

ISSN2423-9224

拓殖大学

日本語教育研究

2019.3

第4号

石川 守 教授 退職記念号

拓殖大学日本語教育研究所

拓殖大学 日本語教育研究

2019年3月

第4号

目 次

〈退職教員の略歴と業績〉

拓殖大学の思い出……………石川 守 (i)

〈論 文〉

日本語史における日本語の普及……………阿久津 智 (1)

非漢字圏学習者の負担を軽減する漢字指導の試み…中村かおり (31)

BCCWJに基づく「てくれる」構文の分析

— 日本語上級学習者の非用解消に向けて — ……栗田 奈美 (55)

〈研究ノート〉

入門・初級レベルにおける授業内多読に関する一考察

— 読書コミュニティの出現と効果 — ……大越 貴子 (77)

先輩留学生を活用した大学院進学コースの

取り組みと課題……………浅井 尚子 (101)

〈実績報告〉

大学における異文化交流活動

— 国際学部における実践例 —……………福田 恵子 (129)

拓殖大学日本語教育研究所紀要投稿規則…………… (145)

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…………… (148)

Contents

〈Profiles and Works of Retired Professors〉

Memories of Takushoku University ……… ISHIKAWA Mamoru (i)

〈Articles〉

The Spread of the Japanese Language
in the Japanese Language History …………… AKUTSU Satoru (1)

Proposal of Kanji Learning to Reduce the Burden
on non-Kanji learners …………… NAKAMURA Kaori (31)

Analysis of *Te-kureru* Construction Using BCCWJ
—Toward Resolution of Omission Errors Made by
Advanced Japanese Learners …………… KURITA Nami (55)

〈Research Notes〉

A Study on Extensive Reading in Japanese Language Classes
for Beginners
—Appearance and Effects of Reading Community—
…………… OKOSHI Takako (77)

Activities and Next Targets of the Advanced Course
for graduate school utilizing senior foreign students
…………… ASAI Naoko (101)

〈Performance Report〉

Intercultural Exchange Activities at University … FUKUDA Keiko (129)

Submission of Manuscript …………… (145)

Instructions for Contributors …………… (148)



拓殖大学の思い出

石 川 守

昭和 52 年の 3 月半ば過ぎのことである。慶応大学の教員室だったかで昼食を摂っていたところへ、熊沢精二先生が突然現れ、拓殖大学の留学生別科で非常勤講師をやってくれと切り出された。少し考えさせてくれと言ったら、今日の 4 時から講師選考委員会がある。そこに出さなければならぬ。時間が無いから、すぐに履歴書を書けと言う。履歴書がないと言うと、そんなものはそこらで売っているから、買ってこいと言う。さらに、写真がないと言うと、後で届けばいいと言う。最後に誰か他の人と言ったら、君しかいないだろうの殺し文句。そんなわけで、4 月から拓殖大学の留学生別科の教壇に立つことになった。

3 月の終わりであったか、4 月初めだったか、打ち合わせの時に、ふと不安になって、一クラス何人ですかと聞くと、30 人だという答えが返ってきた。当時、日本語学校の定員は 6 名であり、驚いて 30 人と聞き返すと、1、2 ヶ月も経てば、15 名ぐらいになるというので、少し安心した。ところが、初めて授業に行ってみると、96 人もいる。10 年以上後になって、そのクラスに在籍していた学生から実は当時、国際学友会で紛争があり、全員退学することになり、台湾出身の学生たちが皆で相談して拓大に行こうということになったのだと聞かされた。前期は 1 クラス 96 人でスタートしたが、1 ヶ月たっても、2 ヶ月たっても一人も減らない。あんま

りなので、大学にお願いして、9月から2クラス、各48名に分けていただいた。

その年か次の年だったか、忘れてしまったが、4限目が終わって、帰ろうとすると、クラスの学生たちがおそろおそろ集まってきて、先生、申し訳ありませんが、授業の終わった後も、続けて教えて下さいませんかと皆で懇願する。熱意にほだされて、毎回4限終了後から7時半までボランティアで教えることになった。出たい人だけ出て下さいと言ったが、誰一人と帰ろうとしない。やがて、アルバイトがあるのでと言って、一人、二人と残念そうに帰って行く。7時半頃にはクラスの3分の2ぐらいになっていた。

昭和56年、長年勤務したソニーLLを退社し、慶応の時に、同じ非常勤だった池尾スミ先生のお招きで外務省「東南アジア・太平洋地域外交官日本語研修計画」の主任講師となった。その年の暮れ、別科の忘年会があり、その席で橋本紀二六先生から拓大に来てくれないかというお誘いを受けた。外務省に移ってまだ4ヶ月であったが、外務省からは専任というお話であったが、実際は専任非常勤であった。当時結婚したばかりであり、より安定した仕事につく必要があり、有り難くお受けすることにした。

昭和57年4月拓大の政経学部専任講師となったが、授業コマ数は17コマであったと思う。翌年には16コマか15コマに、さらに14コマとなったが、このような状態が10年以上続く。ただ、当時の別科の学生の熱意は極めて高く、学生たちに懇願されて、授業外にボランティアで毎週土曜日も朝10時から12時まで教えた。また、夏休みも月曜から金曜日まで毎日10時から12時まで特別授業を行った。当時は冷房もなく、猛暑の中、男子学生の多くは上半身裸であり、女子学生には気の毒であった。当時の別科の隆盛は、ひとえに別科生の熱意の賜物であった。平成7年であったか、難航していた日本語学科の件で文部省の留学生交流室を訪れた時に、高橋誠記室長から開口一番拓大の別科は日本一ですねと言われた時には、

留学生の熱意の御陰だと正直思った。留学生から聞き取りをしていたらしい。

昭和63年外国語学部に移籍することになる。これは、日本語学科設立に関わるもので、外国語学部を設立した瓜谷良平学部長の設立時からの悲願であった。この志を継いだ浦和幹男先生が外国語学部長に就任されたことに伴うものであった。その後、茨の道を進むことになる。日本語学科は平成7年にほぼ設立直前まで行くが、学内事情で中止となってしまった。ただ、設立のためにお呼びした先生方の行き場がなくなり、急遽、大学院を設置することになった。平成9年無事大学院言語教育研究科日本語教育学修士課程が設立された。これに先立ち、文部省から修士課程担当に関して㊦をいただいた。これには義父川島俊夫（東北大学工学部名誉教授）が自分のことのように喜んでくれた。ただ、2年後博士後期課程も㊦をいただいたが、その知らせが来る一ヶ月前に他界しており、知らせることはかなわなかった。

大学院開設とともに、研究室も多くの学生を抱えることになる。さらに、交換留学生の世話も頼まれ、顧問をしていた国際交流愛好会の会員も支援にやってきて、毎週木曜日は研究室で昼食会を行い研究室は人であふれていた。木曜日の3限目にボランティアで交換留学生のための日本語勉強会を開いていたが、交換留学生は時に金銭的に困窮しており、昼食を抜いてくる者も多かったので、昼食を供することにしたのだ。ただ、この二年間は退職準備のため、その昼食会も中止し、研究室のメンバーもとうとう博士1名、修士1名になってしまった。思えば、拓大に来て42年、専任になってから37年、ただ、実感としてはまだ7、8年前のことのように思われる。最近、研究室の片付けなどに追われる毎日である。

経歴と業績等

石川 守

学 歴

- 1967年 3月 都立西高等学校卒業
- 1968年 4月 慶應義塾大学 文学部 入学
- 1972年 3月 慶應義塾大学 文学部 卒業 文学士
- 1972年 4月 慶應義塾大学大学院文学研究科 修士課程 入学
- 1973年 4月～1976年 3月 慶應義塾大学国際センター日本語教授法講座
(大学院生対象) 受講
- 1974年 3月 慶應義塾大学大学院文学研究科修士課程修了 文学修士

職 歴

- 1974年 5月 ソニー L L 日本語科講師
- 1975年 1月 ソニー L L 日本語科主任講師
- 1977年 4月 拓殖大学留学生別科非常勤講師
- 1981年 8月 ソニー L L 退職
- 1981年 9月 外務省「東南アジア・太平洋地域外交官日本語研修計画」主
任講師
- 1982年 4月 拓殖大学政経学部専任講師 採用
- 1985年 4月 拓殖大学政経学部助教授
- 1988年 4月 拓殖大学外国語学部助教授
- 1994年 4月 拓殖大学外国語学部教授 現在に至る
- 1997年 4月 拓殖大学大学院言語教育研究科修士課程開設に伴い、日本語

教育学専攻日本語教育担当

- 1999年4月 拓殖大学大学院言語教育研究科博士後期課程開設に伴い、言語教育学専攻日本語教育学担当 現在に至る
- 2019年3月 拓殖大学退職

業績（著書・論文・その他）

【著書・論文】

- 1981年9月 『INTENSIVE COURSE IN JAPANESE intermediate』 共著
ランゲージ・サービス社
- 1981年9月 『INTENSIVE COURSE IN JAPANESE glossary』 共著
ランゲージ・サービス社
- 1983年11月 「『-て ある』に関する一考察」 単著 『語学研究 第35号』
- 1985年3月 「『～てみる』と『～ようとする』に関する一考察」 単著
『語学研究 第41号』
- 1985年10月 『Core Japanese』 共著 ソニー・ランゲージ・ラボラトリー
- 1986年3月 「くりかえしの『～ている』と確定の『～た』の用法をめぐる考察」 単著 『語学研究 第45号』
- 1988年8月 「目的の『ために』と『ように』, 及び既定条件の『たら』と『て』における自己の意志の問題」 単著 『語学研究 54号』
- 1990年3月 「大学講義における日本語の文体の調査研究」 単著 『拓殖大学研究年報 第19号』
- 1991年1月 「自動詞と他動詞の用法について——『人の視点』と『物の視点』に関して——」 単著 『語学研究 第64号』
- 1991年3月 「大学講義に使用される日本語の調査研究におけるコンピュータの利用——留学生のための日本語教育カリキュラム構築に向けて——」 共著 『拓殖大学日本語紀要 第1号』

- 1992年1月 「日本語指示詞『これ』『それ』『あれ』のダイクシスの用法に関する調査」 単著 『語学研究 第69号』
- 1992年10月 「『～てしまう』とその情意表現について」 単著 『語学研究 第69号』
- 1993年5月 「拓殖大学留学生別科の現状」 単著 『拓殖大学日本語紀要 第3号』
- 1994年3月 「使役形の用法について」 単著 『語学研究 第75号』
- 1995年3月 「マレーシア日本留学予備教育センターにおける日本語教育」 単著 『拓殖大学日本語紀要 第5号』
- 1996年3月 「直接法による導入法——誘導法をめぐる——」 単著 『拓殖大学日本語紀要 第6号』
- 1997年3月 「誘導法とその展開——『てください』の導入と練習をめぐる——」 単著 『拓殖大学日本語紀要 第7号』
- 1997年12月 「否定形のモダリティー」 単著 『語学研究 第86号』
- 1998年3月 「直接法による形容詞の導入と展開」 単著 『拓殖大学日本語紀要 第8号』
- 1999年12月 「記憶と導入法および練習法」 単著 『語学研究 第92号』
- 2002年3月 「日本語教育とグアン」 単著 『拓殖大学日本語紀要 第12号』
- 2003年3月 「日本語教育とペスタロッチ」 単著 『拓殖大学日本語紀要 第13号』
- 2003年12月 「拓殖大学留学生別科の日本語教育」 単著 『外国語・地域研究の系譜——拓殖大学百年の系統(2)——』
- 2005年3月 「直接法による導入・練習のための教授指導シラバス」 単著 『拓殖大学日本語紀要 第15号』
- 2006年3月 「釜山広域市中高日本語教員研修報告」 単著 『拓殖大学日本語紀要 第16号』

- 2007年9月 「直接法による指示詞『これ、それ、あれ』の導入と展開」 単著 『拓殖大学語学研究 第115号』
- 2009年3月 「直接法による数の導入と展開」 単著 『拓殖大学日本語紀要 第19号』
- 2010年3月 「英国語学研修事情」 単著 『拓殖大学語学研究 第122号』
- 2011年3月 「模型を用いた日本語指示詞の用法の導入」 単著 『拓殖大学日本語紀要 第21号』
- 2012年3月 「『は』と『が』の導入——基本イメージを用いた導入法について——」 単著 『拓殖大学日本語紀要 第22号』
- 2013年3月 「日本語条件表現『と』『たら』『ば』『なら』の導入」 単著 『拓殖大学日本語紀要 第23号』
- 2014年5月 「『て』の用法について」 単著 『拓殖大学日本語紀要 第24号』
- 2015年3月 「直接法による連体修飾の導入」 単著 『拓殖大学日本語紀要 第25号』
- 2016年3月 「格助詞『に』のコア、及びコア・イメージ」 共著 『拓殖大学日本語教育研究 創刊号』 拓殖大学日本語教育研究所
- 2017年3月 「助詞『で』の意味機能——条件を表す機能について——」 共著 『拓殖大学日本語紀要 第2号』 拓殖大学日本語教育研究所
- その他

【その他】

- 1988年10月 大学教育に必要とされる日本語能力 講演 日本語教育振興協会
- 1993年11月 予備教育型留学生別科の現状と課題 講演 私立大学連盟日本語教育連絡協議会秋季大会
- その他

〈論文〉

日本語史における日本語の普及

阿久津 智

要 旨

日本語史の概説書などにおいて、日本語非母語話者への日本語の普及（とくに日本語の海外進出）が取り上げられることは、ほとんどない。これは、日本語史を「日本語の歴史の変遷」、あるいは、「日本語話者の言語生活の歴史」などととらえた場合、かつて日本語の普及がはかられたほとんどの地域（海外）において日本語使用が定着せず（あるいは、継承されず）、そのために、海外における日本語使用が（今日の）日本語に与えた影響がほとんどない、ということなどがあるからだと思われる。しかし、日本語史を、現代語に軸足を置いて世界史の中に位置づけるという立場に立てば、今日（および今後）の国内外における日本語非母語話者の日本語使用の拡大や、それに伴って生じるとされる諸現象・諸問題の可能性などを考えるうえでも、過去に日本が支配した地域で行われた日本語の普及（その消長）を、日本語史の中に取り込んでいくことは必要だと思われる。その場合、日本語の普及は、日本語政策として扱われ、そこでは、日本語政策に関して、地域間における相互の影響や、支配時期・支配形態と日本語の扱いとの関係などが主なポイントとなるのではないかと思われる。

キーワード：日本語史，日本語政策，国語政策，日本語の海外普及

1. はじめに

本稿では、日本語史において、日本語を母語としない者への日本語の普及、とくに日本語の海外進出をどう扱うかについて考えていく。

「日本語史」とは、文字どおりにいえば、「日本語」という言語の「歴史」(変遷・発展の過程 (の記述)) である。「言語を歴史的に研究する学問分野」は「歴史言語学」と呼ばれるが、これは、「言語を時間的に変化する主体と見なし、その過去の姿を推定する科学的研究」で、これには、「音韻変化、文法変化 (形態変化、統語変化を含む)、意味変化、語彙変化、語用の変化等々を扱う研究領域がある」(『明解言語学辞典』「歴史言語学」) とされる⁽¹⁾。これに従えば、日本語の歴史 (研究) は、日本語という言語を主体として、その音韻、語彙、文法などにおける事象 (あるいは体系) の変化を追う (記述する) ものということになる。実際に、日本語史の概説書を見てみると⁽²⁾、日本語史のとらえ方や主題には、大きく分けて、次のようなものが見られる。

- (a) 日本語の歴史の変遷 (言語が主体)
 - (a1) 各時代における日本語の様相 (静的)
 - (a2) 日本語の変化、その要因・意義 (動的)
- (b) 日本語話者の言語生活の歴史 (人が主体)

日本語史の概説書では、(a1) について、時代順に記述する (各時代においては、音韻・文字・語彙・文法などの分野別に記述する) ものが主流である。ほかに、少数ではあるが、(a2) や (b) を中心に記述するものもある⁽³⁾。

以上をふまえて、以下、日本語史において日本語の普及の扱いをどう考えるかについて論じ (2 節)、続いて、その内容について、広く先行研究の成果を用いて、主に言語政策の観点から考察する (3 節)。

2. 日本語史における日本語の普及の扱い

本節では、日本語史における日本語の普及の扱い方について考えていく。ここでいう「日本語の普及」には、次のものが含まれる。

- (ア) 古来日本語母語話者が居住する地域における日本語非母語話者に対する日本語の教育・普及（今日の「日本国内における日本語教育」に相当）
- (イ) 古来日本語非母語話者が居住する地域における日本語非母語話者に対する日本語の教育・普及（今日の「海外における日本語教育」(次の(ウ) 以外)に相当）
- (ウ) 古来日本語非母語話者が居住する地域における日本語母語話者の子孫に対する日本語の教育・普及（今日の「海外における日本語教育」のうち、いわゆる「継承語教育」に相当）

ここでは、その規模の大きさから、上のうちの(イ)を中心に考えていきたい。上でことさらに、「日本」（あるいは「国内」）ではなく、「古来日本語母語話者が居住する地域」という言い方をし、「海外」（あるいは「国外」）ではなく、「古来日本語非母語話者が居住する地域」という言い方をしたのは、歴史的に（とくに明治～昭和戦前・戦中に）日本（国家）の統治する範囲（領域）が「古来日本語非母語話者が居住する地域」にまで拡大し、これらの地域の統治が、日本語の歴史における「日本語の普及」に大きく関わったからである。以下、便宜的に、「古来日本語母語話者が居住する地域」を「日本」、「古来日本語非母語話者が居住する地域」を「海外」と呼んでおく（「日本語」をどう規定するかという問題もあるが、ここではふれない）。

ところで、日本語史における日本語の普及を考えるに当たって、そもそも日本語史で日本語の普及を取り扱うことができるのか（あるいは、取り

扱うべきなのか), という問題がある。前節で述べたように, 日本語史のとらえ方や主題には, 大きく分けて, 言語を主体とする「日本語の歴史の変遷」とするものと, 人を主体とする「日本語話者の言語生活の歴史」とするものがあるが, いずれにしても, 日本語の普及は取り込みにくい。実際, 日本語の普及については, ほとんどの日本語史の概説書で扱われていない。(おそらく) 唯一, 真田 (2009) に日本語の普及に関する記述が見られるが, これは, 「日本語教育史」として (「日本語史」とは異なる章で), 扱われている (同書は, 「日本語教育能力検定試験に合格するためのシリーズ」の1冊である)。

一方で, 他の言語の歴史, とくに英語の歴史についていえば, ときに英語の世界進出 (使用者・使用地域の拡大) の歴史として語られることがある。英米で出版され, 日本語訳または日本語注釈のある英語史関連の書籍から例を挙げれば, P. グッデン『物語英語の歴史』, M. ブラッグ『英語の冒険』, D. クリスタル『英語の歴史』などで, 英語の世界進出が取り上げられている。英語の普及が英語の歴史となるのは, 「イギリスは17世紀以降, 植民地政策と商業的な野望がふくらむにつれて, 英語を輸出する側にまわる。…イギリス国旗のはためくところは, どこであれ英語が一緒についていった。しかし, そこには逆方向の流れも生まれた。イギリスがあらたに獲得した土地の文化が, 英語に新しい外来語をもたらすようになったのである。」(グッデン 2012: 263), 「英語はさまざまな感情や思想を地球全体に伝播してきた。いたるところで新たな英語が生まれつづけ, その勢いは衰える兆候をまったく見せていない。」(ブラッグ 2004: 9) などとされるように, 英語の使用地域が拡大し, 英語の使用者が増えたことによって, 英語話者の言語生活に種々のものが現れ, 英語そのものにも変化が起こった (変異が増え, 変容が生じた) ということがあるからであろう。

これに対して, (先にふれたように) 日本語の海外進出が, 日本語の歴

史の中で扱われることはほとんどない。日本語の海外進出については、むしろ、日本語教育の歴史、あるいは、植民地教育史や言語政策史などの中で扱われている⁽⁴⁾。これは、日本語の歴史を「日本語の歴史の変遷」、あるいは、「日本語話者の言語生活の歴史」などととらえた場合、日本語の普及がはかられたほとんどの地域（海外）において日本語使用が定着せず（あるいは、継承されず）⁽⁵⁾、そのために、海外における日本語使用が（その後の）日本語（の変化）に与えた影響がほとんどない、ということなどがあるからだと思う。この背景には、とくに明治中期～昭和戦前・戦中における日本語の海外への普及が、多くの場合、軍事力を背景に、日本の精神の強要とともに、強圧的に進められたものであったため、これらの地域では、日本の敗戦による日本の支配からの解放とともに、日本語も放棄されるようになったということがあるであろう。

では、日本語史で日本語の普及を扱うことはできないのであろうか。筆者は、これは、結局、日本語の歴史をどうとらえるかということにかかっていると思う。たとえば、「日本語史の軸足は現代語に置かれる。」（小松 2001: 24）とする立場や、「日本語の歴史は国内や地域にとどまるものではなく、世界史の上での出来事として解釈されるべきものでもある。それによって、言語の変遷を言語内的要因だけでなく、言語外的要因にも留意して分析していくことが担保されると考えられる。」（沖森 2018: 序）などに見る立場からすれば⁽⁶⁾、今日（および今後）の国内外における日本語非母語話者の日本語使用の拡大や、それに伴って生じるとされる諸現象（日本語変種の発生など）・諸問題の可能性などを考えるうえでも、過去に日本が統治した地域などで行われた日本語の普及（その消長）を、日本語の歴史に取り込んでいくべきであり、その場合、日本語の普及は、日本語政策として扱われるのではないかと考える。それは、過去の、とくに海外における日本語の普及が、多くの場合、各地域の統治機構によって、組織的に、大規模に、強圧的に行われたものであり、その内容は日本の「国語政

策」などとも関わるもの（後述）だからである（日本語史の概説書、とくに時代順のものでは、明治以降の「国語政策」にはふれている⁽⁷⁾）。以下、節を改めて、日本語史における日本語政策について考えたい。

3. 日本語史における日本語政策

本節では、日本語史における日本語政策の内容について考えていく。

3.1 「日本語政策」とは

日本語史における日本語政策を考えるに当たって、まず、用語の確認をしておきたい。

ここでいう「日本語政策」とは、「日本語を母語としない人々に向けて行われる、日本語についての言語計画」（真田 2006: 237）のことである。ただし、昭和戦前・戦中までは、「日本語政策」という用語は使われず、「おおよそのところ、日本の『内地』と植民地朝鮮・台湾においてはもっぱら『国語政策』が用いられ、一九三〇年後半以降、とくに一九四一年からの太平洋戦争期に軍政を敷いた東南アジア各地に関しては、『言語政策』という言葉が用いられていた」（安田 2001: 191）という⁽⁸⁾。

「言語計画」（言語政策）は、「席次計画」（言語の優先順位に関する計画）、「実体計画」（言語の具体的な中身に関する計画）、「普及計画」（立案した内容を、国民あるいは対象となる集団に普及するための計画）から構成される（真田 2006: 222）。この構成の順序からすれば、「日本語の普及」とは、すでに席次が決まり、実体化（近代化）された日本語を普及させることとなる。しかし、実際には、日本語の普及が行われ始めた当初は、近代的な日本語の実体化が進められ始めた時期で、標準的な日本語と呼べるようなものはまだ確立していなかった。日本語（国語）の普及を、言語計画（言語政策）の進展として見ると、席次計画については、（明治初年に

森有礼の「英語採用論」などがあったものの）早くに日本語の「国語」としての席次はほぼ確立したが、実体計画と普及計画とについては、明治中期（1880年代）以降、文字改革運動や言文一致運動が本格化し、学校教育が普及するなかで、並行して進められていった。この時期は、日本がはじめて海外に植民地を獲得した時期であり（1895年に台湾領有）、そのため、日本における「国語」（標準語）の（実体化と）普及と、海外（植民地）における日本語の普及とは、ほぼ同時に行われていた（3.4の表1を参照）。

これに関連して、その最初期に、（東京）帝国大学国語研究室の初代主任教授として国語学・国語政策を主導した上田万年と、昭和初期に京城帝国大学にあって国語学を講じていた時枝誠記という2人の国語学者の日本語政策に対する考え方を見ておきたい。

3.2 明治期の日本語政策観：上田万年の「国語」構想

ヨーロッパ留学からの帰国後（1894年以降）、帝国大学教授として国語学・国語政策を主導した上田万年は、日清戦争の最中に、「日本語は日本人の精神的血液なりといひつべし。日本の国体は、この精神的血液にて主として維持せられ、日本の人種はこの最もよき最も永く保存せらるべき鎖の為に散乱せざるなり。」（「国語と国家と」1894講演（上田1897: 12））と述べて、日本語の「国語」としての地位を明確にし、さらに、次のように言っている。

此国語のミガキアゲに尽力し、かくして畜に日本全国を通じての言語をつくり出すのみか、苟も東洋の学術、政治、商業等に関はる人々には、朝鮮人となく、支那人となく、歐洲人となく、米国人となく、誰でも知らんではならぬといふ、言はゞ東洋全体の普通語といふべき者をも、つくり出さうといふ大決心を有つ者であります。（「国語研究に就て」1894講演（上田1897: 29））

ここでは、「標準語制定という国内問題と国語の対外進出という国外問題とが、連続した過程として構想され」ている（イ 1999: 152）。上田は、さらに、20世紀に入ってから講演で、次のように述べている。

日本の言葉を早く統一してしまつて、日本語を覚えるに十年かゝつたものを、三年で覚えるといふやうに簡単にして、其の残りの七年を外部の事に向つて使ふといふやうにしなければならぬ。即ち日本語に十年かゝつた者を三年で覚えると同時に、残の四年で支那語を覚え、残の三年で英語を覚えるといふやうに、今迄一つ言葉を覚える時の間に、これからは三つの言語を覚えるやうにして往かなければ、中々競争場裡に立つことは出来ないのである。国語が統一したならば、其の言葉を支那に弘める、朝鮮に弘める、印度に弘めるといふことは、一つ考へて見る価値があらうと思ふ。…この国語問題は自国の国民を養成するためばかりでなく、一步進んでは日本の言葉を亜細亞大陸に弘めて行く上に大いに關聯して居る。（「国民教育と国語教育」1902 講演（上田 1903: 82）

この講演で上田は、「今日の国民教育国語教育は、遺憾ながら其の上に、多くの欠点がある」（上田 1903: 72）と述べている。この認識は、「表記問題、さらには漢字の廃止などといった国語国字問題での上田の立場の根拠」となり、「日本語の海外普及を訴えることにもつながって」いる（東洋文庫版『国語のため』安田敏朗の解説 p. 476）⁹⁾。

ところで、本稿では、「古来日本語母語話者が居住する地域」を便宜的に「日本」と呼んできているが、これには、かつて「内地」や「本土」などの呼び方も使われていた。ただし、旧憲法上の「内地」ないし「本土」は、「古来日本語母語話者が居住する地域」とは必ずしも一致しない。それは、大日本帝国憲法発布時（1889年）までに、日本の領土は、「延喜式ニ記載スル所ノ各州各島」＝「幕末までの幕藩制下で幕府法の法域内にあった領域」から、「前近代における日本の植民地」であった、北海道、

千島、小笠原、沖縄を含む領域にまで拡大し、これが「憲法上の『本土』『内地』」となった（大江 1992: 6）、すなわち、古来日本語が使用されていた（文語文の通用する）領域のみならず、アイヌ語や「琉球語」が話されている地域までもが、「内地」あるいは「本土」となったからである（なお、帝国憲法には、「領土」や「国語」に関する規定はなかった。現憲法にも、これらの規定はない）。

上田万年の「国語」の創出と対外進出との構想は、日本の「内地」が確定し、日本の支配地域が、さらに海外にまで拡大しようとする時期に示されたものといえる。

3.3 昭和初期の日本語政策観：時枝誠記の「国語」観

明治期に、（今日いう）「国語政策」と「日本語政策」とを連続するものとしてとらえる見方が生まれた。これは、植民地における日本語の他言語に対する優位性を、「内地」における「標準語」の方言に対する優位性と同一視して理論づけようという考えにつながる。昭和初期（1927年～1943年）に、植民地朝鮮の京城帝国大学にいた国語学者の時枝誠記は、「日本国家の言語」としての「国語」を、次のように規定している。

国家が統治上標準と認める国語は、日本語の全体ではなくして、その一部分である。従つて朝鮮語やアイヌ語が国家の標準的言語の外に置かれて居ると同様に、日本語の方言も亦標準的な言語とはいひ難いのである。国家政策或は国語教育の対象は常に或る選ばれた、価値的日本語である。（時枝 1940: 5）

時枝は、「日本国内」の日本語以外の言語と日本語の「方言」とを、ひとしく、非「標準的言語」とし、それらに対する「国語」の優位を主張する。この主張は、「内地」と植民地にしか通用しないなどの点で、主流にはならなかった（石 2005: 40）という⁽¹⁰⁾。

一方で、時枝は、「国語」に、「日本語的性格を持つた言語の総称」とい

うもう一つの意味を認めて、これを「国語学の対象」としている。

国語が日本語的性格を持った言語の総称とするならば、国語学の対象は口語文語はもとより、各地の方言、特殊社会の通語、海外にて使用せられる日本語、更に外国人によつて使用せられる日本語等に及ぶのであるが⁽¹¹⁾、これに反して、たとへ日本国内にて使用せられるものであつても、朝鮮語、アイヌ語、台湾語の如きは国語学の対象として考へることは出来ない。それは大和民族の使用する言語でないからといふ理由ではなく、又国家が標準と認めないからといふ理由でもなく、それらは日本語的性格を持たない言語であるからである。この様に、国語学の出発点に於いて、その研究対象である国語の名義を、日本語的性格を持った一切の言語をいふといふ様に規定することは非常に重要なことである。(時枝 1940: 7)

時枝においては、「国語」に、「価値的日本語」と「日本語的性格を持った言語の総称」という2つの意味が与えられ、それが、「国家政策或は国語教育の対象」か、「国語学の対象」かによって、使い分けられている。前者の場合、植民地における「国語政策」を「内地」における「国語政策」の延長上にとらえることになる。日本語史で日本語政策を扱う場合には、この点に関して、慎重さが求められるであろう。この両者（今日いう「国語政策」と「日本語政策」と）を安易に同一視すれば、教育の実態に合わない⁽¹²⁾だけでなく、日本語以外の言語の存在を覆い隠してしまうことにもなりかねないが、そうかといって、両者を峻別すれば、その時代の趨勢が見えにくくなってしまうということもあるであろう。

3.4 日本語史における日本語政策の内容

日本語政策（日本語の普及）は、「内地」の国語政策の進展や、日本の支配地域の拡張に関わって推進されてきたという面がある。ここでは、日本語史において扱うべき日本語政策の主な内容（ポイント）を考えるた

め、日本語政策を、日本を取りまく情勢の移り変わりのなかで見てみたい。以下、表にまとめる形で大きな流れを示す。

まず、明治初年から1946年の日本国憲法公布までの期間における、日本語政策・日本語教育に関連する主な動きを、日本の支配地域の拡張、日本の国語運動・国語政策の展開などとともに、年表にして挙げておく（表1）⁽¹³⁾。

表1 日本語政策に関連する主な動きの年表（1869～1946）

年	主な出来事（日本の支配地域の拡張ほか）	国語政策・国語運動	日本語政策・日本語教育
1869 （明治2）	北海道設置。	南部義籌「修国語論」建議（漢字廃止ローマ字専用論）。	
1871 （明治4）	廃藩置県。 文部省設置。		
1872 （明治5）	学制発布。	森有礼「英語採用論」（ホイットニーあて書簡）。	
1875 （明治8）	千島樺太交換条約、千島領有。		
1876 （明治9）	小笠原領有確定。		
1879 （明治12）	琉球処分、沖縄県設置。		
1881 （明治14）			朝鮮より初の留学生3名来日（来日留学生の始まり）。
1883 （明治16）		かなのくわい発足（仮名文字専用論の団体）。	
1885 （明治18）		羅馬字会発足（ローマ字専用論の団体）。	
1886 （明治19）	学校令（小学校令、中学校令、師範学校令、帝国大学令など）発布。		
1887 （明治20）		言文一致運動本格化、二葉亭四迷「浮雲」発表（～1889年）。	

1889 (明治 22)	大日本帝国憲法発布。		
1890 (明治 23)	教育勅語発布。		
1894 (明治 27)	日清戦争勃発 (~1895年)。		
1895 (明治 28)	台湾領有。	上田万年『国語のため』刊行。	台湾で伊沢修二により「国語教育」開始。
1896 (明治 29)			清国より初の留学生 13 名来日。 ハワイ・ホノルルに日本人学校開設。
1899 (明治 32)	「北海道旧土人保護法」制定。		このころ、台湾で日本語教授に直接法を研究・導入 (1913 年頃 全面的に採用)。
1900 (明治 33)		小学校令改正, 国語科成立, 仮名字体統一・「字音仮名遣」改正・漢字節減等を規定 (1908 年削除)。	
1901 (明治 34)			『台湾公学校用書国民読本』で表音式「仮名遣法」採用 (1913 年 歴史的仮名遣いに変更)。
1902 (明治 35)	学齡児童の就学率が 90% 超に到達。	国語調査委員会発足 (音韻・方言等を調査)。	アメリカ・シアトルに国語学校開設。
1903 (明治 36)		小学校国定教科書制度確立, 『尋常小学読本』編纂 (翌年採用)。	
1904 (明治 37)	日露戦争勃発 (~1905年)。		中国・遼東半島に日本語教育を行う初等教育学校開設。
1905 (明治 38)	南樺太領有, 関東州 (中国・遼東半島南端) 租借, 南満洲鉄道 (満鉄) の経営権獲得。 韓国保護条約調印。		

1906 (明治 39)			関東州・満鉄附属地の「公学堂」（初等教育）で「日本語」必修化。 韓国の「普通学校」（初等教育）で「日語」必修化。
1907 (明治 40)	沖縄県学齢児童の就学率が90%超に到達。		ベトナムより留学生100名来日。
1909 (明治 42)			権太に「教育所」（初等教育）開設。
1910 (明治 43)	韓国併合。「朝鮮」と改称。 アイヌ学齢児童の就学率が90%超に到達。		朝鮮で「日語」を「国語」と改称。
1911 (明治 44)			朝鮮で日本語教授に直接法を導入（その後、各地に普及）。
1912 (明治 45 / 大正 1)			朝鮮の『普通学校国語読本』で表音式「仮名遣法」採用（1942年 歴史的仮名遣いに変更）。
1914 (大正 3)	第一次世界大戦勃発（～1918年）、日本参戦、南洋群島占領。		南洋群島各地に小学校開設、「国語教育」開始。
1915 (大正 4)			ブラジル・サンパウロに日系児童のための小学校開設。
1921 (大正 10)		臨時国語調査会発足（1934年廃止、国語審議会発足）。	
1922 (大正 11)			「台湾教育令」（第二次）、「朝鮮教育令」（第二次）公布（内地人との「共学」を容認）
1923 (大正 12)	関東大震災。	「常用漢字」1962字、略字154字決定（震災で実現せず）。	
1924 (大正 13)		「仮名遣改定案」発表。	
1931 (昭和 6)	満洲事変勃発。		
1932 (昭和 7)	「満洲国」建国。		

1934 (昭和9)			国際文化振興会設立（日本語普及事業を展開，国際交流基金の前身）。
1935 (昭和10)			国際学友会設立（来日留学生に日本語教育を実施）。
1937 (昭和12)	盧溝橋事件，日中戦争全面化。	「国語ノローマ字綴方」（訓令式）公布。	「満洲国」で日本語を「国語」の1つとして制定。台湾・朝鮮で「皇民化政策」，「国語常用運動」を推進。国際文化振興会，日本語海外普及に関する協議会開催（翌年まで3回開催）。
1938 (昭和13)	「東亜新秩序」表明。興亜院設置（1942年廃止，大東亜省設置）。		
1939 (昭和14)			日語文化協会設立（日本語の海外普及を推進）。文部省，国語対策協議会開催，「外地」の日本語教育関係者が参加。
1940 (昭和15)	「大東亜共栄圏」提唱。		文部省に国語課設置（日本語教育を管轄）。日語文化協会に日本語教育振興会設立（翌年文部省に設置，日本語教育を統括）。
1941 (昭和16)	太平洋戦争勃発。		アメリカ陸軍・海軍語学校で日本語教育開始。
1942 (昭和17)			日本軍政下の東南アジア各地で日本語教育開始。日本語教育振興会，南方派遣日本語教育要員養成講座開講。
1943 (昭和18)			日本語教育要員の派遣，フィリピンから開始。国際学友会，南方特別留学生受け入れ。
1945 (昭和20)	ポツダム宣言受諾，日本敗戦。		
1946 (昭和21)	日本国憲法公布（翌年施行）。	「現代かなづかい」，「当用漢字表」公布。	

表1からは、日本語政策に関連して、地域間（「内地」、植民地、軍事占領地などの間）における相互の影響が垣間見られる。その主なもの、3つについてふれておく。

(1) 同化政策

北海道や沖縄は、「憲法上の『本土』『内地』」であったが、「帝国憲法施行後も法令の施行面で差別が残され」ており、これらの地における統治政策が「台湾領有以後の植民地統治政策の策定に大きな影響をあたえた」（大江1992: 6）とされる。北海道のアイヌ民族や沖縄の人々に対しては、日本人への同化（日本人化）政策がとられ、学校教育において、現地語（民族語）が禁止され、「国語」として、（標準的な）日本語だけが教えられた（山本2000: 65, 浅野1991: 214）。児童の就学率は、当初はいずれも低かったが、沖縄では、日清戦争における清の敗北（1895年）が「大きな心理的変化をもたらし」、「一九〇七年までには全体でも九三パーセントにまで上昇し」（小熊1998: 39）、北海道では、「北海道旧土人保護法」制定（1899年）などによる「『近代アイヌ教育制度』成立以来、特設アイヌ学校〔行政上の通称は『旧土人学校』〕の設置とあいまって、アイヌ児童の就学率、出席率は急速に上昇した。官庁統計によるならば、一九〇〇年頃ではどちらも三〇％程度であったものが、一九一〇年代のうちに九〇％を超えた」（小川1997: 10）。同様の「同化政策」は、台湾や朝鮮などの植民地においてもとられ、「日本語の普及は、日本人化のためのもっとも重要な手段」とされた（石2005: 249）⁽¹⁴⁾。とはいえ、それは、「台湾と朝鮮の人々に日本本土と同じ市民的自由や平等な経済的機会を与えること」には向かわず、「政府内の主流は、植民地住民の進歩や啓蒙は帝国内部で定められた二等臣民を逸脱するべきではないという点で一致していた。このため、明治国家の教育政策を植民地に適応するにあたっては、道徳教育と国語教育を通じて、忠誠心を養い日本人と同じ外観を整えることが主眼とされ、中等以上の教育も職業上の専門技術の習得だけに限られた」（ピーティー2012: 223）とい

う。このような教育政策に対し、台湾・朝鮮では、教育の機会均等・拡充を求める動きが起り、1922年に至って、両地域において、民族の違いではなく、「国語常用者」かどうかによって教育を分けることを定めた、新しい「教育令」(第二次)が公布された(『官報』2852号(1922年2月6日)、林2004: 170)。その後、日中戦争の勃発した1937年からは、両地域で、強制的な日本人化をめざす「皇民化政策」が推進されるようになり、「国語常用運動」が展開され、台湾では初等教育の義務化(1943年)も実施された(藤森2016: 47, 森田1987: 124, 鄭2014: 141-142)。

(2) 仮名遣い

文字表記の改革は「内地」でも大きな問題であったが、植民地や軍事占領地では、日本語教授の効率化をはかるため、「内地」以上に進んだ文字表記(表音式仮名遣いなど)が採用された。「内地」では、「小学校令施行規則」(1900年)で、「新定ノ字音仮名遣」として、「おー」,「こー」,「そー」などの、いわゆる「棒引仮名遣」が公布され(『官報』5141号1900年8月21日)、国定教科書の『尋常小学読本』(1904年から使用)に採用されたが、1908年の「文部省訓令」で、この規程は「削除」された(『官報』7561号1908年9月7日)。台湾では、第一期の『台湾公学校用書国民読本』(1901年から使用)に、たとえば、オ列の長音が「オオ(応)」,「コオ(公)」,「ソオ(宋)」などのように記される表音式の「仮名遣法」が採用されたが(台湾総督府民政部総務局学務課1902: 47)、第二期の『公学校用国民読本』(1913年から使用)からは歴史的仮名遣いに改められた(陳2005: 64)。朝鮮では、第一期の『普通学校国語読本』(1912年から使用)から、表音的な「普通学校用仮名遣法」が使われた(後に、臨時国語調査会の「仮名遣改訂案」(1924年)にならい、一部変更)。この仮名遣いは、戦後の「現代かなづかい」(1946年公布)に近いものであったが、1942年の教科書から歴史的仮名遣いに変更された(上田2001: 16, 40)。その後、日本の支配地域が広がり、日本語教育を行う地域が拡大

するとともに、日本語の表記法が大きな問題になった⁽¹⁵⁾。「南方諸地域にはカナをもつてし、字音は発音式でというのが定論といつてよい状態にあつた」が、海外向けの雑誌や日本語教科書の仮名遣いについては、さまざまなものが使用された（平井 1949: 360-361, 368-369）⁽¹⁶⁾。

(3) 日本語教授法

日本語教授法については、台湾における研究・実践が、その後の各地における日本語教育に大きな影響を与えている。台湾では、当初、日本語を台湾語に訳して教える「対訳法」が用いられていたが、1899年ごろから、台湾総督府の国語講習員だった山口喜一郎らによって、日本語だけで日本語を教える「直接法」が研究・実践されるようになり、1913年ごろに、「純然たる直接法」に移行した（山口 1933: 468, 国府 1939: 399）⁽¹⁷⁾。直接法は、その後、山口らによって、朝鮮、関東州・満鉄附属地、「満洲国」、中国にも広まり、さらに、東南アジアでも活用されるようになった⁽¹⁸⁾。この間、とくに中国人向けの日本語教育について、山口らの直接法に対して、「頑固な直接教習に拘泥して、文化理解を忘れてゐる」などという批判もあり（山口 1943: 240）、「対訳法」（「速成式教授法」）や「文化理解のための日本語教授」などの提唱者との間に、論争が展開された（日野 1942: 64, 大出 1942: 19, 国府 1943: 210）。直接法は、現在でも、とくに国内の日本語教育機関において主要な教授法となっている。

つづいて、日本が領有、あるいは進駐・占領し、日本語教育を行った地域について、概要を示しておく。表2に、各地域の面積・人口を挙げ（日本（「内地」）・台湾・朝鮮・樺太・関東州・南洋群島については、初等教育学校への就学率も（一部日本語の普及率も）併せて挙げる）、表3に、大きく3つに分けた地域（植民地・中国・東南アジア）の、それぞれにおける、「支配開始の時期」、「支配形態」、「日本語の席次」、「日本語教育の『統一原理』」を、先行研究によって、一覧にしたものを挙げておく。

表2 日本の支配地域

地域 ^ア	面積 (千 km ²)	人口 (千人)	初等教育学校への就学率	日本語の 普及率
日本 (「内地」)	382.6	71,420	99.63% ^イ	—
台湾	36.0	5,872	内地人 99.62% 本島人 71.17% 高砂族 83.38% 合計 71.31% ^ウ	57.02% ^エ
朝鮮	220.8	24,326	内地人 99.87% ^キ 朝鮮人児童 54.5% (男 75.5%/女 33.1%) ^カ	19.94% ^ク
樺太	36.0	415	99.78% ^ク	—
関東州	3.5	1,367	小学校 99.6% ^ケ 公学堂・普通学堂 51.31% (男 72.38%/女 39.15%) ^コ	—
南洋群島	2.1	131	邦人児童 96.59% 島民児童 56.59% (男 59.25%/女 53.68%) ^サ	— ^シ
中国				
満洲国	1,303.1	43,203	—	—
蒙古連合自治政府	615.4	5,508	—	—
中華民国臨時政府	602.7	116,306	—	—
中華民国維新政府	350.1	78,644	—	—
東南アジア				
仏領インドシナ	630.0	23,854	—	—
タイ	620.0	15,718	—	—
英領マレー	136.1	5,330	—	—
英領ボルネオ	211.3	931	—	—
蘭領インド(インドネシア)	1,904.3	60,727	—	—
フィリピン	296.3	16,000	—	—
ビルマ	605.0	16,119	—	—
計	7,955.2	485,871	—	—

^ア 地域・面積・人口は、小林(1988: 43)による。人口は、日本(「内地」)・台湾・朝鮮・樺太・関東州・南洋群島・満洲国は1940年の国勢調査による(大蔵省管理局1985: 92)。その他の地域の人口は、1930年代末頃のものと思われる(岡部1979: 103)。

^イ 1939年度(文部大臣官房文書課1946: 6「学齢児童百人中就学累年比較(既ニ就学ノ始期ニ達シタル者)市町村全体)。

^ウ 1944年3月末日現在(台湾総督府1945: 39「就学率」)。

^エ 1941年4月末現在(台湾総督府1942: 132「国語解者百分比」)。なお、藤森(2016: 330)は、「統治末期には、日本語の理解度に検討の余地を残すが、八〇%近い国語普及率を達成した。」とする。

^キ 1937年度(内閣統計局1941: 152「学齢児童」の「就学」、「不就学(猶予及免除)」により計算)。

^カ 1942年度(上田1943: 203「朝鮮人学齢児童就学率」)。なお、古川(2007: 155)の推定によれば、1943年度における朝鮮人学齢児童の「公立普通学校」(初等教育)への就学率は、男61.8%、女29.4%である。

^ク 1942年末(朝鮮総督府1943: 附録9「国語を解する朝鮮人」)。なお、森田(1987: 128)によれば、1943年末における「国語を解する朝鮮人」の割合は、22.15%である。

- ^ノ 1937年度（内閣統計局 1941: 152「学齢児童」の「就学」、「不就学（猶予及免除）」により計算）。なお、樺太庁（1939: 22）の「種族別戸口」によって計算すると、1937年末の樺太の「種族別人口割合は、内地人」97.4%、「朝鮮人」2.0%、その他の「種族」（アイヌ人、オロクコ人など）0.5%であった。
- ^ケ 1935年度のものと思われる（関東局 1936: 177「日本人教育」）。
- ^コ 1939年度（大石 1942: 80「就学歩合」）。なお、日本人は「小学校」、中国人は「公学堂」（都會地）か「普通学堂」（地方農村漁村）に入学した。
- ^サ 1935年4月末日現在（南洋群島教育会 1938: 689「邦人児童就学歩合」、695「島民児童就学歩合」）。
- ^シ 麻原（1942: 97-98）によると、「勿論すべての島民が国語を解するわけではないが、十歳前後から四十歳前後迄の年齢のものならば、男子に於て七、八割、女子に於て四、五割は簡易なる国語を解すると見てよい」という状況だったという。なお、「1965年国連提出資料」（米調査）によると、「日本語をしゃべるミクロネシア人」は、27.2%（5～14歳 2.4%、15～24歳 11.9%、25～44歳 59.8%、45歳～33.2%）であった（朝日新聞 1967/07/06夕刊）

表3 日本の支配地域における日本語・日本語教育

地域 (領有, 進駐, 占領の年)	支配開始の 時期 ^ア	支配形態 ^イ	日本語の席 次 ^ウ	日本語教育 の「統一原 理」 ^エ
台湾 (1885 領有) 朝鮮 (1905 保護国, 1910 併合) 樺太 (1905 領有) (関東州 (1905 租借)) ^ア 南洋群島 (1914 占領, 1920 委任統治)	「民族独立運動」に対する配慮がない時期	直轄植民地	「国語」(他民族の言語の使用は制限・禁止)	「皇国民としての化育のための日本語教育」
中国 満洲国 (1932 建国) 蒙古連合自治政府 (1937 占領) 中華民国臨時政府 (1937 占領) 中華民国維新政府 (1938 占領)	「民族自決」への一定の配慮が必要とされるようになった時期	傀儡政権 (「東亜新秩序」の範囲)	第一「満洲国語」(国語の一) 「東亜語」(東アジアの共通語) ^カ	「興亜精神滲透のための日本語教育」
東南アジア 仏領インドシナ (1940 進駐) タイ (1941 進駐) 英領マレー (1942 占領) 英領ボルネオ (1942 占領) 蘭領インド(インドネシア)(1942 占領) フィリピン (1942 占領) ビルマ (1942 占領)	「民族運動」への配慮を示すことが要請されるようになった時期	軍事占領地 (「大東亜共栄圏」)		「大東亜民族団結のための日本語教育」

^ア 安田 (1997: 20)。 ^イ 大江 (1992: 16)。 ^ウ 小沢 (1971: 4)。 ^エ 釘本 (1944: 128)。

^ア 関東州は、「直轄植民地」ではなく、日清条約により清国から租借権を得た租借地（「満洲国」建国後は「満洲国」からの租借地）であり、日本語は、「国語」ではなかった（初等教育で、「日本語」は「中国文」（当初の名称は「漢文」とともに教えられた）。この状況は、同じく清国から所有権・行政権を得た南満洲鉄道附属地（「満洲国」建国後は「満洲国」に行政権が移る）でも同様であった（ただし、科目名称は、当初は「中国文」、後に「中国語」（嶋田 1935: 119, 125, 竹中 2000 a: 183-84, 213, 269, 293, 竹中 2000 b: 45, 111）。

^カ 華北占領地・マレー・シンガポール・ジャワ・フィリピンなどでは、学校教育において、現地語とともに「日本語」が必修科目とされた（徐 1996: 265, 松永 2002: 18, 爪哇軍政監部総務部調査室 1944: 21, 木村 1991: 150）。フィリピンでは、日本語は、タガログ語とともに「公用語」とされた（宮脇・百瀬 1990: 83 (74)）。ビルマでは、日本語学校の設置によって、日本語の普及が行われた（多仁 2000 : 198）。

ここでは、上の内容についての説明は省くが、日本語史における日本語政策（日本語の普及）の内容（ポイント）としては、表3に載せたような大きな流れを示すことが必要ではないかと思う。

4. おわりに

先に述べたように、明治中期～昭和戦前・戦中に日本語の普及・進出がはかられたほとんどの地域（海外）において、日本の敗戦とともに日本語は放棄されるようになった。一部の、日本語（いわゆる「残留日本語」）が共通語として残った地域においても、その言葉は、次の世代には継承されていない（渋谷・簡 2013: 106）。しかし、今日、それとほぼ同じ地域（東アジア、東南アジア）において、日本語は、多くの人々によって学ばれている。国際交流基金の「2015年度日本語教育機関調査」によれば、世界137か国・地域で3,655,024人の人々が日本語を学んでいるが、そのうちの1,763,420人（48.2%）が東アジアの人々、1,094,437人（29.9%）が東南アジアの人々である（国際交流基金 2017: 7, 10）。こういう流れなども、現代語に軸足を置いて、日本語の歴史を世界史の中に位置づけるという立場に立った「日本語史」の中に記述されるべきものではないかと思う。

《注》

- (1) 歴史言語学の類義語に、「通時言語学」がある（「通時」は、「共時」に対比される、ソシユール概念）。両者の違いについて、大木（2013: 8-9）は、歴史言語学では、「①過去の言語はいかなる姿をしていたのか。②言語はどのように変化するのか。③言語はなぜ変化するのか。」が問われるが、このうち、「②・③が通時言語学の問い」（「①が共時言語学の問い」）になっている。ソシユールは、「言語の共時的な視点からは、まったく異なるシステムが時代の数だけたくさん存在しますが、…通時的な視点において

は、事象の系列がシステムを条件付けはしますが、システムとは何の関係もありません。」（ソシュール 2007: 142）と述べ、「通時的な視点」においては、「システム」は扱われなとしている。

- (2) ここでは、日本語の通史を扱い、タイトルに「日本語の歴史」、または「日本語史」（「日本語全史」を含む）をもつもの（三木 1942, 三木 1954, 土井 1959, 亀井 1963~1966, 沖森 1989, 佐藤 1995, 渡辺 1997, 山口 1997, 坂梨 2001, 近藤 2005, 山口 2008, 真田 2009, 沖森 2010a, 沖森 2010b, 沖森 2017）を調べた。特定の時代や分野、テーマだけを扱っているものや、タイトルが「国語史」のものなどは、対象としていない。なお、小松（2001: 18-19）は、「日本語史」と「国語史」とについて、「日本語史とは、日本語を多くの言語のひとつとして客観的に捉える立場からみた日本語の歴史であり、国語史とは、日本語を、わが国の言語、我々日本人の言語として捉える立場からみた日本語の歴史である。」と定義し、さらに、「国語史研究が近世の国学の流れを濃厚に継承しているのに対して、日本語史研究は、言語学の方法に基づく研究である。ただし、近年は、旧来の国語史の内容をそのままにして、名称だけを日本語史と改める風潮が顕著に認められる。」と述べている。
- (3) (a2) には、渡辺実『日本語史要説』などがある。同書の「序」には、「日本語の大きな動きと見なし得るものを採り上げて、その動きの背後にはたらいたもの、その動きが日本語の動きとして持つ意味、といったものを探ることに力点を置く。」とある（渡辺 1997: 3）。一方、(b) には、亀井孝ほか『日本語の歴史』（全 8 巻）がある。同シリーズは、日本語の「担い手」（「日本民族」）を主体として、「民族の言語生活の歴史」を記述しようと試みており、その第 1 巻冒頭の「刊行のことば」には、「日本語をとおして、文化を創り、思想を育て、芸術を開化させた民族の生命力を、私たちはここに描きだすのである。」とある。(b) に関連して、時枝誠記は、「国語の歴史は、即ち国語生活の歴史であり、更にそれは、国語形態の総合の歴史でなければならない。国語史は、『読む行為』『話す行為』等に関する個別的な国語形態史でもなければ、また各形態の要素である音韻、文字、語彙、語法等に関する国語要素史でもないのである。」と述べている（時枝 1976: 75）。
- (4) 総合的な研究をいくつか挙げると、日本語教育史については、関（1997）、木村（1991）（地域別に、各地域の専門家によって記述されている）など、植民地教育史・言語政策史については、駒込（1996）、安田（1997）などがある。

- (5) かつて日本が統治した地域のうちには、日本語の教育を受けた世代の人々の間で日本語（いわゆる「残留日本語」）が使われつづけている地域もある。たとえば、台湾には、リンガフランカとして日本語（変種）が使われている地域があるが、これも、話し手の高齢化によって、消えつつあるという（渋谷・簡 2013: 106）。また、日本から移民として海外（ハワイ、北米、中南米など）へ渡った人々の子孫（日系人）の使用する言語も、現地語・日本語のバイリンガル状態を経て、現地語に移っているという（渋谷・簡 2013: 30）。ブラジルをはじめとする南米地域では、最近まで、日系コミュニティ内での、「日本語と日本文化の継承」を目的とする日本語教育が広く普及していたが、近年では、日系人と非日系人との婚姻などによって、家庭内での日本語使用が減少しているという（国際交流基金 2017: 35）。
- (6) 小松（2001）、および沖森（2018）所収の論文では、日本語の普及は扱われていない。なお、沖森（2018）の「序」（本文中の引用部分の直前）には、「日本への漢字の本格的な伝来は、後漢滅亡後の混乱した中国を背景として、四世紀末に高句麗が朝鮮半島を南へと侵攻していったことに起因する。また、ポルトガル語に始まる外来語の使用は、ルターの宗教改革に対抗したイエズス会の活動に基づく出来事であり、幕末明治期における新漢語の出現は、ヨーロッパの帝国主義に対抗するべく、広く洋学を摂取しようとしたことを背景としている。」とある。
- (7) たとえば、沖森（2017）の「第六章 近代——明治以降」には、「2 文字表記—文字施策が滲透する」という節が立てられている。
- (8) 安田（2010: 133）は、「そもそも『日本語政策』というものの『歴史』が存在するのだろうか。」という疑問を提出し、「戦前、日本語を『大東亜共栄圏の共通語』たらしめんとしていた時期にあつてすら、『日本語政策』という用語はもちろん、そう総称できるような施策は存在しなかった。」「支配地域によって政策主体が異なり、その政策理念も同一ではなかった。」と述べている。一方、石（2005: 34）は、日本の「植民地言語政策」について、「古典帝国主義諸国の場合にくらべ、言語的立法措置などの面において、日本のそれが極端に貧弱だった」ことなどを指摘しつつも、「台湾統治をはじめ、朝鮮、満洲国など、一定期間、相対的に安定した統治をしいた地域において、政策主体に錯綜した側面と事情があつたにせよ、組織的、かつ大規模な言語面での統制が行われ、学校教育をはじめ、法律用語や公用語の領域、とりわけ軍隊用語の面で、計画的に日本語の普及がはかられたという事実は、明白にその言語施策が存在したことを示している。」としている。

なお、「言語政策」、「国語政策」について、今日では、「『言語政策』とは、複数の言語が使われているという認識、母語を話す権利を守るという理念、母語を使うということが基本的人権に属するという言語観、これらの下に生まれるものである。日本語という一言語での問題は、広い意味では言語政策の問題と言えるが、『言語政策』とは区別され、『国語政策』と位置づけられる。」（柳澤 2008: 234）などとされるようである。

- (9) 時代が下り、昭和の戦前・戦中になると、上田万年と同様の、日本語の海外進出・普及と結びつけて、国語・国字問題の解決をはかろうとする主張が多く見られるようになる。たとえば、佐久間鼎は、「今、日本語の海外普及が新しい関心事として登場するに至つて、日本語の現状の改善・整頓・統制の事が再び痛切な問題として表面にあらはれてきました。…この機運において、わが日本語の統制、整頓、さうしてその規格の決定による健康的な標準語を制定するために、即時有効な手段を講じるやうに国家ならびに国人一般に要請すべきことはいふまでもありません」（佐久間 1941: 18-19）という考えを示している。また、三木幸信『日本語の歴史』は、「満洲事変以来、急激に日本語の重要性が日本国体の明徴と国民の自覚に伴つて強調せられるやうになつたが、独り内地のみならず、大陸に於てもその国語政策の必要が痛感される。之が海外普及にはどうしても日本語の諸問題の解決こそ急務である。」（三木 1942: 211）と述べている（同書は、「国立国会図書館サーチ」の結果（2018年10月現在）によると、「日本語の歴史」あるいは「日本語史」を含むタイトルをもつ最も古い書籍である。「国語史」をタイトルに含む書籍には、さらに古いもの（吉沢義則『国語史概説』立命館大学出版部 1931 など）がある）。
- (10) 安田（2000: 372-373）は、時枝の、言語を「主体的表現行為の一形式」とし、「主体」（話し手）、「場面」、「素材」の3つを「言語の存在条件」とする「言語過程説」において、「主体」や「場面」があいまいに設定されてしまったために、「しいて解釈すれば朝鮮人は日本という『国家』に所属している『場面』において発話をおこなおうとすると、『国家的価値』という側面から『国語』を『主体的』に選択して発話する、ということにはなる」、「その延長線上で『国語において楽しむ』という形で『母語化』をせよという主張にいたる」と述べて、これを「『言語過程説』の政策的応用」としている。
- (11) これに関連して、『標準日本語発音大辞典』（1944）は、「第三篇 同音異語各地方言 アクセント比較語例集」に、東京・広島・大阪・伊勢とともに、台湾のアクセントを載せるなど、植民地で話されている日本語を方言とし

て扱っている。

- (12) たとえば、蔡 (1989: 333) は、植民地台湾において行われた「国語教育」について、「本島人 [台湾人] は日本の国籍を有し、日本語を『国語』として教育されてきたが、政治的条件を外せば、『国語』は所詮外国語であって、本島人は所詮異民族であったのである。異民族に日本語を『国語』として教える。この教育は『国語教育』なのか。日本語教育なのか」という疑問を提示して、言語生活、学校制度、教授法などの面を検討し、「本島人に対する『国語教育』と内地人に対する『国語教育』とは本質的に違い、本島人教育は『国語教育』の名のついた日本語教育である」と断定している。
- (13) 主に、『新版 日本語教育事典』の「日本語教育史年表」、真田 (2009) の「日本の言語計画関連年表」、河路 (2011) の「関連年表」による。「学齡児童の就学率」については、文部省 (1972: 321)、沖縄県警察部 (1907: 436)、小川 (1997: 10) による。仮名遣いについては、『官報』5141号 (1900年8月21日)、『官報』7561号 (1908年9月7日)、『読売新聞』1924年12月26日～27日、台湾総督府民政部総務局学務課 (1902)、陳 (2005: 65)、上田 (2001: 16, 40) による。日本語教授法 (直接法) については、山口 (1933: 巻頭言 3, 468) による。「皇民化政策」、「国語常用運動」については、鄭 (2014: 141-142)、藤森 (2016: 47) などによる。
- (14) 沖縄やアイヌにおける「同化政策」の形成には、台湾領有の影響があるという。高木 (1994: 167) は、「同化主義の議論の始まるのはまさに、日本が初めて植民地台湾を領有する日清戦争を契機としてである。…植民地領有を契機とする『同化』政策の登場は何をもたらずのか。結論から述べれば、アイヌ民族に対する近世期以来の『日本人』への同質化政策の枠組みを継承し、植民地を視野においた異民族統治としての普遍的視角を確立することにある。」とし、藤澤 (2000: 222-223) は、「植民地台湾が『野蛮』として差別化されることによって、かつて『化外の民』とされた沖縄人が植民地台湾の支配者である『日本人』・『大和民族』 = 『文明』へと『同化』していくことが正当化された」と述べている。
- (15) 「新聞雑誌にあらわれた所論も、太平洋戦争初期は日本語の海外進出普及を中心とした国語問題や国語教育がにぎやかにとりあげられた」が、その後、「国語国字改良反対の反動団体たる『日本国語会』の「はげしい反動運動」以来、低調になったという (平井 1949: 376, 535)。
- (16) 政府の方針 (1943年9月28日の「閣議諒解事項」) は、「醇正ナル日本語」の普及で、仮名遣いについては、歴史的仮名遣いを用いるというものであった (石井 1984: 13)。

- (17) 台湾における「国語」（話し方）の教育には、1921年ごろから、「児童の発表創造」を重んずる「構成式話し方教授法」が取り入れられた（国府1939: 493, 501, 平松1942: 147）。これには、「内地」の国語教育の影響もあったようである（赤木2016: 182-190）。「構成式」は、「内地」の「綴り方」においては、文章を構成する「工夫」（「文段配置の型」）のことであったが（平野1915: 254, 258）、台湾の「話し方」においては、「児童の態度」、あるいは「教育思潮」を指して用いられたようである（国府1939: 501, 平松1942: 148）。
- (18) 小熊（2000: 64）によれば、「この教授法を支持した教員たちの間には、『日本精神』は民族の『精神的血液』である『国語』によってのみ伝達できるものであり、言語に宿る精神を対訳によって注入することは不可能であるという認識があった。これは同時に、『国語』教育はすなわちそれじたい『精神の日本化』の役割を果たすはずであるという思想を伴っていた。この発想が、外国文字である漢字を排斥し、表音的仮名遣いを採用しようとする動きと連動していたのである。」という。山口喜一郎は、「直接法は最初から形式内容の一如たる言葉の形象を第一におき、言葉を如実に体得し、真心と真事と真言とを一貫的に習得することを本領とする…言語的で同時に教育的であつて、真に当の外国語の内容を理解し得るのである。」と述べている（山口1943: 243）。

【引用文献・参考文献】

- 赤木奈央（2016）『「構成式話し方教授法」の成立とその意義：日本統治時代の台湾の大正期及び昭和期の話し方教育を中心に』 拓殖大学大学院言語教育研究科言語教育学専攻博士論文
- 阿久津智（2019 予定）「日本語政策」沖森卓也監修、木村義之編『シリーズ日本語史 第7巻 大正時代・昭和前期の日本語』（仮題）朝倉書店
- 浅野誠（1991）『沖縄県の教育史』 思文閣出版
- 麻原三子雄（1942）「南洋群島に於ける国語教育」朝日新聞社編『国語文化講座 第六巻 国語進出篇』朝日新聞社（復刻版 冬至書房1998）
- 石井均（1984）「日本軍政下における東南アジア地域の教育：日本語教育について」『岡山県立短期大学研究紀要』28 岡山県立短期大学
- イヨンスク（1999）『「国語」という思想』 岩波書店
- 上田万年（1897）『国語のため』（訂正再版）富山房（1895 初版、復刊 安田敏朗校注『国語のため』（東洋文庫）平凡社2011）
- 上田万年（1903）『国語のため 第二』 富山房（復刊 安田敏朗校注『国語のため』

- (東洋文庫) 平凡社 2011)
- 上田崇仁 (2001) 『植民地朝鮮における言語政策と「国語」普及に関する研究』
関西学院大学出版会
- 上田龍男 (李泳根) (1943) 『すめら朝鮮』 日本青年文化協会
- 大石初太郎 (1942) 「関東州の日本語教育」 朝日新聞社編 『国語文化講座 第六
巻 国語進出篇』 朝日新聞社 (復刻版 冬至書房 1998)
- 大出正篤 (1942) 「日野氏の『対訳法の論拠』を讀みて：日本語教定漫言その四」
『日本語』 2-7 日本語教育振興会 (復刻版 冬至書房 1988)
- 大江志乃夫 (1992) 「東アジア新旧帝国の交替」 大江志乃夫ほか編 『岩波講座
近代日本と植民地 1 植民地帝国日本』 岩波書店
- 大木一夫 (2013) 『ガイドブック日本語史』 ひつじ書房
- 大蔵省管理局編 (1985) 『日本人の海外活動に関する歴史的調査 通巻第一冊 総
論の一』 高麗書林 (1947 脱稿, 1950 完成)
- 岡部牧夫 (1979) 「日本ファシズムの植民地支配」 今井清一編 『体系・日本現代
史 第2巻 15年戦争と東アジア』 日本評論社
- 小川正人 (1997) 『近代アイヌ教育制度史研究』 北海道大学図書刊行会
- 沖縄県警察部編 (1907) 『明治三十九年 明治四十年 沖縄県統計書』 沖縄県警察
部
- 沖森卓也編 (1989) 『日本語史』 桜楓社
- 沖森卓也 (2010a) 『はじめて読む日本語の歴史』 ベレ出版
- 沖森卓也編 (2010b) 『日本語史概説』 朝倉書店
- 沖森卓也 (2017) 『日本語全史』 筑摩書房
- 沖森卓也編 (2018) 『歴史言語学の射程』 三省堂
- 小熊英二 (1998) 『「日本人」の境界：沖縄・アイヌ・台湾・朝鮮植民地支配か
ら復帰運動まで』 新曜社
- 小熊英二 (2000) 「日本の言語帝国主義：アイヌ、琉球から台湾まで」 三浦信
孝・糟谷啓介編 『帝国主義とは何か』 藤原書店
- 小沢有作 (1971) 「日本植民地教育政策論：日本語教育政策を中心にして」 『人
文学報 教育学』 7 東京都立大学人文学部
- 亀井孝・大藤時彦・山田俊雄編 (1963~1966) 『日本語の歴史』 1~7・別巻 平
凡社 (復刊 2006~2008)
- 樺太庁編 (1939) 『樺太要覧 昭和十三年』 樺太庁
- 河路由佳 (2011) 『日本語教育と戦争：「国際文化事業」の理想と変容』 新曜社
- 関東局編 (1936) 『関東局施政三十年史』 関東局
- 木村宗男編 (1991) 『講座日本語と日本語教育 15 日本語教育の歴史』 明治書院

- 釘本久春（1944）「日本語普及史の諸問題」『戦争と日本語』龍文書局（復刻版 冬至書房 2008）
- フィリップ・グッデン、田口孝夫監訳（2012）『物語英語の歴史』悠書館（原著 2011）
- David Crystal、西出公之編注（2000）『A HISTORY OF THE ENGLISH LANGUAGE 〈英語の歴史〉』成美堂（原著 1997）
- 国府種武（1939）『日本語教授の実際』東京書籍（復刻版 冬至書房 1998）
- 国府種武（1943）「文化理解のための日本語教授」国語文化学会編『外地・大陸・南方日本語教授実践』国語文化研究所（復刻版 冬至書房 1996）
- 国際交流基金（2017）『海外の日本語教育の現状：2015年度日本語教育機関調査より』国際交流基金（国際交流基金のウェブサイトで閲覧（2018年10月））。
- 小林英夫（1988）『大東亜共栄圏』（岩波ブックレット シリーズ昭和史 No.7）岩波書店
- 駒込武（1996）『植民地帝国日本の文化統合』岩波書店
- 小松英雄（2001）『日本語の歴史：青信号はなぜアオなのか』笠間書院
- 近藤泰弘・月本雅幸・杉浦克己編（2005）『新訂 日本語の歴史』放送大学教育振興会
- 斎藤純男・田口善久・西村義樹編（2015）『明解言語学辞典』三省堂
- 蔡茂豊（1989）『台湾日本語教育の史的研究』東呉大学日本文化研究所
- 坂梨隆三・月本雅幸編（2001）『日本語の歴史』放送大学教育振興会
- 佐久間鼎（1941）『日本語の特質』育英書院（復刻版 くろしお出版 1995）
- 佐藤武義編（1995）『概説日本語の歴史』朝倉書店
- 真田信治編（2006）『社会言語学の展望』くろしお出版
- 真田信治（2009）『日本語教育能力検定試験に合格するための 日本語の歴史 30』アルク（1999 初版『よくわかる日本語史』）
- 渋谷勝己・簡月真（2013）『旅するニホンゴ：異言語との出会いが変えたもの』岩波書店
- 嶋田道弥（1935）『満洲教育史』文教社（復刻版 青史社 1982）
- 爪哇軍政監部総務部調査室編（1944）『爪哇に於ける文教の概況』爪哇軍政監部総務部調査室（復刻版 龍溪書舎 1991）
- 徐敏民（1996）『戦前中国における日本語教育：台湾・満州・大陸での展開と変容に関する比較考察』エムティ出版
- 石剛（2005）『日本の植民地言語政策研究』明石書店
- 関正昭（1997）『日本語教育史研究序説』スリーエーネットワーク

- フェルディナン・ド・ソシュール, 影浦峽・田中久美子訳 (2007) 『ソシュール一般言語学講義: コンスタンタンのノート』東京大学出版会 (1910~1911の講義ノート)
- 台湾教育会編 (1939) 『台湾教育沿革誌』台湾教育会 (復刻版 青史社 1982)
- 台湾総督府編 (1942) 『台湾事情 昭和十八年度版』台湾総督府
- 台湾総督府編 (1945) 『台湾統治概要』台湾総督府 (復刻版 原書房 1973)
- 台湾総督府民政部総務局学務課編 (1902) 『国民読本参照 仮名遣法』台湾総督府民政部総務局学務課
- 高木博志 (1994) 「アイヌ民族への同化政策の成立」歴史学研究会編『国民国家を問う』青木書店
- 竹中憲一 (2000a) 『「満州」における教育の基礎的研究 第1巻 中国人教育①』柏書房
- 竹中憲一 (2000b) 『「満州」における教育の基礎的研究 第2巻 中国人教育②』柏書房
- 多仁安代 (2000) 『大東亜共栄圏と日本語』勁草書房
- 朝鮮総督府編 (1943) 『朝鮮事情 昭和十九年度版』朝鮮総督府
- 鄭在哲, 佐野通夫訳 (2014) 『日帝時代の韓国教育史: 日帝の対韓国植民地教育政策史』皓星社 (原著 1985)
- 陳虹虹 (2005) 「日本統治下台湾における初等学校国語教科書の考察: 1937年以降台湾人生徒用国語教科書に着目して」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』54-1 東北大学大学院教育学研究科
- 寺川喜四男・日下三好 (1944) 『標準日本語発音大辞典』大雅堂
- 土井忠生編 (1959) 『改訂版 日本語の歴史』至文堂 (初版 1957)
- 時枝誠記 (1940) 『国語学史』岩波書店
- 時枝誠記 (1976) 「国語研究史の一構想」『言語生活論』岩波書店 (初出 1949)
- 内閣統計局編 (1941) 『大日本帝国統計年鑑 第五十九回』内閣統計局
- 南洋群島教育会編 (1938) 『南洋群島教育史』南洋群島教育会 (復刻版 青史社 1982)
- 日本語教育学会編 (2005) 『新版 日本語教育事典』大修館書店
- マーク・ピーティアー, 浅野豊美訳 (2012) 『植民地: 20世紀日本帝国50年の興亡』慈学社出版
- 日野成美 (1942) 「対訳法の論拠: その特色」『日本語』2-6 日本語教育振興会 (復刻版 冬至書房 1988)
- 平井昌夫 (1949) 『国語国字問題の歴史』(再版) 昭森社 (復刻版 三元社 1998)
- 平野秀吉 (1915) 『綴り方教授の根本的研究』六合館

- 平松誉資事（1942）『大東亜共通語としての日本語教授の建設：別名台湾に於ける音声国語教授の新研究』光昭会（復刻版 冬至書房 2008）
- 藤澤健一（2000）『近代沖縄教育史の視角：問題史的再構成の試み』社会評論社
- 藤森智子（2016）『日本統治下台湾の「国語」普及運動：国語講習所の成立とその影響』慶應義塾大学出版会
- メルヴィン・ブラッグ，三川基好訳（2004）『英語の冒険』アーティストハウス
パブリッシャーズ（原著 2003）
- 古川宣子（2007）「植民地近代社会における初等教育構造：朝鮮における非義務教育制と学校『普及』問題」駒込武・橋本伸也編『叢書・比較教育社会史 帝国と学校』昭和堂
- 松永典子（2002）『日本軍政下のマラヤにおける日本語教育』風間書房
- 三木幸信（1942）『日本語の歴史』健文社
- 三木幸信（1954）『日本語史概説』三省堂
- 宮脇弘幸・百瀬侑子（1990）「南方占領地における日本語普及と日本語教育：日本軍占領下フィリピンとインドネシアの場合（1942～1945）」『成城文藝』130 成城大学
- 森田芳夫（1987）『韓国における国語・国史教育：朝鮮王朝期・日本統治期・解放後』原書房
- 文部省編（1972）『学制百年史』（記述編）ぎょうせい
- 文部大臣官房文書課編（1946）『大日本帝国文部省年報 第六十七年報 下巻』文部大臣官房文書課
- 安田敏朗（1997）『帝国日本の言語編制』世織書房
- 安田敏朗（2000）『近代日本言語史再考：帝国化する「日本語」と「言語問題』』三元社
- 安田敏朗（2001）「近代日本語政策史概観：戦前・戦中期を中心に」飛田良文・佐藤武義編『現代日本語講座 1 言語情報』明治書院
- 安田敏朗（2010）「日本語政策史から見た言語政策の問題点」田尻英三・大津由紀雄編『言語政策を問う』ひつじ書房
- 柳澤好昭（2008）「言語政策と言語計画と国語政策」西原鈴子・西郡仁朗編『講座社会言語科学 4 教育・学習』ひつじ書房
- 山口明徳・鈴木英夫・坂梨隆三・月本雅幸（1997）『日本語の歴史』東京大学出版会
- 山口喜一郎（1933）『外国語としての我が国語教授法』山口喜一郎（復刻版 冬至書房 1996）
- 山口喜一郎（1943）「日本語の直接法教習について」国語文化学会編『外地・大

- 陸・南方 『日本語教授実践』 国語文化研究所（復刻版 冬至書房 1996）
- 山口仲美（2008）『日本語の歴史』 岩波書店
- 山本融定（2000）「明治国家の成立とアイヌ民族」田端宏，桑原真人監修『アイヌ民族の歴史と文化：教育指導の手引』 山川出版
- 林茂生，古谷昇・陳燕南訳（2004）『日本統治下の台湾の学校教育：開発と文化問題の歴史分析』 拓殖大学海外事情研究所華僑研究センター（原著 1929）
- 渡辺実（1997）『日本語史要説』 岩波書店

（原稿受付 2019年1月10日）

〈論文〉

非漢字圏学習者の負担を軽減する 漢字指導の試み

中 村 かおり

要 旨

非漢字圏学習者にとって、漢字の習得は大きな壁となっている。特に、字形認識の複雑さ、数が多いための記憶の難しさ、それらの負担による学習意欲の低下などが課題として挙げられる。本研究では、それらの課題に対し、学習者の負担を軽減し、達成感を与え、学習習慣を形成するために、(1)字形認識を促すための基本要素の単純化、(2)語彙先習学習および学習段階に合わせた漢字ストラテジーの提示、(3)自律的学習の促進を目指した個別学習課題による実践を行った。その結果、語彙先習による漢字学習の効果が確認でき、かつ自律的学習による取り組みが学習意欲の向上につながることが示唆された。

キーワード：基本要素の単純化、語彙先習、段階的学習、個別課題、学習意欲の向上

1. 研究の背景と目的

近年、日本に来る外国人留学生は増加傾向にあり、2017年度の調査⁽¹⁾では26万人を超えたが、そのうち、ベトナムやネパールなどのいわゆる非漢字圏の学習者が半数以上を占めるようになった。そのため、彼らに対

して漢字教育をどのように行うかということが重要な課題となっている。しかし、非漢字圏の学習者にとって、漢字学習には多くの困難が伴う。中でも、字形が複雑で認識が難しいことや、単漢字および漢字語彙数の多さによる記憶の難しさについては、依然として多くの課題が指摘されており、それによる学習意欲の低下も問題視されている。そこで、本稿では、(1)字形習得に関わる「基本要素の単純化」、(2)記憶の負担軽減のための学習段階に応じた「段階的学習」、(3)学習者主体の「自律的学習の促進」の3点に重きを置いた指導法を実践し、その結果の分析から、今後の漢字指導に役立つ提案を試みたい。

2. 先行研究

非漢字圏の学習者にとっての漢字学習と一口に言っても、様々な側面がある。従来の漢字教材では単漢字を中心とした下記①～⑦の情報と、単漢字の学習前後に⑧が示されており、相互に関連しあっている。

- ①字形認識
- ②単漢字の中心義理解
- ③漢字語彙の意味理解
- ④単漢字の音訓読み
- ⑤漢字語彙の読み
- ⑥単漢字の表記
- ⑦漢字語彙の表記（送り仮名も含む）
- ⑧体系的理解（音訓，部首，形声文字，使い方などの捉え方）

学習者にとっては、これらそれぞれの段階において適切な指導が必要であるが、その課題も指摘されている。先行研究からその課題について整理する。

2.1 基本要素の単純化の必要性について

漢字学習を困難にしている要因として漢字の字形認識の難しさが指摘されており、様々な提言がなされてきた。海保他（2001）では、漢字の字形の学習には、弁別（複数の形を違ったものとして知覚すること）と、識別（一つのまとまった形として認識すること）があるとしている。そして、弁別あるいは識別するために、「有効な漢字形の基本要素単位を同定」し、それを基盤に漢字形に慣れていくことが必要であるが、日本人には有効な部首であっても、初学者にとっては必ずしも有効とは言えないと述べている。つまり、非漢字圏学習者にとっては、部首よりもさらに簡素化された「基本要素単位」が求められていると考えられる。

それに関連し、文字・語彙認識研究では、ボトムアップ・アプローチの必要性が言われており、カイザー（2000）は、特に文字体系・言語間距離が大きい場合には、学習者を見慣れない文字・語彙に慣れさせ、ボトムアップ処理ができるようにするためのトレーニングが必要だと指摘している。そのトレーニングを支えるものとして、漢字の字体を構造分解し、書記素（画）として示すという方法がある。これまで示されてきた書記素の種類は様々で、16種類のものから41種類のものまである。ヴォロビヨワ（2011）は、字形認識を手助けするための書記素は24種類で必要十分だとし、A「一」B「丨」のように各書記素にアルファベット・コードを付し、データ化している（表1）。それにより、例えば「三」という漢字であれば、書記素「一」（アルファベット・コードA）が三本あるため、「AAA」という表記が可能になり、このアルファベット・コードをもとに辞書編集を試みている。

表1 漢字の24種類の書記素とそのアルファベット・コード

A	B	C	D	E	F
一	丨	乚	丿	㇇	→
G	H	J	K	L	M
フ	㇇	丿	㇇	ノ	㇇
N	O	P	Q	R	S
㇇	㇇	ノ	、	㇇	ノ
T	U	V	W	Y	Z
㇇	㇇	ノ	乙	フ	㇇

(ヴォロビヨワ 2011)

これは、学習順序の決定に関わる漢字の複雑さの判定基準を指数として示したという点で意味のある研究である。しかしながら、例えば「新」という漢字のアルファベット・コードが「SAQLAABPOPPAB」であることを見ても、学習者が書記素を覚え、それらを字形認識に役立てるには複雑すぎ、学習者の漢字識別に直接つながるものではない。したがって、学習者の字形認識につなげるためには、これらの書記素を学習者が理解可能なものになるよう、より単純なコードとして示し、ボトムアップ処理を支援する必要があると考えられる。

2.2 段階的学習の必要性について

2.2.1 単漢字を中心とした並列モデル学習の難しさ

従来は、漢字学習の取り組み方として、単漢字1字に対し、多くの読み方や漢字語彙をまとめて練習させる単漢字ベースの学習スタイルが主流であった。例えば、「学生」という語彙が出てきた段階で、親字「学」を用いた語彙である「学校、大学、大学生、留学生、小学生、中学生、科学者、数学」などと、「生」を用いた語彙である「先生、大学生、留学生、誕生日、小学生、生活、一生懸命、生で食べる」などを同時に示し、各語の読み方や例文なども与えるという方法である。しかしこれでは、①字形

認識, ②単漢字の中心義理解, ③漢字語彙の意味理解, ④単漢字の音訓読み, ⑤漢字語彙の読み, ⑥単漢字の表記, ⑦漢字語彙の表記（送り仮名も含む）の7つの項目を同時に学習させることになり, 学習者の負担は少ない。1度の授業でいくつもの漢字についてこのような形での指導を行うことは, 学習者に焦燥感や不安を感じさせる要因となっており（ボイクマン 2015）, 日本語学習そのものに対する意欲低下にもつながりかねない。

また, 語彙の導入に合わせ, 漢字読み取り能力と漢字書き取り能力を並行して伸ばす学習方法は「並列モデル」と呼ばれ, 従来型の教材において主に取り入れられてきた。読める漢字は書けなければならないという了解のもとに, 読み漢字として提出されたものをすべて書かせる指導が行われてきたが, これには, 情報量の多さから学習目標がわかりにくくなり, かつ学習者の負担が重く, 習得につながりにくいという点で問題がある。

そして, この並列モデルには, 別の側面での問題もある。並列モデルを意識して作られた教科書等では, 通常, 漢字で書かれるべき語彙でも, 未習漢字を含むものはすべてひらがなで書かれることがある。例えば「雑誌」や「授業」など, 初級の学習者にとってなじみ深い言葉に使用されている漢字であっても, 画数が多く, あまり多くの語彙に使用されていなければ提出順が遅い。その結果, 本来は漢字語彙であるにもかかわらず, ひらがなで提示され続けることになる。西口（2015）は, 日本語能力試験のシラバスでは, N 4 語彙 1409 語を表記するのに累計 284 字の N 4 漢字では足りず, 語を知っているのに漢字を知らないという状況があることを指摘している。このように当該漢字を学習するまでひらがな表記を続けると, 漢字表記に触れる機会が少なくなり, 書き漢字として学習する段階になって, 急に「読み」と「書き」双方が同時に提示されることになる。これは文字の認識と正確な表記を同時に行わなければならないという点で学習者の負担になろう。日本語母語話者にしても, 読める漢字がすべて書けるわけではない。学習負担を考えれば, 「読み」と「書き」を段階的に提

示することや、読むだけで書かない漢字を設けるなどといった選別の工夫があってもよいのではないだろうか。

2.2.2 語彙先習の意義とその効果

文字習得を進めるために、カイザー（2000）は、文字ではなく語彙のまとまりとして提示し、「学習のかなり速い（ママ）段階から徹底した読み練習を行う必要がある」と述べている。その根拠として、初級段階の外国人学習者は、漢字のみならずカタカナやひらがなにおいても、語彙をまとまりとして理解するのではなく、仮名に一字ずつ音を与えることによって読んでいることを挙げている。この読み方ではまとまった量の文章読解に時間がかかるだけでなく、長い文章を読む際の情報の記憶と整理が難しくなる。したがって、単漢字を1音ずつ音韻に変換しながら読むのではなく、まとまった単語として視覚処理を行うという自動化へ向けての段階的学習が必要である。

このように、語彙をまとまりとして読む練習を行い、それから書かせる方法は「逐次モデル」とされる。「語彙先習」学習とも呼ばれ、語彙知識が漢字読み取り能力に影響し、それを介して漢字書き取り能力に影響を与えるとされる。宮岡他（2009）では、語彙知識と漢字の書き取り能力に関連があることが示されているが、大和他（2017）でも両者に関連があることを確認した上で、漢字の書き取りには、前もって漢字語彙の音韻的表象群の形成が不可欠であると指摘している。つまり、これまでのように単漢字から読み書きを並列的に提示するのではなく、語彙を先取りして学習し、意味や音韻が十分身についた上で書き取りを行うのである。

この効果について、虫明・菅原（2010a）では、語彙先習の方が漢字の定着率が高く、かつ学習意欲が保持できるため、結果的に学生間の習得のばらつきが少なくなる傾向があると述べている。これは、学習すべき語彙リストを作成し、それを教師・学習者間で共有することで、「漢字学習の

目標が具体的かつ段階的に設定された」ことに起因するとしている。本研究はそれに賛同する立場に立ち、教科書で学習済みのすでに知っている漢字語彙を塊として示し、読みと意味理解が同時に起こるような練習を進めていくという方法を採用することとする。その際、虫明・菅原（2010b）による、学習意欲の保持のために、語彙を精選し、学習目標を絞ることが有効だという指摘に従い、語彙の精選も行う。

2.2.3 学習ストラテジーの段階的提示

学習者が使用するストラテジーは、常に一様であるわけではなく、学習段階によって変化していく。谷口（2016）は、その変化について、学習期間が長くなるにつれて、「連想」や「部首」といった漢字の知識を関連付けたり、分類したりして整理するストラテジーの使用頻度が高くなるとしている。確かに、部首や形声文字の知識は、ある程度の数の漢字や語彙を知らなければ、実感を伴って納得することは難しいであろう。従来は、象形文字や会意文字については漢字の導入部分で示し、形声文字については触れない教材も多かった。しかし、漢字の8割以上は形声文字であると言われており、形声文字に関する知識は漢字学習において不可欠である。そこで、本実践では、漢字学習において、体系化に関わる学習ストラテジーについての情報を一度に示すのではなく、形声文字も含め、学習段階に合わせて段階的に示す方法を採用することとする。

2.3 自律的学習について

漢字の読み書きは、授業時間内だけでの習得は困難で、学習者の自律的な学習が欠かせない。日本語学習の中でもとりわけ漢字は、自律的かつ継続的な取り組みによって、初めて身につくものだと考えられる。OECD教育研究革新センター（2013）はこれからの学習環境を考える中で、学習を促進する7つの原理を挙げている。

- (i) 学習者中心で「自己調整的な学習者」としての発達を促す
- (ii) 共同学習による学習の社会化
- (iii) 動機づけや達成感
- (iv) 個人差の認識
- (v) すべての学習者を伸ばす
- (vi) アセスメントの活用（目標および意義の明確化とフィードバック）
- (vii) 階層化した知識内の多くの基本的要素を組織化し、複雑な知識構造を組み立てる

この7つの原理は、漢字学習においても大変示唆に富むものである。漢字学習は個人差が大きい、すべての学習者がそれぞれのペースで伸びていくことを目指すものである。そのために、目標と意義の明確化を行い、学習者自身が中心となって、クラスメートと協力し合い、自己調整を行いながら進めていくことが必要である。そのような環境を整えるために、教師は漢字知識の基本的要素について学習者が組み立て可能なものとして組織化して提示し、それぞれの意義を示した上で、適切なフィードバックを行わなければならない。以上の環境が整えば、学習者の自律的学習の促進につながると考えられる。本研究ではこの原理をできるだけ具体化できる方法を実践し、自律的な学習習慣の形成を目指す。

3. 実践概要

本研究では、先行研究で課題だと考えられた、(1)基本要素の単純化、(2)段階的学習の導入、(3)自律的学習の促進を目指して実践と検証を行った。対象と期間は以下の通りである。

- ・実践対象：拓殖大学別科日本語教育課程「入門漢字クラス」の非漢字圏学習者（ベトナム人、インドネシア人、ネパール人計17名）
- ・実践期間：2018年4月～2018年7月（週2回×90分×14回）

以下、実践の具体的な方法について述べる。

3.1 字形認識のための基本要素の単純化；「タハ式」の採用

本実践では、字形認識のために、タハ・イマーン・モヒーによって提唱された（以下、「タハ式」と略述）漢字字形の認識法（タハ2015）を採用した。タハ式は、6種類の線とそのオプション形からなる、極力単純化された基本要素を用いて、漢字の字形認識を促す指導法である。タハ式では、漢字の構成要素として、6種類の線形と、2種類のオプション（サイズ・オプション、ハネ・オプション）から構成されている⁽²⁾。

6種類の線は、線の入り方と出方、止めか払い、直線か曲線かという観点から分類されており、これまで初学者に意識させることが難しかった、止め、払いなどの運筆や、線の曲がり方などを自然に習得させることができるようになっている。

また、それぞれの要素に、アルファベット・コードが充てられている。サイズ、ハネの両オプションもアルファベットで示される。これにより、学習者は基本要素6種類とそのバリエーションを意識すればよく、字形認識の負担が大幅に軽減される。また、アルファベット・コードがそれぞれの要素のイメージに近いので、アルファベット・コードとの結びつきもスムーズで、学習者が異なる字形を書いたときの指摘と意識化に役立つと考えられる。

例えば、「了」と「丁」は、明朝体では字形の違いが分かりにくく、学習者にとっては書き分けるための意識化が難しい。しかし、タハ式であれば、アルファベット・コードを使って、「了」の2画目が曲線の跳ねた「㇀」であることと、「丁」の2画目が直線の「丨」であることを理解させることが可能である。この「㇀」と「丨」の弁別は、「子、字、学（中央下画）」と「丁、町、利（最終画）」など、多くの漢字において、識別と書き分けが必要である。それを6種類という非常に限定された要素に

よって、画の入り方、払いか止めか、直線か曲線か、またその角度について理解させることができる点で、このタハ式は非常に優れた字形認識手段だと言える。そのため、本実践の字形認識の方法として取り入れることとした。

3.2 段階的学習の導入について

3.2.1 精選語彙・漢字リストの作成

段階的語彙学習については、精選された語彙リストが学習を助けるという先行研究の結果に基づき、本実践対象の学習者に合わせた語彙精選を行い、教材⁽³⁾を作成した。これは、拓殖大学別科初級クラスで使用されている主教材⁽⁴⁾である『日本語初級〈1〉——大地メインテキスト』（以下、『初級1』と略述）、『日本語初級〈2〉——大地メインテキスト』（同、『初級2』）での学習語彙を、日本語能力試験出題基準⁽⁵⁾の語彙および漢字リストに照らし合わせて選定した。その際、書く漢字語彙と読む漢字語彙を分け、読むだけで書かない語彙も選定することとした。

まず、書くことが求められる漢字について、旧日本語能力試験4級（現N5レベル）および3級（現N4レベル）の漢字300字をすべて取り上げ、その漢字を用いた漢字語彙を学習語彙として選定した。初級1の範囲では、4級を中心に漢字160字を選定し、初級2の範囲では残りの140字を用いた漢字語彙を選定した。そして、これらの漢字を含む漢字語彙、および読むだけの漢字語彙について、旧日本語能力試験4級および3級語彙の中から、初級1では311語、初級2では306語を学習語彙として選んだ。それから、メインテキストでの語彙提出に合わせ、1課～42課までの漢字語彙および漢字リストを作成した。これにより、各課で学習者が取り組むべき課題が以下のように絞られた。

- ①「読み練習」——各課の読み漢字語彙（13語～18語程度）
- ②「書き練習」——各課の書き漢字（8字程度）

さらに、確認のための各課の読み・書きクイズ、およびメインテキストの区切りに合わせ、およそ6課ごとのまとめの読み・書きクイズを作成し、それぞれの確認に役立てることとした。

3.2.2 学習段階に合わせたストラテジーの提示

従来は、漢字の概要、漢字の学び方などについて、漢字学習の前にまとめて説明されることもあったが、本実践では、谷口（2016）の指摘に基づき、学習段階に合わせてストラテジーを提示していく方法を採用した。学習者がある程度の漢字語彙の意味と読み方を習得したと思われる段階で、タハ式で基本線の導入および練習を行い、書き練習を始める。そして、漢字語彙の定着に合わせて、象形文字や会意文字、品詞によるグループ分けと使い方、部首、音符や形声文字などに関して段階的に示し、全学習期間を通じて体系的な理解を目指すこととした。

3.3 自律的学習の促進について

前述の自律的学習に必要な環境作りについて OECD から示された原理をここで再掲する。

- (i) 学習者中心で「自己調整的な学習者」としての発達を促す
- (ii) 共同学習による学習の社会化
- (iii) 動機づけや達成感
- (iv) 個人差の認識
- (v) すべての学習者を伸ばす
- (vi) アセスメントの活用（目標および意義の明確化とフィードバック）
- (vii) 階層化した知識内の多くの基本的要素を組織化し、複雑な知識構造を組み立てる

この7つの原理に可能な限り応える方法として、本研究では、学習者それぞれの、その日の目標に応じて、復習と各課クイズを行う個別課題（以

下、「漢字クイズマラソン」と記述)を取り入れた。これは、(i)学習者中心で、(iv)個人差を超えて取り組み、(v)すべての学習者が各々のペースで、(vi)目標を持って取り組むことで、(iii)学習動機と達成感を得られるというものになっている。

漢字クイズマラソンでは、90分授業の後半にあたる45分程度の時間、漢字語彙および書き漢字の復習と確認をしたのち、いくつかの各課クイズを受ける。基本的に1課から始め、読みクイズが終わってから、書きクイズを受ける。10点満点を取れば、個人別の得点記録表にシールを貼り、次の課のクイズに進む。満点が取れなかった場合、次の授業で、誤答部分の復習をしたのち、再度受験をする。満点が取れるまで何度も受け、満点が取れたら、各自のペースで次のクイズを受けていくという仕組みになっている。

各課クイズは1課～42課までそれぞれ10問ずつの読み・書きクイズである。クイズの出題はすべて語彙リストにある「ことば」および「書き練習」に出されている漢字語彙のみに限定しているため、該当課の13語～18語程度の語彙の読み方と、「書き練習」の8字程度の新出書き漢字を覚えれば、満点が取れるようになっている。また、当機関における漢字学習はメインテキストより遅れて始まるため、これらの語彙はすでにメインテキストで学習済みであり、意味および音韻理解の負担は少ないと考えられる。さらに、2回目以降はすでに問題がわかっているため、学習目標となることばや漢字を学習すればよい。漢字学習では覚えることが必要であるため、満点を取りたいという気持ちが学習動機につながることを期待した。

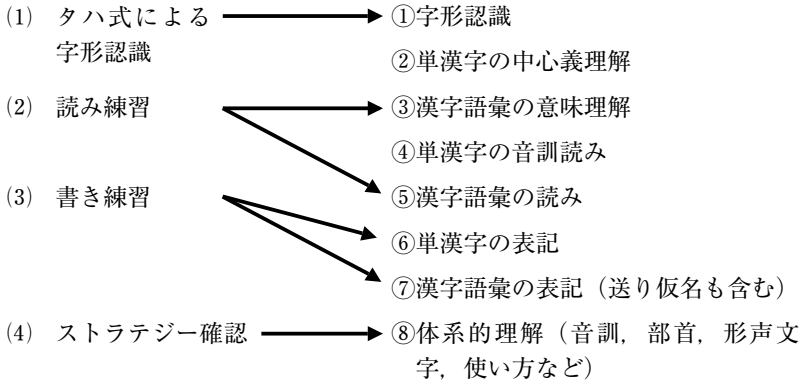
進め方は個人に委ねられており、日によっては、クイズに挑戦せず、書き練習や語彙の意味確認を行ってもよい。反対に、事前に自分で数課分の学習を進め、時間内にできるだけ多くのクイズを受け続ける回があってもよい。また、読みだけ、あるいは書きだけに挑戦するなど、すべてが学習

者自身によって設定され、進めていく方式を採用することで、自律的学習習慣の形成を促す。教師は必要に応じて相談に乗り、進まない学習者には提案を行うなど、支援者としての役割を担う。

漢字クイズマラソン以外でも、自律的な学習を促す仕掛けを作る。「漢字ストラテジー」など体系化に関わる内容については、ペアワークやグループワークなどを通じて、学習者自身で法則や特徴を発見し、お互いに学び合うアクティブ・ラーニング方式を取り入れる。これにより、OECDの原理にある、(ii)共同学習による学習の社会化と、(vi)階層化した知識内の多くの基本的要素を組織化し、複雑な知識構造を組み立てることを目指す。

以上の試みを実践すれば、単漢字を親字とする並列モデルでまとめて示されていた漢字の学習項目を、下記のように段階的に学ぶことが可能になる（図1）。

図1 本実践と漢字学習項目との関連



まず、(1)タハ式によって字形認識を行い（＝①）、(2)既習漢字語彙の意味確認の後、読みの定着を図り（＝③⑤）、(3)単漢字および漢字語彙の書き

につなげ (=⑥⑦), ある程度既習の漢字数が増えたところで, (4)体系化のためのストラテジー確認を行う (=⑧), という流れである。②単漢字の中心義理解と④単漢字の音訓読みについては, 漢字語彙の意味理解と漢字語彙の読みが定着すれば自然と身につくものであり, 個別に覚えなければいけない情報として扱った場合の負担と, 学習者に提示する意義を考え, 本実践では扱わないこととした。

4. 実践結果

4.1 漢字の学習方法と日本語力との関係

漢字に関してどのような力がついたか, またそれが日本語力の向上にどのようにつながるかを見るため, 実践対象となった17名の学習者に対し, 実践終了時に漢字復習クイズ(資料1)を行い, 2か月後の試験結果と比較した。実施時期は復習クイズが2018年7月, 日本語および漢字試験が2018年9月である。

復習クイズは目的によって下記の3種類の問題を設けた。

- (a) 語彙：文脈にあてはまる漢字語彙を4つの選択肢から選択する
[目的：①字形認識力の確認]
- (b) 読み：(a)で正答として選んだ語彙の読み方をひらがなで書く
[目的：③漢字語彙の意味理解度および⑤漢字語彙を読む力の確認]
- (c) 表記：全ひらがなの文章のうち, 漢字で書く部分に下線を引き漢字を書く
[目的：⑥単漢字の表記・⑦漢字語彙の表記(送り仮名)の正確性の確認]

これらはすべて授業内で行った漢字語彙を確認するクイズであるため, 平均すると81%以上得点しており, 記述式の漢字正答率も88%と高かった。それらの結果を, 2か月後に行われた漢字試験および日本語の試験の

表2 漢字に関する個別能力と日本語力との関係

		学習者 A	学習者 B	学習者 C	学習者 D
タイプ		全般的	語彙優先	字形認識優先	書き優先
漢字 復習 クイズ	字形認識 (100 点)	95	85	85	60
	読み (100 点)	95	100	70	55
	書き (正答数)	87 字	61 字	70 字	82 字
試験	漢字 (100 点)	82	42	60	44
	日本語 (100 点)	87	76	35	33

結果と比較してみると、個別の学習能力あるいは学習方法が日本語力の向上に関わる可能性が示唆された（表2）。全体を大まかなタイプに分け、特に特徴的な4名を以下に順に見ていく。

学習者Aは、語彙も漢字もバランス良く伸びているタイプである。漢字語彙の字形認識、漢字語彙の読み、漢字の書きすべてにおいて誤りが少なく、その2か月後の漢字試験、日本語試験でも高い得点を取っている。

学習者Bは、語彙を優先的に学習しているタイプだと言える。漢字語彙の読みでは100点を取っているが、字形の認識で間違いが見られ、85点であった。書きにおいても、正しく表記できた漢字は61字と多くない。つまり、文脈に当てはまる語彙の意味と音韻はわかっているが、字形との結びつきが曖昧であると考えられる。その後の漢字試験でもあまり伸びが見られないが、日本語試験の得点は比較的高い。これは語彙力によるものと推察される。

学習者Cは、字形認識優先のタイプだと言える。字形認識では学習者Bと同じ85点だが、読みに誤りや無回答が目立ち、70点だった。その原因として、漢字語彙を音韻や意味ではなく、視覚的に捉え、選択している可能性が考えられる。その後の漢字試験では60点を取っているが、日本語の方は35点と伸びが見られない。つまり、語彙の意味理解の不足が日本語力に影響したのではないかと思われる。

学習者 D は、字形認識、漢字読みともに誤りが目立った。音韻や字形の似ている語彙との混同（使って・作って）や、同音異義語の間違い（重い・思い）などが見られ、漢字語彙の意味・音韻認識の曖昧さが観察された。一方で、漢字表記には力を入れており、正しく書けた漢字数は 82 字と多かったが、その後の漢字試験および日本語試験では点数が伸びなかった。したがって、限られた文脈で使う漢字や漢字語彙を正しく書くことができても、全体的に使える語彙の数が少なければ、日本語力の向上には不十分であることが示唆された。

上記 4 名の傾向から、漢字語彙の音韻の定着が字形認識すなわち漢字語彙読みの前提となることと、その上で書き練習を積み上げていかなければ、漢字力および日本語力の向上にはつながらないことが先行研究と同様に確認された。

以上に加えて全体的な傾向として、漢字表記については、どれが漢字語彙であるかの判断や、それらをどのように表記するかについて意識して学習している様子がうかがえた。未習語についても積極的に部首や部品を書こうとしており、「初めまして」「友達」「沢山」「夢」「将来」「皆さん」など、本実践では書き漢字としては示されておらず、授業では書く練習をしていない漢字についても、「友^ん」や「し^ょう来」など、漢字として表そうとする姿勢が見られた。これは、自律的学習の取り組みによって生まれた効果だと考えられる。このように達成感を持ちながら進める学習法によって、自律的学習が進む様子が観察された。

4.2 本実践による漢字力・日本語力の伸びの検証

本実践が、実践を受けていない他の学習者と比べ、どのような効果があるかを見るため、全体的な結果について検証を行う。ただし、対象者が少ないため、統計処理は行わず、参考資料として考えることにしたい。そして、授業で観察された様子から実践の効果についても検証する。

表3 漢字・日本語の得点（100点）と伸び率（%）の比較

	初級非漢字圏 実施群 n=11	初級漢字圏 非実施群 n=6
漢字 1 回目	6.5	46.3
漢字 2 回目	51.7	49.3
（伸び率）	（87.5%）	（6.0%）
日本語 1 回目	23.5	30.7
日本語 2 回目	48.1	33.5
（伸び率）	（51.0%）	（8.5%）

実施群として初級非漢字圏学習者 11 名（17 名の対象者のうち前後 2 回の試験を受験した者に限る）、非実施群として漢字以外はほぼ同じ日本語教育を受けている同レベルの初級漢字圏学習者 6 名を対象に、実践前の 2018 年 4 月と実践後の 9 月の試験から、漢字と日本語の平均得点およびその伸び率を比較する（表 3）。

結果を見ると、実践の対象学生である初級非漢字圏学習者は、実践開始時の日本語力が低い学習者が若干多かったため、伸び率は漢字、日本語共に高い。そして、実践後のいずれの得点も初級漢字圏学習者を上回っている。これは、漢字圏の学習者は、前述の学習者 C と同様に、語彙理解を音韻ではなく文字という視覚的な情報に頼りがちになるのに比べ、非漢字圏の学習者は漢字語彙の学習を通じて、視覚的にも音韻的にも意味が理解できるようになっていることが奏功したと推察される。ここからも、漢字語彙の学習が漢字学習および日本語力の向上に効果があることが示唆された。

一方で、非実施群の初級漢字圏の学習者の漢字および日本語に伸びがあまり見られないことから、漢字圏の学習者に対する漢字教育および語彙習

得のための自律的学習の効果的な方法の指導が必要だと思われる。今後、漢字学習だけでなく日本語の学習全体を考える際に見過ごしてはならない点で、早急に取り組むべき課題だと考えられる。

そのほか、授業内で観察された様子から、実践の効果について述べる。まず、多くの学習者に共通するのが、字形表記の正確さである。「子」の2画目と「前」の最終画の書き分け、「学」と「堂」の最初の3画の書き分けなど、画の入り方とその角度、出方（止めか払いか）に間違いが少なく、非常に読みやすく書かれている。本実践に関わった5名の教員・ティーチングアシスタントから、表記の正確さおよび文字の読みやすさについて高い評価を得ているが、具体的な検証はしていないため、タハ式による画の認識と再現性については、改めて確認したい。

また、授業内の学生の反応を見てみると、漢字語彙の読みのスピードが速くなり、一字ずつではなくまとまりとして認識している様子が見られた。また、「学生、先生の生は人の意味か」「雪は雨にヨだが、ヨはどんな意味か」など、漢字語彙に共通する要素に注目し、これまで学んできた漢字の体系化を図ろうとする質問が多く出るようになった。虫明・菅原(2010b)でも、精選され、限定された漢字語彙を覚えることで、「部首や既習漢字とのつながりを発見する余裕が生まれた」ことが指摘されているが、その様子が本実践でも観察された。

最後に、漢字クイズの準備を周到に行う傾向のあった学生のうち数名は、2か月の夏季休暇の後に、急激に日本語力が伸びていた。これは自律的学習の習慣が形成されたことによる可能性が考えられる。この関連性についても今後明らかにしていきたい。

5. まとめと今後の課題

本研究では、漢字学習における学習者の負担を軽減するため、(1) 字形習得のための基本要素の単純化にタハ式を用い、(2) 語彙先習および、漢字ストラテジーの段階的学習を行い、(3) 自律的学習習慣の形成を目指し、個別課題の導入を実践した。その結果、(1) のタハ式による基本要素の単純化では、字形認識や表記において、現段階では数値化できない効果があることがうかがえた。次に、(2) 段階的学習については、漢字語彙をまとまりとして理解する語彙先習学習の効果が確認でき、それが日本語力の向上にもつながることが示された。そして、(3) 個別課題の導入により自律的な学習習慣の形成を促し、日本語力の全体的な底上げにつながる可能性が示唆された。本研究ではその効果を統計的に検証できなかったため、今後の課題としたい。

また、正しく表記することを重視してきた学習者であっても、語彙の量が少なければ、日本語力、漢字力の向上にはつながらないことがわかった。語彙習得が進まない段階での正確さを重視する表記学習は、その後の学習効果につながらないことが推察され、「自律的学習」で身につけるべき項目をどのように示し、指導するのか、課題も残った。今後は、伸びのあまり見られない学習者および漢字圏の学習者に対し、どのような学習方法が効果的かを再検討し、漢字のみならず日本語力向上につなげる方法を考えたい。

《注》

- (1) 独立行政法人日本学生支援機構（JASSO）（2018）「平成 29 年度外国人留学生在籍状況調査等について」（https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_e/2017/_icsFiles/afieldfile/2018/02/23/data17.pdf 2018/8/27 閲覧）による。

- (2) 「タハ式」の詳細については、特許申請予定のため、別稿に譲る。
- (3) この教材は2018年9月および12月に一般向け教材として出版された。
中村かおり・伊藤江美・梅津聖子・牧野智子・森泉朋子(2018)『ことばでおぼえる やさしい漢字ワーク 初級1——日本語初級1大地準拠——』スリーエーネットワーク, 中村かおり・伊藤江美・梅津聖子・牧野智子・森泉朋子(2018)『ことばでおぼえる やさしい漢字ワーク 初級2——日本語初級2大地準拠——』スリーエーネットワーク
- (4) 山崎佳子・石井怜子・佐々木薫・高橋美和子・町田恵子(2008)『日本語初級〈1〉——大地メインテキスト』スリーエーネットワーク
山崎佳子・石井怜子・佐々木薫・高橋美和子・町田恵子(2009)『日本語初級〈2〉——大地メインテキスト』スリーエーネットワーク
- (5) 国際交流基金編(2004)『改訂版日本語能力試験出題基準』凡人社

引用・参考文献

- 伊藤芳照(1988)「第3章外国人学習者に対する表記の指導」『国語教育指導参考書14文字・表記の教育』pp.72-145, 国立国語研究所
- ヴォロビヨワ・ガリーナ(2011)「構造分析とコード化に基づく漢字字体情報処理システムの開発」『日本語教育』149(0), pp.16-30
- ヴォロビヨワ・ガリーナ(2015)「非漢字系学習者の文字認知特性に適合した漢字教材の開発」『JSL漢字学習研究会誌』7(0), pp.1-10
- カイザー・シュテファン(2000)「非漢字圏日本語学習者のための漢字・語彙教育のシラバスに関する考察——認知心理学実験の知見を踏まえて」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』(15), 筑波大学留学生センター, pp.25-34
- 海保博之・Haththotuwa Gamage Gayathri Geethanjali(2001)「非漢字圏日本語学習者に対する効果的な漢字学習についての認知心理学からの提言」『筑波大学心理学研究』23, 筑波大学, pp.53-57
- 谷口美穂(2017)「非漢字系日本語学習者の漢字再生を困難にする諸要因」『日本語教育』(167), 日本語教育学会, pp.1-14
- 谷口美穂(2016)「日本留学志望のマレーシア人学習者の漢字学習ストラテジー——学習期間にともなう変化と成績による使用傾向の特徴——」『国際交流基金日本語教育紀要』(12), 国際交流基金, pp.7-23
- タハ・イマーン・モヒー(2015)「非漢字圏日本語学習者のための字形学習法」

- 『2015年度日本語教育学会実践研究フォーラム予稿集』国際交流基金日本語国際センター, p.47
- 西口光一 (2015) 「日本語教育における漢字指導のデザインと実践」『日本語学』 vol. 34-5, 明治書院, p.111
- ボイクマン聡子 (2015) 「非漢字圏学習者に対する漢字導入方法の一提案」『日本語学』 vol. 34-5, 明治書院, p.139
- 宮岡弥生・玉岡賀津雄・林炫情・池映任 (2009) 「韓国語を母語とする日本語学習者による漢字の書き取りに関する研究 学習者の語彙力と漢字が含まれる単語の使用頻度の影響」『日本語科学』 (25), 国立国語研究所, pp.119-130
- 虫明美喜・菅原和夫 (2010a) 「漢字学習における『語彙先習』の再検証」『日本語教育方法研究会誌』 16 (2), pp.40-41
- 虫明美喜・菅原和夫 (2010b) 「語彙精選は漢字学習にどのような影響をあたえるか——東北大学日本語研修コースの場合——」『日本語教育方法研究会誌』 17 (1), pp.68-69
- 大和祐子・玉岡賀津雄・熊可欣・金志宣 (2017) 「韓国人日本語学習者の語彙知識と漢字の読み書き能力との因果関係の検討」『ことばの科学』 (31), 名古屋大学, pp.39-58
- OECD 教育研究革新センター (2013) 『学習の本質——研究の活用から実践へ』 明石書店, pp.396-399

(原稿受付 2019年1月8日)

資料1 復習クイズ

ふくしゅうクイズ

/40

クラス：_____ 名前：_____

①いいものに ○を つけます。

() に よみかたを かきます。

① わたしの _____ はリンです。よろしく。

- 1 午前 ② 名前 3 有名 4 各前
() (なまえ) () ()

② あ、 _____ が来ましたよ。これに乗りましょう。

- 1 電話 2 電気 3 電車 4 雷雨
() () () ()

③ この _____ 花は 何ですか。

- 1 石い 2 白い 3 近い 4 固い
() () () ()

④ あの高い _____ は 東京スカイツリーです。

- 1 動物 2 運動 3 建物 4 健康
() () () ()

⑤ あしたは7月26日で、 _____ ですね。

- 1 木曜日 2 洗濯 3 来週 4 教室
() () () ()

⑥ タンさん、 _____ ですか。ちょっと顔が赤いですよ。

- 1 病院 2 天気 3 暑気 4 元気
() () () ()

⑦ 今年の _____ は とてもあついです。

- 1 冬 2 夏 3 秋 4 度
() () () ()

⑧ A：すみません、消しゴムを _____ ください。 B：はい、どうぞ。

- 1 貸して 2 話して 3 借りて 4 貸して
() () () ()

⑨ わあ、このかばんは _____ ですね。何が入っているんですか。

- 1 重い 2 思い 3 動い 4
() () () ()

⑩ A：あの、パソコンを _____ もいいですか。 B：ええ、いいですよ。

- 1 作っても 2 洗っても 3 使っても 4 使っても
() () () ()

- 10 きう、かみを_____、みじかくしました。
1 来て 2 会って 3 刀って 4 切って
() () () ()
- 11 この_____は からくて、食べられません。
1 料理 2 理科 3 料金 4 洋服
() () () ()
- 12 東京の_____は 1300万人ぐらいです。
1 北口 2 入口 3 人間 4 人口
() () () ()
- 13 この_____は あたまでが いたいときに のんでください。
1 楽 2 薬 3 病 4 英
() () () ()
- 14 日本語の_____は 読めませんが、インターネットでニュースを読みます。
1 親切 2 新聞 3 新刊 4 見聞
() () () ()
- 15 この試験の_____は 難しくてよくわかりません。
1 出題 2 連絡 3 問題 4 宿題
() () () ()
- 16 一人で外国へ行くのは はじめてなので、ちょっと_____です。
1 調子 2 中止 3 忘年 4 心配
() () () ()
- 17 わたしの_____に ベッドとつくえがあります。
1 部屋 2 部室 3 家族 4 場合
() () () ()
- 18 キャベツやにんじんは、_____売り場にありません。
1 野菜 2 肉 3 魚 4 野球
() () () ()
- 19 父は、あの会社で、車をつくる_____をしています。
1 土産 2 事故 3 用事 4 仕事
() () () ()
- 20 チームのみんなと、新しいゲームを_____しています。
1 質問 2 開発 3 開店 4 習慣
() () () ()

①かんじで かく ことばに せん をかいて、したに かんじを かきます。

はじめまして。わたしはリンです。たくしょくだいがくのがくせいです。ことしのさんがつにほんへ
(れい) 拓殖
きました。いま、ひとりですんでいます。そして、でんしゃでがっこうへかよっています。わたしのうち
は、ちかてつのできからちかいです。とうきょうはとてもべんりですが、ものがとてもたかいです。

にほんごのべんきょうはおもしろいですが、たいへんです。とくに、かんじのべんきょうはむずかしい
です。かんじのことばはたくさんあるので、よみかたもかきかたも、まいにちれんしゅうしなければなり
ません。こんしゅう、しけんがあるので、いま、じゅんびしています。

わたしのしゅみはりょうりをつくることと、うんどうすることです。りょうりは、なんでもつくりま
す。いま、ともだちにはほんりょうりをならっています。それから、うんどうもすきです。やすみのひは、
こうえんをはしったり、プールでおよいだりしています。

らいねん、だいがくにはいって、けいざいをべんきょうしたいです。なつやすみは、そのおかねをため
るために、アルバイトをはじめようとおもっています。わたしのゆめは、しょうらい、じぶんのみせ
をもつことです。みなさん、いっしょにがんばりましょう。

〈論文〉

BCCWJ に基づく「てくれる」構文の分析

— 日本語上級学習者の非用解消に向けて —

栗 田 奈 美

要 旨

日本語学習者にとって難易度が高いとされる「てくれる」構文の中でも、特に「雨が降ってくれた」のように主語が恩恵を施す意図を持たない用例は、上級学習者であってもなかなか産出されにくい。本稿では、「現代日本語書き言葉均衡コーパス (BCCWJ)」を用いて「てくれる」構文の使用実態を明らかにし、特に学習者の非用が目立つ用例に焦点を当て、適切な位置づけを与えることを試みた。その結果、これらの用例が一定以上の割合で存在し、主語が無生物の場合や人であっても恩恵意図を持たない場合、さらには恩恵の受け手が広く人間一般である場合など、豊かなバリエーションを持つことが明らかになった。さらに、主語が恩恵意図を持たないにもかかわらず、我々人間がその事態に恩恵性を見出そうとする場合、使役表現の使用や擬人化等の操作により、主語が意図的にその事態を生じさせているかのように把握し、その上に「てくれる」構文を重ねることで、当該事態に対する感謝や好ましさを明示する傾向があることが示唆された。

キーワード：「てくれる」構文、恩恵性、BCCWJ、日本語学習者、非用

1. はじめに

日本語の授受動詞「やる (あげる)」、「くれる」、「もらう」ならびにそれら本動詞からの拡張による補助動詞「てやる (てあげる)」、「てくれる」、「てもらう」は、日本語学習者にとって習得困難な項目とされている。そ

の主な要因として、以下の2点が挙げられる。一つは、授受動詞が視点と方向性から三系列に分かれている点である。仕手視点の表現には「やる」と「くれる」、受け手視点の表現には「もらう」があり、さらに、話者から見て遠心的な方向性を持つ表現には「やる」、求心的な方向性を持つ表現には「くれる」と「もらう」が用いられる（山田 2000, 2004）。これは、例えば英語の“give”, “receive”のように、二系列しか持たない言語の母語話者にとっては困難な点となる。もう一つは、日本語では描写しようとする事態が当事者にとって好ましいかどうかと言語化される傾向が強い点である。好ましい場合は「てくれる」等の受益構文 (benefactive construction) が、そうでない場合は受動構文が使用される。この傾向は、多くの言語で日本語ほど顕著には見られないようである（益岡 2001）。

以上の2点の要因に加え、「てくれる」構文には、同じ仕手視点表現である「てやる」と非対称をなす用例があり、難易度を高めていると言える。例えば「雨が降ってくれた」が適格である一方、「雨が降ってやった」は不適格となる。

そのため、特に「話し手のコントロールが及ばない、話し手の力の範囲外で出来た事態が話し手にとって好ましいものだったことを表現するのは、上級レベルの日本語学習者にも理解しにくく、産出も難しい」（近藤 2009 : 94）結果となり、いわゆる非用⁽¹⁾の状態となっている。以下は近藤の例文である。

- (1) あ、丁度いいところに来てくれた。ちょっと手伝って。
- (2) 子どもが寝ていてくれたので、たまっていた仕事が片付いた。
- (3) うち是一人っ子だけど、近所に同い年の子どもがいてくれて、よく遊んでもらった。（近藤 2009）

一般的に、日本語教育では初級半ばから後半にかけて受益構文を導入す

るが、それ以降は段階的に難易度を上げて用例を教えていくことが少ないように思われる。「てくれる」構文についても、非用を解消するにはどのような場面で使われ、どのような文が可能なのか、体系立てて導入していく必要がある。本稿は、「現代日本語書き言葉均衡コーパス (Balanced Corpus of Contemporary Written Japanese)」を用いて「てくれる」構文使用の実態を明らかにし、特に学習者の非用の目立つ構文に焦点を当て、適切な位置づけを与えることを目的とする。

2. 先行研究

2.1 「てくれる」構文の特徴

「てくれる」構文に関しては、数多くの先行研究が存在し、示唆に富む知見の蓄積がある。まず、山田 (2000, 2004) は「てくれる」構文を、受益者が事態の中核をなす動詞の項になっているか否かによって、以下の2種に分類している。

(4)a. 田中は私に本を売ってくれた。(直接テクレル受益文)

b. 田中は私のために走ってくれた。(間接テクレル受益文)

(山田 2000 : 100)

(4)a. の「直接テクレル受益文」は初級レベルで導入する構文であるが、b. の「間接テクレル受益文」は、特に「私のために」といった付加詞がなく、恩恵性が明示されていない場合、学習者にとって難易度が高くなることが予想される。

また、山橋 (1999a : 94) は、以下の例から「てくれる」が「周りで起こるある出来事を話し手⁽²⁾ がとらえ、それに対して利益・恩恵を感じることを表す」ものだとしている。

- (5)a. ありがたいことに、子供がすくすく育ってくれる。
- b. 嬉しいことに、きれいな花が咲いてくれた。
- (6) 先生はうちの子から漫画をとりあげてくれた。

(5) では「ありがたいことに」, 「嬉しいことに」と共起し, (6) では行為の受け手である「うちの子」にとって利益とならない事態を「てくれる」構文で表している。このことから, 利益・恩恵を感じているのは話し手であると論じられている。本稿も, 山橋の考察を踏襲することにする。

2.2 「てくれる」構文の種類

澤田 (2014) は, 「くれる」と「やる」の授与動詞構文を本動詞型 (A 型) と補助動詞型 (B 型) に二分し, さらに後者を 4 つの構文型に分類している。それぞれの型と用例ならびにその構造は以下の通りである。

- (7)a. A 型: X が Y に Z を クレル / ヤル
- b. B1 型: [X が Y に […Z を V] て クレル / テヤル]
- c. B2 型: [X が […V] て クレル / テヤル]
- d. B3 型: [[(X が) …V] て クレル / *テヤル]

- (8) 太郎が 花子に お年玉を くれた / やった (A 型)
- (9)a. [太郎が 花子に *i* [花子に *i* 花を 贈っ] て くれた / て やった] (B1 α 型)
- b. [太郎が 花子に [花を 摘ん] で くれた / で やった] (B1 β 型)
- (10) [太郎が [花子を 褒め] て くれた / て やった] (B2 型)
- (11) [[雨が 降っ] て くれた / *て やった] (B3 型)

(7)b. c. d. (いずれも B 型) の内側の角括弧は「てくれる／てやる」の補部を構成する要素を表し、「…」は動詞 V が取り得る格成分を表す。また、B1 型は前項動詞のクラスによって下位区分されており、前項動詞が与格名詞句を項に取る (9)a. は B1 α 型、取らない (9)b. は B1 β 型とされている。なお、(9)a. の「i」は同一指示を示す標識である。これら 4 つの B 型の構文型は、「物の授与性 (基準 I)」、「主語の恩恵を施す意図 (基準 II)」、「前項動詞のクラス (基準 III)」、「授与動詞が取る項の数 (基準 IV)」の 4 つの基準により分類されている。

まず、B1 型は α 型、 β 型ともに物の授与的意味を残しており、主語名詞句 (有生物) は恩恵を施す意図を有する。項の数は「X ガ」「Y ニ」「動詞句」の 3 つである。 α 型の前項には「物の授与・移動」を表し、与格名詞句が生起可能な 3 項動詞 (例：教える、送る、貸す) が生起する。一方、 β 型の前項には作成動詞 (例：作る) や獲得動詞 (例：買う) (いずれも 2 項動詞) が入り、物の授与の「前段階」の行為を表す。次に、B2 型は物の授与性は失っているが、主語名詞句 (有生物) は B1 型同様、恩恵意図を有する。前項動詞は「行く」、「いる」等の非能格自動詞を含む意志動詞一般にまで生起範囲が広がっており、項の数は「X ガ」「動詞句」の 2 つである。最後に、B3 型は物の授与性を持たず、主語名詞句 (有生／無生物) も恩恵意図を持たない。前項動詞は意志動詞に加え、非行為的な変化を表す無意志動詞 (例：雨が降る、物価が下がる) も生起できる。項の数は、事象 (節) 全体を項に取っているため、1 つである。以上をまとめたものが、表 1 である。

澤田は明確な基準によって類型を立てている点が画期的で、非常に有益な研究である。一方で、本稿が目する、主語が恩恵意図を持たない間接的な種々の「てくれる」構文は単一のカテゴリー (B3 型) にまとめられており、その詳細な実態までは明らかにされていない。例えば、以下の 2 文はいずれも主語に恩恵意図のない用例であるが、事態把握の仕方には違

表 1 日本語授与動詞の各構文型の諸特徴 (澤田 2014 : 44)

	A 型 (本動 詞型)	B 型 (補助動詞型)			
		B1 型		B2 型	B3 型
		B1 α 型	B1 β 型		
基準Ⅰ：物の授与性	○	△	△	×	×
基準Ⅱ：主語の 恩恵を施す意図	○	○	○	○	×
基準Ⅲ：前項動詞の クラス		所有変化動詞, 位置変化動詞, 所有・位置変 化動詞	作成動詞, 獲得動詞, 対象変化動 詞 (一部)	意志 動詞	意志動詞, 無意志 動詞
基準Ⅳ：授与動詞が 取る項の数	3	3	3	2	1

いがあるように思われる。

- (12) 雨が降ってくれた。 (11) を再掲)
 (13) 自然が人々に豊かな恵みを与えてくれる。 (森田 2002 : 229)

いずれも自然の恩恵に感謝する内容である点と、主語が無生物で恩恵を施す意図を持たない (基準Ⅱ) 点は共通している。一方で、(13) は基準Ⅱを除くと B1 α 型の特徴と合致し、「与える」という所有変化動詞 (与格名詞句が生起可能な 3 項動詞) を前項に持つものである。本稿では、(13) のような例を含め、主語に恩恵意図のない間接的な (つまり学習者にとっては非用となりやすい) 「てくれる」構文がどのようなバリエーションを持ち、どのような場面で用いられるかに焦点を当て、コーパスを用いて検証していく。

3. コーパス調査の概要

本稿で利用したコーパスは、国立国語研究所の「現代日本語書き言葉均衡コーパス (Balanced Corpus of Contemporary Written Japanese)」(以下 BCCWJ) 短単位データ 1.1 バージョンである。コーパス検索アプリケーション「中納言」を用いて「てくれる」のコアデータ⁽³⁾を検索し、532 件の用例を得た。検索条件式は以下の通りである。

```
キー：語彙素 = “呉れる” AND 前方共起：書字形出現形 = “て” ON 1  
WORDS FROM キー IN ((registerName = “出版・新聞” AND core =  
“true”) OR (registerName = “出版・雑誌” AND core = “true”) OR  
(registerName = “出版・書籍” AND core = “true”) OR (registerName =  
“特定目的・白書” AND core = “true”) OR (registerName = “特定目的・知  
恵袋” AND core = “true”) OR (registerName = “特定目的・ブログ” AND  
core = “true”)) WITH OPTIONS tglKugiri = “|” AND tglBunKugiri = “#”  
AND limitToSelfSentence = “1” AND tglFixVariable = “2” AND tglWords  
= “50” AND unit = “1” AND encoding = “UTF-16LE” AND endOfLine =  
“CRLF”
```

今回は恩恵意図との関連から検証を行うため、「何てことしてくれたんだ」等の非恩恵用法 5 件は除外した。また、森田 (2002) によると、「くれる」(断定形式) は相手側が働きかけた結果、己が利益を受ける「他行自利」であるが、「くれ」(命令形式) になると己側から要求として相手に働きかけ、その結果己が利益を受ける「自行自利」に変わるという。このような違いに加え、今回は特に (12) の「雨」や (13) の「自然」のような無生物主語にも焦点を当てることから、命令形「くれ」が使用されてい

た45件と、「てくれないか」等が含まれる依頼表現14件も除いた。その結果、分析対象とするデータは468件となった。

具体的な調査内容は、①澤田による4分類別データ件数、②「てくれる」と共起しやすい前項動詞、③「利益・恩恵の与え手（主語名詞句）」の属性別データ件数、④「利益・恩恵の受け手」の属性別データ件数、⑤主語が恩恵意図を持たない用例（B3型）の特徴の5項目である。次節では、それぞれの調査結果と考察を順に述べる。

4. 調査結果と考察

4.1 澤田による4分類別データ件数

それぞれの構文型が実際にどの程度使用されているかを見るために、型ごとのデータ件数を調べた。4分類へのデータの振り分けは、「利益・恩恵の与え手（主語名詞句）」、「利益・恩恵の受け手」、「前項動詞」をリストアップした上で、基準ⅠからⅣに照らし合わせて行った。澤田にも指摘されているように、同一の動詞が複数の構文型にまたがって現れることや、2つの型の間隔的な性格を持つ用例もあったため、最終的には筆者の判断によって振り分けた。

結果は、データ総数468件中、B1 α 型119件（25.4%）、B1 β 型27件（5.8%）、B2型197件（42.1%）、B3型125件（26.7%）であった。以下に、実際の用例を紹介する。

- (14) 薬はスタッフが自転車で自宅に届けてくれる。⁽⁴⁾（長野宏美『サンデー毎日』2001年6月17日号）【B1 α 型】
- (15) 料理が運ばれてくる。器用にハルコさんが小皿に取り分けてくれる。（高畑啓子『走り終わって考える』）【B1 β 型】
- (16) おとうさんが背中を支えてくれ、全身の力を抜くとふわりと体

が波に浮かんだ。（角田光代『キッドナップ・ツアー』）【B2型】

- (17) 南側の庭に植えてあるエゴノキ。去年は数えるくらいしか花が咲きませんでしたが、今年はたくさんの花を付けてくれました。（Yahoo! ブログ）【B3型】

今回は主語が無生物の場合、恩恵意図を持たないものとしてすべてB3型に含めたこともあるが、B3型が全体の4分の1を占める結果となった。この割合を考慮すると、この型の構文は日本語教育現場でもより重視する必要があるものと思われる。

4.2 「てくれる」と共起しやすい前項動詞

次に、「てくれる」と共起しやすい前項動詞にどのようなものがあるかを調べ、その傾向を見た。データ件数が5以上の前項動詞を表2に示す。群を抜いて多い「教える」を始め、「言う」、「見せる」、「貸す」、「説明する」、「話す」はいずれも二格が生起可能な動詞である。澤田は「教える」について「太郎は花子に自分の家を教えてやった。」を例に、ここでは家の位置情報が花子に渡っているために、物の授与的意味を有しているとし、B1 α 型に分類している。同様に「言う」、「説明する」、「話す」では発話内容（情報）が、「見せる」では視覚情報が授与されていると考えられるため、本稿ではこれらもB1 α 型に含めた。澤田はさらに「前項動詞と物の授与との意味的調和」という観点から、「B1 α 型に生起する動詞は、物の移動を含んでおり、物の授与行為と同時的關係を成す」ために、「授与動詞と自然な意味合成が可能であり、物の授与との意味的調和が高い」（45）と述べている。この意味的調和の高さが、B1 α 型の前項動詞のデータ件数の多さにつながったものと推察される。

データ件数9件の「作る」はB1 β 型に分類されるが、この型の前項動詞は物の授受の「前段階」の行為として解釈可能で、2つの行為は継起的

表2 「てくれる」と共起しやすい前項動詞

前項動詞	データ件数	前項動詞	データ件数
教える	28	助ける	7
言う	17	なる	7
来る	17	やる ⁽⁵⁾	6
する	16	貸す	5
作る	9	説明する	5
見せる	9	話す	5
見(診)る	9	守(衛)る	5

関係をなすという。つまり、「作る」、「編む」のような作成行為や「買う」、「取る」のような獲得行為はそれに続く「物の授与」を推意させやすいため、今回の調査でも「作る」の頻度が高かったのではないだろうか。

「来る」のデータ件数の多さも興味深い。同じ直示動詞である「行く」はわずかに2件にすぎなかったためである。「くれる」と同様に「来る」は求心的方向性を持つが、「行く」は遠心的方向性を持つ。したがって、「行く」より「来る」の方が「くれる」との意味的調和が高いために共起しやすく、データ件数に差が出たものと考えられる。

また、「見(診)る」、「助ける」、「守(衛)る」は恩恵的な文脈に現れやすいために、「てくれる」構文における頻度が高かったのであろう。「見(診)る」は「面倒を見る」や「医者が患者を診る」といった用例が大半であった。

最後に、表2には入っていないが、前項動詞に動詞の使役形(～せる／させる)が生起するケースも合計で22件見られた。そのうち3件は「プリンターを使わせてくれる」や「(料理を)作らせてくれる」といった「許可・許容⁽⁶⁾」を表すものであったが、それ以外はいずれも「楽しませてくれる」、「思い出させてくれる」「花を咲かせてくれる」のように、主語名詞

句による使役行為への「感謝」を表すものであった。以下に例を挙げる。

- (18) 車内に近所のオジイオバアが訪ねてきててくれて昔話や伝説を聞かせてくれるシーンが目に浮かぶ。(『FENEK』2004年3月号)
- (19) 車庫の後ろに植えてあるチェリーセージが早くも花をたくさん咲かせてくれました。「いちごミルク」という品種で、赤と白のかわいい花がいっぱいです。去年は晩秋まで花が咲き続け、株もかなり大きくなってきたので、今年も大いに楽しませてくれそうです。(Yahoo! ブログ)

「てくれる」と「てもらう」を比較すると、依頼等の働きかけをせずに利益・恩恵が得られた場合には前者が、働きかけをした場合には後者が使用されやすいことが、先行研究（熊田 2001 他）から明らかになっている。「させてくれる」の場合も同様で、働きかけの結果による「許可・許容」の件数が少なかったものと考えられる。

興味深いのは、主語名詞句が有生物（人・組織）の用例が10件で、無生物（物・植物）の用例が12件と、無生物主語の方がデータ件数が多かった点である。次節で述べるが、全体では有生物を主語に持つ用例の方が圧倒的に多い。このことは、恩恵意図を持たないことが明らかな主語名詞句によって生じる、話し手にとって好ましい行為や変化（(19)では「花が咲く」「楽しむ」）に対し、何らかの感謝を表したいと考えた場合、我々人間がどのような表現を選択しているかを示している。つまり、そこに主語名詞句の恩恵性を見出すために、わざわざ使役形を用い、主語名詞句が意志を持ってその行為、変化をもたらしたと表現しているのではないだろうか。このように考えると、「主語名詞句＋使役表現＋てくれる」という構文の相対的な頻度の高さも説明できるように思われる。

4.3 「利益・恩恵の与え手（主語名詞句）」の属性別データ件数

「てくれる」構文の主語名詞句には「利益・恩恵の与え手」が入る。その与え手が恩恵を施す意図を有さない場合もあるため、厳密には、話し手が利益・恩恵を感じる出来事の主語であるが、ここでは便宜上「利益・恩恵の与え手」と呼ぶことにする。この恩恵意図の有無という観点から、与え手の属性として「人」、「組織」、「動物」、「植物」、「物」の5つのカテゴリーを立て、それぞれのデータ件数を調べた。「人」は恩恵意図を持つことができる「精神面の発達したある一定の年齢に達した人間」（山橋1999a：81）であるという前提があり、その点を考慮する必要があるが、今回のデータには「赤ちゃん」などの非常に幼い子供は含まれていなかった。一方で、神や霊、仙人が主語となる用例は複数見られた。これらは人間とは言い難いものの、恩恵意図を持つことができると考えられるため、「人」のカテゴリーに含めた。「組織」には、意思決定が可能で恩恵意図を持つこともできる企業、店、病院、大学、裁判所、国（政府）等が含まれる。また、「物」には具体物だけでなく、「話し合い」や「上質な質感」といった抽象物も含まれている。

結果は、データ総数468件中、「人」が319件（68.2%）、「組織」が47件（10.0%）、「動物」が11件（2.4%）、「植物」が7件（1.5%）、「物」が84件（17.9%）であった。これらのカテゴリーのうち、「人」と「組織」までが恩恵意図を有すると考えた場合、「利益・恩恵の与え手（主語名詞句）」のうち、恩恵を施す意図を持つものが366件（78.2%）、持たないものが102件（21.8%）となる。日本語教育現場で積極的に取り上げられることの少ない後者の用例が、2割強という一定の割合を占めていることが分かった。

4.4 「利益・恩恵の受け手」の属性別データ件数

次に、「てくれる」構文における「利益・恩恵の受け手」の属性を調査した。2.1の(6)で示した「先生はうちの子から漫画をとりあげてくれた」の例から明らかのように、前項動詞の行為の受け手（うちの子）と利益・恩恵の受け手（話し手）とは異なる。本稿は「利益・恩恵の受け手」は原則的に話し手（書き手）であると考えた立場をとるが、その話し手（書き手）が特定の個人である場合と、話し手（書き手）を含むあるカテゴリーに含まれる人全般を指す場合がある。日本語教育現場で「てくれる」構文を導入する際に使用される例文は、大半が前者である。そのため、学習者が体系立てて教えられる機会の少ない後者が、実際の場面での程度使用されているのかを確認することは意義があろう。以下に両者の例を示す。

- (20) 主人が、「暇な時にしたらいいよ」と、弟からドラクエ4を借りてきてくれました。(Yahoo!知恵袋)
- (21) a. 命に危険があって患者が手を差し出しても専門外だと医者は診てくれないのかな？(Yahoo!知恵袋)
- b. 泉二（もとじ）弘明社長は以前からメンズの着物に着目し、今年9月全国初のメンズ専門店をオープン。着物のいろはから専門の知識まで、ほどよく教えてくれるので、ビギナーにはぴったり。(『POPEYE』2002年11月25日号)
- c. 山小屋は山と人間の接点となり、登山文化を育む基地となってくれた。(森村誠一『煌く誉生』)

(20)における「利益・恩恵の受け手」はこの文の書き手個人である。一方、(21)a.では書き手を含む患者全般、b.では書き手を含む客全般、c.で

は書き手を含む登山客もしくは広く人間一般であると考えられる。加えて c は「利益・恩恵の与え手」が「山小屋」という無生物となっているために、さらに難易度が高まっている例である。

この「利益・恩恵の受け手」が特定の個人か、あるカテゴリーに含まれる人全般かについては、判断がつきにくい場合もあり、前後文脈を 100 語に増やした上で再検索し、確認したものも多かった。そのため、検証に際しては、(20) のように利益・恩恵の与え手、受け手ともに特定の個人であることが明示的な用例（初級レベルで導入されるタイプの用例）を数えたところ、データ総数 468 件中 222 件（47.4%）という結果になった。それ以外の 246 件（52.6%）は、(21) に見られるように非常にバリエーションが豊富で、学習者が産出するには難しいと思われるものも多かった。

4.5 主語が恩恵を施す意図を持たない用例（B3 型）の特徴

前節までのコーパス調査により、以下のことが明らかになった。

- 1) 主語名詞句が恩恵を施す意図を持たない用例（B3 型）⁽⁷⁾ が、「てくれる」構文全体のおよそ 4 分の 1 を占めている。
- 2) ニ格を取る動詞は、「てくれる」の前項に生起しやすい傾向を持つ。
- 3) 「利益・恩恵の与え手（主語名詞句）」が「物」「植物」「動物」となる用例が、全体のおよそ 2 割を占めている。
- 4) 「利益・恩恵の受け手」が特定の個人ではなく、あるカテゴリーに含まれる人全般となる用例が、およそ半数を占めている。

初級レベルでは、「太郎が私に日本語を教えてくれた」のように利益・恩恵の与え手、受け手ともに特定の個人で、与え手が明確な恩恵意図を持つ用例を中心に「てくれる」構文が導入される。しかし、実際の用例では、

主語が無生物の場合や人であっても恩恵意図を持たない場合、さらには恩恵の受け手が広く人間一般である場合など、様々なバリエーションを持つことが明らかになった。

そこで、本節では学習者にとって非用となりやすいB3型に絞り、主語の属性別に用例を整理、分析していく。

4.5.1 主語が恩恵を施す意図を持たない「人」の場合

「人」が恩恵を施す意図を持たずに行うことが、受け手にとっては利益・恩恵となる用例を以下に示す。

- (22) 「とにかく生きていてくれさえすればいい」とも考えた時期に比べ、現在は「精神的に落ち着いている」。(『西日本新聞』2004年2月15日朝刊)
- (23) 心配された肝臓への転移は術前に、放射線診断医が血管腫と診断してくれた。血管腫ならありふれた良性腫瘍だから、今回の癌とは関係がない。(『週刊現代』2003年9月20日号)
- (24) フィーゴが移籍で10番が空くのでできればジダンが付けてくれれば…！(Yahoo!知恵袋)

(22) は子育てに失敗したと話す親が、娘の過去の状態を振り返っている文脈である。娘は恩恵意図を持って生きていたわけではないが、親はそのことをありがたく受け止めていたことが分かる。(23) は病名の告知の文脈である。医師は恩恵意図を持って血管腫と診断しているわけではない。しかも病気が判明したにもかかわらず、それが悪性腫瘍でなかったことに感謝して患者が「てくれる」構文を使用している点は興味深い。(22)、(23) は特定の個人が恩恵の受け手となっているが、(24) ではあるサッカー選手のファン全般が恩恵の受け手となっていると考えられる。この用

例からは、自分が応援する選手に10番の背番号を付けてほしいと願うファンの気持が伝わって来る。このように、応援する選手や歌手、俳優の行為に恩恵性を見出すファンの用例は「ドラマに出てくれる」「ベストアルバムを出してくれる」「活躍してくれる」等、複数見られた。

4.5.2 主語が恩恵を施す意図を持たない「組織」の場合

前項で見た「人」と同様、ある「組織」が恩恵を施す意図を持たずに行うことが、受け手にとっては利益・恩恵となる用例を以下に示す。

- (25) 本当にどこかの広告代理店がこんな「ハリウッド・クラシック映画祭」を開いてくれないものか。(『毎日新聞』2001年1月21日朝刊)

(25) からも、映画祭が開催された場合、広告代理店に恩恵意図はないものの、映画ファンがそこに恩恵性を見出すであろうことが窺える。

4.5.3 主語が「動物」の場合

「動物」が行うことが、受け手にとっては利益・恩恵となる用例を以下に示す。

- (26) 最近、シャミセンとファーセン、二匹をお風呂に入れるとクタクタになりますよ。(略) つか、あんた達、もうすこし大人しくお風呂に入ってくれないもんかな。(Yahoo! ブログ)

- (27) トキの絶滅は時間の問題であり、すでに「とき遅し」です。環境問題をないがしろにしていると「明日は我が身」だということを、トキはわれわれ人間に教えてくれています。(中村幸昭『鳥羽水族館館長のジョーク箱—アッと驚く動物たちの知恵』)

(26)の「てくれる」構文からは、ペットが大人しくお風呂に入ることが飼い主の利益・恩恵につながる事が窺える。一方、同じ動物を主語に持ちながら、(27)ではトキが恩恵意図を持って人間に教えているように解釈できる。ここではトキが擬人化され、恩恵意図を有することができる有生物として、環境問題に関する知識を人間に授与するというB1 α 型の構文型を取っていると考えられる。2.2の(13)で示した「自然が人々に豊かな恵みを与えてくれる」という用例にも同じことが言える。人間以外が主語になる構文型はB3型に限られていたが、擬人化の場合は例外になると考えられる。

4.5.4 主語が「植物」の場合

「植物」の状態や変化が、受け手にとっては利益・恩恵となる用例を以下に示す。

- (28) 北側の道路沿いに植えてあるモミの木が鮮やかな黄緑色の新芽を吹き始めました。昨年は夏の猛暑で葉が少し茶色くなり、夏以降元気がなかったので心配していましたが、しっかり新芽を吹いてくれて安心しました。(Yahoo! ブログ)
- (29) 花見時には桜のトンネルが迎えてくれる。(『家庭画報』2001年7月号)

4.2の(19)で「花が咲く」ではなく「花を咲かせる」という使役形が用いられている用例を見たが、(28)も「新芽が出る」の代わりに「新芽を吹く」という他動詞を用いた上で「てくれる」構文にしている。ここでも使役形と同様に、植物の変化に対する感謝を表したいがために、植物の意図的行為であるかのように他動詞を用いて表現しているのではないだろうか。

また、(29) では「迎える」というプラスの評価性を持つ意志動詞が用いられている。ここでも (27) 同様、擬人化が施されている。

4.5.5 主語が「物」の場合

「物」の状態や変化が、受け手にとっては利益・恩恵となる用例を以下に示す。

- (30) 別に爆売れしてくれなくても良いですが、もうちょっと日本でも市民権を確保できる程度に売れてくれると良いかなあ？
(Yahoo! ブログ)
- (31) Window Media Player で移すのなら勝手に CD-audio 形式にしてくれます。(Yahoo! 知恵袋)
- (32) ヨネックス独自の特殊凸凹シリコンが内蔵された手首用のサポーターは、手首の過度な伸びを抑えることで、しっかりホールドしてくれる。(『Tarzan』2004年3月24日号)
- (33) 後藤さんの理想はほかの旅館にも受け入れられ、やがて、黒川全体が一つの生命体のように都会人の心を癒してくれる理想郷となったのだ。(『家庭画報』2001年7月号)

(30) は自分が好きなソフトがもう少し売れてほしいという使用者の願望を表している。ここには (24), (25) で示したサッカーファンや映画ファンの用例と共通するものがある。

「物」が主語になる場合、恩恵を付与する主語となり得るだけの、人間にとって好ましい特徴が見られる。一つは、人間の役に立ち、利益をもたらす道具、機器としての「物」である。(31) は便利な機器に対する感謝の気持ちが「てくれる」構文で表されている。その機器に意志や自主性を読み取るかのように「勝手に」という副詞が使用されている点も興味深

い。(32)はスポーツ用のサポーターについて書かれたものであるが、商品説明には使用者の視点から「てくれる」構文が使われているものが数多く見られた。特徴のもう一つは、人間の心身を癒し、喜びや恵みを与える「物」である。(33)は黒川温泉が都会人の心を癒す好ましいものであることを、「てくれる」構文によって明示している。ここで「一つの生命体のように」というシミリ(simile)が使用されていることにも注目したい。「物」は本来なら恩恵を施す意図を持たないものであるが、(27)、(29)で見た「トキ」や「桜のトンネル」は擬人化により、恩恵意図を獲得していた。(33)に見られるシミリの使用は、「物」が擬人化に向かう中間段階と言えるかもしれない。

以上、B3型の特徴を見てきたが、主語が恩恵を施す意図を持たないにもかかわらず、我々人間がその事態に恩恵性を見出そうとする場合、他動詞や使役表現、さらには「勝手に」という副詞を用いたり、擬人化を施したりすることで、主語が意志を持ってその事態を生じさせているかのように把握する傾向があることが分かった。その上に「てくれる」構文を重ね、当該事態に対する感謝や好ましさを明示しているのである。こうした豊かな表現方法を、上級日本語学習者に向けて適切に導入していくことが望まれる。

5. まとめ

本稿では、「てくれる」構文を取り上げ、その中でも、特に学習者の非用が目立つ、主語が恩恵を施す意図を持たない用例に焦点を当て、分析を行った。分析に用いたBCCWJのデータからは、こうした用例が一定以上の割合で存在し、しかも非常に豊かなバリエーションを持っていることが明らかになった。今回の研究で得られた成果を基に、今後は上級レベルの学習者に向けた教材開発をしていきたいと考える。

《注》

- (1) 水谷 (1985) 他による造語。表面に現れる「誤用」に対し、「非用」は使用すべき場面で使用されず、表面化しない誤用を指す。
- (2) 下線は引用者による。
- (3) 人手により解析精度を高めたもので、構成されるレジスターは一般書籍、雑誌、新聞、白書、Yahoo! 知恵袋、Yahoo! ブログの6つである。
- (4) 下線は引用者による。以下の用例も同様である。
- (5) この「やる」は授受動詞ではなく、「する」、「行う」の意の動詞である。
- (6) 森田 (2002) は「てくれる」の意味を、感謝、許可・許容 (～(さ) せてくれる)、希求・懇願 (～てくれ)、迷惑、不利益の供与の5つに分類している。
- (7) B3 型には「人」が主語になる用例も含まれる。

参考文献

- 原田登美 2006. 「恩恵・利益を表す〈授受表現〉と〈敬意表現〉の関わり——特に「てくれる」を中心として文法的側面と社会言語学的側面から見る——」『言語と文化』10, 203-217.
- 近藤安月子 2009. 『自然な日本語を教えるために 認知言語学をふまえて』第4章 池上嘉彦・守屋美千代 (編) 東京: ひつじ書房.
- 近藤安月子・姫野伴子 2012. 『日本語文法の論点43——「日本語らしさ」のナゾが水解する——』東京: 研究社.
- 金殷模 2009. 「てくれる」文の基本的意味と周辺の意味との関係」『言語科学論集』13, 95-110.
- 熊田道子 2001. 「待遇意識からみた「～てくれる」系表現と「～てもらう」系表現——恩恵の与え手が恩恵行為を行うことに対する配慮意識を中心に——」『国語学研究与資料』24, 15-28.
- 益岡隆志 2001. 「日本語における授受動詞と恩恵性」『言語』30, 5, 26-32.
- 水谷信子 1985. 『日英比較 話しことばの文法』東京: くろしお出版.
- 森田良行 2002. 『日本語文法の発想』東京: ひつじ書房.
- 澤岡淳 2005. 「日本語の受益構文と「主体化」: 「～てくれる」構文と「～てやる」構文の比較」『日本認知言語学会論文集』5, 441-449.
- . 2007. 「日本語の授受構文が表す恩恵性の本質——「てくれる」構文の受益者を中心として——」『日本語文法』7, 2, 83-100.

- . 2014. 「日本語の授与動詞構文の構文パターンの類型化——他言語との比較対照と合わせて——」『言語研究』145, 27-60.
- 鹿浦佳子・小村親英 2016. 「話者の視点に立った「やりもらい表現」教授法：「感謝」を表す「くれる」と「依頼」を表す「もらう」」『関西外国語大学留学生別科日本語教育論集』26, 23-40.
- 高見健一・加藤鉦三 2003. 「「～てくれる／もらう」表現の基本的意味」『言語』32, 5, 96-101.
- . 2003. 「「～てくれる」と「～てもらう」の相違」『言語』32, 6, 96-101.
- 高見健一・久野暉 2002. 『日英語の自動詞構文』東京：研究社.
- 山田敏弘 2000. 「日本語におけるベネファクティブの記述的研究 第1回 ベネファクティブの視点の位置と方向性」『日本語学』11, 94-103.
- . 2004. 『日本語のベネファクティブ——「てやる」「てくれる」「てもらう」の文法——』東京：明治書院.
- 山橋幸子 1999a. 「受益表現「(-て) くれる」の機能と日本語教育」『比較文化論叢 札幌大学文化学部紀要』4, 79-96.
- . 1999b. 「てくれる」の意味機能——「てあげる」との対比において——」『日本語教育』103, 21-30.
- 由井紀久子 1996. 「動詞ヤル・クレルにおける意味の抽象化過程」『日本語教育』88, 25-34.

(原稿受付 2019年1月8日)

〈研究ノート〉

入門・初級レベルにおける授業内多読に 関する一考察

— 読書コミュニティの出現と効果 —

大越貴子

要旨

近年、日本語教育において多読が新たな学習法として広がりつつある。本来全くの個人作業である読書を課外活動としてではなく、クラス授業時間内に全員に実践する意義はどこにあるのだろうか。本稿では、多読を教師がファシリテートして授業時間内に行う意義に観点を絞り、拓殖大学別科日本語教育課程における、日本語入門および初中級レベルの読解授業での多読実践記録を省察した。その結果、授業内多読で行ったブックトークの時間を中心に、学習者が読書をテーマに交流する「読書コミュニティ」なる関係性が観察された。読書コミュニティにおいては、発話や作画といったアウトプット学習への自然発生的移行が起こり、学習者の中には積極的な取り組み姿勢や、読書への学習意欲増進が散見された。これらの現象が授業内多読という学習環境ゆえによるかは、学習者要因など他の要因も含めた縦断的・横断的な事例検証が必要であろう。しかし、個人で多読学習を行った場合には、起こりえない事実であることから、授業内多読は言語習得にとって有意義であると結論づけることができる。

キーワード：授業内多読、個人読み、グループ読み、ブックトーク
読書コミュニティ

1. はじめに

近年、多読は日本語教育においても、第二言語習得を促進する学習方法の一つとして認められつつある。多読の実践と研究の歴史は、英語教育の世界から始まった。1950年代後半以降、学習者が自身の習熟度や興味に合った本を選ぶことができる、レベル別読み物（Graded Readers, 以下GR）が続々と出版されたのと並行して、多読実践と研究も盛んに行われてきた。

日本語教育界においては、2000年以降、徐々に多読が実践され始め、2010年代に入ると、国内外の様々な日本語教育機関で多読学習が開始されるようになってきた。この現象の背景には、英語多読を支えている大量のGRのように、NPO多言語多読を始め、国内の日本語学校、大学、公的機関など、複数の機関から日本語レベル別読み物（Japanese Graded Readers, 以下JGR）が作成・出版され、研究者や教育者が多読実践に取り組みやすくなったことが大きい。

また、日本語教育の分野では多読を行うにあたって、栗野（2008）以降、「楽しさ」を加味した定義が増えつつある。国際多読学会（2011）は多読を「辞書無しでも十分に理解できる易しい本を楽しく、早く読むこと」と定義している。（渡部他：2015）

増え続ける大学別科や国際教育センターなどの日本語授業における多読報告においても、実施方法や期間は異なるが、授業内多読が学習者から肯定的評価を受けたという点が概ね共通していることは、すでに大越（201880）で述べた。

本学別科日本語教育課程においても、2017年度前期・後期、2018年度前期と3学期にわたり、入門・初級レベルの合計4クラスで授業内多読を実施した。学期末の質問紙調査の結果は、一様に「楽しかった」「面白

かった」「読解が好きになった」という肯定的感想であった。期初に行った読書に関する予備調査で「たくさん読むことは面白くない」と答えた読書嫌いな学習者でさえ「授業で読むことは楽しかった」と記していた。

しかし、「読書」という個人作業を正規のクラス授業時間内に全員に強制して実施する必要性への疑問が一般に存在することも事実である。また、学習者が一様に述べる多読授業の楽しさとは具体的にどの部分に多く起因するものかという疑問も起こる。

本稿では、多読学習を放課後の課外活動や自律学習ではなく、正規の授業時間内で行う授業内多読の意義を問うことに観点を絞り、授業内多読実践を顧みる。具体的には、多読授業開始時の予備調査、学期中の教師の観察記録、学習者自身の読書記録、授業内のミニブクトークと学期末のブクトーク発表⁽¹⁾、学期末の質問紙調査および部分的なフォローアップインタビュー結果を省察した。

その結果、「多読」という新しい学習方法が学習者間に通常の授業では見られない自主的な交流を発生させ、自然発生的なグループ読みや、本の内容に関するブクトーク、本の内容についての作画などの行動が観察された。筆者はこの読書を通じた学習者間の繋がりを「読書コミュニティ」(Day and Bamford 1998) の出現と認識した。これらの事実を踏まえ、最後に「多読」授業を日本語教育の枠組みにおいて、今後どのように発展させていくべきかについての一案を提起する。

2. 大学別科日本語授業における多読実践

2.1 授業内多読実践クラスの概要

拓殖大学別科日本語教育課程は、大学や大学院へ進学する人の育成を主目的とする教育機関である。日本語の授業は、学期初日のプレースメントテストにより、1クラス10人から15人編成にして行われる。授業は大学

学部の時間割，学年暦に準じて開講され，90分1コマとして週に15コマ，22.5時間の日本語授業が1学期に15週間行われている。ただし，研修旅行や季節の行事，実力試験などにより授業を行わない日もあるため，1学期の日本語学習時間は320時間程度である。

日本語レベルによって，メインテキスト学習にかかる時間は異なるが，どのレベルにおいても，5種類の技能別学習コマが毎週1コマずつ設置され，それぞれの担当教員が15回分のカリキュラムを立てて担当している。本稿で述べる多読授業は，入門・初中級レベルの日本語クラスにおいて，この技能別学習コマの一つ「読解」コマにおいて行った。実施クラスの詳細を表1に記す。ベトナムを中心とする非漢字圏出身者が圧倒的に多いのが特徴である。

表1 授業内多読実践クラスの概要

実施時期	クラスレベル	実施時間	人数	国籍
2017年度前期 4月～7月	入門	7.5時間	10人	ベトナム5人， バングラデシュ・ネパール・ ウガンダ・イラン・中国各1人
2017年度後期 9月～1月	入門	7.5時間	12人	ベトナム9人， ウズベキスタン1人， 中国2人
2018年度前期 4月～7月	入門	7.5時間	10人	ベトナム7人，中国3人
	初中級	10.5時間	8人	ベトナム4人，ネパール1人， 中国3人

入門クラスでは，学期開始時の技能コマはメインテキスト学習の一部に充てられることが多い。その後，第5週目前後に「読解」を含む他の技能コマが開始されるが，2017年度は前期・後期ともに第6週目から「読解」授業を開始した。2018年度は，入門レベルのクラスに加え，初中級レベ

ルのクラスでも「読解」コマで多読を開始した。3学期間のクラスメンバーは、毎学期上達して中級クラスに入るので入れ替わっている。ただし、2018年度前期の初中級クラスでは、前年度の後期に入門クラスにおいて多読授業を経験した学習者が3名在籍した。彼らはまる1年、多読授業を経験し中級へ上がったことになる。

2.2 授業内多読実践の流れと内容

2.2.1 1回の授業内多読時間

読解授業90分間のうち、1/3～半分を従来の読解授業で行ってきたメインテキストに沿った読解問題やN5、N4レベルの読解問題の学習に充て、残りの45分から60分を多読学習の時間とした。90分全てを多読時間としなかった理由は以下の2つである。

- 1) 多読行為自体を読解評価の対象にしないため
- 2) 日本語入門・初中級レベルの学習者には、45分前後の授業内多読時間が妥当と考えられるため

1) に関しては、学習者が教師に評価されることを意識した場合、好きな本を自由に選んで楽しむ、面白くなかったらいつでもやめられるなどの多読の特長が活かされなくなる恐れがあるため、多読以外の評価対象部分が必要であると考えたからである。従来の精読や試験問題形式の読解授業を部分的に残すことで、学期末の定期試験問題作成が可能となる。多読への取り組みに関しては、学期末のブックトークを全員に課したので、出来不出来は評価せず課題に取り組んだかどうかで、一律に読解評価の部分点を出すこととして、期初にその割合を学習者に告知した。

2) の多読に妥当な時間に関しては、日本語レベル入門・初中級の学習者には、90分全てを多読時間とするのは、集中力が切れる可能性が高い

からである。1年半の実践期間で、授業内で読む時間をより長くしてほしいと希望する学習者は出なかった。入門～初中級レベルのJGRは1冊10分から15分前後で読み終わるものが多い。続きを読みたいという学習者には貸し出しを行ったが、翌週の授業で続きを読む学習者もいた。

2.2.2 多読用図書・教材

多読用の図書としては、NPO多言語多読によるJGR（「レベル別日本語多読ライブラリー」および「にほんご多読ボックス」）の0～3レベルまでの88冊⁽²⁾と、大学近くの区立図書館や教師仲間からの寄贈された絵本など平均10冊を、読解の授業時間に教室に持参し実施した。絵本類は学期中、2週間ごとに入れ替えを行った。

また、多読学習への動機の維持と向上、および学期末ブックトークの本選びの参考とするために、授業の終わりに読書記録用紙への記入と、自分が気に入ってクラスメートに薦めたい本の表紙に貼るシールを用意した。

2.2.3 授業内多読の流れ

初回の授業では、多読をする意義やルールを絵本や先に挙げたJGRを見せて説明する。多読のルールは、NPO多言語多読の「やさしいレベルから読む」「辞書を引かないで読む」「わからないところを飛ばして読む」「進まなくなったら、他の本を読む」（栗野他，2012）を徹底させた。

多読授業の終わりの10分は、教師が声掛けをし、毎回違うメンバーで2、3人のグループで読んだ本を紹介し合う時間を作る。この時間をミニブックトークと名付け、期末のクラス全員の前で発表するブックトークの助走準備とした。ただし、学習を開始したばかりの入門レベルの学習者は自分の気持ちを日本語で話すことができないので、互いに好きなページを見せて読み聞かせしたり、絵や写真を見せあったりする時間とした。

学期末には、期初に予告した通り、クラスメンバーの前に立って1人ず

つ、学期中に読んだ本の中でもっとも人にお薦めしたい本を紹介するブックトークを行った。教師は発表方法についてあまり指導せず、ブックトーク発表に参加すれば、授業参加度という意味で一定の割合で読解の単位評価に反映することを、期初と期末のブックトーク前に確認するとどめた。内容を評価しないと告知したにもかかわらず、学習者は教師の予想以上にそれぞれのスタイルで発表を楽しんで行った。

3. 質問紙調査、学習記録および実践観察の結果と分析

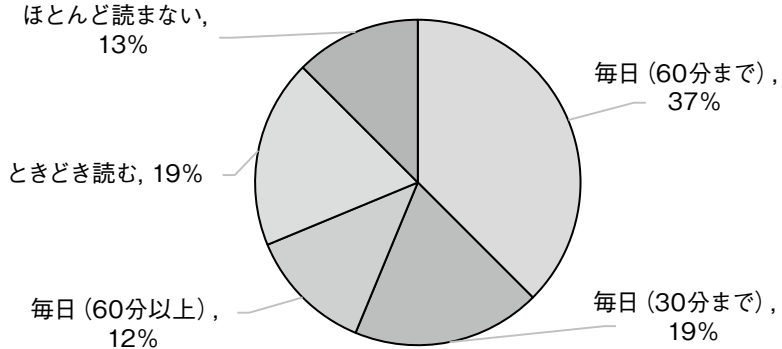
以下に、延べ40名の読書記録や日常の観察記録、そして期末のブックトーク発表の様子などを省察し、授業内多読の特徴的事実を取り上げる。

3.1 多読授業開始前の読書に関する意識調査の結果と分析

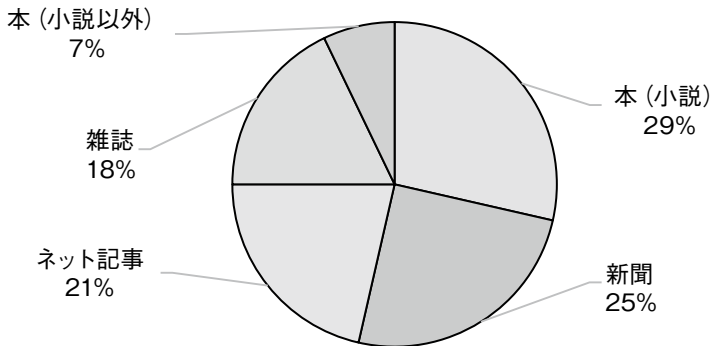
2017年度に多読授業を導入したが、複数の学習者から「普段ほとんど本を読まないで、授業で本を読んだことは新鮮だった」という感想を聞いた。そこで、多読学習は母語での読書習慣がない学習者にも楽しく取り組めるものかどうかを確かめるため、また、学期開始時における学習者の日本語での読書に対する意識を調査するため、2018年度の2クラスで、期初に読書に関する質問紙調査を行った。対象者は先の表1に示したとおり、入門クラスと初中級クラスの合計18名であるが、うち2名は入国許可の遅延などにより遅れて入学したため、16名であった。

質問と回答結果を以下に記す。入門クラスについては、英語訳をつけ、英語が苦手な学習者には、他の英語が得意な同国人の学習者の助けを借りて解答してもらった。質問文の後の括弧内は解答方法である。

質問 1 あなたは母語でどのくらい本や雑誌などを读みますか。(択一式)



質問 2 母語でよく何を读みますか。(複数選択式)



質問 1 の回答から、学習者の 7 割弱が母語で毎日、本か雑誌などを読む習慣があることがわかった。ただし、読む対象は、本だけではなく、ネット記事も可としたので、中には SNS などをしている時間も読み時間として入れている可能性もある。「ほとんど読まない」と答えた 13%、2 名の

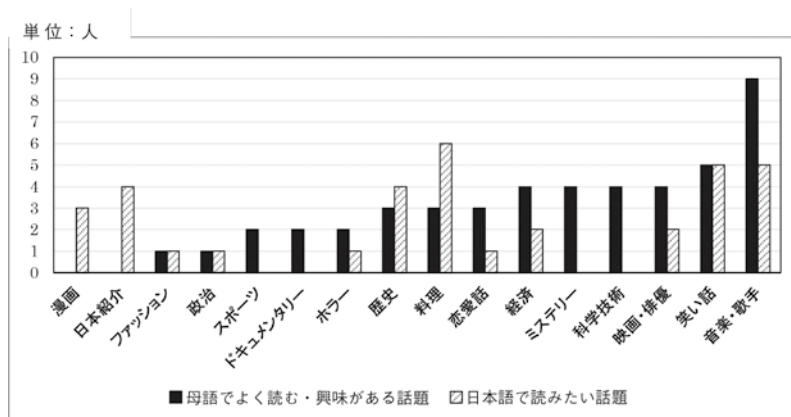
学習者が授業内多読にどう取り組んだかについては、「3.3.2 2018年度前期期末調査期末の調査結果」で後述する。

質問2の回答から、2018年度前期の学習者は、読書として小説を好む人が3割近くいることがわかった。物語が多い入門・初級レベルのJGRに抵抗を示す学習者が少ないことが予想され、絵本などを選ぶ際にも、科学や地理などの知識物よりも選択肢が豊富な物語を多く用意することとした。期初にこのように本人の読書習慣や傾向を調べておくことは、授業内多読で教師がより良い多読環境を準備したり、本を薦めたりするのに有効であった。

質問3 母語でよく読む、または興味があるトピックは何ですか。

質問4 日本語で読んでみたいと思うトピックは何ですか。

(質問3も4も複数回答式)



グラフを見ると、「漫画」と「日本紹介」は、日本語で読む場合にのみ選ばれている。「歴史」と「料理」について、母語で読むより興味があると答えた人が増加している。その理由としては、「日本・日本文化について

て知りたい」という記述が多かった。

一方、「スポーツ」および「ドキュメンタリー」「ミステリー」「科学技術」については、日本語では全く読んでみたいトピックに選ばれなかった。理由を尋ねたところ、スポーツについては「日本のスポーツには興味が持てない」、後者の3つについては「語彙が難しそうで理解できないと思う」との答えであった。

質問3および4の回答とその理由から、学習者が本来読みたいものと日本語で読めそうだと感じているものには違いがあることが明らかになった。

また、「漫画」を読みたいと答えた人は3名しかいなかった。多読教材には漫画もよく使われるので、漫画を選ばなかった学習者にその理由を聞いたところ、「アニメなら国で見ていたので、日本語で見ても楽しめると思うが、漫画だと言葉が難しく、おそらく話が全然想像できないと思う」との答えが返ってきた。

全般に、母語で読む場合と日本語で読む場合を比べると、母語のほうがより多くの話題に興味があると答えた人が多かった。母語かそうでないかによってトピックの種類や数が異なる理由を次の質問で各自に考えて、答えてもらった。

質問5 どうして自分の本当の興味と、日本語で読みたいものは同じではないのですか。(自由記述)

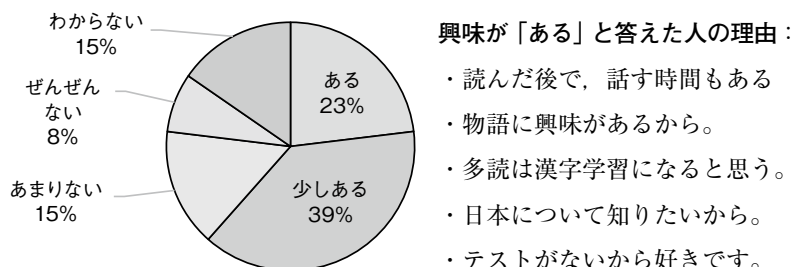
この質問は、本来、質問3と質問4の答えが異なる人だけが回答する設定にしていたが、調査対象者16人中13人が質問5に答える結果となり、学習者たちが本当に読みたいものと、実際に読めるものは違うと考えている傾向がより明らかとなった。

まず、母語では選ばなかった「経済」「歴史」「料理」を選んだ人たちの理由は、先に述べた通り日本のことを知りたいから増やした、というもの

であった。しかし、13名全員に共通して書かれていた理由は、「日本語では難しい」「漢字が難しい」「読みたいけれど、本は難しいからまだ無理」という記述であった。日本語による読書は、入門・初級レベルの学習者にとって、ハードルが高いという先入観があることが改めて確認された。

質問6 多読授業に興味がありますか。(択一式)

どうしてそう思いますか。(自由記述)



「少しある」と答えた人の理由：

- ・ 教室で本の中の好きな世界に入るから。
- ・ 授業でみんなと読むのは面白い。でもたくさん読むのはつまらないです。

「あまりない」「ぜんぜんない」と答えた人の理由：

- ・ 日本語じゃわかりません。
- ・ 本を読む時間がありません。

質問5までの回答結果から、多読授業開始時の学習者心理は、日本語で本を読むことはまだ難しいと感じ、自ら読めると思うトピックに制限を想定していながらも、62%の学習者が多読授業に興味を持って臨んだことがわかった。

3.2 学習者の変容と読書コミュニティの出現

3.2.1 読書記録

授業の終わりには、毎回各自がつけた読書記録は、日付と本の題名と面白かったかどうかを5段階評価でつけてもらい、任意で一言感想を書くことにしていた。几帳面に新しい本を読むたびにきちんと記入している学習者とそうでない学習者がいたので、正確な読書量は報告できないが、1人平均8冊は学期中に完読している。最も少ない人は3冊だったが、多い人は15冊読んでいた。

期初の読書傾向に関する調査との関連では、読書が好きだと述べた学習者は9冊だが、レベル3や一般の写真集、まんがなども読んでいた。また、母語では小説は読まないと答えていた学習者も多く、昔話や物語を好んで読んで、面白いと評価していた。絵本に関しては、子どもっぽいと敬遠する姿勢を期初に見せていた20代後半の男性学習者も、クラスメートのミニブックトークで紹介されると、気になるらしく後日、読んでみて読書記録の評価では最高の「5」を付けていた。また、母語でも読書をしないと答えた学習者の1人は、完読した本は4冊なので、記録上は少ないが、絵や写真が多い本をさがすために、ほとんどの本を開いてチェックしては、どんな話だったかをすでに読んだクラスメートに聞くという行動を取ったため、完読した本の何倍もの本に触れてページを斜め読みしていた。これらは、授業時間外の個人的な多読体験からでは、起こりにくい変化ではないかと思われる。

3.2.2 ミニブックトーク

各多読授業の最後に行ったミニブックトークでは、興味深い光景が観察された。教師はこの時間に当日読んだ本を紹介しあう活動を想定して、できるだけ毎回違う学習者同士2人か3人でグループを作らせた。しかし、

入門・初級レベルの学習者たちは媒介語がないと本について語ることもできず、本を前にしてしばし困った様子も見られた。当初はお気に入りの絵・写真の紹介や、新しいことは紹介など、教師の提案した活動をしていったが、徐々にこの時間を彼らなりの方法で楽しんで過ごし始める様子が毎期、観察された。以下に例を挙げておく。

- 1) カタカナ語の読みが苦手な人たちが集まって、幼児向けの乗り物の絵本の音読練習をしていたが、うまくいかない。すると、カタカナの読みが得意な学習者が先生役と呼ばれ、リピート練習を始めた。
- 2) 日本語の発音はあまり良くないが、ジェスチャーや擬音語を使って、本の中の場面やストーリーまでも説明しようとする愉快な人がいて、クラス全員がその人のブックトークを楽しみにして、リクエストしていた。
- 3) 1人の学習者が読みきかせのつもりか指で文字を追ってJGRを読み始めた。すると、他の2人の学習者も頭を寄せ合って参加し、1冊のJGRと一緒に最後まで楽しげに音読した。この方法は学習者によって「グループ読み」と名付けられ、このクラスでは繰り返し自発的に行われた。

ミニブックトークを数回行ううちに、当初は媒介語がなく、ほとんど話さなかったクラスメート間の距離が急速に縮まり、日本語入門レベル学習者間でもしっかりと相互交流がなされる様子が観察された。彼らは、人の本選びを手伝ったり、本の内容を絵で描いて人に説明しようとしたりし始めた。つまり、クラス内に多読を通じて「読書コミュニティ」といわれる関係性が出現し、学習者同士が互いに助け合い動機づけをしたのである。これは、程度の差はあるが、観察期間中の4つのクラス全てに見られた現象である。

3.2.3 学期末ブックトーク

2017年度は、始めと終わりの挨拶、途中ですべき項目のみを規定して、自由に行われた。前期は、一所懸命に準備して話す学習者と、まったく準備せず、人の発表にも耳を貸さずにいる学習者がいたので、真面目な学習者から、少人数で話すほうが有意義だという声も聴かれたが、後期は、全員がそれぞれのスタイルで読み聞かせをしたり、発表後に質問をし合ったりする様子が見られ、有意義な時間となった。

2018年度前期は、初中級クラスでもブックトークを行ったので、このクラスでは発表原稿を書かせ、読み聞かせする部分の読み練習を事前しておくよう提案した。途中、絵を描きたいと希望する人が複数出たので、原稿作成時に紹介する本に関する絵を描きたい人は描いてもいいとしたところ、絵が上手な人ばかりでなく、苦手だと尻込みしていた人も、ユニークな絵を描いて仕上げてきた。作成中も、互いの絵を見せあって楽しんだり、絵が上手な人が、苦手な人に頼まれて手伝ってあげたり、読み聞かせの練習を休み時間にペアで自主的に行ったりする様子が観察され、ここでも読書コミュニティがうまく働いて、学習者が自律的に学習に取り組む様子が観察された。

3.3 学期末の多読授業に関する調査

2017年度後期の学期末と2018年度前期の学期末に、質問紙調査によって、多読授業を学習者がどう捉えたかを調べた。

3.3.1 2017年度後期期末調査

2017年度は入門クラス12名だけでの実践であり、期末試験直前の慌ただしい空き時間に任意で調査したため、質問はシンプルに2つだけに絞った。1つ目は「多読の授業はどうでしたか」2つ目は「ブックトークはどうでしたか」。回答方法は自由記述で答えるものとした。

先に述べたように、質問1に対する答えは、参加者全員が「楽しかった」「面白かった」という肯定評価であった。また、楽しかった理由を書いてくれた学習者もいた。

- ・本は外国人の勉強のための本です。読んで楽しいし、勉強しましたから、とてもよかったです。
- ・本を読む時、絵を見ました。かわいし、よくわかりました。
- ・わたしも読めました。わかりました。素晴らしいです。

質問2に対する回答は、「楽しかった」「この勉強は必要です」という肯定的意見が学習者12名中10名であった。ただし、「(ブックトークは)緊張したのでやりたくない」「話すことは難しい」との否定的意見も2名見られた。

3.3.2 2018年度前期期末調査

2018年度前期の期末では、授業最終日に時間を取って質問紙調査を行い、18名の参加者全員から回答を得た。回答はすべて自由記述式とした。

質問1 授業では日本語で本を読みました。

(1)わかりましたか。

「よくわかった」56%

「大体わかった」22%

「少しわかった」11%

「分からない本もあった」11%

(2)日本語の勉強の役に立ちましたか。

「はい」90%

「少し」5%

「無回答」5%

(2)に関しては、その理由も書いてもらった。「はい」を選んだ学習者らの主な理由は「本の中に習った文法や言葉を見つけて復習になる」

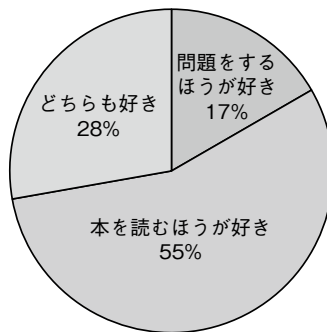
「まだ習わない文法や言葉も意味がわかって勉強できる」「漢字にふりが

ながあるので、復習や勉強になる」「本の中のたくさんの漢字とことばが自然に覚えられる」「本の中に日本の文化や習慣について新しい知識やことばがあるから、役に立つ」というものであった。

「少し役に立つ」と答えた学習者は、「本を読むことは難しかったです」と述べており、この人は多読の楽しさをあまり味わえなかったようだ。学期末になって教師のほうに気づかされた。期初の調査では多読授業に「少し興味あり」と答えている学習者だったが、母語ではネットしか見ず、毎日 SNS を 60 分ぐらいするだけ、と答えていた。学期中は、クラスメートと楽しそうにミニブックトークしていたように見えたが、読書記録は 6 冊、とあまり進んでおらず、途中でケアすべき学習者であった。ファシリテーターとして反省すべき点であり、今後の課題であろう。

質問 2 読解授業では読解問題と勉強と多読の両方を勉強しました。

どちらが好きですか。



読解問題をするほうが好きと答えた学習者は 18 名中 3 名のみである。うち 2 名はその理由を述べていないが、1 名が述べている理由と、どちらも好きだと答えた 5 名の書いている読解問題をするのが好きな理由は共通している。それは「読んでから問題をするのが好きで、勉強になる」と

いうものである。やはり、従来、親しんできた学習方法に愛着があるということであろうか。

問題をするほうが好きと答えた学習者の1人は、期初の質問紙調査で、「授業でみんなと読むのは面白い。でもたくさん読むのはつまらないです」と答えた学習者である。母語での読書は、「小説を1日に30分ほど毎日読む」とのことなので、母語で割合に深く本を読める人にとっては、レベル0や1の本の内容は心から楽しむというわけにはいかなかったとも考えられる。後日、上級レベルの日本語能力者になれば、また考えが変わる可能性もある。

この学習者に、調査後、問題をするほうが好きな理由を尋ねてみた。「問題をしたほうが、文をよく理解できると思います。でも、多読の本は面白かったですから、本当はどちらも好きです」とのことであった。この学習者は18名中もっとも多く20冊の本を読書記録として残していた。

また、読書が趣味で多読のほうが好きだと答えた学習者からも「もし多読のJGRの終わりに（内容確認の）問題が1,2題あったら、やってみたくかもしれない」という発言があった。多読の学習方法は、「テストをしない」ということであるが、海外のGRには、読後に内容確認の問題が付いているものもある。読書の対象である本が、急に教科書のようにになってしまうが、問題をするかどうかは学習者の自由とするなら、本を読みとおす動機として一考してみる価値があるのではないかと思われた。

質問3 ミニブックトーク、ブックトークがあったことはどう思いましたか。どうしてそう思いましたか。

これは、18人全員が「やって良かった」と答えた。理由としては、
「友達ブックトークを聞くと、次に読みたい本がわかるから」
「友達ブックトークの話し方ややり方が勉強になったから」
「絵をかいたり、練習したりして楽しかったから」

「本のことばを使って、たくさん話したり聞いたりしたから」
に集約される。

多読学習は、効果的な学習方法であるとは思われるが、個人で行った場合、内発的動機づけとなる要因を作らないと継続することは難しいのではないだろうか。授業内多読の場合、読んだ本について友達と話す、聞くという交流活動ができるので、「達成感」「充実感」「楽しい」「もっと読みたい」というプラス循環を生むことができる。

ここで、先の「3.1 多読授業開始前の読書に関する意識調査結果からわかること」のところで、母語でもほとんど読書をしないと答えた2名の学習者の回答を検討したい。1人は初中級クラスの学習者で、もう1人は入門クラスの学習者である。2人とも、ミニブックトークやブックトークを大いに楽しんだと答えている。前者は13冊読んだと記録しているが、0レベルと1レベルの易しい本しか読まず、精読等の読解力はあまり伸びなかった。授業内での読書が楽しかった理由として、話が簡単で絵があるので理解しやすい、というコメントを残している。後者は3冊しか読んでいないが、食べ物と好きなサッカーに関する厚い本をじっくりと読んだ。スタート時が入門レベルということもあって読解力も順当に伸びた。「多読は授業内で読むから楽しかった。新しいことばと漢字をたくさん覚えた」とコメントしている。母語で読書習慣がなくても、授業内多読学習を楽しめるのかという命題の解答は、この2人に関しては是であろう。しかし、2人は話すことが好きな性格なので、読書も話すことも苦手という学習者の場合には授業内多読に楽しんで参加できるかどうかは不明である。

4. 考察

前章での調査結果および観察の分析から、授業内多読が本学初級・初中級クラスでの実践においては、正規の授業時間内に実践した価値が十分に

ある学習法であったと推定できる。本章では、授業内多読の有意性を、課題点を含め、改めて整理し考察する。また「多読」という比較的新しい学習法を日本語教育の枠組みにおいて、今後いかに位置付けていくべきかについての一案も提示したい。

4.1 授業内多読の長所と課題

入門・初級・初中級レベルの学習者に、授業内多読を行った場合の有意性を、従来の精読や答えを求めて読む読解問題教材授業との違いも含め、以下に整理する。

【授業内多読の長所】

- 1 従来の本文精読や読解問題教材による学習だけの授業より、本人の趣向に沿った読み物の中で大量の語彙、表記、表現に触れることができる。
- 2 入門・初級レベルの学習者でも、目標言語での読書を学習者のペースで楽しむ経験ができる。
- 3 母語での読書習慣のない学習者も、授業内において目標言語での読書経験を積む機会を得る。
- 4 テストがなく、教師に評価されることがない解放感から、自分の意志でリラックスして学習に取り組める。
- 5 読書中、必要ときには、教師やクラスメートの助けをいつでも受けることができる。
- 6 本の完読、クラスメートとのブックトークを通し達成感・充実感を味わえる。
- 7 「読む」ばかりでなく、本の中のことばや表現を使って、「話す」・「書く」というアウトプット学習ができる。
- 8 教師主導ではない定期的な授業形態から、学習者の中に自律的学習

態度が生まれる傾向がある。

- 9 学習者同士の交流からクラス内に「読書コミュニティ」が形成され、学習への動機づけや自律性に有意に働く。

一方、入門期から初中級期レベルの学習者に授業内多読を行う場合、課題もないわけではない。

【授業内多読の課題】

- 1 教師が評価をしないことを前提とする学習法なので、単位を出す正規授業内においては、多読学習のみだと学期末の成績評価に憂慮する。
- 2 クラスの学習者数が多いと、学習者全員の趣向に沿う読み物の提供には物理的・予算的・空間的に困難が生じる。
- 3 新しい学習法のため、多読ファシリテーターとしての経験や知識の蓄積に乏しく有効な授業内多読学習の場を提供する方策に未熟。
- 4 母語でもまったく読書習慣がない学習者の場合、多読が他の学習者と同様に効果的学習法かどうか不明。
- 5 ミニブックトークやブックトークにおいて、学習者同士の交流や、未習表現でも本の中の表現や語彙を借りて発話・作文する学習スタイルは、場独立型学習者には負担になる可能性。

本稿における実践においては、上記の9つの長所は全てのクラスにおいても確認されたが、まだ1年半で入門・初中級レベルの4クラスのみと限られた期間・範囲での実践観察に基づくものなので、この長所に普遍性があると言うことはできない。しかし、学習者の授業内多読は「楽しい」という感想が、これらの長所のいずれかに結び付いていることは確かであろう。

課題について、少し補足すると、課題の1については、本稿 2.2.1 で述

べた授業の流れで、従来の読解授業と併用で行うことで、解決できると思われる。ただし、中級や上級クラスでの実践となると、時間配分などで課題となるであろう。尚、本実践においては、従来の読解問題をプリント作業で行ったが、複数の学習者の取り組み方に興味深い行動が見られた。それは、未習の文型や語彙が問題文にあっても、辞書をひこうとせずに問題を解いてから辞書使用の許可を教師に求める、というものであった。多読学習を行う以前のクラスでは、当然のように辞書をひくか、この文型は未習だと訴える学習者が多数派だったので、多読学習の影響があるかと思われる。

課題2については、できる範囲で実施環境を整えるための努力をするしかなく、課題3は学習法として新しいための課題で、教師が多読ファシリテーターとしての経験を積めば改善や解決するものと思われる。

課題4と課題5のタイプの学習者に関しては、授業内多読を行う上で、今後注意深く観察し、研究する必要があると考える。

また、本稿では入門・初級クラスでの多読授業実践から、多読という学習方法に関する考察を行ったため、中級や上級クラスでの授業内多読の実践については、筆者にとって未知の部分である。実際には、中級レベルや上級レベルの学習者に対する多読授業実践の報告も上がりつつあるが（二宮他：2012、国頭他：2008、川名：2013）、上級クラスになると、それぞれの学習目的も明確になり、自分自身の日本語能力の弱点も把握して、自分なりの学習スタイルを持つ人も多いため、「多読」より他のインプット方法のほうが効果を生む学習者も出るかと推察される。インプット方法は「多聴」や「多観」といった視聴覚に訴える方法に置き変わることも可能であり、「多読」がブクトークのような「多話」だけでなく、本紹介のような「多書」というアウトプットに発展する入り口であることを指摘する声もある。（繁村他、2018）

4.2 多読学習のカリキュラム化

実際に多読授業を実践し、その経過や調査結果を検証してみると、多読学習とは、単に読みのスピードが速くなる、語彙が増えるというような、短絡的に学習効果のみを目指して行う学習方法ではないことがわかる。

本稿で述べたように、授業内多読の実践は語学学習の入門期の学習者を総合的な日本語運用演習へと導くことができる学習法と言ってもいいであろう。

つまり、多読学習法とは、「多読」本来の「辞書無しでも十分に理解できる易しい本を楽しく、早く読むこと」という定義に加え、「読んだ内容を人と分かち合い、自分のものとし、さらに読み進むこと」ではないかと考える。ゆえに、多読を授業において行う場合、教師は本の紹介や話し合い、発表、作文といったアウトプット学習にも十分に重点を置いて授業を構成するべきである。

さらに多読授業の成否は、ファシリテーターとしての教師にかかっている。教師は、学習者が主体的に授業に参加し、自律的に学習に取り組み始めるよう、十分に読書環境を整備し、見守り、サポートする必要がある。本稿で報告した学習者らの多くは、多読授業の特長を活かし、読書コミュニティをつくり、主体的に授業に参加した。予め設定したミニブックトークやブックトークといった仕掛けを楽しんだだけでなく、「本の内容が理解できたかどうか任意で受けられる簡単なQ&Aを用意する」「同じ本を読んだ人同士が協力して絵を描き、読み聞かせと、話の続きを作る合同発表をする」「ブックトークや読み聞かせのために授業時間前に本を選んで練習しておく」など、自発的な学習提案をしてくれた。しかし、筆者の経験と能力不足から、学期中にそれらの提案に応えることはできなかった。

授業内多読を十分に有意義な形で実践するには、やはり教師個人の力では、時間的にも予算的にも及ばないところが多い。また、継続して多読授

業を担当しないとファシリテーターとしての経験が積めない。これらを総合的に考えると、やはり「多読学習」には日本語教育機関として取り組む必要があるのではないだろうか。筆者は今後、「多読」を日本語教育の枠組みにおいて、カリキュラムに正式に組み込み、授業科目相応の施設や担当者を揃えることを提案していきたいと考える。

5. おわりに

別科の正規授業枠内の筆者担当クラスに多読を導入して、2年目を終えようとしている。最近、本稿で取り上げた3つの授業内多読実践以外の初級・中級クラスにおいて、読解授業担当の教師がそれぞれの判断から多読を授業に取り入れ始めていることを知った。つまり、拓殖大学別科日本語教育課程では、入門クラスから中級クラスまでの全5クラスが授業内多読を実践していることになる。多読という学習方法が日本語教育の世界で着実にその位置を確立しつつあるという事実を改めて認識するとともに、今後は互いの実践について情報交換をし、連携した学習指導体制で、学習者にとってより質の高い多読学習の機会を与えたいと考える。次年度からは、授業内多読を経験した学習者の自律学習意欲にも応えられるよう、多読室の設置を計画し、多読学習の発展を図りたい。

《注》

- (1) ミニブックトークと期末ブックトーク…ブックトークとは、学習者同士が自身が読んだ本を人に薦めたり、情報交換を行ったりする活動。両者の違いは、本稿2.2.3を参照。
- (2) 『レベル別多読ライブラリー にほんごよむよむ文庫』アスク出版
レベル0（入門）18冊 レベル1（初級前半）15冊 レベル2（初級後半）15冊 レベル3（初中級）15冊
『日本語学習者のための（レベル別読み物）にほんご多読ボックス』

大修館書店 vol. 1, 2, 7, 8 レベル0 (入門) 8冊 レベル1 (初級前半) 7冊
レベル2 (初級後半) 10冊

参考文献

- 栗野真紀子 (2008) 「多読用レベル別読み物開発の経緯と今後」『日本語教育学世界大会 2008 予稿集 3, p. 258, 大韓日語日文学会
- 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
- 大越貴子 (2018) 「『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」『拓殖大学日本語教育研究』第3号 拓殖大学日本語教育研究所, pp. 73-94
- 川名恭子 (2013) 「上級学習者を対象とした多読授業——夏期日本語教育C7クラスにおける実践——」『ICU日本語教育研究』9, 国際基督教大学日本語教育研究センター, pp. 61-73
- 国頭美紀, 八田浩野 (2008) 「上級レベルにおける「読書の時間」: 楽しみながら自立的に読むことを目指した試み」『文化外国語専門学校日本語課程紀要』21, 文化外国語専門学校, pp. 77-108
- 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
- 繁村一義他・酒井邦秀監修 (2018) 『すべての悩みは量が解決する! 英語多読アルク
- 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』3, pp. 53-66
- 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
- Day, R. R., & Bamford, J. (1998) *Extensive Reading in the Second Language Classroom*, Cambridge University Press.

(原稿受付 2019年1月26日)

〈研究ノート〉

先輩留学生を活用した大学院進学コースの 取り組みと課題

浅井尚子

要 旨

大学院在籍の留学生は、年々増加傾向にある。拓殖大学別科日本語教育課程でも大学院進学希望の留学生は、増加している。大学院受験留学生に対する本別科の主な取り組みとしては、①必修選択科目コース別日本語における大学院進学クラスの設置 ②大学院進学ガイダンスの開催 ③本別科修了大学院生の大学院進学クラスにおける授業参加の3つがある。

本稿では、③の「先輩留学生のクラス参加」は、大学院受験留学生への支援策として有効であるのかを調査するため、先輩・後輩の両方の立場を経験した大学院生に半構造化インタビューを行った。その結果、大学院進学コースの課題が浮き彫りとなった。今後のメンター制度構築に向けた改善策としていくつかの提案を試みた。

キーワード：先輩留学生 大学院受験留学生 メンター制度

1. はじめに

2012年より、国は高度外国人材の受け入れを促進する「外国人高度人材ポイント制」⁽¹⁾を導入し、出入国管理上の優遇制度を設けている。さらに「未来投資戦略2017」を2017年に打ち出し、2020年末までに1万人、2022年末までに2万人の高度外国人材認定を目指している。

こうした背景もあり、大学院在籍の留学生も増加傾向にある。文部科学省の『学校基本調査』によると、最近5年間の留学生の大学院修士課程入学者数は、2014年7,666人（全体に占める割合10.5%）、2015年7,789人（10.8%）、2016年8,225人（11.4%）、2017年8,659人（11.8%）、2018年9,576人（12.9%）と、年々増加している。

拓殖大学別科日本語教育課程（以下、本別科とする）においても大学院を目指す留学生が増える傾向にある。筆者は、現在、大学院を目指す留学生のクラスを担当している。大学院受験留学生が増えるに従い、一部に具体的な研究目的がないまま、大学院進学を目指す留学生が見受けられた。また、名の通ったいわゆるブランド大学院であれば、どこでもかまわないといった学生も目立ってきたように思われる。

こうした学生への指導のあり方を模索するため、浅井（2018）では、大学院在籍の留学生へのインタビューを通し、実際にどのような受験準備を行い、現在どのような大学院生活を送っているかを探った。その中でいくつかの困難点とその克服法について把握することができ、困難を克服する場合、母語で相談できる先輩留学生たちの存在が大きいことが明らかになった。

そこで、本稿では、本別科の大学院受験留学生への支援策を再考し、大学院進学指導での先輩大学院生の活用について、検討することにした。

2. 大学院受験留学生への支援策再考の背景

2.1 拓殖大学別科日本語教育課程（本別科）の大学院進学希望者への指導と取り組み

本別科においても、『学校基本調査』の結果同様、大学院進学者数は、増加している。修了生全体に占める大学院進学者数の割合は、5年前の2013年は、修了生46名中3名（6.5%）だったのに対し、2017年は、修

了生 83 名中 15 名（18.0%）と約 3 倍となっている。今年度（2018 年度）の 6 月の本別科による「希望進路調査」では、大学院受験留学生は全体の 23.9%を占めていた。

増加傾向にある大学院受験留学生に対して、本別科では主に次のような取り組みを行っている。

- ① 選択必修科目コース別日本語における大学院進学クラスの設置
- ② 大学院進学ガイダンスの開催
- ③ 本別科修了生の大学院進学クラス参加

以下、取り組み内容について簡単に紹介する。

① 選択必修科目コース別日本語における大学院進学クラスの設置

本別科では、週 2 回月曜日と水曜日の 3 限を選択必修科目の授業（合計 180 分）とし、学生は、進路や目的に合わせて、開講科目⁽²⁾の中から自由に一つのクラスを選択する。

大学院進学クラスもその一つである。クラスにおいては、進学先希望調査を行い、学生の希望に合わせた個別指導を行っている。

大学院受験に向けたスケジュールを立て、その計画に従い、次のような点について、授業時間内及び時間外に準備を進める。

- 1) 研究テーマの設定
- 2) 資料検索
- 3) 志望校の情報収集
- 4) 大学院進学説明会・オープンキャンパスへの参加
- 5) 研究計画書・志望理由書の作成
- 6) 専門科目・日本語の試験対策
- 7) 大学院指導教員へのコンタクト
- 8) 面接の練習

- 9) 出願必要書類の準備・点検
- 10) 合格後の提出書類の準備・点検

教員は、それぞれの学生の個別相談に応じ、担当の教員間で情報を共有する。必要であれば、日本語以外の科目担当教員に相談するといった内容で授業を進めている。大学院受験留学生の専門が教員の専門分野以外の場合は、修了生や他の教員などに相談することもある。

②大学院進学ガイダンスの開催

2018年度は、春学期で大学院進学ガイダンスを3回開催した。

実際に大学院の教員から大学院の具体的な説明を受けることにより、大学院受験留学生が受験準備をより早くスタートさせることを目的に行われている。2018年度は、次のような方法でガイダンスを行った。

- ① 拓殖大学大学院からの教員を招き、大学院全般についてのガイダンスを行う
- ② 大学院教員から各研究分野や研究科についての具体的な説明を聞く
- ③ 個別相談を行う

双方向型のプレゼンテーションや実際の講義を映した動画などで、大学院受験留学生も具体的に大学院をイメージできたようである。

③本別科修了大学院生の大学院進学クラス参加

大学院進学クラスでは、学期中に数回、大学院に進学した本別科修了生たちに大学院進学クラスに参加してもらっている。そこで自らの受験の体験・大学院生活を語ってもらい、大学院受験留学生の相談にもものってもらっている。

体験談を聞いた後、相談時間を設けるが、全体の場での相談は少なく、学生たちは、「良かった」「先輩はすごいです」などの感想を言うにとどま

る。個人的な相談は、皆の前で話しにくいといった理由が考えられる。また、性格的に皆の前では恥ずかしいと思ってしまう学生もいると考えられる。そこで「個別に母語で相談してもいい」と教師が言うと、奨学金のことなど細かい点まで具体的に相談していた。

先輩留学生に母語で相談することは、大学院受験留学生にとって言語的・心理的な負担が少ないと考えられるが、その活用の有効性ははっきりしていない。先輩留学生の活用が、果たして大学院受験留学生にとって必要な支援策となりうるのか。大学院受験留学生にとって、先輩留学生の存在は、どのようなものなのか。すでに大学の初年次教育などにおいて取り入れられているメンター制度は、③の「本学科修了生の大学院クラス参加」に近いものであると考えられるが、本別科では、大学院受験留学生の支援策として整ったものとなっていない。

本別科修了大学院生の人数は多くなく、さらに大学院受験留学生の志望研究科も多岐にわたるため、マッチングが非常に難しい。現在のところ、大学院進学クラスで一斉に体験談を聞いているが、学生によっては、興味ない研究科の話もあり、授業時間を有効に使えていない場合もある。

大学院受験留学生にとっての支援策としてメンター制度の構築は、必要であるとする。メンター制度構築のため3つの取り組みのうち、③の「本別科修了生の大学院クラス参加」について注目し、先輩留学生の活用のあり方について、考察したい。

2.2 先輩学生あるいは社会人を活用した先行研究

鳥根大学総合理工学部では、先輩の上級生をメンターとして捉え、メンター制度を実施している。メンターとは、仕事・人生における「助言者」「指導者」「相談相手」などと訳される。メンティーと呼ばれる支援やサポートを必要とする人をメンターが助ける制度をメンター制度あるいは、メンタリング・システムという。1980年代にアメリカで人材育成の手法

として取り入れられ、日本でもすでに企業のOJTで用いられている。先輩社員がメンターで、新入社員や後輩はメンティーと呼ばれる。メンター制度は、企業では、先輩社員が後輩に対して、業務やメンタル面でサポートをする制度のことであるが、大学においても初年次教育（尊鉢・吉田2013）やキャリア支援教育において導入されている。

前述の島根大学総合理工学部ホームページには、メンター制度について次のような記載がなされている。

総合理工学部では、入学者の多様化を背景として、新入生を対象にメンター制度を実施。メンターは特定の領域（コミュニティ）において知識、スキル、経験、人脈などが豊富で成功体験を持ち、後輩の目標人物像として、指導・助言などを行う。TAと違い、メンターは教員のアシスタントではなく、自らの経験に照らし合わせながら、新1年生に教育的な働きかけを行う。

渡辺（2005）は、高等教育におけるメンタリング・プログラムを5つの類型（①学内教職員による在学生支援型 ②学内メンターによる在学生支援型 ③在学生による在学生支援型 ④学内メンターによる学内職員キャリア支援型 ⑤在学生メンターによる小中高校生支援型）に分類している。

さらに、小森・木間（2017）は、昭和女子大学での社会人メンター制度導入の調査から、渡辺（2005）の5類型に加え、「卒業生・先輩研究員がメンターになるケースも散見される」とし、「社会人メンター制度によってメンター・学生双方に良い効果をもたらしている」としている。昭和女子大学では、学生間・学内関係者にとどまらず、公募による信頼できる社会人をメンターとして取り入れている。2016年の時点で、354名のメンターが学生にプロフィールを公開しているが、昭和女子大学のOGの比率

は16.1%で8割以上は同窓生ではないという。メンターを公募で募り、プロフィールを公開することについては、困難もあるだろうが、実際に300名を超えるメンターを確保し、メンターシステムが構築され、大学教育を活性化させているという点は、学ぶべき点であろう。また、小森・木間(2017)は社会人メンター制度について「①メンティーがメンターを選び、②固定的・継続的ではない助言を対面で受ける、③1対1の個別メンタリング以外に、複数のメンティーとメンターが交流できるプログラムが用意されているシステム」としているが、②と③は注目すべき点だ。4人のメンターに40名の学生が与えられたテーマに沿ってお茶を飲みながら懇談するメンターカフェや出入り自由なメンターフェア等の取り組みは先駆的である。固定的・継続的ではなく、複数で交流するプログラムが用意されているという点は、メンター・メンティ双方の心理的負担を軽くしていると言えよう。また、様々な相談体制を整えることで、より多くの学生が積極的に参加できる機会を大学側が提供している。本別科にも取り入れることのできる相談体制はあるのではないだろうか。

大友(1998)は、留学生がどのような相談を誰にするかという点について調査しているが、「同国人同士が相談相手として選ばれる場合がほとんどだった」としている。教師に話す内容は言語習得に関することで、プライベートなこと、特に経済的なことなどは話しながらない傾向であるという。

三枝(2005)は、大友(1998)の調査結果を受け、「教師として進路指導をする場合、学生が問題のすべてを話していると考えるのは危険」とし別科生について、次のように述べている。

別科生は、「教師」「親」「知人」に相談しているが、先行研究の結果からその相談内容は異なる可能性も高い。今後、相談相手によって進路相談内容に違いがあるかについて調査が必要である。そして、相談

内容が違うのであれば別科生の現状や希望をより詳細に知るために別科生の人的ネットワークを把握するとともに、そのネットワークにかかわっているアドバイザーなどの知人とも連絡を取り、指導することが有効であるとする。(三枝 2005 : 119)

三枝の指摘は重要である。メンター制度が採り入れられれば、別科生もよりよい進路を選択できるのではないだろうか。

別科生に関する論文は、授業方法や学習に関するものがほとんどで、進路に関する調査は少ない。また、別科でメンター制度を取り入れている例は、見当たらない。メンター制度を整えるにあたって、どんな問題があるのかという点を明らかにするために先輩・後輩として両方の立場を経験した大学院生から聞き取り調査を行った。

3. 調査方法

3.1 調査目的

本別科修了大学院生を活用した大学院進学コースのメンター制度・サポート体制構築のための方法を探ることを目的とする。先輩・後輩両方の立場を経験した大学院生に、半構造化インタビューを実施し、メンター制度・サポート体制構築のための問題点を明らかにする。

3.2 調査協力者

今回分析の対象としたのは、次の3つの条件を満たす3名の調査協力者の発話である。

- ① 本別科修了の大学院生
- ② 過去に先輩の話を大学院進学クラスで聞く、あるいは、本別科修了生を紹介された学生

- ③ 自分自身も大学院生になって、別科の大学院進学クラスで後輩たちに実体験を話した学生

上記の先輩・後輩の両方の立場を経験している学生は、本別科の進路サポートについてもより広い視野で捉えることができると考えたからである。3名の背景は表1の通りである。

表1 調査協力者の背景

		大学院学年	年齢	性別	出身地	専攻
1	調査協力者 A	大学院2年	20代後半	女性	非漢字圏	文系
2	調査協力者 B	大学院1年	20代後半	男性	非漢字圏	文系
3	調査協力者 C	大学院1年	20代後半	男性	非漢字圏	美術系

3.3 調査方法・内容

調査協力者に調査者（筆者）が対面し、半構造化インタビューを行った。インタビューは、2018年8月に1名につき、1回行った。時間は、平均して一人、60分程度であった。

まず、調査協力者に調査の概要（使用目的・内容）について伝え、次に、個人情報侵害を恐れないこと、プライバシーは保護すること（資料は匿名化すること）、研究以外の目的では使用しないことを伝え、全員から了解を得た。

調査者が、インタビューでの発話をICレコーダーに録音し、メモを取りながら、話を確認していった。メモと照らし合わせながら、録音した発話を文字化し、それを分析資料とした。フィルターやあいづち、言いよどみ、いい間違い、文法の明らかな間違いなどは加工し、内容をまとめた。

分析は、大谷（2007）を参考にSCATの分析シートを使用し、文字起こしたテキストをセグメント化し、分析データとして用いる。大谷

(2007) は「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欄などの、比較的小規模の質的データの分析にも有効である。」と述べている。

インタビュー終了後、再度、研究目的の使用に関して、調査協力者に確認を取り、全員の下承を得た。

インタビュー内容は、以下の通りである。

- 1) 日本の大学院を選択し、入学した理由
- 2) 進路選択の際の困難点について
- 3) 進路選択の際の相談者について
- 4) 相談する際の使用言語について
- 5) 相談内容について
- 6) 進路決定時に使用したツールについて
- 7) 以前別科生だった時に聞いた先輩の話について
- 8) 先輩への相談の際の使用言語について
- 9) 先輩の話は進路決定に影響したか
- 10) 相談のあとの連絡について
- 11) 自分が先輩になり、後輩にアドバイスした感想
- 12) 後輩の個人相談の際の使用言語について
- 13) 後輩の相談内容について
- 14) 後輩からのその後の連絡について
- 15) これから受験する人へのアドバイス
- 16) 本別科の進路相談についての感想
- 17) 進路に関するサポートについて

以上から、①大学院選択・決定に関するカテゴリー、②先輩との関係のカテゴリー、③後輩との関係のカテゴリー、④本別科の進路サポートに関する

るカテゴリーに分け、該当する箇所を抽出し、3名のインタビューを分析した。（調査協力者の語りの部分は、太字斜め字で示す。自国の名前をそのまま使用している部分は、自国・同国人などに書き換えを行い、意味を取り違えるような明らかな語彙・文法の間違いは調整したが、できるだけ調査協力者本人の語りを尊重し、記述した。）

4. 調査結果

4.1 調査協力者 A の事例

①大学院選択・決定に関するカテゴリー

調査協力者 A は、来日前より、日本での就職を考え、日本語学校選択の前に大学院進学を決めていた。将来を見すえて、現在の研究科を選択している。

【ずっと日本語を勉強してきて、いい仕事に就くには、もう一つの専門が必要だと思っていて、日本に来た目的は大学院に進学することでした。】

【別科を選ぶ前に大学院に入ろうと決めていました。】

大学院選択にあたっては、「今住んでいるところから近い」ことも選択基準になっている。その理由として「大学院の手続きの煩雑さ」を挙げていた。日本人の受験生に比べ、提出書類も多く、書類に翻訳をつけることなどが必要になってくるからではないだろうか。

また、大学院選択にあたっての相談者として、本別科の教員と同国人の先輩を挙げ、家族には相談していない。

【別科の先生です。他にはいないです。家族の中でもなんか私の専門、大学に時からずっと日本語専門だったので、なんか家族の中で、留学について、なんか詳しい人はいないです。全くいないです。なので、家族からは全くアドバイスもらってなかったです。全部は別科の先生と相談して、それから自分で決める。ですね。はい。家族には結果だけ。】

②先輩との関係のカテゴリー

本別科教員が紹介した2名の先輩留学生とは、試験のことについて相談している。また、そのうちの1人は友人の姉で、会う機会が多いこともあり、相談しやすかったのではないだろうか。

【あー先輩。先輩は同国人の先輩。今他の研究科に通って研究している先輩になんかアドバイスもらって、はい。そのきっかけは、先生が連れてきてくれたので、「あ、同国人だ。」って。「会ってよかったです。」って先輩にいろいろなことを聞きました。はい。】

【その人は別科の友達のお姉さんですので、ちょうど、妹に会いに来た時にちょうど私もそこにいましたので、はい。】

相談の内容としては試験の内容である。また、メールアドレスを交換しているが、その後メールでは、連絡していない。会う機会が多いので、会ったときに、知りたいことだけを聞くというスタンスである。

【具体的には試験はどんな風に行われたのか？ 合格の決め手は、面接か筆記試験かそういうことです。はい。あとは面接の時、注意すべきこと。試験の内容とか。それです。】

【あの、研究科が違いますので、入ってからのことは、聞いてもあんまり参考にならないと思って。】

【他の人は、もうひとり。先生に紹介していただきました。ラインも交換して。先生が紹介してくれてから、そのあと一回？ そのあと一回だけかな？ ラインで話しました。】

【1回で十分です。まあ、自分で調べたら、他のアドバイスとかはそんなに必要じゃないと思います。】

SNSで簡単に繋がれる時代であるが、あまり連絡を取っていないというのは予想外であった。

研究科が違う場合、あるいは同国人ではない場合、必要なことを聞いたら、それで十分ということである。Aの場合、他の大学院進学クラスの

学生よりも研究計画書を早めに書き上げていたこともあり、先輩からの影響については次のように述べている

【特になかったです。はい。目的はもうこれだって決まったので。いろいろなことを悩んでる人だったら、まあアドバイスが、すごい、まあなんていうか、参考になると思いますが、私は、その前に全部研究計画書も完成させましたので、先輩から、ただ、参考になったのは、面接。あれが一番参考になった。】

③後輩との関係のカテゴリー

後輩へのアドバイスは、「難しかった」と語っている。言語の問題ではなく、後輩たちに問題があり、目的意識のない後輩たちに何をアドバイスしたらいいか迷ったようだ。

【一番難しかったのは、みんなだいたい何をやりたいのか、ほとんどは決まってないんですよ。(笑)ほとんど決まってないです。すごい悩んで、自分の目的はちゃんとわかってないので、アドバイスとかをあげるのは、すごい難しかったんですよ。はい、ちょっと広すぎて。】

【相手はちゃんと目的を決めてないので、私のアドバイスが参考になったかどうか。はい、ちょっとわからないです。】

【ずっと母国語で話してて、みんなうーん、一番基本的なことは、大学院に入りたいのか入りたくないのかで、まだ決めてない。】

さらに、学費の話もしているが、それほど大きな問題ではなかったと語り、研究計画書についての質問に答えていた。

【ただ、難しいんじゃないですか。どの研究科に入るか、まだ決めていないので。研究計画書を書きたいってことは無理。あ、無理です。(笑)自分の研究したいテーマもちゃんと決まってないし、(笑)ただ、研究計画書のこういう流れがありますよ、ただ、それだけ。目的、背景とか基本的な部分がこれだけです、それだけについて話しました。何について研

究したいのか全く分からなかった。もう一人については、ある研究科は仕事に限られているということは言いました。それを聞いて、悩んでみたい。私の研究科は、分野が広いので、いろいろなところで働けるっていうアドバイスをあげて、それをきいて、ちょっと悩んでいました。あとは、入ってからの勉強、はい、そうです。大学院に入ってからどうやって勉強するのか、はいそうです。】

ここでも相談者の進路がはっきり決まっていなくて、具体的なアドバイスができなかったと述べている。さらにアドバイスをしてみて、「最終的には何をしたいか、自分にしかわからない。アドバイスは聞いても決定するのは自分だ。」と気づく。アドバイザーの役割については、「自分の経験を伝えるだけ」と語った。

④本別科の進路サポートに関するカテゴリー

本別科の進路サポートは今のままで十分だと語っているが、アドバイザーの役割として、自分の経験を伝える以外に「促し」を挙げていた。調査協力者 A は、次のように述べている。

【1 番は、目的を明らかにすること、2 番は日本語能力を高めること。3 番目は計画書を書いて準備をやって、手続きを早くしておくことです。それができたら、必ず合格すると思います。研究計画書は、はやくたぶん 2 ヶ月以内に書きましたけど、手続きは先生がいないとできなかったんです。(笑) 手続きは、怠けて間に合うかな? と。ちょっとだるーいって。やっぱり先生がいないと (笑)】

4.2 調査協力者 B の事例

①大学院選択・決定に関するカテゴリー

調査協力者 B は、来日当初は大学院進学の高い希望があったわけではなかったが、日本で相談でき、信頼できるロールモデルの存在により、大学院

で研究しようと考えようになった。

専攻分野を選択する時には、大学の時の専攻分野と違う分野を選択したため、専攻分野と日本語の勉強の仕方が分からず、困難を感じていた。困難点については、別科の教員に相談している。

【一つは本当に私、専門は全然わからない専門でした。先生たちはどうやって教えますか。それが一番困ったことと、あと日本語の問題。私、日本に来て、日本語とか、日本人の態度とかほんとに大好きになっています。建前じゃなくて、本当です。でも、大学院の先生はどうやって教えますか。日本語はわからない。そんなことで、ずっと困りました。別科の先生たちに相談しました。別科の先生たちは本当にいろいろ教えてくれましたから。本当にありがとうございます。担任の先生と、大学院クラスの先生に相談しました。】

大学院に入るときに相談したのは、本別科の教員と日本にいる親戚で、国の家族には相談していない。

国では、日本へ行くことイコール働くことだという。そのためには、「学校で寝ても構わない」というイメージができあがってしまい、調査協力者Bも来日当初は、そのような生活をしてきた。それについては後悔している。しかし、信頼できるロールモデルの存在により、大学院進学を志すようになる。

【私、国で日本語学校2か月くらい学校通ったけど、先生たちは、「日本では、学校で寝て、他の時間は働きます。」と言った。だけど、こっち来たら、全然違います。こっち来たら、勉強することは一番大事、必要です。それで勉強した。日本の文化とかも勉強して本当に面白いと思った。私こっち来るときは、親戚いましたから。博士、国立大の。よく勉強している人だから、彼に「勉強しないといけない」と言われた。「じゃあ、私頑張ります」と思って。私の国のイメージは、日本に来たら、学校で寝て、それはだめじゃなくて、お金のために働くイメージありますから。日

本からすると、私の国のイメージはどんどん悪くなる。今は本当に。】

【来た時、もっと勉強すれば、良かったと思っています。今は後悔。日本語ができない下のクラスの時は、日本語ができなくても生活できると思ってた。】

②先輩との関係のカテゴリー

秋学期から大学院進学コースに入ったため、先輩の大学院進学クラスでの話は聞いていない。本別科の教員が、同国人の大学院生を紹介したが、その時は先輩大学院生からすぐに連絡は来ず、大学院に入ってから、連絡が来ている。その後は特に困ったことがなく、先輩大学院生と連絡を取っていない。大学院の履修で困った時には、先生や先生から紹介された日本人に相談して相談している。連絡が取れなかった理由として、SNSの利用法の相違を挙げていた。

【あーその時は連絡来なかった。大学院決まってから、連絡来てあの時しました。今同じ授業。フェイスブックで連絡しましたが、返事遅いです。たぶん使ってなかった？】

③後輩との関係のカテゴリー

後輩からの質問は大学院生活と大学院試験のことに集約される。また、本別科の教員にはあまり聞かない学費についても聞かれている。後輩へのメッセージはうまくは伝えられなかったとふり返っている。

【先輩になることは本当に大変なこと。大変だった。言いたいことも良く言えなかった。日本語で。でもでも、初めてそんな先輩になったから、緊張しました。学生も私の専門を勉強したい学生は1人しかいなかった。その人も授業はどうやって取りますかとか、試験問題はどんな感じに書きますかとか聞きました。他の人は、大学院の授業はどうやって先生から教えてもらいますか。論文はどうやって書きますか。それだけ。】

【私の専門に入ろうと考えている学生からは、学費。他より、ちょっと高いですから。あと。担当の先生はどうやって選びますか。どのくらい書きますか。書かなければなりませんか。英語でもできますか。試験のこと。それしかあんまり聞かなかった。】

個別相談した学生からの連絡がないことについては、大学院受験留学生の計画性のなさを挙げていた。

【ないですよ。何かあったら、連絡してくださいって言ったけど、受験までにまだ時間があると思っています。連絡先も教えましたけど。】

④本別科の進路サポートに関するカテゴリー

本別科のサポートシステムについては肯定的に捉え、先輩留学生の活用は、大学院受験留学生にとって自信をつけるきっかけになっているとしている。

【とてもいいと思います。学生たちが、先生たちのことがあまり信じられない場合は、先輩たちに聞いたら、私にもできると思うと思います。あの人できたのに、なんで私できない？ そんな感じもあります。いいシステムだと思います。】

【学生から見たら、先生が言うことはもちろん当たり前です。学生だったら、あの人できたから、私にもできます。自信はもっと高くなりますと思います。】

また、同国人の先輩がいたらよかったと述べていた。調査協力早Bの出身国の学生は少なく、留学生の中でもマイノリティのため、孤独感も感じている。しかし、それを否定的に捉えるのではなく、日本人とコミュニケーションをとることにより、日本語の向上につながると考えている。

【同国人の先輩がいたらよかったと思いますけど。別科で勉強しているときも同国人のグループがあって何かあったら、グループがありますね。今もそうですけど、私は1人。それはちょっと寂しいね。時々。でもい

い時もあります。私、他の人と話す時は、日本語だから、それは練習になっていいです。】

【ネットでは、本当のことは書けないと思います。その時、先輩たちに相談するのがいいです。大学院でも最初の時難しい。その人は先輩たちがいるといい。先生もサポートしてくれるけど、母語で相談できるといい。フィーリングと気持ちは、日本語や英語では伝わらない。】

寂しいと感じる一方で、自分から意識的に同国人コミュニティへの参加は控え、積極的に日本のコミュニティに参加している。

【日本に来たら、他の同国人とあまり会っていないです。私の地元からもたくさん日本に来ています。でもあまり連絡しない。なぜか私もわかりません。したいと思っていますけど、ほとんど一人。国の家族や友達、いないと一人。】

【自国のコンサートかフェスティバルとかたくさんありますけど、わたし本当に行きたくない。よく分かりません。日本のコンサートはよく行ったことがあります。お祭りとか、手伝うために行きました。自国のは、友達大丈夫ですけど、知らない人はあんまり。友達になるには時間がかかりますね。いろいろな言葉聞いて、緊張とか、面倒とか、もっとね、考えすぎになりますから、大丈夫。今は日本の文化好きですから、日本のことを知りたい。日本人とは友達になりたいけど、同国人は大丈夫です。今までの友達で大丈夫です。いい友達いっぱいいますから。】

4.3 調査協力者 C の事例

① 大学院選択・決定に関するカテゴリー

調査協力者 C は、一度母国で職業に就いたのち、父の影響もあり、大学院進学を選択している。

【まあ、昔から日本語ができるということもあって、それに父も日本の大学院を卒業してまして、父と同じで日本で勉強したいという気持ちは

ずっとあって、それで日本で日本の大学で勉強しようと決めました。】

【やっぱり働いていく中で、人ってなんか新しいことを学びたいって思うんですよ。そこでなんか、自分の専門の分野を広めたいって思ってる。】

大学院に進学したい、もっと視野を広げたいという向上心はあるが、実際の大学院選択の段階で迷いが生じている。

【大学もけっこうたくさんあるし、いろんな先生方もいるし、どうやって選ぶか全然わからなくて、すごく迷いましたね。日本で勉強したいっていう気持ちはあったんですが、具体的に何をやりたいっていうのが、やっぱり決まっていなくて、そこがちょっと大変でしたね。自分の国で何の役に立つのかなっていうのが、少し想像しにくいっていうか、あまり想像できなかった。】

大学院を選ぶ時に両親、特に父親に相談している。

本別科で相談できなかった理由としては、自分の専門は経済などの一般的な研究科ではなく、比較的受験者が少ない研究科であること、美術系で専門が違うことなどを挙げている。相談とアドバイスと分けて考え、次のように語っている。

【別科に入って、一人くらいは同じ専門の人がいるかと思ったんですけど、全然みんな違って、ビジネスとか国際とか、先生方も同じ。自分の専門知っている人もいなくて、相談する人もいなくて、難しかったんですね。いろいろアドバイスはもらいました。いろいろ資料出してもらって。】

また、普段相談できる相手がいないので、オープンキャンパスなどに行って大学院の専門分野の教員と話すことの重要性を強調し、進学するうえで心構えの変化についても語っていた。

【直接オープンキャンパスとかに行って、どういった環境で勉強できるのか、研究ができるのか、見に行ったりしました。あと、大学院の有名な先生方とかお話ししたりして。ある程度、役立ちました。ある程度っていうかすごい役に立ちました。(笑) やっぱり会って直接お話するのがいい

のこなって思いますね。教授とは2年付き合っていくわけなので、その人を知ることすごく重要だし、お話できたら、すごくいいことだと思いますし。】

【「あなたがまあ将来自分の国に行って造ったものが、人の役に立つのか、そういうことを考えて研究するのが大事だな」って先生に言われました。で、そういわれて、ただいいデザインをするより、人々のために、自分の国に役に立つものをデザインするのが大事だなって思いました。】

②先輩との関係のカテゴリー

調査協力者Cは、大学院進学クラスに自分と専門の近い先輩が来て、話を聞いている。研究生に入ってから大学院生になるという選択肢があることを教えてもらい影響を受ける。しかし、結局両親に相談し、研究生でなく、大学院を受けること決めている。

【研究生から始めると、自分の研究、もっとしっかりと、立てられるっていう点かな？ そこで、院生になる前になんか、ある程度を考えて、そこから絞って、後から院生になった時、やりやすいのこなって思って。やっぱりいきなり院生に入っちゃうと大変で、間に合わなかったり、追いつけなかったりするのがあるって言われたから、確かにそうかもしれないって思いました。】

【一応両親に話したけど、まあいいけど、研究生にならなくてもいいんじゃないのかなって、ちょっと時間が無駄じゃないのかなって言われました。直接院生になったほうがいいんじゃないって、言われました。だからどっちを選択したらいいのこなって】

また教師と先輩の相談の相違点にも触れている。調査協力者Bと同様に自分にもできるかもしれないという自信をつけるきっかけになっている。

【先生とはやっぱり違う。話している内容はほとんど同じなんですけど、先輩たちから聞くと何だろうな？ 少し違うんです。(笑) やっぱり少し

安心感っていうのかな？ この人たちは、こんな感じで、院生になったんだなって。自分にもできるかなって感じ。親近感かな？ ちょっと違うかな？ 院に入るまで、やってきた人と大体同じようにすればいいんじゃないかなっていう？ 実体験というのかな？ そういうのがある人の方が、やっぱり少しいいんじゃないかなって。】

その後の先輩への連絡については、していない。いろいろ聞きたかったが、連絡先を無くしてしまったと言っていた。調査協力者Cには、父という存在がいるため、先輩に頼る必要がなかったのかもかもしれない。

③後輩との関係のカテゴリー

調査協力者Cも後輩へは自分の経験を話している。

【先輩として、皆の役に立てるような話ができたらいいなと思って、自分の経験したことだけを話しました。私と皆さん、研究は違いますので、具体的にこういう学校がいいとか、こういう先生がいいとかは言えないし、そうなる自分が院生になったなり方がいいのかなって。どういった経験をしたか、そうやって研究計画書を進めたのかとか、そういう話をしました。大学院に入るのに一番大事なのが、指導教員と事前面談しておくのが、一番大事だと思いました。】

個人面談にも応じているが、その学生とは連絡先を交換していない。代わりに大学院受験留学生と同性の同国人の学生を紹介している。自分のアドバイスについては、大学院受験留学生にとってどうだったかはわからないが、自分でできる限りのことは話したと、評価していた。

【彼女は同じデザインですが、分野が違って。どこの学校がいいか、迷っていたような感じがします。違う国だったので、日本語でアドバイスして。いくつかデザインのある有名な大学を紹介してあげて。彼女は自信がないって言っていて、作品とか見せてもらったんですが、すごくいいし、でも日本語が心配って。】

【アドレスを交換しなかった。だから連絡はないですが、代わりに彼女と同国人の友達を紹介してあげました。同じ国で話しやすいんじゃないかと思って、任せてしまいました。自分よりいいアドバイスしてくれるんじゃないかと思って。】

④ 本別科の進路サポートに関するカテゴリ

先輩大学院生が体験談を話すことについては評価はしている。しかし、ここでも最終的には決定するのは自分であり、サポートは、受けた人が受ければよいとする考えを述べ、教師の役割も「促し」だとしている。

【結局は進路は自分で決めるんじゃないかな？ ある程度サポートしてもらえるのは大事なんですけど、それはある程度までで、準備っていうか、全部は自分でやっていくのが、自分調べるっていうのが。最終的には自分で決めて、自分が決めることだから。自分で調べて、自分でやったほうがいいんじゃないかな？ 別科のサポートが不十分とかそういうのではなくて。】

【テーマ決めるのは先生じゃないですし、その人が決めることだから、先生がするのはしつけない？ ちゃんとやりなさいっていうことだけだから。】

5. 先輩留学生を活用した大学院進学コースの課題

以上の事例より、先輩留学生を大学院進学コースで活用するにあたって示唆されたことをまとめる。

- 1) 先輩留学生に相談する場合、先輩留学生と大学院受験留学生との志望研究科や国・地域が違くと、あまり深いことは聞けず、体験談や試験内容・大学院生活を聞くに留まる。

- 2) 大学院受験留学生は、先輩留学生の話を聞くといったサポート自体は、肯定的に捉え「促し」は必要だとしているが、どんなサポートがあったとしても、最終的には自分自身で決めて自分でやるしかないと考えている。
- 3) 相談の時期が早いと、大学院受験留学生が専攻分野や研究内容を決めていない場合や大学院に入るかどうかも決まっていなかった場合があり、先輩学生はどうアドバイスすればよいか悩んでしまう場合がある。
- 4) 個人相談の後、連絡先は交換するが、その後は相談することが少ない。異性の場合は、連絡先を交換せず、同国人の同性を紹介する場合もあった。
- 5) 大学院受験留学生は、先輩留学生に、学費や奨学金のことなどを相談している。教師に対しての相談とは違う内容である。また、先輩留学生に相談することで、教師とは違った安心感・親近感がわき、自信が高まるといった一定の効果があると推測される。
- 6) 大学院を選択する時、かつて、大学院に進学したことのある家族や親類がいる場合は相談するが、いない場合は、来日した段階で自分で決めている。

本調査からあらたな課題も浮き彫りになった。まず、一度会った後に頻繁には連絡を取っていないということである。調査協力者Bが述べていたように、たとえ母語が同じでも同国のコミュニティに参加したくないという場合もある。また気が合わなければ、一度しか会ったことがない人にわざわざ連絡を取らない。相手に悪いという気持ちや面倒だということもあるだろう。交流を継続していくためには、ある程度定期的に会える場の提供が必要で、教師などが介入し、そうした「場」を作っていく必要があるだろう。

次にマッチングする際の人と時期の課題がある。先輩留学生のクラス参加が早すぎても遅すぎても大学院受験留学生に有益とはならない。また、先輩大学院生が授業に参加しても大学院に進学するかどうかのような内容では、そこから先に話が進まない。また、尊敬できる信頼できるロールモデルとなる先輩がいれば、大学院受験のモチベーションも上がると考えられるが、なかなかそういう人に巡り合えない。授業に参加する先輩留学生の人数や専攻分野の問題も残る。

最後に相談が母語で行われた場合、教師はほとんど内容がわからないといったことがあげられる。情報共有の仕組みを考える必要があるだろう。

6. 今後に向けた改善策

本稿において、先輩留学生を活用した大学院進学コースの取り組みと課題について考えてみた。

浅井（2018）では、大学院受験留学生にとって、先輩留学生の存在が大きいことが明らかになったが、本稿では、さらに1) 使用言語が同じこと、2) 大学院受験留学生の受験に対する意識が高いこと、3) 家族に詳しく相談できる人がいないこと、4) できれば同性であること、5) SNSなどのメディアを利用した場合よりも直接会う機会が定期的にあること、6) 研究科・専攻分野が同じであることなどが、大学院受験留学生と先輩留学生とのコミュニケーションを促進させ、より良い相談に繋がることになった。

今後は、大学院とも連携し、先輩留学生を活用したクラス運営を継続的に行い。大学院受験留学生の専攻分野を考慮し、先輩留学生とのマッチングを行っていきたい。また、大学院進学クラスへの先輩留学生の参加回数を増やし、定期的に行えるようになれば、理想的である。本別科でも昭和女子大学が実施している社会人メンター制度の仕組みを取り入れた大学院

生メンター制度を構築し、大学院受験留学生がより相談しやすくなるような環境づくり、ネットワークづくりを試みたい。また、相談が母語で行われた場合、教員には相談内容の共有ができないという問題点を改善するために、先輩留学生・大学院受験留学生・教員の3者が閲覧可能な形のウェブシステムを導入するなどして、記録を残す必要もあるだろう。

今回の調査では、調査協力者に条件があり、条件をクリアする留学生が少なかったため、分析データも限られたものとなっている。今後は、データを増やし、より客観的な結果が得られるようにしていきたい。また、大学院受験留学生にとって、どのような支援策が必要であるか、さらに考察を深め、メンター制度の構築に向けて、研究していきたい。

《注》

- (1) 法務省入国管理機局は、高度外国人材ポイント制度の概要・目的について、「高度外国人材の受入れを促進するため、高度外国人材に対しポイント制を活用した出入国管理上の優遇措置を講ずる制度を平成24年5月7日より導入」しているとし、「高度外国人材の活動内容を、『高度学術研究活動』、『高度専門・技術活動』、『高度経営・管理活動』の3つに分類し、それぞれの特性に応じて、『学歴』、『職歴』、『年収』などの項目ごとにポイントを設け、ポイントの合計が一定点数（70点）に達した場合に、出入国管理上の優遇措置を与えることにより、高度外国人材の我が国への受入れ促進を図ることを目的」としていると記載している。
- (2) 2018年度のコース別日本語クラスの開講科目は、「入門漢字」「初中級漢字」「N4」（日本語能力試験N4に合格するためのクラス）「N3」「N2」「N1」「拓殖大学進学」「大学院進学」である。

参考文献

- 浅井尚子（2018）「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——」『拓殖大学 日本語教育研究』第3号
拓殖大学日本語教育研究所
- 池田朋子・田中敦子（2011）「先輩留学生を活用した理工系専門日本語教育——学習者を支援する教室環境作りの取り組み——」『東海大学紀要国際教

- 育センター』創刊号 東海大学国際教育センター
- 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 名古屋大学大学院教育発達科学研究科
- 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 日本感性工学会
- 大友可能子 (1998) 「在日外国人留学生カウンセラーについて」『留学生教育』第 3 号 留学生教育学会
- 小森亜紀子・木間英子 (2017) 「昭和女子大学社会人メンター制度がメンター・学生双方にもたらす効果および今後の課題」『女性文化研究所紀要』第 44 号 昭和女子大学女性文化研究所
- 三枝優子 (2005) 「留学生の進路決定に関する調査報告」『文学部紀要』第 19 巻 文教大学文学部
- 桜井美加 (2016) 「大学生メンターによる中学生との人間関係構築に関する研究 — 関係性攻撃への介入に着目して」『教育学論叢』第 33 巻 国士館大学教育学会
- 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叢』第 43 号 東京外国語大学留学生日本語教育センター
- 尊鉢隆史・吉田武大 (2013) 「初年次教育における学生メンター制度の意義と効果 — 関西国際大学の取り組みを事例として —」『研究紀要』関西国際大学教育学部 第 14 巻 関西国際大学教育学部
- 田中敦子・池田朋子 (2011) 「先輩留学生が参加する中級レベルの専門日本語教育の可能性と問題点」『専門日本語教育研究』第 13 号 専門日本語教育学会
- 歳岡冴香 (2016) 「留学生とのメンタリングによる英語学習支援の試み」『大阪大学高等教育研究』第 4 号 大阪大学
- 富谷玲子・門馬真帆 (2018) 「国内の日本語学校における留学生の変質」『神奈川大学言語研究』第 40 号 神奈川大学
- 中井陽子・菅長理恵・渋谷博子 (2018) 「先輩留学生の体験談を読む活動の実践研究 — キャリア形成支援教育を目指して —」『日本語教育方法研究会誌』Vol. 24 No. 2 日本語教育方法研究会
- 渡辺かよ子 (2005) 「高等教育におけるメンタリング・プログラムの構造的特徴

と類型」『愛知淑徳大学論集』第10号 愛知淑徳大学現代社会学部

参考ウェブサイト

文部省『学校基本調査』www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/kekka/1268046.htm

(2018年9月7日閲覧)

島根大学総合理工学部「メンター制度の例」

www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/giji/_icsFiles/afieldfile/2011/12/20/1314312_1.pdf

(2018年9月16日閲覧) 島根大学総合理工学部「メンター制度」

<https://www.riko.shimane-u.ac.jp/juken/mentor.html> (2018年9月17日閲覧)

愛媛大学 ダイバーシティ推進本部

女性未来育成センター「女性研究者メンター制度」

hime.adm.ehime-u.ac.jp/career/mentor02.php (2018年10月7日閲覧)

昭和女子大学「社会人メンター制度について」

https://univ.swu.ac.jp/career/ca_gakusei-2/menter/ (2018年10月8日閲覧)

法務省入国管理局「高度人材ポイント制度とは？」

www.immi-moj.go.jp/newimmiact_3/system/index.html (2018年12月31日閲覧)

(原稿受付 2019年1月10日)

〈実践報告〉

大学における異文化交流活動

— 国際学部における実践例 —

福田 恵子

要 旨

大学における異文化交流活動がどのように行われているのか、国際学部の実践例を見ていくことによって交流環境を整えるための課題を示す。日本人学生、留学生双方の特質を生かして交流を行うには、学部や教員の交流に対する配慮が必要である。国際学部では、2004年度から学部棟移動後1年間の2016年度までの13年間行ってきた「留学生アシスタント制度」以降、留学生との異文化交流はゼミ活動が主体となっているが、必ずしも環境が整っているとは言えない。今後の異文化交流活動の参考として、筆者のゼミのほか留学生が所属している国際学部教員のゼミにおける異文化交流活動を見る。

キーワード：異文化交流，日本人学生，留学生，ゼミ活動，課外活動

I はじめに

2018年5月1日現在、国際学部には4年生351名（内留学生36名）、3年生301名（内留学生32名）、2年生334名（内留学生42名）、1年生299名（内留学生41名）が在籍している。留学生は、ほぼ12%在籍しているわけだが、日本人学生と留学生にはどのような交流があるのだろうか。交流の濃淡は、留学生がおかれている環境のほか様々な原因が挙げら

れる。留学生、日本人学生双方に起因するものとしては、性格的に交流に積極的に関わることが苦手、交流時間の欠如（サークルなどに参加したくてもアルバイトなどの理由により参加できないなど）などが挙げられるだろう。また、留学生側に起因するものとしては、日本語によるコミュニケーション能力の不足や自国との文化の相違により交流自体が居心地がよくないということも挙げられる。しかしながら、毎年2回行われている留学生面接において「日本人の友だちがいますか」という問いに対して「います」と答えた留学生の多くは、ゼミ内に日本人の友人がいると答えている。このことから彼らにとって、ゼミは一般の講義とも違い、プレゼンや討論などで日本人と交流する機会が与えられているということがわかる。

Ⅱ 今まで行ってきた国際学部内での異文化交流活動

国際学部の異文化交流活動を振り返ると、主な異文化交流活動として留学生相談室の行っていた「留学生アシスタント制度」やゼミ内での交流が挙げられる。留学生相談室の行っていた「留学生アシスタント制度」については、2016（平成28）年、国際学部棟のE館からA館への移動にともなって国際課の行う留学生アシスタントへ一本化され、2016（平成28）年度を最終年とし、業務を停止している。以下に、2003年度からアシスタント募集をはじめ、2004年度から学部棟移動後1年間の2016年度までの13年間続いた「留学生アシスタント制度」について概略を述べる。

Ⅱ-1 留学生アシスタント制度

～アシスタント登録制～

12月に日本人学生、留学生を対象にアシスタント希望学生を募集する。応募の際に書かせる申し込み書をもとに面接し、学習状況、留学生の場合は日本語能力も考慮に入れて採用を決定し、登録する。登録された全学生

に対し、担当の教職員が業務についての説明会を行う。

～活動内容、活動時期～

翌年度の入学時に、アシスタントを紹介してほしいという1年生留学生に、アシスタントがほしい理由、アシスタントに対する希望（国籍等）を聞き、留学生相談室にて登録されたアシスタントの中から適当なアシスタントを紹介する。原則として一対一で、一週間に最低一回は活動させ、その後アシスタントに報告書を提出させる。1年生留学生から希望のないアシスタントに対しては、登録してある状態のまま、業務は課さない。

～2003年度にアシスタントを担当した日本人学生の感想から～

初年度アシスタントを担当した日本人学生の感想には「努力したのは、正しい日本語を話すこと。日本語関係の本を3冊くらい買った。自分の勉強にもなって、とてもいい体験になった。普段普通に話している言葉を説明するのって難しいと実感した。」とあり、説明していく中で、その難しさを痛感し、自文化への理解を深めようとする姿勢も見られた。本名(1997)に、「異文化間リテラシーは、異なる文化的背景をもつものどうしが出会い、交流するさいの、相互の文化的伝達、理解、そして調整の能力と定義することができるであろう。このような異文化間の相互作用では、文化リテラシーが有益であることは間違いない。なぜならば、異文化間交流では、自分の文化を説明する能力が常に求められるからである。」とあるが、この感想からは留学生アシスタント制度は正に、異文化間リテラシーと文化リテラシーの育成になっていたことがわかる。

～この制度の評価される点～

この制度は、一か月に一度アシスタントが報告書を提出するという留学生相談室担当の教職員によるチェック機能があったこと、またグループ対

応ではなく個々人がペアになる一対一対応であったということが評価できる。チェック機能がなければ、開始当時にメール交換などで関係ができて、お互いの遠慮や関心の希薄化などもあって自然崩壊することが多い。また、グループ対応であると、他人任せになったり、留学生が複数いる場合、日本語のコミュニケーション能力が高い留学生の独壇場になりやすい。一対一であれば、他人任せにはできず、グループ対応よりは個人的な話もしやすい。ただ、ペアは慎重に選ばないとミスマッチが生じる可能性があるというマイナス面も見逃せない。

Ⅱ-2 ゼミにおける異文化交流活動

現在も引き続き行われている異文化交流の機会はゼミにあるが、2年次以降はゼミによる留学生の偏りが目立ち、問題点も多い。留学生が一律に数名配置される1年次のクラスゼミは、どの留学生にとっても異文化交流の機会が与えられていると見てよいだろう。2018（平成30）年度の現状を1年クラスゼミ、2年次以降の専門ゼミに分けて述べる。

Ⅱ-2-1 1年クラスゼミ

1年次は、名簿に従って20名あまりが一クラスとなり、そのうち留学生は2～4名程度である。総クラス数は、12クラスにスポーツ系の2クラスを加えた14クラス、さらに再履修クラスと編入クラスを加えれば16クラスになる。クラスゼミは年間15回行われるが、そのうち半数程度がキャリアガイダンスや様々な活動報告などの全体会に当てられているため、クラス別の活動はそれほど多くはない。また、クラス別活動には、図書館ガイダンスや農園での収穫祭への参加なども含まれるため、異文化交流は、数回の個々のクラス別活動の中で留学生と日本人学生のふれあいをいかに増やすかにかかっている。数回の個々のクラス別活動の内容はそのクラスの担当教員に任されており、異文化交流の視点も教員によって異なる。

るが、担当教員には異文化交流の機会をより多く得られる活動を工夫してほしい。今年度、筆者はクラスゼミを担当しており、以下に筆者の異文化交流の実態を述べる。

個別ゼミでは、5～6人からなる5グループを作り、話し合いをさせることが多い。毎回グループのメンバーを変え、留学生は各々異なるグループに入れる。話し合いのテーマは「最近困っていることはないか」など身近なものから、「世界は将来どうなるか」など世界的な視野が求められるものなど様々であるが、話し合いのまえに自分の意見を紙に書いてもらうようにしている。書きながら考えがまとまるだろうし、留学生にとっては、辞書などを引いたり、日本人学生に意味を確認したりする時間が必要である。各グループごとに全員が発言できるように目を配るリーダーを決めてもらい、リーダーの進行の下、話し合いをし、その後グループごとに、グループで話し合われたことを発表するといった流れである。留学生にとっては自分以外のグループメンバーが全て日本人であり、日本語で頑張るしかないわけであるが、教員は、グループ内にいろいろ助けてくれる日本人学生がいることを期待する。留学生が孤立しているようであれば、適宜そのグループに声をかける。日本人学生にとっては、自分が留学した場合を重ね合わせることができるよい機会である。

また、クラスゼミの全ゼミ生へは、クラスゼミ以外のゼミ生共通科目で、留学生が課題などで困っている場合は積極的に支援するよう呼びかけている。

II-2-2 専門ゼミ（2～4年ゼミの3年間を通し、同じ教員の指導を受ける）

1年次の後期になると、2年次以降の専門ゼミの募集が始まる。これは、学生が希望するゼミに応募をし、応募人数の増減を調整した後に、最終的に一つのゼミに10名前後のゼミ生の配属が決定する。今年度は27ゼミ（スポーツ系ゼミも含む）があるが、留学生がどのようにゼミに在籍して

いるかを見ていく。

2年ゼミ、3年ゼミ、4年ゼミの各年のゼミ生を10名と仮定し、一教員が担当する専門ゼミ生の総数を30名とすると、その内、何人の留學生が在籍しているのだろうか。クラスゼミは、1クラス20名あまりで、その内2~4名の留學生が配置されていることから考えれば、2年、3年、4年の3学年に及ぶ専門ゼミには少なくとも3~6名在籍しているのが一律である。しかし、実態は3学年を合わせても、留學生数が3名以下のゼミは18ゼミ（0名：4ゼミ（内1ゼミは4年ゼミのみ）、1名：10ゼミ、2名：4ゼミ、3名：1ゼミ）もあり、27ゼミ中70%近くのゼミは異文化交流の環境が整っていないことがよくわかる。異文化交流といっても、異文化交流活動を行うということではなく、専門分野を学ぶ中で異文化にふれればよいのであるが、この事態をどのように受け止めればよいのか。

では、留學生はどこへ行ってしまったのだろうか。留學生が多く在籍しているゼミの留學生数を挙げると、Aゼミ（20名）、Bゼミ（15名）、Cゼミ（14名）、Dゼミ（14名）、Eゼミ（10名）の5ゼミである。これらのゼミの中には外国語が堪能な教員もいるが、ゼミは日本語で行われており、専門分野も政治、経済、文化と多岐にわたっている。

① Eゼミ

ゼミにバランスよく留學生が在籍しているEゼミの担当教員に以下の質問（1~3）をしたところ、次のような回答を得た。

1 ゼミ活動の中に、異文化交流活動として何か活動をしていますか。

- ・秋の「八王子国際交流フェスティバル」へのボランティアとしての参加と出展
- ・日中民間交流を継続している中国人出版社経営者・編集長への訪問（校外学習）

2 ゼミ運営に当たる上で工夫していることなどがありますか。

（例えば、ゼミ長は日本人、副ゼミ長は留学生など…）

- ・ゼミ長、副ゼミ長の人選は学生に任せていますが、原則として、ゼミ長・副ゼミ長の中に必ず留学生と男女双方が入るように指導しています。今の2年生は、ゼミ長が日本人男子、副ゼミ長が留学生男子と日本人女子です。今の3年生は、ゼミ長が日本人男子、副ゼミ長が留学生女子、日本人女子、日本人男子（今年は北海道短期大学出身）です。
- ・グループワーク、グループディスカッションでは、かならず日本人と留学生が混じるようにグループを編成。

3 ゼミに留学生がいてよかった点はこういった点でしょうか。

（当該ゼミのリアクションカード、面談などから）

- ・留学生は日本人の友達が、日本人は留学生の友達ができたこと
- ・グループワークの中で、日本人と中国人の考え方の違い、国情の違いなどを直接理解できたこと
- ・（今年の例ですが）卒論を書く際に、中国人へのアンケート・インタビューがゼミ生間ですぐにできること（その逆もあり得る）
- ・就活面接の際に、中国人と一緒にゼミで活動したということで、ゼミでの異文化交流の話題で盛り上がること（先方からは積極的な評価になる模様）
- ・より、双方刺激し合って、国際学部らしい経験ができることがあると思います。国際学部には留学生がたくさんいますが、意外に留学生だけで固まっていて、交流がないようです。（担当教員の感想）

② 筆者の専門ゼミ

筆者は、ゼミのキーワードに異文化交流を掲げており、既述した2年ゼミ

ミから4年ゼミを通して留学生が14名在籍しているゼミを担当している。異文化交流は留学生と日本人がバランスよく在籍していてこそ可能になるものである。就活、卒論指導が主活動の4年ゼミを除き、2年ゼミ、3年ゼミの現状を述べると、

2年ゼミ（15名）：日本人学生9名（男子3名、女子6名）、留学生6名（男子3名、女子3名）

3年ゼミ（14名）：日本人学生7名（女子6名、男子1名）、留学生7名（女子7名）

という構成であり、2年ゼミは、日本人学生が留学生を上回っており、3年ゼミは、留学生と日本人学生が同数である。ゼミ内の活動は全て異文化交流であるが、異文化交流を行うための活動（異文化交流活動）としてどのような活動を行っているかについて、まず、「期間限定のペア、グループによる留学生の日本語のスキルアップを目指した交流」を、次に「異文化交流の機会を与える活動」について述べる。

～期間限定のペア、グループ～

期間（1～2か月）限定のペアを作り、日本語による交流（ゼミやゼミ以外の時間に直接話すほか、ラインなど）を行い、日本人学生は留学生の中間言語を探し、交流後に簡単なレポート「ここを直せば日本語がもっと上手になる」（写真1）を作成し、教員に提出する。中間言語というのは、学習目標言語の習得（この場合は日本語の習得）に至る途中の不完全な日本語のことである。教員はそれをチェックし、その後、相手方の留学生へ渡す。相手方の留学生はそれを確認し、コメントを書く。（写真2）これにより留学生側は自身の日本語の間違いを確認し、意識して自分の間違いを直すよう心掛けるようになる。また、日本人学生は留学生の日本語をアシストすることにより、なぜこのような間違いが生ずるのかを考えることによって言語学的センスが育成される。

ペアは名簿順に機械的に教員が指示する。留学生と日本人学生が同数の場合は一対一対応が可能だが、現2年ゼミの場合は、日本人学生が9名と留学生の人数を上回っているため、男子は一対一対応、女子は留学生が1名と日本人学生が2名の合計3名で一つのグループを作っている。

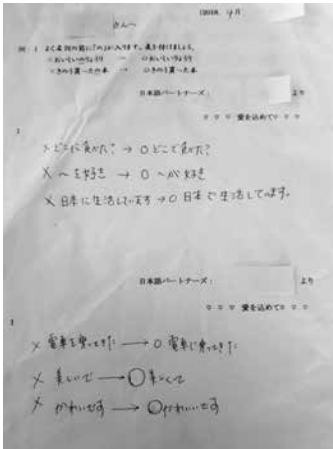
普段のゼミ時もペアが隣同士に、3名1グループの場合は担当する留学生を挟んで日本人学生が着席しており、交流がしやすいような環境を作っている。今年度の2年ゼミ生の留学生は、男子は3名の日本人学生から、女子は6名の日本人学生から自分の日本語をチェックしてもらえらることになり、この活動を通して親密になることができた。この活動は、DP（ディプロマ・ポリシー）の「コミュニケーション力」とゼミ内の親睦に貢献するものであり、留学生、日本人学生を問わずコミュニケーションが苦手なゼミ生の孤立を避けることにも役立っている。

留学生にこの活動について聞いたところ、「前期だけではなく、後期も続けてほしい」や「日本語を直してくれる日本人が少ないので、うれしい」などの高評価のほか、レポートなどでも担当の日本人ゼミ生へアドバイスを求めていることがわかった。

～異文化交流の機会を与える～

2年ゼミ生には、筆者が今年度から体育推薦留学生の日本語サロンを一日（前期：水曜日、後期：火曜日、いずれも昼休み）担当していることもあり、希望者にその手伝いをしてもらっている。昼休みの短い時間とはいえ、今年度は体育推薦留学生の日本語能力にかなりの差があるため、活動として日本語でのおしゃべりだけでは立ち行かない。教員が活動プランを作成し、レベル別に活動をすることになった。参加希望の2年ゼミ生は日本人学生5名（男子1名、女子4名）で、前期はほとんど休まずに参加した。以下に、その実践報告を記す。開始当初、日本人学生へは活動予定や活動提案などの連絡をメールや口頭で適宜行っただが、ここでは省略する。

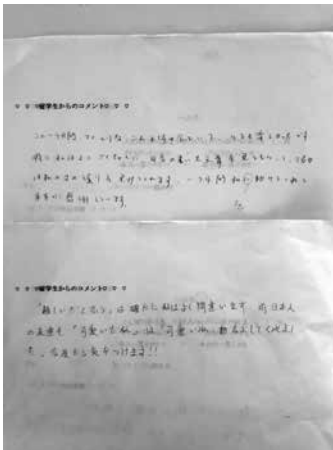
写真 1：日本人学生→留学生



日本人学生が留学生と交流する中で、留学生の日本語を直し、アドバイス
(写真の文字が不鮮明であるため、以下に内容を示す)

- ～さんへ
- ×どこに食べた? → O どこで食べた?
 - ×～が好き → O ～が好き
 - ×日本に生活しています → O 日本で生活しています
 - ×電車を乗ってきた → O 電車に乗ってきた
 - ×美味しい → O 美しくて
 - ×かわいいです → O かわいいです

写真 2：留学生のコメント



日本人学生からのアドバイスをみて、留学生が書いたコメントから2例
(写真の文字が不鮮明であるため、以下に内容を示す)

♡♡♡ 留学生からのコメント ♡♡♡
この一か月間、M、E二人と付き合っていて、とても楽しかったです。特に私はMちゃんに自分の書いた文章を見てもらって、彼女は私の文章の誤りを見つけてくれます。一か月私を助けてくれて本当に感謝しています。

「難しいだと思ふ」は確かに私はよく間違えます。前、日本人の友達も「可愛いだね」は「可愛いね」とおなしてくれました。今度から気をつけます。

活動曜日：水曜日，昼休み，全10回

（前期：4月19日開始～6月27日終了）

〈1回目：4.19（火），2回目：5.2（水）以降水曜日〉

（2時限がない学生は昼ご飯を食べて参加するが，そうでない学生は昼食をとりながら，さらに3時限に間に合うようにというこで）正味30分程度の活動

参加人数：留学生（体育推薦留学生は留学生と記す）7名

日本人学生（2年ゼミ生は日本人学生と記す）5名

（ただ，体育推薦留学生は大会や合宿などで休むこともあり，全員が揃うことは稀であった）

活動内容：以下に概略を記す。

第1回目は，自己紹介などをしつつ，会話を通して実際の留学生の日本語レベルの把握に努めた。具体的な活動内容（1回目は留学生5名参加）としては，まず，自己紹介（各々自分の名前を仮名で書き，自分の前に置く）を日本人学生→留学生の順に行った。名前，出身（地図を利用），趣味のほか，留学生はスポーツ，日本で行ったところを加えて皆の前で話し，質問を受けた。次に，日本人学生が自分の好きな動物や食べ物を簡単な日本語やジェスチャーで見せ，留学生が当てるというクイズを行った。

このような活動から留学生の日本語のレベルを把握した結果，ほとんど話せない留学生から漢字の勉強がしたいという留学生までいることがわかった。今後の活動は，前半と後半に分け，前半はレベル別で，後半は全員で行える活動を考えることにした。

2回目以降，前半は，留学生の希望を参考に「会話グループ」，「漢字グループ」などに分け，各グループに適宜日本人学生をアシスタントとして配置した。会話グループでは，「留学生が日本人学生にいろいろ質問し，日本人学生から情報を引き出し，その後発表する」や「カードの絵にある

動詞を使って文章をつくる」などのタスクを織り込んだ。漢字グループでは、「初級漢字のカルタ（読み上げは日本人学生）」や「漢字フラッシュカード（カードをめくるのは日本人学生）」などを行った。

後半は、日本人学生と留学生が全員で楽しめるような活動を工夫した。以下に2回目以降の後半の活動を記す。

2回目：日本語初級文型カルタを行った。

3回目：2グループに分かれ、伝言ゲームを行った。

伝言内容は、初級文型をもとに実際にあったことなどわかりやすいものを選んだ。

例えば、「先生は食堂で（留学生の名前）さんと会いました」

「（留学生の名前）さんは11人家族です。9人兄弟です」
など。

4回目：フラッシュカードから引き当てた「平仮名」のつく日本語の言葉を言うゲームを行った。

5・6回目：早口言葉（プリント：早口言葉5つ）

皆で練習後、日本人学生に言わせ、その後、チャレンジしたい人が挙手。

7・8回目：前半、後半ともに歌を歌いながら、平仮名などの復習を行った。
（平仮名で書いた歌詞を配布）

数回聞かせた後に、何回も平仮名で書いた歌詞とのつき合わせ）

男性グループと女性グループに分かれて合唱など。

（7回目）平仮名で書いた歌詞（米米 CLUB：君がいるだけで）を配布

（8回目）平仮名で書いた歌詞（KAN：愛は勝つ）を配布

9回目：季節や天気（プリント配布）の会話（日本人の挨拶や会話）

10回目：4グループ（日本人学生と留学生混合）を作り、グループ対抗連想ゲームや尻取り

〈活動後の参加日本人ゼミ生のコメント〉

前期を終え、活動後に、参加した日本人学生に以下のような質問を行った。

Q 1：サロンに参加するまえ、どのような活動が行われると思ったか、また、不安や期待などを聞かせてください。

Q 2：実際にサロンに参加してみて、参加するまえの予想と同じでしたか、それとも違いましたか。具体的に聞かせていただけると助かります。

Q 3：実際の活動を通して、楽しかったこと、ほかにしてほしいこと、困ったことなど、遠慮なく聞かせてください。

Q 4：ほかのご意見

以下は、5名の日本人学生のコメントである。

日本語サロンに参加する前はどんな人たちが来るのか、またどんなことをするのかかわからず、少し不安でした。英語サロンのように自由な会話をするのかな、と思っていました。

しかし実際に参加してみると、しっかり日本語を教えて、授業のようだったので少し驚きました。最初は運動部の方とは初対面だったので緊張しましたが、慣れてくると色々話をするできるようになりました。普段運動部の人たちとは話す機会がないので、サロンで交流できて良かったです。また、国際学部ではアジア系の留学生が多く、アフリカやオセアニア地域出身の学生とは交流できなかったのが、今回のサロンでアジア以外の留学生と知り合うことができ本当に良かったし、楽しかったです。

後期のサロンもまた参加したいです。後期は自由な会話ができる時間を少し増やして欲しいです。後期もまたよろしくお願いします。(M. K)

(以下は、Q 1 の答えを A 1 に記すというように、数字が対応している)

A 1: 参加する前も 1 対 1 と思っていて思った通りの 1 対 1 やみんなで教えるような感じだったので不安などは感じませんでした!!

A 2: 同じ感じでした。

A 3: 日本語を教える機会はなかなか無いので日本語を学んでいる学生に協力できることはとても嬉しかったです! 最初は緊張してあまり話してくれなかったけれど慣れてきて会話をいろいろできたことが楽しかったです。(I. K)

A 1: みんなで会話したり、ゲームしたりすると思っていました。

私は結構人見知りなところがあるのでうまく会話できるか心配だったのですが、案外大丈夫でした。

A 2: 実際にサロンに参加してみて、体育学生のみなさんは思ったよりシャイだと思いました。

A 3: 私は外国人の方に日本語を教えたことがなく、やろうと思ったきっかけも友達が増えたらいいなという簡単なものでした。実際にサロンに参加してみて、日本語教師になることはとても大変だと気が付きました。しかし、体育学生の皆さんはとても優しく、会話をするのがとても楽しかったです。貴重な体験をさせていただいてるなど感じました。ありがとうございました。後期もよろしくお願いします。(Y. M)

A 1: 1 対 1 で話すと思った。全然日本語が分からないのかと不安になった。

A 2: みんなお世辞抜きで日本語がとても上手で行く回数が増えるにつれて行くことが楽しみになりました。

A 3: 体育学生の人々が母国のことについて話してくれたり、学生サロン以外の時にすれ違ったりするとニコッとしてくれたりバイバイって言うてくれたりして嬉しかった。本当に毎週が楽しみだった。(A. R)

A 1：みんなでカードを使ったりして勉強すると思っていました。

A 2：予想と同じところもあったけど、その人にあったレベルで分かれて勉強することなど違うところもありました。

A 3：とても楽しかったです。日本語を教えたことがなかったのでわかりやすく教えたりすることが少し難しいと思いました。(N. E)

Ⅲ まとめ

筆者に留学生との関わりが多いということもあり、2年ゼミでは様々な機会を捉えては、異文化交流を試みている。後期は、比較文化の名のもとにゼミ生にゼミ生以外の留学生にインタビューさせ、他文化の情報を得つつ、異文化間能力を磨かせる予定である。異文化間能力の概念は、その要素が知識（文化的な自己の知識と気付き…）・スキル（傾聴、気配り…）・態度（寛容、好奇心、尊重…）に分けて検討されることが多い。これらの活動を通して、どのような要素が磨かれていくのか見守っていききたい。

さらに、3年ゼミでは「大学コンソーシアム八王子」において八王子市に留学生の活躍の場を広げられるような提案を毎年行っている。「大学コンソーシアム八王子」は、日本人学生が八王子市や留学生の実情などを調べることにより、異文化交流の問題点や今後の課題などを考えるきっかけとなっている。本学には多くの留学生が在籍する環境を生かして、個々の教員が異文化交流活動を行い、日本人学生、留学生双方に異文化間能力が育つことを期待する。

謝辞

本稿を執筆するに当たり、資料提供においてご協力をいただきました国際学部の教職員をはじめゼミ生の方々に厚く御礼申し上げます。

参考文献

- 福田恵子 (2005) 「『留学生アシスタント制度』実践報告」『拓殖大学日本語紀要』
15 pp.103～112
- 本名信彦 (1997) 「言語教育と異文化間リテラシー」『異文化間教育』11 異文化間教育学会 (アカデミア出版会) pp.52～65
- 松尾知明・森茂岳雄・工藤和宏 (2018) 「異文化間能力を生かす——実践に向けて——」『異文化間教育』47 異文化間教育学会 (アカデミア出版会) pp.1～15

(原稿受付 2019年1月7日)

○拓殖大学 日本語教育研究所紀要投稿規則

(目的)

第1条 拓殖大学日本語教育研究所（以下、「研究所」という。）が発行する紀要は、研究成果の多様な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)

第2条 研究所は、紀要『拓殖大学 日本語教育研究』（以下「紀要」という）を発行する。

(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、研究所専任教員ならびに兼任兼任研究員とする。

(著作権)

第4条 紀要に掲載された著作物の著作権は、研究所に帰属する。

- 2 研究所が必要と認める場合には、投稿者の許可なく、著作物の転載や引用を許可する。ただし、事後に投稿者に報告するものとする。
- 3 紀要に掲載した著作物は、電子化しコンピュータネットワークを通じて、本学のホームページ等に公開するものとし、投稿者はこれを許諾しなければならない。

(執筆要領および投稿原稿)

第5条 投稿する原稿は、『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 投稿する原稿は、図・表を含め、原則として返却しない。
- 3 学会等の発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 投稿区分は、次表のとおり、定める。

①論文	研究の課題、方法、結果、含意（考察）、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	拓殖大学日本語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（調査報告、資料、記録）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 投稿する原稿の区分は、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専任教員の研究成果発表（原稿）の投稿区分は、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専任教員が、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。抜き刷りが必要な場合には有料とする。

（正誤の訂正）

第8条 印刷上の誤りについては、投稿者の申し出があった場合、これを掲載する。ただし、印刷の誤り以外の訂正や追加は、原則として取り扱わない。

- 2 投稿者の申し出があり、編集委員会がそれを適当と認めた場合には、この限りでない。

（その他）

第9条 本投稿規則に規定されていない事項については、編集委員会の議を以て決

定する。

(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、日本語教育研究所長が決定する。

附 則

この規則は、平成 27 年 7 月 14 日から施行する。

○『拓殖大学 日本語教育研究』執筆要領

1. 発行回数

紀要『拓殖大学 日本語教育研究』（以下、「紀要」という。）は、原則として年1回、年度末に発行する。

投稿原稿提出締め切りは、拓殖大学日本語教育政研究所（以下、「研究所」という）が毎年定めた日とし、紀要の発行後には、研究所のホームページにもその内容を掲載する。

2. 執筆予定表の提出

紀要に投稿を希望する研究所専任教員ならびに兼任兼任研究員（以下、「研究員」という。）は、『拓殖大学 日本語教育研究』執筆予定表を、研究所が毎年定めた日までに、学務部研究支援課（以下、「研究支援課」という）に提出する。

〒112-8585 東京都文京区大塚1-7-1 G館1F 学務部 研究支援課
拓殖大学日本語教育研究所 紀要『拓殖大学 日本語教育研究』編集委員会 宛

3. 投稿原稿

- (1) 分量：投稿原稿の分量は、本文と注及び図・表を含め、20,000字（ワープロ原稿：A4用紙・横書き、1行33字×27行で23頁）以内とする。
- (2) 様式：投稿原稿は、ワープロ原稿（A4用紙・横書き、1行33字×27行）とする。
- (3) 使用言語：投稿原稿の使用言語は日本語、数字はアラビア数字を用いる。
ただし、日本語以外の言語での執筆を希望する場合は、事前に研究所編集委員会（以下、「編集委員会」という）に書面にて申し出て、許可を受ける。その場合、許可を受けた投稿者は、必ず外国語に通じた人の入念な校閲を受けたものに限る。
- (4) 図・表・数式の表示
 - (a) 図・表の使用は、必要最小限にし、それぞれに通し番号と図・表名を付けて、本文中に挿入位置と原稿用紙上に枠で大きさを指定する。図・表も分量に含める。
 - (b) 図および表は、コンピューター等のソフトを使って、きれいに作成すること。

- (c). 数式は、コンピューター等のソフトを用いて正確に表現すること。
- (5) 注・参考文献：注は、本文中に（右肩にパーレンで）通し番号とし、執筆者の意向を尊重して脚注、後注とも可能とする。また、引用・典拠の表示は、日本語で一般的な方式に従うものとする。
- (6) 原稿区分は、「拓殖大学 日本語教育研究所紀要投稿規則」に記載されている種別のいずれかとするが、「その他」の区分、定義については付記のとおりとする。
- (7) 投稿原稿の受理日は、研究支援課に到着した日とする。
- (8) 完成した原稿1部とコンピューターの機種・使用ソフトを明記した電子媒体（以下、「完成原稿他」という。）を編集委員会宛に提出し、投稿者は投稿原稿（データ）の写しを保管する。
- (9) 紀要に掲載できない場合には、拓殖大学日本語教育研究所長（以下「所長」という）より、その旨を執筆者に通達する。
- (10) 上記分量を超えた投稿原稿は、編集委員会で分割掲載等の制限をおこなうこともある。投稿者の希望で、紀要の複数号にわたって、同一タイトルで投稿することはできない。ただし、編集委員会が許可した場合に限り、同一タイトルの原稿を何回かに分けて投稿することができる。その場合は、最初の稿で全体像と回数を明示しなければならない。

上記以外の様式等にて、投稿原稿の提出をする場合にも、編集委員会と協議する。

4. 投稿原稿表紙ならび投稿原稿の提出

紀要に投稿を希望する研究員は、完成原稿他と一緒に、『拓殖大学 日本語教育研究』投稿原稿表紙を、研究所が毎年定めた日までに、研究支援課に提出する。

5. 原稿の審査・変更・再提出

- (1) 投稿原稿の採否は、編集委員会の指名した査読者の査読結果に基づいて、編集委員会が決定する。編集委員会は、原稿の区分の変更を投稿者に求める場合もある。
- (2) 提出された投稿原稿は、編集委員会の許可なしに変更してはならない。
- (3) 編集委員会は、投稿者に若干の訂正あるいは書き直しを要請することができる。
- (4) 編集委員会は、紀要に掲載しない事を決定した場合は、所長名の文書でその

旨を執筆者に通達する。

- (5) 他の刊行物に既に発表された、もしくは投稿中の原稿は、紀要に投稿することができない。
- (6) 投稿者は、編集委員会の査読を経て、修正・加筆などが済み次第、完成原稿他を、研究所が毎年定めた日までに、研究支援課に提出すること。

6. 校正

掲載が認められた投稿原稿の校正については、投稿者が初校および再校を行い、編集委員会と所長が三校を行う。この際、投稿者が行う校正は、最小限の字句に限り、版組後の書き換え、追補は認めない。

校正は、所長の指示に従い、迅速に行う。校正が、研究所が定めた期日までに行われない場合は、紀要に掲載できないこともある。

7. その他

本要領に規定されていない事項については、編集委員会の議を以て決定する。

8. 改廃

この要領の改廃は、研究所運営会議の議を経て、所長が決定する。

附 則

この要領は、平成 27 年 7 月 14 日から施行する。

付記：「その他」の区分・定義について

- (a)調査報告：専門領域に関する調査。
- (b)資料：原稿区分の範疇以外で教育・研究上有用であると考えられるもの。
- (c)記録：研究所が主催する講演等の記録を掲載するもの。

以上。

執筆者紹介（目次掲載順）

阿久津 智（あくつ・さとる）	外国語学部教授	日本語学
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
栗田 奈美（くりた・なみ）	政経学部特任講師	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
浅井 尚子（あさい・なおこ）	別科特任講師	日本語教育
福田 恵子（ふくだ・けいこ）	国際学部教授	日本語教育, 異文化間教育

拓殖大学 日本語教育研究 第4号 ISSN No. 2423-9224

2019年3月23日 印刷

2019年3月25日 発行

編集委員 小林孝郎 飯田 透 山下哲生

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

