慶應義塾
外国語教育研究

第12号

2015

目 次

〈研究論文〉

中国語教育における「反義語」を用いた語彙指導について …… 浅 野 雅 樹 …… 1

外国語教育におけるドラマ活動の意義
―フランス語中級クラスでの実践と考察― …… 治 山 純 子 …… 27

〈調査・実践報告〉

日本の高校生の言語獲得のためのタスク活動と文化の学びに関する研究 …… 原 田 千 花 …… 59

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. 12 2015

CONTENTS

〈Research Articles〉

Vocabulary guidance in Chinese education using “antonyms” ..... ASANO, Masaki

The Usefulness of Drama Activities in Foreign Language Education:
A Report and Study on Practices in Intermediate French Classes ..... HARUYAMA, Junko

〈Survey / Practical Articles〉

Task-based Activities and Teaching of Various Cultural Forms for Japanese High School Students
to Produce More Positive Effects on Language Acquisition and Cultural Awareness ..... HARADA, Chika

KEIO RESEARCH CENTER FOR FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

中国語教育における
「反義語」を用いた語彙指導について

浅　野　雅　樹

Abstract

For studying and teaching Chinese vocabulary, “pinyin (characters that express Chinese phonetics) – transcription” is generally recognized and deployed as the core expression for vocabulary information.

However, vocabulary also contains all sorts of other vocabulary information. As one element that falls under the category of word meaning, there exists “word meaning networks” such as synonyms and antonyms, polysemic words, related words, and hypernyms and hyponyms. Concerning the goal for the learner to learn and acquire vocabulary more effectively, taking in and using knowledge pertaining to this kind of word meaning aspect is obviously a major issue for teaching.

This paper specifically handles “antonyms” from among these networks. First, the current situation is clarified for just how “antonyms” are made use of in things like the textbooks and dictionaries that the learner uses. Specifically, surveying which words are selected as antonyms for each other reveals numerous dissimilarities between different dictionaries, particularly in the case of disyllabic words. However, in the educational arena, the necessity arises to set forth a pairing of antonyms that is uniform to a certain extent. Including issues concerning this kind of selection of antonyms, this paper considers the significance and usefulness of incorporating “antonyms” in the teaching of Chinese vocabulary that targets Chinese learners, with the main focus on Japanese speakers.

１．はじめに

中国語の語彙に関する学習と指導においては、一般的に「ピンイン[1)]ー訳語」という語彙情報が中心的な存在として見なされ、展開されていると言える。このことは、主に大学等で使用される教材において、語彙面での内容が、テキスト本文の語注の役割を果たす「ピンインー訳

語」に限定されるのが一般的である状況によりうかがえる。また語彙学習や語彙指導を全体的に見ると、どのような語を、どれだけ学習するのか（覚えるのか）という、所謂「語彙の広さ」に対して注目が集まっている。一方で、一つの語に対する様々な語彙情報において、重要なものは何かという、所謂「語彙の深さ[2)]」の面に対しての関心は薄いと言える。

「語彙の深さ」の面における、語義の範疇に属する要素の一つに、類義語や反義語、多義語、関連語、上下位語などの「語義のネットワーク」がある。学習者がより効果的な語彙学習や語彙習得をするという目的に対して、このような語義の面での知識を取り入れ、それらを活用することは、言うまでもなく指導上の重要な課題の一つであろう。また、これらの知識や理解が語彙学習ストラテジーの多様化や充実化といった学習者の自律性を高め、さらに学習者の認知面での語彙習得に関する活性化につながるといったこともよく指摘される[3)]。

本稿では、その中の「反義語」[4)]について取り上げる。まず、学習者が使用するテキストや辞書等で、反義語がどのように活用されているのかという現況を明らかにする。具体的に、どの語とどの語が反義語として選定されているのかということを調べると、“热”と“冷”、“买”と“卖”など単音節語においてはおおむね限定的である状況がうかがえる。一方、二音節語となると、各辞書によってかなりの異同が見受けられる。しかし、とりわけ教育の場では、ある程度の一律的な反義語の組み合わせを定める必要性が生ずる。このような反義語の選定に関する課題も含めて、本稿では主に日本語話者の中国語学習者を対象とした語彙指導において、「反義語」を取り入れることの意義と有用性についての考察を行なう。その上で、実際、教育や学習の場で使用されるテキストや辞書に、具体的にどのような「反義語」を導入し、提示すべきなのかといった課題についても言及をしたい。

2．現代中国語における「反義語」とは

「反義語」を用いた語彙指導や学習を論ずる前に、現代中国語における反義語の概要について述べる。反義語については、これまで「反義語の定義と分類」、「反義語と対義語の関係」、「反義語と類義語の関係」などの観点から、数多くの論考がなされている[5)]。

刘叔新、周荐（2000）では、“反义词”と“对比词”「対義語」は区別すべきであることが述べられ、以下に示すように、語レベルでの反義関係が成立するための四つの条件を定めている。

1 意义上互为存在的前提。
2 不同词语的理性意义只在某个方面上相反，其他方面须彼此一致。
3 不同的词语单位，相互间若要建立起反义关系，它们就必须能共同出现在某种风格、某种语体之中。

4 词与词之间要确立反义关系，两词的词性必须相同；如果固定语进入反义组，其语法功能也必须同语义相反的单位（词或固定语）一致，如都相当于动词的作用或形容词的作用、名词的作用等。

［1 意味の上で相補関係にあることが前提となる。

2 異なる語句の概念義がただある面においてのみ反対の関係であり、その他の面では互いに一致性がなければならない。

3 語句の単位が異なる場合、お互いに反義関係が成立するには、それらは共通の文体や文のスタイルにおいて用いることができなければならない。

4 語と語の反義関係が成り立つには、二語の品詞が同一であることが必要である。もし固定フレーズを一組の反義語に取り入れるのであれば、その文法機能は、例えば、動詞或いは形容詞、名詞の役割に相当するなどといったように、語義が反対となる単位（語或いは固定フレーズ）と一致しなければならない。］[6)]

（刘叔新・周荐 2000：97～108）

また、一般的に“现代汉语”と称される中国の大学生が使用する現代中国語学の概説書には、その「語彙論」の章に「反義語」の項目が見られるのが普通である。张宜生（2013：205－206）では、反義語を「绝对反义词［絶対反義語］」、「相对反义词［相対反義語］」、「依存反义词［依存反義語］」、「对称反义词［対称反義語］」という四つに分類されている。

また、国際漢語教育における反義語の問題に関する先行研究としては、類義語に関するものほど多くはないものの、以下で述べるようないくつかの研究が見られる。孟凯（2009）では、“发短信”から“＊发长信[7)]”、“高级汉语”から“＊低级汉语”といった留学生の反義語に関する「過度の類推」について、その原因と類型について考察がなされている。「過度の類推」を語義によるもの、品詞によるもの、コロケーションによるものの三つに分け、これらは教育上注視すべき課題であることが提起されている。袁嘉（2004）では、「非対称性」という概念から反義語に関する様々な問題が挙げられている。例えば、“甜↔苦”から“甜头↔苦头”が成り立つのに対して、“甜食↔苦食”は成り立たない（“苦食”はない）。また、“大灶↔小灶”という反義語については前者がその本義と派生義で使用されるが、後者は本義では使用されず、その派生義と比喩義で使用される非対称性が指摘されている。その他、张博（2007）では、反義語を構成する形態素の意味関係に基づく類推からの誤用や反義関係の不均衡性などの観点から、国際漢語教育における反義語の問題点が指摘されている。

ただ、日本語話者の学習者を対象とした反義語指導や学習上の問題点、また教育の場に「反義語」をどのように導入するのかといった実質的な問題についての考察は少ない。

3．テキストにおける「反義語」に関する調査

教育面での反義語についての現状をより明確にするため、筆者はこの度、日本で出版されているおおよそ中級レベルの中国語テキスト及び国際漢語教育用のテキスト[8)]における反義語の使用状況を調査した。本章では、以下これらの調査結果を示す。

3.1　日本で出版されているテキストに対する調査

日本の主に大学で使用されているテキストで、おおよそ２年生の授業で使用される初中級から中級レベルの30部を対象として、調査を行った。「反義語」を一定の提示方法によって体系的に取り入れているテキストは見当たらなかった。また、語彙論の体系知識として、「反義語とは何か」といった事項を明示的な学習事項として取り上げるテキストもなかった。一部のテキストに関しては、各課の本文に対する「語注（語釈）」の箇所に、一組の反義語となる二つの語をセットで示す例が見られた。例えば、洪潔清、劉郷英（2004：8）では、“上课－下课、开始－结束、借书－还书、便宜－贵、容易－难”といった反義語が記されている。このような反義語を付しているテキストは調査した30部のうち４部だけであり、全体的に見て、「反義語」が何らかの形で取り入れられる比率は低い状況が明らかになった。

3.2　中国で出版されているテキストに対する調査

主に中国で出版されている国際漢語教育用のテキストを対象に調査を行った。前述した日本で使用されているテキストと同様に、テキスト本文の語注の中に、反義語を付すテキストがいくつか見られた。さらに一部のテキストでは、以下に示すように、「反義語」が語彙論における学習項目として明示されているものや、各課の“习题”「練習問題」において、ある語の反義語を問うような問題が使用されていた。

朱子仪（2008）は15課から構成されるテキストであるが、それらの課のほとんどの「練習問題」の箇所に、以下に示すような問題が付されている。

一、从课文中找出下列词语的近义词和反义词　［本文から下記の語の類義語と反義語を探しなさい。］

１．近义词

如今 __　　爱护 __

孤单 __　　高尚 __

得到 __　　再次 __

２．反义词

获得 __　　异常 __

凶恶 __　　自卑 __

寒冷 __　　自私 __

（朱子仪主编 2008：78）

阮咏梅（2012）では、文章の読解に対して、前後の文脈からその文章で使用されている語の語義を推測する方法について、５つの事項が記されている。その中の一つが、下記に示すような「反義語」や「対義関係」に関する内容である。

１．以反义词和对比关系为线索猜测词义

有时作者运用对比的手法来表现事物之间的差异。在进行对比的过程中，作者必然会用一些互为对应、互为反义的词语，使不同事物的特点更为突出，通过上下文的逻辑关系，从对两种事物或现象进行对比的描述中，读者可以根据其中一个熟悉的词推断出另一个生词的词义来。另外，在表示这种对比关系时，作者通常会用一些信号词来表明另一个词语与前面的词语互为反义，这些信号词无疑为读者理解和猜测生词词义提供了非常好的线索。

［１．反義語と対比関係により語義の類推をする

作者は対比の手法を用いて事物の間の差異を表現することがある。対比の過程で、作者はいくつかの互いに対義関係或いは反義関係にある語句を用いて、異なる事物の特徴を際立たせるが、前後の文脈の論理関係を通して、二種類の事物や現象に対する対比の記述から、読者はその中の一つの既習の語により、もう一つの方の語の語義を推測することができる。そのほか、このような対比関係を表現するとき、作者は通常、あるシグナルとなる語を用いて、もう一方の語が前に出てきた語と反義であることを示すが、これらのシグナルとなる語は、読者に対して知らない語の語義を理解し推測するための手がかりとなることは明らかである。］

（阮咏梅 2012：102）

中国で出版され使用されている国際漢語教育用のテキストの中には、上で示したような、「反義語」に関する事項を提示するものがある。ただ、全体的に見ると、語彙論体系知識[9)]としての「語構成」や「類義語」、「接辞」、「単語と形態素の関係」、「成語などの特殊語彙」などと比較すると、「反義語」に関しての事項を示すテキストは少ないことがかわる[10)]。

４．反義語辞典において提示される「反義語」に対する調査と考察

４.１　反義語辞典に対する調査結果

現代中国語において、どのような反義語が存在しているのかという点に関しては、辞書類から最も詳細な情報が得られる。数の上では“同义词词典”「類義語辞典」より多くはないが、中国の中国語教育界では、すでに相当数の“反义词词典”「反義語辞典」が出版されている状況が見受けられる。この度、その中からいくつかの辞典を調査対象としたが、以下で２部の反

義語辞典（《新华反义词词典》、以下略称《新》及び《反义词应用词典》、以下略称《应》）と1部の学習辞書（《汉语教与学词典》、以下略称《教》）については、その調査結果を示す[11]。

（表１）反義語の組数（見出し語数）

《新》	807
《应》	1047
《教》[12]	257

（表２）反義語とされる語の音節数[13]

	1 ↔ 1	1 ↔ 2	2 ↔ 2	3 ↔ 3	4 ↔ 4（成語）
《新》	0	0	671	1	135
《应》	34	5	665	4	339
《教》	158	4	94	1	0

反義語辞典の見出し語となっている語の音節数を見ると、「二音節語↔二音節語」のパターンが圧倒的に多いことがわかる。一方、学習辞書における反義語の提示については、上の《教》の例からわかるように、「単音節語↔単音節語」のパターンがかなりの割合を占めている。また、《应》のように一部の反義語辞典では、「成語」がかなり収録されている。

（表３）一組の反義語の語数

	1 ↔ 1	1 ↔ 2	1 ↔ 3
《新》	725	79	3
《应》	984	63	0
《教》	237	19	1

反義語辞典では、見出し語となる一組の反義語は「１語↔１語」の場合が大多数である。ただ、一部に“消费⇔[14]生产、积累”《新》や“失败⇔胜利、成功”《应》のように「１語↔２語」の形で提示されているものもある。さらに“具体⇔抽象、笼统、概括”《新》のように「１語↔３語」の形で提示されている例も一部見受けられる。また、他の反義語辞典を調べると下に示すように「複数語↔複数語」や「１語↔複数語」の形を一組の反義語とする辞典も見られる。

（以下で示す《上》は《现代汉语反义词典》、《中》は《新华反义词词典（中型本）》、《现》は《现代汉语反义词词典》の略称である。）

“保护⇔破坏、伤害、损害、损坏”《上》
“大概、也许⇔必定、肯定、一定”《中》
“清静⇔喧闹、喧嚣、吵闹、嘈杂”《上》
“播发、播放、播映⇔收看、收视”《中》
“完整、完好⇔残破、残缺、破烂、破碎、破损”《中》

（表４）反義語とされる語の品詞[15)]

	動詞	名詞	形容詞	副詞	代名詞	数量詞	接続詞
《新》	316	118	324	8	1	0	0
《应》	288	63	355	7	0	1	1
《教》	61	77	116	1	2	0	0

品詞に関して調べると、全体的に形容詞と動詞が多く、その次に名詞が多い。虚詞[16)]については、ほとんど挙げられていないが、この点は、同じ語義の範疇における類義語に関する「類義語辞典」の場合と大きく異なる。

４.２　反義語辞典において提示される反義語に対する考察

４.２.１　反義語辞典間の見出し語の異同について

どの語とどの語が反義語として見なされているのかという問題に対して、いくつかの反義語辞典を調べてみると、決して均一的ではないことがうかがえる。この点については単音節語の反義語である“大”と“小”、“热”と“冷”などに比べて、特に二音節語において顕著である。

例えば、“绝对”は、調査したすべての辞典において“相对”が反義語とされていたが、その他の語を反義語としている辞典は見当たらなかった。一方で、“陈旧”という語について調べると、《新》では“新颖”、《应》は“崭新”、《现》では“新鲜”というように各辞典によって、反義語とされる語が異なる。さらに“奢侈”という語に対しても、以下の（表５）から分かるように若干の相違が見受けられた。

（表５）各辞典において“奢侈”と反義語とされる語

《新》	简朴　朴素
《应》	俭朴
《现》	朴素
《上》	俭朴　朴素　勤俭　俭省
《中》	なし[17]

さらに、より広い意味領域で、その意味に相当する反義語の調査を行なった。「得る」と「失う」及び「暑い」と「寒い」という意味においては、以下（表６）と（表７）に示すように、各辞書によって様々な反義語が見出し語とされている。

（表６）「得る⇔失う」

《新》	“获得⇔丢失”、“得到⇔失掉”
《应》	“获得⇔丧失”、“博得⇔丧失”
《现》	“得到⇔失失”、“得⇔失”
《上》	“获得⇔失去、失却”
《中》	“得⇔失”“获得、得到、取得⇔失掉、失去”

（表７）「暑い⇔寒い」

《新》	“酷热⇔严寒”“闷热⇔凉爽”“火热⇔冰冷”“温暖⇔寒冷”
《应》	“热⇔冷”“滚热⇔冰冷”“酷热⇔严寒”“炎热⇔寒冷”“闷热⇔凉爽”
《现》	“热⇔冷”“炽热⇔冰冷”“滚烫⇔冰凉”“炎热⇔寒冷”“火热⇔冷酷”“酷热⇔严寒”
《上》[18]	“热⇔寒、冷、凉”“冷⇔暖、热”“炎热⇔寒冷”“冰冷⇔火热、滚热” “严寒⇔酷热、炎热”“闷热⇔凉快、凉爽”“冷飕飕⇔火辣辣、热腾腾” “热烘烘⇔冷冰冰”
《中》	“热⇔冷”、“炎热、火热⇔冰冷、寒冷”

４.２.２　反義語とされる語の難易度

反義語辞典に見出し語として収録されている語のレベルを、１～６級に分けた新 HSK の5000語[19]を基準とし、調査をした。その結果、同じレベルにある二語が一組の反義語とされ

る、以下のような例が比較的多い状況がうかがえた。（以下に示す例のカッコ内の数字は新HSK 語彙基準の級を示す。）

冷⇔热　(1)《应》　　放弃⇔坚持　(4)《新》
快⇔慢　(2)《应》　　分析⇔综合　(5)《新》
东⇔西　(3)《教》　　反抗⇔屈服　(6)《应》

ただ、一方で３級分以上の差がある語が一組の反義語とされている例や、３級の語と級外の語が一組の反義語とされる、以下のような例も見られた。（(外）は基準外の語を示す。）

高兴(1)⇔痛苦(5)《应》　　帮助(2)⇔欺负(6)《新》
聪明(3)⇔愚蠢(6)《新》　　小心(3)⇔大意(6)《新》
安静(3)⇔烦躁(外)《应》　　参加(3)⇔退出(外)《应》
非常(2)⇔平常(5)《新》　　热情(3)⇔冷淡(6)、冷漠(外)《新》

4.2.3　形態素の共通性と相違について

二音節語以上の反義語とされる語の構成要素である形態素について整理すると、以下のような関係性が認められる。

①　同じ形態素から成る一組の反義語

「AB－AC（一音節目が共通)」、或いは「BA－CA（二音節目が共通)」に関しては、異なる方の形態素であるBとCが「反義性を具える」場合と「反義性が認められにくい」場合がある。

(a)
罕见⇔常见《应》　　噩梦⇔美梦《应》
丰收⇔歉收《新》　　进步⇔退步《新》
(b)
可爱⇔可恨《新》　　年轻⇔年迈《新》
交好⇔交恶《中》　　老媪⇔老翁《中》
(c)
创见⇔成见《应》　　重要⇔次要《新》
敬礼⇔还礼《中》　　开心⇔伤心《现》
自卑⇔自负《应》

上記の（a）で示す反義語は、“罕见⇔常见”のように、二音節目が共通の形態素であるが、一音節目の形態素に反義性が具わるタイプである。（b）で示す反義語は“可爱⇔可恨”のように、一音節目が共通の形態素であるが、二音節目の形態素に反義性が具わるタイプである。数の上では（a）タイプの方が（b）タイプより圧倒的に多い。上に示した（c）のタイプは、異なる方の形態素の意味は反義性が希薄な反義語の例である。例えば“创见”と“成见”における形態素としての“创”と“成”には、上で示した（a）や（b）のタイプに比べて、「反義性」が認められにくいと言える。

② 二音節語の語構成において、同じ形態素を持たない

同じ形態素を持たない反義語（AB－CD）については、以下のようなパターンがある。

（a）

好转⇔恶化《应》	淡雅⇔浓艳《现》
无心⇔有意《新》	笑脸⇔愁容《新》
猛跌⇔暴涨《应》	加快⇔放慢《新》
隆冬⇔盛夏《新》	飞扬⇔飘落《应》

上に示す（a）の反義語は、一方の形態素には反義性があり、もう一方の形態素には類義性があるタイプである。例えば、“好转”と“恶化”における、“好”と“恶”には反義性が認められるが、もう一つの形態素である“转”と“化”には類義性が認められる。このように“笑脸”と“愁容”までの四つの例は、AとCに反義性が認められ、BとDに類義性が認められるタイプである。また“猛跌”と“暴涨”から、最後の“飞扬”と“飘落”までの四つの反義語は、反対にAとCに類義性が認められ、BとDに反義性が認められるタイプである。

（b）

前进⇔后退《新》	寂静⇔喧闹《应》
肥胖⇔干瘦《中》	建设⇔破坏《新》
放松⇔抓紧《应》	打倒⇔建立《应》
分散⇔汇集《新》	内心⇔外貌《新》

上に示した（b）の反義語は、AとCに反義性が認められ、BとDにも反義性が認められるというように、二つの形態素とも、それぞれに反義性があるタイプである。例えば、“前进”と“后退”における、“前”と“后”には反義性が認められるが、もう一つの形態素である“进”と“退”にも反義性が認められる。

（c）

高兴⇔生气《新》　　马虎⇔认真《应》
坚信⇔担心《应》　　洗尘⇔饯行《现》
体面⇔丢脸《新》

上に示した（c）の反義語は、語のレベルで反義性が具わるが、形態素のレベルでは反義性が認められない。例えば“高兴”と“生气”については、形態素である“高”と“兴”、“生”と“气”の間に反義性は認められにくい。全体的にこのタイプに属する反義語は少ない。“马虎”や“洗尘”、“丢脸”などのように主に派生義や比喩義で使用されるものが多い。

4.2.4　品詞の表記について

反義語とされる語の品詞について、辞典で示される例では、品詞が同一のものが圧倒的多数である。ただ、中には以下のように、異なる品詞の語が一組の反義語とされる例も見受けられる[20)]。

博识（动）⇔浅薄（形）《应》　　满额（动）⇔空额（名）《中》
发端（动）⇔结局（名）《中》　　相当（动）⇔悬殊（形）《应》
不宜（动）⇔适宜（形）《应》　　突然（形）⇔渐渐（副）、逐渐（副）《中》
点滴（形）⇔许多（数量）《应》

“博识（动）⇔浅薄（形）”のように一組の反義語に対して、一方の語が「動詞」、もう一方の語が「形容詞」とされる例が最も多かった。また、“突然（形）⇔渐渐（副）、逐渐（副）”のように実詞と虚詞がセットで反義語とされている例も見られた。

4.2.5　反義語辞典に示される語彙情報について

①　釈義（語義の記述）

反義語辞典は、反義関係が認められる複数の語を一組にして、見出し語が定められる。語の釈義については、以下に示すように語義に関する反義性が理解されやすいよう記されることが多い。

优秀：突出，出众，超过一般
平常：普通，不突出　　《新》

优秀：（学问、品质、成绩等）非常好或超出一般
平常：普通；一般；没有特殊之处　　《教》

“优秀⇔平常”は反義語辞典における釈義（語義記述）では、上で示すように“突出−不突出”のような、反義性を強調した形で示される例が多く見受けられる。その下の例は一般学習辞書における“优秀”と“平常”の記述であるが、これと比較すると反義語辞典では、一般辞書における例がそのまま使用されているわけではないことがわかる。反義語辞典において見出し語とされる一組の反義語に対しては、このように反義性が明確にされる形で、対立する語義が示される。

一方で、下記の例のように共通面をあえて示した上で、その範疇や意味領域内での反義性を使用者に認識させるという形式を用いる反義語辞典がいくつか見られる。

“晦涩⇔明快”　多用在语言文字等的表达理解方面。《新》
［言語や文字などの表現に対する理解という面で多用される。］
“感激⇔埋怨”　都表示因某事而产生强烈的心理感受。《现》
［ともにある事により生ずる強烈な感情を示す。］
“赞赏⇔贬斥”　多用在对人和事物的评价方面。《新》
［人や事物に対する評価の面で多用される。］

反義語の共通面で挙げられる語義に関する範疇や意味領域については、上に示す「言語」「心理」「評価」の他、「数量」「時間」「程度」「生活」「態度」「思想」などが示されることが多い。

また、反義語辞典では上述した語義のほか、語彙レベルにおける文法面、意味面、語用面での、語の「付属義[21)]」を表記しているものが見受けられる。

“恐怖⇔安宁”：［恐怖］形容词。由于生命受到威胁而引起的害怕心理。
多用于书面语。［安宁］形容词。秩序正常，没有骚扰；（心情）安定、宁静。可受程度副词修饰。《应》
［“恐怖”形容詞。生命が脅威にさらされたことにより生ずる恐怖感を示す。書面語として多用される。“安宁”形容詞。秩序立っていて、騒ぎがないこと。気持ちが安定し、落ち着いていること。程度副詞の修飾を受けることができる。］
“存在⇔消逝”：［说明］“存在”可以带宾语，“消逝”不能带宾语。《现》
［“存在”は目的語を取ることができる、“消逝”は目的語を取れない。］

“奸诈⇔忠诚”：［奸诈］虚伪诡诈。不讲信义。贬义。［忠诚］（对国家、人民、事业、领导、朋友等）尽心尽力。有动词用法。褒义。《应》
［“奸诈”誠意がなくずる賢いこと。信義を軽視すること。貶義。“忠诚”（国家、人民、事業、指導者、友人に対して）誠意を尽くすこと。動詞の用法を持つ。褒義。］

“并重⇔偏废”：“并重”常用于肯定句，“偏废”多用于否定句。《现》
［“并重”は肯定文によく用いられ、“偏废”は否定文で多用される。］

文法面では、最初の“恐怖⇔安宁”の例のように程度副詞の修飾を受けられるという点や、二つ目の“存在⇔消逝”のように賓語を伴うことができるかどうかという点、また三つ目の“奸诈⇔忠诚”に見られる品詞についての表記が見られる。意味面については、三つ目の“奸诈⇔忠诚”のように、「褒貶義」についての記載が多く見られる。その他、「比喩義」で使用されるかどうか、結びつく賓語が「具体性」と「抽象性」のどちらかといった点が記されることが多い。語用面については、一つ目の“恐怖⇔安宁”における“多用于书面语。”のように「書面語−口語」についての特徴、また最後の例“并重⇔偏废”に示される「肯定文−否定文」のどちらで多用されるのかといった点が示される。さらに「公式の場で使用される」などの使用場面に関する表記も見られる。

② 用例

用例については、一般辞書の形式と同様に、一組の反義語についてそれぞれの見出し語を含んだ複数の用例文が示されるのが一般的である。また、一組の反義語に対して、以下で示すように、二つの語がともに含まれる文を提示する《应》のような反義語辞典も見られた[22)]。

寂静⇔喧闹［应用例句］熄灯以后，喧闹的校园寂静得像一座空城。《应》
体面⇔丢脸［应用例句］合法经营不发财也体面，违法经营发了财也丢脸。《应》

③ 補足的に示される反義語の表記について

反義語辞典では、ある語に対して最も反義性が強いと見なされる語が一組の反義語とされ見出し語となる。しかし、4.2.1 でも述べたように、実際はある一つの語に対して、一つの語を反義語として限定できるという状況は稀である。［A ⇔ B］という反義語を示す一方、語 A はさらに語 C、語 D と、語 B は語 E、語 F、語 G とも反義関係があり、反義語と見なせるという場合が比較的多い。この点について、反義語辞典では、以下で示すように、一般的に「補足」として、さらに反義性を具える複数の語が示される。

“忘记⇔惦记”：“忘记”的反义词另有“挂念”“牢记”；“惦记”的反义词另有“忘怀”“忘却”。《新》

［“忘记”の反義語にはさらに“挂念”“牢记”がある。“惦记”の反義語にはさらに“忘怀”“忘却”がある。］

5．反義語指導の効用と問題点について

本章では、前述した調査の結果を踏まえて、反義語指導の効用と問題点について述べる。

5.1　なぜ「反義語」を語彙指導に取り入れるのか

朱志平、冯丽萍（2014：117）においては、学習者の語彙学習ストラテジーとして数多くの項目が挙げられているが、そのうちの一つに“近义词、反义词联系学习策略”がある。また「反義語」は語彙論における一つの事項であるが、「形態素」、「同音語」、「上下位語」、「特殊語彙」、「単純語と複合語」などと比較すると、学習者の「反義語」という概念に対する理解度や認知度は高いものと言える。したがって、「反義語とは何か」という語彙論の体系知識としての基礎的な指導がなされていない状況でも、比較的容易に語彙指導の中に含めることができると言える。語彙指導における語義面では「反義語」の他、「類義語」の重要性がよく唱えられる。しかし、「類義語」については、とりわけ学習者の入門や初級の段階から、過度に語彙指導の中に取り入れてしまうと、その弁別の複雑さにより、学習者の負担が増すことになり兼ねない[23)]。類義語指導は、ある意味では、すでにある程度の学習を経て、一定の語彙量を持っている初中級から中級以上の学習者に対して、徹底かつ体系的に行なう。特にアウトプットの面で、より正確に語を使用するための強化に用いることが指導面での目的であると言える。一方、「反義語」は「類義語」と異なり、語の導入時点、つまりある語の初出の段階で提示することが可能であると考えられる。学習者の語彙学習における重要な一つのストラテジーと捉え、学習者のレベルを問わず語彙指導の一環として、初級の段階から多くの反義語を取り入れる指導法が確立できる。とりわけ、両極性を具える程度を示す形容詞や依存関係にある“买”と“卖”、“进口”と“出口”などの反義語については、それぞれ個別に学習するよりも、セットで学習した方が効率的である。学習者により多くの反義語をインプットさせることは、学習者の語彙学習全体に対する負担を軽減し、また学習後の語彙の定着度をより高めるといった指導目的を果たすことにつながると言える。

5.2　語の多義性や類義関係を利用した反義語の指導

张志毅、张庆云（2008：18）では、“依据义位划分反义词群”という一つの反義語分析の方法が述べられている。“正”という語に関して、例えば、“垂直或符合标准方向”に対しては“歪”、

“位置在中间”に対しては“侧、偏”、“正面”に対しては“反”などというように、合計７つの意味項目に対して、それぞれの反義語を定める図式が示されている。

また、一つの語に対して、その語の内部の意味範囲に拠り、複数の反義語を定める方法も示される。“稳定”という一つの語に関して、以下のようにその意味に関する使用域に基づいて、それぞれの反義語を定める方法である。

“用于局势方面，跟“动荡”是反义词”
“用于人心方面，跟“浮动”是反义词”
“用于物价方面，跟“波动”是反义词”

张志毅、张庆云（2008：8）

反義語と言えば、通常は「１語対１語」の関係性で示されるが、このように「１対複数」という方法で、反義語を設定し、教育の場に取り入れることに有用性が認められる。

4.1 でも述べたが、実際、反義語辞典においても、このような方法で見出し語を提示する辞典が見られる。例えば、《新》では“紧张”に対して、三つの反義語が定められている。“多用在精神、情绪等的张弛方面”という意味項目に対しては“松弛”、“多用在事态、局势、气氛的松紧方面”に対しては“缓和”、“多用在经济开支、生活条件等方面”に対しては“宽裕”という「１対複数」の語義のネットワークの面での構図で、反義語が示されている。このような反義語の関係を用いることにより、下図（表８）のように反義性だけではなく、多義性や類義性などを含め、一つの語に対する語義の複雑性、所謂「語彙の深さ」の面での理解を促すことができる。

（表８）

A^1 ⇔ B	「A」と「B」、「C」、「D」→「反義関係」
A^2 ⇔ C	「B」と「C」と「D」→「類義関係」
A^3 ⇔ D	「A^1」と「A^2」と「A^3」→「多義性」

複数の反義語を挙げる場合は、その対象となる語の意味項目や使用域に分けた上で、それぞれに対する反義語が示される。“紧张”の例を挙げて言うと、“松弛”、“缓和”、“宽裕”といった複数の反義語があること以外に、上で述べた“紧张”に対する“多用在精神、情绪等的张弛方面”などというように、一つの語の語義には、多義性があり、また語用論的な使用域等の付属義も含めて学習者に認識させることが可能である。さらに、反義語として示された複数の語の関係

を見ると、その間には「類義性」があることが多く、それらを「類義語」として、学習者に理解させることも可能である。

5.3　反義語に関わる「付属義」の問題について

反義語辞典では、見出し語についての文法面、意味面、語用面における「付属義」と見なせるいくつかの事項が表記されることは 4.2.5 で述べた。ただ、反義語「A ⇔ B」に対して、「A は賓語を取れる、B は賓語を取れない」、「A は書面語、B は口語的」などというように異なる性質をもつ場合、その付属義として表記することは、とりわけ教育面では検討の余地があると筆者は考える。反義語や語義の反義関係を利用した上で、学習者の語彙学習の効率を高めるためには、反義語として挙げられる二つの間の対立性はその語彙的な意味での反義性に限定される方がよい。付属義を示すのであれば、「A、B はともに賓語を取れる」、「A、B はともに書面語である」といったように、共通性がある方が反義語自体に対する学習がなされやすい[24]。総じて言えば、反義語辞典等で付属義を示す場合は、その共通性を重要視し、優先的に付記するという点を主張したい。

A 分明 ⇔ B 模糊：　A 有副词用法　B 有动词用法《应》
A 辩护 ⇔ B 批驳：　A 一般不能带宾语　B 常须带宾语《现》
A 持续 ⇔ B 间断：　A 多用于肯定句　B 多在否定句里使用《现》
A 平常 ⇔ B 特殊：　A 可以重叠　B 不能重叠《现》
A 不齿 ⇔ B 尊敬：　A 用于书面语　B 多用于口语《应》

上に示すのは、ある反義語辞典において、その釈義の箇所に見出し語の付属義が示される例である（A、B の符号は筆者による）。各反義語の右側に示される付属義は、見て分かるように共通したものではなく、異なるものや対立性を帯びるものである。一つ目の例は、ともに形容詞であるが、“分明”は「副詞」、“模糊”は「動詞」の用法があるとされている。語自体の情報として、このような用法上の特徴をもつということは非常に重要な点である。ただ、反義語辞典においては、一組の反義語に対して、全く異なる付属義に関する内容を示す必要性は低い。以下の例についても、「賓語」、「文のタイプ」、「重ね形」、「文体」等の面での内容が示されるが、いずれも異なる内容や対立性を帯びるものである。

この観点から述べれば、一つ目の“分明⇔模糊”については、同じ形容詞であり、さらに動詞の用法も持つ“清楚”と組み合わせ、“清楚⇔模糊”を反義語として見なす方が良いと考えられる。二つ目の“辩护⇔批驳”は“辩护”を“拥护”に取り換えることにより、ともに賓語を伴えるという共通性が認められることになる。“持续⇔间断”は“间断”を“中断”や“停止”

に取り換えることにより、付属義の相違は解消できる。次の例も同様に、それぞれ“寻常⇔特殊”“忽视⇔尊敬”という一組の反義語にすると、「重ね形」、「文体」という面での共通性を帯びることになる。このように「付属義」の共通性は、語彙指導の面でどの語とどの語を反義語とするのかという、反義語の選定の面における一つの指標として応用できる。

5.4　反義語辞典で示される“褒贬义”について

語義についての「よい」と「わるい」、所謂“褒贬义”「褒贬義」による対立性から、それらの語が「反義語」と認識される例が多い。反義語辞典においても、以下のように、この“褒贬义”が示されることが多い。

“调皮⇔听话”［调皮］形容词。贬义。顽皮，不听话，不驯服，不易对付。
［听话］形容词。褒义。听从师长或领导的话，驯服，易对付。《应》

反義語辞典においては、このような“A ⇔ B、A 贬义、B 褒义”といった記載がよく見られる[25]。“褒贬义”は、語彙学習の語義についての理解の面で、付属義に関する重要な要素の一つであることは相違ない。しかし、“调皮⇔听话”のような反義語辞典における表記については、その多くが語の基本義のレベルで「よい」「わるい」が認識できるものであり、あえて反義語辞典の釈義の箇所で明記する必要性は低いと言える。

「褒貶義」が反義語の釈義において有用性があると考えられるのは、「“丰满↔“干瘪”（贬义）、“丰满”↔“苗条”（褒义）」のようなケースである。語の基本義のレベルでの「太い」や「細い」という意味に拠れば、“干瘪”や“苗条”などの反義語が定められる。“丰满”は比較的幅広く用いられる語で、その付属義として、「褒義」と「貶義」のどちらも兼ね備えていると見なせる。上に示すように、「褒義」の意味では“苗条”と、「貶義」の意味では“干瘪”と反義関係がある。このように、一方の語の意味範囲が広く、「褒貶義」のどちらも持つ場合、その反義語を「褒義」と「貶義」に分けて示す方法が効果的であると言える。

5.5　日本語の漢語語彙における反義語との関係

中国語の反義語辞典で示される反義語を日本語語彙における反義語との関係性により整理すると、おおよそ以下のように分類ができる[26]。

（ここでは、中国語の反義語を“A ⇔ B”、意味的に相当する日本語の反義語を「ア⇔イ」[27]で示す）

① “A”と「ア」が同形、“B”と「イ」が同形

例：“肯定⇔否定”《新》「肯定⇔否定」、“具体⇔抽象《新》「具体⇔抽象」
“必然⇔偶然”《现》「必然⇔偶然」 “理性⇔感性”《新》「理性⇔感性」
“浅⇔深”《应》「浅い⇔深い」

② “A”と「ア」が同形、“B”と「イ」が異形

例：“出发⇔到达”《新》「出発⇔到着」、“购买⇔销售”《现》「購買⇔販売」
“勇敢⇔胆怯”《现》「勇敢⇔臆病」、“优良⇔低劣”《现》「優良⇔劣悪」
“回答⇔提问”《现》「回答⇔質問」
“脱⇔穿”《应》「脱ぐ⇔着る」、“笑⇔哭”「笑う⇔泣く」《应》、
“高”⇔“矮”《教》「(背が) 高い⇔(背が) 低い」

③ “A”と「ア」が異形、“B”と「イ」が異形

例：“粗壮⇔瘦弱”《应》「頑丈⇔華奢」、“动荡⇔稳定”《新》「動揺⇔安定」、
“发放⇔领取”《新》「差出⇔受取」、“便宜⇔昂贵”《新》「安い⇔高い」
“热闹⇔冷清”《新》「賑わう⇔寂れる」、“拉⇔推”《应》「引く⇔押す」、
“偶尔⇔经常”《新》「たまに⇔いつも」 “未曾⇔已经”《新》「いまだに⇔すでに」

日本語話者の学習者にとっては、上で示した①が最も学習しやすい。日本語の漢語語彙とほぼ同形同義の関係にあることから、学習後の定着度の面についても、おおよそ問題は生じないと見なせる。最も重要なのは、次の②のタイプであると言える。一方が日本語と同形であることにより、とくに同形の語を先に学習した場合、母語による負の干渉が働くことが考えられる。例えば、“出发”を学習した学習者は日本語語彙の干渉を受けて、その反義語の「到着」するという意味の中国語として、“＊到着”という語形が存在するという誤った理解をする可能性がある。“出发”を学習すると同時に、その反義語にあたる“到达”も学習することで、このような負の干渉を防ぐことができる。また“回答⇔提问”と「回答⇔質問」の例のようなケースでは、とくに注意が必要となる。学習者が“回答”の反義語として、日本語語彙の干渉を受けて“质问”を想定すると、日中同形異（近）義語の問題が生ずることになり、“质问”という中国語の語に対する正しい理解を得るのが難しくなる。以上のような理由から、②のタイプの反義語のように、一方の語だけが日本語の語と同形になる場合は、学習者にとって初出の時点で、その語と反義関係にある語をセットで学習するような方法が求められる。③のタイプは日本語の語形には無い語や、或いは存在したとしてもほとんど使用されない語形が反義語となるタイプである。これらの語については、日本語語彙からの干渉はないが、その語自体に関

する語形や語義をすべてゼロの状態から学習する必要が生ずる。したがって、語自体のレベルにもよるが、難易度が高い語の場合は、初出のときに、反義語とセットで学習するよりも、まず個別に一つ一つの語を学習した後に、反義語として提示する方法も含めて考える必要がある。また、上の例を用いて言えば、“热闹”を学習し、さらに後に“冷清”を学習するときに、“冷清”の反義語として、既習の“热闹”を挙げる。つまり一組の反義語の二つ目を学習した際に、もう一方の学習済みの方を取り上げるという手順である。③のタイプの反義語はこのように語彙学習や指導の面で、段階を踏んで、その導入を検討する必要が認められる。

また、これらの日本語の語彙との関係性は、教育面での反義語の選定の際にも応用できる。「A ⇔ B」と「A ⇔ C」のどちらを反義語として取り上げるのか。具体的に言えば、どちらを反義語辞典の見出し語として提示するのか。またテキストにおいても、「A」の反義語として語注等の箇所で示す場合、「B」と「C」のどちらを選定するのかという問題である。日本語話者の学習者に限定される事項であるが、「A ⇔ B」が上述した①のタイプ、「A ⇔ C」が②のタイプである場合は、教育的な効果を考慮に入れれば、あえて「A ⇔ C」の方を取り上げる方が適格である。

5.6　その他

ここでは、反義語指導の効用と問題点について、上で述べた 5 点以外に指摘できる点をいくつか述べる。

① 反義語辞典においては、「“干部⇔群众”“干部”的反义词另有“工人”；“群众”的反义词另有“党员”《新》、“君子⇔小人”《新》、“天时⇔地利”《应》」など中国の社会や文化が色濃く反映されるものがある。このような反義語の数は多くないが、これらを学習することにより、語彙的な反義性の理解とともに、語の社会や文化的な意味に対する理解にもつながる。そのため語彙指導において優先的に取り上げる意義があると見なせる。また成語に関する反義語についても、中国の文化や歴史的な背景とともに理解することが必須となるため同様の効果が認められる。

② 4.2.5 でも述べたが、一つの文や文章の中で、一組の反義語がともに使用されている例を何らかの形で提示する方法がある。これは、語彙レベルに加えて、文意等のレベルからもその反義性を認識させることがねらいとなる。また別の角度から言うと、その文中の反義語を理解することにより、文章全体の読解につながることもあるため、読解力の向上に対しても有用性があると考えられる。また、どの語とどの語を反義語とするのかという選定の問題に際しても、一つの文において共起する比率が高い場合の例を優先的に取り上げる。つまり、言語事実に基づき、一つの文において共起する比率が高い方を選ぶという方法を用いることが可能である。

③ 「A ⇔ B」の反義関係が成立する状況で、二音節語としての「AC」は存在するが、一方で「BC」が成立しない場合は、「過度の類推」が作用する可能性が高いため、指導上注意が必要となる。例えば、“热”と“冷”について、二音節語の形態素として“热”が使われている単語に対して、同様に“冷”についてもその反義性を示す語として存在するという誤解がなされやすい。“热门”、“热战”、“热饮”から、それぞれ“冷门”、“冷战”、“冷饮”という正しい類推が作用する場合は問題ない。しかし一方で、“热情”、“热卖”、“热乎乎”という語に対して、意味的に反対の語として、それぞれ“*冷情”、“*冷卖”、“*冷乎乎”といった存在しない語を類推してしまう可能性はある。また「冷房」という意味の“冷气”から、「暖房」という意味の語として“热气”を類推しまうといった現象も考えられる。

④ 語構成において反義性をもつ語を利用して、単語レベルでの反義性や反義語についての学習者の意識を高めることができる。例えば、“开关”、“买卖”、“先后”、“得失”、“呼吸”、“早晚”などは並列型の内部の語構成をもつ語であるが、二つの形態素の関係には、反義性が認められる。これらの単語におけるそれぞれの形態素は、ほぼ同じ意味で単独で使用される単語レベルにおいても反義語としての関係が成り立つ。このように語構成において反義性を持つ単語を語彙指導の中で活用する方法が考えられる。

6．「反義語」に関する学習事項のテキストへの導入

6.1　授業用テキストへの導入とその意義について

大学で中国語を履修する多くの学習者は全般的に課外の学習に対しては関心が薄い。一方で、テキストに明示されている事項や内容は意欲的に学習し、獲得しようとする姿勢が見られる。つまり、ほとんどの大学生の中国語学習者は、授業の内外を問わず、授業用テキストを中心に学習している状況が顕著である。このような学習者のテキストへの依存度に照らし合わせると、一般辞書や反義語辞典のみならず、学習者が日常的に用いる授業用テキストに「反義語」を取り入れ、学習者に語彙学習の過程で、その重要性に対する認識を強化させる必要がある。

２章で述べたように、日本で使用されている中国語のテキストの中には、語注の中で、新出語句の反義語を示すものが若干見られる。反義語をテキストに取り入れるには、新出語句として提示された語に対して、反義語を付す方法が一般的である。現存のテキストで、このように反義語を付すものはいくつか見られた。しかしながら、全テキストにおける語注の箇所で提示される語の中で、その反義語が示される比率は極めて低い。反義語を本格的にテキストに取り入れる場合は、テキストのレベルにもよるが、形容詞や動詞を中心に語注の箇所で示す三分の一くらいの語に対して、その反義語を付す方法が考えられる。その他、テキストの本文において一組の反義語が同時に使用されている文を提示するといった工夫もできる。

さらに、所謂「語彙論体系知識」としての反義語に関する事項を学習者に明示的学習項目と

して、テキストの中に表記することが可能である。学習者の効率的な語彙学習を促進させるために作用する明示的知識を獲得させるのが指導上のねらいとなる。現在主に大学で使用されている一般的なテキストは、一課分の構成要素がおおよそ「本文」、「語注（新出単語）」、「学習ポイント」、「練習問題」に分けられると言える。学習者が明示的学習を通して知識を獲得することが目的である場合は、その中の「学習ポイント」の箇所にその学習事項を盛り込むのが適当である。既存の日本で使用されている中国語テキストでは、この「学習ポイント」の箇所には「量詞」や「助動詞」などの実詞、「前置詞」などの虚詞、また「補語」などの文成分や「接続詞の呼応表現」など、主に文法の範疇に属する事項が示されるのが一般的である。反義語に関する学習事項は「反義語のタイプ」、「反義語における形態素」、「反義語に関する修辞技法」、「反義語と対義語」、「反義語と類義語」、「反義語の語形」などが考えられる。これらを「学習ポイント」の箇所に取り入れることにより、「反義語」についてのより幅広い理解が得られることが想定できる。

6.2　反義語に関する練習問題

テキストでは、各課の最後に練習問題が付されるのが普通である。一般的に、その課で学習した発音や単語、語句、文法項目を復習するための問題で、形式は主に空欄補充や語順の並べ替え、ピンイン表記、日本語訳や作文などである。筆者の観察では、既存のテキストでは、練習問題の内容について、「反義語」など所謂「語彙論」に関する事項を問うような問題はほとんど使用されていない[28)]。学習者の語彙学習を重視するテキストを作成することを思料するなら、各課の「練習問題」について「反義語」に関する問題を多く取り入れることが一つの方法として挙げられる。

反義語に関しては、以下のようなタイプの練習問題が使用できる[29)]。

① 次の語の反義語を選択肢の中から選びなさい。

“热闹”－ A 寒冷　B 冷清　C 谨慎　（答：B）

“高雅”－ A 低调　B 通俗　C 骄傲　（答：B）

② 次の文中における下線が引かれた語句と意味が反対のものを選びなさい。

・为什么他们越来越不快乐呢？　A 高兴　B 烦恼　C 紧张　（答：B）

・我爱人房间布置得不讲究。　A 朴素　B 喜欢　C 随便　（答：C）

上の①のタイプは直接、相当する反義語を問う問題である。テキスト内で用いる場合、選択肢に挙げる語はなるべく既出であることが問題作成の条件となる。②は否定形との意味関

係と文意を利用して、学習者に考えさせるタイプの反義語に関する練習問題である。下線部の語がテキストの前の部分で既出であり、また選択肢に挙げる語も学習者は学習済みである方が望ましい。

7．おわりに

张旺熹（2013）では中国語教育に従事する教師の基本的な課題として、“教什么”「何を教えるのか？」、“怎么学”「どう学ぶのか？」、“怎么教”「どう教えるのか？」という三つを挙げている[30)]。ここ数年は、教師側の関心事項として、後者の二つが注目され、さらに“为什么学”「何のために学ぶのか」という教育上の学習目的の設定についての研究も盛んである。この中の“教什么”「何を教えるのか」という課題については、教育の様々な場における指導内容を指すものと解釈できる。指導する立場にある教師にとっては指導内容を検討した上で、教育の場で実践していくことは、まさに最重要課題であると言える。近年は教育に関するいくつかのガイドライン等が公布、発表されている。そのため、音声、文法、語彙といった言語的要素に関する指導内容に関しては、すでにある程度完成の域に至っていると認識されている傾向にある。

しかし、「何を教えるのか」という課題に対して、大学での外国語教育においては依然として議論と検討が必要であると思われる。とりわけ音声、文法、語彙の各領域における体系的な事実としての言語知識を指導内容の一つとして、より充実させる必要があると筆者は考える。その中でも特に語彙の領域についての体系知識の教授は文法や音声と比べると薄弱である。中国語教育学会作成の『中国語初級段階学習指導ガイドライン』においては「語構成」や「形態素」といった語彙論に関する一部の事項が示される。ただ、これらがテキストに示され、授業内容に組み込まれることは稀であるというのが現状である。

本稿で取り上げた「反義語」も、語彙論体系知識の一つの事項であるが、本稿における考察の結果を参照し、実際に、教育現場において、より多くの反義語を効果的に導入する可能性をさらに見出したい。学習者の語彙学習において、反義語が一つの学習内容として定着し、また学習者の学習ストラテジーとして確立するために、今後さらに反義語に関する考察を続け、効果的な指導方法を探りたい。

注

1）「ピンイン」とはアルファベットによる現代中国語の発音表記のことである。

2）「語彙の深さ（広さ）」については、主に門田、池村（2006：223-225）を参照した。

3）「語彙学習ストラテジー」については主に朱志平、冯丽萍（2014：117）を参照した。

4）日本語の表現では「反義語」の他、「反対語」、「反意語」などと称されることがある。中国語では、ほとんどの場合“反义词”と称される。本稿では、一律に「反義語」と称する。

5）反義語研究の総括については、刘国辉（2008）を参照した。

6）中国語の文献の引用に対する日本語訳はすべて筆者によるものである。また、日本語訳の箇所は、[ ]を用いて表記する。

7）本稿で用いる記号の「*」は、文やフレーズ、単語が誤りであることを示すものである。

8）主に中華人民共和国の大学等で使用されている外国人留学生向けの中国語学習者用のテキストである。日本で出版されているテキストとの最大の違いは、専ら日本語話者の学習者向けに作成されているわけではないことである。

9）主に中国語教育面での「語彙論体系知識」に関する概説書としては、万艺玲（2010）《汉语词汇教学》、胡培安、王飞华（2014）《实用对外汉语词汇-海外华文教育教材》などが挙げられる。また学習者向けの学習書としては、万艺玲（2000）《汉语词汇教程（三年級）-对外汉语本科系列教材》がある。

10）浅野（2013a）を参照。

11）その他、以下の三部の反義語辞典を参照した。张志毅、张庆云（2008）《新华反义词词典（中型本）》商务印书馆、朱景松主编（2014）《现代汉语反义词词典》语文出版社、贺国伟主编（2009）《现代汉语反义词典》上海辞书出版社。

12）《汉语教与学词典》については、見出し語の意味項目に対する釈義において、（跟“～”相对）という形式で反義語が示されていた例をカウントした。数字には、単語の他、形態素とされる例も含まれている。また、例えば“男”の箇所で（跟“女”相对）、“女”の箇所で（跟“男”相对）というように、重複する例も見られたが、このような場合は、二例をまとめて一例としてカウントした。

13）例えば一組の見出し語が３語ある場合も、それらがすべて二音節語である場合は、「2-2」の中にカウントした。

14）本稿では、反義語辞典で見出し語とされていた用例を「⇔」の記号を用いて提示する。

15）成語は除外した。一組の反義語の品詞が異なる場合はそれぞれをカウントした。また、反義語とされる語に対し、複数の品詞が表記されている場合についてもそれぞれをカウントした。《教》については、形態素の品詞性が示されている場合も含めた。つまり例えば、“动素”は「動詞」としてカウントした。

16）中国語の品詞は「実詞」と「虚詞」に分けて論ずることが多い。「虚詞」は前置詞や接続詞、助詞など主に文法機能を果たす類の品詞を指す。

17）“奢侈”は見出し語としては提示されていないが、“节省、节俭、节约”や“简朴”の補足的な反義語として挙げられている。

18）《现代汉语反义词典》では、語と語の間における反義性から見出し語として一組の反義語を提示する体裁ではなく、一つの語について想定できる反義語を「一対複数」の形で示されている点、他の辞典と異なる。

19）李禄兴主编（2014）《新 HSK5000 词分级词典》北京语言大学出版社を参照した

20）本稿の 1 章で示したように、刘叔新、周荐（2000）に拠れば、反義語としての成立条件の一つに品詞の同一性がある。ただ、张志毅、张庆云（2008：10）には、“在少数的不同词类的反义词中，首先较为多见的是由形容词和动词构成的。如：平稳（形）↔摇摆（动），真实（形）↔虚构（动），陌生（形）↔熟悉（动），俭省（形）↔浪费（动），兴盛（形）↔衰落（动）。其次见到的是形容词跟名词或副词构成的。如：长远（形）↔眼前（名），永久（形）↔暂时（名）。再次，也见到了由介词和动词构成的。如：自（介）↔至（动）。”という記載があり、一部異なる品詞の語が反義語となり得ることが認められている。また反義語辞典の中では、贺国伟 2009《现代汉语反义词典》のように品詞が一切表記されないものもある。

21）本稿では、語の語彙的な意味や辞書における意味項目で示される語義を除いた、文法、意味、語用面での、あらゆる語彙情報を「付属義」と称する。

22）《反义词应用词典》では、見出し語として示される反義語の約半数にこのような用例文が提示されている。

23）この点は、実詞と虚詞の状況が異なる。虚詞については、初級の段階から類義語の問題が取り入れられることが多いと言える。

24）刘叔新・周荐（2000：99～104）を参照。

25）《反义词应用词典》では見出し語、計1047組の反義語のうち、151組の反義語に対して、この“褒贬义”が示されていた。

26）日本語の語彙との関係については、さらに「同形異義語」や「同形近義語」の存在があるが、ここでは単に「同形語」と「異形語」という関係性に限定して、まとめた。

27）日本語語彙の反義語の例については、すべて『活用自在反対語対照語辞典』を参照した。

28）浅野（2013b）を参照。

29）以下に示す中国語の文は筆者による作例でインフォーマントによるチェックを受けている。

30）张旺熹（2013：11）を参照。

主要参考文献

浅野雅樹 2013a.「中国語語彙教育の課題と語彙を中心とした中級テキスト作成について」、『藝文研究』第105号：166-187頁

浅野雅樹 2013b.「中国語中級テキストにおける練習問題についての調査と考察―語彙学習に関する問題作成の試み―」、『下関市立大学論集』56巻３号：９-22頁

門田修平、池村大一郎 2006.『英語語彙指導ハンドブック』大修館書店

洪潔清、劉郷英 2004.『听听说说』白帝社

反対語対照語辞典編纂委員会 2014.『活用自在反対語対照語辞典』柏書房

贺国伟主编 2009.《现代汉语反义词典》上海辞书出版社

胡培安、王飞华 2014.《实用对外汉语词汇-海外华文教育教材》语文出版社

李禄兴主编 2014.《新 HSK5000 词分级词典》北京语言大学出版社

刘国辉 2008.〈三十年来反义词现象研究思考及非对称性反义词表征考察〉《外语研究》第３期：１-８页

刘叔新、周荐 2000.《同义词语和反义词语》商务印书馆

孟凯 2009.〈留学生反义属性词的类推及其成因〉《汉语学习》第 1 期：89-96页

阮咏梅主编 2012.《新中国风－对外汉语中高级阅读教程》北京大学出版社

施光亨、王绍新主编 2011.《汉语教与学词典》商务印书馆

徐安崇主编 2010.《反义词应用词典》语文出版社

万艺玲 2000.《汉语词汇教程（三年级）-对外汉语本科系列教材》北京语言大学出版社

万艺玲 2010.《汉语词汇教学》北京语言大学出版社

袁晖主编 2008.《新华反义词词典》商务印书馆

袁嘉 2004.〈现代汉语词汇词义不对称与对外汉语教学〉《西南民族大学学报（人文社科版）》第８期：440-444页

张博 2007.〈反义类比构词中的语义不对应及其成因〉《语言教学与研究》第 1 期：43-51页

张旺熹 2013.《对外汉语本体教学概论》商务印书馆

张宜生 2013.《现代汉语》中国人民出版社

张志毅、张庆云 2008.《新华反义词词典（中型本）》商务印书馆

朱景松主编 2014.《现代汉语反义词词典》语文出版社

朱志平、冯丽萍主编 2014.《汉语作为第二语言习得研究－汉语国际传播基础理论与实践研究丛书》北京师范大学出版社

朱子仪主编 2008.《捷径 中级速成汉语课本（上册）》北京语言大学出版社

用例出典

《新》：袁晖主编 2008.《新华反义词词典》商务印书馆
《应》：徐安崇主编 2010.《反义词应用词典》语文出版社
《现》：朱景松主编 2014.《现代汉语反义词词典》语文出版社
《中》：张志毅、张庆云 2008.《新华反义词词典（中型本)》商务印书馆
《上》：贺国伟主编 2009.《现代汉语反义词典》上海辞书出版社

「付記」本稿は平成27年度科学研究費補助金（基盤研究 C 課題番号「15K02693」）における研究成果の一部である。

外国語教育におけるドラマ活動の意義

― フランス語中級クラスでの実践と考察 ―

治　山　純　子

Abstract

Numerous advantages of using drama activities in foreign language education are described in this study. The practices of intermediate French classes are reported, with the introduction of various drama activities such as dramas designed to prompt the use of certain communicative skills, dramas based on given scene settings, dramas based on given grammatical forms, dramas based on literary works, and the combination of these dramas. The results of a questionnaire given to students are also presented in order to clarify the students' thoughts on drama activities.

The significances and advantages of using drama activities are then discussed, especially in regard to intermediate classes in foreign language education.（Some of them are possible in beginner classes, but we can present more difficult challenges in intermediate classes.）For example, students can deepen their understanding of the grammatical forms that they have learned and make practical use of them. They can also check expressions that they have written by themselves or do peer reviews of expressions their classmates have written, and these tasks lead to active learning. Further, students can establish links between the drama set and their own lives in order to create and act out vivid dramas. They can also develop their logical thinking abilities by writing complicated and structured scenarios, and learn to cooperate and create a final product through collaborative learning. The importance of fostering an environment in which students feel free to engage in discussion with their classmates is also argued. By watching dramas, students can notice various cultural and social matters, and discuss them with their classmates in French in order to deepen their understanding.

Finally, the roles of drama activities at university levels are argued. Furthermore, the possibility of using drama activities in plurilingual and pluricultural education is also discussed.

1．はじめに

外国語教育におけるドラマ活動は、学生が自分の伝えたいことを主体的に発信できるというコミュニケーションの側面からも、グループで協力して表現・語彙、文法、発音、さらにストーリー展開を考えて一つの作品を作るという協同学習の側面からも、大きな利点がある。Haruyama（2010）では、大学における、フランス語初級クラスでのドラマ活動について報告し、その利点について考察した。本稿では、慶應義塾大学における、中級クラスでのドラマ活動の様々な実践を紹介し、それらの意義について考察する。

まず、演劇教育・ドラマ教育の理念・方法・有用性について述べる。次に、幾つかのドラマ活動を提示し、授業での実践と合わせて論じる。そして、学生へのアンケート結果を提示し、学生のドラマ活動への見解を紹介する。そして、中級クラスでのドラマ活動の意義・利点について、文法事項の定着、主体的な語学学習、場面設定、文化面への気付きとディスカッション、協同学習の環境、高度な論理構成力の観点から考察する。最後に、広く演劇教育に関して、教師の役割、大学教育という文脈における演劇の意義、複言語・複文化教育における演劇の活用方法について検討する。そして、包括的学習アクティビティである演劇を用いた教育の有用性を主張する。

2．演劇教育・ドラマ教育

演劇とは、俳優・観客・劇場を三大要素とする総合芸術である。ドラマは一般には戯曲の意味で使われ、演劇の一部である。小林（2010）は、上演を目的とした演劇活動ではない、「子供がドラマをすること自体に何らかの学びの機会があることを見いだした過程中心のドラマ活動を行う教育」（p.10）をドラマ教育と定義している。Drame（ドラマ）の語源は、ギリシャ語のdrama であり、「行うこと」を表し、そもそもドラマとは、人に見せるというよりも、単に行うことを意味する。

外国語学習における効果という面では、上演を行う演劇教育も、ドラマ教育も意義深いものであることから、本稿では両者の違いを重視しないが、基本的には小林（2010）の定義に倣う。しかし、特に包括的な意味で、ドラマ教育も含めた演劇教育であることを強調する際には、演劇教育という語を使うこととする。

2．1．演劇教育・ドラマ教育の理念と実践

ドラマ活動では、教師ではなく学習者自身が授業の主役となり、さらにそこに遊戯的側面が加わることから、学習者は楽しみながら自発的に学ぶことができる。そしてお互いの意見を尊重しつつ、共に一つのことを成し遂げていくという協同学習の中で得られる教育効果に期待ができる。Raz（1985）、大薮（1999）、小林（2010）など多くの先行研究でも、教育の場におけ

るドラマ活動は楽しみながら行うことができるものであることが述べられている。また、ドラマは構造を持っており、自作のドラマ活動は構造を重視しながらスクリプトを作る中で論理力も養える学習である。

筆者は、今まで幾つかのフランス語や英語のクラスでドラマ活動を行ってきた。学習者の外国語のレベルに関わらず、また言語に関わらず、スクリプトを作る際には常に学習者の間から笑いや驚きの声が聞かれ、また他者のドラマを観る際にも、笑顔が見られ感嘆の声が上がることが多い。そのような学生の姿を目の当たりにする中で、楽しみながら学ぶということが実践できていると実感している。これに関しては、後述するアンケート結果でも示す。

谷川（2008）によると、紀元前５世紀にギリシャ人は記憶術の修練のために演劇を教育に取り入れていた。« *Histoire du théâtre à l'école* » によると、フランス革命の勃発した1789年、人々はスペクタクルの美徳を強く信じており、憲法にも演劇の有用性が示されていた。

このように古来より教育において重要視されていた演劇・ドラマ教育の理念や実践は、様々な先行研究において記されている[1]。フランスについては « *Histoire du théâtre à l'école* » 等を参照されたい。フランスでは200年以上前から、教育における演劇の役割は重視されていたが、学校教育の中で定着し、環境が整ったのは1980年代以降である。今日、劇場を持つ大学も少なくなく、そうでない場合にも大学掲示板にはさまざまな劇のプログラムが並んでいる。フランスの教育において、演劇という総合芸術の地位は高く、重視されている。

アメリカについては小林（2010）、平田（2009）等、イギリスについては小林（2010）、中山（2002）、平田（2009）、渡辺（2011）等を参照されたい。20世紀初頭より児童中心主義に基づく教育が展開し、ドラマ教育が発展していったことなどが説明されている。

フィンランドについては平田（2009）において、最近日本でも注目を浴びることの多いフィンランド・メソッドにおける演劇的手法について言及されている。フィンランドの教育には、読解の解釈にこだわるのではなく、インプットはむしろ人それぞれで良いが、それよりも、集団で共有できたものを時間内にアウトプットすることが重要であるという姿勢があり、演劇はこのアウトプットのトレーニングに役立つという。

このように、各々が読んで感じたことから、一つの作品を一緒になって作っていく過程では、当然ながら数々の議論がなされ、学習者が作品について主体的に考え、かつ協同学習で発見をすることとなる。実際、筆者が授業で文学作品を用いた場合、学生の間から、演じる際にはどのように演じるのか、この道具は何を意味するのかといった点で、読解の時には特に気付かれていなかった疑問や意見も出て、自身が登場人物になりきり、その登場人物の視点で作品世界を見ることの意義が確認された。また、それを協力して一つの作品という形にすることは重要である。

日本については、初等・中等教育に関しては高山（2010）、渡部（2001）等、大学における

教育に関しては渡邊（2008）、谷川（2008）、島田（2008）、黒澤（2008）等を参照されたい。高山（2010）は、ドラマが演じる過程を中心とした学習手法として教育現場に定着してきた背景として、「生活科」と「総合的な学習の時間」の新設、コミュニケーションや人間関係構築を苦手とする子供たちへの憂慮、小・中・高等学校の学習指導要領の改訂による問題解決学習やそのために必要な思考力・判断力・表現力の育成を挙げており、ドラマ教育が時代の要請にあったものであることを主張している。

渡邊（2008）では、115年の歴史を持つ（途中中断されていた時期を含む）東京外国大学における語劇（外国語による劇）について詳述されている。第１回目の講演会（語劇大会の前身）が開催されたのは、1900年である[2]。その後、語劇は新聞でも取り上げられたりしながら、演目は年々増えていった。社会情勢の影響もあり、数年間中断されていた時期もあるが、1972年以降は毎年かかさず行われている[3]。筆者自身も、東京外国語大学の学部生時代に、２時間ほどのフランス語劇を作成し演じた。

本稿では基本的に、上演を目的とした演劇ではないものをドラマと呼ぶと述べた。ドラマ活動は、演劇と異なり、観客や、本格的な舞台装置、衣装、小道具といったものを用いず、観てもらうことも意識していない。そのようなドラマ活動においても、文法・発音・表現すべてにおいて、フランス語力の向上は望め、フランスの文化的要素を取り入れることで、civilisation（シヴィリザシオン）の観点を取り入れて学ぶことは十分に可能である。

それに対し、東京外国語大学における語劇は、公式の舞台と、観客を想定し、シナリオの作成（オリジナルの作品を作成する場合や、既存の文学作品などを上演用に書き換える場合）に始まり、衣装の準備（購入・作成）、舞台装置、大道具・小道具作り、音響、照明、字幕に至るまで全て学生たちの手で行う総合芸術である。筆者は、このように大きな作品を学友と共に制作することで、フランス語表現自体に関わること以外にも数えきれないほど多くのことを学ぶことができた。観客に分かり易く、18世紀のフランスが舞台であることを伝えるために、建物や衣装について調べた。また、効果的な音楽を入れるため、友人とフランス語の曲を色々と聴いた。これらの準備を通して、様々な新たな発見が得られた。

このような演劇活動は、準備期間に数カ月を費やし、さらに本番前の１カ月ほどは毎日のように集まり、演技の練習や、道具や字幕などの作成をし続けたからこそ成し得たことである。演劇であるからこその利点はもちろん多くあるが、外国語の授業の中だけで、外語祭の語劇のような活動を行うことはなかなか難しいであろう。それに対し、ドラマ活動は、時間的制約がある中でも行いやすい。各クラスの必要性に応じて、また制約を考えながら、選ぶことが望ましかろう。

２.２. 先行研究における、授業内でのドラマ活動の有用性

本節ではまず、広く、母語や外国語の授業におけるドラマ活動の有用性について先行研究で

示されている点を挙げる。次に、Haruyama（2010）で挙げた、フランス語初級クラスでのドラマ活動の実践と利点について述べる。

2.2.1. 先行研究における、母語や外国語の授業におけるドラマ活動の有用性

母語や外国語クラスにおける、ドラマ活動の有用性は、数々の先行研究で主張されており、本節で幾つかの例を挙げる。Raz（1985）は、クラスでの実践を報告しつつ、ロール・プレイが、モチベーションやコミュニカティブ・スキルの向上に役立つことから、その重要性を主張している。

大薮（1999）は、近年における発信型語学教育の重要性、学生の積極的な授業参加の必要性の中で、学生を沈黙から解放し、話したり聞いたりすることが自然に感じられるような環境作りが必要であると述べ、演劇的手法の有用性を主張している。

Boulestreau（2004）は、フランス語クラスでの演劇の実践について報告し、演劇は、教師と学生の役割を反転させる機会であり、またフランス語を教室から外へ解放し、生きたものとする機会であると述べている。

中山（2002）では、イギリスのナショナル・カリキュラムとしての英語教育におけるドラマについて詳しく説明されており、KS1（５～７歳）の項目には、「見た劇についての感想や感情を表現。見た、あるいは、参加した劇について話す」（p.36）ということが挙げられている。KS4（14～15歳）では独立したドラマ課程が生まれ、GCSE（全国統一テスト）の中で、自分たちで創作した作品の上映という「実践」や、戯曲研究、設定された視点で上映を評価するという「筆記」が採点対象となっていることが記されている。したがって、演劇が英語力の育成に重要であると考えられていることが分かる。

Greenfader et al.（2014）では、TAP（Teaching Artist Project）に参加してドラマ活動を行った英語学習者は、そうでない学習者より、スピーキング力の向上が見られる点が報告されている。

ドラマ教育は、学生の主体的な学びを促し、コミュニケーション能力を向上させるものであり、また母語にしろ外国語にしろ、言語能力の向上に貢献できるものと言える。

2.2.2. フランス語初級クラスにおけるドラマ活動の実践と利点

本節では、Haruyama（2010）における、フランス語初級クラスでのドラマ活動の実践と考察を紹介する。一般にドラマ活動は中上級者向けとされており、Richard-Amato（1988）でも、既存の話を演じることは初心者でも可能だが、話を作り演じることは、上級者向けであると述べられていた。これに対し、Haruyama（2010）では、フランス語の初学者を対象とした初級クラスの場合にも、フランス語でドラマを作って演じることは十分に可能であることを主張した。最初に、自作のドラマ活動を行った時点で、学生はフランス語を学び始めて１カ月半で、

13.5時間しかフランス語の授業を受けたことのない状態であった。

初級クラスにおいては、日常の授業において、教科書のダイアローグをそのまま覚え、登場人物になりきって演じることを繰り返し行うことが重要であり、その上で自作のドラマ活動では、日常のロール・プレイで得た知識と経験を生かして、ペアで短いドラマを作成して演じることが効果的であると主張した。サポートとして、ストーリー作りの手助けとなるワークシート、例となる幾つかの状況、参照できるモデル会話、状況別に使うことができそうな表現を提示し、また念入りな添削を行った。添削時には、学習した事項の良き復習となるように努めた。さらに、発音のアドバイスに関しては、習った表現を復習させるだけではなく、習得済みの単語における規則から、読み方を類推させることも効果的であると述べた。

そして、学生へのアンケート結果も提示して、考察を行った。ロール・プレイやドラマなどの活動の利点として、最初の段階から、セリフを言いながら楽しく発音練習できること、役を度々演じることで目標言語を話すことにあまり抵抗がなくなること、目標言語の構造、世界の見方などを体験し、自ずと目標言語における考え方に慣れることができること、楽しみながらアクティビティができ、また会話練習の有用性を実感できることを挙げた。また、コミュニケーションのアクティビティを通して文法の力も高めることができる点、ドラマを演じるだけでなく、他の学生の劇を観ることでリスニング力も強化でき、表現や、表情・ジェスチャーなども学ぶことができる点も重要であると述べた。以上の理由より、外国語教育におけるドラマ活動は、目標言語を学ぶのに最も包括的な方法の一つであるとして、その有用性を主張した。

3． フランス語中級クラスにおけるドラマ活動

本章では、フランス語中級クラスにおけるドラマ活動の利点について考察し、授業での実践の一部を報告する。特にフランス語演劇に特化したクラス[4]の実践を中心に、他のクラス（総合的なフランス語力を養うクラスで、学期に２回ほどドラマ活動を行った）の実践も紹介する。

本稿では、フランス語初学者ではない学生（１年以上のフランス語学習歴を持つ）を、中級者とする。ドラマ活動に参加し、３.２.節で示すアンケート調査に参加したのは、外国語教育研究センター特設科目のフランス語表現技法の授業を受講した学生20人で、平均年齢は19.6歳、フランス語学習歴の平均は２年強（24.1カ月）である。学習歴は最短で１年２カ月、最長で４年６カ月である。学習歴が違うことからも、学生のフランス語力にはばらつきが見られるが、実用フランス語技能検定準２級から２級程度の学生が多い。

3．1． 様々なドラマ活動と授業での実践

ドラマ活動には様々な種類が見られ、多くの先行研究において、生徒・学生の年齢や、授業の目的に合わせて、色々な活動が報告されている。

筆者による、大学1，2，3年生のフランス語の授業においては、特に演劇クラスでは、既存のドラマ（映画の一場面、文学作品の一場面、コミュニケーションの教科書のダイアローグ等）を演じることと、自作のクリエイティブ・ドラマを演じることを組み合わせることに重点を置いた。

既存のドラマに関しては、例えばある目標行為（助言する、驚きを表す等）をテーマとし、まずスクリプト・テクストの読解を行った。そして、それらに関連する、様々な表現や文法事項の解説を行った後、演じさせた。また、ある場面や人物の関係性(学校、子供と親の関係等)に重点を置いた回もあった。

自作のドラマに関しては、その目標行為や場面などを含むものとし、学生はシナリオを作って演じた。このようにして、自分たちでクリエイティブ・ドラマを作ることは、学習したばかりのことを自分たちで考えた状況の中で実践的に用い、かつ自分たちの言いたいことを目標言語で言えるようになるという利点がある。そして、状況に応じたコミュニケーション場面の中で、語彙・表現・ジェスチャーを覚えることができる。

2014年度の学年末と、2015年度春学期の学期末には、それまでの経験を集結し、特に参照するドラマ（既存のドラマ）を設けず、自由に、長めのドラマを作成した。これについては、３.１.８.節で述べる。

ドラマ活動に特化していない総合的なクラスでも学期に１度か２度、クリエイティブなドラマを作るというアクティビティを行った。その際も、できるだけ既存のドラマとの関係性を重視した。

筆者が授業で用いたドラマのタイプとしては、主に以下の５つが挙げられる。

1．目標行為に注目したドラマ
2．場面設定に注目したドラマ
3．文法事項に注目したドラマ
4．文学作品を扱ったドラマ
5．それらを組み合わせたドラマ

以下に、授業で行ったドラマの例を示す。

３.１.１．目標行為に注目したドラマ

目標行為に注目した既存のドラマとしては、例えば「驚きを表す」という行為に関する表現の学習を行った。教材には、*Communication Progressive du Français – Intermédiaire* を用い、学生はまず、旧友にカフェで偶然会って驚き、近況を話し合うという、教材の中のドラマを演じた[5]。そして、その際 « Ça alors ! », « Ah bon ?! », « Je n'en reviens pas ! », « Tu plaisantes ! »,

«C'est incroyable ! » といった驚きを表す表現を学習し、それに関して、リスニング・ライティング・ディスカッションなどの練習問題を行った。

その後、自作のドラマとして、学生は驚きの表現を用いたドラマを作成した。それは、例えば、遊園地の着ぐるみキャラクターが、実はバイト中の友人であるということを偶然発見するというもので、先に挙げた驚きの表現が効果的に用いられていた。既存のドラマで驚きの表現を覚え、かつ自作のドラマでも、適した文脈の中でそれらの表現を用いることで、より記憶に定着すると考えられる。

3.1.2. 場面設定に注目したドラマ

場面設定に注目したドラマとしては、例えば、子供の登場するストーリーということで、*Le Petit Nicolas* を観てその中の 1 場面を演じるというアクティビティを行った。この映画に関しては、子供のセリフなので聞き取りやすいという声が多かった。そして、civilisation の観点から、映像を観て、フランスの学校などについて自由にディスカッションを行った。このように映画教材を基に、civilisation について考察することに関しては、3.1.7. 節で述べる。

これにさらに、理由を尋ね相手がそれに答えるという因果関係を表す表現に関する学習を行った。そして、自作のドラマに関しては、子供の質問に答えることをテーマとした。「季節はなぜあるのか」「mille-pattes（ムカデ；"1000本の脚"）の脚は、本当に1000本あるのか」「人はなぜ恋に落ちるのか」といった質問に、親や兄姉が答えるという形で、様々な興味深いクリエイティブ・ドラマが作成された。

3.1.3. 文法事項に注目したドラマ

文法事項を出発点としたドラマ作りにおいては、例えば、*Taxi 1* の初恋について話す会話のリスニング、内容理解問題を行った[6]。複合過去形と半過去形の基礎的な使い分けを教材プリントで説明し、さらに応用的な使い方に関する、練習問題のプリントを作成して、詳しく解説した。ごく簡単なリーディングも行った。そして学生は、*Taxi 1* に出てくる、「初めて〜した時のこと」について各自の経験に基づいてライティングをするという練習問題を行い、ピア・レビューも含め、復習した。

また、既存のドラマと自作のクリエイティブ・ドラマの中間的なアクティビティも行った。既存のドラマのテクストが、登場人物が自分の初恋について一人で話すというものだったことから、各文に対して質問の文を作って、インタビュー形式で演じるということを行った。例えば、「初恋をしたのは〜歳の時だった」という話に関しては、「初恋をした時は何歳でしたか？」といった問い、「その時、ヴァカンスでアイルランドにいた」という文に対しては、「あなたはその時、どこにいましたか」といった問いを作らせた。学生はインタビュー形式で質問を作っ

て互いに演じることで、答えに対応する疑問文という形でも、複合過去形と半過去形をしっかりと復習した。このようなアクティビティは、当然スピーキングの練習にもなる。

このようにして、しばしば、学習者からも難解であり、使い分けが難しいとされる複合過去と半過去について4技能全ての点から練習問題やアクティビティを行った上で、過去形を適切に用いるという条件のもと、自作のドラマ作りを行った。例えば、日吉のキャンパスの謎に迫るという劇で、過去にどのような事件が起きたか、当時どのような状態であったかといったことを、適切な過去形を用いていきいきと表現した劇が演じられた。

3.1.4. 文学作品を扱ったドラマ

文学作品を扱ったドラマとしては、Antoine de Saint-Exupéry の *Le Petit Prince*（星の王子さま）の一部を用いた。*Le Petit Prince* に関しては、テクストを読み、そのシーンを演じる前または後に、該当部分のミュージカルを鑑賞した。使用したミュージカルは字幕がついていないものだが、テクストを声に出して読んだり、覚えて言ったりした後ということもあり、聞き取りや内容理解がかなりできていた。

そして歌が好きな学生たちだったこともあり、ミュージカル内の音楽に合わせて歌うということも行った。このことが契機になったのかは分からないが、後に、一人の学生が日本のポップ・ミュージックのサビ部分を、メロディに合うようにフランス語訳を行った。そして、それをクリエイティブ・ドラマの中で用いた。授業後の時間を利用して、キャンパス内で舞台のように見えるところを探し、その学生がギターを弾きながら、その歌を歌うというシーンを撮影し、学生たちと共に楽しんだ。

3.1.5. 組み合わせたドラマ

当然のことながら、目標行為と場面設定にはオーバーラップする部分が多い。また、目標行為は文法事項ともオーバーラップする（丁寧な依頼を表すのに条件法が用いられるなど）。学生の習熟度に応じて、その都度、効果的に組み合わせることが重要であろう。

文学作品を扱ったドラマに関しては、映画の1シーンや会話のスクリプトなどと異なり、本文の一部をセリフにしたり、読解した内容からジェスチャーを考えたりすることから、本稿では別項目を立てた。しかし、もちろん文学作品というテクストの中には、目標行為、場面、文法などの諸要素があり、それらを出発点としてドラマを作ることもできる。

3.1.6. 学習の振り返り

学習の記録としては、ドラマを撮影し、演劇クラスの学生たちにはメールで送った。また、クラスで鑑賞する機会も設けた。

このような振り返り学習により、自身のドラマを観ながら表現などをチェックすることができ、また次回のドラマ作りにむけての改善点も見つけられるという利点がある。

3.1.7. 映画の使用と civilisation

映画の 1 シーンを効果的に用いることには大きな利点がある。特にリスニングは毎回行ったが、（ゆっくりめに読んでいる教科書などの教材とは異なる）ナチュラル・スピードに慣れさせることに重点を置いた。学生はリスニングの正解が分かった後、ペアでその会話を何度か練習し、さらにシャドーイングのようにセリフにかぶせて言うことで、ナチュラル・スピードに挑戦した。また、それを覚えて発表することを重視した。

映画教材の中でも、特に短編は、物語の構造について考えるのにも用いやすい。*Paris, je t'aime*（パリ、ジュテーム）の中の幾つかの短編を題材に、構造についてディスカッションする時間を設けた。さらに、映画の中のメタファーなど、レトリックの観点からも考察した。

また、映画教材は、civilisation の教材としても大変有益である。例えば、*Le Petit Nicolas* をはじめ、フランスの学校などの様子を扱った教材では、（地域差だけでなく、時代差もあるがそれも含め）現在の日本の学校と（当時の、または現在の）フランスの学校との差異について観察させた。学生たちは、先生の呼び方、校庭の様子、クラスの雰囲気、テストや成績、教員と生徒・学生との関係まで、実につぶさに観察しており、その差異についてまずペアやグループで話し合い、その後、クラス全体でディスカッションを行った。必要に応じて、教員が話を補足したり、実際の答案用紙のモデルを見せたりしたが、学習者はただ教わるのではなく、まず自ら観察し、さらにクラスメイトとの議論も交えた中で考察することで、より理解を深めていったと思われる。

また、様々な映画でしばしば登場する料理のシーンも、ガストロニミーにおける文化の差異を考察するには、とても有益な教材である。例えば、食事中の飲み物は基本的に水かワインの２択であること、レストランでの給仕係とのやりとりなどが日本とは異なることなどを指摘した学生がいた。もちろん civilisation だけでなく、日常生活で頻出の会話表現が多く、リスニングやスピーキングの問題も作りやすい。

3.1.8. 総合的なドラマ活動

毎回の自作のドラマは、 1 シーンの短いものであったが、学期末には、総合的なドラマ活動として、５シーンほどある、長めのドラマを作成した。制作や撮影も数週間にわたり、最後のシーンは長期休暇中に撮った。

アリストテレースは、『詩学』において、悲劇を、一定の大きさをもって完結している厳粛な行為の再現とし、悲劇の構成要素を、筋、性格、語法、思想、視覚的装飾、作曲とし、最も

重要なものは、筋、出来事の組みたてであると述べている。

学期末に長めのドラマを作った際には、シーンが複数にわたるため、構造化したストーリーを考える必要がある。学生たちは知恵を出し合って、議論を重ねた上で出来事を組みたて、シナリオを作成した。

2014年度のクラスでは、登場人物を学生自身と共通点のある人物とし、学生の実際の趣味を反映させ、フランスに行き、苦労の末、夢を叶えるという劇を作った。最後の方のシーンは春休み中に撮り、横浜まで行き、フランスらしい雰囲気の、噴水の美しい公園などを見つけ、撮影した。

2015年度のクラスでは、新井（1986）なども参照して、シナリオの構造について考察し、登場人物のキャラクター設定も細かく考えた上で、シナリオ作りを行っていった。ヒーローが、友人にさらわれたクマのプーさんをフランスまで助けに行くという物語である。これも最後の方のシーンは、夏休み中に代官山のフランスらしい風情の感じられる場所に行き、撮影した。

このように、構造化したストーリーを作るには、フランス語力のみならず、論理構成力も駆使しなければならない。そして、「フランスらしい雰囲気の場所」を探して、そこで演じることで、教室の中で演じることとは別の意味で、登場人物になりきれるのではないかと考えられる。また、学生からは、教室の外でフランス語を思いっきり話すのはとても楽しいという声があった。

本稿で挙げたドラマの例はごく一部であり、これ以外にも多くの活動を行った。学生たちの創造力は非常に豊かであり、バラエティ豊かなドラマが作られた。

3.1.9. 今後のドラマ活動に向けて

本稿で主張してきたように、ドラマ活動には多くの利点がある。しかし難しい点は時間のマネジメントである。ペア・グループにより、また話の内容により、シナリオの完成時間には大きな差異がある。はやく出来た学生たちが時間を持て余すことなく、また時間をかけた学生たちも十分な練習の時間を取るには工夫が必要である。

このような時間の問題の解決策となり得る案を提案する。クラスで他のグループの発表を初めて観る場合に比べ新鮮さはなくなるが、はやく出来た人たちで、互いにスクリプトを見せ合ったり演技にアドバイスをしたりするといったことは可能である。また会話の適所に相槌の表現を挿入したり、自身が書いた表現と類似した表現を幾つか探して表現のヴァリエーションを増やしたりするといったこともできよう。

今後行いたいと考えている活動としては、絵本の話を演じる、文学作品または映画作品の続きを考えて演じるなど多々ある。また、高度なフランス語力を有する学生たちのクラスの場合、即興劇を行ってみることも興味深いであろう。

3.2. 学生の声

本節では、学生がドラマ作りをする際、どのような点に重点を置いたのか、ペアでドラマを作ることをどのように感じているのかといった点などについて記述する。アンケートは、演劇クラスと、通常の授業の中で学期中に１，２回ドラマ活動を行ったクラスの結果を合わせるものとする。人数が20人と少ないことから一般化することは難しいと考えられ、また、アンケートは簡単なものであり、詳しい分析をするわけではないが、学生の声を少々紹介するという意味で、本節で扱うこととする。

設問に関しては、Haruyama（2010）で扱ったものもあるが、中級学習者用のものということもあり修正を施した。設問に関して簡単に説明する。ドラマ活動は、細かく言えば、ドラマの状況を選び、登場人物の設定を決め、話の筋を考え、スクリプトを書き、声に出して練習し、セリフを暗記し、ジェスチャーも含めて演じるといった工程で行う。これを大別すると、スクリプトを書くことと、実際に演じることという２つの段階になる。この２段階において、どのような点に気を配ったか、普段の授業で行っていることは役に立つかを問うた。また、スクリプト作りにおいては、ペアで作ることの利点に関しても問い、一人ではなく協力して学習することについて学習者の意識を問うた。また、クリエイティブ・ドラマと既存のドラマの連続性に関する問いを設けた。その他には、ドラマ活動の満足度などを５段階で問う質問や、自由記述欄を設けた。

質問１～７において、選択肢を選ぶものに関しては、すべて複数回答可とした（「ある」「ない」など２択のものを除く）。

「1．何を基準にしてドラマの状況を選びましたか？」に対して、以下の選択肢を設けた結果は図1に示すとおりである。

a. 話の展開のしやすさ
b. 状況のイメージのしやすさ
c. 登場人物の性格のイメージのしやすさ
d. 登場人物の関係のイメージのしやすさ
e. その状況における、フランス語の表現の思いつきやすさ
f. その他（　　）

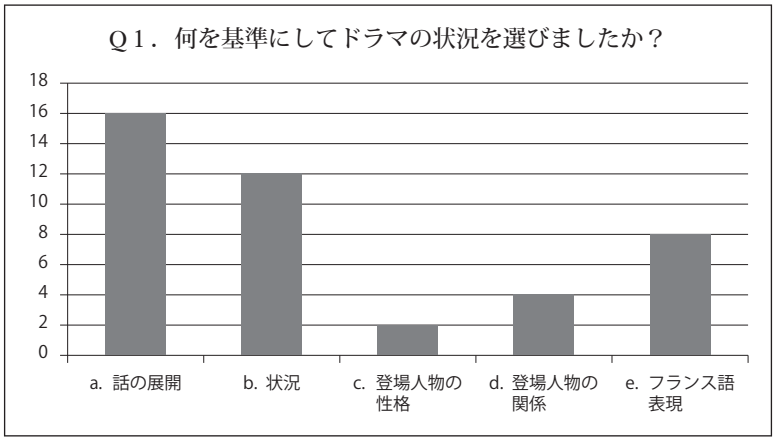

図1：状況の選び方

「話の展開のしやすさ」や「状況のイメージのしやすさ」といった、ストーリーの構造面・内容面を選んでいる人が多い。

「２．スクリプトを作る際、どのような点に気をつけましたか？」に対して、以下の選択肢を設けた結果は図２に示すとおりである。

a. 話をどのように展開させるか
b. フランス語の文法の正確さ
c. フランス語の表現の自然さ
d. 発音のしやすさ
e. その他（　　）

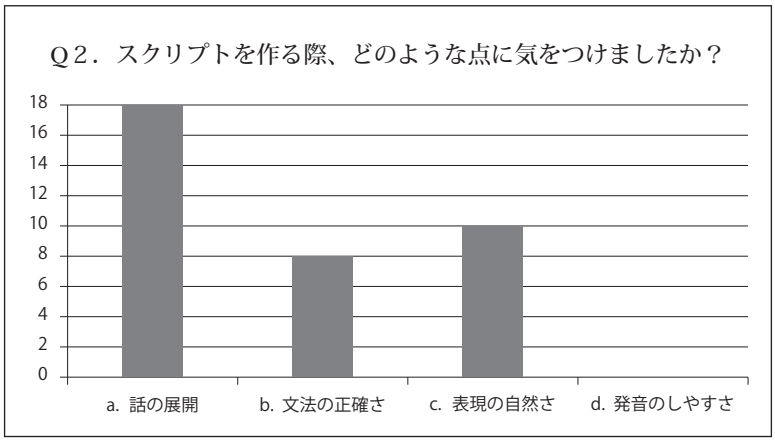

図２：スクリプト作りで気を付けた点

スクリプト作りにおいて、「話の展開」がもっとも多く選ばれ、ついで「表現の自然さ」「文法の正確さ」が選ばれている。「発音のしやすさ」を選んだ人はいない。

「３．一人でスクリプトを作るのと違い、ペアで作ることの利点はありますか？」に関しては、全員が「ある」と回答した。あると回答した場合、「どのような利点がありましたか？」という質問に対して、以下の選択肢を設けた結果は図３に示すとおりである。

a. 話の展開が楽だった
b. フランス語の文法の正確さに対して相手の意見が聞けた
c. フランス語の表現の自然さに対して相手の意見が聞けた
d. 発音しやすい表現かどうかに対して相手の意見が聞けた
e. その他（　　）

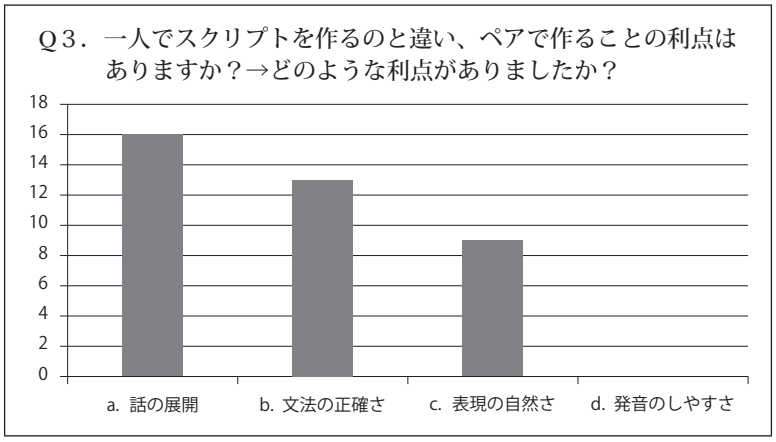

図３：ペアで作ることの利点

全員が、ペアで作ることの利点を感じており、協同学習としての役割は大きい。どのような利点があるかに関しては、「話の展開」のみならず、「フランス語の文法の正確さに対して相手の意見が聞けた」が多く選ばれている。ドラマ活動は、コミュニカティブな活動と位置付けられることが多いが、Haruyama（2010）でも示したとおり、文法の正確さにも気が配られ、かつそれを暗記することから、文法力の向上も見込まれる。

「４．スクリプトを作る際、普段の授業で行っていることで、役に立つと思うことはありますか？」に対して、全員が役に立つと回答した。役に立つと回答した場合、「以下のうち、どのような活動が、役立ちましたか？」という質問に対して、以下の選択肢を設けた結果は図４に示すとおりである。

a. 自分で、声に出して文を読む
b. ペアで、協力して読解や、文の解釈をする
c. ペアで、歌のリスニングをする時に、相手と協力して歌詞を完成させる
d. ペアで、読んだエッセーの内容や、観た映画の内容について議論する
e. その他（　　）

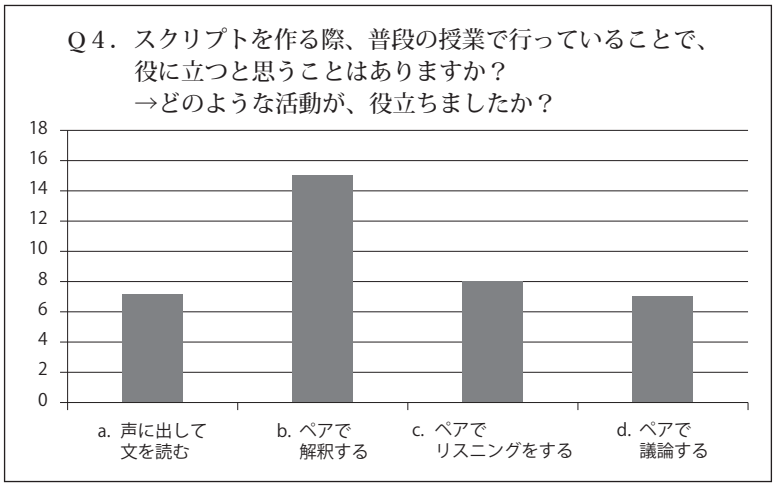

図４：スクリプト作りに役立つ普段の授業の活動

「ペアで、協力して読解や、文の解釈をする」を選んでいる人が多く、やや難しいテクストをお互いの意見を述べながら読解することは、話作りにも役立つと考えられる。ついで、「ペアで、歌のリスニングをする時に、相手と協力して歌詞を完成させる」が選ばれており、リスニングとスピーキングを組み合わせて歌詞という一つの歌の中のストーリーを共に完成させるアクティビティも、スクリプト作りに役立つと考えている人が４割いるという結果となった。

また、「どの点において役に立ちましたか？」に対して、以下の選択肢を設けた結果は図５に示すとおりである。

a. 語彙、表現
b. 文法
c. 分かりやすい話の展開の仕方
d. その他（　　）

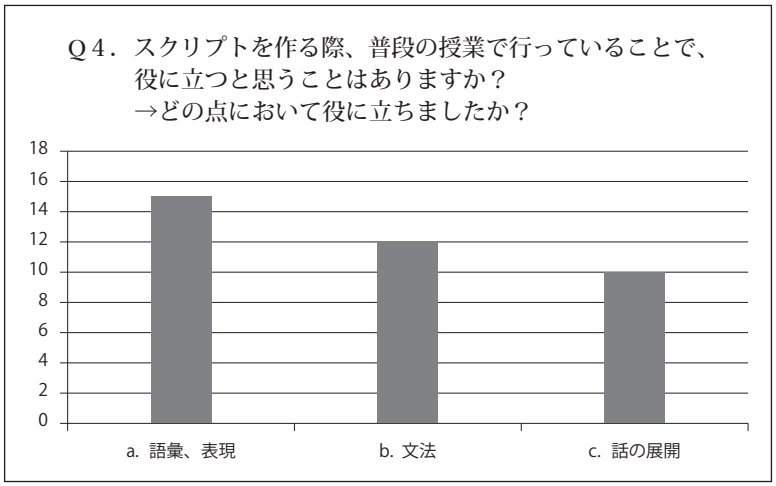

図５：スクリプト作りの際に普段の授業の活動で役立つ点

授業において既存のドラマと組み合わせる際、特に重視している、「語彙、表現」や、「文法」を選んでいる人が多い。

「５．ドラマを発表する際、どのような点に気をつけましたか？」に対して、以下の選択肢を設けた結果は図６に示すとおりである。

a. 個々の発音
b. 重要なところは強調して分かりやすく話すこと
c. 役の特徴を出すこと
d. 話の展開を分かりやすく示すこと
e. 顔の表情・ジェスチャー
f. その他（　　）

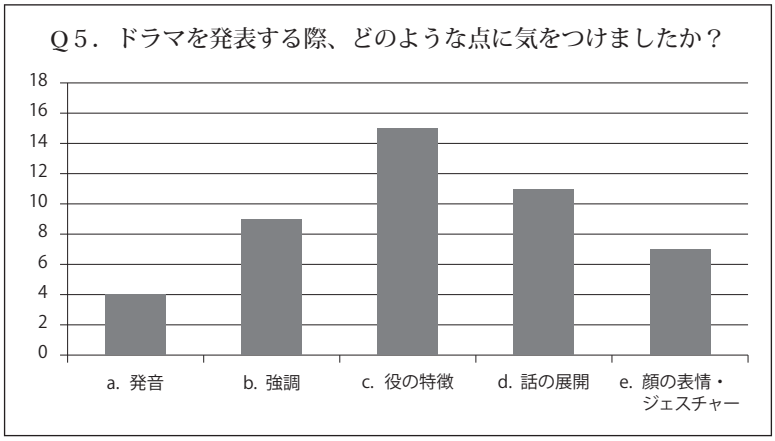

図６：ドラマ発表で気をつけた点

「役の特徴を出すこと」や、「話の展開を分かりやすく示すこと」といった、ストーリー部分に重点を置いている人が多い。

「６．ドラマを発表する際、普段の授業で行っていることで、役に立つと思うことはありますか？」に関しては､20人中18人が「役に立つ」と答え、２人が「役に立たない」と回答した。役に立つと回答した場合､「以下のうち、どのような活動が、役立ちましたか？」という質問に対して、以下の選択肢を設けた結果は図７に示すとおりである。

a. 自分で、声に出して文を読む
b. ペアで、協力して読解や、文の解釈をする
c. ペアで、歌のリスニングをする時に、相手と協力して歌詞を完成させる
d. ペアで、読んだエッセーの内容や、観た映画の内容について議論する
e. その他（　　）

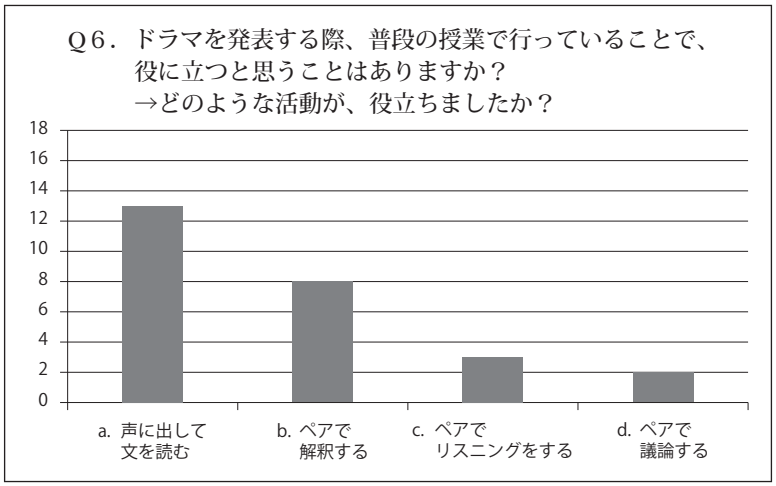

図７：ドラマ発表に役立つ普段の授業の活動

普段の授業では、文章を声に出して読むことや、既存のドラマのセリフを発音してみることを重視している。「役に立つ」と答えた人の中では、このように声に出してフランス語の文を言うことが、ドラマ発表に役立つと考えている人が多い。ついで、「ペアで、協力して読解や、文の解釈をする」が選ばれている。

「さらに、どの点において役に立ちましたか？」という質問に対して、以下の選択肢を設けた結果は図８に示すとおりである。

a. 語彙、表現
b. 文法
c. 発音
d. 人前で話す度胸、自信
e. その他（　　）

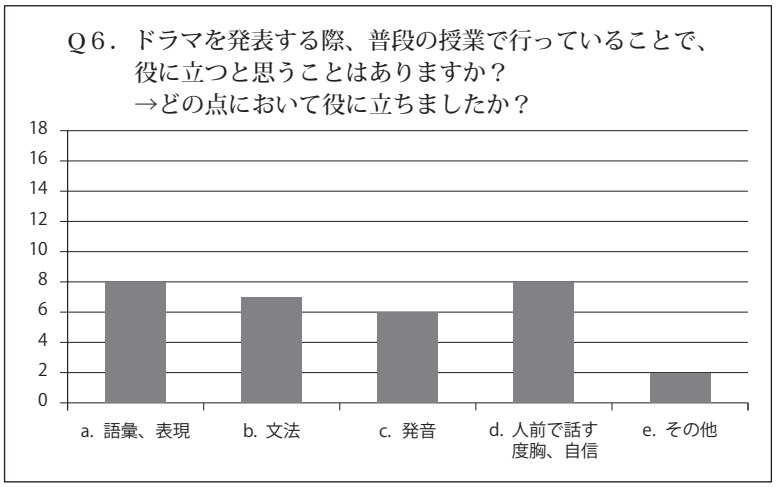

図８：ドラマ発表の際に普段の授業の活動で役立つ点

既存のドラマとの繋がりにおいて重視している「語彙、表現」と、「人前で話す度胸、自信」が、選択肢の中では多く選ばれている。ついで「文法」や「発音」が選ばれている。また、この質問のみ「その他」の欄に記述が見られ、２人の学生が各々、「授業の活動をとおして、お互いが仲良くなっていて発表するときに気が楽」「ペアワーク、信頼関係」と記していた。ドラマのアクティビティは特に最初は緊張する人も多く、人前で話すことに慣れておくことも必要である。普段の授業において、ドラマ活動が行いやすいような人間関係と雰囲気を作っておくことも重要である。

「７．クリエイティブなドラマを作る前に、既存のドラマで表現や文法を学習し、演じることは役に立つと思いますか？」に関しては、全員が「役に立つ」と回答し、さらに、「どの点において役に立ちましたか？」という質問に対しては、様々な項目が選ばれた。図９に示す。

a. 語彙、表現
b. 文法
c. 発音
d. 分かりやすい話の展開の仕方
e. 役の特徴を出すこと
f. 顔の表情・ジェスチャー
g. 人前で話す度胸、自信
h. その他（　　）

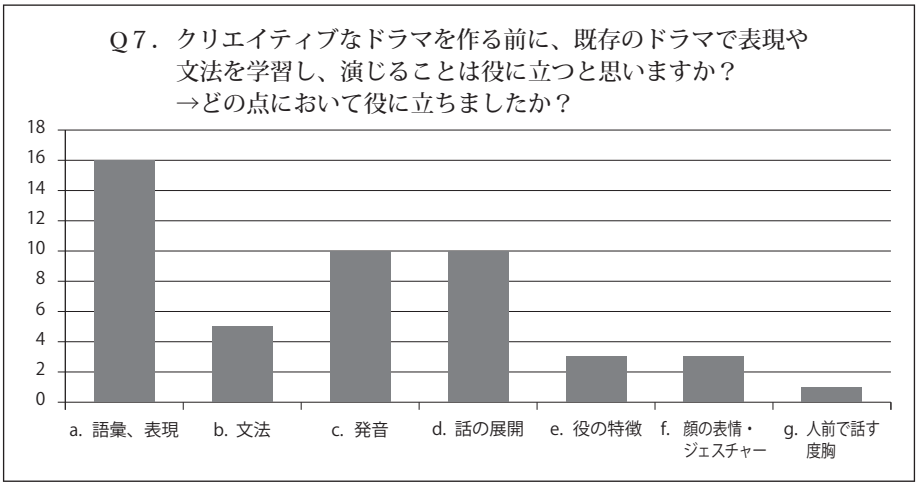

図９：既存のドラマとクリエイティブなドラマの繋がり

「語彙、表現」が８割の人に選ばれており、学生たちは既存のドラマで学んだ語彙や表現を上手く役立てていることが分かった。また、「発音」と「話の展開」も半数の学生に選ばれている。

最後に学生の満足度に関する、３つの問い（質問８～ 10）に対する５段階評価の答えを挙げる。これは、答えを一つだけ選ぶものである。

「8．このように、ペア・グループでドラマを作り、皆の前で発表するアクティビティに満足しましたか？」

選択肢：非常に満足だ（5）・満足だ（4）・どちらともいえない（3）・
満足でない（2）・全く満足でない（1）

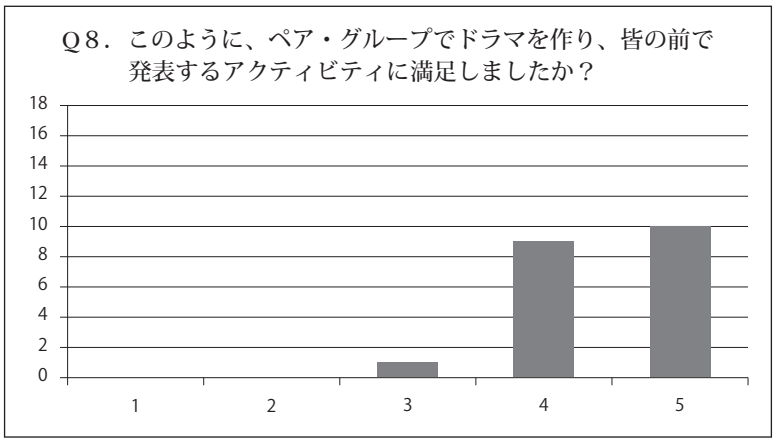

図10：満足度

「9．このアクティビティは面白かったですか？」

選択肢：非常に面白かった（5）・面白かった（4）・どちらともいえない（3）・
面白くない（2）・全く面白くない（1）

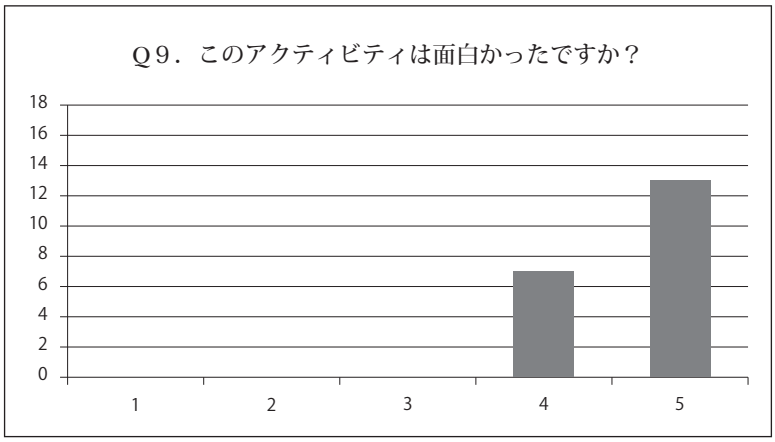

図11：面白さ

「10.　このように能動的にフランス語を使うことは、実際のフランス語会話に役に立ちそうですか？」

選択肢：強くそう思う（5）・そう思う（4）・どちらともいえない（3）・
そう思わない（2）・全くそう思わない（1）

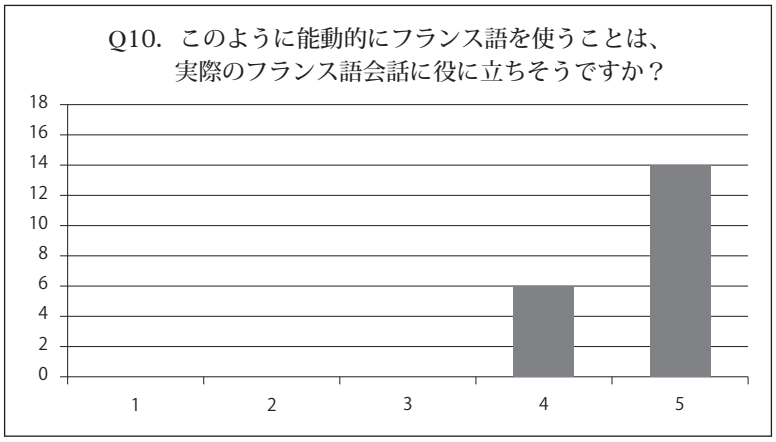

図12：有用性

演劇クラスの学生は、もともとフランス語で劇をすることを望んで履修していることもあり、質問8，9，10全てにおいて5と答えていた。そうでないクラスでも、ドラマ活動はおおむねかなり好意的に捉えられていると言えよう。

また、自由記述欄では、「人前で発表する機会を設けることは、使える仏語を習得する点で非常に有益だと感じる」「実際にセリフを覚えて話すのは、仏語を話す訓練としてはとても実用的で良いと思う」「普段の教室内の“語学の授業”は、受動的になりがちで、そこも良いとは思うのですが、実際に話そうと思ってもどうしても言葉につまったり、実際どのような文脈（文章の文脈ではなくて人間関係、状況、場所など）で使われるのかが分からないので、こういった授業はそういった問題点の良い解決策になっていると実感しました」といった意見が述べられていた。インタビューにおいては、ドラマを自分たちで作ったり、実際にありそうな状況で話を作ったりすることにより、自分自身について話す時に応用できるといった意見や、毎回話を皆で作るのが楽しいという意見などがあった。学生たちは、ドラマ活動のアクティビティがフランス語を話す上で実用的だと感じているようである。また、楽しみながら学ぶことができるという意見が多く見られ、これは2.1.節でドラマの特性として挙げた点である。

４． フランス語中級クラスにおけるドラマ活動の意義・利点に関する考察

本章では、前章の内容をふまえ、フランス語中級クラスでのドラマ活動の意義・利点について詳しく考察する。２.２.２.節で、Haruyama（2010）における、初級クラスでフランス語のドラマ活動を行う利点として挙げた、楽しみながらアクティビティができ、また会話練習の有用性を実感できる点、ドラマを演じるだけでなく、他の学生の劇を観ることでリスニング力も強化でき、表現なども学べる点などは、当然のことながら中級クラスでドラマ活動を行う場合にも当てはまることである。

本章ではそれに加え、中級クラスであるからこそできること、または（初級クラスでも可能だが）中級クラスであるからこそより高度なことに挑戦できることとして、学習した文法事項の定着と運用、表現の多様性と主体的な語学学習の展開、設定の複雑さと現実とのリンク、文化面への気付きとフランス語によるディスカッション、様々な事柄について意見を述べ合いやすい協同学習の環境作り、論理構成力の養成の６点を考察していく。随時、３.２.節に挙げた、学生へのアンケートの結果も交えて論じる。

４.１． 学習した文法事項の定着と運用

ドラマ活動を行うことにより、コミュニケーション能力のみならず、文法の正確さに関しても良い効果が期待できることは、初級クラスでドラマ活動を行う場合にも当てはまることである。中級クラスでは、単に学習した文法事項（例えば、複合過去）を用いて文を作るというだけでなく、使い分けが難しいとされる文法事項（複合過去と半過去）を適切に使い分けられるようになることも目標とした。学生は自分自身で考えた個々の状況の中で、文法事項を適切に使い分けることにより、より知識に定着させ運用に結び付けることができる。

アンケートにおいて、スクリプトを作る際に気を付けた点（Q２）において「フランス語の文法の正確さ」を選んだ人は８人おり、ペアで作ることの利点（Q３）において「フランス語の文法の正確さに対して相手の意見が聞けた」を選んだ人は13人にのぼった。また、普段の授業で行っていることで、役に立つ点（Q４）についても12人が「文法」を選んでいた。作品を作る上で非常に重要なスクリプト作成に際して、４割の人が文法を意識していることが分かった。また、クラスメイトと共に学べることが評価されていること、さらに普段の授業や既存のドラマにおいて学んだ文法知識が活かされていることが多いことが分かった。

４.２． 表現の多様性と主体的な語学学習の展開

初級クラスではモデル・スクリプトを詳述し、念入りな添削の上、発音練習も行うことが必要であった。当然のことであるが、中級クラスでは、モデルに示されていない表現もたくさん用いることができている。

添削の際にも教師による添削だけでなく、自分たちでも習った事項と照らし合わせてチェックすることもできるし、隣のペア・グループとスクリプトを交換して、互いに添削し合うピア・レビューの形をとることもできる。このような主体的な語学学習の展開は、クラス外における今後の学習にも役立つであろう。また、発音に関しても既に読める学生が多く、互いにチェックし合うこともできた。協同学習に関しては４.５.節でも記すが、ライティングにおいても発音においても、協同学習は効果的である。

４.３. 設定の複雑さと現実とのリンク

中級クラスでは当然のことながら、「１. 目標行為に注目したドラマ」「２. 場面設定に注目したドラマ」「３. 文法事項に注目したドラマ」「４. 文学作品を扱ったドラマ」「５. それらを組み合わせたドラマ」のどれにおいても、より複雑なものを扱うことができた。

また、学習者自身の趣味を幾つか反映させたり、場面を日吉キャンパスにしたりと、劇の世界と現実世界の一部をリンクさせた。このように現実とのリンクを作ることは、いきいきとしたドラマ作りに貢献できよう。これはもちろん初級クラスでもできることであるが、中級以上のクラスの方が、長い作品を作れること、意匠を凝らした設定を設けられることから、現実の要素もより多様に取り入れられよう。

４.４. 文化面への気付きとフランス語によるディスカッション

授業では civilisation の様々なトピックを扱った。文化面への気付き自体は、字幕のある映画を用いれば、初級クラスでも可能である。しかし、気付いた点について話し合う際には、中級クラスの方がより難易度の高い方法が取れる。たとえば、ディスカッションをする際にも、フランス語を用いて行うことができた。少し難しいものに関しては、事前に学生に自分の意見をフランス語で書かせて、教師が添削やアドバイスをし、その後チェックを受けたものをもとに学生たちがグループで話し合うという形をとった。さらに学生が演じる際には、気付いた点、話し合った点をできるだけ演技に反映させるよう留意させた。

Balazard & Gentet-Ravasco（2011）は、演劇は世界の見方を提案し、私たちを取り巻く現実に関する省察と分析の素材を与えると述べている。学生はフランス語で演劇を行うことを通して、様々なことを考察し、フランス語圏の世界を身を持って体感できよう。

筆者は、演劇における役者指導としてのバックグラウンドを持たないため、細かい演技の指導ができるわけではない。授業で行ったことは、フランス語を用いて劇を演じるという中での教育であるが、劇を通して、フランス人の生活、文化そのものについて学生たちに考察させ、共に議論する中で、演劇の持つ大きな役割を再確認した。

4.5. 様々な事柄について意見を述べ合いやすい協同学習の環境作り

初級クラスでも、当然、クラスメイトとロール・プレイを行ったり、簡単な会話を作ったりする中で、協調的な雰囲気を作ることは重要である。中級クラスでは、より複雑な議論を行ったり、構造化した複雑なドラマを作成したりすることから、学生が楽しみつつ、かつ遠慮なく意見を言い合いながら共に学ぶことのできる環境の設計が非常に重要である。これに関しては、アンケートで、ドラマを発表する際、普段の授業で行っていることで役に立つ点（Q６）の自由記述欄において、学生の声としても挙がっていた。

さらに、スクリプトを作る際ペアで作ることの利点はあるか（Q３）に全員が「ある」と答えたこと、普段の授業で行っていることで、役に立つ点（Q４）においても「ペアで、協力して読解や、文の解釈をする」を選んだ人は15人にのぼったことからも協同学習の利点を学生自身が認識していることがより明確になった。

4.6. 論理構成力の養成

シーンが複数あり、やや複雑な構造を持った、長めの劇を作ることも、中級以上のクラスであるからこそできることである。特に学期末、学年末には通常より長いドラマ作りに挑戦した。このように長めの作品を作ることで、学生は構造についてより考察する必要がある。アンケート結果からも「話の展開」が重視されていることが見てとれる。スクリプトを作る際のドラマの状況選び（Q１）においても、気を付けた点（Q２）においても、ペアで作ることの利点（Q３）においても、もっとも選ばれていたのが、話の展開であり、かつ８割以上の人が選択していた。また、ドラマを発表する際に気を付けた点（Q５）においても過半数の人が話の展開を挙げていた。

また、学生は各登場人物、各場面に合うレジスターなども考えつつ、ドラマを作成していた。ある程度複雑で構造化した作品を作ることは、論理展開について深く考察し、また言語・文化的な側面についてもより話し合った上で、矛盾がないように劇を作ることとなり、意義深い。

5. 演劇教育の意義に関する考察

本章では、ドラマ活動も包含した意味で広く演劇教育の意義について考察することとする。演劇における教師の役割、大学教育という文脈における演劇教育の意義について論じる。さらには、複言語・複文化教育における演劇について検討する。最後に改めて、包括的な学びである演劇を用いた教育の意義について述べる。

5.1. 演劇教育における教師の役割

演劇活動は学生が主体となって行うものであるが、教師の指導やアドバイスの役割も小さく

ない。中山（2002）は、ドラマ教育を行う教師の難しさは、教科書を教えるのではなく、子供たちの反応にあわせて、子供たちを傷つけないように配慮しつつ、劇的な状況の中で、より深い理解と思考に導くナビゲーターの役割を担うことだと述べている。また、中山は、演劇教育の役割は「癒し」ではないと述べ、英国の演劇教育において「弱いながらも子供一人一人が持っている本質的な強さを見いだし、育てるという信念」（p.51）を目の当たりにしたと述べている。そして、そこに子供たちへの、人間への尊厳があると主張している。

子供の場合には特にこのような配慮が必要であろうが、大学生の場合にも、学生が試行錯誤して作った作品への敬意を持つことは重要である。また、ペア・グループの数だけスクリプトがあるわけだが、各コンテクストの中で、関連するものについて臨機応変に様々なディスカッションを展開していく必要がある。

5.2. 大学教育における演劇の意義

本節では特に、大学における教育という文脈の中で演劇教育の意義について考察する。

蓮行（2009）は、演劇力には、脚本力、演技力、演出力の３つがあると述べている。脚本力は、伝えたい内容や場面に応じて、最適の構成を判断する力である。演技力は、初めて会った人に、声のかけ方・トーンで、知性と品性と善意を表現したりするなど他者に訴えかける力である。演出力は、時代背景や地域性を作品に取り込んだり、状況に応じて判断したりしながら統括する力である。演出とは他の人とのコミュニケーションの化学反応を楽しみながら、最良の結果を探っていくものである。このような観点から、演劇力はビジネスにも役立ち、演劇力の向上は、コミュニケーション能力の向上を意味すると述べている。

このようなコミュニケーション能力というのは、ビジネスはもちろんのこと、どのようなシーンにおいても周りの人たちと良い関係を築いていくのに大事な能力であるし、また大学において研究活動を行う上でも重要な能力である。

渡部（2001）は、「演劇的知」を、知的探求の活動をパフォーマンスへと展開する過程で、学習者の内部に形成される、能動的で創造的な知のあり方としている。そしてその中の要素として、学習者間の関係を基本とする獲得型の協同学習に取り組むなかで、自ら獲得した知識を活用して、メッセージをまとめ上げる点、せりふや所作など身体表現を伴って発信する点、ディスカッションなどを通して対象をより深く、多面的にとらえようとする点を挙げている。そして「演劇的知」は、これら一連の活動を通して、学習者の内部に形成される知識の構造や認識の仕方、身体への気づきや学びの作法の総体であるとしている。

このように演劇学習を通して知を構築することは、まさに大学という各々が自身の知的好奇心・探求心に基づいて研究するという場において重要なものになり得ると言えよう。

5.3. 複言語・複文化教育における演劇

演劇を用いた教育は、複言語・複文化教育にも役立つ。平田（2009）は、カナダやオーストラリアなどの多民族国家では特に演劇教育が盛んであるとし、オーストラリアやニュージーランドではニューカマーの受け入れ教育という意味でも演劇教育が力を発揮していると述べている。留学生など新しく来た学生に、劇の中で出番は少ないけれども、重要なセリフを言うといった役割を演じさせることで、その言語に自信をつけさせるというのだ。このような取り組みは、言語に自信をつけさせるというだけではなく、共に一つの作品を協力して作るという意味でも、受け入れの一助を成していると考えられよう。

Greenfader & Brouillette（2013）では、アメリカ、サンディエゴにおける複言語環境におけるドラマの実践が報告されている。子供たちは、話を演じたり、あらすじ、登場人物、テーマについて話し合ったりする際、ドラマ的語りのセンスを持っており、個々の文化的な理解を反映させて話すというのだ。このような活動は、個々の考え方を尊重するという意味でも、劇がより深みのあるものになるという意味でも、意義深い。

治山（2015）では、日本の文脈における複言語・複文化教育の教材開発の必要性を主張した。演劇教育も効果的な複言語・複文化教育のアクティビティとなる可能性は高い。

例えば、黒澤（2008）では、静岡県大東町における、ブラジル人コミュニティを対象とした、ポルトガル語演劇の実践について述べられている。それは、対象を在日ブラジル人だけに絞らず、日本人児童やその保護者も参加できる交流の場として開催された「日本・ブラジル交流の集い」である。そこでは、音楽やダンスも含め、交流の場が開かれた。これは継続的に行われているものではなく、2004年一度だけのもののようだが、評判はとても良かったようである。

このように演劇が、地域社会との関わりの中で大きな役割を果たすこともある。グローバル社会において、演劇教育はその目的に応じてますます重要性を増していくであろう。

5.4. 包括的な学びである演劇を用いた教育の意義

本章で論じてきたように、演劇教育は、様々なレベルの学習者に、子供のみならず大学生にも、また地域社会との繋がりという意味でも意義深い。

Hugo（1827/1887）は、演劇について以下のように述べている。

> Le théâtre est un point d'optique. Tout ce qui existe dans le monde, dans l'histoire, dans la vie, dans l'homme, tout doit et peut s'y réfléchir, mais sous la baguette magique de l'art.（p.36）（演劇は一つの観点だ。世界に、歴史に、人生に、人間に存在するものすべてが、そこにうつしだされねばならないし、うつし出すことができる。ただそれは、芸術という魔法の杖の下にである。）［訳は、『世界演劇論事典』（1979, 463）より抜粋］

Hugo の言説には、人間が生きるということ自体が、演劇であるという理念が伺える。このように人間に根源的な形で関わる演劇というものが、教育現場で用いられることは意義深い。

学びと遊び、行うことと見ること、演じることと観ること、自己と他者－その交差点が、演劇であり、自ずと演劇には諸要素が含まれている。

6．結論

本稿では、フランス語中級クラスで行った、既存のドラマとクリエイティブ・ドラマの組み合わせによるドラマ活動の実践を紹介し、考察した。既存のドラマを演じた上で、自分たちの伝えたいことに合わせてクリエイティブ・ドラマを作成することは、既存のドラマで学んだ文法、語彙・表現、発音すべてにおいて注意を払う必要があり、目標言語の様々な点に関する能力を一度に伸ばすことができる。また、ドラマ教育はコミュニカティブな側面が強調されることが多いが、スピーキング、リスニングのみならず、ライティング、（特に既存のドラマで、文学作品やテクストを読む場合には）リーディングも駆使するものであり、全般的に語学力を高めるのに最適な方法と言える。

そして、中級クラスでのドラマ活動の意義・利点を、初級クラスでのものに加え、論じた。中級クラスであるからこそできること、また（初級クラスでも可能だが）中級クラスであるからこそより高度なことに挑戦できることとして、適切な過去形を用いるなど学習した文法事項の定着と運用に役立つ点、自ら用いた表現をチェックしたり、他のグループの書いた表現をピア・レビューによりチェックしたりすることにより主体的な語学学習の展開に繋がる点、設定において現実とのリンクを設けることでよりいきいきとしたドラマを作ることができる点、大学レベルの学習では特に重要で、かつ必須である高度な論理構成力が養成できる点を挙げた。さらに、学習者が楽しんでかつ遠慮なく様々な事柄について意見を言い合いながら共に学ぶことのできる協同学習の環境設計が重要であることも主張した。

また、演劇・ドラマを観る中で、文化面への気付きを学生自身が行い、それについて初級クラスより難易度の高い、フランス語を用いたディスカッションを通して学べる点も有益であると述べた。学生は演じる際には、気付いた点をできるだけドラマに反映させていた。演劇は人生の縮図であるからこそ、civilisation の様々なテーマについて話し合う格好の材料となり、また身を持って体験する最良の方法となるのだ。

演劇教育における教師の役割や、大学という知的活動の場での演劇教育の意義についても論じた。また、複言語･複文化社会における演劇教育の可能性について示唆した。そして、再び、包括的な学びである演劇を用いた教育が有益であることを主張した。

ドラマを作成することにより、登場人物の人生の一部であるストーリーに光が当てられ、協同学習によりそれは奥行を増し、かつ様々な色を纏う。それを演じることは、身体を通して思考により明るく彩りゆたかな光を当てることとなるのだ。

注

1　本節では、母語教育における演劇・ドラマと外国語教育における演劇・ドラマとを特に区別せず、両者の概要について述べる。それは、学習者が主体となってクリエイティブな活動を行うという意味では、母語教育における演劇・ドラマも、外国語教育における演劇・ドラマも共通しているからである。また、２.２.１.節で述べるとおり、両者ともに学習者の言語能力にポジティブな影響を与えると考えられているからである。

2　第１回において、フランス語科では、モリエールの『女学者』が上演された。また芝居以外にも外国語での演説が行われ、演説者もその国の衣装を着ていたようである。このように自身の専門とする言語の話されている国の衣装を着ることで、文化も体現しつつ、学ぶという姿勢は、現在の外語祭の専攻語ごとの料理店や、卒業式にも見てとれる。

3　2014年の外語祭では、東京外国語大学で専門として学習できる27言語である、英語・ドイツ語・ポーランド語・チェコ語・フランス語・イタリア語・スペイン語・ポルトガル語・ロシア語・モンゴル語・日本語・中国語・朝鮮語・インドネシア語・マレーシア語・フィリピン語・タイ語・ラオス語・ベトナム語・カンボジア語・ビルマ語・ウルドゥー語・ヒンディー語・ベンガル語・アラビア語・ペルシア語・トルコ語の語劇に、アフリカ地域専攻、語劇有志、多言語有志による語劇も加わり、実に30もの演劇が行われた。

4　毎授業演じるクラスで実践したのは主にドラマ活動であるが、他の学生に見せることを意識して作った作品もあり、本稿では、このようなクラスを、以下、演劇クラスと呼ぶこととする。

5　Leçon 33（p.158, 159）を用いた。

6　Leçon 31（p.88, 89）を用いた。

参考文献

新井一.（1986）.『映画・テレビシナリオの技術』. 東京：ダヴィッド社.

アリストテレース.『詩学』. 松本仁助・岡道男訳（1985）. 京都：世界思想社.

Boulestreau, Arnaud.（2004）. La progression dans un cours d'arts dramatiques: Les théories sous-jacentes et les pratiques de classe.『長崎外大論叢』7, 93−116.

Balazard, Sophie & Elisabeth Gentet-Ravasco（2011）. *Faire du théâtre avec ses élèves - Techniques théâtrales et expression orale*. Paris: Hachette Ēducation.

Greenfader, Christa Mulker & Liane Brouillette（2013）. "Boosting Language Skills of English Learners Through Dramatization and Movement". *The Reading Teacher* 67（3）, 171−180.

Greenfader, Christa Mulker, Liane Brouillette & George Farkas.（2014）. "Effect of a Performing Arts Program on the Oral Language Skills of Young English Learners". *Reading Research Quarterly* 50（2）, 185−203.

Haruyama, Junko（2010）. « Varier les interactions en classe de FLE, optimiser l'apprentissage ? ». Mémoire FLE - DEF / DUFLE［Français Langue Etrangère – Diplôme d'Enseignement du Français / Diplôme Universitaire de Français Langue Etrangère］. Université du Maine & Institut français du Japon - Tokyo.

治山純子（2015）.「ジュネーブにおける EOLE に基づく複言語・複文化教育」.『平成24年度〜平成26年度科学研究費補助金基盤研究（A）「外国語一貫教育における複言語・複文化能力育成に関する研究」研究成果報告書』, 115−138.

平田オリザ（2009）.「第５章　海外における演劇教育」.『コミュニケーション力を引き出す：演劇ワークショップのすすめ』, 197−214. 平田オリザ・蓮行著. 東京：PHP 研究所.

Hugo, Victor.（1827/1887）. *Cromwell*（Édition nationale. Drame; 1）. Paris: E. Testard.

小林由利子（2010）.「第１章　ドラマ教育とは」.『ドラマ教育入門』, 9−22. 小林由利子・中島裕昭ほか著. 東京：図書文化社.

黒澤直俊（2008）.「多言語多文化状況のなかの語劇」.『劇場を世界に：外国語劇の歴史と挑戦』, 143−157. 谷川道子・柳原孝敦編. 東京：エディマン.

中山夏織（2002）.「演劇と教育のジグソーパズル―イギリスの場合」.『教育と芸術 / 新たな関係：海外の事例に学ぶ』, 28−52. 芸団協・芸能文化情報センター編. 東京：芸団協出版部.

大薮加奈（1999）.「研修／実践報告：演劇的手法を使った語学教育（英語）」.『言語文化論叢』3, 1−17.

Raz, Hana.（1985）. "Role-Play in Foreign Language Learning". *System (Linköping)* 13−3, 225−229.

Richard-Amato, Patricia A.（1988）. *Making it Happen: Interaction in the Second Language Classroom: from Theory to Practice*. New York: Longman.

島田雅彦（2008）.「演じながら考える」.『劇場を世界に：外国語劇の歴史と挑戦』, 301−317. 谷川道子・柳原孝敦編. 東京：エディマン.

高山昇（2010）.「第３章　学校におけるドラマ教育 ドラマ教育のデザイン　より効果的な授業実践のために」.『ドラマ教育入門』, 125−.141. 小林由利子・中島裕昭ほか著. 東京：図書文化社.

谷川道子（2008）.「語劇／教育劇の位相と可能性について考える」.『劇場を世界に：外国語劇の歴史と挑

戦』，7–24．谷川道子・柳原孝敦編．東京：エディマン．
蓮行（2009）．「第３章　仕事に役立つ演劇力」．『コミュニケーション力を引き出す：演劇ワークショップのすすめ』，119–162．平田オリザ・蓮行著．東京：PHP 研究所．
渡部淳（2001）．『教育における演劇的知：21世紀の授業像と教師の役割』．東京：柏書房．
渡邊雅司（2008）．「語劇の百年」．『劇場を世界に：外国語劇の歴史と挑戦』，339–368．谷川道子・柳原孝敦編．東京：エディマン．
渡辺貴裕（2011）．「ドラマによる物語体験を通しての学習への国語教育学的考察：イギリスのドラマ教育の理論と実践を手がかりに」．『国語科教育』70，100–107．

＜事典＞

『世界演劇論事典』（1979）．安堂信也・大島勉・鳥越文蔵編．東京：評論社．

＜Website＞

« *Histoire du théâtre à l'école* ». Théâtrons -Apprendre et enseigner le théâtre. Luc Deborde. http://www.theatrons.com/histoire-theatre-ecole.php　最終確認日：2015年11月１日

＜教材＞

―教科書

Communication progressive du français, niveau intermédiaire. (2003). Claire Miquel. CLE International.

Taxi 1. (2003). Guy Capelle, Robert Menand. Hachette.

―文学作品

Le Petit Prince. (1945/1999). Antoine de Saint-Exupéry. Paris: Gallimard.

―映画

Le Petit Nicolas. (2009). 監督：Laurent Tirard. Wild Bunch Distribution.

Paris, je t'aime. (2006). 監督：Sylvain Chomet, Gurinder Chadha OBE et al. La Fabrique de Films.

Task-based Activities and Teaching of Various Cultural Forms for Japanese High School Students to Produce More Positive Effects on Language Acquisition and Cultural Awareness

Chika Harada

Abstract

This research aims to find out two things. The first are the effective ways for my Japanese high school students to acquire English speaking skills in the classroom managed by a teacher of English. The other is whether favourable cultural information about the English-speaking countries affects Japanese students attitudes positively to the Target Language (TL) group and their cultures and if so, whether their positive attitudes help them get motivated in learning English. From the questionnaires conducted in my English classes with 120 students in 2013, task-based activities helped students have more opportunities to use English. A reasoning-gap activity was the most popular, where 70.6 % of the students answered they had more opportunities to use English. As for culture learning, 52.6 % of the students answered they acquired positive attitudes toward the TL countries and the peoples after they learned some favourable cultural information. Also, 71.6 % of the students answered they got motivated in learning English after they learned favourable cultural information regarding English-speaking countries. These findings suggest that task-based activities and teaching cultural forms can be effective to enhance the quality of teaching practices and meet the demands of students to some degree.

1. Rationale and scope of project

I have been teaching English at private high schools in Japan for 12 years. For a long time English classes in my school have focused primarily on teaching reading skills. My students, however, when given a questionnaire in 2012 at the end of the course responded that they

expect to gain a broader range of skills in their English classes. There were 50 students in three classes. From the results, as in Appendix 1, it can be seen that high school students in my school put higher priority on acquiring English spoken communication skills as they selected listening and speaking skills, both of which skills are essential for having spoken communication with others compared to reading and writing. At the same time, they perceived that acquiring speaking skills is the most difficult task and almost half of them confessed that they did not have any means to improve their weaknesses in English learning. As an English teacher in Japan, I am keen to research what the effective ways are for my students to acquire English speaking skills in a classroom managed by a teacher of English.

I also found from daily conversation with my students that quite a number of students do not feel happy learning English. They say that such feeling usually comes from a negative attitude toward foreign countries. Japanese students have stereotypical impressions of foreign countries – associated with a perception of wide use of weapons and experiences of acts of terrorism in countries outside Japan. They say that they do not want to live outside Japan and as long as they live in Japan, they do not need English. This is a common rationale I often hear from my students for not wanting to learn English very much. However, I doubt they will never use English in their entire lives even if they live in Japan forever due to the increasing number of foreign people living and working in Japan and people of all ages increasingly seeking information from the Internet, where English is used as a universal language spoken by more people as a second and foreign language than there are first language speakers of English (Graddol, 1997). As I believe that they will need English to some degree in the future, I want to help them get motivated in learning English. According to Schumann (1986), if a learner sees the country where the TL is spoken as favourable, the learner is more likely to succeed in Second Language Learning (2LL) than if he or she views the other country negatively (p. 382). As his research was conducted in the TL country, it is not sure whether this statement is also true outside the country, in this case in Japan. Therefore, I introduced some culture learning in my class and observed whether it would be helpful for my Japanese high school students living in Japan to gain positive attitudes toward the peoples in TL countries and eventually to get motivated in learning English.

2. Preliminary literature review

Introduction

As learning foreign language requires difficult tasks especially for the students who do

not use it on a daily basis, the question as to what is the most effective way to teach it has been around for a long time. It has been gradually revealed that two elements can affect how effectively students learn a second language. One is the approach to language learning called 'communicative language teaching' (CLT) which is designed for students to learn to speak the second language by using language in meaningful contexts. It is believed that with this method using the language in authentic ways students are more likely to succeed in genuinely communicating in the target language (Larsen-Freeman & Anderson, 2011, p. 115). The second factor that can affect the success in acquiring the second language can be explained by the acculturation model, which was introduced by Schumann (1986). He mentions TL country learning of the second language, claiming for having positive attitudes toward the target language group and their culture for successful 2LL (Schumann, 1986, p. 382). In short, these two elements can affect how successfully students learn a second language. The following essay shows how this argument can be made from a literature review.

The Idea of CLT

To understand the idea of CLT, this essay first explains the importance of communicative competence. According to Brandl (2008), communicative competence is defined as "the ability to interpret and enact appropriate social behaviors, and it requires the active involvement of the learner in the production of the target language" (pp. 5-6). Although language learning has been done with the grammar-translation method for many decades (Brandl, 2008, p. 2), gradually it was revealed that this method could not nurture learners' fluency in speaking the target language. This is due to the fact that knowing the words and grammar does not necessarily mean that the person can speak the language fluently. This knowledge is called 'competence' and it "refers to one's underlying knowledge of a system, event, or fact" (Brown, 2007, p. 35). On the other hand, the ability to speak the language is called 'performance' and it is "the overtly observable and concrete manifestation or realization of competence" (Brown, 2007, p. 35). Thus, language competence and performance are different and people cannot speak the language if they do not have the skills for language performance. Obviously, grammar-translation method does not necessarily help learners nurture language performance and it is insufficient for learners to learn speaking skills. Therefore, as one of the methods to acquire speaking skills, CLT will be helpful. This approach sees language as a tool for communication and it requires learners to do tasks which focus on meaning. Thus, task-based lessons let learners use the necessary grammar

and vocabulary. As a result of using them, they acquire the knowledge. Thus, students always focus on spoken communication in the task-based activities under CLT.

The Effectiveness of Task-Based Activities as a Realisation of CLT

Task-based activities are considered to be effective for 2LL as a realization of CLT. Richards and Rodgers (2001) also say that "Task-Based Teaching can be regarded as a recent version of a communicative methodology and seeks to reconcile methodology with current theories of second language acquisition" (p. 151). There are mainly two methods to implement task-based activities under CLT (Ur, 1996, pp. 122-124). One is conducted by topic-based activities and the other is by task-based ones. The former is to require students to talk with each other concerning the chosen topic and the other requires them to do some tasks which focus on meaning. According to Ur (1996), task-based activities performed better than topic-based ones under her experiment (p. 124). For example, in a topic-based activity, she asked students to discuss whether they should be taught in heterogeneous classes or not. As for a task-based activity, she asked students to put the order of priority on the qualities of good schoolteachers, such as 'sense of humour', 'honesty', 'love of children' and so on. According to Ur (1996), "task-centred activity scores higher with most groups on all criteria: there is more talk, more even participation, more motivation and enjoyment" (p. 124). The observations were made by teachers, not by students, as teachers can see how students are working on each activity objectively. Also, Larsen-Freeman and Anderson (2011) mention that task-based activities strongly realise the concept of CLT, "where language is acquired through use" (p. 150). In other words, "students acquire the language they need when they need it in order to accomplish the task that has been set before them" (Larsen-Freeman and Anderson, 2011, p. 150). According to Skehan (1998, as cited in Willis & Willis, 2007), task-based activities focus on meaning rather than forms and the completion of tasks has some sort of priority (p. 12). Also, teachers assess students' tasks in terms of performance, not of English accuracy. Thus, task-based lessons put more priority on meaning exchange than grammar or vocabulary and strongly realise the concept of CLT.

The Importance of Culture Learning for Better Seconed Language Learning

Learning second language is not just a matter of language. It is closely related to the people who speak the TL. Sapir cited in Kramsch (2000) illustrates the relationship between language and culture, as follows:

> Language is a guide to 'social reality'….Human beings do not live in the objective world alone, nor alone in the world of social activity as ordinarily understood, but are very much at the mercy of the particular language which has become the medium of expression for their society (p. 85).

Such a close relationship between the society and the language helps students obtain the knowledge about the culture of the TL. Moreover, through their sense of achievement in gaining knowledge about culture, students might be able to enhance their motivation.

Applying the Acculturation Model into a Real Class to Enhance Second Language Learning

As it can be seen above, when people talk about 2LL, they cannot ignore the close relationship between language and culture. According to Byram and Risager (1999), "language organises and expresses a whole range of cultural information and interpretations of concepts and ways of life" (p. 147). What is more, people tend to perceive reality within the context of their own culture and the reality they see is a created one (Brown, 2007, p. 189). If so, the ways they learn a second language should be different according to their cultures. The acculturation model takes into account those cultural factors to see whether learners can succeed in learning a second language or not. The word 'acculturation' is defined by Richards, Platt and Weber (1985) that it is "a process in which changes in the language, culture, and system of values of a group happen through interaction with another group with a different language, culture, and system of values" (p. 2). Based on this definition, Schumann (1986) explains that "learners will acquire the target language to the degree they acculturate to the target language group" (p. 379).

There are some sociopolitical factors that might make it difficult for this to happen. The following paragraphs introduce just one factor among them, which will contribute to 2LL outside the TL country, and examine whether his claim is reasonable or not by providing some examples and explanations. Lastly, some insights for better 2LL outside the TL countries will be presented based on his claim.

Attitude is one social factor that strongly affects 2LL. If a learner sees the country where the TL is spoken as favourable, the learner is more likely to succeed in 2LL than if he or she views the other country negatively (Schumann, 1986, p. 382). For instance, Gardner and Lambert (1972, as cited in Brown, 2007) found that an English-speaking Canadian's positive attitude toward French-Canadians had a significant correlation of success in learning French

(p. 193). On the other hand, Dekker, Aspelagh and Winkel (1998, as cited in Bartram, 2010) says that "associations with the Second World War still cloud pupil perceptions of Germans" (p. 79) in Holland. As a result, Dutch pupils have twice as much negative attitude as positive one in learning German (Bartram, 2010, p. 78). Bartram (2010) even says that such negative views toward the TL group outweigh the effects of educational influences (p. 71). As it can be seen, positive attitudes toward the TL group is an important factor for better 2LL.

From the theories of attitude, teachers can gain the following insights. Even if students live in their home country, they can still have positive attitudes toward the TL group by learning about their cultures. Byram and Risager (1999) also mention that "the aims of language teaching today are to develop in learners both linguistic and cultural competence" (p. 168), which they call 'an intercultural communicative competence'. For example, the foreign language teacher can teach about different lifestyles, manners, etiquette, cultural background, religious beliefs, customs and history to nurture students' cultural awareness (Byram & Risager, 1999, p. 91). By learning such things, students understand that even though the culture is different from their own, they have to respect others if they themselves want to be respected as well. From the survey conducted by Sercu (2005), it was revealed that 88 % of foreign language teachers in Europe completely agree that "more knowledge and a larger familiarity with the foreign culture will lead to a more tolerant attitude" (p. 124). The survey conducted by Byram and Risager (1999) also revealed that 78.7 % of language teachers in England responded that encouraging positive attitude to foreign language learning and foreign people, and making a sympathetic approach to other cultures and civilisations are high priorities in teaching (p. 196). Thus, teaching about culture is highly recommended in second language education to enhance students' 2LL and the acculturation model presented by Schumann gives second language teachers some insights to improve their lessons even outside the TL countries.

Discussion and Conclusion

From the literature review, researchers know that task-based activities under CLT seem to increase the amount of speaking students do as a means of enhancing their speaking skills, and as a result of it, students can learn foreign language better. Also, researchers know that nurturing students' positive attitudes toward the TL group and their cultures using cultural materials will bring a positive effect on their 2LL. Therefore, if foreign language teachers apply both of them in their real classes, they will be able to enhance their students' 2LL.

3. Research Methods and Techniques

Research Methods

This study employed a quantitative approach, which is based on numerical analysis. Aliaga and Gunderson (2002, as cited in Muijs, 2004) define this approach as "[e]xplaining phenomena by collecting numerical data that are analysed using mathematically based methods (in particular statistics)" (p. 1). Thus, the quantitative approach requires a great amount of data collection and interpretation which helps researchers gain objective information (Mackenzie & Knipe, 2006, p. 198). As there were over 120 students in the proposed study, a significant amount of data collection was possible and somewhat objective information was gained for my research questions.

Data Collection Techniques

I had been teaching three English classes for the third year students at my high school from April in 2013 to March in 2014, and did my research with their help. A total of 120 students participated in this project. They had three 50-minute lessons every week. The class is all delivered in English and speaking Japanese during the class is prohibited. After reading some texts with a particular topic, I gave them three different task-based activities (an opinion-gap activity, an information-gap activity and a reasoning-gap activity), as introduced by Nunan (2004, pp. 56-57), which are shown in Appendix 2. The time schedule and the contents for each activity are shown in Appendix 3. Each activity was related to the texts. For example, students would read the science fiction written by Arthur C. Clarke, who tells the importance of going into space for the advancement of technology. It took about four to five lessons (about ten days) to finish each reading material and do each task. After reading the text, students worked on a reasoning-gap activity in a group. They were asked what they would bring if they had a three-day space trip. Each item had its weight and the total weight had to be within twenty kilograms for each person. After they came to an agreement on the items, they presented them in front of the class to show why they chose the items and how they would use them. Although it was important for students to make reasonable choices in a reasoning-gap activity, students could organise their reasons why they chose the items by preparing for the presentation in the class. I also gave my students an opportunity to think about the cultures of English-speaking countries for cultural awareness toward the TL group after we read the second text about foreign cultures in the textbook. For example, students raised their interesting culture experiences in English-speaking countries. If they had never

been there, they searched for some cultures of English-speaking countries on the Internet or from books. After organising their information, they presented what they found unique and interesting about English-speaking countries in front of the class. As some students could not find anything interesting by themselves, I prepared some daily customs which these students might have experienced and introduced the customs to them before they worked on the activity. Thus, all of my students had something to present in front of the class. After finishing each task-based activity or culture learning activity, I asked my students to answer a multiple-choice questionnaire in Appendix 4.

By answering the questions, students showed their opinions in English on each task-based activity or culture learning activity. The questions are designed following the characteristics of each activity. By answering them, students can express their opinions about what characteristics helped them get involved in each activity. Getting more involved in the activities means that students used English more during the class, which is the prime purpose to introduce them into my class. Coming to know what the students expect in task-based activities, teachers can design them according to the students' interests and, thus, motivate them to participate in the activities. Also, I decided to use a multiple-choice questionnaire for the following reasons. First of all, it is helpful to collect information at one time, instead of a face-to-face interview which takes an enormous amount of time and energy. Dornyei (2003) also states that "[b]y administering a questionnaire to a group of people, one can collect a huge amount of information in less than an hour, and the personal investment required will be a fraction of what would have been needed for, say, interviewing the same number of people" (p. 9). He also adds that "if the questionnaire is well constructed, processing the data can also be fast and relatively straightforward" (Dornyei, 2003, p. 9). As I am a full-time worker at high school and so busy with my work every day, giving questionnaires and saving my time and energy is important to continue my research. Mackey and Gass (2005) also state that "in addition to being more economical and practical than individual interviews, questionnaires can in many cases elicit longitudinal information from learners in a short period of time. Questionnaires can also elicit comparable information from a number of respondents" (p. 94). Thus, the benefits of questionnaires are well known and I could collect large amounts of data with relative ease.

4. Project questions/goals/objectives

This research was centered on two research questions. All questions were posed within the context of male students who were learning English as their foreign language at Keio Shiki Senior High School in Saitama, Japan.

The main research question

1) Which task-based activities are perceived by my Japanese high school students to provide the most opportunities to use English?

Sub question

1a) What is unique about the task-based activity, which provides the students the most opportunities to use English?

1b) Why do the students have the most opportunities to use English in the particular task-based activity?

The second research question

2) Does favourable cultural information about English-speaking countries cause the students to have positive attitudes to the English-speaking group and their cultures? If so, do their positive attitudes help them gain motivation in learning English?

Sub questions

2a) What kinds of cultural information about English-speaking countries will cause the students to have positive attitudes toward the group and their cultures?

2b) What kind of cultural topic will interest the students?

5. The results and discussion

The following numbers show the actual numbers of students who answered in each category, and their percentages below. 'A1 ＋ A2' shows the combined answers of A1 and A2 to see how many students showed agreement to each question.

Opinion-gap activity

	A1 + A2	A1	A2	N	D2	D1	Sum
Q1	70	22	48	34	11	3	118
%	59.32203	18.64407	40.67797	28.81356	9.322034	2.542373	100
Q2	65	28	37	42	9	2	118
%	55.08475	23.72881	31.35593	35.59322	7.627119	1.694915	100
Q3	56	17	39	50	11	1	118
%	47.45763	14.40678	33.05085	42.37288	9.322034	0.847458	100
Q4	66	20	46	35	13	4	118
%	55.9322	16.94915	38.98305	29.66102	11.01695	3.389831	100
Q5	60	21	39	45	10	3	118
%	50.84746	17.79661	33.05085	38.13559	8.474576	2.542373	100
Q6	62	20	42	39	15	2	118
%	52.54237	16.94915	35.59322	33.05085	12.71186	1.694915	100
Q7	69	20	49	38	10	1	118
%	58.47458	16.94915	41.52542	32.20339	8.474576	0.847458	100
Q8	55	19	36	40	20	3	118
%	46.61017	16.10169	30.50847	33.89831	16.94915	2.542373	100
Q9	45	14	31	54	14	2	115
%	39.13043	12.17391	26.95652	46.95652	12.17391	1.73913	100
Q10	42	13	29	55	14	4	115
%	36.52174	11.30435	25.21739	47.82609	12.17391	3.478261	100
Q11	50	8	42	53	9	3	115
%	43.47826	6.956522	36.52174	46.08696	7.826087	2.608696	100
Q12	41	12	29	62	11	1	115
%	35.65217	10.43478	25.21739	53.91304	9.565217	0.869565	100
Q13	41	9	32	58	13	3	115
%	35.65217	7.826087	27.82609	50.43478	11.30435	2.608696	100

Information-gap activity

	A1 + A2	A1	A2	N	D2	D1	Sum
Q1	75	27	48	35	1	2	113
%	66.37168	23.89381	42.47788	30.97345	0.884956	1.769912	100
Q2	67	28	39	42	4	0	113
%	59.29204	24.77876	34.51327	37.16814	3.539823	0	100
Q3	67	30	37	41	5	0	113
%	59.29204	26.54867	32.74336	36.28319	4.424779	0	100
Q4	53	19	34	47	10	3	113
%	46.90265	16.81416	30.0885	41.59292	8.849558	2.654867	100
Q5	67	28	39	40	6	0	113
%	59.29204	24.77876	34.51327	35.39823	5.309735	0	100
Q6	64	23	41	45	4	0	113
%	56.63717	20.35398	36.28319	39.82301	3.539823	0	100
Q7	55	22	33	52	5	1	113
%	48.67257	19.46903	29.20354	46.0177	4.424779	0.884956	100
Q8	61	16	45	43	9	0	113
%	53.9823	14.15929	39.82301	38.0531	7.964602	0	100
Q9	57	18	39	45	8	1	111
%	51.35135	16.21622	35.13514	40.54054	7.207207	0.900901	100
Q10	57	22	35	49	5	0	111
%	51.35135	19.81982	31.53153	44.14414	4.504505	0	100

Reasoning-gap activity

	A1 + A2	A1	A2	N	D2	D1	Sum
Q1	84	21	63	29	6	0	119
%	70.58824	17.64706	52.94118	24.36975	5.042017	0	100
Q2	72	32	40	41	6	0	119
%	60.5042	26.89076	33.61345	34.45378	5.042017	0	100
Q3	67	23	44	41	9	2	119
%	56.30252	19.32773	36.97479	34.45378	7.563025	1.680672	100
Q4	67	23	44	44	7	1	119
%	56.30252	19.32773	36.97479	36.97479	5.882353	0.840336	100
Q5	72	27	45	38	7	2	119
%	60.5042	22.68908	37.81513	31.93277	5.882353	1.680672	100
Q6	70	26	44	38	11	0	119
%	58.82353	21.84874	36.97479	31.93277	9.243697	0	100
Q7	65	29	36	42	10	2	119
%	54.62185	24.36975	30.2521	35.29412	8.403361	1.680672	100
Q8	66	26	40	48	3	2	119
%	55.46218	21.84874	33.61345	40.33613	2.521008	1.680672	100
Q9	67	23	44	45	7	0	119
%	56.30252	19.32773	36.97479	37.81513	5.882353	0	100
Q10	60	24	36	48	10	1	119
%	50.42017	20.16807	30.2521	40.33613	8.403361	0.840336	100
Q11	67	25	42	42	8	1	118
%	56.77966	21.18644	35.59322	35.59322	6.779661	0.847458	100
Q12	62	23	39	48	7	1	118
%	52.54237	19.49153	33.05085	40.67797	5.932203	0.847458	100
Q13	66	33	33	47	5	0	118
%	55.9322	27.9661	27.9661	39.83051	4.237288	0	100

Culture Learning Activity

	A1 + A2	A1	A2	N	D2	D1	Sum
Q1	92	41	51	20	3	0	115
%	80	35.65217	44.34783	17.3913	2.608696	0	100
Q2	63	22	41	41	5	6	115
%	54.78261	19.13043	35.65217	35.65217	4.347826	5.217391	100
Q3	74	27	47	33	7	1	115
%	64.34783	23.47826	40.86957	28.69565	6.086957	0.869565	100
Q4	68	25	43	41	6	0	115
%	59.13043	21.73913	37.3913	35.65217	5.217391	0	100
Q5	79	24	55	30	3	2	114
%	69.29825	21.05263	48.24561	26.31579	2.631579	1.754386	100
Q6	65	20	45	40	6	3	114
%	57.01754	17.54386	39.47368	35.08772	5.263158	2.631579	100
Q7	60	23	37	50	4	0	114
%	52.63158	20.17544	32.45614	43.85965	3.508772	0	100
Q8	63	16	47	23	2	0	88
%	71.59091	18.18182	53.40909	26.13636	2.272727	0	100

Cultural information that students found the most favourable

1. Canada

Cultural information	The number of the students who found it the most favourable.
Can ask for a refund if you don't like your presents.	10
Can eat foods before they pay for them at supermarkets.	8
Hold a Maple Syrup Festival.	5
Can drive, drink and smoke from younger age.	4
Adults can be given Christmas presents like children.	1

2. Australia

Cultural information	The number of the students who found it the most favourable.
Drink rain water.	13
Always put on sandals.	2
Blow a nose with his or her handkerchief.	2
Put on shoes at home.	1
Kangaroos are on the roads.	1
Eat meat pies and seafood.	1
Barbecue parties are often held.	1

3. New Zealand

Cultural information	The number of the students who found it the most favourable.
Do not use umbrellas even if it is raining.	11
Do not care about time very much.	6
The number of sheep is five times as large as the population.	5
Shoe Haka Dance of Maori before rugby games.	4
On birthday, he or she can enter school.	1
Can eat foods before they pay for them at supermarkets.	1

4. The US

Cultural information	The number of the students who found it the most favourable.
Can eat foods before they pay for them at supermarkets.	7
Put on shoes at home.	4
The gun is the symbol of liberty and independence.	3
Workers wear casual costumes on Friday.	2
Their garbage cars collect garbage in a unique way.	1
Eat bad, unhealthy foods.	1

5. The UK

Cultural information	The number of the students who found it the most favourable.
Football is popular.	7
They have afternoon tea to have conversation.	6
Do not use umbrellas even if it is raining.	1
Cars run the right side, the same as Japan.	1
Eat bad, unhealthy foods.	1

The following are what I found from the results of the questionnaires. Some notable results which contribute to answering the project questions in section four will be shown here. First of all, about 65.4 % of the students on average answered all three task-based activities were helpful for them to have more opportunities to use English. This result is reasonable as task-based activities are originally designed to provide more chances for students to actually use English. Among three task-based activities, the reasoning-gap activity was the most popular, where 70.6 % of the students answered they had more opportunities to use English. Actually, all the answers for this activity were positive, where over 50 % of the students answered they strongly agree or somewhat agree in each question. Among 13 questions for the reasoning-gap activity, over 60 % of the students answered positively in two questions. Firstly, 60.5 % of the students answered they enjoyed the reasoning-gap activity as they liked to speak English. Secondly, 60.5 % of the students answered they liked to construct their own ideas, which was the unique characteristic of the reasoning-gap activity. Students seemed to like examining surrounding information and finding a reasonable solution for the problems they faced. The more students got absorbed in finding a reasonable solution for the topic issue, the more discussion they had to have to deal with it, which resulted in promoting more opportunities for students to speak English. What is more, 58.8 % of the students answered they enjoyed the activity as they could express their own ideas to others. Before I conducted this research, I thought that most of my students were too shy to express their own opinions in front of others, but it was not true. On the contrary, they enjoyed expressing their own opinions to others, which would nurture their self-esteem and confidence. At the same time, students also like to hear other students' opinions. 58.5 % of the students who experienced an opinion-gap activity answered they enjoyed the activity as they could hear other students' opinions.

Therefore, foreign language teachers should find some interesting and controversial issues for task-based activities so that students can get interested in them and produce various possible answers. At the same time, they also need to provide more opportunities for students to express their own opinions and listen to others through discussion in a group or presentation in front of the whole class.

The other thing to be found was over 55 % of the students enjoyed all of the three task-based activities as they liked to speak English. From this result, it can be said that foreign language teachers should give more opportunities for students to speak their TL as they are usually interested in speaking it, and more opportunities for speaking will surely enhance their speaking proficiency. At the same time, 59.3 % of the students who experienced the information-gap activity and 56.3 % of those who experienced the reasoning-gap one answered they enjoyed each activity as they like to listen to English. Also, about 56 % of the students who experienced the opinion-gap activity and the reasoning-gap one answered they enjoyed each activity as they liked to write English. From those two results, it can be said that foreign language teachers should introduce not only speaking activities but also listening and writing ones in their task-based activities to get students more interested and enhance their overall proficiency in the TL.

As for the topic of an activity, 59.3 % of the students who experienced the information-gap activity and 55.5 % of those who experienced the reasoning-gap one answered that an interesting topic helped them enjoy the activities. Also, 56.6 % of them who experienced the information-gap activity answered they liked to find something they did not know. 56.3 % of the students who experienced the reasoning-gap activity answered they enjoyed the activity as it was challenging. From those three results, it can be said that foreign language teachers should examine what students are interested in and try to construct their task-based activities in the ways that students can find something new to them and struggle to reach their goals.

Although task-based activities have to be challenging to attract students, the questionnaires also showed other factors that look opposite to the previous findings. 56.8 % of the students who experienced the reasoning-gap activity answered the activity was easy to be conducted because it was related to what they read in the text. Also, 55.9 % of those who experienced the reasoning-gap one answered the activity was easy to be conducted because they learned some new words and phrases in the textbook which relate to it beforehand. Thus, foreign language teachers need to make sure that the activities they make have something to do with what students read in the textbook so that they can find it easy to work on the activities.

As for culture learning, 52.6 % of the students answered they gained positive attitudes toward the TL countries and respective people after they learned favourable cultural information. Also, among the students who answered strongly agree or somewhat agree in the question that you got a positive attitude toward the country and its people after you learned their favourable cultural information, 71.6 % of them answered they got motivated in learning English after they learned favourable cultural information about English-speaking countries. From this result, it was shown that Schumann's acculturation model, which says if a learner sees the country where the TL is spoken as favourable, the learner is more likely to succeed in 2LL than if he or she views the other country negatively (Schumann, 1986, p. 382), is somewhat applied not only inside the TL country, but also outside of it, in this case in Japan.

Also, characteristics of favourable cultural information were found. First of all, 80 % of the students answered they found the cultural information favourable as it was different from theirs. Secondly, 64.3 % of them answered they found the cultural information favourable as it was understandable, and 69.3 % of them answered the same as it was humorous. From those three results, it can be said that foreign language teachers should find cultural information that is different from their own, but understandable and humorous so that students can get interested in it and enhance their TL learning. The most favourable cultural information was to drink rain water in Australia. The second was not to use umbrellas even on a rainy day in New Zealand. The third was to be able to ask for a refund if you did not like your presents from others in Canada. As you can see, all three examples are different from Japanese culture, but are surely understandable and humorous.

6. Conclusion

In conclusion, all three task-based activities were helpful for my students to have more opportunities to use English in Japan. Especially, they perceived that the reasoning-gap activity provided the most opportunities for them to use English. The unique characteristic of the reasoning-gap activity was to allow them to construct their own ideas, and they seemed to have enjoyed it very much. The more they were absorbed in finding their answers in a reasonable way, the more they had to speak English to deepen their discussion within their groups. At the same time, they enjoyed expressing their own opinions to others as well as hearing other students' opinions. Also, teachers should let students learn new words and phrases before they have their discussion so that they can construct their own opinions better in English. From these results, it can be said that foreign language teachers should find

some interesting and controversial issues for reasoning-gap activities so that students can get involved in them. Also, they need to provide more opportunities for students to express their own opinions through discussion in a group or presentation in front of the whole class.

The other thing to be found was that foreign language teachers should introduce not only speaking practices but also listening and writing ones in their task-based activities to get students more interested and enhance their overall proficiency in the TL. What is more, they should examine what students are interested in and try to construct their task-based activities in the ways that students can find something new to them and struggle to reach their goals, but they also need to remember that the activities they make have something to do with what students read in the textbook so that they can feel easy to work on the activities.

As for culture learning activity, it was shown that Schumann's acculturation model, which says if a learner sees the country where the TL is spoken as favourable, the learner is more likely to succeed in 2LL than if he or she views the other country negatively (Schumann, 1986, p. 382), is applied not only inside the TL country, but also outside of it, in this case in Japan. Actually, favourable cultural information about the English-speaking countries affected my students to have positive attitudes to the English-speaking group and their cultures, and their positive attitudes helped them gain motivation in learning English although this activity was conducted within a very short period of two weeks, whereas Schumann's acculturation model presumed a longer period of time. Especially, they liked the cultural information that is different from their own, but understandable and humorous.

In short, these are the tips for foreign language teachers in Japan to guide how to make their task-based activities and choose cultural information to handle in their English classes. They are very helpful to improve their teaching practices and will greatly help students improve their TL skills, especially in speaking.

References

Bartram, B. (2010). *Attitudes to modern foreign language learning.* London: Continuum International Publishing Group.

Brandl, K. (2008). *Communicative language teaching in action.* New Jersey: Pearson Prentice-Hall.

Brown, H.D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). New York: Addison Wesley Longman Inc.

Byram, M., & Risager, K. (1999). *Language teachers, politics and cultures.* Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Dornyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research: construction, administration, and processing.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Graddol, D. (1997), *The future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century.* British Council.

Kramsch, C. (2000). *Language and culture* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.

Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching (3rd ed.).* Oxford: Oxford University Press.

Mackenzie, N., & Knipe, S. (2006). Research dilemmas: paradigms, methods and methodology. *Issues in educational research, 16(2),* 193-205.

Mackey, A., & Gass, S. M. (2005). *Second language research: methodology and design.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Muijs, D. (2004). *Doing quantitative research in education with SPSS.* London: SAGE Publications Inc.

Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J., Platt, J., & Weber, H. (1985). *Longman dictionary of applied linguistics.* Essex: Longman Group UK Limited.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Schumann, J. H. (1986). Research of the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7(5), 379-392.

Sercu, L. (Ed.) (2005). *Foreign language teachers and intercultural competence: an international investigation.* Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Ur, P. (1996). *A course in language teaching: practice and theory.* Cambridge: Cambridge University Press.

Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching.* Oxford: Oxford University Press.

Appendices

Appendix 1

The results of questionnaires given to 50 students in the 2012 English class

Question 1: Which English skills do you want to acquire in English classes? You can choose more than one if you want.			
(a) Reading (9)	(b) Writing (10)	(c) Listening (35)	(d) Speaking (43)
Question 2: Which English skills do you think the most difficult to acquire? You can choose more than one if you want.			
(a) Reading (0)	(b) Writing (5)	(c) Listening (18)	(d) Speaking (30)
Question 3: Do you have any effective ways to improve the skills that you are not good at?			
(a) Yes (28)	(b) No (22)		

※ The number in the bracket represents the number of students who chose each answer.

Appendix 2

Nunan (2004, pp. 56-57)

In this project, three principal task types are used: information gap, reasoning gap, and opinion gap.

1. Information-gap activity, which involves a transfer of given information from one person to another – or from one form to another, or from one place to another – generally calling for the decoding or encoding of information from or into language. One example is pair work in which each member of the pair has a part of the total information (for example an incomplete picture) and attempts to convey it verbally to the other. Another example is completing a tabular representation with information available in a given piece of text. The activity often involves selection of relevant information as well, and learners may have to meet criteria of completeness and correctness in making the transfer.
2. Reasoning-gap activity, which involves deriving some new information from given information through processes of inference, deduction, practical reasoning, or a perception of relationships or patterns. One example is working out a teacher's timetable on the basis of given class timetables. Another is deciding what course of action is best (for example cheapest or quickest) for a given purpose and within given constraints. The activity necessarily involves comprehending and conveying information, as an information-gap activity, but the information to be conveyed is not identical with that initially comprehended. There is a piece of reasoning which connects the two.
3. Opinion-gap activity, which involves identifying and articulating a personal preference, feeling, or attitude in response to a given situation. One example is story completion; another is taking part in

the discussion of a social issue. The activity may involve using factual information and formulating arguments to justify one's opinion, but there is no objective procedure for demonstrating outcomes as right or wrong, and no reason to expect the same outcome from different individuals or on different occasions.

Appendix 3

Text contents and task-based activities

15 – 26 April, 2013	・Conduct the first task-based activity in class Read the text Title: Going into space (Text content: The experience of the astronaut, Koichi Wakata, going into space.) **Work on a reasoning-gap activity in a group** (What will you bring if you have a three-day space trip? Each item has its weight and the total weight has to be within twenty kilograms.)
29 April – 10 May, 2013	・Conduct culture learning activity Read the text Title: Writers without borders (Text content: How three novelists learned their foreign languages living in foreign countries.) **Give a presentation in front of class concerning the following question** (What were your experiences in foreign countries or what do you like about foreign people and their cultures?)
13 – 24 May, 2013	・Conduct the second task-based activity in class Read the text Title: A forest in the sea (Text content: Much garbage from cities is carried to landfills in Tokyo Bay, which makes a forest in the sea.) **Work on an opinion-gap activity in a group** (What is the best solution to deal with a lot of garbage in Tokyo?)
27 May – 7 June, 2013	・Conduct the third task-based activity in class Read the text Title: Playing by ear (Text content: The story of the blind pianist, Tsujii Nobuyuki.) **Work on an information-gap activity in a group** (What do you know about Tsujii Nobuyuki? The students in pair have different information about him and exchange information.)

Appendix 4

Students answered the following questionnaires after they worked on each activity.

The answer choices are:

Strongly agree (A1), Somewhat agree (A2), Neutral (N),

Somewhat disagree (D2), Strongly disagree (D1)

A Multiple-choice Questionnaire about Today's Opinion-gap Activity

1. Today's opinion-gap activity helped you to have more opportunities to use English.
2. You enjoyed the activity as you liked to speak English.
3. You enjoyed the activity as you liked to listen to English.
4. You enjoyed the activity as you liked to write English.
5. You enjoyed the activity as you liked to construct your own opinions.
6. You enjoyed the activity as you could express your own opinions to others.
7. You enjoyed the activity as you could hear other students' opinions.
8. You enjoyed the activity as you were interested in the topic.
9. You enjoyed the activity because it was challenging.
10. The activity was easy to be conducted because the procedure was simple.
11. The activity was easy to be conducted because it was related to what you read in the textbook.
12. The activity was easy to be conducted because you could see a model answer in the textbook.
13. The activity was easy to be conducted because you learned some new words and phrases beforehand in the textbook.

A Multiple-choice Questionnaire about Today's Information-gap Activity

1. Today's information-gap activity helped you to have more opportunities to use English.
2. You enjoyed the activity as you liked to speak English.
3. You enjoyed the activity as you liked to listen to English.
4. You enjoyed the activity as you liked to exchange information with your partner.
5. You enjoyed the activity as you were interested in the topic.
6. You enjoyed the activity as you could find something you did not know.
7. You enjoyed the activity as you could construct your own ideas from the given information.
8. The activity was easy to be conducted because the procedure was simple.
9. The activity was easy to be conducted because you did not have to search for information by yourself and the teacher gave you some information.
10. The activity was easy to be conducted because you just filled in some countries' names and figures.

A Multiple-choice Questionnaire about Today's Reasoning-gap Activity

1. Today's reasoning-gap activity helped you to have more opportunities to use English.
2. You enjoyed the activity as you liked to speak English.
3. You enjoyed the activity as you liked to listen to English.
4. You enjoyed the activity as you liked to write English.
5. You enjoyed the activity as you liked to construct your own ideas.
6. You enjoyed the activity as you could express your own ideas to others.
7. You enjoyed the activity as you could hear other students' ideas.
8. You enjoyed the activity as you were interested in the topic.
9. You enjoyed the activity because it was challenging.
10. The activity was easy to be conducted because the procedure was simple.
11. The activity was easy to be conducted because it was related to what you read in the text.
12. The activity was easy to be conducted because you could see a model answer in the text.
13. The activity was easy to be conducted because you learned some new words and phrases beforehand in the text.

A Questionnaire about Culture Learning

1. You found the cultural information favourable as it was different from yours.
2. You found the cultural information favourable as it was the same from yours.
3. You found the cultural information favourable as it was understandable.
4. You found the cultural information favourable as it had a reasonable story behind it.
5. You found the cultural information favourable as it was humorous.
6. You found the cultural information favourable as it showed love to someone, animals or nature.
7. You got a positive attitude toward the country and its people after you learned their favourable cultural information.
8. (For those who answered "Strongly agree" or "Somewhat agree" in question 7)
   You got motivated in learning English after you learned favourable cultural information in an English-speaking country.
9. What cultural information you learned from other students did you find the most favourable?
   (Students can answer anything they want only for this question.)

『慶應義塾 外国語教育研究』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。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。ただし、応募用紙の5）概要（原則として和文800 〜 1,000字）については、いずれの場合も記載すること。

- 本文が和文・欧文の場合：欧文で150 〜 200語程度
- 本文が和文・欧文以外の言語の場合：欧文で150 〜 200語程度、あるいは和文で800 〜 1000字程度

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。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、脚注、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）～7）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

1）氏名、所属、職位、（担当外国語）

2）連絡先住所、電話番号、Eメールアドレス

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　原則として和文800 ～ 1,000字とする。

6）キーワード5語（日本語）

7）提出時には応募用紙の全ての項目に記入すること。

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

校正は再校まで執筆者が行なうこととする。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

2015年9月17日（木）必着とする。

以下1）・2）を印字したものを郵送にて、文書ファイル（MS Word）をEメール添付にて提出のこと。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　　3部（用紙はA4サイズに限る）

2）応募用紙　1部

12. 原稿提出先

（郵送）　〒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メール）　flang-kiyo@adst.keio.ac.jp

13. 問合せ先

同　上

（電話）　03-5427-1601　内線22304

（Eメール）　flang-kiyo@adst.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

1. Full and part-time faculty members of the Keio University system are eligible to submit papers to the journal. The leading author must be a full or part-time faculty member of Keio.

2. Manuscripts may be written in any language.

3. Contributions include research articles, survey/practical articles, and research notes.
   a. Research articles and survey/practical articles in a European language must be within 7,000-8,000 words; articles in a non-European language including Japanese must be within 20,000-24,000 characters (including notes; but abstract not included).
   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.

4. Format:
   All submissions should conform to the conventional guidelines of its field (APA, MLA, etc.). Submissions must be typed in horizontal format, double-spaced A4-size. 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. Place all notes at the end of the paper. Name must not appear in the submitted text other than in the submission form.

5. Two abstracts
   a. The first abstract must be included in the paper following the title. If written in any European Language 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 any European language in 150-200 words.
   b. The second abstract must be provided in Japanese in 800-1,000 characters in the submission form.

6. The deadline for submission is September 17 (Thurs). Contributors should submit three copies of the manuscript, accompanied by an electronic copy as an e-mail attachment, CD-R or flash memory, as well as a submission form. The submission form is available for download at the Keio Research Center for Foreign Language Education website. (www.flang.keio.ac.jp)
   You must complete all items in the submission form.

Addressee:
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

7. Manuscripts will be reviewed by the Editorial Committee.

8. Printer's proofs will be provided twice. Major revisions other than those suggested by the Editorial Committee will not be accepted.

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 right. If a contributor wishes to republish their paper elsewhere, the author must inform the Editorial Committee.

Inquiries:
Mita Office
Keio Research Center for Foreign Language Education
2-15-45 Mita, Minato-ku, Tokyo 108-8345 Japan
tel: + 81-3-5427-1601 ext. 22304
E-mail: flang-kiyo@adst.keio.ac.jp

執筆者紹介

浅　野　雅　樹 …… 慶應義塾大学
文学部 准教授

治　山　純　子 …… 慶應義塾大学
外国語教育研究センター 助教

原　田　千　花 …… 慶應義塾志木高等学校 教諭

『慶應義塾 外国語教育研究』編集委員

文学部　中村優治
　　ナコルチェフスキー, アンドリイ
経済学部　前島和也
　　山口祐子
　　丸田千花子
法学部　横山千晶
　　林　秀光
理工学部　山下一夫（委員長）
女子高等学校
　　柴田由佳子
事務局　加藤祐一
　　杉田陽子
　　笹原りき

慶應義塾 外国語教育研究 第12号

平成28年3月31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