

ISSN2423-9224

拓殖大学

日本語教育研究

2018.3

第3号

拓殖大学日本語教育研究所

拓殖大学 日本語教育研究

2018年3月

第3号

目 次

〈論文〉

- 「基礎科学実験」教科書に見られる
機能語の特徴……………小林 伊智郎 (1)

〈研究ノート〉

- 音韻と日本語学習……………阿久津 智 (19)

大学院進学希望者の受験準備の現状と課題

- 大学院生の振り返りインタビューから — ……浅井 尚子 (43)

「総合日本語」授業における初級段階からの

- 多読授業の検討……………大越 貴子 (73)

日本語教育実習における指導力向上のための基礎的研究

- チェックリストの作成に向けて — ……中村かおり (95)

日本語テキスト・日本語能力試験（過去問）からみる

- 『『気』の慣用句』の扱い方について……………山口 隆正 (117)

- 拓殖大学日本語教育研究所紀要投稿規則…………… (137)

拓殖大学日本語教育研究所

- 『拓殖大学 日本語教育研究』執筆要領…………… (140)

Contents

〈Articles〉

Characteristics of Function Words in the
“Science Laboratory” Textbook KOBAYASHI Ichiro (1)

〈Research Notes〉

Phonology and Learning Japanese AKUTSU Satoru (19)

Current Situation and Problems Regarding Preparations
for Graduate School Entrance Examinations

—Interview with Graduate Students
about Their Past Experiences— ASAI Naoko (43)

A Study of Extensive Reading for Beginners' level
in an Integrated Japanese Course OKOSHI Takako (73)

Fundamental Research to Improve Teaching Skill
in Teaching Practice

—Toward the Creation of a Check List— NAKAMURA Kaori (95)

Japanese Text & Japanese-Language proficiency Text (past test)
focus on 「ki」 idiom of operation YAMAGUCHI Takamasa (117)

Submission of Manuscript (137)

Instructions for Contributors (140)

〈論 文〉

「基礎科学実験」教科書に見られる 機能語の特徴

小 林 伊智郎

要 旨

工学部初年次配当の実験科目の教科書から、機能語（「によって」「ように」「ため」など）を抽出して、日本語能力試験の公式問題の読解文における使用状況と比較した。すると、実験科目の教科書の機能語は公式問題に比べて狭い範囲で用いられており、しかも使用頻度が高い機能語はN3レベルのものが目立った。また、複数の意味を持つ機能語については、実験の目的や方法を説明する場面で使われる用法が多く観察された。さらに、同じ機能語でも連用形中止法が多く使われる傾向が見られた。

この結果から、留学生が工学部で学んでいく上では、入学前に学んだ機能語の知識が十分下地として活用でき、それに理工系の文章でよく使われる意味や語形といった特徴を加える指導をすれば、大学での学習・研究活動をスムーズに進めることができると考えられる。

キーワード：工学部、実験、レポート、機能語、留学生

1. 背景

1.1 留学生初年次教育

多くの留学生は大学入学前、日本語学校等の日本語教育機関において、会話や作文といった産出型技能の習得に合わせて、日本語能力試験や日本

留学試験対策の指導を受けている。そうした背景を下地に、大学では専門的な教育を受け、高度な知識や技術を身に付けていくことになる。そうした大学の専門教育において留学生自身が持つ下地を活用する方法を探し出し、指導することで、彼らがこれまで受けてきた日本語教育と、専門教育との橋渡しができるのではないかと考えられる。

基本的に理工系学部のカリキュラムでは、実験科目は必修であることが多く、実験レポートの作成と提出が義務となる。とくに初年次の実験科目は、そのカリキュラムを学ぶ上でのガイドとなるような、入門科目として位置づけられている。そして留学生は、それまで在籍した日本語教育機関で学んだ一般的な「作文」とは異なるフォーマットの文章作成に初めて取り組むことになる。初めてとはいえ、下地ともいえる既習事項を効率的に活用する方法を指導することによって、実験レポートの作成スキルを習得し、その後の学習・研究活動に活用していけるのではないか。これが、本稿の問題意識である。

木下(1981)は、理科系の文章は「明快・簡潔な文章」(木下1981:8)であるべきだとし、その特徴は「〈いい文章〉というときに多くの人がまっさきに期待するのではないかとされるもの、すなわち「人の心を打つ」、 「琴線にふれる」、 「心を高揚させる」、 「うっとりさせる」というような性格がいっさい無視されていることである。これは、先に述べた理科系の仕事の文書⁽¹⁾の内容の特性、すなわち、情報と意見の伝達だけを使命として心情的要素をふくまないことと対応する。これらの文書のなかには、原則として〈感想〉を混入させてはいけないのである」(同:9)とし、加えて『『やわらかさ』が無視されている』(同)という特徴を挙げている。これは、理科系の文章が、一般的な文章とは顕著な違いを持つことを示している。留学生が接してきたと思われる一般的な文章との違いが大きいとはいえ、その特徴がはっきりしているのであれば、むしろ指導が行いやすいという可能性もあると考えられる。

大学での文章の書き方の指導書として、理工系については塚本（2007）、おもに留学生向けには二通他（2009）などがあるが、どちらも日本語や大学におけるレポート作成についてある程度経験や知識がある学生が、より正しい日本語で、あるいはより適切なレポートのフォーマットで書く際に活用するための教材であり、理工系学部入門期の実験科目に焦点を当てる本稿の問題意識と完全には一致しない。

本稿では、拓殖大学工学部初年次実験科目である「基礎科学実験」の教科書を研究対象とし、そこに見られる機能語の用例を集めて分析する。そして、留学生がそれまで文法項目として学んできた機能語が、どのように使われているのかを明らかにする。さらに、学んできた機能語を下地として今後の工学部のカリキュラムでどのように活用していくかという方向性を示したい。

1.2 「基礎科学実験」

拓殖大学工学部1年次配当の専門基礎科目「基礎科学実験」は半期科目で、機械システム工学科と電子システム工学科の学生には必修科目で、情報工学科とデザイン学科の学生には選択科目となっている。

同科目の教科書『基礎科学実験』（拓殖大学工学部基礎教育系列（2016）。以後『実験』と略記）は、実験ごとにおおむね〈目的〉〈解説〉〈実験装置・器具〉〈実験方法〉〈データ処理〉〈考察〉という構成となっている。そして、「各実験テーマごとに予習・実験・報告書作成で1サイクルが終了する」（p.2）とあり、予習が重要視されている。具体的には、テキストによって「実験の目的と原理、装置の構造・機能・動作および実験方法について」（同）理解しておくこと、さらにレポートについて、「実験の目的と原理（理論）および実験方法の項を書いておく」（同）ことが必要とされる。

実験科目といえ、レポート作成能力の養成も重要だが、このような事前学習の過程で触れた実験の内容に関する知識や言語表現形式を、その後

のレポート作成で、活用することが予想される。そのため、テキストに現れた機能語について調べ、傾向を明らかにすることは、学生のレポート作成にも寄与することが期待できる。

2. 調査方法

まず『実験』に使用されている機能語を採集する。そして、その機能語の使用傾向を、『日本語能力試験公式問題集 N1, N2, N3』（国際交流基金・日本国際教育支援協会（2012a, b, c）。以後『公式』と略記）の読解文⁽²⁾における使用状況と照らし合わせ、留学生の多くが学んできた機能語との比較を試みる。

なお、機能語のレベルについては、『新完全マスター文法 日本語能力試験 N1, N2, N3』（友松 他（2011a, b, 2012）。以後『マスター』と略記）を参考とした。

3. 調査結果

表 1 『実験』と『公式』における機能語の使用状況

機能語	(意味)	『実験』		『公式』						『マスター』での扱い			
		用例数	%	N1	N2	N3	小計	合計	%	N1	N2	N3	
によって	手段	39	77	27.4	2	3	2	7	15	12.4		○	○
	原因	35			1	2	1	4				○	○
	対応関係	3			2		1	3					○
	受身主体	0				1		1					○
ように	比況	29	55	19.6		2	3	5	8	6.6			○
	期待	22				1		1					○
	比喩	3						0					○
	例示	1			1			1					○
	要求	0				1		1					○

ため	原因	29	33	11.7	0	1		1	9	7.4			○
	目的	4			3	5		8					○
について			20	7.1	6	4	3	13	13	10.7			○
として			18	6.4	2	1		3	3	2.5		○	○
において			13	4.6	2			2	2	1.7		○	
に対して	対象	11	12	4.3	2	1		3	3	2.5		○	○
	対比	1						0				○	○
こと			9	3.2				0	0	0			○
とともに			6	2.1								○	
ようにする			4	1.4			4	4	4	3.3			○
に関して			3	1.1		1		1	1	0.8		○	
ながら (も)			3	1.1	1			1	1	0.8		○	
といい			2	0.7				0	0	0			○
ようとする			2	0.7	5	1		6	6	5			○
につれて			2	0.7		1		1	1	0.8		○	
得る・得ない			2	0.7	1			1	1	0.8		○	
を通じて			2	0.7				0	0	0		○	
を通して			1	0.4	2			2	2	1.7		○	
とすると			1	0.4				0	0	0		○	
とすれば			1	0.4				0	0	0		○	
上 (で)			1	0.4	1	1		2	2	1.7		○	
際			1	0.4				1	1	0.8		○	
次第だ			1	0.4				0	0	0		○	
だけ			1	0.4				0	0	0		○	
としても			1	0.4				0	0	0		○	
に応じて			1	0.4		1		1	1	0.8		○	
にとって			1	0.4	4	2		6	6	5		○	
に伴って			1	0.4				0	0	0		○	
にもとづいて			1	0.4				0	0	0		○	
べき			1	0.4				0	0	0		○	○
ほど			1	0.4		1		1	1	0.8			○
つつ			1	0.4				0	0	0			○
かわりに			1	0.4		1		1	1	0.8			○

『実験』では全 279 例（異なりで 33 項目）、『公式』では全 118 例（同 43 項目）の機能語が見られた。相対的に後者の方が、使用項目が分散していることがわかる。

まず、全体的な傾向として指摘しておきたいのは、『実験』には N1 レベルの機能語の使用がなかったという点である。一方『公式』において見られた N1 の機能語も、「(よ) うと」が二度連続した用例が 1 組、「たところで」と「までもない」が各 1 例のみであった。このことから、そもそも N1 レベルの機能語は（文法の試験で出題されることはあっても）、日本語能力試験においてさえ、読解文に使用されることはまれであるという傾向が指摘できる。

さらに、これら 3 種の機能語はいずれも物事に対する主観的な評価を含んでおり、先ほど引用した木下（1981）の理科系の文章の特徴からは外れ、『実験』では使われる可能性が低いと考えられる。

『マスター』の N1, N2 では、それぞれの「第 1 部」で「文の文法」の学習項目を「Ⅰ. ことがらを説明する」「Ⅱ. 主観を含めて説明する」「Ⅲ. 主観を述べる」の三つに分類している。実験レポートでよく使われると推測されるⅠの課の数の比率を N1 と N2 で比較すると、N1 で 35%、N2 で 40%となっており、レベルが上がると主観を含む項目の比率が増えることがわかる。その反対に、レポートで使われる客観的な表現の導入が減ることになるが、これは『実験』で N1 レベルの機能語の使用例がないという結果とパラレルである。また、このはっきりした傾向は、やはり実験レポートは書く際に木下（1981）のいう「明快・簡潔」が優先されている結果であるとも思える。

いずれにしても、少なくとも文法に関しては、N2 と N3 のレベルの機能語を習得していれば、「基礎科学実験」の教科書で予習を行い、実験に臨み、レポートが作成できると考えられる。中でも、使用例の多かった 5 種の機能語は、すべて『マスター』の N3 で扱われており、留学生にとっ

て親しみのある機能語が頻出している状況が見て取れる。以下ではこれらの機能語について、個別に考察する。

4. 考察

4.1 「によって」(77例)

『実験』において最も多かった機能語である。『公式』でもN1～N3でおしなべて出現して最も多かったが、出現率からすると『実験』には及ばない。つまり、『実験』でとくに多く使われるといえる。

- (1) 材料としてはMo, Ni, Co, Feなどの遷移金属酸化物が利用され、これらの中から複数成分を配合し、焼結によって生成される。『実験』 p.57
- (2) 最小自乗法によって直線の傾きを電卓を使って計算する。『実験』 p.72
- (3) これは太陽の光が大気によって屈折をうけるためである。『実験』 p.73
- (4) その色は見る方向、シャボン玉の大きさ、膜の厚みなどによって異なる。『実験』 p.74
- (5) 地球温暖化にしろ、森林破壊にしろ、エネルギー資源の不足にしろ、これらはどれも人類によって起こされた問題である。『公式』 p.18

表1で意味分類に着目すると、『実験』では「手段」(1)(2)と「原因」(3)を表す例が拮抗しているが、『公式』では「手段」がやや多く、「原因」と「対応関係による多様性や変化を表す用法」(4)が拮抗している。さらに、『公式』には『実験』には出現しなかった「受身主体」を表す例(5)が見られた。すなわち、『公式』ではいわば「浅く広く」使われるのに対し、『実験』では特化した形に集約されて用語が行われている様子が見て取れるの

である。

なお、「によって」については、語形に注目すると、

表2 「によって」の語形別使用状況

	によって	により	による
『実験』	18	38	22
『公式』	14	0	1

となり、『実験』では連用形中止法「により」と連体形「による」の用法がきわめて多いことがわかる。これもテキストの特徴を表していると考えられる。

加えて「によって」の中には、

(6) また指示薬（酸・塩基指示薬）の色の変化によっても知ることができる。『実験』 p.88

など、係助詞の使用という文法上の制約により「によって」が選ばれたと考えられる例もある。また、対応関係による多様性や変化を表す用法（4）は3例見られ、そのすべてが「により」ではなく「によって」が選択された。

これらのことから、原因・手段では「により」が好まれるが、対応関係を表す場合では「によって」が好まれる、という意味的な使い分けが見て取れるのである。

さらに語形については、用例数が少なかったが「につれて」は、『実験』の2例『公式 N2』1例いずれも「につれ」の形で使われていた。

(7) 回折光の明るさは、0次が最大で、1次、2次、…となるにつれ、急速にその明るさが減っていく。『実験』 p.82

(8) この場合も、回折光の次数が増すにつれ、回折光の明るさは、急速に減少していく。『実験』 p.82

(9) 環境への意識が高まるにつれ、車に対する人々の考え方が変化してきている。『公式 N2』 p.30

このように、テキストや意味に限らず、テ形より連用形中止法が好まれる傾向が強い機能語があるとすれば、それが N3 や N2 のレベルだとしても、導入の時点で、少なくともバリエーションの一つとして連用形中止法を提示しておく必要があると考えられる。

「によって」に論を戻し、本稿では機能語として認めず、用例数に算入しなかったものについて言及しておきたい。

- (10) このような水の性質は、その分子会合による多量体 (H_2O)_n の存在による。『実験』 p. 50
- (11) 物が見えるのは光の反射によるが、物の色は反射光の反射率が反映される。『実験』 p. 78
- (12) 本実験では、水の密度と比熱が温度によらず一定とする。『実験』 p. 50
- (13) 高校までの課程では、<中略>物質の種類によらない (一般) 気体定数 $R_0 = 8.31 \text{ J}/(\text{mol}\cdot\text{K})$ を使った。『実験』 p. 68

一般的な日本語能力試験の参考書や問題集では、このような終止用法や未然形の例は、機能語の「によって」のバリエーションとしては扱われていない。つまり、動詞「因る」の用法と認識されているものと思われる。しかし、使用頻度がきわめて高く、N3 または N2 レベルで必ず習得すると考えられる「によって」の活用を指導すれば、

- (10') このような水の性質は、その分子会合による多量体 (H_2O)_n の存在に起因する。
- (12') 本実験では、水の密度と比熱が温度にかかわらず一定とする。
- (13') 高校までの課程では、<中略>物質の種類に左右されない (一般) 気体定数 $R_0 = 8.31 \text{ J}/(\text{mol}\cdot\text{K})$ を使った。

といったまったく別の表現を使う (習得する) 必要がなくなり、学習の負担を軽減することにつながるのではないかと考えるのである。

4.2 「ように」 (55例)

「ように」は意味が複数あり、多くの初級の教科書で扱われている機能語である。『実験』での用例数も前項の「によって」に次いで2番目となっており、基礎的でありながら、大学の教科書でも多く取り扱われるという特徴が見て取れる。『実験』に見られた各意味の例は、以下の通りである(比況 (14), 期待 (15) (16), 比喻 (17), 例示 (18))。

(14) 図3のように回路の接続をする。『実験』 p. 64

(15) オシロスコープの波形が最大になるように調整する。『実験』 p. 65

(16) セットした状態で、温度計がヒータ線と接触しないように気を付ける。『実験』 p. 50

(17) 孔雀の羽には眼のような模様がある。『実験』 p. 74

(18) BaTiO₃ のように、ある温度領域で正の大きい温度係数を示す PCT (positive temperature coefficient thermistor) や、『実験』 p. 57 さらに、一般的には『マスター』をはじめとする文法解説書では別扱いとなっている「ようにする」も、「ように」の「期待」「要求」と近い意味を持っていると思われるため、ここでまとめて扱うこととする。

(19) 次に、測長ユニットを移動して、測定棒の上面が鋼球の下端に触れるようにし、測長ユニットの移動距離 L を読む。『実験』 p. 39

表3 「ように」の意味別使用率

	比況	期待	比喻	例示	要求	ようにする	合計
『実験』	29	22	3	1	0	4	59
(%)	49.2	37.3	5.1	1.7	0.0	6.8	
『公式』	5	1	0	1	1	4	12
(%)	41.7	8.3	0	8.3	8.3	33.3	

両テキストの「ように」の使用例を意味別にまとめると、表3のように

なる。両テキストとも、「比況」がトップを占めるが、とくに『実験』ではその比率が高い。それは、(14) のような用例が頻出するテキストの特徴によると考えられる。

次に用例数が多かった「期待」(15) (16) は、『実験』に見られた全 22 例中 17 例が、実験の作業手順を説明する〈実験方法〉という部分で使われている。さらに、「ようにする」の全 4 例も同様である。これらも、『実験』のテキストの特徴をよく表していると考えられる。

ところで、(16) のように「期待」のうち「ようにする」と置き換え可能な「ように気をつける・注意する」という形をとった例 (全 4 例) を仮に「注意」と名付けて注目すると、これらはいずれも「ないように」という形で否定形に後接していた。一方、「ようにする」(全 4 例) には「ないようにする」は 1 例もなく、「期待」を表す「ように」(全 22 例) は

(20) ぶつからないように設定する 『実験』 p. 41

(21) はみ出さないように設定する 『実験』 p. 64

の 2 例以外はすべて肯定形に後接していた。これらのことから、「ようにする」と「期待」は肯定的に推奨される実験手順の注意点を表すのに用いられ、「注意」では逆に禁止事項を表すのに用いられている傾向が見て取れる。

ちなみに、『公式』では「期待」(1 例 (22)) 「要求」(1 例 (23)) 「ようにする」(4 例 (24)～(27)) いずれも肯定形に後接しており、『実験』のようなはっきりとした傾向は認められなかった。

(22) 料金が少し高くてもいいので早く着くように送りたい。『公式 N2』 p. 34

(23) 今後とも「ジミック」の製品をご愛用くださいますようお願い申しあげます。『公式 N2』 p. 19

(24) 一つがだめでも他の野菜でカバーできるようにし、『公式 N3』p. 28

(25) 毎月同じ給料がもらえるようにする。『公式 N3』 p. 28

(26) 休めるようにすること 『公式 N3』 p. 28

(27) それぞれが順番に休みを取るようにすれば, 『公式 N3』 p. 28

なお, 『公式』の「ようにする」は4例すべてが同じ文章に使われたものであり, うち3例が可能形に後接している。『実験』の「期待」「ようにする」にはこうした例がなく, 可能形に後接しないことが, 『実験』のテキストにおける「ように」の用法の特徴の一つといえる可能性がある。

4.3 「ため」(33例)

原因を表す「ため」全29例のうち, 半数以上の16例が実験Ⅶ「光の回折」の〈付録ⅦB〉で使われている。この部分では, 「光のさまざまな性質といろいろな現象」と題し, 身近な光にまつわる現象が解説されている。その多く(16例中13例)は「〔現象〕は〔原因〕ためである」という, 端的に現象の原因を記述する表現形式が使われている。

(28) 高層ビルの裏側にある家屋に, テレビの受信アンテナを立てても
画像が見えるのは, マイクロ波の回折のためである。『実験』 p. 73

(29) これは太陽の光が大気によって屈折をうけるためである。『実験』
p. 75

特に次の例では, この形式が連続して使われており, 象徴的である。

(30) 真夏アスファルトの道路に逃げ水が現れるが, これは地面が熱せられて上下が反転する蜃気楼が現れるためである。遠くの建物などがゆらいで見える陽炎は大気屈折で光が直進しないためである。『実験』 p. 75

なお〈付録ⅦB〉において, 同形式で「ため」の代わりに「から」が使われた例があり, 意味的に交換可能であると考えられるが, 次の1例のみであったことから, 基本的には実験レポートという観点から文体的に「ため」が多く選択されていることは間違いないと思われる。

(31) 木々の葉はいろいろな形をしているのに, 地面に映る木漏れ日の

形が円形なのは、太陽の光が葉と葉の間の小さなすきまを通り抜けてピンホールによって、太陽像を結ぶからである。地面に移る像は縁がぼやけているのは木の葉が高い位置にあり、回折により光が回りこむためである。『実験』 p.74

〈付録ⅦB〉以外の部分に見られた「原因」の「ため」は13例あり、うち11例が実験の原理を説明する〈解説〉の部分で使われている(32)。一方、「目的」の「ため」は4例あり、そのすべてが作業手順を説明する〈実験方法〉の部分で使われており(33)、対照的である。なお、「原因」の「ため」の残る2例のうち1例(34)は〈実験方法〉の部分で、作業上の注意を促す根拠を示すのに使われており、いずれもテキストの特徴を示しているといえる。

(32) 伝導電子と正孔は、電界によりそれぞれが逆方向に移動し電流になるため、キャリアと呼ばれる。『実験』 p.57

(33) 測温場所を同一にするため、サーミスタと温度計をねじりひもでしばり、ビーカーの水水中に入れる。『実験』 p.61

(34) このとき、氷が少ないと温度が十分下がらず、多すぎると目盛が見えないため、適度の量の氷を共鳴管(の外管)中に入れる。『実験』 p.66

一方、『公式』の「ため」の用法では、原因の例は次の1例のみとなっており、目的(8例)の使用率のほうが高く、『実験』と逆転している。

(35) また、充電する場所も限られるために、電気自動車に乗る人はそれほど多くない。『公式 N2』 p.30

つまり、「目的」を表す「ため」は両テキストにおいて使用が認められるが、『実験』においては因果関係を解説する場面が多く、そのため、『公式』とは反対に「原因」の「ため」が多く使われたものと思われる。

なお、「ため」は文法解説書ではN3レベルでの扱いとなっているが、『公式』ではN1で3例、N2で6例が見られただけで、N3の読解文では使用

されていなかった。前項の「ように」は基礎的でありながら大学の教科書で多用されているという点を指摘したが、「ため」にもその傾向は見られる。しかも、『公式』においても N1 と N2 でしか使われていないことから、「ように」よりもさらに難易度の高い文章で使われる傾向が強いことがわかる。

4.4 「について」(20例)

「について」の用例数は『実験』においては4番目となるが、『公式』では「によって」に次いで2番目となり、留学生にとってはきわめてなじみの深い機能語といえる。その用例の多くは、対象となる名詞を受けて「関して」の意味を表し、知覚・思考・言語活動を表す動詞が後接するという以下のようなものである。

(36) 「電車通学をして気がついたこと」について書いた作文 『公式 N3』 p. 18

(37) 模型の魅力について「車両の形を見ているだけでうっとり。本物は買えないけど模型なら買えるし」と説明する。『公式 N2』 p. 16

(38) 水素原子のエネルギー単位についての理解を深める。『実験』p. 79

(39) 実際のところ、水についてはこの近似がたいへんよく成り立つ。『実験』 p. 50

(40) 直接測定量について計器の最小目盛の1桁下の目測による不確かさだけを考慮する。『実験』 p. 55

(41) 重力加速度の具体的な問題について考えてみる。『実験』 p. 43

また『実験』においても、「について」が持つ特徴が観察される。(38)～(41)は順に〈目的〉〈解説〉〈データ処理〉〈考察〉の部分で見られた例である。このことから、『実験』のさまざまな場面で使われていることがわかる。

ところで、「について」はこのほか、『実験』の〈実験方法〉で使われたものが4例あり、それは上で説明した「関して」とは意味合いを若干異にする。

- (42) 電源側抵抗 (電源の内部抵抗と考える) を $R = 200 \Omega$, $1k\Omega$ と切り換えたそれぞれの場合について, 次の計測を行う。『実験』 p. 54
- (43) はじめに, 望遠鏡を回転させて, どの位置でどんな色の光線が見えるかなど概略をつかんでおく。左右両方について行う。『実験』 p. 84
- (44) これを1次の各色について測定する。『実験』 p. 84
- (45) 左側の測定で見たのと同じ色の回折像について, 同様な測定を行う。『実験』 p. 84

これらはいずれも「に関して」と置き換えることはできるが, 後接する動詞が「知覚・思考・言語活動」ではなく, 実験の作業を表す動詞となっており, 異なる場合「ごとに」作業を繰り返すことを指示している。この用法は『マスター』では扱われていないが, 実験レポートの「方法」で見られた「について」の用例すべてがこの用法であったことを考慮すると, 留学生にはあらかじめ指導をしておくことが有効であると考えられる。

4.5 「として」(18例)

「として」の用例数は, 『実験』においては18例だが, 『公式』においては3例にすぎず, 大きな開きがあるといえる。『マスター N2, N3』によれば, 「として」の意味は「立場」「資格」「役割」「名目」であるとされるが, 『公式』の使用例はすべて「名目」に集中している。一方, 『実験』においては以下のような「役割」を表す例が半数を占めており, テキストの特徴を示していると考えられる。

- (46) 本実験では外部振動として, 発振器で生成される音波を用いる。『実験』 p. 63
- (47) 酸触媒としては, 濃硫酸や塩化水素ガスが用いられる。『実験』 p. 92
- (48) 酢酸エチルの溶液としての性質を確認する。『実験』 p. 92

5. まとめと今後の課題

『実験』から機能語を抽出して、使用頻度の高かったものについて分析を行った結果、以下の点が明らかになった。

- ① 日本語能力試験 N1 レベルの機能語の使用例は見られなかった。また、使用頻度が高い機能語は、N3 レベルのものが目立った。
- ② 『実験』『公式』とも、最も使用頻度が高かったのは、「によって」であった。『実験』における「によって」の使用状況は『公式』と比べ、意味としては「手段」と「原因」を表す用例が多かった。語形としては連体用法と連用形中止用法が多かった。いずれも、実験レポートの特徴を反映していると考えられる。なお、機能語「によって」の構成要素である動詞「因る」が「～による・よらない・よらず」といった活用を見せている例があり、留学生に対して「によって」のバリエーションとしてこれらを導入すれば、効率的であると考えられる。
- ③ 「ように」は『実験』の中で図表を指し示す「比況」の意味で使われる例が多かった。また、実験の作業手順を示す際に「期待」「要求」の意味で使われる例が多かった。なお『実験』で見られた「要求」の用例は、いずれも「ないように」という否定形に後接する形で、注意すべき禁止事項を表すものであった。
- ④ 「ため」は「ためである」という文末表現で、端的に現象の原因を述べる例が多かった。その他、「原因」の「ため」は「解説」の部分で多用されるという傾向が見られた。なお『公式』では「原因」より「目的」の用例のほうが多かった。
- ⑤ 「について」は「関して」という意味を表す一般的な用法のほか、『実験』では「場合ごとに作業を繰り返し行う」という意味を表す場合が目立ち、テキストの特徴をよく反映していることがわかる。

- ⑥ 「として」は『公式』ではもっぱら「名目」の意味を表す例が見られたが、『実験』では「役割」を表す例が半数を占めた。

こうしてまとめると、使用頻度の高い機能語は、複数の意味を持っており、『実験』においては〈目的〉〈解説〉〈方法〉といったそれぞれの部分で必要な機能・意味があり、それが選択された結果が『実験』の特徴となっていることがわかる。このことから、それぞれの部分で必要な機能・意味を抽出し、提示することにより、レポート作成へとつなげることができると考えられる。これについては、今後の課題としたい。

謝辞

本稿執筆にあたり、拓殖大学工学部基礎教育系列関野恭弘准教授には、とくに用語面に関するご教示とご協力をいただきました。記して厚く御礼申し上げます。

《注》

- (1) 木下（1981：5）は「理科系の人が仕事のために書く文書で、他人に読んでもらうことを目的とするもの」を「理科系の仕事の文書」と呼んでいる。
- (2) 『公式』において読解能力を測定するための読解問題の本文に加え、本来「言語知識（文法）」に分類されている「文章の文法」の本文も調査対象とした。

【参考文献】

- 木下是雄（1981）『理科系の作文技術』中公新書
国際交流基金・日本国際教育支援協会（2012a）『日本語能力試験 公式問題集 N1』凡人社
国際交流基金・日本国際教育支援協会（2012b）『日本語能力試験 公式問題集 N2』凡人社
国際交流基金・日本国際教育支援協会（2012c）『日本語能力試験 公式問題集 N3』凡人社
拓殖大学工学部基礎教育系列（2016）『専門基礎科目 基礎科学実験』学術図書出版社
塚本真也（2007）『知的な科学・技術文章の徹底演習』コロナ社
友松悦子・福島佐知・中村かおり（2011a）『新完全マスター文法 日本語能力試

験 N1』スリーエーネットワーク

友松悦子・福島佐知・中村かおり（2011b）『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

二通信子・大島弥生・佐藤勢紀子・因京子・山本富美子（2009）『留学生と日本人学生のためのレポート・論文表現ハンドブック』東京大学出版会

（原稿受付 2017年12月20日）

〈研究ノート〉

音韻と日本語学習

阿久津 智

要 旨

音韻に関する見方には、これを分節音（音素や音節（モーラ））とするもの、「分節音＋非分節音（アクセント、リズムなど）」とするもの、音声生成までの過程とするものなどがある。伝統的な日本語研究では、「音韻」を、五十音図における「行（音）＋列（韻）」にとらえ、「音韻＝音節（モーラ）」としてきた。音韻研究における成果は、音素の考え方や、各種の音韻現象に見られる法則（を実用的に示したものを）、発音学習や語彙学習などに取り入れることによって、生かせるものと思われる。

キーワード：音韻，音韻論，音素，音声，語誌

1. はじめに

本稿では、日本語の研究において音韻がどのようにとらえられているかを概観したうえで、音韻研究における成果を日本語学習にどう生かせるかなどについて考えていく。

一般に、言語教育・言語学習において、言語音に関する教育・学習は、「音声教育」や「音声学習」と呼ばれ、「音韻教育」や「音韻学習」とは呼ばれない。それは、同じ言語音に関する用語であっても、音声と音韻とは、（以下に述べるように）そのとらえ方が異なり、教育や学習に適して

いるのは「音声」だと考えられているからであろう。両者の違いは、専門的な研究だけでなく、一般的な文章における「音声」と「音韻」の使い方も現れている。たとえば、「音声」または「音韻」を含む複合語にどんなものがあるか（どんな要素と組み合わせるか）について調べてみると、両者には明らかな違いが見られる。たとえば、現代の新聞記事には、次のようなものが現れている（「朝日新聞データベース」（聞蔵Ⅱビジュアル）を用いた）。調査対象とした期間は、「音韻」が1985年～2016年、「音声」が2016年10月～12月である。期間（の幅）が大きく異なるのは、「音韻」に比べて、「音声」の出現頻度が圧倒的に高いためである。これらの期間の朝日新聞における、「音韻」と「音声」（ともに複合語を含む）の「総件数」は、それぞれ、178と176とであった。以下に挙げたのは、出現度数2以上のものである）。

・「音韻」を含む複合語

音韻論、音韻学、音韻体系、音韻変化、音韻構造、音韻史、音韻構成、音韻文字、音韻律、音韻説

・「音声」を含む複合語

音声ガイド、音声案内、音声認識、自動音声、音声合成技術、音声入力、副音声、音声解説、音声言語、音声工学、音声自動翻訳、音声操作、音声データ、音声翻訳、音声読み上げソフト、人工音声

ここから、「音韻」は、理論的、あるいは、歴史的、文学的にとらえた音に使われ、「音声」は、技術的、あるいは、現代的、実用的にとらえた音に使われることが見てとれる。

学習（小型）国語辞典によると、「音韻」は、「①一つの言語で、個々の言語音を他の言語音と対比して、同類の言語音として一まとめにできるようなもの。例えば、日本語の「デンキ」「デンパ」の「ン」は音声としては異なるが、同じ音韻だと認められる。②漢字の音（＝頭音）と韻（＝尾音）。」であり、「音声」は、「①人が出す声。言語音。②テレビ放送で、

（画像に対して）声や音。」である（『岩波国語辞典 第七版 新版』岩波書店 2011）。これらから、一般的にいて、「音韻」は抽象的、理論的な音であり、「音声」は、具体的、実際の音だということがいえよう。

以下、音韻について見ていく。まず言語学・日本語学における専門的な音韻について、音韻論と語彙論との観点から概観し、次いで、音韻研究における成果を日本語学習にどう生かせるかなどについて考えていきたい（以下、明治期までの文献については、出版元を省略して記す）。

2. 音韻論における「音韻」

2.1 入門書や概説書における「音韻」

日本（語）の音韻論において、「音韻」とは何か、「音韻」をどうとらえるかは大きな問題である。しかし、「音韻」という用語に関していえば、言語学・英語学の分野では、単独の（「音韻論」などの複合語ではない）「音韻」という用語は、あまり使われないようである（釘貫 2013：21、高山 2016：15）。現代の言語学・英語学の入門書（概論書）のいくつかについて、「音韻」という用語が取り上げられているかどうかを、「目次」や「索引」で調べてみたところ、表1のようになった。

このうち、「音韻」という用語が使われているのは、西田龍雄編『言語学を学ぶ人のために』（西田龍雄「言葉と音声（Ⅱ）：音韻論」）と、風間喜代三ほか『言語学 第2版』（上野善道「音の構造」）だけである。前者では、「音韻」を「音素（phoneme）」の別名としているが（西田 1986：4）、後者では、「音韻」には「音素だけに限らず、アクセントや声調なども含まれる」（上野 2004：227）としている（「音素」は「音韻的最小機能単位」とされる）。

一方、日本語学・国語学関係の概説書には、「音韻」が使われているものが多い。それには、主に、音韻を、（上と同様に）音韻論における機能

表1 言語学・英語学の入門書（概論書）における「音韻」

書名	目次	索引	
	音韻論	音韻論	音韻
田中春美ほか『言語学入門』大修館書店 1975	○	×	×
西田龍雄編『言語学を学ぶ人のために』社会思想社 1986	○	○*	○**
佐久間淳一ほか『言語学入門』研究社 2004	○	○	×
風間喜代三ほか『言語学 第2版』東京大学出版会 2004	○	○	○
斎藤純男『言語学入門』三省堂 2010	○	○	×
瀬田幸人ほか『入門 ことばの世界』大修館書店 2010	×	×	×
西原哲雄編『言語学入門』朝倉書店 2012	○	○	×
佐久間淳一『本当にわかる言語学』日本実業出版社 2013	×	×	×
西光義弘編『英語学概論』くろしお出版 1997	○	○	×
安藤貞雄・澤田治美編『英語学入門』開拓社 2001	○	○	×
中島平三『ファンダメンタル英語学 改訂版』ひつじ書房 2011	○	○	×
長谷川瑞穂編『はじめての英語学 改訂版』研究社 2014	×	○	×

○：あり，×：なし，*「(⇒音素論)」とある，**「(⇒音素)」とある。

的な単位（音素など）と見るものと、母語話者の音の観念（による単位）と見るものがある。前者に関しては、たとえば、次のような記述が見られる。

- (01) 現実のコミュニケーションでは、同じ言語を使用する人同士が意味の違いを意識しない範囲でまとめられる音、という考え方が必要となる。これを音声と区別して「音韻」と呼び、音韻の最小単位を「音素」と呼ぶ。〔中略〕広い意味では、音韻の中にアクセントやイントネーションまでを含めることがある。（木村義之「音声・音韻」沖森卓也ほか『図解日本語』三省堂 2006：14）
- (02) 音韻とは、ある言語の中で、機能の同じ音声をひとつくりの束にしてまとめ、その代表として抽出した抽象的な概念のことである。〔中略〕音韻の他に「音素 (phoneme)」という用語も広く使われ

ているが、本章では、音韻を音素とアクセント素の総称と見なす。
 （土岐哲「現代の音声学・音韻論」工藤浩ほか『日本語要説 改訂版』
 ひつじ書房 2009：119）

- (03) 具体的な音声、その言語において果たしている機能に着目し、これを抽象化して捉えていく視点も必要である。その抽象化された単位を「音韻」または「音素」という。（肥爪周二「現代日本語の音韻」月本雅幸編『日本語概説』放送大学教育振興会 2015：32）

以上を大まかにまとめると、「音韻」とは、「機能」的で、「抽象」的な、音の「単位」で、「音素」とも呼ばれる（広い意味では、音素にアクセントなどを加えたもの）ということができよう。なお、(01)の「まとめられる音」や(02)の音声の「ひとくくりの束」のような音韻のとらえ方は、1918年のD. ジョーンズによる phoneme の定義「a family of sounds」にさかのぼる（『Oxford English Dictionary』「phoneme」, Jones 1960：49）。また、(01)の「音韻の中にアクセントやイントネーションまで含める」、(02)の「音韻を音素とアクセント素の総称と見なす」などのような、音韻にプロソディー（韻律の要素）まで含める見方は、服部四郎が1939～1940年に発表した「音韻」の定義（「phoneme の外に、音の長短の段階、強勢、アクセントの型、文強勢の型、音調の型、強調の型などのやうに、phoneme と同等の資格を有し、いはゆる langue に属するもの」の総称（服部 1940：11））に始まるようである。

一方、音韻を音の観念ととらえる見方は、少し前の（「国語学」の）概説書に多く見られる。

- (04) 音の上では違っていても、それらを同じ語として聞き取ることができるのは、同じ言語を話す人々の間では、一語ごとに共通する音の観念があるからと考えることができる。そして、その音の観念を「音韻」と呼ぶのである。即ち、「音声」は一回ごとの具体的な発音であって、「音韻」は各人の脳中にある音の観念である。（古田東朔

ほか『新国語概説』くろしお出版 1980 : 20)

- (05) 具体的・物理的な音声に対し、抽象的・心理的な音を音韻という。すなわち、「オハヨウ」という挨拶語は、それを言う人ごとにそれぞれ発声が異なっている、互いに朝の挨拶語として了解される。それは、人々の記憶の中に個々の具体的な発声上の差を捨象して共通に理解できる「オ・ハ・ヨ・ウ」という音の概念があるからである。(和田利政・金田弘『国語要説 五訂版』大日本図書 2003 : 17 (初版 1981))

このような見方は、有坂英世の「音韻観念」に由来する(有坂秀世『音韻論』三省堂 1940 : 13)。有坂の音韻論は、時枝誠記や橋本進吉にも影響を与え、現代日本語の「音韻」の概念にも継承されている(釘貫 2013 : 9)。これに近い立場は、欧米にも古くからあり、19世紀末の、J. B. de クルトネの音素(phoneme)に関する「心理主義の見方」にさかのぼるが(西田 1986 : 57)、20世紀後半のN. チョムスキーらの生成文法の音韻論も「心理主義」の立場に立っている(太田 2005 : 3)。

ここで、日本の言語音研究に大きな影響を与えてきた、西洋の「音韻論」(phonology)の変遷について、大きく3つの時期に分けて、整理しておく。

第1期(19世紀) 伝統的音韻論：音声学(phonetics)が、言語音の物理的・生理的・技術的研究として、音韻論から分化する以前の、言語音全般を研究対象とした phonology。これは、明治期には、「音声学」、「音学」、「人声論」、「人声学」、「声学」、「声音学」などと訳されていた(阿久津 2017a : 197)。

第2期(20世紀前半) 構造主義的音韻論：音声学が(伝統的)音韻論から分化して以降の、音素(phoneme)の設定とその体系化を中心とした phonology。主なものに、F. de ソシュールの影響を受けたヨーロッパのプラーグ学派の音韻論(Phonologie)や、アメリカの音素論

(phonemics) などがある。前者については、昭和初年に「音韻論」と訳され、これが phonology の訳として定着した。phoneme は、「音素」のほか、「音韻」とも訳された。

第3期（20世紀後半～）現代音韻理論：音声現象を法則としてとらえる、文法的な phonology。N. チョムスキーらの生成音韻論に始まる。当初は、適格な音声形式は、基底にある分節音（音韻素性の束）の連鎖に規則を順序立てて適用することによって派生するとする理論（分節音韻論、線形音韻論）であったが、その後、韻律を対象とするもの（総称して、非分節音韻論）、分節音と韻律とを別の階層として扱うもの（総称して、非線形音韻論）などが生まれ、さらに、制約によって最適な音声形式が選ばれるとする理論（最適性理論）へと発展してきている。ほかに、規則や制約をスキーマ（多くの使用例から一般化・抽象化された知識構造）としてとらえる、認知文法による音韻論なども出てきている。

2.2 音韻の範囲

さて、音韻を音韻論における単位（要素）ととらえる場合、音韻として扱う範囲には、次の3つのレベルが考えられる。

- (ア) 分節音（音素、音節など）のみ
- (イ) 分節音 + 非分節音（アクセント、リズムなど）
- (ウ) もとになる音（上の(ア)または(イ)） + 実現音（音声）

(ア)については、西田（1986）の「音韻」、(03)の「音韻」などの「音韻 = 音素」とする見方や、(05)の「『オ・ハ・ヨ・ウ』という音」に見られるような「音韻 = 音節」（詳しくはモーラ）とする見方などがこれに当たる。(イ)については、上野（2004）の「音韻」、(01)の広義の「音韻」、(02)の「音韻」などがこれに当たる。

(ウ)は、従来の音韻論の範囲を逸脱するものであるが（「実現音」は、音

声学的な音声に当たる), これは, 音韻論と音声学とを区別せず, 連続的に考えるとらえ方によるもので, たとえば, 時枝誠記の言語過程説などに, この考えが見られる。

- (06) m, n, ŋ が〔ン〕の一族であるとする時, この様な認識をなす者は観察者以外にはない訳である。これに対して, m, n, ŋ を, その理念である〔ン〕の具体的実現であると考へる時, この様な音理念の所有者は必ず言語主体でなければならない。〔中略〕音声研究に二の立場の相違があり, 観察的立場と主体的立場とであるが, 観察的立場は主体的立場を前提とすべきであるから, この方法論に基く時, 音声, 音韻は対立したものでなく, 音韻研究は音声研究の中に包摂されることとなり, 音韻と音声とは, 言語の音声的表現に於ける段階と考へられるが故に, 音声音韻と分つて考察することは, 言語音の全面的理解に遠ざかることとなるのである。(時枝誠記『国語学原論』岩波書店 1941: 182)

また, 生成音韻論以降の現代音韻理論では, 音声形式の生成までを音韻過程に含める。生成音韻論では(音素という単位は設けないが), 「形態素ごとに抽象的な『基底形』を設定し, それに『音韻規則』を適用して具体的な『音声表示』を派生する」(上野 2004: 237) という記述形式をとる。

ほかに, (音声学と音韻論とが未分化であり, かつ, 通時的な観点と共時的な観点とが峻別されていなかった時代のものであるが) 明治期の日本文典(日本語文法教科書)などにも, 音の種類に音の変化を含めるという点において, これにやや近い音韻観が見られる。

- (07) 五十音の変化とは言語を組立つる際, 其音韻の種々に変化転移するものをいふ。即ち左の五種とす。／濁音 音便 通音 延約 省略音／是なり。〔／は改行を示す(以下同じ)。句読点は筆者)〔同書の例を挙げる。「音便」の例: 以モチテ→もつて, 「通音」の例: 験 メブタ→まぶた, 「延約」の「約音」の例: 捧 サ、ゲ←さしあ

- げ, 「延約」の「延音」の例: 曰 イフ→いはく, 「省略音」の例: 河合 カハヒ←かはあひ〕(大川真澄『普通教育 日本文典』1893: 7)
- (08) わが国言語の声音に, 直音と拗音の二種あり, 其直音の代標字を五十として, 之を主音〔ア行音〕客音〔カ〜ワ行音〕, 即ち音と韻との二に大別し, 再ヒ三類に別ちて, 清音 次清音〔パ行音など〕濁音となし, 更に七分して, 入声音〔促音〕鼻声音〔撥音〕切約音〔約音〕省略音〔略音〕延長音〔延音〕転通音〔通音〕帰便音〔音便〕となす, 〔〔〕内は筆者注 (以下同じ)〕(秦政治郎『皇国文典』1893: 11)

これらは, 「五十音 (清音) を基本的な音韻 (正音) と考え, それ以外の音 (濁音, 半濁音, 撥音, 促音, 拗音など) を五十音の変化したものと見なし, その他の音韻変化現象も, その延長上に考える」といった音韻観に立つものである (阿久津 2017c: 32)。

2.3 音韻の基本単位

ここでは, 「音韻」を分節音 (単位) と見る立場 (前項の(ア)) について見ていく。この立場には, 「音韻 = 音素 (phoneme)」と見るものと, 「音韻 = 音節」(日本語においては, 詳しくはモーラ) と見るものがある。

前者では, 音韻は, 母音や子音など (= 音素) となる。この場合, 「音韻」は「音素」で言い換えられるため, 「音韻」という用語 (単位) はとくに必要がなくなる。これは, 言語学・英語学の主な立場である。

後者では, 音韻は, 仮名1字で表される音 (ただし, 拗音や外来語音などは, 主に「大字+小字」), すなわち, 実際の発音における音の1まとまり (= 音節, またはモーラ) となる。これは, 古くからの日本語 (音韻) 研究における「音韻」のとらえ方であるが, 現代の国語教育, 日本語研究においても, このとらえ方は見られる。

- (09) 問 音韻は共に幾種に分つ。／答 清音 濁音 半濁音 鼻音〔撥

音] 拗音の五種となし、其清音には母韻〔母音〕子韻〔「母韻」以外の音節〕あり。濁音より下四種はみな子韻なり。〔句読点は筆者〕(春山弟彦『小学科用 日本文典 卷一』1877: 2ウ)

- (10) 音韻を大別して、清音、鼻音〔撥音〕、濁音、半濁音、拗音、促音、引音の七種となす。(杉敏介『中等教科 日本文典』1898: 3)
- (11) 日本語(標準語)の音韻は、次の百三種である。／アイウエオ／カキクケコ キャキュキョ／ガギグゲゴ ギャギュギョ／サシスセソ シャシュショ／ザジズゼゾ ジャジュジョ／タチツテト チャチュチョ／ダデド／ナニヌネノ ニヤニユニョ／ハヒフヘホ ヒヤヒユヒョ／バビブベボ ビャビュビョ／パピプペポ ピャピュピョ／マミムメモ ミヤミュミョ／ヤユヨ／ラリルレロ リヤリュリョ／ワ／ン(撥音)／ッ(促音)／ー(長音)(峰高久明ほか『中学総合的研究 国語 改訂版』旺文社 2009: 152)
- (12) 外国語を借用して日本語に用いる場合、日本語の音韻に同化させた語形が用いられるのが原則であるが、次のように、その外国語の発音に応じて外来語だけに適応される音韻、ならびにそれを書き表す特有の表記もある。〔中略〕(すでに慣用となっている語形は《》に記す)。／[je]「シェ」: シェーカー シェード 《「セ」ミルクセーキ》／[ʒe]「ジェ」: ジェット ダイジェスト 《「ゼ」ゼラチン》／[tʃe]「チェ」: チェーン チェス チェック〔下略〕(沖森卓也「語の構造と分類」同編『語と語彙』朝倉書店 2012: 12)

言語一般についていえば、音節(またはモーラ)を基本的な単位とすることは難しい。基本単位は、その数が限定されていて、体系を作れないが、一般に、音節は種類が多すぎて、数え上げることが難しいからである(たとえば、英語の音節数について、棟垣 1961: 152 は、「簡単に調べられないほど多く、わたしの推測ではおそらく三千近くになる」と述べている)。つまり、このとらえ方の場合、「音韻」は日本語独自の音

概念に（ほぼ）限られることになる。

以上述べてきたことは、結局、次の2つの問題点にまとめられる。

(a) phoneme の訳語は、「音素」か、「音韻」か

(b) 日本語音の基本単位は、音素か、音節（モーラ）か

(a)の phoneme の訳語については、「はじめ『音素』が提出され、ついで小林英夫によってこれが斥けられて『音韻』が流通するに至り、さらにまた最近では服部四郎の影響のもとに『音素』が復活してゐる。」（「最近」とは1955年ごろ。亀井1971:161）という経緯がある。「音素」は、昭和初年ごろ（1928年以前）に、日本式ローマ字論者である田中館愛橘や菊沢季生らが、イギリス音声学派のD. ジョーンズやH.E. パーマーの phoneme を訳したもののようである。ほぼ同時期に、小林英夫が、F. de ソシュールやプラーグ学派の phonème を「音韻」と訳したが（フェルディナン・ド・ソッスール述、シャルル・バイイ、アルベール・スシュエ編、小林英夫訳『言語学原論』岡書院1928、トルベツコイ、小林英夫訳『形態音韻論』について』『方言』2-11 春陽堂1932など）、これは、「この語を『音素』と訳するは当らず。かゝる訳語は構成主義に基く」（小林英夫『言語学通論』三省堂1937:259）と考えたからで、昭和初期の他の言語学者たちも、「国語などで説かれて来た『音韻』も、筆者の見るところでは、一種のフォネームに外ならない」（佐久間鼎）、「phoneme を研究するのがフォノロジーだと云ふのださうである。〔中略〕音韻を研究する音韻論で、丁度よい」（金田一京助）、「私が音韻と称する所のものは〔中略〕根本に於てはフランスの社会派の phonème に最も近い」（有坂秀世）などとして（いずれも、『音声学協会会報』35（「日本語音韻論我観」特輯号1935）の記事からの引用）、多くが「音韻」を採用した（阿久津2016:36）。

(b)の日本語音の基本単位については、「日本語における最小の音韻的単位を、英語などのばあいと同じように、音声学における単音に該当するも

のとし、これを音韻もしくは音素と名づけるという考えかたが多く行なわれてきているのであるが、一方で、少数ながら、日本語音韻の基本的単位あるいは最小単位は音節であると見るべきだ、という考えかたも行なわれている。」(岸田1984:490)という状況にある(これは今日も変わっていないと思われる)。岸田武夫は、後者の立場をとる研究者として、橋本進吉、浜田敦、前田正人、亀井孝らを挙げ、自らも「日本語音韻におけるCV〔直音〕もしくはCCV〔拗音〕という形をもつ音節は、それだけの形で一個の音韻としての機能を果たしている基本的単位であると見られるものであるし、撥音・促音・母音音節などは、CV・CCVの音節と等長的であるという性質もっているので、これらの音も、それぞれに一個の音韻としての機能を果たしている基本的単位であると見られるのである。」(岸田1984:504)と主張する。また、「日本語音韻の最小単位を『音素』と見る学者が、音韻体系について記述するさいに示しているものも、多くは、音節の表であり、拍の表であり、モーラの表である。」(岸田1984:494)とも述べている。

「音韻」という用語をめぐる問題は、結局のところ、新しい音韻論の概念に、古くからある「音韻」を用いたことに起因するものと思われる。これについて、釘貫(2007:6,19)は、「わが学界の『音韻』の語と概念には独自の伝統的蓄積が複雑に絡んでいる」、「『音韻』の語には西洋言語学の音韻論 phonology にわが国独自の伝統的な観念が付着しているのである。」としている。こういったことを考慮すれば、phonemeに「音素」を用いて、「音韻」は伝統的な日本語音の単位であるモーラに使ったほうが、混乱が少なくてすむように思われる(実際、そういう使い方が多いように思う)。

もっとも、現代音韻理論においては、初期の生成音韻論で、早くに音素(および音節、強勢)が音韻素性(弁別素性、示差的特徴)に解体され(SPE (< The Sound Pattern of English) 理論)、後の非分節・非線形音

韻論（自律分節音韻論や韻律音韻論）で、韻律単位として、音節が復活し、さらにモーラやフット（音節より大きく語より小さい単位）が導入されており（原口 1994：193，田中 2005：83），「最小単位」を設定する意義が薄れている。とはいえ、それでも、音韻論の基本的な単位としてわかりやすいのは、（アルファベットと対応するレベルである）音素（レベル）であろう。

いずれにしても、そもそも「音韻」とは、どういう意味で、どのような背景をもつ語なのかを見ておく必要があると思われる。そこで、次に、語彙論的なアプローチから、「音韻」について考えてみたい。

3. 語彙論における「音韻」

ここでいう語彙論的アプローチとは、語彙研究領域の枠組みに基づいて行う研究方法のことである。語彙研究領域をまとめたものには、たとえば、安部（2009：23）の「語彙的カテゴリー」などがある。これは、以下のような、3区分、5領域、11分野をもつ。

[区分]	[領域]	[分野]
単語単位	（単語単位）	意味、形態
類単位	語の内的属性	文字、語構成、語種、文法機能
	語の外的属性	位相、文体、文化
語彙全体	総合的総体単位	意味体系による位置付け
	集合的総体単位	計量的方法による位置付け

これらには、それぞれ、共時的研究と通時的研究とがある。通時的な研究のうち、「その語の使われ方をその語と関わりのある他の語も合わせて文化的、歴史的背景の中で考える」研究を「語誌」という（単なる1語の通時的研究は「語史」である。また、語誌の集大成が「語彙史」となる（前田 2009：208））。ここでは、語誌（語史）研究を、（一）主として1語

のみを扱うものと、(二) 主として複数の関連する語を扱うものとの2つに分けて考えていきたい。(一) は、ある語について、その語の形成や、その意味・用法の変遷を追うもので、(二) は、ある(いくつかの)概念について、その概念の形成や、それを表す(複数の)語の形成、また、その意味・用法の(整理・統一されていく)変遷の過程を追うものである。

また、ここでは、語彙的な「意味」と、(専門的な)「概念」とを区別しておく。宮島(1981:3, 20)は、意味と概念とについて、「意味は言語のカテゴリーだが、概念は認識・思考のカテゴリーである。」「国語辞典では、ある単語の意味を説明し、専門語辞典ではその単語のあらわす〔科学的〕概念を説明する。」「意味とは、単語の使用を規定するような日常的な概念である。」などとしているが、ここでは、これに従っておく。

3.1 「音韻」の語誌研究

まず、「音韻」の語誌(語史)について見ていく。「近年の語史研究の進展の状況」を見るには、まず『日本国語大辞典 第二版』(小学館2000~2002。以下、『日本国語大』)の記述を見るべきであろう(前田2002:249)。同辞典には、「音韻」について、次のように記載されている。

① 音とひびき。また、その調和。音色(ねいろ)。

* 経国集〔827〕一三・奉和搗衣引〈巨勢識人〉「通霄砧杵未_レ為_レ足、音韻墳_レ掬不_レ相讓_二」

* 西国立志編〔1870~71〕〈中村正直訳〉二・八「大風琴(ラルガン)を建る事を、或人より托せられたりければこれより、始めて音韻(〈注〉テウシ)を調和することを学び」

* 宋書一謝靈運伝論「一簡之内、音韻尽殊、両句之中、軽重悉異」

② (漠然と)言語音をいう。

* 小説神髓〔1885~86〕〈坪内逍遙〉下・文体論「音韻(オンケン)の似ると似ざるとには係(かかは)らず」

* 日本語学一班〔1890〕〈岡倉由三郎〉三「思想交換の良好方便たる言語は、音韻を以て其原料とす。されど只、音韻を發したるのみにては、意を他人に通じ得べからず」

* 旅日記から〔1920～21〕〈寺田寅彦〉一〇「其の r の喉音や語尾の自然な音韻が紛れもない独逸の生粋の気分を旅客の耳に吹込むものであった」

③ 漢字の表わす一音節の頭初の子音とそれを除いた後の部分。音（声母・頭子音）と韻（韻母）。

* 寛永刊本江湖集鈔〔1633〕一「音韻は体用也。吹出す処が音也。それより色々に分て出る処が韻ぞ」

④ 言語学で、具体的な音声から音韻論的な考察を経て抽象された言語音をいう。

* 国語音韻論〔1931〕〈金田一京助〉二・一「この抽象された音声観念が即ち言語学上音韻と呼ばれて、言語の形式を為す所のものである」

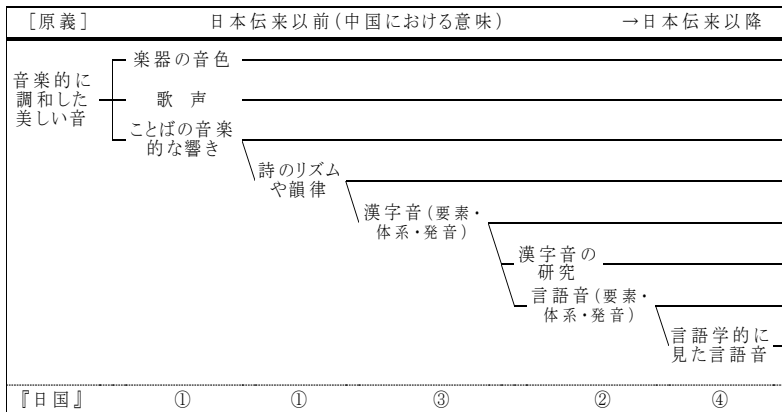
以上の記述には、いくつか気になる点がある。1つは、①が雑多な「音とひびき」を含むことである。用例を見ると、『経国集』と『西国立志編』のものは「楽器の（ような）音」であり、『宋書』のものは「詩のリズムや韻律」である。ここにはないが、このほかに「歌声」や「声（ことば）の響き」なども①に含まれると思われる。

2つ目は、②と③の用例（最も古いもの）の新旧が逆になっている（③が古く、②が新しい）ことである。同辞典の「凡例」には、「語釈の記述」について、「1. 一般的な国語項目については、原則として、用例の示すところに従って時代を追ってその意味・用法を記述する。」とあり、「採用する出典・用例」について、「(イ)その語、また語釈を分けた場合は、その意味・用法について、もっとも古いと思われるもの。」とある。これに従えば、②と③とは記述の順序が逆だということになる。

3つ目は、④の「音韻」の始まりをいつと考えればいいのか（いつの「音韻」から④と見ていいのか）よくわからないという点である。④の用例は1931年の『国語音韻論』なので、語釈にある「音韻論」は、ソシュール言語学以降の音韻論ではないかと思われるが、そうなると、それ以前の言語音研究における「音韻」は④には当たらない（②に当たるか）ということになる。これについて、筆者は、それほど厳密には考えず、明治期の日本語研究に現れた「音韻」などもこれに含めていいのではないかと考えている（阿久津2017c：23）。

以上のような点を含む「音韻」の語誌について、筆者は、先に発表しているが（阿久津2016, 2017abc）、以下に、「音韻」の意味の変遷の図（阿久津2017a：200）を引用しておく（一部変えている。『日国』の欄は、『日本国語大』における意味区分である）。

図1 「音韻」の意味の変遷



「音韻」の語誌から見ると、「音韻 = 音節（モーラ）」というとらえ方は、江戸時代の国学に起こった（もと悉曇学や韻鏡学に由来する）、五十音図に基づいて、行を「音」、列（段）を「韻」、五十音を「音韻」とする見方から来ているものである。この音韻観は、明治期の日本文典によく見られ

る（阿久津 2017c : 40）。

- (13) 母音〔ア行〕・子音〔カ〜ワ行音〕ヲ連タル図ヲ五十連音図ト云フ。此図ハ豎ノ五字ヲ音トシ、横ノ十字ヲ韻トス。〔中略〕此五十ノ音韻ハ縦横ニ通ジ、万変ニ応ズルモ、各其格ニ従テ、混乱錯雑スルコトナシ。〔句読点は筆者〕（物集高見『初学日本文典 上』1878 : 7ウ）

3.2 音韻関連の用語の研究

次に、（複数の）音韻関連の用語について、語誌と属性（とくに語構成と位相）とを中心に見ていく。音韻関連の用語の語誌については、とくに「概念や用語をめぐる混乱が整理・統一されていく過程」として見ることもできるだろう。中国の伝統的な音韻学（漢語音韻学）においては、1930年代に、羅常培が、概念や用語をめぐる問題を「名実の混淆」〔名実（用語）の混乱〕と呼び、「正名」〔名を正す（用語・概念を明確にする）〕を、音韻学における重要な課題としている（羅 2004 : 487）。ここでは、「音韻」については、すでに見たので「母音」、「子音」、「音節」について触れておく。

「母音」と「子音」は明治初年ごろから、「音節」は1900年ごろから使われ始めた用語であるが、明治・大正期には、その概念を表すのに、ほかの語も使われ、また、同じ語（文字列）が異なる概念を表すことなどもあった（阿久津 2018 予定）。たとえば、明治期の日本文典などでは、子音の概念を表すのに、「父音」が多く使われ（ほかに「発声」なども使われた）、一方で、「子音」は、「子音 + 母音」の音節を表すのに多く使われた（子音の概念を表す「子音」は、主に英語学などで使われた）。「子音」と「音節」とが、子音と音節との概念を表す（それぞれ、ほぼ唯一の）語として定着するのは、昭和初期のことである。

ところで、近年、漢語（とくに翻訳語などの「新漢語」）の研究には、

「日中語彙交流史」という新しい研究分野が生まれている（孫 2015：7 によれば、この分野を開拓したのは、沈国威である）。孫（2015：4）は、西洋文明の概念の翻訳語に関する「日中近代漢語の借用関係」について、19世紀中頃までは、中国で作られた「転用語」（すでに「存在する類義語に新しい意味を付加して転用」した語）や「新造語」（もともと「その概念がなく、新しく造語」した語）が、中国語から日本語に移入し、19世紀末からは、逆に、日本で作られた「転用語」や「新造語」が、日本語から中国語に移入したと述べている。この観点から、音韻関連の用語を見ると、次のようなことがいえる（阿久津 2016, 2018 予定。㊦は日本語、㊧は中国語を示す）。

phoneme ㊦「音素」、㊧「音韻」 ㊦「音位」、㊧「音素」

「音素」は、日本と中国とで別々に作られた語のようで、日本語では昭和初年ごろ（1928年以前）から、中国語では民国初年ごろ（1913年以前）から使われている。ただし、中国語では、「音素」は、ふつう phone や speech sound の意味で使われる（日本語の「単音」に当たる）。中国語における「音素」が phoneme を表す用法は、あるいは、日本語からの借用かもしれない。

vowel と consonant ㊦「母音」と「子音」 ㊦「元音」と「輔音」、
㊧「母音」と「子音」

「母音」と「子音」とは、日本での造語で、日本語から中国語に借用されたようである。

syllable ㊦「音節」 ㊦「音節」、㊧「音綴」

「音節」は、本来「リズムや韻律」の意味であったが、日本で syllable に当てて使われるようになり（あるいは、これは、本来の「音節」とは無関係の造語かもしれない）、この用法が、日本語から中国語に借用されたようである。中国語では、「音節」以前に、「切音」、
「分音」、
「字音」、
「綴音」などが使われていた。

続いて、音韻関連の用語の属性、とくに語構成と位相における特徴を取り上げて見ていく。語構成については、より上位の（全体的な）概念を表す、「音韻」や「音声」が並列構造（類義関係）をとり、より下位の（部分的な）概念を表す、「母音」、「子音」、「単音」、「音節」、「音素」などが（「～の音」、「音の～」という）統語構造（連体修飾構造）をとるという特徴が見られる。ただし、「発音」は、本来動詞性の語（「音を発する」）であり、統語構造（動賓（VO）構造）をとっている。

このうち並列構造のものを見ると、「音韻」における「音＋韻」という順序は、中国語（漢語）の、「並列語」における、構成要素（字）が「声調の順序で並ぶ」（古典語では「平声・上声・去声・入声」の順、現代語では「第一声（陰平声）・第二声（陽平声）・第三声（上声）・第四声（去声）」の順）という規則（中川 2005：168）に従ったものであろう（「音」は平声（第一声）、「韻」は去声（第四声））。また、「音声」については、一方にこれと逆に構成要素が並ぶ（「反転語」の関係にある）「声音」という語もあるが（中国ではこちらが主に使われる）、中川（2005：168）によれば、日本語の「語順」には「母音優先の原理」（「母音で始まるものが前にくる」）があるといい、「音声」（「おん」＋「せい」）がこれに合うため、日本語ではこちらが主に使われるようになったとも考えられる。ところで、「音声」は、今日の一般的な読み方は「おんせい」であるが、古くは「おんじょう（おんじやう）」が一般的であり（ほかに、『日本国語大』の見出し語には、「いんしょう」、「いんせい」もある）、「声」の読み方に、呉音から漢音への交替が起きている（なお、『日本国語大』における「おんせい」の最古の用例は、1703年刊の歌謡集、『松の葉』のものである）。これについては、明治・大正期の漢字の字音には「一字について一つの字音に統一される傾向」があり（飛田 1968：389）、「音」の読みが「おん」（呉音）に、「声」の読みが「せい」（漢音）に統一されていたことが、「音声」が「おんせい」という読みで定着したことの要因かもしれ

ない。

位相については、音韻関連の用語のほとんどが専門的な概念（のみ）を担う専門語であるという特徴をもつ。ただし、「音声」については、（冒頭で見たように）一般語としての用法ももつ語だといえるであろう。「音韻」にも、「音とひびき」（『日本国語大』「音韻」①）という、一般語としての意味があり、現代日本語においても、そのような用法が散見されるが（阿久津 2016 : 26）、学習国語辞典にこの意味が載せられていないことに見られるように、今日ではあまり一般的な用法とはいえないようである（冒頭で見たように、この語自体、使用頻度があまり高くない）。

4. 音韻と日本語学習とのかかわり

最後に、音韻と日本語学習とのかかわりについて考えてみたい。

外国語学習に「音韻」という考え方を取り入れることについては、黒田龍之介がその重要性を強調している。黒田（2004 : 108, 120）は、『「音韻」とは、『ここが違ったら別の意味になっちゃうよ』という点に注目する、各言語ごとの音の研究分野である。』と定義し、「意味の違いに関わってくる音は、各言語ごとに決まっている。外国語学習だったら、これを押さえることが第一歩である。」と述べて、「わかってもらえる発音」を「音韻レベル」、 「うまい発音」を「音声レベル」としている。

音韻と音声とにかかわる、このような実践的な2分法は、H. スウィートの発音表記である（国際音声記号（IPA）の字母の起源とされる）、 「簡略ローミック表記（broad Romic）」（音素表記に近い）と「精密ローミック表記（narrow Romic）」（音声表記に近い）とにさかのぼる（Romicとは、字母を、英語読みではなく、本来のローマ字読みで読むという意味である（Sweet 1877 : 102））。スウィートは、前者を「大雑把にいくつかの音を同一の記号で」表したもの、後者を「はっきりと一つの音」を表した

ものと考え、両者の違いを「量的な違い」と見た（牧野 1973 : 219, Sweet 1877 : 105）。

スウィートの考えを発展させたのは、D. ジョーンズである。ジョーンズは、これに「音素 (phoneme)」と「異音 (allophone)」という概念を取り入れ、「一音素一記号」の原理による表記を「音素表記」、あるいは「簡略表記 (broad transcription)」と呼び、異音による表記を「異音表記」、あるいは「精密表記 (narrow transcription)」と呼んだ (Jones 1960 : 51)。音素の例として、ジョーンズは、日本語のハ行子音を取り上げ、「『hito (人)』, 『hata (旗)』, 『huzi (fuji) (藤)』の語頭の子音（それぞれ, ζ , h, ϕ ）は、ヨーロッパ人には、まったく別の音に聞こえるが、日本語では同一の音素の成員であり、これらの使い分けは、後続する母音によって決まり、日本語の訓令式ローマ字表記では、これらは同じ字母 (h) で書かれる。」（筆者による意識。Jones 1960 : 50）と述べている (h が音素, ζ , h, ϕ が異音である)。また、「同じ音素に属する異なる音は、単語の区別には関係せず、外国人がそれらの音を区別できずに、外国語なまりで話しても、意味が理解されないわけではない。」（筆者による意識。Jones 1960 : 51）と述べているが、これは、たとえば、「人」を ($[\zeta\text{it}o]$ ではなく) $[\text{hit}o]$ と発音しても、「藤」を ($[\phi\text{uzi}]$ ではなく) $[\text{huzi}]$ と発音しても、とりあえず通じる（「わかってもらえる発音」になる）ということである。ジョーンズの音素（表記）は、外国語学習者の発音教育に役立つことを目的とするものであった。なお、この、「簡略表記 = 音素表記」、 $[\text{hit}o]$ と $[\phi\text{uzi}]$ とするとならえ方は、今日の音声学・音韻論にも見られる（高橋 2012 : 9 など）。

言語音における2つのレベルということでは、音素という概念が成立する（音韻論と音声学とが分化する）以前に、上とは別の観点から、松下大三郎が論じている。松下は、「文法学と一般音声学とは声音の取扱方が違ふ。」、「五十音図は音の文法学的行列図であつて音声学の行列図とは違ふ

点が有る。」として、「声音」に「声音学的音価」と「文法的音価」という2つのレベルを認め、たとえば、「『ち』は声音学的にはチャ行イ列 tʃi であるが、文法的にはタ行イ列 ti である。行かない——行きます、立たない——立ちます、カ：キ＝タ：チである。ローマ字では ti である。chi と書いては文法的でない。」としている（松下大三郎『標準日本文法』紀元社 1924：5, 11）。なお、タ行音の子音に関しては、その後、服部四郎が、同一の音素 /t/ で統一的にとらえることを否定し、「タ」・「テ」・「ト」の /t/ とは別に、「チ」・「ツ」・「チャ」・「チュ」・「チョ」の子音音素として、/c/ を導入した（服部 1990：150）。今日の日本語学では、この見方が主流となっている（ただし、生成音韻論などにおける「基底形」では、「チ」や「ツ」を、/ti/ や /tu/ とする）。

さて、黒田（2004：108）の「『ここが違ったら別の意味になっちゃうよ』という点」とは、弁別素性（示差的特徴（distinctive feature））のことである。これは、たとえば、（日本語にある）「有声／無声」という弁別素性をもたない（有声音と無声音との対立のない）言語の話者が、日本語のガ・ザ・ダ・バ行音を、（語頭子音の「+ 有声性」を「- 有声性」（+ 無声性）にして）カ・サ・タ・バ行音（に聞こえる音）で発音した場合、日本語話者に誤解されるおそれがあるということである。

弁別素性という考えは、プラグ学派の N. S. トウルベツコイや、アメリカ構造言語学の L. ブルームフィールドなどの「音素」についての見方（「音韻的に有意な諸特徴の総体」（トウルベツコイ 1980：42）、「示差的特色の最小単位」（Bloomfield 1977：20））に起源をもつものであるが、その後の音韻理論にも受け継がれ、（音素レベルを認めない）生成音韻論などでは「音韻素性」（phonological feature）とも呼ばれている。

今日の音韻理論では、各種の音韻現象を法則として表すことが試みられている。たとえば、日本語では、連濁（あるいは、非連濁）、促音化（あるいは、非促音化）、母音の無声化、借用（外国語音の日本語化）、アクセ

ントの付与などについて、法則の記述が行われている（田中 2009 などを参照）。これらには、語種による差が見られるものもある。たとえば、連濁は和語に起こりやすく、促音化は漢語に起こりやすい。促音化の例を挙げると、漢語（漢字音）の「-ツ」は、無声子音の前で促音化（逆行同化）するという規則がある（これを、「変換禁止（忠実性の確保）が優先順位の低い（違反可能な）制約となっている」（ので、変換（促音化）が起こる）とする見方（最適性理論）などもある（田中 2009：145）。たとえば、「活（かつ）」+「気（き）」で「活気（かつき）」になる。これに対して、和語では、「勝つ」+「気」は「勝つ気（かつき）」で、促音化は起こらない。このような音韻規則を（実用的な形で）示すことは、日本語学習の手助けになるように思う。

参考文献

- 阿久津智（2016）「現代日本語における『音韻』の意味」『立教大学日本語研究』23
- 阿久津智（2017a）「音韻の語誌」『拓殖大学 語学研究』136
- 阿久津智（2017b）「漢語音韻学と日本語漢字学習」『拓殖大学日本語教育研究』2
- 阿久津智（2017c）「明治期の日本文典における音韻」『立教大学日本語研究』24
- 阿久津智（2018 予定）「『母音』、『子音』、『音節』という用語について」『拓殖大学 語学研究』137
- 安部清哉（2009）「語彙史研究と語彙的カテゴリー」安部清哉ほか『語彙史』岩波書店
- 榎垣実（1961）『日英比較語学入門』大修館書店
- 上野善道（2004）「音の構造」風間喜代三ほか『言語学 第2版』東京大学出版会
- 太田聡（2005）「SPE 理論とそれ以前の音韻論」西原哲雄・那須川訓也編『音韻理論ハンドブック』英宝社
- 亀井孝（1971）「『音韻』の概念は日本語に有用なりや」『日本語学のために』吉川弘文館（初出 1956）
- 岸田武夫（1984）『国語音韻変化の研究』武蔵野書院
- 釘貫亨（2007）『近世仮名遣い論の研究』名古屋大学出版会
- 釘貫亨（2013）『「国語学」の形成と水脈』ひつじ書房

- 黒田龍之介 (2004) 『はじめての言語学』 講談社
- 佐久間鼎 (1935) 「『音声学』か『音韻学』かといふことの意味」『音声学協会会報』 35
- 孫建軍 (2015) 『近代日本語の起源』 早稲田大学出版部
- 高橋幸雄 (2012) 「音の構造について」西原哲雄編『言語学入門』朝倉書店
- 高山倫明 (2016) 「音声学と音韻論」高山倫明ほか『音韻史』岩波書店
- 田中伸一 (2005) 「韻律音韻論」西原哲雄・那須川訓也編『音韻理論ハンドブック』英宝社
- 田中伸一 (2009) 『日常言語に潜む音法則の世界』開拓社
- N. S. トゥルベツコイ, 長嶋善郎訳 (1980) 『音韻論の原理』岩波書店 (原著 1939)
- 中川正之 (2005) 『漢語からみえる世界と世間』岩波書店
- 西田龍雄 (1986) 「言葉と音声 (Ⅱ)」西田龍雄編『言語学を学ぶ人のために』社会思想社
- 服部四郎 (1940) 「Phoneme について」『音声学協会会報』 60, 61 (下に収録)
- 服部四郎 (1990) 『新版 音韻論と正書法』(再版) 大修館書店 (初版 1979)
- 原口庄輔 (1994) 『音韻論』開拓社
- 飛田良文 (1968) 「明治大正期における漢音呉音の交替」『近代語研究 第 2 集』近代語学会
- L. Bloomfield, 勇康雄訳述 (1977) 『言語 (上)』(6 版) 研究社 (初版 1959, 原著 1933)
- 前田富祺 (2002) 「語彙史」斎藤倫明編『語彙・意味』朝倉書店
- 前田富祺 (2009) 「文化からみた語彙史」安部清哉ほか『語彙史』岩波書店
- 牧野勤 (1973) 「イギリスの音声学」小泉保・牧野勤『音韻論 I』(3 版) 大修館書店 (初版 1971)
- 宮島達夫 (1981) 『専門語の諸問題』秀英出版
- 羅常培 (2004) 「音韻学不是絶学」『羅常培語言学論文集』商務印書館 (初出 1944)
- Jones, Daniel (1960) : *An Outline of English Phonetics (Ninth Edition)*, W. Heffer & Sons, Cambridge, Maruzen.
- Sweet, Henry (1877) : *A Handbook of phonetics*, the University of Oxford (木原研三編『ヘンリー・スウィート 音声学提要』三省堂 1998)

(原稿受付 2017 年 12 月 17 日)

〈研究ノート〉

大学院進学希望者の 受験準備の現状と課題

— 大学院生の振り返りインタビューから —

浅井尚子

要旨

近年、大学院に進学する留学生が増加している。拓殖大学別科日本語教育課程においても大学院進学を希望する留学生が増加傾向にある。拓殖大学別科日本語教育課程においては、大学院進学希望者を対象に、選択必修科目の中に大学院進学クラスを設置し、進学指導を行い、大学院進学後に必要な能力の育成を図っている。しかし、クラスの中で、研究テーマが分からない、あるいは研究計画書が書けないといった学生が一部に見受けられた。本研究では、本別科を修了した大学院生にどのように大学院受験準備をしたか、また、どのような大学院生活を送っているか、半構造化インタビューを行い、分析を行った。その結果、本別科在学中と現在の大学院生活でいくつかの困難点が明らかになり、大学院生の大学院受験時の心理や現在の心理が浮き彫りになった。

キーワード：予備教育、大学院生活、困難点、克服法

1. はじめに

グローバル化が進行し、日本企業においてもグローバル人材の確保が急務の課題となっている。高等教育機関は、高度グローバル人材としての留

学生を日本社会へ送り出す重要な役割を担っている。

菅長・中井（2017）は、高等教育機関についての役割について以下のよう
に述べている。

高等教育機関において各自の専門分野の論文執筆をし、研究発表を
した経験が論理的な思考能力やプレゼンテーション能力磨くことにつ
ながり、それらは、入社後、直接活かせる能力になると考えられる。
高等教育をきちんと消化・吸収し、いわゆるアカデミック・ジャパ
ニーズを身につけた上で、専門教育を自分のものとするのが、グ
ローバル人材として社会に出ていく基礎になると言える。

高学歴社会の中で、高等教育機関である大学院教育においても大学院で
の実践的な教育・即戦力育成が重視される傾向にある。

1.1 拓殖大学別科日本語教育課程の現状

留学生の大学院修士課程入学者数は年々増加している。文部科学省『平
成 29 年度学校基本調査概要』（2017）によると、留学生の大学院修士課程
入学者数は、平成 29 年、8,659 人で全体に占める割合は 11.8%である。
平成 26 年 7,666 人（全体に占める割合 10.5%）、平成 27 年 7,789 人（10.8
%）、平成 28 年 8,225 人（11.4%）と増加傾向にある。

拓殖大学別科日本語教育課程（以下、本別科とする）においても大学院
入学者数は、上記文部科学省（2017）と同様の傾向にある。本別科の平成
24 年度から平成 28 年度の修了生全体における大学院進学者数をまとめた
のが、表 1 である。（%は、全体に占める割合）

平成 26 年度は、秋入学⁽¹⁾を開始した年度であり、修了生総数が増加す
るとともに、「大学院進学者数（研究生・聴講生を含まず）」も急激に増加
している。その後、平成 27 年度と 28 年度は 8%台であるが、平成 24 年

度と比較すると、明らかに増加している。この数は、進学者の実数であり、実際に大学院を受験した留学生の人数はさらに多くなる。大学院進学希望者は、ここ数年、本別科においても増加傾向にあることがわかる。

表1 拓殖大学別科日本語教育課程・留学生別科⁽²⁾における大学院進学率

年度	修了生 総数	大学院進学者数 (研究生・聴講生を含む)	大学院進学者数 (研究生・聴講生含まず)
H24	68名	6名 (8.8%)	3名 (4.4%)
H25	46名	8名 (17.3%)	3名 (6.5%)
H26	75名	13名 (17.3%)	10名 (13.3%)
H27	81名	(研究生・聴講生0名)	10名 (8.1%)
H28	74名	8名 (10.8%)	6名 (8.1%)

1.2 本別科における大学院進学クラスについて

本別科では、日本語の選択必修クラス科目として「コース別日本語」を設けている。コース別日本語クラスは、週2回月曜日の3限と水曜日の3限の2コマ、計180分が時間割に組み込まれている。学生は、進路の希望や目的によって、履修する科目を選ぶ。2017年現在、「入門漢字・N4（日本語能力試験N4受験のためのクラス、以下同様）・N3・N2・N1・拓殖大学進学・大学院進学クラス」が開講されている。本別科では、「大学院進学クラス」で大学院進学希望者のサポートを行っている。

筆者も、このクラスの指導に携わってきた。大学院受験情報の提供や研究計画書の書き方の指導などを行ってきた。しかし、大学院進学希望者が増加する中、自分の研究に真剣に向き合うことがないまま、ブランド力のある大学院を目指し、希望する大学院であれば、どの研究室でも構わないといった受験テクニックだけを学ぼうとする学生も出てきている。このよ

うな学生たちに対して、どのように指導していったらよいのだろうか。

そこで、本稿では、実際に大学院生たちが、受験準備をどのように行い、大学院生活をどのように送っているか、現状を把握し、また、どのような問題を抱えているのか、困難点を明らかにする。そこから、今までの指導の見直しを図るとともに、今後の適切な指導に役立てていきたいと考えた。以下、2で先行研究について調査し、3では、インタビュー調査の概要について記す。4ではインタビュー結果を事例としてまとめ、その上で、5で困難点についての分析結果・克服法についての提案を行う。6で今後に向けての改善案を提案する。

2. 大学院進学希望者の受験に関する先行研究

大学院進学希望者がいる予備教育機関は、大学の学部・大学付属の別科・日本語学校・専門学校等がある。

研究生・聴講生や学部の留学生の困難点について述べた論文は比較的多い。大学院進学希望者に限ったものではないが、留学生の日本での生活の困難点について、それぞれの大学で、多様な面から調査が行われている。

菅長・中井（2017）は、東京外国語大学の学部留学生のインタビュー調査で語られたエピソードを中心にまとめ、予備教育段階で、勉学上の困難点の克服の方法を伝え、人間関係構築を促す提言を行っている。また、横浜国立大学の藤井・門倉（2004）の調査では、学部留学生の困難点として、経済的な問題が大きく、アルバイト・奨学金・住居等に関係し、それが学習面に影響を与えているとしている。宮城（2003）では、大学での勉強の意味を理解し、目的意識をもって勉学に励むためには積極的に周囲にアプローチするなどのコミュニケーション能力が必要であるとしている。社会人大学院生を対象にインタビューを行った出相（2016）も「実際に入学している者がどういった経緯で進学を希望するようになり、そこでどう

いった障害に直面し、それらをどのように乗り越えて入学に至ったのかといった過程についての知見を得ることが重要となる。」と述べている。

大学における大学院進学希望者の研究では、満都拉（2012）や河原・森他（2016）などが挙げられる。満都拉（2012）は、中国の大学生の大学院進学意識に関して、親の期待・大学受験のあり方の影響・エリート意識の3点を指摘している。

日本語学校や留学生別科における大学院進学希望者に関する研究は、授業実践報告や教授法及び教材研究などが多い。大学院進学希望者の勉学上や人間関係における困難な点を明らかにした研究は、ほとんど見当たらない。そこで、本研究は、大学院生の本別科在学中および、現在の大学院生活での困難点と克服方法について質的研究をしていくことにする。

3. インタビュー調査の概要

3.1 研究目的

大学院生の本別科在籍中と現在の大学院での困難点および、克服法を明らかにすることを本研究の目的とする。そのために大学院生による振り返りインタビューデータを分析し、本別科における指導を高めるための資料とする。

3.2 調査概要とデータの収集

2017年8月の1ヶ月間、データ収集のため、インタビュー調査を実施した。調査協力者は、2014年から2016年の間に、本別科において、1年～1年半の予備教育を受け、その後大学院に入学した私費留学生9名である（表2）。なお表中、「大学院学年」列のMは修士課程を、算用数字は在籍学年を示す（以下同）。

表2 調査協力者の背景

		年齢	性別	出身地	大学院学年
1	調査協力者A	20代後半	男性	漢字圏	M1
2	調査協力者B	20代後半	男性	漢字圏	修了
3	調査協力者C	20代後半	女性	漢字圏	M2
4	調査協力者D	20代後半	女性	漢字圏	M2
5	調査協力者E	20代前半	女性	非漢字圏	M1
6	調査協力者F	20代後半	女性	非漢字圏	M1
7	調査協力者G	20代前半	女性	非漢字圏	M1
8	調査協力者H	20代後半	女性	非漢字圏	M2
9	調査協力者I	30代前半	女性	非漢字圏	M2

インタビューは、筆者1人で行い、調査協力者1人につき、1～2時間程度、平均約1.5時間、実施した。形式は対面式で、半構造化インタビューを行った。インタビューを行う直前に、調査協力者にこの調査の目的、結果の扱い、および、個人情報公開の可能性について伝え、承諾を得た。また、答えたくない質問には答えなくてもいいことを確認した。筆者は、聞くことに専念し、調査協力者の語りをできるだけ遮らないことを心がけた。調査協力者全員の同意を得、ICレコーダーに音声を録音するとともに、質問紙で記録を取った。録音した音声データを筆者自身が全て文字化し、書き起こしたデータをもとに分析を行った。

本稿執筆にあたり、後日、改めて、調査協力者全員にインタビュー内容を振り返ってもらい、個人情報公開の許可を取り、掲載の承諾を得た。

3.3 調査方法

調査協力者9名へのインタビューの質問項目は以下の通りである。

- 1) 日本の大学院を選び、現在の大学院に入った理由

- 2) 現在の研究テーマを選んだ理由
- 3) 入学時の研究テーマと今の研究テーマについて
- 4) 大学院受験の経緯
- 5) 大学院受験の困難点と克服方法
- 6) 大学院受験で、印象に残っていること
- 7) 今の大学院生活と入学前のイメージの相違
- 8) 大学院入学前に身につけておいたほうが良いこと
- 9) 大学院進学を目指す留学生へのアドバイス

9名によるインタビューデータを質的データとして、今回の調査に用いることにする。データについては、SCAT (Steps for Coding and Theorization) (大谷 2007, 2011) を参考にした原田 (2014) の分析方法に従い、分析する。

SCAT は、一つだけのケースのデータやアンケートの自由記述などの比較的小規模の質的データの分析に利用される分析法で、コーディングがなされる。原田 (2014) は、データを SCAT に倣い、セグメント化し、データの着目すべき語句 (テキストの中に下線) とテーマや構成概念のコード化をデータに付している。本稿も小規模データのため、SCAT の手法を取り入れた原田の分析方法を取り入れ、分析する。

また、大谷は SCAT が誰にでも活用できるように、データの入力用のフォームを公開している。本稿でもそれを用いて作成したマトリックスを元に事例データを分析の一部を取り上げ、問題点を検討する。

問題点の中で、勉学上・人間関係における困難点とその克服法について述べている点を抽出し、その上で、菅長・中井 (2017) の「エピソードから見る困難点と克服方法」に従って、分類し、考察する。菅長・中井 (2017) が対象としているのは、留学生が大学入学後に直面した困難点とそれをどのように克服したかという分類である。筆者が分析対象としてい

るのは元別科生の大学院受験，大学院入学後という点であるが，困難点と克服法について，予備教育という点では，共通する点が見いだせるのではないかと考え，採用した。

菅原・中井（2017）は，次のように述べている。

留学生の多くは，日本の大学に進学後，様々な困難に直面する。そして，そのような留学生を支援するための方策が各大学で模索されている。もちろん，入学後のそれらの支援は留学生にとって欠かせないものであるが，入学前にも困難に対処する準備ができていないことが望まれるのではないだろうか。予備教育期間中にきちんとそれだけの準備ができていないかどうか，また，どのような教育がより効果的であるのかは，確認，検討に値する。

菅長・中井（2017）の分類方法は，まず，留学生が直面する困難点を1. 勉学上の壁と2. 人間関係構築上の壁の2つに分類し，その上で表3のように，困難点に対する克服法を分類している。

表3 困難点に対する克服法

①	時間（時間とともに克服した）
②	きっかけ（他者やものとの関わりがきっかけとなり克服に結びついた）
③	努力・工夫（自分なりに努力・工夫して克服した）
④	援助要請（他の人に助けを求め，他者の援助を得て克服した）
⑤	その他（上記に当てはまらないもの） ⁽³⁾

最初にデータから，日本への留学の経緯についてまとめる。その上で，上記2つの留学生在が直面する困難点を抽出し，それぞれ本別科に在籍中，および，研究生だった時と現在の大学院生活での事例の2つに分ける。そ

の上で、困難点に対する克服法を当てはめ、分析する。

下記に文字起こしの参考例を示す。

〈参考例〉 S：調査協力者 T：インタビュアー

発話者	テ ク ス ト	構成概念
T	大学院に入る時にいろいろ調べたと思いますが、どうい うところから調べて、受けようと思った？	
S	情報源なら、CINIIで、自分に合った論文を探して、その 論文を書いた先生の名前を探して、どこの大学大学の所 属とか、連絡、メールアドレスとかもらって、そしてそ の先生に連絡を取ります。	情報を得る 手段
T	先生とのコンタクトはどれくらい取りましたか？	
S	最初は数回ありますけど、受験に関する本とか、わかり ましたから、あとは連絡取らなかったと思います。最初 の数回ですよ。いろいろな問題がありますから、 <u>もち ろん実は直接に面談が必要だ</u> と思います。一回だけでい いです。面談です。はい。	指導教官 との コンタクト
T	面談をしてから変わりましたか？	
S	そうですね。面談が終わってから、心の中でたくさん の問題が全部解けました。先生からの情報は何か自分で <u>調べたことより、なんか多い</u> と思います。先生は私の態 度や話し方やそれを通じてなかなか自分ができるかでき ないかだいたいわかります。だから私にとってその一回 だけの面談が、重要なことだと思います。先生の態度を 見て、先生は学生をほしいかどうか、だいたいわかりま す。そして、もしほしいなら、時間が無駄にならないと 思いますから。なんか一生懸命に勉強してそれは大丈夫 だと思います。	面談による 疑問点の 解消

4. 調査結果

4.1 調査協力者 A の事例（20 代後半 男性 漢字圏 M1）

〈日本留学・大学院進学の際について〉

大学のとき、日本語に興味を持ち、友達に誘われて、日本語の塾に通った。大学卒業後、仕事はしばらくしたくないと思い、日本で進学しようと考えた。

	困難点	克服法
別 科 在 籍 中	1. 勉学上の壁 ずっとアルバイトをやっていたので、経済的な問題はなかった。しかし、受験が近づくにつれて、時間的には厳しかった。バランスを取ることが難しいと感じた。	③努力・工夫 受験の年の前半は余裕があるので、アルバイトを多めにやってお金を貯めた。後半は少しずつ減らし、勉強の時間を確保した。
	1. 勉学上の壁 専門が変わって新しい知識を短時間で覚えなければならなかった。自学自習で指導者がいないから、わからない部分は誰にも聞けない。どのように勉強すればいいか、それすらわからない状態だった。別科にいる時、研究計画書に時間をかけるより、もっと専門の勉強をすべきだった。大学院進学クラスの先生で工学系の分かる先生がいなかったため、アドバイスをもらえず、先輩も探しにくかった。	④援助要請 指導教官とコンタクトを取り、試験内容や分からない部分を聞いた。過去の入試問題が公開されていない大学院だったので、研究室訪問がなかったら、絶対に合格できなかった。研究室訪問・面談で心の中の問題や・疑問点がすべて解けた。一回でいいが、研究室訪問・面談は非常に重要だと思った。自分で調べるより先生の情報の方が多い。
	1. 勉学上の壁 国立大学院受験に失敗して、夏休みに突然目標がなくなった。次に別の国立大学院を目指し、研究室訪問もするが、自分の日本語能力と専門知	②きっかけ 後期の授業が始まって、皆が一生涯懸命勉強しているのを見て、自分ももう一度試してみようかと思った。その後私立大学院を目指す。研究室訪

	<p>識のなさであきらめる。何をすればいいか全くわからなくなった。とても辛かった。留学で、親戚からたくさん借金していたので、親の言う通り文系にしようかとも思ったが、あまり、何も考えられなかった。</p>	<p>間を機にやる気になった。試験当日、寝坊し、遅刻するというアクシデントはあったが、とにかくあきらめず、最後まで頑張った甲斐があり、私立大学院に合格できた。</p>
	<p>2. 人間関係上の壁 両親は大学卒業後、すぐに就職してほしかった。私はすぐには就職しなくなかった。もっと勉強したいと思った。また両親は文系に変わってほしかった。その方が就職しやすいと思っていた。それから、両親は日本で就職してほしいと思っている。日本の方が給料はいいし、安定していると思っている。</p>	<p>⑤その他 外国へ行って、新しい挑戦をしたいと思い、留学した。私は、日本の事情が分かっているから、帰国し、国の会社でも日本の会社でもいいから就職したい。</p>
<p>大学院生活</p>	<p>2. 人間関係上の壁 研究室で同国人がいないので、他に聞く人がいない。先輩がいないし、同国の同期生もいない。</p>	<p>④援助要請 先生に聞くのが一番いい。でも先生は忙しいし、「まだ時間があるから大丈夫。」という。困った時は他の研究室の博士課程の同国人に聞く。</p>
	<p>1. 勉学上の壁 専門も変わったので、多くの問題がある。研究の方向性や進め方がわからない。</p>	<p>③努力工夫 自分では、時間がないと思う。自分ではなるべく早く課題をこなすようにしている。</p>

4.2 調査協力者 B の事例（20 代後半 男性 漢字圏 修士課程修了）

〈日本留学・大学院進学の間緯について〉

国の大学で2年間、日本語を勉強し、その間、1年間交換留学で日本に留学した。そこででの経験によって、もう一度留学したいと思うようになった。当初は大学院ではなく、理系の大学に進もうと考えていた。留学試験が良くなかったため、文系の大学院を目指した。

	困難点	克服法
別科 在籍中	1. 勉学上の壁 今の大学院の前に国立の大学院を2つ受験し、不合格になった。	④援助要請 先生からのアドバイスをもらい、改めて研究テーマを検討し、研究の方向性が決まった。
	1. 勉学上の壁 大学の時も卒論は日本語で書いた。研究計画書は、母国のネット調べて、書いた。大学でも「論文の書き方」という科目があったので、形式はわかっていたが、内容が難しく感じた。自分の考えをいかにうまく相手に伝えるか悩んだ。また、専門の試験で、ことばの解釈のようなものがあり、推測はできないので、暗記しなければならなくて、それが一番大変だった。	④援助要請 最初に自分で書いて、その後先生に見せて、思考錯誤を繰り返しながら書いた。 ③努力工夫 専門の勉強は、自分のことばで簡潔に表現、答えられるように過去問を分析し、練習した。
大学院 生活	2. 人間関係上の壁 家族は早く帰国してほしいようだった。特に父と祖母が強く望んでいた。そばにいたほうが、私がお金に困ったり、人間関係に悩んだりしたときもサポートができると思ってくれている。	③努力工夫 母国にいると見えないことがたくさんある。情報量も違うし、せっかく3～4年海外で勉強したのだから、海外で就職しなければ、意味がない。就職活動を日本で始めた。
	1. 勉学上の壁 論文を読んで、自分が同じように書けるか自信がなかった。自分の研究テーマは、新しい分野なので、参考文献も少なく、有意義な研究な研究にするにはどうしたらいいかという点が難しかった。	③努力工夫 自分の考えるテーマの特殊性は何かについて、要約して、理論化した。実習もやってみた。

4.3 調査協力者Cの事例（20代後半 女性 漢字圏 M2）

〈日本留学・大学院進学の間緯〉

もともとアニメが好きで、大学の時、アニメ・ラジオと本で日本語を勉

強した。大学も日本語を学びたかったが、親の意向で心理学を専門にした。卒業後1年、心理学を教える専門学校で教員として働いたが、日本に行きたいという気持ちが強くなった。

	困難点	克服法
別科在籍中	<p>1. 勉学上の壁 はじめは、私立の他の大学院を受ける予定だった。しかし、その大学院は、私が受ける年から、試験内容が変わって、TOEICなどの英語の資格が必要になった。</p>	<p>⑤その他 私は、英語の資格を持っていないので、あきらめた。</p>
大学院生活	<p>1. 勉学上の壁 イメージとは違って楽しい。授業は思ったより少ないし、先生方もやさしくて、冗談をよく言う先生もいる。</p>	<p>④援助要請 わからない時は会った時に先輩や友達に聞く。</p>
	<p>2. 人間関係上の壁 分からないことは、会った時先輩に聞くが、メールなどでは聞かない。先輩たちとはそんなに親しくないから。先輩たちもいろいろ忙しいから、迷惑だと思う。</p>	<p>④援助要請 友達にメールで分からないことを聞く。</p>

4.4 調査協力者Dの事例（20代後半 女性 漢字圏 M2）

〈日本留学・大学院進学の間緯〉

母国の大学でデザインを専攻し、大学卒業後、デザイナーとして働く。もともと、日本のデザインに興味があり、日本へ行き、自分の目でデザインを見たいと思っていた。最初は、日本語を勉強して日本で働きたいと思っていた。別科で勉強しているうちに専門をもっと勉強したいと思い、大学院進学を決意した。

	困難点	克服法
別科在籍中	<p>1. 勉学上の壁 別科の生活は楽しかった。ただ、試験が近づいてすごく神経質になって、毎日が心配だった。</p>	<p>④援助要請 映画見たり、おいしいものを食べたりした。それから、恋人がいたから、彼に相談した。</p>
研究生生活	<p>1. 勉学上の壁 研究生の時、ほぼ毎日作品を作っていた。作品が認められるかどうかは非常に重要である。先生の講評で褒められた時はいいが、だめだと言われたときは辛かった。また新しいテーマを決める時が、辛くて難しかった。いつも自分には才能がないのかと思い、3か月くらいほっとしていた。自分と戦っていた。</p>	<p>①時間 ③努力工夫 今は大丈夫。受け入れられる。自分がやれるところだけ、集中するというモードに変わった。</p>
	<p>2. 人間関係上の壁 母国にいる時は、自分はたぶんトップの位置にいた。国では、競争があまりない。しかし、日本の美大に入ってから、自分はすごい人間ではない、年をとったと感じた。そのギャップが大きかった。自分より若くてすごい子がいると自分のプライドを傷つけられ、「イヤー」という思いがあった。</p>	<p>①時間 ③努力工夫 今は大丈夫。受け入れられる。自分がやれるところだけ、集中するというモードに変わった。</p>
大学院生活	<p>2. 人間関係上の壁 自分は高校から美術やってきているが、他の人は大学の専門を変わってきた人がけっこういる。その人たちが私よりすごい作品を出してきた時、嫌だと感じた。すごく壁があって、乗り越えるのは大変だった。日本に来て本当に違う世界に来たと感じた。</p>	<p>②きっかけ ③努力工夫 大学院は保護がない。自分の作品に集中し、自己管理が必要。同時に自由だと感じた。先生は教えない。作品を持って行って、それに対してのアドバイスやみんなで話し合いをする。</p> <p>①時間 今は、大人の仕事をしている感じ。大丈夫。今の大学院のデザイン研究科は抜群で、日本一と思える存在なので。</p>

<p>2. 人間関係上の壁 アルバイトで、外国人の美術大学院受験塾の講師をやっている。学生の中には大学の時の専門ではないが、学歴がほしいだけで、大学院受験をする人がある。ちょっと変だと思う。</p>	<p>②きっかけ 大学院は自分が何かをやりたい、研究したいことがある人が行くべきところ。大学とは違う。</p>
--	--

4.5 調査協力者Eの事例（20代前半 女性 非漢字圏 M1）

〈日本留学・大学院進学の経緯〉

中高生の時に日本のアニメやドラマを見ていて、日本語には抵抗がなかった。日本語が好きになった。大学の時の専門が日本語だったが、日本語教師は大変だと感じ、また、他の専門を勉強したいと思い、大学院を目指して留学した。

	困難点	克服法
<p style="writing-mode: vertical-rl;">別科在籍中</p>	<p>1. 勉学上の壁 大学の専門と大学院の専攻を変えたのは、大学時代のアルバイトの苦い経験があったため。母国で、アルバイトで日本語教師をやったが、学生が不真面目。試験を一生懸命作っても「もっとやさしい問題にしてくれ」と言われ、授業中はスマホばかりいじっていて、話を聞かない。わけがわからなかった。それで、専門を変えた。大学の専門と違うので、専門用語がわからなかった。</p>	<p>③努力工夫 専門を変えたので、わからない言葉が多く、いちいち調べないといけなくて非常に大変だった。</p>
	<p>2. 人間関係上の壁 出願の時、提出書類をそろえるのが遅くなって、ぎりぎりになって提出した。出願後に先生とコンタクトをとったら、「提出したのなら、会う必要がないのでは？」と返事が来て、メールから非常に怒っているのではないかと感じた。ちょっと怖かった。試験の面接の時もどきどきした。</p>	<p>⑤その他 結果的に合格したのでよかったが、前もって準備したほうが良い。</p>

	<p>2. 人間関係上の壁 週3回くらいコンビニでアルバイトをやっていた。始めたころは、ストレスがたまった。仕事に慣れず、店長と客から文句を言われた。注文されたものを間違えとか、客が言ったことがわからないとかそういうこと。落ち込んで自信がなくなった。</p>	<p>①時間 だんだん慣れてきて、今は問題ない。 ②きっかけ 両親を思い出して、頑張らなくてはいけないと思った。</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl;">大学院生活</p>	<p>1. 勉学上の壁 高校の時は理系だったので、レポートを書くのが得意ではなくて、大変。毎日、勉強、研究。本を読むだけ。想像より、ちょっと大変。どういう風に書けばいいのかよくわからない。参考文献もあまりない。具体的に書きたいことは多いが、何を書くかまだ決められない。</p>	<p>④援助要請 先生に相談したこともあるが、あまりよく分からず、また、相談する時間もない。先輩や友人にも分野が違うので、相談できない。先生には「2年まではテーマを変えてもいい」と言われた。</p>
	<p>2. 人間関係上の壁 授業がバラバラなので、友達がなかなかできない。別科の時は、皆同じ授業を受けて、クラスが本当に楽しかった。今は他の国の人が多くて、同国人があまりいない。話すチャンスがないまま、次の授業になって違う教室に移動する。授業終わったら、すぐ帰る。4か月たつけど、今でも友達ができていない。</p>	<p>④援助要請 苦しくてたまらない時に相談するのは、国の高校・大学時代の友達。ラインやフェイスブックで。両親はいつも心配して、「生活費足りる？ 足りなかったら送るよ。」と言ってくれるけど、心配かけたくないから、相談しない。同国人で日本にいる友人もいるので、時々会って話す。</p>

4.6 調査協力者Fの事例（20代後半 女性 非漢字圏 M1）

〈日本留学・大学院進学の間緯について〉

子どもの時、すごく日本の漫画が好きで、特に「ドラえもん」をよく読んでいた。「おしん」や「トットちゃん」も好きだった。大学では日本語を専門にし、大学卒業後、6年間、国の日系企業で働いていた。しかし、上司は同国人なので、母語ばかりで、日本語を使うチャンスがあまりな

かった。毎日が同じでつまらなかった。ずっとこのままの人生を過ごしたら、もったいないと思い、日本の大学院へ留学しようと思った。

	困難点	克服法
別科在籍中	<p>1. 勉学上の壁 母国にいる時、日本語の発音は問題がないと思っていた。日本に来て、自分の日本語が日本人に通じなかったことにショックを受けた。</p>	<p>②きっかけ 私の発音はアクセントやイントネーションが違っていると気づいた。アルバイト先でも「西瓜」は果物、「スイカ」はカードと発音を直され、練習した。</p>
	<p>1. 勉学上の壁 研究のテーマがなかなか決まらず、試験の2ヵ月前くらいにやっと決まった。それまで何をやりたいのか全然わからず、また、日本語で、どう表現したらいいかわからなかった。試験1ヶ月前になって、別科の先生たちに早く書くように促された。もともと性格的にのんびりしているので、「早く早く」と言われても何もできなかった。テーマが明確でなかったから。いくら焦っても何もできない。だから辛かった。</p>	<p>③努力工夫 先行研究を5ヵ月間ずっと読んでいた。読んでいくうちに、言葉の使い方などが分かるようになってきた。</p> <p>④援助要請 また、別科の先生に見せて直してもらった。先生も資料を紹介してくれた。感動した。</p> <p>③努力工夫 自分が頑張らないといけないと思った。手伝ってもらっても、自分で考えないと、結局とんでもない研究になる。</p>
	<p>1. 勉学上の壁 研究計画書を書きながら、専門の勉強をした。先輩に教えてもらった本をずっと読んでいた。何回読んでもあまり覚えられなかった。</p>	<p>③努力工夫 口に出して言ったり、書いたりして繰り返すうちになんとなく覚えた。</p>
大学院生活	<p>1. 勉学上の壁 大学院は、1週間ごとに同じ論文読んで、順番になったら、発表する。自分の意見・分析を言わなければならないので、難しい。それから大学院に入ってまで、発音を矯正されるとは想像できなかった。大学の時は発音の勉強はほとんどしなかった。</p>	<p>②きっかけ ゼミの先輩ばかりではなく、他のゼミの先輩も発音を直してくれる。運がいいと思う。大学の時、矯正する時間がなかったのも、良かったと思う。</p>

<p>2. 人間関係上の壁 別科の時に比べると、深い関係ではない。博士課程の日本人の先輩とはよく遊び、発音を直してもらおうが、同期生はみんな他の国の人。その国のことばで話していて、時間もバラバラなので、話す時間がない。一緒に遊んだことがない。</p>	<p>⑤その他 大学院に入ったら、友達が簡単にできるとは思っていない。想定内だ。</p>
<p>2. 人間関係上の壁 「大学院に合格しないで帰国したらすごく恥ずかしい」と親に言われた。大学の時、経済を選ぶように言われたが、日本語を選んだ。その時は、日本語が普及していなかったので、将来が見えないという感じだったので、せめて「英語を選んで」と親に言われたが、日本語を選んだ。6年働いてから留学する時も、「なぜ、大学卒業後すぐに行かなかったのか」と言われた。寂しい時、疲れた時も親には相談しない。自分の気持ちは理解してもらえないと思う。いつも心配しすぎて、相談したら、もっと心配させる。「疲れた」というと「なぜ留学したのか」と問い詰められるから。</p>	<p>③努力工夫 チョコレートを食べたりビールを飲んだりして、他の人にもあまり相談しない。</p>

4.7 調査協力者 G の事例 (20 代前半 女性 非漢字圏 M1)

〈日本留学・大学院進学の間緯について〉

両親が日系企業で働いていて、いつも日本の情報が入ってきて、日本が好きになった。大学の専門は日本語。家族に「日本の大学院で修士を取ると国でいい仕事が見つけられるから、留学してほしい」と言われた。1年間、日本で日本語学校に通ったが、日本語学校の先生はいつも専門学校を勧めた。自分の場合、大学院に行きたかった。しかし、情報をもらえない

まま、大学院の試験が終わってしまった。もっと日本語を勉強して大学院に入ろうと思った。

	困難点	克服法
別 科 在 籍 中	<p>1. 勉学上の壁 最初は、ビジネスが母国で人気があるので、国際銀行をテーマにした。しかし、基礎がないので、研究計画書がなかなか書けなかった。</p>	<p>⑤その他 大学の専門で、基礎がある日本語の内容で書くことにした。</p>
	<p>1. 勉学上の壁 研究計画書を書くときにいろいろな論文を読まないといけない。読めない漢字が多いから、時間がかかった。母国の大学では、日本語が専門だったが、論文の書き方についての科目がなかった。卒業論文も書かなかった。日本語の試験だけだった。</p>	<p>④援助要請 銀行についての論文が書けないので、母と先生と相談のうえ、日本語についての論文を書こうと思った。</p>
	<p>1. 勉学上の壁 受験勉強は、アルバイトのある日は大変だった。自分で大学院の学費を出すため、アルバイト代を貯めた。睡眠時間は1日4～5時間。勉強時間が取れなかった。</p>	<p>③努力工夫 1回受験に失敗してから、もう1回やってみたいと思った。まだ帰りたくないと思った。目標が大学院だったので、それまでの3年間がもったいないと思った。失敗してから、本気でやった。ぎりぎり大学院に入れた。</p>
別 科 在 籍 中	<p>2. 人間関係の壁 家族のプレッシャーは結構あった。「日本で進学しなさい」とずっと前から言われた。父はできればという感じだったが、祖母からずっと言われた。祖母は勉強したいと思ってあまり勉強ができなかった世代なので孫たちには勉強してほしいと願っていたと思う。祖母の世代は経済的な問題で進学ができない人が多く、特に田舎出身者は進学のお機会がなかったそうだ。 私は祖母と一緒に寝ていたので、寝</p>	<p>①時間 今大学院に合格して、祖母とも離れているので、プレッシャーは無くなった。</p>

	<p>るまでずっと日本のことを話していた。国では、日系企業が多く、日本人も多いので、日本の観光地のテレビ番組やニュースも多い。祖母は一度も日本へ行ったことがないのにニュースだけ見て、判断している。プレッシャーは大きく、辛かった。</p>	
大学院生活	<p>1, 勉学上の壁 こんなに発表が多いとは思わなかった。7月は、発表の前に自分のパソコンが壊れたので、毎日学校に行って学校で準備した。レポートもあって本当に大変だった。</p>	<p>④援助要請 同じゼミの違う国の先輩で、私の母語が分かる人がいる。一緒に話せるので、何でも相談できる。ゼミが一緒の日本人の友人とも結構親しい。指導教官の先生にも相談する。</p>

4.8 調査協力者 H の事例 (20 代後半 女性 非漢字圏 M2)

〈日本留学・大学院進学の間緯について〉

4 か月の日本への短期留学が好印象でもう一度留学を決意する。大学院進学を志望したのは、夏休みの帰国後、父親に相談してからのことだったので、スタートが遅かった。

	困難点	克服法
別科在籍中	<p>1. 勉学上の壁 大学院受験を決意したのが、遅かったので、明らかに時間が足りないのに加え、研究計画書作成、別科の勉強、N2の勉強の3つをこなさなければならず、忙しさで、ストレスがたまっていた。</p>	<p>③努力・工夫 他の人の論文をよく読むことで自分のアイデアを出すようにした。</p>
	<p>1. 勉学上の壁 最初は、研究のテーマが決まらず、アイデアを出すのが難しいと感じた。論文の書き方は、国で卒業論文</p>	<p>④援助要請 インターネットや図書館で調べ、他の人のまねをすることで、学んできた。</p>

	<p>を書いていないので、よくわからなかった。受験前に指導教官を探さなければならなかったが、自分の研究にあった先生が見つからなかった。</p>	<p>③努力・工夫 時間がないので、とにかく研究計画書を書いて、先生に間違ったところを直してもらうことで、2ヶ月間で完成させた。</p> <p>②きっかけ インターネットのサイトで、自分の研究に一番近い先生を見つけ、面談したが、そのことで一応納得がいった。</p>
	<p>1. 勉学上の壁 大学時代の専門と違うため、専門の本を読んだが、全然わからなかった。また漢字も多く、難しかった。非漢字圏出身なので、書くことが大変だった。</p>	<p>③努力・工夫 母語の基本用語・論文・サイトを読んで母国語で理解すると同時にニュースをよく見るようにした。</p>
	<p>1. 勉学上の壁 大学院に合格しなかったら、N2に合格しなければならぬ。母国に帰ってN2がなければだめだと考える。</p>	<p>②きっかけ ストレスがあった時、音楽を聞く、フィットネスジムに行く等その他、銭湯で、年配の人と話すことで解消した。</p>
	<p>1. 勉学上の壁 テーマが何回も変わった。だんだん時間が少なくなって、書くのが難しいと思った。</p>	<p>④援助要請 先生に相談し、先生のアドバイスがあって、解決した。</p> <p>③努力・工夫 自分でコントロールするしかないと思っている。</p>
<p>大学院生活</p>	<p>2. 人間関係構築上の壁 大学院のゼミは、男性ばかりで、女性は自分一人。ゼミの人たちはあんまり話しかけないから、たぶん外国人が嫌いなんじゃないかと思う。皆は冷たい。皆、ロボットみたいにアカデミックなことだけを言う。</p>	<p>④援助要請 先生と話す。先生は考えが広いから。また、他の研究科の外国人と話す。</p> <p>③努力・工夫 気にしない。大丈夫。それが男性のスタイルだと思うようにする。</p>
	<p>2. 人間関係構築上の壁 イスラム教を信仰しているので、食べるものが面倒だと思われがち。また、他の人に自分の体のことで面倒をかけたくない。</p>	<p>③努力・工夫 食べられない時は食べられるものを食べればいい。問題ない。 自分で自分を守るため、睡眠を十分にとって、元気である。健康に気をつけている。</p>

4.9 調査協力者Iの事例 (30代 女性 非漢字圏 M2)

〈日本留学・大学院進学の際について〉

大学は日本語専攻で、大学時代に6か月の日本への短期留学をした。大学卒業後、母国で日系企業に就職。4年ほど働くが、急に母国の支店がなくなることになり、いい機会なので、もう一度留学しようと考えた。せっかく日本にいるのだから、大学院で勉強したかった。また、親からも大学院へ行ってほしいと言われた。

	困難点	克服法
別科 在籍中	1. 勉学上の壁 別科に入学したころは、自分は何を研究したいか分からなかった。5月にテーマを決めて、6月にまた変えた。	④援助要請 先生に相談して早くテーマを決めたほうが良いと言われた。 ③努力・工夫 自分からも頑張らないといけないと考えた。 ②きっかけ その時、周りのみんなは研究したいことがわかっていたから、自分も急いで考えないといけないという感じだった。
	1. 勉学上の壁 最初は友達がいる国立の有名大学院を目指すのが、難しすぎてやめた。	④援助要請 就職しやすいから、みんな有名大学院に行きたがる。しかし、自分の研究テーマや先生の論文を見て、大学院を決めなくてはいけない。どこでも同じ。一度、沖縄にいる自分の大学の先生に相談。母語で相談できたので、わかりやすかった。
	1. 勉学上の壁 最初は研究計画書の書き方が分からなかった。	②きっかけ 別科の先生が、「研究計画書の書き方」の本を紹介してくれて、それを見て深く考えた。

		③努力・工夫 同国人の日本語で書いた先行研究を読んで、真似して書いた。
	1. 勉学上の困難 大学の専門は日本語で、大学院の専攻と違うから、難しいと思った。	③努力・工夫 辞書みたいな言葉の本で勉強した。全部読み、試験に出そうな単語を自分でまとめて暗記。過去問も夏休み前に見た。
大学院生活	1. 勉学上の壁 思った通り大変であると感じている。大学院は、自分で勉強してレポートを書き、発表をする。日本語を理解することは大変。論文を読むときは何回も何回も読まなければならない。漢字も多い。	③努力・工夫 最初は、内容を間違えないように一つ一つ調べる。論文で使われる言葉や教育で使われる言葉は大体同じ。母語でも調べる。もし文章で合わない場合は、日本語で調べる。アプリでも調べてみる。

5. 「困難点」についての分析結果と「克服法」についての提案

5.1 別科在籍中の勉学上の困難点と克服方法

ここでの困難点はテーマの決定と専門の勉強である。特に大学での専門と大学院での専攻が異なる場合、基礎がないために研究計画書の完成までに時間を要し、また、専門用語も覚えられないといった困難が伴う。

専門を変えた調査協力者は4名がいたが、そのうち1名については、途中で大学での元の専門に戻っている。例えば、心理学と教育学、商学と経済学のように共通項目のある分野での変更は比較的成功的だが、分野が違う場合、例えば、言語学から経済学のような場合は、時間的余裕がなく、途中で変更せざるを得なくなる。また、日本語能力も影響してくる。専門を変える場合、指導する側は、学生の日本語能力を考慮したうえで、アドバイスを行わなくてはいけない。

次に、指導教官との面談の重要性について考える。調査協力者Aは、研

研究室訪問で指導教官と面談することで、専門を変えたことで生じた疑問を解消している。しかし、Eの場合は、願書を出願してから指導教官とコンタクトをとったため、研究室訪問が叶わなかった。かえって、不安が増し、コンタクトをとったことが逆効果になったと考えられる。留学生は、完璧な研究計画書でないと指導教官と会えないと考えることが多いようだが、早めに大学院説明会に参加する、指導教官に会うなどして、アドバイスをもらったほうが効果的なのではないだろうか。

次に、勉学上の壁として複数の留学生が挙げていた研究計画書の書き方について検討する。日本語での論文の書き方について、基礎的なことを大学で学んでいない場合、困難が伴う。大学時に卒業論文を書いたことがない、あるいは、卒業論文の分量がかなり違う、形式自体が違うといったケースがあった。

こういった場合、EやHは、インターネットで、自分のテーマと同じような論文や論文の書き方が載っているページを探し、真似して書いている。Iのように同じ国の出身者が日本語で書いた論文を真似して書いているといったことで克服した学生もいた。

別科の大学院進学クラスではスケジュール作成以外、特に宿題などは課していない。今後は同国人が日本語で書いた論文を検索させ、要約させる等の宿題の工夫も必要ではないか。

5.2 別科在籍中における人間関係構築上の困難点と克服法

大学院合格までは、家族の意見が強く、また、家族と意見が合わず、対立する留学生もいた。BやGのように「祖母からのプレッシャーがかなりあった」と語った留学生もいた。留学生の出身国においては、3世代が同居する大家族も多く、日本の学生より祖父母との接触も多いことから、このような事例があるのではないかと考えられる。また、何か困ったことがあった時に相談する相手は、母国の友人や日本にいる同国人で、家族には

相談しないケースがあった。Eは心配をかけまいとして、Fは家族と意見が合わず、家族の心配がプレッシャーになっているため、相談しないということだった。

別科在籍中は、「クラスが楽しかった」と振り返る留学生が多かった。別科では、ほぼ全て同じ授業を受け、濃密な人間関係が構築できるためではないか。また、AやIのように落ち込んだ時やスローペースになった時、周囲の友人の様子を見て、自分のペースを取り戻した例があった。別科のクラスは、ペースメーカーの役目を果たしていると考えられる。

5.3 大学院生活における勉学上の困難点と克服法

別科在籍中とは違い、個人の発表の機会が多く、自分の意見を積極的に述べるといった大学院の授業方法について大変だと留学生は感じているようだ。これについては、「入学前のイメージと一致している」「想定内」のようである。膨大な資料を読み込むため、漢字を含む日本語力が必要となってくる。また、大学の時の専門と違う、あるいは、新しい分野の研究に取り組む場合も困難が伴う。

克服法としては、アプリなどの機器を使用しながら、「効率的に調べる」、「要約して、理論化する」など、知的作業もしているが、「人に相談する」という方法を取っている留学生もいた。先生・先輩・他の研究科の人という場合が多く、同じゼミの留学生にはあまり相談しないケースが目立った。

5.4 大学院生活における人間関係構築上の困難点と克服法

本別科在籍中よりも友達ができないと語る留学生が複数いた。同期生に同国人の友人がいないA・E・Fの事例、同性の友人がいないHの事例などがあった。大学院では、授業形態や人数が本別科と異なることから、このような状況になると考えられる。困難点があるとき、彼らは、指導教官

の先生の他、同国人の先輩や他の研究室の学生・国の友人に相談し、解決している。同国人や同性がいなくても、同期生で友人関係が構築できるようになるのが望ましいが、現状はかなり困難な状況である。

6. 今後に向けての改善案

本稿において、大学院生の振り返りインタビューから、留学生が別科在籍中及び、大学院生活での困難点について分析し、克服方法について考えてみた。調査の結果、大学院生の受験時や現在の生活の困難点、克服法が明らかになった。指導側が気づかなかった点も多く指摘されていた。

留学生の専門と教員の専門が違う場合、アドバイスがどうしても限られてしまう。特に日本語教師の場合、言語系・教育系など、専門が偏っているため、理系や芸術系・体育系の学生の扱いに慣れていない。このような留学生の場合、専門を同じくする、あるいは母語で相談できる先輩の存在は大きい。

今後は、引き続き先輩を招いた研究計画書の書き方講座を設けるとともに、先輩と気楽に相談できるネットワークの構築が求められるだろう。具体的には、SNSを使った相談ネットワークを作る、あるいは後輩への受験のアドバイスを盛り込んだビデオレターなどが考えられる。

また、図書館に、大学院生による相談コーナーを定期的に設けている大学もあるが、留学生の大学院生によるそうした相談コーナーがあると望ましいのではないか。

その他、今後は大学院と連携したガイダンスを早期に開催し、別科生に大学院のイメージを具体的に培ってもらうことも重要である。別科生たちは抽象的なイメージしか持っていない場合が多く、研究テーマを決められない場合がある。大学院ガイダンスにおいて、大学院教員と直に話すことで、大学院入学への意欲が高まるのではないか。

先輩や大学院との連携も大事であるが、最も重要であるのは、教員との十分な時間をとった相談や教員からの励ましである。別科生たちの受験時の悩みや要求を聞き、困難な状況でも乗り越えていけるよう支援していくことが求められている。大学院生たちの語りから、研究計画書が書けない時、ただ急かしたり、書き方を教えるだけでなく、時には待つことや寄り添うことが必要なのではないかということが示唆された。日々の限られた授業の中では難しいことだが、今後の指導に生かしていきたい。

また、今回は大学生による振り返りインタビューであったが、別科在籍中・大学院修士1年目・2年目・修了後というようにそれぞれの時点で複数回調査を行う縦断的調査ができれば、今回の調査では捉えられなかった困難点や克服法も更に明らかになるだろう。

今後の課題としたい。

《注》

- (1) 拓殖大学別科日本語教育課程では、平成26年度から、前年までの春入学の1年コースに加え、秋入学の1年半コースを増設させた。年2回学生募集をすることにより、学生数も増加した。
- (2) 拓殖大学別科日本語教育課程の旧名称。平成29年度より、現名称に変更した。
- (3) 菅長・中井(2017)で、分類しきれなかったケースを本データでは「⑤その他」として分類している。菅長らが分析の対象としているのは、国費学部留学生のため、奨学金が充実しているので、経済的困難点はなかったというが、本稿では経済的な困難点や、あきらめてしまったケースなどを個々に分類した。

参考文献

- 大谷尚(2007)「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)』54-2
- 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』Vol. 10 No. 3
- 小田珠生・大森弦史 (2016) 「東京工芸大学美術学部の留学生が大学生活で抱える困難について——インタビュー調査から——」『芸術世界 東京工芸大学紀要』22 東京工芸大学芸術学部
- 河原太郎・森美千代他 (2016) 「大学院進学にあたり大学生はどのような困難を抱えているか? —— 「アカデミックコンテスト」を通じた意識の変容に着目して——」『中国四国教育学会 教育学研究紀要』62 中国四国教育学会
- 財団法人日本語教育振興協会 (2010) 『日本語教育機関学生の大学進学のための指導事例集』財団法人日本語教育振興協会 大学院進学・環境整備プロジェクト
- 菅長理恵・中井陽子 (2017) 「エピソードから探る学部留学生の困難点と克服方法——予備教育の果たすべき役割——」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』43 東京外国語大学留学生日本語教育センター
- 張瑜珊・原田三千代 (2009) 「研究生のための『アカデミック日本語教室』の試み——協働で学ぶ研究計画書作成——」『言語文化と日本語教育』37 お茶の水女子大学日本言語文化学会
- 出相泰裕 (2016) 「職業人の大学院進学に向けての決断課程——K大学専門職大学院ビジネススクール在学学生へのインタビュー調査から——」『高等教育研究』19 大阪教育大学
- 中園博美 (2006) 「島根大学の学部留学生の関する一考察——留学生生活の困難点を中心に——」『島大言語文化 島根大学法文学部紀要言語文化科学科編』20 島根大学法文学部
- 原田三千代 (2014) 「中国母語話者留学生の研究に対する態度構造の分析——大学院進学予備教育における持続可能性日本語教育に向けて——」『桜美林言語教育論叢』9 桜美林大学
- 藤井桂子・門倉正美 (2004) 「留学生は何に困難を感じているか——2003年度前期アンケート調査から——」『横浜国立大学留学生センター紀要』11 横浜国立大学留学生センター
- 満都拉 (2012) 「中国の大学生の大学院進学意識に関する研究——北京の大学の調査結果から——」『日本教育社会学会大学発表要旨集録』64 日本教育社会学会
- 宮城幸枝 (2003) 「学部留学生の学習上の困難点を探る——留学生の学習・指導に関するアンケート調査の分析を通して——」『東海大学紀要 留学生教育センター』23 東海大学

吉村淳代（2013）「大学院進学希望者に対する授業の取り組み」『独立行政法人
日本学生支援機構日本語教育センター紀要』9 独立行政法人日本学生支援
機構日本語教育センター

吉村淳代（2015）「大学院進学希望者の情報収集能力——研究計画書の作成を目
指して——」『独立行政法人日本学生支援機構日本語教育センター紀要』11
独立行政法人日本学生支援機構日本語教育センター

参考ウェブサイト

文部科学省『平成 29 年度学校基本調査概要』

http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/kekka/1268046.html
(2017. 10. 01 閲覧)

日本学生支援機構（JASSO）『平成 28 年度外国人留学生在籍状況調査結果』

http://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student/index.html
(2017. 10. 01 閲覧)

（原稿受付 2018 年 1 月 29 日）

〈研究ノート〉

「総合日本語」授業における 初級段階からの多読授業の検討

大越 貴子

要 旨

初級日本語教育における読みの指導は、現在、教科書の文型に沿った短い文章のタスク読みか精読が主流である。近年、非漢字圏からの日本語初級学習者が急増する傾向にあり、中級に入って、漢字力・語彙力の絶対的不足と長文への抵抗感から学習に躓く傾向がある。そこで、本稿では、近年、注目を浴びている多読学習に着目し、多読授業に関する先行研究の知見と本学における非漢字圏学習者へのリテラシー指導事例を顧みる。さらに授業内多読授業にまつわる「評価」の課題について検討し、2017年度前期別科初級クラスの「読解」授業内で試行した評価をしない多読授業について簡単に報告する。筆者は多読とは、読解の新たな学習方法というより、個々の学習者にとって意味のある文脈における多量のインプット方法であると考えている。故に、初級段階からの授業内多読を「総合日本語」授業に組み入れることを今後の課題としたい。なぜならば、多読学習は学習の内発的動機づけに有効であり、「読み」の強化のみならず、「聞く」「話す」「書く」というインプットからアウトプットへと繋がる発展性がある活動だからであり、今や Tadoku として海外へも拡がりつつあるものだからである。

キーワード：初級学習者、授業内多読授業、リテラシー、内発的動機づけ、Tadoku

0. はじめに

本学別科は、日本語学習を柱に英語や留学試験で必要とされる理数系科目、現代社会科目を設置して、多くの留学生を1年ないしは1年半の学習で、大学、大学院、専門学校へと進学させてきた。別科入学条件として、最低限 N5 レベルの日本語能力を義務付けてはいるが、実際には国で申請する前に学習し、申請手続きや審査、留学前の準備をしている間の学習の空白期間にほぼ入門期に近い状態に戻ってしまう学生もいる。その結果、別科の初級レベルには、日本語力がほぼゼロに近いクラスも例年成立する。このクラスは従来から非漢字圏の学生の比率が高かったが、近年、ベトナムやネパールの留学生が急激に増加しており、本学別科の初級クラスもまさに非漢字圏クラスとなりつつある。

独立行政法人 日本学生支援機構の調査報告⁽¹⁾によれば、平成 25 年度は出身地域が中国・台湾の漢字圏学生が全留学生の 66.1% を占めていた。当時のベトナムとネパール出身学生を併せた比率はわずか 5% であったが、平成 28 年度は、中国・台湾出身学生が 44.7% であるのに対して、ベトナムとネパールを併せると 30.6% にもなる。大学所属の日本語教育機関として、非漢字圏学習者に効果的な初級レベルからの新たな日本語リテラシーを育成する教授法を模索する必要に迫られている。

従来から初級日本語教育における読みの教材は、教科書の文型や語彙に沿った短い文章のタスク読み、または精読が主流であった。一方、中級教科書の多くは、文型表現を学びながら、教科書本文の精読とそのトピックに関する会話や作文などの応用練習で構成されている。中級に入って順調に伸び続ける漢字圏学習者にくらべ、漢字力、語彙力の絶対的な不足と初級レベルではほとんど経験しなかった長めの本文読解への抵抗感から、学習意欲を失う非漢字圏学習者が出る傾向があった。

さらに従来の日本語リテラシー教育だけでは、1年または1年半で進学や就職をし、そこで日本語を使って結果を出すことは、日本語初級クラスから始める非漢字圏の学生にとっては困難で、その絶対数の増加とともに、問題が深刻化している。以前の漢字圏学生中心のカリキュラムを見直して、いかに学習者をスムーズに中級・上級レベルへ進ませるかが、別科にとって喫緊の課題であると考えられる。

本稿では、初級段階からの新たな読解ストラテジーの習得のために、近年、日本語教育でも注目され、実践研究が行われつつある多読授業を検討し、2017年度前期の初級の「読解」クラスで行った多読授業の試行をもとに、今後、別科の初級カリキュラムに、多読授業を本格的に組み入れることを検討するものとする。

1. 第2言語習得としての「多読」の研究経緯

英語教育の世界では、言語習得に多読が有効であることが数多く立証され、実践されている。Stephan D. Krashen は、1985年発表したインプット仮説においてこれを示唆し、「The Power of Reading」(1993)で、読書こそがリテラシーを発達させる唯一の方法であると述べている。ここで言う読書とは、Free Voluntary Reading (以後、FVR)、つまり学習者が自分の趣向とレベルに合った本をストレスのない環境で楽しんで読むことを意味しており、一般には Extensive Reading、多読と呼ばれる学習法である。Krashen は、FVRの有効性を子供の言語習得のみならず、第2言語習得に関しても有効であるとして、「楽しみ読みをすると、初歩的な『日常会話の』レベルから、文学の本格的な研究やビジネスなどの場合のように、かなり専門的に言語を使いこなすレベルにまで言語能力を発達させることができる」(共訳長倉他：1996 119)と述べている。一方、Richard Day & Julian Bamford (1998) はリーディングスキルを重視する

大学の英語教育に多読を取り入れ、成功させる実践方法を著しているが、「第二言語によるリーディング指導において、多読アプローチを採用するのか、ほかのアプローチを採用するのかという二分法は存在しないということである。多読は、さまざまな方法で第二言語のカリキュラムに取り入れることが可能であろう」（監訳榎井：2006 61）と多読を従来の読み指導に併用して入れることを主張している。

現実に英語多読実践を支えているのは、その豊富な教材である。子どもの第1言語習得のためのOxford Reading Tree, Longman Literacy Landなどの大量のシリーズ物絵入り読み物教材と、第二言語としての英語学習者のためのOxford BookwormsやPenguin Readers, Macmillan Readersなど、Graded Readersという多量の出版物が存在する。Graded Readersは、学習者が読むことを負担に感じずに読めるように、各社の明確な基準に基づいて語彙・文法がレベル分けされており、読み手が自分の嗜好に合った本を選び、楽しめるように、どのレベルにおいても様々なジャンルの作品が用意されている点が特長である。国内の英語教育においては、酒井（2002）が「多読三原則」⁽²⁾による多読学習方法を紹介し、辞書も文法学習も不要とした酒井の徹底した多読学習中心主義は、受験英語指導が主流の日本の学校英語の教育界に論争を巻き起こした。しかしながら、近年ではその学習法を徐々に実践する学校や英語教育者が増えつつある。

日本語教育における多読研究は1990年代に始まった（深田・小林・出口；1991）が、多読を授業に取り入れた実践報告や、その効果を言語面や情意面から実証しようという実証研究がなされるようになるのは2000年以降になってからのことである。日本語の多読に関する先行研究は渡部他（2015）に詳しくまとめられているが、多読をしたという実践報告が2000年以降になって出てきた背景には、それまでは日本語版のGraded Readersがなかったこと、また日本人年少者向け絵本や読み物を日本語多読に使用するという視点でリストアップした蓄積がなかったことが大きく

影響している。

日本語版レベル別読み物（Japanese graded readers, 以下 JGR）は、筆者の知る限りでは、2つのグループが2000年代に入って活動を開始した（表1参照）。

表1 日本語版レベル別多読用読み物教材作成グループ別の分類

制作者	特徴	JRG
JGR プロジェクトグループ 中野てい子氏ら	独自に作成した JGR 語彙表に基づく	『JGR さくら』
NPO 多言語多読 (旧, 日本語多読研究会) 栗野真紀子氏ら	語彙: 「日本語能力試験 出題基準【改訂版】」 文型: 主な日本語初級テキストの文法シラバスを参照	『日本語よむよむ文庫』 (アスク出版) 『日本語多読ボックス』 (大修館書店) 他

一つ目の JGR プロジェクトグループは、電子教材を用いた多読授業を通しての語彙学習に焦点を当てて研究を続けており、「『多読』のための語彙レベルテスト」の開発も行っている。一方、NPO 日本語多読は2002年以降、数多くの JGR を作成・出版し、日本語教育への多読の普及に貢献してきた。このグループの JGR 作成のレベル基準は栗野他（2012）に明記されている。語彙は「日本語能力試験出題基準【改訂版】」をもとに、文法項目は、主な日本語初級テキストの文法シラバスを参考に、さらに作成者たちの長年の日本語教育経験と学習者からのフィードバックを活かして作成されている。2017年現在、NPO 多言語多読と名称を変え、2つの出版社から入門期～中上級までの5レベルの読み物を作成・出版し続けている。それと同時に、国内外にメンバーが出向き、講演会や研修会、セミナーなどを開くことで多読活動の普及を積極的に支援している。一例を挙げると、2012年以降、NPO 主催の多読支援セミナーを毎年開催しているが、今年は、国際交流基金関西国際センターや仙台国際日本語学校など、多読読み物作成活動に取り組む他団体が紹介され、ネット上にある無料で

読める多読向けの読み物の存在や、海外の大学での実践の成果が報告⁽³⁾されていた。今や、多読は日本語教育界においても、新たな読解学習方法としての地位を確実に拡げつつある。

近年の多読に関する先行研究を見てみよう。二宮（2013）は、多読学習を内発的動機づけの観点から研究しているが、2012年度に行った中級学習者への多読授業（二宮・川上：2012）の調査結果との比較から、読解速度、文法力、単語力等、技術の向上の認知面でも、多読への満足感・達成感・継続の希望など情意面においても初級学習者のほうが中級学習者より全てにおいて上回ったことを報告している。また、魚住・高橋（2015）は初級初期段階から多読授業を実施し、多読活動の直前・直後にテストを行った結果、読む速度、読解力ともに向上したこと、読んだ量と読む速度の向上にある程度関係があるとみられることを報告している。ただし、後者は総合テキストの進度に合わせて、語彙や文型を調整し、必要な点には語彙表をつけたオリジナル教材を課ごとに5編作成しており、それらを読む前後に読解テストを行うという多読の効果検証であるため、「学習者個人の好みで本を選んで楽しむ」という他の実践者たちの立ち位置とは少し異なった実践と言えよう。佐々木（2017）は、中級・上級レベルの交換留学生を対象とした大学の教養基礎教育科目の日本語（Reading & Writing）クラスで多読授業を行った。学生数も読書時間も他の研究と比較して規模が大きいが、授業全体を通じた学習効果と日本語学習の態度に関する質問について自由記述の質問紙調査を行い、定性的コーディング手法によって質的にデータ分析を試みているところが特徴的である。その結果、多読授業が先行研究に述べられている語彙の増加や読み速度の向上、日本語学習への動機付けなどに肯定的に影響したことがわかった。佐々木の多読活動では課題として「ブックトーク」の内容をSNSの非公開グループに3回投稿させているところがユニークである。現代の留学生たちにとってSNSへの書き込みは、最も取り組みやすく、興味あるアクティ

ビティであると思われる。筆者はクラス運営のために、SNSのグループを作成して活用しているが、当然そこでは、日本語リテラシーが必要となる。また、グループ作成前と後を比較するとクラス内の人間関係にも好影響が出る傾向が強い。また、佐々木は授業内「ブックトーク」の時間が読書コミュニティの形成や、積極的な読書態度の形成に関与していることが示唆されたと述べている。ブックトークは、他の多くの多読授業実践者も行っているが、読書コミュニティの形成は多読授業の実践には重要な要因であると思われる。Day & Bamford (1998) も多読授業を成功させるために教師がすべきこととして、リーディングクラスをリーディングコミュニティへと変える必要を説いている。

高橋・海野 (2016) は、第二言語・日本語教育で実践されてきた多読活動を「授業内多読活動」「正規授業時間外の課外活動」「学習者自身による自律的教室外多読」の3つに分類し、学習者オートノミーの観点から多読の特長づけを試みている。高橋・海野 (2016) では、「正規授業時間外の課外活動」として多読を実施したが、参加自由度が高いこの方法に参加した学生の出身は全てが非漢字圏である点と「自由度の高さは継続的参加への効力が低い」(p56) との問題点を指摘している点が興味深い。漢字圏の学生が参加していない理由は特に書かれてはいないが、一般に中級・上級の漢字圏学習者は、漢字力によって多読授業を受けなくても読みのスピードは非漢字圏学習者より速いと認識されていること、必要であれば自主的に読書できるという過分に主観的な自信があることが関係するのかもしれない。そのため、多読学習に対する興味は読書好きな人でなければ優先順位が下がるのではないだろうか。また中級以降になると、資格試験の前は、読解問題の解法スキルの習得に興味が集まる可能性もある。中級・上級の漢字圏学生が多く存在するレベルにおいても、多読学習を授業内で行うべきか、課外活動とすべきか、あるいはこのレベルまでに学習者による第二言語による自律的多読習慣を育むべきか、今後の多読研究の課

題の一つとなるであろう。

ここ数年、大学別科や日本語教育課程、国際教育センターの初級レベルの日本語クラスにおいて学期中に複数回多読授業を実践し、詳しく報告している例も続いている。(松井・三上・金山：2012, 二宮：2013, 権藤：2014)

それぞれに実施方法や期間は異なるが、学期末にアンケートを取って、学習者から「多読」授業が肯定的評価を受けたという点は共通している。

2. 非漢字圏の学生への日本語リテラシー教育

1. に挙げた先行研究の知見から、筆者は非漢字圏学習者が多い別科の初級レベルのカリキュラムに多読授業時間を設け、言語面、情意面において中級学習への橋渡しをする必要があるのではないかと考えている。このような考えに至るには、先行研究に著された多読授業に関する知識のほかに、自身の本学における2つの日本語教育経験から得た多読授業への確信も大きい。

非漢字圏の学生の日本語教育に関し、本学はマレーシアにおいて1993年以降マレーシアのマレー系学生を日本の大学理工系学部へ進学させる円借款事業（以下、HELP事業）において、独自の教材とカリキュラムを開発して実施してきた。この事業は1999年以降予備教育プログラムから現地で1年ないし2年の大学教育を受けて、日本の大学に編入学するツインングプログラムへと発展するが、筆者はHELP3の予備教育において、プログラム独自の読解授業を企画・実践し、学内報告書に「初中級レベルからの速読授業の実践」（大越：2009）として、報告した。HELP事業の対象はマレーシア全土から選抜されたマレー系学生であり、全員が寮に入り、日本の理工系大学学部への3年次編入学を目指して日夜勉強をする奨学生たちである。故に、本稿で取り上げる国内の大学別科の学習者とはか

なり条件が異なる。しかし、非漢字圏学習者に対する読解教育の方法としては、参考にすべき点が多い。

当時のプログラムでは日本の大学理工系学部の3年次に編入学させるため、マレーシアで予備教育1年と大学1・2年次の理工系教育、合わせて3年間の現地教育を実施していた。予備教育の学生は全員が、4月に日本語入門レベルからスタートするが、本学の初級教科書を学習後、半年後にはプログラム独自の理工系話題に特化した初中級・中級のテキスト学習に移行する。

このテキスト学習の進め方は、一般の中級総合教科書の学習同様に文型・語彙の定着を目指す精読型の授業である。一方、この時期は翌年の日本入国大学教員による理工系大学1年次の専門科目講義に備え、大量の日本語を読み、レポートを書く準備が必要である。このため、筆者は精読タイプの読みの指導だけではインプット量が絶対的に不足すると考え、2008年から学習者の読みのスピードを上げることと、日本語で読むことを楽しむ経験をさせるための内容志向型教材『ちょっと読み物』という読解プリントを使用した活動をカリキュラムに加えることとした。

当時から「多読」という学習方法の有効性に着目はしていたが、市販されていたJGRの種類はまだ数少なく、海外にあってその他の日本人の子ども向けの読み物教材の入手も非常に困難であった。また、プログラムでは同レベルの5クラス（1クラス18名、合計90名）が、同じ時間割で授業を受けるという仕組みであったため、学生が好みの本を選んで個人読みをするという多読環境を整えることは、事実上不可能であった。

そこで実行可能な解決案としては、「速読」とピアリーディングを組み合わせ合わせた活動を提案することが、同じ科目を担当する複数の教師たちの理解と教材作成の合意を得やすい方法であった。多読とは異なる学習法ではあるが、この教材による読書活動を『ちょっと読み物』と名付けたのには、一般の文型確認やタスク読みをする読解プリント教材ではない、とい

う思いを込めていた。担当教師数名でチームを作り、11の様々なトピックのオリジナル書き下ろし読み物と2つの少し長めの読み物を準備した。学習者に読むことを楽しんでもらうため、学期開始時に学習者の読書傾向や興味ある話題、授業で読みたいと思う教材の話題に関するアンケートを取り、それに従ったトピックで、学習者の日本語能力に合わせてリライトや、書き下ろしをした内容志向の教材プリントを作成した。実施方法としては、ほぼ週に1回、メインテキスト授業が本文精読ではないコマの始めの10分から15分ほどを利用し、20行から30行の読み物プリントを3分から5分で速読させ、読み終わったところまででそれについての話し合い（内容確認や感想のシェア、話の続きの予測など）を行った。また星新一のショートショートをさらにやさしい言葉でリライトした少し長めの読み物は、1コマ（55分）使って、途中まで学習者をグループ分けしたジグソーリーディングを行い、犯人を予測させたり、謎解きをさせたりして楽しんだ。

これらの方法は、栗野ら（2012）の言う「一人一人が別の本を読む」という多読の特徴と前提部分で大きく異なり、さらに後の4.で紹介する多読授業の読み方の4つのルールのうち、「進まなくなったら、他の本を読む」には完全に外れ、「やさしいレベルから読む」というルールにも一斉読みなので学習者の読解能力によっては外れることになる。しかし、「辞書をひかない」「わからないところはとばして読む」という2つの原則は守らせた。また、読んでいて途中で興味を失ったり、読みのスピードが遅く読み終わらなかつたりする学習者がいた場合、内容確認問題や後日テストがあるわけではないので、ストレスなく読み終わったクラスメートの話に耳を傾け、話し合いにだけ参加してもいいことにした。結果的には、各自のペースではあるが、教科書だけの読解授業よりも、はるかに多量に日本語の文章を読むという読解学習法となった。

学期末に学生たちにこの『ちょっと読み物』授業の評価をアンケートし

たところ、「楽しかった」57%「まあまあだった」42%で、合わせると99%の学生が肯定的に受け止めていた。また、読みのスピードが上がったと自覚した学生は「速くなった」22%「少し速くなった」70%で合わせると92%の学生が主観的判断ではあるが速くなったと自覚しており、日本語の長文を読むことに自信を持たせるという点では成功したと言える。そして、この授業に対する学生たちの反応は、環境さえ整えば、多読授業を精読授業と並行して行うことへの意義を見出す一つの契機となった。

また、筆者は本学の体育推薦の留学生へのリテラシー教育に多読を取り入れた経験（大越 2012）がある。2010 年度と 2011 年度、体育推薦のケニアヤトンガ、サモア出身の留学生たちを対象に、日本語支援講座を担当した。彼らは将来プロの運動選手になることを夢見て来日している奨学生なので、日常生活の時間の使い方には彼らなりの厳然たる優先順位がある。監督やコーチ、チームメイトとの交流に役立つ会話には興味を示すが、日本語リテラシーにはいっこうに興味を示さなかった。1 か月、2 か月が過ぎても、ひらがなの学習は進まず、ノートはすべてローマ字書きで済ませていた。2010 年度様々な方法で、日本語の読み書きに興味を持たせる努力を行った結果、彼らが日本語の読み書きに関して興味を示すのは、単語や文型の確認や記憶のためではなく、彼らにとって意味のある文章の読み書きだけであるということがわかった。さらに、一人の学生が、自分が憧れる選手についてのインターネット記事を目にしたとき、総ルビを振ってもらいたがり、なんとかその内容を知ろうと努力した出来事があり、学習者にとって読解トピックはいかに学習の動機付けに重要であるかを再認識する出来事があった。それらの経験から、2011 年度には、90 分授業の前半か後半の 40 分を多読に充て、教材は NPO 多言語多読の「よむよむ文庫」0 レベルと 1 レベルを主に使用した。もともと読書が好きだという学生と、まったく読書習慣がないという学生では、取り組み姿勢に温度差が見られたが、それでも運動部の練習ノルマと試合、理解できない学部での

講義への出席というストレスから解放され、強制されずに自由に取り組める学習時間を楽しんでいる様子がうかがえた。初年度のリテラシー学習にくらべると大量の日本語の文字を意味のある文脈とともにインプットした結果となり、ひらがなやカタカナを読むことへの抵抗も減って、多読がリテラシー学習に効果的であることを実際に再認識した。

3. 多読授業の課題

ここまでは、先行研究や筆者の経験から見て、多読が優れた第二言語習得法の一つであることを述べた。しかし、実際に多読授業を行おうとするといくつかの課題に直面する。

Day & Bamford (1998) はなぜ多読がもっと普及しないのかという理由を8つ挙げている。(監訳榊井；2006 p 58-59)

1. 経費
2. プログラムを立ち上げるのに要する労力
3. 時間的に余裕がないカリキュラムの中で多読のための時間を見いだすことの困難さ
4. 教師にとって特異な役割
5. リーディング教材の内容の軽さ
6. リーディング・スキル・アプローチの圧倒的優位、特にESLの学術的準備プログラムにおいて
7. 学生たちが第二言語を話し理解できるようになるまで、リーディングの訓練は待つべきだという信念
8. 多読とクラス用リーダーとの間の混乱

〈番号は筆者が追記〉

確かに、1の経費に関していえば、学習者それぞれが違う本を複数の本から選んで読むためには、まず相当数の本の確保が必要で、これには経費がかかる。酒井（2014）は、Krashen（1993）同様、今後、公立図書館や学校図書館が多読普及に果たす役割の重要性を説いているが、それは学習者が好みに合う本を自由に選ぶ多読環境を教室内に準備することが難しいからだともいえる。

課外活動として行うなら、図書館や多読用の場所を設置する方法も、経費の問題さえクリアすれば実行しやすいが、大学の授業として多読を行う場合、1つの教室を様々な科目が使用しているので、留学生のための本の設置は困難である。また、別科のように一日中ぎっしりと授業が続けて行われる場合は、中級・上級クラスで学習者の興味の幅に見合い、選択の余地がある量の本を教室に揃えるために、休憩時間に他所から運び込んだりすることは、物理的にも予算的にも実現性が低い。

しかし、別科の初級レベルの場合は、クラス人数が10名前後であることが多く、まずはNPO多言語多読の「よむよむ文庫」や「日本語多読ボックス」を学生の人数に合わせて購入すれば、ほかは近隣の図書館からの団体貸し出しなどを利用することで十分に教材を確保することができそうである。

さらに、2から8に関しても、たしかに多読授業導入にあたって注目すべき課題ではあるが、Day & Bamfordが8つの項目を掲げた98年以来、多くの教師が多読を授業に取り入れ、実践報告や研究論文を発表してきた知見から、課題を乗り越える手段や可能性も見えてきたように思う。

ただし、大学の正規授業で多読授業を行うとなると、上記8つのほかにさらに「評価」という項目を加える必要がある。Krashen（2011）は、FVRについて4つの仮説を立てたが、その4つ目には“the comprehension checking hypothesis”なるものがある。これは多読の読書内容について、理解度をはかる問題やテストなどを教師が行うと、学習者の理解度

は下がり、言語習得も遅れるというものである。酒井・神田（2005）も多読授業における教師の役割として「教えない」「押し付けない」「テストしない」の3原則を挙げている。教師は教えない代わりに、個々の学習者が多読を楽しんで継続できるよう環境を整え、よく観察し、必要とあれば適切なアドバイスをする。ただし、学習者中心の読書活動であるので、学習者の好みや考えを優先し、アドバイスを押し付けることはしない。学習者が読書を楽しむこと、自分のペースで無理をせずに読み続けることを優先させるために、読書内容への実際の理解度を測ったり、読書スピードの指標でもある読書量を評価したりしないことを説いている。しかし、多読授業を正規の授業内で行った場合、その読書量や理解度を評価対象にしないとなると、何を評価対象にして成績を出すか、という問題が生じる。

日本語多読研究者の中でも、この点は意見が分かれるところであり、梅村（2003）を始め、Krashenの説く多読の理念を支持し、多読活動に評価は不要とする派、深田・小林・出口（1991）や渡部他（2015）のように、第二言語・外国語教育カリキュラムにおいて行う活動なら評価は必須であるとする派、さらに評価に関しては触れずに多読の有用性のみ検証しようとする派に分かれているようである。

筆者は多読活動そのものを直接的に評価することには不賛成の立場に立つ。多読は、一斉授業とは異なる個人活動であり、教師に評価されないからこそ、学習者はリラックスして目標言語での読書に挑むことができるのだと思う。読書量や読書記録、ブックトークなどは、あくまでも個人の学びの記録と継続への動機付けとして扱われるべきものであり、これらを他の授業のレポートと同様に教師が評価対象とした場合、学習者に芽生えた読書を楽しむという内発的動機づけを失う可能性が高い。又、教師からいい評価を得たいという外発的動機づけから、自分の読書ペースや日本語レベル、興味とは異なる読書を始めたり、虚偽の読書記録をつけたりする危険性もあるのではないかと考える。

4. 多読授業の試行

多読用 JGR の充実度や、1. で見た大学での授業内多読の先行研究の登場、日本語教育全体における多読の普及度から見ても、本学もカリキュラムに多読を組み入れる時期ではないかと考えている。また、「0. はじめに」で述べたように、大学所属の日本語教育機関として、急激に増加しつつある非漢字圏学習者に向けて、初級レベルから新たな日本語リテラシーを育成する教授法を模索する必要にも迫られている。

これらの事情から、まずは多読授業を本格的にスタートする前の試行として、2017 年度前期、別科のもっとも日本語能力が低いクラスにおいて、「授業内多読」を取り入れてみた。

学習者は、9 名で非漢字圏 8 名（ベトナム 5 名、ウガンダ 1 名、ネパール 1 名、バングラデシュ 1 名）と漢字圏 1 名（中国）である。入学時、ひらがなの読みも不確かな学習者もいた状態でのスタートであり、期初は聴解と会話の授業以外は、週に 90 分授業を 11 コマ、主教材の教科書の文型学習を中心とした「総合日本語」授業を行った。学期第 6 週目から、2 コマ続きの「総合日本語」授業から、1 コマずつ作文と読解を独立させた。その読解授業時間 15 時間（90 分×10 コマ）のうち、12 時間ほどを多読授業に充当した。尚、前期の総合日本語の学習時間は、合計 276 時間（90 分×184 コマ）である。

まずは、初回の授業で多読の効果や多読のルールを説明した。ルールは栗野他（2012：pp. 16-20）に従った下記の 4 つである。多読授業中教師はアドバイザーとして教室にいて、辞書を引いたり、同じページを何度も読んだりしている学習者を見かけた折などには、声掛けをすることとした。

1. やさしいレベルから読む

2. 辞書を引かないで読む
3. わからないところは飛ばして読む
4. 進まなくなったら他の本を読む

また、Day and Bamford (1998) に従って、読解力を伸ばすには、さまざまな方法のアプローチがあることを述べ、テキストの文型や語彙に沿った従来の精読型読解プリントと、多読の両方を行うことを学生に説明した。

すなわち、90分授業のうち、始めの30分は教科書の進度に沿った精読型読解プリントの授業を行う。残りの60分のうち、5分は本選び、30分ほどが途中5分の休憩を挟みながらの多読時間、残りの20分ほどで、それぞれがその日に読んだ本を互いに見せあったり、読書シートに記録を記入したり、たまには教師が絵本や写真本の読み聞かせを行う時間とした。また、学期末には、1人が1冊、お気に入りの本についてのブックトークをすることとした。

学期末の読解に関する評価については、大学学部の授業同様に読解授業の初日に説明をした。今回はブックトークを含む読解授業への参加度、および精読型読解の期末テストの総合評価とすることを説明した。学生から読んだ本の量や、ブックトークをするときの日本語力、原稿内容は評価に入るかどうかとの質問が出たので、評価は一切行わないことを説明すると、驚いたことに拍手が起きた。

毎回終わりまで読まずに次々と本を取り換えて読む人や、じっくりと読んだお気に入りの1冊を人に勧め始める人など、普段の授業では見られない個性的な学習スタイルが観察できた。スマホを使ってことばの意味を調べたがる学生も1名いたが、メモをとりたがるほどではなかった。JGRは挿絵が多く、0レベルや1レベルでは絵を追って見れば、大体の話の予測がつくことも影響しているようであった。

教材は、NPO 多言語多読の日本語多読ライブラリー「よむよむ文庫」および「日本語多読ボックス」の0～2レベル、また近隣の区立小石川図書館や教師の私物から、多読に適した大人も鑑賞に堪える絵本を数十冊準備した。

今期の初級クラスの特徴は、例年に比べると教科書の文型学習や語彙の定着が遅く、学期が進んでも、ベトナム語と英語の私語がなかなか減らず、日本語会話が苦手な人が多いクラスであった。原因としては、外国語学習の経験が少ないベトナム人学生がクラスの主体となったため、期初に母語による学習内容の確認を許していたことが、後を引く結果となったようだ。するとそれに対抗するように他の英語を共通語とする少数派の学生たちまでもが、英語を使う様子が観察された。

ゆえに、読解の時間も、前半の教科書学習に沿った精読プリントを行う際には、母語によるひそひそ話がよく聞かれたが、多読の時間になると静まり返って思い思いのスタイルで本を読んでいるという光景が印象的であった。多読学習は、普段、授業に集中しにくい学習者にとっても自然と集中力が出るものであるようだ。

学期の終わりのほうは、ブックトークの準備にほとんどの学生が夢中になり、そのための本選びや簡単な発表フォームにそれぞれが自分なりの個性を出そうと原稿を数行書き加えたりする時間となった。そのため、読書量は減ってしまったが、学生たちはこの準備作業を大いに楽しんでいたのでよしとした。1人1冊と決めたので、たくさん本を読んだ学習者はブックトークする本がなかなか決まらないクラスメートに本を世話するなど、読書コミュニティが出来つつある様子も観察された。

ブックトークは、発表の練習など一切行わなかったために、会話が苦手な学習者は苦戦していたが、評価に関係ないせいか、不思議とやりたくないという学習者は出ず、ちゃっかりとクラスメートの力を借りて二人で発表した学生もいた。声色を変えて一部読み聞かせをしたり、冗談を言って

皆を笑わせようとする人もいたりで、イベントとして緊張せずにクラス中大いに楽しんでいる様子であった。

学期末試験時には、教科書の学習内容に沿った精読型読解に Q&A をつけたものを比較的多めに出題したが、文法や作文、会話などが苦手な学生でも、割合に早く読み終わり、全員が7割以上の成績を取り、高得点者が多かったことは意外であった。学期末に自由記述でブックトークについて感想を書いてもらったが、作文試験で赤点を取った学生も、友達のブックトークの内容や自分が本を選んだ理由などを、文法まちがいは多いものの、熱心に書いていて、ほぼ全員がブックトークあるいはその本選びのための読書が楽しかったと書いていた。

5. おわりに —「多読」の可能性、Tadoku とは？

多読学習は、ただ読むだけでは終わらない。読中、読後に本について多読の場を共有し、仲間と本の内容や面白さをシェアする授業内「ブックトーク」の時間が読書コミュニティの形成や積極的な読書態度の形成に関与していること（佐々木：2017）は、1. ですでに述べた。本稿で報告した2017年度前期多読授業の実践は試行段階であり、そこからなんらかの結論を出したり、検証したりするつもりは全くないが、少なくとも多読授業を初級段階から、いや初級段階であるからこそカリキュラムに取り入れることは、有意義であると思える試行であった。

多読は、今回、読解コマの一部として取り入れたが、多読とは本来、読解の新たな学習方法というより、個々の学習者にとって意味のある文脈における多量のインプット方法であると思う。もちろん母語での読書経験の有無によって、このインプット方法に対する向き・不向きは存在する。「読む」より「聞く」ほうが得意な人は、多読より多聴・多観と言われる音声や動画によるインプットのほうが向いているはずである。いずれも、

学習が進むにつれ、それぞれが得意な方法を見つければよいとするなら、生活レベルの文字語彙力を身に着けるべき初級段階での授業内一斉多読は、どの学習者にも受け入れられやすい目標言語の大量インプット方法であると言える。このインプットをどう効率よくインテイクに替え、言語習得の最終目的であるアウトプットへつなげていくか、それが多読授業の最大の課題であろう。これがクリアされれば、経費がかかろうと、評価対象にしにくかろうと、多読はさらに普及していく学習法であると思われる。

故に、本稿の結論としては、多読授業を本学別科の初級カリキュラムに本格的に取り入れるには、今回試行した「読解」コマ内のように独立した科目内に立てるのではなく、連日行われる総合日本語授業において、授業内活動の一つとして、週に複数回短時間実施することを提案する。初級教科書を半期で仕上げることに苦勞する昨今の流れとは一見矛盾する提案ではあるが、従来の構造シラバス型の文型と語彙を限定した積み上げ学習において、期待される進捗をこなすことが困難である近年の学習動機やレディネスに多様性を含む学習者たちにとって、新たな無理のない日本語の学習活動であり、学習者に日本語学習への内発的動機づけを起こさせる装置として有効ではないかと考えている。多読学習自体では、学習者の自律的な学びであるため、教師はファシリテータとして存在することが肝要だが、それが短時間でも繰り返されるクラス活動であれば、その他の教室場面で、教師は学習者の学びをアウトプットに繋げる機会を見出させることを、今回の試行から確信している。無論、本格的な導入に先立って、週に何回、総合でどの程度の時間を割くことが可能か、そしてその効果をどう検証すべきかという検討が必要である。また、複数の教師が関わるには、教師間のコンセンサスを取る必要性、大学の教室内にいかに教材を常備するかという課題も多く残される。しかし、現段階では、それでも実施する価値のある学習法であることを主張するまでにとどめたい。

酒井・西澤（2014）は周囲の多読活動を楽しむ実践者たちの中に、すで

に読むことだけにとどまらず、音声を聞きながら読む「聞き読み」や、読むよりも「聞く」ことのみを楽しむ学習者の発生を報告している。さらには読んだ本について仲間に語ろうとするコミュニティの発生に伴い、「話す」「書く」というアウトプットへの移行にも触れている。この文章を引用し、多読授業の有用性と普及度を強調して、本稿を終えたいと思う。

「日本語多読はすでに世界各地の日本語学習者に広がっていて、その人たちの間では tadoku ということばが使われ始めました。そこで、しばらく前からわたし（酒井）はそんなふう広がった「多読」をまとめて表現するために“tadoku”と書くようになりました。」(p 154)

《注》

- (1) 独立行政法人 日本学生支援機構 (JASSO) 「外国人留学生在籍状況調査」
http://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_e/index.html (2017年10月20日最終閲覧)
- (2) 「多読三原則」とは、英語学習者が年間数十万語という大量の英文を消化し楽しむために大切なこととして酒井 (2002, 2005) が述べているもの。
「1. 辞書はひかない」「2. わからないところは飛ばす」「3. 進まなくなったらやめる」
- (3) 第6回多読支援セミナー 日本語分科会報告 <http://tadoku.org/blog/blog/2017/08/22/5217> (2017年10月20日最終閲覧)

引用文献

- Stephan D. Krashen (1993), *The Power of Reading: Insights from the Research*, Libraries Unlimited, (長倉美恵子・黒澤浩・塚原博 共訳 (1996) 『読書はパワー』金の星社, p 119)
- Richard R. Day and Julian Bamford (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press. (榎井幹生監訳 (2006) 『多読で学ぶ英語 楽しいリーディングへの招待』松柏社), p 61

- 酒井邦秀・西澤一（2014）『図書館多読への招待』JLA 図書館実践シリーズ 25 公益社団法人日本図書館協会, p 154
- 高橋亘, 海野多枝（2016）「第二言語学習における授業外多読活動の可能性——日本語多読セッション参加者へのインタビュー調査を中心に——」『外国語教育研究』外国語教育学会紀要 No.19 (pp.85-100), p 56
- 栗野真紀子・川本かず子・松田緑 編（2012）『日本語教師のための多読授業入門』アスク出版, pp.16-20

参考文献

- Stephan D. Krashen（2011）, Free Voluntary Reading, Libraries Unlimited
- 魚住友子・高橋伸子（2015）「初級初期段階における多読の読みとその効果」『名古屋大学日本語・日本文化論集』第23号 名古屋大学国際言語センター pp.131-149
- 梅村 修（2003）「日本語教育における読解指導——extensive readingの試み」『留学生教育』第8号 留学生教育学会 pp.173-182
- 大越貴子（2009）「初中級レベルからの速読授業の実践」『JAD日本語教育報告書2008』日本マレーシア高等教育大学連合 JADプログラム日本語科 pp.36-57
- 大越貴子（2012）「日本語支援講座における体育推薦留学生のリテラシー学習に関する一考察」『拓殖大学日本語紀要』第22号, 拓殖大学留学生別科・日本語教育研究所, pp.61-75
- 権藤早千葉（2014）「日本語多読授業の実践報告」『久留米大学外国語教育研究所紀要』第21号 久留米大学 pp.57-66
- 酒井邦秀（2002）『快読100万語！ ペーパーバックへの道』筑摩書房
- 酒井邦秀・神田みなみ（2005）『教室で読む英語100万語 多読授業のすすめ』大修館書店
- 佐々木良造（2017）「授業内多読活動に関する自己評価の分析」『日本語教育方法研究会誌』Vol.23 No.2 日本語教育方法研究会
- 坪内佐智世（2012）『「多読」の試み～留学生対象科目『日本語』での実践～』『教育実践研究』第20号 福岡教育大学教育学部附属教育実践総合センター pp.23-28
- 二宮理佳・川上麻里（2012）「多読授業が情意面に及ぼす影響——動機づけの保持・促進に焦点をあてて——」『一橋大学国際教育センター紀要』第3号 pp.53-65

- 二宮理佳 (2013) 「多読授業が初級学習者の内発的動機づけに及ぼす影響」『一橋大学国際教育センター紀要』第4号 pp.15-29
- 深田 淳・小林ミナ・出口 香 (1991) 「多読による読解力養成——理論とCALL教材開発——」『言語文化論集』第Ⅻ巻 第2号 名古屋大学 pp.201-208
- 福本亜希 (2004) 「日本語教育における多読の試み」『日本語・日本文化』第30号, 大阪外国語大学留学生日本語教育センター pp.41-59
- ブレットレイノルズ・原田照子・山形美保子・宮崎妙子 (2003) 「日本語版グレイデイド・リーダー開発に関する基礎的研究」『小出記念論文集』第11号 pp.23-28
- 渡部倫子他 (2015) 「日本語多読アセスメントの課題と展望」『第二言語として日本語の習得研究』第18号, 第二言語習得研究会 pp.32-52

(原稿受付 2017年12月21日)

〈研究ノート〉

日本語教育実習における 指導力向上のための基礎的研究

— チェックリストの作成に向けて —

中 村 かおり

要 旨

本研究は、日本語の教育実習における実習生の指導力向上のために、実習生自身が、教案作成 (Plan)、実習 (Do)、振り返り (Check)、改善 (Act) という、PDCA サイクルの中で使えるチェックリストの作成に向けて必要な項目を洗い出すことを目的とする。変化の大きい現在では、PDCA サイクルを維持できる能力を持った教師が求められるが、教師養成においては、Do-Check での改善は提案されているものの、Plan-Do である教案作成および実習段階では、理論を実践につなぐ点でいくつかの課題が残されている。その課題解決のために、実習生自身がPDCA の各段階でチェックできるリストの作成を提案する。リスト作成に先立ち、先行研究と実習の振り返りから、まずは教案作成 (Plan) の段階で意識して取り入れることが必要な項目について考察した。項目は、学習目標が常に意識できるように、ゴールから逆算しながら取り上げることを提案した。その項目をもとにチェックリストを作成すれば、教案作成 (Plan) 段階で、実習生らがすでに持っている理論を実践につなげられるようになり、実習にもより質の高いPDCA サイクルの導入が期待できる。

キーワード：日本語教育実習、PDCA サイクル、チェックリスト、目標との関連

はじめに

教育実習は、日本語教師として教壇に立つために欠かせないものである。拓殖大学言語教育研究科でも、日本語を教える理論だけでなく、「日本語教授法Ⅱ」として、日本語の教育実習が行われている。近年は、自己研修型教師⁽¹⁾が求められており、実習生自身が能動的に課題を設定し、教材や教案を作成した上で実践し、内省した後、改善につなげる能力の養成が必要とされている。すなわち、「教案・教材作成 (Plan) — 実習 (Do) — 振り返り (Check) — 改善 (Act)」というPDCAサイクルの導入が求められている。しかし、実際にはPDCAのうち、Do-Checkは時間をかけて行われているが、Planとのつながりが意識されていないため、Actに生かされにくいという課題がある。本稿では、まず、実習にPDCAサイクルを取り入れる必要性和現状の課題を、先行研究および実習生の教案や実習の分析・コメントの特徴から探る。その上で、PDCAサイクル導入のためのチェックリストの作成を提案し、その項目選定の方向性について述べる。

2. 教育実習の再考が求められる背景

2.1. 実習を取り巻く環境の変化

拓殖大学言語教育研究科では、「日本語教授法Ⅱ(実習)」として日本語の教育実習が行われている。開講当初は日本語母語話者が大多数であったが、近年は、実習生の大半が非母語話者である中国やベトナムなどからの留学生となっている。彼らの中には、研究のため、あるいは経験を積むためとして実習に参加する学生もいるが、将来母国で日本語教師として教鞭を執りたいと考えている留学生も少なくない。教育実習において、留学生

には、日本人の実習生とは異なる利点もあるが、一方で日本語の正確さや自然さなど、より注意深くならなければならない局面もある。

また、実習生の国籍が多様化するのと同じく、実習授業を受ける対象学生も変化している。2006年の調査では、留学生の出身国は中国、台湾の学生がそのほとんどを占めていたが、2016年には、ベトナム、ネパール、韓国、インドネシアなどの非漢字圏の学習者が増加し、全体では漢字圏の中国、台湾を上回っている⁽²⁾。本研究科でも中国人の実習生がベトナム人の学習者に対して実習を行うという状況が生まれている。学習者にとっては、実習生が日本人であれば、日本人と日本語で接触できる一つの機会として捉えることができ、また日本語の正確性に関して疑うことはない。一方、実習生が母語話者でない場合、その利点は感じにくくなり、日本語の使い方に関しても、厳しく判断される。そのため、非母語話者実習生には母語話者実習生以上に、日本語の正しさだけでなく、漢字使用の可否や、共有知識の有無、文化背景の違いなどへの配慮や準備が必要である。そのうえで、母語話者にはない利点である、同じ日本語学習者としての視点を生かすことが重要になる。誤用の傾向やつまづきやすい点は、学習者の立場に立って考えることが可能である。特に、実習生が学習者と同じ出身国である場合、その利点はさらに生かされる。したがって、母語話者中心であった従来の方法とは違った視点で実習を捉え直す必要が生じていると考えられる。

さらに、日本語学習の目的⁽³⁾も、世界全体で見れば、留学や就労などの実利志向よりも、日本語そのものへの興味による知識志向、国際交流や観光などの交流志向の方が高く、学習目的や学習動機も多様化している。実習生はそのような変化も踏まえた上で、学習者にとって必要なことは何かを考えていかなければならない。しかし、どのような学習者に対しても有効な理想の教授法というものはないため、唯一のモデルを観察し、模倣し、身につけていく方法は、実習の目標にできない。

2.2. 自己研修型教師養成の必要性

日本語教育を取り巻く環境の変化に伴い、各教育機関のカリキュラムやシラバスも多様化し、実習そのものの捉え方も変化している。教師の役割は、教師が知識を教えるといった一方的なものから、学習者の自律的学習を支援する存在と捉えられるようになっており、そのような状況では、実習において具体的かつ理想的な唯一の型を提示することはできない。したがって、実習では、教師となる実習生自身が、目の前の学習者に合わせて最適な授業を考えることが求められる。あらかじめ用意された理想の教案と比べて足りなかったものを見ていくのではなく、理論で学んだことを生かしながら、各実習生が自ら教案として計画し、実習を行い、実習の観察を通して学び、成長していかなければならない。

岡崎・岡崎（1997）は、教育実習について、1980年代までは知識を伝授し、教師を訓練する場だと考えられていたが、その後、学習者や教育機関の多様化に応じられるよう、教師が成長する場として捉えられるようになり、自己研修型の教師が求められるようになったとしている。「自己研修型教師」とは、ただ技術的なトレーニングを受けるだけではなく、「自分自身で学習者に合った教材や教室活動を創造していく能動的な存在」であると、その特徴について次のように述べている。

自己研修型教師は、コースの中で自分は何を学習目標として取り上げているか、それをどのような方法で実行しているか、それはどの程度進んでいるかをコースが進行していく中で丹念に観察する。そしてその観察に基づいて問題がどこにあり、その改善のためにどのような方法があり、どのように目標を設定し直していくかを、「考え、実行に移し、結果を観察し、改善していく」という過程全体を担う。（岡崎・岡崎：1997 15-6）

ここで述べられている、目標に沿って「考え、実行に移し、結果を観察し、改善していく」という過程はPDCAサイクルと言い換えられ、自己研修型教師は、自らそのサイクルを維持し、より質の高い授業につなげていく力のある教師だと言える。

同様に、国際交流基金（2010）も、授業を設計する際に教師がすべきこととして、この授業で何ができるようになるかという目標を立てること、目標を達成するために、何をどのように教えるかという授業活動を考え、行うこと、目標が達成できたかどうか評価することの3点を挙げている。

このように学習者や教育機関を取り巻く環境が変化していくことを前提に、教師が目の前の学習者とその環境に応じて最善だと考える目標を立て、授業を展開していくための力をつけることが必要である。しかし、実際の教育実習において、PDCAサイクルを自ら維持できる力の養成は十分できているとは言えない。そこで、次からは教育実習の概要を見た上で、実習のPDCAそれぞれの段階において、どのような課題があるかを見ていく。

3. 教育実習の概要

教育実習の実習生や学習者も数年の間に大きく変化しているが、ここでは2016年度および2017年度の実習について概観する。

3.1. 実習生

実習生は研究科2年生が対象で、1年次に日本語学、言語学および日本語教育における教材論、教授法、評価法などについての基礎的な理論を学んでいることを前提としている。人数は8-9名程度である。国籍、母語は問わないが、日本語母語話者はいずれも1名のみで、中国からの留学生が大半を占める。中には、ボランティアの日本語教室や日本語学校などで日

本語教師としての経験のある実習生もいる。

3.2. 実習対象学習者および教材

実習の対象となる学習者は、別科日本語教育課程（旧称「留学生別科」）に在籍する6-8名の初級前半の学習者である。国籍や母語は年度によって異なるが、非漢字圏学習者が多く、2017年度は1名を除いた全員が非漢字圏学習者であった。

テキストは構造シラバスのもので、対象学習者が実際に使用しているもの（2016年度は『ひらけ日本語』、2017年度は『大地』⁽⁴⁾）を用いた。まだ授業で取り上げられていない未習項目を使って、先取り学習として実習を行っている。実習後に、別科の授業で再度その項目を学習することになるため、教科書の使用は例文や接続形、表現を参照するにとどめ、練習問題は用いないことになっている。該当課の学習項目にしたがって、教室活動集などを使いながら、実習生自身で練習方法を考え、準備し、活動を行う。

教具は、通常授業と同じく、教員室にある絵カードや教材集を必要に応じて用いることができる。また、テレビモニターも使用可能であるため、PCに取り込んだ映像や画像を見せることもできる。

3.3. 進め方と事前準備

実習に入る前に、全体で教案の書き方および授業の進め方、別科という教育機関の位置づけとシラバス、そして個々の学習者情報などについて確認する。その後、担当実習生は1週間ないし2週間の準備期間で、教案および教材を準備する。そして実習を行い、その後、全体で振り返りを行う。さらに、課題として、各実習生はコメントシートを提出する。教員はそれを再度まとめて、担当実習生に渡し、重要な点については、指導および全体での意見交換を行う。

事前準備としての面談は2度（希望がある場合は3度）行う。担当する学習課および学習項目が決まった時点で、実習生と1回目の面談を行う。ここでは、教案作成上の注意点、学習項目に関する留意点と、その項目に合った活動や教具の種類、学習者の国籍や特性などの学習者情報について確認する。その後、実習生は教案を作成し、教員に送付する。教案には、教授内容のほかに、学習目標、学習項目、使用語彙、時間配分、活動の位置づけ、使用教材を書く。教員は教案および教材について、改善が必要な点についてコメントをする。実習生はこのコメントをもとに教案、教材を修正する。この教案修正作業を1～3度行ってから、2回目の面談を行う。コメントに従って教案および教材をさらに検討したものをもとに、授業に結びつけるための方法や教材の使い方などを確認し、必要に応じて指導する。その後、さらに改善した教案および教材に基づき、実習授業を行う。

実習時間は、初回は1名30分程度で、2名で1コマ（最長90分）の授業を行う。2回目以降は、1名で45分（最長60分）の実習を行う。実習は、ビデオで録画し、実習後の振り返りに用いる。欠席者や本人も見られるように、実習生全員で動画を共有し、教員によるモデル授業を含めた全員の实習の様子が学期終了時まで見られるようにしておく。

実習後は全体で振り返りを行い、改善点について検討する。さらに、次週までの課題として、実習の良かった点、改善点についてコメントを書き、教員に送付させ、それらもまとめて次の振り返りに用いる。また、モデルとしての教員の授業は学期の最初と半ばに1～2回見学の機会を設け、それについても意見交換を行う。

4. 教育実習における課題

4.1. 先行研究にみる課題

本研究科での実習におけるPDCAサイクルの課題を考えるために、こ

れまで先行研究で指摘されてきた課題を概観する。

堀口（1992）は、実習生の授業を教師の授業と比較分析し、「学習者への対応」でその差が大きかったことを指摘している。実習生の注意は、「時間の使い方」や「教材の使い方」に向いており、「学習者への対応」に注目する割合が低かったことを明らかにしている。この指摘は Do-Check の段階で考えなければならない点であろう。

迫田（2000）は、教育経験の浅い実習生の課題として、「学習者への気配り・対応」「多方面の知識」「多角的評価視点」「自己開発能力」を挙げ、実習生の学ぶべき点として、「学習項目や教授法だけでなく、質問や褒め方なども含めた学習者への対応や客観的に評価する視点、それに基づいて常に改善を心がける姿勢」を挙げている。迫田も堀口同様、Do 段階の、実習中の学習者への対応を挙げ、加えて Check-Act に関連する評価や自己開発能力を課題として挙げている。

丸山（2015）は、実習トラブルのうち、教師個人に起因するものとして、①授業の段取りのまずさ、②語彙のコントロールの不十分さ、③基本的知識の欠如、④学習者に対する対応のまずさの4点を挙げている（p.2）。丸山は、そのうち、実習生は③について大きな不安を抱えているが、深刻なトラブルの原因となったのは①②であったと述べており、それらは Plan-Do での対処が求められる課題だと言える。

堀口や迫田が指摘している「学習者への対応」は、理論的な知識だけでは改善が難しく、実習経験と振り返りの積み重ねを通じて、スキルアップをしていかなければならないものである。一方、丸山の①②は、計画（Plan）をより精密に行うことで実習内容の改善が期待できるものであり、PCDA サイクル構築への示唆があると考えられる。したがって、次節では丸山の区分を元に、本研究科の実習での様子と課題を整理する。

4.2. 教員から見た教案および実習に見られる課題

2で、自己研修型教師の養成が必要であり、それはPDCAサイクルを維持できる教師であると述べた。本研究科の実習においても、計画(Plan)では、個人面談およびメールによる教案の修正を繰り返した上で、実習(Do)を行い、その後の振り返り(Check)においても、ディスカッションおよび他者評価と自己評価を行うなどして時間をかけており、PDCAサイクルを維持する力の養成を目指している。しかし、振り返りににおいて何度も同じことが反省点として挙げられているにもかかわらず、また次の実習生が再び同様の指摘を受けることは珍しくない。丸山(2015)が言うように「高い評価能力」がありながら、次回への改善(Act)につながりにくい点が見られるのである。そこで、その原因を探るために、主にどのような課題が観察されたかを、実習生が作成した教案と教材、それに基づいて行われた実習の振り返りから見ていく。

課題は、2016年度および2017年度の実習で、初めて教壇に立つ実習生が書いた教案および実習に関して、実習担当教員である筆者が指摘した点から整理した。振り返りを重ねるたび、少しずつ改善が見られる要素もあり、また実習の内容も徐々に教師のコメントに影響を受けるが、共通する課題は概ね以下の4点に集約される。

(1) 学習者への対応

全体的に、堀口(1992)の指摘と同様に、学習者への対応において課題が目立った。学習者の年代や性別、宗教、嗜好、学習ニーズ、学習レベルに配慮しない発言や授業展開が見られ、褒める、注意するといった対応にも課題が見られた。これらは、学習者情報および学習者のレディネスやニーズを考えながら目標を設定するという意識に欠けていたために生じたものと思われる。以下に具体例を挙げる。

① 非漢字圏への学習者に対する文字の配慮不足

認識できる漢字が50~100字程度の初級前半の非漢字圏の学習者に対し、フラッシュカードや配布プリントに振り仮名なしで漢字を多用している。指摘後、教案は書き直すが、実習当日の板書では、やはり漢字のみで書くため、ほとんどの場合、非漢字圏の学習者はひらがな部分しか読めず、板書の役割を果たさない。この傾向は特に中国人実習生に目立ち、改善に時間を要した。

② 学習者に関する情報不足とそれによる配慮不足

初めての实習にもかかわらず、自分の自己紹介のみでアイスブレーキングを終え、学習者個人の名前や出身地などの情報を確認しないまま、すぐに授業に入る実習生が目立った。そのため、事前に得ていた名前や母語などの情報と、目の前の学習者を結びつけることができないうばかりか、日本語の会話レベルも実感としてわからないため、学習者のレベル以上に高度な要求をすることや、文化的背景の違いを生かす機会を逃すことも少なくなかった。また、特定の宗教を信じる学習者に対する尊重が感じられない発言もあった。

③ 質疑応答や訂正、授業展開における対応のまずさ

学習者の間違いを聞き逃すことや、気づいていても指摘しなかったりすることが多々あった。また、学生の質問や発言を取り上げず、自分のペースで授業を進めていく場面や、反対に質問をした一人の学生にかかりきりで、授業のペースが保てないなど、予想外の出来事に対して、適切な処置ができない場面も見られた。

(2) 未習の学習項目・未習語彙への配慮不足

学習者にとっての未習語を数多く文型導入で用いる、学習項目の練習に未習語や未習文型が多用されるなど、理解の負担が大きい教案に

なっている。学習がどのように進んでいるかへの配慮がなく、学習項目が既習か未習かを意識していないためだと思われる。教科書の学習項目一覧や語彙一覧などでの確認により、教案の上では改善が見られたものの、実際の授業では語彙や文型のコントロールが難しく、そのために、学習者に理解できない場面が目立った。

(3) 板書への配慮不足

教案に板書をどのように書くかが示されていない。書くように指示をしても、完成図だけで、何をどの順番で、どのタイミングで書き足していくかが意識されていない。教案に書いてあってもそれが生かされず、実習の際に必要な情報を書き落とす、適当とはいええない例文を書く、一見して重要ポイントがわかるものが書けないなど、板書が効果的に使えない場面が目立った。また、並列のものが包括的に見えるような乱雑な配置や、色の統一感がなく、ある場所では赤を用い、別のところでは同じ意味のものに青を用いるなどしたため、かえって混乱を招くような板書もあった。さらに、口頭での指示や例文が学習者に通じていないと見るや、文字なら伝わるのではないかと考え、文1つ1つを書いては消し、消しては書くという行き当たりばったりの板書や、ボードの前で考え込んでしまい、授業が止まるといった場面も見られた。

(4) 学習段階のつなぎへの配慮不足

教案では、導入、形の説明、練習と段階に分けて書かれているが、導入する形と練習の形が異なる、練習の形と応用で確かめたい力が異なるなど、それぞれの段階のつなぎへの配慮が見られない教案が多くあった。導入で「わかる」ために何が必要か、「言える」ためにはどの程度、どうやって練習すればよいか、その練習から「使える」ようになるために、どんな状況や場面と結びつけるのかなど、各段階についてきちんとつながりを意識した教案はほとんどなく、中には、練習

とまったく異なる文型の応用タスクを提案した教案もあった。面談などを通じて、教案上での修正は見られるものの、実際の授業では、それぞれの活動が不十分で、相互の関連も薄いものが少なくなく、各段階のつながりを意識することは非常に難しいようであった。

また、教案で複数の練習形態を準備していても、実際には学習者に復唱させるだけで終わることもあった。導入は見せるだけで、練習も反復練習以外に行わないなど教案どおりに進まないため、実際の授業が、教案で想定した時間よりも短時間で終了してしまうものが多く見られた。練習をほとんど行わないまま、すぐに応用的なタスクや活動をさせようとしたため、学習者がついてこれないというケースも目立った。

本研究科の実習においては、堀口 (1992)、迫田 (2000)、丸山 (2015) の④で指摘があった「学習者への対応」 [= (1)] のほか、丸山の「①授業の段取りのまずさ」 [= (2) (3) (4)], 「②語彙のコントロールの不十分さ」 [= (2)] が深刻な課題として指摘できる。「③基本的知識の欠如」については、本研究科の実習生は大学院レベルの知識を持っており、文型の機能や教授法に関しては、それほど多くの問題は見られなかった。特に留学生である実習生は、日本語に関する知識不足を自覚しているため、教案作成時に、どのような文型のどのような機能を扱うかを慎重に判断し、確認を怠らなかった。一方で、それらを「何のために」「だれに」「どのように」伝え、定着を図るかに対する意識は希薄で、丸山 (2015) の指摘同様、①②については、回を重ねても準備不足は否めず、実習の深刻な問題につながりやすい課題であると考えられる。

4.3. 実習生の振り返りから見られる課題

ここでは、実習生自身が、他の実習生の授業や録画された自分自身の授

業を観察し、振り返りとして書いたコメントから課題を抽出する。毎回、実習後にはいくつかのポイントについて全体での振り返りを行った後、改めて個人による自由記述のコメントシートの提出を義務づけており、それらから実習生がどのような点を課題だと認識しているかを整理する。振り返りを重ねるにつれ、それまでの担当教員のコメントなどに寄り添う形でコメントが増えてくる傾向があるため、ここでは初めの4人分(2人×2回)の振り返りを実習生が自然に見ているポイントと位置づけ、その特徴を見ておく(表1)。

全体として、教案作成時にある程度準備可能な部分に関するコメントが多かった。最も多かったのが、練習のさせ方(バリエーション、キューの出し方、テンポなど)で、全員からコメントがあった。次に板書(字の大きさ、色分け、配置)、それから、語彙(使用語彙、例文語彙、説明語彙)、教材(見やすさ、わかりやすさ、見せ方)と続いた。一方、実習を行っている際に対応しなければならない点として、話し方(速さ、声の大きさ、身ぶり)が多く、次に態度や学習者への対応(訂正、表情、発話に詰まったときのフォローなど)と続いた。

これらのコメントは、コメントの量だけで比較すると、丸山(2015)で実習トラブルの原因として挙げられた、①授業の段取りのまずさ、②語彙のコントロールの不十分さ、③基本的知識の欠如、④学習者に対する対応のまずさのうち、①が原因と見られる問題について多くのコメントが寄せられており、これは丸山が深刻だとした指摘とも一致する。全体的に、実習内で印象的な場面、例えば、対象学生が楽しんで取り組んでいるところや、反対につまずいている学生が複数見受けられるところ、そして、客観的に見られる板書や教材でスムーズでないと感じた点についてのコメントが多く見られた。

【表 1：初めての実習に対するコメント内容】

	丸山	項 目	内 容	割合 (%)
教案作成時	①③	学習項目・教案全体	学習項目・内容整理ができていない	17.6
		導入・説明	わかりやすさ、項目との関連	29.4
	①	練習	バリエーション、発話量、効果	100.0
		教材・教具	絵のわかりやすさ、見せ方	52.9
		板書	内容、見やすさ、効果、丁寧さ	70.6
	②	語彙	難易度、学習者の理解への配慮	58.8
実習時	①④	時間	長さ、配分	17.6
	③	日本語の正確さ	アクセント、活用	17.6
	④	話し方	話す速さ、声の大きさ、身ぶり	94.1
		対応	誤用訂正、発言への対応	23.5
		態度	緊張、落ち着き	29.4
		その他	実習全体の意義	5.9

5. 課題の要因と解決策の方向性

実習生による課題を教師から見た課題と比べると、学習者への対応、特に学習者情報を把握しないまま授業を展開する点についての気づきが少ないことがわかる。しかし、語彙のコントロールや板書、練習量や練習間の

つなぎへの工夫などに関しては、教師と同様の気づきが見られ、実践能力に比べて、評価能力は高いと思われる。丸山（2015）も、実習生について「授業を連続する流れを持った構造として見る眼の欠如、高い評価能力を備えていながらそれにそぐわない実践能力の低さ」（p.67）があるとしている。つまり、評価（Check）するための基本的知識はあるが、それが実践に生かされにくいのである。

丸山（2015）は、この原因として、「与えた知識・情報が実際の授業準備に生かされず、それとは別個のものとして教案が作成され、それに基づき実習がなされた」ことを挙げている。本研究科でも、教案作成や教授法などの知識はあるものの、教案作成時にはそれが想起されず、一貫性の感じられない教案や教材を作成する実習生が少なくなかった。これらの課題解決のために、学んだ理論を教案作成に生かすための工夫が必要である。教案作成段階（Plan）で、それまで得た知識や情報を想起し、関連づけながら取り組めるような方策があれば、スムーズに実践につなぐことができると考えられる。では、どのような方策が考えられるだろうか。

先行研究を見ると、実習全般を通して実習生の意識改革を目指したアクション・リサーチ（迫田2000、横溝・迫田・松崎2004）などの実践は試みられており、その成果が報告されている。また、実習生にとって必要不可欠とされる、自律的に自分の授業を振り返る能力を身につける（印道2007）ために、「理論と実践の往還」プロセスを取り入れる（藤森2007）、内省プログラムを取り入れることで実習生の自己変容を促す（柳田2015）、日本語教育授業技能用評価表を用いて振り返りを行う（石田他1992）などの実践が行われており、それらの実践の積み重ねは、実習生の評価視点の育成に役立つことが報告されている。しかし、これらは、授業実施の際の評価表あるいは実習後の振り返りの項目である。いわば、PDCAサイクルのDo-Checkを丁寧に行おうとするものであり、Planでの取り組み方に直接関わるものではない。

また、本研究科の実習では、模擬授業などを除けば、一人の実習生につき2～3度しか実習機会はなく、幾度かの実習経験を経て身につけていくことが前提の上記のような方策では、貴重な実習経験を生かしきることは難しい。振り返りのプロセスの充実化はもちろん必要ではあるが、数少ない実習機会をさらに効果的にするためには、Do-Checkだけでなく、教案や教具準備などのPlanの段階から取り組める工夫が求められる。そこで、本研究では、特に教案作成段階に注目し、個々の実習生が個別に取り組める方策として、計画段階でのチェックリストの作成を検討したい。柳田(2015)が、実習生の振り返りには限界があるため、多面的な気づきを促すための「気づき補助シート」の導入の必要性について触れているが、Check(振り返り)だけでなくPlanの段階でも使えるリストを用意することで、PDCAサイクルに取り入れやすくなり、Checkでの意識変容にもつながることが期待される。

6. チェックリスト作成に向けて

評価能力は高いが、実践能力が伴わない実習生には、振り返りからのアプローチではなく、計画段階からのサポートが必要である。ここではPlan段階で使えるチェックリスト作成を目指し、どのような項目が必要かを検討する。まず、鍵になるのが、目標の明確化であると考ええる。自己研修型教師には、自らが立てた目標に沿ってPDCAサイクルを維持できる能力が求められるが、山本(2011)は、実習生らによる「この実践で何を指すのか」という「実践目標の確認と共有」を通じて「理論と実践の往還プロセス」が認められたと述べている。この「実習生たちが自らの実践目標を設定し、そこから具体的な実践の姿を思い描き、そして授業実践を通じて得た振り返りから、また目標に立ち返って実践を見直す、というプロセス」は、すなわちPDCAサイクルであり、それには「目標の確認」

が役立つ。計画の前に、目標を明確にしなければ、PDCAは成り立たないのは当然であるはずだが、実習生らのコメントには目標と実践を関連づけて評価したものはほとんどなかった。したがって、それを意識化できるような項目が必要である。

縫部(1994)は、授業の流れによって、言語知識から言語習性が形成され、作られた言語習性を用いて実際のコミュニケーションの中で言語技能が発達し、言語知識をより確実にしていく、「言語知識→言語習性→言語技能→言語知識」というサイクルが構成されるとしている。この流れを言い換えると、「わかる(言語知識)→言える(言語習性)→使える(言語技能)→わかる(言語知識)」という段階であり、それぞれの段階において小目標の達成を目指さなければならない。また、縫部は、言語知識の獲得と言語習性の形成は、S.Krashenの「学習」、言語技能の発達は「獲得」にあたり、「獲得」はコミュニケーションを通してのみ形成されると述べている。したがって、「使える」ようになるためには、コミュニケーションをもとにした活動が必要である。

以上のことから、学習目標を設定し、授業内で目指す文型が「わかる→言える→使える」ようになることを目指すには、目標から逆算して授業展開を考えていくことが1つの方法であろう。その場合、段階別に次のような項目が挙げられる。

(A) 学習者情報の把握と目標設定

目標には、コース全体の目標と、その日の学習目標があるが、それらは学習者のレディネスやニーズによって設定されるべきものである。そのためには、レディネス・ニーズなどを含めた総合的な学習者情報の把握が必要である。それらを踏まえて、そのレベルの、特定の学習者に対しての目標設定を行う。

(B) 目標を達成するための活動の設定

学習目標の達成が確認できるような応用的な活動を授業の最後に行う。実際にその文型を使って使える場面を伝え、その活動を行うことで学習者の理解が確認できるか、その機能を体感させることができるかなどをチェックする。そして、「使える」段階の評価をどのように行うかも考える。

(C) 目標に近づくための練習の設定

最終的な応用活動をスムーズに行うために必要な語彙や表現をチェックする。また、「言える」段階では何をどこまで言えればいいのか、それが言えるようになるためには、どのような練習が求められるかを考え、そのバリエーションや練習のさせ方、教材などの準備ができているかもチェックし、その評価の方法も考える。「言える」段階の評価をどのように行うかも考える。

(D) 目標に近づくための導入の設定

学習目標となる文型の中心義を最もよく伝える導入方法を考える。また、応用活動をスムーズに行うために学習者が理解していなければならないことを整理し、それを伝えるために適切な段階とその方法を考える。その際に用いる語彙や教材、例文なども準備し、チェックする。「わかる」段階の評価をどのように行うかも考える。

(E) 目標を達成するための情意面への配慮

学習目標を達成するために必要なコミュニケーションを実現できる環境作りを考える。雰囲気作りや動機づけのためのアイスブレイキングの方法、協力し合う体制作りなどを考え、それを確認するための方法も考える。

これまで、実習生が理論を実践に結びつけにくかった要因として、目標に向けて、応用練習や基本練習をつなげていくという意識がなく、それぞれを個別に考えたことが考えられる。それをこのように、学習目標と「わ

かる／言える／使える」という学習段階とをそれぞれ意識的に関連づけることで、丸山（2015）が欠如しているとした、「授業を連続する流れを持った構造として見る眼」を養うことにつながるを考える。また、丸山が指摘した①～④の課題についても、上記でまとめた項目により、解決が期待できる。丸山との関連も含め、以下にまとめる。（①～④は丸山の分類）

- (A) 学習者情報の把握と目標設定〔①④〕
- (B) 学習目標を最終的に確認するための応用的な活動（＝使える）〔①〕
- (C) 活動のために必要な表現や語彙を取り入れた練習（＝言える）〔①②〕
- (D) 学習目標の中心義がわかるような導入と規則の説明（＝わかる）〔①③〕
- (E) 学習目標をともに達成できる雰囲気作り（＝情意面への配慮）〔④〕

これらの項目を、相互の関連を明確にした上でチェックリストに加えることにより、実習授業に連続した流れを作ることを目指す。これまで学習項目や活動内容に目が向きがちだった教案作成において、目標や学習者とのつながりを意識させることができれば、学習者中心のより質の高い実習授業につなげることができると考える。

7. おわりに

現在の日本語教育実習において、自己研修型教師の養成、すなわちPDCA サイクルを維持できる能力の養成が求められており、そのために非母語話者実習生を含め、だれもが活用できるチェックリストの作成が有効である。その項目については、現状ではDo-Checkに重点が置かれており、Plan-Doにおいて連続性のある授業展開が難しいことが、先行研究と、教師および実習生の振り返りから明らかになった。そこで、まずPlan段階で、チェックリスト作成のために必要な項目の洗い出しを行い、

計画段階から学習目標および学習者情報を意識し、そこから逆算して教案を考えていくことを提案した。「だれが」「何のために」学習するかを明確にし、実習の各段階とのつながりを常に意識させることで、これまで「何を」「どのように」教えるかのみには注意が行きがちだった実習を、より学習者中心の授業展開につなげることができるようになる。そして、それぞれに関連性を持たせることで、実習生がすでに学んだ理論を実践につなぐことを意識することが可能になり、より質の高い実習が期待できる。

今後は、ここで挙げた項目をさらに検討した上で、具体的なチェックリストを作成する。それをもとに実習授業を行い、まず Plan 段階でどのような変化が見られるかを観察したい。また、今回は Plan 段階の項目のみであったが、実践後には、Do-Check での項目の洗い出しを行い、実践につなげなければならない。それらの試作を経て、自己研修型教師の養成につながるチェックリストを完成させ、実習生の指導力向上に役立てていきたいと考える。

《注》

- (1) 岡崎・岡崎 (1997) による。當作・横溝 (2005: 52-53) では「自己研鑽型教師」とされている。
- (2) 以下の調査結果を参考にした。
独立行政法人日本学生支援機構 (JASSO) (2017) 「平成 28 年度外国人留学生在籍状況調査等について」
(http://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student/data2016.html
2017/9/1 閲覧)
独立行政法人日本学生支援機構 (JASSO) (2007) 「平成 18 年度外国人留学生在籍状況調査等について」
(http://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student/data2006.html
2017/9/1 閲覧)
- (3) 国際交流基金 (2011) 『海外日本語教育機関調査 2009 年』「6. 日本語学習の目的」による。
<https://www.jpjf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/>

survey_2009/2009-06.pdf 2017/9/1 閲覧)

- (4) 拓殖大学 留学生別科・日本語研修センター (編著) (2008) 『ひらけ日本語 (上) 改訂版』 凡人社
拓殖大学 留学生別科・日本語研修センター (編著) (2008) 『ひらけ日本語 (下) 改訂版』 凡人社
スリーエーネットワーク (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
スリーエーネットワーク (2008) 『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

参考文献

- 石田敏子・堀口純子・砂川有里子・西村よしみ (1992) 「日本語教育実習に関する実証的研究」『日本語教育』79, 日本語教育学会, pp. 160-170
- 印道緑 (2007) 「日本語教育実習における『教師行動リスト』の活用 — 意志決定能力の養成をめざして —」『北九州市立大学国際論集』5, pp. 23-39, 北九州市立大学国際教育交流センター
- 岡崎敏雄・岡崎眸 (1997) 『日本語教育の実習 — 理論と実践』 アルク
- 加納千恵子 (2010) 「大学院における日本語教師養成の課題 — ネイティブ・ノンネイティブによる教師役割観の違い —」『国際日本研究』(2), pp. 99-116, 筑波大学
- 来嶋洋美・木田真理 (2003) 「外国人日本語教師を対象とした日本語教授法カリキュラム — 海外日本語教師長期研修 1994-2000 調査と考察 —」『日本語国際センター紀要』第13号, pp. 119-34, 国際交流基金
- 国際交流基金 (2010) 『国際交流基金 日本語教授法シリーズ 第13巻 教える方を改善する』 ひつじ書房
- 迫田久美子 (2000) 「アクション・リサーチを取り入れた教育実習の試み — 自己研修型の教師を目指して —」『広島大学日本語教育学科紀要』10, pp. 21-29, 広島大学
- 中央教育審議会 (2016) 「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申) (中教審第197号)」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chu_kyo/chukyo0/toushin/1380731.htm
- 當作靖彦・横溝紳一郎 (2005) 「第1章第3節 日本語教師の自己成長プログラム」『講座・日本語教育学 第4巻言語学習の支援』, pp. 52-72, スリーエーネットワーク

- 名嶋義直 (2009) 「大学院における非母語話者日本語教師養成の実際——東北大学の場 合——」文化庁 (日本語教員等の養成・研修に関する調査研究協力者会議)
- 縫部義憲 (1994) 『[日本語授業学] 入門』 滙々社
- 藤森弘子 (2007) 「日本語教師養成におけるプロセス重視型授業——多様な日本語教育に対応できる人材養成をめざして」『日本語学・日本語教育国際シンポジウム論文集』, pp. 59-70
- 堀口純子 (1992) 「日本語教育実習指導のための基礎研究」『日本語教育』 78, pp. 154-166, 日本語教育学会
- 丸山敬介 (2015) 『日本語教育実習事例報告書 彼らはどう教えたのか?』 ココ出版
- 柳田直美 (2015) 「日本語教育実習における実習生の学びを促す内省プログラムの開発——録画資料を積極的に活用した内省プログラムの試案——」『一橋日本語教育研究』 (3), pp. 13-23, 一橋大学
- 山本晋也 (2011) 「教育実習に見る授業の『計画, 実践, 振り返り』サイクルの再考」『言語文化教育研究』 10 (1), pp. 1-17, 言語文化教育研究学会
- 横溝伸一郎・迫田久美子・松崎寛 (2004) 「日本語教育実習におけるアクション・リサーチの役割」『JALT Journal』 26 (2), pp. 207-222, JALT

(原稿受付 2017年12月20日)

〈研究ノート〉

日本語テキスト・日本語能力試験 (過去問) からみる 「『気』の慣用句」の扱い方について

山口 隆 正

要 旨

今回、日本語初級テキスト・中級テキスト・日本語能力試験（過去問）（1級・2級）を題材として、「気」が句頭に位置する慣用句について使用頻出度を分析した。日本語初級テキスト・中級テキストにおける使用回数頻度が高いものを調査し、日本語能力試験（過去問）（1級・2級）における頻度の違いを比較し、さらに、学生が「気」の慣用句を学習する際、教師側からみた「気」の慣用句としての日本語教授法の一例を示した。その教授法の中では、旧来から言われていた教授法と併せて、「気」の慣用句を指導する際の教授法をまとめあげた。

キーワード：気、慣用句、日本語初級・中級テキスト、日本語教授法

1. はじめに

筆者は、2年前に「日本語教育における慣用句の扱いについて」⁽¹⁾ (2016) を発表した。その中で、慣用句の定義・日本語初級・中級テキストでの身体に関わる慣用句の分布をまとめた。その際、留学生が誤解をしやすい慣用句の一部を挙げ教授法を示した。本稿では、その結果を踏まえ、特に、日本語初級・中級テキスト、日本語能力試験（過去問）（1級・2級）で使

用頻度が高かった「気」の慣用句を調査することを手始めに、学生への「気」の慣用句に関わるアンケートを実施し、さらに、「気」の慣用句を指導する際の教授法を紹介するものである。なお、金田一春彦は「気」の慣用句の多さを以下のように述べている。

日本語では、心理内容を表わす感情表現関係の語彙は実に豊富である。以前の上智大学の学長だったカンドー神父は、日本語のうちで最も理解しにくい語は「気」という言葉を使った表現だと言っていた。なるほど、「気にかける」「気に障る」「気にやむ」「気を配る」「気がねをする」「気がおけない」「気まずい」「気がひける」など、微妙な心理の動きを表わす語彙は日本語にいくらでもあり、(以下、省略)⁽²⁾

さらに、石黒圭は留学生教育をする際の心構えとして、

語彙の質を高める方法の第一は「誤用を回避する」です⁽³⁾。

と述べていることにそれぞれ着目し、留学生から見た「気」の慣用句の意味把握の困難さ、併せて、教師側が「気」の慣用句を指導する際の一助になればと考えた。

2. 「慣用句」の定義

「慣用句」の意味は『大辞林（第二版）（1995）』には、

- ① 二語以上が結合し、その全体が一つの意味を表わすようになって固定したもの
- ② 二語以上が、きまった結びつきしかない表現

とあり⁽⁴⁾、また、宮地裕は以下のように述べている。

一連の連語句（語の連結体で句としてまとまりを持つもの）よりも結合度が高いものだが、格言、ことわざと違って、歴史的・社会的価値観を表わすものではない⁽⁵⁾。

3. 「気」の意味

『大辞林』（第二版）の「気」の項目には、次の10項目として意味提示と併せて代表例の慣用句が挙げられている [なお、これらの項目に加え、筆者は意味上から判断し、⑪として「満足」項目を付け加えたい]。

- | | |
|--------------|-----------------------|
| ① 性格 「一が小さい」 | ⑥ 配慮 「一をつける」 |
| ② 意欲 「一がはやる」 | ⑦ 気力 「一がゆるむ」 |
| ③ 関心 「一をそそる」 | ⑧ 味わい 「一が抜けたビール」 |
| ④ 感情 「一が沈む」 | ⑨ 精気 「山の一を胸いっぱい吸う」 |
| ⑤ 意識 「一を失う」 | ⑩ 雰囲気 「会場は厳粛の一に満ちている」 |
| | ⑪ 満足 「一にいる」 |

4. 「気」が句頭に表れる慣用句の日本語テキスト中での分布

まず、留学生が授業で多く使用している日本語初級テキスト・中級テキストおよび日本語能力試験（過去問）（1級・2級）での「気」の慣用句の頻度数を調査してみることにした。その理由として、留学生側からみた場合、日本語初級、中級段階で把握しておく「気」の慣用句のテキストでの頻出度が捉えられ、また、教師側からすると、頻出度を理解しておくことは、「気」の慣用句を指導する上で重要度・意味づけなどで役立つと考え

たからである。また、下記の先行論文に示されるように、慣用句を身につけることの難しさなども論を進める契機となった。

外国人が日本語の慣用句を勉強しようとしても、字面をそのまま受けとめるだけで、即座に意味などを理解するところまではなかなかいかないのが常である⁽⁶⁾。

何らかの基準で慣用句の難易度、使用頻度、使用上の制限などを提示した教材があったなら、外国人が日本語の慣用句を勉強する上で大いに参考になると思われる⁽⁷⁾。

(1) 日本語初級テキスト5冊の「気」が句頭に表れる慣用句は、以下の表1のとおりである。

表1

しんにほんごのきそ I II	気をつける	14 例
みんなのにほんご I II	気をつける	12 例
	気がつく	5 例
初級日本語 外大	気をつける	5 例
	気がつく	2 例
ひらけ日本語 上下	気をつける	9 例
日本語で学ぶ日本語	気をつける	3 例
	気にする	1 例

5冊の初級テキストの中での使用頻度数の最多の「気をつける」の例を以下に示しておく。

・危ないですから、この機械に触らないでください。

わかりました。気をつけます。『しんにほんごのきそ I 17 課』 p. 136

日本語初級テキスト中の「気」が句頭に表れる慣用句は、上述3. 「気」の辞書での意味から判断すると、初級テキストでは「気をつける」「気がつく」「気にする」の3種類の慣用句に集中した。特に、この3種類の慣用句のみであり、「気をつける」(配慮)は、頻出度も高く、日本語初級段階からテキストに登場した場合は、学習者に対して、教師は意味・用法を理解させたい慣用句といえよう。

- (2) 日本語中級テキスト16冊の「気」が句頭に表れる慣用句の使用頻出度順は以下の表2のとおりである(紙面の関係上、それぞれテキストの使用頻度が高い慣用句を3種類ずつ慣用句を提示することとした)。

表2

(1)日本語表現文型中級 I II	1 気をつける	14 例
	2 気がつく	12 例
	3 気がする	8 例
	その他	19 例
	合計	53 例
(2)学友会	1 気がつく	3 例
	2 気になる	2 例
	その他	3 例
	合計	8 例
(3)I・C・J	1 気がする	14 例
	2 気がつく	11 例
	3 気がしないでもない	3 例
	その他	10 例
	合計	38 例
(4)現代日本語コース中級 I II	1 気にする	15 例

	2 気がつく	11 例
	3 気をつける	8 例
	その他	25 例
	合計	59 例
(5)テーマ別中級から学ぶ日本語	1 気がつく	5 例
	2 気にかかる	5 例
	3 気が合う	3 例
	その他	18 例
	合計	31 例
(6)ニューアプローチ 中上級 完成編	1 気がつく	11 例
	2 気にする	6 例
	3 気になる	5 例
	その他	19 例
	合計	41 例
(7)実力日本語 上	1 気をつける	7 例
	その他	2 例
	合計	9 例
(8)中級からの日本語	1 気がつく	8 例
	2 気がする	8 例
	3 気になる	4 例
	その他	10 例
	合計	30 例
(9)日本語で学ぶ日本語 (中級)	1 気がつく	16 例
	2 気をつける	14 例
	3 気がする	8 例
	その他	11 例
	合計	49 例
(10)日本語中級読解入門	1 気にいる	7 例
	2 気にする	2 例
	3 気をつける	1 例
	合計	10 例

(11)日本を知る	1 気になる	1 例
	合計	1 例
(12)ニューアプローチ 中級 基礎編	1 気がつく	10 例
	2 気がする	9 例
	3 気をつける	4 例
	その他	4 例
	合計	27 例
(13)新日本語の中級	1 気をつける	17 例
	2 気が楽	6 例
	3 気をつかう	5 例
	その他	29 例
	合計	57 例
(14)中級 日本語外大	1 気がする	2 例
	2 氣をとられる	1 例
	合計	3 例
(15)日本語中級 読解	1 気にする	5 例
	2 気がする	4 例
	3 気をつける	3 例
	その他	8 例
	合計	20 例
(16)国境を越えて	1 気がする	10 例
	2 気をつける	2 例
	3 気がつく	1 例
	合計	13 例

以上、日本語中級テキスト 16 冊を使用頻出度順に「気」の慣用句の頻出度順に提示した(表 2)。次に、3. 「気」の意味(上述)の①～⑪の 11 項目の意味と照合した場合、テキスト中の使用頻度数は、辞書における、⑤意識(200 例)、⑥配慮(95 例)、③関心(74 例)、⑪満足(26 例)、④感情(18 例)という順での結果が表れた。とりわけ、使用頻出度が高い

慣用句の例を提示してみる。

⑤ 意識 (200 例中) (以下の用例中の下線は筆者による)

(1) 気がつく (94 例)

ええ、ぐっすり寝ていて、気がつきませんでした。

「日本語表現文型 中級Ⅱ p. 145」

(2) 気がする (76 例)

彼には以前どこかで会ったような気がするが、一向に思い出せない。

「I・C・J p. 18」

(3) 気が楽 (6 例)

両親も今は別々に住む方が気が楽だって言ってますし。

「新日本語の中級 p. 251」

以下、「気にかかる」(5 例)、「気がない」「気がしないでもない」(各 3 例)、「気をとられる」「気が気でない」「気がおけない」(各 2 例)、「気が遠くなる」「気が起こる」「気が向く」「気が散る」「気を失う」「気が若い」「きをとられる」(各 1 例)の順であった。

⑥ 配慮 (95 例中)

(1) 気をつける (77 例)

たばこの火に気をつけなければいけません。

「日本語表現文型 中級Ⅱ p. 151」

(2) 気をつかう (8 例)

両親と一緒に住むと、お互いに気をつかわなくちゃならないでしょう。

「新日本語の中級 p. 276」

以下、「気を配る」(4 例)、「気がきく」「気にかける」(各 3 例)であった。

③ 関心 (74 例中)

(1) 気にする (40 例中)

そんなこと気にしなくてもいいわよ。

「ニューアプローチ完成編 p. 199」

(2) 気になる (27 例中)

オレがこんな美人にモテるわけがないと、柄になく自省、その気になって失恋する以前に… 「中級からの日本語 p. 142」

以下、「気がある」(3 例)、「気がない」(2 例)、「乗る気になる」「気が変わる」(各 1 例)であった。

① 満足 (26 例中)

(1) 気に入る (26 例)

友子の気に入りそうなおみやげが見つかりました。

「日本語表現文型 I p. 216」

④ 感情 (18 例中)

(1) 気が合う (5 例)

気の合う仲間とおしゃべりは楽しい。

「テーマ別中級から学ぶ日本語 p. 42」

(2) 気を悪くする (5 例)

彼は友達に注意されて気を悪くしたみたいだ。

「新日本語の中級 p. 279」

以下、「気がすむ」(4 例)、「気が重い」「気をよくする」(各 2 例)であった。このように、中級テキスト中では頻出度が多いものから「気がつく」(94 例)「気をつける」(77 例)「気がする」(74 例)の順位で結果が表れた。4. (1) の初級日本語テキスト中 (5 冊) の「気」が句頭に表れる慣用句の使用頻度数 (表 1), 4. (2) の中級日本語テキスト中 (16 冊) の「気」の慣用句の使用頻度数 (表 2) の頻出結果の傾向から、初級段階での「気をつける」、中級段階に入ってからの「気がつく」「気がする」「気をつける」のそれぞれでのテキスト中での頻出回数の結果から、「気」の慣用句がテキスト上に表れた場合、慣用句としての提示および他の慣用句の紹介は、学生側にも教師側にも一定の意義があったように思える。

5. 「気」が句頭に表れる慣用句での日本語能力試験（過去問） （1級・2級）における分布

この項では、日本語能力試験（過去問）（1級・2級）の中で、「気」が句頭に表れる慣用句の表出を調査し、それを、日本語初級テキスト・中級テキスト（過去問）と対照し、次に、使用頻度・意味の違いを分析した。

なお、調査対象とした日本語能力試験（過去問）は、1992（平成4）年から2005（平成17）年までの14年間分である。

5-1 日本語能力試験（過去問）（1級）において

14年間を通して頻度数の分析をしたところ、「気」の慣用句総数は75例みられた。3. 「気」の意味から分類をした場合、使用頻出度が高い「気」の慣用句として、⑤意識32例、⑥配慮17例、③関心9例、その他と続いていた。

⑤ 意識（32例中） （以下の用例中の下線は筆者による）

（1） 気にする（15例）

自然は成長していくので、あまり破壊を気にしなくてもいい。（平成7）

（2） 気が付く（7例）

彼はなかなかよく気がつく。 （平成6）

⑥ 配慮（17例中）

（1） 気がおけない（7例）

「おじいさん、いい年しているのに案外、気がおけないわね」 （平成11）

（2） 気をつける（4例）

分かった。気をつけてね。 （平成17）

③ 関心（9例中）

（1） 気になる（5例）

自分の前方や後方でプッとクラクションが鳴ると、気になるもので

す。 (平成 7)

(2) 気はない (2 例)

「受験戦争」を肯定する気はない。 (平成 13)

5-2 日本語能力試験 (過去問) (2 級) において

14 年間を通して「気」の慣用句として抽出できたものは 46 例あった。

3. 「気」の意味から分類した場合、頻出度が高い「気」の慣用句として、
⑤意識 31 例, ⑥配慮 9 例, ③関心 3 例, その他と続いた。

⑤ 意識 (31 例中)

(1) 気がする (17 例)

なんとなくわかる気がするが、話はそう簡単ではない。 (平成 4)

(2) 気がつく (13 例)

父親も自分と同じ気持ちだったことに気がついたから (平成 9)

⑥ 配慮 (9 例中)

(1) 気をつける (9 例)

健康にはくれぐれも気をつけてください。 (平成 12)

① 性格 (3 例)

(1) 気が早い (2 例)

「気が早いわよ。やっぱりコーヒーカップにしない」 (平成 15)

日本語能力試験 1 級・2 級ともに頻度数が高い「気」の慣用句の順として、3. 「気」の意味の中では、⑤意識, ⑥配慮の順となった。この結果は、日本語初級テキスト, 中級テキストの「気」が句頭に表れる慣用句の分布と同様の結果であった。教師が、留学生に対して、まずは頻度の高い以上の「気」の慣用句の意味する「意識」, 「配慮」の順になった結果は、的確な指導をさせる判断がくだせし、学習者側からは学習していくうえでも効率的な方法がくだされたように思える。

6. 学生のアンケートから

「気」が句頭に表れる慣用句の意味を学部留学生に「気」の慣用句に関して質問をした。方法としては、7種の「気」が句頭に表れる慣用句を選択し、記述式でその慣用句の意味を回答してもらい正解・不正解を分析してみた。

【学生への質問事項】

次の各文の下線部分の慣用句に注意して意味を述べなさい。

- ① 彼は私に気がある。
- ② 彼はよく気がきく人です。
- ③ 今日、何となく嬉しい気がした。
- ④ 犬のポチは椅子の上で気がつくと寝ていた。
- ⑤ 旅行には気をつけてください。
- ⑥ 母はこのかばんを気に入っていた。
- ⑦ 私は彼女のことが気になる。

①と②は筆者が選出をした「気」の慣用句であり、③から⑦は日本語初級テキスト・中級テキストおよび日本語能力試験（過去問）（1・2級）内での使用頻度が高い慣用句を選出した（学生数は69名である）。

上記の①から⑦の正解数を挙げる。結果として、意味の正解者・不正解者の順に（ ）内に示した（なお、記述式解答ゆえに、表記上から判断して反対の意味でない限り、近い意味は正解とした）。

- ① 気がある （39：30）（正答率：57%）
- ② 気がきく （38：31）（正答率：55%）
- ③ 気がする （50：19）（正答率：72%）

- ④ 気がつく (30 : 39) (正答率 : 43%)
- ⑤ 気をつける (57 : 12) (正答率 : 83%)
- ⑥ 気に入る (56 : 13) (正答率 : 81%)
- ⑦ 気になる (61 : 08) (正答率 : 88%)

以上の結果から、学部留学生の立場からみて、③から⑦の正答率から判断すると、日本語初級・中級テキスト、日本語能力試験(過去問)(1級・2級)などを通して、留学生は提示された「気」の慣用句は、既習済みであると考えられる。但し、④の「気がつく」(わかる・認識する)の意味だが、正答率43%となり意外と留学生は意味を的確に捉えきれていない結果が表れた。

7. 「気」が句頭に表れる慣用句の教授法

韓(2005)では、教師へのアンケートをもとに「中国人日本語学習者に対する日本語慣用句の指導について」で以下のように論じている。

- (一) 中国人日本語教師の日本語慣用句に関する教授法の実態と問題点
教師たちの答えを全体から見れば、日本語慣用句の教授法にはある固定した教授法がないのが特徴である⁽⁸⁾。

結局、有限な授業の時間で慣用句に関する知識をいろいろ教えるのは無理ではないかという考えからだ。(中略)これらの教授法は体系化、系統化されていないことが分かった⁽⁹⁾。

- (二) 日本語慣用句の教育における留意点と改善点

教師側について、慣用句の教授においてただ慣用句の意味を中国語で示し、「こういう意味だ」と簡単にかたづけけないこと⁽¹⁰⁾

上記の（一）（二）の指摘は、「気」の慣用句を留学生に教授する際、教師は、十分に理解をした上で、工夫を重ねる必要があるといえよう。

【1】「慣用句」と同意表現への置き換え

『現代日本語コース中級Ⅱ』（名古屋大学言語文化部）p. 71 に掲載の「気」の慣用句と対比した英訳一覧が掲載されている（日本語訳は筆者による）。

気がある	be interested in～	興味, 関心
気がない	have no interest～	無関心
気がきく	be thoughtful～	配慮
気がする	feel～	感じる
気がつく	be aware～	承知
気が向く	feel like～ing～	志向
気をつける	be careful～	注意
気に入る	be fond of～	満足
気にかける	be concerned about～	心配
気にする	care about～	心配
気になる	be worried～	意識
気があらい	violent-tempered～	乱暴
気がいい	naïve～	素直
気が短い	short-tempered～	短気

日本における日本語教授法は、直接法による教授法が主流を占めているものの、留学生から見た場合、授業内での「気」の慣用句の意味の確認として英訳の羅列は意味の確実な把握をするうえで、学生には有益なことであろう。

【2】 一文の中での教授法

『新日本語の中級 本冊』（海外技術者研修協会）の p. 279 には、「気」が句頭に表れる 19 の慣用句の例を一文単位で提示してあり、学習者側からみると使用方法が理解でき運用面でも効果的な方法である（下線は筆者による）。

気が合う あの人とはよく気が合う。

気が大きい お酒を飲むとつい気が大きくなる。

・・・・・・・・・・・・・・・・（この部分は省略する）

気になる 明日から山に行くので、天気が気になる。

気にする リーさんは何週間も前から発表のことを気にしている。

【3】 生教材の中での慣用句の意味の把握

上記【2】でも言及したが、慣用句の意味の確認を文単位で図り、最後は、生教材の中での使われ方に正確な意味を触れさせることにより、幾つかの「気」の慣用句の意味を正しく把握できるという到達点に指導ができれば望ましい。

自分がイヤだと思うような相手については、人はなるべく気にしないようにするものだ。ところが、イヤな相手がつねに身近にいたら、「気にするな」といっても、かえって、気になって仕方ない。

そのイヤな相手と仕事上でチームを組んでいたら、どうしても気になる。気にはなるが、考えたくない。考えたくないにもかかわらず、ふと気がついたら、その人のことを無意識のうちに考えてしまっている。

斎藤茂太『心がかかるくなる生きかた』ワニ文庫 p. 29（下線は筆者による）

上記の文章には4つの「気」が句頭に表れる慣用句が登場する。意味の相違がみられる教材として有効な文章である。筆者は

まずは 気にする⇔気にしない
 気になる
 気がつく

の提示を行い、「気にする」と「気になる」の意味の相違点を考えさせる。この文章は、「気にする」は「そのことから心が離れずに心配している様」の意味であり、「気になる」は「関心や不安を感じること」の意味の相違が判断できれば正解である。加えて、文章中の「ふと」が「気がつく」の呼び水となり、意味を解釈するうえで重要語であることも指導していく。

【4】「気＋助詞＋動詞（形容詞）」の構造上の指導

多くの「気」が句頭に表れる慣用句を見た場合、助詞のあとに形容詞が続く状況では、助詞は「が」になることが多い。

例) 気が弱い, 気が大きい, 気が長い…

他方、助詞のあとに動詞が続く場合は、その動詞の自動詞・他動詞の相違によって助詞を決めればよい。

例) 気がまぎれる・気をまぎらわす…

【5】「気」が句頭に表れる慣用句と同意の一語への転換

- | | | |
|---------|---|------------|
| 1 気がつく | ⇒ | 気づく |
| 2 気をつかう | ⇒ | 気づかう |
| 3 気が短い | ⇒ | 気短か(な) |
| 4 気が長い | ⇒ | 気長(な) |
| 5 気が弱い | ⇒ | 気弱(な) |
| 6 気にかかる | ⇒ | 気がかり(な) |
| 7 気かねる | ⇒ | 気がね(名詞用法も) |
| 8 気を張る | ⇒ | 気張る |
| 9 気を配る | ⇒ | 気配り(名詞用法も) |

- 10 気がつまる ⇒ 気づまり (名詞用法も)
- 11 気がぬける ⇒ 気抜け (名詞用法も)
- 12 気を休める ⇒ 気休め (名詞用法も)
- 13 気が乗る ⇒ 気乗り (名詞用法も)

8. さいごに

本稿で、日本語テキスト初級テキスト、中級テキストおよび日本語能力試験(過去問)(1級・2級)から、「気」が句頭に表れる慣用句の使用頻出傾向が見いだされた。特に、意味別の使用頻度からは「気」の慣用句の重要度により効率を考えた扱い方が必要なことを示せた。また、後半の慣用句の教授法に関しては、学生側に「暗記」のみの指導ではなく、多角的な方面からの提示ができることを示せたのではなかろうか。

最後に、今般、本稿にてこの題名で論を進めてきた要因の一つに、合氣道の武道家である藤平氏が以下のようなことを述べていたことを挙げる。

「気」とよく似たつかわれ方をする日本語に「心」があります。日常会話で、この両者を意識的につかい分けることは殆どありません。例えば「心配り」と「気配り」を国語辞典で調べてみると、解釈されている意味はほぼ同じです⁽¹¹⁾。

と、研究者ではない氏が「気」と「心」に注目し、「気」の慣用句の使い分けの難しさを指摘している。ここからも、留学生にとって「気」の慣用句を理解する際に、容易ではないことが理解できる。また、教師側からもこの慣用句をどのように指導していくかは工夫が必要であることが想像できる。そこで、今般、テキスト中、日本語能力試験(1級・2級)の「気」の慣用句の使用頻度数の提示と、それにくわえて教師側からの教授法の一

例を提示した。また、アンケートを行い、結果から留学生の「気」の慣用句の意味の識別が理解できた。今後は、「気」が句頭に表れる慣用句のみならず、意味の近い「気」の慣用句の教授法の例、漢字圏学習者而非漢字圏学習者の「気」の慣用句に対する解釈の相違など調査できればと考える。

《注》

- (1) 拙稿 (2016) 「日本語教育における慣用句の扱いについて」『日本語教育研究』 pp. 85-98
- (2) 金田一春彦 (1988) 『日本語新版 (上)』岩波新書 p. 194
- (3) 石黒圭 (2016) 『語彙力を鍛える』光文社新書 p. 128
- (4) 松村明 (1995) 『大辞林』三省堂
- (5) 宮地裕 (1982) 『慣用句の意味と用法』明治書院 p. 238
- (6) 蔡玉彬, 仙波光明, 王敏東 (2010) 「「気」が句頭に位置する慣用句について」『言語文化研究』18 徳島大学 p. 144
- (7) 蔡玉彬, 仙波光明, 王敏東 (2010) 「「気」が句頭に位置する慣用句について」『言語文化研究』18 徳島大学 p. 144-145
- (8) 韓美齡 (2005) 「中国人日本語学習者に対する日本語慣用句の指導について」『福岡教育大学国語科研究論集』46 p. 101
- (9) 韓美齡 (2005) 「中国人日本語学習者に対する日本語慣用句の指導について」『福岡教育大学国語科研究論集』46 p. 100
- (10) 韓美齡 (2005) 「中国人日本語学習者に対する日本語慣用句の指導について」『福岡教育大学国語科研究論集』46 p. 92
- (11) 藤平信一 (2016) 「「気」の力」ワニブックス「PLUS」新書 p. 22

研究使用テキスト

- スリーエーネットワーク編 (1990年6月) 『しんにほんごのきそⅠⅡ』
スリーエーネットワーク編 (2001年11月) 『みんなのほんごⅠⅡ』
東京外国語附属日本語学校編 (1990年3月) 『初級日本語 外大』
拓殖大学留学生別科・日本語研修センター編 (2001年4月) 『ひらけ日本語上下』
黒羽栄司 大修館書店編 (1995年7月) 『日本語で学ぶ日本語』
筑波大学 日本語教育研究会編 (1989年4月/1986年5月)

『日本語表現文型中級 I II』

国際学友会日本語学校編 (1987年4月) 『日本語 II』

対外日本語教育振興会編 (1980年7月) 『I・C・J』

名古屋大学言語文化部編 (1992年1月/1991年2月) 『現代日本語コース中級 I II』

松田浩志ほか 研究社編 (2003年11月) 『テーマ別 中級から学ぶ日本語』

小柳昇 日本語研究社教材開発室編 (2000年11月) 『ニューアプローチ中上級完成編』

東京外国語大学留学生センター編 (1997年7月) 『実力日本語 上』

池田重 新典社編 (1990年11月) 『中級からの日本語一読解中心』

黒羽栄司 大修館書店編 (1995年7月) 『日本語で学ぶ日本語 (中級)』

日本語教育教師協会 アルク編 (1993年12月) 『日本語中級読解入門』

小柳昇 日本語研究社教材開発室編 (2003年3月) 『ニューアプローチ中級基礎編』

関正昭 スリーエーネットワーク編 (1992年10月) 『日本を知る』

海外技術者研修協会 スリーエーネットワーク編 (2003年3月) 『新日本語の中級』

東京外国語大学留学生日本語教育センター (1995年11月) 『中級日本語』

日本語教育教師協会 富岡純子ほか (2001年10月) 『日本語中級読解』

山本富美子 新曜社編 (2001年3月) 『国境を越えて』

日本国際教育協会 国際交流基金 凡人社編 (1993年3月~2006年3月) 『平成4年度~平成17年度日本語能力試験1・2級 試験問題と正解』

参考文献

蔡玉彬・仙波光明・王敏東 (2010) 「「気」が句頭に位置する慣用句について慣用句教材を編纂する手がかりとしての一考察」『言語文化研 18』徳島大学 pp. 143-164

韓美齡 (2005) 「中国人日本語学習者に対する日本語慣用句の指導について——教科書の実態と学生の誤用分析から慣用句の教え方へ——」『福岡教育大学国語科研究論集』46 福岡教育大学国語国文学会 pp. 89-108

呉彬 (2016) 「日本語の慣用句に関する研究の概観」『日中語彙研究』6 愛知大学日中辞典編集部 pp. 87-105

李尚勲 (2000) 「「気」を使用した慣用句の意味と使い方」『日本語・日本文化プログラム研修レポート』1999 広島大学留学生センター pp. 40-47

山口隆正 (2016) 「日本語教育における慣用句の扱いについて」『日本語教育研

- 究』創刊号 拓殖大学日本語教育研究所 pp. 85-98
- 石黒圭 (2016) 『語彙力を鍛える』 光文社新書
- 金田一春彦 (1988) 『日本語 新版 (上)』 岩波新書
- 宮地裕 (1982) 『慣用句の意味と用法』 明治書院
- 宮地裕 (1985) 「慣用句の周辺」『日本語学 4 - 1』 明治書院
- 藤平信一 (2016) 『「氣」の力』 ワニブックス PLUS 新書

(原稿受付 2018年2月26日)

拓殖大学日本語教育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、日本語教育研究所（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、日本語教育研究所紀要『拓殖大学 日本語教育研究』という。

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、原則として研究所附属の専任教員、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。

(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、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』

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、次の表のとおり定める。

(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	日本語教育研究所研究助成要領第9項(2)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。

- 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，紀要3部を贈呈する。
- 3 投稿者が研究所員の場合には，掲載の抜き刷りを50部まで無料で贈呈する。50部を超えて希望する場合は，超過分について有料とする。

(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、研究所運営会議の議を経て所長が決定する。

附則

この規則は、平成29年4月1日から施行する。

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』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。

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担兼任研究員（以下、「研究所員」という。）は、『拓殖大学 日本語教育研究』執筆予定表（以下、「執筆予定表」という。）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。

3. 投稿原稿

(1) 分量

投稿原稿の分量は、本文と注および図・表を含め、20,000字以内とする。

(2) 様式

投稿原稿は、ワープロ原稿（A4用紙・横書き、1行33字×36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) 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

紀要に投稿を認められた研究所員は、完成投稿原稿と一緒に、『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

本執筆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、所長が決定する。

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 29 年 4 月 1 日から施行する。

付記：「その他」の区分・定義について

①	調査報告：	専門領域に関する調査。
②	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。
③	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）

小林伊智郎（こばやし・いちろう）	工学部准教授	日本語学, 日本語教育学
阿久津 智（あくつ・さとる）	外国語学部教授	日本語学
浅井 尚子（あさい・なおこ）	別科特任講師	日本語教育
大越 貴子（おおこし・たかこ）	別科特任講師	日本語教育, 日本語教授法
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
山口 隆正（やまぐち・たかまさ）	商学部教授	日本語教授法, 中国教育史

拓殖大学 日本語教育研究 第3号 ISSN No. 2423-9224

2018年3月28日 印刷

2018年3月31日 発行

編集委員 小林孝郎 阿久津智 遠藤裕子 佐野正俊 小林伊智郎 飯田 透

編集兼発行人 日本語教育研究所長 小林孝郎

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

