



日本語・日本学研究 vol.2 (2012)

論文

日本・韓国・台湾の大学生による日本語意見文の構造的特徴
—「主張」に着目して—

伊集院郁子・高橋圭子

母語話者教員と非母語話者教員に対する学習者の
「よい教師」像

—エジプト人日本語学習者の場合—

櫻井勇介

《研究ノート》

中国の大学日本語専攻教育は何を目指しているか
—『教学大綱』の分析から—

葛 茜

近代日本の「朝鮮文化財」調査・研究に関する一考察

—1900年代初頭における八木槇三郎の

「韓国調査」を中心に—

全 東園

幻想としての省略

—日仏対照研究と日本語教育—

金谷武洋

目的語の省略についての日仏語対照研究

秋廣尚恵

日本人学習者のアラビア語の聞き取り問題について

—/r/ と /l/ の問題を中心に—

Hanan Rafik Mohamed

否定関連現象から見た日本語とスペイン語

片岡喜代子

《研究ノート》

「話言葉普及徹底二関スル件」大島郡教育会について
前田達朗

《研究ノート》

儀礼的方略としてのアラビア語

—エジプト方言 “maʕlijf” の使用—

谷口龍子・榮谷温子

〈シンポジウム報告〉

「宮沢賢治の作品にみられるキリスト教的表象」

賢治作品にみられるキリスト教的モチーフ

—十字架とマリア像について—

プラット・アブラハム・ジョージ

ジョージ報告コメント

柴田勝二

プラットウ・アブラハム・ジョージ報告

—質問と討論の要旨—

中野敏男

〈研究会報告〉

「厦門大学における日本語教育」

厦門大学における日本語教育

呉 素蘭

執筆者一覧

東京外国語大学国際日本研究センター『日本語・日本学研究』要項および編集・応募規程

発行の目的：国際日本研究センターにおける研究や研究活動と関連を有する研究成果を公表することを通じて、日本研究の発展に寄与することを目的とする。

発行回数並びに発行時期：年1回、1月（2010年度より開始）

編集規程：

- ・国際日本研究センターは『日本語・日本学研究』の発行のために編集委員会を置く。編集委員会はセンター長、副センター長、編集幹事および各部門から選出された教員により構成される。
- ・投稿論文について 『日本語・日本学研究』は、本センターの研究活動に関連した日本研究の諸論考を受け入れる。（本センターの研究活動については、本センターのホームページを参照のこと）
- ・査読 投稿された研究論文については、編集委員会の責任において査読者を選定し、査読審査をおこなう。
査読は、委員会が依頼した2名の査読者が査読要領にもとづき審査し、採否の決定をする。その際、編集委員会は外部の査読者を依頼することができる。
- ・編集委員会は、東京外国語大学教員ならびにセンターの研究活動に積極的に参画した者、および必要に応じて外部の者に寄稿を求めることができる。
- ・その他、編集上の細則については編集委員会が適宜これを定める。

応募規程：

- ・日本の文化・社会・歴史並びに日本語・日本語教育に関する研

究論文（20ページ程度、400字×60枚）、海外の研究動向・研究潮流の紹介（20ページ程度）、研究ノート（10ページ程度）、書評（1ページ）

- ・原稿の書式 寄稿・投稿論文は日英いずれかの言語とする。日本語論文には、英語の概要（300語程度）、英語論文には日本語の概要（800字程度）をつける。
- ・投稿エントリーとエントリー締め切り：論文の投稿を希望する場合は、指定の期日までに、下記編集委員会アドレスにEメールで投稿予定の旨を連絡すること。メール本文には、氏名・論文の題名（仮題でもよい）・所属機関名（該当者のみ）、および連絡先（住所・電話番号・メールアドレス）を明記すること。また、メールのSubject（件名）には「『日本語・日本学研究』投稿希望」と記入すること。

公開、複製、公衆送信に関する権利：掲載された論文等の公開、複製、公衆送信の権利は、本センターに帰属する。本誌に発表されたものを転載する場合は、その旨を編集委員会に連絡して承認を得るとともに、当該論文等の初出を明示すること。

【連絡先】 東京外国語大学 国際日本研究センター
『日本語・日本研究』編集委員会
〒183-8534 東京都府中市朝日町3-11-1
電話 / FAX : 042-330-5794
E-mail : info-icjs@tufs.ac.jp
URL : <http://www.tufs.ac.jp/common/icjs/>

Call for papers and the information The Journal of the International Center for Japanese Studies, *Journal for Japanese Studies*

Editorial Policy and Guidelines of International Japanese Studies

Purpose :

To contribute to the development of Japanese Studies through publishing efforts and results pertaining to the research activities conducted at the International Center for Japanese Studies.

Publication Period and Frequency : Starting from the fiscal year of 2010, published annually.

Editorial Policies :

- ・Editorial Committee: For the publication of International Japanese Studies, the International Center for Japanese Studies will establish an editorial committee. The committee will be composed by the director of the Center, the associate director, a chief editor, and a staff member each from five divisions of the Center.
- ・Articles: The articles to be submitted for the Journal are selected considering their relations to the Japanese studies conducted by our center (please refer to the official website of the Center as below for details on our research areas and activities.)
- ・Reference: Two referees appointed by the editorial committee will review and select the submitted articles based on the selection guidelines. The editorial committee is permitted to request experts for referees from outside of Tokyo University of Foreign Studies (TUFS.) The editorial committee may request submission of articles from faculty members at TUFS, or other individuals who have actively contributed to the Center's research activities. The editorial committee will add or modify any other details as needed.

Submission Requirements:

Topics: Research article on Japanese culture, society, history, language, and language education (double space, approx. 20 pages,) international research trends (approx. 20 pages,) research report (approx. 10 pages,) book review (1 page.)
Format: The articles may be written in Japanese or English. For articles in Japanese, attach a summary in English (approx. 300 words,) and for articles in English, attach a summary in Japanese (approx. 800 letters.)

Policy Acknowledgement: All rights relating to the publication, reproduction, and public transmission of the articles published on the journal shall belong to the International Center for Japanese Studies. Any contents shall not be reproduced without showing the credit, first appearance of the article, nor the express written permission given by the editorial committee.

【For further information, please contact】

International Japan Studies Editorial Committee, International Center for Japanese Studies, Tokyo University of Foreign Studies

【Address】 3-11-1, Asahi-cho Fuchu-shi, Tokyo 183-8534 Japan
Telephone and Fax: +81 (0) 42-330-5794
E-mail : info-icjs@tufs.ac.jp
URL : <http://www.tufs.ac.jp/common/icjs/>

目 次

日本・韓国・台湾の大学生による日本語意見文の構造的特徴 ―「主張」に注目して―伊集院郁子・高橋圭子.....	1
母語話者教員と非母語話者教員に対する学習者の「よい教師」像 ―エジプト人日本語学習者の場合―.....櫻井勇介...	17
《研究ノート》中国の大学日本語専攻教育は何を目指しているか ―『教学大綱』の分析から―葛 茜.....	33
近代日本の「朝鮮文化財」調査・研究に関する一考察 ―1900年代初頭における八木実三郎の「韓国調査」を中心に―全 東園...	47
幻想としての省略 ―日仏対照研究と日本語教育.....金谷武洋...	73
目的語の省略についての日仏語対照研究.....秋廣尚恵...	83
日本人学習者のアラビア語の聞き取り問題について ―/r/ と /l/ の問題を中心に―Hanan Rafik Mohamed...	103
否定関連現象から見た日本語とスペイン語.....片岡喜代子...	113
《研究ノート》「話言葉普及徹底ニ関スル件」大島郡教育会について.....前田達朗...	131
《研究ノート》儀礼的方略としてのアラビア語－エジプト方言“maʕlif”の使用谷口龍子・榮谷温子...	141
 〈シンポジウム報告〉「宮沢賢治の作品にみられるキリスト教的表象」	
賢治作品にみられるキリスト教的モチーフ ―十字架とマリア像について―プラット・アブラハム・ジョージ...	155
ジョージ報告コメント.....柴田勝二...	164
プラット・アブラハム・ジョージ報告 ―質問と討論の要旨―.....中野敏男...	165
 〈研究会報告〉「厦門大学における日本語教育」	
厦門大学における日本語教育.....呉 素蘭...	167

日本・韓国・台湾の大学生による日本語意見文の構造的特徴 －「主張」に着目して－

伊集院郁子（東京外国語大学）

高橋圭子（東洋大学）

【キーワード】 意見文、文章構造、主張、頭尾型、タイトル

0 はじめに

日本の大学への進学を目指す留学生は、日本語でアカデミックな文章を執筆する能力の習得が求められる。アカデミックな文章とは、自分の「主張」とそれを支える「論拠」が論理的に組み立てられた文章で、論文やレポートがその代表である。多くの日本語教育機関ではアカデミックな文章指導の準備段階として「意見文」の指導を行っており、その指導項目には、「主張」や「論拠」をどこに配置し文章を展開していくかという「文章構造」に関する指導も含まれる。作文の評価に関し、文法面より構成面が重視されるという報告があること（田中他1998、長谷川・堤 2007）、効果的な日本語意見文には、書き始める前に十分に構想を練ることや文章のジャンルについて十分な知識を持つことが必要であること（吉田2011）がすでに指摘されており、文章構造指導の重要性は明らかである。しかし、日本語の意見文ではどのような文章構造が典型とされているのか、母語話者と比較して学習者の意見文にはどのような特徴が見られるのかについてはまだ明らかにされておらず、具体的にどのように文章構造を指導したらよいのか、教育現場には戸惑いの声もある。

そこで、本研究では、意見文に必須の要素である「主張」に着目し、①文章構造の型と主張の位置、②タイトルの形式と機能、③タイトルと文章構造の関係、④主張の述べ方、の4点について、母語話者による日本語意見文の基本となる型を抽出し、学習者の意見文との相違を観察する。本研究で明らかにする文章構造の特徴に基づき、今後その要因に切り込むことによって、学習者の母語や習得段階に応じた文章表現指導に役立て得ると考える。

1 先行研究

日本語の文章構造は、伝統的には「起承転結」型の結論を最後に述べるタイプが一般的である、と言われている。実際に、新聞の社説やコラムなど意見を述べることを主たる目的とした文章の先行研究では、やはり、意見・主張・結論を文章の最後に述べるタイプが多いと報告されている（杉田1994、メイナード1997、李2008）。また、「読み手責任／書き手責任」という観点から言語の類型を論じた Hinds（1987）でも、朝日新聞の天声人語を例に起承転結の文章構造を取り上げ、日本人の英語学習者には、英語での書きのプロセスは日本のもの

と異なることを指導する必要があると述べている。一方、大学生による意見文や新聞の一般投書を分析した先行研究では、文章のはじめとおわりの2箇所で見・立場・主張を述べる、という文章構造が多いことも報告されている（木戸1992、佐々木2001、Lee 2006）。

先行研究のこのような結果の相違は、文章の書き手と書く目的の相違に起因すると考えられる。つまり、新聞の社説やコラムは、最後まで読み手の注意を引きつけて書き進める力があるプロの書き手によるもので、公的な立場から広く社会に問題提起や提言をすることを目的に書かれたものである。一方、投書や意見文の書き手はプロではなく、執筆の目的は個人の体験談や感想、主張を読み手に伝えることにある。大学生による意見文の場合は、指定された題目について限られた字数内でまとめるという条件もつく。そのため、荒木他（2000）、佐渡島他（2008）でも指摘されているように、文章のはじめに意見・主張を述べる方が読み手に伝わりやすく、書き手自身も書き進めやすいと思われる。

表1 日本語の文章構造に関する先行研究

	データ／分析方法	調査対象の内訳	日本語母語話者による文章構造	日本語学習者による文章構造
杉田 1994	論説文の文配列課題／文単位	母語話者：大学生および大学院生32名。 学習者：上級レベルの中国語母語話者18名、韓国語母語話者20名、英語母語話者13名。	「一般論（陳述）→特定の話題（陳述）→一般論（主張）」という型が抽出され、主張をまとめて文章の最後に配する傾向が見られる。	ばらつきが大きく母語別の特徴は見出しにくい。ただし中国語・英語母語話者は、主張が分散されることが多いため、話題の推移がより複雑になる。
佐々木 2001	日本語作文／文字数で文章を区分	母語話者：学生による意見文52編。 学習者：中国語母語話者による43編。レベルはさまざま。	「（話題提示）→自分の立場表明→理由の説明→結論」という構成が94.2%を占める。	JPと異なり学習者の文章にはプロトタイプの構成は見られない。
Lee 2006	日本語作文／不明	母語話者：日本人学生36名による意見文のうち、完成した29編。 学習者：上級レベルの中国語母語話者46名、韓国語母語話者11名、その他1名による意見文のうち、完成した49編。	双括型18編 尾括型7編 頭括型0編 散括型2編 中括型0編 無括型1編 中尾型1編	双括型19編 尾括型12編 頭括型6編 散括型3編 中括型1編 無括型1編 中尾型7編 主張文の位置についてはJPと大きな差はない。

本研究と同様、日本語母語話者（以下、JP）と学習者による作文を分析対象とした先行研究は表1のとおりであるが、文章の区分や主張の認定といった分析方法の客観的基準が示されていない、学習者の母語や習得レベルがまちまちである、データ数が十分でない、などの問題点がある。また、文章構造と具体的言語表現との関係も分析されていない。

本研究では、一定数のデータを確保し、個々の作文の「主張」を分析者2名で厳密に認定し、タイトルや主張の述べ方などの具体的言語表現について談話レベルの分析を行うことにより、「意見文」というジャンルにおける文章構造の基本的な型を抽出し、JPと学習者の両者の日本語意見文の構造的特徴を明らかにすることを目指す。

2 本研究の枠組み

2-1 分析データと分析の方法

本研究の分析データの概要は、表2のとおりである¹。

表2 分析データの概要

執筆者	作文数	タイトル数	本文数 (平均)	段落数* (平均)	収集時期
日本語母語話者 (JP)	134	133	2176 (16.2)	553 (4.1)	2007年6月～11月
韓国人学習者 (KR)	55	55	918 (16.7)	244 (4.4)	2009年9月
台湾人学習者 (TM)	57	57	1050 (18.4)	252 (4.4)	2007年12月

*段落数は、執筆者が設けた形式段落の数である。

JPは東京都内の大学に通う日本人大学生で、KRは韓国の大学、TMは台湾の大学に通う日本語学習者である。3者ともに大学生に限定し、同等の学習背景と能力をもった執筆者を想定した。台湾および韓国でのデータ収集に関しては、日本語能力試験2級（学習時間600時間相当）以上の日本語学習者を対象とした²。執筆者情報は表3のとおりである。JPは3つの大学、KRは2大学、TMは1大学から調査対象者を募り、相当数のデータを確保するために全ての応募者を調査対象とした。そのため、執筆者の男女比、平均年齢までは厳密に統制しきれなかった。

表3 執筆者情報

執筆者	人数	性別	平均年齢
日本語母語話者 (JP)	134名	男性90名、女性44名	19.4歳
韓国人学習者 (KR)	55名	男性9名、女性46名	22.2歳
台湾人学習者 (TM)	57名	男性14名、女性43名	21.1歳

執筆者は、次に示す課題文を読み、辞書などは使用せずに約60分で原稿用紙1枚に800字程度で執筆した。KRとTMは、日本語で執筆した後で、同じ内容の意見文を母語でも執筆した。本研究で用いるデータは、このうちの日本語で執筆された作文である。

【課題文】

下の文を読んで、自分の意見を800字ぐらいの日本語で書いてください。

今、世界中で、インターネットが自由に使えるようになりました。ある人は「インターネットでニュースを見ることができるから、もう新聞や雑誌はいらない」と言います。一方、「これからも、新聞や雑誌は必要だ」という人もいます。

あなたはどのように思いますか。あなたの意見を書いてください。

このように収集した作文を原稿用紙に手書きされたとおりに1文1行で入力し、データベース化した。談話レベルでの分析にも適するよう、段落開始の空白マスや改行による段落終了についてもコーディングした。データベースの完成後、分析者2名で全作文について「主張」「根拠」「譲歩」など文機能のコーディングを施し、コーディングが一致しない箇所は全て、作文全体の文脈展開について解釈を協議、共有したうえで機能を決定し³、「主張」が出現した位置によって文章構造の型を分類した。

2-2 「主張」の定義

文章構造の型を分類する際は、「主張」をいかに認定するかが重要となる。本稿では、主張とは、テーマに関する書き手の意見が明確に表されているもの、と定義し⁴、以下の手順で主張の認定を行った。

- (1) 定義に従い、分析者2名が個別にコーディングしていき、両者のコーディングが一致したものを主張と認定する。
 - (2) 分析者2名のうち1名のみが主張と認定した場合は、李（2008：103）を参考に作成した以下の基準⁵に従って2名で判定しなおし、① a、bの両者、または② a、b、cのうち2項目以上当てはまる場合は、主張と認定する。
 - ① タイトルに主張が明示されている場合
 - a タイトルがそのまま反復されるもの、または、タイトルの叙述表現が形を変えて主張を表すもの
 - b 意味の完結度の高いもので、文脈への依存度が低く、他の文からの独立性が高いもの
 - ② タイトルに主張が明示されていない場合（タイトルが話題提示の場合、タイトルが話題提示にも主張表明にも機能する場合、タイトルから複数の主張の解釈が可能な場合）
 - a タイトルまたは課題文に提示された話題について述べられているもの
あるいは、2名の判断が「主張」と一致した文と同じ主張が反復されるもの
 - b 叙述表現が主張を表すもの（特に、第三者に対する要望や当為の文の機能をもつものが主張になりやすい。）
 - c 意味の完結度が高く、文脈への依存度が低く、他の文からの独立性が高いもの
- タイトルについては、3-2で分析と考察を行う。

3 分析と考察

3-1 文章構造の型

まず、主張が明示される位置によって文章構造の型を定義し（表4）⁶、作文を分類した（表5）。位置は、作文執筆者による形式段落に基づき、「はじめ」は第1段落、「おわり」は最終段落、「なか」はそれ以外とした。形式段落が2以下の場合は、分析者2名で意味段落の認定作業を行った。

表4 主張の位置による文章構造の型

型名	はじめ	なか	おわり
頭型	○*	—	—
中型	—	○	—
尾型	—	—	○
頭尾型	○	—	○
頭中型	○	○	—
中尾型	—	○	○
分散型	○	○	○
非明示型	—	—	—

*表中の○は、主張が明示されていることを示す。

表5 文章構造の型による作文数

型名	JP (%)	KR (%)	TM (%)
頭型	2 (1.5)	3 (5.5)	0 (0.0)
中型	2 (1.5)	4 (7.3)	6 (10.5)
尾型	19 (14.2)	16 (29.1)	12 (21.1)
頭尾型	81 (60.4)	15 (27.3)	18 (31.36)
頭中型	2 (1.5)	0 (0.0)	2 (3.5)
中尾型	21 (15.7)	14 (25.5)	14 (24.6)
分散型	6 (4.5)	3 (5.5)	4 (7.0)
非明示型	1 (0.7)	0 (0.0)	1 (1.8)
合計	134	55	57

表5より、JPの文章構造は頭尾型が60.4%を占め、中尾型を合わせると76.1%となり、佐々木（2001）の結果と同様に「（背景の情報）→主張→根拠→主張」という流れで意見文を構成するものが基本であった⁷。本分析は形式段落を単位としたため、執筆者の段落の設け方によって、同じような文章構造であっても頭尾型ではなく中尾型に分類される場合があったが、JPで中尾型に分類された21作文のうち7作文については、形式段落では2段落目に主張が配置されていたものの、全文数の3分の1以内に主張が現れており、実質的には頭尾型に近いものであった⁸。これらを合わせると、65.7%の作文が第1段落、あるいはそれに非常に近い位置で主張を述べていることになる。日本語の意見文や学術論文の書き方を見ると、木下（1981）、荒木他（2000）、二通他（2003）、佐渡島他（2008）など、いずれも最初または最初と最後に意見・主張・結論を述べるよう指示している。これは、欧米の理工系学術論文やパラグラフ・ライティングと軌を一にするものだが、「頭型」は伝統的な「起承転結」型との相違が大き過ぎるため定着せず、折衷的な「頭尾型」がJPの基本的構造になったのではないだろうか。

一方、学習者は頭尾型、中尾型、尾型の3つの型がそれぞれ20%以上出現しており、杉田（1994）、佐々木（2001）の先行研究の結果と同様、JPのように1つの型に集約されずに拡散している。独立性の検定（カイ二乗検定）⁹の結果、JPと学習者（KR・TM）の頭尾型の使用数の偏りは有意であった（ $\chi^2(2)=23.761$, $p<.001$, JP対TM： $\chi^2(1)=13.349$, $p<.001$, TM対KR： $\chi^2(1)=.250$, $p=.681$, n.s., KR対JP： $\chi^2(1)=17.171$, $p<.001$ ）。学習者が所属する海外の3つの大学では、いずれも「作文」という授業があるが、「作文の構成」に関してはあまり指導をしておらず、語彙・文法などの表現レベルの指導を重視しているとのことであった。そのため、文章構造については母語での書き方が色濃く現れた可能性もある。また、外国語での執筆という条件により意図する主張が十分に伝達できなかった可能性も考えられる。この点については、学習者の母語による意見文の分析や、習得レベル別の日本語意見文の分析によって、今後、考察を進めていきたい。

続いて、文章構造の「はじめ」と「おわり」に着目する。「はじめ」に主張を置く型（頭型、頭尾型、頭中型、分散型）は、JPが91例（67.9%）、KRが21例（38.2%）、TMが24例（42.1%）で、第1段落での「主張」はJPに特徴的である。カイ二乗検定の結果、JPと学習者のこれらの型の使用数の偏りは有意であった（ $\chi^2(2)=19.154$, $p<.001$, JP対TM： $\chi^2(1)=11.115$, $p<.01$,

TM 対 KR: $\chi^2(1)=.179, p=.672, n.s.$, KR 対 JP: $\chi^2(1)=14.275, p<.001$ 。さらに、JP は冒頭の第 1 文で「主張」を述べているものが 64 例 (47.8%)、時代的背景や個人的経験に言及したものが 53 例 (39.6%) あり、冒頭の第 1 文は「主張」か「背景」が基本と言える。一方、「おわり」に主張を置く型 (頭尾型・中尾型・尾型・分散型) は JP 127 例 (94.8%)、KR 48 例 (87.3%)、TM 48 例 (84.2%) と、いずれの意見文においても高い割合を占めている。

ただし、「おわり」の最終文に着目すると、意見文の末尾を「主張」で締めくくる例は、JP が 110 例 (82.1%) のところ KR は 35 例 (63.6%)、TM は 39 例 (68.4%) と、JP より数値が低くなっている。これは、次の例のように、いったん主張を述べた後に、「補足」¹⁰や「根拠」が追加されていることが多いためである。次の TM の例では、020-05 から 09 で 2 つの根拠を挙げ、10 で主張を述べた後に、最終文となる 11 で、「環境問題」というこれまでには言及していなかった新たな観点から「頑張ろうと思う」という個人的な意志を表明している。

- TM020-05 インターネットで確かにいろいろな情*報が受け取られますが、速いですから、査証しない噂の情*報もたくさんあります。「根拠 1」¹¹
- TM020-06 そして噂が流れて、ときどき社会に不必要な迷惑をかけます。「根拠 1」
- TM020-07 新聞や雑誌に噂は絶対ないと言えませんが、編集の人達は責任があるので、そういう噂情*報が少ないだろうと思います。「根拠 1」
- TM020-08 そして、インターネットで文章を読む感じと実体の本を読むのが全然違うと思います。「根拠 2」
- TM020-09 読書*なら、やはり紙の方がいいと思います。「根拠 2」
- TM020-10 ですから、私は新聞や雑誌は現在の人的情*報工具として、必要だと思います。「主張」
- TM020-11 それとも、環境問題もありますので、現在の人達の共同の宿題として、頑張ろうと思います。「補足」<意見文末尾>

複数の根拠を挙げて結論としての主張を述べた後の追記は、論理的というより思いつき・場当たり的な印象を読み手に与える危険性もあるため、このような文章構造がどのように評価されるか、改めて分析した上で、文章表現指導に生かす必要がある。

3-2 タイトルの特徴

続いて作文のタイトルを分析した。タイトルの機能は、李 (2008) をもとに分析者 2 名で次の I・II・III の 3 タイプに分類した。

I 主張表明…課題文に対する書き手の意見・主張が明示されているもの

- JP 104-00 インターネットが引き起こす諸問題
- KR005-00 それでも、新聞や雑誌は必要だ
- TM035-00 新聞や雑誌はだんだんいらなくなります

II 話題提示にも主張表明にもなるもの

- JP 001-00 紙メディアの今日的意義

● KR041-00 インタネット新聞の便利さ

● TM022-00 新聞や雑誌の必要性

例えば、TM022-00は、「新聞や雑誌の必要性について」という話題提示とも「新聞や雑誌は必要だ」という主張表明とも解釈できる。

Ⅲ 非主張表明…課題文に対する書き手の意見・主張が明示されていないもの

● J P 130-00 新聞・雑誌の将来について <話題提示>

● TM004-00 インターネットと新聞 <話題提示>

● KR043-00 魅*力ある物 <主張不明>

● TM033-00 欠かないもの <主張不明>

タイトルの機能と、言語形式及び文章構造の型との関係を表6・7に示す。

表6 タイトルの機能と言語形式¹²

	JP	I (%)	II (%)	III (%)	計 (%)
不完全文	N: 名詞	31 (23.3)	33 (24.8)	23 (17.3)	87 (65.4)
	P: 助詞相当句	2 (1.5)	9 (6.8)	3 (2.3)	14 (10.5)
	O: 文末満	3 (2.3)	0 (0.0)	4 (3.0)	7 (5.3)
完全文	S: 文	10 (7.5)	1 (0.8)	3 (2.3)	14 (10.5)
	Q: 疑問文	1 (0.8)	0 (0.0)	10 (7.5)	11 (8.3)
	計 (%)	47 (35.3)	43 (32.3)	43 (32.3)	133 (100.0)

表7 タイトルの機能と文章構造

JP	I (%)	Ⅱ (%)	Ⅲ (%)	計 (%)
頭型	1 (0.8)	1 (0.8)	0 (0.0)	2 (1.5)
中型	0 (0.0)	1 (0.8)	1 (0.8)	2 (1.5)
尾型	5 (3.8)	1 (0.8)	12 (9.0)	18 (13.5)
頭尾型	35 (26.3)	28 (21.1)	18 (13.5)	81 (60.9)
頭中型	1 (0.8)	0 (0.0)	1 (0.8)	2 (1.5)
中尾型	4 (3.0)	8 (6.0)	9 (6.8)	21 (15.8)
分散型	1 (0.8)	3 (2.3)	2 (1.5)	6 (4.5)
非明示型	0 (0.0)	1 (0.8)	0 (0.0)	1 (0.8)
合計	47 (35.3)	43 (32.3)	43 (32.3)	133 (100.0)

	KR	I (%)	II (%)	III (%)	計 (%)
不完全文	N: 名詞	8 (14.8)	4 (7.4)	11 (20.4)	23 (42.6)
	P: 助詞相当句	0 (0.0)	1 (1.9)	0 (0.0)	1 (1.9)
	O: 文末満	4 (7.4)	0 (0.0)	3 (5.6)	7 (13.0)
完全文	S: 文	16 (29.6)	0 (0.0)	3 (5.6)	19 (35.2)
	Q: 疑問文	2 (3.7)	0 (0.0)	2 (3.7)	4 (7.4)
	計 (%)	30 (55.6)	5 (9.3)	19 (35.2)	54 (100.0)

KR	I (%)	II (%)	III (%)	計 (%)
頭型	2 (3.7)	0 (0.0)	1 (1.9)	3 (5.6)
中型	1 (1.9)	0 (0.0)	3 (5.6)	4 (7.4)
尾型	5 (9.3)	3 (5.6)	7 (13.0)	15 (27.8)
頭尾型	12 (22.2)	0 (0.0)	3 (5.6)	15 (27.8)
頭中型	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
中尾型	9 (16.7)	1 (1.9)	4 (7.4)	14 (25.9)
分散型	1 (1.9)	1 (1.9)	1 (1.9)	0 (0.0)
非明示型	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
合計	30 (55.6)	5 (9.3)	19 (35.2)	54 (100.0)

	TM	I (%)	II (%)	III (%)	計 (%)
不完全文	N: 名詞	5 (8.8)	4 (7.0)	15 (26.3)	24 (42.1)
	P: 助詞相当句	0 (0.0)	2 (3.5)	0 (0.0)	2 (3.5)
	O: 文末満	2 (3.5)	0 (0.0)	0 (0.0)	2 (3.5)
完全文	S: 文	16 (28.1)	0 (0.0)	0 (0.0)	16 (28.1)
	Q: 疑問文	0 (0.0)	0 (0.0)	13 (22.8)	13 (22.8)
	計 (%)	23 (40.4)	6 (10.5)	28 (49.1)	57 (100.0)

TM	I (%)	Ⅱ (%)	Ⅲ (%)	計 (%)
頭型	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
中型	0 (0.0)	0 (0.0)	6(10.5)	6 (10.5)
尾型	3 (5.3)	0 (0.0)	9(15.8)	12 (21.1)
頭尾型	8(14.0)	5 (8.8)	5 (8.8)	18 (31.6)
頭中型	1 (1.8)	0 (0.0)	1 (1.8)	2 (3.5)
中尾型	7(12.3)	0 (0.0)	7(12.3)	14 (24.6)
分散型	3 (5.3)	1 (1.8)	0 (0.0)	4 (7.0)
非明示型	1 (1.8)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (1.8)
合計	23(40.4)	6(10.5)	28(49.1)	57(100.0)

表6より、JPのタイトルの言語形式は不完全文、特に「N:名詞」が多く、JPと学習者(KR・TM)の「N:名詞」の使用数には有意差があった($\chi^2(2)=13.011, p<.01$, JP対TM: $\chi^2(1)=8.924, p<.01$, TM対KR $\chi^2(1)=.003, p=.959$, n.s., KR対JP: $\chi^2(1)=8.258, p<.01$)。JPによる名詞形のタイトルは、接尾辞「性」や形式名詞「もの」「こと」の使用、「と」「へ」等の格助詞+「の」、「による」「における」等の複合助詞、連体修飾節などによって実現されていた。これらは、学習者にとっては、産出が困難な難度の高い文法項目である。

- | | |
|---|---------------------------------|
| ● JP029-00 新聞・雑誌の <u>必要性</u> | ● JP045-00 紙媒体の <u>有用性</u> |
| ● JP023-00 ネットが満たせない <u>もの</u> | ● JP066-00 重いという <u>こと</u> |
| ● JP085-00 インターネット <u>との</u> 共存 | ● JP098-00 ネット万能主義 <u>への</u> 疑問 |
| ● JP124-00 インターネット利用による <u>情報伝達</u> の利点 | |
| ● JP116-00 インターネット時代における <u>新聞・雑誌</u> メディアの意義 | |
| ● JP088-00 <u>消費者が求める</u> 二つの情報媒体 | |

また、以下のような「P:助詞相当句」も、学習者に比べJPに多く見られた。

- JP006-00 新聞・雑誌の必要性について
- JP022-00 新聞や雑誌の有用性をめぐって
- JP040-00 紙媒体パラダイムの完全なる消滅にむけて

「P:助詞相当句」は「～について」が計12例と圧倒的に多く、KRに1例、TMに2例見られたものも同じ形式であった。タイトルには情報伝達性と経済性という二つの特徴があるが(Soler 2007)、JPに多く見られた「P:助詞相当句」は学術的な論文のタイトルとしては冗長な印象を与える可能性もある。英語による研究論文のタイトルを研究したHaggan(2004)によると、前置詞句を用いたタイトルは自然科学分野の論文では0.3%のみで、文学で2.8%、言語学で3.4%であり、日本語の「P:助詞相当句」に該当する形式は、少なくとも英語論文では非常に稀である。日本語作文のタイトルの形式と機能を分析した研究は、管見では見当たらないが、タイトルは、読み手が内容を予測する重要な手掛かりとなり、アカデミックライティングには不可欠な要素であるため、今後更なる研究が必要であろう。タイトルの形式、機能の詳細な分析については別稿で論じたい。

一方、JPに比して学習者に多く見られたのは「S:文」と「Q:疑問文」をあわせた「完全文」である。特に、「Q:疑問文」はTMに特徴的であった。また、「O:文末満」は不完全文に分類されるが、KRは7例中5例、TMは2例中2例とも、名詞や形容動詞の語幹で終わる形式である。これらに叙述の「だ」が付けば、KRの完全文は28例(51.9%)、TMの完全文は31例(54.4%)となり、JPとの差はさらに大きくなる。これらの特徴は、意見文の要点を簡潔に名詞化して示すより、「AはB(だ)」の文形式で提示する方が学習者にとって負担が少ないことが一因であろう。

- | | |
|------------------------|-----|
| ● KR050-00 まだ新聞や雑誌は必要だ | 〈S〉 |
| ● TM003-00 出版品は必要だ | 〈S〉 |

- KR032-00 今はインターネットの時代 〈O〉
- TM053-00 新聞と雑誌は必要 〈O〉
- TM036-00 新聞や雑誌はいらないの? 〈Q〉

タイトルの機能をみると、JPはⅠ・Ⅱ・Ⅲタイプのいずれも同様に出現しているが、学習者に比べるとⅡタイプが多い。「～の {必要性／価値／有用性}」など、一見話題提示に見える名詞形式を用いているが、これらは、「～には {必要性／価値／有用性} がある」という主張を内包しているとも考えられるため、話題提示にも主張明示にもなるものである。それに対し、KR・TMは、文の形式で端的に主張を明言するⅠタイプか、一般的な名詞で話題を提示するⅢタイプが多く、主張の明示度は両極に分かれている。

- JP 037-00 新聞や雑誌の必要性 〈Ⅱ・N〉
- JP 043-00 新聞・雑誌の価値 〈Ⅱ・N〉
- JP 045-00 紙媒体の有用性 〈Ⅱ・N〉
- TM049-00 新聞や雑誌は必要だ! 〈Ⅰ・S〉
- KR049-00 インターネット時代 〈Ⅲ・N〉
- KR028-00 読むしゅうかん 〈Ⅲ・N〉

続いて、タイトルの機能と文章構造(表7)を見ると、タイトルから主張が読み取れないⅢタイプで、本文でも「はじめ」の部分に主張の明示がない文章構造(中型・尾型・中尾型・非明示型)の意見文は、JP22例(16.5%)、KR14例(25.9%)、TM22例(38.6%)で、TMがJPより有意に多かった($\chi^2(2)=10.889$, $p<.01$, JP対TM: $\chi^2(1)=10.907$, $p<.01$, TM対KR: $\chi^2(1)=2.032$, $p=.154$, n.s., KR対JP: $\chi^2(1)=2.176$, $p=.140$, n.s.)。逆に、主張が読み取れるⅠ・Ⅱタイプのタイトルで、本文でも「はじめ」と「おわり」で主張を述べる頭尾型の意見文は、JP63例(47.4%)、KR12例(22.2%)、TM13例(22.8%)で、JPと学習者の使用に有意差が見られた($\chi^2(2)=16.202$, $p<.001$, JP対TM: $\chi^2(1)=10.029$, $p<.01$, TM対KR: $\chi^2(1)=.005$, $p=.941$, n.s., KR対JP: $\chi^2(1)=10.110$, $p<.01$)。タイトルから読み始め、第1段落を終了してもなお書き手の主張が伝わらない意見文は読み手にかける負担が大きいため、日本語教育の立場からは推奨できず、意見文におけるタイトルの機能と主張の位置に留意した指導の必要性が窺われる。

3-3 主張の述べ方

最後に、「主張」と認定された文を取り出し、文の末尾にどのような言語表現が使われているか分析したところ(表8)、JP・KR・TMのいずれも、「主張」を表す文の末尾には「考える系」(例: 考える／考えない／考えられる／考えている)・「思う系」(例: 思う／思わない／思える／思っている)の思考動詞、「だろう」「のだ」等のモダリティ表現、「賛成だ／賛成する／賛同する／支持する」「反対だ／反対する」「～の立場である／立場をとる」などの立場表明の表現が多く見られ、JPでは全主張文の81.8%、KRは87.5%、TMは76.2%にこれらの言語形式が用いられていた。また、JPの「主張」の文末は学習者に比してモダリティ

表現の使用が多く、個別の言語形式では「だろう」と「考える系」の使用が目立つ。一方、学習者は「思う系」の使用が顕著であり、その他の言語形式の使用はあまり見られなかった。同じ表現の繰り返しは単調で内容も貧困な印象を与えやすい。森田（1989：265-266）、森山（1995）、新屋他（1999：12-19）によれば、「思う」は利他的・感情的・個人的、「考える」は知的・分析的・客観的、「だろう」は断定ではないものの十分な根拠に基づき熟慮・検討した結果の推量であることを示す。学習者にも、「思う系」だけでなく客観性が高まる「考える系」や「だろう」などの表現を「おわり」の部分で使えるよう、説得力のある議論の展開のし方とあわせて指導することが有効であろう¹³。

表8 主張の述べ方一覧

文末の言語形式		JP		KR		TM	
		頻度	%	頻度	%	頻度	%
モダリティ	だろう	38	12.6	2	1.8	3	2.4
	のだ	12	4.0	4	3.6	3	2.4
	のではない(だろう)か	8	2.6	2	1.8	4	3.2
	べきだ	5	1.7	1	0.9	1	0.8
	なければならない	2	0.7	0	0.0	2	1.6
	てはならない	3	1.0	0	0.0	0	0.0
	はずだ	1	0.3	1	0.9	0	0.0
	ばいい	1	0.3	0	0.0	0	0.0
	てほしい	1	0.3	1	0.9	0	0.0
	てもいい	0	0.0	1	0.9	0	0.0
	はずがない	0	0.0	0	0.0	1	0.8
	ではないか	0	0.0	0	0.0	1	0.8
	(し) そうだ	0	0.0	1	0.9	0	0.0
	みたいだ	0	0.0	0	0.0	1	0.8
	にちがいない	0	0.0	1	0.9	0	0.0
	わけではない	0	0.0	1	0.9	3	2.4
	わけにはいかない	0	0.0	0	0.0	1	0.8
	小計	71	23.5	15	13.4	20	15.9
思考動詞	考える系	71	23.5	4	3.6	6	4.8
	思う系	89	29.5	79	70.5	66	52.4
	小計	160	53.0	83	74.1	72	57.1
立場表明	賛成する／賛成だ	12	4.0	0	0.0	3	2.4
	反対する／反対だ	2	0.7	1	0.9	1	0.8
	～の立場である／立場をとる	2	0.7	0	0.0	0	0.0
	小計	16	5.3	1	0.9	4	3.2
総計		247	81.8	98	87.5	96	76.2
全主張数		302	100.0	112	100.0	126	100.0

さらに、JPの「主張」の言語形式と文章構造との関係について分析した結果、冒頭の第1文にある64例のうち55例（85.9%）、末尾の最終文にある110例のうち99例（90.0%）に表8に挙げた表現が使われていた。そして、冒頭文では、思考動詞46例（「思う系」26例、「考える系」20例）、立場表明の表現が8例で、モダリティの使用は「だろう」1例のみであった。これに対し、最終文では、思考動詞57例（「思う系」32例、「考える系」25例）、モダリティが39例（「だろう」24例、「のだ」「のではない（だろう）か」5例ずつ、「べきだ」3例、「てはならない」「なければならない」1例ずつ）、立場表明の表現は3例で、図1に示したよう

に、「主張」の文末表現は用いられる位置が対照的であった。

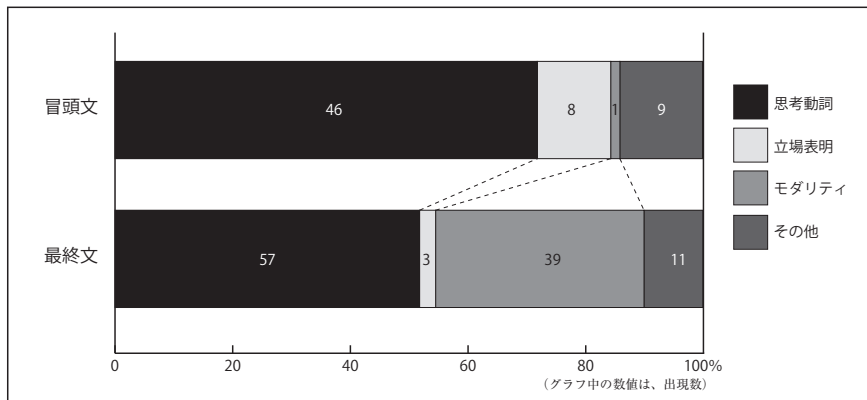


図1 JPの冒頭文と最終文の主張の言語形式

JPの冒頭文に用いられる立場表明の表現は、課題文の一部を引用し「私は～という意見に賛成だ」といった表現で賛成・反対の立場をまず表明してから根拠の説明に入るものが典型であった。冒頭で執筆者の立場が表明されれば、以後の読み手の推論を容易にし、論旨がくみ取りやすくなる。

- JP008-01 私は、「インターネットでニュースを見ることができるから、もう新聞や雑誌はいらない」と言う意見に反対します。＜意見文冒頭＞
- JP055-01 私は、もはや新聞や雑誌は必要ない、という意見に賛成である。
＜意見文冒頭＞

一方、背景的情報から始まり、意見文の末尾の最終文で、「このような立場に立ち」「以上の理由で」「この点で」という接続表現を受けて立場を表明する文章構造も3編見られた。立場表明の表現が出現する位置は、冒頭の第一文と末尾の最終文で8割を占めていた。

- JP098-17 このような立場に立ち、私はこれからも新聞・雑誌が必要であるとの意見に賛成する。＜意見文末尾＞

続いて、最終文に各5例見られた「のだ」「のではない（だろう）か」の文章全体における出現位置を見てみると、「のだ」は12例中10例、「のではない（だろう）か」は8例中7例が段落のおわりに置かれる「主張」に用いられていた。「のだ」「のではない（だろう）か」は、「主張」以外のものも含めると148例であったが、その出現位置をみても、72例（48.6%）が段落のおわりに出現している。

- JP103-14 だからこそ、考えるという作業は非常に重要なのである。「根拠」
＜段落末尾＞
- JP057-15 そのための手段として、総合的に情報を扱っている新聞や雑誌といった紙

媒体のメディアが果たす役割は今後も失われることはないのではないだろうか。「主張」＜段落末尾＞

一方、段落のはじめでの出現は7例（4.7%）のみで、そのうち3例は、意見文の終盤で、「つまり」または「以上のように」という接続表現で新しい段落を「のだ」で開始するものである。次のJP046-12は、それまでに挙げてきた根拠から導かれた結論としての「主張」、JP096-08はそれまでに挙げてきた根拠をわかりやすく還元したもの、JP116-16はそれまで列挙してきた根拠をまとめたものである。

- JP046-12 以上のように、インターネットでニュースが見れるからといって新聞はいらなくなったという訳ではないのだ。「主張」＜段落冒頭＞
- JP096-08 つまり、新聞、雑誌を読むことの意義は、自分の知りがっていた情報以外のことを知り得る、というところにあるのです。「根拠」＜段落冒頭＞
- JP116-16 以上のように、紙媒体にはインターネットにはない長所がいくつか存在するのである。「根拠」＜段落冒頭＞

モダリティ表現の適切な使用は、学習者にとって習得が難しい項目の1つと言われているが、このように機能と文章構造上の位置との関連を示すことができれば、有効な指導につながると思われる。

4 おわりに

以上、「主張」という言語行動に着目し、日本人大学生と日本語学習者による意見文をタイトルまで含めて構造的・包括的に分析した結果、次のような特徴が見出された。

- (1) JPの意見文は、「はじめ」と「おわり」に主張を置く頭尾型が60%、中尾型を合わせると76%であり、「(背景の情報)→主張→根拠→主張」という流れで意見文を構成するものが基本であった。一方、KR・TMは、頭尾型、中尾型、尾型がそれぞれ20%以上出現しており、典型的な文章構造の型は見られない。
- (2) JPは「はじめ」の第1文を「主張」か「背景」で開始するのが典型である。
- (3) JPは「おわり」の末尾の文も「主張」で締めくくることが多いが、KR・TMの末尾には、論の展開中に言及していなかった新しい視点が提示されることもある。
- (4) JPのタイトルの65%は名詞形であり、抽象名詞（必要性／重要性／信頼性／意義など）、接尾辞「性」、形式名詞「もの」「こと」の使用、「と」「へ」等の格助詞＋「の」、「による」「における」等の複合助詞、連体修飾節などによって名詞形が実現されている。
- (5) JPのタイトルは学習者に比して、話題提示にも主張表明にもなるものが多いが、KR・TMは完全文の形式で主張を表明するものと、名詞形式で主張が明示されないものの両極に分かれる。TMは疑問文の使用も多い。
- (6) 主張がタイトルから読み取れ、本文も頭尾型の構造のものはJPに多く、主張がタイ

トルから読み取れず、本文の「はじめ」の部分でも明示がないものはTMに多い。

- (7)「主張」には、思考動詞・モダリティ・立場表明の表現が用いられているが、JPの言語表現には出現位置に特徴が見られるものもある。KR・TMは「思う系」の使用が顕著である。

本研究では、JP・TM・KRの3者間の文章構造上の特徴の記述を試みた。今後、評価の観点や学習者の母語による作文教育も視野に入れ、意見文の文章構造、タイトルの付け方、議論の流れ、言語表現の使用を実証的に捉えていくことにより、日本語母語話者および学習者の言語行動の異同とその要因について分析を進め、具体的指導項目を提案していきたい。

付記

本研究は、平成19年～22年度文部科学省科学研究費若手研究(B)「日本語母語話者と日本語学習者の意見文におけるモダリティ使用」(研究代表者:伊集院郁子、課題番号19720119)の助成を受けて行われた。

注

- 1 本分析データは、2011年6月に「日本・韓国・台湾の大学生による日本語意見文データベース」という名称で、以下のウェブサイトにて一般公開した。
http://www.tufs.ac.jp/ts/personal/ijuin/koukai_data1.html
- 2 実際の日本語習得レベルを知る目安として SPOT も実施した。SPOT は筑波大学留学生センターで開発された日本語能力簡易試験で、音声テープを聞きながら空欄にひらがな一文字を書き込む形式である。日本語能力試験の1級レベルと2級レベルを識別するために、音声の聞き取りが難しい ver.2 (65点満点) を利用した。結果は、KR の平均点が50.7点、TM が45.3点であった。この差については、1年以上の日本滞在経験者が TM は1名のところ、KR は11名含まれていたことが一因となっている可能性がある。学習者のレベルの厳密な設定については、今後の課題としたい。
- 3 データサンプル数の問題から、本研究ではコーディングが一致しなかった文を分析対象から除外せず、分析者2名の協議によって全ての文に機能を割り当てる分析手法をとった。この方法により、把握しにくい論理展開の作文も読み解くことが可能となったが、協議による解釈が執筆者の本来の意図とは異なる可能性も依然として残っている。この点は本分析手法の限界と言わざるを得ないだろう。
- 4 木戸 (1992) は、主張には、テーマに対する書き手の賛否の意見、テーマに対する発展的意見 (賛否から発展して、提案や要望などの意見を表明する文) の2種類が認められる、としている。本分析でも、同様の立場をとる。
- 5 新聞の社説を資料とし、韓日両言語間の主張の表し方を文章構造の面から比較対照した李 (2008) では、主題文の認定にタイトルの反復が重視されているが、本研究では、文章の書き手は大学生で、文章も十分な推敲を経たものではないため、2名が一致して主張と認定した文や課題文の反復の度合いも判定基準に加えた。
- 6 佐久間 (1990)、木戸 (1992) では、文章構造の型として、「頭括式」「中括式」「尾括式」「両括式」等の用語が使われているが、本分析は「統括」(「文章を通して最も重要な役割を演ずる部分が全体をどのように統一し、完結感を与えるかという関係を見る」(永野1986: 103)) という概念での分析ではないため、同じ用語を用いるのは避けた。
- 7 冒頭で主張を表明する割合が佐々木 (2001) ほど高くなかったのは、課題文の指示内容の相違に起因すると考えられる。本研究では、「あなたはどのように思いますか。あなたの意見を書いてください。」という一般的な問いかけを行ったのに対し、佐々木 (2001) では、「あなた自身の考えを、規制反対が賛成か必ずどちらかの立場に立つうえで、日本語で論じてください」(下線は筆者による) という指示文が提示されている。佐々木 (2001) でも既にその可能性が指摘されているように、この指示文の文言が冒頭での主張表明の増加につながったと考えら

れる。

- 8 同様の例は KR に 6 例、TM に 3 例あった。
- 9 3 者間の検定に関しては、全体の分析後、2 つの母語を比較するため同じ分析を 3 回繰り返した。第 1 種の誤りを犯す確率が高くなるのを避けるため、Bonferroni の調整を行った。3 回の繰り返しなので $0.05 \div 3 = 0.017$ となるため、1 % を有意水準として検定した。
- 10 「補足」とは、主張についてそれまでとは別の角度から補足的に言及しているもので、私的または感情的な見解や、主張の認定基準を満たさなかったコメントが含まれる。
- 11 例文は原文のままであり、誤用の修正はしていない。例文中の「*」は文字にわずかな誤記のあることを示す。
- 12 JP にタイトルなしの作文が 1 つ、KR に誤用のため分類不能のタイトルが 1 つあったため、JP と KR の計の数値は、作文総数より 1 ずつ小さくなっている。また、「S : 文」は「Q : 疑問文」以外の文である。
- 13 「だろう」は、学習者が初級の段階で「でしょう」という文法項目で学習済みであるが、書き言葉で有効に利用することは容易でないことがわかる。初級で理解語彙として導入して終わりにするのではなく、庵 (2009) が指摘するように、中級で意見文などを執筆する段階になって「だろう」の推量用法をしっかりと産出できるよう、文章の展開の方法とあわせて指導するのがよいと考えられる。

引用文献

- 荒木晶子・向後千春・筒井洋一 (2000) 『自己表現力の教室－大学で教える「話し方」「書き方」－』情報センター出版局
- 李貞暎 (2008) 『韓日新聞社説における「主張のストラテジー」の対照研究』ひつじ書房
- 庵功雄 (2009) 「推量の『でしょう』に関する一考察－日本語教育文法の視点から－」『日本語教育』142号, 58-68.
- 木戸光子 (1992) 「文の機能に基づく新聞投書の文章構造」『表現研究』55号, 9-19.
- 木下是雄 (1981) 『理科系の作文技術』中公新書
- 佐久間まゆみ (1990) 「ケース 8 文章の構造類型」寺村秀夫・佐久間まゆみ・杉戸清樹・半澤幹一 (編) 『ケーススタディ 日本語の文章・談話』おうふう, pp.94-105.
- 佐々木泰子 (2001) 「課題に基づく意見の述べ方－日本人大学生の場合・日本語学習者の場合－」『日本語教育のためのアジア諸言語の対訳作文データの収集とコーパスの構築』平成11年度～12年度科学研究費補助金基盤研究 (B)(2) 研究成果報告書 (課題番号 11691041), 219-230. http://jpforld.jp/pdf/pr_01-27_sasaki.pdf (2011年9月6日)
- 佐渡島沙織・吉野綾子 (2008) 『これから研究を書くひとのためのガイドブック』ひつじ書房
- 新屋映子・姫野伴子・守屋三千代 (1999) 『日本語教科書の落とし穴』アルク
- 杉田くに子 (1994) 「日本語母語話者と日本語学習者の文章構造の特徴－文配列課題に現れた話題の展開－」『日本語教育』84号, 14-26.
- 田中真理・初鹿野阿れ・坪根由香里 (1998) 「第二言語としての日本語における作文評価－『いい』作文の決定要因－」『日本語教育』99号, 60-71.
- 永野賢 (1986) 『文章論総説』朝倉書店
- 二通信子・佐藤不二子 (2003) 『改訂版 留学生のための論理的な文章の書き方』スリーエーネットワーク
- 長谷川哲子・堤良一 (2007) 「『分かりやすさ』を決める要因は何か？－どのような文章が

- 分かりやすいと評価されるかー」『2006年度日本語教育学会第10回研究集会関西地区予稿集』, 65-68.
- メイナード、泉子・K. (1997)『談話分析の可能性－理論・方法・日本語の表現性－』くろしお出版
- 森田良行 (1989)『基礎日本語辞典』角川書店
- 森山卓郎 (1995)「ト思ウ、ハズダ、ニチガイナイ、ダロウ、副詞～φ」宮島達夫・仁田義雄 (編)『日本語類義表現の文法』くろしお出版, pp.171-182.
- 吉田美登利 (2011)「意見文産出過程の方略の分析－作文評価が高い学習者と低い学習者の比較－」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』3号, 21-32.
<http://www.academicjapanese.org/journal03.html> 〈2011年9月9日〉
- Haggan, Madeline(2004) Research paper titles in literature, linguistics and science: Dimensions of attraction. *Journal of Pragmatics*, 36(2), 293-317.
- Hinds, John(1987) Reader versus writer responsibility: A new typology. In U. M. Connor & R. B. Kaplan(Eds.), *Writing across languages: Analysis of L2 text*. MA: Addison Wesley. pp. 141-152.
- Lee 風子 (2006)「留学生の書く日本語意見文の分析－日本人学生との比較において－」『立命館法学別冊 山口幸二教授退職記念論集』, 399-412.
<http://www.ritsumei.ac.jp/acd/cg/law/lex/kotoba05/LEE.pdf> 〈2011年9月6日〉
- Soler, Viviana(2007) Writing titles in science: An exploratory study. *English for Specific Purposes*, 26(I), 90-102.

Structural Characteristics of the Japanese Opinion Essays by Japanese Native Speakers, Korean and Taiwanese Learners: Focus on “Assertions”

Ikuko IJUIN, Tokyo University of Foreign Studies

Keiko TAKAHASHI, Toyo University

This paper analyzes the structure of opinion essays written in Japanese by Japanese (JP), Korean (KR) and Taiwanese Mandarin (TM) speaking university students from the following four vantage points:

- ① Textual structure format
- ② Form and function of the title
- ③ Title and main body textual structure
- ④ Method of conveying assertions

The results revealed the following characteristics:

- ① In 60% of the cases, JP students laid out their assertions in the “introduction” and the “conclusion” in a head and tail format. TM and KR students appeared to be spread out, with the head and tail format, the middle and tail format and the tail only format comprising more than 20% each.
- ② Compared with the TM and KR students, the JP students utilized more noun forms in the formation of their titles. Many of the KR and TM students utilized full sentence or interrogative forms to express their assertions in their titles.
- ③ The assertions were easy to glean from the title and continued to be expressed in the introduction and conclusion in the case of many of the JP students. It was especially the case of the TM students that the assertions were not easy to discern from the title, nor were they expressed right away in the introduction.
- ④ Opinion verbs, modality, and supporting position expressions were primarily used to convey assertions. Some of those expressions have different tendencies depending on where they appear.

母語話者教員と非母語話者教員に対する学習者の 「よい教師」像－エジプト人日本語学習者の場合

櫻井勇介（ヘルシンキ大学博士課程）

【キーワード】 「よい教師」像、エジプト、エジプト人教員、
日本人教員、因子分析

1 はじめに

国際交流基金（2006、2010a）による調査によれば海外で日本語教育に携わる教師の約7割が非日本語母語話者であり、多くの機関で母語話者と非母語話者教員が共に教育活動にあっている。本調査の対象であるエジプトでも日本語教育を行う機関が増加するにつれて、エジプト人教師が増加し、日本語教育を推進する日本の現地機関にとってエジプト人教員の養成は最重要課題の一つである。また、多くの日本人にとって馴染みが薄いアラブ圏のエジプト人学習者が教師についてどう考えているのか、十分に心得ている日本人教員は多くない。本稿では、質問紙調査を通してエジプト国内で日本語を学ぶエジプト人学習者が求める日本人とエジプト人教員の特性を明らかにし、その結果から現状と将来への展望を考察する。

2 調査の背景

エジプトでは1969年の日本国大使館広報文化センターの日本語講座開講を源に、現在高等教育機関と一般に開かれた講座を中心に高等専門学校でも日本語の学習機会が提供されている。2009年の本調査時、日本語主専攻コースを開講している大学は3校、選択科目としては3校であった。一般講座としては3機関で日本語教育が行われており、高等専門学校では選択科目として4校で運営されていた。大学では主に日本語の基礎運用能力の向上に加え、諸日本学への理解を深めることが目的とされ、卒業生は一般企業への就職をする者、観光業などでの日本語通訳者、日本研究者を目指し進学する者などがいる。また一般講座では、基礎的な日本語運用能力を向上させることに注力するクラスが多いが、読解力や会話力の技能を楽しむながら向上させる上級のクラスも一部では運営されている。これら一般講座に所属する学生の背景は、大学生、社会人などをはじめ多様である。

エジプトの教員については、大学で正教員となるには、博士号の取得が最低条件である。彼らは総じて高い日本語運用能力を有し、それぞれの専門への造詣が深い。また、博士を未取得の教員も準教員として教壇に立つことは可能であり、その教育・研究経験は個人差が大きいが、彼らの多くも日本留学経験を有し、日本語能力は高い。日本人教員にはそれほど学位は重視されず、むしろ教育経験が期待される（国際交流基金、2010b）。一方、一般講座の

教員の背景は、関連分野で修士号を取得した日本人教員、現地に根を下ろし数十年の教育経験を持つ教員、長期日本滞在経験を持つエジプト人教員などを含め、様々な顔ぶれである。

このようなエジプトでは2009年時点で学習者数が1036人で他の地域の国々と比べれば少ないが、中東・アフリカ地域では日本語教育・日本研究の中心的な役割を果たす。学習者数は着実に増加し、今後もその上昇が期待されている。教師数も増加し、その数は2003年には47人、2006年は61人で、2009年は69人であった。2006年時点は、高等教育の約70%、一般講座の約45%が非母語話者教師であった（国際交流基金, 2006）。

このように、エジプトの学習者と教師数は増加傾向にあるものの、日本語教育に関わる者を取り巻く実証的研究はまだ皆無である。これから学習者と教師数が増えるにつれて、ますます学習者と教師の関係性を明らかにする必要性が高まってくるだろう。例えば、教授経験が浅く学生との関係づくりに悩む若手エジプト人教員がいる。また、自身が受けた授業に感銘を受けそれを実践しているものの、学生の理解を得られず戸惑うエジプト人教員もいる。学生の「よい教師」像を垣間見ることによって、このような教師の取り組みに何らかの示唆が与えられるかもしれない。もちろん日本人教員にとっても、自らと異なる背景を持つ学習者がどのような教師を「よい教師」と考えているのかという知識は、自らの教育活動を円滑に進め、学習者の学びを促進するうえでも重要である。効果的な教育活動を行うために、学習者を理解することの重要さは論をまたない（Brown, 2009）。

上記の背景を踏まえ、本稿では、エジプト人学習者が日本語教師にどのような資質を期待しているのか、特に日本人教員とエジプト人教員それぞれについてエジプト人学習者がどんな「よい教師」像を持っているのかを調査し、その結果を整理し考察する。ただし、このような調査で得られた知見を無批判に学習者との教育活動に適用することを本稿は意図するわけではない（Hadley & Hadley, 1996）。本稿の成果は、教師が適切な学習、教育に関する知識に鑑み、現地の日本語教育の今後をどう模索するか省察するためのものである。仮に学習者の期待する教師像と教師自身が適切だとみなす教育観、学習観が食い違うのならば、その差を埋めるために、相手となる学習者に理解を求めることも必要になるであろう。また、教師が身につけるべき技能をリスト化し、その習得を奨励するようなことも本調査の本意ではない。なぜならリスト化された技能を習得しようとすれば、教育環境の全体性への考慮が欠如し（岡崎, 2000）、個々の教育現場が求める職能への臨機応変な対応が失われるからだ（Ryan, 1998）。

3 先行研究

これまで学生がよいと考える外国語教師像を明らかにしようという試みはいくらかの研究によってなされてきた。例えば Hadley & Hadley（1996）は日本の大学生がどのような英語教師を「よい教師」だと考えているか調査し、日本の大学生は教員が何をするかということより、性格的な資質を重視していることを明らかにした。また、日本の大学生が英語母語話者教師と日本人教師の授業をどう評価し、両教師のどんな資質を重視しているか調査した Shimizu（1995）では、英語母語話者教師に比べ、日本人教師の授業は「serious」だと評価

されていたと述べている。この結果について Shimizu (1995) は、日本人教師が伝統的な教授方法に頼りがちで、文法や読解の授業を行う傾向が高いためであろうと考察している。また、日本人教師は「intelligence」を持ち「knowledgeable」であることがより求められており、学習者が母語話者教師と非母語話者教師に異なった教師像を構築している可能性を示唆している。

日本語教師の職能について言及した公の方針に『日本語教育のための教師養成について』（文化庁, 2000）がある。この中では日本語教員の資質として、コミュニケーション能力を軸とした「社会・文化に関わる領域」「教育に関わる領域」「言語に関わる領域」の技能・知識が強調されている。一方、実証的な大規模調査に基づき、学習者の「よい教師」を明らかにした試みに縫部等（2006）がある。この調査ではニュージーランド、タイ、韓国、中国、ベトナム、台湾の学習者に質問紙調査を行い、これらの学習者は同様の5因子、つまり「日本語教師の専門性」「指導経験と資格」「教師の人間性」「コース運営」「授業の実践能力」の因子構造で教師の行動特性を認識していると示した。さらに、この調査から派生して特定の地域や国に焦点を当てた調査もこれまでに行われている（表1）。佐藤・渡部（2007）はアジア圏、小林・顔・縫部（2007）は中国、Ngan・小林（2009）はベトナムの学習者に注目し、「よい教師」像を明らかにしている。

表1 学習者が望む教師の資質に関する調査及びその結果の概観

著者	縫部等（2006）	佐藤・渡部（2007）	小林・顔・縫部（2007）	Ngan・小林（2009）
国・地域	ニュージーランド、 タイ、韓国、中国、 ベトナム、台湾	タイ、韓国、中国、 ベトナム、台湾	中国	ベトナム
第1因子	日本語教師の専門性	授業の実践能力	指導経験と資格	授業の実践能力
第2因子	指導経験と資格	教室の雰囲気づくり	教室の雰囲気づくり	暖かい態度
第3因子	教師の人間性	学習者とのかかわり方	授業の実践能力	資格と外国語能力
第4因子	コース運営	日本文化の知識	学習者とのかかわり方	コース運営
第5因子	授業の実践能力	——	——	——

表1から「授業の実践能力」因子は全ての調査で見られ、「よい教師」に不可欠な資質であると言えよう。次に「資格」に関わる因子が3つの先行研究で抽出され、「学習者とのかかわり方」「教室の雰囲気づくり」「コース運営」「指導経験」に関わる因子がそれぞれ2つの調査で見られる。日本語教育以外でも同様の因子が報告されており、Lin（2005）は中国人学習者が大学の英語教師像を「教授能力」「学生とのかかわり方」「知識」「性格」の要素から構築していると報告している。

このように縫部等（2006）に端を発し、アジア圏を中心に学習者の「よい教師」像が明らかにされてきた。ところが、日本語教育が今日世界的な規模で広がっているにも関わらず、アラブ圏の学習者に対する調査研究は非常に少ない。本調査ではこれまで調査対象となっていなかったアラブ圏の学習者、特にエジプト人学習者がどのような教師観を持っているのか調査した。表1からもわかるように、異なる文化圏の学生が考える「よい教師」像には違いもあり、本調査でも先行研究とは異なる結果を得る可能性もある。また、母語話者、非母語話者教師との授業経験やその地域での両教師のイメージや立場の違いが、学生の「よい教師」

像にも異なって反映され得るだろう（Ngan・小林, 2009）。本調査は、これまでの調査で現
地人教師と日本人教師が区別されていなかったことに加え、現地人教師が増加する近年のエ
ジプトの傾向も鑑み、エジプト人学習者が抱く「よい教師」像を、日本人教員とエジプト人
教員それぞれについて報告する。

4 調査概要と方法

4.1 質問紙票

本調査は縫部等（2006）をもとにアラビア語版の質問紙を作成した。まず質問項目をアラ
ビア語に翻訳し、再度日本語に訳しアラビア語訳を確認した。翻訳の際にはなるべく一般的
な語彙を使用するよう配慮した。先行研究との比較も念頭に、縫部等（2006）から項目の削
除や追加はしなかった。また、両教員間で調査項目は統一した方がよいと考え、日本人、エ
ジプト人教員について同じ質問項目で調査を行った。調査協力者は41の質問項目に対し『優
れた』日本語教師が備えているべきだ』（縫部等, 2006, p. 96）と思うかどうかを、1（全く
当てはまらない）、2（当てはまらない）、3（当てはまる）、4（非常に当てはまる）の4件法
で回答した。質問紙のフェイスシートでは性別、日本語学習経験、所属・職業、渡日経験の
有無など学習者の背景について報告してもらった。

4.2 調査対象者

エジプトで日本語教育を行う機関の責任者を通して学生への調査協力を2009年8月に依頼
し、2010年6月までに調査者が受領したものを調査の対象とした。その結果、大学2校（主
専攻）、高等専門学校1校、民間1機関の学生から協力を得た。分析の際、エジプト人教員、
日本人教員に対するそれぞれ41の項目に対する回答が全て揃っている回答を有効回答とし
た。

表2 調査協力者の概観およびエジプト人教員と日本人教員に対する協力者の回答状況

機関	機関数	協力者数	学習年数（以上 - 未満）					エジプト人教員への回答			日本人教員への回答		
			<2	2-4	4-6	6<	不明	有効	無効	有効率	有効	無効	有効率
大学	2	103	43	36	6	2	16	76	27	73.79%	83	20	80.58%
高等専門学校	1	33	4	4	18	0	7	29	4	87.88%	29	4	87.88%
一般講座	1	113	41	41	13	2	16	77	36	68.14%	79	34	69.91%
合計	4	249	88	81	37	4	39	182	67	73.09%	191	58	76.71%

4.3 分析方法

本調査では、観測可能な数値（各質問項目の数値）に影響を与える潜在要素を探るため
に因子分析を行った。まず、エジプト人学習者が考える望ましい日本人教員とエジプト人
教員像の初期モデルを模索するために SEFA（Stepwise Variable Selection in Exploratory Factor
Analysis）（Kano & Harada, 2000）で探索的因子分析を行った。SEFA とは因子モデル構築の
際に複数の指標を参考にしながら項目の取捨選択ができる因子分析の一手法である。分析に
は、不適切なモデルに最も敏感であると言われる最尤法を用い、回転方法は因子間の相関を

想定するプロマックス法を指定した。項目の取捨選択には共通性、 χ^2 乗値を参照した。共通性が1を超えるか .30を下回る項目を優先的に落とし、 χ^2 乗値がなるべく低くなり ($p>.05$) かつ解釈可能なモデルを検討した。また、因子を構成する項目の因子負荷量が .40以上の項目群で一因子が構成されるようにした。一項目で一因子となる因子を含むモデルは、因子名の解釈の妥当性が疑わしいため排除した。最終的に、より多くの項目が含まれ、適合度が統計的に満たされるモデルを構築した。また、因子数の決定には、R (version 2.12.0) を用いデータを処理し、カイザー基準 (固有値 >1 の数) とスクリー基準 (固有値の減少が極端に小さくなる直前の因子数) の結果を参考にした (堀, 2005)。R とは統計分析、グラフィック処理のために広く利用されるオープンソースのソフトウェアである。その開発とメンテナンスには世界中の専門家が関わっており、信頼性も高く確保されている (金, 2003)。

次に上述の探索的因子分析で得たモデルの妥当性を評価するために、R で検証的因子分析を行った。分析には、統計学的な指標である CFI (Comparative Fit Index) と RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) を参考にし、これらの適合度が一般的な基準を満たすモデルを本稿では提示する¹。

また、日本人とエジプト人の両教員群に対して学習者が期待する程度に違いがあるか検証するために、41の質問項目それぞれについてウィルコクソンの符号付順位和検定を行い比較した。ウィルコクソンの符号付順位和検定は、正規分布を仮定するパラメトリック検定である t 検定と異なり、正規分布が仮定されない2群の代表値に差があるか検定する方法である。正規分布の検証には、コルモゴロフ - スミルノフ検定とシャピロ - ウィルク検定を用い、全項目で正規分布が仮定できないと確認された。これらの手続きも R で行った。

5 分析の結果

5.1 日本人教員に対する「よい教師」像 - 因子分析の結果

分析の結果、エジプト人学習者がよいと考える日本人教員の資質として表3のような5因子モデルを得た。適合度は $\chi^2 (144) = 214.02$ 、CFI=.919、RMSEA=.051である。第一因子は学業における学習者との肯定的な対応に関わる項目で構成され「学習者とのかかわり方」と命名した。6項目中5項目に「学習者」という語が含まれていることは注目に値する。第2因子は明るく楽しい人間性を象徴する項目からなり「親しみやすさ」と名付けた。次に学位、日本語教育の資格、外国語学習経験から構成される「専門性と言語教育への見識」が第3因子として抽出された。第4因子は「規範的存在」と命名し、日本語を話す存在として、また、教師として見本となるような特性を表わす項目群からなる。最後の第5因子は、教育活動における引き出しの多さを想起させる項目から構成され「幅広い教育技能」と名付けた。

表3 エジプト人学習者が望む日本人教員の資質モデル－探索的因子分析の結果

項目	I	II	III	IV	V	平均値
第1因子：学習者とのかかわり方						3.57
13 学習者がわからないとき、分かりやすく説明する	.843	-.157	.015	.079	-.145	3.76
14 学習者からの提案や考えを取り上げる	.585	.057	-.012	-.060	.093	3.40
16 学習者の質問に喜んで答え、また質問に答えられる	.503	.088	.073	-.117	.128	3.69
29 学習者の間違いを適切に訂正することができる	.482	.150	-.011	-.046	.133	3.65
18 学習者をほめたり、励ましたりする	.446	.321	-.024	.079	-.216	3.25
19 授業がきちんと構成されている	.409	.095	.014	.065	.278	3.68
第2因子：親しみやすさ						3.37
21 温かく、やさしく、思いやりがある	.090	.696	-.082	.046	-.117	3.16
37 教室を和やかで、くつろいだ雰囲気にする	-.004	.598	.027	.071	.023	3.40
31 授業を面白く、楽しくする	-.016	.586	-.052	-.087	.311	3.60
5 明るく、ユーモアがある	.042	.556	.104	-.034	.047	3.34
第3因子：専門性と言語教育の見識						3.20
36 修士号（またはそれ以上の学位）を持っている	-.074	.051	.909	.031	-.101	2.98
30 日本語教育に関する資格を持っている	.088	-.134	.685	-.026	.120	3.48
39 以前に外国語学習の経験がある	.166	.158	.431	.027	.073	3.15
第4因子：規範的存在						3.63
4 標準的な日本語を話すことができる	-.023	.002	-.068	.772	.040	3.79
3 教えることに熱心である	.039	-.160	.018	.546	.228	3.75
27 日本の文化・習慣・歴史について幅広い知識がある	.068	.122	.019	.544	.026	3.71
6 プロとしての自覚を持っている	-.146	.165	.221	.419	-.063	3.29
第5因子：幅広い教育技能						3.61
32 達成度、熟達度など、目的に応じてテストが作成でき、その結果を統計的に解釈することができる	-.051	.071	.036	.068	.648	3.49
23 多様な教授法、教材、視聴覚教具を用いる	.061	-.047	-.008	.098	.585	3.72
因子間相関係数	I	II	III	IV	V	
第1因子：学習者とのかかわり方		.451	.231	.240	.322	
第2因子：親しみやすさ			.379	.259	.324	
第3因子：専門性と言語教育の見識				.372	.269	
第4因子：規範的存在					.245	
第5因子：幅広い教育技能						

この結果からエジプト人学習者が考える「よい日本人教師」の資質をまとめる。まず、教師として学習者と適切に関わることができ（第1因子）、親しみやすい人間性を備え（第2因子）、専門や言語教育に関わる知識と経験を身につけていること（第3因子）。そして、日本語使用者、教師として良き模範となる存在であり（第4因子）、様々な教育技能を備えていること（第5因子）が「よい日本人教師」の資質であることが示唆された。

5.2 エジプト人教員に対する「よい教師」像 - 因子分析の結果

次に、エジプト人学習者がエジプト人教員に対してどのような理想の教師像を抱いているのか報告する。本稿では3因子モデルを提示する（表4）。この3因子モデルの適合度は $\chi^2(149) = 215.79$, CFI=.96, RMSEA=.05であった。第1因子は「学習者に対する思いやり」とし、学習者への肯定的かつ理解ある態度ややりとりに関わる項目からなる。第2因子は「授業の実践能力」と名づけ、授業の運営に関わる項目から構成されている。第3因子は学位、知識、経験などの項目からなる「資格と知識と経験」因子が抽出された。

表4 エジプト人学習者が望むエジプト人教員の資質モデル－探索的因子分析の結果

項目	I	II	III	平均値
第1因子：学習者に対する思いやり				3.15
40 学習者の感情を受け入れる	.900	-.174	.061	3.07
37 教室を和やかで、くつろいだ雰囲気にする	.753	.010	.146	3.03
34 学習者が間違っても気まずい思いをさせたり、ばかにしたりしない	.706	.032	-.008	3.05
18 学習者をほめたり、励ましたりする	.643	.102	.034	3.01
14 学習者からの提案や考えを取り上げる	.575	.205	-.093	3.18
7 異なる言語や文化に対する寛容性がある	.544	.252	-.024	3.46
29 学習者の間違いを適切に訂正することができる	.539	.326	-.033	3.35
24 日本語以外のことにについても相談にのってくれる	.520	-.026	.219	3.14
28 大きな忍耐力がある	.516	.346	-.059	3.19
31 授業を面白く、楽しくする	.506	.415	-.123	3.14
1 自分、他者、人生について楽観的である	.434	.302	.000	2.98
第2因子：授業の実践能力				3.26
23 多様な教授法、教材、視聴覚教具を用いる	.086	.628	.110	3.12
4 標準的な日本語を話すことができる	-.094	.615	.245	3.33
19 授業がきちんと構成されている	.288	.581	-.037	3.20
2 日本語教師として十分な訓練を受けている	.214	.541	-.001	3.26
第3因子：資格と知識と経験				2.90
36 修士号（またはそれ以上の学位）を持っている	.033	-.080	.769	2.94
35 日本語の古典に関する十分な知識がある	-.004	-.003	.766	2.74
26 指導経験が長い	-.079	.156	.704	3.01
39 以前に外国語学習の経験がある	.198	.151	.612	2.90
因子間相関係数	I	II	III	
第1因子：学習者に対する思いやり		.637	.362	
第2因子：授業の実践能力			.340	
第3因子：資格と知識と経験				

表4の結果から、エジプト人学習者が考える「よいエジプト人教員」とは、学習者への理解、寛容さに起因する適切な対応ができ（第1因子）、適切に授業を行う技能を備え（第2因子）、深い知識と豊かな経験を持つ者（第3因子）であると言える。注意したい点は第1因子と第2因子の因子間相関係数が.637と、比較的高く、3因子とは言っても2因子構造に近いという点である。

5.3 学習者の求める「よい教師」像の比較

次に項目ごとに両群の値を比較し、日本人教員、エジプト人教員に対する期待の程度を検討する。表5では両教員群間で平均値が有意に高い方に網掛けをした。またそれぞれの教員群において平均値の上位5項目を二重線で、下位5項目を単線で囲んだ。本調査ではエジプト人学習者が「よい日本人教員」と「よいエジプト人教員」に対して期待している程度に差が見られ、ほとんどの項目で平均値が日本人教員において統計的に有意に高いという結果を得た。つまり、エジプト人学習者は日本人教員に対して、より高い理想の「よい教師」像を持っていることになる。

表5 各項目の平均値と順位およびウィルコクソンの符号付順位和検定の結果

項目	平均値（順位）		p 値
	エジプト人教員	日本人教員	
1 自分、他者、人生について楽観的である	2.98 (37)	3.38 (28)	.000 **
2 日本語教師として十分な訓練を受けている	3.26 (17)	3.7 (9)	.000 **
3 教えることに熱心である	3.28 (12)	3.75 (6)	.000 **
4 標準的な日本語を話すことができる	3.33 (11)	3.79 (3)	.000 **
5 明るく、ユーモアがある	3.07 (31)	3.34 (29)	.000 **
6 プロとしての自覚を持っている	3.08 (29)	3.29 (30)	.000 **
7 異なる言語や文化に対する寛容性がある	3.46 (5)	3.65 (15)	.000 **
8 世界経済・国際問題について幅広い知識がある	2.85 (40)	3.04 (38)	.002 **
9 楽しんで教えている	3.26 (16)	3.65 (14)	.000 **
10 日本語を一つの言語として客観的に分析することができる	3.13 (25)	3.43 (24)	.000 **
12 外国語としての日本語教授法に熟達している	3.26 (14)	3.64 (16)	.000 **
13 学習者がわからないとき、分かりやすく説明する	3.56 (1)	3.76 (5)	.011 *
14 学習者からの提案や考えを取り上げる	3.18 (21)	3.4 (27)	.001 **
15 勤勉である	3.41 (6)	3.84 (1)	.000 **
16 学習者の質問に喜んで答え、また質問に答えられる	3.41 (7)	3.69 (10)	.000 **
17 言語学の基礎的な知識がある	3.26 (15)	3.58 (18)	.000 **
18 学習者をほめたり、励ましたりする	3.01 (35)	3.25 (32)	.000 **
19 授業がきちんと構成されている	3.2 (18)	3.68 (11)	.000 **
20 学習者の能力に合わせて授業を進める	3.14 (24)	3.41 (25)	.000 **
22 学習者に日本語で話すことを促す	3.36 (9)	3.77 (4)	.000 **
23 多様な教授法、教材、視聴覚教具を用いる	3.12 (26)	3.72 (7)	.000 **
24 日本語以外のことについても相談にのってくれる	3.14 (23)	3.01 (39)	.034 *
25 学習者の母語（または媒介言語）で説明することができる	3.47 (3)	2.83 (41)	.000 **
26 指導経験が長い	3.01 (36)	3.2 (34)	.000 **
27 日本の文化・習慣・歴史について幅広い知識がある	3.27 (13)	3.71 (8)	.000 **
28 大きな忍耐力がある	3.19 (20)	3.57 (19)	.000 **
29 学習者の間違いを適切に訂正することができる	3.35 (10)	3.65 (13)	.000 **
31 授業を面白く、楽しくする	3.14 (22)	3.6 (17)	.000 **
32 達成度、熟達度など、目的に応じてテストが作成でき、その結果を統計的に解釈することができる	3.08 (28)	3.49 (22)	.000 **
33 日本語を正確に、且つ流暢に使うことができる	3.46 (4)	3.83 (2)	.000 **
34 学習者が間違っても気まずい思いをさせたり、ばかにしたりしない	3.05 (32)	3.5 (21)	.000 **
35 日本語の古典に関する十分な知識がある	2.74 (41)	3.27 (31)	.000 **
37 教室を和やかで、くつろいだ雰囲気にする	3.03 (33)	3.4 (26)	.000 **
38 学習者のニーズに対応したコース設計をすることができる	3.19 (19)	3.56 (20)	.000 **
39 以前に外国語学習の経験がある	2.9 (39)	3.15 (36)	.000 **
41 教室内において学習者に規律を守らせる	3.38 (8)	3.66 (12)	.000 **
以下有意差なし			
11 必要なら教科書に出ていないことも教える	3.12 (27)	3.25 (33)	.679
21 温かく、やさしく、思いやりがある	3.01 (34)	3.16 (35)	.147
30 日本語教育に関する資格を持っている	3.53 (2)	3.48 (23)	.533
36 修士号（またはそれ以上の学位）を持っている	2.94 (38)	2.98 (40)	.562
40 学習者の感情を受け入れる	3.07 (30)	3.15 (37)	.259

*p<.05 **p<.01

調査項目のうちの5項目「11必要なら教科書に出ていないことも教える」「21温かく、やさしく、思いやりがある」「30日本語教育に関する資格を持っている」「36修士号（またはそれ以上の学位）を持っている」「40学習者の感情を受け入れる」では統計的な差が見られなかった。これらの項目は、学生が両教員に期待する程度に大きな違いがないことを意味する。一

方で「24日本語以外のことについても相談にのってくれる」「25学習者の母語で説明することができる」の項目でエジプト人教員に対する平均値が有意に高く、エジプト人教員には、日本語学習以外でも相談に乗ってくれること、そして日本語教育の際に母語であるアラビア語使用ができることをより高く期待するという結果となった。特に「25学習者の母語で説明することができる」は、エジプト人教員では上位3位であるのに対し、日本人教員に対しては最下位であり、学習者のエジプト人教員に対する期待が明確に読み取れる。

それぞれの「よい教員」の行動特性の上位5項目を見ると「13学習者がわからないとき、わかりやすく説明する」「33日本語を正確に、且つ流暢に使うことができる」が共通している。一方、下位5項目には「8世界経済・国際問題について幅広い知識がある」「36修士号を持っている」が両教員群に含まれ、他項目と比べ、これらの項目へ学習者の期待度は低いことがわかる。ただし低いとは言っても4件法の3ポイント前後であることには注意を要する。

6 考察

6.1 「よいエジプト人教師」と「よい日本人教師」に見られる特徴

得られた因子モデルと項目ごとの差の結果を併せて見ると、エジプト人教員に対する第3因子「資格と知識と経験」の4項目中3項目が下位5位中に入っていることに気づく。因子全体の平均値も他因子より小さいが、4件法の3程度であり、学習者が「資格と知識と経験」を「よい教師」の資質に「当てはまる」と考えていることに違いはない。ただし他の因子と比較すると、この因子の重要度は相対的に低いと言える。知識に関わる「8世界経済・国際問題について幅広い知識がある」が下位5位に入っていることも、その傾向を支持する結果と言えるだろう。一方、日本人教員モデルにおいても、同様に認知的蓄積に関わる第3因子「専門性と言語教育の見識」は平均値が最も小さく、エジプト人学習者にとって、知識や経験といった資質への期待は他因子と比べて優先度が低いことが示唆された。さらに、資格については「30日本語教育に関する資格を持っている」がエジプト人教員に対し2位で、日本人教員に対して23位であるのに対して「36修士号を持っている」がそれぞれ38位、40位である。この結果から、教師が日本語教育に直結する資格を備えていることは期待するが、資格の中でも特に「学位」そのものの優先順位はそれほど高くない学生の態度が推察できよう。

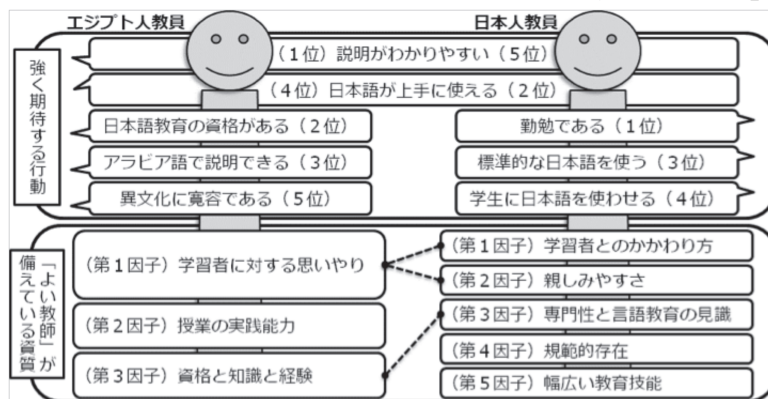
日本人教員に対する第4因子「規範的存在」の平均値は、同モデル中で最も高く、項目の平均値も非常に高い。この結果から、日本人教員に対して、日本語話者、また、教員として規範的存在である資質を特に期待する学習者の意識が浮かび上がってくる。日本人教員に対して勤勉さ(1位)、適切な日本語運用力(2・3位)、熱心さ(6位)が上位であることにも、教師としての見本となる存在であることへの期待が表れているのではないだろうか。

さらに両教員の因子構造を比較してみると、日本人教員の第1因子中の「18学習者をほめたり、励ましたりする」「29学習者の間違いを適切に訂正することができる」と第2因子の「31授業を面白く、楽しくする」「37教室を和やかで、くつろいだ雰囲気にする」は、エジプト人教員の第1因子「学習者に対する思いやり」に含まれている。それぞれ同因子中の他の項目を考慮しても、エジプト人教員の第1因子と、日本人教員の第1・2因子は類似する要

素を持っていると言えるだろう。また、効果的な教育運営活動に関わる因子については、エジプト人教員は第2因子「授業の実践能力」、日本人教員は第5因子「幅広い教育技能」が抽出された。今回の結果では、日本人教員には教育的手続きの多様さに注目する資質が抽出された一方で、エジプト人教員には授業を適切に運営できる職能に目が向けられている。

本調査で両教員群に対して抽出された因子に見られる授業の実践能力や思いやり、かかわり方、知識、経験、資格といったキーワードは、先行研究にも見られる（縫部等, 2006; 佐藤・渡部, 2007; 小林等, 2007; Ngan・小林, 2009; 林, 2010）。教師のこれらの行動特性は日本語学習者にとってある程度普遍的なものである可能性が支持された。本調査のエジプト人学習者のエジプト人教員と日本人教員に対する「よい教師像」を図1にまとめた。

図1 エジプト人学習者のエジプト人教員と日本人教員に対する「よい教師」像



6.2 教育現場への示唆と今後の課題

エジプト人教員は、日本人教員と比べ日本語学習以外の事柄にも相談に応じることを高く期待されていた。エジプト人教師は、授業時間外にも積極的に学生と交流する機会を持ち、学校生活や授業外学習、進路について話すことが学生に求められている。特に初級学習者が多いエジプトにおいて、それが的確にできるのはやはりエジプト人教員であり、その情報を他の日本人教員と共有することができるのも、やはりエジプト人教員であるはずだ。エジプト人教員は、日本語教授以外の、例えば、学習方法についてのカウンセリング、日本留学や研修の機会、キャリアアップへの方策についても知識を備えておくことが必要となろう。さらに、今回の学生の視点を重視すると、日本人教員、非母語話者教員への学習者の期待に違いがあり、教員研修コースを必ずしも一元化して考えられない可能性が考えられる。同様の先行研究では母語話者と非母語話者の差を意識的に考慮に入れているものは少なく、非母語話者教員に期待される独特な役割を見落としている可能性があるのではないかと。岡本(2008)は母語話者と非母語話者教員の対等な関係を強調する中で、教育環境に相応しい教育方法論、それぞれの教師の特徴を生かした実践への再考を促している。

さらに、エジプト人学習者は、エジプト人教員が高い日本語運用力を持ち、母語で説明できる資質を高く求めていた。エジプト人教員は、両言語が使えるという非母語話者教員の利点を生かすことで現在の学生からは肯定的な反応を得る傾向が高い。このような期待を持つ学生とは、母語と日本語の使い分けについての明確なルールの共有によって相互協力的な教

育活動の可能性が高まるかもしれない。日本語の授業とはいえ日本語使用に偏りすぎると、母語で説明できることをエジプト人教員へ期待する学生に違和感を覚えさせることになり効果的な教育活動が損なわれかねない。教師が自らの教育活動を肯定的に捉えていても、学習者が同様に評価するとは限らず (Ryan, 1998)、理解を得られていない方針の導入には、理解を得る努力も必要である (Brown, 2009)。

ただし、母語使用については授業中に母語で説明してほしいということなのか、エジプト人教員の日本語使用の方針が望ましくなく、アラビア語で説明してほしいということなのか明らかでない。一方でエジプト人教員が基本的に母語で説明できることを考えると、日本人教員がアラビア語で説明できる能力を学習者が期待する程度が有意に低いという結果が得られたにとどまるとも言える。さらに、現在のエジプト人教員の母語使用が望ましく機能し、現状維持を求める結果が表れたとも解釈できるし、現在のエジプト人教員の日本語使用による負の影響を客観的に示す報告がこれまでにあるわけでない。これら仮説が客観的に支持される資料は管見の限りではなく、非母語話者の良さを生かすためにも今後の調査で検証される必要がある。

そして、エジプト人学習者は日本人教師をより多くの特性から見ており、かつ、より強い期待を寄せている。この結果はエジプト人教員にとっては快いものではないかもしれない。しかし、決して平均値が低いわけではなく、期待の程度は概ね高いことにむしろ注目すべきだ。一方でこの結果への認識は日本語教育の支援を行う機関にとって、現状の再認識をする機会だと考える。日本人教員とエジプト人教員が対等な協力関係を築き、現地のニーズが反映され、現地教員による積極的な日本語教育の推進を目指すなら、本調査の結果を鑑みると現地教員の成長は緊要な課題である。この現状を閑却せず、現地教員の育成と協働に根気強く取り組むべきではないだろうか。エジプト人教員の職能を広げ、その向上を志向するなら、授業にとどまらず教務全般を分担するなかで様々な教育活動に協働して取り組み、多面的な教育能力を伸長させる一方で、エジプト人教員自身も自己成長への意識を高めることが必要ではないだろうか。現在の学生は、適切なテスト作成、その評価ができ多様な教授法を用いるといった「幅広い教育技能」(第5因子)を日本人教員に期待していた一方で、エジプト人教員に対しては明確にその資質が抽出されなかった。今後はこのような資質も学生に同様に評価されるようエジプト人教員も職能を向上していく必要があるのではないだろうか。もちろん、非母語話者教員の母語能力、学生と共有する背景知識、学生との人間関係の重要性は、岡本 (2008) でも指摘されており、非母語話者教員を日本人教員と比べて劣っているという認識は誤謬であることは明記したい。

また両教員群に期待されている資質として、学習者への人間的な配慮が示された。これは、日本人教員の第1因子「学習者のかかわり」、第2因子「親しみやすさ」、エジプト人教員の第1因子に「学習者に対する思いやり」のような類似の資質が抽出されたことから推察される。日本語教育の実践や専門的な知識と経験はもちろん、学習者への配慮を深化するためには教師としてどうすべきか、教師となる者は考える機会を持つ必要もあろう。先行研究はこれらの因子と関わりが強いカウンセリングマインドの重要性を指摘している(縫部等, 2006; 縫部, 2007; Ngan・小林, 2009; 林, 2010)。このようなカウンセリングマインドへの配慮は文化庁の指針ではなく、林 (2010) も今後の課題として挙げており、カウンセリングマ

インドの全容についてのさらなる議論を深めることが重要だ。

本調査の延長上にあるものとして、縫部（2010）のように教師自身がどのような教師を「よい教師」と考えているか解明することができれば、より教師と学生の関係性を解明できるであろう（佐藤・渡部, 2007; 小林等, 2007; Brown, 2009; Ngan・小林, 2009）。言語教育現場における学習者と教師の考えの違いはこれまでも報告されている（Brown, 2009）。また、学習者の熟達度や学習歴によっても教師に求めるものが異なり（Brown, 2009）、日本語教育分野でも、学習歴により重視される教員の資質が異なることが示されている（佐藤・渡部, 2007; 小林等, 2007; Ngan・小林, 2009）。また、学習者自身の教室経験といった個人要素も学習者の教師像に何らかの影響を与えることは想像に難くない。そして、日本語教育事業管理担当者、研究者が重視する日本語教師の資質にも目を向ける必要がある（平畑, 2007）。平畑（2007）は質的調査を通して、「教育能力」「人間性」「社会的視点」という日本語教師の資質を抽出し、本調査のような学習者の視点からの調査では見落としがちな「社会的視点」、つまり「国際感覚・分析力」「経営感覚・組織運営力」も強調している。この平畑（2007）も参考に、学生を含む多様な日本語教育関係者が期待する資質を整理し、例えばエジプト人、日本人両教員がこれらの重要性を認め、意識的に職能を伸ばすようになるためにはどのような仕組みが必要なのか考えなければならない。さらに、様々な背景を持つ日本人、エジプト人教員が混在するエジプトでは、特定の教師研修が等しく効果的に機能しないことが推察される。彼らの背景や信念が教師としての職能成長への配慮にどう関連するのか、そしてその理由を明らかにできればその後の方策についての議論が深められるのではないだろうか。

6.3 本調査の限界

最後に本調査の方法論上の限界を指摘しておく。まずアンケート調査では質問項目に結果が左右される可能性があり、提示質問項目の範囲内でしか調査協力者は回答できず、調査者の想定外の知見が得られないという弱みが認められる（Brown, 2009）。具体的には、本調査で使用した質問紙には経営手腕（平畑, 2007）やコンピュータ使用、ネットリテラシーの知識と能力といった項目は全くない。今日の言語教育ではこれらの項目を見逃すわけにはいかないはずである。この点については質的かつ探索的手法で調査を行えばこれまであまり調査の対象とされていなかったエジプト人学生特有の「よい教師」の資質が見出せるかもしれない。そして本調査は、解釈の妥当性から1項目のみからなる因子を含むモデルを排除した。しかし、本調査で1項目だけで1因子をなす可能性があった項目と似た質問項目を増やせば、新たな因子の発見につながる可能性もある。実際、因子数決定基準の結果をより重視するならば、より多くの因子を抽出できる可能性があった。また、質問紙法では調査協力者が質問項目を適切に理解したか確認できない点も批判できよう。このようないくつかの方法論上の限界は、確かに認めざるを得ない。しかし、これまでエジプト日本語教育の調査研究は概して教育実践報告が中心であり、学習者の教師観に関する実証的な研究は皆無である。この地域の日本語教育の普及とともに一段と実証的な調査研究を通しての学習者と教員の関係の解明は重要であり、本調査の意義は十分にあると考えている。

7 おわりに

本調査では質問紙法でエジプト人学習者の「よい教師」像を明らかにした。特に日本人教員とエジプト人教員に対する「よい教師」の資質の異同に焦点を当てた。エジプト人学習者は日本人教員とエジプト人教員に対して、学習者との理解あるかかわり、親しみやすさ、豊かな知識や経験といった行動特性を共通して望んでいた。日本人教員に対しては加えて「規範的存在」であり、教育実践においては特に「幅広い教育技能」を期待していることが示された。さらに、日本人教員により多くの資質が期待されていることが読み取れ、両教員に対する「よい教師」の資質に違いがあった。これらの資質の中で学生の期待度が最も高かったのが、日本人教員へは「規範的存在」であることであり、エジプト人教員へは「授業の実践能力」であった。これらの資質の中で相対的に期待の程度が低かったのは知識、経験、資格に関わる因子であった。その「資格」の中でも特に学位に対する期待は非常に低かった。一方で日本人教員と比べ、エジプト人教員の場合は、日本語以外の相談にも対応する教員が「よい教師」であると考えられていることが示された。また、期待の程度を両教員群間で比較した結果、多くの項目で日本人教員に強く期待していることが明らかとなった。これらの結果をもとに、現状への提言を試み、エジプトにおける教師養成の喫緊性や、エジプト人教員自身が自己成長への意識を高めることの重要性を喚起した。

日本語教育には様々な側面から多くの人に関わり、その視点によって教師に求める資質が異なるのは自然なことである。重要なことは日本語教育が含有する様々な視点から求められる資質を見極め、競合する資質に対しては現場の状況を考慮して、どこに自分の立場を位置付けるのかを適切に判断することである。そのためには、教員はある特定の視点に囚われることなく、様々な国や機関の政策や方針と同時に学生の期待もが交錯する日本語教育という場の重層性を多面的にバランスよく把握しなければならないだろう。異文化交流の最前線に立つ日本語教師は、どんなに教授法や学習に関する知識を持っていたとしても十分ではない。教育現場、そしてそこに関わる人と人の顕在的、潜在的な差異に敏感でなければならない。

謝辞

本調査のアラビア語版アンケートの作成にはカイロ大学ハーネム・アハマド講師、および同大イハープ・エバード准講師から協力をいただきました。また、本調査にご協力いただきました学生、教員の皆様、そして、本稿にコメントをくださいました査読者の方にも記してお礼申し上げます。

注

- 1 CFI 値は .90を超えれば当てはまりのよいモデルとされる。RMSEA の値は .05以下なら当てはまりがよいと判断され .08以下で許容範囲とされる。

参考文献

- 岡崎眸 (2000) 内省モデルに依拠した日本語教育実習－実習生に何が提供できるか－『言語文化と日本語教育』, 20, 1-12
- 岡本和恵 (2008) ティーム・ティーチングを通じた教師同士の協同と学び『待兼山論叢』, 42, 57-74
- 金哲明 (2003) データ解析・マイニングと R 言語『ESTRELA』, 113, 80-85
- 国際交流基金 (2006) 『海外の日本語教育の現状＝日本語教育機関調査・2006年＝概要』
- 国際交流基金 (2010a) 『2009年海外日本語教育機関調査 速報値』 < http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/result/dl/news_2009_02.pdf > (2010年12月14日)
- 国際交流基金. (2010b) 日本語教育国別情報：2010年度 エジプト < <http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/country/2010/egypt.html> > (2011年12月30日)
- 小林明子・顔幸月・縫部義憲 (2007) 中国の大学生が求める日本語教師の行動特性：学年による相違中国の大学生が求める日本語教師の行動特性：学年による相違『広島大学日本語教育研究』, 17, 67-72
- 佐藤礼子・渡部倫子 (2007) アジア5カ国・地域の学習者が求める日本語教師の行動特性－学習年数による相違－『留学生教育』, 12, 1-8
- 縫部義憲 (2007) ホーリスティック・アプローチと日本語教育理論 (4)：人間学カリキュラムの提案『広島大学大学院教育学研究科日本語教育学講座』, 17, 41-49
- 縫部義憲 (2010) 日本語教師が基本的に備えるべき力量・専門性とは何か『日本語教育』, 144 (1), 4-14
- 縫部義憲・渡部倫子・佐藤礼子・小林明子・家根橋伸子・顔幸月 (2006) 学習者が求める日本語教師の行動特性の構成概念『日本語教員養成における実践能力の養成と教育実習の理念に関する調査研究』, 94-103
- 林伸一 (2010) 期待される日本語教師像について -- 外国人留学生の期待と教師の自己点検の課題『大学教育』, 7, 57-68
- 平畑奈美 (2007) 海外で活動する日本人日本語教師に望まれる資質－グラウンデッド・セオリーによる分析から－『早稲田大学日本語教育研究』, 10, 31-44
- 文化庁 (2000) 日本語教育のための教員養成について < http://www.bunka.go.jp/file_1/1000010839_materials.pdf > (2010年3月8日)
- 堀啓造 (2005) 因子分析における因子数決定法：平行分析を中心にして『香川大学経済論叢』, 77 (4), 545-580
- Do Hoang Ngan・小林明子 (2009) 日本語学習者が考える「優れた」日本語教師像に関する研究：ベトナムの大学生を対象として『国際協力研究誌』, 15 (1-2), 65-74
- Brown, A. V. (2009) . Student' and teachers' perceptions of effective foreign language teaching: A comparison of ideals. *The Modern Language Journal*, 93 (1), 46-90.
- Hadley, G., & Hadley, H. Y. (1996) . The culture of learning and the good teacher in Japan: An analysis of students views. *The Language Teacher*, 20 (9) . Retrieved 03 Jun, 2009 from <http://jalt-publications.org/tlt/files/96/sept/learning.html>
- Kano, Y., & Harada, A. (2000) . Stepwise variable selection in factor analysis. *Psychometrika*, 65

(1) , 7-22.

Lin, X. (2005) . Quality characteristics of excellent Chinese college English teachers. *Sino-US English Teaching*, 2 (5) , 25-26.

Ryan, S. M. (1998) . Student evaluation of teachers. *The Language Teacher*, 22 (9) . Retrieved 03 Jun, 2009 from <http://www.jalt-publications.org/tlt/files/98/sep/ryan.html>

Shimizu, K. (1995) . Japanese college student attitudes towards English teachers: A survey. *The Language Teacher*. Retrieved 03 Jun, 2009 from <http://jalt-publications.org/tlt/files/95/oct/shimizu.html>

Native and non-native “good teachers” for Egyptian learners of Japanese language

Yusuke SAKURAI

Doctoral Candidate, University of Helsinki

This study explores the images of both good Japanese and Egyptian teachers for Egyptian learners studying Japanese language through quantitative methods. The results show that three elements are considered as common “good teachers” characteristics: 1) building considerate relationship with students; 2) having abundant knowledge and experience; and 3) conducting effective pedagogical activities. Japanese teachers, in particular, also appear to be expected to play normative roles as teachers and Japanese language users. Comparing the degrees of students’ expectancy towards Japanese and Egyptian teachers, this study suggests that the students strongly anticipate more from Japanese teachers regarding many survey items. The students, on the other hand, are highly admired Egyptians teachers’ Arabic competency for classroom instruction and their consultation availability outside of class.

《研究ノート》

中国の大学日本語専攻教育は何を目指しているか
——『教学大綱』の分析から

葛 茜

(福州大学／早稲田大学日本語教育研究科博士後期課程)

【キーワード】 大学日本語専攻教育、『教学大綱』、異文化コミュニケーション能力、外国語教育の目的、言語教育観

1 はじめに

中国で日本語を学んでいる学習者数は、2009年には約83万人に達し、1位の韓国の96万人に近づいている(国際交流基金 2010)。これらの学習者の6割以上である53万人が、高等教育機関で学んでいることは、中国の日本語教育の特色の一つであると言える。中国の高等教育における日本語教育は、学部レベルでは日本語専攻の日本語教育、非日本語専攻の第一外国語としての日本語教育、非日本語専攻の第二外国語としての日本語教育に分類されるが、そのうち日本語専攻の日本語教育は、これまで、牽引役として中国の日本語教育をリードしてきた。近年、日本語教育を実施する中等教育機関、及び日本語学習者数が減少する傾向にあるものの、高等教育の日本語専攻教育は発展を続けており、2010年には中国の1131大学中、日本語専攻を開設している大学は4割以上の466校に上り、依然として英語専攻に続く、第2位の外国語専攻である(修 2011)。

一方、90年代後半から始まった大学入学定員の拡大政策によって、エリート教育から急速に大衆教育に転じた中国の高等教育は、近年「教育の質の低下」という問題が深刻化しつつあり、社会からの非難が集中している。日本語専攻教育も例外ではない。年々深刻化する卒業生の就職難問題や、教育内容と社会の要請との乖離に対する危機感を受け、近年、教育の現場においては日本語専攻教育の目標、教育方法、並びに教育研究のあり方について再考する動きが現れている(冷 2011、劉 2009、修 2011など)。

本稿は基礎研究として中国の日本語専攻教育のスタンダードである二つの『教学大綱』の内容を分析し、言語政策の視点から日本語専攻教育の教育理念を考察することを目的とする。これまでの中国の日本語教育事情に関する論考は、歴史的な変遷や傾向と動向をまとめたものの、あるいは教育の現場に立って特定の科目の教授法や日本語知識の伝授や技能の育成に注目したものが多く、具体的に何に基づいて、また何を目標とするかという教育の根本的なことについて十分に議論されてきたとは言い難い。しかし、日本語教育を通して育成する「能力」の本質が問われている昨今(川上 2011、細川 2011など)、また、中国の大学日本語専攻教育が直面している現状を打破するには、日本語専攻教育の教育理念と目標、具体的な教育内容、方法などを規定した「原典」に遡って再考し、問題点を発見して改善の可能性と方法を考慮することに大きな意義があると考ええる。

2 先行研究

まず、本稿におけるスタンダードの定義について述べる。世界の言語教育分野では、近年「スタンダード」という言葉をよく耳にする。アメリカの「21世紀の外国語学習スタンダード」(Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century)、EUの「ヨーロッパ言語共通参照枠」(通称CEFR)、また近年、中国の日本語教育分野で注目度の高い「JF 日本語教育スタンダード」が代表的な例である。言語教育の「スタンダード」とは何であるか、研究者によって定義が異なり、また類似した用語としてガイドラインやシラバスといった言葉も見られる。平高(2006)は言語教育のスタンダードを「ある言語の教育や普及の目的や理念から、それを支える言語観や言語教育観を導き、さらに、その言語観や言語教育観を基盤として、学習者が身につけるべき知識や能力を記述する」(p.6)ものと定義し、言語教育・学習のプロセス全体を網羅する内容が盛り込まれていると述べている。この定義から、スタンダードに記載されている言語教育の理念と目的や、知識や能力などの内容を分析する際、背後にある言語観・言語教育観を明らかにすることは重要であると思われる。

本稿の分析対象である『大学日本語専攻基礎段階 教学大綱』、『大学日本語専攻高学年段階 教学大綱』という二つの『教学大綱』は、中国の日本語専攻教育のスタンダードに当たるものである。後に詳述する作成の経緯、内容から見ても、また公布されてから10数年の間、中国の日本語専攻教育において最も重視されてきたことから、『教学大綱』は中国の日本語専攻教育における唯一の「基準」であることは疑わない(譚他 2008)。

このような絶大な影響力を持つ教育指導指針であるにもかかわらず、実際このスタンダードの内容、背後にある言語観・言語教育観についての議論は少なく、また教育の現場では、このスタンダードがどのように浸透しているかについての研究は皆無に近い。数少ない先行研究の中で、『教学大綱』の作成の背景、経緯、及び内容、特徴をまとめて、いち早く中国国内の日本語教育関係者に紹介したのは、宿(2003)である。また国際交流基金の『世界の日本語教育(日本語教育事情報告編)』という特集に譚(2004)は『教学大綱』の作成の背景と内容をまとめた上で、実際の教育現場への影響にも言及し、カリキュラム、教材の作成、評価としての「日本語専攻四、八級試験要綱」の内容を取り上げている。ちなみに、宿も譚も『教学大綱』を作成した専門家グループのメンバーである。

近年、グローバル化社会における言語教育の目的、意義の本質が問われるようになり、この動向により、中国の日本語教育の理念を検討する研究が見られるようになった。代表的なものとして、冷(2011)は、中国の高等教育における外国語の政策と教育の目標を顧み、また1990年版と2000年版の『教学大綱』(基礎段階)の比較をしている。そして、2000年以後の日本語専攻教育は「異文化コミュニケーション能力の育成」を新たな教育目的として提示しているものの、その内容はほぼ従来の外国語教育方針に従うものであるとしている。さらに、「四技能の訓練の重視」「教師の主導的な立場」が強調され、学習者の「学習」に関する注目が欠けていると結論づけている。趙・林(2011)は、世界の外国語教育の動向を参照した上で、中国の専攻日本語教育、非専攻日本語教育の二つのスタンダードの比較から理念の変遷と動向を分析し、今後の発展と改革に向けての方向性を示した。

本稿は上記の先行研究の知見を踏まえ、スタンダードの定義に基づいて、『教学大綱』の

言語能力観、言語教育観に焦点を当てる。論考は『教学大綱』作成の背景と主な内容をまとめた上で、「日本語専攻教育の目的」、「異文化コミュニケーション能力の捉え方」、「教育・学習観」の三つの視点から展開する。

3 『教学大綱』と作成の背景

80年代から現在まで、日本語専攻教育のみならず、高等教育の方針に関しては、中国の教育部（日本の文部科学省に当たる）が、政策の決定から教育の実施、評価までの舵取りを行う立場に立っている。1986年11月に、中国教育部の委託によって結成された日本語教育専門家グループの11人が、全国的に行ったサンプル調査テストの結果に基づき、3年後の1989年に『大学日本語専攻基礎段階 教学大綱』を定め、1990年に出版した。90年代に入って、中国の日本語専攻教育は成熟期に入り、日本語専攻を設置する大学数と学習者数が急増した。また、中国のめざましい経済発展に伴い、激動する国内および国際社会から、外国語ができる人材、外国語教育の新たな需要が生じる中、1999年に同じく11人の専門家グループが基礎段階のスタンダードの全面的な改訂を行なった。改訂版が2001年に『大学日本語専攻基礎段階 教学大綱（修訂本）』として出版された。高学年段階を対象としたスタンダードの作成も同時に進行し、1993年から1996年かけて全国調査を行って得たデータに基づき、『高学年段階教学大綱』も作成され、2000年に正式に出版された。

ここで言う基礎段階とは低学年のことで、四年制と三年制大学の第一と第二学年がこれに当る。高学年段階とは基礎段階を終えてから卒業までの学習段階を指すものである。

『基礎段階教学大綱』は低学年の教育目的、学習時間、教育内容（発音、文字、語彙、文法、機能・概念）、到達目標、教授・学習の原則、その他の教育に関する注意点、評価などについて詳述し、基準を規定している。『高学年段階教学大綱』は高学年の教育目的、カリキュラム、卒業論文、評価について規定している。なお、本稿は2001年に出版された改訂版の『基礎段階教学大綱』（以下、『基礎段階2001』と称する）と2000年に出版された『高学年段階教学大綱』（以下、『高学年段階2000』と称する）を分析の対象とする。

この二つの『教学大綱』は、中国教育部高等教育機関外国語専攻教学指導委員会が1998年に告示した『關於外語專業面向21世紀本科教育改革的若干意見』（21世紀に向けての外国語専攻本科教育改革について）という通達（以下、「通達1998」と称する）の内容に依拠したものである（『高学年段階2000』：1）。この通達は、中国の大学レベルの外国語専攻教育に関する基本的な方向、指針を示したもので、二つの『教学大綱』の中の随所にこの通達の指針に準拠した文言が見られる。

「通達1998」の冒頭にグローバル化しつつある国際社会において、これまでの単一外国語専攻型、及び基礎技能型の卒業生は社会のニーズには対応できなくなっており、外国語専攻教育の目的は「厚基礎、寛口径、高質量」（堅固な言語基礎力、幅広い知識、高い能力を持つ優れた資質を有する）外国語ができる人材を養成することであると述べられている。従来の言語学の知識プラス文学という構造の上に、国際交流、経済発展を中心とする国策に対応するために、外交、経済、貿易、金融などの内容も加えなければならないと明言している。

外国語を専攻する21世紀の人材は以下のような五つの特徴を持たなければならない。

- ① 堅固な外国語の基礎力を有する
- ② 専攻知識（外国語専攻知識、及び複合的専攻知識）のほかに、関連学問分野の幅広い知識を有する
- ③ 外国語専攻知識以外の複合的専門知識を有する
- ④ 総合的な能力（知識を獲得する能力、知識を運用する能力、問題を分析する能力、見解を独自に表す能力、創造力）を有する
- ⑤ 高い「素質」（資質）（思想的・道徳的資質、文化的資質、業務を遂行する資質、身体的・心理的資質）を有する

（「通達1998」：1、筆者訳要約、以下同様）

以上の外国語を専攻する21世紀の人材を育成するために、「通達1998」は教育観念の転換から教材の作成、教師教育まで細かく基本方針を述べた上で、教育方法、教育手段の改革の必要性についても提起している。

「（略）以下の原則を共有すべき：①教授・学習の改革は学生の新しいものを作り出す意欲と創造力の育成に重点を置くべきであり、学生の個性の伸長を強調すべきである。外国語の教授・学習過程において、模倣と言語技能の訓練が必要とされるが、学生の分析、統合、批判と弁論の能力、及び問題発見、問題解決能力の育成にも心がけなければならない。②教師中心の伝統的な教授方法を変えて、学生の主体性を高め、学生自身の条件とニーズに応じた自律学習能力を養成する。③教室内の教授・学習と教室外の実践を有効に結びつける（略）」

（「通達1998」：3）

以上の内容から、外国語専攻教育は従来の言語知識、技能偏重から実用本位、複合的知識の獲得へと方向転換したのにとどまらず、総合的な能力の育成と資質教育の重視を理念として掲げていることがわかる。学生の主体性、創造力、表現力、考える力の育成を重視して、「言語」のみならず、「人間としての教育」が求められていると言えよう。事実上、四つの資質教育は外国語教育のみの内容・目標ではなく、現在に至っても中国の大学教育の共通する最高理念・目標として掲げられている（黄2005）。

では、日本語専攻教育の分野において、実際この通達の内容はどのように認識され、また実施されているのか。

3 教育の目的

下記の表は二つの『教学大綱』で提起された基礎段階と高学年段階のそれぞれの教育目的をまとめたものである。

表：基礎段階と高学年段階の教育目的

	教 育 目 的
基礎段階	学生がしっかりと勉強し、日本語の基礎知識を身につけるように導く。聴解・会話・読解・作文の基本技能の訓練を行い、言語の実践的応用能力を養成する。さらに、学生の日本社会文化の知識を豊かにし、文化の理解力を培うことによって、高学年段階の勉強に向けて、堅固な基盤を築くこと。
高学年段階	言語の基本能力を鍛え、日本語の実践能力を高め、文化知識を広める。学生は本科を卒業するとき、日本の語学、文学、社会文化（地理、歴史、政治、経済、風習、宗教などを含む）の分野の基本知識を身につけるべきであり、就職後、ごく専門的な分野を除いた各種の通訳、翻訳、及び日本に関わる研究や教育の仕事において即戦力となるようにする。

（『基礎段階2001』：1、『高学年段階2000』：1-2）

『基礎段階2001』改訂版と1990年のものとの大きな違いは、教育の目的に「社会文化理解能力の育成」が追加されたことである。日本語に関する基礎知識の獲得と四技能の訓練の重要性が強調されるとともに、日本の社会文化を「知識」として知るだけでなく、「理解」することも要求されている。高学年段階では、引き続き日本語知識を獲得することと、知識を広めて実践能力を高めることが強調されている。つまり、基礎段階では言語知識、言語技能重視で、高学年段階では言語知識のほかに、関連分野の知識も重視されている。「通達1998」で述べられた、外国語を専攻する21世紀の人材の特徴を参照してみると、日本語専攻教育は「堅固な日本語基礎力（基本技能、応用力、実践力）を有する」、「幅広い専攻知識（日本の語学、文学、社会文化：地理、歴史、政治、経済、風習、宗教など）を有する」日本語人材の育成を目指していると言える。

二つの『教学大綱』には、複合的専門知識については言及されていないが、90年から日本語以外の専門知識を獲得するための試みが多くの大学で行なわれている。日本語専攻で学士の学位を取るのにとどまらず、経済や貿易など他学部の講義を履修して単位を取得し、二つの学位を取得する「双学士取得型」、同じ日本語学科の中に「日本語言語文学」や「日本語国際貿易」など二つの専攻を開設する「専攻併設型」、既存のカリキュラムに社会のニーズに見合った専門知識を組み込む「カリキュラム改訂型」が存在しているという（谷部1999）。しかし、「総合的能力」、「資質」に関する記述はなく、日本語専攻教育の目的にこれらが含まれていないのではないかという疑念が残る。

4 「異文化コミュニケーション能力」の捉え方

次に、「異文化コミュニケーション能力」という言葉の捉え方について分析してみる。なぜなら、『基礎段階2001』では日本語専攻教育の最終目的は、「異文化コミュニケーション能力の育成」であると明記されており（『基礎段階2001』：7）、また、この認識は一般の中国人日本語教育関係者の中ではすでに浸透している（修2011）。この重要なキーワードを分析することによって、日本語専攻教育の教育理念の真髓が垣間見られると思われる。

しかし、日本語専攻教育の最終目的として位置づけられているにもかかわらず、二つの『教

学大綱』には、異文化コミュニケーション能力の概念を直接説明する文言は見当たらない。関連概念である「コミュニケーション能力」、「社会文化能力」についての説明から吟味してみよう。

『基礎段階2001』では、「言語によるコミュニケーション能力には、理解と表現という二つの能力が含まれる。理解は表現の前提条件であって、十分な理解があってから適切な表現ができるようになる。理解は一種の積極的な思考活動で、理解をするには、聞く、読むことによって、豊富な言語材料を吸収することが重要である」としている (p.6)。

次に、言語基礎能力とコミュニケーション能力の関係に触れている。「外国語教育の目的は異文化コミュニケーション能力の育成であって、言語知識（発音、文法、文字、語彙など）と言語技能（聞く、話す、読む、書く四技能）は、言語によるコミュニケーション能力の基礎である。従って、基礎段階においては、言語知識の伝授と基礎技能の訓練を重視すべきである」(p.7) と基礎段階における言語能力育成の重要性が強調されている。

「しかし、言語能力があれば、すなわち、コミュニケーション能力が自然に身につけられるわけではない。コミュニケーション能力とは、実際のコミュニケーションにおいて、的確に、柔軟に言語を運用する能力である」と定義されている (p.7)。そして、言語運用能力を育成するための教授法や注意事項が述べられた後、「コミュニケーション能力には、言語運用能力のほかに、社会文化能力も要求される」(p.7) と、「社会文化能力」という言葉が提出されている。

この「社会文化能力」とは何であるか、また実際にどのように育成するのかについては、「言語の運用にプラスになるよう、実際の教授・学習において社会文化能力の内容を入れるべきである」という記述が一行あるのみである。

また「文化」、並び「異文化」についての明確な記述もない。高学年段階の教育目的についての記述に、「卒業生は本科を卒業するとき、日本の語学、文学、社会文化（地理、歴史、政治、経済、風習、宗教などを含む）の分野の基本的知識を身につけるべきである」（『高学年段階2000』：1）とあることから、「文化」とは日本文化のことであり、「社会文化理解能力」とは地理、歴史、政治などが含まれる日本の社会文化を理解する能力のことであると推測できるのみである。

以上のように、『教学大綱』には「異文化コミュニケーション能力」、「コミュニケーション能力」、「社会文化能力」といった言葉は存在するが、その意味は明確ではない。実際この部分に関して、『基礎段階2001』の付録資料の中で、コミュニケーション能力の育成を教育目的として提示したことについては、「これまでの言語教育の弱点を克服して、教育の質を高めるために重要な意義がある」と高く評価していると同時に、「現状の制限で、具体的な提言までできず、問題提起のレベルに留まっている」と問題点を認識している（『基礎段階2001』：361）。「現状の制限」とは何であるか不明であるが、『教学大綱』が考案、作成された90年代は、世界の言語教育の分野でコミュニカティブ・アプローチがすでに不動の地位を確立し、日本の日本語教育分野でもコミュニケーション能力の育成が教育の目標であるべきであると提唱されていた時代である。中国の日本語専攻教育もこの影響を受けて、従来の「文法訳読法」中心、言語知識重視の教育アプローチを反省する立場から提唱されたのではないかと考えられる。

実際、日本の日本語教育分野でも、「コミュニケーション能力」や「社会文化能力」などの言葉が声高に叫ばれてきたが、概念が曖昧でどのような要素が含まれるかなど本格的に議論されてきたとは言えない（細川 2011）。日本の日本語教育分野では、「コミュニケーション能力」より、ネウストプニー（1999）が提唱した「インターアクション能力」の認知度が高い。これは、「文法能力」と「社会言語能力」を合わせたものがコミュニケーション能力で、コミュニケーション能力と社会文化能力を併せるとインターアクション能力になるとするので、このモデルは大方の支持を得て、いまでも強い影響力を持っている。ただ、ネウストプニーの捉え方を強く批判する研究者もあり、批判の矛先は「社会文化能力」の「社会文化」観に集中している。たとえば、細川（2006）はネウストプニーの「社会文化」観は、「あくまでも「情報」としての日本文化」観である（p.134）としている。また、川上（1999）も「固定的な文化観」、「同化主義的」とであると批判している。当然「文化」、「社会文化」のような歴史的、社会的文脈を有する概念の意味を明確にし、共有することは至難のわざとも言えるが、「静態的文化観」から「動態的文化観」へシフトすべきであるという主張や、文化の差異・独自性、文化の均質性を強調して、情報・知識としての文化を教えることは同化主義に陥る危険性があるという主張は、近年、共通の認識になりつつある（西川 1995、三代 2009）。

また、異文化能力とは、「コミュニケーション能力に取って代わるものではなく、コミュニケーションの文化的・歴史的文脈を考慮にいたったものである」（クラムシュ、クレア 2007：5）といった主張や、「ある文化の規範に照らして適切に行動することではなく、日本語を使って発信する側と受信する側が相互に柔軟に調整しあう能力を指す」（国際交流基金 2007：153）といった定義が示すように、双方向的、かつ、インターアクションを通して到達できるものであるという考え方が浸透しつつある。

このような示唆に富んだ考察は大いに参考になるだろう。すくなくとも、自文化と他文化を比較し、「異」のみに焦点を当てる『教学大綱』にあるような「異文化」の捉え方や、コミュニケーション能力を言語知識、言語技能の獲得、言語運用能力の獲得と捉える立場、また歴史、地理、政治といった項目を日本文化とし、これらの知識を講義で伝授するという教育観を再考する方向性が示されたと言えるのではないだろうか。

5 教育・学習観

この節では、4の言語能力観に続き、『教学大綱』に存在する言語教育観を分析してみる。重複になるが、基礎段階の教育の目的は日本語の基礎能力を作り上げることで、教育の重点は基本的な言語知識の伝授と言語技能の訓練であることが明確に示されている。具体的には、「教室活動においては、「精講多練」（教師は緻密に説明する、学生はたくさん練習する）を原則としている。学生が既習した言語知識と把握した言語技能を有機的に結びつけることによって、熟達することを目指す」（『基礎段階2001』：7）。この教室における「精講多練」という原則は、中国の外国語教育の伝統的な教育原則であって、高く評価されているという（冷 2011）。

言語運用能力を育成する方法としては「パソコン、マルチメディア、インターネットなど

現代的な教授手段を駆使して、自然場面、あるいは擬似場面を作り、形式と内容を有機的に結びつけて、コミュニケーション活動の訓練を行なう。さまざまな日常環境の中で自分の考え方を伝達する能力を育成する。それと同時に、言語知識と言語使用状況、コミュニケーション形式、コミュニケーションの意図の関係に注意し、自然に運用することを目指す。言語形式と構造だけを重視して、言語機能を軽視することを避け、文レベルから談話レベルに広げるべきである。」と述べられている（『基礎段階2001』：7）。

対象語（日本語）と母語の関係についても「外国語を学習する過程は、母語と対象語を対照する過程でもある」という記述がなされている。対照をすることによって、対象語と母語との違いが発見でき、「（学生が）母語による干渉を防げるような自覚を持つべきである」としている（『基礎段階2001』：8）。しかし、第二言語習得過程における母語の影響は必ずしも悪いものではないという認識が一般的になり、「正の言語転移」、「負の言語転移」という表現で母語の影響が表されるようになった今、『教学大綱』における母語と対象語の捉え方について再考する余地があると言えよう。

高学年段階の教育の目的は言語知識を獲得するとともに、日本の文学や経済、社会文化などの学習を通して幅広い知識を得ることである。具体的な手段は教師による授業での紹介、説明である。たとえば、「精読」の授業は「教師は文章を分析、文型を説明するだけではなく、言語文化の背景知識も大いに紹介しなければならない」と規定している（『高学年段階2000』：3）。「日本社会文化」の教育内容は、「日本文化史、日本概況、日本経済などの科目が含まれ、主な内容は歴史、地理、風習、政治など」で、その教育方法は、「教師は日本語で教授」し、「日本文化を教授する際、できるだけ中国文化と比較して（略）学術的な角度から大胆に検討したり、研究、紹介したりする」としている（『高学年段階2000』：7）。つまり「日本語」で、「比較」という手法を用いた「講義型」授業を行うことによって、日本社会文化を理解させることを要求している。しかし、このような方法で果たして「日本社会文化」を「理解」できるだろうか。

また、教師と学生の関係、役割については、以下のように述べられている：

「教師は知識の伝授者であるとともに、教室活動のリーダーでもある。教師は主導的な役割を果たすべきである。基礎段階では、言語基礎力が高く、教授経験が豊富な教師に担当させる。教材を柔軟に活用して、学生を丹念に指導するよう心がける。（略）学生の役割は学習することである。外国語学習の要は学習の自覚性と主体性を高めることだと認識すべきである。しっかり訓練し、よく実践し、言語知識を言語技能に変えて、コミュニケーション能力が身につくよう努力する。」

（『基礎段階2001』：8-9）

以上の言説を分析すれば、『教学大綱』が示す言語教育観が浮き彫りになってくる。簡単にまとめると教室を中心とする、教師主導による知識注入型の教育観が根底にあると思われる。教室以外の「場」の設定の重要性は認識されているが、目的は「教室の日本語学習環境を補って、教育の質を高める」ため、また「学習動機、日本語運用能力を高める」ためである（『基礎段階2001』：9）。しかし、具体的にどのような教室外の「場」があると考えられていて、またそこでの日本語学習とはどのようなものであるか、さらに教室内の学習とどう結

びつくかについての言及はない。

日本語を外国語として学ぶ場合、実際の日常生活で日本語に触れ、日本語を用いる機会が限られているため、教室での学習がメインとなるのは普通である。従って、いかに教室で効率的に教え、日本語学習の効果を上げるかに腐心するのは当然ともいえる。しかし、教室に教師と学習者がいて、教材があり、学習活動が行われる、という枠組みのみで、学習活動を論じることはできなくなっている。すでに多くの、さまざまな視点からの調査によって、海外の日本語学習者が教室内のみならず、教室外でも身の回りにある様々な学習リソースと接触して学習していることが明らかになっている(例えば、国立国語研究所のプロジェクト(平成12年～16年)「日本語教育の学習環境と学習手段に関する調査研究」)。教室外の学習はどのようなものであるのか、また教室内の学習とどう結びつくのか、教師にとっても学習者にとっても欠かすことのできない視点であろう。

中国語の「教学」という言葉には「教える」と「学ぶ」二つの意味が含まれる。しかし、二つの「教学大綱」の内容は、学生が「学ぶ」ことより、教師が「教える」ことに重点が置かれ、いかに正しく、効率的に教えるべきかが丹念に記述、規定されており、「知識の伝授者」としての教師の主導的な立場が強調されている。これに対して、「学ぶ」の主人公である学生に対する視点が乏しく、「学生の主体性を高め」、「学生の教室活動への積極的な参加を導く」といった文言が二、三箇所見られものの、具体性に欠けている。

この教師主導型教育観の対立概念としてよく挙げられるのは「学習者主導」、「学習者中心」あるいは「学習者主体」型教育観である(細川 2007、トムソン木下 2009など)。各用語の定義は研究者によって異なるが、学習者の学習活動における主体性、能動性を強調しているという点は共通している。また、近年、学習の捉え方も個人の頭の中にある認知的過程から、主体的に社会と関わりながら自身に変化していく過程であるという考えへの転換が起きている。教師の役割として、従来の専門知識を伝える「専門家」、知識を伝授する「教授者」のほかに、学生のニーズに応じて、学生の学習を奨励、援助する「ファシリテーター」、学習を助言、指導する「メンター」、行動や価値観のモデルになる「モデル」などが求められている(梅田 2005)。このような教師の役割は、従来の伝統的な「教室」場面、知識注入型の教育方法で実現できるものではないことは自明である。

6 おわりに

最後に以上の分析から分かった『教学大綱』の問題をまとめ、提言を述べ、本稿を結びたい。

外国語教育は一体どのようなものを目指すべきか。この問題に対する答えは十人十色で、一概に言えないが、「言語」のみの獲得はゴールではなく、言語教育を通して学習者に「ある力」を育成することであろう。この「ある力」は「コミュニケーション能力」であったり、「異文化コミュニケーション能力」であったり、「社会文化理解能力」であったりする。『教学大綱』は専攻日本語教育の目的を「異文化コミュニケーション能力の育成」と明確に掲げたものの、概念の定義が曖昧である。教育内容は、日本語の基礎知識と文学、社会など周辺分野の知識であり、教育の方法は言語技能の「訓練」、知識の「講義による紹介」、「文化」の「異」

に注目した「比較」である。教育・学習の場も教室に主眼が置かれている。『教学大綱』はあくまでも言語教育の範疇で教育目的を提起しているだけでは、教育をする側からみても、教育を受ける側からみても、その目的性、指導性が大きく欠如している印象は払拭できない。

『教学大綱』に見られるこのような教育・学習観の根底には佐藤（2009）が指摘している、言語を「道具・技能」とみなす「道具的イデオロギー」があると思われる。コミュニケーション、異文化理解ための道具としての言語、言語の技能を磨くための言語教育という考え方である。この「道具的イデオロギー」に基づいた言語教育は言語の学びのもつ多様な役割を矮小化してしまっている。なぜなら、言語の学びによって、コミュニケーション力、ならびに文化・社会を理解する力の育成が期待されるほか、学習者のアイデンティティがより豊かになり、自己が形成され、さらに、より共生可能で平和な社会の形成に繋がると考えられる（山西 2010）。このような全人的な教育の立場からみた言語教育の意義、「ことばの力」の視点に強く共感を持つのは筆者だけなのだろうか。

また学習者の立場から、大学教育を通して身につけたい「力」というものは、どのようなものであるかを考える場合、外国語教育の目的を異文化コミュニケーション能力の育成に収斂するのでは明らかに不十分であろう。転換期を迎えている中国の日本語教育が、もし「良質な思想的政治的資質、文化的資質、身体的心理的資質などを基礎に、日本語を運用して異文化コミュニケーションを行なう能力、日本語+ α の能力を有する人材」（修 2011：3）の育成を目標とするなら、「良質な資質」、「コミュニケーション能力」のほかに、「+ α の能力」は専攻教育が目指す教育目的の重要な部分になるであろう。この「 α 」が従来の複合的知識、複合専攻以上のものであるならば、どのようなものであるか、また、「 α 」は日本語を生かして習得するものか、それとも日本語なしでも習得できるものか、この「 α 」の本質、またどうやって育成するかは、中国の日本語教育の第一線で活躍している教育者達が真剣に検討すべき最大の課題ではないかと思われる。

『教学大綱』は中国の日本語専攻教育にこれまで絶大な影響力を持って、90年代以後の中国の大学日本語専攻教育を統括し、中国の日本語専攻教育の特色を作り上げてきたと言っても過言ではない。本稿はその『教学大綱』に見られる言語能力観と言語教育観を分析し、批判的に問題点をまとめることを試みた。スタンダードは言語教育の規範ではなく、あくまで目安や枠組みを提示するものである（平田 2006）。また、時代の変化とともに、外国語教育の理念や理論は、新しいものへとシフトしている。その結果、十数年前に策定された『教学大綱』が現状にそぐわないものになっているのは当然であろう。『教学大綱』の問題点を修正し、時代の要請に応じた新しい大学日本語専攻教育のスタンダードを作成することは、急務であろう。実際、そのためのプロジェクトがすでに計画されているとのことである（譚他 2008）。

本研究は、中国の大学の日本語専攻教育の本質、問題点を探る手始めとして、まだ緒についた段階である。引き続き、『教学大綱』が実際の教育現場でどのように浸透し、それに基づきどのような教育実践が行われているのか、このような調査を含めて研究を継続していきたい。

「参考文献」

- Canale,M.(1983). From communicative competence to communicative language pedagogy, In J.C.Richards. & R.Schmidt(eds.), *Language and communication*,(pp.2-27). London:longman.
- 中国教育部(1998)「『關於外語專業面向21世紀本科教育改革的若干意見』」
- 中国教育部高等学校外語專業教学指導委員会日語組(2000)『高等院校日語專業高学年段階教学大綱』大連理工大学出版社。
- 中国教育部高等学校外語專業教学指導委員会日語組(2001)『高等院校日語專業高学年段階教学大綱』大連理工大学出版社。
- 平高史也(2006)「言語政策としての日本語教育スタンダード」『日本語学』2006年第25巻13号 pp.6-17
- 細川英雄(2011)「日本語教育は日本語能力を育成するためにあるのか—能力育成から人材育成へ・言語教育とアイデンティティを考える立場から—」『早稲田日本語教育学』第9号 pp.21-25
- 細川英雄(2006)「『社会文化能力』から『文化リテラシー』へ—日本語教育における『文化』とその教育概念をめぐる—」『リテラシーズ2』くろしお出版 pp.129-144
- 細川英雄(2007)「日本語教育における『学習者主体』と『文化リテラシー』形成の意味」『変貌する言語教育』佐々木倫子・細川英雄他 編 くろしお出版 pp.27-46
- J.V. ネウストプニー(1991)「新しい日本語教育のために」『世界の日本語教育』第1号 pp.1-14
- J.V. ネウストプニー(1999)「コミュニケーションとは何か」『日本語学』6 vol18 pp.4-16
- 川上郁雄(1999)「『日本事情』教育における文化の問題」『21世紀の「日本事情」1』くろしお出版 pp.16-26
- 川上郁雄(2011)「日本語教育が育成する日本語能力とは何か」『早稲田日本語教育学』第9号 pp.i-vii
- 国際交流基金(2007)「第3部 日本語教育スタンダード 基本的な考え方」『平成17(2005)年度日本語教育スタンダードの構築をめざす国際ラウンドテーブル会議録』(152-168) <http://www.jpf.go.jp/j/japan_j/publish/standard/pdf/all.pdf>. 2011年9月10日参照
- 国際交流基金(2010)『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査・2009年 概要』国際交流基金
- 黄福濤(2005)「大学のカリキュラム改革」『高等教育研究叢書81 1990年代以後の中国高等教育の改革と課題』pp.99-109
- クラムシュ, クレア(2007)「異文化リテラシーとコミュニケーション能力」佐々木倫子・細川英雄他 編『変貌する言語教育—多言語・多文化社会のリテラシーズとは何か』くろしお出版 pp.2-19
- 冷麗敏(2005)「日本語教育におけるコミュニケーション能力について考える」北京師範大学日文系 編『日語教育与日本学研究論集』民族出版社 pp.251-273
- 冷麗敏(2011)「关于高等学校外语教育理念的研究与探索—以《高等院校日语专业基础阶

段教学大綱》を対象」『日語学習與研究』2011.2 pp.99-106

劉海霞（2009）「国内日語教育研究の発展與不足—基于十九种外語類主要期刊十年（1999-2008）的统计分析」『日語學習與研究』2009.5 pp.60-66

三代純平（2009）「留學生活を支えるための日本語教育とその研究の課題—社会構成主義からの示唆」『言語文化教育研究』8(1) pp.65-99

西川長夫（1995）『地球時代の文化＝民族理論』新曜社

佐藤学（2009）「リテラシー教育の言語政策—歴史的制約への挑戦」『移民時代の言語教育』ココ出版 pp.2-21

宿久高（2003）「中国日語教育の現状與未来 - 兼談《专业日語教学大綱》の制定與实施」『日語學習與研究』2003.2 pp.50-53

修剛（2008）「中国高等学校日語教育の現状與展望 - 以专业日語教学为中心」『日語學習與研究』2008.5 pp.1-5

修剛（2011）「转型期的中国高校日語专业教育的几点思考」『日語學習與研究』2011.4 『日語學習與研究』編集委員会 pp.1-6

譚晶華（2004）「中国大学日本語専攻のシラバスと四、八級試験要綱について」『世界の日本語教育（日本語教育事情報告編）』pp.47-58

譚晶華・楊岫人・王建宜・陸留弟・杜鳳剛（2008）「日語专业的发展」『高校外语专业教育发展报告1978-2008』上海外语教育出版社 pp.279-325

谷部弘子（1999）「中国の大学における日本語教育の質的变化」『日本語教育』第103号 pp.99-108

トムソン木下千尋（2009）『学習者主体の日本語教育—オーストラリアの実践研究』ココ出版

梅田康子（2005）「学習者の自律性を重視した日本語教育コースにおける教師の役割—学部留学生に対する自律学習コース展開の可能性を探る」『言語と文化』第12号 pp.59-77

山西優二（2010）「国際理解教育からみた言葉のもつ多様な役割」『特集：言葉と国際理解教育』日本国際理解教育学会 明石書店 pp.33-40

吉島茂、大橋理枝（訳・編）（2004）『外国語教育Ⅱ - 外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社

趙華敏・林洪（2011）「教学理念的变迁对中国大学日語教育的影响」『日語學習與研究』2011.4 pp.64-73

The Objectives of Japanese Majors at University in China

Qian GE

Fuzhou University/Doctoral Candidate,Waseda University

There are 830,000 learners of Japanese education in China, and more than 60% of them are studying at the college and university level. Because of university expansion policy which started in the late 1990s, higher education in China faces many problems such as commercialization, popularization, and increases in student numbers and diversity. University Japanese majors also face these issues. In recent years, there is a movement to reconsider the present situation of Japanese education with regards to job shortage, the gap between education content, social demands, and the decreasing quality in education.

Based on the analysis of Education Philosophy, which is the guideline for China's University Japanese majors, I will investigate the purpose and educational ideals of the University Japanese majors in China at the micro-level in this paper. Firstly, I will introduce the creation and main contents of Educational Philosophy. Secondly, I will develop my argument on three points: (1) the purpose of University Japanese majors, (2) the angle of cross-cultural communication, (3) the principles of teaching and studying. Lastly, I will lay out the issues surrounding these three points.

近代日本の「朝鮮文化財」調査・研究に関する一考察 —1900年代初頭における八木奘三郎の「韓国¹調査」を中心に—

全 東園（東京外国語大学大学院博士後期課程）

【キーワード】 八木奘三郎、朝鮮文化財、朝鮮美術論、
東京帝国大学理科大学人類学教室、朝鮮遺跡遺物調査

1、はじめに

19世紀末から20世紀初頭にかけて、近代日本の朝鮮侵出は政治的・経済的権益の獲得を求めて進められた。その過程で近代的な学問の名の下に、様々な調査・研究が行われた。この時期、日本の諸機関が朝鮮半島の調査に乗り出しているが、とくに東京帝国大学の活躍は著しい。日本における近代的学問創出の母体とも言える最高教育機関は、日本のアジア大陸侵出と共に朝鮮へ進出し、学問の実践の場として縦横無尽な活躍ぶりを見せたのである。

本稿では、このような動向のうち、1900年10月に朝鮮半島の調査に乗り出した東京帝国大学理科大学人類学教室の八木奘三郎（1866-1942）に注目する。八木奘三郎は人類学的・考古学的な立場から朝鮮半島の全域を踏査し、今日の韓国文化財史を語るとき、その出発点ともいえるような多数の報告を残した。当該期は、日本においては近代的な人類学と考古学の明確な区別が不明な時期であり²、朝鮮半島においては「国宝」及び「宝物」、ひいては近代的な美術に関する認識が定着する以前の時期である。

朝鮮半島の遺跡・遺物研究は植民地期に入ると、朝鮮総督府の植民地政策の一環として行われるようになる。しかも、現在の文化財に値する遺跡・遺物の研究に朝鮮人の関与は許されないまま、「解放」（1945年8月15日）を迎えることになった。三上次男の言うように、考古学という学問が「民族の歴史を具体的に明らかにすることをとびこえて、それを民族の優秀性の証明ということにつかわれる」³可能性を含んでいるならば、朝鮮総督府が朝鮮の遺跡・遺物研究から朝鮮人を排除した理由も推測し難くない。ここで既存の研究史の中に本稿を位置づけるにあたって、多少強引ではあるが、今日にいたるまでの研究動向をまとめてみることにする。

植民地期を通じた遺跡・遺物をめぐる研究状況は、朝鮮総督府の調査事業に参加した経験を持つ日本人学者らにより、戦後、1950～60年代に日本の学界に紹介された。主に、考古学界を中心に展開された彼等の朝鮮遺跡・遺物研究に関する論考は、考古学が目指す実証的、科学的な調査に重点が置かれていた。とはいえ、朝鮮総督府博物館に勤めていた藤田亮作の表現を借りれば、自分たちの行った調査・研究が朝鮮総督府の半島に残した「世界に誇るに足る第一の記念事業」⁴であるという考え方が、その根底にあった。

一方、戦後の日本の歴史学界では、戦前の日本帝国主義に対する批判と反省の研究が繰り返され、戦後の日本における日本帝国主義の個別実証的な研究も行われるようになった。

なかでも、日本の朝鮮遺跡・遺物研究に関してとくに注目すべきは、西川宏の「日本帝国主義下における朝鮮考古学の形成」（『朝鮮史研究会論文集』7集、1970年）である。西川は、日本の「官学アカデミー」が日本帝国主義の朝鮮侵略と共に朝鮮に侵出し、武断政治期までの時期に行った朝鮮遺跡・遺物調査は、純粋に学問的だったとは言いがたく、むしろ朝鮮総督府の植民地政策と密着した形で行われたとした。植民地支配を肯定するような1950～60年代の論考に対し、厳しい批判を下したのである。

1990年代以降、韓国の歴史学界においては、それまで主流とされてきた政治・経済史以外の社会史、文化史、民衆史等へと研究領域が広がり、日本の朝鮮遺跡・遺物研究に関する研究も続々と発表されるようになった。その研究をテーマ別に分類すると、(1)日本の朝鮮文化財搬出に関する研究⁵、(2)博物館を中心にする研究⁶、(3)植民地期文化財の法制史に関する研究⁷、(4)朝鮮総督府の古蹟調査事業に関する研究⁸に分けられる。日本の朝鮮文化財搬出に関する研究は、1960年代以降から現在までなされており、その実態の解明もある程度の成果を見せている。その他の(2)～(4)の研究は、より具体的な植民地期の実状の解明、つまり博物館、制度、古蹟調査等に細分化されつつあるものの、その問題意識は総督府の植民地政策における植民地性を明らかにするところに重点が置かれている。

ただし近年の「植民地的近代」をめぐる韓国歴史学界の研究動向には、植民地期の朝鮮社会を一律に規定するのではなく、様々な分野からのアプローチを通して、既存の「侵略と抵抗」の二項対立的構造を乗り越えようとする意図も含まれている。政治史・経済史から一步を進め、社会や文化などの諸領域まで歴史研究が広まったことは一定の成果だといえるが、文化財史だけに限定して言えば、依然として朝鮮総督府の政策、つまり「侵略」に焦点を合わせた植民地的性格の解明とその強調に止まっているといわざるを得ない。

一方、そうした既存の研究視点と一線を画した研究として注目したいのは、全京秀の「韓国博物館史における表象の政治人類学」（『国立民族学博物館研究報告』24巻2号、1999年）と、李成市の「朝鮮王朝の象徴空間と博物館」（『植民地近代の視座：朝鮮と日本』岩波書店、2004年）、同「コロニアリズムと近代歴史学－植民地統治下の朝鮮史編修と古蹟調査を中心に」（『植民地主義と歴史学－そのまなざしが残したもの』刀水書房、2004年）である。全京秀は朝鮮総督府博物館の植民地的性格を明らかにしたうえで、現在の韓国博物館が持つ民族主義的な性格に対して内省的省察を促しており、植民地期の博物館と現在のそれとを連続線上で分析したことに意義がある。また、李成市は既存研究の盲点ともいえる一国史的観点から離れて、「植民地朝鮮」と「近代日本」の関連性に注目する。植民地期博物館の設立経緯と近代日本の博物館制との関係、総督府の古蹟調査事業と近代の日本歴史学との関係に着目したところは、既存の研究と異なる分析視覚だといえる。だが、全京秀と李成市の論考が植民地博物館と総督府調査事業の植民地的性格の摘出を中心に議論を展開していることは、既存の研究と一脈相通じるところである。

その他、日本の考古学界を中心に、植民地期朝鮮で直接遺跡・遺物の調査研究に当たった研究者個人に目を向けた研究も進んでいる。そこで重点が置かれているのは、彼等の残した日本考古学の科学的、実証的業績であり、朝鮮半島だけでなく、日本を含む東アジア全域を視野に入れた考古学的成果である⁹。

そのような既存の研究を踏まえて考えると、本稿で注目する問題が浮かび上がる。植民地

期朝鮮の遺跡・遺物をめぐる研究動向は、対象の時期が植民地であるがゆえに、その植民地性の解明に問題意識が集中されている。そのため、とくに植民地性が端的に表れやすい制度的な側面が注目を集めているのである。たとえば、朝鮮文化財における植民地法制的性格、博物館の収集・展示における植民地的プロパガンダ、古蹟調査における文化財の略奪と歴史歪曲の実態などといった具合である¹⁰。こうした制度的な側面からのアプローチは、結果的に朝鮮総督府の政策上における植民地性の解明に収斂されていく。

ここでは、上記の植民地的性格の解明を主眼とする研究を否定することではない。既に完備された植民地的制度・施設がどういう政治の色合いを持ち、また時代とともに如何なる変化を遂げていくのかを考察することも重要な視点である。ただし、その制度・施設が、どういう過程をへて整備されるにいたったのかという検証も重要ではなからうか。要するに、朝鮮文化財に関する制度が政策的に採択されるまえに、どのような人々が、どこでどのような活動を行ったのか、さらに、そこから朝鮮総督府は如何なる事項を取捨選択したのか、といった制度の外側における動向と議論の分析も必要である。植民地期の遺跡・遺物研究から朝鮮人が排除されたことから、その活動や議論の主役は当然日本人になるわけだが、現在の韓国では、これらの当事者である日本人が残した記録には余り目が向けられていないようだ。植民地期朝鮮文化財の歴史を総体的に把握するためにも、様々な分野で朝鮮文化財の調査に着手した日本人の活動記録の分析が必要とされる。

本稿では、既存の研究を踏まえ、1900年代初頭に朝鮮文化財を調査した八木槌三郎に焦点を当てる。植民地朝鮮に創出される「朝鮮文化財」の歴史は、八木の人類学的・考古学的調査から始まったと思うからである。周知の通り、日韓併合後、朝鮮総督府の植民地政策の根幹を成しているのは同化政策であり、植民地期を通しての「朝鮮文化財」、つまり朝鮮の遺跡・遺物に関する調査・研究も、朝鮮総督府の植民地政策の一環として組み入れられていた。ところが、八木の調査した時期は日韓併合の前の時期であり、日本の朝鮮遺跡・遺物研究が植民地政策としてはいまだ組み込まれていない時期である。この時期に行われた日本の朝鮮遺跡・遺物研究はどのような特質を持っているのか、またそこで生まれた「朝鮮文化財」はどのような「像」をもって歩み出したのかを考察する。

八木における朝鮮半島の人類学的・考古学的調査は、その後続く日本人学者による「朝鮮文化財」の調査・研究の方向性と、彼等が創る「朝鮮文化財」のイメージ形成に少なからぬ影響を及ぼしたと思われる。八木の残した論考を通して、併合前の時期に行われた日本の朝鮮遺跡・遺物調査研究の一面を考察し、彼の調査から創り出された文化財としての「韓国の美術」論とは如何なる範疇から成立ち、また如何なる特質を持っているのかを検証するのが本稿の具体的な目的である。

1891年10月、八木槌三郎は親戚関係にあった若林勝邦の勧めにより、東京人類学教室で「標本取扱」の名目で勤め始めた。以来、日本各地において人類学的・考古学的の実地調査を行うと同時に、数多くの関連報告を人類学雑誌に発表した。そして、1898年6月と翌年1月には、明治維新以来「日本学者の手によりて成りたる」日本考古学の最初の著作であり、「考古学史上没す可からざる」ものとして評価される『日本考古学』（上・下）を出版した¹¹。この時点で、八木の名は日本の人類学界・考古学界で広く知られるに至ったのである¹²。

八木は1900年と1901年に2回にわたる韓国調査を実施し、また、1913年からは植民地となった朝鮮の李王職博物館¹³で1917年まで勤務した経歴を持つ¹⁴。その後は、満州に渡り満鉄総裁室広報課に勤めながら、主に満州の人類学・考古学調査に専念する。この時期の調査報告書は時折満鉄広報課から出版されており、東京においても『満州考古学』（初版、1928年）が刊行される。25歳のとき、東京人類学教室とかかわりながら人類学及び考古学に興味を持ち始めた八木は、日本各地の実地調査の経験を経て、48歳から52歳までは植民地朝鮮で、その後は大連で古希を迎えるまで調査活動に専念したのである。

八木奘三郎のもともとの学問的な出自は東京人類学教室を中心とする人類学の調査だったが、のちの評価は主に考古学界を中心に行われた。まだ、人類学と考古学の線引きが曖昧な時代に活動した八木を、今では考古学者として位置づけているのである。東京に戻ってから亡くなるまで、特に親交の厚かった考古学者清野謙次は八木奘三郎について、次のように記している。

「考古学者としての八木氏の業績は草創の学者としてである。日本において最初の日本考古学を著はしたし、台湾に在りし時間こそ短かけ、朝鮮に於ては総督府博物館設立以前、既に幾多の考古学的土俗学的の研究報告を行って居る。満州考古学1冊はまた満州に於ける初期考古学の著作として永久の価値がある。要するに、日清、日露の両戦役を経て帝国の勢威が是等地方に拡大して、考古学の研究史が伸展すると共に、最初の実研究者として現はるるものの中に、必ず八木氏が在った」¹⁵

戦前における八木奘三郎に関しては、坪井九馬三のように「八木奘三郎君は本邦考古学の権威なり」¹⁶と評価を下す場合もあった。その後、清野謙次の言うごとく「日本考古学の先駆者」¹⁷や、陶磁器研究者小山富士夫の言うごとく「我国考古学の先覚者」¹⁸として位置づけられたものの、彼の存在は徐々に世間から忘れ去られていった。そして、1976年の日本考古学選集の刊行に当たり、考古学者斉藤忠による再照射が行なわれるが、そこでも依然として「この学問（考古学）の先駆者として彼の名とその業績は、学史の上で、没却することはできない」¹⁹と戦前の評価を踏襲するにとどまっている。要するに、八木奘三郎の日本考古学界における学問的評価は、彼の残した学問の内容よりも、日本の考古学を開拓した「先駆者」としての側面に重点が置かれているのである。

ともあれ、清野謙次の言うように、八木は日本だけでなく、台湾・朝鮮・満州においても、人類学的・考古学的調査を行なった「最初の実研究者」の一人だった。台湾では風土病などの原因で適応できず、1年も満たないうちに帰国してしまったため、調査報告は少ない。一方、満州での調査内容は満鉄の庇護の下に出版され、さらに東京での単行本までも加わり、ある程度研究の足跡を追うことができる。ところが、韓国及びその後の植民地朝鮮の調査内容に関しては、著書も刊行されておらず、その全貌を伺うことが困難である。そこで彼の発表した論文を丹念に分析していくしかないのである。

2、八木奘三郎における韓国調査の背景と目的

東京帝国大学の海外調査という大きな流れの中で、理科大学の人類学教室も人を海外に派遣するようになった。人類学教室は日清戦争の終了後、その占領地である遼東半島を中心に人類学調査を行う方針を定めていたのである。1895年6月30日、人類学教室は中央委員会²⁰を開き、「本会ヨリ人類学上探検ノ為遼東半島へ向ケ会員一名ヲ派遣」することと、鳥居龍蔵を推薦することを決めている²¹。

当時、日本における人類学研究は、東京帝国大学理科大学の人類学教室を中心に推進されており、その中心人物として日本人類学の始祖と呼ばれる坪井正五郎がいた。鳥居龍蔵を占領地の遼東半島へ差し向けたときには、坪井自らが証明書²²を書いて大本営に提出し、遼東半島における調査の便宜を図っている。大本営からの添書を手にした鳥居龍蔵は遼東半島へ渡り、その調査経緯を坪井正五郎に報告した²³。

鳥居龍蔵は遼東半島の調査を終え、翌1896年にはまたもや人類学上取調べのために台湾へ渡っている。日本のアジア大陸侵出に伴い、日本人類学のフィールドも日本内陸から北海道、沖縄諸島、清国、台湾へと次第に拡大しつつあったのである。その後1900年10月、東京帝国大学理科大学人類学教室は、まだ日本の勢力図に含まれていない大韓帝国も視野に入れ、人類学調査を行う必要性を感じるようになる。そこで選ばれたのが八木奘三郎であった。

日本社会全般における朝鮮への関心は日清戦争の前後から急激に高まり、歴史学界においても林泰輔や白鳥庫吉らの朝鮮史の関連論文が続々と発表されていた²⁴。同時に、人類学教室においても日本の石器時代人種論争²⁵の延長線上で、朝鮮への関心が寄せられつつあった。坪井正五郎が一方の主役としてかかわったアイヌ・コロボックル論争からもわかるように、両方とも日本の石器時代人は日本の祖先、つまり現在の日本民族ではないという認識では共通している。そこで、日本民族が渡来したと考えられる朝鮮に、果たして石器時代があったのかどうか問題として浮上したのである²⁶。こうした人類学教室を中心に広まった日本民族起源に対する社会的関心は、坪井正五郎の関心にもなり得る事項であった。こうした時代の要求に応じて坪井正五郎の率いる人類学教室は、予てから朝鮮研究の必要性を感じており、八木奘三郎の韓国派遣につながったのである。

ここで、八木の韓国派遣を決めた機関について確認しておきたい。『東京人類学会雑誌』の記事によれば、八木の韓国出発に際して「理科大学人類学教室員八木、人類学的調査の為め韓国へ出張を命ぜられたり」²⁷（傍点引用者）とされており、調査を終えて帰国の際にも「東京帝国大学の命を受け韓国に於ける人類学上の探検を目的として久しく彼地を旅行し居られる八木氏は3月1日無事帰京されたり」²⁸と報じられていた。また1901年の2回目の調査のときにも「今年も亦東京帝国大学の命を受けて人類学上取調べの目的を以」²⁹て出発したと、「東京理科大学より韓国探検の命を受けて、去る10月初旬より同国旅行中なりし、会員八木奘三郎君は、其の事を終へ、十数日前恙なく帰京」³⁰したことが報じられている。

八木が東京帝国大学理科大学人類学教室に所属していることは紛れもない事実であるが、上の記事から見れば、どこの命令を受けたのが錯綜している。東京帝国大学の命を受けた場合、当時の正式な派遣経緯を考察してみると、下部組織から上部組織へ報告して、上部組織からの許可命令が下されるという形式になっている。要するに、人類学教室或いは理科

また、調査経費に関しても同じことが考えられる。1900年冬、韓国調査中の八木が坪井正五郎に送った書簡には、「御送金の御返事今に無之寸時も待遠に被存候、併し此書面到達の頃は小生も右受取候上」³²と記されているように、八木は調査経費の追加を坪井正五郎に求め、その返事を待っていたのである。要するに、八木の韓国調査経費は文部省から定められた東京帝国大学の支出項目ではなく、人類学教室自らの財源（会費及びその他の資金）により賄われたことを窺わせる。こうしたことから、八木熒三郎を韓国へ派遣した機関は、東京帝国大学理科大学に属しているものの、正確には人類学教室単独で決行したことであると推察できる。日本の大陸侵出に伴う東京帝国大学の朝鮮半島調査は「官学アカデミー」³³の侵出と呼ばれるわけであるが、そのなかでは東京帝国大学直接の命令ではなく、人類学教室のように任意で調査に乗り出した場合もあったと推察される。ここでは、東京帝国大学の朝鮮半島調査は、東京帝国大学（或いは文部省）の主導する場合と各教室（学科或いは単科大学）

坪井の考えていた韓国調査の目的を窺がわせる資料として『世界風俗写真帖』（坪井正五郎編、1901年11月刊行）が挙げられる。これは坪井と人類学教室が所蔵している資料の写真を解説付きで編纂したものである。この写真帖は結果的に1901年11月に出版されるようになるが、その企画はさかのぼって2年前から始まったと思われる。

世界風俗寫真帖

本書は、**帝國大學人類學教室**内に於て蒐集せられたる写真及び彩色石版にて精製せる前先生の腹印に附て出
版する者にて一たの本書を讀みかば足其地を踏まずして西のあた
り世界人類の風俗を觀察するを得し學校の勿論一般家庭に
備へて最廉價なるハ益々必要とすハ故ニ本館御中込あらむ
第一集五拾枚 凡四十枚右彩色の内五枚
目録 アフリカ 琉球 臺灣 朝鮮 十枚右彩色の内五枚
並製 諸國其他の男女家屋家具服飾武藝玩具樂器雜
物繪圖等其餘

定價 上製用紙美觀紙本一枚裝 金四圓六十錢
並製同上洋經紙本總二枚裝 金四圓五十錢

豫約廉價 (東京市外へ運費費長申受く) 金四圓

●本年一月中送金上製三圓五十錢 並製二圓五十錢
●本年二月中送金上製三圓七十五錢 並製二圓七十錢
●本年三月中送金上製四圓 並製二圓九十錢
豫約期限後ハ嚴に定價に復す

出來期限 ●本年四月十五日出來

(詳細目録附送の方ハ郵分一錢付ノ御中込あり)

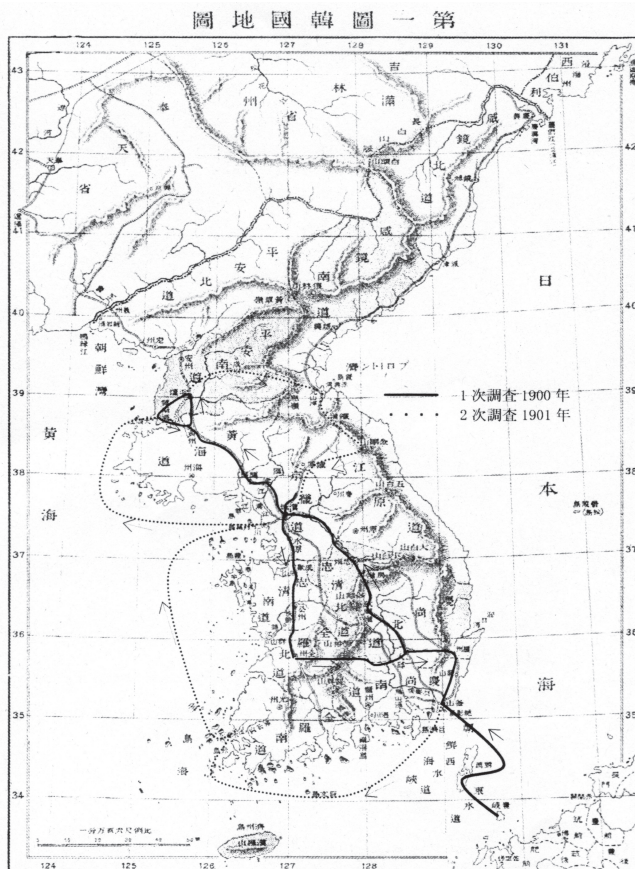
東洋社

東京 神田區 錦町三丁目
支店 京都 清水町
支店 大阪 北橋本
支店 兵庫 平岡
支店 福岡 小倉
支店 熊本 下通
支店 鹿児島 中央
支店 那覇 中央

(図1)『東京朝日新聞』 広告覧1901、1、15

(図1)は、1901年1月15日附きの『東京朝日新聞』に出された『世界風俗写真帖』の予約募集の公告である。その目録には「アイヌ、琉球、台湾、韓国、支那、馬來群島、南洋諸島等の男女家屋家具服飾武器玩具薬品船舶漁獲具其他」と記されており、なかに「韓国」が含まれていた。この目録からは坪井の関心フィールドが当時拡大しつつあった日本人類学の範囲と合致していることが読み取れる。まだ、八木が韓国で1回目の調査(1900年10月20日東京発、1901年3月1日東京着)を続けている時期である。この『世界風俗写真帖』における韓国部の収録が、坪井の考えていた韓国調査の一つの目的ではなかったのだろうか。実際、韓国に派遣された八木樊三郎は調査の経過を坪井に悉く報告するとともに、韓国各地で直・間接撮影した写真も人類学教室へ配送していた。八木は1900年10月27日、釜山に到着して間もないうちに、「本日写真数葉及び見取図打形等数枚御送付」³⁵し、また「風俗写真は自分(八木)も大分撮影致候が、尚得らるる限りは購求の上御送付致候」³⁶という気構えができていたのである。そして、八木が1回目の韓国調査を終え、帰国した際には八木の撮影した写真の現像もほぼ終わっていた³⁷。

ところが、八木が韓国調査を終えて帰国した後も、『世界風俗写真帖』は出版されなかった。予約募集の広告を出した時点で、『世界風俗写真帖』出版の出来期限は1901年4月15日となっているが(図1)、上述したとおり、実際に出版されたのは約7ヶ月遅れの1901年11月のことである。人類学教室における韓国調査の目的が坪井の『世界風俗写真帖』の出版と関係



八木樊三郎の韓国調査経路(関野貞『韓国建築調査報告』東京帝国大学、1904年をもとに作成)

があることを疑わせるもう一つの部分である。結果的に八木による韓国調査は1900年と1901年の2回にわたって行われたが、最初から2回の調査を想定したわけではない。始めに韓国調査に乗り出した際にも「旅行滞在の日数は凡そ30日の予定なるが或は多少延長するやも知れず」³⁸と記されており、調査の目的を達成するために多少延長されることは予想されていたものの、2回目の調査予定は入っていなかった。

1901年10月3日、再び東京を出発することとなった2回目の韓国調査は、前回で予定されていた調査事項に対して「既に如斯困難有りて最初の目的を全ふすること能はず」³⁹という記述からも分かるように、1回目に予定されていた調査事項を完成することであった。左の地図は、八木の2

回にわたる調査経路を復元したものである⁴⁰。これをたどってみると、八木の1回目の調査が不完全に終わったことと、2回目の調査がそれを補う形で行われたことがわかる。

八木の2回目の旅程は平壤から元山を経由して京城まで廻る道程が中心になっているが、元山地方は八木の1回目の調査から抜け落ちたところだったのである⁴¹。出発の際には、「今回は遠く平壤より義州附近にまで至りまた元山地方をも探求せらるべき予定」⁴²と、平壤より北の方面まで視野に入れていたが、調査期間が短かったためか義州方面の調査は行われなかった。

さらに、2回目の調査では、同じく人類学教室から蒔田鎗次郎も同行している。元山から発信した蒔田の手紙には「今回は人種撮影を勉めて致し居候」⁴³と記されており、人類学教室における韓国調査の目的は明らかに『世界風俗写真帖』を念頭に置いた人類学的調査だったことは間違いないだろう。

1901年11月下旬、八木の帰国を待っていたかのように、『世界風俗写真帖』は出版された⁴⁴。この書の冒頭には、「編成に関する材料の選択、解釈の説明等は主として坪井の創意発案」によるものであり、台湾と韓国の部は、特に鳥居龍蔵と八木奘三郎に委ねていたことが記されている。「台湾部の編成につきては前述の鳥居氏より、韓国部につきては彼地を跋涉されたる人類学教室員八木奘三郎氏より、いづれも談話を聞き、若くは記述を求めたり」とされ、また写真撮影に関しては八木と同行した蒔田鎗次郎の名もあがっている⁴⁵。要するに、人類学教室における八木の韓国派遣は、坪井の「創意発案」にかかわる『世界風俗写真帖』の出版と深くかかわっていたのである⁴⁶。

次に、人類学教室は韓国調査に当って、もう一つの任務を八木に与えている。韓国における人類学的・考古学的の資料蒐集がそれである。当時人類学教室では、付属標本陳列室の増設を企画しており、そのうち1室を外国古物陳列室にあてることを決めていた⁴⁷。そこに答えるべく、八木は釜山に到着して間もない1900年11月2日には小包1個を送り、また釜山から京城へ出発する前には「祝部類十個買求候右は帰途献納品其他と共に差出可申候（中略）当港に集れる古器余程のものに候小生都合にて悉皆内地に持帰り候心組にて候」⁴⁸と資料収集の意気込みを述べている。

さらに、京城に到着した後に送った手紙には「標本の内かなり上等の衣服一揃買求候尚小児の分も取揃候心組に其他古鏡古ヒ古箸古陶器を初め十手鈴（神女の持つ鈴）煙草入等夥多買入候凡て韓地は内地にて予想より遥かに高価に候へ共今回の旅行は必ず朝鮮物にて一室を要し候位に集め候心組に候」⁴⁹（傍点引用者）と、人類学教室の陳列室への展示を念頭に置いた記述も見られる。その展示には韓国の民俗資料だけでなく考古学的資料も含まれている⁵⁰。平壤から再び京城に戻ったときにも「従来来蒐候品物四箱差出申候」⁵¹と報告しており、八木の帰国の際には「同氏（八木奘三郎：引用者）の採集に係る土俗品及び古器物何れも到着」⁵²したことが報じられた。このような人類学教室の陳列室を満たすための韓国資料の蒐集も、人類学教室が八木に托した韓国調査の目的であった。

一方、人類学教室における韓国調査の具体的な目的とは別に調査者本人である八木奘三郎は韓国調査の目的と経緯について、次のように述べている。

「予は平素人類考古歴史等の学問上より我天孫人種の故地を探り兼て両国の関係点を

事実上より研鑽せんと欲し、多年内地の遺跡遺物を探討せしが其結果として韓国調査の必要を認め之を坪井理学博士を謀りて彼地渡航の便を得たり」⁵³

この記述から、八木自身の考えている韓国調査は、当時人類学会を中心に展開されている石器時代人種論(「天孫人種」の解明)と連動していたことがわかる。八木の朝鮮半島への関心は日本人類学界の要望に答えるため、古代の日本と朝鮮との関係点を探ることから出発したのである。八木の唱える「韓国調査の必要」が坪井正五郎を動かし、その結果、人類学教室における韓国調査の道が開かれたかどうかは分からないが、少なくとも当時坪井正五郎が唱える近隣諸国の人類学的調査と符合するところはあったと思われる。

ところで、ここで注目したいことは、八木は人類学教室の求める人類学的調査だけにこだわることなく、「人類考古歴史等の学問上」より韓国調査に臨んでいたことである。後ほど八木は「偶ま明治三十年機内地方の調査に際し、我邦ほど古蹟、古物の多き所なく、此材料を握って研究すれば、確かに一頭地を抜くことが出来ると信じ、遂に斯学問(考古学:引用者)に進むことに決心」⁵⁴したと述べ、人類学より考古学に関心を向けていることを明かしている。だからこそ、釜山に着いたときには「韓人の研究は固より必要に候へ共」と、坪井と人類学教室からの研究方面の「指定」を言及しながらも、「小生の主眼と致候古墳関係の遺物は図らざる点より、到着の日直に古今無比の優等品を一見仕候、是等の内には未だ小林君⁵⁵の知らざるもの多く天小生の来着を待ちしかと思はる程の喜を覚へ申候」⁵⁶と古墳関係の遺物に関心がある事や、「到着の日直に古今無比の優等品」を目にしたときの喜びを歓喜あふれる語調で語ったのである。まだ、人類学と考古学の明確な線引きが不分明な時期ではあるものの、八木の関心事は徐々に考古学へと傾斜していたことがわかる。要するに、八木の韓国調査は人類学的調査と考古学的調査を交錯させた形で行われたといえるだろう。八木の韓国調査を人類学的・考古学的調査と呼ぶ所以であるが、特に考古学的側面は、人類学教室の要望とは関係なしに八木自らの発意による調査だったということを確認しておきたい。

以上のように、八木奘三郎によって行われた朝鮮半島の人類学的・考古学的調査は、日本人類学界における朝鮮半島への関心の高揚が、日本のアジア大陸侵出に伴った東京帝国大学の海外学術調査の流れのなかで実現された結果であった。さらに東京帝国大学理科大学人類学教室が八木に託した韓国調査の具体的な目的は、坪井正五郎による『世界風俗写真帖』編纂のための資料蒐集と、人類学教室付属標本陳列室の増設に伴う「朝鮮物」の蒐集にあった。一方、八木は人類学教室から託された朝鮮半島の人類学的調査を遂行すると共に、自分が関心を持つ遺跡・遺物を中心とした考古学的調査も任意で着手した。八木は韓国調査の後、人類学的内容の論文は主に『東京人類学会雑誌』に載せ、また考古学的内容の論文は『考古界』をはじめ、他の雑誌に投稿している。

以下では、八木奘三郎が発表した論考を中心に、彼が韓国においてどのような遺跡・遺物に着目したのかを探るとともに、そこから生まれた八木の「韓国の美術」論はどういう特徴を持っているのかを検証する。

3、八木奘三郎 の人類学的・考古学的調査の内容

八木奘三郎 は2回にわたる韓国調査をもとに、多数の論文を学術雑誌に投稿した。特に、1901年と1902年の調査直後に集中的に発表している。台湾から戻った翌年（1904年）からも少しずつ各雑誌に掲載されてはいるが⁵⁷、1905年を皮切りに韓国関連論文が一旦途絶えてしまう。大正期に入り、八木は再び韓国と縁を結ぶことになるが、それまで韓国関連の論文は書かなかったようである。韓国の実地調査後から1905年までに出版された論文は以下の通りである。

(表1) 八木奘三郎の発表した論文（1901－1905年）

八木奘三郎	韓人の間に行はるる冠り物の種類	東京人類学会雑誌181	1901年4月
八木奘三郎	韓国京城論	考古界1-1	1901年6月
八木奘三郎	韓国に現存する日本の古城蹟	歴史地理3-7	1901年7月
冬嶺	日韓古史断に載せたる古器物評	考古界1-2	1901年7月
八木奘三郎	韓国探検報告（其の1）－韓人の衣食住と冠婚葬祭	東京人類学会雑誌185	1901年8月
八木奘三郎	韓国古代の陶器模様	東京人類学会雑誌185	1901年8月
八木奘三郎	韓国考古資料通信	考古界1-6	1901年11月
八木奘三郎	韓国の美術	時事新報	1902年1月1日
八木奘三郎	韓国の美術につきて	考古界1-8	1902年1月
八木奘三郎	韓国の王宮	国士	1902年1月
八木奘三郎	韓国仏塔論	考古界1-8,1-9	1902年1,2月
八木奘三郎	朝鮮に於ける古器及び土俗品	時事新報	1902年3月23日
八木奘三郎	朝鮮に於ける古器に就て	大日本窯業協会雑誌116	1902年4月
八木奘三郎	八木奘三郎君の朝鮮考古談	考古界1-11	1902年4月
八木奘三郎	韓国探検日記（1，2）	史学界4-4，5	1902年4，5月
八木奘三郎	韓国里程標	東京人類学会雑誌194	1902年5月
八木奘三郎	韓国男女写真図解	東京人類学会雑誌216	1904年3月
八木奘三郎	韓国の美術	国華169	1904年6月
八木奘三郎	韓国の美術	考古界4-2	1904年7月
八木奘三郎	韓地の撐石	東京人類学会雑誌229	1905年4月
八木奘三郎	韓国の美術1-3	日本美術73-77	1905年

上述したように、八木の韓国調査の特徴は人類学的調査と考古学的調査が混じって行われたことにある。こうした八木の調査内容をふまえ、のちに専門研究としてつながるだろうと思われる三つの分野を、彼の論考から抽出することができる。第一に、人類学的見地から出された論文として「韓人の間に行はるる冠り物の種類」（『東京人



図2、韓国の冠りもの（八木、1901）

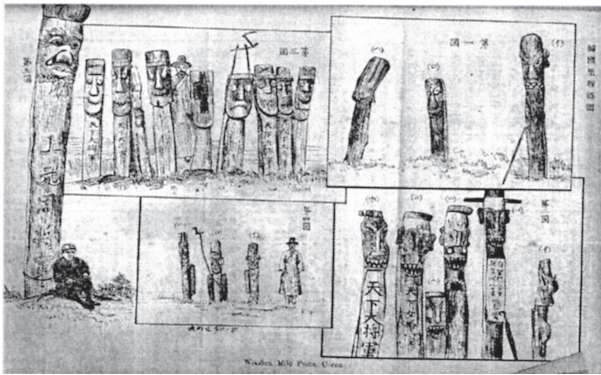


図3. 韓国里程標 (八木、1902)

の実地調査をもとに書かれた人類学的調査は、最終的に、その源流を探るところで終わっている。要するに、冠り物に関しては「西方支那より入れるものと北方満州より入れるものと東南方の南洋より来れるもの」があるとし、里程標に関しては「遠く南洋」にその根源があると推測したのである。八木の人類学的所見の真偽は分からないが、学術的資料として朝鮮の民俗をいち早く日本へ紹介したことに意義がある。そのほか、八木が朝鮮の衣服や日用器具などの民俗資料(図4)を東京人類学教室にもたらしたことはすでに述べたとおりである。



図4. 韓国日用器具(坪井編『世界風俗写真帖』1902年から)

に、日本の勢力拡大とともに進出していく日本人類学のなかで朝鮮研究の必要性を位置づけているところにある。

第二は八木が韓国へ渡る前から関心を持ち、自らの発案で行った考古学的調査のうち、とくに日本での発掘調査の経験がある石器時代の遺跡・遺物に関することである。いわゆる先史考古学に関する研究であるが、朝鮮半島全域の踏査を急いでいたためか個別の論考は「韓地の撐石」⁵⁸(『東京人類学会雑誌』229、1905年4月)の発表に止まっている。韓国調査から3年以上も経過してから発表した撐石の研究では、元山附近で十数個の群集を発見したことと、主な分布地として「全国京畿道以北の地に間々存在」することを明かしている(図5)。しかし、「予も前途を急ぐ旅行なりしを以て発掘する遑」ないという理由で、その撐石の研究は形状を中心にする構造の分析に終わっている。こうした八木における朝鮮の撐石論考は、植民地期に入り、鳥居龍蔵をはじめ、小田省吾、樫本亀次郎、藤田亮作などといった朝鮮総督府の古蹟調査委員に引き継がれるようになる⁵⁹。

一方、個別の論文は発表してないものの、八木が注目した考古学的遺跡には古墳の存在も

類学会雑誌』181、1901年4月)と、「韓国里程標」(『東京人類学会雑誌』194、1902年5月)が注目を引く。朝鮮の冠り物に関しては朝鮮全域のものを地域別・男女別に「28種34通り」に分け、その名称や用途などを細かく説明しており、また、「韓国里程標」に関しても名称の由来や種類、そして里程標が作られた目的などの解説を加えている(図2・3)。こうした八木の朝鮮全域

だが、八木による朝鮮の人類学的調査の本質は、「今日は我近傍諸国の人民中アイヌ、琉球人、台湾土人等を初めとして南洋諸島、支那、満州等に至るまで大略は斯種の事柄判明し来れるも、果して精密に調べ上たりや否やは疑はしき次第なり、就中隣邦朝鮮の事情に至ては一層不明なりしを以て、予が今回の旅行中其見聞に触れたる類は皆之を集め置けり」と記しているよう



図5、韓地の撐石（八木、1905）

は松岳山麓⁶³の古墳を探検し、同一古墳から彫刻ある石棺や青磁・白磁が発見されることを確認する⁶⁴。また、高句麗の古都平壤に至ったときは、「平壤の大同江手前に郊原有りて其低地に近き所に大なる古墳と覚しきもの有之候」⁶⁵と報告している。

朝鮮全土にわたる概略的な古墳調査を終えた八木は、「古物遺跡の如きも黄海平安の二道は今日の人口希薄なるが如く古昔も甚だ少なりしと見へてとんと大古墳を見ず一方は開城近辺に留り一方は平壤近くに限るゝが如き現象有之候而して慶尚道は割合に多く各地共存致候」⁶⁶と述べ、朝鮮に於ける古墳の主な所在地が慶尚道、開城周辺、平壤の三ヶ所であることを明らかにした。そのうえ、「将来考古学的に詳密なる調査を遂げ度は第一が三南にして余力あれば猶西北にも逮ばし候方可然と被存候」⁶⁷と語り、慶尚道を中心とする三南⁶⁸を考古学的調査の最優先地域として位置づけ、余力のある場合は開城と平壤の西北地方へ進むべきであるとしたのである。後の朝鮮総督府が推進する朝鮮古墳調査も八木の述べた三ヶ所を中心に展開されることになる。さらに、平壤の大同江周辺における古墳調査の際には、鳥居龍蔵が「遼東より持帰られたる高麗時代の古瓦に存ずる模様と等しきもの」⁶⁹があることを発見し、この地域の瓦が「遼東よりかけて大同江の沿岸に」⁷⁰まで及んだという認識を持った。これに関して、清野謙次は「之れ（瓦・磚）は南部地方に見ざりしもので、八木氏は支那式墳墓だと断じた。後年楽浪の漢代古墳の発見は実の所八木氏に初まって居る」⁷¹と書いたように、植民地期を通じてとくに注目された楽浪調査⁷²も八木の古墳調査によって端緒が提供されたのであった。

第三に、韓国調査の前から朝鮮史を熟知していた八木は調査を進めるなかで、朝鮮の歴史時代の遺跡・遺物にも関心を持つようになる⁷³。八木の論考の中で目立つのは、城郭を扱った「韓国京城論」（『考古界』1-1、1901年6月）、「韓国に現存する日本の古城蹟」（『歴史地理』3-7、1901年7月）、「韓国の王宮」（『国土』1902年1月）と、陶磁器を扱った「韓国古代の陶器模様」（『東京人類学会雑誌』185、1901年8月）、そして仏塔に関する「韓国仏塔論」（『考古界』1-8、1-9、1902年1月、2月）である。まず、八木の城郭に対する関心は、1900年5月の「筑前の高良山及糸島郡雷山の神籠石調査」⁷⁴から持ち始めたようである。同年11月、韓国釜山の近くにある東萊城を観察した八木は、「余は初て当城を見候時彼の神籠石の解釈は此一城にて充分の例に供し得へし」⁷⁵と、自分の立てた城郭説が正しいことを確信する。こうした神籠石に関する関心は自然に朝鮮の城郭へと向けられていった。八木は「韓国京城論」において京城を囲む城壁の構造の概要を説き、八門と朝鮮の王宮についても言及した⁷⁶。ま

あった。最初に釜山に着いて間もなく、「小生当港近郊を探りて墳墓の研究を致候が其種類五六種有之候事を知り」⁶⁰と語った八木は、その後も古墳に注意を払いながら北上していった。八木の目にした古墳は、慶尚道の釜山周辺だけでも「古墳は洛東江の左右及び其以南に多」⁶¹く、「釜山鎮の裏山に登りて墳墓の夥だしきに驚けり」⁶²というほどであった。高麗の古都開城で

た、「韓国に現存する日本の古城蹟」においては、文禄の役（壬辰倭乱）のとき、豊臣軍が築いたとされる八箇所の古城址を調査し、日朝両国の関係を古い遺跡に基いて叙述している。こうした歴史時代の城郭論に関しては、直接足を運んで実地調査を行った場合もあるが、概ね朝鮮の歴史書などの文献を参考にしたことが特徴である⁷⁷。

次に、朝鮮の陶磁器調査の場合は、日本でも朝鮮古来の焼物については古くから知られており、在朝日本人の間でも所蔵品として人気があったようである。八木も朝鮮半島の踏査の途中に、遺物蒐集のため、度々在朝日本人のもとを訪れ、彼らの所蔵している陶磁器を見聞していた。その時まで朝鮮陶磁器に関する学術的な研究は行われていなかったため、八木は朝鮮陶磁器の全体像を通史的にまとめようとした。「韓国古代の陶器模様」では古代から朝鮮時代まで沿革を描くとともに、朝鮮の陶磁器を歴史的・技術的に分類し、また「新羅焼」という新しい造語まで生み出した。それまで「愛好家の趣味」として受け入れられていた朝鮮の陶磁器を、学術の対象として分析したのである⁷⁸。八木による陶磁器調査は、瀬戸古窯址調査（1910年）と李王家博物館在職時の古窯址調査をへて、後には古陶磁の研究方法を古窯址の発掘調査に着眼及び実行した開拓者の一人として高く評価されるようになる⁷⁹。

それから、仏教遺跡に関する調査であるが、八木の論考のうちには、寺院や仏像などといった仏教遺跡に関する記述が極めて少ない。韓国踏査中に各地の寺院へと足を運んだ足跡は確認できる。ところが、釜山近郊の梵魚寺を訪れたときには「寺院は荒廃し見る影もなしと雖も建設当時の壮観」⁸⁰が思い浮かべる程度の感想で終わっており、仏像に対しても「高麗時代に属する弥勒の仏像は韓地に尤も多くあるから其内総括して紹介しやう」⁸¹としたように、朝鮮の仏像に対する観察も行ったようだが、その詳細が論文として発表されることはなかった。代わりに八木が仏教遺跡の中でもっとも関心を寄せていたのは「仏塔」であった。

八木は「韓国仏塔論」の冒頭で、「予は嘗て伊東忠太氏が右の研究結果を史学雑誌に出されしことを知れり、而も清韓両国の如何に逮ばざりし為め、折角の緻密なる研鑽も効果甚だ乏しきの観ありき、予は本邦の木塔が如何なる順序を経て建設せられたるかの疑問を懷き其眼を以て韓地を視察」したと述べ、まず韓国の仏塔を研究する意義として、韓国と清国、韓国と日本の比較研究にある事をあげている。

そして、韓国の仏塔の分布については、「廣尙道梁山郡梵魚寺、同上通度寺、同慶州府、慶尙道聞慶、同上仁同郡倭館驛近傍、全羅道益山、忠清道扶余、同上稷山、同上忠州郡塔坪、京畿道利川、同上京城、同上礪州、同上松都、江原道金剛山神溪寺、同上楡岾寺、同上塔洞、咸鏡道釋王寺、黃海道、平安道平壤、同上成川」など各道の主なるものをあげると同時に、これは「僅に其一端に過ぎずして寺院の廢墟、及び現存の大寺は概して仏塔を有せり」⁸²と書いた。さらに、日本人が朝鮮の各地で仏塔を探す場合は、その数の多さに驚くだろうとしたうえで、仏塔の存否を知るためには各道にある『群誌』を参考にすればいいと付け加えている。

これは、八木が朝鮮各地の調査中、仏塔が数多く存在していることを確かめたうえでの叙述であるが、日本人のために丁寧にも仏塔の所在を確かめる方法まで記録しておいた。のちほど、朝鮮の仏塔のうち、歴史書や古文獻などで登場する有名なものは建築家関野貞によって精密に調査が行われるようになるが、一方で、数の面で最も多く余り知られていない、各道に所在する仏塔は民間の日本人によってさばかれて売買されるようになる。植民地期に入

り、朝鮮に移住した日本人の中には、自分の庭園に朝鮮の仏塔を設置する風潮が広まり、朝鮮の仏塔は庭園に飾る朝鮮的な趣味として定着をみせた。学者による仏塔の調査であれ、民間人による朝鮮的な趣味の道具としてであれ、朝鮮の仏塔に対する関心は八木によって公の場にさらされるようになったといえる。

このように、八木における韓国の人類学的・考古学的調査のうちには、多方面にわたる朝鮮の遺跡・遺物に関する調査も含まれている。八木は日本考古学界において「先駆者」と評価されているが、彼はまた、韓国においても遺跡・遺物研究を行った日本人の嚆矢であった。ところが、上述したように、八木の韓国調査の主目的は人類学的調査にあったため、任意で行った遺跡・遺物調査は全体像を把握するだけの一般調査の性格を帯びるものになっている。

4. 八木奘三郎における「韓国の美術」論（1900–1905）

・ 八木奘三郎の朝鮮認識

八木奘三郎が韓国調査を行うとき、どういった朝鮮観を持っていたのだろうか。彼の「韓国の美術」論を分析する前に、彼が考えている朝鮮について考察してみよう。

1895年2月、八木は『東京人類学雑誌』に「朝鮮京城内ニ存スル堅穴類似ノ小屋」と題する短い記事を書いた。人類学会会員で、京城で日本語を教えていた岡倉由三郎に「自己ノ取調ブル件ニ付」いて手紙を送り、その返事を得て掲載したものである⁸³。その頃の八木の関心は日本各地の古墳にあったようである。1895年5月26日に行われた考古学会例会においては自ら古墳について語り⁸⁴、坪井正五郎も「八木装三郎氏の『武蔵各郡に於ける古墳の分布』と題する文は実に永く記憶すべき」⁸⁵であると称えている。

さらに1895年、清国に派遣されていた鳥居龍蔵からの書簡では、中国との境にある朝鮮の義州地域に言及しながら、朝鮮の紋様や里程標などについても語られていた⁸⁶。（表1）からも分かるように、八木が韓国調査を終えて書いた論文には鳥居が言及した朝鮮の陶器紋様と里程標に関するものが含まれている。すでに韓国に対する八木の関心は、1895年頃から芽生えていたのである。

ところが、朝鮮への関心の傾斜は八木だけではなかった。周知の通り、明治初年から国交問題を取り上げていた日本は、征韓論、日朝修好條規（江華島條約）を経て、西洋列強に先駆けていち早く朝鮮へ侵出しており、やがては朝鮮をめぐる清国と戦争を起こすまでに至った。日清戦争は日本全国目の朝鮮に集中させ、この間、学界における朝鮮研究の機運も爆発的に高まったのである。旗田巍は、日清戦争を挟む時期は日本における近代的な朝鮮史の研究が現れた時代だったとしたうえで、次のように語っている。

「日清戦争前後の時期は、朝鮮問題が朝野の関心を強く集めた時代であった。学界の目も一斉に朝鮮にそそがれていた。歴史学だけでなく、言語・地理・法制などの諸部門でも朝鮮研究がさかんであった。歴史学の部門では、管政友・吉田東伍・林泰輔・坪井九馬三・那珂通世・白鳥倉吉・幣原坦などが相継いで朝鮮史研究の論文・著書を発表した」⁸⁷

こうした状況の中で日本国内の古墳に対する研究を進めていた八木にとって、その関心領域が朝鮮にまで及ぶようになったのはごく自然な流れだったといえよう。八木は歴史学の部門で刊行され始めた朝鮮史研究の論文・著書にも目を通してゐる。たとえば、吉田東伍の『日韓古史断』（1893年）については「本書の如きも主眼とする所が記録の上のみにあるから一物一個断定し得る事が唯だ長文に渉て錯綜する風が見へる」⁸⁸と述べ、实地調査を行わずに「朝鮮物」を語ることにについて厳しく批判していた。さらに、韓国調査のときには、幣原坦や金沢庄三郎とともに京城で愉快的時間をすごしたとされており⁸⁹、坪井九馬三は八木の『満州考古学』（1928年）に「序」を寄せるなど、朝鮮史に関心を持つ当時の歴史学者と直接・間接に関り合っていた。

1900年10月の韓国調査の着手時点において、「平素人類考古歴史等の学問上より我天孫人種の故地を探り兼て両国の関係点を事実上より研鑽せんと欲」⁹⁰していると書いたのは、こうした朝鮮史への関心が反映されたのであろう。八木の韓国調査の学問的土台は人類学・考古学とともに歴史学の分野まで広がっていたのである。もちろん、八木は歴史学者でもなく、ましてや朝鮮史研究家でもない。にもかかわらず、八木は朝鮮史研究とかかわった歴史学者との親交を深めるとともに、彼らの書いた朝鮮史研究の関連論文を読んでゐた。韓国調査中には、「聞慶滞在中に憲兵隊の爲めに朝鮮史を二回講じた」⁹¹とされており、韓国の歴史については相当熟知していたことがわかる。

それでは、八木が習得したと思われる当時日本で流布していた「朝鮮史像」は、どういう特徴を有していたのだろうか。日清戦争の前後に、日本社会に広がりつつあった「朝鮮観」の形成に関して、旗田巍は重野安繹・久米邦武・星野恒らの著述した『国史眼』（1890年）に注目する。

「この書は、やがて小学校や中学校の日本史教科書の手本となり、国民の教育に大きい影響を与えた。ここで注目すべきは、この書が国学の伝統をひく「日鮮同祖論」の立場で日本と朝鮮との歴史的関係を考えたことである。（中略）こういう歴史解釈から当然に朝鮮についての一つの歴史像がつくりだされた。それは朝鮮は神代の昔から日本の支配下にあったという歴史像である。この歴史像は、やがて歴史教科書を通じて広汎な日本国民の心にうえつけられていく」⁹²

この時期に、日本で広まった朝鮮の歴史像の核心は、『日本書紀』や『古事記』などの古典を根拠にした「日鮮同祖論」だった。江戸時代の国学者が神代までさかのぼって日本の朝鮮支配を主張したものが、明治になって「日本国民」にまで普遍化されたのである。八木のかかげた「我天孫人種の古地」の探索云々も、こうした古代における日本の朝鮮支配を信じて発せられたものであった。実際、韓国調査中には、明確な根拠を示さないまま「慶尚道は東方日本の感化を受る事多き為に」⁹³や「慶尚道は日本的にして忠清以北は高麗的に候」⁹⁴などという文面も確認できる。同じような認識は遺物を鑑識する場面でも見られる。祝部土器については「本邦に於ける祝部風の製陶術は韓地の伝来なりとは何人も異議なき説なれ共、前期の如く素焼類の彼地に存するを見ば、右は日本より教授せし風と謂て宜しからん」⁹⁵と

語っていたのである。

日清戦争の直後から盛んになった朝鮮史研究の特徴の一つは、記紀を中心とする古代史の解明に集中していたことである。日本における明治20年代は人類学や考古学だけでなく、近代の歴史学もまた歩みをはじめた時代であった。さらに資料の制約も多く、「成熟した近代的歴史観」を持たない時期に行われた日本の朝鮮史研究は、日本の古代史を解明するための「朝鮮史」へと傾いていたのである。歴史家でもない八木が、当時流行っている朝鮮史像を検証もないまま受け入れたと考えるのも不自然なことではない。

こうした日本で広まりつつあった朝鮮史像を踏まえて、韓国の釜山に到着した八木は、初めて目にした朝鮮について次のように語った。

「彼等の生活状態を一見致候が其不潔醜陋なる殆ど驚くばかりに御座候嘗て歴史を読みたる當時はかゝる有様を夢にだも思ひ浮ばざりしが實見して初て當國旅行者の報道の虚ならざるのみか却て其足らざるを知り申候小生は今後等の人小屋に劣る矮小汚穢の菴に旅寝の日数を重ねる譯に候が出發前に聞し流行病は實に免れざるものたるべしと存候」⁹⁶

まず、生活状態から言及している韓国の初印象は、「不潔醜陋」や「非人小屋に劣る矮小汚穢の菴」に代表されるものであった。日本では日清戦争の前後から、旅行者・軍人・商人などによる旅行記や冒険談などが紹介されつつあったが、そこで朝鮮は、すでに「不潔醜陋」に代表される野蛮のイメージで描かれていたのである。このような朝鮮観は八木にも焼きついており、韓国に到着してからは、実見の名を借りて、むしろ「當國旅行者の報道の虚ならざるのみか却て其足らざる」と決め付けたのである。

八木が感じた「不潔醜陋」のイメージは、到着した釜山だけの印象ではなく、彼の全土調査中に書かれた報告書に度々見られる。たとえば、釜山を出發して梵魚寺に宿泊したときは「韓国の寺は不潔甚だしく又畳とてもなければ土敷の上へ紙張にせしみに過ぎず」⁹⁷と紹介しており、「開城以西は韓人の旅舎遙に京釜間より不潔に候為從來免れ来れる床虫に犯され一夜眠り得ざる時也有之候」⁹⁸とも書いている。さらに、2回目の調査に際しても、平壤の水運に触れて「彼等は場合に於て野蛮人だにも若かざる幼稚の風あるかと被考候」⁹⁹と変わらぬ考えを持っていた。こうした朝鮮認識は、当時人類学教室から外国の僻地に派遣された同僚からの文面にも多く見られるが、その裏面に潜んでいるのは明らかに日本の文明に対する野蛮のイメージであったのである。

・八木奘三郎の「韓国の美術」論

明治20年代以降、日本の朝鮮史研究は、主に政治史を中心に展開されており、朝鮮における文化的側面の関心は生まれていなかった。旗田巍が指摘しているように、朝鮮史の社会的・経済的側面の研究が福田徳三の手で開拓されたとするならば¹⁰⁰、文化的方面の研究は八木奘三郎の手で開かれたといえる。かれは韓国における遺跡・遺物調査を終えた後、1902年から1905年にかけて「韓国の美術」と題する論文を『時事新報』（1902年1月1日）と、『考古界』（1902年1月・1904年7月）、『国華』（1904年6月）、『日本美術』（1905年）といった学術雑誌で発表した。

5回にわたって掲載された「韓国の美術」論は一部の修正と加筆をしているが、基本的には同一論文とみてよからう¹⁰¹。

八木の「韓国の美術」論は、大別して二つの特徴から論じることができる。第一の特徴は、美術を韓国の歴史に照らして叙述したことである。日本において美術の流れがすでに日本の歴史区分とともに説明されていたごとく¹⁰²、八木も韓国の美術の変遷過程をその歴史の区分に合わせて当てはめた。要するに、八木は、韓国の歴史上の区分を三韓時代（紀元前2世紀～4世紀頃）、三国時代（4世紀頃～7世紀頃）、新羅統一時代（7世紀中頃～10世紀初頃）、高麗時代（918年～1392年）、朝鮮時代（1392年～）に分け、それぞれ美術上の特徴を導き出したのである。

八木は、韓国における「美術上の観念」は上古の三韓時代から始まり、三国時代に至っては仏教の伝来とともに美術上の認識も徐々に高まったとした。その後の統一新羅時代をへて高麗に至ると、「仏法の隆盛最も甚だしく、随て作品の記事二三に止らず、或は絵画彫刻有り、或は螺鈿玻璃の類有り、妙技精芸人目を驚かすもの多かりしが如し」¹⁰³といい、朝鮮時代に対しては「政略上仏法を打破して大に儒教を重んぜしが、其結果として美術工芸の類は却て退歩せし形迹を示しぬ」¹⁰⁴と評価している。

上古の三韓時代については実物を確認することなく、古い歴史書に登場する装飾や器具等に鑑みて美術の発達は今からあったろうと推測したものだ。ここで注目したいことは、高麗時代と当時の朝鮮に関する美術認識である。日本における美術史の時代区分も仏教遺跡や遺物と多く関連があったように、八木は朝鮮における美術上の観念も仏教と関連付けて成長・衰退したと把握した。さらにその最盛期として高麗時代を取り上げている。高麗時代を朝鮮美術の最盛期と評価したのは、朝鮮の仏塔に関する解釈にもみられる傾向であった。

八木は韓国の仏塔に関して、最も古い「古塔」として中国唐代の作をあげ、次に高麗と朝鮮という流れの三期に分けた。そして各時代別の特徴として「古塔尤も単純にして第二期の高麗に入りては紋様を施せる風を生じ、第三期の李朝に進みては復旧に返りて而も雄大の風を飲ける」¹⁰⁵という評価を下している。八木の目には韓国の仏塔が中国唐代に始まり、高麗時代に花を咲かせたあと、朝鮮時代に入り衰退の道に入ったと映ったのである。

八木が高麗時代の仏塔を最も高く評価した要因の一つとして、京城のパゴダ公園内の「蠟石塔」¹⁰⁶の存在がある。この「蠟石塔」は八木が京城を訪れる以前から、広く世間に知られている遺物であった。日本人による記録だけでなく、西洋人も注目し、英文で世界に紹介されるほどであった¹⁰⁷。当時の日本人の間では「蠟石の塔」と呼ばれていたが、八木は「寒水石の塔」とも呼んだ。その石質が「大理石か寒水石かの類」¹⁰⁸と把握したために、「寒水石の塔」と命名したわけであるが、間もなく大理石である事が明らかになり、八木の命名した「寒水石の塔」は世間から忘れ去られた。この有名なる「寒水石の塔」について、八木は「之を技術上より見る人は未だこれなきが如し」¹⁰⁹と意義を唱えたうえで、次のように論じた。

「塔は中央に在りて、碑は前面の右側に建てり。塔の高さは六七間に充たざれども、四周上下悉く緻密の彫刻を施したる工合は、実に国宝の一に数ふべき価値あり。其の種類は、上部に三尊の弥陀を彫り、漸次下りては、或は仙人、或は孔子、其他老子などを初めとして、帝釈不動の類殆ど目を驚かすばかりの絶技を弄せり」（傍点引用者）

「技術上」の分析といいながら、これ以上の分析はしていなかったが、八木の目には「寒水石の塔」が朝鮮最高の「実に国宝の一に数ふべき価値」あるものとして映ったのである。また、碑文からは「大円覚寺」の所在地である事まで突き止めたあと、その場所が高麗の古都「開城」であると断定し、のちほど京城に移されたのではないかと推定した。したがって、八木は京城の「寒水石の塔」を高麗時代に建設されたものであると確信したうえで、さらに「高麗時代の絶品」¹¹¹として位置づけたのである。この塔の存在が八木をして、高麗時代の遺物こそ朝鮮の歴史中最も優れた美術品であることを定型化させた一つの要因だった。

ところが、「寒水石の塔」が高麗時代の遺物であり、李朝時代に入って京城に移されたという八木の解釈は、当時の京城で居住していた幣原坦によって根拠のない主張だと厳しく非難された¹¹²。この塔について本格的に調査を行い、論文としてまとめ発表したのは関野貞によってである。この「蠟石塔」あるいは「寒水石の塔」は、のちに関野貞によって「京城廃大円覚寺石塔婆」¹¹³と新たに命名されるようになり、現在の「圓覺寺址十層石塔」とよばれる根拠を提供した。その後、京城で住まいを持つ浅見倫太郎の研究¹¹⁴や関野貞の修正¹¹⁵をへて、圓覺寺址十層石塔は高麗時代の産物ではなく朝鮮時代のものであり、塔の建てられた場所である「大円覚寺」も高麗の古都開城ではなく、京城のパゴダ公園その場所だったことが判明するようになる。

ともかく、八木は、こうした美術上の絶頂期も朝鮮時代に入ると、政略上の理由から儒教を重んじたため、仏教の衰退とともに美術も「形迹」すら見えないくらいに退歩したと断定する。こうした当時の朝鮮の美術に対する八木の認識は、上述した彼の朝鮮観と一脈相通ずるところがある。結果的に、歴史上の朝鮮美術は、「三国時代は少年より成丁に達する意気旺盛の趣きを示し、新羅の統一より高麗の治世は大人の思慮周密の所置を執れるが如く、李朝に逮んでは全く老衰の観を呈せり」¹¹⁶という結論にいたっている。

ここで興味深いのは、彼が朝鮮美術史と日本美術史とを対比し、朝鮮の美術は、日本の美術よりも数百年も遅れていると主張したところである。

「韓地の美術品は我邦に比して云はば、三韓時代は応神帝以前の如く其の存否を確定す可き品なく、三国より新羅統一の世は古墳時代に推古朝を加味せしかの観あり、高麗に至りては純然たる寧楽七朝を見るの思ひあり、而して李朝に入りては本邦の見るが如き平安、藤原、鎌倉等の変化なく、僅に朝鮮式の余喘を保つに過ぎず」¹¹⁷

つまり、かれは4世紀頃から10世紀頃にわたる三国・統一新羅時代は日本の3世紀頃から7世紀頃にわたる古墳・推古時代に、10世紀頃から12世紀頃の高麗時代は8世紀の奈良時代に該当するとした上で、朝鮮時代に至っては日本のような平安時代、藤原時代、鎌倉時代といった発展段階に入らなかったと主張したのである。かれの議論には方法論的にも資料の制約面からも大いに問題があると思うが、こうした美術認識の根底に「後進・停滞」の朝鮮文化観があることは明らかである。福田徳三が社会的・経済的側面から朝鮮社会は日本の藤原時代の段階に止まっていると唱えたことが、のちの日本人による朝鮮史研究の中でじわじわと広がる「停滞論」の始まりだとするならば¹¹⁸、八木の研究は福田より先立って文化的側面から朝鮮社会の停滞性を主張したことになる。

八木の「韓国の美術」論からみるもう一つの特徴は、朝鮮の遺跡・遺物に対して、つねに整理分類という方法に重点が置かれたことである。八木の整理分類は、まず韓国の美術品を規定することから始まる。彼は美術品に入るものとして大きく、甲) 陶器、乙) 鑄金、丙) 石刻の三つに分類したうえで、以下の(表2)のように、それぞれ該当するものを取り上げて説明した。

(表2) 八木による韓国美術品の分類 (『韓国の美術』『国華』169号、1904年6月より)

韓国の美術品	甲) 陶器	甲) 歴史的分類	第一期 新羅焼	素焼		
			祝部焼			
			第二期 高麗焼	青高麗	無紋	
					有紋	
				白高麗	無紋	
					有紋	
			第三期 朝鮮焼	青絵手		
				素焼		
			乙) 技術的分類	素焼	赤焼	
		青鼠焼				
		青釉無地焼				
		釉焼		同模様手焼		
				白釉焼		
				象眼入焼		
				青絵手焼		
				乙) 鑄金	仏像類	
					鏡鑑類	
	食器類					
	馬具類					
	丙) 石刻	仏塔類				
		石仏類				
		碑石類				
		石人類				
		石獸類				

とくに陶器のうちには、「美術品の部類に入る可きは青磁、白磁、象眼入りの三種」¹¹⁹があると付け加えた。そのほか、韓国の仏塔に関しては、「第一、日本には(一)木塔(二)石塔(三)金属塔(四)土塔の四様あり、又支那には別に煉瓦塔あれ共韓地には石塔の一種に限る事。第二、日支両国の塔は製作複雑なれ共韓地の作品は単純なる事。第三、日支両国の塔は高大のものあれ共韓地の作品は比較的小なる事」¹²⁰であると、日本・中国との比較の視点から整理したうえで韓国には石塔の一種類しかないと叙述した。さらに韓国の城郭は「位置」によって異なるだけで、進歩及び発達はできなかったという結論を下すとともに、位置により i) 山城、ii) 半山城、iii) 平城、の三種に分けて分類し¹²¹、また現存する朝鮮の古代遺跡については撐石、高麗塚、後高麗の古墳、の三種に分類した¹²²。

実際、日本において整理分類という研究方法は様々な学問分野で展開されており、八木自身も日本の人類学的・考古学的調査においての経験を持っていた。その経験を韓国の美術品に応用したわけであるが、それによって韓国の美術が近代的な学問の対象としてはじめて「客体化」されるようになったのである。朝鮮の遺跡・遺物の「客体化」が朝鮮人自らの手によってではなく、他者(日本人)の手に委ねられた場合、さらに日本の帝国主義が大陸へと勢力

を伸ばしていく時期に、どういうイメージが表出されるのだろうか。そこに政治的意味合いはないとしても、少なくとも韓国の美術がもとの文脈から離れて日本美術の文脈のなかに包摂されたことは想像に難くない。ともかく、こうして朝鮮の遺跡・遺物は八木の整理分類により可視化され、日本の学界及び日本社会に登場した。言い換えるなら、近代的な学問の対象として不可視的だった朝鮮の遺跡・遺物が可視的なものに転じられたときに、はじめて朝鮮の美術は歴史の舞台に登場したということである¹²³。

5. むすびにかえて

1900年と1901年の八木熒三郎による人類学的・考古学的調査に続き、翌1902年7月には建築学的調査の目的で東京帝国大学から関野貞が韓国へ派遣された¹²⁴。関野の韓国調査は古建築を中心としてはいるが、次第に朝鮮の遺跡・遺物全般に広がることになる。両者の韓国調査は、今日の文化財にあたる遺跡・遺物がその中心になっており、近代「韓国」における文化財形成過程を窺がううえでその初発として位置づくべきことがらである。

今日の文化財がもつ普遍的な意味が、「わが国の国民的所産」¹²⁵にあるならば、それは紛れもなく「ナショナル・アイデンティティ」の形成とも深い関連性を持つ。さらに近代の産物であるナショナリティーの創出過程が、その地域の歴史地理的要因に大きく規定されるとするならば、近代史上における文化財の持つ意味も国々の歴史地理的条件によって大きく変わってくるはずである。

近代「韓国」の場合は、近代国民国家として跳躍するまえに日本の植民地へと転落する歴史的経験を持つ。当然、近代「韓国」のナショナリティーは近代日本（帝国）との相互関連のもとで成長せざるを得ない道をたどった。この間、文化財の調査・研究には朝鮮人の参加が一切許されず、専ら日本人の手によって行われた。したがって、植民地期においての朝鮮の文化財は朝鮮人による「わが国の国民的所産」とはなれず、近代日本による「朝鮮」の「遺跡・遺物」としてしか存在できなかったといえる。

1945年8月以前に、朝鮮半島で行われた遺跡・遺物調査はどのような歴史的経緯を持ち、またそこでは何が語られてきたのか。その全体像の追跡は、筆者の課題として残されているが、一先ず本稿においては、併合前の時期に「最初」の遺跡・遺物調査を行った東京帝国大学人類学教室の八木熒三郎を中心に考察した。まだ、日本帝国（そして、朝鮮総督府）の植民地政策の一環として朝鮮の遺跡・遺物研究が組み込まれていなかった時期に、かれによって可視化され、近代歴史の舞台に登場した「朝鮮文化財」はその歴史的意味付けとともに、その後、植民地期を通じてどのように「受容」或いは「変容」されていくのかは今後の課題として残っている。

- 1 1897年10月、朝鮮国の国号は大韓帝国(以下、韓国)と改称され、1910年8月29日まで正式国名として使われた。本稿においては地域をさす場合は朝鮮半島と表記し、国号をさす場合は大韓帝国成立以前を朝鮮、以後を韓国と表記する。
- 2 たとえば、1898年度における『人類学会雑誌』の掲載事項について、坪井正五郎は i) 人類学人種学総体に関する事及び纏まりたる人類学的研究の部、ii) 風俗習慣の部、iii) 言語の部、iv) 本邦古墳関係事項の部、v) 本邦石器時代関係事項の部、vi) 他の古物遺跡に関する事、に分類しており、人類学の範囲の中には考古学はもちろん、言語や風俗習慣等も含まれていたことが分かる(坪井正五郎「東京人類学会創立第十四年会演説」『東京人類学会雑誌』第152号、1898年11月)。また考古学は人類学の解明のための学問として組み込まれており、独立した学問領域として位置づけられていなかったといえる。
- 3 三上次男の発言:「朝鮮の考古学研究」『シンポジウム日本と朝鮮』勁草書房、1969年、P181。
- 4 藤田亮作「朝鮮古文化財の保存」『朝鮮学報』第1輯、1951年5月、P245。
- 5 これに関する先駆的な研究としては、황수영『일제기문화재피해자료(고고미술자료22집)』1973년(黃壽永『日帝期文化財被害資料(考古美術資料22集)』1973年)、이규열『한국문화재비화』한국미술출판사, 1973년(李龜烈『韓國文化財秘話』韓國美術出版社、1973年)が挙げられる。
- 6 목수현『일제하 박물관의 형성과 그 의미』서울대석사논문、2000년(睦秀玄『日帝下博物館の形成とその意味』ソウル大学修士論文、2000年); 최석영『조선총독부박물관의 식민지적 전시』『한국근대의 박물관』박물관 서경문화사、2001년(崔錫榮「朝鮮總督府博物館の植民地的展示」『韓國近代の博覧會と博物館』書景文化社、2001年)。
- 7 吳世卓「植民地朝鮮に対する日帝の文化財政策 - その制度的側面を中心にして」『考古学研究』452、1998年。
- 8 이순자『일제강점기 고적조사사업 연구』숙명여대박사논문、2007년(イスンジャ『日帝強占期古蹟調査事業研究』淑明女子大学博士論文、2007年)。
- 9 早乙女雅博「関野貞の朝鮮古蹟調査」『精神のエクスペディション』東京大学出版社、1997年; 山本雅和「文化表徴としての古墳 - 建築学者関野貞の古墳調査」『考古学史研究』9号、2001年; 高橋潔「朝鮮古蹟調査における小場恒吉」『考古学史研究』10号、2003年; 藤井恵介、早乙女雅博、角田真弓、西秋良宏 編『関野貞アジア踏査』(東京大学コレクション20)、2005年。
- 10 上記の(注5)、(注6)、(注7)、(注8)等の論文。
- 11 清野謙次「先進考古学者としての八木獎三郎氏」八木獎三郎著『改訂増補満州考古学』荻原星文館、1944年、pp623-624。
- 12 人類学教室の坪井正五郎は、八木の『日本考古学』に対して、「人類学的考古学の著述」であるとしている(坪井正五郎「東京人類学会創立第十三年会演説」『東京人類学会雑誌』第140号、1897年11月)。
- 13 1907年設立した韓国最初の博物館。
- 14 途中、1903年には台湾総督府学務局に1年足らずだが身をおいていた。
- 15 同上、清野「先進考古学者としての八木獎三郎氏」、pp676-677。
- 16 坪井九馬三「序文」八木獎三郎著『満州考古学』荻原星文館、1928年。
- 17 清野謙次「序文」同上『改訂増補満州考古学』。
- 18 小山富士夫「八木獎三郎先生の業績」『陶磁』第10巻第2号、1938年7月、p24。
- 19 斉藤忠「歴史上における八木獎三郎の業績・年表・著作目録」『大野延太郎・八木獎三郎・和田千吉集』(日本考古学選集4)、1976年、p102。
- 20 参加した中央委員は、坪井正五郎・山崎直方・阿部正功・佐藤傳蔵・三宅米吉の5人。
- 21 「東京人類学会記事」『東京人類学会雑誌』第112号、1895年7月、p417。
- 22 証明書の内容は以下の通りである(同上、「東京人類学会記事」、p418)。
証明書 鳥居龍蔵
右ハ本会ノ会員ニシテ今般中央委員会ノ決議ヲ以テ遼東半島ニ於ケル現住民ノ風俗習慣有史前ノ古物遺跡等総テ人類学上ノ事実探検ノ為旅行ヲ囑託致候者ニ有之候以上證明ノ為本会ヲ代表シ茲ニ記名調印仕候也
明治二十八年七月一日 東京人類学会幹事兼中央委員 坪井正五郎
- 23 「在旅順鳥居龍蔵氏よりの來書」『東京人類学会雑誌』113号、1895年8月;「本会特派遼東半島探検者鳥居龍蔵氏の書翰」『東京人類学会雑誌』114号、1895年9月
- 24 旗田巍「日本における朝鮮史研究の伝統」旗田巍 編『日本と朝鮮』勁草書房、1969年、pp6-8。
- 25 当時、人類学会を中心に展開された石器時代人種論の主な目的は、日本人の祖先(天孫族)を解明するところにあった。問題の発端は、モースやシーボルト等のお雇い外国人による日本の石器時代人種論から始まる。彼らは日本の貝塚発掘の調査結果をもとに、石器時代の日本列島に住んでいた民族として、北海道のアイヌ民族とアイヌの伝承に伝わるコロボックル民族を持ち出す。こうした問題提起は、やがて坪井正五郎の主張するコロボックル説

- と、白井光太郎・小金井良精の主張するアイヌ説がぶつかる論争として名を残すこととなる。いわゆる、アイヌ・コロボックル論争である。日本各地で発見された石器時代の土器や石器を使った民族が、アイヌなのか伝説に伝わるコロボックルなのか争点であるが、こうした考えの根底には、日本人の祖先が日本石器時代人を駆逐して今の日本民族を築いたという考え方が潜んでいる。当然、「固有日本人」の祖先の源流を中国や朝鮮から求める傾向も出てくるわけである（池田次郎「論集日本文化の起源5」『日本人種論解説』平凡社、1973年；木村充保「アイヌ・コロボックル論争に見る坪井人類学」『考古学史研究』第6号、1996年11月参照）。
- 26 鳥居龍蔵も、明治20年頃から「そもそも朝鮮に石器時代の遺跡ありや否や」が問題になっていたことを回顧している（鳥居龍蔵『ある老学徒の手記』朝日新聞社、1953年、p155）。
- 27 「韓国に於ける人類調査」『東京人類学会雑誌』175号、1900年10月、p41。
- 28 「八木奘三郎氏の帰朝」『東京人類学会雑誌』180号、1901年3月、p244。
- 29 「八木奘三郎氏の韓国行」『東京人類学会雑誌』187号、1901年10月、p38。
- 30 「八木奘三郎君の帰京」『考古界』1-7、1901年12月、p422。
- 31 「理科大学雇鳥居龍蔵二人類学上取調ノ為メ台湾へ出張ヲ命ス」（「学術研究及学用標品採集」『帝国大学十一年年報』；『東京大学年報』第四卷、東京大学出版会、1993年）、明治35年07月17日「東京帝国大学理科大学助手鳥居龍蔵人類学上取調ノ為メ清国へ出張ノ件」（『公文雑纂』明治35年）。
- 32 八木奘三郎「韓国通信（坪井理科大学教授への来書）」『東京人類学会雑誌』177号、1900年2月、p94。
- 33 西川宏「日本帝国主義下における朝鮮考古学の形成」『朝鮮史研究会論文集』7集、1970年。
- 34 同上、八木「韓国通信（坪井理科大学教授への来書）」、p93。
- 35 八木奘三郎「韓国通信（八木奘三郎氏より坪井正五郎氏への来信）」『東京人類学会雑誌』176号、1900年11月、p76。
- 36 同上、八木「韓国通信（坪井理科大学教授への来書）」、p93。
- 37 同上、「八木奘三郎氏の帰朝」、p244。
- 38 同上、「韓国に於ける人類調査」、p41。
- 39 八木奘三郎「韓国探検報告（其の1）－韓人の衣食住と冠婚葬祭」『東京人類学会雑誌』185号、1901年8月、p436。
- 40 2回にわたる八木の踏査経路については、高正龍「八木奘三郎の韓国調査」（『考古学史研究』第6号、1996年11月）に詳しい。但し、高も八木の踏査経路を1925年頃の地図を使って復元しているが、かれの復元図には、1次調査の帰路について若干不明なところがあり、また、八木の調査した時期から20年以上も経った時点での地図を使用したため、本稿では1904年頃の地図を利用して復元した。1次調査の帰路以外に大部分は高によるものが多いが、本稿においては詳しい経路や調査地点を確認するというより、1次と2次調査に対する八木の調査経路の全体像のみを把握する。
- 41 1回目の調査のとき、八木は「前便には元山に出づる様申上候が道路の悪敷と寒気の甚だしきとにより旧路へ帰る事と致し候」と報告している（八木奘三郎「韓国短信（八木奘三郎氏より坪井理科大学教授への通信）」『東京人類学会雑誌』178号、1901年1月、p163）。
- 42 「八木奘三郎氏の韓国行」『考古界』1-5、1901年10月、p300。
- 43 「八木蒔田両氏よりの韓国通信（坪井理科大学教授宛て）」『東京人類学会雑誌』188号、1901年11月、p67。
- 44 『世界風俗写真帖』は1901年11月15日印刷、同19日発行となっている。その要目は「アイヌ、千島土人、琉球土人、台湾蕃人、韓国人、支那人、ルブン土人、マレイ土人、南洋諸島土人、オーストラリア土人」となっており、最初の広告当時とは少し変わって「人種」が主なメインになっていた。『世界風俗写真帖』の刊行目的について、坪井は「主として中等教育、および、これに準ずる諸学校に於いて、地理教授の参考に資するの目的を以て、日本を中心として「その附近なる清韓両国及び東南諸島」における「各人種の風俗を紹介するにある」と述べている（「総説」坪井正五郎編『世界風俗写真帖』1901年11月）。
- 45 同上、「総説」坪井正五郎編『世界風俗写真帖』。
- 46 『世界風俗写真帖』の韓国部には、韓国京城附近の風俗、韓人の服装（甲）、韓人の服装（乙）、韓国男子の衣服、韓国女子の衣服、韓国の建物、韓国日用器具の順に、図とともに解説が附されている。
- 47 「人類学標本陳列所の増設」『東京人類学会雑誌』169号、1900年4月、p298。
- 48 同上、八木「韓国通信（八木奘三郎氏より坪井正五郎氏への来信）」、pp76-77。
- 49 同上、八木「韓国通信（坪井理科大学教授への来書）」、p93。
- 50 時々石器時代物を採集して送ったとされているが、その他、殆どは現地で買求めたものであった（同上、八木「韓国通信（坪井理科大学教授への来書）」、p93）。
- 51 八木奘三郎「韓国短信（八木奘三郎氏宛、坪井理科大学教授宛て）」『東京人類学雑誌』179号、1901年2月、p205。
- 52 同上、「八木奘三郎氏の帰朝」、p244。

- 53 八木契三郎「韓国探検日記」『史学界』4-4、1902年4月、p61。
- 54 八木契三郎「明治考古学史」『ドルメン』第4巻6号、1935年6月、p12。
- 55 人類学教室会員、小林与三郎は郵便局員として釜山に勤務しており、八木が釜山に着いてから離れるまで案内役を務めた。
- 56 同上、八木「韓国通信（八木契三郎氏より坪井正五郎氏への来信）」、p76。
- 57 八木は1902年9月、正式に台湾総督府の囑託を受け、10月6日には東京を離れたが、台湾の生活に適応できず翌年9月には東京に戻り、12月に辞職した。
- 58 ドルメンのこと。当時は、「石塚」とも朝鮮語の「ゴヒンドル」とも呼ばれていた。
- 59 鳥居竜蔵「朝鮮金海貝塚の下部に発見せる石棺」『人類学雑誌』37-12、1922年12月；小田省吾「平南龍岡郡石泉山のドルメンに就いて」『朝鮮』114、1924年10月；榎本亀次郎「大邱に於けるドルメンの調査」『歴史公論』6-8、1927年6月；藤田亮作「大邱大鳳町支石墓調査」『昭和11年度古蹟調査報告』1927年7月。
- 60 同上、八木「韓国通信第（八木契三郎氏より坪井正五郎氏への来信）」、p76。
- 61 同上、八木「韓国通信（坪井理科大学教授への来書）」、p93。
- 62 同上、八木「韓国探検日記」、p64。
- 63 開城の北に位置する山。
- 64 同上、清野「先進考古学者としての 八木契三郎氏」、p642。
- 65 同上、八木「韓国短信（八木契三郎氏より坪井理科大学教授への通信）」、p162。
- 66 同上、八木「韓国短信（八木契三郎氏より坪井理科大学教授への通信）」、p163。
- 67 「八木氏よりの韓国通信」『東京人類学会雑誌』17-189、1901年12月、p126。
- 68 朝鮮半島の南の三道、つまり 慶尚道、全羅道、忠清道を指す。
- 69 同上、八木「韓国短信（八木契三郎氏より坪井理科大学教授への通信）」、p162。
- 70 八木契三郎「台湾に於ける考古学的観察」『考古界』3-9号、1904年2月、p489。
- 71 同上、清野「先進考古学者としての 八木契三郎氏」、p643。
- 72 楽浪古墳調査は、朝鮮総督府がとくに力を注いだ古蹟調査事業であるが、その理由として、三上次男は「立派な遺物が出るからやりがいがある」とこと「朝鮮ばかりだけでなく、中国漢代の文化の性格を知るうえに役立つ」ということを挙げている（三上次男「朝鮮の考古学研究」『日本と朝鮮』勁草書房 1969年、p173）。
- 73 後ほど、歴史考古学という分野が開拓されるようになるが、八木が調査した当時は、まだ歴史考古学という概念はなかったようである。そのため、斉藤忠は八木を以て日本の「歴史考古学の先駆者」とも評価している。（斉藤忠「学史上における八木契三郎の業績」『大野延太郎・八木契三郎・和田千吉集』（日本考古学選集4）、1976年参照）
- 74 同上、清野「先進考古学者としての 八木契三郎氏」、p640；日本考古学史上に残る「神籠石論争」で八木の名は知られている。1898年頃、『東京人類学会雑誌』に紹介された神籠石について、八木は「神籠石を以て神靈地の囲ひとする説は、主として高良山の築石に就て唱道されたのであるが、予の観察する所では此の地ほど又城郭に適した所はあるまい」と城郭説を主張したのに対し、神社を取り囲む聖域であると靈城説を主張した喜田貞吉との間で論争が起こった。現在は、八木の城郭説が正しいとされている（八木契三郎「神籠石と城郭」『歴史地理』15-3、1910年3月；同上、斉藤「歴史上における八木契三郎の業績」参照）。
- 75 同上、八木「韓国通信（坪井理科大学教授への来書）」、p91。
- 76 京城を囲む城壁の八門、即ち、東：興仁門、西：敦義門、南：崇禮門、北：肅清門、西南：昭義門、西北：彰義門、東北：恵化門、東南：光熙門を指す。また、八木は景福宮・昌徳宮・昌慶宮の三大宮闕の他に、慶運宮（明禮宮）、南別宮、永禧殿、景暮宮、儲慶宮、慶熙宮についても概説している。さらに八木は 朝鮮の古建築調査に関して、「本年（1901年）は工科大学の職員中に韓国調査有り」と云へば前記古建築に遺存するものは併せて研究せんことを望む」と付け加えた。翌年（1902年）東京帝国大学工科大学から関野貞が派遣され、韓国の古建築調査を行うようになるが、八木によれば、東京帝国大学工科大学における韓国の古建築調査計画はすでに1901年に立てられていたことになる。まだ、関野貞は東京帝国大学へ赴任する前のことである。
- 77 柳成龍の『懲毖録』や『朝鮮開化史』を引用するほか、ときどき「韓史を按ずるに」「古書を按ずるに」という文面が見られる。
- 78 明治期、「愛好家の趣味」として朝鮮の陶磁器が日本の一般に広く知られるようになったのは、山吉盛義が出版した『古高麗痕』（畫報社、1900年9月）から始まる。外交官として朝鮮の公使館に勤めた山吉盛義は、自分が所蔵している朝鮮陶磁器の写真集を解説付きで出したのである。その序文には「皆之れを朝鮮の古陵残蹟より掘出たるか若しくは幾多の桑溟山崩れ谷洗って自然に現出したる其物を拾得したるを以て（中略）就中石棺の内より発見したるものは多くは其形其質両から損所なく、釉料と云い花紋と云い依然として原象を存せり」と記している。こうした山吉の所蔵品は、やがて東京帝室博物館に展示されるようになる。その様子について、当時の記事には

- 「山吉盛義氏が韓国に蒐集せる高麗青磁等の出品は二百点余の多に及」び、「第一室は例の山吉盛義氏出品の朝鮮古陶器を以て充され」たと伝えている（「東京帝室博物館の新陳列品」『考古界』1-9、1902年2月；「博物館の美術模本陳列」『朝日新聞』1902年7月14日）。すでに朝鮮での陶磁器蒐集が行われていたことを物語っている。
- 79 小山富士夫「八木奘三郎先生の業績」『陶磁』10-2、東洋陶磁研究所編、1938年7月、pp24-25。
- 80 八木奘三郎「韓国探検日記（続）」『史学界』4-5、1902年5月、p67。
- 81 冬嶺（八木奘三郎）「日韓古史断に載せたる古器物評」『考古界』1-2、1901年7月、p106。
- 82 八木奘三郎「韓国仏塔論」『考古界』1-8、1902年1月、p455。
- 83 八木奘三郎「朝鮮京城内ニ存スル堅穴類似ノ小屋」『東京人類学会雑誌』107号、1895年2月；また岡倉由三郎は同年1月、『東京人類学会雑誌』に「朝鮮の墳墓」と題する記事を載せ、朝鮮墳墓の形状について語っていた。
- 84 「考古学会記事」『東京人類学会雑誌』111号、1895年5月、p378。
- 85 坪井正五郎「東京人類学会創立第十一年会に於て為したる演説」『東京人類学会雑誌』115号、1895年10月、p3。
- 86 「東京人類学会遼東半島探検者島居龍蔵氏の書状」『東京人類学会雑誌』117号、1895年12月、p119。
- 87 同上、旗田「日本における朝鮮史研究の伝統」、pp6-7。
- 88 同上、冬嶺（八木）「日韓古史断に載せたる古器物評」、pp106-107。
- 89 同上、清野「先進考古学者としての八木奘三郎氏」、p640。
- 90 同上、八木「韓国探検日記」、p61。
- 91 同上、清野「先進考古学者としての八木奘三郎氏」、p641。
- 92 同上、旗田「日本における朝鮮史研究の伝統」、p5。
- 93 同上、八木「韓国探検報告（其の1）－韓人の衣食住と冠婚葬祭」、p448。
- 94 同上、八木「韓国通信（坪井理科大学教授への來書）」、p93。
- 95 八木奘三郎「韓国古代の陶器模様」『東京人類学会雑誌』185、1901年8月、p454。
- 96 同上、八木「韓国通信第（八木奘三郎氏より坪井正五郎氏への來信）」、p75。
- 97 同上、八木「韓国通信（坪井理科大学教授への來書）」、p92。
- 98 同上、八木「韓国短信（八木奘三郎氏より坪井理科大学教授への通信）」、p162。
- 99 同上、「八木蒔田両氏よりの韓国通信」、p64。
- 100 同上、旗田「日本における朝鮮史研究の伝統」、p14。
- 101 1902年の「韓国の美術」論に加筆を加えて掲載したのが、1904年以降の論考である。概ね重なることが多い一方、内容においても具体的に付け加えている点から、本稿では、1904年6月の「韓国の美術」（『国華』）を中心に分析する。
- 102 日本における最初的美術史の本ともいえる『稿本日本帝国美術略史』（帝国博物館編、農商務省、1901年）も、歴史の時代順に沿って美術の変遷過程を語っている。八木が、この本に目を通したかどうかは不明であるが、同じ叙述方式で「韓国の美術」を論じたことに注目したい。
- 103 八木奘三郎「韓国の美術」『国華』1904年6月、p7。
- 104 同上、八木「韓国の美術」『国華』、p7。
- 105 同上、八木「韓国仏塔論」、p455。
- 106 現圓覺寺址十層石塔；国宝2号。
- 107 幣原坦「京城塔洞の古塔に関する諸記録に就いて」『韓国研究会談話録』韓国研究会、1903年9月、pp85-88。
- 108 八木奘三郎「韓国考古資料通信」『考古界』1-6、1901年11月、p343。
- 109 同上、八木「韓国考古資料通信」、p343。
- 110 同上、八木「韓国考古資料通信」、p343。
- 111 八木奘三郎「韓国の美術につきて」『時事新報』1902年1月1日付け。
- 112 同上、幣原「京城塔洞の古塔に関する諸記録に就いて」、p84。
- 113 関野貞「韓国京城廢大円覺寺石塔婆」『考古界』3-4、1903年9月。
- 114 浅見倫太郎「朝鮮仏法極盛時代の遺物（承前）」『朝鮮』4-3、1909年11月。
- 115 関野貞「朝鮮の石塔婆」『国華』267、271（1912年8月・11月）、277、278、280（1913年6月・7月・9月）。
- 116 八木奘三郎「韓国の美術」『考古界』4-2、1904年7月、p69。
- 117 同上、八木「韓国の美術」『考古界』、p80。
- 118 同上、旗田「日本における朝鮮史研究の伝統」、p14。
- 119 同上、八木「韓国の美術」『考古界』、p74。
- 120 同上、八木「韓国仏塔論」『考古界』、p456。
- 121 八木奘三郎「韓国京城論」『考古界』1-1、1901年6月、p31-32。
- 121 「八木奘三郎君の朝鮮考古談」『考古界』1-11、1902年4月、p672。
- 123 ところが、八木が規定した韓国の美術品のなかには、絵画や建築等の種類が含まれていない。それは、のちほど

朝鮮調査に着手する関野貞の他、日本人研究者らの手によって補われるようになる。

- 124 関野の派遣は東京帝国大学工科大学からの発意によるものであるが、八木の場合と違うところは、東京帝国大学から文部大臣を経由して内閣総理大臣（桂太郎）の承認を得たことにある（1902年6月24日「東京帝国大学工科大学助教授関野貞韓国へ被差遣ノ件」『公文書』内閣）。
- 125 少なくとも、現在の日韓両国の「文化財保護法」には、文化財の定義のなかで「わが国」と「国民的所産」という語が使われている。

※引用した資料が朝鮮語の場合は先に原文を掲載し、筆者が訳したものを加えた。

The study on the investigation of “Cultural Assets of Korea” by Japanese Imperium

Dong Won JUN

Doctoral Candidate, Tokyo University of Foreign Studies

The beginning of the 20th century, Japan has advanced to Korea in search of political and commercial interests. In the process, the institutions of Japan have embarked on the investigation of the Korean peninsula. Among them, in particular, the activities of the Tokyo Imperial University were noteworthy. This paper attempts to focus on the investigation of the “Cultural Assets of Korea” by Tokyo Imperial University in 1900 and 1901 when Korea was not incorporated into the control of the Japanese colonial power yet.

Yagi Sozaburo(八木奘三郎 , 1866-1942), a tokyo imperial university trained anthropologically archaeologically, was sent to Korea in 1900 by Tokyo Imperial University. At that time, in Japan Anthropology and Archaeology as an academic was not independent yet. In addition, in Korea there did not exist words, such as “kokuho(国宝)” and “homotu(宝物)”.

Therefore, in this paper, I explore such issues as following questions: how Yagi was sent to Korea by Tokyo Imperial University: what was the purpose of investigation: how investigated “Cultural Assets of Korea” was recorded by him: and how it was visualized by the Japanese Imperium, also, how it began to be imaged within that historical context.

幻想としての『省略』

日仏対照研究と日本語教育

金谷武洋(モントリオール大学)

1. はじめに

フランス語を母語とする学習者に日本語を教えていて、まず気付くのは人称代名詞を多用する傾向である。これは考えてみれば当然のことで、母語であるフランス語では、英語同様に「(基本文においても) 代名詞を使わないと非文法文になる」という大変厳しいルールがあるからである。

例えば文脈のない単文「Je suis venu du Canada」を考えてみよう。これを初級の学習者が和訳すると、ほぼ間違いなく「私は、カナダから来ました」となるが、このほんの一例にすら根本的な大問題が潜んでいる。それは、「私」をここで使う必然性の有無だ。そこで、この文に僅かな文脈を与えてみよう。その前に「私は、マイク・ミラーです」という文があったとする。常識で考えれば分かるように、日本語では二度も続けて「私は」を使うことはあまりない。つまり、二つ目の文である「Je suis venu du Canada」に当たる日本語は、「私は」を伴わない「カナダから来ました」の方がずっといい文だ。そこで次に考えるべきは、この文において果たして「私は」は省略されたのかどうかという問いである。小論では、それに反論する。そして、「省略」という言葉と発想そのものが英仏語の構文法を基準にしたものであり、日本語の自然な発想に根ざしたものではないことを示したい。

2. フランス語と日本語の基本文を比べる

- | | |
|-------------------|---------------------------------------|
| (あ) S - V | Il pleure. (cf. Il pleut.) |
| (い) S - V - C | C'est un bébé |
| (う) S - V - O | Je berce Guillaume. |
| (え) S - V - O - O | Vous chantez une chanson à Guillaume. |
| (お) S - V - O - C | Nous trouvons Guillaume intelligent. |

英語の時間に習った「五基本文」というのを思い出しながら、フランス語に当てはめてみたのが上の5つの文であるが、当たらずとも遠からずではないだろうか。さて、ここに重要

なポイントがある。これらを「基本文」と見なすのは、「Il, Ce, Je, Vous, Nous」などといった代名詞がなければ非文になるからだということである。一方、日本語の方には全くそんな事実はなく、代名詞は義務的なものではない。(あ)で二つ目に挙げた「Il pleut」の「Il」など、「彼」ですらなく、これに対応する言葉は日本語にない。単に主語の椅子に坐らせておく非人称主語の「Il」だ。英文法で言うところの「馬鹿主語 (Dummy subject)」である。

次に日本語の基本文はどうだろう。どう考えても以下の3つしか思いつかない。

- (か) 泣いている。(動詞文)
- (き) 赤ちゃんだ。元気だ。(名詞文)
- (く) かわいい。(形容詞文)

文として不可欠な要素を取って言わない選択肢がある場合なら、それは「省略」と呼んでいいだろう。日本語では代名詞に構文上の必要不可欠性がないばかりか、前述の文脈を与えられた(つまり全ての発話の場における)「カナダから来ました」の場合のように多くは「私は」を言わない方がずっといい文となる。代名詞を巡る状況は、「裸の王様」のように、始めから服を着ていないのが日本語である。生成文法で言うような、代名詞を省略する「proDrop 言語」なのでは毛頭ないし、また一方では言語類型論(タイポロジー)でよく言われるような SOV 言語でもない。こういった「理論」は、甚だしく日本語の性質を歪曲するものであると言わざるを得ない。

なお、上の例文(あ) Il pleure. を代名詞でなく Guillaume pleure. とした場合なら、日本語の(か)でも「ギョームが泣いている」が対応しうる。問題は、仏語の方は、誰が泣いているかが分かっている場合でも、(あ)の様に人称代名詞を使って主語(や目的語)の枠を義務的に埋める構文条件があるのに対し、日本語では一切そのような必要はないということだ。

3. 日本語教科書の惨状とその解決法

モントリオール大学では現在『みんなの日本語』(スリーエーネットワーク)という教科書を使っているが、他と比べてまだいいと言う消極的理由による選択であり、副教材の『翻訳・文法解説フランス語版』は、直しながら使わないといけない状況だ。

例として第5課を取り上げてみよう。本冊の方には、文型として三つの文が上がっている。

- (け) わたしは 京都へ 行きます。
- (こ) わたしは タクシーで うちへ 帰ります。
- (さ) わたしは 家族と 日本へ 来ました。

ではこの状況をどう打開すればいいだろうか。二通りの方法がある。他の人との対比などで実際使われる「わたしは、京都へ行きます。」を例文として出すのであれば、それに対応するフランス語は「Je vais à Kyoto.」ではなくて、強調形を伴った「Moi, je vais à Kyoto.」とすることだ。しかしフランス語の方を全部「Moi, je…」「Vous, vous…」などとするのは、いかにも滑稽であるから、さらにいい方法を提案したい。それは、言わずもがなの「わたしは」「あなたは」を原文から消して、フランス語訳では「(Je) vais à Kyoto.」や「Où allez(-vous)?」などと、フランス語の構文上不可欠な人称代名詞を（ ）に入れるというやり方である。かっこに入った (Je) は「ここでは (Je) だが、他の人称でも文は変わらない」という意味である。何よりも、こう教えていると、教師は学習者から次第に「あなた」と呼ばれなくなる

という嬉しい利点がある。

4. 英語とフランス語にも1:1の対応はない

「日本語は特殊な言語だ」というのも神話であり、何ら事実を反映したものではない。そのことを学習者に理解してもらうのに一番便利なのは実例を挙げることだ。例えば次のような英語文が便利である。

(た) You are so kind.

これに対応するフランス語の文は、一つどころではない。次のような可能性がある。

(ち) Tu es si gentil.

(つ) Tu es si gentille.

(て) Vous êtes si gentil.

(と) Vous êtes si gentille.

(な) Vous êtes si gentils.

(に) Vous êtes si gentilles.

フランス語の(ち)～(に)の6つの文のどれが英語の(た)に当たるのかは、ひとえに「文脈」によるのである。例えば、(た)が小説の中に出て来る文であるなら、その前の部分を1頁も読めば答えは判明するだろう。だからと言って、(た)に何か「省略」されているものがあるかと問われれば、断じて否と答えなくてはいけない。(た)は基本文の(い)と同じ構文であって、英語の文として自立している。フランス語でさまざまな可能性があるのは、「You」に対応するフランス語が(1)性別(2)単数・複数(3)話者との親密度で区別されるからにすぎない。

それならば、全く同じことを日本語でも言うべきである。(か)泣いている。を例にとろう。この文には、フランス語の「Je pleure, Tu pleures, Elle pleure, Il pleure, On pleure, Nous pleurons. Vous pleurez, Ils pleurent, Elles pleurent」など多くの文に対応するが、それはここでもまたフランス語の性格によるもので、日本語の基本文(か)に省略がないことは英語文(た)の場合と並行している。意味が100%分かるということと、基本文として自立していることは同じではないからだ。

5. フランス語の特殊性

次に、構文上の特徴は、日本語よりもフランス語の方がよほど特殊だという指摘をして

おきたい。主語が不可欠な言語は、パルムターの報告によれば、地球上に8つしかなく、それが今、7つになろうとしているのである (David Perlmutter, *Deep and Surface Structure in Syntax*, 1971)。そのことを考えただけでも、現代英語を普遍的な言語であるかのようにみなす生成文法の手法で日本語を描写する危険性は自覚しておくべきだろう。主語がないと構文分析ができないというような議論もまた根拠に乏しい。

具体的に言えば、全ての文に主語が必須な言語は、先ずスウェーデン語、デンマーク語、ノルウェー語、オランダ語、ドイツ語、英語の6つで、これらは全部、ゲルマン諸語である。一方、ラテン語から派生したロマンス諸語の中で、主語が義務的になったものがあるが、それはフランス語とスイスで話されているロマンシュ語の二つのみだ。しかも、ロマンシュ語は母語話者が急激に減少しており、まもなく消失すると予測されている。つまり、近い将来、ラテン語から生まれた言語の内主語を義務化したのはフランス語のみとなるだろう。フランス語が特殊というのはその状況をいうのである。地球上に主語不可欠の言語はこれら8つ以外はないとパルムターは主張する。ラテン語がアルプスを超えて北上し次第にフランス語としての性格を強めていった過程で、その地域で既に「主語言語化」していたゲルマン諸語の影響を受けたのであろうと思われる。教会建築の方で、横広りのロマネスク様式から垂直線を強調するゴシック様式になったことに通じるものがありそうだ。

ついでに言えば、逆方向でフランス語の影響を受け、クレオール化したのが近代英語である。実は、古英語にまで遡れば英語は日本語と同じような言語だったのだ。ところが、王位継承を巡ってドーバー海峡を渡ってイギリスにノルマン王朝が攻め入り、「ノルマンの征服」を成し遂げた1066年、それ以来300年もフランス語に支配された結果、語尾変化もなく、構文しかないような、簡単なものになり変わったのが英語なのである。もはや文法関係は語順でしか表せなくなり、義務的に行為者を文頭におくようになった。こうして発生したのが主語である。この点については、『英語にも主語はなかった』(2003)で詳しく述べた。

日本語なら「好きよ」だけで十分なところを、「Je t'aime」と言わなければいけないフランス語も、「I love you」と言わなければいけない英語も、状況に関わる二人をともに明示するという「主語言語」という点共通している。英仏語は、人類の言語史上揃って極めて珍しい二つの言語と言わねばならない。よく知られているように、フランス語と同じラテン語を源流にするスペイン語やイタリア語では「主語」は何ら義務的ではない。

6. 主語言語になると話者の視点が上昇する

「ここはどこですか」をフランス語で「Où suis-je?」というのは、フランス語話者には自分が外から見えているからであろう。対話の場に身をおく日本語話者には自分が見えないから「ここは、どこですか」となる。そう言えば公園の入り口などには敷地の見取り図があり、赤い矢印の先に日本語で「現在地」、英語で「Vous êtes ici」と書いてあるが、それは見事に「Où

suis-je?」の答えとなっている。

もっとも、日本語でも「私はどこにいますか」と言う例外的な状況はありうる。それは、例えば卒業アルバムの全員集合写真を友人に見せているような場面だ。そうした文脈で、自分はどこにいるかを当てさせる時には「僕はどこにいる?」と聞いても自然である。つまり、日本語でも、例えば写真を手にしながら状況から身を引き離して見下ろせば、自分が見えるから、フランス語の様な文が出て来るわけだ。フランス語と日本語の基本的な違いは話者の視点ではないだろうか。それを『英語にも主語はなかった』において、日本語は「虫の目」、フランス語は「神の目」という対比で提案してみた。

ちなみに、(う) Je berce Guillaume. のような SVO、つまり他動詞文は、文脈で誰のことか分かると代名詞で置き換えられ、「Je le berce.」となる。他動詞文の場合はさておき、「Je t'aime」の「の」のような感情の表現まで、フランス語で同じ他動詞構文となるのは、日本語話者には違和感のあることろだ。構文が同じということは、「好きである」という状況を、あたかも自分がコントロール出来るかのような言い方をするわけだから。

ここでやや唐突ながら近代西洋哲学を援用するなら、デカルト二元論で主客を切り離し、その両者を立てたものが SVO だとも言えるだろう。他動詞を Verbe transitif と言って、自動詞を Verbes intransitif ということも象徴的だ。自動詞は「他動詞 (transitif) でない (in-) もの」という意味であり、これはフランス語において最も自然な文が他動詞文であることの傍証と考える。

このように考えてくると、フランス語話者の視点は今や地上を離れて上空高く舞い上がり、不動の「神の視点」を持つに到ったと思わざるをえない。であればこそ、下の表で対照的に見られるように、日本語では「を」の現れない感情表現にまで他動詞構文が使われるのだろう。日本語は典型的な「ある・なる言語 (存在文中心)」、フランス語はそれと対照的な「する言語 (行為文中心)」である。(表)

Je/J'	de l'argent	お金	が	ある
	ai un fils	男の子		いる
	veux cette maison	この家		ほしい
	veux voir ceci.	これ		見た
	comprends le chinois	中国語		わかる
	ai besoin de temps.	時間		要る
	vois le Mont Fuji.	富士山		見える
	entends la voix.	声		聞こえる
	aime Hanako.	花子ちゃんが		好き
	déteste les cigarettes.	たばこ		大きらい

興味深いのは、こうして「神の視点」を得たように見えるフランス語にも「日本語のような言語だった証拠」が化石的に残っていることである。それは「主語 (sujet)」という言葉そのものにある。語源的に言うと「sujet」を「主語」と訳すのは正しくない。その古い形のラテン語 *subjectum* は、「下に置かれたもの」であったから、「主」の反対で「従」であった。英語の地下鉄「sub-way」が参考になるかも知れない。ちなみに、フランス語の「君主 (souverain)」に対する「臣民」は現在フランス語でも「sujet」のままである。つまり一つの文の中で「主語」ならぬ「従語」を意味していた「sujet」が、いまや「主語」と解釈（あるいは「誤解」）されて英語やフランス語など10を越えない例外的な西洋語で君臨している。まさに「自然」と「人間」のパワーシフトが起きたのだ。

7. むすび

日本語を英文法やフランス語の文法で教えてはいけない。学習者のために親切と見えて実はその反対である。言語の表現形式における「自然と人間の力関係」という観点から世界の言語を見渡してみると、西洋語はその歴史を通じて一貫して「自然離れ」の航海を続けてきた。人間中心の表現形式に満ちあふれ、典型的な他動詞言語であるフランス語や英語は、その方向での最も遠くへ至った主語的言語であろう。それとは対照的に自然中心の日本語は、場所中心の述語的言語で、むしろ世界的にみるとありふれた平凡な言語である。

現代のフランス語や英語を標準にして「主語」や「省略」などという概念を安易に日本語に適応するのは間違いであると私は結論づけたい。明治維新以来の「脱亜入欧」イデオロギーの呪縛から自由になれない学校文法や日本語文法は、三上章の批判した「第二英文法」のままである。モントリオール大学日本語教室の「現場」から日本語の発想に深く根ざした文法を今後も発信して行きたい。

参考文献

- 浅利誠 (2008) 「日本語と日本思想」 (藤原書店)
- 池上嘉彦 (1977) 「するとなるの言語学」 月刊言語 (1977-78)、大修館書店
- 泉井久之助 (1968) 「ヨーロッパの言語」 岩波新書
- 金谷武洋 (2002) 「日本語に主語はいらない：百年の誤謬を正す」 講談社選書メチエ
- 金谷武洋 (2003) 「日本語文法の謎を解く：『ある日本語』と『する英語』」 ちくま新書
- 金谷武洋 (2003) 「日本語文法のどこが間違いか」「日本の論点：2004」 文芸春秋
- 金谷武洋 (2004) 「英語にも主語はなかった：日本語文法から言語千年史へ」 講談社選書メチエ
- 金谷武洋 (2006) 「主語を抹殺した男：評伝三上章」 講談社
- 金谷武洋 (2006) 「幻想としての学校文法」「大航海」 (No.46) 新書館
- 金谷武洋 (2010) 「日本語は亡びない」 ちくま新書
- 金谷武洋 (2010) 「日本語は敬語があって主語がない」 光文社新書
- 川村湊 (1994) 「海を渡った日本語」 青土社
- 金田一春彦 (1976) 「日本語動詞のアスペクト」 むぎ書房
- 金田一春彦 (1988) 「日本語」 (新版) 岩波新書
- 鈴木孝夫 (1975) 「閉ざされた言語・日本語の世界」 新潮選書
- 鈴木孝夫 (1975) 「ことばと社会」 中央叢書、中央公論社
- 鈴木孝夫 (1999) 「日本人はなぜ英語ができないか」 岩波新書
- 鈴木秀夫 (1978) 「森林の思考・砂漠の思考」 NHK ブックス
- 中島文雄 (1987) 「日本語の構造」 岩波新書
- 西部邁 (1989) 「新学問論」 講談社現代新書
- 新形信和 (2007) 「日本人の〈わたし〉を求めて：比較文学論のすすめ」 新曜社
- 新形信和 (2009) 「ひき裂かれた〈わたし〉」 新曜社
- 林望 (2008) 「日本語は死にかかっている」 NTT 出版
- 牧野成一 (1974) 「ことばと空間」 東海大学出版会
- 牧野成一 (1994) 「日本語と英語はどう似ているか」 カナダ日本語教育振興会講演
- 牧野成一 (1996) 「ウチとソトの言語文化学：文法を文化で切る」 アルク
- 町田宗鳳 (2007) 「人類は「宗教」に勝てるか：一神教文明の終焉」 NHK ブックス
- 松本克己 (1991) 「主語について」 in 「言語研究」 100号、日本言語学会
- 三上章 (1960) 「象は鼻が長い」 くろしお出版
- 三上章 (1972) 「現代語法序説」 くろしお出版
- 三上章 (1975) 「三上章論文集」 くろしお出版
- 水村美苗 (2008) 「日本語が亡びるとき：英語の世紀の中で」 筑摩書房
- 山口明穂 (1989) 「国語の論理」 東京大学出版会
- 山本哲士 (2008) 「ホスピタリティ原論」 文化科学高等研究院出版局
- 山本哲士 (2009) 「ミシェル・フーコーの思考体系」 文化科学高等研究院出版局
- 山本哲士 (2011) 「哲学する日本」 文化科学高等研究院出版局

- Benvenist, Emile (1966) "Problème de linguistique générale-1", Gallimard, Paris
- Comrie, Bernard (1981) "Language Universals and Linguistic Typology", Oxford, Basil Blackwell
- Jespersen, Otto (1924) "The Philosophy of Language", Allen, London
- Keenan, Edward (1976), "Towards a Universal Definition of Subject" in Li (ed) Subject and Topics, New York, Academy Press
- Kanaya, Takehiro(1983) "La valeur fonctionnelle de la voix moyenne indo-européenne" 修士論文, Laval 大学
- Kanaya, Takehiro(1997) " La notion du sujet en japonais", 博士論文, Montreal 大学
- Martinet, André (1962)) " Le sujet comme fonction linguistique et l'analyse du basque", Bulletin de la Société de Linguistique de Paris, 57.
- Mori, Arimasa (1972) "Leçons de japonais", Taishuukan
- Sapir, Edward (1921) "Language ", Harcourt Brace and Company, New York
- Whorf, Benjamin Lee (1956), " Language, Thought, and Reality", MIT Press

Ellipsis as an illusion: Comparative Studies with France for the Teaching of the Japanese Language

Takehiro KANAYA

Université de Montréal

Why do we feel uncomfortable with the use of ‘Watashi’ or ‘Anata’ repeatedly displayed by students in the classroom? We argue in fact that those ‘pronouns’ are in most cases unnecessary and unwanted in Japanese. Students make use of them by directly translating their mother tongue, whether it be English or French, into Japanese. We argue that (1), the most important sentence structure in English and in French is Subject-Verb-Object, with the use of a transitive verb and of a direct object and (2), this syntactic form continues to use pronouns even though the content is known. Looking back at English history, the present day English syntax is a result of its encounter with many different languages, especially French, during the Norman Conquest between the 11th and 14th Century. English has become a language known to have a remarkably strong dependence to word order, as it has lost almost all of its morphological variations, namely nominal declensions and verbal conjugations.

On the other hand, in the Japanese language there has never been an historical necessity to do the same as in English. In fact, there are no repetitions of the content if the words are already known (since the pronouns are already implied). Thus, the sentence “I am burning it” in Japanese will be simplified to “Yaiteiru”. This sentence should not be interpreted as an ellipsis of “Watashi-wa sore-wo yaiteiru”. The unexpressed elements (watashi (“I”) and sore (“it”)) should rather be viewed as being potentially incorporated into the predicate “Yaiteiru”. Minna no Nihongo, an internationally acclaimed Japanese textbook, is also examined in the way it suggests and even encourages students to make use of ‘watashi’ and ‘anata’ within its grammar exercises. In conclusion, we strongly deplore the current situation and propose not to teach Japanese by blindly applying Western languages’ syntaxes.

目的語の省略についての日仏語対照研究

秋廣尚恵（プロバンス大学）

0. はじめに

様々な言語において、他動詞が目的語を伴わずに現れる現象が観察されることはよく知られている。事実、日本語やフランス語でも次のような例を見ることが出来る。

- (1) A: 川端康成とか。
 B: ああ、読みたい。
 A: 持ってるよ。
 B: あ、まじで。
 A: うん。
 B: 読みたい。ちょっと持ってきて。 (Corpus Tufs 2005)

- (2) J'ai acheté un livre, et je lui ai envoyé. (Corpaix)
 1sg-sbj past- 買う art-ind 本, and 1sg-sbj 3sg-dtf past- 送る
 本を買って、彼に送った。

(1)の日本語の例では、「読む」「持つ」「持ってくる」に共通する目的語「川端康成（の本）」が省略されており、(2)のフランス語の例では、「envoyer（送る）」の目的語である「le livre（本）」が省略されていることが分かる。

このように、目的語の省略は日本語にもフランス語にも観察される言語現象である。しかし、それぞれの言語によって目的語の省略が起こる統語的、語彙的、語用論的条件が大きく異なるため、フランス人日本語学習者にとってこの「似て非なるもの」を修得することは難しく、とりわけ初級・中級前半の学習者¹において以下のような誤用が見られる。誤用には大きく分けて、省略しないほうがいい目的語を省略してしまうもの ((3)~(6)) と、逆に省略したほうがいいものを明示してしまうもの ((7)~(8)) がある。

1 例の(3)~(8)はプロバンス大学1年生の作文・会話、2年生の作文・会話の授業で収集した例である。プロバンス大学1~2年生の日本語学習時間は年間180時間（総計360時間）。1年半で初級（日本語能力検定試験 N4相当）を終え、2年生の後半から中級に入る。

- (3) A：この週末は何をしていましたか。 (1年生会話)
 B：読んでいました。
- (4) 車の中で吸ってはいけません。 (1年生作文)
- (5) 日本人は通りでは食べません。 (2年生作文)
- (6) 時々、家族に書きます。 (1年生会話)
- (7) 駅に田中さんがいたら、彼をここに連れてきます。 (2年生会話)
- (8) A：もう新しいウッディ・アレンの映画を見ましたか。
 B：いいえ。まだそれを見ていません。 (1年生会話)

本稿では、まず日本語とフランス語の目的語の省略における両者の相違点を明らかにしつつ、これらの誤用がなぜ起こるかを説明し、その解決策を提案したい。

1. 目的語省略の問題を扱った先行研究

1.1. 日本語学の先行研究

現代日本語学の分野において、主な省略研究は、主語の省略を扱うものがほとんどである。目的語の省略を特に取り上げて扱ったものは皆無に等しい。多くの研究の中で、目的語の省略は、談話文法的な観点で論じられており「省略一般」を扱った研究の中で部分的な記述を認めるのみである。

とりわけ興味深い記述のみを挙げておくと、まず、談話文法の観点から、久野（1978）が、日本語の並列文の目的語の省略の問題を、旧情報から新情報への情報の流れと関連させて論じている。久野によれば、太郎と次郎が何を飲んだかを記述する場合に、

- (9) ? 太郎はコーヒーを飲み、次郎も飲んだ。

という文は不自然であり、「次郎もコーヒーを飲んだ」と言うべきであるという。なぜならこの記述では何を飲んだかという目的語の部分が「新しい、より重要なインフォメーション（久野 1978 p.59）」を表すからである。一方、コーヒーを飲んだのか飲まないのかを尋ねる文の答えとしては、

- (10) A：太郎と次郎はコーヒーを飲みましたか。
 B：太郎は飲みましたが、次郎は飲みませんでした。

というように、目的語の「コーヒーを」を省略することに何の問題もない。「この文の『飲んだ』『飲まなかった』は『コーヒーを』より新しい、重要なインフォメーションを表している（久野 1978 p.59）」からである。

また、センタリング理論の観点から、Yumura-Takei & Fujiwara (2007) は談話の一貫性が強いほど、主語や目的語の省略が起こりやすいことを述べている。この研究によれば、談話の

中で話題の転換が起こる場合には省略はされにくく、接続詞によって話題の一貫性（意味的な結束性）が高められる場合には逆に省略がされやすいという。

成山 (2009) は、省略の可能性を決定するのに、①語彙②文③文章④省略順序の4つの条件があると述べている。談話文法的な規則に留まらず、人称や敬語表現、述語動詞の意味制約と動詞の典型的な補語となる典型項、名詞句のランクとトピック性など、様々な基準を細かく検討し、どのような条件が課されるかを具体的に説明している点で示唆に富んでいる。

1.2. 現代フランス語学での先行研究

目的語省略があまり注目を集めていなかった日本語学の分野に比べて、フランス語学の分野では、目的語の省略を個別に扱った研究が実に多い。これには理由がある。フランス語において、主語の存在は命令文などの一部の構文を除き義務的であり、省略が問題になるのは、主語以外の要素のみであるからだ²。しかもフランス語において目的語省略の問題は、談話レベルの問題であると同時に、「自動詞化」のプロセスと密接に関係しているため、「動詞の他動性」を考える上で非常に重要な問題であったから、Blinkenberg (1964) 以降、様々な研究者によって論じられてきた。

まず、そもそも「他動詞の目的語が省略されるということはどういうことなのか」という問題を自動詞化の問題と絡めて、理論的に明らかにしようとした研究として、Berendonner (1995)、Lemaréchal (1991)、Lambrecht, K. et K. Lemoine (1996) や Noailly (1998) などが挙げられる。

次いで、記述的研究としては、大きく分けて2つの流派がある。一つは、通辞的变化に着目した研究である。俗語や新語、広告のキャッチコピーなどに現れる目的語省略の例が多いことに着目し、目的語省略による自動詞化はいかなる他動詞においても可能になりつつあると主張するものだ。Bernard (1972) や Larjavaara (1998) などがその代表的研究である。他方、共時的観点から目的語省略には語彙的、統語的制約があることに重点を置き、どのような動詞がどのような用法やコンテキストにおいて目的語を省略することが出来るか（あるいは出来ないか）を、動詞価理論の立場から、コーパスに基づいて一つ一つ記述しようとする研究の流れがある。その代表に、Blanche-Benveniste (2000) や Willems (1977) がある。こうした研究では、目的語省略を「全ての動詞に可能な自動化のプロセス」と考えるのではなく、それぞれの動詞の多義性を可能にする要因として捉えている。

以上が各言語における先行研究の概観である。日本語学とフランス語学の先行研究の大きな違いは、日本語学では、目的語の省略の問題を他の構文要素の省略研究に準じて、意味的、談話文法的な問題として扱ってきた傾向があるのに対し、フランス語学では、談話文法よりもむしろ、目的語と動詞の関係を重視して扱ってきたということである。この2つの異なる

2 Marchelo-nizia(1999) によれば、古フランス語では主語の存在は義務的ではなく、主題を文頭に取り構文（「主題＋動詞＋目的語」「主題＋動詞＋主語＋目的語」など）が普通であった。主語の義務化は中世に受けたゲルマン語の影響であると考えられており、「主語＋動詞」の形式がきちんと文法化されたのはかなり遅く15-16世紀になってからであるという。一方、「目的語－動詞」の間に強い統語的結びつきがあったことはそれ以前の時代からかなりはっきり観察されている。また「目的語省略」と言う現象が見られ始めたのも15世紀以降であるといわれており、この現象の出現は目的語の左方転移構文の出現と関係があると考えられている。

研究傾向は、以下に見るように、両言語における「省略」の現象のあり方の大きな違いを反映していると考えられる。

2. 目的語省略の2つのタイプ

さて、一般言語学の分野では、類型言語学の立場から、Lemaréchal (1991)、Creissels (2006) が、目的語の省略の2つのタイプとして「照応的省略」と「非照応的省略」があることを示唆している。

「照応的省略」とは省略された要素を文脈中に現れる名詞句との照応関係 (11)~(12)、もしくは発話の場に存在する指示対象との現場指示関係 (13)~(14) によって、再現することができるものである。

- (11) A : あの映画を見ましたか。
B : ええ、見ました。
- (12) Cherche mon briquet. Allume !
Imp. 探す 私の ライター Imp. 点ける !
私のライターを探して。点けて !
- (13) (状況：壊れた花瓶を見て)
一体誰が壊したの。
- (14) (状況：本を投げてよこしながら)
Attrape !
Imp. 掴む
取って !

一方、「非照応的省略」は省略された要素と照応関係を持つ先行詞や現場指示の対象となる指示対象が存在せず、動詞の意味から、あるいは主語と動詞の意味関係から省略された目的語が何であるかが類推されるものである。(15)では、「食べる」という動詞の意味から「食べ物一般」という目的語が(16)では「pêcher (釣る)」という動詞の意味から「des poissons (魚)」という目的語が類推される。

- (15) うちの子よく食べるのよ。
- (16) J'ai pêché toute ma vie.
1sg.sbj. past 釣る 全部 私の 人生
私は一生ずっと (魚を) 釣ってきた。

Lemaréchal や Creissels によれば、照応的省略を好み、非照応的省略が少ない言語が存在する。そのような言語では、非照応的省略のかわりに、上位語概念に値する名詞句 (不定名詞句・分類詞など) によって目的語を明示する傾向があるという。例えばバルエ語³では、

(18)のような照応的省略が好まれるが、非照応的省略はなく、その代わりに「alie (食べ物一般)」という分類詞によって目的語を明示しなくてはならない。

- (17) Kofi di-li jue
 コフィ 食べる -past 魚
 コフィは魚を食べる。

- (18) Kofi di-li
 コフィ 食べる -past
 コフィは(それを)食べた。

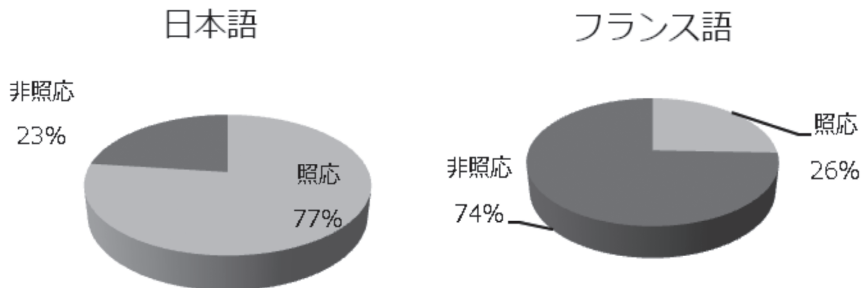
- (19) Kofi di-li alie
 コフィ 食べる -Past 食べ物
 コフィは食べ物を食べた。

バルエ語のほかにも、白モン語⁴などが「照応的省略」を好む言語に分類される。また、Lemaréchalによれば中国語にも同じ傾向が見られるようである。

4. 照応的省略と非照応的省略の偏りの日仏比較

このような言語類型の基準が、フランス語と日本語の違いを説明するのにも役立つのではないかと考え、両言語についてコーパスを調査してみることにした。今回使用したのは、日本語については、東京外国語大学の「BTSによる多言語話し言葉コーパス」⁵、フランス語についてはプロバンス大学のCorpaixである。各言語500例にわたる目的語省略の用例を収集し、それらが照応的省略か非照応的省略かによって分類し、統計を出してみた(表1)。

表1：日仏における照応的省略と非照応的省略の割合



日本語とフランス語はいずれも「照応的省略」「非照応的省略」の両方を持つ言語であるが、統計の結果を見てみると、その配分は日本語とフランス語で完全に逆転していることが興味

3 アフリカ、コートジボワールの言語。

4 東南アジア本土で話されているミャオ＝ヤオ諸語派に属する言語。白モン語の他動性の問題については、西光義弘、ブラシャント・パルデシ(2010)第6章を参照。

5 各用例の出典先として、本稿では「Corpus Tufs 2005」と記しておく。

深い。日本語では照応的な目的語省略への強い志向が見られるのに対し、フランス語では非照応的な目的語への強い志向があるといえよう。

このような言語の持つ志向が、学習者に影響を与えているのではないかと考えられる。ここで、もう一度、先の(3)から(8)に挙げた例を見てみたい。必要な目的語を省略してしまう間違いの例((3)~(6))では、いずれも省略された目的語は非照応なものばかりだ。一方、必要のない直接目的語を明示してしまう間違いの例((7)~(8))では、明示された目的語がいずれも照応的な目的語であり、みな代名詞で表されている。つまりフランス人日本語学習者は、非照応的目的語を省略し、照応的目的語を代名詞によって明示するというフランス語に固有な傾向を全くフランス語とは逆の傾向を持つ日本語の中に持ち込んでしまっているために、(3)から(8)に見られるような発話をしてしまうのではないかと考えられる。以降、それぞれの言語の目的語省略について細かく見て行きながらこの仮説を検討してみたい。

5. 照応的な目的語省略

5.1. 日本語における照応的な目的語省略

近接したコンテキストに照応関係の先行詞となる名詞句、あるいは現場指示の対象となるものが存在し、かつ目的語が新情報や重要な情報とはならない文において目的語は省略されやすい。このことは、久野(1978)の言及と一致する。照応的な目的語省略に限って言えば、もっぱら談話レベルの制約はあっても、語彙や統語レベルでの制約はあまりないと思われる。以下の(20)では既に文脈上明らかな要素である「生徒のアクセント」が省略されていると考えられる。

(20) 私が直せばいいじゃん。私が直す前に直すのよ。

F05	で、“え”とか思って(うん)、最初は(うん)しん、“ご親切にどうもありがとうございます”みたいな(うん)感じでやってたんだけど(うん)、なんか途中からうざくなって(うん)きてさ、なんかアクセントとか直してんの〈笑いながら〉。
F06	うん〈笑いながら〉。
F06	なんで?、「F05苗字」先生ダメなの?、アクセントが。
F05	違うの、あの一、私のアクセント直すんじゃないくって一、生徒が〈言ったの〉{〈〉}。
F06	〈あ一、生徒の〉{ } { 〈アクセント〉 { 〈〉 } 〈笑いながら〉。
F05	〈私が〉{ } { 直せばいいじゃん。
F05	私が直す前に直すのよ。
F06	え、自分の学生じゃない学生も直すの?。

(Corpus TUFs 2005)

5.2. フランス語における照応的な目的語省略

フランス語で照応の手段として最もよく使われるのは人称代名詞であり、その機能は日本語にない特有なものであるということをまず指摘しておかねばならない。Blanche-Benveniste et al. (1984) は、人称代名詞を「動詞接辞的性格を持ち、動詞と補語との関係を明示したり、分類したりするマーカー」と定義している。例えば、「人」を表す名詞句であっても、動詞の目的語としてどのように分類されるかによって、代名詞化される場合とされない場合に分かれる。

- | | | |
|------|---------------------------------|-----------------------------|
| (21) | Est-ce que tu aimes ce garçon ? | Oui, <u>je l'aime</u> . |
| | Interro 2sg-sbj 好きだ この少年 | うん 1sg-sbj 3sg-m-acc 好きだ。 |
| | この男の子が好き？ | うん、好きだよ。 |
| (22) | Est-ce que tu aimes Rodin ? | Non, <u>je n'aime pas</u> . |
| | Interro 2sg-sbj 好きだ ロダン | ううん 1sg-sbj neg 好きだ |
| | ロダン (の彫刻) は好き？ | ううん、好きじゃないよ。 |

(21)で目的語となるのは、特定の人間「ce garçon (その男の子)」である。Hopper & Thompson (1980) 以来、様々な他動性研究でも指摘されてきたように「目的語名詞句の階層性」と言う点からみて、「individuality 個別性」の高い目的語であると考えられる。フランス語では、このような個別性の高い目的語は、数、性、格といったカテゴリーの情報を備えたマーカーである人称代名詞 *le* によって必ず受けなおされなくてはならない。一方(22)で目的語となるのは、特定の人間ではなく、その人間からメトノミーによって得られる属性—すなわち「ロダンの作品」—である。このような場合、逆に目的語は「個別性」の低い名詞句として捉えられるから代名詞化が不可となる。このように、フランス語において目的語の省略の可否は、談話文法的制約だけではなく、むしろ動詞との関係で目的語がどのような指示対象として捉えられているかという統語的制約によって決定されている。

以上の例で見たのは、目的語にたいする統語的制約の問題であるが、それだけでなく、さらに語彙的制約が加わることも指摘しておきたい。

Harris (1970) の「appropriate word (適応語)」⁶ の考え方を応用するなら、一般に「主語＋動詞＋目的語」の組み合わせの語彙的予測性が高いものとそうでないものがあるということがいえる。この語彙的予測性が高く、話者同士が共有する語彙知識として深く定着した組み合わせであればあるほど目的語が省略されやすくなることが観察される。逆に、たとえ談話の中で主題化された要素であっても、語彙的予測性の低いものは省略することができず、代名詞で受けなおされなくてはならないという制約がある。例えば、「allumer (点ける)」という動詞を見てみよう。

6 ある文化的なコンテキストにおいて、ある言葉と共起する可能性が最も強く、その出現が予測されやすい語彙のことを「appropriate word (適応語)」と呼ぶ。

- (23) (部屋が暗くなってきたのでランプを点けてほしい)

Tu peux allumer ?

2sg-sbj できる 点ける

点けてもらえる？

- (24) Cherche mon briquet. Allume !

Imp 探す 私の ライター. Imp 点ける！

私のライターを探して。点けて！

- (25) L'ordinateur, tu l'allumes, (le pointeur programme se mettre …)

Art-def パソコン, 2sg-sbj 3sg-m-acc 点ける

パソコン、それを点ける（とポインターのプログラムが作動して・・・）

この動詞にとって最も共起する頻度が高く、したがって語彙的予測性の最も高い目的語は、「la lumière（明かり）」である。この語彙カテゴリーに属する名詞句が目的語になると考えられる場合、非常に省略が起こりやすい(23)。次いで、語彙的予測性が高いと考えられる「点火して燃やすもの」についても省略は比較的容易に可能である(24)。ところがそれ以外の名詞句、例えば、電化製品（l'ordinateur パソコン、le chauffage 暖房など）になると省略の可能性はぐっと低くなる。例えば、(25)では主題化された名詞句「l'ordinateur パソコン」を目的語とする例であるが、省略は不自然であり、代名詞での受けなおしが必要になってくる。

以上に見るように、フランス語の照応的省略は日本語のそれとは異なり、代名詞との競合が問題になる。主語や目的語のような必須項の代名詞による受けなおしは基本的に義務的であるから、省略が可能であるか否かは、動詞と目的語との間に存在する様々な統語的・語彙的な制約を非常に強く受ける。それで、必然的に照応的な目的語の省略は少なくなる。数少ない照応的省略の例は、いずれも、近接する先行文脈中に同じ「動詞＋目的語」が繰り返される場合(26)、あるいはインフォーマルな文体の会話（(2)や(27)）などのコンテキストにおいて観察される場合に限られている。

- (26) A : Téléphone d'abord, moi je te commande un café.

電話する Imp まず 私 1sg sjt 2sg datif 注文する art ind コーヒー

まず、電話しなよ。私、コーヒーを注文してあげるから。

B : Jamais, je ne boirai, moi, je veux dormir.

決して 1sg-sbj neg 飲む futur, 私 1sg-sbj ほしい ねむる

絶対飲まない。私は眠りたいの。

A : Je commande quand même.

1sg-sbj 注文する やはり

やっぱり注文する。

- (27) インフォーマルな会話の例

A : mais Laaba, je lui ai écrit sa préface.

でも ラーバ 1sg-sbj 3sg-dtf 書く past 彼の 序文

でも ラーバ、彼女には、序文を書いてあげたんだ。

B : ouais, ouais. Je sais j'ai lu.

うん、うん。1sg-sbj 知る 1sg-sbj 読む past

うん、うん。知ってる。読んだよ。

6. 非照応的な目的語省略

6.1 日本語における非照応的な目的語省略

日本語における非照応的な目的語省略の例は意外にも少なく、むしろ上位概念を表す名詞句によって目的語を明示する場合が圧倒的に多い(表1)。

非照応的な目的語省略の出現には、動詞の語彙や統語的特徴や目的語の語彙的予測性、さらには文体といった要因が関係している。

まず、非照応的な目的語省略が起こりやすい動詞の語彙についてであるが、「食べる」「飲む」「味わう」「噛む」「飲みこむ」といった「飲食」に関する動詞のほか、「聞く」「話す」「言う」といった「発話」に関する動詞、「歌う」「踊る」といったパフォーマンスに関する動詞、「考える」「悲しむ」「笑う」「喜ぶ」といった「感情」を表す動詞、そして多くの「する」を伴う複合動詞が観察された。これらの動詞は他動詞であるが、意味的に見て自立性が高い(目的語を常に必要とはしない)という性格を持つので、本来、非常に自動詞的な性格を持っていると考えられる。

次に、統語的な特徴を見てみると、コーパスから収集した大部分の例が以下のような構文の中に現れていることが分かった。まず、強意の意味で動詞を使う場合(28)。そして、程度や量に関する修飾語を伴う場合(29)。また、異なる意味を持つ動詞を並列させ対比させる場合(30~31)や同じ動詞を繰り返す場合(32)である。さらに、幾つかの動詞を列挙する場合(33)がある。これらの例では、いずれの場合も、目的語よりも動詞そのものに強く焦点が当たっている構文であるといえる。その点でこの結果は久野(1978)の指摘する談話文法の規則に従うものであると考えることが出来る。

(28) 買った!買った! (Corpus Tufs 2005)

(29) とにかくいっぱい読んで覚えなくちゃいけない。(Corpus Tufs 2005)

(30) 分解するのは楽しいんだけど、直すのは面倒くさい。(Corpus Tufs 2005)

(31) 構えない。ほっといちゃう。(Corpus Tufs 2005)

(32) 嫌でも読まなきゃいけないじゃないですか。だから読む。(Corpus Tufs 2005)

(33) 稼ぐなり、借りるなりしてとにかく金は払う。

目的語の語彙的予測性という点でから見てみると、フランス語の場合と同様にやはり「適応語」となる目的語が省略されやすい。以下の例では、「飾る」の目的語は、「ギャラリーに」という場所を表す補語との結びつきからも、すぐ「作品」として解釈することが出来るために、省略が可能になったと考えることができるだろう。さらに、「展覧会どうだったの」と

いう最初の問いかけからも分かるように、話者 F19 と話者 F20の間では、既に展覧会に F20 が出品していることが明らかであるという点も重要である。

(34) 一週間、無料で、いいからギャラリーに飾ってくださいとかいって。

F19	展覧会どうだったの？、最終日は。
F20	展覧会はね、なんか、結構いっぱい人が来てくれ〈て〉 {〈} 。。
F19	〈あー〉 { } }、そうなの。
F20	毎日、こう、おいしいクッキーとかケーキとか (〈笑い〉) 食べちゃって、あたし〈笑いながら〉。
F20	なんか、うん、そんな感じ=。
F19	= 土日はやっぱ人が多かった？。
F20	土日…、うん、多かったね。
F19	へー。
F19	よかったね。
F20	でも、なんか、葉書には、昨日までなんだけど (うん)、ギャラリーの (うん)、今度、ほんととは今日から始めるはずだった人が (うーん) 盲腸で。
F19	あー。
F20	で、なんか、 <u>“1週間 (うん)、無料で (うん)、いいからギャラリーにこう、飾っててください”</u> とか〈いって〉 {〈}。
F19	〈へー〉 { } } ー。

(Corpus Tufs 2005)

「適応語」とは辞書的な語彙知識に基づく固定的なものを表すのではなく、発話状況やコンテキストを取り入れたもっと柔軟な概念である。ハリスの以下の定義にあるように、「適応語」とはある談話の中で扱われているテーマや話者が共有する文化的・語用論的知識の中で、最も共起する可能性が高い組み合わせの語のカテゴリーのことなのである。

“In a form Ai Xap Bi, the Xap [X Appropriate word] means not its full dictionary meaning but that which primarily carries out the X-relation (e.g. verbe-relation) of Ai to Bi (in the present discourse). Several words of category X may equally satisfy Ai Xap Bi ; they are then locally synonymous in respect to Ai …Bi.”

Harris, Z.S. (1950) p.559

例えば、「入れる」「作る」「引き出す」といった動詞と共起することができる目的語の語彙には様々なものがある。しかし、「銀行」について話をしているコンテキストに限って言えば、当然、この話題に最も関係すると思われる適応語が目的語として省略されていると考えることが出来る。したがって(35)(37)では「お金」、(36)では「口座」として解釈される。このように、「適応語」を知るためには、一体何が話題になっているのか、何が話者の間で前提的な共有知識になっているのかを知ることが大切になってくる。

- (35) 30万よりだいぶ多めに入れといていただかないと。
 (36) でも、「地名1」に行くくからだ、作ったんだ
 (37) それは日本メインで、でも、海外でも引き降ろせる ??、引きだせる ??

F07	まあいいや。
F08	え、で、シティバンクが？。
F08	あ、どっちに、一長一短だからあんまり決めらんないって？。
F07	あたしの頭が悪いんだかわかんないんだけど、なんか、特別いいところがなくてー（うーん）、でもどこかに決めなきゃいけないくてー（うーん）、うん。
F08	うん、〈そうねー〉{〈}。
F07	〈みんな〉{〉} どうしてんだろうと。
F07	まー、お母さんにはさ（うん）、”「F07あだ名」のあれは行ってた人一杯いるんだろうから、ちゃんと聞きなさいって”って（うーん）言われ、たんだけどー。
F08	うーん。
F07	なんかね、シティバンクって残高が30万円きると、毎月2100円も口座維持費っていうのがかかるんだって。
F08	え。
F07	ほんとに###しょ 〈笑い〉。[↑]
F08	ほんとにそれはー。
F07	ありえないよね 〈笑いながら〉。
F07	それもね、それもね,,
F08	えー。
F07	なんか、私だったら「通貨名1」で引き落とすことに（うん）なるでしょ？。
F08	うん、うんうん。
F07	そんなときにはー、レートとか関係あるから（うん）、”30万よりだいぶ多めに <u>入れ</u> といていただかないとー”とか言って。
F07	なんか,,
F08	げー。
F07	“30万入っていないことになるんでー”とか言われて。
F08	すごーい。
F07	知らなかった〉{〈}。
F08	〈資本の横〉{〉} 暴だとか言ってやんなきゃいけないね 〈笑いながら〉。
F07	〈軽い笑い〉ほんとに、ちょっと。
F07	でも、うーん。
F08	でも、「人名1」君、使ってたよ。[↑]
F07	え、シティバンク？。
F08	うん、そういえば。
F08	でも、いまは 〈###てー〉{〈}。

F07	〈え、日本でも〉} } シティバンク使ってるの？。
F08	え、あ、でも、「地名1」に行くくからだ、 <u>作ったんだ</u> とは思う 〈けど〉 } }。
F07	〈なんか〉 } }、2個、2個あるって言われて、日本、メインのか（うん）、シティバンクカードっていうのがあるって言われて（うん）、それは日本メインで、でも、海外でも <u>引き降ろせる</u> ??、 <u>引きだせる</u> ??。

他にも、コーパスには、以下のような適応語が省略される例が収集された。

- (38) (食事を) おごる
- (39) 会計係が (お金を) 立て替える。
- (40) (試験を) 受ける (就職試験の話をしている会話で)
- (41) (申し出を) 受ける (内定の話をしている会話で)
- (42) (科目を) 教える

以上に見るように、日本語で、非照応的な目的語省略が現れる際、動詞の語彙、動詞と目的語との意味関係、あるいは構文の種類に、一定の傾向が現れていることが、コーパスを観察した結果明らかになった。確かに、それらがはっきりとした文法的もしくは語彙的な制約をなしているとは言い切れないものの、コーパスを見る限り、記述された現象が少なくとも日本語の現在の一般的な傾向を表しているという点は否定できない。

一つ付け加えるならば、目的語の省略には個人的な文体の問題も多分に関係している。これについては現在調査中であるが、「お酒を飲む」と「飲む」の頻度の違いを書き言葉において、作家ごとに分けて調査して見たところ、「お酒を飲む」を非常によく使い、「飲む」をあまり使用しない作家（例、山田詠美）、その逆に「飲む」ばかり使用して、「お酒を飲む」を使用しない作家（村上龍）というように、作家によっても大きな違いが現れている。またいわゆる業界用語や俗語には、非照応的な目的語表現がかなり多い。こうした事実は、おそらく、適応語が語用論的知識、発話論的要因によって、かなり左右されるということと無関係ではないように思われるが、今後さらに詳しく調査を進めていく必要がある。

6.2 フランス語における非照応的な目的語省略

フランス語の非照応的な目的語省略は、非常に頻度が高く、かなり広い範囲の動詞に認めることができる。動詞の語彙という点でいうと、いくつかの例外（属詞的な性格を持つ目的語や慣用表現など⁷⁾）を除き、かなりの動詞において目的語の省略が可能である。

統語的な特徴としては、日本語の場合と共通するものとして、強意(43)、程度や量を表す修飾語の付加(44)、動詞の対比(45)、動詞の列举(46)が挙げられる。

7 フランス語で非照応的目的語の省略を認めない動詞グループは、AKIHIRO (2004) にまとめている。

- (43) Le voyage, ça coûte ! (Corpaix)
 Art-def-sg-m 旅行, pro-deic かかる!
 旅行は金がかかる!
- (44) Il pourra t'apporter bien plus que moi. (Corpaix)
 3 sg-m-sbj できる 2sg-dtf もたらす よくもっと より 私
 彼は私より多くのものを君にもたらすことができる。
- (45) Je ne juge pas, je condamne. (Frantext)
 1sg-sbj neg 裁く neg 1sg-sbj 刑を宣告する
 私は裁くのではない、刑を宣告するのだ。
- (46) La religion une chose qui rassure et qui rassemble.
 Art-def-sg-f 宗教 art-ind-sg-f こと relative-sbj 安心させる and relative-sbj 集める
 宗教は人を安心させ、人を集結させるものだ。 (Le Monde)

また、日本語と同様、「適応語」が省略される場合も非常に多い。

- (47) (サッカーの試合について話しながら) (Corpaix)
 Il a marqué dès la première minute.
 3sg-sbj ゴールを決める past からすぐに art-def-sg-f 最初の一分
 彼は、最初の一分からゴールを決めた。
- (48) (銀行員が客に説明している) (Corpaix)
 Vous versez quand vous voulez.
 2pl-sbj 入れる when 2pl-sbj ほしい
 入金したいときに、入金してください。

文体との関係については、Larjavaara (2000) が指摘するように、俗語、新語、広告のキャッチコピーなどでかなり自由に非照応的な目的語省略が観察されることが知られている。

以上の点では、フランス語でも日本語でもあまり大差がないように思われるが、一つだけ日本語と決定的に大きな違いがある。それは、フランス語において非照応的な目的語省略がよく使われる文のタイプとして「習慣」「性格」「職業」などを表す文が圧倒的に多いということである。この特徴については、既に Noailly (1998) や Lambrecht, K. & K.Lemoine (1996) などでも指摘されている。これらの先行研究では、こうした文を「絶対用法」と呼び、一種、「Anti-passive (反受動)」⁸ に近い働きを持つものとして考えている。

8 エスキモー語などのような能格言語では、他動詞の目的語を消去する（あるいは降格させる）ことによって他動詞を自動詞化するためのはっきりとしたマーカーである Antipassive を持つ言語があるが、フランス語の絶対用法はそこまではっきり文法化されているわけではない。

- (49) Mon père construit. (Lambrecht, K. (1996))
 私の 父 建てる
 私の父は建築家だ。
- (50) Ma mère recevait très bien. (友人との会話で)
 私の母 迎える 非常に よく
 私の母は人をもてなすのがとても上手だった。
- (51) Elle est illettrée. Elle ne sait pas lire ni écrire. (Corpaix)
 3sg-sbj be 文盲 3sg-sbj neg できる neg 読む も 書く
 彼女は文盲だ。読むことも書くこともできない。
- (52) (カフェで)
 Tu lui ouvre les toilettes. Elle consomme !
 2sg-sbj 3sg-dtf 開ける art-def-pl トイレ 3sg-sbj-f 消費する
 彼女にトイレを開けてやってくれないか。お客さんだからな！

既に Benveniste, E. (1948) でも指摘されているが、こうした多くの例が、行為者を表す名詞句 (Nom d'agent) を用いた属詞構文への言い換えが可能である。これについては、(52)の例は、名詞句「consommatrice (消費者 = お客さん)」によって言い換えることが出来る。

- | | |
|-----------------------------|---------------------------------|
| (53) Elle <u>consomme</u> . | Elle est <u>consommatrice</u> . |
| 3sg-f-sbj 消費する | 3sg-f-sbj be 消費者 |
| 彼女は消費する | 彼女は消費者だ |

このように、フランス語では他動詞構文から目的語を消去することによって他動詞を自動詞化し、それによって、人の属性や習慣、職業を表現することが非常に頻繁に行われる。一方、日本語ではどうかというと、確かに一部の動詞（「飲む」「食べる」「読む」「書く」）ではその傾向は見られるものの、フランス語ほど広く多くの動詞にこの用法を用いることができない。

7. 日本語教育への応用

以上、コーパスに基づきつつ、日本語とフランス語における目的語省略の対照分析を行った。ここで改めてフランス人日本語学習者の誤用例を振り返りつつ、彼らに日本語を教える際にどのような点に注意したらよいかを考えて見たい。

7.1 非照応的目的語省略への対策

まず、例の(3)から(6)に見られたように、フランス人学習者は非照応的な目的語を省略しすぎてしまう傾向がある。とりわけ、習慣や性格、職業、もしくは一定の期間にわたる動作を表すような場合にそれが顕著に現れる。

対策としては、第一に、非照応的な目的語が省略できる統語的なコンテキストを教える必要があるだろう。動詞の対比や列挙、強意や修飾語を伴う構文で用いる際には目的語の省略がなされることを構文を教える際に教える。

- (54) ?日本人は通りで食べません。
 (55) 日本人は通りで食べたり、飲んだりしません。

第2に、省略する代わりにどのような語彙的な要素を補ったらよいかを教える。先に述べたように、日本語の場合、非照応的目的語省略の代わりに、目的語を上位概念を表す語彙（不定・分類詞）によって明示する場合と、「適応語」で明示する場合がある。

- (56) ?日本人は通りでは食べません。
 (57) 日本人は通りではものを食べません。
 (58) ?ときどき家族に書きます。
 (59) ときどき家族に手紙を書きます。
 (60) ?車の中で吸ってはいけません。
 (61) 車の中でタバコをすってはいけません。

その際に、学習者に、①一つの動詞が取ることが出来る目的語には多様なものがあること、②どのようなコミュニケーションの場面で（どのようなテキストの中で）どんな目的語を動詞と組み合わせたら一番いいのかという点に留意して教えなくてはならない。場面に応じた柔軟な語彙的知識が必要であると思われる。また、与えられた文脈でどのような目的語を補うべきかを学ばせるために、目的語を言わせる練習を質疑応答練習によってインターアクティブに行う練習も効果があるだろう。

- 書く：何を書きますか？
 ものを（不定）
 字を（適応語1）
 手紙を（適応語2）
 本を（適応語3）

7.2. 照応的省略への対策

照応的省略に関して言えば、日本語は統語的制約や語彙的制約よりも、談話文法的な制約を受ける。どのような場合に目的語を明示し、どのような場合に省略するかを知るために疑問文に答えさせる練習や強調構文への言い換えをするなどして、目的語に焦点が当たるかどうかを見極めることも効果的である。

フランス人学習者は、とりわけ個別性の高い名詞句が現れると自動的に代名詞化してしまう癖があるように見受けられるので、目的語に焦点が当たっているような場合を除き、極力代名詞によって繰り返させない練習をする必要がある。

また、どのようなとき代名詞化をし、どのようなときに代名詞化をしないかということを経験の一貫性、談話の規則などと関連させて学ぶためには、長い文章を読んだり、書いたりする練習の中で意識的に学ばせる必要があるだろう。

8. おわりに

「目的語の省略」は、どちらの言語にも共通して見られる現象ではあるものの、実はそれぞれの言語において、その様相が全く異なることを、コーパスの例に基づきながら示した。

フランス語では、代名詞が動詞構造にとってなくてはならない接辞的役割を果たしているという点、主語の習慣や属性を表す文の中でよく用いられる Antipassive にも似た働きを持つ用法があるという点で、非常に大きく日本語と異なる。

一方、日本語の代名詞は、動詞の接辞という性格は全くない。あくまで名詞句に準じた機能を果たす。談話文法規則に基づいて情報として明示する必要がなければむしろ落としてしまう。日本語の非照応的な目的語の省略と自動詞化はあまり関係がないように思われる⁹。その証拠に、日本語には、フランス語に見たような Antipassive 的な性格を持つような絶対用法はあまり観察されない。むしろ非照応的な目的語は習慣や属性を表すような場合にも多くの場合明示される傾向がある。非照応的な目的語が省略できるのは、本来自動詞的性格を持つ動詞の目的語を明示しない場合か、コミュニケーションの場面やテキストの話題から動詞との組み合わせが語彙的に明らかな適応語を省略する場合か、あるいは、目的語よりも動詞に情報的な重要性がある構文においてである。これらのいずれもが他動詞本来の意味を自動詞的なものに変化させる要因になると思われる¹⁰。

以上のような言語間の違いを踏まえて、フランス人学習者の誤用例を説明し、対策を提案した。動詞を教える際に、我々は動詞の持つ意味とその動詞の取りえる補語のタイプを助詞などの文法的側面に注意しながら教えるが、それだけで十分ではない。ハリスの適応語の定義にもあったように、動詞と目的語の語彙的組み合わせは固定したものではなく、コミュニケーションの場面やテキストの話題にに応じて柔軟に変わる。それぞれの使用コンテキストに応じて頻度の高いものから中心に動詞と目的語の語彙的な組み合わせも覚えさせるべきではないだろうか。「学習者が実際のコミュニケーションの場で使える語彙的知識とは何か」という点を、動詞の用法と言う点から、改めて再考する必要があるように思われる。

9 事実、日本語学で動詞の自動詞化が問題になるのは、もっぱら「閉メル」と「閉マル」のような形態的な変化を伴うものである。

10 こうした違いを突き詰めて考えるなら、池上 (1981) 以来多くの研究者によって指摘された「する型言語のフランス語の動詞構造」と「なる型言語の日本語の動詞構造」の違いという深い問題に行き着くのもかもしれないが、これについては稿を改めてまた検討したい。

略記号一覧

1, 2, 3: 1 人称, 2 人称, 3 人称 sg: 単数 pl: 複数 m: 男性 f: 女性
 Art: 冠詞 def: 定 ind: 不定 sub: 主語 acc: 目的語 dtf: 間接目的語
 past: 過去 futur: 未来 interro: 疑問 imp: 命令 relative: 関係詞 neg: 否定
 be: コピュラ動詞

参考文献

- 池上嘉彦 (1981) 『するとなるの言語学』 大修館
 影山太郎 (1996) 『動詞意味論』 くろしお出版
 久野暲 (1978) 『談話の文法』
 砂川有里子 (1990) 「主題の省略と非省略」『文芸言語研究 言語編』 18, 15-34
 寺倉弘子 (1986) 「談話における主題の省略について」『月間言語』 15, 99-105
 角田太作 (2009) 『世界の言語と日本語 言語類型から見た日本語』 改訂版 くろしお出版
 成山重子 (2009) 『日本語の省略がわかる本』 明治書院
 西光義弘, ブラシャント・パルデシ (2010) 『自動詞・他動詞の対照』 シリーズ言語対照 (外から見る日本語 4) くろしお出版
 三上章 (1960) 『象は鼻が長い』 くろしお出版
- AKIHIRO H. (2004) *Contribution à l'étude de la valence verbale en français contemporain, la non-réalisation du complément d'objet direct*, Thèse de doctorat soutenu à l'Ecole Pratique des Hautes Etudes, Paris.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. et al. (1984) *Pronom et syntaxe, l'approche pronominale et son application au français*, Paris SELAF
- BLINKENBERG, A. (1960) *Le problème de la transitivité en français moderne, Essai syntactico-sémantique*, Copenhagen, Munksgaard.
- CREISSELS, D. (2006) *Syntaxe générale, une introduction typologique 2, la phrase*, Paris, Lavoisier.
- DIXON, R.M.W. et Y. ALINKENVALD (ed) (2000) *Changing Valeny, case studies in transitivity*, Cambridge, CUP.
- FILMORE, C. (1976) The need for frame semantics within semantics, *Statistical methods in linguistics*, 5-29.
- HARRIS, Z.S. (1970) *Transformational theory, Papers in structural and transformational linguistics, vol.1*, 533-577.
- HOPPER, P. et S. Thompson (1980) *Transitivity in grammar and discourse*, *Language* vol.56, n° 2, 62-118.
- LAMBRECHT, K & K. LEMOINE (1996) Vers une grammaire des compléments zéro en français parlé, *Travaux de Linguistique du CERLICO* 9, 279-309

- LARJAVAARA, M. (2000) *Présence ou absence de l'objet : limites du possible en français contemporain*, Thèse, Lettres : Helsinki, Academia Scientiarum Fennicae, Humaniora.
- LEMARECHAL, A. (1991) Transitivity et théorie linguistiques : modèles transitifs contre modèles intransitifs ? *LINX* 24, *Sur la transitivité dans les langues*, 64-94.
- LEMARECHAL, A. (1997) *Zéro(s)*, Paris, PUF.
- NOAILLY, M. (1998) Les traces de l'actant objet dans l'emploi absolu, *Travaux de linguistique* 35, 39-47.
- SCHOESLER L. (2000) Le statut de la forme zéro du complément d'objet direct en français moderne, *Etudes Romanes* 47, 105-127
- YAMURA-TAKEI, M. & M. FUJIWARA (2007) Japanese native speaker's intuition of Zero use, in account by Centering Theory, (ed) M. Minami, *Applying theory and research to learning Japanese as a foreign language*, New Castle upon Tyne, Cambridge Scholar Publishing, 213-229.
- WILLEMS, D. (1977) Recherches en syntaxe verbale : quelques remarques sur la construction absolue, *Travaux de linguistique* 5, 113-125

Contrastive study of Japanese and French ellipse of object

Hisae AKIHIRO

Université de Provence

The purpose of this paper is to identify the differences and similarities between Japanese and French ellipse of objects and to propose some ideas to help French learners of Japanese as a foreign language.

We classify two kinds of ellipse: one is 'anaphoric type' and the other is 'indefinite and generic type' (we call 'non-anaphoric type'). Based on a study of spoken corpora, we observe the distribution of these types is very different in two languages: in Japanese, about 75 % of the examples of ellipse are anaphoric, while the result is completely opposite in French.

We think that the strong preference for non-anaphoric zero of French language explains why French students make mistakes, omitting too often indefinite and generic objects. They have also the tendency to use too much object pronouns where they should not.

The anaphoric ellipse in Japanese is motivated by discursive factors. When the reference of the object is easily identified by anaphoric relation and that the object is not focused, it can be easily omitted. By contrast, the anaphoric ellipse in French is subjected to syntactic and lexical restrictions rather than discursive ones. The pronouns are necessary in this language and their omission is limited normally to non-individuate objects.

The non-anaphoric ellipse in French is very often used to describe the habits and the characters of subjects. On this point, it can be compared to the 'antipassive' in ergative languages. On the other hand, this type of use is not observed so much in Japanese, without particular contexts (focus on verbs, appropriate words in term of Harris, informal style of speech, etc.)

We have to pay attention especially to these points when we teach,

1. Lexical selection of objects in each situation
2. The constructions where the verb is more focused than the object (list of verbs, contrast of verbs, etc.)

日本人学習者のアラビア語の聞き取り問題について

－ /r/ と /l/ の問題を中心に－

Hanan Rafik Mohamed (カイロ大学)

【キーワード】 日本人アラビア語学習者、聞き取り、誤用分析、
/r/ と /l/、母語の干渉

1. はじめに

日本人アラビア語学習者（以下は学習者と省略）にとっては、アラビア語の音声面の学習においてアラビア語と日本語との音韻体系、とりわけ音節構造の違いが大きな障害となる。本研究では学習者のアラビア語音声の聞き取りの問題点を調べ、さらに学習者の作文にも頻繁に現れる、/r/ と /l/ の誤用の実態を明らかにしたい。

この目的のために、2010年度～2011年度にかけて東京外国語大学でアラビア語を専攻する学生に実施した聞き取りテストに現れた誤用を分析し、学習者の母語音声からの干渉があるかどうかを調べた。さらに /r/ と /l/ の誤用の実態を別の聞き取り調査にも依拠し提示したい。

2. アラビア語の音声習得上の問題点の予測

音声習得において、学習者の母語の音声的特徴がプラスにもマイナスにも影響を与えていることは、知られている。即ち、学習者の目標言語には、母語の影響が明らかに見て取れるのである。そして対照研究では、学習者の母語と目標言語の構造を比較・対照し、類似点と相違点を発見することにより、学習上の困難点を予測できるとされている。もちろん母語干渉以外にも多くの要因が関わっている。

次に学習者のアラビア語の音声習得上の困難点を予測するために、まずアラビア語の分節音と音節構造の特徴について簡単に述べる。

表1 アラビア語の子音音素

		両唇音	唇歯音	歯間音	歯裏音	歯茎音	後部歯茎音	硬口蓋音	軟口蓋音	口蓋垂音	咽頭音	声門音
閉鎖音	無声				t t ^ʕ				k	q		ʔ
	有声	b			d d ^ʕ							
摩擦音	無声		f	θ		s s ^ʕ	ʃ		x		ħ	h
	有声			ð ð ^ʕ		z			ʁ		ʕ	
破擦音	無声											
	有声						ʤ					
鼻音		m			n							
ふるえ音						r						
側面接近音					l							
接近音		w						j				

標準アラビア語には /i,a,u/ の三つの短母音音素とその長母音音素がある (Hanan 2007、Husaam 2005、Manaaf 1998ほか)。つまり、日本語母音音素と比べると、アラビア語母音音素の数は少ない。

表1に示した子音音素をみると、アラビア語にあり、日本語にない子音音素は「歯間音・咽頭化音・軟口蓋摩擦音・口蓋垂音・咽頭音・声門破裂音・ふるえ音・側面接近音」であることがわかる。咽頭化音は調音的には奥へ引っ込められた舌根と咽頭壁とのあいだで狭めを形成することによって作られる (Card 1983、Hanan 2005、1990)。これらの子音が学習者の音声習得に影響する可能性がある。特にアラビア語のふるえ音 /r/ と側面接近音の /l/ は 英語と同様 (瀬田2008、菅井2004、竹林1996ほか)、日本人学習者にとっては発音し分けることも聞き分けることも難しいペアである。

さらに、日本語の異音の関係で学習者のアラビア語音声習得に影響すると考えられる、次のような子音音素がある。

- 1) /hi/ と /hu/ → アラビア語の /h/ に母音 /i/ と /u/ が後続するときは、日本語の /hi/ [çi] および /hu/ [φu] になる可能性がある。
- 2) /ti/ と /tu/ → アラビア語の /t/ に母音 /i/ と /u/ が後続するときは、日本語の /ti/ [tʃi] および /tu/ [tsu] になる可能性がある。
- 3) /si/ → アラビア語の /s/ に母音 /i/ が後続するとき、日本語の /si/ [ji] になる可能性がある。つまりアラビア語の /ʃi/ と /si/ の弁別がなくなると考えられる。

また、アラビア語の音節の型は CV、CVV、CVC、CVVC、CVCC がある。このうち、CV、CVV、CVC は自由に現われるが、CVVC、CVCC は語末にしか現われない (Al-Ani 1973、Aniis 1984ほか)。これらの音節をみると、語中と語末では二重子音や、後ろに母音が続かない子音の存在が許されることが分かる。そして日本語にはない異なる子音の連続 (二

重子音)と後ろに母音が続かない子音(codaの子音)も学習者の音声習得に困難であると考えられる。

3. 調査

3.1 聴解の授業について

東京外国語大学では、アラビア語の聴解(hearing)授業のレベルを1から3まで設定しており、筆者が6年間担当していた。教材は、レベル1のクラスでは『El-arabiya Bayna Yadayika』¹と『Alif Baa』²、レベル2とレベル3のクラスでは『Al-Kitaab fii Ta'allum al-'Arabiyya』³を使った。またレベル2と3のクラスの学習者にはインターネットから音声付きの、好きな話題のニュースをダウンロードしてもらい、授業中に聞かせ、練習させた。そして聴解や読解のクラスでも学習者にとって困難と予測できるアラビア語の音に焦点を当ててできるだけ発音を練習させた。

3.2 聴解のレベル1～3までのテストについて

学期末に、学習者が習った範囲の聴解テストを施行した。2010年度～2011年度に行ったテストは次の通りである。

- 1) レベル1は3問から構成される。1問目は単音レベルの選択問題で、聞いて正解と思う音に印をつけさせる。2問目は短文を聞かせ、完成させる。3問目も選択問題で、短い話題を聞かせ、単語を選んで、空欄を埋めさせる。このテストの答案用紙のセットの数は15点である。
- 2) レベル2は2問から構成される。1問目は文章を聞かせ、足りない単語を書かせる。2問目はテレビなどで普通に話す速度の話題を聞かせ、質問に答えさせる。このテストの答案用紙のセットの数は19点である。
- 3) レベル3は3問から構成される。1問目は聞いた単語をそのまま書かせる。2問目は多少長い文を聞かせ、完成させる。3問目はテレビなどで普通に話す速度で、話題を聞かせ、質問に答えさせる。このテストの答案用紙のセットの数は17点である。

以上のレベル1～3までのテストの答案用紙のセットの数の合計は51点である。

3.3 /r/ と /l/ の調査の項目と学習者について

テストは聴解や作文の授業を利用し、2010年度～2011年度末に行った。テストは48項目から構成される。/r/ と /l/ の項目は半分ずつで、語頭・語中・語末の /r/ と /l/ の各項目は8個ずつである。学習者に単語を聞かせ、含まれている音を「r」「l」から選んで書かせた。学習者の合計人数は37名である。1年生は14名、2年生は12名、3年生は7名、4年生は3名、修士課程の2年生は1名である。

4. 結果

4.1 聴解のレベル1～3までのテストの結果

聴解のレベル1～3のテストの答案用紙のセットの数の合計は51点である。これらに見られた音声誤用数は313個である。音声誤用の分析の結果は表2の通りである。

表2 音声誤用分析結果

音声項目誤用実態		誤用数	誤用数の合計
r ⇔ l	r → l	45	83
	l → r	38	
h	語末の h の削除	32	73
	h → ħ	24	
	語末に不要な h の添加	11	
	h → f	5	
	h → 長母音	1	
咽頭化 ⇔ 非咽頭化	咽頭化 → 非咽頭化	31	47
	非咽頭化 → 咽頭化	16	
母音	語中に不要な長母音の添加	8	42
	語末に不要な長母音の添加	1	
	語中の長母音の脱落	14	
	語末の長母音の脱落	19	
ʔ	ʔ → 母音	5	15
	語中の ʔ の脱落	2	
	語末の ʔ の脱落	3	
	ʔ → ʕ	3	
	ʔ → n	1	
	語末の ʔ → h	1	
ħ	ħ → h	8	13
	ħ → f	3	
	ħ → x	2	
ʕ	ʕ → 長音 + ʔ	5	10
	ʕ → 長音	4	
	ʕ の脱落	1	
q ⇔ k	q → k	6	8
	k → q	2	
x	x → ɣ	6	6
ɣ	ɣ → ħ	3	6
	ɣ → x	1	
	ɣ → f	1	
	ɣ → j	1	
その他	θ ⇔ s	3	10
	θ ⇔ ʃ	3	
	ð ⇔ z	2	
	f → ʕ	2	
合計			313

表2から次のことがいえる。

- 1) /r/ と /l/ の誤用数が最も多い。
- 2) /r/ と /l/ の問題と /h/ の問題で、総誤用数の半分ほどを占めている。
- 3) 母音の誤用数も多い。日本語と比べてアラビア語の母音音素は少なく、学習者には習得しやすいはずである。
- 4) 313個の誤用の中には歯間音と関わる誤用数は8個しかない。学習者にとってアラビア語の歯間音の聞き取りは大きな問題ではない可能性がある。
- 5) 軟口蓋摩擦音 (/x/, /ɣ/) の誤用数は咽頭音 (/ħ/・/ʕ/) と比べて半分ほどである。学習者にとって咽頭音の方が軟口蓋摩擦音より難しいといえる。
- 6) 咽頭化音と非咽頭化音の誤用数は313個のうち47個である。咽頭化音と非咽頭化音の弁別は学習者に難しいと考えられる。

以上の1～6をまとめると、母音の問題以外は学習者のアラビア語音声習得上の問題が母語の干渉によるものであるといえる。

4.2 /r/ と /l/ の調査の結果

2010年度～2011年度末に特別に実行された /r/ と /l/ のテストの全体の正答率は78.94%である。/r/ と /l/ の正答率の割合と正答の最低－最高点は表3と4に示した。そして、各学年の正答率と個人別正答率は表5と6に示した。

表3 /r/ と /l/ の正答率 (37名)

	r の正答率	l の正答率
語頭	74.66%	86.48%
語中	80.40%	75.33%
語末	84.12%	72.63%
平均	79.73	78.15

表4 /r/ と /l/ の正答の最低－最高点 (差) (37名)

	r の最低－最高点 (差)	l の最低－最高点 (差)
語頭	37.5/100 (62.5)	50/100 (50)
語中	37.5/100 (62.5)	37.5/100 (62.5)
語末	25/100 (75)	37.5/100 (62.5)

表5 各学年の正答率

学年	正答率
1年生 (14名)	72.77%
2年生 (12名)	81.08%
3年生 (7名)	83.04%
4年生 (3名)	84.73%
院生 (1名)	93.75%

表6 /r/ と /l/ の個人別正答率

得点	学習者数
100	1
90	10
80	5
70	12
60	8
40	1

この結果から、次のことがいえる。

- 1) /r/ と /l/ の平均正答率は、近い値が出ているが、実は語頭、語中、語末で難しさが違う。
- 2) 語頭の /l/ と語末の /r/ の正答率は他の所と比べて多少高い。この2か所は学習者にとって他の所よりも習得しやすい可能性がある。
- 3) /r/ と /l/ の正答率は最高が100%、最低が25%である。即ち、正答率の開きが大きい。
- 4) 学年が上がることによって正答率が上がっている。この上昇は聞き取り能力によるものなのか、習得語彙数の増加によるものなのかは分からない。
- 5) 一人の学習者以外は全員の正答率は60%台以上である。正答率の70%台は最も学習者の人数が多くて、12名である。そして、一人の学習者が満点である。このことから日本人学習者にとって /r/ と /l/ の弁別は困難であるが、学習者の努力などによって回復出来る問題であると考えられる。

5. 結論

Kasim (2010) は十分な音声練習を受ければ、アラビア語の子音の中で /r/ と /l/ 以外は、学習者にとって大きな問題ではないとしている。日本語の音素レベルでは /r/ と /l/ の弁別はないため、これらの子音は学習者にとっては聞き取りと発音が非常に難しくなる。また、玉井 (2007) は日本人学習者について「学習歴による明らかな上達が認められたのは、/h/、/h/ の聞き分けのみである」と述べている (2007: 20)。これらの結果もふまえ、本研究の結論を次のようにまとめてみたい。

- 1) 本研究の調査では /r/ と /l/ の誤用数が一番多いことから、学習者にとって /r/ と /l/ の問題が最も困難であるといえる。そして語頭の /l/ と語末の /r/ の正答率が他の位置と比べて多少高いので、この2か所は学習者にとって他の所よりも習得しやすいのではないかと考えられる。したがって、/r/ と /l/ を練習させるときには、習得しやすい位置から始めるのがよいだろう。
- 2) /r/ と /l/ の調査では学習歴によって正答率が変わっている。しかし、それは聞き取り能力によるものなのか、習得語彙の増加によるものなのかが分からない。/r/ と /l/ の調査で、普段から使っていた単語を使ったことが原因かも知れない。無意味語や、普段はあまり使われない語彙を使えば、/r/ と /l/ の聞き取りについて、学習歴による上

達かどうかの点が判明するだろう。

- 3) /r/ と /l/ の正答率は最高が100%、最低が25%である。即ち、正答率の開きが大きく、出来る学習者と出来ない学習者の差が大きい。この開きの原因を明らかにするため、学習者の学習開始年齢、学習経験などを把握することが重要である。
- 4) 37名のうち一人の学習者が /r/ と /l/ の弁別が完全に出来、正答率は100%である。さらに、27名の正答率は70%台以上である。このことから日本人学習者にとって /r/ と /l/ の弁別は困難であるが、学習者の努力などによって習得が可能な問題であると考えられる。
- 5) 学習者にとってアラビア語声門音の /h/ の聞き取りは明らかに困難である。学習者が日本語の /hi/、/hu/ の影響を受けている可能性が高い。
- 6) 学習者にとって咽頭音と非咽頭音の弁別は困難である。
- 7) 日本語と比べてアラビア語の母音音素は少なく、学習者に習得しやすいはずであるが、今回の調査では学習者の母音の誤用数が多かった。この誤用はスペルミスによるものかどうか、学習者の母音習得の実態を明らかにするためには、さらに詳しい調査が必要である。
- 8) 日本人学習者の場合はアラビア語の音声習得上のほとんどの問題は母語の干渉によるものであると考えられる。

目標言語の音声・音韻上の問題の原因を探るには、音素の対照分析のみでは充分ではなく、音節の対照分析も極めて大事である (Briere, Campbell and Soemarmo 1983、瀬田2008ほか) といわれている。アラビア語の音節構造上の日本人学習者の音声習得の実態を明らかにする調査も必要である。すなわち、学習者の音声習得上の様々な問題について詳しい調査が必要である。さらに、学習者にアラビア語の音声を教えるとき、分節音のレベルだけではなく、音節レベルに焦点を当てなければならぬ。もちろん学習者のニーズに合わせた相応しい音声教材も不可欠なものである。

注

- 1 El-arabiya Bayna Yadayika, Part One,"(Abd El-Rahamaan El-Fawzaan, Mukhatar El-Taahir,Muhammed Abdel Khaliq), Publisher: Arabic for all, Saudi Arabia
- 2 "Alif Baa with DVDs, Introduction to Arabib Letters and Sounds, Second Edition " (Kristen Brustad,Mahmoud Al-Batal, Abbas Al-Tonsi), ISBN:1-58901-102-3, Publisher: Georgetown University Press/ Washington D.C.
- 3 "Al-Kitaab fii Ta'allum al-'Arabiyya with DVDs, Part One, Second Edition : A Textbook for Beginning Arabic Part One" (Kristen Brustad,Mahmoud Al-Batal, Abbas Al-Tonsi), ISBN:158901104X, Publisher: Georgetown University Press / Washington D.C.

参考文献

- Al-Ani (1973) 'The phonological structure of the syllable in Arabic'. *American Journal of Arabic Studies* 1.37-49
- Aniis Ibrahim (1984) *il-aswaat il-laghawiya*. Makatabit il-angolo il-misiria. Cairo
- Briere Eugene J., Campbell Russell N., Soemarmo. (1983). 'A need for the syllable in contrastive analyses'. *Second Language Learning Contrastive Analysis, Error Analysis, and Related Aspects*. The University of Michigan Press. 63-72
- Card Elizabeth Anne (1983) A phonetic and phonological study of Arabic emphasis. Ph.D.dissertation. Cornell University.U.M.I.
- Hanan Rafik Mohamed (1990) 「アラビア語のカイロ方言の咽頭化子音と非咽頭化子音の Phono- Laryngograph による分析」. 『言語学論叢』. 筑波大学一般・応用言語学研究室9. 51-64
- (2005) 「アラビア語の音声と日本語音声習得上の問題点」『新版日本語教育辞典』(大修館書店)
- (2007) 「カイロ方言と東京方言の対照研究－音節の種類、音節構造、およびアクセントの観点から－」. 『Dar Elibdaa Lilsahaafa wi Elnashir wi Eltawziia』 Vol. 40. 63-74, Cairo.
- Higazy, Mahamd Fahimy (1978) *Madikal illa ilm il-laughah*. Dar il-saqafah. Cairo
- Husaam El-bahnasaawi (2005) *El-dirasaat il-sawtiya Inda Olamaa El-Arab wi El-daras El-sawti El-hadiis*, Makatabit Zaharaa El-Sharaq, Cairo
- KASIM Hosam Ahmed (2010) 'Difficulties of Learning Arabic for Japanese Student and Some Suggestions for Their Improvement: A Study in the Light of Contrastive Analysis and Linguistics Error Analysis' 『大阪大学世界言語研究センター論集』 第3号、207-245
- Manaaf Mahdi Mohamed (1998) *Ilim il-aswaat il-laghawiya*. Word of Books, Bierut, Lebanon
- 瀬田華人 (2008) 「英語教育におけるアルファベット文字体系について」『岡山大学教育実践総合センター紀要』 第8巻、63-72
- 菅井康祐 (2004) 「日本人 EFL 学習者の英語子音の知覚について－語頭子音の知覚の難易度に関する実験－」『関西大学外国語教育フォーラム』 第3号、17-22
- 竹林滋 (1996) 『英語音声学』 講談社
- 玉井葉子 (2007) 「日本人のアラビア語の咽頭性の習得に関する考察」, 2007年度卒業論文、東京外国語大学外国語学部

Listening problems of Japanese Arabic learners

- Mainly the issue of /r/ and /l/ -

Hanan Rafik MOHAMED

Cairo University

In this paper, I discuss the listening problems of Japanese Arabic learners focusing on the issue of /r/ and /l/. First, I introduce a contrastive phonetic analysis of Arabic and Japanese. Following this, I analyze learners' errors through listening investigations. These investigations show that the problems arise from the interference of the learners' mother tongue, i.e., Japanese. The summary of learners' errors is as follows:

- 1) The most difficult problem for Japanese Arabic learners is distinguishing between /r/ and /l/.
- 2) The percentages of correct answers for word-initial /l/ and word-final /r/ are slightly higher compared with other positions. Based on these results, I conclude that these two positions are easier to learn than other positions. Therefore, I recommend starting practicing from these two positions.
- 3) The range of correct answers for /r/ and /l/ is between 100% and 25%. This implies that there is a huge difference among the learners. In order to clarify the cause of this difference, it is important to understand at what age the learner started to learn a foreign language, the experience of learning a foreign language, and other elements.
- 4) Voiceless glottal fricative /h/ is obviously difficult for learners. This could be because the possibility of the influence of Japanese /hi/ and /hu/ is high.
- 5) Distinguishing between pharyngealised and non-pharyngealised sounds is difficult.
- 6) The incorrect answers of velar fricative /x/ and /ɣ/ is about half of the incorrect answers of pharyngeal fricative /ħ/ and /ʕ/. Based on this, I conclude that the acquisition of velar fricative sounds is easier than pharyngeal fricative sounds to the learners.
- 7) Distinguishing between glottal stop /ʔ/ and vowels is difficult.
- 8) Distinguishing between velar stop /k/ and uvular stop /q/ is difficult.

Finally, I suggest not only segment-level investigations, but also syllable-level investigations in order to make the actual situation of Japanese Arabic learners even clearer for future studies.

否定関連現象から見た日本語とスペイン語

片岡喜代子(九州大学)

【キーワード】 否定、統語構造、普遍性、個別特質、スコープ

0. 導入：対照研究

世界には様々な言語があり、様々な相違を見せている。一見似ているようでも実は相違が大きい場合もあれば、全く異なるように見えても、実は共通点が多い場合もある。本稿は後者を探る試みである。表層的に感じられる相違故に大きく異なっていると思われる言語間にも実は共通する事項は多い。人間の言語であれば共通点があっても当たり前であり、特に普遍性の高い概念や事象に関する言語現象であれば、なんらかの共通の要因が働いているのは理にかなっている。それが一見異なる言語間において確認できれば尚更興味深いことであるが、それは共通の枠組み、つまりより一般的な言語理論で捉えてこそ可能である。同じ土俵でなければ本当の意味での力比べはできないのである。

本研究では普遍的カテゴリーと見なされている否定(Horn 1989)を取り上げ、複数の言語における否定に関する言語現象を通して、言語間に見られる表層的な相違は、幾つかの普遍的原理と個別言語における語彙的・構造的性質で捉えられることを示す。以下では特に、日本語とスペイン語における否定を要求する項目(Neg(ation)-sensitive element (NSE))の分布やふるまいに着目する。NSEも様々な言語で観察され、その分布やふるまいが盛んに議論され、普遍的原則による統一的説明も試みられている(Klima 1964, Haegeman 1995)。しかしながら、それらの普遍的原則に従わない項目も多く確認され、言語によってその相違の現れ方も多様である。本稿では、共通の枠組みで捉えることで、それらの表層の相違も含めて、どの部分・レベルでの相違がどのように現れているのかを明らかにする。類型論的には相違が多いと見なされている両言語においても、NSEが関る現象が、否定に関する普遍的原理と個別の構造・語彙特質から導かれることを示し、更に否定における普遍的特質という観点から両言語の否定現象がどのように捉えられるかを記述し論じていく。

1. 説明理論の枠組みと道具立て

本研究は、すべて人間は言語を司る能力を有しており、その普遍的言語機能故に、共通する言語構造構築のメカニズムを持つという、生成文法理論の仮説に基づいた言語理論を拠所とする。まずその共通の枠組みで日本語とスペイン語がどのように捉えられるかを見る。

普遍的特質が、各言語個別の構造的・語彙的特質と相俟って、どのように表層の相違を生み、それらがどう捉えられるかを見る。

1.2. 統語構造における個別特質と語彙特質

普遍的な階層構造という共通の枠組みで見ると、日本語とスペイン語の相違は以下のように捉えられる。

(2) a, b で示したが、[果物を食べる] に対して [come frutas] が対応するように、両言語では動詞句 (Verb Phrase (VP)) において動詞が先行するか後行するかが異なる。更に、日本語における名詞句 (Noun Phrase (NP))、修飾節 (CP) 付きの名詞句 (NP)、後置詞句 (Postpositional Phrase (PP)) と、それに対応するスペイン語の名詞句、修飾節付きの名詞句、前置詞句 (Prepositional Phrase (PP)) において、それぞれの句でその句全体の働きを決める要素 (主要部 (head) と呼ばれる) が、先行するか後行するかが決まっていることが確認できる。これを構造上で捉えると、二つの要素が組み合わさって、より大きな句を成す際に、先行要素か後行要素のいずれがその句の働きを決める役割をするかが、言語によって決まっているということになる。

(6) (i) 日本語 : [[...] [A]]

- a. [VP [果物を] [V 食べる]]
- b. [NP [おいしい] [N りんご]]
- c. [NP [CP 青森から来た] [N りんご]]
- d. [PP [青森] [P - から]]

(ii) スペイン語 (英語) : [[A] [...]]

- a. [VP [V come] [frutas]] 'eat fruits'
- b. [NP [N manzanas] [ricas]] 'delicious apples'
- c. [NP [N manzanas] [CP que vienen de Aomori]]
'apples that came from Aomori'
- d. [PP [P de] [Aomori]] 'from Aomori'

主要部が常に他の要素に後続する日本語は、主要部末尾型 (head-final) と言われ、主要部が常に先行するスペイン語は主要部先頭型 (head-initial) と言われている。

(7) 主要部末尾型 (head-final) と主要部先頭型 (head-initial)

- a. 主要部末尾型の日本語 : [[...] [A]]
- b. 主要部先頭型のスペイン語・英語 : [[A] [...]]

このように共通の理論的枠組みにより、表層上の違いが主要部の位置による違いとして統一的に捉えることが可能になる。

では、この共通の枠組みで否定文はどのように捉えられるであろうか。日本語の文否定辞「- ない」が述語につく接辞であるのに対し、スペイン語は英語等と同様副詞的要素 *no* が文

否定を成す。

- (8) a. 太郎がりんごを食べない。
 b. No come frutas Juan.
 Not eat-3rd-sg fruits Juan
 ‘John does not eat fruits.’

ある文が否定命題を表すというのは、ある意味でその文（命題）の特質・働きと考えられる。その否定文の特質を決める否定辞がその主要部であると考え、(6) で見た違いと同様に、主要部である否定辞が末尾にあるか先頭にあるかの違いとして捉えられる。（関連議論は Klima 1964, Chomsky 1975, Bosque 1980, Takubo 1985, Kato 1985, Pollock 1989, Laka 1990, Zagona 2002, 片岡2006等を参照されたい。）

- (9) a. [[VP 太郎が りんごを食べ] - ない]
 b. [No [VP come frutas Juan]]
 Not eat-3rd-sg fruits Juan

さらに、(5)のようにある要素 A の c- 統御領域がそのスコープであるとする、それぞれ否定のスコープは、命題 (VP) ということになり、否定要素が文（命題）全体をスコープに取るのが文否定であると、直感的にも理にかなう捉え方となる。共通する枠組みによる階層構造とそれにおけるある要素の位置、他の要素との統語的關係を捉えることで、異なる言語の現象を、言わば同じ土俵で捉えることができる。否定を導くという意味的働きは同じでも、否定辞の範疇が異なることで相違が大きいと思われる両言語の現象にも、共通の要因が働いているのである。

2. 普遍的現象としての否定と否定を要求する項目

2.1. 否定のスコープにおける生起

否定は普遍的カテゴリーであるとされているが (Horn 1989)、否定を要求する項目（以下 NSE と呼ぶ）も一般によく見られる現象である。例えば、語用論的に導入されるスケールの最低点（極点）に言及して否定とともに全称否定を導く表現 ((10)) や、スケールは導かないが否定とともに全称否定を導く不定表現 ((11))、否定対象にすることで直接表現を避ける緩和表現 ((12))、否定とともに除外を表す表現 ((13)) 等、日本語とスペイン語において（また英語においても）対応する表現は数多く見られる。

- (10) a. 太郎はあいつのために指一本動かさなかった。
 b. No movió *un dedo* por él. (NGLE: 48.7d-g)
 not moved-3rd-sg a finger for him.

‘He did not lift a finger for him’ (--> He did nothing.)

- (11) a. 誰も来なかった。
 b. No vino *nadie*.
 not came-3rd-sg anybody ‘Nobody came.’
- (12) a. ろくなことではない / 大したことではない。
 b. No vale *gran cosa*. (Bosque (1980: 1, 1.1, (14a))
 not have-3rd-sg:value big thing ‘It is not very good.’
- (13) a. 3時にしか来なかった。
 b. No vino *hasta las tres*.
 not came-3rd-sg till three ‘He did not come until three o’clock.’

これらの項目を、統語構造における否定辞との関係という観点から見ると、以下のように、否定辞のスコープ内における生起という共通の特徴が見えてくることが確認される。

- (14) a. 太郎は [あいつのために指一本動かさ] なかった。
 b. [誰も来な] かった。
 c. [ろくなことでは] ない / [大したことでは] ない。
 d. [3時にしか来] なかった。
- (15) a. No [movió *un dedo* por él.]
 not moved-3rd-sg a finger for him.
 ‘He did not lift a finger for him’ (→ He did nothing.)
 b. No [vino *nadie*.]
 not came-3rd-sg anybody ‘Nobody came.’
 c. No [vale *gran cosa*.]
 not have-3rd-sg:value big thing ‘It is not very good.’
 d. No [vino *hasta las tres*.]
 not came-3rd-sg till three ‘He did not come until three o’clock.’

更に、はじめに挙げた(1)の例も以下のような構造で、否定要素のスコープ内における「ろくな～」の生起という、同様の捉え方ができる。

- (16) [[ろくな学生が試験を受けに来] なかった]

2.2. 従来の分析

実際のところ、否定環境を要求する NSE は、英語の(18)等を根拠として、(17)に従うと一般に認められており (Klima 1964)、逆に NSE の分布を調べることで否定 (Neg) のスコープが確認できるとも考えられている。

- (17) Neg-c- 統御条件 :

NSE は LF において Neg に c- 統御されなければならない。

- (18) a. He did_{LF} [VP invite *anybody*.]
 b. **Anybody* did_{LF} [VP invite him.]¹

つまり、日本語、スペイン語も含め一般に、NSE は B にはなれるが A にはなれないということが認められてきている。

- (19) a. [... A ... [[... **B** ...] Neg(-nai)]]
 b. [... A ... [Neg(not/no) [... **B** ...]]]

Neg-c- 統御条件は NSE の生起にとって、否定や否定のスコープに関する普遍的原則の一つとして、認められて来たのである。

3. NSE への更なる統語的考察

3.1. 否定のスコープに入らない統語的位置

前節のように従来の統語的構造分析と Neg-c- 統御という一般的条件で、両言語における NSE の分布は捉えられるように見えるが、実は詳細に統語的ふるまいを見ると、更なる違いが共通の枠組みで捉えられる。そして、両言語のより大きな意味での類型論的違いが現れていることが確認できる。

文否定は普遍的に文（命題）全体をその統語的スコープにとるとしたが、実は日本語においてもスペイン語においても、否定のスコープに入らない要素も存在し得る。日本語では、かき混ぜ文 (scrambling construction) と呼ばれる、目的語 - 主語 - 動詞語順文において、前置目的語が否定のスコープに入らない場合があることが確認されている (片岡2006: 3)。

- (20) りんごを 太郎が 食べない。
 a. [りんごを [[VP 太郎が 食べ] - ない]]
 b. [[VP 太郎が りんごを 食べ] - ない] (= (9a))

かき混ぜ文は解釈レベルの構造 (LF) において、前置目的語がそのままの位置を占める構造 ((20) a) と、(9) a の基本語順文の目的語位置で解釈される構造の二種類が可能であると認められている (Ueyama 1998, Saito 2003等)。この前者の構造で解釈された場合の目的語は(20) a のように否定のスコープに入ることが不可能である (片岡2006: 3)。

スペイン語でも実は否定のスコープに入らない位置が存在する。それは動詞に前置する位

1 例文に付けられている * は、当該の文が問題になっている解釈のもと容認不可能であることを示す。

置であり、従来は主題位置と見なされている (Zagona 2002, 片岡2010b)。

(21) Juan no come frutas.

John not eat-3rd-sg fruits.

'John does not eat fruits.'

a. [Juan [no [come frutas]]]

従って、否定の統語的スコープは、それぞれ以下のように仮定される。

(22) 否定の統語的スコープ

a. 日本語: (i) [[VP NP-ga NP-o/ni V] **Neg(-nai)**]

(ii) [α obj [[VP ... V] **Neg(-nai)**] (α は前置目的語)

b. スペイン語: (i) [[**Neg (no)**] [VP]]

(ii) [β topic [[**Neg (no)**] [VP]]] (β は主題化された要素)

否定の統語的スコープ (つまり c- 統御領域) の外にあることが確実な、これらの統語的位置を用いることによって、NSE の統語的ふるまいを更に詳しく調べることが可能になる。日本語において (i) だけが仮定されてきた従来の分析でも、(14) のように NSE の分布は Neg-c- 統御条件という一般的な原則で説明可能ではあったが、それは可能な分析の一つに過ぎない。Neg-c- 統御条件が満たされない位置には生起できないことが示されて始めて、Neg-c- 統御条件が働いていると断定できるのであり、この(22) a-ii の前置目的語位置がそのような位置である。この位置を用いて調べてみると、これまで一律に扱われてきた NSE が統語的には二つのタイプに区分すべきであり、その区分は NSE の意味特質と密接に関連していることが明らかになった (片岡2006, 2010a)。

3.2. 二つのタイプの NSE

(22) で示した否定のスコープに入らない構造上の位置を用いると、日本語の NSE もスペイン語の NSE も、Neg-c- 統御条件に従うか否かという点において統語的には二つのタイプに分けられる。またその区分によって説明できなかった現象を捉えることが可能になる。

3.2.1. 日本語 NSE

日本語では(22)で示したように、前置目的語が否定の領域に入れない場合があり、幾つかの方法で、その構造で解釈されることを強要することが可能である。その一つが再述要素 (resumption) を用いる方法である (詳細は片岡 (2006: 3) を参照されたい)。

(22) a. 日本語: (ii) [α obj [[VP ... V] **Neg(-nai)**] (α は前置目的語)

(23) [りんごを [[VP 太郎がそれを 食べ]- ない]]

つまり、かき混ぜ文において再述要素が現れた場合、その前置目的語は否定の領域外を占めることになり、否定のスコープには入れない。この再述要素と NSE の共起を調べてみると、

否定辞がなぜ省略されるか、抽象的否定要素が存在するかどうか、或いは前置された NSE が否定の意味を担うと考えるべきか等については別の機会に議論を行いたいが (Zagona 2004, 片岡準備中を参照されたい)、これらが否定の領域内に存在しなくてもいいのは明らかであろう。

更に着目したいのは、同様の前置が不可能な NSE が存在することである。

- (29) a. No movió *un dedo* por él.
not moved-3rd-sg a finger for him.
'He did not lift a finger for him' (→ He did nothing.)
- b. **Un dedo* movió por él. (NGLE: 48.7d-g)
- (30) a. *(No) vale *gran cosa*. (Bosque (1980: 1, 1.1, (14a))
*(not) have-3rd-sg:value big thing 'It is not a great thing.'
b. **Gran cosa* vale. (NGLE: 48.7g)

これらは否定の領域外である前置位置に生起不可能で、従って否定のスコープに生起するために Neg-c 統御が必須条件であると捉えられる (片岡 2010b を参照されたい)。

3.3. NSE の意味特質と否定のスコープ

日本語でもスペイン語でも NSE の統語的条件は一律ではなく、普遍的原則と見なされていた Neg-c 統御条件に従う項目と従わない項目の少なくとも二つに区分されることが確認された。この統語的区分は実は NSE の意味特性と密接に関連している。

再度以下の例を見られたい。

- (24) a. ドン・キホーテしか 花子が それを 夏休みに読まなかった (ので ...)
b. スペインの小説をなにも 花子が それを 夏休みに読まなかった (ので ...)
c. スペインの小説を一冊も 花子が それを 夏休みに読まなかった (ので ...)
d. *スペインの小説一冊 花子が それを 夏休みに読まなかった (ので ...)
e. *ろくな小説を 花子が それを 夏休みに読まなかった (ので ...)

(24)d の「スペインの小説一冊」はスケールの極点を示すことで結果的には全称否定を導く。Fauconnier 1975 や Ladusaw 1979 が捉えた本来の否定極性 (スケール解釈 + 全称否定) を備えた項目である。その分析通り否定極性を全うするためには否定のスコープになければならず、従って否定の領域外には生起できない。(24)e の「ろくな～」は否定の焦点になる項目でそのために否定のスコープになければならず (Takubo 1985)、やはり否定の領域外には生起できない。一方 (24)a の「～しか」は否定述語をその領域に取る項目であり、(24)b, c の「～も」は全称量化力をもつ故に全称否定を導くためには否定のスコープ内には生起できない。否定のスコープ内で否定されると部分否定になってしまうからである。このように各項目の統語的位置と意味解釈は対応しているのである。(片岡 2006, 2007, 2009, 2010a)

スペイン語 NSE にも同様の対応が見られる。(29) はスケール解釈と全称否定を導く純粋な

否定極性項目と見なされ、故に否定の領域外には生起できない。(30)は「ろくな～」と同様に否定の焦点として解釈される故に否定のスコープ内に生起しなければならない。一方、スケールや焦点が関らない項目 ((25), (26), (27), (28)) は否定の領域外に生起可能である (これらの項目の意味特質についての詳細は片岡2010a 及び片岡 準備中を参照されたい)。

4. 否定環境を作る表現

この節では、両言語の特徴的な否定現象を紹介しておきたい。前節で、本来の否定極性を持つ項目は、否定のスコープ内での生起が必要で、そのためには統語的に Neg による c- 統御が必須であることを見たが、その否定極性項目の生起を許す環境としての否定のスコープにおいて、日本語とスペイン語ではかなり相違が見られる。スペイン語では、否定辞以外にも否定のスコープのような領域を作る要素があり、その要素の c- 統御領域内であれば否定極性項目の生起が可能である。一方日本語では、否定極性項目が生起可能なスコープを成すのは明示的否定辞だけである。これらも広い意味での否定的要素の統語的領域で捉えたスコープ現象として位置づけることが可能であり、共通の統語構造を仮定することで、ある要素のスコープ内におけるある特別な要素の生起というより普遍的な要因で両言語を対照させることができる。

4.1. 否定的意味を想起させる要素

Ladusaw 1979は NSE の分布を網羅的に記述し、その生起条件を否定辞の統語的領域での生起ではなく、否定的意味環境における生起として統一的に分析している。その英語の NSE の記述によれば、否定極性項目は明示的否定辞がなくても、否定的な意味環境が確立すれば生起が許される。つまり以下の B として NSE が生起可能である。

- (31) [**Negative-A** [... **B** ...]] / [[... **B** ...] **Negative-A**]

それは例えば、deny や doubt 等の否定的述語や only や比較表現等の除外要素等である。

スペイン語にもそのような項目があり、以下のように、動詞、形容詞、接続詞等統語的範疇には関わらず、その統語的領域が否定のスコープと同様の働きを担うことを許し、否定極性項目の生起を許す。しかしながら、Neg-c- 統御条件が必要条件でない否定不定語等は、その環境には生起できない。その点からも NSE の生起条件が一律ではないことが明らかである。

- (32) a. **Solo** él *movería un dedo* por ti. cf. ***Solo** él *haría nada* por ti. (NGLE: 48.6k)
 only he would:move-3rd-sg a finger for you only he would do anything for you
 ‘Only he would move a finger for you.’
 b. **Si** hubiera posibilidad *alguna*, (NGLE: 48.6e)
 if there would:be possibility any, ...
 ‘If there were any possibility,’

- c. **Si** tuvieras *una pizca de vergüenza*, cf. ***Si** dijera *nada*, (NGLE: 48.6e)
 if would:have-2nd-sg a piece of shame if would:say-3rd-sg anything
 'If you had a piece of shame, ...'
- d. Ella **prefería** que se muriera *a mover un dedo* por ayudarlo. (NGLE: 48.6r)
 she would:prefer that CLI would:die to lift a finger to help him
 'She would prefer that she would die to lifting a finger to help him.'
- e. **Me sorprende** mucho que *haya movido un dedo* por ella. (NGLE: 48.9f)
 I:am:surprised much that would:have-3rd-sg lifted:a:finger for her
 'I am surprised that he would have lifted a finger for her.'
- f. ***Demasiado** pronto para que llegue *todavía*. (NGLE: 48.8ñ)
 too:much early for that would:arrive-3rd-sg yet
 'It is too early for him to arrive yet.'

一方日本語では、同様の意味環境には否定極性項目のみならず、他のNSEも生起できない。唯一、不定語が反意疑問文等で許されるくらいである。

- (33) a. 花子は *何も / *りんごしか / *ろくなものを食べたことを 否定した。
 b. 花子は *何も / *りんごしか / *ろくなものを食べたことを 疑った。
 c. もし花子が *何も / *りんごしか / *ろくなものを食べれば、
 d. 私は、 *何も / *そのことしか / *ろくなことを 言うよりも 黙っていた方がいいと思う。
 e. 私は、食べ物何もなしで / *? 水しかなしで / ? ろくな食べ物なしで 一日過ごした。
 f. そんな所、だれも行かぬか ?

今後、否定的意味環境の特質の違いや否定極性項目そのものの特質の違い等を含めて探る必要があり、それにより否定現象の違いが更に見えてくる可能性がある。興味深い現象である。

4.2. 否定的意味を持つ接辞とそのスコープ

否定的意味を持つ要素が他の語の接辞となる場合、否定接辞の統語的領域はその付加した語だけであるが、実際は付加されて構成された語句全体が否定環境を作る要素となり、その領域が否定的意味環境を成しNSEの生起が許されることがある。

- (34) [... [**Negative-prefix** [-A]] [... B ...]] / [[... B ...] [**Negative-prefix** [-A]]]

スペイン語や英語ではその環境にNSEが生起可能であるが、日本語ではやはり不可能である。

- (35) a. Era **imposible** [hacer *nada*] / cf. *Era imposible *nada*. (NGLE: 48.2n)
 was impossible do anything

‘It was impossible to do anything.’

- b. Es {**impossible** / muy difícil} que *mueva un dedo por ayudarla*. (NGLE: 48.7c)
 is {impossible / very difficult} that would:move-3rd-sg a finger for help her
 ‘It is {impossible / very difficult} that he would lift a finger to help her.’
- (36) a. He will be able to find some time for that.
 b. He **won’t** be able to find *any* time for that.
 c. *He will be able to find *any* time for that.
 d. He is **unable** to find *any* time for that. (Klima 1964, p.291, (149))
- (37) a. It is possible for him to do more.
 b. It **isn’t** possible for him to do *any* more.
 c. *It is possible for him to do *any* more.
 d. It is **impossible** for him to do *any* more. (Klima 1964, p.291, (151))
- (38) a. * ろくな学生が 不合格 / 無分別 / 未履修だった。
 b. * 花子しか 不合格 / 無分別 / 未履修だった。
 c. * だれも 不合格 / 無分別 / 未履修だった。
- (39) a. * ろくな学生が 合格するのは 不可能だ。
 b. * 太郎が 花子にしか 連絡するのは 不可能だ。
 c. *? 学生がだれも 連絡するのは 不可能だ。

否定的要素の統語的領域という枠組みで見ると、これら否定関連現象が、統語的スコープの特質の違い及びNSEの違いとして共通の土俵で捉えられる。

5. 統語的観点から見たその他の否定関連現象

スペイン語と日本語の否定現象には、その他にも同じよう似ていないもの、異なるようで類似の現象が多くある。更なる考察が必要なものも多いが、否定的要素の領域としてのスコープという統語的観点から見ると類似・相違点がより浮かび上がって把握できる。

5.1. 否定辞の脱落

本来あるべき否定辞が現れない場合がスペイン語にも日本語にも見られる。否定辞の脱落として一見同じ現象のように見えるが、実は根本的に異なっている。

3.2.2で紹介したように、スペイン語NSEは前置された場合否定辞が脱落する項目がある。ただし、否定辞が脱落してもその文そのものは否定力を持ち続け、否定辞が存在する時と同様の全称否定解釈を導く。

- (40) a. *Nadie vino*. ((25b)) (NGLE: 48.3e)
 b. No he estado aquí *en {milla} vida*. ((26a))
 c. *En {milla vida}* he estado aquí. ((26b)) (Bosque (1980: C. 2), (27b), (28b))

抽象的否定要素が存在するか、あるいはこれらのNSEが否定力を持つかは更なる議論が必要であるが、文の否定文としての意味特質は維持される。

一方日本語では、NSEが否定辞なしでも生起する場合、本来の意味のまま肯定表現として用いられ否定的意味を成さない場合と、否定辞とともに成していた意味を否定辞なしで表すが、文全体としては肯定文を成す場合がある。

- (41) もとの意味のまま肯定文で用いられる項目
 - a. 昨日の野球の試合は、まったく素晴らしかった。
 - b. この映画、全然よかったよー。
- (42) 否定辞とともに成していた意味を、否定辞無しで成す項目
 - a. つい、何気に言ってしまった。(「何気なく」の意味で)
 - b. あいつはいつもろくなことばかり言っている。(「ろくでもない」の意味で)

これらはもはやNSEではなく、独立の意味を持つ語として語彙化したものと見なすべきであろう。否定辞が脱落しても文が否定力を持ち得るかどうかという点で両言語は大きく異なる。否定辞が脱落すると、少なくとも日本語では文否定力は維持できない。

5.2. 虚辞の否定辞

5.1では本来あるべき否定辞がなく否定辞がないのに否定の意味を成す場合を見たが、否定辞があるのに否定の意味を成さない場合もある。特にスペイン語には多く観察される。

- (43) a. No nos iremos hasta que *no* nos digan la verdad. (NGLE: 48.11b)
 not will:go-1st-pl till that *not* us would-say-3rd-pl the truth
 ‘We will not go till they tell us the truth.’
- b. Trabaja mejor ella {que él ~ que *no* él}. (NGLE: 48.11d)
 work-3rd-sg better she {than he ~ than *not* he}
 ‘She works better than he.’

日本語では、否定辞があるのに意味を成さない場合はほとんどない。(44)cのように誤用が転化したと思われる場合だけであるが、否定辞があるのに意味を成さない例として(45)を挙げておく。

- (44) a. 君が本当のことを言うまでは / * 言わないまでは、私達は帰りません。
- b. 君が本当のことを言わないうちは、私達は帰りません。
- c. ?? 息子が寝ない前に家に帰ってあげたい。
- (45) 負けず嫌い (Cf. 食わず嫌い)

5.3 否定辞繰上げ

本来従属節にあると思われる否定辞が主節に現れる場合を否定辞繰上げ (Neg-raising) と呼ぶ、NSE によっては生起が許される項目もある。

- (46) a. [Neg(no) ... [s A ...]]
 b. [[s A ...] V-Neg(-nai)]] (S は節境界)
- (47) **No** creo que llegue *hast las seis*. (NGLE: 48.12c)
 not believe-1st-sg that would:arrive-3rd-sg till the three o'clock
 'I don't think he will come till three.'
- (48) a. 私は 学生がだれも補講に来ると 思わない。
 b. 私は ろくな学生が補講に来ると 思わない。
 c. * 私は 田中君が試験にしか来ると 思わない。

いずれも否定辞が節境界を越えても NSE の存在を許すようなスコープを成すと見なすことができる。

5.4. 疑問文の返答

疑問文の返答の sí/no は英語の yes/no と同様、後続する命題が肯定命題であれば sí が、否定命題が後続すれば no が用いられる。一方日本語の「はい・いいえ」は相手の発話に同意するか否かで使い分け、「いいえ」が否定命題と結びつくとは限らない。

- | | |
|---|--|
| (49) A: ¿No vino María?
not came-3rd-sg Mary | B: No, no vino. / *Sí, no vino.
No, not came-3rd-sg / *Yes, not came-3rd-sg |
| (50) A: ¿No vino María?
not came-3rd-sg Mary | B: Sí, vino (María). / *No, vino (María).
Yes, came-3rd-sg / *No, came-3rd-sg |
| (51) A: Did not Mary come? | B: No, she didn't. / *Yes, she didn't. |
| (52) A: Did not Mary come? | B: Yes, she did. / *No, she did. |
| (53) A: 花子が来なかったの？ | B: はい、花子が来なかったんです。 |
| (54) A: 花子が来なかったの？ | B: いいえ、花子は来ました。 |

該当部分の文が肯定か否定かということと「はい・いいえ」の使用は無関係である。また前後の文脈さえ整えば、「はい」であっても NSE の生起を許すことを付け加えておきたい。

- (55) A: 大勢来ましたか？
 B: いいえ、花子しか。(Cf. いいえ、大勢来ませんでした。花子しか来ませんでした。)
- (56) A: あまり大勢来なかったの？
 B: はい、花子しか。(Cf. はい、大勢来ませんでした。花子しか来ませんでした。)

5.5. 否定要素と共起できない項目

最後に関連項目として否定と共起できない項目を挙げておく。

- (57) a. Hemos llegado ya.
have-1st-pl arrived yet 'We have arrived already.'
b. *No hemos llegado ya.
- (58) a. La película me ha gustado bastante.
the movie me have:enchanted-3rd-sg sufficiently 'I liked the movie a lot.'
b. *La película no me ha gustado bastante.
- (59) かなり、相当、きわめて、たいへん、いよいよ等「達成度」を表す副詞
a. 太郎はたいそう努力した。
b. *太郎はたいそう努力しなかった。

いずれも否定のスコープ内には生起できない、もしくはスコープ外であっても否定との共起が許されない項目と言える。

6. 結び

本稿では、共通の統語的枠組に基づいて、否定の統語的スコープという観点から、日本語とスペイン語の否定現象を対照させて紹介した。同じ枠組みで言語を記述することで、どの部分を共通と捉え、どの部分が個別特質かが多少なりとも明らかにできたと思う。言語間に見られる表層的な相違も、幾つかの普遍的原理（言語能力ゆえの構造構築上の特質等）と個別言語における語彙的・構造的性質で捉えられるのである。

最後に両言語の類型論的相違とも言える点を述べておきたい。更なる考察や議論が必要な現象も多いが、概して言うと、スペイン語の否定辞は本来のスコープマーカとしての役割が強く、否定のスコープがある意味活発に発達している言語と言える。その生起に否定のスコープを必要とする否定極性項目が多種多様に存在し、逆にそれが否定のスコープの活性化も促し、結果として否定的な意味を担う要素でも否定のスコープの役割を持つようになったと言える。一方日本語の否定辞は、本来述語の一部であり、否定述語を成すことを第一とする。スコープマーカとしての役割は二の次であり、結果として本来の否定極性項目も多いとは言えない。またそれが逆に、否定的意味を担う要素が否定のスコープを担うよう転化することを強く促すこともないと考えられる。明らかでない点も多いが、更なる議論を今後の課題として、本稿の結びとする。

謝辞

本稿は、東京外国語大学国際日本研究センター対照日本語部門『外国語と日本語との対照言語学的研究』第4回研究会（2011年7月16日）において発表させていただいた内容に基づく。参加者の皆様にこの場をお借りして御礼を申し上げる。

参考文献

- Bosque, Ignacio. 1980. *Sobre la Negación (On the negation)*. Madrid: Ediciones Cátedra, S. A.
- Chomsky, Noam. 1991. "Some Notes on Economy of Derivation and Representation." *Principles and Parameters in Comparative Grammar*. Freidin, Robert (ed.) Cambridge: MIT Press.
- Fauconnier, Gilles. 1975. "Pragmatic Scales and Logical Structure." *Linguistic Inquiry*, 6- 3. 353-375.
- Haegeman, Liliane. 1995. *The Syntax of Negation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Horn, Laurence R. 2001. *A Natural History of Negation*. Stanford: CSLI Publications. Originally published in 1989. Chicago: University of Chicago Press.
- 片岡喜代子 2006『日本語否定文の構造：かき混ぜ文と否定呼応表現』くろしお出版 東京 .
- 片岡喜代子 2007「Neg を c- 統御する不定語 + モ」『言語研究』131, 77-113. 日本言語学会
- 片岡喜代子 2009「「N 一人」と「N が一人も」」KLS 29. Proceedings of the Thirty-third Annual Meeting (June 7-8, 2008), 12-22. Kansai Linguistic Society.
- 片岡喜代子 2010a「否定極性と統語的条件」『否定と言語理論』加藤泰彦, 吉村あき子他編 118-140. 東京：開拓社
- 片岡喜代子 2010b「否定極性と統語的・意味的条件—日本語記述に基づくスペイン語否定現象再考—」HISPÁNICA 第54号 日本イスタニヤ学会 43-65.
- 片岡喜代子「言語の普遍的原理と個別特質 日本語とスペイン語の否定関連現象から」
- Kato, Yasuhiko. 1985. *Negative Sentences in Japanese*. *Sophia Linguistica Working Papers in Linguistics* 19. Tokyo: Sophia University.
- Klima, Edward S. 1964. "Negation in English." *The Structure of Language*. J. Fodor and J. Katz (eds.), 246-323. NJ.: Prentice-Hall.
- Ladusaw, William. A. 1979. *Polarity Sensitivity as Inherent Scope Relations*. New York and London: Garland Publishing, Inc.
- Laka, Itziar. 1990. *Negation in Syntax: On the Nature of Functional Categories and Projections*. Doctoral Dissertation. MIT.
- Pollock, J.-Y. 1989. "Verb Movement, Universal Grammar, and the Structure of IP." *Linguistic Inquiry*, 20-3, 365-424.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. 2009. "La Negación." *Nueva gramática de la lengua española (NGLE)*, 48. 3631-3715. Madrid: Espasa.
- Reinhart, Tanya. 1976. *The Syntactic Domain of Anaphora*. Doctoral Dissertation. MIT.
- Reinhart, Tanya. 1983. *Anaphora and Semantic Interpretation*. Chicago: The University of Chi-

cago.

- Saito, Mamoru. 2003. "A Derivational Approach to the Interpretation of Scrambling Chains." *Lingua*. 113, 4-6, 481-518.
- Takubo, Yukinori. 1985. "On the Scope of Negation and Question in Japanese." *Papers in Japanese Linguistics*, 10, 87-115.
- Ueyama, Ayumi. 1998. *Two Types of Dependency*. Doctoral Dissertation, University of Southern California. Distributed by GSIL Publications, USC, Los Angeles.
- Zagona, Karen. 2002. *The Syntax of Spanish*. Cambridge: The University Press.

Syntactic Analysis of Negation Phenomena in Japanese and Spanish

Kiyoko Kataoka

Kyushu University

There exist many languages in the world, showing differences with each other as well as various similarities. However it is reasonable to assume that some universal principles should be working in general, even with surface differences observed in different languages, especially for the cases related to some universal notions. It is widely accepted that negation is a universal category (Horn 1989), and the phenomena involving negation are generally observed. Given its universality, the surface differences should be derived from universal principles in language and general properties in negation, combined with language-particular/lexical properties. I show it by making use of neg(ation)-sensitive elements (*NSE*'s) in two typologically different languages, Japanese and Spanish; the former is a so-called *head-final* language, while the latter is *head-initial*.

In general *NSE*'s have been uniformly treated as *negative polarity items* (*NPI*'s): syntactically they must be in the domain of Neg (*Neg-c-command condition* (Klima 1964)), and semantically they must be in the scope of negative element (Ladusaw 1979)). However it is already pointed out that not all *NSE*'s must obey those conditions, and, as discussed in this work, Spanish *NSE*'s cannot be treated uniformly.

Kataoka (2010a) argues based on the Japanese data that semantic properties of *NSE* determine its syntactic behavior, and that those items with *pure* negative polarity in the original sense of Fauconnier (1975) and Ladusaw (1979) —to refer to the *polar* point in the relevant *scale* to induce *universal negation* (UN) in the scope of negation— do obey the Neg-c-command condition. This work shows that the same applies to Spanish: pure *NPI*'s must be in the Neg-domain to induce scale-reading and UN, but *NSE*'s with no scale-reading, such as negative indefinites, can be outside the Neg-domain. Assuming the original concept of negative polarity and the syntactic scope of Neg in terms of c-command, their distributional differences in difference languages can be captured in the general framework.

《研究ノート》

「話言葉普及徹底ニ関スル件」大島郡教育会について

前田達朗(東京外国語大学)

【キーワード】 方言矯正、奄美(群島)、方言排斥

はじめに

本稿で資料の一部を紹介し解題をくわえるのは、『「話言葉普及徹底ニ関スル件」大島郡教育会』と題された、1944年(昭和19)の鹿児島県大島郡の各国民学校における「標準語徹底」(方言¹ 矯正)についての報告書の綴りである。

本資料は2011年8月に筆者が奄美大島における現地調査で発見したもので、これまでその存在は知られていなかった。詳細は後述するが、奄美市の「奄美教育会館」に所蔵されている。

奄美と同じ琉球弧に属する沖縄の方言排斥についての近年の研究としては、近藤(2008)、井谷(2006)などがあげられる。沖縄の事例は、史資料的な研究も含め蓄積があるといえる。しかし、同じ言語文化圏とみなされる琉球弧の一部である奄美でも、同様の方言排斥があったことは知られているが、学術的な研究としては西村(1998a,1998b)のほかは管見では見当たらない。前田(2006、2010)も経験者に聞き取り調査を行い、学校での「方言矯正」について触れたが、西村と前田が手がかりとしたのは当時を知る人々の「語り」であった。もちろん、これらの語りは重要な史料となりうるのだが、沖縄での事例研究同様の資料的な裏付けも必要である。

一般に教育は、言語をめぐる政策やイデオロギーが最も反映される場であることから、学校での施策は「象徴性」を持つ。さらに従来型の集落共同体が今も比較的維持されている奄美社会では、学校と集落の関係が強く、学校での「方言」への不当な扱いが、地域社会により早く深く浸透したことは、容易に想像がつく。

これらの学術的、歴史社会的背景から、奄美の学校現場における「方言矯正」について、その実態と地域社会に及ぼした影響を明らかにする必要がある。本稿では、これまで十分ではなかった史資料調査の取りかかりとして、当該の史料について、現段階でわかったことを概括し、今後の本格的な分析の準備としたい。

1. 「『話言葉普及徹底ニ関スル件』大島郡教育会」の概要と「鹿児島県話言葉改善指導書」

『話言葉普及徹底ニ関スル件』と題された今回とりあげる史料は、鹿児島県奄美市(旧名瀬市)に所在する「大島教育会館」4階に所蔵されていた戦前・戦中から1953年の「復帰」

の頃までの教育・学校関係の書類綴りの簿冊のうち、戦後の組合関係のものではないと確認できた28綴りのうちの一冊である。その他に所蔵されていたのは、児童数、学級数、教員数などの学校調査、「訓導」の養成所の願書綴り、教員向けの各種講習会の記録などである。これら史料群は、この時期の大島郡全域における初等教育の状況を見ることができるという点で、貴重なものだと考えられる。これらの書類が、鹿児島県大島支庁などの行政機関ではなく、教員の任意団体である教組に引き継がれている理由は不明である。教育会館の関係者からは、敗戦前後の混乱、空襲などの戦災、名瀬をおそった大火などがその理由として挙げられたが、米軍による占領期の、「県本土」との連絡の途絶が、これら史料の現況につながっているとも考えられよう。保管というよりも処分を免れたと言える。

以下、報告書の綴りである「話言葉普及徹底ニ関スル件」を「話言葉」、各国民学校からのそれぞれの報告書を「報告書」とする。

本史料「話言葉普及徹底ニ関スル件」は、1944（昭和19）年に、大島郡教育会から各国民学校に出された、学校内における「標準語」使用の実践についての報告の求めに対する回答である。当時郡内に85²あったと考えられる国民学校と、当時大島郡に編入されていた十島村の3つの国民学校からの回答をあわせ、65³校ぶんの回答がファイルされていた。

それぞれの国民学校が回答した通達は、「報告書」から、「標準語普及徹底ニ対スル実践状況報告」とタイトルされたものと思われる。この通達そのものは現在まで見つかっていないが、各校の「報告書」からわかるのは、報告を求める際の設問は、1942年に編集された「鹿児島県話言葉改善指導書」の、特に「指導編」の内容に基づいているということである。

新名主（1988）によると、「鹿児島県話言葉改善指導書」は、1942年の文部省長岡督学官の鹿児島訪問をきっかけに組織された「鹿児島県話言葉改善委員会」が同年編集し、翌年発行したものである（新名主1988:344）。ほぼすべての「報告書」が、同書に言及していることから、各国民学校に同書は配布され、それを手がかりに「標準語指導」を行ったと推定できる。

（旧漢字は新漢字に、仮名遣いは現代のものに、カタカナはひらがなに置き換えている。）

「鹿児島県話言葉改善指導書」の目次は以下の通りである。

基礎篇

一、音声

1 発音に就いて 2 アクセントに就いて 3 抑揚と調子とに就いて 4 アクセント
辞典に就いて 5 アクセントの矯正指導に就いて

二、ヨミカタ巻一アクセント教程

三、標準語に就いて

四、方言研究と方言矯正

五、鹿児島方言概観

六、学校用語の改善

指導篇

序説

第一段 読本の朗読

- 一、単音、アクセント、抑揚、言葉調子の基礎的指導
- 二、朗読の範読、模唱
- 三、朗読発表会
- 四、レコード、ラヂオの利用

第二段 基礎的会話の修練

- 一、「言葉の時間」の特設
- 二、基礎的会話の選定

第三段 標準語の全面的日常化

- 一、「言葉の時間」の運用
- 二、少年団組織の活用
- 三、家庭、社会の協力

次節では、この内容が、実際の「報告書」にどのように反映されているかを考える。篠川国民学校（現篠川小中学校）を例として、それぞれの項目について検討を加えていく。

2. 「報告書」の実際 篠川国民学校を事例として

以下にあげるのは、西方村（現瀬戸内町）の篠川国民学校の「報告書」である。

現物はB4版の縦書きの事務用箋3枚に渡って書かれており、二つ折りで綴じられているため、表紙を含めて6ページの体裁になる。

（旧漢字は新漢字に、仮名遣いは現代のものに、カタカナはひらがなに置き換えている。）

第十七号 昭和十九年六月十六日

西方村篠川国民学校長

大島郡教育会

大島支庁長 殿

一、標準語普及徹底に対する我が校の実践状況報告書
首題の件別紙及報告候也

標準語普及徹底に対する我が校の実践状況報告書

一、職員の研究修養

1. 職員の修練組織と実践状況

毎朝の職員朝礼後十分間の言葉の浄化錬成時と定め互いにアクセントに注意し、

又児童の遊び中より拾いたる単語の研究をなす。尚土曜日は午後三時より各区学年の教材の読み合わせをし教師の朗読錬成をなす。

2. 今日までの成果と省察

努力すれども浄化方面は遅々として進まず、女子職員は可なるも男職員の進歩は極めて遅し完成までは徹底的連続的錬成の要を認む

二、校内に於ける児童の修練

1. 特設時間と其の実施状況

毎日二時限に続き二十分を特設し単語、会話朗読に指導をなす

2. 休み時間中の指導状況

校庭に出て一斉に遊び児童の語り^{ママ}大きな単語を拾い現場に於いて指導す。本校に於いては芝訓導言葉浄化分の主任となる

3. 朗読会の発表会の特設の有無とその実情

イ. 毎週水曜日の一般朝礼式後二十分を特設し各学年を通じて朗読会又は会話を行う

ロ. 返上日曜日に一時間を特設し芝訓導中心となりて合同会話錬成及朗読修練をなす

4. 其の他話言葉改善上研究工夫せる点

休時間に児童の中に入り込み常に指導に努力す。特に校外に於ける作業などの場合は得て方言になり易き故特に留意して浄化に努む

三、校外に於ける修練状況

1. 少年団として指導活動の状況

高学年は特に標準語よりも地元の方言に引かれ易く教師の付かざる場合はその錬成を余り望めない

2. 家庭との連絡

常に家庭と連絡し言葉改良に努力すれど他府県より帰郷せる以外の人は言葉方面に関心を持つこと少なきため、学校に於ける修練も家庭に於いてくずされる結果となる

3. 社会との連絡状況

児童の先輩たる男女青年学校と連絡し常に注意を促し居るも先輩その者の言葉の改良せざる限りは望めない様なり

4. 其他普及徹底上の難点と之が対策

一般社会の言語浄化を最も必要と思う。然るに社会の全部が常に学校と接触する如き事は少なきためその浄化は至って困難なり。当校に於いては二字の男子に対して部落常会を利用し、主婦に対しては毎月八日の日婦西方村支部篠川班と阿室釜班の連合総会を利用して言葉浄化の必要を説きその錬成を実行しつつあり。

漢数字の大項目と算用数字の小項目は、若干の文言の違いはあるが、全ての「報告書」に共通している。このことから、大島支庁が報告を求める際の通達に項目が挙げられ、それをひな形に書かれたと思われる。前節であげた「鹿児島県話言葉改善指導書」の「指導編」に

含まれる項目で、質問が設定されている。

「職員の研究修養」の項目が立てられているということは現場の職員も標準語ができない、指導できないという認識が共通していたということである。つまり「鹿児島県話言葉改善指導書」の「基礎編」は、教師が標準語についての知識を得る、そして「方言」を相対化するために書かれたものであったとも言える。これまで「方言矯正」は、児童・生徒に対し行われたものだと考えられて来たが、一方で、むしろ当然でもあるが、教員も標準語が要求されていたということがわかる。三、2「家庭との連絡」、同3「社会との連絡」も含めて、学校における「標準語徹底」は、大人をも巻き込んだものだったのである。

次節以下では、「報告書」の構成に従って、各国民学校の報告に共通するものと、特徴的なものそれぞれを概括していく。

3. 教員の研修

篠川の「報告書」で「一、職員の研究修養 職員の錬成組織と実施状況」と題されたこの項目については、概ね以下の3点に集約される。(内は国民学校名)

まず、研修を行っていないという回答はないため、「話言葉」が求めた調査以前に、職員向けの研修が義務づけられていたことがわかる。研修の時間については、時間の長短などのばらつきもあるが、毎日の授業前と土曜日の午後が当てられていることが多い。「組織」とされていることから責任教員の任命が求められていたと考えられる。しかし、「職員に研究センター人物見当たらず十分の自信なし」(久慈)のように任命に困難がある学校もあった。

篠川でも責任教員には女性が任命されているように、女性教員のほうが優秀であるという記述は他にもいくつか見られる(油井、面縄など)。女子学級の優秀さも報告されている(名瀬など)。5で述べる、集落の「婦女」が標準語を解さないとしていることと対照的な見方でもある。

次に、子どもの使う方言を集めて、研修の中で言い換えを検討していたことがわかる。これが意味するのは、子どもが方言を使用したその場で、訂正するのが難しかったということである。「自信のなきこと」(手々)と言ったように、教員自身が手探りであった様子がうかがえる。学校によってはアクセント辞典や子ども向けの教材も使用して職員の研修を行っているが、独自の教師向けの教材も作製されている(阿木名など)。職員も相互監視をし、任地の集落に住むことが多かったことから日常生活でもモデルとなることを求められた。(節子、阿室など)

地元出身者が大半であった当時、自分たち自身の生活語に手をつけざるを得なかった状況がわかる。一方で職員は方言を使わないといった報告もあるが(名音、大勝など)、そこでも子ども向けの指導に困難を感じていることは同じで、職員の「標準語」の実情は大差なかったであろう。なにが「標準語」で、なにが方言なのか、の戸惑いが読み取れる。また東京帰りの教員がいることを実名入りで紹介し(薩川、阿室)、そのことが、学校内の標準語化の推進力になっていると誇らしげに語られている。こうした標準語を「東京の言葉」とする理解は、共通していたようで、疎開児童の利用法を検討(節子)する、「島尻に東京を」(島尻)

などの記述が見られる。

これらのことをあわせ考えると、つまり「標準語」を使えとは言われるが、それがなにかはわからなかった、というのが、多くの現場での実情であったのだろう。

文字言語をそのまま音声言語として使用するよう努力（戸円）

といったような「苦しまぎれ」としか言いようのない方法もとられていたのである。

4. 児童への指導

児童向けの指導は主に以下の場面に分けられている。

- ・授業の中
- ・特設の時間、「朗読会」
- ・休み時間
- ・「少年団」活動

「朗読会」とは学年やクラスから代表を選び、読ませて競わせる形式のものと、一斉に行う形式のものふたつが見られる。競わせる形式のものは特に授業の他に時間をとって、行事として行われていた。宮城遙拝に始まる式次第の記録も残されている（知名瀬）。

またレコード（音盤）を使った指導はひろく行われていたようで、逆に蓄音機のない学校がその不備を訴えている。

そして力を入れていたのは、休み時間での指導であった。ほぼ全部の学校で報告があったのが、教員がその中に入り指導することと、3で述べた方言の収集を行うことであった。週番の教師や児童が方言を使った児童を記録し集会で発表するというような、もはやただの指導を超えたと言えるような方法が、いくつかの学校でとられている（池知、久慈、古仁屋など）。

時々の児童の言葉を秘密裡に査察せしめ、方言使用者ありたる（不明）きは其の氏名を職員週番へ報告なさしめ徹底的に方言の撲滅を計りつつあり（阿木名）

休み時間という教員の目の届きにくい、あるいは方言を使いやすいところで、児童を使って相互監視、「密告」を促すというやり方が取られていたことがわかる。また、「方言使用者は嚴重処分をなしてその徹底に努める」（西阿室）といった、罰を与えるやり方を明記している学校の割合は少ないが、方言撲滅の象徴の一つである「方言札」の運用も二例報告されている。

方言使用者に目印を附し其の反省を促し方言使用禁止に努めたり（早町）

方言の撲滅 赤札（著者注：図解入り）を作り、方言を使用せるものに次々と引継ぎ成果を挙ぐ（内城）

実際に方言札を「かけた」側の証言や記録は沖縄も含めて少なく、これまでの調査で集められた、方言矯正を「された」側の語りを裏付けるものとなり得るだろう。

また喜界島に限られる（湾、上嘉鉄、坂嶺、早町）のだが、模範児童の胸に徽章がつけられていた。標準語がうまい子どもを表彰するといった事例は他にもいくつかあるが、「賞罰」がわかりやすに残る形で子どもたちの中に日常的にあるというのも、相互監視の一つの手段であったと言える。

当時の時局を反映した少年団では、子どもたちはより厳しい状態におかれていた。

方言の禁止が徹底され、連帯責任（秋徳）など、まさに軍隊の引き写しのシステムの中で、方言は矯正されていった。

こうした状況におかれた子どもたちがどう反応したかについては、「報告書」から知るのには難しいが、「語彙の不足」や「話さなくなる」などの文言が随所に見られる。子どもたちの言語能力に大きな影を落としたことは間違いなく、黙ることで罰から逃れようとしたことも想像に難くない。

5. 社会との関わり

子どもたちが学校と少年団で監視下におかれていたように大人たちも組織化されていたことは、奄美に限ったことではないが、青年学校や婦人会、集落の集まりなどにも学校が関わることを求められていた。

そして多くの学校が、報告書を締めるにあたって、「標準語普及」がうまくいかない理由を、地域社会の無理解や無能さに求めていることがわかる。教育経験と「標準語」の能力を結びつける言説も見られ、高齢者や女性は、啓蒙すべき対象とされていた。

こうして学校を起点として、方言の使用を罪惡視することが集落社会にも浸出していたことがわかる。ただ働きかけをするだけでなく、配給の順位を遅くする、旅行許可を出さない（伊子茂）などが提案されるなど、「方言」が日常語として息づいていて思い通りにならない、地域社会へのいらだちが隠せない。

四、五歳の幼童の標準語で答える姿も稀でなく、山畑に芋を掘る老嫗の孫等を相手に口慣れぬ言葉を使用している姿も奇異でなくなったことは何としても嬉しい限りである（薩川）

老壮者に気がねせず標準語を使用し（名音）

この引用部からわかるように、「標準語」の運用能力がない老年層を犠牲にしても「標準語」を使うことが求められ「方言」、「大島語」（節子）、「強敵方言群」（鹿浦）、「乱暴な集落のことば」（薩川）と呼ばれた、集落の生活語は、「浄化」「矯正」「撲滅」「禁止」されるものであった。

しかし「標準語徹底」を「方言矯正」へと読み替える方法の限界も感じられていた。

田舎の家庭に急に押しつけることは却って其の進歩を阻害（西古見）
方言使用禁示（ママ）という消極的方法は、二、三十年来実施されて実効のなきものの最たるものと思う（中之島）

僅かな例ではあるが、こういった意見も挙げられていた。「報告書」のあらゆる場面で、当時の時勢を映した軍国主義的な言葉がおどっているのだが、現場の人々すべてが喜んで荷担していたという決めつけも避けたい。

6. 今後の研究の展望 - 結語

今後の課題は、まず「報告書」の内容の細かな分析と、周辺の資料の収集・分析をあわせ進めていくことである。特に「話言葉」の基になった通達の発見と、「鹿児島県話言葉改善指導書」の分析は必須である。さらに、この「話言葉」の分析がすすむことで、フィールド調査における有用性も出てくる。この時代を経験した人々を対象に、聞き取り調査を中心に現地調査を行っているが、「報告書」は学校ごとの報告であるので、集落の事情もわかりやすく、質問を考える際に、より具体的な問いを設定する助けになり、彼らの記憶を引き出すにあたって有用だと考える。この観点からも整理を急ぎたい。以上のことから、今後の調査・研究の主眼は以下の二点にまとめられる。

1. 戦中―戦後（軍政期）―復帰という時代区分の中での、「方言矯正」の連続／断続について考える上で、この「話言葉」が報告する教育現場での施策が、この時期に限られたものなのかどうかを検討する。史料の調査とともに現場を経験した人々への聞き取りも必要である。報告書の内容と人々の記憶の突き合わせを試みたい。
 2. 鹿児島県の一部としての奄美が、「県・本土」とどのようにつながっていたのかについて、特に教育行政上の動きの把握を目指す。本稿でもふれた「話言葉改善指導書」は鹿児島県全域を対象としていた。「方言矯正」は全県的な動きで、それに奄美はどのように組み込まれたのか、あるいは奄美独自の取り組みがあったのだとすれば、こういった経緯で行われたのかを明らかにする必要がある。教育政策の決定過程や、教員の人事についての史料的な調査も必要である。
- そして、損傷が激しいこれら史料群をこれ以上の劣化が進まないような方策も急ぎ考えたい。

注

- 1 ここで「方言」とするのは、単に「地方の言葉」という意味ではなく、本稿でいうところの「標準語」の下位に置かれる言語、変種ということである。
- 2 同年度校長会名簿（大島教育会館所蔵）による
- 3 以下に今回確認できた報告書をあげた国民学校を示す。当時の町村別に掲げる。
 （名瀬町）奄美（笠利町）手花部、用安、屋仁（三方村）小宿、西仲勝、小湊、芦花部
 （大和村）名音、戸円、今里（字検村）田検、阿室、久志、須古（西方村）久慈、西古見、篠川（住用村）住用、市、東城（実久村）薩川、木慈、西阿室、俵、伊子茂、押角（鎮西村）秋徳、池地、与路（古仁屋町）古仁屋、阿木名、嘉鉄、油井、節子、嘉徳（龍郷村）大勝、龍郷、円、戸口（喜界町）湾、上嘉鉄、坂嶺（亀津町）亀津、神之嶺、花徳、手々（早町村）早町、小野津、志戸桶、阿伝（伊仙村）伊仙、面縄、島尻、鹿浦、犬田布（和泊町）和泊、大城、内城（東天城村）山村（知名村）知名（十島村）硫黄島、中之島、口之島、宝島

参考文献

- 井谷泰彦 2006 「沖縄の方言札—さまよえる沖縄のことばをめぐる論考」 ボーダーインク
- 近藤健一郎 2008 「方言札—ことばと身体」 社会評論社
- 新名主健一 1988 「鹿児島県話しことば教育史資料および文献解題」 鹿児島大学教育学部紀要、教育科学編
- 西村富明 1993 「奄美群島の近現代史」 海風社
- 西村浩子 1998a 「奄美諸島における昭和期の「標準語」教育—方言禁止から方言尊重へ—」 松山東雲女子大学人文学部紀要 6
- 西村浩子 1998b 「南西諸島における方言禁止の実態に関する調査報告」 松山東雲女子大学言語文化研究会
- 前田達朗・白岩広行・牧野由起子・中村宏子 2006 「奄美大島の言語文化をめぐる伝承活動の報告」「薩南諸島におけるネオ方言（中間言語）の実態調査」 第3部 平成15-17年度科学研究費補助金報告書
- 前田達朗 2007 「奄美大島瀬戸内町における『シマグチ』伝承活動」 多言語社会研究会
- 前田達朗 2010 「『経験』としての移民とそのことば 奄美とシマグチを事例として」 ことばと社会 12号 三元社

A Study of “Hanashikotoba Tetteini Kansuru Ken” by Board of Education, Oshima County in 1944

Tatsuro MAEDA

Tokyo University of Foreign Studies

The aim of this paper is to introduce and examine of the historical materials that entitled “Hanashikotoba Tetteini Kansuru Ken” (Reports about Rigid Instruction of Standard Japanese).

This material is a file of the 65 reports about “dialect correction” in the Kokumin Gakkou, in Oshima County in 1944. It found in the author’s field survey in Amami Oshima Island in August 2011 and, its existence has not been known.

Only few attempts have so far been made at study about “dialect correction” in Amami Islands.

Nishimura (1998a, 1998b) made interviews about experience of “dialect correction” in the schools. Maeda(2006,2010), also made some interviews on the method of life story.

Of course, these life stories of the people who know those days can become important historical records but, it is also necessary material backing up, similar to the case studies in Okinawa.

The language policies and ideologies will be reflected on the education and schools. In a society of Amami Islands, the relationship between the village and school is strong, so we can imagine that those unfair treatments to “dialects” in schools, penetrate into the deeply into the villages.

In those reports, accompanied by rewards and punishments of affairs in schools of “dialect correction” has been drawn vividly. Generally, “dialect correction” has been considered that made to target the students and pupils but, there was very few knowledge of Standard Japanese to the teachers, they also demanded to be trained and be watched each other.

Further study is also needed to interview people who have experience with the field and to find and examine more historical materials. I also try to match of people’s memories and the contents of the reports.

《研究ノート》

儀礼的方略としてのアラビア語
エジプト方言 “maʕliʃ”¹ の使用

谷口龍子（東京外国語大学）

榮谷温子（東京外国語大学）

1. はじめに

本稿は、アラビア語エジプト方言で使われる “maʕliʃ” の語用論的機能について、ポライトネスならびに社会的相互作用の視点から考察するものである。

“maʕliʃ” は、正則アラビア語（フスハ）では使われないが、エジプト方言（アンミーヤ）による日常会話では頻繁に聞かれる表現である。“maʕliʃ” について、辞書には、① I never mind, don't worry about it. ② sorry! excuse me! (『A Dictionary of Egyptian Arabic』 Librairie du Liban 1986) と記述されており、相手の行為に対する受け入れと自分の行為についての詫びという相反する用法を有することになる。

本研究は、ポライトネス (Brown and Levinson(1987)) ならびに Goffman(1971) による社会相互作用という視点から “maʕliʃ” の語用論的機能について包括的に探ることを目的とする。このように分析することが、アラビア語と日本語の対照研究や言語教育への貢献になると考えるからである。本稿は、そのための実証的資料を提供するものである。

2. 先行研究の概観

これまで “maʕliʃ” は、詫び表現の一種として研究されることが多かった。近年のアラビア語に関する詫び研究は、談話完成テスト（以下 DCT）によりデータを取り、使用状況やジェンダー差による詫びストラテジーの相違についての分類が多く見られ (Bataineh & Bataineh(2008), Nureddeen(2008) など)、“maʕliʃ” は他の詫び表現とまとめて分析されている。これらの研究は発話行為理論に基づくものであり、詫びという一つの発話内行為 (Austin(1975), Searle(1986)) で括っていることから、“maʕliʃ” とその他の詫び表現との違いや詫び以外の使い方についての考察がほとんど行われていない。

言語表現による機能の相違に言及しているものは寡少だが次の研究が挙げられる。

Y.Samarah(2010) では、8種類の詫び表現について、社会的要素により分類し、“maʕliʃ” は、

1 IPA(International Phonetic Alphabet) による。本稿では、翻訳による誤解を防ぐために “maʕliʃ” のみを IPA で表示する。

いずれの階層でも使われるが、公的な場では比較的使用されず、誠実さが低い²という結果が出ている。誠実さが低い、すなわち本気度が低いということは「詫び」以外の機能を有するということにもつながるであろう。また、谷口・榮谷（2011）は、アラビア語エジプト方言の詫び表現や感謝表現の使い分けについて概観し、“maʕliŋ” が FTA (Face-threatening acts) (FTA については3章で説明) の前に使われることに言及しているが、詳細な分析には至っていない。

3. 調査方法について

これまでの研究に多く使われた DCT による調査では、話し言葉を回答シートに書き込むことになり、アラビア語のように正則アラビア語（フスハ）とアラビア語の各種方言（アンミーヤ）の区別が明確である言語では正確なデータが採取できるとは言い難い。

そこで、より自然談話に近いデータを収集するために、ロールプレイの手法を取り入れることにした。

Brown and Levinson(1987) は、Goffman(1967) のフェイス (face) という概念を取り入れ、人には次のような二つのフェイスが存在するとしている。

- a. ポジティブ・フェイス (positive face)：縄張り、個人的領分、邪魔されない権利－つまり、行動の自由と負担からの自由－に対する基本的要求
- b. ネガティブ・フェイス (negative face)：相互行為者 (interactants) が求める肯定的な、一貫した自己イメージ、つまり「人格」(重要なのは、この自己イメージが評価され、好ましく思われたいという欲求を含んでいることである)³

そして、これらのフェイスを脅かす行為を FTA (Face-threatening acts) とし、FTA への配慮として、ポジティブ・ポライトネス並びにネガティブ・ポライトネスを挙げている。相手に対する誘い、依頼や要求は、ネガティブ・フェイスを脅かすものになり、相手からの依頼や要求を断る行為はポジティブ・フェイスを脅かす行為と考えられる。また Brown and Levinson(1987) では、FTA を緩和するネガティブ・ポライトネス (negative politeness) の方策の一つとして “Apology” が挙げられ、これまでの研究で、日本語の「すみません」や中国語の“不好意思” (=すみません) などの表現が、依頼、断りの場面で使用されることが指摘されている (blum-Kulka 他 (1989)、柏崎 (1993)、生駒・志村 (1989) 等)。アラビア語の詫び表現にも同様の機能を有する可能性があることから、ロールプレイに FTA の場面を設定する。また、大浜 (1997) 等では、会話終了部分に詫び表現が使われていることから、会話の開始や終了場面も設定することにした。

調査対象は、ジェンダー差、職業や宗教をほぼ同一にし、すべて成人男性でホテル従業員

2 (-serious) と表示されている。

3 Brown and Levinson (1987[1978]) の邦訳『ポライトネス 言語使用における、ある普遍現象』田中典子監訳、研究社、2011:79) による。

のカイロ在住者とした。

2010年8月から9月にかけて、ロールプレイによる談話データを合計24件収録した。発話は、ICレコーダーで録音し、アラビア語の母語話者ならびにアラビア語の文法研究者の共同作業により、アラビア語に文字化した。設定場面は次のとおりである。

- ①「誕生パーティーの誘いと承諾」（親しい者同士）
- ②「講義の録音依頼と断り」（親しい者同士）
- ③「映画鑑賞の誘いと断り」（親しい者同士）
- ④「隣人の騒音に対する苦情」（隣人同士）
- ⑤「パーティでの会話（開始時と終了時を中心に）」（親しい者同士）
- ⑥「道を尋ねる」（知らない者同士）

4. 分析

調査の結果、総時間数約40分の録音データが記録され、9場面（パーティ1件、依頼1件、誘い7件、苦情11件、道2件）から22件の“maʕliʃ”が抽出できた。

表1) は、“maʕliʃ”が使用された場面、発話者の役割と発話の日本語訳である。

表1)

場面		発話者	発話例
1	依頼	依頼者	「maʕliʃ 私ははそれに参加することができないでしょう。・・・録音ができますか？」
2	依頼	被依頼者	「maʕliʃ 残念ながら、私はそれに参加することができないだろう。」
3	依頼	被依頼者	「maʕliʃ 時間がぜんぜんない。なぜなら、私は空港へ行くところだから。」
4	依頼	被依頼者	「maʕliʃ 空港へ行くんだ。というのも、友達一人が、が空港から来る予定があるんだ。」
5	依頼	被依頼者	「maʕliʃ だって仕方がない。」
6	要求	被要求者	「忘れるなよ、おじさん」「maʕliʃ 「というのも私は約束のすっぽかしを経験済みだから」
7	苦情	苦情を言われる側 苦情を言う側	「maʕliʃ 試験があるとは知らないの」 「maʕliʃ」
8	苦情	苦情を言う側	「maʕliʃ もし私に明日試験がなかったのなら、早起きするであろうことでなかったら、私はあなたと一緒にこの美しい機会に祝ったのになあ。」
9	苦情	苦情を言う側	「maʕliʃ 私はあなたの隣人だ。カセットを少し絞って欲しい。」
10	苦情	苦情を言われる側	「maʕliʃ アブー・ユーセフ（呼び名）、すみません。」
11	苦情	苦情を言う側	「maʕliʃ 私は学生だ。試験のために勉強したい。」
12	苦情	苦情を言う側	「maʕliʃ カセットを少し絞ってくれ。」
13	苦情	苦情を言われる側	「maʕliʃ アシュラフ（呼び名）、すみません。」
14	苦情	苦情を言われる側	「maʕliʃ われらの主があなたとともにいますように。」
15	苦情	苦情を言われる側	「maʕliʃ われらの主が。」
16	苦情	苦情を言う側	「maʕliʃ 君たちの音をちょっと下げて。」

17	苦情	苦情を言われる側	「maʕliʃ maʕliʃ あなたの権利は我々の上に。誠に申し訳ありません。」
18	パーティ	主催者側	「準備ができていないのだ。 maʕliʃ」
19	道	道を尋ねる側	「maʕliʃ 私はどこから入るんですか。もう一回（言ってください）。」
20	道	道を尋ねる側	「maʕliʃ もう一度だけ、私は入る## ⁴ の横から##ハーディーズの##そして##」
21	道	道を尋ねる側	「maʕliʃ 私はあなたを働かせなくしてしまった。」

依頼や苦情を言う場面において、依頼する側と依頼される側、また苦情を言う側と苦情を言われる側の両者ともに“maʕliʃ”を使用している。データのうち、パーティーの開始時や終了時に“maʕliʃ”は使われていなかった。

“maʕliʃ”を含む談話を意味公式（Beebe 他(1990)等）でコーディングしたものが表2)である。話の流れがわかるように談話全体を記述し、行為の中心部分（Head act：Blum-Kulka 他1989)を基準に“maʕliʃ”の暫定的な機能も分類した。

表 2)

機能	発話者	意味公式
詫び	苦情を言われる側	maʕliʃ - {呼びかけ} - {謝罪} - {言い訳} - {行為の宣言}
詫び	パーティー主催者	{祈り} - {理由} - maʕliʃ
詫び	道を聞く側	{感謝} - maʕliʃ - {理由}
詫び 受け入れ	苦情を言う側 A 苦情を言われる側 B	A:maʕliʃ - {言い訳} / B:maʕliʃ /
受け入れ	苦情を言う側	maʕliʃ - {仮説}
要求の前置き	苦情を言う側	{祈り} - maʕliʃ - {要求} - {理由}
要求の前置き (A) 要求の前置き (A)	苦情を言う側 (A) 苦情を言われる側 (B)	A:maʕliʃ - {理由} - {希望} / B: {不理解の表明} / A:maʕliʃ - {要求} / B: {確認} /
詫び (B)		A: {要求} / B: {詫び} - {言い訳} / A: {要求の言い訳} / B:maʕliʃ - {呼びかけ} - {謝罪}
依頼の前置き	依頼者	maʕliʃ - {理由} - {依頼}
確認の前置き	道を聞く側	maʕliʃ - {確認}
ごまかし (B) ごまかし (B)	苦情を言う側 A 苦情を言われる側 B	A: {要求} / B:maʕliʃ - {祈り} / A: {要求} / B:maʕliʃ - {祈り} / A: {要求} / B: {祈り} /
要求の前置き (A)		A: {呼びかけ} / B: {祈り} - {謝罪} / A: {祈り} - maʕliʃ - {要求} / B: {了解} /
詫び (B)		A: {要求} / B:maʕliʃ - maʕliʃ - {謝罪} - {祈り} - {謝罪}

質問繰り返しの前置き	道を聞く側	maʕliʃ - {質問} - {依頼}
断り	誘われる側	{断り} - maʕliʃ - {断り} - {理由}
断り (B)	誘う側 A 誘われる側 B	A: {誘い} /
断り (B)		B: {祈り} - maʕliʃ - {断りの理由} /
断り (B)		A: {誘いの理由} /
断り (B)		B: maʕliʃ - {断りの理由} /
		A: {要求} /
		B: maʕliʃ - {断りの理由}

4.1 FTAの緩和

データのうち、要求、依頼、断り、確認など FTA の前置きとして “maʕliʃ” が使われていた。次の例は、友人からの頼み事に対して、空港に行かなければならないという理由で断る場面である（下線は “maʕliʃ” の部分）。

例1)

ع: أنا عايز أسألك يعني، عملت إيه في المحاضرات الـ... الـ... فانتنا؟
 ص: والله، أنا دلوقتي معلش، ما عنديش وقت خالص لأن أنا طالع عالمطار.
 ع: لا، ده لازم، يا عم.
 ص: معلش، طالع عالمطار عشان في واحد صديق جاي من المطار، هاروح أجيبه وأجي، وبعد كده، هابقي اتكلم معاك.
 ع: لا، ماينفعش.
 ص: معلش، عشان الظروف.
 ع: المحاضره اللي هتفوت مش هترجع تاني.

(日本語訳)

アーテフ「私はあなたに尋ねたい。つまりこの前の講義をあなたはどうしましたか。」
 サブリ「アッラーに誓って 私には今 maʕliʃ 時間がぜ〜んぜんない。なぜなら、私は空港に行くところだから。」
 アーテフ「いや、これは義務だ。」
 サブリ「maʕliʃ 空港へ行くんだ というのも友達が空港から来る予定。私は行って彼を連れてくる。そのあと、あなたと話をする。」
 アーテフ「いや そんなのダメだ。」
 サブリ「maʕliʃ だって仕方がない。」
 アーテフ「過ぎた講義は、二度と戻ってこないよ。」

次の例は、道を教えてもらった者が道順を確認する場面であり、ここでも “maʕliʃ” が使われている。

例2)

م: آه معلش، أخشّ منين تاني؟ أنزل ميدان التحرير، واسأل فين ميدان طلعت حرب؟ ولا أنا .. فين بالضبط؟
ك: لأ، إنت مثلا تنزل ميدان التحرير، وتسال عن مطعم هارديز.

(日本語訳)

ムハンマド「ああ“maʕliff”私はどこから入るんですか。 もう一回（言ってください）私がタハリール広場に出ます。 そして私はタルアトハルブ広場がどこか尋ねます。それとも私は・・・正確にどこですか。」
カラム「いいえ、あなたはたとえば、タハリール広場に出ます。 そしてハーティーズレストランについて聞きます。」

4.1.1 談話標識としての“maʕliff”

談話標識（discourse marker）の主な機能は、従来の談話と談話を論理的につなぐこととされているが、加藤（2004:228）は、「発話の事前状況についての話者の認識を示すもの」も挙げている。

次の例は、隣人が出す騒音に対してボリュームを下げることを要求する場面である。

例3)

أ: آه، محمد!
م: أيوه، أشرف.
أ: معلش، أنا طالب في المدرسه، وعاوز أذاكر عشان الامتحانات.
م: مش فاهم.
أ: مش فاهم؟ أنا عاوز أذاكر عشان امتحانات معايا، امتحانات بكره.
م: أجي أذاكر لك أنا.
أ: لا. معلش، اوّط الكاسيت شويه.
م: آه، أوّط الكاسيت.
أ: آه... اوّط الكاسيت.
م: أنا آسف. ما كنتش أعرف إن عندك امتحان، والله، يا أشرف.
أ: عشان الشقه قدام الشقه مش قادر أذاكر عشان الصوت عالي.
م: عارف، عارف، عارف، معلش، يا أشرف. أنا آسف.

(日本語訳)

アシュラフ「あー ムハンマド。」
ムハンマド「はい アシュラフ。」
アシュラフ「maʕliff 私は学校の学生だ 私は試験のために勉強したい。」
ムハンマド「わからない。」
アシュラフ「わからない？ 私は試験が 明日試験があるので勉強したいんだ。」

ムハンマド「一緒に勉強してあげようか。」

アシュラフ「いいえ、maʕliʃf カセットを少し絞ってくれ。」

ムハンマド「ああ カセットを絞る。」

アシュラフ「ああ カセットを絞って。」

ムハンマド「すみません。 私はあなたに試験があるとはアッラーに誓って知らなかったんだ。アシュラフ。」

アシュラフ「フラットの前がフラットだから (=家と家が近すぎるから)、高い音のために私は勉強ができないんだ。」

ムハンマド「わかる、わかる、わかる maʕliʃf アシュラフ、すみませんでした。」

アシュラフ「maʕliʃf 私は学校の学生だ 私は試験のために勉強したい」のように、この位置で“maʕliʃf”を使用することにより、挨拶談話から要求談話という別の談話への移行を示すと同時に、要求談話がFTAであることを話し手が認識していることを示している。さらに、「maʕliʃf カセットを少し絞ってくれ」のように、この談話の核心部分である直接的な要求行為の直前に再度“maʕliʃf”を使用している。つまり、“maʕliʃf”は、談話標識としてFTA 談話への移行を表示する役割と、要求という FTA 行為そのものの前置きという二種類の使われ方をしていることになる。

4.2 詫びと受容

前述したように、“maʕliʃf”には、詫びと受容という一見すると相反する意図を有している。次の例は、騒音を出したことを“maʕliʃf”と詫び、隣人も“maʕliʃf”で返している場面である。

例4)

ك: آه وطَّيه شويه.
م: معلىش، أنا آسف أنا ماعرفش إنت عندك امتحان.
ك: معلىش.

(日本語訳)

カラム「ああ、ちょっと下げてくれ。」

ムハンマド「maʕliʃf すみませんでした。私はあなたに試験があるとは知らないのです。」

カラム「maʕliʃf」

ムハンマドは“maʕliʃf”に詫び表現“ana āsif”を連続させることで深い詫びを示し⁵、カラムはそれに“maʕliʃf”と答えている。“maʕliʃf”で答えることにより、ムハンマドの行為が許され、両者の関係が修復され対等な関係に戻ったと言える。

5 谷口・榮谷(2011)では、詫び表現の繰り返しについて、“maʕliʃf”に“ana āsif”が続き深い詫びを示すことはあるが、反対に“ana āsif”が“maʕliʃf”に続くことはない点を指摘している。このことから、“maʕliʃf”が会話終了の機能を持たないことが推察される。

4.3 ごまかしの “maʕliṣ”

詫び表明とも詫びの受容とも解釈できないところで “maʕliṣ” が使われている。

次の例は、隣人の騒音に対して苦情を言う場面であるが、苦情を言われた相手が “maʕliṣ” で応答し、祈りの言葉をつづけている。

例5)

ص: إنت عارف بقى عيد ميلاد وكل سنه وإنت طيب.
 ع: يا عم، كل سنه وإنت طيب بس برضه بهدوء عشان ... عشان العيال وعشان خاطر امتحانات الصبح.
 ص: معلىش، ربنا ... ربنا معاكو.
 ع: يعني إحنا عيد ميلاد وكل حاجه، ماقلناش ... ماقلناش حاجه غلط.
 ص: ربنا ...
 ع: بس الناس برضه تراعي بعضيها.
 ص: معلىش ربنا...
 ع: ما ينفعش كلام رد.
 ص: ربنا ينجحك كده

(日本語訳)

サブリ「では、あなたは誕生日を知っている。毎年あなたが良くありますように。」

アーテフ「おじさんよ、毎年あなたがよくありますように。とはいえやはり、静かに。子供たちのために、朝の試験のために。」

サブリ「maʕliṣ 我らの主が、我らの主があなたとともにいますように。」

アーテフ「お誕生日はすべてだ。私たちは言わなかった 私たちは何も間違ったことは言わなかった。」

サブリ「我らの主が、」

アーテフ「だけど人々はやはりお互いのことを考えるんだ。」

サブリ「maʕliṣ 我らの主が、」

アーテフ「返しことばなどダメだ。」

サブリ「我らの主があなたを成功させてくださいますように。」

アーテフからの苦情と要求にサブリは従わず、“maʕliṣ” に祈りの言葉を続けるばかりで関係の公理に違反している (Grice(1989))。しかし、相手の要求に従わずとも決して相手と対立したいわけではなく、相手との平和的な関係を維持しつつその場をごまかそうとする意図が窺える。

4.4 自分の利益は相手の負担

中田 (1989:202) は、日本語では、相手の行為で恩恵を受けた場合でも謝罪表現を使うことがあることから、自分のプラスと相手のマイナスを自動的に結びつける傾向が強い点を指摘しているが、“maʕliṣ” にも同様の使用がある (谷口・榮谷 (2011) で既出)。

次の例では、道を教えてもらった側が感謝すると同時に、相手に時間を浪費させたことを詫びている。

例6)

ك: تمشي على طول.
 م: هو ده شارع طلعت حرب؟
 ك: طلعت حرب، أيوه.
 م: متشكر قوي يا أستاذ. معلى أنا عطلتك.
 ك: تحت أمرك. أي خدمة.
 م: متشكر قوي.

(日本語訳)

カラム「まっすぐ歩くんです。」

ムハンマド「それがタルアトハルブ通りですか。」

カラム「タルアトハルブ、 はい。」

ムハンマド「本当にありがとう 教授よ。maʕliʃf 私はあなたを働かせなくしてしまっ
た。」

カラム「あなたの命令の下にどのようなサービスでも。」

ムハンマド「本当にありがとう。」

5. 儀礼的方策としての “maʕliʃf” の使用 (まとめ)

これまで見てきたように、“maʕliʃf” は FTA を緩和することで相手との修復を図り、“maʕliʃf” と詫び、“maʕliʃf” と答えることで相手の詫びを受け入れる。また、相手の要求に従わない場合であっても真っ向から対立することなく、“maʕliʃf” ではぐらかし、何とか相手との平和的な関係を維持しようと努める。さらに、相手の行為に感謝するばかりでなく、相手への負担に配慮することによっても関係維持に努めようとする姿勢が見られた。これらは同じ詫び表現である “ana āsif” が持たない機能である⁶。

Goffman(1971) では、社会生活において慣習的に繰り返される詫びが人間関係の不均衡を修復するために取る儀礼的方略の一つと見る事ができるとしている。

アラビア語のエジプト方言においては、“maʕliʃf” が関係維持の儀礼的方略として重要な役割を果たしていると言えよう⁷。

6 “maʕliʃf” の機能の区別は、音調や繰り返しの有無と関わりがあるようなので今後の課題としたい。

7 日本語では「すみません」(谷口2009)、タイ語では「マイペンライ」(堀江1995,2000) が関係維持の儀礼的方略としての役割を果たしていると思われる。しかし、機能の分類についてはそれぞれ異なりが見られる。

アラビア語文字化資料の確認・校正にあたり、カイロ大学のアハマド・ハーネム先生にご協力いただきましたことを感謝申し上げます。

参考文献

- Austin, J.L. (1975) *How to Do Things with Words*. Cambridge: Harvard University Press.
- AL-Adaileh Bilal A. (2011). When the strategic displacement of the main topic of discussion is used as a face-saving technique: Evidence from Jourdanian Arabic. *Journal of Politeness Research*. pp.239-257.
- Bataineh Rula Fahmi, Bataineh Ruba Fahmi (2008). A cross-cultural comparison of apologies by native speakers of American English and Jordanian Arabic. *Journal of Pragmatics*, 40, pp.792-821.
- Beebe, Leslie M., Tomoko Takahashi, and Robin Uliss-Welt (1990) Pragmatic transfer in ESL refusals. In Scarcella, Robin C., Elaine S. Anderson, and Stephen D. Krashen (eds.) *Developing communicative competence in a second language*. Boston, Mass.: Heinle & Heinle Publishers. pp.55-73.
- Blum-Kulka Shoshana, House Juliane, Kasper Gabriele (1989). *Cross-cultural pragmatics: requests and apologies*. Norwood, NJ Ablex
- Brown Penelope and Levinson Stephen (1987{1978}). *Politeness: Some Universals in language usage*. Cambridge University Press. (田中典子監訳『ポライトネス 言語使用における、ある普遍現象』研究社 2011:79)
- Coulmas, F. (1981) *Poison to Your Soul: Thanks and Apologies Contrastively Viewed*. *Conversational Routine*, The Hague Mouton, pp.69-91.
- Eisenstein Miriam, W. Bodman Jean (1986). 'I Very Appreciate': Expressions of Gratitude by Native and Non-native Speakers of American English. *Applied Linguistics*, Col.7, No.2, Oxford University Press, pp.166-185.
- Farghal Mohammed. (1995). The pragmatics of 'inšālah' in Jordanian Arabic. *Multilingua* 14-3. pp.253-270.
- Goffman Erving (1967) *Interaction Ritual*. Pantheon Books, New York.
- ゴッフマン・アーヴィング著 浅野敏夫訳 (2002)『儀礼としての相互行為』法政大学出版局
- Grice Paul (1989) *Studies in the Way of Words*, HUP. (清塚邦彦訳『論理と会話』勁草書房、1998)
- Gu. Y. (1990) Politeness Phenomena in modern Chinese. *Journal of Pragmatics*, 14(2), pp.237-257.
- 橋元良明 & 異文化コミュニケーション研究会 '91 (1992) 「婉曲的コミュニケーション方略の異文化間比較」『東京大学社会情報研究所 調査研究紀要 No.1』東京大学社会情報研究所
- 林明子 (1999) 「会話展開のためのストラテジー——「断り」と「詫び」の出現状況と会話展開上の機能——」『東京学芸大学紀要2部門』(東京学芸大学) 50, pp.175-188.
- Haugh Michael, Hinze Carl (2003) A metalinguistic approach to deconstructing the Concepts of

- 'face' and 'politeness' in Chinese, English, Japanese. *Journal of Pragmatics* 35 pp1581-1561.
- 彭国躍 (1991)「『詫び』行為の遂行とその社会的相関性について—日中比較社会語用論的視点から—」第101回大会研究発表要旨『言語研究』(日本言語学会) 99号, pp156-157.
- (2005)「現代日本語の詫び発話行為の類型と機能」『日本語学』(明治書院) 4月号 vol.24, pp78-90.
- 堀江・インカピロム・プリヤー (1995)『国立国語研究所研究報告111日本語と外国語の対照研究Ⅱマイペンライ—タイ人の言語行動を特徴づける言葉とその文化的背景についての考察 その1—』国立国語研究所
- (2000)『日本語と外国語の対照研究Ⅷマイペンライ—タイ人の言語行動を特徴づける言葉とその文化的背景についての考察 その2—』国立国語研究所
- Ide Risako (1998)'Sorry for your kindness':Japanese interactional ritual in public discourse. *Journal of Pragmatics*, 29,pp509-529.
- 井出里咲子 (2005)「スモールトークとあいさつ—会話の潤滑油を超えて」『異文化とコミュニケーション』ひつじ書房
- 生駒知子・志村明彦 (1993)「英語から日本語へのプラグマティック・トランスファー『断り』という発話行為について」『日本語教育』79号
日本語教育学会
- 柏崎秀子 (1992)「話しかけ行動の談話分析—依頼・要求表現の実際を中心に」『日本語教育』79号
- 加藤重広 (2004)『日本語語用論のしくみ』研究社
- 熊取谷哲夫 (1988)「発話行為理論と談話行動から見た日本語の「詫び」と「感謝」」『広島大学教育学部紀要』(広島大学) 第2部第37号, pp223-233.
- (1993)「発話行為対照研究のための統合的アプローチ—日英語の「詫び」を例に—」『日本語教育』(日本語教育学会) 79号, pp26-40.
- (1994)「発話行為としての感謝—適切性条件、表現ストラテジー、談話機能」『日本語学』(明治書院) 7月号 vol.13, pp63-72.
- Michael Haugh, Carl Hinze (2003)'A metalinguistic approach to deconstructing the Concepts of 'face' and 'politeness' in Chinese, English, Japanese' *Journal of Pragmatics* 35, pp 1581-1561.
- 宮地裕 (1995)「依頼表現の位置」『日本語学』(明治書院) vo.14 10月号, pp4-11.
- 三宅和子 (1994a)「『詫び』以外で使われる詫び表現—その多様化の実態とウチ・ソト・ヨソの関係—」『日本語教育』(日本語教育学会) 82号, pp134-146.
- 森山卓郎 (1990)「『断り』の方略—対人関係調整とコミュニケーション」『言語』19巻8号 大修館書店
- (1999)「お礼とお詫び—関係修復のシステムとして」『國文學—解釈と教材の研究』(学灯社) 第44巻第6号, pp78-82.
- 中田智子 (1989)「発話行為としての詫びと感謝」『日本語教育』(日本語教育学会) 68号, pp191-203.
- 西村啓子 (1981)「感謝と謝罪の言葉における『すみません』の位置」『日本文学ノート』(宮城女学院女子大学日本文学会) 第16号

- 西野容子 (1993)「会話分析についてーディスコースマーカーを中心として」『日本語学』(明治書院) vol.12 5月号, pp89-96.
- Nureddeen Fatima Abdurahman.(2008).Cross cultural pragmatics:Apology strategies in Sudanese Arabic. *Journal of Pragmatics* 40.pp.279-306.
- 大浜るい子 (1997)「日本語による会話終了のメカニズム解明のための予備的考察」『広島大学教育学部紀要』(広島大学) 第二部第46号、pp159-167.
- Owen,Marion (1983). *Apologies and Remedial Interchange*, New York:Mouton.
- 酒井良枝 (1979)「『すみません』の用法について」『昭和学院国語国文』第12号 昭和學院短期大学國語國文学會 ,pp 119-128.
- 佐久間勝彦 (1983)「感謝と詫び」『講座日本語の表現3 話しことばの表現』筑摩書房、pp54-66.
- Searle,J.R. (1969) *Speech Acts: An essay in the philosophy of language*, Cambridge Univ.Press.
- (1975) *Indirect speech acts. Syntax and Semantics 3: Speech Acts*, New York: Academic Press, pp265-277.
- サール J.R 著 坂本百大・土屋俊訳 (1986)『言語行為』勁草書房
- Spencer-Oatey Helen (2000). *Culturally Speaking, continuum*.
- (2002) *Managing rapport in talk: Using rapport sensitive incidents to explore the motivational concerns underlying the management of relations*. *Journal of pragmatics* 34, pp 529-545.
- 谷口龍子 (2007)「日本語と中国語における詫びおよび感謝の表現、対象と機能の関わり」『社会科学ジャーナル』61 COE 特別号、国際基督教大学
- (2009)『詫びおよび感謝表現の日中対照分析ー談話構造から見た機能とポライトネスー』国際基督教大学 博士論文
- 谷口龍子・榮谷温子 (2011)「アラビア語のエジプト方言における詫びおよび感謝表現の語用論的機能」『横浜国立大学留学生センター教育研究論集 シンポジウム『エジプトにおける日本研究ー過去、現在、未来』開催記念号』第19号、横浜国立大学
- 山口和代 (1997)「留学生の発話行為と文化的要因に関する一考察ー中国人および台湾人留学生を対象として」『異文化間教育』(異文化間教育学会) 11号 ,pp125-140.
- (2002)「ポライトネスに応じた言語形式と人間関係の認知ー中国人ならびに台湾人留学生と日本人母語話者との比較の視点からー」『社会言語科学』(社会言語科学会) 第5巻第1号 ,pp75-84.
- 山梨正明 (1986)『新英文法選書12発話行為』大修館書店
- Y.Samarah Abdullah.(2010).Views of Apology in linguistics:Examples of Arabic culture. *Journal of Language and Literature.No.3*.pp.57-73.

The usage of “maʕliʃ” in Arabic (Egyptian dialect) as a ritualistic strategy

Ryuko TANIGUCHI, Tokyo University of Foreign Studies

Haruko SAKAEDANI, Tokyo University of Foreign Studies

The aim of this paper is to investigate the pragmatic function of “maʕliʃ”(in Arabic Egyptian dialect).

Data was collated based on the role-play method.

“maʕliʃ” is used as; ① an apology ② an acceptance of apology ③ a mitigating factor for FTA(face-threatening acts) ④ deflection of somebody’s request.

In addition , it is also used not only to thank someone for his action but also to maintain the relationship by showing consideration for the burden to the person.

“maʕliʃ” can be seen as a kind of ritualistic strategy (Goffman1971) used in the maintenance of relationships in Arabic (Egyptian dialect).

賢治作品にみられるキリスト教的モチーフ — 十字架とマリア像について

ブラット・アブラハム・ジョージ (インド・ネルー大学)

はじめに

宮沢賢治と聞くとわれわれの脳裏に浮かんでくるイメージは、法華経信仰に無我夢中になって童話や詩歌の執筆をしていた、仏教至上主義者と呼んでもいいくらいの信心深い一仏教信者の姿である。こういうイメージを与えてくれる賢治の作品の中にキリスト教関係の言葉、モチーフそして思想がたくさん投影していることに驚かざるを得ない。賢治のような信心深い仏教徒がどうしてキリスト教のような異宗教の要素を自分の創作品の中に盛り込んだのか、その真相をつかむための証拠はあまり残っていない。実は、賢治とキリスト教との関係は、以前から指摘されているにもかかわらず我々読者の想像もつかぬ、見えざる謎めいた側面を持っている。その謎めいた側面を簡単に解き明かすすが存在しないようだが、賢治に確かにあったと考えられるキリスト教の直接的・間接的影響の源はどこにあったのかを、故郷の花巻や教育現場であった盛岡などで活躍していたキリスト教徒との交際を背景として簡単に触れてから、作品中のキリスト教的モチーフや思想・世界観を分析してみることがこの小論の目的である。キリスト教のモチーフ・思想と言っても、賢治作品の中に具現されているすべてをこの小論の枠内に持ってくることはほとんど不可能だから、本論では賢治作品に見られる「十字架」と「マリア像」だけに限って論じたい。

賢治と交際があったと考えられるキリスト教者

生前に賢治に何らかの形で影響を及ぼしたと考えられるキリスト教者として、賢治が盛岡中学校時代に寄宿していた自彊寮の近くにあったプロテスタント系の浸礼教会の牧師ヘンリー・タッピング氏、時を同じくして盛岡に滞在しながら布教活動に励んだ盛岡カトリック四ツ家教会（盛岡天主公会）の神父アルマン・プジェー師、花巻出身で内村鑑三の弟子として活躍していた斎藤宗次郎の三人の名前が特記すべきだが、そのほかにも賢治に影響を与えたというキリスト教者何人かがいたと考えられる。

※ 本シンポジウムは、国際日本研究センター・比較日本文化部門・国際連携推進部門の共催により、2011年5月16日、東京外国語大学本部棟中会議室で開催された。

ヘンリー・タッピング牧師

賢治の中学校時代・農林高等学校時代に盛岡で宣教活動していたヘンリー・タッピング氏（1857-1942）は、賢治の通っていた中学校の英語の先生でもやっていたが、賢治が盛岡中学校の一年生として入学した年（明治四十二年）の9月に英語教師のパート・タイム（非常勤務）を辞しているの、賢治は実際にタッピング先生に教わったことがないだろうと思われる。しかし、盛岡高等農林学校時代に賢治が浸礼教会にタッピングの聖書講義を聴きによく出入りしていたに違いない。賢治の詩歌にはヘンリー・タッピング氏を詠うものがいくつかあるが、特に「岩手公園」と題した詩の中にタッピング氏の家族員をすべて取り上げて詠っている。また、「ビヂテリアン大祭」¹の中に出てくる「せいの高い立派なぢいさん」の宣教師ウィリアム・タッピングはおそらくこのヘンリー・タッピング牧師の面影であろう。タッピングが定期的に行っていた聖書中心の勉強会・講演会に賢治も時々参加したと言われるが、その目的は英語話者との直接的接触によって自分の英語能力を磨き鍛えることと異宗教であるキリスト教の教義を理解することだったのではないかと私は思う。果たしてそれはキリスト教への改宗を目指したものではなかったろう。いずれにしても、賢治はタッピングをかなり尊敬し、高く評価していた上、彼に深い靈感を受けていたに違いない。

ブジェー神父

賢治が親しく交際していたもう一人のキリスト教宣教師はカトリック四ツ家教会（盛岡天主公会）のアルマン・ブジェー神父である。ブジェー神父は明治三十五年（1903）から大正十一年（1922）までの間この教会に在任していた。日本の伝統芸術と文化に非常に興味を持っていたブジェー神父は、信者とだけでなく、地域社会の他の人々とも広範に交際していたといわれる。芸術品の収集を趣味としていたこのブジェー神父は貧しい人々の向上と幸福を目指した社会福祉的活動に献身的であったし、岩手地方で旱、寒夏などのため農作物が取れない大凶作の際、飢餓で苦しむ県民を救援する自己犠牲的活動をよく行っていたといわれる。似たような趣味を持ち、自己犠牲になってまで人々の幸福を計ろうというような宇宙観を持っていた賢治にとって、ブジェー神父の活動は刺激の源であったのではないか。その証拠として、賢治の詩歌作品の中にブジェー神父を詠った短歌七首と文語詩一篇がある。だから何らかの形で賢治とブジェー神父が直接交際していたのではないかという論議はなおさら強くなる²。

斎藤宗次郎

賢治と交際していたもう一人のキリスト教者は花巻出身の斎藤宗次郎（明治十年（1877）～昭和四十三年（1968））だった³。もともと花巻市北笹間の曹洞宗の寺院の息子であった斎藤宗次郎は、花巻の本城小学校の教諭をしていたころひどい病にかかって入院したが、そのとき聖書を読んでまず感動し、同時に内村鑑三の書いたキリスト教関係のものも色々読んでみることによって、揺ぎ無いキリスト教信仰者に改宗した。この斎藤宗次郎は宮澤家によく出入りをしていたことは、彼の自伝とでも言える『二荊自叙伝 上』に記されている幾つかの挿話からもわかる。だから、賢治は子供のときから宗次郎と付き合い、頻繁に意見交換などをする機会が与えられていたことが推定できる。例えば、大正十三年

(1924)の宗次郎の日記には次のようなものがある。「新聞代金を受け取って後、今夜の宿直番たる宮沢賢治先生の乞いに応じ暖炉を囲んで遠慮なき物語を続けた。先生は主として語り予は時々首肯感動を示すのみにて謹聴した」⁴。要するに、後の賢治の宇宙観を形成するに当たって斎藤宗次郎との交流が果たした役割は非常に大きかったと考えられる。

賢治作品に見られる十字架と聖母マリア像

キリスト教的モチーフと思想が見られる賢治作品として以前から知られている作品は「銀河鉄道の夜」であるが、そのほかにもたくさんの賢治作品にキリスト教的思想とモチーフが具現されている。たとえば、「シグナルとシグナレス」「オツベルと象」「よだかの星」「ビザテリアン大祭」のような散文作品、幾つかの書簡や短歌・詩の中にさえ見ることができる。これらたくさんのキリスト教的モチーフのなかで、特に「十字架」が賢治の関心の主要対象となっていたような気がするが、同時にカトリック教会と正教会で広く崇敬されている聖母マリアに対する関心も高かったと察される。本論では、「銀河鉄道の夜」、「シグナルとシグナレス」そして「オツベルと象」を中心に上記の二つの項目について説きたいと思う。

賢治作品と十字架

賢治の「詩歌」の中にも童話の中にもモチーフとしての十字架の描写がよく見られる。たとえば、妹トシ子の死後、樺太への旅行中執筆された(大正十二年八月四日)「オホーツク挽歌」の中に<それは一つの曲がった十字架だ／幾本かの小さな木片で／HELLと書きそれをLOVEとなおし／ひとつの十字架をたてることは／よくだれでもがやる技術なので／とし子がそれをならべたとき／わたくしはつめたくわらった>と詠っている⁵。特に、十字架は<LOVE>つまり「愛」の象徴だと説く妹の説教を見下していた当時の賢治の目に映った十字架はやはり曲がった十字架であった。つまり、その時の彼には十字架の本当の意味がわからなかったということだろう。それで十字架が曲がっているものに見えたのだ。しかし、妹の死後、始めて彼にはトシ子が説こうとしたその「十字架」の本当の意味、その神秘的謎が分かるようになったと読み取ることができる。

また、大正十八年(1928)六月十五日執筆した詩「浮世絵展覧会印象」に<やがて来るべき新しい時代のために／笑っておのおの十字架を負ふ／そのやさしく勇気ある日本の紳士女の群れは／すべての苦痛をまた快樂と感じ得る>と詠っているところがある⁶。<笑っておのおの十字架を負ふ>という表現、それは教会の聖職者の口から常に聴かれる励ましの言葉で、キリストも福音の中で自分の十字架を喜んで負う者はきっと救われると約束している。賢治はこれらの詩を通して人は自分の十字架を積極的に負うと言うことは自分自身の救済と共に皆の幸せのためにも必要だというキリスト教的な考えを認めていると言える。

十字架のことを考えると何といっても「銀河鉄道の夜」に描かれている「北十字」と「南十字」ほど、人間の救いの象徴として崇められている十字架の栄光を描写している場面はほかにないと言える。

「銀河鉄道の夜」に出て来る十字架

賢治の作品の中でキリスト教的な雰囲気が一番濃く漂う作品は紛れもなく「銀河鉄道の夜」である。まず「銀河鉄道の夜」の構造を見てみると、第一章から第五章までは「現」の部分で、それ以降は最後の一章を除いて「夢」の部分となっている。その夢の世界は現実の世界と打って変わって、キリスト教的な雰囲気が漂っていることはとっても不思議に思われる。この夢の世界を分析して見れば分かるが、銀河ステーションと言う出発点から南十字までの旅の中で現れたり消えたりする世界は極めて複雑なものである。現実世界と人間の脳裏に潜んでいる天国のイメージが相まってできたその不思議な世界には死者も生者もいれば、死後の世界も現実の世界も描かれている。それに、神様も科学者も同一のところでそれぞれの役割を果たしている。さらに、「夢」の部分の描写には新約聖書の一部であるヨハネの「黙示録」を思わせるところがあることも見逃せない。仏教信仰者、科学者、地質学者、教育者でいる傍ら、異宗教の教えに深い興味を持っていた賢治の脳裏には、それぞれに関連する思想や教えが入り混じっていて、自分自身にとって理想とも言える一種の半透明な死後世界のイメージが構築されていたと思う。その死後世界のイメージを具体的に表現しようと「銀河鉄道の夜」を書いてみたのだろうが、そのイメージはあくまでもキリスト教的な雰囲気になったのは不思議に思わざるを得ない。

主人公ジョバンニの夢の世界には二つの十字架が現れる。つまり、「北十字」と「南十字」である。この作品の中で一番キリスト教に深い関係と思わせる部分もおそらくこれら十字架の描写の場面であるに違いない。まず北十字で、光の十字架が描写されているところを引用してみよう。

く見ると、もうじつに、金鋼石や草の霧やあらゆる立派さをあつめたような、きらびやかな銀河の河床の上を水は声もなくかたちもなく流れ、その流れのまん中に、ぼうっと青白く後光の射した一つの島が見えるのでした。その島の平らないただきに、立派な目もさめるような、白い十字架がたって、それはもう凍った北極の雲で鑄たといったらいゝか、すきっとした金いろの円光をいただいて、しづかに永久に立っているのでした⁷。

キリスト教の教えによると、キリストの十字架による死と贖罪によって十字架が原罪から抜け出すすべがない人間の希望と救いの象徴に変わったのである。つまり、罪の克服を希う人間は自分の十字架を背負ってキリストの歩んだ苦難の道を従えば必ず救われるという約束である。ここに現れる十字架は「白い十字架」つまり光の十字架であることも大変面白い。「昔の神秘家と言われる人々や聖人たちが visio の中で光の十字架を見た話はカトリック教会で

は多く伝わっていた。光の十字架はキリストの勝利と栄光を意味する」と言う上田哲氏⁸の指摘からも分かるように、聖人たちの幻視の中にいつも光の十字架が現れるのである。賢治も自分の作品の中に「白い十字架」を描いたと言うことの裏には、キリストの勝利と栄光を認識した上、それに人間の救いと希望があると信じるキリスト教徒の信仰の象徴とでも言える十字架の持つ重要性を容認する態度が現れているのではないだろうか。

それを裏付ける証拠に、十字架の周りで行われる祈りの場面を取り上げたい。

く「ハルレヤ、ハルレヤ。」前からもうしろからも声が起きました。ふりかへって見ると、車室の中の旅人たちは、みなまっすぐにきもののひだを垂れ、黒いバイブルを胸にあてたり、水晶の数珠をかけたり、どの人もつつましく指を組み合わせ、そっちに祈ってゐるのです。思はず二人もまっすぐに立ちあがりました。＞⁹。

これは極めて神秘的な描写に違いない。列車が十字架の前を通るとき乗客は国籍や宗教などを問わず祈りはじめたのである。ジョバンニもカムパネルラも「思はずすぐに」起立して十字架への敬虔を表わしている。つまり、乗客は皆十字架の神々しさを信じているような描写に違いない。キリスト教世界に見られる「十字架への献身」、十字架こそ人間の救いの道であるという信仰の重要性に詳しくない人はこのような場面の描写ができないと思う。

「銀河鉄道の夜」に出てくるもう一つの十字架はサウザンクロス（南十字）である。北十字の駅は乗車する駅であったのに、サウザンクロスの駅は下車駅となっている。賢治のこのサウザンクロスの描写も短いけれども非常に神秘的で、カトリックの聖人たちがしばしば経験したと言われる「幻視体験」、もしくは、使徒ヨハネがパトモス島で見た天国の「幻」にすごく似たような描写である。

くあゝ、そのときでした。見えない天の川のずうっと川下に青や橙やもうあらゆる光でちりばめられた十字架がまるで一本の木といふ風に川の中から立ってかゞやきその上には青じろい雲がまるい環になって后光のやうにかかつてゐるのです。中略。みんなあの北の十字のときのやうにまっすぐに立ってお祈りをはじめました。中略。「ハルレヤハルレヤ。」明るくたのしくみんなの声はひゞきみんなはそのそらの遠くからつめたいそらの遠くからすきとほった何とも云えずさわやかなラッパの声をききました。中略。そして見てみるとみんなはつゝましく列を組んであの十字架の前の天の川のなぎさにひざまづいてゐました。そしてその見えない天の川の水をわたって一人の神々しい白いきものの人が手をのばしてこっちへ来るのを二人は見ました。＞¹⁰

北十字の十字架は「白い十字架」であったのに、ここに現れる十字架は「青や橙やもうあらゆる光でちりばめられた」華やかにぴかぴか光る十字架である。それはたぶん、永遠の喜びの場所でもある天国の入り口に立っているからであろう。それに、列車から降りた皆はこの十字架の前に立って、北十字と同じように手を合わせて「ハルレヤ・ハルレヤ」とお祈りを捧げているところ、ラッパの音が聞こえ、「一人の神々しい白いきものの人が手をのばして」

突然現れる。この神々しい人はやはり誰だろうか。キリスト教の父なる神ヤハウエ (Jehovah) だろうか、それともその愛する子イエス・キリストだろうか。

賢治のこの部分の描写には、また北十字の描写もそうだったが、一種の神秘主義的な雰囲気漂っている。「神秘主義 mysticism とは目または口を閉じる意味のギリシャ語 *myein* を語源とする言葉で日常的な形而下の感覚世界を脱し、自己の内面的深みに沈潜することによって超自然的実在や超自然の世界を直接的に把握、これと一体化する宗教的体験」である¹¹。このためにまず脱魂状態に入る必要があるが、ジョバンニは既に天気輪の下で脱魂状態に落ち、夢の世界に入っているのである。列車を降りた人々が十字架の前でお祈りしていたところ突然ラッパの音が聞こえ、そのあと神々しい人が出てくるのを見た。そのラッパの音をまだ下車していないジョバンニも聞いているわけだ。黙示録のヨハネもまず「脱魂状態になり、その後でらっぱのような大声を聞いた。(中略) その声は「おまえの幻を書き記し、(中略) 七つの教会に送れ」と言った。そう話した声の方を見ようとして後を振り返ると、七つの金の燭台があった。燭台の間に人の子のような者が見えた。」と書いてある¹²。

ラッパのような音が聞こえて、その後「燭台の間に人の子のような者が見えた」と言うところは、上に述べた「さわやかなラッパの声」が聞こえて間もなく「一人の神々しい白いきものの人が手をのばしてこちらへ来るのを二人は見ました」という引用文にすごく似ているのではないか。おそらく、この「神々しい白いきもの人」は黙示録にヨハネが幻で見た「人の子」つまりイエス・キリストを想像して描き出したのではなかろうか。

上田氏は賢治の多くの作品に「エクスタース体験の反映が感じられるところがかかなりみられる」と述べ、「堀一郎が *magical flight* と名づけたトランス状態における宗教体験が賢治にもあ」るので、「銀河鉄道の夜」はこういう異空間の幻視体験を文芸化・物語化したものではないかと指摘している¹³。もちろん、「銀河鉄道の夜」を含め賢治の多くの作品の中では、脱魂状態になって異空間を透視し、それを文章にしたようなものがたくさんあることは確かである。一つの仮説だが、賢治は聖書の黙示録からヒントを受けて、夢の中でキリスト教的な天国の雰囲気を漂わせる物語をわざわざ構築したのではないか。その裏には、上田氏の指摘した宗教的シンクレティズムの要素もあるかも知れないが、それよりも真の法華経信仰者であった彼は晩年になって、異宗教であるキリスト教の教えにも関心を持つようになったという理由もあるのではないか。

「シグナルとシグナレス」に見られる聖母マリア像

賢治作品の中に恋愛関係を描いた作品にめぐり合うことはあまりないが、「シグナルとシグナレス」はお互いに労わり合う恋人たちの純潔な恋愛関係が展開している作品の一つである。しかし、彼らの間に邪魔者が入ってきてこの二人の純潔な恋愛関係は思いの通り進まない。嫉妬心に満ちた有力者本線シグナル付電信柱の反対運動の結果、二人の恋愛関係はなか

なか実らず、結局「遠くの遠くのみんなの居ないところに行ってしまう」おうとさえ考えるほど挫折な気持ちにむっとするようになる。しかし、彼らにその勇氣はない。頼れる者もなく、とっても窮屈な立場におかれてしまった彼らは最後の道として天のほうへ眼を向けるのである。

そして、シグナルはまずくあゝ、お星さま、遠くの青いお星さま。どうか私どもをとって下さい。あゝなさけぶかいサンタマリヤ、まためぐみふかいジョウデス(チ)ブンソンさま、どうか私どものかなしい祈りを聞いてください>と祈り、さらにシグナレスをも一緒に祈ろうと誘い、引き続いてくあはれみふかいサンタマリヤ、すきと(ほ)るよるの底、つめたい雪の地面の上になしくいのるわたくしどもをみそなはせ、(中略)あゝ、サンタマリヤ。>と祈り続ける。¹⁴

作品の中の祈りを見ると、カトリックまたは正教のキリスト教信者の誰もが親しみを感じずにはいられない。なぜなら、毎日の祈りの中で何回も<慈悲ぶかい聖母マリア><あはれみふかい聖母マリア>などと聖母を呼びかけてその代祷で神様の恵みを祈念することがよくあるからである。キリスト教は周知の通り一神教宗教で、崇拝・礼拝の対象となるのは絶対存在の父なる神だけである。その他の命のあるもの、命のないものが崇拝の対象となることは絶対許されていない。これは、カトリックでも、正教でも、新教(プロテスタント)でも共通である。しかしカトリック教会と正教会では聖母マリアとキリスト教信仰のために献身的に一生を尽くした成人たちを崇敬の対象とすることがある。また一般の聖人は普通の崇敬の対象に、聖母マリアは特別崇敬の対象となっている。さらに、カトリック教会と正教では聖母は「イエス・キリストの母」であると同時に「神の母」でもあると教えているがプロテスタントの教えでは、マリアは夫ヨセフと交わる前に精霊によって処女のままだイエス・キリストを生んだということを認めるが、聖母として、そして神の母としては認められていない。つまり、プロテスタントでは聖母が崇敬の対象となっていない。

こういうことを背景に、作品の中の「なさけぶかいサンタマリヤ」「あはれみふかいサンタマリヤ」の祈りの部分をさらに分析してみたいと思う。カトリック教会ではキリストの母であって、また神の母である聖母は「情け深い」「恵み深い」母で、人類すべての母でもあると教えている。そして、人間と神との間にいて代祷者の役を演じる聖母に捧げる祈りも多い。その一つに聖母マリアの連祷があり、国によって中身が多少違うこともあるが、主に希求の祈りで聖母を様々な賞賛名で呼び出し、「我々のために祈りたまえ」と祈念する。日本のカトリック信徒も昔から聖母マリアの連祷を祈りの中でよく唱えてきた。毎日の実生活の中で苦難にあったり、思うとおり物事が進まなかったりするとき、必ず聖母マリアの代祷を乞うことがよくある。そのとき「慈悲深い聖母マリア、御子イエス・キリストにわれらのために祈りたまえ」「憐れみ深い聖母マリア、父なる神様にわれらのために祈りたまえ」などと祈るのである。それに、苦しいときも嬉しいときも、祈りが叶ったときも叶わないときも神に感謝をすると同時に聖母にも感謝の言葉を捧げることがよくある。まったくシグナルとシグナレスの祈り方もこれにそっくりだ。自分たちの純潔な恋愛関係は中に邪魔者が入っ

て、思うとおりに進まなくなったという苦境におかれているシグナルとシグナレスはまるでカトリック信者のように聖母に祈りかかる。そして夢の中で祈りが聞き入れられて、結局自分たちの外に誰もいない空の星の世界に導かれた二人は「僕たちのねがひが叶ったんです。あゝ、さんたまりや。」と聖母マリアに感謝の言葉を捧げるのを忘れていない。

「オツベルと象」に見られる聖母マリア像

また、「オツベルと象」の中にも似たような場面がある。「シグナルとシグナレス」では祈りと感謝を合わせて三回「サンタマリア」を呼び出しているのに対して、「オツベルと象」の中に「サンタマリア」を呼んで感謝の気持ちを捧げたり、「さようなら」をいったりする場面が、何と五回もある。オツベルに雇われ、彼のために一所懸命に全力を尽くしたと思う白象は、初日の勤めの終わりに「ああ、せいせいした。サンタマリア」と自分の喜びと満足感の気持ちを表している。しかし人や動物を酷使して利益を増やすことばかり考えているオツベルの象に対する態度が日々に残酷になっていくため象のサンタマリアへの挨拶が次第に「ああ、疲れたな、嬉しいな、サンタマリア」「苦しいです。サンタマリア。」「もう、さようなら、サンタマリア」と変わっていく。象は一度も「自分を救ってくれたまえ」とサンタマリアに直接祈っていないが、これら感謝の言葉に「自分をどうか助けてくれ」という意味合いが潜んでいるのではないか。つまり、彼は聖母に祈っているということである。

池上雄三は＜サンタマリアは、「おゝ大師」という賢治の祈りの声であって、マリアには意味がないと思われる。＞¹⁵と指摘しているが、それは果たしてそうだろうか、疑問に思われる。まず、揺るぎのない法華経信者であった賢治がどうして「おゝ大師」の代わりに「サンタマリア」と書かなければならないだろうか。その本当の意図はなんだったのだろうか。池上氏の言うとおりの「サンタマリア」とは「おゝ大師」への「祈りの声」だとすると、賢治は「サンタマリア」を「おゝ大師」の異名として見ていたことになる。それよりも、釈迦である「おゝ大師」もキリスト教の「聖母」もそれぞれ異なる二つの宗教の聖人であるという認識の上、異宗教に対する自分の態度と理解を明確にする巧みな方法として賢治が作品中に「聖母マリア」を呼び、キリスト教的な思想・モチーフを取り入れたのだと考えたほうがもっと合理的ではないだろうか。

池上雄三氏の上述の説に対して上田哲氏が、仏教図像学では白象が釈迦の脇士である普賢菩薩の乗り物で、民間信仰では、象を普賢のお使いあるいは化身として崇めていると指示し「白象と法華経のこのような深いつながりを考えると、「オツベルと象」の白象も羅刹や鳩槃荼のようなオツベルの魔手を逃れるため法華経を読誦するとか、「南無妙法蓮華経」のお題目を唱え、普賢菩薩の援けを求める設定にしたならこれもぴったりの＜法華文学＞となったはずである。それにもかかわらず＜サンタマリア＞にすべてを託し、これと呼び求める。」のはどういう意味だろうかと強く反論している¹⁶。

さらに彼は、賢治が間世音様とも呼ばず、普賢菩薩とも呼ばないで、「サンタマリア」と呼んでいる裏にはそれなりの理由があったのではないかと反論し、賢治の中に既に形成されていた宗教的シンクレティズムについて説くと同時に、マリア信仰の持つ浪漫性の芸術や文学への影響について知った賢治も自分の作品の中にわざわざそれを取り入れたのではないかという疑問も問いかけている。しかし、筆者は賢治の頭にあった宗教的シンクレティズムの実相はどれほどの深みを持っていたのかということに疑問を持つ。にもかかわらず、これらのことから考えると、賢治は聖母マリアに対して深い知識を持ち、それに、聖母を心の中で敬い、代祷者としての聖母マリアの地位を認めているような気がする。それは、おそらくカトリック教会、特にプジェー神父との交流の中で獲得されたものであるといえるだろう。

おわりに

賢治作品に見られる十字架とマリア像の描写は偶然に作品に入ったものだとは考えられない。異宗教の教えと教義に非常に興味を持っていた作家は自分の他宗教理解を深め、世界観を広げる目的でキリスト教をはじめ、各宗教の奥義を学ぼうと決心していたのではないか。つまり、賢治のキリスト教に関する関心は、自分が深く信仰していた法華經の教えと異宗教であるキリスト教の教えとの類似性に惹かれて、どれも基本的に同じではないかという意識から生まれてきた知恵の賜物であると言える。

注

- 1 宮澤賢治『<新>校本宮澤賢治全集』第9巻（筑摩書房 1995年）の「ビヂテリアン大祭」221頁を参照。
- 2 プジェー神父についての詳細は、上田哲氏の前掲書『宮沢賢治 その理想世界への道程』を参照。（267～270頁）
- 3 斎藤宗次郎氏のことを詳しく知るには、栗原敦・山折哲雄編の斎藤宗次郎の日記『二荊自叙伝上・下』岩波書店 2005年を参照
- 4 斎藤宗次郎『二荊自叙伝 上』栗原敦・山折哲雄編 岩波書店 2005年 399頁
- 5 宮澤賢治『<新>校本宮澤賢治全集』第2巻（本文篇） 筑摩書房 1995年 173頁
- 6 前掲書 第6巻 1996年 38頁
- 7 前掲書 第11巻 1995年 138～139頁
- 8 前掲書『宮沢賢治 その理想世界への道程』204頁を参照
- 9 前掲書<新>校本宮澤賢治全集』第11巻 139頁を参照
- 10 同書 165～166頁を参照
- 11 前掲書『宮沢賢治 その理想世界への道程』291頁
- 12 カトリック教会是認の『新約聖書』の「ヨハネの黙示録」の1-10を参照
- 13 前掲書『宮沢賢治 その理想世界への道程』291頁を参照
- 14 「シグナルとシグナルス」<新>校本宮澤賢治全集』第12巻（本文篇） 筑摩書房 1995年 155頁
- 15 池上雄三「オツベルと象 - 白象のさびしさ -」『国文学』27巻3号 昭57-2 学燈社
- 16 前掲書『宮沢賢治 その理想世界への道程』 228～229頁

ジョージ報告コメント

柴田勝二（東京外国語大学）

プラット・アブラハム・ジョージ氏の講演の主眼は、宮沢賢治におけるキリスト教の要素であり、日蓮宗の信徒、国柱会の会員としての活動の一環としてその文学活動がなされたという、近年賢治研究において重きを置かれがちな側面にあえて逆行する形で、その作品に見られるキリスト教の文脈を照射しようとしていた。

確かに賢治の周辺には、熱心なキリスト教信者であった斎藤宗次郎や、キリスト教への関心を示していた妹トシなどの人物がおり、彼らが賢治に感化を与えていた可能性は十分考えられる。またそれ以前に賢治の知的関心の範囲は広大であり、文学・宗教・科学・農業・音楽など多岐にわたるばかりか、宗教面においても、周囲からの感化による以前に、仏教にとどまらずキリスト教にも強い関心を抱いていた。したがってその要素が作品に含まれることになるのは容易に想定しえるし、実際代表作の一つである『銀河鉄道の夜』には、タイタニック号の遭難者であるキリスト者たちと主人公のジョバンニ、カンパネラが言葉を交わす場面が描かれている。

重要なのは、むしろ賢治がキリスト教の教えに対していかに距離を取っていたかであり、そこに賢治の文学者としての個性が垣間見られるといえるだろう。賢治がキリスト教に違和感を覚えなかったのは当然であり、その自己犠牲を尊ぶ精神にはキリスト教的なアガペーの色合いが濃厚である。逆に賢治がキリスト者でなかったことの方が不思議であるともいえるが、彼を仏教の世界にとどめ、詩や童話の創作や農業改良といった実践的な活動にいそしませたのは、やはり在家主義による理想世界の建設を目指した国柱会の教えではなかっただろうか。賢治が国柱会の理念をどれほど内在化させていたかには諸説あるが、少なくとも彼を表現者にした契機がそこにあることは否定しえない。

また「天国」と「地獄」という対照的な彼岸を想定するキリスト教に対して、賢治の精神も様々な彼岸を仮構していた。仏教的な浄土の世界もその一つであっただろうが、それにとどまらず、「銀河」「宇宙」という空間的な彼岸、あるいは「修羅」に含意されるとされる「ジュラ紀」のような地質学的な古代としての彼岸もその世界に含まれている。こうした多様な彼岸世界と現実世界との往還のなかに賢治の文学世界は成り立っている。その意味で、賢治文学に織り交ぜられているキリスト教的な表象は、そのイメージの豊饒さをもたらししている彼岸世界の一要素として位置づけられるべきであると思われる。

プラット・アブラハム・ジョージ報告 質問と討論の要旨

中野敏男(東京外国語大学)

東日本大震災に襲われたこの年の東京で、関東大震災が襲ったあの時期を東北に生きた宮沢賢治を読むという試みは、歴史的にも思想的にも確かに殊更深い思いのかき立てられる企画である。とりわけ震災後の賢治が、一方で「羅須地人協会」への関わりに示される社会運動の実践により強く志向し、他方では「銀河鉄道の夜」などの作品で「焼身幻想」と言われる自己犠牲の思想を深めているという事実があれば、そんな思想のあり方とその行方が、同様な震災後のわれわれにとっても強く心を惹かれる対象であるのは間違いない。

プラット・ジョージ氏の報告は、そんな賢治の思想にキリスト教の影がいかに深く刻印されているかを詳細に明らかにするもので、この思想の射程を測るという関心からすればまことに興味深いものであった。とりわけ重要なことは、賢治の思想の出自を日蓮宗なのかキリスト教なのかあるいはその混合(シンクレティズム)なのかなどと問う通例の系譜論的な関心からではなく、その思想的普遍性の深さを問うという関心から賢治の思想をかの世界宗教に関係づけて捉え直そうとしている点で、国際的な視野から思想の意義を問う今日の思想研究のあるべきひとつの形を示していると理解できた。

もっとも、それを十分に認めた上で、そのように普遍性につながるこの思想がある特定の時代状況と具体的な場所で成立したときに、それが実際にはどのようなメッセージを発信し、いかなる現実的な働きをしたのかについては、もう少し立ち入った言及が必要であると感じた。というのも、そのようにキリスト教的な普遍主義につながる要素を持っている賢治の思想は、他方で仏教的な意味で普遍主義的な性格を持つと言っていい法華経につながっていることもまた間違いなく、そのような思想が、あの時代とあの社会状況の中で具体的な形を取った「国柱会」という宗教団体と密接な関わりを持っていた事実も無視できないからである。田中智学という個性的な思想家をリーダーとしたこの宗教団体は、純正日蓮主義の立場から「天皇主義」さらには「八紘一宇」の世界思想をいち早く語って、戦争に向かうこの時代の日本の向かう先を暗示する特別な存在となった。そうであれば、賢治の思想的な普遍主義は、このような宗教団体と関わりながら、それに関連してどのような意義を持つ言説と行動を生んだのか。この点についても立ち入った議論ができれば、この研究会の意義はいっそう深まったものと感じられた。

厦門大学における日本語教育

呉素蘭(厦門大学)

【キーワード】 厦門大学、日本語教育、教科書、教授法、ゼミの導入、
古典の授業

はじめに

中国では、中華人民共和国が成立してから、日本語学部の設置は三つの時期にわけられるとされる¹。一回目は建国時、二回目は1972年中日国交正常化されたあとであり、三回目は2000年、中国がWTOに加入してからである。厦門大学の日本学科は上記の画期にあわせて設置され、拡大されてきた。すなわち、中日国交正常化の1972年に設置され、1974年に学生を募集し始めた。当時の年間募集人数は20名程度であった。2000年、中国がWTOに加入したあと、学部生の数が倍以上に増えただけではなく、修士課程も導入された。現在の在校生数は、学部履修者が220名、修士課程履修者が27名である。

さて、外国語の学習における最終目的はその言葉を聞く力、話す力、読む力、書く力、訳す力などを身につけることであろう

周知のように、多くの日本語学科の学生は大学に入ってから始めて日本語に接触する。そして大学四年間で日本語をマスターし、卒業後、一人前の社会人として仕事に臨む。

大学四年間といえども、日本語科の学生が、教養科目などの授業を除いて、日本語専門に関する履修科目数は28であり、(論文と実習を除く)履修時間数は1680コマ(一コマ45分間)である。4年間に細分すれば、一年目の履修コマ数は380、二年目では480、三年目では544、四年目では276となる。その中に選択科目も含まれているので、各学生がその中から、1550コマの授業を選択し、これを履修すれば、卒業できる。こうした履修科目数は2005年に決められた。その前の授業数は2000コマに近かったが、その後、学校側は学生に自由時間を返すという方針を打ち出したので、その後、500コマ弱減った。

こうして、昔も今も同様に、ゼロからスタートし、同じ四年間の大学生活を過ごし、大学を卒業したらその専門とする日本語で職に就く人間を育成するのであり、しかしにもかかわらず授業時間数が四分の一カットされたということはかなり厳しい状態だと言わざるを得ない。ただし、留学経験のある筆者にとってはむしろ有利な条件にみえる。問題は限られている時間数をいかに有効的に利用するか、また、学習者の勉強意欲をどういうふうに最上限に引き出すことができるのかである。筆者は同僚の教員と一緒にそのための努力を重ねてきた。

※ 本研究会は、国際日本研究センター・比較日本文化部門・国際連携推進部門の共催により、2011年10月31日、東京外国語大学本部棟中会議室で開催された。

そこでそうした実践について述べたい。

1 初級段階における教育について

i 適切な難易度の教科書を用い、基礎段階を短縮する

「教科書を初めとする教材は、一定の目的と条件に従って、何よりもまず、教育・学習の効率・効果を最大限にあげることを意図して作成されている」「教材は、まず教授者・学習者・対象言語という三つの変数からなる緊張関係のなかに存在する。…いずれか一つに変動があっても教材の内容の選択・配列に影響する」「よい教科書とは、学習者に理解しやすく役に立ち、かつ教授者の創造的教育活動がしやすい教科書である」(木村宗男等『日本語教授法』桜楓社、100頁)。たしかにそのとおりである。

2005年まで、厦門大学初級段階に使用されていた教科書は上海外国語大学で出版された『新編日本語』である。この教科書の特徴は会話中心であり、基礎文法の勉強が四冊にわけられていた。これによれば学習者は二年間学習しないと基礎文法を身につけられない。つまり三年生になる直前でなければ、日本のニュースや新聞などが読めない。それでは、学生が自由自在にインターネットを利用して日本語にアクセスすることができないことになる。

こうして、2005年に履修時間数の減少のため、教材を換えなければならなくなり、北京大学出版の『総合日本語』に替えた。新教科書のメリットは次のようである。

基礎文法が二冊に分割されている。そのため学生が一学年の勉強を経ればインターネットを利用して、ニュースなどが読めるようになる。学生はより早い段階から指導者から離れ、独学できるようになる。

新教科書においては言語能力だけではなく、伝達能力も重視されている。一課にユニットが三つ入れてあり、ユニット①とユニット②は実用性が高い会話文であり、ユニット③は読解文である。読解文の内容が会話文と関連あるものもある。それによって、学習者は早い段階から自然な日本語を覚えるようになる。たとえば、本文に入る第一課はユニット①人との出会い、ユニット②家族メンバーの紹介、ユニット③学校の紹介からなっている。これによって、学生はその日に覚えた言葉で簡単な自己紹介や家族紹介や自分の学校紹介などができるようになる。これはむしろ、初心者にとっては大きな励ましとなったに違いない。

語彙と文章の内容が新しく、時代に相応している。また、若者に好かれる話題である。会話文には文法の知識もうまく織り込まれており、会話文を覚えながら、文法も覚える。また、読解文は常体で書かれている。これによって、会話と文章とでの言葉遣いの差異が違う点を学生に理解させる。こうしたことを日本語と接触し始める段階から認識させるのは、従来の教科書にはなかった点である。

教科書に織り込まれた文型が能力試験と密接な関連がある。一石二鳥といえよう。また学習者も魅力的である。

セットになっている練習問題も見事である。作者は本文に出た新単語や新文法をうまく用いて美しく魅力的な文を作っている。CDテープも学生の課外学習に役立つ。

上記からわかるように、新教科書は初期から学習者をより自然な会話文に接触させ、文法

知識も本文の中に折りこまれている。従来の教科書と比較すると、かなり複雑のようにみえるが、実際に分析すると、文を導入した第一課は唯一つの文型でしかない。「～は…です」というものである。つまり、断定文である。第二課も断定文であるが、第一課と違っている点は形容詞と形容動詞で連体修飾語にする部分だけである。第三課は第二課の続きで、形容詞と形容動詞で述語をつくり、形容文の勉強に入る。続いて、存在文、動詞文になっているわけである。ここでの教師の仕事は一見複雑な文を分かりやすく分析してみせるということであろう。したがって事前準備が十分でないと、教師自身も混乱することがある。そのせいか、最初、新教科書を取り入れた時に反対の声があがった。だが、導入後は、学習者は24課(一学年用の教科書は30課)の受身助動詞を勉強したあと、辞書を利用しながら、インターネットで日本のドラマやニュースを見ることができるようになった。つまり、学生にインターネットを十分活用できる力をより早い段階で身につけさせている。学生は画像を見ながら、アナウンサーの発音を聞き、その後、文字を画面で読む。また、映画をみるとき、言語の学習だけではなく、日本の文化や習慣も観察できるだろう。こうした実践を通して、自然な日本語をマスターできるだけではなく、日本の文化や日本人の生活習慣も身につく。また、厦門大学では、二学年で三人の日本人教師が同時に一つずつの科目を担当することで、日本人の肉声を聞かせ、日本的な講義を受ける機会を設けることで、学生が自力で日本に関する興味を養う条件をつくっている。

こうして、新教科書の導入によって、近年、厦門大学の学生の総合能力が向上している。

ii 教授法に力を入れる

上記に述べたように、学生の教育には教科書はもちろん、指導法も要求されている。教材が変わるのに従い、教授法にも変化が求められた。次にこの時期に効果的に指導するにはどんなことを心がけたらよいかを述べる。

学習者の勉強意欲を大切にすること

人間は「恥」という心理を持っている。語学を勉強しても、往々にして言い間違えるのではないかという心配があって、人前では、なかなか口を開かない。特に、初心者の場合がそうである。だから、初級段階では学習者の勉強意欲を大切にすべきである。そうしなければ、学習者が自分自身の語学能力を疑うようになり、「自分が語学に向いていない」とか、「やめよう」とかと思うこともあろう。そうなるとおしまいである。この点は語学の指導者にとって、もっとも心がけるべきである。

次に例で見よう。初心者の言い間違えた表現を、「間違いだ」として指摘するのではなく、正しい表現を繰り返し言って聞かせるのである。たとえば、中国の学生は中国語の影響で、形容詞を勉強したあとでもかなりの時期、間違える表現が出ている。

例①「うつくしいキャンパス」→「美しいのキャンパス」

例②「おいしかったです」→「おいしかったです」

こうしたとき、「美しいキャンパスですね」「おいしかったですね」のように指導者が確認することで、学習者に答えさせる形をすれば、多くの学生は言い返してくれるであろう。た

とえ再度間違いが出て、焦らずに、繰り返し言い聞かせて、学習者が自覚するまでやれば効果的である。

段階ごとに指導方法を変えること

発音練習の段階が終わったばかりの時、学習者は日本語に対する概念についてはまだ白紙状態だと言える。こういうとき、文法の説明をあまり詳しくすれば学生たちは眠り込んでしまうだろう。だから、最初の5課以内では音読の指導を主にしてやや早足で進めていく。多少分からないところがあっても、前に進むことにする。そうすると、学習者には新しい語学に対する認識がある程度生まれてくるに違いない。その際には、最初に戻って文法も練習問題も一々片付け細かく説明しても、学習者に嫌われるだろう。むしろこれは学習者の意欲を長く続かせる方法の一つだと私は思う。

数字の形で指導すること

日本語は難しい、日本の勉強は最初は簡単であるが、勉強すればするほど難しいという声がよく聞こえる。確かに、日本語の語順は英語や中国語とは異なる。だが、日本語であれ、中国語であれ、英語であれ、世の中の言語はいずれも4種類の文しかない。断定文、描写文、存在文、陳述文である。どんな長いセンテンスでも上記の4つに分類できよう。だから、文章を分析する際、一つ一つのセンテンスを細分化しながら見せれば、学習者の目に映った全てのセンテンスは理解しやすいはずである。

また、中国の学習者にとって苦手なものが日本語の助動詞の勉強だと言われる。これは学習者からよく聞かされる苦情である。これに対しては日本語の助動詞の数が14のみであると、助動詞を講義するたびに一覧表を見せてチェックさせることである。そのうえで新しいものを導入することである。これによって勉強意欲はわいてくるに違いない。

要するに、難しく複雑だという心理を起こさせないように工夫することは教師の責務だと言えよう。

教室ではつねに学生の注意を引き付けるようにすること

最後に初級は、基本的な学習態度を身につけなければならない時期であるが、特に、教師の説明や指導にいつも注意を向けさせることが大切である。教師が説明しているにもかかわらず、私語したり、下向きで携帯にメールを入れたりしている学生がいる。クラス全体で行われていることに集中しているかどうかは大切なことである。だからクラスの反応を確かめるように気を配ることである。

普通、人の話に注意を集中していられるのは、15分ぐらいが限度だと言われている。学生が疲れてきたかなと気づいたら質問したり、質問させたりすると、気分転換になる。授業の流れが単調にならないように工夫すべきである。

こうして、学習者の初級段階から努力した結果、2008年から厦門大学の学生は全国の統一試験ではほぼ100%の合格率をおさめるようになった。しかも、初級段階の指導のよしあしが学習者の将来の伸びに関わっていることも痛感した。

2、ゼミ授業の導入後の効果

「ゼミナール」形式の授業は日本の各大学で広く取られている教育方法であるが、中国では、あまり実施されていない。この授業の特徴は、教員が大まかな範囲を定め、学生はその枠内で自分が興味あるものについて、自由にテーマを選び、独自に研究し、レジュメを書き上げ、ゼミの席上で発表し、教員や学生が検討を加える。発表者は討論を参考にして、訂正、補足したりして論文に仕上げる。2005年に本学科が日本人教師と留学経験者のある教師の声にもとづいて「ゼミ」を導入した。三年生の下学期と四年生の上学期に設置している。最初試行段階は2週間で1回、1単位、しかも選択科目で実行した。二年目には、週に1回、2単位、三年目に、週に2時間、必修科目となった。

この授業では教員と学生は対等な地位にあり、自由に議論し、切磋琢磨しあっているのも、活発で打ち解けた学術の雰囲気が濃い。

この授業方式は学生の独立的な思考・自主的な研究の能力を養い、発表能力を鍛え、論文作成のレベルを高め、卒業後の学術研究に役立つ。聴講者にとっても、発表者から新しい情報を得ることで双方の思想交流にもなる。

実行してから六年間の歳月が経た。すでに効果が現れている。

過去、成績は優れているが、資料の調べ方も論文テーマの選び方もまるで分からず、言い換えれば、批判的思考や独立した研究能力が低く、人前で発言するのが苦手になっていた学生が多かった。

今は、ゼミの準備のために、資料を探したり、レジュメを作ったりしなければならないためか、週に16コマであっても忙しいという学生がいる。それだけではなく、学生の問題意識が以前と比べて格段に高くなり、過去のように、講座を聞いても質問する人がいない風景はすでに消えた。しかも、卒論の作成にかなり役立つようになり、質も一段と向上している。現在学部生50名の中、10名以上が院生のコースに進学しているのである。

さらに、この授業から得たメリットは学生だけにあるのではない。教師も学生の発表からヒントを得ることができる。

3、バランスよく古典に関連ある授業を導入する

厦門大学は中国の国立重点大学のひとつである。

大学が目指している目標は世界一流の学生を養成することである。そのため、各分野における科目コースを設定する場合に、大学の目標にふさわしいものを取り入れる必要がある。日本語学部にとっては、それはよりハイレベルの通訳者や翻訳者や、日本語研究者や日本文学研究者を育成することであろう。普通、中国国内の日本語教育においては、明治以後の現代日本語を中心に行っている。しかし、古典の知識があれば、日本全体にわたる歴史における文化や文学などを、学生に提示できる。つまり、学生をより深い、広い日本の社会に向けさせることができるということである。そのため、厦門大学では日本古典文学研究者を積極的に招聘し、日本語学部における〈課程設計〉に古典関連科目を設置してきた。具体的な科目

は次のようである。

三学年下学期 日本古典文法 〈必修科目〉

四学年上学期 日本古典文学史 〈選択科目〉

四学年下学期 日本漢文 〈選択科目〉

そのほかに、三学期に日本の大学教授を招聘して、伊勢物語講読や百人一首などの日本古典文学の講義を行っている。

こうした取り組みのおかげで、厦門大学からの卒業生は年に何人か古典文学に関する修士課程に進学しているのである。中国における日本研究する分野において、幅広い知識を有した若手の育成に貢献していると言えよう。

4、優れている学生の質

学生の質から述べると、中国は大学入試試験が全国統一に実施された後、最低成績ラインを定める。また、その成績は三クラスに分けられ、本一、本二、本三という名前をつけられている。本一とはもともと国立大学などの伝統がある大学であり、本二とは省立大学か市立などであり、本三とは現在新しく市立か私立などの大学である。

厦門大学は中国でトップクラスに属する38の国立大学の中の一つであり、自然に恵まれた名門学府であることから、入学するためには全国統一試験での成績が本一のクラスより50点以上超えなければならない。勉強の方法も知っており、きちんと積み上げて勉強する習慣を持った学生達である。つまり、高校時代の学習能力がかなり高い学生でなければ入れないということである。したがって、そうした学生を指導するには、高い教員の技量や能力が要求されている。

5、教育熱心な教師陣

厦門大学日本語学部には現在、16名の教員がいる。分野は、翻訳・通訳専攻3名、言語文化の専攻4名、古典文学の専攻3名、近現代文学の専攻3名である。日本人教師も3名いる。各先生にはそれぞれの専門がある。音声教育、文法教育、読解の指導、作文の指導、翻訳や通訳の指導、古典文法および漢文訓読の指導などである。そのほかに、会話の指導、日本概況、日本文学、ゼミ科目、応用文の指導などを日本人教員が担当している。ここで、厦門大学にこれまで赴任した日本人教員が従来と違って、若手の研究者のほうが多いことを特筆しておきたい。たとえば、友常勉先生（東京外国語大学）、倉数茂先生（東京大学）、野平宗広先生（東京外国語大学）、青木純一先生（早稲田大学）、長崎教育委員会からの派遣であった浜砂美智子先生などであり、厦門滞在時の平均年齢が40歳前後であった。若く有能だと、学生が交流しやすく、学生のモデルにもなる。また、常に日本文化や日本文学における最新情報を授業に取り入れており、学生達は、日ごろの授業から、勉強の方法だけではなく、研究方法も身につけることが容易になった。

6、問題点及び今後の課題

上記のように、この数年来、厦門大学の日本語教育は語学教育から一步前進したといえる。課題として残っている問題はまだまだたくさんある。その一つは、図書の問題である。これはゼミの授業を導入してから、より深刻である。テーマを立て、インターネットを通じて資料を調べても、テーマだけしか手に入れられない。研究用の資料はほとんど教員個人の蔵書に頼らざるをえない。第二は、一部の学生に限ってだが、より自主的な研究意識や自己学習の意識、責任感をよりアップさせる必要がある。ゼミ科目を導入後、学生の自主的な研究能力はかなり向上したが、能力より成績に気にしている学生もいる。自己責任よりも教員の責任にしたがるのである。これにはもちろん社会全体の傾向も否定できない。三つ目は教師の教授法への評価によって生まれている問題である。周知のように、厦門大学も、教員の昇進に対する評価基準は、論文数と掲載された学術雑誌である。他方、教授法に関する論文や、教材開発などは昇進のランクに入っていない。そのためか、厦門大学の教員によって作られた教材や書かれた教授法の研究論文があまりにもすくない。これについては大学側から新しい改革方針を打ち出されるとも聞いている。

注

1 宿久高<日語学習と研究>2003年第2期 総113期

付表 厦門大学日本語学部コース履修科目一覧表

科目名	学年	週／時間数		科目名	学年	週／時間数	
1年级上				1年级下			
基础日语	1年级	8	*	基础日语8	1年级	8	*
日语语音	1年级	2	*	日语语法2	1年级	2	*
日语听说	1年级	2	*	日语听力2	1年级	2	*
				日语会话2	1年级	2	*
2年级上				2年级下			
基础日语	2年级	6	*	基础日语6	2年级	6	*
初级写作	2年级	2	*	初级写作2	2年级	2	*
日语会话	2年级	2	*	日语会话2	2年级	2	*
日语泛读	2年级	2	*	日语泛读2	2年级	2	*
日语听力 -	2年级	2	*	日语听力2	2年级	2	*
				日本概况2	2年级	22	○
3年级上				3年级下			
日语翻译	3年级	2	*	日语翻译2	3年级	2	*
高级日语	3年级	4	*	高级日语 4	3年级	4	*
日语写作	3年级	2	*	日语写作2	3年级	2	*
日本近现代文学史	3年级	2	○	日本文学选读	3年级	2	○
高级日语听力	3年级	2	○	高级日语听力	3年级	2	○
高级阅读	3年级	2	○	高级阅读	3年级	2	○
				日本古典语法	3年级	2	*
				口译	3年级	2	*
				ゼミ	3年级	2	*
4年级上				4年级下			
日语词汇学	4年级	2	○	日语应用文	4年级	2	○
经贸日语	4年级	2	○	日本汉文	4年级	2	○
高级日语	4年级	4	*	卒業論文			*
日本古典文学史	4年级	2	○	実 習			*
日语口译	4年级	2	*				
日本文化史	4年级	2	○				
日本应用文	4年级	2	○				
ゼミ	4年级	2	*				

* 必修科目 ○ 選択科目

東京外国語大学国際日本研究センター『日本語・日本学研究』第2号執筆者一覧

伊集院郁子	東京外国語大学
高橋圭子	東洋大学
櫻井勇介	ヘルシンキ大学博士課程
葛 茜	福州大学 / 早稲田大学大学院博士後期課程
全 東園	東京外国語大学大学院博士後期課程
金谷武洋	モントリオール大学
秋廣尚恵	プロバンス大学
Hanan Rafik Mohamed	カイロ大学
片岡喜代子	九州大学
前田達朗	東京外国語大学
谷口龍子	東京外国語大学
榮谷温子	東京外国語大学
プラット・アブラハム・ジョージ	ジャワハルラル・ネルー大学
柴田勝二	東京外国語大学
中野敏男	東京外国語大学
呉素蘭	廈門大学

東京外国語大学国際日本研究センター

日本語・日本学研究 vol.2

Journal for Japanese Studies

発行：2012年3月30日

編集者・発行者 東京外国語大学国際日本研究センター

代表者 野本京子
〒183-8534 東京都府中市朝日町 3-11-1 アゴラ・グローバル 2F
Tel/Fax: 042-330-5794

印刷・製本 (有)山猫印刷所
〒116-0014 東京都荒川区東日暮里 5-39-1
Tel: 03-5810-6945

Articles

Structural Characteristics of the Japanese Opinion
Essays by Japanese Native Speakers, Korean and
Taiwanese Learners: Focus on "Assertions"

Ikuko IJUIN and Keiko TAKAHASHI

Native and non-native "good teachers" for Egyptian
learners of Japanese language

Yusuke SAKURAI

[Research Note] The Objectives of Japanese Majors at
University in China

Qian GE

The study on the investigation of "Cultural Assets of
Korea" by Japanese Imperium

Dong Won JUN

Ellipsis as an illusion: Comparative Studies with France
for the Teaching of the Japanese Language

Takehiro KANAYA

Constrative study of Japanese and French ellipse of
object

Hisae AKIHIRO

Listening problems of Japanese Arabic learners
- Mainly the issue of /r/ and /l/

Hanan Rafik MOHAMED

Syntactic Analysis of Negation Phenomena in
Japanese and Spanish

Kiyoko KATAOKA

[Research Note]

A Study of "Hanashikotoba Tetteini Kansuru Kén"
by Board of Education, Oshima County in 1944

Tatsuro Maeda

The usage of "ma liyy" in Arabic (Egyptian dialect) as
a ritualistic strategy

Ryuko TANIGUCHI and

Haruko SAKAEDANI

**Proceeding of the International Symposium:
Representation of Christianity in Miyazawa
Kenji's Literary Works**

Motives of Christianity in Miyazawa Kenji' s works

Pullattu Abraham GEORGE

Comment on the Prof. George' s Lecture

Shoji SHIBATA

Comment and Summary of the Discussion

Toshio NAKANO

**Proceeding of the Workshop on Education for
Japanese in Xiamen University:**

Education for Japanese in Xiamen University

Sulan WU

Cntributers