

JATLaC

言語文化教育学会 第12回大会

予稿集

2012年11月24日（土曜日）・25日（日曜日）

於：早稲田大学 早稲田キャンパス

JATLaC 言語文化教育学会

《会場案内：早稲田大学早稲田キャンパス》

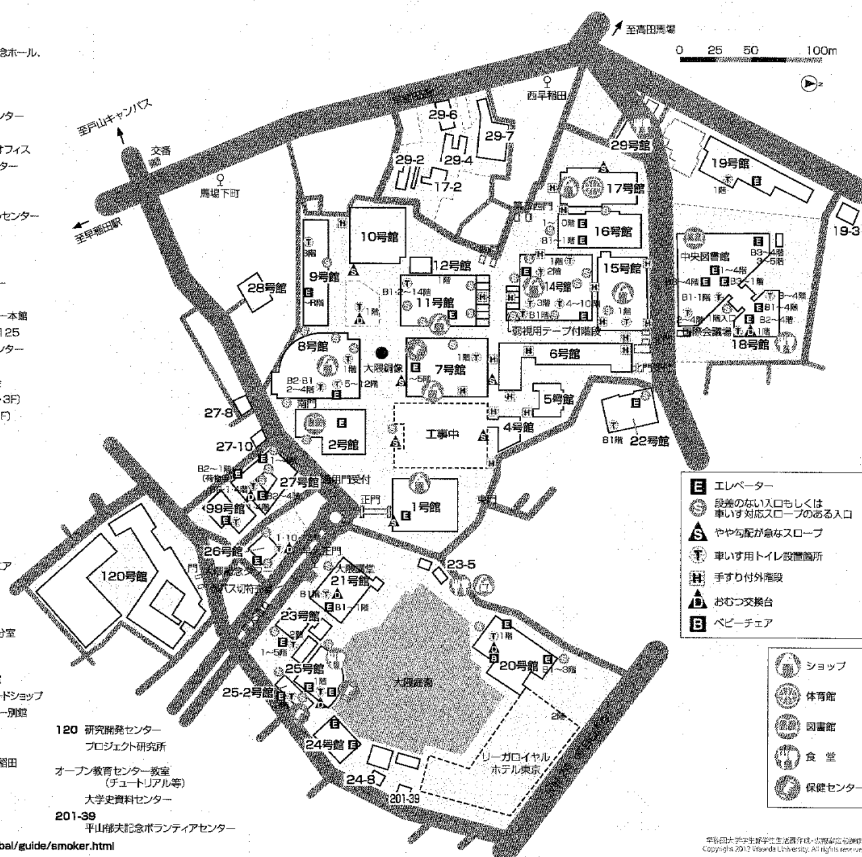


◇住所

169-8050 新宿区西早稻田1-6-1
TEL 03-3203-4141代表

早稲田キャンパス

- 1 入学センター
現代政治経済研究所
14号学生館/シシヨブ(ラウンジ)
- 2 倉庫・1号記念博物館
大隈記念堂
高田早苗記念研究図書館
黒田照雄ミュージウム/展示室
科学・文学館 自習室
- 4 政治経済学部(研究室)
海神博物館
海神博物館
教育学部・他
- 7 早稲田ポータルオフィス
共通教室
国際・学生支援室(1F)
国際コミュニケーションセンター(1F)
ライティング・センター
保健センター・早稲田分室
フカナル・ライティング
コープセブン/店
- 8 共通教室
法学部・法学研究科・比附
8号学生館/シシヨブ
政治経済学部 政治学研究科
経済学研究科
学生・共同参画推進室
共通教室
商学研究科 会計研究科
国際学部 商学学部総合研究所
国際経済学部
売店
- 12 社会科学研究科(教室)
共通教室 大学院
(社会科学・教育学研究科)
社会科学部
教育総合研究所
14号学生館/シシヨブ
- 15 共通教室
15号学生館/シシヨブ(ラウンジ)
教育部・教育学研究科 教職研究科・
教育総合研究所
体育部
生物ライフセンター
フックセンター
トラベルサービスセンター
総合興業サービスセンター
- 17 2 日景
- 18 総合芸術情報センター
(中央図書館、井深文記念ホール、
国際会議場)
生協学生情報室
- 19 早稲田情報ビル
アジア太平洋研究センター
アジア太平洋研究所
形成支援プログラムオフィス
- 19-3 インキューバー・センター
大隈会議室(本館事務所)
21 大隈講堂
22 早稲田・アジア・ナショナルセンター
築地センター
留学センター
日本経済教育研究所
日本経済教育研究センター
日本経済教育修習課程
所内日本経済センター
23 エンタテインメントセンター 本館
23-5 UNI SHOP & CAFÉ 125
24 メディアネットワークセンター
海神教育センター
24-8 (ラオス)安全防止委員会
大隈グランドシアター(2・3F)
リフレッシュスタジオ(1F)
- 25-2 保健センター
大隈記念タワー
公共経済研究科
文化推進部
125記念室
27 小恵梓記念館
法経研究科
小恵記念講堂
インフォーマーションスクエア
ウェルゲザルビル
- 27-8 海神図書館
社会参画推進室
人間総合研究センター分室
学生・教職員用託児室
- 27-10 グループ学習室・自習室
生協本館 28号館F・Dショップ
29-2 エンタテインメントセンター・演習
29-4 研究室
29-6 研究室
29-7 経済情報通信図書研究科早稲田
海神事務所
29-8 早稲田STEP21
学生住宅センター
29-9 芸術学校教室
芸術学校教室



JATLaC

言語文化教育学会

第 12 回大会

言語文化教育学会

第12回 大会プログラム

2012年 11月 24日（土） ・ 25日（日）

会場： 早稲田大学 早稲田キャンパス

22号館 2階 202教室

参加費： 1,000 円（当日受付にて 学生証提示の方は無料）

使用言語： 日本語

・ 11月24日（土）

基調講演 ： 10：30-12：00

中野 美知子 氏 （早稲田大学教授）

「早稲田大学における英語教育の10年の歩みと今後の展望」

シンポジウム ： 13:30-17:30

「『わかる』から『できる・つながる』へ
—外国語教育の未来—」

コーディネーター： 矢野 安剛 氏（当学会会長・早稲田大学名誉教授）

パネリスト： 藤井 達也 氏（埼玉県伊奈学園総合高等学校・中国語）

小松 祐子 氏（筑波大学・フランス語）

ディスカッサント： 中野 美知子 氏（早稲田大学・英語）

藤村 泰司 氏（国際大学・日本語）

・ 11 月 25 日（日）

個人発表 ： 10：00-13：30

10：00-10：30 中山 富子（昭和女子大学大学院）

補助動詞「～てみる」の統語的意味機能

10：30-11：00 ガンツェツェグ（昭和女子大学大学院）

モンゴル語の使役文の語用に関する一考察

11：00-11：30 萩原 伸一郎（愛知高等学校・愛知県立千種高等学校）

時のメタファーに見られる上下の方向性に関する一考察

《休憩：11：30-11：45》

11：45-12：15 志野 文乃（早稲田大学大学院）

日本の公立小学校における英語授業のインタラクション分析

～児童同士の協力的言語学習を中心に～

12：15-12：45 鬼頭 和也（東海大学）

大学の英語教育におけるスピーキングの指導と評価方法

12：45-13：15 大橋 弘顕（横浜国立大学）

大学必修英語授業における指導と評価方法

閉会式 ： 13：15-13：20

会長挨拶

本日は「言語文化教育学会」(JATLaC: the Japan Association of Teaching Language and Culture) の第 12 回年次大会にお越しいただきありがとうございます。最初に少しばかり本学会の紹介を致します。

イズラエルとパレスティナ、アフガニスタンやシリアのニュースを見聞きするにつけ、信条、価値観、世界観を異にする人々の共生がいかに難しいかを実感させられます。だからこそ、本学会は「共生」をモットーに発足しました。つまり、教え、学ぶ言語を問わず、専門を問わず、学生とか社会人とか教師とかの身分を問わず、また民族、宗教、障害の有無を問わない開かれた学会を目指しています。そのため、4 つの特徴をもっています。第 1 は、「横断性」、すなわち、日本語であれ、英語であれ、フランス語であれ、中国語や韓国語であれ、教え、学ぶ言語や文化の違いを超えた学会です。第 2 は、「学際性」、すなわち、文学、言語学、社会学など、専門領域の違いを超えた人々の集団です。第 3 は、「職業」の「職」の「職際性」、すなわち、教師、学生、企業人、主婦、退職者など、身分・職業を問わない人々の自由な議論の場です。そして第 4 に、「異なる」の「異際性」、すなわち、人種、民族、宗教、思想、文化などの違いや障害の有無を超えた研究者の共同体です。本学会も様々な専門の学生、教師、企業人、主婦、外国人などを理事に迎え、運営しています。

学会が専門ごとに細分化され、深化するなかであえてこのような開かれた学会を目指したのは、言語文化教育は分析的であると同時に総合的な性格をもつと考えるからでもあります。そして、言語・文化・教育に関し、コミュニケーションのさまざまな問題を扱ってきました。全体主義と違い、意見の相違は民主主義の根本です。したがって、本学会では、言語文化教育に関心をもつ人々が異なる立場から異なる意見をもちより、自由に議論し、言語文化教育にたいする意識を高めあっています。自然界にしろ、人類にしろ、多様性と変化はすべての基本です。本学会が思想的、構造的に硬直した組織になることなく、多様性を保ちながらつねに変化していくことを目指しています。

本学会は 6 月に定例シンポジウム、11 月に年次大会を開催しています。また、機関誌『言語文化教育』を発行しています。

今年の大会では、早稲田大学の斬新な英語教育プログラムを策定し、主導してきた中野美知子教授がその成果についてご講演くださいます。続くシンポジウムでは、第 2 外国語を代表して中国語・韓国語とフランス語の教育を取り上げます。埼玉県立伊奈学園総合高等学校の藤井達也教諭には、国際文化フォーラムが数年かけて研究してきて、このほど出版した『外国語学習のめやす 2012：高等学校の中国語と韓国語教育からの提言』について、研究チームの 1 員および共著者の 1 人としてご発題いただきます。筑波大学の小松祐子教授には、テレビ会議システムを用いて、フランスおよび韓国と結んでの協同授業を例にフランス語授業の在り方についてご発題いただきます。シンポジウムはインタラク션을を旨とします。パネリストの講義を黙って聴くものではありません。そのためにパネリストの発題を短くし、議論の時間をたっぷり取っています。学生、教員、ビジネスマン、主婦と異なる立場から異なる意見を自由に出していただき、議論し、言語文化教育に対する意識を高めていただきたいと思います。意見の一致を見る必要はありません。お互いの立場、お互いの考えの違いを認めながら、共有部分を増やしていく。これが本学会が求める共生の理念であります。

この大会への参加を心から歓迎し、また来年の大会でお会いできるよう願っています。

言語文化教育学会会長 矢野 安剛

基調講演

11 月 24 日（土） 午前 10 時 30 分～12 時

中野 美知子 氏

早稲田大学教授

「早稲田大学における
英語教育の 10 年の歩みと今後の展望」

司会 ： 矢野 安剛 会長

講師紹介

中野 美知子（なかの・みちこ）

当学会会員 早稲田大学教育学部教授

津田塾大学学芸学部英文科卒、同大大学院修士課程修了。エディンバラ大学言語学修士、応用言語学博士。愛知大学を経て、1992 年より早稲田大学教育学部教授。エディンバラ大学言語学科認知科学センターなどで研究に従事。現在、早稲田大学遠隔教育センター所長。大学英語教育学会代表幹事などを務める。主な著書としては、『Cross-Cultural Distance Learning and Language Acquisition』他がある。

シンポジウム

13：30-17：30

「『わかる』から『できる・つながる』へ
—外国語教育の未来—」

コーディネーター： 矢野 安剛 氏（当学会会長・早稲田大学名誉教授）

パネリスト： 藤井 達也 氏（埼玉県伊奈学園総合高等学校・中国語）

小松 祐子 氏（筑波大学・フランス語）

ディスカッサント： 中野 美知子 氏（早稲田大学・英語）

藤村 泰司 氏（国際大学・日本語）

シンポジウム (13:30-17:30)

シンポジウム「『わかる』から『できる・つながる』へー外国語教育の未来」

コーディネーター：矢野安剛	(当学会会長・早稲田大学名誉教授)
パネリスト：藤井達也	(中国語・埼玉県伊奈学園総合高等学校)
小松祐子	(フランス語・筑波大学)
ディスカッサント：中野美知子	(英語・早稲田大学)
藤村泰司	(日本語・国際大学/当学会理事)

はじめに

私たちは、航空機などの交通手段と Internet などの通信手段の飛躍的発達のお陰でグローバル化が進み、地球規模の経済的相互依存が高い時代に住んでいます。とは言っても、私たちはヨーロッパ、アジア、アメリカなどの広域地域から、国、州、都市、町や村、そして個人に至るまで言語的（言語、地方的・社会的方言、個人言語）、文化的に多様な存在であり、しかもつねに変化しています。互いに相手の異なる思考様式や行動様式を理解し、存在を認めるだけでなく、いかに共有する部分を見つけ、増やしていくかが共生への第一歩ではないでしょうか。そこに、違いを超えたコミュニケーションの難しさがあり、言語文化教育の重要性があります。

本学会の年次大会も今年で 12 回目を迎えます。大会の目玉であるこのシンポジウムでは過去 11 回、国語、英語、第 2 外国語を対象に企業、教員、学生、保護者、障害者の立場から言語・文化・教育の視点に立って様々なテーマを取り上げてきました。

- 第 1 回 (2001) 大学および企業における外国語教育の現状と問題点
- 第 2 回 (2002) 異文化コミュニケーションと言語文化教育
- 第 3 回 (2003) 学習環境と言語文化教育
- 第 4 回 (2004) 言語と文化・教育の視座
- 第 5 回 (2005) 言語と文化：共通性と多様性
- 第 6 回 (2006) 言語コミュニケーション能力：評価法再考
- 第 7 回 (2007) 障害を超える言語コミュニケーション
- 第 8 回 (2008) 外国語を学ぶとは？
- 第 9 回 (2009) 国語力が危ない！世界の母語教育との比較から
- 第 10 回 (2010) 言語教育に文化はいらない！？
- 第 11 回 (2011) 大学で培うべきコミュニケーション能力とは：日本社会で何が求められているか

そして今回のシンポジウムでは、午前の中野美知子先生の基調講演で、CEFR (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment、外国語の学習、教授、評価のための欧州共通参照枠) に基づいた Can-do ベースの Tutorial English や Cyber lecture など早稲田大学における英語教育の 10 年間の取組を学んだ後で、第 2 外国語の中から中国語・韓国語およびフランス語の教育者にご発題いただきます。

このほど、公益財団法人国際文化フォーラムが、同じく CEFR の Can-do statements を活用した高等学校における外国語教育の斬新な提言を『外国語教育のめやす 2012：高等学校の中国語と韓国語教育からの提言』(<http://www.tjf.or.jp/meyasu/>) という冊子にまとめました。共著者の一人で、中国語の専門家である埼玉県伊奈学園総合高等学校の藤井達也先生にお越しいただきました。藤井先生には、この提言について解説していただき、中国語と韓国語という隣人の言葉と文化を学ぶことの意義や今後の見通しについてお話しいただきます。

筑波大学の小松祐子先生には、同じく CEFR の提唱する行動中心主義の言語学習という観点から、筑波大学、フランス東洋言語文化学院、韓国のソウル大学を結んだテレビ会議による交流型フランス語協同授業についてお話しいただき、フランス語を使って他国の学習者と交流することが学習者へのどんな刺激や達成感、学習モチベーションにつながるかをお話しいただきます。そして日本におけるフランス語教育の今後についてご意見をいただきたいと思います。

そして、パネリストのご発題にたいして、英語教育の立場から基調講演者の中野美知子先生に、日本語教育の立場から国際大学の藤村泰司先生にコメントをしていただきます。

CEFR は外国語教育一般の枠組みであり、個々の言語に特化したものではありません。今回、対象になったのは英語、中国語・韓国語、フランス語ですが、その他の外国語も含め、その応用を皆さんと一緒に考えていきます。パネリストおよびディスカッサントの方々のご発言に対し、フロアから賛否両論、忌憚ないご意見が出ることを期待しています。シンポジウムの真髄はパネリストとフロアとのインタラクションです。臆せず、恥じらわず、熱のこもった議論を展開していきたいと思います。

矢野安剛
言語文化教育学会

《パネリスト紹介》

藤井達也（ふじいたつや）

埼玉県立伊奈学園総合高等学校教諭

埼玉県高等学校の国語教諭として採用された6年目、県の派遣により中国瀋陽工業大学で2年間日本語を教える。99年より現任校で中国語を担当。「外国語学習のめやす」作成プロジェクト中国語部会チーフ。日本外国語教育推進機構 Japan Council on the Teaching of Foreign Languages 略称:JACTFL（設立準備中）理事。

小松祐子（こまつさちこ）

筑波大学人文社会系准教授

専門はフランス語教育、フランス語圏言語文化研究。日本フランス語教育学会副会長、日本ケベック学会事務局長。共著書に『ミッション・インターネット』（駿河台出版社、2008年）『フランコフォニーへの旅』（駿河台出版社、2009年）『総合フランス語コース 初級』（朝日出版社、2013年1月）など。

英語以外の外国語は学習指導要領には「その他の外国語に関する科目の目標及び内容については、－中略－英語に関する各科目の目標及び内容に準じて、各学校で定めることになる。」とあり個別にその「目標及び内容」は記されていない。記されていたとしても各学校における中国語科目の設置のされ方は様々である。単位数、何年次で行われるのかはまちまちであり、どんな内容を教えるのか、どんな能力をつけさせるのかなどは大きく異なっていた。単位数について触れれば3年間で1単位(週50分1コマ)から22単位まで幅がある。また、設置の目的(学校から期待されるもの)や選択科目の抱き合わせなどにより講座クラスの性格は大きく異なることから、同じ単位数の高校であっても同じ教授内容を共有できるわけではない。

そのためか研修会などで顔を合わせても普段の授業の報告、それに関する感想に終始することが多く、深く掘り下げたり新たな教授法の研究開発をしたりするという方向には進みがたかった。

教える内容の指針を求める声もあった。1999年に出された『高校中国語教育のめやす』には「高校の教育現場で参考となるガイドラインの必要性を訴える声が相当数存在することが改めて確認された」と取り組みの経緯が記されている。この冊子の内容は「言語材料：文法編」と「言語材料：語彙編」に分けて文法の項目毎に文型と例文、語彙が示されている。教える内容として整理されているが、現場の教師としてはそれをどのように教え、また中国語の能力としてどう評価するのかというものは提示されていなかったと言える。

筆者は新たな動きとしての「めやす」作成プロジェクトに2006年初めから参加した。これは公益財団法人国際文化フォーラムが文部科学省委嘱事業プロジェクト「わかる授業実現のための教員の教科指導力向上プログラム」に申請し「中国語と韓国朝鮮語の目標・内容・方法に関する研究」(2006年1月～2007年3月)として進められたものであった。このプロジェクトは教育課程の分野で進められたのだが、それまで英語以外の科目は国際理解教育の分野で扱われていたことを考えると一つの区切りのように見える。

そもそも外国語を学ぶ意義は何かといった根源的な問いから自分たちの実践を見直すとともに、Common European Framework of Reference for Languages—CEFR「ヨーロッパ言語共通参照枠」や外国語学習スタンダード Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century、Japanese for Communication, A teacher's Guide, Wisconsin DPI, 1996、日本国際理解教育学会の実践事例のフォーマット(<http://www.jenoov.jp/kokusai-rikai/>)など先行研究を参考にしつつ、模索しながらの作業だった。様々な事例を学ばせていただいたが、當作靖彦先生(カリフォルニア大学サンディエゴ校)からはスタンダードムーブメントや評価方法の研究について多くのご教示を受けた。

2007年3月、『高等学校の中国語と韓国朝鮮語 学習のめやす(試行版)』は完成した。中国語教育の理念を「他者の発見・自己の発見・つながりの実現」とし、文法積み上げ式のアプローチからコミュニケーション・アプローチへ大きく転換を促すものであった。言語領域と文化領域両分野の柱を示し、文化領域の学習を「言語運用を円滑にし、コミュニケーション能力を高めるために知っておくべきこと。話題にしたいこと。(生徒に考えさせる視点)」として明示した。言語領域は、話題分野別、レベル別にCan-Do指標を示すことにより「どんなことをどんなふうにするか」という学習の達成目標をはっきり示した(16の話題分野・4つのレベルごとに例示)。「その学習の達成目標のために何が必要か」ということは学習者も考えることができる。コミュニケーション能力指標は話題分野別に16作られ、学習が到達できた、と評価できる活動を「学習活動」として右側に例示し、その活動を行うに必要な中国語の表現例、語彙例、表現例のポイント(言語知識)を順に並べた。これにより文法など言語材料を学ぶこと自

体が目標ではなく、コミュニケーション能力自体が学習の目標であることをはっきりさせた。同時にコミュニケーション能力とはよく言われる四技能のようなぶつ切りにされたものではなく具体的な行動であることも明示した。

また授業案は授業の一時間ごとの計画を書くことが多いが、学習目標に到達するにはどんなことを学ばなければならないか、それには何時間必要かと考えを進める授業のバックワードデザインにより単元の進め方をしめす単元案の方が実践資料として有効ではないかと考えられた。蛇足だが、現場では一時間一時間考えて授業を行い定期考査前までやった教科書の頁がテスト範囲と告げる、こんなやり方がまだまだ多いと自戒の念をこめながら思う。学習者＝生徒・学生が自分のどんな能力を伸ばすために今学習しているのか自覚もないし、自身がどれだけ能力が身についたかという自己評価もない。この時の「めやす」では、「自分で情報を取り入れ、自分の能力を伸ばしていける生徒を育てたい。状況を考えた上でネゴシエーション能力を発揮し、必要に応じて状況を改善していける能力の育成」が大事であるという考えがすでにある。

冒頭で高校における中国語教育の状況が実に様々であることから授業研究が進みにくかったと述べたが、改めて考えてみるまでもなく学習内容が何であれ、学習者に与えられた状況や学習者のニーズは様々である。学習目標をはっきりさせそれに向かってどんなプロセスを経てアプローチしていくか、という枠組みが示されれば議論は活発化する。「できないだろう」から「どうしたらできるか」という議論に変わる。

その後もこの「めやす」の紹介や参加者が単元案を作る研修等を通じてさらに検討が加えられていき、今年3月『外国語学習のめやす 2012 高等学校の中国語と韓国語教育からの提言』が出された。それは、言語教育を通じた人間教育つまり生徒の人的成長を促し、21世紀を生きるために必要な様々な能力を身につけさせることが大きな柱となっている。言葉を学ぶことは単なる受験のためでなく、漠然とした教養のためでなく、総合的なコミュニケーション能力を身につけることであり、そのために言語・文化・グローバル社会の3つ領域において、能力をわかる・できる・つながるの3段階で整理し示した。学習する際に「関心・意欲・態度、学習スタイルを考慮すること」、「すでに学んだことや他教科の学習内容とつなげていくこと」、「実際の社会と関わっていくために教室外の人・モノ・情報とつながっていくこと」の3つを合わせて考えに入れていくことをまとめて「 $3 \times 3 + 3$ 」として簡潔に表した。学習活動にどんなコミュニケーション活動が入っているか検証しやすくするために、対人的コミュニケーション（Interpersonal Communication）・解釈的コミュニケーション（Interpretive Communication）・提示的コミュニケーション（Presentational Communication）3つのコミュニケーションモードを示した。コミュニケーション能力指標は他の外国語との共有しやすさを考え15の話題分野に整理した。「コミュニケーション能力は実際のコミュニケーション活動によって身につく」という考えから単元案の学習活動は現実には起こりえる場面・活動が示されている。試行版に比べ単元案の項目が増え、こんな細かく単元案を作成するのは困難だという感想が聞かれるが、これは「2012」において外国語学習においてより豊かな意義を呈示したことから学習のねらいや派生して得られる教育効果を見せようとするものである。実際に授業をするためにカリキュラムデザインするときは自分のスタイルでシンプルに作っても全く差し支えないと思われる。その授業を検証するときにそのポイントとなるだろう。

今の若者たちに足りない部分があるとすればそのように育てた私たちの責任である。次代に豊かな力を養うことは先延ばしに出来ない。様々な試みを共有しながら実践につなげていきたい。

小松 祐子 KOMATSU Sachiko
フランス語 筑波大学
komatsu.sachiko.gt@u.tsukuba.ac.jp

筑波大学と韓国ソウル大学のフランス語クラスをテレビ会議システムで結び行った交流型のフランス語授業の例をもとに、日本の外国語学習・教育の課題を考えたい。この授業は、第二外国語として学ぶフランス語を使って、他国の学習者と交流することにより、日ごろのフランス語学習に刺激や達成感を与え、学習モチベーションを高めることを主な狙いとしている。テレビ会議を活用した授業については2000年以降さまざまな報告例が見られるが、今回の試みでは、とくに欧州言語共通参照枠（CEFR）の提唱する行動中心主義の言語学習という観点から検討を行う。

「言語の学習者を、タスクを遂行する社会的行為者とみなす（CEFR, ch2）」という欧州のこの考え方は、日本でのフランス語学習という文脈の中でも重要な意味を持つ。なぜなら日本の（とくに大学における）フランス語教育においては、フランス語を実際に使うことを想定しない教養主義の学習・教育観が根強く、行動中心主義の対極にあるとも言えるような教授法や教育内容がしばしば実践されているためである。このような教育を一概に否定するものではないが問題も指摘できる。学習者は、フランス語が「使うためのもの」「使えるもの」であるという意識を持ちにくく、このことが学習意欲へ影響を与えているのではないか。また「フランス語を学習するための学習」では、細部にこだわり達成感を得ることが難しい。言語学習においてはむしろ、「まず使ってみる」、「使おうとする」ことから得られる学習者自身の「気づき」が重要な意味を持つのではないだろうか。この気づきによって、学習者は主体的に自らの学習を組み立てることができるのではないか。したがって、フランス語を用いてタスクを遂行し、達成するという機会を学習者に与えることは、きわめて重要であると思われる。タスクを中心としたプロジェクト学習においては、タスク遂行の過程そのものに学習があり、学習者はタスク完遂時に達成感が得られる。また学習者の主体的参加とモチベーションの向上が期待される。ただしこのような学習においては、タスクの明確化や事前事後を含めた総合的アプローチが重要となる。これらを踏まえ、タスクに基づくプロジェクト型学習として実践した今回のテレビ会議による授業の概要を、「できる・つながる」授業の一例として紹介したい。

個人発表

11 月 25 日（日）

午前 10 時 00 分～午後 1 時 15 分

補助動詞「～てみる」の統語的意味機能

昭和女子大学大学院博士後期課程 中山富子

1. はじめに

従来の研究では「～てみる」の意味を論じる上で、それが「～てみる」の形式自体が表出する固有の意味か、文脈の影響を受ける語用論的意味かの区別がはっきりなされていなかったり、「～てみる」が補助動詞として用いられているのか本動詞として用いられているのかの区別がなされていない場合がある。本研究では、この2つの区別を明確にしながらか「～てみる」の意味を論じ、補助動詞「～てみる」の統語的意味機能を明らかにしていく。

2. 考察

本動詞「みる」と補助動詞「みる」については、以下のようにまとめられる。

- [1] 「～て」と「みる」の間に、ある語句の介入を許さなければ、「～てみる」¹は補助動詞である（以下例(1)参照）。介入を許すのであれば、それは本動詞である²（例(2)参照）。
- [2] 本動詞「みる」には、「視覚で認識する」という意味、そしてその視覚という意味から離れ、「推測・判断する」、「世話をする」「実現する」「体験する」というような意味への広がりがある³。
- [3] 補助動詞「～てみる」の基本義は「試しに～する」である。

上記 [3] については、上記 [1] [2] の意味や構造上の枠組みを手掛かりに、以下(1)～(4)のような例を考察することで明らかになる。

- (1) 患者の病気がわからないので、医者は心電図を撮ってみた。
- (2) 患者の病気がわからないので、医者は心電図を撮って、それをみた。

「撮って」と「みた」の間に語句の介入のない(1)の「みる」は補助動詞であり、介入のある(2)は本動詞である。(2)の本動詞「みる」は、[2]で示したように視覚によって認知し、理解した上で判断するという意味になる。一方、(1)の補助動詞「～てみる」は「試しに～する」や「心配になって～する」といった複数の意味を表出すると思われる。さらに以下例(3)(4)を考察することで、この「心配になって」という意味や森田（1989）の指摘する「ある目的のため」や石川（1985）の「知るために」といった意味は語用論的意味であるということが、明らかになる。

- (3) 昨日、家族でカラオケに行ってみました。
- (4) リハビリで言われるとおりに左手を動かしてみたが、うまくできなかった。

(3)は「昨日、(歌の練習をするために／まだ一度も行ったことがなかったのでどんなものか知りたくて)、試しにカラオケに行きました」、(4)は「(医師に言われたから／事故後、左手を動かしたことがなく、不安だったが)、試しに動かした」というような意味である。「ある目的のため」「知るために」「不安だが」と様々な意味が文脈から導き出せる一方、「試しに～する」という意味は共通の意味として存在することがわかる。すなわち「～てみる」という形式それ自体が持つ固有の意味は、「試しに～する」であり、それ以外の「ある目的のために」「不安だが」といった意味は、文脈の影響を受ける語用論的意味であると筆者は考察する。

なお、「～てみる」は命令形、条件形など特別の形式で用いられる場合があり、特に命令形で用いられた場合、仮定の意味を表すのではないかとすることが高橋（1976, 2003, 2005）吉川（1975）長野（1994）等により指摘されている。このような点について以下例(5)を考察することで確認する。

1 本稿で「～てみる」と記す場合は、補助動詞を指すこととする。

2 [1]については、McCawley, James D. & Momoi, Katsuhiko (1986) の指摘を取り入れた。

3 [2]については、松木（1997）を参考にした。

(5) おれが死んでみる。お前たちどうしてくっていく？

(高橋 2005 : 104)

(5) は、例(2)と同様の適文である。つまり、「俺が死んで（その後の状況を）みなさい(想像しなさい)。お前たちどうしてくっていく？」と括弧の部分が省略され、「みる」が本動詞として用いられている。この場合、本動詞「～てみる」の「みる」は、形式・意味ともに「命令」であり、「仮定」の意味であるとは断言できなくなる。(5) の場合のように「～てみる」の前に前接する動詞が「死ぬ」のような実現可能性の薄い動詞であったり、主体が聞き手以外の命令形であったりする場合、また無意志動詞であったりする場合は、「～てみる」の基本義、「試しに～する」の意味に沿わないため、補助動詞の意味での文とは解釈できなくなる⁴。しかしながら、例えば(5) を実現可能な意味の動詞や意志動詞に変換し「(5) がんばって死ぬ気で働いてみる。何とか食っていける」という文にしてみる。すると、(5) の文に「試しに～しろ (働け)」という命令の意味を有する補助動詞としての意味も確認できる。このような結果から、補助動詞「～てみる」の意味は、基本義「試しに～する」の意味を受け、前接する動詞が制限されると共に、「～てみる」が無意志動詞に接続する場合、それは仮定という特別な意味機能を持つ補助動詞であるのではなく、この「みる」は本動詞であるということことになる。

以下(6)、(7)から明らかなように「条件形」「～たい」のような形で表現された場合も同様のことが言える⁶。

(6) おれもこんな女と1度恋愛してみたいものだ。

(7) でもすみなれてみると、またおもしろいこともあるのさ。

((6),(7) 高橋 2005 : 104)

(6) は本動詞、補助動詞どちらにも解釈可能である。本動詞であれば、「俺もこんな女と一度恋愛して、(人がうらやむ恋愛というものを) 体験したいものだ」と解釈でき、補助動詞であれば、「(誰もが虜になるというから) おれもこんな女と試しに一度恋愛したいものだ」と解釈できる。(7) は、「住み慣れる」が無意志動詞であるため、補助動詞ではなく、本動詞としての「みる」である。「でもすみなれて、(住み慣れるという状況を) 体験すると、またおもしろいこともあるのさ」と解釈できる。このように条件を表す「～と」の部分はあくまで条件を表し、「～たい」の部分は、希望を表す。他方、このような形や意味には左右されず、補助動詞「～てみる」の基本義「試しに～する」という意味は維持されることが明らかになる。

3. 結論

上記2節の考察を経て、どのような形態で用いられても補助動詞「～てみる」の固有の意味(基本義)は「試しに～する」である、そしてその意味を有するゆえ、前接する動詞は制限されるという結論に至った。「～てみる」の語用論的意味については基本義と区別し、今後、考察していくこととする。

<引用文献>

石川守(1985)「「～てみる」と「～ようとする」に関する一考察」『言語学研究』41

高橋太郎(1976)「すがたともくろみ」『日本語動詞のアスペクト』むぎ書房

———(2003)『動詞九章』ひつじ書房

高橋太郎(他著)(2005)『日本語の文法』ひつじ書房

長野ゆり(1994)「『てみる』の用法の一側面：命令形・条件表現をとる『てみる』の用法について」

『現代日本語研究 第一号』大阪大学文学部日本学科

松木正恵(1997)「「見る」の文法化—「てみると」「てみれば」「てみたら」を例として—」

『早稲田日本語研究』5

吉川武時(1975)「「～てみる」の意味とその実現する条件」『日本語学校論集』第2号

McCawley, James D. & Momoi, Katsuhiko (1986) “The constituent structure of -te complements” S. Y. Kuroda, (ed.), Working Papers from the first SDF workshop in Japanese syntax: Univ. of California., 97-16.

⁴ (3)「死んでみる」が補助動詞の場合の「おれが試しに死ぬ」という解釈は、不自然である。

⁵ 「番号」は「番号」の例を一部手直したものであることを示す。

⁶ 高橋は、条件づくりをするものとして、条件形、命令形、「～たい」という3つの形態を挙げている。

1. はじめに

モンゴル語では以下の例文(1)のように依頼者である「話し手」が自分より社会的に上の地位にいる人に物事を頼むときに「私はあなたに～させたいのですが」という表現を用いる。

(1)

- a. Dargaa, (bi tan'-ar) gar-yn üseg zur-uul'-ax gesen jum.
 社長よ、(私 あなた-具格) サイン 描く-使役-非過去 としているのですが。
 直訳: 社長さん、(私はあなたに) サインを させようとしているのですが。
 意訳: (社長さん、(私はあなたに)サインをしてもらいたいのですが)
- b. Bagšaa, (bi tan'-ar) todorxoilolt bič-üül-ex gesen jum.
 先生よ、(私 あなた-具格) 推薦書 書く-使役-非過去 としているのですが
 直訳: 先生、(私はあなたに)推薦書を書かせたいのですが
 意訳: (先生、(私は先生に)推薦書を書いてもらいたいのですが)

以上の例文(1) aでは「話し手」(使役者)は「聞き手」(被使役者)に対し、「サインをする」、「推薦状を書く」という行為を引き起こすように働きかけようとしている。例文(1)では被使役者は具格でマークされている。モンゴル語の被使役者が具格でマークされる使役文の意味についてビアンバサン(1970)、クズメンコブ(1984)は「使役者は被使役者を道具のように扱い、その行為を引き起こす」という意味を表すと述べている。この指摘に従うと以上の例文(1)では話し手は聞き手を道具のように扱い、行為を引き起こそうとしていることになる。

モンゴル語の被使役者が具格でマークされる使役文の意味についてガンツェツェグ(2012)は「使役者は強い意図を持ち、被使役者に働きかけ、行為を実現させるという意味を表す」と述べている。ガンツェツェグ(2012)は、更に、使役者のこの意図性は、使役者が自分の利益として被使役者にその行為を行わせ、自分が「受益者」であるという意味合いを含むと述べている。このような主張を参照に考えると、例文(1)では話し手は聞き手に自分の利益につながる行為を引き起こすように頼んでいることになる。

このように、モンゴル語では話し手より社会的に目上である「聞き手」は話し手(使役者)の使役文による依頼に対して、何も違和感を感じず、「サインをする」「推薦状を書く」という行為を引き起こす。

本稿では「モンゴルの社会はヨコ社会である」述べている木村(2010)の指摘を引継ぎ、モンゴルの「ヨコ社会」では話し手と聞き手は対等な社会的な地位を保つような表現を用いることで円滑なコミュニケーションを取ると考える。そして、モンゴル語の話し手は自分より上の社会的な地位にいる聞き手に対し、使役文を用いて物事を依頼することで、社会的に低い自分の地位を繰り上げ、社会的に高い位置にいる聞き手の地位を繰り下げ、対等な地位になると考える。

2. 考察

まず、例文(1)を観察すると、使役者である「話し手」は省略されている。話し手は自分を示す代名詞を省略することでその行為を引き起こそうとしている自分を目立たなくしている。同じく被使役者の「聞き手」も省略されている。話し手は自分の利益のために働かせる「聞き手」を省略することで聞き手を目立たなくしている。使役文中に使役者である「話し手」と被使役者である「聞き手」は明示されないことで、モンゴル語の話し手の聞き手への配慮が表される。使役者である「話し手」と被使役者

の「聞き手」は発話に表現される場合、聞き手に対する親しさを表す語彙や表現を用いる（例えば、私の上司よ、私の先生よ）。

例文（１）と類似する表現として以下の例文（２）がある。

(2)

- a. Dargaa, ta nada-d gar-yn üseg-ee zur-aad ög-ööč
社長よ、あなた 私-与格 サイン-再帰 描く-非過去 くれる-依頼。
社長さん、私にサインをしてくれますか
- b. Bagšaa, ta nada-d todorxoilolt bič-eed ög-ööč
先生よ、あなた 私-与格 推薦書 書く-非過去 くれる-依頼
先生、私に推薦書を書いてくれますか。

例文（２）では話し手は聞き手に対し、「あなたは私にサインをしてくれますか」「あなたは私に推薦状を書いてくれますか」という表現を用い、依頼を出している。

上記の例文(1)と(2)の両文では話し手は聞き手に対し、「サインをする」「推薦状を書く」という行為を要求している。しかし、両文が使用される社会的な条件が異なる。例文(1)が使用される条件として、話し手は自分の社会的な地位を繰り上げ、聞き手の社会的な地位を繰り下げることによって社会的に対等な位置になっている。つまり、社会的な地位が低い話し手は自分を挙げ、話し手自身が行為を引き起こすような表現を用いることで、対等な社会的な地位を保つことができる。一方、例文(2)では話し手は自分より社会的に目上の聞き手を尊敬しながら、依頼を出している。しかし、モンゴル語では(1)が(2)よりポライトネスに欠けるという意味合いはない。

このように、モンゴル語の話し手は物事を頼むときに使役文を使用することで、話し手自身の社会的な地位を繰り上げ、社会的な高い地位にいる聞き手と対等な地位を保つことができ、話者が聞き手に親しさを示すことにもなる。

3. 結論

本稿で例文（１）の語用的な条件は以下の通りであると考える。

(3)

- a. 「ヨコ」社会の中での話し手は自分より目上な聞き手と対等な関係にいるように「話し手自身がその行為を引き起こす」ように働きかける使役文を使用する。
- b. 使役者の「話し手」は自分を指す一人称代名詞を文中に省略し、自分を目立たないように表現する。
使役者である「話し手」は発話に表現される場合、親しさを表す語彙や表現を用いる。
- c. モンゴル語の話し手は聞き手を指す二人称代名詞を文中に省略し、聞き手を目立たなくする。
被使役者の「聞き手」は発話に表現される場合は、親しさを表す語彙や表現を用いる。

参考文献

木村理子(2010)『朝青龍 よく似た顔の異邦人』朝日新聞出版

ガンツェツェグ(2012)「モンゴル語の使役文に関する研究—被使役者に付く格による意味的な違いについて」『昭和女子大学大学院言語教育・コミュニケーション研究』第7

Kuz'menkov.Ye.A (1984) "Glagol v mongol'skom yazyke" Moskva: Nauka

B'jambasan (P.1970, 1987) "Orčin cagijn mongol xelnij üil ügijn xev, bajdal" Xel zoxiol sudlal, ShUA. Xel zoxiolijn xüreelen, Ulaanbaatar.

時のメタファーに見られる上下の方向性に関する一考察

愛知高等学校(非)・愛知県立千種高等学校(非) 萩原 伸一郎

0.はじめに

時に関するメタファー表現の中には日本語の「時代をさかのぼる」や「年代がくだる」、英語の「go down in history」や「Time is up」のように物理的な上下方向の観点で捉えられているものが数多く見られる。時に関するメタファー表現を分析した先行研究として Lakoff & Johnson (1980)、瀬戸(1995)、鍋島(2011)、安井(2011)等がある。メタファー理論を構築する際に適切な言語表現として Time is Space、Time is Money メタファー等を扱っている例は前掲の先行研究で見られるが、時の概念と物理的な上下関係との結びつきを人間の視覚行為や外界の物理的な事象を基盤にして詳細に論じた研究はあまり多いとはいえない。本発表では、認知意味論的アプローチにより日英語における時のメタファーに見られる上下の方向性を人間の視覚行為および物理的経験に基づいて検討する。

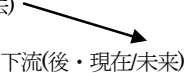
1.時のメタファーに見られる上下概念

1.1.川の流れに基づく時の概念化

我々の日常生活における上下方向の経験的基盤の一つに川の流れがある。「go with (against) the stream:時流に従う(逆らう)」という表現は時が川の流れの観点で捉えられた例である。人間生活には水が必要であり川が生活の基盤であると考えられるので、上下の方向性の観点で捉えられた時のメタファーの多くは川の流れがもつ概念を根源領域として説明できると考えられる。

- (1)時代をさかのぼる (現在 → 過去)
- (2)年代が下る (過去 → 現在)

川は標高の高い上流から標高の低い平地へと流れて最終的には海に至る。上流は川の流れの始めのほうであり、一方下流は水がたどる経路において後のほうである。つまり、上流と下流は出来事の順序における先と後に対応し時の概念においては過去と現在(未来)に対応するといえる。(1)では過去の時代を振り返ることが川の流れと反対方向つまり源流に向けて上流へとぼって行く観点で捉えられている。(2)の場合過去から現在への時の移り変わりは川の水が上流から下流へと下って行く観点で捉えられている。このような Past is UP・Present (Future) is Down メタファーは英語の例においても観察される。

- (3) The incident will go down in history. その事件は歴史に残るだろう。上流(先・過去)
 - (4) from the ancient period down to present 古代から現代に至るまで
 - (5) down the ages 昔からずっと
- 

「history(歴史)」という過去時代の表す印象があるが、(3)の文は発話時よりも先の出来事つまり概念的には未来を表している。この例も川の流れを基盤にして説明できる。川の中流付近で流れを観察していることを想像する。ちょうど目の前に川の水が流れていることは今現在起こっている出来事である。川の水はさらに下流へと流れて行くが、今後川の水が海へ流れて行く過程は未来の出来事である。要するに、(3)の文が示す未来の出来事は川の水が今後海の方へ向って下って行くことを基盤にして捉えられている。(4)-(5)についても川の流れを基盤にして Past is UP・Present (Future) is Down メタファーが成り立っているといえる。

1.2.時に関するその他の表現

前節では川の流れを基盤にした Past is UP・Present (Future) is Down メタファーの例を検討したが、時に関する表現に見られる上下の方向性には別の物理的事象を基盤にしていると考えられるものもある。

- (6) Time is up. はい終了です。
- (7) John filled up the glass with water. ジョンはグラスを水で一杯にした。

時間切れになることを示すのに英語では(6)のような表現が用いられることがある。出来事の終了と上方向との関連性を明確にするためにはまず(7)の例を分析する必要がある。(7)においてグラスが水で一杯になるまでの過程を考えると、ジョンによってグラスに水が注ぎ続けられることにより水位が上昇して最上部まで到達した時に注入する行為が終わることがわかる。上昇し終えた地点が出来事の終わりであり、終了の時点は出来事が完了する位置を基盤にして捉えられていると考えられる。次の(8)-(9)の日本語の例では太陽の動きを基盤にした上下方向の概念が時を示す表現に用いられていると考えられる。

- (8)昼下がり
- (9)上午・下午

(8)は正午を少し過ぎた頃を表す。一日における時間帯の区分には太陽の位置変化が伴っていることや我々の生活には太陽が欠かせないという理由から太陽の見かけの運動に基づく上下方向への移動概念が時を示す表現に用いられると考えられる。(9)の上午・下午はそれぞれ午前と午後を表す。午前とは東から出た太陽が昇っていく時であり、一方午後は南中した太陽が西に向かって高度を下げていく時である。要するに、午前と午後が物理的な上下方向の概念で捉えられて上午・下午と表現されるのは、それぞれの時間帯における太陽の移動方向を表している。

2. 「時」と「存在」の関連

1.1. では川の流れに基づく Past is UP と Present (Future) is Down メタファーの例を検討したが、これとは逆に未来が上方向に方向付けられるとする先行研究がある。

(10) 来週上がってくる課題は重要だ。

—鍋島(2011:224)

鍋島(2011)では(10)のような用例は「未来は上」メタファーであるとされている。ところが、この例は「来週」の部分で「昨日」に変えて「昨日の会議で上がった課題は重要だ」というように過去を表す文脈に置き換えても成立するのでこの分析には問題がある。Lakoff & Johnson (1980)においても同様の分析がなされている。

(11) All upcoming events are listed in the paper.

(12) What's coming up this weekend?

(13) I'm afraid of what's up ahead of us.

(14) What's up?

—Lakoff & Johnson (1980:16)

Lakoff & Johnson (1980)ではこれらは Foreseeable Future Events are UP (and Ahead)メタファーの例であり、予測可能な未来の出来事は上(先)であるとされている。(11)-(13)の例は確かに未来に起きる出来事が示されているが、(14)に関しては通常未来を表す場面では用いられない。これらの例においては未来が上に方向付けられていると考えるよりもむしろこれから先のある時点において出来事が存在するようになると解釈の方が合理的である。上方向と存在の概念的な結びつきについて検討するには次の(15)の文が示す事象を基盤にする必要がある。

(15) A stranger came up to me. 見知らぬ人が私の方へ近づいてきた。

(15)は対象物である見知らぬ人が発話者である私の所に接近し結果として私の所に存在するようになることを表す。対象物が接近すれば発話者は視覚行為によりその対象物が上方向に拡張して大きくなると捉えることができる。このような「接近→上方向への拡張→存在」という概念体系は対象物が発話者(観察者)の所に接近する場合でも行動の主体となる人物が対象物に接近する場合でも成立する。要するに、接近にすることにより対象物が発話者(観察者)の所に存在するようになる状況においては視覚的に対象物が上方向に拡張したように見えることを含意している。このような体系化の過程は抽象的な時の概念化に際しても用いられる。(11)-(14)の発話時と出来事の発生時には時間的な隔りがある。時が経過するにつれて出来事の発生時までの時間的な長さが縮まって最終的に出来事が発生することにより発話者のもとに出来事が存在するようになると捉えられる。鍋島(2011)で提唱されている「未来は上」メタファーあるいは Lakoff & Johnson (1980)で扱われている Foreseeable Future Events are UP (and Ahead)メタファーは例文が未来の出来事を表しているという点では成立すると考えても不自然ではない。とはいえ、「上がる」や 'up' が用いられるのはやはり日常生活における物理的経験から「接近→上方向への拡張→存在」という概念体系を我々がもち抽象的な時においても同じように捉えているためであると考えられる。

3. まとめ

本論では川の流れに基づく Past is UP・Present (Future) is Down メタファー、太陽の動きを基盤にした表現など抽象的な時は物理的な上下方向の観点で捉えられる場合が多いことを詳述した。我々は三次元空間の中で生活しているため上下の方向性は経験的基盤の重要な部分であり抽象的な時を表す際にも用いられると考えられる。Time is Space や Time is Money メタファーのように物理的な上下方向以外の観点で時が捉えられる例も数多く存在する。本論で扱わなかった用例や時に関するその他のメタファーについては今後の研究課題とする。

【主要参考文献】

- Fauconnier, G. (1999) *Mental Spaces*. MIT Press. Cambridge.
Lakoff, G. (1987) *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. University of Chicago Press. Chicago.
Lakoff, G. & M. Johnson. (1980) *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press. Chicago.
Lakoff, G. & M. Johnson (1999) *Philosophy in the Flesh: The Embodiment Mind and its Challenge to Western Thought*. Basic Books. New York.
Langacker, R. (1990) *Concept, Image, and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar*. Mouton de Gruyter. Berlin/New York
Langacker, R. (1991) *Foundation of Cognitive Grammar: Descriptive Application*. Stanford University Press. California.
Lee, D. (2001) *Cognitive Linguistics An Introduction*. Oxford University Press. Oxford.
Talmy, L. (2000) *Toward a Cognitive Semantics* vols.1-2. MIT Press. Cambridge
川上誓作(1996)『認知言語学の基礎』研究社. 東京.
小西友七(1976)『英語の前置詞』大修館. 東京.
瀬戸賢一(1995)『メタファー思考』講談社. 東京.
瀬戸賢一・巻下吉夫(1997)『文化と発想とレトリック』研究社. 東京.
鍋島弘治朗(2011)『日本語のメタファー』くろしお出版. 東京.
安井泉(2011)『ことばから文化へ文化がことばの中で息を潜めている』開拓社. 東京.

日本の公立小学校における英語授業のインタラクション分析

～児童同士の協力的言語学習を中心に～

早稲田大学大学院 志野 文乃

1. 研究の目的

本研究は、日本の公立小学校での英語の授業において、学級担任(HRT)と外国人指導助手(ALT)の助けを得ながら、児童同士が理解を深めるためどのように互いに協力し合っているのかということについて、会話分析的・談話分析的な視点から分析する。教師・児童間のインタラクション研究は既に存在するが、日本の小学校英語教育の教室における ALT・HRT・児童のインタラクション分析に関する研究は少ない(Fukatsu, 2011)。したがって、教室内のインタラクションを分析し、初級者の児童がどのようにより熟達した児童に助けを求め、ALT・HRT の協力を得ながら学習をしているかということについて調査し、効果的な小学校英語教育を探究することは意義がある。

2. 先行研究

本研究では、主に児童同士の協力的な言語学習に着目しながら英語授業中の教室における ALT・HRT・児童のインタラクションを分析するが、クラスルームインタラクションとは教師と児童の間でなされる言葉の相互作用であり、長い間様々な視点から研究されてきた(Coulthard, 1977: 93)。ここでは、クラスルームインタラクションが、本研究の主な分析方法である会話分析や談話分析の分野においてどのように研究されてきたのかということについて簡潔に先行研究を示す。

会話分析によるクラスルームインタラクション研究に関して Seedhouse (2004: 65)は、教室内で起こるインタラクションのダイナミックで複雑かつ流動的な性質を明らかにし、教育とインタラクションの再帰的な関係を示すことができると述べている。一方で、談話分析は基本的にインタラクションの言語的特徴に焦点を当てている(Levinson, 1983: 286)。談話分析によるクラスルームインタラクション研究に関して Seedhouse (2004: 55-66)は、談話分析による記号化体系で教室内のインタラクションを分析することは、会話分析とは逆にインタラクションの複雑性を隠し分析結果を単純化し過ぎる傾向があると述べ、談話分析は重要であるが実際には会話分析の一つの構成要素として使われており、会話分析と統合することでより広い社会言語学のコンテキストの中で機能し、教育との繋がりを形成できると述べている。

これらの先行研究を踏まえながら、クラスルームインタラクション分析を行った結果、児童が様々な方略を使い、協力しながら英語を学習していることが分かった。そこで、本研究では特に「児童がどのようにより熟達した学習者に助けを求めているのか」ということに関して学習者のストラテジー(Cohen and Macaro, 2007; van Lier, 1988)の視点を、そして「児童同士が互いに協力し合って学習しているか」ということに関し、社会文化的アプローチの最近接発達領域(Zone of Proximal Development, ZPD) (Vygotsky, 1978)の解釈の一つとして導入された、より熟練した他者から提供される支援的対話であるスキャフォールディング(Bruner, 1983; Wood Bruner & Ross, 1976)の視点を取り入れ、様々な角度から解釈をして行く。

3. 調査方法とデータの分析

インタラクションのデータは、本研究の研究者がある公立小学校で参与観察者として録音・収集したものである。今回の調査を通し明らかになったことは以下の三点である。第一に、児童は語彙レベルもしくは発話全体レベルでより熟達した学習者による助けを求める要求をしたり、フィラー等を使い周囲に対し間接的な要求をして助けを得る等、理解を深めるためにいくつかのストラテジーを使う傾向がある。第二に、より熟達した学習者は、クラスメートの語彙レベルもしくは発話全体レベルでの要求に対し英語または日本語を訳して返答したり、訳や補足説明を用いて彼らに対し手助けを申し出る等、自発的に彼らを助ける傾向にある。第三に、このような児童たちによるインタラクションに合わせて、ALT はできる限り児童の疑問に答えたり、学習者との間に簡単な質疑応答の機会を設け彼らが英語学習に自信を持てるようチャンスを与える傾向にあり、その一方で HRT は児童の自力での理解をできる限り待ち、必要に応じて語彙の反復や訳を通して彼らを助ける傾向にあるという三点が明らかになった。

4. まとめと今後の課題

本研究では、限られたデータではあるが、英語の授業中に ALT や HRT の助けを得て児童同士が様々なストラテジーを使いながら互いに協力し合い理解を深めていることが分かった。その際、児童同士の助け合いに沿い、ALT・HRT もそれぞれ状況に応じた手助けをしていることから、児童同士だけでなく ALT・HRT・児童の三者がいかに協力しながら英語の授業を進めているかということも明らかになった。今後も、学習者のストラテジーを英語教育の教室内に上手く取り入れつつ、ALT・HRT がどのように協力していくかということについて更に調査を行い、教室内のインタラクション分析が日本の小学校英語教育の更なる発展の一助になればと考える。

参考文献

- Bruner, J. (1983). *Child's talk: learning to use language*. Norton, New York: Oxford University Press.
- Cohen, A. D. and Macaro, E. (2007). *Language learner strategies: thirty years of research and practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Coulthard, M. (1977). *An introduction to discourse analysis*. London: Longman.
- Fukatsu, A. (2011). English education in Japanese elementary schools: an analysis of interactions. 英語英文学叢誌, 41, 23-32.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: a conversation analysis perspective*. UK: Blackwell Publishing.
- van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner: ethnography and second language classroom research*. London: Longman.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wood, D., Bruner, J.S., and Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

大学の英語教育におけるスピーキングの指導と評価方法

鬼頭 和也

教育現場で、「実践的コミュニケーション」が求められて久しい。大学の英語教育においてもそれは変わらない。では、すでにカリキュラムができあがった授業の中で、スピーキングをどのように導入し、教え、評価するか、ここで各教師にはアイデアが求められる。担当している科目の対象は大学二年生。その学生が次に控えるのは就職活動である。そこで、就職活動で必ず経験するであろう「面接」を英語で疑似体験させることを試みた。この点について私の考えと試みを紹介したい。

大学で担当している科目は「観光英語」である。これは、将来観光業に就くことを考える学生に対して、サービス業で必要とされる英語を学ぶという趣旨のものである。使用している教科書には観光英語を題材に会話の練習が盛り込まれている。フレーズを暗記し、応用する問題も含まれている。ただ、これだけでは不十分であると考え。暗記して、そのフレーズを発声するだけではスピーキングができると評価するのは危険である。

この環境下でスピーキングをカリキュラムに盛り込み、試験を実施する際、成績のためだけのスピーキング練習になっては本末転倒である。私は大学で英語を教える際、意識していることは、英語の授業を通して、異文化理解や視野を広げる体験、思考やフレームワークを同時に教えることを心がけている。それは、大学の英語授業が二回という中で、英語を上達させるには限界があると考えているからである。また、英語はツールであり、情報交換の媒体であると考え、各々が状況に合わせ、臨機応変に対応できてこそ、立派なコミュニケーションスキルが身に付いたと評価するべきである。これには、単にフレーズを暗記するのではなく、思考プロセスを含めた指導が必要であると考え。

ここで思考プロセスを定義すると、スピーキングをする際に必要な知識、情報、場の環境などを整理する過程、またはその手順であると考え。これはスピーキング時に限らず、様々な場面で応用できるスキルである。元花王の社員であった美崎栄一郎氏も、転職を余儀なくされる時代に必要なのはポータブルスキルであると述べ、特定の会社の中だけで通用する技術を磨くのではなく、他分野に転職しても使える力を付けることが求められると断言している。この思考プロセスはまさにその社会で生き残るためのスキル。これを活用できる場として「英語で面接をする」という考えに至った。

そこで、この面接をテストと定めた。その第一段階として、履歴書を書く練習を課した。授業で英語の履歴書のサンプルを配り、説明をした。実際の記入は簡易版を用意し、枠を

英語で埋める作業を行ってもらった。更に、より現実近づけるため、個人の顔写真も撮り、身分証明書の写真も文化により、撮り方が様々であると教え、異文化を体験してもらった。授業は教科書の内容も同時進行していたため、一回目はここで終了した。

第二回は履歴書をもとにグループワークを行った。まずは黒板に質問項目をあげてもらい、それぞれの履歴書のデータをどう聞き出すかクラス全体で考えた。「観光英語」であることから、学生は常に丁寧な英語、丁寧な質問を練習する機会がある。それを活かす場面をここで設けた。学生はアイデアを出し、議論して行く中で質問項目を完成させた。次に隣通しの人とその質問を投げ合い、答えるという形式のアクティビティで練習を重ねた。ここで二回目は終了。

第三回目と四回目は三人と自己紹介をする形式を取った。三回目は学生同士が質問し、その答えを情報カードに埋める作業を行い、質問する能力と聞き取りの両方を練習した。四回目はその応用編とし、立食パーティーで自己紹介をするという場面設定で変化をつけた。自己紹介をし、名刺交換をするイメージである。ここでのポイントは、三人、普段話さない人と話すことである。これは緊張感を維持する目的と、しっかり質問をして、情報を聞き出す訓練を重ねもらえるよう、工夫を加えた。また、立食パーティーでは、世間話をするよう促し、スムーズな会話を心がけるよう指導した。

この四回目では、様々な話題や質問に対して臨機応変に対応する感覚を肌で感じてもらう意図もあった。これは、大阪大学の平田オリザ氏が述べる、ランダム性を重視し、めちゃくちゃに教えることが学習にはいいという点に繋がる。平田氏は更に、演劇やスキットは学生間に緊張が生まれ、実体験として学ぶことができると、演じることの重要性を強調している。OECD や PISA でも評価の高いフィンランドの教育も実体験を重視し、できるだけ現場で学ぶ形式を取っている。これは、心理言語学者であるエルマン氏が述べる、様々な刺激を色んな形で与えることで、脳は成長するという点にも繋がり、応用力を育むトレーニングになると信じている。実際、友達ではない人と話すことで緊張感が生まれ、クラスメイトの新たな側面を知りながらも、英語でどう質問するか、答えるか、考えさせられたといった意見があがった。その後はテストまでの数回、復習を行った。

復習を終え、実際スピーキングテストを実施した。教師対学生の一対一で、三分程度で終わる。就職したい企業をまず述べてもらい、簡単な自己紹介を質問形式で行った。最後は長所と志望動機を訊き、二問ほどフォローアップの質問を行った。評価は観光学部で設けているルーブリックに基づき行った。この結果を基に、現在マインドマップやフレームワークを用いて思考プロセスを指導している。文法等を正すのも教師の役目ではあるが、大人数では個々の例を取り上げる訳にはいかず、ミスの多い点を取り上げる形にならざるを得ない。今後はこの辺りの試行錯誤を重ね、スピーキング指導を確立させたい。

大学必修英語授業における対話力の実現への試み

大橋 弘顕（横浜国立大学）

まずはじめに

横浜国立大学、一年生必修のスピーキングクラス(以下1 S)においては、口頭発表力及び、討論が可能なコミュニケーション力を高めるために、「対話」をキーワードに掲げ様々な活動を行った。ここでは英会話に対する苦手意識を払しょくし、討論が可能なコミュニケーション力を養うために具体的に何をしたのか、といった点を授業実践報告で示したい。

「対話」の定義

大阪大学コミュニケーションデザイン教授、平田オリザ氏は、会話と対話を「会話とは、お互いの事情を良く知った者同士の気軽で気楽なお喋り。対話とは、お互いのことをよく知らない者同士が『知らない』ということをも前提として行う意識的なコミュニケーション」と定義している。1 Sでは英語をコミュニケーションの手段としてとらえ、「対話を意識的に行う技術」を体得することを目指した。コミュニケーションを「情報を共有し、新しい価値を創造する行為」と定義付け、対話活動の目的とした。

背景

現状英語を話す人の74%はノンネイティブである。様々な文化背景、様々な英語を話す人々同士が手段として英語を利用している。そして日本の企業によっては新卒採用の8割がたを外国人にしてまで、急速に海外展開を強化している。学生によっては、卒業と同時に欧米のみならず、インドや中国などの同僚と日本で机を並べて仕事をするのが日常になる。同質であることに慣れてきた日本人が、異なる環境の多様な価値観の人々と、同じ組織やプロジェクトの中で一緒に仕事をするのは、困難が伴う。加えて現状ビジネスの現場では、英会話に難があっても職務で使わざるを得ない状況の方も多し。そこで求められるのは、「正しく話す」というよりは、現状持てるすべての力を発揮して、いわば、「泥臭く」対話をする技術である。

仮説

事前のアンケート調査では82%の受講生(116人中97名)が英会話に苦手意識があると答えている。「生徒が英会話を苦手とするのは、英語を手段として使う術を知らないから」と仮定した。

どの様に行ったのか？

授業内学習

上記仮説を実現するために以下の三点を意識して授業を組み建てた。①何をどうすれば英語でやりとりができるのか明示する(Can-Do Checklistを提示)。②そのために練習時間を与える(ペア、及びグループ学習の多用)。③「気づき学習」を活用する。授業は対話力を高めるための練習の場であり、対話の目的は、「新しい価値を創造するために、情報を共有すること」である。期末試験は練習の成果を発表する場と位置づけた。

授業外学習

授業外でスピーキング力、及び対話力を高めるような活動を行い、そしてその活動を記録する"Self Study Project"を生徒に課した。具体的には、スピーキング力そのものの底上げ（語彙や語順など）、及び自身の人生観を構築するのに役立つ読書、また、留学生へのインタビューなどである。

授業実践

「4分間即興対話」のクラス内活動を報告する。これは文字通り4分間即興で対話を行うものである。「素早く、粘りながらすり合わせ、引き出し、確認する作業」である。五回目の授業の様子を具体的に記す。

教材

①Gear up 1：マクミラン社②「対話スキルマニュアル」③Can-Do Checklist④気づきノート⑤発信力を高めるトレーニング教材：発信キング・近似値発信法

7回目の授業例(90分。全16回授業。各活動は全てペア、グループで行われる。

1. Greetings からのスモールトーク
2. セルフスタディプロジェクト進捗報告
3. ダイアログを使った、「英語の音楽を奏でる活動」
4. ダイアログを使った、「即興対話活動」
5. 気が付いたこと及び今後の課題の記入：「気づきの学習」
6. 発信力を高めるトレーニング：「主旨を3秒以内に」「近似値発信」
7. 口数を増やすトレーニング、「A.A.A」
8. すり合わせ、引き出し、確認するトレーニング：「マインドマップ」
9. ディスカッション活動

最後に

アンケートの結果、70%の受講生(英語が苦手と答えた97人中68人)の苦手意識に改善が見られた。コミュニケーションの手段として英語を使う術を心得たことが理由の一つだと思われる。英語と日本語の語順が真逆である様に、「会話」と「対話」においても流儀が異なる。だから、難しい。練習を通して対話の流儀を身に付け、意識的にコミュニケーションをすることが求められる。このクラスは自動車教習所で云う所の教習内コースでの運転演習であったと思う。対話活動中のフィードバックや気づき学習を通し問題点を発見し、練習を重ね改善するのである。英会話力いかに関わらず、手段として活用する機会が増している。だからこそ現状の英語力を最大限活かし、泥臭くとも対話をし得るスキルが求められているのではないのであろうか？このクラスの目的は、そのために最低限必要な道しるべを示すことであった。

参考文献

平田オリザ（2001）「対話のレッスン」小学館

井口景子（2011）「日本人と英語」*Newsweek* 1251,49-53

言語文化教育学会設立趣意書

大学における言語教育は、言語学や文学などの専門家の手に委ねられている場合が多い。言語教育そのものを直接の専門とはしない人々が教育の効果をあげるために工夫を重ね、努力してきた。その経験を言語教育の専門家も交えて分かち合い、相互啓発の場を設けたい。同時に、今後言語教育に携わる者への研修を兼ねることで、教員養成改革へ一石を投じることも目的とし、言語文化教育学会（以下、本学会）を設立する。

言語教育は分析的であると同時に総合的な性格をもつ。したがって、学問分野がより専門化し、細分化と深化による分岐が進む時代に、本学会は言語教育という共通の基盤に立ち、教える言語の差異を超えて、異なる分野の専門家に討論と相互啓発の場を提供する。

本学会は、学際的であるだけでなく、「職際的」な性格をもつ開かれた学会を志向する。したがって、言語教育に携わっている人の他に、学習者や社会人も含め、言語教育に関心のあるすべての人に参加を呼びかける。

本学会は、講演会や討論会を開催することによって、専門や立場を異にする参加者が自由に言語教育の諸相を論じ、言語教育への認識を深めることを主な活動とする。内容としては、言語教育における言語と文化の関係を中心に、言語と心理、言語と社会、言語とコミュニケーション、言語と情報などを論じる。

本学会の前身である「早稲田大学言語教育研究会」は 1996 年より、言語の違いを越えた言語教育者間の知識の共有を目的として、国内外の研究者による講演会を企画・運営してきた。同研究会はその理念を引き継ぐ本学会の設立とともに、発展的に解消する。

《学会理事》

池田 雅之	(早稲田大学： 英語・比較文学/比較基層文化論)
一森 俊明	(東京大学学生：フランス語・言語学)
浮田 三郎	(広島大学： ギリシャ語・言語学)
岡田 浩平	(早稲田大学： ドイツ語・ドイツ文学)
川口 義一	(早稲田大学： 日本語・言語教育)
河住 有希子	(日本工業大学：日本語・日本語教育)
佐藤 巨呂呂	(大学書林国際語学センター)
Snowden, Paul	(早稲田大学： 英語・比較言語学)
徳永 美暁	(昭和女子大学：日本語・言語学)
中井 基博	(東京国際大学：英語・英語教育)
中田 清一	(青山学院大学名誉教授：英語、日本語・言語学)
生井 健一	(早稲田大学 英語・言語学)
深田 嘉昭	(武蔵野大学他：日本語・言語教育) 事務局
福田 育弘	(早稲田大学： フランス語・フランス文学)
藤村 泰司	(国際大学： 日本語・日本語学)
Berendt, Erich	(Assumption 大学： 英語・社会言語学)
村上 公一	(早稲田大学： 中国語・中国語教育学)
村田 久美子	(早稲田大学： 英語・異文化コミュニケーション)
矢野 安剛	(早稲田大学名誉教授： 英語・応用言語学)

〈アイウエオ順〉

言語文化教育学会(the Japan Association of Teaching Language and Culture) 会則

第1条：(名称)

本会の名称は言語文化教育学会(JATLaC: The Japan Association of Teaching Language and Culture)とする。以下、本会と記す。

第2条：(目的)

本会は、わが国における言語文化教育の発展と向上に資するための調査・研究を目的とする。

第3条：(事業)

本会は、前条の目的を達成するために、次の事業を行う。

1. 大会、その他研究集会の開催
2. ニュースレターおよび学会誌の発行、ホームページの運営
3. その他本会の目的を達成するための事業

第4条：(会員)

本会の会員は年齢、職業、身分、性別の一切を問わず、第2条の目的に関心をもつ者で構成され、正会員、学生会員、賛助会員からなる。

1. 正会員：
2. 学生会員：
3. 賛助会員：

第5条：(会費・会計)

会員は会費を納入するものとする。会費の額は理事会が提案し、会員総会において審議、決定する。

会計年度は毎年4月1日から翌年3月31日までとする。

予算案および収支決算書は、会計監査担当の理事が監査し、総会で承認を得る。

第6条：(役員)

本会に会長1名、理事を若干名置く。

1. 理事は会員より選出されるものとする。任期は3年とし、再任を妨げない。
2. 会長は理事の互選により選出され、会務を統括し、本会を代表する。

第7条：(総会・理事会)

本会に総会、理事会を置く。

総会は、正会員、学生会員をもって組織し、原則として年1回、会長が招集する。総会は、本会の議決機関として本会の事業および運営に関する重要事項を審議決定する。また、理事会は必要に応じて臨時総会を開催することができる。

理事会は、会長および理事をもって組織し、第3条に定める事業ならびに収支予算および収支決算に責任を負い、執行の任に当たる。

第8条：(事務局)

本会は、事務局を早稲田大学内に置く。

第9条：(改正)

会則は、総会出席者の3分の2以上の同意を得て改正することができる。

付則：この会則は、2001年10月27日の本会第1回大会の総会において制定し、その日より発効する。

言語文化教育学会のご案内

当学会は2001年10月27日の会員総会において、正式に発足いたしました。

本学会の特徴として、第1は、日本語であれ、英語であれ、フランス語であれ、中国語であれ、教え、学ぶ言語文化の種類を問わず、言語教育・学習に携わる者、あるいは関心をもつ者が集まって相互に啓蒙しあい、意識を高め、言語教育の改善に向けて発言していくという「横断性」。第2は、文学、言語学、社会学など様々な分野の専門家がそれぞれの立場から意見を出しあい、議論し、学びあう「学際性」。第3は、学生とか、主婦とか、退職者とかの身分や教員とか企業人とか自由業者などの職種を問わない集団が様々な、異なる立場から言語教育を語りあう「職際性」。最後に、人種・民族や障害の有無を越えて、手話や点字や自閉症者のコミュニケーション補助言語など、障害者のコミュニケーション補助なども含めた言語教育を語っていく「異際性」が挙げられます。

本学会は、言語文化教育に関心をもつ人々が異なる立場から異なる意見をもちより、自由に議論し、言語文化教育に対する意識を高めあい、啓発しあい、後進の指導にあたることを目指しております。

言語文化教育にご興味をお持ちの多くのかたのご参加をお待ちしております。

言語文化教育学会 会長 矢野 安剛

言語文化教育学会入会案内

本学会は言語教育に携わっている方だけでなく、社会人や学習者など、言語教育に関心を持つすべての人に参加を呼びかけております。したがって、本学会には、本学会の趣旨に賛同なさる方でしたら、どなたでも入会いただけます。

入会を御希望の方は、入会申込書、会員登録用紙に必要事項を御記入のうえお出しください。なお、本学会の連絡は、原則として電子メールでいたしますので、メールアドレスの御記入をお忘れなく。また、会費は、原則として学会の口座へ振り込んでいただきます（申し訳ありませんが、手数料は個人負担とさせていただきます）。

入会申込書・会員登録用紙は学会ホームページよりダウンロードしていただけます。

〔会費〕 正会員 ： 5000 円

 学生会員： 3000 円

 賛助会員： 20000 円

《学会預金口座》：三菱東京 UFJ 銀行 江戸川橋支店

 普通預金 1017574 言語文化教育学会

提出先住所： 〒169-8050 東京都新宿区西早稲田 1-6-1

早稲田大学教育・総合科学学術院 福田育弘研究室内 言語文化教育学会事務局

- ・ 入会申込書の提出、会費納入の際には、確認が遅くなることがございますので、前もって必ず事務局宛メールでご一報ください。（事務局に係が常駐しているわけではありません）
- ・ 入会は入会申込用紙、会員登録用紙の提出、および会費の納入をもって完了するものといたします。折り返し事務局より手続き完了のご連絡をメールでいたします。
- ・ 振り込みの明細書をもって、領収書とさせていただきますが、学会発行の領収書が必要な方は事務局までお申し出ください。
- ・ 学生会員の入会申込、更新にあたっては、学生証のコピーなど学生であることが確認できる書類を提出していただきます。学籍を確認できない場合は、正会員扱いとなりますので、ご了承ください。

問い合わせ先：言語文化教育学会事務局（jatlac@gol.com）

〔お知らせ〕

・言語文化教育学会、2013 年シンポジウム、第 13 回大会に関しましては、当学会ホームページでご確認ください。

・2013 年 4 月より以下の要領で第 13 回記念大会個人発表の受付をいたします。

言語文化教育学会大会個人発表 申し込み要領

- ・発表者は本学会会員、もしくは会員の推薦を受けたものとする。発表者を推薦する学会員は、その発表者にかわり、学会へ発表の申し込みを行い、発表当日は紹介者として、その発表の司会進行を行う。
- ・発表内容は、言語文化教育に関するもので、未発表の内容に限る。
- ・発表、資料、発表概要とも、使用言語は日本語とする。
- ・発表の時間は、質疑応答も含め一人 30 分程度とする。
- ・発表を希望するものは、6 月末までに 1000 字程度の発表概要と共に、事務局宛に発表を申し込むこと。発表概要は、メールの添付書類で送付するものとする。提出ファイルの形式は、ワード、テキスト、pdf ファイルのいずれかとする。
- ・理事会は発表の内容を審査し、9 月上旬までに事務局より採否を通知する。
- ・審査に通り、発表が決定した者は、10 月中旬（期日は後日確定の上ご連絡します）までに、予稿集原稿を事務局宛添付ファイル（doc・docx.及び pdf.）で送ること。
- ・口頭発表を行った者は、学会誌向けに発表内容を「発表報告」として A4、4 枚程度に文章化し、pdf ファイルで、年末までに提出しなければならない。（書式は投稿論文に準じる）

・『言語文化教育』通巻第8号論文募集のお知らせ

以下の要領で、学会誌第8号の論文を公募致します。多数の方のご応募をお待ち致しております。

- ・論文を応募する者は、言語文化教育学会の会員であること。
- ・論文の内容は、言語教育に関するものであること。
- ・未発表のものに限る。
- ・論文執筆の為の使用言語は、原則として日本語とする。
- ・論文の体裁は以下のように統一すること。

長さ：資料・参考文献を含めて15枚以下

体裁：全角40字40行、MS明朝11ポイント（外国語の例文等を掲載する場合は、この限りではない）原則として、マイクロソフトワードのファイル、および、pdf.ファイルで提出

- ・締め切り：2013年9月末

学会は、提出された論文に関して審査し、2013 年 11 月中に応募者に採否を連絡する。

- ・当学会に対するご意見、ご要望等は、学会事務局宛 E-mail でお知らせください。
- ・学会企画に関するお問い合わせも、事務局まで、E-mail にてお願いいたします。

言語文化教育学会事務局

〒169-8050 東京都新宿区西早稲田 1-6-1

早稲田大学教育・総合科学学術院 福田育弘研究室内

E-mail : jatlac@gol.com

ホームページ : <http://www.waseda.jp/assoc-JATLaC/>

言語文化教育学会
第 12 回大会予稿集
2012 年 11 月 24・25 日

JATLaC 言語文化教育学会

大会参加費領収