brown Corpus (1960 年代のアメリカ英語)、LOB Corpus (1960 年代のイギリス英語)、Frown Corpus (1990 年代のアメリカ英語)、FLOB Corpus (1990 年代のイギリス英語)であり、それらの学術分野の文献を資料とした部分 (Learned and scientific writings) を分析の対象とした。

参考までに、4つのコーパスに含まれる資料のジャンル一覧を表2にあげる。

表2. Brown/LOB/Frown/FLOB Corpus のテキストカテゴリーとテキスト数

テキストカテゴリー		Brown	LOB
Informative Prose	A. Press: reportage	44	44
	B. Press: editorial	27	27
	C. Press: reviews	17	17
	D. Religion	17	17
	E. Skills, trades, and hobbies	36	38
	F. Popular lore	48	44
	G. Belles lettres, biography, essays	75	77

	H. Miscellaneous	30	30
	J. Learned and scientific writings	80	80
Imaginative Prose	K. General fiction	29	29
	L. Mystery and detective fiction	24	24
	M. Science fiction	6	6
	N. Adventure and western fiction	29	29
	P. Romance and love story	29	29
	R. Humour	9	9
合計		500	500

今回分析に使用したのは、この内の“J. Learned and scientific writings”の部分であり、そのさらなる内訳は、表3の通りである。

表3 Brown/LOB/Frown/FLOB Corpus における分析対象ファイル

	分類	ファイル数(番号)
文系	Social and Behavioral Sciences	14 (J22-35)
	Political Science, Law, Education	15 (J36-50)
	Humanities	18 (J51-68)
	合計	47
理系	Natural Sciences	12 (J1-12)
	Medicine	5 (J13-17)
	Mathematics	4 (J18-21)
	Technology and Engineering	12 (J69-80)
	合計	33

このようにしてファイルを抽出した結果、文系および理系の総語数はそれぞれ 382,686 語と 265,809 語、合計 648,495 語となった。

次に、文系・理系のそれぞれについて、Jacet 8000 と共通している語彙を抽出した。その結果は表4に示す通りである。なお、表4のレベルは、Jacet 8000 で規定されているものである(表5)。

表4 Brown/LOB/Frown/FLOB Corpus の学術部分と Jacet 8000 に共通する語彙

レベル	文系語彙	理系語彙	共通語彙
Level 1	985 (98.5%)	938 (93.8%)	933 (93.3%)
Level 2	945 (94.5%)	792 (79.2%)	762 (76.2%)
Level 3	817 (81.7%)	605 (60.5%)	528 (52.8%)
Level 4	911 (91.1%)	720 (72.0%)	686 (68.6%)
Level 5	772 (77.2%)	546 (54.6%)	452 (45.2%)
Level 6	649 (64.9%)	445 (44.5%)	330 (33.0%)

Level 7	609 (60.9%)	403 (40.3%)	277 (27.7%)
Level 8	513 (51.3%)	307 (30.7%)	210 (21.0%)

表5 Jacet 8000 における語彙レベル

レベル	対象・語彙内容・各種試験レベル
Level 1 [順位 1000 位まで]	中学校英語教科書に頻出する基本語。一般英文の70%をカバー。
Level 2 [順位 1001~2000 位]	高校初級。英字新聞の75%をカバー。英検準2級に相当。
Level 3 [順位 2001~3000 位]	高等学校英語教科書・大学入試センター試験は、ほぼこのレベルの単語で作成。英検2級に相当。社会人は教養として必要なレベル。
Level 4 [順位 3001~4000 位]	大学受験、大学一般教養初級。日本人が単語力の有無を問われるレベル。英検2級に相当。
Level 5 [順位 4001~5000 位]	難関大学受験、大学一般教養。英検準1級のレベル。TOEICでは、おおよそ400点から500点前後に相当。
Level 6 [順位 5001~6000 位]	英語専門外の大学生やビジネスマンが目標とするレベル。英検準1級、TOEICでは600点に相当。
Level 7 [順位 6001~7000 位]	英語専門の大学生、英語教師、仕事で英語を使うビジネスマンの到達目標。英検1級やTOEICでは95%以上の単語をカバー。
Level 8 [順位 7001~8000 位]	日本人英語学習者の最終目標。英語を仕事して使う場合、95%の単語を知っていることに。英検1級やTOEICでは95%以上の単語をカバー。

なお、表4におけるパーセントは、Jacet 8000 の各レベル 1,000 語とコーパスに登場する語との重複の割合を示したものである。

表4にリストされた語彙が図2の「B」に相当する部分であり、Jacet 8000 から表4の語を除いたものが図2の「A」に相当する。教授対象とするのは表3にリストされた語、すなわち、図2の「B」の部分ということになる。

例えば、procedure、reference、investigate、fucking、shit、pub のいずれも、Jacet 8000 では Level 4 の語として挙げられているが、最初の3語は図2の「B」に属するが、最後の3語は「A」に属する。fucking、shit、pub のいずれも、人生一般において重要な語であることは間違いないが、学術目的の英語を対象とした授業では教授対象語彙とはしないということである。

2.3 読解方略の重視

学術目的の英語を教授対象とする場合、読解方略 (reading strategy) については明示的に教授することが有効であると思われる。読解方略は読解のみならず、レポートや論文の作成、口

頭発表など他の場でも重要な役割を果たす、母語、外国語を問わない重要な技術である。しかしながら、次の二つの理由で、特に英語の授業において取り扱うのが有効であると考えられる(もちろん、他の授業での教授を否定するわけではない)。

まず第一に、読解方略は、特に大学レベルの英語教育で古くから取り扱われてきた歴史があり、教授内容を熟知した教授者が多いため、教授効果も高いと考えられるからである。

二つ目の理由は、読解方略の一部(たとえば、シグナルワードや指示語など)は英語固有であり、英語を通して教授する他ない、ということである。

3. 学術目的の英語教授を目的とした教材

上記の理念・方針に沿った授業を展開するために、独自の教科書 *Discoveries: Strategies for Academic Reading* を作成・出版した(図4)。



図4 学術目的の英語の教授という観点から作成した教科書

学術目的の英語の教授という観点から見た本書の特色は次の通りである。

- (A) 学術論文・学術書に基づいて書き下ろした英文を収録した。
- (B) 英文の原典となった論文、書籍を参考文献として明記した。
- (C) 同じテーマについて、初級・中級用の英文と、上級用の英文の2種類を用意した。
- (D) 英文とは別に、読解方略に関する説明の頁を設けた。

本書に収録した英文の題名と出典となった論文・研究書の学術分野は表6に示す通りである(ただし、学術分野の分類は大まかなものである)。

表6 各章の題名と学術分野

章	題名	学術分野
1	Playing Games to Manage Pain	医学
2	Which Name Should Come First, Family or Given?	文化学
3	Culturally-Colored Spectacles	心理学
4	Has the Internet Made Us Free?	社会学
5	Are You Misunderstood?	言語学
6	What Are Squid Doing in Space?	生物学
7	Where Is the Best Place to Live?	社会学
8	Strike While the Iron Is Hot	生理学
9	Is It a Good Idea to Ban Bottled Water?	人類学
10	Children Who Were Born Again	医学
11	If You Want to Live a Long Life	心理学・医学
12	How We Elect Our Leaders Matter	政治学

少し具体的に見てみよう。

たとえば、“If You Want to Live a Long Life” という題名の付けられた章では、長寿を研究テーマとした、長期に渡る大規模な調査の結果を題材としている。上級用の英文の最初のパラグラフと、初級・中級用の英文の最初のパラグラフは、それぞれ、(4a)と(4b)に示す通りである。

(4) a. 上級用の英文の最初のパラグラフ

What is the key to a long life? We are often told to pay attention to what we eat, to avoid stress, to get married, and to do some physical exercise. However, none of these are of central importance. This is what the most extensive study of longevity ever conducted in California has revealed.

b. 初級・中級用の英文の最初のパラグラフ

What is the key to a long life? Some say, “Pay attention to what you eat. Avoid stress. Do some physical exercise.” According to the most extensive study of longevity ever, none of these are of central importance.

それぞれの英文の総語数・総文数は、上級用が 500 語、38 文、初級・中級用が 313 語、27 文である。Microsoft Word の文章校正機能で Flesch-Reading Ease と Flesch Kincaid Grade Level を計算したところ、表7のようになった。

表7 初級・中級用の英文と上級用の英文の読みやすさの比較

	初級・中級用	上級用
Flesch Reading Ease	69.9	52.0
Flesch Kincaid Grade Level	6.3	9.2

Flesch Reading Ease では、初級・中級用の英文は 13~15 歳程度であれば簡単に理解できるレベル、上級用の英文は、理解には 15 歳~大学卒業程度の学力を要するレベルであると判定されている。また、Flesch Kincaid Grade Level では、前者は 11 歳程度、後者は 15 歳程度のレベルであると判定されている。

この章を執筆するにあたって参考にした文献は(5)に示す通りであり、これらはいずれも章の最後に掲載されている。

(5) a. Friedman, Howard S. and Leslie R. Martin (2011) *The Longevity Project:*

Surprising Discoveries for Health and Long Life from the Landmark Eight-Decade Study.
New York: Hudson Street Press.

b. Martin, Leslie R., Howard S. Friedman, and Joseph E. Schwartz (2007)

“Personality and Mortality Risk across the Lifespan: The Importance of Conscientiousness as a Biological Attribute,” *Health Psychology* 26, pp. 428-436.

それぞれのレベルの英文で用いられている語彙と Jacet 8000 で挙げられている語彙との重複について、染谷泰正氏が提供している Word Level Checker (染谷 (2006)) で分析したところ、表8と表9のようになった(ただし、Word Level Checker では固有名詞や don't, 's を分析できないため、分析はこれらを除いた上で行ったものである)。

表8 上級用レベルの英文(11章)の語彙分析

レベル	出現数	パーセント
1,000 語レベル	350	77.4%
2,000 語レベル	53	11.7%
3,000 語レベル	12	2.7%
4,000 語レベル	17	3.8%
5,000 語レベル	3	0.7%
8,000 語レベル	10	2.2%
Jacet 8000 以外	7	1.5%
合計	452	

*Jacet 8000 以外の語: longevity, gifted, adulthood, behavior, belonging, accomplishment, towards

表9 初級・中級用レベルの英文(11章)の語彙分析

レベル	出現数	パーセント
1,000 語レベル	276	84.9%
2,000 語レベル	35	10.8%
3,000 語レベル	3	0.9%
4,000 語レベル	5	1.5%
5,000 語レベル	1	0.3%
8,000 語レベル	2	0.6%
Jacet 8000 以外	3	0.9%
合計	325	

*Jacet 8000 以外の語: longevity, belonging, accomplishment

表8と表9から明らかなように、上級用では難易度の高い語が大きく増えている。Jacet 8000 に挙げられていない語についてであるが、表 10 に示すように、longevity を除き派生前の形、あるいは異形が全てリストされているので、実質的にはほとんど全ての語が Jacet 8000 に収録されている「一般・学術英語」(図2参照)の語彙であると言えるであろう。

表 10 Jacet 8000 以外の語の分析

Jacet 8000 以外の語	派生前の語／異形	語彙レベル
accomplishment	accomplish	5,000 語レベル
adulthood	adult	1,000 語レベル
behavior	behave	2,000 語レベル
belonging	belong	2,000 語レベル
gifted	gift	2,000 語レベル
towards	toward	1,000 語レベル

初級・中級用の英文と上級用の英文の両方を掲載し、さらに原典となった文献を記載することで、図5に示すような発展的な学習が可能になる。

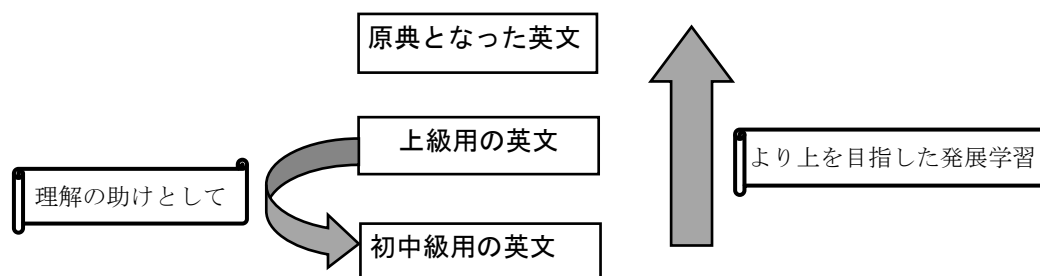


図5 二つのレベルの英文と原典を利用した多角的学習

すなわち、初級・中級者は上級用の英文に、上級者は原典となった英文に挑戦することでより

高度な英文に取り組むことが可能になる。また、上級用の英文を難しすぎると感じる上級者にとっては、中・初級用の英文を理解の助けとすることができる。なお、初・中級用の英文の理解が困難な場合には、現行では日本語訳に頼らざるを得ない(技術的には、さらに平易な英文を用意することも可能である)。

英文の原典を記載したのは、上記のような発展学習のためだけではない。

学術における言説は、なんらかの論理的な考察・調査・研究に基づいており、それが他者のものである場合には出典を明らかにするのが基本であるが、言語教育の教材については、それが適用されてこなかった。そのため、根拠のない言説を目にして閉口することも少なくない。たとえば、ある読解教材には、血液型をテーマにした(6)のような英文が掲載されている。

(6) All of the four blood types exist in Japan, whereas in Africa, almost all the people have type O blood.

しかし、出典が明記されていないためにこの教科書からだけでは、記載内容の事実関係を確認することができない。

世界における血液型の分布を示した Mourant et al. (1976)によれば、アフリカ諸国におけるO型の占める割合は50%~90%の間であり、(3)の内容は「誤り」と言っても過言ではない。

このような教材の氾濫に歯止めをかけるためにも、学術目的の英語に焦点を置くかどうかという議論とは独立に、言語教育の教材においても出典の明記を慣例にすべきであろう。

学術目的の英語という観点から見た本書の特色の4点目(= (D)英文とは別に、読解方略に関する説明の頁を設けた)について述べておこう。

今回作成した教科書では、読解用の英文とは独立に解説編を設け、受講生が自学できるように便宜を図った。解説編で扱った読解方略関連の内容は、(7)に示した通りである。

- (7) a. 文章の種類: 散文(情報散文・創作散文)・韻文
- b. パラグラフ構成: メインアイデア・トピックセンテンス
- c. 読む前の準備
- d. スキミング
- e. スキャニング
- f. 予測
- g. 推測
- h. 馴染みのない単語の意味の推測
- i. シグナルワード: 時系列・追加・比較対照・原因と結果・列挙・例示
- j. 指示語
- k. 代用
- l. 省略
- m. 繰り返し
- n. 視覚化
- o. 要約と再話

解説を一カ所にまとめることで、全体像の把握が容易になり、読解方略に対する理解が深まるのではないかと思う。

最後に、学術目的の英語に関する議論とは直接関係はないが、今回作成した教科書の音声面における特徴について述べておきたい。

言語教育において音声面の訓練が果たす役割については多くの研究が明らかにしているところである。たとえば、Suzuki (1999)は、リスニング訓練がリーディング能力に転移するという事実を、倉本・松村 (2001)および玉井 (2005)は、シャドウイングが(i) リスニング力、(ii) 復唱力、(iii) 記憶スパン、(iv) 構音(発音)速度、(v) 語彙力を向上させるのに有効であるという事実を指摘している。

しかしながら、受講生の多様な学力を考慮した場合、「標準的な速度」の朗読では、初級者には早すぎ、逆に上級者には遅すぎる、ということになりがちである。そこで、今回は、150WPM 程度の通常速度で本文を朗読した音声と、100WPM 程度の遅い速度で朗読した音声の2種類を用意した。また、ワールド・イングリッシュの観点から、それぞれについて、アメリカ英語による音声とイギリス英語による音声を用意した。まとめると、表 11 に示すように、一つの英文に対して、4種類の音声を用意したということである。

表 11 4種類の音声

アメリカ英語	通常の方法(150WPM 程度)	遅い速度 (100WPM 程度)
イギリス英語	通常の方法(150WPM 程度)	遅い速度 (100WPM 程度)

さらに、本文の途中から音声を聞きたい場合を考慮して、本文全体を朗読した「一括ファイル」に加えて、段落毎の「分割ファイル」を用意し、ホームページにアップロードした。図6は、その一部(11章の「上級用」の英文用)である。



図6 音声ファイルへのリンク頁の一例

この章は7つのパラグラフから構成されているため、それぞれの段落のみを朗読した7つの音声ファイルと「章のみを朗読した音声ファイル」および「題名のみを朗読した音声ファイル」の合計9つの音声ファイルが用意されている。

なお、朗読の速度については、ピッチを変えることなく速度の調整ができる機能がブラウザレベルで標準に装備されるようになれば、複数の音声を用意する必要はなくなるであろう。また、ワールド・イングリッシュという観点からは、アメリカ英語とイギリス英語だけでなく、様々な英語による朗読が望ましいことは言うまでもない。

4. まとめ

以上、本稿では、中部大学での実践を紹介しながら、大学における英語授業のあり方、特に学術目的の英語を教授する際の、教材のあり方について、(i) 一般目的の英語と学術目的の英語との関係を考慮し、現場の実情に合わせて「純粋学術英語」と「一般・学術英語」の配分を決定すべきこと、また、(ii) 教材の内容は信頼出来る原典に基づいた学術的なものとし、出典を明らかにすべきことを示した。

参照文献

- 江利川春雄 (2008) 『日本人は英語をどう学んできたか: 英語教育の社会文化史』東京: 研究社.
- 江利川春雄 (2006) 『近代日本の英語科教育史—職業系諸学校による英語教育の大衆化過程』東京: 東信堂.
- 大門正幸 (2010) 『『全学英語教育科目で科学雑誌 Nature を読む』は可能か?』『中部大学教育研究』10, 99-103.
- 大門正幸・今村洋美・西村智・野田恵剛・山田伸明 (2010) 「大学英語教育に関する基本方針について—専門教育機関としての大学における英語教育の在り方を巡って—」『中部大学教育研究』10, 23-28.
- Ohkado, Masayuki, David Laurence, and Cameron Smith (2013) *Discoveries: Strategies for Academic Reading*. Tokyo: Kinseido.
- 大塚美輪 (2002) 「説明文における読解方略の構造」『教育心理学研究』50, pp. 152-162.
- 金丸敏幸・笹尾洋介・田地野彰 (2009) 「京都大学学術論文コーパスを用いた学術語彙リストの作成」『言語処理学会 第15回年次大会 発表論文集』, pp. 737-740.
- 北村隆行・田地野彰 (2008) 『平成19年度総長裁量経費プロジェクト「京都大学における英語の学術語彙データベースの構築—全学共通教育と専門教育との有機的連繫を目指して—」最終報告書』京都: 京都大学高等教育研究開発推進機構.
- 教育再生実行会議 (2013) 「これからの大学教育等の在り方について(第三次提言)」
http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaiei/pdf/dai3_1.pdf
- 京都大学英語学術語彙研究グループ+研究者編 (2009) 『京大学術語彙データベース 基本英単語 1110』東京: 研究者.
- 倉本充子・松村優子 (2001) 「テキスト提示によるシャドウイングとリスニング力との関係」『外国語教育メディア学会第41回全国研究大会発表論文集』, pp. 239-242.
- Suzuki, Juichi (1999) “An Effective Method for Developing Student’s Listening

Comprehension Ability and Their Reading Speed: An Empirical Study on the Effectiveness of Pauses in the Listening Materials,” Nicholas O. Jungheim and Peter Robinson (Eds.), *Pragmatics and Pedagogy: Proceedings of the 3rd Pacific Second Language Research Forum* Vol. 2, pp. 277-290, Tokyo: Pacific Second Language Research Forum.

染谷泰正 (2006) *Word Level Checker* (英語難易度解析プログラム)

http://www.someya-net.com/wlc/index_J.html

竹蓋幸生・水光雅則編 (2005) 『これからの大学英語教育』東京:岩波書店.

田地野彰・水光雅則 (2005) 「大学英語教育への提言—カリキュラム開発へのシステムアプローチ—」竹蓋幸生・水光雅則編, pp. 1-46.

田地野彰 (2004) 「日本における大学英語教育の目的と目標について—ESP 研究からの示唆」『京都大学大学院人間・環境学研究科マルチメディア教育運営委員会 MM News』7, pp. 11-21.

玉井健 (2005) 『リスニング指導法としてのシャドーイングの効果に関する研究』東京:風間書房.

鳥飼玖美子 (2004) 「大学改革の哲学」『英語教育』53(4), pp. 8-11.

文部科学省「学習指導要領(中学校「外国語」)」以下より2013年10月28日取得.

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1320124.htm

文部科学省「学習指導要領(高等学校「外国語」)」以下より2013年10月28日取得

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1320334.htm

Mourant, Arthur, Ada C. Kopec, and Kazimiera Domaniewska-Sobczak (1976) *The Distribution of the Human Blood Groups and Other Polymorphisms*. London: Oxford University Press.

Perspectives on English Education at Universities, with Special Reference to Materials for Teaching “English for General Academic Purposes”

Ohkado Masayuki

The teaching of English in Japan has long been a central topic of concern and as circumstantially traced by Erigawa (2006, 2008), there have been numerous discussions and practices since the Meiji period. Under the hosting of Prime Minister Abe Shizo, who lists rebuilding education as the top prioritized issue of Japan, the Education Rebuilding Implementation Council has been discussing and proposing various plans including English education at universities (cf. Education Rebuilding Implementation Council (2013)). Taking into consideration the role of a university as an academic institute, the natural conclusion drawn will be that the type of English focused on in university English education should be English for Academic Purposes (EAP).

In this paper, I will report on a textbook our team has created to teach English for first-year students with a focus on English for General Academic Purposes (EGAP) and clarify what conditions are required for materials for teaching English for academic purposes at universities.

活動報告

活動報告

講演会・研究会開催報告

ヨーロッパ学科ドイツ語圏専攻 櫻井 健

平成 25 年度、高等言語研究所主催により実施した講演会ならびに研究会は以下の通りである。(敬称略)

平成 25 年度講演会

日時： 2013 年 12 月 9 日(月)16:10-17:40(5 限)

会場： S201 教室

演題： ポライトネスから見た日本語と外国語
もう一つのコミュニケーション

講師： 滝浦真人(放送大学教授)

講演概要：

「ポライトネス」という言葉、聞いたことがありますか？(ありますね、きっと後期の授業で。)ポライトネスとは「対人配慮」のことなのですが、日本語で配慮というと丁重さの方に意識が行きがちです。でも、人を“敬して避ける”遠慮も、“仲間として近づく”共感も、ともに等しくポライトネスでありえます。

言語ごとにポライトネスの好みや癖があります。日本語のコミュニケーションは、遠ざけ一辺倒と言っているほど対人距離がとられます。(どうして遠ざけ一辺倒になってしまったか？についても考えたいと思います。)近づけ一辺倒と思われがちな英語ですが、意外な一面もあります。どちらもあるけれど近づきが基本というのが中国語です。ポライトネスのやりとりは、話し手が聞き手との対人関係をどうとらえる(とらえたい)かの認識や願望をやりとりすることでもあります。それはコミュニケーションと同時進行のもう一つのコミュニケーションなのです。

(講演前に講師よりいただいたものを掲載)

参加者数： 238 名

第 14 回言語教育研究会

日時： 2013 年 8 月 8 日(木)13:00-15:00

会場： H201 教室

司会： 吉池孝一

参加者数： 14 名

発表者および発表タイトル

(1) 13:10-14:00

吉池孝一(中国学科)

字素 (grapheme) の配列法

ー漢字、チベット文字、契丹文字、ハングルについてー

(2) 14:10-15:00

亀井伸孝 (国際関係学科)

愛知県立大学における手話教育に関する学生意識調査報告

「語学として手話を学びたいという期待に応える教育の提言」

第 15 回言語教育研究会

日時: 2014 年 2 月 18 日 (火) 14:00-17:00

会場: H201 教室

司会: 吉池孝一

参加者数: 12 名

発表者および発表タイトル

(1) 14:10-15:00

学生による自主勉強会についての報告

ポルトガル語研究会 木戸志緒子 (国際関係学科 1 年)

フィンランド語学習会 梅澤美萌里 (国際関係学科 1 年)

手話の会 藤野夏子 (教育福祉学部社会福祉学科 1 年)

(2) 15:10-16:00

月田尚美 (中国学科)

セデック語の品詞分類

(3) 16:10-17:00

大森裕實 (英米学科)

ライティング能力を涵養する自律学習プログラム及び環境の構築

ー東大駒場ライターズスタジオ視察報告ー

第6回多言語競演レシテーション大会

英米学科 熊谷 吉治

中国学科 西野 真由

本学における外国語教育活動の成果を披露する場の一つである「多言語競演レシテーション大会」は、今回で6回目を迎え、県大祭期間中の11月2日(土)にS201教室で開催されました。この催しは、学生が本学で学習中の外国語(留学生の場合は日本語)で文学作品などの一部を暗唱し、学習年数により二つのグループに分かれてパフォーマンスを競い合うものです。聴衆による投票、及び審査委員会による協議で優秀者が選ばれます。今年度は第1部(学習1年目の履修者)に3組、第2部(学習2年目以上の履修者)に10組、計13組が参加しました。また、今年度から新しい試みとして「自由演目」を導入し、歌唱などを伴うパフォーマンスに2組が参加しました。当日は午前10時半から堀一郎外国語学部長の御挨拶で大会の幕を開け、開会直前に行われたくじ引きにより以下の順で素晴らしいレシテーションが披露されました。なお、聴衆の人数(記名された方)は学内93名、一般33名の合計126名でした。

【第1部】

1. フランス語：松井 美希 (まつい みき)、森山 紗耶伽 (もりやま さやか)

[ヨーロッパ学科フランス語圏専攻1年]

演題：“Les Misérables”

2. スペイン語：峯田 真由 (みねだ まゆ) [ヨーロッパ学科スペイン語圏専攻1年]

演題：<Campos de Castilla> de Antonio Machado, Proverbios y cantares(fragmentos)

3. 中国語：アング クリステル ジョイ、久野 綾子 (くの あやこ)、

坂本 菖佳 (さかもと あやか)、坂本 桃代 (さかもとももよ) [中国学科1年]

演題：致橡树～クヌギの木へ～

【第2部】

1. スペイン語：小島 大直 (こじま たいち) [ヨーロッパ学科スペイン語圏専攻2年]

演題：El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha por Miguel de Cervantes Saavedra, fragmento del Capítulo VII. De la segunda salida de nuestro buen caballero don Quijote de la Mancha

2. 英語：宮城杏奈 (みやぎ あんな) [英米学科2年]

演題：The Night of the Milky Way Train (銀河鉄道の夜)

3.ロシア語：武藤 理奈（むとう りな）[ヨーロッパ学科ドイツ語圏専攻2年]
演題：Колобок（おだんごぱん）

4.ドイツ語：古賀 もなみ（こが もなみ）、佐久川 カロリーネ（さくがわ かりり
ーね）、森 晶世（もり あきよ）[ヨーロッパ学科ドイツ語圏専攻2年]
演題：Die Rechenaufgabe（算数の問題）

5.カタルーニャ語：大上 真帆（おおうえ まほ）**、笠原 裕也（かさはら ゆうや）*、
竹内 めい（たけうち めい）**、富久 裕大（とみひさ ゆうだい）*、中村 圭（な
かむら けい）**
* [ヨーロッパ学科スペイン語圏専攻2年] ** [ヨーロッパ学科スペイン語圏専攻4年]
演題：Quequètenim?（カタルーニャって、何があるの?）

6.中国語：荒木 むつき（あらき むつき）、市川 真菜（いちかわ まな）、
日野 明日香（ひの あすか）[中国学科1年]
演題：还珠格格

7.英語：渡邊 和歩（わたなべ かずほ）[英米学科2年]
演題：A scientist's fight for peace

8.日本語：リク ウキ [教育福祉学部社会福祉学科4年]
演題：宮沢賢治「雨ニモ負ケズ」

9.フランス語：齊本 周士（さいもと しゅうじ）、林 拓弥（はやし たくや）
[ヨーロッパ学科フランス語圏専攻2年]
演題：L'homme qui plantait des arbres（木を植えた男）

10.英語：田中 拓真（たなか たくま）、馬場 明星（ばば あきとし）
[英米学科1年]
演題：リンカーン大統領のゲティスバーグ演説

以上のパフォーマンスに引き続き、投票が行われました。投票を締め切った後、次の自由演
目の披露に移りました。

1.スペイン語：松尾 英恵（まつお はなえ）[ヨーロッパ学科スペイン語圏専攻3年]
演題：泣きながら微笑んで-Sonriellorando-

2.ノルウェイ語：古賀 もなみ（こが もなみ）[ヨーロッパ学科ドイツ語圏専攻2年]
演題：Ja, vi elsker det landet 『我らこの国を愛す』、他

第1部で70名、第2部で66名の投票があり、以下の通り最優秀賞と優秀賞が決定しました。

- 第1部 ■最優秀賞 スペイン語：峯田 真由 [スペイン語圏専攻1年]
■優秀賞 中国語：アングクリステルジョイ、久野 綾子、坂本 菖佳、
坂本 桃代 [中国学科1年]
- 第2部 ■最優秀賞 ロシア語：武藤 理奈 [ドイツ語圏専攻2年]
■優秀賞 中国語：荒木 むつき、市川 真菜、日野 明日香 [中国学科1年]

さらに、審査委員会による協議の結果、以下の通り、特別賞が決定しました。

- 学長賞 英語：田中 拓真、馬場 明星 [英米学科1年]
■外国語学部長賞 カタルーニャ語：大上 真帆**、笠原 裕也*、竹内 めい**、
富久 裕大*、中村 圭** (* [スペイン語圏専攻2年] ** [スペイン語圏専攻4年])

結果発表と表彰の後、鎌倉やよい副学長から御講評を戴き、今大会はつつがなく終了しました。以下、受賞した皆さんの喜びの声を御紹介します。



第1部 最優秀賞(スペイン語)
峯田 真由

最初のうちは覚えたことを正確に最後まで言えることだけが目的で感情とか身振りを使って伝えようとする事をしておらず、とても苦手な分野だったのでとても難しかったです。ただ詩を覚えて言えばいい訳じゃなく、ちゃんと意味を理解して聞く人に伝えなければならぬので自分の言葉で言っているように暗唱できるように頑張りました。パワーポイント用に同じスペイン科の皆が詩と絵を描いてくれて先生にもパワーポイントの作成や暗唱の指導など多くの協力を頂きました。おかげで、スペイン語学習に対するモチベーションもあがったし、人前で発表をするということにも今までより抵抗が無くなりこの大会に出たことで得られるものが多くありました。



第2部 最優秀賞(ロシア語)
武藤 理奈

なじみのない言語でも、聴いているひとに楽しんでもらえるようにと準備してきました。授業でロシア語の独特な音や歌のようなリズムのおもしろさを学んだので、この楽しさを知ってもらえたら嬉しいです。今回参加して、普段なかなか触れることのできない言語を聴くことができ、興味が広がりました。また、自分はこのように恵まれた環境で外国語を学んでいることを実感したので、今後も励んでいきたいと改めて思いました。最後に、いつも丁寧に指導してくださり、準備のアドバイスをくださった半谷先生、アヨーナ先生、ありがとうございました。



第1部 優秀賞(中国語)

アングクリステルジョイ、
久野 綾子、坂本 菖佳、
坂本 桃代 (五十音順)

今回、このレシテーション大会で賞を頂けて、とても嬉しい気持ちでいっぱいです。

全員が中国語初学者だったので、夏休み明けから始まった練習では巻き舌音など日本語にはない発音にはメンバー全員がとても苦労しました。しかし、熱心に指導をして下さった張先生のおかげで発音だけでなく、気持ちの込めかたまで学ぶことができました。

私たち四人だけの力では、入賞することはできなかったと思います。何度も何度も私たちの発音を直して下さいました張先生、あらゆるサポートで私たちを支えて下さった中西先生、所作など細かい所まで考えて下さった曲先生や湯先生。他にも多くの中国語学科の先輩や一年生が協力してくれました。本当にありがとうございました。

これからもさらなる上達を目指して中国語の習得に励みたいです。



第2部 優秀賞(中国語)

荒木 むつき、市川 真菜、
日野 明日香 (五十音順)

今回、優秀賞をいただけてすごく嬉しく思っています。まず応援してくれた方々、ご指導して下さった先生方ありがとうございました。3人とも中国での滞在経験があり1年生ながら2部への出場ということで不安や緊張もたくさんありましたが満足のいく発表ができたと感じています。中国語の発音やイントネーションだけでなく演技もするというのでどうしたら伝わるか、楽しんでもらえるか考えながら練習をしてきました。努力してきたことが結果となり、中国語を頑張ろうという気持ちが強くなりました。



学長賞(英語)

田中 拓真、馬場 明星

私たちがレシテーション大会に参加したのは、以前実際に大会を見学し、先輩方の堂々と暗唱する姿を見たことがきっかけです。

今回暗唱した大統領演説という演目は、普段使わないような語や表現が多く含まれていて、自然な文章の区切り方やきれいな発音を身につけるのに苦労しました。しかし挑戦するうちに英語の新たな魅力を発見できたと感じています。

大会に参加したことで、私たちは他では得難い経験をすることができました。なにより、学長賞を受賞できたことで自分たちの語学力に自身がつき、今後さらに英語を学び、積極的に使っていきたいという意欲が湧いてきました。今回の受賞を励みとし、たゆみなく語学学習を続けていきたいと思っています。



外国語学部長賞(カタルーニャ語)

大上 真帆、笠原 裕也、
竹内 めい、富久 裕大、中村 圭
(五十音順)

カタルーニャは一般的にはあまり知られていない地域なので、レシテーションではカタルーニャを紹介することになり、改めてカタルーニャについて調べてカタルーニャのいいところをたくさん知ることが出来たので、カタルーニャをさらに好きになりました。

カタルーニャ語は発音が難しい言語ですが、レシテーションに参加するにあたってたくさん練習をして発音が上達したので、とても良い勉強になりました。その結果、外国語学部長賞も頂けたので嬉しいです。



第6回多言語競演レシテーション大会出場のみなさん

今年度の大会は多くの参加者に恵まれ、大変熱気にあふれたものとなりました。今後も学生の参加度合いが高まって、レシテーション大会がより盛んになることを願っています。昨年度に引き続き、学生による司会進行が行われ、大会資料の準備や受付、撮影などの仕事も引き受けてもらったことが円滑な大会運営につながったと思います。なお、このような形で御手伝いをしてくれたのは、高等言語教育研究所が活動支援を行っている学生自主勉強会のメンバーの皆さんたちです。ここに御名前を記すとともにあらためて御礼を申し上げます。

井口 スハイラ(中国学科 3年) 梅澤 美萌里(国際関係学科 3年)
木戸 志緒子(国際関係学科 1年) 都築 和希(国際関係学科 1年)
宮嶋 いづみ(国際関係学科 1年)

さらに、今年度から新しい試みとして『自由演目』が導入されました。歌の披露や詩の朗読などを通して、様々な言語の音声に触れる機会が得られたのと同時に、参加してくれた演者の積極性と堂々とした演技に勇気づけられる思いが致しました。

最後になりますが、本大会開催に向け御協力、御支援をいただいた全ての方々に、この場を借りて心より御礼申し上げます。

多言語競演レシテーション大会実施要領の概要

- ・暗唱者は、今年度、本学の外国語の授業(全学共通・外国語科目及び外国語学部専門科目)を受講し、その言語を学習している学生とする。
 - ・第1部と第2部に分けて出場者を募る。第1部には当該言語を学習1年目で当該言語圏に3ヶ月以上滞在したことがない学生が、第2部には学習2年目以上の学生が参加できる。英語と日本語は第2部のみの募集とする。第2部についてはレシテーション、ショートドラマなどから選べる。ただし歌唱や楽器演奏等は除く。
 - ・歌唱などを伴う演目の上演を希望する場合は、今年度から導入された『自由演目』にエントリーすること。
 - ・第1部と第2部、それぞれ一言語1件を担当教員が選抜する。ただし英語は3~4件とする。規定時間内で2名以上が一つの作品を演じる場合、1件として参加できる。
 - ・1件につき暗唱時間は3分(移動・準備・片付けを含め5分)とする。その間、関連する写真等を投影する。
 - ・聴衆には暗唱内容の和訳と背景等を書いた印刷物を配布する。
 - ・暗唱度、表現力、映像・印刷物の準備度、仲間力等を総合的に評価し、審査する。
- (以上、本年度の出場希望者募集用ポスターなどに基づく)

「グローバル人材」育成に向けて

英米学科 宮浦 国江

これまで本学学生の授業内外での英語力向上のためにさまざまな取組を行ってきたが、グローバル人材育成推進事業が本格的に始動し、iCoToBa (多言語学習支援センター)での活動も始まった平成 25 年度は、その動きを見守り、連携の道を探りつつも、これまでの多読活動は休止せざるをえなかった。ここでは、平成 25 年度からの第二期中期計画を踏まえ、大学としてのグローバル人材育成・英語力向上に向けての平成 25 年度の動きと今後の課題について述べる。

I. カリキュラム内

(1) 第二期中期計画 5 項で「グローバル人材育成の基盤として、ネイティブ教員の増員、外国語のみ使用可能な交流スペースの設置・活用などにより、全学部学生の英語力を強化する」と謳い、平成 25 年度計画として、iCoToBa の設置と運用開始、ネイティブ教員による授業機会の増加の検討などが挙げられていた。また、新設の教養教育センターでは、来年度からの教養教育カリキュラム策定とともに、全学英語教育のためのネイティブ教員 4 名の採用を行った。次年度からは、全学対象の英語科目計 77 クラスの内 47 クラス(61%)がネイティブ教員(英米学科所属外国人教員、非常勤講師、新規採用ネイティブ教員)による授業となる。

また、次年度からの教養科目では、従来の「英語連続セミナー」に加え、「Japan seen from outside」という科目が新設され、英語で行う教養科目が計 2 科目となる。

(2) CASEC による英語統一テストは、例年通り実施された。4 月 6 日(土)に新入生全員受験、1 月 8 日(水)、15 日(水)に 1 年生、2 年生が受験した。英語科目担当者会議での慎重な検討を経て、今年度より「英語 IB」「英語 IIB」の成績評価における CASEC 評点の割合は、30%に下げられた。

本稿末尾に、今年度開示した昨年度 1 月期、今年度 4 月期の統一テストの結果を載せる。

(3) 「グローバルな視野とコミュニケーションのための英語連続セミナー」第 7 シリーズが、例年通り、木曜 5 限に開講された。履修登録者が 120 名を上回ったが、特に履修制限は行わなかった。プログラムは以下の通りで、日本人ゲストスピーカーは 1 名であった。

	Date	Lecturer	Title of the Talk
1	10/3	Coordinators	Introduction
2	10/10	Robert Juppe (茨城学院大学教授)	The American Joke: Understanding Western Humor
3	10/17	George Manetakis (オーストラリア大使館)	Australia: Its place within Asia
4	10/25	Dave McCombs (Bloomberg News編集者)	Friends With Benefits: Toyota's Search for the Perfect Supplier Relationship

5	11/7	William Flannigan (翻訳家)	Translating Japanese Pop Culture
6	11/14	Vilenius Mikko (教育測定研究所)	From a Small Finnish Town to a Japanese Metropolis
7	11/21	Harry R. Sullivan (在名古屋米国領事館首席領事)	US-Japan Relations
8	11/28	Gregory Affolter (LNS Yoshida, Synergy Manager)	Living and Working in a Multicultural Environment
9	12/5	Anees Ahmad Nadeem (多文化共生推進グループ)	Pakistan Japan Relations
10	12/12	Steve McCarthy (大阪女学院大学教授)	International Marriage and Bilingualism
11	12/19	手島 良 (武蔵高等学校・中学校 教諭)	A Way to Improve Your Pronunciation of English
12	1/9	Jerry Gordon (MIT House)	Listening Through Conflict: Sound, Noise, Music and Improvisation
13	1/16	Christopher P. Hood (カーディフ大学 日本研究センター)	It's Not All Peachy: The Changing Face of Inter-City Transport in Japan
14	1/23	Coordinators	Discussion

今年度も、毎回学生からの積極的な質問が相次ぎ、数年前とは隔世の感がある。高校での英語教育改善が進み、英語による発信を苦としない学生が多く入学するようになってきている今日、大学でもそのような学生の意欲に応えていくことが肝要であり、多彩なゲストスピーカーからの知的刺激が得られる英語連続セミナーの意義はますます高まってきている。

II. カリキュラム外

(1) 図書館の多読用図書コーナーの充実

(2) CASEC 自主受験

全学英語担当の先生方の協力や、グローバル人材育成推進事業の影響もあり、CASEC 自主受験数が増加した。(契約回数を超えたので超過分を支払うことになった。次期複数年契約では自主受験用契約回数を増やしていただいた。)

(3) レシテーションコンテストの実施

(4) グローバル人材育成推進事業では、e-Learning、iCoToBaでのクラス開講、TOEIC受験など精力的に外国語力の強化に取り組んでいる。(詳細はグローバル人材育成推進プログラムの報告書を参照下さい。)

III. 次年度以降の課題

高等言語教育所の英語教育部門は、これまでも本学の全学部学生の英語力向上を目標にさまざまな取組の企画・実施を行ってきた。中期計画にも盛り込まれた通り、これからも全学部学生の英語力強化は本学の課題であり、多角的な取組が必要である。今年度からのグローバル人材育成推進事業の本格実施により主に外国語学部生を対象として独自のプログラムが精

力的に展開された。必ずや大きな効果を上げることであろう。一方、教養教育センターでは平成 26 年度からの教養教育新カリキュラム策定の中で、全学的に英語力向上に向けての教育体制づくりに取り組んだ。今後、これらの動きを連結させ、貴重なリソースを活かしつつ iCoToBa を本学の外国語学習支援の基地として機能させることが何より重要と思われる。連携によってそれぞれの努力がより大きな教育効果をあげ、学生の学習支援となるようにすることが喫緊の課題である。

資料 1: 平成 24 年 1 月 2 年生英語統一テスト 結果

資料 2: 平成 24 年 1 月 1 年生英語統一テスト 結果

資料 3: 平成 25 年 4 月 1 年生英語統一テスト 結果

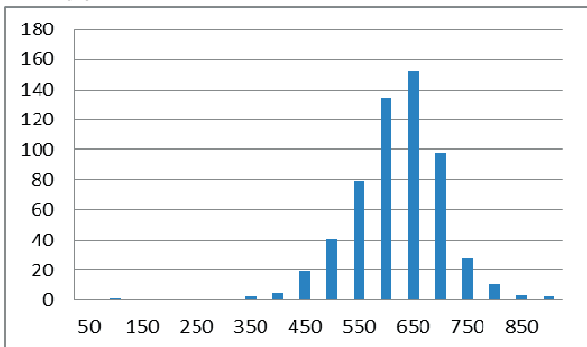
[資料1] 平成24年度1月 2年生英語統一テスト 結果

■2013年1月 CASEC2年生 全学・学部別集計

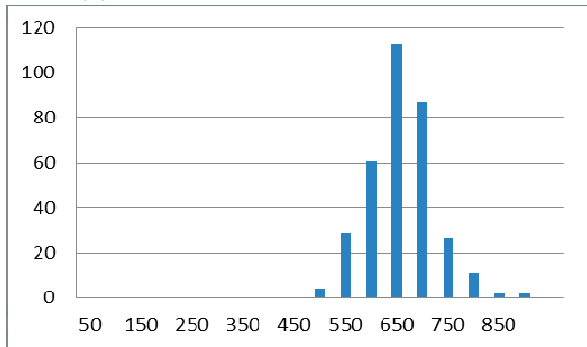
※グラフの読み方

例) totalメモリ「500」に位置する棒グラフが意味することは、「476点～500点」のスコア取得者の人数をあらわしています。

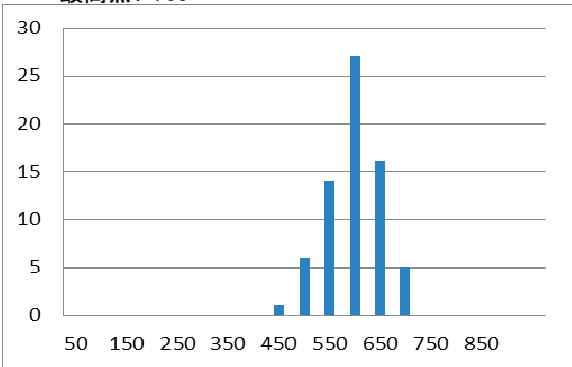
受験対象者：2年生(全学部)
 受験者総数：575
 平均点：597
 最高点：866



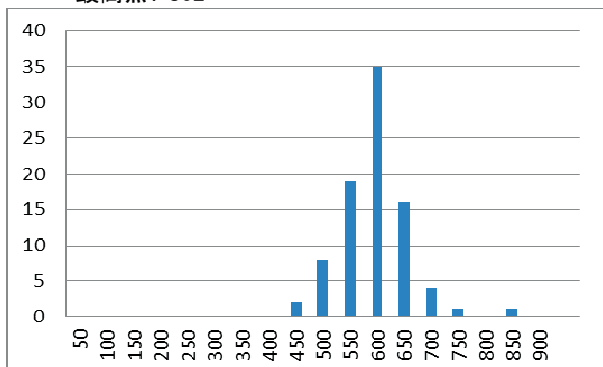
受験対象者：外国語学部
 受験者総数：336
 平均点：635
 最高点：866



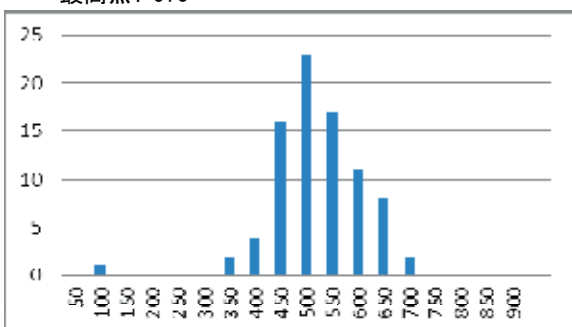
受験対象者：日本文化学部
 受験者総数：69
 平均点：574
 最高点：700



受験対象者：教育福祉学部
 受験者総数：86
 平均点：568
 最高点：802



受験対象者：情報科学部
 受験者総数：84
 平均点：496
 最高点：670

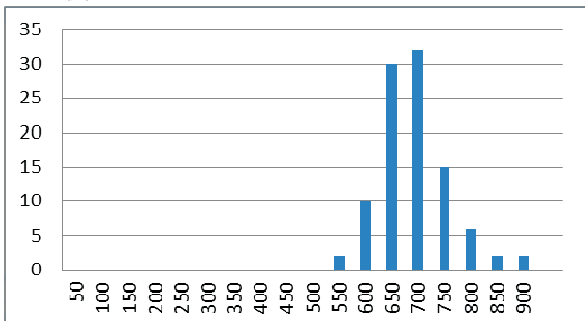


■2013年1月 CASEC2年生 全学・学部別集計

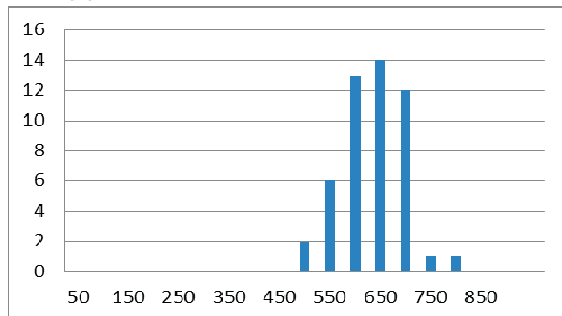
※グラフの読み方

例) totalメモリ「500」に位置する棒グラフが意味することは、「476点～500点」のスコア取得者の人数をあらわしています。

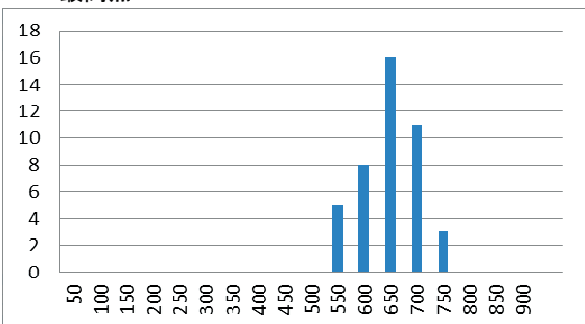
受験対象者：英米学科
 受験者総数：99
 平均点：667
 最高点：866



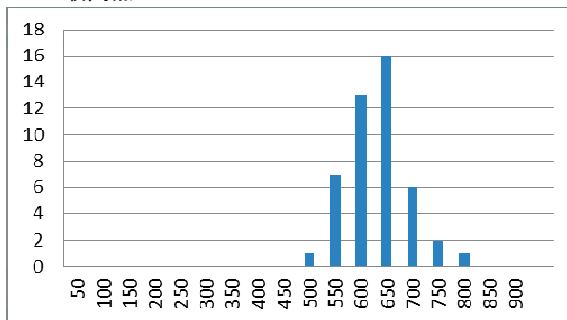
受験対象者：フランス語圏専攻
 受験者総数：49
 平均点：612
 最高点：764



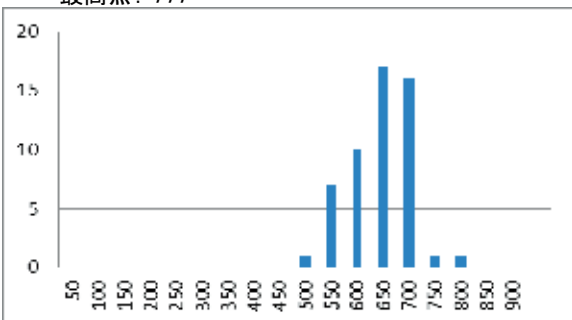
受験対象者：ドイツ語圏専攻
 受験者総数：43
 平均点：626
 最高点：722



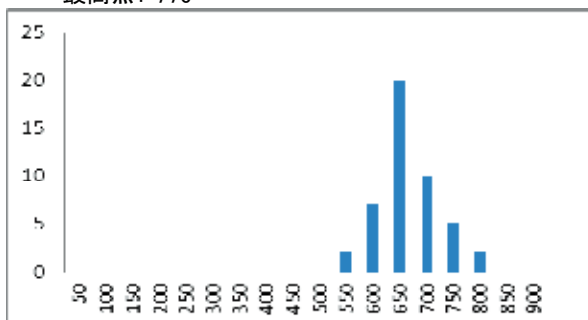
受験対象者：スペイン語圏専攻
 受験者総数：46
 平均点：607
 最高点：758



受験対象者：中国学科
 受験者総数：53
 平均点：620
 最高点：777



受験対象者：国際関係学科
 受験者総数：46
 平均点：642
 最高点：776

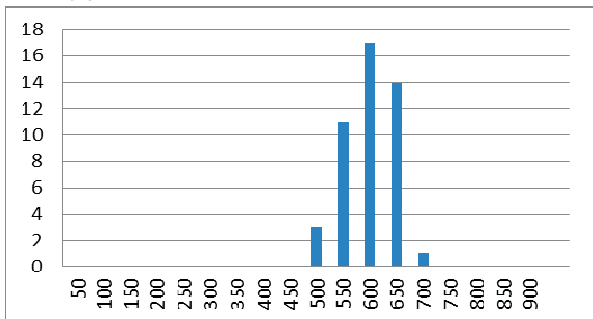


■2013年1月 CASEC2年生 全学・学部別集計

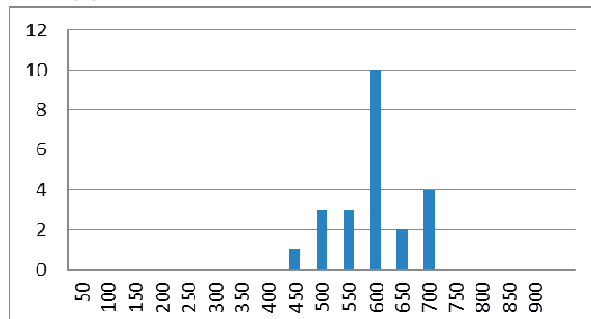
※グラフの読み方

例) totalメモリ「500」に位置する棒グラフが意味することは、「476点～500点」のスコア取得者の人数をあらわしています。

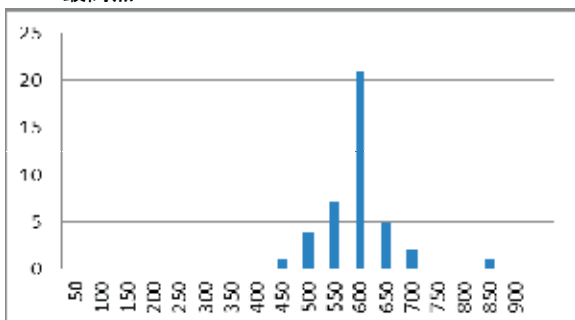
受験対象者：国語国文学科
 受験者総数：46
 平均点：576
 最高点：660



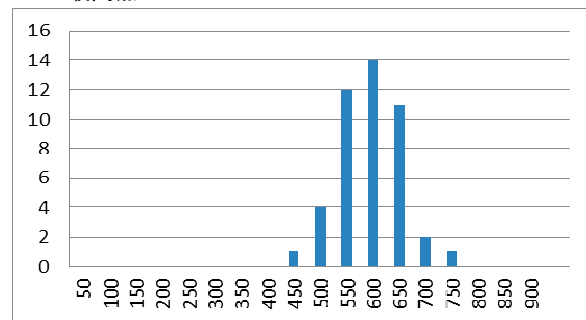
受験対象者：歴史文化学科
 受験者総数：23
 平均点：571
 最高点：700



受験対象者：教育発達学科
 受験者総数：41
 平均点：567
 最高点：802



受験対象者：社会福祉学科
 受験者総数：45
 平均点：569
 最高点：714



[資料2] 平成24年度1月 1年生英語統一テスト 結果

■2013年1月 CASEC1年生 全学・学部別集計

※グラフの読み方

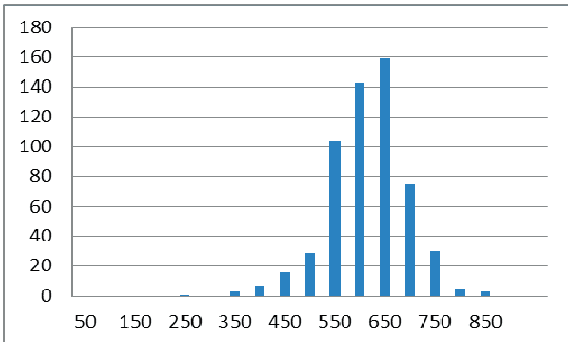
例) totalメモリ「500」に位置する棒グラフが意味することは、「476点～500点」のスコア取得者の人数をあらわしています。

受験対象者: 2年生(全学部)

受験者総数: 723

平均点: 581

最高点: 811

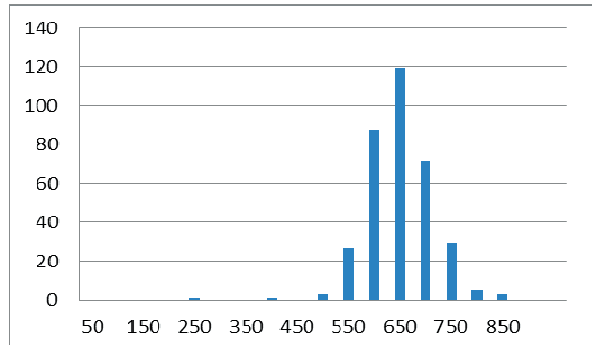


受験対象者: 外国語学部

受験者総数: 347

平均点: 625

最高点: 811

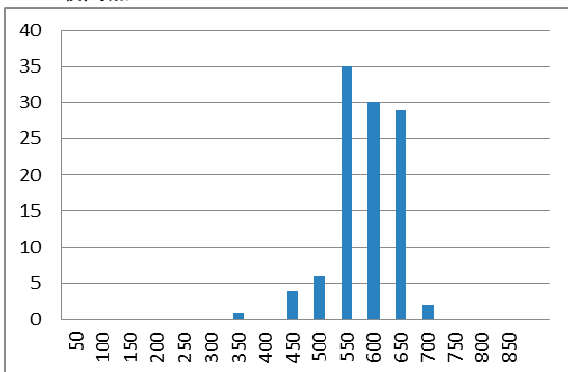


受験対象者: 日本文化学部

受験者総数: 107

平均点: 559

最高点: 691

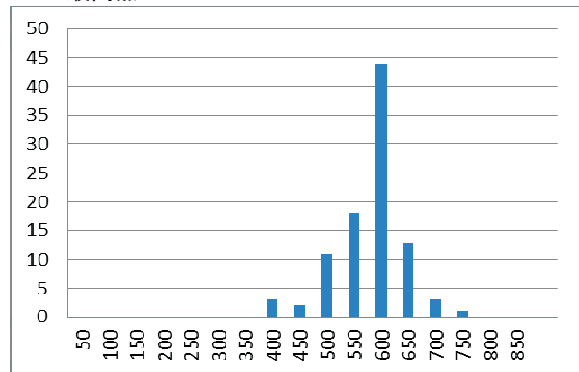


受験対象者: 教育福祉学部

受験者総数: 95

平均点: 557

最高点: 706

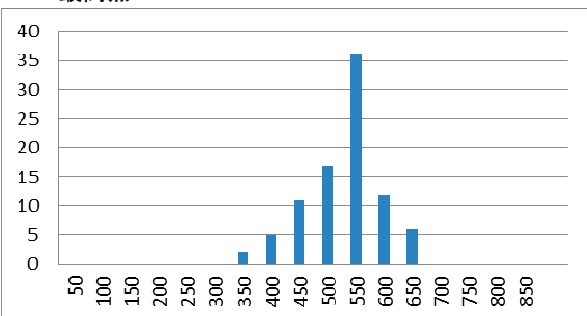


受験対象者: 情報科学部

受験者総数: 89

平均点: 502

最高点: 623

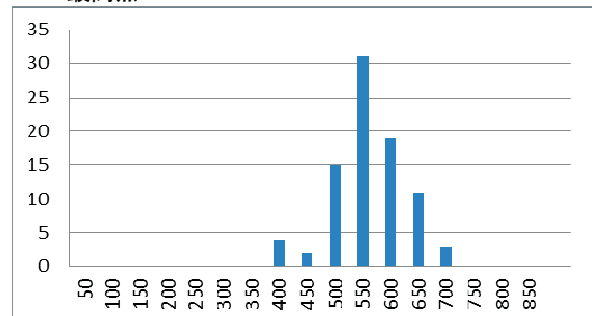


受験対象者: 看護学部

受験者総数: 85

平均点: 537

最高点: 667

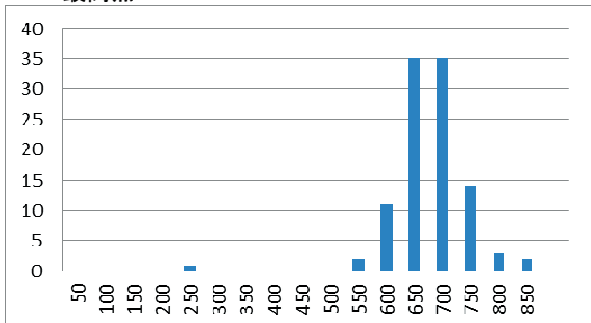


■2013年1月 CASEC1年生 全学・学部別集計

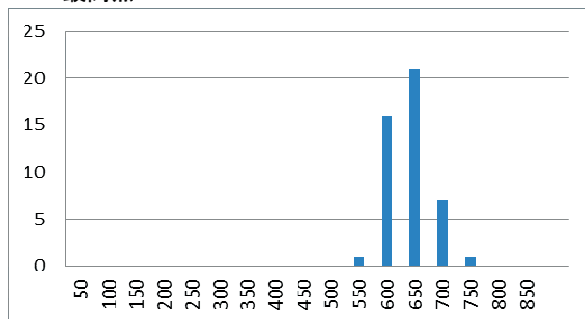
※グラフの読み方

例) totalメモリ「500」に位置する棒グラフが意味することは、「476点～500点」のスコア取得者の人数をあらわしています。

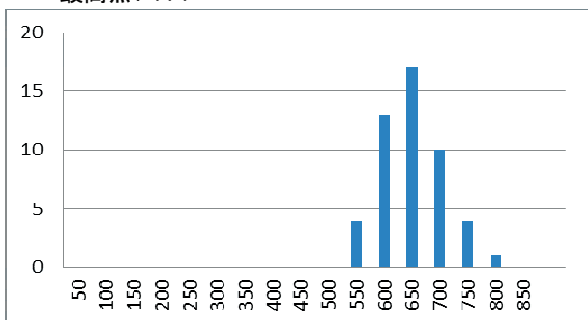
受験対象者: 英米学科
 受験者総数: 103
 平均点: 654
 最高点: 811



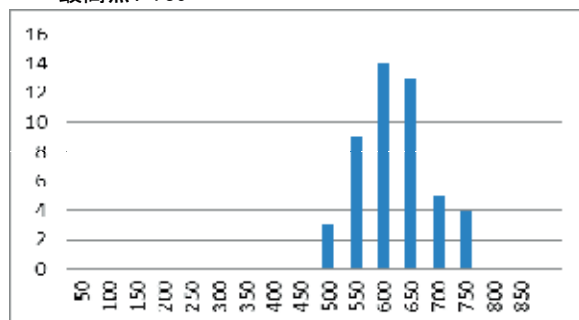
受験対象者: フランス語圏専攻
 受験者総数: 46
 平均点: 615
 最高点: 718



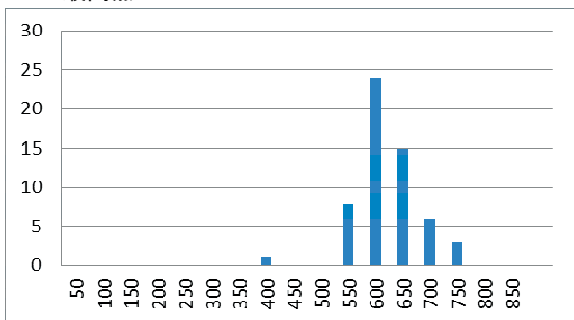
受験対象者: ドイツ語圏専攻
 受験者総数: 49
 平均点: 625
 最高点: 774



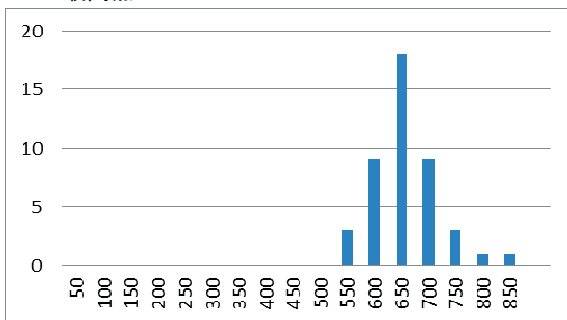
受験対象者: スペイン語圏専攻
 受験者総数: 48
 平均点: 595
 最高点: 739



受験対象者: 中国学科
 受験者総数: 57
 平均点: 600
 最高点: 733



受験対象者: 国際関係学科
 受験者総数: 44
 平均点: 634
 最高点: 802

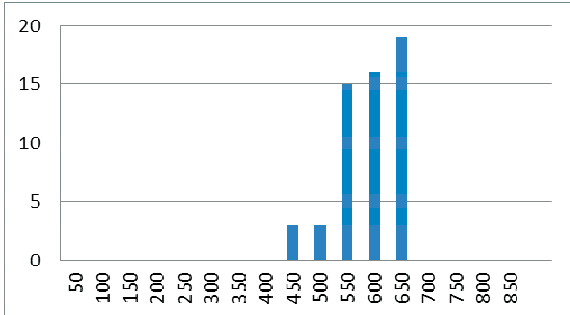


■2013年1月 CASEC1年生 全学・学部別集計

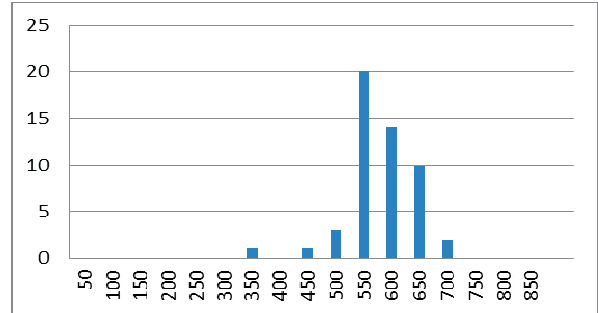
※グラフの読み方

例) totalメモリ「500」に位置する棒グラフが意味することは、「476点～500点」のスコア取得者の人数をあらわしています。

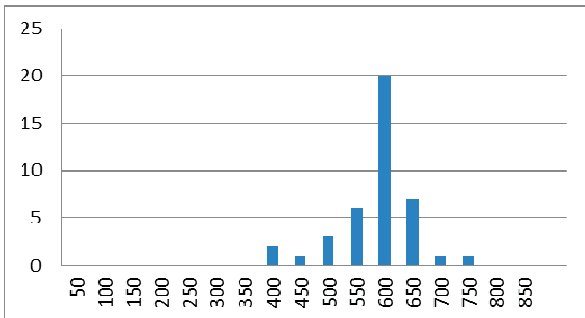
受験対象者：国語国文学科
 受験者総数：56
 平均点：563
 最高点：647



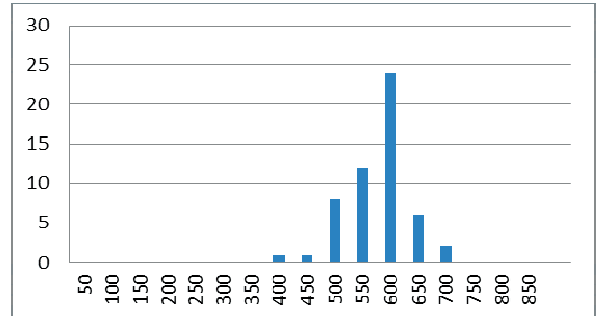
受験対象者：歴史文化学科
 受験者総数：51
 平均点：555
 最高点：691



受験対象者：教育発達学科
 受験者総数：41
 平均点：561
 最高点：706



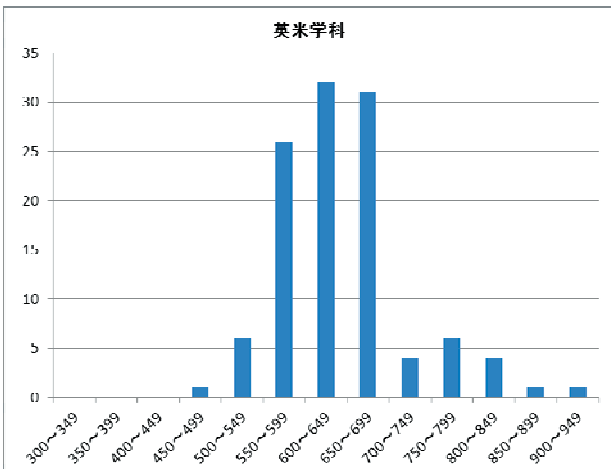
受験対象者：社会福祉学科
 受験者総数：54
 平均点：553
 最高点：659



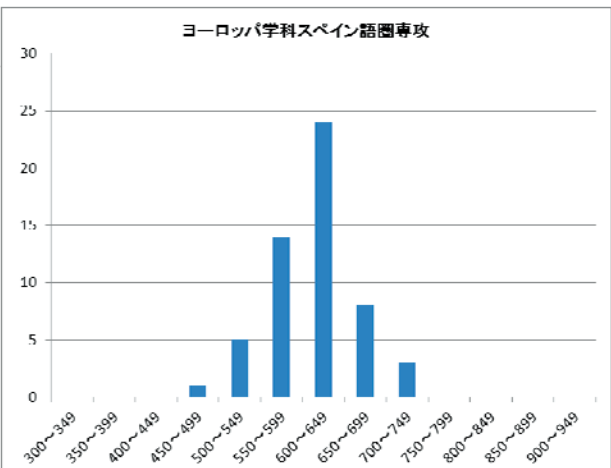
[資料3] 平成25年度4月 1年生英語統一テスト 結果

■愛知県立大学 2013年4月(1年生)実施

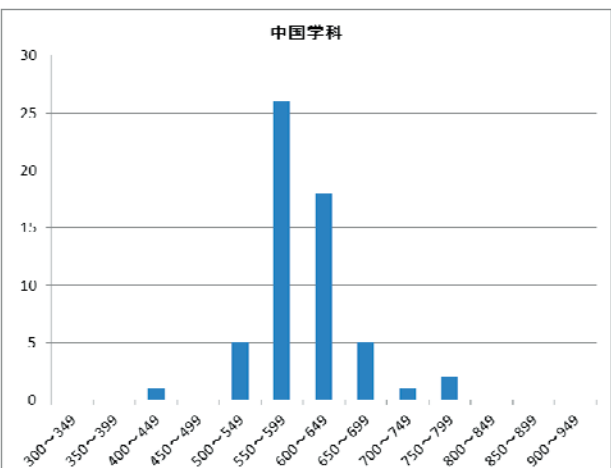
受験対象者	英米学科
学年	1年
受験者総数	112名
平均点	643点
最高点	928点



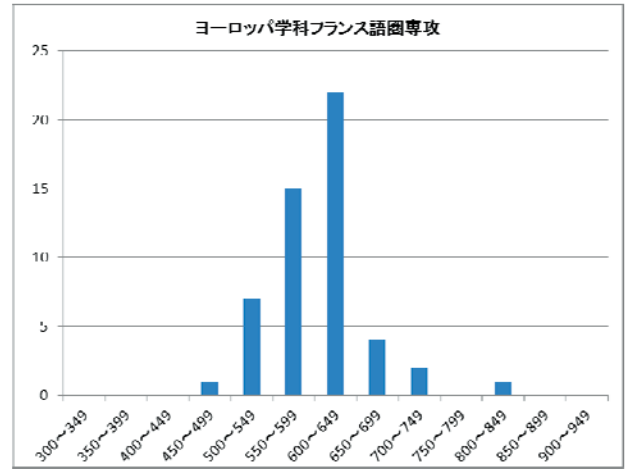
受験対象者	ヨーロッパ学科スペイン語圏専攻
学年	1年
受験者総数	55名
平均点	616.3点
最高点	734点



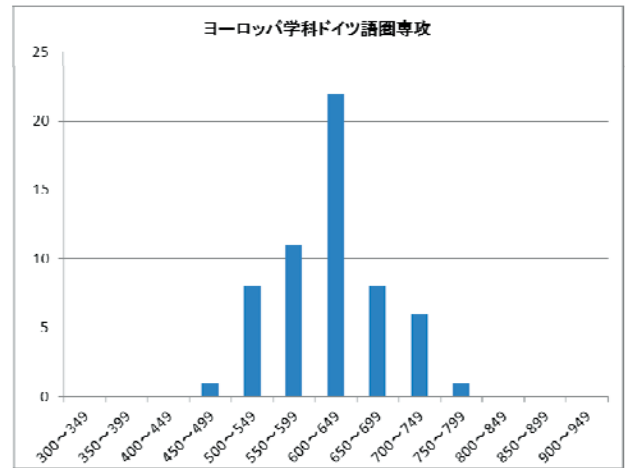
受験対象者	中国学科
学年	1年
受験者総数	58名
平均点	601点
最高点	780点



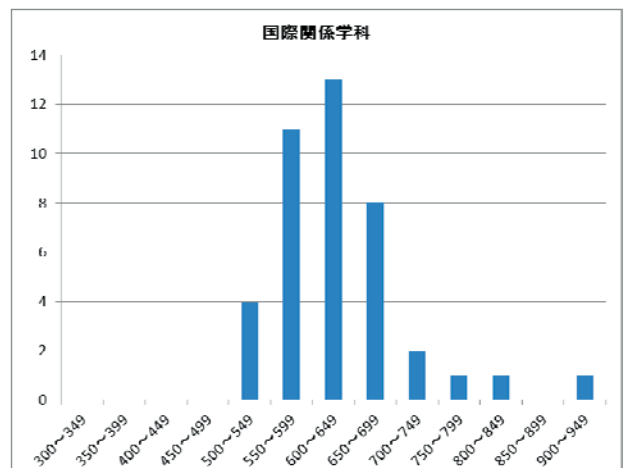
受験対象者	ヨーロッパ学科フランス語圏専攻
学年	1年
受験者総数	52名
平均点	607.3点
最高点	814点



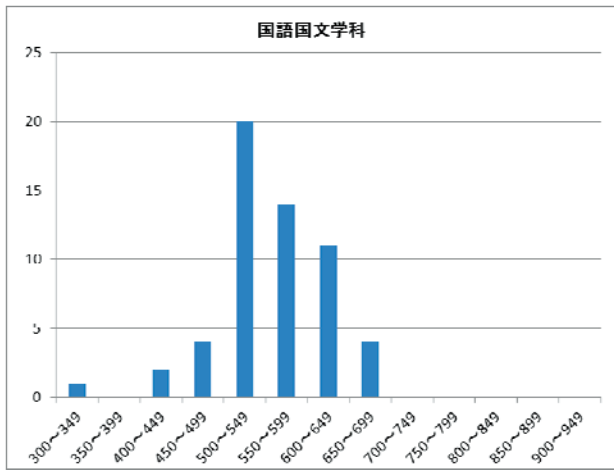
受験対象者	ヨーロッパ学科ドイツ語圏専攻
学年	1年
受験者総数	57名
平均点	617.5点
最高点	762点



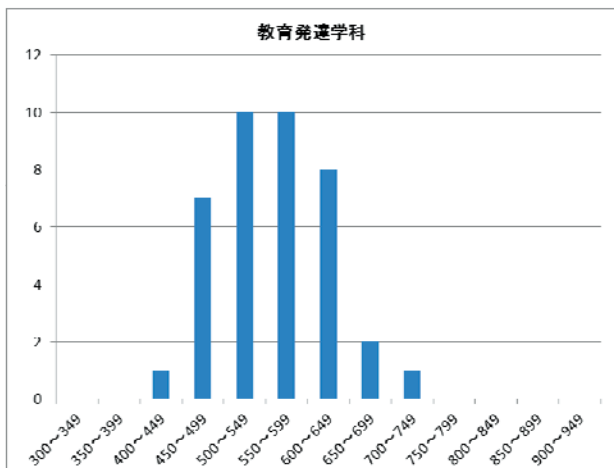
受験対象者	国際関係学科
学年	1年
受験者総数	41名
平均点	629.2点
最高点	917点



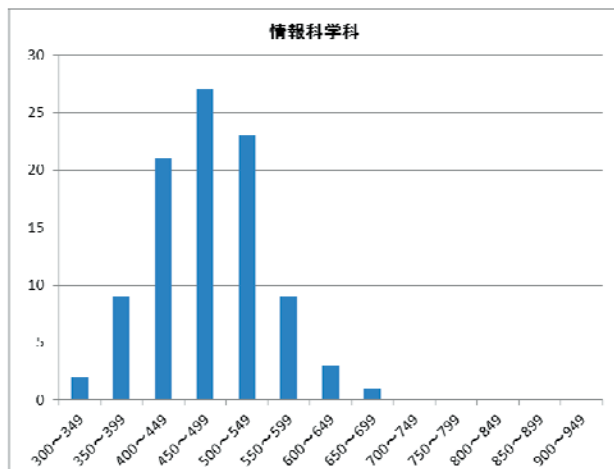
受験対象者	国語国文学科
学年	1年
受験者総数	56名
平均点	557.8点
最高点	683点



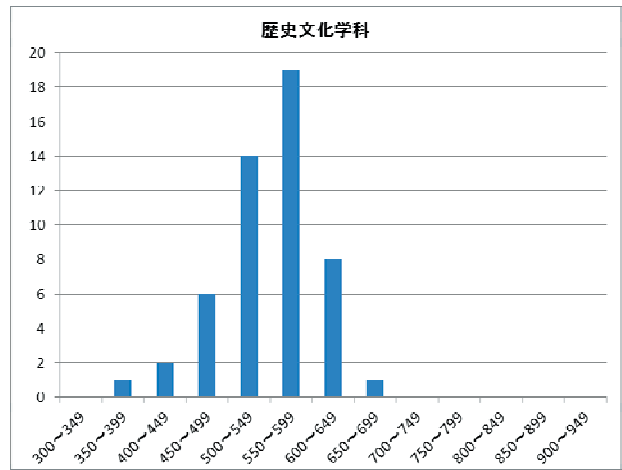
受験対象者	教育発達学科
学年	1年
受験者総数	39名
平均点	558.3点
最高点	712点



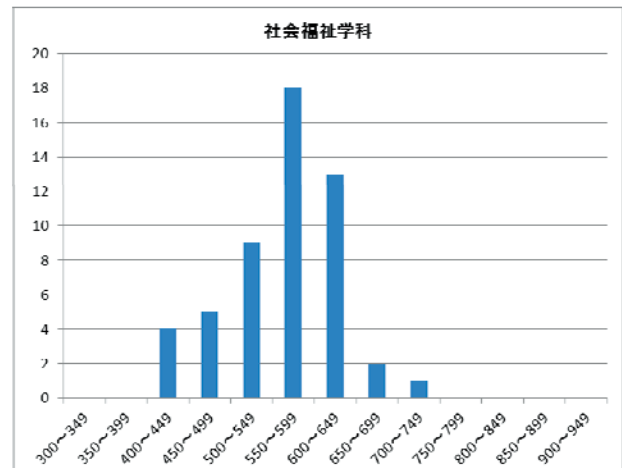
受験対象者	情報科学科
学年	1年
受験者総数	95名
平均点	480.5点
最高点	658点



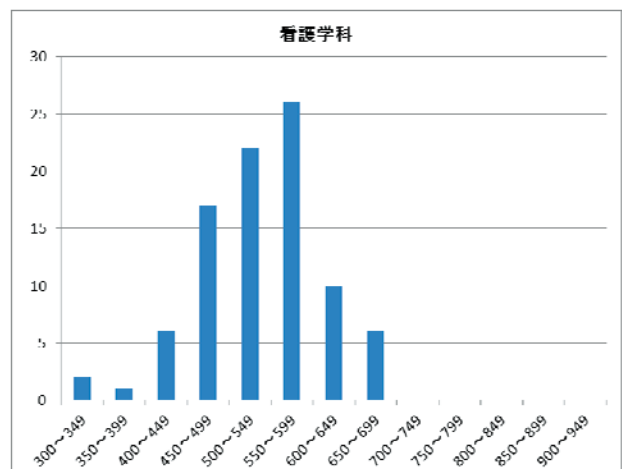
受験対象者	歴史文化学科
学年	1年
受験者総数	51名
平均点	549.8点
最高点	662点



受験対象者	社会福祉学科
学年	1年
受験者総数	52名
平均点	564.1点
最高点	705点



受験対象者	看護学科
学年	1年
受験者総数	90名
平均点	539.1点
最高点	679点



スペイン語多読活動

ヨーロッパ学科スペイン語圏専攻 江澤 照美

スペイン語多読について報告者が今年度おこなった活動について報告する。

高等言語教育研究所にはこの教育活動の立ち上げ当初から支援をいただき、今年度もスペイン語多読図書の充実のための図書購入やその各図書のワード数を計測・表記するためのアルバイト学生の雇用をおこなうことができた。

スペイン語のリーディング教材は、スペイン語教育の本場であるスペインにおいて毎年学習者の好みそうな題材を扱ったものがコンスタントに出版されている。報告者は自分が担当するスペイン語圏専攻2年生が受講する必修の読解科目にて毎年前期と後期にこのようなリーディング教材をテキストに使用しているが、特に内容の難易度をCEFRのレベルに合わせていることを明記している新版のリーディング教材の増加やその内容の新しさから、複言語主義を標榜するヨーロッパの言語教育事情など、多くのことを学ばせてもらっている。また、このようなリーディング教材が今後も本学図書館の蔵書として増え、学生が課外でそれを利用することはとても望ましいことであると思う。

今後、特に外国語としての学習者向けではない、絵本や成人向けのスペイン語書籍も増やしていきたい。今年(2013年4月)に日本で刊行された村上春樹の最新作のスペイン語版が秋に刊行されて東京の洋書店リストに出たのですぐに研究所予算で購入し、本稿執筆現在本学図書館蔵書となっている。読書という行為とは直接関係ないが、現代はこのようにあらゆるものが昔は考えられなかったようなスピードで進んでいく時代であり、21世紀を生きる学生諸君にはこんな時代だからこそ多くの情報収集をできるだけ素早くおこなうためのスキルを身につけてもらいたい。

さて、報告者の活動に話を戻す。今年度は昨年度と同様に、報告者が週1回担当する上述の講読の授業の課外活動として、スペイン語多読を受講生に課した。報告者と共に2年生のこの授業を担当している岡見友里江先生に今年もご協力いただいている。

今年度の活動の新しい点は、活動報告のために、外国語学部を中心に今年度から導入されたポートフォリオシステムmanabaを利用したことである。本稿執筆時点で後期の課題締切が来ていないため、前期の課題についての報告のみに限定するが、2クラス67名のmanaba登録者のうちmanaba経由で多読課題を提出したのは52名である。15名の未提出者がいるのは多いように思うが、manabaでのクラス受講生としての登録はあくまでも4月の履修登録リストによるもので、長期欠席その他の理由で最初から欠席し、受講資格を失った者がうち9名なので、結局課題だけは未提出だった学生は実質6名である。今年度の課題のノルマとしたワード数はこれも昨年と同様で、前期5000ワード以上、後期8000ワード以上で、選ぶGR(外国語学習者用)またはLR(児童用)の本のレベルはあえて不問にしている。

このように、多読の課題化により、大半の学生は提出期日を守り読書記録を提出した。提出の方法を変えても学生の提出率に大きな変化はなかったようである。

最後に、manabaによる読書記録作成と提出について報告する。

読書記録用紙の代わりに、manabaに用意されているフォーマットを利用してオリジナルの記録用紙を作成することを試みた。結果としてそれは実現できたのだが、設定が難しく、結局従来の用紙の形式を少し簡略した形の記録のフォーマット2種を本学フランス語圏専攻中田晋自先生のご助言ご協力のもとに作成した。

スペイン語多読の読書記録用紙は本学の英語多読で使用しているスタイルを借用させていただいたもので、読んだ本の一覧(写真左:REGISTRO DE MI LECTURA 2013)とそれぞれの本のショートコメント(Mis comentarios sobre los libros)から成り立っている。報告者の設定ミスにより、一言コメントをそれぞれの本について独立的に書けるようになっておらず、課題の締切後に学生の指摘によりその設定ミスに気づくと不手際もあったが、manaba経由での課題提出は学生各自のポートフォリオに格納されて読書記録として残り、また同じ課題を提出した者同士での提出物閲覧可の設定をして出題したので、他の学生の読んだ本を後日参考にして読む学生が出てくることを期待している。この試みもまだ始めたばかりであることや、今年度も報告者がこの多読活動に必ずしも十分な準備のための時間を費やせなかったことから、来年度に向けての改善は報告者にとっての義務であると思っている。



REGISTRO DE MI LECTURA 2013 1er. semestre

本のタイトル	色	nivel	読数	total
1. El día que fue de noche	ピンク	6	765	765
2. Salvemos el AMAZONAS	オレンジ	B2+	2750	3515
3. Si de safari (El safari de D...)	黄色	B-10	3410	6925

Mis comentarios sobre los libros

Número (1/2)

本のタイトル	お勧め度
1. La rendición de Granada 2. El vecino del quinto	☆☆☆

1. お勧め度☆☆☆
グラナダが陥落するまでの歴史が、物語で描かれているのでわかりやすかったです。

2. お勧め度☆☆☆☆
本語が中心になって話が展開されているので、読んでいてわかりやすく面白かったです。

留学生を対象とした日本語指導の現状と課題

国際関係学科 宮谷 敦美

本報告では、2013年度の外国語科目としての「日本語」の開講状況、および留学生への日本語指導と学修指導をめぐる課題について述べる。

1. 2013年度開講日本語科目

外国語科目の「日本語」は、主として学部留学生を対象とするものと、海外学術交流協定大学の特別聴講学生(以下、交換留学生)を対象とするものに分類される。2013年度、学部対象科目は通年5コマ、交換留学生対象科目は通年6コマ、半期1コマを開講した。概要は、表1のとおりである。

[表1 2013年度留学生対象日本語科目一覧]

科目名	開講	対象	レベル	担当者	内容
日本語Ⅰa	月1限	学部1年	上級	服部亜衣子※	パラグラフ・ライティング
日本語Ⅰa	木2限	学部1年	上級	中道一世※	大学生活に必要な口頭表現能力養成
日本語Ⅱa	月2限	学部2年	上級	服部亜衣子※	論文・レポート作成
日本語Ⅱa	木1限	学部2年	上級	中道一世※	アカデミック場面での口頭表現能力養成
日本語Ⅲa	木3限	学部3～4年	上級	黒野敦子※	読解と要約技術
日本語Ⅰb	月4限	交換	初～中級	山口和代※	トピック語彙
日本語Ⅰc	火3限	交換	中～中上級	加藤淳※	アカデミック・ライティング基礎
日本語Ⅱb	木2限	交換	初～中級	米勢治子※	ディスカッション・作文
日本語Ⅱc	月2限	交換	中～中上級	馬場典子※	速読
日本語Ⅲb	火5限	交換	初～中級	加藤淳※	プロジェクトワーク
日本語Ⅲc	金2限	交換	中～中上級	荻谷太佳子※	テーマに基づくディスカッション
日本語Ⅲc (後期のみ)	水2限	交換	初中級～ 中上級	宮谷敦美	日本人学生との交流をもとにしたプロジェクトワーク

※印は非常勤講師

2. 授業内容および教室活動について

2.1. 学部留学生対象日本語科目

学部留学生を対象とする科目では、1 年次に大学での生活全般に必要な日本語能力と学修に必要な書きことばの基礎力を身につけること、2 年次にレポート作成、発表・討論技術を養成することを目的とし、3～4 年次は卒論も見据え、要約などの練習も取り入れた授業構成にしている。授業では、情報リテラシーに関する内容や文章を学生が吟味する「ピア・レスポンス」の手法なども取り入れ、推敲能力など、大学生に求められる論理的思考の訓練も行っている。これらの授業を履修している学生は学部留学生が中心であるが、日本語能力が中上級以上(N2 合格相当以上)の交換留学生も数名履修している。

2.2. 交換留学生対象日本語科目

交換留学生対象の日本語科目は、日本語能力によるレベル設定をし、初級から中上級まで、それぞれ「話す、聞く、読む、書く」の四技能を学習できるように開講している。2013 年度は交換留学生数が増え、2012 年度と比べ学習者の日本語レベル差も大きくなったため、それぞれのクラスでは、日本語レベルにかなりの差がある学習者が在籍している。そのため、クラス運営では各授業担当者がレベル差を活かせるタスクを設定するなどさまざまな工夫をし、効果的に日本語学習ができるように努力している。しかし、2013 年度後期は、初級から初中級レベルの複数の学習者が、留学当初、授業内容の理解・参加に困難を感じていたため、日本語担当の専任教員が授業外(オフィスアワー)に、可能形、受身形、使役形などの初級後半に学ぶ基本的な文法事項を個別指導する必要があった。

交換留学生対象クラスは、日本語の基礎力の強化とともに、プロジェクトワークや日本人学生とのディスカッションを取り入れている。これらのクラスは、学生間のコミュニケーションを中心とした相互理解を目指したものや、リサーチを基にした日本文化理解など、学生自身が授業を創り出すことを目的とした教室活動が特徴である。

3. 日本語指導および留学生指導に関する課題

2013 年度、日本語科目を履修した留学生は、学部留学生が 1 年生 5 名、2 年生 5 名、4 年生 1 名、交換留学生は前期 11 名(フランス 2、ドイツ 3、韓国 3、ブラジル 1、ロシア 2)、後期 15 名(フランス 2、ドイツ 2、スペイン 1、韓国 5、ブラジル 3、メキシコ 2)である。このほか、日本語能力の強化が必要であると判断された数名の研究生が聴講している。2012 年度の報告でも言及したが、大学院では日本語での講義があるため、研究生の日本語能力は学部留学生相当であることが望ましいが、実際は、学部日本語科目を聴講できるレベルに達していない場合が多い。外国人留学生を研究生として受け入れる際にどのような学修指導が必要となるのか、また学修に必要な日本語能力を有しているかを確認する方法など、研究生受け入れに関する教員へのガイダンス、情報周知については、引き続き課題であると指摘しておきたい。

留学生指導に必要な情報共有については、日本語科目担当、日本語教員課程担当、国際交流室教員、職員がメーリングリストを利用して授業記録を共有している。これにより、留学生の日本語の学習状況だけでなく、彼らの生活状況を把握し、教員と事務員が協力して留学生を指導することができている。一部の授業ではインターネットポートフォリオシステム manaba

を活用しているが、来年度以降、交換留学生の情報共有と学修状況把握のためにこのシステムを導入できないか、現在検討中である。

来年度以降は協定大学の増加に伴い、日本語や日本文化を主専攻としない交換留学生の増加も見込まれるため、現在、国際交流推進委員会日本語受け入れWGが、2014年度後期にスタートする「交換留学生対象受け入れプログラム」を作成中である。このプログラムの整備により、レベルごとのチームティーチングが可能となる。

しかしながら、このプログラムを円滑に運営するためには、受け入れ時の交換留学生の日本語能力チェックや、履修指導から留学終了まで一貫した学修・生活指導システムを構築し、国際交流室が中心となって運営することが重要である。あわせて、受け入れプログラムはレベル別チームティーチングになるため、クラス別のとりまとめ教員が果たさなければならない役割も大きい。2013年度後期の交換留学生受け入れ時には、履修指導が徹底されていなかったため、開講第1～2週にかけて交換留学生全員がすべてのクラスに参加し、履修者が確定しないという混乱があった。来日時期は一般に留学生の学習意欲が最も高く、学習の動機づけの観点から見ても、来日から履修指導までのプロセスは、彼らの留学成果を左右する重要な時期である。クラス決定のためのプレイスメントテストの実施方法や履修指導体制について、本年度の反省も含め、細部まで検討する必要がある。

以上、2013年度の日本語科目の開講状況と留学生への日本語指導をめぐる課題について述べた。来年度の報告では、新しい受け入れプログラムの実施状況について報告したい。

CALL を利用した自律型学習への展望V

英米学科 大森 裕實

高等言語教育研究所に「CALL/ICT 部門」が設立されて本年度は 5 年目に入ったが、本学の外国語教育に対して、**Computer Assisted Language Learning** (以下 CALL) と **Information Communication Technology** (以下 ICT) を活用した自律型学習がどの程度まで可能となるのか、また、そのための支援には何が必要なのかについて継続的に検討を加え、諸活動を行なった。特に、本年 4 月から外国語学部において(文科省助成による)「グローバル人材育成推進事業」の中核となる iCoToBa (多言語学習センター) の本格的活動が開始され、その活動と協調関係を保ちながら、本学における今後の「CALL/ICT 部門」の方向性を考究する 1 年になったと総括することができる。

1. CALL & ICT 教室の整備計画——本学学務課及び多言語学習センターとの連携

本学が設置する CALL 機能を備えたデジタル方式多目的メディア教室の整備は一応完結したが、今年度は H205 及び H204 教室の教卓 PC に GlobalVoice CALL (HOYA 製) をインストールし、リアルタイムでの自主制作音声教材の活用を可能にした。

- ① G202 教室(旧 LL30 人教室): PC29 台 (Win.7) と簡易型 CALL “Wingnet” (コンピュータウイング社製) の整備(平成 23 年度改修)。
- ② G205 教室(旧 LL30 人教室): PC29 台 (Win.7) と簡易型 CALL “Wingnet” [同上]
- ③ H205 教室(旧 LL50 人教室): PC50 台 (Win.7) と PC@LL (内田洋行製 CALL) の整備(平成 18 年度及び平成 22 年度改修)。Audacity 全卓完備。**GlobalVoice CALL** をインストール。
- ④ H204 教室(旧 LL50 人教室): PC50 台 (Win.7) と PC@LL (内田洋行製 CALL) の整備(平成 21 年度改修)。**GlobalVoice CALL** をインストール。
- ⑤ G204 教室(旧 LL30 人教室): PC29 台 (Win.VISTA) と簡易型 CALL “Wingnet” (コンピュータウイング社製) の整備(平成 20 年度改修)。**対応年数から再改修する必要あり**
- ⑥ iCoToBa (多言語学習センター): PC14 台 (Win.7) / 貸出し Laptop PC 5 台 (Win.7) / iPad 10 台と ALC NetAcademy 及び Rosetta World (Rosetta Stone 社製) の整備**グローバル人材育成推進事業**

上掲①～⑤の CALL 教室 5 室の管理・運営に関しては、学務課担当者と本部門との緊密な意見交換のもと、円滑に行なわれている。また、⑥に記載した多言語学習センターは別運用であるため、iCoToBa と連携した自律的外国語学習活動については次年度以降に本格的に計画する必要がある。

2. ICT 活性化の観点からの研究発表及びワークショップ——関連学会との連携と社会的貢献

本部門は過去 4 ヶ年度 (2009-2012) にわたり、大学英語教育学会 (JACET) の ICT 調査特別委員会の活動と連携して、本研究所員である Pope 教授、Watts 准教授 (発表稿は『大

学英語教育学会 ICT 授業実践報告書 2010』に所収)、Cumming 講師、Robinson 講師 (発表稿は『JACET 中部支部紀要』第 10 号に所収) がいずれも本報告者と共同で研究発表を行ってきた——これは本部門のサポートを受けて本研究所員が行なった学界及び一般社会に対する社会的貢献の一環として位置づけられる。残念ながら、本年度は実施できなかった。

3. CALL 教室を利用した学生自主学習のススメ——語学試験対策としての H205 教室の運営

本年度は、iCoToBa (多言語学習センター) が本格始動を始めたため、従来本部門が専一に担ってきた「語学試験 (TOEFL/TOEIC/IELTS) 受験のための学生自主学習」は iCoToBa の活動に譲った。ただし、本報告者は外国語学部の TOEIC 成績データを分析し、「愛知県立大学外国語学部 TOEIC®成績の現状と課題」という報告を行なった (2014.1.15)。

4. 本学学生のニーズに適合した視聴覚教材の開発——音声学実験実習室との連携

本学部が所管する「音声学実験実習室」では“スピーチ・クリニック”を開設して、外国語 (特に英語) の発音の不得意な学生や Native Speaker の自然な発音に近づきたい学生を対象とする発音矯正を課程外教育として実施している——これは科研費基盤研究 (C)「コンピュータ利用の視覚認知型英語音声聴覚イメージの獲得に関する研究」と密接に関連する。

本年度は GlobalVoice CALL (HOYA 音声ソリューション事業部製) を実験実習室 PC に増設した——本ソフトの特徴は、従来型の開発メーカー既製の例文ではなく、自由なコンテンツを即応的に加工できる tailor-made program にあり、音声波形、口形、口腔内図、発音評価 (アクセント・イントネーション・タイミング) について、利用者が意識して自律的に学習できる点にある。今後の有意義な活用が期待される。

5. 今後の展望——MOOCs の動向と NBLT

現在の世界的潮流として OER (Open Educational Resources [公開教材]) が拡張しつつあることは本誌第 5 号においても報告したが、MOOCs (Massive Open Online Courses [大規模公開オンライン講座]) がメディアで採り上げられるようになって多くの関心を集めている。米国発の主な MOOC「ムーク」には Coursera / edX / Udacity があるが、東大 (例えば、藤原帰一教授の国際政治学) はスタンフォード大系の「コーセラ」に、京大は MIT 及びハーバード大系の「エデックス」に参加している (NHK E テレ「学校はどう変わるのか」2013.12.28 参照)。「ムーク」公開講座を受講し、所定の課題をクリアした修了者には当該大学名の修了証が発行され、キャリアアップに活用される。Web Coursera ではレポート提出者の本人認証が可能となるソフトも開発し、質の確保と向上に努めている。2014 年度には我が国でも、放送大学 (本報告者が客員教授を務める) をはじめとして、旧帝大系国立大及び国際教養大に早・慶・明・立命の私立大を加えて JMOOC が始動する (中日新聞「どこでも誰でも新たな学び」2013.11.25 参照)——インターネットを利用した (最先端科学知識を含む) 理科系講義の公開と双方向型授業にはかなりの程度期待できるというのが本報告者の所感である。

こうした動向は ICT 教育と異言語教育の将来を考えるうえでも極めて示唆的であり、旧来の教室環境で利用する閉鎖型 CALL から、学生が on demand で自由に活用できる開放型 CALL への移行——NBLT (Network-Based Language Teaching) の推進が急務であることを再認識させてくれる。

外国語授業改善研修会

1. 英米学科 英語担当者の集い

英米学科 熊谷 吉治

・英米学科専攻英語科目担当者の集い

日時: 2014年2月21日(金)10:00~12:00

場所: E304 会議室

内容: 専攻言語科目としての英語を担当する専任教員および非常勤講師が参集し、ジャンル別に分科会を設け、教材や授業方法の紹介、授業における問題点の指摘など、さまざまな意見交換を行う予定。

・全学英语担当者の集い

日時: 2014年2月21日(金)13:30~15:30

場所: E304 会議室

内容: 英語Ⅰ、英語Ⅱなど外国語科目としての英語を担当する専任教員および非常勤講師が一堂に会し、使用テキストや授業上の工夫を紹介したり、指導上の問題点について議論したりするなどして、自由な意見交換を行う予定。

2. 国際関係学科 英語担当者意見交換会

国際関係学科 福岡 千珠

日時: 2013年12月26日(木)14:30~16:00

場所: 国際関係学科共同研究室(E302)

出席者:

非常勤講師 6名

国際関係学科 3名

話し合いの内容:

- ・来年度から導入される新カリキュラムについて
- ・グローバル人材育成推進事業に伴う変化とその内容
- ・e-Learning の必修化について
- ・授業内容や使用するテキストについて

3. スペイン語科目授業改善研修会

ヨーロッパ学科スペイン語圏専攻 江澤 照美

本会の参加者は本学のスペイン語圏専攻の専門科目のうち専攻言語科目を担当、もしくは全学共通科目スペイン語を担当している本学の専任教員および非常勤

講師である。これまでに実施してきた授業改善研修会と同様に、今年度実施された授業の問題点や改善点、使用テキストの内容についての意見交換をおこなった。

専門科目については授業別の担当で話し合う時間が例年少なめであるため、今年度は全体での話し合いの時間を少し減らした。

来年度より外国語学部のカリキュラムが新しくなることもあり、スペイン語圏専攻のスペイン語教育および外国語科目としてのスペイン語教育について専任教員から簡単な説明をおこない、日頃から本学の教育にご協力いただいている非常勤講師の先生方により一層のご理解とご協力をお願いした。

[スペイン語圏専攻／学科 専攻言語科目 担当学会議]

日時： 2013年2月4日(火) 10:00 - 12:00

場所： 長久手キャンパス E305

[全学共通科目スペイン語 担当学会議]

日時： 2013年2月4日(火) 13:00 - 15:00

場所： 長久手キャンパス E305

4. 日本語科目担当者授業改善研修会

国際関係学科 宮谷 敦美

日時:2014年1月27日(月)および2月3日(月)12:20~14:00

場所:E302(国際関係学科共同研究室)

参加者:国際関係学科 東弘子、宮谷敦美

非常勤講師 黒野敦子、加藤淳、苅谷太佳子、中道一世、服部亜衣子、

馬場典子、米勢治子

国際交流室 吉川雅博(室長)、桑村昭

[話し合いの内容]

1) 2013年度日本語科目について

授業の進め方と履修学生の学習状況に関する情報交換を行った後、留学生(特に交換留学生)に来日時ガイダンスで周知してほしい点など、履修指導に関する課題について話し合った。また、レベル差や個性の異なる学習者に対する指導方法に関するノウハウについて情報交換を行った。

2) 2014年度日本語開講科目と「交換留学生受け入れプログラム(仮称)」について

2014年度後期からスタートする「交換留学生受け入れプログラム(仮称)」の方針について専任教員が説明をした後、その準備段階として前期に行うチームティーチングの方法について、意見交換を行った。

学生自主学習支援

国際関係学科 福岡 千珠

高等言語教育研究所は、2012年度に新しい試みとして学生が自主的に行っている語学に関する研究会・勉強会の支援を始めましたが、2013年度も継続して行いました。この事業は、テキストの購入やメンバー集めのサポートをすることにより、学生が主体となって運営している語学勉強会の活動を促進することを目的としています。今年度も3つの勉強会が支援対象となり、定期的に活動を行っています。

今年度の新しい試みとしては e-portfolio の manaba が導入されたため、勉強会の報告を manaba を通じて行うようになったことがあります。manaba を通じた活動報告は、研究会・勉強会のメンバー以外にも活動内容が見えやすいというメリットがありました。また、言語学習センター iCoToBa も開設されました。iCoToBa という言語学習の場ができた今、学生の研究会・勉強会も iCoToBa のスペースを使って行うなど、より活動しやすい環境が整ったといえます。

今年度の活動については以下にそれぞれの勉強会の代表者が報告してくれましたが、それぞれに得るものは大きかったようです。今後は、この勉強会支援をさらに発展させ、それぞれの勉強会の継続(これが最も難しいことかと思うのですが)をいかに支援していくか、また勉強会の場所の提供等具体的な支援の在り方について考えてゆきたいと思います。

ポルトガル語研究会活動報告

国際関係学科 木戸 志緒子

ポルトガル語研究会は、毎週木曜日の昼休みに iCoToBa を利用して活動しました。1年から4年の学生がおり、学年や学科を超えたメンバー7名が参加しました。

前期は計6回、後期は計14回、学外3回、合計23回行いました。第8回まではポルトガル語の講義での疑問点を中心に学び、第9回からは NHK のラジオテキストを利用しました。このテキストを使って、サンパウロとリオデジャネイロの発音の違うネイティブによる会話を、各人が CD、またはラジオで予習し、活動日にネイティブの学生との会話で確認する形を取りました。

毎週の活動の他に、夏休みにはロゼッタストーンで自主学習を進めた学生がおり、また、学内の活動の他に、ブラジル料理店を訪れ、直接ネイティブとのポルトガル語の会話を体験したり、食文化の見学をしたりしました。12月には、ブラジル人学校で開催されたクリスマス会で読み聞かせのボランティアに一部の学生が参加し、ポルトガル語の絵本を利用して、感情を込めて音読することを学びました。

今年度の活動の中で講師役のネイティブから、テキストのポルトガル語と実際の会話には隔たりがあることを学びました。講師役のネイティブにはブラジルからの留学生、日系ブラジル人

の学生がいるため、会話に曖昧な表現はあまり使わないなどの文化も同時に学ぶことができました。また、iCoToBa で活動していると、ポルトガル語に興味を持つ人によく声をかけられ、ポルトガル語を話す機会を求めている人がいるということがわかりました。

限られた時間の中で成果を出すことは簡単ではありませんでしたが、ポルトガル語研究会を通して仲間が増え、一年間継続できたことは一つの成果です。

フィンランド語学習を通して

国際関係学科 梅澤 美萌里

フィンランド語学習会は2012年の5月に始まりました。当初メンバーは3人でしたが、現在は11人にまでメンバー増やし、毎週火曜日の昼休みを利用してフィンランド語の勉強を行っています。

教材は高等言語教育研究所の支援金で購入した吉田欣吾著『フィンランド語トレーニングブック』と同氏著『フィンランド語ハンドブック』を主に使用しています。前期はフィンランド語トレーニングブックを毎週1章ずつ進め、難易度の上った後期からは解説と復習に



分けて2週で1章を進める形で学習を行ってきました。さらに今まではフィンランド語の本を読めるようになることを目標に文法のみを学んできましたが、後期からは毎週いくつかの日常会話で使える言葉や挨拶なども覚え、よりフィンランド語に親しめるよう工夫をしています。

フィンランド語は各変化が非常に複雑で、名詞は複数系も含めると28もの形に変化します。そこにフィンランド語の美しさを引き立てていると言われる子音階程交替も加わると名詞はほとんど原型をとどめなくなり、時には一語を理解するのも非常に苦勞しました。メンバー全員がフィンランド語は独学であるため、このような問題に直面したときは、お互いに意見を出し合いひとつずつ地道に解決していくしかありません。しかしその分問題が解けた時には自分たちの進歩や成長を感じることができ、大きな達成感が得られました。

来年度もフィンランド語研究会は毎週火曜日に集まり活動を続けていく予定です。学習内容には今までのトレーニングブックに加え、簡単なフィンランド語の本の読解も含めることも考えています。さらに新たなメンバーの勧誘にも力を入れ、フィンランド語学習会をさらに大きく活発な組織にしたいと思います。

県大手話の会 7か月、手話を勉強して

教育福祉学部 社会福祉学科 岡島 麻鈴

県大手話の会のメンバーは2014年1月現在で15人、社会福祉学科、国際関係学科の学生を中心に、毎週火曜日、3限目の時間を使って活動しています。

勉強の内容としては、前期は指文字(日本語の五十音を手話に対応させたもの)や数字の表現を覚えたあと、後期からは研究会からのサポートで買っていただいたテキスト『ゼロからわかる手話入門』を使用し、あいさつや自己紹介の表現を覚えたり、自分のことを手話で紹介したりなどしました。また、NHKで放送されている番組『みんなの手話』を見て映像内の会話表現を覚えたり、特集コーナーを見て手話や聴覚障がい者に関することを勉強したりしていきました。勉強会を始めるまで手話を知らなかったメンバーがほとんどですが、5月からの活動以来全員が自己紹介(名前、年齢、家族など...)をできるようになりました。手話の勉強をする際も、一つの単語の成り立ち(「どうしてそういう表現をするのか?」「この手話は何を表しているのか?」)ということを考えたり、単語を効果的に覚えるためにオリジナルの覚え方を編み出したりなど創意工夫をしながら楽しく勉強を進めていきました。

手話に関する資格ですが、今年度は受験していません。

来年度の活動に関しては一切未定ですが、活動の機会があれば引き続き勉強を続け、手話や聴覚障がい者に関して理解を深めていきたいと思います。

最後になりましたが、高等言語研究所の皆さん、そして勉強場所の提供をしていただいたり、手話に関する情報をたくさん教えていただいたり様々な面から手助けしていただいた、国際関係学科の亀井信孝先生に心から感謝しています。ありがとうございました。

東大駒場ライターズ・スタジオ視察報告

—ライティング能力を涵養する自律学習プログラム及び環境の構築—

英米学科 大森 裕實
学務課 川島 香織

高等言語教育研究所から派遣されて平成 25 年 12 月 10 日に実施した東京大学駒場ライターズ・スタジオ (KWS) への視察を通して得られた知見を報告する。本視察に関しては、同大学院総合文化研究科博士後期課程に在籍する中竹真依子さん (KWS の TA も兼務) にお世話になったこと、また、同視察内容の一部は「第 15 回言語教育研究会」(2014.2.18) において報告したことを附記しておく。



(東大駒場キャンパスの象徴 1 号館全景)



(現在の駒場ライターズ・スタジオ前にて)

1. 視察日程及び内容

調査訪問(平成 25 年 12 月 10 日)——東京大学駒場キャンパス奥に位置する「駒場ライターズ・スタジオ」(Komaba Writers Studio)に到着し、実際のライティング指導の様子を参観しながら、Director のトム・ガリー (Tom Gally) 准教授、ALESS プログラムの創設から関係する板津木綿子准教授(大学院総合文化研究科)、現スタジオ・マネージャーの片山晶子特任講師に現役院生の中竹真依子 TA を交えて 2 時間を超える意見交換を実施した。

本スタジオは「グローバルコミュニケーション研究センター」の傘下であり、同研究センターが推進する ALESS (Active Learning of English for Science Students) 及び ALESA (Active Learning of English for Students of Arts) プログラムを実行する最前線基地の役割を果たしている。“森を動かす。世界を担う知の拠点へ”という東大の行動シナリオを具現化しているといってもよい。

2. 東大駒場ライターズ・スタジオ(KWS)の概要と特徴

(1) ライティングセンター設立への胎動

東京大学教養学部英語教室が教養課程の効果的英語教育を標榜して、養老孟司教授を中心に編纂した *The Universe of English* (1993) が読解力向上に寄与する斬新なテキストとして一世を風靡したことは記憶に新しい。その後、ライティング力向上を意図した *First Moves: An Introduction to Academic Writing in English* (2004) が高田康成教授を委員長とするアカデミック・ライティング企画制作委員会により編まれたが、それは北米の高等教育機関で盛んに行なわれる Writing Across the Curriculum (WAC) を意識したものであったに違いない。なぜなら、2002 年から高田教授を代表とする「英語教育に関する研究」(文科省委託研究) が実施され、2004 年にはいわゆる“高田レポート”『21 世紀に相応しい大学英語像の創出と実現に向けた意識調査〈中間報告〉』が公開されているからである——国公立大学(短期大学を除く)に対するアンケート調査から、バランス良く習得すべき英語 4 技能の授業時間配分に関して、ライティングは理想(11.5%)と現実(5.0%)との乖離が著しい状態に置かれていることが改めて確認されたと見える。翌 2005 年には 1~2 年生向けの教養課程で実施する Critical Writing Program (CWP) が新設され、ライティングによる発信力重視の英語授業が展開される運びとなった。やがて、英語論文執筆の必要性に迫られる理系の学生がアカデミック・ライティングに強い関心を示したことから、2008 年には理系 1 年生を対象とする ALESS プログラムが設置され、「グローバルコミュニケーション研究センター」(旧教養学部附属教養教育高度化機構) がその運営を担っていくことになる。

(2) ライティングセンターの誕生から本格的軌道へ

駒場ライターズ・スタジオ(以下 KWS)は上述の ALESS プログラムをサポートする部門として 2008 年 4 月に設置される。東大駒場キャンパスの 1 年生は約 3,000 人で、そのうち理科 I - III 類の学生が 60%(約 1,800 人)を占める。ALESS は 1 クラス 15 名の学生で、このプログラム特任の外国人講師が担当し、授業は All in English で行なわれる。学生は科学実験のテーマを選び、一学期の間に実験を行ない、その結果を分析して英語論文を作成すると同時に、学期の最後にはプレゼンテーションも課せられている——世界に発信される科学論文の 95%は英語によるという信念に基づく。とはいえ、多くの学生にとっては、長い英語の文章を作成すること、かたて加えて、科学論文を執筆することは未知の体験であり、それにはそれを支援してくれるライティング専門機関が必要となったことは当然の理であろう——それこそが KWS 誕生であった。事前に北米諸大学のライティングセンターを調査視察し、国内で最も進んでいると思われる早稲田大学のライティングセンターを参考にして、日本の大学に最も適合したライティングセンターを考究したうえでの設立である。ただし、当初は学内で専有のライティング指導施設を確保することはできず、毎年のように、指導場所を移動していた[板津准教授談]。2011 年から、現在の 21 Komaba Center for Educational Excellence 2 階に KWS を開設した(上掲の写真参照)——2014 年には教養教育棟が新增築されるため、その 1 階を KWS に使用する予定である。現在では、東大総長も KWS の必要性を理解して、年間 1,850 万円の予算が計上されている。

また、ALESS の方法論を活かして、2013 年 4 月からは文科 I - III 類の文系学生(約 1,200 人)を対象とする ALESA プログラムが開始され、その支援も KWS が担うことになったが、理系の科学論文と異なり、文系の学術論文の場合は多様性が大きく定式化されていないため、文系ライティング指導には難しさを伴う——ALESA については端緒についたばかりである。

3. ALESS / ALESA と KWS の協調型学習プログラム

ALESS プログラムでは①科学論文の論理的構造の理解と論文作成法の習得;②個人またはグループで考案した実験に基づく科学論文の執筆——Abstract(要約)+IMRAD(Introduction, Methods, Results, Discussion)による論文の組立て方;③フォーマルな文体と語彙の使用法(「日本の高校までに学ぶ英語は、たとえリーディングの場合でも、口語体と論文体の間のようなもので、本格的な学術論文に触れる機会がないため、将来、海外の学会報告やNPO調査報告、さらには企業で要求されるレポートを書く際に役立つ有意義なものである」[ガリー所長談])を目標に設定し、1年生を対象に1クラス15名の少人数制の必修が特徴である。

本目標達成のために、2つの支援体制を組んでいる——①科学実験に対するサポートとして、ALESS Labを設置して(2011年から)、理系の大学院生がTAとして実験指導をする;②英語論文作成に対するサポートとしてKWSを設置して、文系の大学院生がTAとしてチュートリアルに当たる(現行は19名体制)。



(トム・ガリー所長を囲んで一右手が大森と川島)



(現駒場ライターズ・スタジオ内指導風景)

KWSはWeekdayの午後(12:10~16:20)に予約制で、上述のTA(多くの場合Academic Writing教授法の指導を受けた者)がチュートリアル(1回30~40分程度)を行なうが、基本的に「添削」は行なわない。ALESS受講生に対して先輩(Big Brother)として、当該学生のテーマ選びや論文の作成法、科学論文に求められる明瞭さ(clarity)と正確さ(accuracy)が執筆に反映されるように助言を行なう——ソクラテスに擬えれば、当該学生自身による「気づき」を誘発する助産術(あるいは問答法)を駆使することに他ならない。この趣のTAによるチュートリアルが効果的であることは、前述の中竹真衣子氏による第52回JACET国際大会での発表「ライティングセンターにおけるチュートリアルのフィードバック分析—自立した書き手の育成に関する一考察—」(2013年度大学英語教育学会賞[新人発表部門])により証左されている。これは研究成果(Product)よりも研究過程(Process)を重視するKWSのモットーをよく現わしている[片山講師談]。また、これまでKWSで指導を受けた先輩が活用した研究題材を集めた資料、完成度の高い既提出論文を集めた年報ALESS: A Collection of Student Papers——“The Slipperiness of Banana Peel”や“Hair Damage Caused by Straightening Iron”といった受講生の独創性の高さを示す多様な実験レポート、大学院生が学会で発表したポスター等をKWSに掲示して、学生の学習目標を具体的に示すような工夫も施されている。

このような点に鑑みると、KWS の協調型学習は成功事例であるといつてよいが、対象学生として約 3,000 人（内、理系約 1,800 人）を擁する駒場キャンパスですべての学生を指導することは難しいようだ。2013 年度の場合には、1 学期当たり 500 名程度の受講者があり、1 年間の延べ数では約 1,000 名程度が KWS を利用したとのことである。

4. 視察から得られた示唆に基づく本学改善のための提言

(1) 授業担当教員が Essay Writing を受講生に課して、それに「添削」を加える従来型の方法は、英語表現技術を丁寧学ぶ芸能型・武道型の少数精鋭主義の対面授業として今なお意味をもつ。しかし、今回視察した KWS のような、受講生中心の協調学習方法では、むしろ同じクラスの学生によるピア・レビュー (Peer Review) や大学院生 TA による対話法が効果を上げていることが分かる。本学でも、ライティング授業において個々の教授者が工夫を凝らし、ピア・レビューを導入している場合もあるが、1 クラス当たりの受講生数を考慮すると、時間をかけて各々の受講生の思考形成や学術論文作成に影響を与えるような指導は難しく、「多言語学習センター」(iCoToBa) を活用したライティング支援体制の整備は焦眉の課題であろう。

(2) 東大駒場の場合には、ライティングセンターはかなり特異な環境にあるといえる。将来の日本を支えていこうとする学生の自負心と気概が存在し、それが英語による表現力の向上、特に、英語論文作成力の向上に対する心的態度を高揚させている現状がある。而して、同大学院生の TA でなければ、すなわち、他大学からの非常勤 TA であれば、Big Brother としての説得力も半減するのであろう。しかし、程度の差はあるにしても、それぞれの大学において、先輩が後輩に対して実体験に根ざしたアドバイスを適宜与え、共に考えていく協調学習の姿は理想的なものではあるまいか。幸い理系の場合には、大学院進学率も高く、定式化された学術論文作成が可能であるため、東大駒場同様に、まずは理系学生の教養教育における英語授業から試みることも一つの方法である。その際に、英語論文作成の支援については(2014 年度から導入する)教養教育センター所属の外国人教員がその一翼を担うという愛知県立大学方式も考えられてよい。

iCoToBa から weCoToBa へ

KWS 視察の動機は、本学の多言語学習センター iCoToBa の将来的な運営体制を思い描くことでした。視察中にも iCoToBa ならこんなことができるかも、と想像が膨らみました。

KWS の第一印象はとてもシンプルなことでした。その部屋は白一色で統一され、洒落たチェアも、温かい間接照明も、目を引く看板もありませんでした。勉強する単位も常に 2 人です。視察中にも 3 組のチュートリアルが黙々と続いている姿を見て、常に自分を支えてくれる先輩がいることが、学習単位を学生個人の「i」から学生同士の「we」に変えているのだと思いました。それは KWS が築いたこれまでの実績の結果なのでしょう。潤沢な資金源に頼らない、本学に適した学習体制を見出すことが将来の運営基盤となることを実感しました。

(川島香織記)

参考文献

- 大森裕實(2010)「第 8 章 ライティングの問題点と新たな視点」『リーディングとライティングの理論と実践』(英語教育学大系 10) pp. 107-118, 大修館書店。
- 木村友保, 他(2013)「日本のライティングセンター調査」『名古屋外国語大学 現代国際学部紀要』第 9 号 pp. 127-143.

平成 25 年度 高等言語教育研究所 購入図書リスト

■図書館配架図書

(多読図書コーナー、語学コーナー等)(冊)

英語	45
フランス語	28
スペイン語	27
ドイツ語	0
中国語	33
日本語	0
ロシア語	9
計	142

■高等言語教育研究所所蔵

◆自主学習支援

(冊)

英語	2
スペイン語	16
計	18

◆学生自主活動支援

フィンランド語研究会	10
ポルトガル語研究会	10
県大手話の会	1
計	21

◆研究用資料

初期外国語学習書(英語)	11
(ドイツ語)	1
(ロシア語)	1
(オランダ語)	1
その他 (英語)	4
計	18

購入図書 合計	199
----------------	------------

※平成 26 年 1 月現在

『ことばの世界』 高等言語教育研究所年報 執筆要項

愛知県立大学高等言語教育研究所

2013(平成25)年5月23日研究所会議

1. 誌名を『ことばの世界』（愛知県立大学高等言語教育研究所年報）とする。
（国際標準逐次刊行物番号 ISSN 1884-006X）
2. 本誌は、研究員による学術研究の成果を発表することにより、言語教育および言語、文化、社会の研究分野において学術研究に寄与するものである。
3. 本誌に投稿できる者
 1. 研究員（筆頭著者が研究員の場合、非研究員を含む共同執筆原稿も投稿できる）。
 2. 本研究所主催の研究会等での発表者（発表内容に基づく投稿）。
 3. 研究所運営会議が特に認めた者。
4. 投稿は未公開のもので、論文、実践報告、研究ノート、資料・翻訳（投稿者の研究成果の一部と認められるもので、著作権等の問題に抵触しないもの）、書評、研究フォーラム、講演録、研究所事業報告とする。
5. 体裁
 1. 完成原稿をpdfおよびMSワード文書ファイルで研究所運営会議に提出する。
 2. A4縦、横書き、左綴じ。11ポイント。余白：上35mm、下左右30mm。行数：40行を原則とする。ページ数を入れない。フォントはMSP明朝が望ましい。
 3. 最初のページに、1行目：左寄せ11ポイントで原稿種類（論文、実践報告等）、2行目：中央揃え20ポイントでタイトル、3行目：11ポイントで空白、4行目：右寄せ11ポイントで所属と氏名、5行目：空白、6行目以降：本文。
6. 分量（要約、図表、注、文献目録等含む）：30ページ以内
7. 原則として、日本語論文には外国語による要旨、外国語論文には日本語による要旨を添える。分量は1ページ以内とし、前項の分量以内とする。
8. 投稿原稿掲載の可否は、本誌編集委員会を兼ねる研究所運営会議で決定する。必要な場合には、執筆者に原稿の一部変更を要請することがある。
9. 本誌に投稿された論文等は、公刊から1年後、本研究所HPに掲載される。

以上

ことばの世界 第6号

愛知県立大学高等言語教育研究所年報

ISSN 1884-006X

2014(平成26)年3月

愛知県立大学 高等言語教育研究所
〒480-1198 愛知県長久手市茨ヶ廻間 1522-3
H棟3階 H303 Tel : 0561-76-8824 (外語)
内線 5303 Fax : 0561-64-1105 (外語)
<http://www.for.aichi-pu.ac.jp/gengoken/>

印刷 株式会社あるむ

ことばの世界

愛知県立大学高等言語教育研究所年報

第6号