

ISSN2423-9224

拓殖大学

日本語教育研究

2021.3

第6号

小野寺 美智子 教授 退職記念号

拓殖大学日本語教育研究所

拓殖大学 日本語教育研究

2021年3月

第6号

目 次

〈退職教員の略歴と業績〉

退職のご挨拶——言語学から日本語教育へ—— ……小野寺美智子 (i)

〈論 文〉

韻文の「縮約形」について

——「川柳」を中心に—— ……小林 孝郎 (1)

留学生の「日本語」大学入学前教育には

どのような媒体が有効か ……市原 乃奈 (23)

日本語教師のキャリア形成に関する一考察

——現役教師の経験したやりがいと失敗から——
……………尾沼 玄也, 加藤林太郎 (57)

受影性に関わるテクルの用法と本動詞の意味特徴

……………小井亜津子 (75)

日本統治期の台湾の「国語」普及と教化団体

——1920年代の台北州鶯歌庄を例として—— ……玉置 充子 (103)

マレーシアにおける理工系学部留学プログラムの
変遷と今後の課題

——HELP・MJHEP・UniKL JUPの日本語教育に焦点を当てて——
……………山下 哲生 (131)

〈研究ノート〉

「体系」という語について ……阿久津 智 (157)

建物をモトとする日本語の比喩表現

——メタファーとメトニミーによる意味拡張—— ……遠藤 裕子 (171)

日韓関係の改善と国際理解教育の必要性

——韓国人アンケート調査から—— ……福田 恵子 (191)

Kanji in 6 & 4の点画コードを用いた漢字字形学習の実践

——Kコードの共通言語機能と実用性についての考察——
……………伊藤 江美, 中村かおり (211)

Contents

〈Profiles and Works of Retired Professor〉

Retirement Greetings ONODERA Michiko (i)

〈Articles〉

Contracted Form in Verse: Focusing on “Senryu”
..... KOBAYASHI Takao (1)

The Effective Medium for Japanese Language Education
to Prepare International Students for University
..... ICHIHARA Nona (23)

How Japanese-Language Teachers Develop Their Careers:
Happy Rewards and Occasional Failures
..... ONUMA Genya, KATO Rintaro (57)

Japanese Auxiliary Verb *te-kuru* as an Affective Marker
and Semantic Features of the Main Verbs..... KOI Atsuko (75)

Social Educational Organizations and promotion of
Japanese Language in Taiwan under Japanese Rule:
Focusing on the Case of Ooka Shoo Village in 1920s
..... TAMAKI Mitsuko (103)

The Transition and Future Tasks of Malaysia’s Study
Abroad Program for the Students Majoring Science
and Engineering in an Undergraduate Course:
Focusing on Japanese Language Education in HELP,
MJHEP and UniKL JUP YAMASHITA Tetsuo (131)

〈Research Notes〉

On the Word *taikei* (system)..... AKUTSU Satoru (157)

Metaphor and Metonymy in Japanese ‘tatemono’ Words
..... ENDO Hiroko (171)

Improving Japan-South Korea Relations and Need
for International Understanding Education:
From a Korean Questionnaire Survey
..... FUKUDA Keiko (191)

Practice of Learning Kanji Shapes Using
the Stroke Codes of Kanji in 6 & 4:
The Study of the Common Language Function
and Practicality of K-Code
..... ITO Emi, NAKAMURA Kaori (211)



退職のご挨拶

— 言語学から日本語教育へ —

小野寺 美智子

この3月末日をもって拓殖大学を退職することとなりました。拓殖大学語学研究所附属日本語研究センターに非常勤講師として採用されたのが平成元（1989）年10月ですので、30年余りの在籍ということになります。その間、主に外国人留学生を対象に日本語科目の授業を担当してきました。他大学を入れると25以上の国・地域の学生と接することができ、留学生からも多くの刺激を受けたことを思い出します。今でも交流が続いている留学生の中には、20年以上欠かさず年賀状の交換をしている人、自国でのビジネスについて詳しく近況報告をする人など様々います。卒業生の現在の写真を見ると長い年月が経ったことを実感し感慨もひとしおです。

30年ほど日本語教育に携わってきましたが、その契機となったのは、南カリフォルニア大学大学院で第二言語習得・バイリンガル教育の第一人者である Stephen D. Krashen の指導を受けたことです。Krashen が提唱した言語習得に関する5つの仮説（Acquisition/Learning Hypothesis, Natural Order Hypothesis, Monitor Hypothesis, Input Hypothesis, Affective Filter Hypothesis）、特に Acquisition/Learning Hypothesis（習得／学習仮説）と Affective Filter Hypothesis（情意フィルター仮説）には強い影響を受け、その後の私自身の言語教育観の根幹を成すものとなりました。この5つの仮説の基底には Chomsky の Universal Grammar の考え方がありま

すが、その後脳科学などの研究者により検証され、いくつかの第二言語習得モデルが提唱されています。また、Krashenの言語習得論は教育現場から批判が出ることもありました。よくも悪くも第二言語習得研究に大きな影響を与えたと言えます。

米国より帰国し、自身の進路について考えていた時に偶然手にした社会言語学系の本の著者が拓殖大学留学生別科で日本語を教えている方でした。その本は日本語と英語がそれぞれ「何を丁寧と考えるか」について書かれているもので、興味深く読んだことを覚えております。そのことがきっかけで拓殖大学に日本語教師の職を求め履歴書を送ったところ、幸運にもすぐに非常勤講師として採用されることになりました。その後知人や友人の紹介で大学などの複数の教育機関で教える機会に恵まれましたが、拓殖大学は唯一自らが履歴書を送り帰国後はじめて日本語教育に携わることができた機関であり、退職までの長きにわたりお世話になったことを改めて考えると不思議な縁を感じます。

私が今日まで拓殖大学で教員として続けて来られたのは、外国人留学生のみならず全ての学生をサポートする心強い体制の存在も大きかったからだと思います。また、留学生別科を離れ政経学部に移籍した際には学部における日本語教育のあり方で悩んだことがありましたが、同僚の先生方の温かいご指導や様々な形でのご支援の御蔭で大過なく職務をはたすことができました。多くの本学教職員の皆様に支えられ、ここまで来られましたことを心より感謝いたします。

コロナ禍での退職となりますが、早く平穏な社会生活に戻ることを願いながら、皆様のご健勝とご活躍をお祈り申し上げます。

(2021年1月25日記)

経歴と業績等

小野寺 美智子

学 歴

- 1971年 3月 都立小山台高等学校卒業
1971年 4月 成蹊大学文学部日本文学科入学
1975年 3月 成蹊大学文学部日本文学科卒業 文学士
1987年 9月 南カリフォルニア大学大学院言語学研究科入学
1989年 5月 南カリフォルニア大学大学院言語学研究科修了
応用言語学修士
2014年 3月 青山学院大学大学院国際政治経済学研究科修了
国際コミュニケーション修士

職 歴

- 1975年 4月 株式会社博報堂
1989年10月 拓殖大学語学研究所附属日本語研究センター 非常勤講師
1989年11月 国際交流基金日本語国際センター 客員講師
1990年 4月 放送大学 非常勤講師（英語教育）
1990年 9月 青山学院女子短期大学 非常勤講師
1993年 4月 宇都宮大学教養部・国際学部 非常勤講師
1993年 9月 高崎経済大学 非常勤講師
1995年 4月 拓殖大学留学生別科 非常勤講師（2003年 4月より特別非常勤講師）
1997年 9月 早稲田大学国際教育センター・日本語研究教育センター・日

本語教育研究センター 講師（非常勤）（現在に至る）

2004年4月 拓殖大学留学生別科 教授

2008年4月 拓殖大学政経学部 教授

2021年3月 拓殖大学退職

主な研究業績

【学術論文】

- 1993年3月 「読解指導の新しい方向性——認知科学からのアプローチ——」
『拓殖大学 日本語紀要』第3号 拓殖大学留学生別科
- 1995年3月 「日本語関係節構文の語用論的分析」『拓殖大学 日本語紀要』
第5号 拓殖大学留学生別科
- 1996年3月 「ゼロ代名詞とその照応現象について」『拓殖大学 日本語紀
要』第6号 拓殖大学留学生別科
- 2001年3月 「照応現象の再考——関連性理論から——」『拓殖大学 日本
語紀要』第11号 拓殖大学留学生別科
- 2006年12月 「日本語受身文の再考——認知言語学的視点から——」『拓殖
大学 語学研究』第113号 拓殖大学言語文化研究所
- 2008年12月 「日英語の受動構文の認知的基盤——『事態把握』の観点か
ら——」『拓殖大学 語学研究』第119号 拓殖大学言語文化
研究所
- 2010年3月 「意味拡張と subjectification に関する認知言語学的考察」『拓
殖大学 語学研究』第122号 拓殖大学言語文化研究所
- 2011年3月 「概念メタファー理論に関する一考察——メタファーの認知的
基盤と動機——」『拓殖大学 語学研究』第124号 拓殖大
学言語文化研究所
- 2012年3月 「認知過程を踏まえた文章表現の指導——学部留学生を対象
に——」『拓殖大学 語学研究』第126号 拓殖大学言語文化

研究所

- 2015年3月 「日本人学生と外国人留学生の自由会話の微視的分析——相互行為に見られる非対称性を中心に——」『拓殖大学論集 人文・自然・人間科学研究』第33号 拓殖大学人文科学研究所
- 2016年12月 「日本語名詞修飾節の意味役割——意味論・語用論的考察——」『拓殖大学 語学研究』第135号 拓殖大学言語文化研究所
- 2018年3月 「時間メタファーへの認知的アプローチ——日本語の時間表現を中心に——」『拓殖大学論集 人文・自然・人間科学研究』第39号 拓殖大学人文科学研究所
- 2020年3月 「メタファー表現の文法レベルにおける制約——日本語の壁塗り構文を中心に——」『拓殖大学論集 人文・自然・人間科学研究』第43号 拓殖大学人文科学研究所
- 2021年3月 「発話における指示表現のレトリック性——語用論的観点からの考察——」『拓殖大学 語学研究』第144号 拓殖大学言語文化研究所

【その他】

- 2004年3月 「接続詞『だから』の語用論的分析——関連性理論から——」『拓殖大学 日本語紀要』第14号 拓殖大学留学生別科
- 2017年3月 「『時事問題』の内容を整理し、話し合う」『早稲田日本語教育実践研究』第5号 早稲田大学日本語教育研究センター

〈論文〉

韻文の「縮約形」について

—「川柳」を中心に—

小林 孝 郎

要 旨

「音声言語」に頻出する「縮約形」は、二次的ではあるが「文字言語」にも出現する。本稿は、その「文字言語」に現れる「縮約形」の分析研究を概観したのち、「韻文」領域の一分野である「川柳」を対象に、その句中に現れる「縮約形」の特徴を、他の「文字言語」ジャンルにおける先行研究との比較を通して考察し、「川柳」の「縮約形」は、縮約の音声過程のうち「音量の減少（音の長さの短縮）」型の使用に大きな特徴があることを述べた。また、その現象が、「川柳」に際立つものなのか、「口語性」を持つ他の「文字言語」メディアにも共通するものなのかを検証したところ、前者の傾向が強いものの、一部の縮約形では、後者にも多数の用例が現れることが明らかになった。また、「音量の減少（音の長さの短縮）」型についての他の韻文ジャンルとの比較を通して、短詩型文学の口語性の序列について論じた。

最後に、「川柳」縮約形の持つ特徴と意味を、字余りを避ける単なる定型の維持ではなく、「諧謔」や「余韻」のような言語文化的特徴を担う要素と捉えることの妥当性についても言及した。

キーワード：縮約、文字言語、短母音化、川柳、言語文化

1. はじめに

「縮約形」は、本来会話などの「音声言語」に出現する音声的実在であるが、実際には「文字言語」にもその音形が二次的に記述された「縮約

形」が出現することがある。

また「縮約形」は、「音声言語」の場合、生理的な理由やスピーチ・レベルによって生じるものとされるが⁽¹⁾、「文字言語」に現れる場合、その語形は、大部分が「音声言語」として既に日本語の中に定着しているものに限られるのが特徴である。

現代日本語の「縮約形」研究は、「音声言語」を対象とするものがほとんどだが、近年「文字言語」を対象としたものも徐々に現れてきている。

本稿では、「文字言語」に現れる「縮約形」について、これまで主だった考察対象であった「散文」に現れる「縮約形」の実相を概観した上で、「文字言語」に表れる縮約形を例外なく観察する手がかりとして、「韻文」の「縮約形」に焦点を当てて分析を試みることにする。

2. 文字言語

『現代言語学辞典』（1988）の「書きことば」の項目には、「文字（WRITING）を手段とする言語。すなわち書く・読むことによって成り立つことばのこと。文字言語、書記言語、書写言語、文語などともいう」と記されている。ここでは、「書きことば」と「文字言語」に記述上の相違は見られない。一方、岡田（2006）によれば、国立国語研究所編（1995）のように「書きことば」と「文字言語」との間に一線を引く立場もある。該当箇所を以下に引用する。

「文字言語」と「書きことば」, 「音声言語」と「話しことば」とは、

(1) 斎藤（1991）は、「a. 発話の速度が速くなったなどのために、主に生理的な理由で生じたもの」と「b. 音声的な関連はあるが、現代日本語においては発話の速度と全く無関係で、スピーチ・レベルによって使い分けられているもの」の2つの種類の区別に言及している。

それぞれ、その指し示す範囲が必ずしも一致しない。この報告書では、文字および音声という媒体によって表されることばとしては「文字言語」「音声言語」という用語を用い、そこに文体的な意味合いを込める必要のある場合に限って「書きことば」「話しことば」という用語を用いることにする。(p. 3, 脚注)

本稿は、文字言語を「媒体」とした「縮約形」を考察対象とするものであるが、「文体」としての「話しことば」性についても言及することから、これらの用語使用については、これ以降、この国立国語研究所編（1995）に拠るものとする（ただし、引用文献の用語使用はその記載に従う）。

3. 縮約形

現代日本語の縮約形研究は、土岐（1975）を出発点とし、その後広がりを見せるが、そのうち、本稿の関心から取り上げるとすれば、土岐（1975）が提示した10種類の「縮約形パターン」⁽²⁾と、斎藤（1991）が提案した以下の縮約形の「定義」が中心となる。

日本語において、同一と認められる語（句）が異なった複数の音形を持って現れるとき、その音形間の関係において次のいずれかの音声的過程が認められた場合、その認められた方の形を縮約形と呼ぶ。

- a. 音節数の減少（音節の脱落・融合）
- b. 音数の減少（単音の脱落）

(2) 「子音の縮約」「母音の縮約」「長音の縮約」「母音の融合による縮約」「子音+母音の縮約」「先行する拍の母音とそれに続く拍の子音との縮約」「複合的变化による縮約」「撥音に関する縮約」「促音に関する縮約」「その他」の10パターン（pp. 56-59）。

c. 音量の減少（音の長さの短縮）⁽³⁾ (p. 92)

本稿では、基本的にこの「定義」に従って議論を進めることとし、[4.]において、「文字言語」の縮約形研究で具体的にどのような縮約形が抽出されたかを確認する際にも、この定義から逸脱したものについては言及しない⁽⁴⁾。また続く [5.] において、土岐（同上）の「長音の縮約」、斎藤（同上）の「c. 音量の減少（音の長さの短縮）」を中心に「文字言語」の縮約形について考察することとする⁽⁵⁾。

4. 「文字言語」に現れる縮約形

4.1 音声の変異

「縮約形」は、背後に縮約される以前の音形（以下、「原形」とする）が想定されており、その原形から「縮約」という音声過程を経て実現した音声的実在である。一方、「文字言語」に現れる「縮約形」は、文字媒体によって二次的に記述されているという点で「音声言語」の場合と異なる。この点について岡田（同上）は、

もともとは音声変異的現象であったであろうが、慣用化され、いまや

(3) 大坪（1982）、助川・前川（1997）、助川他（1999）では「短母音化現象」と呼ぶ。他に木田（1988）に「短音化」という用語も見られる。いずれの論考も、短母音化の出現環境や言語スタイルについての言及が主である。

(4) したがって本稿では、「音節のモーラ子音化」「母音の融合」などは縮約形には含まない。

(5) 本稿では、原形からの長さの減少が明らかとは言えない「モーラ子音化」現象と、話し言葉形で原形よりも長くなっている「拡張形」（福島・上原 2016）とも取れる「って」は、「縮約形」に含めない。また、方言語彙も考察の対象から除く。

書記言語の体系にも取り入れられたと想定できるものである。(p. 54)

とし、さらに「音声変異⁽⁶⁾」について、

音声言語の中で頻繁に使用されると同時に、小説の会話文や雑誌の対談ページなど、書記言語においても「話しことばらしさ」を演出したいときに意図的に使用される (p. 55)

と、「文字言語」における「話しことば」性のマーカ儿的な役割について述べている。「文字言語」に現れる「縮約形」に、こうした機能が伴うことに異論はないが⁽⁷⁾、後述するように、「文字言語」の中でも韻文に属する「川柳」には、これとは異なった説明が求められる場合がある。

また岡田（同上）は、

現段階では（完全には）書記言語に取り入れられていないものの、変異の存在が意識されている以上、その変異を書記言語に取り入れようという動きもあると考えられる。特に、音声言語をできるだけ忠実に反映させようとするジャンルの書記言語（小説、漫画、シナリオの会話部分、私的な電子メールなど）においては、その動きが顕著であろう

とも述べ、「文字言語」に現れる縮約形について、使用領域の拡大を予想

(6) 岡田（2006）は「音声変異」について、「従来は「縮約形」・「音変化」という用語が使われた現象を、基本的には言語変異、中でも音声変異と捉えるべきだ」（p. 52）としている。

(7) 日本語教科書やテキスト類の「縮約形」表示も同様のものと捉えてよいであろう。

している。

4.2 文字言語を対象とした縮約形研究

ここでは、これまでの「縮約形」研究のうち、「文字言語」を（部分的な扱いのものも含めて）分析対象とした主な先行研究を検討することにする。〈表1〉にそのリストを示す⁽⁸⁾。

表1 文字言語を対象とした縮約形研究

No.	著者	発行年	論文タイトル	縮約形データのソース
①	川瀬生郎	1992	縮約表現と縮約形の文法	・日本語教科書2冊 ・新聞記事2点 ・文法書1冊 ・テレビニュース1 ・テレビ番組1 ・著者作例
②	アグス サ ドリアンサ	1996	日本語の話し言葉 についての研究： 縮約形を中心に	・テレビドラマシナリオ1作品 (回数不明)
③	中村フサ子 他	2003	テレビドラマの会 話に見られる縮約 形の調査・分析	・日本語教科書9種類 ・テレビドラマシナリオ4作品
④	呉 岳樺	2016	話しことばにおけ る縮約形に関する 研究——ドラマと 日本語能力試験の 考察を中心に——	・テレビドラマシナリオ10作品 (各1回) ・日本語能力試験聴解スクリプト(15回分)

〈表1〉で①～④が縮約形データの抽出・収録対象とした「文字言語」メディアは、次の5種類である。

(8) 表中の②④は、タイトル名に「話し言葉(ことば～)」とあるが、内容的には「書き言葉」を対象としたものであると判断した。

- a. 日本語教科書 b. 新聞記事⁽⁹⁾ c. 書籍⁽¹⁰⁾
 d. シナリオ e. 日本語能力試験聴解スクリプト

次に、①～④が「文字言語」メディアから採録した縮約形の種類を語例とともに〈表2〉に示すことにする。

〈表2〉は、各研究で抽出・採録された縮約形を、斎藤（同上）の定義にある「音声過程」との関連で整理したものである（簡明を期すため「音声過程」を細分化した⁽¹¹⁾）。以下、本稿では、この分類方法を基準として用いる。

表2 各研究が提示した文字言語の縮約形の種類と語例

No.	音節の脱落	音節の融合	母音の脱落	子音の脱落	音量の減少
①	○ けれども→けれど	○ では→じゃ	○ ている→てる	○ 下さりました→い	—
②	○ やっぱり→やっぱ	○ たまには→たまにゃ	○ ～ておいて→～といて	—	—
③	○ けれども→けど	○ すれば→すりゃ	○ ～ておく→～とく	—	○ だろ→だろ
④	○ ところ→とこ	○ なければ→なきゃ	○ このあいだ→こないだ	○ すみません→い	○ ほんとう→ほんと

注1) ○：語例あり —：語例なし

注2) 語例の記載：原形→縮約形 または 原形縮約部分（下線部）→縮約後の形態

〈表2〉では、「子音の脱落」と「音量の減少（音の長さの短縮）」（以下、「音量の減少」と略述）において、「文字言語」資料によって、抽出・収録

(9) 川瀬（1992）で資料として用いられた朝日新聞家庭欄のインタビュー記事。

(10) 川瀬（1992）で資料として用いられた三尾（1958）『話しことばの文法』。

(11) 斎藤（1991）の「a. 音節の減少（音節の脱落・融合）」を「音節の脱落」「音節の融合」に、「b. 音数の減少（単音の脱落）」を「母音の脱落」「子音の脱落」にそれぞれ二分した。したがって縮約過程は、「音量の減少（音の長さの短縮）」を含め5種類である。

語が欠けている箇所がある。これは、第一に抽出元の資料の持つ用例の絶対量に左右されたものと思われるが、出現している場合も、その異なりの抽出語例は極めて限られる⁽¹²⁾。一方、「文字言語」の一つである韻文に属する「川柳」では、「音量の減少」型の用例が少なくない。

5. 「川柳」の縮約形

5.1 現代書きことばの区分

木田・柏野（2014）は、BCCWJのサブコーパスを用いた現代書きことばの「文体差」の調査にあたり、対象となる「書きことば」を硬〔白書、教科書、広報紙、新聞〕、中〔書籍〕、軟〔雑誌、Webデータ〕に区分しているが、「話し言葉を書き記した国会会議録と、特殊な文体である法律文と韻文は検索対象外」とした（同上：294）が、その理由については、特に述べてはいない。したがって、検索対象外とした根拠は、「話し言葉を書き記した」ものであることと「特殊な文体である」ことの2点ということになる。木田・柏野（同上）は、日本語学習者の学術的文章の作成に必要な情報として、「文体差」に着目した論考であることから、そうした判断は妥当なものであろう。なお、本稿で扱う「川柳」は、「特殊な文体である」範疇に含まれているように解釈できるが、管見では「話し言葉を書き記した」ものとも受け取れる。この点については、川柳の「字余りと特殊拍」について考察した田中（1999）が、現代川柳について「特別な朗誦法がなく季語などの制約もなく日常の言葉が自由に使える」という特徴を挙げている点が参考になる。

(12) それぞれの記述に従えば、「子音の脱落」は、①で2語（総数記載なし）、④では2語（29例）。「音量の減少」は、③で1語（51例）④では2語（16例）である。

5.2 「川柳」の縮約形

[4.2] で述べたように、「文字言語」資料の収録語は、元の資料によってばらつきがあったが、韻文の一種である「川柳」では、すべての音声過程の用例が確認できる。このことが、前節で取り上げた「文字言語」資料が全て「散文」であることと相俟って、「文字言語」資料としては通常扱われることの少ない「韻文」に、あるいは「川柳」に特徴的な現象であるのか否かについて、以下で検討していくことにする。

5.3 調査データ

本研究では、2018年10月27日から2019年7月31日までの247日間から、新聞休刊日にあたる9日間を除く238日間の、『毎日新聞』朝刊「仲畑流万能川柳⁽¹³⁾」に掲載された「川柳」を基礎資料⁽¹⁴⁾とする。なお、本稿で扱う「縮約形」を句内に含む川柳が掲載されなかった日数が53日間を数えたことから、実際の分析対象は、185日分の345句である。

6. 調査の結果と分析

6.1 縮約形を持つ句数と包含数

本調査が対象とした「縮約形」を句内に含む川柳全句を稿末に資料として掲げた。この「縮約形」を句内に含む川柳（以下、「縮約句」と略述）185日分345句の総掲載句に対する割合は約8%であった。

なお、個々の縮約句に現れる縮約形は、1種類の場合がもっとも多く316句である。次に数としては僅かだが、縮約形が2種類現れたものが25

(13) コピーライターの仲畑貴志氏が選句者。通常は第3面に掲載。掲載句数は1日に18句。

(14) 総計4,284句。

句, 3種類が4句であった。

6.2 縮約形の「音声過程」別分類

縮約句と「文字言語」資料では, 縮約形にどのような相違が現れるのであろうか。

そこで, 縮約句の音声過程別の語例を, 散文資料との比較のため, 呉(2016)で採録された縮約形⁽¹⁵⁾とともに〈表3〉に掲げる(表中の「→」の左側が原形と目されるもの。以下も同じ)。

表3 縮約句に現れた「音声過程」による分類

1) 縮約句	
a. 音節の脱落	ところ→とこ みろ, みて, みる→み そんな→ん ⁽¹⁶⁾
b. 音節の融合	では→じゃ てしま, ては→ちゃ ねば→にゃ
c. 母音の脱落	いく→く いた→た いる→る てお→と
d. 子音の脱落	って→て ぼっこ→ぼこ ぼっち→ぼち
e. 音量の減少	そう→そ よう→よ ほしい→ほし でしょう→でしょ
2) 呉(2016)	
a. 音節の脱落	まったく→ったく ところ→とこ けれども→けど
b. 音節の融合	ければ→きゃ れは, れば→りゃ てしま→ちゃう
c. 母音の脱落	ている→てる ておく→とく
d. 子音の脱落	わたし→あたし すみません→すいません
e. 音量の減少	ほんとう→ほんと

次に, 縮約句に現れた縮約形を音声過程別に分類した結果を, 〈表4〉に示す。呉(2016)の分類結果も同表に並記する。

(15) すべての「音声過程」が揃っている呉(2016)を資料として選択した。表中の語例は, 本稿が基準とする5種類の「音声過程」に読み替えたもの。「モーラ子音化」の語形は除いた。また, 呉(2016)では, 「って」の形を縮約形としているが, これも除外した(p.4, 脚注(5)を見よ)。

(16) 該当句「んじゃオレも納税通知受け取らぬ」

表 4 縮約形の抽出・採録例

縮約過程 資料	a. 音節の 脱落	b. 音節の 融合	c. 母音の 脱落	d. 子音の 脱落	e. 音量の減 少総計	総計
1) 縮約川柳	37	156	87	9	84	373
	(9.9%)	(41.8%)	(23.3%)	(2.4%)	(22.5%)	
2) 呉 (2016)	183	336	473	29	16	1,037
	(17.6%)	(32.4%)	(45.6%)	(2.8%)	(1.5%)	

縮約句における縮約形の出現総数に占める「音声過程」別の割合の上位2項目は「音節の融合」と「母音の脱落」である。一方、呉(2016)の場合も「母音の脱落」が圧倒的に多く⁽¹⁷⁾、「音節の融合」が続く。ここで、「音量の減少」型の出現割合に着目すると、両資料の違いが現れていることが確認できる⁽¹⁸⁾。

6.3 縮約句と「音量の減少」型縮約形

縮約句における「音量の減少」型縮約形は〈表4〉で見たように84語で、縮約形総数に対する割合は約20%であった。

次の〈表5〉は、「音量の減少」型縮約形の延べ語数15語を持つ縮約句を、1語につき1句を選び、縮約形の品詞を基準に並び替えたものである(「採録数は品詞の出現総数を、「延べ数」は縮約句の下線部語形の出現総数を表す)。

これらの縮約形のうち、先行研究で取り上げられていたものは、「ほんと、ありがと、だろ、でしょ⁽¹⁹⁾」で、残りの11語は今回の川柳の調査において新たに抽出・採録されたものである。

(17) 「ている→てる」(451例)が際立っている。

(18) [d. 子音の脱落]にも特徴の一端が見えるが本稿では触れない。

(19) 土岐(1975:57)に「デショー」→[dfo]の記載がある。

表5 「音量の減少」型縮約形の品詞別一覧（下線は筆者。以下も同じ）

品詞	採録数	縮約句	延べ数
名詞	3	娘と歩く夫は少し <u>カッ</u> つけ	1
		国益で <u>ホント</u> は誰の利益なの？	2
動詞	2	「 <u>パパ遊</u> ば」二度とない時期とは知らず	1
		せめて俺ぐらいは俺を褒めて <u>や</u> ろ	1
形容詞*	5	独り言一人の時に言って <u>ほ</u> し	4
		M 試着 S <u>羨</u> まし L を買い	1
感動詞	2	<u>ありがと</u> はさよならだった小倉駅	1/1
助動詞	73	シンゾウと子分呼ぶ <u>よ</u> にトランプ氏	20
		恋人が居 <u>よ</u> と居まいとクリスマス	3
		つって <u>んだ</u> ろ言うが初めて聞きました	22
		付度をスンドと読み <u>ぞ</u> あの方は	19
		CM のせいで <u>し</u> よ高いスマホ代	3
		議員諸君訊かれたことに <u>答</u> え <u>ま</u> しよ	2
		逆上がり何かの役に立 <u>っ</u> た <u>ろ</u> か	2
嘘をつくおれは半音上 <u>が</u> る <u>ら</u> し	1		

*形容詞の「羨まし」は、古語形の可能性があるが、参考例として記載する（以下、同）。「ほし」は、「てほし」の形の古語形はきわめて稀なので本稿では縮約形として扱う（以下、同）。

6.4 「文字言語」における「音量の減少」型縮約形

音数律を持つ韻文の一種である川柳は、俳句とともに江戸時代から続く「庶民文芸」的色彩も併せ持つもので、「口語性」が高いことでも知られる文芸ジャンルである。

それでは、〈表5〉に示した「音量の減少」型縮約形は、「口語性」というスタイルを持つ他の「文字言語」にも現れるであろうか。そこで、前述の木田・柏野（2014）が区分した「軟 [雑誌, Web データ]」のうち、「口語性」が明示的な「Web データ」との比較が妥当であろうと考え、前節で川柳データから抽出した「音量の減少」型縮約形について、年代的制約はあるが、BCCWJ 全文検索サイト『少納言』のサブコーパスである

「Yahoo! 知恵袋」及び「Yahoo! ブログ」⁽²⁰⁾で縮約形の有無を検索した。その結果を〈表6〉に示す。

表6 「音量の減少」型縮約形のWebデータ検索結果

1) 名詞	a. かつこう→かっこ	1,023	5) 助動詞	a. よう(だ)→よ	0
	b. ほんとう→ほんと	837		b. よう→よ	0
2) 動詞	a. 遊ぼう→遊ば	4		c. だろう→だろ	184
	b. やろう→やろ	10		d. そう→そ	0
3) 形容詞	a. 欲(ほ)しい→欲し	3		e. でしょう→でしょ	239
	b. 羨ましい→羨まし	1		f. ましょう→ましよ	39
4) 感動詞	a. ありがとう→ありがと	59		g. ろう→ろ	0
	b. さようなら→さよなら	135		h. らしい→らし	0

この結果から、「口語性」を持つ「文字言語」における「音量の減少」型縮約形の出現状況は、一定ではないが、出現数から見ると、概ね次の4層に分類できそうである。

- A 出現数のきわめて多い縮約形 [1) a, b]
 B 出現数の比較的多い縮約形 [4) a, b 5) c, e, f]
 C 出現数の僅かな縮約形 [2) a, b 3) a, b]
 D 出現数がゼロの縮約形 [5) a, b, d, g, h]

A から C までの出現数の多寡は、縮約形の定着度や浸透度などの要因によるものと思われる。

まず、A の 1) 名詞の部類「a. かつこう→かっこ」、「b. ほんとう→ほんと」の検索数はいずれも膨大であるが、現実にも無意識のうちに違和感な

(20) 「Yahoo! 知恵袋」は 2005 年、「Yahoo! ブログ」は 2008 年が検索対象のデータベース。

く使用されている語形であり、既にこの種の「口語性」メディアに深く浸透していることが窺われる。

検索数が2桁半ばから3桁前半のBに区分される「4) a, b」及び「5) c, e, f」も、先行研究に現れたものもあり、童謡やポピュラーソングの歌詞が頭に浮かぶ程度には縮約形が定着しているものと思われるが、A, B両者の「文字言語」内の定着度の違いについては、さらなる調査によって明らかにする必要がある。

一方、ここで注意を惹くのは、C, Dに区分された縮約形である。抽出対象とした資料に偏りがあることを差し引いても、使用例は広がりや欠いており、いずれにしろ、これらの縮約形の「文字言語」における定着度には幅があることが確認できる。

以上、「Web データ」との比較から見ると、「縮約句」で用いられる「音量の減少」型縮約形が使用域を広げて、口語性「文字言語」全体に普及するまでには至っていない現状が浮かび上がる。

6.5 「韻文（俳句・短歌）における「音量の減少」型縮約形

では、「音量の減少」型縮約形、特に上記のC, D区分に属する語形は、周辺他の韻文ジャンルでも用いられているものなのだろうか。このことを調べるために、BCCWJ 全文検索サイト『少納言』のサブコーパスで短詩型の「韻文（短歌）」と「韻文（俳句）」⁽²¹⁾を対象にして、「C. 出現数の僅かな縮約形／2) a, b 3) a, b」及び「D. 出現数がゼロの縮約形／5) a, b, d, g, h」について検索を試みた。

結果を以下の〈表7〉に記す。

(21) いずれも2000～2008年が検索対象となっている。

表7 「音量の減少」型縮約形のWeb（韻文）データ検索結果

2) 動詞	a. 遊ぼう→遊ほ	0	5) 助動詞	a. よう(だ)→よ	1
	b. やろう→やろ	0		b. よう→よ	0
3) 形容詞	a. 欲(ほ)しい→欲し	3		c. そう→そ	0
	b. 羨ましい→羨まし	0		d. ろう→ろ	0
				e. らしい→らし	0

「欲し」は、短歌1, 俳句2の計3句に使用例があった。形容詞「欲し、羨まし」の語形については古語としての用法も考慮しなければならないが、この3例はいずれも現代語の縮約と判定できるものであった⁽²²⁾。形容詞縮約形の「欲し」が詠み込まれた短歌の例を1首例示する。

落ちてきた雨を見上げてそのままの形でふいに、唇が欲し(ママ)
俵万智(『増補版現代短歌全集』第17巻, 1980-8)

また、5) aの縮約形「よ」の使用と筆者が判断したものは、次の句である。

筆の穂のよに雨ふくむ若楓
栗生純夫(『増補現代俳句大系』第10巻, 1954-5)

川柳に近接すると思われる俳句・短歌分野における縮約形の出現は、今回の検証では僅かな範例に限られた。

(22) 古語用法としては「毛糸玉頬に押しあて吾子欲しや」など2例。〈表7〉3) aには未算入。

7. 川柳における縮約形の特徴と意味

川柳で用いられる縮約形の大半は、使用割合の違いはあるが、「文字言語」でも用いられることが分かった。しかし、「音量の減少」型縮約形は、極端に使用例が少かった。

そこで、「音量の減少」型縮約形が川柳だけではなく、「口語性」が高い「文字言語」にも共通するかどうかを確認するため、Webデータと対照してみたところ、助動詞の一部を除いて、同型縮約形は川柳と同様に使用されており、名詞と感動詞、助動詞の縮約形「だろ、でしょ、ましょ」に至っては、川柳を上回る量的な使用が見受けられた。

さらに、「音量の減少」型縮約形が近接分野である韻文（俳句・短歌）ではどのように扱われているかを確認するため、Webデータにおいて使用頻度が低かった動詞・形容詞・助動詞の一部について調べたところ、「欲（ほ）し」を除く同型縮約形の使用は見られなかった。以上、「音量の減少」型縮約形が周辺の「口語性」を持つ分野でどの程度受容されているかについて整理をした。

この結果から言えることは、口語性を持つ「文字言語」には「音量の減少」型縮約形が幅広く用いられるが、川柳と近接する短詩型文学ではその傾向が明示的には見られない、ということであり、もし同型縮約形の使用が「口語性」を示すマーカーであるとしたら、短詩型文学には口語性において「川柳〉短歌・俳句」という序列が成立することになる。

本稿を終えるに当たって、川柳における縮約形使用について筆者の考えを述べる。

縮約形は、原形を用いた場合よりもモーラ数が減少することから、一般的には五七五の「定型」を維持するための役割を担っているものと解釈される。しかし、川柳（他の短詩型文学も）では、字余りは頻繁に起きる現

象であることを考えると、別の意味があると思わざるを得ない。例えば、
卷末資料 No. 92 の

はぐれたら帽子とるよに言われてる

には、縮約が2ヶ所あり（下線部）、いずれも縮約形使用によって定型に
納まっている。一方、これを原形に換えてみる（下線部）と、

はぐれたら帽子とるように言われている

となり、五七五（八八八）⁽²³⁾の中に納まってはいるが、リズム感を失った
冗長な印象が残る。さらに、No. 68 には

トランプ氏うぬぼれ老人とも言えそ

があるが、この縮約形（下線部）は原形に置き換えても、さほど大きな違
いは感じられない。田中（1999）は「5拍連（第1第3連）の字余りは末
尾（6拍目）の特殊拍と密接な関係がある」（p.269）と述べているが、
No. 68 の原形の末尾を考えると長音拍であり、この点が「大きな違いが感
じられない」ことに関係しているものと思われる⁽²⁴⁾。言い換えれば、この
句末の「言えそ」に代表される縮約形は定型の維持ということよりも、音
韻的にはリズムを整える効果を果たし、その上で川柳という文芸が本来的

(23) 田中（1999）は、別宮（1977）などを紹介しつつ、日本語の定型詩の
五七五は、休止を含めた八八八であることを述べている。

(24) 因みに、第二連の「うぬぼれ老人」も字余りであるが、この自然さは田
中によれば、「4拍+4拍」のリズム結合の字余り感の少なさによるものと
される。（p.276）

に持っている「諧謔」や「余韻」といった言語文化的な特徴の産出にも一役買っているのではないだろうか。短歌や俳句に川柳ほどの「音量の減少」型縮約形の用例が見られなかったことも、そうした特徴の現れなのかもしれない。

8. おわりに

本稿は、「文字言語」のうち、韻文の1ジャンルである「川柳」を対象として、そこで用いられる「縮約形」の実態について他の「文字言語」領域との異同を論じた。さらに、川柳に特徴的な「音量の減少」型の縮約形と、「口語性」を持つ「文字言語」ジャンルや、川柳に近接する「韻文」分野である短歌・俳句との比較を行い、「川柳」における縮約形の特徴と意味についても言及した。

ただ本稿では、縮約のすべての現象について、短詩型の韻文全体にわたって検証するまでには至らなかった。今後は、今回触れることのできなかった通時的な側面にも目を向けて、問題点を掘り起こして行きたい。

参考文献

- アグス サドリアンサ (1996) 「日本語の話し言葉についての研究：縮約形を中心に」『日本語・日本文化研修プログラム研修レポート集』1995, 広島大学留学生センター, pp.137-151
- 岡田祥平 (2006) 「『縮約形』再考」『阪大日本語研究』18, pp.49-78
- 川瀬生郎 (1992) 「縮約表現と縮約形の文法」『東京大学留学生センター紀要』第2号, pp.1-24
- 大坪一夫 (1982) 「長母音の短母音化」『日本語教育事典』大修館書店, p.50
- 木田章義 (1988) 「(4) 外来語の特徴」『日本語百科大事典』大修館書店, p.265
- 木田真理・柏野和佳子 (2014) 「『書き言葉的』として指導する必要がある語の分析——『現代日本語書き言葉均衡コーパス』を利用して——」『第5回コーパス日本語学ワークショップ予稿集』, pp.293-300

- 呉 岳樺 (2016) 「話しことばにおける縮約形に関する研究——ドラマと日本語能力試験の考察を中心に——」『日本語教育研究』62, 長沼言語文化研究所, pp.100-116
- 国立国語研究所編 (1995) 『国立国語研究所報告 112 テレビ放送の語彙調査 I』秀英出版
- 斎藤純男 (1991) 「現代日本語における縮約形の定義と分類」『東北大学日本語教育研究論集』6, pp.89-97
- 助川泰彦・前川喜久雄 (1997) 「日本語長音の短音化現象——語中位置および発話のスタイルとの関係——」『情報処理学会研究報告』97, pp.9-14
- 助川泰彦・前川喜久雄・上原 聡 (1999) 「日本語長母音の短母音化現象をめぐる諸要因の実験音声学的研究と音声教育への示唆」『言語学と日本語教育 実用的言語理論の構築を目指して』くろしお出版, pp.81-94
- 田中真一 (1999) 「日本語の音節と4拍のテンプレート——川柳とプロ野球声援における「字余り」の分析——」『文法と音声Ⅱ』くろしお出版, pp.261-290
- 土岐 哲 (1975) 「教養番組に現れた縮約形」『日本語教育』28, pp.55-66
- 中島悦子 (1993) 「話しことばに現れる世代差——縮約形——」『ことば』14, 現代日本語研究会, pp.70-85
- 中村フサ子・小泉美礼・榎田ミエ子 (2003) 「テレビドラマの会話に見られる縮約形の調査・分析」『東海大学紀要 留学生教育センター』23, pp.85-100.
- 福島悦子・上原 聡 (2016) 「丁寧体の会話における縮約形使用に関する一考察——日本語の母語話者と学習者の会話を比較して——」『国際文化研究科論集』12, 東北大学大学院国際文化研究科, pp.121-130
- 別宮貞徳 (1977) 『日本語のリズム』講談社現代新書
- 堀口純子 (1988) 「話しことばにおける縮約形と日本語教育への応用」『文芸言語研究 言語編』15, 筑波大学文藝・言語学系, pp.99-121
- 三尾 砂 (1958) 『話しことばの文法』法政大学出版局

参考資料

『現代言語学辞典』(1988) 成美堂

(原稿受付 2020年10月28日)

【稿末資料】 「縮約形を含む川柳一覧」

縮約形を含む川柳一覧 (1～120)

月日	No.	作品	縮約形	月日	No.	作品	縮約形
1027	1	A1がバワハラし <small>ま</small> な日に来そう	e	1231	62	税の <small>よ</small> な8が付いてる108つ	e c
	2	消毒が要り <small>ま</small> 医院の古雑誌	e	63	おひとり用おせちセットも売って <small>ほ</small> し	e	
	3	2階にもエアコンなきまざる子ん家 (五)	e a	103	64	出世した奴は出さ <small>ま</small> ま来ぬ賀状	b
	4	好きなことやって <small>ま</small> これが幸せさ	e	104	65	本当に偉いん <small>だ</small> るか偉い人	e
1029	5	6	b	105	66	あの距離 <small>だ</small> か多分印刷見えぬはず	a
	6	7	b	106	67	クロールのおれを抜いてく平泳ぎ	c
	7	8	e	106	68	トランプ氏うぬぼれ老人と <small>ま</small> 言えど	e
	8	9	c	106	69	短観はティッシュ配りを <small>見</small> りゃ分かる	b
1101	10	22年ワンの万柳あつ <small>ち</small> うま	b	107	70	人類がい <small>ま</small> まやダイヤもただの石	b
1104	11	12	b	107	71	誘わ <small>ま</small> ま物ねる誘えば来ない人	b
1108	12	ホメて <small>ま</small> いワインみたい日本酒で	c	109	72	最後までで <small>か</small> に <small>に</small> 気づかぬかけ違い	a
	13	14	e	110	73	ベルが建つ昔金魚を理めた <small>よ</small> こ	a
1115	14	15	e a	110	74	繁き方無理をしている <small>よ</small> な星座	a
	15	16	c	110	75	変な <small>よ</small> こ触り暴走するスマホ	a
	16	17	a	110	76	人が宇宙 (そこ) 行か <small>ま</small> まやゴミは無いんだよ	b
	17	18	d	110	77	生産費よりも高 <small>ま</small> まのCMね	b
1121	18	19	b	111	78	25年書き続けて <small>る</small> この宛て名	d
1123	19	20	b	111	79	シャツの袖出そうか入れ <small>よ</small> か迷う爺	b
1125	20	21	b	111	80	手酌た飲み過ぎ <small>ら</small> うと千手帳	b
	21	22	b	111	81	抱い <small>ら</small> うともうダラ離せない子猫	b
1126	22	23	b	111	82	載った <small>だ</small> 見逃して <small>る</small> と思いたい	a c
1128	23	24	e	113	83	カバー句と言 <small>つ</small> い <small>ま</small> いかん類似の句	b
1129	24	25	e	113	84	エンディングノ <small>ー</small> ト <small>に</small> よ <small>な</small> いよ帳だよ	b
1130	25	26	d e	113	85	ケータイが <small>ま</small> まけりも知らずに済んだこと	b
	26	27	e	114	86	中3を5年や <small>つ</small> る基礎英語	c
	27	28	e	114	87	言葉では深く心 <small>に</small> よ <small>な</small> い宛び	c
	28	29	a	115	88	生きて <small>ら</small> い <small>ま</small> を喜んだの寒いだの	b
1203	29	30	b	115	89	カーマに馴れ <small>ら</small> れてカー生臭い	b
1205	30	31	b	117	90	政治家 <small>だ</small> よ <small>な</small> いからとという褒め言葉	b
1206	31	32	b	117	91	三つ上8 <small>0</small> 過ぎ <small>り</small> ゃ同年	b
	32	33	b	119	92	はぐれたら帽子を <small>ま</small> まに言われて <small>る</small>	e c
1207	33	34	e	120	93	税金 <small>だ</small> よ <small>な</small> いよね大臣室の胡蝶蘭 (はな)	b
	34	35	b c	120	94	果物は <small>カ</small> リ <small>カ</small> ゃ良いても <small>ん</small> だ無い	b b
1209	35	36	b	120	95	トランプが増殖して行く <small>よ</small> な子感	b
1212	36	37	b	123	96	なんで <small>だ</small> よ <small>な</small> 載ると次々句が浮かぶ	c
1213	37	38	b	123	97	「机の上見て下さい」に <small>ま</small> ま子感	c
	38	39	b e	123	98	入れた <small>よ</small> こ忘れ <small>な</small> いよしまわいな	c
	39	40	e	123	99	「心よりおわび」原稿読む <small>ん</small> だねえ	c
1214	40	41	a	125	100	結婚後酔つ <small>ち</small> ゃ <small>っ</small> みとは言わぬま	b
1215	41	42	e	125	101	売げた <small>よ</small> こチョコマク描いてくれたマゴ	a
1216	42	43	a	126	102	誕生日今はど <small>こ</small> だ <small>よ</small> な生命線	e
	43	44	e	126	103	間違えてきた松茸を食べ <small>ら</small> う <small>ん</small> だ	a
1217	44	45	e	126	104	残酷 <small>だ</small> よ <small>な</small> いだけマクトランプ氏	b
	45	46	b	129	105	あのマクロ大間で <small>ま</small> まけりゃいくらかな	b
1218	46	47	b	130	106	文豪も <small>ま</small> まに <small>に</small> 後世残るまい	b
1219	47	48	a	130	107	政治家のような簡亮 <small>な</small> い <small>だ</small> よ <small>な</small> か	b
1220	48	49	a	131	108	テレカまだ2枚持 <small>つ</small> てる非常用	e
1221	49	50	b	131	109	いい店とカレが言うのは安 <small>い</small> トコ	c
	50	51	e	202	110	自分まだ生きてと皆が思 <small>つ</small> てる	a
	51	52	b e	204	111	逆上がり何かの役に立 <small>つ</small> たら <small>か</small>	c
1224	52	53	e	204	112	中国 <small>だ</small> よ <small>な</small> バンドの扱い <small>か</small> なり難	c
	53	54	e	205	113	稀勢の里ツラカ <small>つ</small> た <small>ら</small> と見るテレビ	b
1225	54	55	b	205	114	子耀士が鍋と言 <small>つ</small> てる <small>よ</small> な寒い夜	c
1227	55	56	e	207	115	支援者に囲まれ余計狂 <small>つ</small> てく	c
	56	57	b	207	116	<small>ま</small> ま子感小声で話しかけられた	c
	57	58	c b	210	117	ファーストと和訳して <small>見</small> りゃわか <small>ら</small> ま <small>ま</small> と	b
	58	59	b	210	118	娘と歩く夫は <small>ま</small> ま <small>ま</small> 子感 <small>つ</small> け	c
1229	59	60	b	211	119	マンション <small>だ</small> よ <small>な</small> いよと分かる平和荘	b
	60	61	a	211	120	治ら <small>な</small> ま <small>ま</small> お代いらぬと医者言わぬ	b

- 注1) 句中の「縮約形」の部分は、[イタリック体+下線]を用いて示す。
 注2) 「」記号は、縮約形が複数で隣接する場合の音節境界を示す。
 注3) 「縮約形」欄のアルファベット記号は、縮約音声過程の種類を表す (a 音節の脱落 b 音節の融合 c 母音の脱落 d 子音の脱落 e 音量の減少)。

縮約形を含む川柳一覧 (121 ~ 238)

月日	No.	作品	縮約形	月日	No.	作品	縮約形
211	121	統合で校歌の歌詞が ちよい 変わり	a	403	180	そんなにもダメかボウツと生きて よい 心	b
122	122	極楽と言う げ 風呂に入るだけ	a	181	人間が居 こ ま原水爆はない	b	
214	123	自分だけ左遷と思つて る 異動	c	404	182	直直し ん なくて投げ出し大阪(ダブル) 選	b
124	124	賽銭を 入れ りゃタリンと音がした	b	405	183	朝起きて腹が び りてしまったもの	b
215	125	印刷と間違え ち やつたふく刺身	a	407	184	コロボつて言つて る けれど前座役	c
126	126	伸ばそうと褒めて さ でりゃ自惚れに	b	185	185	ひらび こふと長生ををしたくなる	d
127	127	もうすでにブレ金なんて忘れて た	c	408	186	石段を見上げた と こで手を合わす	a
216	128	化粧して皆の知 て る妻になる	c	187	187	「載つて る よ」小さな孫の4月1日(バカ)	c
129	129	お見合いを終え合コンに駆けて く 娘	c	188	188	なじむまで生きて る ぶ ろが新元号	c e
130	130	おどけて り ゃ安心みたい芸人は	b	410	189	無い と こに無いもんだねえお金つて	a
217	131	感情は喜怒哀楽 も 足りないね	b	190	190	そのメイクし ま ま落ち着かないんだね	b
132	132	キミもなの社は好きだけ ど ヒョが ま だ	c	191	191	何だろう平均台の平均 て	d
133	133	金 借り りゃいいこと有りぞ CM ど い	b e b	192	192	控え目な方なん だ ろな没面畜	e
218	134	なぜオン ど いもないのでしょうかツクオフ	b	411	193	AIも人が居 な ら ば りゃ動かせぬ	b
135	135	ハイオクと言つて飲 ん でる吟醸酒	c	194	194	故障して自分が修理して る みロ	e
219	136	オナラしてゴメン ど いすまぬお大仏	b	195	195	切干の よ に枯れてから人に味	c
137	137	若者の ど いあねだあねは明日がある	b b	196	196	箱ちゃんは今も言つて る ミリアル	c
221	138	議員諸君訊かれたことに答 え ま し よ	b	414	197	若 け ち よ つた言つて る 娘18才	b c
223	139	独り言一人の時に言つて は し	e	416	198	鑑定士自分で買 う とは言つて な い	c
140	140	国債を積めば富士山より高 さ	e	199	199	川柳の辞典に 載 つて佐野青舟	c
224	141	桃太郎連れて る キジは非常食	c	417	200	モノマネで食つて た ころの福太郎	c
142	142	マフで言う目覚めよニホン (なん ち やつて)	b	201	201	こんな と こ自販機くなくなつてまう	c
225	143	愛して る ど いあねみたいに言う外人	b	419	202	酒か つ た で しと言われて芳浜す	b
144	144	もう一度オバマがなれないもの だ ろか	e	420	203	酒出るのが車でない と 行けぬ よ	c
226	145	囲碁将棋囲碁 で る勝負紙面	c	421	204	本 ど いなくスマホで知 つ たかぶりをする	b
146	146	隊列を あ し り ゃ殺されるそう国	b	422	205	はがき達東京見 て るとんた と	c a
147	147	点滴 ど い嫌だ最後の晚餐が	b	423	206	ク レ に す り ゃ あれば事実と言 い そう で	b
228	148	私なら救えた だ ろかあの子たち	b	427	207	まだ思う今やるべき ど いない五輪	b
302	149	年ごとに万柳舎 を ニュースター	c	208	208	おお怖い熟女がな さ る ダ ツ チ ューの	b
305	150	車より老いの税金下げて お し	e	426	209	被害者 ど いなくマスコミにする謝罪	b
308	151	イケメンのレベコが だ いぶ下がつて る	c	427	210	このま ま ど い スマホサイズになるぞ視野	b
309	152	見せるまでドキドキ ち ゃらうサプライズ	b	211	211	女子フィギュア化粧が上手 く な り ゃ引退	b
153	153	チューナーを す らすに買うほどでも な さ ぞ	e	428	212	スマホにはリスクが き ま り ゃどうも な さ ぞ	e
154	154	一句載りガンダ ラ 行く ぞ と思つて た	c	429	213	商売で政治や つ てる議員(ひと)ばかり	b
311	155	タレントの追憶にある ち ゃん顔技	c	429	214	ブーチンに寄り添 つ た け ど寄り切られ	b
156	156	儀式つて無意味な と こに意味がある	a	215	215	正直 ど いやつていけない吉野	b
312	157	CM ど いビールで時代変える言 う	b	430	216	税金は与党の金 ど いありません	b
314	158	拾われて な け り ゃ死んで た 桃太郎	b c	217	217	ペレランもボツ句に な り結構 グ ッ て る	b c
316	159	世の中が先逝く者に 負 け り ゃ	b	501	501	合コンに向いて く 者 に 負 け る 解 理	c
317	160	実現をし ち ゃう現象の夢でした	b	502	502	観つたつて切り ば ま い 出来ぬ電子版	b
161	161	くしやみして購入ボタン押し ち ゃつた	b	503	503	嵐だがコップの 外 に な ら出られない	b
318	162	潮につかり自分でない よ い な 声が出る	e	221	221	歌舞伎界や つ て お お り ゃまた異名	b
163	163	それ命令ですかと部下に訊かれ ち ゃい	b	222	222	妻が や り ゃ こ い つてはみじんのあのルーペ	b
164	164	大臣へ押し上げ ち ゃつた地区の罪	b	504	504	突 つ て る うちに治つた胃の痛み	b
319	165	わが金 ど いないから出来る国子算	b	224	224	CMの※よく読 ん で ま す	b
166	166	S席 ど いなくてもどうせ立つんだし	b	505	225	癖になる味 ど い分かんぐルメルボ	b c
320	167	麻生氏がマクレと叫んで ぞ ん競輪	e	506	226	胎盤と 書 き ゃ 生々しいプラモラタ	b
321	168	急停車まず い ところを掴 ん ど い ゃ	b	508	227	ひらび こして る ネコを見るの好き	d
169	169	ウインドを見 て る ほ く く 見ている店員	c	509	228	身軽 ぞ に 回 送電車通過 す る	c
322	170	先生は ほ くら だ け の と思つて た	c	510	229	男つて仕方ないわ ど い お 済まされぬ	b
325	171	シンゾウと子呼ぶ よ にトラブ氏	e	511	230	かくれんぼ孫の隠れる よ こ こ 3つ	b
326	172	米朝がいつか言 い ま い ふもうえ わ	e	231	231	自称 ず り ゃ だれでもなれる評論家	b
328	173	ほ と い な 次男のぼうが自立をし	c	232	232	ミミさんの投げ句は き ま り ゃ あ が か ぞ	e
174	174	謝らぬ隣国の よ い議員増え	e	512	233	オレん ち の前にポスト が 出た 夢	a
320	175	載つて な い新聞配るバイク音	c	513	234	9人が喋 つ て る よ い な 三姉妹	c e
176	176	春 せ ど い ない方違ふ ち ゃみたくたい	b	235	235	体力が 無 け り ゃ な れないホームレス	b
177	177	「ボストマで す 」知 つ て る く せ に訊く隣	c	514	236	ネットでも可 と なり ゃ 選者過労死に	b
178	178	お仲間のおイショの問 い に ち ゃいねい	b	516	237	1.0兆の予算は君の金 ど い な い	b
403	179	ニッサン車もう乗 ん だ ろ ん だ ろん だ ろん だ	e	238	238	外遊のツケがますます膨 ら み ぞ	e

注1) 句中の「縮約形」の部分は、[イタリック体+下線]を用いて示す。

注2) 「」記号は、縮約形が複数で隣接する場合の音節境界を示す。

注3) 「縮約形」欄のアルファベット記号は、縮約音声過程の種類を表す(a 音節の脱落 b 音節の融合 c 母音の脱落 d 子音の脱落 e 音量の減少)。

縮約形を含む川柳一覧 (239 ~ 345)

頁目	No.	作品	縮約形	頁目	No.	作品	縮約形
516	239	令和でもまだまだ山出さぬ昭和の句	e	619	293	円陣をメジャーリーグに見かけない	b
517	240	優めるよなくて仲人やめぬあつた	a b	620	294	生きてなきふ出せないのよれボツ句って	b
518	241	一等賞組はとれぬ二等賞	b	295	295	手状いに紐が付いて急感中だ	c
	242	公券せず盗みかぶったゲートウェイ	b	296	296	おたが様チヨット借めましよ19句	e
	243	総理って民意代表者じゃおさないの	b	621	297	復興と五輪どうつながるんぞ	e
	244	たまんねえ鬱てるよときのドキり感	c	298	298	デート中時計見られるようじゃなあ	b
	245	柳友にまだ發句(やうて)と知らせたい	c	299	299	変な恥ずかしがりの猿いたら	e
519	246	泣けぬねこれがかいお笑いの	b	300	300	女連女房見れば分かるぞ	e
	247	ぼけおぼぼぼけたことすらわからない	b	622	301	無茶を困るモノっていくつあるだろう	b
520	248	「日本版なんぞ」に見る二流感	c d	623	302	三日間持ち歩いてこのハガキ	b
521	249	運命の人じゃないのもまた運命	b	625	303	縁取りおいいんおないのアメリカは	b c b
	250	年間賞貰ればバレおや氏索性	b	304	304	年令じゃ暮らせませんと言う政府	b
523	251	キムタクも国民年金なんぞるか	e	305	305	自治会長止めてかせがなぞ二千	b
	252	靴じゃなくスキップすれば音が鳴る	b	306	306	2千円貯めおまけ国は聞かせぬ	b
524	253	叫ぶよと奥國語を聞く秘湯の湯	e	307	307	年令で暮らせるはずじゃなかったの	b
	254	子らの言う皆持ってゑは偽統計	c	626	308	麻生氏じゃ強金だよ2000万	b
525	255	国会じゃボスターみたく笑わない	b	309	309	ゴルフか相撲じゃだめかいランには	b
	256	神様を脅してるとお娘の祈り	e	629	310	少子化を何とかせよと口説きです	b
526	257	じゃあなにかe スポーツで瘦せるのか	b	311	311	飯の世と言ってるわりに欲深い	e
527	258	ありがとほきよならだった小倉駅	e e	630	312	回ってる間は見えぬ独楽の柄	b
	259	ボツ嘆く作品なきぞ歌・俳壇	e	313	313	桃味の莓幸せなんではよか	e
528	260	福沢が沢沢になるよな予感	c	701	314	同窓会名簿見るよな初期万柳	e
530	261	揺れる胸をザイクさせ碧山	e	702	315	考えているフリをして迷ってる	e
	262	三浪の描く絵馬がここなれど	c	704	316	韓国じゃアルバと略すアルバイト	b
	263	老若で増えてく万柳クラス会	c	705	317	「ダメかも」と言うが心じゃ「いけるかも」	b
601	264	売っといで使い方で金取るか	c	707	318	聞いてない生徒に講師間の修行	b
	265	スマホ捨て旅に出ようぜなんぞやっつ	c	708	319	じゃオレも納税通知受け取らぬ	a b
602	266	すいませんよりも嬉しいありがとう	e	709	320	香港のデモの力をテレビで	e
	267	「若いね」と褒められてるよでそうじゃない	c e b	710	321	M&S着まじしを買	e
	268	世の中の景気づいてるレジ係	c	711	322	責任を痛感だけじゃなく取って	e
604	269	大阪じゃ褒めてるんです「アホやなあ」	b c	323	323	学歴じゃ政治家(おまえら)なんかと思う官僚(ひと)	b
	270	ピニモのモデルも今じゃ還暦に	b	715	324	人不足仕事が増えたわけじゃない	b
605	271	中小と自称しているけど零細	a	325	325	留守中は愚痴をこぼしてじゃ家電	e
607	272	考えなげかちゃんとききたの	b	326	326	おなことを笑いに変える万柳(ゲーム)です	e
	273	せめて俺くらいは俺を褒めてや	e	717	327	G20何が決めるんぞ多すぎる	b
	274	普通って年と一緒にな変わって	c	718	328	年号が暮らして楽にするんぞるか	b
	275	拉致問題独自外交やってるの?	c	329	329	生命線二千分消費なくお	e
	276	夢の中トイレ掃除はなんで	e	720	330	おもてなし税金湯水のよに使	e
608	277	嘘をつくおれは半音上がるよ	e	331	331	ちよつと目を離すと寝てるコンピュータ	e
609	278	たまにある選手トンネルしたじゃな句	a	332	332	小中じゃないといわど大相撲	b a
611	279	ちよい果けてきたけどボツはわかります	e	721	333	奔逸料過払いなんて無いんぞな	b
	280	食ったから食わず嫌いじゃないってば	c	722	334	もう少しじゃけがよい日本海	b
	281	子育ての神にも入選おつたよ	b	335	335	行業地人が居なげかおワマライ	b
614	282	想像じゃゲーモン関超和顔	c	723	336	失言の質屋じゃ国は良くなるぞ	b
	283	痴じゃなくおんは他の仕事です	b e	724	337	あと5年生きてくれお孫と酒飲める	b
615	284	出さなげかお波にはならぬ他の駄句	b	338	338	色々な結果乗ってる終電車	c
	285	A Iは買わないじゃな空々し	e	726	339	趣味だから自己満足よはよ	c c
	286	徘徊じゃないよ万柳を夕探し	b	727	340	おげろよと孫が言うじゃだんご	d
	287	寝込んでる私にごはんまだと聞く	c	728	341	ブリクラでプリントクラフだったんだ	d
617	288	忖度をスンドと読みよあの方は	e	342	342	メルカリに出してみようかお没句集	e
	289	プロレスがいいよと相撲見てお大統領(ひと)	c	729	343	現金じゃ物を買えない時代来る	b
618	290	飽きるまで言ってるおいいサ会相初	e	344	344	遊んでる時はどこも解らない	e
	291	病院は駆け込み寺じゃありません	c	731	345	天国で暮らしてるのに呼ぶお	c
619	292	前に知らずには押し上げてあげた昔	c				

- 1) 句中の「縮約形」の部分は、[イタリック体+下線]を用いて示す。
- 2) 「」記号は、縮約形が複数で隣接する場合の音節境界を示す。
- 3) 「縮約形」欄のアルファベット記号は、縮約音声過程の種類を表す (a 音節の脱落 b 音節の融合 c 母音の脱落 d 子音の脱落 e 音量の減少)。

〈論文〉

留学生の「日本語」大学入学前教育には どのような媒体が有効か

市原 乃奈

要 旨

2016年4月から2020年3月にかけて、オープンソースのeラーニングプラットフォーム「Moodle」を使った日本語eラーニングの構築を行った。本稿は、「留学生を対象とした大学入学前の教育」の部分に焦点を絞って報告する。

大学入学前教育の教材開発をするにあたり、合計191校の日本語学校にアンケート調査の協力を得た。各種留学生向けに開発したeラーニングの試行期間からの分析とアンケート調査の結果から、留学生に対し、入学前教育としてeラーニングを用いるには複数の障害があることが明らかとなった。調査結果からは、紙媒体の教材でしか対応できない環境に置かれている留学生が多く存在していることがわかった。留学生の大学入学前教育にはどのような媒体が有効であるのかを調査し、大学入学前教育として取り入れてもよいと考えられる内容についても検討する。

キーワード：入学前教育，留学生，日本語学校，eラーニング，通信環境

1. はじめに

筆者は、2016年4月から2020年3月までの間、静岡県内の私立大学⁽¹⁾にてMoodleを用いたeラーニング教材の開発に取り組んできた。初期段階は、教員が学生に学ばせたい内容を盛り込んだもので、対象学生は筆者

担当の日本語学ゼミナールに所属する学生に限定し、アカデミックスキルや日本語学のテクニカルタームを理解することに重点を置いていた。第二段階では初期段階の教材に加え、留学生のための自立学修や教室での学修の補填となるような教材づくりを目指し、留学生の学びや成長の記録を動画で配信したり、日本人学生と留学生が一緒になって出演する動画コンテンツを作成したりした。第三段階では、国語教師や日本語教師を目指す学生と留学生が双方で「日本語」について意見を出し合いながら、両者に有効な教材を作成した。第三段階の教材内容は、国語教師・日本語教師の職業を知るためのコンテンツや国語教育・日本語教育の両分野で使用できる「日本語検定」や「秘書検定」の教材、「JLPT」をゼミ内で検討して作成したオリジナル予想問題、各授業の復習ができるコンテンツなどに拡大した。

これらは留学生の年内入試の早期合格者の学習に応用できないか、学内から意見が持ち上がり、留学生の大学入学前教育教材を作成する運びとなった。教材を作成するにあたり、「日本語学校は、留学生に対する「日本語」大学入学前教育をどう捉えているか」について、2017年5月に東京の日本語学校⁽²⁾181校・埼玉県の日本語学校2校・静岡県の日本語学校8校に協力をえてアンケート調査を行った。その結果を基にして教材を検討し、2019年1月から2020年3月までの間、留学生の大学入学前教育としてMoodleによるeラーニング教材を用いるための試行期間を設けた。この試行期間の状況を分析すると、留学生の日本語教育にオンライン教材を導入するにあたっては、いくつかの障害があることが明らかとなった。これらのエビデンスを基に、留学生の大学入学前教育にはどのような媒体が有効であるか検討し、提言する。

2. 入学試験に用いられる日本語能力の条件

長い間、日本の大学では学部相当への入学に際し、「日本語能力試験」⁽³⁾

(：以下 JLPT) (関連資料：図表 1)」と「私費外国人留学生統一試験」の結果を用いて合否判定してきた。「JLPT」は 1984 年、現在の独立行政法人国際交流基金と公益財団法人日本国際教育支援協会⁽⁴⁾の共催で、12 月に行われる年に一回限りの試験としてスタートしている。2009 年には、試験の実施回数を年に二回と変更し、2010 年には試験内容やレベル設定が見直され、大幅な改定がなされた。一方、私費外国人留学生統一試験は、財団法人日本国際教育協会が主催する大学の学部相当への入学希望者を対象とする試験であり、多くの大学ではこの試験を入学者選抜として利用していたが、2001 年に廃止された。これは 1970 年から続いてきた基礎学力を測定するための年に一度だけ実施される試験であった。2002 年には、独立行政法人日本学生支援機構（以下：JASSO）が主催する日本留学試験（以下：EJU）が開始された。この試験は年に二回、日本の国内外での受験が可能であり、日本語以外の科目は英語で出題言語を設定することも可能である。受験する大学が指定する出題言語を選択する必要があるが、英語圏の出身者だからといって英語での選択を制限されることもない。さらに、高得点が出た試験の成績については二年間に渡って利用可能なことなど、留学生にとっては有利な条件がそろっている。しかし、大学では、一回の入学試験で時期が異なる四回分の成績が混在し得る事態となる。主催者の JASSO の HP「日本留学試験における得点等化について（2005 年 7 月 22 日更新）」では、

毎回異なる問題で構成される試験の性質を、完全に等質にすることは困難である。(中略)異なる試験の得点を対応づけ、試験の性質に依存しない得点に変換するために、何らかの方法で得点を調整する必要が出てくる。(中略)得点等化とは、このような状況において、異なる試験を受験した人の得点から試験の性質による影響を排除して、受験者の能力に相応する何らかの共通な得点（尺度点）に変換して比較

可能にする操作にほかならない。(中略) 得点等化にはいくつかの方法が知られているが、項目反応理論と呼ばれる統計的理論に基づく方法が欧米諸国ではよく用いられており、TOEFLのような定評のある試験における等化方法としても用いられている。日本留学試験においても、基本的にはこの方法を用いて得点等化を行う。

とある。だが、「日本」に留学するという観点から考えると、出題言語の選択や出題内容が、果たして大学に必要とされる能力を測れるものになっているのか疑問が残る。

全国の大学の留学生の受験条件を見てみると、

① EJUの「日本語」の得点が200点以上もしくはJLPT-N1合格

② EJUの「日本語」の得点が200点以上もしくはJLPT-N2合格

が多くみられる。1983年、中曽根内閣による「留学生受け入れ10万人計画」が開始され2003年の目標達成に至るまで、N1合格を条件とする大学が多く、2002年に開始されたEJUについても200点以上を課す大学が大半を占めていた。しかし、2008年の福田内閣による「留学生30万人計画(2019年達成)」から現在にかけては②の方が多くみられる。さらに、②からさらに条件を下げ、

③ EJUの「日本語」の得点が180点以上もしくはJLPT-N2合格

④ EJUの「日本語」の得点が180点程度もしくはJLPT-N2レベル程度

という記述も見られる。特に④は「程度」の幅をどこまでと解釈するのか、たびたび問題となる。「N2レベル程度」というのはN2に合格していない場合でも、在籍する学校が出願を希望する生徒に対し、N2相当の日本語能力を有すると記載してしまえば、大学側はそれを受け止めて出願を受け付けざるを得ない。日本語学校の教員は当該生徒が条件となる基準に達していなくても、調査書には「N2に値する十分な日本語能力を備えて

いる」と記載するであろう。それと同様に、

⑤ EJUの「日本語」を受験もしくはJLPT-N2以上の合格という条件の大学もある。EJUの結果は参考程度で受験経験があればよいと解釈できる。中には、

- ⑥ EJUの「日本語」の得点が270点以上もしくはJLPT-N1合格
- ⑦ EJUの「日本語」で「日本語＋記述」方式による得点が280点以上もしくはJLPT-N1合格
- ⑧ EJUの「日本語」の得点が270点以上かつJLPT-N1合格
- ⑨ EJUの「日本語」で「日本語＋記述」方式による得点が280点以上かつJLPT-N1合格

というように、留学生だからという特別な配慮をせず、入学と同時に日本人学生と同様に学修できる日本語能力を備え合わせた留学生の選抜を課す大学もある。⑥～⑨は学内外の多くの奨学金の対象ともなるため、本来ならばこれらの条件が大学生活のスタートには必要となってくる。

3. 日本語を母語としない人を対象とする「JLPT」と日本語を使うすべての人のための「日本語検定」のレベル対比

筆者はJLPTの認定レベルをHPから確認し(図表1)、スリーエーネットワークから出版されている『完全マスター日本語能力試験』の3級から1級、『新完全マスター日本語能力試験(文法・漢字・聴解・語彙・読解)』のN4～N1の出題範囲を調査した。そして、平成29年度版の東京書籍・光村図書・学校図書・教育出版等の小学校から高等学校までの国語・国語総合の教科書、各教科書出版社がHPで公開している「小学校・中学校・高等学校で学ぶ漢字一覧」の内容を分析し、日本語を母語としない人を対象とする「JLPT」と日本語を使うすべての人のための「日本語検定⁽⁵⁾」のレベル対応の整理を試みた(図表2)。すると、大学入学時に必要とさ

図表 1 JLPT の各級の認定目安

レベル	認定の目安
N1	幅広い場面で使われる日本語を理解することができる。
N2	日常的な場面で使われる日本語の理解に加え、より幅広い場面で使われる日本語をある程度理解することができる。
N3	日常的な場面で使われる日本語をある程度理解することができる。
N4	基本的な日本語を理解することができる。
N5	基本的な日本語をある程度理解することができる。

れる日本語能力の目安とされる JLPT-2 級は、実際の教育機関が示すレベルに対応しているとは言い難い結果となった。

多くの場合、留学生や外国人に対して「JLPT」の取得級で日本語能力を評価しがちである。しかし、それだけでは、一概に社会人レベルである・大学生レベルであるとはいえないのではないだろうか。都内のある私立大学⁽⁶⁾では、6 学部 16 学科で「日本語検定」を「日本語表現法」という初年次教育科目の中に取り入れており、すべての学生が教養とキャリアを身につけるため検定にチャレンジしている。2014 年～2015 年の「日本語検定」取得状況を見てみると、日本人学生では、ほとんどの学生が 3 級の認定を受けたが、留学生では 3 級に手が届いた者はおらず、JLPT-1 級

図表 2 JLPT と日本語検定レベル対応表

JLPT	日本語検定	日本語レベル
	日本語検定 1 級	社会人
	日本語検定 2 級	社会人・大学生
	日本語検定 3 級	社会人・大学生・高校生
N1～N2	日本語検定 4 級	高校生・中学生
N2～N3	日本語検定 5 級	中学生・小学校高学年
N3～N4	日本語検定 6 級	小学校中高学年

取得済みの留学生でも5級に準認定が出るにとどまっていた。

昨今、研究教育機関（学校関係）や企業団体、そして、一部の日本語学校や各種専門学校では、「日本語検定」を奨励するケースが多くなっている。2011年7月に文部科学省の後援を受けて以来、高校入試や大学入試に用いられ、商工会議所で申し込みを取り扱うことから各企業で加点・優遇措置がとられたりしている。この検定は、外国人・日本人問わず、日本語を使うすべての人のための検定である。実際に、2016年11月～2017年1月にかけて静岡県内の商工会議所に「県内の各企業が日本語検定についてどのようにとらえているか、入社後、なぜ日本語検定を課すのか」について、封書を送付する形で回答を求めた。16か所ある商工会議所全てから回答を得ることができ、「採用している企業では全社員に対し、礼儀作法や言葉遣い、日本および自社の文化の発信や理解、「読む」「書く」「話す」の基本を身につけているかどうかの目安を測る手段として日本語検定を利用している。」という回答が多く寄せられた。また、外国人を多く採用する地区⁽⁷⁾の商工会議所からは「日本国内で日本人にもまねながら生活していくための知識を身につけているかを測定するため受験させている。」「外国人の採用試験時に用いられる日本語検定の結果については、合格の結果にかかわらずその姿勢を評価し、合格者に対しては、日本社会の基本的な日本語運用能力が身につけているとみなすことができる。」という回答も見られた。

図表1は「JLPT」のHPに掲げられている合格の目安であるが、「JLPT」では、日本の教育機関に対応させた認定目安ではなく、どのようなことが日本語を使って行うことができるかのみを示している。通説とされている「N2=大学入学レベル」という基準を設定したのは「JLPT」の主権者ではないようである。N2取得済みで大学に入学した留学生は、大学開講科目でかなりの苦戦を強いられているのが現状である。図表2にまとめたこの二つの日本語能力に関する資格検定のレベル対応から考えると、大学側

の各種日本語能力を測定する資格検定内容の理解の乏しさが、留学生の入学試験条件に色濃く映し出されているともいえる。

4. 大学受験対策としての「EJU」「JLPT」と日本語学校での学習到達目標

「EJU」の日本語科目と「JLPT」は、主眼が異なる。前者は、大学等の学修に必要なアカデミック・ジャパニーズの測定を目的とし、後者は分野を問わない一般的な日本語コミュニケーション能力の測定を目的としている。いずれも外国人を対象とした日本語学習者向けの内容とレベル設定となっている。実際のキャンパスには、日本文化の中で日本語の基盤を自然に身につけ、国語教育によって培われた漢字語彙・文学・言語感覚を備えた日本人ばかりの中で留学生は生活していくこととなる。学内のあらゆる場面では、留学生への配慮はあるものの、各種事務手続きの書類や掲示物、教職員の発信は国語教育を経て大学生になった日本人学生に合わせたものが主流となっている。

「EJU」はどれだけこの状況を網羅した出題内容になっているだろうか。「JLPT」との差異は視聴覚による情報収集と判断を測る「聴読解」、ロジカルライティング力を問う「記述」が含まれている点である。「読解」では、短時間で読み込める資料やグラフについて解析力を測定する点では「EJU」も「JLPT」も大差はない。出題で扱われるシチュエーションが大学生活を想定しているものが多い点も評価できる点ではあるが、実際に講義とともに板書がメモできるか、教科書や先行研究論文などの長文や資料が読めるか、グループワークに参加していけるかなど、一番重要視したい部分は測り切れていない。これらの試験は、設問に従って問題を解く形式である。日本語学校では、通常の学習に加え、これらの試験対策に多くの時間を費やしている。しかし、「EJU」や「JLPT」で高得点を出す学生で

あっても、作文力や書籍・文献を読む力は伴っていない。

日本語学校推薦などの推薦やAO入試の類いは、日本語学校と大学の信頼関係によるところが大きいため、「EJU」や「JLPT」の受験経験のない学生が出願するなど、前述の試験結果が活かされないこともある。また近年の傾向では、日本語学校での就学期間の短期化がみられ、一年程度で大学受験に臨む者も目立つようになった。このような留学生に対し大学側は、基礎学力や日本語の基礎能力が未熟であってもまずは受け入れ、大学入学までに必要な知識を身につけさせる入学前教育に乗り出している。果たして、入学前までに日本語能力を飛躍的に伸ばすことは可能なのだろうか。各学部各学科のテクニカルタームや日本語教育以外の入学前教育の成果報告は多くなされているが、日本語能力を短期間で向上させるための入学前教育の成果報告は筆者の知る限り目にしない。

図表3は、今回のアンケート協力校の各コースの特徴と初級から日本語の学習を開始した場合のレベル到達の目安についての調査結果をまとめたものである。初級から日本語の学習を始めた学生は、1年9か月から2年の就学コースを選んだ者でも大学の年内入試の時期では中級、1年から1年6か月では初級である。母国である程度の日本語のスキルアップを図ってきた者はここでは対象としないが、大学入試が実施される時期は、受験勉強と並行して日本語学校での目標到達に向けて学習中だということになる。近年、留学生のための大学受験予備校的な学校も増えているが、日本国内では、法務省より告示を受けた日本語教育機関^⑧を日本語学校としており、そこでは大学受験に特化した教育ではなく、ディプロマ・ポリシーを設定している。調査協力校の多くが、「社会のニーズに応える高い日本語コミュニケーション力」「多様性・柔軟性ある確かな国際力」「国際社会で活躍できる人間力」などを修了要件としている。これらを目標とする日本語学校での学習に加え、大学からのより高度な日本語レベルの入学前教育課題を行うのは容易なことではない。そして、彼らの学習は日本語だけ

図表 3 日本語学校の就学期間と特徴（初級から開始の場合）

就学期間	2年	1年9か月	1年6か月	1年3か月	1年	1か月～1年
入学・卒業時期	4月入学 翌々年3月卒業	7月入学 翌々年3月卒業	10月入学 翌々年3月卒業	1月入学 翌年3月卒業	4月入学 翌年3月卒業	4, 7, 10, 1月 の学習者が希望する時期
到達目標	初級から開始し、上級まで。	初級から開始し、中上級まで。	初級から開始し、中級まで修了。	初級から開始し、初級後半から初中級まで。	初級から開始し、初級修了まで。	自分の日本語能力から目的に応じたレベルまで。自分の弱点の克服。
特徴と進路	大学や大学院への進学・就職を視野に入れ、時間をかけて深く日本語を学ぶ。N1取得やEJUでの高得点、各種検定資格の習得を目指す。	大学進学や就職を視野に入れ、4技能の基礎を固める。EJUの受験、日本語能力に関する各種資格、N2以上の取得を目指す。	各種専門学校や大学への進学、就職を視野に入れ、会話や読解練習を通じて、N2取得を目指す。	各種専門学校進学や就職を視野に入れ、自分の意志を伝達できるようになることを目指す。	日本語である程度コミュニケーションがとれるようになることを目指す。	日本語を趣味とする者から大学・大学院・就職のために自分の苦手分野を補填する者まで、学習者のニーズに合わせた対応。
入試時のレベル	中上級～上級	中級	初級後半～初中級	初級修了	初級前半から初級後半（初級の内容が未修了）	学習者によって異なる

ではなく、英語やその他の科目も組み込まれているのである。また、図表3からもわかるように、日本語能力は初級から上級まで、多くて約半年に渡る段階的な訓練を要しながらステップアップしていく。大学生活では、上級レベルに達していないと学修は厳しい。大学では「学習」ではなく「学修」できる力が求められる。年内入試の結果が出てから、さまざまな事務手続きを行うと、大学入学までわずか3か月しか残らない。この期間に日本語能力を初級から上級に引き上げるのは、教員側からも生徒のキャパシティの問題からも難しいのではないだろうか。

5. 「日本語」大学入学前教育に関するアンケート調査

いくつかの日本語学校では、それぞれのコースやレベル別学習プログラムとは別に、大学に入学する前の数か月をアカデミック・ジャパニーズの基礎を補うための期間として、さまざまな講座を設けているところがある。すでに、カリキュラムの初期段階から学習プログラムの中にメールの文章の書き方、ビジネスマナー、文献の収集方法、レポートの作成法、プレゼンテーションの方法などを組み込んでいる日本語学校もある。

市原乃奈(2014)では、大学進学を目指す学科が設置されている専門学校⁽⁹⁾で、日本語学習のモチベーション維持や日本語学習の継続の意義について、理系大学に進学希望の学生に対して調査した結果を報告した。その内容は、「大学に合格したのだから日本語を勉強する必要はない」「専門科目に日本語は関係ない」という結果が大半を占めたが、大学院進学や理系企業を目指す学生は、「専門的なことを日本で行うには、日本語をマスターしなければならない／日本語が未熟で不安だ」など、進路によって差異があらわれた。また、2014年2月に東京都新宿区内の日本語学校⁽¹⁰⁾、2015年・2016年2月に埼玉県蕨市の日本語学校⁽¹¹⁾に在籍中の進学先決定者に対して、日本語の学習継続に関する意識調査を実施した。その中で、文学部日本文学系に進学予定の生徒では、いずれの調査においても日本語学習のモチベーションは高かったが、それ以外の生徒は、「進学先の学部学科は日本語と関係ないため、今までのように日本語を勉強する必要がない」と答える者が多かった。埼玉県蕨市の日本語学校には、毎年同様の調査を依頼しているが、「大学に合格した」という達成感からバーンアウトシンδροームを発症していると思われるケースが多く、それが日本語の継続学習にも少なからず影響を与えていることが分かっている。当該校とは意見交換会を年に二回ほど実施している。これらの調査からも、日本語学

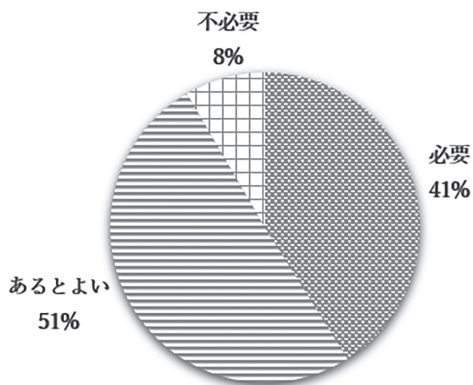
校等で行われる入学前プログラムを自身の今後に必要なことだと認識しながら取り組んでいる学生や生徒はそれほど多くはないことが予想される。

これを踏まえ、大学入学前教育の教材開発をするにあたり、「日本語学校では、留学生に対する「日本語」大学入学前教育をどう捉えているか」を明らかにするために、2017年5月、事前に電話にてアポイントメントをとり、FAXで質問用紙を送り、東京の日本語学校181校・埼玉県の日本語学校2校・静岡県の日本語学校8校に協力を得て、以下の項目についてアンケート調査を行った。

- 1：日本語学校の立場から考えて大学入学前教育は必要か。
- 2：在学生在進学する大学では「日本語」入学前教育があるか。
- 3：在学生の取り組み状況とその様子はどのようになっているか。
- 4：大学入学前教育に対し、日本語学校として何か問題を抱えているか。
- 5：大学入学前教育について、大学側への要望はあるか。
- 6：貴学での学生解放のパソコン台数は何台か。
- 7：在学生のスマートフォンの所有率はどれくらいか。(わかる範囲で構わない。未確認の場合は、空欄でよい。)
- 8：在学生の日本でのPCやタブレット端末の所有率はどれくらいか。(わかる範囲で構わない。未確認の場合は、空欄でよい。)
- 9：在学生は日本の自宅に、インターネットへつなぐことのできる環境が整っているか。(わかる範囲で構わない。未確認の場合は、空欄でよい。)
- 10：その他、自由記載欄。

このアンケートは回答を選択肢の中から選び、その理由を記述する形式とした。この調査によると、「1：日本語学校の立場から考えて大学入学前教

育は必要か。」について、**図表 4 留学生に「日本語」入学前教育は必要か** 日本語学校では図表4のような回答結果となった。次に、「3：在学生の取り組み状況とその様子はどのようになっているか。」「4：大学入学前教育に対し、日本語学校として何か問題を抱えているか。」「5：大学入学前教育について、大学側への要望はあるか。」についてあわせて分析していく。



まず、「必要・あるとよい」という回答の理由を見てみると、以下のよう
に①②の日本語学校側の要因、③④の学習者自身の要因とに分かれる。

- ① 日本語学校側では、アカデミックスキルの指導に限界がある。
- ② 大学側からの入学前教育課題に対応することによって、大学情報を収集することができる。
- ③ 合格はしたが、大学の授業についていく日本語能力は備わっていない。
- ④ 大学合格者のさまざまな場面でのモチベーション維持。

①②は日本語学校の教員の本来の業務以外の部分であり、日本語学校では、大学のシステムをはじめ高度なアカデミックスキル習得のための教育をカリキュラムにどのように組み込むか頭を悩ませていることがうかがえる。③④では、日本語学校を卒業するために求められる日本語能力と大学入学時に求められる日本語能力のレベルに差が生じており、確固たる橋渡し教育の基盤が確立していないことが影響していると考えられる。近年で

は、日本語学校と大学の間にあたる教育を行う、留学生の予備校的内容に特化したコースや学校も多く出現している。「不必要」の回答では、

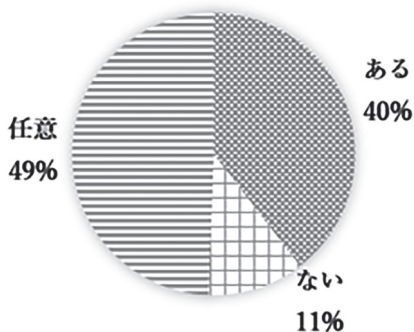
- ⑤ 日本語学校の授業だけで手いっぱい。
- ⑥ 取り組み方によっては無意味な場合がある。

という記述があった。⑤は多忙な日本語学校の教職員が、カリキュラムを全うするための作業に奮闘している状態であり、それに加えて大学からの課題の指導を行うのは時間的に無理であること、⑥では、テキストの指定だけがあり、それを入学と同時に提出するケースや課題図書・新聞記事を設定して感想文や意見文を求めるケースでは、解答を写す行為やネットからの剽窃などが横行し、無意味な課題と化すことが懸念されている。

次に「2：在学生在が進学する大学では「日本語」入学前教育があるか」について、日本語学校に、生徒の進学先の大学の入学前教育の実施状況を記載してもらった。その集計結果を割合で表したものが図表5である。回答から91校の大学名が抽出でき、その91校の入学前教育の実施方法が見えてきた。「ある」に該当する大学のうち、どのような入学前教育が出されているのか整理したものが図表6である。

昨今、オンライン教育が進み、各教育機関では授業以外の学びを補助するための多種多様な科目に対応するeラーニングシステムが導入されている。大学をは

図表5 日本語学校に在籍中の学生が進学先に選んだ大学での入学前教育の実施状況



図表 6 日本語学校からの回答から見える各大学の入学前教育の実施方法

課題内容	市販テキスト	学校用教材	大学独自教材	eラーニング	感想文意見文	スクーリング	左記の複合型
実施大学数	5	13	3	6	2	3	4
※学校用教材＝学校からの発注以外は受け付けない教材（テキスト・資料など）							
※複合型＝「学校用教材」＋「新聞記事を読んで意見文を書く」2校・「大学独自教材」＋「新書を読んで感想文を書く」1校・「新聞のコラムを読んで意見文を書く」＋「スクーリング」1校・「eラーニング」＋「スクーリング（複数回テスト）」4校							

じめ日本語教育機関では、日本語学習者支援サイトを紹介することも多々ある。言語教育の中で代表されるものに「東京外国語大学言語モジュール」がある。これは、東京外国語大学大学院の21世紀COEプログラム「言語運用を基盤とする言語情報学拠点」の研究成果を活かして開発された新しいインターネット上の言語教材であり、多くの人材や予算のもと構築され、誰もが利用できる形で還元された研究成果である。大学の入学前教育や入学後、限られた資金の中で必要最低限のものを構築するよりも、この研究成果を教育に取り入れていくことが望ましい。それ以外に、大学の中の一つの研究教育機関として教職員を配置する「留学生センター」があるが、これも多くの人材と専門的な技術者が大学独自のシステムや既存の教育管理システムを用いてプログラムを構築している。教員1～2名の小規模レベルでの実施となると、これに倣うのも難しい。このような状況からも、紙媒体での課題が多くを占めるものと推測できる。

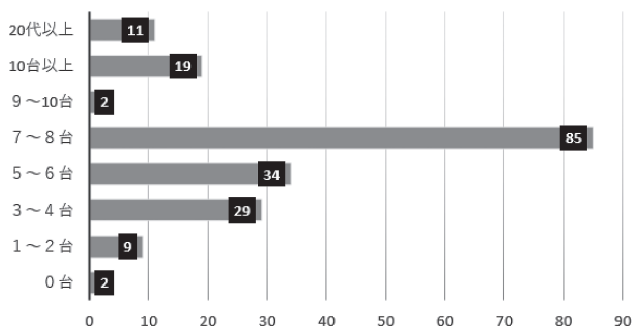
そのほかに、任意課題を提示している大学の多くが、「大学入学までにN2レベルの日本語能力を身につけること」「推奨テキストの列挙」「日本語学校への日本語能力向上のための通達」などを行っている。大学側からすれば、入学前のことなので在籍中である日本語学校へ生徒の指導を委ねるかたちをとっているが、日本語学校とそこに通う生徒たちにとっては「任意」でかつペナルティもないのであれば、日本語学校の学習にその時間を充て、生徒は大学生活を送るためのアルバイトに時間を費やしたいと考えるのが当然だろう。

6. 留学生教育に適する教材の基本媒体は何か

筆者は、前述の静岡県内の私立大学の留学生の日本語に関する講義内で、Moodle を用いた e ラーニング教材を履修者に実施させていたが、ここでは多くの問題が発生した。例えば、留学生だけにとどまらないが、ログインに必要なパスワードの管理ができないこと・母国から持ってきた PC と日本の PC の画面が異なっており、うまく操作できないこと・PC は持っておらずスマートフォンのみのため、画面表示に限界や制限があること・通信環境に類する問題や電子機器とその周辺にまつわる問題があること・自主的な学修ができなくなること・e ラーニング教材だけやっていたら大丈夫という誤った認識が発生すること・オンラインに依存し、仲間と常につながっていないと精神状態が不安定になることなど、学修面だけではなく、心的問題も併発した。アンケート調査では、日本語学校の生徒に対する以下の内容についても集計した。「6：貴学での学生解放のパソコン台数は何台か。」この結果をまとめたものが図表 7 である。

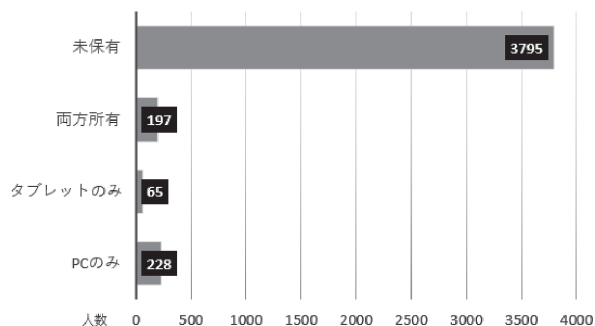
このアンケートでは、各日本語学校の生徒数についての調査は実施していないため、正確な一人当たりの PC 数の割合は不明だが、同じ生徒が一

図表 7 日本語学校の生徒開放の PC 保有数



台のPCを長時間に渡って占有することはマナーの面からも物理的な面からも不可能であることが分かる。「7：在学生のスマートフォンの所有率はどれくらいか。」については、全ての日本語学校で100%となった。「8：在学生の日本でのPCもしくはタブレット端末の所有率はどれくらいか。」については、22校から回答があり、22校合計生徒数4,285人の所有実態が算出できた（図表8）。日本語学校に通う生徒のスマートフォンの所持率が100%であったため、図表8の結果は、スマートフォンに加えて、何かモバイル端末を持っているかを集計したものとなる。この結果によると、PCは多くの人々に普及していると思われたが、実際はそうではなく、ほとんどの生徒がスマートフォン以外の機器を所有していないことがわかった。さらに、大学内での留学生とのやり取りの中で電子辞書を持つとしない学生が「速度が遅くなってしまい、意味がなかなか調べられない。」「通信を止められている。」などの発言を耳にする。そのため、「9：在学生は日本の自宅に、インターネットへつなぐことのできる環境にあるか。」もアンケート項目に含めた。明確な数字は得られなかったものの、「家賃がある程度高い物件に住んでいる生徒や日本語学校の寮に住んでいる生徒は無料Wi-Fi設備が整っているが、生徒総数の一部に過ぎない。」「格安simカードによる契約を結んでいる生徒が多い。」「料金を抑えるため、公

図表8 日本語学校の生徒のモバイル端末保有状況



共 Wi-Fi が使える場所やファミリーレストラン等の通信できるサービスが整っている施設へ行っているようだ。」などの記述が見られた。

前任教である静岡県内の私立大学の一年生も現任教の一年生も同様に、日本人学生も留学生も通信環境は整っておらず、特に留学生は通信環境整備が遅れている。プリンター一つとってもスマートフォンから大学のメールアドレスにデータを送り、図書館で印刷するということを続けている学生も多い。大学入学時に PC の購入を推奨しているが、全員を同じ環境にすることは難しい。これらの結果を踏まえると、留学生や日本語学校の生徒に対し、オンラインで行う作業や PC でソフトを用いなければできない作業や細かなデータが並ぶ統計学的な課題については、実施が難しいのではないだろうか。時代に逆行するようであるが、オンライン化が進む昨今、さらにオンライン化の促進が叫ばれる世の中であっても、留学生教育の教材の基本は紙媒体であることが望ましいといえる。

7. e ラーニングを用いた大学入学前課題の試行から見えてきたこと

近年、何かと教育のオンライン化への移行が目まぐるしい。今年は新型コロナウイルス (COVID-19) の影響で、全世界のあらゆることがオンライン化した。留学生そのものの生活も一変した。アルバイトの解雇や日数の激減、家族からの仕送りの停止などが発生し、今まで以上に苦しい生活となっている。2020 年 8 月に筆者が担当する日本語科目を履修する 73 名に対し、日本国からの給付金や大学からの助成金、大学からの遠隔授業対策給付金の使い道について質問した。これは、留学生の遠隔授業参加率やネットを経由した課題の提出率が芳しくないという学部からの報告を受け、履修者へメールで回答を求めたものである。その結果、73 名中 62 名から回答を得たが、62 人全員が「生活費 (家賃・食費)」と答え、遠隔授

業準備のために給付金や助成金を利用した学生は一人もいなかった。

実際の遠隔授業開始前に先立って行われた今年度の拓殖大学商学部の遠隔授業前学修のうち、「日本語」事前学修について報告していきたい。今回この事前学修の対象になったのは一・二年生の必修科目である「日本語 I」「ビジネス日本語入門 I」を履修する留学生 165 名である。165 名のうち 5 月 10 日時点で母国にいると申告した学生は 44 名であった。そこで、レターパックライトに紙媒体の課題を入れて送付する手段と Web ブラウザを利用した教育支援システム「Blackboard」を通して課題を確認する手段の両方の手段を用いて課題を出した。レターパックライトで郵送した課題と Blackboard の課題は同一内容である。留学生の課題の受け取り環境に配慮し、二つの方法で課題を出した。提出方法も次のうちから選択させた。Blackboard 内の課題提出機能を使って提出する、電子メールに添付して提出する、大学まで郵送して提出する、といういずれかの自分が提出可能な手段を用いるよう指示を出した。その結果、金銭が発生するにもかかわらず、大学まで送るという従来からの方法をとる学生が多かった。また、驚くことに中国から 2 名、台湾から 1 名、韓国から 1 名が国際郵便という手段を選んだ。その集計結果を表したものが図表 9 である。国内外ともにインターネットが不安定であることや「出した」という証拠が残る形にしたかったという理由からこの方法がとられたようである。

次に、コロナ禍の一年前にあたる 2019 年 1 月から 2020 年 3 月までの間、前任校の静岡県内の私立大学にて Moodle を用いた e ラーニング教材を留学生の大学入学前教育として試行した結果を記す。図表 10 の 2019 年度の留学生数に着目してほしい。この 55 名に対して、図表 11 で示すコー

図表 9 留学生の遠隔授業前「日本語」事前教育提出媒体

提出媒体	Blackboard	電子メール	郵送	国際郵便等	持参	未提出
利用者数	6	32	81	4	3	39

スへの参加を促す案内を送付した。2017年・2018年入学の留学生においては、入学後、すでに多くの授業で導入されていた大学のポータルサイトから課題を提出する方法を大学全体でサポートしながら指導していた。しかし、ポータルサイトから提出することが難しい学生もいることを考え、課題提出ポストも完備されていた。2017年では33名の留学生のうち大学ポータルサイトを活用し

図表 10 各年度の留学生数

年度	漢字圏人数	非漢字圏人数	合計
2017	22	11	33
2018	26	14	40
2019	32	23	55

図表 11 2019年度 Moodle による留学生「日本語」の入学前教育コース



て提出できる者は4名、2018年では40名中7名にしかならず、その状況は留学生の英語のeラーニング学修の進捗状況にも反映していた。このようなマイナス要因があることを覚悟の上、大学入学前の生徒に対し、仮メールアドレスと仮パスワードを付与し、大学保有のサーバーに悪影響を及ぼさぬよう外部クラウドサーバーと契約するなど、作業にかなりの時間を要しながら準備を進めた。担当した教員は、筆者と Moodle を用いた教材開発の共同研究を行っている数学・情報を専門とする教員1名のみであり、コンテンツの作成や編集作業、テストの移植作業やメンテナンスなど、開始から運用まで教員の負担がかなり大きく、帰宅できない日も数日発生した。学校のICT化を多角的にサポートする教育プラットフォームの運用には、部署を編成するだけの人数が必要である。運用までに多くの

時間を費やし実施に漕ぎつけたが、Moodle にログインでき、実際にいくつかのコースに参加したのは非漢字圏の生徒 1 名のみであった。日本語学校経由で、スマートフォンから Moodle にうまくログインできないという問い合わせが 13 件、ログインはしたもののコースに参加しない学生が 8 名、残りの生徒は無反応であった。この結果を受け、市販の日本語学習テキストを大学入学前教育として実施するよう日本語学校に連絡し、あわせてこのテキストの範囲から、入学後に日本語のプレイスメントテストを行うことも告知した。新学期はこのテキストを所有していることを前提とし、講義内でもこのテキストを用いたが、55 名のうち 49 名がテキストを購入済みで、中身の書き込み等の様子からプレイスメントテストに備えて課題に取り組んでいたことがうかがえた。

入学後、対象となった 55 名の留学生に「なぜ Moodle にログインし、その中の e ラーニングに参加しなかったのか。」について、アンケート調査を行った。アンケート調査は、筆者が担当する留学生の日本語科目を履修する 26 名に対しては第 1 回目の授業内で実施し、それ以外の学生については 1 年生のゼミ担当の教員に実施を依頼した。一人の学生が複数の意見を記述している場合もあるが、結果は以下のようになった。

- | | |
|---------------------------------------|------|
| ① Moodle ログインの説明書の意味が理解できない（日本語が難しい）。 | 18 名 |
| ② スマートフォンでは画面が小さくて取り組みにくい。 | 16 名 |
| ③ スマートフォンでのアクセスには時間がかかる（契約状況による）。 | 14 名 |
| ④ 通信料がかかる。 | 13 名 |
| ⑤ アルバイトや日本語学校の授業で忙しかった。 | 12 名 |
| ⑥ 面倒くさくてやる気が出なかった。 | 9 名 |
| ⑦ 大学受験が終わって、何もする気になれなかった。 | 5 名 |

などの理由が判明した。さらに、「Moodle の e ラーニングには参加しなかったのにもかかわらず、テキストを購入して実施する課題はなぜ行ったのか。」についても調査した。その結果、

- | | | |
|---|------------------------|------|
| ① | いつでもどこでもすぐにできる。 | 37 名 |
| ② | 便利。 | 29 名 |
| ③ | 一度買ってしまえば、お金がかかることがない。 | 28 名 |
| ④ | 勉強している気になれる。 | 3 名 |
| ⑤ | 見返しやすい。 | 1 名 |

という上記の記述がみられた。日本語初級レベルの生徒にとっては、大学からのあらゆる文書が難しく、文字ばかりの文章を見たその時点で学修に向き合えない状態に陥る。また、Moodle にアクセスを試みた生徒では、Word ファイルだけでなく、PDF ファイルやさまざまな添付ファイルがあり、その度にそのファイルを開くためのアプリを起動しなければならないことに加え、動画コンテンツやオンライン確認テストなどスマートフォンの機能をはじめ、小さな画面では対応できない事態となってしまうというようである。さらに、留学生は金銭面による理由からオンラインを拒む傾向がある。その理由は、無料通話やデータ定額サービスの範囲内で、母国の家族との時間や趣味の時間に費やすことを優先したいからである。データ量を超過した場合は、追加データを購入するのではなく、通信速度の遅い状態で翌月になるまで放置し続けている。そのため電子辞書を持たない学生は、スマートフォンの辞書アプリで度々わからない語彙を検索しているが、通信速度の遅くなったスマートフォンでは授業中においても支障をきたしている。

大学入学後は、e ラーニングをせめて学校の中にいるときだけでも実施させようと思い、授業時間の一日を割いて PC 教室で手取り足取り Moodle

のログインからコースへの参加までを履修者全員で行った。進度にばらつきはあるが、取り組みが遅れている学生には励ましコメントを送り、夏休み前までには JLPT-N3 コースと N2 コースの e ラーニングを全員修了させることができた。55 名のうち 4 名が大学の PC 以外からアクセスし、それ以外は大学の解放された PC から e ラーニングを行っていた。

非漢字圏出身の学生が多く入学するようになったため、漢字教育対策を検討した。漢字を学修させるにあたって、Moodle では何かと不向きな部分があった。ひらがなを漢字に直しながら作文形式の答えを書き込む場合、自動的に採点することはできないため、教員が一つ一つ採点することとなり、採点を終えない限り学修者は次のステップに進めないというバッドサイクルに陥った。さらに、単語またはフレーズを解答として入力する場合、部分採点ができなかつたり、留学生の不十分な日本語を認識しなかつたりするという問題も発生した。そして、スマートフォンからアクセスした場合、文字が潰れて見えないことや漢字にルビをふると一画面に表示される文字数が減るためスクロールし続けなくてはならなくなり、いつでもどこでも学修可能な e ラーニングのはずが、学校の PC でしか実施できないという事態にもなってしまった。

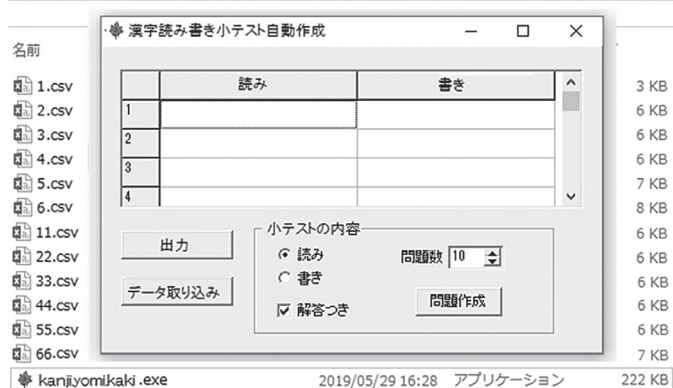
では、紙媒体の教材ではどうだろうか。紙媒体の漢字のドリルやテキストは一度書き込んでしまうと再利用しにくい面がある。日本人学生は、赤や緑マーカーで解答を書いたり線を引いたりし、その上から赤い下敷きなどで見えないようにするという勉強法をよく行う。これは日本特有の学修習慣なのだろうか。「ぺんてる」から「アンキスナップ 暗記用マーカー」という商品が発売され、覚えたい部分にこのマーカーで線を引いて専用アプリのカメラで撮影すると、線を引いた部分が見えなくなるという、赤い下敷き勉強法の進化版が出ていることに驚かされた。学生に便利グッズとして紹介したが、日本人学生にはかなり普及し重宝がられていたが、留学生は誰一人として持っていなかった。大学の購買部などで安価で購入でき

るものだったが、ネパールやベトナムの留学生からは「意味がない。」「面倒くさい。」という発言がみられた。

このような状況を踏まえ、株式会社日本アプリケーション開発の「漢字学習ツール 小テスト作成ソフト華丸」に学び、スマートフォンでも重くならず扱うことのできる「スマートフォン用漢字読み書き自動作成」アプリを作成した。この機能は実にシンプルで、Excel もしくは CVS 形式で語彙リストを作成し、それをこのアプリに読み込むという方式とした(図表 12)。取り込まれた語彙は漢字テストとなって学修者に図表 13 のように表示される。黄色の楓列と赤い楓列のうち、漢字に直した場合どちらが正しいか、正しい方の色の楓をタップするというアプリである。このアプリは留学生センターからお知らせとして配布してもらい、2019年6月1日から2020年1月までダウンロードできるように設定した。

本研究は、静岡英和学院大学教育改革事業費によって作成したため、校章に由来した楓をあしらった。1年生の留学生 55 名についてアプリの使用状況を調査したところ、55 人中 41 名の学生のスマートフォンにインストールされ、41 名の記述では「実際に通学中や寝る前に活用している。」

図表 12 スマートフォン用漢字読み書き小テスト自動作成アプリ



図表 13 作成された漢字の「書き」小テスト



という評価となった。筆者担当クラスの26名のうち9名が非漢字圏出身の学生であったが、月に一度の授業内で行われる漢字テストでは、漢字圏の学生よりも得点が上回るようになった。漢字圏の学生は漢字を読むことはできるようになったが、簡体字・繁体字の癖が抜けず、正しい日本の漢字が身につけていなかった。

これら一連の様子を総合して分析すると、基本的には紙媒体の教材が望ましいが、一度インストールしてしまえばオフラインで使用できる教材でかつ料金がかからないものであれば、留学生は積極的に提示した課題を実施することがわかった。MoodleやBlackboardのような教育プラットフォームを活用したeラーニングは、大学入学後にアクセス方法や使用方法を一回に限らず、場数を踏ませて適切に指導すれば、その後は軌道に乗って学修でき、先行研究でも多くの教育効果が報告されている。しかし、大学入学前の生徒に対する教育としてMoodleやBlackboardを介したeラーニングをさせるのは、生徒のPCやタブレット端末等の所有状況、通信環境、生活費の面から難しく、機器の操作方法などの指導も複数回来校させない限り、うまくスタートを切れないといえる。

8. コロナウイルス影響下における留学生の ICT 化への対応

2019年まではICT化への検討が行われていたが、2020年のコロナ禍では、ICT化の整備が至る所で急務となった。その中で、留学生はこのICTに対応できているのだろうか。2020年6月に株式会社アクセスネクステージが行った「[緊急調査レポート] 新型コロナウイルス影響下における外国人留学生の学習環境および情報収集に関するアンケート調査⁽¹²⁾」では、留学生が自宅によく使う通信端末に関する調査で、

自宅使用の主なデバイスはスマートフォンが最多。スマートフォンとパソコンを併用している学生が49.0%と約半数。自宅での主な使用デバイスは、スマートフォンが最多の86.6%、うち、スマートフォンのみの単独使用率は33.5%。スマートフォンとの併用デバイスは主にパソコンで、スマートフォン利用者のうち39.0%。

と記されており、筆者が2017年5月に行った調査と比較すると、若干PCの保有率やPCとスマートフォンの併用率が伸びているようであるが、状況に大きな変化は見られない。さらに、通信端末ネットワーク環境についての調査も行っており、

自宅でのネット回線契約者は57.7%。73.3%の学生が日本の携帯会社と契約。前問では、ほぼ全学生が通信端末を保有。ネットワーク環境においてはあまり整備されているとはいえず、自宅にネットワーク環境を有している者が57.7%と半数以上いるものの、「自宅にインターネット回線を契約している」のみ回答した者が23.9%。また、「日本でスマートフォンを契約している」「ポケットWi-fiを契約している」

「日本でSIMカードのみ契約している」いずれかに該当し、日本の携帯会社と契約をしている者は全体の73.3%。残りは、自宅の回線やFree Wi-fiなどを駆使していると思われる。[原文ママ]

と分析している。そして、現在使用のインターネット回線に関する不満についても調査され、

通信速度がすぐに遅くなる」がネット回線不満の最多で33.5%。約半数が回線速度やパケット量など現在のモバイル回線環境に不満。現在のインターネット回線への不満に関する調査を実施。最も多かった回答は、「スマートフォンの通信がすぐに遅くなってしまふ」で33.5%（回答数526）。パケット通信量の不満を示す「外出先で通信の節約が必要」（回答数250 ※「スマートフォンの通信がすぐに遅くなってしまふ」を除く）と合わせると49.4%。半数近い学生が自身で契約したモバイル回線環境に不満を感じている。その他・自由回答欄において、「回線の導入費用や月額使用料について高いと感じている」という回答が複数みられたことから、通信費の高さを嫌厭して、回線速度の遅い環境を使用している可能性が考えられる。

と報告されている。しかし、調査方法がインターネット調査であるため、インターネットを使用できない環境にいる留学生については対象としていない。そのため、インターネットが使用できる環境にいる留学生の学習環境に関するアンケート調査の結果として見るべきであろう。

これらはコロナ禍により留学生を取り巻く状況が浮き彫りになっただけであり、こうした問題はかつてから存在していた。本稿では、留学生のみにスポットを当てた内容となっているが、こうした問題は留学生だけの問題ではない。学内では、授業評価アンケートや各種アンケートはインター

ネットに接続して答える方式が多く導入されるようになった。多くの大学のコロナ禍におけるオンライン授業の成果報告を見てみると、概ね不自由なくオンライン授業に参加できているという結果となっているが、さまざまな条件がそろってこそ回答できるのであって、そのアンケート結果にはアクセスすらできなかった学生は母数に含まれておらず、意見さえもアンケート発信者に届いていないことになる。

9. 大学入学前教育に関する提案と今後の展望

これまで、留学生の「日本語」大学入学前教育にはどのような媒体で実施されるのが効果的か、日本語学校へのアンケートやさまざまな試行と失敗、現在の学生の様子などもあわせて検討してきたが、まずは以下のように実施してみるのはどうだろうか。

【大学入学前の教育】

- 紙媒体での課題（郵送もしくは大学に来校して購入できる形式にする：市販のものは避ける）
- 数回の来校指導（大学に来校させる・大学教員が生徒の在籍先に向く）

【大学入学直後の教育】

- 教育プラットフォーム（Moodle・Blackboard など）を使用するための訓練
→→→ eラーニングの活用
- スマートフォンアプリ等での空き時間に利用できる教材の提供

日本語学校の生徒や教職員の状況を考え、そして留学生特有の問題を考慮した結果、上記を提案する。

本学商学部では、「高度な日本語を使って活躍するビジネスパーソンを育成」するために、「日本語検定」や「秘書検定」を留学生教育の中に取り入れ、日本社会でリーダーシップをとれるよう、多角的な「日本語」を身につける教育プランを検討中である。その中で、東京書籍株式会社と「日本語検定」に関する教材を共同開発中である。当初はこれを基にして構築したeラーニングに一本化して大学入学前教育とする計画であったが、留学生の周辺環境を考えると、中身はよいものであっても学修者のさまざまな要因においてタイミングが合わず、教育効果を見込めない可能性が高い。留学生関連を担当する研究所やセンターが大規模に併設されている大学やタブレット端末などを貸し出すなどのサポートが大学入学前の生徒に対して可能な大学は今回の提案は参考程度にとどめていただきたいが、システムの運営や管理など、ごく限られたわずかな人員で賄う大学においては次のような方法も検討していただきたい。もし大学入学前教育を行う場合には、ICT社会になる前から行われている紙媒体の教材を課すこと、もしくは大学教員が日本語学校に出向いて授業をしたり、日本語学校の生徒が大学に体験入学させたりしながら大学と合格者、そして日本語学校との関係を密にしていくのがよいのではないだろうか。しかし、日本語学校の授業の状況や留学生のさまざまな環境を考慮すると、日本語学校卒業までの間は日本語学校での勉強に勤しんでもらうほうがよいのかもしれない。大学側は、日本語能力を向上させることばかりに目を向けているが、日本語教育は「言語」ばかりではなく、いわゆる「日本事情」に類することや社会での「倫理観」なども包含される。大学入学前教育では「言語」以外の学びを奨励するのもよいのではないだろうか。

※本稿は静岡英和学院大学・2016年～2019年度教育改革事業費による研究成果である。

《注》

- (1) 筆者の前任校である静岡英和学院大学にて実施。
- (2) この中には専門学校の日本語学科・日本語コースがあるものも含まれる。
- (3) 日本国内および海外において、日本語を母語としない人を対象として日本語の能力を測定し、認定することを目的として行う試験。N1, N2, N3, N4, N5 の5つのレベルがあり、一番難易度が低いレベルがN5で、一番難易度が高いレベルがN1である。図表1に各レベルの詳細を記載。
- (4) 独立行政法人国際交流基金は、1972年～2002年までは、「特殊法人国際交流基金」という名称。財団法人国際文化振興会が母体。日本国政府のみならず、民間の出資も受け入れる半官半民団体。これらを廃止し、2003年に独立行政法人国際交流基金が設立された。公益財団法人日本国際教育協会は、財団法人日本国際教育協会は、2004年特殊法人日本育英会・財団法人内外学生センター・財団法人国際学友会・財団法人関西国際学友会とその業務を整理統合し、財団法人日本国際教育協会は財団法人日本国際教育支援協会として、独立行政法人日本学生支援機構と共に新たなスタートを切り、2012年に公益財団法人に移行した。
- (5) 特定非営利活動法人日本語検定委員会が主催し、特別協賛：読売新聞社、協賛：時事通信社／東京書籍、後援：文部科学省／日本商工会議所／経団連事業サービス／全国連合小学校長会／全日本中学校長会／全国高等学校長協会／全国高等学校国語教育研究連合会が推奨している。対象は、日本語を使うすべての人であり、ビジネススキルのアップ・就職活動・学力アップなど日本語を正しく使えるようになるための手立てとなる検定である。出題範囲は、敬語・文法・語彙・言葉の意味・表記・漢字の6領域から出題され、小学校・中学校・高等学校をはじめ、大学の初期教育でも多くの大学に用いられている。5級～3級の認定は正解率70%程度以上、準認定は60%程度以上で、領域別得点率が50%以上でなくてはならない。7級～6級は上記と同様の正解率であるが、領域別得点率の設定はない。2級の認定は、正解率75%程度以上、準認定は65%程度以上、1級の認定は正解率が80%程度以上、準認定は70%程度以上と設定されている。「日本語検定」には「日本語レベル」の記載が検定HPに示されている。
- (6) 筆者は2014年4月～2015年3月まで、目白大学社会学部メディア表現学科の専任講師であった。そこで担当していた初年次教育について記載。
- (7) 静岡商工会議所・浜松商工会議所・沼津商工会議所・三島商工会議所・富士宮商工会議所・富士商工会議所・下田商工会議所・磐田商工会議所・伊東商工会議所・熱海商工会議所・島田商工会議所・焼津商工会議所・掛

川商工会議所・藤枝商工会議所・袋井商工会議所に協力を得た。そのうち、外国人を多く雇用する企業の例を上げた商工会議所として、掛緑茶生産が盛んな地区である掛川商工会議所、蜜柑生産が盛んな地区である島田商工会議所、はごろもフーズ工場のある焼津商工会議所、旅館ホテル観光業が盛んな下田・伊東・熱海商工会議所がある。

- (8) 学校登録のものについては専修学校または各種学校となっている。
- (9) 筆者が2012年4月から2015年3月まで非常勤講師として着任していた日本健康医療専門学校ライフデザイン学科（大学・大学院進学専門）。学校名・調査結果等掲載許可取得済み。
- (10) 筆者が2008年4月から2014年まで非常勤講師として着任していたISIランゲージスクール。学校名・調査結果等掲載許可取得済み。
- (11) 筆者が2008年4月～現在にかけて非常勤講師として着任している王子国際語学院。学校名・調査結果等掲載許可取得済み。
- (12) 株式会社アクセスグループ・ホールディングス「外国人留学生の6割がオンライン授業に不安。日本語教育機関生の8割が志望校の情報を渴望。緊急時の情報源として日本のメディアや自治体サイトにも厚い信頼。～調査結果公表～」『PRTAIMES』（<https://prtimes.jp/main/html/rd/p/00000190.000027416.html>）によると、調査結果の要点や概要について、以下のように記されている。〈通信環境〉自宅で使えるデバイスはスマートフォンが86.6%で最多。パソコンは60.6%に留まる。自宅でのネット回線契約者は57.7%。73.3%の学生は、日本の携帯電話会社と契約。使用しているインターネット回線に対する不満は、「スマートフォンの通信がすぐに遅くなる」(33.5%)「外出先での通信を節約しなければならない」と合わせると、49.4%が現在のモバイル回線環境に不満。〈学習状況〉約6割が、先生に会って相談ができないことや、学校に行くことができないことに、不便を感じる。外出自粛期間中の学校や先生との主な連絡手段は、電子メールが最多(59.4%)。約6割が、オンラインの授業に対して不安を感じている。不安の要素としては、「すぐに質問がしにくい、しにくそう」が41.1%。オンライン上での日本語のコミュニケーションは、全体の3分の1程度の学生が不安に感じている。調査対象：「アクセス日本留学」登録の外国人留学生（大学・専門学校生等・日本語教育機関の外国人留学生）／調査方法：インターネット調査／調査期間：2020年6月2日（火）～6月9日（火）／回答者数：1,571名

参考文献

- 市原乃奈 (2014) 「理系留学生の日本語リテラシー科目に対する動機づけの要因」『明治大学日本文学』40 明治大学日本文学研究 P1-P15
- 梅田泉 (2008) 「留学生センターにおける e ラーニングの取り組み」『熊本大学留学生センター紀要』11 熊本大学 P17-P33
- 菅原良・奥原俊 (他) (2019) 「推薦入試合格者の学習習慣の改善と学力向上を目的とした e ラーニングの活用に関する経年比較 (人工知能 IoT がもたらす新たな学習・教育・管理の促進)」『JSiSE 研究会研究報告』教育システム情報学会 P57-P61
- 坂井美恵子・中溝朋子・金森由美 (2008) 「語彙習得のための e ラーニング教材を試用した日本語学習者の学習傾向と教材の改良」『留学生教育』13 留学生教育学会 P91-P99
- 芝村良 (2016) 「大学入学前教育のための e-learning 教材の開発と実践：商学・経済学を学ぶための数学 (1) (日本大学理事長特別研究「日本大学における e ラーニングの戦略的活用の研究」特集)」『研究紀要』29 日本大学通信教育部通信教育研究所 P271-299
- 堀井恵子 (2003) 「留学生が大学入学時に必要な日本語力とは何か——「アカデミック・ジャパニーズ」と「日本留学試験」の「日本語試験」を整理する」門倉正巳代表『日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ』平成 14~16 年度科学研究費補助金 (基盤研究(A)(1)一般) 研究成果報告書 (<http://academicjapanese.jp/dl/publications02/01/113-122.pdf>) (最終検索日 2020 年 3 月 6 日)
- 若林敏雄 (2008) 「e ラーニングによる入学前学習 (小特集 高校四年生から大学一年生へ——入学前教育・初年次教育の取り組み)」『大学時報』日本私立大学連盟

参考資料

- 石井怜子・大野純子・木村典子・斎藤明子・青柳方子 (2010) 『新 完全マスター漢字 日本語能力試験 N1』スリーエーネットワーク
- 石井怜子・村上まさみ・青柳方子・杉山ますよ・松田直子・大野純子・斎藤明子・守屋和美・岑村康代・木村典子・鈴木英子・山崎洋子・塩田安佐 (2010) 『新完全マスター漢字 日本語能力試験 N2』スリーエーネットワーク
- 石井怜子・青柳方子・鈴木英子・高木美穂・森田亮子・山崎洋子 (2014) 『新完全マスター漢字 日本語能力試験 N3』スリーエーネットワーク

- 石井怜子・鈴木英子・守屋和美・田川麻央・米原貴子 (2018) 『新 完全マスター漢字 日本語能力試験 N4』スリーエーネットワーク
- 伊能裕晃・来栖里美・前坊香葉子・宮田公治・阿保きみ枝・本田ゆかり (2011) 『新完全マスター語彙 日本語能力試験 N1』『新完全マスター語彙日本語能力試験 N2』スリーエーネットワーク
- 伊能裕晃・本田ゆかり・来栖里美・前坊香葉子 (2017) 『新完全マスター語彙日本語能力試験 N3』スリーエーネットワーク
- 三好裕子・本田ゆかり・伊能裕晃・来栖里美・前坊香葉子・三好裕子 (2020) 『新完全マスター語彙 日本語能力試験 N4』スリーエーネットワーク
- 友松悦子・福島佐知・中村かおり (2011) 『新完全マスター文法 日本語能力試験 N1』『新完全マスター文法 日本語能力試験 N2』スリーエーネットワーク
- 友松悦子・福島佐知・中村かおり (2012) 『新完全マスター文法 日本語能力試験 N3』スリーエーネットワーク
- 友松悦子・福島佐知・中村かおり (2014) 『新完全マスター文法 日本語能力試験 N4』スリーエーネットワーク
- 福岡理恵子・初鹿野阿れ・中村則子・田代ひとみ・清水知子 (2011) 『新完全マスター読解 日本語能力試験 N1』スリーエーネットワーク
- 田代ひとみ・初鹿野阿れ・清水知子・福岡理恵子・中村則子 (2011) 『新完全マスター読解 日本語能力試験 N2』スリーエーネットワーク
- 田代ひとみ・荒巻朋子・宮田聖子 (2011) 『新完全マスター読解 日本語能力試験 N3』スリーエーネットワーク
- 田代ひとみ・宮田聖子・荒巻朋子・坂本まり子 (2011) 『新完全マスター読解日本語能力試験 N4』スリーエーネットワーク
- 中村かおり・福島佐知・友松悦子 (2011) 『新完全マスター聴解 日本語能力試験 N1』『新完全マスター聴解 日本語能力試験 N2』スリーエーネットワーク
- 中村かおり・福島佐知・友松悦子 (2012) 『新完全マスター聴解 日本語能力試験 N3』スリーエーネットワーク
- 中村かおり・福島佐知・友松悦子 (2018) 『新完全マスター聴解 日本語能力試験 N4』スリーエーネットワーク
- 田近洵一『くわしい国文法 中学 1~3 年 新訂版』(2016) 文英堂
- 寺田隆尚 (1985) 『高校入試国文法マスター 100 題』昇龍堂出版
- 日栄社編集所 (編) (2002) 『基礎からわかる口語文法』日栄社
- 日本語検定委員会 (編) (2015) 『ステップアップ日本語講座』初級/中級/上

級 ※いずれも 2015 年版に統一して使用

学校図書・教育出版・三省堂・東京書籍・光村図書出版・大修館・第一学習社・京都書房から出版されている平成 29 年度検定済の小学校 1 年生から高等学校 3 年生までの「国語」「国語表現」に類する教科書合計 50 冊（紙面の関係で割愛）

教育出版「漢字一覧表（小学校で学習した漢字・中学校で学習した漢字）」『教育出版』（<https://www.kyoiku-shuppan.co.jp/tetextbo/chuu/shosha/document/docu4/2399.html>）（最終検索日 2019 年 9 月 27 日）

shibatamasahito「教育出版」「東京書籍」「光村図書」「教育漢字」「常用漢字」『常用漢字の筆順と成り立ち』（<https://jyouyoukanji.stars.ne.jp/index.html>）（最終検索日 2019 年 10 月 1 日）

The Japan Foundation / Japan education exchange and service「N1～N5：認定の目安」『日本語能力試験 JLPT Japanese-Language Proficiency Test』（<https://www.jlpt.jp/about/levelsummary.html>）（最終検索日 2019 年 4 月 16 日）

特定非営利活動法人日本語検定委員会「受験概要・申し込み」『日本語が好きだから 語検 定日本語検定』（<https://www.nihongokentei.jp/exam/>）（最終検索日 2019 年 4 月 12 日）

調査協力

静岡県内の商工会議所 16 か所。（調査方法は、公益社団法人ふじのくにコンソーシアムを通じて封書で送付し、返信してもらった。調査期間は 2016 年 11 月 1 日（火）～2017 年 1 月 19 日（木）。）

東京の日本語学校 181 校・埼玉県の日本語学校 2 校・静岡県の日本語学校 8 校（調査方法は電話でアポイントメント→FAX 送信し、FAX にて返信してもらった。調査期間は 2017 年 5 月 1 日（月）～5 月 31 日（水）。）

静岡英和学院大学人間社会学部の留学生 128 名（調査方法は、授業内でインタビューを実施。調査期間は 2019 年 4 月 8 日（月）～2020 年 1 月 21（火）。）

（原稿受付 2020 年 10 月 24 日）

〈論文〉

日本語教師の キャリア形成に関する一考察

— 現役教師の経験したやりがいと失敗から —

尾 沼 玄 也
加 藤 林 太 郎

要 旨

在日外国人の増加を背景に、日本語教師の増員が試みられている。増員のためには、新たに職業に就く人材を増やすことと、現役教師の離職を減らすことの両面が必要である。本研究では、現役日本語教師のライフストーリーの中に現れた仕事の「やりがい」と「失敗」を対象に、職業継続意思との関係の分析を試みた。その結果、「やりがい」と「失敗」は、相互に関連しあっており、失敗を乗り越えて「やりがい」を強化することの重要性が示唆された。また、そのためには所属機関や同僚との友好的な協働関係が重要であることが分かった。さらに、日本語教師は、学習者のために良い授業をしたいという思いや、所属機関から良い評価を得たいという思いから、生活に支障が出るほど業務時間が長くなる場合があることも分かった。結果的に離職につながるこの問題を解決するために、機関が所属教師に期待する成果や、評価の観点を明示することの重要性が示唆された。

キーワード：日本語教師、職業継続、ライフストーリー、やりがい、失敗

1. はじめに

日本語教育を職業とする人材の不足が指摘されている。文化審議会国語

分科会（2020）によれば、日本に在留する外国人の数は、令和元年時点で283万人に上る一方、日本語教育を職業とする日本語教師の数は1万9千人に留まっている。この要因の一つに、「日本語教師は食べていけない」言説が広まったことで、若者が日本語教師を職業として選択しないということが考えられる（丸山2015）。一方、一般財団法人日本語教育振興協会（2020）が行った調査によると、現役日本語教師の勤続年数は、10年以上が30.4%で最も多かった。しかし、次いで多いのは1-3年未満で23.6%であった。このデータから、一定数の日本語教師が経験3年程度で職を辞していることがうかがわれる。筆者らの所感としても、一度日本語教師の仕事についての離職し、別の職業に就くというのは決して珍しいことではない。そのため、就職後の離職率の改善も重要な課題であると考えられる。

在日外国人の増加に伴う資格整備により、今後、日本語教師は増加が見込まれる。日本語教師の就業場所は、国内・外を問わず、所属機関も日本語学校や大学など多様である。キャリアを積んでいく中で、勤務地や所属機関、雇用形態を変えることも珍しくなく、キャリアは複雑化する傾向にある。そこで、本研究では、特にキャリアの継続に焦点を当て、中堅日本語教師を対象に半構造化インタビューを行った。得られたインタビューデータからキャリアの継続への肯定的な動機付けや、断絶の危機に関わると思われる語りを分析する。日本語を教えることを生業とする者の経験から、後進教師が業務を続ける上で出会うであろうやりがいと失敗を可視化することで、日本語教師を継続しようという意思を強化する方略を検討したい。

2. 先行研究

職業継続意思に関する研究は、看護師を対象としたものが比較的多くみられる。吾妻他（2007）は、新任看護師の職業継続意思の獲得には、給与

などの待遇・就業環境要因や、先輩の相談相手の有無等が関連していると述べている。また、山口他（2016）は、新任看護師が職業継続意思を獲得する重要な要因として、やりがいを感じる事が重要だと指摘し、さらに山口他（2017）で、やりがいを得るには、「患者から感謝が得られる」と「自己の成長を感じる」ことが特に重要だとしている。日本語教師を対象としたものとしては、質問紙調査の結果を因子分析し、現役教師の抱く職業イメージについて調べた八木（2003）がある。八木は、「将来もこの仕事を続けていくか」という問いに「続けない」と答えた教師は、「続ける」と答えた者たちよりも、仕事への好感度が優位に低かったと指摘している。これは、「仕事が大変だから、忙しいから、責任が重いから続けないのではなく、楽しい、この仕事が好きだ、などと感じられなくなったから続けない（中略）ということ」（八木 2003：16）である。日本語教師の職業継続を考える際にも給与など待遇面での安定が重要であることは当然のことであるが、それと同等か、時にはそれ以上に、やりがいを持って業務に当たり、精神的に充足することが継続の要因となることもあるのではないだろうか。

やりがいを経験することの重要性が示唆されたが、対照的な経験である失敗や葛藤などは職業継続意思獲得にどのように作用しているのだろうか。高井（2019）は、離職した日本語教師1名を対象にライフストーリーインタビューを行っている。高井は、調査協力者が日本語教師の職を辞した理由は、「自分にとって日本語を教えるとはどういうことかを考えていなかったことと『教師』に対して強固なイメージを持っており、その『教師』像と自分自身がやりたいことが一致しないことがわかったから」（高井 2019：15）であったと述べている。このような葛藤は、確かに離職の要因といえるだろう。では、どのような経験が職業継続意思に影響を与えるやりがいや葛藤を形成するのだろうか。本研究では現役日本語教師が経験するやりがいと失敗に注目し、その経験が職業継続意思にもたらす影響

を抽出することを試みる。

3. 研究の方法

3.1 データ収集の方法

本研究では、ライフストーリー研究の手法を用いて半構造化インタビューを行う。桜井（2002）は、ライフストーリーを次のように定義している。

ライフストーリーは、一般的に、個人が歩んできた自分の人生についての個人の語るストーリーである。もちろん、人は自分の人生を最初から最後まで完全に語ることはできないから、その人生で意味があると思っていることについて選択的に語るわけである。（桜井 2002：60-61）

現役教師のライフストーリーは、「なぜ職業を続けてこられたのか」を紐解く上で重要な役割を持つ。桜井（2002）が述べているように、ライフストーリーとは、「その人生で意味があると思っていること」についての語りであり、日本語教師を続けてきた者の語りの中には、それを可能にした要因が含まれると考えられるからである。

また本研究では、ライフストーリーの収集にあたり、半構造化インタビューの手法を採用する。桜井（2002）は、ライフストーリーは、インタビュアーと語り手の言語的相互作用によって語られるものであると述べている。また、渡邊他（2009）は、構造化されたインタビューは語り手の自由度を制約するため、自由な発言が尊重される半構造化インタビューが適切だと述べている。これらの点に加え、本研究では複数の日本語教師からライフストーリーを収集し、それを比較検討が可能な形式にすることを

目的の一つとしていることから、質問の統制が可能な半構造化インタビューが最適だと考える。

3.2 データ分析の方法

収集したインタビューデータの分析は、大谷（2008, 2011）の Steps for Coding and Theorization（以下、SCAT）の方法を用いて行う。SCATとは、4つの段階を経てデータをコーディングする質的データの分析方法である。大谷（2011）は、SCATを次のように説明している。

SCAT（中略）は、マトリクスの中にセグメント化したデータを記述し、そのそれぞれに、

- 〈1〉 データの中の着目すべき語句
- 〈2〉 それを言いかえるためのデータ外の語句
- 〈3〉 それを説明するための語句
- 〈4〉 そこから浮き上がるテーマ・構成概念

の順にコードを考えて付していく4ステップのコーディングと、〈4〉のテーマ・構成概念を紡いでストーリーラインを記述し、そこから理論を記述する手続きとからなる分析手法である。（大谷 2011：155）

大谷（2011）は、SCATは小規模データを用いて創造的なコード生成を行い、生成されたデータから理論化を行う際に適した方法であるとしている。今回の調査は少数の調査協力者を対象に時間をかけてライフストーリーを聞き取る方法をとっている。SCATは、テキストとコードを行き来しながら、文脈を踏まえて個別のデータ（個々の教師の経験）を詳細に分析することができるため目的に適した手法であると考えられる。

4. 調査の概要

本研究では5名の現役日本語教師に協力を依頼した。分析の対象としたのは、そのうち4名である。インタビュー時期は2019年2月から3月の間である。それぞれの属性を表1に示す。全員が教育歴5年以上で中堅の日本語教師である。日本語教師の職業的特性上、所属機関や雇用形態は多岐にわたるため、統制は行わなかった。ただし、職業としての日本語教師について考察するという研究の立場から、日本語を教えることを主たる収入源として生活する者という条件を付けた。

これまでのキャリア経験を振り返った総合的な語りを収集するために、調査協力者には、キャリア形成に大きな意味を持つであろう出来事についての問いかけをキャリア初期から時間軸に沿って行った。インタビュー実施の数日前に質問を伝え、まず、文字数を限定した端的な回答を文章で提出してもらった。質問内容は、①「日本語教師を志すきっかけは何でしたか」②「日本語教師としての初めての職場を選んだきっかけは何でしたか」③「初めて仕事として日本語を教えた日について教えてください」④「日本語教師として今までで一番やりがいを感じた出来事は何でしたか」⑤「日本語教師として今までで一番の失敗は何でしたか」⑥「日本語教師としてのあなたにとって、誰との出会いが一番大きかったですか。そ

表1

	年齢	性別	教育歴	勤務機関（勤務地）	雇用形態
T1	30代	男性	6年	日本語学校（海外）	非常勤
T2	30代	男性	10年	フリーランス（国内）	フリーランス
T3	30代	女性	7年	日本語学校（国内）	非常勤
T4	30代	男性	11年	大学（国内）	常勤（有期）

の人との出会いについて聞かせてください」⑦「日本語教師を辞めようと思ったことはありますか。あるとすれば、そのきっかけは何でしたか」⑧「日本語教師として職場を変えたことがある場合、今の職場に転職しようと思ったきっかけは何でしたか」⑨「日本語教師として最近成長を感じたできごとは何でしたか」⑩「日本語教師として最近未熟さを感じたできごとは何でしたか」の10項目である。

インタビュー時間は1人につき90分程度である。インタビュー当日は事前に収集した回答を基に対話を行うことで、相互作用のさらなる促進を図った。また、ストーリーが語られるには、語り手だけではなく聞き手（インタビューアー、聴衆、世間）が必要である。調査インタビューでは、インタビューアーと語り手の言語的相互行為によってライフストーリーが語られ、そのストーリーをとおして自己や現実が構築される（桜井2002：61）ことから、インタビューはオンライン会議システムを利用して実施し、その様子を一般に公開した。インタビュー時には、全ての回に2人から4名程度の聴衆が参加した。

本研究では、職業継続意思に影響する経験を扱うため、得られたデータのうち、④「日本語教師として今までで一番やりがいを感じた出来事は何でしたか」⑤「日本語教師として今までで一番の失敗は何でしたか」についての語りを文字起こしし、SCATの方法を用いて分析した。分析に用いたマトリクスの一例を表2に示す。

尚、⑦では日本語教師を辞めようと思ったことがあるかについて聞いている。T1はこれまでに日本語教師を辞めることは考えたことはないと答えた。T2、T3、T4は、辞職を考えたことはあると答えたが、いずれも待遇が理由ではなく、⑤の「失敗」に関連した回答であった。また、今回のインタビューにおいては給与や雇用形態などの待遇に関する直接的な述べ立てはどの協力者にも見られなかった。

表2 分析マトリクス (例)

テキスト	(1) テクスト中の注目すべき語句	(2) テクスト中の語句の言いかえ	(3) 左を説明するようない概念の概念	(4) テーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して)
<p>えーっと、その、午前の初級のクラスだったんですけども。まああのベトナムの留学生が急に増えた時期で、クラスもみんなアルバイツしながら学校に來た問題もあったんですけども。確か初級のクラスでは、あまり全体的にはモチベーションが高いクラスではなかったんですけども。まあ授業に楽しんでいって、あの、いつもある楽しそうに、で、あの、みんな楽しんでいくのを見て、日本語を学ぶことに楽しんでいる、帰るときにみんな笑っているのを見て、日本語を学ぶことに楽しんでいる、ああ、これがたぶん日本語教師のやりがいかな、というふうに思いました。</p> <p>そうですね、もうほんとに、今でも学生の顔、その時の学生の顔も覚えていて、やっぱりその、日本語教師って、教師がつくので教える立場なので、どうしてもその威圧的というか。教える人っていうふうになりがちなんですけれども。そういう教師にはなりたくない。その、ほんとに、勉強してこれができるようになるっていうのじゃないかっていうふうにしてもらえるようなサポーターがしたいな、と思うと、それができたな、と思えたので。それがほんとに、やりがいを感じ、やりがいを感じた瞬間です。</p>	<p>初級のクラス / 全体的にはモチベーションが高い / クラスではなかった / 入、練習した / 時間もあまり / つも / 加している / たちも / 楽しんでいて / 帰っていく / を学ぶことが楽しい</p> <p>その時の学生の顔も覚えていて / 教える立場 / 威圧的 / そう / なく / 勉強して / なる / ポート / できた</p>	<p>授業での出来事 / 模範的なクラスではない / 通常授業活動での出来事 / すべての学習者からの好意的な反応 / コントロールしにくい / 学習者たち / 活発な学習参加 / 学習者たち / 得られた学習者たち / 日本語学習への好意的な捉えなおし</p>	<p>通常の授業 (背景) / 学習意欲の高くない学習者たち / 全体の一体感 (変化) / すべての学習者の活発な学習参加 (変化) / 学習者の行動変容に伴う教師の満足 (結果)</p> <p>威圧的な教授者としての一般的な日本語教師像 (比較) / 学習者と達成のサポーターとしての自分の理想の日本語教師像 (比較) / 理想の教師像の体現 (結果)</p>	<p>学生の変化による「感動」 / 全学生からの「承認」 / 全員が良い方向に向かった「カタルシス」</p> <p>理想の体現による「達成感」</p>

5. 結果と考察

5.1 「やりがい」について

④「日本語教師として今までで一番やりがいを感じた出来事は何でしたか」という問いかけについての4名の調査協力者の語りから生成されたストーリーラインを表3に示す。尚、【 】で示したのは、SCATの手続き〈4〉で得た「テーマ・構成概念」である。

表3 「やりがい」のストーリーライン

T1	T1は、元来【社交家】であり、教室においても学習者と気の置けない【フラットな関係性】を築くことに価値を置いている。それとは別に、学習者の学びにアプローチし、成果が得られることへの【効力感】に、教師としての喜びも感じている。 一方、このような日々が【マンネリズム】に陥っていると考え、日本語教師としての将来に不安感を抱いている。
T2	T2は、日本語教師であることを【天職】と感じ常に【幸福感】をもって業務にあたっている。そして、学習者から【出会えてよかった】などの全人格的【承認】を得ることにより、これまでやってきたことへの【肯定感】と、職業継続への【モチベーション】を強化している。
T3	T3はキャリアの初期段階である【成功体験】が一番やりがいを感じた出来事だと語った。その日、この日本語教師は授業中に【学生全員】の学習が良い方向に向かったことで【感動】し、【カタルシス】を体験した。それは、この日本語教師にとって【自己の理想を体現したことによって得られた達成感】であり、全学生からの【承認】を得られた瞬間でもあった。その体験は、T3が抱いていた【教師観】、【学習者観】、【学習観】が体現されたものであった。
T4	T4は、キャリアの1年目に授業がうまくいかず、成長も感じられないことから【無力感】【停滞感】【徒労感】を感じていた。そんな中、学生による教師評価の結果から能力不足を【宣告】され、失職の【危機感】を覚えた。しかし、その事実と【対峙】し、所属機関で【生き残る】ための努力をする【覚悟】をした。 そしてT4は、教師同士の協働における【一体感】と【連帯感】の中で日本語教師としての【成長】を感じていった。同時に授業においても【ブレイクスルー】を経験し、【成長】を実感することで【劣等感】を【克服】すると同時に、【職業的アイデンティティ】を確立するに至った。

4名の調査協力者は、これまでの日本語教師としての勤務経験の中で一番やりがいを感じた出来事として、上記のストーリーラインに現れた経験を語っている。これらのストーリーラインから、表4にある《A1-A9》の理論記述を得た。

さらに《A1-A9》を横断的に分析した結果、やりがいには、同僚や学習者といった外的要因が影響していることが指摘された。このことから、日本語教師のやりがいは、外部からの働きかけによって発見・維持・強化できることが示唆される。

表4 「やりがい」の理論記述

A1	T1	日本語教育を異文化交流の場として捉える教師の場合は、学習者との友好的な関係を志向する。
A2	T1	日本語教育を異文化交流の場として捉える教師の場合は、教育の専門家としての将来に不安を抱きやすい。
A3	T2	日本語教師であることが自己認識に強く影響している教師の場合、あらゆる業務に幸福感を持って臨むことができる。
A4	T2	日本語教師であることが自己認識に強く影響している教師の場合、「出会えてよかった」などの人格的認証を得ることが、過去の教育実践への肯定感を高める。
A5	T2	日本語教師であることが自己認識に強く影響している教師の場合、「出会えてよかった」などの人格的認証を得ることが、職業継続のモチベーションとして機能する。
A6	T3	キャリアの初期段階にある日本語教師は、教室内での学習者の振る舞いが自分の抱いていた学習者観、学習観と一致したときにやりがいを感じる。
A7	T3	キャリアの初期段階にある日本語教師は、全ての学習者が積極的に授業に参加することで、教師としての承認を受けたと感じる。
A8	T4	キャリアの初期段階で挫折を経験した日本語教師は、その劣等感を克服することで職業的アイデンティティを確立する。
A9	T4	キャリアの初期段階で挫折を経験した日本語教師は、教師同士の協働における一体感、連帯感を通して日本語教師としての成長を感じる。

また、これらの外的要因は、職業的アイデンティティ（以下、職業的 ID）の確立にも大きく寄与している。キャリア初期の出来事をやりがいとして挙げた T4 から得られた理論記述からは、同僚との協働を通じた失敗体験の克服、学生との関わりを通じた成功体験といった、外的要因と結びついた職業的 ID 形成過程の一端が見られた《A9》。その形成への効果的な介入方策を探り、職業継続を支援する方略を考えることが可能だろう。

そして、《A1, A3》の理論記述からは、「学習者との友好的な関係を志向する」「幸福感を持って業務に臨んでいる」といった、教師としてのあり方に依らないやりがいが考察された。これは、職業的 ID が個人としての特性と不可分な状態にあることを示していると思われる。だが、その内の T1 からは、個人としての特性と結びついたやりがいのみが理論化され、職業的やりがいが記述されなかった。T1 は今後の職業継続についての不安を語ったが、その原因は、職業的なやりがいを明確に持っていないことにあるのではないかと考えられる。

5.2 「失敗」について

⑤「日本語教師として今までで一番の失敗は何でしたか」という問いかけについての 4 名の調査協力者の語りから生成されたストーリーラインを表 5 に、そこから得られた理論記述を表 6 に示す。

「失敗」に関する理論記述《B1-B13》を横断的に分析した結果、こちらにも「学生」、「同僚」、「所属機関」などの外的要因が関係していることが考察された。

日本語教師は特にキャリアの初期段階では有期契約で働く場合が多いが、《B1, B3》からは、日本語教師は所属機関に対して自分の職業継続の可否を決定する絶対的な力を持つ存在と捉え、その関係性は非常に緊張度が高いということがわかる。また、このような緊張状態は、《B1》のような諦観に繋がったり、《B2》のような組織、赴任国からの疎外感につながっ

表5 「失敗」のストーリーライン

T1	<p>T1は、【教育業務と経營業務を対立項】と捉え、【若さ】に任せて【教育の優先性】を主張した。しかし、関係は変容せず、【緊張関係が維持】された。ただ、【関係変容には元よりの諦観】があり、【自己主張をしたことには満足感】を得た。</p>
T2	<p>T2は、日本語教師は授業を工夫するものだという【独創性への志向とプレッシャー（独創性の足枷）】にとらわれ、【完璧主義的】な性格も影響し、【ワークライフバランスの崩壊】に至るまで仕事に邁進した。授業準備に追われる日々を送る中で、【苦しみと成果は等価交換】であるという認識を持つに至った。体力的、精神的に大きな代償を払って【奇跡の授業】を達成することができたが、これは本人にとって【更新不可能な自己ベスト】であり、学期終了時には【満足感】とともに【燃え尽き感】に支配された。その結果、当時の所属機関を【勇退】するという決断をした。</p>
T3	<p>【猪突猛進型の日本語教師】である T3は、【キャリア形成の初期段階】に於いて業務負担が超過し、【授業遂行への逼迫感】を覚えた。 このような焦りの背景には、所属機関から否定的な評価を受け、【キャリアが断絶】するのではないかと【すぐそこにある離職】の不安から、【失敗恐怖症】に陥っていることがある。 そのため、視野狭窄的になり、学生一人ひとりがおかれている社会状況に対する【観察眼が欠如】する。それ故、【自己の体験を過剰般化】して学生に適用してしまう。 しかし、経験を積み、個々の学生のおかれた社会状況に対する【観察眼を主体的に獲得】することで、自らの独善性に気づき、【変化以前の過去の言動を後悔】した。</p>
T4	<p>海外の大学から日本の日本語学校に職場を変えた T4だが、【職場が変わったことで業務要請が異なり】、【職務が多様化】した。 日本語学校では管理職に転換され、【マネジメント業務】に従事することが要求されたが、【求められる資質の違い】に【不適応】を起こした。</p>

たりすることがわかる。あるいは、《B6》のように少しでも良い評価を得ようという気持ちから業務を過剰に抱え込み、飽和状態に追い込まれてしまう場合がある。また、《B4》のように、及第点を越えた「素晴らしい授業」をしたいというプレッシャーから、全人格的労働状態に身を置くような状態を引き起こすこともある。いずれにせよ、抱えきれないほどの業務量に

表6 「失敗」の理論記述

B1	T1	外国に勤務する日本語教師は、異文化で困難に直面したり、業務遂行を巡る意見の相違を経験したりした際に相手を変容不可能な絶対的存在として位置づけることがある。
B2	T1	外国に勤務する日本語教師は、困難や意見の相違を経験した際に、自らを文化的マイノリティー、社会的弱者と位置づけることがある。
B3	T2	日本語教師は、独創的であることが是とされ、そうあろうという理想に捉われることがある（独創性の足枷）。
B4	T2	完璧主義の傾向にある教師の場合、独創的な教育実践を試みる際に、苦しみと成果の等価交換を試みることがある。このような取り組みにおいて奇跡の授業に到達することがあるが、達成後には、更新不可能な自己ベストを記録するという奇跡に対する代償の大きさから、大きな満足感と燃え尽き感を同時に覚えることがある。その結果、最良の結果を残した直後に勇退するという決断に至る。
B5	T3	日本語教師は、キャリア初期段階から、離職やキャリアの断絶を意識するあまり失敗恐怖症に陥る。
B6	T3	日本語教師は、キャリアを継続したいと思うあまり、業務を過剰に負担したり、自己の授業に対する目標を高く設定しすぎたりする。
B7	T3	キャリア初期段階の日本語教師は、業務の逼迫感と経験の欠如から、個々の学生がおかれた社会状況に対する観察眼が欠如する。
B8	T3	経験のない日本語教師は、自己の体験を過剰般化して学生に適用する。
B9	T3	日本語教師は、経験を積むことで、学生のおかれた社会状況に対する観察眼を主体的に獲得する。
B10	T4	キャリア初期段階の日本語教師は、自分の教室のマネジメントを追求すればよいが、中堅教師になると管理業務への従事を要求されることがある。
B11	T4	日本語教師は、管理業務を大過なく遂行できない場合、同僚から否定的な評価を受けて職場内で孤立感を高めることがある。
B12	T4	日本語教師は、事務的な仕事に忙殺されると、それまでうまくいっていた教務の遂行にも支障をきたす。
B13	T4	事務教務兼務状態の日本語教師が事務仕事で失敗を重ねた場合、教務から退くように宣告されることがある。

精神的に追い詰められてしまう新任教師が存在することが示唆された。

文化審議会国語分科会（2020）が、「日本語教師【養成】に求められる資質・能力」として次のように示しているように、日本語教師には採用後も「常に学び続け」る姿勢が要請されている。

3) 日本語教育に関する専門性とその社会的意義についての自覚と情熱を有し、自身の実践を客観的に振り返り、常に学び続けようとする（下線は筆者）。（文化審議会国語分科会 2020：4）

もちろん、このような姿勢・態度で教育に当たることは重要である。しかし、《B3, B8, B9》が示唆するように、所属機関が教師に対してどのような業務上の成果を上げてほしいと期待しているのかが明示されず、「努力する姿勢」や「自己研鑽」の必要だけが強調されると、教師は、「（結果ではなく）業務遂行の過程や、真面目な勤務態度を基に評価が決定される」という強い意識を持ち、《B4, B6》のような業務超過状態や、全人格的労働状態に追い込まれてしまうことも危惧される。

また、所属機関を変えてキャリアを繋いでいく場合、新たな職場では中堅の教師として採用され、特段の研修などを受けずに未経験の業務に従事しなければならず、その変化に対応できずに行き詰ってしまうことがある《B10》。日本語教師の活動の場は、国内・外、日本語学校・大学など、非常に幅広く、雇用元から期待される業務も多様であると考えられる。すべての機関に通底する業務は、「日本語を教えること」だが、それ以外にも求められる業務は多様であり、教務以外の仕事の成果によっても能力を評価される《B11》。新任時代に、担当する授業の運営に全力を傾けていた日本語教師が、新たな所属機関の内情もわからないまま突如任された未経験の管理業務に戸惑い、不適応を起こすという事態は容易に想定される。このような事態を避けるため、日本語教師や日本語教育機関が担当する業

務を洗い出してリスト化するということが必要だと思われる。所属機関が業務リストを教師との対話ツールとして活用し、職場で「どのような業務を担当し」「どのような観点から評価する」のかを教師に明確に伝えれば、採用時のミスマッチを回避したり、業務の効率化を図ったりすることができるだろう。さらに、所属機関は自機関以外の職場にも目を向け、日本語教師の担当業務の多様性を自覚する必要がある。そして、中途採用した教師の日本語教育経験の多寡にかかわらず、組織の理念、運営の内情や担当業務などについて、しっかりと研修機会を与えることが肝要であると考えられる。

5.3 総合的考察

ここでは「やりがい」「失敗」それぞれから分析されたことについて、総合的に考察する。

まず、「やりがい」と「失敗」は表裏一体であるということが言える。T1の「やりがい」についてのストーリーラインでは、海外において学習者と触れ合い、日本文化の紹介者として活動することの楽しみが提示された一方、専門家としての日本語教師の【職業的ID】の確立がなされず、【マナーリズム】を感じるとともに、将来的に職業を継続できなくなるかもしれないという危機感が表出されている《A1》。一方、T4の「やりがい」についてのストーリーラインでは、授業マネジメントに失敗して経験した【失職の危機】を乗り越えたことで、【成長】を実感し、【職業的ID】の確立につながったことが提示されている《A8》。日本語教育に関ろうという動機は、人それぞれであるが、職業を続ける上では専門家としての【職業的ID】の確立が必要であり、それには「失敗」を乗り越える喜びと、それにより成長を実感することが有効であろう。しかし、T1、T2、T4の失敗経験は、すべて当時の所属機関を離職するという結末を迎えている。所属機関との対立《B1》、全人格的労働による燃え尽き感《B4》、未経験業

務への不適応《B13》などは、どれもその時点では解決することができず、別の職場に異動するという消極的な回避方策がとられた。同一の職場内で失敗を乗り越えたのは T3 のみであった。だが他の 3 名も日本語教師を辞めたわけではないので、何らかの方法で失敗経験を克服していると考えられる。「やりがい」で考察されたように、失敗を経験してもそれを克服することができれば、自己効力感を得ることができる。そのためには、所属機関や、同僚と良好な関係を維持し、精神的なサポートを受けることが肝要である。それが叶わない場合は所属機関を変えることで、決定的な挫折を回避し、職業を継続するという方略も取られていることがわかった。これは、前述したように、教育機関によって求められる業務内容や資質が多様であるということの証左とも考えられる。

また、「失敗」の理論記述《B4, B6, B12》は、すべて業務量の多さが関係している。理論記述《A5, B9》に見られるように、日本語教師は学習者と真剣に向き合いたいと考えている。学生のためにより良い授業を行いたいという姿勢は、前掲の文化審議会国語分科会（2020）が示す日本語教師に求められる資質として提示されているが、所属機関からの評価が低いと職業断絶に陥ってしまうというプレッシャー《B6》などもあり、【ワークライフバランス】を崩すまで仕事に没頭してしまう危険性もはらんでいる。また、日本語教師が担当する業務が多様である《B10》ことも仕事をこなすために必要な時間が膨大になることに関連しているだろう。

6. まとめと今後の課題

本研究では、現役日本語教師のライフストーリーに現れた「やりがい」と「失敗」経験を分析し、職業継続意思に関わる経験の理論化を試みた。「やりがい」と「失敗」は、相互に関連しあっており、失敗を乗り越えて「やりがい」を強化し、専門家としての自己効力感を高めることの重要性が示

唆された。また、そのためには所属機関や同僚との友好的な協働関係が重要である。特に、初任教师や、職場を変ったばかりの教師は、所属機関の内情や業務内容が把握できておらず、「努力しなければならない」という気持ちばかりが先行してプライベートの時間を侵食するほど業務に縛られてしまう場合がある。所属機関は、新規採用教師の経験年数に関わらず研修機会を提供したり、どのような観点から教師を評価するのかを明示し、努力の方向性を示唆したりすることで、職業断絶の可能性ある決定的な失敗を回避することができるだろう。但し、組織側が努力をするだけでは根本的な問題の解決にはならない。教師側も組織運営について積極的に知ろうとする姿勢を持つことが重要である。

今後は、インタビューデータの残りの部分の分析を進め、日本語教師の職業継続意思にかかわる要素を更に洗い出していく。また、質的な分析から得られた理論記述を裏付けるため、量的な検証を実施し、それを基に職業継続意思獲得・強化のための取り組みについて、具体的な提言をしていきたい。

参考文献

- 吾妻知美, 鈴木英子 (2007) 「大学病院に勤務する新卒看護師の職業コミットメントに影響する要因」『日本看護管理学会誌』11, 1, 30-40
- 一般財団法人日本語教育振興協会 (2020) 「令和元年度 日本語教育機関実態調査結果報告」<https://www.nisshinkyu.org/article/pdf/overview05.pdf> (2020.10.5 閲覧)
- 大谷 尚 (2008) 「4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案——着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き——」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学)』54, 27-44
- 大谷 尚 (2011) 「SCAT: Steps for coding and Theorization —— 明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法 ——」『感性工学 日本感性工学会論文誌』10, 155-160
- 桜井 厚 (2002) 『インタビューの社会学 —— ライフストーリーの聞き方 ——』せりか書房

- 高井かおり (2019) 「日本語教師の葛藤とキャリア形成 — 元日本語教師のライフストーリーから —」『明星大学研究紀要』 55, 1-16
- 文化審議会国語分科会 (2020) 「日本語教師の資格の在り方について (報告)」
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/92083701_01.pdf (2020.10.5 閲覧)
- 丸山敬介 (2015) 「『日本語教師は食べていけない』言説 — その起こりと定着 —」『同志社女子大学大学院文学研究科紀要』 15, 25-61
- 八木公子 (2003) 「現職日本語教師の抱く日本語教師職イメージ」『社会言語科学』 5, 2, 3-19
- 山口大輔, 柳澤節子, 小林千世, 根井きぬ子, 伊藤寿満子, 岩下直美, 浅川和美, 松永保子 (2016) 「新卒看護師の職業継続意思に関する研究 — 就職後 6 ヶ月目の自由記載の分析より —」日本看護学会論文集, 46, 195-197
- 山口大輔, 根井きぬ子, 伊藤寿満子, 岩下直美, 柳澤節子, 小林千世, 上原文恵, 松永保子 (2017) 「看護師のやりがいに関する研究 — 入職 2 年目の自由記載の分析より —」『日本看護学会論文集』 47, 90-93
- 渡邊安男, 渡邊友明, 岡田啓佑, 高宁, 崎浜 聡 (2009) 「フィールドワークと質的研究の諸理論 — 実態調査から課題解決型実践的研究へ —」『香川大学教育学部研究報告第 1 部』 132, 59-80

付 記

本稿の投稿資格 (共著者) については, 拓殖大学日本語教育研究所編集委員会において認められている。

本稿におけるインタビュー調査については, 共著者の所属機関である国際医療福祉大学において研究倫理調査を受け, 承認を得ている。(拓殖大学日本語教育研究所編集委員会記)

(原稿受付 10月28日)

〈論 文〉

受影性に関わるテクルの用法と 本動詞の意味特徴

小 井 亜津子

要 旨

日本語教育において、いわゆる被害の受身は注目されやすいトピックであるが、テクルを用いて受影性を表す文については、その位置づけが明確にされていない。本研究は、どういう場合にテクルの受影用法を積極的に用いるべきなのかという、産出のための文法を記述するにあたっての基礎研究として位置づけられるものである。

本稿ではまず先行研究を概観し、受影性に関わるテクルの用法について、受身文との違いも視野に、その特徴について整理した。次いで、受影用法と相性がよい動詞について、志波（2015）の動詞リストを元に考察し、テクルで受影性を表すことができるのは、〈意図された目的地への到達〉、〈到達点の未変化〉、〈非恒常性〉という意味特徴を持つ動詞であることを指摘した。

キーワード：テクル，受影性，受身，動詞，意味特徴

1. 研究の動機と目的

「ぶつかった、とあなたは思う。ぶつかってきた、と周りは思う」。

これは、一般社団法人電気通信事業協会（TCA）が2018年に、いわゆる「歩きスマホ」の注意喚起キャンペーンとして作成したポスターのキャッチコピーである。仮に、「あなた」を甲、甲とぶつかった人物を乙

としよう。甲は当該事態を、「私と乙がぶつかった」という偶発的出来事と捉えている。一方、「周り」の人々（乙自身も含まれるだろう）は、「甲が乙にぶつかってきた」と捉えている。テクルを用いることで、甲の行為を故意だと感じ、乙を被害者として意識していることが含意される。本稿では、このようなテクルの用法をひとまず受影用法と呼んでおく。

テクルの受影用法は受身文と意味・機能の面において類似している。以前、筆者はある日本語教育機関の初級クラスの授業準備として、いわゆる間接受身が被害を含意することを学習者に示すための例を考えていた。その中で、「(試験中に、隣の席の) A さんにテストを見られました」という案を作ったものの、もし自分が友達か誰かにこの状況を伝えるとしたら、「さっきの試験で、A さんが答案を見てきたんだけど…」などのように言うのではないかと思った（「んだけど」という言いさし表現のほうが自然になるという点はここでは扱わない）。このように、同一の事態を表現する際、受身とテクルのどちらの使用も可能な場合があるが、テクルの受影用法は日本語教育において取り上げられる機会は少なく、被害意識を示したいときに積極的に使用すべき形式と言えるのか、十分な考察はされていないようである。

また、筆者には次のような経験もある。初中級のライティングのクラスで、他者と何らかの相互行為があった際に、それが肯定的感情を呼び起こすものなのか、否定的感情を呼び起こすものなのかに応じて、テクレル、テモラウ、受身を適切に選択することに焦点を当て、自らの体験を作文にまとめるという練習をした。その際、ある学習者は「夜中に知らない人に電話をかけられた」という文を産出した。この場合、「知らない人が電話をかけてきた」あるいは「知らない人から電話がかかってきた」とするほうが自然である。というより、テクルの使用が義務的になると言っているだろう。しかし、学習者にしてみれば、迷惑だと感じた他者の行為について、授業での指導に沿って受身形を選んだわけであり、それがあまり適切

ではないと評価されることは納得しがたいであろう。

実際のところ、受身を用いた場合とテクルを用いた場合の差異については、ヴォイスの観点からの研究などにおいて、日本語教育にとっても有用な指摘が既になされている。しかし、それらを日本語教育にどう活かすかについての具体的な議論はあまり見られない。従来の日本語教育の立場からのテクルの研究は、テクルの用法が多様なことから、その多義性をどう提示するか、あるいはそれらについてどのように習得が進んでいるか、ということに関心が向きがちであった（菅谷 2002, 竹田 2014, 曹 2015 など）。そこで筆者は、テクルという形式の体系を中心に据えるのではなく、他者の行為が自分に関わるものである場合（自分に影響があると主観的に捉える場合も含む）、どのような言語形式の選択肢がありうるかという視点から、受影用法のテクルの産出基準を明らかにしたいと考える。本稿ではひとまず、先行研究で明らかになっていることをまとめ（第2章）、続いて受影用法に適した動詞と適さない動詞について、動詞の意味特徴に焦点を当てた志波（2015）の動詞分類を元に考察を行う（第3章）。受影性に関わるテクルの用法を成立させる動詞の意味特徴をより具体的に明らかにすることを通して、学習者の適切な産出を可能にする文法記述に向けた第一歩としたい。

2. 先行研究

2.1 「行為の方向づけ」用法（澤田 2009, 2016）

まず、受影用法の範囲を確認する。テクルの多義性について分析した研究には、益岡（1992）、坂原（1995）、山本（2000）などがあるが、ここではテクルの用法分類として、澤田（2016）のまとめを引用する。

(1) テクルの多義的用法 (澤田 2016 : 87)

- | | | |
|---|------------------------------|-------------|
| ① | ここまでバスに乗 <u>って</u> きた。 | (同時移動) |
| ② | 駅前で購入 <u>して</u> きた。 | (継起移動) |
| ③ | ナイフを持った男が近づ <u>い</u> てきた。 | (移動の方向づけ) |
| ④ | これまで30年間この会社で働 <u>い</u> てきた。 | (継続型アспект) |
| ⑤ | 川の水嵩がだんだん増 <u>え</u> てきた。 | (変化型アспект) |
| ⑥ | 急に雨が降 <u>り</u> てきた。 | (非意図的事象の出現) |
| ⑦ | 太郎が僕に本を送 <u>っ</u> てきた。 | (行為の方向づけ) |

本稿での考察対象は⑦「行為の方向づけ」用法にほぼ対応する。澤田は同用法を(2)のように捉え、かつ(3)のような下位分類を示している(澤田 2009 : 9-11, 2016 : 89 を元に引用者がまとめた)。

(2) 「行為の方向づけ」の「てくる」は、話し手が(自己の心的領域内に「出現」した)主語の行為を自己に仕向けられた／仕掛けられた行為として心理的に捉えることを表す。(澤田 2009 : 7)

(3) A 型：物の移送, 授与 (例：太郎が僕に本を送ってきた。)

前項動詞が話し手領域にいる人物への物の授与／移動を表すタイプ

・ A1 型：二者間の距離を前提とする移送動詞や伝達動詞 (送る, 電話をかける)

・ A2 型：「授与」系動詞 (渡す, 預ける)

B 型：行為の直接的受影 (例：ヤクザが私を脅してきた。)

前項動詞が話し手領域にいる人物に対する直接的な行為を表すタイプ (叩く, 怒る, からかう)

C 型：行為の間接的受影 (例：会社が給料を減らしてきた。)

前項動詞の行為から、話し手が間接的な影響を受けることを表す

タイプ

澤田は「Aタイプの「てくる」は、積極的に受影性を表すわけではない」とし、「私は太郎に夜中に電話をかけてこられた」のようにテクルと受身形が共起可能なことを示す（澤田 2009：10）。本稿ではひとまず、A型であっても受影性に関わる用法と捉え、便宜的に受影用法と呼び、考察対象とする（「受影性」とは何かというより厳密な定義、用法名の妥当性については次回以降の課題としたい）。

澤田はまた、B型は直接受身文、C型は間接受身文と機能的類似性を有するとする⁽¹⁾。一方で、受身文との比較から、「行為の方向づけ」のテクルの事象に対し、次のような制約を想定している。

- (4) 「行為の方向づけ」の「てくる」の事象は、最終的な結果を表す終結的事象であってはならず、話し手が主語の行為に対して、対抗策を講じるなどのその後の展開が期待できるものでなければならない。（澤田 2009：8）⁽²⁾

このことは、次のような文の適格性判断の根拠となる。話し手が「腕をねじる」という行為の対象になった場合、受身もテクルも使用可能である（「私はヤクザに腕をねじられた」「ヤクザが私の腕をねじってきた」）。しかし、「ヤクザが私の腕を折ってきた」は適格ではない。一方で、「ヤクザが僕の腕を折ろうとしてきた」や、「（ヤクザの拷問を受けている状況）今度は腕を折ってきた」のように「終結性」を「棚上げ」すればテクルの使用が適格になるということである（例文はすべて澤田 2009：8）。これに類する指摘が古賀（2008）にも見られるが、それについては後述する。

澤田は、テクルから生じる受害性（以下、話者が感じる否定的な影響としてこの語を用いる）の意味については、「対抗場面」という特定のコン

テスト⁽³⁾の下で生じる語用論的意味であると結論づけている(澤田 2009 : 11-12)。確かに「太郎が走ってきた」という文は「同時移動」や「継起移動」の用法として解釈されやすい⁽⁴⁾が、「敵のランナーが2アウトの場面で走ってきた」とすれば、「行為の方向づけ」用法のC型になり、受害性も読み取れる(同 : 3)。さらに澤田は「太郎がやさしくしてきた」のように、テクレルの標示が一般的な場面でテクレルを用いると、テクレルが「臨時的に「被害」の意味を担う現象」が観察されるとする⁽⁵⁾(同 : 12)。

2.2 逆行態としてのテクレル

冒頭で紹介したキャッチコピーは、「あなた」と「周囲」との捉え方の違いを効果的に示していた。このように、一つの事態に対し、動詞の形態および参与者の格表示を表し分けることで、その事態に対する捉え方の違いを含意することは、一般にヴォイスの枠組みで議論される。本稿の考察対象であるテクレルの用法も、一般言語学的見地から、「逆行態 (inverse voice)」と位置づける先行研究が比較的多い (Shibatani 2006, 古賀 2008, 清水 2010, 住田 2010, 仁科 2016)⁽⁶⁾。一般的に、事態参与者はその話題性について「一人称, 二人称 > 三人称・近接 > 三人称・疎遠」という人称階層⁽⁷⁾を持つ。逆行態とはこの階層性に基づく概念で、行為者が被行為者より階層が高位である場合は順行態 (direct voice) であるが、逆に被行為者の階層のほうが高ければ逆行態になる (詳細は古賀 2008, 清水 2010 など)。

(5) a. 僕が太郎に電話をした。(順行態)

b. 太郎が僕に電話をしてきた。(逆行態)

(Shibatani 2006 : 247-248, 原文はローマ字表記)

日本語では、(5b)のように、一人称が被行為者であればテクレルの使用

が義務的であり、テクルは逆行態標識として機能しているという見方が成り立つ。

テクルを逆行態として扱うことについて、2.1 で取り上げた澤田 (2009, 2016) は慎重な見方である。人称原理に基づく逆行態の議論は「動作主—被動作主間の方向性」を問題にするが、日本語の場合は「事象—話し手間の方向性」として捉えるべきだというのが主な理由である (詳しくは澤田 2009 : 5-6 を参照)。確かにテクルは、間接受身と同様、一人称の話し手が事態の参与者とは言えない (主動詞の要求する項ではない) 場合でも、受影性を含意する文を成立させる (たとえば 2.1 で例示した「敵のランナーが 2 アウトの場面で走ってきた」)。古賀 (2008) でも、逆行態としてのテクルが、他言語に見られるような一般的なヴォイスの理論に該当しない面があることを認めているが、そのうえで、「逆行構文」と「受動構文」という「概念的に類似する 2 つの有標構文の差」について詳しく分析を行っている。このことは本稿の関心の焦点の一つであるので、次節で要点をまとめたい。

2.3 テクルの文と受身文の違い (古賀 2008, 清水 2010)

先に、古賀 (2008) の分析による、テクルの文と受身文⁽⁸⁾の違いのまとめを示してしまおう (表 1)。

表に示されている通り、古賀は意味、統語、語用論それぞれの観点からの特徴をまとめているが、当然ながらこれらは相互に関連し合っている。筆者の関心は、どのような場合にどの形式を用いるのか、という点にあるので、その問題意識に沿った形で古賀の主張 (古賀 2008 : 247-255) をまとめたいと思う。

まず、受身文においては、統語的に行為者⁽⁹⁾が斜格項に降格することから、行為者の主題性が極端に低くなる。それに対し、テクルの文は行為者が主語の地位を維持するので、行為者の主題性が比較的高い。

表1 日本語の逆行構文と受動構文の意味的, 統語的, 語用論的特徴
(古賀 2008 : 253)

	逆行構文 (「てくる」)	受動構文
意味	<ul style="list-style-type: none"> - 意図的動作者 - 状態化されていない - 事象の行為に焦点 - 起動・開始アспект 	<ul style="list-style-type: none"> - 動作者の意図性に制限なし - 状態化されている - 事象の結果状態に焦点 - 完了アспект
統語	<ul style="list-style-type: none"> - 動作者が主語の地位を維持 - 文法関係に変更なし - 結合価に変更なし 	<ul style="list-style-type: none"> - 動作者が斜格項に降格 - 被動作者が主語に昇格 - 結合価が減少 (間接受身以外)
語用論	<ul style="list-style-type: none"> - 被動作者の主観性が高い - 動作者が比較的高い主観性 	<ul style="list-style-type: none"> - 被動作者の主観性が高い - 動作者が極端に低い主観性

次に, 受身文によって表される事態は状態化されるが, テクルの文は行為に焦点があるという点に注目したい。つまり, 受身文は「どうなった(なる)のか」という結果を述べる文だと言えるが, テクルの文は「誰が何をした(する)のか」ということを問題にする。このことはテクルの文は, 受身文のように行為者を背景化しないということと連動していると言える。そしてテクルの文の行為は意図的なものでなければならない。

(6) a. 私はケンに {わざと/うっかり} 足を踏まれた⁽¹⁰⁾。

b. ケンは私の足を {わざと/??うっかり} 踏んできた。

(古賀 2008 : 250)

また, 古賀は坂原 (1995) の例を引き, 「ケンが見てきた」は話者が受ける受影性の度合いが低いため容認度が低く, 「ケンがじろじろ見てきた」と副詞を追加すれば, 「動作者の意図性を強調するだけでなく, 被動者である話者の影響性の高さも示唆するため, 容認度が高くなる」(p. 252) とする。しかし, 受影性の度合いというものをどう一般化するかについては

述べられていない。

最後に、テクルの起動・開始アスペクトという側面に触れたい。「逆行構文は話者に向けて行われた事象の起動の局面に焦点を当てる」ということだが、これは「話者の領域への進入を表す「くる」の語彙的意味に起因していると考えられる」(p.248)⁽¹¹⁾。このことは、テクルの文は主動詞の表す行為の結果を打ち消すことができるという現象を説明する（この点は(4)で示した澤田 2009 の指摘と重なるものと考えていいだろう）。

- (7) a. *ハナコはケンを殴ったけど、(ケンは) うまくかわした。
 b. *僕はケンに殴られたけど、うまくかわした。
 c. ケンが僕を殴ってきたけど、うまくかわした。

(古賀 2008 : 249)

古賀 (2008) のまとめは以上だが、清水 (2010) が同様の関心から、テクルの文と受身文を比較しているので、それについても見ておきたい。まず清水は(7)と同じ例を引き、テクルの文は、行為が結果状態を引き起こすに至ったかどうかは不問とすることを指摘した上で、次のようにまとめる。

- (8) 受動態：話者に対して行われた行為の結果に焦点がある
 ⇒被動作者（話者）の状態変化に焦点があるので、被動作者を主語にする。
 逆行態：話者にむけられた行為のプロセスに焦点がある
 ⇒行為のプロセス実現には動作者がその始動要因として存在しなければならないので、動作主が主語役割を担う。

(清水 2010 : 67)

清水のまとめは、古賀 (2008) の主張とほぼ重なるように思えるが、清

水はテクルの文について、行為のプロセスを描くために行為者が主語にならないと捉えている点が特徴的である。

また清水は心理述語動詞のテクル容認性について考察している。具体的には、「うらむ」や「にくむ」といった否定的な意味を持つ動詞が、「*太郎がうらんできた／にくんできた」のようにテクルの文で表すことができないのはなぜかという問題を提起し、その原因を動詞の他動性の低さに求める。「うらむ」「にくむ」などの「心的注意（感情）が向けられるだけでは話者はその主語の心理的感情を知ることはできず、知覚することもできない」。一方、「うらまれた」や「にくまれた」のように受身の文が容認されるのは、何らかの根拠に基づき、その結果を表す文だからである（p. 69）。このような具体的な指摘は、次章における動詞ごとの容認性の考察で参考にしたい。

2.4 先行研究のまとめと本稿の考察の視点

以上、主な先行研究を概観した結果、受影用法のテクルの文が表すのは、話し手から見て「意図的に話し手の領域に行為を生じさせた行為者の存在を認知したという状況だということが見えてきた。ただし、それがただちに受害性の含意につながるわけではなく、動詞のタイプなどによって偏りがあると考えられる。澤田（2009）の分類に沿えば、前項動詞が話し手領域への物の移送や伝達を表す場合（A型）はテクルの使用が義務的であると言えるが、「行為の直接的受影」（B型）の場合は、使用の必然性については明らかでない。たとえば転んだ原因について話す場面で、「後ろの人が押してきたんです」と言うことは可能だが、テクルを使わず「後ろの人が押したんです」と言っても問題はない。また、そもそものような動詞が「直接的受影」を表すのかについて、学習者の産出を助けるという観点からは、十分に考察されていない。動詞によっては、テクルの使用の必然性が高まる場合があるのかどうか、明らかにする必要がある。

さらに、「行為の間接的受影」(C型)については、間接受身との類似性が指摘されているが、間接受身に比べると、その生産性は低いと予想される。たとえば間接受身の場合「(隠し事に)気づかれた」「(借りようと思っていた本を先に)借りられた」などが可能だが、これらの動詞の行為者を話し手の対抗関係にある者と想定しても、テクルを用いて受害性を表すことはできない。産出を目的とした記述のためには、①具体的にどの動詞がテクルの受影用法を成立させるのか、②受害性はどの場合に生じるかを整理したうえで、使用の必然性について検討する必要がある。

①について明らかになっていることとしては、動詞が主体の意志的な行為を表していることのほか、清水(2010)が心理述語動詞を例に示したように、一定の他動性を話し手が認知できることが条件である。また、各先行研究で指摘されていたように、「終結的事象」を表すような動詞とも相性がよくない。②については、受身文を対象としては、これまで盛んに議論されてきた問題である。受身文が、意味的に中立である場合と受害性を含意する場合があることについて、これまでの研究では、受身文の主語と、文が表す事態との、関与の度合いとの相関性が指摘されている⁽¹²⁾。すなわち、関与度が低ければ低いほど、受害の意味が出るという仮説である。受影用法のテクルも、意味の面で中立から積極的な受害性の含意まで段階があるとすれば、この議論と重なる部分もあるように思う。しかし、間接受身は、三上章(1972)が「はた迷惑の受身」と称したように、「迷惑の意味が出るのは、受身の主語が関心ある傍観者として、事態を観察できる立場にある場合」、「つまり、「はた迷惑」を感じ取れる、「はた(端)」の立場にいないなければならない」(柴谷2000:181)。これに対し、古賀(2008)や清水(2010)の考察を踏まえると、テクルは完全に「はた」の立場にいては、受影用法が成立しないと言えそうである。つまり、テクルについては「関与度」が低すぎても受影性が成立しないことになり、結局一定の「関与度」を持つ動詞とは何かという問題が生じる。

受影用法のテクルについて、その使用の必然性を明らかにするには、文脈を踏まえた語用論的分析が必要であるし、文中での出現位置なども関係しているのではないかと思うが、そうした考察に先立ち、動詞の語彙的な意味との関わりを精査しておく必要があるであろう。したがって本稿では、澤田の分類した動詞のタイプ（A～C型）を構成する下位の動詞群について、受影用法の成立に関わる語彙的な意味（意味特徴⁽¹³⁾）に着目し、受影用法のテクルと「相性がよい」動詞のタイプを、より具体的に明らかにしてみたい。

3. 受影用法に適した動詞

3.1 志波（2015）の動詞分類

受影性に関わるテクルと「相性がよい」動詞について具体的に検討するにあたって、志波（2015）における動詞の分類を用いることとする。志波（2015）は受身構文の体系的記述を目指した研究であるが、構文の分類にあたっては、動詞の結合価に加えて語彙的な意味が重視されている。そのため志波が整理した動詞の分類のリストは「それぞれの動詞構文について、その格体制に加え、要素となる名詞や動詞のカテゴリカルな意味⁽¹⁴⁾（意味特徴）とそれらの間の関係的な意味（意味役割）をできる限り厳密に明示し、図式化した」（p. 15）ものとなっている。

表2が、リストの全体像を示したものである。志波（2015）本文ではそれぞれのタイプについて、文の構造といくつかの具体例が示されている。本稿ではそれに沿って、それぞれの動詞が受影用法のテクルと共起可能か、内省によって判断した。リストの中で、網掛けになっている部分は、テクルの使用が基本的に難しいと判断したものであり、太字になっているのは例示されているほとんどの動詞が受影用法のテクルと自然に共起すると判断できたタイプ、すなわちテクルと相性がよい動詞のタイプである。

表2 志波(2015:15-16)における自動詞構文と他動詞構文のリスト(一部加工)

自動詞	他動詞
I. 存在	I. 動作
II. 出来事	I-1. 対物動作
II-1. 変化	変化(状態変化, 付着, 除去, 運搬,
状態変化, 位置変化	作成), 無変化(接触)
II-2. 出現	I-2. 対人動作
II-3. 現象	変化(生理・心理的变化, 位置変化,
III. 動作	社会的変化), 無変化(催促)
III-1. 移動(位置変化)	I-3. 対事柄動作
到着, 出発, 通過,	変化, 催行, 形成
移動状態	II. 所有関係
III-2. 社会的変化	II-1. 授受
III-3. 自足動作	II-2. 所有
行為動作, 生理的動	III. 心理
作	III-1. 認識
III-4. 対他的動作	知覚, 思考, 発見, 発話
IV. 心理	III-2. 態度
IV-1. 心理的態度	感情=評価的態度, 知的態度, 表現
IV-2. 態度的動作	的態度, モーダルな態度(要求的態
V. 性質	度, 意志的態度)
	III-3. 内容規定
	体験の内容規定, 思考の内容規定,
	発話の内容規定

網掛け部分の動詞について説明しておくとして、まず、意図性が無いという点で、自動詞の「I. 存在」「II. 出来事」「V. 性質」が排除される。また、自動詞の「III. 動作」のうち、「移動」(帰る, 集まる, 歩くなど)は通常「移動の方向づけ」用法として解釈される⁽¹⁵⁾ので排除した。野球の対戦相手等を行為者に想定した「走ってきた」は語用論的に受影用法が可能だが、他の例は考えにくいので例外としてよいだろう。「社会的変化」は動詞によって「移動の方向づけ」用法や「継起移動」「継続型アスペクト」用法など様々である⁽¹⁶⁾。他動詞では「I-1. 対物動作」の下位「変化」のうち、「状態変化」(温める, 切るなど)「除去」(摘む, ちぎるなど)

「作成」(沸かす, 縫うなど), 「I-2. 対人動作」の下位「変化」(疲れさせる, 誘い出す, 招き入れる)は適していない。これらが適さないのは変化の終結性が含意されているからだと考えられる。さらに, 「II. 所有関係」のうちの「所有」(持っている, 蓄える, 捨てる, 保持するなど), 「III. 心理」のうちの「内容規定」の下位「体験の内容規定」(寂しさを感じる, 苦痛を味わう, 責任を覚えるなど)が該当しないが, これらは行為者の中で自己完結したものであり, 話し手の「関与度」が極端に低いからであると考えられる。次節ではこれらを除いたものを具体的に見ていく。

3.2 受影用法に適した動詞の検討

志波(2015)の動詞分類のうち, 一部でも受影用法が認められたものについて, 表3のようにまとめた(紙幅の都合もあり格体制の表示は省略したが, 必要に応じて本文中で示す)。**[A]~[C]**という表記は, 澤田(2009)の分類に対応しているが, 後述するように分類基準は筆者自身の考察を反映したものとなっている。上位項目について, 便宜的に①~⑥までの番号を付した。以下では, この番号順に具体的に考察する。

① 自動詞・動作

「自足動作」は下位の「行為動作」のうち「座ってくる」が受影性を表せるが, それは行為者が「わざわざこちらの近くに移動して」という場合に限られる。志波の分類では「自足動作」の動詞構文にとって二格は必須ではないが, 受影用法の「座ってくる」は「(話し手の) {そば/隣/真後ろ…} に」という二格を備えている必要があるので, 「対他的動作」(表の真下の欄)に接近しているとも考えられる。もう一つの下位「生理的現象」も基本的にはテクルを使いづらいが, 「ため息をつく」については実例があり⁽¹⁷⁾, 「これみよがしに」のような意味を読み取ることで, 「②自動詞・心理」の下位「態度的動作」に接近していると見ることもできるが, 二格

表3 受影用法のテクルに適した動詞のリスト

志波 (2015) の分類	テクルが使えると判断した動詞	(参考) 適さない動詞の例
① 自動詞・動作	自足動作	【B】 (隣に) 座る, ため息をつく 立つ, せきこむ, あくびする
	対他的動作	【B】 つかまる, しがみつく, かみつく, とびつく, からむ, よりかかる, さわる, ぶつかる
② 自動詞・心理	心理的態度	【B】 怒る, 甘える, 同情する, 感謝する, 感心する [対人可] あきれる, 驚く, 怯える, 迷惑する [非対人] 苦しむ, 迷う, 安心する
	態度的動作	【B】 はむかう, 逆らう, たてつく, 立ち向かう, 媚びる, お辞儀する, 干渉する, 協力する 【C】 反対する, 抵抗する, 味方する, 妥協する 従う, 仕える, つくす, 勝つ, 負ける
③ 他動詞・動作	対物動作・変化・付着 (位置変化1)	【B】 かける, 重ねる, 刺す, 乗せる, 置く, 入れる 収める, かぶる, 吊るす, 隠す
	対物動作・変化・運搬 (位置変化3)	【A】 移す, 落とす, 出す, 届ける, 投げる, 運ぶ, 回す, 戻す, 寄せる 集める
	対物動作・無変化 (接触)	【B】 いじる, 押す, 噛む, 触る, 叩く, つかむ, 殴る, なでる, 握る, 踏む 抑える, 抱える
	対人動作・無変化 (催促)	【B】 あおる, 促す, おだてる, くどく, けしかける, せがむ, 急き立てる, 間いitだす, さそう
	対事柄動作	【C】 固める, 緩める, 和らげる, 削減する, 弾圧する, 実行する, 展開する 開催する, 終える, きたす, もたらす, 形成する, 誘発する, 発生する, 想像する

④ 所有関係 他動詞・	授 受	【A】 渡す, 引き渡す, 預ける, 返す, 戻す, 配る, 払う, 貸す, 譲る, めぐむ, 贈る, おごる, ふるまう	借りる, 取り上げる, 奪う, 盗む, もらう, くれる, やる, あげる, 与える, 授ける, 買う, 売る
⑤ 他動詞・心理	認識・知覚	【B】 見る, 眺む, 嗅ぐ	望む, 仰ぐ, 聞く, 感じる
	認識・思考	【C】 分析する, 推察する, 見抜く	考える, 思う, 思考する, 考察する, 振り返る, 理解する
	認識・発見	【C】 認める	発見する, 見つける, 意識する
	認識・発話	【A】 言う, 話す, 語る, 述べる, しゃべる, 告げる, 訴える, 知らせる, 詫びる, 尋ねる, ほのめかす, 教える, 告白する, 書く, 相談する	記録する, 伺う, 教わる, 議論する
	態度・感情	【B】 慕う, 憐れむ, 疑う	好む, 憎む, 嫌う, 恐れる, 悲しむ, 楽しむ, 恨む, 羨む, 喜ぶ, 恥じる, 誇る, 恋する, いやがる, 信じる
	態度・知的態度	【C】 見なす, 解釈する, 例える, 間違える	
	態度・表現的態度	【B】 叱る, 戒める, 責める, なじる, からかう, 冷やかす, 褒める, 罵る, たたえる, たしなめる, 励ます, 批判する, 非難する	
態度・モーダルな態度	【B】 望む, 期待する, 許可する, 禁止する, 請う, すすめる, 求める, 呼びかける, 命令する 【C】 もくろむ, 企画する, 約束する	祈る, 許す, たくらむ, ころぎす, 思い立つ, 心がける, めぎす, 意図する	
⑥ 規定 他動詞・内容	思考の内容規定	【C】 考える, 決める, たしかめる	
	発話の内容規定	【A】 (小言を) 言う, (わけを) 述べる, (日本語を) しゃべる, (意見を) 書く	

をとらないという点からは、後述する「音声等の発生」に位置づけられそうである。

「対他的動作」は二格で対象を表し、対象が話し手自身（身体の一部）や持ち物の場合に、テクルの文が適格になる。

② 自動詞・心理

「心理的態度」も対象を二格で表す。人を対象に取らない動詞（迷う、安心するなど）は除外される。しかし、対象が話し手であっても「（私に）あきれてきた」「（私に）怯えてきた」は受影用法として成立しない。それに対し「（私に）甘えてきた」「（私に）同情してきた」は自然に感じられる。同じ二格をとっていても、前者は対象への関与度が低く、行為者にとっての自己完結度が高いのだと考えられる。また「感謝する」「感心する」はプラスの意味を持つ語彙なので、テクルを用いると意外性や不信感などのニュアンスが出るように思われる（「やたらと感謝してきた」「手のひらを返したように感心してきた」などとすれば許容度が高くなる）。

「態度的動作」は対象（二格）に態度を示すものなので、基本的に人を対象とする動詞とは相性がよい。ただし、「従う」「仕える」といった動詞は、一定の継続時間を含意するからか、テクルを伴うと継続型アスペクトとして解釈されるのが自然だろう。また、「勝つ」「負ける」もここに分類されているが、これらを「態度的動作」とみなすのはやや疑問である。次のように、「C型」の解釈が優勢な動詞もある。「私の計画に反対してきた」「わたしのライバルに味方してきた」など対抗関係を想定した場面では適切である。さらに、「相手がようやく妥協してきた」のように、対抗相手の「出方」⁽¹⁸⁾を示すような文も考えられる。

③ 他動詞・動作

まず、物を対象とした変化を表す動詞のうち、「対物動作・無変化（接

触)」「(「いじる」「押す」など)の動詞は受影用法のテクルと非常に相性がよい。対象がニ格かヲ格かの違いはあるが、「①自動詞・動作」の「対他の動作」とカテゴリーカルな意味はかなり近い。

前節で見たように、対象の変化の終結性が含意される(状態変化や除去)と、テクルは使いづらいが、「対物動作・変化・付着(位置変化1)」はそれらと「接触」の中間的存在であると考えられ、話し手領域への事物の位置変化を表す場合、テクルが適格になる(「私の手に手を重ねてきた」「私に水をかけてきた」「私の椅子に荷物を置いてきた」)。

「対物動作・変化・運搬(位置変化3)」は、話し手領域への物の移動の場合、テクルの使用が義務的になる。志波は「集める」もここに分類しているが、「集める」はその他の動詞例と意味特徴が異なるようである。まず「集める」は着点に人を取りにくい⁽¹⁹⁾。そして着点を「私の部屋」としても、「太郎が私の部屋にゴミを集めてきた」という文は自然とは言い難い。その要因としては、「集める」は「送る」や「投げる」などと比べると、対象物の移動だけではなく、対象物と行為者がともに移動している意味を表しているからではないかと考えられる。よって「集めてきた」は継起移動か継続型アスペクトとしての解釈が妥当であろう。

「対人動作・無変化(催促)」(格体制：動作主－ガ＋対象－ヲ＋催促動詞)もテクルと相性がよく、例に挙がっている動詞はどれも問題なく受影用法と馴染む。(ただし、「せがむ」は人がニ格になるので同じ構文とみなしてよいか疑問である。「促す」も「人－ニ」「人－ヲ」どちらも可能である。)

「対事柄動作」は下位に「変化」「催行」「形成」がある。「②自動詞・心理」の「態度的動作」の一部同様、「対抗相手がどんな出方をするか」という設定があれば、いくつかの動詞が適格になる。たとえば「敵が結束を固めてきた」「相手は警戒を緩めてきた」「敵が新しい作戦を展開してきた」などである。ただし、これらの動詞の適格性判断は多分に語用論的なもので、直感的に適／不適を分けたものの、厳密には区別できていない。

④ 他動詞・所有関係

「授受」としてまとめられている動詞群であるが、それぞれの語彙的な意味とそれに付随する意味特徴の違いは小さくなく、テクルとの相性についても違いが見られる。まず、話し手領域への求心的な移動を表せない動詞（「借りる」「奪う」「盗む」など）はテクルを用いると継起移動用法として解釈され、受影用法は成立しない。また、求心的な動きを表せても、「くれる」「与える」「授ける」なども使用は難しい。「貸す」「めぐむ」「譲る」「ふるまう」など、基本的には恩恵を表す動詞はテクルを使うのが一般的だが、テクルを使うことで受害性を表すことは可能かもしれない⁽²⁰⁾。「売る」は物の移動というより、契約の成立の意味が強いため、「売ってきた」はあまり適切に感じられない。これ以外の「渡す」「払う」「返す」「戻す」「預ける」などはテクルの使用が可能で、受け手が話し手領域の場合、テクルを使わない限りはテクルが義務的である。

⑤ 他動詞・心理

「心理」は大きく「認識」と「態度」に分けられているので、順に見てみよう。

まず「認識」のうち「知覚」は話し手領域が知覚対象の場合、テクルの受影用法は成立する。ただし、その知覚行為が話し手に認識される必要があるため、「私の声を聞いてきた」「私の存在を感じてきた」などは不適格である。次に「思考」と「発見」は「③他動詞・動作」の「対事柄動作」同様、語用論的に「出方」を示せば適格になる。たとえば「こちらのやり方を分析してきた」「先方が事実を認めてきた」などである。最後の「発話」については、テクルと非常に相性がよいが、謙譲語の「伺う」、行為者への求心的な知識の移動を表す「教わる」などは不適格である。

「態度」の多くはテクルと相性が良いが、その適格性は態度の対象への表出が意図されているかどうかが基準となる。よって、「表現的態度」は

基本的にテクルが適格である。「モーダルな態度」は「要求的態度」と「意志的態度」に分かれており、前者は基本的にテクルと相性がよい（「報酬を望んできた」「諦めるようすすめてきた」）。後者は「出方」の表出であれば、対抗的な読み取りが可能である。これについては、「知的態度」も同様であり（「私の主張を、悪意を持って解釈してきた」など）、何か裁判のような対抗場面が想像される。

⑥ 他動詞・内容規定

志波の分類では「⑤他動詞・心理」の「認識・発話」は「経験者－ガ＋相手－ニ＋対象－ヲ＋言語活動他動詞」（例：明日の予定を話す）という構文であり、⑥の「発話の内容規定」は「経験者－ガ＋心理活動の内容－ヲ＋心理他動詞」（例：不平を言う）という構文として規定されている。受影用法のテクルが自然に使えるかどうかは、発話の内容も関わってくる問題であるが、本稿ではそこまでは十分に分析できないので、それは今後の課題とし、ここでは⑥と⑤の「発話」を厳密には区別しないでおく。「思考の内容規定」については⑤の「モーダルな態度」の下位「意志的態度」と同様である（「敵が策略を考えてきた」「ライバルが方針を決めてきた」など）。

以上が志波（2015）の動詞分類に沿った考察であるが、志波の例示にはなかったいくつかの動詞について触れておきたい。まず「クラクションを鳴らしてきた」「騒音を立ててきた」などはテクルが使える。音の発生は志波分類の「対物動作・変化・作成（生産）」とも言えるが、それらは基本的にテクルが使いづらいのに対し、音の場合はその発生が話し手に伝わりうるという特徴により区別されるのだと言える。よって、本稿では「音声等の発生」という項目として取り上げておきたい。これにより、「突然叫んできた」「スピーカーのボリュームを上げてきた」などの説明も可能

になる。

3.3 受影用法に適した動詞が持つ意味特徴

それでは、上記で見えてきた動詞に共通する意味特徴が何であるか、改めて考察したい。まず、行為が意図的でなければならないことは既に明らかであるが、単に意図的であればよいわけではなく、その行為が話し手領域に到達するという点が重要である。到達という概念は移動を表す動詞においては明確であるが、ここでは接触や付着、さらには態度や感情がメッセージとして伝わることも含めて捉える。坂原（1995）には、本稿でいうテクルの受影用法について、「従属動詞の表す事態に直接的、かつ明確に意図された目的地がなければならない」という指摘が見られる（p.126）⁽²¹⁾が、この表現に倣い、受影用法が必要とする動詞の意味特徴を〈意図された目的地への到達〉としておこう。この意味特徴は、人を対象に取る感情や態度を表す動詞において、テクルが使えるものと使えないものがあることの根拠ともなる。すなわち、「甘える」「憐れむ」などはその態度が対象（目的地）に到達することを意図した動詞であり、「驚く」「恐れる」など、テクルと合わない動詞はそうした意図がないということになる。

また、〈意図された目的地への到達〉というとはたらきかける対象を持つ動詞はほぼ該当しそうだが、「(私の)手を温める」「(私の)髪を切る」「(私を)誘い出す」など、対象(=到達点)の変化の終結性を含意する動詞は受影用法として使いにくい。よって、〈到達点の未変化〉という意味特徴も条件になる。なお、変化の終結性を含意する動詞であっても「(よ)うとする」を用いることで、受影用法が可能になる。もう一つ、あまり目立つ特徴ではないが、〈非恒常性〉も条件になる。「態度的動作」である「はむかう」は受影用法が成り立つが、「仕える」は想定しにくいのは、「仕える」が〈恒常性〉を意味特徴として持つ動詞だからだと言える。

これらの意味特徴を持つ動詞において、「到達点」が話し手領域であれば、

テクルの受影用法が成立することになる（表4）。本稿では、澤田の分類を発展させ、具体的な物やメッセージが移動する場合はA型とし、「知らせる」や「尋ねる」など言語活動が前提となる動詞についても、メッセー

表4 受影用法のテクルに適した動詞の分類

動詞のタイプと格体制		動詞の例
【A】物やメッセージの移動を表す動詞	移動 [到達点] にNをV	投げる, 運ぶ, 戻す, 電話(を)する
	授受 [到達点] にNをV	渡す, 返す, 預ける, 払う
	発話 [到達点] にNをV	言う, 話す, 知らせる, 尋ねる
【B】対象への付着や接触を表す動詞	対他的動作 [到達点] にV	つかまる, ぶつかる, よりかかる
	付着 [到達点] にNをV	(水を)かける, 重ねる, 刺す
	接触 [到達点] をV	押す, 触る, 叩く, 握る
【B】対象への態度に関わる動詞	心理的態度 [到達点] にV	甘える, 同情する
	感情 [到達点] をV	慕う, 憐れむ
	態度的動作 [到達点] にV	はむかう, 逆らう, 立ち向かう
	催促 [到達点] をV	あおる, 促す, くだく, さそう
	知覚 [到達点] をV	見る, 睨む, 嗅ぐ
	表現的態度 [到達点] をV	責める, からかう, 褒める, 批判する
	モーダルな態度 [到達点] にNをV	望む, 許可する, すすめる, 命令する
【B】到達可能な物の発生を表す動詞	音声等の発生 NをV→[到達点]	鳴らす, (声を)上げる, ため息をつく, 舌打ち(を)する
【C】対抗的場面での出方を表す動詞	態度的動作, 対事柄動作, 思考, 発見, 知的態度など	弾圧する, 妥協する, 展開する, 認める (※語用論的に適否が決まる)

ジの移動とみなして A 型に分類した。B 型は基本的に格体制に「到達点」を必要とする動詞であるが、「音声等の発生」については例外的に語彙的な意味が到達点の存在を含意するとみなし、B 型に分類した。残る問題は「到達点」を必要としない動詞が語用論的に受影用法として成立する場合である。これについては、動詞から内省で判断するには限界がある⁽²²⁾。どの程度の使用条件が示せるのかは、使用実態を踏まえた検討が不可欠であり、今後の課題としたい。

4. まとめと今後の課題

本稿では、受影性に関わるテクルの用法と、それに適した動詞のタイプについて考察し、〈意図された目的地への到達〉、〈到達点の未変化〉、〈非恒常性〉という意味特徴を持つ動詞が適していることを明らかにし、具体的な動詞の例を挙げた。今回はこの動詞リストを踏まえ、「到達点」が話し手領域である場合の使用実態をコーパス等で観察し、テクルの使用の必然性や、受害性の有無について検討したい。受身文との違いについても引き続き関心を持って考察していきたいと考えている。

受影用法のテクルについては、先行研究ではテクレルやテモラウを含めた考察も見られるが（住田 2010, 仁科 2016 など）、他者との相互行為を言語化する際のヴォイス形式の選択という観点からの記述は、最終的な課題としておきたい。

《注》

- (1) 「行為の方向づけ」用法に属するもののうち、主動詞が受領者を表す名詞句を要求しないタイプは間接受身と通じるところがあるという指摘は益岡（1992：541）に既に見られる。（益岡はこの用法を「行為の受領の意味」としている。）
- (2) 厳密には、これは「行為の方向づけ」用法についての制約ではなく、B

型・C型（狭義の受影用法）のみに関わる制約ではないかと筆者は考える。「本を送ってきた」というとき、「送る」という行為は終結しているとするのが普通ではないか。

- (3) 同様の指摘として、清水（2010）では、「相互対立、交渉関係フレーム」が逆行態テクル（後述）の容認度を上げるとしている（pp.71-72）。山本（2000）にも「対抗関係」についての指摘がある。
- (4) ただし「継起移動」として解釈するには「太郎は走ってきた」のように行為者を主題としたほうが自然であろう。
- (5) 「恩恵性をコード化する「ベネファクティブ構文」(benefactive construction)の「てくれる」と機能領域をすみ分ける形で、「てくる」が臨時的に被害性をコード化する「マルファクティブ構文」(malefactive construction)として機能している」(澤田2009:12)とまとめている。
- (6) テクルを最初に逆行態標識 (invers maker) であると指摘したのは Shibatani, Masayoshi. 2003. Directional verbs in Japanese. (In *Motion, Direction, and Location in Language: In Honor of Zygmunt Frajngier*, ed. by Erin Shay, and Uwe Seibert, 259-285. John Benjamins.) とされるが筆者は未見である。
- (7) 高位>低位。一人称と二人称の序列は、言語により異なる (Shibatani 2006:246)。
- (8) 古賀（2008）は「逆行構文」「受動構文」という名称を用いているが、本稿では引用の場合を除き、「テクルの文」「受身文」という名称を通すことにする。ここでいう「テクルの文」は澤田（2009）における「行為の方向づけ」用法（本稿でいう受影用法）と対応するとみなす。
- (9) 古賀（2008）は「動作者」としているが、本稿では引用以外「行為者」で統一する。
- (10) 古賀（2008）は、(6a)の受身文は「カッコ内の副詞が「私」の意図性を指す解釈も可能だが、ここで問題にしているのは、動作者の意図性に言及する解釈である」とことわっている（p.250）。
- (11) 本動詞「来る」の意味が、メタファーに動機づけられて意味拡張をもたらすという認知文法的分析については古賀（2008）のほか、菊地（2004）、清水（2010）も参照。
- (12) 「インヴォルブメント」(久野1983)、「関連性 (relevance)」(柴谷1997)、「差し向け」(菊地2019)などの概念が提唱されている。本稿でいう「関与度」は概ねこれらの概念に相当するものであるが、それらの相違点については十分に精査できていない。

- (13) ここでいう意味特徴とは、語彙的な意味のうち、文法的振る舞いに関わる意味的な特徴のことである。志波（2015）、早津（2016）における「カテゴリカルな意味」（奥田 1974 ほかを引き継いだもの）にほぼ相当する。
- (14) 「カテゴリカルな意味」については、早津（2016：14-20）の説明がわかりやすい。
- (15) 森（2010：3-4）も参照。
- (16) 「入学する」「嫁ぐ」は「移動の方向づけ」, 「辞める」「家出する」「会う」は「継起移動」, 「争う」「戦う」「勝つ」は「継続型アスペクト」と解釈するのが自然ではないかと思う。
- (17) 「ワイシャツを5枚出したのに「ワイシャツ四枚ですな」と言われたので「五枚ですよ～」と伝えたら謝りもせず「はあー」と聞こえるようなため息をついてきた。(略) あんな失礼な接客は初めて。」(澤田 2016：90) なお、類例として「舌打ちしてきた」もある。
- (18) 類似の概念として澤田（2009）では「仕向け・仕掛け」という語が使われているが、ここで挙げたような例はそれより「出方」という表現の方が合うと考えたため、ひとまずこの語を用いておく。
- (19) ただし、サッカーやバスケの文脈で「太郎にボールを集める」は使える。相手チームの戦略として「太郎にボールを集めてきた」(C型)は可能かもしれない。
- (20) 出典が明記されていないので作例と思われるが、「譲る」については住田（2010）が次のような用例を挙げている。「僕が「いいですから」と断っても譲ってくるので仕方なくその席に座ったんです。」(p.174)
- (21) 坂原（1995）では、テクレル（「ドアを開けてくれた」）との比較を通し、「ドアを開ける」という行為には目的地がないからテクルが使えないことを指摘している。
- (22) たとえば「使う」という動詞について、受影用法は想定しにくいと筆者は考えていたが、翻訳の課題に学生が翻訳ソフトを使うので困るという文脈で「使うなどと言っても使ってくるでしょうね」との実例を聞く機会があった。

参考文献

- 奥田靖雄（1974）「単語をめぐって」『教育国語』36：35-41、むぎ書房
- 菊地敦子（2004）「COME とクルの意味拡張における到達点の違い」佐藤 滋・堀江 薫・中村 渉（編）『対照言語学の新展開』pp.27-46、ひつじ書房
- 菊地康人（2019）「文法研究者・日本語教授者・日本語学習者の目で受身を見る

- あわせて、被害性の有無にかかわる要因を求める —」『日本語文法学会第20回大会発表予稿集』 pp.207-214, 日本語文法学会
- 久野 暉 (1983)『新日本文法研究』大修館書店
- 古賀裕章 (2008)「『てくる』のヴォイスに関連する機能」森 雄一・米山三明・山田 進・西村義樹 (編)『ことばのダイナミズム』, pp.241-257, くろしお出版
- 坂原 茂 (1995)「複合動詞 V て来る」『Language, Information, Text』 2 : 109-143, 東京大学大学院総合文化研究科言語情報科
- 澤田 淳 (2009)「移動動詞「来る」の文文化と方向づけ機能——「場所ダイクシス」から「心理的ダイクシス」へ——」『語用論研究』 11 : 1-20, 日本語用論学会
- 澤田 淳 (2016)「「行為の方向づけ」の「てくる」の対照言語学的・歴史的研究——移動動詞から受影マーカ―へ——」『言語の主観性——認知とポライトネスの接点——』 pp.87-110, くろしお出版
- 志波彩子 (2015)『現代日本語の受身構文タイプとテキストジャンル』和泉書院
- 柴谷方良 (1997)「迷惑受身の意味論」川端善明・仁田義雄 (編)『日本語文法体系と方法』 pp.1-22, ひつじ書房
- 柴谷方良 (2000)「ヴォイス」, 仁田義雄・村木新次郎・柴谷方良・矢澤真人『日本語の文法 I 文の骨格』 pp.119-186, 岩波書店
- 清水啓子 (2010)「日本語「動詞+てくる」構文の逆行態用法について」『熊本県立大学文学部紀要』 16 : 47-75, 熊本県立大学文学部
- 菅谷奈津江 (2002)「日本語学習者によるイク・クル, テイク・テクルの習得研究: プロトタイプ理論の観点から」『言語文化と日本語教育』 23 : 66-79, お茶の水女子大学日本言語文化学会
- 住田哲郎 (2010)「日本語コミュニケーションにおけるヴォイスの機能」『日語日文学研究 日本語学・日本語教育学篇』 74-1 : 165-186, 韓国日語日文学會
- 竹田和代 (2014)「文脈から考える「～てくる」構文」『南山大学国際教育センター紀要』 14 : 41-52, 南山大学国際教育センター
- 曹ナレ (2015)「日本語教育に役立つ多義記述のための一考察: テクルを例に」『比較日本学教育研究センター研究年報』 11 : 246-250, お茶の水女子大学比較日本学教育研究センター
- 仁科陽江 (2016)「教科書で扱われにくい文法化された述語表現の意味用法と関連構文」『ヨーロッパ日本語教育 シンポジウム報告・発表論文集』 21 : 269-274, ヨーロッパ日本語教師会

- 早津恵美子 (2016) 『現代日本語の使役文』 ひつじ書房
- 益岡隆志 (1992) 「日本語の補助動詞構文」 文化言語学編集委員会 (編) 『文化言語学』 pp. 532-546, 三省堂
- 三上 章 (1972) 『現代語法序説 シンタクスの試み』 くろしお出版
- 森 勇太 (2010) 「移動を表さない「-てくる」の成立——受益表現「-てくれる」との関連から——」 『待兼山論叢』 44 : 1-16, 大阪大学
- 山本裕子 (2000) 「「くる」の多義構造——「くる」と「～てくる」の意味のつながり」 『日本語教育』 105 : 11-20, 日本語教育学会
- Shibatani, Masayoshi. 2006. On the conceptual framework for voice phenomena. *Linguistics* 44(2) : 217-269.

(原稿受付 2020年10月23日)

〈論 文〉

日本統治期の台湾の 「国語」普及と教化団体 — 1920年代の台北州鶯歌庄を例として —

玉 置 充 子

要 旨

日本統治期の台湾において「国語」は日本語であり、その普及は日本語教育史の一頁に位置付けられる。1943年まで台湾人に対する義務教育が施行されなかったため、台湾人児童の就学率は一貫して低く、国語普及率も1930年代まで20%台に止まっていた。この状況を打開すべく、地域（街庄）の社会教育施設として「国語講習所」が設置された結果、国語普及率は80%にまで上昇した。

国語講習所が日本統治期の台湾の日本語普及に果たした役割は先行研究で明らかになっているが、これに先立ち1920年代に実施されていた「国語練習会」等の国語普及事業は、資料の制約もあって研究が進んでいない。そこで本稿では、台北州海山郡鶯歌庄の役場で作成された地方行政文書「鶯歌庄文書」を利用し、1920年代の同庄における国語練習会の運営実態等を考察した。

国語練習会は、街庄の上級機関である郡の監督の下、台湾人地方エリート層が主導する教化団体「同風会」が実施した主要事業の一つであった。予定通り実施されないことも多く、実施されても年50時間に満たなかったため、期待されたような効果が上がったとは言い難いものの、国語講習所制度につながる地域社会の実践として、日本統治期の台湾の日本語普及に一定の役割を果たしたことが示唆された。

キーワード：台北州海山郡、鶯歌庄、国語講習所、国語練習会、同風会

1. はじめに

日本は明治 28 (1895) 年、日清戦争の賠償として台湾を割譲された。台湾は日本が獲得した初めての海外領土であり、統治開始直後から被統治者である台湾人に対して、「国語」としての日本語の普及が図られた。当時の台湾の「国語教育」は、実質的には異言語母語話者の台湾人⁽¹⁾に対する「日本語教育」として実施され、日本語教育史の一頁に位置付けられる⁽²⁾。日本が統治した半世紀を通して、日本語はある程度台湾社会に普及したものの、最後まで日常言語とはならず、台湾語などの母語と日本語の二重言語状態が続いた。

日本統治時代、台湾人に対する初等公教育は「公学校」において行われたが、統治末期まで義務教育が施行されなかったため就学率は一貫して低く、国語普及率⁽³⁾も 1930 年代まで 20% 台に止まっていた。この状況を打開すべく、1930 年代から地域（街庄）の社会教育施設として「国語講習所」が設置された結果、1940 年代には国語普及率が 80% 近くまで大幅に上昇した⁽⁴⁾。

日本統治時代の台湾の教育に関する研究は、従来公学校をめぐる議論が中心で、国語講習所をはじめとする社会教育に関しては研究が蓄積されていない。その中で、藤森 (2016) は、国語講習所を中心とした社会教育施設を初めて本格的に取り上げ、それらが当時の国語普及に果たした役割や台湾社会に与えた影響について、政策や教科書の分析、インタビュー等に基づき、多方面から検証している。藤森はまた、台湾は日本語という共通言語を社会が経験することにより、社会統合がなされた、と指摘するとともに、「当時の国語普及が台湾民衆に与えた影響を考えることは今日の台湾を考えることにもなる」と述べ、現代につながる課題としての重要性を示した⁽⁵⁾。

藤森（2016）は、国語講習所の展開について、皇民化運動が始まった1936年を境に2段階に分かれると指摘し、前半は1920年代の国語普及運動を継承し、後半は部落振興会を中心に、国語普及運動が一步進んで国語常用運動として積極的に展開されていったとする⁽⁶⁾。地域社会では、国語講習所制度が確立される以前も、1910年代半ばより台湾人地方エリートが中心となって「国語練習会」等の国語普及事業が実施されており、1920年代に入ると、台湾総督府（以下「総督府」）はこれを奨励した。これらの国語普及事業は、藤森（2016）でも概要が紹介されているものの、具体的な運営実態は明らかにされていない⁽⁷⁾。国語普及率の低さが示す通り、1920年代の国語普及事業は期待されたような効果を上げたとは言いがたい。しかし、日本統治期の台湾における日本語普及の全体像を解明するには、国語講習所制度につながる1920年代の国語普及事業の運営の実態と、それがいかに国語講習所に継承されたかを検証することは重要な課題と考えられる。

1920年代の国語普及事業に関する研究が進んでいない原因の一つに、国語講習所に比べてまとまった一次史料が少ないことがある。そこで本稿は、日本統治期の台湾の地方行政文書「鶯歌庄文書⁽⁸⁾」を利用して1920年代における国語普及事業の運営状況を検証し、日本統治下の台湾の地方社会における日本語普及の実態の一端を明らかにすることを目指した。

「鶯歌庄文書」は、日本統治期に台北州海山郡鶯歌庄（現・新北市鶯歌区および樹林区）の役場で作成された行政文書群で、まとまった形で保存された数少ない日本統治期の地方行政文書として史料価値が認められる。同文書の概要は玉置（2016a, 2016b）を参照されたい。

2. 1920年代の台湾の地方社会

(1) 1920年の地方制度改革

1920年代の台湾における国語普及事業の進展の背景には、大正9（1920）

年に実施された地方制度改革がある。日本の台湾統治は、大正4（1915）年に大規模な抗日武装蜂起が終結すると武断から文治に路線変更され、大正8（1919）年に初の文官総督として田健治郎が第8代台湾総督に就任すると、統治政策が「漸進主義」から「内地延長主義」に転換した。これに伴い抜本的な地方制度改革が行われ、大正9年10月「庁制」から「州制」に移行した。

州制では、それまでの12庁が「五州二庁⁹⁾」に再編され、総督府から地方に多くの権限が移された。州の下には郡（または直轄市）、郡の下には規模に応じて街または庄が置かれ、「街庄制」が施行された。街庄制の施行により、街および庄は総督府の下級行政機関と位置付けられ、地方行政は警察系統の管理から脱却し、限定的ながら「地方自治」が始まった。街庄役場には「三役（街庄長、助役、会計役）」の下に書記、技師など職員（吏員）が置かれ、また諮問機関として「街庄協議会」が設置された。多くの街庄では、街庄長および役場の吏員、協議会員はほとんどが台湾人の地方エリート層であった。

（2）台湾人に対する公教育

日本統治期の台湾において、台湾人に対する教育は、公学校をはじめとする公教育と社会教育を通して実施された。まず、公教育について見よう。日本が台湾を領有した翌年の1896年、総統府学務部長の伊沢修二によって総督府国語学校および国語伝習所14カ所が開設された。2年後の1898年には「台湾公学校令（勅令第178号）」が公布され、国語伝習所が公学校に改編され、台湾人児童に対する国語教育が始まった。しかし、公学校の学齢児童の就学率は低迷し、1919年度になってようやく20%を超える程度で、国語普及率も1915年時点でわずか1.63%にとどまっていた¹⁰⁾。

総督府の統治方針が文治に転換し、台湾社会が安定してきた1919年1

月、「第1次台湾教育令」が公布され、6年制の公学校と4年制の高等普通学校から成る普通教育の体系が形成された。同年10月、総督府は「内台共学」に関する内訓を発し、日本人児童を対象とする小学校への台湾人の転入学、在台日本人の公学校への転入学を公式に認めた。さらに、1922年の「第2次台湾教育令」で、中等教育以上でも台湾人と日本人の共学ができるようになった⁽¹¹⁾。しかし、実際には多くの学校で日本人の入学が優先され、台湾人の中等および高等教育に対する需要を満たすことはできなかった。

それでも、法令の整備とともに日本語は台湾社会に徐々に浸透していき、公学校は1915年の284校から1925年には728校（分教場含む）と三倍近くに増えた。また都市部では社会的階層上昇の手段としての日本語という観念が浸透し、1920年代を通して、社会における序列化の尺度として日本語能力の重要性が明確になり、台湾人から義務教育の実施を求める声が高まった⁽¹²⁾。しかし台湾人に対する義務教育がようやく実現したのは、統治末期の1943年のことだった。

(3) 社会教育としての国語普及事業の進展

台湾人に対する公教育が1943年まで義務教育とならなかったことから、公学校の就学率は一貫して低く、1930年代まで国語普及率も全体で20%台に止まっていた。こうした公教育の不足を埋め、国語普及を推進すべく、地域社会では1910年代から台湾人地方エリート層が主導する国語普及運動が始まった。桃園庁で大正3（1914）年6月の「始政20周年記念日」に設立された「国語練習会」は、統一ある計画の下で実施された国語普及事業の嚆矢とされる⁽¹³⁾。後述するように、桃園庁では同年、樹林区長の黄純青の提唱により社会教化団体の「同風会」が設立され、国語普及事業が始まっている。桃園庁に続いて、他庁でも同様の国語普及団体が次々と設立され、社会教育の性質を有した国語普及運動が展開されていっ

た。大正8(1919)年の時点で、国語普及のための社会教育施設は、国語普及会、国語練習会、国語奨励会、国語講習会、国語夜学会、国語研究会などの名称で台湾各地に広がっていた。

大正9(1920)年に街庄制が施行されると、各地域で実施されていた国語普及事業が州や総督府により整備された。国語普及は同風会等の社会教育団体の主要事業であったが、街庄役場の予算が割り当てられ、実質的には街庄の事業として展開されていった。

1920年代の国語普及事業は、公教育から漏れた、あるいは公教育の効果が不十分だった住民を対象とするものだったが、各地で取り組みには差があり、また年間の実施時間が50時間程度と短かったことから、期待されたような成果は上がらなかった。この状況を打開するため、1930年代以降、国語講習所が制度化され各地方で設置された。まず台北州が昭和5(1930)年4月、「国語講習所要項及簡易国語講習所要項」(訓令9号)を公布し、国語講習所は初めて統一性のある公的施設になった。同要項によると、国語講習所は修業期間が1年で、年齢は12歳から25歳を対象とし、定員は60名、教授科目は、国語、体操、唱歌で、講習時間は年100日、1日2~3時間とされた。簡易国語教習所は講習時間が年60日であった⁽¹⁴⁾。

総督府は昭和6(1931)年12月、国語講習所を正式に公立の国語普及施設として確定し、さらに昭和8(1933)年には「国語普及10ヵ年計画」を策定して、国語講習所に国庫補助を行うこととした⁽¹⁵⁾。国語講習所は、全島規模の国語普及計画の基盤であったが、単に国語を教授するだけでなく、国語を常用しない台湾人に対し「公民的教養」を備えさせる目的を持ち、日本の戦時体制が進むなか、皇民化政策の下で台湾人を総力戦に組み込むという役割も担った。

3. 1920年代の鶯歌庄における教化団体「同風会」

以上で見たように、日本統治期の台湾の国語講習所制度は、1910年代に民間で始まった国語普及事業が1920年代に州庁レベルで制度化され、1930年代に総督府が公立の施設として承認したものであった。1920年代の国語普及事業は、地域の教化団体によって運営されていた。以下ではまず、台北州海山郡鶯歌庄における教化団体の設立と活動について見る。

(1) 鶯歌庄の概要

1920年の地方制度改革で、それまで桃園庁に属していた鶯歌石区と樹林区が合併して鶯歌庄が誕生し、台北州海山郡の管轄となった。台北州は3直轄市（台北、基隆、宜蘭）と9郡を管轄し（基隆市は1924年、宜蘭市は1940年から）、鶯歌庄は州西端の海山郡（板橋、中和、鶯歌、三峡、土城の五庄を管轄）の北部に位置していた。昭和初期の統計によると、同庄の人口は20,734人で、そのうち日本人は232人と1%程度に過ぎない⁽¹⁶⁾。日本人の割合は、統治末期まで大きく変わることはなく、同庄は、台湾人が主体の台湾西海岸の典型的な農村地域であったと言える。一方で、庄内には縦貫鉄道の駅が3つあり、鉄道駅を中心とする鶯歌地区と樹林地区は、海山郡における有数の市街地であった⁽¹⁷⁾。

1920年から1945年の25年間で、鶯歌庄には4人の庄長（街に昇格した1940年以降は街長）がいた。初代庄長の黄純青は、樹林地区を代表する名士で、庁制時代には樹林区長を長年務めた。また総督府より紳章および勲六等を授与され、台北州協議会員、台湾総督府評議員会等の要職を歴任した⁽¹⁸⁾。黄は伝統的な漢文教育を受けた文人で、日本語を解さなかった。昭和4（1929）年に第二代庄長に就任した陳阿玉は、鶯歌地区の名望家の次男で、明治45（1912）年に総督府国語学校国語課を卒業し日本語

が堪能だった。陳が退任した昭和8（1933）年以降は、日本人が街庄長を務めた。

（2）教化団体「同風会」の設立

初代庄長の黄純青は、街庄レベルで日本の統治を支えた台湾人地方エリート の典型と言える。黄は早い時期から台湾社会の改革、近代化を志向し、樹林区長であった大正3（1914）年に有志とともに社会教化団体「樹林同風会」を創設した。

樹林同風会は、同年に板垣退助が来台して提唱した「台湾同化会」運動をきっかけに、黄純青の提唱で設立された。1910年代には同様の団体が台湾各地にできたが、樹林同風会は最も早く設立された団体の一つとされる⁽¹⁹⁾。会則によると、その目的は「風教の革新、国語の普及、陋習の矯正、迷信の打破」であった。桃園庁も同風会の普及の必要を認め、大正5（1916）年までに、樹林区が属する三角湧支庁内に各派出所管轄区域を単位とした10の同風会が次々に設立された⁽²⁰⁾。

1920年10月の「台湾街庄制」施行により樹林区と鶯歌石区が合併して鶯歌庄が誕生すると、両区にあった5つの同風会（樹林、山子脚、柑園、鶯歌、大湖）を分会とする「鶯歌庄同風会」が発足した。各分会にはそれぞれ戸主会と主婦会が設置された。戸主会は、その名の通り戸主が会員となっており、会員数を見ると、当時の戸数とほぼ一致する。鶯歌庄同風会の活動内容は、国語練習会、通俗講話会、法令周知、時間励行、勤儉貯金、生活改善などで、そのほか、米種改良など産業振興に関わるものもあった。

庁制期の樹林同風会の活動経費は、区役場からの補助はなく、篤志家の寄付に頼っていたが、街庄制の開始によって庄は独自の予算を持ち、同風会も庄費からの補助金で運営されるようになった⁽²¹⁾。また、会則で会長には庄長、分会長には保甲役員ら地域の有力者が就くことが規定された。

(3) 台北州による改組と青年会・処女会の設置

台北州では大正14(1925)年6月17日、台北州訓令18号および同準則に基づき同風会の組織が改編され、従来の分会を廃して「市街庄内一同風会」とし、その下に戸主会、主婦会、青年会、処女会を置くこととした。このことは、同風会が正式に街庄の下部組織に組み込まれたことを意味する。台北州および各郡には連合同風会が組織され、各街庄の同風会は郡の連合同風会に所属する形となり、同風会は「州下各街庄の附属社会事業」と規定された。州連合同風会の準則に基づき、各街庄同風会の綱領は、「皇室を尊崇し報国の至誠を效すこと」、「国語を練磨し常識の修養に努むること」、「公德を重し共存の誼を厚くすること」、「習俗を匡励し郷風の醇厚を図ること」、「勤労を尚い職業的智能を磨くこと」の5つに定められた。また、台北州連合同風会は州知事、郡連合同風会は郡守、街庄同風会は街庄長が、それぞれ会長を兼ねた⁽²²⁾。

台北州訓令18号は、総督府が初めて、台湾人教化の対象として、学校教育を受けない台湾人に対し、「国民」「公民」として国家社会に貢献する要求を明文化したものであった。同訓令には以下のような文言がある⁽²³⁾。

従来戸主主婦は其の活動見るべきものありと雖も青年子女の教養は等閑に付せられたるの傾きなきにあらず。然れども此等をして其の向かう所を誤らしめず、以て健実なる發達を遂げしむるは現下の趨勢に鑑み喫緊の要務たるべきを信ず。

これからわかるように、同訓令の重点は「青年男女」にあった。「現下の趨勢」は、当時盛んになっていた抗日民族運動を指すと考えられる。1920年、東京に留学していた台湾人留学生が「新民会」を組織し、『台湾青年』を発行して民族運動を開始した。1921年には、林獻堂ら有力者の

支援を得て、台湾人知識人が台北で台湾文化協会を設立し、本格的に文化啓蒙活動を展開した。台湾文化協会は、各地で通俗講演会を開催し、1925年には台湾全土で青年層に対して大きな影響力を持つようになっていた⁽²⁴⁾。

これに対して、総督府は大正15（1926）年文教局を設置し、青年に対する教化政策を転換した⁽²⁵⁾。ただし、総督府は、この時期はまだ全島を統一する組織は作らず、各州に扱いを任せていたため、州によって活動の盛り上がりには差があった。そのなかで、台北州はいち早く訓令を出して州下の同風会を統合しており、教化団体における青年を対象とした活動が特に盛んであったと言える。

（4）鶯歌庄同風会の各部会の活動

台北州訓令18号の発布を受けて、鶯歌庄は1925年9月3日、分会を廃止して「鶯歌庄同風会」を発足させた。改組時の部会と活動は表1の通りである。

1925年に制定された「海山郡鶯歌庄同風会会則⁽²⁶⁾」によると、同風会は「本庄住民」、戸主会は「会区域内居住の満26歳以上の男子」、主婦会は「同、満21歳以上の婦人」、青年会は「同、満12歳以上25歳以下の青年男子」、処女会は「同、満12歳以上20歳以下の女子」を会員資格とする。ただし、青年会、処女会は「現に在学中の者」は除かれる。つまり、公学校卒業後、上級の学校に進学した者は対象外であり、青年会、処女会が公学校卒業生および未就学の青少年に対する社会教育に目的があったことがわかる。国語練習会は、戸主会、主婦会の実施行事にも含まれているが、実際には青年会と処女会で実施された。

改組時、各部会の区域は、従来通り派出所管轄区域とされていたが、昭和3（1928）年に、青年会と処女会の区域が派出所管轄から公学校通学区域へ変更されたため、当時公学校がなかった大湖の青年会と処女会は、鶯

表 1 大正 14 (1925) 年組織変更後の鶯歌庄同風会一覧

部会名	設立年月日	事務所位置	改組時会員数	行事概要	
戸主会	樹林	1914. 11. 29	鶯歌庄役場	1,210 人	1. 月例会, 2. 勤儉貯金, 3. 国語練習会, 4. 生活改善申合せ及び実行, 5. 社会奉仕, 6. 講話会, 7. 各種講習会, 8. 豚舎改良, 9. 米種改良, 10. 時間励行, 11. 農事視察
	山子脚	1916. 10. 21	山子脚保甲連合事務所	553 人	
	柑園	1916. 10. 23	柑園保甲連合事務所	549 人	
	鶯歌	1916. 10. 27	鶯歌保甲連合事務所	1,394 人	
	大湖	同	大湖保甲連合事務所	472 人	
主婦会	樹林	1918. 12. 23	鶯歌庄役場	1,350 人	1. 月例会, 2. 国語練習会, 3. 生活改善申合せ及び実行, 4. 公共慈善, 5. 講話会, 6. 各種講習会, 7. 養豚奨励, 8. 家庭改善, 9. 家庭工業の奨励・力行
	山子脚	1928. 12. 25	山子脚保甲連合事務所	557 人	
	柑園	1919. 2. 18	柑園保甲連合事務所	639 人	
	鶯歌	同	鶯歌保甲連合事務所	1,644 人	
	大湖	1919. 2. 25	大湖保甲連合事務所	468 人	
青年会	樹林	1925. 10. 30	樹林公学校	1,818 人	1. 修養講話会, 2. 国語練習会, 3. 生活改善申合せ及び実行, 4. 社会奉仕, 5. 各種講習会, 6. 登山遠足・運動会, 7. 敬老会, 8. 音楽会, 9. 例会, 10. 補習教育 (柑園は他に共同耕作会あり)
	山子脚	同	山子脚分教場	301 人	
	柑園	同	柑園公学校	429 人	
	鶯歌	同	鶯歌公学校	947 人	
	大湖	同	大湖保甲連合事務所	218 人	
処女会	樹林	同	樹林公学校	1,439 人	1. 修養講話会, 2. 各種講習会, 3. 国語練習会, 4. 敬老会, 5. 公共慈善, 6. 補習教育
	山子脚	同	山子脚分教場	222 人	
	柑園	同	柑園公学校	215 人	
	鶯歌	同	鶯歌公学校	585 人	
	大湖	同	大湖保甲連合事務所	212 人	

(出所) 鶯歌庄文書 [11-0002] 「鶯歌庄同風会概要」大正 15 (1926) 年より筆者作成。

歌に統合された。それと同時に、会員資格は、年齢による区分に加えて、「特別会員」と「普通会员」に分けられた。「特別会員」は、戸主会と主婦会については「地方中堅人物」とし、青年会と処女会については、「公学校卒業生及び同等以上の学力を有する者の有志者」とされた⁽²⁷⁾。青年会と処女会の特別会員は50名前後と少数精鋭で、彼らは庄の幹部候補として養成されたものと見なされる。

(5) 同風会の廃止と教化連合会への改組

1930年代に入ると、日本が戦時体制に進むなか、台湾人に対する教化政策は、より徹底したものとなっていった。前述の通り、台北州が昭和5(1930)年「国語講習所要項及簡易国語講習所要項」を公布し、国語講習所を統一性のある公的施設としたのに続いて、総督府は昭和6(1931)年、国語講習所を正式に国語教育施設として確定し、公立の特殊教育施設と位置付けた。

これらの国語普及事業に対する動きと呼応するかのようになり、1930年代初め、総督府は青年団体に対する標準化に着手し、昭和5年9月に台湾青年団訓令(府令72号)を發布した。これは、総督府による初の青年団体に関する規定で、それまで各州に一任されていた青年に対する教化内容が初めて標準化された⁽²⁸⁾。これを受けて、台北州は昭和6(1931)年12月、訓令26号を發布し、州下の同風会の解散と教化連合会の設置を決定した⁽²⁹⁾。

台北州の決定に基づき、鶯歌庄は昭和7(1932)年2月9日、庄同風会を解散して教化連合会を発足させた。従来の各部会のうち、戸主会、主婦会は廃止され、青年会、処女会は同年1月末から2月初めにかけて、それぞれ青年団、女子青年団に改編された⁽³⁰⁾。

以上で見たように、鶯歌庄の教化団体は台北州および総督府の方針転換に従って改編され、それにともない国語普及事業の内容も変化した。次節では、鶯歌庄文書に基づき、1920年代から1930年代初めにかけて鶯歌庄

同風会が実施した国語練習会の運営実態を通して、国語普及事業の変遷を見ていきたい。

4. 鶯歌庄における国語普及事業

(1) 国語練習会と国語補習教育

台北州が大正 14 (1925) 年に同風会を改組する以前も、鶯歌庄では同風会の主要活動の一つとして、樹林、山子脚、鶯歌、柑園、大湖の 5 つの分会で国語練習会が実施されていた。

例えば、大正 10 (1921) 年度の実施状況を見ると、会期と人数は異なるが、各分会とも男女に分けて 2~3 か月、週 3 回 2 時間ずつ授業が行われた。実施期間が長かったのは大湖 (3 ヶ月) と柑園 (2 か月ずつ 2 回実施) で、この 2 つの分会は国語普及事業に熱心であったようだ。受講者の年齢は 10 歳から 30 歳までと幅広く、講師は公学校の教師が務めることが多かった。出席率は全体で男子が 7 割、女子が 5 割程度で、女子については、修了時の合格率も振るわなかった⁽³¹⁾。それでも、同風会の附属事業として国語練習会は重視されており、大正 11 (1922) 年には、修了式を兼ねて各分会から 5 組ずつ代表を選び「国語演習会⁽³²⁾」が開催されている⁽³³⁾。

台北州は 1925 年の同風会改組にともない、各街庄の同風会が実施する国語練習会および国語補習教育について、それぞれ細則準則を定めた。大正 15 (1926) 年 9 月 23 日に開催された海山郡連合同風会総会において、会長 (郡守) は、「国語普及は本郡同風会事業中最も重要な事項」として、各庄同風会が同準則に基づき、独自の細則を定めて目標達成に努力するよう指示した⁽³⁴⁾。鶯歌庄同風会が独自の細則準則を定めたのは 2 年後の昭和 3 (1928) 年 4 月で、「鶯歌庄同風会国語練習会細則準則」第 2 条によると、会の目的は「同風会綱領の趣旨を体し国語の普及錬磨を図る」ことであった。また、会員の国語習熟の程度によって「甲種：公学校 4 年

程度の国語力，乙種：公学校2年程度の国語力，丙種：全く国語力なきもの」の3つに分け（第3条），「毎年1回以上毎回30日以上毎週6時間以上」（第4条）開催するとされた⁽³⁵⁾。しかし後述するように，実際の運営ではこの細則の規定はかならずしも守られてはいなかった。

国語練習会に加えて，公学校卒業程度の学力を持つ者を対象に，同風会所属の青年会と処女会が主催する「国語補習夜学会」も実施された。「鶯歌庄同風会国語補習教育細則準則」によると，教授科目は，青年会は修身，国語，数学及職業に関する科目，処女会は修身，国語，数学，家事，裁縫及職業に関する科目とされており，国語だけでなく，実社会に役立つ職業教育にも重点が置かれ，地域における青少年の育成が図られたことがわかる。

(2) 国語練習会の運営実態

大正14（1925）年の鶯歌庄同風会の行事予定を見ると，国語練習会は，各青年会と処女会において年1回2カ月，週3回2時間ずつ（青年会は夜間，処女会は昼間）開催されることになっている。予算は合計100円で，庄費から同風会への補助金が充てられた⁽³⁶⁾。

では実際の実施状況はどうだったのか。昭和2（1927）年1月，鶯歌庄は海山郡連合同風会の照会に対して，大正14年の実績について回答したが，国語練習会が実施されたのは樹林青年会，大湖青年会および処女会，柑園青年会および処女会の5カ所だけだった⁽³⁷⁾。修了者は計144名だったが，予定の半分しか実施されておらず，国語普及事業が計画通りに進んでいなかったことがわかる。

1927年6月，台北州連合同風会は，国語普及事業の挺入れのため毎月26日を「国語の日（国語デー）」とすると発表した。以下に示す会長の吉岡荒造（州知事）による趣意書から，国語普及をめぐる当時の状況が窺える。

改隸以後における本島教育は明治 28 年 7 月 26 日芝山巖において国語教授を開始したるを濫觴とします。(中略) 本州同風会においては夙に茲に着眼し国語の錬磨を本会の綱領とし之が成績向上に努めて居るのであります。然しながら最近調査に依るに国語を話し得る者が州下本島人総人口(男 381,542, 女 353,032 計 734,574) に対し男 15.89%, 女 4.97%, 平均 10.64%に過ぎない現況であります。斯くの如き緩慢なる進歩を以て果たして満足し得られましようか。本会が古くして尚且新しき事業として国語の日を設定し州下あまねく国語普及に一層の努力をいたそうという所以は実に茲に存するのであります。国語の日は本島国語教育創始の日に因み毎月 26 日とし当日は学校、官公署、各団体において特に国語普及に関する施設をせられたいのであります。本会においては昭和 2 年 6 月 26 日を以て第一回国語の日といたします⁽³⁸⁾。

しかし、国語の日の設定によっても、台北州の国語普及は期待したようには進まなかった。昭和 3 (1928) 年 8 月、海山郡連合同風会総会において、郡守から国語普及に関して以下のような指示事項が伝えられている⁽³⁹⁾。

国語の普及錬磨は実に本島教育の根源にして社会教育の振興上、亦決して等閑に附すべからざる事項に属するものなることは今さら茲に贅言を要せざる処なり。(中略) 本部に於いても年々継続的に国語練習会等を開催し相当優良なる成績を挙げ来れども未だ所期の実績を見るに至らず。前年度に於ける本郡就学歩合は尚 37%に達せず国語を解する者人口百人に対し男 20.43, 女 7.53, 計僅かに 14.20 を示せるのみにして、未だ前途は誠に遼遠の感あり。

而して近年に於ける一般状況を観るに国語普及に関する事業は稍稍等閑に附せられつつあるの感なきにあらず。即ち前年度の状況を観る

ときは開会数6, 修了者僅かに240人を得たるのみにして誠に心細き感あり。本会に於ては此の点に関し前年度の本会議に於ても特に指示せる処なるが今また茲に更に重ねて各位御留意促す次第なり。

昭和4(1929)年度の海山郡連合同風会総会においても、郡守は「殊に仕事そのものに対する熱量不足のため第一要諦たる国語の普及不十分なるを認む」と、各庄の国語普及に対する努力不足を指摘した。さらに、処女会について「有名無実」であるとして、各庄に対策を求めた。これに対し、板橋庄は「国語普及は種々なる原因により近来は全く或る地方に限って居る状況で誠に残念である」と事業が停滞していることを認め、鶯歌庄は「処女会に対する国語練習会開催の傍ら技芸を授け、自然的国語の使用を促し一面において家庭手芸を会得せしむる為、年1回以上開催する」と答えた⁽⁴⁰⁾。国語(日本語)を教えるだけでは、会員を集めることが難しい状況にあったことが窺える。

国語普及事業が「稍稍等閑に附せられつつ」あったのは、海山郡だけではなく、台北州全体が同様の傾向にあった。表2は昭和3(1928)年度の同州の国語練習会の実施状況である。予定回数197回に対して、実際の開

表2 台北州の国語練習会実施状況(1928年)

郡市名	台北市	基隆市	七星郡	淡水郡	基隆郡	宜蘭郡	文山郡	海山郡	新莊郡	蘇澳郡	羅東郡	計
予定開催回数(回)	2	9	26	12	20	25	13	22	14	21	33	197
実施回数(回)	2	8	18	9	8	16	11	9	5	9	17	112
修了者・男(人)	42	105	354	232	210	331	198	277	90	122	316	2,277
修了者・女(人)	34	114	22	—	26	90	76	84	—	47	26	519
計(人)	76	219	376	232	236	421	274	361	90	169	342	2,796
講師数(人)	6	20	28	15	13	32	18	25	10	18	30	215
経費												6,270円

(出所) 鶯歌庄文書[14-22]「昭和3年国語練習会状況調の件」(1929年5月29日)より筆者作成。

催は112回で6割に満たない。州や郡当局の叱咤激励にもかかわらず、海山郡を含め実施回数が予定の半分に達しない郡も多い。これについて、海山郡庶務課長は、「甚だ遺憾」として、各庄長に対し、「昭和4年度はなるべく予定通り実施するよう」注意した⁽⁴¹⁾。また、昭和3年度の国語練習会の修了者は計2,796人（男2,277人、女519人）で男子が8割以上を占め、前述の海山郡守の指摘の通り、女子を対象とした処女会の活動が少なかったことがわかる。海山郡は実施回数が少ない一方、修了者は男女合わせて361人で、州内では宜蘭郡、七星郡に次いで多かった。

国語練習会は、予定の半分程度しか実施されなかったことから見ると、台北州および海山郡の監督下にある同風会に附属した事業であったにもかかわらず、実施に対してさしたる強制がなかったと推測できる。この点が総督府によって公的な教育施設と規定された国語講習所とは異なる点である。また実施状況に地域差が大きかったのは、運営に当たった青年会長や講師の熱意に左右されたためであろう。

(3) 柑園国語練習会

鶯歌庄同風会の中で、特に国語普及事業に力を入れていたと考えられるのが柑園である。台北州では毎年、国語普及事業の一環として国語普及功労者を表彰しており、昭和4（1929）年度、鶯歌庄からは柑園国語練習会の講師である林水来と林茂献の2人が選ばれた⁽⁴²⁾。

彼らはともに柑園公学校の訓導で、大正11（1922）年から国語練習会の講師を兼任し、林水来は男子（青年会）、林茂献は女子（処女会）を担当していた。鶯歌庄が郡に提出した「国語功労者実績調査」によると、林水来は明治24（1891）年生まれで、1911年から柑園公学校に勤務し、1925年に正教員免許を取得し訓導になった。林茂献は明治30（1897）年生まれで、1918年に国語学校卒業後、柑園公学校の訓導になり1937年に転任するまで務めた。両者とも公学校勤務の傍ら、国語練習会の講師をし

ていたが、謝礼等は支払われず無償奉仕であったようだ。林茂献は柑園青年会の会長も務め、地域における国語普及に熱意を持って取り組んでいたものと思われる。2人は柑園国語練習会が始まった大正11(1922)年から講師を務めていた。同年から昭和3(1928)年までの実績は、男子会員は計208人(1回平均23.1人)、期間は1回平均23日(1日2時間で46時間)で、出席率は回によって差が大きいが平均76.5%だった。また女子会員は計200人(1回平均22.2人)、日数は男子と同じ平均23日、出席率は75.4%で、男女に差はほとんどなかった⁽⁴³⁾。

柑園は市街地を含む鶯歌地区や樹林地区とは異なり、純粋な農村地帯で、柑園公学校は1920年まで樹林公学校の分教場であった。昭和元(1926)年の通学区域内の戸数は414戸、人口は3,136人(男1,661人、女1,475人)で、大正11年から昭和元年(1922~1926年)の公学校卒業生の進路は、男子は134人中、83人が農業、25人が日雇い、女子は46人中40人が家事手伝いだった。また高等科に進学したのは男子15人で、その他の上級学校進学は、男子10人、女子4人となっている⁽⁴⁴⁾。

柑園青年会と処女会の国語練習会は、実施時期は年によって5月、6月、9月、10月、12月と様々だったが12月が一番多く、基本的に年2回農閑期の2か月間、夜間(男子)か昼間(女子)に1回2時間ずつ開催された。

例えば、昭和3(1928)年の柑園青年会の第1回国語練習会は以下のよう
に実施された⁽⁴⁵⁾。会員は、青年会員38人と戸主会員2人の40人で、年齢は青年会員が13歳から22歳(平均16.6歳)、戸主会員が27歳と34歳で、全体の平均は19.3歳であった。会期は5月10日から6月23日までだが実施日数は20日間である。週4日(月・火・木・金)の午後7時半から9時半まで開かれ、出席率は89%で全員が修了した。そのうち皆勤賞が11人、精勤賞が4人いた。運営経費は15円で、教科書は台湾教育会編纂の『国語教本』と『国語捷径』が無償給与された。会員の国語習熟度によって教科書が異なり、前者を27人、後者を13人が使用した。

報告をまとめた青年会長で講師の林茂猷は、所感において「本会期中は割合に農閑なれど夜間短く雨量多し。又蚊の襲来多けれども講師の御熱誠及当局の御奨励御指導並に全員の自覚に依り、前記の出席状況等を納め得られたるは痛快の至りなり」と達成感を示している。

同年の第2回国語練習会は、10月1日から11月3日まで22日間実施された⁽⁴⁶⁾。会員は12歳から22歳までの32人（平均15.96歳）で、出席率は87.5%だった。会員の大部分は第1回の会員であり、「普通のことを会話し聴取しえる者」がかなりいたという。年2回開催していて継続受講者が多かったことが日本語の習得につながっていたと言えるだろう。

また、この年にかぎらず、会員は「家計困難」で、「農家や人に雇われた者」が多いと報告されており、経済的に公学校に通えない層が受講していたことがわかる。当時の台湾社会では、国語すなわち日本語が社会的階層の上昇のために必要との認識が生まれており、国語練習会の会員もこれを動機に参加していたと考えられる。

なお、柑園国語練習会で使用された『国語捷徑』と『国語教本』は台湾教育会から国語普及施設用に出版された教科書である⁽⁴⁷⁾。『国語捷徑』は、国語学校助教授の宇井英と劉克明が執筆した日本語の速成会話教科書で、大正4（1915）年の初版から大正8（1919）年までに14版を重ね、台湾各地の国語練習会や補習夜学会などで使用された。台湾語の訳が逐一付けられていて、日本人の台湾語テキストとしても利用され、毎年5,000から1万部発行される人気であった。『国語教本』は大正13（1924）年に社会教育用の日本語教科書として出版された。3カ月で初歩の日本語を理解することができる実用向きの日本語入門書であった⁽⁴⁸⁾。

5. 1930年代初めの状況

(1) 国語練習会から国語講習所へ

前述の通り、台北州は昭和5（1930）年に「国語講習所要項及簡易国語講習所要項」を公布し、国語講習所を統一性のある公的施設とした。しかし、各街庄で実施されていた国語練習会がただちに国語講習所に改編されたわけではなかった。鶯歌庄に国語講習所が設置されたのは昭和7（1932）年度のこと、昭和5年度から6年度は、同風会の事業であった国語練習会から国語講習所制度に移行する過渡期であったと言える。

昭和5年度の台北州の同風会行事状況調べによると、国語練習会は州全体で153回開催されていたが、海山郡では18回、鶯歌庄では1回しか実施されていない⁽⁴⁹⁾。その一方で、昭和6（1931）年度海山郡連合同風会行事には、「国語練習会指導者の養成のための講習」と「国語練習会の奨励」が予定に含まれている⁽⁵⁰⁾。また、青年会長および処女会長の打合せにおいても、国語練習会の実施が取り上げられていた⁽⁵¹⁾。

台北州は昭和7（1932）年初め、それまで同風会に所属していた青年会と処女会を青年団および女子青年団に改編し、同年4月に同風会を正式に解散して教化連合会を発足させた。国語講習所の設立と運営は新たに発足した青年団と女子青年団の事業となった。翌5月、台北州の庶務課長が、従来の国語練習会を簡易国語講習所に昇格するとともに、簡易国語講習所が設置されていない学区については同年末までに設置基準に基づき開設するよう各街庄長に通達した⁽⁵²⁾。簡易国語講習所は年間60日開講されるとされており、年に20数日しか実施されないことの多かった国語練習会の倍以上の授業日数だった。

同年、鶯歌庄に樹林、山子脚、柑園、鶯歌の4カ所の国語講習所が開設された。柑園では同風会時代の青年会長であった林茂猷が青年団団長に就

任し、元国語練習会講師で公学校訓導の林水来とともに国語練習会を簡易国語講習所に昇格させた⁽⁵³⁾。柑園の例のように、国語講習所や簡易国語講習所の講師は、国語練習会と同様、主に公学校の教師が兼任した。つまり1930年代の初めには、1920年代に国語練習会に関わった人々が国語講習所や簡易国語講習所の運営に参加していたということになる。

その後、鶯歌庄の国語講習所および簡易国語講習所は増加を続け、皇民化運動が開始された1937年9月時点で、国語講習所は公立私立合わせて34カ所あった⁽⁵⁴⁾。

(2) 義務教育の施行に対する建議

1920年代の国語練習会にせよ、1930年代からの国語講習所にせよ、日本統治期の台湾における国語普及事業の背景には、台湾人に対する義務教育の未施行を補おうとの総督府の意図があった。一方で、1920年代から義務教育実施に対する台湾人の要望は高まっていた。国語講習所制度が始まった時期にも、鶯歌庄は以下のような義務教育問題をめぐる意見を表明していた。

昭和6（1931）年12月8日に開催された街庄長会議において、海山郡より「自治訓練上必要と思わるる施設如何」との聴取事項が示された。これに対して、鶯歌庄長の陳阿玉は、「教育普及徹底を期すこと」が必要として、「公学校4年間の義務教育の施行と不就学者に対する1年間の継続的な夜間教育の実施」を提言した⁽⁵⁵⁾。

同月19日に開催された「第39回街庄事務研究会」においても、鶯歌庄は以下のように具体的な数字を挙げて義務教育施行に関する議題を提出した⁽⁵⁶⁾。

昭和6年度全島7市259街庄の総計予算19,468,561円のうち、教育費は実に4,105,611円を占めている。即ち2割強であって、他の費目に比較して最も多いのである。台北州下においても亦然りである。即

ち各市街庄は皆教育費を最も多く使っている様子である。是即ち各市街庄共教育費を最も重要視している理である。然るに全島の就学歩合は男 48.52, 女 15.99 計 32.64 のみである。即ち 100 人中 67 人は不就学であつて仮令夜学なり国語普及会に行つて居るものがあつても約半分は国民として話すべき国語を解さない。海山郡下においても男 51.88, 女 22.66 である。

是に於いて吾人は義務教育を施行して頂き山に不学の女なく、浜に不学の男なきを期したい。では如何になすべきかというに我が庄において調査したところでは大正 6 年 4 月 1 日より昭和 6 年 3 月末日までの出生児童数 8,865 人 (14 年間), 平均年 633 人となる。多少死亡するを以て学齡児童までには平均 543 人である。全部就学するとして約 10 学級になる。4 カ年の義務教育として我が庄では 40 学級あれば足りることになる。而して 4 年卒業せるものには高等科に収容するとして年 3 学級あれば足りる (3 割に見積もつて)。高等科も 4 カ年として 12 学級, 普通科, 高等科合計 52 学級となる。

現在の公学校 40 学級書房 2 学級計 42 学級に比較すれば僅か 10 学級の増加に過ぎないのであるから、大して困難ではないと思われる。申すまでもなく高等科は随意に入学せしむるものなれば、或いは 3, 4 年には学級数が減少するものと考えられる。如斯状態なれば国語は普及し民度も高くなり青年会、処女会も自然と卒業生を以て組織するを以て社会教育も向上し国民として次第と恥ざる国民生活が出来ると思う。

当時の台湾において義務教育が実施されなかつた理由の一つとして経費不足があつたが、以上のように、鶯歌庄は根拠となる数字を示して実現可能性を示し、「就学率のもっとよい板橋街はなお容易に実行できるし、三峡庄にしても土城庄にしてもできるだろう」として、郡内の他街庄に 4 年

制義務教育施行を関係筋に建議することへの賛同を求めた。しかし、この議題は当日「撤回」された。撤回の理由は記録されていないが、当時総督府はすでに国語講習所の制度化を決定し、義務教育の実施ではなく、国語講習所という社会教育施設によって国語普及を進める方針を固めていた。研究会を監督する海山郡としては、こうした議題を認めるわけにはいかなかったのだろう。

(3) 海山郡における国語普及率の推移

では、1920年代における国語普及事業は、本当に成果を上げなかったのだろうか。表3は、海山郡における大正9(1920)年、昭和5(1930)年、昭和11(1936)年の国語普及率である。郡全体で見ると、街庄制が始まった1920年に3.1%だった国語普及率は、1930年には約16%と大きく伸び、国語講習所制度が始まった後の1936年には34%に倍増している。また、1920年の海山郡の普及率は台北州全体(3.6%)より低かったが、1930年と1936年はともに台北州を上回っている。鶯歌庄の国語普及率は、1920年、1930年、1936年とも海山郡全体より高く、特に1930年は台湾全体より5ポイントも高くなっている。

各街庄の1930年の国語普及率の違いは、1920代における国語普及事業の推進度を反映していると考えられる。国語普及率の推移で興味深いのは土城庄である。同庄の国語普及率は、1920年には3.5%と郡内で2番目だったが、1930年は8.27%で他庄と比べて顕著に低い。それが国語講習所制度開始後の1936年になると32%に大幅に向上し、他庄と同水準となっている。1930年の国語普及率が郡全体よりも高かった3つの街庄(板橋、鶯歌、三峡)と土城庄との違いは、1920年代の国語普及事業の進展が影響した可能性が指摘できる。3街庄のうち、板橋街(1929年に庄から昇格)は台北市に隣接する郡役所所在地で日本人住民も比較的多かった。また鶯歌庄と三峡庄はともに教育水準が高く、同風会による国語普及事業

表3 海山郡における国語普及率

(単位：%)

年 度	街庄名	板橋街	鶯歌庄	三峡庄	中和庄	土城庄	海山郡計	台北州計	台湾全体
大正9年 (1920)	男	7.8	5.8	5.1	3.4	6	5.3	5.9	4.93
	女	1.1	0.9	0.8	0.3	1	0.8	1.1	0.66
	計	4.5	3.4	3	1.9	3.5	3.1	3.6	2.86
	順位*	4位	11位	13位	21位	10位	3位	—	—
昭和5年 (1930)	男	30.18	25.66	24.04	16.09	12.68	22.84	22.67	19.35
	女	9.00	9.65	9.92	10.73	3.45	8.66	7.67	5.14
	計	19.68	17.42	17.21	13.51	8.27	15.96	15.41	12.36
	順位*	5位	8位	9位	16位	34位	3位	—	—
昭和11年 (1936)	男	43.47	45.29	44.75	36.71	37.91	42.44	41.23	—
	女	22.32	24.71	33.11	23.97	25.47	25.76	22.59	—
	計	33.00	35.26	38.14	30.64	31.98	34.34	32.18	—
	順位*	18位	11位	6位	23位	19位	1位	—	—

*「順位」は、台北州内の41の市街庄、または11郡市のなかの順位。

(出所) 鶯歌庄文書 [12-27]「国語を解する本島人調査表」(1927年6月)、藤森(2016) p.27, p.176より筆者作成。

も盛んであったことから、1920年代を通して国語普及率が上昇したと考えられる⁽⁵⁷⁾。

6. おわりに

日本統治期の台湾における社会教育施設として、1930年代以降に設置された国語講習所が「国語(日本語)」の普及に果たした役割は先行研究でも指摘されているが、それに先立つ1920年代における国語練習会等の国語普及事業は、期待されたような効果がなかったとされ、半ば等閑視されてきた。これに対して、本稿は台北州海山郡鶯歌庄で作成された地方行

政文書「鶯歌庄文書」を用いて国語練習会の運営実態等から1920年代における国語普及事業の影響を考察した。

台北州における国語普及事業は、教化団体である同風会を通して実施され、同風会の下部組織である青年会と処女会が国語練習会を運営した。台北州や海山郡がくりかえし注意を促したにも関わらず、国語練習会は予定通り実施されないことが多かったが、運営者の熱意によって効果を上げていた練習会もあった。その結果として、1930年の鶯歌庄の国語普及率は17.42%で台湾全体より5ポイントも高く、国語練習会が1920年代を通して国語普及率の上昇につながったことが示唆された。また、国語練習会の運営は簡易国語講習所に引き継がれており、国語講習所制度につながる地域社会の実践として、日本統治期の台湾の日本語普及に一定の貢献をしたことが認められる。

日本統治時代の台湾の教育に関する研究は、従来公学校をめぐる議論が中心で、国語講習所をはじめとする社会教育に関しては本格的な研究が始まったばかりである。今後の課題として、日本語教育史のさらなる充実のために、「鶯歌庄文書」のような地方文書を積極的に活用し、さまざまな視点からの研究を蓄積していくことが必要なのではないだろうか。

《注》

- (1) 本稿の「台湾人」は福建省や広東省から台湾に移住した漢民族とその子孫を指し、原住民（先住民）は考察の対象としない。また原資料では、台湾人を「本島人」、日本人を「内地人」とする場合があるが、本稿では固有名詞と引用以外は、それぞれ「台湾人」「日本人」とする。
- (2) 王（2012）pp.4-5
- (3) 「国語普及率」は、日本統治期に実施された「国語を解する本島人調査」等で示された、「総人口に対する国語を解する者」の百分比を指す。なお「国語を解する」程度は、「国語を以て日常普通の用務を弁じ得る者なることを要す」とされる（鶯歌庄文書 [12-27]「国語を解する本島人調査表」1927年6月）。

- (4) 藤森 (2016) pp. 18, 27
- (5) 藤森 (2016) p. 12
- (6) 藤森 (2016) p. 55
- (7) 藤森 (2016) pp. 38-41, 171-172
- (8) 鶯歌庄文書は現在、新北市立図書館が所蔵する。2016~2019年度、国立台北大学海山学研究センターを中心に同文書研究プロジェクトが実施され、筆者もこれに参加した。
- (9) 台北州、新竹州、台中州、台南州、高雄州の五州と台東庁、花蓮港庁の二庁。大正15(1926)年に澎湖庁が高雄州から独立し、「五州三庁」となった [台湾総督府編 1973: 10]。
- (10) 藤森 (2016) pp. 35-36
- (11) 台湾教育会編 (1982) pp. 324, 356
- (12) 駒込 (1996) p. 152
- (13) 台湾教育会編 (1982) p. 1019
- (14) 台湾教育会編 (1982) p. 1051
- (15) 台湾教育会編 (1982) pp. 1053-1054
- (16) 鶯歌庄文書 [29-37]「庄治概況」(昭和元年)。以下、鶯歌庄文書からの引用は、同様に [簿冊番号-文書番号] で示す。
- (17) 海山郡役所編 (1933) p. 90
- (18) 大園編 (1935) p. 104
- (19) 台湾教育会編 (1982) pp. 1018-1019
- (20) 玉置 (2017) pp. 8-9
- (21) 例えば、昭和3(1928)年の収支は、収入が庄補助金 1,170円、前年度繰越金 178.76円、雑収入 11.9円の計 1,360.66円、支出が事務費 351.17円、事業費 446.11円、部会費 238円、予備費 170.42円の計 1,205.70円で、残高が 325.38円と記録されている(鶯歌庄文書 [34-1]「引継書」1929年1月12日)。
- (22) 玉置 (2017) p. 13
- (23) 宮崎 (2003) p. 172。なお、現代仮名遣いに合わせて原文のカタカナ書きはひらがなに変え、句読点や字体も書き改めた。以下の原文の引用も同様である。
- (24) 宮崎 (2008) p. 75
- (25) 台湾教育会編 (1982) p. 1056
- (26) 鶯歌庄文書 [11-2]「鶯歌庄同風会概要」(1926年)
- (27) 鶯歌庄文書 [34-48]「経営指導案」(1929年)
- (28) 宮崎 (2008) p. 132

- (29) 宮崎 (2008) p. 137
- (30) 鶯歌庄文書 [111-9] 「鶯歌庄教化連合会設立報告」(1932年3月9日)
- (31) 鶯歌庄文書 [8-28] 「国語普及会開会に対する報告」(1922年9月27日)
- (32) 国語演習会は、日本語の普及奨励を目的として行われた発表会で、街庄だけでなく各行政レベルで実施された。台湾教育会が主催する「全島国語演習会」は大正3(1914)年の第1回から毎年1回、100人以上が出演して主要都市で開催された。出演者は公学校生徒、国語練習会、国語講習所、男女青年団など、幅広く各州庁より選抜された [呉2016:279]。
- (33) 鶯歌庄文書 [8-25] 「同風会附属国語演習会開催の件」(1922年9月23日)
- (34) 鶯歌庄文書 [11-32] 「大正15年度海山郡連合同風会総会開催の件」(1926年9月20日)
- (35) 鶯歌庄文書 [13-28] 「鶯歌庄同風会国語練習会及同国語補習夜学会準則細則制定に関する件」(1928年4月12日)
- (36) 鶯歌庄文書 [10-47] 「鶯歌庄同風会大正14年度行事予定案」(1925年9月3日)
- (37) 鶯歌庄文書 [12-2] 「国語普及会状況調の件」(1927年1月15日)
- (38) 鶯歌庄文書 [12-27] 「国語を解する本島人調査表」(1927年6月)
- (39) 鶯歌庄文書 [13-109] 「昭和3年度海山郡連合同風会総会開催の件」(1928年8月9日)
- (40) 鶯歌庄文書 [14-32] 「連合同風会総会における会長挨拶の件」(1929年5月25日)
- (41) 鶯歌庄文書 [14-22] 「国語練習会状況調の件」(1929年5月29日)
- (42) 鶯歌庄文書 [14-24] 「国語普及功労者表彰の件通知」(1929年6月15日)
- (43) 鶯歌庄文書 [14-25] 「国語普及功労者調査に関する件回答」(1929年5月8日)
- (44) 鶯歌庄文書 [66-94] 「農業補習学校新設の件」(1927年8月27日)
- (45) 鶯歌庄文書 [13-99] 「国語練習会終了報告」(1928年6月25日)
- (46) 鶯歌庄文書 [13-130] 「国語練習会終了報告」(1928年11月4日)
- (47) 藤森 (2016) p. 120
- (48) 呉 (2016) pp. 280, 282
- (49) 鶯歌庄文書 [15-26] 「昭和5年度同風会行事状況調に関する件」(1931年5月1日)
- (50) 鶯歌庄文書 [15-16] 「昭和6年度海山郡連合同風会行事」(1931年)
- (51) 鶯歌庄文書 [15-36] 「青年処女会長打合せ記録」(1931年7月16日)
- (52) 鶯歌庄文書 [111-18] 「簡易国語講習所設置に関する件」(1932年5月31日)

日)

- (53) 鶯歌庄文書 [110-24]「本年度開設せる国語講習所及簡易国語講習所奨励金に関する件」(1932年12月16日)
- (54) 鶯歌庄文書 [114-33]「国語講習所調に関する件」(1937年9月27日)
- (55) 鶯歌庄文書 [67-1]「答申書」(1931年12月8日)
- (56) 鶯歌庄文書 [67-6]「街庄長打合会開催に関する件」(1931年12月22日)。
街庄事務研究会は、海山郡の五つの街庄役場が輪番で開催し、各庄が提出した議題等について検討する会議で、街庄制発足の翌年の1921年3月に始まった。1929年までは「庄治研究会」という名称で行われた〔玉置2016a: 95〕。
- (57) 三峡庄については、藤森(2016)第5章を参照。

引用文献

- 王秋陽(2012)「日本統治前期の国語教育に関する研究」(山口大学大学院東アジア研究科博士論文)
- 大園市蔵編(1935)『台湾の中心人物』,台北:日本植民地批判社
- 海山郡役所編(1933)『海山郡管内概況』,台北:海山郡役所
- 呉宏明(2016)『日本統治下台湾の教育認識——書房・公学校を中心に』春風社
- 駒込武(1996)『植民地帝国日本の文化統合』岩波書店
- 台湾教育会編(1982)『台湾教育沿革誌』(昭和14年刊の復刻版),青史社
- 台湾総督府編(1973)『台湾統治概要』(昭和20年刊の復刻版),原書房
- 玉置充子(2016a)「鶯歌庄文書から見る日本統治期台湾の地方自治」『海外事情』64(1), pp. 90-112.
- (2016b)「台北州檔案:日治時期鶯歌庄行政文書之概要與史料価値」『台湾史研究』23(1), pp. 155-188.
- (2017)「『鶯歌庄文書』から見る日本統治期台湾の地方教化団体『同風会』(1914-1932)」,『拓殖大学台湾研究』創刊号, pp. 1-27.
- 藤森智子(2016)『日本統治下台湾の「国語」普及運動——国語講習所の成立とその影響』,慶應義塾大学出版会
- 宮崎聖子(2003)「植民地時代の台湾における青年会の成立過程(1910-1926)——北部台湾A街の事例を中心に——」『日本の教育史学・教育史学会紀要』46, pp. 163-181.
- (2008)『台湾における青年団と地域の変容』お茶の水書房

〈論文〉

マレーシアにおける理工系学部留学 プログラムの変遷と今後の課題

— HELP・MJHEP・UniKL JUP の
日本語教育に焦点を当てて —

山下哲生

要 旨

2020年7月、理工系学部編入学プログラム UniKL JUP の現地教育が、マレーシアで始まった。同プログラムは、東方政策の下で実施された HELP I・II・III、そして、間もなく現地教育が終了する MJHEP の流れをくむ後継プログラムである。UniKL JUP は、HELP III・MJHEP と同じく、現地教育3年+来日後教育2年のカリキュラムで実施される。しかし、HELP III・MJHEP の現地教育終了後来日し、学生がどのような問題に直面したかについては、これまで調査・研究が行われていない。そこで本稿では、まず UniKL JUP に至る HELP・MJHEP プログラムの流れを振り返った。そして、これらの中でも評価の高い HELP III を調査対象として、学生が来日前に受けた現地日本語教育を見直し、それが理工系分野を強く意識した日本語教育であることを確認した。それを踏まえ、来日後に HELP III 学生に対して実施されたアンケートの日本語関連項目の調査結果を分析した。その結果、多くの学生が日常生活では問題ないが、学業においてはいくつかの問題に直面しており、特に研究室等での専門分野テーマの議論に参加できないという問題を抱えていたことが分かった。これらのことから、UniKL JUP を HELP III 以上に発展させるためには、理工系教員との連携を深め、より一層理工系分野に特化した現地日本語教育実施の必要性が示唆された。また、現地教育における TA の有効性が確認されていることから、日本人学生参加のオンライン授業の可能性も示唆された。

キーワード：理工系学部留学、ツイニング・プログラム、現地教育、理工系に特化した日本語教育、理工系教員との連携

1. はじめに

2020年7月20日、マレーシアの首都クアラルンプールに隣接するスランゴール州バンギ地区に位置するUniKL MFI (University Kuala Lumpur, Malaysia France Institute) 校において、UniKL JUP (University Kuala Lumpur Japan University Program) の現地初年度教育が始まった。しかし、その時点では、同プログラムのマレーシア側実施機関であるUniKLは、日本側のプログラム参加大学取りまとめ役であるNPO法人JUCTe (Japanese University Consortium for Transnational-education) と、その幹事大学である拓殖大学・芝浦工業大学とは、プログラム設計に関して細かい打合せを行っていなかった。その現地初年度教育は、いわばUniKLによる見切り発車の形で開始されたのである。

後段で詳しく述べるが、UniKL JUPは、Look East Policy (東方政策) の下、1993年より現地教育が開始された、円借款日本留学プログラムHELP I・II・III (Higher Education Loan Fund Program I・II・III)、そして、その後継プログラムとして、マレーシア独自予算で実施され、2020年度をもって現地教育が終了するMJHEP (Malaysia Japan Higher Education Program) の流れをくむ後継プログラムである。

拓殖大学は、1993年より、一貫してこれらのプログラムの現地日本語教育を担ってきており、JUCTe 幹事大学2大学の内の1大学でもある。同プログラムへの関わり方としては、円借款プログラムからマレーシア独自予算プログラムへの変化やローカライゼーションの履行などにより、本学派遣教員数や若手日本人教員採用活動への関与等の点で変化があるものの、UniKL JUPにおいても、2021年度より、授業運営のほか教材開発やマレーシア人教員指導等を含め、現地日本語教育を牽引することが決定している。

そこで2020年秋、UniKLとのプログラム設計に関する交渉が進む現在、UniKL JUPにおける現地日本語教育をより一層発展させるうえで、HELP I～Ⅲ・MJHEPにおける日本語教育を見直すのに良い時期といえる。また、これまで、来日後にHELP I～Ⅲ・MJHEP学生が抱えた問題について、日本語教育の視点から調査・研究が行われたことは、ほとんではない。さらには、現在も毎年、100人前後の理工系学部留学生を日本に派遣し続けている編入学プログラム（ツイニング・プログラム）は、世界的に見ても、HELP・MJHEPしか存在しない。これらのことから、本稿における調査・研究結果は、UniKL JUPの現地日本語教育のみならず、理工系学部進学希望留学生や同学部在学中の留学生に対する日本語教育全般に対しても資するところがあると考えられる。

本稿では、まず理工系学部・大学院の留学生を対象とした先行研究を概観する。次にHELPからUniKL JUPまでのプログラムの変遷について触れ、それらのプログラムの中でも評価の高いHELPⅢを取り上げ、同プログラムの特徴のある現地日本語教育について解説する。そして、その現地日本語教育を受けた学生たちが、来日後どのような問題に直面したのかを調査する。最後に、その調査結果を分析し、UniKL JUPにおける現地日本語教育の向上に寄与するべく、提言を行いたいと考える。

2. 理工系留学生に関する先行研究

理工系分野を専攻する留学生に関する研究は、比較的新しい分野といえるかと思うが、既に様々な視点から研究が行われてきている。そこで、この段においては、主に本稿に関係が深いと思われる先行研究について概観する。

本稿で取り上げる日本への理工系学部留学プログラム等でも、往々にして発生する事案に、理工系学部留学生にとっての日本語能力の重要性に對

する日本人理工系教員の理解不足がある。日本語能力と理工系科目理解度について、水本（2002）は、物理や数学等の理工系科目の素養のある学生であっても、日本語能力の低い学生の理工系科目の成績は、日本語能力に比例することを述べている。日本への理工系学部留学プログラムの現地教育では、理工系教員との連携が必須で、そのためにも、学生の日本語能力の重要性に対する理工系教員の理解度を高めることは、プログラム成功への基本的な作業となる。

理工系学部留学プログラムの現地日本語教育、特に、非漢字圏であるマレーシアにおける理工系学部編入学プログラムでは、日本語能力を向上させることと並行して、理工系の授業に対応可能な能力を身に付けさせる必要がある。それについて、因・アブドゥハン・池田（2000）では、理工系学部留学生が研究活動を行う段階に至る前に、日本語能力の不足を補いつつ、専門科目の活動に参加する方法を具体的に経験することを助ける教材の必要性について述べている。

具体的には、文章作成について、因・村岡ほか（2007）は、文章作成支援においては、学生が論文構造スキーマを有するか否かに留意し、有しない場合は形成に特化した指導を行う必要がある、また、文系・理工系のための一般的モデルではなく、専門分野の論文等を用いて、迅速なスキーマ形成を促す方法開発の必要性について述べている。さらに、一般的な日本語教育とは大きく異なる語彙教育について、水元・池田（2003）は、理工系の導入的読解資料に基づく語彙調査を行い、日本語能力試験の範囲に含まれない「基礎専門語彙」が多いことが分かったとし、大学入学以前からできるだけ早い時点で学習しておくべきであると述べている。同様に、堀（2007）も、理工系学生対象の上級日本語授業について言及し、読解副教材における日本語能力試験範囲以外の語彙の多さについて述べている。

このように、理工系学部留学生対象の日本語教育は、一般の日本語教育とは大きく異なる点があることから、理工系学部留学生の学習を、どのよ

うに支援するべきかについての研究も行われている。例えば、札野(2007)は、留学生と日本人学生の共同プロジェクトが、科学技術日本語表現の習得と日本語コミュニケーション能力向上に有効であると述べている。そして、田中・池田(2011)は、専門日本語授業における先輩留学生のサポートが、日本語習得を促し、授業外での研修や研究活動にも影響を与え、高い学習効果をもたらすと述べ、また水元・池田(2004)は、学部留学生のためのチューター制度を取り上げ、その有効性について述べている。

本稿では、以上のような先行研究の示唆を踏まえて、マレーシアにおける理工系学部留学プログラムについて論を進めていく。

3. プログラムの変遷

ここでは、HELP から UniKL JUP へのプログラムの変遷について、基本的な部分を述べる。

マレーシアでは、理工系分野を専攻する学部留学生を、毎年 100 人前後、日本の大学へ派遣する二つの日本留学プログラムが実施されている。それらは、ともに Look East Policy (東方政策) の下で実施され、現在も継続されている。

1982年に現地教育が始まったのが、マラヤ大学で実施されている日本留学特別コース AAJ (Ambang Asuhan Jepun) であり、2年の現地教育の後、日本全国の国立大学理工系学部の1年次に入学するカリキュラムで、現在もそれを維持している。そして、1993年に現地教育が始まったのが HELP であり、その第1フェーズの HELP I は、2年の現地教育の後、日本全国の国・私立大学理工系学部の1年次に入学する留学プログラムであった。しかし、下のように第2フェーズの HELP II では2年次編入学、第3フェーズの HELP III では、3年次編入学のツイニング・プログラムへと進化し、これによって、プログラム全体のコスト削減と来日後の

留年・退学率の低減を実現した。進学先は、HELP II では、大学コンソーシアム参加の国・私立大学理工系学部であり、HELP III では、JUCTe 参加の国・私立大学理工系学部である。専攻する学科には、フェーズにより変遷はあるが、HELP III 以降は、機械系・電気電子系と少数の情報系に確定している。

- HELP I 現地 2 年間 + 来日後 4 年間 大学 1 年次入学
留学プログラム
- HELP II 現地 2 年間 + 来日後 3 年間 大学 2 年次編入学
ツイニング・プログラム
- HELP III 現地 3 年間 + 来日後 2 年間 大学 3 年次編入学
ツイニング・プログラム

しかし、マレーシア政府の意向により、円借款プログラムとしては HELP III が最後のプログラムとなった。そして、その後継プログラムの MJHEP では、3+2 の大学 3 年次編入学のカリキュラムと進学先は HELP III のものが継承されたが、プログラム実施予算については、マレーシアの独自予算が用いられることとなった。2021 年 3 月、MJHEP の最終学年が現地教育を終え、日本へ旅立つ予定となっている。

そして、その前年に、MJHEP 同様、3+2 のカリキュラム設定、進学先は JUCTe 参加大学、そしてマレーシアの独自予算で、UniKL JUP が動き始めたのである。

4. HELP III における現地教育

HELP I ~ III の中で、プログラムとして最も高く評価されているのは HELP III である (原口,2018)。それは、2019 年度までの MJHEP のプロ

グラムとしての成果を含めても同様で、467人の学生が学部編入学し、留年者数は8人のみである。最終的に学位を取得出来ずに帰国したのは、来日後1か月で、学力以外の理由で帰国した1人のみで、プログラム全体の来日後留年・退学者の割合は、2%未満である。そこで、本稿では、2005～2015年に実施されたHELPⅢを取り上げて分析し、UniKL JUPの発展につなげたいと思う。

HELPⅢの現地教育期間は3年間であるが、1年目は予備教育で、2年目が日本の大学1年次、3年目が大学2年次の教育内容である。年間スケジュールとしては2セメスター制をとっており、各セメスターは15週である。このほか、日本語教育については、1年目のセメスター間に、日本社会や文化の紹介を含む特別授業週を設け、理工系教育については、2・3年目のセメスター間に集中講座が開講された。

HELPⅢでは第1期生から6期生までの6期の学生が、現地教育を受けて日本へ旅立った。その現地教育期間8年間の時期によって多少の違いはあるが、講師陣については、理工系教員は30～40%がマレーシア人で、日本語教員は約10%がマレーシア人であった。マレーシア人教員は全て、過去に理工系専攻で日本留学を経験している。これに加え、通常授業実施期間に、数週～数か月間、プログラム参加大学から、日本人学生がTAとして入れ替わりで訪れ、最多の年で年合計12人が学生寮等に滞在し、理工系授業や学生の勉学の支援に当たった。

理工系教育は、1年目の第1セメスターはマレー語・英語で行われたが、同年第2セメスターからは、少しずつ日本語が使用され始め、2年目以降は全て日本語で行われた。

5. HELPⅢにおける現地日本語教育

日本語教育に割く授業時間数は、1年目：20コマ／週（1コマ：60分）、

2年目：7コマ／週（1コマ：90分）、3年目：2コマ／週（1コマ：90分）である。学年が進むにつれて日本語教育に割く時間が減り、理工系教育に割く時間が増加する。それは、1年目は、日本語教育に注力して、2年目から始まる日本語による理工系教育に備え、2年目は、日本語能力を高めつつ、大学1年次に取得すべき理工系科目の単位を取得し、3年目には、日本の大学の3年次編入に必要な理工系教育を完了する必要があるからである。

日本語教育では、1年目の第1 Semesterで初級を完了する。その期間に使用する主教材は市販のものであるが、同年第2 Semesterの初中級レベル以降は、JLPT対策・聴解の授業以外は、プログラムのために本学が開発した教材・教授方法が用いられた。

現地日本語教育では、理工系学部へ編入して、留年することなく卒業するために必要となる日本語力を身に付けさせることを目標としていた。そこで、積み上げ方式で授業を進める一方で、一般の日本語教育機関では見られない、理工系分野に特化した日本語教育も実施された。

以下に、その特徴のある教材・授業を紹介する。因みに、これらは学生からポジティブな反響を得、教員も高い教育効果があることを認めたもので、HELPⅢの後継プログラムであるMJHEPにおいても採用されたものである。

【読解・総合教材】

読解教材では、読解力向上を目的とすることはもちろんであるが、2年目より日本語による理工系教育が始まるプログラムのカリキュラム関係上、可能な限り早い時期から、理工系関連の文献に触れさせる必要がある。そこで、HELPⅡより理工系関連テーマの本文を擁する総合教材を開発し、改訂・増補が重ねられてきた。自然現象、科学技術、工業製品などをテーマとしており、例えば1年目第2 Semester

の初中級学生を対象とした教材には、地震、リサイクル、燃料電池などをテーマとして取り上げ、2年目の中級学生を対象とした教材には、トーマス・エジソンやグラハム・ベル等の歴史上有名な発明家や科学者をテーマとしたものと、自動車、飛行機、電話などの工業製品や、それに関連する技術の発展の歴史をテーマとしたものがある。

それぞれの教材では、文法や文章構造等については、対象とする学生の日本語レベルに応じたものとなっているが、語彙・漢字については、取り上げたテーマを理解するために必要となるものは、対象とする学生の日本語レベルに関係なく盛り込まれている。例えば初中級教材の「地震」がテーマの本文には、「動く」「揺れる」「プレート」「断層」「火山活動」といった語彙・漢字が現れる。

【実験レポート作成練習授業】

理工系学部生が、最も書く能力を問われることのひとつが、実験レポート作成である。本授業は、作文授業の一環として、実験レポート作成の基礎練習を行うことを目的としている。

2年目の中級学生を対象として、小・中・高レベルの理科・物理・化学の実験を、日本語の授業で行い、理工系の実験授業の際に使用するものと同じフォーマットで、実験レポートを作成する。実験のインストラクションや模範解答は、理工系教員の目を通ったものである。

ほとんどの学生は、実験の内容は容易に理解できる。しかし、それを実験レポート作成のルールに沿って、日本語で作成するのは容易ではない。実験を行った後、そのまま書く作業に移ると、「です・ます」体の混入、時制の誤用、「実験の考察」における重要ポイントの欠落や誤解等、さまざまな問題が発生した。そこで、「実験器具・材料」「原理・法則」「実験手順」「実験結果」の順に、注意点や内容等について、クラス全体で、口頭で確認し、そのうえで、「実験の考察」で

押さえないければならないポイントを確認して、書く作業に移ることにした。

HELP Ⅲの理工系授業では、2年目より物理実験・化学実験が開始された。そして Semester 半ばに、理工系教員からの実験レポート作成指導・支援の要請を受けたが、教材作成に時間を要し、第2期生の第2 Semester から本授業を開始することとなった。それもあって、学期終了後のアンケートでは、「第1 Semester に、この授業を受けていたら、理工系授業の物理・化学実験レポート作成の苦労は少なかったはず」といった内容のコメントと共に、94%の学生から、本授業が「有効」であるとの回答を得た。その一方で、理工系授業の物理・化学実験で作成しなければならないレポートとの違いを指摘する回答もあった。因みに、その違いとは、理工系授業の物理・化学実験では、測定値を変えて多数回実験を行い、また、それに伴う計算やグラフ作成に多くの時間と労力を注ぐ必要があることなどである。

【会話授業】

本授業は2年目の学生を対象とした会話授業の一つで、一定のまとまった量の話ができるようになることを目標とする授業である。

地上波テレビ番組「ライオンのごきげんよう」をモデルとしており、クラスを1グループ5人前後のグループに分け、各グループ内で司会者役とゲスト役を指定し、トークショーを行う。サイコロを振って出た目にあるテーマについて、聴衆であるクラスメイトの前で、自分の意見や体験を披露する。グループ全体で話を盛り上げることを約束事としており、テーマは、理工系分野を含む様々な分野から選択した。

最初は、サイコロを振って出たテーマについて、まとまった量の話をすることは困難で、またクラスメイトの前で話すことからくる緊張

もあって、発話は短く、会話自体も盛り上がりには欠けた。そこで、毎回のテーマを、授業の前週に発表することにしたところ、学生は、テーマに沿って話す内容を準備して授業に臨むようになった。学生によっては、準備したメモを時々見ながら発話するなど工夫し、まとまった量の話をすることも可能となった。1コマの授業中に全てのグループが話し、司会役も、セメスター中に全ての学生が経験するようにアレンジした。

【発表授業】

本授業は、2年目の学生を対象としたプレゼンテーション授業である。OHPを使用し、将来自分が専門的に学びたい分野や興味のある工業製品、その理由、編入学後に履修する科目等について、10分弱のプレゼンテーションを行う。(設備の関係上、HELPⅢではOHPを使用したが、MJHEPでは、OHPに代えてパワーポイントを使用した。)プレゼンテーションの SCRIPT 作成、OHPシート作成、個人発表ができるようになることはもちろん、自分の将来の方向性について意識させ、興味のある学問分野や工業製品等と、それらについて研究するために必要となる基礎科目について、大学入学案内や大学のホームページを自分で調べて認識させることを目的とした。

タイトルを「発表授業」としたが、コマを取って行う授業は、発表内容説明・発表例実演・学生ごとの担当教員発表のための2コマほどで、SCRIPTやOHPシート作成から発表練習まで、担当教員と授業外に進めることとした。それは、授業時間を効率よく使用することと、学生に、教員と個別に日本語でコミュニケーションを取る練習をさせることを考えたからである。そして、セメスターの後半に、総合教科書授業の最初20分ほどを使用し、その日の発表担当学生が2人ずつプレゼンテーションを行った。

HELP Ⅲ初期では、3年目の進路決定の時期になって、自分の進路について全く考えておらず、どのような学問分野があるのかといったことや、希望する研究につながる基礎科目などについて知識のない学生が一定数存在した。しかし、本授業、さらに後述するプロジェクトワーク授業実施後は、進路決定時期に、そのような学生が皆無となり、教員とのコミュニケーションの取り方や、プレゼンテーション能力の向上にもつながった。

【講義理解授業】

本授業は、3年目の学生を対象としており、講義聴解、読解、記述式問題解答等の練習と、講義中のノートテイキングと講義ノート作成を習慣化させることを目的とした総合的授業である。

マレーシアの学生は、他のアジアの国々の学生と同様、講義中、あまりノートを取る傾向にない。HELP Ⅲでは、2年目から日本語で理工系講義が行われたが、日本語能力の関係もあり、その内容が十分に理解できているとは言えない状況にあるにもかかわらず、学生はただ講義を聞いていることが多かった。理工系教員から、その状況報告があったことがきっかけとなり、本授業を開発することとなった。

理工系教員に、機械系・電気電子系の両方の学生に理解可能な内容の10分程度で完結する講義とそのハンドアウト作成、そして、その実演を依頼し、ビデオに収めた。さらに、その講義のキーポイントと、学生がノートを持ち込んで10分程度で解答可能なその講義に関する記述問題1問の作成も依頼した。その結果、理工系教員によって、「モバイル・インターネット」「事故を起こさない自動車」「おいしさとうまみ」「星のリサイクル」などのテーマで、講義が作成された。本授業の実施方法・学生の活動内容は下のとおりである。

- ① 大教室で、ハンドアウトと講義のビデオを見て、ノートを取る。
- ② それぞれのクラスに帰り、クラスメイトと講義について情報交換し、ノートを取りそびれた部分を補強する。
- ③ 日本語教員が、講義のキーポイントと講義内容から作成した読解問題に取り組む。
- ④ 講義のテーマについて、クラス内で意見交換する。
- ⑤ 帰宅後、インターネットなどからも情報収集して理解を深め、講義ノートを作成する。
- ⑥ 次週のこの授業の最初に、自分で作成したノート持ち込みで、記述問題に答える。

事前に授業目的を示し、テーマも学生にとって新鮮で興味を持てるものであり、短時間で完結する講義内容であることから、学生は少しも聞き漏らすまいと熱心にノートを取り、また、手の込んだ講義ノートを作成して、次週の記述問題に臨んだ。学生の中には、記述問題を予想して、持ち込む講義ノートに解答を作成して臨む者も出た。講義聴解能力と記述問題解答能力の向上が見られたのみならず、理工系教員からも、授業中にただ聞いている学生がいなくなり、授業に取り組む姿勢が変わったと好評を得た。また、学生へのアンケート結果として、講義テーマは、興味を持てるものであれば理工系のものに限らず取り入れてほしいとの意見があったことから、次のセメスターには、「ら抜き言葉」「日本の自然災害」「印象派と浮世絵」「イエ・システム」などの日本事情関連テーマの講義も実施した。

【プロジェクトワーク・発表授業】

本授業は、3年目の学生を対象とした小規模のプロジェクトワークで、グループで理工系テーマの発表をするために情報を持ち寄り、ス

ライドを作成して発表し、聴衆のクラスメイトからの質問に答える授業である。発表に関する一連のスキルと質疑応答能力の向上と、工業製品や技術等に関して、理工系学部生として持っているべき知識を増やすことを目的としている。

2年目の学生が行う発表授業とも関連するが、HELPⅢの学生は、マレーシアでは同学年のトップクラスの学生であるにもかかわらず、工業製品や技術等に関する基礎知識が不足しており、理工系教員からも、それが指摘されていた。そこで、日本語の授業でも、その知識増強を図ることとした。

理工系教員に、理工系学部生として知っておいてほしい工業製品や技術について、リストアップを依頼した。リストアップされたのは、再生可能エネルギー、コジェネレーション、複合材料、ナノテクノロジー、ユニバーサルデザインなど、約60のテーマである。そのテーマについて、授業中に30分ほどの時間で、グループで発表内容とスライド（設備の関係から、A3の紙数枚）を作成し、7～8分の発表を行い、聴衆のクラスメイトからの質問に、発表者以外のグループメンバーが答えることとした。

授業の前の週にグループ数と同数のテーマを発表するが、グループメンバー、発表者（2人）、グループ担当テーマについては、授業の最初に発表することとした。そうすることにより、全ての学生が、全てのテーマについて調べ、ある程度、自分が発表する準備をして授業に臨むことを期待した。そして、その期待通りとなった。また、本授業開始当初、学生はテーマについて英語やマレー語で調べた資料を持ち寄ってスライド作成を行っていた。しかし、30分程度で発表準備を終える必要があることから、それでは間に合わないことが分かり、日本語の資料を収集するようになった。これは予期していない効果であった。全員の学生が、全テーマについて調べていることから、聴衆

の学生の質問も細かい点に及ぶこともあり、質疑が白熱することもしばしばであった。

6. HELP Ⅲ 学生来日後アンケート調査

前述のとおり、HELP Ⅲの学生は、理工系に特化した日本語教育を一般的な日本語教育と並行して受けた後、来日した。その学生に対し、3年次学生にとっては、来日後約1年、4年次学生にとっては、来日後約2年経過した時点で、大学コンソーシアム事務局が、資料1のアンケート調査を実施した。対象となった学生は、3年次学生がHELP Ⅲの5期生で、4年次学生がHELP Ⅲの4期生である。理工系に特化した日本語教育も受けていることから、HELP Ⅲ学生の日本語能力は、日本語能力試験だけでは測れないが、4期生は、来日前までに2級（旧試験）・N2（新試験）に約90%が合格しており、日本語能力試験合格率としては、HELP Ⅲの中では最も高い学年であった。

調査対象の資料1は、3年次学生用のアンケート用紙で、4年次学生用のものとは、質問の内容・量が一部異なる。しかし、日本語に関係のある質問内容は共通していることから、通し番号は異なるが、アンケート結果はそれらから抽出した。日本語に関係する質問は3つあり、3年次用アンケート用紙では、Ⅰ-(1)（当該項目はすべて選択）、Ⅱ-(4)、Ⅲ-(5)（当該項目はすべて選択）である。資料2は、その大学別アンケート調査結果で、資料3は、質問と選択肢別選択者数をまとめたものである。

7. HELP Ⅲ 学生来日後アンケート調査結果分析

前述のとおり、HELP Ⅲは、HELP・MJHEPの中で、プログラムとして最も高く評価されている。原口（2018）は、「優秀な学生が確保された」等の参加大学の言葉を紹介し、プログラムに参加した「15大学すべてが、本事業が大学の期待に応えられたと回答した」としている。プログラム全体の評価や大学側からの評価では、そのような評価がなされているが、学生に対するアンケート調査結果からは、いくつかの点で、学生が問題を抱えていたことが分かった。

質問Ⅰ「勉学や研究において、どのような問題に直面していますか。」に対し、「特に問題はない。」を、3年次では約50%、4年次では約60%の学生が選択している。これは、現地教育の成果の一面と考えてよいと思われる。一方、「講義の日本語が理解できない。」「白／黒板に書いてあることがほとんど読めないの、ノートが取れない。」を、3年次では、約10%の学生が選択しているが、4年次では、1～2%の学生しか選択していないことから、これらの問題は、日本での学生生活を積むことで、ある程度は解消されることであると考えられる。

しかし、「大学のレポートが書けない。」を3・4年次共に、約10%の学生が選択している。さらには、質問Ⅲの「マレーシアでもっと勉強すべきであったと思うことは何ですか。」との質問に、3・4年次共に約30%の学生が、「レポート作成」を選択している。この結果は、「レポート作成」は日本での学生生活の長短では解消されにくい問題であり、現地日本語教育において、さらに一歩理工系授業に踏み込んだ対策を講じる必要があることを示唆している。

同様に、質問Ⅰに対し、「自分の意見の表現、あるいは議論参加が上手にできない。」を、3・4年次共に約30%の学生が選択している。これは、

ゼミや研究室での専門的な話題における意見表明や議論参加を意味していると思われる。現地理工系授業の特に座学の授業では、1クラスに約40人の学生がおり、教員・学生間のインターアクションが頻繁に行われにくいことや、日本留学経験があるとはいえ、日本語母語話者ではないマレーシア人理工系教員の日本語能力や、学生との日本語によるインターアクション頻度に起因することが考えられる。また、この領域は、日本語教員が対応することが困難な領域とも考えられる。

質問Ⅱ「あなたの日本語熟達度はどのレベルですか。」には、3年次学生の75%、4年次学生の約70%が、「勉学・研究では」「時々」、あるいは「しばしば問題を抱える。」と回答している。また、質問Ⅲでも、来日前に「もっと勉強すべきであったと思うことは何ですか。」という質問に、3年次学生の約60%、4年次学生の約50%が「日本語」を選択している。前述の「レポート作成」等の問題同様、日本語に関する問題、特に「勉学・研究」に関する日本語の問題は、日本滞在期間が長くなっても解消が困難な問題であることが分かった。

さらには、質問Ⅲで、「レポート作成」「日本の文化や習慣」に加え、3・4年次学生共に、約50~60%の学生が、「イスラム教の日本語表現」を選択していることが分かった。この点については、これまで現地教育では、ほとんど対応してきていなかった。

8. HELP Ⅲ 学生来日後アンケート調査結果対応案

HELP Ⅲ 学生来日後アンケート調査結果から分かった問題点の中で、ここで特筆すべきものは、「レポート作成」、ゼミや研究室での「意見表明・議論参加」、**「イスラム教の日本語表現」**であろうかと思う。

「レポート作成」については、前述のとおり、基礎練習はすでに日本語授業で対応している。次のステップとして考えられることの一つは、日本

語教員が、学生が理工系授業で作成した実験レポートについて、日本語教育の視点からアドバイスすることである。実は筆者は、MJHEPで理工系教員に対して、この提案を行ったが、理解が得られず実現できなかった。理工系教員によっては、学生から提出されたレポートを一切返却せず、それぞれのレポートの評価を知らせない場合もあることから、レポート作成能力を向上させる方法について説明して理解を得、理工系教員との連携を深める必要がある。

「意見表明・議論参加」については、前述したが、日本語教員では対応が困難な領域である。しかも、理工系教員の人数を増加させたり、マレーシア人理工系教員の日本語能力をレベルアップさせたりすることには、いくつもの障壁がある。そこで、注目したいのが日本人学生のTA制度の可能性である。HELPⅢでは、最多の年で年合計12人のTAが学生寮等に滞在し、授業中・放課後を問わず、学生からの様々な質問に対応した。夜遅くまで質疑応答が続くこともしばしばで、学生のTA制度評価は非常に高く、その有効性は証明済みである。UniKL JUPにおいては、プログラム参加大学に、国際交流に興味のある学生を募ってもらい、日本語の授業時間、あるいは放課後や週末に、インターネットを通して、理工系授業で行った実験等について質疑応答をしたり、意見交換をしたりする機会を設けてはどうかと考える。

「イスラム教の日本語表現」については、学生に対して語る者はイスラム教徒である必要があらうと思う。そこで、イスラム教徒で日本留学経験のあるマレーシア人日本語教員が、自らの経験も含め、必要となる表見や対応方法について日本語でまとめて、放課後等に説明会を開くなどすることによって対応可能であると考ええる。

9. まとめ

1993年に東方政策の下で実施された日本理工系学部留学プログラムは、HELP I～Ⅲ・MJHEPへと変遷し、2020年7月、UniKL JUPの現地教育が始まった。UniKL JUPは、HELP Ⅲより始まった3+2の編入学プログラムである。

HELP Ⅲは、HELP・MJHEPの中で、最も高く評価されるプログラムである。同プログラムでは、理工系教員との連携により、理工系に特化した様々な日本語教材・授業方法が開発され、教育効果の認められたものは、後継プログラムであるMJHEPにも引き継がれた。

しかし、HELP Ⅲの学生に対する来日後のアンケート調査結果を分析すると、いくつかの点で問題が明らかになった。それらの中には、現地で教育に当たる日本語教員だけでは対応が困難な問題もあり、参加大学等からの協力を得て対応する必要があると思われる。それをどのように進めていくかが、今後の課題であり、UniKL JUPの発展のカギとなると考える。

参考文献

- アブドゥハン恭子（2006）「自律的な日本語学習能力——工学系留学生に対する聞き取り調査の分析——」『専門日本語教育』8, pp. 33-38
- 佐藤勢紀子（2006）「多様な専門分野のサンプル論文を用いたアカデミック・ライティングの指導法」『専門日本語教育』8, pp. 39-44
- 田中敦子・池田朋子（2011）「先輩留学生が参加する中級レベルの専門日本語教育の可能性と問題点」『専門日本語教育』13, pp. 41-46
- 因 京子・アブドゥハン恭子・池田隆介（2000）「理系中級者用の専門科目型日本語教材の素材と作業——研究活動のシミュレーションのために——」『専門日本語教育』2, pp. 38-45
- 因 京子・村岡貴子・米田由喜代・仁科喜久子・深尾百合子・大谷晋也（2007）「日本語専門文書作成支援の方向——理系専門日本語教育の観点から——」

- 『専門日本語教育』9, pp.55-60
- 仁科浩美 (2007) 「理工系修士論文発表会における質疑の視点と表現方法——化学系関連分野の分析から——」『専門日本語教育』9, pp.23-30
- 原口孝子 (2018) 「2018年度 外部事後評価報告書 円借款『高等教育基金借款事業(Ⅲ)』」https://www2.jica.go.jp/ja/evaluation/pdf/2018_MXX-1_4_f.pdf
- 札幌寛子 (2007) 「留学生と日本人学生の共同プロジェクト授業におけるペア間の日本語コミュニケーションを促す工夫」『専門日本語教育』9, pp.31-36
- 堀 恵子 (2007) 「自習時間のない理工系上級学習者クラスにおける読解教材——読解教材の語彙分析から——」『専門日本語教育』9, pp.37-42
- 水本光美・池田隆介 (2002) 「日本語能力試験2級レベルの学部留学生在が抱える問題点——理工系学部留学生ケーススタディ——」『専門日本語教育』4, pp.19-26
- 水本光美・池田隆介 (2003) 「導入教育における『基礎専門語』の重要性——環境工学系留学生のための語彙調査と分析から——」『専門日本語教育』5, pp.21-28
- 水本光美・池田隆介 (2004) 「理工系学部留学生にとって効果的なチューター制度」『専門日本語教育』6, pp.55-60
- 向井留実子・串田真知子・築地伸美・菅野真紀子・吉井隆明 (2006) 「非漢字圏学部留学生の漢字語彙力調査から見えてくるもの——マレーシア政府派遣留学生を事例として——」『専門日本語教育』8, pp.51-56
- 山口真紀・菅谷有子・単娜・古市由美子・村田晶子 (2010) 「工学系話し言葉コーパスにおける和語動詞の使用実態——名詞との共起パターンの調査——」『専門日本語教育』12, pp.41-46

資料

資料 1	HELP3: Questionnaire for Students		
(Please answer in English)			
Date			
Name			
University Faculty Department			
Course Year		Supervisor's Name	

I. Study/Research in University

(1) What kind of problems are you facing in your study/research in university? (Please mark all that apply.)

Lecture level is too high to understand.

I cannot understand Japanese in lecturers.

I cannot take notes because I can hardly read what is written on the white/black board in lecturers.

I cannot write academic report well.

I cannot express my opinions or participate in discussions well.

I cannot understand how to register classes/credits.

I have nobody to seek help when I have problems in study or research.

I do not have any special problems.

Others ()

※ Please describe the problems in detail.

(2) Which subject(s) do you think is particularly difficult?

(3) Do you have any failed subject(s) in the previous semester?

- Yes.
 No.

If you have answered “Yes”, please describe the name of the subject(s) and reasons of failure.

II. Japanese Language

(4) What is your level of Japanese proficiency now?

- No problems both in daily life and in study/research.
 No problems in daily life, but sometimes I have difficulty in study/research.
 Sometimes I have problems both in daily life and in study/research.
 I often have problems both in daily life and in study/research.
 Others ()

If you have answered “sometimes/often have problems” in the question (4), what kind of problems do you have in particular?

III. JAD Diploma Program in Malaysia

(5) After you came to Japan, what do you think you should have studied more in JAD Program in Malaysia? (Please mark all that apply.)

- Japanese
 English
 Basic subjects (ex. Math, Physics, etc.)
 Specialized subject
 Programming language
 Report writing
 Islam in Japanese language
 Japanese culture or custom
 Others ()

※ Please describe the problems in detail.

IV. Daily Life

(6) What kind of problems are you facing in your daily life now?

(Please mark all that apply.)

- Financial problems
- Human relationship problems
- No Japanese friends
- Nobody to seek help from
- Food/Meal (e.g. difficult to get halal food)
- Health problems
- Depression
- Future plan
- No particular problems
- Others ()

※ Please describe the problems in detail.

(7) Do you have any part-time job now?

(Please mark all that apply.)

- Yes.
- I was working part-time before but not now.
- I do not have a part-time job now, but I want to try it during long holidays.
- No.
- Others ()

※ If you have ever worked part-time in Japan, please describe the job.

(8) Have you registered the National Health Insurance (国民健康保険) in Japan?

- Yes.
- No.

(9) Do you drive a car in Japan?

- Yes.
- No.

V. Future Plans

(10) What do you want to do after graduation from the university?

- Continue study in a Master program in a Japanese university.
- Continue study in a Master program in a Malaysian university.
- Continue study in a Master program in a country other than Japan nor Malaysia.
- Work in Japan.
- Work in Malaysia.
- I do not know yet.
- Others ()

VI. Others

Please describe if you have any questions or opinions.

Thank you for your cooperation.

資料2

HELP3: Questionnaire for Students

大学3年次																	
大学名	A	B	C	D	D	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	計	
留学生数	3	5	4	1	10	6	12	5	8	2	2	3	5	4	7	77	
選択肢No*																	
I-(1)	1			2			1	1		1				2	1	9	
	2	1		1		2		1	1			1		1		9	
	3	1	1				1	1	2	1					2	9	
	4					4		1	1						3	1	
	5	1	1	1		5		3	3	2		2	2		3	1	
	6									1						1	
	7	1	1			1							2		1	7	
	8	1	2	1	1	2	4	6	4	5	2		4		5	37	
	9		1	1									1	1		4	
II-(4)	1		3	1		1	3	2		3	1	2		3		2	21
	2	1	1	2	1	6	3	6	4	3	1		1	1		1	31
	3		1	1		2		4	3	3			2	2	5	4	27
	4					1											1
	5															1	1
III-(5)	1	1	3	2		5	6	5	4	4	1	2	3	5	4	2	47
	2	2	1			1	2		4	2				1		2	15
	3	1	1	1		6	1	2	3	3				1	1	4	24
	4	2	1	1		1	1	4		4				1	2	1	18
	5	2		2		6	1	2	4	5			2	2	3	4	33
	6	1				3	3	1			1		1	4	5	3	22
	7	2	5	4		5	1	7	4	6	1		1	4	3	4	47
	8	2	2	3		1		3	1	2	1	1		3	1		20
	9																

大学4年次																	
大学名	A	B	C	D	D	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	計	
留学生数	6	8	5	4	4	10	13	5	6	1	2	5	4	4	4	81	
選択肢No*																	
I-(4)	1	1								1				1	1		4
	2														1		1
	3		1													1	2
	4				1		2	1		1		1			2	1	9
	5			1	1	1	4		2	5	1	2		4	2	2	26
	6																
	7																
	8	5	7	3	2	2	5	8	2	4	1	1	5	1		2	48
	9			1			1	5						1	2		10
II-(6)	1	5	4		1	3	4	7	3	1			2				30
	2		3	5	2	1	6	4	1	7	1	3	4	4	3	4	48
	3	1	2		1	1		1	1						1		8
	4																
	5								1								1
III-(7)	1	2	5	2	1	2	5	5		7		2	4	3	2	3	43
	2	1	3	2		1	1		4	1		1	2	1	2		19
	3	2	6	1	3	2	2	5	4	5		1	2	3	3	2	41
	4		2	1	1	2	4	4	2	2		2	2		3	1	26
	5	2	1	2		1	3	1		1	1	3	2	2	4	1	24
	6		4		1	1	4	2		2		1	2	1	4	2	24
	7	3	4	3	2	3	6	5	2	6	1	2	3	3	4	1	48
	8	1	5			1	3	2				1	1	1		1	18
	9						1					1					2

*「選択肢 No」は、アンケート用紙の選択肢に上から番号を付けたものである。

資料 3

HELP3: Questionnaire for Students

大学3年次				大学4年次			
	計	%		計	%		
	77	100		81	100		
I-(1)			I-(4)				
あなたは、勉学や研究において、どのような問題に直面していますか。(該当項目は全て選択)			あなたは、勉学や研究において、どのような問題に直面していますか。(該当項目は全て選択)				
講義のレベルが高すぎて理解できない。	9	12	講義のレベルが高すぎて理解できない。	4	5		
講義の日本語が理解できない。	9	12	講義の日本語が理解できない。	1	1		
講義で、白/黒板に書いてあることがほとんど読めないで、ノートが取れない。	9	12	講義で、白/黒板に書いてあることがほとんど読めないで、ノートが取れない。	2	2		
大学のレポートが書けない。	10	13	大学のレポートが書けない。	9	11		
自分の意見の表現、あるいは議論参加が上手にできない。	24	31	自分の意見の表現、あるいは議論参加が上手にできない。	26	32		
授業や単位の登録方法が分からない。	1	1	授業や単位の登録方法が分からない。				
勉学や研究において問題を抱えたとき、助けを求める人が一人もいない。	7	9	勉学や研究において問題を抱えたとき、助けを求める人が一人もいない。				
特に問題はない。	37	48	特に問題はない。	48	59		
その他	4	5	その他	10	12		
II-(4)			II-(6)				
あなたの日本語熟達度はどのレベルですか。			あなたの日本語熟達度はどのレベルですか。				
日常生活と勉学・研究の両方において問題がない。	21	27	日常生活と勉学・研究の両方において問題がない。	30	37		
日常生活では問題はないが、勉学・研究では、時々困難なことがある。	31	40	日常生活では問題はないが、勉学・研究では、時々困難なことがある。	48	59		
日常生活と勉学・研究の両方において、時々、問題を抱える。	27	35	日常生活と勉学・研究の両方において、時々、問題を抱える。	8	10		
日常生活と勉学・研究の両方において、しばしば問題を抱える。	1	1	日常生活と勉学・研究の両方において、しばしば問題を抱える。				
その他	1	1	その他	1	1		
III-(5)			III-(7)				
来日後、あなたがマレーシアのJADプログラム*で、もっと勉強すべきだったと思うことは何ですか。(該当項目は全て選択)			来日後、あなたがマレーシアのJADプログラム*で、もっと勉強すべきだったと思うことは何ですか。(該当項目は全て選択)				
日本語	47	61	日本語	43	53		
英語	15	19	英語	19	23		
基礎科目(例 数学、物理など)	24	31	基礎科目(例 数学、物理など)	41	51		
専門科目	18	23	専門科目	26	32		
プログラム言語	33	43	プログラム言語	24	30		
レポート作成	22	29	レポート作成	24	30		
イスラム教の日本語表現	47	47	イスラム教の日本語表現	48	59		
日本文化や習慣	20	26	日本文化や習慣	18	22		
その他			その他	2	2		

*「JAD プログラム」とは、「Japanese Associate Degree Program」の略称で、現地でのツィニングプログラムの別名である。

〈研究ノート〉

「体系」という語について

阿久津 智

要 旨

「体系」という語の語誌について、先行研究の成果を踏まえ、各種データベース、コーパス類によって調べた。その結果をまとめると、次のようになる。(1)「体系」という語は、1880年代に system の訳語として生まれ、1890年ごろから学術用語として普及していったが、1910年代には、まだ「新語」として意識されていた。(2)「体系」の語源については、「体」は、「身体」、あるいは、「全体」に由来し、「系」は、「系統」に由来すると思われる。(3)「体系」は、日本語から中国語に入り、中国語では、1910年代ごろから使われるようになった。

キーワード：体系、構造、系統、訳語、新語辞典

1. はじめに

本稿では、「体系」という語について、その語誌を中心に見ていく。

「体系」という語は、言語学では、「構造」と対になる概念を表すものとして、使われることが多い。たとえば、言語学の入門書には、次のような記述が見られる（下線，[] 内は、筆者による。以下同様）。

- (01) 体系 [(system)] とか「構造」(structure) という場合、少なくとも二通りの関係が考えられ、(1) …横の統合関係 (syntagmatic relation) と、(2) …縦の連合関係 (paradigmatic relation)

とがある，ということである。(田中ほか 1975 : 18-19)

- (02) ここでいう「体系」はタテの関係 (paradigmatic), 「構造」はヨコの関係 (syntagmatic) をさす。(風間ほか 2004 : 235)
- (03) 発せられた言葉の連鎖において，そこに現れている要素どうし
の関係は統合関係 (syntagmatic relation), そこに現れている
要素と現れていない要素との関係は連合関係 (paradigmatic
relation) と呼ばれる。…統合関係にある要素は構造 (structure)
をなし，連合関係にある要素どうしは体系 (system) をなす
という。(斎藤 2010 : 17-18)

このような，言語学用語としての「体系」と「構造」は，それぞれ，system, structure の翻訳語と見られる。『言語学大辞典 術語編』(三省堂 1995) の「体系」, 「構造」の項には，それぞれ，「体系の原語 system という語は，元来，『いくつかの部分からなる全体』を意味した語で，…要素と要素との間に一定の関係があつて，それらが積み重なって整合性のある全体をなしているものをいう」, 「原語の structure は，元来，『建物の仕組み，組み立て』を意味した。転じては一般に具体的な物の，さらには抽象的な物の組み立て方をいう」という説明がある。

原語 (英語) における，言語学的な system と structure の使い方 (使い分け) は，1950 年代ごろから見られるようである。『オックスフォード英語辞典』(OED 第 3 版 2015) には，system の言語学における意味 (I. 12. *Linguistics*. A group of terms, units, or categories, in a paradigmatic relationship to one another; frequently opposed to *structure*.) の用例の最初に，1957 年の J. R. Firth の論文が挙げられている。その部分の日本語訳を挙げる (以下の訳では，system は「系列」と訳されている)。

- (04) 音韻論ならびに文法的分析の第 1 の原則は，構造 [*structure*]

と系列 [system] とを区別することである。…諸系列 [systems] …は、構造の要素に対して価値を与える、換入する [commutable] 単元 [[units]] や項 [[terms]] の間の範列的 [[paradigmatic]] 関係の一組ないしいくつかの組に限定される。(ファース 1978 : 226-227)

ところで、「構造」は、古くからある漢語であるが、「体系」は、比較的新しい語のようである。

『日本国語大辞典 第二版』(小学館 2000~2002, 以下『日本国語大』), 『大漢和辞典 修訂版』(大修館書店 1984~1986, 以下『大漢和』), 『漢語大詞典』(上海辞書出版社 1986~1994, 以下, 『漢語大』)によると, 「構造」は, 漢籍では, 『後漢書』, 『三国志』, 『宋書』に用例が見られ(『大漢和』, 『漢語大』) {ただし, 『漢語大』や『漢辞海 第四版』(三省堂 2017, 以下『漢辞海』)では, 『後漢書』の例(「構造無端」)を「罪をねつ造する」, 『三国志』の例(「構造反乱」)を「ある種の雰囲気を作り出す」の意味とする}, 和書では, 『古事談』(1212~15 頃)に古い例が見られるが(『日本国語大』), 「体系」は, 古漢籍に用例がなく(『大漢和』, 『漢語大』), 日本の文献では, 明治中期の『改訂増補 哲学字彙』(1884)に, system の訳語の1つとして「体系」が載せられている(『日本国語大』)。

「体系」は, もともと system の翻訳語として生まれた語のようで, 『広辞苑 第七版』(岩波書店 2018), 『角川 新字源 改訂新版』(角川書店 2017), 『漢辞海』, 『明治のことは辞典』(東京堂出版 1986)などで, system の訳語とされている。この語の創造は, 森岡 (1991 : 264) の「漢語訳の生産」の方法でいえば, 「造語」に当たるであろう。一方, 「構造」は, もともと, 「種々の材料を用い, 組み立てて作ること」(『日本国語大』) という意味をもつ語として存在しており, structure を「構造」と訳するのは, 森岡 (1991 : 249) の「置きかえ」(言いかえ)に当たる。Structure

を「構造」と訳した例は、明治初期から見られる {たとえば、キルレム・ランキイン『蘭均氏土木学 上冊』(文部省 1880:265)に、「構造総論 (On structures in general.)」がある (「国立国会図書館デジタルコレクション」による)}。

以下、本稿では、「体系」という語について見ていく。なお、漢字の字体は、現代日本語の通用字体を用い、「体」、「體」、「躰」は、「体」に統一する。

2. 先行研究

李漢燮『近代漢語研究文献目録』(東京堂出版 2010:187-188)には、「体系」を取り上げた研究文献として、次の3つの文献が挙げられている。

- ① 惣郷正明・飛田良文編『明治のことは辞典』東京堂出版 1986年12月 p.342
- ② 沈国威『近代日中語彙交流史—新漢語の生成と受容』笠間書院 1994年3月 p.322
- ③ 杉本つとむ「近代訳語を検証する 26 科学 (science)・体系 (system)／コモン・センス・良識 (common sense)」『国文学解釈と鑑賞』70-10 至文堂 2005年10月 pp.225-233

これらの文献に書かれていることをまとめると、おおよそ次のようになる (②の文献については、2017年の改訂新版改装版による)。

- ① 「体系」の概念は、江戸時代の蘭学者にすでに存在した。
オランダ語の *stelzel* (現代オランダ語 *stelsel*, 英語 *system* に当たる) を、本木良永は「窮理」と訳し (1792)、高野長英は「系」

と訳している（1832）（杉本 2005：228-229）。

- ⑥ 「体系」は、明治 20（1887）年前後に訳出され、その後、10 年ほどで定着した（杉本 2005：229）。

惣郷・飛田（1986：342）にある、「体系」の初出（辞典）は、明治 17 年刊の『改訂増補 哲学字彙』（1884）である。

- ⑦ 「体系」という語は、「身体」と「系（統）」に由来する。

杉本（2005：229）は、「体系」について、「身体組織の理解、生物の身体における系統、器官の〈系〉を経て成立した訳語といえそうである」と述べている。

- ⑧ 「体系」は、近代以降、日本語から中国語に移入された（沈 2017：328-329）。

沈（2017：329）にある、中国における「体系」の初出（辞典）は、『綜合英漢大辞典』（1928）である。

以上を踏まえ、次節では、上の、⑥（「体系」の訳出と定着）、⑦（「体系」の由来）、⑧（「体系」の中国語への移入）を中心に、「体系」の語誌について見ていく。

3. 文献資料調査

3.1 「体系」の訳出と定着

先にも述べたように、「体系」という語は、system の訳語として、明治中期に造語されたものと見られる。『日本国語大』では、『改訂増補 哲学字彙』（1884）を、「体系」の初出文献とする。これに続き、「体系」は、『和訳字彙』（1888）、『普通術語辞彙』（1905）、『新訳英和辞典』（1909）、『辞林』（1911）、『模範英和辞典』（1911）、『大辞典』（1912）、『新式辞典』（1912）などに現れている（杉本 2005：228-229、惣郷・飛田 1986：342）。

『日本国語大』の「体系」を引用しておく（「ジャパナレッジ」による）。

たい-けい【体系】〔名〕

- (1) 個々別々のものを統一した組織。そのものを構成する各部分を系統的に統一した全体。
 - * 現代経済を考える〔1973〕〈伊東光晴〉Ⅲ・一・一「まず第一に使用する水を循環させる計画を改め、新しい水を取り入れ、これを使用後捨てるという体系にすればよい」
- (2) 一定の原理によって統一的に組織された知識の全体。
 - * 改訂増補哲学字彙〔1884〕「System 系, 統系, 門派, 教法, 制度, 法式, 経紀, 体系, 教系」
 - * 物理学と感覚〔1917〕〈寺田寅彦〉「一層思考の経済上有利な体系が出来得るかどうか」
 - * 竹沢先生と云ふ人〔1924~25〕〈長与善郎〉竹沢先生の散歩・六「一つの哲学と云ひ得る体系を成してゐない」

なお、system の音訳である、外来語の「システム」も、明治中期から使われている。「システム」の『日本国語大』における初出文献は、『物理学術語和英仏独対訳字書』（1888）{国立国会図書館蔵本のタイトルは、『物理学にもちいる語の和英仏独対訳辞書』（BUTSURIGAKU NI MOCHIYURU GO NO WA-EI-FUTSU-DOKU TAIYAKU JISHO）}である。

次に、各種データベース、コーパス類によって、「体系」がいつごろから使われるようになったかを見してみる（最終閲覧は、いずれも 2020 年 10 月）。

「日本語歴史コーパス」（コーパス検索アプリケーション「中納言」を利用）の「検索」（検索文字列＝体系）の結果では、「体系」は、雑誌『太

陽』(1901)に1例現れた。

- (05) 是等に依て見れば、一概にアルコールを慣用するものを以て、研究の標準となすべからざるのみならず、之れが体系上に及ぼす影響に就いては、何等の確証を得ること能はざるべし、之れを反してアルコールを慣用せるものは、抑々其の有害なる成分を飲み下すことあるも、それが為めに必ずしも害毒を蒙ることゝは断じ難きが如し。(『太陽』1901.12:216「世界紀聞」)

「国立国会図書館デジタルコレクション」の「検索」(キーワード=体系)の結果では、「体系」は、1890年代から現れ始める。

- (06) 体系(System)トハ互ニ関係スル種々ノ知識ヲ順序宜ク一体ニ結成スル事ナリ、体系ヲ有スル知識全般ヲ称シテ科学トス、物理学ハ物体運動ニ関スル知識ノ体系ヲ成セル者ニシテ、化学ハ分子配合ニ関スル知識ノ体系ヲ成セル者ナリ、生理学、社会学、心理学、道義学各々知識ヲ体系ニ成ス所アリ、体系ハ必ス原理ノ貫通スルアルヲ以テ定ルモノナリ、故ニ充分ニ之ヲ施行センニハ論理学ト純正哲学トノ関係ヲ察シ純正哲学ノ区域ニ入ラサルヘカラス、(三宅雄二郎編『論理学』文学社1890:114-115)
- (07) 嗚呼予ノ不肖ヲ以テ、世界ノ大勢ヲ通観シ、無慮十二万余言ヲ費シテ、一体系ノ教育哲学史ヲ編述セリ。其ノ微意、古来著明ノ国々ニ流布シタル諸教育ノ錯綜進化シテ、遂ニ今日ノ教育体系アルニ至リタル連絡ヲ論述シ、(松尾貞次郎『教育哲学史』普及舎1893:緒言11)
- (08) 経験的又は物理学的の見方は、経験の材料を与へられたる者と

して受取り、さてそれを細大漏さず研究し秩序立て、排列し、かくして物理学の体系 (System of physics) を造上ぐる者なり。さればその体系は、外的経験及内的経験より生ずる一切の学問即ち科学を包含する者なり。(波多野精一述『哲学概論』東京専門学校出版部 1901 序：2)

新聞のデータベースの「検索」(キーワード=体系)の結果では、『読売新聞』に、明治期における「体系」の用例が 1 例見られた(もとの記事に当たって確認した)。

- (09) 元良〔勇次郎〕博士は多年研究の心理学体系を近刊の哲学雑誌の附録として続載すべしと(『読売新聞』1906.01.03 朝刊「よみうり抄」)

以上から、「体系」は、1890(明治 23)年ごろから、学術用語として普及していったと思われる。

大正期に入ると、新語辞典が多数出版されるようになるが、「体系」はこの時期の新語辞典に現れている。1910 年代に刊行された新語辞典から、「体系」の解説を挙げる(「国立国会図書館デジタルコレクション」による)。

- (10) タイケイ〔体系=System〕 個々別々のものを統一せる組織。系統。(大畑匡山・西村醉夢『現代文芸新語辞典』東条書店 1914：215)
- (11) 体系(名) 個々別々のものを統一した組織。(小山内薫編『文芸新語辞典』春陽堂 1918：89)
- (12) 体系(System) 個々別々のものを統一して組立てること。系

統、組織など同意義に用ふる。{中中芳岳『ポケット顧問 や、此は便利だ 増補改版 第二版』平凡社 1919：243（初版 1914）}

- (13) 【タイケイ】 体系。系統といふ語に一層具体的意味を加へたる語なり。(上田景二編『模範新語通語大辞典』松本商会出版部 1919：193)
- (14) 【体系】(System) 個々別々のものを統一して組織せるものなり(竹内猷郎編『袖珍新聞語辞典』東京堂 1919：122)

これらから、「体系」は、大正期には「新語」として意識されていたことがうかがえる。なお、これらの辞典における「新語」は、「(「文芸新語」とある 10・11 を含め)「平均的な社会生活を送るために必要な教養としての新語」=「新聞語」(木村 2010：9)と思われる。

3.2 「体系」の由来

杉本(2005：229)は、「体系」について、「身体組織の理解、生物の身体における系統、器官の〈系〉を経て成立した訳語といえそうである」と述べており、「体系」を、「身体」の「体」と「系統」の「系」とから造られた語だと見ているようである。「系統」は、『日本国語大』によれば、『日本外史』(1827)に用例がある。また、『漢語大』や『漢辞海』によれば、漢籍では、南宋の范成大の詩に「系統」が見られる。ただし、これらは、いずれも「血統」の意味である}。

しかし、今日、医学分野では、system は、「体系」より、むしろ、「系」、あるいは、「系統」と訳されているようである。「ジャパンナレッジ」所収の専門英和辞典の system の項には、「【生物学】系(統)、器官、組織、器官」(『医学英和辞典 第2版』研究社 2008)、「《生理》(身体器官などの)系統、系」(『SPED 理工系英和辞典』小学館 2004) などとある {生物統計学・生物体系学を専門とする三中信宏は、「私が見るかぎり、分類

や系統に比べると体系が使われる頻度は各段に低いようです。…体系ということばは私たち日本人には受け入れにくい心理的な敷居の高さがあるのだと推測されます」と述べている（三中 2017：237）。

これは、明治期においても、同様であったようで、「国立国会図書館デジタルコレクション」の「検索」（キーワード=体系 OR 系統 OR 系、NDC 分類=4 類 自然科学）の結果では、明治期の文献に、「体系」は現れず、「系」と「系統」のみが現れた。たとえば、田口和美編『解剖攬要 13 下』（英蘭堂 1882：56）、奈良坂源一郎『解剖大全 三卷』（名古屋新聞社 1884：1）などでは、ラテン語の *systema* が「系統」と訳され、今田東・石川清忠訳『賢列氏解剖学 卷三』（島村利助・丸屋善七 1887：197）、奈良坂源一郎『簡明組織学 四卷』（奈良坂源一郎 1888：27）などでは、ドイツ語の *System* が「系統」と訳され、長谷川泰編訳『内科要略 卷八』（島村利助・丸屋善七 1884：1）などでは、ドイツ語の *System* が「系」と訳され、鳥谷部政人訳『内科新論 下』（島村利助ほか 1887：354）などでは、英語の *system* が「系」と訳されている。

一方で、雑誌『太陽』（1901）に現れた「体系」の例（05）は、アルコールの人体への影響に関する記事であり、この記事において、「体系」は、「身体系（統）」を表しているように思われる。このような例は、ほかに見つからなかったもので、確かなことはいえないが、あるいは、「体系」に、このような用法があったのかもしれない。

「体系」の語源に関しては、ほかに、増井金典『日本語源広辞典 増補版』（ミネルヴァ書房 2012）に、「体（全体）+系（系統）」とあり、ここでは、「体系」の「体」を、「身体」ではなく、「全体」と見ている。明治期の辞典では、1905 年刊の『普通術語辞彙』に、次のようにある。

- (15) 体系と謂ふのは、各部分が方法的に結合せられたる一全体を謂ふ、詳言すれば、一全体を組織する成素が、秩序整然と排列

し、其の各成素間には、規則正しき聯絡が保たれてゐることを謂ふ、…其の部分と全体とが聯絡統一を保つ一個の全体に統括したるものを謂ふのである。(徳谷豊之助・松尾勇四郎『普通術語辞彙』敬文社 1905: 162-163)

この辞書では、「体系」の「全体」性が強調されている。あるいは、「体系」の「体」は、「全体」(あるいは、「一全体」、「一体」)に由来するとも考えられる。

3.3 「体系」の中国への移入

「体系」という語は、現代中国語でも使われるが、これは、日本から伝わったものようである。沈(2017)には、「新しい語彙項目として近代以降、日本語から導入されたものであることが判明した」(沈 2017: 277)語の1つとして、「体系」が挙げられている。沈(2017: 329)に掲げられている、「体系」の現れる、最も古い中国の辞典は、1928年刊の『綜合英漢大辞典』である。なお、中国語の最大規模の辞典である『漢語大』の「体系」には、現代文学 [魏巍『東方』(1978), 秦牧『芸海拾貝』(1962)]の用例しか挙げられていない。

以下、各種データベースによって、「体系」がいつごろから使われるようになったかを見てみる(最終閲覧は、いずれも2020年10月)。

古典籍については、「中国哲学書電子化計画」(「先秦兩漢」・「漢代之後」)、「漢籍電子文献資料庫」で検索(全文検索)した結果、「体系」は現れなかった。

「英華字典」の「搜尋」(全文)の結果では、1916年刊のヘメリング(Hemeling, Karl Ernst Georg, 赫美玲)『官話』(*English-Chinese Dictionary of the Standard Chinese Spoken Language*)に、「Systematology, *n.*, 体系論 *t'i hsi lun.*」が現れた。ただし、同辞典のSystemには、「体系」は挙

げられていない |なお, Systematology は, イーストレーキ・棚橋一郎訳『ウェブスター氏新刊大辞書 和訳字彙』(三省堂 1888)の見出し語にあるが, そこには「法式論, 体裁論, 組織論」とあり, 「体系論」はない(同辞典の System には, 「体系」が見える)}。

「東方雑誌 全文数拠庫」の検索(全文)の結果では, 「体系」は, 『東方雑誌』(1904年創刊)に, 1910年代から現れている(もとの記事に当たって確認した)([]内は筆者による読み下し)。

- (16) 祇須其構造体系属金類。則此機亦可以轟毀之。[祇須其の構造体系の金類に属するのみにして, 則ち此の機(F-rays)亦た以て之を轟毀すべし。] (『東方雑誌』10-7 1913:4-9 甘作霖「世界最猛之軍用殺人術」)(ただし, 原文は「體係」。ここでは, 「係」=「系」ととった)
- (17) 阿斯瓦爾特者科学家也。故其世界觀。人生觀。皆準乎能力定律。第一律曰。能力不減。体系雖遷。全量不變。[阿斯瓦爾特(Ostwald)は科学家なり。故に其の世界觀, 人生觀は, 皆能力に準つて律を定む。第一律に曰く, 能力は減せず, 体系遷ると雖も, 全量は変わらずと。] (『東方雑誌』14-7 1917:105 高无鈍「科学上之大人物」)
- (18) 由如是混乱矛盾中教育而来之欧洲人。於出学校之後。更從各処聽受哲学体系上之断片。(『東方雑誌』15-6 1918:84 平佚「中西文明之評判: 訳日本雑誌『東亞之光』」){原文は, 「斯かる混乱と矛盾の中に教育されたる教育ある欧洲人は, 其上に尚其処此処にて, 哲学体系の断片を聴き噬じる。」(『東亞之光』13-2 1918:24 天津泰「支那精神と欧洲精神」)}

以上から, 「体系」は, 中国語では, 1910年代ごろから使われるように

なったのではないかと思われる。

4. おわりに

以上、「体系」について見てきた。それをまとめると、次のようになる。

- (1) 「体系」という語は、1880年代に system の訳語として生まれ、1890年ごろから学術用語として普及していったが、1910年代には、まだ「新語」として意識されていた。
- (2) 「体系」の語源については、「体」は、「身体」、あるいは、「全体」に由来し、「系」は、「系統」に由来すると思われる。
- (3) 「体系」は、日本語から中国語に入り、中国語では、1910年代ごろから使われるようになった。

【参考文献】

- 李漢燮 (2010) 『近代漢語研究文献目録』東京堂出版
- 風間喜代三・上野善道・松村一登・町田健 (2004) 『言語学 第2版』東京大学出版会
- 木村義之 (2010) 「新語辞典の形成と展開」『日本語と日本語教育』38 慶應義塾大学日本語・日本文化教育センター pp.1-26
- 斎藤純男 (2010) 『言語学入門』三省堂
- 沈国威 (2017) 『近代日中語彙交流史：新漢語の生成と受容 改訂新版改装版』笠間書院 (初版1994, 改訂新版2008)
- 杉本つとむ (2005) 「近代訳語を検証する 26：科学 (science)・体系 (system) / コモン・センス・良識 (common sense)」『国文学 解釈と鑑賞』70-10 至文堂 pp.225-233
- 惣郷正明・飛田良文編 (1986) 『明治のことは辞典』東京堂出版
- 田中春美・家村睦夫・五十嵐康男・倉又浩一・中村完・樋口時弘 (1975) 『言語学入門』大修館書店
- ファース, J.R., 大東百合子訳 (1978) 「言語学理論 (1930-55) の概要」『ファー

- ス言語論集Ⅱ：1952-59』研究社出版（原著初出 1957）pp. 205-250
三中信宏（2017）『思考の体系学：分類と系統から見たダイアグラム論』春秋社
森岡健二（1991）「漢語訳出の方法」『改訂 近代語の成立 語彙編』明治書院（初出 1959）pp. 246-271

【使用データベース類】（いずれも最終閲覧は、2020年10月）

- 「朝日新聞記事データベース」（聞蔵Ⅱビジュアル）朝日新聞社
<https://database.asahi.com/index.shtml>
「英華字典」中央研究院近代史研究所
<http://mhdb.mh.sinica.edu.tw/dictionary/>
「漢籍電子文献資料庫」中央研究院歷史語言研究所
<http://hanchi.ihp.sinica.edu.tw>
「国立国会図書館デジタルコレクション」国立国会図書館
<http://dl.ndl.go.jp>
「ジャパンナレッジ」ジャパンナレッジ
<http://japanknowledge.com>
「中国哲学書電子化計画」中国哲学書電子化計画
ccontext.org/zh
「東方雑誌 全文数拠庫」商務印書館
<http://cpem.cp.com.cn/Search>
「日本語歴史コーパス」（中納言 2.5.2 データバージョン 2020.03）国立国語研究所
https://pj.ninjal.ac.jp/corpus_center/chj/
「毎索」毎日新聞社
<https://mainichi.jp/contents/edu/maisaku/>
「ヨミダス歴史館」読売新聞社
<https://database.yomiuri.co.jp/about/rekishikan/>

（原稿受付 2020年10月27日）

〈研究ノート〉

建物をモトとする日本語の比喩表現

— メタファーとメトニミーによる意味拡張 —

遠藤裕子

要旨

建物に関する語句（「柱」「天井」「台所」など）をモトとする比喩表現には、メタファーによるものと焦点移動のメトニミーによるものが見られる。また、建物の概念メタファーにも関連する語群と、個別の比喩表現にとどまる傾向の強い語群とがある。建物の存立・維持に関わるものは概念メタファーに貢献しやすく、任意の設置物は個別の表現になりやすい可能性が示唆された。これは、語句の階層レベルとも連動していると考えられる。

キーワード：建物，メタファー，メトニミー，百科事典的知識

1. はじめに

自然界に存在する物や生き物，自然現象を起点領域とするメタファー表現は，慣用化したものだけでも非常に多く見られる。また，人工物に関しても，比較的新しい自動車やコンピュータなどを利用したメタファー表現が，すでに広く使用されている。また，人工物の一つである BUILDINGS⁽¹⁾ は，概念メタファー論においてしばしば取り上げられるものである。

(1) “Oxford Advanced Learner’s Dictionary”によると，‘a structure such as a house or school that has a roof and walls.’ とある。

本稿では, BUILDINGS にはほぼ相当すると考えられる「建物」について, 日本語がどのようなメタファー表現を持つか, またメトニミーによる拡張義にはどのようなものがあるかについて, 用例を収集して分析を行う。具体的には, 建物を起点領域とする比喻表現は, 建物のどの部分のどの側面が利用されているか, また, どのような目標領域に使用されているかなどについて用例を通して明らかにし, その傾向と特徴を生み出す認知的基盤について探る。さらに, 社会・文化的な要因と比喻表現との関連についても考えてみたい。

2. 理論的背景と先行研究

メタファー理論の古典とされる Lakoff and Johnson (1980) において, THEORIES ARE BUILDINGS や ARGUMENT IS BUILDING といった概念メタファーが多数提示され, 英語の用例が多く挙げられている⁽²⁾。ここでは, 「土台, 基盤」「崩壊, 破綻」「立つ, 成立つ」などのメタファー表現から, 起点領域の建物が, 構造的に写像されていることを示している。また, 鍋島 (2011: 305-319) では, 日本語において《関係は線》《関係は建物》というメタファーが特定されるとし, 建物としての関係 (人間関係) を表すメタファー表現として, 「築く, 構築する, 揺るがない, 崩れる」などの例を挙げている。

認知意味論では, 経験による百科事典的背景知識がスキーマ化されていると考える。榎山 (2019) は, 「フレーム」について, 次のように述べている。「フレームは百科事典の意味観に基づくものであり, 語 (等の言語表現) の意味の基盤となる背景的知識である。その背景的知識は, 経験が

(2) Is that the *foundation* for your theory? / The argument is *shaky*. (p. 46) など。

スキーマ化・理想化されたものであると共に、構造化されており、長期記憶に蓄えられている。さらに、ある語等の言語表現があるフレームを喚起し、そのフレームのある構成要素あるいは要素間の関係を焦点化する。⁽³⁾ (p.72) また、鍋島 (2016: 189-194) は、フレームの具体例をリスト化⁽⁴⁾ し、「複数のフレームがカテゴリー階層的に関係することは少なくない」としている。そして、大分類「生存」、中分類「住」の下に小分類として「土地、天候、建築、建物、家、居間」を掲げている。個別の語の研究としては、有菌 (2008) が、「顔」の慣用表現を中心とする分析において「構造、機能、位置、形状」の4つの側面（観点）から特徴づけて「顔」の考察を行っている。

本稿においては、このような経験的基盤や百科事典的背景知識を重視するメタファーおよびメトニミーの観点から考察を行う。

3. 建物に関連する語彙

建物に関連する語彙としては、メタファー等の比喩を扱う論文で取り上げられている語句がまず挙げられる。本稿では、広く関連語彙を収集し分類した上で、使用例の予備的調査を行い研究対象語句をしぼることとする。

3.1 シソーラス等による建物関連の語彙

はじめに、建物に関連する語彙を、『日本語大シソーラス』で概観し、『類語大辞典』の分類や意味記述などを参考に、比喩との関連性も考慮して語句を抽出した。

(3) メトニミーに基づく多義語の分析に有効であるとしている。

(4) 網羅的なものではない、と述べている。

表1 『日本語大シソーラス』における建物関連の語句分類

カテゴリー		語句の例
0914	建物	部屋, 壁, 柱, 屋根, 戸, 窓
0918	建物外部	玄関, 門, 垣根, 塀
0919	屋根ほか	屋根, 棟, 軒, 庇, 煙突
0920	部屋	部屋, 座敷, 客間, 台所, 物干場
0921	建物・部屋 (部分)	縁側, 床, 土台, 階段, 踊り場, 柱, 支柱, 敷居, 壁, 窓, 天井
0922	建具ほか	戸, 扉, 暖簾

(語句の例は一部である)

『日本語大シソーラス』は、すべての語句を 1044 のカテゴリーに分類し、それらを階層的体系的に示している。このうち「建物」に関連する語句は、0914~0925 他に記載されており、ここから 0914, 0918~0922 の「一般的に使われる語句」(p. iv) である「ゴチック体」の語句を収集した。(表1 参照)

ほかに、上田 (1974)⁽⁵⁾ に取り上げられている 24 の建物の語句も、日本人の住意識や住宅様式といった背景の観点から参考にした。

3.2 分析対象とする語彙

3.1 で挙げた資料に基づき収集した語句のカテゴリーを、下記のように大きく 4 つに再分類した。

A : 土台, 柱, 壁, 屋根, 窓, 床, 戸, 玄関, など。

建物の主要な部分で、モノ的な語句。

B : 台所, 座敷, 書斎, 風呂場, 階段, トイレ, 玄関, など。

(5) 日本人の生活空間, すまい観についての「仮説的な住居論」(あとがき)。

建物の、そこで何かを行う、トコロ的な語句。

C：敷居，鴨居，障子など。

建物の中の部分で，Aと同じくモノ的な語句。建物の中でも，人の住まいにあるようなもの。文化的要素の強い語句も含まれる。

D：その他。

門，二階建て，こたつなど，建物の外にあるものや，建物そのものの特徴，部屋の中に設置するものなど。

本稿では，AとBに入る語句を分析対象とする。また，「玄関」「扉」など，建物についても，建物を取巻く敷地の範囲についても使う語句は，対象に含めた。上述の語句には，指示物の範囲が広いものや，機能，構造，形状等などの側面に焦点を当てるかで，モノになったりトコロになったりするものも含まれるが，比喩表現を論じる上で有用であると考え分類を行った。

4. 建物をモトとする比喩表現

4.1 調査と分析

3.2で挙げた語句について，国語辞典，慣用句辞典，およびNINJAL-LWP for BCCWJ（以下，NLBと略）で意味と用例を予備的に調査し，一定数のメタファー表現・メトニミー表現が見られるものを取り上げた。分析にあたっては，『現代日本語書き言葉均衡コーパス』（以下，BCCWJと略）のほかに，新聞，ウェブサイトの用例も援用した。

4.2 建物に関する語句の分析

本節では，「柱」「壁」「天井」「玄関」「台所」「座敷」「踊り場」の順に，7語の分析を行う。NLBでの検索による頻度は，順に，2,579，8,163，2,541，4,011，1,862，937，209となっている。

4.2.1 「柱」

「柱」とは、建物などで土台の上に垂直に立てて、梁や屋根などを支える細長い材であり、その機能は、建物全体を「支える」ことである。メタファーによる拡張義としてほぼ確実に記載されている意味としては、「③中心となって全体を支える人や物」（『明鏡』）、「②その組織の中の中心的存在」（『新明解』）⁽⁶⁾がある。また、「茶柱」のように複合語後項として「細長い形状」と「直立」の類似による意味も記載されている場合が多い。この場合、支える機能は使われていない。

メタファー表現として使用される表現形式としては、次のようなものが挙げられる。目標領域の内容は、「人」や「物」よりも「事」の方が多くなっている。なお、以下、用例中の下線は、筆者によるものである。

- (1) a [数詞を含む語句] の柱
b 戦略の柱, 政策の柱, 対策の柱, 計画の柱
c チームの柱
d 茶柱, 蚊柱, 霜柱, 火柱
- (2) いわゆる難病については、調査研究の推進、医療費負担の軽減、医療機関の整備を3つの柱として総合的な施策の推進が図られてきた。（「厚生白書」昭和59年版）
- (3) 全社的に了解を得られたのはほんの数年前だが、現在は「MP-DRAP」が経営戦略の柱に定着し始めている。（岸宣仁『ゲノム敗北 知財立国日本が危ない!』）
- (4) 〈略〉新人王も夢じゃないかも。ゆくゆくは、チームの柱として活躍して欲しい。（Yahoo! ブログ）

(6) 『明鏡国語辞典第二版』『新明解国語辞典第七版』をそれぞれ『明鏡』『新明解』と略称する。「③」「②」は、当該辞書における意味分類番号。

(2)は、「総合的な施策」という全体を支える具体的な方法を指している。(4)は、文字通り、チームの命運を左右するような選手(の一人)の意である。(3)のような抽象的な用例では、複数(3が多い)の「柱」が挙げられる場合が多く、辞書義に見られる「中心的」というのは間違いではないものの、1つに限定されるものではなさそうである。これは、建物が一般に複数の柱を持つこと、どれか1本でも欠けると崩れる恐れがあることが写像されていると考えられる。「人」の場合は、「大黒柱⁽⁷⁾」と言えば、1人に限定することができ、まさしく「中心的存在」であることを表現できる。

4.2.2 「壁」

「壁」とは、建物の外部を囲む仕切りや、建物内部の仕切りのことである。外部と内部を仕切る壁については、雨風から内部を守る機能があり、内部の仕切りについては、必要に応じて空間を分割する機能を持つ。メタファーによる拡張義として、多くの国語辞典に記載が見られる。「②それを突き破らないと先へ進むことが出来ない障害」(『新明解』)などと記述され、物理的領域における物から、異なる領域への写像が見られることがわかる。

「壁」のメタファー表現は大変多く見られる。NLBのパタン「名詞-の壁」では、650種、1716例、「壁に-動詞」では、455種、2573例など、パターンもさまざまである。用例を検討した結果、「人などが、ある目的に向かって行う行為の達成を、はばむもの」と「人などの間の、交流・関係の維持・深化を、はばむもの」の2つに下位分類することとした。また、これとは別に、形状と直立性(方向性)の類似する(5)のような使い方も見

(7) 「民家の中央部に立っている最も太い柱」『日国』(『日本国語大辞典第二版』)

られる。

- (5) 次第に道幅は狭まって、両側の雪の壁にこすれるほどだ。(武田百合子『富士日記』)

建物の壁は、出入り口でもなければ窓でもなく、隔てることをそもそもの働きとしている。「隔てる」ことを表現するのに、身近で明快な材料として使用されていることが分かる。以下、用例を挙げる。

- (6) 組織の壁，現実の壁，法律の壁／言語の壁，文化の壁
- (7) 〈略〉21世紀への新たな情報通信を拓く技術の壁の突破（ブレークスルー）を目指した幅広い異分野との交流を通じた学際的なアプローチによる産学官連携の基礎研究〈略〉（「科学技術白書」平成11年版）
- (8) このCTIというレーベルは当時、壁にぶつかり停滞していたアメリカのジャズを次のステップへと発展させる大きな役割を果たしました。(林仲次『ボサノヴァ』)
- (9) 事後体験では、心の壁を低くしながら、外国の人に積極的にかわろうとする態度が見られた。(岡田直美『エンカウンターで道徳』)
- (10) ただ、B型だし、あまり女性の噂を聞かないから、周りに壁を作っているのかなとも感じます。(Yahoo!知恵袋)

(7)(8)は、「進むのをはばむもの」と捉えた例であり、(9)(10)は、「関係をはばむもの」と捉えた例と言えるだろう。どちらにも解釈できる例も少なくないが、前者に分類されるメタファー表現としては、「組織の壁、現実の壁、法律の壁、壁に当たる、壁に挑む」などが挙げられ、後者に分

類されるものとしては、「言語の壁，文化の壁，壁を取り払う，壁を取り除く」などが挙げられる。前者は時間，後者は空間に傾いた捉え方とも言えるであろう。

鍋島（2011）は、「（人間）関係」を表すのに建物をモト領域に使う例が見られるとし、「関係を築く／構築する，関係がきしむ／崩壊する」などの例を挙げている。建物について、「共同で建物を作るようなイメージで捉えられる表現」の存在を指摘している。

以上、「壁」のメタファー表現は、「隔てる」という壁の特性が写像されていることを示した⁽⁸⁾。

4.2.3 「天井」

「天井」とは、屋根の裏側や上階の床下にあつて、部屋の上部を区切る仕切りである。保温や防音などの機能があるという。メタファーによる拡張義として、多くの国語辞典に意味の記載が見られ、「③物価・相場などの最高値」（『明鏡』）などがある。また、「②物の内部のいちばん高い所」（同）と記載されている辞書も見られる。(11)は、BCCWJからの例である。

(11) 車の天井，トンネルの天井，洞窟の天井

乗り物は動く居室のようなものであり、「天井」は普通に使われる語である。人の行動する（半）閉鎖空間の上部にある面として、洞窟やトンネル、古墳内部といった用例も見られる。

メタファー表現として使用される表現形式としては、次のようなものが

(8) 石や煉瓦で造られた壁は、柱と同じように建物を「支える」機能があるというが、これらの素材は日本では一般的ではない。

挙げられる。

- (12) a 天井を打つ, 天井を付ける, 天井を突き抜ける
- b 天井に届く, 天井にぶつかる
- c 青天井, 大天井, 天井知らず, 天井圏

使用例の多い抽象的な用法については、何について使用するか、どのような場合に使用するか、という点では、「値の変動の大きいもの」(株式、原油価格など)や、予算のように「上限のあるもの」が多く見られた。次に、例を挙げる。

- (13) おおかたは買い乗せをしようとして、相場が天井を打ち大反落したとき、元も子も失うのである。(津本陽『男の真剣勝負』)
- (14) いわんや、すでに私学助成は天井に手が届くところまで来ておるといふ、こういう実情には全くないということは明らかだと思ふんです。(「国会会議録」)
- (15) 〈略〉国債の発行額の推移というものがおおよそ想像されてまいりますので、そこで、過去における実績上最高額をとってきたものをそこを天井にして、これ以上は新規発行はいたさない〈略〉(「国会会議録」)
- (16) 春に原油暴騰のとき、7月原油バブルははじけて、天井を付ける、と言っていたプロ筋は〈略〉(Yahoo! ブログ)

(14)の「天井に手が届く」は誇張表現とも言えるが、天井高250cmほどの現代のマンションを考えると、控えめな誇張と思われる。「天井」の、建物の部分としての機能は、保温・防音などであるが、そのような機能は写像されず、その建物・部屋にいる人間の視点から見た「位置」に焦点が

当てられていることが分かる。(16)の「天井を付ける」に関しては、建物について言った場合、天井を取り付ける（設置する）という異なる意味になり、「相場や物価などの最も高い値」という意味は相場などの分野における慣用と言えるだろう。相場に関しては、4.2.7の「踊り場」も頻繁に使用されており、建物という身近な固着した基準物を、数値の変化の捉え方に利用していると考えられる⁽⁹⁾。

4.2.4 「玄関」

「玄関」とは、建物の（正面にある）主要な出入口であり、人などが出入りするという機能を持つところである。また、玄関から入ってすぐのスペースも指す。「玄関先」「立派な玄関」は前者の例であり、「玄関ホール」「玄関に座りこむ」は後者の例になるだろう。この違いは、メトニミーによる焦点移動あるいは伸縮現象と考えられる。古くは、禅寺の門、寺の書院の入り口、武家の入口の式台のある所などを指していたという。玄関には「戸」か「扉」が必要であり、建物の主要な部分（モノ）としては「戸、扉」となる。

玄関は出入りする所ではあるが、「出入口」という語とは異なって飾ることのできる物・所であり建物の一部である。「玄関払い」「玄関を張る」などの表現も見られ、外からの人間を迎えたり送ったりするという側面が強いようである⁽¹⁰⁾。

拡張義は、記載のない辞書も見られるが、次のような例がある。「⑥ある場所に入るときの入口。特に、大きな都市への入口としての駅、港、空

(9) 上田(1974:98-99)によると、外国では「たかい天井」が好まれるが、わが国では「ひくい天井」が一般的だという。

(10) 類義的な語として、機能が中心の「出入口」「出口」「入口」、建物と関連のある「裏口」「勝手口」「玄関口」などがある。「口」という身体部位詞は、「出入りする所（モノではない）」を表す非常に汎用性の高い形式である。

港を言う」(『日国』)。ここでは「入口」と記述している。

比喩表現として使用される表現形式としては、「名詞の-玄関」が多く、次のような例が挙げられる。「玄関口」の形式も見られる。

- (17) a 「西, 南」などの方角+の玄関
b 「海, 空」などの領域+の玄関
- (18) 長野市の南の玄関口として交通の主要幹線であった丹波島橋は、昭和六十一年(一九八六)に旧橋より下流に架け替えられた。(千曲川・犀川治水史研究会編『千曲川一世紀の流れ』)
- (19) 一つが、日本の空の玄関成田空港、もう一つが市川市から袖ヶ浦市まで広範囲にわたる千葉港です。(Yahoo! ブログ)

(18)は、陸路における長野への主要な入口の意で使用されており、(19)は、空路の例である。その他の用例も含め、「玄関」という語を使用することで、当該地の顔のような側面を表現する文脈で使用されるようである。実際には出たり入ったりするトコロではあるが、「橋」「空港(の施設)」のようにモノの要素を残した使用が多い。

4.2.5 「台所」

「台所」とは、食物を調理したり片付けたりするところで、一般の家についてよく使われる語である。調理が中心であるが、食材の保管、盛り付け、配膳などを含み、食事を提供するための一連の作業を行う場所という背景的知識を含むものである。メタファーによる拡張義として、多くの国語辞典に意味の記載が見られる。「②家計。また、そのやりくり。」(『明鏡』)「金銭のやりくり。家計のきりもり。会計。経済。」(『日国』)

メタファー表現として使用される表現形式としては、次のようなものが挙げられる。

- (20) a 台所事情
b 天下の台所, 庶民の台所, 組織の台所, 軍の台所
c 台所をあずかる

実際の用例を見ると, 必ずしも「金銭的なやりくり」だけではなく, 特に「台所事情」の形では金銭以外の入出・需給などにも使用されていることが分かる。

- (21) 権利義務は会社自体に帰属しますので, 会社と社長の台所の区分が容易になります。(松田修一『会社のしくみ』)
(22) 全国の商業や金融の中心地大阪は, 「天下の台所」とよばれ, 諸藩の蔵屋敷が設けられ, 全国から米や特産物が運びこまれました。(「新しい社会 歴史」)

(21)は, 組織の収支・会計といった意味で使われている。辞書の記述にある「やりくり, きりもり」という語釈は, バランスを取ろうとする行為を表しているが, それは「食材: 入るもの」「金銭: (食材を手に入れるために) 出るもの」というフレームのうち, 金銭面に焦点が当たっていると考えられる。NLBの用例では, 「やりくり」的な使用例が多く, 単に収支両面を表す(21)は珍しい方の例になるだろう。

(22)では, 「全国から米や特産品が運びこまれ」れば, 商業や金融が盛んになりやすい。物の移動(入る)と金銭の移動(出る, 動く)をまとめて使用した例である。「食材」から「商品全般」へと上位概念に意味拡張し, また, 商品の売買およびそれに伴う金融といった関連する意味用法へとずれる拡張をしている。

次に「台所事情」の用例を見る。

- (23) このころパートさんは4人いたが、彼女たちには帳簿つけも頼んでいたのに、台所事情は筒抜けだった。(小方功『華僑大資産家の成功法則』)
- (24) [山口市のウェブサイト]
(<https://www.city.yamaguchi.lg.jp/uploaded/attachment/44632.pdf>)



- (25) 苦しい投手陣の台所事情を、本田の右腕が救ったのである。
(「ホームラン」)

(23)は、前後の文脈から「パートさん」の働く会社の経営状態が良くないことを指していると判断される。(24)は、山口市が「山口市の財政を一般の家計に例えて、財政状況や今後の見通しと取組みなどについて」作成した資料の表紙である。

しかし、(25)は、プロ野球の選手について、登板できる選手と必要な選手のバランスについて述べており、基本義のうち、「需給のバランス」のみが対応していることになる。

一方、「台所」には、別の拡張用法の例が見られる。

- (26) 世界最大級の魚市場を抱え「日本の台所」と呼ばれてきた東京都中央卸売市場築地市場（中央区）が6日、最終営業日を迎えた。

(<https://mainichi.jp/articles/20181006/k00/00e/040/202000c>)

- (27) 大阪は「天下の台所」と呼ばれる独自の食文化が残るところ。代々伝わる伝統的な料理から安価で庶民的なものまで楽しめる。

(<https://study-z.net/100076821#h22>)

(26)の「築地市場」は、市場に入荷する食材を小売店に卸すのが主たる業務であり、調理・配膳は必須要素にはなっていない。ここでは、台所のフレームのうち、「食材」に焦点が移動していると考えられる。一方、(27)は、「外国人観光客にも大人気」「食の流通の中心」といった表現が後に続き、さまざまな食材が入ってくることで、それがおいしく調理されること、つまりおいしい食べ物を提供するところ、という意味で使われている。焦点化される部分はさまざまである。

以上見てきた「台所」の拡張義を簡潔にまとめると、大きく、①組織などの収支、②需給のバランス、③商品と金が集まり出て行く地、④食材が集まり出て行くところ、となる。メタファーと焦点移動のメトニミーによって拡張していることが分かる。「台所事情」に関しては、①②から、需給のバランスが悪いこと、特に収支のバランスが悪いこととなる。なお、類義的な語として「厨房」「炊事場」などがあるが、「台所」のような比喩表現は見当たらない。

4.2.6 「座敷」

「座敷」とは、客間などに使われる畳敷きの部屋で、『明鏡』では2義の1番目、『日国』では7義の4番目に、その意味が記載されている。NLBで用例を見ると、飲食店の案内に、テーブル席やカウンター席に対して「座敷36席」といった使い方も見られるが、それ以外は小説などに多い。また、拡張義として「酒宴」などの意もある。

ここでは、「奥座敷」（入口から遠い所にある座敷）を取り上げる。「表

座敷」が入口の近くにあつて客人を通す部屋として使われるのに対し、奥の部屋は、その家の主人などが私的な時間を過ごしたりするための部屋である。メタファー表現としては、(28)のように、都会から少し離れた奥まったところにある温泉地について言う例が多く見られる。

- (28) 仙台と天童を結ぶ作並街道沿いにある温泉で、約 1270 年前の養老年間に発見されたという、歴史のある湯。仙台の奥座敷として利用されてきた。(みなみらんぼう『らんぼうの温泉浪漫』)
- (29) 私は三浦を愛しています。その愛する三浦の心の奥座敷まで案内するには、このような形も許していただけるのではないかと、私は弁解めいた思いを持つのです。(三浦綾子『新しき鍵』)

(28)では、この湯が、仙台という賑やかな外の世界から距離的にも少し離れた温泉であることが表されている。「奥座敷」本来の、玄関という境界で外の世界と隔てられ、ゆったりと過ごすことのできる部屋、という要素が写像されている。

一方、(29)は「こころ」という領域に使用した文学からの例である。一般的でないがゆえに、起点領域の奥座敷の意味が強く想起され、その結果深みのある表現につながっている。

4.2.7 「踊り場」

「踊り場」とは、階段の途中に設けられたやや広めのスペースであり、小休止や方向転換、転落防止などの機能があるという。メタファーによる拡張義として、意味を記載する国語辞典も見られる。「③比喩的に、物事の上昇が一時停滞すること。」(『広辞苑』)

メタファー表現として使用される表現形式としては、次のようなものが挙げられる。

- (30) a 踊り場にいる／ある，踊り場にさしかかる
b ～の踊り場，踊り場状況，踊り場感

次に，例を挙げる。

- (31) 今回の業況判断は日本経済の景気が踊り場にあることを示した。(「日本経済新聞」2018/10/1)
(32) 工業化社会の階段を上り詰めた踊り場に私たちはいる。(佐和隆光監修『みるみる身につくゼミナール』)

階段は上ったり下りたりするものであるが、「踊り場」の用例を見る限り，上へ向かっている場合に限定されるようである。方向転換や転落防止という機能は注目されず，他の段より水平な面が広く滞在時間がその分長いという点が写像されている。景気などに関して言えば，数値の時間軸に沿った折れ線と，階段を横から見たときの形とが相似しており，水平に停滞している状態が「踊り場」となる。

なぜ，「上昇」途中の変化の停止かについては論拠が不十分なため，ここでは可能性を指摘するにとどめておく。推測される理由の1つは，長い階段の場合，上るときの方が下るときより踊り場で休憩することが多い，という経験に基づくというものである。2つめは，相場や経済といった分野で，「高い」数値を「良い」数値として好む文脈で使用されており，結果的に上昇局面での使用が慣用化したというものである。

4.3 分析のまとめ

以上，建物の主要な部分および壁などで区切られた空間を表す7語について，その比喩表現の分析を行った。結果の要点を表2にまとめる。

表2 建物の語句をモトとする拡張義

語句	拡張義
柱	・組織などの中心的存在 ・計画などの中心的案 ・細長く直立するもの ^{**}
壁	・目的達成を阻むもの ・関係構築をはばむもの ・直立する広い面 ^{**}
天井	・相場などの最高値 ・上限の値 ・(半)閉鎖空間の上部の面 ^{**}
玄関	・陸／海／空路で大きな町に入る境の所や構造物
台所	・組織などの収支 ・需給のバランス ・商品と金が集まり出て行くところ ・食材が集まり出て行くところ
奥座敷	・都会から少し離れた地の温泉など
踊り場	・景気などの上昇が停滞した状態

以上の結果から、傾向と特徴について述べると同時にその背景についても考察する。

まず、「形状」「位置」などの観点で類似性を持つ表現があるのは、「柱」「壁」「天井」である（※を付けた）。これらは建物にとって欠くことのできない部分であり、下位語——つまりより詳細な語——の多い語でもある。日常生活で経験することの多い具体物であり、かつ、語としてのレベルも抽象的過ぎず詳細過ぎない「基本レベル」に近い語と言えるだろう。1節と2節で言及した建物の概念メタファーにおいて「築く、崩れる」といった表現が示されているように、「建物」について日本語が持つ概念に貢献する類の語句であると思われる。

「柱」「壁」「台所」「奥座敷」などは、機能という側面が比喩表現に使用されている。「柱」「壁」は、計画や人間関係といった抽象度の高い領域に使用され、「奥座敷」は非常に限られた用法が見られるだけである⁽¹¹⁾。文化

(11) 「敷居が高い」「羽目を外す」など、このレベルの語句の慣用句は数多く見られる。

的な要素の強い語は、個別のメタファー表現は存在するが、概念メタファー形成の材料にはならないと考えられる。

「台所」は、また、比喩表現の多い語である。「柱」「壁」「天井」が建物の種類を選ばないのに対し、「台所」は「一般の家」の台所を指しており生活に近いという意味で身近な語である。台所の持つさまざまな百科事典的背景知識のどの部分に焦点を当てるかで、さまざまな表現がなされていることが用例から明らかになった。

5. 結 語

建物をモトとする比喩を考察するために、本稿では「柱、壁、天井、玄関、台所、座敷、踊り場」の7語を対象に、用例を分析して意味拡張のプロセスを検討すると同時に、比喩表現の傾向と特徴を分析した。結果の詳細は、3節、4節に述べたとおりである。

建物に関する語句（「柱」「天井」「台所」など）をモトとする比喩表現には、メタファーによるものと焦点移動のメトニミーによるものが見られる。また、建物の概念メタファーにも関連する語群と、個別の比喩表現にとどまる傾向の強い語群とがある。建物の存立・維持に関わるものは概念メタファーに貢献しやすく、任意の設置物は個別の表現になりやすい可能性が示唆された。これは、語句の階層レベルとも連動していると考えられる。

本稿では、語句のカテゴリーと特徴に留意して、比喩表現の見られる7語を取り上げて分析を行った。しかし、言うまでもなく、これらは建物に関連する語句のほんの一部に過ぎない。ここで得られた知見をもとに、語数を拡大して調査・分析することを今後の課題としたい。

参考文献

- 有蘭智美 2008 「「顔」の意味拡張に対する認知的考察」『言葉と文化』9: 287-301 名古屋大学
- 上田篤 1974 『日本人とすまい』岩波書店
- 大森文子 2004 「認知・談話・レトリック」『認知コミュニケーション論』161-210 大修館書店
- 国広哲弥 1982 『意味論の方法』大修館書店
- 柴田武・山田進編 2002 『類語大辞典』講談社
- 瀬戸賢一 2007 「メタファーと多義語の記述」楠見孝編『メタファー研究の最前線』31-61 ひつじ書房
- 高尾享幸 2003 「メタファー表現の意味と概念化」『認知意味論』187-250 大修館書店
- 鍋島弘治朗 2011 『日本語のメタファー』くろしお出版
- 鍋島弘治朗 2016 『メタファーと身体性』ひつじ書房
- 糀山洋介 2006 『日本語は人間をどう見ているか』研究社
- 糀山洋介 2019 「多義語分析の課題と方法」『多義語分析の新展開と日本語教育への応用』開拓社
- 山口翼編 2003 『日本語大シソーラス——類語検索大辞典』大修館書店
- Lakoff, George and Mark Johnson 1980 *Metaphors We Live By* The University of Chicago Press
- 北原保雄編 2010 『明鏡国語辞典第二版』大修館書店
- 北村孝一編 2012 『故事俗言ことわざ大辞典第二版』小学館
- 新村出編 2018 『広辞苑第七版』岩波書店
- 日本国語大辞典第二版編修委員会、小学館国語辞典編集部編 2000-02 『日本国語大辞典第二版』小学館
- 山田忠雄・柴田武他編 2012 『新明解国語辞典第七版』三省堂
- A. S. Hornby 2010 *Oxford Advanced Learner's Dictionary 8th* Oxford University Press

資料

NINJAL-LWP for BCCWJ (<https://nlb.ninjal.ac.jp/>)
用例(24)(26)(27)は、2020年10月18日～25日にアクセスしたものである。

(原稿受付 2020年10月28日)

〈研究ノート〉

日韓関係の改善と国際理解教育の必要性

— 韓国人アンケート調査から —

福田 恵子

要 旨

日本では2000年以降、韓国では2015年以降、本格的に「国際理解教育」が導入され、他者との共生を目的に異文化間能力の向上を目指している。導入前は、他者を理解しようという姿勢ではなく、自国本位の教育が行われてきたが、導入後はいかなる教育効果をもたらされるのか。現段階では教育効果を問うところまでには至っていないが、「対日本（人）へのイメージ調査」や「対日感情のアンケート」結果からは国際理解教育の必要性が示唆された。

キーワード：国際理解教育，異文化間リテラシー，異文化間能力，韓国，歴史教育

1. はじめに

近隣諸国同士は、近隣であるがゆえに古代から様々な問題をめぐって争ってきた。さらに現代は諸国が地理的空間を超えて結びつくことが可能となり、国益をめぐって様々な問題が浮上し、それを巡って他国をも巻き込みながら争っている。筆者は、この状況を変えていくために我々が取り組まなければならないことの一つに国際理解教育があると考えている。教育のあり方によって人が、さらには社会が形作られていくとすれば、現在教育を受けている側が将来どのような思想を抱き社会を形作っていくか

は、まさしく現在教育を行っている側の教育力に負うところが大きい。教育を行っている側には、教育者はもちろん家族や地域社会の年輩者なども含まれるが、彼らの言動によって偏見や思い込みが次世代に受け継がれていくようなことがあってはならないと考える。

本稿では、日本と韓国を取り上げるが、両国は隣国であるがゆえに、政治、経済などをめぐり論争が絶えない。毎日のように「旧朝鮮半島出身労働者問題」や「慰安婦問題」などに関するニュースが流れ、止まるところをしない。政治問題が深刻になれば、韓国国内の反日感情が高まり、各地で慰安婦像が建てられる。共生を目指す国際理解教育では異文化間リテラシーが必要とされるが、異文化間リテラシーの真髄は「自分以外の人のことを考えられるかどうか」や寛容や尊重である。この観点を教育に生かし民衆自体が変わっていけば、対立ではない、穏やかな世界が訪れるだろう。

2. 国際理解教育をめぐって

日本の国際理解教育は、ユネスコへの加盟を契機に1950年代から取り組みが開始されるが、その理念は社会の変遷とともに更新され、現在に至っている。そして、国際理解教育は2000（平成12）年から段階的に開始された「総合的な学習の時間」に徐々に取り入れられるようになる。教育実践としては、環境や貧困など国際社会の現実を教材化する側面と、国際社会で必要とされるコミュニケーション能力や共感性などの個人的資質を目指す側面があるが、後者はもっとも基底に位置するものとして学校教育全体で取り組むこととしている。（佐藤2001：45-46）このような教育を受けてきたのは、義務教育に限れば、2020年現在において、30代前半までの年代である。

韓国では、2000年以降、世界市民教育を掲げてはいるが、本格的に国

国際理解教育が始まったのは、ユネスコのグローバルシティズンシップ教育（Global Citizenship Education）推進（2015）を受け、ユネスコアジア太平洋国際理解教育院（APCEIU）によって、韓国の教育に組み込まれていってからである。朴槿恵政権期には、「共同体能力」とともに世界市民育成が目指される。共同体能力とは、追求する人間像を実現するために育成されるべきもので、神田（2019：7）の韓国教育部からの引用によると「地域・国家・世界の構成員として求められる価値と態度を持ち実践する能力、地域的・国家的・世界的レベルの多様な問題を解決するために責任感を持って積極的に参加する能力、多様な人たちと円満な関係を築いて協力し、互いに関わり合う能力、配慮しながら他者と共に生きていく能力など」のことである。このような教育を受けてきたのは、義務教育に限れば、2020年現在において、高校までの生徒である。（表1）は、第14代から現在に至るまでの韓国の大統領在任期間とその期間の教育課程である。

さて、日本と韓国の国際理解教育の共通点として他者との共生が挙げられているが、共生に必要な能力は具体的にはどのような能力なのか。佐藤（2001：46）は、「共生」を国際理解教育の基本理念に位置づけるならば、よりよい人間関係をつくり出す力、課題を他者とのかかわりを通して解決する力などを育成していかなければならないとし、こうした新しい「知」の育成を学校目標として設定し、その具現化をはかっていかなければならないとしている。そして、新しい知とは「異文化間リテラシー」と呼ぶことができるとし、その育成には知識習得型ではなく新しい学びのスタイルが不可欠であるとする。異文化間リテラシーが注目されるようになった昨今、馬越（2010）は「異文化リテラシーの真髄は、自分以外の人のことを考えられるかどうかですね。英語で“think outside the box”という表現がありますが、自分の箱を出ること。それが異文化理解であり、国際教養の第一歩ですね。」と発言しているが、この発言は示唆に富むものである。異文化間能力は、知識、スキル、態度という要素に分けられて検討される

表1 韓国の大統領在任期間とその期間の教育課程

	氏名	所属政党	在任期間	教育課程
第14代	金泳三 (キム・ヨンサム)	民主自由党→新韓国党 →ハンナラ党	1993年2月25日～ 1998年2月24日	第6次 1992年 施行
第15代	金大中 (キム・デジュン)	新政治国民会議→新千年民主党	1998年2月25日～ 2003年2月24日	第7次 2000年 順次施行
第16代	盧武鉉 (ノ・ムヒョン)	新千年民主党→開かれたウリ党 →大統合民主新党→民主党	2003年2月25日～ 2004年3月12日 権限停止期間 (3月12日～5月14日) 2004年5月14日～ 2008年2月24日	
臨時代行	高建 (コ・ゴン)	新千年民主党	2004年3月12日～ 2004年5月14日	
第17代	李明博 (イ・ミョンバク)	ハンナラ党→セヌリ党	2008年2月25日～ 2013年2月24日	2009年 改訂
第18代	朴槿恵 (パク・クネ)	セヌリ党→自由韓国党	2013年2月25日～ 2016年12月9日	2015年 改訂
臨時代行	黄教安 (ファン・ギョアン)	無所属	2016年12月9日～ 2017年5月10日	
第19代	文在寅 (ムン・ジェイン)	共に民主党	2017年5月10日～ 現職	

が、この態度には「寛容、好奇心、尊重、異なる人やあいまいさへの許容」などが挙げられる。(松尾・森茂・工藤 2018:3) この「自分以外の人のことを考えられるかどうか」というのは、態度に相当するものであろう。

「共生」を実現するには「異文化間リテラシー」が必要であり、その真髓が「自分以外の人のことを考えられるかどうか」であるという視点で現代の教育（特に歴史教育）を見てみると、それが行われていないことは明白であり、負の連鎖が続いているのが現状である。

3. 社会科系教科における教育の現状

3-1 日本と韓国の社会科系教科

日本と韓国の社会科系教科における現状については、井田（1992）、金（2008）を参考に述べていく。井田（1992）、金（2008）は、二十数年前の論文や十数年前の報告ではあるが、表面的な事項を追う内容や自国本位の内容の問題点を指摘し考察したもので、今後の国際理解教育の方向性を示唆している。

3-1-1 日本

日本では、「総合的な学習の時間」以外の教科においても、国際理解教育を念頭に教育を見直す動きが見られる。井田（1992：335）は、アジア軽視の風潮が、テレビ、新聞などとともに教科書や学校の学習から生まれていることを指摘し、それは経済的側面を重視する教科書の記述に問題があるのであり、アジアについての学習が深められない原因としている。そして、国際理解教育を推進するためには文化的側面から民衆レベルでの特徴を理解することが肝要であるとし、韓国の学習においては文化的側面、歴史的側面、景観的側面を重視するべきだと述べている。また、文化的側面を見る場合、違いなどを羅列するだけでなく、例えば、日本との食生活の違いは仏教の盛衰過程や他民族との融合などの影響によることなど、その背景を明らかにし、違いを認める目を養うこと、さらに、人間の主観も加える必要があるのではないかと論じている。さらに、教科書には韓国の対日感情についての記述がないが、あえて記述することが国際理解を進めるうえで重要であり、それが歴史的側面や地理的事象を考えさせるきっかけともなると指摘する。つまり、日本の植民地だった影響が韓国と北朝鮮との分断、離散家族の問題などを引き起こし、北緯 38 度前後の国境地

帯が存在するということへ導いていくのである。

韓国の対日感情についての記述が教科書（中学校社会科地理分野・高等学校社会科地理分野）にないことについては、井田（1992：337）に掲載されたものであるが、当時の中学生、高校生は現在40代である。彼らは対日感情についてほかのメディアを通じて知ることになったであろうが、その背景とともに理解するほうが有益だったであろう。

異文化リテラシーの真髓が「自分以外の人のことを考えられるかどうか」であるなら、対日感情の背景を理解するために歴史的事実を捉えなければならぬし、自分が相手の立場ならどのように感じるかを想像してみることが大切である。

3-1-2 韓 国

韓国の社会科系教科として特筆されるものの中に、歴史教育がある。金恩淑（2008：7）が韓国教員大学校の学生（1987～1990生まれ）を対象に行った自由記述型調査の結果からは、日本との歴史教育との違いがはっきりと感じられる。韓国人は、学校教育を受ける前にすでに日本の植民地支配を経験した曾祖父母や祖父母から経験談を聞かされ、植民地に転落した自国の反省から生じる強烈な民族主義の下、強力な国家を希求する自国中心的な歴史観を持つようになるという。そして、毎年繰り返される日本の植民地支配に関連する記念日、それに伴うマスコミ報道に接し、さらなる知識を習得する。偉人伝全集の偉人も植民地支配から独立のために日本と戦った人が多く採り上げられている。

その後の学校教育では、どのような歴史教育が行われてきたのか。調査対象となった学生は、小学校では第6次教育課程に依拠した教科書で、中・高等学校では第7次教育課程に依拠した教科書で教育を受けている（「表1」参照）。神田（2019：6）によると、第7次教育課程は「世界市民」という言葉が登場したものの、民族性が強調されているという。

小学校教育では、社会科教育以外に道徳教育においても歴史にふれる機会がある。道徳教育の目標の中に「我が社会の構成員として身につけなければならない人格的資質」を育てるというものがあり、その資質は「愛国心」「祖先の意志を受け継ぐこと」「国の発展に協力すること」などである。祖先の意志を受け継ぐということは、歴史上の人物が日本から自国を守った意志を受け継ぐということなのであろう。小学校6年では韓国史の授業を通して日韓関係を学ぶようになるが、そこでも日本から自国を守った歴史上の人物や事象を詳しく扱っている。また、多くの学生が小学校時代に独立記念館を見学し、日本の警察が独立のために戦った祖先を拷問する展示物などを見ている。

中学校教育では、小学校6年で学んだ内容を更に詳しく学ぶとともに、「日本帝国主義の侵略に対抗する救国案を書くこと」などの活動を通じて、当時の人の立場に立って、その時代を理解する訓練を行う。高等学校教育では、国史の教科書のほかに近・現代史の教科書があり、そこには日本の植民地統治について詳しく書かれており、日本は加害者、韓国は被害者という認識が固定化されるのだという。

社会化される時期に、日本は加害者、韓国は被害者という認識を繰り返し教え込まれた韓国人に、日本や日本人を理解し、尊重しようとする心が育まれるのか疑問が残る。このような歴史教育は、異文化間リテラシーの真髄である「自分以外の人のことを考えられるかどうか」や異文化間能力の態度「寛容、好奇心、尊重、異なる人やあいまいさへの許容」などを阻害するのではないかとすら思われる。

ただ、この調査対象となった大部分の学生が、中学校時代の韓国史の授業について教師が近代日本の侵奪について説明しながら反日感情を作ってきたとし、これを当然のこととして受け止めていたことを記憶している。そして、韓国の歴史だけではなく、日本史の内的発展に関する説明を通じて、そのときなぜこのようなことが起こったのか、そして今日、日本はど

うなのかを知る授業を求めている。教師より学生のほうに他者を理解しようとする姿勢が感じられる。

3-2 社会科系教科の今後

社会科系教科は国際理解教育の観点から様々な事象に対して「なぜこのような事態になったのか」という背景を示すことができる。事象として見える部分だけではなく、その背景など見えない部分における教育が重要である。また、複雑に絡み合う国際関係に巻き込まれる民衆に焦点を合わせ、お互いを理解するためにどうしたらよいかなどの話し合いなども可能である。社会科系教科は国際理解教育を組み込みやすい教科でもあり、さらなる充実が期待される。

また、歴史教育について言えば、客観的に史実を眺められる視点が欠かせない。

日本の高校の「日本史 B」の学習指導要領（2009）に

我が国の歴史の展開を諸資料に基づき地理的条件や世界の歴史と関連付けて総合的に考察させ、我が国の伝統と文化の特色についての認識を深めさせることによって、歴史的思考力を培い、国際社会に主体的に生きる日本国民としての自覚と資質を養う。

とあるが、歴史的思考力について、歴史学者である山本（2013：251-252）は、以下のように述べている。

歴史的思考力とは、現代に起こる事象を孤立したものとしてではなく、「歴史的な視野の中で考えていく」ということだと考えています。

（中略）

「歴史的思考力」は、これを身につけようと意識しなければ、自分が知

らず知らずのうちに身につけた観念を歴史的所産として相対化することはできない、ということには十分に注意を払わなければなりません。

つまり、歴史上の事象は歴史的所産として相対化することが重要であり、歴史教育を担う教員はその点に気をつけなければならないということである。

4. 国際理解教育の必要性

国際理解教育が本格的に導入されてから、日本では20年、韓国では5年と、その教育効果を問うにはまだ早いですが、韓国在住の韓国人を対象としたアンケート調査からは、国際理解教育の必要性が感じられる。

4-1 対日本（人）へのイメージ

呉（2008）は2006年9月11～28日に韓国の3大学（高麗大学校、釜慶大学校、忠南大学校）の学部生538名（最終的に327名）を対象に調査を行い、日本人に対するイメージの実態と形成メカニズムを明らかにしている。それによると、日本語の学習者は非学習者より日本人に対して「ずるい、日和見主義」「利己的、計算的」「質素、節約する」「歴史歪曲、過去を反省しない」「残忍、好戦的、暴力的」というイメージをもちにくく、日本語能力が高い学習者はさらにその傾向が強い。これらのイメージのうち「質素、節約する」を除いた4つのイメージは、主に韓国テレビの対日報道と高校までの学校教育によって形成されることが明らかにされており、「ずるい、日和見主義」「利己的、計算的」「歴史歪曲、過去を反省しない」「残忍、好戦的、暴力的」といったイメージは日本という国家に対するイメージから派生したイメージ内容であると述べている。日本語学習者（特に日本語能力が高い学習者）がこのようなイメージをもちにくい要

因は、日本語が上達するにしたがって対日情報源としての韓国のテレビ報道と学校教育への依存度が低くなり、情報源が多様化（日本語教師、日本のメディア、直接経験）した結果であると述べている。対象になった学生は国際理解教育導入前の学生ではあるが、情報源の多様化（日本語教師、日本のメディア、直接経験）によって様々な視点を得、事態の背景を知ることになったと言える。その過程は、国際理解教育の教育内容においてもみることができるのではないか。次項では筆者が実施したアンケートを見るが、日本との接点が行動にも影響することが明らかになり、国際理解教育の必要性が感じられる結果となった。

4-2 アンケート調査

対日感情や行動変化の要因を探るべく2019（令和元）年9～11月の3か月間韓国在住の韓国人に対し、アンケート調査を行った。アンケート（本稿末、付表参照）は、「Ⅰ 属性を問うもの（性別、年代、日本との関わり）」と「Ⅱ 日本（人）に対するイメージ、日本に関わる行動の変容、さらに両国に必要なこと」を尋ねるもので、属性や環境（教育を受けた時期の大統領）によって記述が変わるのではないかという仮説を立てた。アンケートは韓国語に翻訳して実施してもらった。

アンケート結果をもとに、男女別に表（本稿末、表①、②参照）を作成した。表の「日本へのイメージ」「日本人へのイメージ」欄にある「+」は内容記述が肯定的なものであり、「-」は内容記述が否定的なものである。表の「日韓の政治的緊張による行動」欄について、(行)(買)の表示があるが、これは以下のような意味である。

(行)に○のある回答者

「もしあなたが日本への旅行を予定していたとします。そのまま実行しますか。」に、「行く」と回答したことを示す。

(買)に○のある回答者

「日本の製品を買う頻度(回数)はどうなりましたか。」に「買う」と回答したことを示す。

〈調査期間〉

2019(令和元)年9~11月の3か月間。

※この時期、日韓両国間では「旧朝鮮半島出身労働者問題」「慰安婦問題」「対韓輸出管理問題」をめぐって、論争中であった。

〈調査方法〉

アンケートを韓国在住の韓国人(大学院生、日本人の配偶者)に依頼し、その友人、親戚へのアンケートの実施のほか、韓国の情報検索サイト「nate」のアンケート調査システムを利用し、アンケート調査を実施してもらった。

〈アンケート対象〉

アンケート調査の結果、韓国在住の韓国人57人(男性29名、女性28名)の回答を得た。男性(20代:11名、30代:17名、40代:1名)、女性(20代:9名、30代:15名、40代:4名)ともに30代が若干多い。

「3-1-2」で既述した金恩淑(2008)の調査対象となった韓国教員大学の学生は、1987~1990生まれであり、このアンケートでは、35~39歳である。

〈アンケートからの分析結果〉

教育課程のほかに、各大統領下の教科書作成過程も対日本(人)へのイメージに影響を与えているだろうか。

韓国の教科書には、国定教科書、検定教科書、認定教科書の3種がある

が、いずれも教育部所属の国史編纂委員会が携わっており、いずれにしても政権の意向に左右される側面は否めない。朴正熙大統領が導入した国定歴史教科書が1974年（軍事独裁政権下）から長く使用されてきたが、2007年に盧武鉉（革新系）政権下において国定制度が中止になり、2010年度から中高において国定歴史教科書が使用されなくなった。ただ、検定制度下の内容が革新派に偏っていたため、李明博政権になると国定歴史教科書復活への活動が始まる。それが朴槿恵政権に引き継がれ、紆余曲折を経て、国定歴史教科書の現場検討本が2016年に公開される。しかし、世論の批判が大きくなり、全国17の市・道教育庁のうち14の市・道教育庁が不採択方針を明らかにするなど混乱が続き、2017年1月31日に最終本が公開されるものの、結局、文在寅政権下において国定歴史教科書の廃止が決定される。

このように、韓国国内において歴史に対する統一見解がなく、政権が変わるたびに歴史教育が揺れている。今回のアンケートは年代別に集計したもので、30代以降は主に革新系大統領下であり、20代は保守系大統領下に歴史教育を受けているが、アンケートの結果からは、教科書による差は感じられなかった。

日本との接点からアンケート結果を分析すると、ほとんどの被験者は政治的緊張が起こる前後で行動が変わったが、数名が行動を変えなかった。行動を変えないというのは、(行)(買)の両方に○がついている被験者である。女性2名(20代, 30代)は、ともに日本に行ったことがあり、日本人の知り合いがいる。男性5名は全員20代で日本に行ったことがあるか日本人の知り合いがおり、日本との接点がある。また、「両国に必要なこと」として、謝罪などの一方的な発言はなく、「歴史問題解決→和合」「お互いの協力と合意」(以上、女性)、「お互いが嫌いにならないで」「健全な交流」「政治は政治、国民は国民」「お互いの尊重」「歴史と政治」といった相手を尊重する姿勢が感じられることがわかった。

5. 今後の課題

本稿では、国際理解教育の導入を受けて、実際にどのような教育活動を行っているのかについてふれることができなかった。

しかし、「対日本(人)へのイメージ調査」や「対日感情のアンケート」の結果から、日本(人)に対するイメージや行動は日本との接点の有無に影響されることがわかった。日本との接点があることで視点が広がり、それが一方的な教育や報道では得られない日本(人)に対する理解に繋がっている。今回は日本人を対象としたアンケートは行えなかったが、日本も韓国の表面的な動きに左右されるのではなく、その背景を知ることができるような活動を工夫する必要がある。

また、国際理解教育の理念である共生を実現するためには、教育側に異文化間能力育成に理解のある人材をおくべきで、そのような資質のある人材を増やしていくことが望まれる。今後は、学校教育の実践について検証するとともに、学校教育以外にどのような活動が可能なのかについて研究を進めていきたいと考えている。

謝 辞

アンケートを行うにあたって朴佳英氏の協力を得ましたこと、心より感謝申し上げます。

参考文献

- 井田仁康 (1992) 「社会科地理的分野におけるアジア学習の検討 — 国際理解教育の観点から韓国を例にして —」 『上越教育大学研究紀要』 第11巻第2号
- 神田あずさ (2019) 「韓国における『世界市民』育成に向けた政策の変遷」 『国際理解教育』 vol. 25
- 金恩淑 (2008) 「韓国人の日本認識と歴史教育」 愛知教育大学歴史学会国際シン

ボジウムにおける報告（原文：韓国語，翻訳：真島聖子）

呉正培（2008）「日本語学習者の日本人イメージにみられる特徴とその形成要因
—— 韓国の大学における学習者と非学習者の比較 ——」『世界の日本語教育』

18

佐藤郡衛『国際理解教育』明石書店，2001年

馬越恵美子 特集座談会「異文化リテラシー～文化・異分野に学ぶ姿勢～」名
古屋外国語大学 2010年度2期

山本博文『歴史をつかむ技法』新潮社，2013年

（原稿受付 2020年10月28日）

表① 男性

	ケース	日本に行ったことがある	日本人の知り合いがいる	日本に関心がある ○/少しある△	日本へのイメージ (+ - どちらでもない 記述: 無標)	日本人へのイメージ (+ - どちらでもない 記述: 無標)	日韓の政治的緊張による行動		両国に必要なこと
							変わらず: ○	変った: 無標	
						(行)	(買)		
20代	1	○		○	+	+	○	○	お互いが嫌いにならないで
	2	○	○	○△	-	-			謝罪・責任/許し
	3	○		△	-	+			謝罪
	4	○		△	+	+	○	○	健全な交流
	5	○		△	+	+	○	○	政治は政治, 国民は国民
	6	○					○	○	お互いの尊重
	7		○	△					政治に利用されない信念
	8		○	△					歴史認識
	9		○				○	○	歴史と政治
	10			○	+	+			慰安婦・謝罪
	11						-	○	解決希望
30代	12	○	○	○					政治的な葛藤解消が必要
	13	○	○	○	+	+			民間交流と政治は別
	14	○	○	△	-	+			政治に利用されないこと
	15	○	○	△					お互いの尊重
	16	○	○	△					過ちを認めるべき
	17	○	○	△	+				交流と政治は別が賢明
	18	○	○	△					お互いの尊重, 嫌韓やめて
	19	○	○	△	-	+			謝罪
	20	○	○		-				謝罪
	21	○		○	+	+			政治や指導者の改革
	22		○	△	-	-			国民の被害にならないように協力するべき
	23	○		△					尊重
	24	○		△	+	+	○		尊重
	25	○							謝罪, 尊重
	26	○							
	27			△	+	+			
	28								こじれた関係の再成立
40代	29	○		△				○	政治と安保, 民間交流は別

表② 女性

	ケース	日本に行ったことがある	日本人の知り合いがいる	日本に関心がある ○/少しある△	日本へのイメージ (+ - どちらでもない 記述: 無標)	日本人へのイメージ (+ - どちらでもない 記述: 無標)	日韓の政治的緊張による行動		両国に必要なこと
							変わらず: ○ 変った: 無標	(行) (買)	
20代	1	○	○	○					過去のことで雑音立てるな
	2	○	○	△	+ -	+	○	○	歴史問題解決→和合
	3	○	○		-	-	×	×	謝罪
	4	○	○		+ -	+ -			謝罪, 日本が過ちを認め交流
	5	○			-	-			尊重, 日本側の歴史は正謝罪
	6		○	△	+ -	-			右翼の滅亡
	7		○	△	-	+ -			謝罪, 賠償
	8		○		-	-	×	×	日本側の態度の変化
	9			△	+ -	+ -			謝罪, 尊重
30代	10	○	○	○	-	+ -	○	○	お互いの協力と合意
	11	○	○	○	+ -	+ -			個人
	12	○	○	△	+ -	+			謝罪, 歪曲された歴史の是正
	13	○	○	△	+ -	+ -			安倍の謝罪
	14	○	○	△		+			お互いの尊重, 正しい歴史教育
	15	○	○	△	-	+ -			正しい歴史観と包容力
	16	○	○	△	+	+ -			歪曲された歴史の是正
	17	○	○		+ -	+			尊重, 合意点
	18	○		△	-	-			謝罪, 補償
	19	○		△	+ -	+			食材流通の規制
	20	○		△	+	+			大人の政治, 文化交流
	21	○							会話が必要
	22	○		○					謝罪, 補償, 文化財の回収
	23						+	×	謝罪
24							×	謝罪	
40代	25	○	○	○		+			国民同士で仲よく
	26	○	○	○	+ -	+ -			関係改善
	27	○		△	-	+		×	謝罪
	28				-	-			過去の清算

※「日韓の政治的緊張による行動」欄の×：日本への旅行はそもそも考えないし、日本製品は以前から買わないとの回答。

付 表

研究データのため、アンケートのご協力をお願いいたしたく、
よろしくお願ひ申し上げます。

(このアンケートは研究データのみを使用し、個人情報は一切外部に出ません
ことをお約束いたします。)

～ ～ ※ ～ ～ ※ ～ ～ ※ ～ ～

I あなたについてお尋ねします。

(当てはまる箇所に○をつけてください)

性別 (男 女)

年齢 (15～19 20～24 25～29 30～34 35～39 40～歳)

① 今までに日本に行ったことがありますか。 (はい いいえ)

「はい」と答えた方 → 何回くらい、それは、いつ、どのくらいの
期間、何の目的で、行きましたか。

② 日本人の知り合いがいますか。 (はい いいえ)

「はい」と答えた方 → 何人くらい、その方とはどのような関係で
すか。

③ 日本に関心がありますか。

(ある 少しある あまりない ない)

「ある」「少しある」と答えた方 → 具体的にどのようなことに関心がありますか。

II 次の質問に答えてください。

① 日本のイメージについて思いつくまま、できるだけ多く書いてください。

② 日本人のイメージについて思いつくまま、できるだけ多く書いてください。

③ 現在、韓国と日本は政治的緊張せいじ てきんちやうが続いていますが、もしあなたが日本への旅行を予定していたとします。

そのまま実行しますか。(はい いいえ)

「はい」(予定通り旅行します)と答えた方 → それはなぜですか。

「いいえ」(キャンセルします)と答えた方 → それはなぜですか。

- ④ 政治的緊張の中、韓国を訪れている日本人を見て、どう思いますか。

例：日本に帰ってほしい。／このような状況でも韓国に来てくれて、うれしい。…など

- ⑤ 政治的緊張が起きるまえと、起きてからとで、あなたの行動は変わりましたか。

- 1 日本の製品を買う頻度（回数）はどうなりましたか。

（ 変わらない 減った そのほか _____ ）

「減った」と答えた方 → それはなぜですか。

「変わらない」と答えた方 → それはなぜですか。

- 2 そのほかに変わったことがあれば書いてください。

- ⑥ 今後、韓国と日本に必要なことは何だと思えますか。

例：お互いを尊重すべき。／政治的に利用されないように国民同士は交流すべき。…など

ご協力、ありがとうございました。

〈研究ノート〉

Kanji in 6 & 4 の点画コードを用いた 漢字字形学習の実践

— K コードの共通言語機能と実用性についての考察 —

伊 藤 江 美
中 村 かおり

要 旨

拓殖大学別科日本語教育課程の入門漢字クラスでは、非漢字圏学習者の心理的、時間的な負担を軽減することを目指し、Kanji in 6 & 4、語彙先習、漢字クイズマラソンによる段階的な漢字語彙学習に取り組んでいる。Kanji in 6 & 4は拓殖大学大学院に在学中だったイマーン・タハ氏が考案した字形学習法で、字形の点画をコード化して示した上で、字形の構造を階層的に分解、分類し、字形を認識する。筆者らはKanji in 6 & 4の第一段階の点画のコード化をKコードと呼び、Kコードによる漢字字形学習の実践を行っている。本稿では、Kコードによる漢字字形学習の実践例から、Kコードが共通言語の機能を持ち、学習の効率化に役立っていることを述べた。そして、当クラスの学習項目全体を改訂版タキノミーによって分析し学習目標分類表を作成することによって、学習行動の認知次元過程の各段階におけるKコードの有用性を示した。以上のような実践と分析を通して、漢字の字形学習におけるKコードの共通言語機能と実用性について考察した。

キーワード：字形識別、段階的な漢字語彙学習、非漢字圏学習者の負担軽減、改訂版タキノミー、学習目標分類表

1. はじめに

非漢字圏の日本語学習者にとって、漢字の字形の点画を見分けて字形を認識し再生する字形学習の認知的負担は大きいとされている（海保・野村1983）。字形学習の困難点として、例えば「泳、発、病、楽」など「細かい点の散らばり」や、曲線、ハネがあるものの再生の難しさ（加納1988）、「1画多いか少ない」という書き誤り（Hatta et al 1998, 佐々木2008など）, 「『一』『冫』『宀』『艹』など、横画を中心としたバリエーションを正しく掴むことの難しさ」（前原・藤城2007）などが指摘されている。漢字の点画の識別ができないと、字形の区別や正誤の判断ができず、正しい漢字を書くのが難しくなるだけでなく、漢字を含む語彙が習得しにくくなり、日本語学習全体にマイナスの影響を与えてしまう。漢字の点画を識別することは漢字学習の入門期から重要なのである。字形学習の困難点に早めにアプローチすれば、字形の識別や再生がより効率的に進み、漢字学習全体の負担を減らすことができると考えられる。

拓殖大学別科日本語教育課程の入門漢字クラスでは、2015年に漢字字形学習の効率化を目指し、タハ（2015）のKanji in 6 & 4を取り入れた⁽¹⁾。当時別科長で当クラスを担当していた小林孝郎氏が、大学院で指導していたイマーン・タハ氏の考案したKanji in 6 & 4の実践を始めたのである。点画の識別および書字の指導において、点画を6つに類型化したアルファベットのコードを用いることで、認知的負担の軽減を図った。さらに、非漢字圏学習者の負担軽減のために、2017年度からは、学習漢字を書き漢字と読み漢字に分けて学習項目を絞り、語彙先習と漢字マラソンを取り入れた段階的な漢字語彙学習を行っている。

中村（2019）は、当クラスの字形学習法、語彙先習、漢字マラソンを取り上げ、それぞれ漢字学習における意義を述べ、効果について考察した。

しかし、タハ（2020）以前だったため、Kanji in 6 & 4 の内容の一部を説明することに留め、当クラスでの Kanji in 6 & 4 による具体的な取り組みは明らかにしていない。本稿では、中村（2019）が詳しく取り上げられなかった Kanji in 6 & 4 による漢字字形学習を中心とした実践報告を行う。本稿と中村（2019）の実践報告の内容を合わせると、当クラスの学習内容全体を示すことができ、全ての学習項目を分析することが可能となる。

本稿では、まず、漢字字形学習において学習者のニーズに応える学習法の開発が必要である理由を述べた上で、新たな漢字字形学習法である K コードについて説明する。次に、2019 年度の当クラスの実践について漢字字形学習を中心に報告する。そして、中村（2019）の語彙先習、漢字マラソンと合わせた実践の全ての学習項目を改訂版タキノミー・テーブルで分析して学習目標分類表を作成する。それにより、K コードによる学習行動が担っている点を明らかにし、漢字字形学習法としての K コードの実用性について考察する。

2. 問題と目的

2.1 学習者の漢字学習への意識

先行研究では、非漢字圏学習者は日本語の他の学習に比べて漢字の習得を難しいと感じ、漢字の自己評価が低いという傾向が示されている（豊田 1995, ガヤトゥリ 2006, 加納 2016 など）。一方で、漢字が好きだという回答が「難しい」と同程度であること（坂野・池田 2009）や、好き・興味があるという回答が多くを占める意識調査結果（リドワン 2011, 中西 2012 など）が報告されている⁽²⁾。このことから、学習者の漢字への苦手意識と、興味や好意的感情とが同居している傾向が見受けられる。漢字が苦手だからといって、嫌いで無関心とは限らないのである。

そこで、筆者らは、漢字の学習全体や字形学習に対する学習者の心理的

負担を減らすために、学習者が漢字学習の何に対して苦手意識を持っているのか知り、内発的動機づけを高めるために難しくて面白いと感じるのは何かを知る必要があると考え、意識調査を行った。非漢字圏の学習者 80 名⁽³⁾を対象に、漢字の 8 つの学習項目について、「難しい」「難しいが面白い」「面白い」という三択式で回答してもらったところ、「読みの多さ」以外の項目で、「面白い」と「難しいが面白い」を合わせた回答が「難しい」より多く、全体として漢字学習を「面白い」と感じている学習者が多いことが示された（表 1）。

表 1 学習者の意識調査（％）

	読みの多さ	熟字訓	辺の多さ	筆順	形パターン	形デザイン	類似形	意味パーツ
難しい	52.5	37.5	45.0	38.8	28.8	30.0	48.8	20.0
難しいが面白い	37.5	41.3	31.3	35.0	53.8	37.5	36.3	37.5
面白い	10.0	20.0	22.5	25.0	16.3	27.5	13.8	42.5

また、最も多かった回答は、「読みの多さ」が「難しい」と「形パターン」が「難しいが面白い」で、全体の約半数を占めた。漢字学習の中で「読みの多さ」が難しいとされたことは、先行調査と一致している（坂野・池田 2009 など）。「読みの多さ」の問題は、1 つの漢字の音訓読みなど全ての読み方を一度に導入するという学習法によると考えられる。それから、「読みの多さ」に次いで「類似形」、「辺の多さ」が「難しい」とされている。これには、字形学習において、類似形の見分け方や、辺の数・向き・長さを識別する学習の不足が起因しているのではないだろうか。

2.2 字形学習法における点画コード化の教材の必要性

日本語教育における漢字字形の学習法には、イラストによる連想法やイメージング法、部首など漢字のパーツ、構造パターンの認識によるものなどがあり（トリーニ 1992, 酒井 1994, 前原 2004, 川口 2010 など）、部首をイラストで表した教材や字形の分解図を示した教材などが開発されてい

る⁽⁴⁾。これらは、国語教育でも行われてきた方法（白石 1977, 下村 1978, 岡田 1979 など）⁽⁵⁾ で、漢字の手本を見て書いて覚える学習法と比べると、字形と意味とを関連づけたり字形の構造を分析したりして学習者の気づきを引き出し、能動的な学習ができる。

一方で、これらの意味単位の部首は、非漢字圏学習者が点画の識別に役立てるには形が大きく複雑で、さらに小さい同定要素が必要だという指摘もある（海保・Haththotuwa 2001）。そこで、部首より小さい構成要素（書記素）を設定し、それをコード化して学習に役立てるための研究が行われてきた（白石 1977, 山田ボヒネック 2007, ヴォロビヨワ 2011, 早川他 2019 など）。

ヴォロビヨワ（2011）は先行研究を調べ、常用漢字をカバーする「書記素（漢字字体の一番細かい要素、画）」の種類が 16 種類から 41 種類までであると報告した。そして、先行研究の欠点を補い、線型分解と階層分解と構成要素の 3 段階の分析に基づき、アルファベット・コードを付した 24 種類の書記素を用いた漢字の字形認識の教育を提案している（表 2）。非漢字圏学習者にとって複雑な線の集まりや図形のように見える字形を、細かく分解して分類した点画にアルファベットの記号をつけて、その記号を組み合わせると字形や字形の構造を表すというものである。画期的な学習法

表 2 漢字の 24 種類の書記素とそのアルファベット・コード
（ヴォロビヨワ 2011）

A	B	C	D	E	F
一	丨	丿	㇇	㇈	㇉
G	H	J	K	L	M
㇊	㇋	㇌	㇍	㇎	㇏
N	O	P	Q	R	S
㇑	㇒	㇓	㇔	㇕	㇖
T	U	V	W	Y	Z
㇗	㇘	㇙	㇚	㇛	㇜

だが、実践からのフィードバックは見られず、アルファベット・コードを用いた練習法や指導法が確立されているとはいえない。24種類の構成要素は、実際に練習や教材として活用するには数が多く、学習法として習得することが負担になると考えられる。

また、最近では学習者が漢字自習アプリを用いて、「点画の開始点」や「筆順」を見て点画の形を確認しながら字形学習に取り組んでいること（前原他 2015）や、タイ人学習者が字形を認識し覚える手がかりとして、漢字の線の形状をカタカナやアルファベットなどの既知の文字や、四角形やバツ印（□、×）などの形などと関連づけようとしていること（ヴィモンヴィタヤー 2013）が報告されている。

以上のことから、漢字の形や辺を識別するための実用的な方法が、非漢字圏学習者のニーズとしてあげられるだろう。漢字字形学習をさらに充実させるためには、字形の認識に焦点を絞った学習法が必要なのではないだろうか。これまで、漢字の形音義を同時に指導するための漢字教材が一般的で、筆者らも漢字の形音義を一度に提示して指導していた。しかし、漢字入門期に、意味や読み方を考慮せずに字形だけを中心に取り上げるといふ、段階ごとに焦点を絞った学習の流れが必要ではないだろうか。非漢字圏学習者の視点から提案されてきた点画のコード化は、字形の認識に焦点を絞った学習法として実践に取り入れる価値のある方法だといえるだろう。中でも、Kanji in 6 & 4 は点画のコード数が少なく体系化されており、学習負担が少なく、非漢字圏学習者が習得しやすい方法だと考えられる。

2.3 本稿の目的

ここまで述べてきたように、非漢字圏学習者の学習上の困難点として、漢字の読みの多さと字形認識の複雑さが挙げられる。そこで本実践では、まず、読みの多さに関しては、語彙先習で1つの語彙の読み方だけを学習させて、音訓読みなどの他の読み方を同時に提示しないことにした。学習

段階に応じた漢字語彙を一単位として、1つの漢字語彙の意味・読み・字形を確実に習得する方が合理的で、負担が軽減できると考えたためである。そして、困難点となった辺の長さや類似形などの字形認識を容易にするために、漢字の点画を細かく分析して学習させる必要があると考えた。そこで、本実践では、非漢字圏学習者でもあったタハ氏が開発した Kanji in 6 & 4 の点画のコード化を漢字入門期に取り入れることとした。

本稿では、この点画コードを K コードと呼び、学習者の負担軽減を目指して行った、K コードによる漢字字形学習の実践について報告する。そして、本実践を行った入門漢字クラスにおける段階的な漢字語彙学習全体を改訂版タキノミーによって分析し、K コードの機能と実用性を考察する。最後に、非漢字圏学習者を対象とした漢字字形の実践を通して、K コードが果たす役割をあげ、K コードの有用性について述べる。

3. 漢字字形学習のメソッドとしての K コード

3.1 Kanji in 6 & 4 の K コード

Kanji in 6 & 4 は「JLPT 『旧 2 級』の 1023 字の漢字」全てを「6 種類の線型とそのスタイル・オプション及び 4 つの結合タイプ」によって説明できる方法を用いた字形認識およびライティングの指導法である（タハ 2020）。「学習者自身が漢字の字形の認識力と字形の書写力を習得すること」（タハ 2020）を目的としており、指導法であると同時に自学自習の方法でもある。Kanji in 6 & 4 は漢字の字形を以下の 4 段階で分解している。

第 1 段階…点画の 6 類型とオプション：K コード

第 2 段階…2 種類の点画の結合点の 4 類型：0, 1, 2, 4

第 3 段階…構造類型を表す 6 つの位置：U, D, L, R, O, I

第 4 段階…点画から複合的な構造までの階層的分析：概念地図

各段階の 6 と 4 の数字が 6 & 4 の由来である。一番細かい分解である第

1段階の点画の6類型は、非漢字圏学習者が漢字の点画の「差異を弁別・識別」するための「最低限」の形で「普遍性のある形態的な特徴のある最も単純な形及び単純なコードに絞ること」が重視されている（タハ2020）。前出のヴォロビヨワ（2011）などの先行研究と比べ、コード数が少ないことが特徴である。漢字の点画の形を6つに分類しコード化しており、6つの形とコードを覚えて活用することは現実的かつ実用的だと考えられる。

筆者らは、Kanji in 6 & 4の第1段階の6つのアルファベット・コード、サイズ・オプション、ハネ・オプション、1画ルールをまとめて、Kコードと呼ぶことにした。Kコードは漢字の点画を「一、丨、ノ、ㄨ、✓、L」の6種類の基本線に分類して、「H、V、Z、N、C、L」とコード化し、始点と線の方向と終点のトメ、ハライを示す（表3）。表3の「コードの由来」には2種類あり、H、V、Cは線の形を表す英語の頭文字が由来で、Z、N、Lは線の形とアルファベットの形が共通していることに由来している。横線のHは水平線 Horizontal、縦線のVは垂直 Vertical、下から上に跳ね上がるCはCheck（✓）のそれぞれ頭文字である。ZとNは、その中央の線が「ノ」「ㄨ」と共通した形で、LはLの角のない形である。また、基本線にはそれぞれ大きさ（長さ）の違いを示すためのサイズ・オプション

表3 Kコードの基本線とオプション（タハ2020をもとに筆者作成）

コードの由来	基本線とコード	サイズ・オプション	ハネ・オプション	基本線の書き方
Horizontal（水平）	— H	— h	↔ Hw	左から右に書いて止める
Vertical（垂直）	丨 V	丨 v	↓ Vw	上から下に書いて止める
Zの中央線の傾き	ノ Z	ノ z	↙ Zw	上から左下に書いてはらう
Nの中央線の傾き	ㄨ N	ㄨ n	↘ Nw	上から右下に書いてはらう
Check（✓）	✓ C	✓ c	-	下から右上にはらう
角のない「L」	└ L	└ l	└ Lw	上から右下に曲げて止める

ンがあり、一つの漢字の点画の中でより小さい（短い）基本線を小文字で示す。Cを除く5つの基本線には終点のハネを示すハネ・オプションがあり、基本線のコードにwを加えて示す。wは、ハネと同音異義語の羽根wingの頭文字である。また表3に加えて、2辺以上を1画で書くことを示す1画ルールがあり、そのKコードの該当箇所の下線を引いて示す。例えば、「口」は「VHVH」と示される。

3.2 Kコードの役割

Kコードは、字形を認識するために点画の形を識別する道具として機能し、字形の差異や書字の誤りの箇所を示す際の共通言語になりうる。

まず、字形学習では点画の識別・弁別と書き方の方法を示し、字形を認識するための基礎力を養うことが重要である。Kコードは、始点と点画の向き、終点のトメ、ハネ、ハライをコード化し、全ての常用漢字の字形をコードで示せる。例えば、「了(HwZw)」と「丁(HVw)」, 「入(zN)」と「人(Zn)」の違いをコード化して示す。Kコードは全ての点画の違いを厳密に示すことができるわけではなく、同じコードでも向きや長さにバリエーションがある。教室活動では、例えば、「力(HZwZ)」と「子(hwZwH)」のZwのバリエーションや「三(hhH)」のhの長さについて適宜説明をする。また、手本や添削としてKコードを書き入れるのが主であり、「HVZN」から「木」という字形を再生させることはない。よって、コードが字形を厳密に示すものでなくても問題にはならない。

次に、教師と学習者、あるいは学習者間の共通言語として、Kコードを機能させることができる。「この短い線はトメですか。ハライですか。その長い縦線の下は左にハネがありますか。」というところを、Kコードを用いると「これはvですか。zですか。それはVwですか。」のように簡潔に言い表すことができるのである。Kコードに使われるアルファベットは多くの学習者にとって既知の文字で、全部でHVZNCLwの7つである。

よって、コードの書き方、読み方を新たに覚える必要がない。Kコードは学習者の負担軽減を図った用語といえるだろう。

このように、Kコードは用語を覚える負担が軽く、漢字の字形認識に関わる線の識別や弁別を助け、点画の数や類似形を見分けるためのポイントを示すことができる。そして、漢字字形を学習する際、教師と学習者の間で共通言語としての役割を担うことが期待できるのである。

4. 実践の概要

ここでは、筆者らが取り組んだ2019年度秋学期の「入門漢字」クラスでの実践の概要について述べる。当クラスは学習目的別の選択必修クラスで、1週間に2コマ（90分×2）実施されている。

- ・学 習 者：日本語学習入門期の非漢字圏学習者5名と中国人1名⁽⁶⁾
- ・到達目標：メインテキストである『日本語初級1大地』『日本語初級2大地』に準拠した漢字教材『ことばでおぼえるやさしい漢字ワーク初級1』『同初級2』（以下『漢字ワーク』）の漢字語彙（①352語・漢字160字，②311語・漢字140字）の読み書き，JLPT・N4相当の文字語彙
- ・授業期間：2019年9月～2020年1月の32回（週2回×90分）
- ・使用教材：『Kanji in 6 & 4』（タハ氏が作成した教材で、2015年以降、授業実践のフィードバックに基づき、毎年内容を改訂している）、および『漢字ワーク』

4.1 段階的な漢字語彙学習と学習項目

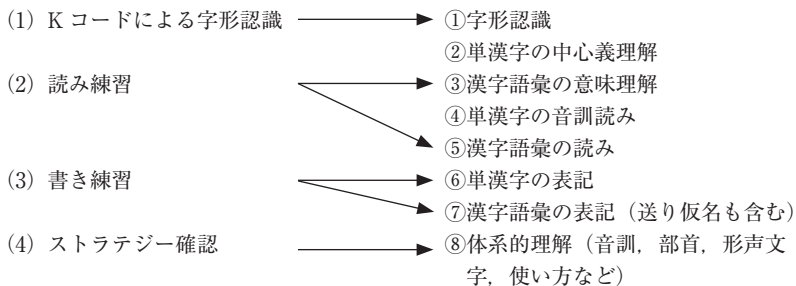
当クラスの学習者は週5回の必修科目でメインテキストを学習している。当クラスでは、メインテキストで意味や音、使い方を理解している語彙の一部について、漢字語彙としての読み方や書き方を学ぶという語彙先

習方式を採っている。

中村（2019）は、当クラスの学習段階と「単漢字を親字とする並列モデルでまとめて示されていた漢字の学習項目」との対応を以下のように示した（図1）⁽⁷⁾。当クラスでは、単漢字の意味（②）と読み（④）をまとめて提示することはなく、③⑤⑦のように漢字語彙の読みと意味を学習する。単漢字の意味は、同じ漢字を用いる漢字語彙を学習する過程で帰納的に習得できると考える。また、単漢字の音訓はまとめて提示せず、語彙の読み方をそれぞれの課で学習する。例えば、「生」の読み方は、『漢字ワーク』の「学生、先生、高校生、留学生、生まれる、小学生、学生証、新入生、生活、長生きする、生きる」という語彙で「せい、う、い」を段階的に学習し、「しょう、なま、は（える）」などは取り上げない。

以上のように当クラスでは、語彙教材として『漢字ワーク』、字形教材として Kanji in 6 & 4 を用いて、(1)から(4)の段階的な漢字語彙学習を行い、①③⑤⑥⑦⑧の各漢字学習項目に対応している。

図1 入門漢字クラスの4段階に対応する漢字学習項目



4.2 授業の内容と進度

当クラスの内容と進度を表4にまとめた。授業では基本的に表の「内容」の左から右のように、漢字字形学習の Kanji in 6 & 4、『漢字ワーク』の「字形認識、意味、読み」、「書き」、「クイズマラソン」、「ストラテジー」

表4 入門漢字クラスの内容と進度 (2019年度)

内容 授業回	漢字字形学習 『Kanji in 6 & 4』学習課	『漢字ワーク』学習課				
		字形認識 意味読み	書き	クイズマ ラソン	ストラテジー	
1・2	K コード 練習期	1・2：字形を点画に分解 する				
3		3：Kコードの導入・練習 Kコードによるカタカナ	1			
4		Kコードのカタカナ復習 Kコードによる説明・添削	1・2	1		
5-7	K コード 活用期	Kコードによる説明・添削	1	2-5	1-4	①書き方
8		4：複合漢字のKコードの 練習	5-11	6	5	②形音義
9-14			7-17	7-15	6-13	③象形文字
15-18		Kコードによる説明・添削	14-23	16-22	14～	④音訓
19-32			20-42	23-42	～42	⑤-⑧

という流れで学習する。

「授業回」の1回目から4回目をKコードの基礎を習得する「Kコード練習期」、5回目以降をKコードで字形の説明や添削を行う「Kコード活用期」と分けることができる。Kコード練習期には、アルファベット・コードと点画の対応の仕方を学ぶために、既習のカタカナをKコードで表す。カタカナには漢字を構成する部品となるものがあるため、Kコードに基づきカタカナの点画を正確に書くことは漢字字形の学習にもなるのである。

そして、太字枠で示したように1つの課の漢字語彙を3回の授業にわたって学習する。初回はフラッシュカードで字形を導入し、意味と読みを確認して言う練習、2回目はKコードを用いた字形の説明と書き練習、3回目に意味と読みを確認した後で読み書きのクイズを行う。このようなス

モールステップによって1回あたりの情報量を抑え、反復学習によって記憶の定着を図る。また、5~8課ごとの「漢字のストラテジー」では、既習の漢字語彙を例にあげ、字形の構造類型や読み方のルールや語彙の成り立ちなどを示し、漢字の形音義についての理解を促し未知の漢字への推測力を養うことをねらいとした。

4.3 Kコードの実践例

当クラスではKコードを用いて字形識別、書字の説明、書字練習の添削を行っている。まず、漢字語彙の導入の際、フラッシュカードの字形をKコードで説明する。次に、漢字の書字導入の際には、学習者の書字の誤りやバランスの悪さの傾向を念頭におき、Kコードを書き添えて板書で説明する。最後に、書字練習の時に口頭で「HVではありません。HZwです」と指摘したり、学習者が書いた字をKコードで添削したりする。

当クラスにおけるKコードを使った説明や添削の実践例を分類して、表5にまとめたが、その使い方と分類は一例にすぎない。Kコードのコード化の対象、内容、効果は様々であり、Kコードの使い方多様だからである。

「字形（全体）」「点画の向き」「反り、曲がり」は、点画の形をKコードで示し、類似する形の点画との違いを説明する。「字形（全体）」は類似している「木」と「水」の違いをKコードによって示している。「木」の点画と書き順は「HVZN」と示すが、「水」は「VwhZzN」で、1画目が長い縦の線でハネがあること、2画目は短い横の線と斜線を1画で書くこと、3画目の短い斜線と4画目の長い斜線の向きと大きさの違いを示している。Kコードによって点画の形と組み合わせが複雑な「水」の書き方と字全体のバランスを示すことができる。「点画の向き」は「学」と「堂」の冠の点の向きの違いをKコードによって示している。このように、点の向きの違いなどの字形の細部の形まで注意深く見なければならぬとい

表5 Kコードの実践例

コード化の対象	Kコードによる板書例	コードの役割
字形（全体）	$\begin{matrix} V \\ H \\ Z \end{matrix}$ 木 $\begin{matrix} N \\ HVZN \end{matrix}$ $\begin{matrix} Vw \\ hZ \\ N \end{matrix}$ 水 $\begin{matrix} Z \\ VwhZzN \end{matrix}$	<ul style="list-style-type: none"> ・字全体のバランスと線の細部を同時に示す ・書き順を示す
点画の向き	$\begin{matrix} n \\ n \\ z \end{matrix}$ 学 $\begin{matrix} nnz \\ nnz \end{matrix}$ $\begin{matrix} n \\ v \\ z \end{matrix}$ 堂 $\begin{matrix} vnz \\ vnz \end{matrix}$	<ul style="list-style-type: none"> ・斜めの点画の始点や大きさを表す
反り，曲がり	Zw 子 Lw 元 Vw 宇 Nw 気	<ul style="list-style-type: none"> ・反りや曲がりなど，細かい違いを表す
線の長さ	$\begin{matrix} h \\ H \end{matrix}$ 未 $\begin{matrix} H \\ h \end{matrix}$ 末	<ul style="list-style-type: none"> ・長さの差を示す ・バランスを整える
ハネ	Vw 丁 V 千	<ul style="list-style-type: none"> ・ハネの有無を示す ・ハネの向きを示す
折れ	$\begin{matrix} H \\ Vw \end{matrix}$ 何 $\begin{matrix} HVw \end{matrix}$ 同	<ul style="list-style-type: none"> ・折れを示す ・1画を示す

う気づきを導くこともできる。「反り，曲がり」は類似形の辺の違いをKコードで示している。「子」のZwは直線ではなく、「宇」のVwとは異なる。「元」のLは角のないLの形で、「気」のNwとは異なる形である。

「線の長さ」はサイズ・オプション、「ハネ」はハネ・オプション、「折れ」は1画ルールを用いて、類似する字形との違いを説明する例である。「線の長さ」は2本の横の辺の長さの違いをKコードで示し、「未」と「末」の違いを簡潔に説明している。「ハネ」は縦の辺にハネがあるか無いかをKコードによって示している。ハネの向きは基本線によって決まっていて、VとZは左、Hは下、NとLは上の方向にはねる。「折れ」は「同」の2画目のように折れている辺に下線を引いて、1画であることを示している。印刷の字体によっては、「何」の3画目と4画目HVwと「同」の2画目HVwの違いが分かりにくいことがあるが、下線で1画ルー

ルを示すことによって差異を簡潔に示すことができる。

筆者らは授業中に適宜、口頭での指摘や表記の添削を行う。Kコードを使った質問をして、注意や確認をすることもある。例えば、筆順を確認するために「小」を指して「1は。」と質問すると、学習者が「Vwです。」と答える。点画や筆順について、学生が「VHですか。Lですか。」「HVですか。VHですか。」と質問することもある。Kコードが教師と学習者の間で、話し言葉としても書き言葉としても共通言語として機能しているといえる。

また、漢字の点画を説明する際、Kコードを用いず日本語で1画ごとに「この横、縦の線は続けて書く」「1画目右上から左下にハライ」などと説明すると、聞き取りが苦手な学習者には負担になると考えられる。日本語による説明では教師によって使う言葉が異なり、字形の教え方に違いが生じる可能性がある。しかし、教師がKコードを用いると、使う言葉が記号で統一され、教え方に差が生じにくくなる。このようなことから、クラスでKコードを用いると、字形についての日本語による聞き取りや表現の負担がなくなり、学習者が字形の識別に集中することが期待できる。

5. 学習行動の分析

当クラスの漢字語彙学習の内容を分析し、石井（2015）で提示されたアンダーソンらの改訂版タキノミーを用いて、学習目標分類表にまとめた（表6）。改訂版タキノミーは、学習内容と学習行動を細かく分類し、各カテゴリー別に単純なものから複雑なものへと配置して、教科単元の全体像を表すことができる（石井 2003）。学習目標分類表は、学習者の漢字の習得状況の細かい分析や、習得できていない項目について何を学習すればいいのか検討する際の資料としても役立つ。

用語や分類基準などについては石井（2015）によるが、学習内容の分析

表6 入門漢字クラスの学習目標分類表 (改訂版タキソノミニー・テーブル)

教科内容		行動	認知過程次元				
			記憶する	理解する	適用する	分析する	評価する
字形の認識	意味	字形を見て意味を想起する・選ぶ	類義語・対義語を選ぶ	文脈に合う意味の字形を選ぶ 音声で意味の説明を聞き、字形を選ぶ	同じ漢字が含まれる別の語彙から漢字の意味を類推する 接頭辞・接尾辞・接頭語・接尾語を選ぶ	漢字の読みを想起する・選ぶ	単語カードを使って、テーマに沿ったマッピングをする
	識別	②印刷文字に対応する手書き文字を選ぶ	点面の違いをKコードで言う ③絵や記号を見つめる	語彙の読みをキー入力する ④音読みの説明を聞き、字形を選ぶ	⑦濁音化を予測する ⑧音便化を予測する	自分の誤入力を認める	漢字変換機能を使ってレポーター・メール・レポートなどを作成する
漢字変換	読み	語彙の読みを言う・選ぶ 似ている音から選ぶ	語彙の読みを平仮名で書く ④音読み訓読みの区別をする ⑤音符を見つめる	語彙の読みをキー入力する 力または音声入力する	⑦濁音化を予測する ⑧音便化を予測する	自分の誤入力を認める	漢字変換機能を使ってレポーター・メール・レポートなどを作成する
	字形選択	語彙の読みを聞き字形や送り仮名を選ぶ	類似字形をKコードで弁別する	複数の候補の字形から選ぶ	同音語の字形の違いをKコードなどで説明する	字形選択の誤りを見つけて訂正する	
書字	点画	点面のKコードを言う ①点面を書く 字形を空書きする	手本なしに筆順通りに書く／画数を数える 注意すべき字形の点面のKコードを書く	Kコードによる差別に基づき点画を修正して書く	未習漢字の画数を数える 未習漢字の筆順をKコードで説明する	自分の書字の辺りやC,H,W,Z,W,Nwなどをチェックする	手書きで申請書や手書き通りに書く 手書きでメモを書く 手書きで伝える 手書きで手紙やはがきを書いてコミュニケーションを図る
	構成要素	カタカナのKコードを書く カタカナを正確に書く 字形からカタカナ・構成要素を探す	構成要素の誤りをKコードで言う ⑤部首と意味を結びつける	空欄部分の構成要素を選ぶ・書く	構成要素をKコードで説明する	自分の書字のバランスを修正する	手書きで作文を書いて表現する
	バランス	適切なバランスの字形を選ぶ	構成要素と字形のバランスを考えて書く	Kコードによる差別に基づきバランスよく書く	上下・左右・内外などの構造型を選ぶ	自分の誤字を訂正する	

であるため、「教育目標分類表」ではなく「学習目標分類表」とした。学習の項目は、駒井（1993）の表の項目と加納（2001）の「各情報処理技能を測るためのテスト項目」を参考に、一部書き換え、新たに作成した⁽⁸⁾。教科内容は、意味と字形を基礎的知識として蓄える「事实的知識」、日本語の音の体系や脱落、転化の規則などを習得する「概念的知識」、筆記用具を使って手で書くという特定のスキルの「手続的知識」が具体から抽象の順に並んでいる（石井 2015）。

当クラスの段階的な漢字語彙学習の流れは、漢字語彙の字形認識と意味理解、フラッシュカードやテキストによる漢字語彙の読み練習、Kコードによる字形認識と書き練習、①～⑧のストラテジー確認である。字形認識と意味、読み、書きが縦軸となり、ストラテジー①は「教科内容」の「点画」、②③は「識別」、④⑥⑦⑧は「読み」、⑤は「構成要素」に対応している。「学習内容」の「漢字変換」はパソコンやスマートフォンを使って日本語を入力することを想定しており、漢字の読み方を音声またはひらがなで入力して、候補の複数の漢字から適切な漢字を選ぶ作業が必要となるため、「読み」「字形選択」という項目を設けた。

以下、表6の太字部分のKコードによる学習について説明する。「教科内容」の「字形の認識」「漢字変換」「書字」の3段階全てと、「認知過程次元」の「記憶する」「理解する」「適用する」「分析する」「評価する」の5つの段階でKコードを用いた学習が行われることが示されている。

まず「認知過程次元」の第1段階の「記憶する」において、「点画」をKコードの6種類の形に分解し、オプションでハネと折れを識別することが可能になる。また、「構成要素」はカタカナと共通するものがあり、「バランス」として漢字字形の中に点画の大小があるということをKコードで学習する。これが「認知過程次元」第2段階の「理解する」において、点画の違いをKコードで言って点画を「識別」し、類似字形をKコードで弁別して「字形選択」し、「点画」の画数を数えることなどに生かせる。

このように「認知過程次元」の「記憶する」「理解する」では、Kanji in 6 & 4 のテキストを用いて K コードによる識別の方法を習得する。K コードを習得した後の「認知過程次元」では、「適用する」において、K コードによる添削をもとに点画を修正する。さらに、「分析する」において、K コードで習得した 1 画ルールや筆順の体系を生かして未習漢字の点画について推測し、「評価する」において、自分が書いた書字の良し悪しを K コードで判断するなど、K コードによる体系的な字形学習を行っている。

この入門漢字クラスの学習目標分類表では、K コードを使った学習を分類して詳細に示すことができた。これによって、点画の基本形を記憶し字形の点画を識別すること、点画の違いを理解すること、点画の差異を字形の弁別に適用すること、書字の良し悪しを分析して評価することという各段階の認知次元過程において、K コードの有用性が確認できた。

6. まとめと今後の課題

非漢字圏の日本語学習者を対象とした漢字学習において、学習者の心理的、時間的な負担を軽減し、よりニーズに合う学習内容にするために何が必要か。筆者らは、学習者が難しいと感じている漢字の読みの多さを軽減するために、既習の漢字語彙の読みだけを取り上げ、単漢字の意味や読み、派生語などの情報は示さない語彙先習を行った（中村 2019）。それから、字形学習の効率化、合理化を図り、Kanji in 6 & 4 の分解の第 1 段階の K コードを漢字の点画識別の学習法として用いて、教師と学習者、あるいは学習者同士の共通言語として機能させた。

本稿では、非漢字圏学習者の負担軽減を目指した段階的な漢字語彙学習の実践の内容を改訂版タクソノミーによって分析し、学習目標分類表を作成した。その結果、当クラスの段階的な漢字語彙学習において、字形の識別、漢字変換、書字の各段階と「認知過程次元」の「記憶する」「理解す

る」「適用する」「分析する」「評価する」の各次元で、K コードが機能していることが示せた。ここから、授業設計上の K コードの実用性が見込まれる。

筆者らは実際に授業で K コードを用いて、漢字の字形の説明、練習、添削、修正の時間が短くなった。その分、学習者の書いた漢字を丁寧に評価する余裕ができ、漢字を使ったアクティビティを取り入れる活動ができた。このような変化でクラスの支持的風土が保たれ、学習活動に楽しみが加わり、学習者の内発的動機づけに繋がるという期待が持てた。字形学習の実践において、K コードが果たす役割は大きいのではないか。

一方で、K コードのような新しい学習法を採用するためには、教師の準備や研修が不可欠で、教師の負担という問題が考えられる。しかし、学習者の負担を軽くするためならば、多少の負担は厭わないというのが多くの教師の本音であろう。2020年2月に拓殖大学で開催された「考える漢字の会」⁽⁹⁾でタハ氏とともに Kanji in 6 & 4 についての発表をした後すぐに、Kanji in 6 & 4 を使って授業がしたいという声が複数寄せられた。このような日本語教師の向学心とチャレンジ精神に背中を押され、筆者らは、より多くの日本語教師に K コードについて知ってもらうために、本実践の報告に至ったのである。

今後の課題として、K コードや語彙先習などの取り組みについて、非漢字圏学習者の負担軽減への効果を学習者側から検証し、何にどのような効果があるか、あるいは何が足りないかを明らかにする必要がある。そして、引き続き段階的な漢字語彙学習の実践を通して、日本語学習者のニーズに応える漢字学習の方法を探求していきたい。

謝 辞

本稿を執筆するにあたり、学習者のアンケート調査に快く協力していただいた国際言語文化センター附属日本語学校の先生方と東京校在籍の学習者の皆様、拓殖大学別科日本語教育課程の先生方と学習者の皆様に心より感謝申し上げます。

《注》

- (1) タハ氏は小林氏のもとで Kanji in 6 & 4 の修士論文を書き、現在も研究を続けている。当教育課程では現在まで約 90 名が Kanji in 6 & 4 で学んだ。
- (2) 非漢字圏 98 名のうち「84%が漢字好き」であると「同時に漢字を苦手だと感じる学習者が 77%」という回答（中西 2012）や、インドネシア人 48 名の 90%が「漢字学習への興味がある」という回答（リドワン 2011）がある。
- (3) 2020 年 1 月上旬に拓殖大学別科日本語教育課程において学習者 41 名、同年 3 月上旬に国際言語文化センター附属日本語学校東京校において学習者 52 名を対象として、日本人教師の指示で調査票に一斉記入した。中国人 6 名、韓国人 7 名の回答を除いた 80 名の回答を集計した。
- (4) 『ストーリーで覚える漢字 300』くろしお出版、『漢字ビギナーズ』アルク、『どんどんつながる漢字練習帳』アルクなど多数の教材がある。
- (5) 『小学全漢字覚えるカード』学研プラス、『漢字のなりたちブック 1 年生』太郎次郎社エディタス、『白川静博士の漢字の世界へ』平凡社など、多数の教材がある。書字に困難を示す児童を対象とした字形学習に、認知心理学や発達心理学などの知見を取り入れた実践も進められている。
- (6) 漢字の読み書きのプレースメント試験の結果、ほとんど回答できていない状態だったため、本人と協議した上で当クラスを受講することになった。
- (7) 2015 年当初からタハ氏考案の学習方法を「タハ式」と呼んでいたが、2020 年度からその第一段階の点画コードを「K コード」と呼ぶことにしたため、中村（2019）の図の「(1)タハ式」を「K コード」と書き換えた。また、図のタイトルも変更した。
- (8) 伊藤（2020）の「教育目標分類表」をもとに、新たに分析を行った。
- (9) 金沢大学の藤田佐和子氏が行っている「考える」をキーワードとした漢字語彙学習のための講演やワークショップ。

引用・参考文献

- 石井英真（2003）「『改訂版タキソノミー』によるブルーム・タキソノミーの再構築——知識と認知過程の二次元構成の検討を中心に——」『教育方法学研究』28 卷, pp.47-58
- 石井英真（2015）『現代アメリカにおける学力形成論の展開 [増補版] ——スタンダードに基づくカリキュラムの設計』東信堂
- 伊藤江美（2020）「段階的な漢字語彙学習のための教育目標分類表の作成」JSL 漢字学習研究会第 84 回口頭発表

- 岡田 進 (1979) 『漢字の教え方』 太郎次郎社
- 海保博之・野村幸正 (1983) 『漢字情報処理の心理学』 教育出版
- 海保博之・Haththotuwa Gamage Gayathri Geethanjali (2001) 「非漢字圏日本語学習者に対する効果的な漢字学習についての認知心理学からの提言」『筑波大学心理学研究』23号. pp.53-57
- 加納千恵子 (1988) 「外国人学習者にとっての漢字の字形の複雑性」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』3号. pp.95-121
- 加納千恵子 (2001) 「外国人学習者による漢字の情報処理について——漢字処理技能の測定・評価に向けて」『文藝言語研究 言語篇』39巻. pp.45-60
- 加納千恵子 (2016) 「学習者による漢字力の自己評価について：漢字クラスのレベルによる Can-do statements 調査結果の違い」『日本語教育論集』筑波大学グローバルコミュニケーション教育センター. pp.95-106
- ガヤトウリ・ハットトワ・ガマケ (2006) 「非漢字圏日本語学習者の漢字学習意識に関する研究——スリランカの学習者を対象として——」『日本語科学』20. pp.67-78
- 川口義一 (2010) 「漢字の新しい教え方：記憶，意味，用法」Seventennth Princeton Japanese Pedagogy Forum Proceedings
- 駒井利江 (1993) 「知覚運動過程を重視した漢字書字指導方略のための調査研究」『早稲田大学日本語教育センター紀要』5巻. pp.1-26
- 酒井順子 (1994) 「認知科学からみた漢字教育へのアプローチ——学生の自律学習を目指した四段階の『記憶法』による実証的漢字指導の試み——」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』20号. pp.43-61
- 坂野永理・池田庸子 (2009) 「非漢字圏学習者の漢字学習意識とストラテジー使用」『留学生教育』14号. pp.13-21
- 佐々木良造 (2008) 「マレー人日本語学習者の作文にみられた漢字の書き誤り」『世界の日本語教育』18号. pp.201-213
- 下村 昇 (1978) 『漢字の本 (6年生)』 楷成社
- 白石光邦 (1977) 『要素形的漢字学習指導法』 桜楓社
- タハ・イマーン・モヒー (2015) 「非漢字圏日本語学習者のための字形学習法」『2015年度日本語教育学会実践研究フォーラム予稿集』国際交流基金国際センター. p.47
- タハ・イマーン・モヒー (2020) 「非漢字圏日本語学習者のための字形学習法——漢字導入に焦点を当てた視覚形態的分析と組み合わせコード化——」『JSL 漢字学習研究会会誌』12号. pp.83-93
- 豊田悦子 (1995) 「漢字学習に対する学習者の意識」『日本語教育』85号.

- pp. 101-113
- トリーニ・アルド (1992) 「非漢字圏日本語学習者のための入門期における漢字学習指導の一考察」『世界の日本語教育 日本語教育論集』2号. pp. 65-76
- 中西ゆか (2012) 「学習者が漢字指導に望むもの——非漢字圏学習者の場合——」『日本語教育方法研究会誌』19巻1号. pp. 68-69
- 中村かおり (2019) 「非漢字圏学習者の負担を軽減する漢字指導の試み」『拓殖大学日本語教育研究』第4号. pp. 31-54
- 早川杏子・本多由美子・庵功雄 (2019) 「漢字教育改革のための基礎的研究：漢字字形の複雑さの定量化」『人文・自然研究』13. pp. 116-131
- ヴィモンヴィタヤー・チョーラッター (2013) 「非漢字圏学習者の漢字字形の識別に関する事例研究——タイ人高校生日本語学習者を対象にして」『Area Studies Tsukuba』34号. pp. 247-270
- ヴォロビヨワ・ガリーナ (2011) 「構造分析とコード化に基づく漢字字体情報処理システムの開発」『日本語教育』149. pp. 16-30
- 前原かおる (2004) 「非漢字圏初級学習者のための漢字学習タスク」『日本語教育方法研究会誌』11巻1号 pp. 34-35
- 前原かおる・藤城浩子 (2007) 「非漢字圏初級学習者の字形学習の困難点とその効果的指導——初級の書き誤りのパターンの分析から——」『日本語教育方法研究会誌』14巻1号. pp. 24-25
- 前原かおる・菊池富美子・増田真理子 (2015) 「非漢字圏中級学習者はどのような漢字学習を経てきたか——その多様性に着目して——」『日本語教育方法研究会誌』22巻1号. pp. 66-67
- リドワン・ルッシー・ノファリダ (2011) 「インドネシアの大学における初級日本語学習者の漢字学習意識調査」『JSL 漢字学習研究会誌』3号. pp. 1-7
- 柳田しのぶ (2011) 「非漢字圏日本語学習者における漢字学習の意識——フランスの大学生を対象に——」『JSL 漢字学習研究会誌』12号. pp. 8-13
- 山田ボヒネック頼子 (2007) 「KK 2.0 (Kanji Kreativ) Eラーニング：1945 常用漢文字学習プログラム——体系的・増分式『識字力育成』が日本語教育に齎すインパクト」『ヨーロッパ日本語教育12 報告・発表論文集』pp. 169-175
- Hatta, T., Kawakami, A. & Tamaoka, K. (1998) Writing errors in Japanese Kanji: A study with Japanese students and foreign learners of Japanese. Reading and Writing: An interdisciplinary Journal 10. pp. 457-470

教科書

山崎佳子・石井怜子・佐々木薫・高橋美和子・町田恵子（2008）『日本語初級 1
大地 メインテキスト』スリーエーネットワーク

山崎佳子・石井怜子・佐々木薫・高橋美和子・町田恵子（2009）『日本語初級 2
大地 メインテキスト』スリーエーネットワーク

中村かおり・伊藤江美・梅津聖子・牧野智子・森泉朋子（2018）『ことばでおぼ
える やさしい漢字ワーク 初級 1』スリーエーネットワーク

中村かおり・伊藤江美・梅津聖子・牧野智子・森泉朋子（2018）『ことばでおぼ
える やさしい漢字ワーク 初級 2』スリーエーネットワーク

（原稿受付 10月27日）

拓殖大学研究所紀要投稿規則

(目的)

第1条 拓殖大学（以下、「本学」という。）に附置する、経営経理研究所、政治経済研究所、言語文化研究所、理工学総合研究所、人文科学研究所、国際開発研究所、日本語教育研究所および地方政治行政研究所（以下、「研究所」という。）が刊行する紀要には、多様な研究成果及び学術情報の発表の場を提供し、研究活動の促進に供することを目的とする。

(紀要他)

第2条 研究所の紀要は、次の各号のとおりとする。

- (1) 経営経理研究所紀要『拓殖大学 経営経理研究』
- (2) 政治経済研究所紀要『拓殖大学論集 政治・経済・法律研究』
- (3) 言語文化研究所紀要『拓殖大学 語学研究』
- (4) 理工学総合研究所紀要『拓殖大学 理工学研究報告』
- (5) 人文科学研究所紀要『拓殖大学論集 人文・自然・人間科学研究』
- (6) 国際開発研究所紀要『国際開発学研究』
- (7) 日本語教育研究所紀要『拓殖大学 日本語教育研究』
- (8) 地方政治行政研究所紀要『拓殖大学 政治行政研究』

2 研究所長は、次の事項について毎年度決定する。

- (1) 紀要の『執筆予定表』の提出日
- (2) 投稿する原稿（以下、「投稿原稿」という。）及び紀要の『投稿原稿表紙』の提出日
- (3) 投稿原稿の査読等の日程

(投稿資格)

第3条 紀要の投稿者（共著の場合、投稿者のうち少なくとも1名）は、原則として研究所の専任教員、兼任研究員および兼任研究員（以下「研究所員」という。）とする。

- 2 研究所の編集委員会が認める場合には、研究所員以外も投稿することができる。
- 3 研究所の編集委員会は、前項に規定する研究所員以外のうち、講師（非常勤）の投稿について、年度1回を限度に認めることができる。

(著作権)

第4条 投稿者は、紀要に掲載された著作物が、本学機関リポジトリ（以下「リポジトリ」という。）において公開されることおよび当該著作物の著作権のうち複製権・公衆送信権の権利行使を研究所に委託することを許諾しなければならない。

2 共同執筆として紀要に掲載する場合には、共同執筆者全員がリポジトリにおいて公開されることおよび当該著作物の著作権のうち複製権・公衆送信権の権利行使を研究所に委託することについて承諾し、投稿代表者に承諾書を提出しなければならない。投稿代表者は、共同執筆者全員の承諾書を投稿する原稿と一緒に研究所に提出しなければならない。

(執筆要領および投稿原稿)

第5条 投稿原稿は、研究所の紀要執筆要領の指示に従って作成する。

2 投稿原稿は、図・表を含め、原則として返却しない。

3 学会等の刊行物に公表した原稿あるいは他の学会誌等に投稿中の原稿は、紀要に投稿することはできない（二重投稿の禁止）。

(原稿区分他)

第6条 投稿原稿区分は、次の表1、2のとおり定める。

表1 投稿原稿区分：第2条に規定する理工学総合研究所を除く研究所

(1)論文	研究の課題、方法、結果、含意（考察）、技術、表現について明確であり、独創性および学術的価値のある研究成果をまとめたもの。
(2)研究ノート	研究の中間報告で、将来、論文になりうるもの（論文の形式に準じる）。新しい方法の提示、新しい知見の速報などを含む。
(3)抄録	本条第5項に該当するもの。
(4)その他	上記区分のいずれにも当てはまらない原稿（公開講座記録等）については、編集委員会において取り扱いを判断する。また、編集委員会が必要と認めた場合には、新たな種類の原稿を掲載することができる。

表2 投稿原稿区別：理工学総合研究所

(1)論文、(2)研究速報、(3)展望・解説、(4)設計・製図、(5)抄録（発表作品の概要を含む）、(6)その他（公開講座記録等）

- 2 投稿原稿区分は、投稿者が選定する。ただし、紀要への掲載にあたっては、査読結果に基づいて、編集委員会の議を以て、投稿者に掲載の可否等を通知する。
- 3 紀要への投稿が決定した場合には、投稿者は600字以内で要旨を作成し、投稿した原稿のキーワードを3～5個選定する。ただし、要旨には、図・表や文献の使用あるいは引用は、認めない。
- 4 研究所研究助成を受けた研究所員の研究成果発表（原稿）の投稿原稿区分は、原則として論文とする。
- 5 研究所研究助成を受けた研究所員が、既に学会等で発表した研究成果（原稿）は、抄録として掲載することができる。

(投稿料他)

第7条 投稿者には、一切の原稿料を支払わない。

- 2 投稿者には、抜き刷りを30部まで無料で贈呈する。但し、査読を受けた論文等に限る。

(リポジトリへの公開の停止及び削除)

第8条 投稿者よりリポジトリへの公開の停止及び削除の申し出があった場合または編集委員会がリポジトリへの公開の停止及び削除が必要と判断した場合には、リポジトリへの公開の停止及び削除をおこなうことができる。

(その他)

第9条 本投稿規則に規定されていない事柄については、編集委員会の議を以て決定する。

(改廃)

第10条 この規則の改廃は、研究所運営委員会の議を経て研究所運営委員会委員長が決定する。

附 則

この規則は、令和2年3月1日から施行する。

○『拓殖大学 日本語教育研究』執筆要領

1. 発行回数

紀要『拓殖大学 日本語教育研究』（以下、「紀要」という。）は、原則として年1回、年度末に発行する。

投稿原稿提出締め切りは、拓殖大学日本語教育政研究所（以下、「研究所」という）が毎年定めた日とし、紀要の発行後には、研究所のホームページにもその内容を掲載する。

2. 執筆予定表の提出

紀要に投稿を希望する研究所専任教員ならびに兼任兼任研究員（以下、「研究員」という。）は、『拓殖大学 日本語教育研究』執筆予定表を、研究所が毎年定めた日までに、学務部研究支援課（以下、「研究支援課」という）に提出する。

〒112-8585 東京都文京区大塚1-7-1 G館1F 学務部 研究支援課
拓殖大学日本語教育研究所 紀要『拓殖大学 日本語教育研究』編集委員会 宛

3. 投稿原稿

- (1) 分量：投稿原稿の分量は、本文と注及び図・表を含め、20,000字（ワープロ原稿：A4用紙・横書き、1行33字×27行で23頁）以内とする。
- (2) 様式：投稿原稿は、ワープロ原稿（A4用紙・横書き、1行33字×27行）とする。
- (3) 使用言語：投稿原稿の使用言語は日本語、数字はアラビア数字を用いる。
ただし、日本語以外の言語での執筆を希望する場合は、事前に研究所編集委員会（以下、「編集委員会」という）に書面にて申し出て、許可を受ける。その場合、許可を受けた投稿者は、必ず外国語に通じた人の入念な校閲を受けたものに限る。
- (4) 図・表・数式の表示
 - (a). 図・表の使用は、必要最小限にし、それぞれに通し番号と図・表名を付けて、本文中に挿入位置と原稿用紙上に枠で大きさを指定する。図・表も分量に含める。
 - (b). 図および表は、コンピューター等のソフトを使って、きれいに作成すること。

- (c). 数式は、コンピューター等のソフトを用いて正確に表現すること。
- (5) 注・参考文献：注は、本文中に（右肩にパーレンで）通し番号とし、執筆者の意向を尊重して脚注、後注とも可能とする。また、引用・典拠の表示は、日本語で一般的な方式に従うものとする。
- (6) 原稿区分は、「拓殖大学 日本語教育研究所紀要投稿規則」に記載されている種別のいずれかとするが、「その他」の区分、定義については付記のとおりとする。
- (7) 投稿原稿の受理日は、研究支援課に到着した日とする。
- (8) 完成した原稿1部とコンピューターの機種・使用ソフトを明記した電子媒体（以下、「完成原稿他」という。）を編集委員会宛に提出し、投稿者は投稿原稿（データ）の写しを保管する。
- (9) 紀要に掲載できない場合には、拓殖大学日本語教育研究所長（以下「所長」という）より、その旨を執筆者に通達する。
- (10) 上記分量を超えた投稿原稿は、編集委員会で分割掲載等の制限をおこなうこともある。投稿者の希望で、紀要の複数号にわたって、同一タイトルで投稿することはできない。ただし、編集委員会が許可した場合に限り、同一タイトルの原稿を何回かに分けて投稿することができる。その場合は、最初の稿で全体像と回数を明示しなければならない。

上記以外の様式等にて、投稿原稿の提出をする場合にも、編集委員会と協議する。

4. 投稿原稿表紙ならび投稿原稿の提出

紀要に投稿を希望する研究員は、完成原稿他と一緒に、『拓殖大学 日本語教育研究』投稿原稿表紙を、研究所が毎年定めた日までに、研究支援課に提出する。

5. 原稿の審査・変更・再提出

- (1) 投稿原稿の採否は、編集委員会の指名した査読者の査読結果に基づいて、編集委員会が決定する。編集委員会は、原稿の区分の変更を投稿者に求める場合もある。
- (2) 提出された投稿原稿は、編集委員会の許可なしに変更してはならない。
- (3) 編集委員会は、投稿者に若干の訂正あるいは書き直しを要請することができる。
- (4) 編集委員会は、紀要に掲載しない事を決定した場合は、所長名の文書でその

旨を執筆者に通達する。

- (5) 他の刊行物に既に発表された、もしくは投稿中の原稿は、紀要に投稿することができない。
- (6) 投稿者は、編集委員会の査読を経て、修正・加筆などが済み次第、完成原稿他を、研究所が毎年定めた日までに、研究支援課に提出すること。

6. 校正

掲載が認められた投稿原稿の校正については、投稿者が初校および再校を行い、編集委員会と所長が三校を行う。この際、投稿者が行う校正は、最小限の字句に限り、版組後の書き換え、追補は認めない。

校正は、所長の指示に従い、迅速に行う。校正が、研究所が定めた期日までに行われない場合は、紀要に掲載できないこともある。

7. その他

本要領に規定されていない事項については、編集委員会の議を以て決定する。

8. 改廃

この要領の改廃は、研究所運営会議の議を経て、所長が決定する。

附 則

この要領は、平成 27 年 7 月 14 日から施行する。

付記：「その他」の区分・定義について

- (a)調査報告：専門領域に関する調査。
- (b)資料：原稿区分の範疇以外で教育・研究上有用であると考えられるもの。
- (c)記録：研究所が主催する講演等の記録を掲載するもの。

以上

執筆者紹介（目次掲載順）

小林 孝郎（こばやし・たかお）	外国語学部教授	日本語，日本語教育
市原 乃奈（いちばら・のな）	商学部准教授	日本語学，日本語教育学
尾沼 玄也（おぬま・げんや）	国際学部准教授	日本語教育
加藤林太郎（かとう・りんたろう）	国際医療福祉大学 総合教育センター助教	日本語教育関連
小井亜津子（こい・あつこ）	外国語学部准教授	日本語学，日本語教育学
玉置 充子（たまき・みつこ）	日本語教育研究所准教授	日本語教育史，地域研究
山下 哲生（やました・てつお）	日本語教育研究所准教授	専門日本語教育，理工系 日本語教材開発
阿久津 智（あくつ・さとる）	外国語学部教授	日本語学
遠藤 裕子（えんどう・ひろこ）	外国語学部教授	意味論，日本語学
福田 恵子（ふくだ・けいこ）	国際学部教授	日本語，異文化間教育
伊藤 江美（いとう・えみ）	別科講師（非常勤）	日本語教育，教材開発
中村かおり（なかむら・かおり）	外国語学部准教授	日本語教育，日本語指導法

拓殖大学 日本語教育研究 第6号 ISSN No. 2423-9224

2021年3月19日 印刷

2021年3月25日 発行

編集委員 阿久津智 飯田 透 山下哲生

編集兼発行人 日本語教育研究所長 阿久津智

発行所 拓殖大学日本語教育研究所

〒112-8585 東京都文京区小日向3丁目4番地14号

Tel. 03-3947-7595

印刷所 株式会社 外為印刷

