

慶應義塾 外国語教育研究

第17号

2020



目次

〈研究論文〉

習熟度と性別がビデオ L2 聴解力テストにおける視覚の効果に与える影響	パティ, アーロン	1
日本で出版された外国語としてのスペイン語指導用教科書における言語行為の分析 (A1/A2 レベル)	ガルシア ベルナル, カルメン	19
フランス語の s'il vous plait をめぐり一考察	中 尾 和 美	41
ドイツ語で行なわれるレッスン会話の構造と教授者－学生間における質問発話に見られる特徴	牛 山 さおり	59
中国語の“上 (SHàng)”の複合的語彙ネットワーク	嚴 馥	77
高校生への TBLT の導入：言語運用能力と情緒的変数は TBLT の恩恵を予測するか	大 竹 優 志	101

〈調査・実践報告〉

慶應義塾大学外国語教育研究センター研究プロジェクト	縣 由衣子	127
「グローバル化に対応した外国語教育推進事業」における高大協働による取り組みとその実践例	境 一 三	
コロナ危機における中国語オンライン授業の挑戦	石 野 一 晴	155
—— Moodle と身近な SNS を活用して実現した双方向性ある授業		
外国語教育における三つの資質・能力とパフォーマンス評価	山 下 一 夫	175
—— 慶應義塾大学外国語教育研究センター研究プロジェクト「グローバル化に対応した外国語教育推進事業」	山 下 誠 吉 川 龍 生	

〈研究ノート〉

フィリピン —— 日本のスペイン語教育での認識改変	松 本 旬 子	201
---------------------------	---------	-----

慶應義塾大学外国語教育研究センター

Keio Research Center for Foreign Language Education

JOURNAL of FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Vol. 17 2020

CONTENTS

〈Research Articles〉

- The Impact of Proficiency and Gender on the Effect of Visuals in Video L2 Listening Comprehension Tests BATTY, Aaron Olaf
- Análisis de los actos de habla en las actividades de manuales japoneses GARCÍA BERNAL, Carmen
de español como lengua extranjera de nivel inicial
- S'il vous plaît*, an enunciative request marker in French NAKAO, Kazumi
- An analysis of the structure of violin lesson conversations in German USHIYAMA, Saori
- 汉语“上 (SHÀNG)”的复合语义网络图 FU, Yen
- Introducing TBLT to High School English Learners: OTAKE, Masashi
Do L2 Proficiency and Affective Variables Predict TBLT Benefits?

〈Survey / Practical Reports〉

- “Foreign Language Education Project to Foster the Competencies Required in a Globalized Society”, AGATA, Yuiko
a high school-university collaboration designed by the Keio Research Center for Foreign Language Education SAKAI, Kazumi
- Challenges in Conducting an Online Chinese Language Course During COVID: ISHINO, Kazuharu
Using Moodle and Familiar Social Network Sites to Create Interactive Classes
- Investigating the three Competencies and Performance-Based Assessment in Foreign Language Education: YAMASHITA, Kazuo
“Foreign Language Education Project to Foster the Competencies Required in a Globalized Society”, YAMASHITA, Makoto
conducted by the Keio Research Center for Foreign Language Education YOSHIKAWA, Tatsuo

〈Research Notes〉

- Filipinas: cambio de perspectiva en la enseñanza de español en Japón MATSUMOTO, Junko

KEIO RESEARCH CENTER FOR FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

習熟度と性別がビデオ L2 聴解力テストにおける 視覚の効果に与える影響

バティ, アーロン

Abstract

The present research investigated the impacts of L2 proficiency and gender on the facilitative effect of the presence of visuals in video-mediated L2 listening comprehension tests. An 18-item, multiple-choice English listening test was constructed and administered in two forms: ODD and EVEN. The ODD form presented the listening passages of the odd items with video, and the even items with audio only. The EVEN form reversed this pattern. Participants were 279 university students of English in Japan. The participants were randomly assigned to the test forms. The facilitative effect of the presence of visuals was investigated using bias analyses via many-facets Rasch modeling. TOEFL ITP scores were used to investigate the interaction between English proficiency and format (video or audio-only). Large differences of the size of the effect of the presence of visual cues based on individual differences would be indicative of differential item functioning (DIF), which would be a threat to the validity of video-mediated L2 listening tests. Although the video versions of the test items were easier than the audio versions in most cases, this facilitative effect of the presence of visuals did not significantly differ by proficiency level or gender.

1. 序章

非言語コミュニケーションは、人間のコミュニケーションリスニングの主要な構成要素として確立されており、対面でのインタラクションにおける情報の66%を構成している (Burgoon et al., 2016)。これは、人間の身体的・認知的発達の中でより早く現れ (Burgoon et al., 2016)、最も原始的な状態でのコミュニケーションを表していると主張されてきた (McNeill, 1992)。特に顔の表情は「paralanguage」(パラ言語)を構成していると強く主張されてきた (Chovil, 1991)。また、ジェスチャーは言語と密接に結びついていることがわかっている。通常、ジェ

スチャーは関連する単語やフレーズと同期して表示されるが、思い出すのに時間がかかり、認知的に処理するのに時間もかかる馴染みのない単語を使っているときは、ジェスチャーの表示が遅くなる (Morrel-Samuels & Krauss, 1992)。さらに、言語アセスメントの分野で働いている人なら誰でも興味があることだが、非言語コミュニケーションは異文化コミュニケーションの重要な要素であり、文化によっては微妙に異なるジェスチャーの仕方があり、それが勘違いや恥ずかしさにつながることもある (Burgoon et al., 2016)。

非言語コミュニケーションやその他の視覚的手掛かりの重要性についてのこのような事実を理由に、第二言語 (L2) の聴解力テストでは音声のみの聴解ではなく、ビデオを用いてそれらの特徴づけるべきだと多くの研究者は主張してきた (Gruba, 1997; Ockey, 2007; Wagner, 2002 など)。このようなテストは、より目標言語使用領域 (target language use [TLU] domain; Bachman & Palmer, 1996) に近いためテスト課題 (タスク) として真正性があり、それは、テストの構成概念妥当性 (Messick, 1989) にとって重要であると長い間考えられてきた。実際、広く使われているいくつかの言語テスト、特に TOEFL iBT では、視覚情報の一部を取り込もうと、静止画像の「スライドショー」を組み込んでいる。

過去数十年にわたり、ビデオを使用した L2 聴解テストの話題には一貫した関心が寄せられてきたが、そのほとんどがビデオ形式と音声を使用した形式の比較の難しさに焦点を当てている。しかし、あまり研究されていないのは、非言語的またはその他の視覚的な手掛かりの存在が L2 聴解テストに与える影響について、受験者の個人差がどのような役割を果たしているかということである。

ビデオを使用した L2 聴解テストでは、受験者全員が同じ構成概念を評価しているかどうかを知ることにはできない。テストの項目について、異なるグループの受験者が異なるスコアを獲得することは、「特異項目機能」(differential item functioning; DIF) と呼ばれ、テストの妥当性を脅かす重大な問題となる (Messick, 1989)。

もし L2 聴解テストでの視覚情報の効果が習熟度や性別によって違いがあれば、あるグループの受験者を他のグループの受験者よりも不当に有利にする可能性がある。そこで、L2 習熟度 (Batty, 2015; Sueyoshi & Hardison, 2005) や性別 (Burgoon, 1994; Costanzo & Archer, 1989; Noller, 1985; Rosenthal et al., 1979) に基づいて違いが生じる可能性があるかを研究することを重要と考え、本研究の目的とする。

2. 文献のレビュー

2.1. 非言語コミュニケーション

「非言語コミュニケーション」は、一般的に、話し言葉でも書き言葉でもないすべてのコミュニケーションイベントを包含すると理解されている (Knapp et al., 2014)。非言語コミュニケー

ションは、人間のコミュニケーションの聞き取りの主要な要素として確立されており、対面でのやりとりでは情報の最大66%を占めている (Burgoon et al., 2016)。視力のある聞き手は、ほとんどの場合（例えば、電話での会話、ラジオやポッドキャストの聞き取り、公共の場でのアナウンスなどを除く）、顔の表情やジェスチャー、環境などの非言語的な合図を、言葉による信号の「co-text」として、理解度を高め、解釈を助けるために使うことができる (Rost, 2016, p. 42)。非言語的行動は、話者の態度、感情、性格、対人関係を明らかにするために特に有用である (Burgoon et al., 2016; Knapp et al., 2014)。また、社会的な合図を見分けるのにも有用であり、特に合図が言葉によるメッセージと矛盾している場合には、曖昧な発言に対する一種の「事実確認」として機能する。言語チャネルは、内容が事実に基づいたもの、抽象的なもの、または本質的に説得力のあるものである場合には、典型的な情報量が多いものとして議論されているのに対し、非言語コミュニケーションは、非公式な人間の会話の相互作用における社会的意味の重要な伝達手段である (Burgoon et al., 2016)。

しかし、すべての人が同じように非言語的行動に敏感であるわけではない。非言語的合図に対する感度は、生涯にわたって変化する (Feldman & Tyler, 2006)。非言語的コミュニケーション合図に対する感度と解読能力は、小児期には向上するが、老年期には低下する点がある。しかし、性別に関しては、女性の方が男性よりも非言語的な合図に対して感度が高く、解読に長けていることが繰り返し明らかになっている (Burgoon et al., 2016; Costanzo & Archer, 1989; Hall, 2006; Noller, 1985; Rosenthal et al., 1979)。

2.2. 第二言語習得と非言語コミュニケーション

非言語コミュニケーションが第二言語習得 (SLA) や L2 理解に与える影響に関する研究の多くは、ジェスチャーに焦点を当てたものである。例証的なジェスチャーは、第一言語 (L1) 音声の曖昧さを解消することで、理解力を大幅に向上させることがわかっており (Holle & Gunter, 2007; Wu & Coulson, 2007)、認知資源を解放して代わりに意味に集中することができる (Skipper et al., 2007)。また、例証的なジェスチャーは L2 理解を促進することがわかっており (Dahl & Ludvigsen, 2014)、特に習熟度の低い L2 使用者に当てはまることがわかっている (Kida, 2008)。また、教師による例証的なジェスチャーの使用は学生の L2 理解を助けることもわかっている (Lazaraton, 2004; Sime, 2006)。

SLA の研究者の中には、非言語的な合図が L2 理解に与える影響を調査した人もいる。最も初期の研究の一つは、Riseborough (1981) によって行われた。この研究では、音声、顔だけのビデオ、曖昧なジェスチャーのあるビデオ、より明確に意味のあるジェスチャーのあるビデオを組み合わせ提示し、より多くの非言語的な手がかりの存在がより良い想起と理解につながることを発見した。Sueyoshi and Hardison (2005) は、同様のデザインを採用し、非言語

情報（顔、または顔と体）の存在が、特に聞き取り能力の低い人の理解を有意に促進することを発見した。他の研究者（Baltova, 1994; Brett, 1997）もまた、非言語的なコミュニケーションの手がかりやその他の視覚情報（物理的な背景、視覚教材など）を含むビデオの影響を調査し、理解を広く促進することを発見している。全体的に見ると、視覚情報が多いほど、L2 リスナーの理解度は高いようである。

2.3. ビデオ使用のL2 聴解力テスト

一般的なL2の聴解力テストでは音声のみを使用するが、言語の理解には非言語的合図やその他の視覚情報が重要であると考えられており、多くの研究者がL2聴解テストにおけるビデオの使用を調査してきた。その「ビデオ」は、一人で話しているもの（モノログや講義など）、複数人で話しているもの（会話）、PowerPoint スライドなどの静止画を含む映像の組み合わせなどがある。多くのビデオを使用したL2語聴解テストの研究では、アカデミックな講義や会話のビデオが採用されている。ビデオを用いたL2聴解力テストは、少なくとも1980年代から使用されている（Feyten, 1991）。このテーマに関するほとんどの研究は、音声のみのテストと同等の音声・ビデオのテストの比較に基づいており（Baltova, 1994; Batty, 2015, 2018; Brett, 1997; Chung, 1994; Coniam, 2001; Cubilo & Winke, 2013; Gruba, 1993; Hernandez, 2004; Lesnov, 2018; Londe, 2009; Parry & Meredith, 1984; Shin, 1998; Sueyoshi & Hardison, 2005; Suvorov, 2009, 2013; Wagner, 2006, 2010, 2013 など）、ほとんどの研究結果は音声のみのテストよりもビデオを使用したL2聴解力テストの方が簡単であることを発見している。

いくつかの研究では、L2聴解力テストにおけるビデオの容易化効果と習熟度がどの程度相互作用するかが調査されているが、いくつかの問題があるため、研究結果を解釈することが困難になっている。Parry and Meredith（1984）は、ビデオを使用したテストでは、トップレベルを除くすべてのレベルにおいて、音声テストよりも有意に簡単であることを発見した。しかし、これは単に実験参加者がほぼ全員満点を獲得していたために、両者の比較ができなかったという事実起因しているのかもしれない。Chung（1994）は、米国でフランス語を勉強している大学生の小さなグループを対象に、視覚情報の量を写真からビデオまで少しずつ増やした4つの聴解力テストレットを用いてパフォーマンスを比較した。実験参加者は、中級フランス語、上級フランス語、フランス語の能力を全く必要としない（音声なし）グループに分けられた。一般的には、どのグループも視覚情報の量が多いほどテストは簡単になったが、ビデオの容易化効果の点ではグループ間に有意な差は見られなかった。しかし、サンプルサイズが75人と少ないため、このような違いを示すのに十分な統計力がなかったのかもしれない。Sueyoshi and Hardison（2005）は、ジェスチャーと顔の合図が聴解力に与える影響について、音声のみ、ビデオ付き音声（肩と顔のみ）、ビデオ付き音声（体も見えるフル映像）の3フォームのテス

トを作成して調査した。2つのビデオを用いたフォームは、習熟度において音声のみの条件よりも有意に簡単であることがわかったが、習熟度とフォームの間の相互作用は有意であり、視覚の増加は習熟度の低い実験参加者により多くの恩恵をもたらした。しかし、繰り返しになるが、サンプルサイズが42人と小さいので、この結果を一般化することは難しい。Batty (2015) は、日本の大学機関の英語聴解力テストの音声版とビデオ版の比較研究を行い、ビデオ使用の L2 聴解力テストにおける習熟度と視覚の効果の相互作用を調査したが、全体的にも習熟度間でも、視覚の効果は観察されなかった。しかし、これは、視覚の効果の影響を避けるために試験委員会が開発したテストの設計に起因している可能性がある。最後に、L2 聴解力テストにおける視覚の影響に関して、Lesnov (2018) も習熟度に基づく違いを特定しようとしたが、そのような影響は観察されなかった。しかし、サンプルサイズが小さく ($N=73$)、テストの信頼性が低い (Rasch 範囲信頼性が 0.48) ことから、導き出された結論に疑問が投げかけられている。

音声とビデオを使用した L2 聴解力テストの比較研究では、性別という変数は常に見落とされてきた。先に述べた、非言語的コミュニケーション合図に対する女性の感度の高さを示す文献を考えると、性別と視覚の効果の間には何らかの相互作用があるのかもしれないが、今日まで、この重要なテーマを調査した研究は発表されていない。

3. 研究内容

ビデオを用いた L2 聴解力テストにおける視覚の効果と習熟度の相互作用に関する研究が不十分であり、性別の相互作用に関する研究が明らかに不足していることを考えると、個人差についてのさらなる研究が必要である。そのために、以下の研究課題を提起する。

- ・ RQ1：ビデオを使用した L2 聴解力テストにおける視覚的手掛かりの存在と習熟度の個人差はどのように関係しているのか？
- ・ RQ2：ビデオを使用した L2 聴解力テストにおける視覚的手掛かりの存在と性別の個人差はどのように関係しているのか？

4. 方法

4.1. 実験参加者

実験参加者は、日本の 4 年制大学の 19 の英語クラスに所属する 18 歳から 50 歳までの日本語母語話者の大学学部生 279 名 (男性 168 名、女性 111 名) のボランティアであった。この大学の英語プログラムでは、学生は TOEFL ITP のスコアによって 3 つのレベルに分類されている。年齢の中央値は 20 歳 ($IQR=3$) である。プログラムのレベルを参考にしながら、適度なレベルの組み合わせを確保するように注意を払った。TOEFL ITP のスコアは 330~597 点で、平均

は約465点（標準偏差＝52）である。表1は実験参加者の基本統計量を表している。

表1 実験参加者の基本統計量

	年齢	TOEFL ITP
有効 <i>n</i>	277	279
欠測	2	0
最小値	18	330
中央値	20	467
<i>IQR</i>	3	63
最大値	50	597
平均	20.27	464.72
標準偏差	2.846	51.859
歪度	6.825	0.014
標準誤差	0.146	0.146
尖度	61.202	0.097
標準誤差	0.292	0.291

4.2. 材料

本研究のテストは筆者により設計され、インフォーマルな英会話の理解度という構成概念の測定を目的としている。Batty (2015) では、アカデミックな聴解力テストの場合、音声のみを用いた項目とビデオを用いた項目の間に差は見られなかった。さらに、Ockey (2007) は、このようなテストについての議論の中で、話し手の態度に関する項目に違いが現れる可能性が高いことを示唆している。こうした研究結果に基づいて、インフォーマルな会話の聴解の方が、非言語情報の効果がより働く可能性が最も高いと考えたことが、当該の構成概念を定めた理由である。本研究のテストの開発にあたっては、得点のばらつきの原因を受験者の L2 聴解力と非言語的なコミュニケーションの手掛かりの有無に限定しようとする試みがなされた。

このテストは当初20項目で構成されていたが、2つの項目のビデオの中で、意図しない「ヒント」が見つかったため、2項目が削除され、最終的には18項目となった (Batty, 2018)。項目の内容は、短い会話とその会話に関する1つの質問があり、質問は受験者の L1 である日本語で提示され、英語の聴解力のみを対象とした構成要素となるようにした。ビデオの中にリアルな非言語行動が現れるように、本研究のために雇われたプロの役者がシーンを演じ、男女各1人ずつ出演した。関連する非言語的な合図（表情、ジェスチャー、態度）はすべて明示的に台本に書かれた。ジェスチャーを撮影するために、2人の役者の顔と、少なくとも手が見える

ように、固定されたカメラで広角のアングルで撮影した。すべてのシーンはジャンプカットやクローズアップなしのシングルテイクで撮影されているが、これは、カメラワークで制約を与えるのではなく、視聴者に非言語的な手がかりを幅広く提供するためである。シーンの長さは28秒から46秒（平均＝34.20秒、標準偏差＝4.37秒）であった。ビデオ・台本・問題の例を図1に示す。

ビデオ



台本

MAN: Something wrong?

WOMAN: Oh, yesterday I made an appointment at a spa for Saturday. I really need to relax.

MAN: That's true... So what's the problem?

WOMAN: The problem is that last month I told my friend that I'd go to a fancy restaurant with her that day, and then forgot all about it.

MAN: So just cancel the spa.

WOMAN: It's for tomorrow. I'll have to pay a cancellation fee.

MAN: Well, that may be, but your friend is probably looking forward to your dinner. You can't cancel on her now.

WOMAN: Yeah, I suppose... (pout)

問題

男性のアドバイスは何ですか。

- a. スパをキャンセルするべき。
- b. 夕食をキャンセルするべき。
- c. リラックスするべき。
- d. 友達に電話をするべき。

図1 ビデオ・台本・問題の例

すべての項目を音声のみとビデオの両方のフォーマットで実施するために、2つのテストフォームが作成された。ODD（奇数）と EVEN（偶数）である。ODD では奇数番目の項目にはビデオの会話が、偶数番目の項目にはビデオの音声トラックで構成された音声のみの会話があった。EVEN ではこれを逆にして、偶数の項目にはビデオの会話、奇数の項目には音声のみの会話で構成された。次に、実験参加者は、誕生日（奇数・偶数）によって2つのフォーム（ODD・EVEN）に無作為に割り付けられた。先にも述べたが、このテストは20項目で構成されていたが、ビデオの中に意図しない「ヒント」が見つかった2項目を削除した結果、テストフォーム間の素点の差は有意ではなかった。

テストは Moodle 学習管理システムのクイズモジュールを介して配信された。ビデオコントロールは無効にされていた。そのため、実験参加者は各ページの下部にある「次へ」ボタンを使用してのみテストを進めることができた。各項目は3ページで行った。リスニングの目的を確立するために、1ページ目に多項選択式の問題が提示され、2ページ目に会話（ビデオ、または音声のみ）が流れ、3ページ目に問題と選択肢と一緒に提示された。本研究では、1つの会話に1つの質問項目だけを提示し、実験参加者が自由に戻ったり、先に進んだり出来ないようにアクセスを制限することで、実験参加者の注意を会話にのみ集中させる効果があった。Moodle での項目の流れを図2に示す。

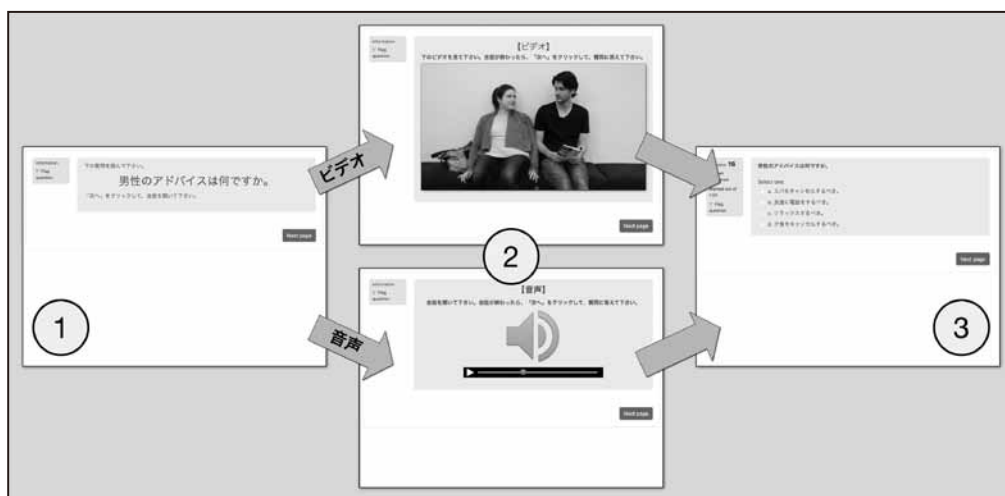


図2 Moodle での項目の流れ

4.3. 手順

データの収集は、大学の英語の授業時間内に、教員と学科の協力を得て行った。実験参加者は、ノートパソコンとヘッドフォンを使ってテストを受けた。データ収集セッションは、筆者の自己紹介と研究の紹介から始まり、その後、パソコンでテストにアクセスするプロセスを案内した。テストを受ける前にビデオと音声の設定を調整するためのサンプルビデオと、配信フォーマット（ビデオ・音声のみ）を示す2つの質問例が提供された。筆者は、実験参加者がガイドラインを遵守していることを確認しながら、すべてのデータ収集を監視した。1回のデータ収集セッションには通常約45分、授業時間の半分が必要であった。

4.4. データ分析

本研究では、音声のみとビデオのフォーマットの比較難易度や、個人差との相互作用を調べるために、多相ラッシュ分析（many-facet Rasch measurement; MFRM; Linacre, 1994）を採用している。Rasch モデルは、人と項目の両方を、潜在変数（すなわち、構成概念）上の受験者の能力と項目の難易度を単一の尺度に置く項目反応の確率論的モデルである。この尺度の単位は、「log-odds units」または「ロジット」（logit）である。難易度または能力のロジット値が、それぞれの項目と人について推定される。MFRM は Rasch モデルを拡張して、スピーキングテストやライティングテストにおける評価者のような、項目や受験者の測定を超えた測定の他の側面に対応させる（Bachman, 2004; Linacre, 2002）。

モデル内の相（facet）は互いに相互作用を観察することができる。例えば、ある題の作文を評価するときには評価者が特に厳しく、別の題で書かれた作文を評価するときにはそうではない場合などである。これらの相互作用の大きさは、残差を別個の相として扱い、その難易度を推定することができる。本研究では、このようにしてフォーマット（ビデオ・音声のみ）の間の相互作用の大きさを調査した。

MFRM ソフトウェア「Facets」は、相互作用分析における要素（element、この場合には受験者とフォーマット）のバイアス測定値を提供する。これらの測定値は、要素が互いに相互作用するときのロジット値であると考えられる。また、Facets は、「コントラスト値」（contrast）を含むペアワイズのバイアス比較の表を（Facets 出力の Table 14; Linacre, 2021a を参照）提供する。コントラスト値は、要素のバイアス推定値のペア間の差である。

例えば、先の例を続けると、ある評価者が作文の題 A に対して特に優しくかった場合、題 A に回答した作文を評価する際のロジット値は -0.86 となる。しかし、評価者が題 B に回答した作文には非常に厳しく、それらを評価するときのロジット値は 1.28 となる。この2つの偏った尺度のコントラスト値は、 2.14 ロジットとなる。

本研究の MFRM モデルは3つの相を採用している。受験者、フォーマット、項目の3相で

ある。仮に、3つの相の難易度で受験者の能力度と項目の難易度を推定すると、モデルは式1のように表される。

$$Ln\left(\frac{P_{nmi1}}{P_{nmi0}}\right) = \theta_n - \lambda_m - \delta_i \quad (1)$$

ここで：

P_{nmi1} = フォーマット m で配信された項目 i に対して受験生 n が1点を取る確率

P_{nmi0} = フォーマット m で配信された項目 i に対して受験生 n が0点を取る確率

θ_n = 受験生 n の能力値

λ_m = フォーマット m の難易値

δ_i = 項目 i の難易値

しかし、本研究では、フォーマット相は「ダミー」(dummy)相であり、難易値が0に固定されているが、交互作用分析に使用することができる。そのため、使用したモデルは、数学的に項目相と受験者相のみから推定した元の二値 Rasch モデル (Rasch, 1960) と同等である。式2を参考。

$$Ln\left(\frac{P_{nmi1}}{P_{nmi0}}\right) = \theta_n - 0 - \delta_i = \theta_n - \delta_i \quad (2)$$

難易度尺度間の差異を Welch-Satterthwaite df 調整を行った Welch の t 検定で分析した (Linacre, 2021b)。習熟度と性別による個人差を、受験者とフォーマットのバイアス分析によるコントラスト値を用いて調べた。習熟度レベル (TOEFL ITP スコア) 別コントラスト値は、散布図と Pearson 積率相関係数によって比較した。男女別コントラスト値は、2標本の t 検定で比較した。

5. 結果

5.1. ラッシュ分析

受験者の習熟度差 (RQ1) や性別差 (RQ2) の個人差と、L2 聴解テスト項目におけるビデオの容易化効果との相互作用を調べる前に、まずテストの信頼性を確立し、ビデオの容易化効果の存在を確認する必要がある (Batty, 2018を参照)。本研究のテストの統計的性質が、個人差とフォーマットの相互作用に関する判断に十分であるかどうかを確認するために、ラッシュの記述統計を用いた。受験者と項目の記述統計を表2に示す。

表 2 ラッシュ記述統計

	受験者 (N = 279)	項目 (N = 18)
値		
平均	.63	0.00
標準偏差	1.20	0.91
インフィット平均平方		
平均	1.00	0.99
標準偏差	.20	0.09
アウトフィット平均平方		
平均	1.03	1.03
標準偏差	.43	0.16
範囲	1.50	6.06
範囲の信頼性	.69	0.97

5.1.1. 項目統計

本研究では、受験者の能力値（person measure）よりも項目統計の方が重要である。適合統計量（インフィット平均平方、アウトフィット平均平方）は、ラッシュモデルへの適合度を表す。期待値である 1 からあまりにも離れた値は、一次元性からの逸脱や、項目のパフォーマンスが悪いことを示している可能性がある。本研究の場合、項目のインフィット平均平方は期待値 1 に非常に近い値を示しており、ラッシュモデルの一次元性の仮定が満たされていることを示している（Eckes, 2015）。さらに、平均適合統計量はラッシュモデルへの非常に均一な適合を示し、平均適合統計量は 1 に非常に近く、標準偏差が平均値に比べて小さいことがわかった。表 3 は、項目のラッシュ尺度と適合統計量を示している。インフィット平均平方は 0.86 から 1.15 の範囲である。これらは Wright and Linacre (1994) が「productive for measurement」と見なし、最もよく引用される適合統計のカットオフ値、.50 から 1.50 内に収まっている。

表3 ラッシュ項目測定

項目	難易度	標準誤差	インフィット平均平方	アウトフィット平均平方
2	0.86	0.14	0.93	0.95
3	1.26	0.15	1.12	1.19
4	1.04	0.14	1.10	1.20
5	1.38	0.14	0.87	0.87
6	0.37	0.13	0.95	0.91
8	0.13	0.15	1.15	1.14
9	-0.48	0.14	0.96	1.10
10	-0.85	0.15	1.01	1.12
11	-0.13	0.14	0.94	0.95
12	0.01	0.14	0.86	0.79
13	-0.88	0.15	0.99	1.26
14	-0.15	0.15	1.11	1.29
15	-0.16	0.14	1.00	1.02
16	-0.67	0.15	0.92	0.84
17	-0.8	0.15	1.04	1.01
18	-1.49	0.18	0.92	0.99
19	-1.18	0.16	0.89	0.75
20	1.72	0.16	1.09	1.24

5.1.2. 比較フォーマットの難易度

ビデオの容易化効果の存在を確認するために、項目とフォーマットのバイアス分析を行った。テストの18項目のうち2項目は、有意ではないものの音声のみのフォーマットの方がわずかに容易であったが、残りの16項目ではビデオフォーマットの方が容易であることが観察され、16項目のうち11項目では、フォーマット間の難易度に関して有意差が示された。平均コントラストは0.77 ロジット（標準誤差＝0.14、95% CI [0.47, 1.07]）であり、有意であった（ $p < .000$ ）。テストの信頼性とビデオの容易化効果の存在が確認されたことで、RQに取り組むことが可能になった。

5.2. 個人差

5.2.1. 習熟度 (RQ1)

習熟度とビデオの容易化効果との相互作用を、TOEFL ITP スコアと各 TOEFL スコアの実験参加者の平均コントラスト値を比較した散布図で調査したところ（図3）、事実上すべての習熟度レベルでビデオの容易化効果に大きなばらつきがあることがわかった。Shapiro-Wilk

検定では、TOEFL とコントラスト値に正規性からの逸脱は見られなかったため、2 つの変数間の関連性について Pearson 積率相関係数が計算された。相関は $-.023$ ($p = .703$) で、有意ではなかった。

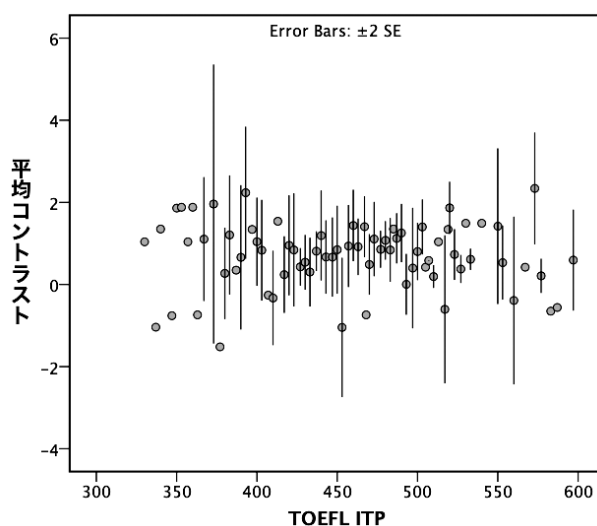


図3 TOEFL ITP スコアによる平均コントラスト

5.2.2. 性別 (RQ2)

男女のコントラスト値は、最初に Shapiro-Wilk 検定で確認され、正規性からの有意な ($<.05$) 逸脱は認められなかった。分散の均等性は、Levene 検定で確認された。性別のデータが統計的仮定に反していないと判断できたので、男女のコントラスト値の2標本 t -検定が実施された。男女のコントラスト値の記述統計量と t 検定の結果は、表4に示している。女性の方が男性よりもビデオの容易化効果に恩恵を受けていたが、両性の平均コントラスト値の標準偏差は平均値と比較して非常に大きく、大きなばらつきがあることを示している（比較分布のグラフ表示については図4を参照）。ビデオの容易化効果についての男女間の差は有意ではなかった。

表4 記述的統計量と性差別の対照の2標本 t 検定

性別	N	平均コントラスト	標準偏差	t	df	p
M	168	.75	1.21	$-.528$	277	.598
F	111	.83	1.12			

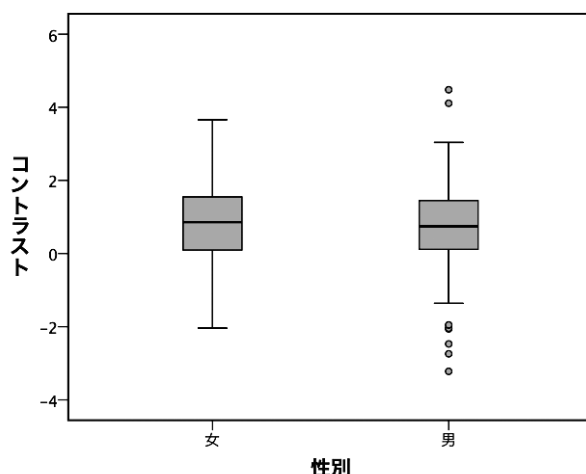


図4 性別によるコントラスト分布のボックスプロット

6. 考察

6.1.1. 習熟度

RQ1 では、ビデオを使用した聴解力テストにおける視覚的手掛かりの存在がもたらす効果の習熟度に関する違いについて調査した。なぜなら、いくつかの研究では、習熟度の低い人ほどビデオによる容易化効果が大きいとされているためである (Parry & Meredith, 1984; Sueyoshi & Hardison, 2005など)。そのため、外部の習熟度指標 (TOEFL ITP スコア) の相互作用を、項目の音声のバイアス推定とビデオのバイアス推定のコントラスト値の大きさとの相関関係を比較した。しかし、相関のパターンは全く検出されなかった。これは、筆者の以前の研究 (Batty, 2015) と一致している。しかし、先に述べたように、そのテストの項目は、視覚の効果の影響を避けるように設計されていた。本研究のテストは、非言語コミュニケーション合図などの視覚情報の効果を強調するように設計されていたにもかかわらず、習熟効果は認められなかった。

筆者は以前から、ビデオを使用した L2 聴解力テストではスコアに床効果 (floor effect) があるのではないかと疑っていた。もし床効果がある場合、テストが習熟度の低い受験者と習熟度の高い受験者の判別がしにくくなる。しかし、本研究で、そのような床効果があるとしたら、習熟度分布の下端でより大きなコントラスト値が観察されたはずである。また、習熟度とコントラスト値の大きさの間には、有意な負の相関係数があるはずである。しかし、このような証拠が見られなかったため、ビデオを使用した L2 聴解力テストが、少なくともテスト全体のスコアに関しては、習熟度の低い人に不当に有利ではないと結論づけることができる。

6.1.2. 性別

RQ2 では、非言語的行動に対する気づきに関する多くの研究で、女性は男性よりも非言語的コミュニケーション合図に敏感であることが明らかになっているため、ビデオの容易化効果が性別によって異なるかどうかについて調査した (Burgoon, 1994; Burgoon et al., 2016; Costanzo & Archer, 1989; Noller, 1985; Rosenthal et al., 1979 など)。研究の結果では、女性は男性に比べて、平均してわずかに視覚的手掛かりや非言語的コミュニケーション合図の存在が聴解の助けになっているということが確認できたが、この差は有意ではなく、 p 値は約 0.60 と非常に大きかった。また、男性の方が女性よりも音声のバイアス推定とビデオのバイアス推定の差が広く分布していたが、全体的な容易化効果は本質的に同じであった。これは貴重な発見で、ビデオを使用した L2 聴解力テストの男女特異項目機能 (DIF) についての懸念を払拭してくれるかもしれない。もし有意差が観察されていたとしたら、そのようなテストは女性に不当に優位性を与え、テストの構成概念妥当性を損なっていたかもしれない。

7. 結論

本研究では、ビデオの容易化効果は L2 習熟度や性別による違いはなかったことが確認された。ビデオを L2 聴解力テストに導入することを検討しているテスト開発者にとって、この結果は心強いものであるが、筆者による他の研究結果 (Batty, 2018) では、項目種類 (explicit・implicit) 別の効果が大きいことが示されており、これも考慮に入れる必要がある。ビデオを使用した L2 聴解力テストで測定される構成概念は、音声のみのテストとは異なる可能性があるため、聴解力テストにビデオの使用を検討している大規模な L2 言語評価機関はテストをリリースする前に慎重に妥当性確認を行うべきである。

引用文献

- Bachman, L. F. (2004). *Statistical analyses for language assessment*. Cambridge University Press.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). Test usefulness: Qualities of language tests. In *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests* (pp. 17-42). Oxford University Press.
- Baltova, I. (1994). The impact of video on the comprehension skills of core French students. *Canadian Modern Language Review*, 50(3), 507-531.
- Batty, A. O. (2015). A comparison of video- and audio-mediated listening tests with many-facet Rasch modeling and differential distractor functioning. *Language Testing*, 32(1), 3-20. <https://doi.org/10.1177/0265532214531254>
- Batty, A. O. (2018). Investigating the impact of nonverbal communication cues on listening item types. In E. Wagner & G. J. Ockey (Eds.), *Assessing L2 listening: Moving towards authenticity* (pp. 161-175). John Benjamins.
- Brett, P. (1997). A comparative study of the effects of the use of multimedia on listening comprehension. *System*, 25(1), 39-53. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(96\)00059-0](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(96)00059-0)
- Burgoon, J. K. (1994). Nonverbal signals. In M. L. Knapp & G. R. Miller (Eds.), *Handbook of interpersonal communication* (2nd ed., pp. 229-285). SAGE Publications, Inc.
- Burgoon, J. K., Guerrero, L. K., & Floyd, K. (2016). *Nonverbal communication*. Routledge.
- Chovil, N. (1991). Discourse-oriented facial displays in conversation. *Research on Language and Social Interaction*, 25(1-4), 163-194. <https://doi.org/10.1080/08351819109389361>
- Chung, U. K. (1994). *The effect of audio, a single picture, multiple pictures or video on second-language listening comprehension* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Coniam, D. (2001). The use of audio or video comprehension as an assessment instrument in the certification of English language teachers: A case study. *System*, 29(1), 1-14. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(00\)00057-9](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(00)00057-9)
- Costanzo, M., & Archer, D. (1989). Interpreting the expressive behavior of others: The Interpersonal Perception Task. *Journal of Nonverbal Behavior*, 13(4), 225-245. <https://doi.org/10.1007/BF00990295>
- Cubilo, J., & Winke, P. (2013). Redefining the L2 listening construct within an integrated writing task: Considering the impacts of visual-cue Interpretation and note-taking. *Language Assessment Quarterly*, 10(4), 371-397. <https://doi.org/10.1080/15434303.2013.824972>
- Dahl, T. I., & Ludvigsen, S. (2014). How I see what you're saying: The role of gestures in native and foreign language listening comprehension. *The Modern Language Journal*, 98(3), 813-833. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2014.12124.x>
- Eckes, T. (2015). *Introduction to many-facet Rasch measurement: Analyzing and evaluating rater-mediated assessments* (2nd ed.). Peter Lang.
- Feldman, R. S., & Tyler, J. M. (2006). Factoring in age: Nonverbal communication across the life span. In V. L. Manusov & M. L. Patterson (Eds.), *The SAGE handbook of nonverbal communication* (pp. 181-199). SAGE Publications, Inc.
- Feyten, C. M. (1991). The power of listening ability: An overlooked dimension in language acquisition. *The Modern Language Journal*, 75(2), 173-180. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb05348.x>

- Gruba, P. (1993). A comparison study of audio and video in language testing. *JALT Journal*, 15, 85-88.
- Gruba, P. (1997). The role of video media in listening assessment. *System*, 25(3), 335-345. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(97\)00026-2](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(97)00026-2)
- Hall, J. A. (2006). Women's and men's nonverbal communication: Similarities, differences, stereotypes, and origins. In V. L. Manusov & M. L. Patterson (Eds.), *The SAGE handbook of nonverbal communication* (pp. 201-218). SAGE Publications, Inc.
- Hernandez, S. S. (2004). *The effects of video and captioned text and the influence of verbal and spatial abilities on second language listening comprehension in a multimedia learning environment* [Unpublished doctoral dissertation, New York University]. <http://search.proquest.com/pqdt/docview/305166044/abstract/13FE4D5FFBD2C1FDCC/>
- Holle, H., & Gunter, T. C. (2007). The role of iconic gestures in speech disambiguation: ERP evidence. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 19(7), 1175-1192. <https://doi.org/10.1162/jocn.2007.19.7.1175>
- Kida, T. (2008). Does gesture aid discourse comprehension in the L2? In S. G. McCafferty & G. Stam (Eds.), *Gesture: Second language acquisition and classroom research* (pp. 131-156). Taylor & Francis Group.
- Knapp, M. L., Hall, J. A., & Horgan, T. G. (2014). *Nonverbal communication in human interaction* (8th ed.). Cengage Learning.
- Lazaraton, A. (2004). Gesture and speech in the vocabulary explanations of one ESL teacher: A microanalytic inquiry. *Language Learning*, 54(1), 79-117. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00249.x>
- Lesnov, R. O. (2018). Content-rich versus content-deficient video-based visuals in L2 academic listening tests: Pilot study. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 8(1), 15-30. <https://doi.org/10.4018/IJCALLT.2018010102>
- Linacre, J. M. (1994). *Many-facet Rasch measurement* (2nd ed.). MESA Press.
- Linacre, J. M. (2002). Facets, factors, elements and levels. *Rasch Measurement Transactions*, 16(2), 880.
- Linacre, J. M. (2021a). *Table 14 is the pairwise bias report*. Facets Help. <https://winsteps.com/facetman/table14.htm>
- Linacre, J. M. (2021b). *t-statistics*. Facets Help. <https://winsteps.com/facetman/t-statistics.htm>
- Londe, Z. C. (2009). The effects of video media in English as a second language listening comprehension tests. *Issues in Applied Linguistics*, 17(1). <http://escholarship.org/uc/item/0c080191.pdf>
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. University of Chicago Press.
- Messick, S. (1989). Validity. In R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (3rd ed., pp. 13-103). American Council on Education.
- Morrel-Samuels, P., & Krauss, R. M. (1992). Word familiarity predicts temporal asynchrony of hand gestures and speech. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 18(3), 615-622. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.18.3.615>
- Noller, P. (1985). Video primacy — A further look. *Journal of Nonverbal Behavior*, 9(1), 28-47. <https://doi.org/10.1007/BF00987557>
- Ockey, G. J. (2007). Construct implications of including still image or video in computer-based listening tests. *Language Testing*, 24(4), 517-537. <https://doi.org/10.1177/0265532207080771>
- Parry, T. S., & Meredith, R. A. (1984). Videotape vs. audiotape for listening comprehension tests: An

- experiment. *OMLTA Journal*. <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED254107>
- Rasch, G. (1960). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. Danmarks Paedagogiske Institut.
- Riseborough, M. G. (1981). Physiographic gestures as decoding facilitators: Three experiments exploring a neglected facet of communication. *Journal of Nonverbal Behavior*, 5(3), 172-183. <https://doi.org/10.1007/BF00986134>
- Rosenthal, R., Hall, J. A., DiMatteo, M. R., Rogers, P. L., & Archer, D. (1979). *Sensitivity to nonverbal communication: The PONS test*. Johns Hopkins University Press.
- Rost, M. (2016). *Teaching and researching listening* (3rd ed.). Taylor and Francis.
- Shin, D. (1998). Using videotaped lectures for testing academic listening proficiency. *International Journal of Listening*, 12, 57-80.
- Sime, D. (2006). What do learners make of teachers' gestures in the language classroom? *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 44(2), 211-230. <https://doi.org/10.1515/IRAL.2006.009>
- Skipper, J. I., Goldin-Meadow, S., Nusbaum, H. C., & Small, S. L. (2007). Speech-associated gestures, Broca's area, and the human mirror system. *Brain and Language*, 101(3), 260-277. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2007.02.008>
- Sueyoshi, A., & Hardison, D. M. (2005). The role of gestures and facial cues in second language listening comprehension. *Language Learning*, 55(4), 661-699. <https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2005.00320.x>
- Suvorov, R. (2009). Context visuals in L2 listening tests: The effects of photographs and video vs. Audio-only format. In C. A. Chapelle, H. G. Jun, & I. Katz (Eds.), *Developing and evaluating language learning materials* (pp. 53-68). Iowa State University.
- Suvorov, R. (2013). *Interacting with visuals in L2 listening tests: An eye-tracking study* [Doctoral thesis]. Iowa State University.
- Wagner, E. (2002). Video listening tests: A pilot study. *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics, Teachers College, Columbia University*, 2(1). <https://tesol-dev.journals.cdrs.columbia.edu/wp-content/uploads/sites/12/2015/05/4.-Wagner-2002.pdf>
- Wagner, E. (2006). *Utilizing the visual channel: An investigation of the use of video texts on tests of second language listening ability* [Unpublished doctoral dissertation]. Teachers College, Columbia University.
- Wagner, E. (2010). The effect of the use of video texts on ESL listening test-taker performance. *Language Testing*, 27(4), 493-513. <https://doi.org/10.1177/0265532209355668>
- Wagner, E. (2013). An investigation of how the channel of input and access to test questions affect L2 listening test performance. *Language Assessment Quarterly*, 10(2), 178-195. <https://doi.org/10.1080/15434303.2013.769552>
- Wright, B. D., & Linacre, J. M. (1994). Reasonable mean-square fit values. *Rasch Measurement Transactions*, 8(3), 370.
- Wu, Y. C., & Coulson, S. (2007). How iconic gestures enhance communication: An ERP study. *Brain and Language*, 101(3), 234-245. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2006.12.003>

Análisis de los actos de habla en las actividades de manuales japoneses de español como lengua extranjera de nivel inicial

GARCÍA BERNAL, Carmen

Abstract

In order to achieve communicative efficiency and adequacy, students should master not only a series of linguistics elements, but also cultural and social components. The aim of this study is to analyze the degree of occurrence of five speech acts, considered basic unit of linguistic communication, in three Spanish textbooks as a second language. The textbooks show their intention to integrate grammar and communication contents, focusing on the development of linguistic and communicative competence. In order to see whether the textbooks follow a pragmatic approach or not, the study consisted of analysing the occurrence of five functions of language representing five speech acts; as well as the kind of activities and didactic sequences that were carried out. The cultural component was also considered, whether it was integrated with the linguistic and communication objectives, or just offering general topics. The conclusion suggests that only one textbook presents didactic sequences that allow an appropriate learning of some of the speech acts, offering a valuable support to language teachers in their effort to take to the classroom a more pragmatic approach to language teaching.

Key words: pragmatics, speech acts, Spanish textbooks as a second language, types of activities, culture.

Introducción

En un podcast¹ sobre pragmática escuché a José Aménos (2017) decir que “aprender una lengua es en cierto modo, habituarse a ciertas formas de interactuar”. El aprendizaje de una lengua no depende solo de las explicaciones teóricas que dé el profesor, sino de las

ocasiones que el profesor sepa crear a través de la exposición a la lengua, junto a una práctica motivadora y significativa. Hoy en día, parece obvio que todo manual que se use en la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras esté basado en el enfoque comunicativo. No solo se trata de que los alumnos conozcan el código lingüístico, sino que además, sean capaces de actuar efectivamente en diferentes situaciones. Necesitamos dotar a nuestros alumnos de los recursos suficientes para que puedan llevar a cabo la comunicación con éxito. Es muy importante despertar en ellos una conciencia pragmática y en nuestro caso, con alumnos japoneses que nunca han tenido un contacto directo con la cultura hispanohablante, una manera es de hacerlo a través de los materiales que el profesor lleva al aula.

Dentro de la enseñanza universitaria el manualⁱⁱ ocupa, por necesidades del programa, un lugar central en el aula, y se convierte en la principal herramienta del profesor. La forma en que los libros de texto presentan las funciones es muy importante porque muestran a los alumnos cómo se usa la lengua realmente, cómo se llevan a cabo las interacciones en una situación real. La enseñanza del español en Japón ha tenido un enfoque más tradicional, donde el aprendizaje de las reglas gramaticales a través de prácticas controladas era el método común. A partir del año 2010 aparecen los primeros manuales que incluyen en sus programas una visión más comunicativa para la enseñanza del español en el ámbito universitario.

El objetivo de este trabajo es comprobar si en los manuales seleccionados, que están siendo utilizados en la actualidad en centros japoneses, aparecen los actos de habla, considerados unidades básicas de comunicación y cómo aparecen a través de sus actividades. Se analizará si estos manuales realmente rompen con el modelo tradicional y avanzan hacia una enseñanza más funcional de la lengua a partir de los niveles iniciales. También se observará cómo aparece el componente cultural, o integrado junto con otros contenidos, o como algo anecdótico, separado de la lengua. Este artículo está basado en la investigación realizada para el trabajo de fin de máster del mismo título.

1. La pragmática dentro de la competencia comunicativa: hacia un enfoque pragmático de la enseñanza ELE.

Fue Hymes en 1975 quien propuso el término de competencia comunicativa, refiriéndose al conocimiento de determinadas reglas más la habilidad o destreza para utilizar ese conocimiento. El modo en que lo convertimos en uso de la lengua es una cuestión central dentro de la competencia comunicativa. Cenoz (2004) señala tres modelos en los que se puede apreciar que el conocimiento de la lengua, su uso y su relación con el usuario (todos

ellos elementos de la pragmática) es una cuestión principal de la competencia comunicativa. El modelo de Canale y Swain (1980), el modelo de Bachman (1990) y el modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) coinciden en la importancia de la competencia gramatical y también en el desarrollo de las dimensiones pragmática, discursiva y estratégica.

Como apunta Escandell, V. (2005), vemos “la intuición general de que, además de las reglas gramaticales, hay otras pautas que determinan la adecuación al uso lingüístico” y que son componentes esenciales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas. El concepto de competencia comunicativa ha tenido una gran influencia en lo que se refiere a la fijación de objetivos de programas, la enseñanza en el aula y elaboración de exámenes. Como señala Canale (1995), hasta ese momento la pedagogía de las segundas lenguas estaba basada en el hecho de que solo el conocimiento de la L2 sería necesario para un uso adecuado y efectivo en las diferentes situaciones en la comunicación real. Poner el énfasis en las reglas gramaticales y la realización de ejercicios controlados no ayuda a los aprendientes en el dominio de las habilidades necesarias para llevar a cabo una comunicación efectiva.

El Marco Común Europeo de Referencia (MCER, 2001) distingue entre las competencias generales y las competencias comunicativas, aunque considera que “todas las competencias humanas contribuyen de una forma u otra a la capacidad comunicativa del usuario y se pueden considerar como aspectos de la competencia comunicativa” (MCER, 2001). El MCER está enfocado a la acción, a un usuario que usa y aprende una lengua como agente social, es decir, como miembro de una sociedad que realiza tareas en unas circunstancias y entorno específico, y dentro de un campo de acción concreto.

El conocimiento, por parte de los profesores, de los mecanismos que los hablantes ponemos en práctica, consciente o inconscientemente, cuando llevamos a cabo un acto comunicativo, es fundamental. El profesor en su instrucción, más allá de enseñar un corpus determinado, tiene que fomentar el interés. A este respecto, Aménos, J. (2017) apunta la importancia de los materiales que usamos, qué voces del mundo exterior llevamos al aula y la manera en que contextualizamos lo que enseñamos.

Dentro del enfoque comunicativo es posible adoptar una perspectiva pragmática a la hora de planificar las clases, seleccionar contenidos y decidir cómo se van a desarrollar en el aula. A los estudiantes hay que proporcionarles el máximo input de contenidos pragmáticos para que puedan interactuar no solo con las palabras de la lengua nueva, sino con una visión de lo que es la cultura meta y una nueva forma de conceptualizar el mundo.

2. El componente cultural.

En muchos manuales solemos encontrar secciones de “Cultura” en las que tratan aspectos generales y estandarizados de la cultura hispanohablante, nos hablan sobre el flamenco, la paella, Gaudí o el Machu Picchu. Estaríamos hablando de la cultura con mayúsculas (Miquel, L. & Sans, N. 2004), que siendo importante en el desarrollo intelectual de nuestros estudiantes, no les servirá a la hora de interaccionar adecuadamente cuando tengan que aceptar un regalo, saludar a su jefe en la oficina o a sus amigos en una cafetería. Para estas situaciones los estudiantes necesitan lo que las autoras denominan como cultura “a secas” o “con minúscula”, que incluye “todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos, adscritos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobreentendido, [...] que le permitan “actuar” adecuadamente [...] y, por último, información para interactuar” (Miquel, L. & Sans, N. 2004).

En el caso de la cultura con mayúsculas podemos separar el concepto de lengua y el de cultura como dos entidades separadas, pero en el segundo caso, el de la cultura “a secas” no se puede disociar del concepto de lengua. Cuando estamos enseñando lengua, entendida como un instrumento de comunicación, no solo estamos enseñando una serie de reglas morfosintácticas y léxicas, sino que enseñamos también una serie de prácticas sociales y de valores culturales. Si consideramos los actos de habla como concreciones de las intenciones comunicativas del hablante, no se deberían mostrar al alumno como una serie de patrones lingüísticos aislados en forma de funciones, sino englobar también explicaciones sobre los supuestos, expectativas, actitudes y comportamientos. Los actos de habla son rituales que se llevan a cabo en varias fases, y su desconocimiento puede provocar que los estudiantes sean capaces de usar la estructura aprendida, pero aplicando los patrones sociales y culturales de su lengua materna, lo que puede desembocar en un fracaso comunicativo. Nuestra tarea como profesores incluye también ayudarles a que puedan actuar de un modo socio-culturalmente correcto y de esta manera desarrollar una visión más amplia y tolerante del mundo.

La lengua española se presenta como el conglomerado de un amplio conjunto de variedades dialectales, motivado por una diversidad geográfica y cultural. El español está entre la tercera y cuarta lengua más hablada del mundo, con un número aproximado de 380 millones de hablantes. La enorme diversidad lingüística del español puede hacer que el trabajo del profesor se convierta en un desafío, y si a esto le añadimos el componente cultural, el aula de ELE se convierte en el entorno en el que se mezclan la cultura meta de los estudiantes y la del profesor. La posición ideal del profesor de español es la de mediador cultural, facilitando

al alumno un acercamiento a la lengua meta a través de las diferencias y similitudes, dejando a un lado todo etnocentrismo.

Una herramienta muy importante en este papel de mediador cultural es el manual. A la hora de seleccionarlo sería conveniente incluir en el análisis los objetivos gramaticales, léxicos, funcionales, etc., y también observar qué tipo de acercamiento se le da a la cultura. En este artículo se observará si la visión que ofrecen se ajusta a la que indica el MCRE: “En esta perspectiva [Habilidades y actitudes interculturales], la comunicación trasciende el mero intercambio de información para abarcar la comprensión, la aceptación, la integración, etc., de las bases culturales y socioculturales comunes que comparten los miembros de las comunidades a las que accede el alumno” (MCER, 2002).

3. Manuales sobre los que se realiza el análisis.

Los materiales seleccionados han sido tres: *¡Muy bien! 1*, *¡Imagínatelo!* y *Entre Amigos 1* (Ver Bibliografía). Solo se han analizado los manuales de nivel inicial, no se han tomado en consideración los libros de ejercicios ni otros materiales complementarios. Las razones por las cuales he elegido estos tres manuales son, en primer lugar, métodos que se están usando en la actualidad en centros educativos de enseñanza superior en Japón. Además, en su presentación, los tres manuales expresan su deseo de procurar una integración de los contenidos gramaticales y comunicativos, dándole importancia no solo al desarrollo de la competencia lingüística, sino también a los demás aspectos de la competencia comunicativa, a través de contenidos socioculturales, introduciendo actividades de corte comunicativo, mostrando diferentes variedades lingüísticas, etc.

4. Metodología del estudio.

Este análisis está basado en *la teoría de los actos de habla* de Austin y Searle (véase Escandell, 1993). Austin (1970) perfiló un tipo de enunciados que pretendían llevar a cabo una acción, *los actos performativos*. En su teoría afirma que todos los enunciados hacen algo y contrapuso el significado, lo que dicen, y la fuerza, lo que hacen. Diferenció tres tipos de actos: *el acto locutivo*, es el que realizamos solamente con decir algo; *el acto ilocutivo*, el que se realiza al decir algo y finalmente *el acto perlocutivo* que se refiere a los efectos producidos. Estas tres fuerzas se ejecutan conjuntamente en el acto de la comunicación. Searle, que fue discípulo de Austin, formuló su teoría a partir del concepto de acto ilocutivo. Considera los actos de habla como las unidades mínimas de la comunicación lingüística. Hablar una

lengua consiste en realizar actos de habla que se efectúan de acuerdo con ciertas reglas para el uso de los componentes lingüísticos. En el acto de habla tendríamos qué intención busca transmitir, e iría acompañado de una forma lingüística, cómo lo dice. Cada enunciado realiza un tipo particular de acción y en cada una de estas acciones subyace una intención diferente. En 1975, Searle (véase Escadell, 2005) califica los actos de habla en cinco categorías básicas:

Asertivos (o representativos)	El emisor busca reflejar el estado de las cosas del mundo.
Directivos	El emisor pretende que el emisario lleve a cabo una determinada acción.
Compromisivos	El emisor expone su compromiso de realizar una determinada acción.
Expresivos	El emisor manifiesta su estado de ánimo respecto a algo.
Declarativos	El emisor produce cambios en el mundo por una cierta autoridad que le ha sido otorgada.

Los actos de habla se consideran como estructuras básicas pero su estructura a nivel lingüístico no tiene porque serlo. El problema viene cuando lo que el hablante expresa a través de estructuras lingüísticas no corresponde con lo que quiere decir. Si siempre que formuláramos una orden, usáramos un imperativo no habría errores en la comunicación ni malas interpretaciones. Es lo Searle llamó *actos de habla indirectos*. Estos tendrían un acto literal y un acto implícito superpuestos. El emisor tiene que descifrar este acto implícito, que es donde se encuentra el significado y saber reconocer las diferentes estructuras internas que lo pueden conformar. El reconocimiento de la intención del hablante por parte del emisor es fundamental para la interpretación de estos enunciados indirectos. La pragmática contempla el lenguaje desde el punto de vista de su relación con los usuarios, dentro de un contexto determinado y de una situación precisa. Este papel primordial que le da la pragmática al usuario y al uso de la lengua han hecho que la competencia pragmática sea uno de los objetivos de aprendizaje dentro de la competencia comunicativa.

El Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), en su función reguladora de la lengua española, considera las funciones como representaciones de los actos de habla. El PCIC

muestra una guía de cómo se han clasificado los actos comunicativos existentes, propone una serie de funciones, que a su vez se ramifican en categorías y subcategorías con los correspondientes exponentes y ejemplos de cada exponente. Para localizar los actos de habla seleccionados, he seguido las directrices del PCIC referidas a las funciones comunicativas. En el caso de no aparecer explícitamente la función, se ha revisado el manual entero buscando actividades que reflejaran el acto propuesto. El listado completo de las funciones para el nivel inicial se puede encontrar en el PCIC (Ver bibliografía).

Los actos de habla en los cuales se ha decidido basar el análisis son:

1. Acto de habla asertivo o representativo: las sugerencias.
2. Acto directivo: el consejo.
3. Acto compromisivo: la expresión de obligación y necesidad.
4. Acto de habla expresivo: los saludos.
5. Acto declarativo: la presentación.

También como parte del estudio se han observado varios fenómenos que nos podrían ayudar a decidir si realmente se lleva a cabo un enfoque comunicativo. Para ello se prestará atención con qué tipo de actividades fomentan el desarrollo de la competencia socio-pragmática, siguiendo la tipología de actividades que Sánchez Sarmiento (2005) propone: actividades de interacción oral centradas en la negociación del significado, actividades de interacción oral centradas en el vacío de información, actividades sobre el uso de determinadas estrategias de comunicación, actividades que incluyan cierto nivel de reflexión sobre las normas y convenciones sociales en diferentes situaciones de comunicación, actividades que lleven al conocimiento de las normas sociales que rigen los usos lingüísticos, actividades con simulaciones y juegos de roles que supongan variaciones de registros de los interlocutores y actividades basadas en la presentación de muestras de la lengua oral y escrita que incluyan variación de registros. Además, se observará en qué tipo de textos aparecen, si son auténticosⁱⁱⁱ, o si presentan variaciones de registro.

Por último, se tendrá en cuenta cómo aparece reflejado el componente cultural en las actividades; si aparece integrado con los contenidos lingüísticos, si se favorecen los estereotipos y generalizaciones o por el contrario, se potencia una mirada abierta a las diferentes variedades culturales de España y Latinoamérica.

4.1. Análisis de los actos de habla en los manuales.

4.1.1. Entre Amigos 1 (2016)

Acto de habla asertivo: la sugerencia.

En el índice del manual no aparecen reflejados los objetivos comunicativos. Si nos fijamos en los contenidos gramaticales de “Aprende y practica”, y comparándolos con los exponentes gramaticales que nos da el PCIC, en la unidad 5 y 6 se introduce el verbo *ir*, *venir* e *ir a + infinitivo* respectivamente. El título de la unidad 6 *¿Tienes algún plan?* y el de la unidad 9 *¿Vamos de compras?* nos indica que se podría tratar el tema de las sugerencias. La unidad 5 trata de las rutinas y el uso del verbo *ir*, que está relacionado con las actividades cotidianas. En la unidad 6, el uso de la perífrasis *ir a + infinitivo* se emplea para expresar planes e intenciones. En la actividad 5 de la pág. 45 nos encontramos con *¿Por qué no...?* en *¿Por qué no venís conmigo a tomar un café?* como parte de un ejercicio estructural de rellenar huecos para la práctica de la conjugación del verbo *venir*. Las funciones representativas para efectuar sugerencias aparecen en tres unidades del manual, pero en ningún caso se lleva a cabo una contextualización del acto de habla. Las actividades son de tipo estructural para practicar una forma verbal.

En la unidad 8 (ej.1, pág.59) aparecen dentro de unos diálogos que sirven como presentación de contenidos, pero que luego no se desarrolla. En la única actividad que se lleva a cabo una práctica de interacción oral es en la unidad 11 (ej. 2 y 3, pág. 89) pero aparece diluida con otros actos de habla, como es el consejo y la obligación.

Acto de habla directivo: el consejo.

En la unidad 11 los consejos aparecen dentro del campo de la salud. La contextualización aparece en la primera actividad, en la que los alumnos tienen que relacionar unas fotografías con unos diálogos en los que aparecen *¿Por qué no te vas a casa?* y *Tienes que tomarte un vaso de leche.* (ej. 1A, pág.83). En la presentación de los esquemas gramaticales (ej.5, pág.85) aparecen *Tener que + infinitivo* y *Hay que + infinitivo*, junto con su traducción en japonés. En la traducción “～しなければならい” (*shinakereba naranai*), posteriores ejemplos y ejercicios de práctica controlada solo aparece el significado para expresar obligación. No hay ninguna información de los usos de *¿Por qué no...?* como exponente para expresar consejos.

En la página 89, ejercicio 2A, B y C los estudiantes tienen que usar *¿Quieres...?*, *¿Por qué no...?* y *¿Tienes que...?* con diferentes remedios. El encuadre léxico y la actividad son propicios para la práctica de este acto comunicativo pero la elección de los exponentes, la

falta de una explicación del objetivo de la actividad y un contexto puede provocar confusión en el alumno, que llevará a cabo la interacción solo repitiendo los modelos de lengua.

Acto de habla compromisivo: la obligación.

En la actividad 5 de la página 85, se muestran los esquemas gramaticales para expresar obligación: *tener que + infinitivo* y *hay que + infinitivo* seguidos de una actividad de rellenar huecos. Avanzando en la unidad, en el texto de *Comunícate* (ej.3, pág.89) aparece *Tengo que _____ mucho* como obligación. La obligación no aparece en ninguna otra actividad en la unidad.

Acto de habla expresivo: el saludo.

El título de la unidad 1 es ¡Hola! ¿Qué tal? y la primera actividad es un ejercicio de audio en el que hay que completar los saludos en dos situaciones, una formal y otra informal (ej.1, pág.3). Las fotografías de la actividad enseñan aspectos del saludo formal e informal en español, como darse un par de besos o estrechar la mano.

En el ejercicio 3 de la página 9, nos encontramos con una práctica auditiva en la que los alumnos tienen que relacionar los saludos con unas ilustraciones que muestran matices muy importantes a la hora de la práctica del saludo. Los relojes marcan las diez de la noche, las nueve de la mañana y las cinco y veinte de la tarde para *buenas noches*, *buenos días* y *buenas tardes*. Las horas que han elegido no producen ningún tipo de duda sobre la elección del saludo, puesto que muestran unas franjas del día en el que no hay confusión. Sería importante resaltar que en el caso de España, la elección de estos saludos va más en función de los horarios de las comidas y no tanto por la posición del sol. La elección de los gestos en las tres ilustraciones también es importante. La madre da a su hijo un beso de buenas noches, la profesora y su alumna se saludan moviendo la mano y en un ambiente más formal se produce un apretón de manos; estas ilustraciones pueden servir de apoyo para adentrarse más en las convenciones sociales y formulas que se llevan a cabo durante el saludo.

Continuando con los exponentes para la lengua escrita, *Querido / a + nombre de pila* aparece en varios textos en el manual. No encontramos ¿Cómo estás? en actividades de interacción oral.

Acto de habla declarativo: la presentación.

En la actividad 4 de la página 9 aparece la función *presentarse uno mismo* y una práctica

en grupo en la que tienen que presentarse al resto de compañeros. Respecto a *presentar a alguien*, en la unidad 2 encontramos la actividad 8 de la página 17 que empieza con una comprensión lectora seguida de una comprensión auditiva y una práctica en la que tienen que hacer diálogos similares. Esta práctica aparece al final de la unidad y deben poner en práctica lo que han aprendido, principalmente procedencia y ocupación. Los exponentes que se usan para la *presentación de alguien* no se corresponden exactamente con los expuestos en el PCIC. En “Es mi amigo Javier”, se está omitiendo el pronombre demostrativo “Este”. El pronombre es importante desde el punto de vista pragmático porque implica que la situación es fundamental para la comunicación. En este caso, los alumnos serán capaces de saber más o menos a quién se refiere Miguel por la ilustración, pero en una situación real y con más participantes sería necesario el uso del deíctico.

4.1.2. ¡Muy Bien! 1 (2018)

Acto de habla asertivo o representativo: la sugerencia.

En el índice del manual aparecen los objetivos comunicativos de las unidades, pero *sugerir* y *proponer* no aparecen explícitamente. En el ejercicio 5E de la página 65 aparece *¿Qué hacemos el viernes por la noche? ¿Vamos al cine?* y los alumnos tienen que contestar con las perífrasis adecuadas (*poder + infinitivo*, *tener que + infinitivo*, etc.). En la misma unidad, en *Acción en contexto* bajo el tema de *Planes e invitaciones* hay una secuencia de actividades con el fin de “proponer un plan a un amigo”. En la actividad final (ej.3D, pág.68) se presenta una actividad de interacción oral con el modelo de lengua *El martes hay un concierto de música rock [...] ¿Quieres venir conmigo?*, ante el cual el compañero tiene que aceptar o rechazar hasta llegar a un acuerdo. Incluye un cierto nivel de reflexión sobre las convenciones sociales a la hora de rechazar una invitación. Proponen dos modelos de lengua para ejemplificar el rechazo, ofreciendo una excusa o una explicación.

En la siguiente página, con el tema de *Redes Sociales* (ej. 4, pág.69), se presentan dos conversaciones seguidas de unas preguntas de comprensión. En los textos nos encontramos con *¡Chicos! El sábado que viene voy a [...] ¿Queréis venir conmigo? y Yo prefiero ir a bailar... ¿Vamos también a bailar?* Estos textos funcionan de manera introductoria para el siguiente ejercicio de expresión escrita, en el que tienen que mandar un mensaje a sus amigos invitándolos a hacer algo juntos. El contexto es el de un estudiante que está en la Universidad de Salamanca y quiere participar en diversos eventos culturales.

En la unidad 9, *¡A comer!* nos encontramos con *¿Qué quieres cenar?* y *¿Quieres tocar con*

nosotros? dentro de una actividad de rellenar huecos para el uso de *saber* y *poder* (ej.5C, pág.85). En la última actividad (pág. 89) el alumno tiene que presentar un plato típico de un país. Ofrece un texto modelo hablando sobre yakisoba y nos encontramos con *¿Comemos yakisoba juntos?* como pregunta para cerrar el texto.

Los temas de ambas unidades son propicios para introducir este acto de habla más claramente para el alumno, y así pueda entenderlo y usarlo en otros contextos. En las actividades propuestas aparecen los exponentes adecuados para hacer sugerencias, aunque deja en manos del docente hacer al alumno consciente de que lo que está haciendo son sugerencias y propuestas.

Acto de habla directivo: el consejo.

En este manual aparece reflejado explícitamente en el índice de la unidad 11 *Dar consejos para llevar una vida sana*. En su interior vemos que los exponentes elegidos son *¿Por qué no...?*, *hay que + infinitivo*, *es necesario + infinitivo*, *es importante + infinitivo* y *es bueno + infinitivo* que corresponden con los expuestos en el PCIC. La práctica se lleva a cabo dentro de una secuencia didáctica y con el tema de la salud los alumnos practican dar consejos a través de actividades de interacción que se presentan reforzados por soportes gráficos, textuales y auditivos.

Acto de habla compromisivo: la obligación.

No encontramos la función explícitamente en el manual, pero aparece mezclada con otras funciones. Dentro del tema de los viajes, nos encontramos la actividad 8 de la página 55 para introducir los exponentes *Tener que + infinitivo* y *Querer + infinitivo*. Es una actividad semi-controlada para la práctica de las perífrasis. Ya en la actividad 2A de la página 57, vemos una práctica de *porque* y *para* en la que aparece la forma *tengo que*. La obligación no aparece explícita en estas actividades, pero 2B aparece en el enunciado de la práctica de interacción oral: *Completa con tus planes, intenciones u obligaciones*. Los estudiantes tienen que entrevistarse para completar la información siguiendo el modelo de lengua. Los alumnos tendrán que rescatar lo aprendido en la actividad de la página 55 para expresar la obligación.

Acto de habla expresivo: el saludo.

En el índice de la unidad 1 aparece la función de *saludar*, junto con la de *despedirse* y *agradecer*. En este manual, en la primera página de la unidad se presentan los contenidos con

un vídeo en el que se representan los diálogos que aparecen en el libro (ej. A, pág. 57). En los vídeos aparecen japoneses, españoles y, en menor número, latinoamericanos.

En el saludo del diálogo 2, Ana y Yuta se dan la mano después de saludarse y presentarse; en el diálogo 3 aparece Roberto, que es amigo de Ana y se saludan dándose dos besos. Lo importante de este vídeo son los comportamientos que se producen y que enseñan a los estudiantes cómo se produce una interacción real entre hablantes. Incluso siendo Ana y Yuta jóvenes casi de la misma edad se saludan dándose la mano, ella es la profesora de español y él es el alumno. Los dos besos entre Ana y Roberto demuestran una relación de amistad.

En la actividad 3 de las páginas 7 y 8 nos encontramos con una secuencia de actividades que tratan los saludos y las despedidas. En términos de contenido se ajustan a los exponentes del PCIC, en el ejercicio 3B aparece una actividad enfocada hacia la entonación. Como indica el PCIC (2004), “en un intercambio comunicativo es más importante, por ejemplo, la correcta entonación de los enunciados que lo componen que la pronunciación más o menos correcta de un sonido dado”. El PCIC también resalta la importancia de la entonación como exponente de los distintos actos de habla expresivos, entre los que se encuentra el saludo.

En la actividad 4 aparecen dos diálogos que muestran una situación formal y otra informal: *En un hotel* y *En una cafetería*. Esta actividad muestra claramente la importancia de la situación y el contexto en el que nos encontramos para usar unas formas u otras. Roberto es latinoamericano pero no sabemos su nacionalidad, por lo cual el alumno podrá notar las diferencias en el acento, pero queda todo un poco en el aire si el profesor no es capaz de reconocer la variedad.

Acto de habla declarativo: la presentación.

Aparece la función *presentarme* y *presentar a alguien* en la Unidad 2 (ej.4 pág.8). A partir de una comprensión auditiva los estudiantes serán capaces de reconocer las fórmulas para presentar a alguien. Al final se propone a los alumnos una actividad interactiva en la cual se tendrán que hacer preguntas sobre las fotos que muestren de sus móviles. Usan la lengua con un material que les resulta más cercano que si tuvieran que presentar a los personajes ficticios que ofreciera el manual. Presentan la forma *tú* en los dos diálogos aunque la situación que se desprende por la fotografía hace pensar en una situación formal. Los alumnos japoneses podrían asumir que solo existe esta forma de saludo, con lo cual no cumplirán con las expectativas comunicativas y de interacción si se encuentran en una situación formal, en la que se espera el uso de *usted*.

4.1.3. ¡Imagínatelo! (2015)

Acto de habla asertivo o representativo: la sugerencia.

En el índice de objetivos nos indica que en la unidad 6 se va a trabajar *Invitar o pedirle algo a un amigo: ir de compras o ir a comer fuera, etc.* En *Avanzamos* (ej. A, pág.40) nos encontramos con el modelo *¿Queréis comer conmigo?, Sí, vamos / Lo siento, no puedo*, y aparece la función *Invitar a los amigos*. No ofrece ningún tipo de contexto ni la actividad está dentro de ninguna secuencia de actividades. Al rechazar la invitación no ofrece ninguna explicación. En *Conversamos*, en el diálogo final aparece *¿Vamos a comer juntos? Sí, vamos* (ej.1, pág.41), y se les pide a los alumnos que practiquen una actividad de simulación en la que tienen que invitar a un amigo. Falta contextualización, saber quiénes son los participantes, dónde están, alguna referencia que permita al alumno situar el diálogo en un país de habla hispana. La siguiente actividad de dramatización (ej.2, pág.41) favorece la interacción pero sitúa la acción en Japón. Aparece de forma explícita el acto de habla pero no forma parte de una secuencia didáctica, queda como una perífrasis verbal más de las trabajadas en la unidad.

Acto de habla directivo: el consejo.

En el índice de la unidad 9 aparece *Dar consejos de diferentes formas*, dentro del campo de la salud. La función de dar consejos se introduce con imperativo y se propone una actividad en parejas (ej. E, pág. 57) seguida de un ejercicio de comprensión auditiva. Aunque hay una práctica de interacción oral, no está dentro de ningún contexto ni situación comunicativa que permita al alumno ser participe de un intercambio que podría darse en una situación real.

En *Conversamos* (ej.1, pág.59) aparece un diálogo para introducir una actividad de role-play en la que aparece *¿Por qué no tomas algo ligero?* con una nota explicando que también usamos *¿Por qué no...?* para dar consejos. En esta actividad se promueve la interacción de los alumnos a través de una dramatización, pero a la hora de dar consejos no les piden que lo hagan con el imperativo sino con *¿Por qué no...?* No hay ningún cambio de registro o indicación del contexto en el que se puede producir este diálogo, no sabemos quiénes son sus participantes y la relación entre ellos.

Acto de habla compromisivo: la obligación.

Nos encontramos con *Tener que + infinitivo* (ej. C, pág. 56) para “expresar necesidad u obligación”, en un ejercicio en el cual se pide al alumno que le dé consejos a su compañero usando *tener que* con el léxico relacionado con la salud. En el segundo apartado de práctica

por parejas indican al alumno que dé consejos a su compañero usando el léxico y las situaciones propuestas. Se produce una mezcla de funciones con el mismo exponente.

Para el uso de la obligación impersonal, en la página 58 ejercicio C, siguen con el tema de la salud. Después del modelo de lengua se pasa a la práctica en parejas con la ayuda léxica de las ilustraciones. En cuanto a la expresión de la obligación impersonal con *hay que* + *infinitivo*, el PCIC nos remite a las *Tácticas y estrategias pragmáticas* en las cuales nos dice que para “minimizar la fuerza ilocutiva del acto (orden o recriminación)” (PCIC, 2006) se produce un desplazamiento pronominal de la primera persona, en este caso con la forma impersonal *hay*. En el manual, la impersonalidad queda reflejada en la traducción al japonés 一般に人が (ippan ni hitoga) que se traduce como para todas las personas en general. Ni en las actividades ni en el desarrollo se ofrece una explicación sobre las reglas de actuación y mecanismos que nos hacen usar la impersonalidad cuando llevamos a cabo el acto de habla de la obligación, recurso lingüístico para interactuar con otros siguiendo las normas de la cortesía.

Acto de habla expresivo: el saludo.

La función de saludar aparece de manera explícita en el índice en dos ocasiones, en la Introducción y en la Unidad 1. En las páginas 1, 3 y 4, vemos una secuencia de actividades en la que primero se presenta el léxico con ilustraciones. Al igual que ocurría en *¡Muy bien! 1*, los relojes muestran una hora que no da lugar a confusión, el estudiante imaginará que corresponde con los mismos horarios que los de su país. En las ilustraciones, todos los personajes están saludando con la mano levantada, lo cual no es incorrecto, pero la información está incompleta; no aparecen ni los besos ni los apretones de manos. Los estudiantes pueden tener la impresión de que solo saludamos levantando o agitando la mano. En la segunda actividad de la Figura 37, se introduce un modelo de lengua y luego se pasa a una práctica por parejas con la información que proporcionan las ilustraciones. Para terminar se les pide a los alumnos que memoricen y practiquen un diálogo. La actividad A.2. de la página 8 es una práctica gramatical del verbo estar y dos de sus usos; para saludar y para expresar el estado de ánimo. Se produce una práctica de rellenar huecos y un ejercicio en el que los alumnos siguen en modelo propuesto y lo van repitiendo.

A pesar de dedicarle espacio en dos unidades, no se usa la lengua en situaciones comunicativas, no se ofrece ninguna explicación sobre registros formales o informales, falta también información de tipo gestual y de comportamientos sociales. El aprendizaje se produce

a través de la repetición de distintos modelos de lengua descontextualizados.

Acto de habla declarativo: la presentación.

En ¡Imagínatelo! solo aparece la función *Presentarse* dentro de la instrucción del verbo ser (ej. A, pág. 8). Tras una práctica de la conjugación del verbo se les pide a los estudiantes que representen el modelo de lengua, que aparece traducido al japonés. La práctica queda descontextualizada y no se ha producido una práctica comunicativa efectiva para la función de *presentarse*. Respecto a *presentar a alguien*, no aparece reflejada en ninguna unidad del manual.

Conclusiones.

En nuestro papel como profesores de español somos responsables de transmitir ciertas formas de interactuar que forman parte del proceso comunicativo, y una de las herramientas que contamos para ello es el manual. La elección de los manuales se debió a que todos ellos presentan en su descripción su intención de aunar los contenidos gramaticales y los objetivos comunicativos para desarrollar la capacidad comunicativa de los estudiantes. La intención de este trabajo era comprobar hasta qué punto y de qué manera, los actos de habla formaban parte de los tres manuales.

En la tabla 1 podemos ver que en *Entre Amigos 1* no aparece ninguna de las funciones explícitamente, en *Muy Bien 1* aparecen la mayoría, y en *Imagínatelo*, casi en su totalidad, a excepción de *presentar a alguien*. La aparición de forma explícita de los actos de habla en forma de funciones de la lengua refleja la intención de los autores de incluir una perspectiva más centrada en el uso de la lengua. A través del análisis de las actividades y los textos podremos verificar si realmente se lleva a cabo, o solo se queda en un listado. En uno de los tres manuales analizados, *Imagínatelo* (2015), aparecen casi todas las funciones, pero es el que menos actividades comunicativas tiene. Encontramos muchos ejercicios de interacción oral, pero no están encuadrados dentro de una secuencia de actividades que ayude a alumno a usar estas funciones en un contexto determinado. Ofrecen modelos de lengua que el alumno se limita a repetir.

Tabla 1. *Presencia de los actos de habla en los manuales.*

	La sugerencia	El consejo	La obligación	El saludo	La presentación
Entre Amigos 1	△	△	△	△	△
Muy Bien 1	△	○	△	○	○
¡Imagínatelo!	○	○	○	○	△ (Presentar ×)

○ Aparece de forma explícita

△ Aparece diluida con otras funciones

× No aparece

Fuente: Elaboración propia.

Empezando con la sugerencia, en los tres manuales aparecen algunos exponentes del acto de habla asertivo o representativo y en los tres se trata de manera diferente. En *Entre Amigos 1*, no se trabaja la función, solo como parte de la práctica gramatical o formando parte de la presentación de otro tema. En *¡Muy bien! 1*, hay actividades en las que podemos practicar el acto de habla pero no se hace al alumno consciente de lo que está haciendo; y por último *¡Imagínatelo!*, que es el único manual en el que aparece explícitamente la función, pero con unas actividades descontextualizadas enmarcadas dentro de la práctica de otras perífrasis.

Dentro del acto de habla directivo, seleccionamos el consejo. En los tres manuales aparecen las funciones señaladas por el PCIC para dar consejos pero solo en *¡Muy bien! 1* aparece dentro de una unidad didáctica en la que se emplea la lengua en situaciones comunicativas. En *Entre Amigos 1* y *¡Imagínatelo!* el código adquiere un nivel protagonista con lo cual no podemos afirmar que las actividades sean productivas desde el punto de vista pragmático.

A pesar de que en los tres manuales aparecen las formas y funciones para expresar la obligación, en *Entre Amigos 1* y *¡Imagínatelo!* no podemos afirmar que el planteamiento de las actividades corresponda a un enfoque comunicativo. En *¡Imagínatelo!*, la actividad de interacción oral con la que se trabaja la función no desarrolla la habilidad de utilizar la L2 en actos de comunicación, aparecen de manera aislada y sin considerar los aspectos sociales y de contexto relevantes en cualquier evento comunicativo. En *¡Muy bien! 1*, sí nos encontramos con una actividad de interacción de vacío de información que permite la interacción lingüística dentro del grupo.

Muchos actos de habla son rituales, y especialmente en el saludo, los participantes tienen unas determinadas expectativas que intervienen tanto en lo que dicen como en lo que interpretan. Diferentes saludos deberían ser introducidos como un ejemplo de la variedad

lingüística del español y así permitir que nuestros alumnos empiecen a familiarizarse con las diferentes variedades. Necesitaremos también una serie de gestos y comportamientos que forman parte de la situación comunicativa y que el interlocutor espera que se produzcan. En *Entre Amigos 1*, aparecen las formas de saludo formales e informales; podemos ver también a través de las ilustraciones, diferentes gestos, acciones y las diferentes convenciones sociales que se llevan a cabo durante el saludo. En *Imagínatelo*, a pesar de dedicarle espacio en dos unidades, no se ofrece ninguna explicación sobre registros formales o informales, falta también información de tipo gestual y de comportamientos sociales. El aprendizaje se produce a través de la repetición de distintos modelos de lengua descontextualizados. En *Muy Bien 1*, nos encontramos con una secuencia de actividades que tratan el saludo y la despedida. Resaltar el uso de los vídeos donde se muestra al estudiante diferentes comportamientos durante una interacción real. También aparece una actividad enfocada a la entonación. Como indica el PCIC (2004) “en un intercambio comunicativo es más importante, por ejemplo, la correcta entonación de los enunciados que lo componen que la pronunciación más o menos correcta de un sonido dado”. El PCIC también resalta la importancia de la entonación como exponente de los distintos actos de habla expresivos, entre los que se encuentra el saludo.

Para el último acto de habla, el declarativo, elegimos las presentaciones. En ninguno de los tres manuales se utilizan los exponentes *Me llamo...*, *Te / Le presento a...*, tanto en presentaciones formales como informales que aparecen reflejados en el PCIC. Tampoco se presenta la forma *usted* en los diálogos, ni ningún tipo de aclaración o advertencia sobre los usos y patrones lingüísticos en situaciones comunicativas de índole formal. A pesar de que nuestros estudiantes son jóvenes y posiblemente lleven a cabo sus interacciones en contextos más informales, sería necesario presentar de una manera explícita diferentes aspectos relacionados con la formalidad en el discurso.

Sin embargo, que aparezca la función no equivale a que se vaya a desarrollar una práctica que propicie el desarrollo de la competencia comunicativa, y por lo tanto, de la competencia pragmática; para eso se han analizado el tipo de actividades^{iv} con el que se desarrollan los actos de habla seleccionados.

En *Entre Amigos 1* podemos observar como en las actividades que presentan los actos de habla seleccionados, hay un predominio de actividades de práctica controlada. Aparecen actividades de interacción pero siguen centrándose más en la forma que en el contenido de los mensajes, falta una situación comunicativa en la que los alumnos puedan hacer una práctica significativa para el aprendizaje dentro del aula.

En *¡Imagínatelo!*, siguiendo con la metodología que presenta el manual, el avance de la gramática aparece en funciones situacionales, así que las funciones no son elegidas con respecto a la acción que representan, sino a las que se ajustan al contenido gramatical. Así vemos un patrón que se repite en todas las actividades de los actos de habla elegidos. Presentación y actividades de práctica controladas de repetición de los esquemas presentados, al final de la unidad, se ofrece una conversación modelo que los alumnos deberán adaptar para después representar o memorizar. En estas actividades finales, que son las que se presentan como actividades de interacción comunicativas, falta la situación en la que se producen los enunciados, tampoco sabemos quiénes son los participantes, en su mayoría aparecen como A y B, todo esto fundamental a la hora de mostrar diversos comportamientos sociales y normas de actuación.

En *¡Muy Bien! 1* aparecen actividades centradas tanto en la forma como en el uso de las funciones representativas de los actos de habla, podemos ver actividades que buscan una interacción auténtica con la atención puesta en el contenido de los mensajes. También se presta atención a la situación en la que se enmarcan las actividades. Un aspecto positivo de la presentación que hacen de los contenidos es el uso del vídeo al principio y al final de las unidades; en estos vídeos los alumnos pueden ver situaciones reales, e incluyen actividades de aprendizaje comunicativas.

No solamente las actividades de aprendizaje son un indicador de adecuación de un manual a un enfoque comunicativo, también los textos orales y escritos, el *input* que presentan a través de ellos. En ninguno de los tres manuales podemos encontrar textos reales que permitan reflexionar a los alumnos sobre cómo lo dicen, qué es lo que dicen y la intención comunicativa que conllevan. En su mayoría no presentan o presentan muy pocas variaciones de registro o regionales. En general, nos encontramos con textos orales y escritos que han sido creados para la introducción y práctica de contenidos lingüísticos.

En las actividades controladas destinadas a la práctica de la forma, se incluye *usted*, sin embargo, *tú* es la única forma que encontramos en textos orales y escritos. Los estudiantes sabrán cómo hacer un uso gramaticalmente correcto de ambas formas, pero no podrán entender o expresar un acto de habla cortés con *usted*. Esto afecta directamente a los saberes y comportamientos socioculturales, a las relaciones entre familiares y de amistad, las situaciones y las normas de cortesía elementales.

El último aspecto a tomar en cuenta ha sido el componente cultural. En los tres manuales nos encontramos sendas formas de mostrar este contenido. En *¡Imagínatelo!* aparecen al final

de cada unidad completamente desligado del resto de contenidos gramaticales, funcionales y léxicos. En *Entre Amigos 1* también aparecen de forma independiente al final de cada unidad, sin embargo, a raíz de la exposición del tema cultural, que puede o no puede tener relación con el resto de contenidos de la unidad, proponen al alumno que reflexione sobre lo que ellos ya conocen, sobre sus gustos, sobre las costumbres de su país. Estas reflexiones son importantes para que el alumno no generalice y entienda que cada cultura es diferente y que se esperarán comportamientos diferentes, que exigirán patrones de lengua diferentes. Para finalizar en *¡Muy bien! 1*, el componente cultural aparece integrado dentro de las actividades de aprendizaje a lo largo del manual, con lo cual se está llevando a cabo una descripción lingüística desde una perspectiva pragmática, comunicativa. Los vídeos con representaciones de situaciones entre hablantes nativos y japoneses muestran gestos y reacciones que se pueden analizar con los alumnos, reflexionando sobre las diferencias, similitudes, etc. Ofrece al alumno una visión de las situaciones que se podrá encontrar y cómo reaccionar de una forma adecuada. De esta manera se lleva al aula de lengua prácticas reales, con las que el alumno pueda no solo oír, sino también ver cómo se desarrollan esos rituales que llevamos a cabo cuando nos comunicamos.

Notes

- ⁱ Ldelengua es un podcast sobre la enseñanza del español y la web social, realizado por Francisco Herrera, director del centro CLIC International House Cádiz. (Ver bibliografía)
- ⁱⁱ En este artículo se usarán los términos *manual* y *libro de texto* indistintamente.
- ⁱⁱⁱ En este trabajo utilizaré los términos *textos reales* y *textos auténticos* indistintamente para diferenciarlos de los textos que han sido creados para introducir o practicar contenidos lingüísticos.
- ^{iv} Consideramos la actividad de práctica controlada como una actividad de aprendizaje en la que los alumnos deben seguir unos modelos lingüísticos y el profesor controla el grado de corrección. Una actividad comunicativa es entendida como una actividad de aprendizaje para que los alumnos aprendan a usar la lengua, considerando sus intereses y necesidades. Tiene un claro sentido pragmático: usar la lengua para conseguir algo. Está más orientada hacia el significado que hacia la forma, hacia la fluidez más que a la corrección. (AA. VV. *Diccionario de términos clave de ELE*. 2008)

Bibliografía.

Manuales analizados.

- Ura, M. & Partida, F. (2015). *¡Imagínatelo!* Editorial Asahi. Tokio.
- Equipo para la elaboración de manuales de español (2016). *Entre Amigos 1*. Editorial Asahi. Tokio.
- Moyano López, J.C., García-Ruiz Castillo, C. & Hiroyasu, Y. (2018) *¡Muy bien! Curso de español 1*. Editorial Asahi. Tokio.

Bibliografía de referencias.

- AA. VV. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/diccio_ele/default.htm
- Canale, M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale01.htm
- Cenoz Iragui, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. CVC. *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/cenoz01.htm
- Cerdeira, P. & Ianni, J.V. (2009) Etnocentrismo y variedades dialectales en el aula E/LE. *Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)* Vol. 1, pp. 363-370. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0363.pdf
- Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECED. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/.
- Escandell, V. (1993). *Introducción a la Pragmática*. Editorial Anthropos, Barcelona.

- Escandell, V. (2005). Aportaciones de la Pragmática. *Enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE). Vademécum para la formación de profesores*. Madrid, SGEL. Recuperado de: http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/UBICACIONES/04/DOCENTE/MARIA_VICTORIA_ESCANDELL VIDAL/PUBLICACIONES/APORTACIONES%20D E%20LA%20PRAGMÁTICA.PDF
- Herrera, F. (2017). Sobre las relaciones entre gramática y pragmática. Entrevista a José Aménos. [Podcast] *LdeLengua*, 112. Recuperado de: <http://eledelengua.com/ldelengua-112-sobre-las-relaciones-entre-gramatica-y-pragmatica/>
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- Miquel, L. & Sanz, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *RedELE. Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera*, 0. Recuperado de: https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9
- Sánchez Sarmiento, R. (2006). El reflejo de la competencia socio-pragmática en materiales de ELE. *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Congreso Internacional. Oviedo. pp. 586-593. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2154512>

フランス語の *s'il vous plaît* をめぐる一考察

中 尾 和 美

Abstract

The purpose of this paper is to analyze the French expression *s'il vous plaît*, often considered to be a polite request formula (*Un café, s'il vous plaît*). Our corpus study shows that *s'il vous plaît* is seldom used in written instructions (?? *Poussez, s'il vous plaît*), public signs (?? *Cédez le passage, s'il vous plaît*), or verbal stereotypical announcements (?? *Demandez le programme, s'il vous plaît*), since the senders of these messages, who are usually just 'spokespersons' for the information, do not undertake their own utterance. When using *s'il vous plaît*, the sender identifies for himself the situation that justifies his appeal, and expresses his attitude to his utterance, which suggests that *s'il vous plaît* is an enunciative request marker. The request communicated with *s'il vous plaît* is sometimes interpreted as a polite expression that softens the request, and other times as a strong command that emphasizes the importance of the message and draws attention of the receiver.

1. はじめに

数年前、大学の中級フランス語作文の授業で「講演中にはタバコはご遠慮ください¹」という一文を取り上げたところ、学生の一人は次のように訳した。

(1) *Abstenez-vous de fumer pendant la conférence, s'il vous plaît.*

授業には、フランス語を母語とし、日本語もかなり堪能な留学生アシスタントが2人参加していたが、いずれも「文法的に誤りではないが、規則を表す文では *s'il vous plaît* を使うことはない²」と指摘した。学生は、「日本語が『ご遠慮ください』と丁寧な言い回しなので *s'il vous plaît* を加えた」と言っていたが、この場合の *s'il vous plaît* はかなり特殊な用法と言えそうである。

s'il vous plaît は、初級フランス語で最初に登場する表現の一つで、「*Un café, s'il vous plaît.* コーヒーをお願いします」のような例文が教科書にはしばしば見られる。概ね「s'il vous plaît をつけた方が丁寧になる」と説明されるが、実際の用例を見ると、丁寧の用法には限定されない。本稿では、s'il vous plaît の許容度が低くなる状況・文脈を取り上げるとともに、制約が生ずる要因を分析することで、その発話マーカーとしての機能を明確にしたい。

2. 辞書および文法書での記述

s'il vous plaît は、「si (もし) + il (非人称主語代名詞) + vous (二人称間接目的補語代名詞) + 動詞 plaire (「気に入る」直説法現在三人称単数)」の4つの語から構成されている表現である。敬称 vous を親称 te に変えた s'il te plaît の形式も存在するが、受信者との人間関係上の違いを除けば、両者はともに成句であるという共通点を持つ。これらの表現が学習者用の辞書類でどのように記述されているかをまず見てみよう。

『ロワイヤル仏和中辞典』³では、plaire の項で、以下の3つに分類され、それぞれ用例がその訳文とともに記述されている。

- ① どうぞ、おねがいします、すみませんが (依頼、命令、質問)

Passe-moi le pain, s'il te plaît. 「パンを取ってください」

- ② よろしいですか、いいですか (警告、注意)

C'est à vous, s'il vous plaît, que je pose cette question.

「いいですか、この質問はあなたにしているのです」

- ③ それも、しかも (前言の強調)

Yves a acheté un appartement, et dans le seizième, s'il vous plaît.

「イヴがアパートマンを買いました、それも16区なんですよ」

また *Dictionnaire de français Larousse*⁴では、次の説明を得た。

- ・要求に前置または後置する敬語的表現 (formule de politesse)

Donnez-moi du feu, s'il vous plaît.

- ・皮肉をこめて命令する

Sortez et tout de suite, s'il vous plaît !

- ・くだけた言い方で、注目すべき細部を強く強調する

Un repas au champagne, s'il vous plaît !

これらの記述からも、*s'il vous plaît* および *s'il te plaît* は、「あなたに気に入るならば」を意味する表現というよりは、字義的意味からは離れ、依頼や警告などを示す一つのまとまった単位として扱われていることがわかる。実際、両者の凝結性は古くから見られ、Waltereit (2015) は、古仏語、とりわけ *Chanson de Roland*, *Couronnement de Louis* をはじめとする宮廷文学において、既に要望とともに現代フランス語と非常に類似した文脈で頻繁に使用されていた凝結表現であることを指摘している⁵。

s'il te plaît と比べると、*s'il vous plaît* の凝結性はさらに高いようで、それは、親称 *tu* に対する命令文と使われる現代フランス語の次例からも伺える。

- (2) *S'il vous plaît, dessine-moi un mouton.* (S. EXUP. ; *Petit prince*, II)⁶

Grevisse & Goose (2011 : 1476) は「偶発的な一語文 *mot-phrase accidental*」の中で (2) を取り上げ、「大衆や子供が使う言葉遣い (*dans la langue du peuple ou des enfants*)」と説明している。この事例をみても、話者が *s'il vous plaît* を敬称 *vous* に対してのみ使う表現であると必ずしも認識していないということが推察できる。以下 *s'il vous plaît*, *s'il te plaît* (便宜的に *s'il vous plaît* とのみ表記) をより詳しく見てみよう。

3. 要望 (*requête*)

3.1. 要望行為への派生

『ロワイヤル仏和中辞典』の「① どうぞ、おねがいします、すみませんが (依頼、命令、質問)」の項に掲載されているほかの例文を見てみよう。

- (3) *L'addition, s'il vous plaît.* 「勘定をお願いします」⁷
 (4) *La porte, s'il vous plaît.* 「ドアを閉めて (開けて) ください」
 (5) *Le Musée Rodin, s'il vous plaît.* 「ロダン美術館はどこでしょうか」
 (6) *Un peu de silence s'il vous plaît.* 「ちょっと静かにしなさい」

これらの例をみると、発信者は *s'il vous plaît* を使って、受信者に対して名詞が示す対象のみを要望しているのではなく、それに関連した行為を発信者のために行うことを要望していることがわかる。勘定を頼む際の決まり文句である (3) は単に勘定を要望しているのではなく、「支払いをするために勘定書きをテーブルまで持ってくることを頼む時に使う決まり文句である。(4) は、辞書の訳文からもわかるように、状況に応じて行為は異なるが、いずれにせよドアそのものではなく、発信者は何らかの理由から「ドアを閉める (または開ける) こと」を

要望している。(5)の訳文は質問のように訳されているが、これは単にロダン美術館がどこに存在するかという事実を尋ねているのではなく、ロダン美術館を探していて道で誰かにロダン美術館への行き方を教えてほしいとを要望するときに使われる発話である。

s'il vous plaît を付加すると、何かを要求する行為を示す発話になる傾向にあることは Anscombe (1977) が以下の例文をあげて指摘している。

(7) Est-ce que Pierre est là, SVP ⁸? (Anscombe 1977 : 30)

(8) Il est 10H du soir, SVP. (Ibid)

(9) J'aimerais un peu d'attention, SVP. (Ibid)

疑問文(7)は、ピエールの在宅をただ尋ねているのではなく、発信者がピエールと直接コンタクトを取ることを要望していると通常考えられる。したがって、以下のように発話を続けることができる。

(7') Est-ce que Pierre est là, SVP ? Parce que j'ai quelque chose d'important à lui dire.
(Ibid : 28)

(8)の *Il est 10H du soir* 自体は時を告げる肯定文だが、SVP が付加されると、ただ単に時刻のお知らせではなく、「10時だから～してほしい」と受信者に何らかの行動、たとえば「閉店の時間だから出ていってくれ」を促していると考えられる。(9)は、「発話者に対して少し注意を向ける」ことを要望している。

Anscombe (1977) は、s'il vous plaît を、発話を要求 (demande) へと派生させる発話内の派生マーカ (marqueur de dérivation illocutoire) として機能することがあると論じ、たとえば、(7)では s'il vous plaît の存在により *Est-ce que Pierre est là* が質問の発話行為から要求の発話行為へと派生させられたとしている。

また Roulet (1980) も同様に、s'il vous plaît が発話をほぼ自動的に派生的な解釈へと導く典型的なマーカであると論じている。そのため s'il vous plaît が付加された(10)は、「この本を取ることを要求する行為以外に解釈はありえないとしている。

(10) Voulez-vous prendre ce livre, s'il vous plaît? (Roulet 1980 : 230)

このように、s'il vous plaît を付加すれば、受信者に何らかの行動を起こすよう要望できることから、s'il vous plaît の用法を概ね要望マーカ (marqueur de requête⁹) と想定することが

可能だろう。『ロワイヤル仏和中辞典』での「警告、注意」、*Dictionnaire de français Larousse* での「皮肉を込めた命令」の用法も、程度の違いはあるものの、発信者が受信者に対して何らかの行為を実行することを求める言説と解釈することができる。また「強調」は、発信者が発言した文言に注意を向けることを受信者に要望していると言いかえることができるだろう。

しかし、*s'il vous plaît* はすべての発話を常に自動的に要望へと変換させるわけではない。Kerbrat-Orecchioni (2008) は、*s'il vous plaît* が要望を確実にすると同時に、要望の語気を緩和する緩衝剤 (*adoucisseur*) であるとしているが、慣習的に要望を示す発話には *s'il vous plaît* を付加することも可能であるのに対して、慣習的に要望を示さない発話には、たとえ *s'il vous plaît* を付加しても必ずしも要望としては機能しないことを指摘している。

(11) **Il y a des courants d'air s'il te plaît.* (Kerbrat-Orecchioni 2008 : 39)

この場合は「*Il y a des courants d'air* 隙間風がある」が慣習的に要望を行う発話ではないので、*s'il te plaît* を後置させても「隙間風があるからドアをちゃんと閉めてくれ」のように解釈できないとしている。ただし、興味深いことに、同じ発話でも *s'il te plaît* が発話に前置されると、要望行為になるとのことである。

(11') *S'il te plaît, il y a des courants d'air !* (Ibid : 39)

単独で要望と認識されにくい肯定文には、*s'il te plaît* を前置させた方が発話行為をより確実に示すようだが、冒頭でみた「講演中にはタバコはご遠慮ください」の仏訳には、*s'il vous plaît* をつけることが困難だった。*s'il vous plaît* と要望の関係を更に細かく見ていこう。

3.2. 命令文

まず命令文と *s'il vous plaît* の組み合わせを考えてみよう。動詞の命令法は、「聞き手に働きかける *agir sur l'auditeur*」形式であって、「指令の価値 *valeur jussive*」はあくまでも語用論的なものである (Benveniste 1966 : 274)。したがって、常に要望を示すとは限らない。たとえば *Poussez* 「押す」や *Tirez* 「引く」は、ドアに書かれると、ドアを開け閉めする必要がある人に対して指示をあたえる言説になる。この場合、命令文は行動遂行のために必要な指針を伝える指示文¹⁰だが、必要のない人にまで行為を遂行するように求めているわけではないので、要望ではない。したがって、*s'il vous plaît* は付加されない。

同様に、取扱説明書、レシピなどのインストラクション、料理ビデオなどの指示文においても、*s'il vous plaît* は通常付加されない。

- (12) Touchez OK.
- (12') ?? Touchez OK, s'il vous plaît.
- (13) Battez les œufs entiers. Ajoutez le sucre.
- (13') ?? Battez les œufs entiers s'il vous plaît. Ajoutez le sucre, s'il vous plaît.
- (14) Utilisez une poêle à crêpes ou alors une crêpière¹¹.
- (14') ?? Utilisez une poêle à crêpes ou alors une crêpière, s'il vous plaît.

このような指示文は、あくまでも必要とする者のみに向けた情報なので、要望に変換させる *s'il vous plaît* をつけると、執拗な印象を与えることになる。

命令文が受信者に許可を与える場合も、*s'il vous plaît* の使用は困難である。Anscombe (1980 : 97) は、「暑い」と不平を言う学生に窓を開けるように指示する場合には、当該学生の利益になる行為を許可することになるので、*Ouvrez la fenêtre* と言うだけで十分であり、*s'il vous plaît* は必要ではないと指摘する。同様に、部屋に入る許可を求める人間に対して *Entrez!* とだけ言って部屋に入るよう要求するのも、一見するとポライトネス¹²の規則に反しているように聞こえる (Roulet (1980 : 237)) が、部屋の中に入れてもらえる受信者が受益者になるので、命令文だけで十分であり、逆に語気緩和は不要であると Kerbrat-Orecchioni (2008 : 105) も指摘している。つまり、受信者が行為の受益者になる場合には、*s'il vous plaît* は拒否されるということになる。

他方、受信者が受益者にならない行為を要望する場合には、*s'il vous plaît* を使うことができる。たとえば、「暑い」と不平を言う学生の要望を受け止めた教師が、窓のそばにいた不平を訴えていない別の学生に窓を開けてもらうよう依頼する際には *s'il vous plaît* を付加できると Anscombe は言う。なぜならば実際に窓を開ける学生は、暑さを訴えていないため、窓を開ける行為は受信者の利益にはならないからである。

- (15) *Ouvrez la fenêtre s'il vous plaît.* (Anscombe 1980 : 97)

また受信者にとって何かを提供することを申し出る場合も、受信者が受益者になるので *s'il vous plaît* の使用は困難である。逆に、発信者が許可を求める場合には、発信者自身が受益者になるので *s'il vous plaît* を使うことができると Anscombe はしている。

- (16) ?? *Puis-je vous offrir un cognac s'il vous plaît ?*
- (17) *Puis-je m'asseoir s'il vous plaît ?*

ここまでのことから、以下のように仮説をまとめることができる。

仮説 1 :

- ・ *s'il vous plaît* を使う発信者はある行為の実行を受信者に要望する
- ・ 発信者は受益者である
- ・ 受信者は受益者ではない

4. *s'il vous plaît* を許容しない要望

4.1. 発話主体としての発信者

発信者が受信者に行為を要望する場合でも、*s'il vous plaît* が拒否されることがある。冒頭であげた (1) がそのケースである。ちなみにこの練習問題は、前後文脈を一切欠いた 1 文を訳す問題であり、解答にあたっての指示は「動詞に工夫して訳しなさい」だけだった。従って、これをフランス語に訳す際には、ある程度常識的な知識をベースにして、特別な文脈がなくても一番自然であるとされるデフォルトの文脈で発話を組み立てていくしかない。留学生アシスタントが、「規則を伝えているので *s'il vous plaît* とは通常言わない」と理解したのも、「講演参加者全員に対して、あらかじめ決められている講演中の規則を単に伝えている」というデフォルトの文脈に依拠しての解釈と考えていいだろう。

デフォルトの解釈に従えば、この場合の受信者は、規則を伝達されるだけの対象なので、要望行為の受益者ではない。そう考えると一見 *s'il vous plaît* が使用できるように思われるが、それを困難にしているのは、ひとつには、*s'il vous plaît* が要望の語気緩和として働く可能性があるからだろう。この場合、発信者は公の規則を伝えているので、遵守しなければいけない規則をあたかも受信者に選択の余地があるかのようにやんわりと伝えることは奇妙である。そのため *s'il vous plaît* が拒絶された可能性がある。

もうひとつには、発信者の立場と関連する。この場合、発信者はただ公の規則を伝えるスポークスマンであって、「講演中にタバコを吸わないこと」は発信者自らの意思に基づく要望ではない。さらに言えば、仮に発信者が禁煙の規則を非常に妥当だと思っていたとしても、また逆に講演中の喫煙に賛成だったとしても、ここで発信者に求められている役割は、自分の意見を述べることではない。発信者はあくまで講演中の規則の連絡係である。したがって、発信者は、受益者でないのは言うまでもなく、かつその内容を自らの言説として引き受ける発話主体でもない。換言すれば、*s'il vous plaît* を使うためには、発信者は行為の受益者であると同時に、要望を自ら発話主体として引き受けなければいけないということになる。これをもとに仮説 1 を修正すると次のようになる。

仮説 1' :

- ・ s'il vous plaît を使う発信者はある行為の実行を受信者に要望する
- ・ 発信者は発話主体である
- ・ 発信者は受益者である
- ・ 受信者は受益者ではない

4.2. 公共の表示

公共空間には、法規や警告など、強い強制力をもって公的権力が市民に要望する「トップダウン¹³」の表示がある。

(18) Cédez le passage¹⁴.

(19) Interdiction de vapoter En application du décret 2017-633 du 25 avril 2017 fixant les conditions d'application de l'interdiction de vapoter. (フランス国有鉄道パリ・モンパルナス駅のホームにて撮影¹⁵)



公共空間には指示文、広告など数多くの表示が混在している。そのような状況で公からの要望であることを人々に正しく伝達するためには、受信者にそれと理解させるための装置が必要となる。適切な表示形式（ロゴ、字体、ピクトグラム、印刷媒体など）で適切な場所に表示する¹⁶だけでなく、時には、表示が準拠する法律名、表示を出す公共機関名、または「駅長」など役職名が掲示物に明記されているのもそのためである。交通標識(18)は、道路交通法に則った形式で適切な場所（交差点やロータリーなど）に表示されている。駅の電子タバコ禁止表示(19)には、ピクトグラムに加えて禁止を規定する法律名が明記されている。通常このような公的要望において s'il vous plaît は使われない。

強制力のない、望ましい行為を伝える公的表示もある。その場合には、しばしば「veuillez + 不定詞」¹⁷を使用することで語気緩和がなされている。

- (20) Veuillez laisser cet emplacement libre pour un utilisateur en fauteuil roulant.
(バイヨヌヌのバス内での表示)
- (21) Travaux. Piste cyclable fermé. Veuillez emprunter la chaussée. (バイヨヌヌ町中での表示)



(20) は、車椅子使用者のために場所をあけるようお願いしているが、これはあくまで依頼であって強制ではない。(21) は、発信者側の都合（工事）で生じた依頼（自転車専用道路の代わりに車道を通ること）を伝えている。いずれの場合も、望ましいと考えられる行為を依頼する表示であるために、緩和形式「*veuillez* + 不定詞」が使われているのだろう。ここで重要な点は、このように公からの要望をやりわりと伝える場合にも *s'il vous plaît* が使いにくいということである。換言すると、公共表示のようにあらかじめ公的機関で決められたトップダウンの要望を伝える表示では、その強制力の程度にかかわらず、*s'il vous plaît* の使用は困難であると推察できる。

4.3. テレビプレゼンターからの要望

話し言葉においても、発信者が発話主体として言説を引き受けない場合には、たとえば言説が要望を伝えていても、*s'il vous plaît* が使いにくいようである。たとえば、ニュースの切れ目に「CM が入るがこのまま番組を見続けてほしい」とキャスターが言う常套句に *s'il vous plaît* は使われない。

- (22) L'information continue. Restez avec nous.

テレビ討論などで、プレゼンターがゲストから情報の提供を要望する際にも、*Dites-nous X* とは言っても *Dites-nous X, s'il vous plaît* と言わない。また質問であっても、(7) とは異なり、*s'il vous plaît* はあらわれない。

- (23) Alors, Mariam Pirzadeh, que représente ce quarantième anniversaire pour les Iraniens et leurs dirigeants ? (France 24 le debat 2019/02/12¹⁸)

情報番組のプレゼンターは、情報の中立性と信憑性を保証するために、自らを消し去り、コミュニケーションに介入しない非在対象 (délocuteur) として振る舞うことが理想的には要求されている (Charaudeau 2006)。つまり、自らの興味のためでなく、職業的役割からゲストに質問をしているので、*s'il vous plaît* を使わないと推察される。

4.4. パリのオペラ座のプログラム売り

パリのオペラ座の中でプログラムを売る職員は命令文で呼びかける。

- (24) Demandez le programme.

客に対してプログラムを売っているのだから、日本的な発想からすれば、*s'il vous plaît* をつけたくなるところだが、それは一度も聞いたことがない。これは、この文言の韻律とも関係している。(24) は発話と言うよりも一種独特の節回しであり、皆同じ調子でこの文句を繰り返す。すなわち、プログラム売りは、受信者である客のそばで発信しているのだが、特定の客に向けて直接お願いしているのではなく、受信者との対話とはまったく別次元で、ただ決り文句を唱えていると言っていることができる。逆に客がプログラムを買おうとした場合には、発話主体に戻って客と対話することになるので、*10 euros s'il vous plaît* などと言うことは十分可能だろう。

5. 注意喚起の *s'il vous plaît*

ここまで、要望であっても *s'il vous plaît* が付加されない場合をみてきたが、次に上記と同じような状況においても *s'il vous plaît* が使用されている例を見てみよう。

5.1. 口頭アナウンス

口頭での注意指示アナウンスでは、しばしば *s'il vous plaît* が使われる。(25) は、電車がホームに入ってくる直前に白線を越えて立っている乗客を見てフランス国有鉄道 (SNCF) の係員が流したアナウンスであり、録音ではない。

- (25) L'Intercité de nuit numéro 3730 en provenance de Server et à destination de Paris Austerlitz départ à 0 heure 49 va entrer en gare voie 4. Eloignez-vous de la bordure du quai *s'il vous plaît*.¹⁹

通常、このようなアナウンスには、モデルとなる定型文が用意されているが、(25) のモデル文と推察できる言説には *s'il vous plaît* が存在していない。

- (25') Le (offre de l'EF) (numéro de train) en provenance de (gare origine) va entrer en gare voie (numéro de voie). [silence]. Voie (numéro de voie), éloignez-vous du bord du quai.²⁰

現場を見ながら口頭で行うアナウンスでは、発信者は、定型モデル文に則りつつも、状況に応じて受信者に直接語りかけることができる²¹。換言すれば、自ら積極的に注意をしなければいけないと判断して語りかける場合には、発信者は単なる出来合いのメッセージを言い伝えるスポークスマンではなく、自らの発話に責任を持って警告する発話主体となる。したがって、駅に書かれた表示やアナウンスモデル文では *s'il vous plaît* が使われていないのに対して、実際の音声アナウンスでは *s'il vous plaît* が付加されるという違いもそこからくるのだろう。つまり、この場合の *s'il vous plaît* は要望緩和ではなく、明らかに注意喚起として使われているということである。(26) も「*Je constate sur les caméras* ビデオモニターで見えています」²²と自ら観察する発話主体であることを明示しながら、ソーシャルディスタンスをとるように強く注意喚起している²²。ここでは2回 *s'il vous plaît* が使われている。

- (26) Madame, monsieur, votre attention, *s'il vous plaît*. Je constate sur les caméras que vous êtes trop proches les uns des autres. Afin de respecter les barrières sanitaires, merci de bien vouloir reculer de deux pas, *s'il vous plaît*.²³

5.2. 公の表示

公の表示においても、かなり稀ではあるものの、*s'il vous plaît* が使われることがある。次例は、フランス南西部バイヨンヌの旧市街にある教会内の扉に貼られていた掲示である。

- (27) *S'il vous plaît, pensez à re fermer la porte. Merci.*



この張り紙があった教会は、旧市街という場所柄、おそらく教区信者以外の観光客が観光のついでに立ち寄り、扉を開けて中に入り、そのままにしていることが少なくないと推察される。そして発信者は、訪問客に何があんでも扉を閉めて欲しいと考えているようである。それは「*pensez à refermer* 閉めることを忘れずに」という表現からも十分伺える。この表現だけでもかなり念を押しているが、そこにさらに *s'il vous plaît* を文頭に加えることで、発信者は、この行為の実現を自ら強く要請していることを明示している。

興味深いことに、「扉を閉めろ」という要望は、それを怠る人が数多くいるせいか、公共表示においても比較的 *s'il vous plaît* と相性がいいようである。

(28) *Veillez fermer cette porte svp.*²⁴

Accès réservé au personnel と書かれた病院の職員通用口に貼られていた表示 (28) は、*Veillez* と丁寧が始まるものの、指示形容詞を使って *cette porte* 「この扉」とあえて強調している。つまり、この表示は単に扉を閉めることを形式的に伝えているのではなく、扉を開けっ放しにしたままにする数多くの人々に対する強い懇願である。したがって、ここでの *svp* は、要望への強い注意喚起マーカーであって、語気を緩和させるためではありえない。

5.3. テレビプレゼンターからの要望

テレビのプレゼンターであっても、自らが討論会の仲裁に入ったり、主観を交えて取り仕切るような場合には、*s'il vous plaît* を使うことがある。(29) は Burger (2005) が分析したバラエティ性が高い討論番組 *Des fers dans les épinards* から引用した例である。政府側のスポークスマンとテクノパーティ主催者の若者との間の討論の最中、政府側のスポークスマンに対して会場の聴衆からブーイングが沸き起こった。そこで司会者がその場を収めるために、*s'il vous plaît* を使って自ら会場の聴衆に懇願している。

(29) *Pschuut (.) chhhht (...) beu beu beue (.) attendez (.) attendez (...) j'voudrais pas qu'il s'en aille maintenat moi (...) s'il vous plaît.* (Burger : 2005)

*TLFi*²⁵では、対話者に口調を変えたり、黙るように懇願する際に *s'il vous plaît* が使われるとの説明がある。同様に、具体的な発話を伴わない「*Non mais, eh, s'il te plaît.* ちょっと勘弁して」のような発話では、*s'il te plaît* は丁寧表現どころか、むしろ強い命令で、かつ不快な状況を中断させるために使われている。このような例をみても、*s'il vous plaît* は、発信者が状況にもとづいて自ら要望をするために使う表現であり、それが丁寧になるか、それとも逆に強制

力を強めるのかは、発話状況やイントネーションなどに大きく依存していることがうかがえる。

5.4. 発話主体による確認

以上の考察から、「*X s'il vous plaît*」を使用するためには、発信者が発話主体となって non X (X ではない状況)を確認する手続きが必要であるということが推察できる。通常要望を行う発信者は、X がないから X を要望するので、non X の確認はある意味当然のことと考えられる。しかし、それではなぜある種の要望で *s'il vous plaît* があらわれないのかというと、この手続きの不在が重要な鍵となる。4. でみた公の表示、テレビキャスターの決り文句、売り子の呼びかけなど、発信者自らが発話状況を目の当たりにせずに便宜的に立場上 X を要望する場合には、まさにこの手続きの不在が *s'il vous plaît* を拒否している。また仮にこれらに *s'il vous plaît* を付加すると、あたかも non X が前提としてあるような印象を与えることになるのもそのためである。たとえば仮に (21) で *s'il vous plaît* を使えば、工事で通れないはずの自転車専用道路を通る人が多くいるという前提をうけとめざるを得なくなってしまう。他方、この *s'il vous plaît* の効果をうまく利用したのが (27) と (28) である。*s'il vous plaît* の存在が、扉の開けっ放しがほぼ常態化している実態を示唆し、それと同時に強い懇願の効果を持つことに貢献している。ただ、このような場合、*s'il vous plaît* だけでなく、周囲の言語表現自体、既に要望を強調する有標な言語表現 (*pensez à* や、指示形容詞の使用など) であることも重要な点である。

このように考えると、ネイティブアシスタントから奇妙と言われた冒頭の言説においても *s'il vous plaît* が使える可能性が十分あることが予想される。たとえば、発信者が講演中に喫煙している人物を目の当たりにし、タバコを吸うのをやめるように直接注意を口頭で注意する場合には可能だろう。または禁煙であるにも関わらず講演中に喫煙が常態化している場合には、公の表示であっても *s'il vous plaît* を使うことは奇妙どころか、まさに適切と言えるだろう。*s'il vous plaît* が存在することで、単なる禁止事項の形式的なお知らせではなく、発信者自らが発話主体となって強く要望をしていることが明瞭になるからだ。敷衍して言えば、*s'il vous plaît* は、発話主体「je 私」の存在を顕在化させて要望する発話マーカであるとして推察できる。*s'il vous plaît* の二人称代名詞 *vous* の存在が、対話者である一人称 *je* の存在を否が応でも示すからか²⁶、*vous* に対峙する発話主体としての「je 私」がない場合にはこの表現を使うことは困難である。そして *s'il vous plaît* に暗示される「je 私」の存在が、ときに文脈やイントネーションなどによって、受信者に強く懇願する動能的 (conatif) な機能、または注意を喚起する交話的 (phatique) な機能を *s'il vous plaît* にもたらすのだろう。

以上から、仮説を次のように変更する。

仮説 1”：

- ・ « *X s'il vous plaît* » を使う発信者は、X の不在を現認し、X の実行を受信者に要望する
- ・ 発信者は発話主体である
- ・ 発信者は受益者である
- ・ 受信者は受益者ではない

6. 結び

s'il vous plaît について実例を見ながら要望行為の観点から考察をしてきたが、ここまで「丁寧」についてはほとんど触れずに来た。TLFi によれば、*s'il vous plaît* は、「礼儀正しく、慣習的な儀礼形式 (une forme conventionnelle de politesse) を遵守しつつ命令や助言を与えるために使われる表現²⁷」と定義されている。また上で見た *Dictionnaire de français Larousse* には、*formule de politesse* とあった。つまり、*s'il vous plaît* はネイティブスピーカーにとってなんらかの *politesse* を示すために使われる表現であるのは間違いない。しかしながら、その *politeness* とは、社会的な上下関係に応じて敬意を示すために使われる敬語的なものというよりは、むしろ受益関係を中心とした語気緩和であるように、少なくとも今回の考察からは見受けられた。そして、このような違いが、ときに日本人学習者を混乱させるのかもしれない。

初学者にとっても便利な表現である *s'il vous plaît* が日本語の丁寧表現とは根本的に違うということを知ることは、学習者にとってもそれほど無駄な知識にはならないだろう。したがって、中級以上の授業で *s'il vous plaît* の注意喚起などについて一步踏み込んで教えてもいいかと考える。しかし、語学の授業でなによりも大切なことは、言葉は状況に応じて全く異なった機能を持ちうるという当たり前の事実を実感させることだろう。そのためには、様々な状況を設定して表現を学ぶことが理想的である。ネイティブスピーカーが授業に参加し、その言語直感をサポートとして使うことは、教師にとってもまた学生にとっても非常に刺激的で、授業を活性化する一方、時にはその言語直感が仇になり、逆に一般的なデフォルトの解釈にとどまってしまう危険性もある。そのため、たとえ単文を訳す場合でも、日本人教師が想像力を駆使して、本当に成立不可能な文なのか、状況によっては使える表現ではないか、またその状況とは何かなど様々な可能性をあらかじめ考えておく必要があると、自戒を込めて考える次第である。

参考文献

- Anscombre Jean-Claude (1977) « La problématique de l'illocutoire dérivé », *Langage et société*, n°2, Octobre 1977, 17–41.
- Anscombre Jean-Claude (1980) « Voulez-vous dériver avec moi ? », *Communications*, 32, 61–124;
- Behr, Irmtraud (2019) « La brièveté comme ressource esthétique : un cas de textualisation de l'espace public (allemand) », in I. Behr & F. LEFEUVRE (dir.), *Le genre bref*, Berlin, Frank & Timme. 147–169.
- Benveniste, Emile (1966) *Problèmes de linguistique générale*, Editions Gallimard, Paris.
- Brown Penelope & Levinson, Stephen C. (1987), *Politeness*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Burger, Marcel (2005) « Les enjeux des discours de débat dans les médias », *Communication* [En ligne], Vol. 23/2 |, mis en ligne le 17 juin 2013, consulté le 16 février 2021. URL : <http://journals.openedition.org/communication/4113> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/communication.4113>
- Charaudeau, Patrick (2006) « Discours journalistique et positionnements énonciatifs. Frontières et dérives », *Semen* [En ligne], 22 |, mis en ligne le 01 mai 2007, consulté le 15 février 2021. URL : <http://journals.openedition.org/semen/2793> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/semen.2793>
- Fillmore, C.J. (1973) « May I come in? », *Semiotica* 9, 97–115.
- Grevisse Maurice et André Goose (2011) *Le bon usage* 15^e édition, Bruxelles, De Boeck Duculot.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine (2008) *Les actes de langage dans le discours*, Paris, Armand Colin.
- 宮地朝子、北村雅則ほか (2007) 「共在性からみた「です・ます」の諸機能」『自然言語処理』14巻3号, 17–38.
- Manno, Giuseppe (2002) La politesse et indirection. Un essai de synthèse, *Langage et société* no100, 5–47.
- Roulet, E (1980) « Modalité et illocution », *Communications*, 32, 216–239.
- Scollon Ron & Suzie Scollon (2003) *Discourses in Places. Language in the Material World*, London, Routledge.
- Searle, John Rogers (1972), *Les actes de langage*, Paris, Hermann.
- Searle, John Rogers (1979), *Expression and Meaning, Studies in the Theory of Speech Acts*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Shomay, Elena, Elizer Ben-Rafael & Monica Barni (2010), *Linguistic Landscape in the City*, Bristol, Buffalo, Tronto, Multilingual Matters.
- Waltereit, Richard (2015) « Conventions, changement et la formule de politesse *s'il vous plaît* », in *Diskurstraditionelles und Einzelsprachliches im Sprachwandel / Tradicionalidad discursiva e idiomatidad en los procesos de cambio lingüístico*, Narr Tübingen, 137–155.

注

1. 福井芳男 柏岡珠子 田辺保子 著『フランス語の作文 一複文の理解一』p. 16. より引用。
2. 留学生アシスタントらは以下の文を仏訳として推奨した。なお、これらの文に *s'il vous plaît* を付加するの奇妙であるとのことだった。
Veuillez vous abstenir (または *ne pas fumer*) pendant la conférence.
Vous êtes priés de *ne pas fumer* pendant la conférence.
Merci de *s'abstenir* (または *vous abstenir*) de fumer pendant la conférence.
3. 『ロワイヤル仏和中辞典 第2版』(2005) 電子版。
4. *Dictionnaire de français Larousse*
<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/plaire/61329#locution> (2021年2月20日参照)
5. Waltereit (2015 : 147) より引用。
Par ta mercit, si tei plaist, me cunsent Que mun nevold poisse venger Rollant ! (*Chanson de Roland*, fin Xle s.)
'Par pitié, s'il te plaît, permets-moi que je puisse venger mon neveu Roland !'
Et dist, si com il li pot dire: Ostez vostre lyeon, biax sire, Se vos plect (*Yvain*, ca. 1177) 'Et il dit, dans la mesure où il en était capable: Enlevez votre lion, sire, s'il vous plaît'
6. Grevisse & Goose (2011) に引用されていたこの言説は、Saint-Exupéry の著作 *Le petit prince* からの抜粋で、王子様が主人公に話しかけているシーンである。
7. (3) ~ (6) の例は訳文も含め、『ロワイヤル仏和中辞典』より引用。
8. SVP および *svp* は *s'il vous plaît* の頭文字をとった省略形である。
9. ここでは Kerbrat-Orecchioni (2001 : 84) の分類に従って「要求 (*demande*)」ではなく、「要望 (*requête*)」を用語として採用した。Kerbrat-Orecchioni によれば、要求 (*demande*) は、言説の要求 (*demande d'un dire*) である質問 (*question*) と行動の要求 (*demande d'un faire*) である要望 (*requête*) に二分される。また、命令 (*ordre*) は要望 (*requête*) に含まれる。
10. 公共空間における指示文は、必要な情報を必要とする受信者に容易に理解させなければならない。そのため、表示場所が極めて重要な要素である。(Cf. Scollon & Scollon (2003), Behr (2019)).
11. クレープの作り方を説明する料理ビデオ。
<https://www.youtube.com/watch?v=UGsvfsrP2fo> (2021年2月20日参照)
12. Brown & Levinson (1987) のポライトネス理論によれば、社会成員である大人は通常基本的な自己欲求「フェイス (*face*)」を有しており、それはポジティブフェイス (他者から承認されたり、称賛されたいという欲求) とネガティブフェイス (他者から何かを強制されたり、自分の縄張りを邪魔されたくないという欲求) に二分される。Roulet (1980) は、このポライトネス理論に準拠しながら、*Entrez!* と言って、部屋に入る許可を与えるのは、一見 *politesse* の規則に反しているようにきこえるが、部屋に入る許可を求めている人物は、部屋の中にいる人のネガティブフェイスを脅かさないと考えているので、その人物の入室が望まれているということを、逆に命令文を使って示す必要があると論じている。
13. Cf. Shomay, Ben-Rafael & Barni (2010).

14. https://fr.wikipedia.org/wiki/Panneau_de_signalisation_de_cédez-le-passage_en_France#/media/Fichier:France_road_sign_AB3a.svg (2021年2月20日参照)
15. 本稿で使用する写真は断りがない限りすべて筆者が撮影した写真である。
16. 公共の表示は指標性 (indexicality) 及び社会的相互関係によって意味が決定される。(Cf. Scollon & Scollon (2003), Behr (2019)).
17. *Veillez* は、動詞 *vouloir* の二人称 *vous* の命令法である。Grevisse & Goose (2011) では、命令文の項で「丁寧さや敬意を示し、命令法を緩和する迂言法」の1つとして挙げられている。また、*TLFi* の *vouloir* の項でも「丁寧な命令法」及び「書簡で使用される言い回し」と記述されている。
18. https://www.youtube.com/watch?v=P3_QV7yIzp4 (2021年2月20日参照)
19. <https://www.youtube.com/watch?v=d-0sflQnrEc> (2020年8月30日参照)
20. フランス国有鉄道 (SNCF) 2014年版の *Référentiel Gestionnaire de Gares*『駅管理リポジトリ』。
https://www.garesetconnexions.sncf/sites/default/files/field_files/2016-07/annexe_a11_information_collective_dynamique.pdf (2021年2月20日参照)
21. 音声アナウンスの場合は、声色、声の大きさ、イントネーションなども関与的なので、それらを十分考慮する必要がある。
22. 駅の音声アナウンスは、インフォメーションセンターにいる職員がホームにあるカメラで映し出された映像から状況を判断し、指示文を出すことになっている。たとえば、イル・ド・フランス県には *PIVIF* (Postes d'Information Voyageur Île-de-France) というセンターが25箇所あり、そこからそれぞれの駅に対して駅アナウンスを行なっている。
<https://www.sncf.com/fr/groupe/newsroom/voix-sncf> (2021年2月20日参照)
23. https://www.youtube.com/watch?time_continue=34&v=ZGWpDibAG9I&feature=emb_logo (2021年2月20日参照)
24. https://www.francetvinfo.fr/sante/hopital/grand-format-le-plus-dur-c-est-entre-4-et-5-heures-du-matin-a-la-rencontre-de-valerie-rogier-infirmiere-de-nuit_3458387.html (2021年2月20日参照)
25. <https://cnrtl.fr/definition/S'il%20te/vous%20plaît>. (2021年2月20日参照)
26. 宮地 et al. (2007) は「話手／聞手の「共在性」」に注目し、「共在性」を表示する形式を「共在マーカー」と呼ぶ。共在マーカーは受信者の顕在化、発信者による受信者との関係の設定、「非共在」から「共在」へのシフト、またその逆に貢献する心的距離を調整するストラテジーであり、具体的には「です、ます」がそれに相当する。*s'il vous plaît* も「話手／聞手の「共在性」」を必要条件とするが、受益関係が重要であること、また受信者よりもむしろ発信者を顕在化させて発話主体として発話を引き受けさせることから「共在マーカー」と全く同じとは言えない。
27. <https://cnrtl.fr/definition/S'il%20te/vous%20plaît>. (2021年2月20日参照)

ドイツ語で行なわれるレッスン会話の構造と 教授者－学生間における質問発話に見られる特徴

牛 山 さおり

Abstract

In this case study, the structure of conversations during violin lessons between a native German professor and a Japanese graduate student was explored. The teacher-student interrogative conversations were analyzed by examining the transcriptions of the audio recordings of the lessons.

The results revealed the presence of abstract questions that explored the student's expressive intentions. Some of the utterances were based on impressions from listening to the student's performances and asking the student about expressive intentions. The student attempted to verbalize abstract details, such as the pitch and timbre. When the student was unable to understand the teacher's question or intentions, multi-layered conversations were observed. It is imperative to address misunderstandings.

It is important for students to become aware of the importance of language in understanding music and to verbalize such in their mother tongue. This will allow them to express the interpretation of sounds in various languages, thus helping them to understand and behave appropriately in a different culture such as instrumental lessons in German. It is hoped that the findings of this study will be employed as part of future teaching methods.

1. はじめに

本研究は、ドイツ語を母語とする教授者と日本語を母語とする大学院生の間で行なわれるヴァイオリンのレッスンにおける会話の構造と、その中でも質問発話がどのように行なわれるのかを探るため、レッスンを録音した音声資料に拠って分析を行なうケーススタディである。

レッスン会話とは、教授者と学生という異なる役割をもつ会話参加者が関わり、互いに調整、協力することで「演奏をより良いものにする」という特定の目標に向けられるものであ

る。そして特徴的なのは、教授者と学生のやり取りが、会話と演奏によって成立している点である。例えば教授者が学生の演奏を一定時間聴いたのちに、コメントをすることがあるが、そのコメントは純粋な言語的やり取りにとどまらない。模範演奏、楽譜を基とした韻律的な特徴をもつ歌唱、ジェスチャーなどの非言語コミュニケーションなどが多用される。今までにもオーケストラのリハーサル (Weeks 1996 Parncutt 2002、丸山 2001)、音楽レッスン (Tolins 2013)、器楽のマスタークラス (Haviland 2007, Szczepek Reed et al. 2013)、合唱団の練習 (Merlino 2014) といった特定の文脈で、指揮者あるいは指導者の言語・非言語コミュニケーションが、マルチモダリティの観点からも研究対象となっている。

上記の研究は、母語話者同士によるコミュニケーションを取り上げたものであり、母語話者－非母語話者間における研究は極めて少ない。そこで今までに、ドイツ語で行なわれた公開レッスン、マスタークラスなどの映像資料を調べた結果、実際の会話に焦点を当て、分析を行なった研究は見当たらなかった。

外国語で行なわれるレッスンにおいて、日本語を母語とする学生はどのように振る舞い、会話を展開しているのだろうか。実際に参加しようと考えている学生であれば、今まで母語で無意識に行なっている様々な振る舞いに、改めて意識を向ける必要があるだろう。外国語で行なわれるレッスンの特徴を知るとは、異文化理解という側面から極めて重要であると考えられる。

在独日本人留学生のドイツ語力に関する先行研究は、中野 (2015) で指摘されるように、未だに少ない。近年、第二言語習得研究の成果をまとめたものが増加傾向にあるが、大半は教授者側の視点によるもので、学習者の立場に立ったものは少ない (廣森 2015)。そのような学術的背景より、本研究ではドイツに音楽留学をしている大学院生の、実際の言語使用に着目する点に特色があると言える。

2. 先行研究

2.1 器楽レッスンに関する研究

この数十年のうちに、レッスンに関連する科学的な研究は、音楽心理学や神経科学の発展と共に充実してきている (山下 2013:31)。器楽演奏で専門家のレベルに到達するには一万時間以上の練習を必要とすること、そして他の認知技能の発達と連動しながら、学習過程と演奏過程の両方が自動化する必要があることが広く知られるようになった。さらに、演奏者自身が高次のレベルで自らの演奏を振り返る、分析するためのメタ認知能力を身に着けることが、極めて重要となる (高橋 2019)。このような能力を習得し、器楽演奏をより向上させる経験を通して、学習者自身が自律を高めることは、多種多様な経験に対応できる自己効力感 (self-efficacy) を形成することにつながる。自己効力感とは、心理学者 Albert Bandura によって提唱された概念で、自分が目標を設定し、ある結果を生み出すために正確な行動を選び取り、実

現・遂行できるだけの能力を持っていることを確信できることを意味する。一般的に自己効力感が高い学習者は、自信がない学習者に比べるとより多くの努力をしたり、タスクを持続的に行なうことができると言われている。このことを本研究と照らし合わせると、すでに高度な演奏技術と自己調整能力を持ち合わせているであろう学生が、留学後に外国語で受けるレッスンを通して自己効力感をさらに高めることが出来れば、より盤石な自信を持った演奏が可能となると考えられる。

2.2 演奏家のレッスンに関する研究

現時点において、プロの演奏家養成を目的としたレッスンの研究は、量・質ともに十分とは言い難い。ただし関連領域として、名教師と言われる演奏家の弟子たちから得られた証言を基に、レッスン内容あるいは指導方法を分析する研究が挙げられる。

アルフレッド・コルトーのピアノレッスンを研究した甲斐（2012）によれば、レッスンは「その場における技能の習得や向上に留まらず、異なる楽曲を仕上げる過程や音楽に向かう姿勢、ひいては音楽家としての生き方に至るまで、多様な意味を持つ」場である。師弟関係における技術の伝授に留まらないということが示唆されており、そこではさまざまな言葉を用いたやりとりがなされることで、「レッスンで指導者が発する言葉、身振り、音などは学習者にとって一つの「モデル」となることで、生徒はそこから多様な意味を受け取りながら、演奏者として『変容』していくこと」が予想できる。

また、田舎片（2017）は多くのピアニストを育てたハンス・ライグラフの弟子たちを対象としたインタビュー調査を行ない、指導方法と特徴を分析した。その結果、音色を引き出す打鍵技術についての指導が行なわれていたこと、個性を重視した教育内容が展開されていたことが明らかになった。その上で1) 指導者－学生間で通じる共通語を構築する、2) 学生が自分で思考しながら表現できるようになるために、「どう弾きたいのか」という問いかけを行なう、の2つをライグラフのレッスンにおける特徴として位置付けている。

2.3 演奏・パフォーマンス場面における相互作用に関する研究

演奏やパフォーマンス場面を対象とした会話分析研究は、純粋な言語での研究と比較すると、未だに少ない。歌唱や発声を用いてのコミュニケーションに焦点があてられることが稀であることが、要因の一つとして挙げられる。

Weeks（1996）はオーケストラの指揮者の発話に注目し、歌う、鼻歌を歌う、詠唱する、数えるといった図解的表現と口頭での指示、例えば望ましい音楽効果の説明、技術的な指示とそれを実行する方法を比較した。その結果、指揮者が口頭表現の限界に達したときに、歌や鼻歌を歌うほうが指示を出しやすく、同時に複数の異なるモダリティを使用することで、修正が必

要な部分を強調できることを明らかにした。

丸山（2001）はオーケストラのリハーサル場面における、日本人指揮者の言語を分析した結果、全体の59%において「声を楽器として使用する方法（voice instrumental）」が使われていた。同様の方法を用いて、ロックバンドの練習を分析した結果、楽器を演奏しながらの発話、発話の代替として演奏のみのやり取りによる「楽器使用対話（conversation by playing instrument）」も確認されている。

歌唱を伴うコミュニケーションに関して、Stevanovic/Frick（2014）は日常会話、器楽レッスン、教会で開催された集会という3つの環境で比較を行なった。楽譜に基づいた韻律的な歌唱は、器楽指導において相互作用的な性格を持ち、要求するとき、知らせるとき、説明などの場面で重要な役割を果たす。Merlino（2014）は、英語の歌を題材とした合唱団のリハーサルにおける指示の出し方に着目し、単語の正しい発音の交渉場面を取り上げた。合唱団の指揮者－合唱団員－その他の歌手の間という三項関係において、何を歌うかではなく、発音面も含めてどのように歌うか、歌が相互作用の中でどのような機能を持つかということが重要であると述べた。

音楽以外の領域に関しては、Keevallik（2015）はダンス教室でのデモンストレーションにおける発声および歌唱と、身体との相互作用に注目した。構文的な枠組みが確立されていなくても、発声が身体のリズムを表す長さ、強さ、ピッチなどを自由に調整しているため、通常の会話と比較すると韻律的な効果が様々な形で表れることが明らかになっている（Keevallik 2015: 317-318）。

3. 分析方法

本研究ではドイツ語を母語とする教授者（PK）と、日本語を母語とする大学院生（TS）の間で行なわれたレッスンの会話を対象とする。教授者はドイツ・ハンブルク出身の50代男性で、世界各国からの留学生を受け入れて教育を行ないながら、コンサートツアーも行なうヴァイオリン奏者である。大学院生は20代女性で、日本の大学入学後にドイツ語学習を開始、修士課程からドイツに留学し、録音当時で在住3年目であった。過去の語学試験結果などに基づく、この時点でのドイツ語能力はB2～C1レベル相当と推定される。

レッスンは遮音性の高いレッスン室で行なわれ、1回のレッスンは1時間から1時間30分で、今回は9時間分の分析を進めた。共通する課題曲はJohannes Brahms作曲 ヴァイオリン協奏曲二長調、およびNiccolo Paganini作曲 24のカプリースであった。録音したデータは44.1kHz、16bitで量子化し、音声情報を基にGAT 2 (Selting et al. 2009) による転記作業を行なった。なお、転記方法については文末の付録を参照されたい。当初、マルチモダリティの観点から映像も収集予定であったが、COVID-19の流行に伴って予定を変更したため、音声

データを中心に検討を進める。会話転記者の聴覚印象に基づいて転記された文字化データを基に、不明瞭な点に関しては音声分析ソフト Praat (Boersma/Weenink 2020) を使用して音響音声的にも確認を行なった。本稿では実際の自然会話を録音、文字化し、データに内在する証拠を経験的に見ていくことで、会話参加者間における相互行為の内容を明らかにすることを試みる。

以下 (1) には、学生の質問を含む会話例を示す。話者 PK, TS の同時発話で重なっている部分は [] で示し、(summt Melodie) では韻律的な歌唱、Spiel/話者は、演奏部分を意味する。

(1) Transkript Nr. 40, 525–544

- 01 TS: darf ich bisschen VOR[her sp]ielen ?
02 PK: [naTÜrlich klar] ja sehr gut.
03 TS: ahm (-)
04 Spiel/TS
05 PK: [Gut,] wenn du so lange das ist ja sehr AUssdrucksvoll (-)
06 (summt Melodie) wenn wir eine permaNEnte wenn immer drücken.
07 TS: pe permaNEnt?
08 PK: also wenn äh permanent heißt Immer.
09 TS: hm hm,
10 PK: wenn du immer drückst ist schLEcht.
11 TS: [okay,]
12 PK: [also] (summt Melodie) BIss[chen]so sprechen mit dem ja
sonst(-)
13 TS: [ah,]
14 PK: klingt der KLAng irgendwann NIcht gut.
15 Spiel/TS
16 PK: [ja SÜper] ein ganz toller KLAng jetzt sehr klar, sehr
strahlend und sauber.
17 TS: [ERnstlich?]
18 PK: [Mehr brauchst du] NIcht, ja?
19 Dann ist schon perFEkt, okay?
20 TS: Ja, ((lacht)) DAnke.

1行目の学生による質問 „Darf ich bisschen vorher spielen?“ は、文字通りであれば「少しその前に弾いていいですか？」という意味である。しかし音声データを聴く限り、学生は当該箇所より数小節前から弾き始めている。つまりこの発話で学生は、少し前の小節から演奏することを提案していたと考えられる。教授者は学生のドイツ語には慣れているため、彼女の発話意図を解釈し、次の発話 „Natürlich klar“ で示されるように彼女の提案を受け入れ、学生が数小節前から弾くことに対して良い反応を示したと予想される。

教授者は学生の演奏を聴いた後に、5-6行目でコメントをしている。その発話に用いられた語彙 permanent の意味を学生が理解できなかったため、次の発話で „Pe, permanent?“ と聞き返した。教授者は8・10行目で permanent の意味を別の語彙 immer に置き換え、5-6行目の内容を説明したことで、7行目で示された学生からの質問に対する応答が行なわれた。その後も会話は展開し、14行目で、演奏の響きに関する修正が教授者によって提案された。この発話を受けて、再度、学生は演奏を行なったところ、16行目で教授者はその演奏の響きが非常によかったと評価している。一連の会話が収束に向かい、21行目以降は、次の演奏箇所に移行する。

このように、会話は話者交替などの様々な規則に基づいている。理解上の問題が発生すれば聞き返し、修復するといった仕組みも関わり、複数の発話が連鎖、結びついていくことでやり取りが展開されている。産出された発話に関しては、従来「隣接応答ペア (Schegloff and Sacks, 1973)」単位を中心に分析されることが多かった。これは前後する2つの順番を成分として捉え、発話がペアを構成することで、意味のあるやり取りが行なわれるという考え方である。しかし本研究は会話の間に演奏が入ってくるという点が特徴であり、純粋に言語的なやり取りでの隣接ペアという形で分類することは難しい。さらに会話と演奏を厳密に区別することも難しい場合が散見された。本稿ではこういった発話の内容と流れを把握するため、指導者の言語に焦点を当てた先行研究および、ヴァイオリンの特性に関する研究を参考にした。

レッスン会話の構造を探ることに併せて、本稿では、会話の中で非常に重要で多様な働きをされると言われてきた質問発話に焦点を当てる。質問発話は文タイプ、イントネーションなどによって産出され、相手に問いかけることで相手から何らかの情報を得ようとするという働き以外にも、依頼、提案、非難といった行為を行なう際に使用される役割を果たす。

ただし、本研究で対象とするデータには、必ずしも文法的に完璧とは言い難い発話、断片的な発話、演奏を含む発話も含まれる。そのため本稿では、文法的に語順から判断できる発話に加え、さらに発話の流れなどを考慮し、以下のような要素をもつ発話を質問発話として定義づけ、分析を行なった。

－ 決定疑問文、補足疑問文

例：Kennst du den Ausdruck „melancholisch“? Wie singst du das?

－ 平叙文の語順あるいは付加疑問文だが、文末イントネーションが上昇調

例：Mehr brauchst du nicht, ja?

－ 単語のみから構成される質問で、語のイントネーションが上昇調

例：Pe, permanent?

－ その他：2つの演奏を比較し、「A か B か」のような発話。（以下の例では、前後の文脈からの流れ、および2つ目の演奏を含む前の語のイントネーションに着目して判断）

例：Aber das ist äh entweder (演奏) oder (演奏)?

なお先行研究（牛山 2018）では、日本で行なわれたホルンのレッスンにおける教授者の発話に焦点を当て、課題曲の特徴、学生の資質と課題に合わせて、指導内容に変化を持たせていたことが示唆された。そこで今回は学生の発話にも着目し、どのような質問発話が見られるのかも分析対象とする。

4. 結果

4.1 レッスン会話の基本構造

会話を時系列に沿って分析した結果、本研究においては以下のような構造が確認された。

- | | |
|-----|---------------------------------|
| 導入部 | (A) 演奏に入る前の会話、調弦などの演奏準備 |
| | (B) 教授者から学生に向けた質問（弾く曲、楽章など） |
| | (C) 学生の応答 |
| 展開部 | (D) 学生の演奏 |
| | (E) 教授者のコメント、提案、質問など（模範演奏含む） |
| | (F) 学生の応答、(E)を聞いてから再度演奏、次の箇所へ進む |

導入部は最初の数分で終わることが多く、コンクールの日程や、コンサートの情報などを確認する発話が見られた。本項では、主に展開部の傾向を述べていく。

展開部は「課題曲」の内容に基づいて、弓と弦の使い方、強弱・速度、ヴィブラートなどの技術面、音色、曲調などに関する発話を中心に構成されている。演奏箇所、拍数、小節番号など、楽譜に基づく情報のやり取りに加え、曲が書かれた時代、作曲家の背景、宗教的な側面など、曲の内容から派生する様々な話題が取り上げられていた。レッスン中に頻繁に数字が出てくる点は特筆すべき点であり、学生が数字および年号を瞬時に理解できるようになる必要性は

高いと見られる。

学生の演奏を聞いた直後の発話において、教授者は全体に対する感想を、そして詳細な箇所に関する意見を述べるという傾向が見られた。とりわけ修正点・改善点について、以下のような段階を追って説明していた。

- (i) 学生に、これから修正・改善点を話すことを前置きする
 - (ii) 修正・改善を必要とする箇所を述べ、なぜ必要なのか理由を説明する
 - (iii) 奏法などに関する細かい指示をする
- 特定のフレーズを短く演奏するなどして、修正・改善の提案をする

すでに学生が弾いた演奏と、教授者がこれから学生に弾いてほしいと願う演奏を、よりわかりやすく対照的に示すことは、一般的な指導法である (Weeks 1996:275)。本稿で扱うデータにおいても、教授者は修正・改善したい内容を局所化および具体的に伝達し、学生の演奏に関する意見を(2)から(4)のように述べていた。今回のケースでは、教授者が学生の演奏を受け入れ、その後(3)のように、「*Ich würde ...*」を用いた「私だったらこのように弾くだろう」という提案、さらに(4)に挙げた「*Aber was wir noch machen können, ...*」のように、主語に *wir* を使う発話も頻繁に確認された。ここには学生と教授者が共に演奏を良くする目的に向かうという意味がこめられていると想像される。

- (2) *Ginge auch, aber ich glaube, dass das Andere besser ist.*
- (3) *Ich würde wahrscheinlich den ersten Schlag wichtiger nehmen als den zweiten.*
- (4) *Aber was wir noch machen können, ähm, ich bin noch nicht ganz glücklich mit deiner Bogenhaltung.*

教授者のコメントに対して、学生は理解を示したり、さらなる質問を投げかけたりと、一方的に聞くだけに留まらず、積極的に会話を続けようとする姿勢が見られた。自分が弾いた音が良い響きだったのか、曲としてはどう聴こえるのかということを瞬時に意識し、問題点を把握して修正・改善するために必要となる会話を展開し、学習者として適切な振る舞いが確認されたとと言えるだろう。

課題曲によっては、小節単位を丁寧に何度も繰り返すこともあったが、問題点が解決されたといった場合には次の演奏箇所に進む。このような会話と演奏の連鎖が繰り返し観察され、課題曲の楽章ごとに展開部を繰り返す構成が明らかになった。レッスン時間が終わりに近づくと、会話参加者が互いにその状況を了承し、会話も終了へと向かっていった。

4.2 教授者から学生への発話において、どのような質問が見られるのか

展開部において、学生の演奏を聴いたのちに教授者が話す内容を流れに沿って観察したところ、1) 演奏された内容を振り返るコメント、2) これからどういう演奏が可能かという予見的な意見、に区分できる。それらに含まれる学生への質問発話を詳細に分析した結果、課題曲の中からある箇所までを一区切りとしてより詳しく扱うことを提案する(5)、もう少し先の箇所まで弾くかどうかを学生に問う(6)、教員の説明・模範演奏の後、学生がその提案に基づいて演奏したいかどうかを尋ねる(7)のような質問などが、多く確認された。ただし内容としては学生の自発的な意見をそれほど引き出す質問ではないため、これ以上詳しく扱うことはしない。

- (5) Wollen wir bis dahin erstmal?
- (6) Oder möchtest du ein bisschen weiterspielen?
- (7) Willst du mal probieren?

最も少なかったのは、教授者が発話で用いたドイツ語の語彙の意味を学生に確認する(8)、あるいは演奏経験を問う(9)のような発話である。そして、学生が目の前でやった演奏に関してではなく、これから実際に弾く状況を確認する(10)のような発話なども見られた。

- (8) Kennst du den Ausdruck „melancholisch“?
- (9) Hast du das schon mal früher gespielt?
- (10) Nur bisschen dran denken, du spielst in der Kirche, ne?

そして、学生の表現意図を探る質問は、(11)や(12)のように産出されていた。

- (11) Transkript Nr. 1: 718–726
- 01 PK: ja hier habe ich eine FRage (-)
- 02 PK: was DENkst du über den charakter?
- 03 PK: ist das sehr WEIch (summt Melodie)?
- 04 TS: ja;
- 05 PK: ich emPFInde es eher (summt Melodie).
- 06 TS: [ach SO;]
- 07 PK: und dann als konTRAst (summt Melodie)
- 08 TS: das ist intereSSAnt.

- 09 PK: willst du mal proBIEren?
10 TS: ja, das find ich schon SCHÖner.

1行目の発話は2行目の質問の前に置かれた発話で、学生の注意をこの後のことに向けるのに役立っている。ちなみに音響分析の結果、冒頭部分の *ja* のピッチは高く、新しい話題が導入されたことを意味している (Couper-Kuhlen 2004)。2行目で教授者がこの演奏箇所の特色に関して „*Was denkst du über den Charakter?*“ と学生に問いかけた後、3行目で韻律的な歌唱を用いながら、柔らかさ (*weich*) を表現したことで、次に続くであろう学生の返答をサポートしたように見える。学生は6行目で今までにそのような演奏を想定していなかったという反応を見せるが、7行目に行なわれた教授者の発話に対して、8行目で学生が理解を示している。学生は教授者の提案にも納得し、11行目以降の演奏を少し変更することが出来たと解釈できる。

(12) Transkript Nr. 1: 1251–1262

- 01 PK: wie SINGst du das?
02 oder wie FÜHlst du das?
03 TS: es...
04 PK: ist es schWER?
05 TS: also MEInen sie die atmosphäre, oder?
06 PK: da spIElst du aber auch nicht (summt Melodie)
07 TS: ach SO.
08 PK: ich gLAUbe, dass das Obere ist recht leicht,
so auch AUftaktig, ja (summt Melodie).
09 TS: STImmt, ich spiele (summt Melodie).
10 PK: genAU, genau.
11 TS: ja okay, verSTEhe.

(12) では、1–2行目で教授者が „*Wie singst du das? Oder wie fühlst du das?*“ と、学生の表現意図を尋ねるが、学生は3行目で即答していない。4行目 „*Ist es schwer?*“ と教授者に問われ、学生は „*Also meinen Sie die Atmosphäre, oder?*“ と聞き返すことで、1–2行目で問われている内容を確認している。教授者は学生に向かって *du* で話しているが、質問の際に学生は *Sie* を用いて尋ねるという、人称の使い方に不均衡な会話が行なわれている。この発話を受け、教授者が6行目で学生の演奏で実現されていないことを歌って伝えたことが、7行目の

学生の理解につながったと見られる。9行目で学生は自らの演奏を韻律的な歌唱を伴う形で振り返っており、10-11行目の内容から会話は収束に向かったと解釈できる。

ここでは1-2行目で問われた内容が、11行目で最終的な理解に至るまでに、相互理解のための確認の発話が挟まれた、いわば重層的な会話の連鎖が見られる。会話参加者間で理解が不十分である状況が発生したが、質問意図の確認という連鎖が行なわれ、相互理解が達成されたと考えられる。

(13) Transkript Nr. 40, 171-179

- 01 PK: am besten Üben, ja.
02 PK: okay machen wir den ANfang nochmal
das wird sehr GUT jetzt.
03 TS: hm hm,
04 Spiel/TS
05 PK: [okay] da die möchtest du KLArer haben ne?
06 TS: ja.
07 PK: das find ich SUpEr(-)
08 ja, dass du dann sozusagen NIchT zufrieden bist, das ist
super.
09 PK: das hEisst wir suchen mal wIE kann man das klarer machen.

そして純粋な言語的なやり取りによる質問ではない例として、(13)を挙げる。ここでは教授者が学生の演奏を聴いた印象を基に、5行目で *„Okay, da die möchtest du klarer haben ne?“* と、音の明るさに関する表現意図を確認している。学生が表現したい音の明るさが演奏で伝わっていることが前提となるが、このような発話こそが、器楽演奏を扱う場面に特有なコミュニケーションの形なのであろう。

6行目で学生が肯定の返答をしたことを受けて、教授者は学生が演奏を改善しようと思っていると判断したと考えられる。この後で、改善に向かう提案が9行目以降で行なわれる。教授者は学生に自らの考えを伝え、学生の意見も聞いた上で、最終的には学生がどちらの演奏をするかを自律的に選択するよう促していた。

4.3 学生は教授者にどのように質問をしているのか

4.2と同様、ここではレッスン展開部における学生の発話における教授者への質問に着目して分析した結果を述べる。(1)には演奏位置、単語の意味を問う質問発話が含まれていた

が、実際に演奏が含まれる発話例として、(14) を挙げる。

(14) Transkript Nr. 40, 1322–1331

- 01 PK: geNAU.
02 Spiel/TS
03 PK: [Lass dir diese ZEIt] (summt Melodie).
04 TS: aber das ist äh entWEder (Spiel/TS) (-)
05 oder (Spiel/TS) ?
06 PK: ich DEenke immer (summt Melodie).
07 TS: oKAY.
08 Spiel/TS
09 PK: also wirklich tREnnen zwei unten und einer oben.
10 TS: hm hm;

(14) では、すでに前の文脈で学生が自分の弾き方に迷っているという背景がある。そして学生は4–5行目で „*Aber das ist äh entweder (Spiel) oder (Spiel) ?*“ というように、会話内に2パターンの演奏を組み合わせて、どちらの演奏が適切かを教授者に確認している。その質問に対して、6行目で教授者は自らの考える表現を、韻律的な歌唱を用いて伝えている。7行目で学生が理解を示し、8行目以降に続く演奏につながったと見られる。このような場合、「学生の質問」→「教授者の応答」→「演奏の改善」という形で、問題点は解決に至ったと考えられる。

(15) Transkript Nr. 42, 423–434

- 01 PK: ja immer bisschen versichern die dREI.
02 TS: also was MACHen (-)
was MACHen sie?
03 PK: [nur BIsschen] (-)
04 TS: was MACHen sie danach drei da-da-da,
dann machen sie zuRÜck oder e einfach diREkt dort?
05 PK: ja also ich FAng (Spiel/PK) also ich bleib DA (Spiel/PK).
06 TS: [ja].
07 Spiel/TS
08 PK: [GUt ja.]

- 09 Spiel/TS
10 PK: nur BIsschen dran denken du spielst in ner KIrche ne?
11 TS: [in der KIrche.]
12 PK: ja genAU.

(15) では 1 行目に教授者から 3 つの音に気を配るよう促されたため、2 行目から 4 行目にかけて、学生がうまくいかない箇所について、教授者がどのように弾くのかを Siezen を使って質問している。ここで用いられた *drei da-da-da* のような発話は楽譜に基づく提示方法で、演奏箇所を詳しく説明するより相手に伝わりやすいと考えられる。その問いに対し、5 行目で教授者は演奏を伴う形で説明を行なった。その内容を学生は適切に理解し、7・9 行目の演奏において修正できたと解釈できる。13 行目以降では、教会で弾くと音が響き過ぎることがあるという話題が提供され、弾き方を調整する必要性があることが伝えられている。

- (16) Transkript Nr. 30, 650–661
01 PK: wir müssen alles verSUchen ((lacht))
was man überhaupt HÖrt mit so kurzen saiten.
02 TS: ahh, ich wollte fRAgen (-)
03 wIE hat das auf der bühne geklingt?
04 TS: ähm, (Spiel/TS)
05 TS: für mich zu zu ohr diREkt
06 zu... zu ECkig zu eisern.
07 PK: zu sPItz oder zu?
08 TS: EIsern glaube ich.
09 PK: ah versTEhe, okay.
10 PK: also hier ist WIchtig,
11 dass du ja, dass wir NIcht (Spiel/PK), sondern (Spiel/PK)
also ein (Spiel/PK) sehr LANGen klang.
12 TS: uh hm,

(16) では、まず 2 行目の „*ahh, ich wollte fragen*“ が質問の前置きとして機能している。学生は 3 行目の „*Wie hat das auf der Bühne geklingt?*“ で、教授者には音がどのように聴こえていたのか、舞台での鳴り方を教えて欲しいと依頼しているⁱ。その際には、自分の聴覚印象を演奏を交えながら 8 行目で „*eisern glaube ich*“ というように硬い音に聞こえることを言語

化して伝えている。9行目以降で、教授者は学生の聴覚印象に理解を示し、その後でどのように弾くことが重要なのかを伝えたことが、13行目以降の演奏につながっており、ここでの音の硬さという問題は解消されたと解釈できる。

(17) Transkript Nr. 40, 932-944

- 01 PK: [biss]chen zu HOch diese sechste, ja (summt Melodie) ?
02 TS: hm (unverständlich) HOch?
03 PK: ist zu HOch, hm.
04 Spiel/TS
05 PK: [genAU] sehr gut.
06 TS: wahrscheinlich diese sechste soll immer ein bisschen
DUNKler sein?
07 PK: ja also auf jeden fall ist sie ZU hoch für [mein] gefühl,ja.
08 TS: [hm hm,]
09 PK: BIsschen ja?
10 Spiel/TS
11 PK: [das ist ZU dunkel] jetzt vielleicht.
12 Spiel/TS
13 PK: PERfekt, gut.

(17) では音の高さや明暗といった非常に繊細なテーマが扱われている。1行目で教授者に音が少し高すぎると指摘された学生は、4行目で演奏を行なった。この演奏を聴き、教授者は5行目でとても良いと評価したが、6行目で学生が „*Wahrscheinlich diese Sechste soll immer ein bisschen dunkler sein?*“ というように、音を少し暗めにしたほうがよいかを確認し、10行目で学生が少し暗めの音を出すことを試みた。教授者はこの演奏を聴いて、11行目では音が暗すぎるかもしれないと評価する。そして学生が12行目で弾き直したところ、この演奏に対して13行目で教授者が完璧であるとコメントしていることから、「少し暗い音」の演奏が実現されたと解釈できる。

5. まとめ

音楽は時間芸術であり、全く同じものを再現することは不可能であるが、学生は練習を重ね、レッスンを受けることで課題を克服していく。そしてレッスンの場とは、単に教授者から学生への技術を伝授することだけに留まらず、音楽家同士の目線でよりよい演奏を目指していると

も言える。

本稿で検討してきたことをまとめると、以下のようになる。レッスンは、大きく分けて「導入部」と「展開部」から成る。「展開部」において、「学生の演奏」→「教授者のコメント」→「学生の応答」という会話および演奏の連鎖が、全てのデータに繰り返し観察された。教授者・学生両方の発話には演奏、韻律的な歌唱も頻繁に用いられていたことが特徴である。これらの非言語コミュニケーションは、楽譜に基づく音程、音の長さ、音色、曲の雰囲気などの抽象的な情報を、明確に伝える役割を果たしていたと考えられる。同じ箇所や音を何度か弾き、イメージや考えを交わしながら教授者・学生の両方が理想とする音に近づいていく相互作用のプロセスは、非常に興味深い。

レッスンの間、学生の演奏を聴いた教授者は、瞬時に消えてしまう演奏の中から、指導すべき修正点や改善策を部分的かつ具体的に伝達している。特に学生の表現意図を探る質問に関しては „Was denkst du über den Charakter?“ „Wie fühlst du das?“ といった抽象的な問いかけが確認された。このような質問に対して学生が即答できない場合には、教授者が表現を少し変えて言い直すなどの工夫を施すことで、学生の意見を引き出そうとする、教授者の友好的な態度が見られた。そして学生の演奏を聴いて得た印象に基づいて表現意図を問う発話も見られ、これこそが器楽演奏を扱う場面に特有なコミュニケーションの形であると言えるだろう。

そして学生から教授者への質問発話では、音の高さや明暗といった抽象的な内容に関しても、できる限り自分の考えを言語化して伝えようとする姿勢が見られ、より良い演奏へ向かうとする会話が展開されていた。教授者の質問に関して不明な点があれば、適切な形で聞き返しが行なわれ、敬意を欠くことがないやり取りであった。相互理解のために聞き返す、あるいは内容を確認する発話を挟むなど、重層的な会話の連鎖も確認された。

さらにこのレッスンにおいて用いられる表現には、2つの特徴があることも明らかになった。第一に、演奏の改善点を述べる際に、教授者が「私たちに出来ることとしては…」など、一人称複数の主語を使っている点である。このような表現には、教授者が学生にだけ演奏の改善を委ねるのではなく、共に良い演奏を目指していこうとする姿勢が表れていると考えられる。第二に、教授者は学生に du で話しかけているが、学生は Sie で質問をするという不均衡な会話の形式が確認された点である。このような発話が生み出される背景には、学生が社会的な立場を意識して Sie を使用していることが想像されるが、理由について今後検討を重ねる余地が多いにある。

今回のケースでは、学生の持つ演奏技術が卓越しており、演奏による表現意図は十分に伝わっていたと想像できる。演奏をしながらの会話は文法的に完璧ではない場合も多いが、非母語話者の話すドイツ語に慣れている教授者だからこそ、学生の発話意図を察し、会話を導いていたとも考えられる。

6. 今後の課題

本研究はケーススタディという位置づけであり、今後、さらにデータ分析を進め、内在する証拠を経験的に見ていくことで、より客観的な考察が可能となるだろう。そして、例えば今回のデータに見られた傾向が、果たしてドイツ語のみに見られる現象なのかを探るためには、対照言語的な観点を取り入れることも必要かもしれない。参考程度ではあるが、同じ学生が日本の指導教授にレッスンを受けた際の音声データ3時間分との比較を行なった。日本の教授と学生の関係はドイツの指導教授との師弟関係より長く、一貫して敬語で話しているというわけではなかった。返答には「うん」と「はい」が混在し、質問時には丁寧語を使用している傾向が見られた。日常会話にみられる口語表現と丁寧語が入り混じる発話であるという意味で、ドイツ語でのレッスン会話との共通点が見いだせる可能性もあり、今後考察を深めていきたい。

本研究の意義は、大学でドイツ語学習を開始し、大学院で留学している学生の言語使用を知ることが出来るという点にある。この研究で得られる知見は、将来的にこれから音楽留学を希望する学生に向けた、いわば「特定目的のためのドイツ語教育」に寄与することが期待される。その一環として、例えばドイツ語の授業で、学生が表現したい音や演奏の解釈を言語化する訓練を積むこと、自分の考えを言語化し議論するという文化的背景を知っておくことは、異文化理解の観点においても、極めて重要であるとする。

謝辞

本稿は文部科学省 科学研究費補助金（18K12446）の研究成果の一部である。データ収集に際して Hochschule für Musik Nürnberg、音声データの転記データ作成に関しては Leibniz-Institut für Deutsche Sprache による協力を得られた。この場を借りて心より御礼を申し上げる。

転記方法

GAT 2 Transkriptionskonventionen (Basistranskript) に基づく。

[]	Überlappungen und Simultansprechen
(-)	kurze geschätzte Pause von ca. 0.2–0.5 Sek. Dauer
((lacht))	Beschreibung des Lachens
akZENT	Fokusakzent
?	hoch steigend
,	mittel steigend
–	gleichbleibend
;	mittel fallend
.	tief fallend

参考文献

- 田舎片麻未 (2017) 「ハンス・ライグラフとその弟子におけるピアノリズムの継承と変容－メソッドに始まる指導をめぐる弟子の証言に基づいて」『音楽教育研究ジャーナル』第47号, 29–42.
- 牛山さおり (2018) 「器楽レッスンのドイツ語発話分析のための予備調査－あるホルン個人レッスンの場合－」『慶應義塾外国語教育研究』15号, 93–102.
- 甲斐万里子 (2012) 「ピアノのレッスンにおける比喩を用いた指導の可能性－アルフレッド・コルトーのレッスンを対象に」『音楽教育研究ジャーナル』第37号, 37–41.
- 丸山慎 (2001) 「指揮者の言葉－オーケストラ・リハーサルにおける指揮者の言語指示についての内容分析から－」『日本教育心理学会 第43回総会発表論文集』117.
- Boersma, Paul and Weenink, David (2020) Praat : doing phonetics by computer. Version 6.1.19. (<http://www.praat.org/>)
- Keevallik, Leelo (2015) Coordinating the temporalities of talk and dance. In: Deppermann, Arnulf / Günthner, Susanne (Hg.) *Temporality in Interaction*. Benjamins, 309–336.
- Merlino, Sara (2014): Singing in “Another” Language: How Pronunciation Matters to the Organization of Choral Rehearsals. In: *Social Semiotics* 24(4), 420–445.
- Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT 2). In: *Gesprächsforschung* 10, 353–402. (<http://www.gespraechsforschung-ozs.de>)
- Stevanovic, Melisa / Frick, Maria (2014) Singing in interaction. In: *Social Semiotics*. 24(4), 495–513.
- Weeks, Peter (1996): A Rehearsal of a Beethoven Passage: An Analysis of Correction Talk. In: *Research on Language and Social Interaction*. 29(3), 247–290.

注

ⁱ この発話で用いられる動詞 klingen（鳴る、響く）の過去分詞は geklungen であり、geklingt は学生の誤用と言える。しかし学生の語学的に未熟な部分を、教授者は特に問題視していないとみられ、間違いとして指摘してはいなかった。

中国語の“上 (SHÀNG)”の 複合的語彙ネットワーク

嚴 馥

Abstract

The purpose of this paper is to construct a word network for the polysemous word ‘上 (SHÀNG)’. This same character is found in Japanese, and it has a similar prototypical meaning, but the usage of ‘上 (SHÀNG)’ and ‘上 (ウエ)’ are not totally corresponding, and we see many wrong uses of ‘上’, not only in Chinese learners but also in Japanese learners. One of the reasons for these wrong uses is that the semantic relation of the polysemous word is not taken seriously in vocabulary education from the beginning. Therefore, in this paper, I made an overall word network for ‘上 (SHÀNG)’, which also contains the meanings of synonyms such as ‘起 (Qǐ)’ and ‘升 (SHēng)’, and it also extends beyond the differences in word classes.

1. 研究背景

上 shàngⁱ は第二言語教育としての中国語教育の初級段階における重要単語の一つであり、典型的な多義語である。例えば筆者が日々使っている『インテンシブ中国語』というテキストには (1) ～ (8) に示されるように、「最上部の表面、表面、範囲、(抽象的) 範囲、下から上へ移動する、乗車する、(心理的) 接触、予期した目標・程度・状態に達する」と数多くの意味が示されている。日本語訳には同形語の上ウエはあるが、直接そう訳することができるのは (1) 最上部の表面という意味のみである。

- (1) a. 桌子上有课本。
b. 机の上には教科書がある。
- (2) a. 怪不得菜馆儿牌子上都写着“清真”呢。
b. どうりでレストランのどの看板にも「清真」と書いてあるわけだ。

- (3) a. 山下和白雪两个人在阳台上一边看着黄浦江一边聊天。
 b. 山下と白雪は、ベランダで黄浦江を眺めながら、お喋りをしました。
- (4) a. 我以前在历史课上学过秦始皇是个残酷无情的暴君，但是他统一中国的伟绩可以肯定，对不对？
 b. 前に歴史の授業で、秦の始皇帝は残酷な暴君だと習ったけど、中国統一の偉業は肯定できるんじゃない？
- (5) a. 走上来
 b. (歩いて) あがってくる。
- (6) a. 上了车以后可以补票。
 b. 乗ってから買い足せるから。
- (7) a. 山下好像喜欢上白雪了。
 b. 山下は白雪が好きになっちゃったらしい。
- (8) a. 我好不容易考上北京大学了。
 b. やっと北京大学に合格した。

しかし、最上部の表面という意味であっても、上と上ウエの使い方は完全には一致しない。三宅（2012）によれば、「日本語では必ずしも『～の中』や『～の上』が必要ないのに、中国語では“里”“上”が必要となる場合、中国語に訳す際に間違いが起こりやすいですから注意が必要（p.32）」ということである。上が必要となるか否かは、語の意味に含まれる場所としての性質によって判断される（荒川1997, pp.79-80, 三宅2012, p.32）。「日本語で『～ニ～』にはいる名詞の多くが、中国語ではトコロ化して（“里”“上”をつけて）あらわれる（荒川1997, p.74）」という指摘からわかるように、(9b)～(12b)の书架、床、椅子、晒干のようなモノ名詞は、方位詞を用いて表面を言語化しないと文として成り立たない¹¹。

- | | |
|--|-----------------------------------|
| (9) a. <u>本</u> <u>ダナニ</u> 置ク | b. 放在 <u>书架上</u> |
| (10) a. <u>ベッド</u> <u>ニ</u> ネテイル | b. 躺在 <u>床上</u> |
| (11) a. <u>椅子</u> <u>ニ</u> スワツテイル | b. 坐在 <u>椅子上</u> |
| (12) a. トンボハ <u>モノ</u> <u>ホシザオ</u> ニトマッタ | b. 蜻蜓落在 <u>晒干上</u> (荒川1997, p.75) |

異なる言語体系に属している以上、漢字が同形であっても、上と上ウエの意味の拡張に関わる認知のプロセスや、それによって形成される意味の枠組みが同じであるはずがない。にもかかわらず、字形が同じで基本的意味が類似するため、「日本語を学ぶ中国人学習者は中国語の『上』を使う感覚で日本語の『(の) 上』を使ってしまう、中国語を学ぶ日本人学習者は日本語

の『(の) 上』を使う感覚で中国語の『上』を使ってしまうが、いずれも多くの誤用を生んでしまっている (李活雄・張麟声2001, pp.66-67)」ということになる。この問題点は見樹不見林 (木を見て森を見ず)、すなわち部分にとらわれて全体を考えられないことに大きく関係するのではないだろうか。まず、学習者は「外国語の語の意味を辞書で当たられる点として理解し、面としての境界、広さ、構造は点として母語に対応する語と同じであると無意識に思う (今井2014, p.343)」ということで、母語と外国語のズレに気づかない。

外国語教育の面からいえば、「語彙学習は音声や文法に比べて一般的に軽い比重で扱われ、学習者の自習に多くをゆだねられてきた (今井2014, p.343)」というのが現状である。多義語の各意味は通常別々に導入されるⁱⁱⁱが、文法項目の総復習と同様に、全ての意味と用法をまとめて説明することはほとんど行わない。そうすることによって、抽象的な意味だけでなく、基本的な意味でさえ正確に把握できない。根本的な解決には、多義語の意味の枠組み及び、意味と意味の間の関連性を重視する方法がある。そこで本稿では、認知意味論という立場から、空間概念〈上〉の日本語の関連表現と対照させながら、中国語の代表格である上の複合的語彙ネットワークを構築していきたい。

2. 上の意味

上は方位詞、名詞、方向動詞、方向補語と4つの文法的機能を有し、様々な異なる意味を持つ。表1は『現代汉语词典』『現代汉语八百詞』『現代汉语学习词典』が記述する意味をまとめたものである。

【表1】中国語の上の意味

(筆者作成)

意 味	現代 汉语 词典	現代 汉语 八百 詞	現代漢 語学习 词典 (商)	現代漢 語学习 词典 (上)
由低处到高处；由一处到另一处 (低い場所から高い場所へ行く、ある所から別の所へ行く)	○	○	○	○
向上级呈递 (上級機関、上司などに書面、意見書などを差し出す)	○	○	○	
达到；够一定数量或程度、一定的目的或标准 (ある数量、程度、一定の目的、規準に達する、足りる)	○	○	○	○
把饭菜等端上桌子 (テーブルに料理を出す)	○		○	
向前进 (前へ向かって進む)	○	○		○
到；去某个地方 (行く、でかける)	○		○	○

意 味	現代 汉语 词典	現代 汉语 八百 詞	現代漢 語學習 詞典 (商)	現代漢 語學習 詞典 (上)
次序靠前的, 或指前一半时间或刚过去的时间。 (順序が時間的に前寄りであることや、ある時間の前半分、あるいは過ぎ去ったばかりの時間)	○	○	○	○
到规定时间开始工作或学习等 (決まった時間に日常の仕事あるいは勉強などを始める)	○	○	○	○
动作开始并继续 (動作の開始と継続)		○	○	○
出场 (出場する、登場する)	○	○	○	○
登载 (掲載する)	○	○	○	○
动作有结果, 有时兼有合拢的意思 (動作の結果を表す。ときには合わせる、くつつくという意味も持つ)		○		
加; 添; 施加 (加える、増加する、ほどこす)	○	○	○	○
拧紧发条 (ゼンマイをきつくねじる)	○	○	○	○
把一件东西安装在另一件东西上, 把一件东西的两部分安装在一起 (ある部品を物につける、二つの部品を1つに組み合わせる)	○	○	○	○
涂; 擦 (塗る、つける)	○	○	○	○
物体的顶部或表面 (物体の最上部あるいは表面)	○	○	○	○
范围 (範囲)	○	○	○	○
方面 (方面)	○	○	○	○
位置高 (位置が高い)	○	○	○	○
等级高或质量高 (等級や質が高い)		○	○	○

渡辺 (1976, pp.88-94) は上の意味、特に抽象的な意味に力点を置き、その前の名詞のタイプに基づいて整理した。その内容は (a) ~ (e) である。

- (a) (ある物体の) 上: 桌子上/椅子上/炕沿上/货架上/马背上/地上/坡上/台上/头上/顶上/自行车橡皮脚踏上/车上/柜台上/手上
- (b) (ある物体の) 表面: 信上/本子上/纸上/单子上/墙上/木板上/布鞋底/泥板上/脸上/额头上/窗户上/车上/身上/手上
- (c-1) ところ (体の一部): 手上/嘴上

- (c-2) ところ (物体)：小疵斑上/窗户上 (例：夜间，家家户户的窗户上都闪耀着光明)/柜台上 (例：此刻师傅又恰恰不在柜台上)
- (c-3) ところ (場所)：角子上/转弯角上/村头上/露天场地上/会场上/战场上/操场上/右角上/叉路上/汽车展上/集上/百货市上/菜市上/工地上/广场上
- (d) その場：会上/典礼上/小组会上/电话上/世上/世界上/社会上/班上/部队上
- (e) 面：基本上/结构上/方法上/思想上/工作上/生活上/实际上/质量上/行动上/生产上

3. 上の相違点

先行研究では上と上ウエ、上がるアガル、上げるアゲル^{iv}との違いについて多く言及されている。本章では使用の必要性和語の意味に内包する空間概念という二つの観点より先行研究から得た知見をまとめる。

3.1 方向動詞・方向補語の上は「目的地」を含む

移動には移動物、経路、起点、目的地、様態など様々な要素が含まれるが、移動物に関しては、全体的移動と部分的移動に分けられる。中国語ではそれぞれ表現が違い、前者は上、後者は起qíを用いて表わす。両者の違いは移動物の全体か部分かということだけではない。「起」は同じ地点で下から高い所へ移動することを指し、一方“上”は一つ所（低い所）からもう一つ所（高い所）へ移動することを指す（徐静茜1981, p.13)^vという指摘からわかるように、目的地が含まれるかどうかという点においても異なる。刘月华（1988）は上の後ろに「後接する目的語が求められる（その多くは場所を表す目的語である）(p.36)^{vi}」と指摘している。これは上の意味には目的地に相当する空間の概念が含まれることの裏付けとなり、上述した異なる地点での移動にも呼応する。一方、上がるアガル、上げるアゲルは自動詞と他動詞の区別はあるが、移動物の全体か部分かということと、移動の目的地が含まれるかどうかということには制限されない。ただし、経路が含まれる場合は上るノボルに変わる（柴田2002, p.19、森田1989, p.30）。

3.2 方位詞の上は必須要素

中国語では、ものの最上部の表面を表す際に方位詞の上が使われる。一方、日本語では「空間名詞と空間辞（うえに、うえで…）」型と「空間辞（に、で、を、から、まで、へ）」型という異なる形式が存在する^{vii}（田中・松本1997, p.8）。上と上ウエは同形だが、各々の言語体系における重要性は同等ではない。「他の言語の『介詞＋名詞』は、中国語では時には必ず『介詞＋名詞＋方位詞』の形を用いて表さねばならない（吕叔湘1999, p.14/訳2003, p.6)^{viii}」という指摘からわかるように、上は〈上〉の空間概念を表すときの必須要素である。

しかし、日本語の空間名詞の上^{ウエ}の使い方は上とは違う。田中・松本（1997）は日英対照の立場で日本語の空間名詞について以下のように指摘している。「日本語では、事物の空間関係が常識的に理解できる場合には、『空間名詞』を省き、『空間辞』のみで表現するという傾向に注目してみよう。すなわち、英語は空間関係が明らかな場合には、それを言語的に明示化せよという要請にしたがうのに対して、日本語は、逆に（空間関係が明らかな場合には、それを暗示化せよ）という要請にしたがう（p.21）」。「椅子は通常「座る」ための道具である。そのため、(13)のような特殊な状況では上^{ウエ}を必要とされる。しかし、(14)に示されるように、通常の状況を描写する際に上^{ウエ}を使うと却って不自然な文になる。

- (13) a. *椅子ニ立ッテイル b. 椅子ノウエニ立ッテイル
(14) a. 椅子ニスワッテイル b. *椅子ノウエニスワッテイル

（荒川1997, p.83）

3.3 方位詞の上は水平の表面に限らない

〈上・下〉は垂直軸に沿った概念なので、典型的な最上部の表面は水平の表面であるが、上が表せるのはそれだけではない。荒川（1997）では水平表面、垂直面、真逆の水平表面の代表格の床、壁、天井の表面を a、b、c に設定し、「英語では a～c とともに ‘on’ (‘on the floor, on the wall, on the ceiling’) であらわし、中国語でもすべて “上” (“地板上, 墙上, 天棚上”) であらわすが、日本語では、「のうえ」をつけることができるのは a ぐらいで、b ではやや不自然、c ではまったく不自然である（p.91）」と指摘されている。ただし、上はすべての表面を表すことができると言い切ることもできない。上^{ウエ}を表す表面、すなわち「衣類が境目で…身体から遠ざかっていく方」か「身体に遠い衣類（李活雄・張麟声2001, p.68）」は上に訳すことができない。

3.4 方位詞の上と〈内・外〉

李活雄・張麟声（2001）にあげられた上^{ウエ}の独特の用法の「身体の内部から遠心的な方角『（の）上』（p.67）」を中国語の空間表現を使って表すと外^{wài}に転換しなければならないことから、上と内外との関係は上^{ウエ}ほど緊密ではないことが示唆される。

3.5 方位詞・方向動詞・方向補語の上と前

垂直軸に沿った〈上〉を用いて水平軸の〈前〉を表す現象の一つとして、(15)の上が挙げられる。この意味は順番が前の部分、文章や話の中で現在述べることより前の部分を表す。

- (15) 这一行用斜体字排印，上下各空一行（この行はイタリック体で組み、上下をそれぞれ1行あける）（呂叔湘1999, p.477 / 訳2003, p.339）

この現象は空間から時間への意味の拡張にもみられる。中国語の時間詞の修飾語の示す方向性は水平軸に沿った移動という前後の方向もあれば、それと同時に垂直軸に沿った移動という上下の方向もある（藍純1999, p.12）。初級段階に導入した時間詞のなかで、(16)～(19)で示したように、下線の部分はいずれも過去という意味を表すが、年と天は「前後」、月と曜日は「上下」となる。後者の場合は太陽の運行、つまり地平線から昇ってきてまた地平線に向かって沈んでいく動きに関連すると藍純（1999, p.12）は主張している。そのほか、上流、下流という表現と同様、時間と水の流れの間の類似性に由来する説もあれば、物体が上から落ちた経験から拡張された説もある（董为光2004, p.112）。

- (16) 前年/去年/今年/明年/后年
 （一昨年/去年/今年/来年/再来年）
- (17) 前天/昨天/今天/明天/后天
 （一昨日/昨日/今日/明日/明後日）
- (18) 上个月/上个月/这个月/下个月/下下个月
 （先月/先月/今月/来月/再来月）
- (19) 上个星期/上星期/这个星期/下个星期/下下个星期
 （先週/先週/今週/来週/再来週）（作例）

この拡張現象は方位詞にととまらず、方向動詞の意味にもある。

- (20) 你什么时候上北京来呀？（呂叔湘1999, p.475 / 訳2003, p.339）
 （君はいつ北京に來ますか）
- (21) 五号快上，接球！（呂叔湘1999, p.473 / 訳2003, p.336）
 （5番速く前へ、ボールを受ける）

(20)の「上」はその一例である。これは「行く、出かける」に訳され、「最初は水平的移動ではなく心理的上向きの移動を表すが、“上”の意味の拡張につれ、今は“去”の用法に近い（于康2006, p.24)¹⁸」ということになる。(21)は物理的に前方にある目的地に移動する動作に変わったが、心理的移動の部分が含まれない。

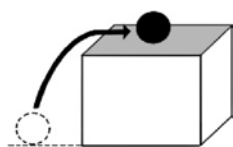
4. 上の複合的語彙ネットワーク

本章では、第三章で述べた先行研究の様々な指摘をまとめ、上の語彙ネットワークを構築し、一貫した説明を行うことを試みる。方向動詞・方向補語の語彙ネットワーク（于康2006、任鷹・于康2007）はあるものの、そのなかには上の意味しかのせられていない。本稿では、上の意味を主軸にしたうえで、類義語も入れ、複合的語彙ネットワークを構築していく。Langacker（1987, pp.144-146）の心的走査を理論ベースにし、方位詞、方向動詞と方向補語の意味を全て一つの語彙ネットワークに収めることにする。同じ出来事について、話し手は順次的走査と総括的走査と異なる認知方法で描写することができるが、前者は時間的連続性を重視し通常動詞で表し、後者は全体を強調して通常名詞で表す。品詞および認知処理の際の焦点の置き所が異なるが、出来事の枠組みは共有する点から考えると、方位詞、名詞、方向動詞と方向補語は同時に検討することができるのではないかと考え、メトニミー的拡張を中心とする複合的語彙ネットワークをデザインした。

4.1 （図1）低所から高所へ移動、その後ある場所に止まる

于康（2006, p.23、p.31）和任鷹・于康（2007）は、方向動詞と方向補語のプロトタイプの意味を（i）～（iii）が含まれるように定義している。

- （i） 物体が所在の位置を離れ物理的に上方へ移動する
- （ii） 物体が移動後の位置に止まる
- （iii） 物体が所在の位置を離れ心理的に上方へ移動する



【図1】低所から高所への移動、その後ある場所に止まる

定義（i）は常識的判断に合い、（ii）も前述した目的語の共起という言語的根拠があるので異論はない。しかし、（iii）の心理的領域は抽象的であり物理的領域から区別するべきと考え、本論文では、前の二つの項目だけをプロトタイプの意味とする。そのイメージスキーマは図1であり、下から上への移動の全過程である。丸は移動物、矢印

は移動の動作、長方形の最上部の表面は目的地を表す。

物理の世界では力は上に向かうので、抽象的な権力も同じイメージスキーマを持つ。図1は「HIGH STATUS IS UP; LOW STATUS IS DOWN (Lakoff & Johnson2003, p.16)」に基づいて抽象的な領域に拡張する。(22)～(29)で示したように、上級機関に進言したり物を納めたりするという意味が生まれ、上と動詞の組み合わせで表現するのが多い。この上は、政府機

関でも、上位者でも、古代の皇帝でもありうる。

- (22) 研究所将他的论文上报国家科委。(研究所では彼の論文を国家科学技術委員会に報告した。)(白水社中国語辞典=[白], p.1239)
- (23) 下情上达 (下情を上達する)(白, p.1240)
- (24) 向法院上告。(裁判所に訴える。)(白, p.1241)
- (25) 有一位老工人来上访, 说是两个女儿被糟蹋了。(1人の年とった労働者が訴えにやって来たが、2人の娘が犯されたということであった。)(白, p.1241)
- (26) 什么矛盾都上交, 不着上头就不能解决问题。(どんな難問もみな上に上げ、上の人に頼まなければ問題を解決できない。)(白, p.1242)
- (27) 这个厂给国家上缴了二十万的利润 (この工場は国に20万円の利潤を上納した。)(白, p.1242)
- (28) 那边迟迟不发调令, 后来才知道他没有上供。(あちらがぐずぐずして人事異動を発令しなかったが、後になって彼が贈り物をしなかったことがわかった。)(白, p.1241)
- (29) 上书言事 (皇帝に上書して国家の大事について建議する)(白, p.1245)

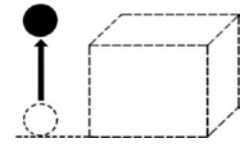
ところで、日本語にも「上呈する、上申する、申し上げる、上達する、上納する」のような類例がある。そのほかに、「めしあがる (請享用)、さしあげる (給、贈与)」も関連表現といえよう。大切な方に物を差し上げる状況では「奉上」「献上」「呈上」という表現があるが、「送、給 (送る、あげる)」と尊敬語「您」という単純な組み合わせだけで意味が十分に伝わるだろう。

もう一つの拡張的意味は「达到、够、实现 (～に達する)」である。図1にある目的地が抽象的な数量、程度、予定目標に変わるために生まれたものである。これは移動の動きを状態の変化に譬えられたことにも関係するのだろうか。数量の場合は(30)に示されるように、上る^{ノボル}にも類似する意味を持つが、程度を表す(31)と予定目標を表す(32)に対応する日本語の空間表現がない。

- (30) 耗资上亿元 (一億円にのぼる出費)(講談社中日辞典=[講], p.1396)
- (31) 妈是上了岁数的人了。(お母さんはもう年寄りだ。)(白, p.1379)
- (32) 现在家家都买上电视机了。(今ではどの家でもテレビが買えるようになった。)(白, p.1238)

4.1.1 (図1-1) (同じ地点で) 低所から高所へ移動

中国語の母語話者にとっては、上に向いて移動した後何らかの目的地に止まるかどうかは空間概念の認知処理の一連のプロセスである。前述したように移動の結果としての目的地を包含するのは上であり、その類義語の起_{qǐ}にはない。移動物と上向きの移動動作は変わらないが、目的地が認知の背後に隠れたので、図1の目的地に相当する部分が真っ白と破線になり、イメージスキーマは図1-1のように示される。

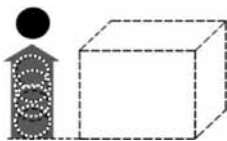


【図1-1】(同じ地点で)
低所から高所への移動

一方、手や頭などの体の一部をあげる動きや、踏切の柵があがる動作のような部分的移動は、移動物の一部しか変わらないという点で少し違いがあるが、目的地を重視しないことと、起_{qǐ}で表すことで同じなので、図1-1に分類した。このイメージスキーマは、「気分」の概念領域に拡張することができるが、(33)で示したように高_{gāo}に変わる。たとえば「気分上々」の「上々」の訳語は「(情緒) 高昂、高涨、激昂」がある。

(33) 大家的情绪更加高涨。(みんなの意気込みが一層盛り上がる。)(白, p.430)

4.1.2 (図1-2) (経路に沿って) 低所から高所へ移動



【図1-2】(経路に沿って)
低所から高所への移動

日本語では経路が強調される上向きの移動を表す上_{ノボル}があり、そのイメージスキーマは図1-2で示される。螺旋状の破線は一つずつの段階を表す。

図1-2のイメージスキーマは同じ「低いところから高いところへ移動する」意味を持つ類義語の升_{shēng}で表す。(34)で示した升起のほか、升上、升騰、窜升などもある。火の手、煙、霧、蒸気が主語になることは多く、日が出ることも升で表現する点で上_{ノボル}と同じである。

(34) 村子上空升起缕缕炊烟。(村の上空には炊事の煙が幾筋も立ち昇る。)(白, p.1273)

升は階級の概念領域に拡張することができ、(35)で示したように、「進学する、進級する」を表すことができる。そのほか、日本語の「昇進する」と同じように、副教授から教授へのような等級の変化も升、升上、晋升(為)で表現する。低い級を高い級にすることを表す場合は、ものを引っ張るというイメージで提(引っ張りあげる、推挙する)、拔(引っ張り出す、選り抜く)を使うこともある。例として提升、提拔/拔擢/选拔がある。

(35) 这几个学生恐怕不能升级。(この数人の生徒は進級できない。)(白, p.1273)

一段一段とあがる状況でなければ、升を使わず、上や進で表現するのがふさわしい。ところが、両者も全く同じということでもない。中国語を学ぶ日本語母語話者はよく「大学に進学する」という母語の感覚で「进大学」と言うが、特別な文脈がない限り、上が優先的に使われる。例えば、我进大学时，所有的课都变成了网课（大学に入った時に、全ての授業はオンライン授業に変わった）という文のなかの「我」は2020年以降の入学者なら問題ないが、それより前の上級生ならば不自然に感じられる。また、進は場所表現と共に起することができない。「在东京上大学（東京の大学に通っている）」とは言えるが、「在东京进大学」は不適格な文になる。

升 shēng と提 tí は温度、水位、圧力、能力、価格など数量にかかわる変化を表すこともできる。(36) に示されるようである。量が増えれば増えるほど、計量器に付けられた目盛りが上に行き、数量の概念にも一段一段と高くなる意味が含まれるため、図 1-2 のイメージスキーマに分類される。ただし、上がる アガル、上げる アゲル で表現する点で前の段落の記述内容と違う。

(36) 今天的温度比昨天稍有上升。(今日の気温はきのうよりやや上がっている。)(講, p.1401)

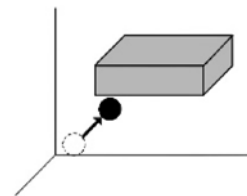
一方、涨潮（潮が満ちる）という表現からわかるように、水位の上昇は(37)の涨 zhǎng で表すこともできる。反義語は退、下、跌、減などである。これは価格の領域にも拡張され、上涨や高涨などの言い方がある。

(37) 水位急剧上涨。(水位が急激に上がる。)(白, p.1247)

(38) 物价上涨。(物価が上がる。)(白, p.1247)

4.1.3 (図 1-3) 前方の目的地へ移動

「前へ」の移動動作だが、空間概念の〈上〉を表すことばで表す言語現象は珍しくない。そのイメージスキーマは図 1-3 で表されるとおりである。「上へ」から「前へ」に変わったのはイメージスキーマで解釈すれば、イメージスキーマの変換、つまり垂直軸が水平になることに由来する。ただし、「上り列車」の「上り」が示されるように『上』が投射されるのは『前』そのものではなく、『前』



【図 1-3】前方の目的地へ移動

あるいは『前方』が象徴するものというべきであろう。そして、『前（方）』が象徴するものとは、…価値の中心である（瀬戸1995, p.256)」。先行研究であげられた「上北京」の上が心理的移動を表すのは、首都北京の政治的優位性から来たものである。

上の心理的な移動は次第に一般化され、(39)の友人の家というような価値の中心という意味を帯びない目的語と共起し、身体の向かう方向への移動の動作しか表さず、「前（方）へ」という意味に変わった。

(39) 你上哪儿啊？ 上朋友家。（君はどこに行くの？ 友人の家へ行く。）（白, p.1237）

(40) で示したように御手洗いに行くという移動動作も上で表す。中国各地の墓から出土された豚便所型明器の中の「人糞落下式豚便所」は便所が上、豚舎がその下という構造を持つ（西谷2001, p.82)。この構造に限っていえば、一部の古代の中国人にとっては、御手洗いに行く度に階段に上るため、その動きが上 shàng の持つ意味と合致し、正真正銘の上向き移動を示すことになる。しかし、建築様式の変化につれ、現在、御手洗いに行く動作は「前へ」の動きとなったため (40) は図 1-3 に属すると判断した。

そのうえ、上の例とやや違い、(40) の上に含まれる「行く」の意味が薄く、メトニミー的拡張によってフレーズ全体で「用を足す」ことを表す。去 qù (行く) には同じような拡張がみられない。そのため、「你去哪里？」という問いに対し「我上厕所」と答えると不自然に感じられる。類例の「上坟」も同様に、墓に行くのではなく、墓参りするという意味が優先的にとらえられる。

(40) 上厕所（トイレに行く）（講, p.1396）

上も去 qù も行くという意味を表すことができる。心理的移動の例を除き、筆者の感覚では意味にははっきりした差がない。しかし、起点と終点を含めて考えると違いが現れた。「彼はどこから出発したの？」という問いに対し、「台北だよ」と答えようとする時に、「他（是）从台北去的」は正しい文だが、「他（是）从台北上的」は非文になる。プロトタイプの意味と同じように目的地を表す表現が欠かせないのである^x。ただし、目的地を文に入れたとしても、「??他（是）从台北上东京的」も座りが悪いことから、「前（方）へ」という意味に拡張すると、上はほかの移動要素と共起しにくくなるのでないかと思われる。

「行く」を表す上は、学（学校）、班（職場、勤務時間）、课（授業）という抽象的な空間表現と共起することもできる。「上学」は (41) の「到学校（学校に行く）」のほか、(42) の「开始到小学学习（小学校へ入学する、学校にあがる）」を表すこともできる。

(41) 我每天八点上学。(私は毎日8時に登校します。)(白, p.1246)

(42) 这孩子上学了没有？(この子は学校に上りましたか？)(白, p.1246)

(43) は勤務に「出る」という意味もあれば、勤務を「行う」という動作の開始という意味もある。「上课」も同様に、文脈によって「授業に出る、授業を受ける、授業が始まる、授業がある」に解釈を変えることができる。これらの表現は空間的意味と時間的意味の架け橋である。一方、上がる^{アガル}、上げる^{アゲル}はこのような意味の拡張がないため、日本語訳からわかるように、内外の空間概念に置き換え「出」に訳すことしかできない^{xi}。

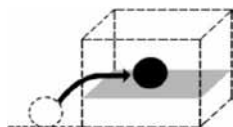
(43) 每天上午八点上班，下午五点下班，星期天不上班。(毎日午前8時に出勤し、午後5時に退勤し、日曜日は出勤しない。)(白, p.1239)

空間表現が時間の領域へ拡張する際は、話し手が時間に向いて移動するなら、前方が未来、後方が過去を表す。(44)の上は、「起点から前へ」から「はじまりの時点から未来へ」と拡張したことを理解するのは難しくないであろう。ところで、類義語の起^{qi}も同じような拡張的意味を有する。例としては「这事儿从哪儿谈起呢？(この事については何から話し始めたらよいやら)(吕叔湘1999, p.475/訳2003, p.310)」が挙げられる。

(44) 他们今天一见面就谈上了。(彼らは今日顔を合わすとすぐに語らい始めた。)(白, p.1238)

4.1.4 (図1-4) 隠れの三次元空間への移動

上に後続する目的語のなかには車、船、飛行機等の乗り物がある。これらのものは密閉容器のような三次元の空間なので、移動は実際には外から中へという動作だが、中国語では上で表すことができる。この拡張的意味のイメージスキーマを図1-4で表す。



【図1-4】隠れの三次元空間への移動

乗り物は通常地面より若干高いため、地面から乗り物に乗り込む動作は上向きの移動となる。したがって図1-4は、乗り込みの移動動作を用いて乗り物の内部に入ることを表すというメトニミー的拡張から派生したものである。ここで、空間の内部に入る意味を表す代表格の進と比較してみる。進车里(車の中に入る)とは言えるが、上车里は成立しない。里^{li}と共起しないことから考えれば、図1-4には三次元空間の境界線が隠されることが示唆される。この密閉空間の境界線は

心理認知プロセスの背後に隠れたので破線で示す。日本語では乗り物に乗ることを描写するには上がる^{アガル}、上げる^{アゲル}ではなく乗る、搭乗する、乗車する、乗船するなどの表現を使う。乗^{chéng}という漢字は中国語にもあり、「乗車、搭乗专车、乘坐第89号列车」などのように使用する。乗車^{chéngchē}には坐车と同様に「車で」という意味も含まれるため、文脈によって上車に置き換えられない場合がある。

認知過程の背景になった三次元空間は舞台や試合場所に変えることもできる。この上もまた内外の概念の表現に関わる。

(45) 这一场戏你从中门上,我从旁门上。(吕叔湘1999, p.473/訳2003, p.336)

(この場面は君が中門から登場し、私が横の門から登場する)

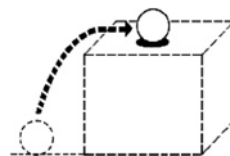
(45) の上场 (役者が舞台に、選手がコート・グラウンドに登場する) は図1-4にも適用できる。上场の上を内外の概念の表現に置き換えると出^{chū}となる。第三者としての観客がいる舞台や試合のコートに入ると、観客の前に現れたということで、出に置き換えられるのではないだろうか。

これを抽象的なメディアの領域に拡張すると、俳優、女優やニュースが表に出ることを表すことができ、例として上鏡 (映画やテレビに出演する、カメラ映りが良い)、上报 (新聞に出る、掲載される) が挙げられる。類義表現の「出鏡」はあるが「出報」はない。ただし、「八卦杂志刊出他的不伦恋 (ゴシップ誌は彼の不倫に関する文章を載せた)」の「刊出」で示したように、内外の空間概念はニュースの報道の描写に通用できないのでもない。以上をまとめると、上场、上鏡、上报の上には、隠れ三次元空間の内部への移動動作と同時に、出現という意味合いも含まれる。

ところで、図1-4のようなイメージスキーマは上がる^{アガル}の拡張的意味にもみられる。友人が家に遊びに来た時の「お上がりください」はその例である。同じイメージスキーマだが、目的語の意味領域は乗り物ではなく家屋なので、中国語の上に訳さず、内外の空間関係を基づいた進を使う。

4.2 (図2) 物と表面の接触

物体が低所から高所へ移動してそこに止まった後に、そのところに接触するという状態について考える。中国語母語話者の認知プロセスでは、接触にフォーカスする傾向が強く、ここから様々な意味が派生した。イメージスキーマは図2で表す。接触の状態が前面に出され、移動の動きが認知の背後に隠れたので、矢印を



【図2】物と表面の接触

破線にした。この状態を表現する場合、接触の緊密度によって、以下の状況が分けられると考えられる。(a) 閉合 (閉じる) (b) 増添 (加える、添える) (c) 捆绑、旋紧 (縛る、締め付ける) (d) 填塞 (詰める) (e) 安装、镶嵌 (取り付ける、はめ込む) (f) 涂抹、沾粘 (塗りつける、貼りつく)。

(a) と (b) の状況では二つ以上のものが「合う」か「のせる」というイメージで近寄り一つになったことを表す。両者の違いは平らな表面であるかどうかにある。いずれも外力ですぐ分けられるので、接触の緊密度は最も低い。例として、窗户关上了 (窓がぴたり閉まった)、挂上电话 (受話器を置いた＝電話を切る)、戴上手套 (手に手袋を添える＝手袋をはめる) などがある。

(c) の状況では二つ以上のものが近寄って締めるというイメージで一つになったことを表す。接触後にも強く引っ張ったりひねったりして、緩みのないようにするプロセスを経るので、(a) や (b) に比べると緊密度が一層高い。捆上 (縛り上げる)、上闹钟 (目覚まし時計をかける) などが例としてあげられる。

(d) の状況は接触後の強い力があるという点では (c) に似ているが、内外の空間概念と絡み合うところでは異なる。この場合は、差し込むというイメージで一つのもをもう一つの物の中にはさんだりしているさまである。代表例としては塞上 (塞ぐ、栓をする) がある。

(e) の状況になると、二つの物体が分けられないことを前提とし、とりつけるというイメージでひとつの物をほかのものに装着する意味に変わる。装上 (とりつける)、镶上 (はめ込む) のような例があげられる。

(f) の状況では接触の緊密度が最も高く、くっつけるというイメージでひとつのものが他のものから離れないようにする。前者の (e) は無理に分けられないこともないが (f) は一段とハードルが高く、原状回復できない可能性がある。代表例として贴上 (はりつける)、涂上 (塗る) がある。

上述した六つの状況は中国語では上を付け加えることによって接触の意味合いを強調することができるが、日本語にはこのような意味拡張が存在しないので、訳すときに状況によって違う動詞を使う。日本語訳としてよく使われる表現を表2にまとめている。

【表2】接触を表す上の日本語訳の代表例

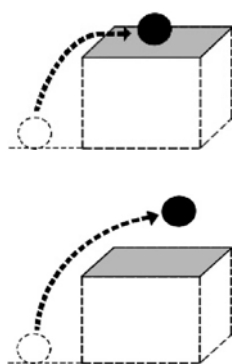
(筆者作成)

接触	物理的	心理的
閉合	合う、閉める、閉じる、ふさがる	会う、出くわす、ぶつかる 愛する、気に入る、選ぶ
増添	置く、かける、覆う、かぶせる 着る、履く、かぶる、はめる 踏む	足す、加える、付け加える、増やす、添える、取り添える
捆绑 旋紧	巻く、巻きつける、からみつける、締める、 くくる、縛る	
填塞	差し込む、ふさぐ、挿す	
安装 鑲嵌	つける、はめる、はめこむ	
沾粘 塗抹	つける、貼り付ける、くっつける、付着する、 塗る、塗りつける、(火を)つける/書く、 書きつける、書き留める、署名する	

図2による意味拡張は抽象な心理的領域にも及んでいる。中国語母語話者にとって、ふたりがお互いに惹きつける状況は物体間の引力に似ており、一種の心理的な接触である。そこでドアや窓の扉の開閉と同じように、人に惚れたり好きになったりする気持ちを喜欢（好き）や爱（愛する）の後ろに、上をつけて表現する。

4.3 （図3）物の最上部の表面

イメージスキーマ図1にある移動動作に相当する矢印をとると、静的な上下の位置関係となる。図3で示されるようである。認知の背景に隠された移動の動作が破線に変わり、上の文法的機能も方向動詞、方向補語から方位詞や名詞になる。鳥が空



【図3-1】物の上方の空間

を飛ぶことや飛行機が広場を横切る状況だと、移動物と地面は非接触的である。静的な上下の位置関係のなかでは、二つの物体がかならずしもくっついていないとは限らない。地球の重力の関係で非接触の位置関係は有標なので、これを下位拡張とし、図3-1で表す。この場合は、上だけを使うと場合によって意味があいまいである。(46)で示したように、架（橋などを架かる）という動詞の意味の影響で上だけを使っても誤解を招かないが、意味がほとんど同じである、(46b)の合成方位詞の上面 shàngmiàn、上边 shàngbian のいずれれを用いるほうが確実であり、(46c)の上方 shàngfāng（上の方）を使うとより一層意味が明確

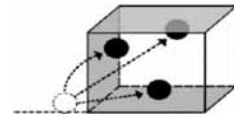
である。一方、通常接触としてとらえられやすい机と物の位置関係の場合は、上方を使わない限り正確に伝えることが難しい。(47c)の位置関係は(47a)と(47b)で表すことができない。

- (46) a. 河上新架了座桥。(川の上に新しく橋がかかった。)(講, p.1401)
 b. 河上面/河上边 新架了座桥。(作例)
 c. 河的上方 新架了座桥。(作例)
- (47) a. 桌子上放了几本书。(作例)
 b. 桌子上面/桌子上边 放了几本书。(作例)
 c. 桌子的上方放了几本书, 下方没放什么东西。(机の上には本が何冊置いてあるが、下には何も置いてない)(白, p.1241)

4.3.1 (図3-2) 物の外部の表面

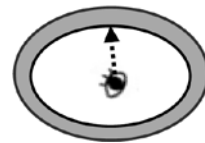
上の意味は上下移動の基本となる垂直軸に縛られないことについては先行研究で既に言及された。上 shàng は図3-2で示したように、水平の表面も、縦の表面も、真逆な水平の表面も表すことができる。上述の表面は上ウエに訳せない。

一方、上ウエにも表面という意味を有する。それは皮膚と洋服や洋服と洋服の間の位置関係から生じた空間である。表面という名称は同じだが、両者が含まれる表面の空間概念は異なる。中国語に訳すときに内外の空間概念に一度転換し外面(外)、透过(～透かして)を使って表現する。この訳語が外面 wàimiàn になったことから、上ウエが空間概念の内と外にも絡み合うことが示唆される。



【図3-2】物の外部の表面

包まれる物のなかの二つの層の位置関係を〈上・下〉と認識するために、図3-2-1で示されるように、目線を物の内部の中心に据えなければならない。話し手は目線を物の中心に置き、そこから上を向いて近い層と遠い層をみてはじめて両者の位置関係が上下になる。つまり、



【図3-2-1】上ウエの外部の表面

上ウエは〈内・外〉を前提とする。宮島(1972)では上ウエのプロトタイプの意味を「地球の中心に近いほうが〈下〉であり、そこから遠ざかる方向が〈上〉である(p.250)」と定義づけている。上ウエの意味構造の根本的な部分は上 shàng と異なり、隠れた三次元空間での上下の方向や位置ということは、宮島の定義によって裏付けられた。

4.3.2 (図3-3) 物事が存在する所を広く指す

上は柜台(カウンター、売り場)のような一部の物名詞に後続すると多義的になり、カウンター(台そのもの)の最上部の表面と、売り場、コーナーというカウンターの周りの空間のいずれも表すことができる。後者のイメージスキーマは図3-3で示す。

図3-3は抽象的な出来事の領域にさらなる拡張を行うと、(48)のような某方面(分野、方面)、某事的範囲(物事の存在する範囲)という意味が生じる。同じ拡張は日本語にもあり「うえで」などの形式で表すが、置き換えられないケースも少なくない。例えば(49)の酒はメトニミ的拡張によってお酒を飲むことを表す表現にもなるので、直訳の訳語の「酒上の失敗」は成立せず、「因喝酒而捅出的糗子」と意識する^{xii}か、酒の前や後にほかの表現を付け加えて表現するしかできない。

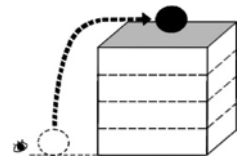
(48) 他在语法上下了很大功夫。(彼は文法の面で多大の努力を払った。)(白, p.1239)

(49) しかし、多少社会的に責任ができる頃になると、酒の上での失敗が、命とりになることが、しばしば起こります。(李活雄・張麟声2000, p.70)

4.4 (図4) 高い位置

上は高いところという意味もある。この場合の文法的機能は名詞であり、方位詞と違い、「単独で用いる。‘下’と呼応させる。対句的な慣用表現が多い(呂叔湘1999, p.334/訳2003, p.334)^{xiii}」。

図4で示したように、物体から離れた低いところに焦点が据えられ、そこからみるイメージである。さらに、抽象的な地位の領域に拡張され、人間関係における上位の者という意味が派生した。これも日中両言語の共通項である。日本語ではよく上司を「上の人」と呼ぶが、中国語では「複音節化の現象に伴い、…『上面的人』という複合形が使われる(李活雄・張麟声2001, p.70)」ということになる。

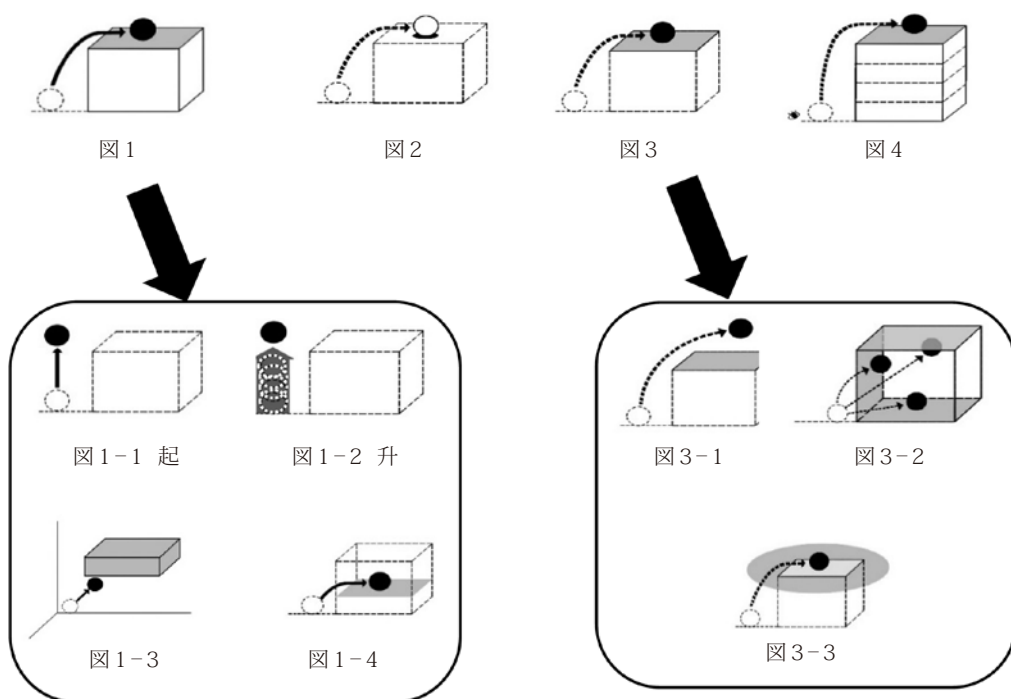


【図4】高い位置

5. おわりに

上 shàng は日本語においても中国語においても多義語である。漢字が同じで意味も類似するように見えるが、プロトタイプの意味、また周辺的な意味への拡張が完全に一致しないので、学習者の書いた文には不自然な表現や誤用がしばしば見られる。語のすべての意味の本質は互いに関連しあうネットワーク状をするものである。語彙教育、特に多義語の指導においては、従来の辞書に列挙された意味を利用する方法論では限界があり、対象語の妥当な意味構造の分析が不可欠である。語彙ネットワークのメリットは、すべての意味の関連性が可視化されるこ

とにある。別々に学習していると気づかないレベルの差異であろう。この差異は、母語話者の認知パターンの違いでもある。習得言語の語彙ネットワークを言語教育に導入すれば、自分の母語で形成された認知パターンは、決して世の中に唯一のものではないと、学習者に気づいてもらうことができる。言語や文化の多様性を念頭において言語を学べば、母語と習得言語の間にある思考法のずれを意識できる。母語の語彙にはない新しい意味の習得や、間違えたときの自己修正が容易となり、自ずと誤用も減るだろう。『『使える』レベルに外国語が習熟するためには語彙の量だけではなく、語の意味の深い理解、運用についての知識を持つことが必須なのである（今井2014, 344）」という指摘からわかるように、意味と意味の関連性を知ると、深い学びにもつながる。よって、本論文では、日中語彙の意味の対照で、〈上〉の空間概念を表す日本語の関連語彙の意味と比較させながら、中国語の上の複合的語彙ネットワークを構築した。



【図5】上の複合的語彙ネットワーク

これまで語彙教育に語彙ネットワークを応用する提案は少なくないが、一つのことばの意味からなるが主である。本論文の語彙ネットワークは日中対照を通して構築された複合もののものであり、中国語の上という中心語の意味のみならず、それに関連する類義語の起、升の意味も含まれ、外国語を学ぶ学習者のニーズにより合うであろう。

図5は今回構築した上の複合的語彙的ネットワークである。一番左側のプロトタイプ的な意味からはじまり、メトニミー的拡張によって派生した具体的な意味とメタファーを通して拡張した抽象的な意味からなるものである。語の各々の意味は、イメージスキーマの変化とメタファー的な意味拡張とで関連づけられたという点では、ほかの語彙ネットワークと大差ないが、関連表現と比較することで、上の類義語の意味も語彙ネットワークに列挙され、その意味がどのように拡張したかが、より掴みやすくなった。本論文の分類と、先行研究にある辞書の意味との対応関係は表3に示される。

【表3】上の意味と語彙ネットワークの対応関係

(筆者作成)

図番号	本稿の分類	表 1 の意味
図 1	低所から高所へ移動、その後ある場所にとまる	由低処到高处；由一处到另一处 （低い場所から高い場所へ行く、ある所から別の所へ行く）
図 1 （抽象）		向上级呈递（上級機関・上司などに書面・意見書などを差し出す）
		达到；够一定数量或程度、一定的目的或标准 （ある数量、程度、一定の目的、規準に達する、足りる）
		把饭菜等端上桌子（テーブルに料理を出す）
図 1－1	（同じ地点で）低所から高所へ移動	
図 1－2	（経路に沿って）低所から高所へ移動	
図 1－3	前方の目的地へ移動	向前进（前へ向かって進む）
図 1－3		到；去某个地方（行く、でかける）
図 1－3 （抽象）		次序靠前的，或指前一半时间或刚过去的时间。 （順序が時間的に前寄りであることや、ある時間の前半分、あるいは過ぎ去ったばかりの時間）
		到规定时间开始工作或学习等 （決まった時間に日常の仕事あるいは勉強などを始める）
		动作开始并继续下去，强调的是开始 （動作の開始と継続を表す。開始に強調がある）
図 1－4	隠れの三次元空間への移動	出场（出場する、登場する）
図 1－4 （抽象）		登载（掲載する）

図番号	本稿の分類	表 1 の意味
図 2	物と表面の接触	動作有結果，有时兼有合拢的意思 (動作の結果を表す。ときには合わせる、くっつくという意味も持つ)
		加；添；施加（加える、増加する、ほどこす）
		拧紧发条（ゼンマイをきつくねじる）
		把一件东西安装在另一件东西上，把一件东西的两部分安装在一起（ある部品を物につける、二つの部品を 1 つに組み合わせる）
		涂，擦（塗る、つける）
図 3	物の最上部の表面	物体的顶部或表面（物体の最上部あるいは表面）
図 3-1	物の上方の空間	
図 3-2	物の外部の表面	
図 3-3 (抽象)	物が存在する所を広く指す	范围（範囲）
		方面（方面）
図 4	高い位置	位置高（位置が高い）
図 4 (抽象)		等级高或质量高（等級や質が高い）

本稿は、博士学位論文の一部を加筆、修正したものである。博論では、語彙ネットワークの研究手法を日中対照言語学に応用し、方位詞、名詞、方向動詞、方向補語の上 shàng の共通の語彙ネットワーク及び、上ウエ・アガル・アゲルの共通の語彙ネットワーク（嚴馥2010）を別々に構築したうえで、両者の比較を行った。その結果、上 shàng の意味拡張は接触という概念から派生する現象が目立ち、上ウエ・アガル・アゲルの意味拡張は内・外の空間概念も持つことが明らかになった。時間の派生的意味が正反対であることについても一貫性のある説明が行われた（嚴馥2011）。

「全体と部分」という統一的な概念を用いて意味と意味をつなげたが、ここでは先行研究で言及された類義語については言及せず、「上」という漢字の意味や用法に限った。類義語の語彙ネットワークも入れて考察すると、完全には整理しきれないほど意味の関連性が錯綜していることに気づき、研究の対象から外したのである。前述の語彙ネットワークの集約によって、対照言語学への応用の原型はできたものの、類義語の意味は含まれていないため、研究の結果は十分とはいえない。また、二つの共通の語彙ネットワークを用いて比較したことで意味拡張の最も顕著な特徴は説明できたが、各々のイメージスキーマに分類されたことばの訳語の非対

応関係を検討することができず、残されたままとなっている。

上記の問題点を解決するため、本稿では新たな語彙ネットワークのモデルを構築することを試みた。同じ手法だと研究の結果が複雑化しすぎ、かえって理解と説明が難しくなるのではないかと考え、二つの共通の語彙ネットワークの比較を、一つの複合的語彙ネットワークに変えることにした。上 shàng の意味に絞って論を進めることにし、各々の類義語や日本語の関連表現の意味の全体像については触れず、イメージスキーマの相違点と訳語のずれのみを示した。それから、「全体と部分」という意味をまとめる手法は変わらないが、本稿の着眼点は上 shàng とその類義語との相関関係を置いている。今回の分析によると、プロトタイプの意味は「低いところから上向きの移動動作を経て高い所に着く」というプロセス全体を表すものとし、それ以外のものはプロセス全体の一箇所に焦点を絞ったことによって生じた意味とみなされる。全体から部分への変化は抽象的な概念領域への拡張に関連付けられ、最終的に一つの複合的語彙ネットワークが形成されるということである。

注

- ⁱ 中国語の上は方位詞、名詞、方向動詞、方向補語としての単純方位詞の上とともに、合成方位詞の上辺、上面、上頭の意味や用法も含まれる。
- ⁱⁱ 本文で挙げたモノ名詞のほかに、(i) の語は意味に空間性があるものの、文法的には空間性を持たないため空間化する際に方位詞も欠かせない。一方、(ii) の語は物としても場所としても捉えられるため、方位詞はあってもなくてもよい。(iii) の語は意味の空間性が含まれるため方位詞をつけてはいけない。
- (i) 【絶対必要】街(通り)、路(道)、山(山)、天(空)、草地(草原、芝生)、地板(床)、甲板(デッキ)、楼梯(階段) など
- (ii) 【省略可能】飞机场(空港)、广场(広場)、操场(グラウンド)、站台(プラットホーム)、工地(建設現場)、柜台(カウンター) など
- (iii) 【使用不可】隔壁(となり)、门口(入口) など
- ⁱⁱⁱ 『インテンシブ中国語』の8つの上は、下表で示したように違う課に導入される。

	第1課	第2課	第3課	第4課	第5課	第6課	第7課	第8課	第9課	第10課	第11課	第12課	第13課	第14課	第15課	第16課	第17課	第18課	第19課	第20課
本文							上车	大草原上	历史课上	牌子上					喜欢上				挽子上	看上 阳台上
語法 覚書					桌子上					桌子上	黑板上 走上 走上来				爱上			考上		

- ^{iv} 上がるアガル、上げるアゲルは動詞のほか、複合動詞の意味や用法も含まれる。
- ^v 原文は「起」指的是动作在同一个地点从下方升高，而高指的是从一处（低处）移到另一处（高处）」である。
- ^{vi} 原文は「通常要求后边也有宾语（多为处所宾语）」である。

- vii 日本語の空間表現は「空間名詞＋空間辞」型と「空間辞」型のほかに、本稿の研究対象と直接に関係しない「移動動詞＋テ」型（通って、横切って、向かって）もある。
- viii 原文は「别的语言里的介＋名短语，汉语里一般用介＋名＋方来说，有时候可以不用介，但是不能没有方」である。
- ix 原文は「它开始表示的不是平行性移动，而是一种心理性的上方移动。……随着“上”的语义变化，现在大多数用法已经与“去”十分接近」である。
- x 後続する場所表現が欠かせないという点について、相原（1998, p.1397）にも指摘されている。
- xi この点については、上学の上は、上班、上课と異なる。訳語は「出」が使われず、通常「登」や「入」で表現される。
- xii 李活雄・張麟声（2000, p.70）の訳文の「在喝酒这个问题上的失败（酒を飲むという問題においての失敗）」や「喝酒方面的失败（酒を飲むという面においての失敗）」は翻訳調的だと思い、「因喝酒而捅出的娄子」に訳し直した。
- xiii 原文は「单用。和‘下’呼应，多是对称的习惯用法」である。

参考文献

（日本語文献）

- 相原茂（1998）『講談社中日辞典（第三版）』東京：講談社
- 荒川清秀（1997）「日本語名詞のトコロ（空間）性—中国語との関連で一」『日本語と中国語の対照研究論文集』, pp.71-94
- 伊地智善継編（2002）『白水社中国語辞典』東京：白水社
- 今井むつみ・針生悦子（2014）『言葉をおぼえるしくみ 母語から外国語まで』東京：筑摩書房
- 嚴馥（2009）『日本語と中国語の空間表現に関する対照研究：上方向に関わる表現を中心に』大阪大学、博士学位論文
- （2010）「「うえ」と「あがる／あげる」の意味拡張に見る空間認知の類似性」『大阪大学言語文化学』19, pp.127-139
- （2011）「「あがる／あげる」と“上”の意味拡張に見る認知の相違—非〈上〉の空間概念と時間について—」『日中言語対照研究論集』13, pp.46-58
- 国立国語研究所（1972）『動詞の意味・用法の記述的研究』東京：秀英出版
- 柴田武・長嶋善郎・国広哲弥・山田進（2002）『ことばの意味—辞書に書いてないこと』東京：平凡社
- 瀬戸賢一（1995）『空間のレトリック』東京：海鳴社
- 田中茂範・松本曜（1997）『空間と移動の表現』東京：研究社出版
- 西谷大（2001）「豚便所：飼養形態からみた豚文化の特質利用統計を見る」『国立歴史民俗博物館研究報告』90, pp.79-143
- 氷上正・重松淳・田島英一（2000）『インテンシブ中国語』東京：東方書店
- 三宅登之（2012）『中級中国語読みとく文法』東京：白水社

森田良行 (1989) 『基礎日本語辞典』 東京：角川書店

渡辺茂彦 (1976) 「中国語の方位詞 “上”」 『北九州大学外国語学部紀要』 29, pp.87-100

(中国語文献)

董为光 (2004) 「汉语时间顺序的认知基础」 『当代语言学』 6-2, pp.110-115

蓝纯 (1999) 「从认知角度看汉语的空间隐喻」 『外语教学与研究』 4, pp.7-15

李活雄・张麟声 (2001) 「日本語の「(の) 上」と中国語の「上」をめぐって」 『日本語学』 20-1, pp.66-73

刘月华 (1988) 『趋向补语通释』 北京：北京语言文化大学出版社

吕叔湘 (1999) 『现代汉语八百词—增订本—』 北京：商务印书馆

—— (2003) 『中国語文法用例辞典：現代漢語八百詞増訂本〈日本語版〉』 東京：東方書店

任鹰・于康 (2007) 「从“V上”和“V下”的对立与非对立看语义扩展中的原型效应」 『汉语学习』 4, pp.13-20

商务印书馆辞书研究中心编 (2010) 『现代汉语学习词典』 北京：商务印书馆

孙全洲 (1995) 『现代汉语学习词典』 上海：上海外语教育出版社

徐静茜 (1981) 「“起”和“上”」 『汉语学习』 6, pp.11-16

于康 (2006) 「“V上”中“上”的义项分类与语义扩展机制」 『言語と文化』 9, pp. 19-35

中国社会科学院语言研究所词典编辑室 (2016) 『现代汉语词典 (第七版)』 北京：商务印书馆

(英語文献)

Lakoff, G., & Johnson, M. (2008). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.

Langacker, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar: Theoretical prerequisites (Vol.1)*. Stanford, Calif. : Stanford University Press.

Introducing TBLT to High School English Learners: Do L2 Proficiency and Affective Variables Predict TBLT Benefits?

OTAKE, Masashi

Abstract

This study explores the attitudes of Japanese high school students toward TBLT and their relations with their affective variables and L2 proficiency. In this study, Japanese high school students received task-based instructions as part of their English Communication classes and responded to a 24-item questionnaire about the introduced TBLT instructions and their anxiety, integrative and instrumental motivations, and self-efficacy on English learning. The data and their GTEC scores were analyzed through descriptive and inferential statistics, a correlation analysis and a multiple regression analysis. The results showed students' relatively positive attitudes toward TBLT instructions. The correlation analysis between variables indicated that students' attitudes toward TBLT were positively but weakly correlated with their integrative motivation toward language learning. The multiple regression analysis revealed that students' integrative motivation was also the significant predictor of their attitudes toward TBLT. These findings suggest that TBLT instructors should focus on nurturing or stimulating students' integrative motivation through using authentic task materials and class interactions.

Introduction

A strong form of Communicative Language Teaching (CLT), task-based language teaching (TBLT), has been gaining popularity among not only researchers (Van den Branden, Bygate & Norris, 2009), but also educators, such as Nunan (1989), Prabhu (1987), and Willis (1996). In TBLT, learners develop their second or foreign language (L2) skills in meaning negotiations with their peers and instructors in authentic tasks. Learners develop their linguistic knowledge and skills through receiving focus-on-form instructions whenever they confront obstacles in their meaning-based communications with others. TBLT advocates argue that

through these authentic L2 communications with linguistic focuses, TBLT nurtures learners' practical L2 competence for their educational and professional language uses (Ellis, 2003; Long, 2014; Skehan, 1998).

In the surge of TBLT popularity, task-based research studies have been conducted within various areas. These studies cover the areas of meta-analysis (e.g., Bryfonski & McKay, 2016; Han & Kang, 2018), task designs and task implementation (e.g., Nunan, 1989; Pica, et al., 1993; Tavakoli & Foster, 2011), learners' L2 development (e.g., Douglas & Miller, 2016; Han, 2018; Sasayama & Izumi, 2011), and instructors' and learners' attitudes and impressions toward TBLT (e.g., Albino, 2017; Chuang, 2010; Ogilvie & Dunn, 2010).

In the studies on learners' attitudes toward TBLT, the study of Ooyoung Pyun (2013) was different from others. Even though a number of attitude studies focus on impression and attitude changes of instructors and learners after experiencing TBLT, Ooyoung Pyun's study investigated the learners who benefited from TBLT in a Korean language college classroom by analyzing the relations between learners' attitudes toward TBLT and their other affective variables: anxiety, integrative and instrumental motivations, and self-efficacy. Since L2 classrooms are always diverse in learners' skills, aptitudes, and learning motivations, certain learners benefit more from TBLT than others. Acknowledging the tendencies of the learners who benefit from TBLT provides instructors efficiency in classroom management and helps them develop a personalized support for each L2 learner in the classroom.

The implementation of CLT including TBLT has been scarce in Japanese high schools. According to a survey on English instruction in Japanese lower and upper secondary schools by Benesse Corporation (2015), 15.0 percent of high school instructors answered that their students have opportunities to interact with their peers in English, and only 7.3 percent of the instructors answered that their students have opportunities to deliver their own opinions extemporaneously during class activities. According to Butler (2011), CLT implementation is hindered by three types of constraints in Asia: conceptual constraints such as literacy-focused and teacher-centered classrooms, classroom-level constraints such as large class sizes and limited instructional skills, and societal-institutional level constraints such as grammar-focused college examinations and students' limited opportunity to use English outside the classroom.

On the other hand, many high school instructors in Japan also feel the need of incorporating CLT in their class activities. From the same survey by Benesse Corporation (2015), 66.8 percent of high school instructors in Japan answered that it is necessary to

provide opportunities for their students to deliver their own opinions in their class activities. Butler (2011) maintains that with instructors' modifications suitable for their students and their learning environments, CLT including TBLT will gradually spread in Asia.

Thus, on the ground that classroom-based studies exploring the TBLT benefits are scarce, especially on child and youth L2 learners, and high school instructors in Japan need hints for their future TBLT implementation and its modification, this study investigates the attitudes of Japanese high school students toward TBLT and their relations with students' affective variables, replicating the experiment of Ooyoung Pyun (2013). In addition, this experiment looks into the influence of high school students' L2 proficiency on their attitudes toward TBLT using the scores of their external L2 proficiency test. Finally, whether any of these learner variables become the predictors of high school students' attitudes toward TBLT is examined. Understanding who benefit or will benefit from TBLT helps instructors develop effective and efficient TBLT sessions tailored for their own students and their L2 levels and provide personalized support for each student.

Literature Review

TBLT Pedagogy

The fundamental philosophy of TBLT is Dewey's student-centered teaching (Long, 2014; Matsumura, 2017), which argues that human beings learn only through a 'hands-on' approach. From this underlying philosophy, TBLT proponents argue L2 learning happens only when learners are richly exposed to the target language and engage in meaningful interactions with others in authentic tasks. They discover and develop new language forms in the efforts to achieve smoother and more effective communication (Ellis, 2003; Long, 2014).

Tasks

Tasks are different from other devices, such as classroom activities, exercises, or drills (Ellis, 2003), and TBLT proponents agree with the following criteria categorizing tasks: meaning-based, goal-oriented, outcome-evaluated, and authentic (Skehan, 1998). Tasks also should involve psychological processes, where learners reasonably make connections between pieces of information, deduce new ideas, and evaluate outcomes (Prabou, 1987). A task goal has to be something different from language acquisition, and instead of learners' language performance, their task performance is evaluated. In the strong form of TBLT, target language structures should not be focused beforehand in light of the fact that once learners

start focusing on the target structures, the tasks become exercises, and their incidental learning is hindered (Ellis, 2013). For “authenticity,” tasks do not always need situational authenticity, but they at least require interactional authenticity, in which tasks do not have to replicate real-life situations. Instead, they provide opportunities for learners to prepare for the actual language uses in real life (Nunan, 1989; Ellis, 2003; Long, 2014). In TBLT, tasks are selected based on needs analysis, which identifies learners’ personal and academic interests and needs, in order to stimulate their L2 learning motivation and eliminates learners’ negative affective factors (Long, 2014). Needs analysis also identifies their present and future L2 communicative needs, which enables instructors to teach L2 efficiently and effectively.

Focus-on-Form

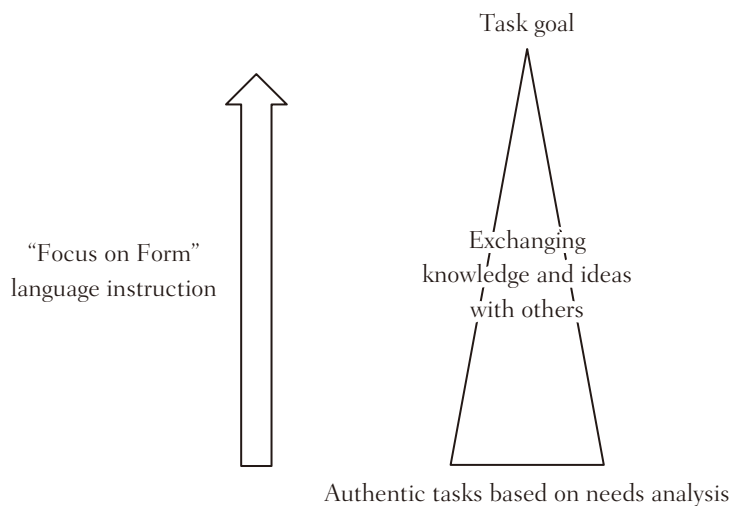
In TBLT, focus-on-form instructions help learners pay attention to their language forms during meaning negotiations (Ellis, 2003; Long, 2014). Focus-on-form instructions known as just-in-time grammar instructions help whenever learners make errors in meaning negotiations by shifting their attentions to linguistic forms (Ellis, 2014; Long, 2014). There are two types of focus-on-form instruction: explicit and implicit. Explicit focus-on-form instruction helps learners clearly notice the gaps between their linguistic forms and correct forms and promote the modification of their output, which eventually accelerates the acquisition of the target language structures (Ellis, 2014; Robinson, 2001). Implicit focus-on-form instruction nurtures learners’ procedural knowledge by only prompting them to correct their interlanguage. In one of the implicit types of corrective feedback, recasts, instructors only repeat or reformulate learners’ linguistic errors in their utterances. Recasts’ minimal interventions not only promote smooth L2 interactions, but also provide the message to the learners that their ideas are the primary focus (Long, 2014).

However, several TBLT researchers have different views on focus-on-form instruction. Skehan (1998) claims that learners’ attention to form should be implicitly induced by manipulating task complexity instead of immediately providing feedback. Skehan (1998) believes instructors’ interventions hinder learners’ interlanguage automatization. His trade-off hypothesis argues that learners’ fluency and accuracy improve without instructors’ interventions by easing task complexity. Robinson (2001, 2005) believes both focus-on-form instruction and manipulating task complexity improve learners’ interlanguage. In these different views on pedagogical interventions in TBLT, the present study took the position of Ellis (2003) and Long (2014), which regard explicit and implicit teacher interventions as

essential elements of TBLT pedagogy, and utilized focus-on-form instruction. The conceptual diagram of TBLT is illustrated in Figure 1.

Figure 1

The conceptual diagram of TBLT



TBLT Studies on Learner Affective Variables

Even though Moyer (1999) and Skehan (1989) mention that the nature of affective variables is ambiguous and difficult to measure, there are several Second Language Acquisition (SLA) studies that depict the influence of affective variables on their L2 acquisition (Abrahamsson & Hyltenstam, 2008; Birdsong, 2007; Bongaerts, 1999; DeKeyser, 2000; Ioup et al., 1994; Krashen, 1982; Moyer, 1999). One of the most well-known studies was Krashen's (1982) study presenting Affective Filter Hypothesis. It indicates that negative affective factors such as negative emotions, low self-confidence, and anxiety become psychological obstacles, which hinder language learners' L2 comprehension.

TBLT studies have also investigated the relations between affective variables and TBLT. Chen and Brown's (2012) study found the computer mediated TBLT lessons stimulate adult English learners' intrinsic motivation toward L2 writing. Intrinsic motivation, as Brown (1994) puts it, is learners' needs, wants, or desires for the target language itself. Han's (2018)

TBLT study also found that Chinese students in a teacher training program increased their self-confidence as well as their linguistic sophistication through writing weekly reading journals and receiving feedback from the instructor. As shown in these studies above, it is reasonable to state that the learners' affective states influence their attitudes toward L2 learning.

Ooyoung Pyun's (2013) study investigated the learners who benefited from TBLT in a L2 classroom, exploring how L2 learners' attitudes toward TBLT relate to learners' affective variables: anxiety, integrative and instrumental motivation, and self-efficacy. In this study, 91 college students of Korean as a foreign language received TBLT instructions and completed a questionnaire afterward. Its correlation analysis revealed that the learners' attitudes toward TBLT positively correlated with their self-efficacy and integrative motivation, which was their personal interests in the target language (Gardner & Lambert, 1972). The learners' attitudes toward TBLT also negatively correlated with their anxiety. The findings of its multiple regression analysis also suggested that self-efficacy was a significant predictor of the learners' positive attitudes toward TBLT.

Ooyoung Pyun (2013) argues that choosing tasks that satisfy or activate learners' integrative motivation makes TBLT learning meaningful. She suggests not only incorporating authentic materials such as songs, magazines, broadcasts, movies, and internet resources that exemplify the culture of the target language community, but also promoting actual interactions with native speakers of the target countries stimulate their integrative motivation.

Ooyoung Pyun's (2013) correlation analysis also revealed that learners who did not enjoy TBLT lessons were likely to possess high anxiety in L2 learning. She postulates that TBLT is an output-based pedagogy, which strongly demands learners' active and constant L2 communication with others, so that it might cause some learners who are not good at it to feel anxiety. In order to alleviate their anxiety, Ooyoung Pyun suggests that instructors provide various levels of scaffoldings as well as creating relaxed and unpressured environments where students can make mistakes when producing L2 outputs and communicating with others.

Ooyoung Pyun's (2013) finding of self-efficacy as the significant predictor of positive attitudes toward TBLT indicates that learners can tackle TBLT activities well if they have confidence in their L2 learning. As described above, TBLT learnings demand active and constant L2 communication with others, so the learners with high self-efficacy are likely to approach and overcome complex interactive tasks with positive attitudes and ease. Even when mistakes and errors are made in front of instructors and peers, these learners tend to recover

quickly from them. To improve the learners' self-efficacy, Ooyoung Pyun suggests that instructors provide personalized positive feedback to each learner and help their learners set small goals needed for achieving their long-term goals. The feelings of success they experience when achieving small goals lead to their long-term goals and eventually elevate their self-efficacy.

The Present Study

The present study was a replication of Ooyoung Pyun (2013). The same affective variables used in Ooyoung Pyun's study were applied to explore the relations with the students' attitudes toward TBLT. These variables were anxiety, integrative motivation, instrumental motivation, and self-efficacy.

Anxiety in this research, as Ooyoung Pyun (2013) puts it, was situational language anxiety that learners feel only when they study and use their L2 language. MacIntyre and Gardner (1994) also label this type of anxiety as foreign language anxiety, defining it as "the feeling of tension and apprehension specifically associated with second language contexts, including speaking, listening, and learning" (p. 284). Foreign language anxiety is described in various SLA studies (e.g., Guiora, 1983; Horwitz & Cope, 1986; Horwitz et al., 2010) and has been seen as a significant predictor of L2 achievement (Woodrow, 2006). Foreign language anxiety is particularly seen in novice L2 learners, who experience psychological difficulties to comprehend and produce new language forms because their explicit L2 knowledge has not been proceduralized or automatized (Paradis, 2004). This is also attributed to several sociopsychological factors including learners' personality and life philosophies (Dörnyei, 2005) and directly interferes with L2 learning and production (Horwitz, 2000, p. 256). High levels of foreign language anxiety discourage learners from their L2 learning and sometimes cause strong rejection even after taking the language courses (Philipps, 1991, 1992).

This research study adopted two types of motivation concepts introduced by Gardner and Lambert (1972): integrative motivation and instrumental motivation. Defining motivation is always controversial (Dörnyei, 2001), because motivation is complex, dynamic, constantly changing, and interacting with other affective variables (Dörnyei, 2015). However, motivation has also been regarded as a significant affective variable that directly influences L2 learning and has been included in many L2 research studies (Ooyoung Pyun, 2013). Integrative motivation refers to personal interests in the people and culture of the target language group (Gardner & Lambert, 1972). Learners with integrative motivation have a desire to be

“integrated” into the target language culture. Instrumental motivation, on the other hand, refers to the L2 learning motivation to achieve rewards, such as obtaining job employment/promotion or attaining academic grades. The influence of these two types of motivation on L2 learning depends on the L2 learning environment and context (Dörnyei, 2001).

Self-efficacy was another affective variable that the current study included as a potential predictor of learners’ attitudes toward TBLT. According to Bandura (1999), self-efficacy is each learner’s belief in their abilities to perform and accomplish assigned tasks and has been a vital variable for predicting learners’ performance. Self-efficacy also predicts the effort learners make on assigned tasks (Schunk, 2003).

In addition to these four affective learner variables from the study of Ooyoung Pyun (2013), the current study incorporated L2 proficiency as another variable. According to Ishikawa (2006), even though there is a growing number of research studies on TBLT, the effect of L2 proficiency on task performance has rarely been investigated. Robinson (2005) postulates that the scarcity of L2 proficiency as a learner variable for research manipulation in a class setting is due to the fact that L2 learners are likely to be classified by their levels, and it is assumed that all class members share the similar L2 level. The participants of this study were also from the same level class. However, the school institution of this study prepared only two levels for L2 classes: intermediate and advanced. Therefore, it was assumed that there were discrepancies in the participants’ actual L2 levels, even though all were assigned to the same class. Due to this assumption, it was worthwhile to examine the relation between the learners’ attitudes toward TBLT and their scores of the external L2 proficiency test conducted a week before the TBLT sessions started.

Research Questions

This research study explores the following questions:

1. What are high school students’ attitudes toward TBLT?
2. Are there any correlations between students’ attitudes toward TBLT and their affective variables: anxiety, integrative motivation, instrumental motivation, and self-efficacy?
3. Are there any correlations between students’ attitudes toward TBLT and their English proficiency?
4. To what extent do students’ English proficiency and their learner variables predict their attitudes toward TBLT?

Method

Participants

Sixty male high school students aged 17-18 participated in this project. They were the students of two English Communication III (CEIII) classes of a boys' school in Japan. In this school, CEIII classes were divided into two levels: intermediate and advanced, and all the participants of this study belonged to intermediate level classes. The first language (L1) of all the participants was Japanese, and none of the participants had stayed more than one year overseas.

Procedures

The study employed a quasi-experimental design focusing on intermediate level high school English learners. During the second half of the school year, the participants regularly received TBLT English lessons besides a 20-minute weekly grammar session and vocabulary test, which were additionally implemented to expand their syntactical and lexical knowledge. The participants also received explicit instructions on academic essays and presentation structures for their output production.

In the four-month TBLT sessions, the participants of this research study engaged in task-based communicative activities such as role plays, research presentations, information gap activities, and discussions. Oral and written corrective feedback were constantly incorporated as focus-on-form instructions during teacher-students' interactions during meaning-focused activities. Essay exams were conducted twice at the beginning of TBLT lessons as the pre-task and at the end of the TBLT lessons as the post-task in order to assess the participants' task achievement. All the TBLT lessons were conducted entirely in English, and there was no language focus on grammatical patterns or expressions in the sessions. At the end of the school year, a questionnaire survey on the participants' TBLT learning experience was conducted online.

Materials

The task goal of the TBLT learning in this experiment was to locate the participants' own sense of justice in the Black Lives Matter (BLM) movement in 2020. This task area and topic were carefully chosen from the needs analysis conducted at the beginning of the semester. The reading and listening materials used in this study were article excerpts from newspapers and magazines, news segments, and other online materials. These materials were carefully

picked by the instructor for the purpose of providing diverse viewpoints on several different issues related to the BLM movement. The protests around the world, Black history, and US politics were also covered in the participants' research presentations to stimulate background information about BLM.

Instruments

The questionnaire from Ooyoung Pyun's (2013) study was incorporated to elicit the participants' attitudes toward TBLT and their affective factors (see Appendix A). It was translated into Japanese and modified to suit the context of the sessions. The questionnaire consisted of 24 items: 6 items assessed the participants' attitudes toward TBLT, 6 items derived from the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (Horwitz et al., 1986) assessed participants' anxiety for English Learning, participants' English learning motivation was assessed through 6 items based on Gardner's (1985) Attitude/Motivation Test Battery Inventory including 3 items for integrative motivation and the other 3 items for instrumental motivation, and the remaining 6 items assessed participants' self-efficacy. A five-point Likert-type scale was adopted, and the participants were asked to choose one from strongly disagree (1 point) to strongly agree (5 points).

The internal consistency of the instrument was measured through Cronbach's α coefficient. Cronbach's α values for each scale were 0.75 for the attitudes toward TBLT, 0.79 for anxiety, 0.57 for integrative motivation, -0.11 for instrumental motivation, and 0.53 for self-efficacy. The internal consistency values of the instrument were relatively acceptable except for instrumental motivation. Based on the item-total statistics for instrumental motivation, item 22 was a flawed item not targeting instrumental motivation, and it was dropped to increase the Cronbach's α value. The Cronbach's α value for the instrumental motivation without item 22 increased to 0.57, which was in the low but acceptable range.

The participants' English proficiency had been assessed through the Global Test of English Communication (GTEC) for Students Advanced a week before the experiment started. This test was developed by Benesse Group with the support of the Government of Japan's Ministry of Education, Science, Sports and Culture (MEXT) to provide a measure for students to reflect on their English development and for instructors to reflect on their teaching methods. The test assessed three skills (reading, listening, and writing) of the participants. Due to the implementation difficulties, especially under the Covid-19 situation, the speaking section that the original GTEC Students Advanced offers was not conducted during the test. The average

of the participants' GTEC score was 646.7 out of 960.0. This average score was equivalent to A2.2/B1.1 of CEFR-J (Benesse, 2018).

Results

Students' attitudes toward TBLT and Affective Variables

The descriptive statistics show the mean scores and standard deviations for the students' attitudes toward TBLT and their affective variables (Table 1). The mean score for students' attitudes toward TBLT was 3.75, which indicates that the students had relatively positive attitudes toward task-based activities. On the other hand, the mean score of 3.43 for the anxiety variable represents the moderate anxiety the students experienced during the TBLT sessions. The mean score for the integrative motivation variables was 3.81, which reveals that students' interests in English speaking countries, people, and cultures were relatively high. The mean score of 4.51 for the instrumental motivation resulted from the deduction of item 22. Focusing on this mean score of the two questionnaire items, the students were highly motivated to study English for their school grades and future job opportunities. The average mean score for the self-efficacy variable was 3.61, which shows, on average, the students were confident in their English and English learning skills.

Table 1

Descriptive Statistics

Scale	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
TBLT attitude	3.75	0.60	60
Anxiety	3.43	0.83	60
Integrative Motivation	3.81	0.87	60
Instrumental Motivation without item 22	4.51	0.65	60
Self-efficacy	3.61	0.57	60

Correlation Analysis

Correlation coefficients were computed among the students' six variables, as shown in Table 2. The results show that TBLT attitude was weakly correlated with integrative motivation, instrumental motivation, self-efficacy, and GTEC scores. Statistically significant correlations were also observed between the attitudes toward TBLT and integrative motivation and between the attitudes toward TBLT and self-efficacy. The correlation between the attitudes toward TBLT and motivation variables indicate that highly motivated students were likely to appreciate TBLT, or students who enjoy TBLT were likely to increase their L2 learning motivation. Particularly, the weak but significant correlation between the attitudes toward TBLT and integrative motivation implies that students' interests in L2 speaking countries, people, and cultures were elicited by experiencing TBLT, or experiencing TBLT aroused these interests. Self-efficacy also weakly but significantly correlated with the attitudes toward TBLT, which indicates that students who were confident about their L2 skills and L2 learning were likely to appreciate TBLT, or experiencing TBLT helped them improve their self-efficacy on learning and using L2. GTEC scores also weakly correlated with the attitudes toward TBLT, which implies that the higher the students' L2 proficiency, the more likely that they were to favor TBLT. Since the students took the GTEC before experiencing TBLT, there is no possibility that GTEC scores were influenced by the experience of TBLT.

Table 2

Pearson Product-Moment Correlations Among Variables

	TBLT Attitude	Anxiety	Integrative M	Instrumental M	Self- Efficacy	GTEC
TBLT Attitude	—	-.18	.38**	.31*	.39**	.29*
Anxiety		—	-.11	-.20	-.23	-.41**
Integrative M			—	.48**	.25	.22
Instrumental M				—	.52**	.31*
Self-Efficacy					—	.30*
GTEC						—

** $p < .01$ (2-tailed).

* $p < .05$ (2-tailed).

Multiple Regression Analysis

A multiple regression analysis was conducted to evaluate how well the students' affective variables and English proficiency predicted their attitudes toward TBLT. The scores of the students' anxiety, integrative and instrumental motivations, self-efficacy, and GTEC scores were set as independent variables, and the students' attitudes toward TBLT was set as the criterion variable. The combination of the five learner variables was significantly related to the students' attitudes toward TBLT, $F(5,54) = 3.63$, $p < .01$. The multiple correlation coefficient was .50, indicating that approximately 25% of the variance of the attitudes toward TBLT can be predicted by the combination of the five learner variables.

As presented in Table 3, among the five learner variables, integrative motivation was the only significant predictor of the students' attitudes toward TBLT ($\beta = 0.29$, $t(59) = 2.12$, $p < .05$), which accounts for 14% ($.38 = 14\%$) of the variance of attitudes toward TBLT. The other four learner variables did not show significant contribution to the prediction of the students' attitudes toward TBLT.

Table 3

Multiple Regression Analysis Between Learner Variables and Attitudes Toward TBLT

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	p	Correlations		
	B	SE	β			Zero-order	Partial	Part
(Constant)	1.37	1.00		1.36	.181			
Anxiety	-0.27	0.09	-0.04	-0.29	.773	-.18	-.04	-.03
Integrative M	0.20	0.09	0.29	2.12	.038	.38	.28	.25
Instrumental M	-0.02	0.14	-0.02	-0.16	.876	.31	-.02	-.02
Self-Efficacy	0.30	0.15	0.28	1.99	.052	.39	.26	.23
GTEC	0.01	0.01	0.13	0.97	.337	.29	.13	.11

Discussion

The aim of the current study was to investigate the attitudes of Japanese high school students toward TBLT and the relations between their attitudes toward TBLT and their learner variables. The first research question investigated what the high school students' attitudes toward TBLT were. The results revealed that high school students' perceptions toward TBLT were relatively positive ones. It seems many high school students enjoyed the TBLT approach, where there were constant interactions with peers and the instructor on the authentic topics and materials picked through the needs analysis. The result implies that the instructor was able to alleviate not only the students' linguistic obstacles by providing scaffoldings including summarizing sheets and the reading passages with explicit explanations and hints, but also their psychological obstacles that they faced when they interacted with others by creating an atmosphere where they could speak out without feeling the fear of making errors and mistakes.

Despite the result showing high school students' positive perceptions toward TBLT, it also suggests there were still several students who did not enjoy TBLT. One of the possible reasons is simply the linguistic scaffoldings and psychological supports were not enough for them to offset the stress experienced. Since each class consisted of about 30 students, and their L2 skills were varied, it is doubtful whether the instructor sufficiently accommodated satisfying support for all the students. Another possible reason is that some students were not attracted by tasks and the task materials. Since the number of the students in each class was high and their interests were varied, the tasks selected from the needs analysis possibly could not satisfy the intellectual interests and needs of all the students. The third possible reason is that students were confused by the TBLT pedagogy. Before taking this class, most of the students had experienced only the traditional Presentation, Practice, and Production (PPP) approach and focus-on-forms instructions, where students systematically develop their syntactic and lexical knowledge. Those who preferred PPP might have been skeptical about the TBLT approach, where presenting own views and exchanging arguments were mandatory, and its focus-on-form instructions took a nonsystematic reactive approach to students' linguistic errors.

The second research question asked if there were any correlations between students' attitudes toward TBLT and their affective variables. To begin with, the positive correlation between their attitudes toward TBLT and the motivation variables suggests that students' motivation, especially integrative motivation, was highly related to their attitudes toward

TBLT. This implies that either TBLT pedagogy stimulated the students' interests in English speaking countries, people, and cultures, or those who were originally intrigued by them appreciated TBLT pedagogy, or both. The correlation between the students' attitudes toward TBLT and their integrative motivation also provides the evidence that the tasks implemented in this study followed the theoretical framework of TBLT, in which tasks are selected and developed through conducting needs analysis on learners' intellectual and communicative interests and needs. These thoroughly selected tasks might have sufficiently satisfied the intrinsic interests of many students on the English language and the people, countries, and cultures behind it. This result also suggests TBLT instructors include materials such as songs, magazines, broadcasts, movies, and internet resources that depict the culture of the target language community, as Ooyoung Pyun (2013) suggests, to stimulate students' integrative motivation.

Next, the weak correlation between the students' attitudes toward TBLT and their self-efficacy provides support for the implications of Bandura (1997) and Ooyoung Pyun (2013). Namely, since the students with high self-efficacy believed in their abilities to perform and accomplish assigned tasks, they were likely to engage actively and willingly in the activities with much effort and dedication. The implication for TBLT instructors is that since building students' self-efficacy helps them increase their positive attitudes toward TBLT, instructors should focus on providing sufficient positive evidence in their corrective feedback to develop students' self-esteem. For example, instructors praise students in front of their peers when they perform well during task activities, and when they do not, instructors provide more encouragement rather than criticism.

The third research question asked if there were any correlations between students' attitudes toward TBLT and their English proficiency. The result showed that there was a significant but weak correlation between students' attitudes toward TBLT and their GTEC scores. Since TBLT pedagogy requires the learners to actively interact with instructors and peers in L2 during meaning negotiations and focus-on-form instructions, proficient L2 learners with ample L2 knowledge were able to engage in more smooth and productive interactions and enjoyed TBLT instructions. However, the weak correlation also suggests that some students with low L2 proficiency also enjoyed studying in TBLT. They might have enjoyed the task due to the fact that the topic was one of the highest profile topics derived from the students' needs analysis, or simply enjoyed utilizing English as a communication tool during the L2 interactions with peers and the instructor. The implication for instructors is that

they always have to make sure that the tasks are sufficiently interactive and provide a lot of communication opportunities to the students. In order to do so, the task types presented by Pica, Kanagy and Falodun (1993) serve as an excellent reference and should be followed in task development. The five task types introduced by them are the following: jigsaw, information-gap, problem-solving, decision-making, and opinion-exchange tasks. These task activities are most likely to facilitate students' active interactions with others.

The last research question was to what extent high school students' English proficiency and affective variables predicted their attitudes toward TBLT. The research found that the students' integrative motivation was the significant predictor of their attitudes toward TBLT. Unlike Ooyoung Pyun's (2013) study, the students' self-efficacy variable was not significant enough for it to become another predictor of their attitudes toward TBLT in this study. However, the finding of the students' integrative motivation as the significant TBLT predictor supports the theoretical framework of TBLT. In TBLT, the dedication and proactive participation of L2 learners on their constant output development toward task goals are essential, and learners' personal interests in the English language promote their active involvement to these output-based task activities.

Conclusion

The findings of this study indicate that high school students' integrative motivation plays a significant role on how they perceive TBLT instructions, which implies that stimulating students' integrative motivation supports their effective TBLT learning. In order to facilitate their integrative motivation, instructors need to carefully select tasks based on what their students are truly interested in and what language skills they have to develop for their current and future communicative needs. Instructors also have to utilize intellectually interesting materials, enjoy discussing these issues with students, and help them enjoy discussing with their peers. Since instructors are not specialists in the task topic fields, it is also important for them to have an attitude of learning topic issues together with students, which makes their classroom interactions more valuable and authentic in a true sense.

Limitations and Suggestions for Future Research

One of the limitations of this study is the questionnaire used to measure the students' variables included the flawed item for the instrumental motivation construct. Item 22 says 「英語は必須教科だから勉強している」 (“I need to study English to fulfill my foreign language

requirement”). Several students might have thought that the sentence had a negative connotation that implied the rejection of English learning and might have avoided giving high scores. In order to ensure the validity of each item of the questionnaire, a review by other ESL researchers and a small-scale pilot study, as done in Ooyoung Pyun’s (2013) study, should have been implemented.

Another limitation is that the internal consistency values of the instrument were not as high as the ones in Ooyoung Pyun’s (2013) original study. The Cronbach’s α values for integrative motivation and self-efficacy were relatively low despite demonstrating moderate reliability. As Dörnyei (2007) puts it, the desirable Cronbach’s α for consistency analyses is more than 0.7. There are two possible reasons for the low scores. First, it was caused by the small number of items in the questionnaire. Green (2013) argues that it is difficult to achieve a high level of reliability if the number of items in a questionnaire is small. The number of items for self-efficacy was 6, and the number of items for integrative motivation was only 3. Second, since the original questionnaire used in Ooyoung Pyun’s study was made for the L2 Korean context, the expressions might not have been suited for the Japanese English-learning context. In order to ensure the reliability of each item of the questionnaire, a review by other ESL researchers and a small-scale pilot study should have been implemented, as mentioned earlier.

The last limitation to this study is that focus-on-form instructions during the TBLT sessions were insufficient due to large size classes. Since each experimental class consisted of 30 students, and the number of oral and written focus-on-form feedback to each member was limited, in order to increase the efficiency of the corrective feedback, the instructor can adopt an external online grammar checking system for correcting common grammar errors in students’ written output in order to alleviate teacher burden and can use the extra time for targeting more personalized errors of students’ written outputs. Training students for focus-on-form instructions and implementing them among peers would help increase more opportunities for students to experience oral focus-on-form instructions.

For future reference, it is worth implementing a factor analysis to take a closer look at the relations of the variables and look for unique attributes that the students with high attitudes toward TBLT and integrative motivation all share. More effective and approachable ways of implementing TBLT for any L2 instructors, especially the feasibility in Japanese school settings, should also be discussed.

References

- Abrahamsson, N., & Hyltenstam, K. (2008). The robustness of aptitude effects in near-native second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 30(4), 481-509.
<https://doi.org/10.1017/S027226310808073X>
- Albino, G. (2017). Improving speaking fluency in a task-based language teaching approach: The case of EFL learners at PUNIV-Cazenga. *SAGE Open*, 7(2), 1-11.
<https://doi.org/10.1177/2158244017691077>
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 21-41. <https://doi.org/10.1111/1467-839X.00024>
- Benesse Corporation. (2015). Survey on English instruction in Japanese lower and upper secondary schools. http://berd.benesse.jp/up_images/research/Eigo_Shido_all.pdf.
- Benesse Corporation. (2018). GTEC Score to CEFR-J Level Kanrenzuke Chousa.
<https://www.benesse.co.jp/gtec/schoolofficials/research/pdf/doc-2018-01.pdf>
- Birdsong, D. (2007). Nativelike pronunciation among late learners of French as a second language. In O. S. Bohn & M. J. Munro (Ed.), *Language experience in second language speech learning* (pp. 99-116). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.17.12bir>
- Bongaerts, T. (1999). Ultimate attainment in L2 pronunciation: the case of very advanced late L2 learners. In D. Birdsong (Ed.), *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. pp. 133-159. Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language: Learning and teaching* (fourth edition).
http://angol.uni-miskolc.hu/wp-content/media/2016/10/Principles_of_language_learning.pdf
- Bryfonski, L., & McKay, T. H. (2019). TBLT implementation and evaluation: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 23(5), 603-632. <https://doi.org/10.1177/1362168817744389>
- Buitrago Campo, A. C. (2016). Improving 10th graders' English communicative competence through the implementation of the task-based learning approach. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 18(2), 95. <https://doi.org/10.15446/profile.v18n2.48272>
- Butler, Y. G. (2011). The implementation of communicative and task-based language teaching in the Asia-Pacific Region. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 36-57.
<https://doi.org/10.1017/S0267190511000122>
- Chen, J. C., & Brown, K. L. (2012). The effects of authentic audience on English as a second language (ESL) writers: a task-based, computer-mediated approach. *Computer Assisted Language Learning*, 25(5), 435-454. <https://doi.org/10.1080/09588221.2011.606224>
- Chuang, Y. Y. (2010). Task-based language approach to teach EFL speaking. *Journal of National Huwei University of Science & Technology*, 29(4), 37-52. <http://doi.org/10.6425/JNHUST.201012.0037>
- DeKeyser, R. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 22(4), 499-533. <https://doi.org/10.1017/S0272263100004022>
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Longman.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner. Individual differences in second language*

- acquisition. Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Douglas, Y., & Miller, S. (2016). Syntactic and lexical complexity of reading correlates with complexity of writing in adults. *International Journal of Business Administration*, 7(4), 1-10.
<https://doi.org/10.5430/ijba.v7n4p1>
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2014). Taking the critics to task: the case for task-based teaching. In *Proceedings of the Sixth CLS International Conference CLaSIC "Knowledge, Skills and Competencies in Foreign Language Education"*, Singapore, December 4-6, 2014. <https://doi.org/10.1515/9781501505034-002>
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
<https://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SECONDLANGUAGE1985book.pdf>
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Newbury House Publishers.
- Green, R. (2013). *Statistical Analyses for Language Testers*. Palgrave Macmillan
<http://doi.org/10.1057/9781137018298>
- Guiora, A. Z. (1983). The dialectic of language acquisition. *Language Learning*, 33, 3-12.
- Han, Z. (2018). Task-based learning in task-based teaching: Training teachers of Chinese as a foreign language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 38, 162-186.
<https://doi.org/10.1017/S026719051800003X>
- Han, Z., & Kang, E. Y. (2018). Revisiting the cognition hypothesis: Bridging a gap between the conceptual and the empirical. *International Journal of Applied Linguistics*, 28(3), 391-405.
<https://doi.org/10.1111/ijal.12209>
- Horwitz, E. K. (2000). It ain't over 'til it's over: On foreign language anxiety, first language deficits and the confounding of variables. *The Modern Language Journal*, 84, 256-259.
<https://doi.org/10.1111/0026-7902.00067>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132. <https://doi.org/10.2307/327317>
- Horwitz, E. K., Tallon, M., & Luo, H. (2010). Foreign language anxiety. In J. C. Cassady (Ed.), *Anxiety in schools: The causes, consequences, and solutions for academic anxieties* (pp. 95-115). Peter Lang.
- Ioup, G., Boustagui, E., El Tigi, M., & Moselle, M. (1994). Reexamining the critical period hypothesis. *Studies in second language acquisition*, 16(1), 73-98. <https://doi.org/10.1017/S0272263100012596>
- Ishikawa, T. (2006). The effects of task complexity and language proficiency on task-based language performance. *The Journal of Asia TEFL*, 3(4), 193-225.
http://www.asiatefl.org/main/download_pdf.php?i=321&c=1419314849&fn=3_4_08.pdf
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf

- Long, M. (2014). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Wiley-Blackwell.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283-305.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>
- Matsumura, M. (2017). *TBLT no rikai to jissen [Task-based instruction of English as a second language: principles and practices of TBLT]*. Taishukan.
- Moyer, A. (1999). Ultimate attainment in L2 phonology. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(01), 81-108. <https://doi.org/10.1017/S0272263199001035>
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.
- Ogilvie, G., & Dunn, W. (2010). Taking teacher education to task: Exploring the role of teacher education in promoting the utilization of task-based language teaching. *Language Teaching Research*, 14(2), 161-181. <https://doi.org/10.1177/1362168809353875>
- Ooyoung Pyun, D. (2013). Attitudes toward task-based language learning: A study of college Korean language learners. *Foreign Language Annals*, 46(1), 108-121. <https://doi.org/10.1111/flan.12015>
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.2307/3587293>
- Paradis, M. (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism*. John Benjamins.
<https://doi.org/10.1075/sibil.18>
- Phillips, E. M. (1991). Anxiety and oral competence: Classroom dilemma. *French Review*, 65, 1-14.
<https://www.jstor.org/stable/394560>
- Phillips, E. M. (1992). The effects of language anxiety on student oral test performance and attitudes. *Modern Language Journal*, 76(1), 14-26. <https://doi.org/10.2307/329894>
- Pica, T., Kanagy, R., & Falodun, J. (1993). Choosing and using communication tasks for second language teaching and research. G. Crookes & S. Gass (Ed.), *Tasks and language learning: Integrating theory and practice* (pp. 1-34). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.1075/tblt.1.11cho>
- Robinson, P. (2001). Task complexity, task difficulty, and task production: Exploring interactions in a componential framework. *Applied Linguistics*, 22, 27-57. <https://doi.org/10.1093/applin/22.1.27>
- Robinson, P. (2005). Cognitive complexity and task sequencing: Studies in a componential framework for second language task design. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 43(1), 1-32. <https://doi.org/10.1515/iral.2005.43.1.1>
- Sasayama, S. & Izumi, S. (2012). Effects of task complexity and pre-task planning on Japanese EFL learners' oral production. In A. Shehadeh & C. Coombe (Ed.), *Task-based language teaching in foreign language contexts* (pp. 43-66). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/tblt.4.05sas>
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(2), 159-172.
<https://doi.org/10.1080/10573560308219>
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in second-language learning*. Edward Arnold.
<https://doi.org/10.1017/S0272263100009979>

- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/elt/54.4.398>
- Tavakoli, P., & Foster, P. (2011). Task design and second language performance: The effect of narrative type on learner output. *Language Learning*, 61, 37-72. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00642.x>
- Van Den Branden, K., Bygate, M., & Norris, J. (2009). *Task-based language teaching: A reader*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/tblt.1>
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Longman.
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC Journal*, 37, 308-328.
<https://doi.org/10.1177/0033688206071315>

Appendix A

Questionnaire

タスクを使用した授業や英語学習について

英語をツールとして使用し、タスクの達成に向かう授業（Black Lives Matter を多角的に理解し、自分なりの正義を見つけること）と自身の英語学習について星の数で答えてください。

☆☆☆☆ = 強く思う

☆☆☆☆ = そう思う

☆☆☆ = 何とも言えない

☆☆ = そう思わない

☆ = 全く思わない

1. タスク学習（BLM における正義を探す学習）において、教員や他の生徒と英語を使用してコミュニケーションを取ること（BLM 授業中のスピーキングコミュニケーション、簡単なスキット、プレゼンテーション）を楽しんだ。

☆☆☆☆

2. タスク活動（BLM 授業中のスピーキングコミュニケーション、簡単なスキット、プレゼンテーションなど）中、英語で発言するのはとても緊張した。

☆☆☆☆

3. タスク学習（BLM における正義を探す授業・学習・活動）は全体的に楽しかった。

☆☆☆☆

4. タスク活動（BLM 授業中のスピーキングコミュニケーション、簡単なスキット、プレゼンテーションなど）中、他の生徒の前で発言するのは緊張した。

☆☆☆☆

5. ほかの生徒の前で英語で発言する時（BLM 授業中のスピーキングコミュニケーション、簡単なスキット、プレゼンテーションなど）に、ミスを犯してしまうことを恐れなかった。

☆☆☆☆

6. ほかの生徒の前で英語で発言する（スピーキングコミュニケーション、プレゼンテーション活動中など）ためにしっかり準備したのにもかかわらず、緊張してしまった。

☆☆☆☆

7. タスク活動（BLM 授業中のスピーキングコミュニケーション、簡単なスキット、プレゼンテーションなど）は、活動中の自発的（自然発生的）な英語運用、コミュニケーションを高めた。

☆☆☆☆

8. タスク学習（BLM の正義を探す学習）は将来の英語使用への良い準備になった。

☆☆☆☆

9. タスク活動（BLM 授業中のスピーキングコミュニケーション、簡単なスキット、プレゼンテーションなど）中、覚えてあるはずの単語や文法、予習した内容、すでに理解している内容を忘れてしまうのではないかと心配してしまった。

☆☆☆☆

10. タスク活動（BLM 授業とその中のスピーキングコミュニケーション、簡単なスキット、プレゼンテーション、エッセイなど）は私の英語コミュニケーション能力を高めるのに効果的だった。
☆☆☆☆☆
11. 簡単な英語表現を用いて、自分自身や、自分の趣味について話すことができる。
☆☆☆☆☆
12. タスク活動（BLM 授業とその中のスピーキングコミュニケーション、簡単なスキット、プレゼンテーション、エッセイなど）はすでに習って知っている単語、表現、文法の実際の使用を高めた。
☆☆☆☆☆
13. 教員や生徒と英語コミュニケーションをとるために習った単語、表現、文法を使用することができる。
☆☆☆☆☆
14. 英語を勉強することはアメリカやイギリスなど英語を母国語とする国やその文化を知るのに役立つ。
☆☆☆☆☆
15. 英語のみを使用し、タスク活動（BLM 授業中のスピーキングコミュニケーション、簡単なスキット、プレゼンテーション、エッセイなど）をすることができた。
☆☆☆☆☆
16. 私はアメリカやイギリスなど英語を使用する国の映画、ドラマ、音楽、文学を理解できるようになるために英語を勉強している。
☆☆☆☆☆
17. しっかり準備すればタスク活動（BLM 授業中のスピーキングコミュニケーション、簡単なスキット、プレゼンテーション、エッセイ）を英語でうまく行えた。
☆☆☆☆☆
18. 英語ネイティブの友達が欲しい。
☆☆☆☆☆
19. 私は中間試験の BLM に関する問題、期末試験の BLM のエッセイはしっかり書けた。
☆☆☆☆☆
20. 英語を学ぶことは自分の将来の可能性を広げる。
☆☆☆☆☆
21. もっとリスニングとスピーキング能力を高めていれば、もっとタスク活動（BLM 授業中のスピーキングコミュニケーション、簡単なスキット、プレゼンテーションなど）で活躍できたはず。
☆☆☆☆☆
22. 英語は必須教科だから勉強している。
☆☆☆☆☆
23. 英語を勉強することは私をより知識豊富な人間にさせるのでとても重要だ。
☆☆☆☆☆
24. クラスのみんなが私より英語をうまく使えるので不安になる。
☆☆☆☆☆

The following is the English version of the questionnaire. Wording is the same as the one used in the study of Ooyoung Pyun (2013) except for replacing the word “Korean” with “English.”

☆☆☆☆☆ = Strongly Agree

☆☆☆☆ = Slightly Agree

☆☆☆ = Neutral

☆☆ = Slightly Disagree

☆ = Strongly Disagree

1. I enjoy the opportunities of communicative exchanges through various forms of tasks.
☆☆☆☆☆
2. I usually feel nervous during the performance of oral tasks in the classroom.
☆☆☆☆☆
3. Task performance in the Communication English class is fun to me.
☆☆☆☆☆
4. I tremble when I am called on to perform an oral task in front of other students.
☆☆☆☆☆
5. I don't worry about making mistakes when I perform oral tasks in the classroom.
☆☆☆☆☆
6. Even though I am well prepared for the task performance session, I feel nervous about it.
☆☆☆☆☆
7. Tasks help me engage in spontaneous interactions in English.
☆☆☆☆☆
8. Task performance in the classroom will prepare me to cope with communicative challenges in the real world.
☆☆☆☆☆
9. When performing oral tasks, I can get so anxious that I forget things I know.
☆☆☆☆☆
10. Tasks are an effective means to facilitate my communicative skills in English.
☆☆☆☆☆
11. I can tell about myself and my hobbies in English using simple sentences.
☆☆☆☆☆
12. Tasks help me make actual use of expressions and grammar patterns I have learned.
☆☆☆☆☆
13. I can use English vocabulary and expressions that I have learned to interact with my instructor or friends.
☆☆☆☆☆

14. Studying English will help me understand and appreciate the English way of life.
☆☆☆☆☆
15. I am capable of performing classroom tasks/role-plays using only English.
☆☆☆☆☆
16. I am learning English because I hope to be able to understand English dramas/films, songs, or literature.
☆☆☆☆☆
17. When I am well prepared, I can perform classroom tasks well in English.
☆☆☆☆☆
18. I would like to have many native English-speaking friends.
☆☆☆☆☆
19. I can do well on the final oral interview test in English.
☆☆☆☆☆
20. Studying English would give me more opportunities in my future career.
☆☆☆☆☆
21. If I practice speaking and listening more, I will get better grades in oral performance tests.
☆☆☆☆☆
22. I need to study English to fulfill my foreign language requirement.
☆☆☆☆☆
23. Studying English is important for me because it will make me a more knowledgeable person.
☆☆☆☆☆
24. It worries me that other students in my class seem to speak English better than I do.
☆☆☆☆☆

Note: Question items are classified into the five learner variables.

Attitudes toward TBLT: 1, 3, 7, 8, 10, 12

Anxiety: 2, 4, 5, 6, 9, 24 (The scores for No. 5 were inverted)

Integrative motivation: 14, 16, 18

Instrumental motivation: 20, 22, 23

Self-efficacy: 11, 13, 15, 17, 19, 21.

慶應義塾大学外国語教育研究センター研究プロジェクト 「グローバル化に対応した外国語教育推進事業」における 高大協働による取り組みとその実践例

縣 由衣子
境 一 三

Abstract

This is a report on the “Foreign Language Education Project to Foster the Competencies Required in a Globalized Society”, a 2020 project led by the Keio Research Center for Foreign Language Education to promote secondary education in foreign languages other than English.

Participants drew up lesson plans for foreign language classes using a Backward Design methodology. Firstly, class objectives for the year and each curriculum unit were established and performance tasks designed to accomplish these objectives. Participants also discussed how to break these objectives down into the Three Competencies defined by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology's Course of Study.

This paper analyzes how teaching practices based on these lesson plans were implemented by Korean, Spanish, Chinese, German and French instructors in secondary school classes provided to students in Kanagawa Prefecture and Tokyo.

The analysis concluded that the execution of lessons was effective in improving students' understanding and motivation to learn. The project also highlighted aspects unique to foreign language education including awareness of the characteristics of one's own culture and mother tongue, the cultivation of metalinguistic ability, and the possibilities of multicultural education.

1. はじめに

慶應義塾大学外国語教育研究センターでは、令和2（2020）年度に「グローバル化に対応した外国語教育推進事業」を実施した。この研究プロジェクトは、文部科学省委託事業として行った平成29年度「外国語強化地域拠点事業」、平成30年度・令和元年度「グローバル化に対応し

た外国語教育推進事業」の基礎の上に、センターの独自事業として行ったものである。

当該プロジェクトは、韓国・朝鮮語、スペイン語、中国語、ドイツ語、フランス語といった、英語以外の外国語科目を設置している東京都・神奈川県の中学校・高等学校6校を研究拠点校に指定し、そこで授業を担当している教員7名を研究担当者、慶應義塾大学の教員・神奈川県高等学校教員・教育関連団体役員10名を運営指導委員として、「高大協働」の枠組で行った外国語教育の共同研究である。

研究担当者は、逆向き設計（バックワードデザイン）に基づきプロジェクトが作成した様式で、年間目標と単元目標を設定した。これらの目標を新学習指導要領で提示された「三つの資質・能力」である「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力」、「学びに向かう態度・人間性」にブレイクダウンするとともに、各単元においてパフォーマンス課題を行う1時限～3時限の研究対象授業を設定・実施した。中にはパフォーマンス課題に対してルーブリックによる評価¹が行われた授業も含まれる。また運営指導委員は、研究担当者の授業設計を検討し、「英語以外の外国語」の授業における「三つの資質・能力」の問題について分析を行うとともに、年間の指導目標及び授業計画、単元の指導目標及び授業計画、単元におけるパフォーマンス課題という三つのレイヤーが、お互いにどのように連関しているかの検証を行った。

同時に、個々の授業における活動がどのような単元目標を実現するものとして設定されるか、また、個々の単元目標の年間目標との関連付けを綿密に検討するということが行われた。また、その際には、年間目標から単元目標へ、そして個々の授業活動へと向かう具体化の思考のみならず、具体的な活動の抽象化へと向かう思考との双方向で三つのレイヤーの縦軸を行き来する思考が必要であることが確認された。

本稿では、各研究拠点校で行った授業実践について、授業を行ったクラスの概要と設定した年間目標を提示した上で、研究対象授業が含まれる単元の目標と、パフォーマンス課題を含む授業活動の内容について述べた後、授業活動・単元目標・年間目標の連関を確認し、本プロジェクトで展開した方法についてまとめを行う。なお、研究プロジェクト自体の内容については、これを記した別稿を参照されたい。

2. 各研究指定校における実践報告

本節では、研究対象校となった、7校における授業計画と授業実践について報告する。本節で報告する順に、担当教員名、担当言語、及び実施学校名を以下に記載する。

	担当教員	授業担当言語	学 校 名
2.1	池谷尚美	ドイツ語	横浜市立みなと総合高等学校
2.2	吉村創	ドイツ語	私立慶應義塾高等学校
2.3	石黒みのり	韓国・朝鮮語	東京都立青梅総合高等学校
2.4	遠藤正承	韓国・朝鮮語	神奈川県立横浜翠嵐高校定時制
2.5	Barbara BAUDE	フランス語	私立カリタス女子中学高等学校
2.6	高島理恵	スペイン語	東京都立王子総合高等学校
2.7	温悠	中国語	横浜市立みなと総合高等学校

本節で引用する各授業計画は、各担当教員が執筆してプロジェクトの資料として提供したものであり、本稿では、各教員の許諾のもと、著者が引用し分析を行う。

2.1 みなと総合高等学校、ドイツ語

横浜市立みなと総合高等学校の研究担当者の授業は科目名「ドイツ語」で開講され、2年生、3年生からなる初学者を対象に実施された。本年度の受講者は10人で、教科書は朝日出版社の『Prima plus』（A1レベル）を用いた。授業は週2コマ（1コマ50分）で、連続して実施される。

2.1.1 年間目標および三つの資質・能力

年間目標とそれをブレイクダウンした三つの資質・能力は次のように設定した。

年間目標		
ドイツ語圏の同世代の生徒と交流することを想定し、ドイツ語やドイツ語圏の文化に関心を深め、相手の文化と自分の文化をお互いに紹介するような活動を通じ、自己紹介・趣味・自分の一日について話題にすることができる。		
知識・技能	思考力・判断力・表現力	学びに向かう力・人間性
ドイツ語の音声、語彙、文法、言語の働き等を、母語や既習言語の知識を援用しながら理解する。	相手と自分の関係や、相手の文化的な背景に配慮しつつ、コミュニケーションを円滑に進めるために、4技能のスキルを場面に応じて適切に運用することができる。 相手の考えを理解し、自分の考えを様々な手段を使いながら伝えることができる。	相手と積極的に関係を構築するために、自ら発信し、積極的にコミュニケーションを取ろうとする態度を養う。 ドイツ語圏の文化を、自文化を比較しながら理解を深めると同時に、自文化や固定観念についても内省することができる。

2.1.2 単元目標及び三つの資質・能力

本授業は4つの単元からなり、研究対象授業が含まれる単元は、3単元目にあたる。単元名は、「私の一日」であり、10月～11月の間、15時間をかけて実施された。

この単元の目標及びこれをブレイクダウンした三つの資質・能力は次のようなものである。

単元目標		
ドイツ語圏の同世代の生徒と交流することを想定し、自分の数年後の生活（大学生活や専門学校での生活）を思い描いて自分の一日や一週間について語ることができる。		
知識・技能	思考力・判断力・表現力	学びに向かう力・人間性
数字の表し方、専攻についての言い方、一日の流れについての言い方、活動についての言い方。	数年後の自分の生活について想像する力。目的に応じて必要な情報を収集し、表現する内容を判断する能力。既習事項やビジュアルエイドを活用しながら、伝えたい事柄を工夫して構成・表現する能力。	自律的・主体的に外国語を用いて、相手に伝えようとする態度。ドイツ語圏の同世代の進路について理解し、相手の文化背景を考える力。情報や考えを伝えようとする態度。目標言語の学習を通じて、積極的に周囲の人を尊重しながら関わり、相互理解を深めようとする態度。

2.1.3 研究対象授業におけるパフォーマンス課題と授業活動

研究対象授業として設定された授業は、この単元の14、15時限目にあたり、この授業でパフォーマンス課題が実施された。パフォーマンス課題のテーマは、「あなたは2～3年後、何をしていますか？ 何になりたいと思っていますか？ 何を大学、専門学校で勉強して、どこで学んでいますか？ その時の一日や一週間をプレゼンしてください」とし、生徒は数年後の将来における自分の生活についてスライドを用いたプレゼンテーションを行った。

このパフォーマンス課題では、a. 表現の豊かさ、b. 音声、c. 発表態度、d. スライド、e. 質疑応答の5つの項目についての4段階でのルーブリックを用いて自己評価、及びピア評価の形で評価を行った。

その際、これらのパフォーマンス課題の実践及び、評価は、研究対象授業における次の三つの活動を通して実施された。

- ① 自分の数年後の生活について語る：発表と質疑応答
- ② ゲストからコメント：ゲストのコメントを聴く（ゲストは自身の、または担当している言語圏での学生事情を話す。）
- ③ 評価と振り返り：ルーブリック（自己評価・ピア評価）・アンケート記入

2.1.4 活動と単元目標の連関

授業内の活動と単元目標の連関は以下である。授業内の活動によって達成される単元目標の対応箇所をそれぞれ、 、、でマークした。また、この授業に関しては、単元目標だけでなく、単元目標から派生する三つの資質・能力と授業活動を関連づけることが図られたため、単元目標だけではなく、三つの資質・能力についても対応関係を記載する。

単元目標		
ドイツ語圏の同世代の生徒と交流することを想定し、 自分の数年後の生活（大学生活や専門学校での生活）を思い描いて 自分の一日や一週間について語る ことができる。		
知識・技能	思考力・判断力・表現力	学びに向かう力・人間性
数字の表し方、専攻についての言い方、一日の流れについての言い方、活動についての言い方。	数年後の自分の生活について 想像する力。目的に応じて必要情報を収集し、表現する内容を判断する能力。既習事項やビジュアルエイドを活用しながら、伝えたい事柄を工夫して構成・表現する能力。	自律的・主体的に外国語を用いて、相手に伝えようとする態度。 ドイツ語圏の同世代の進路について理解し、相手の文化背景を考える力。情報や考えを伝えようとする態度。目標言語の学習を通じて、積極的に 周囲の人を尊重しながら関わり、相互理解を深めようとする態度。

授業活動
① 自分の 数年後の生活について語る：発表と質疑応答 ② ゲストからコメント： ゲストのコメントを聴く（ゲストは自身の、または担当している言語圏での学生事情を話す。） ③ 評価と振り返り： ループリック（自己評価・ピア評価）・アンケート記入

これらの年間目標、単元目標との関連付けを行いながら、パフォーマンス課題及び授業活動を行った結果、研究対象授業後に生徒を対象に行ったアンケートからは、「発表への達成感が得られた」、「ドイツ語学習への意欲が向上した」などの感想が得られた。教員の観察によれば、生徒は、授業での活動を通し、自分の発表を相手に伝え、お互いに関心を持って発表を聞く態度が身についた、と言える。課題としては、文章作成や質疑応答のサポートが不十分であった。自文化、異文化に対する内省の機会（ステレオタイプから脱して、個別性、多様性に導いていくため）をさらに注意深く持つことも必要だと考えられる。

2.2 慶應義塾高等学校、ドイツ語

私立慶應義塾高等学校では、第2学年より第二外国語の学習がはじまる。本年度の第2学年ドイツ語授業「ドイツ語Ⅰ」の受講者は一クラス25人程度からなる2クラスで、教科書は三修社の『スタート！1』（A1レベル）を用いた。授業は週2コマ（1コマ50分）実施された。

2.2.1 年間目標および三つの資質・能力

年間目標とそれをブレイクダウンした三つの資質・能力は次のように設定した。

年間目標		
自己紹介、趣味や住まい、一日の行動や食、買い物や家族など、身近な状況や場面においてドイツ語で表現し理解できるようになる。 ドイツ語ということばの世界に触れることにより、異なる文化・考え方を理解し受け入れ、自分の文化・考え方を客観的にみる能力を身につける。		
知識・技能	思考力・判断力・表現力	学びに向かう力・人間性
以下の12の状況や場面においてドイツ語で表現し理解することができる。 - 挨拶や別れ - お礼やお詫び - 健康状態 - 自分のこと：職業、住居、好き嫌いなど自己紹介 - 他人のこと：他人の紹介 - 周りにあるものごと - 数に関すること：年齢、電話番号、時刻、年月日、量、価格 - 飲食店やお店における対応 - 繰り返し言ってもらう - 物をとってもらう - 指示にしたがう - 個人的な経験、出来事、活動	- ことばを使用する場面や状況、相手の文化背景や特性などに応じて、単に読解や聴解をするのではなく伝達内容を受け取ろうという態度で理解し、また伝えたい内容が伝わるよう工夫して表現することができる。 - ドイツ語力が足りなかったり、分からないことがあっても、臆したりあきらめたりせず、言語以外の伝達方法を利用したり話し相手と協力したりするなどあらゆる手段を駆使して、相手の伝達意図をとらえ、自分の意図を相手に伝えようとするすることができる。	- 何らかの問題を解決するときに、獲得したドイツ語能力を使用することを選択肢の一つとして自分に認め、必要ならば積極的にドイツ語を使うことができる。 - ドイツ語を使う自分を肯定的に受け止めることができる。 - 自分の文化とは異なる文化に触れ、自分とは異なる言語を話す人々と交流しようとする姿勢をとることができる。

2.2.2 単元目標及び三つの資質・能力

本授業は9つの単元からなり、研究対象授業が含まれる単元は、6単元目にあたる。単元名

は「食事」であり、10月～11月の間、6コマをかけて実施された。

この単元の目標及びこれをブレイクダウンした三つの資質・能力は次のようなものである。

単元目標		
食についてドイツ語で表現し理解できるようになる。 ・ 普段の食事について表現する ・ カフェでやりとりする ・ ドイツの食文化について理解する		
知識・技能	思考力・判断力・表現力	学びに向かう力・人間性
年間目標であげた状況や場面のうち、次の2つにおいてドイツ語で表現し理解することができる。 6. 周りにあるものごと 8. 飲食店における対応	年間目標と同様。	年間目標と同様。

2.2.3 研究対象授業におけるパフォーマンス課題と授業活動

研究対象授業として設定された授業は、この単元の5時限目にあたり、この授業でパフォーマンス課題の準備が行われた。パフォーマンス課題のテーマは「カフェでの会話」とし、生徒には教科書の語句や表現を応用して、カフェでの会話を実践し、教員が扮するウェーターを相手に、客の立場で、注文から支払いまでドイツ語で対応することが課題として設定された。また、教員によって設けられたハプニング的な状況にも対応することが求められた。

このパフォーマンス課題では、a. 語句の発音・文の抑揚、b. 語句や表現の使用、c. 流暢さ、d. 予測できない場面における対応力の4つの項目についての4段階でのループリックを用いて自己評価を行った。

その際、これらのパフォーマンス課題の準備は、研究対象授業における次の2つの活動を通して実施された。

- ① グループでカフェでの会話を演じる
 - 教科書の会話文を参照する
 - 他のグループが良いところと改善点についてコメントする
- ② カフェでの会話において予測できない場面での対処法を考える
 - 起こり得る出来事、ハプニングをグループで話し合い、クラス全体に発表して対処法を考える

2.2.4 活動と単元目標の連関

授業内の活動と単元目標の連関は以下である。授業内の活動によって達成される単元目標の対応箇所をそれぞれ、 、 でマークした。また、この授業に関しては、単元目標だけでなく、単元目標から派生する「思考力・判断力・表現力」と授業活動を関連づけることが図られたため、単元目標だけではなく、「思考力・判断力・表現力」についても対応関係を記載する。

単元目標		
食についてドイツ語で表現し理解できるようになる。 ・ 普通の食事について表現する ・ カフェでやり取りする ・ ドイツの食文化について理解する		
知識・技能	思考力・判断力・表現力	学びに向かう力・人間性
省略	1. 普通の食事について表現する、カフェでやり取りする、ドイツの食文化について理解する、といった状況において、年間目標であげたことができる。 2. ドイツ語力が足りなかったり、分からないことがあっても、臆したりあきらめたりせず、言語以外の伝達方法を利用したり話し相手と協力したりするなど あらゆる手段を駆使して、相手の伝達意図をとらえ、自分の意図を相手に伝えようすることができる。	省略

授業活動
① グループでカフェでの会話を演じる →教科書の会話文を参照する →他のグループが良いところと改善点についてコメントする ② カフェでの会話において予測できない場面での対処法を考える →起こり得る出来事、ハプニングをグループで話し合い、クラス全体に発表して対処法を考える

これらの年間目標、単元目標との関連付けを行いながら、パフォーマンス課題及び授業活動を行った結果、単元目標について、基本的なことは多くの生徒が達成できたと思われる。ドイツ語を使ううえでうまくいかないことがあってもあきらめない態度についても、ループリックによる自己評価及び生徒に対して行ったアンケートから判断すると、ある程度意識してもらうことができたように思われる。今後の課題として、文化学習についてはディスカッションなどを通した学習が重要だと考えられるが、語学学習における文化学習とは何かの検討がさらに必要である。

2.3 青梅総合高等学校、韓国・朝鮮語

東京都立青梅総合高等学校の研究担当者の授業は「ハンゲル」の科目名で開講され、2年生、3年生の初学者を対象としている。本年度の受講者は一クラス23人からなり、教科書は白水社の『最新チャレンジ！韓国語』（A1レベル）を用いた。授業は週1コマ（1コマ50分）実施された。

2.3.1 年間目標および三つの資質・能力

年間目標とそれをブレイクダウンした三つの資質・能力は次のように設定した。

年間目標		
自分の身近にいる韓国の方との交流を通じて、韓国や韓国語に関心を持ち、日本語との違いや共通点を見つけることができる。 学習した文法や語彙を積極的に利用し、自分の住んでいる地域や学校を相手に紹介したり、やりとりをすることができる。		
知識・技能	思考力・判断力・表現力	学びに向かう力・人間性
自分の身の回りのことを韓国語で理解し、説明したり紹介したりすることができるようになる中で、特に日本語との近似性を知識・技能に活かす。例「～が何ですか／どこですか？」（疑問詞）という文では、日本語では「～は」を使用するが、韓国語では使用しない等、似ているが違う点を周知し、日本語をあらためて見直す機会とする。	学習した文法及び語彙を積極的に使用し、自ら表現（発信）することができる。（学習したことを前提に）簡単な表現は聞き取ることができる。見る人、聞く人（対象者）が何を知りたいのか（ニーズ）、あるいは適切な場面、状況を想定した上で、適切な表現を選び、文を作成することができる。韓国語学習を日本語のメタ言語的な能力の育成に役立てることができるようになる。	韓国語に関心を持つことができる。学習した表現や文法、単語を通して日本語（母語）との共通点や違いを見つけ、自分の通っている学校や地域についてあらためて考える機会とし、自分の周辺の魅力を再発見する。また、言葉の背景にある韓国文化や社会への理解を深める。そして母語、韓国語を問わず、言語を話し、また学ぶとはどのようなことか、ということを考えることができるようになる。

2.3.2 単元目標及び三つの資質・能力

本授業は4つの単元からなり、研究対象授業が含まれる単元は、3単元目にあたる。単元名は、「青梅総合高校を紹介しよう」であり、11月～1月の間、12コマをかけて実施された。

この単元の目標及びこれをブレイクダウンした三つの資質・能力は次のようなものである。

単元目標		
韓国や韓国語に関心を持ち、日本語との違いや共通点を見つけることができる。 学習した文法や語彙を積極的に利用し、自分の学校を相手に紹介したり、クラス全体でやりとりをすることができる。		
知識・技能	思考力・判断力・表現力	学びに向かう力・人間性
学習した文法及び語彙を積極的に使用し、自ら表現（発信）することができる。 見る人、聞く人（対象者）が何を知りたいのか（ニーズ）、あるいは適切な場面、状況を想定した上で、適切な表現を選び、文を作成することができる。	自分の身の回りのことを韓国語で理解し、説明したり紹介したりすることができるようになる 中で、似ているが違う点を認知する。	自分の通っている学校についてあらためて考える機会とし、自分の周辺の魅力を再発見する。 また、言葉の背景にある韓国文化や社会への理解を深める。

2.3.3 研究対象授業におけるパフォーマンス課題と授業活動

研究対象授業として設定された授業は、この単元の11、12時限目にあたり、この授業でパフォーマンス課題が実施された。パフォーマンス課題のテーマは、「青梅総合高校を紹介しよう」とし、生徒には協定校である釜山外大の学生との交流を想定し、動画（オンデマンド）で自分が通っている学校を、グループで5分以内で韓国語で紹介することが求められた。動画を全体で共有後、クラス全体で韓国語での質問のやりとりが行われた。

その際、これらのパフォーマンス課題の実践は、研究対象授業における次の4つの活動を通して実施された。

- ① 動画「青梅総合高校を紹介しよう」を2回見て、感想をワークシートに記入する（個人作業）
- ② 教員作成のメモを参考にしながら他グループの発表への質問を考え、代表が板書する（グループ作業）
- ③ 自分のグループに出された質問の回答をメモを参考にしながら考え、代表が板書する（グループ作業）
- ④ グループ代表が板書の質問、回答を読み上げて共有する。その際、教員が日本語と韓国語の相違点など補足説明する

2.3.4 活動と単元目標の連関

授業内の活動と単元目標の連関は以下である。授業内の活動によって達成される単元目標の対応箇所をそれぞれ、 、、 でマークした。

単元目標
韓国や韓国語に関心を持ち、日本語との違いや共通点を見つけることができる。 学習した文法や語彙を積極的に利用し、自分の学校を相手に紹介したり、クラス全体でやりとりをすることができる。
授業活動
① 動画「青梅総合高校を紹介しよう」を2回見て、感想をワークシートに記入する（個人作業） ② 教員作成のメモを参考にしながら他グループの発表への質問を考え、代表が板書する（グループ作業） ③ 自分のグループに出された質問の回答をメモを参考にしながら考え、代表が板書する（グループ作業） ④ グループ代表が板書の質問、回答を読み上げて共有する。その際、教員が日本語と韓国語の相違点など補足説明する

生徒の感想から考察すると、学習した文法や語彙を積極的に利用しⁱⁱ、クラス全体でやりとりするという年間目標が達成された実感がある。個別の授業活動を年間の授業計画の中に位置づけながら設定したことで、年間目標を意識し、年間目標を達成するために授業で何をすべきかを考えることができ、無駄を省くことができた。さらに、学生を評価するための期末試験を、パフォーマンス課題のためのインプットとして位置付け、その内容を実際にパフォーマンス課題でアウトプットさせるという流れができた。

2.4 横浜翠嵐高等学校定時制、韓国・朝鮮語

神奈川県立横浜翠嵐高校定時制の研究担当者の授業は、「韓国朝鮮語Ⅰ」の科目名で開講された2～4年生の初学者を対象とした自由選択科目である。本年度の受講者は一クラス13人（うち6名は日本語を母語としない）からなり、教科書は白帝社の『高校生のための韓国朝鮮語 新・好きやねんハングルⅠ』（A1レベル）を用いた。授業は週2コマ（1コマ45分）で実施された。

2.4.1 年間目標および三つの資質・能力

年間目標とそれをブレイクダウンした三つの資質・能力は次のように設定した。

年間目標		
授業を通して韓国語や韓国文化に関心を深めることができるようにする。 自己紹介、買い物、食事、趣味等身近な場面において、同年代の韓国語母語話者と一言でもよいので韓国語でやりとりできるようにする。 韓国語にとどまらず、自身の母語や方言、日本語にも関心を持てるようにする。		
知識・技能	思考力・判断力・表現力	学びに向かう力・人間性
韓国語の発音に慣れ、定型文やよく使うフレーズを覚える。 グループ語（スポーツ名、料理名、趣味名、果物名、野菜名、動植物名等）や身近な語等、使える語彙を増やせるようにする。 漢字語数詞、固有語数詞に慣れ、使用する。	相手が何を表現しているのか、何を言いたいのか理解し、一言二言でもよいので自らも発信できるようにする。 日本語とは異なる韓国語独特の語彙、意味、文法等に気づき使えるようにする。 以下例示。 a. 助詞の使い方（…日韓共通のもの、相違するもの。 b. 「ある／いる、ない／いない」の日本語と韓国語の違い等	日本語や自分の母語・方言と比較対照しながら、韓国語との共通点や違いについて考察を深めることができる。 以下例示。 a. 日韓の漢字文化のあり方について考えることができる。 例 漢字（漢字語）を用いるが日韓で意味が異なる語。 b. 言語の背景にある文化や社会のあり方について考えることができる。 例1：日韓の敬語の違い 例2：歴史的事象との関連 例3：文化的共通点

2.4.2 単元目標及び三つの資質・能力

本授業は7つの単元からなり、研究対象授業が含まれる単元は、6単元目にあたる。単元名は、「ルーツの国、地方の言語を紹介しよう。」であり、11月～12月の間、5コマ（1コマ45分）をかけて実施された。

この単元の目標及びこれをブレイクダウンした三つの資質・能力は次のようなものである。

単元目標		
(1) 生徒自ら課題「ルーツの言語・方言を紹介しよう」ととりくみ、既習の文法項目や定型文、語彙を使いながら文を作ることができる。 (2) 大きな声やジェスチャー、絵や写真等視覚に訴えるものを使用し、他の生徒にわかるよう発表することができる。 (3) 他の生徒の発表内容を聞き、理解することができるようにする。 (4) 韓国語や日本語のほか、これら以外の言語や方言について関心を拡大することができるようにする。		
知識・技能	思考力・判断力・表現力	学びに向かう力・人間性
韓国語の発音に慣れ、始めと終わりの挨拶、定型文やよく使うフレーズを覚える。 「타갈로그어 タガログ語」「중국어 中国語」「한국어 韓国語」「영어 英語」等の言語名称や自分が選んだ語を韓国語で正しく発音することができる。	相手が何を表現しているのか、何を言いたいのか理解し、一言でもよいので自ら発信できるようにする。 「○○は韓国語で何といいますか」「○○といいます」等のやりとりを適切に言えるようにする。	韓国語と日本語の文法が似ていること、似つつも異なる点があることに気づく。 漢字語の音声が日本語と韓国語で似ているもの、そうではないものに気づく。

2.4.3 研究対象授業におけるパフォーマンス課題と授業活動

研究対象授業として設定された授業は、この単元の5時限目にあたり、この授業でパフォーマンス課題が実施された。パフォーマンス課題のテーマは、「ルーツの言語・方言を紹介しよう」とし、生徒には各自好きなことば、フレーズについて3個選び、二人一組でルーツの言語(方言)、韓国語、日本語の意味を短文のやりとり形式で紹介することが求められた。

このパフォーマンス課題では、a. 聴衆に伝わったかどうか、b. 流暢さ、c. 明晰さ、d. 内容のわかりやすさ、f. 課題を通じて関心が拡大したかどうか、e. 自分の発表内容を理解できていたかどうかの6つの項目についての生徒は4段階でのルーブリックを用いて他者の発表に対する評価を行った。生徒は概ね他者の発表を興味深く受け止めの確に評価していた。

その際、これらのパフォーマンス課題の実践は、研究対象授業における次の6つの活動を通して実施された。

- ① 挨拶
- ② 発表のやりとりに含まれる既習事項の発声練習
- ③ 各ペアごとに紹介対話の練習
- ④ 対象の語が書かれたボードを指しながら、紹介対話の発表
- ⑤ 発表について日本語との関わりを質問
- ⑥ 発表内容をワークシートに記録する

2.4.4 活動と単元目標の連関

授業内の活動と単元目標の連関は以下である。授業内の活動によって達成される単元目標の対応箇所をそれぞれ、 、 、 でマークした。

単元目標
(1) 生徒自ら課題「ルーツの言語・方言を紹介しよう」にとりくみ、 既習の文法項目や定型文、語彙 を使いながら文を作る ことができる。
(2) 大きな声やジェスチャー、絵や写真等視覚に訴えるものを使用し、他の生徒にわかるよう発表 することが できる。
(3) 他の生徒の発表内容を聞き、理解する ことができるようにする。
(4) 韓国語や日本語のほか、 これら以外の言語や方言について関心を拡大 することができるようにする。

授業活動
① 挨拶
② 発表のやりとりに含まれる既習事項の 発声練習
③ 各ペアごとに紹介対話の練習
④ 対象の語が書かれたボードを指しながら、紹介対話の発表
⑤ 発表について日本語との関わりを質問
⑥ 発表内容を ワークシートに記録する

授業を通じて、生徒に対しては既習の文法事項をダイアログに盛り込み、効果的に習得できるよう工夫した。発表において生徒は、通常の授業よりも大きな声を出し、聴者にも理解しやすいよう対応していた。

生徒は、調べ学習や発表を通じて、母語や方言等、普段目を向けることがないことを意識し考えるようになったように思われる。調べ学習においてはスマートフォンを利用させたが、取り上げる語の選択、その韓国語訳においては、より丁寧な指導が必要であることが確認された。また、声を出したり、発表することを特に苦手とする生徒への配慮が必要であるとの報告がなされた。

2.5 カリタス女子中学高等学校、フランス語

私立カリタス女子中学高等学校の研究担当者の授業は、科目名「フランス語」で開講され、中学3年生の既習者を対象としている。本年度の受講者は1クラス19人からなり、教科書はHachette社の『Adosphère 1』(A1レベル)を用いた。授業は週2回(1コマ45分)実施され、そのうちの一回を担当教員が行った。

2.5.1 年間目標および三つの資質・能力

年間目標とそれをブレイクダウンした三つの資質・能力は次のように設定した。

年間目標		
自分を取り巻く社会問題や世界について関心を持ち、相手と共有し、提案を伝えることができる。外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動を通して、簡単な情報や考えなどを理解したり表現したり伝え合ったりするコミュニケーションを図る資質・能力を次のとおり育成することを目指す。		
知識・技能	思考力・判断力・表現力	学びに向かう力・人間性
DELFA1～A2レベルに必要な文法力、語彙、表現力。インプットの多い授業を行い、身近な話題や活動について話し合いが自然な発音とイントネーションでできることを目標としている。複言語を使っていくことで、英語や日本語との言語能力の意識を高める。	① 紹介したい内容をどのように表現すれば相手にわかりやすく伝わるかを判断する。 ② 思考力を働かせて、相手を納得させる表現や語彙を使う。また、シチュエーションに合うフランス語(tu/vous, 丁寧語など)を選び、なるべく自然な話し方を目指す。 ③ 英語で学んだ単語をフランス語と比較して、使えるものを探せる。 ④ 発表を聞きながらメモを取り、質問を準備する練習をして、アクティヴな参加を意識する。	敬語表現とタメ語の言葉選びの他に、文化的な違いによりフランス語の場合使う表現が日本語と直訳ではないことを理解し、辞書で調べて、例文をみて、適切な言葉を選び、話し言葉なのか、書き言葉なのかを判断する。難しくて発音ができない言葉は会話で使わず、相手と場面によっての適切な言葉選びを行うことができる。

2.5.2 単元目標及び三つの資質・能力

本授業は7の単元からなり、研究対象授業が含まれる単元は、5単元目にあたる。単元名は、「絶滅危惧種を救うために何ができるか」であり、9～11月の間、8コマをかけて実施された。この単元の目標及びこれをブレイクダウンした三つの資質・能力は次のようなものである。

単元目標		
情報を取捨選択し、わかりやすく説明し、相手を納得させるような表現を述べて、その場で簡単な質疑応答ができる。		
知識・技能	思考力・判断力・表現力	学びに向かう力・人間性
今まで習ったフランス語を生かして、今回のテーマに選ばれた語彙も加えて論理的な文章を作成し、プレゼンテーションをする。 Quel + 名詞（質問するための疑問文） 動物に関連する単語や動詞（Vocabulaire des animaux, Verbes d'action (sauter, grimper, escalader, nager...)） 形容詞 Adjectifs descriptifs (grand, gros...) 現在形 Présent 命令法 Impératif	① 紹介したい内容をどのように表現すれば相手にわかりやすく伝わるかを判断する。 ② 更に、思考力を働かせて、相手を納得させる表現が語彙を使う。また、シチュエーションに合うフランス語 (tu/vous, 丁寧語など) を選び、なるべく自然な話し方を目指す。 ③ 英語で学んだ単語をフランス語と比較して、使えるものを探せる機知。 ④ 発表を聞きながらメモを取り、質問を準備する練習をして、アクティブな参加を意識する。	① フランス語で発表を行うことで、堂々と発表する態度 ② クラスメイトとの協働作業を通じて、互いに学び合う意識 ③ フランス語を自分のツールにし、問題解決のために使う ④ 実際に行動し、解決策を提案する力。生徒同士でお互いに学ぶあう姿勢。

2.5.3 研究対象授業におけるパフォーマンス課題と授業活動

研究対象授業として設定された授業は、この単元の8、9時限目にあたり、この授業でパフォーマンス課題が実施された。パフォーマンス課題のテーマは、「絶滅危惧種を救うために何ができるか」とし、生徒には Google スライド作成、ポスター作成、会話の形をしたプレゼンをパフォーマンスすることが求められた。

このパフォーマンス課題では、a. 言語的側面、b. パフォーマンス時の発音、イントネーション、c. メンバー間のコミュニケーション、d. 質疑応答の対応力、e. ビジュアルエイドの見やすさ、の5つの項目について4段階で、ルーブリックを用いて教員が評価を行った。

その際、これらのパフォーマンス課題の実践は、研究対象授業における次の5つの活動を通して実施された。

- ① 各グループが Google スライドとポスターを作成
- ② 各グループが①を用いて口頭で発表
- ③ 配布されたワークシートに各グループの評価を記入

- ④ くじを引き、当たった生徒は③を元に、前の授業で練習した質問の形を参考に発表グループに質問をする
- ⑤ 発表グループは③への回答を口頭で話す

2.5.4 活動と単元目標の連関

授業内の活動と単元目標の連関は以下のように示すことができる。授業内の活動によって達成される単元目標の対応箇所をそれぞれ、 、、でマークした。

単元目標
情報を取捨選択し、わかりやすく説明し 、 相手を納得させるような表現を述べて 、 その場で簡単な質疑応答ができる。

授業活動
① 各グループが Google スライドとポスターを作成 ② 各グループが①を用いて 口頭で発表 ③ 配布された ワークシートに各グループの評価を記入 ④ くじを引き、当たった生徒は③を元に 発表グループに質問 をする ⑤ 発表グループは③への 回答を口頭で話す

教員としては、授業で行う活動がどのような教育効果があるかを考えるようになった。その結果、ワークシートを書かせる活動を取り入れたが、そのことによって生徒は受け身ではなく積極的にパフォーマンスに取り組む姿勢が見られた。授業に関していえば、インプットと質疑応答に関する練習時間が足りず、クイズレットなどを利用して、質問をすること、答えること自体に生徒を慣れさせることができたよかったとの報告がなされた。

2.6 王子総合高等学校、スペイン語

東京都立王子総合高等学校の研究担当者の授業は「スペイン語1」という科目名で開講され、2年生の初学者を対象に実施された選択必修科目である。本年度の受講者は一クラス29人からなり、教科書はEdelsa社の『¿Español? ¡Por supuesto! A1』（A1レベル）を用いた。授業は週一回連続2コマ（1コマ50分）で実施された。

2.6.1 年間目標および三つの資質・能力

年間目標とそれをブレイクダウンした三つの資質・能力は次のように設定した。

年間目標		
言語：外国を訪れた際や日本国内を旅行する外国人とスペイン語を使って簡単なやりとりができるようになることを目指す 社会と文化：スペイン語は世界で22の国と地域で話されており、スペイン語を話す国や地域にはそれぞれ異なる文化や習慣がある。スペイン語学習を通して、日本、英語圏、スペイン語圏の相違点を知ることにより、さらなる世界の多様性について考え、グローバルな世界に対応できる力を身につける。		
知識・技能	思考力・判断力・表現力	学びに向かう力・人間性
言語：旅行で現地を訪れた際や日本国内を旅行する外国人とスペイン語で簡単なやりとりを行うための基礎的なスペイン語表現を学ぶ。 社会と文化：スペイン語が話されている国について知る。	言語：既習事項を使用する場面や状況を的確に判断し、場面が変わっても既習事項やツール（身振りや画像）を最大限に活用して、表現・判断できる力を養う。 社会と文化：スペイン語が話されている国々の相違点を認識し、日本と英語圏（または既知言語圏）との相違点を考え、グローバルな社会でコミュニケーションを行うために必要な異文化間意識を養う。	言語：スペイン語の基礎文法を習得することにより、ロマンス系言語やその他外国語を学習するために必要な言語学的な基礎知識を身につけ、さらなる外国語学習を促進する。また ICT ツールを正しく使用し、他者とコミュニケーションを円滑にとるための基礎知識を身につける。 社会と文化：スペイン語圏の多様性を知ることにより、日本、スペイン語圏、そしてスペイン語圏を超えた世界の多様性について考える態度を養う。また言語学習が言語の裏側にある知識を身につけるきっかけとして作用し、言語・地域間における文化の違いに興味をもってコミュニケーションを行う姿勢を養う。

2.6.2 単元目標及び三つの資質・能力

本授業は5つの単元からなり、研究対象授業が含まれる単元は、3単元目にあたる。単元名は、「コーヒーを注文しよう」であり、9月～10月の間、13コマをかけて実施された。

この単元の目標及びこれをブレイクダウンした三つの資質・能力は次のようなものである。

単元目標		
言語：母語や所属社会が異なる他者と円滑にやりとりをするためには、言語のみならず、ツール（身振りや画像）を使用することが重要であることを知ること。 社会と文化：スペイン語圏の多様性への気づきの第一歩になるため、日本とスペイン（語圏）における食習慣に関する相違点や世界の通貨について知ること。		
知識・技能	思考力・判断力・表現力	学びに向かう力・人間性
言語： 名詞の性数変化に合わせて、un/una を使用することができる。 値段を尋ねて、応えることができる。 名詞＋“por favor” 数字 1～10,000 y (and) の使い方 “para”＋名詞 “名詞 1” de “名詞 2” 社会と文化：スペイン語圏の物価や通貨を知る。	言語： バル・カフェでのやりとりに必要な挨拶をスペイン語で表現する。 スペイン語で感謝を伝える。 名詞の性と数を理解し、スペイン語で飲み物を注文する。 “por favor＋名詞”でメニューの注文やお会計を依頼する。 他者に外国語を伝わりやすく表現するための身振りを検討する。 社会と文化：スペイン語圏社会において、通貨や物価に違いがあることを知る。	スペイン語圏の文化的背景や文化的知識を身につけることにより、他者とコミュニケーションをとるためには言語能力のみならず、対話者の文化的背景を知ることでもある、ということを知る。 スペイン語に関してだけでなく、横断的学習を通して、教養を身につけることの重要性を自覚することにより、今後の自律的学習に向かう態度を育む。

2.6.3 研究対象授業におけるパフォーマンス課題と授業活動

研究対象授業として設定された授業は、この単元の10～12時限目にあたり、パフォーマンス課題は13時間目に実施された。課題のテーマは、「コーヒーを注文しよう」とし、生徒には課題① スペイン語圏にあるカフェを想定した会話を行うこと、課題② 場面設定として語圏内の国を選択し、食べ物と飲み物合計7品を盛り込んだメニュー表を作成することが求められた。評価は、ルーブリックを使用して自己評価で行った。評価項目は以下の通りである。

課題①：a. 暗記・発音、b. 場面の想定の適切さ、c. 挨拶の適切さ、d. 必要要件を満たしているか、e. 男性形、女性形の使い分け

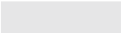
課題②：a. 綴りの正確さ、b. 通貨の単位の正確さ、c. ビジュアルエイドの適切さ、d. メニューの物品数の適切さ

その際、これらのパフォーマンス課題の実践は、研究対象授業における次の4つの活動を通して実施された。

- ① メニューを作成し、スペイン語圏の違いを体感する
- ② カフェでやりとりするための枠組みとなる表現を学ぶ

- ③ 通貨を学び、日本の物価と比較する
- ④ ペアで練習し、メニューの活用法や身振りなどを意識する

2.6.4 活動と単元目標の連関

授業内の活動と単元目標の連関は以下である。授業中の活動によって達成される単元目標の対応箇所をそれぞれ、、、、 でマークした。

単元目標
言語：母語や所属社会が異なる他者と <u>円滑にやりとり</u> をするためには、<u>言語のみならず、ツール（身振りや画像）</u> を使用することが重要であることを知ること。 社会と文化：<u>スペイン語圏の多様性</u> への気づきの第一歩になるため、日本とスペイン（語圏）における <u>食習慣に関する相違点や世界の通貨</u> を知ること。
授業活動
① <u>メニューを作成</u> し、<u>スペイン語圏の違い</u> を体感する ② <u>カフェでやりとり</u> するための枠組みとなる表現を学ぶ ③ <u>通貨を学び、日本の物価と比較する</u> ④ ペアで練習し、<u>メニューの活用法や身振りなどを意識</u> する

これらの目標との関連付けを行いながら、課題と授業活動を行った結果、生徒たちは、メニュー表を活用し、身振りを含めてやりとりができていた。同時に、スペイン語とその語圏により親しみを感じたというコメントもあった。授業を通しては、「スペイン語の多様性」への気づきを生徒に得させることに努めたが、一方で教員自身の習得したスペイン語の由来によって授業にバイアスがかかってしまうことも同時に確認された。

2.7 みなと総合高等学校、中国語

横浜市立みなと総合高等学校の研究担当者の授業は「中国語会話1」という科目名で、初学者を対象として開講された。本年度の受講者は一クラス13人の1年生からなり、教科書は駿河台出版社の『対話・短文で学ぶアップデート中国語』（A1レベル）を用いた。授業は週2回（1コマ50分）実施された。

2.7.1 年間目標および三つの資質・能力

年間目標とそれをブレイクダウンした三つの資質・能力は次のように設定した。

年間目標		
国際交流の場で自己紹介・買い物・食事などについて中国の文化への関心を持ち、自文化を理解し、既習事項の中国語の音声、語彙、文法について理解を深めて文章を書く。 学んだ範囲の中国語をどのように会話にするかを想像しつつ、場面に適した会話を苦なくすることができるようになる。状況に応じて相手とやりとりするにはどうしたらよいか考えられるようになる。		
知識・技能	思考力・判断力・表現力	学びに向かう力・人間性
国際交流時、学んだ中国語の音声・語彙・文法の働きを理解する力。 例えば自己紹介・挨拶・買い物・食事の場で「是」の肯定文・否定文・「吗」の疑問文を適切に用いて相手と会話しようとする力。 交流相手とのやりとりの中で中国語音声聞き取り、語彙・文法を適切に理解し、発信する力。	国際交流時に既習語彙や文法をどの場面で使えるか目的に応じて自ら判断する。 交流相手の発話意図と文化的背景を汲み、発話をする力。コミュニケーションを意識し、進んで相手とやりとり（チャットやメールなど ICT や手紙、身振り手振りで）しようとする。	国際交流の場で自文化を意識し相手の文化（学校生活・方言・地方料理・習慣などの違い）への理解を深める。 異文化の人と交流し、既習範囲の中国語で相手とのやりとりを通じて、相手との関係や自分の社会的な役割を模索・検討する機会とする。

2.7.2 単元目標及び三つの資質・能力

本授業は3つの単元からなり、研究対象授業が含まれる単元は、3単元目にあたる。単元名は、「自己紹介をできるようになろう」であり、10月～11月の間、8コマをかけて実施された。

この単元の目標及びこれをブレイクダウンした三つの資質・能力は次のようなものである。

単元目標		
交流会において、相手に質問したり、自己紹介したりする表現を身につけ、自分の身の回りのことについて軽重をつけて文章を作り、状況に応じて中国語や自分が持っているコミュニケーション力を総動員してやりとりし、自国や中国への関心を高める。		
知識・技能	思考力・判断力・表現力	学びに向かう力・人間性
既習単語や文法を用いて、自分の身の回りや好きなこと、名前、住んでいるところ、国籍、場所（買い物時）の表現方法含めて自己紹介をする。	国際交流時に既習語彙や文法を能用。 自らを紹介して交流相手に質問したりしてやりとりをしようとする。 既習語彙や文法を用いてメモを見ながらやりとりをする。	中国語で自己紹介をして中国語のやりとりの抑揚を体感し文脈に気が付く。 自己紹介を通じて、中国文化と自文化の違いの一つでも整理できる。

2.7.3 研究対象授業におけるパフォーマンス課題と授業活動

研究対象授業として設定された授業は、この単元の7、8時限目にあたり、この授業でパフォーマンス課題が実施された。パフォーマンス課題のテーマは、「自己紹介をできるようになろう」とし、生徒には文章を作成してメモをうまく活用し、交流相手と中国語で自己紹介のやりとりを行い、メモを手掛かりに、その場で自発的に文を組み立てて自己紹介をすることが求められた。

このパフォーマンス課題では、a. 発音、b. 発話、c. 聞き取り、d. 相手の顔を見られるか、e. 自己紹介ができるか、f. やりとりの6つの項目について、4段階でのルーブリックを用いて自己評価で評価を行った。

その際、これらのパフォーマンス課題の実践は、研究対象授業における次の7つの活動を通して実施された。

- ① 既習単語を使い発音練習をする
- ② 交流会時に必要な文章例を確認する
- ③ 交流会の際、コミュニケーションを取るために気をつけるべきことをホワイトボードに書き、クラスで共有する
- ④ 共有したことをもとに、改めて文章例を使って話す練習をする
- ⑤ 中国出身の高校生と受講生徒2、3人でグループを作り、準備したメモをもとにやりとりをする
- ⑥ 何度かメンバーを変えて交流する
- ⑦ 授業の振り返りを行い、考えた内容をノートに記入する。

2.7.4 活動と単元目標の連関

授業内の活動と単元目標の連関は以下である。授業中の活動によって達成される単元目標の対応箇所をそれぞれ、 、、でマークした。

単元目標
交流会において、 相手に質問したり、自己紹介したりする表現を身につけ 、 自分の身の回りのことについて軽重をつけて文章を作り 、状況に応じて中国語や自分が持っているコミュニケーション力を総動員してやりとりし、 自国や中国への関心を高める。

授業活動
① 既習単語を使い発音練習をする
② 交流会時に必要な文章例を確認する
③ 交流会の際、コミュニケーションを取るために気をつけるべきことをホワイトボードに書き、クラスで共有する
④ 共有したことをもとに、改めて文章例を使って話す練習をする
⑤ 中国出身の高校生と受講生徒2、3人でグループを作り、準備したメモをもとにやりとりをする
⑥ 何度かメンバーを変えて交流する
⑦ 授業の振り返りを行い、考えた内容をノートに記入する

授業を通じて、発音、発話、聞き取り、自己紹介、相手の顔を見る、やりとりなど、ルーブリック化した各達成目標項目に関して、教員の観察からは生徒が目標を達成できたとの実感があるのと同時に、授業時のアンケートからは生徒自身も達成できたとの感想が多く寄せられた。また、今回の授業では、中国語に限定せず、コミュニケーション一般自体がどのように成り立つのかということについて生徒に意識化させる指導を行ったことが、やり取りができたという生徒の実感につながっているように思われる。教員側の課題としては、教科書の既習範囲の文法、表現で生徒に文章を20文作成させ、それを自在に使えるように、ということを指導したにも関わらず、機械翻訳を使ってしまう生徒がいた。その点で、学習レベルにあった内容についての文章コーパスなどを事前に生徒に提示するなど、参考にできるリソースを増やすことで機械翻訳を頼らないようなアウトプットを促したいとの報告がなされた。

3. まとめ

本プロジェクトにおいて目的とされた、「逆向き設計による授業デザイン」を用いた年間の授業計画の構築及び、その目標の「三つの資質・能力」へのブレイクダウンと、個々の授業活動への関連付けは、上記のような形で実践され、「英語以外の外国語」として本プロジェクトの研究の対象となった、韓国・朝鮮語、スペイン語、中国語、ドイツ語、フランス語の5言語で適用可能であることが確認されたと言える。

そして、2020年度のプロジェクトの課題であった、年間目標、単元目標と授業内でのパフォーマンス課題を含めた個々の活動との関連付けを行った結果、次のような示唆を得ることができた。まず、生徒の理解度や学習意欲が向上するという教育効果が表れていたと考えられる点である。特に、ルーブリック評価（特に自己評価）を用いたパフォーマンス課題の実践は、評価されているポイントは何なのか（慶應高等学校・ドイツ語）、既習事項をどのように活用するのか（青梅総合高校・韓国語）、相手に伝えるためにはどのようにすれば良いのか（みな

と総合高校・中国語)などを生徒に効果的に理解させる効果を発揮しているものと思われる。

次に、授業計画を立てる教員の目線からは、例えば、青梅総合高等学校での実践例で報告されているように、年間目標を念頭において授業内活動を設定することにより、教えるべき内容が整理され無駄が減ることなどの点で効果的であったと言える。さらに重要な点として、このスキームに従って授業計画を作成することによって、プロジェクト内で、自己の授業計画と他の教員の授業計画の比較ができ、授業計画への理解が深まったという報告が多く挙げた。前述の通り、本プロジェクトは5言語からなる多言語プロジェクトであり、この比較は異言語間で行われたものである。「英語以外の外国語」を担当する教員は中等教育においては学校内でその言語を担当する唯一の教員であることが多く、自身の授業計画や授業内容、評価について他科目の教員と相談することが難しいケースがよく見られる。そのような言語教育的状況は改善されるべきものではあるが、現状においては、本プロジェクトのスキームを用いれば多言語間での授業計画の検討が可能になることが確認できたことは、大きな成果であると考えられる。

また、実際に目標とするパフォーマンス課題の実践を生徒に可能にするためには、教員側の様々な工夫が必要なことも明らかとなった。例えば、個人でワークシートを記入し、既習事項を用いてクラス全体でのやり取りの下準備を行うこと(青梅総合高校・韓国語)や、外国語に限定されずコミュニケーションにおける相互理解とは何かを考えながら、質問事項を事前に作成すること(みなと総合高校・中国語)などの細かな工夫で生徒をガイドすることが、特に初学者を対象としたパフォーマンス課題において単元目標への到達へと生徒を導く上では、特に重要と思われる。

それと同時に、2020年度「逆向き設計の授業デザイン」で設定された年間目標、単元目標を、学習指導要領にある「三つの資質・能力」へとブレイクダウンする試みを行ったことによって、本来一般科目に向けて設定された「三つの資質・能力」の枠組みの中で、外国語教育において培うべき「思考力・判断力・表現力」及び「学びに向かう力・人間性」とは何か、ということが繰り返し問われた。その結果、王子総合高校におけるスペイン語、みなと総合高校におけるドイツ語の実践などから明らかのように、特に「学びに向かう力・人間性」においては、外国語の知識、運用を超えて、異文化の理解、そして翻って、自文化を理解する必要性の意識が喚起されることが浮かび上がってきた。

さらに、青梅総合高校の韓国語、翠嵐高校の韓国語の実践からは、第三言語としての外国語の学習を通じ、母語あるいは既習言語との類似点などを発見することで、言語をより俯瞰的に理解し、メタ言語思考を培うことができるのではないかと示唆された。特に、青梅総合高校の韓国語における実践例では、母語としての日本語と韓国語において、特に助詞における相違や類似を生徒に意識させることが試みられた。この実践を中心に、プロジェクトでは、英語をはじめとする印欧語からのアプローチだけではなく、多様なメタ言語能力養成の可

能性があることが示された。

そして、このプロジェクトにおいて、王子総合高校のスペイン語実践にも見られるように、外国語授業における複文化教育の重要性が改めて示されたことについても指摘しておきたいⁱⁱⁱ。多くの言語においては、一つの言語が必ずしも一つの国、あるいは文化に基づくものではなく、その言葉が話されている語圏内の広がりが存在し、一つの言語といっても話される地域、国によるさまざまな次元での多様なヴァリエーションが存在する。その広がりと多様性について、言語学習を通じて触れることも外国語学習における「学びに向かう力・人間力」の涵養と言えるのではないかとの議論が行われた。

2020年度は、授業計画における年間目標、単元目標、そして授業内の個々の活動の連関を図ることに重点を置いたが、この連関はあくまでも研究対象授業として設定された授業が含まれる一つの特定の単元に限定した関連付けにとどまった。従って、一つの授業科目に含まれる複数の単元の個々の目標をどのように年間目標と関連付けることができるのか、という点に関しては、その検討と実践が今後の課題として残されている^{iv}。

付. 授業内で実際に用いられたワークシート

(1) パフォーマンス課題でのやり取りに既習事項を用いることを促すワークシート
(青梅総合高校、韓国・朝鮮語)

2021/01/03 (火) 青梅総合高等学校

年 組 番 名前：

動画を見て質問を考えよう (ヒント)

- ① 5W1H (だれが・いつ・どこで・なにを・どのように) を使おう。

韓国語では (누가, 언제, 어디서, 뭘, 어떻게) と表現します。

※テキスト P.50 にも載っています。

- ② 動画の内容にしっかり注目しよう。

クラブ活動、青総生の 1 日、制服、魅力、行事…

- ③ 難しく考えず、相手が答えやすい質問を考えよう。

そのためにも、習った文法や単語を使って考えよう。

-은/는 입니다 (～は～です)、예요/이에요 (～です)
-이/가 있어요/없어요 (～があります・ありません)
-이/가 뭐예요?/어디예요? (～が何ですか?・どこですか?)
좋아하는 -이/가 뭐예요? (好きな～が何ですか?)
-하나다/습니다 (かしこまった「です・ます」体)

自分たちが質問するグループ：

〈質問内容〉

自分たちが質問を受けたグループ：

〈質問内容とその答え〉

(2) スペイン語圏における複文化教育を学ぶワークシート（王子総合高校、スペイン語）

♪ スペインでお買い物 ① ♪

Nombre: _____

1. 数詞（省略）

2. 適切な語を書きましょう。

	国名（スペイン語）	お金の単位	単数形	複数形
スペイン	España			
アメリカ	Estados Unidos			
日本	Japón			
メキシコ	México			
ペルー	Perú			

3. ① 聞こえてくる数字を聞き取りましょう。

② この国のお金ですか。[] に下から選んで書きましょう。

- 1) []
- 2) []
- 3) []
- 4) []
- 5) []

México	España	Perú	Estados Unidos	Japón
--------	--------	------	----------------	-------

4. スペイン語圏の通貨について

	国名（スペイン語）	お金の単位	単数形	複数形
コスタリカ				
コロンビア				
アルゼンチン				
キューバ		CUC		
		CUP		

参考文献

〈公文書〉

文部科学省, 2018, 『高等学校学習指導要領 (平成30年告示)』, 平成30年3月告示, https://www.mext.go.jp/content/1384661_6_1_3.pdf, (2021年3月14日閲覧確認).

〈教科書〉

Hinber, C., Poletti, M., *Adosphere 1*, Hachette, 2011.

Palominos, M., *¿Español? ¡Por supuesto! A1*, Edelsa, 2017.

金順玉・阪堂千津子, 『最新チャレンジ! 韓国語』, (白水社、2014年).

高等学校韓国朝鮮語教育ネットワーク西ブロック編集チーム, 『高校生のための韓国朝鮮語 新・好きやねんハングル I』, (白帝社、2020年).

中国語科教育法研究会編, 『対話・短文で学ぶアップデート中国語』, (駿河台出版社、2017年).

藤原三枝子他, 『スタート! 1』, (三修社、2019年).

藁谷郁美・Marco Raindl・太田達也, 『Prima plus』, (朝日出版社、2016年).

〈文献〉

ウィギンズ, G./マクタイ, J. 『理解をもたらすカリキュラム設計』 西岡加名恵訳 (日本標準、2012年).

奈須正裕 『「資質・能力」と学びのメカニズム』 (東陽館出版社、2017年).

西岡加名恵編著 『「逆向き設計」で確かな学力を保障する』 (明治図書、2008年).

西岡加名恵・田中耕治編著 『「活用する力」を育てる授業と評価』 (学事出版、2009年).

西岡加名恵 『パフォーマンス評価で生徒の「資質・能力」を育てる』 (学事出版、2017年).

注

ⁱ パフォーマンス課題とは、「さまざまな知識やスキルを総合して得られる理解の深さの程度が問われるものであるため、「できる／できない」の2区分では採点することができない」(西岡2017: 15)とされる。パフォーマンス課題の実践と評価においては、その到達目標に対する「程度」を評価する採点指針としてルーブリックが用いられる。ルーブリックとは、「成功の度合いを示す数レベル程度の尺度と、それぞれのレベルに対応するパフォーマンスの特徴を記した記述語からなる評価基準表」(西岡2017: 15)である。詳しくは、西岡(2008)(2017)、などを参照のこと。各授業で用いられたルーブリックについては、紙幅の関係で割愛する。

ⁱⁱ 付録の(1)を参照。

ⁱⁱⁱ 付録の(2)を参照。

^{iv} この点については、例えば西岡(2008)では、「パーツ組み立て型」「パターン繰返し型」そして「折衷型」でのパフォーマンス課題の組み立てが提示されており(西岡2008: 12)、これを複数の単元での目標設定に応用できるのではないか、ということを現在プロジェクト内で議論している。

コロナ危機における 中国語オンライン授業の挑戦

—— Moodle と身近な SNS を活用して実現した双方向性ある授業

石 野 一 晴

Abstract

This paper describes an online course for elementary and intermediate Chinese learners that I conducted as a part-time instructor in 2020. Because of the special circumstances of the coronavirus disease pandemic, I developed a low-cost interactive course through bricolage of learning management systems and social network sites familiar to students. Specifically, the majority of the teaching materials were presented on the Moodle platform, and anonymous questions were accepted from students via Google Form, which were then answered for all students using the Open Chat function of LINE. In addition, for some classes, Zoom was effectively used to conduct one-on-one oral exams with students, and the breakout room function was used to allow students who tended to be isolated to interact with each other. In order to keep this system running for a year, I had to work from early morning to late at night every day, which may not be a sustainable method. However, a part-time lecturer like myself, who could not invest money in equipment or get help from teaching assistants, was able to make the best use of limited resources to continue the students' learning and greatly contribute to the improvement of their Chinese language skills during the pandemic.

はじめに

本稿は筆者の2020年度における中国語科目のオンライン授業実践記録である¹。2020年はコロナ禍により各大学は遠隔授業を強いられた。筆者は2020年度、慶應義塾大学を含む4校で合計12コマの中国語授業を担当した。コロナウイルス感染症の蔓延に伴い、大学はオンライン授業への転換を迫られたため、多くの大学は5月に開講がずれ込むことになったが、その間、筆者のような専業非常勤講師は、授業の全体像を構築する必要があった。SNS等で流れてくる

各教員の個人的な取り組みは興味深く、自らの授業を構想する上でも非常に役に立った。しかしながら、高価な機材の購入や、一定程度のスペックの PC を有していることを前提とした試みも多く、経済的資源に乏しい非常勤講師にとっては、それを試すことは困難であった。その上、それらの教員よりも画質・音質に劣る授業をすることで、学生に比較されてしまうのではないかという不安もあった。筆者は、あり合わせのもので間に合わせて授業を構築して行かざるを得ない。不安定な回線と、スペックの低いノートパソコンでも駆動できるシステムを求めて、知恵を振り絞るしかなかった。

さらに問題となるのは受講生の環境である。端末を所有しているのか、ネット環境はあるのか、LMS を使いこなすことができるのか、不安は尽きない。学生の IT リテラシーには個人差が大きいから、開講当初にはそれなりのサポートなしには授業が円滑に運営できないのではないかと危惧された。そして、最大の難関は双方向性の確保であった。課題へのフィードバックをどうするか、学生からの質問をどう集めるのか、今年度の授業の成否はおそらくこの部分で決まるのではないかと思われた。

上記のような問題を解決するために、以下のような3つの方針を立てることにした。

- ① 授業の中核には Moodle によるオンデマンド教材を据え、アウトプット中心の授業を展開し、課題には可能な限り速やかにフィードバックをする。
- ② 学生との双方向性を高めるため、学生が使いやすい質問の方法を自分で選べるようにする。
- ③ Zoom が利用できる大学では、教員と学生、学生同士の交流を活性化させる。

これらのことを、自らの所有するデバイスと、あり合わせの知識を組み合わせでどのように実現したのかを、順次説明していくことにしたい。第1章では、授業の中核となる Moodle の活用法について述べる。第2章では LINE と Google フォームを用いて質問を集め、それを全体で共有する仕組みについて説明する。第3章では、学生たちをオンラインで交流させるために行った筆者のささやかな取り組みについて説明する。

なお、上記のような目標を達成するための第一段階として、5月に開講する際に筆者が注意したのは、「まず顔が見える授業をする」ということであった。Zoom を利用して初回ガイダンスができる授業では、学生の前で自己紹介などのコミュニケーションができるが、完全オンデマンドの授業では、学生とは文字上のコミュニケーションが中心となる。しかし、顔も知らない教員に大量の課題を課せられては、学生のモチベーションが上がらないのではないか。そう考えた筆者は、YouTube にメッセージ動画をアップロードしたり、LMS やメールのアイコンは全て顔写真にしたりして、少なくとも文字の向こうには生身の人間がいることを実感してもらうように努力した。

第1章 授業の核となる Moodle の活用について

まず授業の中核として定めたのは LMS の Moodle であった。実は、筆者はオンライン授業とは関係なく、対面授業でも Moodle を積極的に利用することを決めて準備を始めていたところであった。筆者はかつて Moodle を用いた初年次教育授業を担当した経験があり、様々な機能を調べていくうちに、この LMS は語学教育と相性が良さそうだと感じていた。それゆえ、2019年度に慶應義塾大学外国語研究教育センターでも Moodle が運用されていることを知ると、試験的に運用を始めていたのであった。ただ、問題集などの教材を作成するための時間的余裕が不足していたこと、そして対面授業の中での LMS の位置づけが定まりきらなかったこと、また教科書の音声などをアップロードするには著作権の問題が懸念されたことなどから、あくまでも参考資料として簡単な小テストや動画のリンクを提示するのみに留まっていた。2020年度は、前年度の反省に鑑み春休み中から徐々に小テストを作成しはじめていたので、Moodle を全面的に利用することへの心理的な負担は全くなかった。

Moodle が比較的に広範に普及していたことは不幸中の幸いであった。出講先でメインとなる LMS として設定されていたのは、早稲田大学に限られたが、慶應義塾大学、学習院大学でも部局レベルで Moodle が提供されていた。それぞれ利用しているバージョンは微妙に異なり、大学によっては独自のカスタマイズが行われているが、基本的な機能に大差は無い。問題を作成するツールを利用して、データベースを作成することも容易である。教科書が共通していれば、問題を複数校で共有することも可能であった。非常勤講師が複数のシステムに対応することを求められた中で、自らの望む LMS の使用が認められたことは、負担を大幅に軽減し、リソースを学生対応に注ぐことを可能にした。

問題は、Moodle をどう運用するかである²。筆者は4月中に以下のような方針を定めた。「授業の中核には Moodle のオンデマンド教材を据え、小テスト機能を用いてアウトプットを中心としたコンテンツを設計する。授業は動画ではなく音声と資料を配信し、関連する小テストを課すことで確実に理解させる。教科書付属の練習問題等は手書きで解答させ、写真撮影して提出させる。Zoom 等が十分に使えるかはわからないので、発音指導は音声ファイルを提出させて、それにフィードバックをする形で実施する。」この方針を基本として、授業に間に合うようにコンテンツを作り続けた。

コンテンツの冒頭には単語テストを置いた。これは授業前に最低限の予習を習慣化してもらうためである。内容はリスニング問題、単語からピンインへの変換、ピンインで書かれた文章を中国語に直すなど、教科書に出てくる単語を確実に記憶することを課した。これらは別解が滅多に生じないので自動採点が容易であった。問題を速やかに大量に作成するためには様々なツールが開発されているが、筆者が最も活用したのは北海道科学大学の深井裕二氏が提供している Quedit (<https://www1.hus.ac.jp/~fukai/>) であった。オフラインで作業できるので、シ

ンプルな記述問題であれば Moodle 上で作成するよりも圧倒的に素早く作成できる。例えば、教科書の単語の音声を聞かせ、正しい簡体字を入力させるリスニング問題は毎回10問以上作成した。また、ピンインの知識を確実なものとするため、単語のピンインを入力させる問題も多用した³。加えて、後述するように並べ替え問題は1年生の秋学期の授業や2年生以上の中級の授業に大きな威力を発揮した⁴。

Moodle は小テストの得点に応じて再受験の回数を設定できるので、合格点に到達しなかった学生に再受験をさせることができる。筆者は再受験を無制限にして満点を合格条件とした。これをシステム化するために活用したのが「利用制限」機能であった。全ての小テストに、満点を取得したら活動完了になるよう設定を施し、右側のチェックボックスに印が入るように設定した。その上で、一つ前のコンテンツが活動完了にならないと、次のコンテンツにアクセスできないように制限をかけたのである。こうすると、受講生は全ての単語を暗記し、文法事項も理解しないことには受講を完了することができなくなる。なお、初回は適当に解答して正答を確認し、2回目以降で満点を取るような行為が横行しないように、期末成績は初回受験成績を積算することにした。なお各コンテンツの受講期限は、3日以内、もしくは1週間以内として、通信環境に恵まれない学生に配慮した。期限に遅れた学生はその段階で履修継続不可という設定にしたものの、諸般の事情で締切に間に合わなかった学生には適宜救済した。

この方式では、満点を必須にしたとしても、いくらでも資料を参照できるので教育効果が上がらない懸念もあったが、筆者は学生を信頼することにした。また、この課題は仮に資料を参照したとしても意味があるように設定している。中国語の授業、とくに初年次の授業において教科書付属の練習問題は、教科書を参考にしながら解くことは珍しくない。何らかの資料を参考にしたとしても、正答をIMEで打ち込むことで身につくことは確実にあるはずである。

例えば、筆者はリスニング問題、とくに教科書の単語もしくはフレーズのディクテーションを多数出題した。名目上は音を聞いて何も見ずに正答を入力してもらうのだが、仮に教科書を参照しても、当該学生は少なくとも中国語の音声を聞いて、正しい単語やフレーズを教科書から探し出すという活動をしなければならない。

筆者は例年、対面授業で学生に教科書付属のCDないしはMP3を自宅で、あるいは通学時に何度も聞くことを推奨しており、実際に大半の学生がそれを実行してくれるのだが、何人かの学生はCDからPC、スマートフォンに音源を取り込んだり、MP3をダウンロードしたりすること自体を手間を感じるようで、全く実行してくれない。授業時のトレーニングだけでは、絶対的な練習量が足りないの、リスニングに全くついて行けず、そのまま脱落していく学生は毎年何人かいるものであった。Moodleで満点必須のリスニング問題を解くことは、少なくとも1回は教科書の音声を聞くことが担保される。リスニングが苦手な学生は1回聞いただけでは正答にたどり着けないであろう。かくして当該学生は否が応でも中国語の音声と複数回付

き合わざるを得ない。Moodle の小テストによってこのような最低限の学習をシステムとして埋め込むようにしたのである。

文法事項などの解説は音声と資料を別々に配信することにした。PowerPoint に音声を埋め込んで動画にする方法や、各大学の配付するツールや Zoom などを用いて動画を作成する方法なども検討したが、動画自体の容量が大きく、学生の通信環境に配慮する必要があったこと、さらに筆者自身の端末が非常に貧弱で動画編集ソフトが上手く作動しなかったことなどもあり、音声配信のみとした。スライドは全て頁数を振り、「〇ページをご覧ください」といった言葉を適宜いれつつ、ページめくりは学生個々に任せた。スライドはできる限りカラフルにして、時折「遊ぶ」ようにした。単語解説のスライドではその単語に関係しそうな「いらすとや⁵」の画像を散りばめ、例文も学生の印象に残りそうな内容を含めることにした。

音声は Moodle に埋め込むパターンと Google Drive や BOX といったオンラインストレージへのリンクを張るパターンの両方を準備した。前者はワンクリックで音声が増えるという利点があるが、Moodle のページ読み込みが遅くなるという難点があった。後者はクリック数が増えるが、倍速などに対応していたので、これを好む学生もいた。時間は10分をひとつの単位として考え、基本は2本、最大でも3本30分以内に止めるようにした。語学の授業はアウトプットこそ重要である。あくまでも「精講多練」をモットーに、説明は簡潔に留めた。

文法理解を定着させるために利用したのが並べ替え作文である。この作り方を覚えることができたことは1年間の授業を非常に楽しめた⁶。Moodle には manaba などとは異なり並べ替え問題が標準でサポートされていない。それゆえ「ドラッグ&ドロップテキスト」問題を応用する必要がある。例えば5つの単語を並べ替えるのであれば、以下のように問題テキストに [[1]] [[2]] [[3]] [[4]] [[5]] という選択肢を打ち込み、選択肢に中国語の文章を単語ごとに分けて入力しておく。そして「シャッフル」設定をオンにすれば、適宜単語が並べ替えられて出題される (図1 参照)。

これはスマートフォンでも使いやすく、対面授業でも通学時間中などの細切れの時間を使って授業の復習をすることもできるだろう。そもそも Moodle の活用を考え始めたきっかけは、忙しい学生が通学途中に簡単に問題演習ができる仕組みを実現したいと思っていたからである⁷。筆者は、教科書の練習問題や例文を活用して、大量の問題をストックすることができた⁸。

ドラッグ&ドロップテキストの編集

▼ 一般

現在のカテゴリ

カテゴリに保存する

問題名

問題テキスト

現在のカテゴリ 方向補語の派生義 (24) ☒ このカテゴリを使用する

方向補語の派生義 (24)

並べ替え問題500

1

A

B

I

III

IV

V

VI

VII

VIII

IX

X

XI

XII

IIIII2IIII3IIII4IIII5IIII

あなたは話し続けてください。

▼ 選択肢

☒ シャッフル

選択肢 [[1]]

答え

你

グループ

A

☐ 無制限

選択肢 [[2]]

答え

说

グループ

A

☐ 無制限

選択肢 [[3]]

答え

下

グループ

A

☐ 無制限

選択肢 [[4]]

答え

去

グループ

A

☐ 無制限

選択肢 [[5]]

答え

吧

グループ

A

☐ 無制限

選択肢 [[6]]

答え

グループ

A

☐ 無制限

選択肢 [[7]]

答え

グループ

A

☐ 無制限

選択肢 [[8]]

答え

グループ

A

☐ 無制限

問題 1

未解答

最大評点 1.00

你

。

あなたは話し続けてください。

说

下

去

吧

図1 ドラッグ&ドロップテキストを応用した並べ替え問題

なお、これらの小テストを作成する際には、復習テストとして再利用したり、学生ごとに異なる実力テストを作成したりするためのデータベースとして活用できるように意識した。単元ごとや文法項目ごとのフォルダを作成してそこに問題を蓄積していくようにすれば、小テストのランダム出題機能を利用することで、任意の問題数をランダムに出題する実力テストが作成できる。また、文法問題に関してはレベルごとに分類して水準を平準化してフォルダ分けした。

160

これを応用すれば、忘却曲線の理論に基づいて、忘れそうになる頃に再度出題して、理解を確実なものにするような授業設計も可能であろう。

この1年間で、気付けば合計数千の問題を作成していたが、このような作業は一人で行うには限界がある。将来的にはデータベース作成は多くの研究者やTAなどの協力を得て実施しないと難しい。著作権の問題などがクリアされれば、教科書ごとに Moodle の小テストを作成してデータベース化することや、あるいは Moodle を用いることを前提とした教科書が出版されてもよいのではなかろうか。

各種小テストの解答は受験終了後、すぐに確認できるように設定した。解説も全体フィードバック欄に事前に入力しておき、終了後にすぐ復習できるようにした。画像などを提出する課題も、先述の利用制限機能を応用して、提出後すぐに解答・解答例の PDF を閲覧できるように設定した⁹。自分の解答が合っているかどうかは、問題を解き終わってすぐのタイミングが一番気になっているだろうから、それに対してすぐにフィードバックできる体制を整えたのである。

Moodle は学生の受験状況をモニタリングすることが可能なので、受験時間などの総計から学生の負担を把握することができる。そこで、学生の平均的な課題完了時間が90分から120分の間に収まるように心がけた。この分量に対してはアンケートでは「やや負担が大きい」と感じる学生が半数を超え、2割程度の学生が「非常に負担が大きい」と感じていた¹⁰。筆者は時折寄せられる学生からの負担軽減への要望に対し、適宜問題数の削減などを施したが、それ以上に気を遣ったのは、できる限り形式を定め、それを繰り返し替えることであった。学生の水準を高めるためには、様々なメニューを提示して、複雑な刺激を与えなかったのだが、学生は毎回課題にどれだけの時間がかかるのか推測しづらくなり、学習計画も立てづらくなる。今年度のオンライン化で大量の課題に悩まされている学生に必要以上の負荷を与えることは避けたかった。課題が締切までに終わるかどうか分からないという状況は、心理的な負担も大きいだろう。授業中も学生の受験状況をリアルタイムで観察しながら適宜問題にヒントを増やしたりして、負荷の調整を試みた。

Moodle については、筆者はこの1年間で様々な試行錯誤を繰り返してきた。書くべきことは山のようにあるのだが、紙幅にも限りがあり、上記のような概要の説明に留めたい。ご覧になって分かるように、筆者の作り上げた Moodle のコースは、課題量が多い。そして満点を取らなければ単位が認定されない。これだけの量のトレーニングを確実にこなせば、実力は否が応でも上がる。とはいえ、受講生がこの課題量を少なからず負担に感じていたのも事実である。スパルタ式の授業だけでは離脱者が続出する可能性も否定できない。このシステムが1年間何とか回ったのは、筆者の授業が単に無味乾燥な課題の繰り返しではなく、学生とのコミュニケーションがある程度成立したからだと考えている。以下に、そのコミュニケーションツールについて紹介をしたい。

第2章 学生との双方向性を確保する

第1節 LINE オープンチャットの活用

Moodle を核にできたことで、授業としての形を整えることができた。おそらく、これだけでも授業をオンライン化するという最低限の任務は果たすことができたであろう。しかしながら、双方向性をいかに確保するかは大きな課題であった。そもそも一部の大学では、学生が Moodle に自分で登録してもらう必要があった。登録の方法をどのように伝えるのか、登録に問題があった場合にどのように学生からの連絡を受け付けるのか、悩ましい問題が残る。もちろん各大学の指定した連絡方法に従うのが無難であるが、大学によってはメールによるリマインド機能がなく、学生からの書き込みがないか教員が定期的に巡回する必要がある、可及的速やかに対応できない恐れがあった。また、教員から学生への連絡についても、学生がメールを毎日確認してくれるのかどうか定かではなく、あるいは大学から届く膨大なメールの山に埋もれてしまう不安もあった。

そこで、思いついたのが LINE を利用することである¹¹。おそらく LINE を使っていない学生はいない。これを通じて連絡をすれば、通知に気付かないことはないだろう。学生にとっても普段から使い慣れているツールを使った方が、精神的な負担も減るのではないか。

また LINE は各大学の LMS が機能しなかった場合の保険でもあった。コミュニケーションツールを各大学が提供するシステムだけに限定すると、万が一、サーバなどに不具合が生じた場合に連絡を取り合う手段を失うことになる。安定したプラットフォームを外部にいくつか持っておくべきであると感じたのだ。

もちろん、まだ友人にもなっていない学生たちが LINE アカウントを知らせ合うことには抵抗があるであろうから、グループトークの方式はとらず、オープンチャット機能を利用することにした。これは LINE のアカウントさえあれば、Web の匿名掲示板のように、互いにアカウントを知らせなくとも、トークをしたり、情報を収集したりできるサービスであり、実際に地域の掲示板などで広く活用されている。この機能を使ってクラスの「掲示板」を作成して、学生に実名で登録してもらえば、学生同士でも交流できるようなプラットフォームができるのではないかと考えたのだ¹²。また、オープンチャットの「投票機能」を活用して「教科書は手許に届きましたか?」「Zoom で交流会があったら参加しますか?」といったアンケートを簡単に集めて、学生の状況や意向を速やかに確認することが可能であった。

このようにして作った LINE のオープンチャットはとりわけオンデマンドの授業において筆者と学生を結びつける重要なツールとして機能した。しかしながら、実際に運用を始めてから気付いたのは、LINE で積極的に質問をしてくれる学生は一部に限られ、思いのほか質問が少ないということであった。その一方でメールでの相談が五月雨式に来ることから、学生たちはまだ親しくなっていない同級生の目を気にして発言しないのではないかと推測した。授業中に挙手して質問するのが躊躇われるのと同様に、まだ打ち解けていないメンバーの中で発言す

るのはそれなりに勇気の要ることである。

そこで、質問の受付に関しては、次項で説明する Google フォームを中心とすることにし、LINE は筆者からの連絡や、学生からの質問を全体で共有するためのツールとして利用することにした。幸いに事務連絡が滞ることはなく、既読確認機能もあるので閲覧の有無も確認できた。各大学の Moodle 等の連絡手段に遅延が見られるときも、LINE を経由して迅速に伝達することが可能になった。

また、筆者のオンデマンド授業は、期限以内に課題を完了できればいつ受講してもよいことにしていたが、春学期は半数程度、秋学期は 4 分の 1 程度の学生が正規の授業時間に課題に取り組んでくれた。そこで、学生たちがリアルタイムで受験する様子を見て、良く見られる間違いなどについて LINE 上でコメントを加えたりした¹³。なお、LINE にはデスクトップアプリがあるので PC でも使うことができる。教材作成、授業録音などと同時進行で、いつでも LINE を通じた連絡ができるような体制を整えた¹⁴。

第2節 Google フォームによる匿名質問受付

先述のように、LINE やメール、あるいは Moodle のメッセージ機能を通じた質問は開講前から見られた。しかし、わざわざメールで送るのは躊躇われることもあるだろう。自分だけが理解していないのではないかという羞恥心から、再度の説明への要望もしにくいのではない、あるいは教員の誤植や言い間違えも面と向かっては指摘しにくいだろう。より質問のハードルを低くするために利用を決めたのが Google フォームを使った質問受付窓口であった。これを匿名で質問できる「目安箱」として提示したのである。Google フォームはシンプルな記述式のフォームにしたが、投稿されたらすぐに通知メールが届くように設定し、速やかに LINE を通じて返答するシステムにした。

この方式は諸刃の剣であった。匿名での投稿は、質問の数を必然的に増やす。それに対応できるのか。あるいは、教員への批判なども投稿しやすくなるのも事実である。少々怖さもあった。しかしながら、学生がいま何を考えているかを少しでも理解することを優先することにした。コロナ禍という緊急事態を経て彼らの心には大きな変化が見られるかもしれない。あるいは、追い詰められている学生もいるかもしれない。彼らの声を少しでも聞いておく必要があるのではないかと考えたのである。

結論から言えば、この匿名の目安箱の設置は大正解であった。クラスによっては 1 日に 2 桁の投稿が来ることもあり、対応に追われることにもなった。愚痴や不満も投稿された。しかし、それに対して一つ一つ真摯に対応していくことで、学生とのコミュニケーションは間違いなく円滑化した。筆者の授業は目安箱なしには成立し得なかったと思っている。以下、いくつかの例を示してその効果を紹介したい。

学期当初の Google フォームには学生の戸惑いが率直に記されていた。例えば教科書購入を

巡って一部の学生は明らかに困惑していた。「教科書が手に入らない」「生協のサイトで売り切れのまま」「Amazon では高すぎる」「勉強道具一切を下宿に置いてきたまま実家に戻ってきた。辞書も参考書もない」といった声が各大学で相次いだ。大半の学生は教科書を問題なく購入できていたが、購入に手間取った学生は途方に暮れ、どうしたらよいか分からない様子であった。特に1年生は高校まで教科書は学校で配付されるものであって、自分で調達するものではなかったであろうから、戸惑いも大きかったであろう。生協や各書店のホームページのデザインが、慣れ親しんだ Amazon などとは大きく異なったことも一因だったかもしれない。いずれも販売サイトのリンクを LINE に載せたりして対応したが、教科書会社の配慮で教科書の一部を PDF で提供してもらうことができ、これを Moodle 上に一時的にアップロードすることで、正常に授業運営を続けることができた。各社の迅速な対応に感謝したい。

また、Moodle をはじめとするネットに関わる戸惑いも数多く見られた。「Moodle にログインしてもエラーが出る」「小テストが動かなくなった」という技術的な質問は数多く、これらは大学の情報関連の部局に回すべき問い合わせであろうが、同様の問い合わせが事務方に殺到していることは容易に想像できたので、全て自分で対応することにした。操作に関することはデスクトップ動画を撮影して YouTube に限定公開して見てもらったりもしたが、端末由来のエラーは再起動すればおおむね解決した。これらの回答もできる限り LINE で共有することで学生も対応を学び、この手の質問は次第に減っていった。

教員のミスを手早く指摘してくれることも目安箱の利点であった。もちろん各コンテンツをアップロードする段階で完璧を期すべきなのであるが、とりわけ春学期は仮眠だけで仕事をし続けるほか無かったので、必然的にケアレスミスは避けがたかった。解答をアップロードし忘れたり、別の課の解答を載せてしまったり、小テストのメット時間設定を間違えたり、小テストの解答が間違っていたり……と毎週どこかのクラスで細かいミスを繰り返し、そのたびに、Moodle を修正して LINE で全体にアナウンスした。こういったエラーを指摘してくれたのは、毎回率先して課題に取り組んでくれた学生たちであり、たび重なるエラーで困らせたことを申し訳なく思うとともに、それでも1年間通して率先して受講を続けてくれたことに感謝したい。

授業が軌道に乗り始めると内容面の質問が増えはじめた。「2声と3声の違いがわからない」「吗を使った疑問文と反復疑問文は何か違いがあるのか」「教科書で干という単語が出てきたが、どういう文脈で使うのか」などなど、毎回のように様々な質問が飛びだしてきた。これらの質問に対して LINE で回答することで、質問していない学生も新たな視点を得ることができた。「オープンチャットや目安箱があるので会ってなくても他の人が疑問に思っていることがわかり、自分も新たな発見につながった」とアンケートで述べてくれる学生もいた。

また、学生が忌憚なく意見を出してくれたので、授業運営を絶え間なく改善することができた。例えば、課題の分量については、学生はどうも90分以上課題に時間がかかると「多い」と感じる向きが多いようであった。対面であれば90分の授業の前後に予習復習で最低でも1～2

時間はかけてほしいので、正直なところ、もっと負荷をかけても良いのではないかとも思ったが、やはり心理的に圧迫感があると学習効率も落ちる。課題を作るときには、ポイントを絞るようにして重複を避け、学生が効率的に学習できるよういっそう心がけることにした。また、学生の通信環境を考慮して小テストの時間を伸ばしたり、フィードバックの時間をできる限り早めたり、例文を増やした補助教材を配布するなど学生の意見から生まれた改善は多い。

目安箱を導入したことによって、授業そのもののあり方が根本から変わることもあった。ある中級クラスの事例である。授業が始まって1ヶ月ほどしたところで、以下のような投稿が相次いだ。

「様態補語など習っていない分野や単語が多くテストが難しいです」

「比較の表現を一年生の時に習っていないので第3課の学習のみだと理解がおいついていません」

「実力を上げるためにテストを難しくしてくださっているのだと思いますが、おそらく先生の思う私達の語彙力を始めとした様々な部分に乖離があると思います。特に復習テストの方で知らない単語や文法がしばしば出てきてとても大変です。正答率も必然的に下がってしまうため成績が低くついているのではないかと心配になっています。単語だけでも教科書に登場したもののみにしてくださるとありがたいです。」

「今日「把」が入った文章が出てきましたが、把構文ってなんですか？」

そのクラスでは、中級の授業でありながら「gāoxìng de bùdéliǎo」のようなピンインを簡体字に直す問題の正答率が4割未満と想定外に低かったので不安を感じてはいたのだが、ほぼ満点を取得してくれる学生もあり、当初はそのような意欲ある学生たちの水準を高めることに夢中で、課題を平易にしようとは考えていなかった。しかし、「比較を習っていない」「様態補語を習っていない」とはどういうことか。筆者は受講生が1年生の時にどのような学習をしたのか全く確認せぬまま授業を進めていたことに気付いた。LINE や Google フォームで情報を集めたところ、その日のうちに次々と情報が寄せられ、1年次の授業では20課ある教科書のうち14課までしか終わっておらず、補足教材なども配付されていないことなど様々なことがわかった。要するに課題が出来ていた学生は、自分で参考書などを使って学習していたにすぎなかったのだ。大半の学生にとっては、1年次から真面目に学習していたにも関わらず、2年次からオンライン環境に放り込まれたあげく、手に負えないほど難しい問題に取り組みされ、わけもわからずに戸惑っていたというわけである。早速教科書会社に事情を説明して当該教科書を入手すると、14課までには把構文はおろか、補語すらひとつも出てこない。つまり de といえば「的」しか思い浮かばない状況であった。例文も中国語検定4級レベルの単語に限定していたのだが、これでは難しいと感じて当然である。初級中国語の文法事項で重要なことはおお

むね教科書の後半部分に集中しているから、このまま中級教材を学び続けても何も身につかないだろう。学生との連絡経路がなければ「1年生の時に不真面目であった学生が多い」と思い込んでいたかもしれない。

このクラスに関しては授業計画を根本から変更せざるを得なかった。1年の教科書の15課～20課を学習していないことを前提に解説音声を作り、スライドの例文も単語をさらに厳選した。そして、補語や比較などの講義と確認問題を作成して数週間掛けて学習しなおしてから、本来の授業内容に戻すことにしたのである。

幸いこの一連のやりとりは、学生との一定の信頼関係を築くことに寄与したようで、春学期のアンケートでは、柔軟に授業内容を変更したことに対する感謝の声が多数寄せられた。

筆者としては、Google フォームによる意見収集は、授業中に間接視野で行っている様々な観察の代用のようなものであった。もちろん、膨大な量の意見に対して向き合うのは容易なことではない。しかしながら、結果としてこの仕組みを取り入れたことで教員が学生の意見に声を傾けやすくなり、学生の不安・不満を大いに和らげ、授業へのモチベーションを最後まで保つことに繋がったのではないかと考えている。授業形態の如何を問わず、教員に気楽に声を掛けられるような雰囲気作りは、これからも続けていかねばならないだろう。

第3節 個別にフィードバックする

筆者の講義では、オンラインでは例年通りの筆記試験が困難であることを前提として、評価の軸を形成的評価に置いた。Zoom を利用できた場合は、後述するように学生と一対一で面談しながら口頭試験を実施したが、オンデマンドの場合には、朗読課題を実施して音声をMoodle上に提出させた。Moodleの課題窓口には詳細なフィードバックを入力できるので、得点だけでなく採点の根拠を詳細に記して返却した。オンデマンド型の授業では、学生のアンケートを見る限りでは、この試みも非常に歓迎を受けた。

数百人の学生に対して迅速にフィードバックを行うため、課題文とそのピンインは雛形として準備して、フィードバック欄にコピーアンドペーストを行い、修正すべき点を太字で強調して示し、改善方法などを提示した。同じ間違いを繰り返す場合には、Moodleの音声録音機能を使って模範音声を吹き込んで示した。これは非常に手間がかかる作業であり、音読課題を出した週には、度重なる徹夜は避けられなかった。しかし、それでもこのフィードバック作業を続けたのは、2回、3回と続けていくにつれて確実に学生たちの発音が改善されていったからである。英語も含めて個別に発音のフィードバックを受けた経験が全くない学生も少なからずいたため、自分の発音がどうしてうまくいかないのか、その理由が初めて理解できた者も少なくなかったようである。また、発音が良かった学生、あるいは前回と比べて改善された学生には、称賛の声を惜しまないようにしたので、学生たちのモチベーションは確実に上がっていた

ようだ。このフィードバックを毎回楽しみにしていた学生も少なくなかったようである。その分、フィードバックが遅れた際には催促が来ることもあった。学生からの感想の中には「疎外感を感じずに済んだ」「モチベーションが上がった」という言葉も見られた。スクリーンの向こうに生身の人間を感じさせるようなフィードバックの重要性を深く感じた1年であった。

そしてこのような経験から改めて痛切に感じたのは、学生たちが求めているのは教員から個別に送られるメッセージなのではないかということであった。つまり、集団としての学生ではなく、顔と名前のある個人として扱って欲しいのではないか。このフィードバック作業で、そのような欲求がある程度満たされたことが、授業へのモチベーションにも繋がったのではないか、というのが筆者の持っているひとつの仮説である。

筆者は対面の語学授業で「ゴールデンウィークまでに受講生全員の顔と名前を覚える」ことを義務として課してきた。語学の授業は、学生を頻繁に指名するものだが、極力名簿に顔を落とさず、集中力が下がっていきそうな学生や、答えられそうな雰囲気や全身で醸し出している学生を臨機応変に指名したいものである。授業に関係の無い私語をしていたら、即座に「○○君、何話しているの?」と呼びかけるだけで、私語は格段に減る。やはり、語学の授業は、学生はしっかりと個性を認識するほうが、教員としてもやりやすいし、学生のパフォーマンスも上がる。

このような姿勢は、オンラインでも貫いた。Zoomで顔を合わせる学生は勿論のこと、顔も知らない学生も課題への取り組み方や、実際に提出してくれる朗読音声など、様々な所に個性が滲み出ている。フィードバックも定型文に頼らず、相手の名前をできるだけ呼びながら課題点を指摘し、相手をイメージしながらどのように伝えるべきか思考することは、対面と同様、いや顔を合わせられない分、より一層頭を悩ませながら行った。もちろん、そのような気遣いなど余計なお世話と感じる学生もいるだろうが、この姿勢を貫くことで学生の負担が増えるわけではない。こういった筆者の態度に対して少なからぬ学生が意気を感じてくれたことは心から嬉しく思うとともに、今後の教育でも同様の努力を続けていく必要性を強く感じた。

第3章 学生と話す、学生同士が話す

筆者の今年度のオンライン授業の中核は前章までにおおむね説明した。最後に付け加えるのは、オンラインでどこまで学生を結びつけることができるのか、という試みである。筆者は中国語をはじめとする語学の必修授業は、学生同士の交流のプラットフォームとして機能していると考えている。LINEのオープンチャットで意見を共有するだけでも「自分だけではない」という孤立感からの解放は実現できたかもしれないが、学生同士が直接結びつくわけではない。実際に会えなくとも、せめてカメラ越しにでも言葉を交わすことはできないだろうか。コロナ禍で友人を作る機会を逸している学生をどうにかして結びつけられないか。特に1年生は、入

学式も懇親会もなくなり、サークル等への参加もままならず、同年代の友人と交流したい気持ちが強いことが予想されたので、最初の授業はかなりの時間を交流会に当てた。その際に使ったツールの一つが Remo (<https://remo.co/>) という WEB 会議ツールであった。このツールの特徴は「会場を自由に動き回り、メンバーに話しかけることができる」機能を有することであった。Zoom のブレイクアウトルームは教員がコントロールすることになるが、Remo は学生が自由に話し相手を選ぶことができる。試験的に利用してみたクラスでは大いに盛り上がった。ただ当時の難点は英語版しかないこと（現在は日本語版がリリースされた）、そして一部の学生に不具合が生じ、その原因が特定できないことであった。

結局、2020年度の段階で最も活用できたのは Zoom のブレイクアウトルームであった。これに教員が一工夫加えることによって、学生と学生のあいだの交流を促すことにしたのであった。例えば、交流会の席ではお決まりの「みんなの前で自己紹介」もしてはもらうが、最も長い時間を使ったのは、ワークシートなどを準備して質問ゲームなどを行いながら交流を促すことであった。いきなり、「さあみんな交流してください！」とか、「さあ自由に話してください！」と言っても、下手をすれば何をどう話してよいかわからず気まずい雰囲気が流れることもあるだろう。実際に筆者は初年次教育などでそのような失敗を繰り返してきた。このような場合には、例えば「誕生日の順で自己紹介してください」と指示を与えるだけで、相手の誕生日を確認するという会話が生まれるから、それだけで以降のコミュニケーションはスムーズになる。簡単な形式を準備してあげることが大事なのである。筆者は毎回の反省を糧にして、手札を増やしてきてはいたが、オンラインで実施する際にはどのような形式が良いか、いかなるテーマで交流してもらうのかは、毎回遅くまで知恵を絞った。

授業が本格化すると、筆者は Zoom のアカウントが付与された大学では積極的に利用し、相互交流を活発化させるべく、ペアワークとグループワーク、さらに教員と1対1で実施する口頭試験に重きを置いた。ペアワークについては発音練習時にブレイクアウトルームを作成して2人組、もしくは3人組になって教科書を読む練習をしてもらった。これについては、あえて各部屋を巡回することは避けた。学生同士でリラックスしながら練習してもらい、余った時間には息抜きに雑談でもしてもらいたいと思ったからだ。

グループワークは口頭試験と対になるものであった。毎月1回程度、朗読等の口頭試験を課したのだが、試験そのものは1対1で行う。その際に、該当者以外は4～5人程度のブレイクアウトルームに分けて、適宜グループワークを実施してもらう。一例を挙げると、1年生の場合は世界の地名を簡体字で書いたシートを配付し、それをグループで協力して埋めてもらった。作業自体は簡単で、要領良く作業すれば10分程度で終わってもおかしくない分量だが、学生同士の交流を促進することを主眼にしていたので、残りの時間は自由に使ってもらった。そのほか、中国語の料理のメニューを配って、注文するなら何が良いか選ばせる、という課題

や、春節に関わるキーワードをいくつか提示して、それを使って簡単な作文を作ってもらった課題を出したりもした。このような教室での活動は中学や高校の英語教育の現場に蓄積があるので、適宜参照しつつ、大学生向けにアレンジを加えて実施した。このような共同作業があったほうが、お互い言葉を交わすきっかけにもなるのではないかと思ったのである。

学期末には30～60の例文を暗記させて、そのうちのいくつかを答えさせる、という口頭試験を実施した（図2参照）。参照できないように目を閉じて解答してもらうので、学生にとってはかなり緊張するようだが、このような適度な緊張感を与える「イベント」の存在は、単調になりがちな在宅での学習に少しでもメリハリを与えることができたのではないか。そして、学生の学力を高めることはもちろんのこと、学生の間で勉強についての会話を増やすことも狙いの一つであった。実際に学生同士で勉強して試験に臨んだ者もいたようで、中には「家族に協力してもらいました！」という学生までいた。もしこれを切っ掛けに家庭内で大学の勉強に関する会話に花が咲いたのであれば、それは思いもよらぬ波及効果である。

	A	B	C	D	E	F	G	H
1		日本語	中国語	ピンイン				
2	1	私たちちょっと休みましょう。	咱们休息休息吧。	Zánmen xiūxi xiūxi ba.				重ね型
3	2	教室で飲み物を飲んでも良いですか？	教室里可以喝饮料吗？	Jiàoshì lǐ kěyǐ hē yǐnlào ma?				助動詞「可以」
4	3	私たち食堂に行ってご飯を食べましょう。	我们去食堂吃饭吧。	Wǒmen qù shítáng chīfàn ba.				連動文
5	4	この字はどう読みますか？	这个字怎么念？	Zhège zì zěnmē niàn ?				疑問詞「怎么」
6	5	どうしたの？	你怎么了？	Nǐ zěnmē le?				疑問詞「怎么」
7	6	彼はどうして来ないのですか？	他为什么不来。	Tā wèishénme bù lái.				疑問詞「为什么」
8	7	あなたたちはどこから出発しますか？	你们从哪儿出发？	Nimen cóng nǎr chūfā ?				前置詞「从」
9	8	あなたたちの学校は駅から遠いのですか？	你们学校离车站远吗？	Nimen xuéxiào lí chézhàn yuǎn ma ?				前置詞「离」
10	9	授業が終わったら映画を見に行きましょう。	下了课去看电影吧。	Xià le kè qù kàn diànyǐng ba.				アスペクト「完了」
11	10	私は牛乳を二杯飲みました。	我喝了兩杯牛奶。	Wǒ hē le liǎng bēi niúǎi.				アスペクト「完了」
12	11	まもなく二十歳です。	快二十岁了。	Kuài èr shí suì le.				快～了
13	12	私は行くのをやめた。	我不去了。	Wǒ bù qù le.				語氣助詞「了」
14	13	私は友達と一緒にいきます。	我跟我朋友一起去。	Wǒ gēn wǒ péngyou yìqǐ qù.				前置詞「跟」
15	14	怒らないでよ！	别生气了！	Bié shēngqì le.				禁止
16	15	焦らないで	别着急。	Bié zháojí.				禁止
17	16	あなたは毎日何時に寝ますか？	你每天睡几个小时？	Nǐ měitiān shuì jǐ gè xiǎoshí ?				時間量
18	17	彼はなかなか真面目です。	他挺认真的。	Tā tǐng rènzhēn de.				副詞「挺」
19	18	彼はもう仕事を見つけました。	他已经找到工作了。	Tā yǐjīng zhǎodào gōngzuò le.				結果補語
20	19	新出単語は全部覚えましたが。	生词都记住了没有？	Shēngcí dōu jìzhù le méiyǒu ?				結果補語
21	20	言い間違えました。	我说错了。	Wǒ shuōcuò le.				結果補語
22	21	彼はきっと来ますよ。	他一定会来的。	Tā yīdìng huì lái de.				助動詞「会」
23	22	彼は中国語が話せます。	他会说汉语。	Tā huì shuō Hànyǔ.				助動詞「会」
24	23	喫茶店は地下鉄駅の右側にあります。	咖啡馆儿在地铁站右边儿。	Kāfēiguǎnr zài dìtiězhàn yòubianr.				方位詞
25	24	わたしの家は東京の西にあります。	我家在东京的西边儿。	Wǒ jiā zài Dōngjīng de xībianr.				方位詞
26	25	お酒を飲んだら運転できません。	喝了酒不能开车。	Hē le jiǔ bùnéng kāichē.				助動詞「能」
27	26	もっと安くしてもらえますか？	能不能再便宜一点儿？	Néng bu néng zài piányi yidiǎnr?				助動詞「能」
28	27	私は図書館で資料を調べます。	我在图书馆查资料。	Wǒ zài túshūguǎn chá zīliào.				前置詞「在」
29	28	料理が多すぎて、食べきれません。	菜太多了，我吃不下了。	Cài tài duō le, wǒ chībùliǎo.				可能補語
30	29	もう10時になりましたがまだ間に合いますか？	已经十点了，还来得及吗？	Yǐjīng shí diǎn le, hái láiđéji ma?				可能補語
31	30	とても高く、買えません。	太贵了，买不起。	Tài guì le, mǎibùqǐ.				可能補語
32	31	もう一度言ってください。	请你说一遍。	Qǐng nǐ zàishuō yí biàn.				副詞「再」
33	32	すみません、あと10分待ってください。	不好意思，再等十分钟。	Bù hǎoyìsi, zài děng shí fēnzhōng.				副詞「再」
34	33	もう飲めません。	我不能再喝了。	Wǒ bù néng zài hē le.				副詞「再」
35	34	私は嬉しくってたまらない。	我高兴得不得了。	Wǒ gāoxìng de bùdéliǎo.				程度補語
36	35	私は頭がひどく痛い。	我头疼得厉害。	Wǒ tóu téng de lìhai.				程度補語
37	36	あなたは中国語を話すのが本当に流暢です。	你汉语说得真流利。	Nǐ Hànyǔ shuō de zhēn liúlì.				程度補語
38	37	彼は料理をするのが上手い。	他做菜做得非常好。	Tā zuò cài zuò de fēicháng hǎo.				程度補語
39	38	昨夜はよく眠れましたか？	昨天晚上睡得怎么样？	Zuótiān wǎnshàng shuìde zěnmeyàng?				程度補語

図2 秋学期期末試験に用いた例文集（google スプレッドシートで作成）

これらの試みは概ね学生から好評を得た。期末の匿名アンケートで「友達ができた」「この授業をきっかけに色々な人と話せた」と喜びの声を寄せてくれる学生が多く、試みが無駄でなかったことに安堵した。この貴重な縁をこれからの対面での活動でも積極的に活かしてもらいたいものである¹⁵。

終わりに

以上、筆者の2020年度のオンライン授業の概要を示してきた。総括すれば、筆者の授業はMoodleを用いた厳しい学習管理を実施しながら、LINEやGoogleフォームなどのツールを使って双方向性を保ったことにより、当初想定していた以上の効果を上げることができたと自負している。さらにZoomで学生の交流を促すことができたクラスは総じて満足度が高かった。良い授業をすれば質問が増え、それに回答することによって、学生の知がさらに起動することは対面授業でも経験してきたが、それが制限の多かったオンラインでもある程度実現できたことは望外の喜びである。成果がMoodleによって数値化されるので、努力すれば確実に授業が良くなってゆくという実感が得られたことも筆者のモチベーションを高めるのに貢献した。

しかしながら、筆者の「成功」は必ずしも以上のシステムが優れていたからだと単純に結論づけることはできない。第一に、コロナ禍という特殊な状況が与えた緊張感が、筆者の授業では良い方向に作用したのではないと思うのだ。先の見えない状況で、学生たちはおおむね教員の指示をよく聞き、課題にも真剣に取り組んだ。1回あたり予習復習含めて3～4時間かけて学習してくれた学生も少なくなかった。2年生以上で、1年次に要領よく単位を取得した学生も、今年はそのノウハウを使うことができないので、まずは真剣に向き合わざるを得なかったに違いない。今年度の授業は、学生の例年にない努力に支えられていた。その結果として、学力の向上が多くの教員によって感じ取られたのである。2021年度以降に同じことをしたからといって、同等の効果が得られるとは限らないだろう。

また、このシステムは教員が生活の全てを教育に振り向ける覚悟がないと回らない可能性があるのも事実である。Googleフォームに投稿される様々な意見にLINEで返答を続け、手書きの課題にも、メモ書きのように「これで合っていますか？ 自信が無いです」「こういう別解もありますか？」といった書き込みが見られたので、これにも丁寧にコメントを返した。さらに朗読課題に対しては先述のような丁寧なフィードバックを繰り返すことによって、いつのまにかメールやMoodleのメッセージと言った、匿名化されない個人個人とのやりとりも増えていった。このように確実にフィードバックがあるということは、学生との信頼関係を深め、新たなコミュニケーションがそこに生まれ、好循環を生み出すが、教員の側に学生とのコミュニケーションを優先する意識、あるいは楽しむ姿勢がないと、1年間続けることは難しいだろう。筆者が行った授業実践は多分に属人的なものであり、万人に薦められるものではないのか

もしれない。

また、筆者の授業から零れ落ちてしまった学生もいたことも事実である。脱落しそうな学生にはメールを送り、成績提出期限まで連絡を待ったが、最終的に全履修生の3%程度の学生は単位が取得できなかった。当該学生にはもう少し違った声かけをするだけで結果が異なったのではないかという思いが強い。ただ、完璧な授業運営など存在しないのであるから、今回の問題点や、学生たちからもらった貴重な意見の数々を、来年度以降の筆者の教育に活かしていくことにしたい。

今年のオンライン授業に対する学生からの反応を見ていて強く感じたのは、たとえオンラインであっても教員の熱意は伝わる、ということであった。例えば、春学期、体力的に続かなくなった時期に、フィードバックが大幅に遅れていることを率直に詫びたところ、複数の学生から目安箱に励ましの言葉をもらってしまった。授業終了後の任意の匿名アンケートでは「解答する側が大変な量の課題を一から作り、その上、リアルタイムでサポートしてくださるのは本当に大変だと思います。」「時には厳しく上達した時にはたくさん褒めてくださる先生のコメントがいつも励みになっていました。先生から直接コメントをいただけるというのが、一番嬉しかったです」「先生が時間をかけて準備してくださっているのが伝わってきて、私も本気で頑張らねば！と中国語は特に重きをおいて勉強しました！」といったコメントを最後にもらえたことは教員冥利に尽きた。

筆者としては、このコロナ禍によって学生を学習の機会や大学キャンパスでの貴重な経験を奪われた「谷間の世代」とするのではなく、変わりゆく大学に最初に適応を始めた「黄金世代」として世に送り出したいと思っている。各大学で何人かの学生から、来年度は必修ではないが継続履修したいとの相談や、独学で勉強を続けたいので良い方法を教えて欲しいという相談を受けた。学び続ける意欲ある学生が存在することは、大変に心強く感じる。筆者の悪戦苦闘は一つのモデルケースとして提示することは出来ないが、最低限のリソースで、「学びを止めない」ことには一定の成果を上げたものと自負している。これから学生たちが、より深い学びを続けていき、変わりゆく世の中を支えてゆく人材として逞しく成長してゆくことを願ってやまない。

【謝辞】

2020年度の授業に当たって必要な教材を提供してくださり、音声等の教材利用を認めてくださった白帝社および朝日出版社、過去問の利用を許諾してくださった中国語検定協会、あるいは教材で例文を拝借したNHKのゴガクルなど、どの機関も Moodle での利用を速やかに許諾してくださったことに改めて感謝申し上げます。また、各大学の専任教員の方々は様々な心遣いをしてくださり、共通教材の作成などをしてくださる大学まであったことは、筆者が独自のコンテンツを制作する時間を確保する助けとなりました。ひとつの授業が多くの方の助力の上に成り立っていることを痛感する一年でした。皆様どうもありがとうございました。

主要参考文献

- 青木将幸『リラックスと集中を一瞬でつくる アイスブレイク ベスト50』ほんの森出版、2013年
- エリザベス・F・パークレイ、クレア・ハウエル・メジャー『学習評価ハンドブック：アクティブラーニングを促す50の技法』東京大学出版会、2020年
- 大澤真也、中西大輔編『eラーニングは教育を変えるか—Moodleを中心としたLMSの導入から評価まで』海文堂出版、2015年
- 西林慶武、高椋勇一『授業が変わる！最強の英語ペアワーク&グループワーク25』明治図書出版、2010年
- 日本リメディアル教育学会、大学eラーニング協議会監修『大学におけるeラーニング活用実践集：大学における学習支援への挑戦2』ナカニシヤ出版、2016年
- 宮添輝美『Moodle 活用法—語学の授業に生かす』海文堂出版、2011年
- Susan Smith Nash, *Moodle Course Design Best Practices: Design and develop outstanding Moodle learning experiences*, 2nd Edition, Packt Publishing, 2018

注

- ¹ なお、2020年度前期に行った慶應義塾大学法学部での授業実践の概要については、大嶋えり子・小泉勇人・茂木謙之介編著『遠隔でつくる人文社会学知—2020年度前期の授業実践報告—』（雷音学術出版社、2020年）に寄稿した。
- ² 本稿では Moodle の設定方法なども詳細に紹介する予定であったが紙幅にも限りがあるので、いくつかのサイトを紹介するに留めたい。熊本大学教授システム学研究センターでは各種マニュアルを閲覧することができる（https://www.ield.kumamoto-u.ac.jp/?page_id=77）。富山大学も有益な情報を多数公開している（<https://www.itc.u-toyama.ac.jp/moodle3/guide/index.html>）。今年から Moodle を導入した早稲田大学もマニュアルが充実している（<https://www.wnpspt.waseda.jp/teacher/wsdmoodle/>）。ただ、Moodle は頻繁に更新されていくので、最新バージョンを反映することは難しい。英語の情報にはなるが、<https://moodle.org/> に掲載される情報やフォーラム上の議論を参照することもお勧めしたい。
- ³ 声調付きのピンイン入力は難しいので、han4yu3 のようにピンインの後ろに声調を半角数字で書かせるようにした。ü は v で代用した。
- ⁴ 単語テストの作成の仕方は比較的シンプルにして自分の負担を軽減するようにした。教科書の新出単語を入力していき、それをシャッフルする設定にするだけで、一定の難易度は確保される。また、2 回目以降の受験の際にも再度シャッフルされるので、単純に出題順に解答を覚えて解き直すことはできなくなる。
- ⁵ 「いらすとや」（<https://www.irasutoya.com/>）は、みふねたかし氏が運営する無料イラストを提供するウェブサイトで、豊富なコンテンツから自分のイメージに合うイラストを検索することが可能である。
- ⁶ なおこの並び替えテストの作り方は、かねてより Moodle の使い方について貴重なご助言をいただいていた熊本大学教授システム学研究センター特定事業研究員の市村由起先生のご教示による。記して感謝したい。
- ⁷ 学生が自分で学習管理をすることを前提にすれば、Quizlet や Anki などを選択肢として成り立つが、Moodle に組み込んだ方が教員が課題実施状況を一元的に管理できる。
- ⁸ ただし、Moodle の並び替え問題は、同じ単語が繰り返し出てくるような文章には適していない。たとえば動詞＋目的語のあとに様態補語が来る場合、動詞を繰り返すことになる。例えば、「他说汉语说得很流利」を一文字ずつ並び替え問題にすると、最初の「说」と2回目の「说」が選択肢2の「说」と選択肢4の「说」という別のデータとして Moodle に認識される。しかし、我々の目にはどちらの「说」が2番目の選択肢であるかはわからなくなる。それゆえ、このような問題は避けるか、「说得」や「说汉语」といったフレーズを選択肢にするなどして工夫する必要がある。筆者はそのことに気付かずに出題して、あとで全員に加点する作業を行う必要が生じた。
- ⁹ ある課題を提出したら活動完了になるように設定しておき、その後に PDF ファイルにアクセスできるように設定しておくのである。課題の再提出を不可に設定すると、不正を予防できるが、筆者の授業ではそのような設定をせずともほぼ全員が不正をすることなく最後まで受講してくれた。
- ¹⁰ アンケートは、春学期と秋学期の終わりに Google フォームを用いて匿名で意見を集めた。
- ¹¹ ビジネスの現場で採用されている Slack の活用も前向きに考えたが、新しいツールを増やすと IT が苦手な学生には負担が大きくなるのではないかと考えて今回は見合わせた。

- ¹² 唯一の懸念は大学外のサービスを使っていることによるセキュリティの問題であった。「オープンチャット」ではあるが、外部にオープンにすることは避け、外部から検索はできないよう設定した。当初は登録にパスワード（参加コード）を必須にしたが、この方式では LINE で年齢認証が行われていないアカウントが弾かれてしまうことがわかった。所謂「格安スマホ」は認証機能が提供されていないのである。それゆえ制限は解除して「全体公開」タイプに変更し、全員が登録を終えた段階で「参加コードの入力」に戻すことにした。）
- ¹³ もちろん解答は伝えられないので、教科書の ～ を参照、第〇課でやったあの項目を応用する、などのヒントを与えた。
- ¹⁴ Moodle のフォーラム機能でも同様のコミュニケーションが実現でき、一元化するという意味ではその方が適切であったかも知れないが、負荷を分散することが求められていた今年度の状況においては、やはり LINE が最適解ではなかったかと思っている。
- ¹⁵ 一部の中級のクラスでは 1 年の時にあまり互いに交流がなかったのか、交流に消極的なクラスもあった。そこではグループワークは避け、一人一部屋のブレイクアウトルームを作った上で待機してもらい、希望者は自由に部屋を移動できる設定にした。その上で、教員は各部屋を回って 1 対 1 の暗唱試験を実施した。この方式でも、何人かの学生は友人と会話を楽しんだようである。

外国語教育における 三つの資質・能力とパフォーマンス評価

——慶應義塾大学外国語教育研究センター研究プロジェクト

「グローバル化に対応した外国語教育推進事業」

山 下 一 夫
山 下 誠
吉 川 龍 生

Abstract

In FY 2020, the Keio Research Center for Foreign Language Education, in cooperation with junior high schools and high schools in Kanagawa Prefecture, conducted a “Foreign Language Education Project to Foster the Competencies Required in a Globalized Society” to research methods of foreign language education consistent with the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology’s the Course of Study (amended 2018). The Course of Study focuses on the three competencies (knowledge and skills-related competencies, thinking ability, and motivation to learn), coverage of receptive and production skills, and the use of methods that promote deep learning. Through Backward Design principles, a curriculum consistent with the Guidelines was designed. The curriculum included one-year teaching objectives and teaching objectives for the three competencies. Performance tasks and performance evaluation rubrics were designed for each unit. The researchers created a format for the input of the above information to facilitate the design of teaching plans with the stated characteristics. The seven educators participating in the project produced lesson plans based on the above framework for lessons in Korean, Spanish, Chinese, German and French. Lessons incorporating the performance tasks were then provided.

1. はじめに

文部科学省では、「これからの大学教育等の在り方について(教育再生実行会議第三次提言)」(平成25年5月28日)ⁱ、「第2期教育振興基本計画」(平成25年6月14日)ⁱⁱ、「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」(平成25年12月13日)ⁱⁱⁱ、「英語教育の在り方に関する有識者会議」(平成26年9月26日)^{iv}等で示された英語教育強化の提言を受け、平成27(2015)年度から以下のような「英語教育強化推進事業」を開始した^v。

小学校における英語教育の適切な開始年次や授業時数の在り方、小学校から中学校及び中学校から高等学校への円滑な移行のための方策、中学校・高等学校における英語教育の目標・内容の高度化を図る等、小学校、中学校、高等学校及び中等教育学校における英語教育に関する教育課程等の改善に資する実証的資料を得るため、特定の地域を「英語教育強化地域拠点」として指定し、研究開発事業(以下「本事業」という。)を実施する。…(略)…申請者は、都道府県及び政令指定都市の教育委員会、附属小学校を置く国立大学法人及び学校法人とする。

ここで志向されたのは、あくまでも英語に限った外国語教育の強化であったが、平成28年の中央教育審議会の答申において、下記のような「英語以外の外国語教育の改善・充実」という項目が加わった^{vi}。

グローバル化が進展する中、日本の子供たちや若者に多様な外国語を学ぶ機会を提供することは、言語やその背景にある文化の多様性を尊重することにつながるため、英語以外の外国語教育の必要性を更に明確にすることが必要である。また、学習指導要領の改訂に向けて、外国語教育における領域別の目標を設定して作成するカリキュラムの研究や研修、教材開発などの取組について支援することが求められる。

この提言を元として、平成29(2017)年度に「英語以外の外国語教育」の事業化が、「外国語強化地域拠点事業」と名称変更された「英語教育強化推進事業」に間借りする形で実現した。この事業化には、文部科学省に対するJACTFL(一般社団法人日本外国語教育推進機構)をはじめ、英語以外のさまざまな言語の学会や研究会から提言が出されたことも少なからず影響していると考えられる^{vii}。また、それまでのほとんどの拠点事業で受託先となっていた自治体の教育委員会では申請が難しい側面もあったため、JACTFLやTJF(公益財団法人国際文化フォーラム)の働きかけもあって慶應義塾大学を含む3大学が応募し、事業委託を受けて研究を行った。翌平成30(2018)年度は、「外国語強化地域拠点事業」は終了したものの、「英語以

外の外国語教育」部分が「グローバル化に対応した外国語教育推進事業」としてスキームを変更して継続となり、慶應義塾大学も平成31（2019）年度（令和元年度）まで2年間事業委託を受けた。続く令和2（2020）年度も、当初は事業継続が通知されたが、COVID-19の流行によって文部科学省が事業を中止した。しかし慶應義塾大学が事業委託を検討していた部分については、研究活動の持続可能性に鑑み、外国語教育研究センター独自の研究プロジェクトとして事業を引き継いだ。

こうして慶應義塾大学で合計4年間実施した研究事業は、韓国・朝鮮語、スペイン語、中国語、ドイツ語、フランス語の、「英語以外の外国語」科目を有する幾つかの神奈川県、東京都の中学校・高等学校を研究拠点校、当該科目を担当する教員を研究担当者とし、これと協働で授業の設計・検討にあたる大学の研究者・高等学校教員・教育関連団体役員を運営指導委員とし、さらに以後の研究の拡大も見据えてオブザーバーである拡大プロジェクトメンバーも加えた上で、慶應義塾大学外国語教育研究センターがこれらのメンバーが集まる、いわば「受け皿」になって進められた。当該事業は、年度によって入れ替わりがあったが、令和2（2020）年度の構成員は以下の通りであった。

研究担当者

所属	氏名	言語（担当分野）
神奈川県立横浜翠嵐高等学校（定時制の課程）／講師	遠藤 正承	韓国・朝鮮語、地歴・公民
東京都立青梅総合高等学校／講師	石黒みのり	韓国・朝鮮語
東京都立王子総合高等学校／講師	高畠 理恵	スペイン語
横浜市立みなと総合高等学校／講師	温 悠	中国語、日本語
慶應義塾高等学校／教諭	吉村 創	ドイツ語、英語
横浜市立みなと総合高等学校／講師	池谷 尚美	ドイツ語
カリタス女子中学高等学校／教諭	Barbara BAUDE	フランス語

運営指導委員

大学		
所属	氏名	言語（担当分野）
慶應義塾大学／教授	山下 一夫	中国語 ※研究主任
慶應義塾大学／教授	吉川 龍生	中国語
慶應義塾大学／教授	境 一三	ドイツ語
慶應義塾大学／助教	縣 由衣子	フランス語、英語

中学校・高等学校		
所属	氏名	言語（担当分野）
神奈川県立光陵高等学校／教諭	辻 祐哉	英語
高等学校韓国朝鮮語教育ネットワーク／元代表 神奈川県立岸根高等学校／教諭	山下 誠	韓国・朝鮮語、地歴・公民
神奈川県立深沢高等学校／教諭	日比野規生	スペイン語、英語
神奈川県立藤沢高等学校／教諭	潮田 央	中国語、国語
カリタス女子中学高等学校／教諭	櫻木 千尋	フランス語
教育関連団体		
所属	氏名	言語（担当分野）
（公財）国際文化フォーラム／常務理事	水口 景子	外国語教育、国際交流

拡大プロジェクトメンバー

所属	氏名	言語（担当分野）
横浜市立みなと総合高等学校／講師	ジョン・ヨンジュ （鄭 軟珠）	韓国・朝鮮語
東京都立王子総合高等学校／講師 神奈川県立秦野総合高等学校／講師	チョン・ヒョンヒ （鄭 賢熙）	韓国・朝鮮語
秋田県立能代松陽高等学校／教諭	原田智津子	韓国・朝鮮語
東京都立第五商業高等学校／講師	リュ・ホスン （柳 虎順）	韓国・朝鮮語
埼玉県立伊奈学園総合高等学校／教諭	鈴木 冴子	ドイツ語、英語
慶應義塾大学大学院政策・メディア研究科博士課程 カリタス女子中学高等学校／課外講師	松木 瑤子	フランス語

上記のように、様々な所属・担当言語の教員が構成員となり、文科省委託事業として行ったことで、本研究は以下のような性質を獲得することとなった。

- （1）多言語連携。様々な言語関係者が協働することで、個別言語の枠を超え、外国語教育の普遍的な目標と方法が志向された。
- （2）高大協働。同じく外国語教育に従事しながら、一般にはあまり交流が無い中等教育の教員と高等教育の教員が、それぞれの持つ情報を交換し、知的交流を行うことで、今

までに無い形で研究が進められた。

- (3) 新学習指導要領の「外国語」における位置づけ。新学習指導要領の分析と検証を行ったことで、従来はとかく「その他」「付け足し」のように扱われがちだった「英語以外の外国語教育」を、中等教育の文脈に明示的に位置づけ、「複言語主義による豊かな外国語教育の実現」が目指された。

本稿では、上記の経緯で令和2（2020）年度に実施した慶應義塾大学外国語教育研究センター「グローバル化に対応した外国語教育推進事業」について、その前身にあたる平成29（2017）年度「外国語強化地域拠点事業」、平成30（2018）年度・平成31（2019）年度「グローバル化に対応した外国語教育推進事業」も参照・言及しつつ^{viii}、その成果について報告を行い、問題提起を行うものである。

2. 育成すべき資質・能力の三つの柱

平成29（2017）年度に告示された、いわゆる新学習指導要領は、移行措置実施期間を経て、中学校は令和3（2021）年度、高等学校は令和4（2022）年度から順次実施されることになっている。そこで説かれている内容で、我々が特に重視したのが、「育成すべき資質・能力の三つの柱」である。これは、高等学校新学習指導要領の第1章第1款「高等学校教育の基本と教育課程の役割」で、「2 学校の教育活動を進めるに当たっては…」の項目の後に、以下のよう^{ix}に記されている。

2の(1)から(3)までに掲げる事項の実現を図り、豊かな創造性を備え持続可能な社会の創り手となることが期待される生徒に、生きる力を育むことを目指すに当たっては、学校教育全体及び各教科・科目等の指導を通してどのような資質・能力の育成を目指すのかを明確にしながら、教育活動の充実を図るものとする。その際、生徒の発達の段階や特性等を踏まえつつ、次に掲げることが偏りなく実現できるようにするものとする。

- (1) 知識及び技能が習得されるようにすること。
- (2) 思考力、判断力、表現力等を育成すること。
- (3) 学びに向かう力、人間性等を涵養すること。

この中で、(3)の「学びに向かう力、人間性」は、改訂前の学習指導要領が「知識の体系」を志向し、「内容の習得」を最優先の課題としたことと比べると、表現としても、内容としても斬新に感じられる一方、(1)の「知識及び技能」や(2)の「思考力、判断力、表現力」は、改訂前の学習指導要領における「内容の習得」と変わらないように思われるかも知れない^x。

しかし例えば具体的な教科の説明文である第4章第2款「各学校において定める目標及び内容」で以下のように述べられている^{xi}。

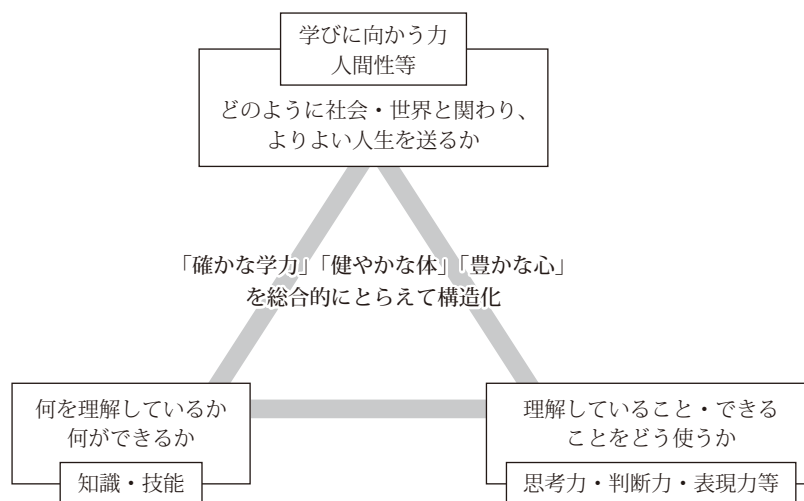
探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力については、次の事項に配慮すること。

- ア 知識及び技能については、他教科等及び総合的な探究の時間で習得する知識及び技能が相互に関連付けられ、社会の中で生きて働くものとして形成されるようにすること。
- イ 思考力、判断力、表現力等については、課題の設定、情報の収集、整理・分析、まとめ・表現などの探究の過程において発揮され、未知の状況において活用できるものとして身に付けられるようにすること。
- ウ 学びに向かう力、人間性等については、自分自身に関すること及び他者や社会との関わりに関することの両方の視点を踏まえること。

上記資料で、「知識及び技能」と「思考力、判断力、表現力」は、単に「内容の習得」をすればよいのではなく、前者は「社会の中で生きて働くもの」、後者は「未知の状況において活用できるもの」と定義されている。これの元となったのは、平成28年6月21日付の「教育課程部会総則・評価特別部会資料」の「学習指導要領改訂の方向性（案）」で示された、上記(1)～(3)それぞれについての以下の説明である^{xii}。

- ・生きて働く知識・技能の習得
- ・未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力等の育成
- ・学びを人生や社会に生かそうとする学びに向かう力・人間性等の涵養

さらに同資料では、この「三つの柱」が以下の様に図示されている^{xiii}。



育成すべき資質・能力の三つの柱（案）

以上の資料に基づく、まず(1)「知識及び技能」は、「何を理解しているか、何ができるか」が、「相互に関連付けられ、社会の中で生きて働くものとして形成されるようにする」べきもの、ということになる。これは、中教審の検討の初期段階では「個別の知識・技能」という表現だったが、知識はバラバラではなく、総合してはじめて使えるようになるという側面があるため、そうした形での習得を最初から目指すべきだという提言を受けて、この表現に変更されたという経緯がある^{xv}。外国語学習で言えば、単語や文法を覚えるのに単体で暗記するのではなく、組み合わせて使うことを前提に覚える、ということになる。

次に(2)「思考力、判断力、表現力」は、「理解していること・できることをどう使うか」が、「未知の状況にも対応できる」「未知の状況において活用できるものとして身につけられるようにする」べきもの、ということになる。これは、従来なら例えば、型に嵌まった表現でも英語で話すことができれば良い、という考えもあったかも知れないが、そこから一歩踏み出して思考・判断し、様々な状況に対応して表現する力を養っていくことが目指されている。

そして(3)「学ぶに向かう力・人間性」は、「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」であり、「人生や社会に生かそうとする」のが学びの究極の目的、ということになる。

新学習指導要領の各教科の目標や内容も、上記の「育成すべき資質・能力の三つの柱」に即した記述が成されている^{xv}。以下に挙げるのは、教育出版が公表している「中学校外国語学習指導要領新旧対照表」であるが^{xvi}、「備考」欄を読むと「育成すべき資質・能力の三つの柱」と対応していることが分かる。

現行（平成20年告示／平成27年道徳改訂版）	新（平成29年告示）	備考
第1 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、話すこと、読むこと、書くことなどのコミュニケーション能力の基礎を養う。	第1 目標 外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動を通して、簡単な情報や考えなどを理解したり表現したり伝え合ったりするコミュニケーションを図る資質・能力を次のとおり育成することを目指す。 (1) 外国語の音声や語彙、表現、文法、言語の働きなどを理解するとともに、これらの知識を、聞くこと、読むこと、話すこと、書くことによる実際のコミュニケーションにおいて活用できる技能を身に付けるようにする。 (2) コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、日常的な話題や社会的な話題について、外国語で簡単な情報や考えなどを理解したり、これらを活用して表現したり伝え合ったりすることができる力を養う。 (3) 外国語の背景にある文化に対する理解を深め、聞き手、読み手、話し手、書き手に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。	・目標が、「資質・能力の三つの柱」に対応するかたちで整理して示されている。 ・「知識・技能」に対応。 ・「思考力・判断力・表現力等」に対応。 ・「学びに向かう力・人間性等」に対応。

上の形式を借りて、高等学校外国語学習指導要領の記述と「育成すべき資質・能力の三つの柱」の対応を示すと以下の通りになる^{xvii}。

高等学校学習指導要領・外国語	対応する「育成すべき資質・能力の三つの柱」
第8節 外国語 第1款 目標 外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動及びこれらを結び付けた統合的な言語活動を通して、情報や考えなどを的確に理解したり適切に表現したり伝え合ったりするコミュニケーションを図る資質・能力を次のとおり育成することを旨とする。 (1) 外国語の音声や語彙、表現、文法、言語の働きなどの理解を深めるとともに、これらの知識を、聞くこと、読むこと、話すこと、書くことによる実際のコミュニケーションにおいて、目的や場面、状況などに応じて適切に活用できる技能を身に付けるようにする。 (2) コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、日常的な話題や社会的な話題について、外国語で情報や考えなどの概要や要点、詳細、話し手や書き手の意図などを的確に理解したり、これらを活用して適切に表現したり伝え合ったりすることができる力を養う。 (3) 外国語の背景にある文化に対する理解を深め、聞き手、読み手、話し手、書き手に配慮しながら、主体的、自律的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。	・目標が、「資質・能力の三つの柱」に対応するかたちで整理して示されている。 ・「知識・技能」に対応。 ・「思考力・判断力・表現力等」に対応。 ・「学びに向かう力・人間性等」に対応。

こうした対応は、外国語だけではなく、他のすべての教科についても当てはまる。例として、高等学校の家庭科の記述を見ると、以下の通りとなる。

高等学校学習指導要領・課程	対応する「育成すべき資質・能力の三つの柱」
第9節 家庭 第1款 目標 生活の営みに係る見方・考え方を働かせ、実践的・体験的な学習活動を通して、様々な人々と協働し、よりよい社会の構築に向けて、男女が協力して主体的に家庭や地域の生活を創造する資質・能力を次のとおり育成することを旨とする。 (1) 人間の生涯にわたる発達と生活の営みを総合的に捉え、家族・家庭の意義、家族・家庭と社会との関わりについて理解を深め、家族・家庭、衣食住、消費や環境などについて、生活を主体的に営むために必要な理解を図るとともに、それらに係る技能を身に付けるようにする。 (2) 家庭や地域及び社会における生活の中から問題を見いだして課題を設定し、解決策を構想し、実践を評価・改善し、考察したことを根拠に基づいて論理的に表現するなど、生涯を見通して生活の課題を解決する力を養う。 (3) 様々な人々と協働し、よりよい社会の構築に向けて、地域社会に参画しようとするとともに、自分や家庭、地域の生活を主体的に創造しようとする実践的な態度を養う。	・目標が、「資質・能力の三つの柱」に対応するかたちで整理して示されている。 ・「知識・技能」に対応。 ・「思考力・判断力・表現力等」に対応。 ・「学びに向かう力・人間性等」に対応。

3. 単元指導案

上記の「育成すべき資質・能力の三つの柱」のほか、我々は新学習指導要領の以下の二点にも注目した。

- (1) 従来の「聞くこと」「読むこと」「書くこと」「話すこと」の「四技能」から、新学習指導要領で示された「聞くこと」「読むこと」「書くこと」「話すこと（やり取り）」「話すこと（発表）」の「五領域」への転換。
- (2) 学びの方法・授業づくりの方法としての「主体的、対話的で深い学び」。なおこれは、学習指導要領公示前の段階では「アクティブ・ラーニング」と称されていたものである。

我々の研究は、こうした新学習指導要領で提示された内容を検証し、どのように授業目標を設定し、実践に落とし込むかを考えていくこととなった。そのために採用した、到達度を測るための具体的な手立てが「パフォーマンス評価」である。これは、「リアルな文脈（あるいはシミュレーションの文脈）において、知識やスキルを総合して使いこなすことを求めるような課題」^{xviii}として定義される「パフォーマンス課題」を実施し、ルーブリックを使ってその評価を行う、というものである。

また、正しい評価を行うための理論的なカリキュラム設計を提唱した G・ウィギンズおよび J・マクタイの議論も参照しながら^{xx}、「ゴール」から逆算して授業を組み立てる「逆向き設計」（バックワードデザイン）に基づき、単元目標や年間目標を設定するという方法を採用した。これは本事業に先立って出版された『外国語学習のめやす 高等学校の中国語と韓国語教育からの提言』^{xx}でも推奨されており、これを新学習指導要領の内容と比較検討した結果、両者の整合性が確認されたことも理由となっている。こうしたことをふまえ、本事業では「単元指導様式」の設計を行った。これは、以下のように最初に「実施するクラスの状況等」の項目があった後、「年間の目標」と「単元の目標」を中心に構成されるフォーマットである。

実施するクラスの状況等

言語／科目名		実施時期	
学習年次		言語レベル	
クラスの状況		単元の授業時数 (50分×3回など)	
単位数		使用教材	

年間の目標

年間目標		
1年を通して育むべき資質・能力		
① 生きて働く知識・技能の習得	② 未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力の育成	③ 学びを人生や社会に生かそうとする学びに向かう力・人間性の涵養
(音声、文字、語彙、表現、文法、言語の働きなどの細目を記述)		

単元の目標

単元目標		
この単元で設定するパフォーマンス課題		
この単元で育むべき資質・能力（年間目標のうち、本単元で焦点化、重点化するもの）		
① 生きて働く知識・技能の習得	② 未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力の育成	③ 学びを人生や社会に生かそうとする学びに向かう力・人間性の涵養
(この単元で参照する既習事項)		

このフォーマットは、上段に「年間目標」と、それを「育成すべき資質・能力の三つの柱」にブレイクダウンした内容を記述し、また下段に「単元目標」とそこで行う「パフォーマンス課題」、そしてそれを「育成すべき資質・能力の三つの柱」でブレイクダウンした内容を記述する、という構造になっている。授業担当者は、まず単元指導案を作成し、「育成すべき資質・能力の三つの柱」を授業計画に落とし込んだ上で、「五領域」を念頭に置いたパフォーマンス課題を実施し、評価を行うのである。

こうした設定は、事業の当初からすんなり実行できていたわけではない。様々な試行錯誤を重ねながら、「実践」→「検証」→「改善」→「実践」→…といったPDCA（Plan-Do-Check-Act）サイクルで進み、段々と作り上げていったものである。

まず、初年度の平成29（2017）年度「外国語強化地域拠点事業」では、事業自体が年度半ば頃からの開始だったこともあり、すでに実施が決まっていた一単元分を単元指導案に落とし込むことから始めた。そしてパフォーマンス課題をループリックで評価することで、従前の実践と本指導案様式との接続性の確認を行った。しかし、Can-Do リストや評価方法など含め、オールインワンで授業設計ができるような仕組みを考えたため、単一のフォーマットで全体を俯瞰できるという利点はあったが、多くの要素を盛り込みすぎていたり、一つ一つの概念を深められていなかったりといった問題もあった。

2年目の平成30（2018）年度「グローバル化に対応した外国語教育推進事業」では、年度当初からの取組みが可能だったため、年間の中の複数の単元でパフォーマンス課題を設定し、そこで新学習指導要領における「育成すべき資質・能力の三つの柱」をどのように連結させるかの議論を重ねて行った。

3年目となる平成31（2019）年度「グローバル化に対応した外国語教育推進事業」では、年間目標の設定について、バックワードデザインと、そのキーコンセプトとなる「本質的な問い」と「永続的理解」の問題を研究した。両者の単元指導案様式への反映については、現在保留状態にあるが、本研究の意義づけと方向性の明確化に寄与したという点で、大きな意味があったと考えている。

4年目となった令和2（2020）年度の慶應義塾大学外国語教育研究センター「グローバル化に対応した外国語教育推進事業」は、こうした蓄積の上に行った研究である。そこでは、まず新学習指導要領の「育成すべき資質・能力の三つの柱」をどのように実践に落とし込むかについて再検討を行い、これを単元指導案の単元目標・年間目標と比較することで、その妥当性について分析を進めた。ここで問題となったのが、「思考力・判断力・表現力等」と「学びに向かう力・人間性等」である。外国語科目の場合、「知識・技能」については、一般にその内容を具体的に思い浮かべやすいが、この二つについてはなかなか分かりづらいという側面もある。

例えば前章で検討した家庭科であれば、「思考力・判断力・表現力等」として「家庭や地域及び社会における生活の中から問題を見いだす課題を行い、そこから養われる「自分や家庭、地域の生活を主体的に創造しようとする実践的な態度」が「学びに向かう力・人間性等」になるというように、具体的な授業内容を想定しやすい。これは国語や公民、地理・歴史などもそうで、「思考力・判断力・表現力等」と「学びに向かう力・人間性等」はこれら一般科目と親和性が高い。しかしそれでもこの二つを外国語科目で実現する方法を模索したことで、従来持ち得なかった視点を獲得することができた。そしてそうした基礎の上に、逆向き設計デザインの発想から、「年間目標」と「単元目標」、「単元目標」と「パフォーマンス課題」との間の有機的な連関について研究を行った。

4. 年間目標・単元目標・パフォーマンス評価

さて、年間目標・単元目標・パフォーマンス評価の三者の連関について、以下、神奈川県立翠嵐高等学校（定時制の課程）の韓国・朝鮮語の授業（担当：遠藤正承）を例として検討してみたい^{xxi}。まず、授業担当者が作成した年間目標はこのようなものであった。

- ・授業を通して韓国語や韓国文化に関心を深めることができるようにする。
- ・自己紹介、買い物、食事、趣味等身近な場面において、同年代の韓国語母語話者と一言でもよいので韓国語でやりとりできるようにする。
- ・韓国語にとどまらず、自身の母語や方言、日本語にも関心を持てるようにする。

上記の年間目標の下で実施された年間の各単元は以下の通りである^{xxii}。

時期	単元名	パフォーマンス課題
4月	-----	
5月	韓国語とは（プリント課題による自学）	
6月	韓国語に慣れよう（プリント、YouTube）	
7月	韓国語の音声でしゃべろう。	自己紹介（定型文に沿って）。
9月	何をしますか。何をしましたか。	
10月	好きなものは何かを表現しよう。	好きな食べもの等を紹介する。
11月	ルーツの国、地方の言語を紹介しよう。	
12月	ルーツの国、地方の言語を紹介しよう。	好きなことばを3つ紹介する（定型文に沿って）
1月	したいこと、ものを表現しよう。	

上の中で、11月・12月が「ルーツの国、地方の言語を紹介しよう。」という単元になっており、そこでは以下のような単元目標を設定している。

- (1) 生徒自ら課題「ルーツの言語・方言を紹介しよう」にとりくみ、既習の文法項目や定型文、語彙を使いながら文を作ることができる。
- (2) 大きな声やジェスチャー、絵や写真等視覚に訴えるものを使用し、他の生徒にわかるよう発表することができる。
- (3) 他の生徒の発表内容を聞き、理解することができるようにする。
- (4) 韓国語や日本語のほか、これら以外の言語や方言について関心を拡大することができるようにする。

この単元目標を年間目標と比較すると、以下のようにそれぞれ表現が対応しており、前者の要素が後者の中に散りばめられている。年間目標を実現するために個々の単元目標が設定され、また逆に個々の単元目標が抽象化されることで年間目標になっているというように、両者は有機的な関連がある。

年間目標（全体）	単元目標（全体）
韓国語や韓国文化に関心を深める	韓国語 …（略）… について関心を拡大する
自己紹介	ルーツの言語・方言を紹介
同年代の韓国語母語話者と一言でもよいので韓国語でやりとりできる	他の生徒にわかるよう発表する 他の生徒の発表内容を聞き、理解する
自身の母語や方言、日本語にも関心を持てる	日本語のほか、これら以外の言語や方言について関心を拡大する

そして、「ルーツの国、地方の言語を紹介しよう。」の単元で実施するのが、「好きなことばを3つ紹介する（定型文に沿って）」というパフォーマンス課題である。これは、学習者が自分のルーツとなる言語・方言で使われる言葉を3つ選び、定型文に当てはめて発表を行うというものである。当該授業で実際に行われた例として、鹿児島県出水方言の「もじょか」「ぐらしか」「ぬっか」を選び、定型文に当てはめたダイアログを以下に示す。

Q：안녕하세요？

A：안녕하세요？

Q：그런데 고향이 어디예요？

A：(가고시마) 예요.

Q : 그림 좋아하는 (가고시마 방언) 세 개 소개해 주세요.

A : (もじょか) 하고 (ぐらしか) 하고 (ぬっか) 예요.

Q : 그들은 한국어로 뭐라고 해요?

A : (もじょか)는 (예뻐요)이고 (ぐらしか)는 (불쌍해요)이고 (ぬっか)는 (따뜻해요) 예요.

Q : 와, 재미있다!

A : 감사합니다.

Q : 감사합니다.

Q : こんにちは?

A : こんにちは?

Q :ところで故郷はどこですか?

A : (鹿児島) です.

Q :では、すきな (鹿児島方言) 三つ紹介してください.

A : (もじょか) と (ぐらしか) と (ぬっか) です.

Q :それらは韓国語で何といいますか?

A : (もじょか) は (예뻐요)、(ぐらしか) は (불쌍해요)、(ぬっか) は (따뜻해요) です.

Q :わあ、おもしろい!

A :ありがとうございます.

Q :ありがとうございます.

なお、このパフォーマンス課題を行う授業は、以下のような構成で実施された^{xxiii}。

	内容	活動・留意点	評価方法
導入	・出欠点呼 ・「안니ョン하세요」「반갑습니다」等、挨拶ことば、定型句を発声練習。 ・今日行なうことを確認。	・コーラスリーディング ・教員は「ゆっくり、大きな声で」を指示	・声が出ているか。
展開	・二人一組、ロールプレイ形式で発表。 ・発表終了後、各言語 (方言) のことばを再度紹介し練習する。	・生徒はボードを提示しながら好きなことば・紹介したいことばについて発表。 ・聴者の生徒は発表を聴きながらメモする。	・聴者に聞かせようとしているか。 ・理解し、メモできているか。
まとめ	ワークシート完成	ルーブリックによる。	・的確に自分の発表をふりかえっているか。 ・他の生徒の発表をよく聴き記しているか。

このパフォーマンス課題は、他の授業内容と関係の無い単発のイベントとして行ったわけではなく、11月・12月の単元で設定した目標の到達度を測るために実施したものである。すなわち、パフォーマンス課題を含む具体的な授業活動によって単元目標が達成され、個々の単元目標が達成されることで年間目標が達成される構造になっていると同時に、年間目標を達成するために個々の単元目標が設定され、単元目標を達成するためにパフォーマンス課題を実施するという関係になっている。年間目標・単元目標・パフォーマンス評価の三者は有機的に連関しており、授業担当者は具体的な活動の抽象化と、抽象的な目標の具体化の双方向で、この三者の間を行き来する思考が求められる。こうした設計によって、逆向き設計による授業計画を実現することができるのである。

なお、上の「まとめ」で触れられているワークシートとは以下のようなものである。

() 학년 () 반, 이름 name ()

ルーツの国（地方）の言語（方言）を紹介しよう！ワークシート

2020 년 12 월 18 일 (금)

「目標設定＝評価のためのループリック」は別紙をみながらこたえてください。

なまえ (カタカナでよい)	発表者が紹介したその言語や方言の語を3個。(ひらがな、英文字、拼音で書いてもよい。) ・発表への感想一言 ・言語（方言）への感想一言	目標設定＝評価のためのループリック				
			5	4	2	1
1	① ② ③ ・発表へ一言 ・言語（方言）へ一言	A				
		B				
		C				
		D				
		E				
		F				

生徒は事前に配布されたこのワークシートに、発表で紹介された言語・方言や単語、感想などを記入した上で、別紙で示されたルーブリックを使って発表への評価を行う。これは教員からの一方的な知識伝達ではなく、「主体的・対話的で深い学び」を促すための仕組みの一つであるといえる。なお、別紙で示すルーブリックは以下の通りで、「五領域」のうち「話すこと（発表）」が意識されている。

	5 目標以上達成	4 目標達成	2 もうすこしががんばろう	1 努力が必要
A 見る人に伝える	見る人に伝えようと思って、自然に語りかける	見る人に伝えようと思って、一生懸命語りかける	見る人をほとんど意識できない	見る人をほとんど意識できない
B スムーズに	ぜんぜんつかえない	ほとんどつかえない	ときどきつかえる	よくつかえる
C はっきりと	とてもはっきり	はっきり	はっきりだったりぼそぼそだったり	ぼそぼそ
D 内容のわかりやすさ	相手にわかるよう工夫がみられる	だいたいわかる	ところどころわかりづらいところがある	内容がわかりづらく工夫が必要である
E 関心の拡大	おおいに関心をもった	だいたい関心をもった	あまり関心をもたなかった	まったく関心をもたなかった
F 自分の発表内容への理解	よく内容を理解して発表した	だいたい理解して発表した	あまり理解できないまま発表した	まったく理解できず、ただ原稿を読みあげた

またこのルーブリックは、日本語の表現がやや簡単であることと、「3」が無いことが特徴的である。それは、例えば本事業で行った横浜市立みなと総合高等学校のドイツ語の授業（担当：池谷尚美）のパフォーマンス課題「自分の数年後の生活について語ろう」で使用された以下のワークシートと比較するとよく分かる。なお、こちらのパフォーマンス課題は質疑応答も行うため、「五領域」のうち「話すこと（やり取り）」と「話すこと（発表）」の両方を意識して作られている。

ループリック 該当する所に○をつけ、コメントを記入しましょう。				
評価 ()	記入者名 ()			
	努力しよう ☆	あと少し頑張ろう ☆☆	目標達成 ☆☆☆	目標以上を達成 ☆☆☆☆
表現の豊かさ	内容に応じた文型や語彙が選択されていない。	内容に応じてごく限られた文型や語彙が選択されている。	内容に応じて適切な文型を選び、適切な単語の選択ができている。	内容に応じて多彩な表現を使い、適切な単語を多く使用している。
音声（声の大きさ、発音の明瞭さ）	発音が不明瞭または声が小さいために、ほとんど聞き取れない。	明瞭さまたは声の大きさが足りずに聞き取れない部分が所々ある。	時々不明瞭な所はあるが、大体内容が聞き取れる声の大きさをでゆっくりと話している。	十分な声の大きさで、はっきりゆっくり話している。
発表態度	発表メモばかり見て、全く聴き手のほうに意識が向いていない。	発表メモを見ることも多く、聴き手は時々しか見ていない。	発表メモを見ることはあるが、聴き手に頻繁に目を向け、語りかける姿勢や視線で話している。	発表メモにあまり頼らず、聴き手を絶えず意識した姿勢や視線で、聴き手に反応しながら話す。
スライド	写真等を使っているが、内容をあまり伝えられていない。	写真等を使い、文字の大きさや色の配置を工夫しているが、内容が伝わらない部分がある。	写真等を使い、文字の大きさや色の配置に工夫がある。発表内容を大体伝えている。	写真等を使い、文字の大きさや色の配置に工夫がある。発表内容を非常に効果的に伝えている。
質疑応答	質問を理解できず、答えられない。	質問が分かって、ドイツ語で答えられない。	質問に、ドイツ語の単語を並べたりして何とか答えている。	質問に、ドイツ語の簡単な文で答えられる。
その他コメント（工夫があった点、こうするともっと良くなるという点、感想など）				

神奈川県立翠嵐高等学校（定時制の課程）の単元指導案の「クラスの状況」には、「13名（日本語母語話者は約半数）」と記されている（付. 単元指導案の実際、(2) ケーススタディ・神奈川県立翠嵐高等学校（定時制の課程）韓国・朝鮮語における単元指導案」を参照）。ループリックの表現は、クラスに多数存在する非日本語母語話者に配慮し、あまり難しい語彙を用いないようにした結果である。「3」を無くしたのも同様の理由で、非日本語母語話者が「よく分からないのでまん中の評価にしよう」とならないよう工夫したものである。

ループリックの内容はこうしたクラスの状況のほか、パフォーマンス課題のテーマによって異なってくる。以下は本事業で実施した慶應義塾高等学校のドイツ語の授業（担当：吉村創）で用いた、教員がウエーター、生徒が客に扮し、教科書の語句や表現を応用して、メニューを

注文した後「予測できない事態」にも対処するという設定のパフォーマンス課題「カフェでの会話」のループリックである^{xxiv}。

	目標以上達成	目標達成	もう少し頑張ろう	努力が必要
1	語句の発音や文の抑揚が完璧であり、聞き取るのにまったく問題ない	語句の発音や文の抑揚にあまり間違いがなく、聞き取るのにそれほど問題がない	語句の発音や文の抑揚に間違いがあるが、聞き取れないほどではない	語句の発音や文の抑揚に間違いが多く、聞き取りづらい
2	語句や表現を効果的に用いることができる	語句や表現を適切に用いることができる	用いる語句や表現が限られているが、意図は伝わる	語句や表現を適切に用いることができず、意図が伝わらない
3	つかえたり止まったりすることがなく、流暢に会話を進めることができる	時々つかえたり止まったりはするが、概ね流暢に会話を進めることができる	つかえたり止まったりすることが目立つが、会話の流れを滞らせるほどではない	つかえたり止まったりすることが多く、会話の流れを滞らせる
4	予測できない場面において、適切な対応で問題を解決することができる	予測できない場面において、何とか問題を解決することができる	予測できない場面において、問題を解決しきれないが、何らかの対応はできる	予測できない場面において、対応できていない

3の「会話を進めることができるか」、4の「予測できない場面に対応できるか」という設定は、このパフォーマンス課題のテーマに基づいて設定したものである。また、「五領域」のうち「話すこと（やり取り）」に重点があることも分かるだろう。

このように、ループリックは固定した基準・文言があるわけではなく、クラスの状態やパフォーマンス課題に応じて常にカスタマイズする必要がある^{xxv}。

5. おわりに

本事業では、神奈川県・東京都下の公私立6中学校・高等学校における、韓国語・スペイン語・中国語・ドイツ語・フランス語の5言語の授業において、上記の方法を用いた授業実践を行った。その結果、そこで得られた知見をもとに、本事業の成果をより多くの関係者と広く共有していく見通しを得ることができた。また今後は、これを高等教育で応用する枠組を作ること、大学における外国語教育をより豊かなものとしていくこともできるだろう。

一方で、この方法はまだ多くの課題もある。例えば、複言語主義を意識するのであれば単元指導様式に「社会と文化の気づきのポイント」のような項目を、また逆向き設計に基づくのであれば「本質的な問い」と「永続的理解」についての項目を設ける必要がある。その場合はこの二つの要素が「育成すべき資質・能力の三つの柱」とどう関わるのかを検討し、全体の中に位置づける議論を行わなければならない。

また、令和4（2022）年度からの新学習指導要領の完全実施にあわせて改訂される、いわゆる「観点別評価」との整合性という問題もある。中でも、そこで「学びを人生や社会に生かそうとする学びに向かう力・人間性の涵養」をどう実現するかについては、今後様々に研究して行かなければならないだろう。そうした点において、本稿で示した単元指導案様式はまだ開発途上にあり、今後さらに改善を行っていかなければならない。これらの課題は、中等教育の教員と高等教育の教員が協力する教育研究の「高大協働」によって一つ一つ解決していくことで、英語を含めた豊かな言語の学びを実現させることに繋がると考えている。

なお、本事業における授業実践の詳細については、別稿を参照されたい。

付. 単元指導案の実際

(1) 単元指導案様式

1. 単元名

--

2. 実施するクラスの状況等

言語／科目名		実施時期	
学習年次		言語レベル	
クラスの状況		単元の授業時数 (50分×3回など)	
単位数		使用教材	

3. 年間の目標

年間目標		
1年を通して育むべき資質・能力		
① 生きて働く知識・技能の習得	② 未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力の育成	③ 学びを人生や社会に生かそうとする学びに向かう力・人間性の涵養
(音声、文字、語彙、表現、文法、言語の働きなどの細目を記述)		

4. 単元の目標

f：単元目標		
i：この単元で設定するパフォーマンス課題		
k：この単元で育むべき資質・能力（年間目標のうち、本単元で焦点化、重点化するもの）		
① 生きて働く知識・技能の習得	② 未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力の育成	③ 学びを人生や社会に生かそうとする学びに向かう力・人間性の涵養
(この単元で参照する既習事項)		

(2) ケーススタディ・神奈川県立翠嵐高等学校（定時制の課程）韓国・朝鮮語における単元指導案

1. 単元名

ルーツの言語・方言を紹介しよう

2. 実施するクラスの状況等

言語／科目名	韓国語／韓国朝鮮語 I	実施時期	11月～12月
学習年次	2～4年次	言語レベル	A1
クラスの状況	13名 (日本語母語話者は約半数)	単元の授業時数 (50分×3回など)	45分×5回程度
単位数	2単位	使用教材	『高校生のための韓国朝鮮語新・好きやねんハングル I』 白帝社

3. 年間の目標

年間目標		
授業を通して韓国語や韓国文化に関心を深めることができるようにする。 自己紹介、買い物、食事、趣味等身近な場面において、同年代の韓国語母語話者と一言でもよいので韓国語でやりとりできるようにする。 韓国語にとどまらず、自身の母語や方言、日本語にも関心を持てるようにする。		
1年を通して育むべき資質・能力		
① 生きて働く知識・技能の習得	② 未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力の育成	③ 学びを人生や社会に生かそうとする学びに向かう力・人間性の涵養
韓国語の発音に慣れ、定型文やよく使うフレーズを覚える。 グループ語（スポーツ名、料理名、趣味名、果物名、野菜名、動物名、植物名等）や身近な語等、使える語彙を増やせるようにする。 漢字語数詞、固有語数詞に慣れ、使用する。	相手が何を表現しているのか、何を言いたいのか理解し、一言二言でもよいので自らも発信できるようにする。 日本語とは異なる韓国語独特の語彙、意味、文法等に気づき使えるようにする。 以下例示。	日本語や自分の母語・方言と比較対照しながら、韓国語との共通点や違いについて考察を深めることができる。以下は例示である。
（音声、文字、語彙、表現、文法、言語の働きなどの細目を記述） 「アンニョンハセヨ」「カムサハムニダ」「○○へ行きたいです。」「○○で何を食べたいですか」等日本語の助詞「が」「は」「を」「に」「で」に相当する助詞、「です」「ですか」に相当する語尾等	a 助詞の使い方（助詞を省略できるケースも含め）…日韓共通のもの、相違するもの。 b 「ある／いる、ない／いない」の日本語と韓国語の違い等 上記以外にも、日本語との共通点、相違点を意識して韓国語を使用できるようにする。	a 日韓の漢字文化のあり方について考えることができる。 例 漢字を用いるが日韓で意味が異なる語。勉強／工夫 等 b 言語の背景にある文化や社会のあり方について考えることができる。 例1 日韓の敬語の違い 例2 歴史的なことからとの関連 サツマイモ／コグマ 例3 文化的共通点への着目 トルチャンチ

4. 単元の目標

単元目標		
① 生徒自ら課題「ルーツの言語・方言を紹介しよう」にとりくみ、既習の文法項目や定型文、語彙を使いながら文を作ることができる。 ② 大きな声やジェスチャー、絵や写真等視覚に訴えるものを使用し、他の生徒にわかるよう発表することができる。 ③ 他の生徒の発表内容を聞き、理解することができるようにする。 ④ 韓国語や日本語のほか、これら以外の言語や方言について関心を拡大することができるようにする。		
この単元で設定するパフォーマンス課題		
ルーツの言語・方言を紹介しよう。各自好きなことば、フレーズについて3語選び、二人一組でルーツの言語（方言）、韓国語、日本語の意味を短文のやりとり形式で紹介する。		
この単元で育むべき資質・能力（年間目標のうち、本単元で焦点化、重点化するもの）		
① 生きて働く知識・技能の習得	② 未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力の育成	③ 学びを人生や社会に生かそうとする学びに向かう力・人間性の涵養
韓国語の発音に慣れ、始めと終わりの挨拶、定型文やよく使うフレーズを覚える。 「タガログ語」「中国語」「韓国語」等の語や自分が選んだ語を韓国語で正しく発音することができる。 （この単元で参照する既習事項）	相手が何を表現しているのか、何を言いたいのか理解し、一言二言でもよいので自らも発信できるようにする。 「○○は韓国語で何といいますか」「○○といいます」等のやりとりを適切に言えるようにする。	韓国語と日本語の文法が似ていること、似つつも異なる点があることに気づく。 漢字語の音声は日本語と韓国語で似ているもの、そうではないものに気づく。

参考文献

※ Web サイトはいずれも2021年3月12日閲覧確認

英語教育の在り方に関する有識者会議 2014 「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告 ～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～」、平成26年9月26日、https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/1352460.htm

ウィギンズ, G./マクタイ, J. (著)・西岡加名恵 (訳) 2012 『理解をもたらすカリキュラム設計』、日本標準、2012年

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)」、2013年5月28日、https://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaiei/pdf/dai3_1.pdf

教育出版株式会社 2017 「中学校外国語」学習指導要領新旧対照表、2017年5月16日、https://www.kyoiku-shuppan.co.jp/textbook/chuu/eigo/files/cos17_btv01.pdf

公益財団法人国際文化フォーラム (TJF) 2013 『外国語学習のめやす 高等学校の中国語と韓国語教育からの提言』、公益財団法人国際文化フォーラム (TJF)、2013年

奈須正裕 2017 『「資質・能力」と学びのメカニズム』、東洋館出版社、2017年

西岡加名恵 (編) 2008 『「逆向き設計」で確かな学力を保障する』、明治図書、2008年

西岡加名恵・田中耕治 (編著) 2009 『「活用する力」を育てる授業と評価』、学事出版、2009年

西岡加名恵 2016 「資質・能力」を育てるパフォーマンス評価 アクティブ・ラーニングをどう充実させるか、明治図書出版、2016年

平成29年度外国語強化地域拠点事業 (慶應義塾大学) 2018 平成29年度外国語強化地域拠点事業 (慶應義塾大学) 成果報告書、2018年、<http://user.keio.ac.jp/~yamashita/gaikokugokyoten/>

平成30年度グローバル化に対応した外国語教育推進事業 (慶應義塾大学) 2019 平成30年度グローバル化に対応した外国語教育推進事業 (慶應義塾大学) 成果報告書、2019年、<http://user.keio.ac.jp/~yamashita/gaikokugokyoten/>

文部科学省 2013-1 「教育振興基本計画」、平成25年6月14日、https://www.mext.go.jp/a_menu/keikaku/detail/_icsFiles/afiedfile/2013/06/14/1336379_02_1.pdf

文部科学省 2013-2 「新しい学習指導要領の考え方ー中央教育審議会における議論から改訂そして実施へー」、平成25年9月28日、https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afiedfile/2017/09/28/1396716_1.pdf

文部科学省 2013-3 「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」、平成25年12月13日、https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1343704.htm

文部科学省 2014 「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会ー論点整理ー」、平成26年3月31日、https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2014/07/22/1346335_02.pdf

文部科学省 2015 「英語教育強化地域拠点事業公募要領」、平成26年2月5日初等中等教育局長決定・平成27年1月16日改正、https://www.cao.go.jp/bunken-suishin/doc/tb_h26fu_10_mext427a.pdf

中央教育審議会 2016 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申)」、平成28年12月21日、https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afiedfile/2017/01/10/1380902_0.pdf

- 文部科学省 2016 「学習指導要領改訂の方向性（案）」、平成28年6月21日、https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/061/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/07/07/1373849_1.pdf
- 文部科学省 2017 「新しい学習指導要領の考え方ー中央教育審議会における議論から改訂そして実施へー」、2017年9月28日、https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf
- 文部科学省 2018 『高等学校学習指導要領（平成30年告示）』、平成30年3月告示、https://www.mext.go.jp/content/1384661_6_1_3.pdf
- 山崎吉朗 2016-1 「声をあげるー文部科学省、東京都への提案、要望」、『複言語・多言語教育研究』No.3、2016年、pp.107-127
- 山崎吉朗 2016-2 「変革の兆し」、『複言語・多言語教育研究』No.4、2016年、pp.169-174
- 山崎吉朗／水口景子 2017 「政策を動かすー文科省、東京都への要望」、『複言語・多言語教育研究』No.5、2017年、pp.112-117
- 吉村創／矢田部清美／境一三 2019 「高等学校ドイツ語授業におけるパフォーマンス課題の実践報告」、『慶應義塾外国語教育研究』16、2019年、pp.73-93
- 令和元年度グローバル化に対応した外国語教育推進事業（慶應義塾大学）2020 令和元年度グローバル化に対応した外国語教育推進事業（慶應義塾大学）成果報告書、2020年、<http://user.keio.ac.jp/~yamashita/gaikokugokyoten/>

注

- ⁱ 教育再生実行会議2013。
- ⁱⁱ 文部科学省2013-1。
- ⁱⁱⁱ 文部科学省2013-3。
- ^{iv} 英語教育の在り方に関する有識者会議2014。
- ^v 文部科学省2015。なお読点は「、」から「、」に改めた。
- ^{vi} 中央教育審議会2016、pp.199-200。なお読点は「、」から「、」に改めた。
- ^{vii} なお事業化にあたっては、一般社団法人日本外国語教育推進機構（JACTFL）から文部科学省への働きかけがあった。山崎吉朗2016-1、山崎吉朗2016-2、山崎吉朗・水口景子2017を参照。
- ^{viii} なお平成29年度「外国語強化地域拠点事業」、平成30年度・平成31年度「グローバル化に対応した外国語教育推進事業」については、平成29年度外国語強化地域拠点事業（慶應義塾大学）2018、平成30年度グローバル化に対応した外国語教育推進事業（慶應義塾大学）2019、令和元年度グローバル化に対応した外国語教育推進事業（慶應義塾大学）2020を参照。
- ^{ix} 文部科学省2018、pp.19-20。なお読点は「、」から「、」に改めた。
- ^x 奈須正裕2017、p.26およびp.36。
- ^{xi} 文部科学省2018、p.475。なお読点は「、」から「、」に改めた。
- ^{xii} 文部科学省2016、p.1。なお文部科学省2017、p.12など、同一の表現は文部科学省の様々な資料でも見られる。

- xiii 文部科学省2016、p.2。なお読点は「,」から「、」に改めた。
- xiv 奈須正裕2017、pp.40-41。文部科学省2014、pp.23-29。中央教育審議会2016、p.15。
- xv 奈須正裕2017、p.42。
- xvi 教育出版株式会社2017、p.1。なお読点は「,」から「、」に改めた。
- xvii 読点は「,」から「、」に改めた。
- xviii 西岡・田中2009、p.8。
- xix ウィギンズ／マクタイ2012。
- xx 公益財団法人国際文化フォーラム2013。なお、本事業運営指導委員の山下誠・水口景子も当該書籍の作成プロジェクトメンバーとして参加している。
- xxi 韓国・朝鮮語以外の例については、本プロジェクトメンバーによる本誌掲載の別稿を参照されたい。
- xxii 本表は、句読点の不統一も含め、授業担当者が実際に使用したものをそのまま掲載している。
- xxiii 本表は、句読点の不統一も含め、授業担当者が実際に使用したものをそのまま掲載している。
- xxiv なお、当該研究担当者が以前行ったパフォーマンス課題については、吉村・矢田部・境2019を参照されたい。
- xxv ルーブリックの作成については、西岡2016なども参照されたい。

Filipinas: cambio de perspectiva en la enseñanza de español en Japón

MATSUMOTO, Junko

0. Introducción

De sobra se sabe que el inglés es uno de los idiomas oficiales en Filipinas, además de que este archipiélago se trata de un lugar muy popular en Japón, sobre todo en las últimas décadas para aprender dicha lengua. Sin embargo, existe la creencia, al menos por parte de algunas personas, de que en Filipinas también se habla español. En este artículo se intenta exponer en qué se basa dicha creencia. A continuación, se explican los de tres viajes de la autora a las islas (efectuados en 2019 y 2020), poniéndose en contraste varios estudios anteriores y los puntos de vista recogidos durante su estancia. Y al final, primero concluye que es necesario renovar las consideraciones acerca de Filipinas difundidas en el campo de la enseñanza de ELE en Japón; y, segundo, propone una nueva idea de Filipinas a los estudiantes de ELE en Japón.

1. Trasfondo

1.1. Informaciones generales sobre Filipinas

Según la página web del Departamento de Turismo de la República de Filipinas, sus lenguas oficiales son dos: el filipino y el inglés. Y también hay ocho dialectos principales, que hablan muchos filipinos: tagalo, cebuano, ilocano, hiligaynon o ilonggo, bicol, waray, pampango y pangasinense. En toda Filipinas existen entre 76 y 78 grupos lingüísticos principales, con más de 500 dialectos. Aunque el filipino es la lengua nativa que se utiliza a nivel nacional como lengua de comunicación entre grupos étnicos, el inglés también tiene una amplia presencia y es la lengua vehicular en la educación superior.

1.2. ¿Por qué Filipinas es para los japoneses un lugar donde aprender inglés?

En la página web de la Howdy English Academy, que es un centro de inglés para japoneses

que está en la isla Cebú, se explica por qué es recomendable estudiar inglés allí. Son estas tres razones: 1) el nivel alto de inglés de los filipinos; 2) el bajo precio y la situación geográfica; y 3) la mayoría de las clases que se imparten son individuales. Estudiar inglés en Filipinas, en comparación con otros lugares, resulta económico a los japoneses que quieran mejorar el idioma. No solo el coste de la vida y de los estudios es allí más barato sino que puede decirse lo mismo de los vuelos. Y, además, hay que sumar el lugar donde está: cerca de Japón. Se tarda solo 4 o 5 horas en avión en llegar y hay solo una hora de diferencia entre los dos países. Por añadidura, dicen que en Filipinas se imparten muchas clases individuales, con la garantía del nivel alto que suelen mostrar los filipinos. Es decir, que por muchas razones, resulta un destino muy atractivo para quienes quieran mejorar intensiva y rápidamente.

1.3. ¿Es posible estudiar ELE en Filipinas?

Cuando la autora decidió hacer su primer viaje a Filipinas, pensaba que había posibilidades de que los japoneses aprendieran allí ELE. Si se hablaba y se estudiaba español en Filipinas, ¿no se trataba, entonces, de un destino sorprendentemente aún muy desconocido para los estudiantes? La mayoría de los puntos atractivos de estudiar inglés allí podrían ser comunes con el aprendizaje del español. Esto es lo que pensaba autora: si los filipinos hablan español, viven en el país hispanohablante más cercano para japoneses. Pero, ¿es cierto que en el archipiélago asiático se utiliza este idioma latino? ¿De dónde surge la idea?

Véase la imagen en el Apéndice, que es la cubierta del primer diccionario que compró la autora en 1994. En ella se pueden ver las banderas de los países y las áreas hispanohablantes. Aunque en ningún lugar se indica que son todos los países y las áreas hispanohablantes, no hay duda de que esa era la intención. Y esta adolescente de 17 o 18 años, por tanto, creía que Filipinas era un país hispanohablante al ver su bandera en dicha portada.

Después, varias veces encontró referencias a Filipinas en los libros de texto de español. Aquí tenemos unos ejemplos. En el texto *Rápido, rápido* de la editorial Difusión, que la autora utilizaba antes para enseñar español en una universidad, aparece lo siguiente:

...vamos a aprender cosas de los 23 (veintitrés) países en los que se habla español: España, Cuba, República Dominicana, Puerto Ricoⁱ, México, Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile, Paraguay, Argentina, Uruguay, Filipinas, Estados Unidos y Guinea Ecuatorial. (p.18)

En algunos textos de español publicados en Japón también podemos encontrar referencias similares sobre Filipinas como Doi et al. (2018:5), Arrietas et al. (2015:38), etc. Y en Villoria (2017:72-73) Filipinas se presenta como un país donde sus habitantes estudian español obligatoriamente.

Este tipo de informaciones difundidas en general, que indican que Filipinas tiene un fuerte vínculo con el español, se encuentran en algunos textos y diccionarios de ELE. Pueden afectar al juicio de los estudiantes japoneses de español, como le sucedió a la autora, incluso aunque sepan de la existencia del inglés como la lengua oficial del país. Después está, claro, el conocimiento de que en el archipiélago asiático fue, durante una larga época, una colonia española.

¿A qué conclusión se llega? No se puede afirmar, que las informaciones sean del todo incorrectas, pero sí que no son del todo ciertas o que carecen de actualizaciónⁱⁱ. A continuación se exponen las comprobaciones efectuadas por quien escribe este trabajo.

2. Resumen de visitas en Filipinas

2.1. Visitas en Filipinasⁱⁱⁱ:

- 1) del 6 al 13 de agosto de 2019, en tres ciudades filipinas: Cebú (isla Cebú), Baguio y Manila (isla Luzón);
- 2) del 8 al 11 de febrero de 2020, en Manila;
- 3) del 18 al 23 de febrero de 2020, en Cebú.

2.2. Las pistas del español o las influencias de la cultura hispánica que se encuentran en el archipiélago

Sin ser profesional de los idiomas locales del país, la autora no se atreve a afirmar que los idiomas filipinos tienen influencia del español en gran escala, ni a definir cuáles proceden del español. Bajo esta condición se intenta anotar varios hechos que se descubrieron durante las diferentes estancias en el país.

- ◆ Se verificó que hay algunas palabras del español que mantienen el mismo sentido (ej. maleta, pasajero, cuchara, tenedor, lechón y etc.), y también para saludar usan la frase «Kumusta ka?», cuyo origen, intuye la autora, se encontraría en «¿Cómo estás?».
- ◆ Las ciudades rebosan de nombres españoles; calles, zonas, apellidos, colegios, tiendas, hoteles, restaurantes, etc. Lo que parecía interesante y curioso era que los

filipinos los utilizan sin saber su significado.

- ◆ Entre los lugares turísticos de las tres ciudades se observan las huellas de la cultura hispánica. La Cruz de Magallanes^{iv}, La Casa Gorordo^v y el barrio Intramuros^{vi} son los más representativos de los que conoció la autora. También la danza llamada «jota» está presente. Por supuesto, se parece mucho a la jota aragonesa, pero lo que era herencia ha desarrollado un espíritu propio. Según la página web *La Jota Dance*,

La danza jota es uno de los bailes de origen español que se convirtieron en bailes folclóricos tradicionales de las Filipinas. A diferencia de otros bailes, la jota era de cada provincia y cada provincia tiene su jota de la versión propia... Hoy en día podemos verla en fiestas, programas escolares o culturales. Y se enseña en la escuela para que la generación joven se familiarice con la danza.

2.3. La enseñanza y la situación actual del español en Filipinas según la gente que conoció la autora

Aunque no todas se basan en las opiniones expuestas en las entrevistas que la autora organizó durante su estancia, sino que algunas fueron tomadas en charlas informales, aquí se indican algunas cuestiones, relacionadas con el tema:

- ◆ En el Colegio de la Inmaculada Concepción de Cebú, la directora Eufemia Gomo presentó a la autora una profesora que había estado en España durante varios años (07/08/2019). Era la única persona que sabía español. Según la profesora ya no hay casi nadie que lo hable o lo estudie, algo que antes sí sucedía.
- ◆ En el Philippine Nazarene College de Bagio, el director Allan Prado presentó a la autora una profesora mayor que había estudiado español obligatoriamente en su colegio (10/08/2019). Ella dijo que ya no recordaba casi nada del idioma porque nunca había tenido ocasión de usarlo.
- ◆ Entre las profesoras de la Hawdy English Academy, con edades que iban de los 25 a los 30 años, algunas estudiaron español como asignatura obligatoria en la universidad. De ellas, varias estudiaron solo un semestre, y otras más de uno, pero ninguna llegó a un buen nivel. Decían que el español era un idioma muy difícil (19-21/02/2020).
- ◆ En la entrevista con la jefa de estudios Olga Chapado Chorro, del Instituto Cervantes de Manila (12/08/2019), esta aclaró los siguientes puntos:
 - En Filipinas los estudiantes japoneses que ya saben algo de español pueden

continuar estudiando (de 6 a 9 horas semanales) si van al Instituto Cervantes.

- Los filipinos que estudian español son quienes quieren ganar más dinero (trabajadores) o más conocimientos (universitarios o jubilados). Saber español es un plus a la hora de trabajar en los centros de llamadas. Trabajar en un centro de llamadas en Filipinas es algo importante, ya que este país es conocido en todo el mundo por ser una referencia imprescindible en el sector.
- Hace más de 10 años (alrededor de 2008) organizaron unos cursos para un grupo gigante que iba a trabajar a España. Pero después no hubo más.
- Tampoco van muchos estudiantes a Latinoamérica.

3. Los estudios sobre Filipinas hasta ahora

Antes de los viajes, la autora solo había buscado información en japonés e inglés, sin encontrar ninguna referencia sobre la relación actual entre los filipinos y la lengua española. Las únicas referencias que tenía entonces para su investigación improvisada fueron dos: 1) el testimonio de un compañero filipino de la universidad donde trabajaba la autora, ya que su madre estudió español en la escuela y sabía que había muchas palabras provenientes del español en las lenguas filipinas; y 2) el artículo de Luna en su web *Spanish Language in the Philippines*.

No obstante, después de los viajes, descubrió unos materiales escritos en español que aportaron perspectivas a la investigación.

Ruescas Baztán (2010:558) afirma que tras muchos años de dejar de ser la lengua oficial, en 1976 el español estaba presente el idioma de la cultura y el comercio, aparte de estar destinado a los asuntos oficiales del país. E indica, que hoy en día los filipinos hispanohablantes, aunque son pocos, hablan un español más parecido al mexicano que al peninsular.

En cuanto al número de hablantes de español en Filipinas, Álvarez-Piñer (2018) alega que existen unos 3.000 hablantes nativos de español y unos 400.000 hablantes del chabacano, un idioma criollo español. Por otro lado, sobre la situación del siglo pasado, Rodríguez-Ponga (2003) trata el tema basándose en varios datos, pero no llega a aclarar un número concreto de hispanohablantes. Y, como el autor concluye, parece más importante estudiar y delimitar quiénes son hablantes de español como lengua materna y quiénes como lengua de cultura (Rodríguez-Ponga 2003:55). Mientras tanto, Galvan Guijo (2006-07:163) dice, citando un número tomado del censo de 1990, que es distinto del que utiliza Rodríguez-Ponga (2003):

«Un total de 2.657 habitantes cuya lengua materna era el español, que a buen seguro ha ido disminuyendo desde entonces». Zapio Teijeiro (2016) desarrolla su prospectiva presentando las causas que han conducido al debilitamiento del español en Filipinas.

Aparte de esto hay varios artículos, como por ejemplo Lill y Sauras (2014); Álvarez-Piñer (2018); Ventura (2021) etc., en los que se intenta aclarar esta realidad: la población filipina no es hispanohablante.

Entonces, ¿por qué hay gente que no duda que se habla español en Filipinas? Lo que dice Rodríguez-Ponga (2003:45) es representativo del origen de esta creencia:

En España, es frecuente oír un lamento romántico sobre Filipinas, referido a la lengua, como indicando que a través de ésta hay un amor que va quedando en el olvido. Muchas veces he oído decir, con tono contrariado: «Pero ya no hablan español...».

4. Discusión

4.1. Comparación con los países latinoamericanos

Recordaremos lo que repite Lodares (2015) en su libro: el español es una lengua más joven de lo que parece. Si en los países latinoamericanos tienen el español como lengua oficial, no es porque estuvieron colonizados por España durante unos 300 años, sino porque lo eligieron así al independizarse de esta metrópoli europea. El español fue visto por los libertadores o líderes de las nuevas naciones como el único idioma que podía satisfacer las ilusiones de igualdad, democracia, educación popular y cierto respeto internacional sobre las que se han fundado algunos estados durante la edad moderna, y, desde entonces, el dominio lingüístico se ha ampliado y se está ampliando cada vez más. Como el Imperio español no puso empeño en extender su lengua, dicen que antes de la independencia en América solo hablaba español una de cada tres personas.

En Filipinas, en cambio, después de la Guerra hispano-estadounidense de 1898, dio comienzo el periodo de dominio por parte de EE. UU. Si las políticas lingüísticas del Imperio español en Filipinas habían sido las mismas que en América era natural que no hubiera muchos hispanohablantes ya por aquel entonces. Bajo el gobierno de EE. UU. comenzó la enseñanza general del inglés para unificar el país, aparte del tagalo.

Al establecer una comparación con los países latinoamericanos, podríamos entender por qué no hablan español en Filipinas. Sin embargo, la creencia mencionada en Rodríguez-Ponga (2003), entre muchas personas, sigue siendo fuerte. Es fácil que, por tanto, siga un

lugar común sobre todo en el mundo de la enseñanza del español en Japón, donde parece que todavía sigue extendida dicha idea de una Filipinas hispanohablante, y que produce que un(a) docente como la autora desconozca la realidad de la situación lingüística en ese archipiélago asiático. Por ello se deben publicar y difundir investigaciones de esta clase hasta que cambie esta creencia, con el objetivo no solo de aclarar la situación actual de Filipinas sino también de establecer qué países y cómo forman el mundo hispanohablante en la actualidad.

4.2. La cultura hispánica que se vive en Filipinas

A través de las visitas en Filipinas y las investigaciones atentas de los estudios anteriores, se ha llegado a la conclusión de que Filipinas no es un país hispanohablante. No obstante, la autora se dio cuenta de que existen en Filipinas encantos culturales para los estudiantes japoneses de ELE. Ishikawa (1997) inventa el término «Asia latina» para referirse a Filipinas, porque al visitar las islas experimentó un *déjà vu*: era como si estuviera en México. A la autora también le causó la misma sensación. En Filipinas se sintió como si estuviera en un lugar hispanohablante. Si es un sentimiento común, por lo menos entre los japoneses, la afirmación cultural hispánica de Filipinas les serviría mucho a los estudiantes japoneses de ELE.

Lo que expresa Ishikawa con la palabra «latina» es como decir «hispánica». En la actualidad, un grupo de los investigadores profesionales está completando un proyecto en el que se considera Filipinas como «Asia Hispana» (JSPS KAKENHI Grant Number 19H01300). Inoue (2020), que es uno de los trabajos realizados en el proyecto, demuestra que la hispanización de Filipinas significa la mexicanización. La razón de esto puede ser que a través de los intercambios comerciales entre Filipinas y México, llevado acabo por el Galeón de Manila desde el año 1565 hasta el 1815, la cultura hispánica también llegó a Filipinas. Entonces, según Inoue, se puede considerar la hispanización de Filipinas como una “mexicanización”^{vii}.

Se espera que a los filipinos no les ofenda el señalamiento de que la cultura filipina tiene algo de hispánica, porque siempre es delicado recurrir a cuestiones del pasado colonial. Para confirmar y definir el concepto, seguramente se necesita realizar una investigación profunda y amplia, pero en el caso de que avale o, al menos, no les moleste la afirmación, sería recomendable dar a conocer la «hispanidad» del país a los estudiantes japoneses de ELE. Como está cerca de Japón, existe solo una hora de diferencia horaria; y, aunque sus habitantes no nos hablen en español, visitar el país va a ayudarnos a los japoneses a conocer y experimentar la cultura hispánica sin salir de Asia.

5. Conclusión

Resulta que en Filipinas no se emplea el español. Esta situación actual de Filipinas, con el hecho de que no hay muchos hispanohablantes, casi nunca ha sido aclarada ni formulada conclusivamente en Japón, por lo tanto podía y puede todavía provocar creencias erróneas sobre qué se habla Filipinas. Así que valdría la pena emitir una conclusión, basada en pequeña investigación realizada por la autora. Este artículo contribuiría algo a un mayor conocimiento sobre Filipinas y para el campo de la enseñanza de ELE en Japón, donde no se han actualizado las informaciones referentes a las islas.

Por añadidura, con este artículo la autora lanza una propuesta que abre una interesante puerta para los recursos pedagógicos. Concluimos que hoy día Filipinas no es un lugar para aprender español, pero se podría presentar una nueva perspectiva como destino para estudiantes japoneses de ELE. Por supuesto todavía faltan investigaciones culturales para declarar terminantemente que allí hay rastros de cultura hispánica, si bien sería estupendo que los estudiantes japoneses de ELE pudieran disfrutar de tener un país en Asia que les enseñe los encantos de la cultura hispánica. Digamos a quienes no puedan ir hasta América ni Europa, por razones de distancia, que tienen en Filipinas una alternativa sorprendente.

Notes

- ⁱ Puerto Rico no es un país sino un estado libre asociado con estatus de autogobierno de los Estados Unidos de América. Se aclara que aquí hay otro error, pero de él no hablemos de esto en este trabajo. En cuanto a la discusión más detallada y mordaz del trato de esta área, véase Susato (1999:8-11).
- ⁱⁱ Véase la parte discusión.
- ⁱⁱⁱ Todas las visitas en Cebú se realizaron gracias al Hawdy Academy, sobre todo a la directora Doctora Tampus y su personal.
- ^{iv} Es una cruz cristiana colocada por exploradores españoles y portugueses comandados por Magallanes al llegar a Filipinas, el 21 de abril de 1521 y se encuentra en La Basílica del Santo Niño construida en el siglo XVI en la ciudad.
- ^v Fue construida en la década de 1850 en Cebú y es un buen ejemplo de casa de la época colonial cuya arquitectura, que combina influencias nativas, españolas y chinas, es única en Filipinas.
- ^{vi} Es el distrito amurallado de la ciudad de Manila fundado en 1571.
- ^{vii} Así se entiende la referencia de Ruescas Baztán (2010:558) citada en la sección 3 de este trabajo, sobre que el español que hablan en Filipinas se parece más al de México.

Bibliografía

- Álvarez-Piñer, Carlos Madrid. (2018). «La evolución de la lengua y la cultura en español en Filipinas». *El español en el mundo: Anuario del Instituto Cervantes 2018*. 305-312.
- Arrietas, Daniel; Bando, Shoji y Toyohara, Hitomi. (2015). *El mundo de habla hispana -Lecturas culturales por países-*. (Segunda edición). Tokyo: Daisan-Shobo.
- Doi, Hirofumi; Kakihara, Takeshi y Hashimoto Kazumi. (2018). *¿Qué tal la comida española?*. (Edición revisada). Tokyo: Dogakusha.
- Galván Guijo, Javier. (2006-07). «El español en Filipinas». *Enciclopedia del español en el mundo: Anuario del Instituto Cervantes 2006-07*. 163-165.
- Howdy English Academy (<https://howdyenglish.com/>) (último acceso: 25/02/2021)
- Inoue, Yukitaka (2020). «Filipin he no supein bunka no inyu ni tsuite no yobiteki kosatsu [Un estudio preliminar sobre la transferencia de la cultura española a Filipinas]». *Senshu University Institute of Humanities monthly bulletin* 305, 49-68.
- Ishikawa, Yoshimi. (1994). *Firipin Ratenajia kanjyo ryokou* [Filipinas Viaje sentimental a Asia Latina]. Tokyo: NHK syuppan.
- ITER SOPENA *Diccionario ilustrado de la lengua española* (1992). Barcelona: Editorial Ramón Sopena.
- «La Jota Dance». (n.d.). *Travel to the Philippines*. (<http://www.philippines.abouttravelingtheworld.com/philippines-culture/philippine-dance/la-jota-dance/>) (ultimo acceso: 24/02/2021)
- Lill, Félix y Sauras, Javier. (2014, 3 de enero). «En busca del castellano perdido en Filipinas». *BBS News Mundo*. (https://www.bbc.com/mundo/noticias/2014/01/140103_espanol_filipinas_aun_vive_sc) (último acceso: 02/02/2021)
- Lodares, Juan Ramón. (2005). *El porvenir del español*. Barcelona: Taurus. (Kazuhiro, Kobayashi. (Traducción) (2015). *Supeingo no mirai*. Kindai bungeisya)
- Loudres, Miquel y Neus, Sans. (2006). *Rápido, rápido*. (Reimpresión). Barcelona: Difusión.
- Luna, Alba. (n.d.). *Spanish Language in the Philippines*. (<https://albaluna.es/en/spanish-language-philippines/>) (ultimo acceso: 08/03/2021)
- Rodríguez-Ponga, Rafael. (2003). «Pero ¿cuántos hablan español en Filipinas?». *Cuadernos hispanoamericanos*. 631, 45-58.
- Republic of the Philippines Department of Tourism. (2018). «Languages». *General Information*. (http://www.tourism.gov.ph/general_information.aspx) (último acceso: 08/03/2021)
- Ruescas Bastán, Javier. (2010) «La lengua española en Filipinas». *Actas XLV Congreso de la AEPE*. 555-558.
- Susato, Junpei. (1999). *Supeingo to tsukiau hon* [Libro para tratar con el español]. (Segunda impresión). Tokio: Toyo shoten.
- Ventura, Daila. (2021, 20 de enero). «Por qué Filipinas no es un país hispanoparlante si fue una colonia de España durante 300 años (y qué huellas quedan de la lengua de Cervantes) ». *BBS News Mundo*. (<https://www.bbc.com/mundo/noticias-54724887>) (último acceso: 02/03/2021)

Villoria Aparicio, Julio. (2017). *¡Alégrate el oído!* (Séptima impresión). Tokio: Sanshusha.

Zapico Teijeiro, Fernando. (2016). «El idioma español en Filipinas: El valor de lo propio». *Boletín económico de ICE, Información Comercial Española*. N°3074, 63-70.

Apéndice: La cubierta del *ITER SOPENA Diccionario ilustrado de la lengua española*



2020年度『慶應義塾 外国語教育研究』第17号投稿規程

1. 投稿資格：原則として塾内の教員・職員・研究員（常勤・非常勤を問わない）。共同執筆者についてはこれ以外の者も可とするが、その場合も投稿筆頭者は原則として塾内の教員・職員・研究員（常勤・非常勤を問わない）とする。
2. 投稿論文の種類：以下の内容のものを掲載対象とし、未発表のものに限る。既発表の原稿の翻訳は不可とする。なお、1）研究論文は特別寄稿を掲載することもある。

1）研究論文

- ・テーマが言語教育あるいはそれに深く関係するものであること
- ・独創性を有する実証的または理論的研究の成果であること
- ・先行研究・関連研究を十分に踏まえていること
- ・他の研究者の検証にも耐えうる、客観性を有すること

2）調査・実践報告

- ・言語教育あるいはそれに深く関係する分野における調査もしくは実践の報告であること
- ・調査・実践内容について具体的かつ明確な記述がなされていること
- ・得られた知見の応用可能性や実践面での問題点について批判的に論じられていること

3）研究ノート

- ・テーマが言語教育あるいはそれに深く関係するものであること
- ・未だ論文の形には至らないが、実証的または理論的研究の中間的報告であり、着想に独創性がみとめられること
- ・他の研究者の検証にも耐えうる、客観性を有すること

3. アブストラクト（概要）

- ・1）研究論文および2）調査・実践報告については、タイトルの下、本文の前に以下の要領でアブストラクトを記載すること。
- ・3）研究ノートについては、アブストラクトは不要。
- ・本文が和文・欧文の場合：英文で150～200語程度
- ・本文が和文・欧文以外の言語の場合：英文で150～200語程度、あるいは和文で800～1,000字程度
- ただし、応募用紙の5）概要（和文で800～1,000字）については、いずれの場合も記載すること。

4. 書式・長さ

和文・欧文とも横書きとし、A4用紙に、和文の場合「明朝体」、欧文の場合は「Times」か「Times New Roman」か「Century」とする。文字の大きさは12ポイント。ページ番号を記載すること。

文末脚注・付録・図表、参考・引用文献リストなども以下の字数・語数に含む。ただし、

アブストラクトは除く。

字数・語数のカウントは、例えば MS Word の場合、「校閲」→「文字カウント（字数の場合、スペースを含める）」機能を使用し、テキストボックス、文末脚注を含めること。

1) 研究論文

- ・和文の場合、20,000 ～ 24,000字程度
- ・欧文の場合、7,000 ～ 8,000語程度
- ・その他の言語の場合は和文に準ずる

2) 調査・実践報告

- ・同上

3) 研究ノート

- ・和文の場合、8,000 ～ 10,000字程度
- ・欧文の場合、2,800 ～ 3,500語程度
- ・その他の言語の場合は和文に準ずる

5. 使用言語

特に定めない。

6. 応募用紙の添付

所定の応募用紙に、以下 1) ～ 6) の内容を記入し、原稿に添えて提出する。

応募用紙は当センター、Web サイトからダウンロード可能。提出時には応募用紙の全ての項目に記入すること。

- 1) 氏名、所属、職位、(担当外国語)
- 2) 連絡先住所、電話番号、e-mail
- 3) 論文の種類、使用言語
- 4) 論文タイトル、総文字数（欧文の場合は総語数）
- 5) 概要 和文で800 ～ 1,000字とする。
- 6) キーワード 5 語（日本語）

7. 書式上の注意

引用や参考文献一覧表の形式については、執筆者の分野における標準の形式（例：APA スタイル、MLA スタイルなど）に従うこと。

注は本文の末尾にまとめて付けること。

氏名や所属、住所等は応募用紙にのみ記入すること。アブストラクト（概要）や本文（タイトルの下）に氏名は記入しない。

8. 採録の決定および通知

査読を行なったうえで採否を決定する。査読の結果によっては、修正または論文の種類の変更（研究論文から研究ノートへの変更等）を要請することもある。

結果は執筆者に通知する。

9. 採録決定後の校正

校正は執筆者が行なうこととする（ネイティヴチェックを含む）。校正は誤字・脱字および査読者の指示による修正のみとし、原稿の変更はできない。

10. 論文の公開

- 1) 採録論文は Web 上での公開（慶應義塾大学の運用する Web サイトおよびデータベースへの登録と公開）を前提とする。執筆者によって公開が許諾されない論文は採録しない。
- 2) 文字データ以外に、他から転載された写真・図版等のデータが採録原稿に含まれる場合は、執筆者自身が著作権についての処理を済ませていることを前提とする。
- 3) 採録論文の著作権については、執筆者によって以下の事項が承認されていることを前提とする。
 - 3-1) 執筆者は、『外国語教育研究』編集委員会が発行する『外国語教育研究』に掲載された論文等の著作権を当委員会に委託し、当委員会が論文等の編集著作権および出版権を保有する。
 - 3-2) 上記3-1)に基づき、当委員会は執筆者の論文等を原文のままの形において印刷物または電子媒体により再出版または再配布する権利を保有する。
 - 3-3) 執筆者は、論文等を他の印刷物または電子媒体に転載する場合には、当委員会にその旨、通知する。
 - 3-4) 執筆者の論文等を要約して印刷物または電子媒体により再出版または再配布する場合は、原則として当委員会は執筆者から事前の同意を得るものとする。

11. 原稿提出締切

2021年3月19日（金）必着とする。

以下1)・2)を印字したものを郵送、塾内便、持参のいずれかの方法で提出。また文書ファイル形式（MS Word で .doc または .docx）を e-mail 添付にて提出のこと。PDF ファイルのみの提出は不可。なお、提出された原稿は返却しない。また文書ファイルは印字した原稿と同一のものとする。

- 1) 原稿 印字したものの3部、e-mail 添付1部（用紙はA4サイズに限る）
- 2) 応募用紙 印字したものの1部、e-mail 添付1部

※e-mail 添付にてご提出後、原稿を受理した旨の連絡が5日以上無い場合は電話連絡すること。

12. 原稿提出先

（印字したもの） 〒108-8345 東京都港区三田2-15-45

慶應義塾大学外国語教育研究センター三田支部

『慶應義塾 外国語教育研究』担当

（e-mail） flang-bulletin@adst.keio.ac.jp ※2017年度より変更。ご注意ください。

13. 問合せ先

同上

（電話） 03-5427-1601 内線22304

（e-mail） flang-bulletin@adst.keio.ac.jp ※2017年度より変更。ご注意ください。

（URL） <http://www.flang.keio.ac.jp/>

※開室時間については、上記に問合せること。

以上

Submission Guidelines for the Journal of Foreign Language Education 2020 (vol.17)

1. Full and part-time faculty members of the Keio University system are eligible to submit papers to the journal. The leading author should be a full or part-time faculty member of Keio.
2. Any translated versions of already published material will not be considered.
3. Two abstracts:
 - a. Research articles and survey/practical reports require the first abstract to be included in the paper following the title. This is mandatory. If written in English the abstract must be in 150-200 words. However, if the paper is written in any non-European language other than Japanese, the abstract may be written either in Japanese in 800-1,000 characters or in English in 150-200 words.
 - b. The second abstract must be provided in Japanese in 800-1,000 characters on the submission form in one of the following categories: research articles, survey/practical reports, or research notes.
4. Format:
 - All submissions must be prepared in MS Word format.
PDF file submissions alone are not sufficient.
 - All submissions should conform to the conventions and guidelines of the relevant field (APA, MLA, etc.).
 - Submissions must be typed horizontally and double-spaced on A4 paper.
 - If written in Japanese, please use Minchotai font in 12 point. If written in a European language, please use Times, Times New Roman, or Century in 12 point.
 - Include page numbers.
 - Place all notes at the end of the paper.
 - The author's name(s) must not appear anywhere in the submitted text, other than on the submission form itself.
5. Contributions include research articles, survey/practical reports, and research notes.
 - a. Research articles and survey/practical reports in a European language must be within 7,000-8,000 words; articles in a non-European language including Japanese should be within 20,000-24,000 characters (including notes; but not including the abstract).
 - b. Research notes in a European language must be within 2,800-3,500 words; research notes in a non-European language including Japanese must be within 8,000-10,000 characters.
6. Papers may be written in any language.
7. Papers will be reviewed by the Editorial Committee.

8. Printer's proofs will be provided. Major revisions other than those suggested by the Editorial Committee will not be accepted.

After approval of the manuscript by the editorial committee, the author should make any recommended changes his/herself. No unauthorized changes may be made to any part of the manuscript (including native-speaker checked parts).

Allowable changes would be in typographical errors, and other changes suggested by the editorial committee.

9. Papers will be made available for public view on the Keio Research Center for Foreign Language Education website. If a contributor borrows from another author's work/data, the contributor must obtain that author's consent concerning the copyright of photographs and/or illustrations, before the publication of the paper, normally at the first proof stage. The Editorial Committee holds the copyright and publishing rights of the published papers including the reprint rights. If a contributor wishes to republish their paper elsewhere, the author must inform the Editorial Committee.

10. The deadline for submission is March 19th (Friday). Contributors should submit three copies of the paper, accompanied by an electronic copy as an e-mail attachment, as well as a submission form.

Use any one of the following three methods for submission:

1. Postal Mail or Express Package
2. Internal Mail
3. Deliver in person

The submission form is available for download at the Keio Research Center for Foreign Language Education website. (<http://www.flang.keio.ac.jp/>)

You must complete all items in the submission form and send to:

Office of *Journal of Foreign Language Education*

Mita Office

Keio Research Center for Foreign Language Education

2-15-45 Mita, Minato-ku, Tokyo 108-8345 Japan

Inquiries:

Postal address as above.

Tel: + 81-3-5427-1601 Ext. 22304

E-mail: flang-bulletin@adst.keio.ac.jp

URL: <http://www.flang.keio.ac.jp/>

Note: Due to a change of e-mail address last year, please feel free to contact us at the new e-mail address above.

If no reply is received within 5 days, please call us at the number above.

執筆者紹介

パティ, アーロン	慶應義塾大学 看護医療学部 准教授
ガルシア ベルナル, カルメン	慶應義塾大学 総合政策学部 講師（非常勤） 慶應義塾湘南藤沢中等部・高等部 講師（非常勤）
中 尾 和 美	慶應義塾大学 総合政策学部 講師（非常勤） 東京外国語大学など 非常勤講師
牛 山 さおり	慶應義塾大学 外国語教育研究センター 兼任研究員
嚴 馥	慶應義塾大学 総合政策学部 専任講師（有期）
大 竹 優 志	慶應義塾高等学校 教諭
縣 由衣子	慶應義塾大学 外国語教育研究センター 助教（有期）
境 一 三	慶應義塾大学 経済学部 教授
石 野 一 晴	慶應義塾大学 法学部・商学部 講師（非常勤） ※2020年度迄 清泉女子大学 文学部文化史学科 准教授
山 下 一 夫	慶應義塾大学 理工学部 教授
山 下 誠	神奈川県立岸根高等学校 教諭
吉 川 龍 生	慶應義塾大学 経済学部 教授
松 本 旬 子	慶應義塾大学 法学部 講師（非常勤） 立教大学 外国語教育研究センター 准教授

『慶應義塾 外国語教育研究』編集委員

文学部	田 中 慎 コミサロフ, アダム	中等部	ローズ, ジョナサン
経済学部	前 島 和 也 吉 川 龍 生 (委員長)	事務局	杉 田 陽 子 加 藤 祐 一 黒 澤 慶 子 ユンゲンニッケル ころろ
商学部	安 井 伸		
理工学部	山 下 一 夫		

慶應義塾 外国語教育研究 第17号

2021年9月30日 発行

発行人 七 字 眞 明

印刷所 有限会社 梅沢印刷所

発行所 慶應義塾大学外国語教育研究センター
東京都港区三田2-15-45
電話 03-5427-1601