

目白大学外国語学部
開設**20**周年記念論集

Mejiro University
Faculty of Foreign Language Studies
Papers Commemorating the 20th Anniversary

外国語学部周年記念誌出版委員会 編
Edited by the Publication Committee
for the 20th Anniversary
of the Faculty of Foreign Language Studies

目白大学外国語学部
Faculty of Foreign Language Studies, Mejiro University

2025年 2月

目 次

【巻頭言】

道は続く ……………	外国語学部長 小林 寛	1
------------	-------------	---

【学科長挨拶】

AI時代の外国語学 ……………	英米語学科長 時本 真吾	5
グローバル社会を支える中国語学科の軌跡と未来 ……………	中国語学科長 氷野 善寛	7
韓国語学科20年のあゆみと今後の展望 ……	韓国語学科長 徐 寅錫	9
新しい時代を切り拓く 日本語・日本語教育学科の軌跡と今後の展望 ……………	日本語・日本語教育学科長 池田 広子	13

【特別記念寄稿】

「外国語学部 はじまりのはじまり」の物語 ……………	外国語学部教授 鏡屋 一	17
-------------------------------	--------------	----

第1部

【研究論文】

日本人英語学習者の英語基本語彙の発音に関する調査 ……………	石原 健	33
現代版「接続」研究と教育 — 日本人英語学習者のための音声教育における教育音声学の考察 — ……………	大山 健一	51
ニュートンのリング以前の対蹠地 ……………	浜岡 究	65
中国語における謝罪行為を扱った研究の文献調査 ……	茜 千里	87
毛宗崗本『三国志演義』曹操像浅析 ……………	後藤 裕也	109
中国語の比較構文における程度副詞の用法 ……………	張 瓊華	131
音声言語と文字言語の違いと諸様相に関する考察 ……	金 敬鎬	153

韓国語の自主学習における ChatGPT の有効活用の可能性	金 河 守・曹 永 宝	175
実践を省察するラウンドテーブル型 日本語教師研修におけるファシリテーターの意識 — 上海で開催された教師研修	池 田 広 子	199
「誤読」しにくい初年次教育読解教材の選定 — 志賀直哉の比喩表現分析から	加 藤 祥	221
提出遅れを伝えるメール文にみられる「でしょうか」の使用状況 — 『多言語母語の日本語学習者横断コーパス』(I-JAS) を用いて—	金 庭 久美子	241
正倉院宝物と芸能 — 『万葉集』研究のために—	森 陽 香	261

第2部

【事例報告】

日本と韓国におけるオンライン交流学習プログラムの活動成果	朱 炫 姝	285
---------------------------------------	-------	-----

【実践報告】

「台湾」を学ぶ — 高校生に向けた実践	胎 中 千 鶴	301
学修目標と学修成果の可視化 — M 大学 K 学科の1年次の取組を中心に—	徐 寅 錫	321
日本における難民の現状と日本語学習支援 — 小規模日本語教室の取り組みと課題	鈴 木 美 穂	341

【研究ノート】

2023年度大学入学者選抜英語自由作文問題の 目的・場面・状況の設定についての分析	木 幡 隆 宏	361
“V 着 N 很 Adj” について	伊 藤 大 輔	371

自律的教室外多読実施時における

日本語学習者の読み方に関する縦断的調査……………高橋 亘 387

謡曲の古筆切

—伝頼阿筆『春日龍神』断簡及び伝称筆者未詳『采女』断簡(天文十二年奥書)

……………石澤 一志 410(-)

第3部

【随筆】

清朝最後の王女 愛新覚羅顯琦

—日中のはざままで—……………中田 龍彦 413

【エッセイ】

サン=テグジュペリの作品における「つながり」

—移動と時間に着目して—……………太原 孝英 421

The Image of Place……………河野 秀樹 429

初年次教育におけるケース学習導入の提案

—主体的な学びに向けて—……………鈴木 秀明 435

執筆者一覧……………443

編集後記……………445

CONTENTS

[Foreword]

- The Road Continues
..... Dean of the Faculty of Foreign Language Studies Hiroshi KOBAYASHI 1

[Prefaces by the Department Chairs]

- Foreign Language Education in the Age of AI
..... Department of English Language Studies Shingo TOKIMOTO 5
- Supporting a Global Society : The Trajectory and Future
of the Chinese Language Department
..... Department of Chinese Language Studies Yoshihiro HINO 7
- The Department of Korean Language Studies :
20 Years of Progress and Future Prospects
..... Department of Korean Language Studies Inseok SEO 9
- Pioneering a New Era : The Trajectory and Future Prospects
of the Japanese Language and Japanese Language Education Department
... Department of Japanese and Japanese Language Education Hiroko IKEDA 13

[Special Commemorative Contribution]

- The Dawn of the Faculty of Foreign Language Studies at Mejiro University
... Professor of the Faculty of Foreign Language Studies Hajime ABUMIYA 17

Part 1

[Research Papers]

- A Survey on the Pronunciation of Basic English Vocabulary
by Japanese EFL Learners Takeshi ISHIHARA 33
- Current "Juncture" Research and Education :
Pedagogical Phonetic Consideration to Phonetic Education
for Japanese Learners of English Kenichi OHYAMA 51
- The Antipodes before Newton's Apple Kiwamu HAMAOKA 65

A Literature Review on Apology Acts in Chinese Language Education	Senri AKANE	87
Brief Analysis of the Image of Cao Cao in Mao Zonggang's "Sanguozhi Yanyi"	Yuya GOTO	109
The Usage of Adverbs of Degree in Chinese Comparative Constructions	Qionghua ZHANG	131
A Study on the Various Different Aspects of Spoken Language and Written Language	Kyungho KIM	153
Possibility of Effective Use of ChatGPT in Self-Study of Korean	Hasoo KIM and Youngbo CHO	175
The Role and Attitudes of Facilitators in Roundtable-Style Japanese Language Teacher Training : A Study of a Training Program in Shanghai	Hiroko IKEDA	199
Selecting Suitable Reading Materials for First-Year University Education : An Analysis of Figurative Expressions in Naoya Shiga's Works	Sachi KATO	221
Usage of "deshooka" in Emails Informing of Late Submission : Using International Corpus of Japanese as a Second Language	Kumiko KANENIWA	241
Shosoin Treasures and Japanese 'GEINO' : for Man'yoshu Research	Yoko MORI	261

Part 2

[Case Reports]

A Study on the Activity Outcomes of Online Exchange Learning Programs between Japan and Korea	Hyunju JU	285
--	-----------	-----

[Practice Reports]

Learning and Teaching in Taiwan Studies :	
Outreach Efforts for High School Students ····· Chizuru TAINAKA	301
Visualization of Academic Goals and Achievements :	
Focusing on the First-Year Activities of M University's K Department Inseok SEO	321
The Current Situation of Refugees in Japan and the Need for Japanese Language Learning Support : Initiatives and Challenges of Small-Scale Japanese Language Program ····· Miho SUZUKI	341

[Research Notes]

An Analysis of the Purposes, Scenes, and Situations of the English Composition Tasks for the 2023 University Entrance Examination Takahiro KOWATA	361
On "V <i>zhe</i> N <i>hen</i> Adj"	Daisuke ITO 371
A Longitudinal Study of a Japanese Language Learner's Reading Style in Autonomous Out-of-Class Extensive Japanese Reading Wataru TAKAHASHI	387
Fragment of an Old Book of Noh Plays : Fragment of an Old Book of "Kasuga Ryujin" (Perhaps Written by Ton'a) and Fragment of an Old Book of "Uneme" (Writer Unknown) Kazushi ISHIZAWA	410(—)

Part 3

[Essays]

The Last Princess of the Qing Dynasty Aisin Gioro Xianqi : Between Japan and China	Tatsuhiko NAKATA 413
"Connections" in Saint-Exupéry's Works : Focusing on Movement and Time Takahide TAHARA	421
The Image of Place	Hideki KONO 429

A Proposal for Introducing Case Studies in First-Year Education :	
Toward Independent Learning	Hideaki SUZUKI 435
List of Authors	443
Editorial Postscript	445

道は続く

The Road Continues

外国語学部長

小 林 寛

外国語学部が2004年に設置されて2024年度で20周年を迎えた。これを記念して学園・大学の承認・援助を得て、外国語学部20周年記念論集が外国語学部の英米語学科、中国語学科、韓国語学科、日本語-日本語教育学科の四学科各学科長、外国語学部記念論集編集委員長をはじめとする各学科編集委員、そして各学科構成員各位の執筆・尽力によって編纂され、出版に至ったことを慶賀したい。

目白学園は1923年研心学園に始まり、2023年には創立100周年記念が祝われた。学園に設置される目白大学は1994年に開学し、2024年が目白大学創設30周年、外国語学部設置20周年に当たる。目白学園の開学の精神「主・師・親」は、日蓮の『開目抄』により学園として現代的解釈を加えて示される¹⁾。日蓮は1222年安房の小湊に生まれ、1233年に清澄寺に入ったと伝えられる。記念論集は日蓮思想の展開という面からは、日蓮生誕800年後の小さな関連事の一つとなった。

日蓮は1253年清澄山旭日森にて法華経により立教開宗した。松葉谷法難、伊豆法難、小松原法難、滝口法難と、法華経関連宗派から「法難」と位置づけられる数々の苦難を経て、1271年佐渡配流となり1274年佐渡配流を赦免され同年鎌倉に帰り、さらに身延山に入った。その佐渡の地において1272年『開目抄』を述作し、また、法華経信仰の真髄を示したという『観心本尊抄』を1273年に著し、同年、「大曼荼羅本尊」を初めて書き顕したとつたえられ、その生涯から観たとき、日蓮が佐渡で得た宗教的体験は深い。

日蓮は次のように釈尊を主師親に位置付ける。

釈迦佛は我等が為には主なり、師なり、親なり²⁾。一人してすくひ護ると説き給へり。

主師親たる教主釈尊³⁾の付嘱に背き、他人たる…（以下略）…。

歴史上現世に生きた釈尊のみが主師親なのではない。佛の境涯を得た存在が主師親であり、主師親は佛に他ならない。日蓮自身について自ら『開目抄』に示す。

我日本の柱とならむ。我日本の眼目とならむ。我日本の大船とならむ⁴⁾等とちかいし願やぶるべからず。

『開目抄』に示されたこの言葉を見ると、「柱」は本篇を取れば「主」になり、主の徳を示す。「眼目」はよく見て指し示す「師」に当たり、師の徳を示す。「大船」は人々を救いとり彼岸に至る大乘の船を意味し慈愛に満ちた「親」に当たって、親の徳を示す。日蓮は自ら、日本の主師親、すなわち日本の佛、日本の救い主になるといつているのに、ほぼ等しい。日本とは自ら日蓮と名乗ることに現れるように、太陽の光のように世を照らす光が「日」で、「本」はそのもと、すなわち「世のもと」を意味する。日本の主師親とは、世界の救い主を意味すると解釈できる。日蓮自身は自ら主師親たる佛として世に立っている意を、佐渡の地において、『開目抄』に示した。

目白学園は『開目抄』からこの気概を得た。『開目抄』から「主師親」の意義を得て建学の精神として掲げた。学園に学ぶ者が自ら世の救い主にならんとする気概を持ってその力を世に体現するよう創設者は願ったと推察される。自覚と気概とは今にも受け継がれる。

日蓮において、佛と自覚した我こそが、主師親になる。

涅槃經に云はく、一体の佛、主師親と作る⁵⁾。

若し法を聞くこと有らん者は一として成仏せずということ無けん⁶⁾。
經に云はく「我も亦為れ世の父」と。經に云はく「今此の三界は皆
是我が有なり（國主なり法身なり） 其の中の衆生は悉く吾が子なり
（親父なり法身なり） 而も今此の処は諸の患難多し、唯我一人のみ
能く救護を為す（導師なり応身なり）」と⁷⁾。

我も世の人々の父であるという。「我」は佛であることを自覚した存在
で、此の三界は我の有、すなわち我がものであり、その中の衆生はすべ
て我が子であるという。我こそが救い護ることを為すという。主師親と
は三つのことに見えて実は我の自覚とともに一つであった。それは佛で、
釈迦のみではない「佛」は、いずれも主師親であり、佛は久遠に在る。
日蓮において佛は始まりもなく終わりもない存在であって永続する。

20周年を記念する道は20年前にできたのではなく、それ以前からあつ
て外国語学部という形をもって今現れて在り、また20年後、100年後と形
を変えて続く。久遠の佛の道は、形が変わっても永続するのであると、
建学の精神は20周年においても語り掛けている。

注

- 1) 目白大学大学入学案内などを参照されたい。
- 2) 『日蓮大聖人御書』大石寺1994年『主師親御書』47頁を参照されたい。目
白学園では『主師親御書』などから建学の精神を得たとせず『開目抄』か
ら得たとする。
- 3) 同上『念仏無間地獄抄』39頁を参照されたい。浄土宗が「主に背」き、「父
の釈尊を捨」て、「師匠の釈尊に背く」という趣旨で浄土宗を批判する部分
で、教主に背くという文脈で、釈尊が主師親であることが示されている。
- 4) 同上『開目抄』572頁を参照されたい。
- 5) 同上『一代五時鷄図』1089頁を参照されたい。
- 6) 同上1090頁を参照されたい。
- 7) 同上『今此三界合文』251頁を参照されたい。

AI時代の外国語学

Foreign Language Education in the Age of AI

英米語学科長

時 本 真 吾

鉄腕アトムの登場よりずっと前から、ことばを話すロボットを作ることは科学者の夢でした。20世紀後半の計算機科学では、言語研究者が考えたことばの規則をプログラムとしてコンピュータに組み込み、人間と対話させようとする試みがたくさんありました。人間が、いわば神の立場に立って、ロボットに言語を与えようとしたのです。ですが、残念なことに、この試みは全て失敗しました。その後、コンピュータは、人間から教えられるのではなく、自分で学習するようになりました。

IBMが開発したコンピュータ「ディープ・ブルー」がチェスの世界チャンピオンだったガルリ・カスパロフに勝ったのは1997年でした。コンピュータが人間より賢くなったと、当時、大きなニュースになりました。しかし、将棋は、相手から奪った駒を自分の駒として使えるので、チェスよりずっと複雑で、コンピュータはまだ人間に勝てないと言われていました。しかし、2010年にコンピュータ将棋ソフトとプロ棋士が対戦する「電王戦」が始まり、2017年、当時の佐藤天彦名人が将棋ソフトの「Ponanza」に2連敗して、電王戦はコンピュータの勝利で終わりました。もはや人間は将棋でもコンピュータにかなわなくなったのです。

そして、2024年、現在のAIは人間と音声で会話します。日本語で問いただければ日本語で答え、英語で問えば英語で答えます。発音の正確さや自然さはもちろん、会話の内容の豊かさには全く驚くばかりです。長い間、人間の外国語学習の目標は母語話者にできるだけ近づくことでしたが、もう人間は外国語学習でもAIにかなわないようです。

もちろん、人間より速く走る自動車ができたからといって、陸上競技の面白さや奥深さが失われないように、AIが何語でも自由に話すようになったとしても、外国語学習の意義が無くなるわけではありません。但し、外国語学習には実利的な目的があることが多いので、何年も苦しい思いをして外国語を身につけるのなら、自分の代わりにAIに喋ってもらおうと考える人が当然でできます。

また、外国語教育や言語研究にとって、会話するAIは大変深刻な問題を投げかけます。自分で学習するAIは「ディープラーニング（深層学習）」という学習のメカニズムを持っていますが、ディープラーニングのモデルは人間を含む動物の脳です。ですので、私たち人間が新しい知識や技術を身につける場合と基本的に同じ事がAIの中で起こっていると考えてよいかもしれません。私たちは外国語を学んだり、教えたりする時に「名詞」、「動詞」などの品詞を区別するし、「主語」、「目的語」といった単語の文法的働きを重視します。「名詞」も「主語」も言語を指し示す言語なのでメタ言語です。しかし、人間と会話するAIの中にメタ言語はありません。

人間の言語コミュニケーションを支えている規則はAI内でネットワーク全体に分散していて「規則変化」や「活用」は見つからないのです。そうすると、私たちが国語や外国語の授業で学んできたことは、文字通り「机上の空論」だったのでしょうか。少なくとも、私たちの記憶に収まっている言語の仕組みは、文法書に書いてあることと同じではないと考えなくてはならないでしょう。

人間と会話するAIの登場は、母語を含む言語教育はもちろん、言語知識の在り方を考える言語理論の基本的考え方を根底から覆す可能性があります。大きな時代の転換点に研究者として居合わせた私たちはきっと幸運なのだと思います。

グローバル社会を支える 中国語学科の軌跡と未来

Supporting a Global Society: The Trajectory and Future of the Chinese Language Department

中国語学科長

氷野善寛

中国語学科は、2005年にアジア語学科中国語専攻としてスタートし、2009年4月1日から現在の体制へと移行しました。専攻設立から20年を迎えるこの節目に、本学科を支え、尽力してくださった多くの皆様と、一緒に学んだ学生たちに心から感謝申し上げます。

本学科が開設以来重視してきたのは、単なる知識としての中国語習得にとどまらず、実用的な運用能力の習得と、在学中に実際に中国語圏へと赴き、現地での学びや、中国文化と日常生活の理解を深めることでした。これにより、留学を柱としたカリキュラムは、本学科の特徴の一つと言えるでしょう。1年次から日本国内で徹底した語学教育を行い、学生たちは基礎を固めた上で、2年次以降に原則として1か月以上の留学を行います。この制度は、中国語圏の現地生活に身を置くことで、教室では得られない実践的な言語運用能力と文化理解を深めることを目指したものです。

その結果、2023年度までに本学科から巣立った卒業生は300名以上に達し、彼らは社会の様々な分野で活躍しています。企業での国際業務、公的機関での通訳や翻訳、教育現場での語学指導など、多様な進路に対応する能力を備えた人材を送り出してきたことは、本学科の大きな成果であり誇りです。特に、グローバルな環境において異文化間コミュニケーションを円滑に進める能力を備えた卒業生たちの活躍は、本学科の教育

理念を具現化するものといえるでしょう。

一方、社会の変化やIT技術の発展に伴い、中国語教育を含む外国語教育全体の役割も新たな方向性を模索する必要がでてきております。本学科は、これまでの成果に甘んじることなく、次なる時代に向けた教育改革に取り組んでまいります。具体的には大学に入学してゼロから中国語を学ぶ学生に対する教育だけではなく、継承語教育や将来のキャリア形成を踏まえた専門教育も強化しています。これにより、初心者から既に一定の中国語能力を持つ学生まで、それぞれのニーズに合わせた教育を提供し、全ての学生がそれぞれの背景と目標に応じて最高の成果を達成できるよう支援していきたいという目標を掲げ実践していきます。また、AIやICTを活用した学習環境を整え、データ解析能力やIT応用力を持つ次世代の語学人材を育成することを目指します。さらに、中国語教育を通じて目指すのは、単なるスキルの習得だけではありません。中国語という言語を通じて、相手の思考や価値観を理解し、異文化への寛容さを養うことこそが、これからの時代に求められる力であると私たちは考えます。このような教育を通じて、学生たちが自身の力で価値観を築き、その価値観を基に、自身の将来を切り開いていくことを願っています。

最後に、過去20年間にわたり本学科を支えてくださった全ての関係者の皆様に、心からの感謝の意を表します。本学科がこれからも教育の質を高め、学生一人ひとりの未来を輝かしいものとするため、全力を尽くしてまいります。今後とも変わらぬご支援とご協力を賜りますようお願い申し上げます。

韓国語学科20年のあゆみと今後の展望

The Department of Korean Language Studies: 20 Years of Progress and Future Prospects

韓国語学科長

徐 寅 錫

外国語学部の皆様！20周年誠におめでとうございます。

目白大学外国語学部20周年記念論集の発刊を心よりお祝い申し上げます。

外国語学部を支えている四本柱の一つである韓国語学科よりご挨拶を申し上げます。

本学科は、お陰様で「안녕하세요」を発信してから今年で20年目を迎えております。2005年度に韓国語専攻（アジア語学科）定員20名でスタートを切りました。原則2年次全員留学の実現に向けて1年次の韓国語教育に力を入れ、一方では協定枠（派遣枠）の確保のため尽力し、希望者全員が2年次に1年交換留学または2年D.D.留学に参加できるように環境を整え、2007年度までに土台を構築することができました。1期生が4年次（完成年度）となる2008年度からは韓国語学科に改編し、定員を40名に増員したものの、定員割れという厳しい再スタートとなりました。しかし、学生、教員、後援会となる構成員の努力と、本学・学園の積極的な支援により、2009年度に定員の135%の学生が入学し、2011年度には定員の175%の入学者数を確保することができました。その翌年の2012年度からは教育機関として社会的な要求に答えるため定員を60名に増員し82名の入学者を迎えることになりました。その結果、2024年3月までに合計839名（定員760名）を育てて社会に送り出すことができました。2024年4月現在280名（定員240名）が在籍しています。

本学科への受験生の志望理由として、①希望者全員が2年次に1年交換留学または2年D.D.留学を含むカリキュラムの充実さ、②韓国語基礎科目のプレイスメントテストによる習熟度別少人数クラス制で運営し全科目をネイティブスピーカーが担当すること、③1年次の学修成果として全員が韓国語中級（TOPIK 3級）以上に到達できること、④2年次の1年交換留学または2年D.D.留学によって韓国語運用能力の成長が期待できること、⑤韓国語を活かした進路（就職）先への内定率が高いこと、等が取り上げられています。

これまでの20年の歩みを振り返ると、学科教員は緊張を緩める余裕が全くありませんでした。入学者の増員とともに教育の質保証のため、カリキュラムを見直し、学修目標と学修成果の点検と課題改善に努め、韓国留学の協定枠（派遣枠）の確保に努め、また卒業後の進路先の点検と課題改善に努めてきました。このような学科教員の努力に答えるかのように、学生が留学を含む学修活動に積極的に取り組み、社会の立派な一員として認められるように成長できたことは学科教員の一番の自慢でもあります。

コロナ禍の留学は学生の安全確保のため中止・中断（2020年度～2022年度春学期）となりましたが、学修環境の変化にも柔軟に対応し一定の学修成果をあげて社会で活躍する卒業生には頭が下がります。

本学科の留学は、2023年度よりコロナ以前のように2年次希望者全員の1年交換留学または2年D.D.留学が正常化され、2024年度は2年次67名全員を韓国の協定大学に派遣することができました。

本年度は、お陰様で第20期生として76名を迎えることができました。これまでに先輩たちが開拓したレールに乗りさらなる学修成果を上げることを期待しています。留学先の留学要件として設けられているGPA要件とTOPIK 3級以上の要件を前向きに考え、仲間との協力と競争による相乗効果もあり希望者全員が次年度留学を実現することになりました。

今後は、本学科の学生がさらに学修目標と学修成果を高めるように環境改善に努め、韓国語・韓国文化を先導する名門教育機関として成長す

ることを目指してまいります。そのため、学生の専門力を高めるためのプログラムを開発・提供し、学生同士の横と縦のつながりを強化するプログラムの開発・提供にも力を入れます。また、学科構成員（在学生、卒業生、教員、後援会）のさらなる信頼関係を構築し、学部構成員の緊密な協力関係を維持していきたいと思えます。

最後に、これまでにご支援とご協力をしてくださった本学・学園、韓国の協定大学の方々にお礼を申し上げます。

今後ともご支援とご協力をお願い申し上げます。

新しい時代を切り拓く 日本語・日本語教育学科の軌跡と今後の展望

Pioneering a New Era: The Trajectory and Future Prospects of the Japanese Language and Japanese Language Education Department

日本語・日本語教育学科長
池田 広子

日本語・日本語教育学科は、「日本の魅力を世界に伝えられる人材育成を目的として、「日本」を学び「日本語」を究めるためのさまざまな学びを提供してきました。具体的には、日本語教育、日本語学、日本文学、異文化間教育の専門家教員などのもとで、日本語教育学を学び、「日本語教員養成課程修了証」を取得して日本語教師の道に進む学生の育成をおこなってきました。主専攻として日本語教育に関連する科目を備え、特に2020年度からは、1年間日を通して履修する日本語教育実習を展開しております。

またほかに、日本語および日本文学の研究者や国際機関勤務経験者などの教員のもとで、確かな専門性と国際感覚を養った上で、中学校・高等学校の国語科教員としての道に進む学生の育成などをおこなってきました。また、万葉集や短歌などに見られる奥深い日本文学の世界や日本民俗、日本語・日本文化の豊かさ、異文化間教育の実践的な知識などを身につけ、企業や社会でこれらを生かす学生も多く輩出しており、学生たちが国内外で異文化コミュニケーションの力を十分に発揮できるように努めてまいりました。

このように日本語・日本語教育学科は、様々な道に進む学生の希望に寄り添い、道を拓いてきましたが、これはひとえに、これまで20年間学

科を支えてくださった、教員・助手あわせて30名以上の力によるものであります。また、2024年3月までの卒業生総数は、「589名」となります（日本語学科時代と日本語・日本語教育学科時代の両方を含む。DD生を含む）。この中から日本語教員養成課程修了者の数は、以下の通りです。

表1 年度別日本語教員養成課程修了者

卒業年度	人数（名）	卒業年度	人数（名）	卒業年度	人数（名）
2014年度	26	2018年度	26	2022年度	21
2015年度	29	2019年度	23	2023年度	24
2016年度	33	2020年度	35		
2017年度	27	2021年度	28		

尚、2018年度以降の入学生は、『「日本語教育実習」を修得した、学士（日本語教育）の取得者』が修了証の発行対象者です。また、2020年からは、教育実習が立ち上がったことに伴い、必須科目と日本語実習を履修した学生のみ発行することとなりました。

上記表1は、2014年度以降の日本語教員養成課程修了者数のみを提示していますが、主専攻として一定の成果を出してきたことがわかります。

近年、日本社会の人口は2008年以降減少し続けていますが、一方で、来日し在住する外国人は増加の一途を辿っています。2024年度は訪日外国人人数、在留外国人人数ともに過去最高の数となっています。こうした中、2019年6月に、「日本語教育の推進に関する法律」が成立し、また、2024年4月には、日本語教師の国家資格が定められました。本学科では、こうした動きにいち早く対応し、日本語教員養成課程と実践研修機関（教育実習）の申請をセットで文部科学省に提出し、審査を受けて認定されました。ここでは新しい時代に見合うように教員養成の科目群を備え、1年間を通して国内および海外で行う「実習」（省察的実践を軸にした複数連携型実習）を通して、豊かな人材の育成を示しております。

今後は多様化やグローバル社会に対応していく力がますます求められる時代になることでしょう。例えば、ビジネスの職場で外国人と日本人

が一緒に日本語や外国語を使って仕事をするのは珍しくなくなります。建築の現場や介護、飲食店だけでなく、IT産業や銀行、ホテル業など、社会の至る職場などで、日本人と外国人の間でコミュニケーションが行われると予測されますが、それと同時に日本人の異文化間交流の力が問われていくでしょう。

外国語学部が20年目を迎えることは1つの区切りですが、この区切りは単なる数字の区切りだけでなく、これからどのように未来に向き合い、走っていくのかを考える節目でもあると考えます。これまで歩んできた学生一人一人と教員や関係各位が一緒になって常に努力を重ねてくださったことに心から敬意を払うとともに、さらに未来に向かって本学科が発展していくことを祈念いたします。

【特別記念寄稿】

「外国語学部 はじまりのはじまり」の物語

The Dawn of the Faculty of Foreign Language Studies at Mejiro University

外国語学部教授
鏡 屋 一

はじめに

われわれの所属する外国語学部は平成17年（2005年）4月に開設された。ここでは外国語学部の「はじまり」の「はじまり」として開設にいたるまでの経緯を述べてみたい。とはいえわれわれにとっては重要な出来事であるが、設置の計画自体が学園全体の組織改革の枠組みの中のひとつの部分にすぎず、それぞれの関係者がいわば分断された中で計画立案とその実現へ向けての努力がなされており、限られた知見からでは、幾多の有為転変を経た20年前当時の全体像を再現するのは困難である。資料を踏まえてできるかぎり正確に再現することを目指す、残念ながら制約も多く、誤解しているところもあるかもしれない。あらかじめ寛恕を乞う。

新宿キャンパスに外国語学部が設置される動きは、さいたま岩槻キャンパスに医療系学部を設置する流れの中で登場したと言わなければならない。

平成15年（2003年）保健医療学部設置準備委員会が組織され、新設学部の具体案が構想された。平成16年（2004年）には保健医療学部2学科（理学療法・作業療法）の認可申請が行われ、平成17年（2005年）4月の開設が承認された。

1. 人文学部の廃止

保健医療学部と外国語学部は同時に開設されることになったが、両学部にとってその実現には人文学部の廃止が前提とされていたのである。そこでまずは人文学部の廃止について述べてみたい。

人文学部は目白学園最初の四年制大学として、平成6年（1994年）岩槻キャンパス（旧称）に設置された。最初は地域文化学科と言語文化学科の2学科で入学定員はそれぞれ120名であった。申請から認可まで2年間を要した。バブル時代の大学新設ラッシュの最後の流れにのっていたといえる。私立大学に新設された人文系学部として（しかも単一学部として）また教育課程に中等教育の技法を多く取り入れた斬新な試みと合わせて大いに注目されることになった。

やがてバブル経済の崩壊とそれに伴う経済環境の悪化から「世の中」は実学志向へ傾いていた。われわれの人文学部も学生のニーズに敏感に対応し、平成13年（2001年）マスコミ・報道・出版・メディア・情報といった教育内容を特徴とする現代社会学科を設置した。先行する2学科から40名ずつ定員を削減し、現代社会学科の入学定員は80名とした。人文学部所属の学科でありながら、設置された教職課程は「情報科」であった。

私立大学の文学部系統の学部はある種の「危機」を迎えていた。目白学園の特徴のひとつは時流からこぼれないように軽やかに転身できる点なのかもしれない。

平成12年（2000年）目白大学短期大学部は、英語英文科、国語国文科を名称変更し言語表現学科に改組転換していた。「本物志向」と称し女子学生が法学部や経済学部に進学する時流となった。メディアの影響を受けやすい高校生にとって短期大学の英文科、国文科の魅力が薄れていきつつあった。目白学園における英文科と国文科の事実上の「解体」が、その後の外国語学部の設置に関わってくる。

さて、人文学部の廃止は計画的に、かつ段階的に行われた。

平成17年度（2005年度）の人文学部言語文化学科の学生募集停止に続き、平成18年度（2006年度）には同地域文化学科及び現代社会学科の学生募集を停止した。その後、以下の表のごとく当該学科の在学生在が卒業等で減少し、平成22年度（2010年度）を以って人文学部のすべての在学生在がいなくなることとなったため人文学部を廃止することが、平成22年3月の教授会で決議された。この経緯を整理すると下のとおりである。

学科名	開設年度	学生募集停止年度	廃止年度	文部科学省への廃止の届出日
地域文化学科	H6年度	H18年度	H21年度	H22.3.末予定
言語文化学科	H6年度	H17年度	H20年度	H21.3.31
現代社会学科	H13年度	H18年度	H20年度	H21.3.27

言語文化学科の募集停止を承認するために開催された学科会議は緊張した空気に満ちていた。学科会議の承認なくして外国語学部新設の計画が進められないからだ。多くの教員が外国語学部へ異動することもあり果たして特段の議論もなく承認はされた。が、承認した学科構成教員の誰もが次年度の地域文化学科と現代社会学科の募集停止については知らされていなかった。

募集停止をして新生が一人も入ってこない状況というのはこういうことなのか、と当時の人文学部所属のある教員が歎息していたのが記憶に鮮明である。

人文学部の廃止と連動して学部・学科の新設が行われている。外国語学部と保健医療学部の2学科につづき、人文学部の定員を振替えて、平成16年6月初日付けにて「保健医療学部」を設置申請し、平成17年5月2日付けにて「保健医療学部言語聴覚学科」及び「看護学部」の設置を届出した。その後、平成17年7月28日付けにて「地域社会学科」設置を届出した。こうして平成18年4月には岩槻キャンパスに保健医療学部言語聴覚学科と看護学部看護学科が、新宿キャンパスに人間社会学部地域社会学科が新たに設置されたのである。

人文学部廃止に関わる以上の動きが比較的平穩に推移したのは「当該学部の専任教員は、目白大学あるいは目白大学短期大学の教員として、また職員は目白大学及び目白大学短期大学の職員として引き続き勤務する」ということが承認されていたからである。

人文学部の地域文化学科と現代社会学科の教員の多くは、新宿キャンパスの既設・新設の学部・学科に異動することになった。多くは地域社会学科へ移り、個別の少数が専門性に応じて、心理カウンセリング学科、メディア表現学科、社会情報学科、経営学科へ異動した。

2. 外国語学部の設置

外国語学部設置が認可されてから開設するまでは慌ただしいものであった。

平成16年（2004年）8月と10月にオープンキャンパスを開催するなど「世間」にはまだよく知られていない新設学部の宣伝と募集に追われた。

同年11月に推薦入試を翌年（2005年）2月・3月には一般入試を実施した。厳しい結果であった。

平成17年（2005年）4月4日大宮ソニックシティホールを会場に入学式が開催された。入学者は1,130名、人文学部146名、人間社会学部545名、経営学部127名、外国語学部162名、保健医療学部150名である。4月11日に授業が開始された。

(1) 学生の収容定員の確保

新設の外国語学部の学生の入学定員と収容定員に関する設置計画案は以下の通りである。

外国語学部	入学定員	収容定員
①英米語学科	80人+編入10人	340人
②アジア語学科	70人	
・中国語専攻	30人	120人

・韓国語専攻	20人	80人	
・日本語教育専攻	20人	80人	
計620人			
この定員は以下の既設学部学科から移動させたものである。			
人文学部言語文化学科	廃止	収容定員350人→0人	計350人
人文学部地域文化学科	入学定員20人減、編入定員20人→0人		計120
人文学部現代社会学科	入学定員20人減、編入定員15人→0人		計110
計580人			
人間社会学部心理カウンセリング学科		編入定員20人→10人	計20人
人間社会学部メディア表現学科		編入定員15人→10人	計10人
人間社会学部社会情報学科		編入定員15人→10人	計10人
計40人			

以上から外国語学部の収容定員620人は、人文学部言語文化学科の全部とその他の2学科から部分的に削減して確保した580人に新宿キャンパスからの40人を加えたものであることがわかる。したがって、外国語学部は人文学部を廃止して設置可能となったといえることができる。

（2）教員の異動

学生定員は主に人文学部定員の振替によるが、教員組織のほうは若干状況が異なっていた。岩槻残留組を除くほとんどの言語文化学科の教員は1～2年間で外国語学部へ異動したが、全体から見て教員数が少なく、新宿キャンパスの既設学部の教員の異動と、新規採用が必要であった。

開設当初の教員の構成はおおよそ以下の通りとなった（非常勤講師は除く）。

英米語学科：人文学部から4人。新宿キャンパスから8人。新規3人。

アジア語学科：

中国語専攻：人文学部から2人。新規1人。

韓国語専攻：人文学部から1人。新規3人。

日本語教育専攻：人文学部から2人。新宿キャンパスから1人。新規0人。

英米語については、新宿キャンパス共通の英語科目の担当者を含むこととなり、また人文学部から移動する教員の数が少なく、短大の英語英

文科解体後各学部学科に分散していた英語教員が所属することになった。アジア語学科の中国語、韓国語を担当する教員も少なく、新規採用の教員に頼ることになった。日本語教育専攻は、外国語としての日本語を対象とすることから、短大の国語国文科出身教員の異動は限られていた。

(3) 外国語学部の設置の趣旨

外国語学部の設置の趣旨に関わる「理念」については、文部科学省に届出たさいの「設置の必要性」があますところなく述べている。以下では長文ではあるが部分を引用しておきたい。

「新設学部設置の必要性」

科学技術の高度な発達と産業構造の地球化の進展に伴い、国境を越えた世界的な規模でつながる人と情報のネットワークが形成され、なお強化拡大されてゆく状況にあって、わが国では、圏内に居住する外国人を多数抱え、国境を越えて活躍する多くの日本人を他国に送り出している。これに加えて、高度経済成長の終焉と長期化する経済的停滞、少子高齢化による日本社会の質的変容の過程にあって、わが国が国際社会において果たす役割がかつてないほど強く求められると同時に他国の協力援助を得ることが不可欠になっており、我々はこれまで経験したことのないさまざまな問題の解決に迫られている。

国外にあっては、国際組織の活動への参加・政府開発援助に伴う諸事業・非政府組織の海外活動・科学技術の開発協力・平和維持活動などの非営利的組織的活動や企業による派遣などの営利的組織活動から、学習研究・教養・旅行・生きがいなどを趣旨とする組織化されない個人的活動にいたるまで、外国語を知的資源として活躍する機会が増大しており、それに伴い文化間の摩擦や衝突の度合と頻度も増している。

国内に目を向ければ、完全に国境を越えて運営される組織と市場をもった企業社会の拡大、経済不況と少子化に伴う労働人口の減少により外国人労働力への依存を強める労働市場とそれらが生み出す社会的な諸問題のみならず、日本語を母語としない人々を隣人として共に幸福な生活を営むための地域共同体の構築においても相互の文化的相違に関する理解が必要とされるなど、生活文化の領域にまでおよぶ広範で深刻な課題を有するにいたっている。

このような内外における多国籍的な状況が生み出す諸問題に対処する人材を育成することが急務であり、そのための外国語教育、日本語教育、国際理解教育の必要性が一層増大している。目白大学は開学当初より従来の伝統的学問の分類に拘らない比較・交流・総合・関係等の視点から、広義の人文学・人間学・社会学・経営学の各学問の学際的な協力のもとにある人文学部・人間社会学部・経営学部の教育課程を編成してきた。いずれの学部・学科においても上記現代的課題の解決と社会的要請に応えるべく、これまで全学生に外国語教育を施してきた。

しかしながら、各学部における教育課程はその専門的性格を整理し、体系的に教

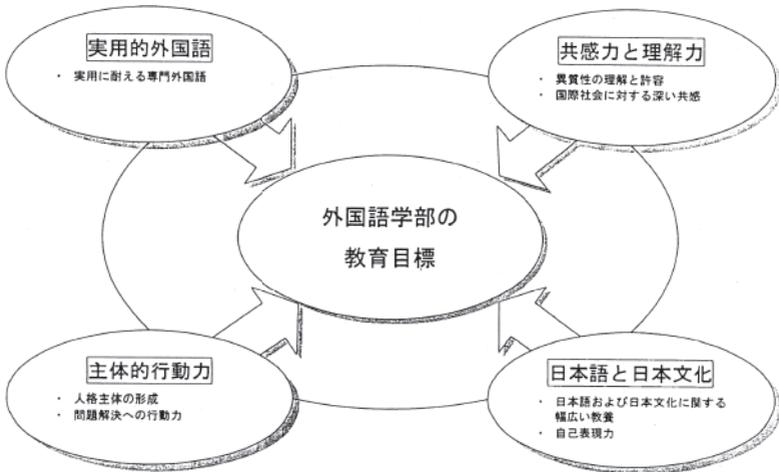
育課程を構築しつつあるのに比べると、外国語教育はまだまだ教養主義的取り組みから脱却していない憾みがあった。徹底した実学主義的取り組みを構築し、学習者が世界に通用する外国語能力を身につけるためには、従来の各学部の一般教養的教育科目として分散的に施されてきた外国語教育ではなく、既設の各学部と深い連携を保ちながらも、特に外国語教育と国際理解教育に力点をおき、外国語使用と外国における生活に馴化し、現代的課題と要請に応え国際貢献のできる人材を育成する、外国語学部の設置が必要である。

（学校法人目白学園改組準備室『目白大学外国語学部設置届出書（抜刷）』平成16年4月28日による）

現在であれば、グローバル化、デジタル化、IT化、AI化を唱うことになるであろう。

しかしながら、若干手前味噌ではあるが、20年前のこの「必要性」は現在でもなおその必要性の度合は減少することなく、逆に一層その重要性が高まっていると考える。

（4）外国語学部の教育目標……（図表1を参照）



図表1 外国語学部の教育目標

外国語学部の設置申請の段階で、学部の教育目標は以下のとおり定められている。現在の仕組みではDPに相当すると言ってよいかもしれない。

a. [実用的外国語]

聞き・話し・読み・書くという言語習得のもつ各側面に関していづれかに偏向することなく、高度な意志伝達を行ない実用に耐えうる専門外国語を習得し、専門外国語の能力によって圏内外に活躍する人材を育成する。

b. [共感力と理解力]

異文化について内在的に理解し、単一の価値基準によって独善的に他者を評価することなく、異質性を知的に理解し許容する心的姿勢を備え、国際社会に対する深い共感を身につけた人材を育成する。

c. [主体的行動力]

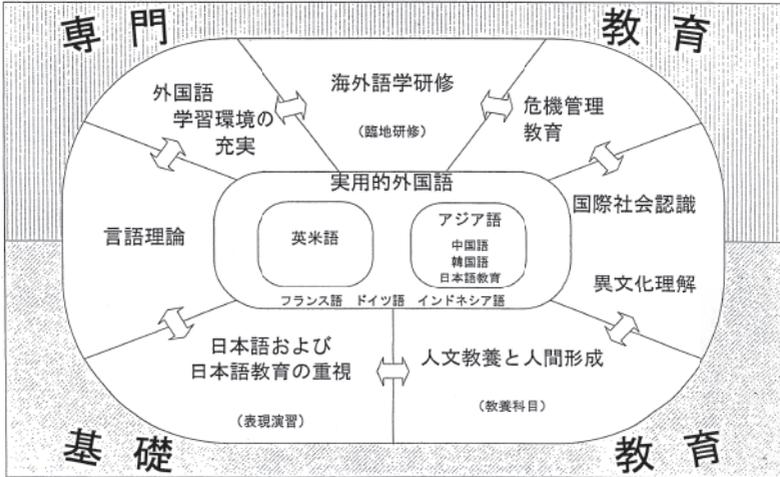
問題発見を容易にする知的好奇心をもち、自ら問題解決に取り組みうる人格主体を形成し、積極的に問題解決に取り組む行動力をもって人材を育成する。

d. [日本語と日本文化]

母国語としてあるいは外国語として日本語および日本文化に関する幅広い教養をもち、国際社会において日本語および日本文化を知識と情感の基盤として自己を表現し行動する人材を育成する。

(5) 外国語学部教育の特色…… (図表 2 を参照)

続いて学部教育の特色として以下の 6 点を挙げている。現在の CP に相当する。



図表2 学部教育の特色

a. [実用的外国語]

外国語教育の目的は、対象言語を使用する民族・社会・国家について理解し共感するのみならず、習得した言語を用いて相互の意志伝達を行なうことにあり、本学部において教授する外国語教育の目標は何よりも実用に供しうる言語の習得におき、コミュニケーションの道具としての外国語教育を施す。

b. [異文化理解と人文教養]

あらゆる言語が意志と情操をもった主体としての人間によって操作されるからには、言語を用いる主体としての人間形成が重視されなければならない。本学部においては、人類社会の文化的多元性に関する理解を前提とし、人間・文化・歴史・思想・哲学・心理など時代を超えた普遍的法則を希求する人文科学領域を含む基礎素養を習得する教育課程を設けることを特色とする。

c. [海外語学研修]

実用的な外国語能力の習得には現地における実践的な教育が不可欠であり、本学部においては、原則として全員に長期間にわたる海外文化生活体験を持たせ、海外での生活体験を通して日本とは異なる文化を肌で理解させるための教育を積極的に行なう。そのためには、海外の協定校で実施する効果的な教育プログラムを設置し、海外で習得した教育成果を本学部の卒業要件に組み入れるなど、学生の海外文化生活体験を支援する。

d. [危機管理教育]

海外生活における危機的問題状況の解決に主体的に取り組む技術と能力の育成に関し、従来わが国の高等教育にあっては重視してこなかった。本学部では、学部教育の大きな特徴として、学生の海外研修に際して予想される困難や問題状況について予め十分な理解と対策を講ずる技術と能力を育成する主旨とする危機管理教育を施す。

e. [外国語学習環境の充実]

外国語習得にあたってはその心理的障害を最大限に除去することが必要であり、本学部では、視聴覚器機の充実やその有効的な利用については言うまでもなく、母国語の使用を禁止する空間を用意し、外国人留学生をチューターとする課外活動を奨励するなど、日常的に大量の外国語を吸収する環境の拡充に努め、日本にいながらにして専攻言語を聞き話す環境に集中的に身を置く教育を行う。

f. [日本語および日本語教育の重視]

外国語の習得には母語がその媒介となる以上、外国語の能力は母語の能力に左右される。本学部では、より効果的で有意義な外国語習得の前提として、学生の日本語能力の育成を重視し、基礎的教育の重要な柱として、日本語を話し・聞き・読み・書く力の実践的な訓練を施すのみな

らず、日本語教育を外国語教育に位置づけ、外国語としての日本語を教育する知識と技術を養成する。

（学校法人目白学園改組準備室『目白大学外国語学部設置届出書（抜刷）』平成16年4月28日による）

以上のような教育に関するディシプリンにもとづき、カリキュラム編成が行われた。その精神は現在においても踏襲されている。

3. 外国語学部の組織変更

「外国語学部のはじまりのはじまり」について述べる本稿の役割は以上のとおりであるが、立ち上がり時期の問題とその解決として若干のことについて触れておきたい。

（1）アジア語学科の廃止と定員の増加

平成20年（2008年）3月31日を以て外国語学部アジア語学科を廃止し、翌4月1日に外国語学部中国語学科・韓国語学科・日本語学科を設置した。

既設の外国語学部アジア語学科各専攻の在学学生は中国語学科、韓国語学科及び日本語学科設置と同時に該当する新学科の該当年次に転学科させる。該当する学生に対しては事前に十分な説明と配慮を施すこととなった。

これについてアジア語学科廃止に関する「基本計画書」では、「新設学部等の目的」について次のように述べている。

近年の中国語、韓国語（および韓国語教育）、日本語（および日本語教育）に対する社会的な需要の高まりに対応すべく、既設のアジア語学科3専攻（中国語専攻、韓国語専攻、日本語教育専攻）の実績に基づき、アジア語学科を改編し、中国語学科、韓国語学科及び日本語学科を設置する。現代社会が生み出す諸問題に国際的観点から対応できる姿勢を持ち、実用に耐える語学能力を有した人材を育成することを目的とする。

(平成19年4月26日「目白大学外国語学部中国語学科、韓国語学科及び日本語学科設置届出書」による)

私見であるが、大学志願者が受験情報をネットで検索する時代になったことが背景にある。中国語学科や韓国語学科などを志願する高校生にとって、アジア語学科は検索対象ではなくなってしまっており、これに対応する措置として、アジア語学科の名前を捨てなければならなくなったということであろう。

アジア語学科の3専攻を学科に「昇格」するにあたり、30名、20名、20名では学科構成数として少ないため、収容定員の増加に関する学則変更を行うこととした。入学定員はそれぞれ40名とすることとし、学科の廃止と新設の届出とは別に、定員増に関わる学則変更を認可申請することになった。在學生は対応する学科と年次に転学科させ不利益が生じないものとした。この変更を入学定員について図示すれば以下の通りである。

(現行)	(改組後)
外国語学部	外国語学部
①英米語学科 (80人)	①英米語学科 (80人)
②アジア語学科	②中国語学科 (40人)
・中国語専攻 (30人)	③韓国語学科 (40人)
・韓国語専攻 (20人)	④日本語学科 (40人)
・日本語教育専攻 (20人)	

学生募集の面では英米語学科は順調な滑り出しを見たが、アジア語学科は開設直後から逆風に見舞われた。特に日中関係の不安定化を反映した中国語学科は学生獲得において厳しい年月を耐えることになった。逆に、韓国語学科は「韓流ブーム」に乗ることができ、年を追うごとに志願者が急増していった。次のように収容定員を増加させる必要がでてきた。

(2) 韓国語学科の定員増

申請書では韓国語学科の収容定員の増加に関わる学則変更の理由につ

いて以下のように述べている。

韓国語学科は、平成23年4月に学科（平成19年に専攻から学科に改組）開設以来7年目を迎える。この間、堅実な学科運営に努め、順調な発展を示してきた。韓国語学科の設置の趣旨・目的を実現するために、「徹底した専門的韓国語教育」を教育的な特色として、「韓国語のネイティブ教員による基礎的専門科目の担当」を具体的に実施し、教育効果を上げている。平成19年度に韓国語専攻から韓国語学科に改組したことを契機に、教育課程とカリキュラムを大幅に改編し、1・2年次において週6コマ、計24単位の専門外国語としての韓国語科目を開設した。これにより高度な韓国語の運用力を有する職業人養成のための堅固な基盤を確立した。

特筆すべき活動として、「韓国語学留学の科目」を設置し、「臨地研修」によって約4週間あるいは1学期4ヶ月間にわたる語学研修を受ける韓国語の実習を可能にし、学習効果を高めている。また、「交換留学と単位互換による留学」システム、さらには「二重学位制度」を設け、2年次において一定の条件の下に希望者全員が韓国の協定大学において1年以上の留学ができるように高度な留学教育を実施している。これらの制度によって平成18年度から平成22年度の現在まで、およそ140名以上の学生が留学を経験し、平成20年度と平成21年度の卒業生の中に二重学位を取得した学生が10名いる。留学の経験によって、韓国語学科に所属する学生は理論的かつ実践的・体験的に韓国の言語文化を習得することができ、かつそれらの経験をもとに社会に出て活動することができている。（「平成23年3月29日目白大学収容定員関係学則変更認可申請書」による）

以上の「必要性」にもとづき、平成24年度（2012年度）から韓国語学科は、40人の入学定員を60人に増員し、収容定員では160人から240人に増員することが認可された。

（3）日本語学科の名称変更

外国語学部日本語学科も名称変更の必要性に迫られることになった。例えば国立の外国語大学にある日本学科は、外国語としての日本語を学

ぶ海外留学生を対象としており、本学の「日本語学科」もそれと同様のものと見られる「誤解」があり、日本人志願者数が伸びなかった。

アジア語学科では「日本語教育専攻」としていたが、学科改組で独立再編した際には「日本語学科」という名称としてしまった。これにより、ともすれば、語学としての日本語・日本文化に対する理解を深める学科であるという一面的な響きと印象が強く、もう一方の特色である日本語教員を養成するというメッセージが伝わり難いとの指摘を内外から受けてきた。とりわけ、志願者および高校教員等からの学科内容の照会の際にその点に言及されることが多く、この際、学科の設置目的をより明確に表記することが必要と判断し、学科名称を「日本語・日本語教育学科」に変更することとし、平成23年4月に名称変更の届出を行い、平成24年(2012年)4月1日から日本語・日本語教育学科へ名称変更を行った。(「平成23年4月22日目白大学外国語学部日本語学科の名称の変更について(届出)」による)

むすびにかえて

20年前に開設された外国語学部であるが、開設当初の状況についてはすでに散逸するか忘却されつつある、という嫌いがあると思い、備忘録の意味も込めて「はじまり」の「はじまり」について述べてみた。

すでに本稿の後半は学部ではなく学科が中心の話題になっているように、その後の外国語学部の航跡については、主語を「外国語学部」ではなく各学科として記述する必要があると考える。

さてわれわれの外国語学部は今後「30周年記念論集」を編むことができるだろうか、それとも「外国語学部のおわり」について書くことになるのだろうか。学部は言うまでもなく各学科の今後のよりいっそうの活躍を期待して、「むすび」にかえさせてもらおうと思う。

第 1 部
研究論文

Research Papers

A Survey on the Pronunciation of Basic English Vocabulary by Japanese EFL Learners

日本人英語学習者の英語基本語彙の発音に関する調査

Takeshi ISHIHARA

Abstract

This study examines the pronunciation challenges faced by Japanese learners of English, focusing on the phonetic characteristics of basic vocabulary. Due to the significant phonetic differences between Japanese and English, these pronunciation difficulties often result in a foreign accent, which can impact intelligibility and communication. The research involved a phonological analysis of a large English corpus and an error analysis of Japanese learners' pronunciation of basic vocabulary. The study identified both widely recognized and lesser-known pronunciation errors. A high frequency of errors was also observed in the pronunciation of bigrams that include function words, highlighting the difficulties Japanese learners face with weak forms and connected speech features. The findings suggest that traditional pronunciation instruction may overlook critical areas, underscoring the need for more targeted training to address these specific challenges. The study calls for further research to develop and evaluate effective pronunciation teaching strategies for Japanese learners.

キーワード：第二言語音声習得、外国語訛り、発音指導、基本語彙、学習者コーパス

Keywords: L2 speech acquisition, foreign accent, pronunciation teaching, basic vocabulary, learner corpus

1. Introduction

Pronunciation is a crucial aspect of learning a second language (L2), particularly for Japanese learners of English due to the significant phonetic differences between Japanese and English. These differences can lead to a foreign accent, affecting both intelligibility and social interactions. Despite its importance, pronunciation is often underemphasized compared to skills like grammar and vocabulary (Levis, 2005).

Improving L2 pronunciation is fundamental to communicative competence, as mispronunciations can hinder communication and cause misunderstandings (Derwing & Munro, 2006). Additionally, pronunciation errors can affect learners' confidence and their willingness to engage in conversations. Therefore, enhancing pronunciation not only achieves linguistic accuracy but also boosts learners' confidence and communicative effectiveness.

In the teaching of English pronunciation, it is a common practice to provide analytical guidance that highlights the disparate phonetic characteristics distinguishing Japanese from English. While this comparative framework offers valuable insights, it does not always facilitate the effective assimilation of English phonetics (Derwing & Munro, 2005; Derwing, 2010). One significant problem is the absence of definitive and objective criteria for determining the relative importance of various phonetic features. This gap necessitates reliance on the instructor's personal experience or the predefined structure of educational materials. Consequently, the effectiveness of pronunciation instruction can vary significantly depending on these subjective factors, potentially limiting learners' ability to achieve accurate and natural English pronunciation.

This study investigates the pronunciation of basic English vocabulary by native Japanese speakers, with an emphasis on essential and intricate phonetic features for learners. Given the extensive use and recognized importance of

fundamental vocabulary across various contexts, it is crucial for learners to accurately comprehend and articulate its phonetic elements. Through a phonological analysis of a general English corpus, the study illustrates the most frequently occurring phonetic patterns in English. Based on this analysis, a speech corpus of Japanese learners was collected, highlighting the errors and patterns in learners' pronunciation of basic vocabulary. The study discusses the shortcomings of traditional instructional methods and suggests considerations for more effective pronunciation teaching strategies.

2. Significance of Basic vocabulary in L2 speech acquisition

Research on basic vocabulary highlights the crucial role of high-frequency words in achieving lexical coverage in language use. According to Nation (2006), the 100 most frequently occurring English words provide approximately 50% coverage of words in typical texts, establishing a vital foundation for comprehension and communication. Expanding this to the 1000 most common words significantly increases coverage to about 80–85%.

As previous studies indicate, mastering these common words is essential for L2 learners, as it enables them to understand and participate in a significant portion of everyday language, thus facilitating more effective language acquisition and usage. Without a solid grasp of these common words, learners struggle to engage in even the most basic conversations. Mastery of basic vocabulary allows learners to express essential ideas and comprehend everyday interactions, enhancing their ability to participate in simple dialogues and more complex language tasks over time.

Focusing on the pronunciation of basic vocabulary is equally critical. Early attention to correct pronunciation aids learners in developing accurate speech patterns, resulting in clearer overall speech. Emphasizing pronunciation from the outset helps prevent ingrained errors that can be challenging to correct

later. Accurate pronunciation of common words is essential for being understood and for understanding others, which is crucial for effective communication.

One of the well-known collections of American English texts, the Brown Corpus, reveals important insights into the most frequently used words (Francis and Kucera 1967). The top 100 words are primarily function words such as “the,” “he,” “in,” “and,” and “is,” which are crucial for sentence structure and make up about 50% of the corpus. These function words dominate the list, ensuring grammatical correctness. The top 1000 words, while still rich in function words, include more content words like nouns, verbs, adjectives, and adverbs, offering greater lexical variety. Though individually less frequent, the top 1000 words collectively cover around 70% of the corpus, highlighting their overall importance. Therefore, while the top 100 words are essential for grammatical structure, the top 1000 words provide a broader range of meanings and substantial coverage in the language.

3. Phonological analyses of general English corpus

As mentioned in the previous section, the balance between content and function words is crucial for effective communication. Content words convey meaning, while function words provide the necessary grammatical framework. The high ratio of function words to content words indicates that language learners should focus not only on content words but also on function words to achieve a better L2 pronunciation.

The phonological analysis of the basic vocabulary in the Brown Corpus was conducted using the Carnegie Mellon University Pronouncing Dictionary (Carnegie Mellon University n.d.) and the Natural Language Toolkit (Bird et al. 2009)¹⁾. The analysis aimed to measure the frequency and distribution of phonemes, diphones, and bigrams.

3.1 Phonemes and diphones

Based on analyses of the 100, 1000, and 2000 most frequently occurring words in the Brown Corpus^{2), 3)}, discernible trends in the occurrences of phonemes become apparent as the dataset size increases. In the 100-word dataset, the most frequent phoneme is /n/, appearing 20 times and accounting for 7.41% of the total. Other common phonemes include /t/ and /l/ (6.30% each), and /m/ (5.56%). Phonemes like /æ/, /w/, /ð/, and /r/ also occur frequently, each making up around 4.44% to 4.81% of the phonemes. Moderately frequent phonemes such as /ε/, /s/, /d/, /u:/, and /h/ appear between 2.96% and 3.70%. Less frequent phonemes include /ɔ:/, /l/, /f/, and /oo/, each constituting about 2.22%. Rare phonemes like /tʃ/, /j/, /z:/, and /o/ appear only 1.11% of the time, while /ʃ/, /ə/, /p/, and /θ/ are the least frequent, each occurring just once (0.37%). This distribution highlights the prevalence of nasals, stops, and various vowels in English, reflecting in part common phonotactic patterns.

In the 1,000-word dataset, /t/ appears 318 times (8.14%), followed by /n/ (302 times, 7.73%) and /ə/ (270 times, 6.91%). Other frequent phonemes include /s/ (266 times, 6.81%), /r/ (228 times, 5.84%), and /l/ (225 times, 5.75%). Rare phonemes in this dataset include /ɔl/, /eɪ/, /oo/, /u:/, /l/, and /ε/, each with occurrences ranging from 1 to 4 times.

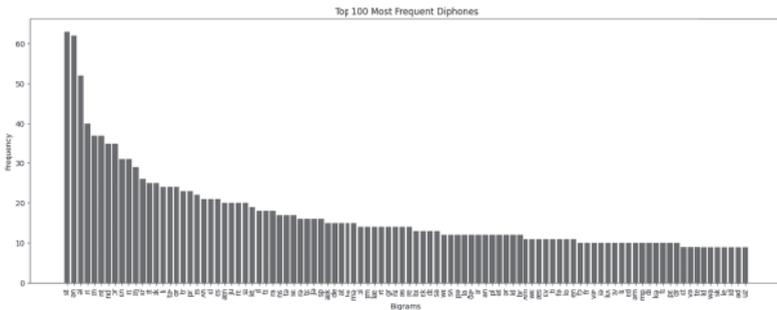
In the 2,000-word dataset, /ə/ is the most frequent phoneme with 752 occurrences (7.93%), followed by /n/ (662 times, 6.98%) and /t/ (689 times, 7.27%). Other common phonemes include /r/ (526 times, 5.55%), /l/ (501 times, 5.28%), and /s/ (630 times, 6.64%). Least frequent phonemes include /aɪ/, /æ/, /ɑ:/, /z:/, and others, with occurrences ranging from 1 to 11 times.

As the number of words analyzed increases, the overall occurrence of each phoneme also increases. This trend reflects the greater diversity and representation of phonemes in a larger dataset. The relative frequencies (percentages) of the most common phonemes tend to stabilize as the dataset

size grows. Phonemes like /n/, /t/, /ə/, /s/, and /r/ consistently appear among the most frequent across all three datasets, highlighting their fundamental role in English phonology. For example, the high frequency of phonemes like /ə/ and /t/ can be attributed to their presence in function words (e.g., “the,” “to,” “and”), which are common in English. These phonemes are highly frequent due to their presence in many common words and grammatical structures.

Rare phonemes exhibit more variability in their frequency and percentage across different dataset sizes. This is expected, as less common phonemes may not be well-represented in smaller samples but appear more frequently as the dataset size increases.

The diphones in the basic 1000 words were analyzed in order to obtain the frequency and percentage occurrence of two-phoneme sequences (Figure 1). The most frequent diphone is /st/, which appears 63 times, accounting for 1.89% of the total diphones. This high frequency indicates that /st/ is quite common, due to its presence in many words as an onset or within syllables. Following closely are /ən/ and /əl/, with frequencies of 62 and 52, respectively, making up 1.86% and 1.56% of the diphones. These sequences are typical in many word endings, particularly in unstressed syllables, which are prevalent in English.



Other notable diphones include /ri:/ (1.20%), /ɪn/ (1.11%), and /nt/ (1.11%), each showing a significant presence in the dataset. The frequent occurrence of /ri:/ suggests its commonality in both initial and medial positions in words, while /ɪn/ and /nt/ are indicative of common suffixes and inflections in English.

Less frequent but still notable are diphones like /nd/, /ɔr/, /ɛn/, and /rɪ/, each appearing with a frequency of around 1%. These sequences often occur in word-final positions or as part of common inflectional endings, contributing to their relatively high frequencies.

Diphones such as /ɪŋ/ (0.87%), /ɛr/ (0.78%), /t/ (0.75%), and /ɪk/ (0.75%) also show up frequently. The /ɪŋ/ sequence is notably common due to the prevalence of the -ing ending in English verbs, while /ɛr/ and /t/ frequently occur in various morphological constructions. Interestingly, sequences like /li:/, /tə/, and /ɑ:r/ each appear 24 times (0.72%), reflecting their common occurrence in different morphological and syntactic contexts. The presence of /tr/ and /pr/ each at 23 occurrences (0.69%) highlights the prevalence of these consonant clusters in English, often found at the beginnings of words or syllables.

The analysis of phoneme and diphone occurrences in the most frequently used words offers valuable insights into the phonological structure of English. It highlights the significance of certain phonemes and phonemic sequences in forming English words. Their high frequency reflects the common morphological patterns and phonotactic rules inherent to the English language.

3.2 Bigrams

The analysis of the most frequently occurring 200 two-word sequences reveals the striking dominance of function words, which play a crucial role in the structural and grammatical framework of English sentences (Figure 2). These sequences, also known as bigrams, frequently involve function words

respectively. The phrase “by the” (0.14%) is also significant in passive constructions or describing means.

Function words continue to dominate further down the list, with combinations like “he was” (0.11%), “as a” (0.10%), and “with a” (0.09%) showing how personal pronouns, comparative phrases, and accompaniment are frequently expressed.

The data highlights the crucial role of function words in forming sequences in the language. These words are foundational in creating grammatical structures, indicating relationships, and connecting ideas, making them essential components of the language’s syntax and usage. Overall, these two-word sequences reveal the common structural patterns in English, reflecting how function words combine with content words to form meaningful expressions. The high-frequency bigrams particularly underscore the syntactic and grammatical conventions that dominate everyday language use.

The analysis of the common 200 two-word sequences, particularly the dominance of function words such as “of,” “in,” “to,” “on,” “and,” “for,” “with,” and “from,” provides valuable insights for L2 pronunciation, especially regarding the weak forms of these function words. In English, function words have strong and weak forms, with the weak forms being normally used in connected speech. Understanding and practicing these reductions can help L2 learners connect words smoothly and improve their listening comprehension, as native speakers typically use these weak forms in everyday conversation. The high frequency of these function words in the data highlights the importance of focusing on their weak forms, as they are integral to the rhythm and intonation patterns of English.

4. Pronunciation of Basic Vocabulary by Japanese Learners

4.1 Learner corpus

Two sets of speech corpora were collected for this study. The first set consisted of the pronunciation of citation forms of the top 908 content words of the new JACET8000 (Japan Association of College English Teachers 2003)⁴⁾, spoken by 10 native Japanese speakers⁵⁾. The second set was the pronunciation of passage containing the most frequently occurring bigrams, spoken by the 20 native Japanese speakers. All participants were college students majoring in English, aged 18 to 20, with an average proficiency level of CEFR A2⁶⁾. The recordings were made by each participant using a voice recording app on their smartphones. For the first set, participants were instructed to read the words in the list one by one with natural pronunciation, inserting a pause between each word. For the second set, they were instructed to read the passage with natural pronunciation.

4.2 Pronunciation of content words

The data of the content words were analyzed auditorily by the author. Although the frequency and degree of mispronunciation vary by word, incorrect pronunciations were observed for almost all the words in the data. Even though the 908 words are considered basic, their pronunciation is not error-free.

Below are the words mispronounced by most speakers. The following words have an error rate exceeding 90% and should therefore be prioritized for focused instruction. Since these words pose difficulties for almost all learners, the focus should be on the pronunciation of the words themselves rather than on general phonetic features.

ago	/ə'gou/	first	/fɜ:st/	police	/pə'li:s/	three	/θri:/
all	/ɔ:l/	follow	/'fə:lou/	post	/poost/	total	/'toʊtəl/

also	/ˈɔ:lsoʊ/	full	/fʊl/	power	/ˈpaʊə/	tooth	/tu:θ/
ball	/bɔ:l/	goal	/gəʊl/	radio	/ˈreɪdiəʊ/	tall	/tɔ:l/
blue	/blu:/	hold	/həʊld/	ring	/rɪŋ/	twice	/twaɪs/
coach	/kəʊtʃ/	hole	/həʊl/	roll	/rəʊl/	wait	/weɪt/
cold	/kəʊld/	hotel	/həʊtˈel/	room	/ru:m/	weak	/wi:k/
close	/klaʊs/	host	/həʊst/	rose	/rəʊz/	white	/waɪt/
coat	/kəʊt/	lonely	/ˈləʊnli/	rule	/ru:l/	wife	/waɪf/
cool	/ku:l/	most	/məʊst/	show	/ʃəʊ/	window	/ˈwɪndəʊ/
earth	/ɜ:rθ/	owner	/ˈəʊnə-/	stone	/stəʊn/	word	/wɜ:d/
early	/ˈɜ:li/	photo	/ˈfəʊtəʊ/	sweet	/swi:t/		

Table 1 presents the pronunciation errors identified in the data. The analysis highlights several significant pronunciation challenges faced by these speakers, using the composite index as the primary metric for identifying notable errors. The composite index is calculated by multiplying the number of cases by the

Table 1 Pronunciation errors identified in basic words from the new JACET8000.

Error type	Number of cases	Number of total instances	Error number	Error ratio	Composite index	Example
Post vocalic /r/	92	920	810	0.88	81	wear /weɪr/ → [weɪ]
/f/	99	990	733	0.74	73.3	five /faɪv/ → [fʌɪbʌ]
/æ/	90	900	729	0.81	72.9	bad /bæd/ → [bʌd]
/oʊ/	65	650	572	0.88	57.2	home /həʊm/ → [hə:m]
coda /l/	63	630	555	0.88	55.5	feel /fi:l/ → [fi:rə]
/p t k/ + /r l w j/	85	850	520	0.61	52	try /traɪ/ → [taɪ]
/u:z/	61	610	514	0.84	51.4	lose /lu:z/ → [lu:z]
vowel insertion after word-final /p t k/	204	2040	480	0.24	48	get /get/ → [getə]
/v/	60	600	468	0.78	46.8	voice /voɪs/ → [boɪs]
Lip rounding of /w/	49	490	466	0.95	46.6	way /weɪ/ → [weɪ]
Word-final /n/	79	790	348	0.44	34.8	line /raɪn/ → [ɔɪn]
Word-final syllabic /l/	36	360	313	0.87	31.3	people /pi:peɪl/ → [pi:peɪ]
/l/	39	390	281	0.72	28.1	life /laɪf/ → [raɪf]
/r/	42	420	273	0.65	27.3	right /raɪt/ → [raɪt]
/ɜ:/	27	270	227	0.84	22.7	girl /gɜ:l/ → [gɜ:lə]
Onset /br/, /dr/, /gr/	22	220	178	0.81	17.8	dry /draɪ/ → [daɪ]
/aʊ/	23	230	166	0.72	16.6	house /haʊs/ → [haʊs]
Word-final /ŋ/	25	250	165	0.66	16.5	long /lɔ:ŋ/ → [ɔ:ŋg]
/θ/	21	210	164	0.78	16.4	three /θri:/ → [sɪɪ]
/si:/ or /sɪ/	24	240	163	0.68	16.3	sea /si:/ → [fi:]
/n/ in /ns/	11	110	110	1	11	dance /dæns/ → [dæns]

error ratio, providing a clear indicator of the most problematic areas. One of the most prominent errors is the lack of rhoticity in post-vocalic /r/, which has an error ratio of 0.88 and a composite index of 81. Although this problem has a high composite index, it may not be considered severe since the resulting pronunciation might simply sound like General British rather than General American.

Additionally, errors with diphthongs, particularly /oo/ and /aʊ/, exhibit composite indexes of 57.2 and 16.6, respectively. For example, “home” is often pronounced as [ho:m], and “house” as [hʌʊs]. These errors highlight the challenge of producing English diphthongs, which do not have direct equivalents in Japanese. Moreover, vowel substitution errors, such as /æ/ being pronounced as [ʌ] in “bad” ([bʌd]), have a high composite index of 72.9.

The data also underscores significant difficulties with liquid consonants. The /l/ sound has a composite index of 28.1, with frequent substitutions by a flap [ɾ], as seen in “life” pronounced as [ɾʌɪf]. Similarly, the /r/ sound has a composite index of 27.3, with errors such as “right” being pronounced as [ɾʌɪt]. These substitutions reflect the influence of the Japanese phonetic system, which uses a single alveolar tap [ɾ] for both /l/ and /r/.

Another significant error is the lack of lip rounding for /w/, which has an error ratio of 0.95 and a composite index of 46.6. This error occurs when speakers substitute the rounded [w] with the unrounded [ʍ], as illustrated by the example “way” pronounced as [wei]. This substitution is due to the absence of a rounded labiovelar approximant in Japanese. The high error ratio indicates that this error is both widespread and substantial.

Furthermore, the insertion of vowels after word-final plosives (/p, t, k/) is another notable issue, with a composite index of 48. This error, as seen in “get” being pronounced as [getə], suggests a tendency to avoid coda consonant(s), which can be attributed to Japanese phonotactic constraints favoring open syllables.

Additional errors include the substitution of /θ/ with [s] (e.g., “three” as [sɹi:]), errors with /u:/ (e.g., “lose” as [ɹu:z]), and postvocalic /r/ (e.g., “wear” as [wæə]). These errors, with composite indexes ranging from 16.4 to 81, suggest that Japanese speakers struggle with English sounds that either do not exist in Japanese or are realized differently. Moreover, frequent errors in the pronunciation of /v/ and /f/ indicate challenges with labiodental fricatives, as seen in “voice” ([bɔis]) and “five” ([fɪvbə]), with composite indexes of 46.8 and 73.3, respectively.

4.3 Pronunciation of function words

The bigram pronunciation data were analyzed to determine whether the bigrams were pronounced naturally, particularly focusing on the weak forms of the function words and connected speech phenomena such as linking and elision. Table 2 presents the error ratios for bigram pronunciations by the 20 participants.

One prominent finding is the high error ratios associated with many common bigrams containing function words. For example, bigrams such as “and the” (0.8), “and a” (0.75), and “and he” (0.85) exhibit substantial error ratios, indicating that learners struggle with the pronunciation of these combinations. Similarly, bigrams containing articles and prepositions also show high error ratios, including “as a” (0.9), “as the” (0.85), “at the” (0.95), and “from the” (0.85). These errors suggest difficulties with the weak forms of function words and the connected speech features that are characteristic of natural English pronunciation.

Moreover, the error ratio for the bigram “for a” is particularly noteworthy at 1.0, suggesting that every instance of this bigram was pronounced incorrectly by the learners. Other bigrams with high error ratios include “had been” (0.95), “in the” (0.95), “in his” (0.95), and “have been” (0.9). These patterns further underscore the challenge of mastering the pronunciation of

Table 2 Error ratios for bigram pronunciations.

Bigrams	Error ratio	Bigrams	Error ratio
for a	1	of the	0.75
at the	0.95	of this	0.75
had been	0.95	to a	0.75
in the	0.95	of a	0.7
in his	0.95	to do	0.7
as a	0.9	was the	0.7
have been	0.9	that the	0.65
in which	0.9	to be	0.65
out of	0.9	was a	0.65
and he	0.85	to the	0.6
as the	0.85	into the	0.55
did not	0.85	for the	0.45
from the	0.85	is the	0.4
in a	0.85	he had	0.35
must be	0.85	in this	0.35
of his	0.85	by the	0.3
on the	0.85	can be	0.3
that he	0.85	is not	0.3
with a	0.85	it was	0.3
and the	0.8	was not	0.3
he was	0.8	by a	0.25
it is	0.8	is a	0.25
would be	0.8	with the	0.25
and a	0.75	on a	0.2

function words and their weak forms.

Conversely, some bigrams exhibit relatively low error ratios, such as “by the” (0.3), “can be” (0.3), “is not” (0.3), and “it was” (0.3). This indicates that learners are more successful in pronouncing these combinations, possibly due to their frequent exposure or simpler phonetic structures. Interestingly, the

bigram “may be” has an exceptionally low error ratio of 0.05, suggesting that learners are quite proficient in pronouncing this combination. Similarly, bigrams like “the same” (0.15), “the first” (0.15), and “the other” (0.15) also show low error ratios, indicating better pronunciation accuracy.

The data highlights the significant challenges Japanese learners face with the pronunciation of the weak forms of function words. These pronunciation issues do not change the meaning but are characterized by strong accents and difficulty in comprehension. While these issues may be considered less severe than errors that change the meaning of words such as phoneme substitutions, they can still pose communication problems due to reduced intelligibility. Therefore, addressing these issues is crucial for achieving better overall pronunciation.

5. Discussion and conclusion

In English pronunciation instruction, traditional teaching methods that focus on the differences between languages have struggled to effectively evaluate and determine which phonetic features are relatively more important for learners to master. This study clarifies the phonetic features that should be prioritized for Japanese native speakers through an analysis of the phonological characteristics of basic vocabulary in a large-scale corpus, as well as an error analysis of the pronunciation data for function words and content words within the basic vocabulary.

The analysis of the content words revealed several significant pronunciation errors, with the composite index being the primary metric for identifying the most problematic areas. The data highlighted prominent errors in the pronunciation of specific sounds, including the monophthong /æ/, the diphthongs /oo/ and /ao/, the liquids /r/ and /l/, the approximant /w/, and the fricatives /f/, /v/, /θ/, and /ð/, among others. While some of these issues have

been frequently noted in previous research (Avery & Ehrlich, 1992; Collins et al., 2013), this study also uncovered phonetic characteristics that, although not previously considered problematic, prove to be more severe when analyzing the frequency and proportion of errors. The data on bigram pronunciations revealed that high error ratios were associated with bigrams containing function words. This suggests that learners may struggle with pronouncing weak forms and connected speech features of the function words, which are characteristic of natural English pronunciation.

In summary, the following are the items identified in this study that should be prioritized for intensive focus, which have not been given much attention in traditional pronunciation instruction:

- Words that nearly all learners are unable to pronounce correctly, and thus require concentrated effort to master.
- Phonetic features with high composite index values, indicating significant errors.
- Content words and function words that contain high-frequency diphones.
- Weak forms of function words with exceptionally high frequency.

In conclusion, this study sheds light on the specific pronunciation challenges faced by Japanese learners of English, particularly in their articulation of basic vocabulary and function words. The findings reveal that traditional pronunciation instruction, which often underemphasizes phonetic subtleties, may not sufficiently address the unique difficulties encountered by Japanese speakers. High error ratios associated with specific phonetic features, such as the pronunciation of diphthongs, liquid consonants, and weak forms of function words, indicate the need for more targeted and comprehensive pronunciation training.

Future research should explore the implementation of targeted pronunciation instruction strategies that address these specific error patterns. Additionally, it would be beneficial to investigate the long-term impact of such

focused training on learners' overall language proficiency. This study contributes to the growing body of research advocating for a more precise and data-driven approach to L2 pronunciation teaching, particularly for Japanese learners of English.

References

- Avery, P., & Ehrlich, S. (1992). *Teaching American English pronunciation*. Oxford University Press.
- Bird, S., Klein, E., & Loper, E. (2009). *Natural language processing with Python*. O'Reilly Media, Inc.
- Carnegie Mellon University. (n.d.). Carnegie Mellon University Pronouncing Dictionary (CMUdict). Retrieved from <http://www.speech.cs.cmu.edu/cgi-bin/cmudict>
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., Goodwin, J. M., & Griner, B. (2010). *Teaching pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Collins, B., Mees, I. M., & Carley, P. (2013). *Practical phonetics and phonology: A resource book for students* (4th ed.). Routledge.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Council of Europe.
- Cruttenden, A. (2014). *Gimson's pronunciation of English* (8th ed.). Routledge.
- Derwing, T. M. (2010). Utopian goals for pronunciation teaching. In *Pronunciation in second language learning and teaching*.
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. *TESOL Quarterly*.
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2006). *The functional load principle in ESL pronunciation instruction: An exploratory study*. *System*, 34(4), 520–531
- Francis, W. N., & Kucera, H. (1967). *Computational analysis of present-day American English*. Brown University Press.
- Japan Association of College English Teachers. (2003). *新JACET8000: Basic vocabulary list for university English education society*. Japan Association of College English Teachers.
- Jones, D., Roach, P., Setter, J., & Esling, J. (2011). *Cambridge English Pronouncing Dictionary* (18th ed.). Cambridge University Press.
- Ladefoged, P., & Johnson, K. (2015). *A course in phonetics* (7th ed.). Cengage Learning.
- Levis, J. M. (2005). Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL Quarterly*.

- Nation, I. S. P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *The Canadian Modern Language Review*, 63(1), 59–82.
- Roach, P. (2020). *English phonetics and phonology: A practical course* (5th ed.). Cambridge University Press.
- Wells, J. C. (2008). *Longman Pronunciation Dictionary* (3rd ed.). Pearson Education Limited.

Notes

- 1) The Carnegie Mellon University Pronouncing Dictionary (CMUdict) is an open-source machine-readable pronunciation dictionary for North American English that contains over 134,000 words and their pronunciations. The Natural Language Toolkit is a Python package designed for natural language processing.
- 2) In selecting the basic vocabulary for this study, previous research that utilized sets of 100, 1000, or 2000 words was referenced, although the actual number of words chosen was determined arbitrarily.
- 3) The pronunciation of the citation forms was analyzed, which included the strong forms of the function words.
- 4) The 新JACET8000 is a collection of fundamental English words derived from corpus studies. This vocabulary list is designed to enhance university-level English education by concentrating on essential vocabulary to improve language proficiency.
- 5) Participants in this study were informed both in writing and orally about the purpose and methods of the research, that participation was voluntary with no penalties for refusal, and about the protection of personal information. Consent was obtained from all participants.
- 6) The CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) is a guideline used to describe the achievements of learners of foreign languages across Europe and, increasingly, in other countries (Council of Europe, 2001). It provides a common basis for the elaboration of language syllabuses, curriculum guidelines, examinations, textbooks, etc., across Europe. The CEFR divides learners into six levels: A1 (Beginner), A2 (Elementary), B1 (Intermediate), B2 (Upper Intermediate), C1 (Advanced), C2 (Proficient). These levels are used to assess and describe language proficiency in a way that is standardized and internationally recognized. The CEFR A2 level, also known as the Elementary or Waystage level, indicates a basic ability to communicate and understand routine tasks and situations. Learners at this level can handle simple, direct exchanges of information on familiar topics and activities.

現代版「接続」研究と教育

——日本人英語学習者のための音声教育における
教育音声学的考察——

Current “Juncture” Research and Education: Pedagogical Phonetic Consideration to Phonetic Education for Japanese Learners of English

大 山 健 一

Abstract

This paper proposes how juncture contributes toward phonetic education based on the current definitions, hypotheses and effects. According to the previous studies, juncture can date back to Trager and Bloch (1941); originally, Jones (1931) defined minimal pairs as the juncture. Furthermore, Bloch and Trager (1942) clearly referred to the pairs which consisted of pause existence.

Current juncture studies have investigated two hypotheses and effects based on the phonetic and phonological acquisition theories. On the other hand, few studies have done on the basis of pedagogical research. Regarding phonetic education, the phonetic educational fields can lead to English learning and teaching for both teachers and students. According to pedagogical phonetics: methods in teaching English mainly based on English phonetics, the consideration can be a sort of references to teacher training for Japanese learners of English.

キーワード：接続，教育音声学，音声・音韻習得論，英語音声学，英語科教育法

Keywords: Juncture, Pedagogical Phonetics, Phonetic and Phonological Acquisition, English Phonetics, Methods in Teaching English

1. 目的

本論文では、「接続」(Juncture)に焦点を当て、現代版の定義と仮説・効果を基に、どのようにして音声教育に貢献する必要があるのかを提唱することが目的である。この「接続」は「英語音声学」(English Phonetics)におけるアメリカ構造言語学を代表した1つの分野であった。Jones (1931)がConsonant Length, Aspiration, Voicing, Vowel Lengthなどの音声現象による意味対立が「接続」ペアを構成していると初めて現象提起をした。その後、Trager and Bloch (1941)がPauseの有無による「接続」ペアの構成を基に初めて「接続」を定義し、「ミニマルペアを対象にしたポーズの有無による音声現象の差異」の枠組み(Bloch & Trager, 1942)と提唱された。

現代版「接続」(大山, 2011; Ohyama, 2012, 2013a; 大山, 2013b; Ohyama, 2014; 大山, 2015; Ohyama, 2016a)では、2つの仮説と効果がそれぞれ導かれた。しかしながら、特に音声教育という立場での提唱は少ないため、音声を学習する際に、また指導する際にどのような視点が結び付くのかを検証する必要性があると考えられる。「教育音声学」(Pedagogical Phonetics) (Togo, 1999)を基にし、「英語科教育法」(Methods in Teaching English) (特に「中等英語科教育法」: 中学校・高等学校の教員養成)という枠組みから、日本人が英語を学ぶ際に注目しなくてはならない点は何であるのかを提唱する。

2. 接続研究の仮説

現代版「接続」の基になっている分野が「教育音声学」である。「教育音声学」で主張される「話し方を替えれば、意味が替わる」ため、「まずは基本があり、その上に発展がある」という立場を基に、1つの仮説として、「音声優位性仮説」(Sound Superiority Hypothesis: SSH) (大山, 2015)が挙げられる。「1つの音声現象の差異によって、意味対立を成

し、文字としてその対立が生まれる」という一連の流れから、音声は文字よりも優越であるという理論的枠組みを考慮した仮説である。基本形では、意味情報は文字通りとなるが、応用形では、意味情報は文字以上となる。具体的には、「選択疑問文」(Choice Question) のイントネーションにおいて、最後の選択肢では「下降調」(Falling Tone) となり、他の選択肢では「上昇調」(Rising Tone) となり、聞き手はその中から選択することになる。しかしながら、実社会などでは最後の選択肢も「上昇調」となり得る。その理由としては、ホームパーティーなどとは違って、カフェなどでは、話し手は推薦する一部のものを提示しているため、聞き手は選択肢以外のものも選択することが可能である。この場合、「A か B か」という意味ではなく、「A か B など」という意味になり、A と B だけではなく、C や D も選択できるため、文字以上の意味情報が含まれることになる。よって、「選択疑問文」の際に最後の選択肢が「下降調」なのか、あるいは「上昇調」なのかをよく注意して聞き取る必要があると考えられる。

併せて、もう 1 つの仮説として、「有標素性仮説」(Markedness and Feature Hypothesis: MFH) (大山, 2015) が挙げられる。「連接」効果における Markedness Differential Hypothesis (MDH) (Eckman, 1977) と Feature Hypothesis (FH) (McAllister et al., 2002) の合わせた理論的枠組みから、1 つひとつの音声現象に注目する「横の習得構造」と複数音声現象に注目する「縦の習得構造」を考慮した仮説である。具体的には、日本人英語学習者にとって、音の高低と長短は音の強弱よりも知覚の上で敏感である。その理由としては、母語である日本語において、音の高低と長短は存在しているが、音の強弱は存在していないためである。また、音の高低は音の長短よりも知覚の上で敏感である。その理由としては、母語である日本語において、音の高低を示す「アクセント核」(Accent Nuclei) が重要な働きをしているためである。知覚の敏感な序列としては「音の高低>長短>強弱」になり得る。「縦の習得構造」を考慮すると、音の長短と強弱を合わせたものが音の高低よりも敏感になる

可能性が生じた場合、「横の習得構造」だけでは適切な習得にはならないと考えられる。

どちらの仮説でも、「音声は文字と違って目に見えないものである」ことに気付き、「音声には文字以上の情報がある」ことを知る必要があることに関係している。特にOhyama (2014, 2016a) では、3項目変化（それぞれPitchとVowel LengthとAspiration、PitchとPauseとAspiration）に関する知覚実験を行い、「 $1 + 1 + 1 = 3$ 」という数学的な解釈ではない結果から「横の習得構造」と「縦の習得構造」を実証し、MFHを支持している。

音声を視覚化した研究としては、大山 (2013b) では、接続ペアにおいて音響学的に音声を測定している。具体的には、“a name – an aim” では、前者が“a”と“name”の間に、後者では“an”と“aim”の間にスペースがある。しかしながら、このスペースが必ずしもPauseを示すとは限らず、前者ではPauseとなり得たが、後者では先行する[n]の無声音であった。この分析結果から、一見すると、Pauseの位置の差異によるミニマルペアのようであるが、実際にはスペースが「語境界」(Word Boundary) のみの働きをしていて、Pauseの働きをしていないということになる。「文字通りに発音されない」ことが実証されており、SSHとMFHの定義付けとなった要因となっている。

3. 接続研究の教育への留意点

大山 (2017) では、「補償効果」(Compensation Effects) (Ohyama, 2013a) と「相乗効果」(Multiplicative Effects) (Ohyama, 2013a) を2つの「接続」効果として提示している。前者は複数ある現象のうちの1つが別のものを抑制する効果で、後者は1つが別のものと合わさることで合わさった以上の現象となる効果である。前者では「 $1 + 1 = 2$ 」ではなく、「 $1 + 1 = 1$ 」などになり、後者では「 $1 + 1 = 2$ 」ではなく、「 $1 + 1 = 3$ 」などになる。Ohyama (2013a) では、日本人英語学習者に

は、Pitch は単体では知覚手掛かりになり得るが、Aspiration と合わさると反対の結果となった。換言すれば、Aspiration は単体では知覚手掛かりになり得ないが、Pitch が合わさるとより顕著な結果になり得る。この結果から Aspiration の「副次性」(Secondarity) を導き出したことで、2つの「連接」効果を実証している。

日本人英語学習者にとって、母語である日本語の特徴から Pitch の習得は易しく、知覚において敏感である。一方、「音声・音韻習得論」(Phonetic and Phonological Acquisition) として、母語にない Aspiration の習得は難しく、知覚において鈍感であるとされている (Harada, 2007)。しかしながら、「副次性」というものが生じていることを考慮すると、鈍感な音声知覚であっても、敏感な音声知覚に影響を与えることは留意する必要がある。

また、大山 (2017) では、「連接」を音声学習と音声指導に結び付けるためには、Vowel Length、Consonant Length、Syllable Structure の 3 点を考慮する必要があるとしている。Vowel Length においては、“Why choose? – white shoes” のように英語では、母音の後ろに子音がない場合（開音節）は後ろに子音がある場合（閉音節）よりもその母音はより長く発音される特徴がある。日本人英語学習者においては、“おばあさん – おばさん” のように日本語においても長短の差異によるペアが存在していることに気付かなくてはならないと説明している。しかしながら、英語は長短の関係なしに 1 音節という 1 つの音単位で知覚・生成するが、日本語は長いものを 2 拍という 2 つの音単位で知覚・生成する違いが生じてしまう。日本人が英語を聞いた時に速いと感じる 1 つの理由に繋がる。

Consonant Length においては、子音を発音する際の長短の差に注目している。“that stuff – That’s stough” のように英語では、語頭の子音は語末の子音よりもより長く発音される特徴がある。しかしながら、この特徴は日本語には非常に少ないため、子音を長く発音したり、短く発音するという概念を理解しなければならないと説明している。

Syllable Structure においては、上記の Vowel Length と Consonant Length による英語の音単位が直接的に関わっている。1 音節には母音 (Nucleus) を中心にして、前に子音 (Onset) と後ろに子音 (Coda) とで成り立っている。Vowel Length における開音節の母音が閉音節の母音よりも長く発音されることは、Coda の位置に子音がない場合がある場合よりも長く発音されることに繋がる。加えて、Consonant Length における語頭の子音は語末の子音よりもより長く発音されることは、Onset の位置の子音は Coda の位置の子音よりも長く発音されることにも繋がる。両者の概念では、Nucleus と Coda を合わせた Rhyme が Onset と均衡が保たれることを意味している。つまり、Rhyme において Coda がいない場合は Nucleus だけで Onset と均衡を保つ必要があるため、Nucleus である母音は長く発音される。また、Onset も Nucleus と Coda との 2 つと均衡を保つ必要があるため、Onset である子音は長く発音されると説明している。

「音声・音韻習得論」においては、「音声距離」(Phonetic Distance: PD) の解釈が重要となり得る (Ohyama, 2021)。母語と対象言語における音声学的特徴が似ていれば、その「距離が近い」と判断する。一方、その特徴が異なっていれば、その「距離が遠い」と判断する。「距離が近い」場合は、習得が容易である傾向にあり、「距離が遠い」場合は、習得が困難である傾向にある。しかしながら、あまりにも似ていると知覚・生成が不可能になることもあり、あまりにも異なっていると知覚・生成が可能になることもある。「距離が近い」ことで習得が容易であるとするモデルが Perceptual Assimilation Model (PAM) (Best, 1995) で、「距離が遠い」ことで習得が容易であるとするモデルが Speech Learning Model (SLM) (Flege, 1995) である。一般的には、母語に似ていたために習得が可能であった場合には PAM が支持され、母語に似ていなかったために習得が可能であった場合には SLM が支持される。「第二言語習得論」(Second Language Acquisition) では、「言語転移」(Language Transfer) (Cook, 1991) で解釈が可能で、母語が対象言語の習得に良い影響が生じ

た場合には「正の転移」(Positive Transfer) が働いたとする。一方、母語が対象言語の習得に良くない影響が生じた場合には「負の転移」(Negative Transfer) が働いたとする。しかしながら、PDとは違って、習得の結果の是非を重要視しているため、似ていると知覚・生成が可能になると判断し、異なっていると知覚・生成が不可能になると判断しやすい。換言すれば、PAMの方が支持されやすく、SLMは支持されにくいということになる。実際には、そのような傾向ではなく、PDの解釈で判断することが望ましいと考えられる。その理由としては、日本人英語学習者にとって、母語である日本語において、音の強弱は存在していないが、習得が容易であった学習者も多く、困難であった学習者も多いためである。このような場合に、音の強弱というカテゴリーを「正の転移」とするのか、あるいは「負の転移」にするのかという判断は「言語転移」では難しいと考えられる。一方、PDでは母語と対象言語の比較だけではなく、学習者の個人差も要因として挙げられるため、「距離が近い」学習者も多く、「距離が遠い」学習者も多いと解釈できる。「正の転移」なのか、「負の転移」なのかという二項対立の考え方ではなく、どの程度「距離が近い」のか、どの程度「距離が遠い」のかという解釈も可能である。ここにPDの教育的必要性があると考えられる。

4. 接続研究の教育への応用

「接続」研究の教育への応用として挙げられることは、発音の仕方の意味が変わる点である。例としてまず挙げられるものは、「名前動後」の場合である。conduct、content、export、import、insult、object、present、survey、transportなどの単語では、「強勢」(Stress)の位置が第一音節にあると名詞になり、第二音節にあると動詞になる。この「強勢」の位置の差異により、品詞変化が生じるため、適切に発音される必要があると考えられる。但し、「強勢」を受けない音節は「弱音化」(Weakening)して、「曖昧母音」(Schwa)になる傾向があるため、必ずしも全てが同

一音で「強勢」の位置の差異によるものではないことに注意する必要がある。

次に、-ing 形に後続する名詞の場合で、以下の例文を取り上げる。

(1) There are sleeping dogs here.

(1) では、「ここに寝ている犬が数匹いる。」という意味になる。この意味であると sleeping よりも dogs の方が強く発音される。そのことにより、sleeping が現在分詞で形容詞としての働きをし、後続の名詞である dogs を修飾する。2 つで「名詞句」(Noun Phrase) となる。

一方で、もし dogs よりも sleeping の方が強く発音されると、sleeping が動名詞で名詞としての働きをし、後続の名詞である dogs を修飾せず、2 つで「複合名詞」(Compound Noun) となる。この場合は、寝ていない犬を指し示すことも可能になり、例えば、ある子どもにとって、犬たちがいないと眠れないことから、「ここに一緒に寝るための犬が数匹いる。」という意味になる。

以上を踏まえると、以下の (2) と (3) の 2 文にそれぞれ解釈される。

(2) There are dogs which are sleeping here.

(3) There are dogs for sleeping here.

「名詞句」の場合は (2) に、「複合名詞」の場合は (3) に書き換えられる。sleeping か dogs かのどちらを強く発音するかによって意味が変わることから「音声には文字以上の情報がある」という SSH を支持している。「名詞句」では文字通りの意味情報となり、「複合名詞」では文字以上の意味情報となる。例外としては、-ing 形に後続する名詞が無生物の場合、動詞の行為が一致されない場合が多いため、童話や漫画などでは

ない限り、(2) は非文となり、(3) のみ可能となる。他の例としては、“black bird – blackbird”、“dark room – darkroom”、“grand father – grandfather”、“green house – greenhouse”、“gentle man – gentleman”、“light house – lighthouse”、“strong box – strongbox”などが挙げられる。これらの例では、「名詞句」は2つの語から構成され、「複合名詞」は合わさった1つの語として構成されている。加えて、1つの音声の違いによって、上記のように文法的にも複数の言語学的相違が生じていることから「横の習得構造」と「縦の習得構造」を実証し、MFHを支持している。

以上を基に、音声教育への貢献を視野に入れると、「中等英語科教育法」との関係が重要となる。現行の学習指導要領（文部科学省，2017，2018）では、4技能5領域において、「話すこと」は「発表」だけでなく、「やりとり」も大切な要素として挙げられている。音声コミュニケーションでは、話し手と聞き手が存在することで初めて成立するものであり、話し手は聞き手が理解しやすい音声を生成する必要がある、聞き手は話し手が何を伝えたいのかを知覚する必要がある。特に聞き手においては、「話し手の感情と意図」(Speaker’s Emotion and Intention)での「焦点の移動」(Focus Shift)を理解する点が挙げられる。以下の例文を取り上げる。

(4) Tom is eating an apple on the bridge.

「文強勢」(Sentence Stress)では、「内容語」(Content Words)と「機能語」(Function Words)の弁別が大切であり、文の最後の「内容語」に「文強勢」があるため、(4)ではbridgeが一番強く発音される。他の「内容語」(Tom, eating, apple)が一番強く発音されてしまうと、この基本形ではなく、文字通りの意味情報ではなくなってしまうため、学習する際にも、指導する際にも注意を払う必要がある。もし応用形として、Tom, eating, apple、それぞれが一番強く発音されると、以下の

(5) と (6) と (7) の3文にそれぞれ解釈される。

(5) It is Tom who is eating an apple on the bridge.

(6) Tom does be eating an apple on the bridge.

(7) It is an apple that Tom is eating on the bridge.

文の最後の「内容語」が一番強く発音されないと、「強調構文」(Emphatic Sentence) や「強意強勢」(Emphatic Stress) を使用した文と同じ意味に替わってしまう。文の最後の「内容語」が一番強く発音されたかどうかを聞き分け、基本形なのか、あるいは応用形なのかを判断できるように学習・指導する必要がある。文字以上の意味情報になり、基本形と応用形は同一音であっても「話し方を替えれば、意味が替わる」ため、「まずは基本があり、その上に発展がある」ことを習得することが音声教育としての1つの要になり得る。

加えて、もう1つ挙げられる点は、「段階的な学習・指導」である。日本人英語学習者において、初期段階では Aspiration の習得は母語の日本語に存在していないため、難しいことは確かである。この段階では、Pitch や Vowel Length のように日本語に存在するものを代用することが妥当であると考えられる。換言すれば、「横の習得構造」として Pitch と Vowel Length を1つずつ、または「縦の習得構造」として Pitch と Vowel Length を合わせることで、Aspiration の生成・知覚の代用をし、初期段階を経た時期に Aspiration の習得を目指すことが考えられる。Aspiration の習得が可能になった時期では、Pitch と Aspiration、Vowel Length と Aspiration、更に Pitch と Vowel Length と Aspiration の知覚・生成の習得を目指すことで「段階的な音声教育」が可能となる。

以上を基にした「文強勢」の音声学習・指導プロセスと試案は表1のようになる。

表1 「接続」を基にした「文強勢」の音声学習・指導プロセスと試案

①文の最後の「内容語」を一番高く、または一番長く発音するように学習・指導
↓
②文の最後の「内容語」を一番高く、かつ一番長く発音するように学習・指導
↓
③文の最後の「内容語」を一番強く発音するように学習・指導
↓
④-①文の最後の「内容語」を一番高く、かつ一番強く発音するように学習・指導
④-②文の最後の「内容語」を一番長く、かつ一番強く発音するように学習・指導
↓
⑤文の最後の「内容語」を一番高く、一番長く、一番強く発音するように学習・指導

表1のように初期段階では①文の最後の「内容語」を一番高く、または一番長く発音するように学習・指導することに注意を払うことになる。その後、②文の最後の「内容語」を一番高く、かつ一番長く発音するように学習・指導し、その上で音の強弱の習得が可能になった時期から、③文の最後の「内容語」を一番強く発音するように学習・指導する。更に、④-①文の最後の「内容語」を一番高く、かつ一番強く発音するように、また④-②一番長く、かつ一番強く発音するように学習・指導し、最終的に⑤文の最後の「内容語」を一番高く、一番長く、一番強く発音するように学習・指導することが一連の流れとなる。このような5段階の音声教育では、学習者の個人差を考慮することにも繋がるため、理想的な学習方法・指導方法になり得る。

5. 結論

「接続」に焦点を当て、現代版の定義と仮説・効果を基に、どのようにして音声教育に貢献する必要があるのかを提唱してきた。「英語音声学」、特に「教育音声学」から「接続」研究の教育への留意点と応用を論じた。たとえ1秒未満の違いであるとしても、「音声は文字と違って目に見えないものである」ことに気付き、「音声には文字以上の情報がある」ことを知る必要性がある。特に「全ての音声を文字にすることが出来ない」（大

山, 2017) ことを認知する必要性は非常に高い。「英語科教育法」を見据えた「英語音声学」(大山, 2016b) なども鑑み、音声学習と音声指導の両方での音声教育において、理論的な規則・ルールを理解し、可視化などで音声を捉え、その上で音声を知覚・生成することに言語学的・教育的意義が期待される。

今後の「接続」研究・教育での活性化を目指すためには、SSH、MFH、「補償効果」、「相乗効果」、PD を考慮しつつ、多角的な検討をし、共存してゆく必要がある。本研究の方法が今後の英語教育への寄与に貢献できると考えられる。

参考文献

- Best, C. T. (1995). A Direct Realistic View of Cross-Language Speech Perception. Strange, W. (ed.). *Speech Perception and Linguistic Experience*. Timonium, MD: York Press. 171-204.
- Bloch, B. & Trager, G. L. (1942). *Outline of linguistic analysis*. Baltimore: Linguistic Society of America at the Waverly Press.
- Cook, V. (1991). The poverty-of-the-stimulus argument and multicompetence. *Second Language Research*, 7, 103-117.
- Eckman, F. R. (1977). Markedness and the contrastive analysis hypothesis. *Language Learning*, 27, 2, 315-330.
- Flege, J. E. (1995). Second-language speech learning. Strange, W. (ed.). *Speech Perception and Linguistic Experience*. Timonium, MD: York Press. 233-277.
- Harada, T. (2007). The production of voice onset time (VOT) by English-speaking children in a Japanese immersion program. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 45, 4, 353-378.
- Jones, D. (1931). The word as a phonetic entity. *Le Maitre phonetique*, 3, 9, 60-65.
- McAllister, R., Flege, J. E. & Piske, T. (2002). The influence of L1 on the acquisition of Swedish quantity by native speakers of Spanish, English and Estonian. *Journal of Phonetics*, 30, 229-258.
- 文部科学省. (2017). 『中学校学習指導要領解説 外国語編』. https://www.mext.go.jp/content/20210531-mxt_kyoiku01-100002608_010.pdf
- 文部科学省. (2018). 『高等学校学習指導要領解説 外国語編 英語編』. https://www.mext.go.jp/content/1407073_09_1_2.pdf
- 大山健一. (2011). 「接続」の変遷と比較研究. 『語学教育研究論叢』, 大東文

- 化大学語学教育研究所, 28, 149-166.
- Ohyama, K. (2012). Comparative Juncture Characteristics in Japanese and English Pitch Functions. *Journal of English Phonetic Society of Japan: English Phonetics*, 16, 159-170.
- Ohyama, K. (2013a). Juncture Compensation and Multiplicative Effects. *Journal of English Phonetic Society of Japan: English Phonetics*, 18, 441-453.
- 大山健一. (2013b). 「接続」の物理的特性と教育的効果. 『語学教育研究論叢』, 大東文化大学語学教育研究所, 30, 35-48.
- Ohyama, K. (2014). Juncture Effects on Three Perception Cues. *Journal of English Phonetic Society of Japan: English Phonetics*, 19, 171-183.
- 大山健一. (2015). 「接続」の三項目比較研究. 『創設30周年記念フォーラム』, 大東文化大学語学教育研究所, 30, 185-197.
- Ohyama, K. (2016a). Aspiration Juncture Effects between Three Perception Cues. *Journal of English Phonetic Society of Japan: English Phonetics*, 20, 85-93.
- 大山健一. (2016b). 英語音声学における音声教育の難易度. 『英文学思潮』, 青山学院大学英文学会, 89, 1-8.
- 大山健一. (2017). 現代版「接続」の言語学的・教育学的意義. 『英文学思潮』, 青山学院大学英文学会, 90, 73-79.
- Ohyama, K. (2021). Phonetic Relation between First and Second Language Acquisition. *Bulletin of Saitama Gakuen University, Faculty of Humanities*, 21, 253-258.
- Togo, K. (1999). *A Study of Pedagogical Phonetics*. Tokyo: Otowashobotsurumishoten.
- Trager, G. L. & Bloch, B. (1941). The syllabic phonemes of English. *Language*, 17, 223-246.

ニュートンのリングゴ以前の対蹠地

The Antipodes before Newton's Apple

浜 岡 究

Abstract

It is well-known that Thomas Kuhn's thesis, according to which the first scientific revolution occurred towards the end of the seventeenth century in England with Newton (but also with Galileo, in Italy), has been challenged by many scholars. From the Greeks, and through the Arabs, on its way to Northern Europe, and England in particular, science went through a key transformation in Portugal during the time of the seaborne adventures, searching for the South or the Antipodes, and crossing over the Equator.

キーワード：対蹠地、科学革命、ニュートン、ガリレオ、ポルトガルの海外進出

Keywords: antipodes, scientific revolution, Newton, Galileo, Portuguese seaborne adventures

はじめに

ブラウン大学オネジモ・テオトニオ・アルメイダによれば、「トマス・クーンの理論によると、最初の科学革命は17世紀末にかけてイギリスにおいてニュートンと共に起こった（イタリアにおいてもガリレオと共に起こった）。しかし、16世紀におけるポルトガルの海外進出は、実践主義に基づいた「経験の革命」であった（Almeida, 2012, p.100）。」ポルトガル航海者らは大西洋南部を探検し、喜望峰を越え、インドへ海路で到着した。そのポルトガル人による海外進出こそ「初期段階の科学革命」

であると言う。ポルトガルの海外進出は、恐怖心を超えた冒険心と高度な航海技術の結果であり、沖合に出ると無限の滝のように海水が下方に流れ落ちており、南に行くと焼け焦げになるので人間は住めないという言い伝えは正しくなかったことについて経験を心得て証明した。ポルトガル人による地球球体説と南半球における北半球と同等の居住可能性立証と航行可能性への貢献にかかわる歴史的経緯の提示をする。

本稿執筆に際し、オネジモ・テオトニオ・アルメイダ（ブラウン大学）の指導を得た。アメリカ・カロリーナ・スパラヴィニャ（トリノ工科大学）（Sparavigna, 2013）、ジョアキン・アルヴェス・ガスパール（リスボン大学）（Gaspar, 2019）、そしてオネジモ・テオトニオ・アルメイダ（ブラウン大学）（Almeida, 2016）の論文に多くの示唆を得た。本稿における対蹠地は南半球や赤道以南の広義として記述をすすめる。引用翻訳箇所において筆者以外による翻訳部分にはその翻訳者の名前を記載する。

1 中世ヨーロッパにおける対蹠地の認識

1.1 中世以前の対蹠地の認識

リスボン大学ジョアキン・アルヴェス・ガスパールはその記事「1500年に地球は丸かったか？」において次のように述べる。

「少なくとも紀元前3世紀以来、地球が球状であることについてギリシャ人は知識を持っていただけでなく、その大きさの様々な見積もりもした。地理学者エラトステネス（紀元前275頃-196頃）は地球の周囲の計算をした。約300年後、アレキサンドリアのクラウディオス・プトレマイオスが重要なマニュアル『地理学』を上梓し、地球が球体として紹介されているだけでなく平面に表す方法も示されている。（……）しばしば想像されることに反して、地球の球状についての知識は教養のある人々の間で保持され、中世の彩色挿絵に描かれるほどだった。その事実が日々の生活に何らかの重要性があった

ことを意味しない（Gaspar, 2019, p.28）。」

したがって、5世紀から10世紀の中世の初め頃、博学者の間では地球が球体であることは事実として認識されていた。古典期における「対蹠地（の住民）」の疑問に関して一般的に言われるように「足を宙にあげて」歩く人間の存在を信じられなかった。「古典期においては対蹠地の人々について with feet opposite などと想像されていた。紀元前4世紀のアリストテレスの時代から地球は5個の気候圏に分かれており、赤道の近くに灼熱圏があると考えられていた。紀元前2世紀頃から南半球に陸があるという考えが議論されていた（Stallard, 2022, p.324. pp.339-340）。」

ギリシャ人も他のヨーロッパ人も決して赤道の南に向けて旅をしたことがなかったので、「現実」や「経験」と言うよりも対蹠地の人々に関しては「観念的」であった。そして次に見るように、中世初期において「対蹠地（の住民）」の存在の仮説はすでに明確に現れる。

1.2 対蹠地の認識の蓄積と確立の過程

トリノ工科大学アメリカ・カロリーナ・スパラヴィニャは、中世ヨーロッパ視点による「対蹠地（の住民）」の存在についての論文「ローマから対蹠地へ」（Sparavigna, 2013）を執筆した。アメリカ・カロリーナ・スパラヴィニャの論文を通じて、中世の博学者たち、特にプリニウスはアリストテレスを学び、ベータ・ヴェネラビスはプリニウスの『博物誌』を参考にし、シルヴェステル2世、ロバート・グロテストはアリストテレスを参考にして世界の形状や対蹠地の問題を考察したことが理解できる。アリストテレスの哲学の影響を受けて宇宙に関しての一部がプリニウスの業績の要約であったイマゴ・ムンディの刊行後、アリストテレスの学問は13世紀にはパリ大学で購読禁止になったものの、その後一転して多くのヨーロッパの大学で教えられるようになった。すなわち、古代ギリシャから中世にかけて地球の形状や対蹠地に関しての当時の知見はある程度確立されていたと言える。既述のアメリカ・カロリーナ・スパラヴィ

ニヤの論文はプリニウス研究から始まりダンテで終わる。ダンテの作品はヨーロッパで幅広く広められ、特に煉獄の確信の発展において大きな影響を及ぼし、「対蹠地（の住民）」に関してのその著者であるダンテのビジョンが知られるようになった。

1.3 ダンテ『神曲』に見る対蹠地と地球の認識

次に、「対蹠地（の住民）」の存在について疑問が存在した詩人ダンテ（1265-1321）の『神曲』を考察する。1300年頃の世界を人々が想像した方法を表現しながら、ダンテの世界観は『神曲』の中に彩られており、多くの宇宙に関する言及に出会う。ダンテの『神曲』の中において、地獄は、地球の中心に到達する円錐形のくぼみである。その円錐の最も深いところにルチフェロがいる。ダンテとその案内人ウエルギリウスが地獄の奥のルチフェロを通り過ぎた後、その旅を続けると、ダンテは後ろを振り向き、「足を宙に上げて」いるルチフェロを見る。そのとき、ウエルギリウスが、重い物体を引いている（引きつけている）地球の中心をすでに彼らが通過したと説明する（Sparavigna, 2013, p.23）。『神曲』の中でその様子を描写している部分を引用する。「師はやっとの思いで、苦しうにひっくりかえって、頭を足の方へさかさまにつけて、けにしがみついて登るようなので、わたしはまた地獄へ逆もどりするのかと思った（ダンテ-a, 平成25年, p.380）〈三浦逸雄訳〉。」

そして、ダンテとウエルギリウスは、「対蹠地」に向かって地球のもう一方の方へ上昇を始める。そこでは、エルサレムとは正反対の海洋の上に聳える円錐形の山である「煉獄」に出会う。その山の高台は、天球に向かった階段を構成する。そして登っている最中に、空ではとてもゆっくり回る円の動き、春分点歳差に関してのほのめかしがある（Sparavigna, 2013, p.24）。ダンテは『神曲』の中で天空の様子を次のように表している。「〔その歳月も〕永遠なものに比べると、すごく短い時間だし、天を悠々とまわる〔恒星の〕軌道に比べても目ばたき一つするくらい〔の時〕だ（ダンテ-b, 平成25年, p.129）〈三浦逸雄訳〉。」

全生涯において、ダンテは宇宙論に深い興味を持った（Sparavigna, 2013, p.24）。中世の間、その中心が合致しない、大地の範囲と水の範囲という二つの範囲で地球は構成されていると信じる人がいた。地球の中心は、そこに向かって、すべての部分のすべての重力がはたらいっている地点であることをダンテは述べた。ダンテの時代には、引力、対蹠地、宇宙についての知識があった。アメリカ・カロリーナ・スパラヴィニャによると「おそらくダンテはトマス・アクイナス、プリニウス、アルフラガヌスが書いた解説などからアリストレスを研究したと思われる（Sparavigna, 2013, p.23-24）」と述べて、ダンテの時代までの知識の積み重ねについても言及している。

2 ポルトガルの赤道通過と対蹠地の認識の変更

2.1 ポルトガルの垂直線の航海

これまで見てきたように、ヨーロッパで広まり幅広く受け入れられたダンテの『神曲』の記述は中世初期において地球が球体であることについて触れている。そこで増大していく疑問は、「反対側」、「対蹠地の住民」の存在であった。もしも赤道の南に人々が住むのであれば、人々は反対の姿勢で歩く。別の言葉で言うと「足を宙に上げて」歩くことは当然なことであったとも言える。現在まで伝えられているポルトガル海外進出時代の多くの文書には、この論争について十分なものが残っていない。ポルトガル海外進出に関連して、地球や海について可能な限りの仮説を表明した博学な人々の小さなグループの情報に限られる。

歴史家ルイス・アダン・ダ・フォンセカは、大西洋探検の黎明期に起こった基本的に水平線方向に向けた横方向の航海に注目した。水平線方向の航海はある時期以降、南に向かった。それは縦方向の「垂直線の航海」であることにルイス・アダン・ダ・フォンセカは関心を寄せた（Fonseca, 1999）。

ゴメス・エアネス・デ・アズララ著『ギネーの発見と征服の年代記』

(Azurara, (n.d.)) の中で、アフリカ沿岸への進出の段階に関する情報がある。ポルトガル人が赤道を越える数十年前にエンリケ王子が世を去り、その年代記も終わる。その後のポルトガルの航海に関する文書が存在するが、アズララの年代記と、ヴァスコ・ダ・ガマの航海についてのアルヴァロ・ヴェーリョによる文書の間には、四半世紀の重要な期間についての空白がある。この期間に関する文書が存在しないので、その期間に起きた事の詳細を活発に議論できない。したがって、この空白に挑戦するために、全てが文書に基づくものでもなくとも、これまでの研究を基盤としつつ、対蹠地の人々の存在の立証をしたポルトガル人の海外進出プロセスを鳥瞰する。

2.2 ボジャドール岬と赤道

ポルトガル海外進出のプロセスについて知識のある人は、上述のルイス・アダン・ダ・フォンセカが言う、地図上の横向きから縦向き航路での航海において、神話的な名前である「ボジャドール岬」に関して、恐ろしいという観念を持っている。つまり、ボジャドール岬の向こうに行くと、帰還不可能という恐ろしい危険と直面することになったことである。すなわち「恐怖」である。当時、ポルトガル人は緯度のある程度厳密に計測する能力を持っていた。その上、まだ未知のことであったが、少なくとも理論上は、南に航海し続けると赤道に到達するという意識を持っていた。問題は赤道を越えたところに何があるのかが未知であった。

現在まで伝えられる文書に反映される全ての「恐怖」とは何に直面してのことであろうか。赤道を超えて南半球に行った時に艦船に起こることであろうか。その行き先はどこであろうか。海流に飲み込まれ、永遠に沈没してしまうのであろうか。

『ギネーの発見と征服の年代記』の中で、アズララは「どういう理由で諸艦船はボジャドール岬の向こうへ通過しようと挑まなかったのであろうか」と題した第8章を残している。アズララの説明は、赤道を通過することはどのようなものであるかについての当時の見解であり、当時の

表現において「ボジャドール岬」は「赤道」と同等の重要性和恐怖感があつたと思われる（Azurara, (n.d.), pp.58-59）。

2.3 続く危険、恐怖と心配事

これらの恐怖の背後には、地球のもう一方の側を支配する未知の力の強さが隠れていた。人々の間に共有された恐怖が生じた理由についてアズララは「スペインの権力者たちはカナリア諸島を知っており、ある者はそこに居住するために行った。スペイン人には野心があり、南に行く能力もあつた。もしも南に行かなければその理由があつたはずだ。より弱いポルトガル人はその危険に満ちた冒険をするものではない（Azurara, (n.d.), p.59）」と述べる。

アズララは、エンリケ王子が南へ進出する命令を遂行する意思のディレンマについて説明しながら結論し、知識を重ねる上で、危険を伴う海外進出に関して重く受け止めていた（Azurara, (n.d.), pp.60-61）。

恐怖は更に続いた。エンリケ王子は送り出した艦船からもたらされる報告を忍耐強く待ちながら受けていた。恐怖や疑問に関する知識を持って帰ればより大きな報酬を与えることを約束し、次の艦船をまた送り出していた。そのような経緯でジル・エアネスを2回にわたって派遣し、「ボジャドール岬を迂回する任務を負わせた（Azurara, (n.d.), pp.61-62）」。

その後、ヌーノ・トゥリスタンが、「ガレーの港を超えて、できるだけ遠くに（Azurara, (n.d.), pp.71-72）」航海する任務を得た。不明なことに関する疑問は残り続けたのだが、その理由はエンリケ王子が自分の体系的な海外進出と発見の計画に固執していたからである。

ポルトガルに滞在したことのあるベネチア出身のカダモストは、ポルトガル人と一緒に航海した。1463年にポルトガルを出発し、カダモストの航海の描写の中でも特にガンビア川地域に関するところで、次のように暑さや植生について語りながら、南に進むことの心配事が感じ取れる現存する稀有な史料なのでここで引用しておく。「この地域はとても暑い。南に進むに従ってもっと暑くなるに違いない。そのように私は確信

している。特にこの川の地域にはたくさんの大きな木々があり、海よりも暑い (Mosto, 1983, p.127)」。]

2.4 北半球が終わる果ての真の恐怖

ポルトガル人は、南に行くほど灼熱で住めなくなるという聖書風の地獄、死者の世界であるという南半球に関しての古い観念から解放された。北半球であるサハラ砂漠を超え、非常に暑い砂漠の後には植物が存在し、南の反対側に住むことができることを、ポルトガル人は経験の積み重ねによる知識によって習得していた。ジル・エアネスが1434年にボジダール岬を迂回して荒涼とした土地に到着した時、怪物に出会わず代わりに、そこに生息していた野生のバラをポルトガルに持って帰り、その土地に到着した証拠とした。そのバラは、サンタマリアのバラと呼ばれた。このように、新たな南の土地の植生や動物を持って帰ることにより、ポルトガル国内では南に関する好奇心が増大し、後にはマヌエル様式として教会建築の柱や壁の装飾模様となったほどである。

アルヴァロ・ヴェーリョによるヴァスコ・ダ・ガマの航海に関する叙述の最初の部分においては、海も土地もよく知られている箇所だったので、出航後からほとんど海と土地の記述がない。ポルトガル人は危険な目にあわずに南の海に航海できることをすでに知っていたので、赤道を通過したことすら記述がない。

1500年に書かれたジョアン・ファラスのマヌエル国王宛書簡は、沖合で南の星の高さを計測する問題について言及し、想像上の「足を宙にあげて住んでいる人々」が住んでいる南半球を航行しているという事柄についてのいかなる問題も提示することなく、南極の星を明白に述べている。そのことは、南半球の居住環境は北半球と同様であることの確証であろう (Silva, 1942, p.366)。

ポルトガル人が1471年に赤道をすでに通過した後でも、南の土地に住めることや、地球の反対側 (対蹠地) の存在について疑義を示す地図がまだ存在した (Relaño, 2002, pp.23-28)。しかしながら、ポルトガル人

の航海によって引き起こされたメンタリティや知識の変化があり（Almeida, 2001, p.688）、対蹠地の存在や疑問について次のように要約できる。「南に行けば行くほど地球は暑くなり、人間が住めなくなるという事は真実ではない。」証拠は明らかであり、その事についてアズララは少なくともギネーまでの航海の幅広い証言を提供する。

赤道を通過する時の恐怖があったことへの疑念に関して豊富な資料はない。古い地図に基づいた想像上のボジャドール岬の危険な迂回は、赤道に関しての知識がなかったことによる。推察であるが、ボジャドール岬に関しては非常に知られていたとしても、恐怖はボジャドール岬を迂回すること自体ではなかった。ジル・エアネスが1434年にボジャドール岬を迂回したが、本当の恐怖とは北半球が終わる果てに到着した時に現れる事に関しての無知によって引き起こされる恐怖のことであった。人間や艦船が逆さまになるかもしれない果てとは、つまり赤道であると考えられる。

2.5 ポルトガルの経験による南半球に関する知識の獲得

ジョアン・デ・サンタレンとペドロ（ペロ）・エスコバルによる航海で、ポルトガルは1471年に赤道を通過したが、1480年代初頭にはディオゴ・カンやその他の航海によってその恐怖を一掃することになった。ポルトガル人はそのインパクトについて書いていないが、その航海に関連した重要人物や航海の意義に関しての話や議論が存在しないことはあり得ない。しかし、結局のところ、様々な深刻な問題なく南の海を航海することが可能となり、更に南へ向かっての航海が続いた。

すると、アフリカを1周することができるか、大西洋はインド洋と通じているかどうか、という問題が提起されるようになった。ポルトガル人は、アフリカがギネーで終わっていなかったことがわかった。結局、プトレマイオスの地図で確認できる。アフリカは終わりなく南に向かって土地が続いていたが、そのプトレマイオスの地図によると大西洋からインド洋へ通過できなかった。

ポルトガルは多額の費用と生命を損失しながらも、アンゴラの南に向けての探検に固執した。私見によれば、様々な闘争的精神、固定観念や冒険心から、ポルトガル人は大西洋からインド洋に通過できることを信じていた。したがってバルトロメウ・ディアスの航海は、ポルトガル国王から命じられた大西洋南部の探索の集大成であった（Fonseca, 1987, pp.43-56）。

赤道を通過してから、ポルトガル人は他国のの人々とは異なり経験的に南半球での居住可能性を証明してきた。不回避で致命的な結果なく航海ができる。重力の法則（万有重力）を知らないポルトガル人たちにとって、北半球のように直立した姿勢で旅を続けることはどうしたら可能なのかは関係なく、航行上の問題は何かもないことだけはわかっていた。

ポルトガル人たちは、赤道を通過した時に、それまでの南半球での居住可能性の疑問が解決されたことを感じただろうが、「対蹠地」の存在についての中世の議論について、どの程度の情報を得ていたのであろうか。それについては、ポルトガル人はダンテの『神曲』を読んでいたのかどうかかわからない。しかし、エンリケ王子と海外進出計画の後継者たちが、ヨーロッパで見つけることができる大西洋に関する多くの情報を固執して探し求めていたことから、海外進出に関連したポルトガル人たちがその情報を持っていたと考えることができる。

2.6 現存する文書に書き留められた対蹠地、南半球

現存する文書から判断するしかないが、ドゥアルテ・パシェコ・ペレイラの著書『エズメラルド・デ・シトゥ・オルビス』（Pereira, 1892）においては、すでに知られていた地球は丸いということではなくて、人間も船も逆さまにならなくてそのままの状態赤道を超えて南に航行できるということについて示している。ドゥアルテ・パシェコ・ペレイラは著書を通じて、大西洋から海路でインド洋に通じていること、赤道を越えても航海でき、居住できることを書いたが、特に第4章にて古代の人が書いたことが違うことを強調する（Pereira, 1892, p.98）。ポルトガル

が海外進出するまでの対蹠地において居住が可能であることが示された。

数学者ペドロ・ヌネスとともに、地図製作者、インド副王ジョアン・デ・カストロは、『トラタード・デ・エスフェラ』（Cortêsão & Albuquerque, 1968）においてDとMの対話形式で海外進出について書き記している。D「誰が、昔のこの見解を覆すことができるのか。」M「現在の多くの経験、そして特にポルトガルの多大の航海である。ポルトガルは東に、スペインは西に行き、世界（地球）のすべての丸い海を航海した。南の地方には多くの陸地や島々があり、昔の人が言うこととは違う（……）」（Cortêsão & Albuquerque, 1968, p.50）。そして、陸地と海がどこでも丸いことを言及している（Cortêsão & Albuquerque, 1968, p.52）。更に、私たちのこの辺りすべてと同じように、地球のすべての場所で居住でき、航行できると述べている（Cortêsão & Albuquerque, 1968, p.55）。ポルトガルの海外進出精神、航海と発見の経験は、古代の定説とも規範とも言えることを変更することになったことは明らかである。すなわち、ポルトガル人の経験的知見から、赤道を通過しても、大西洋は航海が可能であり、南半球に人が住め、北半球と同じように人々は足を使ってまっすぐ歩き、重力は地球の中心に引かれているので、倒れないことが明らかになった。ここでの重要ポイントは、哲学や論理的思考とは何も関係がなく、ポルトガルの航海という経験によって獲得された、反論できない経験的事実を前にして対蹠地、南半球についての新しい知識が獲得されたことである。

3 ポルトガル人の赤道通過の重要性

3.1 ポルトガル文化史上の南への航行について

ポルトガル海外進出に伴う文化史は、文学の中でも格別に1572年刊行のカモンイス著『ルジアダス』（ルイス, 2000）〈池上岑夫訳〉に影響を受けてきた。海の怪物アダマストールの強烈なイメージを思いおこさせるカーボ・ダス・トルメンタス「嵐の岬」（喜望峰）を通過することの重

要性が強調されている。20世紀になると詩人フェルナンド・ペソアが『メ
ンサージェン』の中の詩「モストレンゴ」(Pessoa, 1972, p.62)を通じ
て、船上の船乗りたちが抱く国王ジョアン2世の未知の世界へ航行する
絶對的命命に対する畏怖と海の危険の恐怖を特に強調した。そしてバル
トロメウ・ディアスが喜望峰を迂回したことが、ポルトガル人の偉業と
して浮上する。

実際のところ、最大の恐怖は中世のヨーロッパの想像の世界において
信じられていたように、赤道から南に向かうことであった。南に向かう
と帰還不可能であることは確かなこととされていたからである。しかし
その後、ヴァスコ・ダ・ガマがインドへ海路で到達し、政治経済的革新
を起こしたが、それは科学的革新ではなかったと言える。すでに、バル
トロメウ・ディアスが大西洋とインド洋が繋がっていることをプトレマ
イオス(の地図)に対して証明していたからである。ヴァスコ・ダ・ガ
マの場合は水先案内人によってインド洋は完全に航行することができた。
それまで当然のことだと思われてきたが、古代から受け継がれた恐怖を、
ポルトガル人の航行が経験的見地から取り除いたという意味において、
ポルトガルの赤道通過の航海こそが格段に傑出した歴史的偉業であると
考えられる。

ところで、すでに述べたカモンイスは『ルジアダス』にて、ヴァスコ・
ダ・ガマの航海を多大に強調する。しかし、ポルトガル人が赤道を通過
してからすでに20年が経過しており、南の海洋はすでに明らかになって
航行していた。その上、カモンイスはヴァスコ・ダ・ガマとその偉業を
殊更称えようと意図した。したがって、ヴァスコ・ダ・ガマにとって何
も問題がなかった赤道通過に関して特段の注意を払わなかった。そして
この赤道通過の知識はポルトガル人の間での航海の秘密とならなかった。
結局、この問題に関心があるヨーロッパの知識人の中に同化されるに至
ったが、当然のことながらポルトガルの前衛(先駆)的航海の果たした
意義は大きい。ポルトガルの前衛(先駆)的役割についてオネジモ・テ
オトニオ・アルメイダの次のような見解がある。「ポルトガルの経験革命

においては、〈知識〉とその〈実用で有益な活用〉が湧き起こり、ポルトガルの航海の複雑なプロセスを歩み出させ、（……）海外進出期においては、おそらくヨーロッパの〈前衛〉の役割を果たした（Almeida, 2016, p.12）。」このように、赤道通過を成して航行し続け、インドやブラジルなどの南半球の陸地（対蹠地）に進出したことは歴史的に傑出した経験革命である。

3.2 ケプラーとポルトガルの経験と知識

ニュートンなどの博学者に影響を与えたとされるケプラーとコペルニクスの日本語訳された著作の中には、ポルトガルや対蹠地に関しての言及があるので、以下に引用する。

ケプラーは『新天文学 楕円軌道の発見』にて、地球は球状であり、引力があり、対蹠地が存在し、地球は動くと述べた（ケプラー, 2013, pp.34-62）〈岸本良彦訳〉。ケプラーは「各章の議論」において、コロンブスやマゼランやポルトガル人たちが、アメリカや太平洋、アフリカ航路を発見と言及する（ケプラー, 2013, p.63）。同書翻訳者である岸本良彦は同書訳註において次のようにポルトガル人がなした知識の基盤について述べる。

「ケプラーのいうポルトガル人とは、アメリカ発見のコロンブスや太平洋発見者のマゼランと並ぶ航海者で、インド航路を発見したポルトガル人のヴァスコ・ダ・ガマ（Vasco da Gama (1469-1524)）を念頭に置いているのであろう。本書『新天文学』によって知られるとおり、ケプラーは当時最新の広汎な地理学知見を持っているが、その多くはおそらくこれらの航海記録から得たように思われる。そういう記録に対する格別の関心が本文からうかがえる（ケプラー, 2013, pp.637-638）。」

このように、科学へのポルトガルの前衛（先駆）的役割が理解できる。

更に、コペルニクスは『天球回転論』第1章から第3章にかけて、陸地と海がどのように地球を構成するかを説明し、地球は平面でなく丸いと主張した（コペルニクス, 2023, pp.25-28）〈高橋憲一訳〉。対蹠地の存在について述べると同時に、スペインとポルトガルを同一視しているように思われるが、これまで見てきたように海洋を南に進んだ前衛（先駆）的役割を果たしたのはポルトガルであることは明白に理解できる。

「もしもわれわれの時代にスペインとポルトガルの支配者たちにちなんで名づけられたアメリカを加えて良いならば、今もって不確かなその大きさのゆえに、以前は知られていなかった他の多くの島々は別に、人々はそれをもう一つの陸地界と見なしている。対蹠地あるいは対蹠地が存在することに我々はもはや驚かないだろう。というのは、まさにアメリカが、その位置からしてガンジス河のあるインドと正反対にあることを幾何学的推論からして信じざるをえないからである（コペルニクス, 2023, p.27）〈高橋憲一訳〉。」

以上のように見てくると、ポルトガルの経験と知識がヨーロッパの中に同化されており、ニュートンなどの博学者に影響を与えたとされるケプラーとコペルニクスには、ポルトガルの業績について関心があり、すでに南半球、対蹠地の存在は前提であった。

3.3 ブラジルの獲得

本章の終わりにポルトガルの海外進出事業に関連して更に付け加える。中世ヨーロッパの地図製作者によって大西洋北部アイルランド沖に描かれた理想郷ブラジル島（Ilha Brasil）に関して、数世紀の間、ポルトガル航海者たちがそのブラジル島を探し求めていた。地図製作者たちは、発見されたから地図に記載したのではなくて、当時流行していた伝説などに基づいていた。航海者たちがアイルランド沖に出向いてもブラジル島を発見できず、地図製作者たちは島が発見されないとその島を移動さ

せていた。すでに発見されていた島などは輪郭などが厳正であったが、架空の島はそうではなかった。それでもポルトガルは伝説として魅惑的なブラジル島を探し求めて更に南に向かった。アソーレス諸島テルセイラ島が初めて発見された時に、その島にブラジルという名前が付けられた。結局、アンガラ・ド・エロイズモ湾にそびえる小山がブラジル山 (Monte Brasil) と名付けられて現在までその名ブラジルが残っている。世界の他の地域でも赤色染料が抽出される木の名前パウ・ブラジル (pau-brasil) から現在の南米のブラジルの国名が由来するのが通説であるが、それならばパウ・ブラジルという国名でなければならない。大航海時代における想像の力の影響によって、中世の知識人が発明した伝説などを地図製作者が描き、航海者たちは地球を南へ航海した。ヴァスコ・ダ・ガマが成功した第1回インド行き艦隊に続き、第2回インド行き艦隊はペドロ・アルヴァレス・カブラルが率いて喜望峰を迂回する前に南米の方向に向かった。そして、パウ・ブラジルが豊富にあった土地こそが、探し求めていた本当のブラジル島として現実に目の前に現れたのが、1500年のブラジルの発見である (Almeida, 2019, pp.365-380)。このようにして南半球・対蹠地へ向けての海外進出事業の結果、南半球のブラジルを手に入れた。

4 集団的貢献「コラボレーション」

エドワード・ドルニックは、その著書において次のように述べる。

“The men of the Royal Society were not the the world’s first scientists. Titans like Decartes, Keplar, and Galileo, among many others, had done monumental work long before. But to a great extent those pioneering figures had been lone geniuses. With the rise of the Royal Society - and allowing for the colossal exception of Isaac Newton - the story of early science would have more to

do with collaboration than with solitary contemplation. (Dolnick, 2011, p.5)”

ポルトガル航海者の「トライアルとエラー」の方法による戦術的、周到で注意深い集団的貢献である「コラボレーション」の評価を無視してニュートンを格別に例外視しており、このような視点は真実とは言い難い。オネジモ・テオトニオ・アルメイダは、論文「ポルトガルと近代科学の黎明」(Almeida, 2003, pp.19-61)にて、以下のように論考を進めた。比較的長い引用になるが、本稿の目的の視点から、要約、翻訳引用の価値があると考え。引用文の書名などの情報は原文のままとする。

「ドゥアルテ・パシェコ・ペレイラ著 *Esmeralda de Situ Ortis* (1505年から1508年にかけて執筆)、ベドロ・ヌネス著 *Tratado em Defesa de Arte de Marear* (1537年にリスボンで刊行)、ドン・ジョアン・デ・カストロ著 *Roteiros* (1538年から1541年にかけて執筆)、ガルシア・デ・オルタ著 *Colóquio dos Simples e Drogas e Cousas Medicionais da India* (1563年ゴアで刊行)、フェルアンド・オリヴェイラ著 *Ars Nautica* (1570年刊行)、フランシスコ・サンチェス著 *Quod Nihil Scitur* (1581年刊行) などが、古代の権威を拒否し、経験を真実の規範として受け入れ、科学の見識と方法を発展させ、博学者、技術者、航海者の中で理論と実践を融合させた。そして、最も重要なことであるが、ポルトガル航海者たちによって獲得された新世界の新しい知識を重要視する全体的意識を得た。それらは、a) 古代の権威ある知識人の拒否、b) 真実の基準として経験の受け入れ、c) 科学の視点と方法論の発展、d) 学者、職人、船乗りの間における理論と実践のインタフェイス、e) 新しい境界の開拓においてポルトガル航海者によって獲得された新しい知識の重要性の一般化した意識 (Almeida, 2003, pp.25-27)。」

ポルトガルの大西洋進出のための科学技術の蓄積には相当な準備期間があり、偶発的なものではなかった。ポルトガルが大西洋に飛躍し、新たな世界観を得るには「プロセス」があった。オネジモ・テオトニオ・アルメイダは、既述引用 a) の古代の権威ある知識人の拒否について、更に次のように詳述する。長文になるが重要なポイントなので引用するが、a) についての詳細で充分であると思われるので、b) から e) までの引用は省略する。

「探検、航海案内、宇宙形状論についてのドゥアルテ・パシエコ・ペレイラ（1460-1533）、航海術について著したペドロ・ヌネス（1502-1578）とジョアン・デ・カストロ（1500-1548）、主にインドの医学、薬学を著したガルシア・デ・オルタ（1503-1568）は、古代の知識人の権威を問題にしないだけでなく公に拒絶している。大西洋を南下して赤道付近に行くと、暑くて人が住めないという空想上の説をドゥアルテ・パシエコ・ペレイラは次のように覆した。〈この土地は赤道にとっても近く、古代の科学者が人は住めないと述べたところだが、実際の経験によるとそうではないことが私たちにはわかった。（……） 私たちは、古代の説が真実ではないことを証明した。〉 プトレマイオスの世界地図にはインド洋が湖のように描かれており、船では入れないとされていたのだが、ポルトガル人バルトロメウ・ディアスが実際に喜望峰を廻ってインド洋に入った。その後、マヌエル国王の命令によってヴァスコ・ダ・ガマがインドへ到達したので、それ以前の概念や述べられたことをポルトガル人が覆したのだった。ペドロ・ヌネスは〈プトレマイオスの時代には地球に関しての情報があまりにも少なかった〉と述べる。ポルトガルが新たな土地と人びとを発見して、新たな世界の知識を実際に身につけていくにつれ、さらに土地が発見されて、多くのことが知られるようになったので、過去の間違いが多く見つけ出された。ジョアン・デ・カストロは〈既存の理論が覆され、いつかは正反対のことが実証され

るのだ」と述べている（Almeida, 2003, pp.27-31。）

イベリア半島のみならず、世界に与えた知識革新と測量、航海器具、天文学などの科学技術の向上には、ポルトガルの海外発展の「経験」と「証明」が貢献したことは容易に理解できる。ポルトガル人の海外進出は、知識と科学の向上だけに寄与しただけではなく、人間同士の幅広い「交流」にも関与することになった。ポルトガル航海者だけでなく、後にはマゼランや他のスペイン人たちは、地球の東側に関する発見において貢献した。ポルトガル人もスペイン人も恐怖を乗り越えて南の海洋の探検を行い、その冒険こそが古代の神話を破壊し、大地と海は航行できて居住できる球体であることを示した。その経験による「ビジョン」はガリレオとニュートンが受け入れて説明しようと試みるという流れになったのであろう。今では反駁できない経験主義に基づいている「ビジョン」である。最後にくり返すが、世界に与えた知識革新と測量、航海器具、天文学などの科学技術の向上には、ポルトガルの海外発展の「経験」と「証明」が貢献し、科学革命の前衛（先駆）的役割を担った。

おわりに

総じて、ポルトガル人は、地球は丸いが南半球に住めるだろうかという疑問を解決した。ニュートンはその「ビジョン」を受け止めて、その後解決することになった非常に相違する疑問があった。北半球と同じようにどのようにして南半球に住めるのであろうか？何が人々を掴んで、落下を阻止しているのだろうか？そのような疑問があったとしても、ポルトガル人は、経験に基づく知識から、南半球においてもその人々はヨーロッパの自分たちと同じように真っ直ぐ歩き、どこからくるかわからない水の中に吸い込まれることはないことを知っていたことは、すでに述べた通りである。

真実か神話なのか、「ニュートンのリンゴ」についてここで判断しなく

てもいい。ニュートンは、対蹠地の存在の可能性、または、南半球には居住できない可能性とは全く関係のない、別の疑問を提起したのだった。

トマス・クーンが提唱した「科学革命」(Kuhn, 1962)には多くの段階があり、クーンもそれを意識していた(Kuhn, 1957)。いずれにしてもプロセスは非常に長い。オネジモ・テオトニオ・アルメイダは、「科学革命」とポルトガルの役割について、更に次のように述べる。「最初の科学革命はトマス・クーンが提示するよりももっと長いプロセスだったが、ポルトガルの果たした初期の重要な役割は体系的に表明されていない(Almeida, 2003, p.42)。」つまり欠如している。

これまで述べてきたように、ニュートンとガリレオの科学革命1世紀半前に行われた大西洋南部におけるポルトガル航海者の貢献は、未知の世界の情報をヨーロッパに知らせる先駆的役割を果たした。対蹠地、南半球、更に地球理解に関して「少なくともポルトガルでは、(最初はヨーロッパ、その後は世界において、)基本的なクラシックパラダイム(paradigma clássico)からモダンパラダイム(paradigma moderno)へ前進させる大きな反響があった(Almeida, 2003, p.50; Almeida, 1995, p.358)」と信じていることができる。

参考文献

- Allegro, J. J. (2017). The Bottom of the Universe: Flat Earth Science in the Age of Encounter, In *History of Science*, Vol.55, no.1, 61-85.
- Almeida, O. T. (1995). Portugal and the Dawn of Modern Science. In George D. W. (Ed.). *Portugal - the Pathfinder: Journeys from the Medieval Toward the Modern World-1300-ca.1600*. Madison, WI: Hispanic Seminary of Medieval Studies. 347-368.
- Almeida, O. T. (2001). *Histografia da Ciência: a recuperação de um lugar para a participação portuguesa*. In *Arquipélago-História*, 2ª série, V. Universidade dos Açores. 681-688.
- Almeida, O. T. (2003). *Portugal e Aurora da Ciência Moderna - Uma Revisitação*. In *Anais da Universidade de Évora*, 12.19-61.
- Almeida, O. T. (2008). *Science During the Portuguese Maritime Discoveries - A Telling Case of Interaction Between Experimenters and Theoreticians*.

- In Bleichamar, D., Vos, P. De., Huffine, K., & Scehan, K. (Ed.). *Science in the Spanish and Portuguese Empires, 1500-1800*. Stanford, California: Stanford University Press. 78-92.
- Almeida, O. T. (2012). *Experiência a Madre das Cousas - On the Revolution of Experience in Sixteenth-Century Portuguese Maritime Discoveries and Their Foundational Role in the Emergence of the Scientific Worldview*. In Barbara, M., & Enenkel, K. A. E. (Ed.). *Portuguese Humanism and the Republic of Letters*. Leiden-Boston: BRILL. 277-394.
- Almeida, O. T. (2016). *De Zurara a Fracis Bacon: Conhecimento e poder, ciência e tecnologia - ou sobre as primícias do plano estratégico de domínio do globo*. In *História e Ciência: Ciência e Poder na Primeira Idade Global*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. 9-18.
- Almeida, O. T. (2019). *From Ilha de Vera Cruz to Brazil*. In *Navegação no Atlântico, XVIII Reunião Internacional de História da Náutica, Coordenação de Francisco Contente Domingues e Susana Serpa Silva*. Lisboa & Ponta Delgada: CHAM - Centro de Humanidades (Universidade Nova de Lisboa e Universidade dos Açores), 365-380.
- Azurara, G. E. de. (n.d.). *Crônica do Descobrimento e Conquista da Guiné. Introdução, Atualização de Texto e Notas de Reis Brasil*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Cortesão, A., & Albuquerque, L. de. (1968). *Introdução*. In *Obras Completas de D. João de Castro*. Coimbra: Academia Internacional da Cultura Portuguesa, Coimbra.
- Dolnick, E. (2011). *The Clockwork Universe: Isaac Newton, the Royal Society, and the Birth of the Modern World*. New York. Harper Collins Publishers.
- Fonseca, L. A. da. (1987). *O essencial sobre Bartolomeu Dias*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Fonseca, L. A. da. (1999). *The Discoveries and the Formation of the Atlantic Ocean, 14th century - 16th century*. Lisboa: Comissão Nacional para a Comemoração dos Descobrimentos Portugueses.
- Garcia, J. M. (2000). *O Descobrimento do Brasil nos textos de 1500 de 1571*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gaspar, J. A. (2019). *Seria a Terra redonda em 1500?* In *A Redondeza da Terra e Outras Histórias da Ciência e da Cartografia*, coordenado por Joaquim Alves Gaspar e por Henrique Leitão. Lisboa: Gradiva.
- Gómez, N. W. (2008). *The Tropics of Empire: Why Columbus Sailed South to the Indies*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Hiatt, A. (2008). *Terra Incognita: Mapping the Antipodes Before 1600*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Kuhn, T. S. (1957). *The Copernican Revolution: planetary astronomy in the development of Western thought*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kuhn, T. S. (1962). *The Structure of the Scientific Revolutions*. Chicago:

- The University of Chicago Press.
- Leitão, H., & Alvarez, Walter. (2011). The Portuguese and Spanish voyages of discovery and the early history of geology. *Geological Society of America Bulletin*, published online.
- Leitão, H. (2022). Uma Nota Sobre Pedro Nunes e Copérnico. *Gazeta de Matemática*, nº143.
- Mosto, A. Da C. D. (1983). *Navegações in Viagens dos Descobrimentos. Organização, Introdução e Notas de José Manuel Garcia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Nothaft, C.P.E. (2017). Zaccaria Lilio and the shape of the earth: A brief response to Allegro's Flat earth science. In *History of Science*, Vol.55. no. 4. 490-498.
- Pereira, D. P. (1892). *Esmeraldo de Situ Orbis*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Pessoa, F. (1972). *Mensagem*. 10ª ed. Lisboa: Ática, Lisboa.
- Randles, W. G. L. (1999). *The Unmaking of the Medieval Cosmos, 1500-1760*. Aldershot: Ashgate.
- Randles, W. G. L. (2000). *Geography, Cartography and National Science in the Renaissance: The Impact of Great Discoveries*. Aldershot: Ashgate Variorum.
- Relano, F. (2002). *The Shaping of Africa: Cosmographic Discourse and Medieval Cartographic Science in Late Medieval and Early Modern Europe*. Aldershot: Ashgate Publishing.
- Silva, L. P. da. (1942). *O Cruzeiro do Sul*. In *Obras Completas*. Vol. 3. Lisboa: Agência Geral das Colónias.
- Simek, R. (1996). *Heaven and Earth in the Middle Ages: The Physical World Before Columbus*. Translated by Angela Hall. Woodbridge: The Boydell Press.
- Sparavigna, A. C. (2013). From Rome to the Antipodes: the medieval form of the world. In *International Journal of Literature and Arts*. Vol.1. no. 2. 16-25.
- Stallard, Avan Judd. (2016). *Antipodes: In Search of the Southern Continent*. Clayton, Victoria: Monash University Publishing.
- Stallard, Avan Judd. (2022). *Antipodes to Terra Australis - A thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy at the University of Queensland*.
- ケプラー (2013). 『新天文学 楕円軌道の発見』岸本良彦訳. 工作舎.
- コペルニクス (2023). 『コペルニクス天文学集成 完訳 天球回転論』高橋憲一訳・解説. みすず書房.
- ダンテ -a (平成25年). 『神曲 地獄篇』三浦逸雄訳. 角川ソフィア文庫.
- ダンテ -b (平成25年). 『神曲 煉獄篇』三浦逸雄訳. 角川ソフィア文庫.
- ルイス・デ・カモンイス (2000). 『ウズ・ルジアダス ルーススの民のうた』池上岑夫訳. 白水社.

中国語における謝罪行為を扱った 研究の文献調査

A Literature Review on Apology Acts in Chinese Language Education

茜 千里

Abstract

This study conducted a foundational investigation into the act of “apology” for Chinese language education targeted at Japanese learners. Using major academic databases from Japan and China (CINII and CNKI), a comprehensive literature review was performed. The results revealed that while there is a substantial and diverse body of literature on apologies, there is a notable absence of studies specifically addressing Chinese language education for Japanese learners. However, these existing studies can serve as a theoretical foundation for developing Chinese language education tailored to Japanese learners. The study concludes that integrating these findings into educational practices is essential for improving pragmatic competence in Chinese language education.

キーワード：語用論、謝罪表現、中国語教育

Keywords: pragmatics, apology expressions, Chinese language education

1. 研究目的とその背景

1.1 研究背景の紹介

現在、中国語を第二外国語として教える高等学校など教育機関の数が多く、全言語種の中で上位に位置している。日本外国語教育推進機構が2023年3月に発表した「日本の高等学校等における英語以外の外国語科

目の開設状況に関する調査」によれば、調査対象となった約5,100校のうち、外国語科目を開設している学校は682校で、その中で中国語を開設している学校が最も多く、496校に達する。つまり、中国語は英語に次ぐ主要な外国語科目であり、英語以外の外国語科目を開設している学校7校のうち約5校が中国語科目を提供している。しかし、中国語教育における文法系の授業では文法が中心であり、コミュニケーション系の授業では文法や場面が中心とされるため、語用論的能力の育成に関する取り組みが不足していることが指摘されている。まず、理論の観点から見ると、「中国語第二言語習得の他の分野と比較して、中国語L2プラグマティクスは他の分野に比べてずっと注目されていません（筆者訳）」(Ke 2018)と言われる。そして、実践の面から見ると、「機能シラバスで編纂された中国語テキストは極めて少ない。筆者の管見の範囲では〈说什么和怎么说〉(邱 1990)が機能側面を重視する」(胡 2009)のように、語用論重視の代表としての機能シラバスで作成されている中国語教材はほぼ見つからない現状である。自作講義で語用論的な知識を教授するクラスが必ず存在しないとは断言できないものの、機能シラバスの中国語教科書が存在しない限り、このようなクラスが大規模に開設されていないことが推測できるであろう。

このような背景から、筆者は日本人を対象とした中国語教育における語用的能力を中心に関する研究が、中国語教育の分野において未だに多くの疑問や潜在的な課題を抱えている可能性があると考えている。そのため、本研究はさらなる探求を展開する：中国語教育における言語行為(本文では「謝罪」を例とする)は語用論の視点でどのような先行研究が存在しているのか、さらにそれらの先行研究の結論が中国語教育に具体的な教授法・教材への提案はあるかについて、基礎調査を行う。このような基礎調査を行うことで、中国語教育における語用的能力に関する研究の現状と将来への展望を検討したいと考える。

1.2 「謝罪」というテーマの選定：普遍性と重要性

前節で述べた背景を踏まえ、本研究では多様な機能の中から特に「謝罪」を研究の対象として選定した。謝罪は言語学的研究において重要なトピックであり、その普遍性と重要性は学術的な関心の対象となっている。謝罪は普遍性を持ち、各言語や文化において注目される機能である。各文化において謝罪の行為は異なる難しさを伴うとされ（佐竹 2005）、一般に人間が行う普遍的活動の一つと言え、中国語、日本語、英語など多様な言語においてその表現行為が観察される（陶 2008）。これらの点について、多くの研究者が共通の認識を持っている。謝罪の重要性についても、言語表現による「謝罪」が文化・社会の違いを超えて広く行われていることが指摘されている（蘇 2007）。不注意や無意識に行動が他者に迷惑・損害・不快感を与えた場合、適切な謝罪が必要となる（陶 2007）。これらの点について、多くの研究者が謝罪の重要性について言及している。

これらの観点から、「謝罪」という機能は中国語教育における代表的な機能としての研究に値し、その普遍性と重要性は語用的な観点からも教育的な観点からも重要な意味を持つと言えるだろう。

1.3 本研究の目的

本研究は「謝罪」に関連する文献を広範囲にわたって収集して基礎調査を行い、中国語教育に繋がる将来性を展望することを目的とする。研究目的について、以下のように具体的に述べる。1) 「謝罪」に関する既存研究の成果を再現性よく収集し、収集結果を総合的に評価する。第一にこれらの研究の着眼点と結論をまとめ、第二にこれらの研究結果が日本人向けの中国語教育の教授法や教材にどう繋がっているのかについて考察する。2) もしこれらの研究結果が日本人向けの中国語教育の教授法や教材への活用が言及されていない場合、これらの研究結果が日本人学習者向けの中国語教育においてどのように活用されるべきかについての方向性を探り、機能中心の教授法の可能性に新たな視点を提供するこ

とを目指す。

このプロセスを通じて、日本人向けの中国語機能シラバス教材開発の潜在的な課題と機会をより深く理解するための一步を踏み出すことを期待する。

1.4 研究範囲と対象者の特定

本研究は日本の大学生向けの機能中心の中上級中国語教育の開発を促進することを最終目的としている一連の研究の一部であるため、この章では本文の研究範囲と対象の特定を説明する。

文献の研究対象範囲について、母語が日本語で、中国語の学習を始める年齢が成人に近いまたは成人以降であり、初級までは（ほとんどの場合は大学一年生の時に）体系的な中国語教育を受けた経験があり、家族内での中国語の背景がない学生を指す。この範囲を超える日本人学習者は、本研究の対象範囲外である。

次に、本研究は標準語のみ研究範囲とする。台湾華語や方言のような地域的な特徴を持つ中国語は本研究の対象範囲外である。

2. 文献収集と評価方法

2.1 文献の収集方法

本研究は、「謝罪」という機能に関する日中比較研究の成果とそれらを中国語教育にどのように応用するかに焦点を当てる。

機能を中心とする外国語教育法は1970年代から発展し始めた。比較的早期で代表的な例は、1972年にウィルキンズによって提案された伝達機能カテゴリーである。したがって、今回の基礎調査の年代範囲は1972年から2023年（この部分の記述時点）とする。

文献の収集には、日本側では日本最大の論文検索サイトCINIIをメインとして、漏れのないようにGoogle Scholarと国立国語研究所日本語研究と日本語教育文献データベースも利用した。中国側では、中国最大の

論文検索サイト CNKI を利用し、これらは日本と中国で正式に発表されたほとんどの学術文献を網羅している。これにより、研究材料の広範囲な収集と多様性を確保する。

最後に、本基礎調査の再現性を確保するため、筆者は田芮源氏（執筆時東京学芸大学修士課程生）と協力し、文献収集作業を実施し、比較検討を行った。文献選定過程における意見の不一致については、筆者が主導的に再評価を行い、結論を出した。特に、保持すべきか削除すべきかの判断が困難な文献に関しては、筆者の博士課程指導教員と相談の上で最終的な決定を下した。このような方法により、研究の客観性と信頼性を高めることを目指した。筆者は本調査結果に対して全ての責任を負う。

2.2 検索キーワードについて

前節で述べた通り、本研究ではメインに日本最大の論文検索サイト CINI と中国最大の論文検索サイト CNKI を利用した。

研究論文の品質を確保するため、両サイトで論文を検索する際に、初歩的な厳選を行った。具体的に、CINI では「論文」と「博士論文」の 카테고리を選択した。CNKI では「北大核心」と「CSSCI (Chinese Social Sciences Citation Index)」を基に、「学術期刊」と「学位論文 (博士)」の 카테고리のすべての論文を選択した。さらに、CNKI は「学科」を選ぶことが可能であり、「外国語言文字」と「中国語言文字」を選んだ。

以下に、CINI と CNKI で使用した検索キーワードを紹介する。

日本語での検索キーワードは「謝罪 + 中国語 / 日中 / 中日」、中国語での検索キーワードは「道歉 + 汉语教学 / 汉语教育 / 日中 / 中日」を用いた。検索キーワードの選定には、文献収集の効率性と精確性を高めるという明確な目的がある。具体的には、「機能シラバス」という用語を個別の検索キーワードとして追加するのではなく、既存のキーワード群に統合することで、機能的言語行為及びその教育応用に関連する研究への焦点を絞る戦略を採用した。このアプローチは、言語行為の教育応用という観点から、既存キーワードが間接的に「機能シラバス」の概念を内包

しているという仮定に基づいている。例えば、「謝罪+中国語教育」といったキーワードは、それ自体が機能的教育アプローチの一面を反映するものであり、「機能シラバス」に関連する研究成果を含む可能性が高い。さらに、「謝罪+中国語教育」は「謝罪+中国語」のようなキーワードで検索することができる。そのため、「機能シラバス」や「中国語教育」というキーワードを別途加える必要性は低いと判断した。

さらに、このキーワード選定戦略は、検索結果の重複を最小化し、研究の焦点を絞ることにより、より深い探索を可能にするという利点がある。その結果、選定されたキーワードは本研究の目標に沿った文献の効率的な収集に大いに寄与する。

以上のキーワードと手順で検索して得た結果は次の章に具体的に提示する。

3. 調査結果の提示

3.1 データベースにより謝罪の文献数

重複した論文とタイトルから見て研究内容が本研究と一致しないと判断した文献を削除した後、謝罪の文献数（2023年12月まで）CINIIにより「謝罪」をキーワードとして検索した結果、研究文献が27件ある。また、CNKIにより「謝罪」をキーワードとして検索した結果、研究文献が4件ある。

3.2 科学性と調査対象とサンプル規模の厳選

本研究では、文献の科学性、日中比較の内容、そして研究結果の中国語教育への応用の有無を基に、文献を評価する。

以下の要素に焦点を当て、それぞれを詳細に検討し記録する。

- 1) 科学性のある研究手法の有無：実験や調査など、量的または質的な研究方法を使用して科学性のある研究であるかどうか。
- 2) 調査対象：本研究は日中個人間の標準語を用いる謝罪を対象とす

るため、調査対象者とする学習者の群れや文化的背景などがどれだけ明確に定義されているか、および本研究の特定された研究対象と一致しているか。

3) サンプル規模：研究に参加する人数の妥当性。

これらの基準に基づき、各文献の学術的価値と実践的応用性を総合的に評価し、本研究における有用な資料を選定する。論文の分量制限のため、各文献への評価の詳細は付録 A に添付する。

結果として、研究から採用しないと判断した論文の主な理由は、科学的な研究手法がないことである。その他の理由には、台湾華語や方言を含む言語での研究、特別な謝罪行為（例えば政府機関による謝罪など）の研究が含まれている。調査対象やサンプル規模の問題で採用しないと判断する論文はない。

第4章では、採用した文献の結論についてさらに検討し、要約する。

4. 研究結論まとめ

4.1 教育応用に関する結論

厳選した論文の中で、外国語教育の教授法や教材とどのように関連しているかについて、2つの論文がわずかに触れているが、いずれも外国語教育における科学的な研究過程は示していない。以下にそれらの論文の結論を抜粋する。

- 1) CN 学習者が日本語で謝罪の言語行動を行う際に生じる「語用論的転移」と、それによって引き起こされる問題、および教育においてこれらの問題を防ぐための配慮について、今後の課題として考察を進める必要があるとしている。(ボイクマンなど 2005)
- 2) 日本人中国語学習者の非定型表現使用に関しては、豊富ではないものの、一定の確率でストラテジーを使用していることが判明した。特に、日本人中国語学習者が母語話者と比べて「呼びかけ」をあまり使用していない点は重要であり、中国語での謝罪言語行

動を遂行する際には、「呼びかけ」のストラテジーが必要であると
し、日本人学習者への指導が必要であることを示唆している。(温
2021)

ボイクマン氏などの論文では、語用論的転移による問題を教育的にど
のように配慮するかについては、具体的な考察が今後の課題とされてい
る。温氏の論文は、自身の研究結果に基づき、日本人学生が中国語で謝
罪する際の困難点、すなわち「日本人中国語学習者が母語話者と比べて
『呼びかけ』をあまり使用していない点」に明確に言及しているが、この
観点を中国語教育にどのように応用するかについては、具体的な科学的
研究は行われていない。

前文の「1.3 本研究の目的」で、筆者は本論文の目的として「もし既
存の研究結果が日本人向けの中国語教育の教授法や教材への応用に言及
していない場合、これらの研究結果が日本人学習者向けの中国語教育に
おいてどのように活用されるべきかについての方向性を探り、機能中心
の教授法の可能性に新たな視点を提供することを目指していること」を
述べた。そのため、続いて4.2章では中国語教育において活用できる全て
の研究結論をまとめる。

4.2 中国語教育に活用できる研究結果

筆者は基礎調査から得た全ての中国語教育に活用できると判断する研
究結果を5つのカテゴリーに分類した。それぞれ、「中国的な考え方」「謝
罪が発生する場面」「謝罪に関するストラテジー」「定型表現に関する注
意点」「定型表現に関するストラテジー」である。

4.2.1 中国的な考え方

このカテゴリーでは、筆者は謝罪という機能に関連する中国人、中国
文化、中国語の考え方についての研究結果をまとめた。これらの結論は
参考に値する考え方を提供するが、量的な結論は出されておらず、特定
の内容に対する教育上の提案も行っていない。

ボイクマンなど（2005）は、日本人と中国人の間に感覚の違いが存在し、これが日本人と中国人のコミュニケーションでトラブルの原因になる可能性があることに言及している。張（2014）では、最初に「中国人も日本人に劣らず謝罪行動を取る可能性がある」という観点から、中国人が謝罪する際の思考方法について詳しく説明している。李（2017）では、日中両国が不快な状況に応じて異なる対応をとり、その顕著な違いについて触れている。

筆者はこれらの結論が調査研究に基づいているため、科学的な根拠があり、参考できるものだと考えている。

4.2.2 謝罪が発生する場面

このカテゴリーでは、筆者は謝罪という機能が中国語でどのような場面で発生し、異なる場面でのどのような違いがあるかをまとめた。

彭（2005）の研究の焦点は、発生した事象の本質によって謝罪が行われる傾向があるかどうかにある。その結果として、話者の行動が直接相手に不利益や不快感を与えた場合、中国語話者は謝罪の明示的な表現を最も多く使用することが明らかにされている。反対に、いくつかの不快な状況が生じたものの、話者の過失行動が相手に被害や迷惑をかけたケースではない場合、謝罪の明示的な表現が最も少なく現れた。張（2014）の研究の焦点は、人間関係が謝罪を行うかどうかに影響を与えるかにあり、中国人が謝罪するかどうかは上下関係の影響を受けることが指摘されている。これは日中の中で大きな違いがある。特に、上位者から下位者への謝罪の場面では、中国語話者の謝罪する人数が明らかに少ないことが示されている。趙（2015）の研究の焦点は、家族と家族以外の差・親密さの度合いによって謝罪が行われるかどうかであり、中国語話者は家族に対しては謝罪の定型表現を使用せずに謝る傾向が強いとされている。

筆者は謝罪の機能を教育に導入する場合、具体的な謝罪の場面を設定することが重要であると考えている。

4.2.3 謝罪に関するストラテジー

この節で筆者がまとめた謝罪に関するストラテジーの研究結論には、中国語の謝罪ストラテジーの全体構造と一般的な表現に関する結論の概要をまとめる。これにより、多くの具体的なストラテジー項目がどのように組み合わせられているかを理解することができる。

佐竹（2005）は、中国語の謝罪ストラテジーの全体構造を「定型表現→理由→関係修復のための埋め合わせ提案（ごちそうします）・関係修復のためのなだめ（怒らないで）」として提案している。陶（2007）は、中国語の謝罪ストラテジーの全体構造を「呼称付与→責任認識→詫び表現→説明・弁明」として提案している。余（2016）は非定型表現のストラテジーの使用について、「明確な謝罪の表明、責任承認、攻撃弱化、説明・弁明」が中国語の謝罪で最も一般的に出現すると指摘している。温（2021）は教員に対する謝罪表現のストラテジーとして、「呼びかけ→定型表現+非定型表現+非定型表現（+……）」のような様々なストラテジーを使用することを提案している。

佐竹（2005）と陶（2007）の結論を組み合わせることで、中国語の謝罪ストラテジーの一般的な構造を得ることができる。他の研究者の結論は異なる視点を持っているものの、この構造と矛盾はないため、筆者はそれらを一つにまとめることにした：

「呼称付与／呼びかけ→責任認識／責任承認／事実を認める→定型表現／詫び表現／明確な謝罪の表明→理由／説明・弁明→関係修復（埋め合わせ提案／償いを申し出る・なだめ／攻撃弱化・思いやり）」。

以上の結論から、中国語の謝罪ストラテジーの一般的な構成をより明確に把握し、各構成要素の重要なポイントを理解することができる。

4.2.4 定型表現に関するストラテジー

このカテゴリーでは、筆者が謝罪に関するストラテジーの中で、定型表現の使用についての部分をまとめている。

張（2014）は、中日両国が同様に高い割合で謝罪の定型表現を採用し

ていることを指摘しているが、佐竹(2005)は日本語が謝罪の際に定型表現をより重視し、理由があってもなくてもよいと述べている。これに対し、趙(2015)は中国語話者が多様な非定型表現を数多く使い、謝罪の場面に即した言語行動を行っていることを説明している。中国語話者にとって、定型表現は必須ではない。余(2016)はこの状況について具体的に説明している。中国人は「定型表現+非定型表現」を使用して謝罪することが多いが、日本人は「定型表現」のみの使用が圧倒的に多い。また、中国人は日本人に比べ、「定型表現」を使わず、「非定型表現のみ」を使用することが多いとされる。つまり、定型表現の使用の有無について、全体として日中の間に大きな違いはないようだが、中国は日本より非定型表現の使用を重視している。

4.2.5 定型表現についての注意点

このカテゴリーでは、謝罪の定型表現を使用する際の注意点について筆者がまとめている。この章のすべての結論は、定型表現を使用して謝罪することが既に決定された場合の注意点に関するものだ。以下にそれらの論文の観点を抜粋する。

佐竹(2005)は、教師に対して謝罪する際には、定型表現のみを使用する傾向があることを強調している。彭(2005)は「对不起」を基準に、「不好意思」がより心情的に気まずい状況に対する配慮の意味を持ち、「抱歉」は身内以外の目上の人に多く使用される傾向があることを指摘している。蘇(2007)と趙(2015)は、日本語の謝罪の定型表現の種類がより多いことを指摘し、その中には中国語には存在しないものもあると述べている。蘇(2007)は、中国語で目上の人や年上に対して、「真」や「非常」や「太」などの副詞を用いて謝罪の気持ちを強調し、許しを求めることが一般的であると詳細に説明している。張(2014)は、中国人は相手の身体、感情、財産に損害を与える場合や事態が重大な場合には「对不起」を、事態が軽い場合には「不好意思」を多用する傾向があることを指摘している。また、先生に対しては「对不起」を使う傾向が高く、

親友には「不好意思」を多く使う傾向がある。「抱歉」は、公式的な謝罪や、影響が小さくないと考える際に使われる。これは温（2021）が提出した、中国語母語話者が教員に対して謝罪表現を用いる場合、「对不起」と「抱歉」を選ぶ傾向があるという結論と基本的に一致している。

以上の結論を総合すると、中国語の謝罪に関する定型表現の種類は比較的少なく、「对不起」、「不好意思」、「抱歉」の三つに集中していることがわかる。

5. まとめおよび今後の課題

5.1 「謝罪」に関する研究の注目点について

中国語における謝罪の場面に関し、詳細かつ豊かな議論がなされている。「謝罪」に関する研究の注目点については以下の図にまとめることができる。

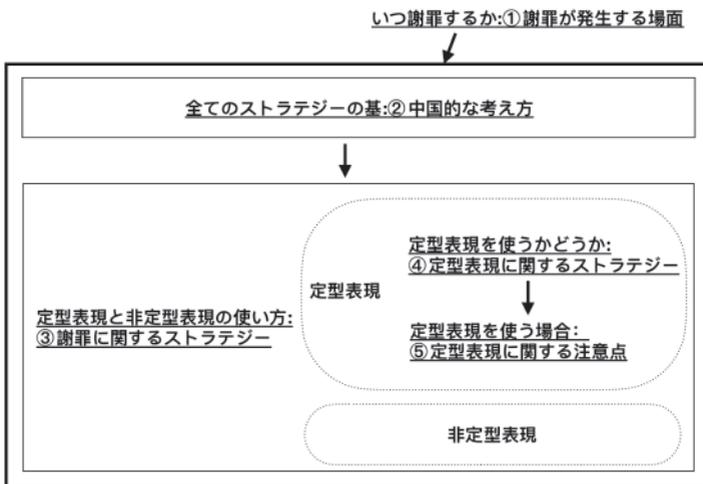


図 5-1 謝罪に関する諸研究結果

5.2 研究の結果を中国語教育への応用の展望

本研究の結果を踏まえ、中国語教育への応用について以下のような展望が考えられる。

謝罪という機能に関連する中国人、中国文化、中国語の考え方についての研究結果を通じて、中国語教育において、これらの知見を導入や説明として活用することで、学生が中国語の謝罪という機能をより深く理解し、母語からの負の転移を意識的に避けることができると考える。

また、謝罪という機能が中国語でどのような場面で発生し、異なる場面でもどのような違いがあるかについての研究結果は、教育プログラムを開発する際に教師がどのような場面を選ぶべきかを理解するための参考になると考えられる。

そして、中国語の謝罪ストラテジーの全体構造と一般的な表現に関する結論を通じて、教育者が教材の編集やカリキュラムの開発、実際の教育現場においても、これらの科学的な証拠に基づいた指導が可能である。

謝罪に関するストラテジーの中で、定型表現の使用についての研究結果を活用することで、教育内容を計画する際に日本の学生を意識的に導くことができ、母語による負の転移によってストラテジーの使用に困難が生じることを避けることができると考える。

最後に、謝罪の定型表現を使用する際の注意点についての研究結果は、謝罪の定型表現の使用に関して科学的な参考資料を提供できると考える。

以上のように、本研究の成果は中国語教育において多角的な応用の可能性を持っていると考える。

5.3 本研究の貢献

語用の指導が行われる場合、明示的な語用指導が標準的であると広く考えられている。語用の明示的指導を支持する理由として、「明示的指導では認知的に深く学びに関わることが暗示的指導よりも高い成功度をもたらすという点がある。さらに、メタ語用知識に関する気づきの指導は、学習者が語用事象に気づき、分析できる力の育成に効果があると考えら

れる」(Loewen 2022)。Loewen氏はさらに、明示的指導ではまず学習者に語用の特徴についての情報が与えられる必要があると指摘している。

つまり、語用論的な観点から謝罪という言語行為を教える場合、今回の基礎調査でまとめられた多くの語用の特徴やメタ語用知識自体が非常に重要であると言える。

5.4 今後の課題

まず、現時点において語用論に関する文献は非常に豊富であるものの、それらを日本人向け中国語教育に科学的に応用した研究はほとんど見られない。教育に言及した論文が存在する場合でも、研究の展開が不十分である点が指摘できる。貴重な研究成果をどのように教育現場に応用できるかについては、最も重要な今後の課題であると言える。

次に、現在の研究は中日比較や中国の特徴研究が主流であり、受容を重視した研究はほとんど行われていないことが挙げられる。現在の研究成果からは、中国人風の謝罪を模倣することは可能だが、それが中国人にとって受け入れられる謝罪形式であるかどうかについては検証が必要である。具体的には、中国人自身の謝罪方式が受け入れられるのか、他の謝罪方式がより受容されるのかを検証する必要がある。

最後に、今回の基礎調査は主に謝罪に関する論文の研究結果に注目し、学術的な著作などの観点は調査範囲に含まれていない。今後の課題として、論文以外の研究成果も考慮に入れ、謝罪に関する調査をより包括的に理解することが求められる。

参考文献

Ke, C. (Ed.). (2018). *The Routledge Handbook of Chinese Second Language Acquisition*. London: Taylor & Francis.

董旭 (2015). 日中における謝罪の「定型表現」について：使用状況の比較と日本語学習のための提案. 水門, 26, 101-122.

Fusako, B. & 宇佐美洋. (2005). 友人間での謝罪時に用いられる語用論的方

- 策——日本語母語話者と中国語母語話者の比較. 語用論研究, 7, 31-44.
- 高橋優 (2005). 日中の謝罪のコミュニケーション方略に関する一考察——「補償の行為の申し出と行為の実行状況」に着目して. 異文化コミュニケーション, 8, 221-238.
- 胡玉華 (2009). 『中国語教育とコミュニケーション能力の育成——「わかる」中国語から「できる」中国語へ』. 東京: 東方書店.
- Loewen, S. (2022). 学びの場での第二言語習得論. 株式会社開拓社, pp. 207-208.
- 李竺楠 (2022). 謝罪言語行動に関する日中対照研究: インターアクションの視点からの考察. 鹿児島大学.
- 李竺楠 (2018). 家庭内における日中の謝罪言語行動: ホームドラマの謝罪談話の分析. 地域政策科学研究, 15, 117-140.
- 李竺楠 (2017). 医療ドラマにおける謝罪言語行動の中日対照研究. 地域政策科学研究, 14, 21-38.
- 彭国躍 (2005). 中国語の謝罪発話行為のコンテキスト制約——大学生の言語意識調査に基づいて. 開篇, 24, 200-212.
- 彭国躍 (1992). 「謝罪」行為の遂行とその社会的相関性について: 中日社会語用論的比較研究. 大阪大学日本学報, 11, 63-82.
- 日本外国語教育推進機構 (2023). 日本の高等学校等における英語以外の外国語科目の開設状況に関する調査. https://www.jactfl.or.jp/?page_id=4240j
- 蘇娜 (2007). 日中における謝罪表現の対照研究. 愛媛国文と教育, 39, 10-16.
- 佐竹千草 (2005). 日中語「謝罪」に関する一考察——母語話者の意識調査を通じて. 聖心女子大学大学院論集, 27(1), 182-159.
- 陶琳 (2008). 中国語と英語における謝罪表現の考察. 人間社会環境研究, 16, 75-85.
- 陶琳 (2007). 中国語における謝罪表現の意味類似型構造について. 人間社会環境研究, 14, 19-38.
- 温琳 (2021). 日本人中国語学習者の謝罪言語行動における誤用: 教員に対する発話を例として. 東アジア国際言語研究, 2, 23-33.
- 余耀 (2016). 日中ビジネスドラマにおける謝罪表現の対照研究. 国学院大学大学院紀要. 文学研究科, 48, 115-138.
- 張姪娜 (2014). 謝罪表現における日中間の相違についての一考察. 湘南文学, 49, 256-238.
- 趙翻 (2015). 日本語と中国語における謝罪の社会言語学的研究——対人関係と地方差に着目して. 東洋大学.
- 趙翻 (2014). 日本語と中国語の謝罪の特徴: 言語と家族観に注目して. 言語文化学会論集, 43, 19-37.
- 趙翻 (2014). 日中3都市における謝罪行動——東京・大連・杭州における言語表現と地方差. 東洋大学大学院紀要, 50, 128-111.
- 趙翻 (2012). 日本語と中国語における謝罪表現の対照研究: 家族と親友間の異なりに注目して. 大学院紀要, 49 (文学 (国文学)), 124-98.
- 鄭加楨 (2006). 謝罪行為における差異: 日本語母語話者と中国語母語話者の事例研究. アジア社会文化研究, 7, 57-73.

崔信淑&李军 (2012). 中日道歉言语行为对比——提出创新性分析框架解读说话人的语言表达. 东北师大学报 (哲学社会科学版), 2012 (01), 101-104.

謝辞

本論文は、筆者の博士指導教員である山崎直樹先生のご指導のもとで完成されたものである。また、文献収集において、特に入手が困難な資料を探す過程で、山崎直樹先生および山崎ゼミの皆様にご多大なご協力をいただいた。この場を借りて、深く感謝申し上げます。

本論文の一部内容は、2024年6月に開催された中国語教育学会第22回全国大会において口頭発表の形式で報告され、その際、学会関係者と参加者の皆様より多くの建設的な助言を頂戴した。これらの助言が論文完成の大きな助けとなったことに感謝の意を表したい。

最後に、本論文集編集委員会の先生方に深く感謝する。査読を担当された関係者各位から頂いた貴重なご意見と、論文公開を許可いただいたことに対し、重ねて御礼申し上げます。

付録 A

データベース	論文	科学性のある 研究方法	調査対象	サンプル規模	本研究に 採用	備考
CINII	謝罪言語行動に関する日中対照研究：インターアクションの視点からの考察（李 2022）	あり	日中の「職場ドラマ」、「ホームドラマ」、「医療ドラマ」	日本ドラマ11本、中国ドラマ3本。謝罪談話の合計数日本：913例、中国：265例。	する	
CINII	日本人中国語学習者の謝罪言語行動における誤用：教員に対する発話を例として（温 2021）	あり	中学生・高校生・大学生	山西省大同市の中学生（20名）、高校生（20名）、大学生（20名）計60名。中国語学科の1年生（18名）、2年生（13名）、3年生（14名）、計45名。	する	
CINII	戦争と謝罪表現に関する日中対照研究（竹中 2018）	あり	日本の首相・天皇かが日本政府としてあるいは日本国を代表して中国に対して対中戦争について言及した文書やスピーチ	合計9件	しない	個人間の謝罪ではない
CINII	家庭内における日中の謝罪言語行動：ホームドラマの謝罪談話の分析（李 2018）	あり	日中の「ホームドラマ」	日本ドラマ3本、中国ドラマ1本。	する	
CINII	医療ドラマにおける謝罪言語行動の日中対照研究（李 2017）	あり	日中の「医療ドラマ」	日本ドラマ6本、中国ドラマ1本。	する	
CINII	日中ビジネスドラマにおける謝罪表現の対照研究（余 2016）	あり	日中の「ビジネスドラマ」	日本ドラマ1本、中国ドラマ1本。	する	

データベース	論文	科学性のある 研究方法	調査対象	サンプル規模	本研究に 採用	備考
CINII	日本語と中国語における謝罪の社会言語学的研究—対人関係と地方差に着目して— (趙 2015)	あり	日本 (東京・大阪) と中国 (大連・杭州) の大学生	日中 4 都市、有効解答数場面別・都市別各150件程度	する	
CINII	日中における謝罪の「定型表現」について：使用状況の比較と日本語学習のための提案 (董 2015)	あり	① ドラマの中国語原語版＋その日本語吹き替え版 ② 20代の大学生	① 謝罪定型表現 (日本語122例、中国語68例) ② JSL 環境中国人日本語学習者20人、JFL 環境日本語学習者40人、日本語母語話者20人、一般中国人20人、合計100人	する	
CINII	日本語と中国語の謝罪の特徴：言語と家族観に注目して (趙 2014)	あり	東京・大阪・大連・杭州における謝罪の言語表現	有効回答者数は、東京281人、大阪248人、大連189人、杭州100人	する	
CINII	日中3都市における謝罪行動—東京・大連・杭州における言語表現と地方差— (趙 2014)	あり	東京・大連・杭州における謝罪の言語表現	有効回答者数は、東京281人、大連189人、杭州100人	する	
CINII	謝罪表現における日中間の相違についての「一考察」 (張 2014)	あり	日本語と中国語の母語話者の大学生	有効回答数150～200程度 (項目別異なる)	する	
CINII	これまでの日中の「謝罪」表現研究の問題点と今後の課題 (高橋 2012)	なし			しない	小規模な基礎調査

データベース	論文	科学性のある 研究方法	調査対象	サンプル規模	本研究に 採用	備考
CINII	日本語と中国語における謝罪表現の 対照研究：家族と親友間の異なりに 注目して（趙 2012）	あり	東京の大学の1、2年 生と中国北部某大学1 年生	有効回答数150～200程度 （項目別異なる）	する	
CINII	中国語と英語における謝罪表現の考 察（陶 2008）	あり	1995～2002年までの 『中国劇本』と英語の 映画・テレビドラマな どの脚本から採った用 例	『中国劇本』合計87冊、英語 の映画・テレビドラマなど の脚本から採った400の用 例	する	
CINII	中国語における謝罪表現の意味類 似型構造について（陶 2007）	あり	1995～2002年までの 『中国劇本』と英語の 映画・テレビドラマな どの脚本から採った用 例	『中国劇本』合計87冊、英語 の映画・テレビドラマなど の脚本から採った400の用 例	する	
CINII	日中における謝罪表現の対照研究 （王 2007）	あり	日本人と日本在住の中 国人留学生	年齢20代～30代の日本人30 人と日本在住の中国人留学 生40人。	する	
CINII	謝罪行為における差異：日本語母語 話者と中国語母語話者の事例研究 （鄭 2006）	あり	母国で成人となった日 本人、台湾人、中国人 の社会人	面接法3例、観察法1例	する	
CINII	社会における謝罪行為に関する日中 韓対照研究：重大事件に関する新聞 記事の分析（崔 2006）	あり	日中韓の新聞記事	全部で3種類、8例	しない	個人間の 謝罪では ない

データベース	論文	科学性のある 研究方法	調査対象	サンプル規模	本研究に 採用	備考
CINII	日中の謝罪のコミュニケーション方略に関する一考察——「補償的行為の申し出と行為の実行状況」に着目して（高橋 2005）	あり	日中の謝罪のコミュニケーション方略	日本大学生42人、海外渡航歴のない中国人大学生43人	する	
CINII	中国語の謝罪発話行為のコンテキスト制約——大学生の言語意識調査に基づいて（彭 2005）	あり	中国人大学生	中国人大学生393人	する	
CINII	日中語「謝罪」に関する一考察——母語話者の意識調査を通じて（佐竹 2005）	あり	日中大学生	中国人大学生80人、日本人大学生80人	する	
CINII	友人間での謝罪時に用いられる語用論的方策——日本語母語話者と中国語母語話者の比較（ポイクマンなど 2005）	あり	日本語母語話者20～41歳平均31歳、中国語母語話者22～33歳平均28歳	ロールプレイ日中各40名20組	する	
CINII	中国語の謝罪発話行為の研究——「道歉」のプロトタイプ（彭 2003）	なし			しない	
CINII	コミュニケーションタスクにおける日本語学習者の定型表現・文末表現の習得過程——中国語話者の「依頼」「断り」「謝罪」の場合（鮫島 1998）	あり			しない	台湾華語に関する研究

データベース	論文	科学性のある 研究方法	調査対象	サンプル規模	本研究に 採用	備考
CINII	「謝罪」行為の遂行とその社会的相関性について：中日社会語用論的比較研究（彭 1992）	あり	日中大学生の謝罪（自分の行為に不当があると思うか＋第三者の有無）	上海大学大学生100人、西大学大学生153人	する	
Gb CNKI	跨文化视角下中日礼貌语言比较（王 2016）	なし			しない	
CNKI	汉语致谢词语和致歉词语的共时用法与历时演变（张 2016）	あり			しない	方言に関する研究
CNKI	中日道歉言语行为对比——提出创新性分析框架解读说话人的语言表达（崔、李2012）	あり	日本人と中国人の大学生で、2年生から4年生	日本人55名（男25名、女30名）、中国人51名（男22名、女29名）、合計106名。	する	
CNKI	不同文化背景下的中日语言表达差异（张1999）	なし			しない	

毛宗崗本『三国志演義』曹操像浅析

Brief Analysis of the Image of Cao Cao in Mao Zonggang's "Sanguozhi Yanyi"

後藤裕也

Abstract

This essay analyzes the criticisms given to Cao Cao's words and deeds in Mao Zonggang's "Sanguozhi Yanyi" and examines how the image of Cao Cao was formed.

In particular, he cites examples of objectively justifiable acts that are given a bad reputation simply because they were committed by Cao Cao, and points out that the evaluation of Cao Cao is highly biased.

As a result, Cao Cao's position as a villain is further strengthened, while Guan Yu's actions are praised, and he concludes that this is because "Sanguozhi Yanyi" is a novel with the idea that actions based on personal justice should be valued.

キーワード：『三国志演義』、毛宗崗本の評語、曹操像、義
keywords: "Sanguozhi Yanyi", Commentary by Mao Zonggang,
Image of Cao Cao, justice

はじめに

元末明初の人とされる羅貫中によって編まれた歴史小説『三国志演義』（以下『演義』とする）の人気は、現存する版本の数や本邦における派生的コンテンツの豊富さからもわかるとおり、ほとんど空前絶後と言ってよい。

いったい『演義』は出版されてから現代に至るまで、なぜそれほどの

人気を勝ち得ているのか。一時は各地を割拠した群雄たちがしだいに収斂され、中国史上唯一の緊張感あふれる三つ巴の戦いに発展していくその過程、数多の登場人物が知と勇を振り絞って天下を駆けめぐるその生き様、ゆっくりと醸成されていった個々の物語を史書に依拠しつつ取捨選択し、一大スペクタクルに仕立て上げた編者の筆力など、数え上げればその理由は枚挙にいとまがない。

ただ、『演義』がいまも人々を魅了しつづける理由は、そうした大きな枠組みの面白さだけにあるのではない。500年前の物語が現在もまったく廃れることなく読みつづけられるからには、そこにはいつの時代も変わらない、人々が共感を覚える何かしらの要素が備わっているであろう。

小論では、その要素の一つとして「義」に着目する。周知のごとく、「演義」の「演」は敷衍する意であり、『三国志演義』というタイトルは、「三国志」の物語によって「義」を広めることを意味する。したがって、『演義』の世界観において最も重視されているはずの「義」を分析することは、この物語の魅力、すなわち人々が共感を覚える理由の解明に迫ることに繋がるであろう¹⁾。

その方法として、小論では現在も日中両国で広く通行本として読まれている毛宗崗本『三国志演義』を用い、まずは関羽の義を描写する典型的な場面を挙げ、そのあとで曹操の言動に対して施された評について分析する。『演義』の曹操といえ、つとに劉備の敵役として位置づけられてきたが、これが「義」を広めるための物語なら、その意味での主役である関羽はもとより、曹操の言動においても見るべき「義」があるのではないだろうか。そうした観点から『三国志演義』の「義」を考察することで、この物語が廃れない理由を探ってみたい。ただし、紙幅の都合により赤壁の戦いが終わる第五十回までを考察の対象とする。

1. 関羽の「義」について

1.1 巻き狩りの場面

一口に「義」といってもさまざまな意味を有しているが、小論ではこれをひとまず「正当性や合理性にかなった、人が取るべき行動の指針」と定義し、本章では、『演義』における義の権化といわれる関羽の言動についてどのような評が施されているのか、まずは確認しておきたい。

本節では『演義』第二十回で描かれる巻き狩りの場面を引用する。

劉備の背後で激怒した関羽は、臥せる蚕のようにしなやかな眉をさか立て、鳳凰のようにキリリとした眼をカット見開きながら、青龍刀をひっさげ馬に鞭うって飛び出し、曹操に斬りかかろうとした。**【義気凜凜として、その姿が目浮かぶようである】**これを見た劉備は、慌てて手をふり目くばせした。関羽はそのようすを見て、行動を起こすのを控えた。²⁾

曹操は天子と劉備らを巻き狩りに連れ出すが、天子を冒瀆する曹操の振る舞いを見た関羽は怒り心頭に発し、刀に手をかけて斬りかかろうとしたところを劉備が制するという場面である。関羽の描写のあとには、**【義気凜凜として、その姿が目浮かぶようである】**という毛宗崗の評語が付されており、主君を尊び忠を尽くして逆賊を討つという関羽の姿勢が高く評価されていることがわかる。ただ、実際には関羽は義兄劉備の指示に従っている。いわば公私にわたって義気を示したのであるが、最終的には公的な義よりも私的な義を優先したという点は注意されてよい。

義を広めるために編まれた『演義』において、その義を称揚される関羽は、やはり物語の真の主人公として位置づけられる。この歴史小説は、関羽のような生き様こそ人の取るべき正当な道であると訴えるのである。なお、狩猟が終わったあと、関羽は劉備に対して「今日この賊を除かねば、のちに必ずや禍となりましょう」と訴えるが、これが次節に挙げる

華容道の場面の伏線となっているのは「妙」である。

1.2 華容道の場面

次に第五十回から、赤壁の戦いに敗れた曹操が華容道を抜けて逃げ落ちる場面を挙げ、そこでの関羽の行動に関する描写と評語を確認しておく。引用は、曹操に泣きつかれた関羽の返答からである。

「いかにも昔、私は丞相より大恩をこうむりましたが、顔良・文醜を討ち取り、白馬の危機を救ったことで、すでにご恩返しをさせていただきました。今日のことにつきましては、どうして私情によって公事を廃することができましようぞ」と関羽。【今日のことは君命による。これは庾公之斯が子濯孺子に言った言葉である。関羽がこれをなぞるのは、曹操を害する気がないのである】

「五関の守将を斬ったときのことをお忘れか。【これは白馬の囲みを解いた後のことなので、関羽はまだ報いていない】りっぱな男は信義を重んじるもの。將軍は『春秋』に深く通じておいでなのだから、庾公之斯が子濯孺子を追った故事を、まさかご存じないわけはあるまい」と曹操。【関羽は『春秋』に明るいので、曹操はそれを用いた。小人が君子に憐れみを乞うには、小人の情で君子を動かすのではなく、君子のやり方で君子に望むものである】

関羽は義理を山よりも重いとす人であったから、かつて曹操から受けた幾多の恩義、さらにまた五関の守将を斬殺したとき曹操が咎めなかったことを思い出すと、どうして心を動かさずにいられよう。³⁾

あまりにも有名な場面なので経緯を詳しく説明する必要はないであろう。曹操はかつて関羽が犯した関所破りに目をつぶったことを持ち出し、大丈夫とは信義を重んずるものといって関羽の情に訴えかける。すると関羽は、曹操の恩義を思い出して心を動かされ、結局は曹操軍を見逃し

てしまう。ここは義絶関羽を象徴する一段であり、実際、原文にも「義」の文字が多く用いられている。

しかし、そもそも関羽ははじめに、「どうして私情によって公事を廃すことができましようぞ」と言っておきながら、結局は曹操軍を見逃した。つまりは、曹操に対する私的な恩義を重んじたことで君命に対する公的な義務をゆるがせにしたのである。しかも引用の最後にあるように、地の文でもわざわざ関羽は恩義を重んじたのだとして、その義による行動を擁護している。だが、虚心に読めば、やはり私情に流されて公事を廃したわけで、『演義』はこれをも「恩義」を重んじたゆえの行動であるとして、むしろ関羽を称賛する。先の例とともに、これは義を重んじる関羽という個性を立てるため、私的な判断を優先させた部分を糊塗しているとも取れるであろう。

2. 曹操に対する評価

2.1 否定的評価

三国志の物語のなかで中国における曹操の立ち位置は、蘇軾の随筆に記されているように、早くから劉備の敵役とみなされており⁴⁾、『演義』によってその役割が定着する。そして、現在まで通行本として流布する毛宗崗本の巻頭に付された「読三国志法」で、「吾以為三国有三奇，可称三絶：諸葛孔明一絶也，関雲長一絶也，曹操亦一絶也。……歴稽載籍，奸雄接踵，而智足以攬人才而欺天下者，莫如曹操（三国志には三人の突出した人物があり、これを三絶と称することができる。諸葛孔明が一絶、関雲長が一絶、そして曹操もまた一絶である。……古籍を博覧するに、奸雄は引きも切らないが、人材を取り込み天下を欺く智謀をもつ点では、曹操の右に出る者はいない）」と断じられてからは、その地位を不動のものとする。

本章では、曹操の言動に対して付された毛宗崗の評語に焦点を絞って分析していくが、手始めに本節では曹操に対する否定的な評価が下され

た箇所を列挙し、『演義』の基本的な態度を確認しておくこととする。

まずは何かと取り沙汰されることの多い『演義』第四回、曹操による董卓暗殺未遂と呂伯奢殺害の場面について見ておきたい。強大な軍勢力を背景に洛陽で専横な振る舞いをする董卓、それに対して打つ手のない王允らは嘆くばかりであったが、そこで曹操が董卓暗殺を買って出る。

「近ごろ、私がへりくだって董卓に仕えておりましたのは、じつは、隙を見てやつを討ち取りたいとひたすら願っているからです。【志ある人物だ】今は董卓もかなり私を信頼しておりますゆえ、ときには側に近づくことができるようになりました。司徒どのには、一振りの七宝刀をお持ちの由、どうか私にお貸しいただきたい。丞相府に踏み込み、やつを刺し殺したならば、死んでも恨みはありません」と曹操。【袁紹は書簡を出し、孟徳は刀を差し出す。同じ憤りでも、曹操はより勇ましい】

王允は、「孟徳どのには、なんとその気がおありだったとは、天下にとって大なる幸いというものだ」と言い、手ずから酒を酌んで曹操に捧げた。

曹操が酒を地にそそいで誓いを立てると、王允は七宝刀を持って来させ彼に渡した。曹操は刀をしまい、酒を飲みおわるや、ただちに立ち上がり、官僚たちに別れの挨拶をして出て行った。【激しく憤るそのさまは、まるで易水を渡る荆軻のようだ】⁵⁾

董卓は漢王朝を脅かす共通の敵であるから、それを排除しようという曹操の言動に対しては毛宗崗もこれを称賛するに吝かではない。そして董卓に勘づかれるやいなや宝刀を差し出す場面では、【好權変！的是奸雄。賜馬獻刀，大好酬酢。刺卓何必宝刀？其所以請宝刀者，預為地也。獻刀之拳，未必不在曹操算中（みごとな臨機応変ぶり！これぞ奸雄である。馬を賜り刀を献ずるのはうまい交換だ。董卓を暗殺するのになぜ宝刀を請うたか、それは念のためである。これを差し出すことになるとは、

曹操も思っていなかったであろう)』という評語を付す。はじめにその機知を褒めつつも、【是奸雄】と判断を下すのであるが、この文脈では「奸雄」という呼称そのものにどの程度の貶義が込められているのか疑問が残る。

これに続くのが、有名な呂伯奢殺害の場面である。董卓暗殺に失敗した曹操は逃走し、途上で陳宮に捕まってしまうが、二人はともに逃げ出して呂伯奢の家に宿をとる。ここで曹操は誤解から呂家の人々を殺害し、さらには事の発覚を恐れて呂伯奢その人をも殺してしまう。曹操のことは見込んで行動をとらした陳宮がその不義をなじると、曹操は「寧教我負天下人，休教天下人負我（私が天下の人を裏切ろうとも、天下の人に私を裏切らせぬ）」と応え、毛宗崗はそこで次のような評語を付す。【曹操従前竟似一個好人，到此忽然說出奸雄心事。此二語是開宗明義章第一（これまでの曹操はいい人のようであったが、ここに至って奸雄たる胸の内をいきなり吐露した。この二句がはじまりである)】。つまり、曹操に対する評価はここを転換点とし、以降は基本的に敵役として据えられることになる。その直後で、眠りにつく曹操を見て陳宮が「今日不殺，必為後患（今日、この男を生かしておいては必ずや後の禍になる）」と内心独りごちるや【不差（そのとおりだ)】と評し、いざ剣を抜くと【該殺（殺すべきだ)】との評語を添えている⁶⁾。

ついで第十回、曹操の悪行として最も名高い、徐州における大虐殺の場面を見てみよう。麾下に文武の人材が集まりはじめたところで、曹操は泰山太守の応劭に命じて瑯琊郡に住む父親を迎えようとするのであるが、そこには【曹操但討黃巾不討李、郭，是重外而輕内，不去勤王先去取父，是先私而後公也（曹操が黄巾賊を討って李傕と郭汜を討たないのは、外を重んじて内を軽んじるゆえであり、主君のために忠を尽くさず先に父を迎えるのは、私事を先にして公事を後回しにするゆえである)】との評語があり、曹操が公的に果たすべきことより私的な関係を優先したことを責めている。その後、曹操の父が護衛の裏切りにより命を落とすと、曹操は当地の領主である陶謙のみならず、そこに住む無辜の民に

までその怒りを向ける。これに対して毛宗崗は、【遷怒百姓，殊為無理（怒りを民草に向けるのは、あまりにも道理にもとる）】と評し、その曹操を諫めるためにやって来た陳宮に対して、曹操がいまさら何をしに来たかと怒りを向けると、今度は【遷怒陳宮，更是無理（陳宮に怒りを向けるのは、さらに道理にもとる）】と譴責する。そして曹操が、「陶謙殺吾一家，誓当摘膽剜心，以雪吾恨！（陶謙はわしの一族を殺した奴だ。どうあっても胆をつかみだし心臓をえぐりだして、恨みをそそがねば気がすまない）」と言い放った後には、【然則呂伯奢全家被殺，又将摘何人之膽、剜何人之心以雪其恨耶？（では、一族を殺された呂伯奢は、誰の胆をつかみだし心臓をえぐりだして恨みを晴らせよいか？）】と、過去の曹操の悪事を持ち出して痛烈に当てこする。

曹操最大の悪事を語る一段であるが、それほど評語が多くないのは、本文だけでも十分と考えたからであろうか。それはともかく、ここでも毛宗崗は曹操の行いがいかに非道であることを強調する。ただ付言しておく、「先私而後公」と非難しておきながら、続く第十一回の総評では、父の敵討ちを途中で止めて、劉備に恩を売りつつ兗州を守るために引き返す曹操を【非孝子（不孝者）】と断じており、毛宗崗は自家撞着を顧みずとにかく曹操をこき下ろす。

さらには第二十回、白門楼での張遼に対する曹操の態度について付された評を確認しておく。張遼は曹操の前に引立てられるや痛烈に面罵し、曹操は怒りを露わにして処刑を命ずる。すると、劉備と関羽が張遼は忠義の士であると口添えし、それを聞いた曹操はとっさに態度を軟化させる。

曹操は剣を投げ捨てると、笑って言った。「わしとて文遠の忠義は知っている。冗談を言ったまでのことだ」。【他人が情をかけるやいなや、自分も戯れだと言う。奸雄の変わり身の早さは及びもつかない】

そこで、手ずからその縛めをほどき、上衣をぬいで着せかけてや

り、上座に招いた。【殺そうとしては自ら剣を抜き、許すとなれば衣をかけてやって席を勧める。怒るときは人一倍怒り、愛でるときは人一倍愛でる。奸雄の変わり身の早さは及びもつかない】張遼は感激し、降伏したのだった。⁷⁾

この直前では、縛についても黙して語らずに刑を受ける高順と、曹操の恩情にも変心せず死につく陳宮の様子が描かれる。節を曲げない二人の態度に対する毛宗崗の評は、【亦好（それもまたよし）】や【硬漢（硬骨の士である）】など好意的であり、対照的に張遼に対してころころと態度を変える曹操を揶揄する。こうして曹操は、いよいよその信を置けない人間性が強調されることとなる。

曹操に対する否定的な評価を表す例として、最後に第三十二回から陳琳の檄に関する一段を引用しておく。毛宗崗はこの回の総評で、曹操が陳琳を許したことを挙げて、これが袁紹ならその度量はなかったであろうと一定の評価を下しているのであるが、実際に陳琳が引き立てられてきた箇所では次のような評を付している。

左右の者は陳琳を殺すように勧めたが、曹操は彼の才能を惜しんで罪を許し、従事に任命した。【審配を処刑したのは陳宮を処刑したときと、陳琳を許したのは張遼を許したときと酷似しており、白門樓の場面と遠く対応している。曹操の頭痛が収まったのは陳琳のおかげであったから、ここで陳琳を許したのは、単にその札をしただけといえる】⁸⁾

評語の後半について説明しておく、陳琳の檄を受け取ったとき、曹操はちょうど持病の頭痛にひどく悩まされていた。ところが曹操は、父祖をも罵る陳琳の檄を受け取って読んだことで、怒りのあまりに頭痛を忘れてしまうのであった。「唯才主義」を掲げる曹操が私怨に目をつぶって陳琳を許し登用するというのは、曹操の度量を示すとともに、私事よ

りも公事を重んじる点で肯定的な評価を下すべき恰好の事例であるはずが、毛宗崗の評語ではそれを糊塗するばかりか茶化しているのである。

ここまで、曹操に対して付された否定的な評語について見てきた。呂伯奢一家を殺害する前後での差は顕著であり、特に曹操を害そうとする陳宮の行動や徐州における虐殺について付された評語はきわめて直截的である。また、張遼に対して態度を変える場面も、信を置くに足りない人物としてその変わり身の早さを指弾する。しかし、陳琳を許した場面などは、たとえば義をもって敵顔を許した張飛のように、曹操以外の人物であったなら本来は称賛されてしかるべき行為であろう。つまり、基本的な施評の態度として否定的かつ偏向的ではあるが、意図的な印象操作が含まれていることも否めないのである。

一つ贅言を費やすならば、第一回で曹操がはじめて登場する場面で、若いころのエピソードが挿入される。癩癩のふりをした話、乱世の奸雄と評された話に加えて、洛陽の北都尉（正しくは北部尉）を務めていた際の話がある。禁を犯した権力者の縁者を罰したことで名を揚げたという、正史にも見られる有名なエピソードであり、大いに称賛されてしかるべきかと思われる。しかし、実際には【百忙中夾敘曹操一篇小傳，奇。（本編を進めるなかに曹操の小伝を挿入する、うまい）】と評するのみである。権威を恐れず公正な処断を下す曹操に対して高い評価を与えないどころか、触れもしないというのは、それこそ恣意的であると評されてもやむを得ないのではないか。

2.2 肯定的評価

とはいえ、曹操の言動に対する肯定的な評価もないではない。そこで本節では、そうした箇所につされた評をいくつか列挙していく。

まずは第三回で、袁紹が十常侍ら宦官を誅殺した際、「曹操一面救滅宮中之火，請何太后權攝大事，遣兵追襲張讓等，尋覓少帝（曹操は宮中の消火に当たり、臨時の措置として大権を行使するよう何太后に要請する一方、兵士に張讓を追撃させ、少帝（劉辯）の行方をさがさせた）」とい

う曹操の行動に対して、【孟徳挙動畢竟不同（孟徳の取る行動はやはりほかとは違う）】との評を付す。

次に第六回、董卓が洛陽を捨てて長安に遷都したあとの場面では、ほかの諸侯が城外に駐屯するなか、孫堅は洛陽の火消しに努め、曹操は袁紹に、いまこそ逃げた董卓を追撃するべきだと提案する。そこで毛宗崗は、【衆諸侯中、畢竟孫、曹二人出色（諸侯たちのなかで、やはり孫堅と曹操は出色である）】と二人を高く評価する。

その後、袁紹を含めた諸侯らが軽率に動くべきではないと主張すると、曹操はこれを「ともに語るに足りぬ」と非難して一人追撃に打って出すが、この点についても毛宗崗は【是壯挙不是軽挙（これは壯挙であり軽挙ではない）】と評して称賛する。

董卓の参謀である李儒が追っ手を防ぐため徐栄に伏兵を命じる箇所では、【若十八路斉去、一徐栄何足当之！可恨衆人愚儒、至今孟徳兵敗（もし十八路の諸侯がともに行けば、徐栄一人に食い止められることなどなかった。腑甲斐ない諸侯らのせいで孟徳の軍は敗れてしまうのだ）】と擁護するような評を付し、追いついた曹操が殿軍を務める呂布に蹴散らされて蔡陽まで撤退する箇所では、【此敗非操之罪、乃衆諸侯之罪也（この敗戦は曹操の罪ではなく諸侯の罪である）】として、その罪が曹操にはないことを明言している。

もう一つ、曹操が献帝を迎え入れて許都に遷る第十四回の総評には、次のようにある。「操之遷帝許都、与卓之遷帝長安、催、汜之遷帝鄴、無以異也。然卓与催、汜之名逆而操之名順者、勤王之師与劫駕不同、所以独成氣候（曹操が皇帝を擁して許都へ遷ったのは、董卓が皇帝を擁して長安へ遷ったことや、李催と郭汜が皇帝を擁して鄴に遷ったことと何も変わらない。しかし、董卓と李催・郭汜の名分は逆で、曹操の名分が順であるのは、勤王の軍と拐かした者との違いである。それゆえ曹操のみ前途が開けるのである）」。

こうして見てくると、数は決して多くないが、曹操に対する好意的な評価も一定程度には存在することが認められる。とはいえ、積極的に賛

辞を送るというよりは、おおむね相対的な好評価に留まるところに毛宗崗の態度が垣間見えると言えようか。

2.3 曹操の私義

曹操が人材を愛したことは史実としてもよく知られており、『演義』でも随所にそうした描写が見られる。本節では、典韋の死後にこれを悼む曹操と、白門楼に引立てられた陳宮に相対する曹操、そこでの言動について付された評を確認する。

第十六回において、曹操は張繡を攻めた際に、自分が色に溺れたせいで最も重用していた武将の一人である典韋を失ってしまう。敵の追撃を振り払い、かろうじて逃げ延びた曹操は、途上で典韋の死を悼み、祭りを執りおこなう。

祭壇を設けて典韋を祭り、曹操みずから慟哭しながら供え物を捧げると、諸将を顧みて言った。「わしは長男と愛する甥を死なせたが、深い痛みを感じない。ただ典韋のためにのみ慟哭するのだ」。【これは曹操が人心をつかむ場面であるが、自分から言い出すのを見れば嘘だとわかる】人々はみな感嘆したのだった。⁹⁾

かように曹操は典韋を悼んで痛哭し、第十七回では、許都に戻った後も典韋のことを思い出してその子を登用するのであるが、こうした記述は概ね正史に基づいている。そして第十八回で、曹操は再度張繡に敗れて撤退する羽目になり、またその途上で典韋を悼んで追悼の祭祀を執りおこなう。

かたや曹操軍はゆるゆると退却した。【わざわざゆっくり行軍するからには、何か考えがあるのだとわかる】襄城に到達し、清水の岸辺まで来たところで、突如、曹操は馬上で大声をあげて慟哭した。【けなげな奸雄である】配下の者たちがびっくりして、わけをたずね

たところ、曹操は答えた。「わしは去年、この地でわが大將、典韋を失った。それを思うと、泣かすにはいられないのだ」。【この賊めは將兵の心をつかもうとするとき、いつもこの方法を用いる。行方知れずの鄒夫人にも慟哭すべきであろう】

そこで、ただちに軍馬をとどめて、盛大に祭壇を設け、典韋の霊を弔った。曹操みずから焼香して慟哭しつつ拝礼したので、全軍の將兵はこぞって感動した。【みずから焼香して慟哭しつつ拝礼するのは、全軍に感動を与えたいからである】¹⁰⁾

典韋を思い出して悼む描写が第十六回から三回にわたってくり返されることで、曹操がいかに典韋を愛していたか、いかに大切に思っていたかが描写されるわけであるが、毛宗崗は、これが將兵の心をつかむための芝居であると一笑に付す。これらの評語がなければ読者は曹操の厚情に胸打たれるところであろうが、毛宗崗は曹操の印象を裏表があって信の置けない人物であるというイメージに誘導するのである。第十八回の総評でも、典韋を悼んで將兵を感動させるのは、まさに曹操が奸雄である証だとして指摘し、その涙は、実は同時に失った子どもたちを思って流しているのだという。曹操の厚情を糊塗する好例と言える。

次に第十九回を見てみよう。白門樓の一段の前に、呂布に敗れて落ち延びてきた劉備を曹操が受け入れる場面がある。そこで劉備が部下や家族とも離散した経緯を話すと、曹操は涙をこぼすのであるが、そこには【假慈悲（偽りの慈悲である）】という短い評語が付されている。

そして十九回の末尾、白門樓に陳宮が引立立てられてくると、曹操はかつて董卓暗殺に失敗した自分を助けてくれた恩義があるので、陳宮を生かしておいてやりたいと考える。

曹操はなんとか生かしておいてやりたいと思ったが【そらぞらしい。さきに城から矢を射られて殺してやると言ったことを忘れたか】、陳宮はさっさと樓を下りて行き、左右の者も引き止められなかった【硬

骨の士である】。曹操は立ち上がり、涙を流しながら見送ったが【そらぞらしい】、陳宮は振り向きもしなかった【硬骨の士である】。曹操は従者に、「ただちに公台の老母と妻子を許都に送り帰し、大切にめんどうをみよ。手を抜けば斬るぞ」と命じた【どこまでも悪賢い。母や妻を持ち出してくどくど言うのも、この巻に妻を殺したり妻に未練がましかつたりする話があったあおりである】。陳宮はその言葉を聞いても、何も言わず、首を伸ばして刑についた【硬骨の士である】。一座の者はみな涙を流し、曹操は棺を準備してその亡骸をおさめ、許都に埋葬した【陳宮ははじめ曹操を捕らえて殺さず、宿屋では殺そうとしたが思いとどまった。二度までも曹操を助けたのである。しかし曹操は、ひとたび見逃すこともしなかった。なんとむごいやつだ】。¹¹⁾

実はこの引用の前に曹操は幾度か陳宮に話しかけており、陳宮から厳しい言葉を返されてもまるで怒りを露わにせず、根気強く翻意させるための糸口を探っているように見える。これは、陳宮という人材を惜しむためという面もあるには違いないが、それだけ曹操が陳宮に恩義を感じていたという証左でもあろう。しかし毛宗崗は、陳宮に対してはくり返し【硬骨の士である】と評し、曹操に対してはことごとく【そらぞらしい】と切って捨てる。かつての恩を返すために陳宮を許そうとした曹操であるが、すでに前章で見たように、関羽は華容道で同じ理由から曹操を見逃したのではなかったか。同じ理由から同じ行動を取っているにもかかわらず、それが関羽と曹操であるというだけで正反対の評価が下される。毛宗崗の施評態度がいかに偏向的なものであるかは、この一点からも浮き彫りとなるであろう。

本節で見てきた二つの例は、曹操の私的な義による言動である。典章に対する私的な情義、陳宮に対する私的な恩義、どちらも「曹操だから」という理由だけで、毛宗崗はその義をかき消そうとしているように思われる。

2.4 曹操の公義

前節では、曹操の私的な情義や恩義が毛宗崗の評によって糊塗されている例を示した。そこで本節では『演義』第十七回から、やはり曹操の機知を示す場面として有名な場面を挙げ、そこに付された毛宗崗の評を確認してみたい。

まずは枡を換える場面である。長い引用になるが煩を厭わず挙げておく。

管糧官（軍糧担当官）任峻の部下の倉庫係王垕は、曹操の前にまかり出て報告した。「兵は多いのに食糧はわずかです。どうすればよろしいでしょうか。」「小さい枡で分配するがよい。一時しのぎの緊急措置だ」と曹操。「兵士たちが文句を言ったら、どういたしましょう」と王垕が言うと、曹操は言った。「わしに考えがある」。【この考えは、いまはまだ王垕に教えられない】

王垕は命令どおり、小さい枡で分配した。曹操はひそかに人をやり各陣営のようすを探らせたところ、誰も彼も不平たらたら、みななで丞相が兵士を騙していると噂しているとのことだった。曹操はそこでこっそり王垕を召し寄せて言った。

「おまえからある物を借りて、みな不満を抑えたい。けっして惜しんではならんぞ」。【貸さないわけにはいかないが、これは一度きりしか借りられない物だ】

「丞相には何がご入り用なのですか」と王垕。

「おまえの首を借りて、みなに示したいのだ」と曹操。【孫策に兵糧を借りても足りず、王垕の首を借りるという。兵糧は大切であるが、首も大切ではないか。借りるにしても、いったいつ返すというのだ】

「私には何の罪もありません」と、王垕は仰天した。

「おまえに罪がないことは分かっている。だが、おまえを殺さなければ、軍中できつと異変がおこる。おまえが死んだあと、おまえの妻

子はわしが養ってやるゆえ、心配するな」と曹操。

王垺がもう一度、反論しようとしたとき、曹操ははやくも首斬り人呼んで門の外にひたてさせ、一刀のもとに斬り殺させると、その首を高い竿にひっかけ、告示板を出して「王垺は故意に小さな枿で配給し、軍糧を盗んだ罪により、軍法に照らして処刑した」と掲示した。この結果、兵士たちの不満はようやく解消したのだった。
【真に覇を称える術である】¹²⁾

この場面は正史「武帝紀第一」の末尾にある注釈『曹瞞伝』の記述に基づくのであるが、そこでは小さい枿を用いるという案は兵糧の担当官から出され、それを曹操が採用したことになっている。最後には責任を担当官に押しつけるという点は同じであるが、『演義』ではそもそも曹操の提案ということにして、その悪辣ぶりをいっそう際立たせているのである。

また興味深いのは、嘉靖本『三国志演義』の該当箇所、「史官云、雖然妄殺一人、却瞞三十万人免致失散、此曹公能哉、而用詐謀也（史官はいう。みだりに一人を殺したが、それで三十万人を欺いて軍が瓦解するのを防いだ。これは曹操の能力であるが偽りの謀である）」という注があることである。古代にあって一兵卒が従軍する最も大きな理由は、やはり食わせてもらえるという点にあったであろう。これほどの大軍が兵糧不足によって混乱に陥れば、その被害はどれほどのものになるかわからない。嘉靖本のこの注は翻せば、曹操は偽って一人を殺したものの、この機知によって三十万人の混乱を防いだと解釈することもできる。これはいわゆる「トロッコ問題」と同じ構図であり、曹操は己の信ずる公義によってトロッコ問題に一つの解決案を出したとも言えるのではないだろうか。そして、「義」を広めるのが『三国志演義』の主題なら、曹操のこの決断は公的な正義であるとして称揚される可能性もあったはずである。

ならば、そのあとに見える、曹操の馬が禁を犯して麦畑を踏み荒らす

場面も同様の観点から捉えられるのではないだろうか。曹操は行軍途上にある村々の民草を安心させるため、麦を踏み荒らした者は等しく斬罪に処すとの触れを出す。ところが、曹操の乗っていた馬が飛び出した鳥に驚いて麦畑に踏み入ってしまう。毛宗崗は、曹操が剣を取って自刎しようとする【権詐可愛（けなげな謀りである）】と評し、郭嘉に止められて曹操が自害を取り止めると【即借郭嘉口中語、輕輕將死罪拋開（郭嘉の言葉を借りて、あっさりと死罪を撤回する）】といい、首の代わりに髪を切って軍令の厳なるを將兵に示すや【前既借人代己、此又借髮代頭、無所不用其借（先には他人の首を借りて己に代え、今度は自分の髪を借りて首に代える。こうしてなんでも借りてくるのだ）】といってこれを揶揄する。だが、これとても近隣の住民を安心させ、かつ軍令を徹底して將兵の気持ちを引き締めるという観点からすれば、公の義を守るために曹操が取った評価すべき行動とも捉えられよう。

最後に、解釈しだいでいかようにも理解できる例をもう一つだけ挙げておこう。第三十三回で曹操は袁譚を追って北方に軍を進めるが、嚴寒の折とて河が凍結し、兵糧を運ぶ船が動かせない。そこで現地の住民に氷を割らせるよう命令を出したが、民草はそれを聞いて逃げ出してしまふ。曹操はこれに腹を立て、逃げた者を捕らえて斬るよう命じると、民らは戻って自首した。そこで曹操は、「若不殺汝等，則吾号令不行；若殺汝等，吾又不忍；汝等快往山中藏避，休被我軍士擒獲（おまえたちを殺さなければ、わしの命令が実行されなかったことになる。しかし、おまえたちを殺すのは、情において忍びがたい。早く山のなかに入って身を隠せ。わしの兵士に捕まえられないようにな）」と言って民らを逃がしてやる。ここには、【已則放之，而復使軍士獲之。則曰：殺人者軍士也，非我也。奸雄之極（いったん逃がして兵士に捕らえさせる。そして言うのだ。民を殺したのは兵士であって、わしではないと。奸雄の極みである）】という評が付されているが、曹操のせりふのすぐ後で、民らは涙を流しながら立ち去っていくのである。ここもやはり虚心に読めば、曹操の恩情に触れた民が感極まったと取るべきであろう。だが毛宗崗は、この回

の総評においても、「不殺逃民而縦之，仁矣；又戒令勿為軍士所獲，仍不禁軍之殺民，何其暴也！其暴処多是真，其仁処多是假（民を殺さず逃がすのは仁であるが、兵士に捕らえられるなど言いながら、兵士が民を殺すのを禁じないのはなんたる悪辣さであろうか。その悪辣さの多くは真であり、その仁の多くは偽りである）」として、読者の読み方を導いていく。当時の読者が、こうした評をどの程度まで客観的に見ていたかは知るべくもないが、出版以来、現代までおよそ400年にわたって通行本として読み継がれてきた毛宗崗評の影響は小さくないであろう。

3. 史書と小説と公私の義

ここであらためて正史『三国志』を確認しておく、魏を正統とする史書の立場を差し引いても、陳寿が最後に付した、「そもそも尋常ならざる人であり、時代を超えた英傑である」という曹操への評価は、誰もが首肯するところであろう。しかし、これが毛宗崗本では、「人材を取り込み天下を欺く智謀をもつ点では、曹操の右に出る者はいない（『読三国志法』）」としてずる賢さを強調され、本編の評によって、信の置けない奸雄であることを強く印象づけられる。

一方で、陳寿によって、「剛情かつ傲慢で……その欠点のために身を滅ぼしたのは、道理からいって当然である」と評された関羽であったが、毛宗崗本では、「人並みはずれて比類なき者という点では、関羽の右に出る者はいない（同上）」と、その評価を大いに上げることとなる。

むろんそこには史書と小説というジャンルの差や、それぞれが書かれた時期の隔たり、時代背景の違いなどが横たわっているのだが、二人の評価はあまりにも好対照な変遷を示している。ただ、現代における『演義』の位置づけを決定づけたと言っていい毛宗崗本の人物評価は、すでに見てきたようにきわめて偏向的なものであった。

特に注意したいのは、関羽においてはその私義すらも称揚され、曹操においてはその公義でさえも貶められるという点である。換言すれば、

曹操の義のあり方は為政者としてのそれであり、不特定多数が共生する世界を統べるための公的なもの、関羽の義のあり方は一個人としてのそれであり、個として信を失わないために大切な私的なものといえる。そして、後者が称揚されるのは、他者との関わりにおいて営まれる現実社会のなかで、一個人として私的な信念を貫くことの難しさを誰もが感じているからであり、だからこそ私的な義を貫く関羽の生き方が物語に仮託されたのではないだろうか。

おわりに

およそ500年も前の物語が、なぜ廃れることなくいまも読みつづけられるのか。それは時空を超えて読者の共感を呼ぶ何か、その物語に備わっているからであろう。むろん『演義』もその一つであり、小論ではそれをこの物語の主題である「義」に求めて考察してきた。

とりわけ敵役として位置づけられる曹操の「義」に焦点を当て、それがいかに糊塗されているのかについて、関羽の「義」と照らし合わせることで簡単な分析を試みたのであるが、曹操と関羽、それぞれの評価が正史と小説で逆転しているのは、きわめて興味深い。そもそも語り物や芝居といった大衆文芸のなかから醸成された『演義』が、国家の公義よりも個人の私義を重視しているのは当然なのかもしれない。ともすれば、上意下達の「義」は容易にプロパガンダになりうるであろうが、個を重んじる『演義』こそは、真に庶民のための、一つの生き方を訴える通俗的な読み物であると言ってよい。毛宗崗の読み方は、それを突き詰めた一つの結果であろう。

小論では、曹操の言動に付された毛宗崗の評語を解釈してきたが、これ自体もまさにある一面からの解釈であることは言を俟たない。曹操の歴史的な事績は疑う余地がなく、その観点から見れば、『演義』における曹操の言動もまるで違って見えてくる。

目的を果たすための手段として利用される「義」は、取り方しだいで

いかようにも解釈され、決して絶対的な尺度には成り得ない。しかしながら、それは現代にあっても利己の名分として振りかざされ、濫用されている。『三国志演義』は単に血湧き肉躍る物語であるだけでなく、すぐれて現代的な問題をわれわれに投げかけているのであり、それゆえにその魅力はいまもなお色あせないであろう。

参考文献

- 吉永慎二郎 (1994). 「『三国志演義』における義気について：中国文化のエートスへの一考察」『秋田大学総合基礎教育研究紀要』 1 (13), 1頁-13頁
茂曾路和久 (2006). 「『三国志演義』における「義」概念」『琉球大学言語文化論叢』 3, 43頁-75頁
仙石知子 (2017). 『毛宗崗批評『三国志演義』の研究』汲古書院.

注

- 1) 小論は、2024年7月6日に京都文教大学臨床物語学研究センターが主催した公開シンポジウム「乱世の英雄たちの物語～『三国志演義』のキャラクターと世界観～」において、筆者がおこなった基調講演をもとにしている。当日は貴重なご意見を賜ることができた。ここに記して謝意を表したい。
- 2) 原文は以下のとおり。「玄德背後雲長大怒，剔起卧蚕眉，睜開丹鳳眼，提刀拍馬便出，要斬曹操。【義氣凜凜，須眉如睹。】玄德見了，慌忙揺手送目。関公見兄如此，便不敢動。」なお、小論における原文の引用には『四大奇書毛宗崗批評 三国演義』（齊魯書社、【 】は毛宗崗の評語）を、日本語訳については井波律子訳（ちくま文庫）を用いる。ただし、翻訳で削除された評語の訳は筆者による。
- 3) 原文は以下のとおり。「雲長曰：“昔日関某雖蒙丞相厚恩，然已斬顔良、誅文醜，解白馬之危，以奉報矣。今日之事，豈敢以私廢公？”【今日之事，君事也。此庾公対孺子之語耳。関公效之，便有不殺之意。】操曰：“五関斬將之時，還能記否？【此事在白馬解困之後，則公之未及報也。】大丈夫以信義為重。將軍深明《春秋》，豈不知庾公之斯追子濯孺子之事乎？”【公明《春秋》，即以《春秋》動之。小人之乞憐於君子，必不以小人之情動君子，而必以君子之道望君子也。】雲長是個義重如山之人，想起當日曹操許多恩義，与後來五関斬將之事，如何不動心？”
- 4) 蘇軾『東坡志林』卷一「涂巷小兒聽說三国語」に、「涂巷の中の小兒、薄劣にして其の家の厭苦する所、輒ち錢を与えて聚まり坐らしめ古話を説くを聴かしむ。三国の事を説くに至り、劉玄德敗れると聞けば鬢蹙して涕を出だ

- す者有り。曹操敗れると聞けば即ち喜びて快を唱ぶ」とある。
- 5) 原文は以下のとおり。「操曰：“近日操屈身以事卓者，实欲乘間図之耳。【有心人。】今卓頗信操，操因得時近卓。聞司徒有七宝刀一口，願借与操，入相府刺殺之，雖死不恨！”【袁紹致書，孟德献刀，一樣憤激，而操更壯。】允曰：“孟德果有是心，天下幸甚！”遂親自酌酒奉操。操灑酒設誓，允随取宝刀与之。操蔵刀，飲酒畢，即起身辞別衆官而去。【写得慷慨動色，彷彿荆卿渡易水時。】」
- 6) 正史には呂伯奢やその一家を殺害したという記述はなく、裴松之の注に見える。『魏書』では正当防衛、『魏晉世語』では猜疑心による行動とし、『雜記』では、一家を殺害したあと「既而悽愴曰：『寧我負人，毋人負我！』遂行（ほどなく悲痛な思いにとらわれたが、「わしが人を裏切っても、人にはわしを裏切らせぬ」と言い、出立した）」とある。まるで、取り返しのつかないことをしたと自覚しつつ腹を据えるかのような記述である。『演義』では単に「操曰」の二字しかなく、さも曹操が平然と言いつつ放ったようにも読めるようになっている。細かい点ではあるが、『演義』のこうした操作が冷酷な曹操という人物像の形成に影響を及ぼしたのであろう。
- 7) 原文は以下のとおり。「操擲劍笑曰：「我亦知文遠忠義，故戲之耳。【恐他人做了人情，便説自家是戲。奸雄權變，真不可及。】乃親釋其縛，解衣衣之，延之上坐。【要殺則親自拔劍，不殺則解衣延坐。怒便加一倍怒，愛亦加一倍愛。奸雄權變，真不可及。】遠感其意，遂降。」
- 8) 原文は以下のとおり。「左右勸操殺之；操憐其才，乃赦之，命爲從事。【殺審配極似殺陳宮，赦陳琳極似赦張遼，与淹下邪一篇文字遙遙相對。曹操頭風虧得陳琳醫治，此時不殺，只算謝醫。】」
- 9) 原文は以下のとおり。「又設祭，祭典韋。操親自哭而奠之，顧謂諸將曰：「吾折長子、愛姪，俱無深痛；独号泣典韋也。【此是曹操得人心處。然必用自説，便知其假。】衆皆感歎。」
- 10) 原文は以下のとおり。「且説操軍緩緩而行，【故意緩行，便知有謀矣。】至襄城，到清水，操忽於馬上放声大哭。【奸雄可愛。】衆驚問其故，操曰：“吾思去年於此地折了吾大将典韋，不由不哭耳！”【此老賊得將士心慣用斯法。鄒夫人不知如何下落，亦當一哭。】因即下令屯住軍馬，大設祭筵，吊奠典韋亡魂。操親自拈香哭拜，三軍無不感嘆。【其所以親自拈香哭拜者，正要使三軍無不感嘆耳。】」
- 11) 原文は以下のとおり。「操有留戀之意。【假惺惺。不記前城上射箭時發恨要殺之耶？】宮徑步下楼，左右牽之不住。【硬漢。】操起身泣而送之。【假惺惺。】宮並不回顧。【硬漢。】操謂從者曰：「即送公台老母妻子回許都養老。違慢者斬。」【一味權詐。諄諄母、妻，亦為卷中殺妻、恋妻等事作余波。】宮聞言，亦不開口，伸頸就刑。【硬漢。】衆皆下淚。操以棺槨盛其屍，葬於許都。【宮初獲操而不殺，客店欲殺而不果，宮之活操者再矣。操而不一活之，操真狠人哉！】」
- 12) 原文は以下のとおり。「管糧官任峻部下倉官王垕入稟操曰：“兵多糧少，当如之何？”操曰：“可将小斛散之，權且救一時之急。”垕曰：“兵士倘怨如何？”操曰：“吾自有策。”【這策此時对王垕説不得。】垕依命，以小斛分散。操暗使人各寨探聽，無不嗟怨，皆言丞相欺衆。操乃密召王垕入曰：“吾欲問

汝借一物，以压衆心，汝必勿吝。”【不敢吝借，但此物只好借這一次！】宓曰：“丞相欲用何物？”操曰：“欲借汝頭以示衆耳。”【向孫策借糧不足，却向王宓借頭。糧可惜，頭亦可惜乎？借則借矣，未審何時得還？】宓大驚曰：“某實無罪！”操曰：“吾亦知汝無罪，但不殺汝，軍心變矣。汝死後，汝妻子吾自養之。汝勿慮也。”宓再欲言時，操早呼刀斧手推出門外，一刀斬訖，懸頭高竿，出榜曉示曰：“王宓故行小斛，盜竊官糧，謹按軍法。”於是衆怨始解。【純用霸術。】」

中国語の比較構文における程度副詞の用法

The Usage of Adverbs of Degree in Chinese Comparative Constructions

張 瓊 華

Abstract

There are many adverbs of degree in Chinese, and their usage is very complicated and difficult to understand. Adverbs of degree are mainly used in comparative structures, however there are several types of comparative structures. Some structures can use adverbs of degree, while others cannot. Also, depending on the type of structure, some adverbs of degree can be used and some cannot. Even the same adverb is not always used as an adverb of degree depending on the type of sentence. In this paper, comparative structure sentences are categorized into four types: “sentences with one comparison word”, “both comparison structures”, “range-bound comparative structures”, and “non-explicit comparative structures”, and then the usage of adverbs of degree in each type of structure is discussed and the adverbs of degree are reclassified.

キーワード：増減程度副詞、変化程度副詞、感覚的程度副詞

Keywords: adverb of degree expressing an increase or decrease, adverb of degree expressing change, adverb of degree expressing sensation

1. はじめに

中国語には多くの程度副詞が見られるだけでなく、その用法はかなり複雑で難解である。本稿では、用例・例文に基づいて形容詞を修飾する程度副詞の用法を包括的に分析し、類型化する。

副詞は、主に動詞や形容詞を修飾し、動作の状態や物事の性質・状態を表すものである。程度副詞とは、形容詞を修飾し、ほかの物事と比べる際、その高低・強弱・大小・多少・優劣・明暗・濃淡などの度合いを表す副詞のことである。“没有最好，只有更好”（最も良いものではなく、より良いもののみ）という中国人がよく口にする言葉が示しているように、“最”（最も）も含めて、程度副詞は文字通り、常に他者と比較し、物事の程度・度合いを表すものであるため、その意味では相対性を持っていると言える。

また、他者と比較する際、比較の対象・基準が明示されているか否かにかかわらず、常にほかのものや非明示的基準との比較でその程度・度合いを示しているのであろう。したがって、程度副詞は主に比較構文で使われるものと考えられる。しかしながら、比較構文はさまざまなタイプのものがある。程度副詞が使われる文もあれば、使われない文もある。また、構文のタイプによっては、使える程度副詞と使えない程度副詞がある。さらに、同じ副詞でも、構文のタイプによって必ずしも程度副詞として使われているとは限らない。故に学習者にとって、非常に理解し難いものとなっている。

それにもかかわらず、これまでの研究は、程度副詞の用法を部分的に取り上げられているものはあるが、全体的にどのような構文でどのように使われるかについてはあまり明示されてこなかった。

そこで本稿では、まず比較構文をいくつかのタイプに分け、次にそれぞれのタイプの構文でどんな程度副詞がどのように使われているかを詳細に検討し、その結果を踏まえて、それぞれの構文とそれぞれの程度副詞の対応関係・用法を体系的に明らかにし、類型化を試みたい。

2. 程度副詞とは何か

まず、副詞や程度副詞とは具体的に何を指すかを確認する。

邢福義（163～164頁）は、中国語の副詞を大きく3種類に分けている。

即ち、一般副詞、語気副詞（也许、大概、大约、敢情、准、必、必定、其实、的确、居然など）、関連副詞（却、既、又、就、才、**还**、越など）である。そして、一般副詞をさらに程度副詞、時間副詞（正、在、正在、马上、立刻、已经、曾经、顿时、一直、一向、始终、将要、顿时など）、否定副詞（不、没、别、没有、未必、不用など）、範圍副詞（都、仅、共、淨、全部、统统、总共など）、頻度副詞（再、又、也、一再、再三、屡次など）に分類している。程度副詞については、以下のものを挙げている。

很、最、太、更、极、非常、特别、十分、格外、相当、略、较、稍、稍微、略微、越发、**还**、**还要**、多、多么、何等など。

藤堂・相原（125～126頁）は、副詞を程度副詞、分量副詞（都、全、完全、统统、只、光、又、再、总、一共、一齐、一起、另外など）、時間副詞（已经、曾经、**还**、常、刚、再、马上、就、才、立刻、将要、随时、早晚など）、心理副詞（恐怕、大约、也许、总、却、一定、究竟、必定、未必、或者、大概、说不定、想不到、料不到、幸而、幸亏、不幸、难道など）の4種類に分けている。そして、程度副詞として、具体的に次のものを挙げている。

很、非常、不大、太、十分、最、顶、真、极、比较、稍微、更、**还**、怪、这么、那么、怎么、多、多么、挺など。

以上の分類では、副詞の分け方や用いる概念に一定の差異が見られる。例えば、邢福義の「語気副詞」と藤堂・相原の「心理副詞」はほぼ同じものである。それにもかかわらず、両者とも程度副詞の存在を指摘しており、挙げられているものもほぼ同じであることが分かる。

興味深いことに、邢福義は、“**还**”、“**还要**”を程度副詞に分類していると同時に、“**还**”を関連副詞にも分類している。一方、藤堂・相原は、“**还**”を程度副詞に分類しているだけでなく、時間副詞にも分類している。しかし、いずれも“**还**”がどんな構文で、どんな副詞として使われるかについては具体的に論じてはいない。ただ、邢福義（165頁）は、「**比**」字句の中に、“**还**”と“**更**”がよく用いられ、「**比** X **更** Y」と「**比** X **还** Y」の文を構成し、いずれも深い程度を示していると指摘し、さ

らに次の用例¹⁾を挙げ、その差異について説明している。

张松比李正更能干。(+) ²⁾→ 张松更能干。(+)

(張松は李正よりも能力が高い。)

张松比李正还能干。(+) → 张松还能干。(-)

(張松は李正よりも能力が高い。)

张松近来的发音比李正更准确了。(+) (张过去就强于李)

(最近張松の発音は李正より正確になった。)(+)

张松近来的发音比李正还准确了。(+) (张过去弱于李)

(最近張松の発音は李正よりもなお正確になった。)(+)

邢福義によれば、“更”は“比X”がなくても使われるが、“还”はこのような使い方ができない。さらに、“更”は両者の比較に用いられるだけでなく、通常文でも使われる。一方、程度の深さに用いる“还”は両者の比較には使われるが、通常文には使われない。また、意味的にも一定の差異があり、“更”は物事の“递进性”(漸進性)に重きを置いているが、“还”は物事の“转折性”(転換性)に重きを置いているという。第4節で触れるが、ほかの研究者も“更”、“还”が「“比”字句」で使われると指摘している。

それから、前田(471頁)は、“比较”はなぜ「“比”字句」と共起できないのかを検討し、“比较”は〈外的相対性〉と〈内的相対性〉を併せ持ち、故に〈外的相対性〉しか持たない「“比”字句」とは共起しないと指摘している。しかし、前田はほかにも多くの程度副詞が「“比”字句」と共起できないことについては検討していない。

このように、先行研究は「“比”字句」に焦点を当てている。しかしながら、比較構文はさまざまなタイプがあり、それぞれのタイプの構文において、程度副詞がどのように使われるかについては、各タイプでの用法を詳細に検討しない限り、包括的に論じることができないのであろう。

3. 比較構文のタイプ

劉月華・潘文娛・故韡（827～844頁）は“比較的方式”（比較の仕方）を大きく2種類に分類している。1つは物事、性状の相違を比較するが、もう1つは性質、程度の差異、高低を比較するものであると指摘している。

前者に関しては、「A跟B一样」（AはBと同様に～だ）、「A有B那么（这么）」（AはBほど～だ）の2つのタイプを挙げている。その例文³⁾を見てみる。

「A跟B一样」：这间屋子跟那间屋子一样大。（この部屋はあの部屋と同じくらいの広さだ。）

「A有B那么」：那棵小树有那座房子那么高了。（その小さかった木はその家ほどの高さになった。）

後者に関しては、次の「“比”字句」（AはBより～だ）、「“不比”句」（AはBように～ない）、「“没有”句」（AはBほど～でない）、「“不如”句」（AはBに及ばない）の4つのタイプに分類している。その例文をいくつか見てみる。

「“比”字句」：这座山比那座山高。（この山はあの山より高い。）

「“不比”句」：这个房间不比那个房间大多少，而且采光也不好，还是住那个房间。（この部屋はあの部屋よりそんなに広くないし、……）

「“没有”句」：他们班同学没有我们班同学这么活跃。（彼らのクラスは私たちのクラスほど活動的でない。）

「“不如”句」：晚去不如早去好。（遅刻するより早めに行ったほうがよい。）

これらは明確な比較構文である。また、「A有B那么（这么）」の構文で“这么”（こんなに），“那么”（そんなに）が使われているが、その他は程度副詞がたいして使われていない否定文が多い。ここでは、比較構文と程度副詞との対応関係及びその特徴を明らかにするため、比較の仕

方・基準に沿って、主に肯定文を取り上げ、比較構文を以下の4組に整理する。

- (1) a. 今天比昨天冷。(今日は昨日より寒い。)
b. 今天比昨天更冷。(今日は昨日よりもっと寒い。)
c. 今年的冬天比去年的还长。(今年の冬は昨年よりもっと長い。)
d. 躺平族的生活比神仙还要舒服。(寝そべり族の生活は仙人の生活よりもなお快適だ。)
e. 她比我稍微大一些。(彼女は私より少し年上だ。)
- (2) a. 与昨天相比, 今天比较冷。(昨日に比べると、今日はかなり寒い。)
b. 跟其他人比起来, 小李非常能干。(ほかの人達に比べると、李さんは仕事がよくできる。)
c. 和上个世纪80年相比, 现在啃老的人更多了。(前世紀80年代に比べると、現在すねかじりがずっと多くなっている。)
- (3) a. 在这个世界上, 她是我亲的人。(この世界で、彼女は私の最も親しい人である。)
b. 在这个班里, 他的成绩比较好。(このクラスで、彼の成績はわりと良い。)
- (4) a. 今天太冷了。(今日はあまりにも寒い。)
b. 这件衣服非常便宜。(この洋服はとて安いの。)
c. 这件衣服更便宜一些。(この洋服はもう少し安いの。)

この4組の構文の特徴から、比較構文を次の4つのタイプに分けることができる。

(1)組の例文は、「A比B+(程度副詞)+形容詞」の構文となる。これは、これまですでに多くの研究者が指摘してきた「“比”字句」(AはBより～だ)である。この場合、程度副詞が使われなくてもよい。また、使われる程度副詞が限られている。ここでは、この「“比”字句」構文をタイプIとする。

(2) 組の例文は、「与（和、跟）A 相比、B + 程度副詞 + 形容詞」、あるいは「跟 A 比起来、B + 程度副詞 + 形容詞」（A に比べると、B は～だ）の構文となる。この場合、A という比較基準を明確に提示しており、程度副詞が必ず必要となる。ここでは、このタイプの構文を「二者比較構文」と呼び、タイプⅡとする。

(3) 組の例文は、「在这个世界上」（この世界で）や「在这个班里」（このクラスで）などのように、比較範囲が明確に限定されている。この場合、その範囲内にある複数の他者と比較することになる。表現したいことによっては、多くの程度副詞を用いることができる。ここでは、このタイプの構文を「範囲限定比較構文」と呼び、タイプⅢとする。

(4) 組の例文は、比較基準が一切示されていない。4aの“今天太冷了”は、話し手の感覚的なものかもしれないし、またはほかの日に比べているのかもしれない。4bの“这件衣服非常便宜”は、店に並んでいるほかのものより安いかもしれないし、話し手の経済力から見て安く感じているのかもしれない。ここでは、このタイプの構文を「非明示的比較構文」と呼び、タイプⅣとする。

以上のように、本稿では比較構文を大きく4つのタイプに分けることにする。即ち、タイプ1は「“比”字句」、タイプ2は「二者比較構文」、タイプ3は「範囲限定比較構文」、タイプ4は「非明示的比較構文」である。

4. 比較構文と程度副詞

以下では、それぞれのタイプの比較構文において、どんな程度副詞が使われるか、またどのように使われるかを検討する。

4.1 「“比”字句」と程度副詞

多くの研究者が指摘してきたように、「“比”字句」（タイプⅠ）では、程度副詞の“还”、“更”がよく使われる。また、“还”、“更”が使われる

際の差異について、藤堂・相原（128頁）は次の用例を挙げて説明している。

小张比小王还高。（もっと背が高い）

党的恩情比山还高，比海还深。（党の恩は山よりも高く海よりも深し）

他的死就比泰山还重。（彼の死は泰山よりも重い）

我们那儿的耗子比猫还大。（わしらのところのネズミは猫よりも大きい）

藤堂・相原は、「この場合は、“更”とおきかえても意味はほとんど変わりありませんが、“还”は比喩やたとえに使われる場合があります」と説明している。もちろん、挙げられている用例を見る限り、その説明には納得できる。ただし、筆者が北京大学中国言語センターのCCL検索システム⁴⁾（以下では、「CCL」と略す）から次の（5）の用例⁵⁾も見つけている。

（5）a. 我比他还难过。（私は彼よりも悲しい。）

b. 我比他还尴尬。（私は彼よりも気まずい思いをした。）

c. 儿子明天就要上学了，我比他还激动。（息子が明日入学するので、私は彼よりもわくわくしている。）

これらの用例から分かるように、実際、“难过”（悲しい）、“尴尬”（気まずい）、“激动”（わくわくする）などの感情に触れる時も、“还”がよく使われているのである。もちろん、この場合、“更”と置き換えても通じるが、“还”のほうがより好まれている。したがって、「比喩やたとえ」のほか、「感情に触れる」時も、“还”がよく用いられることが分かる。

（6）a. 今天比昨天更暖和。（今日は昨日よりも暖かい。）

b. 今天比昨天还暖和。（今日は昨日よりも暖かい。）

c. 今天比昨天还要暖和。（今日は昨日よりもなお暖かい。）

d. 他比我稍微高一些。（彼の背は私より少し高い。）

e. 他比我略矮一些。（彼の背は私より少しばかり低い。）

（6）aとbでは、いずれも暖かさが一層増していることを意味するが、

“还”と“更”のどちらを使われても、意味的に大差がほとんど見られな
いと言えよう。c文では、“还要”が形容詞の“暖和”を修飾している。
b文の“还”も、c文の“还要”も程度副詞として使われているが、“还
要”のほうがより程度の高さを強調しているのである。それから、a文
からc文まで、文末に数量詞の“一些”（場合によって、“一点儿”）をつ
けることもできるが、比較の対象より程度が少し増しているという意味
となる。ちなみに、「我还要衣服」（私は洋服がもっと欲しい）や「我还
要吃饺子」（私は餃子をもっと食べたい）の“还要”は程度副詞ではな
い。この場合、“还”は副詞で、“要”は動詞や助動詞となる。

d文とe文では、“稍微”（少し），“略”（少しばかり、わずか）が使わ
れているが、文末に“一些”（場合によって、“一点儿”も可）をつける
必要がある。この場合も、形容詞の意味に合わせて、比較の対象よりそ
の度合いがわずか増減していることを示しているため、数量の少ないこ
とを表す“一些”や“一点儿”が一緒に共起する。

このように、「比」字句の場合、“还”、“还要”、“更”、“略”（“略
微”），“稍微”が使われるだけでなく、その度合いが比較の対象より増減
しているのを示すことになるのである。したがって本稿では、このよう
な程度の増減を表す“还”、“还要”、“更”、“稍微”、“略”、“略微”など
の副詞を「増減程度副詞」と称する。

- (7) a. 他比我**还矮一些**了。(彼の背は私より少しばかり低くなった。)
b. 他比我**更矮一些**了。(彼の背は私よりもっと低くなった。)
c. 今年的物价比去年的**更高**了。(今年の物価は昨年よりもっと
高くなった。)
d. 我比以前**稍微聪明**了一些。(私は昔より少し賢くなった。)

また、(7) a文の“他比我**还矮一些**了”という構文では、文末に“了”
をつけることで、彼は以前私より高かったが、今は私より少し低くなっ
たという変化を表している。ここの“还”を“更”に変更すると (b文)、
彼は以前も私より低かったが、今は私よりもっと低くなったという意味
が読み取れる。これらは邢福義が指摘した“转折性”（転換性）と“递进

性”（漸進性）となろう。つまり、前者（a文）は“转折性”、後者（b文）は“递进性”の意味を持つことになる。筆者から見れば、a文の“还”を“还要”、“略”、“稍微”に置き換えても、転換性の意味が読み取れる。

しかし、c文の“今年的物价比去年的更高了”は、昨年の物価も高かったが、今年物価はもっと高くなったという変化に着目している。この場合、“更”を“还”や“还要”と置き換えても意味がほとんど変わらない。d文の場合も、“还”、“更”、“还要”、“稍微”が用いることができるが、いずれも昔よりも賢くなったという意味になる。したがって、一概に“转折性”になるか、“递进性”になるかを断定することができないのであろう。この問題に関する検討は今後の課題にしたい。

ここでは、文末に“了”をつけることにより、“还”や“更”、“还要”（“一些”もつけられる），“稍微”、“略”、“略微”（“一些”をつける）などの程度の変化を表す副詞を「変化程度副詞」と称する。ただし、この場合は、時間軸に沿った変化を前提とする。

このように、「比」字句において、程度副詞が使われない文もあるが、“还”と“更”がよく用いられる。“还”は、「比喻やたとえ」のみならず、「感情に触れる」時もよく使われている。また、“还”と“更”のほか、“稍微”、“略”や“略微”なども使われる。これらは、比較の対象より程度の増減や程度の変化を示す役割を果たしている。

4.2 「二者比較構文」と程度副詞

「二者比較構文」とは、「与（和、跟、同）……相比」、「跟（和、与、同）……比起来」、「对比起来……」（Aに比べると、Bは～だ）の構文を指すものである。次に、CCLから（8）の用例⁶でその特徴を検討する。

（8）a. 那个少女的一对眼睛跟巨大的世界比起来，却是太渺小了。

（その少女の眼は広い世界に比べると、小さいすぎる。）

b. 跟科学先进的各国比起来，我国的科学研究工作在数量上是相当少的，质量一般也不高。（科学技術の先進国に比べると、わが国の科学研究は量的に相当少なく、レベルも高くない。）

- c. 跟其他的老同事比起来，在建筑这一行中并不是那么有名的。
 （ほかの同僚に比べると、彼は建設業界でそれほど有名ではない。）
- d. 他跟身材高大、身体强健的石川先生比起来，显得有点苍老了。
 （背が高く丈夫な石川さんに比べると、彼は少し老けて見える。）
- e. 同白求恩、张思德的革命精神对比起来，感到很惭愧。（白求恩、張思德の革命精神に照らしてみると、とても恥ずかしい思いがする。）

以上の用例が示しているように、比較の対象は“广大的世界”（広い世界）、“科学先进的各国”（科学技術の先進国）などの1つの全体であっても、また“石川先生”（石川さん）のような個体であっても、いずれも他者となる。このタイプの構文では、“太…了”（あまりにも…だ）、“很”（とても）、“相当”（相当、かなり）、“那么”（そんなに）、“有点”（少し）などの程度の高いものから程度の低いものの程度副詞が使われている。また、これらの程度副詞は話し手の主観的・感覚的なものを表すのに用いられている。その意味で、ここでは「感覚的程度副詞」と称する。

次に、このタイプの構文で、“最”や“还”、“更”などが使われるかどうかを（8）の例文で検討する。

- （9）a. 跟昨天相比，今天最热。（-）（“最…了”も×）
 （昨日に比べると、今日は最も暑い。）
- b. 对工农也爱，但比起来，对兵的感情要更强烈些，懂得他们也多一些。（労働者への思いもあるが、それに比べると、兵士への思いがより強い。）
- c. 跟昨天相比，今天还热。（-）（“还要”も、“更”も×）
 （昨日に比べると、今日はもっと暑い。）
- d. 跟那件衣服相比，这件还要漂亮一些。（“稍微…一些”も使える）
 （その洋服に比べると、この洋服のほうがもっと素敵だ。）

e. 跟其它学校相比, 这所学校的设备和环境还比较好一些。(他校に比べると、この学校の設備と環境のほうがわりと良いと言える。)

(9) aのように、「二者比較構文」では、“最”が使われないということが分かる。それは、“最”が「最も、一番」という意味で、3つ以上のものの中でトップレベルに立つものを表すものであるため、「二者比較構文」では使われないのである。

また、b文が示しているように、“更…些”(=“更…一些”)も使われるが、“稍微、略微…一些”に置き換えても通じる。

“还”は「“比”字句」では使われるが、c文のように、「二者比較構文」では用いることができない。しかし、d文のように、“还要…一些”(もっと〜だ)にすると、文が自然になる。これらは比較の対象Bに比べると、Aはいくらか異なっているのを示すことになっているので、程度が少し増減しているものとしての“还要、稍微、略微、更…一些”の「増減程度副詞」が使われるのである。

e文では、“还”は“还算”や“还算是”(まだ、まだしも)に置き換えても意味が変わらない。もちろん、“还”がなくても文は通じる。ここでの“还”は、Aと比較し、Bを評価している語調を強める働きをしているので、語気副詞として使われていることが分かる。この文を書き換えると、次のようになる、“跟其它学校相比, 这所学校的设备和环境比较好一些”。その意味は、「ほかの学校に比べると、この学校の設備と環境はかなり良い」となるが、ごく普通の叙述文となる。ほかにも、“的确”(確かに)や“竟然”(なんと)などの語気副詞があるが、程度副詞を修飾することができる。例えば、“这件衣服的确非常漂亮”(この服は確かに非常に素敵だね)、“九寨沟竟然这么美, 简直就是人间仙境”(九寨沟はなんとこんなにも綺麗だ、まるでこの世の仙境のようだ)が挙げられる。したがって、このタイプの構文において、“还”の使い方は“的确”や“竟然”などと同様に、語気副詞として使われていると言えよう。

(10) a. 跟去年相比, 今年的物价更高了。(“一些”がつけられる)

（昨年と比べると、今年の物価がもっと高くなった。）

b. 跟昨天相比，今天气温稍微低了一些。（昨日に比べると、今日の気温が少し低くなった。）

(10) の例文では、A に比べて、B の変化が示されている。この場合、「更…了」（“一些” がつけられる）や「稍微、略微、略+形容詞+了+一些」などのいくつかの変更を示す「変化程度副詞」が用いることできる。

以上のように、「二者比較構文」において、A に比べると、B の相対的位置を示すので、“还” と “最” を除いて、多くの「感覺的程度副詞」が使われることになる。また、B の程度の増減や変化を表すために、一部の「増減程度副詞」、「変化程度副詞」も使われることがある。それから、“还” は「語気副詞」として程度副詞を修飾するのに用いることができる。

4.3 「範囲限定比較構文」と程度副詞

空間的・時間的範囲 X を限定し、その範囲内において、特定のもの Y が占める相対的位置を表す構文を「範囲限定比較構文」という。次にこのタイプの構文において、程度副詞がどのように使われているのかを (11) の例文によって検討する。

(11) a. 珠穆朗玛峰是世界上最高的山峰。（エベレスト峰は世界で一番高い峰である。）

b. 在中国历史上，唐太宗李世民被认为是最圣明的君主之一。（中国史上、唐太宗李世民が最も賢明な皇帝の一人だと思われる。）

c. 她是天底下最善良的人。（彼女が世の中で最も善良な人だ。）

a 文の“珠穆朗玛峰是世界上最高的山峰”という文は、誰もが知っている客観的事実を叙述している。世界に数えきれないほどの山がある中で、エベレスト峰が標高8848mであり、世界で一番高い峰であることは周知の事実である。この場合、“世界上”（世界で）という空間的範囲を限定し、それを表現する際、“最”（最も、一番）が使われている。した

がって、ここでは“最”を「客観的程度副詞」と称する。

b文では、“在中国历史上”（中国史上）のように、時間的範囲が限定されている中で、最も賢明な皇帝の一人を表現する際に、“最”がよく使われている。この判断は客観的基準がなく、人によってはそう思わないかもしれない。また、c文の“她是天底下最善良的人”という文もほぼ同じ使い方である。世界に80億人がいるの中に、彼女が“天底下”（世の中で）最も善良な人だという表現は、客観的事実というよりも、むしろ話し手の気持ち・主観的判断によるものである。その意味で、主観的判断で使われる場合、“最”は「感覚的程度副詞」と言えよう。

次に「範囲限定比較構文」において、ほかの程度副詞が使われるかどうかを見てみる。

- (12) a. 在这些学生中，他比较聪明。（“非常”、“有点儿”なども可）
（これらの学生の中で、彼がわりと賢い。）
- b. 在这些学生中，他更聪明一些。（これらの学生の中で、彼のほうがもっと賢いのだ。）
- c. 在这些学生中，他还稍微聪明一些。（これらの学生の中で、彼のほうがいくらか賢いと言えよう。）
- d. 在这些学生中，他还比较聪明。（これらの学生の中で、彼のほうがわりと賢いと言えよう。）
- e. 在这些学生中，他还要聪明一些。（これらの学生の中で、彼のほうがもっと賢いのだ。）

a文が示しているように、「範囲限定比較構文」において、“比较”のほか、“非常”、“很”、“有点儿”、“最”などの「感覚的程度副詞」も問題なく用いることができる。ただし、“还要”、“更”、“稍微”や“略微”は単独では使われないが、文末に数量詞の“一些”（いくらか）をつければ自然になる。それは、ほかの複数のものに比べて、Yがいくらか異なっていることを示すからである。

それから、“还”の使い方はかなり複雑になっている。cとdの文の場合、“还”のほか、“稍微”、“比较”などの程度副詞がある。この場合、

“还”は、強調、予想外などの語調を表している。したがって、“还”は程度副詞ではなく、「語気副詞」として使われていると考えるほうが妥当であろう。

e文の「他还要聪明一些」では、ほかの賢い学生に比べて、彼がもっと賢いという意味を示している。“还要”は程度副詞として使われている。

4.4 「非明示的比較構文」と程度副詞

程度副詞が使われる際、比較基準が明確に示されていない文や比較の範囲も限定されていない文が多くみられる。そういった構文をここで「非明示的比較構文」と呼ぶことにする。(13)の例文でその特徴を見てみる。

(13) a. 这几天心里颇不宁静。(朱自清「荷塘月色」)

(ここ数日気持ちがやや落ち着かない。)

b. 这件衣服比较漂亮。(この洋服はなかなか素敵だ。)

c. 今天的天气很好。(今日は天気がいいね。)

d. 他有点儿懒惰。(彼は少々怠惰なところがある。)

e. 日本的樱花这么美!(日本の桜がこんなにも綺麗なって。)

(13)の文では、“颇”(やや)、“比较”(なかなか)、“很”(とても)、“有点儿”(少し)、“这么”(こんなに)などの感覚的程度副詞が無理なく使われており、しかも比較基準が明示されていない。a文の“这几天心里颇不宁静”というのは、話し手の感覚的なものであろう。また、b文の“这件衣服比较漂亮”という表現は、ほかの洋服に比べて判断しているのかもしれないし、話し手の美的感覚から「なかなか素敵だ」と思っているのかもしれない。c文では、ほかの日に比べて天気がよいかもしい、または話し手の気分がよいからそう感じたのかもしれない。d文とe文では、話し手が感じていることを表現している。いずれにしても、主観的判断や感覚によるもの、または暗黙の基準によるものである。故に、「感覚的程度副詞」は無理なく用いることができる。

次に、このタイプの比較構文において、“最”が共起できるかを見てみる。

- (14) a. 战争是人类最野蛮和最愚蠢的行为。(ドラマ『影子杀手』)
(戦争は人類の最も野蛮で愚かな行為である。)
- b. 你最美了。(君が本当に美しい。)
- c. 你最棒了。(君が本当にすごい。)

a文では“最”は主観的判断を表現するのに用いられているため、「感覚的程度副詞」と言えよう。この場合、必要に応じて、“很”、“比较”、“极其”などのほかの程度副詞と置き換えられる。b文とc文では、文末に“了”をつけることで、もちろん暗黙的に誰かと比較しているのかもしれないが、より重要なのは話し手の語調を強める役割を果たしていると言えよう。故に、“最…了”(本当に～だ)は程度副詞のほか、「語気副詞」をも兼ね備えている。この場合、“太…了”を除いて、ほかの感覚的程度副詞には置き換えられない。したがって本稿では、“最…了”を「兼用程度副詞」と称する。

次に、“更”、“还”、“稍微”(“稍稍”も同じ)などの使い方を見てみる。

- (15) a. 今天，全世界的人们都在追求一个更美好的生活。(CC 1)
(今日、全世界の人々がより良い生活を追い求めている。)
- b. 近来物价更高了。(最近物価がさらに高くなった。)
- c. 我稍微胖了一些。(私は少し太った。)
- d. 近来通胀稍稍严重了一点儿。(最近インフレが少し深刻になった。)

a文の“追求一个更美好的生活”の文においては、“更”は形容詞の“美好”(良い)を修飾している。ただし、暗黙に現在と比べて、より良い生活を目指すという意味で使われている。b文では“更…一些”(もう少しよい)も使われる。ここの“更”や“更…一些”は「増減程度副詞」となる。この場合、“更”を“还”には置き換えられない。

c文とd文では、“稍微”や“稍稍”などの程度副詞は“胖”(太る)、

“严重”（深刻である）などの形容詞を修飾しているが、文末に“一些”、“一点儿”（少し）などをつける必要がある。この場合、「稍微や稍稍＋形容詞＋了＋一些」の形で使われる。これらは、程度の変化を表している。このタイプの構文では、“更”、“稍微”や“稍稍”（“一些”や“一点儿”をつける）などの「変化程度副詞」を用いることができる。

次に、「非明示的比較構文」において、“还”の使い方について検討する。

- (16) a. 前半夜还暖和, 后半夜冷了。(夜半までは依然として暖かったが、夜半からは寒くなった)
- b. 前半夜还比较暖和, 后半夜冷了。(夜半までは依然としてかなり暖かったが、夜半からは寒くなった。)
- c. 二十多未见了, 你还那么年轻漂亮。(二十数年ぶりですが、相変わらず若くて美しいですね。)
- d. 这座不为人知的古城还很热闹。(人に知られていないこの古い町が意外と賑やかですね。)

(15) の a 文では“还”が使われないが、(16) の例文が示しているように、「非明示的比較構文」で“还”が使われる場合もあるが、果たして程度副詞として使われているのであろうか。a 文の“前半夜还暖和”の“还”を低程度の「まあまあ」の意味だと理解する人もいるが、実際、“还”は“仍然”（相変わらず）や“依旧”（依然として）などに置き換えても、意味はほとんど変わらない。“还”はそれまで通りの状態が持続していることを表していると言えよう。したがって、“还”は程度副詞ではなく、「時間副詞」だと理解したほうが妥当であろう。これは b 文と c 文にも裏付けられている。b 文では、“还”の後に程度副詞の“比较”（“很”、“非常”なども使える）を加えられる。c 文も同じ使い方、20 年以上経っているにもかかわらず、“你还那么年轻漂亮”の文では、“还”を使うことで、変わっていないことを強調している。ただし、d 文の“还”は驚いた気持ちを表すのに用いるため、「語気副詞」として理解すべきであろう。故に、未来のことを表現する (15) の a 文では、時間の持続、驚

いた気持ちもあり得ないため、“还”を用いることができないのであろう。

このように、「非明示的比較構文」において、「还+程度副詞+形容詞」という構文なら、“还”を使うことができる。ただし、この場合、“还”は程度副詞ではなく、時間副詞や語気副詞だと解釈すべきであろう。もちろん、口語の中で、“还行”、“还不错”、“还好”、“还可以”（まあまあ）などの表現がよく見られるが、それらはむしろ単語として理解すべきであろう。

5. まとめ

本稿では、まず比較構文を「“比”字句」、「二者比較構文」、「範囲限定比較構文」、「非明示的比較構文」の4つのタイプに分類し、それぞれのタイプの構文において、“还”、“更”、“最”及びその他の程度副詞の使い方を中心に検討した。表1はその結果を示している。

第一に、「“比”字句」では、比較の対象より、程度の増減と程度の変化を表す程度副詞が使われる。そのため、“还”、“还要”、“更”、“稍微”、“略”や“略微”などを用いることができる。“还”、“更”が使われる際、意味的に一定の差異が見られる。“还”は先行研究が指摘した「比喩やたとえ」のほか、本稿では「感情に触れる」ときもよく用いられることを見出している。程度の増減を表すとき、“还”、“还要”、“更”は単独でも使われるが、文末に“一些”をつけることもできる。“稍微”、“略”や“略微”などが使われる際、文末に“一些”をつけなければならない。いずれも比較の対象より、程度の増減を示す意味になるため、「“比”字句」で使われる“还”、“还要”、“更”、“稍微”、“略”、“略微”などの程度副詞を「増減程度副詞」に細分類した。それから、「更…了」、「还や还要+形容詞（一些）+了」、「稍微、略微、略+形容詞+了+一些」の形で程度の変化を表すこともできる。本稿では、このタイプの構文で用いる程度副詞を「変化程度副詞」に細分類した。「“比”字句」では、「増減程度

表1 比較構文と副詞

細分類	構文 副詞	比較構文のタイプ			
		タイプ1	タイプ2	タイプ3	タイプ4
増減程度副詞	还	○	—	—	—
	还要	○	—	—	—
	还…一些	○	—	—	—
	还要…一些	○	○	○	—
	更	○	—	—	○
	更…一些	○	○	○	○
	稍微、略微…一些	○	○	○	○
変化程度副詞	还要+形容詞(一些)+了	○	—	—	—
	更…了(一些)	○	○	—	○
	稍微、略微、略+形容詞+了+一些	○	○	—	○
感覚的程度副詞	很、非常、比较、有点儿など	—	○	○	○
	最	—	—	○	○
客観的程度副詞	最	—	—	○	—
兼用程度副詞	最…了	—	—	—	○
語気副詞	还	—	○	○	○
時間副詞	还	—	—	—	○

注：○は使える、—は使えない。

タイプ1：比字句。タイプ2：二者比較構文。

タイプ3：範囲限定比較構文。タイプ4：非明示的比較構文

副詞」と「変化程度副詞」のみ用いることができる。

第二に、「二者比較構文」では、Aに比べると、Bの相対的位置を示すので、“最”を除いて、“很”、“相当”、“有点儿”などの程度の高いものから程度の低いものまで、多くの程度副詞が使われる。これらの程度副詞が話し手の感覚的なものや主観的判断によるものを表現するために使われるため、本稿ではそれらの副詞を「感覚的程度副詞」に細分類した。また、「二者比較構文」において、比較の対象Bに比べると、Aはいくらも異なっていることを示すために、“还要…一些”、“更…些”(=更…一些)、“稍微(略微)…一些”などの「増減程度副詞」の一部も用いることができる。それから、“更…了”や「稍微、稍稍+形容詞+了…一些」(“一点儿”も同様)の形で、「変化程度副詞」も使われることがある。このタイプの構文では、“还”は「語気副詞」として程度副詞を修飾するのに用いることができる。

第三に、「範囲限定比較構文」は、空間的・時間的範囲 X を限定し、その範囲内において、特定のもの Y が占める相対的位置が示す文となる。もちろん、「感覚的程度副詞」が使われるが、その中でトップを占めるものとして、“最”がよく用いられる。本稿では、客観的基準に沿ったものに使われる“最”を「客観的程度副詞」に、話し手の主観的判断や感覚的ものを表現するのに用いられる“最”を「感覚的程度副詞」に細分類した。このタイプの構文では、“最”はどちらも用いることができる。また、限定された範囲内で、ほかの複数のものに比べて、Y がいくらか異なっていることを示すものとして、“还要…一些”、“更…些”(=“更…一些”)、“稍微(略微)…一些”などの「増減程度副詞」の一部も使うことができる。“还”は、「語気副詞」として使われることもできる。

第四に、「非明示的比較構文」では、比較対象の制限がないため、「感覚的程度副詞」が無理なく用いられている。“最”は「感覚的程度副詞」として使われるだけでなく、文末に“了”をつけることで、“最…了”の形で話し手の気持ち・語調を強めることもできるので、程度副詞と語気副詞の両方を兼ね備えていると言えよう。この意味で本稿では、“最…了”を「兼用程度副詞」に分類した。それから、“更”、“更…一些”、“稍微や稍稍…一些”などの「増減程度副詞」も用いることができる。さらに、“最…了”、「稍微、稍稍+形容詞+了…一些」(“一点儿”も同様)の形で、程度の変化を表す「変化程度副詞」も使われる。このタイプの構文では、“还”は「語気副詞」や「時間副詞」として使われている。

以上のように、本研究では、程度副詞と言われているものを各タイプの比較構文での使い方を検討し、その対応関係・用法を体系的に検討した上、細分類することができた。

参考文献

- 邢福義 2016 『漢語語法学』(中国)商務印書館
藤堂明保・相原茂 1985 『新訂 中国語概論』大修館書店

- 劉月華・潘文娉・故韡 2019 『实用現代漢語語法』商務印書館（第三版）
前田正砂美 2013 「程度副詞“比較”の〈相对性〉」木村英樹教授還曆記念論
叢刊行会編『中国語文法論叢』白帝社

注

- 1) 筆者が例文を日本語に訳した。
- 2) (+) は文が正しいという意味で、(-) は非文という意味である。おな、本稿でもこの表記の仕方を使う。
- 3) 筆者が例文を日本語に訳した。
- 4) 北京大学中国語言研究中心的 CCL 語料庫檢索系統（网络版）。http://ccl.pku.edu.cn:8080/ccl_corpus/
- 5) 筆者が用例を日本語に訳した。
- 6) 筆者が用例を日本語に訳した。波線も筆者が付けたものである。

音声言語と文字言語の違いと 諸様相に関する考察

A Study on the Various Different Aspects of Spoken Language and Written Language

金 敬 鎬

Abstract

Languages used as tools of communication can be classified into phonetic and written languages from a mediating point of view. It is a well-known fact that written languages have been created since phonetic languages were first created from the perspective of natural language generation.

Based on this, many scholars tend to treat written language as derived from phonetic language and in language research, only phonetic language is the subject of research.

However, for each language, written language is different in its establishment and use. Additionally, depending on the communication situation, the use of spoken and written languages is different.

Therefore, in order to reveal the nature and role of language, it is necessary to analyze each characteristic by classifying spoken and written languages.

キーワード：音声言語、文字言語、外国語教育、表音文字、表意文字

keywords: Phonetic languages, Written languages, Foreign Language Education, Phonetic alphabet, Ideograms

1. はじめに

人間のコミュニケーションは主に言語を通じて行われる。勿論、言語

外的行為として表情や身振りなどを通じて感情や指示などの簡単な意思伝達は可能であるが、断片的な伝達にとどまることが多い。従って、高度な人間の思考や情報などの交換は言語を通してのみ行われるとみることが妥当である。

言語を媒介的観点から見れば二つに分けることができる。つまり、音声を媒介とする音声言語¹⁾と文字を媒介とする文字言語²⁾である。しかし、音声言語と文字言語は、言語使用と言語間の借用、外国語学習などの多くの面においてその違いがある。したがって、言語研究は音声言語と文字言語を各々分けて、分析した方が言語の本質を明瞭にすることができる。

言語研究の目的はコミュニケーションの道具である言語の本質とそれに関連する人間の言語能力やその背景を究明することである。すなわち、言語体系と構造などの分析を通して言語と関連する人間の言語能力を分析し、それを体系化、理論化することが言語研究の目的であろう。そして、言語研究の結果は、究極的に言語の本質および人間の言語能力を明らかにするとともに外国語を含むすべての言語教育などにも活用されなければならない。

上記の観点から、本稿では言語を音声言語と文字言語に分類し、各々の生成と発展及び構造と体系、機能などを分析する。なお、実際のコミュニケーションに現れる用例を通して音声言語と文字言語の違いと各々の特徴をを明らかにする。このような研究は、言語生成と本質に関する理論構築だけでなく、言語習得と言語学習メカニズムの違いにより母語（第一言語）の習得と外国語（第二言語）学習の相違を究明し、言語教育的な研究においても有意義な根拠として活用ができる。

2. 音声言語と文字言語に関する多様な見解

進化論の観点から言語の生成と起源を探れば、自然言語は音声器官を通した発声、すなわち音に意味が結合することにより一つの意味体であ

る単語、ないし形態素が成立することがわかる。

ところが、音声を媒介とした音声言語は、コミュニケーションにおいて限界が現れる。つまり、音声言語によるコミュニケーションは時間と空間という同時性を離れば、その役割を果たすことが難しくなる。したがって、人類はこのような音声言語の限界に気付き、それを克服するために色々工夫した結果、作られたのが文字である。文字言語は、初期においては記録のために簡単な絵の形で表したが、次いでにそれを記号化し、それぞれの記号象徴に意味を与え、文字体系が造りだされた。その結果、文字のみでコミュニケーションのできる言語体系、すなわち文字言語が成立することになる。

一方、発生論的な観点から文字言語は音声言語から派生したと見る学者もいる。代表的な人物が、古代にはアリストテレスを始め、近現代にはヨーロッパ構造主義言語学の創始者と呼ばれるソシュールである。アリストテレスは彼の著書『命題論』で「声にされた言葉は、靈魂の印象のシンボルであり、文字として書かれた言葉は、声にされた言葉のシンボルである。³⁾」と規定する。そしてソシュールは「書かれた単語と話された単語の結合によって言語学の対象が定義されるのではなく、話された単語だけがこの対象を構成するのである。⁴⁾」と主張する。このような背景から20世紀以降の言語学研究の対象は音声言語が主となり、一般言語学においては音声言語のみを対象とする傾向がある。

しかし、最近には音声言語と文字言語を主従関係ではなく、二つの言語体系が互いに影響を及ぼし独立的に発展、変化してきたと見る傾向がある。

前述したように、発生論的な観点から言語研究を行う研究者は音声言語を一次的で、文字言語を二次的と見る傾向がある。音声言語が文字言語より先に成立したことは否定できないが、音声言語は時空を超越したコミュニケーションの多様性を満足させることができない限界を持っていたのも事実である。それを克服するために人類は文字を考案し、その体系を作って発展させてき、その結果として文字言語が成立し、コミュ

ニケーションを円滑にしている。文字言語はコミュニケーションにおける音声言語の限界を乗り越え、コミュニケーションの多様化に寄与した功績は決して少なくない。しかも、言語教育、特に外国語教育と翻訳の観点で音声言語と文字言語を比較すれば、文字言語の存在と役割は決して音声言語より劣らないので副次的だとはいえない。

ハルトムート・グンター（Hartmut Günther-1988）は、「今世紀の言語研究者に典型的な矛盾は、一方では音声言語だけが研究対象として取り挙げられることであり、他方では分析の際には、基本的に文字言語や文字化された資料に基づいて行われる点である⁵⁾。」と述べているが、正に昨今の音声言語中心の見方に対する批判にあたる。

なお、すべての音声言語は発声された音声に意味が加わって、言語として成立する。一方、音声言語と異なり、文字言語の成立様相は文字の属性によって二つに分けられる。

一つは、音声言語の意味的要素である音素を記録するために作られた表音性により成立した文字である、例えばアルファベットののような表音文字がこれに該当する。他方、表義性に基づいたメソポタミア地域の楔形文字（シュメール文字⁶⁾）や中国の漢字のような表意文字は、ソシュールの主張とは違って、音声言語を記録するために作られたものではない。つまり漢字の象形文字は概念を絵で表現したものが次第に形を変え、記号化を通じて象徴的な文字に変化した結果物である。したがって、表意文字は必ずしも言語音を記録するために造られたものではない。漢字のような表意文字の原型は、むしろ音が排除されたまま意味のみが付与されて成立したものである。

さらに、表音文字さえも絵文字から出発したという主張もある。チャンギョンヒ（2004）は、「絵文字は音声言語の表記手段ではなく、図像性を持った、すなわち意味を持った記号である。表意文字と表音文字はすべてこの絵文字から発達したものであり、表音文字であるアルファベットは象形文字の段階を経て現れた文字と見られる⁷⁾。」と主張する。要するに、音声言語と文字言語に対する論争は観点によって、結論が異なる。

しかも、言語全般を扱う一般言語学的観点ではなく個別言語学的な観点で分析すれば、音声言語と文字言語は成立から使い方など、様々な面において様相が異なる。

その例として、韓国語（朝鮮半島で使われる言語の意、以下同。）を対象に音声言語と文字言語の成立過程と形態、使い方の実態を分析すると、独特な現象が現れる。周知の通り、韓国において固有文字である訓民正音（以下、ハングル）が作られた時期は15世紀（1443年創製、1446年公布）である。韓国ではハングルという文字が作られる以前には、中国語の表記手段である漢字を借用して表記していた。すなわち、言葉は韓国語の語法による音声言語であるが、表記においては中国語の文法に従い、文章を作成した。したがって、音声言語で表現された言葉を文字言語で表現する際には、音声言語の発音通りに表記したのではなく、中国語文法に合わせ、漢文で記録する過程を経なければならなかった。いわば音声言語と文字言語の乖離が起こったことである。このような現象は、「文字言語が単なる音声言語の音素だけを記録する」という主張とはことが違うことを裏付ける。

3. 音声言語と文字言語の特徴と違い

言語の成立については、「事物の概念が生成され、それが音声を通して発話される。そして、その音声に意味が付与されることにより単語が成立し、コミュニケーションの道具として用いられる⁸⁾」という解釈が正論である。人間の音声器官を通じて発話される音に意味が付与され、コミュニケーションの道具として使われるものが音声言語である。一方、文字言語は各々の文字体系によって成立背景は異なるが、それぞれの象徴的な個別記号が文字という体系を成すことによって成立する。音素を表記する表音文字である場合には、例えば日本語の仮名「あ」に /a/ の音価が付与され、単独または音素文字のようにそれぞれの記号の結合により意味を獲得し、文字言語としてのコミュニケーションの機能を果た

すことになる。他方、表意文字の場合には、その成立過程と役割が音素文字とは異なる。例えば、漢字における象形文字の成立は物事を表すために、「太陽」を描いた絵の形が次第にその形態を単純化し、「日」のような象徴的な記号に変わって成立する。すなわち、漢字のような表意文字は、絵から記号に変わり、文字体系を成し、文字言語として使われる。したがって、表意文字の場合には文字が先に成立した後に音声、即ち音価が付与されることが多い。要するに、漢字のような表意文字による文字言語は、表音文字による文字言語とはその成立と発展過程が異なる。なお、音声言語と文字言語の違いを理解するために、両方における生成、機能、使用、教育等の観点からそれぞれの特徴を分析し、その属性と概念など整理しておく。

表1でまとめられたように音声言語と文字言語の特徴は、その成立や機能、そして使用が明確に区別される。文字言語が音声言語より後で成立し、副次的なものだという主張を受け入れても、文字言語と音声言語の違いは明確である。すなわち、文字言語は、音声言語の持つ時間や空間的な限界を克服するために考案されたものである。なお、文字言語の活用により印刷術の発展、または、コンピューターやインターネットなどの開発による人間のコミュニケーションの範囲の拡大と活発化に大きく貢献したことは否定できない。さらに、言語教育を言語習得的な面から取り挙げれば、音声器官による発話は音声（音韻）の形で抽象的な属性を持っているので習得に相当な時間を要求する。しかし、文字言語の場合は視覚で認識されるのでその形態が具体的で、規範的である。要するに、言語学習における文字言語の効用性は非常に優れている。よって外国語教育を含め言語教育において文字言語の役割は非常に大きい。

言語研究において、音声言語が一次的、文字言語は二次的であるという見解は修正すべきである。なお、音声言語と文字言語の違いと各々の特徴を改めて認識し、研究を行うべきである。

表1 音声言語と文字言語における特徴と違い

音声言語	文字言語
1. 音声（音素）に恣意的に意味が付与され、成立する。	1. 文字という記号体系が成立した後、単独又は文字（字素）結合により意味を獲得。
2. 音声器官を通して発話され、聴覚を通して認識される。	2. 道具により表記され、視覚を通して認識される。
3. 自然言語の基本的な体系として評価され、主に言語学研究の対象として認識される。	3. 音声言語を表記する副次的な要素として認識する傾向があるが、言語研究は文字言語を通して行われる傾向がある。
4. 時間と空間による限界がある。音声録取を通し、再生可能。	4. 時間、空間を越え、意思疎通が可能。記録を残すことが可能。
5. 言語の超分節的な要素を音声で表すことができる。	5. イントネーション、抑揚、アクセント等の超分節的要素は、記号を用いて表す。
6. 聴覚を通して認知し、模倣により言語習得が行われる。	6. 視覚を通して認知されるので、文字と音声との相関関係を理解する学習が可能。外国語学習においては大概文字言語を通して、先行学習が行われる。
7. 音声発話が音韻として認識されるので抽象的で、習得に時間がかかる。	7. 視覚で認識されるので形態が具体的に明確であり、表記規則は規範的であるので、言語学習に効率的である。
8. 口語で、即興的であるので、論理性が足りない場合がある。	8. 音声言語より論理的で音声言語と統語構造や語彙が異なることもある。最近のインターネットやSNSで使われる文字言語には、略語表現が用いられる傾向がある。
9. 音声以外の道具が要求されない。	9. 表記するための道具が要求される。

4. 韓国語における音声言語と文字言語の様相

前述したように、韓国で固有文字のハングルが創られた時期は15世紀である。したがって、韓国語の固有文字体系であるハングルが創られる15世紀以前には、中国語の表記手段である漢字を借用し、表記を行った。つまり、漢字の意味を理解した当時の知識人たちは、中国から入ってき

た文献を通じて外部の世界を理解した。その過程において多くの語彙が借用され、中国の漢字語が韓国語の語彙体系に取り入れられた。中国語からの語彙借用は文献によって行われることが多く、つまり文字媒介によって借用が行われたことがわかる。したがって、中国から韓国語に借用された漢字語は音声言語より文字言語が多い。例として、その一部を取り挙げると次のようになる。

- a. 菩薩 (posal⁹⁾-보살)、釋迦 (seokka-석가)、乾達婆 (keontalpa-건달파)、彌勒 (mireuk-미륵)、須彌 (sumi-수미)、菩堤 (pori-보리)、舍利 (sari-사리)、衆生 (chungsaeng-중생) 等
- b. 天主 (cheonju-천주)、聖書 (seongseo-성서)、主日 (juil-주일)、耶穌 (yaso-야소)、福音 (pokeum-복음)、聖誕 (seongtan-성탄)、聖母 (seongmo-성모) 等

上記 a の語彙は仏教の伝来とともに漢字を介して、流入した語彙の一部である。つまり、原語である梵語（サンスクリット語）を漢字で翻訳した中国語の翻訳語である。上記 b の語彙は、カトリック関連漢字翻訳語である。中国で翻訳、造語された語彙が文献を通じて韓国語に流入した単語の例である。このような語彙は音声媒介ではなく文字を媒介にして借用が行われた後、韓国で韓国語の漢字音が適用され、用いられるのでその字音が中国と異なる。

韓国語における上記のような借用漢字語は、まず文字言語が一次的で、音声言語が二次的である。つまり、音声言語と文字言語は各々の言語においてその成立や背景などが異なる。

なお、韓国語における漢字語の様相を詳しく分析すると単語によってその借用経路が異なることがわかる。韓国語における漢字語の場合、19世紀以前までは主に中国から流入した漢字語が多いが、19世紀以降からはその借用先が日本に変わる。すなわち、近代期において日本で造語され

た多くの漢字語が韓国語に流入することとなる。日本では明治期において多くの西洋語を漢字を用いて、翻訳するが、その漢字翻訳語の多くが韓国に借用される。その例を一部取り挙げると次のような例がみられる。

- c. 大統領 (taetongryeong- 대통령)、演説 (yeonseol- 연설)、哲学 (cheolhak- 철학)、美術 (misul- 미술)、科学 (kwahak- 과학)、芸術 (yesul- 예술)、裁判 (jaepan- 재판)、社会 (sahoe- 사회) 等

上記の例は、日本で造語された漢字翻訳語である。「大統領」という漢字語は、英語の「president」が漢字で訳された漢字語である。この種の漢字語は日本で造語された語彙が、次第に韓国語に借用され、現在にも使われている。このような漢字語の特徴は日本で造語される際には日本語の漢字音が適用され音読みされる。例えば「社会」という漢字語は、日本語の字音では「shakai」と発音されるが、韓国語に借用された後には「sahoe (사회)」という字音と音形を持つことになる。もし、音声言語として借用されたらこのような現象は起こることはなく、日本語の発音のように「shakai」と読まれるべきである。しかし、そのような現象は起こらない。なぜなら、日本語から借用された漢字語の場合には、意味の部分はそのまま借用されるが、音声の部分は除去され、韓国語の音形が適用されるからである。表意文字である漢字の特性上、文字言語が先に成立して意味を獲得し、後で音形が付加されることである。漢字語の場合、文字言語が一次的で、音声言語が二次的と言わざるを得ない。日本語における漢字翻訳語の造語過程と韓国語における借用過程を分析すると、翻訳の過程において漢字の意味による意識が先に行われた後、日本語の字音が適用される。そして、韓国語に借用される際に韓国語の字音が適用される。同じ漢字文化圏においても中国、日本、韓国においては、各々の言語において漢字の字音が異なる。したがって、漢字語の場合には文字言語が先に借用され、定着していく過程で韓国語の字音が適用されるので、音声言語は後から生ずることとなる。

なお、漢字語以外にも外国語の影響を受けた表現に文字言語としては現れるが、音声言語としては現れない例もある。

- d. 그는 집으로 갔다. (彼は家に行った。) (文字言語のみに現れる表現。)
- e. 7인의 신부 (7人の新婦) (音声言語の表現には現れない。)

上記dの用例の表現は小説朗読や音読の場合を除いては、一般的なコミュニケーションでは音声言語として表現されない例である。なお、eの例は外国映画のタイトル「Seven Brides For Seven Brothers」の翻訳表現である。実際に韓国語の表現においては、「신부 일곱 명 (新婦7名)」のように、「名詞、数詞、名数詞」の順が自然な語順で、「7人の新婦」のように「漢数詞」に格助詞「-의 (の)」と「名詞」を結ぶ語順は音声言語においてはほとんど現れない。使われたとしてもぎこちない表現であろう。音声言語で自然に表現するなら、「신부 일곱 명 (新婦7名) 又は「일곱 명의 신부 (7名の新婦)」としなければならない。「7인의 신부 (7人の新婦)」の表現は、映画のテーマを翻訳した表現であるので、音声言語より文字言語の性格が強い。漢字語を含めて翻訳表現や翻訳語、文章などにおいては音声言語と異なる使い方や表現が現れる傾向がある。その背景には翻訳において文字言語を対象にした訳が先に行われ、その後には音声言語として使われる傾向があるからである。

例を通して分析してきたように韓国語における漢字語系借用語の場合、文字言語が音声言語より先行することが多い。特に、中国語と日本語から借用された漢字語系借用語には文字言語が先に借用され、その後、韓国語の字音が与えられるので、厳密に言えば文字言語が一次的である。なお、西洋語の翻訳語や翻訳表現においては音声言語とは異なる文字言語的な表現が多く現れるが、その理由は文字言語による翻訳が先に行われるからである。

5. 通信言語¹⁰⁾としての文字言語

音声言語が一次的であり、文字言語が二次的であるという主張と見解は、韓国語における漢字語系借用語には通用できないことは前の章で証明できたと思う。音声言語と文字言語は別の観点から研究が行われる必要があるというもう一つの根拠を取り上げる。

音声器官だけでコミュニケーションができる音声言語とは違って、文字言語で表記をするためには道具が必要である。したがって、伝達の迅速さと感情の正確な伝達という面において文字言語は音声言語より劣るという評価が多かった。そして、人類は知恵を絞り、音声言語を生かすために音声を媒介とするラジオや電話というコミュニケーションの道具を作りだした。電話の発明により空間の限界を克服し、離れていても相互コミュニケーションを可能にした。他方、手紙や印刷物を通した文字言語によるコミュニケーションは、情報伝達の双方性ではなく、一方性しか有していないので限界を持っていた。ところが、二十世紀後半にコンピューターとインターネットシステムの発明と最近のスマートフォンの登場により、文字言語の持つ一方性という短所が解決できるようになった。インターネットを通したパーソナルコンピューターとスマートフォンの使用増加、ソーシャルネットワーク「社会的コミュニケーション網（SNS）」の形成により、これまでコミュニケーションの短所として指摘されてきた文字言語の迅速性と双方性が一気に解決されたことである。

このようなコミュニケーションの環境変化とともに、文字言語を通じたインターネット上のコミュニケーション（以下、通信言語と称する。）は、以前の文字言語の使用とは異なる様相を見せる。イ・ジョンボク（2017）は、「社会的疎通網（SNS）はインターネット言語使用の中心要素として登場し、言語使用のパターンを完全に変えた。¹¹⁾」と主張している。

しかし、通信言語の特徴について「パソコンのキーボードを利用して

意思疎通が行われ、日常言語とは区別される語彙的特徴、音韻論的特徴、形態論的特徴を持つ。¹²⁾」という指摘もある。すなわち、通信言語における文字言語は音声言語とは異なる形態や特徴を示していることが分かる。理解のために韓国語における使用例を一部取り上げる。

韓国語用例)

어썩요 (어서와요), 안냐세여 (안녕하세요), 방가 (반가워요), 마니 (많이), 그러치 (그렇지), 글쿤 (그렇군), 조타 (좋다), 추카 (축하), 안냐세엽 (안녕하세요), 글구 (그리고), 젤 (제일), 녀무, 쟈 (재미¹³⁾), 즐통 (즐거운 통신), 즐감 (즐겁게 감상), 강퇴 (강제퇴장), 통장 (통신 장애), 정모 (정기모임), 쌤 (선생님), 짤 (짤림 방지) など

上記の用例以外にも、インターネットやソーシャル・ネットワーキング・サービス (Social networking service - SNS) では、「축하축하 (おめでとぅ)」を「ㄷ코ㄷ코」に、「하하 (ハハ)」を「ㅎㅎ」に、「킁킁, 쿡쿡 (ククク)」を「코코」、「인정 (認定)」を「ㅇ스」などの子音のみで表記することが多い。さらに絵文字 (Emoticon) なども意思疎通の手段として使われていることがみられる。このように、韓国語の文字言語によく現れる子音のみの表現や絵文字などは音声言語では絶対に使用できない表現の仕方である。すなわち、文字言語のみの固有領域であり、音声言語としては実現できない。

このような現象を文字言語的な観点から分析すると前述したように、人々は、コミュニケーションの迅速性を求めて文字言語より音声言語を好む傾向があった。しかし、インターネットとソーシャル・ネットワーキング・サービスの環境が整うと、文字言語を新しい形態に変化させて、コミュニケーションの迅速性を付け加え、使用していることと推察できる。文字言語を通じた韓国語のコミュニケーションにおいて、母音文字が省略されることは迅速性を求めた結果であり、音声言語においては省

略のできない音節の核である母音を省略することもできた。

なお、韓国語における文字言語の縮約型は最近、音声言語においても多く使われる傾向がある。例えば、「쌤 (선생님-先生)」、「짤 (짤림방 지-カット防止)」などの表現は実際の放送や若年層の会話によく登場する。これはインターネットの通信で使われた文字言語の形態が音声言語に影響を与えた例である。このような文字言語の縮約表現は、韓国語だけでなく英語や日本語にも現れているのでその例を取り挙げると次のようになる。

英語用例)

b4 (before), btw (by the way), brb (be right back), lol (laughing out loud), ttyl (talk to you later), cu2nite (see you tonight)

日本語用例)

あざます (ありがとうございます)、今北産業 (いま来たから、これまでの流れを3行で説明しての意)、うp (動画などをアップロードすること)、ググる (Googleで検索すること)、そマ? (それマジの略語)、w <(わら)の言い換え、wが草のように見えることから¹⁴⁾

上記の用例は、英語と日本語の一部の例ではあるが、個別言語において文字言語の縮約現象が現れることを示す。韓国語、日本語、英語など各個別言語における音声言語の生成と進化が同時に発生したかどうかは、未だ完全に証明されていない。が、インターネット上に現れる文字言語の場合には、各個別言語においてほぼ同時に縮約現象が起こることがわかる。

インターネットを通じた電子メールやSNSにおける文字言語の使用は、世代によって差があることは否定できない。しかし、最近ではIT (Information Technology) の技術発展とともに ICT (Information Communication Technology) へと拡大しており、ソーシャル・ネット

ワーキング・サービスを通じた情報共有やコミュニケーションはさらに拡大しつつある。よって、今までとは違って、今後すべての世代にわたって文字言語を通じたコミュニケーションは、さらに増加、拡大することが予測できる。なお、コミュニケーションにおける文字言語の使用の頻度の増加に伴い、言語表現や形態などにおいても音声言語とは異なる形で現れ、その隔たりがより大きくなることが予測される。

過去、コミュニケーションにおいて音声言語の方が利便性からみて、文字言語より優れているという評価があったことは事実である。しかし、近年の通信によるコミュニケーションでは文字言語が音声言語よりはるかに効率的で便利であるという評価もある。

通信言語は開放性と創造性に優れている。通信という制限時間内に迅速な対話に向けて様々な語彙の変化を見せ、一般的な言語とは異なる創造的な面がある。多様で変則的表現が多く、個人のタイプミス¹⁵⁾さえも新たな新造語で収容する開放的な面が強い。¹⁶⁾

通信言語について賛否両論はあるが、通信言語における新たな変化や形態等はコミュニケーションの環境変化に伴う、つまり媒介体の属性に応じた自然な変化と見るべきである。要するに、長い間、音声という媒介に依存し、進化しながら変化してきた言語がコンピューターとインターネットの発展、そしてソーシャルネットワークサービスの普及などに伴い、文字という媒介により新たな変化を起こすことと捉えるべきである。言い換えると、今まで主に記録や情報の保存と蓄積という機能を担ってきた文字言語がコミュニケーションにおいても音声言語に劣らない機能を獲得したことと見做すべきである。

コミュニケーションの環境変化に伴い、インターネット上で文字言語を使用する多数のネチズン¹⁷⁾は口語と文語を統合させて言文一致を志向している傾向がある。しかも、音声言語とは異なる文字言語の形態を新たに作りだし、コミュニケーションの多様性を実現している。

IT関係の技術発展により文字言語の使用環境が変わり、文字言語を通じた情報の伝達とコミュニケーションが音声言語の水準に達し、変化を起こしている。その結果、大衆はコミュニケーションの利便性と多様性を図りつつ、音声言語と文字言語を適切に選択、使用することである。

今まで述べてきたように、IT技術の発展とインターネットやソーシャルネットワークサービスの普及を背景に、コミュニケーションにおける文字言語の様相と変化をまとめると、文字言語はこれからもっと多くの形態や使い方として変化し、多様化することが予測される。すなわち、音声と意味の結合により成立した音声言語より、文字の形がすぐ意味を表す絵画文字や象形文字的な属性を求める動きが発生するので文字言語は、益々語形変化などを起こすこととコミュニケーションの多様性をもたらしてくることが推察できる。したがって、言語研究においても音声言語と文字言語は別々観点で分析し、究明すべきである。

6. 外国語教育における文字言語の役割

まず、外国語教育の観点から外国語と母語の概念を明確にしておきたい。本稿でいう外国語とは母語以外の言語を指す。母語とは、生まれ育ちながら与えられた環境で習得を通して自然に体得し、身に付けた言語を指す。したがって母語は第一言語ともいえる。他方、外国語は母語以外に学習を通じて習得した言語で、使用能力によって第二言語、第三言語ともいえる。

習得と学習について、Krashen¹⁸⁾(1981)は、その違いを明確に区分する。つまり、「習得」とは子供が母語を学ぶ時のように自然な露出を通じて潜在意識的に行われるものであり、「学習」とはより人為的な条件が与えられ、意識的に行われるものとしている。

習得と学習の概念の違いを言語に適用すれば、特殊な場合や環境を除けば、一般的に母語は習得によって行われる傾向がある。なお、「母語の習得は生まれと同時に音声に対する聴覚的知覚を通じて行われるので、

音声と意味の結合による概念理解に相当な努力と時間がかかる。」という報告¹⁹⁾もある。しかし、母語以外の言語、すなわち外国語や第2言語は学習によって行われるのが一般的である。文字の概念を理解する学習者であれば、外国語を学習する際、一般的に学習対象言語の文字や記号を通して外国語の音声を理解し、文字との結合を通じて単語の概念を学習することができる。

発話による音声（音韻）を聴覚器官で認識する音声言語の場合、音韻形態が抽象的で、観念的である。一方、文字言語は視覚で認識されるので形態が具体的で文字が規範的であるため明確に認識しやすい。外国語教育的観点からその違いを簡略に整理すると次のようになる。

- a. 音声言語：母語の習得、幼児期に音声と聴覚を通じて習得されるので時間がかかる。
- b. 文字言語：外国語や第二言語の学習、第二言語の母語話者とのコミュニケーションや高度な言語活用のために学習を通して身につける。文字を通して発音をイメージし、文字と意味との関連を理解した後、音声で実現するので、学習が速い。

音声言語より文字言語の方が視覚的な具体性と音韻表記の規範性を保っているので、学習者は、文字言語を通して音韻概念を明確に認識し、区別できる。したがって、外国語教育において、文字言語の効用性は非常に重要な要素である。特に外国語教育担当者は外国語教育において文字言語による効率性を理解し、外国語教育の教え方を再認識する必要がある。例えば、音声言語に比べ、文字言語の効用性を一つ取り挙げると、現地生活を通さず外国で外国語学習を行う際、文字言語を使わずに外国語を学習することは長い時間を必要とし、ある意味では至難な業になる。

実際、文字言語の長所が外国語教育や外国語関連産業で活用されているケースもある。例えば、教材²⁰⁾に書かれている文字や単語、文章に「付

属音声ペン」をかざすと、文字がそのまま音声で実現する教材が開発されている。すなわち、文字言語を通して先行学習が行われた後、その学習内容を再び音声を通して確認できるように作成した教材である。文字言語を音声言語として実現させ、外国語を効率的に学習できるように特化した教材である。

今まで述べてきたように、音声言語が一次的で、文字言語が二次的であるという見解と主張はすべての言語に適用するには無理がある。むしろ音声言語と文字言語は互いに異なる言語体系として相互補完的という主張が妥当であり、説得力を持つ。

特に、外国語教育を担当する教育担当者は音声言語と文字言語の概念と機能、効用性について明確な認識を持ち、外国語教育における認識を改める必要がある。このような観点は教材開発や教育方法の新しい地平を開くことに繋がる。

7. 終わりに

言語の生成や本質を探るために言語を媒介によって音声言語と文字言語と分類し、それぞれの特徴と違いを明らかにするために、各々言語における特徴と違いについて分析を行った。各々の言語における実際の形態を綿密に分析し、音声言語と文字言語の状況と特性、本質を明らかにすることによって、言語に対する認識や観点の変化を求めようとした。

個別言語学的な観点から韓国語を対象として取り上げ、音声言語と文字言語の成立過程と形態を分析してみるとその違いは明確である。韓国では固有の表記手段であるハングルが創られる以前には中国語の表記手段である漢字を借用して表記をしてきた。いわば、話し言葉は韓国語文法に従う音声言語であるが、書き言葉は中国語の文字である漢字と文法による漢文が使われたので音声言語と文字言語が一致しなかった。韓国語におけるこのような事情は、音声言語が一次的であり、文字言語は二次的、副次的だという主張とはことが違う。結論的に両言語体系は補い

合う関係にあることがわかる。

なお、最近のIT技術の発展やインターネットの普及によって行われる通信言語の様相と形態を探ると通信における文字言語は音声言語と異なる語彙的、音韻論的、形態論的な特徴を表している。この事実は、インターネットという通信環境の成立や背景に基づいて文字言語を通じたコミュニケーションの多様性の増加とみるべきである。

そして、外国語教育の観点から音声言語と文字言語の特徴と機能を分析してみると、主に母語の習得過程においては音声による習得が行われることがわかる。反面、外国語学習の場合には、文字言語を通して行われる傾向があり、文字言語は音声言語より具体的かつ規範的であるため、文字言語を通じた学習は、音声言語の習得より効率的であることがわかる。したがって、外国語学習のためには文字言語が必要不可欠の要素であることが確認できる。

まとめとして、ソーシャルと一部の学者が主張した「音声言語と文字言語は主従関係である。」という見解は、全ての言語に適用するには無理がある。したがって、音声言語と文字言語の関係はコミュニケーションにおける二つの柱として、それぞれ独立的に発展し、相互間の短所を補完してきたものとみるべきである。

音声と文字という媒介を通じて成立した各々の言語体系は、人間のコミュニケーションの多様化に貢献してきたことに間違いない。さらに、人類は、音声言語と文字言語の活用のため、印刷術、電話、コンピューター、インターネット、ソーシャルネットワークサービスなどの文明の利器やシステムを考案し、コミュニケーションの多様性を発展させ、これからも進化していくことが推察できる。

したがって、音声言語と文字言語の分類とそれぞれの特質や役割、機能に関する認識を改め、言語研究と外国語教育などにおいても多様な観点を持つべきであると主張し、期待する。

参考文献

- フロリアン・クルマス (2014) 著, (斎藤信治訳) 『文字の言語学』大修館書店
- Ali Alsaawi (2019) 「Spoken and Written Language as Medium of Communication: 「A Self-reflection」 『International Journal of Applied Linguistics & English Literature』 https://www.Researchgate.net/publication/337312825_Spoken_and_Written_Language_as_Medium_of_Communication_A_Self-reflection
- David Crystal (2004) [The Language Revolution] Polity
- Florian Coulmas (1989) [The Writing Systems of the World] Basil Blackwell
- Henry Rogers (2005) [Writing Systems] Blackwell Publishing
- [Learn! KOREAN with BTS, Japan edition] (2020), BigHit, Edu
- Naoki ARAKI (2018) [The Origin of Language] Bulletin. Hiroshima Inst. Tech. Research Vol. 52. <http://harp.lib.hiroshima-u.ac.jp/it-hiroshima/metadata/12210>
- P. G. Aaron. & MALATESHA JOSHI (2006) 「Written Language Is as Natural as Spoken language: A Bilingual Perspective」 『Article in Reading Psychology』 https://www.Researchgate.net/publication/228379890_Written_Language_Is_as_Naturalas_Spoken_language_A_Bilingual_Perspective
- Stephen Krashen (1981) 『Second Language Acquisition and Second Language Learning Stephen D Krashen』 (University of Southern California)
- Christa Durscheid (2007) 김종수 訳, 『문자언어학(Einführung in die Schriftlinguistik)』, 한국유료출판사
- David Crystal (2020), 서순승 訳, 『언어의 역사』, 소소의 책
- George Yule (2009), 노진서, 고현아 訳, 『울이 들려주는 언어학강의』, 캠프리지 출판사
- R. H. Robins (2007), 강범모 訳, 『언어학의 역사 (A Short History of Linguistics)』 한국문화사
- 김경호 (2004), 『일본어계 차용어 연구』, J & C (한국 계명출판사)
- 이정복 (2017), 『사회적 소통망 (SNS) 의 언어문화연구』, 소통출판사
- 장경희 (2004), 「문자언어의 위상과 구조 및 기능」, 한국언어문화25권, 한국언어문화학회
- 장유경 (1997), 「유아기의 언어습득」, 새국어생활 제 7 권 1 호 (봄)
- 정호성 (1999), 「컴퓨터 대화방의 언어」, 새국어소식9, 14호.
- 조두상, 권연진 (2010) 『언어학사와 언어학의 제 문제』, 한국학술정보
- 조정희 (2017) 「외국어 습득론」, <https://blog.naver.com/coreano21/221155439743>
- 『한국민족문화대백과사전』, <http://encykorea.aks.ac.kr/Contents/Item/E0074512>

注

- 1) 音声言語とは、音声を媒介として発話と聴覚という知覚活動を通して行われる言語体系を指す。
- 2) 文字言語とは、文字を媒介として表記と視覚活動を通して行われる言語体系を指す。
- 3) Florian Coulmas (2003) 『Writing Systems – An An introduction to their linguistic analysis』の日本語翻訳、〈斎藤伸治訳 (2014) 『文字の言語学』、3ページ〉、大修館書店
- 4) フェルディナン・ド・ソシュール著、町田健訳 (2016) 『新訳、ソシュール一般言語学講義』48ページ、研究社
- 5) Christa Durscheid (2007) 著、(キム ジョンス訳) 『Einführung in die Schriftlinguistik (文字言語学)』〈韓国ユロ出版社〉、30ページ。日本語訳は筆者
- 6) エジプトの象形文字が最初の文字であるという主張もある。
- 7) チャンギョンヒ (장경희) (2004) 「文字言語の位相と構造及び機能」、『韓国言語文化』25巻、韓国言語文化学会。「表意文字と表音文字は両方共絵文字から発達したものであり、アルファベットは象形文字の段階を経て、現れた文字で、絵文字から表音文字への変化は視覚言語の記票である文字が聴覚言語の記票である音声との相関性を拡大する過程において現れたものであろう」。筆者訳
- 8) Naoki ARAKI (2018) 「The Origin of Language」Bulletin, Hiroshima Inst. Tech. Research Vol. 52
- 9) 韓国語のローマ字表記は〈国立国語院韓国語語文規範の「韓国語ローマ字表記表」〉に従う。
- 10) コンピュータ通信、あるいはインターネットのオンライン上において行われる言語、仮想言語、電子言語、電子掲示板言語、携帯電話言語等。〈出典：『韓国民族文化大百科事典』「通信言語」<http://encykorea.aks.ac.kr/Contents/Item/E0074512> (最終確認：2024-7-25)
- 11) 鄭虎聲 (国立国語研究院所属) 「コンピュータ対話の言語」『通信言語の理解』から一部参照。https://www.korean.go.kr/nkview/nknews/199909/14_5.htm (最終確認：2024-7-25)
- 12) 『韓国民族文化大百科事典』「通信言語」<http://encykorea.aks.ac.kr/Contents/Item/E0074512>、(最終確認：2024-7-25)
- 13) 鄭虎聲 (国立国語研究院所属) 「コンピュータ対話の言語」『通信言語の理解』から一部参照。https://www.korean.go.kr/nkview/nknews/199909/14_5.htm、(最終確認：2024-7-25)
- 14) <https://www.lafary.net/culture/53392/> 一部抜粋 (最終確認：2024-7-25)
- 15) 「최고 (チェゴ)」を「척오 (チェックオ) に、「관리 (カンリ)」を「고나리 (コナリ)」として用いる例。
- 16) 『韓国民族文化大百科事典』「通信言語」<http://encykorea.aks.ac.kr/Con>

- tents/Item/E0074512、(最終確認：2024-7-25)、筆者訳
- 17) インターネットなどのコンピューターネットワーク上で活動する人々の意味。
 - 18) Stephen Krashen (1981) 『Second Language Acquisition and Second Language Learning Stephen D Krashen』(University of Southern California)
 - 19) チャンユギョン (장유경) (1997) は、幼児が初めて単語を発声するには、個人差があるが、おおよそ10ヵ月から13ヵ月の時期に行われると報告している。「幼児期の言語習得」『新国語生活』第7巻、第1号
 - 20) 『Learn! KOREAN with BTS, Japan edition』(2020), BigHit, Edu

韓国語の自主学習における ChatGPTの有効活用の可能性

Possibility of Effective Use of ChatGPT in Self-Study of Korean

金 河 守・曹 永 宝

Abstract

In this paper, we will focus on the effective utilization of ChatGPT in self-study of Korean grammar and conversation. To examine the potential effective use of ChatGPT, we will consider it from two aspects: the methods of use and the results of use. It was found that active involvement and guidance from instructors are necessary to utilize ChatGPT for self-study of Korean. As a result of using it for self-study of Korean grammar and conversation, it was found to be quite effective as a conversation practice partner and for correcting writing although some grammar mistakes were observed. Additionally, it has been found that having the ability to receive learning support at any time and place leads to increased motivation to learn.

キーワード：韓国語の自主学習、学習効果、有効活用、可能性
Keywords: ChatGPT, self-study of Korean, effective utilization,
Possibility

1. はじめに

外国語の運用能力向上に関わる要因は観点によって変わってくるため、そのすべてをここに網羅することは難しい。学習者を取り巻く環境的な要素から学習者本人の学習意欲の問題に至るまで様々なことが要因として考えられる。最適な環境で優れた内容の教授を受けたとしても学習者

の自主学習が充分でない限り、外国語の能力向上は望めない。

本論文は韓国語の自主学習における ChatGPT の有効活用を探ることを目的とする。ChatGPT (Generative Pre-trained Transformer) は人工知能チャットボットであり、生成 AI の一種と位置づけられる。生成 AI の利活用については利便性などの観点で評価されることもありながら、悪用などの懸念や利用上のリスクも指摘されている¹⁾。そのため、生成 AI の利活用に関しては今後さらなる議論と検討とが行われることが予想される。しかしその一方で、生成 AI の技術は飛躍的に伸びているため、外国語教育においてもその利便性を活かした有効活用に目を向ける必要がある。すでに英語教育においては生成 AI を用いた機械翻訳を英語の授業に活用する研究が行われており、英語発信力向上に一定の効果が得られたと述べられている (近藤他 2023)。また、ChatGPT を授業の補助的な手段として利用し、その学習効果と問題点を探っている研究もある (손나경·안홍복 (ソンナギョン・アンホンボク：2023))。

本論文は ChatGPT を利用した先行研究を概観した上で、韓国語の文法と会話の自習学習における ChatGPT の有効活用の可能性を探る。本稿ではこれを ChatGPT の運用方法と運用結果の二つの側面から考察することにする。

2. 先行研究の分析

2.1 ChatGPT の運用に関する研究

韓国語教育における ChatGPT の可能性については、왕감경 (ワンガムギョン：2023) と 김형민 (キムヒョンミン：2023) が挙げられる。왕감경 (2023) は ChatGPT の活用可能性を大きく、言語能力開発、文化理解、教育コンテンツと教師支援、評価と動機付け、情報検索と翻訳の五つに分けて示している。五つの可能性の中で、単語学習、語彙データベース構築、文法教育と練習、ライティング教育と練習、リーディング教育と練習、リスニング教育と練習、スピーキング教育と練習、発音サポ

ートと修正とを言語能力開発として挙げている。왕감경 (2023) では、ChatGPT は学習者の学習支援だけでなく、教授者への支援も可能であることに注目し、今後の ChatGPT の活用可能性について示唆する。

김형민 (2023) は、情報の基となるデータの90%が英語である ChatGPT 3.5を韓国語教育においても有効活用できるかを探っている。韓国語の上級学習者を対象に作文と会話を用いて ChatGPT との相互作用を分析した。作文の添削においては多少不自然な表現が使用されることもあるが、プロンプトの追加などで問題が改善するという。会話の練習においても場面によってはエラー、会話の中止などがみられるが、全体的には自然な会話練習ができるとしている。研究対象が少ないため一般化するには無理があるとしつつも、韓国語教育への有効活用の可能性を示している。

このように ChatGPT の活用は多岐にわたることが予想されるが、その可能性を十分に引き出すための工夫としてプロンプト設定の明確化が挙げられる。류재원·소리나 (리쥬쥬우온·소리나: 2023) では、ChatGPT 使用において教授者や学習者が望む結果を得るためにはプロンプトを明確に設定し、作成することが重要であると述べる。ChatGPT は文脈の理解は可能であっても使用者の意図を正確に汲み取ることは難しい。そのため、使用者の意図を明確に伝えることが ChatGPT をより有効に利用する方法となる。ChatGPT を有効に利用するための工夫を重ねることでその可能性は益々広がる。その際、ChatGPT の誤回答の問題を考えねばならない。

이아형 (이아ヒョン: 2023) は、科学技術分野の翻訳を授業時間で行い、誤回答の分析を行っている。分析対象の書籍として、文の構造は比較的簡単だが、専門用語の使用が多いものを選んでいく。主に、医療、IT 製品の使用説明書、宇宙航空、半導体、バッテリー、OLED に関するテキストを対象に ChatGPT で翻訳を試みている。その結果、誤回答がみられた文は70%であると報告している。そのほとんどは原文直訳による誤回答であり、この誤回答を減らすためにはプリエディティング、ポストエディティング、最終的な修正が必要であるとする。つまり、

ChatGPT をより適切に利用するためには誤回答などの確認と必要に応じた追加措置とが必要であることがわかる。

以上の研究から、外国語学習に ChatGPT を有効に使用するためには、学習者の利用目的に合わせて適切な指導を行うこと、学習者の求めるものを明確にすることが必要であることがわかる。また、現時点では ChatGPT の使用結果に多くの誤回答がみられるため、教員の指導が不可欠であることがわかる。

中井（2023）では生成 AI の可能性と課題を学校現場の視点から検討することを目的とし、新聞記事、文科省のガイドライン、先行研究、アンケート調査、中高教科書を分析している。これらを分析した結果、多様なプロンプトの試行が、教材研究、授業展開に深みをもたらす可能性があるとしている。ただし、生成 AI を有効活用するためには課題もあり、「利用時の心構え」、「課題の出し方」、「教員の意識」、「授業展開」における十分な留意が必要であると主張する。これらの留意点を充分考慮した上での利用が ChatGPT の可能性を高め得ると述べている。

2.2 ChatGPT の学習効果に関する研究

ChatGPT と学習効果の関連性を研究したものに、차민영・임희주（チャミンヨン・イムヒジュ：2023）がある。차민영・임희주（2023）では、韓国の忠清南道に所在する大学で英語を教えている教授15名を対象に ChatGPT に対する意識調査を行っている。意識調査の結果、ChatGPT は利用しやすいツールだと認めながら（最高を5とする5段階評価で回答者全体の平均値4）、実際の授業に ChatGPT を活用することは難しくないと答えた者は5段階評価で平均値3.4と多少平均値が落ちる。授業内で ChatGPT を利用する教授が簡単ではないことを裏付けている。しかし、授業に ChatGPT を活用するのは簡単でないと答えた者でも、対話型人工知能チャットボット機能を有効に使用することで教育的な効果は得られるだろうとその活用に期待を寄せている（5段階評価で平均値4.1）。ChatGPT は、AI ベースのチャットボットと学習者の相互作用で

使用することができるため、学習者は成果物に対する親近感と満足感を得ることができる。そのような効果を得るためには、教授者の ChatGPT への理解と運用能力の向上など教授者の役割が重要であると述べている。

옥아경・유훈식 (ウクアギョン・ユフンシク：2024) では韓国語上級学習者を対象に一般的な作文授業と ChatGPT を活用した作文授業を実施した後、アンケートを実施した。アンケートでは、ChatGPT を活用する前段階を「企画段階」、作文をする段階を「作文段階」、作文の後のフィードバックを「評価段階」に分けてそれぞれの有効性を調べている。ChatGPT が提供するアイデアとアドバイスを参考にできる「企画段階」において ChatGPT は文章作成にかなり有益だと答えている。また、「作文段階」においても文章の構成と正確な表現を提供してくれる ChatGPT は有効であったと答えている。一方で、「評価段階」においては、より詳細な指摘と評価が必要であるという意見や、具体的な修正方法と個人の文章作成の能力向上に対するノウハウを提示してほしいという意見もあった。ChatGPT が完全に教師に成り代わることは難しく、評価に関しては依然として問題が残ると判断されている。

김은영 (キムウンヨン：2024) では、韓国の B 大学において日本語の作文の授業で学生に ChatGPT を利用させ、意識調査を行っている。その結果、ChatGPT は新しい学習ツールとして利用できると評価している。作文では主に、文の構造、語彙選択などで有効性がみられたとする。一方で、ChatGPT の回答の正確性の問題、ユーザーの意図を正確に把握しきれないという点を問題点として指摘している。

ChatGPT の利点は学習者の要求に合わせて多様な表現を瞬時に提示してくれるところにある。そのような機能が学習効果を高める要因の一つとなる。このメリットを教員の指導の下で利用すれば、作文だけでなく会話、文法の授業においても有効活用できると考えられる。

3. ChatGPT の運用方法

韓国語の文法と会話の自習学習における ChatGPT の有効活用の可能性を探るため、日本の M 大学の韓国語基礎文法（以下、「文法」とする）と韓国語基礎会話（以下、「会話」とする）の授業²⁾でその運用を試みた。ChatGPT の運用方法が言語の技能によって変わってくることと、その技能に合った運用の仕方があることを模索するために二つの科目で試行した。

研究対象は韓国語を専門とする一年次生の初中級レベル³⁾の学生19名（日本語母語話者）で、調査期間は2024年5月から6月にかけて⁴⁾行った。ChatGPT の有効活用を考察するために、ChatGPT を利用した会話の練習、文法の練習を課題として課した。また、学習者の意識および実態を把握するために ChatGPT の運用に関するアンケート調査も行った。

本章では、ChatGPT の運用に至るまでのプロセスと運用結果について述べることにする。運用に至るまでのプロセスは、教員が ChatGPT を周知する前の段階（以下「周知前」とする）、ChatGPT 周知後の段階（以下「周知後」とする）、ChatGPT を運用できるようになった段階（以下「運用後」とする）の三つに分けて考察を行う。

3.1 ChatGPT 周知前の調査

文法と会話の二つの科目で ChatGPT を自主学習のツールとして運用し、その結果を課題に出させることにしたため、二つの科目で連携を取って授業内容の調整を行った。また、ChatGPT の指導においては重複しないよう気をつけた。周知前の指導と準備は以下のような流れで行われた。

ChatGPT を周知する前にまず、自習学習及び学習意欲に関するアンケート調査（第1回目のアンケート調査）を行った。アンケート調査の目的は、自習学習に関する現状把握と ChatGPT への認識を把握することにある。

第1回目のアンケート調査の結果では、自習学習の方法として「授業の予習と復習」を選んだ者が52.4%で最も高く、「授業の課題のための学習」を42.9%、「SNSなどを利用した自主的なオンライン学習」を選んだ者が4.8%いたが、ChatGPTを自習学習のツールとして利用している者はいなかった。放課後に受けた自習学習のサポートとして二つ選ぶと「似たような表現のニュアンスの違いを教えてください」と42.9%、「詳しい文法説明が聞きたい」と「いつでも気軽に質問ができる」がそれぞれ38.1%で、「正確な発音を教えてください」が33.3%で上位を占めている。

学習意欲に関する項目には、大学入学後の学習意欲の変化、変化要因に関する設問を設けた。大学入学後、学習意欲が高まったと答えた者は81%で、変わらないと答えた者が19%である。学習意欲が高まった要因として該当するものを二つ選ぶとしたら、「授業でいろいろなことが学べるのが楽しいから」と答えた者が一番多く81%、「先生の説明でわかることが増えたから」と答えた者が61.9%である。他に「クラスメイトから刺激を受けて頑張れるから」が33.3%を占めている。

ChatGPT周知前の自習学習は、主に学習者一人で「授業の予習と復習」、「課題遂行のための学習」をしているのがわかる。自主学習のサポートとして「文法などの説明を聞ける存在」、「気軽に質問できるツール」を望んでいることもわかった。学習意欲には、自発的な要素よりも授業やクラスメイトから受ける刺激が大きく関わっていることがわかる。

第1回目のアンケート実施後に、簡単にChatGPTに関するアナウンスをした。その際、ChatGPTの運用には一切触れず、韓国語の自主学習のツールとしてChatGPTが使用可能であるとアナウンスした。詳細を説明せず、簡単にアナウンスしたのは、学習者がChatGPTの運用に至るまでの実態を明確に把握することを意図したものであった。

3.2 ChatGPT周知後の調査

ChatGPTを簡単にアナウンスした翌週に、ChatGPTに関するアンケ

ート調査（第2回目のアンケート調査）を行った。ここでは、ChatGPTの利用に関することを主に質問した。

前週の授業で ChatGPT の説明を聞いた後、ChatGPT を携帯電話にダウンロードした者は27.8%、パソコンと携帯電話両方にダウンロードした者が5.6%で、両方を合わせると33.4%の者がダウンロードしている。ダウンロードした者の中で実際 ChatGPT を利用した者は16.8%で、利用の内訳は「韓国語の会話の練習」、「作文」、「おすすめの観光地を教えてください」とあった。ChatGPT を利用した感想を自由記述式で回答を得た。「知りたい表現がすぐにわかった」、「会話の練習相手として使える」、「人間みたいな回答が返ってきた」という肯定的な意見が記されている。

ChatGPT のダウンロード如何に関係なく ChatGPT を利用していない者は83.2%だった。しかし、今後の利用については全体的に前向きに答えている。その内訳は「どのように利用できるか調べてみたい」と答えた者が33.3%、「役に立つものならなんでも利用したい」が27.8%、「会話の相手として利用したい」が11.1%、「使い方を教えてもらえたら利用できるかもしれない」と答えた者も16.7%いた。ChatGPT を自主学習のツールとして利用してもらうためには、周知だけでなく、具体的な利用方法、メリットなども明確に伝える必要があることがわかる。

第2回目のアンケート実施後に、まだChatGPTをダウンロードしていない者にChatGPTをダウンロードさせた⁵⁾。その後、全員にプロンプト設定の指導を行った。プロンプト設定の指導を行った理由は、先行研究においても明確なプロンプト設定の重要性について触れられているからである。ChatGPTが利用できる環境整備をした週にそれぞれの授業で、ChatGPTを利用した課題を出した。こちらの運用結果については4章で述べることにする。

3.3 ChatGPTの運用後の調査

ChatGPTを自主学習に利用させた後、運用に関する内容で第3回目の

アンケートで調査した。自主学習としての利用には多少の個人差はあるものの、学習者全員が会話と文法の課題提出を通して ChatGPT を 4 回以上利用した後の調査となる。

ChatGPT 運用に至るまでの設問について以下のような結果が得られた。「ChatGPT のダウンロードの仕方などを先生に教えてもらわなかったら利用しなかった」が66.7%で最も多く、「ChatGPT の存在を知らながら、自分から利用しようとは思わなかった」が55.6%、「ChatGPT の存在は知っていたが、韓国語の自主学習に使用できるとは思わなかった」が55.6%、「ChatGPT を使用した課題が出ていなかったら利用しなかった」が50%を示していた。上記の結果からわかるのは、教員の積極的な関与と指導がなければ、ChatGPT 利用を韓国語の自主学習に結びつけるのは難しいということであった。

ChatGPT を自主学習の際にどのように使用したか、該当するものを二つ選ぶ設問については、「作文の添削に利用している」が83.3%、「会話の練習相手として利用している」が72.2%、「ニュアンスの違いを説明してもらうのに利用している」が38.9%、「発音練習に利用している」が16.7%となっている。

ChatGPT の使用頻度は、「ChatGPT 使用に関する課題が出た時だけ利用している」が72.2%で最も多く、「自主的に週 2、3 回使用している」が27.8%だった。一週間の使用時間を聞いたところ、「1 時間以下」が88.9%で、「1～2 時間」が11.1%だった。ChatGPT の利用においては課題提出のための利用が多く、自主学習のツールとして積極的に利用している者はまだ少ないのが現状である。

ChatGPT を用いた会話の練習で感じたメリットとして挙げていたのは、「いつでもどこでも練習ができる」、「分からない文法を教えてくれる」、「内容と回数関係なく利用できる」で三つとも61.1%を示していた。一方で文法の練習で感じたメリットとして挙げられていたのは、「作文の添削をしてもらえるので助かる」が最も多く77.8%で、「自分のタイミングで添削をしてもらえる」を選んだ者は66.7%だった。その他「分から

ない文法を教えてくれる」が50%だった。上記内容から、自分の都合で利用できることをメリットとして挙げている者が多い。今後も ChatGPT を作文の添削に使用したいかという設問に対して「難しい作文ではなく、授業内容を復習する感じで使い続けたい」と答えた者が61.1%、「自主学習では ChatGPT を、授業では先生に質問する感じで使い分けたい」と答えた者が22.2%、「作文の添削結果に不安はあるが、参考にしたので使い続けたい」と答えた者が16.7%だった。

ChatGPT 利用と学習意欲の相関関係に関する設問について、「あきらかに学習意欲が高まった」と答えた者は5.6%、「少し学習意欲が高まった」と答えた者は38.9%で、44.5%の学習者が学習意欲の向上を認めている。ChatGPT 利用と学習意欲の相関関係は感じないと答えた者は38.9%である。しかし、学習意欲の変化は感じないが、心強い学習ツールができたので安心感があると答えた者は16.7%だった。ChatGPT 利用による学習意欲の変化は感じていないものの、有効な学習ツールであると肯定的に捉えていることがわかる。3.1で ChatGPT 周知前の「学習意欲」を分析しているが、それによれば、授業内容、新しい知識、友人からの刺激が学習意欲を高める要因となっている。ChatGPT の有効活用が学習意欲の向上につながるという可能性が垣間見える。

最後に ChatGPT に対する自由記述式による回答をみると、「指示の仕方に慣れてきて、思い通りの使い方ができるようになってきた。文章の添削に使えと思った」との意見があった。そのほか、「だんだん慣れてきたので、もう少し使いこなせるように練習したい」とのような肯定的な意見があった。

ChatGPT を自主学習のツールとして活用するためには、ChatGPT の周知だけでなく、教員の積極的な関与と指導、課題付与などが必要であることがわかる。その際、プロンプト入力と明確な指示の重要性に関する指導も必要となる。アンケート調査の結果には、ChatGPT 利用に慣れてくれば指示も明確に出すことができるようになるとの意見もあった。学習者が ChatGPT を韓国語の自主学習のツールとして取り入れるまで

は周知を含めて教員のサポートが必要となる。同時に学習者自ら運用を重ねることで有効活用の可能性は増大することが見込まれる。

4. ChatGPT の運用結果

本章では、学習者が提出した ChatGPT の運用結果を基に、韓国語の自主学習における ChatGPT の可能性について考察することにする。前述した通り、会話と文法の授業でそれぞれ 2 回ずつ ChatGPT を利用した課題を出しており、学習者は少なくとも 4 回以上、ChatGPT を利用した自主学習を行っている。次に、韓国語の会話と文法の自主学習における ChatGPT の運用例をそれぞれみていく。

4.1 会話の練習における ChatGPT の運用例

会話の授業の第 1 回目の課題は ChatGPT を用いて「위, 아래, 옆 (上、下、横)」などの位置関係を表す会話の練習をするよう指示した。第 2 回目の課題は「아/어도 되다/안되다 (してもいい、してはいけない)」を使用した会話の練習であった。第 1 回目の課題は ChatGPT を利用した初めての課題だったため、プロンプト入力及び利用時の ChatGPT への指示について再度指導した。翌週に、課題内容を確認のうえ、クラス全員に向けて ChatGPT を利用する際の留意事項、課題内容に関する全体の指導を行った。次は、第 1 回目の運用結果の一部を切り取ったもので、A が学習者、B が ChatGPT である。なお、本章における ChatGPT を利用した会話と文法の例示は、紙幅の都合上、原文の一部を切り取って掲示することにする。以下、会話と文法の例示において特段記述がない場合、A は学習者を B は ChatGPT を指す。

A: 私は韓国語の文字が読めて簡単な自己紹介ができる、初級レベルの者です。韓国語の文法「에 ~이/가 있습니다 (に~があります)」、「위에, 옆에, 뒤에, 아래에, 밑에 (上に、横に、後ろに、

下に、真下に)」を学びました。この文法を使って会話の練習がしたいです。私が見つけた文章が正しいかどうか添削してください。また、私の部屋に何がどこにあるのか韓国語で会話をしたいので、会話の相手になってください。相手はそれほど親しくない者なので、**입니다, 습니다** (です、ます) 体で話してください。

B: もちろんです！まず、あなたが作成した文章を確認しましょう。それから、韓国語での会話練習をしましょう。まず、作成された文を見せてください。添削し、会話の練習を始めます。

A: 韓国語で聞いてください。

B: 알겠습니다. 당신의 방에는 무엇이 어디에 있습니까?

A: 책상 위에 컴퓨터가 있습니다.

B: 좋습니다. 다른 것도 말씀해 주시겠습니까?

A: 책상 위에

B: 책상 위에 무엇이 있습니까?

A: 책상 위에 휴대폰이 있습니다.

B: “휴대폰이” 는 틀린 표현입니다. “휴대폰이 있습니다.” 라고 말해야 합니다. 다시 말해 보시겠습니까?

上記は、特定の表現を用いて会話の練習を行った例を示した。会話練習に入る前に利用者の情報及び利用目的を適切に指示しているため、会話がスムーズに進んでいるのがわかる。また、ChatGPTは利用者のレベルに合わせた表現を選んでいることもわかる。学習者が会話の開始前にChatGPTに対して誤用添削を指示しているため、会話のやり取りの中で誤用の添削が行われている。会話の練習内容を「部屋の中の位置関係」、文体を「**입니다, 습니다** (です、ます) 体」に限定することで、自主学習の目的がより達成できたといえる。

次に、会話の授業の第2回目の課題を例に挙げておく。2回目の課題は「**아/어도 되다/안되다** (～してもいい、～してはいけない)」を利用

した会話の練習であった。会話文は ChatGPT を利用した原文の一部を切り取ったものである。

A: 教室ではいけないことについて質問してください。

B: 교실에서 하면 안 되는 일이 무엇이 있을까요?

A: 수업 중에 휴대폰을 쓰면 안 돼요.

B: 맞아요, 수업 중에 휴대폰을 사용하는 것은 방해가 되죠. 또 교실에서 하지 말아야 할 다른 일은 무엇이 있을까요?

A: 수업 중에 친구랑 이야기를 하면 안 돼요.

上の会話練習においても「教室ではいけないことに関する質問をしてください」と明確に指示を出してから会話練習を始めている。上記会話は、かなり自然な形で ChatGPT とやり取りができています。このように、学習内容を明確にし、的確な指示を出すことが ChatGPT 利用の有効活用につながるということがわかる。次は同じ課題の際に出された、運用がうまくいかなかった例を提示する。

A: 엄마께, 할머니께, 뭐 그런 케익을 써서 질문해 주세요.

B: 엄마께, 할머니께 케이크를 사도 되나요?

A: 네, 그걸 제가 말하고 싶은데...

B: 아, 알겠습니다. 다시 시도해 보겠습니다.

上記の会話の例は「아/어도 되다/안되다 (～してもいい、～してはいけない)」を使って練習を行ったもので、「엄마께, 할머니께, 뭐 그런 케익을 써서 질문해주세요. (お母さんに、お祖母さんに、まあそのような、ケーキを使って質問してください。)」のような曖昧な指示を学習者が出しているため、ChatGPT との会話がうまくかみ合っていない。会話の練習における ChatGPT の運用においては利用目的に合った明確な指示を出すことが ChatGPT の有効活用につながるということがわかる。次は、使

用言語の誤認が現れた例を提示する。

A: 안녕하세요.

B: 안녕하세요! 어떻게 도와드릴까요?

(中略)

A: 비가 왔을 때는 지하철에서 가요.

B: 비가 오는 날에는 지하철을 이용하는 것이 더 편리하고 안전할 수 있습니다. 비를 맞으면서 걷는 것은 불편하고 위험할 수 있으므로, 지하 철을 타고 가는 것이 좋은 선택입니다.

(中略)

A: Are y'all..

B: It sounds like you might have a question. What would you like to know?

A: Aye-aye.

上記は使用言語の誤認がみられた例である。ChatGPT 利用開始時に利用目的が明確に指示されていない。そのため、ChatGPT は学習者の「비가 왔을 때는 지하철에서 가요. (雨が降った時は地下鉄で行きます)」の誤用を添削せず、会話を続けている。学習者は ChatGPT の韓国語の説明に戸惑い、口ごもる。口ごもる言葉「Are y'all..」、「Aye-aye」は、多分韓国語の「아, 예 (あ、はい)」と推測される。それを ChatGPT は英語だと認識して使用言語を英語に切り替えて質問している。このような誤認は他の練習においてもみられた。

4.2 文法の練習における ChatGPT の運用例

文法の授業の第 1 回目の課題は ChatGPT で今まで習った表現の練習をするよう指示した。第 2 回目の課題は用言の活用を中心に ChatGPT を利用するよう、課題を出した。次は、第 1 回目の運用結果の一部を切り取ったもので、A が学習者、B が ChatGPT である。4.1 でみた会話の練

習と異なる点は、文法表現を用いた作文の添削が主だったため、学習者と ChatGPT が交互にやり取りするような形にはなっていない。視認性を高めるため、ChatGPT が修正した文章を太字にしている。

A: 韓国語の文章を添削してください。

B: もちろんです。韓国語の文章をこちらに書いていただければ、添削させていただきます。

A: 매일 운동을 하기 때문에 건강이에요. 공부를 많이 하면 시험을 잘 할 수 있어요.

B: 韓国語の文章を以下のように添削しました。

매일 운동을 하기 때문에 건강이에요. 「건강이에요」は「건강해요」または「건강합니다」が自然です。

修正後: 매일 운동을 하기 때문에 건강해요.

공부를 많이 하면 시험을 잘 할 수 있어요. 文法的に正しいです。ただ、「잘 할 수 있어요」より「잘 볼 수 있어요」が試験についての一般的な表現です。

修正後: 공부를 많이 하면 시험을 잘 볼 수 있어요.

上記に、学習者が作成した2つの文を ChatGPT が添削した例を示した。2つの文に対して ChatGPT は正確なアドバイスと添削を行っている。先行研究で問題にしていた誤回答はみられない。それだけでなく、自然な文になるための提案も的確になされている。学生が作成した文の誤用に対して「文法的に問題はない」と認めつつ、より自然な文にするための提案をしている。これは、先行研究では言及していない ChatGPT の持つ「配慮性」という可能性の一つであると分析する。このような提案の仕方は学習者の学習意欲の向上につながるだろう。上記の例には示していないが、2つの文の添削の最後に、修正後の文を再度まとめて提示していた。このような機能は自主学習のツールとしてはかなり有効であるといえよう。次は、用言の活用を中心に ChatGPT を利用してもら

った2回目の課題の例を示す。これも1回目と同様の形で掲示する。

A: 저는 운동이보다 음악이 좋아지만 동생은 음악이보다 운동이 좋아요.

B: 文法的にはほぼ正しいですが、いくつかの微調整が必要です。

修正した文は以下の通りです: 저는 운동보다 음악을 좋아하지만 동생은 음악보다 운동을 좋아해요.

「이보다」→「보다」:「보다」は「～より」という意味で、その前には名詞が来ます。したがって、動詞や形容詞の前には単純な形のみが必要です。「좋아지만」→「좋아하지만」:「좋아하다」は動詞なので、その形は動詞の形である「좋아하지만」が正しいです。「음악이」→「음악을」:「좋아하다」の場合、好きなものを示す目的語を表すために「～을/를」が必要です。

A: 지금은 전철에 타고 있어요.

B: この文も文法的に正しいです。「今は電車に乗っています」という意味で、自然な表現です。他の文も作成していただいて構いません。

上記は、学習者が作成した2つの文に対する ChatGPT の添削例を示した。今回の添削は1回目の課題の例より文法説明がかなり詳しくされている。添削結果だけでなく誤用分析も丁寧に行われていることがわかる。ChatGPT の運用後の調査である、第3回目のアンケート調査の結果に、「細かな間違いを指摘してくれるのですごく役立ちました」という自由記述があった。この例はまさにこのようなことを指しているとみられる。

しかし、誤回答もみられた。学習者の「지금은 전철에 타고 있어요 (今は電車に乗っています)」の作文に対して「この文も文法的に正しいです」と誤回答している。正しくは「지금은 전철을 타고 있어요 (今は電車に乗っています)」となる。これは、先行研究にも述べられていた、直

訳による誤回答の例となる。このような誤回答の出現を想定し、教員は学習者が提出した課題に目を通し、誤回答に対するフィードバックを行う必要がある。次は、文法説明が直接なされている例を提示しよう。

A: 韓国語の規則活用について教えてほしいです。

B: 韓国語の規則活用について説明します。韓国語の動詞と形容詞の活用は、基本的に語幹と語尾の結びつき方によって変化します。以下に、基本的な規則活用のパターンをいくつか紹介します。

(中略: 語幹と語尾の組み合わせ、現在形、過去形、未来形、推量・意志、否定形の説明がなされている)

まとめ: 韓国語の規則活用は、動詞や形容詞の語幹に適切な語尾をつけることで行われます。語幹の母音や終わり方によって、つける語尾が異なるので注意が必要です。これらの基本的なルールを理解することで、さまざまな動詞や形容詞の活用ができるようになります。

上記は、学習者が ChatGPT に韓国語の規則活用 (用言の活用) について質問している。ChatGPT はその質問についてかなり具体的に説明している。今までは会話の練習、作文の練習と具体的な練習の例をみてきたが、このような文法学習においても ChatGPT の利用が可能であることがわかる。

4.3 ChatGPT の有効活用の可能性と問題点

今まで ChatGPT を利用した韓国語の会話と文法の自主学習の結果を分析、考察してきた。会話と文法において運用方法は多少異なっていたが、運用結果における ChatGPT の可能性については、大きく「学習面」「運用面」の二つに分けて分析することができるだろう。

学習面における可能性としては「会話練習」「作文添削」「文法説明」

の三つを挙げることができる。一つ目の「会話練習」における可能性は、「会話練習のパートナー」としての利用が可能となる点を挙げられる。4.1でみた会話の例示を通してその有効性は検証された。以下のような形で適切な韓国語使用を促している例もあった。

A: 한국어에서 얘기합니다.

B: 네, 한국어로 얘기해요! 무엇에 대해 이야기하고 싶으세요?

「한국어에서 (韓国語で)」という誤用を「한국어로 (韓国語で)」に修正して会話を続けている。会話の妨げにならないよう、対話文の中で誤用を添削している。

二つ目の「作文添削」における可能性について、先行研究で述べられている誤回答はそれほどみられなかった。とりわけ、初級レベルにおける「作文添削」はかなり正確であることがわかった。学習レベル、テーマなどによって違いがみられる可能性はあると考えられる。しかし、今回の考察では、かなり正確な添削結果が得られたので、有効活用の可能性は大きいといえる。

三つ目の「文法説明」については、4.2の考察において二つの形でみられた。直接文法説明を求められたことに対して具体的な説明を行った例と、作文添削の際になされている文法説明である。作文の添削においては、自然な文の提案と誤用の原因に関する文法説明が適切に行われているため、文法学習においても有効活用が期待できる。

次は、運用面における可能性について述べておきたい。運用面においては、「利便性」と「配慮性」を挙げる。「利便性」は、時間と空間に制約を受けずに ChatGPT を利用できる点と使用回数の制限がない点が挙げられる。第3回目のアンケート結果においても ChatGPT の利用上のメリットとして「いつでもどこでも練習ができる」、「人ではないから何でも何回でも都合よく話せる」がそれぞれ61.1%を占めている。学習者の都合に合わせて気兼ねなく利用できる点はまさに自主学習のツールと

して最大のメリットといえる。

二つ目の「配慮性」については、学習者に対する配慮表現の適切な運用が随所にみられた。「配慮性」は、学習意欲を損なわせない配慮と間接的な添削、学習継続への促しなどが挙げられる。学習者と ChatGPT の対話の中で、「죄송합니다. 제가 잘못 들은 것 같아요. 다시 말씀해 주시겠어요? (すみません。聞き取れませんでした。もう一度話してください。)、 「괜찮습니다. 천천히 하셔도 됩니다. (大丈夫です。ゆっくり話してもいいですよ。)」 などのような配慮表現を ChatGPT が使用していた。学習者が緊張せずに ChatGPT を利用できるよう配慮している。このような「配慮性」も学習効果を高める一つの要因となり得る。

最後に ChatGPT の可能性として「付随的な効果」を挙げたい。「学習面」「運用面」で ChatGPT の可能性をみてきたが、これらの可能性が学習意欲を向上させることを3.3で主張した。ChatGPT の有効活用が学習意欲の向上につながることに关してはさらなる分析が必要であるが、本稿では「付随的な効果」として指摘しておきたい。

次は、ChatGPT 利用における問題点について述べる。問題点は「ChatGPT の問題」と「利用者の問題」に分けて述べることにする。

一つ目の「ChatGPT の問題」として挙げられるのは、「誤回答」「誤認」「文脈の無理解」「速度調整の不可」である。「誤回答」と「誤認」は4.1と4.2で述べた通りとなる。「誤認」については、第3回目のアンケート調査の結果にも韓国語以外の言語になると答えた者が61.1%いた。「文脈の無理解」に関しては、「話が練習したい話題から離れる」、「韓国語で言った内容を ChatGPT がその通り読み取らない」などの意見があった。「速度調整の不可」は「ChatGPT が話す速度が速い」と答えた者が38.9%いた。「速度調整の不可」は全くの初級レベルの学習者にとっては ChatGPT 利用を難しくする要因になり得る。

二つ目の「利用者の問題」について述べよう。利用者の問題として考えられるのは「曖昧なプロンプト入力」、「曖昧な指示」が挙げられる。ChatGPT を有効活用するためには、利用する前に利用目的などの詳細を

プロンプトに入力する必要がある。前述したように「明確なプロンプト入力」と「明確な指示」がChatGPTのより有効な活用を促進する。なお、不明な指示による問題として以下のような例があった。

A: 교실이 더우면 에어컨을 켜도 돼요.

B: 네, 교실이 더울 때 에어컨을 켜는 것이 좋습니다. 적절한 온도를 유지 하는 것은 학습 집중력과 편안함을 유지하는 데 중요합니다. 단, 에어컨 사용 시에는 너무 낮은 온도로 설정하지 않도록 주의하고, 에너지 절약을 위해 사용하지 않을 때는 꺼두는 것이 좋습니다.

上記の例は、「아/어도 되다/안되다 (～してもいい、～してはいけない)」を用いた会話の練習の際にみられた。「교실이 더우면 에어컨을 켜도 돼요 (教室が暑ければエアコンを付けてもいいです)」と学習者が会話を始めると「エアコンを付ける」という内容に関する情報提供をしている。この例は、学習者が明確な指示を出さずに会話練習を始めているため起きていると判断される。

5. おわりに

韓国語の文法と会話の自習学習におけるChatGPTの有効活用の可能性をChatGPTの運用方法と運用結果の二つの側面から考察した。韓国語を専門とする初中級の学習者を対象に考察した結果、ChatGPTは会話と文法の自主学習に有益であることがわかった。しかし、ChatGPTを有効活用するためには、ChatGPT自体の周知だけでなく、教員の積極的な関与と指導、課題付与などが必要であることが再確認された。

本稿の考察による、ChatGPTの有効活用は、主に「学習面」と「運用面」の二つに加え、「付随的な効果」にその可能性を見いだすことができた。

学習面においては「会話練習のパートナー」「作文添削」「文法説明」の三つが挙げられる。運用面においては、「利便性」と「配慮性」が挙げられる。「付随的な効果」として ChatGPT の有効活用と学習意欲向上について示唆した。

一方で、ChatGPT 利用上の問題点として挙げられたのは、「誤回答」「誤認」「文脈の無理解」「速度調整の不可」などの「ChatGPT の問題」が一つで、さらに「プロンプト入力の問題」「指示の問題」などの「利用者の問題」の存在が判明した。なお、今回は、韓国語の自主学習における会話と文法の有効活用に焦点を当てていたため、ChatGPT の「膨大な情報量」は利用可能性に入れていない。

今後、今次の研究対象を秋学期に行われる「韓国語応用会話」、「韓国語応用文法」においても追跡調査を行いたいと考えている。本稿では韓国語の初中級の学習者を対象に考察を行ったが、今後は、韓国語の上級レベルの学習者を対象に考察したい。

また、韓国語の自主学習における ChatGPT の有効活用に関する研究は未だ充分とはいえない。今後、自主学習だけでなく、韓国語の授業内での運用などをふくめてその可能性を探っていきたい。

参考文献

- 河合靖 (1999). 「外国語自律学習研究の 3 要素：動機づけ、学習スタイル、学習ストラテジー」『言語文化部紀要』, 37, 68-85.
- 近藤雪絵・木村修平・坂場大道・豊島知穂・中南美穂・山下美明・山中司 (2023). 「AI 機械翻訳の英語正課授業への大規模導入とその課題」『CIEC 春季カンファレンス論文集』, 14, 41-44.
- 高谷芳郎 (1990). 「外国語学習における動機付けの役割」『福岡教育大学紀要』, 1 (39), 59-73.
- 中井弘一 (2023). 「生成 AI の中等英語教育における可能性と課題」『大阪女学院大学紀要』, 20, 145-164.
- 和田綾子・宋承姫 (2012). 「学習動機と継続的な学習の関連性について — 韓国語者日本語学習者を対象に」『日本語教育研究』, 24, 213-225.
- 김은영 (2024). 「일본어 작문 수업에서 챗 GPT 활용에 대한 학습자의 인식 및 태도 연구」『日本語教育』, 107, 37-49.

- 김형민 (2023). 「한국어교육에서의 대화형 인공지능 챗봇 적용 가능성 탐색 — 고급 한국어 학습자와 ChatGPT의 상호작용 분석을 중심으로 —」 『우리어문연구』, 76, 261-292.
- 류재원·소리나 (2023). 「한국어교육 및 학습 도구로서 AI 활용 가능성 탐색」 『문화와 융합』, 45(11), 75-84.
- 박진경 (2024). 「챗GPT 활용과 교육적 과제」 『신학과 실천』, 88, 519-544.
- 박현정 (2005). 「자기주도적 학습태도 및 학습전략의 사용과 학업성취 간의 관계」 『한국교육』, 32(1), 203-222.
- 손나경·안홍복 (2023). 「학습자 중심 수업을 위한 챗GPT 기반 융합교육 모델 연구」 『동아인문학』, 65, 27-54.
- 송상현 (2023). 「챗GPT가 유발한 교육 환경의 변화 1년 — 회고와 전망」 『인공 지능 인문학 연구』, 15, 158-188.
- 왕감경 (2023). 「AI 기반 챗봇 한국어 텍스트의 자연어 분석 및 한국어 교육 활용 모색 — 챗GPT (ChatGPT) 와 뉴빙 (New-Bing) 을 중심으로 —」 『문화와융합』, 45(5), 1-17.
- 육아경·유훈식 (2024). 「생성 AI ChatGPT를 활용한 한국어 쓰기의 학습 효과」 『학습자 중심 교과 교육연구』, 24(9), 361-377.
- 윤운성 (1999). 「교수·학습이론과 효율적인 동기전략」 『사회과학논집』, 2, 209-235.
- 이아형 (2023). 「챗GPT의 번역 수업 활용 방안 고찰 — 한중 과학 기술번역을 중심으로」 『중국어문학회』, 85, 153-176.
- 장성민 (2023). 「챗GPT가 바꾸어 놓은 작문교육의 미래」 『작문연구』, 56, 7-34.
- 장향실 (2023). 「한국어 교수 — 학습을 위한 상호작용 연구 동향 분석과 과제」 『순천향 인문과학 논총』, 42(4), 169-202.
- 차민영·임희주 (2023). 「챗GPT의 영어 교육적 활용가능성에 대한 대학 교수자 인식 연구」 『문화와 융합』, 45(5), 109-118.
- 차민영·임희주 (2023). 「교양영어수업에서 챗GPT를 적용한 수업활동 사례 연구」 『문화와 융합』, 45(12), 175-184.

参考資料

- 文部科学省 (2024) 「大学・高専における生成 AI の教学面の取り扱いについて」 (https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/2023/mext_01260.html 最終閲覧2024.7.28)

注

- 1) 生成物の内容に関する懸念、情報保護に関するセキュリティ問題、著作権に関する問題、学生の主体的な学びを妨げるような利用、内容の信憑性など

について日本では、生成 AI の教学面の取り扱いについて2024年文部科学省からガイドラインが示され、学生の主体的な学びを妨げるような利用に関する注意喚起をしている。

- 2) 日本の M 大学においては韓国語の基礎科目として「韓国語基礎・応用文法」、「韓国語基礎・応用会話」、「韓国語基礎・応用聴解」、「韓国語基礎・応用作文」の四つの科目を設置している。本研究はその中の「韓国語基礎・応用文法」と「韓国語基礎・応用会話」の二つの科目で考察を行ったものである。ちなみに、本稿の考察における会話と文法の授業担当は、会話が曹永宝で、文法が金河守である。
- 3) 日本の M 大学の一年次生は入学時にプレイスメントテストを実施し、習熟度別クラスを運用している。四つのクラスは便宜上、入門、初級、中級、上級に分かれるが、クラス内の韓国語能力のバラツキなどを考えると本研究の研究対象である19名は初中級レベルであると考ええる。
- 4) 本研究の調査期間を5月から6月に設定した理由は、一通り文字の学習が終わり、名詞文などの基本的な学習が終わる頃だからである。授業内容が用言の活用に入るため、ChatGPT を用いた会話と文法練習が可能な時期であると判断したためである。
- 5) 今回学習者がダウンロードして利用したのは、ChatGPT3.5の無料版である。

実践を省察するラウンドテーブル型日本語教師研修におけるファシリテーターの意識

——上海で開催された教師研修

The Role and Attitudes of Facilitators in Roundtable-Style Japanese Language Teacher Training: A Study of a Training Program in Shanghai

池田 広子

Abstract

This study aims to explore the attitudes of facilitators in a roundtable-style training program for Japanese language teachers, which focuses on practical experiences. This study analyzed transcribed discourse data from post-training advice sessions of six facilitators, following the methods employed by Sato (2008). The findings reveal that regarding operational aspects, facilitators struggled with participants who either dominated discussions with their extensive experiences or remained notably quiet, while trying to promote learning. Regarding content, facilitators not only fulfilled their primary role but also attentively listened when participants discussed Japanese language education in China and career paths of teachers. Furthermore, facilitators engaged speakers by inquiring about their narrative content and objectively evaluating their own questions. These insights into facilitators' attitudes may contribute to strengthening participant reflection in future training sessions. Moreover, our findings suggest that this process may enhance the facilitators' own competencies.

キーワード：ファシリテーター、問いかけ、話題の調整、省察
Keywords: facilitator, posing questions, topic management, reflection

1. はじめに

急速なグローバル化に伴い、日本語教師の役割はますます重要になってきている。しかし日本語教育の根幹となる教員養成や教師研修はどこまで実践に根ざして行われているのだろうか。このように考えるのは、これまで日本語教師研修においては、新しい知識や理論を伝達するタイプやワークショップ等が多く、実践を出発点として協働で繰り返る研修があまり行われてこなかったからである。

文化審議会国語分科会（2018）の報告書¹⁾では、現職日本語教師の中堅教師研修の在り方について、「実践課題持ち寄り型」といった研修が示されている。これに関係するものとしてラウンドテーブル型研修は位置づけられるが、これまで本研修に参加する教師の学びや意識は明らかにされたものの、ファシリテーターの役割や意識は十分に明らかにされていない。ファシリテーターはグループ活動の中で参加者教師らの学びを支え、最も重要な役割を担うため、その役割や意識を可視化することは重要であると考える。ここで示すラウンドテーブル型教師研修とは、4～5名程度の小グループの中で報告者がじっくり時間をかけて自らの実践を報告し、他の参加者が丁寧に聴き合うことで省察を深める活動を意味する（三輪 2009）。単発的な報告会ではなく、協働で実践を探究しながら意味づけていくことが期待されている。本稿で取り上げる「実践を省察するラウンドテーブル型教師研修」は2008年より国内・海外で実施されてきた。本研究では同研修において、ファシリテーターにどのような意識が見られたのかを明らかにし、ファシリテーターの可能性について示唆を得たい。

2. 先行研究

2.1 日本語教育におけるファシリテーターに関する研究

一般にファシリテーターとは援助を促進する人（星野 2003）を意味す

る。池田（2013）によれば、ラウンドテーブル型研修において、ファシリテーターは参加者の語りのプロセスに関わり、グループメンバーの個々の考え方を尊重し、参加者を評価することなく受け入れ、気づきを促す役割を担う存在であると定義している。また、グループ内のメンバーと他の人をつなげる役割も担う（池田・朱 2017）としており、参加者同士の学び合いを促進するものである。堀・加留部（2010）によると、ファシリテーターの役割はその場に応じて参加者からの気づきや学びを引き出すことだと述べている。また、研修を通じてのファシリテーター自身が変わっていく（＝学んでいく）ことが参加者の支援を促進させ、参加者の学びを深めていくとしている。池田・宇津木（2023）はファシリテーターの役割について、①参加者の語りのプロセスを通して、参加者の気づきを促すこと、②参加者同士の関係性を構築することとしている。また、ファシリテーター自身も支援を通して変わっていくと述べている。三輪（2009）は省察的なファシリテーターの役割として、2つのタイプをあげている。1つ目は消極的なファシリテーターの役割であり、これは参加者の自己決定性を尊重し、参加者の内なる声を聴き、参加者自らが学習課題を設定していくことを支援するというものである。もう1つは積極的なファシリテーターの役割で、これは、参加者の固定的な意識を、教化にならない程度において問いかけや問い直しをし、学習課題の根拠に自覚的になるように働きかけ、参加者が意識変容を進めていくというものである。つまり、前者の参加者へのはたらきかけは、聴くことが中心で、後者は聴くだけでなく、問いかけることも含まれてくる。

一方、三輪（2009）ではファシリテーターの役割に対する不安も示している。例えばファシリテーターは、聞き役に徹するとしているが、経験話をしたり語り手に助言したりすることがある。また、場のコントロールをしつつ臨機応変に参加者同士の学び合いを促進するため、それらは易しいことではないという。

以上のことから、ファシリテーターもまた、ファシリテーターという実践を積み重ねながら、新たな視点を得ていくものと言えよう。同時に、

マニュアル化できない実践知（三輪 2009）と向き合あい、教師研修を重ねていきながら、様々な気づきが生じ、意識の変容が生じることが予想される。

2.2 「実践を省察するラウンドテーブル型日本語教師研修」に関する研究

本研究は「実践を省察するラウンドテーブル」という日本語教師研修を対象としている。このモデルは主に「省察的实践者」（ショーン 1983/2007）が、相互的に省察する場を作ることや学び合うこと（ショーン 1987/2017）を理論的基盤とし、①実践の省察を深めること、②参加者が成人の学習者であることを念頭に置きながら参加者の豊かな経験や意思を尊重し、全員が主体的に学び合うこと、③コミュニティとして全体が成長していくことを目指している（詳細は（池田ほか 2022）を参照）。池田ほか（2022）では、上海で行われた実践を省察するラウンドテーブル型日本語教師研修に継続的に対面で参加した教師らの学びを追究した。M-GTA を援用して分析し、参加者の学びのプロセスや葛藤などを時間軸にして概念図で示した。また、参加者は継続して参加することによって、省察が進み、役割交替で得た気づきが生成されていたこと、参加後には研修で得た認識が意欲や行動の変化に移り、往還サイクルが出来上がっていることが示唆された。次に、池田ほか（2021）は、ベトナム側と協働運営で実践を省察するラウンドテーブル型教師研修（対面）を実施し、当該研修に参加した4人の日本人参加者（語り手）を対象に研修の役割や意識を探った。焦点的コーディング（佐藤 2008）を援用して分析した結果、語り手は、日々の授業について不安や葛藤を抱えながら、試行錯誤していることや、授業における母語話者と非母語話者との役割分担が明確であること、キャリアを巡る葛藤が生じること、そして、ラポール形成に関する意識が醸成されることが示された。またこの中から省察を深めていくものも確認された。

次に、ファシリテーターに焦点を当てた研究をとりあげる。半原ほか（2015）は2008年、2011年、2014年に行われた国内のラウンドテーブル型

教師研修に参加した6名のファシリテーターを対象にした調査の結果、「多様化した教育現場に通底する特徴への共感」、「省察を深めるための聴き手の役割の認識」、「他者の実践によって自分の実践が支えられていることへの気づき」、「自身の教育活動の内的広がり」の4つのコードを抽出している。これらのコードから、参加者の声を傾聴することで、ファシリテーター自身が自分の実践を省察し、教師として成長していることが窺えた。しかし、ファシリテーターの役割には場をコントロールしつつ臨機応変に参加者同士の学びを促進するなど、運営面の役割も求められている（三輪 2009）。そのため、本研究では、グループの運営面と内容面に分けてどのような意識や学びが見られるのかを可視化していく。また、半原（2015）では国内で開催された研修を対象にしたが、本稿では上海で行われた場合にどのような意識が醸成されているのかを追究する。

3. 研究方法

3.1 研究目的

本研究の目的は、上海で開催された「実践を省察するラウンドテーブル型教師研修」におけるファシリテーターを対象に、運営面と内容面においてどのような意識が見られるのかを明らかにすることである。その上で当該研修におけるファシリテーターの可能性について探りたい。

3.2 実践を省察するラウンドテーブル型教師研修とは

本研修は3.1で述べた目的を基に、2008年より国内・海外（北京、上海、ベトナム）の教育機関で実施されている。研修の一連の流れであるが、まず、研修前に参加希望者の中から語り手の希望を募り、語り手を希望した参加者に課題が出された。その課題は、「自身の実践をふり返り、そのなかで気づいたこと、考えたことを記述してくる」というものであった。研修の当日、グループのメンバーが対等に参加できるように、

全体のオリエンテーションの際にグループ内の5つのルール（①語り手の文脈にそって丁寧に聴く、②語り手が話しやすい雰囲気になるようにする、③語り手の立場や意見を否定しないようにする、④聴き手は聴き役に徹する、⑤聴き手も語り手もファシリテーターの進行に従う）が周知された。その後、グループ内のファシリテーターが中心となって活動が行われる。それぞれのグループにはファシリテーター（1名）と語り手（2名）、聴き手（2～3名）が配置されており、最初はグループのメンバーの自己紹介が行われる。そして、ファシリテーターの進行のもと、語り手1を中心に実践を語り、聴く活動が行われた。語り手1の語りがおおよそ40～50分行われ、次の語り手2においても同様の手順が進められた。最後に全体活動に戻り、それぞれのグループで語った内容、語り手、聴き手の気づきなどが全体で共有される（詳細は池田・宇津木（2023）を参照）。



図1 ラウンドテーブル型教師研修の全体の流れ

研修終了直後、運営者（コーディネーターとファシリテーター）が集まり、運営者によるふり返りの会が行われた。ここでは、グループで語り手はどのような内容を語ったのか、語りはどうだったのか、またグループ内のやり取りやその様子について、メンバー間で共有された。時間はおおよそ1時間であった。

3.3 調査協力者

本研究の調査協力者は2016年上海ラウンドテーブルでファシリテーターを担当した6名である。以下、表1に詳細を示す。6名は参加者として、聴き手、語り手の両方を経験している。F1～F3は今回の研修で初

めてファシリテーターを担当したが、F4～F6は日本国内でラウンドテーブルにおいて、ファシリテーターを担当してきた。

表1 ファシリテーターと聴き手・語り手の経験

	ファシリテーターの経験	語り手・聴き手の経験
F1	なし	2014年より参加
F2	なし	2015年より参加
F3	なし	2016年より参加
F4	有り（2007年より）	2006年より参加
F5	有り（2009年より）	2008年より参加
F6	有り（2010年より）	2015年より参加

3.4 調査方法と倫理的配慮

3.2で示したように、当該研修の終了直後の運営者によるふり返りの会の談話データである。ここで各ファシリテーターはグループ内の様子やファシリテーターを担当して得られた気づきなどを順番に自由に報告する。倫理的配慮については、調査対象者に運営者によるふり返りの会の前に承諾を得て、談話をICレコーダーに録音した。得られた音声の逐語録を分析の対象とした。また報告に関係する参加者については特定されないようにイニシャルで明記するとともに、承諾を得た。

3.5 分析方法

6名の談話データをもとに、どのような意識が生じているのかに焦点を当てて、コードを抽出し、コード・マトリックスによって質的に分析した。本研究では、まず、定性的コーディング（佐藤 2008）を行い、その後、焦点的コーディングをおこなってコードを精査した。最後に「事例－コード・マトリックス」（佐藤 2008）を作成し、重なりが多く見られた箇所やその特徴を表2に記述した。

表2 ファシリテーターの意識：焦点的コードの定義と具体例

運営面における意識			
焦点的コード	定義	定性的コード	該当者
①語りが豊富で時間管理が難しい	語り手が想定以上に豊富な内容を語る場合、時間管理が難しくなり、困惑すること。	【話題のコントロールが難しい】【時間管理が難しい】【参加者であっても割り込んで長く話す人への対応】【内容が豊富で長い人への対応】	F1、F5、F6
②主張が強いベテラン教師に苦慮	ベテラン教師や社会的に職位が高い参加者がいた場合、対応が難しくなり葛藤すること。	【主張が強いベテラン教師に困惑】【主張が強いベテラン教師の対応に自問する】	F1
③おとなしくて話さない参加者に苦慮	おとなしくて話さない参加者が参加した場合、発話を促したりすることが難しく、グループ内の発話が活発にならず葛藤すること。	【話さない参加者の対応】【話さない参加者の心理をさぐる】	F2
④当事者のように聴く参加者に共感	自身の職場で自分とは役割も立場も異なるが語り手本人が経験したことを自分のことのように聴いて共感すること。	【自分と文脈が異なるが当事者のように聴く参加者に共感】	F3
⑤問い直し	語り手が話すなかで重要な言葉や表現などをとらえて、問い直すこと。	【問い直しの挑戦】【キーワードから問い直し】【さらに問い直すことで深める】	F2、F3、F4、F6
⑥切り返し	参加者の話の流れを変えるに様に切り直すこと。	【切り返しの挑戦】	F1
⑦主体となって事実を確認する	ファシリテーターとして語り内容について主体的に事実の確認に努めること。	【主体的に語りの事実を確認する】	F1
⑧グループ内構成メンバーの重要性	グループメンバーの関心や相性があることで学びが変わるため、メンバー構成は大切であること。	【メンバー構成により学びがことなる】【メンバー構成が重要】【ラボールの形成】	F3、F5、F6

⑨ファシリテーターによって学びが異なる	ファシリテーターの関心や教育観によって質問のしかたが変わること。	【ファシリテーターの価値観が問いかけに影響】【ファシリテーターの教育観が学びに影響】	F 2
⑩受け止め方の違いを認識	それぞれの参加者によって、語り手の内容に対する受け止め方が異なること。	【同じ話を聴いても受け止め方が異なる】	F 6
内容面における意識			
⑪中国の大学の事情を認識	参加者が中国の大学事情や教育現場の実態を知ること。	【偏差値軸を基にした大学のランクと教育】【中国の日本語教育現場を知る】【大学と企業の連携を企画する】【読解授業の問題を知る】	F 1、F 2、F 3、F 4、F 5、F 6
⑫日本語教師のキャリア形成を知る	日本語教師のキャリア形成に関するエピソードや経験談、生涯の軌跡などを知ること。	【博士号を巡るエピソードを知る】【博士号取得の理想と現実】【参加者同士で博士号に関する共通点を知る】【中国の日本語教育の重鎮の一代記に感銘】【重鎮の語りから参加者同士が共鳴】【若い世代を育てたことへの自負と苦悩に共感】	F 3、F 5、F 6
⑬日中の教師同士の協働現場を知る	グループ内の参加者同士が交流することを知る。	【日中教師の情報共有から学ぶ】	F 2、F 3
⑭職場で孤立した教師を知る	職場で他の教師と全く交流を持たない教師がいることを知る。	【職場で他の教師と交流がない】	F 3
⑮言葉の意義を知る	コミュニケーション不足を抱える学生を通して言葉の可能性を知ること。	【言葉の可能性を広い視点で捉える】【コミュニケーション不足を探索】	F 3
⑯語ることで意味づけが萌芽	多くのことを語る中で実践を整理し、新しいことに気づき、意味づけが芽生えること。	【試行錯誤を客観的に捉える】【経験の意味づけの芽生え】	F 3

4. 結果と考察

分析の結果、16の焦点的コードが生成された（表2参照）。その内訳は運用面への意識が10個（①～⑩）、内容面への意識が6つ（⑪～⑯）である。定性的コードは【 】で示す。

4.1 運営面に関するファシリテーターの意識

運営面に関するファシリテーターの意識についての焦点コードは、①～⑩の10個である、以下では、其々の定性的コードについて述べていく。なお、[] は焦点的コード、【 】 は定性的コードを示す。

このうち、[①語りが豊富で時間管理が難しい][②主張が強いベテラン教師苦慮][③おとなしくて話さない参加者に苦慮]については、ファシリテーターが語り手や聴き手の参加者に対して苦慮しているコードが生成された。まず、[①語りが豊富で時間管理が難しい]について述べる。ラウンドテーブルでは数名の参加者がいくつかのグループ分かれて「実践を語る、聴く」という活動を行う。その際、語り手は事前に準備してきたレジュメを基に語るが、どのような内容なのか、また話題の量については、その場にならないとわからない。T1のグループの語り手の語り手は、「発表者が本当に言いたいことがいっぱいあった」「すごくいろんなことを言いたかった」「自分の感想は一切なくて、事実だけをずっと話す人」という。語り手は初めてラウンドテーブルに参加し、自身の実践を多く語った。一方、F1は、ラウンドテーブルに参加者として聴き手や語り手として参加したことがあるが、ファシリテーターは初めてであったため、迷いながら対応している様子が窺える。例えば、「どういふふうを考えながら進めたのかっていうことを質問したかったんですけど、全く質問する時間がなくて。」「ちょっとファシリテーターとしても私は初めてだったので、どこで止めていいのか、どこまで話してもらった方がいいのかが分からなくて」と述べている。最後に、「事実というか、どんなことがあった、どんなことをしたということがずっと延々と続いてい

って。」ということから、一連の語りを止めることができなかつた様子が窺える。そして、「その時にどういうふうに対応したんですかって、ちょっと確認するような感じで進めていって、もう1時間過ぎちゃったんですね。」というように、時間管理が難しかったことを述べてこの話題を終結させている。

次に、[②主張が強いベテラン教師に苦慮]について述べる。参加者教師の中には5つのルールを提示しても丁寧な話を（長時間）聴くことが難しかった。経験が豊富でベテランのT1教師に対してF1は、話題や参加の姿勢をコントロールすることに苦勞しているようであった。F1はT1教師について、「話しながら途中で言葉を挟まれて、それでやっぱり発表者の大学がまずいとか、その大学は問題だとか、いろいろそういう感じの話が始まっちゃったので、いや、困ったなと思って」「その指導書の研修が来年の3月にあるからそこに来なさいというような話になってしまったので、もうこれは止められないと思って、10分ぐらいはもうしょうがないなと。好きに話してくださいという感じで」という言及が確認された。また、運営者によるふり返りの会でF1は、「ああいう先生が語り手の発言を否定したり、間違っているとかって言った時に、どうやってファシリテーターはコントロールしたらいいんだろうかと」とふり返っており、教師T1の発言を切り返すことも、他の参加者に配慮することも難しかったことが窺える。

次に、[③おとなしくて話さない参加者に苦慮]について述べる。グループ活動では静かに話したり、発言を控えがちになる参加者もいる。これについて、石黒（2022）は、グループ活動では誰かが話していれば話さなくても済む状況が生じやすく、グループ内でよく話す人がいれば、他の参加者の当事者意識が薄れやすくなるからではないかと述べている。また、参加者の組み合わせによるが、今回は比較のおとなしい人が2名いたということや、初めての参加者であるため、積極的に語るのを躊躇したなどが要因としてあげられる。しかし、グループのなかで2名が話さないと、他の構成メンバーで話していかなければならず、ファシリテ

ーターは責任を重く感じていることが窺える。ファシリテーターは特にグループを管理し、学びや省察を促す立場にあるからである。その例として、「蘇州からの中国人の先生2人いて、しゃべらない先生ですね。本当に一生懸命聞いて、メモをしたりしてるんですね。」「メモをしたりして、2人の中国人の先生は本当に聞いても、感想は？とか、聞きたいことがありますかって、大丈夫です、いいですって、言わないですね。」というように参加者2名が積極的に語る事が出来ないため、F2はこのことを運営者によるふり返りの会で報告していた。石黒（2022）で述べているように、F2は参加者に対して積極的に働きかけたり、参加者が活発にならない状況は自分に問題があるのではないか、このままではよいのかななどの不安にかられたと言えよう。また、語り手がじっくり語った後に多くみられる質問や意見交換へと発展を見せなかったことも見て取れる。F2は「それはどうしてですかって、私、時計を見ながら問いかけて、それも少しだけ盛り上がった。」というようにT2への問いかけも試みており、様々な工夫をしているように感じられる。

しかし、「最後、中国の先生は結局、一言もしゃべらなかったんですけど」「ふり返りは、どうですかって、よかったです、大丈夫ですって。」というように、F2が発言を促しても最後まで参加者2名の姿勢に変化はみられなかったという。また、「私たちのグループはT2先生と私(F2)とT3先生、3人でしゃべったり、ふり返ったりしてました。だから、私は失敗したのかなと思いました。」「やっぱりファシリテーターのやり方は難しいなと本当に思いました。」というように、F2は、2名の参加者が中心的に参加することを諦め、その責任を感じており、参加者間の関係性に努めたが、それが簡単ではない様子が窺える。

次に、[⑤問い直し]について述べる。ここで言う「問い直し」とは、語り手の語りを丁寧に聴きながら、引っかかる点について、「～ってどういうことですか」「ってどういう意味ですか、「なんでそんなに～なんですか」というように問いを投げかけることである。例えば、F3は「まず最初に、安心しましたっていうふうにおっしゃっていて。安心しまし

たってどういう意味ですか（問い直し）ってお聞きしたら、試行錯誤でずっとやってきたんですけど、これでいいんだなって思いましたって。」と述べた。また、F4はT4の職場では日本人と中国人教師の連携や情報共有がない職場であることも把握している。しかし、F4は学生がかわいい、と言葉にしたため、そこからF4は、「じゃあ、なんでそんなにかわいいの？」と問いかけている。その後T4は「だんだん私はなんで教員になったのかなとか、そういうことを振り返るようになった」「私は何のために教員をやっていて、学生に何を教えなきゃいけなかったのかっていうのを全く考えていなかったとかって」いうようにふり返っていく様子が見て取れた。また、F1は「A大学は、B大学は（中略）、みたいな感じになってきたので、これはちょっとと思いつながら、じゃあ、学習者が違うってというような話から、ちょっと皆さんに問いかけながら」と述べている。また、F2は「教師は、日本語教師は私にとって天職ですって言ったんですね。それはどうしてですかって、私、時計を見ながら問いかけて、それも少しだけ盛り上がった。」というように問いかけによって内容を広げたり、深めることを試みていることが窺える。

次に、[⑧グループ内構成メンバーの重要性]について述べる。ラウンドテーブルのグループメンバーは研修前日に決められるが、同じ職場の参加者や知り合い同士が同一グループ内で一緒になることは避けている。また、できるだけ多様なメンバー構成になるように努めている。ここでF3のように【メンバーによって学びが異なる】と気づいたものもいれば、F6のように【メンバー構成が重要】であると言葉にしたものがみられた。例えば、F3は、「最後に、ある先生がおっしゃってたのは、いいメンバーだったよねって。これがもし大学の先生だけだったら、たぶん今回、こういう話にならなかったんじゃない？っておっしゃっていました。」「皆さんが自分のことを話して、細かく具体的に話をしてくださったので深い話ができましたってということと、同僚とは実際、仕事の話はするけど、やっぱり配慮が必要な場面が多いから、言えないことが多いって話をしている、とてもよかったです」というグループ内のコ

メントを報告した。また、F6は「だから、期せずして学位を取ってということとか、いわゆる修士にしろ、ドクターにしろ、そういったことが動機付けになってる人と、それが常に課題としてある人と、達成はしたけれども、それが自分の今の仕事と何の関係があるのかってところでの悩みとかってというのが、たまたまそういう話になりました。」というように構成メンバーが重要であることが窺われる。このような言葉から参加者間同士で【ラポールの形成】が醸成されていることも窺える。

4.2 内容面に関するファシリテーターの意識

内容面に関する意識で生成された焦点コードについては、[⑪中国の大学の事情を認識]、[⑫日本語教師のキャリア形成を知る]、[⑬日中の教師同士の協働現場を知る]、[⑭職場で孤立した教師を知る][⑮言葉の意義を知る]、[⑯語ることで意味づけが萌芽]が醸成された。以下では特徴について述べていく。

最も多くの定性的コードが生成されたのは、「⑪中国の大学の事情を認識」するコードである。具体的には、【偏差値軸を基にした大学のランクと教育】、【中国日本語教育現場を知る】、【大学と共に連携を企画する】、【読解授業の問題を知る】というように、中国の日本語教育の現場で様々なことが生じていることを認識していることがわかる。上海の日本事例1では、ベテランのファシリテーターのF4が中国の大学にランキングがあり、そのランク軸に教師が敏感になっていること、またこれを前提で教師が話す文化があることを把握している様子が示されている。特に日本語の読解授業を行う場合は、教師が困難を抱えていることも把握している。

〈事例1〉F3の報告

最初、何の話だか分かんなかったんだけど、ああいうふうには、何かあるんだってということがだんだん分かってきました。それで、日本語教育以前の問題として、勉強の仕方も分かっていない学生が多いっていうのを悩んでいて、(中略)でも、うちはレベル**だから、みたいな感じ

で。うーん、そうかなと思って。読解っていう教科書がすごく、もう学生に受け入れられないっていうか。

このように中国の大学の实態やその中で苦慮する教師の声を聴く様子が窺えた。

次に、定性的コードが多く確認された「⑫日本語教師のキャリア形成を知る」について示す。ここでは、教師が【博士課程取得するまでの難しさ】、【博士号を巡るエピソード】、【博士号の理想と現実】などや、【中国の重鎮の語り】に感銘するなどがある。例えば、事例2ではF5が大学の要職を歴任したT6先生の一代記を聴いて感動している様子が示されている。F5はT6先生が中国の日中国交正常化直後に日本語を学びはじめたこと、その当時の様子や中国で日本語教育を切り拓いてきたこと、そして、次の若い世代を育ててきた、という語りを聴いた。また、T7やT8が本研修のグループでT6先生と出会うことができ感銘している様子を見て、F5自身も共鳴している様子が見られた。事例2にその語りの一部を示す。

〈事例2〉F5の報告

(T6は)1972年、日中国交正常化の翌月、なので、1972年の10月から日本語の学習を開始したと。なので、本当にこの、まだ文革中で、日本語の先生が農村に行っている、そこに自分たちも習いに行って、まだガリ版しかなくて、こういうカセットテープが1台あるような、そうした状況の中で日本語の勉強をスタートさせたといったところから、1980年、90年、2000年と、本当、この40年間について(中略)、めったに聞く機会がないなって思っ

以上のように中国の日本語教育を牽引してきた重鎮の先生の語りについて、敬意を表している様子が窺われる。

次に日中の日本語教師の連携や協働について述べる。ここでは【日中教師の情報共有から学ぶ】が確認された。例えばF2は「私たち、後で中国語でしゃべったら、やっぱり今まで日本人の先生との付き合いはそんなにはなかったんですね。日本人の先生は会話とか、どのように教え

てるのか、あんまり考えたこともなかったんですね。」という。また、「1年生の会話はこうで、2年生はこうで、3年生はこうで、その区別は何なのか、私はどういうふうに工夫しているのかって言って、私たちにとってはすごく新鮮で、それは教えるネタをたくさんもらったという点ですごくよかった。」というように、情報を共有し、参加者同士がつながっている様子が窺える。また、F3のグループでは「先生方との交流ってあるんですかって聞いたら、週1回、教研（教師同士の研修会）っていう、その時間を必ず持って、みんなで情報交換したり、相談したりしていますっていうことで、とても職場の同僚との関係が恵まれているところでお仕事をされてるんだなっていうのがよく分かりました。」という報告もあった。

一方、[⑭職場で孤立した教師を知る]においては、【職場で他の教師との交流がない】が確認された。例えば、F3は「あと、先生は4人、日本人の先生がいらっしゃるらしいんですけども、その先生方との連携が全くなかったと。何とかしたほうがうまくいくだろうなっていうことに気が付いたと」と報告した。「T8先生は先ほどのT7とすごい対照的に、自分が組織に属してるとなかなか認識できないっていうか、本当に時間だけ来て、時間になったら普通に帰って、周りの先生とも相談も全然しないっていうことをおっしゃってて。」というように、T8は授業の時間のみ教え、他の先生と交流がないという。このように職場の教員の中でも働き方の意識や他の教員との関わり方の違いが窺える。

次に[⑯語ることで意味づけが萌芽]は自分の経験を語ることによって自身の【試行錯誤を客観的に捉え】たり、そこから【経験の意味づけの芽生え】が醸成されることである。例えば、「私が最後にびっくりしたのがT8先生の話で、もう7年間、失敗だらけっていう先生が、どうでしたかって言ったら、一言、最初に、安心しましたっていうふうにおっしゃってて。安心しましたってどういう意味ですかってお聞きしたら、試行錯誤でずっとやってきたんですけど、これでいいんだなって思いましたって。私もちょっとそこが、何を思ってそういうふうにおっしゃっ

たのか分からないんですけど、これでいいんだなって思いましたって、とても柔らかい表情でおっしゃっていて、そういう様子でした。」という報告がF3からあった。語り手は多くのことをゆっくりと語るなかで、混沌としていたこれまでの出来事を整理し、その中で新しいことに気づき、経験を咀嚼していったのだと推測される。このような報告からF3は語ることの意味を感じ取ったのではないだろうか。

4.3 其々のファシリテーターの報告

F1は、ラウンドテーブルで聴き手と語り手を経験しているものの、ファシリテーターとしての経験は、今回が初めてであったことから、時間管理や参加者のコントロールについて報告した。また、問い直しについては「挑戦してみた」と述べていた。F2は、F1と同様、聴き手と語り手の経験をしているが、ファシリテーターの経験は初めてであった。中国の大学勤務の経験があり、中国の日本語教育事情を他のファシリテーターに説明した。F3は、F1、F2同様、初めてファシリテーターを担った。初めてであるが、問い直しを十分におこなっている。「言語教育って何だろうか、言葉を教えるってどうことかという本質的な点まで掘り下げつつ自身でも教科学習も重要であることに気づいたというように、自身の気づきも報告した。F4は、2007年からラウンドテーブルに関わっている。ラウンドテーブルの理論的考え方に精通しており、聴き手・語り手、ファシリテーターの経験も豊富である。海外でファシリテーターをおこなうのは、初めてである。専門は教育学であることから、他のファシリテーターとは問いの内容が異なることに気づき、それを客観的に捉えていた。また、自分の問いかけのしかたを客観的に見つめ、自身は（自分の専門である）教育学にもとづいて問いを投げていると述べていた。F5は、2009年から国内のラウンドテーブルに参加し、語り手、聴き手、ファシリテーターの経験が豊富である。経験は豊富であるものの、多くを語る語り手に対して時間の管理が難しいと報告している。F6は、国内外のファシリテーターを経験しており、日本語教育においても十分

な教育経験などを持っているが、F5と同様、多くを語る語り手の管理が難しいと述べている。

5. 考察と今後の課題

本研究は、上海でおこなわれた「実践を省察するラウンドテーブル型教師研修」におけるファシリテーターを対象に、運営面と内容面においてどのような意識が見られるのかを明らかにした。半原ほか（2015）は国内のラウンドテーブル型研修に参加した6名のファシリテーターを対象に行った調査の結果、「多様化した教育現場に通底する特徴への共感」、「省察を深めるための聴き手の役割の認識」、「他者の実践によって自分の実践が支えられていることへの気づき」、「自身の教育活動の内的広がり」の4つのコードが抽出された。これらは今回の調査と結びつけると、「多様化した教育現場に通底する特徴への共感」は、[⑪中国の大学事情を認識]、[⑫日本語教師のキャリア形成を知る]を内包し、「省察を深めるための聴き手の役割の認識」は、[③おとなしくて話さない参加者に苦慮]、[⑤問い直し]、[⑥繰り返し]、[⑨ファシリテーターによって学びが異なる]を内包している。また、「他者の実践によって自分の実践が支えられていることへの気づき」は[④当事者のように聴く参加者に共感]に含まれ、「自身の教育活動の内的広がり」は[⑬語ることによって意味づけが芽生える]に含まれる。つまり、半原（2015）で醸成されたコードは本調査でも確認されたと言えるだろう。

今回の調査で運営面においては、ファシリテーターの多くの意識が観察された。特に話題が豊富で語りが多い語り手への時間調整については、初任、ベテランのファシリテーターに関係なく、ほとんどのファシリテーターからコメントが見られた。逆に、おとなしくて発話が少ない参加者が複数いた場合、ファシリテーターは積極的に働きかけていたこと（三輪 2009）も観察された。加えて、試行錯誤の連続をラウンドテーブルで語り、そこから少しずつ整理されていく参加者を見て、ファシリテータ

一としての役割や達成感を感じる者もいた。言葉にすることで、混沌としていた意識が整理され、他者からの質問によって解釈していく語り手の姿を見て、ファシリテーター自身もまた実践を客観的に捉えていく変化に向き合うことができたという事例もあった。

一方、内容面に関するコードは、今回の開催が海外であったことから、海外の日本語教育の事情を認識するものが多く観察された。これは日本とは異なる事情が多くあるからだろう。また、語り手のキャリア形成に関する内容について共感するものもいれば、そこから構成メンバーに同じ関心や通底する問題であると示していたことも窺えた。これらは、ファシリテーターの気づきであるが、ファシリテーターもラウンドテーブルを通して視点を広げ、省察と探求を重ね、そこから支援者としての力をつけていることが推測される。

有田（2019: 31）は「日本語教育の現場で生計を立てようとする若者の教員と、やりがいや自己実現を求めるボランティアの教員、あるいは配偶者控除の範囲内で働こうとする教員」、「組織の一員で控除の範囲内で働こうとする教員」、「組織の一員であり一応の安定した立場から非常勤講師の人事権を一定程度握っている専任教員と、来年度のコマ数を確保しなければならない非常勤の教員」、「大学に所属する日本語教員と、日本語学校で教える日本語教員」等、様々な対立や分断の可能性があり、「同じ仕事をし、同じ『業界』にいながら、互いに関係のない人たち、見えない、消えてしまっている、あたかもいないような存在として、対話が成り立っていないという状況があるのではないか」と述べている。このように異なる背景を持つ日本語教師が存在し、その実態を危惧する声もあるが、協働による対話や省察が担保できるように研修がデザインされていれば、建設的に学び合うことも可能ではないだろうか。今回の調査では、半原ほか（2015）でも示された「多様化した教育現場に通底する特徴への共感」に関するものが比較的多くみられた。つまり、対話を通して通底するものを生み出していたといえる。そして、これらを可能にしていくために、ファシリテーターの力は鍵となると考える。

本調査で対象としたラウンドテーブルにおいてファシリテーターは、グループ全体の参加者に学びや省察を促しながら、ファシリテーター自身も参加者の語りに傾聴し、そこから自身も省察していく様子が窺えた。ラウンドテーブルは毎年行われているが、語る内容は一通りではない。どのようなグループ構成になるのか、語り手は何を語るのか、語りの中で何を確認するのか、どのように話を進めるのか、その場その時でかなり変わってくる。これがラウンドテーブルの醍醐味であるが、この場を運営するファシリテーターの役割は大きい。そのため、ファシリテーターが継続的にラウンドテーブルを経験し、互いに学び合うことで力量を形成していくことが肝要であると考える。

今後の課題

最後に今後の課題について述べる。まず、本研究は上海で行われたラウンドテーブルでファシリテーターを担った教師を対象としたので、人数が限定的であった。今後はラウンドテーブルを積み重ね、さらに調査人数を増やしていく必要がある。次に、今回の対象者は上海で行ったデータのみを扱った。ラウンドテーブルはベトナムや日本国内などでも行われているため、其々の文脈ならではの特徴があると推測される。今後は他の国や国内のラウンドテーブルでファシリテーターを担った教師の意識と照合していかなければならないだろう。最後に、ラウンドテーブルは毎年行われ、実践の積み重ねがされている。ファシリテーターを初めて担当した教師が何度も経験を重ねていく中で、どのように力量をつけていくのかについて、明らかにし、ファシリテーター養成の一助としていきたい。

参考文献

- 有田佳代子（2019）「職業としての日本語教師——「奨学金返済ができないから夢をあきらめます」から考える—— 蛭川波都季（編著）『日本語教育はどこへ向かうのか』pp.19-36. くろしお出版
- 池田広子（2013）「中国の日本語教師研修における実践の批判的ふり返り活動

- ファシリテーターの学びの考察 —」『日本語教育研究』59, 68-84.
- 池田広子・朱桂榮 (2017) 『実践のふり返りによる日本語教育 — 成人学習者の視点から』 鳳書房
- 池田広子・宇津木奈美子・守内映子 (2021) 「ベトナムにおける「実践を省察するラウンドテーブル型教師研修」の可能性と日本語教師の学び — 参加者の語りの分析から —」『目白大学高等教育研究』27, 1-10.
- 池田広子・尹松・宇津木奈美子 (2022) 「実践を省察するラウンドテーブル型教師研修からの学びと可能性 — 継続的に参加した上海の大学教員を対象として —」『日本語教育』183, 18-33.
- 池田広子・宇津木奈美子 (編著) (2023) 『越境する日本語教師と教師教育 — 実践を省察するラウンドテーブル —』 くろしお出版
- 石黒圭 (2022) 「コロナ禍におけるオンライン・ゼミナールの可能性 — オンラインのゼミ談話に見るコミュニケーション活動の豊かさ —」『社会言語学』23, 39-54.
- 佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法 — 原理・方法・実践』 新曜社
- ドナルド ショーン (1983)・柳沢昌一・三輪建二 (監訳) (2007) 『省察的实践家とは何か — プロフェッショナルの行為と思考』 鳳書房
- ドナルド ショーン (1987)・柳沢昌一・村田晶子 (監訳) (2015) 『省察的实践家の教育 — プロフェッショナル・スクールの実践と理論』 鳳書房
- 半原芳子・池田広子・宇津木奈美子・朱桂榮 (2015) 「教師の成長プロセスを支えるラウンドテーブル型教師研修におけるファシリテーターの学び」『2015年度日本語教育学会秋季大会予稿集』、359-360.
- 星野欣生 (2003) 「ファシリテーターは援助促進者である」南山大学人文学部心理人間学学科監修・津村俊充・石田祐久編『ファシリテーター・トレーニング自己実現を促す教育ファシリテーションのアプローチ』7-11, ナカニシヤ出版
- 堀公俊・加留部貴行 (2010) 『教育研修ファシリテーター組織・人材開発を促進する —』 日本経済新聞出版社
- 三輪建二 (2009) 『おとなの学びを育む：生涯学習と学びあうコミュニティの創造』 鳳書房

注

- 1) 「日本語教育人材の養成・研修の在り方について」(報告)

付記

本稿は科学研究費基盤C(課題番号18K00693研究代表 池田広子)の成果の一部である。

「誤読」しにくい初年次教育読解教材の選定

——志賀直哉の比喩表現分析から

Selecting Suitable Reading Materials for First-Year University Education: An Analysis of Figurative Expressions in Naoya Shiga's Works

加 藤 祥

Abstract

In first-year university education, the primary goal is to develop foundational academic writing skills essential for composing reports and theses. Consequently, selecting reading materials that facilitate accurate summarisation and argument development based on main points is crucial. Often, there is an assumption that students can adequately interpret essays and novels in Japanese, leading to the choice of materials that promote opinion formation. However, a significant issue arises from the frequent "misreading" of these materials. Approximately half of Japanese speakers (Arai 2018, 2019) tend to perceive texts as clusters of keywords rather than coherent sequences of sentences. This approach disregards function words and fails to grasp the meaning of sentences, resulting in individual interpretations based on keyword associations. Figurative expressions frequently exacerbate such "misreading," as metaphors often involve topics and vehicles that are independent words from different semantic fields, leading to unexpected associations.

This paper analyses the figurative expressions used by Naoya Shiga, which are less prone to "misreading." It compares these expressions with those found in novels currently used in first-year education, focusing on their occurrence tendencies and types. The study demonstrates that texts without metaphors prone to "misreading" facilitate more accurate comprehension. This research aims to assist in selecting suitable text materials for first-year education.

キーワード：比喩表現、読解教材、誤読、初年次教育、志賀直哉
keywords: figurative expressions, reading materials, misreading, first-year university education, Shiga Naoya's metaphor

1. はじめに：初年次教育で求められる読解教材

大学初年次教育においては、レポートや卒業論文作成を可能とするアカデミックライティング技術習得を目途とし、文章内容の要約文作成を課す。文章の論旨を踏まえた主張の展開を求めるには、正確な読解を要するためである。正確な要約を可能とする適切な読解教材を選定する必要がある。しかし、中等教育における学習指導目標に基づく教材選定とは異なり、高等教育機関においては、論説文や小説が十分読めるという前提に立ち、主に文章内容を基準とした選定が行われる（小川 2013）。内容の正確な読解という観点の基準は設定されにくい。もちろん意見を述べやすい内容という基準は必要であろうが、そもそも内容を正確に読み取れる文章でなければ、読解に基づく意見文の作成は不可能である。日本語話者の半数は中学校教科書の文が正しく読めないと指摘される（新井 2018, 2019）こともあるため、初年次教育では、まず正確な内容読解を可能とする文章が教材の選定に求められよう。

本稿は、正確な文章読解において問題となる読み方を整理し、初年次教育の読解教材選定において留意したい点を考察する。特に、文章に記述されていない内容を読み取るという「誤読」を引き起こす比喩表現に着目し、文章内容が正確に読まれた要約文が作成される傾向の見られる志賀直哉作品を取り上げ、多くの学生が正確に文章内容を把握するためには、読解教材にどのような文章特徴が求められるのかを確かめた。

2. 文章の「誤読」

大学入学前に意見文作成やディベートの訓練を積んだ学生は、意見の作成を苦にしないようであるが、「文章を正確に読んだ上で」「文章内容

を適切に把握した上で」などの前提の場合には問題の生じることがある。文章を誤読するためであると考えられる。

新井（2018）は、「東口ボくん」チャレンジにおける「大学生数学基本調査」により、多くの大学生が数学基本調査の問題文が理解できていないという結論に至り、中高生の「基礎的読解力」調査を開始したという。機械が文章を論理的に読むためには、文の基本構造（係り受け解析）、指示詞や省略された主語などの把握（照応解決）が必要とされる。また、機械においては、文意の同一判断（同義文判定）の精度が上がりにくいことが指摘される¹⁾。人においても同様に、文の構造を解した上で正しく文意を読み取るのだといえる。新井（2019）の大学院生の手記では、語の関係を意識しない読み方をしていた際は正確に文意が取れておらず、助詞の働きを吟味することで読解力や文章力が向上したとされる。正確に文章を読み、文章内容を適切に把握するためには、格の認識によって文の主語や目的語を正確に捉えることが必要であろう。しかし、実際には文は正しく読まれず、文意を取らない読み方が広く行われている。新井（2019）は、「新しい知識を得るための文章を正確に読むことが難しい」読み方として、文章をキーワード群として捉える読み方（「AI読み」）を示す。この読み方に読書の好き嫌いとの相関はないとされ、すなわち、読書が好きでよく文章を読んでも、文は読まない場合が多々あるのだといえる。

文意を取らず文章をキーワード群として捉える読み方をする場合、ある程度の関連知識を有していれば、キーワード間を連想内容で創作することになると考えられる。新聞記事や論説文を用いた内容要約においては、主要なキーワードが捉えやすいなど大きく外れない読みが可能な場合もある。しかし、たとえば「プラスチックごみ規制条約」に関する文章において、本文中で目についた「海ごみ」などをキーワードと判じ、「海亀」「ポリ袋」などの連想を行う例は特殊ではない。その結果、本文中に全く現れない内容の要約がなされ、文章内容と関連性の薄い意見が述べられる例が見受けられるのが実情である。特に、小説ではキーワー

ドが捉えにくく、全体的な内容を把握することもないために、たとえば目についた「友人」から予想された結末「友人関係が破綻した」という全く内容とは異なる創作を行う例が生じやすい傾向にある。文章に記述されていない内容を読み取る「誤読」は、キーワードと考えられた自立語彙のみから連想を行うことにより生じる可能性が高い。

読む単位が文であっても、同様の傾向が確認される。新井（2019）でも、日本語話者の半数が「誰もが、誰かをねたんでいる」と「誰もが、誰かからねたまれている」の読み分けができないことを示すが、問題は同義判定にとどまらない。たとえば、「太郎が花子に殴られた」という受身文においては、付属語や活用が読まれず格関係が意識されないために、自立語彙から連想が行われるのである。主語と目的語が入れ替わる解釈はごく一般的に行われる例であるのはもちろん、「太郎」が男性名、「花子」が女性名という判断および「殴」から、連想されたジェンダー意識などの背景情報により、男性が女性を殴ったのだらうと推測され、文意として「太郎が花子を殴った」が取得される。なお、「太郎が」が文頭にあるということも主語と判じられる原因の一つであろう。ガ格が一般に文の主語であるとの認識のほか、文を冒頭の語から順に見ることが影響していると考えられる。「あるいは」が文頭に出現した際、「あるいは」という人物が創造されることは珍しくない。

特に、比喩表現²⁾においては、喩辞（喩えるもの）が出現するため、キーワードの取得に混乱が生じがちである。いわゆる直喩のマーカールをはじめとする現実を否定する表現（加藤・浅原 2024）を読まないために、一般的な背景情報による字義通りの現実的な解釈となるからである。（1）の場合、「ちょうど、女の子にウインクされたような気がした」は、「ちょうど」「ような」「気がする」という多くの比喩指標があるものの、「時計の一つがキラリと光った」のいわゆる直喩とは読まれず、「女の子がウインクした」ために「時計を買った」という「誤読」が生じる。さらに、「デパートの時計売り場」から「女の子」は店員であろうと判断され、「女性店員」という新たな登場人物が加えられることになる。擬人化による

登場人物の追加のような「誤読」は特殊な例ではない。比喩表現は要約文における大きな「誤読」の原因となり得る。

- (1) K氏がこれを買ってから、五年ほどになる。デパートの時計売場のそばを通ったとき、ガラスのケースのなかに並べられた、たくさんの時計の一つがキラリと光った。ちょうど、女の子にウインクされたような気がした。（星新一「愛用の時計」『ポッコちゃん』新潮文庫、下線は筆者による）

大学の初年次教育で用いる読解教材には、自立語彙彙から連想した知識で「ありそうな」内容を創造する「誤読」を想定した選定が求められる。正確に文意を読み取るためには文の構造や文法の学び直しが必要であるが、文章読解を前提とした要約練習と同時にトレーニングすることは難しい。初年次教育において適切な要約文の作成技術の修得を目標とするのであれば、文意の読み取りとは切り分けて、全体的に「誤読」されにくい文章を読解教材とすることにより、正確に文章内容を把握した要約文の作成指導をする必要がある。

本稿では、文章に記述されていない内容を読み取る「誤読」がされにくい文章の例として志賀直哉作品を取り上げ、比喩表現を中心とした文章特性を分析することにより、正確な内容要約を可能とする、初年次教育に適した読解教材選定の基準を考えたい。

3. 「誤読」されにくい文章

賛否はあるものの、志賀直哉は「文章の神様」とされる（中村 1987）。志賀直哉の文章は「もうこれ以上圧縮出来ないと云う所まで引き締めて」（谷崎 1943）書かれているといわれる。言語的な特徴としては、波多野（1953）で、文の長さの平均が短いわりに長短の偏差が大きいため「物のリズムを文にうつす」「即物的性格」のあることが指摘されており、語彙

で名詞の割合が大きく、事物の叙述から想像が必要となることが示される。また、中村（1987）は、擬人化を志賀的な文章とは異質な側面であるとし、志賀が誇張を嫌うとする。但し、「ある意味での無駄」の追加による滑稽味や、自然な現実把握において生じた擬人的思考によるおかしみがある（中村 1979）との指摘もあり、「人目をひく奇抜な比喩や作中での象徴的な働き」は見出せないが、実感と事実とに支えられた表現が具体的なイメージを喚起する（中村 2003）と説明される。

奇抜な比喩がなく、事物の叙述から想像が必要とされることをはじめ、具体的な連想が可能な表現を取得しやすいという特徴により、文章を自立語、特に名詞を中心としたキーワードで読む場合にも、誤読の少ない読み方が可能であると考えられる。これまで、初年次教育の読解教材として用いられている小説は、読みやすさを考慮して選定されてきたものの、「誤読」の多さが問題視され、文章内容の要約課題は適さないとされてきた。しかし、志賀作品（4000字前後の短編であり、初年次教育における読解教材と同程度の分量）を読解対象とした場合には、文章内容を踏まえた感想はもちろん、よくわかった、もっと他の作品が読みたいなどの声も上がることがわかってきた。キーワードらしきものを連ねただけの要約文よりも、文章内容を把握した上で作成される要約文の正確性は高い。要約文の作成練習のためにまず必要な読解教材においては、名詞を中心として描写から想像を喚起するという文章特性と、「誤読」に関わる創作を引き起こしにくい比喩表現が有効であると考えられる。

以降では、まず、現在（2024年度）の初年次教育において用いられている読解教材と志賀作品例の文章的な対照を行い、志賀作品の性質を「誤読を引き起こさない」という読解教材選定の観点において再考する。特に、志賀作品の比喩表現については「奇抜な比喩」がないとしてあまり言及されてこなかったため、「誤読」のない比喩表現という観点でそれらの特徴を確かめる。具体的には、まず、中村（2023）に収録された志賀作品用例（典型的と考えられる比喩表現用例）の分析を試みる。また、代表作「城の崎にて」を例として比喩表現を網羅的に収集し、全体的な

比喩表現の用例傾向を考察する。

4. 「誤読」の観点による文章特徴分析の試み

4.1 調査対象

現在の初年次教育において用いられる読解教材は、当然内容を正確に読むことが期待され、読みやすさの観点で選定されている。そこで、初年次教育で用いられている小説教材作品と志賀作品の対照を行い、正確な内容把握という目標において読解教材に適した文章の特徴を整理することとした。

教材作品は、目白大学の『国語基礎演習Ⅰ・Ⅱ 教材集』に掲載された「一年後の夏」「まぶしい夜顔」「チョウセンアサガオの咲く夏」の3作品（計7523語）である（以降、この3作品をまとめて「教材集」とする）。いずれも、初年次の共通科目「国語基礎演習Ⅱ」（秋学期）における、要約文と書評（意見文）を作成するための全学共通の読解教材として用いている。志賀作品³⁾は「朝顔」「ジイドと水戸黄門」「真鶴」「城の崎にて」の4作品（計8197語）とし、調査対象語数を概ね揃えた（以降、この4作品をまとめて「志賀例」とする）。

4.2 語彙

新聞記事を教材とする場合、未知の語彙を読み飛ばし、既知の語彙のみから連想を行う例が散見される。よって、「誤読」のない語彙として抽象的ではない自立語の使用割合の高さが求められると考えられる。

品詞⁴⁾比率では、読みやすさの観点で選定された教材集は、自立語の名詞比率（樺島・壽岳 1965）が55.6%であり、新聞（BCCWJ-WLSP；加藤ら 2019）の65.4%には及ばないものの、要約的な文章とされる大岡正平（57%；中尾 2010）や里見惇（54%；中尾 同）に類している。対する志賀例は47.2%で、小説作品で特徴的な名詞比率とはいえない。しかし、全語における名詞の内訳をみると、普通名詞は志賀例が13.7%で

あるのに対し、教材集は11.2%と差があるほか、動詞も志賀例が15.1%であるのに対し、教材集では13.2%と差が見られる。

また、普通名詞における具体名詞の割合は、志賀例が44.5%、教材集は40.5%であった。名詞率というよりは、具体的な自立語の分量が多いことが、正確な読解につながると期待される。なお、新聞（BCCWJ-WLSP；前掲）の名詞の意味分類を見ると、量（数字など）・公私（機関名など）・心（安心や迷惑など）・時間・作用（安定や変化など）・言語活動（伝達や問答など）で50.2%が占められ、抽象的な漢語の使用率が高いといえる。新聞は連想のしにくい抽象的な語彙が高頻度で用いられているために「誤読」が生じやすいと考えられる。

4.3 比喩表現

「誤読」のない読解には、比喩表現の出現のないことが望まれるとも考えられる。しかし、教材集にも志賀例にもそれぞれ比喩表現が散見される。比喩表現の違いが「誤読」との関係につながる可能性が考えられる。ここでは、志賀直哉の文章の比喩表現を考察するにあたり、対照のために教材集の比喩表現を確かめ（4.3.1）、志賀直哉作品の典型的な比喩表現用例として中村（2023）の収録用例（4.3.2）および代表作「城の崎にて」から取得した比喩表現（4.3.3）の分析を行う。

4.3.1 教材集の比喩表現

まず、教材集の比喩表現を見ると、「情報を活かす」「空気が流れる」「胸が熱くなる」「（仕事に）精を出す」「鼻であしらう」「関係が壊れる」「（姿を）目に焼きつける」「セリフを口にする」「（役の）穴を埋める」「笑いを浮べる」「体調を崩す」「血相を変える」「幽霊に遭遇したように驚く」「射るような真夏の陽」などの慣用的な例が、広く多く現れている。もっとも、慣用的な比喩表現は辞書の語釈として「比喩的に」「比喩表現から」などと記載されることもあり、専門性や難易度の高い語彙もない。比喩表現というよりは基礎的な語彙知識によって読解する種類の表現と

いえる。しかし、キーワード群として文を読む場合、必ずしも慣用的な要素の結合は認識されないということを考える必要がある。

たとえば、「情報を活かす」は（２）のように現れる。「これ」の照応を読まないとするれば、「情報を活かす」という要素の結合も読むことはないだろう。また、次に慣用句の「手はない」という質的な転換（換喩）が続く。具体的な語彙であるがゆえに、「活」と「手」から別の連想イメージの発生が懸念される。ごく一般的な具象化や慣用的な比喩表現が多用される文章は、具体的な名詞が字義通りに認識されるとすれば、内容把握において難解であるといえよう。

- （２） ここ一年間の情報を、未来の『あたし』から先取りできるのだ。これを活かさない手はない。（喜多南「一年後の夏」『5分で読める！ひと駅ストーリー夏の記憶 東口編』宝島社、下線は筆者による）

また、（３）はいわゆる隠喩であるが、比喩指標のない隠喩であるからというよりも「何か」がそのまま読まれて「頭の中」「弾ける」の連想から「血栓」「血管」などの字義通りの解釈による誤解が生じやすい例であった。文脈を把握せずにはそもそも「何か」が補充されないためである。むしろ、先行文脈における別の登場人物の「脳溢血」が影響した可能性もあった。

- （３） 三津子の頭の中で何か弾けた。（柚月裕子「チョウセンアサガオの咲く夏」同上）

比喩表現でありながら比喩表現と読まれない場合、（３）のような例が、特に「誤読」を生じる原因となる。なお、当該教材における（３）の「何か」はこれまでの描写の積み重ねに基づく「考え」を指しており、結末に至る文章内容のまとめ部分に位置付けられていたために、文章内容が正確に把握されにくかったようである。このような比喩表現の影響

により、教材集に掲載された3作品の内容は、必ずしも正確には読まなかった。

なお、その他の一般に比喩表現と認識されるような例には、「猛り狂う暑さ」「狂ったように鳴いている裏山の蝉」「(彼は) まぶしいくらいに誠実」などが散見される。これらは、喩辞と被喩辞の転換が小さく、連体修飾内の出現がほとんどを占めている例である。「誤読」となっても文章全体には影響しないか、「誤読」には至らないと考えられる。また、教材集において、擬物化の例は慣用的な例（「抜け殻のようになる」「(母を) 重荷に思う」）にとどまり、擬人化の例は3作品中（4）のみであった。

- (4) 花は深く頭を垂れるように、地面に向かって咲いている。(柚月裕子「チョウセンアサガオの咲く夏」『5分で読める！ひと駅ストーリーー夏の記憶 東口編』宝島社、下線は筆者による)

擬人化例の(4)は、擬人化とはいえ、「花は」が文頭であり主語と読まれやすいことと、植物(生物)と人という比喩的な転換の小さいことにより、誤読されても問題は少ない例であろう。

このほか、「駆け付ける(急ぐ)」「倒れる(脳溢血で要介護となる)」のようないわゆる提喩の例や、「別人みたいな姿」「ばかみたいに一途」などの例示とほぼ変わらない表現も見られるが、出現頻度は低く、また、いずれも一般には比喩表現と認識されにくい(加藤・浅原 2023)ため、文を正確に読んでいない場合も特に文意の認識に誤解は生じにくいと考えられた。

比喩表現が慣用的かどうかを問わず、喩辞と被喩辞の比喩的な転換が大きい場合には、比喩表現による大きな「誤読」が生じるといえる。

4.3.2 志賀作品の典型的な比喩表現

志賀作品の比喩表現用例は、中村(2023)に26例(重複除く)が掲載されている。これらは志賀作品における典型的な比喩表現の用例である

と考えられる。

掲載のあった喩辞の項目は、「火事」「凝結」「腐る」「湖水」「泥沼」「鉛」「岩」「湿り気」「朝露」「老樹」「枯れ木」「水蜜桃」「動物」「熊」「金魚」「鱒」「蚊」「百足」「臍」「赤子」「死人」「河童」「クリケット」「毬」「彫る」「ピロード」「目刺し」「置物」「棒」（以上29項目）であり、いずれも具体的な物事による喩えの用例であることがわかる。ここではさらに、中村（2023）から取得した26例における比喩指標（加藤・浅原 2024）を抽出し、加藤・浅原（2023）と同様に喩辞と被喩辞の転換の種別（具象化、擬人化、擬物化、抽象化など）を付与した。結果を表1と表2に示す。

表1 中村（2023）の志賀作品比喩指標

指標	件数
ような	12
ように	11
想わせる	1
よりも	1
なし（隠喩）	1

表2 中村（2023）の志賀作品比喩種別

転換の種別	件数
例示的	9
具象化	6
擬物化	5
その他の転換	4
擬生化	2

中村（2023）に収集された志賀作品の比喩表現は、「AのようなB」「AのようにBする」類がほとんどを占めている（表1）。また、例示と判別のつかない例、慣用的で一般に比喩表現と見なされにくい具象化または擬物化の用例が多いことがわかる（表2）。

表2で最も件数が多い「例示的」と分類した例は、（5）にみる「臍のような小さな凹み」のような例である。類似性のある例を示すという伝達の意味において最も比喩らしい表現法と考えられるが、比喩性の判定の基準となる「文脈上の違和感」が生じにくい（比喩表現中の要素の結合に選択制限違反がない）例であるため、他の種類に見る要素の転換とは区別した。以降、抽象物を具象化して表現する例が多かったことや、擬物化の例が次ぐことから、志賀作品における比喩表現が、描写にお

ける具体化の手段として現れた表現にすぎないことが考えられる。

- (5) 電柱がまだ山で立ち木だったころ、そこから小さい枝が生えていた、その跡が朽ち腐れて今は臍のような小さな凹みになっている。
(「雨蛙」；中村 (2023) より取得、下線は筆者による)
- (6) 不愉快な疲れ方ではなかった。濃い霧に包まれた山奥の小さい湖水のような、少し気が遠くなるような静かさを持った疲労だった。
(「和解」；中村 (2023) より取得、下線は筆者による)

比喩指標となる「ような」を有す (6) では、被喩辞「静かさ」の連体修飾において、喩辞として「濃い霧に包まれた山奥の小さい湖水」と「少し気が遠くなる」が見られる。どちらも「静かさ」を具象化しているが、連体修飾であることから例示的でもある。また、「静かさ」を「疲労」が「持つ」ことによる隠喩によって擬人化や具象化も含まれる。しかし、(6) において「静かさ」の喩辞を周囲の自立語から字義通りに解釈したとしても、文意の把握に大きな影響はなからう。

- (7) 老人は山の老樹のように、あるいは苔むした岩のように、この景色の前にただそこに置かれてあるのだ。(「暗夜行路」；中村 (2023) より取得、下線は筆者による)

同様に、比喩指標となる「ように」を有す (7) は、「老人」の存在のありさまの描写として、「老樹」「苔むした岩」「景色の前にただそこに置かれてある」を用いている。どのように存在しているのかというイメージの伝達として、具体名詞「老樹」「苔むした岩」の効果が期待される。「老樹」「苔むした岩」があることにより、「景色の前にただそこに置かれてある」という部分が擬物化の例ではあるが、「老人」を喩辞ととらえない読みであっても、内容の把握において問題は生じない。

志賀作品の典型的な比喩用例は、いずれも字義通りに読んでも誤読とはならない。喩辞と被喩辞の比喩的な転換はごく小さく、具体化や具体物のイメージを例示する表現でしかないといえる。

4.3.3 「城の崎にて」の比喩表現

中村（2023）は比喩指標を含む典型的な用例が多く掲載されており、このようないわゆる直喩表現は文体分析においても有効とされる（安本1965など）。しかし、教材集には多くの慣用的な比喩表現が見られており、典型的な用例のみが比喩表現ともいえないため、ここでは代表作とされる「城の崎にて」（3625語）を例とし、志賀作品の比喩表現全般の特徴を確かめておきたい。

菅原（2008）の調査によると、かつて高等学校教科書の「安定教材」であった代表作「城の崎にて」は、52種類の教科書において全文採録が4種類、省略のある採録も4種類と激減していたという。採録されなくなった理由には、高校生になじみのないテーマ（生と死）の難解さが考えられており、一見平易な文体でありながら、文脈を追いながら指示語などを確認しなければテーマの把握が困難であることも指摘されている。小説作品として読解するにあたってはテーマの理解が理想であろう。しかし、作品のテーマの理解に至るためにも、まずは正確に文章内容を把握する必要がある。また、なじみがなく共感されないテーマであっても、「誤読」されずに読まれるとすれば、文章内容の把握という観点では問題がない。

ここではまず、「城の崎にて」の比喩表現を網羅的に抽出した。比喩表現の判定は、MIP（Pragglejaz Group 2007）を日本語対応させた加藤ら（2020, 2022）の手順により、取得した用例から3.2と同様に比喩指標を抽出し、比喩の種別を付与した。表3と表4に、結果を示す。

日本語において比喩と判断される表現は、文章種類によって出現率が異なるものの、平均的に10万語あたり3000件程度が取得可能である（加藤ら 2022）。「城の崎にて」から取得された比喩表現は10万語あたり850

表3 「城の崎にて」の比喩指標

指標	件数
なし（隠喩）	22
ように	2
考えた	1
思い浮ぶ	1
何かしら	1
なし（提喩）	3
程の	1

表4 「城の崎にて」の比喩種別

転換の種別	件数
具象化	10
小さな転換	9
量的（提喩）	6
擬人化	4
例示的	1
擬物化	1

件程度と少なく、一般的な文章において高頻度で用いられやすい慣用的な比喩表現（4.3.1参照）すら用いられにくいことがわかった。具体的な叙述であるために、そもそも具象化を行うような比喩表現を用いる必要がないのだともいえよう。僅かに見られた例では、(8)が「喜びの感じ」が「湧き上る」例であり、(9)も「考える事」(のうちの多く)が「沈む」例である。また、(10)は「死の恐怖」に「襲われる」例であり、この表現は以降でも繰り返しがあがる。思考が上下するもしくは「恐怖」が襲うという類型が繰り返されているのみであるため、修辞意識のない用法である可能性も考えられる。

- (8) 然し実際喜びの感じは湧き上っては来なかった。(「城の崎にて」下線は筆者による、以下同様)
- (9) 冷々とした夕方、淋しい秋の山峽を小さい清い流れについて行く時考える事はやはり沈んだ事が多かった。
- (10) 然し、致命的のものかどうかを問題としながら、殆ど死の恐怖に襲われなかったのも自分では不思議であった。

表4で具象化に次いで多く見られたのは「小さな転換」と分類した用例である。(11)の「心に」「死に対する親しみ」が「起る」は、「心に(何か)起る」「死に対する親しみ」において、比喩表現の判定に疑問

の生じるごく小さなレベルで、具象化や擬人化という比喩的な転換が行われている。(12)の「蜂」が「冷淡だ」という例は擬人化と分類したが、(13)の「忙しく忙しく働いてばかりいる」については、中村（1979）の指摘する「自然な現実把握において生じた擬人的思考」の例であり、やはり擬人化の用例とまでの判定はしにくいのが、ごく小さな比喩的転換が行われているといえよう。

- (11) 自分の心には、何かしら死に対する親しみが起っていた。
- (12) 他の蜂は一向に冷淡だった。
- (13) 忙しく忙しく働いてばかりいた蜂が全く動く事がなくなったのだから静かである。

中村（2023）に収録された典型的な例においては、擬物化が4件（表2）見られたが、「城の崎にて」においても、(14)が得られた。(14)は比喩指標の「ように」を含み、被喩辞の「川蟹」は喩辞「石」に擬物化されて「凝然とする」と描写されている。志賀作品に典型的な比喩表現の用例といえよう。また、あくまでも具体化の描写であって、字義通りに読まれても全く内容把握に問題の生じない比喩表現である。

- (14) そして尚よく見ると、足に毛の生えた大きな川蟹が石のように凝然としているのを見つける事がある。

なお、名詞比率の高い新聞に突出する比喩表現は、「官邸が言う」「米国が反対する」のような質的な転換（いわゆる換喩）である（加藤 2020）が、「城の崎にて」からこの種類の表現は取得されなかった。教材集の小説作品であっても「(情報を活かさない)手はない」のような慣用的な例をはじめ、「胸の中にいる(胸部を中心に抱きしめられている)」「頭(脳疾患)」「街(田舎から働きに)へ出る」のような例が取得されている。志賀作品においては、「もう此れ以上圧縮出来ない」ところまで記述され

るために、質的な転換は行われたいものと考えられる。

具体化や例示として、量的な転換（いわゆる提喩）の例は見られる。(15)と(16)はそれぞれ、「死」の描写のために量的な転換が行われ、徹底されて具体化された表現が結果的に比喩表現となっていた例といえる。

- (15) それは范の気持を主にして書いたが、然し今は范の妻の気持を主にし、仕舞に殺されて墓の下にいる、その静かさを自分は書きたいと思った。
- (16) 自分はよく怪我の事を考えた。一つ間違えば、今頃は青山の土の下に仰向けになって寝ているところだったなど思う。青い冷たい堅い顔をして、顔の傷も背中の傷もそのまま。祖父や母の死骸が傍にある。それももうお互に何の交渉もなく、— こんな事が想い浮ぶ。

「城の崎にて」に現れる比喩表現は、いずれも具体化を突き詰めた表現であって、対象の描写の一部であることが確かめられた。また、擬人化などはごく小さな転換においてのみ行われており、例示的な表現こそが典型的であるために、文の要素に選択制限の違反がなく、いわゆる比喩表現とは異なる種類であると考えられる。そのため、どのような読み方がなされていても、「誤読」が誘引されることはなく、文章内容が具体的なイメージとして正しく把握されるのであろう。

4.3.4 「誤読」されない比喩表現

志賀作品における比喩表現は、一般的な比喩表現とは異なっていた。具体化や例示が徹底されたゆえに形式上「比喩表現」に分類されるにすぎないともいえる。類似性のある例を示すという、内容の伝達の意味においては本来的な比喩表現であるともいえるが、比喩表現中の要素の結合に選択制限違反がない場合は、そもそも定義として異なる種類の表現

と考えられる。具象化や擬物化の例もあくまでも具体化の描写であり、擬人化のような例であっても、比喩的な転換はごく小さな範囲にとどまり、字義通りに読まれても内容把握に問題が生じることはない。

また、志賀作品には、教材集掲載作品に見られる慣用的な比喩表現が用いられておらず、特定類型を除いて一般的に多用される具象化の例もほとんどない。語彙知識や接触頻度で乗り切れると考えられる慣用的な要素の結合についても、文を読まない場合には、目についた語が文脈上の「違和感」となり、文章内容の把握における負荷となっている可能性が高い。慣用的な比喩表現が用いられにくいことも、「誤読」のない読解につながったものと考えられる。

5. まとめ：初年次教育における読解教材の選定における留意点

初年次教育において、文章内容の要約を課す際の読解教材として、まずは正確に文章の内容を読み取ることが求められる。但し、文を読まず、既存語彙から創造を行う読み方を想定する必要がある。

まず、既存の知識世界で理解が可能な範囲の語彙による文章であることが望ましい。具体的な名詞が高頻度であり、連想が具体的なイメージとなる場合は、認識が文章内容と重なりやすい。そのため、本稿で取り上げた、文章内にない物事を読み取る「誤読」になりにくいと考えられる。しかし、比喩表現の分布状況に留意が必要である。物を人に喩えるような喩辞と被喩辞の間の転換が大きい比喩表現は、比喩指標の有無に関わらず大きな「誤読」の原因となる。一見して比喩だと判断可能な表現を含む文章は、回避するべきであろう。反対に、慣用的な比喩表現は比喩表現とは見えにくいですが、文を読まないことを前提とすれば、「慣用的な語の結合が消失し、そこには具体的な自立語のみが見えるのである。比喩表現は、基本的に表現を構成する要素の間に選択制限の違反が生じているということであり、自立語からの連想は慣用になりにくい可能性が高い。よって、慣用的・一般的な比喩表現が多量に含まれる文章から

教材を選定するためには、比喩表現の転換の種別や出現位置を確認し、「誤読」の可能性を見積もる必要がある。

本稿では、志賀直哉の小説作品を例として分析することにより、以上の結論を得た。今後、要約や読解を前提とした意見文作成のための読解教材として、適切な文章の選定を進める。また、正確に文章内容が読み取れるはずの教材を活用することはもちろん、本来的に期待される、文の基本構造や文の結束（指示詞や省略など）を認識した文意の正しい認識につながるような授業展開も検討したい。

参考文献

- 新井紀子 (2018). 『AI vs. 教科書が読めない子どもたち』 東洋経済新報社
- 新井紀子 (2019). 『AIに負けない子どもを育てる』 東洋経済新報社
- 波多野完治 (1953). 「作家の文章心理——谷崎潤一郎氏と志賀直哉氏」『文章心理学入門』新潮社
- 加藤祥, 浅原正幸, 山崎誠 (2019). 「分類語彙表番号を付与した『現代日本語書き言葉均衡コーパス』の新聞・書籍・雑誌データ」『日本語の研究』15 (2): 134-141
- 加藤祥 (2020). 「日本語比喩情報付与コーパスの作成と新聞における比喩実態調査の試み」『認知言語学の羽ばたき：実証性の高い言語研究を目指して』144-159
- 加藤祥・菊地礼・浅原正幸 (2020). 「『現代日本語書き言葉均衡コーパス』に基づく指標比喩データベース」『自然言語処理』27(4), 853-887
- 加藤祥・浅原正幸 (2022). 「『現代日本語書き言葉均衡コーパス』に対する印象評定情報付与」言語処理学会第28回年次大会, 1524-1529
- 加藤祥・菊地礼・浅原正幸 (2022). 「『現代日本語書き言葉均衡コーパス』に対するMIPに基づく比喩表現情報の付与」言語処理学会第28回年次大会, 1427-1432
- 加藤祥・浅原正幸 (2023). 「『比喩表現の理論と分類』データの電子化および情報付与」『国立国語研究所論集』25, 1-19
- 加藤祥・浅原正幸 (2024). 「同一性否定の分類に基づく比喩の標識となる表現の整理」『認知科学』31(1), 58-72
- 樺島忠夫・寿岳章子 (1965). 『文体の科学』綜芸舎
- 国立国語研究所編 (2004). 『分類語彙表増補改訂版』大日本図書.
- 国立国語研究所『UniDic v2023.3』(<https://clrd.ninjal.ac.jp/unidic/>)
- 中村明 (1977). 『比喩表現の理論と分類』国立国語研究所報告 57, 秀英出版
- 中村明 (1979). 『名文』筑摩書房 (1993年 ちくま学芸文庫)

- 中村明（1987）. 「志賀直哉の文体」『国文学 解釈と鑑賞』52（1）, 29-56, 至文堂
- 中村明（2003）. 「志賀直哉の文体再考——描写の底光り」『国文学 解釈と鑑賞』68（8）, 108-113, 至文堂
- 中村明（2023）. 『もの・こと・ことばのイメージから引ける 比喩の辞典』東京堂出版
- 小川俊輔（2013）. 「大学の一般教養科目としての「日本文学」：大人数授業の実践報告」『広島経済大学研究論集』35（4）, 79-98
- 菅原利晃（2008）. 「指示語の学習指導：志賀直哉「城の崎にて」全指示語」『札幌国語研究』13, 37-54, 北海道教育大学国語国文学会
- 谷崎潤一郎（1934）. 『文章読本』中央公論社（文庫版、1996年）
- 寺杣雅人（2011）. 「志賀直哉「城の崎にて」の形成：「城の崎にて」から「城の崎にて」へ」『尾道大学芸術文化学部紀要』10, 89-101
- 安本美典（1965）. 『文章心理学入門』誠信書房

注

- 1) 新井（2018）では「推論」「イメージ同定」「具体例同定」も調査項目とされるが、知識や文章外の要素に関わり、文章を正確に読むという観点とは異なるため、本稿では取り上げない。
- 2) ここでは、以下の定義に基づく。
比喩とは、表現主体が、表現対象を、それを過不足なく直接にさし示す言語形式を使わないで、その代わりに、言語的な意味では他の事物・事象に対応する言語形式を提示し、その言語的環境との違和感や、それが現れることの文脈上の意外性などで、受容主体の想像力を刺激して、両者の共通点を推測させることによって、間接的に伝える表現技法である。（中村 1977, pp. 154-155）
- 3) 志賀作品についても底本による表現の差異は大きいことが指摘される（寺杣 2011）ものの、ここでは新潮文庫版を用いた。
 - ・「朝顔」『心』1954年（『灰色の月・万暦赤絵』1968年、新潮社）
 - ・「ジイドと水戸黄門（「池の縁」より）」『婦人公論』1938年（『灰色の月・万暦赤絵』1968年、新潮社）
 - ・「真鶴」『中央公論』1920年（『小僧の神様・城の崎にて』1968年、新潮社）
 - ・「城の崎にて」『夜の光』1918年（『小僧の神様・城の崎にて』1968年、新潮社）
- 4) 解析には、UniDic v2023.3 (<https://clrd.ninjal.ac.jp/unidic/>) を用いた。

提出遅れを伝えるメール文にみられる 「でしょうか」の使用状況

——『多言語母語の日本語学習者横断コーパス』
(I-JAS) を用いて——

Usage of “deshooka” in Emails Informing of Late Submission: Using International Corpus of Japanese as a Second Language

金 庭 久美子

Abstract

This study investigated the usage of “deshooka” in email texts using the Email 2 “Informing of Late Submission” from the International Corpus of Japanese as a Second Language. The research targeted 48 native Japanese speakers and 217 Japanese learners (79 Chinese speakers, 95 Korean speakers, and 43 English speakers). In Survey 1, the study examined the frequency of “deshooka” usage. Nearly 90% of native Japanese speakers used “deshooka,” but its usage was less frequent among Japanese learners. Among learners, Korean speakers used “deshooka” slightly more than speakers of other native languages. The study found that learners start using “deshooka” from the intermediate level, but some still cannot use it at the advanced level. Survey 2 analyzed the expressions used before “deshooka” in emails. Results showed that native Japanese speakers and Korean speakers used request expressions, while Chinese and English speakers used expressions asking for permission. These differences were attributed to cultural variations and the possibility that learners avoided request expressions due to their complexity.

キーワード：メール文、「でしょうか」、依頼表現、許可求め表現、I-JAS

Keywords: e-mail, “deshooka”, request expressions, expressions for asking permission, I-JAS

1. はじめに

日本語学習者に対し書くことを指導する場合、レポートの書き方を中心に指導を行うが、メール文については十分な指導の時間がとれないのが現状である。そのような中、担当をしている講義の学生から時々次に示すようなメール文をもらうことがある。レポートが期限までに出不い学生からのものである。例1は中国語母語話者の学生、例2は日本語母語話者の学生の例である。

例1 あさってまでレポートを提出してもよろしいですか？

例2 期日を2、3日後に延ばしていただくことはできますでしょうか？

例1は、「あさってまで」も誤用であるが、丁寧にレポートの提出延期を頼みたいのであれば、「あさってレポートを提出してもよろしいでしょうか。」とするのがよいだろう。「でしょうか」を添えるだけで、より丁寧に感じられる。

例2は「でしょうか」を用い丁寧に尋ねており、この文に違和感はない。同じ状況下であるが、例1とは異なる表現を用いて伝えている。

提出が遅れることを伝えるメール文の場合はどんな表現がふさわしいのだろうか。

そこで、本研究では、『多言語母語の日本語学習者横断コーパス』(International Corpus of Japanese as a Second Language、以下I-JAS)のメール文タスクのうち、メール2「提出が遅れることを伝える」というタスクを用い、以下について明らかにすることにする。

- 1) 提出遅れを伝えるメール文において日本語母語話者と日本語学習者の「でしょうか」の使用頻度に違いがみられるのか
- 2) 日本語母語話者と日本語学習者の表現形式に具体的にどのような

違いがみられるのか

2. 先行研究

坂本（2011）は、「でしょう」の機能について日本語教育で扱われている文法書をまとめ、①判断（非断定／推量）、②確認 ③聞き手の知識の活性化を表す表現 ④話し手の疑いを表す表現 明日は晴れるでしょうか ⑤感嘆（驚き）・詠嘆（感慨を込めて）・感情の強調（「だろう」のみ）⑥相手を非難する用法 ⑦待遇表現 の7つを挙げている。

本研究で扱う「でしょうか」はこのうち、親疎関係が疎である相手に対し用いる⑦待遇表現「貸していただけませんかでしょうか」の「でしょうか」に注目するが、三宅（1993）、牧原（1994）も、「ですか」よりも「でしょうか」の方が丁寧さを上げる働きがあることを指摘している。

また、牧原（1994: 85）は、敬体の「デショウカ」について、「聞き手に回答を導くように働きかけるという機能、あるいは聞き手は話し手の質問に対する明確な回答の義務を軽減されることによる話し手の聞き手に対する丁寧さを表す機能を担うようになる」という2つの機能について述べている。金庭（2024）では、調査を行った初級や中級の総合教科書12冊のうち、先行研究で示されたような丁寧な表現としての「でしょうか」を文法項目として取り上げているものは3冊しかなかったことを指摘している。

『A COURSE IN MODERN JAPANESE』（以下CMJ）（p.231）には、以下のような例が示されている。

例3 A：先生、これは先生のかばんでしょうか。

B：いえ、わたしのじゃありません。

例4 A：先生、あした休んでもいいでしょうか。

B：ええ、いいですよ。

例3は通常の疑問文の際の「です」を丁寧な「でしょうか」という言い方にしたもの、例4は許可を求めるときに丁寧にするための付加され

た「でしょうか」である。

また、『できる日本語 中級』2課 (p.34) には次のような例が示されている。

例5 どのぐらいかかるでしょうか。

例6 すみません、そちらへ行きたいんですが、駅からの道を教えてもらえないでしょうか。

これらは「店の人にやわらかく希望を伝えるときに使える表現」と解説しており例5や6も例3、4と同様、丁寧に伝えるとき使う表現である。

『中級へ行こう 日本語の文型と表現55 第2版』2課 (p.16) には、

例7 大きい地震が起きたら、どうすればいいのでしょうか。

という例文があげられており、学習項目一覧「疑問に思うことを丁寧に問いかける」(p.11)と説明されている。

金庭 (2024) では、日本語母語話者、中国語母語話者、韓国語母語話者、ドイツ語母語話者、それぞれ30名を対象にメール文の調査を行い、「でしょうか」について分析を行った。他の言語話者は日本語母語話者ほど「でしょうか」を使用しなかった。8つのタスク¹⁾を用いて収集されたメール文を分析した結果、特に「問いかげが必要とされ、親疎関係で疎の相手に行動や返信を要求する」タスクにおいて「でしょうか」の使用が見られたとしている。その場合、「いい型」(いいでしょうか)、「よろしい型」(よろしいでしょうか)、「依頼型」(いただけないでしょうか)、「いかが型」(いかがでしょうか)のように「でしょうか」を使用し、中国語母語話者の場合、「でしょうか」を使用した人であっても、依頼型の誤用が多かったことを指摘している。この研究では、学習者に「でしょうか」の使用が少ない点や「でしょうか」がいつ使われるのかという点を明らかにしたが、母語別やレベル別の特徴については十分に明らかにすることが出来なかった。

そこで、本研究では、「提出が遅れることを伝える」というメール文タスクにおいて「でしょうか」の母語別、レベル別の使用状況について見ていくことにする。

3. 研究方法

本研究では、『多言語母語の日本語学習者横断コーパス』(I-JAS) で収集された3つのメールタスク (I-JASではプロンプトと呼んでいる) のうち、タスク2「提出が遅れることを伝える」タスクを用い、その使用状況の調査を行う。タスク2の内容は、資料1に示す通りである。

資料1 I-JASの作文調査環境別プロンプト

<p>メール2 A-1 日本語母語話者 母語話者 (学生)</p> <p>あなたは、田中和夫先生の語学の授業で学期末のレポートを提出しなければなりません。提出の締切は明日ですが、一週間前から友人が遊びに来ていたため、明日までにレポートを書き終えることができそうにありません。レポートを出さないと進級できず、それは困るので、田中先生にメールを書いてください。</p>	<p>件名：学期末レポートの提出につきまして (JJJ20)</p> <p>本文： (前略) 現在、提出に向けて準備を進めておりますが、急な事情により、明日の提出が難しくなりました。昨晩から体調が悪く、嘔吐を繰り返しており、レポートを進めるのがどうしても厳しい状況です。そこで、大変恐縮なのですが、<u>レポートの提出締切を延長していただくことはできませんでしょうか。早目に準備をしてこなかった私自身の愚かさを反省しております。(後略) JJJ20</u></p>
<p>メール2 A-2 日本語母語話者 国内 (自然環境)</p> <p>あなたは地域の広報誌に載せる原稿を書くように、広報誌の責任者の田中和夫さんに頼まれています。提出の締め切りは明日ですが、一週間前から友人が遊びに来ていたため、明日までに原稿を書き終えることができそうにありません。田中さんにメールを書いてください。</p>	<p>件名：広報誌原稿の件 本文：(前略)</p> <p>実は一週間前から知人が来ており仕事かと思うように進まない現状がありまして明日までに書き終えられそうにありません。つきましてはご相談なのですが<u>締切日を延長していただくことは可能でしょうか？もしくは他の者に依頼する事はできますでしょうか？</u> (後略) JJJ33</p>
<p>メール2 B 海外の日本語学習者 海外 (教室環境)</p> <p>あなたは、田中和夫先生の「現代日本の政治」という授業で学期末のレポートを提出しなければなりません。提出の締め切りは明日ですが、一週間前から友人が</p>	<p>件名：期末レポートを延期したいことについて</p> <p>本文： (前略) 実は、一週間前にある友達がきたので、彼女と一緒に遊んでいてレポートを書く時間がありません。申し訳ござい</p>

<p>遊びに来ていたため、明日までにレポートを書き終えることができそうにありません。それでも、どうしてもレポートを提出して今年のうちはその授業の単位が必要なので、田中先生にメールを書いてください。</p>	<p>ませんが、<u>来週月曜日に提出してもよろしいでしょうか。</u>(後略) CCH18</p>
--	--

資料1のA-1は日本語母語話者の学生に与えたもの、A-2は日本語母語話者の社会人に与えたもの、Bは海外の日本語学習者に与えたものである。それぞれのタスクで書いたメール文を右列に示す。JJJ20は日本語母語話者の学生、JJJ33は日本語母語話者の社会人、CCH18は中国語母語話者の学生である。本研究はこれらのタスクの資料1に示すような下線部分に注目し、分析を行う。調査環境によってタスクの内容が多少異なるが、本研究が着目している「でしょうか」が現れる箇所には差はないと思われる。

I-JASのデータのうち、表1に示した調査協力者を対象とする。

日本語母語話者48名(JJJ48名)、中国語母語話者79名(CCM39名、CCH40名)、韓国語母語話者95名(KKD46名、KKR49名)、英語母語話

表1 母語別調査協力者の情報

母語	グループ名	対象者数	SPOT90 55点以下 初級	SPOT90 56~80点 中級	SPOT90 81点以上 上級
日本語 (48名)	JJJ	48			
中国語 (79名)	CCM	39	0	32	7
	CCH	40	0	33	7
韓国語 (95名)	KKD	46	1	24	21
	KKR	49	0	21	28
英語 (43名)	EAU	11	1	11	0
	ENZ	18	4	14	0
	EUS	15	5	10	0

者43名（EAU11名、ENZ18名、EUS15名）を対象とする。CCMなどのアルファベットは収集した場所を示している。例えばCCMの場合は、Cは中国、CMが収集した場所の名称を表す。表1に母語別調査協力者の情報を示す。

これらの調査協力者は筑波大学の開発したSPOT90 (Simple Performance-Oriented Test)²⁾を受けており、得点から日本語能力のレベルを解釈することができる。入門は0～30点、初級31～55点、中級56～80点、上級81～90点ということである。中国語母語話者79名のうち、65名が中級レベル、韓国語母語話者95名のうち、45名が中級レベル、英語母語話者43名のうち、35名が中級レベルということになる。

I-JASの上記の調査協力者のデータをもとに、次に示す手順で調査を行う。

- 調査1 調査協力者が書いたメール文の中から「でしょうか。」「でしょうか？」を含む文を抽出し、母語別、レベル別に使用頻度の比較を行う。
- 調査2 調査協力者が書いた「Xでしょうか」の「でしょうか」に前接する「X」の部分を抽出しどのような表現形式を用いているか、またどんな誤用が多いかについて調査する。

4. 結果

4.1 調査1：「でしょうか」の母語別、レベル別の使用頻度の比較

調査1では、調査協力者が書いたメール文の中から「でしょうか。」「でしょうか？」を含む文を抽出し、母語別、レベル別に使用頻度の比較を行った。

調査1において、「でしょうか」の使用数を調べた結果は、表2の通りである。使用率のパーセント（％）は、使用数をそれぞれの母語話者数で割ったものである。

「でしょうか」を最も使用したのは日本語母語話者で、48名中43件

表2 母語別「でしょうか」の使用数

母語	グループ名	対象者数	でしよう		初級	中級	上級
			上段 使用数	下段 使用率%			
日本語 (48名)	JJJ	48	43 (3)	89.5%			
中国語 (79名)	CCM	39	11	28.2%	0/0	8/32 25%	3/7 42.8%
	CCH	40	12	30.7%	0/0	11/33 33.3%	1/7 14.2%
韓国語 (95名)	KKD	46	15	32.6%	1/1	0/24 0%	14/21 66.6%
	KKR	49	19 (4)	38.8%	0/0	2/21 9.5%	12/28 42.9%
英語 (43名)	EAU	11	3	27.2%	0/1	2/11 18.1%	0/0 0%
	ENZ	18	2	11.1%	0/4	3/14 21.4%	0/0 0%
	EUS	15	2	13.3%	0/5	2/10 20%	0/0 0%

(89.5%) であった(表中の(3)は3名が2回ずつ使用したことを示す)。

このメール文タスクの場合、書き手の学生にとって読み手は親疎関係の疎である田中先生であるため、敬語を使うことになり、日本語母語話者の場合「です」を用いず、読み手の先生に配慮を示し「でしょうか」を用いて尋ねる、あるいは依頼することになる。

一方、中国語母語話者の場合、CCMは11件(28.2%)、CCHは12件(30.7%)で3割前後の使用率であった。韓国語母語話者の場合、KKRは49名中19名(38.8%)の人が「でしょうか」を用いた(表中の(4)は4名が2回ずつ使用したことを示す)。しかし、KKDは46名中15件(32.6%)でKKRほど「でしょうか」を使用していない。英語母語話者はEAU、ENZ、EUSともに2、3名しか使用しなかった。

このことから、日本語学習者の場合「でしょうか」は積極的に使用さ

れておらず、学習者にとって難しい表現の1つだと言えそうである。

次に、「でしょうか」を使用した者について母語別、レベル別に見てみたい。

中国語母語話者はCCM、CCHともに、中級レベルより「でしょうか」を使い始めるが、上級になっても使用数が少なく、「でしょうか」の使用が定着しているとは言い難い。

韓国語母語話者の場合、KKDグループの初級に1名いるもののそれは例外的であり、KKDもKKRも上級にならないと「でしょうか」が見られない。KKRの中級に2名いたがSPOTの点数は2名とも80点であり、81点から上級であることを考えると、韓国語母語話者の場合「でしょうか」を自由に使うようになるのは、上級レベルになってからということになる。英語母語話者は、EAU、ENZ、EUSともに、中級に2、3名使用する者がいるが、上級レベルの学習者がいないため、このあと「でしょうか」が使えるレベルになるかどうかは不明である。

調査1から以下の点が明らかになった。

- 1) 日本語母語話者は9割近くが「でしょうか」を使用するが、日本語学習者の場合、使用数が少ない。
- 2) 母語別にみると、韓国語母語話者が最も多く使用しているが、日本語母語話者ほど使用していない。
- 3) レベル別にみると、「でしょうか」は中級レベルから使うようになるが、上級レベルになっても使えない人もいる。

4.2 調査2：「Xでしょうか」の表現形式の比較

調査2では、調査協力者が書いた「Xでしょうか」の「でしょうか」に前接する「X」の部分抽出しどのような表現を用いているか、またどんな誤用が多いかについて調査を行った。

4.2.1 日本語母語話者の場合

日本語母語話者は「Xでしょうか」の「X」に対し、表3に示すよう

表3 日本語母語話者の「Xでしょうか」の表現

分類	表現	件数	例
A1	-いただけますでしょうか -いただけませんか。 -もらえないでしょうか 等	24件 55.8%	①来週に期限を延長していただけないでしょうか。(JJJ14)
A2	-いただくことはできますでしょうか -いただくことはできませんでしょうか -もらうことはできますでしょうか等	8件 18.6%	②締切を延ばしていただくことはできませんでしょうか。(JJJ01)
A3	-いただくことは可能でしょうか。	2件 4.7%	③もう少し延ばしていただくことは可能でしょうか。(JJJ32)
B	-できますでしょうか -できないでしょうか	3件 7.0%	④レポートのできたところまでを見ていただくことはお願いできませんでしょうか。(JJJ06)
C	-ことは可能でしょうか	1件 2.3%	⑤明後日に延期することは可能でしょうか。(JJJ49)
D	-とありますがよろしいでしょうか。 -遅らせていただいてもよろしいでしょうか?	2件 4.7%	⑥* *日までに提出させていただきたいと思いますがよろしいでしょうか。(JJJ17)
E	その他	3件 7.0%	⑦締切を1～2日延長していただくわけには参りませんか。いかがでしょうか。(JJJ43) 締め切りを一日延ばしていただけないでしょうか。(JJJ35) (「か」の欠落)
		43件	

な表現を用いていることがわかった。

表3のA類は、「ていただく／てもらう」という依頼表現を用いたもので、A1は「いただけないでしょうか」のように「いただく」を可能形にしたもの、A2は「いただく」を可能形にせずに「いただくことはできるでしょうか」にしたもの、A3はA2の「できるでしょうか」を「可能でしょうか」にしたものである。BとCは「いただく」を用いなかったもの、Dは「よろしいでしょうか」としたもの、EはA～Dに含ま

れなかったものである。表中の例の箇所には実際の調査協力者が書いた文の例を示した。カッコ内は調査協力者の番号である。

表3を見ると、日本語母語話者の場合、A1、A2、A3合わせて「～ていただく」を用いる人が43件中34件（79.4%）あり、提出日の延長を依頼する人が多いことがわかる。Dの「よろしいでしょうか」のように、遅れ提出の許可を求める人は2件（4.7%）のみであった。したがって、メール2のような状況では、日本語母語話者は依頼表現を用いることが多いことがわかった。

4.2.2 日本語学習者の場合

次に日本語学習者の例を見てみたい。表4から表6に示す。日本語学習者の場合、筆者が正誤判定を行った。今回注目している「Xでしょうか」の主たる箇所に文脈上誤用がなく修正が不要な場合は「○」（漢字表記の誤りは除く）、助詞や語彙などに誤りがあるが意味は通じる場合は

表4 中国語母語話者の「Xでしょうか」の表現

分類	件数 %	正誤 判定	例	協力者番号
A1	8件 34.8%	○ 4件	⑧報告の提出期限を延長してもらえませんか。等	CCH22
		△ 3件	⑨ <u>ちょっと遅くて提出させていただけない</u> でしょうか。等	CCM37
		× 1件	⑩ <u>期末のレポートの提出を遅らせていただ</u> <u>きない</u> でしょうか。等	CCM40
D	14件 60.9%	○ 4件	⑪来週月曜日に提出してもよろしいでしょうか。等	CCH18
		△ 8件	⑫ <u>今週の金曜日まで提出してもよろしいで</u> <u>しょうか?</u> 等	CCH21
		× 2件	⑬来週の月曜日を出すことがよろしいで <u>しょうか?</u> 等	CCH35
E	1件 4.3%	△ 1件	⑭ <u>ぜひ先生に延期をお願いしたいんですが、</u> <u>いかが</u> でしょうか。	CCH38
計	23件			

表5 韓国語母語話者の「Xでしょうか」の表現

分類	件数 %	正誤 判定	例	協力者番号
A1	20件 58.8%	○ 7件	⑮提出日を少しだけ伸ばして頂けないでしょうか。等	KKD09
		△ 11件	⑯今回のレポートを少し遅めに提出するのを勸弁してもらえませんでしょうか。	KKR14
		× 2件	⑰課題の提出を一日送っていただけませんか?等	KKR10
B	5件 14.7%	○ 3件	⑱どうか単位だけはもらえるようにできないでしょうか。等	KKR22
		△ 2件	⑲明後日まで提出ということはできませんでしょうか。等	KKR38
D	5件 14.7%	○ 2件	⑳別の日に提出してもいいでしょうか。等	KKD15
		△ 2件	㉑来週まで提出してもよろしいでしょうか。等	KKD25
		× 1件	㉒一度だけ機会を与えて頂いてもよろしいでしょうか?	KKD35
E	4件 11.8%	× 4件	㉓是非、チャンスをくださるわけにいかないでしょうか。等	KKD21
計	34件			

表6 英語母語話者の「Xでしょうか」の表現

分類	件数 %	正誤 判定	例	協力者番号
A1	4件 57.1%	○ 1件	㉔レポートの締め切りを一日だけ延長していただけませんか。	EUS33
		× 3件	㉕来週までに、報告を提出していただけないでしょうか。等	EAU32
D	1件 14.3%	○ 1件	㉖先生、そのレポートを一日遅れて提出してもよろしいでしょうか。	EAU18
E	2件 28.6%	× 2件	㉗2月4日(火)までの延長をいただけるのでしょうか。等	EUS14
計	7件			

「△」、主たる箇所の意味が通じにくい、あるいは誤解を招きやすい場合は「×」、とした。表中の「正誤判定」には「○」「△」「×」とその使用数を示した。

表4の中国語母語話者の場合、誤用例を含め、A1の依頼表現を用いたものが23件中8件（34.8%）あったが、Dの許可求めの「よろしいでしょうか」を用いたものの方が多く14件（60.9%）であった。

表5の韓国語母語話者の場合、誤用例を含め、A1の依頼表現を用いたものが34件中20件（58.8%）あったが、Dの許可求めの「よろしいでしょうか」を用いたものは5件（14.7%）であった。

表6の英語母語話者の場合、誤用例を含め、A1の依頼表現を用いたものが7件中4件（57.1%）あった。Dの許可求めの「よろしいでしょうか」を用いたものは1件（14.3%）であったが、全体数が少なくはつきりとした傾向は不明である。

以上のことから、提出遅れを伝えるメール文の場合、次に示す表現がみられることがわかった。

- 1) 日本語母語話者は依頼表現を中心に使い、文末表現がA1、A2、A3のようにさまざまである。
- 2) 中国語母語話者は依頼表現より許可求め表現を求める。依頼表現の文末表現はA1のみである。
- 3) 韓国語母語話者は許可求め表現より依頼表現を用いる。依頼表現の文末表現はA1のみである。
- 4) 英語母語話者は依頼表現を用いるものがいたが、全体数が少なく使用傾向は不明である。

5. 考察

調査1では「でしょうか」の使用頻度を調べた。日本語母語話者は9割近くが「でしょうか」を使用するが、日本語学習者の場合、「でしょうか」の使用数が少ない。母語別では韓国語母語話者が他の母語話者に比

べやや使用している。レベル別にみると、「でしょうか」は中級レベルから使うようになるが、上級レベルになっても使えない人もいたことがわかった。

日本語学習者の「でしょうか」の使用が少ないことは、金庭（2024）の結果と同様であるが、レベル別、母語別の特徴を明らかにすることができた。日本語学習者の一部しか「でしょうか」の使用がみられなかったことから、日本語の授業において、総合教科書の用例数でみた通り、「でしょうか」の指導は重点的に行われていないようである。日本語学習者のうち「でしょうか」が使用できた者はなんらかの日本語との接触によって、使えるようになったのではないかと思われる。「でしょうか」は文末に添えるだけ配慮表現を示すことができるので、中級レベルの学習者に「でしょうか」を文法項目としてとりあげ、指導したほうがよいのではないだろうか。

調査2は「提出が遅れることを伝える」というメール文の場合、どんな表現を使うかということを見た。その結果、日本語母語話者と韓国語母語話者は依頼表現を用いるが、中国語母語話者と英語母語話者は許可求め表現を用いることがわかった。確認のため「でしょうか」を伴わない「いいですか」「よろしいですか」という文があるかどうか、同データを見たところ、日本語母語話者、韓国語母語話者にはなかったが、中国語母語話者には3例、英語母語話者には10例見られた。㉘と㉙にその例を示す。

㉘ 私はあっさまでレポートを提出してもよろしいですか？（CCH63）

㉙ 私は最終報告書を一日後に提出してもいいですか？（EUS17）

このような違いがみられた理由として、いくつか考えられる。1つ目は文化の差によるものである。「提出が遅れることを伝える」という状況では、相手の事情に配慮する場合と、自分の事情を優先する場合が考えられる。八代（1998）は日本語の場合、螺旋的コミュニケーションであ

るとしている。

螺旋的コミュニケーションとは、自分の主張や意見を明確に言語化しないで、相手にいろいろと状況を説明し、気持ちを伝えながら、相手が結論を推察してくれることを期待する表現方法であり最後まで結論を言わないスタイルである（八代 1998: 82）。

したがって、日本語母語話者が依頼表現を選択したのは、「相手が結論を推察してくれることを期待する表現方法」だったからではないだろうか。中国語、英語では自分の事情を優先した可能性がある。

2つ目は依頼表現をあえて避けた可能性である。日本語母語話者には依頼表現にA1、A2、A3のバリエーションがあったが、日本語学習者の依頼表現はA1のみであった。さらに言えば、A1のなかにも「いただけるでしょうか」「いただけないでしょうか」「いただけますでしょうか」「いただけませんか」等多様な言い方があり、それを自由に使いこなすのは困難であるため、そのような表現の選択に迷わない許可求め表現を用いたのではないだろうか。日本語学習者が許可求め表現を使用するのは一種の「中間言語」（Selinker, 1972）と言える。そう考えると、日本語学習者はまず許可求め表現を習得し、次に依頼表現を習得するというような順序があるのかもしれない。そして、徐々に依頼表現のバリエーションを習得していくのであろう。

資料2は「提出が遅れることを伝える」場合に使用される表現の難易度を想定したものである。

資料2 「提出が遅れることを伝える」場合に使用される表現の難易度

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">(1)明後日提出してもいいですか。(2)明後日提出してもよろしいでしょうか。(3)締め切りを延ばしていただけませんか(4)締め切りを延ばしていただけないでしょうか。A1(5)締め切りを延ばしていただくことができますでしょうか。A2 |
|---|

これはあくまでも仮説であるが、「提出が遅れることを伝える」というメール文の場合以下の(1)から(5)の順番で使用できるようになっていくことが予想される。(1)や(2)の許可求め表現の場合は、文末表現にそれほど負担はないと思われる。しかしながら、(3)では「ていただく」を可能形にする、(4)では「ていただける」を否定形にして「でしょうか」を添える。(5)では「ていただける」を「ていただく」に戻して、より丁寧な「いただくことができます」にして「でしょうか」を添えるという作業が必要になる。このように考えると、学習者は「でしょうか」に注目する以前に、いろいろな活用のコントロールをしなければならず、なかなか「でしょうか」を使うことができないのかもしれない。今回のデータでは日本語学習者には(5)の表現が見られなかったが、日本語の上級レベルや超級レベルの学習者が使っているかどうかについては今後も調査が必要である。

さらに、日本語学習者の文においてはいくつか気になる点がみられた。特に以下の文は読み手の心証を損なうと思われるものである。

- ⑭ぜひ先生に延期をお願いしたいんですが、いかがでしょうか。CCH38
- ⑮どうか単位だけはもらえるようにできないでしょうか。KKR22
- ⑲是非、チャンスをくださるわけにいかないでしょうか。KKD21
- ⑳2月4日(火)までの延長をいただけるのでしょうか。EUS14

このような状況の場合、⑭や⑲のように「ぜひ」を使って積極的に書き手の意志を示すと読み手には心証がよくないと思われる。また、⑳の「いただけるのでしょうか」のように「の(ん)」が挿入されると、詰問文のようになり、不快に感じられる。これらは文法的な誤りであるが、このような文には読み手との人間関係に悪影響を及ぼす可能性があり、指導が必要だと思われる。⑮は文法的な誤りではないが、単位のことをはっきりと言うことは日本語母語話者の例には見られず、日本社会では避けるべきことのように思われる。野田(2012: 131)は、学習者の語用

論的な誤りについて「文法や語彙の不自然さと違い、人格の問題だと思われる可能性があるため、文法や語彙の問題以上に重視する必要がある」と述べている。日本語学習者にこうした読み手配慮の表現に誤りがあることについては、金・金庭（2024）でも指摘しており、どのような時にみられるのか、今後も調査を行い、このような表現を避けるように指導をしていくことが必要だと思われる。

6. おわりに

本研究の課題1は「メール文において日本語母語話者と日本語学習者「でしょうか」の使用に違いがみられるのか」ということであったが、調査1から日本語母語話者は9割近くが「でしょうか」を使用するのに対し日本語学習者の場合、「でしょうか」の使用数が少ないことがわかった。また韓国語母語話者はやや使用するが他の学習者の使用が少ないこと、中級レベル以上の学習者が使用しているが上級でも使えない者がいることがわかった。これらの結果から、日本語学習者に対する「でしょうか」の指導の必要性が示唆された。

また、課題2は「日本語母語話者と日本語学習者の表現に具体的にどのような違いがみられるのか」ということであったが、調査2から、日本語母語話者と韓国語母語話者は依頼表現を用いるが、中国語母語話者と英語母語話者は許可求め表現を用いることがわかった。これらの表現の違いがみられる理由について、1つは文化の差によるものと、もう1つは依頼表現の難易度が高くあえて避けた可能性を指摘した。前者については、他の言語においても「提出が遅れることを伝える」というメール文でどのような表現が好まれるのかについて調査する必要がある。また、後者についてはさらにレベル別の詳細な調査を行い、明らかにする必要はある。

メール文は人と人とのやりとりであり、ふさわしくない表現を用いればコミュニケーション上の妨げとなり、人間関係にも影響を及ぼす可能

性があるため、書くことの指導の1つとして、今後も留意して指導していきたい。

参考文献

- 金庭久美子 (2024). 「配慮表現としての「でしょうか」の使用状況——8つのメールタスクによるメール文の分析——」『日本語教育連絡会議論文集』Vol36, 120-129
- 金蘭美・金庭久美子 (2024). 「メール文における読み手配慮表現の指導について——作文支援システム『さくらだより』の基礎データの分析から——」『ときわの杜論叢』11, 15-28
- 坂本麻裕子 (2011). 「日本語教育における「だろう／でしょう」に関する考察」『四日市大学論集』24-1, 82-98
- 野田尚史 (2012) 「配慮したつもりなのによい印象を与えない日本語非母語話者の言語表現言語行動」三宅和子・野田尚史・生越直樹編『シリーズ1 社会言語科学 配慮はどのように示されるか』131-151, ひつじ書房
- 牧原功 (1994). 「間接的な質問文の意味と機能——ダロウカ、デショウカについて——」『筑波応用言語学研究』1, 73-86
- 三宅知宏 (1993). 「派生的意味について——日本語質問文の一側面」『日本語教育』79, 64-75
- 八代京子 (1998). 「ことばによるコミュニケーション」『異文化トレーニング——ボーダーレス社会を生きる』70-120, 三修社
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 10(1-4), 209-232.

使用した日本語教育の教科書

- できる日本語教材開発プロジェクト (2013) 『できる日本語 中級』アルク
- 名古屋大学日本語教育研究グループ編 (2003) 『A Course in Modern Japanese Volume One』名古屋大学出版
- 平井悦子・三輪さち子 (2016) 『中級へ行こう 日本語の文型と表現55 第2版』スリーエーネットワーク

使用コーパス

- 『多言語母語の日本語学習者横断コーパス』(I-JAS) <https://www2.ninjal.ac.jp/jll/lsaj/> (2024.7.31アクセス)

注

- 1) 8つのタスクとは、タスク1 花見の持参品の友人への連絡、タスク2 日

本留学についての先生への報告、タスク 3 来日遅れの事務員への連絡、タスク 4 誕生日のお祝いに対するお母さんへのお礼、タスク 5 翻訳の依頼に対する友人への断り、タスク 6 夏休みの訪問に対するお母さんへの予定伺い、タスク 7 忘れ物保管の管理人へのお願い、タスク 8 備品持ち出しの管理人へのお詫び である。

2) SPOT90については、<https://ttbj.cegloc.tsukuba.ac.jp/p1.html> (2024.7.31 アクセス) を参照。

正倉院宝物と芸能

——『万葉集』研究のために——

Shosoin Treasures and Japanese ‘GEINO’: for Man’yoshu Research

森 陽 香

Abstract

This thesis presents the “musical instruments,” “dance articles,” and “game sets” from the Shosoin treasures, and by comparing these with Man’yoshu, this thesis aims to obtain clues for considering the characteristics of Man’yoshu.

First of all, among the 23 types of musical instruments remaining in Shosoin, “wagon” is the most numerous and also appears frequently in literature; this is thought to be because this instrument was highly versatile in terms of its shape and uses. Next, “dance articles” include music and dance costumes and “gigaku” masks. Ink inscriptions on the masks provide material for considering the spread of ancient “GEINO” in conjunction with the regionality of Man’yoshu poems. “Game sets” such as “sugoroku” and “go”, along with written records, provide evidence of the pastimes of aristocrats in the Tempyo period.

Finally, this thesis points out that the differences between the Shosoin treasures and the Man’yoshu.

キーワード：正倉院、芸能、万葉集

Keywords: Shosoin, Man’yoshu

1. はじめに

本稿は、おおむね九千点に及ぶとされる正倉院宝物¹⁾のうち、奈良時代の芸能にかかわる宝物を概観し、上代文学、とくに『万葉集』との連携を模索する手がかりを提示することを目指す。筆者はこれまでに、『万葉集』に詠み込まれた古代芸能の一覧を整理するとともに、「歌」という文芸活動そのものが、作る時点においても披露する時点においても鎮魂の目的を果たすという点で、本質的に芸能性を持つことを論じたことがある²⁾。ただしその論は、『万葉集』が古代芸能とどのような、あるいはどの程度のかかわりを持つかという点について、『万葉集』の側から検討したものであったために、古代の日本で行なわれていたさまざまな芸能の側から見たときに『万葉集』がどのような位置を示しているか、という観点については触れ得なかった。そこで本稿では、古代芸能の質と量とを具体的に知り得るまとまった遺産として正倉院宝物を取り上げ、それらと万葉歌とを比較してみることによって、旧稿とは異なる角度から『万葉集』が帯びている芸能性とその特質について一考を試みる。

正倉院宝物と『万葉集』とを比較するという研究方法は、夙に文学方面からその意義が説かれ³⁾、特に森本治吉は次のように提言した。

従来この二文化財を比較して論じた学者の悉くは、余りにその同似性を説くことのみで急だったやうである。(略)しかしながら、これほど過去の文化財研究の進歩した今日では、二者間の相異なる側面にも着目してほしいのである。二物の異点を摘出しその連契観を突き崩すことは即ち、一物づつの特質を明示する道であることが通則だからである。⁴⁾

しかしその後現在まで、両者の比較研究を積極的に押し進めようとする文学方面からの気運はおこらなかつた。そこで本稿は、芸能という観点に限るが、あらためて正倉院宝物をとおして見ることのできる古代芸能

の諸相を確認し、それらとの比較から『万葉集』の位置を問い直したい。

なお、その「芸能」の語についてもあらかじめ検討しておく必要がある。この言葉の指し示す範囲は時代的な変遷や揺れを持つが⁵⁾、主な資料を追っておくと、我が国におけるこの語の初出は『令義解』醫疾令で、そこでの「藝能」は医療に関する技能を指すからその意味内容は限定的なものであったが、その後、この語は次のように対象範囲を拡大していった。

・『和名抄』「術藝部第九〈文字集略術藝部云術法也、藝能也〉

射藝類 騎射 歩射 細射 遠射 六射 弋射 馳射 照射 戲射

射藝具 射鞬 磔 鞞 馬埒 射塚 的 皮 射乏 射翳

雑藝類 投壺 藏鉤 打毬 蹴鞠 競渡 競馬 鞦韆 困碁 彈碁
樗蒲 八道行成 双六 意錢 弄槍 弄丸 相撲 相振 相
叔 牽道 擲倒 鬪鷄 鬪草 拍浮

雑藝具 碁子 碁局 樗蒲采 双六采 鞠 毬杖 紙老鴟 酒胡子
傀儡子 独楽 輪鼓 挿頭花」

・『兵範記』（仁安二＝一一六七年）「出白拍子呪曲、又乱舞、次巡事施各芸能、頭中将今様、下官朗詠、以下人々又朗詠、今様、読経俱舎、様々施才、次並舞。」

・『吾妻鏡』（仁治二＝一二四一年）「八日辛酉。小侍所番帳更被改之。每番堪諸事芸能之者一人。必被加之。手跡。弓馬。蹴鞠。管弦。郢曲以下事云々。諸人隨其志。可始如此一芸之由被仰下。是於時依可有御要也。」

・『普通唱導集』（一三〇二年以降成立）「世間出世芸能二種 世間部 文士 全経博士 紀典博士 武士 隨身 歌人 管絃 音曲〈舞人同〉
能書 医師 宿曜師 天文博士 竿博士 陰陽師 巫女 鈴巫 口寄巫 絵所 絵師 蒔絵師 木仏師 経師 紙漉 扇紙師 番匠 鍛冶 薄打 刀礪 檜皮葺 檜物師 壁塗 瓦器造 瓦造 鏡礪 玉磨 硯造 筆人 塗師 畳指 遊女 海人 船人 釣人 好色 仲人 白拍子 鼓打 田楽 猿楽 品玉 琵琶法師 商人 町人 馬勞 博打

囲碁打 将基指 双六打」

また近代以降の理解として、たとえば、学としての「芸能史」を創始した折口信夫は「芸能」を「見せ物の対象になる芸」と見定め⁶⁾、現代の『日本国語大辞典』「芸能」項には次のような説明が載る。

- ①学問、芸術、技能など、貴族やりっぱな人物が教養として身につけていなければならない各種の才芸、技芸。礼・楽・射・御・書・数の六芸を中心に、詩歌・書画などの文学芸術、雅楽・猿楽・神楽・催馬楽などの歌舞音曲、蹴鞠・流鏑馬・囲碁などの遊戯を含む。②学問、芸術、技能などについてのすぐれた能力。芸に長じた才能。また、芸事の技能。③生け花、茶の湯、歌舞音曲などの芸事。遊芸。④映画、演劇、歌謡、落語、音楽、舞踊、民俗芸能など大衆的演芸の総称。

このように、「芸能」の語は指し示す範囲が幅広いが、本論は正倉院宝物と『万葉集』との芸能的関連を探ろうとするものであるから、さしあたり、上記の諸記録のうち『万葉集』の時代に最も近い一覧として『和名抄』記載の種目と用具名、および、現代の一般的定義として『日本国語大辞典』の示す内容を、およそ「芸能」の対象として広く認めておくことにしたい。その場合、いま述べた「芸能」の範囲の大部分をおおう正倉院宝物を整理した先行研究として、松本包夫編『正倉院宝物にみる楽舞・遊戯具』⁷⁾を挙げるができる。そこで本稿は、松本編著に従って「楽器」「楽舞関係品」「遊戯具」の順に項目を立て、それらに関わる正倉院宝物を概観したのち、『万葉集』との関わりを考えてゆく。(以下、各種宝物や銘文などは網羅的に列挙せず必要最低限の説明にとどめる。)

2. 芸能にかかわる正倉院宝物の概観

2.1 楽器

上掲した『和名抄』術藝部には楽器類の記載がないが、それに続く「音楽部」には各種楽器名が列挙されている。また現代一般に「芸能」という場合、『日本国語大辞典』「芸能」項④に「音楽」と記載があったように、楽器類の演奏が含まれると見ることは、おおよその共通理解として承認を得られるだろう。ただし「楽器」についてまず問題になるのは、その認定範囲である。音を発することを意図して製作された物品は広く楽器として捉えてゆく考えかたと、仏具や武具などは楽器の範囲外に置く考えかたとがあり得る。正倉院宝物については、仏具なども含めて23種類の楽器が伝存すると見る立場（林謙三『正倉院楽器の研究』⁸⁾、正倉院事務所編『正倉院の楽器』⁹⁾、松本包夫前掲書⁷⁾など）と、18種類だとする立場（岸辺成雄『天平のひびき』¹⁰⁾）とにわかれる。いまは正倉院楽器を専門とする大規模調査の結果として『正倉院の楽器』に従い、ひとまず23種類を挙げておく。（以下の記載順も、『正倉院の楽器』所収「正倉院楽器の調査研究」に従う。）

- ①琴 1張。7絃の楽器。内部の墨書銘から中国製と見られる。
- ②七絃楽器 1張および転手が残るが、その用途・正式名とも不明。
- ③瑟 龍尾板残欠のみ。24絃孔が認められる。
- ④箏 完品は無いが、少なくとも4張以上あったことが明らか。13絃。
- ⑤新羅琴 残欠含め3張。
- ⑥和琴 わが国固有の絃楽器で、わずかな残片を残すものまで数えると10張ほど伝わる。6絃だが、大きさ・材質・形状などは様々で、例えば長さは、208センチを超えるものから190センチ台、150センチ台のものなどもある。材質も檜・桐・ヤチダモまたはシオジなど一定しない。なお北倉・南倉の「檜和琴残欠」は、国家珍宝帳に「頭尾枕脚並着赤木上面者縹紙記五言詩」と注記がある品である（現在縹紙は散逸）。
- ⑦箏篋 2張、いずれも豎箏篋。

- ⑧琵琶 5面の遺品を見る。4絃。
- ⑨五絃琵琶 平安中期書写の陽明文庫蔵『五絃琴譜』が残るが、その後この楽器の使用は途絶え、本品が世界唯一の伝存である。
- ⑩阮咸 2面残る。4絃の楽器で、阮咸袋に「東大寺」「納雑楽阮琴袋」の銘があり、阮琴とも呼ばれたことや雑楽に用いられたことがわかる。
- ⑪尺八 8管が残り、いずれも全面に5つ、背面に一つの孔。
- ⑫簫 現状は明治期の誤った復元修理によって2口に分離しているが、もと18管1口の楽器であった。
- ⑬横笛 4管伝存し、全て7孔。
- ⑭笙 3口伝存。 ⑮竽 3口伝存。
- ⑯腰鼓（呉鼓） 22口伝存。伎楽に用いる。
- ⑰細腰鼓（二鼓） 唐楽用のもの。
- ⑱方響 本来16枚の鉄板を打ち鳴らすものだが、その残欠として9枚が残る。
- ⑲鳴鏑 ⑳錫杖
㉑鈴 ㉒鎮鐸
㉓磬

以上のほか、楽器に関連する品として、天平十九年正倉院古文書の紙背に、いわゆる「天平琵琶譜」がある¹¹⁾。また楽器類附属品である琵琶撥・琴軫・各種絃・各種楽器袋なども多数残る。なお、正倉院宝物に描かれた楽器類の図像や正倉院文書も資料となる。主要なものを取り挙げておくと、

- ・金銀平文琴（阮咸、琴を弾く人が描かれる。）
- ・螺鈿楓琵琶（象の上で奏楽舞踊する人物4名。腰鼓、箏など。）
- ・螺鈿紫檀五絃琵琶（駱駝の上で四絃琵琶を弾く後ろ向きの人物。）
- ・蘇芳地金銀絵箱（童子舞踊奏楽図。箏、および未知の鼓か。）
- ・墨絵弾弓（いわゆる「散楽図」。拍板・銅鈸・銅鑼・太鼓・腰鼓・琵琶・尺八・簫・横笛・笙など。）
- ・金銅六曲花形坏（箏・横笛・琵琶・腰鼓などを奏する図。）

などがある¹²⁾。図像であるから実際の奏楽場面とは異なる意匠も多分に含まれているだろうが、これらによって、様々な楽器および奏楽と舞踊とが組み合わせて披露されたことが確かめられる。例えば、「墨絵弾弓」のお手玉のような図像は、『和名抄』術藝部の「弄丸」にあたるが、弾弓ではその前後に横笛の奏者が描かれている。よって、述べたように『和名抄』では術藝部と音楽部とは独立の部立を持っているが、術藝部に記載されたさまざまな活動に楽器類が伴う場合もあったことが推定できる。

2.2 楽舞関係品

次に楽舞関係品、すなわち楽舞装束や楽舞面などを見る。多くは衣服の隅や面の裏に銘文を持ち、特に「天平勝宝四年四月九日」の銘が目立つ。これは東大寺大仏開眼会の日付であるから、当日奏された各種の楽舞で使用された用品であると判明する。以下、配列順は特に法則を立てず、銘文から知られる楽名・演目毎に装束・面など関係品をおよそ列挙する。

- ・大歌＝袍・衫・半臂・袴・襪
- ・唐古楽＝大刀・大刀袋・衫・襖子・接腰・半臂・袴・襪・裏・革帯
- ・唐中楽＝袍・衫・襖子・半臂・布作面（布作面の本来の用途は明らかでないが、正倉院文書天平宝字八年の『楽具欠物注文』と『楽具欠失解』に唐中楽の料として「布作面二十五面」と見え、それに当たるとする説が有力である。正倉院には32枚残り、第4号が女面で、他はすべて有髭の男面である。）
- ・唐散楽＝袍・衫・襖子・接腰・半臂・襪・裏・革帯
- ・舶楽＝袍・衫・襖子・接腰・半臂・帯・襪・裏・面袋・金薄絵馬頭（馬頭は『西大寺資財流記帳』に「高麗楽器一具駒形二疋」とある駒形か。）
- ・度羅楽＝大刀・大刀袋・袍・衫・袴・脛裳・襪・裏
- ・雑楽＝阮咸・阮咸袋・袍・衫・半臂・木牌
- ・林邑楽＝夾羅羅幕（舞台用の帳の類らしく装束ではない）
- ・伎楽＝袍・衫・前垂・領巾・背子・腰緋・袴・接腰・脛裳・帯・襪・

裏・幞・面・面袋・木笏・布袋（伎楽面は、正倉院には171面（木彫135面、乾漆36面）が残る。本来14種類23面で1組と推定されるが、面の分類比定は諸説あり、確定は難しい¹³⁾。なお、正倉院伝存の伎楽面および伎楽装束の銘から知られる伎楽の役名の種類は、「治道・師子・師子兒・呉公・金剛・金剛杵取・迦楼羅・崑崙・呉女・力士・力士杵取・婆羅門・太孤父・太孤兒・醉胡王・醉胡従」がある。）

以上の他、楽名不詳の関係品として、「緋絶鳥兜残欠」「鳥兜裝飾金具」「布虎兜」「楽杵」などがある。また絵画資料としては、「吹絵紙」（軽業を演じる人物が浮き出ている）や「墨絵弾弓」（いわゆる「散楽図」）が著名である。「墨絵弾弓」は「楽器」項にも挙げたが、改めて確認すると、「到底実用には耐えられそうになく、おそらく遊戯具に用いられたものか」（『正倉院宝物5』前掲¹⁾）とされる品で、弓の内側に墨絵で曲芸などをする人々の絵が描かれている。それは一般に「散楽図」と称されているが、岸辺成雄（前掲書¹⁰⁾）は「この墨絵弾弓には、歌唱、管弦、舞踊、そして曲芸の各集団が描かれている。琵琶、箏篋まじえての管弦・舞踊は、散楽と異質のものである。この弾弓の絵全体を単に散楽図とするわけにいかない。散楽を中心に、当時の音楽・芸能を1つにして表現したものと解すべきであろう。」と説いている。従うべきであろう。

2.3 遊戯具

正倉院宝物の遊戯具として種名の確実な物は以下四種で、

- ・双六 双六頭・双六子・双六子箱・双六筒・双六局・双六局龕
- ・碁 合子・碁子・碁局・碁局龕
- ・弾弓 墨絵弾弓（上述したもの）・漆弾弓
- ・投壺 投壺・投壺矢

このほかに「彈碁盤」かと考えられる物がある。また、絵画資料としては次の遊戯を確認できる。

- ・碁と投壺（桑木阮咸の桿撥絵にみえる。）
- ・打毬（舶来品と考えられる花毬に打毬をする人物が描かれる。）

2.4 その他

以上のほかに、第一章に述べた「芸能」の範囲をどこまで認めるかによって、もう少し幅広く、芸能に関わる宝物を拾い上げることもできる。

あらためて『和名抄』術藝部と照らし合わせて見ると、以上述べてきた楽舞や遊戯に関連する宝物は、主に『和名抄』術藝部の雑藝類・雑藝具に該当するが、そこには雑藝類・雑藝具に先立って、「射藝類」「射藝具」の記載があった。正倉院宝物の武具や馬具の多くはあくまでも実用品であるが、『万葉集』に「遊び」と称された行為として乗馬が見えること（804歌・1104歌など）、古代においても弓馬の技術は早くから「見る」対象として確立していたこと（「仁徳紀」十二年、「清寧紀」四年、「孝徳紀」大化三年、「天智紀」九年、ほか「天武紀」「持統紀」に多数「射ふ」「馬を觀す」など）、さらに時代の下る『吾妻鏡』では「芸能」の例としてははっきり「弓馬・蹴鞠・管弦」などが挙がっていたこと、といった点を考慮するなら、武器や馬具についてもいちおう見わたしておく必要があるだろう。

正倉院宝物の武器や馬具については『日本の美術523正倉院の武器・武具・馬具』に詳しいが、ここでは「現在、正倉院には、(略) 国家珍宝帳所載品、および楽大刀三口を含む大刀五十五口、弓二十七張、箭約三千八百本、胡祿三十三口、鞆十五口、手鉾五口、鉾三十三枚、馬鞍十具が伝わる。」と概観が示され、そのうち例えば、中倉4—28号などの「胡祿」、北倉38の「金銀鈿莊唐大刀」、中倉8—2号「金銀鈿莊唐大刀」および5号「金銅鈿莊大刀」、「尾袋」などについて、儀仗用の可能性が指摘されている¹⁴⁾。ほか、鎗矢については上記「楽器」に挙げた。また梓弓や鞆も正倉院宝物に伝存するが、『万葉集』ではそれらは音を聞く対象になっている（3歌、76歌）。

なお、一般に想定される「芸能」の範疇からは逸れるだろうが、第一章に挙げた折口説のように「芸能」の範囲を広く「見せ物」全般と捉えておくとすれば、正倉院宝物のうち年中行事に関連した品々も、人々によって「見られる」対象となった。たとえば、「初子の箒」（『万葉集』

4493歌に見る天平宝字二年の初子の行事の具)、「椿の杖」(正月初卯)、「百索縷軸」(端午節句)、「七夕の針」「乞巧奠の縷」などである。また「仮山残欠」は、『万葉集』4276歌「島山」との関連が予想できる。

3. 考察

3.1 楽器について

ここからは、以上掲出した古代芸能とかかわる正倉院宝物の概観をふまえて、上代文学、特に『万葉集』との比較考察に進む。

正倉院宝物の絃鳴楽器のうち、上代文献に記録が確認できるものは、和琴(『古事記』『日本書紀』『播磨国風土記』『出雲国風土記』『常陸国風土記』『肥前国風土記』『万葉集])と瑟(『常陸国風土記』逸文)のみである。体鳴楽器は、鐘(607歌)と鈴(3223・3438・3439・4011・4110・4154各歌)は『万葉集』に見えるものの、それらはどれも音楽演奏を目的とした使用ではない。

- ・『万葉集』607「皆人を寝よとの鐘は打つなれど君をし思へば寝ねかてぬかも」
- ・同3438「都武賀野に鈴が音聞こゆ可牟思太の殿の仲郎し鳥狩すらしも」等。

気鳴楽器・皮鳴楽器は、正倉院宝物にさまざまな種類が伝存するが、上代文献には具体的な楽器名はほとんど記されず、多く「鼓」「吹」などと表され、軍事・葬儀の儀礼用具か国家制度としての記録である。

- ・『万葉集』199「(略) 整ふる鼓の音は 雷の声と聞くまで 吹き鳴せる小角の音も あたみたる虎か吼ゆると (略)」
- ・同2641「時守が打ち鳴す鼓数みみれば時にはなりぬ逢はなくも怪し」
- ・「天武紀」十二年「大伴連望多薨りぬ。(略) 登鼓吹して葬る。」
- ・『播磨風土記』「額田部の連伊勢と、神人腹太文と相闘ひし時に、鼓を打ち鳴して闘ひき。」等。

またその軍事用の楽器についても、「天武紀」十四年に「大角・小角・

鼓・吹・幡旗と弩・抛石の類は、私家に在くべからず。」と命じられて、私用は禁止された。ただし笛は、記事の数こそ和琴に比べれば少ないものの、以下のように、多く和琴とあわせて楽しまれていたことが推測できる。

- ・『常陸国風土記』「天の鳥琴、天の鳥笛、波の隨に潮を逐ひて、杵を鳴らし曲を唱ひ、七日七夜、遊び楽しみ歌ひ舞ふ。」
- ・「継体紀」歌謡97「(略) 竹のいくみ竹よ竹 本辺をば琴に作り末辺をば笛に作り (略)」
- ・同歌謡98「枚方ゆ笛吹き上る 近江のや毛野の若い笛吹き上る」
- ・『万葉集』3886「(略) 歌人と我を召すらめや 笛吹きと我を召すらめや 琴弾きと我を召すらめや (略)」

「天武紀」十四年の「諸の歌男・歌女・笛吹者、即ち己が子孫に伝へて、歌笛を習はしめよ。」も、諸国に歌や笛の上手な者たちが確かにいたことを伝える。(なお「鼓」は、「仲哀記」「神功皇后紀」歌謡に「この御酒を醸みけむ人は その鼓臼に立てて 歌ひつつ醸みけれかも (略)」がある。)

このように、正倉院伝存の楽器23種類のうち、上代文学との接点という観点では笛と和琴が目立ち、特に和琴が突出している。コトは、埴輪や実物の発掘例も多く古くから各地に存したことが明らかで、各種上代文献にも見え、正倉院でも他の楽器に比べて和琴は伝存数が特に多い。

- ・『万葉集』810～812「梧桐の日本琴一面」に関する贈答歌
- ・同3819～20「小鯛王、宴居の日に、琴を取れば登時必ず先づ、この歌を吟詠す。」
- ・同3960～61「詩酒の宴を設け、弾糸飲樂す。」(ほか、1129・1328・1594、3817～18、3849～50、3886、4135各歌。)
- ・「允恭紀」七年「天皇、親ら琴を撫きたまひ、皇后、起ちて舞ひたまふ。」
- ・『播磨国風土記』「出雲人、その女を感けしめまく欲りし、すなはち琴を弾きて聞かしむ。」

- ・『肥前国風土記』逸文「郷閭の士女、酒を提げ琴を抱きて、毎歳の春と秋とに携手り登望り楽飲し歌ひ舞へり。」
- ・『続日本紀』天平十四年「六位以下の人等、琴鼓きて、歌ひて曰はく、『新しき年の始めに かくしこそ供奉らめ 万代までに』」

古く田邊尚雄は、推古天皇頃までの日本の音楽は「階級による区別は殆んど認められ」ず、その後「朝鮮、支那、印度等から形式的に進歩した器楽が入って来て、之れが主として上流社会を中心に行はれた」と説いた¹⁵⁾が、コト・和琴は田邊のいう「階級による区別」の確立以前から奈良時代までずっと引き続いて、身分の高低や中央地方の別を設けることなく、広く愛され続けたことになる。

また、コト・和琴のもう一つの特徴は、少なくとも奈良時代までその形状に画一性が見られないことである。考古遺物の琴は、「正倉院の和琴のような標準形もあれば、台形のものもある。(略)実物も埴輪も五弦が多く、四弦、六弦もある。六弦に定着する経過を示すのであろう。さらに青森県八戸市出土の崑状のものになると二弦である。」(上掲岸辺成雄『天平のひびき』¹⁰⁾)といった状況で、「清寧記」歌謡には「八絃琴」も見える。正倉院の和琴は六絃に統一されているものの、その長さは上掲したようになかなりの差がある。和琴は、未だ天平期においてもその形状に規範を持たず、正倉院宝物の和琴でさえ「製作者、または注文者の思い思いのままに作られている形跡がある。」¹⁶⁾と指摘されるように、自由に楽しまれた楽器だったのだろう。コト・和琴が長期間にわたり身分の貴賤を問わず広く親しまれたことは、この楽器の持つこうしたゆるやかな性格が、一因として働いていると考える。

なお、古来のコトは神霊を呼び寄せる宗教的目的を持つ場合があったことが知られている(「仲哀記」など)が、和琴は仏教とも関わりを持った。寺院が和琴を保有していたことは、たとえば次の資料に確認される。

- ・『万葉集』3849・3850歌の左注、「右の歌二首、河原寺の仏堂の裏に、倭琴の面に在り。」¹⁷⁾
- ・正倉院宝物の北倉181檜和琴残欠2号に「東寺」「羅索堂」の銘あり。

これは、同じく「羅索堂」の銘を持つ南倉187の和琴残欠4号と一対になるものと考えられる。林謙三前掲論¹⁶⁾は、「東大寺羅索院の雙倉から移された二張は仏前で唱う何かの歌謡の伴奏に用いたものであろう。（略）邦楽の唯一の遺存楽器、和琴を残材まで合わせて十張も存することは、この琴がかつて仏前の何らかの楽に重用されたことを示すものであろうか。」と説く。

- ・「(略) 琴一面 箏一面 琵琶一面 新羅琴一面 和琴三面 (以下略)」
 (神護景雲元年の『阿弥陀院宝物目録』。『大日本古文書編年5』より引用。)

このうち『万葉集』の例について、伊藤博『釈注』は「河原寺の仏堂に安置してあった仏像が琴を持して坐しましたこともあったことが推測される」と説くが、上記諸例から、寺院自体が実際の法会などで使用するために意図的に和琴を保有していたと見て差し支えない。大仏開眼会では、外来楽に先立ちまず在来楽が奏され（『東大寺要録』）、特に「大歌・大御舞が、齋会の歌舞の口開けを切ったのは宮廷歌舞の正当な命脈を誇示している」ものであり、その大歌は「おそらく琴歌であったことだろう」と推定されている¹⁸⁾。また『万葉集』1594歌には、皇后宮の維摩講において供養のために唱った「仏前唱歌一首」として

・「しぐれの雨間なくな降りそ紅にはほへる山の散らまく惜しも」
 が載り、左注にはその際の「弹琴」「歌子」の担当者名も記載されている。

このようなことから、諸寺や大仏開眼会などは、日本古来の和琴をむしろ積極的に受容しようとする姿勢を持っていたと見てよいのではないか。まったく異なる方面ではあるが、羅索堂の本尊である不空羅索観音菩薩立像の宝冠の装飾に鏡や勾玉が取り付けられていることについて、「観音の靈力をより強く発動させるために、古墳時代以来の伝統的な呪物を積極的に加えたことを意味する。（略）ここには呪を介して仏教と古来の民俗的信仰とが融合する、原初的な神仏習合のかたちが芽生えている。」¹⁹⁾という指摘がある。和琴が諸寺に保持されていたことは、日本古

来の信仰において神霊を招き寄せる性能を期待されていたコトを、当時の仏教側も積極的に取り入れ己の力としようとしていた現れと見る事ができるのではないだろうか。以上によって、コト・和琴が、他の楽器類に比して上代文献にも頻出し正倉院宝物の諸楽器の中でも伝存数が多いことについて、貴賤問わず広い層の楽しみに適合する柔軟性を持っていたというこの楽器そのものの持つ特質と、そうした仏教側の態度との、両側面から捉えてみたい。和琴を伴奏とした歌が、貴族の宴での興（上記万葉歌3819・20など）、一般の人々の娯楽（上記『肥前国風土記』逸文など）、そして仏教の場における供養（上記万葉歌1594など）と、さまざまな場面に記録されていることは、日本の歌とコト・和琴との強い親近性と、この楽器の持つ応用性の高さを、よく示している。

3.2 楽舞関係品

次に楽舞関係品について考察する。まず、「墨絵弾弓」に描かれている竿登り芸などを、いま仮に「奇術」と捉えておくとすると、上代文献には関連する資料として例えば次のような例がある。

- ・『万葉集』160「燃ゆる火も取りて包みて袋には入るといはずやも智男雲」（『新編全集』に「漢代以来、中国に流入普及した西域・インドの幻術とのかかわりが考えられるかも知れない。」）
- ・「武烈紀」八年「大きに侏儒・倡優を進めて、爛漫の楽を為し、奇偉の戯を設け、靡々の声を縦にし、（以下略）」
- ・『続日本紀』天平七年「入唐廻使と唐の人と、唐国・新羅の楽を奏りて持槍る。」

次に、大仏開眼会の各種演目で使用された装束については、当時の人々の普段の服装とはかけ離れたものであろうことは容易に想像できるが、奈良時代の貴族の服飾との関連を一定程度想定してよいとすれば²⁰⁾、『万葉集』には、宝物の芸能装束に散見された「袍」について、「大納言大伴卿、新しき袍を撰津大夫高安王に贈る歌」（577歌）がある。また、竹取の翁の歌（3791歌）に詠み込まれた衣類は、「衣服令」に定める「諸臣の

礼服」に概ね一致すると指摘される²¹⁾ように、おそらく当時最先端の美意識を反映した高級品であろうから、その印象を正倉院宝物の装束に求めてみることは許されよう。

続いて、各種楽舞に使われた面などについて。正倉院には、上に述べたように「伎楽面」「布作面」のほか、「緋繩鳥兜残欠」「布虎兜」なども残る。またいわゆる「法隆寺献納宝物」の中には、伎楽面と別に、桐の木から作られた8世紀の「舞楽面」もあり、「ほんらいの名称や用途は不明で、いまとりあえず「舞楽未詳面」という、ややこなれない名で呼ばれている。伎楽面の一群と同様に、奈良時代の仮面の古例として貴重である。」とされる²²⁾。『万葉集』「越中国の歌四首」中の3884歌や、「乞食者が詠ふ二首」（3885・86歌）に歌われた鹿や蟹の芸能は、どのような装束で行われたのか伝わらないが、正倉院・法隆寺献納宝物などもあわせた全体から、古代においてさまざまな生き物や人物に扮した芸があったことを想像できる。

さて、正倉院のなかでも伎楽面は特に有名な宝物の一つであろう。奈良時代の伎楽面は、正倉院の171面のほか東大寺・法隆寺にも伝存し、特に法隆寺蔵の楠の面は法隆寺再建時のものであらうと考えられている²³⁾。伎楽の歴史について今は説明を省くが、よく知られているように、「推古紀」にその渡来が記録され、「天武紀」には川原寺の伎楽を筑紫に移したとある。また奈良時代、伎楽は法隆寺、大安寺、薬師寺、西大寺などでも行われていた。ただし、上代文学の中で人々が伎楽を見て楽しんだ、といった記録は明記がなく（例えば『続日本紀』に「諸方の楽を奏る」などの表現は見える）、『万葉集』に次の関連歌を認める。

・3831「池神の力士舞かも 白鷺の杵啄ひ持ちて飛び渡るらむ」

本歌は屏風や絵などを示されて詠んだものか（『新編全集』『釈注』）とも指摘されるが、「力士舞」は金剛力士とその従者である杵持とが登場する伎楽の演目を指し、正倉院宝物にも「力士」の面や脛裳、「力士杵取」の襪などが残る。ただし本歌は「長忌寸意吉麻呂が歌八首」の中の一であり、残り七首は通常歌に詠まない素材（狐の声・廁・屎・酢など）を多

く盛り込んで特殊な趣きを楽しむ宴席歌と見られるので、この3831歌に詠まれた伎楽および力士舞も、歌という文学が一般に志向する内容や素材とは異質なものとして受けとめておくべきであろう²⁴⁾。

なお、正倉院の伎楽面について言い添えておく。正倉院宝物の伎楽面の中には、上野・常陸・相模・讃岐・周防・長門の、各国名の銘を持つものがある。それらは「ただちに製作地に結びつくか否かは別としてこれらの国から貢進されたのであろう」（前掲『正倉院宝物7』¹⁾）とされ、少なくともこれらの地方の国々に伎楽を知る者が分布していたことは確かめてよいだろう。そこでこの6か国について考えてみると、まず上野・常陸・相模の3国は、『万葉集』巻十四の東歌と巻二十の防人歌にそれぞれの国の歌が収載され、少し時代は下るが「風俗歌」としても相模・常陸の歌が収集されている。一方、讃岐・周防・長門の3国は、『万葉集』では人麻呂の狭岑島の歌や遣新羅使人の歌などにそれぞれの地名は詠み込まれているが、それらは中央の歌人や役人が地方へ下った時に詠んだ歌であり、土地に根生いの歌は見られない。『続日本紀』養老元年九月に、近江国に行幸あった際、「山陰道は伯耆より以来、山陽道は備後より以来、南海道は讃岐より已来の、諸国司等、行在所に詣りて土風の歌舞を奏る。」とあるので、ここに讃岐国の風俗が中央へ奏上される機会があったことを確認できるが、周防・長門の2国はこの際の選定にも漏れている。このように、上野・常陸・相模の関東地方の国々は、土地の風俗が中央へ集積される経路（万葉歌や風俗歌）と、中央からの芸能（伎楽）が伝えられる経路との両方を、すでに奈良時代に確立していたことが認められるが、特に周防・長門という山陽道最西の地は、後者の経路は確認できても前者の経路を確認できない。中央が地方の風俗歌舞を吸い上げていく道筋と、渡来芸能が中央から地方へと拡散される道筋とは、必ずしも一致していたわけではないと考えておく。

3.3 遊戯具

最後に、遊戯具について。正倉院宝物の遊戯具のうち、上代文献に特

に関わりがあるのは「双六」である。双六は、『万葉集』3827歌・3838歌に関連歌があり、「持統紀」三年や『続日本紀』天平勝宝六年に禁断の命令が見えるなど、人々に熱狂的に愛されていた。また実際の用具は正倉院に残らないが、正倉院宝物（北倉150）の花氈に打毬をする人物が描かれていた。この花氈自体は舶来品だが、打毬は「皇極紀」三年と『万葉集』949歌に見える。

・「梅柳過ぐらく惜しみ 佐保の内に遊びしことを 宮もとどろに」（左注「神亀四年正月に、数の王子と諸の臣子等と、春日野に集ひて打毬の楽をなす。」）

なお、近年、平城宮跡で以前出土していた木製の球が、打毬に使われたものではないかとする説も発表されている²⁵⁾。

4. まとめにかえて

以上、楽器・楽舞関係品・遊戯具について、正倉院宝物と上代文学（特に『万葉集』）とがどのような接点を持つかを論じてきた。各項目の考察は多方面にわたりそれぞれ直接の関連を持たないが、およそ楽器・楽舞関係品・遊戯具をとおして『万葉集』について言えることがあるとすれば、『万葉集』二十巻の中では比較的卷十六所収歌が例証に挙がる場合が多くあったように思われる（上記編みかけ部分）。『万葉集』卷十六について伊藤博『釈注』は、「第一部 3786～3815 昔男や昔女のいわく因縁のあるさまざまな係恋の歌」「第二部 3816～3854 大部分名前の知られるさまざまな男女の戯歌」「第三部 3855～3889 諸地方のさまざまな謡い物や芸謡」という三部構成であることを説いた。このように、卷十六が、特に伊藤のいう第三部部分に芸能的要素を強く持つことは周知であったが、今回本稿に掲出した歌を改めて見直すと、竹取の翁の歌は第一部に、小鯛王や河原寺の琴の歌・伎楽の力士舞・双六を詠み込んだ歌は第二部に、それぞれ該当するのであるから、奈良時代の芸能との関わりは、必ずしも伊藤のいう第三部だけにとどまるのではなく、卷十六が全

体として帯びている特長の一として、あらためて見直すことができる。

最後に、これまで正倉院宝物と上代文学とが関わりを持つ場合を見てきたので、反対に関わりを持たない点についても、三点指摘しておく。

第一は、楽器の種類について。これは先にも触れた問題であるが、正倉院宝物には多種類の楽器を確認することができたにもかかわらず、コト・和琴および笛以外の楽器は、音楽を奏でることを目的とした文献上の記録をほとんど持たない。さらに言えば、奈良時代の楽器は正倉院に伝わるもの以外にも多くの種類があるが（たとえば林健三『正倉院楽器の研究』⁸⁾の附録「奈良時代の楽器分類表」には、正倉院宝物も含めて46種類の楽器名が挙がる）、それらまで含めてみても、やはり和琴と笛以外の楽器は上代文献にほとんど登場しない。文学表現のなかに選択される楽器と、実際に奈良時代に存在した楽器との間には、その種類に大きな隔たりがあると言える²⁶⁾。日本古来の音楽について、

- ・林謙三「上古の民は歌謡と舞を好み、歌舞を助ける楽器も少なく、わずか鈴・コト・石笛の類に拍手をまじえる程度のもので満足していたらしい。」²⁷⁾
- ・荻美津夫「古来の音楽は歌舞を主体とし、琴（コト）・笛・太鼓・鈴等の類いの楽器が存在していた。」²⁸⁾

といった指摘を見るが、これらに従えば、『万葉集』は、外来楽が渡来し浸透し始める以前の、より古代的な我が国の歌舞中心の音楽環境を、そのまま引き継ごうとする姿勢を示していると捉えておくことができる。

第二は、述べたように和琴に関する万葉歌は多いものの、その音色について詠む歌がないということである。たとえば「梧桐の日本琴一面」と題された810～12歌は、書簡部分では琴の音色について「質麗く音少なきことを顧みず」と述べているものの、歌そのものはまったく琴の音量や音質に触れていない。あるいは、家持が秦伊美吉石竹の館の宴会で詠んだ「我が背子が琴取るなへに常人の言ふ嘆きしもいやしき増すも」（4135歌）にも、主人の奏でた音色の美しさを褒めようとする内容は見えない。そもそも『万葉集』には、音の出る道具として、琴・小角・笛・鼓・梓

弓・鞆・鐘・鳴る矢・鈴・足玉・手玉・神依り板が詠まれているが、このうちその発する音を表現上捉えているのは、

- ・梓弓（3「梓の弓の中弭の音すなり」、531「梓弓爪引く夜音」）
- ・鞆（76「ますらをの鞆の音すなり」）
- ・鼓と小角（199「整ふる鼓の音は雷の声と聞くまで 吹き鳴せる小角の音もあたみたる虎か吼ゆると」）
- ・鼓（2641「時守が打ち鳴す鼓数みみれば」）
- ・鐘（607「寝よとの鐘は打つなれど」）
- ・鈴（3223「巻き持てる小鈴もゆらに」、3438「都武賀野に鈴が音聞こゆ」、3439「鈴が音の駅家」など）
- ・足玉・手玉（2065「足玉も手玉もゆらに」、2352「新室を踏み鎮む児し手玉を鳴すも」）

といった具合で、琴や笛の音色を言葉で表現する例はない。その理由についての考察は今後の課題とするが、たとえば新谷秀夫²⁹⁾は、「和歌表現においては、視覚的映像こそが詩的イメージの根本であった。」とする鈴木日出男説³⁰⁾を引用し、「和歌において音がことばにしてうたわれるのは、視覚が遮られることによって対象との隔絶感・距離感が生まれ、同時に聴覚によって対象へ向おうとする憧憬が強く表れるからであって、眼前で奏でられる琴の音がうたわれないのは当然であったのだ」とする。梓弓の音を想像して詠んだ万葉3番歌などは、新谷論のいう「憧憬」がよく表れている例であるが、しかしそれであれば、「あの人の琴の美しい音色が聞こえてくるようだ」とか、「もう一度あの人の琴や笛の演奏を聴きたい」というような内容の歌が詠まれた可能性もあるわけで、楽器の音色を歌に詠み込まないことの根本的な理由としては、なお考察の余地が残るだろう³¹⁾。

正倉院宝物の芸能関係品と『万葉集』との相違点の第三としては、大仏開眼会の際に使用された楽舞関係品が正倉院には大量に保存されているにもかかわらず、『万葉集』はその大仏開眼会自体に触れていない、ということが挙げられよう。開眼会のあった天平勝宝四年四月、家持はす

でに越中在任期間を終えていたが、『万葉集』の中で開眼会に関する言及は皆無である。このことについて、歌人が公的な場における位置をすでに失っていたためかとする説もある³²⁾が、柿本人麻呂のように歌人個人が歌を披露する場は大仏開眼会になかったとしても、開眼会で外來楽に先駆けて披露された久米舞は「大伴廿人佐伯廿人」による奉仕であり(『東大寺要録』)、三年前に出金詔書を賀す長歌を歌って大伴氏・佐伯氏の誇りを高らかに唱えた家持にとって、大伴氏の保持した芸能が最高の晴れ舞台を得たことの感慨は、独詠や後日詠のような形であったとしてもやはり何らかの形で『万葉集』に記録されても良さそうに思われる。また、『東大寺要録』には大仏開眼会の列席者・楽舞奏者として多くの人名が記録され、そのうち聖武太上天皇・光明皇后・孝謙天皇・橘奈良麻呂・大伴古慈悲・藤原八束・橘諸兄・船王は、『万葉集』にも歌の作者としてあるいは題詞・左注に名前が見える人物である。先に『万葉集』は楽器の音色に乏しいことを指摘したが、このように万葉歌人たちは大仏開眼会などで、多様な楽舞と楽器とを直接見聞きする機会を確実に経験していたにもかかわらず、少なくとも『万葉集』に確認できる範囲では、家持に限らず彼らは誰一人、それらを歌うことをしていない。あるいは、『東大寺要録』には開眼会で元興寺が献った和歌が三首記録されているから、開眼会自体が日本古来の歌を拒絶するものではなかったはずだが、『万葉集』にはそのように諸寺などから披露された歌も記録されていない。この問題については、先ほど述べたように楽器の種類が『万葉集』に少ないという点ともあわせ、『万葉集』の歌々には歌の題材として選び取らない対象がある、という視点から『万葉集』そのものが全体としてどのような志向を持つ書であるかを考える緒になる可能性も見据えつつ³³⁾、やはり後考を俟ちたい。

以上残した課題は多いが、正倉院宝物にみる芸能関係品と『万葉集』とを比較することで、琴や伎楽など、奈良時代の芸能世界を考えるさまざまな切り口を提示したつもりである。あわせて、古代芸能に関して『万葉集』が選び取ってこない題材がいくつかあることも指摘した。本稿を

きっかけとして、『万葉集』の歌世界を中心に、さまざまな上代文学が育まれた周辺の土壌を総体的かつ具体的に把握してゆく道と、『万葉集』そのものの特性を探り出してゆく道とが拓かれてゆけば、幸いに思う。

注

- 1) 本稿は、特に断わらない場合、正倉院事務所編（1994～1997）『正倉院宝物1～10』（毎日新聞社）の記述を基礎とする。九十点という数値も同書による。
- 2) 拙稿（2020～2022）「万葉集と芸能（上・中・下）」年刊藝能26・27・28
- 3) 佐々木信綱（1938）「正倉院と万葉集」『国分寺の研究（上）』考古学研究会、角田文衛（1955）「萬葉集と正倉院」『萬葉集大成11』平凡社など。
- 4) 森本治吉（1955）「正倉院御物と萬葉集」中央大学七十周年記念論文集2、および、同著（1958）「萬葉動物と正倉院御物」中央大学文学部紀要10。引用は後者より。
- 5) この点、藤原茂樹（2012）「芸能の範囲と文学」上代文学108に詳しい。
- 6) 折口信夫（1950）「日本芸能史序説」（『折口信夫全集21』）
- 7) 松本包夫編（1991）『正倉院宝物にみる楽舞・遊戯具』図書出版・紫紅社
- 8) 林謙三（1964）『正倉院楽器の研究』風間書房
- 9) 正倉院事務所編（1967）『正倉院の楽器』日本経済新聞社
- 10) 岸辺成雄（1984）『天平のひびき——正倉院の楽器——』音楽之友社
- 11) 現存最古の琵琶譜。唐楽「番仮崇」の譜であるとされ、林謙三（前掲書注8）に初出、東洋音楽学会編（1969）『雅楽』音楽之友社再録）により解説が試みられたが、近年、「番仮崇」譜ではないとするネルソン、ステイブズン・G.（2022）「正倉院文書紙背「琵琶譜」、いわゆる『天平琵琶譜』に関する一考察」福島和夫・上野学園大学日本音楽史研究所編『歴史学としての日本音楽史研究』和泉書院が出た。
- 12) 詳しくは林謙三『正倉院楽器の研究』（前掲書注8）および同著「正倉院宝物の図像にあらわれた楽器」（前掲書注9所収）参照。
- 13) 野間清六（1943）『日本仮面史』藝文書院、石田茂作（1955）『正倉院伎楽面の研究』美術出版社、正倉院事務所編（1972）『正倉院の伎楽面』平凡社、上原昭一（1985）『日本の美術233伎楽面』至文堂、成瀬正和（1997）「正倉院伎楽面の分類的研究」正倉院紀要19など。
- 14) 西川明彦編（2009）『日本の美術523正倉院の武器・武具・馬具』ぎょうせい
- 15) 田邊尚雄（1954）『日本の音楽』文化研究社
- 16) 林謙三「奈良時代の音楽と正倉院楽器」前掲書注9所収
- 17) 正倉院「檜和琴残欠」も国家珍宝帳に「上面者縹紙記五言詩」と注記があり、河原寺の例と併せ、和琴の表面に歌や詩を書き記す習慣が窺える。
- 18) 藤原茂樹（2003）「天平の芸能——女舞と大仏開眼会と——」梶川信行・

東茂美編『天平万葉論』翰林書房

- 19) 金子啓明 (2010)「東大寺大仏と天平彫刻」『光明皇后一二五〇年御遠忌記念特別展 東大寺大仏——天平の至宝——』読売新聞東京本社
- 20) 小笠原小枝 (2009)「服飾・染織史における正倉院の「舞楽装束」」(田中陽子編『日本の美術520正倉院の舞楽装束』ぎょうせい)に、「正倉院の舞楽装束もまた奈良朝の中央特権階級の人々の衣生活と全く無縁ではなく、その一端を色濃く反映していたのではないかと想像される。」とある。
- 21) 尾崎富義 (1993)「衣と装飾の民俗」櫻井満編『万葉集の民俗学』桜楓社
- 22) 東京国立博物館 (1996)『特別展法隆寺献納宝物』
- 23) 東京国立博物館 (1984)『法隆寺献納宝物伎楽面』便利堂、上原昭一前掲書注13、前掲書注22、東京国立博物館 (2000)『法隆寺宝物館』など。
- 24) なおほかに、『万葉集』3856歌の「波羅門」について伎楽との関わりを説くもの(『新編全集』など)もあるが、『釈注』はそれを否定しバラモン僧を指すとする。
- 25) 小田裕樹 (2022)「平城宮・京出土の遊戯具(2)」奈良文化財研究所紀要2022
- 26) 正倉院楽器と見比べると『万葉集』に楽器の記録が少ないということは、夙に角田前掲注3論文や森本前掲注4論文にも指摘されている。
- 27) 林謙三前掲書注8
- 28) 荻美津夫 (2002)「古代の音楽制度と『万葉集』」『音の万葉集』笠間書院
- 29) 新谷秀夫 (2002)「響かぬ楽の音——家持がうたわなかった「音」——」『音の万葉集』前掲書注28
- 30) 鈴木日出男 (1990)「万葉的表現としての自然」『古代和歌史論』東京大学出版会
- 31) ほかに、「『万葉集』の和歌の世界が、いかに音楽と縁遠い世界であったか」について「現代の我々には容易に理解できない原理にもとづく規制」があったとする三木雅博 (1998)「楽の音と歌声をめぐる小考」(大谷女子大國文28、同著 (1999)『平安詩歌の展開と中国文学』和泉書院再録)があるが、論述の意図がはっきりしない。
- 32) 藏中進 (1976)「大仏開眼会の漢詩」萬葉91
- 33) 『万葉集』が選び取らない題材があるという点については、前掲注4森本論文 (1958)、百橋明穂 (2003)「万葉時代の美術——正倉院の内と外——」(中西進編『万葉古代学』大和書房)にも指摘がある。

第2部

事例報告・実践報告・研究ノート

Case Reports, Practice Reports, Research Notes

日本と韓国における オンライン交流学習プログラムの活動成果

A Study on the Activity Outcomes of Online Exchange Learning Programs between Japan and Korea

朱 炫 姝

Abstract

This study reports on the outcomes of online exchange learning programs between Mejiro University in Japan and several Korean universities. These programs aimed to enhance learners' communication and language skills while promoting cross-cultural understanding and proved to be effective.

The study highlights exchanges between Mejiro University's Korean language students and students from Suwon University, Kyunghee University, and Hanyang Cyber University. For example, in a program with Suwon University, students communicated via Zoom and exchanged letters. The tandem learning with Kyunghee University paired students from different linguistic backgrounds to learn each other's language and culture. Regular exchanges with Hanyang Cyber University featured theme-based presentations and discussions, helping students develop a global perspective.

These programs improved language skills, cross-cultural understanding, and fostered learner autonomy and growth. Addressing existing challenges could further enhance their effectiveness, providing a more fulfilling learning experience.

キーワード：オンライン交流学習、韓国語学習者、日本語学習者、自律学習、タンデム学習

Keywords: Online Exchange Learning, Korean Language Learners, Japanese Language Learners, Autonomous Learning, Tandem Learning

1. はじめに

オンライン交流学習プログラムは、言語学習と異文化理解を促進するために重要な手段となっている。本研究では、日本と韓国の大学間に実施してきたオンライン交流学習プログラムの活動成果を報告し、その効果と方向性に注目する。

まず、オンライン学習が普及する背景として、グローバル化が進む今日において異文化理解の重要性が増していることが挙げられる。特に、日本と韓国の間では、文化的、歴史的なつながりが深く、言語教育や交流プログラムを通じた相互理解が求められている。このような背景の中で、オンラインを介した交流学習は、物理的な距離を超えて学習者間のコミュニケーションを可能にし、教育の新たな可能性を広げている。

本研究では、具体的に日本の目白大学韓国語学科在学生と、韓国の複数の大学校の在学生との交流学習の事例を取り上げ、それぞれの活動成果について報告する。これらのプログラムを通じて、参加者の言語能力の向上、異文化理解の深化、そして学習者のオートノミー（自律性）の促進がどのように達成されたかを考察する。これにより、今後のオンライン交流学習プログラムの方向性についても示唆を与えることを目指す。

2. 世界におけるオンライン交流学習プログラム

オンライン交流学習に関するプログラムの先行研究とレポートを概観し、実際に実施されたプログラムの例について述べる。

Patricia & Ilona (2019) では、高等教育におけるバーチャル交流 (Virtual Exchange) が大学生の異文化スキルを開発するための手段としてどのように機能を果たしているかを述べている。特に、ドイツ、フランス、ブラジルの学生がオンラインで協力し合い、異文化の違いを学びながら、共同作業を行う「InterCult」というプロジェクトを紹介している。バーチャル交流プロジェクトは、異文化理解を促進する有効な手段

であり、特に多文化チームで働く必要がある大学生にとって非常に重要な経験であると評価しており、今後、新たな国際的オンラインプロジェクトのインスピレーションとなることが期待されると述べる。

次に、Ashika & Evonne & Tonnie (2022) では、南アフリカの大学生を対象に、COIL (Collaborative Online International Learning) の準備状況と実施について記述している。COIL は、国際的かつ文化的に異なる背景を有する学習者同士がオンラインで協力し合いながら学習する形態である。交流学習において壁となるものを、技術的な壁、言語の壁、時間の壁という3つの障害について言及し、COIL を通じて培った自己効力感の向上などポジティブな学習が促進されたと評価している。

また、St. John's University ホームページの「St. John's Global Online Learning Exchange (GOLE) Program¹⁾」のレポートでは、St. John's 大学とジンバブエ大学の学生間で行われたオンライン学習交流プログラムの事例を紹介し、技術的な課題や文化的理解の深化について述べている。2023年度のレポートによると、バーチャルな交流を通じて学生のグローバルなエンゲージメントと異文化理解を高めることを目的としており、既存のコースに高影響のグローバル学習を統合し、このプログラムは、留学できない学生にもグローバルな体験を提供し、大学の戦略的優先事項である学生の成長とグローバルパートナーシップの拡大に貢献していると評価されている。

一方、韓国の英語教育分野におけるオンライン交流学習プログラムには、한중임 (Han, Jong-Im 2016)、이현주 (Lee, Hyun-Joo 2011) 等がある。前者は、韓国の中学生とアメリカ、台湾の学生とのオンライン国際文化交流を実施し、韓国の英語学習者のコミュニケーション能力と国際文化理解能力に与える影響について調査した。後者は、ビデオコンファレンシングを通じた英語と韓国語の遠隔協同 (Telecollaboration) 学習が、言語および相互文化的能力の発達に与えた影響を述べた研究である。このような研究から、学習者が英語の語彙と表現を学ぶことに有効的であり、異文化理解を深める効果があることが確認できる。

日本における代表的なオンライン交流学習プログラムには、Sophia COIL（上智大学COIL²⁾）がある。Sophia COILは、オンラインで国際的な共同学習の機会を提供したものである。該当大学と協定大学の大学生がビデオ会議を通じて協働学習し、異文化理解とグローバルな視点を養うことを目的とする。プログラムには様々なコースがあり、言語学習、専門分野に知識修得、異文化コミュニケーション能力の向上を目指している。

オンライン交流学習プログラムは、コミュニケーション能力と異文化理解の向上に重要な役割を果たしている。先行研究の知見や実施例から、バーチャル交流学習やCOILなどが異文化背景を持つ学習者間の相互理解を促進し、自己効力感を高める効果的な手段であることが示されている。また、技術的な課題や学習環境デザインの工夫によって、より多くの学習者が国際的な協働学習の機会を得ることができる。

3. オンライン交流学習プログラム大学間のオンライン交流学習プログラム

本研究では、2020年度以降、日本の目白大学と韓国の大学校間で実施されたオンライン交流学習プログラムについて報告する。実施されたオンライン交流学習プログラムは、新型コロナウイルス感染症拡大の影響で海外との直接的な交流が困難な状況であったのがきっかけとなった。ウィズ・コロナ以降、海外往来が可能となってからも国際的な協働と文化交流を可能にし、新たな学習の場を提供する目的で継続して実施してきている。

表1は、目白大学と韓国の各大学との間で実施されたオンライン交流学習プログラムの概要を示している。2020年度春学期には、水原大学校との間で会話科目を対象とした交流学習が行われ、一度の交流会と文通が実施された。また、2022年度から2023年度にかけては、慶熙大学校との間で自律学習としてのオンライン交流学習が行われ、学生たちはペア

表1 日本と韓国の大学間で実施されたオンライン交流学習プログラムの概要

交流学習形態	相手大学	実施時期	実施回数
会話科目における オンライン交流学習	水原大学校	2020年度春学期	交流会1回 文通1回
自律学習としての オンライン交流学習	慶熙大学校	2022年度秋学期 2023年度春学期 2023年度秋学期	交流会1回 各自ペアで数回
定期的な オンライン交流学習	漢陽サイバー 大学校	2020年度春学期～ 2024年度秋学期 (現在)	学期ごと 4回～10回

を組み、数回にわたる交流を経験している。さらに、2020年度から現在に至るまで、漢陽サイバー大学校との定期的なオンライン交流学習が実施されており、学期ごとに4回から10回の交流が行われている。

これらのオンライン交流学習プログラムは、異文化理解を深めるとともに、言語運用能力を向上させる貴重な機会を提供している。特に、定期的な交流を通じて、継続的に学び合い、グローバルな視点を養うことができる。本研究では、これらのプログラムの実施状況やその効果について詳細に分析し、今後のオンライン交流学習プログラムの発展に向けた示唆を提供することを目指す。

4. 会話科目におけるオンライン交流学習

2020年度春学期に実施された「韓国語基礎会話」科目のオンライン交流学習は、水原大学校の日本語学習者と目白大学の韓国語学科の学生がZoomを通じてリアルタイムで交流を行ったものである（図1）。このプログラムには、両大学からそれぞれ19名の学生が参加し、交流後には手紙の交換の文通も行われた（図2）。この交流を通じて、学習者は母語と学習言語を用いた実践的なコミュニケーションの機会を得ることができた。

オンライン交流学習に参加した日本語母語話者19名の振り返りシートによると、多くの学生が自身の韓国語能力を確認できたことや、韓国の

文化について理解を深められたことを評価している。



図1 オンライン交流学習の画面共有説明

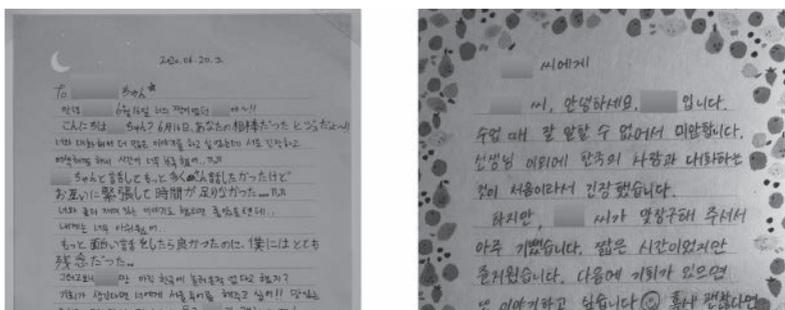


図2 オンライン交流学習後の文通

交流学習を振り返って、自己評価をしましょう。

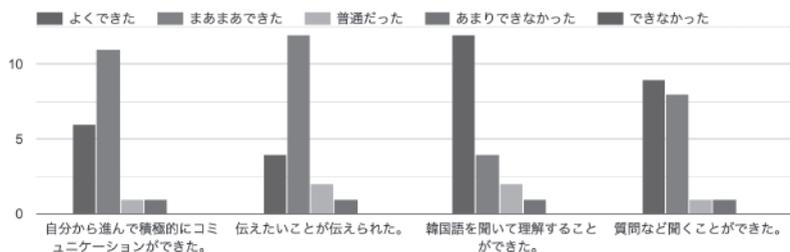


図3 交流学習に対する自己評価

自己評価に関して、「自分から進んで積極的にコミュニケーションができた」については、11名の学生が「まあまあできた」と回答しており、

最も多かった。また、「伝えたいことが伝えられた」についても、「まあまあできた」と回答した学生が12名で最も多かった。一方で、「韓国語を聞いて理解することができた」および「質問などを聞くことができた」については、「よくできた」と自己評価した学生がそれぞれ12名、9名で最も多かったことが確認された (図3)。

また、交流学習でよかった点について、「韓国語でのコミュニケーションの難しさを学んだ」、「相手の興味に応じた会話が楽しかった」、「緊張したが良い経験になった」などの意見が寄せられ、異文化交流を通じて得た成果と課題の両方に言及していた。交流学習を体験し、今後の韓国語学習をどのようにしていくかという計画に関する質問に対しては、「教科書で習うような表現だけでは日常会話に追いつかない」と感じており、実際の韓国人との交流を通じて自然な表現を学ぶ必要性を強調していた。「実際に話すことで身に付くことが多い」と改めて感じた彼らは、SNSや電話を活用し、積極的に会話の機会を増やすことが重要であると考えている。また「発音が違うせいで伝わらないことがあったので、正しい発音ができるようにしたい」との意見からも、発音や単語力の向上を目指していることがわかる。彼らはアウトプットの機会を自ら作り、スピーキング能力を高めることにより、文化的理解も深めていく意欲を示している。

特に、韓国語と日本語が入り交じった会話を体験し、単語の暗記や文法の復習の重要性を再認識する意見が多く見られた。また、韓国人との直接的な会話が、語学学習における積極性やモチベーションの向上につながったとの意見も多く挙がっている。

さらに、オンライン交流学習を通じて感じ得た課題について、学習者は韓国語の語彙力を向上させることが会話の円滑さに直結することを実感している。単語力を強化することが今後の課題であると感じており、発音やリスニングのスキルを高めるための具体的な学習方法を考え始めている。全体として、オンライン交流学習は、学習者にとって貴重な実践の場となり、今後の韓国語学習に対する意欲をさらに高める結果とな

った。

5. 自律学習としてのオンライン交流学習

自律学習としてのオンライン交流学習は、基本的にタンデム (Tandem) 学習の形式で行われた。相手大学は慶熙大学校で、2022年度秋学期から2023年度春・秋学期にかけて Zoom を利用した交流会が実施された。タンデム学習は、母語の異なる 2 人がペアになり、互いの得意な言語や文化を学び合う学習形態を示す。日本語を学ぶ韓国の学生と韓国語を学ぶ日本の学生がペアとなり、互いの言語や文化を学び合う機会を持つことを目的としている。

2022年度秋学期に参加した学生53名に対してアンケート調査を実施した。交流の実施形態は、カカオトークアプリ使用が35件で、Zoom 使用が39件であった (重複回答あり)。カカオトークでは、主に自己紹介や日常会話が行われ、グループチャット内でさまざまな話題について話し合うことが確認された。一部の学生は、Zoom での交流では、慶熙大学校の学生との時間調整が難航している状況も報告しているが、それでも交流を楽しみにしているとの声が多かった。

記述式で回答した感想としては、「楽しく交流ができた」、「異文化交流が楽しかった」、「フレンドリーで積極的に話しかけてくれる」などのポジティブな感想が多く寄せられた。一方で、「会話があまり進まなかった」、「習ったはずなのに全然言葉が出なくて、悔しかった」、「慶熙大学校の学生と時間が合わない」などの課題や困難についての指摘も見られた。

また、参加者が相互に母語ではない言語で会話をを行い、新しい単語や表現を学ぶ貴重な体験ができたとの感想が多かった。一方で、韓国人日本語学習者との間で返信のスピードや話題の選び方に違いを感じたとの声もあり、文化的な違いがコミュニケーションに影響を与えることを実感する機会ともなった。特に、韓国語を使って話す際には考える時間が長くなり、スムーズな会話が難しかったという意見が多く見られた。

また、2023年度春学期に実施した交流会の終了後、参加学生59名を対

象にアンケート調査を実施した。その結果、実施形態としては、カカオトークのチャットを通じた交流が35件、Zoomを利用した会話が39件であった（重複回答あり）。カカオトークでの交流は主に自己紹介や日常会話を行う形で実施され、Zoomによるリアルタイムの交流では、自己紹介に加え、好きな食べ物、訪れたい場所、趣味などが会話の主な話題として取り上げられたことが確認された。

また、交流会に対する感想については、「楽しかった」「有意義だった」「達成感があった」「良い学びとなった」などのポジティブな評価が32件寄せられた。一方で、「言葉が出てこなかった」「無言の時間が続いた」「文化的な違いに戸惑った」「進行役がいないことが問題であった」など、課題や困難を示す回答が23件見られた。特に、18名の学生がポジティブな感想と課題の双方を回答として挙げており、交流の中で感じた成果と同時に直面した困難について明確に言及していることが分かった。

具体的な感想の内容について述べると、より積極的に質問し合い、交流が深まったとされる一方で、話題が尽きると会話が続かなくなるといった課題も見られた。オンラインでのタンデム学習は、言語能力の向上だけでなく、異文化理解を深める有意義な機会であったが、効果的な交流を続けるためには、事前の準備や話題選びが重要であることが示唆された。

6. 定期的なオンライン交流学習プログラム（韓国語村）

2020年度から2024年度現在まで継続している定期的なオンライン交流学習プログラムの事例を報告する。相手大学は漢陽サイバー大学校であり、基本的にはZoomで実施されたグループ交流学習である。複数の学生がグループを組んで共同で課題に取り組む形式で行われた。活動内容や交流パターンを詳述し、言語能力、異文化理解、オートノミーの観点からその成果を評価する。

表2は、各回における参加者数、交流学習の実施回数、主なテーマを示したものである。当該オンライン交流学習プログラムも実施目的は言

語と文化交流であり、毎回約1.5時間で、Zoomを用いたリアルタイム形式で進められた。実施内容は示されたテーマを中心に、4～6名で一つのグループでプレゼンテーションし、質疑応答の時間を設ける。参加者の学習者以外には、プログラム全体の司会進行を担当するコーディネーター教師が1名、サポート教員が各大学に1～2名おり、Zoomのセッティング・サポートのため学生アルバイト1名の体制で進めた（図4・図5）。

表2 定期的なオンライン交流学習プログラム（韓国語村）の実施概要

実施時期	参加人数	実施回数	主なテーマ
2020年度 春学期	日本人：13名 韓国人：13名	10回	人気商品、レシピ紹介、流行語・新造語、ドラマの名台詞
2020年度 秋学期	日本人：10名 韓国人：10名	7回	環境問題、オノマトペ、大学生活、就職活動、お正月
2021年度 春学期	日本人：15名 韓国人：9名	6回	ふるさと・観光地の紹介、思い出のお菓子、食べ物と関連のあることわざ・慣用句
2021年度 秋学期	日本人：13名 韓国人：13名	6回	誤解を招く文化的な相違点、私の昨日・今日・明日
2022年度 春学期	日本人：14名 韓国人：12名	4回	紹介したい文化・知りたい文化、おすすめのレストラン
2022年度 秋学期	日本人：11名 韓国人：8名	5回	推し活紹介、バック・トゥ・ザ・フューチャー、流行語
2023年度 春学期	日本人：8名 韓国人：10名	5回	ドラえもののどこでもドア、ドラマの紹介、思い出紹介
2023年度 秋学期	日本人：6名 韓国人：10名	5回	MBTI、映画や図書紹介、オーバーツーリズム
2024年度 春学期	日本人：15名 韓国人：12名	5回	お悩み相談室、世界文化遺産、AIによる作品は芸術といえるか



図4 オンライン交流学習プログラムの画面表示例



図5 オンライン交流学習プログラムの進行画面

当該プログラムについては、金・朱・李（2021）では、オンライン交流学習の学習環境デザインを設計した理論的原理について述べており、朱・金（2021）では、2020年度秋学期に実施されたオンライン交流学習のアンケート結果をもとに学習能力向上、学習意欲向上の側面から分析結果を記述している。また、朴・黄（2021）は2020年度春・秋学期と2021年度春学期までの3回分の実施プログラムにおけるアンケート結果をテキストマイニング分析しており、「自信感、実力、会話、実際、向上」といったポジティブなキーワードを読み解くことができた。

2000年度春学期から2023年度秋学期までプログラム終了後、Google Formsを用いてアンケートを実施した³⁾。アンケートの詳細項目には、参加理由、言語や文化学習に効果的なテーマ、グループ活動の適正な人数、言語運用能力の向上、文化・社会理解能力の向上に関する設問が含まれていた。以下、5つの設問区分の詳細について述べる。

第一に、参加理由について重複回答可で質問したところ、「学習言語で話したり、聞いたりすることができるチャンスだと思ったため」が36.7%で最も多かった。次に、「相手の国の文化に接することができるチャンスだと思ったため（21.2%）」、「オンラインで参加することができたため（15.2%）」、「無料参加ができたため（12.1%）」、「テーマが面白く、興味がある内容であったため（9.1%）」、「社会人と会話することができたため（6.1%）」の順で確認できた。このことから、多くの参加者が学習言

語でのコミュニケーションを実践することを目的に参加していることがわかる。また、相手大学の在生には社会人が多く、世代の差があったが、キャンパスライフにおいて新鮮な関係性があるため、興味を持つ参加者が一定数いることがわかった。

第二に、取り扱ったテーマについての質問では、「流行語・新造語・ネットスラング (20.8%)」が最も言語や文化学習に効果的なテーマであると回答された。次に「故郷の紹介とおすすめの観光地 (15.6%)」、「自己紹介 (10.4%)」、「お正月・お盆 (6.5%)」と「大学生活とアルバイト経験 (6.5%)」、「韓国と日本の人気商品 (5.2%)」の順で示された。その他、「思い出のお菓子」、「好きな人物の紹介」、「歌」、「身体に関する慣用句」、「食べ物に関する慣用句」のテーマについて興味を持っていることがわかった。

第三に、プログラム運営において、グループ活動の適正な人数の平均は「4.1名」となった。この結果は、朱・金 (2021) の分析が示す通り、「一定期間をかけて親密な関係を形成し、ラポール (rapport) を作ること」(ibid.: 193) の重要性と、参加者の負担軽減に合致する人数として、4名1組のピアラーニングである「カヤックフォア」の可能性を示している。4年間の調査結果においても同様の傾向が見られたことから、その可能性が立証されたといえる。

また、第四に、言語運用能力の向上の面であるが、ここでは「話す」能力、「聞く」能力、「コミュニケーション」能力に分けて分析を行った。まず、「話す」能力についてどれくらい伸ばすことができたかという設問に対し、5段階の均等目盛評価で回答してもらったが、平均は「3.5点」であった。その理由としては、積極的な発言ができる環境であった点、事前に準備ができた点、話す機会の増加によって自然に身につけることができた点が挙げられた。次に「聞く」能力については、平均「3.8点」であり、「話す」能力より高いことがわかった。要因としては、ネイティブの韓国語に触れる機会が多かった点、会話を促される場面が多かった点、同世代だけでなく幅広い年齢層の韓国語を聞くことができた点が挙

げられた。一方、「コミュニケーション」能力については、平均「3.6点」で、「聞く」能力と「話す」能力の間に位置付けられた。発表後の質問や、会話が途切れそうな時に雰囲気盛り上げるなど、積極的にコミュニケーションを取る努力や、タイムキーパーとして会話を円滑に進める役割を果たした点が評価された。コミュニケーション能力の向上には役割を付与することでより効果的に伸ばすことができると考えられる。

第五に、「文化・社会理解」能力の向上について、平均「3.7点」の回答が得られ、文化や社会背景の理解に役立っていることがわかった。また、他国の視点から日本の文化について考え、知ることによって多角的な視点で理解することができた点が評価された。さらに、教科書には載っていないリアルな文化や社会の情報を得ることができたとの回答から、参加者がより興味を持って参加するきっかけになったことがわかった。

上述した分析結果をもとに、9回にわたるオンライン交流学習プログラムを通じて明らかになった点を次の3点にまとめることができる。まず、1点目は、当該プログラムがコミュニケーション能力や言語能力の向上に効果があり、従来の言語学習方法を補完しつつ、異文化理解を深める有効な手段であるという点である。2点目は、参加者からの評価に基づき、オンライン環境が学習者の自律性を促進し、異文化理解を深めるきっかけとなったことである。3点目は、今後の課題として、教師の役割設定の重要性や、参加者間のモチベーションの差をどのように克服するかが挙げられる。具体的には、興味を引き出すための役割分担や、積極的なフィードバックの提供が必要であり、個別の関心に応じた活動を増やすことで学習者全体が参加しやすい環境を整えることが重要である。

7. おわりに

本研究では、日本と韓国の大学間で実施されたオンライン交流学習プログラムの活動成果とその効果について報告した。目白大学韓国語学科

の所属学生を対象とし、会話科目におけるオンライン交流学習、自律学習としてのオンライン交流学習、定期的なオンライン交流学習（韓国語村）の概要について説明した。これらのプログラムは、学習者にとって言語能力やコミュニケーション能力を向上させるだけでなく、異文化理解を深めるための有効な手段であることが示された。また、オンライン環境が学習者の自律性を促進し、異文化交流を通じた自己成長を支援することも明らかとなった。

一方で、今後の課題として、教師の役割設定や学習者間のモチベーション差をどのように克服するかが重要である。特に、効果的なオンライン交流を実現するためには、事前の準備や話題選び、そして学習者への適切なサポートが求められる。これらの課題に取り組むことで、オンライン交流学習プログラムはさらに進化し、学習者にとってより充実した学習体験を提供できると考えられる。もう一つの課題として、韓国語学習者と日本語学習者が互いの言語学習を目的としているため、ランゲージエクスチェンジのように時間配分を配慮する必要があり、その分学習言語で交流できる時間が半分となる点が挙げられる。한중임 (Han, Jong-Im 2016) は、文化的理解を深めるために交流を行う学習者の両者が互いに韓国語非母語話者であっても、効果的な交流が可能であるとなっているが、今後は母語が異なる韓国語学習者同士のオンライン交流学習も同様なことが言えるか検証すべきである。

本研究の成果を踏まえ、今後もオンライン交流学習の発展に向けた研究と実践が続けられることを期待する。国境を越えた学習機会が増える中で、オンライン交流学習は、グローバルな視点を養い、異文化理解を深めるための重要な役割を果たし続けると考えられる。

参考文献

方波見直也・佐藤慎二 (2023). 「対面コミュニケーションに苦手意識がある児童へのオンライン交流学習」『植草学園短期大学紀要』24, 学校法人植草学

- 園短期大学, 19-28
- 金河守・朱炫姝・李蕙臣 (2021). 「韓国語交流学習の学習環境デザインに関する研究 — オンラインシステムを利用した日韓交流学習の実践例を中心に —」『朝鮮語教育 — 理論と実践 —』16, 朝鮮語教育学会, 41-61
- 朱炫姝・金河守 (2021). 「韓国語学習者の意識調査からみた〈リアルタイム型オンライン交流学習〉の可能性」『韓国語教育研究』11, 日本韓国語教育学会, 180-196
- 朱炫姝 (2022). 「韓国語会話に対する『理解と算出』を融合した実践学習」前田ひとみ 編『授業力向上のためのハンドブック Vol.2アクティブ・ラーニング実例集2022遠隔授業編』目白大学高等教育研究所
- 朴孝庚, 黄永熙 (2021). 「한일대학간 온라인국제교류학습 실천사례연구 — 텍스트마이닝을 활용한 설문조사 분석을 중심으로 —」『日本語教育研究』53, 한국일어교육학회, 153-171 (邦訳: 朴孝庚, 黄永熙 (2021). 「韓日大学間オンライン国際交流学習の実践事例研究 — テキストマイニングを活用したアンケート分析を中心に —」『日本語教育研究』53, 韓国日語教育学会, 153-171)
- 이현주 (2011). 「비디오컨퍼런싱을 통한 영어-한국어 원격협동 (Telecollaboration) 학습의 언어 및 상호문화 능력 개발」『현대영어교육』12-4, 현대영어교육학회, 303-332 (邦訳: 이・ヒョンジュ (2011). 「言語的・異文化的コミュニケーション能力開発のための英語・韓国語テレコラボレーションビデオ会議」『現代英語教育』12-4, 現代英語教育学会, 303-332)
- 한종임 (2016). 「가상교실 기반의 국제문화 교류 협력 (collaboration) 활동이 한국 영어학습자의 의사소통능력 및 국제문화이해 역량에 미치는 영향」『Multimedia-Assisted Language Learning』19-3, 한국멀티미디어언어교육학회, 137-157 (邦訳: 한・ジョン임 (2016). 「仮想教室ベースの国際文化交流協力 (collaboration) 活動が韓国英語学習者のコミュニケーション能力及び国際文化理解能力に与える影響」『Multimedia-Assisted Language Learning』19-3, 韓国マルチメディア言語教育学会, 137-157)
- Ashika Naicker, Evonne Singha, Tonnie van Genugten (2022). Collaborative Online International Learning (COIL): Preparedness and experiences of South African students, *Innovations in Education and Teaching International*, 59-5, 499-510
- Patricia Scherer Bassani, Ilona Buchem (2019). Virtual exchanges in higher education: developing intercultural skills of students across borders through online collaboration, *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa (RIITE)*, 6-2019, 22-36

注

- 1) St. John's University ホームページ: (最終アクセス日: 2024年8月4日)
<https://www.stjohns.edu/academics/study-abroad-global-programs/>

vincentian-internationalization/st-johns-global-online-learning-exchange-gole-program

2) 上智大学の COIL 紹介ページ：(最終アクセス日：2024年8月1日)

<https://piloti.sophia.ac.jp/jpn/global/sekaitenkai/sophiacoil/>

3) 2022年度秋学期・2024年度春学期は諸事情により実施できなかった。

「台湾」を学ぶ

——高校生に向けた実践

Learning and Teaching in Taiwan Studies: Outreach Efforts for High School Students

胎 中 千 鶴

Abstract

In recent years, the accumulation of Taiwanese studies in Japan has matured and there is a growing movement to return the results to society. On the other hand, despite an increase in the number of Japanese high schools going on school trips to Taiwan, it is difficult to say that the outreach of Taiwan studies has reached the high school educational scene. This paper presents the activities of SNET Taiwan as an example of Taiwan studies outreach. Furthermore, after introducing a case study of a high school in Nagano Prefecture as an example of a school trip to Taiwan, the issues and new attempts of the current school trip to Taiwan will be discussed.

キーワード：台湾、修学旅行、高校

Keywords: Taiwan, School trip, high school

はじめに

近年日本の台湾研究者のあいだでは、蓄積された台湾研究の総合的成果を社会に還元する活動（ソーシャル・アウトリーチ）が活発化している。とりわけ注目すべきなのは、台湾研究者が2018年に設立したNPO法人「日本台湾教育支援研究者ネットワーク（SNET台湾）」（以下、「SNET台湾」と表記）の台湾修学旅行サポートを中心とした「学び」の支援で

ある。昨今の日本では、良好な日台関係を反映して多くの高校が海外修学旅行先として台湾を選ぶようになり、その事前・事後学習などで高校生が「台湾を学ぶ」機会も増えた。その一方で、通常の歴史の授業などではほとんど言及されてこなかった「台湾」をどこからどのように学べばよいのか、その方向性や手法は未だ不安定で、高校教員など関係者の試行錯誤が繰り返されている。こうした状況下で台湾研究者はどのように修学旅行事業にアウトリーチしていくべきだろうか。

本稿では、台湾研究のアウトリーチの状況について、SNET台湾を例に挙げてその活動を紹介する。また、筆者がSNET台湾の一員として参加した高校の教育現場における実践（台湾修学旅行の事前学習）を報告し、台湾修学旅行の課題や新たな学びのスタイルについて初歩的な考察を加える。

1. 「台湾」を教える——台湾研究の社会への還元

1.1 日本の台湾研究

日本における地域研究としての「台湾研究」の歩みをみると、1998年の日本台湾学会創立および第1回学術大会開催をメルクマールとするのが一般的である。それまで日本国内には「現代台湾研究会」「台湾史研究会」などの小規模な研究団体は存在したが、それらを包括するかたちで国内最大の学会が成立したのはこれが嚆矢であるからだ。こうした大きな組織としての学会の成立を20世紀末まで待たなければならなかった背景には、台湾研究の特殊な事情がある。

「日本台湾学会設立趣意書」（1997年）によれば、90年代の台湾研究は「1970年代までの、イデオロギー的・政治的忌避や無関心状態」を脱しつつあったという。1972年の日中国交正常化以後、日本と国交断絶した中華民国としての台湾は、日中友好ブームに沸き立つ日本社会のなかでまさに「透明な存在」とみなされた。民間の経済活動などでの日台関係は維持されたものの、日本社会がこの地域に向ける知的関心もまたきわめ

て低かった。学術・民間交流は激減したうえ、一部の保守派政治家だけが行き来するネガティブなイメージを引き受けたことで、台湾は「反共」の記号としてみなされるようになったのである。

一方で、日本では1970年代から歴史学・政治学・経済学・文学・人類学などのディシプリンで少数の台湾研究者たちが地道な研究活動を続けていた。そもそも台湾は地理的にも政治的にも、中国大陸とは別個の歴史を歩んできており、「中国研究（China studies）の下位分野ないし事例研究としての一地方研究（たとえば山東省研究）に軽々に同定されず、一定の独自性をもって成立し得る」¹⁾研究対象でもあったからだ。

1980年代後半以降、急速な民主化を遂げた台湾でも、自身を「台湾人」であると認識し、台湾という土地や社会に愛着と帰属意識をもつ住民が増えた。こうした「台湾アイデンティティ」の高まりは、「中国」の一部とみなされていた台湾を住民自らの手でとらえなおす作業につながる。台湾における台湾研究が一気に深化すると、それと連動するように日本でも若手研究者らの活動が活発化した。日本台湾学会の設立は、こうした研究蓄積が集結して堅固な屋台骨となったことで、ようやく90年代に実現したのである。

2010年代前後になると、1990年代に大学生・大学院生として台湾研究の道を選んだ「新世代」が日本台湾学会で中心的役割を果たすようになる。台湾教育学研究者の山崎直也によると、このころから「アウトリーチが分野の成熟期の課題として浮上してきた」という。つまり学会設立後の日本の台湾研究学界は「自らが真つ当な学術分野であることの証明に努めてきたが、ここにきて研究成果の社会還元へ乗り出す余裕」²⁾を持つ状況となったのである。

1.2 台湾研究のアウトリーチとは

では、日本の台湾研究者がおこなうべきソーシャル・アウトリーチとは何か。日本台湾学会に所属する若手研究者たちが優先課題のひとつとして挙げたのが「急増する台湾修学旅行の教育効果を高めるべく、高校

と高校生に対して教育的支援を提供する」³⁾ことであった。

現在、台湾は日本にとって身近な観光地であるばかりでなく、高校の海外修学旅行先としても人気がある。公益財団法人「全国修学旅行研究協会」による2019年度の全国公私立高等学校の海外修学旅行実施状況によると、参加者155,535人のうち、台湾修学旅行には53,806人、全体のおよそ3割を占め第1位である⁴⁾。

こうした人気の背景には、日本から地理的に近く日数や費用面で実施しやすいこと、また台湾社会の治安のよさ、整備された観光地の多さなどがあるだろう。また、2011年の東日本大震災の際、台湾から多額の寄付や援助を受けたことを契機として、日本社会における台湾への親近感が一気に高まり、その後もタピオカミルクティーの流行など「台湾ブーム」ともいえる現象が断続的に起きているという状況もある。

しかし一方で、日本の高校生が学校の授業で「台湾を学ぶ」機会は非常に少ない。高校の歴史教科書では、台湾は日清戦争後の講和条約で日本に割譲されたことのほかは、戦時期の皇民化政策などにわずかにふれる程度である。そのため、貴重な学びの機会であるにもかかわらず、生徒の台湾への関心が総体的に低いまま渡航し、「結果として人気の観光スポット、バスで移動しやすいコースを回るだけ」⁵⁾の修学旅行に終始する高校も多いという。

台湾修学旅行のもう一つの課題は、そもそも日本社会が「親日」という旧態依然のイメージで台湾を語りつづけており、その「語り」が現場の教員や保護者などに「台湾らしさ」として広く認識されていることである。台湾史研究者の呉密察（前・国立故宮博物院院長）は、自身がこれまで展開した台湾史の授業とは「通説・俗説・誤説に挑戦する」⁶⁾ことだったと述べている。これは教える対象が日本人でも同様で、たとえば「日本語を話し、日本人より日本人らしい総統がいたとか、日本人にとっても友好的で日本の植民地統治を肯定すらしている人がいるとか。（中略）これらはすべて台湾＝「親日」というステレオタイプのイメージを作り上げるもの」⁷⁾であるとして、呉はこう続ける。

もちろん、こうした偏った認識は、日本が一方向的に作ったものでもありません。しかし同時に否定できないことは、日本社会がこれまで台湾を単純に「親日」対「反日」、「植民統治肯定論」対「植民統治万悪論」といった単純化され脱文脈化された白か黒かの二項対立的な価値の枠組みのなかで理解し、そのために台湾認識を偏ったものにしてきた、ということです。ですから私たちは台湾史を教えるにあたり、こうしたステレオタイプ、つまり、さきほど申し上げた通説・俗説・誤説を意識的に持ち出して議論すべきなのです⁸⁾。

呉のこの指摘は日本社会全体に対する提言だが、台湾修学旅行の計画・実施を含めた学校教育のなかにみられるステレオタイプの存在を、その表出の一端としてとらえることも可能だろう。日本社会に根強く存在する「親日台湾」イメージを、生徒・学生がそのまま受け入れてしまわないよう関係者は留意すべきである。なぜなら、「日本を好きな台湾（親日）」という他者イメージは、何かをきっかけにいとまやすく「日本を嫌いな〇〇（反日）」という対立軸を成立させ、歴史認識にまで「親日」と「反日」の単純な二項対立を持ち込むおそれがあるからだ。台湾研究者による教育現場からの発信は、目の前にいる生徒・学生に対するだけでなく、教員や保護者へ伝えるための窓口ともいえるのである。

こうした問題意識から、日本台湾学会員のなかで台湾研究のアウトリーチ実践に向けた動きが生まれ、2018年9月、任意団体「日本台湾修学旅行支援研究者ネットワーク（SNET台湾）」が成立した。SNET台湾は2021年11月に特定非営利活動法人（NPO法人）の認証を受け、団体名を「日本台湾教育支援研究者ネットワーク」と改称、現在に至っている⁹⁾。本団体の概要および筆者が本団体の研究員として展開している活動について、本稿2章と3章で詳述する。

2. 台湾修学旅行と事前講座

2.1 SNET 台湾とは

1章で述べたように、SNET 台湾は問題意識を共有する日本台湾学会の会員有志が2018年に任意団体として立ち上げ、2021年にNPO 法人化された。創立メンバーは現在のSNET 台湾代表理事赤松美和子（日本大学）、洪郁如（一橋大学）、山崎直也（帝京大学）の3名である。SNET 台湾設立のきっかけについて赤松は「多くの日本人高校生が修学旅行で台湾を訪れているにもかかわらず、高校の歴史の授業では台湾に関する知識を得ることが難しい。なんとかしたい…と、2018年1月に山崎さん、2月に洪さんから聞いたことに始まる」と述べている。赤松はまた「海外修学旅行参加者の3分の1に相当する5万人以上の高校生が訪台」しているにもかかわらず、「高校の歴史教科書には台湾についての記述は限定的で、これでは引率する教員が事前学習にも困るのではないかと心配になった」ともいう¹⁰⁾。

一方山崎も、「台湾研究者が修学旅行の行程作成、事前・事後指導に携わることで、修学旅行の教育的意義を高めると同時に、若い世代の台湾認識を確かなものとすることで、日台関係の将来をいささかでも良くしたい」と考えていた¹¹⁾。

創立メンバーの3名の研究者が共有した危機感のひとつとして、赤松は「『親日台湾』に甘えるばかりで台湾を知ろうとしない日本への危惧」¹²⁾を挙げている。これは本稿1章で紹介した呉密察の意見と通じるものであり、日本の台湾研究者の多くが共有する課題であるといえるだろう。高校生が修学旅行という貴重な機会を通して、台湾への理解を深めるどころか「通説・俗説・誤説」への距離を縮めてしまっただけでは、適切な「学び」とはほど遠いものとなる¹³⁾。

それでは上述の台湾研究者たちが高校生に望む「学び」とは何か。それは現代台湾社会の「今」を通して国際社会が共有する理念や価値観を知り、理解を深めることである。SNET 台湾公式サイトのトップページ

には次の文言がある。

台湾は、その複雑で重層的な歴史が日本史・世界史理解を深めるだけでなく、ジェンダー平等、性的少数者、移民、ダイバーシティ、若者の政治参加、人権、環境、エネルギー問題など、日本が直面する諸課題に早くから向き合ってきた社会として、“今”を学ぶ機会が豊富にあります¹⁴⁾。

こうした問題意識のもと、赤松は「親日台湾」に安心感を求めるのではなく、高校生が、隣人たる台湾を知ろうと試み、新たな価値に出会い、新しい世界を開く喜びを体験できるように、台湾地域研究の知見をもってサポートができる¹⁵⁾と考え、上記3名によってSNET台湾成立に至った。

次にSNET台湾の具体的な活動内容をみてみよう。同団体の「設立趣意書」は次のように述べている。

私たちは台湾研究者として、台湾地域研究の学術的成果を社会に還元すべく、台湾研究者の講師派遣、台湾に関する学習教材及び関連書籍等の作成及び編集、台湾に関するワークショップ・講座・イベント等の開催や支援といった台湾に関する教育的資源を開発し、広く社会に発信する活動を通して、隣人である日本と台湾の相互理解の深化の促進に努めたいと考えています¹⁶⁾。

こうした理念のもと、SNET台湾では日本台湾学会に協力を要請、主に（1）ウェブ教材の作成と運営、関連書籍等の編集（2）事前・事後学習への台湾研究者の派遣（3）公開講座・ワークショップの開催（4）台湾の教育部や台湾研究者との連携による現地活動充実支援¹⁷⁾の4つを活動の柱として設定した。発足から6年目を迎えた現在、SNET台湾は代表理事3名に加え、特別研究員20名を擁するNPO法人として活動を

展開している。

ここ数年、筆者も研究員のひとりとして主に（２）の「事前・事後学習への台湾研究者の派遣」事業にかかわってきた。また2024年3月に目白大学を早期退職し、同年4月長野県上田市に居を移したことで、県下の高校や高校生、修学旅行関係者と交流する機会も増えた。長野県は全国でも有数の訪日教育旅行（海外の児童・生徒が学校教育の一環として来日する団体旅行）受け入れと海外修学旅行実施に積極的な自治体である。そこで次に、長野県の台湾修学旅行実施の現状を概観してみたい。

2.2 長野県の「訪日教育旅行」と「海外修学旅行」

まず、訪日教育旅行受け入れからみてみよう。日本政府は、「観光立国実現に向けたアクション・プログラム 2015」（平成27年6月5日観光立国推進閣僚会議決定）において、2020年までに訪日教育旅行の受入者数を2013年の約4万人から1.5倍にするとの新たな目標を示した。この動きの背景には、若い世代の国際交流が「グローバル人材の育成においては重要な要素」であることと、「多くのリピーターを獲得するためには、外国人に若いうちから日本の魅力に触れてもらい、その後何度も日本を訪れたいと思ってもらうことが肝要」¹⁸⁾という観光立国をめざす日本政府の思惑がある。

こうした国の方針を受けて、長野県は早い段階から積極的に訪日教育旅行と海外修学旅行の実施を推進した。新型コロナウイルス感染症流行前の2015年度のデータによると、全国の訪日教育旅行受け入れ人数（高校）は28,663人、受け入れ校は1,315校、そのうち長野県の受け入れ人数は3,702人、受け入れ校は112校で、東京都につぐ実績をあげている¹⁹⁾。また、長野県からの送り出しもさかんで、台湾への高校修学旅行は2019年度のデータでは大阪府、広島県、東京都について第4位（23校）である²⁰⁾。

観光庁と文部科学省が2015年に立ち上げた「訪日教育旅行受入促進検討会」は同年、成果が著しい長野県へのヒヤリングを実施した。検討会

の報告書によると、長野県の成功要因は主に（１）関係機関とのスムーズな連携（２）受け入れプログラムの充実（３）交流申請書の作成によるミスマッチ防止（４）予算の確保（５）通訳の確保（６）ホームステイ受け入れ先の確保の６点であるという。長野県の観光部局と教育委員会は、2003年、台湾の教育関係者による視察団訪日を機に観光部局や教育委員会に担当者を配置、部局同士の横の連携をはかるとともに、公立・私立高校と綿密なやりとりをしながら受け入れや送り出しを推進してきた²¹⁾。

長野県が2003年という早い段階からこれらの計画や実施を展開できた背景には、観光部局や教育委員会に配置された担当者の尽力があったと考えられるが、その中心的人物のひとりが恵崎良太郎氏（長野県松本空港国際化特別顧問・（株）日本旅行営業顧問）である。恵崎氏は株式会社日本旅行に長く勤務、豊富な旅行業務経験を活かして2003年に信州・長野県観光協会事務局長（出向）、常務理事、長野県学習旅行誘致推進協議会常務理事に就任、その後も長野県観光部国際観光推進特別顧問、長野県松本空港国際化特別顧問などを歴任し、訪日教育旅行と海外修学旅行をけん引してきた。

恵崎氏によれば、2002年ごろ財団法人日本修学旅行協会（現・公益財団法人日本修学旅行協会）の河上一雄氏の示唆を受け、青少年の国際交流や若年層訪日観光客のマーケット開発を目的として、台湾政府の関係部署や財団法人交流協会（現・公益財団法人日本台湾交流協会）と接触、今後の交流協定締結などについて、県と台湾関係者の橋渡しを進めたという²²⁾。その後長野県は、2012年に台湾南部の中心都市、高雄市と「観光・教育交流協力に関する覚書」を、2018年には長野県教育委員会と高雄市教育局が「教育交流協力に関する覚書」を締結、訪日教育旅行と台湾修学旅行の受け入れ・送り出しへの支援や交流促進をめざした。

恵崎氏が最も重視したのは、日台双方が現地で訪問する高校・大学などの「交流校」の確保である。そのためにはきめ細やかな配慮に基づく受け入れ・送り出し体制の整備が必要で、長野県はこの点に注力した。

その結果、双方のニーズを十分に考慮したうえでマッチングに成功する事例が増え、それが教育的な成果を生み、双方の信頼関係構築と交流拡大につながってきたという²³⁾。

一方台湾も、教育部（日本の文部科学省に相当）と交通部観光局が日本人観光客開発と国際交流を目的に日本の修学旅行受け入れおよび送り出し（教育旅行）力を入れている。教育部は2000年に海外への教育旅行計画を開始、2002年に設立した「高校・高等専門学校推進国際教育旅行連盟」は2004年に「台湾国際教育旅行連盟」と改称された。さらに2023年には海外の小・中・高等学校の教育旅行誘致や国際教育の計画・実施などをおこなう「高級中等以下学校国際教育交流連盟」を設置、教育現場の校長を中心に台湾各地域の特性を活かした受け入れ態勢を構築しつつある。

こうした日台の教育交流は新型コロナウイルス感染症の流行で一時期停滞したものの、2023年ごろから再開、長野県では2024年現在、コロナ禍以前の送り出し状況にもどり、あらたに姉妹校締結事業も加速化しつつあるという²⁴⁾。

2.3 長野県における事前講座

既述のように、SNET台湾の主な活動のひとつに「修学旅行の事前・事後学習への台湾研究者の派遣」事業がある。SNET台湾は全国からの派遣依頼²⁵⁾に対応できる講師陣を揃えているが、長野県内の依頼には上田市在住の筆者が対応するケースが増えた。ここでその事例を紹介したい。

筆者は、2023年からSNET台湾の講師として主に首都圏の高校の事前・事後講座を担当してきた。2023年度から2024年度12月時点で筆者の担当校はのべ15校（公立高校8校、私立高校7校）、そのうち長野県下の高校はのべ6校（公立高校4校、私立高校2校）で、公立高校2校はオンラインでおこなった。ここでは上田市内の私立高校（以下、A校と表記）の事例を述べたい。

A校は1960年創立、全日制普通科の私立高校である。男女共学で生徒数は900人前後、中信地域の中堅校として知られる。教育方針として国際教育を重視しており、欧米圏やアジア圏への長期・短期留学も活発である。台湾修学旅行は10年ほど前に開始、渡航先をシンガポールに変更した年もあったが、コロナ禍後に台湾渡航をいち早く再開、毎年2学期に2学年の全生徒（290名前後）が修学旅行に参加している。筆者は2023年および2024年の6月にA校の2年生を対象とした事前講座を担当した。

修学旅行は当該学年の教員にとって1年がかりで準備を進める大きな行事である。A校に限らず、事前学習は平均して各校ともに渡航予定日の半年～3ヶ月前に設定され、1コマ（50分）を充てることが多い。SNET台湾の講師派遣の目的は、高校の教育現場で学ぶ機会の少ない「台湾」について研究者がサポートすることにあるが、1回きりの限られた時間で生徒の台湾理解が著しく向上するとは考えにくい。そのため、外部講師の単発講座をどうとらえるかは高校によって千差万別だ。修学旅行の準備過程の単なるイベント、あるいは旅行業者が用意したオプションのひとつとしてとらえる学校も少なくない²⁶⁾。

その一方で、修学旅行の一連の学びのプランのなかに講座を効果的に位置づけようとする学校もあり、A校はそのひとつである。A校では、現地での行程プランを旅行業者任せにせず、交流校訪問や班行動などにも生徒や引率教員の意向を取り入れている。また、事前講座に先立ち図書館に台湾関連の参考図書を配置したほか、教員・生徒ともに筆者が高校生向けに執筆したブックレット『あなたとともに知る台湾』（清水書院・2019年）を通読してくれた。講演前には担当の先生方とメールで意思疎通をはかる機会もあり、学校や当該学年がどのような修学旅行をめざしているのかというビジョンを共有することができた。

そこで筆者は、学校側の要望に沿う形で、生徒の台湾に対する自発的な関心を引き出すような講演内容を心がけた。具体的には、現地の高校生や大学生とより良い交流をするためのヒントの提示である。トピックとして、基本的な台湾のデータや歴史と文化の解説、訪問予定先のスポ

ットや交流校の説明のほか、「探究学習」のテーマとなりそうな現代台湾社会の注目点（成熟した民主主義、多様性を尊重する社会、ジェンダーやLGBTQ+ への問題意識の高さなど）を設定した。A校では事前講座後、クラスごとにグループワークで台湾に関するテーマを設定・調査し、文化祭でポスター展示をおこなうなど、担当教員が生徒の関心の継続を図った。

こうしたきめ細やかな指導は現場の業務負担増につながるおそれもあり、その点は考慮すべきだろうが、筆者のような講師にとってはやはりA校のようなタイプが望ましい。事前講座の内容をその後の生徒の学びに反映させるためには、学年の先生方との意見交換が欠かせないからだ。修学旅行の学びのどこに重点を置くか、生徒に何を学んでほしいかという学年の方針は学校によって異なるため、事前に修学旅行全体のビジョンを担当教員と共有できると講師は講義内容をカスタマイズしやすくなる。事後学習やグループワーク形式の指導など学び方の幅も広がり、より教育効果が高まるのである²⁷⁾。

3. 台湾修学旅行の課題と新たな「学び」

3.1 台湾修学旅行の課題

事前講座を通して現場の先生方や旅行業者の話を聞くなかで、台湾修学旅行や事前学習の学びにおける課題がみえてきた。初歩的な考察ではあるが、3点挙げてみたい。

(1) なぜ台湾に行くのか

SNET台湾は高校の先生方からの相談に対応することがしばしばある。あるとき「なぜ修学旅行で台湾に行くのかと生徒に聞かれたらどう答えればいいのか」という質問を受け、これが現場の先生方が少なからず抱く悩みであることに気づかされた。

海外修学旅行の渡航先を決める経緯は学校によりさまざまで、長野県

のように自治体から推奨されることもあれば、他校との差別化を考慮して選ぶ場合もある。なにより費用や日数の上限がある修学旅行では、「安・近・短」（費用が安く、距離が近く、日程が短い）が優先されるうえ、教員や保護者の一部がもつ中国・韓国への忌避感²⁸⁾もあいまって、「消極的選択」として台湾に決まることも少なくない。そのため教員は「台湾の何を学ぶのか」という本来の意義を生徒や保護者に問われると自信をもって答えにくくなる。修学旅行を観光ではなく「学び」の機会としてとらえているからこそその真摯な悩みといえよう。この点については次節で考えたい。

（2）修学旅行は観光旅行か

（1）のような悩みを抱く教員がいる一方で、学校によっては修学旅行を「観光旅行」として割り切るケースもある。長野県のある公立進学校では、受験勉強や部活や校内行事に生徒が日々追われているせいか、教員主導の事前学習はほとんど実施されなかった。担当教員のひとは「多くの生徒にとって初めての海外旅行なので、楽しければそれでいいと思う」と筆者に語った。このような学校では、旅行者も一般客のツアーとほぼ同様のプランを設定するため、生徒たちはまさに「安・近・短」の台湾観光を楽しみ「思い出づくり」をしてくることになる。仮にそれをよしとするのなら、教育機関である高校が「観光旅行」をわざわざ企画し学年全体で実施する意義について、関係者は再考する必要があるだろう。

（3）知見の継承は可能か

他方、前章で言及したA校のような意欲的な学校にも課題はある。それは、修学旅行の一連の指導で得た知見を、次年度にどのように継承・活用できるかという点である。

一般的に修学旅行は当該学年の教員が中心となっておこなうので、必ずしも全教員の共通理解を得るとは限らない。次年度の当該学年が前年

度の旅行日程や学びの内容を踏襲するか、あるいは異なる方向性の行事にするかには、担当教員の意向が大きく反映する。また、公立高校の場合は教員の人事異動もあるため、仮に海外修学旅行の運営に意欲的で主導的役割を果たす教員がいたとしても、その人が他校に移ってしまえば次年度へのノウハウの引継ぎができなくなる。加えて、入札などで旅行業者が変わると、現地の行程プランに大きな変更が生じることも少なくない。このように海外修学旅行実施に関する知見が属人的で継続性に欠ける場合、姉妹校締結や訪日教育旅行の受け入れなど、長いタイムスパンでみるべき国際交流の企画立案に支障がでるおそれがある。

3.2 新たな学びのスタイル

以上のように、政府や自治体が企図する実利的なインバウンド開発路線や、教育現場が推進する国際理解教育の「理想」と「現実」など、さまざまな要因によって成立している台湾修学旅行は、まさに「試行錯誤を繰り返し、発展途上にある」²⁹⁾といえよう。これらの課題を解決し、高校生の新たな「台湾を学ぶ」スタイルをめざすにはどうしたらいいだろうか。また、一連の学びのなかで、台湾研究者のアウトリーチはどのようにおこなわれるべきなのか。現在、高校の現場ではさまざまな取り組みがおこなわれている。本稿では再び長野県の事例を挙げながら新たな学びの方向性を示してみたい。

現在の台湾修学旅行の現地行程プランは、「観光地巡り」（故宮博物院、中正紀念堂、忠烈祠、龍山寺、台北101、夜市、九份など）と「交流活動」（現地校訪問やB & S³⁰⁾など）を組み合わせるのが一般的である³¹⁾。しかし、故宮博物院や中正紀念堂など、戦後の国民党政権時代に関係する観光スポットを中心に見て回るだけでは、台湾近現代史をほとんど知らない高校生にとって知的関心をもつきっかけとはなりにくい。また、現地での交流活動とこれらの見学地が「学び」の面でリンクする部分も少ないので、生徒たちは「台湾で学んだ」となかなか実感できないだろう。

しかし、本稿2章1節で述べたように、台湾には「今」を学ぶ機会が豊富に用意されている。SNET台湾が示すように、国際社会が直面する課題——ジェンダー平等、LGBTQ理解、移民（新住民）、多文化共生社会、若者の政治参加、人権、環境、エネルギー問題など³²⁾——について、台湾は意欲的に向き合ってきた。生徒たちは台湾を通じて、日本や世界が抱える諸問題をあらためて認識することにもなるだろう。こうした台湾の先進性に注目し、国際社会が共有する理念や価値観について理解を深めることができれば、そこに台湾修学旅行で学ぶ意義がみえてくるはずだ。前節で言及した「なぜ台湾に行くのか」という問いにも答えることができるだろう。

そうした学びの実践例として長野県上田高校の取り組みをみてみよう。上田高校は長野県上田市にある公立高校で、2015年、スーパーグローバルハイスクール（SGH）の指定を受けたことを機に2年次に学年全員で「台湾研修旅行」を実施している。

2019年の日程によると、11月25日～29日の4泊5日、1日目は移動日、2日目はフィールドワークで、生徒たちはテーマ別8コースに分かれ、主に以下のような場所を見学した。

A・外交・国際協力…台湾師範大学、日本台湾交流協会、B・観光行政…台北市政府観光局、C・歴史芸術…国立故宫博物院、中華民国総統府、二二八紀念館、D・ビジネス都市…講演会、剥皮寮歴史地区、東三水街市場、小籠包づくり体験、E・教育子ども…台北市士林区福林国民小学、台北市立大学、F・保健医療…台北榮民総医院、淡水義山公共托老中心、G・自然環境…野柳地質公園、淡水紅毛城、淡水老街、淡水紅樹林生態展示館、マングローブ自然保護区、H・産業技術…科達製薬股份有限公司、大溪老茶工場、八徳路電気街³³⁾。

3日目はB&Sで台北周辺を散策、4日目は4班に分かれてそれぞれ交流校を訪問、課題研究に関する意見交換をおこなった³⁴⁾。

一見してわかるように、上田高校の台湾研修旅行は「観光」をB&Sで補い、それ以外はほぼ「研修」にあてている。生徒たちは自分の問題

関心に近いテーマを選択してフィールドワークに参加、必修科目「グローバルスタディ」の課題研究の場として台湾研修に臨んでいる。

上田高校の試みは、3年間の教育課程に組み込んだプログラムであり、SGH 指定校だからこそ可能なものともいえるだろう。しかし、「台湾を知る」という現状認識型の学習から一歩踏み出し、「台湾に何を学ぶか」という、いわば未来志向型の学びをめざすという点では、高校の置かれた状況いかんにかかわらず参考になるのではないだろうか。

また、上田高校と同様にSGH校に指定された長野県長野高校では、毎年2年次全員が台湾研修旅行を実施、高雄市の複数の高校に分散して交流（「訪問交流」）を重ねている。しかし若い世代が台湾を継続的な学びのパートナーととらえ協働の機会をもつには、数日だけの現地交流では事足りない。そこで、現地訪問の前後には班ごとに交流校（「パートナーグループ」）と共通の研究テーマを設定、オンラインで打ち合わせや討議、発表をおこなう「ICT交流」を実施している。2023年度、長野高校ではテーマを「Company（企業）」に設定、パートナーグループごとにアイデアを交換しながら、英語の動画を別々に制作・発表するオンラインプロジェクト「Video Exchange」を実施した。生徒たちは日ごろからGoogle meetを使用し英語でやりとりを重ねて親交を深めたという。このプロジェクトは学校設定科目「英語キャリアプロジェクトⅡ」の一環としておこなわれており、英語力向上のトレーニングの場ともなっている³⁵⁾。

このように、すでに一部の高校では「観光」「見学」「現地交流」という固定観念にとらわれず、台湾修学旅行を長期的な教育プログラムのルールに乗せて活用する試みが進んでいる。今後は「旅行」にこだわらず、質の充実に重きをおいた「研修」へのシフトが進む可能性もありそうだ。

こうしたプログラムの円滑な運営には、現場教員がより台湾を理解し、それを生徒に伝えるための知識や見識をもつことが求められる。専門家集団としてのSNET台湾は、生徒を対象とするアウトリーチだけではなく、教職員を含めた当該校全体に対する多角的なサポートを展開してい

く必要があるだろう。

おわりに

本稿では、近年の日本における台湾研究のアウトリーチの代表例として、「SNET 台湾」による修学旅行支援を紹介し、その理念や活動内容に言及した。また、筆者の事前学習の実践やそれを取り巻く状況について、長野県の高校を例に挙げて考察した。

事前学習などを通してみえてきたのは、国や自治体などが策定した観光政策や青少年の国際交流推進の一方策としての台湾修学旅行の姿である。昨今の日本の台湾ブームとあいまって全国の学校でさかんに実施されているが、教育現場における「学びの旅」としての台湾修学旅行の位置づけはまだ曖昧で不安定なものであり、関係者も試行錯誤を繰り返している実態がうかがえた。

しかし一部の高校では、すでに台湾修学旅行を学習カリキュラムの一部として位置づけて運用する事例もみられる。現地での見学や交流にとらわれず、オンライン交流などを通じ長期的かつ継続的な学びのパートナーとして協働する例もあった。全国の学校間にはさまざまな差異があり、一様にこうした活動がどの学校でも可能とはいえないが、ひとつの指針として参照することはできるだろう。

現代台湾はSDGs（持続可能な開発目標）など、グローバルな課題解決に意欲的に取り組む先進的なモデル社会でもある。日本にとって台湾は、価値観や課題を共有し歩調を合わせて進むことができる大切な隣人といえよう。日本の若い世代が初めて台湾と出会うとき、そのスタートをこうした知的で有意義なものにするには、関係者の努力や試行錯誤が必要不可欠だ。現場教員だけでなく、自治体や旅行者、研究者、地域社会などが連携して取り組んでいく姿勢が望まれる。

注

- 1) 日本台湾学会公式サイト「日本台湾学会設立趣意書」<https://jats.gr.jp/shuisho.html>
- 2) 山崎直也 (2022)「シンポジウム報告 高校生に向けた実践 — SNET 台湾の活動を中心に —」『日本台湾学会報』24号、9頁。
- 3) 山崎 (2022)、6頁。
- 4) 公益財団法人全国修学旅行研究協会公式サイト https://shugakuryoko.com/chosa_3.html
- 5) 「台湾への修学旅行をサポート！ SNET 台湾共同代表・赤松美和子先生に聞く「台湾との出会い方」(ほとんど0円大学) <https://hotozero.com/knowledge/snet-taiwan/>
- 6) 呉密察 (2022)「台湾史を教える — 通説・俗説・誤説への挑戦 —」『日本台湾学会報』24号、2頁。
- 7) 呉 (2022)、3頁。
- 8) 同上、3頁。
- 9) 山崎 (2022)、8頁。
- 10) 赤松美和子 (2022)「持続可能な日台友好を築くための台湾研究者のプラットフォーム SNET 台湾」(ニッポンドットコム) <https://www.nippon.com/ja/japan-topics/g02100/>。なお、赤松の大手旅行会社への聞き取り調査によると、「専門的な事前指導をできる人材も教材も乏しく、やむを得ず旅行会社の社員が事前指導を行っていることさえある」という。(赤松美和子 (2020a)「地域研究の学術的知見を活用した高校台湾修学旅行支援の研究」『人間生活文化研究』30号、975頁。)
- 11) 山崎直也 (2021)「金門島スタディツアーを設計する — 台湾研究のアウトリーチの一方として」『境界研究』11号、43頁。
- 12) 赤松美和子 (2020b)「研究者による台湾修学旅行支援の試み — SNET 台湾と私の偶然 —」『多元文化交流』12号、10頁。
- 13) たとえば近現代史研究者の和田英穂は、教員の「個人的な歴史修正主義的な思い」によって「恣意的に台湾修学旅行を実施した」として、熊本県立大津高校の事例を挙げている。当時の同校長は、「ことさら“戦争犯罪”を強調し、生徒にまで謝罪を求めるような中国、韓国よりは、友好的な台湾がふさわしい」と判断、台湾修学旅行を実施したという。(和田英穂 (2022)「日本と台湾の歴史観をめぐる双方向メディアとしての海外修学旅行」『中国21』56号、92-93頁。)
- 14) SNET 台湾公式サイト <https://snet-taiwan.jp/>
- 15) 赤松 (2020b)、12頁。
- 16) SNET 台湾公式サイト「設立趣意書」<https://snet-taiwan.jp/>
- 17) 赤松 (2020b)、12頁。なお、主な活動例として、ウェブサイト『みんなの台湾修学旅行ナビ』<https://taiwan-shugakuryoko.jp/>、「SNET 台湾チャンネル」の開発と運営、YouTube「台湾修学旅行アカデミー」の制作と配信が挙げられる。(山崎 (2021)、43-44頁)。また、紀伊國屋書店・台北駐日経済文

- 化代表処台湾文化センターの協力により制作したブックガイド『臺灣書旅』の発行および関連イベント開催などがある。（『臺灣書旅』サイト <https://www.kinokuniya.co.jp/f/dsd-107004001036002015->）
- 18) 文部科学省（2015）「訪日教育旅行受入促進検討会報告書～地方における訪日教育旅行の受入拡大に向けて～」 https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/hounichi/_icsFiles/afieldfile/2015/10/02/1362294_2.pdf
 - 19) 同上。
 - 20) 恵崎良太郎（2020）「新型コロナ収束後の訪日教育旅行の取組」（JATA インバウンド Web セミナー資料） https://www.jata-net.or.jp/wp/wp-content/uploads/administrator/200825_semidata02.pdf
 - 21) 文部科学省（2015）。
 - 22) 筆者による恵崎良太郎氏インタビュー（2024年7月9日）。
 - 23) 同上。
 - 24) 恵崎氏によると、2024年7月現在、長野県内の台湾との姉妹校締結校（高校）は15校、そのほかオンライン交流を実施している高校はおよそ30校にのぼるといふ。
 - 25) SNET 台湾への講師依頼者は、主に高校の担当教員と旅行者である。学校側の希望に沿って複数の講師を派遣したり、事前学習に加え事後学習を担当したりする場合もある。
 - 26) 和田（2022）は、「海外修学旅行を含む修学旅行の多くが、旅行会社の提案する修学旅行向けのプログラムのサポートを受け実施しているのが現状」と述べている（88-89頁）。SNET 台湾の派遣講師による事前学習においても、業者プランのひとつとして組み込まれてしまう場合がある。
 - 27) A校の場合、修学旅行を機に台湾に関心をもった生徒の一人が、長野県の「海外での学び」推進事業のひとつである「信州つばさプロジェクト（高校生海外留学支援事業）」に参加、2024年春に再渡航して台湾理解を深めたといふ。
 - 28) たとえば「韓国の北朝鮮リスク」「中国の環境問題深刻化」「尖閣諸島国有化以降の領土問題に伴う反日デモ」などにより、保護者や生徒から修学旅行先として「理解を得られない」と関係者が判断したと考えられる（和田（2022）、74-77頁）。
 - 29) 和田（2022）、90頁。
 - 30) 自主研修「ブラザー&シスタープログラム」のこと。日本語を話せる現地大学生とともに街歩きなどをおこなう。
 - 31) 和田（2022）、88頁。
 - 32) SNET 台湾公式サイト <https://snet-taiwan.jp/>
 - 33) 「平成27年度指定 スーパーグローバルハイスクール 研究報告書・第5年次（令和元年度）」（長野県教育情報ネットワーク） https://www.nagano-c.ed.jp/ueda-hs/about/pdf/2019_sgh_report.pdf
 - 34) 上田高校公式サイト <https://www.nagano-c.ed.jp/ueda-hs/life/study-tour.html>。なお、こうしたプログラムでは複数の交流校や医療施設など多くの訪問先の確保が必要だが、前出の恵崎良太郎氏は長野高校および上田高校の「海外交流アドバイザー」として、当該プログラムのリサーチ・交渉などを

主導した。

- 35) 長野県長野高校公式サイト（2023年11月14日ブログ記事）<https://nagano.hs.sakura.ne.jp/nhs/ngp/blog.php?n=185>

学修目標と学修成果の可視化

—— M 大学 K 学科の 1 年次の取組を中心に ——

Visualization of Academic Goals and Achievements: Focusing on the First-Year Activities of M University's K Department

徐 寅 錫

Abstract

In this paper, to understand the academic achievement of Mejiro University's Department of Korean Language and concretize its academic goals, we demonstrated the academic achievement through the first-year curriculum and academic activities and examined the efforts to enhance the academic achievement of the first-year students. We also examined how the academic outcomes of the first year influenced the academic activities of the second year.

First, we found that the curriculum and academic activities in the first year are effective in achieving the academic goals. Specifically, it is clarified that academic achievement was improved by setting a GPA of 3.0 or higher and the acquisition of TOPIK level 3 or higher as the goals of the first-year academic activities. In addition, it was revealed that taking "Korean Affairs", a preparatory course for studying abroad offered to first-year students, contributed to the improvement of second-year students' academic achievement by facilitating their academic activities in the second year.

キーワード：学修目標、学修成果、可視化、GPA、TOPIK
Keywords: Academic Goal, Academic Achievements, Visualization,
GPA, TOPIK

1. はじめに

近年、多くの大学において学修成果の可視化のための取り組みが進められている¹⁾。その目的は、大学または学科レベルで学修成果を把握し可視化することにより教育の質保証につなげるためである²⁾。

本研究は、目白大学韓国語学科（以下「M大学K学科」と称する）の学修成果を把握し学修目標を具体化するための第一歩として、1年次のカリキュラムと学修活動による1年次の学修成果を把握するとともに、1年次の学修成果を高めるための取り組みを検証し、1年次の学修成果が2年次の学修活動にいかにも有効に作用しているのかを考察する。

K学科の「卒業認定・学位授与の方針（DP）」では、「実用的韓国語運用能力を有し、同時に国際的諸問題に広い視野で対応できる人材を育成する」目的で、下記のような学修目標を設けている。

- ①【知識・理解】韓国語と韓国文化について基礎的・応用的・実用的な知識を身につけ、国際的な観点に立って考えることができる。
- ②【能力】韓国語で自らの考えを表現できるとともに、世界の人々と交流することができる。
- ③【態度・志向性】韓国文化の観点から世界に深い関心を持ち続け、責任ある社会的行動をとることができる。

本稿では、K学科1年次のカリキュラムと学修活動が上記の学修目標を達成していくためのものとして有効であるかについて、現行のK学科の1年次のカリキュラムと学修活動によって得られる学修成果を検証し、1年次の学修活動の具体的な学修目標としてGPA3.0以上とTOPIK3級以上の取得を提示することが有効であることを明らかにする。また1年次の学修成果が2年次の学修活動のためにいかにも有効であるかを考究する。

2. K学科のカリキュラムの特長

K学科のカリキュラムの特長の一つとして2年次のカリキュラムに協定留学を組んでいることを取り上げる。

2年次に希望者全員を1年・交換留学または2年・デュアルディグリー留学（以下に「D.D.留学」と称する）として韓国の協定大学に派遣することになるので、1年次のカリキュラムでは2年次の協定留学ができる学修能力として一定の韓国語能力および専門基礎知識等を修得できるように組んでいる。K学科では、2年次の1年・交換留学または2年・D.D.留学を実現させるために、以下の専門教育科目を設けている。

第1に、韓国語能力向上のために1年次の春学期と秋学期にそれぞれ韓国語基礎科目（会話・文法・聴解・作文）・7単位（90分授業・週7コマ）を必修科目として設けている。韓国語基礎科目（会話・文法・聴解・作文）は学習効果を高めるために4クラス編成による少人数クラスにし、学期初めにプレイスメントテストを行い習熟度別クラスで運営し、全ての科目をネイティブスピーカーに担当させている。韓国語基礎科目（会話・文法・聴解・作文）の学修目標は2年次の留学先となる協定大学の授業を受講できる韓国語能力を身につけることとなる。

第2に、2年次全員の協定留学を想定していることから留学準備のための科目として1年次の春学期と秋学期に「韓国事情A・B」を設けている。一般的に協定留学は語学力優秀者等を選抜し派遣することから全ての留学情報を学生個人で調べる場合が多い。しかし、M大学K学科の学生は希望者全員を派遣することと、留学先となる約20の協定大学は所属学科やカリキュラム等の学修環境が異なり、協定大学の所在地の地域的環境や協定大学内の寮等の生活環境が異なることから学生個人で全ての情報を収集するのは容易ではない。そこで、K学科では学科単位で協定留学のための基礎知識として協定大学の学修環境および生活環境についての情報提供と学生個人の留学情報の収集とを区別している。「韓国事情A・B」では、留学先選考に関連する情報として協定大学別の協定枠（派

遣枠)、選考方法(基準)、留学要件等を提示する。また学修活動のための協定大学別の所属(学科)、授業形態、履修科目、D.D.留学の卒業要件、学修成果(学修面・生活面)、予想される苦勞事項とそれを克服するための努力(工夫)事項、単位認定(互換)制度、臨地研修科目の履修方法等について指導する。さらに留學生活のための準備として留學費用、通信機器利用方法、保険説明、危機管理(安全確保)、協定大学別の入寮の情報等を提供する。以上の授業内容は、2年次の学修活動における一定の学修成果の獲得と安全で有益な留學生活のための基礎知識を身につけることを目標とする。

第3に、2年次の協定留學のためには諸分野の専門基礎知識も求められることから韓国の文化・社会・文学・思想等を選択必修科目として設けている。

第4に、協定留學中に現地にて関心分野の研究にも積極的に取り組めるように「臨地研修1・2・3・4」を選択必修科目として設けている。関心分野の研究テーマを選定し、現地のフィールドワークによる調査・研究した成果を報告することにより科目履修ができる。

3. K学科1年次春学期の学修成果

K学科は、全学で設けている進級制度とは別に、1年次生には2年次の学修活動のための一定の学修成果を求めている。

前述したように、K学科では2年次の協定留學を希望する学生全員に留學を認めているが、1年次に一定の学修成果を収めることが前提となる。その理由は、2年次の協定留學は1年・交換留學も2年・D.D.留學も原則留學先の学部授業を履修することとなり、全ての履修科目を原則韓国語で受講しなければならない。さらに協定大学によって留學要件(GPA・TOPIK等)が提示される場合もあるからである。

さらに、2年次の協定留學を希望する学生は留學先選考において1年次春学期のGPA上位者が優先されることから、第1志望の協定大学に協

定留学を実現するためには成績（GPA）管理と TOPIK 受験の準備に必死な学生も多いのが現状である。

このように K 学科の学生は、1 年次春学期から 2 年次の協定留学を目指していることから全員が充実した学修成果を収めるために頑張っている。特に入学前から第 1 志望の留学先を決めている学生はその目標を達成するために必死である。

K 学科は、2 年次協定留学の準備科目として設けている「韓国事情 A」の第 1 回目の授業にて 1 年次生を対象に留学先選考の方法や協定大学別留学要件等を説明するが、留学先選考は GPA 上位者を優先とすることと留学先によって留学要件（GPA3.0 以上・TOPIK 3 級以上等）を満たさなければならないことを提示する。その説明を受けた 1 年次生の間では第 1 志望の協定大学への留学を実現するために多くの学生が GPA3.0 以上と TOPIK 3 級以上の取得を目標として学修活動を頑張っている。この目標数値は M 大学の成績評価が「S (4.0)」以外は絶対評価となっていることから全ての履修科目の成績評価をオール A (3.0) 以上の修得を目指すように勧め、韓国語基礎科目（会話・文法・聴解・作文）を週 7 コマ（90分授業）を設け、真剣に学修活動に取り組めば 1 年次に TOPIK 3 級以上も達成可能な数値として 1 年次生に提示している。

以上のように、K 学科 1 年次生の多くは 2 年次に第 1 志望の協定大学に留学するために頑張っているため、渡航を伴う協定留学が可能であることを入学当初から知らされた学年とそうではない学年とでは学修成果に顕著な差が予想される。

M 大学は在学生の安全確保が保証されないコロナ禍（2020年度春学期～2022年度春学期）では渡航を伴う協定留学を中止・中断した。渡航を伴う協定留学としての 1 年・交換留学または 2 年・D.D. 留学が再開されたのは 2023 年度春学期からであり、その対象となったのは 2022 年度入学者である。しかし、K 学科の 2022 年度入学者が 1 年・交換留学または 2 年・D.D. 留学として協定留学が正常化されることを知ったのは留学先選考の直前である 2022 年度秋学期が始まる時点であったため、入学当初か

ら協定留学としての1年・交換留学または2年・D.D.留学を準備した2023年度入学者ほど学修活動に積極的ではなかったといえる。

3.1 1年次春学期のGPA 修得状況

さて、2年次の渡航を伴う協定留学として1年・交換留学または2年・D.D.留学ができることを入学当初から想定していた2023年度入学者と、春学期が終わり留学先選考の直前である秋学期の初めに2年次の渡航を伴う協定留学として1年・交換留学または2年・D.D.留学が再開されることを知らされた2022年度入学者とでは、どの程度学修成果に差があるのかを検証する。

まず、2022年度入学者と2023年度入学者の1年次春学期に修得したGPAを分類し比較してみると、下記の表1のようになる。

表1 2022年度と2023年度の1年次春学期 GPA 修得対照表

区分	2022年度 入学者数 (%)	2023年度 入学者数 (%)
3.75~4.0	0 (0%)	1 (1.5%)
3.5~3.75未満	0 (0%)	2 (3%)
3.25~3.5未満	1 (1.5%)	4 (6%)
3.0~3.25未満	15 (23%)	21 (31.3%)
2.75~3.0未満	18 (27.7%)	25 (37.3%)
2.5~2.75未満	21 (32.3%)	6 (9%)
2.25~2.5未満	4 (6.2%)	3 (4.5%)
2.0~2.25未満	3 (4.6%)	3 (4.5%)
1.75~2.0未満	1 (1.5%)	0 (0%)
1.5~1.75未満	1 (1.5%)	0 (0%)
1.25~1.5未満	1 (1.5%)	1 (1.5%)
1.0~1.25未満	0 (0%)	0 (0%)
1.0未満	0 (0%)	1 (1.5%)
計	65名	67名

上記の表1は、2022年度入学者の中で留学を辞退した学生2名(GPA2.0

と2.52)を除いた65名の1年次春学期のGPA 修得状況と、2023年度入学者67名の1年次春学期のGPA 修得状況とを対照したものとなる。

2022年度入学者の1年次春学期のGPA3.0以上の修得状況が16名(24.6%)にとどまっているのに対して、2023年度入学者が28名(41.8%)となりその差が顕著である。またGPA2.75以上の修得状況をみると、2022年度入学者が34名(52.3%)であるのに対して、2023年度入学者は53名(79.1%)となり同学年の8割弱を占めている。このように1学年の8割弱がGPA2.75以上を占めている学部・学科はあまり類を見ない数値といえよう。

このようなK学科の2022年度入学者と2023年度入学者の1年次春学期のGPA 修得状況から、入学当初から2年次の協定留学を想定し留学説明として留学先選考の方法と留学要件を提示することは学修成果としてのGPA を高める効果があるので、K学科1年次春学期の具体的な学修目標としてGPA3.0以上を提示することを積極的に検討すべきである。

3.2 1年次春学期までの TOPIK 受験の結果

次に、2022年度入学者と2023年度入学者の1年次春学期までの TOPIK 受験結果を分類し比較してみると、下記の表2のようになる³⁾。

表2 2022年度と2023年度の1年次春学期までの TOPIK 取得対照表

区分	2022年度 入学者数 (%)	2023年度 入学者数 (%)
6 級	1 (1.5%)	4 (6%)
5 級	3 (4.6%)	7 (10.4%)
4 級	1 (1.5%)	5 (7.5%)
3 級	2 (3%)	11 (16.4%)
2 級	4 (6%)	18 (26.9%)
1 級	0 (0%)	0 (0%)
未合格	0 (0%)	4 (6%)
未受験	54 (83%)	19 (28.4%)
計	65名	67名

上記の表2は、2022年度入学者は春学期が終わるまで渡航を伴う協定留学を想定していなかったこともあり受験率（17%）そのものが低いものに対して、2023年度入学者は入学当初から渡航を伴う協定留学を想定していたこともあり受験率（71.6%）が高いことがわかる。

1年次春学期までのTOPIK 3級以上の取得状況では、2022年度入学者が7名（10.8%）に対して、2023年度入学者は27名（40.3%）となりその差が顕著である。

以上のようにK学科の2022年度入学者と2023年度入学者の1年次春学期までのTOPIK 3級以上取得の結果から、入学当初から2年次協定留学を想定し留学説明として協定大学の留学要件（TOPIK 3級以上）を提示することが学修成果を高める効果があることは明らかである。したがって、K学科1年次春学期までの学修目標としてTOPIK 3級以上取得を推奨することも積極的に検討すべきである。

4. 2年次春学期の学修成果

K学科の2年次春学期は学修環境も生活環境も異なるそれぞれの留学先における学修成果となることから、学修活動による学修成果と課外活動による学修成果とに分けてまとめる。

4.1 履修状況と韓国語能力向上

2年次春学期の学修成果は、協定大学によって授業形態やカリキュラム等が異なることからGPAではなく単位取得のための履修状況をまとめ、2022年度入学者と2023年度入学者の2年次春学期の履修状況を比較しその差を検証する。

2022年度入学者と2023年度入学者の留学先における2年次春学期の履修状況を比較してみると、下記の表3ようになる。

表3 2年次春学期履修状況の対照表

区分	2022年度 入学者数（％）	2023年度 入学者数（％）
19単位	0（0％）	2（2.3％）
18単位	12（18.5％）	23（34.3％）
17単位	5（7.7％）	10（14.9％）
16単位	10（15.4％）	8（11.9％）
15単位	21（32.3％）	16（23.9％）
14単位	7（10.8％）	0（0％）
13単位	1（1.5％）	1（1.5％）
12単位	6（9.2％）	3（4.5％）
11単位	1（1.5％）	0（0％）
10単位	1（1.5％）	1（1.5％）
9単位	1（1.5％）	0（0％）
8単位	0（0％）	3（4.5％）
計	65名	67名

上記の表3は、2022年度入学者より2023年度入学者が留学先の協定大学の授業を積極的に履修していることがわかる。多くの協定大学が履修上限（18単位等）を設けていることから、18単位以上の履修状況を比較してみると、2022年度入学者が12名（18.5％）に留まっているのに対して、2023年度入学者は25名（37.3％）もいたため、その差が顕著である。

このようなK学科の2022年度入学者と2023年度入学者の留学先となる協定大学における履修状況の顕著な差は、留学先の授業を原則韓国語で受講していることから1年次春学期のGPA 学修状況およびTOPIK受験の結果と無縁ではない。つまり、1年次の学修成果は2年次の学修活動に影響を及ぼしているといえよう。

以上の2年次春学期の学修活動は単位取得というかたちで学修成果を認めることになるが、その過程において韓国語で授業を受け韓国語を使って生活することにより韓国語能力が伸び、学部授業の履修者は専門知識（文学・歴史・ビジネス韓国語・旅行者航空経営論等）を身に付けることもできる。授業形態（学部授業・語学堂授業）によって韓国語能力

の向上の要素が異なっている。学部授業を履修する学生は読解力、語彙力、聴解力、会話力の順に伸び、語学堂授業を履修する学生は、会話力、聴解力、作文力、文法理解力の順に伸びているが、どちらも日常生活で韓国語を使うので、総合的に会話力と聴解力が最も伸びていることを確認した。

4.2 課外活動による学修成果

前掲のK学科の「卒業認定・学位授与の方針（DP）」が「実用的韓国語運用能力を有し、同時に国際的諸問題に広い視野で対応できる人材を育成する」ことを目的とするが、2年次春学期は課外活動による学修成果も上げている。

2024年度春学期に派遣した2023年度入学者は2022年度入学者より留学先における課外活動にも積極的に参加している。留学先（大学または学科）のサークル活動に66名の中で39名（59.1%）が参加し、ボランティア活動と国際交流活動に22名（33%）が参加している⁴⁾。

2024年度春学期に派遣した67名（2023年度入学者）を対象に調査した結果、2年次春学期の課外活動（日常生活、サークル活動、ボランティア活動、国際交流活動等）の成果について53件の回答があった。その内容を下記にまとめる。

- ①毎日積極的に活動し生活韓国語が修得できた。
- ②寮生活（掃除・洗濯）によって自立できるようになった。
- ③様々な国の人との交流によって異文化（価値観など）を理解した。
- ④寮での共同生活から、協調性がより身に付いた。
- ⑤留学前は反日感情の人が多くのではないかと心配したが、日本に対して良いイメージを持っていてさまざまな交友関係を作れたのが良かった。
- ⑥韓国人の友達ができ、日本にいた時の韓国に対する知識（認識）とのズレを知った。

- ⑦ BuddyU という交流会を通して、韓国語で積極的に会話することができ、異文化を理解した。
- ⑧ 学科主催の留学生と韓国人の交流会で、友達ができた。
- ⑨ サークル活動に積極的に参加し、仲良い友達もでき、若者言葉も学んだ。
- ⑩ 慣れない環境で自分の力で全ての事を管理したことによって自己管理能力が向上した。
- ⑪ 先生と話すことで敬語の使い方を学ぶことができた。
- ⑫ 知らない人がいる場所でも積極的に参加するようにして交流の輪を広げるように努力した結果、コミュニケーション力や自分の行動力が成長した。
- ⑬ 交流プログラムを通して友達たちと行動するうちに現地の人と同じスピードで会話ができるようになった。
- ⑭ 韓国人、中国人、ベトナム人等と多くの友達ができ、それぞれの国の文化を理解し共有することができた。
- ⑮ 交流会を通して間違えても話してみることで、分からないことは聞いてみるのがいかに大切かを知ることができた。
- ⑯ 友達と協力して学ぶことの大切さを覚えた。
- ⑰ 日本語が分かる方と2つの言語を混ぜながら話すことで、より話やすく積極的に話せるようになった。
- ⑱ 勇気をもって初めての店に入るなど行動し一人でも行動できるようになった。
- ⑲ 言語交換プログラムに参加し、韓国語能力並びにコミュニケーション能力が向上した。
- ⑳ 性別や学年（年齢）を問わず多くの人と仲良くなることができた。
- ㉑ 確実に英語の会話力が伸びたことを身に持って実感した。
- ㉒ 人見知りの自分がいつの間にか韓国語で先に声をかけるようになった。
- ㉓ 外向的な性格になり、前向きに考えるようになった。

⑭自分で何でもできるようになった気がする。

⑮留学前より友達に話せるようになり性格が少し明るくなった。

以上のように、K学科の学生は2年次春学期において留学先の課外活動（日常生活、サークル活動、ボランティア活動、国際交流活動等）に積極的に活動することにより、生活韓国語能力、異文化理解力、自己管理能力、行動力、協調性、コミュニケーション力等の要素が伸びていることを学修成果として認めることができる。

5. 2年次の学修成果向上のための取り組みと課題

K学科は、前述したように2年次の学修成果を高めるためのカリキュラムを1年次に組んでいる。1年次の留学準備科目の「韓国事情A・B」における2年次春学期の留学生生活を想定した様々な苦労事項とそれを克服するために努力（工夫）すべき事項の事例による事前教育の効果についてまとめる。

5.1 学修面における事前教育の効果

留学先における授業は授業形態（学部授業・語学堂授業）に関係なく基本的に韓国語のテキストを使い韓国語で授業を受けることになり学修面で苦労することも少なくないが、それを克服するために努力（工夫）すべき事項の事例をもって事前教育を行うことによって学修成果を上げることになる。

2024年度春学期に派遣した学生は、2023年度に留学準備科目の「韓国事情A・B」の授業にて、前年度までの学修活動において苦労したことやそれを克服するために努力（工夫）したことについて、下記の事例（①～⑨）を提示し事前教育を行った。

①履修する全科目のテキストが韓国語だったが、語彙を調べる等予

- 習・復習を徹底した。
- ②全ての授業が韓国語で行われたが、一番前の席に座って聞きやすく発言しやすい環境を作り、授業後に先生に授業内容を確認しやすかった。
 - ③授業ペース（進行）が早かったが、担当教授に事前に許可をとって録音し、何度も聞き返し復習した。
 - ④毎回の授業内容の量が多かったが、事前にアップされた講義資料を毎回予習した。
 - ⑤専門知識・専門用語が難しかったが、予習と復習を徹底し授業後に先生に授業内容を確認した。
 - ⑥テスト（中間・期末）・課題の準備が大変だったが、授業がない時間に韓国人学生と勉強会をした。
 - ⑦韓国人とのチームプレゼンテーションの時は役割分担とコミュニケーションが大変だったが、チームプレゼンテーションでは役割分担に積極的に参加しわからないことは積極的に質問した。
 - ⑧他の国からの留学生との交流の際に英語での意思疎通が大変だったが、ジェスチャー等で積極的に参加し少しずつ通じるようになった。
 - ⑨寄宿舍の部屋や図書室で勉強ができない時はカフェや図書館など学習に集中できる場所を確保した。

以上の事例（①～⑨）による事前教育を受けた2024年度春学期に派遣した67名を対象に学修面で苦勞したとそれ克服するために努力（工夫）したことについて、アンケート調査（記述式）を行った。その結果、25名は回答しなかったため苦勞したことがないことと見做し、52名が苦勞したとそれを克服するために努力（工夫）したと回答した。その内容を検証した結果、多くの学生が2023年度の事前教育にて取り上げた事例のように対応したが、上記の事例の他に下記のような新たな事例（a～c）があった。

- a) 学部授業を受講している学生で韓国語のみで行われることと専門用語（ビジネス韓国語・歴史・旅行者航空経営論等）の理解に苦労したが、韓国語を聴き続けるということに慣れるために韓国人の学生が多いサークルに入って韓国語に耳が慣れるようにし、韓国語で話している YouTube などのコンテンツを字幕なしで見て、目で理解するのではなく、耳で理解できるように心がけ、単語によってはひたすら書いて読んで覚え、自分で授業の内容を要約してまとめるときに新しく習った単語を使いながら授業の内容とセットで覚えるように努力した。
- b) テスト後にほぼ全ての授業において発表の課題が出されたためテストが終わって休めないままその準備をするのが大変だったが、科目ごとに日を分けて発表資料を作るなどで少しずつ発表資料を作成した。
- c) 授業を全て韓国語で聞き韓国語で理解しなければいけない点、テストも全て韓国語で受けなければいけないということにも苦労したが、耳を韓国語に慣れさせるために YouTube で韓国語のリスニング教材を聞いたり単語の勉強をしたりして自分の韓国語力を向上させ授業の内容をきちんと理解できるように努め、授業後の授業の復習も欠かさずにして授業内容を深く理解するために努力した。

上記の事例（a～c）をみると、積極的に韓国人との交流を増やしたり YouTube 等のコンテンツを活用したりする事例が増えたことがわかった。

5.2 生活面における事前教育の効果

次に、留学先の異文化の世界において生活面で苦労することも少なくないが、それを克服するために努力（工夫）すべき事項の事例をもって行った事前教育の効果についてまとめる。

2024年度春学期に派遣した学生は、2023年度に留学準備科目の「韓国事情A・B」の授業にて、生活面においても苦勞したことやそれを克服するために努力（工夫）したことについて、下記の事例（⑩～⑳）を提示し事前教育を行った。

- ⑩現地のコンビニエンスストアの店員さん等との韓国語でのやり取り（注文・会話）が怖かったが、失敗を恐れず積極的に聞くことによってコミュニケーション力が向上した。
- ⑪寮の共同生活（ルームメイトとの生活リズムの違い、トイレや共同スペースの使い方等）で苦勞したが、お互いに意見を言い合うことでストレスを溜め込むことのないよう努力した結果、上手く共生できた。
- ⑫留学初期は電話番号もなく口座もなく知り合いもいなかった時は買い物などで出かけるのが大変だったが、ルームメイトと協力して生活用品を買い出し、なるべく早く電話番号の取得などに努めた。
- ⑬寮食を申請しなかったため、食事のレパートリーがなく毎日大変だったが、大学周辺のスーパーや店を積極的に調べ解決した。
- ⑭学食がない日（休日等）の食事（食費）が大変だったが、スーパーマーケットで多めに入っている業務用冷凍食品やサラダのセットを安く買い置きし対応した。
- ⑮留学初期の寮の食事やトイレトペーパーの使用方法がわからず慣れるまで大変だったが、ホームページや韓国人学生に積極的に声をかけ解決した。
- ⑯韓国人の友達を作るのが難しく苦勞したが、サークル活動に積極的に参加して韓国人と会話する機会を作ろうと努力した。
- ⑰外国人留学生のコミュニティにおける主言語が韓国語ではなく英語であったため、寄宿舍や課外活動での意思疎通が大変だったが、拙い英語でもジェスチャーを交えて頑張って会話した。

- ⑱寮の管理人さんの言葉が難しく、重要な用件が通じなくて大変だったが、意思疎通がうまく図れなくても笑顔で接したり伝えたりする努力をしたら良好な関係を築けた。
- ⑲最初は韓国語を話すことに恥ずかしく抵抗があり相手に上手く伝えることができなかったが、留学生が集まるイベントなどに積極的に参加し、自分からご飯の誘いをするなど行動した。
- ⑳外国人登録証の発行が遅く銀行口座の開設が遅くなりしばらくは現金をおろす際に手数料がかかったが、現金を引き出すより手数料が少し安くなる、デビットカードでしばらく支払いをした。

以上の事例（⑩～⑳）による事前教育を受け2024年度春学期に派遣された67名を対象に生活面で苦勞したとそれ克服するために努力（工夫）したことについて、アンケート調査（記述式）を行った。その結果、4名は回答しなかったので苦勞したことがないことと見做し、3名は特になしと回答し、60名が苦勞したとそれを克服するために努力（工夫）したと回答した。その内容を検証した結果、多くの学生が2023年度の事前教育にて取り上げた事例のように対応したが、上記の事例（⑩～⑳）の他に下記のような新たな事例（d～f）があった。

- d) 韓国に着いてすぐ体調が安定しなく特にお腹の調子が悪かったが、なるべく脂っこい食べ物や刺激物を避け、お腹に優しいものを食べるようにした。
- e) 一人での生活は初めてだったので、ホームシックになったが、友達や家族に電話して悩みを話していくうちに、ホームシックがなくなった。
- f) 最初のルームメイトがアメリカの方だったが、コミュニケーションや他のことでとても悩んだが、家族に相談し、先生方のご協力によりルームメイトを変えてもらうことができた。

上記の事例（d～f）のような留学初期の苦労事項も次年度派遣予定の1年次を対象とする事前教育の事例（体調不良、ホームシック、外国人ルームメイトとのコミュニケーション方法や対応等）として取り上げる必要がある。

6. K学科の学修目標と学修成果の可視化に向けて

6.1 1年次春学期の学修目標と学修成果

K学科の2024年度入学者75名を対象に調査したところ、全員が協定留学を希望していることがわかったので、2024年度春学期「韓国事情A」の第1回目の授業にて1年次生を対象に留学先選考の方法や留学要件等の説明として、留学先選考はGPA上位者を優先とすることと留学先によって留学要件（GPA3.0以上・TOPIK 3級以上等）を満たさなければならないことを提示している。

2024年度入学者は2023年度入学者よりも1年次春学期の学修活動に積極的に取り組んでいる学生が多く、1年次生を対象にアンケート調査（7月10日～12日）を行った⁵⁾。回答者66名の中で65名（98.5%）が「履修登録した全科目の授業において真剣に取り組んでいる」と答え、その65名の中の61名（93.8%）が「その理由として留学のための成績管理を意識している」と答えた。また2024年7月14日（日）のTOPIK II（3～6級）受験に72名（96%）が申請しているが、回答者66名の中で56名（84.8%）が「7月14日（日）のTOPIK II受験のために真剣に取り組んでいる」と答え、その56名の中の53名が「その理由として留学先選考を意識している」と答えた。

このように2024年度入学者は2023年度入学者よりも成績管理（GPA3.0以上取得）への意識と韓国語能力向上（TOPIK 3級以上取得）へ意識が高いことから1年次春学期の学修成果は期待できる。

K学科の1年次の学修目標と学修成果の可視化に向けて下記の内容を提案し今後も検証し続けていきたい。1年次の学修目標は、一つ目に成

績管理としてGPA3.0以上修得を目指すようにすること、二つ目に韓国語能力としてTOPIK 3級以上取得を目指すようにすること、三つ目に専門基礎知識の獲得ができるようにすることとし、各要素の総合的な学修目標の達成をもって学修成果を認めることを検討すべきである。

6.2 1年次秋学期以降の学修目標と学修成果

K学科の1年次春学期では、2年次の協定留学として1年・交換留学または2年・D.D.留学の留学先選考において第1志望の協定大学に選考されることへの強い希望（目標）を持っている学生が多いことから、結果的に学修目標以上の学修成果を獲得することになる。

しかし、1年次秋学期では、春学期における協定留学の留学先選考のような強力な要素が見当たらない。1年次秋学期では、モチベーションアップにつなげる要素として、3年次のゼミ選考、奨学金受給の更新、奨学金（給付型）申請、留学先におけるアルバイト申請等の選考資料として1年次秋学期の成績を含む1年次成績（GPA）が大事であることを提示しているが、春学期よりGPAが下がる傾向がある。

2年次では、前述したように学修活動や課外活動等により一定の学修成果を上げることになる。

3年次では、TOPIK 6級取得とともに、協定留学の経験と専門深化科目の受講等を通して専門分野の中で関心分野の課題を見つけ調査・研究による学修成果が期待される。

4年次では、学修成果の集大成として卒業研究（卒業論文または卒業制作）をまとめる。

以上の学年ごとの学修成果を積み重ね、「実用的韓国語運用能力を有し、同時に国際的諸問題に広い視野で対応できる人材」として成長した学生に卒業を認定し学位を授与することになる。

7. おわりに

K学科は、2005年度のアジア語学科韓国語専攻時代（定員20名）から2年次全員協定留学をカリキュラムに組んでいる。2023年度まで839名の卒業生を輩出し280名が在学している。コロナ禍の協定留学の中止・中断もあったが、900名以上の協定留学派遣の実績がある。

2008年度から韓国語学科に改編され入学定員を40名としたが、初年度は定員割れを起こし不安定であったが、翌年から定員割れを起こすことなく2011年度は70名が入学したこともあり2012年度から入学定員を60名に増員し同年度に82名が入学することとなった。

このようなK学科の成長を支えているのは、2年次のカリキュラムに協定留学を組み、1年次では希望者全員が2年次の協定留学の要件を満たせるように学修目標を設定し、各自が一定の学修成果を上げるようにカリキュラムを強化し、教育の質を改善してきた学科構成員全員の努力に尽きる。

今後は、K学科の「卒業認定・学位授与の方針（DP）」の「実用的韓国語運用能力を有し、同時に国際的諸問題に広い視野で対応できる人材を育成する」ことができるように、全学年の学期ごとの具体的な学修目標と学修成果を可視化することが課題となる。

参考文献

- 文部科学省中央教育審議会大学分科会 教学マネジメント特別委員会 第6回（2019）「学修成果の把握・可視化について」
- 文部科学省中央教育審議会大学分科会 教学マネジメント特別委員会 第11回（2019）「卒業認定・学位授与の方針」に定められた学修目標と学修成果・教育成果に関する情報の関係（イメージ）
- 文部科学省中央教育審議会大学分科会 教学マネジメント特別委員会 第12回（2019）「教学マネジメント指針 用語解説（案）」
- 文部科学省中央教育審議会（2018）「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン」

注

- 1) 目白大学では、2024年2月に「学修成果の可視化と取り組み」というテーマで2023年度第2回全学FD研修会を行った。
- 2) 文部科学省中央教育審議会大学分科会 教学マネジメント特別委員会第6回(2019)「学修成果の把握・可視化について」では、「学生が卒業認定・学位授与の方針に定める目標の達成度をエビデンスと共に説明できるようにすること」とする。
- 3) 文部科学省中央教育審議会大学分科会 教学マネジメント特別委員会第11回(2019)「卒業認定・学位授与の方針」に定められた学修目標と学修成果・教育成果に関する情報の関係(イメージ)では、「語学力検定等の学外試験のスコア」を学修成果として含む。TOPIKのレベルは初級(1・2級)、中級(3・4級)、上級(5・6級)と区分するが、TOPIK受験はTOPIK I(1・2級)とTOPIK II(3・4・5・6級)とで分けて行う。TOPIK受験は年間4回行われるが、日本では年間3回(4月・7月・10月)のみ実施される。
- 4) 筆者は、K学科の国際交流センター員として留学準備科目の「韓国事情A・B」を担当し、留学先選考をはじめ留学に関する業務の責任者として留学中の学生の学期ごとの留学成果報告会等を行っている。留学成果報告会を行うために学修成果、苦労事項と努力(工夫)事項等の情報とデータを集め資料としてまとめる。その資料を留学成果報告会にて共有することにより各自の学修目標の設定等に役立て、留学準備科目の「韓国事情A・B」の資料としても活用している。
- 5) 「韓国事情A・B」の科目担当者として受講生の授業内容の理解や意識等を振り返りシートでチェックしている。

日本における難民の現状と日本語学習支援

——小規模日本語教室の取り組みと課題

The Current Situation of Refugees in Japan and the Need for Japanese Language Learning Support: Initiatives and Challenges of Small-Scale Japanese Language Program

鈴木美穂

Abstract

The number of applicants seeking of refugee status in Japan is rapidly increasing. Refugees are forced to lead unstable lives because they are not allowed to work for eight months after application and the examination process is protracted. Although learning Japanese is essential for survival, many refugees do not have the opportunity to learn due to financial and psychological restraints.

“Tsukuroi Japanese Class”, a Japanese language learning program for refugees in need, was established at the request of a refugee support organization. The program is coordinated by the support group staff (social workers) and the Japanese language teacher, along with volunteers from the local community and students of Mejiro University. The program is characterized by the fact that both livelihood support and Japanese language learning support are provided at the same site. Since 2024, the program has been supported and funded by Mejiro University as a community partnership activity. From this fund, transportation fees and study materials are provided. In the first year, participation in the Japanese language classes were irregular and attendance was spotty, but since then, the number of classes were increased to ensure regular learning opportunities. With this change, participation has increased. On the other hand, with the increase in the number of learners, a shortage of manpower and study space has become a new concern.

キーワード：難民（難民認定申請者）支援、日本語学習支援、
地域連携活動

Keywords: Refugee (Asylum seekers) support, Japanese language
learning support, Community partnership activity

1. はじめに¹⁾

日本国内の難民認定申請者が急増している。法務省出入国在留管理庁の報告によると2023年の難民認定申請者数は13,823人で、前年に比べて266%増加した。難民認定申請中の外国人（Asylum seekers、以下、難民認定申請者）は、多くの場合、難民認定申請後の最初の8か月間は就労が認められない在留資格が付与される。そのため、収入や保障がない生活を強いられる場合が多く、経済的困窮に陥りやすい状況にある。また、日本の社会で生きていくためには日本語の習得が不可欠であるにもかかわらず、経済的、心理的な要因、個々の事情により日本語学習の機会を持っていないことが少なくない。

筆者は難民支援団体「つくろい東京ファンド」からの依頼により、日本語学習の機会が限られている難民認定申請者の日本語学習を支援するための教室、「つくろい日本語教室」²⁾を開設した。この教室は難民支援団体のソーシャルワーカーと日本語教師である筆者が運営を行い、地域ボランティアや本学学生ボランティアの協力を得ながら難民認定申請者の日本語学習支援を行っている。2024年度からは、本教室の活動が本学の地域連携活動として承認され、その活動費が教室運営の大きな支えとなっている。本稿では、国内の難民認定申請者の現状を概観し、難民認定申請者のための小規模日本語教室の取り組みと課題について述べる。

2. 国内の難民の現状

1.1 難民の定義

国連難民高等弁務官事務所（以下、UNHCR）では、「難民の地位に関

する1951年の条約・難民条約第1条A(2)」の中で、難民を以下のように定義している。

（前略）人種、宗教、国籍もしくは特定の社会的集団の構成員であることまたは政治的意見を理由に迫害を受けるおそれがあるという十分に理由のある恐怖を有するために、国籍国の外にいる者であって、その国籍国の保護を受けることができない者またはそのような恐怖を有するためにその国籍国の保護を受けることを望まない者及びこれらの事件の結果として常居所を有していた国の外にいる無国籍者であって、当該常居所を有していた国に帰ることができない者またはそのような恐怖を有するために当該常居所を有していた国に帰ることを望まない者。

日本は1981年に難民条約の加入が承認され、1982年から難民議定書に加入、同年、難民認定制度が導入された。「人種、宗教、国籍、政治的意見または特定の社会集団に属するという理由で、自国にいと迫害を受けるおそれがあるために、他国に逃れ、国際的保護を必要とする人」（UNHCR2024）を「難民」と呼び、難民認定がされていない状態でも「難民」と定義される。

外務省「世界の難民・避難民等の推移」（図1）からもわかるように、



図1 世界の難民・避難民等の推移（外務省）

世界の難民数は年々増加している。「世界の人道危機が長期化、複雑化するなか、紛争や迫害、気候変動の影響などにより、望まない移動を強いられる難民・避難民の数は増え続けている」（外務省）とある。

1.2 2023年難民認定申請の概要

法務省出入国在留管理庁（以下、入管）が2024年3月に発表した報道発表資料「令和5年における難民認定者数等について」（以下、報道発表資料2024）によると、2023年の難民認定申請者数は13,823人で前年の申請者数3,772人から266%増加した。難民認定申請者の国籍は前年の68か国から87か国となった。主な国籍は、スリランカ、トルコ、パキスタン、インド、カンボジアで、これら上位5か国からの申請者数は全体の66%を占めている。難民の認定をしない処分に対する審査請求数は5,247人で、前年4,461人から18%増加した。COVID-19の収束、入国制限の緩和に伴い、難民認定申請者数が急激に増えていることがわかる（図2）。

難民と認定された外国人は303人で、難民認定数は過去最多である。難民認定者303人の国籍の内訳はアフガニスタンが237人で最も多く、次いでミャンマー27人、エチオピア6人と続く。難民認定者の認定事由は「政的意見」が294人で最も多い。図3「難民認定者数の推移」からわかるように難民認定者数は年々増えており、2023年は過去最多となっているが、申請

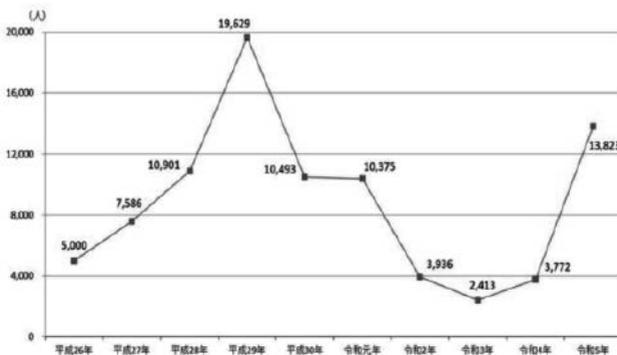


図2 難民認定申請者数の推移（報道発表資料 2023）

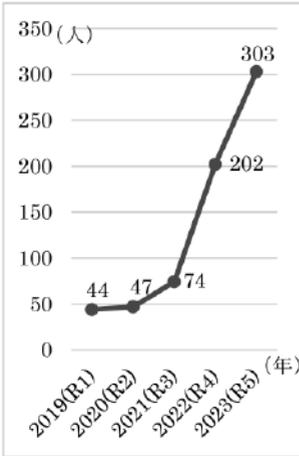


図3 難民認定者数の推移

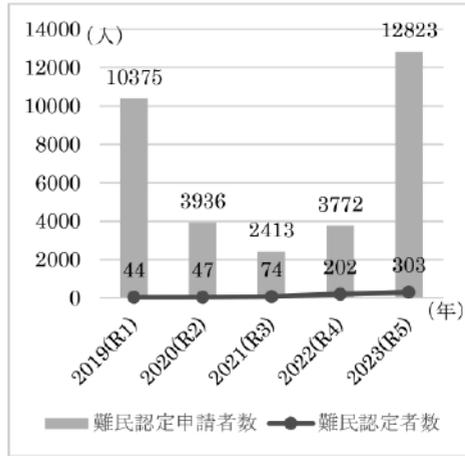


図4 難民認定申請者数と難民認定者数

者数に対する受入数（難民認定者数）は非常に少ない状況である（図4）。

難民とは認定しなかったものの、「難民および補完的保護対象者のいずれにも認定しなかったものの人道的な配慮を理由に在留を認めた者」は1,005人だった。ミャンマー、アフガニスタン、シリア、スーダンからの難民に対しては、国の情勢を踏まえ、政府が在留を認める措置をとっている。またウクライナ避難民に対しても政府が受け入れや生活支援を行っている。

難民認定申請時における在留状況は、正規滞在者が12,983人で申請者総数の94%を占めている。この正規滞在者の在留資格は、観光を目的として入国した「短期滞在」が10,738人で、「短期滞在」からの申請者は前年に比べて7倍を超える人数となっている。その他、「技能実習」512人、「特定活動（出国準備期間）」426人、「特定活動（難民認定申請者）」374人、「留学」111人だった。観光を目的とした「短期滞在」で入国し、難民認定申請を行う際に在留資格を切り替えるケースが多いことがわかる。一次審査の平均処理期間は約26.6か月で、難民認定申請から一次審査の処理までに2年以上かかる。

1.3 就労・在留

入管は難民認定申請の受付後2か月以内に、申請書の記載内容をもとに申請案件の振分けを行い、振分け結果に応じて在留の可否や就労の可否の措置を執っている。振分けは、表1に示すように4つに分けられる。A案件は「難民である可能性が高いと思われる案件、もしくは、補完的保護対象者である可能性が高いと思われる案件または本国情勢等により人道上の配慮を要する可能性が高いと思われる案件」、B案件は「難民条約上の迫害に明らかに該当しない事情を主張している案件」、C案件は「再申請である場合に、正当な理由なく前回と同様の主張を繰り返している案件」、D案件は「上記以外の案件」で、人道配慮の必要性を検討する必要がある場合に振り分けられる。さらに、D案件はD1「本来の在留活動を行わなくなった後に難民認定申請をした人、または出国準備期間中に難民認定申請をした人」と、D2「D1以外の人」の2つに分けられる。A案件は審査後、速やかに就労可能な「特定活動6月」の在留資格が付与、B案件は在留制限、C案件は就労制限の措置となる。D案件のうちD1は在留制限、就労不可、D2は申請から6か月の在留資格「特

表1 振分けの種類と振分け状況

	分類	措置	2023年
A	難民である可能性が高いと思われる案件、もしくは、補完的保護対象者である可能性が高いと思われる案件または本国情勢等により人道上の配慮を要する可能性が高いと思われる案件	就労可	753人 (5.4%)
B	難民条約上の迫害に明らかに該当しない事情を主張している案件	在留制限	111人 (0.8%)
C	再申請である場合に、正当な理由なく前回と同様の主張を繰り返している案件	就労制限	1,507人 (10.9%)
D	D1：本来の在留活動を行わなくなった後に難民認定申請をした人、または出国準備期間中に難民認定申請をした人	在留制限 就労不可	11,452人 (82.8%)
	D2：D1以外の人	6か月就労不可 6か月後就労可	

定活動（6月、就労不可）」を2回付与、その後、6か月の「特定活動（6月、就労可）」の資格が付与される。

報道発表資料（2024）によると、2023年の難民認定申請案件の振分け状況はA案件753人、B案件111人、C案件1,507人、D案件11,452人で、D案件が最も多く、全体の約83%を占めている（表1）。A案件（「特定活動（6月、就労可）」の在留資格の付与の割合は低く、難民認定申請2か月後、速やかに就労できる申請者は非常に少ないということがわかる。

来日直後にはじめて申請を行う外国人の多くはD案件D2に振り分けられる。「短期滞在ビザ」で入国後、在留変更許可申請を行い、難民認定申請を理由に在留可能となる「特定活動（2月、就労不可）」という在留資格に切り替え、2か月以内に審査される難民認定申請案件の振分けを待つ。2か月後に、「特定活動（3月、就労不可）」の在留資格が付与され、3か月後に2回目の「特定活動（3月、就労不可）」の在留資格を申請する。就労不可の「特定活動」の在留格で計6か月経過後、6か月の「特定活動（6月、就労可）」の在留資格が付与される。申請しても認定されない場合もあるが、多くの場合、就労が可能になるのは、図5のように、来日し難民認定申請をしてから早くても8か月後となる。

この間、就労ができず収入のない状態で生活しなければならない。また、申請書は複雑なうえ、日本語・手書きで作成する書類も多く、日本語未習者や文字未習者は書類上の不備が生じることも多いと聞く。

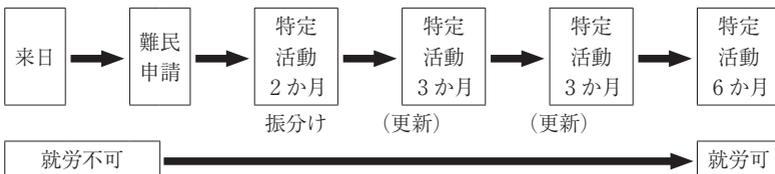


図5 来日からの在留資格の流れ

1.4 財政支援、保護費

「特定活動（就労不可）」の在留資格の場合、就労許可がないため生活

保護の対象外となる。政府は、1回目の難民認定申請を行った人のうち、生活困窮者と認められる人に対して、保護費（生活費・住居費・医療費）の支給をしている。この事業は政府（外務省、厚生労働省、文化庁、入管）から委託を受けた「財団法人アジア福祉教育財団の難民事業本部（以下、RHQ）」が行っている。

受給者によって支給内容は異なるが、生活費は大人日額2400円、支給は原則4か月と決められている。医療費は保険適用内の治療の実費で、住宅費は上限があるが、住居人数や家賃により、支給額は異なる。難民支援協会の「2023年の難民認定者数等に対する意見（以下、難民支援協会（2024）」によると、「公的資金保護費の支給の待機は申請後半年以上かかる」とあり、必要な時に必要な支援が受けられるわけではない。保護費の申請をした難民認定申請者は、保護費受給までに半年以上の待機を強いられ、ホームレス状態になることもあるという。

1.5 国内の難民の現状

2023年だけでも13,823人も外国人が難民認定申請をしていることから、滞日している難民認定申請者が増加していることがわかる。難民認定数は過去最多ではあるものの申請数に対する受入数が非常に少ない状況が続いており、申請しても難民認定される可能性は極めて低い。特定の国や地域の難民や避難民に対して、人道的な配慮で在留を認める措置や支援が行われている一方で、個々の事由により個別に自国から逃れてきた難民認定申請者に対しては支援が届きにくい現状となっている。多くの場合、観光を目的とした「短期滞在」で入国し、難民認定申請を行う際に在留資格を切り替えるが、就労可能となるのは難民認定申請をしてから早くても8か月後となり、この間、保護費以外の収入がない状態で生活しなければならない。「特定活動（就労可）」の在留資格が付与され、就労が許可されたとしても、日本語力が不十分なために就職先を探すことも難しいと聞く。難民認定申請の一次審査処理期間は最低でも2年かかるが、その後も審査は続き、不安定な状態が長期化する。難民支援協会（2024）によると

「難民申請から審査請求までの平均期間は約3年」で、結果を待つ間は、在留資格の更新をし続けなければならない、そのたびに申請に伴う費用も発生する。申請書は複雑で、手書きで作成するものが多く、日本語未習者や文字未習者が自身で作成する場合、書類上の不備が生じることが多いため、支援者や通訳者などの力を借りる必要がある。日本語も十分ではなく、収入や保障のない不安定な生活を長期間強いられることになる。

2. 難民のための日本語支援

文化庁（2024）は「難民に対する日本語教育」として「条約難民及び第三国定住難民に対する日本語教育事業」を行っている。対象は、難民認定された「難民認定者」と、「第三国定住難民」である。難民認定者はRHQが運営している国際支援センターに入所し、「日本への定住に必要とされる最低限の基礎日本語能力の習得」を目指す日本語プログラム（572時間）で日本語を学ぶ。また、第三国定住難民に対しては、定住支援施設での支援プログラムとして、難民認定申請者と同様のプログラムが提供される。

一方、難民認定申請後、「特定活動」の在留資格で難民認定を待つ難民認定申請者に対する公的な日本語学習支援はない。地域の日本語教室に参加することは可能だが、参加費や交通費の問題、参加している他の学習者との兼ね合い、在留資格の問題などにより参加できない難民認定申請者も多いと聞く。

古藤（2012）はソーシャルワーカーとしての立場から難民認定申請者が貧困に陥りやすい理由として、「知人がいない／少ない、日本語能力が低い、日本文化に慣れていない、社会的に難民への理解が低い」ことを挙げている。日本語能力、地域の受け入れなどが生活困窮の要因の一部であることもうかがえる。

伴野（2023b）では難民支援の特殊性として、「（1）難民性への留意の必要性、（2）難民の多様性、（3）難民の数の少なさ、（4）支援のニーズが急激に高まること」をあげている。そしてさらに伴野（2013a）は難

民のための日本語教育は従来の日本語教育の在り方では不十分であると
し、「難民の特殊性を配慮した日本語教育」が必要である、と述べている。

インドシナ難民（荻野 2006）、シリア難民（望月 2020）、ミャンマー難民
（宗田 2021）等、特定の国や地域の難民やそのための日本語支援の活動の報
告は散見されるが、伴野（2013a, b）のような、さまざまな国や地域から逃
れて来日し生活の見通しが立たない難民認定申請者に限定した日本語教室は
あまり多くない。今後、難民支援団体と共同で行う難民認定申請者のための
日本語学習支援の活動は、研究、調査、情報共有を進めていく必要がある。

3. 「つくろい日本語教室」の取り組み

3.1 経緯と概要

「つくろい日本語教室」は、難民支援団体「一般社団法人つくろい東京
ファンド」（以下、難民支援団体）から依頼を受け、主に難民認定申請者
の日本語学習支援を目的とした教室として2023年に開室した。難民支援
団体では生活が困窮している難民認定申請者の住居の手配や生活支援、
難民認定申請を含む手続きの支援をしている。難民認定申請者は日本語
力が十分でないため就労に結び付かないケースが多く、生活支援に加え
て日本語学習支援が急務とされている。このような背景から筆者に日本
語学習支援に関する相談があり、生活支援と日本語学習支援を並行して
実践できる小規模日本語教室の開室に至った。

日本語教室は、現在、月に3回、難民支援団体の所有するカフェで実
施されている。主な支援者（表2）は、運営と学習支援を担当している

表2 「つくろい日本語教室」支援者

運営、 日本語学習支援	<ul style="list-style-type: none"> ・ 難民支援団体のソーシャルワーカー ・ 日本語教師（筆者）
日本語学習支援	<ul style="list-style-type: none"> ・ 難民支援団体スタッフ ・ 地域ボランティア ・ 学生ボランティア

難民支援団体のソーシャルワーカーと日本語教師である筆者、日本語学習支援を行う難民支援団体スタッフ、地域在住のボランティア、本学学生ボランティアである。

難民支援団体が支援する難民認定申請者（以下、学習者）に対し、ソーシャルワーカーが個別に連絡をとり、日本語教室の開室情報を伝えて参加を促している。学習者はアフリカ地域出身が多く、母語は各国地域の言語、共通の言語としては主にフランス語または英語を使用している。

3.2 初年度

日本語教室開室初年度は、運営方針、実施内容、指導内容の検討を行いながら日本語支援を行った。以下、初年度の取り組みについて述べる（表3）。

表3 「つくろい日本語教室」初年度の取り組み

実施回数	1か月に2回程度
実施時間	60-70分
実施地	支援団体所有のシェルター
指導形態	前半：合同／後半：個別指導
学習者数	2-5名
ボランティア	・地域ボランティア：数名 ・学生ボランティア：2-3名
活動費	・支援団体：交通費（遠方の学習者） ・支援者の裁量：教材、教科書、文具

3.2.1 実施概要

初年度の日本語教室は月に2回程度、60分から70分程度で実施した。運営者と難民支援団体スタッフ、地域ボランティア、学生ボランティアが教室に入り、日本語学習支援を行った。教室に参加する学習者は流動的ではあるが毎回2名から5名程度で、遠方から参加する学習者には難民支援団体が交通費を支援し日本語学習の継続を促した。教室は難民支援団体所有のシェルターの一室を使用し、座卓を持ち込んでの指導とな

った。学習環境は決して整っているとは言えないが寄贈された教科書などを活用し、工夫して日本語学習支援を行った。また、できるだけ媒介語を使わず直接法を用いて日本語の指導を行い、学習者が日本語の環境に少しでも慣れていくよう心掛けた。前半30分は日本語教師である筆者が中心となり語彙導入や口頭練習を行い、後半40分は支援者と学習者が個別に分かれ、それぞれのレベルやペースに合わせて文字や発音の学習支援を行った。

3.2.2 問題点

初年度は、学習者の参加が不定期で流動的だった。当日、学習者が来るかどうかかわからず部屋で待機し続けたり、誰も現れず急遽中止となったりすることもあった。心的要因、体調不良、申請手続き、経済的な事情などから毎回の参加が難しい学習者も少なくなかった。月に1回のみ参加や、1回も参加できない学習者もあり、日本語学習の継続を促すことは容易ではなかった。難民支援団体から文字学習の指導依頼を受けているが、日本語学習の重要性を認識していない学習者も多く、文字学習に消極的な姿勢が見られた。日本語学習に消極的なため、本教室以外の地域の日本語教室やオンライン日本語教室の参加を奨励してもなかなか継続しないという話も難民支援団体のソーシャルワーカーから耳にした。難民支援団体との打ち合わせを通して、経済面での不安や不安定な生活、自国での学習経験の差や心的要因などで集中して学習することが難しいということも見えてきた。

3.2.3 改善と対応

出席率を上げ、「日本語学習の継続、学習意欲の向上」目指すことが本教室の大きな課題・目標となった。日本語教室の運営について、生活支援を担当するソーシャルワーカーも交えて打ち合わせを行い、日本語教室の改善と実施内容を検討した。主に、実施回数、経済的支援、指導の3つの点を中心に、改善や対応を行った。

まず、継続的に日本語学習に取り組んでもらえるよう、実施回数を月に2回から3回に増やした。初年度は月に2回程度ということのみ決めており、日程も流動的であった。次年度からは事前に各月の実施日を決め、実施回数や実施日を固定とした。

難民認定申請者にとって、交通費をはじめとする学習に関わる費用は、日常生活に影響を及ぼす。日本語教室の実施回数が増えるとそれに伴い交通費等の経済的負担も増えてしまうため、生活を優先し日本語教室への参加をあきらめてしまう可能性もある。こうした負担を軽減するため、遠方在住の学習者だけでなく、近隣在住の学習者に対しても交通費を支援することとした。さらに教科書をはじめ、ノートやペンなど学習に必要なものも支援した。これらの経費は2024年度より、本学の地域連携活動費でまかなわれている。

学習者は全員、来日時期が異なるため、日本語学習の開始時期も異なる。初年度後半からは新たに参加する学習者が増え、教室全体で行う授業形態での指導は難しくなった。そのため、各学習者の進度に合わせる個別指導を中心に行う方針に切り替えた。学習者が無理をせずそれぞれのペースで学習し、少しでも日本語学習が継続できるように対応した。また、授業日誌を作成し、学習者の学習進度や学習内容を記録し、支援者間で情報共有を行い、次回の指導の参考とした。

生活者のための日本語のテキストや学習項目では、家族、仕事、趣味、旅行などのトピックが取り上げられていることが多いが、学習者の状況や来日の背景をふまえると、そのようなトピックを用いた指導にも配慮が必要であるということもわかってきた。指導項目の選定やトピックに配慮した指導を心掛けた。

3.3 次年度（2024年6月現在）

初年度の実践をもとに改善・対応を行い、日本語学習支援にあたっている（表4）。

表4 「つくろい日本語教室」次年度の取り組み

実施回数	1か月に3回
実施時間	90-100分
実施地	支援団体所有のカフェ
指導内容	個別指導
学習者数	5-8名
ボランティア	・地域ボランティア：数名 ・学生ボランティア：2-3名
活動費	・目白大学地域連携活動費： 交通費（学習者、学生ボランティア）、 教材、教科書、文具、ミネラルウォーター

3.3.1 実施概要

次年度は、出席率が向上し、毎回5名程度、多い時で8名が教室で学習するようになった。加えて、実施地が支援団体所有のカフェに変わり、テーブルといすがある場所での指導となり、学習環境も改善された。月3回の実施により、都合がつかず欠席しても、月に1回ないし2回は教室への参加が可能となり、日本語学習につながるようになった。毎回必ず参加する学習者、遠方から定期的に参加する学習者も増えた。以前より熱心に学習に取り組む姿も見られ、授業時間も90～100分と増え、自然と教室で学習する時間が長くなっている。地域の日本語教室と「つくろい日本語教室」の複数の日本語教室に参加し日本語学習の機会を増やしている学習者も見られた。

3.3.2 問題点

学習者の増加により、人手不足（運営者、ボランティア）と学習スペースの不足が新たな問題になっている。2024年6月から本学教員1名、7月から学生ボランティア1名が新規に加わることになったが、ボランティアや日本語教師の数は十分とはいえない。カフェでの実施となり、初年度と比べると学習に向かいやすい環境ではあるものの、参加者が多い日は、個別学習のスペースの確保が難しい。今後は近隣の公共施設な

どの利用も視野に入れたいが、学習者に混乱や負担がないように、同じ場所で実施することも含めて検討していかなければならない。

資金不足も引き続き考えなければならない問題である。教室の運営に必要な機器（コピー機、PC）や教室環境整備（ホワイトボード、机、いす）のためには地域連携活動費以外の外部資金の調達も必須である。

4. 「つくろい日本語教室」の特徴

4.1 生活支援と日本語学習支援の連携

「つくろい日本語教室」の特徴は、生活支援の専門家（ソーシャルワーカー）と日本語の専門家（日本語教師）が連携して支援にあたっている点、および生活支援と日本語学習支援が同一の場所で提供されている点にある。本日本語教室は難民支援団体の事務所に近接しており、学習者は教室の前後に難民支援団体の事務所に立ち寄る機会を持てる。事務所では、共通言語で行われるソーシャルワーカーとの健康管理、申請書類の作成などの生活相談や面談の支援などが行われている。さらに食糧や日用品の提供など、生活に必要な支援も行われている。ソーシャルワーカーと日本語教師がともに生活支援や日本語学習支援の現状を直接確認することで、難民認定申請者の現状やニーズをより正確に把握し、それぞれが迅速かつ適切に対応することが可能となる。また、本教室は難民支援団体が支援する難民認定申請者に限定した小規模な教室であるため、各学習者の個別の状況に応じた柔軟な支援が可能である。

4.2 所属機関との地域連携

日本語教室開室当初は、教室運営者の裁量で教材や教科書を準備していた。しかし、このような支援の方法では持続可能な教室運営は難しいと感じ、所属機関に支援を仰いだ。

教科書に関しては、本学図書館に協力を依頼した。2020年に閉室となった留学生別科の日本語教材が本学図書館に保管されていたが、書架の

狭隘化により除籍処分対象となっていた。図書館にそれらの除籍処分予定の書籍の寄贈を依頼し、日本語初級教科書を難民支援団体に寄贈する手続きを行った。

また、学内で難民支援について知ってもらう機会を作った。難民支援や日本語学習支援に興味を持つ学生が日本語教室を見学し、それをきっかけにボランティアとして日本語教室に参加するようになった。

2024年度は本学の地域連携活動として承認され、学習者のための交通費、教科書や文房具、教室で使う教材等の活動費の支援を受けている。併せて、学生ボランティアには交通費やボランティア保険も提供され、安全に、安心してボランティア活動に向かえるようになった。国内外の難民の現状や日本語学習支援に関心を持つ学生にとって貴重な学びの機会となっている。持続可能な教室運営のためには日本語教室のみで完結するのではなく、地域、機関、人を巻き込んで連携しながら進めていく必要がある。

4.3 日本語教室の役割

日本語教室は学習者同士の情報共有の場、日本人とのコミュニケーションの場、日本とつながりを持つ機会ともなっている。教室に来ている学習者は、難民認定申請予定、難民認定申請中という立場で、社会保障、収入、住居が非常に不安定な状況である。不安定な状況下の生活では、外出する機会や何かに取り組む機会もなかなか得られない。特に、就労許可が出る前の8か月間は「日本語教室があるから出かける」「自宅で日本語の勉強をする」機会を作り、外に出て社会とつながったり、何かに取り組んだりする活動が必要であると難民支援団体から伺っている。日本語教室と日本語学習は先が見えない中での心理的な不安や孤立を回避するための一助にもなり得る。この教室は居場所、活動の場としての役割も担っている。

5. 今後の課題

5.1 学習者への支援（日本語学習の継続、学習意欲の向上）

教室の開室数を増やし、実施回数を固定した結果、学習者の参加率が向上し、出席率も上がった。このことから定期的な学習機会の提供が日本語学習の継続や学習意欲の向上につながるが見えてきた。また、ソーシャルワーカーや日本語教師が「日本語を学ぶ目的」を学習者に意識させることの重要性を再認識し、「生活のため、就職のため、自立するためには日本語が必要である」ということをしっかり伝えるようになった。今後、日本語教師として、難民認定申請者に適した学習目標や学習内容を検討し、学習者が日本語学習の目的を明確化できるような学習計画の策定を進めていきたい。日本語教室の実施回数を増やすことはもちろん効果的ではあるが、支援者が不在の場合でも、自立して学習を継続できる仕組みも併せて検討する必要がある。

5.2 ボランティアへの支援

日本語教室開室から1年半は、学習者中心に運営方針を検討してきた。今後、学習者がさらに増えれば、支援者なしに教室は回らなくなるだろう。現在、運営者間では、難民支援団体スタッフや学生ボランティア、地域ボランティアなどを増やし、学習の機会をさらに増やすことを検討している。学習の機会を増やすと同時に、ボランティアに対する支援も考えていかなければならない。ボランティアの方々からは「わからない」「どうすればいいか」という質問が多く、まずは知ってもらうことが大切だということを実感している。今後は、ソーシャルワーカーと日本語教師それぞれが、研修や講演会、インターネットを通じて「難民認定申請者の現状と支援」と「難民認定申請者のための日本語学習支援」について伝える機会を作っていきたい。研修や講演会の実施会場は地域連携活動の一環として本学にも協力を要請したい。

5.3 外部資金の確保

教室運営における次年度の改善は本学の地域連携活動費によるところが大きい。参加するすべての学習者への交通費や文具の支援により、学習者の負担が減り、学習に向かえる環境を作ることができた。今後は、地域連携活動費以外の外部資金の獲得も目指していく。

6. おわりに

難民認定申請者にとって優先されることは「生きていくこと」であり、日々の生活が整わない限り、日本語学習に集中することは難しい。日本語学習支援は、生活支援があってはじめて実現可能なものとなる。難民認定申請者のための小規模日本語教室は多くの制限があるが、難民支援団体や支援者と協力し、一つずつ問題を解決しながら、学習者が日本語学習を継続し、学習意欲を高められるような支援を続けていきたい。

参考文献

- 伴野崇生 (2023a). 「難民日本語教育」の可能性と課題 — 難民の権利・尊厳の保障のための日本語学習支援の構想」『難民研究ジャーナル』 3号 pp.26-43
- 伴野崇生 (2023b). 「難民を対象とした日本語教育実践者の自己形成・成長過程における自己内対話 Auto-TEM 分析結果を基にした「対話的自己」による考察」『東京医科歯科大学教養部研究紀要』 53号 pp.95-112
- 文化庁「難民に対する日本語教育〈条約難民及び第三国定住難民に対する日本語教育事業〉」https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/nanmin_nihongokyoiku/ (2024年7月24日閲覧)
- 外務省「国内における難民の受け入れ2）我が国の難民条約への加入」<https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/nanmin/main3.html> (2024年7月24日閲覧)
- 外務省「世界の難民数の推移」<https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/nanmin/main1.html> (2024年7月24日閲覧)
- 法務省出入国在留管理庁「就労制限の対象となる難民認定申請者について」https://www.moj.go.jp/isa/refugee/procedures/nanmin_nintei_shinsei_00001.html
- 法務省出入国在留管理庁報道資料 (2024) 「令和4年における難民認定者数等

- について」https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/07_00035.htm (2024年7月24日閲覧)
- 望月葵 (2023). 「難民の帰属と社会的包摂：シリア難民危機以後の国際社会」『立命館アジア・日本研究学術年報』 4巻 pp.102-106
- UNHCR「難民とは」https://www.unhcr.org/jp/what_is_refugee (2024年7月24日閲覧)
- 難民事業本部 (RHQ)「補完的保護対象者認定申請者に対する支援（案内）」<https://www.rhq.gr.jp/support-program/p05/> (2024年7月24日閲覧)
- 難民支援協会「2023年の難民認定者数等に対する意見」<https://www.refugee.or.jp/report/refugee/2024/04/recog23/> (2024年7月24日閲覧)
- 荻野剛史 (2006). 「わが国における難民受入れと公的支援の変遷」『社会福祉学』 46巻3号 pp.3-15
- 長有紀枝 (2022). 「日本から「難民」支援を考える」『生活協同組合研究』 561巻 pp.30-39
- 宗田勝也 (2021). 「誰も取り残さない」社会への手がかり——コロナ禍における移民・難民のボランティア活動から——」『ボランティア学研究』 21巻 pp.33-38
- 鈴木美穂 (2024)「難民支援における小規模日本語教室の取り組みと課題」異文化間教育学会第45回大会（ポスター発表）
- 寶田玲子他 (2023). 「誰のための」「何のための」支援か ～日本で暮らす外国籍市民と支援者とのかかわりの「ずれ」に着目して～」『実験社会心理学研究』 63巻1号 p.1-13
- つくろい東京ファンド「つくろい東京ファンドとは？」<https://tsukuroi.tokyo/about/> (2024年7月24日閲覧)

注

- 1) 本稿第3～5章は、2024年「異文化間教育学会第45回大会」におけるポスター発表、「難民支援における小規模日本語教室の取り組みと課題」（鈴木2024）の内容を再構成したものである。
- 2) 本稿は、事前に難民支援団体の承諾を得て執筆しており、実践を対外的に発信することについても承諾を得ている。また、難民支援団体の人権保護の規定に即して執筆した。

2023年度大学入学者選抜英語 自由作文問題の目的・場面・状況の 設定についての分析

An Analysis of the Purposes, Scenes, and Situations of the English Composition Tasks for the 2023 University Entrance Examination

木 幡 隆 宏

Abstract

This study analyzes the task settings in the English composition section of the 2023 Japanese university entrance examinations, focusing on the purpose, scene, and situation settings. Despite the increasing emphasis on communicative language teaching, only a small percentage (3.0%) of the 152 free composition tasks from 782 entrance exams incorporated clear settings for purposes, scenes, and situations. The majority of tasks (94.7%) were opinion essays without specified contexts, reflecting a tendency to assess the logical expression of personal opinions rather than situational language use. The findings suggest that while current exams predominantly feature opinion-based essays, future examinations aligned with the new course of study might incorporate more diverse genres and contextual settings to better evaluate practical language skills.

キーワード：英語ライティング、大学入学者選抜、学習指導要領
keywords: writing In English, university entrance examinations, course
of study

1. はじめに

英語ライティング学習において、タスク設定は非常に重要である。タ

スクの設定によって学習者が書く作文が大きく変化する。トピックが異なればもちろん異なる作文が産出されるわけだが、どのようなジャンルの作文なのか、誰が読むことを想定しているのか、語数設定はどうなっているのか、どのような基準で評価されるのかなど、各要素が作文に大きな影響を与える。Weigle (2002) は、直接ライティング評価に使用するタスクの要素を整理し、Subject matter (主題)、Genre (エッセイ、手紙などのジャンル)、Specifications of audience (読み手の詳細) など、15の要素を挙げている。ライティング評価を行うタスクにこれら全ての要素が必ずしも設定されているわけではないが、これらの要素を学習または評価の目的に沿って設定することで、タスク設定者の意図したライティング学習または評価につながる。

外国語教育において、近年実際の言語使用場面を意識したコミュニケーション型な指導が主流となってきているが、指導法の変化に遅れながらも、言語能力を測定するテストでも徐々に実際の言語使用場面を意識したコミュニケーション型な問題が出題されるようになってきている。例えば、学術的英語コミュニケーション能力を測定する世界的な大規模標準テストTOEFL iBTのライティング問題では、短い説明文を読み、次に短い講義を聞き、そしてその内容に基づいて意見を書くことが求められている。この問題は大学での英語使用場面を想定しており、大学の実際の授業に参加している学生の言語使用をこのライティング問題に反映しているのである。

テストは、場所や時間、解答方法など、制限のある環境の中で実施されるため、全てのテスト問題で実際の言語使用場面を想定した問題形式にするということは不可能であるが、言語についての知識だけでなく、実際に言語を使用する能力を測定するための工夫がなされている。このような工夫は、日本の高大接続改革のひとつの柱である入学者選抜改革としてセンター試験から名称を変えた大学入学共通テストで多く見られた。センター試験の「英語 (筆記)」は、科目名が「英語 (リーディング)」に変更され、語彙や文法の知識を単独で測定する問題は姿を消し、

全てが読む技能を測定する問題と変更となった。読む対象として出題される素材も、テキストメッセージやポスター、ウェブサイト上 Q&A など様々なジャンルのテキストが使用され、問題文にはそのテキストを読む目的等が記載されており、現実場面を意識した設計となっている。

平成30年3月告示の高等学校学習指導要領（文部科学省，2018）では、外国語科目の目標として「目的や場面、状況などに応じてコミュニケーションを行うことができる能力の育成」を挙げている。平成21年3月告示の学習指導要領（文部科学省，2009）では、英語表現Ⅰの「2 内容（1）イ 読み手や目的に応じて、簡潔に書く。」などと実際の言語使用場面を意識した記載はあるものの、「目的・場面・状況」の設定が現行の学習指導要領でより重点的に扱われるように変化した。

大学入学共通テストでは解答形式の制約上、マークシートで解答可能な多肢選択式問題しか出題することができず、ライティングは大学入学共通テストでは直接測定することができない。そのため、大学入学者選抜試験においては、ライティング能力は各大学独自の入試問題でのみ測定されている。

現行の高等学校学習指導要領は2022年度より年次進行で施行されており、2025年度大学入学者選抜から現行の学習指導要領の内容に対応した問題が出題されることとなる。「目的・場面・状況」が設定された、言い換えると実際の言語使用場面に近いライティング問題へと、テスト問題が今後変化していくことが予想される。そこで本研究では、その事前調査として問題の変化が起こる以前の旧学習指導要領に対応した大学入学者選抜の英語科目試験問題で出題されている自由作文問題を分析し、目的・場面・状況が設定されている問題の割合はどの程度なのか、また設定されている場合はどのような目的・場面・状況が設定されているかを明らかにすることを研究目的とする。

2. 調査

2.1 分析対象

2023年度大学入学者選抜試験の一般選抜筆記問題（英語）の中から、全国大学入試問題ベース Xam 2023 version 1.3に収録されている318大学782試験の問題を分析対象とした。同一大学でも対象学部・学科によって異なる問題が出題される場合があり、また複数の選抜日程があるため、大学数を超える試験が分析対象となっている。なお、このデータベースには必ずしも全ての入試日程の問題が収録されているわけではない。また、著作権の関係で一部の問題が省略されて収録されている。

次に、分析対象の試験問題から、自由作文問題を抽出した。本研究では、受験者が問題で定められた指示に従って書く内容を考え、まとまりのある文章を書くことを求められている問題を自由作文問題とした。Hamp-Lyon (1991) はライティングの直接テストを100語以上のものと定義しているが、木幡 (2009) の分析によると、2007年度と2008年度実施の大学入試問題では100語以上書くことを課している問題は少なかった。このことから語数設定に関しては今回対象とした問題でも同様の傾向が見られると予測し、また本研究の目的は「目的・場面・状況」の設定であることを踏まえ、設定語数に制限を設けなかった。また、和文英訳や問いに1～2文程度で解答するような作文問題は、書く内容が大きく制限されていることから本研究の分析対象からは除外した。

2.2 分析方法

まず、分析対象となった全ての問題について「目的・場面・状況」の設定があるかどうかを識別した。これら3つの要素は必ずしも切り離せるものではないため、合わせて1つの要素と判断し、どのような媒体に何の目的で誰に向けて書くのかなど、実際の言語使用場面が想定できる問題を「目的・場面・状況」の設定があると判断した。

また、目的・場面・状況の設定があった問題は、Weigle (2002) のタ

スクの要素のうち読み手と役割（受験者が誰の立場で書くことを求められるのか）およびジャンルがどのように設定されているかについて分析した。これらは目的・場面・状況および実際の言語使用場面を想定したタスクであることに深く関わる要素であることが理由である。

3. 結果と考察

3.1 目的・場面・状況が設定された問題の割合

対象となる問題抽出の結果、97大学134種類の入試問題に152問の自由作文問題が出題されていた。また、抽出作業の上で、データベース上では「自由作文」とタグ付けされておりなおかつ掲載が省略されていた問題については、該当する大学のHP等で公開されている過去問題を探し、ウェブ上でアクセス可能だった1問については自由作文問題であることが確認されたため、上記の分析対象に加えている。そして、152問の中で目的・場面・状況が明確に設定されていた問題はそれぞれ異なる大学で出題された4問だった（表1）。また、場面は設定されているものの実際の言語使用場面が想像できなかった1問については、本研究では「目的・場面・状況」の設定がある問題には該当しないと判断した。

表1 目的・場面・状況の設定内容

区分	大学名	学部・学科等	日程
国立	鳥根大学	法文、人間科、医、総合理工、生物資源科	前期
国立	東北大学	経済	後期
国立	北海道教育大学	教育札幌校、教育旭川校、教育釧路校	前期
国立	横浜国立大学	経済、経営、理工、都市科	前期

自由作文問題が出題されている試験は17.1%（782試験中134の試験で出題）とかなり少なく、その中でも目的・場面・状況が設定されている自由作文問題は3.0%（134試験中4問）とごく一部であった。これは、改訂前の学習指導要領では目的・場面・状況の設定についての記載はな

く、「読み手や目的に応じて」書くという記載に留まっていることがひとつの理由であると推測される。

もうひとつの理由として、出題されているタスクが意見型エッセイに大きく偏っていることも挙げられる。実際、94.7%（152問中144問）が意見型エッセイのタスクだった（そのうち5問がグラフの描写や文章の要約と意見を書くことを求められる複合的なタスク）。意見型のタスクの場合、特定の相手に向けてメッセージを伝えるというよりも、不特定の人が読むことを想定して受験者の意見を論理的に述べるということが求められることが多いため、タスク上は目的・場面・状況が設定されていないとも考えられる。また、大学入学者選抜試験は学習指導要領に対応していることを求められると同時に、各大学で授業についていける能力を所持しているかどうかを見極めるという目的を持っているため、大学の授業で一般的に求められるレポートを想定した意見型の作文能力を各大学が測定しているとも考えることができる。

3.2 目的・場面・状況の設定内容

ここでは、目的・場面・状況が設定された4問がそれぞれどのように設定されているのかについて分析し、考察する。

まず、島根大学の問題は以下の内容について60語程度の英語で書く問題だった。

You are talking to your friend, Mike, in an online chat forum. He loves outdoor activities such as camping and cycling. He asks: "How about you? Do you or your friends like outdoor activities?"
Write a paragraph to respond to Mike.

オンラインチャット上で、アウトドアアクティビティが好きな友人のマイクからの「あなたまたは友人はアウトドアアクティビティが好きか」という質問に対して1パラグラフで返信するとい内容が設定されていた。

東北大学の問題はリーディングの大問の最後に以下の問題があるという形式だった。

Imagine that your friend starts to study for a university entrance examination. Based on this passage, give advice to him or her. Make sure to explain how your advice matches the contents of the passage. Use at least 50 words.

大学入学者選抜試験の準備を始める友人にリーディングの文章内容を基に助言を行うというもので、どのような媒体で友人に伝えるのかについては設定されていなかった。なお、リーディングの文章内容は変化を成功させるための秘訣についてのものだった。

北海道教育大学の問題は、以下の指示に2人のグループの仲間であるヤスとサリの絵と吹き出しで話し合いの冒頭のような会話が書かれているものだった。

あなたは北海道教育大学の学生です。「異文化理解」の授業で「各国の家族構成」というテーマについてグループでプレゼンテーションを行うことになりました。以下の指示をよく読んで設問に答えなさい。

プレゼンテーションの指示

概要：各国と日本の家族構成を説明し、比較する。

方法：以下のように分担すること。

- (1) 日本在住の学生は他国の家族構成を説明する。
- (2) 交換留学生は自国と日本の家族構成を比較する。

あなたは、日本人学生のヤスとインドネシア人留学生のサリと同じグループです。以下は、プレゼンテーションの準備をはじめる際の

会話です。指示に合うプレゼンテーションを行うために、相手の話に対して50~70語の応答を考え、英語で書きなさい。

大学の授業という場面で、プレゼンテーションの準備を進めるために会話を行うという内容のタスクであった。

横浜国立大学の問題は以下の通りだった。

You received this email from your friend in London. Write an email in reply (75-100 words, not including "Hi Jason, Thank you for your email."). DO NOT write your name in your answer. Answer in English.

仕事で日本に住むことになる友人の Jason から日本で一人暮らしをしながら飼うペットについての相談についてメールが来て、それに返信するという内容のタスクである (Jason のメールの記載はここでは省略)。

これらの4問について、読み手の設定は友人または同じ授業を受けているクラスメートという身近な人に設定されており、受験者の役割としては基本的には日本人の高校生または大学生の立場を想定していた内容だった。その中でも、海外の友人が読み手の場合は海外と日本の環境や文化の違いに配慮して書く内容を検討する必要がある。いずれもほとんどが高校生という受験者の年代にとって想定しやすい場面設定となっていた。

ジャンルについては、メール、オンラインチャット、会話と様々だった (東北大学の問題はテキストタイプが不明)。メール形式ではもちろんメールの形式に合った書き言葉の使用が求められ、会話を想定している問題は書き言葉ではなく話し言葉で書くことが求められ、オンラインチャットは会話に近い表現も許容されると考えられる。3.1で述べたように自由作文問題の大半は意見型のエッセイであり、それらの問題では目的・場面・状況が設定されておらず、今回抽出された4問はいずれもエッセ

イ以外のジャンルであった。会話内容を書く問題は正確には自由作文とは言えないかもしれないが、エッセイ以外のジャンルでは目的・場面・状況が設定しやすいということが、このような結果となった大きな理由のひとつであると考えられる。意見型のエッセイは多くの大規模テストでも目的・場面・状況が設定されずに出題されており、またその設定がなくとも不特定の人々が読むことを想定し、受験者の意見を論理的に述べることが求められることが暗黙の了解として知られているということも理由のひとつだろう。

4. 結論

本研究では2023年度入学者選抜試験の英語自由作文問題を分析し、目的・場面・状況が設定されている問題の割合と、目的・場面・状況の設定内容について明らかにすることを研究目的とした。目的・場面・状況が設定されている問題の割合は3.0%と非常に低かったが、今後現行の学習指導要領に対応した問題が出題される2025年度入学者選抜以降ではこの割合が上昇することが予測される。しかしながら、必ずしも目的・場面・状況が設定されていなくても試験問題として十分機能する意見型のエッセイライティングを出題する大学が多い現状を踏まえると、目的・場面・状況が設定された自由作文問題の出題割合が大きく上昇する可能性は低いかもしれないが、目的・場面・状況をより意識するような他のジャンルの出題が増えることによって目的・場面・状況が設定されている問題の割合が増えることも十分考えられる。

参考文献

- 木幡隆宏（2009）「日本の大学入学試験における波及効果の可能性——ライティングテスト分析に焦点を当てて——」『言語・地域文化研究』15, 81-93
文部科学省（2009）『高等学校学習指導要領（平成21年告示）』
文部科学省（2018）『高等学校学習指導要領（平成30年告示）』

- Hamp-Lyon, L. (1991). *Assessing second language writing in academic contexts*. NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Weigle, S. C. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

“V 着 N 很 Adj” について

On “V *zhe* N *hen* Adj”

伊 藤 大 輔

Abstract

The syntagma “V *zhe* N *hen* Adj” (hereafter S3) in Modern Chinese is closely related to “V N *hen* Adj” (hereafter S1) and “V *zhe* *hen* Adj” (hereafter S2). The purpose of this study is to clarify what kind of relationship can be established between these three types. After examining actual data, the following is revealed: If S3A can be interpreted as [V *zhe* N] [*hen* Adj] and S3B as [V *zhe*] [N *hen* Adj], it is reasonable to consider S3A as derived from S1, while S3B is derived from S2, respectively. However, the interior of each type is not homogeneous, and each type is contiguous with each other through intermediate examples.

キーワード：動詞連続 文成分 指示 叙述 修飾

Keywords: verb serialization, sentence component, reference, predication, modification

0. はじめに

伊藤 (2023) は (1) のような “VN 很 Adj” (以下 S1 とする)、また伊藤 (2024) は (2) のような “V 着 很 Adj” (以下 S2 とする) というシンタグマをそれぞれ扱っている。

(1) 吃饭很重要

食事は重要だ

(2) 闻着很香

嗅ぐと香りがよい

小論が扱うのは、以下の（３）あるいは（４）に代表されるような、“V着N很Adj”というシンタグマ（以下S3とする）である。

- | | |
|------------|---------------|
| （３）戴着礼帽很帅气 | 中折れ帽をかぶって格好いい |
| （４）看着眼睛很舒服 | 見て目に心地よい |

S1はVの直後に“着”が付加されれば、またS2は“着”の直後にNが付加されればそれぞれS3となり、これら3種類のシンタグマは密接な関係にあることが予測される。

小論は、S3の諸例について記述し、それらとS1およびS2との関係について考察するものである。以下、第1節ではS1とS2に関する先行研究の概要をまとめ、かつその両者の関係について補足する。第2節では、実際に収集されたS3の実例をS3AとS3Bの2つに下位分類し、両者の特徴についてそれぞれ記述する。第3節では、前節の内容を踏まえてS3とS1およびS2との関係について考察し、S3AはS1より、S3BはS2より派生されたものと結論づける。

1. 先行研究

1.1 S1の概要

S3についての議論に入るのに先立ち、本節ではS1およびS2を扱った先行研究について概観する。

まず、伊藤（2023）は、S1を以下の4例によってそれぞれ代表される4類型に下位分類している。以下に概要をまとめる。

- | | | |
|------------|-------------|------|
| （５）改造传统很艰难 | 伝統を変えるのは難しい | （1群） |
| （６）到局很迟 | 局に着くのが遅い | （2群） |
| （７）看到客人很高兴 | 客に会って嬉しい | （3群） |
| （８）看海很方便 | 海を見るのに好都合だ | （4群） |

1群は、典型的にはVN（動詞＋目的語と捉え得るものに限る）が表す行為が持つ普遍的かつ恒常的な性質をAdjが表すタイプである。2群は、VNが表す行為が行われる方式をAdjが表すタイプである。3群は、VNが表す行為が原因となってAdjが表す結果がもたらされることを述べるタイプである。1群と2群、2群と3群の間にはそれぞれ中間的な例があり、3類型は連続的である。1群から2群を経て3群に向かうに連れて普遍的・恒常的な性質から個別的・偶発的な出来事へと漸進的に推移する関係にある。

一方、4群は、VNが目的を表し、その目的の実現に好都合であることをAdjが表すタイプである。1群のVNが主語的であるのに対し、4群のそれは条件節的である。この2類型の間にも中間的な例があり、両者は連続的である。

なお、数量的には1群の例が最も多く、伊藤（2023）では明言されていないが、このタイプがS1のプロトタイプであると捉えることが可能である。

1.2 S2の概要

一方、伊藤（2024）は、沈阳、章欣（2003）が提唱する以下の4類型の枠組みに沿ってS2の実態を調査している。以下に概要をまとめる。

- | | |
|---------------|-------|
| (9) 闻着很香 | (連動式) |
| (10) 听着很难受 | (修飾式) |
| (11) 觉着很灰心 | (VO式) |
| (12) 在这儿待着很孤独 | (主述式) |

伊藤（2024）によると、連動式と修飾式は連続的であり、どちらに帰属させるかの判断が困難な例を含めた両者の連続体に属する例が全体の73.6%を占める。これらは、概ね「VすることによってAdjの性質・状態が感知される」という意味を表す点で共通している。また、Vの多く

が視聴覚や身体動作を表す動詞であるという点においても両者は共通している。両者の違いは次の2点に集約される。

- (13) 連動式が“V着”を“V起来”に置換可能なのに対し、修飾式は“V着”を“V了以后”に置換可能である。
- (14) 連動式においてAdjが表す性質・状態を感知する主体が明示されないものが多数であるのに対し、修飾式においては感知主体が大半の例において明示される。

VO式は、全体の約25.3%を占め、“V着”がAdjを目的語として支配すると解釈され得るパターンである。Vは“覚”や“显”などの「何かが顕在化する」という意味を表すものに限られる。なお、VO式の一部の例は連動式ないし修飾式と一定の共通性を持ち、VO式はそれらと隣接していると考えることが可能である。

なお、主述式として挙げられたのは(12)の1例(1.1%)のみである。ただし、連動式ないし修飾式の中には、主述式と一定の共通性を持つものが存在し、ここにも連続性があることが示唆される。

1.3 S1とS2の関係

1.1と1.2を比較して分かるのは、S1とS2の分布に相補性が見られるということである。

まず形式面について述べる。S1の多数を占める1群は、典型的な主述構造であると言える。というのは、2群の“待百姓很好”はそれだけで意味的に充足しておらず、“我待百姓很好”のように主体を明示しないと初めて完全なセンテンスとなり得ないが、1群の“改造传统很艰难”はそれだけで完全なセンテンスになり得るためである。言い換えれば、“我待百姓很好”の“待百姓”が典型的な主語というよりもいわゆる主述述語文における“小主語”や“次話題”と称されるものに類似した面がある¹⁾一方、“改造传统很艰难”の“改造传统”は一般的な主語と言って

よい。一方、S2においては主述式がわずか1例のみであった。以上の点においてS1とS2がコントラストをなすことは明白である。

次に意味面について述べる。S2において多数を占めるのは、連動式（“闻着很香”）と修飾式（“听着很难受”）のいずれかに類する例である。既に1.2で見た通り、連動式と修飾式は共通して「VすることによってAdjの性質・状態が感知される」という意味を表すが、これは「VNが表す行為が原因となってAdjが表す結果がもたらされる」というS1の3群の意味と重なる。また、“闻着很香”“听着很难受”はいずれもそれ自体で意味的に充足しているとは言い難く、ある性質・状態を感知する主体か、その感知を引き起こす客体が存在して初めて意味をなすと言える。そして、ある主体ないし客体に限定的に生じる性質・状態は程度の差こそあれ個別的・偶発的なものとなるが、その点も3群と共通している。

以上のように、S1とS2とは分布上相補的である。すなわち、S1が普遍的・恒常的な意味を表すパターンを典型とするのに対し、S2は個別的・偶発的な意味を表すパターンを典型とする。以下では、S3の実例に当たり、上記の点を踏まえた上でS3をS1およびS2と共にどのように位置付けるべきかについて考察することにする。

2. 実例の検証

2.1 S3の範囲

以下、北京语言大学BCC语料庫²⁾より採集された実例について検証する。用例の採集に際してはタグを活用し、シンタグマ“V着N很Adj”を抽出することを意図して“v着n很a”の例を検索した。その結果ヒットした例のうち、今回S3として議論の対象とするものは、以下の条件を全て満たす例（計116例）に限ることとする。

- ①“V着N很Adj”自体が1つの構成素をなす。
- ②Vが“离”でない。

③ Adjが“久”“長”でない。

①～③の条件により、以下の(15)～(17)がそれぞれ議論の対象より排除される。

(15) 开着暖气很自在地到处溜达。(“微博”)

暖房をつけて自由にあちこちうろつく。

(16) 有二伯离着桌子很远，就把碟子摔了上去，桌面过于光滑，小碟在上面呱呱地跑着，撞在另一个盘子上才停住。(萧红《家族以外的人》)

伯父がテーブルから遠く離れたところから小皿を投げつけると、テーブルがつるつるしすぎていたので音を立てながら滑り続け、別の皿に当たってようやく止まった。

(17) 我凝视着女友很久。(梁望峰《凌晨三时的决定》)

私は彼女を長いこと見つめた。

これまでに見てきたS1およびS2の例は、いずれも“VN很Adj”および“V着很Adj”がそれぞれ1つの構成素をなす例であった。それらとの比較を図るために条件①を設け、“[开着暖气][很自在地到处溜达]”と解釈すべき(15)のような例はS3から排除する。また、(16)のような例は、“离着”を“离”に置換可能であり、S1(“离桌子很远”)との差異が事実上ないため、条件②を設けてS3から排除する。さらに、伊藤(2024)は“站着很久”が他のS2の諸例と大きく食い違う³⁾ことを理由にそれをS2から排除しているが、同様の理由により条件③を設け、(17)のような例をS3から排除することにする。

2.2 S3独自の問題

S1およびS2において、IC分析を施した場合の最初のノードの位置は、以下に示すように問題とはならない。

(18) S1 : [VN][很 Adj] e.g. [改造传统][很艰难]

(19) S2 : [V着][很 Adj] e.g. [闻着][很香]

S1については、オーソドックスな理論において [N 很 Adj] を1つの構成素とする解釈が困難である以上、(18) 以外の解釈は事実上不可能である。S2については、“着”の性質より (19) が唯一の解釈であることは自明であろう。

ところが、S3については、[V “着”] と [很 Adj] の間にNが介在することにより、(20) と (21) の2通りの解釈の余地が生じ得る。

(20) [V着N][很 Adj]

(21) [V着][N 很 Adj]

実際、S3には (20) の解釈が適当な場合と (21) の解釈が適当な場合の2通りがある。

(22) 第一次觉得宅在家里啃着零食很幸福… (“微博”)

家に引きこもってお菓子をかじるのが幸せだと初めて思った。

(23) 这样一想，他觉着头很疼，嘴里透不出气来。(欧阳山《三家巷》)

そう思うや、頭が痛く感じ、息苦しくなった。

それぞれ [啃着][零食很幸福]、[觉着头][很疼] と解釈するのは明らかに不自然であり、それぞれ (24) (25) のように解釈されるべきである。

(24) [啃着零食][很幸福]

(25) [觉着][头很疼]

以下では、S3をこの2タイプに分けて見ていくことにする。記述の

便を図り、(24) のような [V着N][很Adj] となるタイプをS3A、(25) のような [V着][N很Adj] となるタイプをS3Bとそれぞれ呼んで区別することにする。

2.3 S3Aの概要

S3Aは、116例からなるS3のうち57例を占めた。その内部は以下の通りである。

まず、S1の1群に類似した、普遍的・恒常的性質を述べる例が観察されたが、数はあまり多くない。

(26) 在公共场所不能吃东西，戴着口罩很常见。（“微博”）

公共の場所は飲食禁止で、マスクをした人をよく見かける。

(27) 营业员说，整天戴着口罩很难受，戴手套有时连食品袋都搓不开，但“我们卖的是吃的东西，要对顾客负责”。（《文汇报》）

営業担当によれば、1日中マスクをするのは辛いし、手袋のせいでビニール袋の口も開けない。だがそれでも「食品を扱っているので消費者に責任を持たなければ」と言う。

1.1で既に見た通り、S1において1群～3群を分ける普遍的か個別的吗、また恒常的か偶発的かという基準は連続的なものである。S3Aについても同様のことが言え、(26) のような万人に当てはまる普遍的事実を表す例がある一方で、何らかの要素が付加されることによって意味が限定され、個別性・偶発性をさまざまな程度に帯びた例が多く見られる。

(28) 可是这样挺着腰很累呀！（齐晏《花魁巧巧》）

こうして背筋を伸ばしているのは疲れるよ。

(29) 马民并不觉得湘潭好，而是一路驾驶着汽车很痛快。（何顿《荒原上的阳光》）

馬民は湘潭がいいとは別に思っておらず、ただずっと車の運転

をしているのが愉快だったのだ。

(28) (29) はいずれも、恒常的な性質というよりは特定の人物に起きた出来事を述べたものと捉えるべきである。これらのように、Adjが心理ないし生理を表す形容詞である場合は、VNが表す行為が原因でAdjの結果がもたらされるという因果関係を述べるS1の3群に類似したものとなる。一方、これもまたS1と共通しているが、(30) (31) のようにAdjが心理ないし生理を表す形容詞以外である場合は、3群の特徴を保持しつつ、VNの行為が行われる方式を述べる2群に類似したものとなる。

- (30) 扯着嗓子很刺耳（“微博”）

声を張り上げたので耳障りだ。／声を張り上げるさまが耳障りだ。

- (31) 大风挟着雪花很壮观！（“微博”）

強風が雪を巻き込んだので壮观だ。／強風が雪を巻き込む様子が壮观だ。

一方、次のような例は2群の特徴のみを持つものと捉えることができる。

- (32) 郭靖拎着书包很慌张，从来不曾应付过类似局面。（江南《此间的少年》）

郭靖は慌てた様子でカバンを持っていた。これまでにこういう局面に立たされたことはなかった。

- (33) 雅悠咬着下唇很惋惜的样子。（岑凯伦《爱神》）

雅悠が下唇を噛む様子は残念そうだった。

以上のように、S3 A は基本的にS1の1群～3群の枠組みに沿って解

積することが可能である。S1とS3Aの違いは、前者が普遍的・恒常的性質を表す例（1群）を典型とするのに対し、後者は一定の個別性・偶発性を帯びた例が多く、むしろ2群や3群に類似する部分大きい、という点に集約される。

2.4 S3Bの概要

S3Bは57例あり、数量的にはS3Aよりも優勢であった。S3Bは大きく2つのタイプに分けることができる。

1つは、S2の連動式と同様に“V着”を“V起来”に置換可能な例である。

(34) 内饰用料不错，摸着手感很好。（“微博”）

内装材がよくて手触りがよい。

(35) 抽起来味道很淡，但是别人闻着味道很香（“微博”）

吸ってみると味が薄いのが、人が匂いを嗅ぐといい香りだ。

それぞれ以下と比較されたい。

(36) 不错不错衣服质量还可以，摸起来手感很好～（“微博”）

すごい、いい服だから手触りがとてもいい。

(37) 市面上有一种假降真香，闻起来味道很香，很浓郁，而且香的太过分了。⁴⁾

市場にはニセの降真香が出回っていて、匂いはよいが、匂いが濃くて強すぎる。

もう1つは、[V着]が[N很Adj]を目的語として支配していると考え得るタイプである。

(38) 但还是很幸福，看着老人很健康，快乐的忙碌着，这就是我们做

儿女最大的福分！（“微博”）

でもやっぱり幸せだ。老親が健康で楽しくいろいろやっているのを見るのは、子どもとして最高の幸せだ。

(39) 半夜，女人觉着下身很湿，好像雨水已经从街上漫上了床。（毕淑敏《教授的戒指》）

夜中に彼女は下半身が濡れているのを感じ、雨が外からベッドに降り込んだのかと思った。

“看起来他很健康”というシタグマはウェブ上で検索すればヒットするが、(38)の“老人很健康”は後続の“快乐的忙碌着”と並列される形で“老人很健康”に支配されていると捉えるのが妥当である⁵⁾。(39)のVに現れている“觉”は、伊藤（2024: 68）によればS2のVO式に現れる代表的なVの1つである。

3. 考察

3.1 S3AとS1

2.3で既に見た通り、S3AはS1の1群～3群の枠組みに沿って解釈することが可能であり、両者の関係が密接であることが窺われる。

一方、S1とS3Aは、前者が普遍的・恒常的性質を表す例（1群）を典型とするのに対し、後者は一定の個別性・偶発性を帯びた例が多いという点において相違する。この相違の要因についてここで考察する。

木村（2012: 152）は、北京官話の“着”を、「話し手にとってのリアルな空間領域にコトとモノを定位」する機能を持った「実存化の標識」と位置付けている。「実存化」とは、言い換えれば、ある動詞を“着”のような標識によりマークすることにより「具体的個別的」な事態の表現に改めるということである。この指摘を踏まえれば、“着”が用いられないS1が普遍的・恒常的性質を表す例を典型とする一方、“着”が用いられるS3は個別的・偶発的出来事を表す例を典型とする、という棲み分

けを体系的に捉え直すことが可能となる。

なお、以下のようなS1の4群（VNが目的を表し、その目的の実現に好都合であることをAdjが表す）に類する例がS3Aには見られなかったが、このことも“着”が「実存化の標識」であることの帰結と捉えることができる。

(40) 住在青島，看海很方便：

青島に住むと、海を見るのに好都合だ。（伊藤（2023: 28））

(41) 在乡村穿着吃午宴很好，可在城市就太随便了。

田舎で昼食会のときに履くのにはいいいけれど、都会ではラフすぎる。（同上）

これらの例におけるVN“看海”“吃午宴”は、いずれも「VNするために」という現実化していない目的を述べており、「VNするならば」という条件節とも類似する。ここまでの議論より、こうしたケースに“着”が不適當であることは明らかであろう。

以上のように、S3AはS1と類似している側面がある。S3が、S1のVの直後に“着”が付加されたという解釈と、S2の“着”の直後にNが付加されたという解釈の両方が可能であることに冒頭で触れたが、本節の議論を踏まえると、S3Aについて言えば前者の解釈を採用するのが妥当である。ただし、S3Aは実存化の標識である“着”が用いられることの帰結として個別的・具体的出来事を述べる傾向が高く、その点で普遍的・恒常的性質を述べる傾向が高いS1とは一線を画する。

3.2 S3BとS2

一方、2.4で見た通り、S3BはS2、とりわけ連動式およびVO式との間に類似性が見られ、両者が密接な関係にあることが窺われる。

そのことを裏付ける別の根拠として、次のような事実を挙げることもできる。伊藤（2024）は、S2の連動式・修飾式に現れるVは“看”と

“听”で併せて6割以上を占めるということを指摘している。一方、今回見つかった57例のS3BのVは、“看”が22例、“听”が9例あり、両者で過半数を占める。伊藤（2024）は、連動式・修飾式において“看”と“听”が優勢である要因として、この2つの動詞によって表される知覚活動が、意図的に行われるケースのみならず、意図せずして起こるケースや知覚以外の活動に随伴して起こるケースもあるという点を挙げているが、この指摘はS3Bについても当てはまると言える。

さらに、次の事実もS3BとS2の類似性を示唆する。57例のS3Bのうち、Nが“感觉”である例が20例、“心情”である例が10例それぞれ存在し、とりわけ目を引く。

(42) 店面装修得非常朴实，在里面待着感觉很温暖。（“微博”）

店構えは非常に素朴だが、中にいると温かみを感じられる。

(43) 看着心情很舒畅啊。（“微博”）

見ていて気持ちがいいよ。

(42) (43) はいずれも“感觉”“心情”がそれぞれNとして存在することによりS3Bとなっているが、これらの例における“感觉”“心情”はいずれも実質的な意味が希薄であり、それらを削除しても文が成立し、かつ意味も保持される。そして、削除された後に残る“待着很温暖”“看着很舒畅”はいずれもS2の例に他ならない。

以上より、S3BはS2の“着”の直後にNが付加されたものと解釈するのが妥当である。この点においても、S1のVの直後に“着”が付加されたと解釈されるS3Aとは区別されるべきである。

3.3 S3AとS3Bの接点

以下の例は、S3AとS3Bのいずれにもカウントしなかった。

(44) 尤二爷点了几下头，脸上透着思想很深沉，走过子元这边来。（老

舎《裕兴池里》)

尤二爺は何度か頷くと、物思いにふける表情で子元のほうにや
って来た。

この例は、以下の2通りの解釈が可能である。

(45) [透着思想][很深沉]

考えの表し方が奥深げだ

(46) [透着][思想很深沉]

考えが奥深いことを表している／奥深い考え⁶⁾を表している

ここまで、S3A [V着N][很Adj] とS3B [V着][N很Adj] とを明確に区別してきたが、(44) は両者に跨る位置を占める例であると言える。両者がこのような例を接点として隣接している可能性があるということ、疑ってみる価値がある。

4. 結論と今後の展望

ここまで、小論はS3がS1やS2とどのような関係にあり、これら3つがどのように位置づけられるかということを考察してきた。以下に結論をまとめる。

まず、S3 ([V着N很Adj]) はS3A ([V着N][很Adj]) とS3B ([V着][N很Adj]) の2タイプに分けることができる。S3AはS1からの派生形と捉えるのが妥当である。ただし、実存化標識“着”の作用により意味的には個別的・偶発的な出来事を表す傾向にある。一方、S3BはS2からの派生形と捉えるのが妥当である。

なお、ここまでS1～S3の各類型において、おのおのの内部の [VN]、[V着]、[很Adj] といった構成素がどのような文成分であるかについてはあえて言及してこなかった。その点は今後の大きな課題であり、小論

はそれに取り組む上でのヒントと位置付けたい。たとえば、S1のVNには、典型的な主語と捉えられるものに加え、いわゆる“小主語”に似たものもあれば、条件節に近いものもあるということを既に見たが、このように性質を異にする構成素を一律「主語」などの文成分と結びつけるのが妥当であるか、妥当でないとしたらそもそも「主語」という概念自体に限界がないか、小論で扱ったものを含む広い範囲の例を見つつ虚心坦懐に検証する必要がある。そのプロセスは、各々の文成分を特徴付ける指示（reference）、叙述（predication）、修飾（modification）といった諸概念への再検討をも迫るものとなり得る。

参考文献

- 伊藤大輔（2016）。「現代中国語の後置修飾構造について」『目白大学人文学研究』12, 191-203.
- （2023）。「VO構造を主語とする中国語形容詞述語文」『教養諸學研究』151, 21-41.
- （2024）。「“提着很沉”および“提着很累”について」『教養諸學研究』152: 55-76.
- 木村英樹（2012）。「中国語文法の意味とカタチ：「虚」的意味の形態化と構造化に関する研究」白帝社.
- 久野暉（1973）。「日本文法研究」大修館書店.
- 長谷川賢（2009）。「北京口語における条件文の周辺の用法」『中国語学』256, 106-121.
- 依藤醇（1992）。「連動式における“着 zhe”」『東京外国語大学論集』44, 53-65.
- 曹宏（2004）。「中动句对动词形容词的选择制约及其理据」《语言科学》3, 11-28.
- 陈玥（2020）。「论“V着”句与“V起来”句语义功能的差异」『中国語学』267, 82-101.
- 方梅（2000）。「从“V着”看汉语不完全体的功能特征」《语法研究和探索》9, 38-55.
- 费春元（1992）。「说“着”」《语文研究》2, 18-28.
- 吉田泰谦（2019）。「指称性主語和陈述性主語在有界无界上的对立」、『中国語学』266, 156-173.
- 刘一之（1999）。「北京口語中的“着”」《语言学论丛》22, 164-175.
- 刘月华等（2019）。「实用现代汉语语法（第三版）」商务印书馆.
- 宋玉柱（1985）。「助词“着”的两种用法」《南开学报：哲学社会科学版》1, 75-79.
- 沈家煊（1995）。「“有界”与“无界”」《中国语文》5, 367-380.

- 沈阳、章欣 (2003). 《“V 着 A” 结构分化的语法条件》《语法研究和探索》12, 465-483.
- 荀恩东、饶高琦、肖晓悦、臧娇娇 (2016). 《大数据背景下 BCC 语料库的研制》《语料库语言学》1, 93-118.
- 朱德熙 (1982). 《语法讲义》商务印书馆.

注

- 1) 伊藤 (2023: 32) は、“改造传统很艰难”の“改造传统”が「伝統を変えるのは」「伝統を変えることは」のどちらにも訳されるのに対し、“局长到局很迟”の“到局”は「局に着くのが」としか訳せないという事実を、両者を区別すべき根拠として指摘している。
- 2) <http://bcc.blcu.edu.cn/>
- 3) 伊藤 (2024: 63) は、“站着很久”における“很久”が“一个小时”のような数量表現を代替したものと考えるべきであること指摘している。
- 4) <https://www.163.com/dy/article/I07VJD4G0553UT6J.html>
- 5) [看着][老人很健康, 快乐的忙碌着]は一見2.1の条件①に反するが、ここでは[看着][老人很健康]と[看着][(老人) 快乐的忙碌着]が縮約されたものと考え、S3Bとしてカウントすることにする。
- 6) NVのうちVがNを修飾すると捉え得る例については伊藤 (2016) を参照。

自律的教室外多読実施時における 日本語学習者の読み方に関する縦断的調査

A Longitudinal Study of a Japanese Language Learner's Reading Style in Autonomous Out-of-Class Extensive Japanese Reading

高橋 亘

Abstract

This paper presents a longitudinal study of the reading style adopted by a Japanese language learner who continued to engage in autonomous out-of-class extensive Japanese reading based. The study is based on eight interviews conducted between 2016 and 2024. The results revealed that the learner generally continued to read in ways based on the four fundamental rules recommended for extensive Japanese reading: 1) start with easy books, 2) read without using a dictionary, 3) skip the words you do not understand, and 4) try a different book if you feel that the current one is too difficult or boring. It was also clear that the reading style changed with the learner's background, life stage, and Japanese language level, and that the learner adopted certain reading styles beyond the four fundamental rules on his own.

キーワード：日本語多読、自律的教室外多読、日本語教育
Keywords: Extensive Japanese Reading, Autonomous out-of-class
Extensive Reading, Japanese Language Education

1. はじめに

本稿は、長期的にかつ自律的に授業外で日本語多読を実施する学習者の読みに対するルール設定の実態について、8年間にわたる縦断的イン

タビュー調査から明らかにするものである。なお、本稿は日本語学習者が採るルール設定事例を報告した高橋（2024）に続くものである。

日本語多読は「学習者が自分の能力に応じてやさしい読み物から難しいものへ段階的になるべく辞書を使わずに、楽しみながらたくさん読むこと」（高橋・海野 2016）である。言い換えると、楽しみながら多くの本を読み進めていくために、栗野ほか（2012）で推奨された日本語多読の4つのルール、すなわち1）やさしいレベルから読む、2）辞書を引かないで読む、3）わからないところは飛ばして読む、4）難しかったりつまらなかったりして進まなくなったら他の本を読むというルールに基づいて実施される活動である。この多読活動は、授業時間全体あるいは一部で活動が実施される①授業内多読活動、課外活動やクラブ活動等として実施される②授業外多読活動、そして教室外で学習者が自律的に多読を行う③自律的教室外多読に分類されている（高橋・纈纈 2022）。本稿では、3つの分類のうち、③自律的教室外多読に焦点を当てる。

先行研究では、学習者が日本語多読を行う際に採る読み方の変化を追った研究（川上 2014、高橋 2018、片山 2021）が報告されている。また、高橋（2024）でも言及したが、学習者の日本語学習レベルや日本語多読を行う期間を考慮する必要はあるものの、実際の活動ではルールを遵守して読む学習者は少ないという指摘（荻原ほか 2018）や、日本語多読の4つのルールにおいて、2）辞書を引かないで読む、3）わからないところは飛ばして読むルールに抵抗感を感じる学習者が一定数存在することが指摘されている（高橋 2018）。自律的教室外多読を実施する日本国内外の学習者が採る読み方の実態としては、高橋ほか（2022）における交換留学生や年少日本語学習者等のケースや、高橋（2024）におけるスペイン語母語話者に関する縦断的なケースが報告されており、日本語多読支援を行う際には、学習者一人ひとりと綿密なコミュニケーションを取りながら、ルールを順守させていく必要があると示唆されている。

しかし、日本語多読の4つのルールを具体的にどのように自身の自律的教室外多読に取り入れているのか、さらに4つのルール以外にどのよ

うな読み方を選択しているのかに関しては、より多くの事例報告が待たれている。そこで、本研究では、自律的教室外多読を継続的に実施しているセルビア語母語話者の事例を取り上げ、読みのルール設定の実態を明らかにする。

2. 調査

2.1 調査方法

2016年3月から2024年4月にわたり、セルビア語を母語とする日本語学習者1名（以下“I”とする）に対し、計8回の半構造化インタビュー調査を実施した。前述したとおり、初回調査は2016年3月に実施し、その後、第2回～第8回調査は、概ね毎年2～4月に実施した¹⁾。

調査では高橋（2024）と同様、主に自律的教室外多読の実施や選書方法、読み方の現状について、Iに聞き取りを実施した²⁾。上記のうち、本稿ではIが設定した多読実施の際のルール選定に焦点を当てて述べる。調査は主に日本語を使用し、補足的に英語やセルビア語を使用した。

表1 調査対象者の背景

年	背景
2012年	高校の第2外国語として日本語学習開始 現地の授業外日本語多読クラブ参加
2014年	現地大学入学
2015年	3週間日本語学校に短期留学
2017年	1年間日本留学（中上級レベル） 留学先の授業外日本語多読クラブ参加
2018年	日本語能力試験N2合格
2019年	大学卒業
2020年	現地で就職
2021年	現地大学院進学
2022年	大学院修了 就職のため来日

表1でIの背景を示した。Iは、2012年に高校の第2外国語科目として日本語学習を開始した。2014年には現地大学に進学し、日本語や日本文学を専攻した。高校在学中の2012年から大学進学後の2014年ごろまでは、筆者が運営に関わった授業外多読活動に参加した。2017年からは留学生として日本国内高等教育機関の中上級クラスで1年間日本語学習を行ったほか、筆者が運営した授業外多読活動に参加した。帰国後の2018年には日本語能力試験N2に合格し、翌年2019年に大学を卒業した。卒業後は、現地企業で翻訳業務を行った後、2021年に現地大学院で日本語学を学び、翌年修了した。修了後の2022年には日本国内の企業に就職するため再来日し、現在に至る。2024年調査時の日本語レベルは上級であった。

Iは、上記国内外の日本語多読活動においては、主にレベル別の日本語多読用読みものを使用して多読を実施した一方で、自律的教室外多読時には、活動参加初期から主にライトノベルや小説を好んで読んでいた。その他、多読実践歴が長くなるにつれて、日本語で書かれたノンフィクションをはじめ、日本語学や日本語教育学に関する新書、ゲームに関する雑誌など、Iの好みに応じて幅広く選択して、多読を行っていた。

2.2 分析方法

各インタビュー内容は文字化を行い、Iが採った読み方を日本語多読の4つのルールに当てはめて分析を行った。また、具体的なルール設定方法やルール設定理由については、Iの発言を交えながら記述した。さらに、上記4つのルールに当てはまらない独自の読み方をはじめ、Iが行う多読のための環境整備について整理を試みた。I自身の発言は修正せずに鍵括弧あるいは段落引用で示し、調査実施年を角括弧内に付し、発言に関する筆者の補足は丸括弧で示した。

なお、本稿では学習や研究のために読んだ書籍に関する行動、そして映画やアニメ、動画配信などを視聴する多聴・多観に関する行動は、分析から除外した。

3. 結果・考察

3.1 ルール1 やさしいものから読む

Iは調査初期において、一時このルールに抵抗が見られた。「私は難しい本のほうが一番好き」[2016]、「高いレベルの読みものに挑みたい」[2017]と、やさしいものを読むというルール1に抵抗を示す回答が見られ、図書のレベルを問わずIが読みたいライトノベルや小説を選択して自律的教室外多読を実施していた。

一方で調査中盤になると、自身の経験を踏まえ、初級レベルの学習者にとっては、やさしいものから読むことが重要であると、以下のように述べている。

初級のために、新聞までもあまり読めないです。ほんとに難しいです。ですから、主に絵とちょっとだけの言葉で含まれている本、絵本みたいな書物から始めてもいいかなと思います。…（中略）…もし言葉もたくさん覚えてきたときには、すぐ漫画に移るということですよね。自然な進化ということ、絵本から漫画、まだ絵もありますし、しかもちょっとだけの文章もあります。[2019]

Iは調査開始時点で中級レベルに達していたが、初級レベルの場合は、読みを助ける挿絵があり文字数が少ない読みものから始め、より難易度の高いマンガを読むという選書の方法を取り上げながら、やさしい読みものから段階を上げて読むことの重要性を指摘した。この意識については、高橋（2018）において他の中上級レベルの学習者に対して実施したインタビュー調査結果と一致している点が興味深い。

また、Iが考えるやさしい読みものの特徴については、1)「和語を多く含む読みもの」[2019]であること、2)「内容についてすぐイメージが湧く読みもの」であること[2020, 2021]、さらに3)「95%理解可能な読みもの」であること[2021]が挙げられた。

3.2 ルール2 辞書を引かないで読む

調査初期は、「大体理解すれば絶対に引きません」[2017] との回答からも、辞書利用を控えて読んでいた様子が窺える。辞書を利用するのは、ある程度の分量を読み終えてからであり [2016, 2017, 2019]、自身の円滑な読みを阻害しない程度であった。具体的には、「小説のチャプターの後、… (中略) …知らないことをノートへ書き取ってインターネットか辞書で調べます」[2016]、「ちょっとだけメモの紙みたいな、そこでメモを取って、それは後で調べもする、それは後です」[2019] と、具体的に辞書をいつ使用するのかについて述べている。筆者から辞書使用の理由を尋ねたところ、図書を楽しむほかに「(難しくても) 私にとってそれ(日本語で読むこと)は何か良い挑戦だと思います。チャレンジ」[2016]であるためだと述べている。

しかし、当時から辞書をなるべく使わないというルールの順守に努めていたIであっても、辞書を使用したいという葛藤があったことを次のように述べている。

実は、例えば、「けが」という言葉が全然分かりませんでした。「けが」とは何ですか。本当に分かりませんでした。私は、辞書を引かなきゃと感じたので、… (中略) …ちょっとストレスでしたが、私は必ず辞書を引かずに進みました。[2017]

その後、調査後期になると上記のような葛藤はなくなり「(辞書を)ほぼ全然引きません。メモもしません」[2023]、「全然引きません」[2024]と、ルール適用に対する心的状況にも変化が見られたことがわかる。筆者から辞書を利用しない理由を聞いたところ、Iはライトノベルや小説のシリーズ本を数年にわたり読みながら、作者のスタイルに慣れてきたこと、また語彙力を中心に日本語能力が向上したことを挙げた。

3.3 ルール3 わからないところは飛ばして読む

調査初期から、Iはわからないところは飛ばして読むことに努めていた。しかし、例えば小説の一文が長い場合には「理解しようとする」姿勢が見られた [2016]。また、わからない箇所を飛ばす際には、本の内容上重要な箇所かどうかの判断ができず、以下のように葛藤する様子が見られた。

もちろんスキップは難しい言葉があったらスキップしたほうがいいと思いますが、そのスキップした言葉はその文章の内容に関係が重要かどうかあんまり分かりませんね。だからその言葉は、何か、関係が時々重要と思います。[2016]

調査中期からはIの意識に変化が見られるようになり、わからない箇所は飛ばしながら、「文脈から理解する」[2019]という読み方採るようになった。文脈を利用して読むように変化した理由として、Iは2点挙げている。1点目に、自身の読み方に対する信念からであり、以下のように理由を述べている。

僕にとっては分からないときがあっても読み続ける、ずっと。頑固みたいな考え方なんですけれども、そういうことをやったらいつも成功するかなと思います。それは自分自身の個人的な経験でそう思います。ビデオゲームの（日本語の）文章を読むときでも同じです。同じことをやりました。文章が分からなくても、また読める、また読めるということだと思います。[2019]

2点目に、I自身の日本語学習経験によるものである。「初級レベルもそうだし、文脈が、そういう意識が入ってこないの、そういうときはちょっと困るかなと思います」[2019]と発言しているように、初級レベルでは文脈から推測するという意識が持てなかったことを回顧している。その上で、2019年調査当時、中上級レベルの日本語学習を終えたIは、文

法や日本語と日本文化の関係をこれまで多く学んできたからこそ、読み進めている図書の文脈を意識できるようになったことを振り返っている。

具体的にどのような語彙や表現を飛ばすかについては、ある図書で目にした「じゅうたん爆撃」という未知語を取り上げ、「あとでわかればいい」表現であると判断したら飛ばす [2022] と、具体的なルールの適用方法に関して説明している。

また、調査後期にはライトノベルの登場人物のうち、誰が発言したかが不明瞭であった例を挙げながら、「少し進んだらなるほど（と理解する）」 [2022] ように、後の内容から前の内容を推測する方法も会得していることもわかる。Iは、わからない箇所を飛ばすことを「保留」「熟成させる」 [2024] と表現し、文脈から推測して読みを進める方法を継続して使用していることが窺えた。

3.4 ルール4 進まなくなったら他の本を読む

Iは調査初期から、興味がなく思う通りに読みが進まない内容の図書を読むことを止める旨の発言をしている [2016, 2017]。また、自身にとって難しいと感じた小説について、以下の通り言及している。

言葉使いとか、言葉とか漢字も文法も複雑なので、…（中略）…今は、さようならと言います。私はもっと勉強して行って、将来にその作品に戻って、読みやすくなるよう、読みやすくなると思います。
[2017]

しかし、興味がある読みものについては「わからない言葉があっても最後まで読む。チャレンジなので」 [2016] と、ルールに抵抗を示した。最後まで読もうとした理由について、Iは以下の通り、自身の読みに対する意識を振り返っている。

なんかゲームみたいな方法なのです。ゲームでは、なんか、なぜい

つも負ける。いいえ、絶対勝たなければなりません。自分の頭の中にそういうルールがあります、規則があります。なぜなら、本には、特に、日本の本、日本語で書いた本を読むと、いつも新しい言葉とか、教えてほしいものがあります。だから、私は自分の言語の知識を植えたい、植えるために、絶対にやめるという本は今はない。[2017]

また、もし自身の読みが進まなくなるときには、一時的に読むことを止め、多読以外のことをして気分転換を行ってから再度多読に戻る [2016, 2017, 2019] とも発言している。以上の通り、調査初期からは読みたい本を最後まで読むという意識が高い状態が続いた。

一方で、調査後期に入ってから、「もし本が難しいなら、やはりもっと易い本がきっとあると思います」[2019] と、難しさを感じた際には他の図書を探す努力を始めたほか、読みが進まない本に対しては「ブックマークをつけて本棚にしまう」[2020]、「他の本を読んで練習して、（進まなくなって読むのをやめた）その本をまた読み始めようかな」[2020] と発言しており、ルールに対する寛容性の高まりが窺える。

3.5 その他のルール設定

最後に、多読の4つのルールとして分類のできない独自のルールのほか、次に読む図書選定のために行った自身の図書管理、さらに自律的教室外多読時における環境整備について、3点述べる。

(1) 図書の朗読

多読実施時には、各自の読書を個人的に静かに行うことが推奨された支援方法（Day & Bamford 1998）が見られる一方で、調査初期にIは文章を声に出しながら読む方法を探っていた [2016]。「言葉が多く頭の中に入ってきます」[2016] と、読みにおける朗読の効果を述べているほか、多読を超えて「自分のスピーチレベルを高めるため」[2016] にも朗読を実施していた。

(2) 図書リスト／読書記録の作成

授業内多読活動や授業外多読活動では、活動中に何を read したかについて記入する読書記録の作成事例（例えば、栗野ほか 2012）が見られる。一方で、自律的教室外多読では読書記録の作成を行うかどうかについて学習者に任されている。I は調査開始当初は、図書リストや読書記録を作成していなかった [2016, 2017] が、調査中期である2020年頃からは、両者を作成し、自身で図書管理を行うようになった。調査後期には、図書リストに記入した読みものを整理する「引き算思考」[2024] を導入し、「例えば5冊 read したら、新しい本を read してもいい。その後はまた5冊」[2024] と図書リストの優先順位づけを行うようにもなった。

(3) 快適な多読環境の整備

自律的教室外多読を実施する上で、学習者は自身で快適な多読環境を整備する必要がある。8年にわたる調査において、I は母国や日本滞在時においても一貫して自宅で、就寝前に自律的教室外多読を行うと述べている。自宅は「ただ静かで…(中略)…自分の中で親しんでいる環境」[2020] であり、自身にとって快適な多読環境を整備していたことがわかる。

4. おわりに

ここまで、I が採る自律的教室外多読におけるルール設定の実態について、縦断的インタビュー調査結果をもとに述べてきた。I からは調査初期を中心に、多読の4つのルールに一部抵抗する意見が見られた。一方で、調査後期に進むに従い、日本語多読の4つのルールに概ね準じた読み方を選択して読み進めていることが明らかになった。さらに4つのルール以外にも I 独自のルール設定や環境整備を行いながら、自律的教室外多読を実施していることが明らかになった。高橋 (2018) は、日本語多読の4つのルールに対する意識について質問紙調査を行ったところ、ルール2辞書を引かないで読む、ルール3わからないところは飛ばして

読むことに抵抗する学習者が多いことを指摘しているが、Iについては、ルール2、ルール3ともに一部葛藤はありながらも、肯定的な意識を初期から持っていたことが明らかになった。

日本語多読の4つのルールは、日本語多読実践において重要な意味合いを持つものであり、「読みたいものを楽しみながらどんどんたくさん読」（高橋ほか 2022）み進めていくため、また「自律した読み手になるためのガイドライン」（同 2022）であるとされている。しかし、日本語多読の実践を始めた学習者のレベルや背景が異なることから、例えば、高橋ほか（2022）で示された4名の多読実践者や本稿で扱ったIの読み方はそれぞれ異なる。言い換えると、学習者一人ひとりが採る読み方は多様であるといえるだろう。学習者個人で実施される自律的教室外多読は、授業内外で行われる多読活動とは異なり、定期的に多読実践の場が設定されるわけではない。だからこそ、自律的教室外多読の前段階として位置づけられる支援者常駐の多読活動において、学習者個々人の読み方をよく観察し、対話しながら一人ひとりにあったアドバイスを行っていくことが、学習者自身に読み方選択が委ねられている自律的教室外多読につなげていくには必要なのではないだろうか。

本稿では、日本語学習者1名のみの事例を取り上げて、分析を試みた。今後は、より多くの学習者が設定する読みに対するルール設定の事例を明らかにするとともに、学習レベルの変化によって生じる学習者個人のルール適用の変容や、学習レベルや学習段階が異なる、あるいは類似した学習者間において共通性が見られるのかに関して、先行研究での成果と照らし合わせながら分析を進めることが課題である。以上の調査分析を進めていくことで、実際の現場で悩みながら支援する「日本語多読支援者に対する支援方法」に対して、指針を示していきたい。

参考文献

粟野真紀子・川本かず子・松田緑（2012）. 『日本語教師のための多読授業入門』

アスク出版.

- 荻原稚佳子・小池真理・行田悦子・永島恭子 (2018). 「自己調整学習を目指すレベルに応じた自律的教室外多読活動」『明海日本語』23, 11-26, 明海大学日本語学会.
- 片山智子 (2021). 「多読授業を体験した学生の読みの変化と学習観の変化」『日本語教育方法研究会誌』27(1), 128-129, 日本語教育方法研究会.
- 川上麻理 (2014). 「カリキュラムに導入した多読授業の実践」『成蹊大学一般研究報告』48(2), 1-16, 成蹊大学.
- 高橋亘 (2018). 「日本語教育における授業外多読活動の縦断的事例研究——学習者オートノミーの観点からの考察を基に——」東京外国語大学博士論文.
- 高橋亘 (2019). 「授業外日本語多読活動経験者の自律的教室外多読」『外国語教育研究』22, 169-181, 外国語教育学会.
- 高橋亘 (2024). 「自律的教室外多読を継続する日本語学習者による読みに関するルール設定の一例」『神田外語大学紀要』36, 185-194, 神田外語大学.
- 高橋亘・粟野真紀子・片山智子・作田奈苗・瀬瀬憲子 (2022). 『日本語多読 上～広がり深化する多読～』webjapanese.com.
- 高橋亘・海野多枝 (2016). 「第二言語学習における授業外多読活動の可能性——日本語多読セッション参加者へのインタビュー調査を中心に」『外国語教育研究』19, 85-100, 外国語教育学会.
- 高橋亘・瀬瀬憲子 (2022). 「国内外における日本語多読研究の広がりと動向」『神田外語大学紀要』34, 253-273, 神田外語大学.
- Day, R., Bamford, J. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press. (梶井幹夫監訳 (2006). 『多読で学ぶ英語 楽しいリーディングへの招待』松柏社.)

注

- 1) 2019年調査時には、2017～18年の多読実施状況について2年分の調査を行った。なお、筆者は毎回データの研究利用に関する説明を行い、同意書に記入を依頼してからインタビューを実施した。
- 2) 本稿に関連する具体的なインタビュー質問項目は、以下の通りである。
 - ①日本語多読の4つのルールを使用して、多読を行っているか
 - ②多読の4つのルールを使用して、具体的にどのように読んでいるのか
 - ③-1：前回調査時と比べ、多読のルールの適用や読み方、日本語多読を行う環境整備には変化があったか
 - ③-2：それはどのような点なのか
 - ③-3：どうして変化したのか
 - ④多読を行う際、日本語多読の4つのルール以外に独自のルールを設定したか

※本研究は、JSPS 科研費 20K13084の助成を受けている。

**Fragment of an Old Book of Noh Plays:
Fragment of an Old Book of “Kasuga Ryujin”
(Perhaps Written by Ton’a) and Fragment
of an Old Book of “Uneme” (Writer Unknown)**

Kazushi ISHIZAWA

Abstract

This paper reports on the contents of ancient writings on Noh plays. First of all, This is a fragment of transcription of Noh song “Kasuga Ryujin (春日龍神)”, It is said that this was transcribed by Ton’a (a poet from the Northern and Southern Courts period), and is extremely significant as it was written very close to the time when Noh song “Kasuga Ryujin” were created. Next, I will report on a fragment of a transcription of the Noh play “Uneme (采女)”. It is noted that this work was transcribed further from a copy that Konparu Yoshikatsu (金春喜勝) had written for Ōuchi Yoshitaka (大内義隆). It was transcribed on November 13, 1543. It is a valuable piece that gives us a glimpse into the activities of Ōuchi Yoshitaka (大内義隆) and Konparu Yoshikatsu (金春喜勝).

キーワード：古筆切、謡曲、春日明神、采女、頓阿、大内義隆、金春喜勝

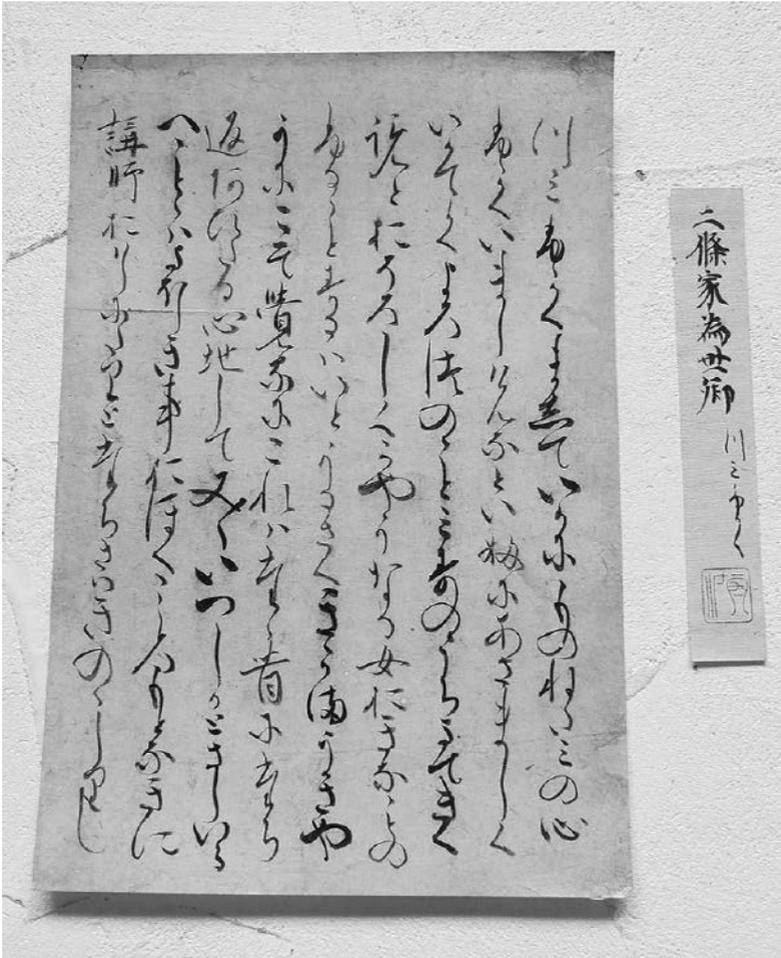
Keywords: Fragment of an old book, Noh play, Noh song “Kasuga Ryujin”, Noh song “Uneme”, Ton’a (頓阿： poet from the Northern and Southern Courts period), Ōuchi Yoshitaka (大内義隆), Konparu Yoshikatsu (金春喜勝)

書写の線の肥瘦、太さ・細さのメリハリに共通点が見い出せる。同筆ではないが、伝頓阿筆『春日龍神』断簡が、かなり古い時代の書写と想定されることの証左として、参考までに挙げる。

- (7) 金春喜勝は天文一二年当時、三四歳。
(8) 大内義隆は時に、三七歳。

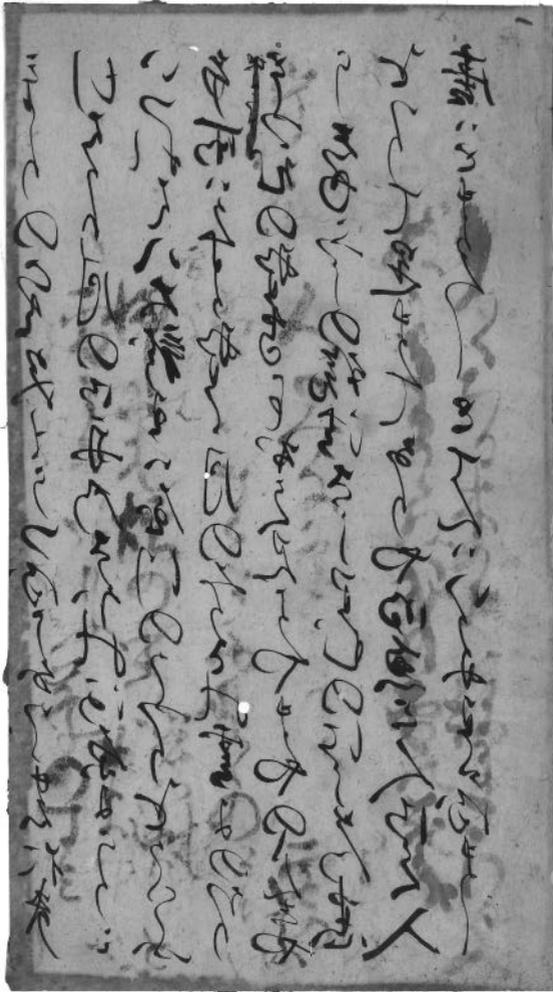
〔付記〕本稿はJSPS科研費基盤研究(B)「中近世毛利家における知的体系の復原的研究——明治大学図書館所蔵毛利家旧蔵書を起点に」(課題番号/領域番号 23H00605)の助成を受けた成果の一部を含む。猶、本稿で紹介した古筆切はどちらも稿者の所蔵にかかるものである。

(6) 頓阿の師である、二条為世を伝称筆者とする大鏡の断簡を示す。書写年代は鎌倉時代後期から南北朝頃と推定される。



(5)

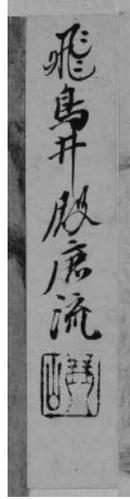
十分には判読出来ないが、画像を反転させると、その最初の行は、「もろくちる木の(葉) / 枝にたまらぬ」の文字が、行頭から約三字下げで記されているのが分り、和歌が記されていることである。調べてみると、同一歌は見出されないが、新千載集・冬・630、能管法師に「もろくちる木の葉ながらや過ぎぬらん枝にとまらぬ風のおとかな」の一首が知られるのは注意される。次の行からは、さらに一字下げで文章が記されているようで、歌集などを書写したもののか。先人諸学からの御垂教を乞う。



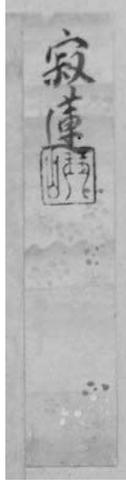
(九)



（伝頓阿筆 極札 偽印か）



（伝飛鳥井原流（雅永）筆 極札 古筆了佐極）



（伝寂蓮筆 極札 古筆了佐極）

（4）二行目 河原（断簡） — 川つら（現行本文）

うかみ — うかひ

飛江本

五行目 ・とふひの野守 — ナシ

以上、謡曲の古筆切を二葉、報告・紹介した。どちらも現時点では他にツレは知られない。そもそも、謡曲の古写本自体がそれほど多くはないので、その古筆切も決して多くはない。しかし、古筆切研究の深化に伴い、これまで未詳とされてきた断簡の素性が明らかになる場合は増えてきており、さらに情報量の増加により、古筆切のみならずその母体である、古典籍とのつながりが判明する事例も多々知られるようになってきている。この二葉も、この報告がきっかけとなり、あらたなツレの発見と文学史・文化史的事実の解明につながっていくことを期待するとともに、稿者自身もその博搜に努めたい。

注

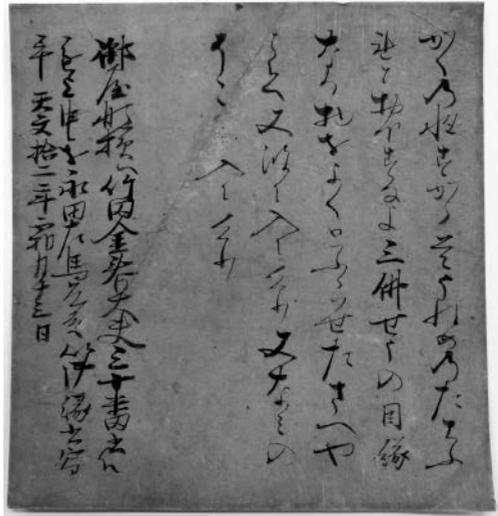
- (1) 当該断簡の四周には糊跡が見られ、手鑑か屏風に捺されていたことが推測されるが、その時点に於ける、通し番号であらう。
- (2) 右端が、袋綴じの書写面をオモテにして山折りされた、折り目の部分に近接しており、左端は綴じ代の部分にあたり、よく見ると綴じ穴かと思われるものが、上下に見られる。左右・天地（上下）共に、化粧裁ちとして、五耗程度、裁ち落とされているものと思われる。
- (3) 印面からすると、初代・古筆了佐のそれに似た印象であるが、了佐の極め札には古筆切の最初の行の四字を記すものは少なく、ほとんどが伝称筆者名のみを記すものであることも、当該極め札が偽印・擬札であることの証左ともなろう。

とされる女性がおり、石井同様、龍造寺家家臣であろう。

奥書を訓読すれば「御屋形様へ竹田金春大夫三十番を書き候ひて進上申し候ひしを、永田左馬允殿、御縁を以て書写し畢ぬ 天文拾二年霜月十三日」となり、大意を示せば「御屋形様（大内義隆）へ、竹田金春大夫（喜勝）が三十番から成る謡曲を書写し、進上申し上げたが、永田左馬允殿が（御屋形様・大内義隆との）御縁をもってして、書写した」ということになる。「永田左馬允」が「御屋形様」（大内義隆）との関係で、金春喜勝が進上した三十番本を書写させてもらった、という意味であろう。「三十番」でひとまとまりの謡曲の揃い本が、どのようなものであったのか不明であり、この『采女』が何番目にあたったものであるのかも未詳であるので、この奥書が書写時の奥書であったとしても、書写者の名前は当初から記されず、全体の最後に位置する本に、書写の経緯をより詳細に記した奥書が存在していた可能性があらう。その場合、その最後に書写者の署名・花押なども記されていたものと思われる。

この奥書が書写奥書であったならば、そこに記される通り、書写年時は天文一二年（一五四三）十一月三日ということになる。またはこれを元にした転写本であったとするならば、書写年代はもう少し下り、江戸初期以降ということになるであろう。

しかしいづれにせよ、大内義隆や金春喜勝の西国での文化活動の一端を示し、それが肥前国にまで及んでいた時期のことを表すものとして、興味深い一葉である。



【翻字】

かくの夜すから是うねめのたはふ
れとおほすなよ三佛せうの因縁
なる物をよくとふらはせたまへや
とて又波に入にけり又なみの
そこに入にけり

御屋形様へ竹田金春大夫三十番書候て

進上申候を永田左馬允殿以御縁書写

畢 天文拾二年霜月十三日

本文内容は謡曲『采女』の最末部。本文の詞章としては、現行曲との間に、異同はほぼ見られない。

最後の三行は書写奥書か、又は本奥書にあたるものと思われるが、どちらの可能性もあろう。天文拾二年は一五四三年。「御屋形様」「竹田金春大夫」「永田左馬允」を閲すると、「竹田金春大夫」は金春家六一世喜勝（菟連、一五一〇〜一五八三、七四歳）^⑦が該当するかと思われ、そうなると「御屋形様」は、大内義隆（一五〇七〜一五五二、四五歳）^⑧ということになる。「永田左馬允」は、伝未詳だが、肥前国大名、龍造寺家重臣の石井兼清女に「永田左馬允室」

もとより、伝称筆者については鑑定者の素性も含めて、全面的な信を置くことはできないものの、当該断簡の筆跡自体は、若干頓阿の筆跡に似通う部分⁶⁾があり、書写年代も南北朝からおそらくは室町前期を下らない。『春日龍神』の伝本については未調査で、どの程度古い本が残っているのか詳らかにしないが、仮に書写年代を、前に示したように、南北朝から室町時代初期まで見ることが許されるならば、『春日龍神』の作者とされる、世阿弥や金春禪竹の生存・活躍時期と重なることになり、その初演時期の推定とも相俟って、非常に注目すべき一葉であると言えよう。更なるツレ（同じ典籍から断簡化した古筆切）の出現が期待される。

二

もう一葉は、大きさは縦一五・五横、横一四・八糎、六半切。字高は一三・五糎前後。伝称筆者は、未詳。一面行数は、作品末尾の部分であり、明確にし得ないが、九行程度か。料紙は楮紙。元は列帖装（綴葉装）であったものと推定される。裏面に「ツ」「二」の字が記されているがその意味するところの、詳細は不明である。以下に本字を掲げる。

【翻字】

みとりの空色もうつるうなはらのおき

行はかり月の御舟のさほの河原にうかみ

いつれは八大龍王はやつのかふりをかたふ

け所はかすか野、月のみかさの雲にのほり

・とふひ非中非中の野守も出て見よやまやのたんしや

うしゆふうの説法さうりむのにうめつ悉

をはりて是までなりや明恵上人さて入

唐はとまるへしとてんはいかにわたるまし

本文内容は『春日龍神』の巻末に近い部分にあたる。現行の謡本の詞章と比するに、本文に若干の異同が見られる。^①博士・節付けなどは見られない。なお、全体的に左右反転した文字の裏写り・墨映が見られるが、前後に該当する本文は見あたらず、詳細は不明。後考に俟つ。^②

伝称筆者の「頼阿」と本文に見られる「明恵上人」の本文から、何らかの散文作品の可能性を見て手許に留めておいたものである。果たして、内容は『古今著聞集』などに伝わる内容を基として成立した『春日龍神』の詞章を記したものの、謡本の断簡と考えられる。

歌行法抄

こころの

こころののろえ又とらうつるがかりのさむに來
 けりるる月ののさむのさむにけりるるさむに
 いたれん八た新まいをけのこころとさむ
 多雨いさすりけり月ののさむとけりるるのり
 舞つ丸の舞もさむおえかんやまやのさむ
 りさむさむの鏡法さむさむのさむさむ
 とりて是まてさむりやむさむ人けり入
 唐ことさむりさむとてんいりさむさむ

(11)

謡曲の古筆切

——伝頓阿筆『春日龍神』断簡及び伝称筆者未詳『采女』断簡（天文十二年奥書）

石澤 一志

一

謡曲の古筆切（個人蔵）について報告する。一点目は、鎌倉時代後期から南北朝にかけて活躍した、二条為世（一二五〇～一三三八、八九歳）門下の和歌四天王のひとりである頓阿（一二八九～一三七二、八四歳）を伝称筆者とするものである。以下に書誌を示す。

大きさ、縦二六・三糎、横一四・一糎。字高、一三三・五糎前後。一面に八行を記す。料紙は楮紙。裏面に淡墨で「十七」と記す。¹⁾ 料紙右端に余白なく、左方は余裕があるところから見て、やや縦長の四半本で元は袋綴か。²⁾ 「琴山」印（古筆本家）を捺した極め札「頓阿法師^{みどりの}（琴山）」が附属するが、印面から判断するに偽印³⁾であろう。本文を翻字して示すと以下の通り。

第3部
随筆・エッセイ

Essays

【随筆】

清朝最後の王女 愛新覚羅顛琦

——日中のはざままで——

The Last Princess of the Qing Dynasty, Aisin-Gioro Xianqi: Between Japan and China

中 田 龍 彦

Abstract

Aisin Gioro Xianqi was the last surviving princess of the Qing Dynasty, born in 1918 in Lüshun. Despite being a member of the imperial family, her life was marked by turmoil, including the death of her parents at a young age and her sister's involvement with Japanese espionage during World War II. After various hardships, she settled in Beijing, where she faced economic struggles but eventually established a Japanese language school. Xianqi's resilience and determination in the face of adversity are detailed in her autobiography, which sheds light on her experiences and character.

キーワード：愛新覚羅顛琦、清朝の歴史、日中関係

Keywords: Aisin Gioro Xianqi, History of the Qing Dynasty, Sino-Japanese Relations

^{あいしんかくら}愛新覚羅という名前をお聞きになったことがあると思う。中国の近代史と現代に繋がる重要な清朝王族が愛新覚羅である。清朝最後の皇帝（ラストエンペラー）となったのが、大清帝国第12代皇帝となった溥儀である。溥儀の正式な名前は愛新覚羅溥儀、その実弟が愛新覚羅溥傑である。溥傑の王妃は侯爵嵯峨家（公家華族）の長女^{さがひろ}の嵯峨浩で、流転の王女として有名である。溥傑と浩の長女^{えいせい}の慧生は、天城山心中で死亡した女性

として知られる。

今回は、溥儀や溥傑の話ではなく、最後の生存王女であった愛新覚羅^{あいしんかくら}顥琦^{けんき}（以下「顥琦」）についてご紹介したいと思う。

1990年頃だと記憶しているが、実は筆者はこの顥琦に北京で一度お会いしたことがある。筆者は日本の大手商社の北京駐在時に上司から、今晚、愛新覚羅顥琦と一緒に食事することになっているから、来るかとお誘いがあり、北京市内にある首都飯店の日本料理店で食事をした。当時は、顥琦が愛新覚羅の一族の末裔であるとお聞きしていたが、顥琦がどのような人生を歩んで来たか、恥ずかしながらよく知らなかった。会食時に顥琦の日本留学時代の話が出、小坂^{こさか}旦子^{あさこ}さん（詳細後述）との思いで話をされていた。それから数十年立ち、最近、彼女の自伝である「清朝最後の王女に生まれて——日中のはざままで」（中央文庫刊、1990年4月10日初版発行）を読んで、今更ながら顥琦の壮絶且つ劇的な半生について再認識したので、以下顥琦の辿った半生についてお話したいと思う。



晩年の愛新覚羅顥琦

愛新覚羅顥琦（1918年9月14日-2014年5月26日）は、清朝八大親王の一人、第10代肅親王愛新覚羅善耆^{あいしんかくらぜんき}の末娘（第十七女）として旅順に生まれた。肅親王家は清朝第二代皇帝となった太宗ホンタイジの長子ホーゲ（豪格）に始まり、皇帝を補佐する清朝八大世襲家の筆頭といわれた満州

鑲白旗の名家である。また第10代肅親王善耆は、清末に立憲君主制による近代化改革を推進し、辛亥革命後に清朝復辟運動を行った。肅親王一家は清王朝滅亡を機に北京から旅順に亡命、その後、天津郊外に在住。顯琦は最後の生存王女であった。旧字体では愛新覺羅顯琦（簡体字：愛新覺羅显琦、アイシンジュエルオ・シエンチー、中国名は金黙玉）。

顯琦は1918年（大正7年）9月14日、第四側室の末子（第17女）として旅順（現在の遼寧省大連市）で生まれた。第四側室は男王6人、女王3人を生んだ。顯琦の二人の姉の1人が、第十四王女「男装の麗人」「東洋のマタ=ハリ」と呼ばれた川島芳子（以下「芳子」）である。芳子の本名は愛新覺羅顯琦^{あいしんかくらけんし}（中国名は金璧輝）で同腹の4番目である。父の肅親王は、1922年（大正11年）3月15日に旅順で死去。顯琦の両親は顯琦が4歳の時に亡くなり、主に異母姉妹によって育てられた。

1899年から1900年に掛けて義和団事件が勃発、日・英・米・露・独・仏・墺・伊の八ヶ国連合軍が北京に進軍、義和団はたちまち鎮圧されるという大事件が起こった。義和団事件の戦火により肅親王の邸宅が焼失、日本政府は肅親王に損害賠償を申し出たが、肅親王はこれを固辞、その



芳子（本名：愛新覺羅顯琦）
満洲国陸軍上将の軍服を着用した芳子

際、日本軍の通訳官だったのが川島浪速である。川島浪速は得意の中国語を駆使して、義和団事件終結後の紫禁城の無血開城に尽力したことから、肅親王から厚い信頼を受け、肅親王からの提案で肅親王と川島浪速は義兄弟の契りを交わした。芳子は大正2年（1913年）8歳の時に、肅親王の顧問であり義兄弟であった川島浪速の養女となり来日。昭和の初め、清朝の再興を画策し上海に渡り、日本軍の工作員として諜報活動に協力。日本敗戦後、中国で逮捕され漢奸（中国で、敵に通じる者、売国奴。特に抗日戦争下、日本に協力した者をいう）として1948年3月25日朝に銃殺された。芳子の遺骨は日本に運ばれ養父の川島浪速に届けられた。川島浪速と芳子の遺骨は、松本市の墓地に埋葬されている。

顕琦は203高地の麓にある旅順第二尋常小学校を卒業後、旅順博物館や旅順ヤマトホテル近くにある旅順高等女学校に入学、長春高等女学校への転校の後、女子学習院（現・学習院女子高等科）へ留学、同学卒業後の1940年（昭和15年）、日本女子大学英语科へ進学したが、翌1941年（昭和16年）日中戦争が激しくなったため帰国。1945年（昭和20年）に第二次世界大戦が終結、1949年（昭和24年）10月1日に中華人民共和国が建国された。

顕琦は北京で兄の子どもたちの面倒を見ながら四川料理屋を経営、この頃に画家であった馬万里と結婚。1956年（昭和31年）、周恩来の肝煎りで設立された北京編訳社の日文組に入社、翻訳関係の業務を行う。1958年（昭和33年）2月、イデオロギー闘争に巻き込まれ右派勢力として密告により逮捕され、判決が出るまで6年間も拘束される。刑務所に行く前に夫の関与を避けるため離婚。顕琦はその後15年の獄中生活。さらに文化大革命で天津の農場で7年間の強制労働に従事、この間に施有為と再婚した。

顕琦は天津の農場での強制労働により背中を痛め、病气退職となった。

そこで鄧小平に肉体労働ではない仕事を与えるよう頼む手紙を送って名誉を回復（中国語：平反）、北京の文史研究館で職を得て北京に移り住んだ。然しながら、長年監獄に収監されていたこと、前職の北京編訳社が消滅していたこと等から、北京で住む家が無かったことから、友人の家に間借りをしていた。顯琦は思い切ってその頃登場した趙紫陽総理に手紙を書き、北京市から25平方メートルの2DKの家の分配を受け、やっと人並みの生活が送れるようになった。

顯琦は自分がこのような数奇な人生を歩むことになったのは、清朝の王女に生まれたこと、実姉芳子が漢奸として日本のスパイとして銃殺されたこと、更に旅順・長春・東京と一貫して日本の教育を受けたことから、中国人でありながら中国のことを余り知らなかったからだと言っている。

一方、1996年に日本政府の支援で河北省に日本語学校を設立、小学生らに日本語を教える日本語教育へ力を注ぐ傍ら、日本各地を訪問し、講演活動等を通じ、日中の架け橋となる人材育成に尽力した。2014年（平成26年）5月26日未明、北京の病院で脳梗塞のため死去。95歳没。死の数ヶ月前から入院していた。

1986年（昭和61年）11月に日本で出版された『清朝の王女に生れて——日中のはざままで』は、顯琦が自ら日本語で書いた自伝本で、1990年（平成2年）4月10日に中公文庫から文庫化され出版されている。旅順や実姉の芳子の思い出、女子学習院への留学から日中戦争後の北京での生活、そして文革期15年の投獄生活、その後7年間天津の農場での強制労働等が書かれている。さすらいの王女が自らの波瀾万丈且つ壮絶な人生にも拘わらず、自伝は恨みや批判的なことは書かれておらず、彼女のたくましさや、天性の明るさがにじんでいる。監獄で「思想報告」を求められて「甘いものが食べたくてたまらない」と言っていたり、農村の過酷

な生活のなかで再婚を果たしたり、どこまでも精神の自由を失わない。こういう女性が中国現代史に息づいていたのである。

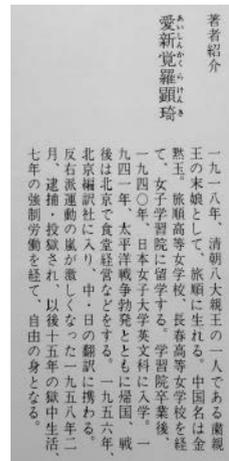
1982年旧友の小坂旦子さん（三井家の出身、小坂徳三郎＝信越化学社長・会長、衆議院議員、運輸大臣の妻）、福岡百合子さん、武久恭子さんの計らいで女子学習院の同窓会に招かれ、四十数年振りに震えるほどの喜びで日本を訪問、同窓会で沢山の友達からやさしい言葉と誠に細やかな心配りに包まれアツという間に滞在期間の20日が過ぎたと顕琦は述べている。その時に小坂旦子さんの勧めで自伝のようなものを書いたらと言われたこと、後年、芳子について北京に取材に来た上坂冬子からの後押しもあり、日本語で自伝を書き、原稿を上坂冬子に郵送、それを上坂冬子が中央公論社に回して自伝が発刊された。

太平洋戦争前、実姉・芳子が「男装の麗人」として舞台化され、初代水谷八重子が主演を務めた。顕琦は東京・有楽町の日劇でその舞台を観ており、自伝には「なんて真似が上手なんだろう」と当時の感想を記し



中公文庫

『清朝の王女に生まれて』の表紙



中公文庫

『清朝の王女に生まれて』の著者紹介

ている。中学時代の新京（現、吉林省長春市）や顥琦の女子学習院時代の東京・世田谷の預先の松宮家に和装の芳子が挨拶に来た時のエピソードも紹介されている。芳子が蒙古の將軍の次男のカンジュルジャップと結婚式を挙げた旅順ヤマトホテルでの結婚式に顥琦は参加したこと、また自伝の冒頭で戦後モルヒネ中毒で完全に人格に破綻をきたしていた芳子の様子も紹介している。近代中国の表と裏を知ることが出来るこの1冊、是非ご一読願いたい。

参考文献

- 中公文庫 愛新覺羅顥琦著 清朝の王女に生まれて
日本経済新聞 2014年7月11日（追想録）愛新覺羅顥琦さん（清朝肅親王の元王女）
日本経済新聞 2014年5月28日「春秋」愛新覺羅
講談社 太田尚樹著 愛新覺羅王女の悲劇
文春文庫 上坂冬子著 男装の麗人・川島芳子伝
中公文庫 動乱の蔭に 川島芳子自伝

サン＝テグジュペリ作品における 「つながり」

——移動と時間に着目して——

“Connections” in Saint-Exupéry’s Works: Focusing on Movement and Time

太 原 孝 英

Abstract

This text describes how an expert in 18th-century French literature aims to provide a deeper understanding of the concept of “connections” as it appears in Antoine de Saint-Exupéry’s *The Little Prince*. The author, alongside students, has read the translated version of *The Little Prince* in class over several semesters, sometimes explaining the nuances found in the original French version to help students understand its deeper messages.

This text is written with the intention of reflecting on the lessons the author has taught so far.

Towards the end of *The Little Prince*, the prince meets the fox, and the most important theme for interpreting the work emerges: “connections.” This text, along with important passages from *Night Flight* and *Wind, Sand and Stars*, attempts to explore this theme from the perspectives of “movement” and “time.”

In conclusion, creating “connections” not only refers to horizontal connections within the same era, but also to temporal connections, such as passing the baton from one era to another.

キーワード：移動、時間、つながり

Keywords: Movement, Time, Connections

私の専門は18世紀フランス文学であるが、本学の授業内の限られた時間でフランス文学を語らなければならない時に取り上げてきたのが、アントワーヌ・ド・サン＝テグジュペリ Antoine de Saint-Exupéry (1900-44) の『星の王子さま』(1943 原題 *Le Petit Prince* (『小さな王子』)) である。外国語学部の前身の人文学部時代には「世界の古典を読む」という1クラス30名の選択必修科目の教養科目があり、そこで私は学生とともに、15回の授業で内藤濯訳の全文を読み、翻訳でわかりづらいところは原文での意味を紹介しながら、そこに込められたメッセージを探ってきた。

外国語学部に移ってからも、「大学生活と学問」や短期大学の「芸術と文化の理解」で、授業の2回か3回分を割いて、サン＝テグジュペリの生涯を紹介し、彼の他の作品である『人間の土地』や『夜間飛行』の内容に一部触れながら、『星の王子さま』の解説をしてきた。『星の王子さま』は、サン＝テグジュペリが最後に発表した作品であるが(未完のまま死後に出版された『城砦』を除けば)、それ以前に書かれた『夜間飛行』や『人間の土地』には、飛ぶこと、歩くこと、砂漠、人とのつながり、責任など、『星の王子さま』と共通の主題がある。

『星の王子さま』の終盤で、王子さまがキツネと出会い、結末に至るまで部分に作品の解釈の上で最も重要な主題が現れるが、その部分を『夜間飛行』と『人間の土地』の重要箇所とともに、特に「移動」と「時間」という観点から、読み合わせたらどうだろうかという以前から思っていた。専門外のサン＝テグジュペリについて自分が何を理解し、何を読み取ってきたのか、限られた紙幅ではあるが、外国語学部開設20周年という機に、これまでの授業の責任を取るつもりで自分の考えをまとめてみることにした。

『星の王子さま』の第22章で、列車がすごい勢いで往復するのを見た王子さまが転轍手に向かって、「あの人たちは自分がいるところに満足できなかったの？」と尋ねると、転轍手が「誰も自分のいるところに満足はできないのさ」と答えるところがある。

後述する王子さまとキツネとの出会いの直後の短い章であるが、人はなぜ移動するのかを問われているようでもある。まずは少し駆け足になるが、全体の中で第21章以降の要点を辿っていく。

『星の王子さま』の第21章以降、*apprivoiser* (アプリヴォワゼ：飼いならす) という語が17回出て来る。また第22章と第25章で *responsable* (レスポンサーブル：責任がある) が計4回出て来る。本邦初訳で2005年まで版權を独占していた岩波書店の内藤濯訳では、*apprivoiser* はいろいろと訳し変えられて、「飼いならす」と訳されている箇所は4回しかなく、*responsable* に至っては「責任がある」の訳語を一度も当てていない。なので、昔から内藤濯訳を読んできた人にはわかりづらいことだと思うが、*apprivoiser* と *responsable* は時間の観念と密接に結びついている。

『星の王子さま』はある意味、移動の物語である。王子さまと物語は第1章から第27章までで成り立ち(原文ではI、IIというローマ数字で表される)、第1章で飛行機で砂漠に不時着した「ぼく」が王子さまと出会うところから始まり、第8章からしばらくは「ぼく」が王子さまから聞き出した物語が語られる。第24章からまた「ぼく」と王子さまのやり取りに戻り、最後は王子さまが去って行って星に戻ったことが匂わされて終わる。

王子さまは自分の星の「花」(バラ)と半ば喧嘩別れし、渡り鳥につかまって、星から星へと移動して、地球にやってくる。王子さまが求めるのは友だちである。王子さまは、さまよううちにキツネに出会う。キツネは友だちになるには飼いならしてもらい必要があるという。「飼いならす」の意味を問うと、キツネは「つながりを作ること (*créer des liens* : クレエ・デ・リヤン)」だと言う。

キツネは「自分が飼いならしている事柄しか知ることはない」と続け、飼いならすためには、時間をかけることが重要であると説き始める。「人間にはもはや時間がなくて、何も知ることはないんだ。人間は商人のところで、出来上がったものを買っている。だけど、友だちを売っている商人などいないから、もはや人間には友だちなどいないんだ」と言った

上で、「もし、君がともだちがほしいなら、おれを飼いならしてくれよ」と続ける。

そのために何をしたらいいのか、という王子さまの問いにキツネは「すごく辛抱しなければいけない」といい、「儀式 (rite) が必要なんだ」と言って、その儀式とは「ある日を他の日々と区別し、ある時間を他の時間と区別する」ことだ述べる。つまり、一週間で、ある決まった日、決まった時間に会いに来ることで、待つ側もそれを楽しみにし、最終的に飼いならされるということである。王子さまはそうすることで、キツネを飼いならす。そして、キツネと別れる時、キツネからひとつの言葉を得よう。「肝心なことは目に見えない」と。そして、「君にとってバラがそんなにも大事なのは君がバラのために使った時間のためだよ。」と言う。続けて、「人間たちは忘れてのことだけれど、君は忘れてはいけない。君が飼いならした相手に対しては君はずっと責任があるんだ。君はバラに対して責任があるんだ。」と述べ、王子さまはそれを「僕には僕のバラに責任がある」と確認するようにつぶやく。

第22章は前述の転轍手と王子さまの会話、第23章は商人が売る、喉の渇きを抑える薬の話である。その薬を週に1回飲めば、(水を飲まなくて済むから) 週に53分の時間の節約になるという。王子さまはその53分があれば、泉のほうにぶらぶら歩いて行くのに使うと独り言をいう。第24章で飛行士の「ぼく」の持つ飲み水は尽き、井戸を探しに王子さまとさまよう。王子さまと話しながら歩き続けて、「ぼく」は明け方に井戸を発見する。

第25章の冒頭、第22章での転轍手の話を受けるように王子さまが語る。「人間は急行列車にどっと乗り込んでいる。でも、何を探しているのかはもはやわかっていない。だから、絶え間なく動き回って、ぐるぐる回っているんだ。そんなことしなくていいのに」と。井戸の水を飲んだ王子さまはここで待っているから、君の飛行機を直して、明日またここに来てほしいという。

第26章で、「ぼく」は同じ場所に戻ると、王子さまは壁の上に座り、毒

へびが下にいるので、当惑する。王子さまは不思議なことに「ぼく」が飛行機の修理に成功したことを知っていた。そして、キツネに言われた「時間を掛けた相手には責任があるんだ」という言葉を受け止めた王子さまは、もう一度花に会うために自分の星に帰ると言う。毒へびとの関係が匂わされながら、王子さまは倒れる。そして最終第27章で、「ぼく」は王子さまとの話が6年前のことで、王子さまが自分の惑星に帰ったことを確信していると述べる。「ぼく」が冒頭で書いたヒツジが花を食べたか、と思いを巡らせ、大人たちはその大事さがわからないだろうということで、物語は終わる。

それでは『夜間飛行』について見ていきたい。『夜間飛行』*Vol de nuit*は1931年に出版された小説である。サン=テグジュペリは航空郵便を主要業務とするアエロポスタル社に勤務、1929年にブエノスアイレスに赴任しており、これはそこでの経験が基礎となって書かれた作品である。サン=テグジュペリの上司で飛行場長だったのはディディエ・ドーラという人物で、『夜間飛行』のリヴィエールは、基本的にこのドーラをモデルとしていると言われている。ドーラは郵便飛行ルートの開発で多く人々の賞賛を受けていたものの、一部の人々からは忌み嫌われていた。それは安全に対して徹底的に厳しく、飛行に対する恐れを示した者は即排除したからであるが、結果として、これが事故の少なさにつながり、パイロットの生存率が高く、アエロポスタル社が生き残るひとつの原因となった。

『夜間飛行』の焦点は2つあり、一方は夜間で視界がない中を悪気流と格闘するパイロット、ファビヤンであり、もう一方は地上で、ファビヤンのブエノスアイレス到着を待つ基地での主任リヴィエールである。リヴィエールは、アルゼンチンで初めて飛行機を組み立てた整備士を一度のミスで荷役係に配置転換を命じる。乱気流の中で大きく降下しながら奇跡的に助かったパイロットに、同情を見せず、むしろその状態になったことを責める。リヴィエールは部下に非情な裁定を下すことを辞さないが、リヴィエールが心血を注ぐのは夜間飛行ルートの確立である。作

者は地の文で次のように述べる。「この戦いにおいて (dans cette lutte)、無言の仲間意識がリヴィエールとその配下のパイロットたちを、彼らの奥底で結んでいた (une silencieuse fraternité liait, au fond d'eux-mêmes, Rivière et ses pilotes)」。

「この戦い」lutte とは郵便飛行ルートの開発であり、また、「結んでいた」liait は動詞 *lier* (むすぶ、つなげる) の半過去形で、名詞形は *lien* であるから、『星の王子さま』の「つながりを作る」と通底するフレーズがここで既に示されていることがわかる。

ファビヤンの飛行機の燃料が切れる時間となり、どの無線局に連絡してもその消息の糸口もなく、遭難が決定的となった時、リヴィエールはファビヤン夫人の訪問を受ける。リヴィエールは夫人の嘆きの声を聴く中で、事業と個人の幸福が両立しないことを自覚し、次のように自らに問いかける。「人の命はかけがえのないものだが、我々は価値の上で、あたかも人の命を上回る何かがあるように、常に行動している。それは何だ?」と。その後作者が次のように続ける。「老いと死は、彼 (リヴィエール) 自身より無慈悲に、黄金の神殿 (= 幸福) を破壊する。おそらく救うべきほかのもっと永続的なものが存在する。リヴィエールが働くのは、人のそうした部分を救うためなのだろうか。そうでなければ、行動は正当化されない。」

もうひとつの作品、第二次大戦直前の1939年2月に出版されアカデミー小説大賞を得た『人間の土地』*Terre des hommes* は、全体で8章からなり、現実の事件を取り扱いながら、特に第2章では友人ギヨメに語りかける二人称体で書かれた部分と自らの回想を織り交ぜた独特の作品である。作品の焦点となるのが、サンチャゴを飛び立って、アンデス山脈で不時着し、奇跡的に救出された同僚ギヨメの話である。ギヨメは極寒の中、気力を振り絞って寝ずに歩き続け、ついに7日目に発見されたのであるが、まずは家族や友人・同僚たちが待っていることを考え、もう助からないと観念してからは、行方不明者になってしまうと4年後まで保険金が下りないことを考えて、見つかりやすいところまで行こうと考

える。半ば意識を失いながら、妻のために友人のためにと一步一步歩いたギヨメの行動にサン=テグジュペリは感銘を受け、この作品でそれを取り上げたのである。

しかし作者サン=テグジュペリは単に友人を讃えているだけではない。そこで人の持つ責任について、こう明言する。「人間であるということは、まさに責任をもつ (responsible) ことだ。それは、自分のせいではなかったと思われる災禍の前に恥を知ることだ。それは、自分の僚友が勝ち得た勝利を誇りに思うことだ。それは、自分の石を据えながら、世界を作り上げることに加担していると感じることだ。」(第2章)と。責任をもつことは、どんな災禍でも自分の落ち度であると考え、友人が得た成果を誇りに思い、自らは小さなことであっても、この世界に対して貢献をしていると感じること、であって、それが人間であることだとする。その後、第7章で、サン=テグジュペリ自身が僚友プレヴォーと共にリビア砂漠のど真ん中で墜落、怪我はなかったが、灼熱の砂漠の中、助けと何より水を求めて何日も歩き続けることになる。何度も見る蜃気楼に悩まされ、人間の生のぎりぎりのところを味わったところで、奇跡的にアラビア人遊牧民と出会い、命を拾う。終章で、サン=テグジュペリはこう述べる。「我々の外にいる兄弟たちと、ある共通の目的で結ばれて (Liés = 動詞 *lier* の過去分詞形)、我々をはじめて息がつける。その経験によって、我々は、愛するという事は互いに顔を見つめ合うことではなくて、共に同じ方向を見ることだと知る。同じザイルパーティで、共に団結し、同じ頂上を目指してはじめて、仲間が生まれるのだ。」

『夜間飛行』では、『星の王子さま』のように、人とのつながりを描くと同時に、人間の命を越えて「永続的なもの」への貢献が主張されている。つまり単に同時代の人とのつながりではなく、ある目的のために、過去から現在、そして未来へとつながる時間の中でのつながりを指していることが読み取れる。『人間の土地』では、この世に生まれた人間とは責任を担うことで、それは微力であっても世界に貢献するという事であると述べる。また、仲間とはある共通の目的のために結ばれてこそ、

生まれるものだと言う。

『星の王子さま』の「飼いならず」、すなわち「つながりを作る」というフレーズを考えると、この二つの作品の反響を読み取ってもおかしくあるまい。ひとはこの世に通るすが、ひとりの人間でしかないかもしれない。またひとは常に移動し、動いている。だが動いているからこそ、ひとと出会うことができる。そこで時間を掛けて、共通の目的の中で「つながり」を作り、何かを残して行くことが尊い。それは人間としての責任を果たすことだ。つながりを作るとは、同時代の横のつながりだけを指すわけではなく、時代から時代へのバトンを渡すようなつながりも意味しているのだ。リヴィエールの言う、かけがえのない命を時に賭けても、それを越えるものとしてそれぞれが選んだ目標を目指し、世界に貢献していくこと、それが責任を果たすということだ。王子さまも自らの責任を果たすため、もとの星に帰って行く。

我々も大学という世界で働き、教職員は年を取れば定年という形で、バトンを渡していく。その中で濃密な時間を過ごし、なんらかの貢献を残して去っていくようにしたいものである。

【エッセイ】

The Image of Place

河野秀樹

人の目にはそれは見えない
けれども神がなさってきた
幾世紀にもわたる土地に
たまたま人が立つと
土地の奥から聞こえてくる
神のなさってきたことが
高橋たか子 『土地の力』より¹⁾

In the summer of 2019, I posted the following passage on a social medium, driven by the desire to embody the thoughts that kept haunting me throughout my previous trip to the US.

A local activist whom I met during my latest overseas trip handed me a booklet titled DISCOVERING A SENSE OF PLACE. In this homemade compilation are a number of essays written by the members of his neighborhood community association, who would spontaneously gather and discuss over beer what their places meant to themselves. The esoteric theme implied in this title turned out to be the basso-continuo throughout my expedition this time. Literally on every spot I visited I met people who, regardless of the level of commitment to local affairs, had a firm sense of connection with the land or community they belong to, or people whose path

of life appeared to me as closely related to what their places had offered them, and thus made me ponder upon the meaning of place.

Specifically, among them was the above-mentioned activist who called out neighborhood meetings to work on various regional issues. Their endeavor based on shared attachment to the local community has brought about a number of significant changes in the city government's policies concerning public facility design and related environmental matters. Or, along the way I talked to a female urban-farm owner who held farm-to-table events on a weekly basis at the farm, where people came from various parts of the state to enjoy on-farm meals. The farm's service concept, marked by "seed-to-plate" philosophy, aims for increasing local resilience by providing locally produced organic foodstuffs "sustainably and ethically, with a creative touch." I also met a landlady of my lodging place, who had accommodated visitors for over forty years since she moved to the tropical island from a mainland state. In her late eighties she still welcomes visitors at the lodging with a colonial-style wooden building and a heavenly garden, and serves breakfast with home-grown fruits. Having, as she connotes, no adherence to material wealth any more, she has little to demand about life but peaceful days home.

Somehow their stories uniformly appealed to me with a substantial degree of persuasiveness. This sense of actuality provoked in me was something that could not be communicated remotely through electronic media, and assumingly the sense came from perceiving their rootedness in their own places. In other words, talking to the locals on the very spot of their residence or daily practices had an irreplaceable impact on me due to the direct conveyance of their firm connection with the terroir where they and their lebenswelt reside.

Aside from this sort of retrospective insights, sensitivity to the gestalt of places has been one of my abiding concerns in dealing with issues related to

both personal and academic venues of life. Somehow, in my struggles to extract reified ideas of abstract thoughts the task invariably accompanies certain images of places. While I have no clue for elucidating the source of this phenomenon, I am convinced that these images drastically expedite understanding of things at issue and have a measurable consolidating effect. This has led me to ponder upon the meaning of PLACE—especially what it means to keep the images of places that recurrently come up to mind in the process of fixing the memories of my thoughts and experiences.

Dolores Hayden²⁾, in her attempt to depict the “public memory” of Los Angeles, especially its downtown area, underlined the significance of capturing “the urban whole” instead of seeing it as “the sum of the parts” in constructing an inclusive perspective for discussing public history of a place. In her sketches of what she calls the working landscapes of the city Hayden introduced profiles of various workers, mainly those from mid-to-late nineteenth century with their photos. They were mainly migrants or immigrants from various parts, who include nomadic Anglo farm laborers, Chinese workers in the citrus and wine-making industries, Irish and Scottish workers in the wildcatter business, Afro-American firefighters, for instance. She also mentioned the population of “invisible Angelenos,” consisting of immigrants with various ethnic backgrounds such as Asian, Mexican, and Arabic, whom “many influential writers have been unable to perceive” as the important population of the city. In fact, as Hayden notes, the mix of cultures projects itself onto the urban landscapes as the image of what she refers to as cultural landscapes.

Hayden’s view of the urban landscape encompasses public memories that highlight the history of struggles of individuals from each occupation and ethnicity “to earn a living,” which suggest the “sights, sounds, and smells of the places.” And the place where such memories reside (*lieux de mémoire*) can be defined, as she cites Pierre Nora’s notion, as a place “where memory

crystallizes and secretes itself.” Thus, to Hayden human factors are an essential component of the landscape as the whole picture of a place. She notes;

Often, listening to residents will reveal intersecting themes of ethnic history, workers’ history, and women’s history. These intersectional stories may connect into local places in the most resonant way. Residents may feel that certain places whose significance is invisible to outsiders need to be marked³⁾.

Probably the emergence of the image of a place is not so much about some spiritual or metaphysical dimension of cognition as about seeing the mundane facets of our places. It means more than the emergence of so-called Genius Loci. Rather, as Kakuta⁴⁾ stressed in discussing the pierian aspects of the notion, it refers to the perception of the relatedness between the individual and the cultural milieu as lived experience. It is a longitudinal and often painstaking commitment to the process of generating the meanings of the place as its gestalt, as an openness to experiencing its public memories that cannot be ascribed to some reified entity.

As the closing of my post above, I added the following paragraph with some photos from the trip. It seems to have unwittingly given the gist of my thought.

On the bus for the return flight, I met an elderly lady in a charming old-style dress sitting calm across the aisle holding an ukulele nakedly in her hand. In reply to my comment, “That is a beautiful instrument you got,” she smiled back saying, “Thank you, this is my best friend.” I did not know whether the voice came from her, her instrument, or the land.



NOTES

- 1) 高橋たか子 (1992) 『土地の力 La Force du Lieu』 女子パウロ会
- 2) Hayden, D. (1995). *The power of place :Urban landscape as public history.* The MIT Press.
- 3) Ibid. p.231
- 4) 角田幸彦 (2001) 『景観哲学への歩み 景観・環境・聖なるものの思索』 文化書房博文社

【エッセイ】

初年次教育におけるケース学習導入の提案

——主体的な学びに向けて——

A Proposal for Introducing Case Studies in First-Year Education: Toward Independent Learning

鈴木 秀 明

Abstract

In recent years, there have been many developments of teaching materials and educational practices related to case study in Japanese language education. Currently, I am incorporating case study into my professional education classes for undergraduate students. Comments from students after the class indicate that through case study, they have gained awareness of and learned a variety of skills, including Japanese language proficiency, critical thinking, logical thinking, teamwork, creativity, cross-cultural understanding, and independence. Case study also has a high educational effect as collaborative learning. Therefore, I propose the introduction of case study into first-year university education as a mechanism for university students to learn proactively.

キーワード：初年次教育、ケース学習、主体的な学び

Keywords: first-year education, case studies, independent learning

1. はじめに

近年の社会を取り巻く状況の変化に伴い、企業が求める学生像にも変化が生じている。従来の尺度である「知識量や正確さ、処理能力など標

準的で客観性の高い能力」から、「コミュニケーション能力や独創性・問題解決力といった、より本質的な能力」(PROG 白書2015 p9)が求められる時代になっている。これらの各種能力は社会に出た際に役立つ能力でもあることを考慮すると、大学教育においても入学直後の初年次教育の段階より様々な科目で主体的な学びを通して、学生の多方面の能力を伸ばしていく指導が求められている。

現在、本学では初年次教育科目として、共通科目で「初年次セミナー」「スポーツ・健康」「情報活用演習」「国語」「外国語」「外国語としての日本語」を提供している。学生は大学入学直後より各科目の学びを通して、大学での学びに徐々に慣れ、大学での学習に必要とされる基礎力を段階的に習得する。そして、これらの学びが2年次以降での専門分野での学びにもつながることが期待されている。しかしながら、日比の授業を見ると、主体的に取り組んでいる学生ばかりとは限らないため、学生の興味や関心を引き出すような創意工夫が大学側や教師側にも求められている。

本稿では学生が主体的に学ぶための仕掛けとして、日本語教育で多く実践されているケース学習を初年次教育に導入することを提案する。

2. ケース学習に関わる各要素

以下では、ケース学習に関わる各要素を順に述べる。

2.1 ケースメソッド教育

ケースメソッド教育とは、実践的な課題を含んでいるケース(事例)を題材としているもので、教育活動は参加者が討論を重ねていく形式で進められる。また、ケースメソッド教育は知識の獲得ではなく、論理的思考力の向上を重視し、さらに、直面する課題に対する問題発見・解決能力を育成することを目指している。参加者はケースの当事者の立場であり、問題の所在はどこにあるのか、誰にあるのか、問題の本質は何か、

さらに、自分なら問題解決に向けてどのような行動を取るのかなどの点を、時間をかけて考えていくものである。

竹内（2010）ではケースメソッド教育を成立させる基本条件として、1）教材はテキストではなくケース、2）教育の主体は教師ではなく参加者、3）教師の役割は教えることではなく、学ぶことサポート、4）教育のゴールは既存の知識の獲得ではなく、考え抜く能力や態度の獲得、と述べている。

2.2 ケース教材

ケース教材は事実に基づいて作成されたケース（事例）と参加者間での議論を促すための複数の設問より構成されている。近年、日本語教育においては、近藤ほか（2013）、宮崎（2016）、近藤ほか（2019）、金ほか（2020）などが出版され、教育現場で活用されている。宮崎（2016）では、留学生が日常生活において遭遇する様々な問題を事例として取り上げ、「暮らし」「友だち」「アルバイト」「大学生活」「将来と仕事」の各分野のケースで構成されている。また、近藤ほか（2013）、近藤ほか（2019）、金ほか（2020）では、ビジネスパーソンが日常的なビジネスの現場で発生する事例を教材化している。いずれのケース教材においても各ケースは1～2ページと短く、参加者である日本語学習者にとっても、指導する教師にとっても使い勝手の良いものになっている。各ケースでは、実際に起きる問題を解決し、課題を達成する能力や、異なる背景や異なる価値観、考え方を持つ人との関係を円滑に構築していく能力を涵養することを目指している。

2.3 ケース学習

池田ほか（2022 p26）では、「日本語教育において開発された『ケース学習』は、ピア・ラーニングの概念に基づいています。」としている。また、「ケース学習」はケース教材を用いて授業が展開されていくもので、授業デザインとしては、個人学習によるケース教材の読解、グループ討

論での活発な意見交換、教師のファシリテーションによる全体共有、ディスカッションへのフィードバックが段階的に行われ、アクティブ・ラーニングの学習形態で進められている。一連の授業活動を通して、参加者は読解力、口頭表現能力などの日本語力の向上はもとより、異文化理解力やチームワーク力なども同時に育成されるような授業設計となっている。表1にケース学習の基本的な展開例を記す。

表1 ケース学習の基本的な展開例（池田・館岡 2022 p26）

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1) アイスブレイキング2) 個人でケースを読み、自分の考えを明確にしておく3) グループ討論4) 全体共有5) ディスカッションへのフィードバック6) 解決のためのロールプレイ7) 学習の振り返り（内省活動） |
|---|

現在、ケース学習は、ビジネス、医療・看護、日本語教育など様々な分野で実践されており、教育効果があることが報告されている。この点を踏まえると、初年次教育にケース学習を導入することで、大学入学直後の学生にとっても、様々な能力の向上が期待される。

3. 初年次教育におけるケース学習導入に向けて

以下では、筆者のケース学習の実践を紹介し、本学の初年次教育用の独自のケース教材開発についても述べる。

3.1 筆者のケース学習の実践

筆者は現在、日本語・日本語教育学科の専門教育科目である「日本語教育特講1（評価）」を担当している。講義では、日本語教育に関する専門知識の習得および評価技術の向上を目指した指導を行っているが、教師主導の講義では日本語教師に必要な態度や資質までは十分に育成する

ことが困難である。そこで、この点を補うために、15回の講義の中に「ケース学習」を2回取り入れている。

筆者の実践は、池田・館岡（2022）を参考に展開し、学習の振り返り（内省活動）も実施している。以下に学生のコメント例を記す。

- ・人によって教材の内容の設定の読み込みの深さが全く違っていた
- ・学習者がある現象について考え、それを言語として表すことがどれだけ学習者にとって勉強になるかを体験することが出来た
- ・複雑な問題が含まれているため、批判的に考える力が求められる
- ・様々な視点から1つの事例について考えることで様々な捉え方・物事の受け取り方を学ぶことができた
- ・問題の本質を見極め、効果的な解決策を導き出すための論理的な思考力が向上した
- ・文化によって人々の行動が大きく変わると感じ、グローバル化の中で多文化の認識の大切さを感じた
- ・自分が考えた対応の仕方とグループメンバーが考えた対応の仕方を合わせたら、そこから最善の対応が生まれた
- ・細かくストーリーが決まっていないから、想像力を発揮して登場人物がどんな性格なのかを想像させて、頭を働かせることができた
- ・意見交換や議論が進むにつれて文章には書いていない部分の考察が進みさまざまな角度から物事を見ることを学んだ
- ・実際に起こりそうな場面ばかりだったので、もし自分がこの状況になったらどうしたらいいのかも考えることができた
- ・人が感じることや受け取ることは違うため、自分の考えで決めつけず、話を聞いて理解することが大切だ
- ・人を知るためには見るだけではなくコミュニケーションを取り、その人の考えをしっかりと聞くことが大事だ
- ・あまり話したことない人とも自分からコミュニケーションをとり、話合いを有意義なものにすることができた

- ・ 普段では関わる機会が少ないメンバーでコミュニケーションを行うことができる機会が特徴的で、自らが進んで意見や情報を共有することに繋がった
- ・ 単純な学習とは違い、登場人物の心情や立場を考えることで、生徒の授業への参加意欲を向上させる事につながるのではないか

上記の各コメントを見ると、ケース学習を通して、学生は日本語力、批判的思考力、論理的思考力、チームワーク力、創造性、異文化理解力、コミュニケーション力、主体性など、様々な能力に関する気づきや学びがあったことがうかがえる。また、これらの能力はいずれも汎用性技能に含まれているものである。さらに、学生は受動的にケース学習に参加しているのではなく、自らケース教材を読み、他者の意見と自身の意見交換を行い、課題解決策を打ち出すという一連の過程において積極的に関わっていることも見受けられた。

以上より、筆者の実践において、学生は日本語教師に必要な資質や態度に加え、社会で必要とされる様々な能力に対する気づきや学びも得ていると言えるだろう。

3.2 初年次教育用の独自のケース教材開発

上述した筆者の実践においては、留学生用に作成された宮崎（2016）、およびビジネスパーソン向けに作成された近藤他（2019）の中から学習者に適したケースの選定したため、既成の教材を使用することができた。しかし、今後、本学の初年次教育でケース学習を実施する際には、既成の教材の活用も視野に入れつつ、学生の抱える課題を内包した独自のケース教材の作成の検討も必要である。

この点に関して、水野・黒岩（2022 p121）では、「自作のケース教材であれば、そのケース教材の事例や現象のバックグラウンドを理解した上でケース教材を開発している。すなわち、ケース教材を自作することは、必然的に、講師側が学習者との情報の非対称性を担保することを意

味するのである。」と述べ、自作のケース教材作成の利点を挙げている。よって、本学での初年次教育でケース学習を導入する際には、宮崎（2016）の「暮らし」「友だち」「アルバイト」「大学生活」「将来と仕事」のように、学生が日常的に遭遇する様々な場面で生じる真正性の高いケース教材を書き下ろしていくことも望まれる。自作のケース教材を使用することで本学の学生の共感が得られ、学習意欲の向上につながるが大いに期待される。

4. おわりに

現在、本学では2026年度に予定されている共通科目の整備に向けて、学内で準備が進められており、筆者も学生の意欲や関心を引き出し、主体的な学びにつながるような国語科目の開発に取り組んでいる。本稿で提案したケース学習が新たな科目の選択肢の一つとなれば幸いである。

参考文献

- 池田玲子・館岡洋子（2022）.『ピア・ラーニング入門——創造的な学びのデザインのために——改訂版』ひつじ書房
- 金孝卿・近藤彩・池田玲子（2020）.『日本人も外国人もケース学習で学ぼうビジネスコミュニケーション』日経HR
- 近藤彩・金孝卿・ムグダ ヤルディー・福永由佳・池田玲子（2013）.『ビジネスコミュニケーションのためのケース学習——職場のダイバーシティで学び合う——【教材編】』ココ出版
- 近藤彩・金孝卿・池田玲子（2019）.『ビジネスコミュニケーションのためのケース学習——職場のダイバーシティで学び合う——【教材編2】』ココ出版
- 竹内伸一（2010）.『ケースメソッド教授法入門——理論・技法・演習——ココロ』慶応義塾大学出版会
- PROG 白書プロジェクト（2015）.『PROG 白書2015』学校法人河合塾、株式会社リアセック
- 水野由香里・黒岩健一郎（2022）.『ケースメソッドの教科書 これさえ読めば授業・研修ができる』碩学舎
- 宮崎七湖編著（2016）.『留学生のためのケースで学ぶ日本語』ココ出版

執筆者一覧(五十音順)

茜 千 里 (アカネ センリ)	元中国語学科 非常勤講師
鏡 屋 一 (アブミヤ ハジメ)	中国語学科 教授、大学院言語文化研究科長
池 田 広 子 (イケダ ヒロコ)	日本語・日本語教育学科 教授、学科長
石 澤 一 志 (イシザワ カズシ)	日本語・日本語教育学科 非常勤講師
石 原 健 (イシハラ タケシ)	英米語学科 准教授
伊 藤 大 輔 (イトウ ダイスケ)	中国語学科 准教授
大 山 健 一 (オオヤマ ケンイチ)	英米語学科 専任講師(教育専担教員)
加 藤 祥 (カトウ サチ)	日本語・日本語教育学科 准教授
金 庭 久美子 (カネニワ クミコ)	日本語・日本語教育学科 教授
金 敬 鎬 (キム キョンホ)	韓国語学科 教授
金 河 守 (キム ハス)	韓国語学科 教授
河 野 秀 樹 (コウノ ヒデアキ)	日本語・日本語教育学科 准教授
後 藤 裕 也 (ゴトウ ユウヤ)	中国語学科 准教授
小 林 寛 (コバヤシ ヒロシ)	韓国語学科 教授、外国語学部長
木 幡 隆 宏 (コワタ タカヒロ)	英米語学科 准教授
朱 炫 姝 (ジュ ヒョンジュ)	韓国語学科 専任講師
鈴木 秀 明 (スズキ ヒデアキ)	日本語・日本語教育学科 教授
鈴木 美 穂 (スズキ ミホ)	日本語・日本語教育学科 准教授
徐 寅 錫 (ソ インソク)	韓国語学科 教授、学科長
胎 中 千 鶴 (タイナカ チヅル)	目白大学大学院言語文化研究科 非常勤講師、元中国語学科 教授
高 橋 亘 (タカハシ ワタル)	日本語・日本語教育学科 専任講師
太 原 孝 英 (タハラ タカヒデ)	中国語学科 教授、目白大学学長
曹 永 宝 (チョ ヨンボ)	韓国語学科 専任講師
張 瓊 華 (チョウ ケイカ)	中国語学科 非常勤講師、目白大学大学院言語文化研究科 非常勤講師
時 本 真 吾 (トキモト シンゴ)	英米語学科 教授、学科長
中 田 龍 彦 (ナカタ タツヒコ)	中国語学科 非常勤講師
浜 岡 究 (ハマオカ キワム)	日本語・日本語教育学科 非常勤講師
氷 野 善 寛 (ヒノ ヨシヒロ)	中国語学科 准教授、学科長
森 陽 香 (モリ ヨウコ)	日本語・日本語教育学科 准教授

編集後記

この度、目白大学外国語学部開設20周年記念論集を刊行する運びとなりました。本論集は、外国語学部が20年間にわたり積み重ねてきた教育と研究の軌跡を振り返り、今後の展望を示す記念すべき成果です。このような形で学部の歩みを記録し、発信できることを心より嬉しく思います。

本論集の企画および編集にあたり、多くの方々のご協力を賜りました。寄稿をお寄せいただいた教員、研究者の皆様、また学部内外の関係者の皆様には、深く感謝申し上げます。それぞれの学科の特色ある活動と研究成果が、一冊の論集としてまとまったことで、外国語学部が日頃から取り組んでいる研究力を示す場となりました。また、これらの成果は、本学部が掲げる実用的外国語教育と異文化理解の理念を体現するものであり、今後の活動への指針ともなるものでしょう。

編集作業を進める中で、学部設立当初から現在に至るまでのさまざまな試みと変遷を改めて知る機会となりました。2005年の設立当初は小規模な組織として始まった学部が、20年の間にその規模と内容を拡充し、多くの優れた人材を社会に送り出してきたことは、関係者全員の努力の賜物であります。また、急速に変化する社会情勢や技術革新への対応を求められる中で、外国語学部が果たしてきた柔軟かつ創造的な取り組みの意義を改めて認識する機会ともなりました。

また、本論集の刊行にあたり、編集作業の補助や資料整理など、多くのサポート業務を熱心に取り組んでくださった山内りえ子氏に感謝を表します。彼女の丁寧で献身的な努力と協力により、本論集の質と完成度が一層高まりました。

最後になりますが、本論集の刊行を支えてくださった全ての皆様に、改めて感謝の意を表します。この記念論集が、外国語学部の20年を振り返るとともに、新たな挑戦への出発点となることを願ってやみません。

2025年2月

外国語学部周年記念誌出版委員会

外国語学部周年記念誌出版委員会

編集長

水野 善寛 (中国語学科)

編集委員

時本 真吾 (英米語学科)

金 河守 (韓国語学科)

森 陽香 (日本語・日本語教育学科)

小林 寛 (外国語学部長、オブザーバー)

目白大学外国語学部
開設20周年記念論集

2025年2月28日発行

発行

目白大学外国語学部

代表者 (学部長) 小林 寛

〒161-8539 東京都新宿区中落合4-31-1

編集・制作

目白大学外国語学部周年記念誌出版委員会 編

印刷

株式会社 遊文舎

〒532-0012 大阪府大阪市淀川区木川東4丁目17-31

ISBN 978-4-910433-48-6 C3080