

拓殖大学

# 日本語教育研究

2020.3

第5号

木村 政康 教授 退職記念号

# 拓殖大学 日本語教育研究

2020年3月

第5号

## 目 次

### 〈退職教員の略歴と業績〉

拓殖大学と歩んだVT法の研究

——挨拶にかえて——……………木村 政康 ( i )

### 〈論 文〉

明治前期の「音韻」……………阿久津 智 ( 1 )

VT法による日本語学習者の発音指導・矯正

——人工内耳装用児の発音矯正も視野に入れて—— ……木村 政康 ( 31 )

日本語学習者の形式スキーマ形成を目指した

ライティング指導

——文章構造分析タスクを用いた授業実践から—— ……中村かおり ( 71 )

### 〈研究ノート〉

日本語教授法「読解指導法」

——「範読」のすすめ—— ……………山口 隆正 ( 97 )

大学で求められるビジネス日本語教育とは

——元学習者を対象としたアンケート調査の結果から——

……………栗田 奈美 (109)

予備教育機関における留学生の

日本イメージと日本事情教育

——九分割統合絵画法の分析から—— ……………浅井 尚子 (129)

## Contents

### 〈Profiles and Works of Retired Professors〉

Study on the Verbo-Tonal Method  
at Takushoku University .....KIMURA Masayasu ( i )

### 〈Articles〉

*On-in* (Phonology) in the First Half of the Meiji Era  
..... AKUTSU Satoru ( 1 )

Phonetic Corrections by the Verbo-Tonal Method  
for Japanese Language Learners  
— With a View to the Cochlea Implant Child —  
.....KIMURA Masayasu ( 31 )

Writing Instruction Aimed at Forming  
Formal Schema for Japanese Learners:  
Through Classroom Practice Using Analysis  
Tasks of the Text Structures .....NAKAMURA Kaori ( 71 )

### 〈Research Notes〉

Japanese Language Teaching  
“A Method of Teaching Reading Comprehension”  
— Encouragement of Model Reading —  
..... YAMAGUCHI Takamasa ( 97 )

A Reflection of Business Japanese Education at University  
— Questionnaire Results from Former International Students —  
..... KURITA Nami (109)

Image of Japan and Japanese Affairs  
in International Students  
at a Preparatory Educational Institution  
— From the Analysis by “Nine-in-one-Drawing” Method —  
..... ASAI Naoko (129)



## 拓殖大学と歩んだ VT 法の研究

— 挨拶にかえて —

木 村 政 康

私の研究テーマは、音声言語の「～語らしさ」、簡単に言えば、外国語をいかに正しく聴き取り、流暢に発音（話す）するかである。上智大学大学院修士課程でVT法（感覚機能を活用した発音指導法）の洗礼を受け、その後は、同大学聴覚言語障害研究センターの研究員という形で研究が具体化した。当初は、VT法をスペイン語の発音指導に応用すること、また、日本語教材の開発と日本語学習者に対する発音指導法の研究、および発音指導の実践を行うことであった。

立教大学時代にスペイン語を教授いただいた恩師である、元拓殖大学外国語学部長の故浦和幹男先生から、「拓殖大学で専任教員を公募しているので応募してはどうか」と勧められたことが、拓殖大学での教員職（日本語教育）とVT法研究の道を切り開くきっかけとなった大きな出来事であり、1991年のことである。

日本語の指導は、少人数グループでは研究員時代に経験していたが、大人数のクラス単位では、拓殖大学別科生と商学部の留学生に対してが初めてであり、試行錯誤の毎日であった。それでも、授業内での短い時間ではあったが、VT法を用いた発音指導を実践できる機会を得たことは幸いであった。

その後、大学院言語教育研究科前期課程、そして後期課程が設置され、前期課程では「音声指導 理論と実践」、後期課程では「音声教育法」という授業において、VT法の理論を教授し学生の発音指導も行った。言語教育研究科開設にあたり、元言語教育研究科委員長の故原誠先生、鷗木則夫八王子事務部長のご尽力で、音声聴取訓練機器 SUVAG（クロアチア製で受注生産）を購入することができ、日本語最適周波数の研究および日本語学習者に対する発音聴取訓練を開始できたことは、研究の幅が大いに広がったと思う。音声言語を振動として体感できる振動器、SUVAG 機器を設置し、また、VT法に関する書籍を多く所有している学術機関は、私の知る限り、拓殖大学だけである。

原誠先生と言えば、東京外国語大学を退官され、拓殖大学にお迎えした時のこと。先生の研究室に挨拶に伺うと、赤いヤカンが目に入った。それは紛れもなく東京外国語大学大学院入試の面接で、先生がお茶を入れていたそのヤカンであった。後日、記念にいただくことになったが、何かの縁を感じるエピソードである。

VT法の学術研究団体である日本言調聴覚論学会（JAVET）の事務局も上智大学から拓殖大学の私の研究室に移り、JAVET 研究大会の拓殖大学開催などの学術活動も容易になったのである。

78年前ほどから、脊柱管狭窄症が悪化して、杖を二本使っても茗荷谷駅から文京キャンパスに行くのに途中で休まないと行けず、休職又は退職も考えざる得ない状況が続いた。幸い、体に負担のかかりにくい内視鏡手術を受けることが出来、痛みから解放されることになった。現在でも足の痺れが後遺症として残るが、学究生活に支障はなくなり今日に至っている。オープンカレッジにおける日本語教師養成講座「日本語教授法（VT法）」、公開講座「耳の遠い人とのコミュニケーション」、また、江西農業大学、福建師範大学、フエ大学で講演を行い、VT法による発音指導の実践を交えて紹介が出来たことは大きな収穫である。昨年から人工内耳装用児のた

めの発音指導の研究と実際の指導を行っており、退職後のライフワークにしたいと考えている。また、今年4月からは、拓殖大学外国語学部の科目等履修生として勉学に励むつもりである。

拓殖大学在職29年、非常勤講師時代を含めて35年は決して長いとは言えないが、VT法と歩んできた拓殖大学の思い出が数えきれないほど心に焼き付いている。様々な形で、支えてくださった教員、職員の皆さんには感謝の気持ちでいっぱいである。

私の教え子らが、次代のヴェルボトナリスト（VT法研究者及び実践者）として活躍することを期待しつつ筆を置くことにしたい。

## 経歴と業績等

木村 政康

### 学 歴

- 1968年 3月 日本大学第一高等学校卒業
- 1969年 4月 立教大学文学部フランス文学科入学
- 1972年 9月 Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Letras y  
Filosofía, Curso de Estudios Hispánicos Diploma 取得 (1973  
年 6月)
- 1975年 3月 立教大学文学部フランス文学科卒業 文学士
- 1975年 4月 上智大学大学院外国語学研究科言語学専攻 修士課程入学
- 1979年 3月 上智大学大学院外国語学研究科言語学専攻 修士課程修了  
文学修士

### 職 歴

- 1980年 4月 青山学院大学経営学部 非常勤講師
- 1984年 4月 上智大学聴覚言語障害研究センター 研究員
- 1985年 4月 拓殖大学外国語学部 非常勤講師
- 1986年 4月 東海大学外国語教育センター第2課程 非常勤講師
- 1986年 4月 神奈川大学外国語学部 非常勤講師
- 1990年 2月 国際交流基金日本語国際センター 客員講師
- 1991年 4月 拓殖大学外国語学部 専任講師
- 1993年 4月 拓殖大学外国語学部 助教授
- 1993年 4月 早稲田大学日本語研究教育センター 非常勤講師
- 2001年 4月 拓殖大学外国語学部 教授 (至現在)
- 2009年 4月 拓殖大学大学院言語教育研究科日本語教育学専攻主任 (至2011年 3月)

## 研究業績

### 【著書】

- 1985年 『スペイン語の発音矯正 日本人のスペイン語の音声的誤りと矯正法』「言調聴覚論研究シリーズ第8巻」上智大学聴覚言語障害研究センター
- 1990年2月 『日本語の発音指導——VT法の理論と実際——』共著 凡人社
- 1990年9月 『SGAV方式日本語初級「こんにちは」』共著 インテリジェンス・カウンセラー
- 1994年3月 『言調聴覚論の輪郭』共著 上智大学聴覚言語障害研究センター
- 1996年5月 『日本語教授法ワークショップ』共著 凡人社
- 1997年1月 「VT法を使った発音指導の実際」月刊「日本語」2月号アルク
- 2002年3月 『聴覚・言語障害教育および外国語教育のためのVTS入門』グベリナ記念ヴェルボトナル普及協会
- 2005年10月 「言語治療」『日本語教育事典』大修館書店

### 【学術論文】

- 1986年 「スペイン語側音 /l/ の音声的誤りとその矯正法」*Sophia Linguistica* 20/21
- 1987年 「言調聴覚論に基づく外国語の発音教育」『外国語センター語学研究』第9号 神奈川大学語学研究
- 1993年3月 「日本語のイントネーションパターン——日本語学習者にみられる音調上の誤りと矯正法——」日本語紀要第3号 拓殖大学留学生別科
- 1993年7月 「SGAV方式日本語初級『こんにちは』補助教材作成の試み」語学研究第72号 拓殖大学言語文化研究所
- 1994年 「ヴェルボトナルメソッド 理論とフランス語教育への応用」



Etudes didactiques du FLE au Japon 3

- 1997年3月 「促音の一指導法 — わらべうたりリズムの活用」日本語紀要  
第7号 拓殖大学留学生別科
- 1998年9月 「わらべうたりリズムを活用した長音指導教材」語学研究第88号  
拓殖大学言語文化研究所
- 2000年3月 わらべうたりリズムを活用した撥音の指導法 日本語紀要第10  
号 拓殖大学留学生別科
- 2000年12月 振動感覚による音声認識 語学研究第95号 拓殖大学言語文  
化研究所
- 2001年3月 「音声教育法 VT法の理論を応用して」『言語とコミュニケー  
ション 講義ノート』言語文化研究所
- 2003年 「日本語の発音指導 — 中国語話者を中心に —」日語教學  
國際會議論文集抽印本 台湾東呉大学
- 2004年2月 中国語母語話者における日本語「ラ」行子音の聴取・生成の  
問題点と解決法 言語文化研究所
- 2004年3月 「聴覚障害者の聞こえを擬似体験する機器の開発」大妻女子大  
学人間関係学研究5
- 2015年12月 「日本語学習者のための工学系専門用語の発音指導 — 中国  
母語話者における縦断的研究 —」語学研究第133号 拓殖  
大学言語文化研究所

【研究ノート】

- 1992年12月 ローパスフィルターによるプロソディの知覚 拓殖大学論集  
第200号
- 2010年3月 わらべうたりリズムを活用したアクセントの指導 — 頭高ア  
クセントを中心に — 語学研究第122号 拓殖大学言語文化  
研究所

**【資料】**

2013年2月 日本語教育の歩み「言語教育研究科日本語教育学専攻における研究業績」拓殖大学日本語教育五十周年 記念誌

**【テレビ出演】**

1996年1月 英会話ここが肝心 NHK「ためしてガッテン」  
2004年10月 渡辺さんのニックネームは？ フジテレビ「トリビアの泉」  
2014年3月 深イイ話 日本テレビ

**【口頭発表】**

**国内**

1985年7月 スペイン語流音の発音矯正 日本言調聴覚論協会（上智大学）  
1992年7月 日本語のイントネーションパターン 日本言調聴覚論協会（東北大学）  
1992年7月 日本語音声の最適領域 日本語の母音 日本言調聴覚論協会（東北大学）共同発表  
1993年7月 リズムグループから見た促音の生成 日本言調聴覚論協会共同発表（拓殖大学）  
1995年7月 振動を活用した音声聴取と発音指導 語学ラボラトリー学会第35回全国研究大会（中京大学）  
1996年7月 ボディソニックを利用した音声体感指導 共同発表 日本言調聴覚論協会（名古屋学院大学）  
2003年9月 聴覚障害者の聞こえ方を疑似体験する機器の開発 共同発表 日本言調聴覚論協会（大妻女子大学）  
2013年9月 理工系専門用語の発音指導——中国人留学生の場合—— 日本言調聴覚論学会（大妻女子大学）

## 国外

- 1988年9月 *Materials Based on the SGAV Method for Japanese Language*  
第8回 SGAV 国際学会 (スペイン, バルセロナ自治大学)
- 1994年9月 *Phonetic Correction Based on Bodysonic Language System*  
第10回 SGAV 国際学会 (フランス ポアチエ大学)

## 【講演】

- 2016年3月 ベトナムフエ大学外国語学部 日本語教育セミナー
- 2017年9月 中国江西農業大学 国家外国専門家局・拓殖大学日本語教育研究会 — 友好交流30周年記念
- 2017年9月 中国福建師範大学 国家外国専門家局・拓殖大学日本語教育研究会 — 友好交流30周年記念

## 【公開講座】

- 2009年6月 「耳の遠い人とのコミュニケーション『音の聞こえるしくみ』」, 拓殖大学言語文化研究所 文京アカデミー協賛
- 2010年6月 「耳の遠い人とのコミュニケーション『音の聞こえるしくみ』」, 拓殖大学言語文化研究所 文京アカデミー協賛
- 2011年6月 「耳の遠い人とのコミュニケーション『音が聞こえるメカニズム』」, 拓殖大学言語文化研究所 文京アカデミー協賛

## 【学会】

- 1985年7月 日本言調聴覚論協会 会員
- 1985年9月～ 日本イスパニア学会 会員
- 1999年4月～ 日本語教育学会 会員
- 2011年7月～ 日本言調聴覚論学会 会長  
言調聴覚論上級ライセンス (日本語教育)

〈論文〉

# 明治前期の「音韻」

阿久津 智

## 要 旨

本稿では、明治前期（おおよそ1870～1880年代）の日本語研究における「音韻」について、①語誌的に、この時期に「音韻」という語がどのように使われているか、②文法教育的に、この時期に（「音韻」と呼ばれているかどうかは別として）日本語音声がどのように扱われているか、について、主に日本文典（日本語文法教科書）を中心に、文献資料から探った。その結果、①については、「音」と「韻」という意味合いを残すものが多いが、日本語の単位音（主に五十音）を表す用法も見られる、②については、五十音図に基づく観念的な扱いが多いが、具体的な音声の分析にかかわる記述も見られる、ということがわかった。

キーワード：音韻、日本文典、明治前期、五十音、日本語音声

## 1. はじめに

本稿では、日本文典（日本語文法教科書）を中心に、明治前期（おおよそ1870～1880年代）における「音韻」について見ていく。具体的には、①語誌的に、この時期に「音韻」という語がどのように使われているか、併せて、②文法教育的に、この時期に（「音韻」と呼ばれているかどうかは別として）日本語音声がどのように扱われているか、について、文献資料から探っていく。

対象の時期を明治前期にしたのは、この時期は、日本語研究の方法が、

江戸時代の国学から西洋の学術的手法に変わっていく過渡期であり、この後の時期（1890年代以降）になると、「音韻」、「音韻論」、「音韻学」といった語の使用が増え、その表す内容もある程度定まってくるが（ただし、それは、昭和以降の意味・用法とは必ずしも同じではない）、それに先立つ明治前期において、「音韻」という語がどの程度、どのような意味・用法で使われていたのか、また、そこにどのような音韻観が見られるのかを知りたいと思ったからである。筆者は、これまで、主に近現代の「音韻」に関する語誌を調べてきたが、そこに現れた「音韻」は、その多くが明治後期（1890年代）以降のものであり、明治前期については、比較的用例が少なく、考察が十分にできていなかった。そこで、本稿では、明治前期に時期をしぼって、「音韻」について、調査を行いたいと考える。

対象の文献を、主に日本文典にしたのは、「明治の日本語研究は、最初、文法教科書作成の枠内で行われた。音声に関する記述は、おおむね規範文法の枠内で記述されていた。」（釘貫 2013: 70）とされ、実際に、日本文典は種類が豊富で、かつ、日本語の音声についてまとまった記述がされているものが多いからである（この時期は、現代言語学的な意味での「音声」と「音韻」との使い分けがあったわけではないので、本稿では、日本語の音声について概括的に述べる場合には、「音声」を用いる）。

以下、本稿では、まず、時代背景（明治前期が日本語（音声）研究の中でどのように位置づけられているか）について、主に先行研究によって概観し（2節）、次いで、この時期の日本文典をはじめとする日本語研究書における「音韻」がどのようなものかについて見ていく（3節）。なお、本稿では、引用文における漢字の字体は、現代日本語の通用字体を用いる（「韻」と「韻」とは、「韻」に統一する）。

## 2. 時代背景

### 2.1 明治前期の日本語研究

本稿でいう「明治前期」とは、明治初年～明治22年ごろ（おおよそ1870～1880年代）で、西洋の近代言語学の本格的な受容が始まる以前の時期に当たる（明治19（1886）年に、帝国大学に博言学科が新設され、明治27（1894）年に、欧州留学より帰国した上田万年がその教授に就任する）。

山東（2002: 96）の「文法研究」の時代区分では、これは、おおよそ、次のような時期に当たる。

第一期 明治元年～明治四（一八七一）年 太政官期 国学者主導の  
言語研究

第二期 明治四年～明治十九（一八八六）年 学制頒布・教育令期  
洋学者主導の文法研究

山東（2011: 8-9）によれば、明治初年に、平田篤胤に連なる「音義言霊学派」がアカデミズムから「放逐」され、「明治初年から上田万年の帰朝に至るまでの時期において、いわゆる国語・国文系の学知を牽引していたのは、考証に重きをおいた国学者達であった」とされる（「音義言霊学派」は、時枝1940: 188-189の用語。「国語の優秀なることを説き、国語に霊力が宿り、五十音にそれぞれの意義の存することを明らかにしようとした」人々（古田・築島1972: 309））。

また、服部（2017: 28）の「日本語文典の編纂」の時代区分では、おおよそ、次の時期に当たる（〔 〕内は、筆者による。以下同じ）。

第一期 慶応二〔1866〕年—明治一六〔1883〕年

（前半）…西周による研究（「ことばのいしずゑ」）、洋式文典の刊行（田中義廉・中根淑など）。

(後半) …国学の流れを汲む伝統文典の刊行(堀秀成・佐藤誠実など)。

第二期 明治一七 [1884] 年—明治二二 [1889] 年

…大槻文彦『言海』の刊行。「語法指南」が折衷文典の一つの形として出現。

服部(2017: 6)によれば、「明治初期」は、「洋学者が西洋文典を模倣した日本語文典を編纂するのと並行して、国学者も西洋文典を学びつつ文典編纂を構想する」という「日本語文法研究」が行われた時期であった(なお、明治33(1900)年ごろまでの日本文典は、ほぼすべて文語文典である。口語文典の刊行は、明治34(1901)年ごろから活発になる(仁田2005: 1-2))。

一方、音声研究についていえば、「明治前半期」は、phonetics(後に「音声学」と訳される)の流入以前の、「『音韻学』の名によって統合される近世以来の方法を継承し、音声学や言語学の情報なしに行われた」時期であった(釘貫2013: 67, 70)。

大西(1934: 66)の「わが国の音声学」の歴史の区分では、明治前期は、「第一期 準備時代(皇紀八〇〇 [140] 年頃—明治一〇 [1877] 年)」と、「第二期 覚醒時代(明治一〇 [1877]—明治四五 [1912] 年)」とにまたがる時期である。

大西(1934: 84)は、「第一期 準備時代」の終わりを堀秀成の「音義説」におき、堀について、「富樫広蔭の門に育ち師の音義説を更に拡充して徹底的に科学を否定し去つた。彼の出現は第一期準備時代の最終で、しかも明治に二十年間を生活したのであつたが、<sup>[なんら]</sup>何等時代的趨勢に覚醒する事なく依然として神秘派の独断説を担いだ。彼を以て第一期の終末を告げると同時に、彼に依つて音義説<sup>[ママ]</sup>卓尾の大活躍を見る。」という評価を行っている。富樫広蔭・堀秀成など、平田篤胤派(大西1934の「独断派」、時枝1940の「音義言霊学派」)の思想に対しては、「評価的態度を廃すること

を建前とする現在の国語学史概説」にあっても、「マイナス評価」されるのが通常のようなのであるが(矢田 2006: 563), 明治の初めまでは, この学派が隆盛だったようである。

次いで, 大西(1934: 89, 92)は, 「第二期 覚醒時代」の初め(明治十年代)に, 「国民普通教育の興隆に伴つて漢字の負担を軽減せん」とする「<sup>[ローマ]</sup>羅馬字説と仮名文字説による『国字問題』」という「大きな一つの運動」が起こったとする。これは, 「一つの運動であり輿論<sup>[よろん]</sup>であつて, 學術そのものではないが, しかもなほ第二期の音声的『覚醒期』の名に最も適<sup>[ふさ]</sup>はしい運動」であつたが, 明治「<sup>[二十]</sup>廿年 [1887] 頃から衰微して, 一時は存在も忘れ去られるほどになつた。」という。

## 2.2 明治後期の日本語音声研究

つづいて, 明治前期における日本語音声研究の位置づけを考えるために, 明治後期(1890年代以降)の日本語音声研究についてもふれておく(この項は, 主に, 阿久津 2017b, 2018b, 2018c, 2018d, 2019による)。

明治後期になると, 日本文典をはじめとする日本語研究書において, 「音韻」, 「音韻論」, 「音韻学」といった, 「音韻」を含む用語の使用が増え, その表す内容もある程度定まってくる(以下, 明治期の文献については, 出版元を略す。下線は筆者による)

「音韻」は, 日本文典においては, 「我國の言語を言ひあらはす音韻はその数五十にして」(大宮宗司『初等教育 日本文典』1894: 2), 「我が国の音韻は其数五十あり。」(新樂金橘『中等教育 実用日本文典』上巻 1902: 1ウ)などといったように, 「五十音」, すなわち, 日本語の音節(モーラ)の意味で使われることが多い。これには, 文字どおり, 「ア・イ・ウ・エ・オ・…・ワ・ヰ・ウ・エ・ヲ」の「五十音」を「音韻」とする場合と(「我國の純粹清雅なる音は [中略] 十行五列五十個にして是を正音といふ」(木村春太郎『日本文典』1892: 7)に見られるように, 「正音」と呼ばれ



る), 「音韻を大別して, 清音, 鼻音 [撥音], 濁音, 半濁音, 拗音, 促音, 引音の七種となす。」(杉敏介『中等教科 日本文典』1898: 3) などのように, 濁音や半濁音, 拗音などを含めて「音韻」と呼ぶ場合とがある。

日本文典には, 西洋文典の, orthography, etymology, syntax, prosody という構成に範をとり, 巻頭に, 文字と発音とを説く orthography に当たる篇(編・章)を設けているものが多いが, これが, この時期には, 「音韻論」と呼ばれることが多くなっている。その内容については, たとえば, 「音韻論は五十音の成分を始めて, 直音, 拗音, その他延音, 約音, 略音, 転音, 通韻, 音便, 仮字格等カナヅカヒの法則を明かにし」(平田盛胤『国語学 前篇』(国語学教授書) 1893: 4-5), 「音韻論は, 言語を組織する音韻につきて, その発声, 及連声の法則, 綴字法(いはゆる仮名遣ひ)を論じあはせてこの音韻を代表する文字を説明す」(鈴木忠孝『新撰 日本文典』1899: 2) などのような記述が見られる。

明治後期の, 篇(編・章)名に「音韻論」をもつ日本文典には, 大川真澄『普通教育 日本文典』1893, 和田万吉『新撰国文典』1897, 鈴木忠孝『新撰 日本文典』1899, 普通教育研究会『中学教程 新撰日本文典』1900, 新築金橘『中等教育 実用日本文典』上巻1902, 児崎為槌『漢訳 高等日本文典課本』1907などがある。ほかに, 篇(編・章)名に「音韻」を用いたものとしては, 「音韻」(岡直虚『国語指掌』1890, 大宮宗司『初等教育 日本文典』1894, 中等学科教授法研究会『中学教程 日本文典』1897, 渡辺弘人『新撰国文典』1897, 高田宇太郎『中等国文典』1899, 金井保三『日本俗語文典』1901), 「音韻篇」(杉敏介『中等教科 日本文典』1898, 芋川泰次『日本文法教科書』1901, 富山房編集部『最新問答全書 国語』1904), 「音韻編」(小田清雄『応用 日本文典』1893), 「音韻門」(瓜生篤忠・瓜生喬『国文法詳解』1899)などがある。

一方, (今日いう) 言語学・音声学関係の研究には, 自然科学的な音声研究を表す phonetics の訳語としての「音韻学」が見られる。たとえば,

上田万年の著作に、「フォネティックス即ち音韻学の事で、この学問は今日我国では学者がまことにをろそかにして居ります」、<sup>[その]</sup>「其音韻学と申しますものは、<sup>[この]</sup>此十九世紀に言語学<sup>[つ]</sup>に躰いて発生した新科学でありまして」(上田万年「新国字論」『国語のため』1895: 218, 226) などとある。また、A. M. ベルの考案した視話法を日本に導入した伊沢修二も、「音韻学とは人の発する音声の元になるもの、即ち発音の元素となる所のものを探求して」(伊沢修二『視話法について』(講演)1904(『伊沢修二選集』信濃教育会 1958: 767)) のように、この用語を用いている。

ちなみに、phonetics の訳語としては、明治後期には、ほかに、「発音学」、「声声学」なども使われている。その後、大正期になると、「声声学」も使われはじめ、昭和の初めに、「声声学」が phonetics の訳語として定着する。また、同じ昭和初期には、phonetics と明確に区別される、音声の機能的な研究としての phonology がヨーロッパから伝来し、(phonetics = 「声声学」と区別するために) こちらの訳語として、「音韻学」、または「音韻論」が使われるようになり、後に「音韻論」で定着する(釘貫 2013: 8-9, 阿久津 2018b: 40-43)。

また、明治 35 (1902) 年には、上田万年・大槻文彦を主査委員とする「国語調査委員会」が文部省内に設置され、その「調査方針」として、(一、二は省略)「三 国語ノ音韻組織ヲ調査スルコト」、「四 方言ヲ調査シテ標準語ヲ選定スルコト」が決まり(『官報』5699号 1902年7月4日)、明治 38 (1905) 年に、その調査結果をまとめた『音韻調査報告書』が出版されている。同報告書について、釘貫 (2013: 79) は、「本書の学史上の意義は方言音声の大規模調査によって次世代の phonetics 導入の受け皿を形成した点にあるだろう。」と評価し、また、「標題に『音韻』の語を冠すること」に注目し、「本書が方言音声を『音韻』の概念で学理統合する点において、伝統的音韻学を継承していることが知られるのである。」と述べている。

### 3. 明治前期の日本文典類に見る「音韻」

本節では、明治前期の「音韻」について見ていく。具体的には、主に、①語誌的に、この時期に「音韻」という語がどのように使われているか、②文法教育的に、この時期に（「音韻」と呼ばれているかどうかは別として）日本語音声がどのように扱われているか、について、明治前期の日本文典を中心に調べ、その結果を述べる。

調査対象としたのは、服部（2017: 28）の「日本語文典の編纂」の時代区分の第一期（明治以降に限る）・第二期に当たる、明治初年～明治22年（1889）年に発行された日本文典、および、その他の日本語研究書（以下、これらを合わせていうときには「日本文典類」を用いる）、計41文献である（以下に挙げる）。調査には、「国立国会図書館デジタルコレクション」を利用した（次項以降では、各著作を、編著者（筆頭者）の姓と発行年（西暦）とで略称する）。

- 古川正雄『絵入智慧の環』初編上～四編下 明治3～5（1870～1872）年（一部1873年の再版を使用）
- 中金正衡『大倭語学手引草』前篇 明治4（1871）年秋
- 高田義甫・西野古海『皇国文法階梯』一 明治6（1873）年8月
- 黒川真頼『皇国文典初学』一 明治6（1873）年10月
- 南部義籌『横文字綴 日本文典初学』一 明治7（1874）年2月
- 敷田年治『音韻啓蒙』上 明治7（1874）年5月
- 藤沢親之『日本消息文典』上・下 明治7（1874）年5月
- 渡部栄八『啓蒙詞のたつき』一 明治8（1875）年4月
- 田中義廉『小学日本文典』一 明治8（1875）年11月
- 中根淑『日本文典』上・下 明治9（1876）年3月

- 小笠原長道『日本小文典』 明治9 (1876) 年10月  
 藤田維正・高橋富兄『日本文法問答』 明治10 (1877) 年1月  
 安田敬斎『日本小学文典』上 明治10 (1877) 年1月  
 春山弟彦『小学科用 日本文典』一 明治10 (1877) 年2月  
 堀秀成『語格全図』 明治10 (1877) 年6月  
 小田愛之助『音韻究理授業法』 明治10 (1877) 年6月  
 藤井惟勉『日本文法書』上・下 明治10 (1877) 年8・10月  
 吉川楽平『国語教授式』 明治10 (1877) 年10月  
 田中義廉『新訂 日本小文典』 明治10 (1877) 年11月  
 旗野十一郎『日本詞学入門』上 明治10 (1877) 年12月  
 天野春翁『言葉の踏分』 明治10 (1877) 年12月  
 物集高見『初学日本文典』上 明治11 (1878) 年7月  
 関治彦『語学階梯 日本文法』一・二 明治12 (1879) 年1月  
 中島操『小学文法書』上 明治12 (1879) 年1月  
 加部巖夫『語学訓蒙』上 明治12 (1879) 年2月  
 拝郷蓮茵『ちまたの石ふみ』上 明治12 (1879) 年3月  
 佐藤誠実『語学指南』 明治12 (1879) 年7月  
 林甕臣『小学日本文典入門』一 明治14 (1881) 年3月  
 大槻修二『小学日本文典』上 明治14 (1881) 年5月  
 稲垣千穎『小学用語格』 明治14 (1881) 年7月  
 林甕臣『日本文法摘要』一 明治15 (1882) 年1月  
 阿保友一郎『日本文法』上 明治15 (1882) 年4月  
 山本嘉六『大日本語学』 明治16 (1883) 年1月  
 弘鴻『詞乃橋立』一 明治17 (1884) 年12月  
 藤田維正・高橋富兄『日本文法問答後録』 明治18 (1885) 年3月  
 近藤真琴『ことばのその』はじめのまき 明治18 (1885) 年9月  
 ビー・エッチ・チャンブレン『日本小文典』 明治20 (1887) 年4月

辰己小次郎『雅語綴字例』 明治 20 (1887) 年 10 月

山口直吉『語典』 明治 21 (1888) 年 6 月

物集高見『ことばのはやし』 明治 21 (1888) 年 7 月

大槻文彦『語法指南』 明治 22 (1889) 年 5 月

### 3.1 明治前期の日本文典類における「音韻」

ここでは、明治前期に「音韻」という語がどのように使われているか、について見ていく。まず「音韻」の意味・用法を見たあと、日本語の音(音韻)の範囲についてふれる。

#### 3.1.1 「音韻」の意味・用法

この時期、「音韻」という語には(後の時代に比べると用例が少ないものの)、(1)漢字音(漢字の音(声母)と韻(韻母))、(2)日本語の単位音(主に「五十音」といった意味・用法の用例が見られる(阿久津 2017a: 198, 2019: 241)(なお、明治 22 (1889) 年に刊行された、大槻文彦『日本辞書言海』には、「音韻」は、「漢字ノ音、又ハ、韻。」とある)。

歴史的には、鎌倉時代ごろから、漢字音について、その始まりの部分「音」(現代の漢語音韻学の用語では「声母」)、それ以外(その後)の部分「韻」(現代の漢語音韻学の用語では「韻母」として分析することが行われ(釘貫 2007: 35)、これが日本語音声の研究に移っていったとされるが(馬淵・出雲 1999: 25-26)、明治前期の、「音韻」にも、「音+韻」の意識が見られる(これは、五十音図における「(縦)行+(横)列」に当たる)。例を挙げる。

- (01) 音とは<sup>モジ</sup>字の古衛 [[「こゑ」(声)か] を云ヒ韻とは字音の<sup>ヒマキ</sup>響を云ったとへば東ノ<sup>ヒマキ</sup>韻の所属。通蓬等のウと<sup>ヒマキ</sup>韻。哈<sup>[カイ]</sup>ノ韻の所属。胎開等のイとひゞき。魂ノ韻の所属。村門等のヌとひゞき。談ノ韻

の所属。藍甘等のムとひゞき。合ノ韻の所属。帀答等のフとひゞき。<sup>[セツ]</sup>薛ノ韻の所属。折別等のツとひゞき。麦韻の所属。策隔等のクとひゞける類を。韻とは云なり。しかれども。皇国にては。韻と云は名のみにて。音韻<sup>[イフ]</sup>ともに。古衛に呼<sup>[ヒ]</sup>ヒとれり。(敷田 1874: 25 ウ-26 オ) (「イ」は、原文では、「イ」を逆さにした形。ヤ行のイを表す)

(02) <sup>[それ]</sup>夫韻とは音の響きを云ふ。この音をかさね呼<sup>[ウ]</sup>ひて語をなすものなり。故に音韻は支那西洋といへども大に異なることなし。たゞ語のつゞけさまの異なるのみ。(旗野 1877: 4 ウ) (句読点は筆者)

(03) <sup>[サテ]</sup>扱人の心に思ふことを言に出さむとする時は、先息口<sup>[マツ]オキ</sup>に出て音<sup>オト</sup>をなし、又其音尾におのづから韻<sup>ヒマキ</sup>を生じ、口中<sup>[ジ]</sup>の各触るゝ所によりて、所謂<sup>[イハユル]</sup>五十連声<sup>カギリ</sup>の限<sup>[カク]</sup>をなすなり。斯<sup>[シラベ]</sup>て其音韻<sup>シラベ</sup>の調子の整ひたるを<sup>コエ</sup>声<sup>コト</sup>といひ、其声又彼<sup>[コレ]</sup>是<sup>コトバ</sup>と相合ひて言<sup>コト</sup>となり、其言の全く連りて文あるを<sup>アヤ</sup>詞<sup>コトハヒ</sup>といふ。(弘 1884: 1 ノ 4 ウ) (句読点は筆者)

(04) 五十音韻<sup>[ツツ]</sup>図ハ、縦ニ五ツ、横二十ツ、相連リテ、五位十行、各縦横ニ音韻調和シテ相混乱スルコト無シ、(山口 1888: 4)

これらの「音韻」は、「音 + 韻」という語構成（並立構造）をもつ複合語であるが、「『音』と『韻』」という意味を残している。

(01) の最後の文は、日本語の「音韻」には、漢字音の韻尾（ここに挙げられている例でいえば、「ウ」(-ng), 「イ」(-i), 「ヌ」(-n), 「ム」(-m), 「フ」(-p), 「ツ」(-t), 「ク」(-k)) に当たる「韻」(「ひゞき」) がないことを述べている。この例は、日本語と中国語（漢語）との「音韻」の違いを述べているが、本書の影響を受けたと思われる（「敷田年治大人関」とある）関（1879: 二 24 オ-24 ウ）には、「音韻とは。支那文字の声を。云

ふなり。」として、「其音の余声の響きを。韻といふなり。」と述べられている。漢字音を表す「音韻」の例としては、ほかに、「音韻反切」（中根 1876: 上 67）なども見られる。

この時期の日本文典や日本語研究書には、本居宣長『漢字三音考』（1785 年刊）に始まると思われる、「五十音」＝「正音」という意識が見られる。例を挙げる。

(05) 正音は上古より。五位十行に定まりけるを。何の程より混<sup>イツ</sup>初<sup>マガヒ</sup>けむ。その五十音の中。三音を<sup>ノゾ</sup>除き。四十七音もて。言通はし来れり〔以下割注〕五位十行と。云へるもの。皇国上代よりの。定まりにはあれど。世界万国<sup>コトゴト</sup>悉<sup>シカ</sup>く然るや。さまで。精<sup>クハ</sup>しきことは知り難けれど。音声には。おのづから。世と共に。増減あめれば。蛮国どもの。上代は知らず。今は五十の音に。足らざる国もあり。又言殖せる国も有べし。（敷田 1874: 1 オ）

(06) 我国ノ言語ハ、正音五十個ト、濁音二十個ト、半濁音五個ト、都合七十五音ニテ、天下各国ノ言音、金石糸竹ノ声音、移シ取ルベク、言ヒ尽ス可シ、雖然<sup>シカレドモ</sup>正音五十個ヲ除クノ外、濁音及半濁音ハ、我国固有ノ言音ニアラズ、故ニ変音トス、然<sup>シカラ</sup>バ我国ノ本音ハ五十個ニシテ、（山口 1888: 2）

(05) は『音韻啓蒙』という書の冒頭部分、(06) は「論音韻」という章の冒頭部分であり、「五十音」が「正音」であることを述べている。ただし、両書の「音韻」には、((01)～(04) で見たように)「音＋韻」という意識が見られ、この「音韻」が単位音を表す（「音韻」＝「五十音」）とは、必ずしもいえない。

一方、次の例は、「音韻」を日本語の単位音である音節（五十音）の意味で使っているものである。

- (07) 日本ニ用キル所ノ音韻ハキ、グルシキヲトラズシテキ、ヨキ音バカリスグリシガ五十音トナレル也 (吉川 1877: 1)
- (08) 此図 [五十連音図] ハ、<sup>[タテ]</sup> 堅ノ五字ヲ音トシ、横ノ十字ヲ韻トス。[中略] 此五十ノ音韻ハ、縦横ニ通ジ万変ニ応ズルモ、各其格ニ従テ、混乱錯雑スルコトナシ。(物集 1878: 7ウ) (句読点は筆者)

ほかに、日本語の単位音を表すものの、必ずしも音節 (五十音) を表すとはいえない「音韻」の用例も見られる。

- (09) 仮名は元来音韻を<sup>[あら]</sup> 顕はすの記号なりしもその<sup>[これ]</sup> 之を顕はすの仕方は一の組み立たる成音 [音節] に一つづ<sup>[づつ]</sup> の徴を付けたるものにして其まゝにては顕され悪き音多し、強て之を顕さんとせば彼の反切を遣はさる<sup>[さ]</sup> べからず。是れ至りて紛らはしきことにて到底音韻を顕すに充分の道具とすべからず。(田中館愛橘「理学協会雑誌を羅馬字にて発兌するの發議及び羅馬字用法意見」1885 (『葛の根』日本のローマ字社 1938: 4))
- (10) 羅馬字の如き音韻文字によらざれば、決して日本語音韻の本質を、充分に理解すること能<sup>[あた]</sup> はざるが故に、(チャンブレ 1887: 94)

これらは、日本語の「音韻」を表すのに、仮名よりも、むしろアルファベット (ローマ字) のほうが優れていることを述べている。

ところで、この時期の日本文典類に見られる (文字どおりの)「五十音」は、「いろは歌」で (本来) 区別される 47 音に 3 音が加わる。これは、すなわち、ア行の「イ」とヤ行の「イ」、ア行の「エ」とヤ行の「エ」、ア行の「ウ」とワ行の「ウ」を区別することになる。実際に、日本文典類に



は、とくに五十音図において、これらを書き分けるものが多く見られる。筆者が調査した41文献では、五十音図を載せる35文献のうち、23文献に書き分け（一部の書き分けのみのもの、一方に記号を付して書き分けているものを含む）が見られた。いずれにおいても、具体的な発音や仮名遣いについては、詳述されていないが、藤田（1885:2オ）には、「<sup>[コトバ]</sup>詞ノ中下ニ用キルハ、<sup>[ヤ]</sup>也行ノ イ エ、<sup>[ワ]</sup>和行ノ ウ ナリ」（読点は筆者による。下線は原文のもの）と述べられている。

この書き分けでは、たとえば、片仮名には、ヤ行の「イ」が「イ」を逆さにした形（「以」の一・二画）で、ヤ行の「エ」が「エ」の初画を「ノ」にした形（「延」の一・二・五画。あるいは、「衣」の三・四画）で、ワ行の「ウ」が「于」で示されているものが多い（藤沢1874、小笠原1876、堀1877、田中1877、旗野1877、関1879）。

このような特殊な仮名は、白井寛蔭『音韻仮字用例』（万延元（1860）年）に始まるようであるが（古田2010:8、馬淵1993:93）、これは、本居宣長が「喉音三行弁」（『漢字三音考』）で明らかにした、ア・ヤ・ワ行音の発音の違い（ア行音 a i u e o、ヤ行音 ya yi yu ye yo、ワ行音 wa wi wu we wo（釘貫2007:12））を書き分けるためのものとなっている。日本文典には（「イ、エ、ウ」を書き分けていないものにおいても）、「これらの発音は本来異なる」とする記述が多く見られる。例を挙げる（ただし、(11)は、これに疑義をとなえているものである）。

- (11) 後世五十音ヲ説ク者、也縦行ノイイイノ縮音、エイエノ縮音、和縦行ノウハウウの縮音ニシテ、<sup>[ア]</sup>阿縦行ノ・イ・ウ・エ・トハ <sup>[オノツカラ]</sup>自 異ルコトヲ論ジ、且之ガ文字サヘモ、作り出デタル者アリ、是ハ甚道理アルコトナレ <sup>[ドモ]</sup>共、<sup>[イロハ]</sup>中古伊呂波歌ヲ <sup>[ツク]</sup>製リタル時ヨリ、既此ノ音ノ文字ナキヲ <sup>[モツテ]</sup>以 考フレバ、其以前モ何ガアリシヤ、<sup>[イカ]</sup>得テ知ル可カラザルナリ、故ニ余ハ故旧ニ依リ、<sup>[アヘテ]</sup>敢 之ヲ分

タザルナリ (中根 1876: 上 20 才) (下線は原文のもの)

- (12) 又 <sup>[イニシヘ]</sup>古ハ詞ノ音モ正シクシテ、イ イ [ヤ行] エ エ [ヤ行] ウ ウ [ワ行] ノ用方ノ如キモ各差異アリト <sup>[イヘ][ド]</sup>雖トモ、現今ニ至リテ、イ [ヤ行] エ [ヤ行] ウ [ワ行] ヲ省キ、<sup>[タダ]</sup>只 イ エ ウ ノミヲ用ウルコトナレリ。(中島 1879: 上 14 才) (原文では、ヤ行の「イ、エ」とワ行の「ウ」に特殊な仮名を用いている。句読点は筆者。下線は原文のもの)

日本文典の五十音図における、このような書き分けは、徐々に減っていき、明治 34 (1901) 年以降に刊行が続く口語文典には、ほとんど見られなくなる (阿久津 2018d: 347)。

### 3.1.2 日本語の音の範囲

次いで、日本語の音 (音韻) の範囲について見ていく。日本文典類には、次のような、「五十音」を基本としながらも、それ以外の音も (「五十音」から派生したものとして) 日本語の音 (音韻) として認める記述が見られる ((06) にも見られる。なお, (13)・(14) の文典には、「音韻」という語は使われていない)。

- (13) 我が国の人の音、<sup>コエ</sup>五十あり、これを<sup>オン</sup>五十音といふ、この<sup>オン</sup>五十音のうち、<sup>コエ</sup>濁る音二十あり、<sup>ナカバ</sup>半濁るこゑ五つあり、また、<sup>オン</sup>んといふこゑあり、<sup>ツマ</sup>むの転じたるなり、<sup>ツマ</sup>つといふこゑあり、<sup>ツマ</sup>つの促れるなり、この七十七のこゑを、<sup>アマタ</sup>さまへにいひつらぬれば、<sup>アマタ</sup>数多の詞となる、(黒川 1873: 一 1 ウ)
- (14) 以上母音五、子音 [カ〜ワ行音] 四十二、変音 [撥音、促音] 二、濁音二十、半濁音五、合ハセテ七十四音トス、天下ノ広キ、言語ノ多キ、此ヲ以其ノ音ヲ写スニ、記スベカラザル者アルコト

ナシ、其ノ二ノ変音ハ、古昔無キ所ノ音ニシテ、後世ニ至リ、用ヒ出シタル者ナリ、其ノ・ヤ・ユ・ヨ・ワ・ヲ母音ニ用フルコト [拗音] ト、半濁音トハ、前ニモ説ケル<sup>[ゴト]</sup> 如ク、純然タル日本語ニハ、之ナキコトト知ルベシ、(中根 1876: 上 19 ウ)

- (15) 問 音韻は共に幾種に分つ。／答 清音 濁音 半濁音 鼻音 [撥音] 拗音の五種となし、其清音には母韻 [母音] 子韻 [母音以外の音節] あり。濁音より下四種はみな子韻なり。(春山 1877: 2 ウ) (句読点は筆者。／は改行を示す)

ところで、筆者は、明治期の日本文典(文語文典)において、濁音、半濁音、撥音、促音、長音、拗音が、どのくらい取り上げられているかを調べたことがあるが(阿久津 2017b: 37)、そのうちの、明治前期の日本文典 26 文献については、以下のようになっている(この 26 文献には、本節で取り上げている 41 文献のうち、文法書でないもの(敷田 1874, 小田 1877, 辰己 1887)、日本語音声についてまとまった記述のないもの(堀 1877, 吉川 1877, 天野 1877, 佐藤 1879, 阿保 1882, 山本 1883, 藤田 1885)、同じ著者の文典が他にあるもの(田中 1877, 林 1882, 物集 1888)、ローマ字書きのもの(南部 1874)、および、山口 1888 が含まれない)。

- ・濁音 : 24 (92%)
- ・半濁音 : 26 (100%)
- ・撥音 (文字, 音便, 発音としての扱いのもの 9 を含む) : 22 (85%)
- ・促音 (音便, 発音としての扱いのもの 10 を含む) : 18 (69%)
- ・長音 (符号, 音便, 発音としての扱いのもの 11 を含む) : 12 (46%)
- ・拗音 (名称, 説明のみのもの 5 を含む) : 15 (58%)

明治前期の日本文典においては、濁音、半濁音については、日本語の音(音韻)として取り上げているものが大多数を占めるが、それ以外のものについては、必ずしも取り上げられているわけではない(取り上げられていても、日本語の単位音(音韻)として認められていない場合が多い)。しかし、これらを日本語の音として取り上げる(認める)文典は、時代とともに増えている(阿久津 2018d: 347)。これらの単位音(モーラ)は、今日でも、「音韻」と呼ばれることが多い(阿久津 2019: 235-236)。

さて、明治期の「五十音図」については、さまざまな名称が見られる(馬淵 1993: 24-25)。以下に、明治前期の日本文典類の「五十音図」に付されている名称を挙げておく。

・「五十音」系

「五十音」(古川 1870, 黒川 1873, 辰己 1887), 「五十音之全図」(敷田 1874), 「五十音の図」(田中 1875, 田中 1877, 旗野 1877), 「五十音図式」(中根 1876), 「五十音ノ図」(安田 1877), 「五十音図」(春山 1877, 藤井 1877, 関 1879, 中島 1879, 佐藤 1879, 大槻 1881, 稲垣 1881, 大槻 1889), 「五十音之図」(加部 1879), 「五十音系位図式」(林 1881), 「五十音全図」<sup>イツラノコエマツタクカタチ</sup>(山本 1883), 「五十音表」(チャンプレン 1887), 「五十音韻図」(山口 1888), 「五十音の表」(物集 1888)

・「五十連」系

「五十連音開合略図」(高田 1873), 「五十連音」(渡辺 1875, 堀 1877), 「五十連音韻図」<sup>イツラコエヒキノカタ</sup>(天野 1877), 「五十連音図」(物集 1878), 「五十連韻配当図」(拝郷 1879), 「五十連声の図」(弘 1884)

・その他

「五十韻」(中金 1871), 「五音三韻之図」(旗野 1877), 「五十じのづ」(近藤 1885)

「五十音図」は、契沖『和字正濫鈔』（1695刊）に始まる名称、「五十連」は、賀茂真淵『語意考』（1769刊）に基づく名称のようである（馬淵1993: 48, 69）。ただし、真淵の表記は「五十聯」（「伊<sup>イ</sup>門<sup>ツ</sup>良<sup>ラ</sup>乃<sup>ノ</sup>古<sup>コ</sup>恵<sup>ヱ</sup>」と読む）（『賀茂真淵全集』2 吉川弘文館1903: 2101）で、「五十連音ノ図」は、本居宣長『字音仮字用格』（1776刊）に見える。

上の五十音図の名称のうちで「じ（字）」を用いているのは近藤（1885）のみであり、ほかはすべて「音」、あるいは、「韻」、「声」を使っている。これは、「『いろは』は文字の列」であるのに対して）「『五十音図』は音の図」と考えられていたことを示すものであろう（馬淵1993: 26）。

五十音図に音義説（「語の一つひとつの音、もしくは五十音図の各行に固有の意義をみとめ、音と義（訓）の結合を前提として語義、語源を説くこと」（豊田1980: 191））を載せているものもある。高田（1873）の「五十連音開合略図」と、旗野（1877）の「五音三韻之図」には、一行一義の音義説が掲載され、拜郷（1879）の「五十連韻配当図」には五行説が掲載されている。拜郷（1879）は、「阿より<sup>たて</sup>経<sup>【い】【う】【え】【お】</sup>に伊<sup>【じ】</sup>宇<sup>【めき】</sup>衣<sup>【か】</sup>於<sup>【さ】</sup>の四韻を生し<sup>【ず】</sup>緯<sup>【づ】</sup>に加左<sup>【た】【な】【は】【ま】【ら】</sup>多<sup>【ら】</sup>那<sup>【ず】</sup>波<sup>【ず】</sup>麻<sup>【ず】</sup>也<sup>【ず】</sup>良<sup>【ず】</sup>和<sup>【ず】</sup>の九声を生ずる」（上1ウ）、「いつれの国にも五十韻ある<sup>【べ】</sup>へし」（上3オ）などと述べており、ここには、「ア」を本源として諸音が生成され、五十音は普遍的であるとする、契沖の言語観（馬淵1993: 39, 49）の影響が見られる。

### 3.2 明治前期の日本文典類における日本語音声

ここでは、文法教育的に、この時期に（「音韻」と呼ばれているかどうかは別として）日本語音声<sup>【ず】</sup>がどのように扱われているか、について見ていく。まず日本文典における日本語音声の位置づけについて見たあと、日本文典類における日本語音声研究の内容についてふれる。

## 3.2.1 日本文典における日本語音声の位置づけ

まず、日本文典（日本語文法教科書）の必要性、また、その中で日本語音声を取り扱う必要性について、主に、日本文典の「自序」、「緒言」などから見ておく。

- (16) 文典をまなばざれば、詞の規則をしらず、西洋の国<sup>キソク</sup>は、その国<sup>セイヨウ</sup>にしたがひて、文典あり、[中略]西洋といへども、国によりて、詞おの<sup>コト</sup>異なり、皇国は、皇国の詞の規則あり、まなびてその規則をしるべし、しらずあるべからざるなり（黒川 1873: 1 オ-1 ウ）
- (17) <sup>オホヨソ</sup>大凡各邦人民アレバ必ス言語アリ。文字アレバ必ズ文章アリ。コノ言語<sup>アキマ</sup> 謬<sup>ズ</sup>リナク口ニ話シ筆ニ記スルコトヲ教フル方式ノ書アリ。コレヲ各国ノ文典ト云フ。[中略]日本古来ヨリ備リタル言辭ノ学ハ、只仮名ノ用格活用言ノ靈妙ナルトノミニテ、西洋ノ如ク詞ノ品類ヲ種分スルモノニアラズ。故ニ今西洋諸家ノ方式ヲ抜粹シ、コレヲ日本語ニ照準シ其大略ヲ示サントス。（小笠原 1876: 1 オ-2 オ）（句読点は筆者）
- (18) 古より言葉を<sup>たつと[ふ][くに]ふり</sup>尚ふ邦俗なれば、音学語学の法などは一定したる正き規則ありて、みだりなる事露もなし。後世漢の文字盛に行はれ、朝廷の律令もみな漢文を用ひ、我邦ぶりの音学語法を知れる人<sup>[やうや]</sup>漸くなくなりて、あまつさへ本邦の学を和学と別に<sup>[づ]</sup>名つけたる事となれり。世の降るほどその正しき音律語法も廃れ、規則なきことゝなりたり。今更に其正きに<sup>かへ</sup>復す<sup>[べ]</sup>べき<sup>[ひ]</sup>学ひ方も立たぬは、いと遺憾<sup>くちおし</sup>き事に<sup>[ず]</sup>あらずや。（中金 1871: 2 オ）（句読点は筆者）
- (19) 我日本国同言種の人といへども、山河をへだて境界をわかつにしたがひて、土音<sup>イナカコトバ</sup>方言いさゝか<sup>クニナマリ</sup>訛譌なきことを得ず。これを<sup>ハナシ</sup>口語（談話）にかたり、<sup>カキトリ</sup>筆語（文章）にしるす。其述ぶる所すこ

しくたがひありて、これを一方に解するも、他方に通じがたきこと有るを苦しむ。今其憂を避むとて、語音をあらため、章句をたゞし、つとめて其文を同じくせしめん為めに設くる学なり。(春山 1877: 1 オ-1 ウ) (句読点は筆者)

- (20) 然て洋語を学<sup>[ウ]</sup>ひ得むと。思はゞ。必<sup>[ウ]</sup>ス吾語格を研究して。後にそれを学<sup>[ウ]</sup>ふべし。元より吾語学に心なき人は。何程学<sup>[ウ]</sup>ふとも。唯<sup>[ただ]</sup>々<sup>[た]</sup>勞<sup>[た]</sup>するのみにして。世の廢物<sup>すたれもの</sup>ならむかし。当今の訳書には聞とり難くして。読者これに苦しむは。思ふに。吾邦の語法を。真に。了解せざるに。因りて。起れる。ものならむか。(関 1879: 緒言 2 オ-2 ウ)

- (21) 回<sup>[カヘツ]</sup>テ<sup>[オモ]</sup>惟<sup>[シカ]</sup>フ海外ノ書ヲ学テ<sup>[シカ]</sup>而シテ<sup>[アキラ]</sup>其事物ヲ<sup>[アキラ]</sup>亮カニセント欲ルニ至テハ。先我ガ邦語ヲ講究シ。而<sup>[シカル]</sup>後彼ニ入ラバ其理<sup>[スナハ]</sup>輒チ<sup>[サト]</sup>曉<sup>[サト]</sup>リ易ク。其事輒チ究メ易カラン。(加部 1879: 2 オ)

- (22) かくて文章のもとには文字にあれば、その規則をしらむには、まづ文字をしらずば、あるべからず。それゆえに、文典のはじめに文字を論ず。(南部 1874: 1) (ローマ字文を漢字仮名交じり文に改めた)

- (23) 文法は、先<sup>フンハフ</sup>つ其<sup>マ</sup>音<sup>[ツ]</sup>声<sup>ソノオムジヤウ</sup>の符<sup>フチヨウ</sup>徴<sup>トコロ</sup>とする<sup>モジ</sup>所<sup>シ</sup>の文字<sup>ツギ</sup>を知<sup>オモ</sup>り、次<sup>ノ</sup>に思<sup>トコロ</sup>ひ<sup>コトバツカ</sup>を<sup>サト</sup>述<sup>ノチ</sup>ぶ<sup>フンシヤウ</sup>る<sup>ハフシキ</sup>所<sup>ト</sup>の言<sup>[ベ]</sup>葉<sup>カ</sup>遣<sup>シタイ</sup>ひ<sup>タ</sup>を悟<sup>モチ</sup>りて、後<sup>カタ</sup>に文<sup>ト</sup>章<sup>シカシ</sup>の法<sup>ノチハジ</sup>式<sup>シ</sup>を説<sup>サト</sup>く<sup>ハフシキ</sup>べし。  
[中略] 斯<sup>フンシヤウ</sup>く<sup>ハフシキ</sup>次<sup>シ</sup>第<sup>サト</sup>を建<sup>シ</sup>て、文<sup>フンシヤウ</sup>字<sup>ハフシキ</sup>言<sup>シ</sup>語<sup>サト</sup>の用<sup>シ</sup>る<sup>サト</sup>方<sup>シ</sup>を説<sup>シ</sup>き、而<sup>シカシ</sup>て<sup>ノチハジ</sup>後<sup>シ</sup>初<sup>サト</sup>めて<sup>シ</sup>文<sup>フンシヤウ</sup>章<sup>ハフシキ</sup>の法<sup>シ</sup>式<sup>サト</sup>を知<sup>シ</sup>り<sup>サト</sup>悟<sup>シ</sup>る<sup>サト</sup>べし。(大槻 1881: 1 オ-1 ウ) (句読点は筆者)

(16)・(17) は、西洋諸国にならって、文典が必要なことについて述べている。時枝 (1940: 203) によれば、「明治時代に入ると共に、大小幾多の文典が続出したが、それは国語研究の必然の要求といふよりは、西洋文典の存在の理由を、そのまゝ国語の上に適用したものに過ぎなかつた。外

国に在るものは、我が国にも存在しなければならないといふ考は、当時何れの事物に就いても<sup>〔ひと〕</sup> 齊しく考へられて居つたことである。」という。

(18)・(19)は、時代が下るに従って、言葉が乱れてきたことや、地域のなまりのために言葉が通じなくなったことを憂えている。これらには、<sup>〔ひたすら〕</sup> 「只管に曇なき古代精神を認識することを目標」(時枝 1940: 30)とする国学思想の影響がうかがえる。

(20)・(21)は、西洋の言語を学ぶ前に、日本語を研究すべきことを述べている。

(22)・(23)は、日本文典における、文字や発音の位置づけについて述べている。日本文典で初めに文字や発音を説くのは西洋文典(における orthography)の模倣といわれる。古田(2010: 46, 183)は、「洋文典においては、『綴字・音声』『各品詞』『文の構成』の部門について述べるものが、共通してあった。中には、『音調』について説くもの(開成所『英吉利文典』<sup>イギリス</sup>)などもあるが、右の中根の用語に従えば、まずこの『音声論・品詞論・文章論』が、『文法』の部門として考えられていたのである。」「構成要素から総合体へというこの提示の順序も、同様に洋文典にならった結果で」ある、と述べている(なお、「右の中根」とは、中根 1876 のことであるが、同書では、「文字論」、「言語論」、「文章論」、「音調論」という名称を使っている)。

ここで、参考までに、初期の日本文典に大きな影響を与えたとされる西洋文典における orthography の例を挙げておく。以下に挙げるのは、『和蘭文典』(*Grammatica of Nederduitsche spraakkunst*) (箕作阮甫翻刻, 天保 13 (1842) 年刊) (中金 1871, 田中 1875, 物集高見『日本文語』などの範(古田 2010: 179, 253, 257))と『英吉利文典』(*English grammar*) (開成所翻刻, 慶応 2 (1866) 年刊) (中根 1876 などの範(古田 2010: 248))における orthography (相当部分) の見出しである(「早稲田大学図書館 古典籍総合データベース」を用いた)。



『和蘭文典 前篇』(( )内の日本語訳は、同文典の訳書である『訳和蘭文語 前篇』(大庭雪斎訳, 安政2 (1855) 年刊)のもの)

- (24) Over de letters en derzelver zamenvoeging tot lettergrepen en woorden. (字<sup>〔ナラビ〕</sup>并<sup>テイ</sup> 二字ヲ言辞ニ<sup>〔ズ〕</sup>連綴スル集合ヲ論ス)
- A. Getal der letters. (字数 レッテル)
- B. Soorten der letters. (字類 ソールテン, ハン, レッテル)
- C. Over de klinkers. (韻字 キリンケル [母音])
- D. Over de medeklinkers. (配韻字 メーデキリンケル [子音])
- E. Zamenvoeging van klinkers, en bȳzonder over de twee - en drielanken. (韻字連合併二音三音連合 [長母音, 二重母音])
- F. Zamenvoeging van medeklinkers. (配韻字連合 [子音群])
- G. Zamenvoeging van klinkers, en medeklinkers tot lettergrepen en woorden. (韻字ト配韻字トヲ連合シテ<sup>ウォールデン</sup> 言 辞 及 ヒ<sup>レツテルダレーブ</sup> 字 綴 ヲ成ス [単語, 音節])

『英吉利文典』

- (25) ORTHOGRAPHY.  
SOUND OF LETTERS—VOWELS.  
CONSONANTS WITH VARIED SOUNDS.  
REDUNDANT AND DEFICIENT LETTERS.  
ON SPELLING.

上に見るように、両文典ともに、文字(綴り)と音とを一緒に扱っており、それが、いずれも「緒言」(INLEIDING/INTRODUCTION)のすぐ後に置かれている。日本文典は、これを模倣しているようである。

明治前期に日本で出版された英文典では、G. Brownの*The First Lines of English Grammar* (初版1823)に orthography があり、その翻訳書で

は、これが、「字学」(中西範訳『ブラウン氏 英文典直訳』1884)、「字論」(源綱紀訳述『ブラウン氏 英文典直訳』1886)、「正字法」(ゲールドプロロン、長野一枝講義『英吉利文典講義』1886)などと訳されている。

とはいえ、この時期、西洋文典では、巻頭に orthography を載せることは少なくなっていたようである。阿保(1882: 2ウ)は、自身の日本文典に「字音格」(「音論」=orthography)を省く理由として、「<sup>[アマタ]</sup>許多ノ紙数ヲ<sup>オ[ノツカラ]</sup>占領」,「音論 自 其 [語格 (etymology)] ノ中ニアリ」のほか、<sup>[オイ]</sup>「英人ピネオ氏 (T. S. Pinneo) 文典ヲ著スニ其ノ小文典ニ於テハ音論ヲ載セズ。」を挙げている。また、大正期のものであるが、保科孝一は、「西洋文典に音韻論<sup>[マ マ]</sup> (Prosody) という一篇が巻頭に附いて居た時代がある。[中略] 近来一般に用ゐられて居る文法書には、大抵これを省いて居る。」(保科孝一『大正日本文法教授参考書』育英書院 1918: 31)と述べている。

ここで、文典全体をいくつかの「篇」(編・章)に分けているものについて、orthography に当たる部分の名称を挙げておく。

・「字」を含むもの

「文字論」(藤沢 1874, 中根 1876, 物集 1878)、「字学」(田中 1875, 中島 1879)、「文字学」(小笠原 1876)、「字法」(春山 1877)、「文字解」(藤井 1877)、「文字篇」(大槻 1881)、「音韻并仮字論」(林 1881)、「文字」(物集 1888 (別に「音韻」もある))

・「音」を含むもの

「音韻并仮字論」(林 1881 (『字』を含むもの)と重複))、「音韻論」(林 1882)、「音韻」(物集 1888)

上に見られるように、明治初期(1870年代)は、もっぱら「字」を含むものばかりであるが、明治中期(1880年代)には、「音」を含むものが見られるようになる。ただし、明治初期のものでも、その内容について

は、音を中心に説くものが多くある（中金 1871、小笠原 1876、物集 1878 など）。

### 3.2.2 日本文典類における日本語音声研究の内容

これまで見てきたように、明治前期の日本文典類における日本語音声に関する記述は、「五十音」中心であり、「五十音」を「正音」とし、その他の音を、「固有ノ言音ニアラズ」((06))、「純然タル日本語ニハ、之ナキコト」((14)) などとしていて、全体として観念的である。ここでは、具体的な音声の分析にかかわるものとして、日本文典類における音声記述の中でも、とくに、(ア)音節構造の見方、(イ)ハ行音の扱い、(ウ)音韻規則への言及、についてふれておく（なお、(ア)では、用語の混乱を避けるため、今日の「母音」、「子音」、「音節」の概念を表すのに、それぞれ、vowel, consonant, syllable を用いておく）。

#### (ア) 音節構造の見方

明治前期の日本文典類においては、「ア、イ、ウ、エ、オ」以外の syllable は「consonant + vowel」という構造をもち、ヤ行音とワ行音は「vowel + vowel」、拗音は「consonant + ヤ行音（または、ワ行音）」という構造をもつと説明されることが多い（以下、主に、阿久津 2018a による）。

- (26) 子韻<sup>しゐん</sup> [カ〜ワ行音] は みな 母韻<sup>ぼゐん</sup> [vowel] より うまるゝものにて。かさなれる こゑなり。すなはち ヤワ の ふた くだり [行] を のぞけば。のこりなゝ くだりの こゑ は みな もとごゑ [consonant] と いて まで あきらかならざる こゑ と ぼゐんと あひかさなり。ヤワ の ふた くだりの こゑ は。ぼゐんと ぼゐんと あひかさなれる なり（古川 1872: 三下 1 オ）

- (27) 父音 [consonant] ト云フ字ハ別ニアラザレドモ、母韻 [vowel] ノミニテ子韻 [カ〜ワ行音] ノ生ス可キイハレナシ。故ニウクスツヌフムユルノ九字ヲ以テ仮ニ父音トナシ、母韻ト相合ノテ子音<sup>[ママ]</sup>ヲ生ゼシム。(小笠原 1876: 4 ウ) (句読点は筆者)
- (28) 問 拗音は／答 二重母韻 [vowel] を他の子韻 [consonant] と合せて急に呼ぶ時、生ずる音なり。これは他の音の如く単一の音にあらずして、重複の音なり。(春山 1877: 4 ウ) (句読点は筆者。／は改行を示す)
- (29) 問 子韻 [consonant] とは／答 元来<sup>ヒキ</sup>響といふことにして、母韻 [vowel] を借りて、唇か歯か上腭<sup>[アゴ]</sup>かを以て、声と共に響く音なり。本邦単に子韻の字を製らず。其母韻に配合して全き声をなす者に就きて字を製る故に、今かりに其配合音の者を以て子韻と名づけて、母韻とわかつてり。(春山 1877: 5 オ) (句読点は筆者。／は改行を示す)
- (30) 母音ト相重ナル所ノ子音 [カ〜ワ行音] ニ七個ノ原音 [consonant] アリ。クスツヌフムルト云フ其声隱微ニシテ未ダ全ク明ナラザル者トス。今仮ニ此隱微ナル声音ノ記標ニ<sup>カタカナ</sup>扁傍仮字ノクスツヌフムルヲ用ヒテ母音トノ結合ヲ説カバ、先ヅクト母音ト重リテ「かきくけこ」ノ五音成リ、スト母音ト重リテ「さしすせそ」ノ五音成リ(物集 1878: 2 オ-2 ウ) (句読点は筆者)

明治前期の日本文典類では、vowel には、「母韻」((26)~(29))や「母音」((30))が多く使われているが、consonant を表す語は、それほど多くは使われていない。「父音」((27))や「子韻」((28)・(29))が見られるが、「もとごゑ」((26)),「本音」<sup>もとごゑ</sup>(天野 1877),「原音」((30))などという言い方も使われており、明治初期には、consonant を表す語が未定着だったことをうかがわせる。ただし、consonant の意味での「子音」は、

早くから英語学関係の文献に使われている（この意味での「子音」は、日本文典では、チャンブレン 1887 に見える）。また、日本語の仮名には consonant だけを表す文字がないため、(27) や (30) のように、個々の consonant を表すのに、ウ列の仮名を借りて使う場合が多く見られる（たとえば、k を表すのに「ク」を使うなど）。

その後、明治後期には、vowel に「母音」、consonant に「父音」が多く使われるようになる。「子音」は、consonant + vowel の syllable の意味で多く使われている。

#### (イ) 八行音の扱い

「ハ」の子音は、この時期、すでに（ほとんどの地域で）[h] であったと思われるが、明治前期の日本文典類では、これを「喉音」([h]) ではなく、(八行音全体として)「唇音」としているものが多い。これは、八行音がまだ唇音 ([ɸ]) を保持していた（その点で、悉曇や『韻鏡』の研究において、齟齬を生じなかった）江戸時代の記述をそのまま踏襲した、観念的なものであろう。筆者が調査した 41 文献では、八行音の音声に何らかの形でふれられている 19 文献のうち、17 文献が「唇音」としており、ローマ字を用いている 2 文献（南部 1874、チャンブレン 1887）のみで「h」が使われていた（ただし、南部 1874: 3 では、「ha hi hu he ho」、チャンブレン 1887: 97 では「ha hi fu he ho」となっている）。

日本文典における、八行音を「唇音」とする記述は、徐々に減っていき、明治 34（1901）年以降に刊行が続く口語文典には、わずかしか見られなくなる（阿久津 2018d: 347）。

#### (ウ) 音韻規則への言及

明治前期の日本文典類には、いわゆる「ライマンの法則」や、頭音法則への言及なども見られる。

- (31) 二三箇重リタル熟語ハ、大抵下ノ語ヲ濁リテ読ムナリ、即・公<sup>キン</sup>  
<sup>ダチ</sup>達・<sup>ナガ</sup>長・<sup>マタナ</sup>刀・<sup>オニ</sup>鬼・<sup>ガハラ</sup>瓦・<sup>ミ</sup>耳・<sup>ダラヒ</sup>盥・<sup>ニホン</sup>日本・<sup>バシ</sup>橋・<sup>ウチ</sup>宇治・<sup>ガハ</sup>川・ノ類是ナリ、  
 然レ共下ノ語ノ末ニ、濁音ヲ含ミタル者ハ、其ノ上ノ音ヲ濁ルコ  
 トナシ、即・<sup>エ</sup>画・<sup>フデ</sup>筆・<sup>シュ</sup>朱・<sup>スマリ</sup>硯・<sup>イヌ</sup>犬・<sup>タデ</sup>蓼・<sup>カラス</sup>烏・<sup>ヘビ</sup>蛇・ノ類是ナリ、(中根  
 1876: 下 64 ウ) (下線は原文のもの)
- (32) 良縦行ノ五音ヲ、語ノ<sup>[ハジ]</sup>首メニ用フル者ハ、漢語ニ限ルコトナ  
 リ、即・<sup>ラン</sup>乱・<sup>リウ</sup>流・<sup>ル</sup>縷・<sup>レイ</sup>礼・<sup>ロ</sup>魯・等ノ如シ、(中根 1876: 下 66 オ)  
 (下線は原文のもの)
- (33) この音〔濁音〕は我国上古に於て首につきたる詞なし。音便に  
 よりて濁るなり。古事記 <sup>イザ</sup>伊邪<sup>ナギノカミ</sup>那岐神 日本紀 <sup>アタノキミ</sup>吾田<sup>オバシラ</sup>君小橋<sup>ガ</sup>等之  
 等のごとし。中古以来漢梵語のいりてより首につきたる詞の生ず  
 るなり。古今集 <sup>バヤフ</sup>芭蕉<sup>バ</sup>葉 <sup>ベニ</sup>紅 <sup>ツサ</sup>物語<sup>文</sup> <sup>グエン</sup>從<sup>ジ</sup>者 <sup>シ</sup>源氏 近世は多  
 く洋語より生ず。瓦斯灯 <sup>ガストウ</sup> 股引 <sup>ツボン</sup> のごとし。(旗野 1877: 上 5 ウ)  
 (下線は原文のもの)
- (34) 言の上におかざる字／ラリルレロ／濁音二十字 (弘 1884: 1 ノ  
 17 オ)
- (35) 我国ノ古言ハ、濁音及ヒ<sup>[ビ]</sup> ラ リ ル レ ロ ノ音ノ首ニアル事ナケ  
 レバ、只合唱〔複合〕スル時ニノミ、便宜ニヨリテ、変濁音〔連  
 濁〕トハナレルト知ル可シ、(山口 1888: 79) (下線は原文のもの)

(31) には、「複合語の形成において、後部要素に濁音が含まれる場合  
 は、連濁は起こらない」という非連濁規則 (いわゆる「ライマンの法則」)  
 が述べられており、(32)・(34)・(35) には、和語における「ラ行音は語  
 頭に立たない」という頭音法則が、(33)・(34)・(35) には、和語 (とく  
 に上代語) における「濁音は語頭に立たない」という頭音法則が述べられ  
 ている。なお、これらの「法則」は、賀茂真淵らによって発見されたもの  
 だという (鈴木 2004: 129)。真淵の『語意考』には、<sup>[リ]</sup>良<sup>[リ]</sup>利<sup>[ル]</sup>留<sup>[ル]</sup>礼<sup>[ル]</sup>呂<sup>[ル]</sup>は言の

上にいふ事なし」, 「言の始めを濁る事なし」, 「山之風をも山風といへど,  
こは下に『ぜ』の濁りあれば, ゆづりて『か』を濁らず」(句読点, カギ  
括弧は筆者)(『賀茂真淵全集 第二』吉川弘文館, 1903: 2102, 2111) など  
とある(B.S.ライマンの論文発表は1894年で, 小倉進平による, その日  
本への紹介は1910年のことである(鈴木・川崎 2016: 9))。

## 5. おわりに

明治前期の日本文典類における日本語音声に関する記述には, 後の時代  
から見ると, 観念的なものが多いように思われるが, そこには, 基準になる  
正しい音(音韻)の体系(「五十音」の体系)を設けて, (歴史的)仮名  
遣いや, (文語の)用言の活用を正していこうとする, 教育的な面が強  
うかがえる。これは, 明治後期以降に導入される, 「実験的な生理・物理  
的な」(金田一 1935: 34)「音声学」(phonetics)とは, (同じく教育的だ  
とはいえ)理念が異なる。音(音韻)の体系を重視する点においては, こ  
の時期の音声研究は, まさに(本来的な意味で, また, 現代的な意味で  
も)「音韻」(学/論)的なものといえよう。

### 参考文献

- 阿久津智 (2017a) 「音韻」の語誌『拓殖大学 語学研究』136 拓殖大学言語文  
化研究所 pp. 177-201
- 阿久津智 (2017b) 「明治期の日本文典における音韻」『立教大学日本語研究』24  
立教大学日本語研究会 pp. 23-41
- 阿久津智 (2018a) 「母音」, 「子音」, 「音節」という用語について『拓殖大学  
語学研究』137 拓殖大学言語文化研究所 pp. 123-147
- 阿久津智 (2018b) 「音韻論」と「音声学」の語誌『立教大学日本語研究』25  
立教大学日本語研究会 pp. 35-53
- 阿久津智 (2018c) 「音韻学」の語誌: 音韻の研究を表す語について『立教大  
学大学院日本文学論叢』18 立教大学大学院文学研究科日本文学専攻

- pp. 157-173
- 阿久津智 (2018d) 「明治後期・大正期の口語文典における音韻」 沖森卓也編『歴史言語学の射程』三省堂 pp. 341-353
- 阿久津智 (2019) 「『音』と『音韻』」『立教大学日本文学』121 立教大学日本文学会 pp. 233-247
- 大西雅雄 (1934) 『音声学史』(国語科学講座 - II - 音声学) 明治書院
- 金田一京助 (1935) 『国語音韻論 増補版』刀江書院 (初版 1931)
- 釘貫亨 (2007) 『近世仮名遣い論の研究：五十音図と古代日本語音声の発見』名古屋大学出版会
- 釘貫亨 (2013) 『『国語学』の形成と水脈』ひつじ書房
- 山東功 (2002) 『明治前期日本文典の研究』和泉書院
- 山東功 (2011) 「明治期国学と国語学」釘貫亨・宮地朝子編『名古屋大学グローバル COE プログラム ことばに向かう日本の学知』ひつじ書房 pp. 1-23
- 鈴木豊 (2004) 「『連濁』の呼称が確立するまで：連濁研究前史」『国文学研究』142 早稲田大学国文学会 pp. 134-124
- 鈴木豊・川崎清 (2016) 「日本語音韻史術語の英訳に関する研究 (3)」『文京学院大学総合研究所紀要』16 文京学院大学総合研究所 pp. 9-28
- 時枝誠記 (1940) 『国語学史』岩波書店
- 豊田国夫 (1980) 『日本人の言霊思想』講談社
- 仁田義雄 (2005) 『ある近代日本文法研究史』和泉書院
- 服部隆 (2017) 『明治期における日本語文法研究史』ひつじ書房
- 古田東朔・築島裕 (1972) 『国語学史』東京大学出版会
- 古田東朔 (2010) 「日本文典に及ぼした洋文典の影響：特に明治前期における」『日本語近代への歩み：国語学史 2』(古田東朔 近現代 日本語生成史コレクション 4) くろしお出版 pp. 172-189 (初出 1958)
- 馬淵和夫 (1993) 『五十音図の話』大修館書店
- 馬淵和夫・出雲朝子 (1999) 『国語学史：日本人の言語研究の歴史』笠間書院
- 矢田勉 (2006) 「『国語学史』再考：概説的記述と専門的研究をめぐって」全国大学国語国文学会編『日本語日本文学の新たな視座』おうふう pp. 555-564



〈論文〉

# VT 法による日本語学習者の 発音指導・矯正

— 人工内耳装用児の発音矯正も視野に入れて —

木村政康

## 要旨

本稿は、研究対象であり、またライフワークとして関わってきたVT法<sup>(1)</sup>による日本語の発音指導・矯正の実践報告である。指導対象者は本学大学院留学生で、特に、「ジャ」/「ザ」の弁別に問題があるもの、「ツ」の聴取・生成に問題があるもの、「ナ」/「ラ」の弁別に問題があるものを中心に発音指導を試みた。また、本年から始めることになった人工内耳<sup>(2)</sup>装用児の発音指導・矯正法の研究会の開催、指導・矯正の実践も行った。前者は健聴の外国人日本語学習者、後者は軽度難聴児という、一般には同じレベルで発音指導・矯正について研究を進めることは考えられていない。しかしながら、聴覚（脳）は、聞こえた音は発音できるが、聞こえないものは発音できないという前提に立てば、健聴者教育、聴覚障害者教育どちらの分野でも共通した指導方法が活用できるのではないだろうか。

日本における人工内耳装用児のための発音教育は、支援学校での教育方法にもよるが、むしろ重度聴覚障害児教育の内容に近く、軽度難聴である人工内耳装用児の指導にはそぐわないと思われる。今後は、人工内耳が本来持つ能力を十分活用するために、普通学級における言語教育に向けた施策が必要になると考える。

キーワード：わらべうた（リズム）、身体リズム運動、緊張度、全体構造、人工内耳読

## 0. はじめに

本稿は、筆者がVT法の研究、実践を通して「日本語らしさ」を追求し続けて来た軌跡の一部を紹介するもので、2018年～2019年の間に行った日本語の発音指導の実践報告である。発音指導のためだけに用意できた指導回数は累計で6回であり、連続的、定期的には行っていないため、縦断的に指導経過を述べることはできない。また、2019年3月に修士課程を修了して卒業した者もいて、各日本語学習者に対する指導回数も一様ではない。しかしながら、1回30分程度の指導時間の間に問題のある発音に変化が見られ矯正されるに至っている事実、また、矯正された単音、プロソディの発音が元に戻っても、次の発音指導では矯正時間が短縮され、自己矯正能力も向上しているのが確認できた。自己の日本語の発音をできる限り日本語母語話者に近づけたいという欲求、また、発音矯正に対するモチベーションも高くなっている。

学習者の日本語運用能力は上級または超上級であるが、その中でも単音の聴取・生成に問題のある学生を選んで指導を行った。言語音は音声の構成要素が有機的に一つのまとまりとして存在するという、言語の全体構構性<sup>(3)</sup>から考えると、単音を指導・矯正する過程で、リズム、イントネーション、アクセントの指導・矯正も同時に解決しなければならない問題であり、実際の指導・矯正に際してはプロソディも考慮した。

対象とした学習者は本学言語教育研究科所属の大学院生で、母語は中国語、ベトナム語、ラオス語、タイ語である。本稿では、[n] [l]の弁別に問題のある中国人学習者2名、前舌母音[e]が曖昧母音化する中国人学習者1名、「ジャ」、「ザ」の弁別に問題のあるベトナム人学習者1名、「ツ」の聴取・生成に問題のあるラオス人学習者、タイ人学習者各1名を対象とした。指導・矯正法は、VT法の理論を応用して実施した。

## 1. 発音指導の実際

VT 法の発音指導の基本にあるものは、人間の感覚機能の活用である。人間が本来持っているリズム感覚に基づくのが、リズムと言葉の記憶のメカニズムを利用した「わらべうたリズム」であり、人間の身体感覚<sup>(4)</sup>・空間感覚に基づくのが、身体の動きの特徴と音声要素の特徴を関連付けた「身体リズム運動」である。また、聴覚に直接介入するのが、様々な周波数を選択できる電子フィルター機器 SUVAG<sup>(5)</sup> であり、触振動感覚に基づくのが、音声を振動として体感できる振動器<sup>(6)</sup> である。人間の感覚を活用することで意識を調音器官に向けずにより自然な発音指導を導こうというものである。上記に挙げた電子機器は、台数が限られていること、持ち運ぶにはコンパクトでないこと、また、本学以外の場所で機器なしでも指導できることを前提に、「わらべうたリズム」「身体リズム運動」を用いた発音指導・矯正法のみの実践報告とする。また、音声聴取・生成を実現するために重要な概念である「緊張」(1.3) についても触れることにする。

### 1.1. わらべうたリズム（音楽的刺激）

VT 法の発音指導法の一つで、音楽的要素を利用していることから音楽的刺激とも言われる。目標とする単音、語句を最適なリズムに乗せ繰り返すと定着しやすい、という記憶とリズムのメカニズムを利用して音声の特徴の定着習得を目的としている。わらべうたリズムには、歌い継がれてきた伝承わらべうた（例えば「たこあげ」「てるてるぼうず」など）を利用したもの、伝承わらべうたでは補いきれない音声要素を十分活用できるように作られた創作わらべうたがあるが、本稿では、創作わらべうたを中心に発音指導・矯正を行ってみた。

練習当初は、学習者の音声情報処理能力が不十分なため、正しいリズム

が掴めないとか、単音が定着しないとかいった問題が起こりがちである。わらべうたを単に復唱すれば音声矯正が出来るわけではなく、学習者が正しく音声生成ができるような身体の動きを工夫し、発音を誘導する動きと発音を規則的リズムに乗せて復唱することが大事なポイントとなる。

わらべうたリズムは、最適で規則的なリズムに目標音に乗せて復唱するという基本ができていれば、特別な知識やスキルがなくても比較的容易に作成し実践することが出来るという長所がある。

## 1.2. 身体リズム運動

身体を広義の調音器官と捉え、身体を動かせば局所の調音器官も動くという考えに基づいて考えられた指導法である。調音方法や調音部位（調音点）を意識的に捉えるのではなく、学習者の意識を身体の筋肉の動きに向かせるという考え方である。調音時に伴う動きが直接的（直線）か間接的（曲線）か、速いか遅いか、強いか弱いかを体感すること、すなわち、指導者自身がどの動きがどの音に対応するのかを体得することが、効果的な指導に結びつくと言える。筆者は、身体リズム運動を長い間、実践して来ているが、その指導効果は非常に高いと言える。しかし、文字を通して、また映像を通して適切な動きを理解してもらうことは容易ではない。本稿でも単音、語句の指導に用いる動きを画像で提示してはいるが、適切な動きを紙面で体得するのは容易ではなく、ワークショップなどを通じたケアが必要となる。

身体リズム運動は、近代モダンバレエの創始者ルドルフ・ラバンが提案した「身体の八つのエフォート」<sup>(7)</sup> (2002) という動きが基本となっており、身体の動きと音声要素の特徴とをそれぞれ対応させることで、初めて指導に結びつくものである。身辺空間内で自分の手足の運動、躯幹の姿勢がどうなっているかを認識することは、調音器官の舌や唇の動き、頬や首の筋肉の微小な動きがどうなっているのかを感じることに繋がっている。

### 1. 3. 緊張

緊張は、ユギ・ゴスポドネティッチ（1982）により概念化された調音時における身体の筋肉の緊張度を指し、主に調音活動に直接関わる調音器官の筋肉の緊張・弛緩を意味している。上記で触れた「身体リズム運動」を実践する上で非常に大事な概念であり、広義には身体全体の筋肉の緊張に関わっている。

言語音を生成する際、我々は自分の舌や唇などの調音器官を適当な調音部位に移動させたり、呼吸を口腔又は鼻腔から出したりして、生成音を感じとっている。すなわち、調音活動に関与する筋肉が緊張しているのか弛緩しているのかという感覚である。話しことばが、一連の音連鎖であると考えると、緊張は単音のみならず、音節、語、フレーズ、ことば全体の調子などにも存在し、発話全体を統合する音声要素と言える。

各単音の緊張度の分布を見ると、子音と母音では子音が高く、子音の中では無声子音が有声音より緊張度が高い。調音方法で見ると、緊張度が一番高いのが閉鎖音（破裂音）で、続いて破擦音、摩擦音、鼻音、流音という順に弛緩する。また、閉音節は開音節より、強勢のある音節は無強勢の音節より、上昇イントネーションは下降イントネーションより、それぞれ緊張度が高い。このように、緊張度の分布を把握することで、音声上の誤りの原因が緊張なのか弛緩なのかが把握できると共に、どのような発音矯正法が望ましいのかが理解できるようになる。

緊張度は、電極を必要な筋肉に繋げ、電気信号の強弱を読み取る筋電計による電気量（電位量）と、サウンドスペクトログラフに表れる各音の濃淡、インフォーマントによる各音の緊張度、強度の印象評価などを総合的に考慮して概念化したものである。

各言語もそれぞれの緊張度を持っており、それが各言語の「～語」らしさを特徴づけている。緊張過多、緊張不足など不適切な緊張は、外国語学

習に当てはめれば、母語の、いわゆる、なまりとなって現れている。このように不適切な緊張は言葉の習得に大きな障害になるのである。

## 2. 指導の実際

### 2.1. 滑舌練習

筆者が担当する音声指導（理論と実践）では、昨年から授業の冒頭で滑舌をよくするための発声練習を実施している。授業開始の5分ほどを滑舌練習に使うが、その後は、授業でのやり取りや発音指導を通して、声の大きさ、声質、明瞭度が向上するのが確認できた。ログトム（無意味音節を表すVT法の造語）「タ」を基本にして以下のようにリズムに乗せて身体リズム運動と共に復唱する。



図 1



図 2



図 3



図 4

「タ」：タッタッタ# タテタテタ#（図1, 図2, 図3）

タテタテ タッテテ イマタッテ#（図1, 図2, 図3）

タテタテ ターッテ（図4） スグタッテ#（図1, 図2, 図3）

両手で握り拳を作り、腕を交互にテーブルを叩くような動作、または肩たたきをする動作を交互に行いながら、滑舌用のわらべうたを復唱する。

まず、「タッタッタ」と発しながら3回叩く動作を行う。「タ」は音声的に緊張度が高く、また強度もあるので、「タ」に最適な動きを併用することで、大きい声でしかも明瞭度のある発音ができるという利点がある。「パ」は緊張度も高く明瞭度もあるが、継続して速く発音するには時間的に不利である。また、鼻音「マ」、有声音「ダ」を使うと、不明瞭で歯切れの悪い発音になる。

2行目の「タッテテ」は1行目の動作と同じであるが、強く叩くようにすると促音の高い緊張度が維持できる。最終行の「ターッテ」では、緩やかに弛緩する長音の後に緊張度の高い促音（実際には声門閉鎖が入る）が続くため、長音の持続時間が不足し「ターテ」のような発音になってしまう。そこで、頭上に伸ばした手で弧を描くように手首を一回転させると「ターッテ」のリズムが取りやすい。

「タ」以外にも、滑舌用のわらべうたを作成しているので、以下に紹介したい。「ト」のリズムパターン<sup>(8)</sup>は「タ」に準じるが、「コ」は2行目、3行目では「ケッコー」「コケッコー」のように文末に長音を置いて、リズムパターンを変化させた。なお、併用する動作は「タ」に準じる。

「ト」：トットット# トテトテト#

トテトテ トッテテ イマトッテ#

トテトテ トーッテ スグトッテ#

「コ」：コッコッコ# コケコケコ#

コケコケ ケッコー コケッコー#

コケコケ ケッコー コケッコー#

## 2.2. 「ジャ」「ザ」の混同

指導対象者は、ハノイ出身のベトナム語を母語とする学習者1名である。指導回数は累計で6回であった。まず、問題となる発音は、「ジャ、ジュ、ジョ」と「ザ、ズ、ゼ、ゾ」各子音 [dz] [z] の混同である。ベトナム人初級学習者の中には「ゆうびんきょく」を「ズビンコク」のように、「ヤ」行と「ザ」行を混同する誤りも見られるが、今回の指導対象者にはこの誤りは出ていないため、「ジャ」「ザ」の弁別の問題に限定して話を進めることにする。ベトナム北部方言には、「ジャ」行の子音、硬口蓋子音が音素として存在しない。そのため、例えば「ジョーダン」(冗談)が「ゾーダン」のように、歯茎子音「ザ」[dz] [z] に置き換えて発音するケースがほとんどである。また、無声子音も歯茎音 [s] は音素として弁別機能を有するが、硬口蓋音は音素として存在しないため、[s] [ç] の混同が起きやすく、「シャシン」を「サシン」のように発音する傾向が見られる。ただし、「ジャ」「ザ」の混同に比べると実際の発話では目立たない。これが発話における単音の出現頻度によるものなのかは調査しておらず、今後の課題になる。

「ジャ」「ザ」の混同は、韓国語母語話者、広東語母語話者の日本語学習者にも広く見られる誤りであるが、ベトナム語母語話者の場合と異なり、歯茎音 [z] が音素として存在しないためである。同じ「ジャ」「ザ」の弁別の問題であっても、誤りの種類は各母語の音韻体系から来る母語干渉に因るため、発音指導・矯正方法も変えていかなければならない。

音声指導においてプロソディの指導は最重要項目であり、全体構造的という考えから見れば、プロソディの優先は単音の指導・矯正も容易になる。プロソディを考慮しつつ、単音指導・矯正に直接介入することがより



効果的な解決策ではないであろうか。

ベトナム人日本語上級学習者用に「ジャ」「ザ」を含む語句、文のリストを作成し、生成の実態を調査したが、誤りの原因は母語干渉によるところが大きい。言い換えれば、言語間における緊張度の違い、各単音の緊張度の違いが原因になっているということである。誤りの傾向が把握しやすいという点から、本稿で調査した結果は全て緊張という観点から考察していくことにする。他の単音、アクセントの問題に関しては、「ジャ」「ザ」の生成結果に直接影響していないため触れないことにする。なお、本稿では、語句そのものに関してはひらがな（漢字なども含む）で、単音に関しては音声記号で、語句の発音に関してはカタカナで表すことにする。また、誤りは→の右側に示す。

○「ゾージョージ」（増上寺）→「ゾーゾージ」:

「ゾージョージ」の「ジョー」が「ゾー」に置き換わったのは、発音の緊張が原因であり、語頭「ゾー」の緊張度がそのまま持続したためだと考えられる。

○「マリアジョー」（マリア嬢）→「マリアゾー」（マリア像）:

「ジョー」が「ゾー」に置換わっている。これも緊張過多が原因である。

○「ゲンゾーシャシンノゲンジョー」（現像写真の現状）→「ゲンジョーサシンノゲンゾー」:

まず、「ゲンゾー」が弛緩して「ゲンジョー」に置換わっている。普通、語頭では発音が緊張するため、このような誤りは出にくい。それに対して、「ゲンジョー」は緊張して「ゲンゾー」に置換わり、それぞれ発音が逆転している。この誤りは過剰修正の結果ではない

かと考えられる。また、「シャシン」が緊張して「サシン」となっている。ベトナム語（ハノイ方言）には硬口蓋音 [z] [ç] が音素として存在しないため、歯茎音 [z] [s] 置換わったと思われる。

- 「ジョーザイミズマシノザイジョー」（錠剤水増しの罪状）→「ゾーザイミズマシノザイジョー」:

「ジョ」「ザ」「ズ」が混在しているため3回音声提示した。

「ジョーザイ」が緊張して「ゾーザイ」に置換わったが、「ザイジョー」には誤りが見られなかった。これは、緊張の分布から考えると当然の結果かと思われる。

- 「コージュツシケン」（口述試験）→「コーズツシケン」:

「コージュツ」が緊張して、「コーズツ」に置換わっている。

- 「ツーキンテイキワ， ツージョー， ツーガクテーキヨリタカイ」（通勤定期は， 通常， 通学定期より高い）→「ツーキンテイキワ， ツーゾー， ツーガクテーキヨリタカイ」:

「ツージョー」が緊張して「ツーゾー」に置換わっている。

- 「ジューショクヲジャンケンデキメタ」（住職をジャンケンで決めた）→「ジューショクヲザンケンデキメタ」:

「ジャンケン」が緊張して「ザンケン」に置換わっている。語頭は緊張しているため、「ジャ」は「ザ」になりやすい。

### 2.3. 「ジャ」「ザ」の指導

日本語「ジャ」の実現音は、語頭（ポーズの後）や撥音「ン」の後では「ジャンケン」「ジュンカン」のように破擦音 [dz] に、語中では「コー

ジョー」「ハイジョ」のように摩擦音 [z] になる。また、「ザ」行音に関しては、上記に示した同様の条件下で、それぞれ [dz] [z] と発音される。誤りの傾向から見ると、破擦音か摩擦音といった調音法の違いではなく、むしろ、歯茎音が硬口蓋歯茎音かといった調音部位の違いが重要であり、本稿では、「ジャ」「ザ」は [z] と [z] の混同として扱うことにする。

ベトナム人学習者に多く見られるのは「ジャ」が「ザ」に置換わる誤りで、緊張度が高くなったためである。[z] は調音部位が前寄りで緊張度が高いが、「ジャ」行の [z] は中寄りで [z] より弛緩している。「ジャ」が「ザ」に置き換わる場合は、調音部位の位置感覚と調音器官の緊張度が感じられるように、「ジア ジア ジア# ジア ジア ジャ#」のように変形発音<sup>(9)</sup>を用いて、硬口蓋子音 [z] を誘導する。「ジュ」「ジョ」も同様に、「ジユ→ジュ」、「ジヨ→ジョ」へと変形させる。この時、前に出した両手（図5）を握りながら胸元まで移動（図6）させながら「ジャ」「ジュ」「ジョ」とそれぞれ発音する。



図5



図6

「ジャ」「ジュ」「ジョ」の発音を定着させる意味で、まず、「ジャ」行音を2度繰り返して発音を安定させる。前述した通り、両手を胸元まで巻き込むように移動させながら発音することがポイントとである。ちなみに、

「ザ」の動きは、両手の甲を胸元に置き（図7）、そこから両手を一気に前に押し出すようにして（図8）発音するので動きは反対になる。



図7



図8

### 2.3.1. 「ジャ」「ザ」のわらべうた

ここでは、誤りの見られた「ジャ」を誘導するわらべうたを中心に、以下、順に紹介していく。

- ①じょう じょう こうじょう こうじょうの#  
こうぞう ふくざつ こうじょうの#

1回目の練習では、「コージョーノ」の「ジョー」が緊張して「ゾー」に置換わっている。両手を前に伸ばした状態から「ジョージョー」と発音しながら胸元まで引く動きを用いてから、「コージョー」と発音させることで矯正された。

- ②じょう じょう マリアは マリアじょう#  
ぞう ぞう マリアは マリアぞう#  
どちらも じょうひん うつくしく#

「マリアジョー」の「ジョー」が緊張して「ゾー」に置換わったため、「ジョー」の動きを入れながら「ジヨ ジョ ジョー」のように変形発音を用いて矯正させた。

- ③ じゃりみちを# じゃりみちを#  
ザリガニ よこぎる じゃりみちを#

「ジャリミチヲ」の「ジャ」が緊張して「ザ」に置換わったため、「ジャ」の動きとともに、「ジャ→ジヤ→ジャ」のように変形発音を用いて矯正させた。また、「ザリガニ」の「ザ」が弛緩して「ジャ」に置換わっている。これは過剰修正が働いたものと思われる。

- ④ ジャルカード# ジャルカード#  
マイルが たまるぞ ジャルカード#

「ジャ」の動きを入れながら練習したが、発音に問題は見られなかった。

- ⑤ ジャンケン 勝ちまけ ジャンケンで#  
じゃんそう きめよう ジャンケンで#

「ジャンケン」は、よく知っている単語のためか問題は見られなかったが、「ジャンソー」の「ソー」が弛緩して「ショー」に置換わった。[s] は音素としてあるので過剰修正と思われる。

- ⑥ こぜにが じゃらじゃら じゃらじゃらと#  
ポケットいっぱい じゃらじゃらと#

「ジャラジャラ」の「ジャ」が緊張して「ザ」に置換わったため、「ジャ→ジャ→ジャ」のように変形発音を用いて矯正した。

⑦せいじょうだ# せいじょうだ#  
せいぞう こうてい せいじょうだ#

「セーゾー」の「ゾー」が弛緩して「ジョー」に置換わったため、胸元で構えた両手をしっかり押し出す動作で「ゾー」と発音させ矯正させた。もともと弁別できる音素が [dz] に置換わっているので、過剰修正ではないかと思われる。

作成したわらべうたのリズムパターンを見ると分かるが、4拍の語句を繰り返すことが基本であり、最終語句は5拍にすることでポーズが生じて、結果的に2拍子のリズムを繰り返すことが出来る。ポーズを入れずに拍数の異なった語句を4拍のリズムパターンで復唱すると、リズム打ち<sup>(10)</sup>が難しくなり目標とする音や語句の記憶に繋がらない。

#### 2.4. 「ツ」の指導・矯正

ベトナム人、ラオス人、タイ人などの日本語学習者が苦手とする発音に「ツ」[ts]がある。代表的な誤りは、「ツ」を「チュ」、「ス」、「ズ」に置き換えてしまうもので、発音矯正が難しい音である。調音時の緊張度により、「ツ」が「チュ」、「ス」になるように誤りの種類は異なるが、「チュ」「ス」「ズ」を「ツ」に置換える誤りは、今までの指導経験を通してほとんど観察されていない。ほとんどという意味は、指導・矯正の課程で現れる発音の揺れや過剰修正で「ツ」に置換わった場合である。誤りの原因は、学習者の母語に歯茎破擦音 [ts] が音素として存在しないためであるが、母語の音韻体系により出現する誤りの種類も異なっている。例え

ば、ラオス人学習者では「ツ」が「チュ」「ス」となり、タイ人学習者の場合は「ツ」が「ス」に置換わることが多い。

本稿で指導したラオス人、タイ人学習者は、調音音声学の知識があり、「(ゆきが) つもる」「かつどん (がすき)」のように文字を読むことで発音の特徴が認識できるため、プリントを読んでもらうと、ほとんど問題なく正しく発音している。ところが、文字を提示せずに聞かせるだけでは発音の誤りが多くなる。語句リストを見ながら発音練習する際の落とし穴と言えるだろう。

「ツ」の子音は歯茎破擦音 [ts] で調音されるが、「チュ」は硬口蓋歯茎破擦音 [tɕ] であり、「ス」は歯茎摩擦音 [s]、「ズ」は有声歯茎摩擦音 [z] である。矯正が難しいのは、調音法は異なっても調音部位がきわめて近接しているという調音の類似性にあると思われる。そのため、調音方法を説明しても発音の特徴を調音器官にフィードバックさせることが難しいのである。「ツ」を誘導しやすい動きは、図9のように、まず、腕（または両腕）を両肩のところで構え、勢いよく壁を突くような動作で（図10）、同時に「ツ」と発音する。2、3回繰り返しても矯正されずに「チュ」となる場合は、[ts] の [s] を誇張して [tsssss] のように音声提示して正しい発音を誘導する。この誘導法は韓国語母語話者が「イクツ」を「イクチュ」のように口蓋化した場合は有効であるが、タイ語母語話者のよう



図9



図10

に「イクツ」を「イクス」と発音する場合は、必ずしも有効な方法とはならない。[tssss] のように [s] を強調すると、かえって「イクス」という発音を誘発することになる。その場合は、[t] を強調するために、[t.t.t.t] のようにポーズ（ここでは [.] をポーズとする）を入れながら、同時に壁をつつく動作で [t.t.tssss] のように音声提示し、繰り返し発音してもらおうと矯正しやすい。[tssss] は誤った発音に欠如している摩擦音 [s] の要素を、[t.t.t.tssss] は誤った発音に欠如している破裂音 [t] の要素を強調して正しい発音に導く変形発音の技法である。

本稿では、指導語句として「つつましい」「つづりかた」「つじつま」、また、カタカナ語の「カールツァイス」「ツエルマット」「カンツォーネ」も取り上げた。上記のカタカナ語は、日本語学習者には馴染みのない単語であり、どちらの単語も一度で発音することは不可能である。2、3度繰り返すことで、語自体のリズム、アクセントは発音できるようになるが、「ツ」を正しく発音するには至らない。そこで、「ツ」の緊張度を誘導できる身体リズム運動とわらべうたを併用して練習する。

#### 2.4.1. 「ツ」のわらべうた

まず、緊張度の高い語頭に「ツ」が来る「つづりかた」「つつましい」などの上級学習者が理解できるような語句でわらべうたを作成してみた。わらべうたを復唱する際に用いる動作は、2.4.1. で示した図9、図10に準じるが、2拍子のリズムに乗せるためには、動きが大きすぎるため、図11のような前まで突き出さず途中で止める動作にする。

4拍で1回打ち、5拍では2回打つことで2拍子のリズムを規則的に復唱することができる。4拍からなる語句の最初の拍で（次項①の下線を施した部分）、「ツ」の動作を使いリズム打ちをする（わらべうた①を参照）。また、各行の最終語句の5拍目でもう一度同じ動作のリズム打ちをする。前述したように、最終語句を5拍にするとポーズが生じ、行が一まとまり





図 11

のリズムグループ<sup>(11)</sup>（2015 木村）となり、その行全体の意味をも定着させることができる。拍のリズム打ちには、タクトを振るような、または手刀で虚空を切るような動作が基本であるが、比較的速い発音で復唱するには時間的制約があり、動きと発音にずれが生じてしまう。そこで、全て同じ「ツ」の動作を使い発音に意識を集中させる。以下のように作成した「ツ」のわらべうたを用いて発音指導・矯正を行った。

①つづり# つづり# つづりかた#  
 ゆううつ かけない つづりかた#  
 つつましい# つつましい#  
 これまた かけない つづりかた#

①のわらべうたは、1行目に3拍と5拍の語句、3行目に5拍の語句で構成されているが、ポーズ「#」を置いているので2行目、4行目と同じ2拍子のまとまりとなっている。問題となったのは、「つづり」の「ツ」が弛緩した「ス」に置換わり「スヅリ」となっている点である。そこで、身体リズム運動を併用してわらべうたを復唱するが、動作に注意する必要がある。指先を互いにつけてしっかり揃えてから、手を一気に前に押し出す感覚で「ツ」と発音する。最初の2つの「つづり#」ではそれぞれ1回

ずつ、「つづりかた」では2回リズム打ちをすることで矯正がなされた。

次に、別の語句で②、③、④のようなわらべうたを作成し練習を試みた。

- ②つじつじ つじつま つじつまが#  
はなしが あわない つじつまが#
- ③ついつい つくえに ほおづえを#  
りょうてで ついつい ほおづえを#
- ④イカつり エビつり カツオつり#  
つりかた ちゅういだ さかなつり#  
おおもの つれたよ さかなつり#

上記②～④のわらべうたの練習結果を見ると、②のわらべうたでは、「つじつま」の「ツ」が弛緩して「チュ」や「ス」に置換わり、それぞれ「スジチュマ」「スジスマ」と発音したため、「ツ」の動作を用いて矯正した。③のわらべうたでは、すでに①、②で練習した成果が現れて、特に問題となる誤りは見られなかった。④のわらべうたでは、「つりかた」「さかなつり」「つれたら」の「ツ」が弛緩して「ス」に置換わり、それぞれ「スリカタ」「サカナスリ」「スレタラ」と発音している。そこで、「ツ」を誘導する動作（図3）を用いてわらべうたを復唱させ矯正した。

次に、リズムパターンを変化させたわらべうたを紹介する。

- ⑤つ# つ# つづく# じしんが つづく#  
づ# づ# つづく# つなみも つづく#  
いつまで つづくの# ぐんぱつ じしん#

上記⑤のわらべうたは、まず「ツ#」を2回繰り返す。その後に3拍に

休止が付いた「つづく#」が続くが、それぞれ休止「#」が入るため4拍と捉えることができ、結果的に規則的な2拍子になる。このように「ツ#」で始まるわらべうたを用いると発音が定着しやすいが、これは、「ツ」が「ス」「チュ」と比べて緊張度の高い音であり、語頭と休止の間に「ツ」を挟むことで緊張度が高まるからである。

⑥いねむり つうがく ちゅうがくせい#  
 つりかわ つかまり ゆめごち#

⑥のわらべうたは、[ts] [tɕ] が混在しており指導には注意が必要である。「つうがく」「つりかわ」の「ツ」は弛緩して「ス」に置換わっている。少々複雑になるが、「つうがく」「つりかわ」「つかまり」の「ツ」では、手を前に突き出す「ツ」の動きで、また、「ちゅうがくせい」の「チュー」、「ゆめごち」の「チ」では「ジュ」と同様に前に出した手を胸元に引き寄せる動きを用いる。すなわち、反対方向に手を動かす必要がある。

⑦カツレッ たべたい カツレッが#  
 ついでに たべたい かつどんも#  
 カツレッ かつどん がつがつと#  
 ついでに つけるか おつけもの#

⑦のわらべうたでは、ベトナム人、タイ人学習者とも「ツ」に誤りは見られなかった。わらべうたの練習後、「かつ井には漬物？粕漬？味噌漬け？」というフレーズを音声提示し繰り返してもらい、その後「どれがいいですか？」と質問して正しい発音が定着しているか確かめた。語の意味は説明済みであるが馴染みのない語句である。「かすづけ（粕漬け）」の

「ヅ」が無声歯茎摩擦音「ス」に置換わり、「カススケ」と発音している。前置する「ス」に同化して無声化したと考えられる。

これまでの指導に用いた語句だけでは、「ツ」の発音が定着したのかどうか、以後は同じ語句で指導していないため確認できていない。そこで、外来語に見られる「ツァ」「ツイ」「ツェ」「ツォ」のような5母音が後続した拍でわらべうた作成し、誤りの傾向に違いがあるのかを観察しながら指導を試みた。語中に「ツ」のある「カールツァイス」や「カンツォーネ」に比べると、語頭の「ツ」は緊張度が高く発音しやすいと推測される。そこで「ツェルマット」から練習していく。

#### 「ツェルマット」

- ツエ# ツエ# ツェルマット#
- いつもの じょうやど ツェルマット#
- アルプス かんこう ツェルマット#
- ツァーに つきもの つえついで#

「ツェルマット」の「ツェ」が弛緩して「チェル」「セル」に置換わっている。そこで、「ツエ→ツエ→ツェ# ツェルマット」のように変形発音を用いて指導する。手を前方に力強く伸ばす動作で「ツェ」の緊張度を体感させる。

#### 「カールツァイス」

- ツァイ ツァイ ツァイス# カールツァイス#
- ツァイ ツァイ レンズは カールツァイス#

「ツァイス」「ツァ」が弛緩して「サイズ」,「ザイス」に置換わっている。「ツァ→ツァ→ツァ」のように変形発音を用いて「ツァ」を定着させ

て矯正する。初めから「ツア→ツア→ツアイ」のように最後に「イ」を入れると弛緩してしまい、「ツアイ」が「ザイ」になりやすい。最後の語句「カールツァイス」では、素早く発音し緊張度を維持させること、「カール／ツァイ／ス」のように3回リズム打ちをして発音を安定させることがポイントである。

### 「モーツァルト」

- ツァル ツァル ツァルト# モーツァルト#  
 ツァルト# ツァルト# モーツァルト#  
 ピアノの てんさい モーツァルト#  
 さっきよく たくさん モーツァルト#

最初の「ツァル」は問題なく歯茎音 [ts] で発音しているが、2番目の「ツァル」では硬口蓋破擦音 [tɕ] で「チャル」に、3番目の「ツァルト」は歯茎摩擦音 [s] で「サルト」に置換わっている。これは、文頭（ポーズの後）では緊張度が高く、文中から文末に行くに従い弛緩するという、緊張の分布で誤りが説明できる。また、緊張度は歯茎破擦音 [ts]、硬口蓋破擦音 [tɕ]、歯茎摩擦 [s] の順で弛緩していくが、やはり誤りを緊張の分布で説明することができる。「ツァ」を「ツ」「ア」に分けて「ツァ→ツァ→ツァ」のように変形発音を用いて矯正する。

### 「カンツォーネ」

- ツォー# ツォー# カンツォーネ#  
 アモーレ うたうよ カンツォーネ#

「ツァ、ツイ、ツ、ツェ」は問題なく発音できているが、「ツォ」には後舌母音 [o] が続き調音点が後ろ寄りに引っ張られるため、硬口蓋化して

[ts] ではなく [tɕ] の「チョ」に置換わっている。調音点を前寄りにして緊張度が高くなるように、「ツォ」をそれぞれ「ツ」「オ」に分けて、「ツォ→ツォ→ツォ」のような変形発音を用いて矯正する。

## 2.5. [e] の曖昧母音化の指導・矯正

授業履修生に「エン」の「エ」([e]) を曖昧母音 [ə] で発音する中国人学習者がいたため、前舌母音 [e] になるよう指導を試みた。誤りを友人に指摘されるまで気づかなかったというコメントもあり、母音 [e] を含む語句リストを用いて聞き取り調査を行うと共に、言語上のバックグラウンドに関しても尋ねてみた。家族には曖昧母音化する者はおらず、また、本人出身地域の方言にこの曖昧母音があるわけではなく、個人的な舌の位置などの調音習慣に因るものであり、言語間の母語干渉に起因するものではないと判断した。発音する際の様子を見ると、舌先を前方右寄りの位置に構えて発音する様子が視認でき、舌面中部が少し下がっていると思われた。声門音 [h] が前舌音 [e] の調音を阻害したため、調音点が中舌に向かい曖昧化して [ə] となったのではないかと考える。

そこで、授業終了前の5分程度を利用して、わらべうたリズムと身体リズム運動を併用して3回指導矯正を行った。まず、肘を曲げた両腕を肩の高さまで引き上げる(図12, 13参照)。この動作は舌面を口腔内の上部に上げることで[e]の生成が容易になること、また、調音点を前寄りに誘導する働きがある。指導後の翌週には完全ではないものの自己矯正ができるまでに矯正された。調音点、調音法が異なることを認識し、その知識が調音器官の動きに作用したと考えられる。

他の子音との組み合わせでも同様に曖昧母音になるのかりスト表を作成し、それを音声提示し発音してもらった。子音が前置しない「エンピツ」や声門音が前置する「ヘン」では曖昧化が起きているが、調音点が前寄りの子音が前置する語「テンキ」「デンキ」「ベンリ」などでは、曖昧化傾向

はあるものの、気になる度合は低い。声が低く滑舌があまりよくないので、「タッタッタ」のわらべうたで2回繰り返して滑舌練習を行った。併用した動きは、腕を頭上に上げて声を出す練習を行った。その後で、「エン」を誘導する動作を用いて、「ヘン」「エン」それぞれ別々に練習した。



図 12



図 13

動きは、まず、図 12 のように体側に肘を曲げた両腕を置き、次に、両腕を図 13 のように肩の上まで引き上げ、「エン」または「ヘン」と発音すると [e] の明瞭度が上がり発音が安定した。

### 2.5.1. 「エン」のわらべうた

[e] は単独で発音した場合は問題ないが、子音と鼻音に挟まれると曖昧母音になるため、特に誤りが出やすい「へん」「えん」を含む語句でわらべうたを作成し発音指導を行った。肘を曲げた両腕を肩の上まで挙げ、動作が発音とずれないようにシンクロさせる。この動作は、曖昧母音 [ə] を緊張させて [e] に修正する効果がある。

次に、「ヘン」を使ったわらべうたを示す。

- ①へんくつさん# へんくつさん#  
     がんこな あたまの へんくつさん#

- ②へん へん へんだよ なにかへん#  
みためか あじだか# なにかへん#
- ③いちえん せんまい せんえんで#  
さんばい ふやして さんぜんえん#  
いがいに おもいよ さんぜんえん#

①, ②は「へん」で始まるわらべうたで、語頭のほか、以下に示すように、前寄りの子音 [t] [s] と組み合わせた「てんき」「せんぼうき」を用いてわらべうたを作成して練習したが、問題は見られなかった。

- てんきよほう# てんきよほう#  
つゆあけ うれしい てんきよほう#
- せんぼうき# せんぼうき#  
びふうに きょうふう せんぼうき#

## 2.6. 「ナ」「ラ」の指導・矯正

本章では、「ナ」「ラ」の弁別の問題のある中国人学習者2名に発音リストを提示しその発音傾向を観察し、それに基づく指導・矯正を行った。一人は文字を提示すればほとんど問題なく「ナ」行「ラ」行（実際には側面音 [l]）を弁別して発音するが、もう一人は文字を提示しても2種類の音を混同することが多い。音声提示のみでは、2人とも、例えば、「ひらがな」を「ヒラガラ」, 「ラクダ」を「ナクダ」, 「りゅうがく」を「ニューガク」のように、「ナ」行／「ラ」行が弁別できない。視覚を通して音声的特徴を認識し生成音に反映できても、音声提示のみでは音声的特徴が認識できず、調音器官へのフィードバックができない。

本学大学院には、毎年のように「ナ」行「ラ」行の弁別が苦手な中国人留学生が入学している。かれらのほとんどが「ナ」行／「ラ」行音の発音



に問題を抱えているが程度の差は様々である。文字を読み上げる場合は両子音の混同が起きないため、両音を弁別していると考えがちである。

聴覚（脳）は、聞こえた音を聞こえたように発音する。文字を通して音を発音できたとしても、正しく聞いているとは限らない。聴取と生成は一方方向ではなく、聴取→生成→聴取→生成（再生）を繰り返す双方向の関係にある。我々は聴取した音声を生成するとき、その音声を同時に聴き取り、生成音を確認しているのである。すなわち、外国語の音声を聴き取り生成する際、フィードバックが正しく行われていなければ、正しい音声を聴き取ったことにはならないのである。

聴取音を生成音として正しくフィードバックするには、調音器官だけでなく、広義の意味の調音器官である身体の動き、身体感覚に訴えるのが近道である。「ナ」行子音／「ラ」行子音の音声の特徴と相違点を身体リズム運動で体感させることが重要である。「ナ」は調音時間が長いので母音を伸ばし「ナー」とし、また、「ラ」は調音時間が短いので「ララ」と連続させ、それぞれの緊張度を体感させる。それぞれの音を誘導する動きは、図 14, 15 のように、「ナー」は両手をゆっくり下方に押す動作、「ララ」は、図 16, 17 のように虚空中で水を跳ねる動作を使い、下記のようなロガトムのわらべうたで練習する。鼻音の最適な緊張度、持続時間を身体で（ここでは主に腕、手）感じさせるために、「ンナー」[nnna:], 「ンニー」[nnnɪ:], 「ンヌー」[nnnu:], 「ンネー」[nnne:], 「ンノー」[nnno:] のような変形発音で鼻音を強調させると定着しやすい。

ナーナーララ# ニーニーリリ# ヌーヌールル#  
ネーネーレレ# ノーノーロロ#

日本語「ラ」行音の代表的異音は弾音 [ɾ] であるが、語頭か語中か、また後続する母音によって異なった発音になる。それに対して、中国人学



図 14



図 15



図 16



図 17

習者は側面音 [l] で発音する傾向が強い。そこで、弾音 [r] が発音できるように [tra] [tre] [tro] のように歯茎破裂音 [t] と組み合わせる。[t] は緊張度が高く調音時間が短いため、弾音 [r] が生成しやすい。ただし、日本語には /CCV/ のような子音連続の音節がないため、母音を挟んで [ta'ra] [te're] [to'ro] のように2番目の音節に強勢を置いて練習する。最終語句に意味を持たせれば語句の発音練習にもなる。以下に、そのわらべうたを示す。テレビは頭高型アクセントで「テレ#」との違いには注意が必要である。なお、タラの下線は強勢を置くという意味である。

タラ タラ タラ# タラ タラ たらこ#  
テレ テレ テレ# テレ テレ テレビ#  
トロ トロ トロ# トロ トロ ころ (おおとろ)#

### 2.6.1. 「ナ」「ラ」のわらべうた

語句調査リストでも同様の結果となっている。プリントのわらべうたを読ませると、「ナ」行「ラ」行ともに問題なく発音するが、音声提示のみでは、「ナ」行「ラ」行を混同してしまう。視覚を通して音声特徴を認識したため、聴覚による音声情報処理が機能しなくなり、聞いただけでは正しい生成ができない。まずは、「ナ」行「ラ」行が混在するわらべうたを音声提示のみで指導してみる。

- ①ラクダは らくだよ だらだらと #  
 だらだら あるいて なくラクダ #

「ラクダは」の「ラ」, 「らくだよ」の「ラ」ともに「ナ」に置き換わっている。わらべうたとは別に「らかなラクダ」という語句を音声提示すると、やはり「ラクダ」が「ナクダ」に置き換わっている。前述したログラム「ナーナーララ」を使い、「ナ」「ラ」の動きが定着するように指導した。

次に、馴染みのない語「がなられる」を使い音声提示のみで聴き取れるかを確認する意味で、以下のわらべうたを使い指導した。

- ②がらがらごえで がなられる #  
 がなられごえは がらがらだ #

「がなられる」の「ナ」「ラ」が逆転して「ガラナレル」に置換わっている。そこで、「ガナ #」のようなポーズを入れたりリズムパターンで始まるわらべうたを、前述した動きを使い練習してみた。

- ③がな # がな # がなられる # がらがらごえで がなられる #

「ガナ」の後にポーズを置くことと「ナ」の動きの相乗効果で発音が安定した。「ナ」「ラ」の弁別が定着するように、以下のわらべうたを用意して練習を行った。

④なだらかに# なだらかに# たなだがつづくよ なだらかに#  
うえした たなだだ なだらかに#

⑤なんだんも# なんだんも# かいだん のぼるよ なんだんも#  
どんどん のぼるよ なんだんも#

④のわらべうたでは、「なだらかな」の「ラ」が「ナ」に置換わり、「ナダナカ」になったが、1度の練習で矯正された。①、②のわらべうたに比べ矯正が容易であった。

⑥ひらがなも# カタカナも# なかなか なれない かなまじり#  
だらだら しないで れんしゅうだ#

「ひらがな」の「ラ」と「ナ」が置き換わり、「ヒラガラ」「ヒナガラ」のように発音しているため、「ナ」「ラ」を誘導する動きを用いて矯正した。

⑦ひろえない# ひろえない#  
こぜにが ばらばら ひろえない#  
さかみち ころがり ひろえない#

「ひろえない」が「ヒノエナイ」に置換わり、「ラ」「ナ」の交替が起きている。「ロ」は調音時間が短いため、摩擦音の音節「ヒ」、母音「エ」に挟まれて調音時間が伸び、結果的に「ナ」になったと推測される。

- ⑧ラザー ラザー ラザーニャ#  
ザーニャ ザーニャ ラザーニャ#  
ザリガニのラザーニャ#  
いっきに もいちど ザリガニのラザーニャ#

⑧では、「ザリガニのラザーニャ」という語句を使い「ラ」行「ナ」行が混在のわらべうたを作成した。レストランのメニューには恐らく出てこない料理名である。「ザリガニ」は意外にも問題なく発音してしたが、「ラザーニャ」は繰り返すごとに変化して、「ナザーリャ」→「ラザーリャ」となり、何度か練習して「ラザーニャ」になった。このわらべうたを提示し練習したのは1年前である。最近指導した学生に出会い、もう一度音声提示してみたが、やはり「ラザーリャ」と置き換えたため一度練習したが、一回で矯正された。「ナ」「ラ」の動作を感覚で覚えていたようである。完全に定着したわけではないので、更なる指導が必要であろう。

### 3. 人工内耳装用児の発音指導・矯正

2019年3月に人工内耳装用児の親御さんから、VT法で発音矯正をしてもらえないかという相談を受け、聴覚障害児教育の専門家とともに面談を行った。大阪府在住ということで、誰がどのように音声指導・矯正をするのか、また、時間と場所をどのように確保するのかについて話し合った。筆者の教え子（大阪在住）と人工内耳装用児の母親に、VT法の理論、実践的な指導・矯正法を教授して、最終的には、二人で子供の発音指導・矯正をしてもらう方向で進めることにした。幼児ということで、母親に甘えてしまうことが多く、自宅での指導は容易ではないようである。子供の発音矯正指導法の研究と実践指導は、研究会（大阪）という形で現在までに4回行っている。

相談を受けた子供は聴覚支援学校に通う4歳児（相談を受けた時点で）人工内耳の手術は幼児の体の負担を考慮して、右耳が1歳5ヶ月、左耳が1歳10カ月と別々に行われている。現在の平均聴力は30～35dBで軽度難聴に準じる聴力レベルである。この聴力では、騒がしい環境での会話の聞き取りが難しくなる（日本コクレアHPによる）レベルである。手術前の聴力は109dBと重度難聴である。参考までに、100dBでは電車が通ったときのガード下、110dBでは2m離れた場所から聞いた自動車のクラクションの音圧である（日本騒音調査による <https://www.skklab.co>）。

人工内耳装用児は、人工内耳を装用して初めて音声言語を耳にするわけであり（音声を振動として知覚している可能はあるが）、聴覚を通して入ってくる音声情報は意味を担った言語音としては捉えられていない。すなわち、人工内耳を装用したからといって、聴能訓練をしなければ、言語音を適切に聞き取り発音できるようになるわけではない。

支援学校では、キュード<sup>(12)</sup>、手話、耳元で話すなどして、人工内耳による聞き取りをサポートしている。しかしながら、軽度難聴は耳で直に聴きとることはできるため、視覚に頼った指導・矯正を行うと、結局は、聴覚の活用が疎かになり、語句の聞き違い、長い語句、文の聞き取りができないなど問題も多い。前述したキュードや手話は、基本的には重度難聴者（児）のためのコミュニケーション手段であり、音声を聞き取れる人工内耳を十分に活用していないことになり、場合によっては、重度難聴者特有の話し方を身に着けてしまう可能性も高い。

支援学校の先生、母親の観察からは、次のような問題が挙げられた。

- 発音した拍数が提示した語より多い。
- 子音が交替する。
- 短文は繰り返せるが、少し長くなると発音が曖昧になるか、または、発音することができない。

上記の問題点を考慮に入れて、発音指導・矯正を行うことにした。

### 3.1. 人工内耳装用児の発音上の問題点

健聴者の日本語学習者に対する発音指導と同様、聴覚を十分に活用し、音声を知識として脳内で理解処理するのではなく、自然な形で正しい発音を獲得するためには、リズムと言葉の記憶の関係を利用すること、発音の緊張・弛緩を体感させるために、身体リズム運動を併用することが発音矯正を容易にすると考える。

発音指導を通して見られた置換えをいくつか紹介すると、

- 「たまねぎ」→「タマゲミ」：後半の2拍で「ねぎ」が「ゲミ」に置換わっている。
- 「ぬる」→「ヌゲ」：「る」が「ゲ」に置換わっている。
- 「さがす」→「サダス」：「が」が「ダ」に置換わっている。
- 「くだもの」→「クダダイモ」：「もの」が1拍増えて「ダイモ」に置換わっている。
- 「かがみ」→「カマミ」：「が」が後続鼻音「ミ」に同化して「マ」に置換わっている。
- 「くるま」→「クウマ」：聴感上「ウ」のように聞こえるが、注意して聞くと接近音の「ラ」に置換わっているのが分かる。健聴児の「ラ」行音の獲得過程でも同様の発音が見られるので、難聴が原因であると断定することはできない。
- 「まぶしい」→「マムシイ」：「ぶ」が「ム」に置換わっている。両唇子音の緊張度は [p] > [b] > [m] であり、これは緊張不足が原因だと思われる。
- 「たべもの」→「タベモモ」：前置する [m] に同化して「もの」が「モモ」に置換わっている。「モノ」の「モ」も「ノ」も共に鼻

子音であり、難聴の場合、間違っって聴き取られる傾向が見られる。

- 「むずかしい」→「ムザシイ」:「カ」が脱落している。「カ」は奥舌の軟口蓋音であり、かつ緊張度が高い。発音が前寄りで緊張度が低い「ムズ」「シイ」に囲まれると、「カ」を発音するために、緊張度を上げなければならず、急激な緊張度の変化に調音器官が追いつかず、結果的に脱落したと考えられる。「しずかな」のような語句でも同様に脱落するのかは確認していないため、今後の課題となる。
- 「おんなのこ」→「オンナココ」:「のこ」が「ココ」に置換わっている。「ナノ」が同化して「ナ」に吸収され、拍数を揃えることと、「コ」の緊張度を保つために「ココ」となったと考えられる。

### 3. 1. 1. わらべうたを用いた発音指導・矯正

本稿では、「たべもの」「たまねぎ」「まぶしい」「むずかしい」「おんなのこ」の5語を取り上げ、わらべうたを作成した。

「たべもの」

ノ# ノ# モノ#

ノ# ノ# モノ#

たべもの ものもの たべものだ#

だいすき くだもの あまいもの#

たべもの のみもの わすれもの#

ポーズを入れたロゴタム「ノ#」を繰り返し、「ナ」で提示した動きを使い、歯茎鼻音[n]の緊張度を定着させる。最後は「～もの」の付く言葉を使い語彙を増やす。3行目からリズムが変化するので、しっかりリズム打ちをすることが大事である。



## 「たまねぎ」

ねぎ ねぎ たまねぎ ねーぎねぎ#  
なみだが でちゃうよ たまねぎさん#

間違いの出た「ネギ」を繰り返して発音を定着させる。「たまねぎ」を「タマゲミ」と言い間違えるのは健聴児にも見られる現象で、難聴が原因なのかは今後の研究課題である。

## 「まぶしい」

まぶ まぶ まぶしい まぶしいな#  
おひさま ギラギラ まぶしいな#  
まぶ まぶ おひさま まぶしいな#

「まぶしい」を「ますみい」と発音する。2拍目「ブ」が3拍目に移動して「ミ」、3拍目「シ」が2拍目に移動して「ス」に変化しており、音連続を一つにまとめる音声情報の処理能力が不足している。キュードで発音指導を受けてきた影響も考えられる。

## 「むずかしい」

ずか ずか ずかしい むずかしい#  
ずかしい ずかしい むずかしい#

脱落した「か」を聴き取ってもらうために、「むずかしい」に繋げていく意味で、まず、「ズカ」を繰り返し、2行目で「ズカシイ」に移行する。発音が前寄りの「ムズ」「シイ」に挟まれた軟口蓋で発音される「カ」は脱落しやすい。「しずかだ」でも同様に脱落するのは確認していないため、今後の課題である。

「おんなのこ」

のこ のこ なのこ# おんなのこ#

あんちゃん のこ のこ おんなのこ#

「ココ」にならないように、「ノコ」を繰り返して発音を強調するのがポイントである。発音練習は単調になりやすいため、例えば「あんちゃん」など、子供の名前を挿入して興味を持続させることも大事である。

### 3. 2. 視覚情報の役割

言語習得には、聴覚と視覚が、状況・時間的コンテキストなどの言語外要素と相互に関連し合っているという全体構造的な考え方が大切である。現在指導している人工内耳装用児は、視覚的に物の形を把握する、物の意味を理解する、音声情報を処理するといった作業が同時に行えず、語句の繰り返しができないことが多い。音を聞かせるだけでも、物を見せるだけでも意味を持つ語句の習得はできない。音を聞くと同時に物の形を把握し、意味を理解してもらう学習が必要となる。

四角いものを提示し、同時に「しかく」と発音し復唱してもらう。次に丸い物も実際に見せて、同時に「まる (い)」と発音し復唱してもらう。

また、色々な大きさの四角、丸い物を使って、これも四角、これも丸い物のように同一物だと認識させ、それらが何に使われるのかとか、何色の四角なのか、四角でなく丸い物が好きだとか、会話を広げていくことが子供の言語習得には重要ではないだろうか。

## 4. 最後に

以上、日本語学習者及び人工内耳装用児に対する発音指導・矯正の実践報告を考察してみた。人間の聴覚（脳）は聞こえたものを理解し発音す

る。その聞こえ方は、健聴者であれば各自の音韻体系、また、聴覚障害者ではその残存聴力に依存している。前提にあるのは、聞こえないものは発音できないという考え方である。もちろん、聞こえない音も、調音方法で生成することは出来るが、2.4.で述べたように正しくフィードバックできなければ正しく聴き取ったことにはならない。これは、日本語学習者が文字情報から音声を認識することと、また、人工内耳装用児がキュードで各音を読み取り発音するのと類似している。

リズムを用いて音声を定着させる「わらべうた」という技法、音声は緊張・弛緩（緊張度）として感じ取るという考えに基づく「身体リズム運動」という技法、対象は異なっても、日本語学習者だけでなく、人工内耳装用児（者）、重度聴覚障害児（者）、脳性麻痺などによる言語障害を持つ人の発音指導・矯正法として十分に活用できると考える。すなわち、人間が本来持つ様々な感覚を活用することである。先日、「中国のカリスマ日本語教師 涙の青春スピーチ」（NHK 2019. 10. 21）という番組で、日本語の発音練習のために「口に紙をはさんで話す」というものがあつた。方法論として支持できない点もあるが、VT法の緊張度という観点からみれば、日本語は中国語より音学的に弛緩した言語である。口を結ぶことで調音器官の筋肉があまり使われず、結果的に発音が弛緩するという、興味深い内容であつた。

#### 《注》

- (1) 「脳が音声言語をどのように聴取・生成するのかといった聴覚の機能とその原理、そこに存在する法則性を追求した」言語理論である言調聴覚論(VTS)の考え方を応用した発音指導・矯正方法である。指導・矯正に際しては、「音声聴取の優先、全体構造的性、音声の伝送体・受容体としての身体、最適要素、リズム・イントネーションの優位性」という5つの原理を基本に実践するとしている。
- (2) 手術により耳の奥などに埋め込んだ部分と、拾った音を耳内に埋め込ん

だ部分に送る体外部（後頭部につけたマイク）から構成されている。マイクで集めた音は、音声処理部で電気信号に変換され、その信号がケーブルを通り、送信コイルを介して耳介の後ろに埋め込んだ受信装置へ送られる。送信コイルは磁石で頭皮を介して受信装置と接している。受信装置に伝わった信号は蝸牛の中に埋め込んだ電極から聴神経を介して脳へ送られ、音として認識される。両耳とも聴力が90dB（純音聴力検査）以上で補聴器使用でも会話が難しい場合に使われる。

「人工内耳は、有効性に個人差があり、手術直後から完全に聞こえるわけではない。人工内耳を通して初めて聞く音は、個人により様々であるが、本来は機械的に合成された音である。しっかりハビリテーション（引用文ではリハビリテーションとあるが、中途失聴ではないので、この用語を使用する）を行うことで、多くの場合は言葉が聞き取れるようになる」（耳鼻咽喉科学会2019による）としている。すなわち、人工内耳を装着して直ちに健聴者のように音声を聞き取り、各音を弁別できるわけではなく、発音訓練が必要なのである。

- (3) 言語とは、語彙、音韻、形態、統語といった各構成要素の価値が、言語全体の中に占める位置と役割によって決定される一貫した体系であり、非言語要素と伝達の場面を特徴づける様相を含む全体的な構造である。各構成要素が個別に存在するのではなく相互に関係し合う有機的な構造であるとしている。
- (4) 広義の触覚に相当し、視覚、聴覚、味覚、嗅覚以外の感覚を指す。皮膚（粘膜を含む）感覚と深部感覚のほか、平衡感覚、内臓感覚まで多種多様なものを含む場合もある。身辺空間内で自分の手足の運動、躯幹の姿勢がどうなっているかの認識も含まれる（《日本大百科全書（ニッポニカ）による》）。本稿では、主に手足など部位を動かすときに感じる空間感覚、空間把握を意味し、VT法では、身体リズム運動を説明する場合に非常に重要な感覚と捉えている。
- (5) *Système Universel d'Audition Guberina*の略で、VTSの原理に基づき製作された音声訓練機器である。現在はTMS98と呼ばれ、拓殖大学木村研究室に1台設置されている。様々な電子音響フィルターが組み込まれており、音質に影響する周波数特性が細かく調整できる。SUVAGは、フィルター群のセッティング組合せにより、次のような聴取法が可能である。
  - ①各音の最適要素を選択的に強調し各音の特徴を際立たせる。
  - ②低周波数帯域のみを通過させてプロソディの聴取に役立てる。
  - ③会話領域の周波数（およそ300Hz～3000Hz）をカットして母語干渉を排

除する。

- ④各音の最適周波数帯域を網羅した一般ラインを用いて、各言語の音声的特徴を際立たせる。
- (6) 音声は振動としても知覚されるという考えに基づいて、音声を機械的な振動に変換し、聴取・生成できるように考案された機器。単音の無声・有声の弁別、母音の無声化、特殊音素などを振動として体感することができる。
- (7) 身体の動きを、重力が強いか弱いか、空間が直接か間接か、時間が急か緩かに分け、それぞれの組み合わせを八つの動きに表したものである。例えば、重力が強く、空間が直接で、時間は急の運動は「片手で机をはたくように打つ」であり、[t] の発音に適している。VT 法では、これらの動きを「身体リズム運動」の基本形として、発音指導に役立てている。
- (8) リズムグループ内における複数の拍の配置関係に基づいて形成されるパターンを指す。特に、特殊拍を含む語句の聴取・生成の説明に有効な考え方である。
- (9) ある言語の音韻体系における各音素相互の類似と相違の要素を利用した発音指導・矯正の一方法である。誤った発音に不足している要素を誇張して提示し、正しい発音に導くというものである。
- (10) 一般に2拍子、3拍子、4拍子などの音楽リズムに用い、手を打ってリズム感覚を養う方法である。本稿では、一つにまとまったリズムグループ（多くはフットのような2拍のまとまり、又は4拍のまとまりを基本とする）や語句を、タクトを振る動作でリズムを取ることを意味する。
- (11) 「1つの意味的まとまりを持った語の集まりで、一息で発音されます。従って、語と語の間にポーズはありません。1つの語が1つのリズムグループを作ることもありますし、1つの文が1つのリズムグループを作ることもあります」(<https://cadistance.com/phonetik>) とあるが、実際には意味的に区切られていなくても、またポーズはないが心理的に区切りを入れて一つのまとまりになるものを、本稿ではリズムグループと定義する。
- (12) 話しことばを視覚化するツールで、口の形で母音を、手の形や動きで子音を表すキューサインを出し、その組み合わせで、日本語の音を表す方法である。唇の動きでは同じように見える単語を視覚的に識別し、読み取ることができるようになる。
- ([https://crd.ndl.go.jp/reference/detail?page=ref\\_view&id=1000188927](https://crd.ndl.go.jp/reference/detail?page=ref_view&id=1000188927) による)

### 参考文献

- 我妻敏博 (2013) 『難聴児の言葉の学習・子育て・難聴理解 難聴児をお持ちの親御さんへ』 田研出版
- 山崎英則編 (2003) 『教育用語辞典』 ミネルヴァ書房
- 赤木浩文, 古市由美子 (2010) 『毎日練習! リズムで身につく日本語の発音』 スリーエーネットワーク
- 石川圭一 (2005) 『ことばと心理——言語の認知メカニズムを探る——』 くろしお出版
- NHK 放送文化研究所 (2000) 『NHK 日本語アクセント辞典』
- 小熊利江 (2008) 『発話リズムと日本語教育』 風間書房
- J.W. カード / N. マルティノヴ (1995) 「発話の刺激と矯正に用いられる音声リズム」 『話しことば指導の技法』 第三書房 pp. 1-22
- 川口健一 (2001) 『CD エクスプレスベトナム語』 白水社
- 鹿島央・橋本慎吾 (2000) 「日本語韻律の語レベルでの特徴について——北京語話者について——」 『日本語・日本文化論集第8号』 名古屋大学
- 鹿島央 (2002) 『韻律表示による音声教育試論』 「日本語・日本文化論集 第10号」 名古屋大学
- 河野守夫 (1992) 「話しことばの認識と生成におけるリズムの役割」 文部省科学研究費補助金研究成果報告書
- 河野守夫 (1997) 「リズムの知覚と心理」 『アクセント・イントネーション・リズムとポーズ』 三省堂
- 喜多山幸子 (2007) 『ニューエクスプレス中国語』 白水社
- 木村政康 (1997) 「促音の一指導法 —— わらべうたリズムの活用 ——」 『日本語紀要』 第7号 拓殖大学留学生別科 pp. 49-69
- 木村政康 (1998) 「わらべうたリズムを活用した長音指導教材」 『拓殖大学語学研究』 第88号 拓殖大学言語文化研究所 pp. 211-262
- 木村政康 (2000) 「わらべうたリズムを活用した撥音の指導法」 『拓殖大学日本語紀要』 10号 拓殖大学留学生別科 pp. 17-28
- 木村政康 (2001) 「音声教育法——VT法の理論を応用して——」 『言語とコミュニケーション』 拓殖大学言語文化研究所 pp. 45-64
- 木村政康他 (2002) 「VTS 入門」 NPO グベリナ記念ヴェルボトナル普及協会
- 木村政康 (2004) 「中国語母語話者における日本語「ラ」行子音の聴取・生成の問題点と解決法」 『日本語・日本文化を核とした異文化接解ならびに交流に関する対照研究』 拓殖大学言語文化研究所
- 木村政康 (2010) 「わらべうたリズムを活用したアクセントの指導——頭高型ア

- クセントを中心に——』『拓殖大学言語学研究 122 号』拓殖大学言語文化研究所 pp. 79-99
- 木村政康 (2015) 「日本語学習者のための工学系専門用語の発音指導——中国語母語話者における縦断的研究——」『拓殖大学言語学研究 133 号』拓殖大学言語文化研究 pp. 25-60
- 日下四郎訳『ラバン・ルドルフ』(2006) 大修館書店
- 串田真知子 (1995) 「自然な日本語音声への効果的なアプローチ: プロソディーグラフ——中国人学習者のための音声教育教材の開発——」『日本語教育』86 pp. 39-51
- シュミット・ブランカ (1984) 「音楽的刺激」『言聴覚論研究シリーズ第 7 巻』上智大学聴覚言語障害研究センター
- グベリナ・ベタル (1993) 「全体構造視聴覚方式 (サンクルー・ザグレブ法式) の理論的基礎」『調聴覚論研究シリーズ第 20 巻』上智大学聴覚言語障害研究センター
- グベリナ・ベタル (1996) 「外国語学習の最適条件」Sophia Linguistica No. 40
- グベリナ・ベタル (2012) 『ことばと人間 聴覚リハビリと外国語教育のための言語理論』上智大学出版
- 窪菌晴夫・本間猛 (2002) 『音節とモーラ』研究社
- 国際交流基金『音声を教える』(2009) ひつじ書房
- 坂本真一, 藍原郁 (2016) 『「音響学」を学ぶ前に読む本』コロナ社
- 杉藤美代子 (1994) 『日本人の声 日本語音声の研究』和泉書院
- 杉藤美代子 (1996) 『日本語の音 日本語音声の研究』和泉書院
- 杉藤美代子 (1999) 『教育への提言 日本語音声の研究』和泉書院
- 城間将江・氏田直子他 (1996) 『人工内耳装用者と難聴児の学習』学苑社
- 鈴木・チャンタマリー (2002) 『CD エクスプレスラオス語』白水社
- 谷川俊太郎 (2005) 『わらべうた』集英社 第 16 刷
- 千島英一 (2010) 『CD エクスプレス広東語』白水社
- 角田晃一 (2015) 『声帯トレーニング』メディカルトリビューン
- 鶴谷千春 (2008) 『第二言語としての日本語の発音とリズム』溪水社
- 戸田貴子 (2003) 「外国人学習者の日本語特殊拍の習得」『音声研究』7 巻 2 号 日本音声学会
- 友寄隆哉 (2017) 『日本人のためのリズム感 トレーニング理論』リットーミュージック
- 樋口桂子 (2017) 『日本人とリズム感』青土社
- 松崎寛, 河野俊之 (2018) 『日本語教育よくわかる音声』アルク

- 水野潔, 鈴木玲子 (2000) 『CD エクスプレスタイ語』 白水社
- ラバン・ルドルフ (1985) 『身体運動の習得』 第二版 (神沢和夫訳) 白水社
- ロベルジュ・クロード (1982) 「言調聴覚論による調音時の緊張性——その紹介と考察——」 『言調聴覚論研究シリーズ第5巻』 上智大学聴覚言語障害研究センター
- ロベルジュ・クロード (1995) 「聴き取りと発話障害」 『言調聴覚論研究シリーズ第23巻』 上智大学聴覚言語障害研究センター
- ロベルジュ・クロード他 (2002) 『ヴェルボトナル法の基礎——身体運動——』 言調聴覚論研究シリーズ第31巻 関東学園ヴェルボトナル研究所
- 山崎英則編 (2003) 『教育用語辞典』 ミネルヴァ書房

(原稿受付 2019年11月7日)



〈論 文〉

# 日本語学習者の形式スキーマ形成を 目指したライティング指導

— 文章構造分析タスクを用いた授業実践から —

中 村 かおり

## 要 旨

アカデミック・ライティングの指導では、読み手を意識してわかりやすく文章を書く自律した書き手の育成が求められる。自律した書き手となるには、自らも批判的かつ客観的な読み手となり、読みを通じて意識的に形式スキーマを形成し、ライティングに転用させる訓練を重ねることが必要だと考えられる。そこで本研究では、まず、日本語学習者を対象に、文章構造にかかわる形式スキーマの形成を目指し、複数の文章の構造分析タスクを中心とした授業の実践を行った。その上で、学習者が実践の前に書いた文章と、実践後に書き直した文章を比較し、学習者の書き直し意図を分析することで、文章構造分析タスクからどのような形式スキーマが形成されるかと、それらのライティングへの転用の実態を調査した。その結果、実践後には書き直された産出物の質も上がっており、段落や構成などへの意識づけが行われ、実践を通じて形成された形式スキーマがライティングの質の向上に影響していることがわかった。これらから、形式スキーマの形成に、文章構造分析タスクを通じた形式の意識化が有効であることが示唆された。

キーワード：アカデミック・ライティング、自律した書き手、読みとの連携

## 1. はじめに

アカデミック・ライティングにおいて、初めて書く型の文章であっても、読み手にとってわかりやすい構成を考え、それに沿って文章を構築する力は、自律した書き手にとって必要不可欠なものである。そこで、そのような書き手を育てるためのライティング指導への示唆を得るために、本研究は日本語学習者を対象に、文章の構造や形式に着目させた読みとの連携活動を通じて、日本語の文章スキーマがどのように形成され、転用されるかを調査することを目指す。

本稿では、まず研究の背景として、アカデミック・ライティングの問題点を指摘し、指導法として文章構造分析タスクを用いる意義について述べる。次に、授業実践の概要について説明し、学習者が書いた産出物とその書き直しの比較からどのような形式スキーマが形成され、ライティングに転用されたかを報告する。そして、それらの結果について考察した上で、今後のアカデミック・ライティング指導に向けての提案を試みる。

## 2. 研究の背景

### 2.1 アカデミック・ライティング指導の問題点

レポートや論文などのアカデミック・ライティングは、学習者にとって大学での学力の評価を得るためだけでなく、社会に出てからも役立つアカデミック・スキルである思考力や分析力、表現力を身につけるためのものとして重要だとされている（文部科学省, 2008）。そこでは、自律した書き手となること、すなわち、書く目的に応じて自らの考えを論理的にまとめ、読み手に伝わるように表現を考えながら書き、さらに書いた文章を自分が読み手となって批判的に読み、推敲して書き上げていくことができる

人材の養成が求められている。

しかし、実際に学生が書く文章には多くの問題点が見られる。思考の問題（内容、問題提起、論理性等）、文章構成の問題（序論・本論・結論、パラグラフのまとめ方等）、表現の問題（日本語、レポート形式等）、情報リテラシーの問題（不適切な引用・盗用等）等、さまざまな課題が指摘されているが（宮原, 1998, 二通, 2001, 村岡, 2010 等）、すべての学習項目に対してきめ細かく指導を行うことは困難で、自律した書き手が十分育っているとはいいがたい。これらの問題は日本人学生にも留学生にも共通して見られるとされているが（二通, 2001）、日本語学習者は言語能力の問題もあるため、日本人学生以上に丁寧な指導が求められる。

このように、日本語アカデミック・ライティングは高等教育機関において重要であるがゆえに、多くの学習項目について課題が指摘されている。それにもかかわらず、教えるべき内容やその方法についてのガイドライン等はなく、その指導法は確立されていない。また、専門の従事者がいる機関はまだ少なく、時間数や位置づけは教育機関によって多種多様で、教授内容もライティング指導の担当教員に任されている。そのため、多くの教育現場では、学習者が書かなければならないレポートなどの型をもとに、報告文や意見文といった文章型を提示し、それに沿って書かせるという指導法が一般的となっている（大場・大島, 2016）。その文章型も様々であるが、例えば、脇田（2017: 11）では「論文／レポート〈A 説明型・B 論証型（賛否型・問題解決型）・C 調査型〉」のように分類されており、それぞれの型の文章構造や特徴などを解説し、それに沿って書かせるという方法が採られている。

しかし、大場・大島（2016）は、これらの型では専門ライティングには不十分で、より細かい分類が必要だとしている。また、杉田（1997）も、専門領域により構造的要素は異なるため、専門性への配慮が必要であるとされている。一方、類型に注目させすぎることによって、どのような内容の文章で

あっても習った型で書こうとするという問題も指摘されている。井下（2008：42）は、「類型に特有の特性を見出すという点が注目されると、その型に当てはめて決めつけてしまう傾向や、中間型・移行型を無視してしまう傾向」が問題であるとしている。

このように、従来の文章型を示す方法はさらなる細分化が必要であると考えられるが、1つの文章型を理解して書く過程には相応の時間がかかるため、限られた時間内に専門に応じて十分な型を提示していくことは困難であると言える。したがって、型を細分化して提示するという指導法には限界があると考えられ、より包括的な新たな方法が求められる。

## 2.2 文章構造に関する形式スキーマ形成の重要性

アカデミック・ライティングでは、専門分野や研究手法に沿った形式でレポートや論文を書くことが必要であるが、その基礎として、基本的な表現やアカデミック・ライティング一般の構成、パラグラフの作り方、論拠となる客観的データの提示等、専門分野を超えて共通するアカデミック・ライティングの土台となる項目もある（佐藤, 2006）。これらの基礎的なライティングにおいて学習者にとって最も問題となるのは、文章の論理構造であるとされている（村岡他, 2007）。

文章構造と、それらをどう捉えるかに関しては、日本語に限らず、英語でのライティング指導においても多くの研究が行われている（杉田, 1997, 吉岡, 2015 等）。井下（2008）、秋田・久野（2001）は、文章構造を示すだけでなく、それらを学習者に意識させる方法を認知心理学の観点から示し、ただ提示された枠組みに従って書くのではなく、自分自身の読み方を認知した上で、意識的にストラテジーを習得していく必要性について述べている。

また、杉田（1997）は、形式段落を積み上げて書かせる方法の限界に触れ、むしろ構造的要素を手がかりに形式段落につなげるアプローチの重要

性を述べている。そして、このアプローチは学習者に対して、読み手として書き手の意図を読み解き、かつ書き手としてどう表すかを指導する上でも有効であるとしている。

そこで提案されているのが、スキーマ形成によってライティングスキルの習得を促す方法である（村岡, 2014 等）。ライティングにおけるスキーマとは文章に関わる知識の総称で、構造や表現にかかわる「形式スキーマ」と、背景知識など内容に関する「内容スキーマ」とに分類される（Carrell, 1987 : 461）。大学に入学してから日の浅い学習者はレポートや論文の文章構造や形式等に慣れていないため、アカデミックな文章の形式スキーマの形成が必要だと考えられる。形式スキーマは、複数の異なるタイプの文章に触れることでそれらに共通する項目への気づき生まれ、アカデミック・ライティングの特徴や注意点についての知識が蓄積される過程で、徐々に形成されていくと考えられる。

そして、そうした構造や形式に関する形式スキーマの形成は、アカデミック・ライティングにとどまらず、より広い分野のライティングにもつながることが期待される。学習者は、大学における基礎的なレポートのみならず、将来的には、専門分野でのレポートや社会に出た後の業務報告書や推薦書など、それまで書いたことのない型の文章を自力で書かなければならない可能性があると予想される。その場合には、自律した書き手として、自分自身で適切なサンプルを探し出し、そこから要素を抽出して再構築して書かなければならない。つまり、自分自身が知っている型にあてはめて書くのではなく、新しい型の文章であっても、自ら構造を分析し、特徴的な形式について整理し、それをもとに書くことが求められる。したがって、今後のアカデミック・ライティングの指導において目指すべき方向性として、持っている形式スキーマを活用しながら、文章の構造的要素を分析し、それに沿って自ら再構築していく力の養成が必要だと考えられる。

### 2.3 文章構造分析タスクを用いる意義

形式スキーマに着目した指導に関する先行研究において、代表的なものに村岡（2010, 2014）がある。村岡（2014）は、文章構造をはじめとする「研究や論文に関するスキーマ」（以下、論文スキーマと略述）の形成がライティングには欠かせないため、モデルとなる文章を読むことを含めたスキーマ形成が重要であるとしており、その実践を行っている。村岡他（2007, 2009）では、博士課程在籍者らの留学生を対象に、レポート等のアカデミックな文章を用いて、論理性や特徴的な表現形式について分析させる課題を行い、その有効性を検証している。これらはすでにレポート等を書いている留学生にとっては、論文スキーマをより強固に形成し、説得力のある文章を書くために有効な指導法であると考えられる。

しかし、上記の実践は学部での学習を終えた留学生を対象としているため、文章の型を理解していることを前提として、論理性や論文の構造に関して注目をさせる実践となっている。しかし、これからレポートを書くこととする初年次レベルの学習者を対象とする場合には、そのまま実践することは難しく、論理性や表現形式よりもさらに基礎的な文章全体を捉える指導が必要だと考えられる。そこで、本研究では、基本的な項目の一つとされる文章構造に関する形式スキーマの形成を目指し、文章構造分析タスクを用いた実践を行う。

文章構造分析タスクとは、まず、文章に型があることを意識させること、そして、それらの型に共通する部分と、文章の種類や目的によって異なる部分があることを理解させることを目指したもので、各パラグラフの文章中の役割や位置づけを分析し、パラグラフの機能や役割を言語化（以下、ラベリング）した上で、文章の構造を考えさせるというタスクである。その後のライティングでは、その構造をもとに自分の文章として再構築させ、全活動を通して文章型やパラグラフに関する形式スキーマの形成

を目指す。これは、与えられた文章を読んで分析し、要約してまとめ直すという「アウトライン分析→再構築／文章化」の後、自分の文章として構造を組み立てて書かせる「アウトライン作成→構築／文章化」というように、読みによる文章分析においても、書くという産出においても、構造に注意を向けさせる流れとなっている。このような学習過程により、文章構造をより柔軟に意識化し、未知の型の文章であっても自ら分析して、再構築につなげる力の養成が期待できる。

さらに、文章構造分析タスクによってスキーマ形成を進めるためには、文章を意識的に分析し、メタ的に認知する必要があるが、その方法として、池田・館岡（2007）が提唱したピア・リーディングを取り入れたい。これは、学習者同士が対話によって協調しながらリーディング課題に取り組むという協働学習の一形態である。この方法は学習者同士の人間関係や活動に臨む意識によって効果が分かるとされるため、進め方に工夫が必要ではあるが、外からは見えにくいインプット（読み）を対話やライティングによってアウトプットさせることで可視化できるため、読解ストラテジーの習得、およびスキーマ形成の過程を観察するには効果的な方法であると考えられる。

以上から、本研究では、文章構造に関する形式スキーマの形成を目指し、文章構造を分析し、抽出された構造にしたがって、文章を再構築するという文章構造分析タスクの実践を試みる。活動にはピア・リーディングの手法を取り入れ、読み方や書いたものへの評価を学習者同士で共有し、それぞれの理解を言語化させる。このような実践を通して文章構造に関する学習者の形式スキーマが形成されれば、ライティングにおいて特に構造面での質が向上すると考えられる。

## 2.4 アカデミック・ライティングで物語文を扱う意義

本研究で分析対象とする文章に、説明文や論説文<sup>(1)</sup>だけでなく、物語

文を用いる意義について述べる。まず、文章構造を意識し、それらを分解して要素をつないでいく訓練には、慣れ親しんだ物語文の構造を利用するのが効果的だと考えられるためである。レポートや論文にはいくつかの大きな型が見られるが、物語文にも型があるとされる。物語文の中でも中心的な型の一つが、設定を示した後、問題（敵の出現・病気・味方の死等）が発生し、その後、苦難を乗り越えながら解決していくというものである。このような物語は問題解決型の文章構造で、論証型の文章と同様の要素を持つとされる（小方他, 1996, 三森, 2013）。欧米をはじめ世界の多くの国々では言語技術（Language Arts）教育が幼少期から行われ、このような物語文から文章の構造や表現形式を学びはじめ、学年が上がるにつれ、対象となる文章のタイプを徐々に論理性の高いものへと広げていく言語教育が一般的であるという（三森, 2013）。これらから、文章の型を分析するという目的において、物語文は日本語学習者にとっても理解しやすいものであると言える。

次に、学習者のレディネスの問題がある。大学に入学したばかりの初年次の学習者の中には、レポートを読んだことも書いたこともない者もいるだろう。そのような学習者に、初めて読むタイプの文章を理解し、分析し、さらにその型に沿って文章を再構築させることは、スキーマ形成を目指すという点からは、負担が大きいと考えられる。

また、学習者は、レポートだけではなく、時には奨学金申請等の志願理由書や、就職活動のための自己PR等、さまざまな文章を書いていかなければならない。そのような多様な文章について、文章型をもとに教師が一つ一つ指導することは現実的ではない。学習者自身で自分自身が書こうとする文章について、サンプルとなる文章を探し出し、既に知っているタイプの文章と読み比べながら、特徴的な構造や形式等を見極められるように指導していくためにも、幅広い文章を扱うことに意義があると思われる。

以上から、本研究では、あらゆる文章には種類に応じた文章型があるこ



とへの理解を促し、文の要素から再構築するという感覚を養うためにも、分析対象となる文章の一部に物語文を用い、その構造を論説文等と比較することで文章の型やその違いについての意識化を図ることを目指す。そして、その実践から学習者の形式スキーマにどのような変化が起こるかを観察する。

### 3. 本研究の目的と研究課題

以上を踏まえ、本研究は、日本語学習者を対象に行った文章構造分析タスクを中心とした実践によって、どのような形式スキーマが形成されるか、そしてそれらがライティングにどのように転用されるかを検証し、その結果から、アカデミック・ライティングの能力向上につなげる指導法を提案することを目的とする。仮に文章構造分析タスクにより、産出物の質が向上すれば、ライティングへの効果がある可能性が認められる。また、振り返りで構造やパラグラフなどへの言及が見られれば、意識も高まったものと考えられ、その場合、形式スキーマが形成されたと推測できる。そこで、以下の3点を本研究の課題とする。

研究課題1：文章構造分析タスクを用いた授業実践によって、学習者の産出物の質はどのように変化したか。

研究課題2：文章構造分析タスクを用いた授業実践によって、学習者の文章に対する意識はどのように変化したか。

研究課題3：学習者の産出物の質と文章に対する意識はどのように関連するか。

## 4. 文章構造分析タスクを用いた授業実践

### 4.1 授業実践の概要

授業実践では文章構造にかかわる形式スキーマの形成を目指し、異なる種類の文章を用いて文章構造分析タスクを複数回行った。そして、実践前後の学習者の産出物（プレ課題・ポスト課題）の比較、およびポスト課題における書き直しコメント（以下、コメント）およびポストアンケートから見た意識変化から、どのような形式スキーマが形成されているかを検証した。

#### (1) 対象者と時期

対象者は日本国内の日本語教育機関に在籍する日本語学習者のうち、クラス分け試験によって同じレベルのクラスに配属された13名である。日本語のレベルは日本語能力試験N2程度で、漢字系学習者4名、非漢字系学習者9名である。

実践は2019年4月から7月にわたり、1コマ90分で全15回の作文授業の時間を使って行った。

#### (2) 材料

実践で扱う文章タイプは、はじめに物語文、次に論説文とし、それぞれの文章で、パラグラフと構造に意識が向くような課題を取り入れた。

物語文には、昔話である「うば捨て山」「シンデレラ」「三人の小僧」を材料として用いた。いずれも、「人物・時代設定→課題の出現→展開1（課題解決の試み）→展開2（課題解決の試み）→展開3（課題解決の試み）→山場→結末」といった同様の型が7つのパラグラフで示されるものである。その後、6コマのコマ漫画<sup>(2)</sup>も分析およびライティングの教材として

用いた。

論説文には、課題としての問題提起があり、その解決策が根拠とともに示されている文章を用いた。テーマは、「高齢者支援に求められること」「言葉の役割」<sup>(3)</sup>「水はなぜ大切か」「睡眠時間」<sup>(4)</sup>である。

ライティング課題には、物語型として、物語の再話および要約、コマ漫画の構造化および文章化、「自分物語」、論説型として、プレ課題およびポスト課題である「小中学校への児童生徒のスマートフォン持ち込みを認めるべきか」、大から小への説明順序に注意を向けさせるための「展開図の説明」と「国旗の説明」、段落と中心文に注目させるための論説文の要約、そして、自由課題の「私の考えるSDGs」を用いた。

### (3) 手続き

実践前にレディネスについて知るために、初回にライティング経験および学習経験についてのプレアンケートを行った。その後、プレ課題「小中学校への児童生徒のスマートフォン持ち込みを認めるべきか」について自由に文章を書かせた。15回目のポスト課題では、学習したことを踏まえてこの文章を書き直した上で、書き直した理由についてコメントを書かせた。さらに、スキーマに関わるメタ認知を把握するために、ポストアンケートを行った。具体的な授業の流れは表1の通りである。

まず、文章構造分析タスクによって、パラグラフの機能や役割の言語化（以下、ラベリング）とそれらをつなげた構造分析を行う（2回目）。次に、その構造の骨組みをもとに物語の再話や要約をさせ（3回目）、その後、自由課題に向けて骨組みとなるアウトラインを作成した上で、学習者それぞれの文章を書かせるという課題を課した（4回目）。

分析タスクなどの活動はソロから始め、その後ピア・リーディングなどのグループワークで相互に言語化し、全体で構造やパラグラフに関する学習のポイントを共有した後、ソロで書かせた。ラベリングと構造化が進ま

ない場合は教師が着目点を与えるなどして方向付けを行うが、一方的に指導するという形式は取らないようにした。このような一連の流れの授業を、物語文（2-5回）と論説文（6-11回）を題材に1サイクルずつ行った後、最後にどのような型でもよいとして「私の考えるSDGs」という題目で自由に文章を書かせた（12-14回）。

以上の実践によって、文章構造やパラグラフへの意識化がはかられた学習者はポスト課題で構造やパラグラフについての修正を行うと推測される。そして、文章構造やパラグラフへの意識化は文章の質の向上に役立つことが期待される。

表1 実践授業の流れ

回	活動	学習のポイント
1	プレアンケート／プレ課題	—
2	物語文構造分析タスク	物語文の構造・ラベリングの意識化
3	物語文構造分析タスク・再話	物語文の構造の意識化・再構築
4	物語文ライティング	物語文のアウトラインの構築／文章化
5	物語作文ピア・リーディング	物語文の構造・パラグラフの評価
6	論説文構造分析タスク	論説文の構造・ラベリングの意識化
7	説明文ライティング	説明の順番（大から小へ）の意識化
8	論説文トピックセンテンス探索	パラグラフの意識化
9	論説文要約	論説文の構造の意識化・再構築
10	論説文ライティング	論説文のアウトラインの構築／文章化
11	論説文並べ替えタスク	論説文の構造・表現マーカー確認
12 - 14	自由課題	アウトラインの構築／文章化
15	ポスト課題／ポストアンケート	スキーマのメタ認知

## 4.2 分析方法

まず、産出物の質の評価は2通りの方法で、20年以上の教授歴を持つ日本語教師2名で行った。評価方法は以下の通りである。

### (1) 独自評価

評価者それぞれがこれまでの作文評価で行ってきた独自の基準によって評価を行うものである。下位項目なしで「S-A-B-C-D」の5段階評価を行い、分析には評価者2名の判定の平均値を用いた。2名の評価の間での差はすべて1段階であったため、審議なしでそのままの値の平均値を用いた。そのため、2名の評価が「A・B」のように異なる場合は、中間の「B+」とした。

### (2) フローチャート評価

GoodWriting Rater のフローチャート<sup>(5)</sup>を用いた判定で、1点から6点までの評価となっている。フローチャートは4種類あり、ホリスティック評価と、3種類のマルチプルトレイト評価に分かれている（表2）。これには自動評価もあるが、今回の課題文の型を自由形式にしたためか、自動判定ではそれぞれの項目の確信度が低いと判定された。そのため、評価者2名の判定の平均値を用いた。これも評価者2名の評価の差は1点までで、2点以上開くことはなかったため、審議はせずにそのままの値の平均値を用いた。

表2 フローチャート評価の種類<sup>(6)</sup>

評価シート		評価ポイント
ホリスティック評価		細部にあまりとらわれず、全体的印象を重視
マルチプル トレイト評価	A 目的・内容	比較して意見が述べられているかという課題達成およびメインアイデアの一貫性とサポートの妥当性
	B 構成・結束性	順序等の構成意識、パラグラフ意識、序論・本論・結論のマクロ構成、パラグラフ間のつながり
	C 日本語	言語知識（正確さと多様性）とレジスター（適切さ）

プレ課題とポスト課題の質を比較するために、独自評価の分布により大きな偏りがないことを確認した上で、独自評価・フローチャート評価の平均点をもとに分析を行った。そして、コメントからフローチャートの各項目への意識の有無を判断し、それらをライティングの質の変化と比較することで、形式スキーマにどのように影響したかを分析した。

## 5. 実践結果と考察

はじめに、実践前に行ったプレアンケートから学習者のレディネスを見る（資料1）。プレアンケートでは、言語を問わず、これまでにライティング経験のある文章の種類とライティングの学習経験について聞いた。ライティングの種類では、全員が意見文を母語で書いたことがあり、何らかのレポートを書いた経験がある学習者も76.9%いた（表3）。ただし、それには工学系のレポートや高校でのブックレポート等も含まれており、アカデミック・ライティングの基礎知識が共有できていると言えるかは不明である。また、ライティングについての学習経験は、やはり母語での経験

を持つ者が多くいた（表4）。

表3 ライティング経験の割合

	意見文	小論文	レポート	論文
% (人数)	100.0 (13)	46.2 (6)	76.9 (10)	38.5 (5)

表4 ライティングの学習経験の割合

	物語の書き方	レポートの書き方	論理的思考	問い-答え-論拠	パラグラフ	引用方法	文体
% (人数)	76.9 (10)	92.3 (12)	53.8 (7)	30.8 (4)	69.2 (9)	69.2 (9)	53.8 (7)

しかし、学習経験があるということは覚えていても、パラグラフなどの具体的な書き方については「覚えていない」「忘れた」という者が少なくなく、学習経験のある項目であっても、習得につながっているとは限らない可能性が残った。

### 5.1 課題1：文章構造分析タスクによる産出物の質の変化

産出物の評価を独自評価とフローチャート評価の2つの方法で行った。その結果、評価の平均はどちらもプレ課題に比べて、ポスト課題の方が高かった。

まず、独自評価の結果の分布を見ると、プレ課題では、DやD+評価の者がいた一方、A+やS評価はいなかった（表5）。しかし、ポスト課題ではDやD+はなく、A+やSがついており、全体的に評価が上がっていることがわかる。

表5 プレ課題およびポスト課題の独自評価 (人数 /13 人)

	D	D+	C	C+	B	B+	A	A+	S
プレ	2	1	2	2	2	1	3	0	0
ポスト	0	0	2	1	1	3	3	2	1

次に、この独自評価を6点満点に換算したものと、フローチャート評価の平均点を項目ごとに見てみると、いずれもプレ課題よりもポスト課題の方が高くなった(表6)。プレ課題とポスト課題の値を、対応のある  $t$  検定により検証した結果、独自評価 ( $p = 0.007$ ) だけでなく、フローチャートの「ホリスティック」( $p = 0.005$ )、「B 構成・結束性」( $p = 0.037$ )、「C 日本語」( $p = 0.002$ )において有意差が認められた ( $p < 0.05$ )。しかし、「A 目的・内容」( $p = 0.086$ ) に関しては有意差は認められなかった。

ポスト課題では、独自評価と「ホリスティック」という全体的な評価に伸びが見られたが、中でも「B 構成・結束性」「C 日本語」に関して、評価が高くなっている。まず、「B 構成・結束性」については、タスクにより文章構造へ意識が向けられた結果、パラグラフや文章の構成の書き直しが増え、またそれらが効果的だったと考えられる。「C 日本語」については、3か月弱の学習期間を経ているため、伸びているのは当然であるが、それ以外にも文体への意識が強化されるなどレジスターの面でも質の向上が見られた。これは、ピア・ラーニングで学習者同士でも気づきやすいポイントであるため、協働学習でのフィードバックによる効果であると考えられる。

一方で、「A 目的・内容」に関しては、平均値は上がっているものの、統計上の有意差は見られなかった。今回のタスクでは構造面に注目させたことが、論理性や独自性、課題達成度などの内容面に関する学習機会は少なかったため、書き直しの際に意識が向かなかったか、書き直しの方法がわからなかったためだと思われる。



以上の結果から、本研究の授業実践によって、課題の質は独自評価だけでなく、フローチャートの「ホリスティック」、「B 構成・結束性」、「C 日本語」において伸びており、実践の効果があつたことが示唆された。

表 6 プレ課題およびポスト課題の評価平均点（/6 点）

	独自評価	フローチャート評価			
		ホリスティック	A 目的・内容	B 構成・結束性	C 日本語
プレ平均 (標準偏差)	3.63 (0.900)	3.31 (1.064)	3.62 (1.131)	4.15 (2.266)	3.46 (1.103)
ポスト平均 (標準偏差)	4.38 (0.933)	4.08 (1.243)	4.19 (1.189)	5.00 (1.291)	4.27 (1.484)
差	+0.75	+0.77	+0.57	+0.85	+0.81
<i>p</i> 値	0.007*	0.005*	0.086	0.037*	0.002*
<i>t</i> 値	-3.255	-3.438	-1.865	-2.352	-4.029

\* $p < 0.05$

本研究では、先述したように、読みから「アウトライン分析→再構築 / 文章化」を行い、自分の文章を書く「アウトライン作成→構築 / 文章化」という流れで、物語文と論説文についてそれぞれ 1 サイクルずつ行った。プレ課題、自由作文、ポスト課題では型のモデルを決めず、どのような型でもよいとした。その結果、提出された文章は、エッセイのようなものからレポート形式のものまで、学習者自身の書きたい内容に合わせて自由に書かれたものであった。そして、プレ課題の書き直しであるポスト課題で大きく構造を変えた学習者は 1 名しかおらず、大半はプレ課題に類似した構造の文章であった。それにも関わらず、全体的に評価が上がった原因について、ポスト課題のコメントにおける学習者の意識変化から考察する。

## 5.2 課題2：文章構造分析タスクによる学習者の意識の変化

ここでは、ポスト課題のコメント（例：図1）から、学習者の意識変化を見る。ポスト課題を書いた後、右側にどのような意図で修正したかについてコメントを書かせた。それらを内容別に分類し、その項目に言及した学習者の割合を以下に示す（表7）。各項目はフローチャート（表2）の分類に沿って記した。

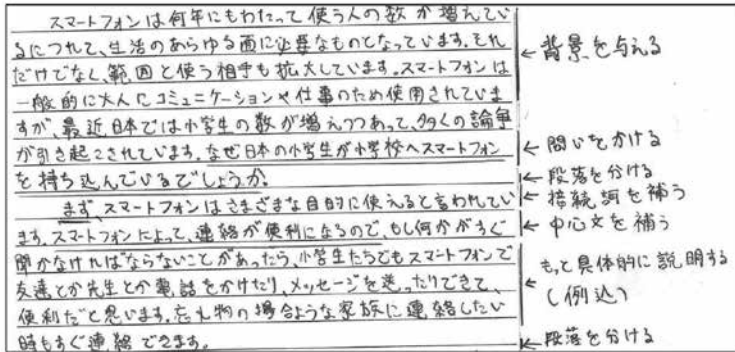


図1 ポスト課題での書き直し・コメント例

コメントで最も多かったのが、「B構成・結束性」の「支持文」の追加（69.2%）で、例や根拠など、中心文に対する詳しい説明を補足したものであった。次に多かったのが、「ホリスティック」評価の「意見」（46.2%）と、「C日本語」の「語彙」（46.2%）であるが、1名を除いて重なりがなかった。つまり、「意見」に言及した学習者は、書き直しているにもかかわらず「語彙」に関するコメントがなく、反対に「語彙」に言及した学習者は「意見」について触れていなかった。したがって、注目する点に個人差があると推察される。

表7 ポスト課題書き直しコメントの分類

フローチャート	コメント項目				延べ数
ホリスティック % (人数)	意見 46.2 (6)				6人
A 目的・内容 % (人数)	問いの提示 7.7 (1)	背景・問題説明 30.8 (4)	論理性 7.7 (1)	わかりやすさ 7.7 (1)	7人
B 構成・結束性 % (人数)	パラグラフ 30.8 (4)	序論・本論・結論 38.5 (5)	中心文 23.1 (3)	支持文 69.2 (9)	21人
C 日本語 % (人数)	文体 23.1 (3)	接続詞 23.1 (3)	文法 30.8 (4)	語彙 46.2 (6)	16人

フローチャートごとの延べ人数を見ると、「B 構成・結束性」が最も多く 21 名であった。これはタスクにより意識化されており、かつ書き直しに反映させやすい項目であったためと考えられる。また、「パラグラフ」を意識して書き直した人は、同時に「中心文」または「支持文」についても書き直しており、構成に関して複眼的に見る意識が高まったことがうかがえる。反対に、「A 目的・内容」の問いや論理性は言及した延べ人数が少なく、意識化そのもの、あるいはその部分の書き直しが難しいことが示唆された。

また、それぞれの項目の意識化は、プレアンケートで聞いたライティング経験や学習経験とは、特に関連が見られなかった。引用方法 (69.2%)、論理的思考 (53.8%)、文体 (53.8%) についての学習歴があると回答した学習者であっても (表 4)、ポスト課題での書き直しやコメントは見られなかった。したがって、学習歴と実際に書けるかどうかは、必ずしも一致しないことが明らかになった。

### 5.3 課題3：学習者の産出物の質と意識との関係

次に、ポスト課題に関して、各項目の質と、書き直しの際に意識されたかどうかとの関連性を見る。学習者が書いたコメントの種類とフローチャートの各項目とを照らし合わせ、これらの評価に関わるコメントの有無によって項目別に2つのグループに分け、それぞれの質がどのように変化したかを整理した(表8)。ただし、「C日本語」では、「文法」や「語彙」を含めると、全員が日本語に言及していたため、レジスターや構成に関わる「文体」と「接続詞」に絞って質との関連性を見た。

表8 書き直しコメントの有無と評価平均点 (6点満点・N=13)

言及の有無 平均値	ホリスティック 〈意見〉		A目的・内容 〈問い・構成・意見の2項目〉		B構成・結束性 〈パラグラフ・構成〉		C日本語 〈文体・接続詞〉	
	プレ	ポスト	プレ	ポスト	プレ	ポスト	プレ	ポスト
言及あり (標準偏差)	3.0 (0.91)	4.2 (0.62)	3.5 (1.15)	4.7 (1.14)	3.7 (1.48)	5.4 (0.69)	3.7 (1.08)	4.5 (1.41)
差(人数)	+1.2 (n=6)		+1.2 (n=6)		+1.7 (n=7)		+0.8 (n=5)	
言及なし (標準偏差)	3.5 (0.92)	4.0 (1.25)	3.7 (0.82)	3.8 (0.71)	4.6 (1.14)	4.6 (1.22)	3.3 (0.88)	4.1 (0.91)
差(人数)	+0.5 (n=7)		+0.1 (n=7)		+0.0 (n=6)		+0.8 (n=8)	

これらの結果から、コメントがある項目、すなわちその点について意識している項目の方が、意識していない項目に比べて評価が上がっていることがわかる。注意して書き直した部分の評価が上がっていることは、一般的に考えれば至極当然とも思われる。しかし、書き直しているにもかかわらず、言及していない部分も見られることから、書き直した部分には、意識して言語化できているものと、書き直した理由を言語化できないものがあると考えられる。そして、書き直しによって全体的に評価は上がってい

るが、感覚的に書き直している部分よりも、意識的に書き直している箇所の方がより高い評価に結びついていると言える。特に「B 構成・結束性」に関してみると、パラグラフや構成を意識して書き直したものの平均値は、プレ課題の 3.7 点に比べてポスト課題では 5.4 点と 1.7 ポイント上がっており、意識していない場合に比べて、より高い評価を得ることに成功している。これは、文章構造分析タスクでパラグラフのラベリングなどを行ったことで、構造やパラグラフへの意識化が進んだためだと推察される。一方で、言及がなくともパラグラフや構成の改善が見られることから、無意識にスキーマが形成されている可能性も考えられる。

以上から、文章構造を意識化し、言語化するということが形式スキーマの形成につながり、ライティングの質の向上に影響していることが示唆された。

## 6. まとめと今後への示唆

本研究では、アカデミック・ライティングへの転用につながる形式スキーマの形成を目指し、日本語学習者に対し、文章構造分析タスクを中心とした実践を行った。それにより、文章構造分析タスクは全体に対する評価においても、フローチャート評価の「B 構成・結束性」「C 日本語」においても、文章の質の向上に役立つ可能性が示唆された。特に、書き直しにおいては、その意図についてコメントしていた場合の方がコメントせずに書き直した場合よりも評価が高かったことから、産出物の質の向上につながるには、書き直しの意図が説明できること、つまりメタ認知を働かせた形式スキーマの形成が必要であることが示唆された。

また、コメントには、文章の構成や結束性に関するコメントが最も多く見られ、コメントがある場合の質も他より高くなっていたことから、文章構造分析タスクでの分析やパラグラフのラベリングによって、文章構造や

パラグラフの構造，パラグラフ間のつながり等への意識化が促進され，スキーマ形成につながったと推察される。

そのようなメタ認知を働かせるうえで，文章構造の分析について相互に話し合い，確認し合うといったピア・ラーニングの活動によって，学習者の文章に対する意識を言語化することが効果的であったと考えられる。そこでの言語化が，書き直しの際に生かされ，かつコメントに反映されている可能性も考えられる。今後の教育への示唆として，上記のようなメタ認知促進のための活動を積極的に取り入れ，学習者自身にもそれを認識させるような工夫が一層求められるであろう。

また，個別の学習項目に注目して見た場合，文章の目的や内容などは書き直しが少なかったことから，修正が難しい項目であると考えられる。そのため，あらかじめアウトライン作成時点で書く目的等をはっきりさせ，アウトラインの方向性を決めておくなど，指導にもう少し細かいステップを設ける必要があると思われる。一方，パラグラフなどに注目した構成や結束性，そして文体や接続詞といった日本語については，修正が多く見られたことから，いったん書き終えた後でも書き直すことが難しくないと考えられる。推敲段階で改善につなげることが可能であるため，アウトライン，パラグラフ，日本語というように，順序立てて段階的に指導する方法も検討していくべきであろう。

本研究で触れられなかった課題として，ポスト課題で，プレ課題からほとんど改善が見られなかった学習者への対応が挙げられる。そのような学習者の共通点として，出発点となる意見が曖昧で文章構造が見えにくいという特徴が見られ，第二言語学習でのライティング指導において，内容面をどのように充実させるかなど検討すべき課題も残った。今後は，文章構造分析タスクをベースとしながらも，形式スキーマのみならず，より高度なライティング・ストラテジーをどのように習得させるかについて，具体的な指導法を検討していきたい。

### 《注》

- (1) 論拠とともに筆者の主張を説明した文章のこと。
- (2) E.O.プラウエン（2018）『おとうさんとぼく（岩波少年文庫）』より、「自然の摂理」を使用。セリフのない、絵だけの物語。
- (3) アカデミック・ジャパニーズ研究会（2015）『改訂版 大学・大学院留学生の日本語①読解編』（アルク）から使用。
- (4) 同上。
- (5) 「GoodWriting.jp：読み手と構成を意識した日本語ライティング」の評価用フローチャート。【「比較」して「意見」を述べるエッセイ用】
- (6) GoodWriting.jp の評価用フローチャートの説明を筆者が簡略化して記述。

### 参考文献

- アカデミック・ジャパニーズ研究会（2015）『改訂版 大学・大学院留学生の日本語①読解編』（アルク）
- 秋田喜代美・久野雅樹（2001）監修大村彰道『文章理解の心理学』北大路書房
- 池田玲子・館岡洋子（2007）『ピア・ラーニング入門——創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房
- 井下千以子（2008）『大学における書く力考える力——認知心理学の知見をもとに』東信堂
- 大場理恵子・大島弥生（2016）「大学教育における日本語ライティング指導の実践の動向——学術雑誌掲載実践報告のレビューを通じて——」『言語文化と日本語教育』51, 日本言語文化学会, pp. 1-10
- 小方孝・堀浩一・大須賀節雄（1996）「物語のための技法と戦略に基づく物語の概念構造生成の基本的フレームワーク」『人工知能学会誌』Vol. 11, No. 1, pp. 148-159
- 佐藤勢紀子（2006）「多様な専門分野のサンプル論文を用いたアカデミック・ライティングの指導法」『専門日本語教育研究』8, pp. 39-44
- 三森ゆりか（2013）『大学生・社会人のための言語技術トレーニング』大修館書店
- 杉田くに子（1997）「上級日本語教育のための文章構造の分析——社会人文化科学研究論文の序論——」『日本語教育』95, pp. 49-60
- 二通信子（2001）「アカデミック・ライティング教育の課題——日本人学生および日本語学習者の意見文の文章構造の分析から——」『北海学園大学学園論集』110, pp. 61-77
- 宮原彬（1998）「中級後期から上級段階にある学習者の作文の問題点：作文教材

- 作成のための類型化の試み』『長崎大学留学生センター紀要』6, pp.1-23
- 村岡貴子 (2010) 「専門日本語ライティング能力の養成を旨とする学習課題の捉え方」『多文化社会と留学生交流：大阪大学留学生センター研究論集』14, pp.49-56
- 村岡貴子 (2014) 『専門日本語ライティング教育——論文スキーマ形成に着目して——』大阪大学出版会
- 村岡貴子・因京子・米田由喜代 (2007) 「理系大学院レベル留学生のライティングに関する問題の調査・分析——日本語論文作成支援リソース開発のために——」『日本語教育学会秋季大会予稿集』 pp.101-106
- 村岡貴子・因京子・仁科喜久子 (2009) 「専門文章作成支援方法の開発に向けて：スキーマ形成を中心に」『専門日本語教育研究』11, pp.23-30
- 文部科学省 (2008) 中央審議会・資料4-2 「学士課程教育の構築に向けて」答申(案)  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo4/gijiroku/attach/1416414.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/gijiroku/attach/1416414.htm) (2019/7/26 閲覧)
- 吉岡友治 (2015) 『シカゴ・スタイルに学ぶ論理的に考え、書く技術』草思社
- 脇田里子 (2017) 『思考ツールを利用した日本語ライティング リーディングと連携し論理的思考を鍛える』大阪大学出版会
- Carrell, P. (1987). Content and Formal Schemata in ESL reading. *TESOL Quarterly* Vol. 21, No. 3, pp. 461-481.
- E.O. プラウエン (2018) 『おとうさんとぼく (岩波少年文庫)』岩波書店
- GoodWriting.jp 「読み手と構成を意識した日本語ライティング」  
<https://goodwriting.jp/wp/system-flowcharts/> (2019/4/7 閲覧)

(原稿受付 2019年10月31日)



**資料1**

「書き」についてのアンケート

国： \_\_\_\_\_ 名前： \_\_\_\_\_

1. これまで学校で書いたことがあるものにをしてください。

- 自分のしたこと（経験）について書く (例) 旅行について
- 自分の思っていることについて書く (例) 自分の大切なもの
- あるテーマについて自分の意見を書く (例) 小学生にスマホは必要か
- 物語など自分で作った話を書く
- 与えられた資料を読んで、内容をまとめて書く (例) 本の内容紹介
- 新聞やインターネットの情報を調べて、わかったことを書く
- 文学や物語を読んで、それについて考えたことを書く
- 説明文や意見文を読んで、それについて考えたことを書く
- レポートを書く (分野： \_\_\_\_\_)
- 論文を書く (分野： \_\_\_\_\_)

2. どのぐらい長い文章を書いたことがありますか。振替番長い文章について書いてください。

母語： A 4 レポート \_\_\_\_\_ 枚分 / \_\_\_\_\_ 語 / \_\_\_\_\_ 字ぐらい

日本語： A 4 レポート \_\_\_\_\_ 枚分 / \_\_\_\_\_ 語 / \_\_\_\_\_ 字ぐらい

3. 書き方について勉強したこと・知っていることにをしてください。

〈母語〉〈日本語〉

- 物語の書き方 (Story Writing)
  - レポート・論文の書き方 (Report Writing / Academic Writing)
  - 文体 (Style)
  - 問い-答え-論拠 (Question- Answer-Warrant)
  - パラグラフ (段落)・ライティング (Paragraph Writing)
  - 中心文と支持文 (Topic sentence and Supporting sentence)
  - インターネットなどでの資料の探し方
  - 探した資料の使い方・引用方法 (Citation)
  - 論理的思考 (logical thinking)
  - ロジック・ツリー (logical tree/逻辑树)
  - ピア・レビュー (クラスメートと読み合ってコメントすること) (Peer Review)
  - その他 (特に覚えているものあれば、書いてください)
-



〈研究ノート〉

# 日本語教授法「読解指導法」

— 「範読」のすすめ —

山 口 隆 正

## 要 旨

今春（2019年3月12日より17日）、中国は長春市の「中国赴日本国留学生予備学校（以下、赴日予備学校）」でスプリング・スクールを実施することができた。この8年間、筆者は、「サマー・スクール」「スプリング・スクール」と冠して中国の4校の大学にて講義を持つ機会を得た。その講義の中でも触れた日本語教授法のうちの「読解指導法」の一端を、以下に纏めて、教員側から見た「範読」の重要性を説いたものである。

キーワード：スプリング・スクール、日本語教授法、読解指導法、範読

## 1 スプリング・スクールの背景

拓殖大学は海外から「日本語研修生」を迎え入れている歴史がある。拓殖大学で約4か月間、学部・大学院・別科の授業を聴講し、帰国前には滞在期間の成果を発表することとなっているプログラムである。1987年から開始された中国との研修プログラムは、中国側は、中国国家外国専門家局が窓口になり、毎年、本学に4～5名の日本語教員を派遣している。2017年には当プログラムは三十周年を経て、研修生が当初以来約190名に達し、帰国後は、中国の大学機関等で日本語教員として活躍していると聞いている。

2011 年第 16 回研修生として「赴日予備学校」の劉桂萍先生が本学で研修を行い、その御縁で筆者が今年度、中国の大学で短期間、講義をしたものである。

## 2 授業内容

日付	講義内容
3月13日 (水曜日)	N4 対策・読解問題へのストラテジー (大講堂：70 名数が集い、2 時間に亘り、読解対策の一端を指導)
3月14日 (木曜日)	日本語教授法：「読解」問題の指導法 (日本語教員 20 数名が集い、和気藹々の中で、指導法の一端を披露し、意見交換をする)
3月15日 (金曜日)	「日本語能力試験 N1」文字・語彙対策の学習法 (日本語教員・博士班の方々が集い、指導法及び学習法に関して指導する)

## 3 「赴日予備学校」での教育（先行論文から）

「赴日予備学校」の授業内容・日程などは毎年、東京外国語大学を中心にして報告の形式で「中国赴日国学生予備学校における基礎日本語教育」と題して発表されている。

花蘭（2010）では、「日中教育交流 5 カ年計画」による日中間のプログラムとして実施された「赴日予備教育」の沿革、さらに、「赴日予備学校」修了後の展開などが述べられている。授業内容は、到達目標を日本語能力試験 N2 修了程度として設定はしているが、学生の聴解力の弱さが予備期間における課題であると述べている。

藤村（2014）では、各クラスでの授業内容と言語四技能にわたる「Can-do リスト」を使用し、学生の自己評価から検証し、調査・分析を行って

いる論文である。

高橋(2015)では、4か月にわたる「赴日予備学校」での授業内容(①日本の大学院に入学させるべく日本語能力試験N2レベルまでの習得過程②受け入れ先の研究室で円滑に日本語コミュニケーションが行える口頭表現の習得過程および4か月の授業内容を踏まえてのテキスト、日本人教員、中国人教員との負担)など興味をそそる臨場感あふれる論文である。

さらに筆者は、「赴日予備学校」の現状を劉桂萍先生に赴日予備学校の現状を聴き取りができ、学校内の体制が把握できた。まず、現状では「博士班」と「進修班」の2コースが学内に設置されている。「博士班」が国費留学生として日本の大学院へ(日本の)後期9月に入学させ、博士号を取得目標として来日をさせるまでの日本語レベルに標準を設定している。また、来日以前に10月から10か月間にわたり、東京外国語大学・大阪外国語大学(注)の先生方が指導をして、日本語能力試験N2レベルまで見据えた指導を行っている。併せて口頭表現をも指導に入れて展開をしているということであった。「進修班」は、大学院生・学部生の混成クラスである。主に日本語を補修するのが目標である。テキストはそれぞれで北京出版社『新概念日本語教程』1~6をレベルに合わせて使用しているそうである。

注)主に、国費留学生を引き受け、文部科学省の国費留学生の日本語教育コースは、旧大阪外国語大学と東京外国語大学(留学生日本語センター)のみである。

#### 4 アンケートから見る「読解」観

講義第1日目に学生に対して「読解」に関するアンケートを実施し、その結果を踏まえて分析をする。講義には約70名が集まり、42名から回答を得られた。

問1 「読解」は得意ですか。

得意：9人

苦手：33人

なぜ、あなたは読解が「得意」、「苦手」と感じますか。

「得意」：漢字で書いてある文章なので、だいたい何が書いてあるか内容が分かる

「苦手」：語彙・文法が難しくくて内容まで分からない

問2 「読解」の文章を読むとき、どんな要素が読むうえで必要ですか。

語彙力：10名

文法力：13人

読解力：12人

洞察力：3人

その他：記憶力1名・想像力2名

以上の2問から分析をして、問1では、これほどまでに「読解」を「苦手」と感じている学生が多かったことには信じ難かった。その反対に、「得意」と感じている学生は、表記（漢字）表記をしている点から、扱いやすいと判断をしたことといえよう。中国の学生から見れば、表記上、漢字表記は大きな利点として捉えていることであろう。問2では、学生側から見て「読解」をする際に、語彙力・文法力といった部分での技能が重要だと考えている学生が半数もいた。一方、読解力・洞察力という鳥瞰的な部分からの技能が重要だと考える学生が多少なりとも表れたことは、ある意味、ひと安心した部分でもある。

## 5 「読解」の教え方(先行論文)

松井(1997)は、読解の指導を『日本語教育事典』を引用し、「精読」「多読」「速読」の重要性を指摘している。さらに、それぞれの精読から速読への指導の適応性、初級読解指導での文字・文法指導まで言及をしている。

館岡(2005)は、文章理解を(1)自動認識スキル(2)語彙・文法知識(3)談話構成知識(4)内容・世界背景知識(5)統合・評価スキル(6)メタ認知との6つの過程から成立するとしている。(1)(2)はボトムアップの処理過程、(3)(4)はトップダウンの処理過程、(5)は評価に(6)はメタ認知と定義している。

梅村(2003)は、日本語教授法には多読が必要であると主張している。テキストで扱われている題材が学習者に興味があるか否か、分からないまま提示されていると述べ、従来の「精読」(タスク読み)授業では、語彙・文法事項を重視し、内容指向まで辿り着くかいないかの疑問を呈し、その対極である「スキミング」(通し読み)・「スキヤニング」(斜め読み)と言われる「速読」(粗読)をも例として挙げている。但し、それらは学生側からの習熟度の効果が少ないと述べ、

“内容指向の読みをなるべく大量に行うことが読解力の養成に結びつく”(P.177)

と「多読」の効果を説いている。

藤原ほか(2018)は、“語彙・キーワードを事前に確認し、多少分からないことばがあっても、自分の理解を確認させ、予測と推測という仮説から文章を理解させる”(いわゆる全体から部分への理解を求める: トップ

ダウン型) と「単語→文→文章全体」と小さい単位から大きい単位へ進める：ボトムアップ型が呈示されていて (pp.58-59), 母語話者が行っているような能動的な読み方 (すなわちトップダウン的読み方) が重要であると説いている。

## 6 実際の教材からの「範読」指導例の重要性

さて、いくつかの読解指導を挙げてきたが、筆者は以前、読解指導に関する論文 (山口 1996) 「中・上級における読解指導——範読の重要性について——」を述べた。その段階では、「範読」の重要性を概略的に述べていただけであったが、今回は、実際に、読解文を例にとり、読解の指導例の 1 案を述べていきたい。

世界各国では多種多様なお酒が飲まれています。日本と同じように世界中の国でもお酒が人と人を繋ぐ大切なコミュニケーションツールになっています。私たちの身の回りをみると、パーティーや年末年始、冠婚葬祭などの行事①をはじめ、仲間との宴席や接待、同窓会などにも必ずお酒が用意されます。(以下、略)

『はばたけ日本語』「酒のつきあい」から (p. 1)

この『はばたけ日本語』のテキストの構成として、

- 1 本文
- 2 ことば (新出語彙・読み方を含めて)
- 3 読もう (内容の正誤問題)
- 4 文型 (機能語を中心に他の例文提示)
- 5 会話 (本文に関する内容について会話問題の設問)
- 6 作文 (本文に関しての題名を設定して設問)
- 7 資料



の配列でそれぞれ1課ごとに26の(日常生活に即した話題での)読解文が並んでいる。筆者は、それぞれの課を進めていくうえで、上記のテキスト順ではなくひと工夫を入れて授業に臨んでいる。

### 【授業内容案】

- 5 会話 ①課題としての題に関する自由会話をするこゝで、設問を含めクラス間で雰囲気と和ませるために行っている。これとすることで、この題がクラスに興味があるかどうか、ある程度理解可能となる。
- ②学生の性格を因るうゑで、積極的・消極的な学生の把握が可能となる。
- その意味で、会話中は学生にはあまり細かい点にこだわらずに、口を開けさせることを重点に指導をしている。
- 1 本文 ①学生に終わりまで当てて本文を音読させる
- ②この音読をさせることで、2ことばで扱ふことば以外に学生が躓くことばが音として判明することが多々ある。この音読をさせる効果は、以下の点がある。
- 敢えて、黙読ではなく音読をさせることにより、1人で通してテキストを読み切った達成感を学生に味わってほしいことと、改めて、音を発することにより、自分の耳で確認し、読めない漢字・日本語のローマ字表記などへの気づき、読むことへの自分の中での「自信」(皆の前で読む緊張感の体験)などを養成でき得ると指導の中から感じていることである。
- ☆範読 ①世界中 (じゅう／ちゅう) の読みの混同  
[教室中・日本中 と 故障中・授業中] の違いから考えさせる
- ②接待 (せつ／せつ) の促音による違い

[間接・直接・接続・面接 と 接近・接触] をここではクイズ形式にして学生が日常生活で多く目にするであろうことばを提示して定着を図るようにする。なお、提示方法は、各種あろうが、ことばをただ単に羅列して正解を提示するよりも、遊びの中（クイズ形式）から提示をして、学生側の語彙量を増やすことになれば、なおさら、学生・教員間の関係も順調に運ぶかと感じる。

- 2 ことば「範読」の際に、学生に漢字の読み方などを喚起させる。基本的には自宅で読み方・意味を確認してくるようにしておく。それゆえ2ことば表記の漢字にはルビふりがしてある。

さて、学生に本文を読ませた後の「範読」である。ここで、学生が読んだ後、教員が必ず、初めから最後まで「範読」を行っている。その際、テンポ・強弱・抑揚・間などを加味して読み上げている。「範読」をすることには学習者に対して多くの効果が得られている。

筆者は、テキストの課の長短には左右されるが、1度目はテキストを閉じて「範読」し、二度目はテキストを開けて音のシャワーを浴びせることも授業中に実施している。

また、読解における「漢字教育」は、漢字圏学習者と非漢字圏学習では、漢字に対応する背景も異なり、自ずと、学習方法は異なってくるであろう。しかし、ここ数年にわたって、筆者は、漢字圏学習者のほうが試験をした場合、[促音・撥音・長音]・濁音という読み方の誤りにより点数を取れていない現状を目の当たりにしている。その意味から、漢字圏学習者には、視覚からくる漢字への導入の安易さを払拭し、学習者に喚起をすることが重要であるように感じる。くわえて、非漢字圏学習には、まずは、漢字に興味を持ってもらうこと（読み・書きともに）と、繰り返し学習を行う事への根気強さが学習者と教員側の双方に必要かと思えるようになっていく。

- ☆要約 本文を読解後, 30字以内で本文を要約してもらおう。
- 4 文型 文章全体の意味の流れを左右するものである。このテキストでは, N1・N2の機能語を中心に2から5項目を例文付きで取り上げている。筆者は各項目毎の意味と接続にとどめ, 学生に多くの時間を当文型表現(機能語)を用いた口頭表現に練習を重ねている。
- 3 読もう 本文の内容把握問題として正誤問題にて読みの確認をしている。
- 6 作文 課題作文による作文(基本的には自宅で書いてきてもらう)
- ☆7 まとめ 本文の内容を口頭発表させる  
時間があれば, 再度, 字数を多くしての要約文作成を課す。  
なお, この部分での「要約」と読解後の要約に関しては, 筆者が考える以上の効果が学習者側に表れた。即ち, 学生が口頭表現なり筆記表現なりで, 自分の考え方を要約することは, インプットからアウトプットへの自己表現法として確認が可能となり, さらに, 授業の回数を重ねるごとに学習効果が向上するものと思われる点である。

なお, ☆はテキスト中にはなく, 筆者が恣意的に授業中に組み込んでいる項目である。

## 7 まとめ

孔子は『論語』(為政篇)で次のように語っている。

“学んで思はざれば則ち罔し。思うて学ばざれば則ち殆し”(=ただ, そのことを学ぶだけで, その理屈を思索しなければ心がくらくてなにも悟りを得られない。ただ, その理屈を思索するだけで, そのことを学ばなければ空想に過ぎないから, 危うくて不安を免れない)「金谷治 訳」。つま

り、想像力と知識とが相まって学問には効果が得られ、一人よがりに教える方、教わる側からの一方的な鵜呑みには警鐘を鳴らしている。

留学生にクラス内で「読解」授業を行うにあたり、これが唯一という指導法を見つけていくことはなかなか難しい。それは、クラスの学生の構成メンバー（国籍・性別・人数・レベル・学習歴など）にもよるし、教員と学生間の相性、クラス内の雰囲気ということも大きな要素で、それぞれが上手く絡み合っこそ日本語への学習向上へと繋げられるであろう。

しかし、今回の「範読」を授業内で試みてからと、それを取り入れる以前とでは、教員・学生間の双方向での連帯感が得られたことは長所である。逆に、教員側が想定をしていた学生間での読み方への乖離（落とし穴・間違い）が授業中に見過ごすことなく指摘ができ、また、漢字圏学習者、非漢字圏学習者のそれぞれにおける気づきができた点は何よりの効果があったと確信が持てた。

#### 参考文献

- 花蘭悟（2010）「中国赴日本国留学生予備学校における基礎日本語教育——2009年度報告」『東京外国語大学 留学生日本語教育センター論集』36, pp. 135-146
- 藤村知子（2014）「中国赴日国留学生予備学校における基礎日本語教育——2013年度報告」『東京外国語大学 留学生日本語教育センター論集』40, pp. 181-200
- 高橋亘（2015）「中国赴日国留学生予備学校における予備教育——2014年度基礎日本語派遣教員としての取り組みを中心に」『日本研究教育年報』19, pp. 147-156
- 松井嘉和（1997）「日本語教育（研究）：読解教育」『日本語教育』94, pp. 80-84
- 館岡洋子（2005）「読むことに焦点を当てた指導の過程と実践」『日本語教育概論』東海大学出版会
- 梅村修（2003）「日本語教育における読解指導——extensive readingの試み——」『追手門学院大学留学生教育』8, pp. 173-182
- 藤原かおる他（2018）『中・上級を教える』国際交流基金 日本語教授法シリーズ

ズ 10, pp. 48-67

山口隆正 (1996) 「中上級における読解指導 — 範読の重要性について —」『語学研究』 81, pp. 17-44

山口隆正 (2015) 『はばたけ日本語』 八千代出版

金谷治 (2004) 『論語』 岩波文庫 11 刷

(原稿受付 2019年10月29日)



〈研究ノート〉

# 大学で求められるビジネス日本語教育とは

— 元学習者を対象としたアンケート調査の結果から —

栗田奈美

## 要 旨

大学でのビジネス日本語教育が広く実施されるようになり、およそ10年が経つが、その受講生を追跡調査し、教育の有効性を評価した研究はあまり見られない。本研究では、大学等の日本語教育機関でビジネス日本語もしくは日本語を学んだ後、日本語を使用して仕事をした経験を持つ元学習者を対象にアンケート調査を行い、大学で求められるビジネス日本語教育の姿を尋ねた。その結果、適切な待遇表現の使用や専門用語に困難さを感じている元学習者が多いこと、プレゼンテーションやビジネス場面特有の作文技術の習得が期待されていること、業界別、職種別の専門ビジネス日本語教材のニーズが高いことが明らかになった。

キーワード：ビジネス日本語教育，コース評価，外国人留学生，大学教育，アンケート調査

## 1. はじめに

多くの大学が留学生を対象としたビジネス日本語教育に取り組むようになり、およそ10年が経つ。その背景には、堀井（2018）にも指摘があるように、「アジア人財資金構想」（2007）とそれに続く「留学生30万人計画」（2008）がある。前者は、人口減少下における人材獲得の重要性を意識し、文部科学省と経済産業省が産学と連携して実施した留学生支援事業

であり、後者は、日本の「グローバル戦略」展開の一環として、留学生の受け入れ、さらには卒業後の雇用の促進までを視野に入れた計画であった。

このように、急速に普及することとなった大学でのビジネス日本語教育であるが、いまだ「『ビジネス日本語』という用語に対する定義づけ、領域は統一されたものがなく、共通認識が持たれていない状況である」(滝内 2017: 24) という。恐らく各大学で試行錯誤のうちにコース、教材開発が進められてきたものと思われる。

筆者も 2011 年より複数の大学でビジネス日本語教育に携わっているが、それ以前に従事していたビジネスパーソンや研修生対象の教育とは性格を異にするものであった。それは、学習者にビジネスに関する背景知識がなく、学習者自身も将来どのような仕事に就くかわからない段階で、最大公約数的なビジネス日本語を教えることに加え、就職活動を想定した内容も取り入れる必要があったためである。

こうした教育の試みに関する報告は数多く共有されているが、社会に出た元日本語学習者を追跡調査し、大学でのビジネス日本語教育が入社後どのように役立ったか、または不足していたかを明らかにした研究はあまり見られない。そこで本研究は、大学等の日本語教育機関でビジネス日本語（もしくは日本語）を学んだ後、日本語を使用して仕事をした経験を持つ元学習者から生の評価の声を聞き取り、大学で求められるビジネス日本語教育の姿を明らかにし、今後の教育、教材開発に生かすことを目的とする。

具体的には、調査協力者にアンケートを依頼し、仕事上で難しいと感じていること、大学等の授業で学んだ内容で仕事に役立っていること、授業でもっと学んでおきたかったこと、期待されるビジネス日本語教材の 4 項目について質問し、10 名から回答を得た。協力者はいずれも筆者自身が日本語の授業を担当した元学習者で、うち 8 名はビジネス日本語を受講していたため、日本語運用力を含め、協力者の背景の理解に基づく分析が可能となった。ビジネス場面での実体験に基づく、ビジネス日本語教育に対



する元学習者の生のフィードバックは、非常に示唆に富む内容であったと言える。一方で、一般化ができるまでのデータ数ではないため、本研究では明らかになった一定の傾向を報告するにとどめたい。次節では、研究方法について述べる。

## 2. 研究方法

### 2.1 調査の概要

本研究では、大学や日本語学校でビジネス日本語（もしくは日本語）を学んだ後、日本語を使用して仕事をした経験を持つ元日本語学習者を対象に、アンケート調査を行い、その結果を分析した。調査は2019年10月にGoogle フォームを利用して実施し、国内外で仕事に就いている10名から回答を得た。

### 2.2 調査協力者

外国人留学生の日本国内での就職率が4割に満たない<sup>(1)</sup>中で、今回の調査協力者はいずれも就職に成功し、さらにその後1年以上仕事を継続しているため、日本語運用力は相対的に高いと言える。それぞれの背景は以下の表1の通りである。

表1 調査協力者の背景

調査協力者	国籍	性別	勤務地	勤務先	業種	職種	勤務年数	就職時の日本語レベル
A	中国	男	海外	日系	製造	営業・販売系	10年以上	上級 (N1)
B	中国	男	国内	日系	製造	営業・販売系	5年以上10年未満	上級 (N1)
C	中国	男	国内	日系	製造	営業・販売系	3年以上5年未満	上級 (N1)
D	中国	女	国内	日系	教育	教員	5年以上10年未満	上級 (N1)
E	中国香港	女	海外	外資系	コンサルティング	税理士補助	1年以上3年未満	上級 (N1)
F	韓国	男	国内	日系	製造	営業・販売系	1年以上3年未満	上級 (N1)
G	マレーシア	女	国内	日系	サービス	営業・販売系	5年以上10年未満	上級 (N1)
H	タイ	女	国内	日系	製造	営業・販売系	1年以上3年未満	中級修了程度 (N2)
I	フランス	男	海外	外資系	情報	営業・販売系	5年以上10年未満	中級前半修了程度 (N3)
J	フィリピン	女	国内	日系	フィンテック	企業経営	5年以上10年未満	初級修了程度 (N4-N3)

また、各協力者の日本語教育機関在学時の背景情報として、身分ならびに受講したビジネス関連科目を表2に示す。

表2 調査協力者の受講科目

受講科目	機関	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
		大学院生	学部生	学部生	大学院生	交換留学生 ⇒大学院生	学部生	大学院生	交換留学生	日本語 学校生	日本語 学校生
ビジネス日本語口頭	大学	○	○	○	○	○	○	○			
ビジネス文書	大学	○		○	○		○	○			
キャリア・ジャパニーズ	大学	○		○	○	○		○			
ビジネス日本語 (経営学専攻学生対象)	大学					○					
ビジネス日本語	日本語 学校									○	

表2に挙げたビジネス関連科目の概要を、以下の表3に示す。

表3 各科目の概要

科目	機関	概要
ビジネス日本語口頭	大学	機能別会話・RP練習を中心に、商談、プレゼンテーション等の練習も行う。 補足的にビジネス語彙導入やBJT対策も実施する。
ビジネス文書	大学	ビジネス文書・ビジネスメールの読解、作成を練習する。
キャリア・ジャパニーズ	大学	ES作成、面接、SPI等、就職活動に必要とされる日本語を学ぶ。
ビジネス日本語 (経営学専攻学生対象)	大学	ビジターセッションでのシミュレーションを通じ、商談、社内会議等のビジネス 場面に対応できる日本語を身につける。 補足的にビジネス語彙導入やBJT対策も実施する。
ビジネス日本語	日本語 学校	機能別会話・RP練習を中心に、商談、プレゼンテーション等の練習も行う。

就職時の日本語レベルが上級であったAからGまでの7名は、大学の正規学部生もしくは大学院生として「ビジネス日本語」「ビジネス日本語口頭」「ビジネス文書」「キャリア・ジャパニーズ」といった何らかのビジネス関連科目（いずれも選択科目）を受講し、日本人学生と同様の就職活動を経て仕事に就いている。Hは大学の交換留学生として来日して日本語を学び、自国の所属大学を卒業後、日本で就職した。Iは自国の所属大学院のインターンシッププログラムで来日し、ビジネスパーソンを対象とする日本語学校で日本語を学んだ後、インターンシップを経験、さらに日本で就職した。現在は帰国し、自国で仕事をしている。Jは大学の短期日本語

プログラムで初来日し、自国の所属大学を卒業後、再来日して日本語学校で日本語を学んだ。現在は、日本で起業している。

なお、いずれの協力者も大学、大学院での専攻が文系であったため、職種については「営業・販売系」に偏りが出る結果となっている。

### 2.3 質問項目

質問項目は、これまでの大学等でのビジネス日本語教育を振り返り、改善に役立てるという目的に沿う内容とした。具体的には以下の4項目である。

- 1) 仕事や就職活動をする上で、難しかったこと・困ったこと
- 2) 大学や日本語学校の授業で勉強・練習して、役に立ったこと
- 3) 大学や日本語学校の授業でもっと勉強・練習しておきたかったこと
- 4) 期待されるビジネス日本語教材

1) では社会人となってから仕事上で困難と感じたことを尋ね、2) では主にビジネス日本語教育の成果を尋ねた。その上で、3)、4) では元学習者として大学等でのビジネス日本語教育に求める内容や教材を尋ねることにした。次節では、それぞれの質問項目について、アンケート調査<sup>(2)</sup>の結果を基に考察する。

## 3. 調査結果と考察

### 3.1 仕事や就職活動をする上で、難しかったこと・困ったこと

まず、質問項目1)の調査結果（複数回答）は以下の通りである。

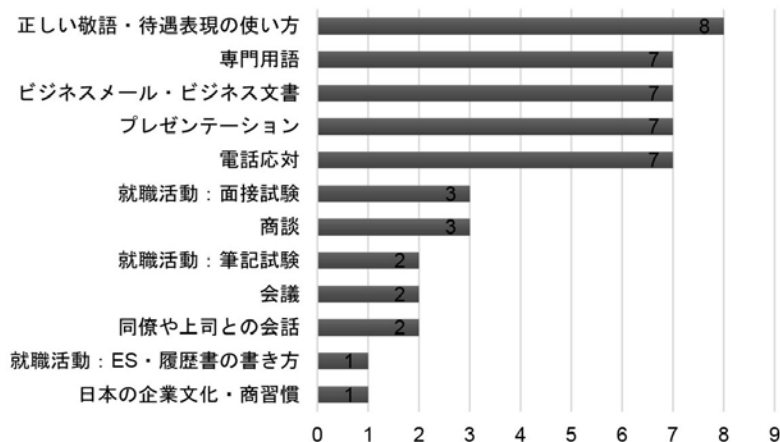


図1 仕事や就職活動をする上で、難しかったこと・困ったこと

この図を見ると、10名中8名が「正しい敬語・待遇表現の使い方」を挙げている。今回の調査協力者は大半が上級もしくは超級の日本語運用力を身につけているため、「同僚や上司との会話」を選択した者は少なかったが、ビジネス場面において適切な待遇表現を使ってコミュニケーションをすることがいかに困難であるかがわかる。次いで、「電話対応」、「プレゼンテーション」、「ビジネスメール・ビジネス文書」とスキル系が並ぶ中で、「専門用語」が挙げられている。今回の調査全般の傾向として、「専門用語」に苦労している様子が窺われた。これは、在学中のビジネス日本語の授業ではほとんど取り上げられていない項目である。また、「日本の企業文化・商習慣」を挙げていたのは、勤務年数が最も長いAのみであった。ある程度業務にも慣れ、仕事を任されるようになった段階で、初めて困難さを感じる項目なのかもしれない。なお、選択肢には「その他」も含めてあったが、回答がなかったため、図からは外した。後述する質問項目2)も同様である。

## 【自由記述】

- ・ 電話対応で社内と社外に対して、使用する敬語が異なり、その場ですぐに切り替えるのが難しい。(A)
- ・ 電話応対時、会社の名前とか。プレゼンの時、思うように進まない。(専門用語について) 化学メーカーのため、文系出身の自分にとって馴染みがない。(B)
- ・ 最初の頃、健康食品関連の専門知識（研究開発、製造など）や専門用語の蓄積がなかったため、慣れるまで時間がかかりました。(C)
- ・ 就職活動の時に、自分の日本語は大丈夫かなととても心配した時期がありました。エントリーシートに書いてある日本語は正しい日本語なのかな、そこで落とされるかな、と心配しました。またグループ面接、グループディスカッションの時も、聞き取れるかな、きちんと答えられるかなと心配しました。同じような心配は就職活動の時だけではなく、学会発表の時もかなり心配しました。今も時々母語話者と「違う」日本語を使っていることで悩んでいます。(D)
- ・ 特に税務に関する専門用語が難しいです。ネットで調べて自分なりに和訳しましたが、日本人に通じるか心配です。あと、社内では自分の日本語をチェックしてくれる先輩／上司がいないので、日本語を使ってお客さんとメールや電話のやりとりをする際、非常に責任を感じます。(E)
- ・ 議事録作成 (F)
- ・ 勉強したことをすぐ仕事上に使用することが大変でした。(G)
- ・ 会議内容の背景が分からないと理解できない。また、言葉が分からなくて聞き取れない問題もある。(H)
- ・ 今でも日本語でメールを書くのは非常に難しい。(I)
- ・ 敬語の言い方と書き方の違いがあります。最近日本人でもあまり固い敬語を使わずにメールや会話をすることが多いです。(J)

自由記述欄からは、電話、メール、プレゼン、会議、議事録作成等、日々の職務の遂行上で困難さを感じていることがわかる。回答には異文化摩擦に起因するコミュニケーション上のトラブル等も予想していたが、今回の調査では見られなかった。特に勤務年数の短い協力者にとっては、日本人社員の中で日常業務をこなしていくことで手一杯といった状況があるために、このような結果になったものと推察される。

また、海外で仕事をしているEの「社内では自分の日本語をチェックしてくれる先輩／上司がいないので、日本語を使ってお客さんとメールや電話のやりとりをする際、非常に責任を感じます」という回答からは、自立的に仕事をするための手段や解決方法をビジネス日本語教育内で紹介しておく必要性を感じた。

### 3.2 大学や日本語学校の授業で勉強・練習して、役に立ったこと

次に、質問項目2)の調査結果（複数回答）を以下に示す。

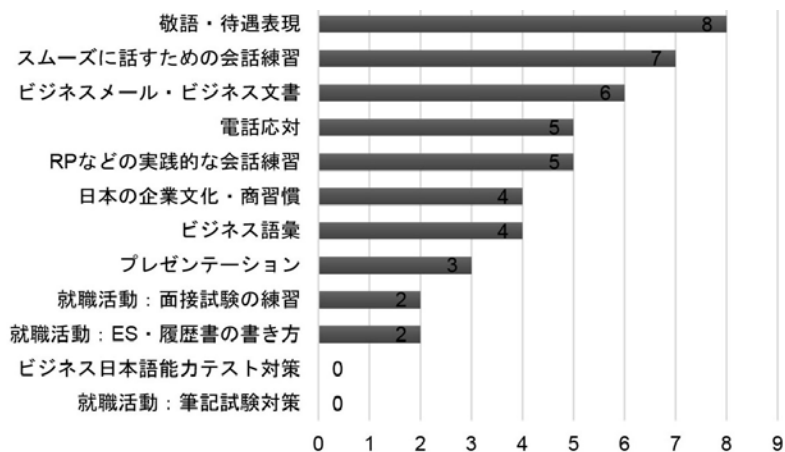


図2 大学や日本語学校の授業で勉強・練習して、役に立ったこと

この項目でも、最も多くの協力者が役に立ったとしていたのは「敬語・待遇表現」であった。また、「スムーズに話すための会話練習」や「ロールプレイなどの実践的な会話練習」も上位に挙がっており、こうした口頭練習が一定の成果を上げていることが示された。興味深かったのは、「ビジネス語彙」を挙げた協力者が一定数いたことである。この項目を扱った授業を受講していた協力者7名中4名が役に立ったと回答している。しかしながら、この授業では、開講時に一般的なビジネス語彙のリストを配付し自習を指示した上で、毎回クイズで確認し、質問がある場合のみ受ける形式を取っており、多くの授業時間を割いてはいなかった。質問項目1)で、多くの協力者が仕事をする上で「専門用語」に困難さを感じると答えていたこととも関連するが、このような地道な語彙学習のニーズは高く、有益であることが窺えた。また、「日本の企業文化・商習慣」と答えた協力者は4名いたが、うち2名は経営学専攻であったため、日本語の授業ではなく専門の授業で学んでいた可能性がある。一方で、うち1名は元ビジネスパーソンを授業に招き、商談や会議等のシミュレーションを行うビジターセッションを継続的に実施した特別コースの受講生だったため、こうした取り組みが評価されたものと思われる。

#### 【自由記述】

- ・ビジネス日本語（会話）、より実践に近いロールプレイ（A）
- ・（専門の授業で）日本語でのグループワーク、ディベート、ディスカッション。日本語授業で敬語、ビジネス語彙の習得。（B）
- ・上記の質問項目にある内容は基本的に大学の授業で勉強してきましたが、チェックした部分（敬語・待遇表現、電話応対、ビジネスメール・ビジネス文書、ビジネス語彙、就職活動：ES・履歴書の書き方、就職活動：面接試験の練習）は特に実践的で活用度が高かったと思います。（C）

- ・ビジネスに関連することだと、敬語の使い方、メールの書き方が一番役に立ちました。今は日本人学生を指導する立場にいますので、敬語とメールの書き方を学生に教えています（笑）そういう点から見ると、日本人大学生も同じような学習が必要だと思います。また、議事録を作成する時に、やはりビジネス日本語並みの独特な書き方が必要ですね。(D)
- ・ビジネスメール、電話対応の練習をしましたが、その時の経験が実際に仕事場で使えます。(E)
- ・ビジネスメールの書き方や語彙は役に立った。(F)
- ・(スムーズに話すための会話練習、ロールプレイなどの実践的な会話練習について) 入社してすぐ必要なスキルでしたので、非常に助かりました。(G)
- ・メールの書き方 (H)
- ・ビジネス会話のロールプレイを暗記していたことは非常に役に立ちました。(I)
- ・通っていた日本語学校はあまりビジネス的なレッスンを行っていなかったため、今のビジネス日本語のレベルはほとんど仕事している間に勉強しました。(J)

自由記述欄では、仕事で役立った授業内容として5名がビジネスメール、1名が議事録に触れており、ビジネス場面特有の作文技術の習得が有益であったことがわかる。このような内容は「入社後の研修やマニュアルによって身に付けることが可能（堀井 2018：13）」ではあるものの、日本語力という観点での日本語母語話者とのスタート地点の差を埋め、余裕を持って業務に臨む力をつけるためにも、大学でのビジネス日本語教育に取り入れ、基礎を築いておくことが望ましいだろう。また、3名はロールプレイを挙げており、より実践に近い会話練習が高く評価されていた。最後に、大学等でビジネス日本語を学ばなかったJは「仕事している間に勉強



しました」と答えている。この「勉強」がOJT（On-the-Job Training）によるものか、J自身の経験から学んだものかは明らかでないが、在学中に培った日本語力を基にビジネス場面对応しようと努めた姿勢が窺える。

### 3.3 大学や日本語学校の授業でもっと勉強・練習しておきたかったこと

3.3と3.4では、大学等での日本語教育に不足していた内容と期待される教材を尋ねることで、元学習者が求めるビジネス日本語教育の姿を明らかにしていく。まず、質問項目3)の自由記述欄の回答を基に分析を行う。

#### 【自由記述】

- ・ビジネス会話（シーン別）（A）
- ・プレゼン回数をもっと欲しかった。日本企業の文化、習慣を知っていれば、色々対応がしやすくなり、誤解も招き難い。エントリーシートの記入方法、具体例とかあれば、もっと楽になる。（B）
- ・部署によって接触できる企業文化、商習慣が変わってくるため、より広く勉強できれば、より日本のビジネス社会に馴染みやすくなるのではないのでしょうか。（C）
- ・電話の対応をもっと練習した方が良いと思います。今でも知らない人に電話する前に頭の中で練習します。メールのやり取りがほとんどだし、電話が鳴っても部内の人からのがほとんどですが。（中略）もう一つは議事録の作り方もかもしれませんね。きっとどこの会社に入っても、この仕事が回ってきますね。プレゼンテーションはやっぱり一番難しいと思います。でもそれは言葉の問題より、内容の理解と説得力の問題ですね。（D）
- ・PPTを作って発表することって、案外職場で多いです。日本のPPTの作り方、もっと知っておいたらいいかなと思います。（E）

- ・ エントリーシートや履歴書の書き方をもっと勉強しておきたかった。文章力向上の為。(F)
- ・ 入社したら、自然にできると思っていたのですが、やはり会社は勉強する場ではなく、成果をすぐ見せないといけないので、ある程度、語彙や敬語、基本的なことをもっと勉強すれば良かったです。(G)
- ・ 尊敬語の練習、言葉を増やすこと (H)
- ・ 日本語でのプレゼンテーションをもっと練習すればよかった。(I)
- ・ 日本語学校では、試験の準備やレッスンの作り方は一番楽っていうか、ロジカルなプロセスなんですけど、他の内容だと色々なシナリオや流れの可能性があるので、ビジネス経験が少ない日本語の先生も多いと理解しているので、先生たちのトレーニングも重要だと思います。(J)

自由記述欄では「プレゼンテーション」に関する記述が目立ち、4名が言及していた。Dの回答にもあるように、プレゼンテーションは口頭表現力のみならず説明力や説得力が必要とされる上、提示資料の準備が必要となる場合が多く、難易度の高いタスクであると言える。今回は営業・販売系の職種の協力者が多かったこともあり、学習ニーズが高かったものと思われる。Eが指摘するように、提示資料の作成法等、技術的な指導にも力を入れていくべきであろう。また、Fは「文章力向上」のためにエントリーシートや履歴書の書き方を勉強しておきたかったと述べている。他の協力者からもエントリーシート、議事録、前述の提示資料等に関する回答が見られ、ここでもビジネスに特化した作文技術の習得が望まれていることがわかった。堀井（2009）が実施した中国の日系企業へのインタビューでも、日本留学中に大学でしてほしい教育や留学生のためのビジネス日本語教材に求めるものとして、待遇表現、ビジネスマナー、チームワーク力育成に加えて、ビジネスライティングが挙げられており、同様の傾向が見られる。最後に、Gの「入社したら、自然にできると思っていたのですが、

やはり会社は勉強する場ではなく、成果をすぐ見せないといけないので、ある程度、語彙や敬語、基本的なことをもっと勉強すれば良かったです」という回答からは、仕事の厳しさを痛感している様子が推察される。社会に出る前に、ビジネスに必要とされる基本的な力をしっかり身につけられるよう支援するのが教師の務めであると感じた。

### 3.4 期待されるビジネス日本語教材

最後に、質問項目4)の調査結果を以下に示す。この項目では、自分が使うとしたらどのようなビジネス日本語教科書が望ましいか、内容、練習の種類、欲しい情報等について自由に述べてもらった。

#### 【自由記述】

- ・営業報告書の書き方、ハウレンソウの仕方 (A)
- ・シンプルで、シーン別の対応および類似対応の違う方法とかあればいいです。(B)
- ・内容：ビジネスの基本マナー・ビジネス専門用語・日本のビジネス文化や商習慣・ケーススタディー、種類：文章+実践 (C)
- ・大学院の時に、授業で配られたプリントは今でも持っています。(先生からのコメントもあります。笑)ある授業で、某会社の営業課の〇さんに関するストーリーがありました。毎回違うシチュエーションに接して、その場面の日本語の表現を勉強することができました。とても面白くて、分かりやすかったです。そしてまた個人的な意見ですが、発音(イントネーション)をもっと練習すべきだと思います。私は発音を気にしすぎるタイプかもしれませんが、どうしても中国人訛りを抜きたかったです。(申略)今では中国人にも、日本人にも褒められる日本人に近いイントネーションで話しています。(D)
- ・エントリーシートなどに役立つ自己アピールにいい表現の情報 (F)

- ・ 業界や職種別の専門ビジネス日本語の教科書があればいいなと思います。(G)
- ・ 各業界の単語や専門用語 (H)
- ・ 働きたい業界による日本語の使い方の差がありますので、教科書より、実際にその業界で働いている方をスピーカーとして学校に招待し、実際に書いたビジネスメールとか業界の雰囲気や仕事のあるある等を教えて、参考にさせるのは一番役に立つと思います。(J)

これらの回答で特徴的なのは、「ビジネス専門用語」「業界や職種別の専門ビジネス日本語」「各業界の単語や専門用語」「働きたい業界による日本語の使い方の差」といった専門的なビジネス日本語のニーズが高いことである。筆者の授業ではこのような内容まで扱うことはなかったが、過去に担当したビジネスパーソンのプライベートレッスンでは、業界新聞を読むための語彙リストを作成した経験がある。個別の業種に逐一对応する教材開発は困難であっても、例えば製造、金融、サービス、情報といった上位カテゴリーごとの専門用語を、選択可能な形で導入することは可能であろう。自身の志望業界に必須の語彙を学ぶことは、就職活動における志望動機作成にも役立つものである。また、それぞれのカテゴリーでの典型的なモデル会話が作成できれば、キャリア教育として必要になる業界研究への糸口となる可能性もある。今後の教材開発にあたり、検討していきたい点である。

### 3.5 まとめ

本節ではアンケート結果の分析を行った。そこで見られた傾向は以下の通りである。

- 1) 仕事や就職活動をする上で、難しかったこと・困ったこと

- ・上級レベルの日本語運用力を持っていても、「適切な敬語や待遇表現」を使うことに困難さを感じている。
  - ・授業では取り上げられることの少ない「専門用語」に苦手意識が強い。
  - ・日常的で具体的な業務遂行に困難さを感じている人が多いが、勤務年数が長くなり、任される仕事が増えてくると、「日本の企業文化・商習慣」の理解に困難さを感じるようになる。
- 2) 大学や日本語学校の授業で勉強・練習して、役に立ったこと
- ・「敬語・待遇表現」や「会話練習」「ロールプレイ」が役立った。
  - ・授業ではあまり時間を割いていなかったにもかかわらず「ビジネス語彙」が役立ったと感じている人が相対的に多い。
  - ・「メール」「議事録」等、ビジネス場面特有の作文技術の習得が役立った。
- 3) 大学や日本語学校の授業でもっと勉強・練習しておきたかったこと
- ・「プレゼンテーション」練習のニーズが高い。
  - ・「エントリーシート」「メール」等、ビジネス場面特有の作文技術習得のニーズが高い。
- 4) 期待されるビジネス日本語教材
- ・「業界別、職種別の専門ビジネス日本語」教材のニーズが高い。
- 5) その他
- ・特に海外では、社内に自分の日本語をチェックしてくれる同僚がいない場合もあるので、自立的に仕事ができるようになるための手段や解決方法を紹介しておく必要がある。
  - ・会社は勉強の場ではなく、成果をすぐに見せなければならないため、在学中にビジネスに必要なとされる基本的な力をできるだけ身につけておいたほうがよい。

#### 4. おわりに

本研究では、これまでのビジネス日本語教育を振り返ると同時に、大学で求められるビジネス日本語教育の姿を明らかにし、今後の教育や教材開発に生かすことを目的に、日本語を使用して仕事をした経験を持つ元学習者にアンケート調査を行い、生の評価の声を聞いた。その結果、上級レベルの日本語運用力を持っていても、適切な待遇表現の使用や、授業では扱われることの少なかった専門用語に困難さを感じる人が多いことがわかった。また、授業内容では、会話練習やビジネス場面特有の作文練習、ビジネス語彙の学習が評価されていた一方で、プレゼンテーションの練習や上記の作文練習はもっと積んでおきたかったという声が多かった。最後に、期待されるビジネス日本語教材としては、業界別、職種別の専門ビジネス日本語教材のニーズが高かった。今後はこのような声を反映させながら、シラバスの再検討や教材開発に移りたいと考える。

今回の調査では、元学習者が授業での学びを活用しつつ、苦労を重ねながら日々の業務に取り組んでいる様子が窺えた。さらに、勤務年数が3年を超える元学習者の、アンケートに付随した私的な近況報告からは、試行錯誤しながらも、転職、企業内転勤、兼業、起業といった次のステップにたくましく踏み出そうとする姿も見受けられた。

古賀（2018）は、留学生にとって日本での就職は多重的移行になると述べている。大学生から社会人へという発達の移行と、母国（語）社会から日本（語）社会へという地理的／言語的移行である。しかし、実際には就職後もさらなる移行が続いていく。そうした移行にも十分耐えうるだけの基礎体力が身につくよう、地道で効率的なトレーニングプランを提供したい。同時に、日本社会にとって好都合な労働力を供給するのではなく、学習者が自身のキャリアの一環として、主体的に日本（あるいは日本語）

で働く選択肢を獲得することができるよう、大学でのビジネス日本語教育を通して後押しを続けたいと考える。

## 謝辞

本稿の執筆にあたっては、元日本語学習者である10名の方々にご協力いただきました。この場を借りて、御礼申し上げます。

## 《注》

- (1) 文部科学省「外国人留学生の就職促進について」[https://www.jasso.go.jp/ryugaku/study\\_j/job/\\_icsFiles/afieldfile/2018/12/05/01\\_ryuugakusei\\_monkasyou.pdf](https://www.jasso.go.jp/ryugaku/study_j/job/_icsFiles/afieldfile/2018/12/05/01_ryuugakusei_monkasyou.pdf) (2019年10月31日アクセス)
- (2) 巻末資料参照。

## 参考文献

- 饗場淳子・作田奈苗・寅丸真澄 2018. 「ビジネス日本語教材についての一考察——教科書のシラバスを手がかりに——」『東京外国語大学 留学生日本語教育センター論集』44, 101-117.
- 古賀万紀子 2018. 「外国人大学生に対する就職支援の文脈における日本語教育の課題——「ビジネス日本語教育」から「キャリア日本語教育」へ——」『早稲田日本語教育学』25, 21-40.
- 滝内ひろ子 2017. 「大学教育における「ビジネス日本語」教育」『神戸医療福祉大学 紀要』18, 10-29.
- 堀井恵子 2009. 「留学生に対するビジネス日本語教育のシラバス構築のための調査研究——中国の日系企業へのインタビューからの考察」『武蔵野大学文学部紀要』10, 77-89.
- . 2018. 「「ビジネス日本語教育研究の目指すもの」再考——ビジネス日本語研究会の歩みとこれから——」『BJ ジャーナル』1, 3-15.
- 向山陽子・村野節子・山辺真理子 2019. 「学部留学生向けビジネス日本語教育用教材の開発」『BJ ジャーナル』2, 2-15.

**資料**

**ビジネス日本語教育・教材に関するアンケート**

- お名前
- 連絡先メールアドレス
- 国籍
- お勤め先（会社）
  - ・日系企業
  - ・その他
- お差し支えなければ、会社名を教えてください。
- 業種
  - ・製造（食品・建設・鉄鋼・機械・電気機器・自動車など）
  - ・銀行・証券・商社など
  - ・販売（百貨店・スーパー・専門店など）
  - ・サービス（不動産・交通・運輸・外食・ホテル・旅行・教育・福祉・人材サービスなど）
  - ・情報（新聞・出版・広告・ソフトウェア・通信・ネットワークなど）
  - ・その他
- 職種
  - ・事務・管理系（総務・人事・経理・通訳・翻訳・秘書・貿易事務など）
  - ・企画系（商品企画・マーケティング・広報など）
  - ・営業・販売系（営業・スーパーバイザー・販売・バイヤーなど）
  - ・技術・研究系（研究・開発・設計・技術・生産管理など）
  - ・IT系（システムエンジニア・プログラマー・セールスエンジニアなど）
  - ・その他
- 現在までに日本語を使用して仕事をした年数
  - ・1年未満
  - ・1年以上3年未満
  - ・3年以上5年未満
  - ・5年以上10年未満
  - ・10年以上
- 仕事を始めたときの日本語のレベル
  - ・初級レベル修了程度（N4-N3）
  - ・中級前半レベル修了程度（N3）
  - ・中級後半レベル修了程度（N2）
  - ・上級レベル（N1）



- 仕事や就職活動をする上で、難しかったこと・困ったこと (複数回答可)
  - ・同僚や上司との会話
  - ・正しい敬語・待遇表現の使い方
  - ・電話応対
  - ・商談
  - ・会議
  - ・プレゼンテーション
  - ・ビジネスメール・ビジネス文書
  - ・専門用語 (業界用語・会社特有の言葉)
  - ・日本 (または勤務先) の企業文化・商習慣など
  - ・就職活動：エントリーシート・履歴書の書き方
  - ・就職活動：面接試験・グループディスカッション
  - ・就職活動：筆記試験 (SPI など)
  - ・その他
- 上の質問 (仕事や就職活動をする上で、難しかったこと・困ったこと) について、内容を具体的に教えてください。
- 大学や日本語学校の授業で勉強・練習して、役に立ったこと (複数回答可)
  - ・スムーズに話すための会話練習
  - ・ロールプレイなどの実践的な会話練習
  - ・敬語・待遇表現
  - ・電話応対
  - ・プレゼンテーション
  - ・ビジネスメール・ビジネス文書
  - ・ビジネス語彙
  - ・日本の企業文化・商習慣
  - ・就職活動：エントリーシート・履歴書の書き方
  - ・就職活動：面接試験・グループディスカッションの練習
  - ・就職活動：筆記試験 (SPI など) 対策
  - ・ビジネス日本語能力テスト (BJT) 対策
  - ・その他
- 上の質問 (大学や日本語学校の授業で勉強して役に立ったこと) について、内容を具体的に教えてください。
- 大学や日本語学校の授業でもっと勉強・練習しておきたかったこと (複数回答可)
  - ・スムーズに話すための会話練習

- ・ロールプレイなどの実践的な会話練習
  - ・敬語・待遇表現
  - ・電話対応
  - ・プレゼンテーション
  - ・ビジネスメール・ビジネス文書
  - ・ビジネス語彙
  - ・日本の企業文化・商習慣
  - ・就職活動：エントリーシート・履歴書の書き方
  - ・就職活動：面接試験・グループディスカッションの練習
  - ・就職活動：筆記試験（SPIなど）対策
  - ・ビジネス日本語能力テスト（BJT）対策
  - ・その他
- 上の質問（大学や日本語学校の授業でもっと勉強しておきたかったこと）について、内容を具体的に教えてください。
- あなたが使うとしたら、どのようなビジネス日本語教科書がいいですか（内容、練習の種類、ほしい情報など）。ご自由にお書きください。

（原稿受付 2019年10月31日）

〈研究ノート〉

# 予備教育機関における留学生の 日本イメージと日本事情教育

— 九分割統合絵画法の分析から —

浅井尚子

## 要旨

本稿は、予備教育機関における留学生の日本・日本人に対するイメージがどのようなものであるかをテーマとし、「九分割統合絵画法」を用いた調査をまとめたものである。拓殖大学別科日本語教育課程の留学生に日本のイメージの描画を描いてもらい、日本語レベル別・項目別にカテゴリー化し、分析を行った。その結果、全体的には中立のイメージを抱くものが多いということが明らかになったが、日本語能力別にみると、上級の学生は、日本に対して、マイナスのイメージを抱いていることが明らかになった。また、描画に現れたイメージの語彙を複数の日本事情テキストに照らし合わせてみたところ、必ずしも同じ意味で取り上げられているとは限らないことが示唆された。

キーワード：日本イメージ・予備教育機関・留学生・日本事情

## 1. はじめに

日本に留学する留学生の学習動機として挙げられるのが、アニメやマンガ・ゲーム・J-POPといった大衆文化との接触である。国際交流基金の「2018年度海外日本語教育機関調査結果（速報値）」でも、海外日本語学

習者の「日本語学習の目的・理由」として最も多く挙げられているのが、「マンガ・アニメ・J-POP・ファッション等への興味」で、66.1%と半数を超えている。「マンガ・アニメ・J-POP・ファッション等への興味」が日本語学習のモチベーションになっている学習者は多い。日本への留学後は、大衆文化以外にも様々な異文化接触がある。その中で、彼らの日本像（日本イメージ）が形成され、それが日本への評価となって様々な形で世界へ向けて、発信される。このような背景から、彼らが現在どのような日本イメージを持っているのか把握することは重要である。

加賀美（2013）は、次のように述べている。

文化的背景の異なる学生の教育に携わる上で、彼らの抱く日本イメージを理解することは、学生の個々の特質を理解するために欠かせない。学生達は、自国と日本との関係性の中で培われる社会的な文脈の下で日本とのかかわりを持っているからである。

そこで、本稿では、予備教育機関の留学生が日本・日本人についてどのような印象を持ち、イメージを形成しているのかということについて、描画を通して明らかにすることを目的とする。そのうえで、日本・日本人について学ぶ科目である「日本事情」のテキストと日本イメージについて考察する。

## 2. 拓殖大学別科日本語教育課程における日本事情教育

日本事情が科目として、大学教育に取り入れられたのは、1962年の文部省（現文部科学省）の通知文書からである。留学生が大学において一般教養科目を履修する時に特例を設けることを認めたものである。

文部省は、次のように通達を出している。

日本語科目及び日本事情に関する科目(以下日本語科目という)を置き、これを開設する場合、いくつかの授業科目に分けて実施することができるものとする。例えば、日本事情科目に関する科目としては、一般日本事情、日本の歴史および、文化、日本の政治、経済、日本の自然、日本の科学技術、といったものが考えられる。

しかし、「日本事情」は、外国人留学生のための「教育科目」として特別に設定されたものであるため、何をどのようにどんな方法で教えるのかということについては明確な規定がないままである。「日本事情の“目的”は多岐にわたり、担当者や教育現場の実情に応じて多様を究める(砂川1993)」のである。

拓殖大学別科日本語教育課程(以下、本別科とする)では、必修科目の一つとして、「日本事情」科目が設置されている。週1回、90分の授業が、春季・秋季にそれぞれ15回行われている。本別科で学生に配布する『別科日本語教育課程 学生生活の手引き』には、日本事情科目について、次のように記載されている。

日本での生活を有意義にするために、日本の社会・生活・文化などを学びます。活動として、春季・秋季の研修旅行や伝統芸能鑑賞教室に参加します。

筆者は、日本事情クラスを担当して4年目になるが、最初の3年間は上級クラス担当だったため、日本の社会問題や歴史などのトピックを中心に授業を行ってきた。学生間の討論や意見発表などを行い、トピックについての理解を深める授業をしてきた。今年度は、初級クラス担当のため、今まで取り扱ってきたトピックでは無理があり、日本の地理や日常生活・文化に重点をおいた日本事情の授業を行っている。しかし、彼らが本当に知

りたい日本はどのようなものなのか、日本についての理解はどの程度なのか、日本に対して、すでにどのようなイメージを持っているのか、一度検討してみる必要があると考えた。

## 2.1 「日本事情」テキストについて

ここ数年で、「日本事情」テキストがいくつか発行されている。最新のテキストで代表的なものを3つ（初級・中級・上級用）挙げ、概要を説明する。

### ① 『知っていますか 日本のこと — 学ぼう 話そう 日本事情 —』 (JASSO 日本語教育センター 2019年発行 穂高書店)

このテキストは、専修学校へ進学する予備教育機関に在籍する留学生向けのテキストである。日本語未習レベルからN1・N2合格者もいるレベル差の大きいクラスでも使用できるように開発された。一部、上級の語彙も含まれているが、全体的にみると初級レベルであると考えられる。

トピックは、「1. プロローグ, 2. 日本人の名前, 3. 野球と日本人, 4. 漫画とアニメ, 5. いろいろな言葉づかい, 6. 日本人の一生, 7. 年賀状・手紙・Eメール, 8. 相撲, 9. 専門学校への進学, 10. 日本の観光地, 11. 歴史」となっている。初級であるためか、トピックは大まかな枠組みのものが多い。専門学校への進学をトピックとして取り上げているのが特徴的である。ページ数は、114ページである。

### ② 『クローズアップ日本事情 15 — 日本語で学ぶ社会と文化』 (佐々木瑞枝 著 2017年発行 The Japan Times)

このテキストは、主に日本語能力試験N3レベルの日本語学習者を対象としている。大学や大学院を目指す学習者や日本の企業で働きたい学習者向けに編纂されている。日本社会や文化の基本的な知識を得るばかりでな

く、討論やタスクがしやすいような構成になっている。レベルは中級レベルと考えられる。

トピックは、「1. 日本ってどんな国？, 2. 都市の暮らし・地方の暮らし, 3. 日本の旅を楽しもう, 4. いただきます!, 5. 季節を楽しむ年中行事, 6. 知っておきたい日本の歴史, 7. 伝統文化体験, 8. 現代文化とポップカルチャー, 9. スポーツの楽しみ方, 10. 前進を続ける科学技術, 11. 地球のためにできること, 12. 教育と子供たち, 13. 産業構造と経済, 14. 政治と憲法, 15. 多文化共生社会を目指して」である。地球環境問題や多文化共生など、グローバルな視点からのトピックが目立つ。ページ数は、巻末付録(語彙リスト・英訳)を除き、168 ページである。

### ③ 『留学生のための日本事情入門 (改訂版) 1冊でわかる最新日本総合案内』

(金津日出美・桂島宣弘 著 2017年発行 文理閣)

このテキストは、主に大学で留学生が使用することを目的に編纂されたテキストである。大学院生・大学生の日本研究・分析に基づき、留学生との意見交換会を経て、編纂されている。レベルは、上級と考えられる。

トピックは、「1. 覚えておきたい日本語の日常表現, 2. 生活事情, 3. 交通事情, 4. 留学生のための法律知識, 5. 日本人の食生活, 6. 日本の春・夏, 7. 日本の秋・冬, 8. 京都案内, 9. 日本の祭り, 10. 日本の名所, 11. 日本の芸能, 12. 日本の芸道, 13. 日本の大学, 14. 大学の4年間, 15. 日本の教育, 16. 現代日本と世界のつながり, 17. 現代日本の音楽・映画事情, 18. 現代日本の大衆娯楽, 19. 現代日本の家族, 20. 現代日本の若者文化, 21. 働く人々の諸問題, 22. 日本の国土・資源・人口・特産品, 23. 日本の政治と経済, 24. 憲法と平和問題, 25. 日本のあゆみ, 26. 宗教, 27. 日本の方言」である。大学での使用を考えているため、トピックは多岐にわたり、かなり細かい。大学や若者に重点を置いている。ページ数は、159 ページである。

### 3. 先行研究

鈴木 (2019) は、ビジュアル・データを使い、表現されたイメージから学習者の外国語に対するビリーフを調査している。日本人英語学習者・韓国語学習者に加え、日本語学習者 45 名 (初級学習者) にも調査を実施している。ビジュアル・データを使用する理由として、「日本語での回答が難しい初級学習者を研究対象に含めた」からとしている。また、その有効性について次のように述べる。

言葉で表現することが不慣れな学習者 (想定される学習者として外国人学習者や小学生などの若年学習者が挙げられる) にとっては自分の考えや気持ちを表現する手段として、ビジュアル・データを使うことは選択肢の 1 つである。また、イメージや感情など心の中の風景を表現する場合にはビジュアル表現は有効である。

ビジュアル・データを研究に用いる方法の一つに「九分割統合絵画法」がある。

「九分割統合絵画法」は、森谷寛之が密教のマンドラからヒントを得て考案した技法で、「捉えがたいイメージを調査する方法として有効 (森谷 1987)」である。また、森谷 (1987) は、「描画には、言語という表現手段よりも、もっと直接的に生のイメージを把握することができる。それゆえに、描画によってイメージを調査することも重要だろう」と述べている。主に心理学で用いられる技法で、森谷 (1987) の他、残華・石田 (2010) は、大学生の他者イメージ調査、荒蒔・柳・篠田 (2000) は、大学生の生活体験と随伴する感情体験についての調査を行っている。外国人を対象とした研究には、加賀美編 (2013) の韓国・台湾の小・中・高・大学生のイ



イメージ形成過程を調査した研究や徐 (2012) の在日韓国人・朝鮮人の自己イメージの研究がある。加賀美 (2013) も「非言語である描画法を採用したのは、言語より描画を通しての方が文化的背景の異なる子供たちの日本に対するイメージや心の動き、彼らのメッセージを理解するのに適切ではないかと考えたからである」と述べている。

横尾 (2013) は留学生の自己イメージから適応感を把握する研究を行っているが、九分割統合絵画法でイメージ図を2枚書いてもらい、それらを基に発展させた新しい調査を試みている。久本 (2019) もアメリカ人英語教師の日本での異文化適応の研究を行っているが、1か月に1枚、九分割統合絵画法でイメージを書いてもらい、1年の変化を追った縦断的事例研究を行っている。発展型の九分割統合絵画法の研究も今後進んでいくと思われる。

## 4. 調査方法

### 4.1 研究目的

本稿では、留学生が日本に対してどのようなイメージを抱いているのか、描画を通して明らかにし、留学生の興味の対象がどこにあるのか探る。そこから、日本事情教育におけるよりよい指導につなげることを目的とする。

### 4.2 調査対象者および、調査手順

2019年9月、本別科の留学生92名を対象に、第1回目の「日本事情」の授業内で、日本のイメージに関する描画調査を実施した。最初に各クラス担任より、「調査の目的」と「方法」について説明を行ってもらい、調査に関する説明のプリントを配布してもらった。プリントには、「個人情報」を保護し、個人が特定できるような公表はしないので、思ったことをそ

表 1 調査協力者の出身地

中 国	32	36%
ベ ト ナ ム	21	23%
台 湾	13	14%
イ ン ド ネ シ ア	10	11%
韓 国	7	8%
ネ パ ー ル	3	3%
タ イ	2	2%
ロ シ ア	1	1%
モ ン ゴ ル	1	1%
ニュージーランド	1	1%
計	91名	100%

のまま書いてほしい」ということと、「成績には関係しないこと」「研究目的以外には使用しないこと」を加えた。その後、留学生一人一人に「研究調査に関する同意書」に署名をしてもらい、同意を求めた。その結果、92名の留学生の同意を得られた。(3名の留学生からは同意を得られなかった。)

その後の分析で、分析不可能な描画を除外し、全体で91名分の描画を研究対象とした。

留学生の出身地の内訳は、表1のとおりである。中国が約4割で、アジアの出身者が98%を占めている。ニュージーランドの学生もアジア系であるので、欧米系はロシアの1名のみである。

入学年度では、2018年度秋(9月)入学生が36名、2019年度春(4月)入学生が37名、2019年度秋(9月)入学生(新入生)が18名である。18名の新入生のうち、初来日の学生は13名である。

描画は、森谷(1987)の「九分割統合絵画法」を採用した。

まず、A4の紙を横向きにし、あらかじめ画面を3×3の9つのマスに分割し、中心から順番に「の」の字を書くように1~9の番号をつけた。次に、番号順に9つの絵を描くように依頼した。絵やイラストを描くのが難しければ、日本語の文字や記号で書いてかまわないことを説明した。絵を描いた場合、絵の下の何を描いたか簡単に説明文を書くように依頼した。時間は30分間で、描けるところまで描き、9つ全部書かなくてもいいことを説明した。

描画法を採用した理由としては、次の2点があげられる。

- 1) 日本・日本人のイメージを日本語で表現するのは、初級の学生にとって難しいのではないか
- 2) 留学生の中には、美術系の大学・大学院・専門学校を志望している学生もおり、言語よりも得意なものを用いたほうが、自由に表現できるのではないか

描画と同意書を回収し、描画をデータとして採用した。

## 4.3 調査結果

### 4.3.1 描画の分析方法

描画に書かれた説明文を基に、91人全員分の1~9の絵をデータとした。本別科の8つのクラスを日本語のレベル別に初級・中級・上級に分類し、絵もレベルで分類した。(AクラスからCクラスを初級、DクラスからFクラスを中級、GクラスとHクラスを上級レベルとした。本稿のレベルは、日本語能力試験でいうと、初級がN5~N3レベル、中級がN3~N2レベル、上級がN2~N1以上レベルである。)初級は20名分(分析不可能なもの1名を除く)中級は43名分、上級は28名分を分析対象とした。

加賀美(2013)のKJ法<sup>(1)</sup>を用いたカテゴリー分類を参考に初級・中

級・上級ごとのデータ整理を行った。すべての描画（データ）の総数は720個であった。まず、それらから、下位カテゴリーを抽出し、入力を行った。次に上位カテゴリーを定義し、下位カテゴリーの「ラベル」を分類した。上位カテゴリーは、「日本・日本人の生活のプラスイメージ」「日本・日本人の生活のマイナスイメージ」「食文化」「生活環境」「観光」「自然環境」「伝統文化」「大衆文化」「先進国」「武士文化・歴史」「スポーツ」「日本の象徴」「社会的風潮」「戦争」「不詳」である。

これを初級・中級・上級のレベル別に分け、全体を分類した。上位カテゴリーの定義と下位カテゴリーの例は、表2である。

表2 上位カテゴリーの定義と下位カテゴリーの例

	上位カテゴリー	定義	下位カテゴリーの例
1 肯定	日本・日本人の生活のプラスイメージ	日本での生活の中で経験した出来事や日本人との付き合いでプラスの評価が入っているもの	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日本人は礼儀正しい</li> <li>・まじめ ・交通が便利</li> <li>・トイレがきれい</li> <li>・時間を守る</li> <li>・夜間でも安全</li> <li>・おもてなし</li> </ul>
2 否定	日本・日本人の生活のマイナスイメージ	日本での生活の中で経験した出来事や日本人との付き合いでマイナスの評価が入っているもの	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日本のルールは厳しい</li> <li>・建前</li> <li>・優先席に若者が座る</li> <li>・サラリーマンは大変</li> <li>・物価高</li> <li>・他の人と違ったら、笑う</li> <li>・満員電車</li> </ul>
3 中立	食文化	日本食など、日本の食文化を表すもの	<ul style="list-style-type: none"> <li>・寿司</li> <li>・和菓子</li> <li>・たこ焼き</li> <li>・味噌汁</li> <li>・ラーメン</li> <li>・日本酒</li> <li>・お茶</li> <li>・タピオカ</li> </ul>
4 中立	生活環境	交通や住環境など日本の日常生活で目にするもので、評価が入っていないもの	<ul style="list-style-type: none"> <li>・新幹線</li> <li>・コンビニ</li> <li>・ひらがな</li> <li>・ドラッグストア</li> <li>・自動販売機</li> <li>・一万円</li> <li>・JR</li> </ul>

5 中立	観光	観光地や名所・アミューズメントパークなど、都市や観光に関するもの	・富士山 ・東京ディズニーランド ・温泉 ・東京スカイツリー ・東京タワー ・伏見稲荷大社 ・日光
6 中立	自然環境	日本の気候や自然に関するものや動植物に関するもの	・桜 ・柴犬 ・地震 ・紅葉 ・雪 ・空が青い
7 中立	伝統文化	日本の伝統文化や行事・習俗などに関するもの	・神社 ・お寺 ・相撲 ・着物 ・風鈴 ・こたつ ・能面 ・祭り ・茶道 ・招き猫 ・盆栽
8 中立	大衆文化	ポップカルチャーをはじめとしたメディアに影響を受けたものや最近の流行・娯楽に関するもの	・ドラえもん ・ハローキティ ・漫画 ・アニメ ・ジブリ ・ゲーム ・ガチャポン ・トトロ ・サンリオ
9 肯定	先進国	日本の産業や科学技術など、先進性を表したもの	・日本車 ・ホンダ ・ロボット ・日産車 ・技術開発
10 中立	武士文化・歴史	戦国時代の武士や日本の歴史に関するもの	・忍者 ・刀 ・北斎 ・侍
11 中立	スポーツ	スポーツ選手やスポーツに関するもの	・野球 ・スケート ・柔道
12 中立	日本の象徴	日本の象徴となるもの	・国旗 ・天皇 ・日の丸 ・皇居
13 中立	社会的風潮	社会的風潮となっているもの	・ボーイズラブ ・メイド ・JK
14 否定	戦争	戦争に関するもの	・戦争
15	不詳	日本との関連が不明で詳細が分からないもの	・観覧車 ・建物 ・風車

次にこれらのカテゴリーを肯定・否定・中立に分類した。肯定的イメージは、日本に対する好意的なプラスのイメージであると解釈できるもので、「日本・日本人の生活のプラスイメージ」と「先進国」の2つとした。否定的イメージは、日本に対する嫌悪感・警戒心などのマイナスのイメージであると解釈できるもので、「日本・日本人の生活のマイナスイメージ」と「戦争」とした。どちらにも該当せず、「好き・嫌い」「良い・悪い」などの評価がないものについて、「中立」とした。この分類には、「食文化」「生活環境」「観光」「伝統文化」「大衆文化」「武士文化・歴史」「スポーツ」「日本の象徴」「社会的風潮」が入る。

加賀美（2013）の分類では、「観光」「大衆文化」を肯定としているが、これは、台湾で行った調査のため、日本に対する憧れ・尊敬の念等を加味したためと思われる。今回の調査は、日本在住の留学生を対象に行ったので、評価が表れなかったデータに関しては、「中立」とした。また、加賀美（2013）は、「社会的風潮」を「否定」に分類し、下位カテゴリーの例として、「オタク・やくざ・アダルトビデオ・痴漢」を挙げている。このデータからは確かに「否定」と捉えられるが、今回の調査では、「ボーイズラブ・メイド・JK（女子高校生）」などで、必ずしも「否定」とは捉えられないデータであったため、「中立」に分類した。また、加賀美（2012）（2013）では、調査を行ったのは2006・2007年で、小泉首相の靖国参拝や竹島などの領土問題がクローズアップされた時代であったため、上位カテゴリーを「戦争・領土」としていたが、今回は「領土」に関する下位カテゴリーがなかったため、「戦争」とした。また、徐（2012）は、韓国大学生の「日本に対するマイナスのイメージ」を上位概念のカテゴリーとして定義していることから、マイナスの評価が入っているものは、「日本・日本人に対するマイナスのイメージ」として分類した。同様に、プラスの評価が入っているものに対しては、「日本・日本人に対するプラスのイメージ」として分類した。「不詳」は、3つの評価に入れず、別項目とした。

### 4.3.2 上位カテゴリーの日本語能力別分類結果

表3は、下位カテゴリーを上位カテゴリーに分類し、日本語能力別に分類した表である。枠に表現された描画の総数は、初級148個、中級では、336個、上級では236個であった。それぞれの総数をカテゴリーの各数で割り、パーセントに換算した。

全体での最も多いカテゴリーは、「日本・日本人の生活のプラスイメージ」(20.0%)で、次に、「日本・日本人の生活のマイナスイメージ」(15.7%)、「食文化」(12.4%)と続く。以下、「生活環境」(11.3%)、「観光」(10.4%)、「自然環境」(9.0%)、「伝統文化」(8.3%)、「大衆文化」(4.9%)、「先進国」(2.5%)、「不詳」(1.8%)、「武士文化・歴史」(1.7%)、「スポーツ」(1.0%)、「日本の象徴」(0.4%)、「社会的の風潮」(0.4%)、「戦争」(0.1%)であった。次にカテゴリー別の集計グラフを図1から図4に示す。

初級レベルで、最も多いカテゴリーは、「観光」(20.9%)で、次いで伝

表3 カテゴリー別集計結果

カテゴリー	初級		中級		上級		全体	イメージ	
1. 日本・日本人の生活のプラスイメージ	3	2.0%	93	27.7%	48	20.3%	144	20.0%	肯定
2. 日本・日本人の生活のマイナスイメージ	7	4.7%	46	13.7%	60	25%	113	15.7%	否定
3. 食文化	25	16.9%	40	11.9%	24	10.2%	89	12.4%	中立
4. 生活環境	13	8.8%	27	8.0%	41	17.4%	81	11.3%	中立
5. 観光	31	20.9%	32	9.5%	12	5.1%	75	10.4%	中立
6. 自然環境	13	8.8%	36	10.7%	16	6.8%	65	9.0%	中立
7. 伝統文化	30	20.3%	21	6.3%	9	3.8%	60	8.3%	中立
8. 大衆文化	10	6.8%	13	3.9%	12	5.1%	35	4.9%	中立
9. 先進国	5	3.4%	8	2.4%	5	2.1%	18	2.5%	肯定
10. 不詳	5	3.4%	6	1.8%	2	0.8%	13	1.8%	/
11. 武士文化・歴史	4	2.7%	7	2.1%	1	0.4%	12	1.7%	
12. スポーツ	1	0.7%	3	0.9%	3	1.3%	7	1.0%	中立
13. 日本の象徴	1	0.7%	3	0.9%	0	0.0%	4	0.6%	中立
14. 社会的風潮	0	0.0%	1	0.3%	2	0.8%	3	0.4%	中立
15. 戦争	0	0.0%	0	0.0%	1	0.4%	1	0.1%	否定
計	148	100%	336	100%	236	100%	720	100%	

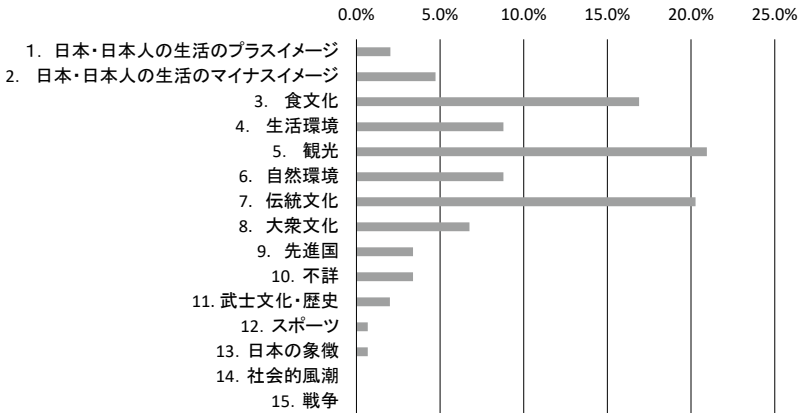


図1 初級レベルのカテゴリー別集計グラフ

統文化 (20.3%), 「食文化」 (16.9%), 「生活環境」 (8.8%), 「自然環境」 (8.8%), 「大衆文化」 (6.8%), 「日本・日本人のマイナスイメージ」 (4.7%), 「先進国」 (3.4%), 「不詳」 (3.4%), 「武士文化・歴史」 (2.7%), 「スポーツ」 (0.7%), 「日本の象徴」 (0.7%) となった。

初級レベルでは、名詞で表現できるイメージが多く、抽象的なイメージは少なかった。また、「～が～だ」「日本人は～だ」のような短文はほとんど見られず、その結果、日本・日本人についてのプラスやマイナスの評価が少なくなったのではないだろうか。初級レベルをトータルで見ると、ガイドブックの紹介のようなカテゴリーが多く見られた。初級の学生は、初来日でまだ日本の生活そのものに慣れていない、あるいは、日本の社会・文化に深く接しておらず、理解し、評価する段階にないのではないだろうか。マイナスイメージについても「値段・物価が高い」「スマホ通信が遅すぎる・電波が悪い」「電車は人が多い」「どこへ行っても待つ」といった日常生活での困り事で、日本人全体を表現したものは「日本人は忙しい」という1例だった。プラスイメージについても「丁寧 (お辞儀)」「安全」



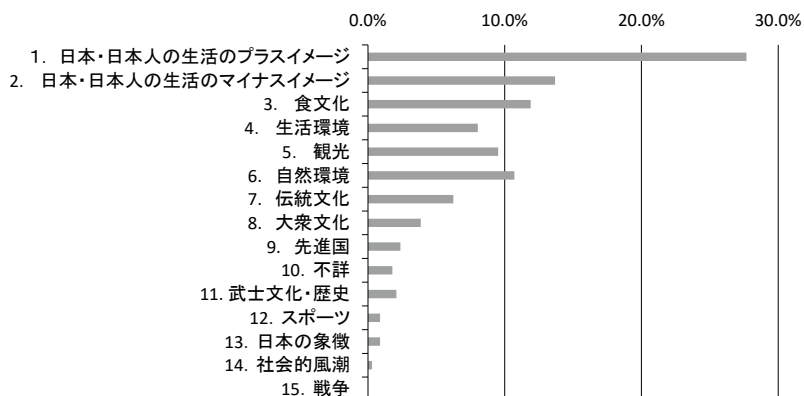


図2 中級レベルの 카테고리別集計グラフ

といったものだった。

中級・上級レベルで見られなかったものとしては、東京の建物（耐震）や福島原子力発電所を挙げた学生が1名いた。理系専攻の学生である。

また、民族音楽（三味線）といった伝統文化的なもの、テルテル坊主や鯉幟、でんでん太鼓などの描画あった。

中級レベルで、最も多いカテゴリーは、「日本・日本人の生活のプラスイメージ」(27.7%)で、次に「日本・日本人の生活のマイナスイメージ」(13.7%)、「食文化」(11.9%)、「自然環境」(10.7%)、「観光」(9.5%)、「生活環境」(8.0%)、「伝統文化」(6.3%)、「大衆文化」(3.9%)、「先進国」(2.4%)、「武士文化・歴史」(2.1%)、「不詳」(1.8%)、「スポーツ」(0.9%)、「日本の象徴」(0.9%)、「社会的風潮」(0.3%)となった。

初級レベルとの中級レベルとの違いは「～が～」「～を～」といった助詞を含んだ文の説明が多かったことである。また、「日本は～」「日本人は～」といったことばを使用し、ある事象だけではなく、日本の国あるいは、日本人全体を評価することばも多くなっていた。

プラスイメージが3レベルの中で最も多かった中級レベルだが、「物価

高」や「残業」, 「飲んべえ」, 「いじめ」など日本社会・経済の負の部分も捉えていた。「飲んべえ」「いじめ」は本別科で使用している中級テキストの本文にあることばで、影響がうかがえる。このレベルで、「飲んべえ」などの語彙は出てこないと考えられる。日本事情の課外授業や研修旅行・イベントなども影響が大きいと考えられるが、毎日接する教科書のトピックや本文もイメージ形成につながると考えられるのではないかと。

また、中級レベルでは、「景色が美しい」や「どこでもきれいな街がきれいな」, 「空気がいい」など、自然環境の良さ・清潔さを挙げている学習者が多く、「自然環境」は4位となっている。最近では、アジアの国々の環境汚染が深刻な問題となっているからではないだろうか。

「北斎」「安倍晋三」「村上隆」「東京大学」「拓殖大学別科」など、人物や施設の固有名詞が挙がっているのは、特徴的である。「各種展覧会が毎日ある」「博物館がたくさんある、面白い」など、芸術に関心がある学生の答えが目立った。

上級レベルで最も多いカテゴリーは、「日本・日本人のマイナスイメージ」である。(25%) 全体の4分の1を占めている。次いで、「日本・日本人のプラスイメージ」(20.3%), 「生活環境」(17.4%), 「食文化」(10.2%), 「自然環境」(6.8%), 「観光」(5.1%), 「大衆文化」(5.1%), 「伝統文化」(3.8%), 「先進国」(2.4%), 「スポーツ」(1.3%), 「不詳」(0.8%), 「社会的風潮」(0.8%), 「武士文化・歴史」(0.4%), 「戦争」(0.4%) となった。上級レベルで、「マイナスイメージ」が最も多いということは特徴的である。「戦争」を挙げたのも上級レベルの学生である。

上級レベルの学生は、初来日の学生もいるが、すでにメディアや口コミなどで、多くの日本の情報を日本語で理解し、また、滞在期間の長い学生は、接客業などのアルバイトで多くの日本人に接することが多いと思われる。そうした知識・経験の中から、イメージが形成され、一般的に考えれば、「プラスイメージ」が強くなりそうだが、「マイナスのイメージ」の方

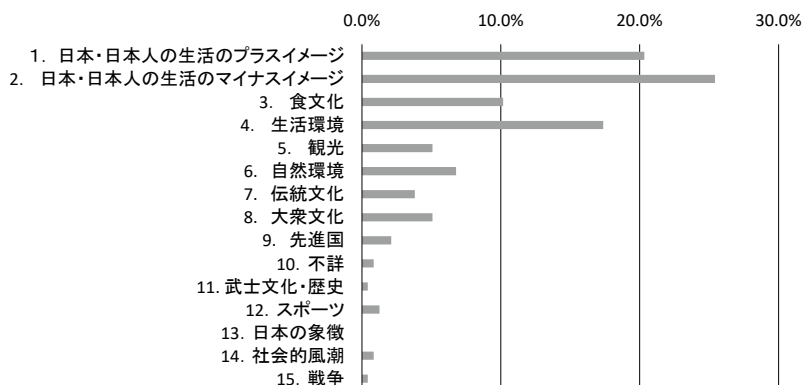


図3 上級レベルの 카테고리別集計グラフ

が強いのはなぜだろうか。

岩男 (1988) によると、アメリカへの留学生の場合、「英語ができる者ほどその社会に適応しやすくなることが広く常識として想定されている」のに対し、「日本語の上手な留学生ほど日本人の《親和性》(あたたかく、親しみやすく、つきあいやすい)を低く評価するという結果」は、「日本社会・日本人特有の事情がある」とする。その事情とは、「たどたどしい日本語を話す外国人は容易に受け入れて好意的に接するが、日本語を日本人のように流暢に話す外国人にはむしろ「脅威」を感じて疎んじる」という日本特有のものではないかと結論付けている。また、日本語能力と《親和性》について次のように述べている。

日本語のできない留学生は日本人に受け入れられなくても、その原因を自分の語学力の乏しさに求め、特に日本人に批判的にはならないのに対し、「日本語ができるのにもかかわらず、日本人に受け入れてもらえない場合は、その原因を自分自身の語学力の不足に求めるわけにはいかず、日本人は「つめたい」「つきあにくい」「親しみにく

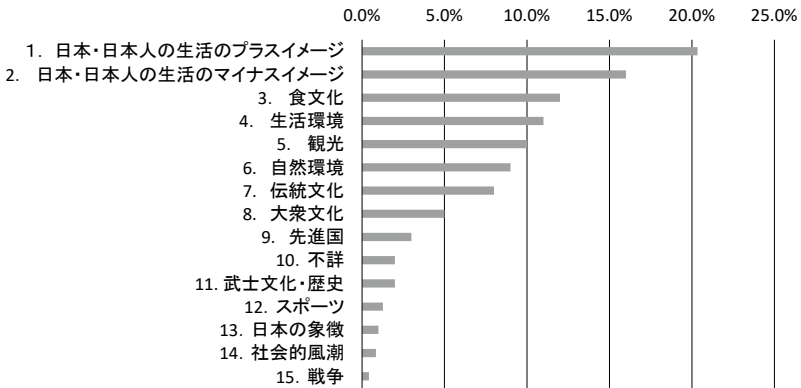


図4 全体のカテゴリー別集計グラフ

い」あるいは「偏見がある」などとその《親和性》を低く評価するようになる。

日本語能力が高くなるほど、《親和性》が低く評価されるという結果とマイナスのイメージより、プラスのイメージの方が少ないという今回の結果は、ある意味一致するのではないだろうか。

その他に「外国人に対する偏見」と考えられるものに、「(日本人は) 外国人を見て反応する」「(日本人は) 外国人に囲まれたくない」「(日本人は) 外国人に対して危ないと思う」などがあり、他のレベルでは見られない特徴である。「ストレスが大きい」「お金や仕事でプレッシャーが大きい」などの精神面の指摘、「人が多いが距離感がある」「家族が一緒にいる時間が少ない」「酔っ払うと迷惑をかける」など、日本社会や日本人の人間関係の問題点を浮き彫りにしているものもあった。

描画全体を通してみると、「日本・日本人の生活のプラスイメージ」が最も多かったが、次いで、「日本・日本人の生活のマイナスイメージ」、「食文化」、「生活環境」と続く。「日本・日本人のプラスのイメージ」が強

いことが明らかになったが、これは中級レベルの学生のイメージが影響していると思われる。初級レベルの学生は、言語レベル的に評価がしにくいと考え、ビジュアルイメージの「九分割統合絵画法」を採用したが、やはり、評価するまでに至らなかった。

### 4.3.3 肯定・否定・中立のイメージの分類結果

次に肯定・否定・中立の3つに分類したイメージ別の分類を図5に示す。全体では、中立が約60%と半数以上を占め、この結果は加賀美(2013)の結果とも一致する。特徴的なのが、上級レベルで否定が肯定を上回っていることであり、逆に中級レベルでは、肯定は否定の2倍以上である。やはりプラスイメージとマイナスイメージの項目が大きく影響していると考えられる。初級は、中立イメージが9割近くを占め、ここでもプラス・マイナスイメージが4~5%と少ないことがわかる。

表4 描画全体の肯定・否定・中立のイメージ

	肯定	否定	中立	不詳
全体	162 (22.5%)	114 (15.8%)	431 (59.9%)	13 (1.8%)
上級	53 (22.4%)	61 (25.4%)	120 (51.4%)	2 (0.8%)
中級	101 (30.1%)	46 (13.7%)	183 (54.4%)	6 (1.8%)
初級	8 (5.4%)	7 (4.7%)	128 (86.5%)	5 (3.4%)

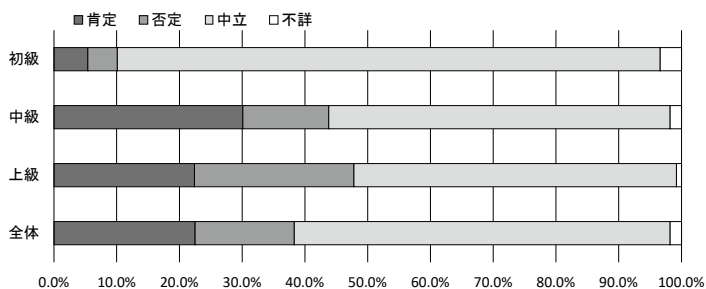


図5 描画全体の肯定・否定・中立のイメージ

#### 4.3.4 下位カテゴリーと日本事情テキスト

次に日本事情テキストとの関連から考える。下位カテゴリーの中で多かった順に並べ、3人が選んだカテゴリーまでを数えた。例えば、「交通」などは、「交通が便利」というプラスのイメージも「交通が不便」のマイナスイメージも同様にカウントした。

その結果、表5のようになった。一番、多かったカテゴリーは「富士山」(34例)で以下、寿司(33例)桜(32例)と続く。これらを先に紹介した3つのテキストの中に語彙として記載されているかを調べてみた。

上級テキストが『留学生のための日本事情入門(改訂版)1冊でわかる最新日本総合案内』で、中級テキストが、『クローズアップ日本事情15—日本語で学ぶ社会と文化』、初級テキストが『知っていますか 日本のこと—学ぼう 話そう 日本事情—』である。

初級・中級テキストが34個であったのに対し、上級テキストは45個扱っていた。これは、ページ数がそもそも初級よりも多く、使用語彙も多いと考えられる。

次にそれぞれのカテゴリー別にみて、テキストに取り上げられなかった項目を挙げ、テキスト開発時に必要かどうか検討する。3つのテキストで取りあげられていなかった語彙は「忍者」「空気」「まじめ」「親切」「東京タワー」「猫」であった。「忍者」は別科の春季旅行で、日光江戸村へ行き、「忍者ショー」を見た影響があるのではないと思われる。武士文化・歴史の項目で扱ってもいい項目である。「まじめ」「親切」は、日本人との付き合いの中で、日本人の性質として留学生が捉えたものである。プラスのイメージで、日本人の勤勉性などの部分で扱える項目だが、必ずしもすべての日本人が「まじめ」「親切」であるとは言えない。検討が必要である。「東京タワー」は、「東京スカイツリー」とほとんど同数だったが、取り上げられていなかった。やはり、「東京スカイツリー」より古いということがあるが、取り上げるべき項目ではないだろうか。原土

表5 留学生の日本イメージと日本事情テキストの記載

	イメージ	例	初級テキスト	中級テキスト	上級テキスト
1	富士山	34	○	○	○
2	寿司	33			○
3	桜	32	○	○	○
4	電車	29	○	○	○
5	アニメ	17	○	○	○
6	神社	17	○	○	○
7	ラーメン	17		○	○
8	着物・和服	15	○	○	○
9	日本人	14	○	○	○
10	温泉	13	○	○	○
11	ゴミ	12	○	○～の分別	○
12	忍者	10			
13	交通	9	○～事故	○～網	○
14	コンビニ	9	○	○	○
15	時間	9		○	○
16	礼儀	9			○～作法
17	酒	8	○		○
18	寺	8	○	○	○
19	マンガ・漫画	7	○	○	○
20	環境	6		○	
21	空気	6			
22	仕事	6	○	○～納め	○
23	相撲	6	○	○	○
24	デイズニーランド	6	○		○
25	東京スカイツリー	6	○		
26	服	6	○	○	○
27	まじめ	6			
28	街	6			○
29	挨拶	5	○		○
30	外国人	5	○～力士	○～客	○～登録
31	景色	5		○	
32	新幹線	5		○	○
33	親切	5			
34	茶	5	○	○	○
35	東京タワー	5			
36	猫	5			
37	物価	5			○
38	文化	5	○		○
39	英語	4		○	
40	技術	4	○	○	○
41	地震	4	○	○	○
42	たこ焼き	4			○
43	タピオカ	4			○
44	丁寧	4	○～な聞き方		
45	ドラえもん	4			○
46	日本語	4	○	○	○
47	野球	4	○	○	
48	列	4			○トイレの～
49	安全	3		○～確認	○～保障
50	国旗	3	○		
51	自転車	3	○	○レンタサイクル	○
52	空	3		○～の旅	○～の交通
53	建前	3			○
54	だんご	3		○月見～	○月見～
55	トトロ	3	○		○
56	トヨタ	3	○		○
58	雪	3		○	○

(2000a) では、文化の学習として「東京タワー」を取り上げ、「東京の象徴」としている。古くはなっているが、その存在価値はある。また、「猫」だが、日本のイメージに捉えられるのは意外だったが、「猫カフェ」「猫島」などが話題となっている。これらの観光施設・観光地は、流行しており、必ず入れる項目ではないのではないか。「空気」は環境の面で「空気がきれい」「空気がおいしい」というプラスのイメージもあったが、「裏と表がある。空気を読む」という日本人の気質を表したマイナスのイメージもあった。「空気を読む」というのは最近の感覚だが、取り上げていいのではないか。日本事情テキストでは、中立のイメージでとらえられているものでも、今回の調査ではマイナスに捉えられていたものもあった。外国人については、テキストでは、外国人力士・外国人客・外国人登録など、中立のイメージであったが、描画では、「外国人を危ないと思う」などマイナスイメージだった。テキスト開発時にはこうした点にも留意する必要がある。

## 5. おわりに

本稿では、予備教育機関における留学生の日本イメージについて、考察を行った。日本語能力レベルで、イメージの内容が整理でき、肯定・否定・中立の3つのイメージのうち、中立のイメージが強いということがわかった。しかし、上級レベルになると、否定的イメージが強調されている。言語レベルが上がるにつれ、メディアからの受け取る情報量も増え、理解できる内容が多くなるということもあるが、日常生活で日本人と接する中で、生まれてきたイメージもあると思われる。否定的イメージの強い学習者について、フォローアップインタビューをするなどして、今回の調査が来日前から変わっていないイメージなのか、来日したことによって生まれたイメージなのか、明確にする必要があるだろう。留学生が受けるイ



イメージが何によって変化し、形成されるのか、詳しく調査する必要がある。今後は留学生が日本人へインタビューするといった活動を通じ、イメージが変化するかどうか、分析してみたい。

日本事情テキストとの関連も更なる分析が必要となってくるだろう。留学生が捉えているイメージと日本事情テキストの語彙が同じイメージでとらえられているわけではないということが一部で示唆されたが、日本事情の授業の中で、どう取り入れるかは、教師の判断に関わってくる。より良い日本事情の授業の構築に向けて、今後研究を続けていきたい。

#### 《注》

- (1) KJ法は、文化人類学者の川喜田二郎がデータをまとめる手法として考案した方法である。KJは川喜田のイニシャルからきている。

#### 参考文献

- 荒蒔裕子・柳昌代・篠田晴男 (2000) 「大学1年生にみる青年期の生活体験と感情体験：九分割統合絵画法を用い」『茨城大学教育実践研究』19, 191-200
- 岩男寿美子・萩原滋 (1988) 『日本で学ぶ留学生』勁草書房
- 加賀美常美代編 (2013) 『アジア諸国の子供・若者は日本をどのように見ているか』明石書店
- 加賀美常美代・守屋智美・岩井朝乃・朴志仙・沈貞美 (2008) 「韓国における小・中・高・大学生に日本イメージの形成過程——「9分割統合絵画法」による分析から——」『異文化間教育28』28, 60-73
- 金津日出美・桂島宣弘 (2017) 『留学生のための日本事情入門 (改訂版) 1冊でわかる最新日本総合案内』文理閣
- 国際交流基金『2018年度海外日本語教育機関調査結果 (速報値)』国際交流基金 16
- 小松翠 (2016) 「中国人留学生の友人関係不満に関する原因帰属と日本イメージの関連について」『高等教育と学生支援：お茶の水女子大学紀要』7, 128-139
- 佐々木瑞枝 (2017) 『クローズアップ日本事情15——日本語で学ぶ社会と文化』The Japan Times
- 残華ひとみ・石田弓 (2010) 「九分割統合絵画法による他者イメージの理解」

- 『広島大学心理学研究』10, 185-200
- JASSO 日本語教育センター (2019) 『知っていますか 日本のこと — 学ぼう 話そう 日本事情 —』 穂高書店
- 徐明淑 (2012) 「九分割統合絵画法のタイトルによる青年期在日・韓国・朝鮮人の自己イメージの研究 - 韓国・日本の大学生との比較調査も含めて — 『日中韓の伝統的価値観の位相 — 「考」とその周辺』 溪水社 257-299
- 砂川裕一 (1993) 「日本事情教育について — 『目的』 に関するメモランダ —」 『第6回日本語教育連絡会議報告書』
- 鈴木貴美子 (2006) 「日本語教育における『日本文化』 についての理論的・実践的考察 — クリティカルペダゴジーの視点から —」 『ICU日本語教育研究』 3, 81-91
- 鈴木栄 (2019) 「外国語学習は何を目指すのか ビジュアル・ナラティブを紐解く」 『東京女子大学紀要論集』 69 (2), 59-84
- 鄭玉善 (2009) 「中国人留学生の来日前の対日観調査報告とその要因考察 — 名古屋大学在学中の中国人留学生への調査に基づいて —」 『名古屋大学留学生センター紀要』 6, 5-16
- 原土洋 (2000a) 「固有名詞と日本事情」 『語学研究』 93
- 久本真由美 (2019) 「九分割統合絵画法で見る異文化適応の移行体験 — アメリカ人英語教師の日本一年間 —」 『2019年度異文化間教育学会 第40回大会発表抄録』 98-99
- 松下慶太 (2008) 「台湾における日本メディア文化の普及と『日本イメージ』の形成」 『目白大学人文学研究』 4, 121-134
- 松田真理子 (2017) 「九分割統合絵画法の描画順序における心の過程の考察 — マンダラ理論からの検討 —」 『日本芸術療法学会誌』 48 (1), 44-52
- 松田美登子 (2002) 「九分割統合絵画法を用いての時間的展望の研究 — 大学生の自己イメージを中心に — 『臨床絵画研究』 17, 147-161
- 森谷寛之 (1986) 「イメージの多様性とその統合 — マンダラ画法について —」 『心理臨床学研究』 3 (2), 71-81
- 森谷寛之 (1987) 「イメージ調査法としての九分割統合絵画法 — 大学生の「自己イメージ」について —」 『臨床絵画研究』 2, 154-167
- 森谷寛之 (1998) 「九分割等が王絵画法に見る中学生の親のイメージ」 『鳴門教育大学研究紀要 (教育科学編)』 13, 67-76
- 森谷寛之 (2017) 「九分割統合絵画法」 『日本芸術療法学会誌』 48 (1), 11-18
- 横尾奈央子 (2013) 「九分割統合絵画法を通してみる留学生の適応感: 祖国と日本のはざま」 『心理臨床学研究』 31 (2), 234-244

横山博信（2017）「朝日大学留学生別科日本語研修課程における『日本事情科目』指導の実践的課題」『朝日大学留学生別科紀要』14, 3-12

（原稿受付 2019年10月31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
木村 政康（きむら・まさやす）	外国語学部教授	音声教育, 日本語教育
中村かおり（なかむら・かおり）	外国語学部准教授	日本語教育, 日本語指導法
山口 隆正（やまぐち・たかまさ）	商学部教授	日本語教授法, 日本語教育史
栗田 奈美（くりた・なみ）	政経学部特任講師	日本語教育
浅井 尚子（あさい・なおこ）	別科特任講師	日本語教育

拓殖大学 日本語教育研究 第5号 ISSN No. 2423-9224

2020年3月19日 印刷

2020年3月25日 発行

---

編集委員 阿久津智 飯田 透 山下哲生

編集兼発行人 日本語教育研究所長 阿久津智

発行所 拓殖大学日本語教育研究所

〒112-8585 東京都文京区小日向3丁目4番地14号

Tel. 03-3947-7595

印刷所 株式会社 外為印刷

---

