



# 日本語・日本学研究 vol.7 (2017)

## 公募論文

### 《論文》

日本語教育研究の統計結果の妥当性と信頼性を検討する  
—学会誌『日本語教育』を対象に—

櫻井勇介

言語習得を超えた語学教育をめざして  
—日豪学生による合同合宿を例に—

大橋裕子 大橋純

戦後初期の中学校における長欠・不就学対策の実相  
—高知県初代福祉教員・谷内照義の個人メモを手がかりに—

倉石一郎

### <研究ノート>

南北アメリカ大陸をつなぐ翻訳者たちの絆  
—ドナルド・キーンに聞く、酒井和也とスペイン語圏における日本文学の翻訳—

高木佳奈

中国人日本語専攻生の文化的アイデンティティと日本語を学ぶことの意義

—留学中の元日本語専攻生のライフストーリーから—

葛茜

### 《奨励研究ノート》

親族内における呼称について  
—ウズベク語と日本語との対照的観点から—

ハルナザロフ・マムルジョン

## 寄稿論文

### 《論文》

Can-doをベースとしたコミュニカティブ日本語教育  
—タイの高等教育機関における日本語教科書作成への応用の可能性—

バッチャラポーン・ケーオキッサダン

## 夏季セミナー2016・大学院生サマースクール報告 及び大学院生報告要旨

執筆者一覧

国際編集顧問一覧

編集後記

## 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、3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、奨励論文（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、奨励

研究ノート（10ページ程度）、書評（1ページ）\*奨励論文および奨励研究ノートは学生による投稿を対象とする。

- ・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。

エントリー締め切り：毎年7月31日

原稿締め切り：毎年9月30日

**【連絡先】** 東京外国語大学国際日本研究センター  
『日本語・日本学研究』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 : icjs-editorial@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 Journal for 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.

### 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 three 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.

**Entry Deadline: Every 31st of July**

**Submission Deadline: Every 30th of September**

### 【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 : [icjs-editorial@tufs.ac.jp](mailto:icjs-editorial@tufs.ac.jp)  
URL : <http://www.tufs.ac.jp/common/icjs/>

# 目 次

## 《公募論文》

日本語教育研究の統計結果の妥当性と信頼性を検討する

—学会誌『日本語教育』を対象に—…………… 櫻井勇介… 1

言語習得を超えた語学教育をめざして

—一日豪学生による合同合宿を例に—…………… 大橋裕子 大橋純… 19

戦後初期の中学校における長欠・不就学対策の実相

—高知県初代福祉教員・谷内照義の個人メモを手がかりに— …… 倉石一郎… 37

<研究ノート>南北アメリカ大陸をつなぐ翻訳者たちの絆

—ドナルド・キーンに聞く、酒井和也とスペイン語圏における日本文学の翻訳— …… 高木佳奈… 67

<研究ノート>中国人日本語専攻生の文化的アイデンティティと日本語を学ぶことの意義

—留学中の元日本語専攻生のライフストーリーから— …… 葛茜… 85

<奨励研究ノート>親族内における呼称について

—ウズベク語と日本語との対照的観点から—…………… ハルナザロフ・マムルジョン… 97

## 《寄稿論文》

Can-do をベースとしたコミュニカティブ日本語教育 —タイの高等教育機関における日本語教科

書作成への応用の可能性—…………… パッチャラポーン・ケーオキッサダン ……111

夏季セミナー 2016・大学院生サマースクール報告および大学院生報告要旨 …… 129

執筆者一覧・国際編集顧問一覧・編集後記



# 日本語教育研究の統計結果の妥当性と信頼性を検討する —学会誌『日本語教育』を対象に—

櫻井勇介(東京大学)

【キーワード】『日本語教育』、帰無仮説検定、効果量、検定力

## 1. はじめに

日本語教育学分野において中心的役割を果たす学会誌『日本語教育』のテーマは教育、日本語、心理、社会など多岐に渡る(学会誌委員会編集担当委員, 2012)。研究方法の批評は論文の一節にこそなれ主題となることはあまりなかったが、論文の価値は結果そのものよりも研究方法にある(村上, 2010)とも言われるほど、その重要性に疑いを差し挟む余地はない。研究方法には、注目する現象をどう理解、規定し、そして測定、分析するかという研究手法を内包し、それは研究結果とも不可分である。従って、科学研究による知の進歩は研究手法の発展や普及と密接に係わり、より妥当で信頼できる手法の普及により、現在広く用いられる手法にも再考が迫られることもあるだろう。

そこで本稿はこの分野であまり試みられていない研究手法そのものの検討に注力する。特にその一種である統計処理に絞り、広く用いられている統計的手法でどれほど見たいものを研究者が見ていたのか(妥当性)、得られた結果がどれほど信頼できるか(信頼性)を検証する。具体的には『日本語教育』から「帰無仮説検定」(以下、検定)を用いた研究結果を抽出し、その結果の妥当性と信頼性のそれぞれ一側面を「効果量」と「検定力」の指標を参考に検討する。その結果を基に本誌の傾向を探り、この分野の研究者や実践家に意識化を促したい。『日本語教育』では8割程度の論文が量的手法を用いている(Sheppard, 2012; 村上, 2010)。もちろん量的手法と質的手法を同一論文が扱うこともあり、量的研究の全てが検定を用いるわけではないが、より多くの者がそれを適切に使い、評価できることがこの分野の発展の一要素であることは間違いない。『日本語教育』を刊行する日本語教育学会の会員数は4000を超え、日本の人文社会科学分野において最大規模の学会であるのみならず、その分野の性格から世界中に会員が分布する。その歴史も長く、その学会の発行する学会誌の影響力は非常に大きいことに鑑み(牲川, 2004)、本稿では当学会誌を特に扱うこととする。

## 2. 帰無仮説検定の特徴と限界

『日本語教育』では、学習者レベル、母語、環境などの要因の違いにより分けられた複数学習者群の特徴の違いの検証に検定が頻繁に用いられ(村上, 2010)、分析手法として重要な役割を果たしている。検定は研究者が興味を持つ要因の効果の有無を推計することを目的とし、要因の効果の程度を標本サイズの大小による影響を除いて示すのが効果量であり、その効果が収集した標本の属する母集団にある場合に、その標本でどの程度適切に検出できるかを推計したものが検定力である。検定では、「5%」が頻繁に用いられる有意水準( $\alpha$ )をもとに帰無仮説を棄却するかどうか注目されるが、この $\alpha$ は、実際には有意な差がないのに

差があると判断してしまう誤り（第一種誤謬）を犯す確率を示す。また、実際には有意な差があるのに差がないと判断してしまう誤り（第二種誤謬）を犯す確率 $\beta$ も検定では考慮する必要があり、これを1から減じたものが先に述べた検定力である。検定では、効果量、検定力、および $\alpha$ と標本サイズのいずれか3つが定まれば、残り一つが定まる（水本 & 竹内, 2008; 鈴川 & 豊田, 2011）。他の数値が一定ならば、効果量が大きければ検定力も高くなり、標本サイズが大きければ検定力も高くなる。

ところがその検定は2つの注意すべき特徴を持つ。第一に $p$ 値が標本サイズに影響を受けるため、結果が $p$ 値の大小のみに依存するなら、その結果が注目する要因の効果によるのか、標本サイズによるのかわからない（Onwuegbuzie & Leech, 2004; Sun, Pan, & Leigh Wang, 2010）。例えば50点満点の試験で2つの学生群の平均点が25点、26点のとき、実質的に大きな差があるとは考えにくい。ところがこの結果がより大きい2群から得られれば $p$ 値は0に近くなり（Anderson, Burnham, & Thompson, 2000）、その結果、検定で有意な差であると結論付ける可能性は高まり、実質的には意味のない差にも過剰な注意が向けられる恐れがある（杉澤, 1999）。日本の教育心理学分野では小さい $p$ 値をもって差が大きいと誤解される例が多いと指摘されている（孫, 2010; 鈴川 & 豊田, 2011）。本来は、得られた差が標本サイズに関わらず果たしてどの程度なのか検証する必要性があり、その参考となるのが効果量である（Cohen, 1992; 水本 & 竹内, 2011; 杉澤, 1999; 鈴川 & 豊田, 2012）。

$p$ 値のみに依存する第二の問題は、要因の有意な効果が実際にあるとしても、その標本ではどの程度正しく検出できるのかわからないことである。例えば、検定で注目する2学生群間の日本語運用力に有意な差があると判断したとする。しかしこの結果が母集団から繰り返し得られる可能性が低いと推計されるなら、結果の信頼性に疑問が生じる。ゆえに有意な結果を正しく検出できる確率を推計する検定力が、調査者はもちろん、査読者や読者にとっても結果の信頼性を評価するうえで欠かせない指標となる（鈴川 & 豊田, 2012）。このような検定の限界に対応するため効果量や検定力の意義が主張されており（Cohen, 1992; DeKeyser & Schoonen, 2007; Sun, et al., 2010; 水本 & 竹内, 2011; 鈴川 & 豊田, 2012）、学術誌『Basic and Applied Social Psychology』では、検定がはらむ問題からその使用が禁止されてさえない（Trafimow & Marks, 2015）。

## 2-1 効果量の概説

効果量に注目する意義は、標本サイズに影響を受ける検定の $p$ 値と異なり、注目する要因の効果を標準化した大きさの示唆を得られることであり（Fritz, Morris, & Richler, 2012）、効果量は一般的に標本が帰無仮説からどの程度かけ離れているかを標本サイズの影響を除いて標準化した指標である（Sun, et al., 2010）。例えば学生群間で日本語力に差があるかを検討する際、群間の差がより大きければ、帰無仮説「異なる群間で差はない」からかけ離れていることになり、効果量は大きくなる。複数群間の差の有無を問うならば、標本サイズに影響を受ける検定だけでは見たいものを見ていない、つまり妥当性に疑問があると言え、実質的な要因の効果の大きさの検証が不可欠となる（Sun, et al., 2010）。その効果量にはいくつかの種類があり、小、中、大の要因の効果の大きさの目安が提案されているものもある（表1）。本来はこの目安を絶対的な値として盲目的に適用するのではなく、その分野における実

質的な差の大小の意義を吟味すべきだが(Sun, et al., 2010; 杉澤, 1999)、それが先行研究でなされていないなら、検定のみに依存するよりは効果量を考慮する意義はあると言える(Fritz, et al., 2012; Sun, et al., 2010)。効果量が小さくとも、その差が例えば生命に重篤な帰結を伴う場合や長期的に継続する場合などは、特に注目すべき事例と言えよう(Prentice & Miller, 1992)。

表1 代表的な効果量の算出とCohenの大きさの基準

記号	算出式 (記号を極力用いない便宜的な算出式)	効果量の基準		
		小	中	大
分散分析	$f$ $f = \sqrt{\frac{\text{要因の自由度}}{\text{要因の誤差}} \times \text{要因のF値}}$	0.10	0.25	0.40
$t$ 検定	対応のない $t$ 検定 $d = (t \text{ 値の絶対値}) \times \sqrt{\frac{\text{群Aの標本サイズ} - \text{群Bの標本サイズ}}{\text{群Aの標本サイズ} + \text{群Bの標本サイズ}}}$	0.20	0.50	0.80
	対応のある $t$ 検定 $d = (t \text{ 値の絶対値}) \times \sqrt{\frac{1}{\text{標本サイズ}}}$			
$\chi^2$ 検定	Cramer's $V$ $V = \sqrt{\frac{\chi^2 \text{ 値}}{\text{標本サイズ} \times (\text{行または列の小さいほうの数} - 1)}}$	0.10	0.30	0.50

## 2-2 検定力の概説

先に述べた検定力とは母集団において帰無仮説が誤りである際に、得た標本で適切に帰無仮説が棄却できる確率であり(Cohen, 1992)、有意な結果が得られた際の信頼性を示唆する。対立仮説が正しい場合にそう結論付ける確率とも言え(鈴川 & 豊田, 2011)、要因の効果があるという仮説を積極的に受け入れるために重要な意味を持ち(Fritz, Scherndl, & Kühberger, 2013)、Cohen (1992) は .80 以上を提案している。例えば検定力が .80 なら、算出された効果量が母集団にある場合、同様の標本を繰り返し収集したら 80% の確率で有意な結果を得ると示唆する。仮に .50 未満なら得られた効果量が母集団にあっても、その検定条件では有意な結果を検出する確率は 2 回に 1 回にも満たず、信頼性が低いと示唆を与える。

検定力のもう一つの意義は、検定結果が要因の効果に起因するか、または極端な標本サイズに起因するか考える手がかりを与えることである。有意な結果が得られた際に、効果量が小さいにもかかわらず標本サイズが大きく検定力が極端に高ければ、実質的にはほとんど意味がない差を有意であると検出している可能性を示し(鈴川 & 豊田, 2011)、結果の解釈に慎重な態度を要する。また、逆に検定で有意な結果が得られなかった場合に検定力が低すぎなければ、帰無仮説「要因の効果がない」を受け入れる指標となるが、検定力が低すぎれば注目した要因の効果を検出するには単に標本サイズが小さすぎた可能性を排除できない(Fritz, et al., 2013)。

本来ならば検定力分析は研究前の使用が特に意味を持つ。なぜなら有意水準、注目に値する効果量、その研究が満たしたい検定力の値を設定すれば、必要な標本サイズを前もって算出できるからだ。この検定力の重要性が謳われ 20 年が経つが、普及はまだ不十分であり(Cohen, 1992)、日本語教育分野でもまだまだあまり意識されていないようである。

## 2-3 効果量・検定力の教育関連分野研究への適用と現状

これらの検定の問題に対処すべく、例えば『Language Learning』は論文投稿者に検定使用の際の効果量の提示を要求している (DeKeyser & Schoonen, 2007)。日本の英語教育分野でも効果量の重要性が説かれ (水本 & 竹内, 2008, 2011)、教育心理学分野でも今後強く求められると言われており (鈴川 & 豊田, 2011)、アメリカの教育、心理学分野の学会誌でもすでにその使用が奨励されている (Sun, et al., 2010)。そして、これらの分野では本調査のように効果量の使用実態も報告されている。Sun 等 (2010) によれば米国の教育、および心理学分野で検定を用いた論文の約半数が効果量を提示していたという。同様に『Journal of Experimental Psychology: General』の編集長からその雑誌の効果量使用の実態調査を依頼された Fritz 等 (2012) は、効果量の使用は広まっているがおおよそ半数の論文にとどまっていたと報告している。さらに先述の Sun 等は、「効果量中以上にもかかわらず有意でなかった検定結果」と「効果量中に至らなかった有意な結果」を矛盾した結果とし、効果量を提示した論文の4割はその矛盾に言及していなかったと報告している。これらの4割の論文では検定結果のみに依拠し、実質的な要因の効果の大きさを考慮せず議論がなされていることになる。また、標本サイズが小さすぎたことで有意な結果を得なかった場合も、効果量を考慮することで、実質的な差は大きいにもかかわらず有意ではないと結論付けるのを防ぐ助けとなる (Sun, et al., 2010)。検定のこれらの問題を補うために効果量の考慮が望まれている。

さらにこれらの分野では検定結果が論証のために十分に信頼に足るものであったかも検証されている。杉澤 (1999) は学会誌『教育心理学』で検定結果の6割強が効果量中以上であったものの、検定力は.80を下回っていたと報告したが、近年では効果量中以上を検出した場合の検定力は高まっていたという (杉澤, 2011)。ところが、有意な結果を得たものの、小程度の効果量しかない場合は、7割程度の論文において検定力が.50未満、つまり実際に母集団に要因の効果があったとしても、2回に1回以上も検定で有意な結果を得ない検定条件であったと報告している (杉澤 2011)。

効果量や検定力は科学知識の集約を促す意義もある。標準化された指標により、同様の事柄に注目した先行研究の結果をまとめ、一般化を目指すメタ分析が可能となり (Sun, et al., 2010)、知識の集積や理論形成のための知識の統合がより効率的にできる。効果量や検定力を提出しないとしても、その算出のために十分な結果が提示されないなら、研究結果の再現性の検証を妨げ、学術知識の蓄積に十分に貢献していないという指摘もある (Sun, et al., 2010)。自然科学と比べ、社会科学は研究結果の再現性はそれほど強く求められなかったのかもしれない (Sun, et al., 2010)。しかし、研究者が注目する様々な現象も異なる研究者が異なる場面においても再現することが科学への貢献に重要 (Johnson, 1999) であるならば、日本語教育分野でも再現性や知識の一般化を考慮し、読者へ十分な情報を提供することは意義深いと言える。

このような効果量や検定力に準ずる指標を考慮した論文は日本語教育分野ではほとんど見当たらない。もし効果量と検定力を考慮せず、検定のみに依存するなら、その結果が要因の効果によるのか、標本サイズの大小によるのか不明で、研究手法の妥当性に疑問が残る。また、その結果がどれほどの確率で得られるかもわからず、結果ひいては論文の主張の信頼性を損ねかねない。Cohen(1992)や孫 (2010) などは研究者一般へ効果量や検定力の普及が不十



分であることを憂慮している。孫(2010)は典型的な教育心理学の学習者は数学に不得手な傾向があることが統計が適切に用いられない背景にあると指摘し、理解を広める必要性を訴える。さらに検定力が十分に用いられない原因は編集委員や査読者が要求しないことにあるという厳しい指摘もある(Fritz, et al., 2013; 葛西, 2006)。また、先行研究と同じように統計ソフトを使うことに研究者が終始し、すぐに計算できると思っていること、検定は客観的で正確に見えることなども事態が改善されない理由だと指摘されている(Johnson, 1999; Sun, et al., 2010)。『日本語教育』で度々使用される研究方法は広く受け入れられたものであるが(村上, 2010)、建設的批判なくそれを踏襲することは潜在的な問題を繰り返してしまうのではないかと危惧する。これまで『日本語教育』の傾向を調査した論文には2012年に組まれた特集「学会誌の回顧と展望」で扱われた一連の論文や会話データの特徴を整理した大場等(2014)などがある。研究方法についてはデータ収集の方法、注目された要因、分析方法の傾向を整理した村上(2010)があるが、本稿は分析方法についての新たな一側面について掘り下げる試みである。検定一辺倒でなく効果量や検定力を考慮すれば、研究の妥当性と信頼性をどの程度高められるかを示し、今後の可能性を模索したい。現在の問題を認識することは言語教育研究実践、並びに学会の政策転換の重要な一触媒となりうるだろう。

### 3. 研究課題

『日本語教育』で報告された検定結果がどれほど妥当で信頼できるのか、その一側面を効果量と検定力の観点から検討する。具体的には、『日本語教育』(2004-15年)の論文から検定、特に $t$ 検定、分散分析、 $\chi^2$ 検定の結果を抽出し、それぞれの効果量及び検定力を算出する。本稿では『日本語教育』の統計手法の使用実態の探索を目的とするため、内容を問わず条件にあてはまる全論文を対象とした。特定のテーマに絞るメタ分析も知識の集積に貢献する重要なアプローチであるが、本稿の目的は『日本語教育』という学会誌の学術交流活動上の傾向をまとめることであり、この分野の研究者、読者、編集者に研究手法に関わる意識喚起をすることを主眼とする。もちろん、本稿は検定を使うべきだと主張するものでも、因果関係を検定で証明できると主張するものでもない。さらに統計手法は研究方法の一過程であり、本調査は全てのデータ収集方法、指標、測定や論文の主張自体の妥当性と信頼性を検証するものでもない。

## 4. 方法

### 4-1 データの抽出

検定を含む論文66本から804の検定を抽出し、本文及び図表の数値から効果量と検定力を算出した。論文中には比率のみ示されているものの、実際の検定は頻度や実測値などの生データを用いたと分かるものはそれを使用した。ただし次のような検定は除外した。1) 数値(標本サイズ、平均値、標準偏差、 $t$ 値、 $F$ 値、自由度)の提示が全くないもの、2) 複数群それぞれの平均値と人数から標本全体の平均値を再計算するような際に四捨五入による切り捨て、または切り上げの誤差が積み重なるもの、3) 教育効果の測定前に複数群間の知識等の程度に差がないことを確認する検定、4) 調査で使用する単語リストや例文のような材料の難易度や語彙頻度の差異についての検定、5) 論文の主眼でない補足的情報として提

示してある検定である。これらの除外した検定は十分に情報が得がたく、どのような検定が何度行われたのか不明瞭で、正確にいくつが除外の対象となったのかわからない。また、相関分析は効果量と同様の指標である相関係数をもとに考察がなされており、本稿で再び扱う必要はないと考え省いた。

## 4-2 手続き

### 4-2-1 効果量と検定力の算出

効果量は表1の数式をもとに算出した (Excel 2010, ver.14.0)。 $t$  検定の効果量指標には今回使用する  $d$  以外に  $r$  もある。 $r$  と  $d$  はともに頻繁に報告される数値から算出でき、かつ相互換算可能であるものの、 $d$  の方が頻繁に用いられること (Fritz, et al., 2012)、効果量の大きさの目安を提案した Cohen 自身が提案した指標であることから本稿では  $d$  を用いる。ただし Cohen の基準に依拠する限りはこの2つは相互換算可能であり (Fritz, et al., 2012)、対応する値が決まっておりどちらを用いても効果量大、中、小の範囲への分布頻度は同じ結果となる。また、分散分析には  $\eta^2$ 、 $\eta_p^2$ 、 $\eta G^2$ 、 $\omega^2$  や  $f$  などもあるが (Fritz, et al., 2012)、本稿では  $f$  が最善であると判断した。それは  $\eta^2$ 、 $\eta_p^2$ 、 $\eta G^2$  の算出には、一般にあまり報告されない平方和の値が必要であり、これまでの論文から算出がほぼ不可能なためである。 $\omega^2$  や  $f$  は使用される頻度は低いが (Fritz, et al., 2012)、効果量の目安を提案した Cohen が  $f$  を開発したことから選択した。『日本語教育』では  $\eta^2$  を用いた論文が2015年から見られるが、 $f$  は  $\eta^2$  と相互換算が可能であり (Fritz, et al., 2012)、 $t$  検定の場合と同様に Cohen の目安に依拠する限りは同じ効果量大、中、小の範囲への分布結果となる。 $\chi^2$  検定は  $2 \times 2$  のみに適用可能な  $\phi$  ではなくそれ以上の分割表も扱える Cramer's  $V$  を用いた。 $t$  検定は水本と竹内 (2008) の効果量算出シート、分散分析は葛西 (2011) の『分散分析用効果量電卓2011』、 $\chi^2$  検定は田中・中野 (2013) の js-STAR 2012 で検算をした。

検定力は R (ver.3.0.1) の pwr パッケージで算出し (有意水準は5%に設定)、G\*power (ver. 3.14) (Faul, et al., 2007) で検算をした。片側検定か両側検定か明言していない  $t$  検定は、論旨から判断して全て両側検定とみなした。R の pwr パッケージ、及び G\*power での分散分析の検定力算出に効果量  $f$  が必要であることも、分散分析の効果量指標の中から  $f$  が最適だと判断した理由の一つである。

### 4-2-2 集計手続

効果量と検定力の算出後、検定で有意な結果を得たものと、有意な結果を得なかったものに分類した。データの提示はあるものの結果に言及のない結果は「～に差がある」のような積極的な考察対象となっていないことから有意な結果でなかったと判断した。また、有意水準を5%に設定していると推測できるものの  $p$  値がやや5%を超えた結果を要因の効果がある「傾向がある」と議論する論文も少数ながらあり (厳密に有意水準の設定は明言されていない)、それらも別に分類した<sup>(1)</sup>。その後それぞれの分類において Cohen (1992) の目安で効果量が小に満たない結果と、小、中、大以上の結果で集計し、さらにそれぞれの検定力により10%区切りで整理した。この結果をもとに、有意な結果を得た、または得なかった場合、どの程度の実質的な差を扱っていると示唆されるか、どの程度の確率で母集団から適切に検

出する研究計画で検定が行われていたか検証する。

## 5. 結果

804の検定のうち有意な結果は412例(51.2%)、有意でない結果は372例(46.3%)であった。「傾向差」や「有意傾向」のような表現を用いている結果が20例(2.5%)あったが、この扱いは様々で、積極的にではないが要因の効果があるとして議論に含まれている場合や、有意だと判断した結果とは区別しているものの有意な結果と同様に議論の対象となっている場合などがあつた。これらの結果は「 $p>.05$ 」のように示すにとどまり、厳密な $p$ 値の提示がないことも多く、 $p$ 値が.05をやや超えた程度の結果はもっとあつたと考えられる。以下、有意、有意でない、「有意傾向」と判断された結果の効果量と検定力の傾向を示す。

### 5-1 有意であると判断した結果の効果量と検定力

有意な結果の61.2%(252例)が効果量大の下で検定が行われ、20.1%(83例)が効果量中、10.9%(45例)が効果量小、0.5%(2例)が効果量小の基準に満たない範囲であつた(表2)。有意な結果であると判断されたものの、必要な数値が提供されず効果量算出ができなかったものが7.3%(30例)であつた。

それぞれの検定が対象とする要因の効果が実際に母集団にある場合、それを適切に検出する確率を示す検定力は、Cohen(1992)が勧める80%以上に注目すると、76%(313例)であつた。これは実際に検定が対象とする効果が母集団にあるなら、10回に8回以上の確率で有意だと推定できる研究計画で調査が実施されていたことを示す。これに満たない例は16.7%(69例)、必要な数値が提示されずそれがどの程度の確率で得られるのかわからない例は効果量の場合と同様に7.3%(30例)であつた。

表2 有意な効果があると判断した結果の効果量と検定力の頻度(括弧内は比率)

検定力	効果量の範囲				検定力の範囲	
	算出不可	小以下	小	中	大	ごとの小計
90%以上		2 (100)	18 (40)	48 (57.8)	222 (88.1)	290 (70.4)
80%以上			7 (15.6)	8 (9.6)	8 (3.2)	23 (5.6)
70%以上				12 (14.5)	11 (4.4)	23 (5.6)
60%以上			4 (8.9)	11 (13.3)	5 (2)	20 (4.9)
50%以上			6 (13.3)	3 (3.6)	4 (1.6)	13 (3.2)
40%以上			2 (4.4)		2 (0.8)	4 (1)
30%以上			2 (4.4)			2 (0.5)
20%以上			5 (11.1)			5 (1.2)
10%以上						
0%以上			1 (2.2)	1 (1.2)		2 (0.5)
算出不可	30 (100)					30 (7.3)
効果量の範囲 ごとの小計	30 (7.3)	2 (0.5)	45 (10.9)	83 (20.1)	252 (61.2)	412

### 5-2 有意でないと判断した結果の効果量と検定力

有意でないと判断された結果の25.3%(94例)が効果量小の基準を下回り、28.8%(107例)が効果量小の範囲であつた(表3)。一方4.8%(18例)が効果量中、3.5%(13例)が効果量大の基準を上回っていた。つまり3.5%の結果では有意な効果がないと判断したが、実質的

な効果は大きい可能性があり、中程度まで含めれば8.3%が実質的な要因の効果が中程度以上の可能性があるにもかかわらず、検定結果により要因の効果はないと判断していたことになる。さらに検定では有意ではないと判断したが、37.6%(140例)は十分な数値が提示されず、注目する要因の影響が実質的にどの程度だったか、また、どの程度信頼できる研究計画下で得られた結果か査読者や読者は評価できない。

表3 有意な効果がないと判断した結果の効果量と検定力の頻度（括弧内は比率）

検定力	効果量の範囲					検定力の範囲 ごとの小計
	算出不可	小以下	小	中	大	
90% 以上		2 (2.1)	16 (15)	5 (27.8)	8 (61.5)	31 (8.3)
80% 以上			6 (5.6)	1 (5.6)		7 (1.9)
70% 以上			5 (4.7)	2 (11.1)	1 (7.7)	8 (2.2)
60% 以上		2 (2.1)	3 (2.8)	3 (16.7)		8 (2.2)
50% 以上		3 (3.2)	5 (4.7)			8 (2.2)
40% 以上		3 (3.2)	10 (9.3)	2 (11.1)	4 (30.8)	19 (5.1)
30% 以上		4 (4.3)	14 (13.1)	3 (16.7)		21 (5.6)
20% 以上		8 (8.5)	11 (10.3)	2 (11.1)		21 (5.6)
10% 以上		14 (14.9)	29 (27.1)			43 (11.6)
0% 以上		58 (61.7)	8 (7.5)			66 (17.7)
算出不可	140 (100)					140 (37.6)
効果量の範囲 ごとの小計	140 (37.6)	94 (25.3)	107 (28.8)	18 (4.8)	13 (3.5)	372

一般に小さい要因の効果を検出する確率は、大きい効果を検出するより難しくなる。従って他の条件が一定ならば効果量が低い方が検定力は低くなる（鈴木・豊田 2012）。本調査結果でも低い効果量の結果は検定力も低いものが多く、その傾向が見て取れる。

### 5-3 「有意傾向」とされた結果の効果量と検定力

$p$  値が5%をやや超えた場合、いくつかの論文では積極的判断は保留しつつも「有意傾向」「傾向差」「若干差がある」として、注目する要因の効果がある可能性が示唆されていた（表4）。数は少ないが、このような結果を報告した20例のうち、5例（25.0%）が効果量大の範疇にあり、9例（45.0%）が効果量中、5例（25.0%）が効果量小の範囲内であった。一方これら20例の結果のうち、14例（70%）は検定力80%を超え、5例（25%）が40%台、1例（5%）は検定力も効果量も算出できなかった。

表4 「有意傾向」の結果の効果量と検定力の頻度(括弧内は比率)

検定力	効果量の範囲					検定力の範囲 ごとの小計
	算出不可	小以下	小	中	大	
90%以上			3 (60)	2 (22.2)	1 (20)	6 (30)
80%以上				5 (55.6)	3 (60)	8 (40)
70%以上						
60%以上						
50%以上						
40%以上			2 (40)	2 (22.2)	1 (20)	5 (25)
30%以上						
20%以上						
10%以上						
0%以上						
算出不可	1 (100)					1 (5)
効果量の範囲 ごとの小計	1 (5)		5 (25)	9 (45)	5 (25)	20

## 6. 考察

### 6-1 結果の考察

2004年から2014年までの論文60本中では1本を除き、効果量または検定力にふれたものではなく、検定結果の議論にとどまっていたが、2015年から5本の論文のうち分散分析を用いた2本のみで効果量が報告され、その1本では効果量の大小が考察の対象となっていた。教育学と心理学の海外の学会誌の効果量使用状況についてのレビュー論文では過去の論文の約半数が効果量を報告し、そのうち約6割が論文中の考察の対象としていたと報告し、それでも満足できるレベルには及ばないと憂慮されている(Sun, et al., 2010)。本調査によって見えてきた効果量の使用状況を鑑みると、学会全体への理解の普及が喫緊の課題であることが窺える。特に現在は分散分析でのみ効果量が報告されており、ほかの手法での報告も待たれる。

効果量の集計結果の傾向に注目すると、有意な要因の効果があると判断された結果の約6割が効果量大、約2割が効果量中の範囲にあったことから、有意であると判断された結果の多くが実質的な効果も大きい要因だったことを示唆する。もし標本サイズに結果が左右される検定結果のみならず、効果量も論考の根拠として用いれば、実質的な効果をも考慮したより説得力のある論考となるだろう。一方で約1割の結果が効果量小、またはそれ以下の範囲にもかかわらず、検定結果のみにより有意であるという判断がなされていた。今後効果量を積極的に解釈に組み入れていくなれば、要因の有意な効果があると $p$ 値よってのみで判断することなく複数の数値結果からより妥当性の高い解釈を導ける。さらに有意であると判断された結果のうち7.3%は数値が十分に提供されず、有意な結果が実質的な要因の効果、または標本サイズの大きさのいずれから得られたのか吟味できない。要因の実質的な効果の大小が検討されることで、およそこれら18%の有意な結果の妥当性を高め、この分野の知識の集積や理論の発展を適切な方向に進められることが期待できるだろう。

有意な結果を得なかった検定の効果量を見ると、25.3%が効果量小未満で、28.8%が効果量小の範囲であり、検定のみでも半数以上の結果では実質的な要因の差が小さいものは有意な要因の効果がないと結論付けていた傾向が窺える。しかしながら、検定で要因の効果がないと判断されたものの、効果量を考えると、3.5%の結果が実質的には大きい効果、そして4.8%

は中程度の効果があると示唆されており、これら 8.3% は、実質的な要因の効果の検討が有意義であったと言える。例えば、2010 年代のある論文では、多くの学習者のある事柄への態度を複数群間で比較し、有意な差があると結論付けていた。しかし効果量小の範囲である結果があり、効果量を考慮に入れば、検定によって得た有意な差があるという解釈は実は極端に大きい標本による結果ではないかと再考することができただろう。

また、頻度は少ないが、20 例で「有意傾向」があると判断され、そのうち 5 例が効果量大の範囲であった。これらの結果は要因の効果があるとの積極的な判断は保留されていたが、効果量を考慮すれば、有意水準を  $p$  値が下回らなかったのは標本が小さすぎたため、実質的な効果は大きかったと解釈でき、積極的に主張ができた可能性がある。もし効果量中まで考慮すれば、20 例中のさらに 9 例についても同様のことが言える。中でも複数の学習方法による習得効果を測定した 2000 年代のある研究では、 $.05 \leq p \leq .10$  であり、特定の学習方法の効果がある「傾向」があると断言を避ける表現で報告がされていた。しかし 10 人以下の標本群間の比較結果であったことや、効果量は大きい範囲であったことを考えると、標本サイズの適切さはともかくとして、より積極的な主張もできていたことだろう。

さらに、注目すべきは、有意な効果がないと判断された結果の 37.6% は、効果の大きさを判断する根拠となる数値が十分に提供されていないことである。有意でなかった結果には十分な数値が報告されず、効果量を算出できない論文が多いことは既に心理学分野でも指摘されている (Fritz, et al., 2012; 杉澤, 1999)。この際の問題は、これらの検定結果が実質的に効果がなかったことに起因するのか、標本が小さすぎたことに起因するのか疑問を残すことである。効果量などの実質的な差を検討しなかったために、4 割弱の結果で、効果や差がないという解釈が妥当なのか、標本サイズが小さすぎたという解釈が妥当なのか不明瞭であることは、この分野の知識集積のために改善の余地を残していると言える。特に村上 (2010) は日本語教育では標本サイズが小さい傾向があると懸念しており、その疑いは捨てきれない。標本サイズが妥当かどうかは研究の質を左右する (村上, 2010) という指摘はもっともであり、その点でも検定力の検証、または研究前に検定力分析を行い、理想的な標本サイズの算出を積極的に行うべきではなかろうか (Sun, et al., 2010)。そのためには期待される効果量の目安が先行研究から得られなければならないが、現状では本稿が示した通りそれが難しく、今後分散分析にとどまらず効果量が継続して報告されることが期待される。実質的な要因の効果を示唆する効果量などの数値の算出のため、十分な結果が報告され、検討されれば、さらなる論考の質向上が見込めるだろう。

これらの研究では学習者の学年の違いや母語などの要因の違いによる効果、例えば言語知識や学習傾向などの実質的な差に興味があるはずだ。よって標本サイズが極端に大きければほぼ必ず有意な結果を得る検定だけでは本質的に研究者の問いに答えきれず、厳格な知識の集積を妨げかねない。また、注目している要因の実質的な効果や差を吟味するための十分な数値が提供されていないことも多く、現状ではこれまでの知識の集約に資するメタ分析を行うことも、後続の研究者が再現性を検証することも難しい。もちろん、2015 年から効果量を報告し、考察の対象とした論文も見られ、これからの展開に期待がかかる。また、本調査の対象とならなかった論考には、検定を用いず、テストの素点などの実測値を議論の対象としている論文もあり、それらは実質的な差の大きさを検討していたことになる。平均値だけで

も要因の影響を評価する十分かつ適切な指標であるという意見もあると同時に (Fritz, et al., 2012)、効率的な日本語教育研究の成果の集積のために何らかの統一的な枠組みを用いることも推奨されており (村上, 2010)、平均値はもちろんのこと、標準化された値である効果量はその一つとして有用である。

『教育心理学研究』では検定力に言及した論文は一本もなかったと報告されているが (杉澤, 2011)、『日本語教育』でも同様であり、検定結果の信頼性について今後留意していく必要性は高い。本調査結果では、有意だと判断された結果のうち、母集団に効果があっても2回に1回も判定できない標本であることを示す検定力50%未満の結果は3.2%、80%未満50%以上は13.9%だった一方で、76%の検定がCohen (1992)の基準である80%を満たし、有意な結果であると結論付けた例は概して高い検定力だったことが窺える。ただし7.3%の結果は検定力が算出できず、「有意である」という結果がどの程度の確率で母集団から得られる研究計画であったか、どの程度信頼できるか読者は知りえない。もし十分な数値が提供されればこれら7.3%の結果の信頼性を高めたり、検定力が不十分ならば今後の研究による再現性調査につなげたりしていったことだろう。例えば、2000年代のある論文では、複数教師群のある事柄に対する態度を比較し、有意な差があると結論付けた。効果量を算出すると大きい範囲であり実質的な差も大きそうであるが、検定力が40%台であり、研究計画を確認すると非常に小さい標本サイズで検討していることが分かる。このような結果はたまたま今回の標本から得られただけで、念頭にある母集団ではほぼ起こらない可能性が懸念され、十分な標本サイズを確保した将来の再現検証が求められる。

有意な結果でないとき通常検定力は低い (Sun, et al., 2010)。しかし検定で有意な結果が得られなかった場合に検定力が低すぎなければ、注目する要因の効果がゼロであるという帰無仮説を受け入れる目安となる。しかし検定力が低すぎれば標本サイズが小さすぎた疑問が残り、積極的に要因の効果がゼロであると結論付けるのは難しい (Fritz, et al., 2013)。例えば本調査の有意な結果を得なかった37.6%で「要因の効果はなかった」と述べるにとどまり、関連する数値が全く提供されていなかった。しかし厳密には検定力の情報がないければ、帰無仮説を棄却できなかったときに「要因の効果はあるとは言えない」と言っても「要因の効果はゼロである」という結論は導けない (Fritz, et al., 2013)。今後、十分な数値が報告され、考慮されれば、有意な効果がないと結論付けた結果のおよそ4割弱でその結論の信頼性を高めることができる。

検定力は先行研究に基づき想定される意味のある要因の効果を、説得力をもって提示するためにはどれくらいの標本サイズを集めればよいか概算でき、研究前に用いるのがより効果的である (Sun, et al., 2010)。検定力に注目せず、実際には存在するはずの要因の効果をほとんど判別しえない低い検定力下の研究計画で研究を行なうことは時間とリソースの浪費であるとも言われ (Sun, et al., 2010)、検定力が低くほとんど起こりえないと推計される結果が支持される分野への危険性が指摘されている (Fritz, et al., 2013)。今回の調査では検定力の調査前の使用を示唆している論文は見当たらなかった。もちろんこの分野では、学習者の背景や能力、調査環境など様々な制約がある中で、実現可能な範囲でできる限り条件を統制し、調査や実験が行われているはずだ。その中で意図的に標本サイズを小さくしているわけではなく、実現可能な調査協力者がそれだけだったという事情があるかもしれない。ならば、そ

の統計的手法の選択と使用がそもそもその環境で適切か十分に検討すべきであり、使用するならば調査の限界として標本サイズについて積極的に考察に含める必要があるだろう。検定力を加味するとこれまで述べたような議論が可能となり、解釈に複眼的視点を持たせることができる。

## 6-2 本調査の限界と批判的考察

本研究で用いた Cohen の効果量の基準は目安であり、本来、研究が対象とする分野での意味に照らして、その示唆された要因の効果の程度を吟味すべきである。ただし現在までは3本が効果量の記載をしているものの、その程度を検討したものはうち1本である。扱った要因の効果が注目に足る程度なのか、有意な結果を得なかった際の実質的な効果はどの程度だったのか、およびその大きさが注目する分野ではどの程度の意味を持つのかという考察はまだない。このような状況ではどの程度の効果が注目すべきなのか評価しえず、そのために Cohen の基準をツールとして使用することは一定の意義がある (Fritz, et al., 2012; Sun, et al., 2010)。

また、効果量指標にはいくつかの種類がある。異なる指標を使用すれば、本調査とは違う結果を得る可能性もある。多くは概念的にも数学的にも非常に似通っているが、算出方法や意味、目的が異なるものもあり、適切ならば種類の異なる効果量を併記することも重要であるとも言われる (Fritz, et al., 2012)。もちろん、自動的に、または容易に算出できるという理由での選択は避けるべきだが (Fritz, et al., 2012)、現在までの論文から得られる数値を考慮すると、本調査で用いた指標と手続きは現状で最適な選択であったと考える。

さらに、序論で述べたように、本稿は対象とした論文の妥当性と信頼性のあくまでも一側面を照らしたに過ぎない。個々の論文の要因配置や材料、課題の適切性、測定尺度の妥当性や信頼性などの調査計画上の様々な側面の吟味を抜きにして本稿は『日本語教育』の傾向を示したが、これらの面でも検定が適切に行われているか検証する必要もあるだろう。本稿が扱った個々の事例について言えば、効果量小でも注目すべき事例があり得るだろうし、効果量大であっても本当に意味のある差なのかは本稿で踏み込んでいない。また、同じ効果量でも、それが長期的なものか、一過性なものによっても意味合いは変わってくる (Prentice & Miller, 1992)。しかし狭い観点であれど本調査で示したこの領域の発展可能性の伸びしろは大きく、この分野の査読者、研究者や読者への意識喚起が重要である。

もちろん効果量と検定力が検定の問題を全て解決するわけではなく、他指標による検証も重要だろう。平均値の信頼区間や効果量の信頼区間も読者に重要な情報を与えるし (Fritz, et al., 2013)、そもそも検定以外の手法も検討されるべきだ (Johnson, 1999)。例えば  $p$  値の使用を禁止するある社会心理学誌は、代わる手法の一例としてベイズ統計に注目している (Trafimow & Marks, 2015, p. 1)。効果量を提示せずとも有意な結果の有無にかかわらず十分な記述的統計結果を提示すべきとの意見もある (Fritz, et al., 2012)。

## 6-3 今後の展望の考察

効果量と検定力の重要性はすでに指摘されているとおりが、本稿の結果を踏まえ、この分野の発展が望める領域を以下まとめる。



- 効果量を考慮することで、有意な効果があると結論付けたもののうち効果量が小さい(10.9%)、またはそれ以下の範囲の結果(0.5%)、および有意な差があると結論付けられなかったもののうち効果量が大程度(3.5%)、または中程度の範囲の結果(4.8%)についてより適切な解釈が可能となる。
- 本調査では有意な結果の7.3%、有意な要因の効果がないと判断された結果の際立って37.6%で十分な情報が提示されておらず、効果量や検定力を考慮することで、それぞれ結果と主張の妥当性と信頼性を高めることができる。
- これまでの有意な検定結果の16.7%は10回に8回得られない研究計画で得られており、検定力を考察に含めることで適切な標本サイズでの将来の再現性調査の意義を示唆することができる。
- 研究者が期待する効果量に基づいて検定力分析を事前に行い、必要な標本サイズを考慮する。そうすることで極端に大きい標本サイズから得られた小さい要因の効果による有意な結果を避けることができる。様々な事情から適切な標本サイズが得られない場合、検定が信頼性が高い結果を得る手法か検討し、標本サイズに依存しない数値を提供することで読者がより適切に批評できる。

## 7. 終わりに

本調査結果、そして効果量と検定力の重要性を鑑みると『日本語教育』もいずれ『Language Learning』が明示的に要求するように、まず効果量の提示を促進すべきではないか。こういった決定を学会誌の方針として明言するのは野心的だと考えられるかもしれないが、多くの国際誌が奨励しており過当だとも言えないのではないだろうか(Onwuegbuzie & Leech, 2004)。知の集約と蓄積を重要な役割の一つとする研究活動において、検定を使う限り、効果量や検定力の考慮、またはそのための十分なデータの提示はその研究分野全体の発展のため(Sun, et al., 2010)、さらには新しい方向性の提案や様々な実践の質向上のために重要である。効果量を含め十分に読者に情報が提供されれば、将来の研究知見の集積と再現性の検証がより容易に行えるようになり、日本語教育分野でも村上(2010)が先行研究結果の再現性の検証を勧めている。この問題への理解が一般に一朝一夕に進まないことを憂慮する声や、知識の集積のためにこの問題に対処すべき喫緊性を考慮したとき、学会誌の政策として研究者へ積極的に推奨することは効果的な方法ではなからうか。

本稿では検定結果の妥当性と信頼性に焦点を絞り、本学会誌の特徴を示した。そして、そこに見られた問題の改善による展望を探った。本調査の範囲では検定結果が有意であるかどうかのみが報告され、効果量と検定力を考慮すると、結果の再検討を要する事例があることを示した。また、十分なデータが提示されず、標本サイズに左右されない実質的な効果や差がどの程度なのか、データは母集団からどの程度の確率で得られると推計できるかわからない結果は4割近くに及び、結果や導かれる主張がどれほど信頼に足るものか読者が評価しえないものが多かったことも示した。もちろん統計的手続きで直接の因果関係や原因を探求することは難しく(村上, 2010)、まして万能な研究手法でもない。しかし先行研究に従うだけでなく、研究課題に対するより適切な手法の批判的かつ建設的な追求は研究者ののぞましい姿勢であろう。

最近には統計に関する多くの著書や文献が出版され、気軽に統計学を学び始めるにふさわしい書籍が増えてきていると感じている。その中でも統計学を専門としない筆者が独学で統計学を学ぶ上で、特に参考となった文献を結びに代えて紹介する。統計的手法を全く知らないわけではないが、その論理的仕組みについては実は自信がないという方を特に念頭に置いているが、ゼロから独学する方にも十分役立てられるはずである。まず、向後 & 富永 (2007) と向後 & 富永 (2009) はストーリー仕立てで統計的手法を使用するプロセスを実例とともに解説してくれる。アラン & クライン (2014) はマンガで帰無仮説検定の基本的な仕組みを丁寧に解説してくれる書籍の邦訳である。ラインハート (2014) も翻訳書で、ウェブでダウンロードすることができる。統計的手法の仕組みをつかみつつある方がやや専門的な用語で理解を深めるためのものとしてふさわしいのではないかと思っている。効果量と検定力についての解説が充実している文献として、本稿でもたびたび引用した水本 & 竹内 (2011) と水本 & 竹内 (2008) を薦める。様々な帰無仮説検定の具体的な手法について、どのような結果を提示すべきか解説してくれている。本稿が日本語教育における検定の選択や結果の提示について議論する端緒となることを願っている。

## 注

(1) ただし筆者はこのような場合に使われる「有意傾向」や「傾向差」という概念には懐疑的である。詳しくはDar, Serlin, & Omer (1994)など。

## 参考文献

- アレックスラインハート [西原史暁訳]. (2014). ダメな統計学 [http://id.fnsnr.info/wp-content/uploads/sites/2/2014/12/stat\\_done\\_wrong.pdf](http://id.fnsnr.info/wp-content/uploads/sites/2/2014/12/stat_done_wrong.pdf) (アクセス日 2016年11月18日).
- 庵功雄. (2012). 「日本語」分野: 「日本語」研究の再活性化に向けて. *日本語教育* (153), 25-39.
- 大場美和子・中井陽子・寅丸真澄. (2014). 会話データ分析を行う研究論文の年代別動向の調査 - 学会誌『日本語教育』の分析から -. *日本語教育*, 159(12), 46-60.
- 葛西俊治. (2006). 心理学的研究における統計的有意性検定の適用限界. *札幌学院大学人文学会紀要*, 79, 45-78.
- 葛西俊治. (2011). 分散分析用効果量電卓 2011 <http://www.relak.net/psy/power/12anova/eta2/index.htm> (アクセス日 2016年11月18日)
- 学会誌委員会編集担当委員. (2012). 学会誌 50年の記録. *日本語教育*, 153, 71-79.
- 向後千春・富永敦子. (2007). 統計学がわかる: ハンバーガーショップでむりなく学ぶ、やさしく楽しい統計学: 技術評論社.
- 向後千春・富永敦子. (2009). 統計学がわかる【回帰分析・因子分析編】: 技術評論社.
- 杉澤武俊. (1999). 教育心理学研究における統計的検定の検定力. *教育心理学研究*, 47(2), 150-159.
- 杉澤武俊. (2011). 測定・評価に関する動向と方法論研究のススメ. *教育心理学年報*, 50, 126-135.
- 鈴川由美・豊田秀樹. (2011). 『認知科学』における効果量と検定力, その必要性. *認知科学*,

18(1), 202-222.

- 鈴木由美・豊田秀樹. (2012). “心理学研究”における効果量・検定力・必要標本数の展望的事例分析. *心理学研究*, 83(1), 51-63.
- 牲川波都季. (2004). 日本語教育学における「思考様式言説」の変遷. *日本語教育* (121), 14-23.
- 孫媛. (2010). 教育心理学研究の明日のために（測定・評価部門 II わが国の最近1年間に於ける教育心理学の研究動向と展望）. *教育心理学年報*, 49, 109-119.
- 田中敏・中野博幸. (2013). js-STAR 2012 2.0.2j. <http://www.kisnet.or.jp/nappa/software/star/index.htm> (アクセス日 2016年11月18日)
- ダブニーアラン・クライングレディ [山形浩生訳]. (2014). この世で一番おもしろい統計学: 誰も「データ」でダメされなくなるかもしれない16講 +  $\alpha$ : ダイヤモンド社.
- 水本篤・竹内理. (2008). 研究論文における効果量の報告のために—基本的概念と注意点—. *英語教育研究*, 31, 57-66.
- 水本篤・竹内理. (2011). 効果量と検定力分析入門—統計的検定を正しく使うために— 2010年度報告論集より良い外国語教育研究のための方法 (pp. 47-73): 外国語教育メディア学会 (LET) 関西支部メソドロジー研究部会.
- 村上京子. (2010). 日本語教育における実証的研究—研究方法と個人差について—. *日本語教育*, 146, 90-102.
- Anderson, D. R., Burnham, K. P., & Thompson, W. L. (2000). Null hypothesis testing: problems, prevalence, and an alternative. *The Journal of Wildlife Management*, 64(4), 912-923.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Dar, R., Serlin, R. C., & Omer, H. (1994). Misuse of statistical tests in three decades of psychotherapy research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62(1), 75-82.
- DeKeyser, R., & Schoonen, R. (2007). Editors' announcement. *Language Learning*, 57(1), IX-X.
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G., & Buchner, A. (2007). G\* Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39(2), 175-191.
- Fritz, A., Scherndl, T., & Kühberger, A. (2013). A comprehensive review of reporting practices in psychological journals: Are effect sizes really enough? *Theory & Psychology*, 23(1), 98-122.
- Fritz, C. O., Morris, P. E., & Richler, J. J. (2012). Effect size estimates: current use, calculations, and interpretation. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141(1), 2-18.
- Johnson, D. H. (1999). The insignificance of statistical significance testing. *The Journal of Wildlife Management*, 763-772.
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2004). Post hoc power: A concept whose time has come. *Understanding Statistics*, 3(4), 201-230.

- Prentice, D. A., & Miller, D. T. (1992). When small effects are impressive. *Psychological Bulletin*, 112(1), 160-164.
- Sheppard, C. (2012, 18 August). 日本語教育研究方法の実態調査—経験的研究と統計分析—. Paper presented at the 日本語教育国際研究大会 [International Conference on Japanese Language Education], Nagoya.
- Sun, S., Pan, W., & Leigh Wang, L. (2010). A comprehensive review of effect size reporting and interpreting practices in academic journals in education and psychology. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 989-1004.
- Trafimow, D., & Marks, M. (2015). Editorial. *Basic and Applied Social Psychology*, 37(1), 1-2.

# Examining the Reliability and Validity of Statistical Results Reported in Japanese Language Education Research: A Particular focus on “Nihongo Kyoiku”

Yusuke SAKURAI (The University of Tokyo)

【Keywords】 Academic Journal “Nihongo Kyooiku”, Null Hypothesis  
Testing, Effect Size, Power

Here we examine the reliability and validity of null hypothesis testing results reported in a major Japanese language education journal “Nihongo Kyoiku” on the basis of the indices of the effect size and statistical power. Although the critical evaluation of research analytical procedures is inevitable, little research has paid attention to the reliability and validity of the results of statistical techniques often employed in this field. Referring to 804 results in the 66 published articles during the years 2004 to 2015, we calculate the effect size of each null hypothesis testing result, which suggests the degree of the standardised deviation from the null hypothesis, and the statistical power, which estimates to what extent (probability) the result would be found in the target population based on the sample at hand. Among the studies examined, 11% of statistically significant results suggested that the practical sizes of the effect of the factors of interest could be interpreted as small or trivial, and would require further investigation. In contrast, among 9% of non-significant results, the effect sizes of the results could be considered as medium or large, which implies that the sample was too large, and that the effect of the factors may exist. Furthermore, effect size and power could not be calculated in approximately 40% of the non-significant results due to the insufficient reporting of statistical result indices. Based on our findings, we suggest that greater awareness about reporting the indices of statistical results among researchers would improve research practices and the efficiency of knowledge accumulation in the field.



## 言語習得を超えた語学教育をめざして — 一日豪学生による合同合宿を例に —

大橋裕子 (RMIT 大学)、大橋純 (メルボルン大学)

【キーワード】 大卒者特性、グローバル人材、合同合宿、  
共同作業、語学教育の新たな役割

### はじめに

近年の労働／経済市場のグローバル化に伴い、これまで以上に多くの人材が国境、文化を越え多様な文化背景を持つ同僚、ビジネスパートナー、顧客との意思の疎通を余儀なくされている。このような労働環境の変化に対応できる大卒者の育成が重要性を増している。例えば、豪州においても、グローバルなビジネスの実践の場で求められる人材の能力や資質を大学教育課程の中で養うことが期待され始めている。日本においても同様の傾向が見られる。これらの背後には企業で働き始める新卒者の能力や資質を問題視した産業界からの要請などもあり、人材供給を担う大学という考え方が支持を得るとともに、両国において大学教育のあり方を巡る議論が活発になっている。

### 1. グローバル化と大学教育の質的变化

日本における大卒者育成目標は、従来までの「何を教えるか」を抽象的な記述によって示すのではなく、「何ができるようになるか」という具体的な達成基準を示すようになり、それが「学士力」として文部科学省の中央教育審議会答申で具体的に述べられている。<sup>1</sup> また「グローバル人材」という理想とされる人材が描かれ、それを定義する形で、大学卒業までに身につけるべき能力などが明らかにされている。特記すべき点として、語学力（特に英語力）、コミュニケーション能力、異文化理解能力などに重点が置かれていることが挙げられる。

オーストラリアにおいては、Graduate Attributes (大卒者特性) という表現が用いられ、各大学の学部学科のウェブサイトに頻繁に表れている。これは、豪州連邦政府が Graduate Attributes (以下 GA と記す) の明示を大学に義務付け、政府補助金の条件としたからであり (Barrie 2005)、すべてのオーストラリアの大学のウェブサイトで大卒者の GA が明示されている。日本のグローバル人材の場合と同じように異文化理解、コミュニケーション能力の重要性も強調されている。

このような文脈において、両国の大学が大卒者に求められる必要な能力として異文化理解、コミュニケーション能力を挙げているわけだが、日本の場合、英語ができれば、グローバル人材だと短絡的に考えられがちな風潮もある。<sup>2</sup> これは、グローバル化が進む 21 世紀にお

1 「学士課程教育の構築に向けて」中央教育審議会答申の概要

平成21年1月20日 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/gijyutu/gijyutu4/siryo/attach/1247211.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu4/siryo/attach/1247211.htm)

2 東洋経済ONLINE「グローバル人材」を目指すあなたへ 小野雅裕 <http://toyokeizai.net/articles/-/14620>

いて、国際共通言語としての英語の役割が増大する中で、実践的語学力を持った人材が欠如しているという実情にも起因している。2012年にまとめられた『グローバル人材育成推進会議 審議まとめ』には語学力・コミュニケーション能力や異文化体験の必要性が強調されている。

とりわけ、グローバル化が加速する 21 世紀の世界経済の中にあっては、豊かな語学力・コミュニケーション能力や異文化体験を身につけ、国際的に活躍できる「グローバル人材」を我が国で継続的に育てていかなければならない。

（グローバル人材育成戦略 2012:1）

一方、オーストラリアにおいては、国際共通語である英語が第一言語であるため、日本のような切迫した事態ではないものの、外国語、特に特定のアジア言語が奨励されている。その一例として、2014年に試験的に始まった新コロombo計画は<sup>3</sup>、各諸外国地域で豪州の国益遂行のために即戦力となる人材を養成することを目標としている。特に豪州の場合、地理的にアジア諸国と隣接しており、中国をはじめとするアジア諸国の経済活動に参画し、経済的恩恵を享受するという戦略的な面が強調されている。例えば、2012年に発表された「Australia in the Asia Century White Paper」（アジアの世紀におけるオーストラリア）と題する白書の前文に当時労働党政権の首相であったジュリア・ギラードは、アジアの世紀に豪州が繁栄するには、経済的機会を戦略的に捕らえる必要があるとし、アジア諸国を国益遂行のための重点地域として見定めるなど、経済効果重視の論を展開している。人的な交流を深めるという社会的、文化的な利点についても述べてはいるが、アジアからの経済的利益の享受ということが特に強調されている。

このように巨額の資金を投入しての経済的利潤追求のための人材養成が試みられているが、両国において、語学力や、海外での実体験を身につけるといったレベルからさらに掘り下げた議論や思考が尽くされていない。

本稿では、このような現状に鑑み、語学教育がどのように両国のこれからの大卒者育成に役に立つか実例を基に示していき、新たな語学教育の役割を示唆することを目的とする。以下2では、日豪両国において大卒者特性と職場で求められる能力の隔たりがどのように語学力、コミュニケーション能力の必要性和関連しているかを簡単に述べ、3では、日本において語学力、コミュニケーション能力の必要性がどのように認識されているか、4ではそれらについてのオーストラリアでの状況をそれぞれ考察する。5で筆者が考える語学教育の新たな価値を提示した上で、6で具体例として、日豪学生による合同合宿での活動を紹介する。

## 2. 大卒者特性と職場で求められる能力の隔たり

3 豪州連邦政府は2015年からの5年間で 1億5千8百万ドルを投入し大学生を短期、長期(上限1年間)に渡り、海外の大学のプログラムで言語を習得させ、専門科目を履修させたり、企業でのインターンシップなどを通して豪州と諸外国との関係を深める計画を打ち立てた。詳細は次を参照。New Colombo Plan <http://dfat.gov.au/people-to-people/new-colombo-plan/2016-round/Pages/scholarship-program-guidelines-2016.aspx>



経済産業省が2010年にまとめた産学人材育成パートナーシップ グローバル人材育成委員会による報告書によると、企業が必要としている人材の能力や資質を学生も大学も具体性を持って理解していないとしている。

大学等教育機関、学生のいずれの主体も、グローバル化の進展により、人材に求められる能力が変化しているという漠然とした意識は持ちながらも、具体的にどのような能力をどのように養成する必要があるのか、といった具体的なアクションにつながる情報は持ち得ていないと考えられる。(産学人材育成パートナーシップ グローバル人材育成委員会報告書 p.30)

また報告書では、企業、大学、学生がグローバル化した社会で生き残るために共通の認識に立つことが不可欠であるとしている。この時点では語学教育の必要性は前面に表れてはいないが、翌年のグローバル人材育成推進会議中間まとめでは、語学、コミュニケーション能力が、一つの柱として浮上してくる。

一方、オーストラリアの場合においても、企業等の雇用主の大卒者の資質や能力に対する不満を反映して、大学はGAを教育課程に組み込むよう政府や企業団体から要請されている(Fraser and Thomas 2013:546-7)。

さらに2012年に豪州連邦政府が発表した「Australia in the Asia Century White Paper」(アジアの世紀におけるオーストラリア)と題する白書(前述)は、オーストラリアがアジアとの関係を強化し経済的メリットを享受するために、大学の果たす役割が大切だとした上で、学生がアジア言語を学ぶ必要性を強調している。またグローバル化が進む社会で活躍するための前提となる異文化間コミュニケーション能力が様々な大学のGAの一つに挙げられている。この様に、日豪間に多くの共通点が見られる。以下それぞれの事情について更に詳しく考察する。

### 3. 日本の大学教育で望まれる学生の資質 - グローバル人材

経済産業省はその報告書の中で、グローバル人材を次のように定義している。

グローバル化が進展している世界の中で、主体的に物事を考え、多様なバックグラウンドをもつ同僚、取引先、顧客等に自分の考えを分かりやすく伝え、文化的・歴史的なバックグラウンドに由来する価値観や特性の差異を乗り越えて、相手の立場に立って互いを理解し、更にはそうした差異からそれぞれの強みを引き出して活用し、相乗効果を生み出して、新しい価値を生み出すことができる人材。(産学人材育成パートナーシップ グローバル人材育成委員会報告書 2010 p.31)

ここでは、主体性、異文化間コミュニケーション能力、相手の視点で物事を理解する度量と新しい価値を生み出す創造力がグローバル人材の資質として挙げられている。更に「社会人基礎力」、「外国語でのコミュニケーション能力」、「異文化理解・活用力」の3点が求められる能力として総括されており、「社会人基礎力」には「基礎学力」、「専門知識」(仕事に

必要な知識や資格等)、「人間性、基本的な生活習慣」(思いやり、公共心、倫理観、基本的なマナー等) が挙げられている。また『『グローバル人材』の育成に効果的と考えられる大学での教育プログラム』というセクションでは、以下のような7点が具体例として列挙されている。<sup>4</sup>

- 1) 授業の一環として、産業界の経営幹部・実務者などからグローバル・ビジネスの実態についての「生声」を聞かせることなどにより、学習意欲を高める。
- 2) 語学科目を当該言語で教えることはもちろんのこと、専門科目を外国語で履修させるカリキュラムを構築し、専門的知識を外国語で活用できる力を向上させる。
- 3) 十分な予習の時間を与える、参加型の学習手法やグループ活動を取り入れるなど、「好奇心」を高める工夫を行う。その際に、産業界の協力を得て課題を提供してもらう。
- 4) 「異文化の差」について、その文化的・歴史的な背景を含めて知識として習得させる。
- 5) 海外に身をおいて日本を見ることや、近現代史を含めた日本の文化・歴史を学ぶことを通じて、日本という国や日本人が、海外の人々からどのように捉えられているのか、客観的な視点で見直す契機を与える。
- 6) 海外インターンシップや海外大学との交換留学プログラムなど、海外での体験を通じて4) 5) などで学習した「異文化の差」を経験から実感させる機会を提供する。
- 7) ゼミや研究にあたって、外国人留学生などの多様なバックグラウンドを持つ学生のチームを形成して課題解決に向けて協力・協働させ、新しい価値を生み出させることにより、「異文化活用力」、「社会人基礎力」を育成する。(産学人材育成パートナーシップ・グローバル人材育成委員会 報告書 2010 p.36)

1) と 3) のみが産業界との関わりを強調しているが、それ以外は、すべて、外国語教育、異文化理解や体験が強調されていることがわかる。これらの提言は、国益を睨んでのものであり、グローバル人材としてふさわしい大卒者は、日本の企業に就職し、日本の経済再建のために貢献することが期待されている。<sup>5</sup> また日本でのグローバル人材育成のために語学力、特に英語によるコミュニケーション能力にかなりの比重が置かれている。2011年6月の「グローバル人材育成推進会議中間まとめ」においては、TOEFL・TOEICの成績を大学入試の際の評価材料に加えるよう換算方法などの検討を促している。

このような産業界が促す経済主導のグローバル人材の推進に疑問を呈する声もある。石井(2013)はグローバル人材の育成は公教育の立場から見ると、一部のエリート教育に過ぎないとし、大学の改革がグローバル人材育成を基本方針として進んだ場合、高校教育にも影

4 翌2011年6月の「グローバル人材育成推進会議中間まとめ」では、グローバル人材に必要な資質として以下の3つの要素が挙げられているが、「社会人基礎力」という曖昧な表現が主体性や積極性などの望ましい資質に言い換えられている。

要素I:語学力・コミュニケーション能力

要素II:主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感

要素III:異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティー

5 オーストラリアの場合、個人が経験を積みながら、より条件の良い職(他・多国籍企業を含む)に移りながらキャリアアップしていくことが一般的であるため、日本のように国家のための経済的即効性はそれほど期待されていないように思われる。

響が及び、小中学校にも学力・教育格差が生まれてしまうと警笛を鳴らしている。<sup>6</sup> 生徒や学生の人的発達を目指すはずの教育が歪んでしまうという危惧である。また TOEFL・TOEIC などの外部の公的テストが大学入試の評価材料の対象となった場合、それらのテスト対策が高校中学の英語教育に影響を与えることは必至であろう。Kramsch (2006) は、これまで語学教育が目指してきた、いわゆるコミュニカティブコンピタンス(言語運用能力)だけでは 21 世紀に顕在化した宗教、イデオロギー、文化、歴史認識などの差異やずれ、それらによる軋轢を解消することが出来ないとしている。つまり文法知識、語彙、表現を駆使し、効果的かつ適切に意思の伝達が出来ただけでは、Kramsch が指摘するような問題を解決するに足りないというのだ。とすれば、グローバル人材には欠かせない英語力は、TOEFL や TOEIC で求められている能力とは、質的に異なっていると言えるだろう。政府公文書などに見られる政策や方針などに謳われる語学力やコミュニケーション能力は、言語運用能力に留まっていると言わざるを得ない。

#### 4. Graduate attribute : GA (大卒者特性)

日本の場合、グローバル人材という理想像を様々に定義しながら、必要な能力について論じるというアプローチであるが、オーストラリアにおいては、すでに、一つ一つの望まれる特性としての GA からスタートしている点が大きな違いである。既に 豪州の大学の様々な学問分野において、具体的にどの GA を身につけなければいけないかを明示する試みが進んでいる。GA として頻繁に使われる文言として Arkoudis and Baik (2014) は以下のようなものを挙げている。

Awareness of knowledge in a global context  
(グローバルな文脈において必要な知識の自覚)

Ability to apply international perspectives  
(国際的な視点を適用する能力)

Willingness to contribute to the international community  
(国際的なコミュニティへの積極的貢献)

Demonstrate cross-cultural awareness  
(文化の違いに対する自覚の表明)

(Arkoudis and Baik 2014:57)

このように global、international、cross-cultural 等がキーワードとなっており、グローバル社会において国際的な視野での異文化理解と社会貢献が強調されていることがわかる。ま

6 文部科学省が2014年9月26日に スーパーグローバル大学、グローバル牽引型大学を選定し発表した。東大、京大をはじめ13校がスーパーグローバル大学に選ばれ、東京外大、上智大学など24校がグローバル化けん引型大学に選ばれた。前者は2023年までの10年間、毎年4億2千万円の補助金が支給され、後者は、毎年1億7千万円が支給される。スーパーグローバル大学は日本のトップ大学として世界ランキングで上位を目指すとともに、グローバル人材の育成をめざす。グローバル牽引型大学も同様にグローバル人材の育成を担う。このような 大学の格付けなどを見ると、グローバル人材というのは特定のエリート育成なのかという懸念もある。

た Chanock (2004) は GA がオーストラリアにおいてどのように大学教育に組み込まれているかについて、一般的な 4 つのパターンを挙げている。

- 1) カリキュラムにおいて GA に関連する箇所を特定し発展させ、GA が盛り込まれていない箇所を GA に関連づけるようにする
- 2) 学生の入学時と卒業時に心理測定テストを行い GA に到達したかをみる
- 3) GA を身につけさせるために、新たな教科を作る
- 4) 既存のカリキュラムに GA 関連事項を盛り込む

(Chanock 2004:2) [筆者による日本語訳]

Chanock によると 2) の場合において各教科のカリキュラムに変更の必要性はないが、もし広く導入されれば、心理測定テストのためのカリキュラム作りが蔓延する危惧があるとしている。Chanock は現在のところ、1) が主流であるとしており、多くの場合、大学上層部の主導であり、トップダウンの意思決定であるという。筆者らが所属する大学も例外ではない。

例えば、豪州のある大学のウェブサイトによると、大学レベルでの GA が以下のように 3 つの項目に分けられており、また学部／学科ごとに GA がさらに詳しく明記されている。<sup>7</sup>

#### 卓越した専門知識 (Academic distinction)

学問分野を超越した視点、批判的、創造的視点を持ち、様々な状況の複雑な問題に知識、情報、研究のスキルを応用でき、話すこと、書くことを通しての意思伝達にすぐれている。(以下略)

#### 積極的市民 (Active citizen)

アジア地域、事情を正しく理解し、人権、包括的（排他的でない）社会、倫理観、環境を尊重する。多様な言語文化背景の人と協働できる。特に、先住民の知識、文化、価値観を理解し、深く尊敬する。リーダーとしての資質を持ち、様々な学問分野や文化の枠組みを越え、権利擁護の主張や新しい発想をもって、持続可能な未来の実現のために変革をもたらす。

#### 自己、職務に対する誠実さ (Integrity and self-awareness)

やる気があって、自らの知識に自信があるが、柔軟性、適応性もあり、自らの限界も心得ている。人に対して思いやりがあり、自らの幸福感も大切にする。

通常、このような文言を各教科の担当者が教科の到達目標などに組み入れていくという作業をする。著者の所属する大学の場合、大学の専門委員会がデザインした GA に基づく主要

7 Melbourne graduates. <http://learningandteaching.unimelb.edu.au/curriculum/graduates>  
2015.3.13 参照 著者による日本語訳

な特性が表として示され、各教科の担当者がそれらがどのようにカリキュラムに取り入れられているかを見極め、まだ取り入れられていない特性をどのように組み込むかという作業や議論を通してGAが各教科のカリキュラムに反映されていくという仕組みである。しかしながら、各専門分野の教科において、GAがどのような意味を持つのかを明確にすることは困難であり(Hammer, Star and Green 2009)、見解の不一致はむしろ一般的である(Barrie 2005)。

専門知識に関しては、各学部、教科において然るべき専門性の高い能力が要求されるが、これからさらにグローバル化が進むであろう21世紀においては、Kramsch(2006)も主張しているように、上記の積極的市民にあるような資質や、人に対する思いやりの気持ちと自らの幸福感なども専門分野に望まれる知識や能力と共に重要な資質となるのではないだろうか。

以上、日本の大学教育が目指す大卒者特性のモデルであるグローバル人材とその豪州版とも言えるGAの動向を概観した。双方において語学力、コミュニケーション能力の必要性が強調されているものの、具体的にグローバル社会において求められる語学力やコミュニケーション能力とは何か、またそれらを生かして、何を達成するのかというような議論が欠如している。21世紀の社会が直面しているような異文化間の問題や様々な格差社会の問題を、従来の言語習得やコミュニカティブコンピタンスをめざす語学教育では解決はできない。ならば、これまでの語学教育の枠を超え、文化の差異や社会的格差が顕在化するグローバル化社会の様々な場面で相手の立場に立って考え、問題解決ができる人材を育成できるような語学教育の在り方を考える必要がある。つまり、どのように問題を解決していくかという実体験の中で、語学を身につけていくというアプローチが必要になってくるのではないだろうか。

次に大学における語学教育の新たな価値と、日豪大学間の共通利益に根ざした具体的学習活動を例に、グローバル人材やGAに共通して謳われている異文化理解や、多様な文化背景を持つ人々のコミュニティーに貢献できる資質がどのように語学教育を通じて育てられるのかについて実践場面の例を提示しながら考えていく。

## 5. 語学教育の新たな価値

近年日豪両国において、語学教育の大切さが強調されているが、既に述べたように効果的かつ適切に意思の伝達が出来るといえる能力だけでは21世紀のグローバル社会が直面する問題を解決することはできない。大橋・大橋(2011:10)でも論じているが、「外国語で意思の疎通をはかる場合、母国語と外国語の狭間で、自分と相手の常識的社会文化習慣の差異を常に意識しなくてはならない」。そのような外国語習得のプロセスで培った新たな習慣は、能力となる。その「相手の視点で考える能力は、異文化や、異なった価値感を許容する力となり、さらなる自己開発の原動力となる」。従来の語学教育が目指してきた、文法、語彙の習得や言語運用能力に留まるのではなく、異文化間コミュニケーションを通して、学習者の自己開発や自己実現を目指す語学教育の新たな役割を認識することが大切になってくる。今日の日本や豪州などの教育現場の前提として挙げられている「異文化間コミュニケーション」や「グローバル化」、また、Arkoudis et. al(2012:7)が指摘するように「国際化」などの文言の定義

は依然として曖昧である。外国語を学べば、または、海外に行けば異文化間コミュニケーション能力が身につくと短絡的に考えられがちである。Baik (2013) は、モビリティというより(つまり、外国に行ったことがあるということより)、その経験から得られた内面的な成長や学びこそが大学教育における国際化であると主張している。言い換えれば、相手の視点で考える能力や異なった価値観を許容する力を身につけながら自己実現をしていくことこそが大学教育に求められているのではないだろうか。次に、ある豪州の大学が行っている、日本の提携大学との合同合宿を例に、具体的な活動の中でどのような学びや内面的成長が期待できるかを見ていくことにする。

## 6. 日豪大学合同合宿の例

ここでは、豪州の大学 A と日本の大学 B の合同合宿を例に挙げる。A 大学では、'Global in outlook & competence, culturally & socially aware' (グローバルな視野と能力、文化的社会的な認識) を GA の表題として掲げている。A 大学日本語 (Diploma of Language-Japanese) のフルタイムのコースでは、オーストラリアにいながら、教室内外に日本語母語話者と交流する機会を頻繁に与えてきている。以下の4つの活動はその例である。

- 1) 近隣の英語学校に通っている日本人学生をクラスに招き、教室内で学習した事を応用するビジターセッション (3~4 週間間隔)
- 2) 日本の提携大学である B 大学と Moodle を使ったオンライン交流 (前期 6~7 週間)
- 3) A 大学の学生が B 大学で行われる日本語語学研修に参加 (12 日間)
- 4) メルボルン郊外の海辺の観光地、クイーンズクリフで行われる A 大学と B 大学の合同合宿 (一年に一度 2 泊 3 日)

このような伝統的なクラスの枠組を超えた取り組みは近年注目されており、学生独自の教室外言語学習活動を促すものでもある (Benson 2011) が、上記のアクティビティは言語学習活動のなかで、単なる文化交流に留まらず、内面的な成長や学びを目標とするものでもある。ここでは、紙面の関係上 4) の合同合宿のみを例に挙げることにする。

### 6.1 合同合宿

年に一度、B 大学の学生が A 大学での 3 週間の英語の語学研修に参加している。以前は、A 大学で日本語を学ぶ学生と B 大学の学生の接点は、A 大学においての B 大学学生による 1 時間の日本語授業見学に限られていた。2009 年に 1 泊 2 日の合同合宿がトライアルとして行われ、以後改善を加えながら、相互の教育的メリットを考慮し、日豪混合学生主導型の共同作業やタスクを盛り込んだ 2 泊 3 日の合同合宿という形になった。以下紹介する事例は、2012 年の合同合宿で、A 大学の集中日本語クラスの学生 18 人 (週 17 時間、14 週間日本語を学んだ学習者) と B 大学の英語を義務教育として中学・高校を通じて学んでいる 15 人の英語研修旅行中の学生である。以下が合宿前に学生に配られた合宿の目的や概要について書かれたプリントの要旨である。これは、両大学の学生を対象に書かれているため、日本語の訳が付してある。「日本語 [ 英語 ]」の表記は、日本の B 大学の学生には、[ 英語 ] が当てはまる。上記学生の他に教員 4 人が参加している。

Language Aim: (日本語 [ 英語 ] の到達目標)

- To have a firsthand experience of a Japanese-speaking/English-speaking environment, and be exposed to and immersed in Japanese/Australian culture and language.  
(実際に日本語 [ 英語 ] が使われる環境で日本語 [ 英語 ] と日本 [ オーストラリア ] 文化に浸る)
- To have opportunities to observe how English [Japanese] is being used/learned by non-native speakers, so that you can relate this to your own Japanese [English] language learning experience.  
(実際に英語 [ 日本語 ] 学習者がどのように英語 [ 日本語 ] を学び、使っているかを観察し、自分の日本語 [ 英語 ] 学習に関係付ける)
- To experience “code-switching” between English and Japanese.  
(実際にコードスイッチング [ 英語から日本語にあるいは日本語から英語に使用言語を変えること ] がどのように行われるか体験する)
- Through these experiences, to reflect and look at language use from a different perspective.  
(これらの経験から自分の言葉の使い方を他者の観点から見てみる)

Broader Goals: (広義の目標)

- To take and/or share responsibility for all aspects of the camp, from planning to completion with your fellow students from A 大学, B 大学 and teachers.  
(キャンプのすべてのことに関する責任を準備段階から最後まで分かち合う)
- To develop life skills through active involvement with the organizational process and responsibility sharing.  
(キャンプの企画実行、責任の分担などに積極的に関わることで実践的スキルを身に付ける)
- Make this valuable experience both worthwhile and fun.  
(実り多く楽しい経験にする)

Targeted skills (目標スキル)

- Linguistic skills: Communication strategies, appropriate use of the language.  
(言語スキル: コミュニケーションストラテジー、適切な言語使用)  
Provide and seek information, explanations, instructions and advice.  
(情報、説明、指示、アドバイスを求めたり、与えたりする)  
Participate in a casual conversation.  
(カジュアルな会話に参加する)  
Negotiate solutions for potential problems.  
(問題になりそうなやり取りをうまく乗り切る)

Complete necessary documents.（書類に必要事項を書き込む）

- Life skills: Leadership, organization, cooperation, safety and well-being.  
（実践的スキル：リーダーシップ、企画実行、協力、安全と心身の健康管理）

Camp Responsibilities:（合同合宿での責任）

- Understand what is going on.（何が起きているのかを理解する）
- Understand what is spoken/heard.（話された／聞いたことを理解する）
- Manage time.（時間の管理）
- Manage self.（自己管理）
- Find your role/job to improve situations you are in.  
（状況改善のために何ができるか、率先して自分の仕事や役割を探す）
- Manage activities in limited time.（限られた時間内で所定の活動を終わらせる）
- Be prepared for the unexpected.（想定外に備える）
- Participate actively. Have a go and get out of your comfort zone.  
（積極的に参加する まずやってみる、自分の殻をやぶる）

この説明と話し合いを通して、学生達に、日本語／英語の上達を目標とした合宿ではなく、様々なタスクを通して共に協力し、責任を果たしながら実践的なスキルを身につけるための合宿だという意識を持たせるようにする。ここで大切なことは、このキャンプの目的を自分の言語運用能力を高めることだけに留めず、自ら率先し、仕事を探し、責任をもってグループ活動や様々な問題解決場面に貢献するということが全員が理解することである。またこの活動を通して、相手の立場に立って（日本語母国語話者は日本語学習者の立場で考え、英語母国語話者は英語学習者の立場で考えるなど）協力し合い、様々な活動を通して、問題を解決しながら、一人一人が人間として成長することの大切さを強調する必要がある。これらの点を教員側が学生達に明確に説明することが大切であり、実際に行動で示した学生を褒めたりなどし、フィードバックを与えながら学生らの活動をサポートしていくことも大切である。

## 6.2 準備

合宿の前に A 大学と B 大学の学生が 2 回ミーティングを行い、合宿の内容について話し合う。教員もミーティングに立ち合い、必要に応じてアドバイスをする。初めに教員が英語でプリントされた上記の内容を説明し、合宿の目的、趣旨を明らかにする。続いて日本語で学生同士の話し合いとなり、合宿中すべきこと、係分担、各活動ごとのリーダー、その準備内容について決定する。その他、時間割、食材の調達、料理の係分担などについても話し合う。

## 6.3 活動

学生達は合宿中、準備期間に作成されたプログラムに沿って行動する。表 1 の合同合宿スケジュールは合宿前の準備期間中に両校の学生達が作成し、教員が調整したものである。例えば、8 月 30 日の朝 8 時からラジオ体操があり、ゆうか、ゆきお、Anna（いずれも仮



名)が責任者となって、ラジオ体操をリードすることになっている。事前にラジオ体操のYouTubeリンクを学生全員に知らせていたが、責任者の3人は、合宿前に集まりYouTubeを見ながらラジオ体操を練習し、当日は、前に出て、皆をリードしていた。また、アクティビティーとだけ記されているところは、右にある担当者が、当日の割当時間までに準備をしておくことになっている。アクティビティーの条件は、お互いの文化理解や言語学習の役に立つことであれば、何をしてもよいということにし、学生の自主性と創造性に期待した。以下活動の実践例とその効果について簡単に述べる。

参加者は活動の内容、時間割、責任分担に沿って行動するわけだが、予定通りに事が運ばないことも多く困難な局面にぶつかるところもある。この点については、教員側は既に予測しており、毎年多くの学びが期待できるところでもある。夕食時のマスターシェフは、日豪混合の4~5人からなる6チームが、1日目は日本食を2日目は洋食を作り、教師の審査委員4人がそれらを評価する。1日目はガスコンロが故障し、野外のバーベキューで料理することになった。そのため食事をするのが9時過ぎになってしまった。このような想定外の時にこそチームワークが要求され、限られた器具、限られたスペースで学生達は、なり振り構わず言葉の壁を乗り越えながら意思の疎通を図っていた。両大学の学生にとって、それぞれ日本語、英語は初級レベルであり、身振り手振り、顔の表情などあらゆる身体表現を総動員していた。使用言語については、教員がベルで合図をし、言語をスイッチさせた。例えば、日本語で活動を始めた場合、少し静かになったところで、ベルを鳴らし、英語にスイッチさせ、またしばらくして、日本語にスイッチさせるというようにした。このように第二言語学習者と母語話者の立場を何度もスイッチさせることで、母語話者側になった学生は自由に話せない学習者側の立場に立って、相手が理解できるような表現で話せるようになる。同時に、学習者側になった場合には、恥ずかしがらずに、母語話者側に話しかけられるようになる。この様にして、思いやりの気持ちや信頼関係が自然にできて行く。

表1: 合同合宿スケジュール<sup>8</sup>

2012 RMIT and MIT Language and Culture Immersion Camp Schedule \*The program below is subject to change.

29 Aug (Wed)	Activities	Leader/Organiser	30 Aug (Thurs)	Activities	Leader/Organiser	31 Aug (Fri)	Activities
8			8	ラジオたいそう 朝食 Breakfast かたづけ Clean-up	ともみ・ゆきこ・Anna 料理準備はん② Preparation Group2 Assemble in kitchen よしこ・じゅん	8	ラジオたいそう 朝食 Breakfast 料理準備はん⑤ 料理準備はん⑤ かたづけ Clean-up
	- Names in Japanese script indicates Japanese students						
9			9	ミステリーゲーム Mystery Game	先生 Teachers	9	Amazing Race
10			10	アクティビティ Activity お茶 Morning tea	Chris・Tim	10	かたづけ Clean-up
11			11	アクティビティ Activity 自由時間 Free time	John・David・Peter	11	反省会 Reflection (Questionnaire)
12			12	昼食準備 Lunch Preparation	料理準備はん③ Preparation Group3 Assemble in kitchen	12	チェックアウト Check-out
1			1	昼食・かたづけ・昼休み Lunch/Clean-up/Break	全員 All		
2	集合・部屋わり Assemble ミーティング Meeting		2		Mary・Eric・けん まさお・Kim・Alex さき・Emily・Elen		
3	運動会 Athletic games	先生 Teachers	3	アクティビティ Activity			
4	お茶 Afternoon tea アクティビティ Activity	Jess・Kate	4	お茶・自由時間 Afternoon tea/Free time			
5	自由時間 Free time	料理準備はん④ Preparation Group1 Assemble in kitchen	5	アクティビティ Activity	料理準備はん④ Preparation Group4 Assemble in kitchen		
5:45			5:45				
6	夕食料理開始 マスターシェフ Start Cooking/Master chef	全員 All	6	夕食料理開始 マスターシェフ Start Cooking/Master chef	全員 All		
7	夕食・かたづけ Dinner/Clean-up	全員 All	7	夕食・かたづけ Dinner/Clean-up	全員 All		
8:30	ぼんおどり Traditional Japanese dancing	としお・まり (I)	8:30	自由時間 Free time			

8 表内の名前は、仮名、またアクティビティは計画・実施共に学生が主導。

## 6.4 内観

キャンプの最後の活動として、反省会をもうけ、学生に内観の機会を与えた。学生に無記名で以下の項目についてアンケートに答えてもらい、アンケートの提出は個人の自由とした。<sup>9</sup> アンケートの質問は以下の通りである。

1) Three best aspects of the camp.

（キャンプで良かった点を三つ挙げなさい。）

2) Three challenges you experienced in the camp and what did you do to overcome the challenge.

（キャンプ中大変だったことを三つ挙げ、どのようにそれを乗り越えたか書きなさい。）

3) Things learnt from attending the camp in terms of personal development?

（キャンプに参加して自分がどう成長したと思うか。）

1) と 2) の質問について様々な回答があったが、具体的な活動についての叙述が主であったため、ここでは、3) を中心に、学生の感想をしてみる。アンケートに答えた 16 名の内、2 名の学生が 3) を空欄のまま提出しているが、<sup>10</sup> それ以外の学生は自分の成長を自覚していた。以下代表的な例を挙げる。

“I’m also grateful I was given an opportunity to discover within myself qualities I was not aware I had or was capable of.”

（このような機会を与えられ、これまで気がつかなかった自分の資質や能力を発見できたこともありがたい。）

“I’ve learnt many valuable skills in communication, leadership and teamwork.”

（コミュニケーション、リーダーシップ、チームワークなどのたくさんの貴重なスキルを学んだ。）

“Immersing myself in leader-based activities, especially in a cross-cultural context, enabled me to gain confidence as well as insight into the qualities a leader should possess.”

（特に異文化環境でリーダー主導の様々な活動に身を浸し、自信を持つことができ、またリーダーとしてどのような資質が必要か考えさせられた。）

このように語学の習得以上の収穫を学生が実感している。異文化環境におけるリーダーシップ、チームワーク、コミュニケーション能力は、まさに、大卒者特性に欠く事がないものであるが、また、後述のように、学生達は自分達の日本語についても自信がもてるようになったようである。

9 参加者18人にアンケートを配布し、そのうち16人が回答。B大学の学生は英語研修のプログラムに戻らなくてはならず、残念ながら書面でのアンケート調査はできなかった。

10 この2人の学生については、無記名式のアンケートであるので、追跡調査はできなかった。

“I learnt that both Japanese and Australian groups were struggling together at the camp. Therefore I did not have to be self-conscious about my mistakes. I became more confident after the camp.”

(日本人のグループもオーストラリア人のグループもかなり、苦勞していたから、自分の日本語の間違いをあまり気にしなくてすんだ。合宿の後、もっと自信が持てるようになった。)

“I became confident in trying to say things in both English and Japanese.”

(英語でも日本語でも、自信を持って話せるようになった。)

“I have the motivation and now the confidence to study even harder.”

(今はやる気があるし、もっと勉強する自信がある。)

また日本語に自信を持つと同時に、学生のこれからの生き方、自分が想像する自分像に自信を持ち、人間として成長したと考える学生もいる。

“During the immersion camp I faced many challenges including overcoming language barriers and resolving/avoiding conflict. The time I spent with the students was an amazing experience and I've definitely changed as a person (for the better).”

(キャンプ中、言葉の壁を乗り越えたり、衝突を解決したり避けたりなど、多くの困難があった。他の学生と過ごした時間はすごい経験で、私は人間として変わった(いい方向に)。)

“I have gained more confidence within myself and the language that I am learning and I have come out of my shell a bit more, daring to do more things that I wouldn't normally do. Since I am a very shy person, the camp has helped a lot.”

(もっと自分や日本語に自信が持てるようになった。そして少し自分の殻から出て、普段絶対しないようなこともできるようになった。本当に恥ずかしがり屋だから、そういう意味でも、キャンプは助けになった。)

実際アンケートに答えた半数以上の学生が、合同合宿から得られた成果として confidence (自信) という言葉を使っている。また confidence という語彙を使わないまでも、似たような意味の回答、例えば、「… now I know I can face new challenges.」(これからは、新たな困難に向き合って行ける)などを含めると12人中9名に上る。学生に自信をつけることが、合宿の主目的ではなかったが、多くの学生が自信を得ることで、学生の日本語学習へのさらなる動機付けとなった。

アンケートの回答と学生達の活動を観察した結果、主な教育的効果として、次の4つの点が指摘される。

1) 相手の情報に関心をもつ、また詳細を導きだしたり、内容を発展させたりするた

めに質問をするなど、目標言語にとどまらない総合的なコミュニケーションスキルを対話を通して学んでいた。

さらに説明を加えると、各人が何らかの活動において、必ずリーダーになっているため、リーダーの役割の大変さを学生達はよく理解している。説明が足りないリーダーに、単に質問を浴びせるのではなく、リーダーから大切な情報を引き出しながら、皆が確認し合っていた。あいづちが多用され情報を共有するためのスキルが身に付いた。

- 2) 学生同士がお互いに empathy（共感、思いやり）をもち、共同活動を通して学習者同士の Community of Practice（実践コミュニティ）を自らの力で、形成、発展させていた。

6.3でも触れたが、使用言語が、度々スイッチされる環境の中では、学習者、母語話者の立場も一定でなくスイッチされる。ほとんどの場合一方が必ず学習者、もう一方が母国語話者であるという設定の中では、自然にお互いを思いやり、両方向からの働きかけが活発になることが分かった。それぞれの活動を責任を分担しながら成功させる過程で、自然に円滑なコミュニケーションを実践していた。

- 3) 学習者の目標言語でのコミュニケーション能力と自信の向上につながった。

特に、初日と二日目と比べた場合、会話の継続時間が格段に長くなった。言いたい言葉が見つからないという理由で、諦めてしまわずに、ジェスチャーやコミュニケーションストラテジーなどを駆使して会話を続け、意思の疎通ができるようになった。またそれが、自信となり積極的に相手に話しかけられるようになった。

- 4) コミュニティの社会的一員としての生活技能、すなわちライフスキルの向上にも大きく貢献した。

グループ活動では、自分の期待と他の学生の期待が一致しない事も多く、それが時間の制約や言葉の壁と合わさりフラストレーションを露にする学生も出てくる。しかしながら、このように様々な困難な状況に直面し、言語の壁を乗り越え、学生達は自分の責任を遂行する中で自信を付け、自らのライフスキルの向上を自覚していった。

このような共同作業から生まれる様々な学びは教師の期待を大きく上回るもので、キャンプ後の学生間の関係を深め、それぞれの目標言語に対する学習意欲を高めた。異文化間コミュニケーションは、多くの場合母語話者 - 非母語話者間、或は非母語話者同士の対話であるので、母語話者側が、思いやりをもち、円滑なコミュニケーションに貢献しなくてはならない。このような相手を思いやる眼差しや責任感を異文化間の共同作業を通して学生達は自

然に身につけていった。<sup>11</sup> 大学教育という文脈で、このような合同合宿という設定は、非日常的なものである。しかし、結果だけではなく、過程を重視した学生主導の活動に様々な教育的な仕掛けを施すことにより、内面的な成長や学びを促すことができるはずである。

## おわりに

本稿では、文法、語彙の習得と効果的なコミュニケーション能力のみを目指す語学教育を見直しながら、新たな語学教育のあり方を提示した。それは、21世紀が抱える問題を国境や言葉の壁を乗り越えて、問題解決に向けて対話ができる人材を育成するための語学教育である。両国の学生がそれぞれの責任を分担し、お互い助け合いながら信頼関係を築いていくプロセスは日豪共同の21世紀に必要な人材づくりの一つのモデルとなるのではないだろうか。その要求される‘グローバルな’人材は、それぞれの国家が自国の国益遂行を目指す競争の原理の中では育たない。国家間の枠組みを超えた共同プログラムの中で、基本的人権の尊重、世界経済の安定、平和構築、環境保護など人類共通の価値を共に追求するなかで、はじめて21世紀の問題を解決し得る人材が生まれるのではないだろうか。このようなテーマを中心としたカリキュラム作りも今後の課題である。

また、語学教育が学生の内面的成長を促すプロセスを提供する可能性についても示唆した。これは語学教育の果たし得る役割として広く認識されるべきである。共同タスクに様々な教育的工夫を凝らすことで、学生らに内在する価値観や個々の視点を露にし、その中で起こる共鳴や不協和から、各々の学生が内観し、学びへと繋げるプロセスを提供できるにちがいない。このプロセスの中に、学生らが新たな自己を築いていく可能性がある。しかし学生の学びや、内的な成長を語学教育の中で評価するのか、評価するとすれば、どのような基準を設定するのか、などの議論も尽くさねばならない。また、学びや内的成長が学生らの使う言葉にどう表れてくるのか、異なった価値観が許容でき、さらには、相手の視点で考えられるということが、どのような言葉の変化によってわかるのかなど、さらに研究を進めて具体的に示していく必要がある。本稿では、21世紀の人材育成としての語学教育の新たな役割と方向性を示すだけに留めることとしたい。

## 参考文献

石井拓児 (2013) 「総論 安倍政権の教育改革のゆくえ：グローバル人材論を徹底批判する」『ひろば』176号。

<http://www.kyoto-kyoiku.com/hiroba2/hiroba176/hiroba176isii.html>

2015年2月閲覧

大橋純 大橋裕子 (2011) 「オーストラリアにおける日本語教育の新たな役割と可能性」『オ

11 追記すべき点として、日本人学生の中に、「アクティビティの内容を事前に知らされていれば、もっと準備や練習ができた」という声もあった。つまり、予め練習しておけば、マスターシェフで勝つというのだ。これは、学生が合宿の本来の目的を理解していなかったということである。そのため、すべての活動は、結果より、自分が置かれた想定外の状況でどう臨機応変に対応していくかという過程が大事であるということを強調し、2012年以降の合宿の指導に反映されていくことになった。具体的には6.1. の最後に示したような説明を徹底させることであるが、学生はチームとして勝つことを優先する傾向があり、次年度から、味、見た目、創造性、チームワーク、問題解決能力など、評価基準を公表することで、困難にチームとしてどう対処するかということの重要性を強調した。

『セニア教育研究』17, 8-18

- Barrie, S. (2005) Rethinking generic graduate attributes. *HERDSA News, Higher Education Research and Development Society of Australasia*, 27(1), 1-6.
- Benson, P. (2011) *Teaching and researching autonomy in language learning* (2nd Ed.). Harlow, UK: Longman Pearson.
- Chanock, K. (2004) Challenges of the graduate attributes movement. In K. Dellar- Evans & P. Zeegers (Eds.), *Language and Academic Skills Development in Higher Education*, 6, 1-10. Accessed 4.4.2015 from <http://arrow.latrobe.edu.au:8080/vital/access/manager/Repository/latrobe:1581;jsessionid=02DB6DFCE833F3EB3859D8C0B65B37AB>
- Fraser, K. & Thomas, T. (2013) Challenges of assuring the development of graduate attributes in a Bachelor of Arts. *Higher Education Research & Development*, 32(4), 545-560.
- Hammer, S., Star, C., and Green, W. (2009) Facing up to the challenge: why is it so hard to develop graduate attributes. *Higher Education Research and Development*, 28 (1), 17-29.
- Kramsch, C. (2006) From communicative competence to symbolic competence. *The Modern Language Journal*, 90, 249-252.

## 資料

グローバル人材育成推進会議中間まとめ

[http://www.meti.go.jp/policy/economy/jinzai/san\\_gaku\\_kyodo/sankol-1.pdf](http://www.meti.go.jp/policy/economy/jinzai/san_gaku_kyodo/sankol-1.pdf)  
2015年2月閲覧

グローバル人材育成戦略 2012 グローバル人材育成推進会議 審議まとめ

<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/120601matome.pdf>  
2015年2月閲覧

産学人材育成パートナーシップ グローバル人材育成委員会報告書

[http://www.meti.go.jp/policy/economy/jinzai/san\\_gaku\\_ps/2010globalhoukokusho.pdf](http://www.meti.go.jp/policy/economy/jinzai/san_gaku_ps/2010globalhoukokusho.pdf)  
2015年2月閲覧

Australia in the Asia Century White Paper Commonwealth of Australia 2012

[http://www.murdoch.edu.au/ALTC-Fellowship/\\_document/Resources/australia-in-the-asian-century-white-paper.pdf](http://www.murdoch.edu.au/ALTC-Fellowship/_document/Resources/australia-in-the-asian-century-white-paper.pdf) 2015年2月閲覧

## Aiming for language education beyond language acquisition: Japanese and English language immersion camp in Australia

Hiroko OHASHI (RMIT University), Jun OHASHI (University of Melbourne)

**【Keywords】** Graduate attributes, globally competent human resources, immersion camp, group tasks, new roles of second/foreign language education

The paper illuminates similarities between what Australian universities wish to see in the attributes of university graduates and those of Japanese counterparts. The term, graduate attributes is used in Australia and *guroubaru jinzai* (globally competent human resources) is used in Japan. Both ideas came from dissatisfaction amongst business communities identifying the gap between what university graduates are generally capable of and the skills and abilities required in the rapidly globalizing workplace. The common features of the 21<sup>st</sup> century-ideal-university-graduates required in Japan and Australia include global perspectives, cross-cultural communication skills and ability to work with people from diverse cultural backgrounds. The authors argue that second/foreign language learning process provides students with such attributes if the process adequately demands the students to work collaboratively in cross-cultural contexts. The paper illustrates a practical example of a language and culture immersion camp where both Japanese and Australian students, whose target languages are English and Japanese respectively, work together in organizing activities. The students' feedback reveals that they positively evaluate not only their growing confidence in their target language but also their improved skills in leadership, teamwork and conflict resolution and avoidance.





## 戦後初期の中学校における長欠・不就学対策の実相 －高知県初代福祉教員・谷内照義の個人メモを手がかりに－

倉石一郎（京都大学）

【キーワード】戦後教育、中学校、長欠問題、福祉教員、特別学級

### はじめに

近年教育学の分野では、貧困状況にある子どもの存在がクローズアップされている。経済の不安定化や格差の拡大によって子どもの生活がおびやかされ、不安なくかれらが教育を受け学業を全うできるために物心両面のサポートが欠かせなくなっている、今日の社会状況の反映である。ただ問題は、支援を必要とする対象が大学等の高等教育機関や高校に通う者だけでなく、義務教育段階にある中学生や小学生にも広がりを見せていることである。授業料や教科書代等が無償で通学費用もほとんどかからない義務制学校での学業すら脅かされるほど、子どもをとりまく今日の環境は厳しいということだろう。こうした現状を背景に近年見直しが進んでいるのが、戦後初期の日本における長期欠席・不就学対策の史実である<sup>1</sup>。かつて戦後の新学制がスタートして間もない頃、義務制学校において大規模な長欠・不就学現象がみられた。全国各地で教育関係者がこの問題に取り組んだが、わけても高知県で1950年から始まった福祉教員制度は注目される存在である<sup>2</sup>。県全体にまたがる規模もさることながら、部落問題を念頭に置いた教員配置は、のちの同和教育運動のさきがけとしての歴史的意義をもち、1960年代の教科書無償闘争でも大きな役割を果たした<sup>3</sup>。さらに福祉教員が展開した実践も注目に値する。それは単なる就学督促ではなく、子どもの生活の中に分け入り、細やかな援助を展開するものだった。その視点は戦前からの生活指導や生活綴方の伝統にも通じ、また今日注目を浴びるスクールソーシャルワークの視点を先取りした部分もあると言われる<sup>4</sup>。本稿はこうした福祉教員に関する研究を、キーパーソンである一教員の個人文書を手がかりにさらに深めようとするものである。

本稿が焦点を合わせる谷内照義（たにうちてるよし：1912-1999）は、高知県において福祉教員制度が設置された1950年度に福祉教員に任命された「初代」福祉教員の一人であり、長欠・不就学問題が深刻な状況にあった高知市立朝倉中学校において「不就学生徒一掃」（『高知新聞』1951年1月19日）を達成した立役者として脚光を浴びた教育者である。谷内の活躍はそれにとどまることなく、翌1951年度より10年間、高知県教育委員会社会教育課（のち指導課）主事として県の同和教育行政確立に貢献し、1961年度から5年間古巣の朝倉中学校で校長を務めるかたわら、高知県同和教育研究協議会（県同教）会長、全国同和教育研究協議会（全同教）会長などの要職も歴任した。このように高知県はもちろん、全国的な同和教育の指導者として大きな足跡を残した人物である。

本稿では、こうした谷内の活躍の原点である、1950年度の朝倉中学校における福祉教員時代に谷内自身が作成した自筆メモ（以下谷内メモと略す）を手がかりとし、その内容を検討する。従来、福祉教員時代を含めた谷内の実践や思想を知る手がかりとしては、1970年

代にまとめられた『谷内照義解放教育著作集』全3巻<sup>5</sup>や、高知県部落史研究会が晩年の谷内に対して行った聞き書きである『流れるまゝに』<sup>6</sup>が主要なものであった。しかしそれらは、谷内が長欠・不就学問題に取り組んだ最初期の福祉教員としての日常に回顧的に触れたものではあっても、当時の視点から明らかにするものではない。その点で「谷内メモ」によって、これまでブラックボックスであった福祉教員時代の谷内に光を当てることが期待される。また、半ば「神話」化された趣さえある、谷内による「朝倉中学校不就学問題解決」について、その実相を再検討する糸口ともなろう。

さらに研究上の効用はそればかりでない。福祉教員の仕事は、欠席あるいは不就学状態にある子どもを単に学校に連れ戻すことで終わるわけではない。登校するようになった子どもが学校の日常になじみ、勉強の遅れを取り戻して恒常的出席が定着するよう持っていくことまでが任務に含まれていた。このために多くの学校では（元）長欠・不就学児のための特別学級を編成して対処し、その指導の任に福祉教員が当てられることが多かった。朝倉中学校の場合も、そうした目的のために通称「D学級」と呼ばれる特別学級が編成されていた（後述）。しかしながら福祉教員のこうした「インサイドワーク」については資料に乏しく、その解明は容易ではない<sup>7</sup>。ところが谷内メモには、「D学級」に関する記述も多く含まれている。これによって、就学督励に収まらない福祉教員の学校内業務の実相の一端に光をあてることが可能になる。この面でも本稿は、福祉教員研究の前進に大きく寄与する可能性を秘めている。

## 1. 「谷内メモ」の概容

当該資料はそれぞれ表紙に「不就学関係記録」「不就学関係〔2〕」と題されたA5版ノートであり、後者のみタイトル下の筆名欄に「谷内控」と記されている（写真1）。記録は日記風に、まず日付が記されその日の谷内の行動や所感が詳しく記されている。日付は〔1950年〕5月13日から始まり、1951年3月24日で終わっている。これはほぼ、谷内の朝倉中学校における福祉教員としての任期期間をカバーしている<sup>8</sup>。



資料は、高知県教育センター分館2Fの一室の高知県人権教育研究協議会（高知県人教）利用の書類保管用ロッカーに保管されていた（写真2）。当該資料のほか、谷内照義自筆のものと推定されるA5版ノートが10数冊保管されていた。同協議会会長戸田雅威氏の説明によれば、谷内照義氏の逝去にともない親族から協議会に対し資料寄贈の申し出があり、県人協事務局内（同センター2F）で保管していたが未整理状態で、十分な管理ができていなかった。戸田氏が会長就任後に事務局の居室の整理を行い、「谷内メモ」のバックナンバーを揃えた上で上記ロッカーに移した、とのことである。筆者は吉田文茂氏（高知市在住、部落史研究者）を介してこの情報を知り、戸田会長の許可を得て吉田氏より当該資料

資料は、高知県教育センター分館2Fの一室の高知県人権教育研究協議会（高知県人教）利用の書類保管用ロッカーに保管されていた（写真2）。当該資料のほか、谷内照義自筆のものと推定されるA5版ノートが10数冊保管されていた。同協議会会長戸田雅威氏の説明によれば、谷内照義氏の逝去にともない親族から協議会に対し資料寄贈の申し出があり、



のコピーを入手した。また2015年11月26日に県人教事務局を訪ね、オリジナルを閲読しコピーとの異同がないことを確認した。なおその際、当該資料以外の年代の「谷内メモ」も時間が許す範囲内で閲読した。そのカバーする年代は、当該資料以前の1949年のものから1960年代まで幅広くまたがっていた。

それでは以下当該資料について、注目されるトピックごとに項目を立て、原文を引用しながら分析、考察を加えていきたい。なお「谷内メモ」からの引用に用いる記号は以下の通りである。

□：判読困難であった文字

■：伏せ字。福祉教員の職務上、家庭内のプライベートな事情に踏み込むことが多々あり、「谷内メモ」にも生々しい記述が多数みられる。それら全てをカットしてしまうことは「谷内メモ」の資料的価値を半分以下に減じてしまうことは明らかである。他方、すでに65年の歳月が経っているとはいえ、本メモに登場する人物でなお生存する方が多数存在する。そうした観点から、人権上の配慮のため、引用の際に多くの固有名は伏字扱いとしている。

[ ]：倉石によって付加されたコメントや注釈。

## 2. 家庭訪問・出席督励を中心とする欠席生徒・その親との攻防の記録から

「谷内メモ」分析の取っ掛けとして、家庭訪問を舞台に繰り広げられた、欠席生徒やその親との攻防の記録に注目したい。長欠・不就学問題に取り組む福祉教員にとって、家庭訪問は最重要職務の一つである。「谷内メモ」においても、家庭訪問の記録に最も多くのページが割かれている。

谷内メモからは、親のつかまりやすい週末の土・日曜に家庭訪問を行い、週明け月曜からの子どもの登校について言質を取ったり、さまざまなコミュニケーションにより子どもの状況を把握する、そして月曜朝の登校時間帯に要所をまわって督励を行い、それでも出席が得られない家庭には、再度の家庭訪問を行うというのが基本的サイクルであることが読み取れる。たとえば以下の【抜粋2-1】は、メモの冒頭に記された1950年5月13日（土曜）から同5月15日（月曜）にかけての記載である。

### 【抜粋2-1】

[1950.] 5.13日

■■■■ (3C)

現在母親病気で其の為に医者につれて行つたり氷をかつたり  
りその他手伝ひをしている

。 (月曜日から登校さす)

本を買はねばならない (くにのあゆみ 生活の美化)

■■■■ (3A)

姉入院中その手伝

。月曜日に登校する

■■■■ (2A)

市電のバラスを父がうけているので手伝ひのため休ます  
先生のちょつとした優しい言葉が子供を元気づける  
。月曜日から登校さす

■■■ (2B)

極めて勤勉で家庭の手伝をする  
二年に進級さして呉れば登校さす  
教科書必要……（月曜日までに必ず調達すること）  
。月曜日から登校さす

■■■■ (1C)

学籍 高岡郡高□町井関  
昭和 24.4 月 他住所？に転居  
父 ■■■一応召中彈丸の破片頭に這入つていて其の為頭脳  
が中々痛くて病院に通院（年間 3.4 回． 3 月 28 日にもかゝる）  
その場合は 14.5 日—20 日間位は仕事は出来ない  
其の他の□□日雇や其の他で収入の□を計る  
母 ■■■ 安定所へ 4.10 日頃から 日給 140 円  
1 日交替 雨天、日曜日は休日  
高□在住中は生活困難で宅地及家屋□□支払  
現在一万円の借金あり  
生活は極めて困難である  
今、着物の給□必要

■■■■ (2B)

二年生とすれば登校さす  
教科書をとゝのへてやること（本日明日中に貰つて来てやる）

■■■■ (2K)

教科書を調達すること（本明日中に必ず）

■■■■ (2B)

傳氏の荷車挽きの手伝ひに行つている

5.14（日曜）

（母の日）母の日を記念する行事は何もやらない

先夜溝渕先生宅で泊つて12時前に学校に帰る  
 夜8時出□日新□に■■■■■、■、■■■■■  
 ■■■■■のため教科書を買に行く 殆んどない  
 この調子だと如何にして不就学生に教科書を持た  
 すか?が難問題となり引いては就学問題が困  
 難となる。「教科書を与えること」この事が不就学  
 問題解決の第一関門となつた感じがする  
 明朝早くありだけの本を配つて出席を督励すると共に  
 ■■■■■、■■■■■■■の家を訪問する必要がある  
 出席するようになった

#### 5.15 月曜日

早朝教科を持つて前記生徒の家を訪問  
 ■■■■■のみ明日より登校 他は本日より登校

■■■■■

森本医師訪問 病状其の他懇談  
 初調栄養不足 胸部の疾患の 4月4日  
 家事の手伝一労働の結果過労による  
 学校に出ることは不都合なし  
 家庭訪問には留守

■■■■■

訪問せるも留守  
 叔父■■■■■氏(町内の有志)に話をすると現在他に  
 働きに出ているようである

■■■■■

六年の□から出ていない  
 学籍にない

■■■■■

忙しい時以外は学校に出る約束—本人とする  
 現在は母病気

■■■■■

給□其の他順調に行つている

■■■■■ ■■■■■—昭和 9.9.10 日生

出席する日の約束するを得ず た、百姓のしつけが  
済み次第出す

■■■さんについては菓子工場に臨時雇として行つて  
いるので 1 ヶ月後には出す

■■■

午前中授業、午後は放課取扱

■■■■■

昨年六月以降土方で収入なし

父は市役所計画課の常役 日給 180 円

月稼働 22 - 3 日

[一名略]

■■■■■

父 ■ (42) —戦死 昭和 18 年 = ニューギニヤ

母 ■ (43) —常時腹痛がある (胃)

長男■■■ (23) 不健康—昨年 11 月頃胆石

給料の 6 割支給を受けている “□膜□”

(2000 円) —1000 円の□

■■■ (20) 足によくふみづめを出して尙かず

□□□工場に尙く 本人小□□

日給 90 円→三年前鼻を怪我した—頭が悪い

(1000 円前後)

■■■ (17) —仕事なし 病気で稼働不可能である

■■■ (14)

給食費を持つて来いといはれて

弁当のみ作り他は□□ ある時のみ

田畑の耕作はせず

■■■

耳が一方難聴である…取扱注意

[第一分冊]

以上のメモ断片からも十分察しがつくように、谷内は不就学または長期欠席の生徒の家庭について、その家族構成や経済生活など家庭の状況はかなり把握し、詳細に記述している。以下「谷内メモ」においては、こうした家庭生活の生々しい記述が終わり頃まで途絶えることなく続く。ところで5月13日の家庭訪問で、教科書を持っていないために登校できない者が少なくないことが判明する。言うまでもなく1950年5月時点の日本では教科書は依然として有償であり、保護者の実費負担が求められていた。この点をくんで谷内は翌14日にさっそく教科書の調達に駆けずり回り「ありだけの」本をかき集めている。「[教科書を与えること]この事が不就学問題解決の第一関門となつた感じがする」とメモに記しているが、言うまでもなく教科書というのは現象面の一つに過ぎず、教育費を確保できない家庭の貧困状態に問題の本質があることは認識されている。

1950年度1学期は、谷内にとっても全く手探り状態で福祉教員としての任務に取り組んでいた時期であり、おそらく最も苦勞が絶えなかった時期でないかと想像される。ここでは仮にA女、B男と名づける1年生の女子生徒および2年生男子との関わりを、時系列でメモから抜き出してみたい。はじめのA女のケースは、谷内をして1学期末に「最早や処置なし」と音をあげさせたほど、困難をきわめたものだった(抜粋2-2)。B男についても、A女と同じ「強制的措置必要」という言葉を谷内は適用している(抜粋2-3)。しかしその事情は相当に異なっている。

### 【抜粋2-2】

#### 6.13 [この日、A宅を含む数件の家庭訪問を実施]

A女～

1. 家族
  - 父 (44) —安定所に毎日稼働—健康
  - 母 (39) —安定所に隔日稼働—体は弱い方
  - (19) —日雇及家族庭の百姓仕事
  - (15) —大阪に出稼中
  - A女 (14) —中1—本人
  - (11) —小4
  - (8) —小1
  - (6)
2. 田畑
3. 不就学理由 母が早朝出勤後弟の世話をする者なき  
 によつて本人がこれ等の世話をしている

#### 6.14

A女 家庭留守

6.19

■君にA女さんの件を依頼する（■■君と連絡  
して軟く角立たぬ様に特に注意して）

7.10日

A女 夜 8時半訪問 父母の話を総合する

- ①本人は就学の希望あり 家庭としてとめおいた  
ものである 明後12日に母同伴出席せしめる
- ②学費の支給が十分に出来ないことが多い多額の  
場合は分割納金にしてもらいたい

7.12日

A女

弟のみ居り“明日から出席するように”と依頼した

7.16 A女

早朝訪問（7時前）

父 出勤前である（起きた所らしい）

明日母がつれて出るとの約束あり

7.19

A女については最早や処置なし

強制措置必要

9.5日

夕方 A女さん方に行く父母共に在り 母と

対談 明日より必ず出席せしめるとのこと

9.6日（水曜日）

A女は見えず

ひる前母親見える 学校へ来ているはずとのこと

明日を約して帰る

9.7

A女登校

9.27日 不就学実態調査書配布



## A (父)

A女さんに依頼

学校がよいか家庭がよいか? 学校がよい

友だちにやしべられたり、きはれたりすることは  
ないか? 決してそんなことはない

学校へ行つたらわからないか 少しはわかるか  
ほとんどわかるか? わからないことは殆んど  
ない

[第一分冊]

## 【抜粋2-3】

5.13日 [B男宅を含む数軒を家庭訪問]

B男 (父 B-44)

片仮名の“いろは”が読めない~学校にやる価値なし

今の先生は子供に字を教へているだろうかと疑ひたくなる

以上祖父母の話

祖父 (71) 祖母 (73)

母 ■■■

■■ (17) ■■■ (19) 兄 (15) B男 (14)

田5反4畝

畑1反4畝

基礎的な教科の取扱ひから初めること

小学一年生の課程から初められたいとのこと

十六日夜自宅に来る約束

6.23

B男 強制的措置必要か?

全然学力がないので学校へはやれない

本人も行くといはない

義務教育であるとゆう点について注意喚気

不就学はB男君一人であるとゆうことについても注意

B男兄~本人に希望があれば学校に出す

B父氏には最早説明の余地なし

9.5

B男の件につき児童相談所田中氏□電話す  
明日B同伴相談所に出頭の約束

B男

父母共に居ず 祖父母就寝 義姉と対談後  
祖母が出て来られる 明日相談所へ行くので朝  
9時までに学校へ来る約束をする

9.6（水曜日）

B男出頭せず また自宅まで迎へに  
行く 二人の兄と共に稲をこいている 色々説  
得して相談所へ行く 11時前である

a 途中で昼食しようと思つて飲食店に入るも本  
人“腹一杯である”と云つて中に入らず

疾病

□□～時期、病名、□□

□

MA 86 CA 154 IQ 56 □

□□ 16才

9.7

B男の□□□調査のため出向く

9.8

市役所訪問－B男就学免除願提出〔のち10月13日に「就学猶予許可書届ける」  
の記述有〕

〔第一分冊〕

1950年一学期の「谷内メモ」に頻繁に名前が登場する、A女とB男のケースを、時系列で追ってみた。この二つはある意味で対照的なケースである。A女の家事情は、「母が早朝出勤後弟の世話をする者なきによつて本人がこれ等の世話をしている」という不就業理由に明確に示されている。A女は家庭内で、母親に代わって幼いきょうだいのケア役割を担わなければならない、学校に出ることができなかつたのである。A女の家に関して、メモのどこにも生活扶助や物品支援の話題が出てこないことから、顕著な貧困事例としては谷内は把握していなかつたようだ。だが、「学費の支給が十分に出来ないことが多い」ので分割納入を申し出るなど、暮らし向きは楽でないことが見てとれる。むろん、A女の代わりに子守

りを行う家事労働者(ナニー)を雇い入れるような経済的余裕があろうはずもなく、他方で保育園の不在という公的福祉の欠陥も問題の背景にあった。その意味でA女の不就学は、家庭及び地域における広義の貧困状態によって生み出されたものと考えられる。このような「グレーゾーン事例」への対処に谷内は相当苦慮したようである。家庭訪問において保護者から、再三にわたりA女を登校させるとの言質をとりながら、その約束がことごとく反故にされ、谷内の苛立ちが頂点に達したことが「最早や処置なし」「強制措置必要」との文言から読み取れる。なおここでの「強制措置」の内実は不明確だが、A女に対するものではなく、学校教育法に定めた保護者の就学義務規定違反を保護者に適用しようとするものではなからうか。なおA女自身は、7月10日の家庭訪問時に保護者が「本人は就学の希望あり」と語っていたこと、および9月27日に実施した不就学実態調査書への回答で、学校や勉学に対しポジティブな答えを寄せていたことから推察して、勉学への意欲はあったものと思われる。9月7日によく、年度初めての登校を果たすが、学業面でのキャッチアップは容易ではなかったことだろう。こうしたA女のような生徒のため、通称「D学級」こと特別学級が2学期から機能し始める(後述)。

他方でB男の家庭背景から読み取れるのは、いわゆる「土地持ち」の家であり、A女家庭のような苦しい家庭事情を認めることができないことである。メモ上での最初の家庭訪問時に保護者から、「片仮名の“いろは”が読めない」という本人の学力遅滞を理由に家族が「学校にやる価値なし」と判断したとの説明があった。さらに保護者は学校側への要望として、「基礎的な教科の取扱ひから初めること」「小学一年生の課程から初められたい」といった注文を出したが、これらはどこまで本気のものであったか分からない。むしろ「就学の価値なし」という結論が先にありき、のようにも思える。しかし谷内は6月23日の家庭訪問でも、そうした保護者の論理に何とか巻き込まれまいと必死の抵抗を試みる。「義務教育であるとうう点について注意喚気」、「不就学はB男君一人であるとううことについても注意」という記述に、そうした抵抗ぶりを読み取ることができる。だが、子どもが知的障害をもつことと、学校に行かない／行かさないことを短絡させてきた、それまでの日本の永らくの常識に対抗することは容易なことではない。また当時の特殊教育が極めて未発達な状態のままだったことも、谷内の抵抗を一層困難にした。「強制的措置が必要か?」という言葉でどのような「措置」を考えていたのか不明だが、この自問はこうした絶望的な状況からしぼり出された問いかけだったことだろう。結局当時の状況では、こうした矛盾を処理する制度は「就学猶予・免除」しかなかった。ようやく9月に入ってから必要な検査が行われ、B男は就学猶予となった<sup>9</sup>。

昭和20年代半ばにおいてはまだ、長欠・不就学問題への取り組みは色濃く、年少労働問題との果てしない戦いという相貌を帯びていた<sup>10</sup>。谷内メモにも、そのことを示すエピソードが記録されている。それが以下に示す「チンドン屋事件」である。この事件が発生するのは1951年1月18日、すでに3学期が始まっており、谷内の主たる活動の舞台は、不就学・長欠生徒向けのD学級へと移って久しい。以下の抜粋の冒頭に「本日の出席35名、直ちに家庭訪問」とある。実はその直前のメモに、大きな文字で「不就学問題解決」と記され、「48名就学完了」と誇らしげに記されている。その直後にいきなり、大量の欠席者が出る事態が発生した。かれらは大挙して町に繰り出し、チンドン屋の列に加わっていた(アルバイトをしていたのだろう。)おりしも1月19日付高知新聞は、谷内の輝かしい功績を大々的に報じ

る記事を掲載した。そのさなかにこうした感心せぬ事件が起きてしまい、谷内は冷水を浴びせられる思いだったことだろう。

【抜粋 2 - 4】

〔1951年1月〕

- 18〔日〕前日子供と約束“先生が朝誘いに行かなくても学級へ出る”をしてあつたので朝の勧誘にわ行かず  
本日の出席 35名  
直ちに家庭訪問～〔南横町〕  
■■■■（不在）■■■■（不在）■■■■（□□  
の祖父の元に行つたと云う～実際はチンドン屋の旗持ちに行つている）■■■■～■■■に全じ（畑の麦の手入れに行つたと云う）■■■■一妹に話す  
南横の欠席者が殆んどチンドン屋に行つている事を聞きこむ 直ちに福吉氏に連絡 二人で対策を講ずるために市警、労基局、児童課に出向  
□□を確認すれば直ちに処理すると約束  
4時頃支度してチンドン屋の所在をさがす 高知駅八幡通、播磨屋橋、本町、中島町、本丁□見当らず  
中□□にて発見 隊列中に■■■、■■■、■■■、■■■等が父 or 母と共に参加している  
帰途■■■の家へ寄つて母と話すに高岡より帰らないと云う 何たる真言ぞ！！  
職員会にて“三日連続休めば直ちに督励に行く”線が引かれた由  
チンドン屋にいつていた人  
■■■■、■■■■、■■■■  
■■■■、■■■■、■■■■  
■■■■  
■■■■（■■■）  
■■■■の妹  
■■■■、■■■（3or4年）  
■■■（3or4）
- 19 市警、労基局に電話する 市警の方から“先生も共に行つたら”とゆう 福吉氏と共に行くことにきめる  
福吉氏を日劇でさそい労基局に行く 水野田村氏と話す 後で□沢女史来る 直ちに市警に行く  
岩佐主任と対談 その間福吉、□沢、清水、田村

諸氏来る 町内管理係長を呼出して共に高知広告  
社 本丁 田中呉服店 チトセ飴 京町の□屋□に  
行く 南横の■■■■氏を労基局に呼ぶこと  
にして万事好都合に終了

〔第二分冊〕

この事件の第一の特徴は、学校を欠席しチンドン屋で小遣い稼ぎをしていた生徒の大半が、かつて長欠・不就学生徒を大量に輩出していた南横町（同和地区）の者であったことだった。そして第二に注目されるのは、事態を重く見た谷内および福吉がすばやく動き、警察、児童福祉行政当局、労基局など関係諸機関と連携し、生徒をリクルートした広告屋や手配者を見つけだし再発防止の手を打ったことだった。

これと同種の事案、すなわち生徒たちが集団で学校を欠席してこっそり労働に従事し、小遣いを得ていた事案は、谷内の福祉教員としての任期が終わりかける3月下旬にも再発している。2日前に卒業式があり「感無量」と記した谷内であったが、その感慨にふける間もなく、1年生と2年生の年少労働が明るみに出た。

【抜粋2-5】

〔1951年3月〕

24〔日〕 ■■■■、■■■■、■■■■（以上一年生）  
■■■■、■■■■、■■■■ ■■■■（以上2年）

以上7名は□山部落農道新設の請負師にやとわ  
れて□山で作業していることが■■■■の父の言  
により知れる 現場に行く その前に校長と相談  
□□労基局の係に来てもらうことの可否を決定  
“一先づ忠告すること”に決定

請負師は居らず 下監督に依頼する  
月曜から雇はぬことに決定する

〔第2分冊〕

今度の場合もチンドン屋のケースと同様、雇用主に掛け合って中学生を雇用しないよう釘をさし、再発防止に手を打つという対応がとられた。ただ、チンドン屋の列に1日加わったというのは半ば遊び半分、面白半分という面が濃く金銭はさほどの目当てではなかったと思われる半面、後者の土木作業への従事の背景にはより切実な経済的困窮があったかもしれない。すでに谷内はこのとき、新年度には学校から異動することを知っていた（3月8日に校長から「君の後任として君の仕事の出来る人を推薦せよ」と問われ、二名を推薦したとのメ

モ記述あり)。しかしこの学年末の事態に直面し、自身が去った後のことに思いを馳せて暗然となったのではないだろうか。

心温まるエピソードがうかがえる記述もある。上述のように、谷内の尽力により1951年1月、朝倉中学校はまがりなり「全員就学」を達成した。これを祝して餅を搗き、餅を子どもたちに配って祝ったというくだりである。次の【抜粋2－6】にその経過を見ることができる。

### 【抜粋2－6】

[1951年1月]

- 31 1月の出席率91.47%となり祝賀会をもつ  
フリーグループの当番となる  
宴席子供に餅を配布しようということになる
- 2月1日 餅米の寄附の件につき山崎会長を7時半に  
訪問 趣旨、方法共に結構とのこと  
早速餅米集めに出る 安□教頭は■■■会長  
明坂、□両氏と自分が■■■、■■■、■■■■■  
■■■■■宅を訪問 寄附を受く 丁野氏は  
槇の■■■■■、■■■氏宅を訪問  
高新へは校長電話する
- 2 ■■■、■■■（曙町）■■■女史早朝より手伝い  
餅搗に全校にぎわう  
高新より□崎氏と写真班□来校  
市県教育、教務両課に祝餅を配布  
坂本課長、川添視学に渡す

[第二分冊]

祝宴の前日（2月1日）に校長が高知新聞社に電話し、当日記者とカメラマンが取材に来たとメモにある。また谷内の聞き書き集『流れるまゝに』でも「それを祝うて餅をついて配ったということが、新聞も非常に大きく取り上げて、新聞記事になっておりますねえ」<sup>11</sup>と語っている。この餅つきの記事について筆者は現時点でまだ確認できていないが、1月19日の新聞報道以来、メディアの注目が朝倉中学校に注がれていたと考えられる。

### 3. 「D学級」における教育実践および学級生徒に関する記録から

長欠・不就学生徒の家庭への戸別訪問・督励と並んで重要な福祉教員の業務に、登校後の生徒のケアがある。ケアとは具体的には、せつかく学校に足を運んでくれた生徒をそのまま学校につなぎ止め、出席を定着させることである。再三述べているように、朝倉中学校において通称「D学級」と呼ばれた無学年特別学級が編成されたのは、この目的のためである。谷内メモにおいては、1学期中の記述には一度もこの特別学級の話が出てこない。初出は

第2分冊の10月16日の項である(後述)。ここからは、2学期に入ってからこの学級が機能し始めたと考えられる。

ところが筆者はこれまでの研究のなかで、谷内の手で不就学状態を脱して学校に通うようになり、当事者として朝倉中学校の「D学級」を経験した西氏(仮名)から2009年にお話をうかがう機会があった<sup>12</sup>。そのなかで西氏は、「D学級」に在籍した時期について「7月」と語り、筆者の確認に対して重ねて「2学期ではない」と明言している。以下がそのやり取りである(\*:筆者、N:西氏)。

\*:あの一去年うかがった、その一谷内先生が、こー

N:呼び出し

\*:呼びに来られた

N:休んで、そのあとで、一学期の終わりごろに、出て行くんですが

\*:で一あの一3年D組っていうのを

N:そう、C組、D組を作って、それからABCを分けて

\*:その一特別学級を作って

N:2週間。1週間か2週間ば一あったですよ。

\*:あーそれが6月か7月かで?

N:そうですね。6月か7月。7月やね。だから成績はも一見事なもんですよ。うん。オール2が。おやじが、あの一民謡の、高知県の、指折りじゃったんで、それで僕も、その音楽の表現だけはですね hhh、

\*:優ですね

N:優で、今でも演歌が好きで唄いますが。

\*:あーそうですか。で特別学級みたいなのは2週間ほど

N:1週間か2週間

\*:今度は夏休み明け2学期からは、

N:いや、1学期の終わりには分けましたね。

\*:はあはあ、1学期の終わりにはその、普通の、

N:うん、1週間ぐらいじゃったと思う。みんなほら、平等に、みんなの中へ入れて分け隔てなく。うん。ほんで、英語と数学だけもう、全く基礎がないからできない。最初が、捨ててかかっちゃうから。

\*:それじゃ、英語と数学の基礎をこー急いで補うために、そのD組っていうのが

N:いや、もう捨てちゃったきにね。ほんで力入れたのは、国語、社会、理科ですわ。ほんで、主要科目の中で。ほんで、特に、国語は、この\*\*\*先生っていうたら国語の先生でしてね。ええ先生でしたがね。<sup>13</sup>

このように西氏はD学級が1学期中に存在していたと語っており、編成時期に関して谷内メモからの推測とは食い違っている。とりあえずここでは、食い違いの存在を指摘するだけにとどめておく。また西氏は以下の語りの中で、この学級の名称に「D学級」という表現を用いているほか、そこでの授業者が谷内照義であったことも明言している(ただし「谷内一

人だけであった」と断定しているわけではないことに注意)。他方で、以下の谷内メモからただちに明白になることだが、朝倉中学校ではD学級での授業担当はひとり福祉教員に集中していたわけではなく、全校で分担されていた（後述）。この点も西氏の語りとは食い違いが、この齟齬は、分担体制がとられる時期が西氏の在籍期間よりも後のことだったと推測することで解決するかもしれない。

N：… 今度、3年のA、B、Cと3つクラスがある。そのなかの、その一、別にD学級というのを作りましてね、谷内先生が一週間、あるいは十日ぐらいだったかな、あの一D学級で、その、出てきた生徒を集めて、それで、その一かけ算やら、足し算引き算かけ算、これなんかを教えてくださいました。まあいわば小学校3年程度なんです、それを教えて下さって。それから各ABCの3つのクラスへ、みんな、分散してから、入れたんです。で、そしてまあ、私はもう、中学校の卒業証書もらって、卒業したんです。…<sup>14</sup>

以上のように、通称「D学級」こと特別学級についてはなお、不分明な点が残されている点を含んだ上で、谷内メモの記述分析にとりかかっていきたい。

以下の【抜粋3-1】はおそらくこのメモのなかで初めて、谷内が教育実践者（授業者）としての顔を見せた箇所ではないだろうか。

### 【抜粋3-1】

10.12（木） 市内中学校体育大会あり各人任意に応援場所に行く  
果して就学生が何名出席するか？市設運動場で■■■■  
さんに会う。□後県指導課に行き松山行き旅費概算払い  
の請求書提出と共に展示会使用の教科書払下げの申  
請書を安岡課長に提出□□する“どうもそれは出来難い  
それ程本はない。先を見込んでの話文には応じ兼ねる”との  
話。では申請書を貰つていく と云へばこれはまあ  
こちらへおいておいてくれとのこと で話しにならず帰る  
夜は算数の小一～小六までを印刷するため原紙を切る。  
一日も早く算と読のプリントを作り個別指導をしてやら  
ねばならぬ。

〔第二分冊〕

相変わらず教科書の工面や金の清算などの業務に追われながら、谷内はここで「一日も早く算〔数〕と読〔本？〕のプリントを作り個別指導をしてやらねばならぬ」と、「就学生」の学業の進捗状況を気遣い、教材の準備をしたことを記録している。「算数の小一～小六までを印刷するため原紙を切る」という言葉からは、中学生ではあってもなかには、小学校の初歩レベルの教科内容もマスターできていない者がいるとの認識に立っていることが分かる。ちなみに谷内がここで用いている「就学生」という言葉は、長い不就学（長期欠席も含む）状態を終えて、福祉教員の谷内の尽力でようやく学校に来るようになった生徒たちを指



すもので、初出は10月11日の「今の支給（全就学生に対して）を早急にされ度い」である。以後、比較的多く用いられている。

生徒の学習状況の進捗に気を配る授業実践者としての顔は、以後も断片的だがときおり顔を出す。以下の【抜粋3-2】がその一例である。

【抜粋3-2】

〔1950年11月〕

22 ■■■■さん 国語六年修了

■■■■出席 もう一卷のみ

■■■■大分進出する

社会科のアチーブメント テストをやる 極めて不  
成績 欠席者多し 一七名出

〔第二分冊〕

ある生徒が小学6年生の国語のテキストを終えたこと、また別の生徒が「大分進出する」ことが簡潔に書かれているだけだが、D学級での教科教育実践にささやかだが確実な手ごたえを得ているよろこびが感じられる。

ところでD学級ないしD組という言葉の初出は、【抜粋3-1】の4日後の10月16日のメモである。

【抜粋3-3】

10.16 ■■登校. ■■■■欠席

市教育課に名簿返送

県教育課に就学現況報告並に教員一名増員

申請書提出

本日より各教官1週1時間D学級に授業実施

耕崎教諭〔社会科〕第四時授業

〔第二分冊〕

この10月16日より、全教員が公平に週に1時間ずつ、D学級での授業を担当する体制が開始したことが記されている。この日さっそく、社会科の授業が行われた、とある。この体制が年度末の1951年3月まで続いたのか、それとも3学期に「補助教員」として寺崎伸一が雇われた（4節で詳述）ことで分担体制が廃止され、寺崎単独、もしくは寺崎と谷内の二者といったかたちで再び特定の者がもっぱら担当する体制に復したのかどうかは定かでない。いずれにしても、この記述から浮かび上がるのは、仮に特別学級の編成は主に福祉教員の主導で行われたものだとしても、日常の授業担当はひとり福祉教員のみが負担するのではなく、全校あげてのサポート体制が組まれていた、という事実である。朝倉中学校以外の配置校ではどのような体制であったのか、比較していくとさらに興味深い。

ようやく学校に来るようになった「就学生」たちは、とりあえずD学級に居場所を確保さ

れたわけだが、かと言ってかれらの学校生活が平穩に過ぎていったとは限らない。むしろ新たな生徒指導上の問題として、今度は学校内部で問題を抱えこむことになったと言える。【抜粋3-4】は、谷内の福祉教員任期の終わり間際に起こったエピソードだが、C男がたびたび暴れ、周囲が手を焼いたというものである。

【抜粋3-4】

[1951年2月]

8〔日〕C男あばれる

事件の経過をC男父に話す  
 教育施行規則第十三条によつて処分すること  
 が可能である点県より通知あり  
 教育不可能の場合は之により処理することに  
 内定 今一度□扱つて□ることにする

12 芸能祭の後始末 午前中 D組は授業

男子全体に特別注意する  
 ■■■■に特別注意（出席の件）  
 C男にクククク（操行の件）

16 C男あばれる

体操すべくまつとを講室に入れた時岡先生  
 の組と共にやろうとした所“いや”とゆう “いやな  
 ら一枚分けてやるから別にやりなさい”とゆうても  
 承諾しない 他の生徒をも強要して講堂から退出  
 す 教室に入つて女生徒が上田先生と英語の教  
 育をしている時 机、腰掛を数基足蹴にし又は  
 つきかやす 生徒に対して“勉強はするには及ばない  
 帰れ”とゆう 教卓に腰掛けてゆする 上田  
 教官“ゆすつたらこわれるからやめなさい”とゆうに  
 対し“こわれたらおらがなおす 手工は上手だから”  
 とゆう 其の後教官室の前をオーバーをかたに  
 引掛け例の通り歌をうたい乍ら通る 教官え行く  
 時呼止めると 全く耳をかさず〜大黒氏もたま  
 来校 この様子を観察する 相談しようとしても  
 頑として応じない 大黒氏が呼んでも応じない  
 やがて室外でぶらくし乍ら居たが入室する  
 他生徒に教訓しつ、ある中にも歌をうたつている  
 “先生が話している時に歌などうたつてはいかんから止

なさい”と注意する 少々静かにする  
 半時間位早目に生徒を帰して寺崎氏と共に校長  
 室で(大黒氏列席)本日の朝からの状況を聞き取り  
 且つ対策を考える 明日静かになつた時話して  
 “今度こうした事があつた場合は処置をする”点を  
 言つておくようにする ことにまとまる

- 17 早朝C男の家をとう 昨日の出来事及び14日  
 の■■■、■■■のけんかに於けるC男のなした役割につ  
 いて話す 父母共に次のことを確認する  
 a. どんなにしてもよいから教育してもらいたい  
 b. どうしても卒業証書を与えてほしい

本日の出席極めて悪し 昨日のC男の行為による結  
 果と判定される 90%を割る心配あり

- 19 朝礼の時C男の件につき父母と懇談した結  
 果について報告 多数□の承認をうける

[第二分冊]

この大きな出来事が起こる以前も、C男の名はときどき谷内メモに登場していた。前年の11月6日「C男の父母に会う 本人を出席さすとの事 頭に物ありて療養中とのこと」、そして1月9日「出席者極めて少し かねて心配していたことが実現したのではあるまいか 市役所に出張 督励の処置を取る」のあとに10人の生徒名が列記されており、その中にC男の名が挙がっている。このことからC男は、「就学生」の中でもなお出席が安定せず、谷内にとって「気になる子」の一人としてマークされていたことが分かる。

2月8日に最初の問題行動が発生するが、その際には「教育施行規則第十三条によつて処分する」ことを視野に、「教育不可能の場合は之により処理する」ことを決定したとある。この法規が何を意味するのか不分明であるが、「教育不可能の場合には」という条件文が付いていることから、何らかの形で教育の場から隔離・排除するといったベクトルが予想される。それに続いて2月16日の案件が発生するが、谷内の筆致からうかがえるのは、C男の「操行」問題が、かつての不就学問題がそうであったような「生徒(C男)―教師」の二項図式だけでおさまらず、そこに「他の生徒(クラスメイト)」という第三項が無視できない存在として加わることで、複雑な様相を帯びている事態である。C男の振る舞いの記述において特に、「他生徒に教訓しつゝ、ある中にも歌をうたつている」ことに言及している部分に第三項への意識がうかがえるし、翌17日の記述で「本日の出席極めて悪し 昨日のC男の行為による結果と判定される」と、C男の行動が他の生徒に悪影響を波及させたことに言及しているのも同様である。不就学問題はある意味で単純だった。と言うのも、それは究極的には

「来る／来ない」の二者択一コードに収斂されるからである。「来ること」自体に良いも悪いもなく、そこに複雑な価値判断がはさまる余地はなかった。それに対して、登校してからの「操行」問題については、学校（学級）という集団社会のなかで何が適切な振る舞いであり、何がそうでないかをめぐる無限に複雑なコードがそこに介在してくることになる。したがって、指導する立場の福祉教員（谷内ら）にとっても、はるかに難しい舵取りが要求されることになる。結局この事案については、18日の家庭訪問で両親から「どんなにしてもよいから教育してもらいたい」「どうしても卒業証書を与えてほしい」との懇願があったことから、隔離や排除といった措置はとらず温情的に解決がはかられることになったようである。こうした穏便な落としどころをみい出すことができたのも、以前からの家庭訪問の実績によって、谷内とC男の家族との間に、ある程度の信頼関係が構築されていたからこそかもしれない。なお2月16日のメモに登場する「寺崎氏」については次節4節で詳述する。

次に、谷内メモのなかからD学級に関する記述をトレースして気づくことがあった。それはD学級そのものが全体として、学校内で微妙に疎外されたり排除されたりしているという問題である。特に行事への生徒の参加に関する記述からそれが読み取れた。【抜粋3-5】は運動会、【抜粋3-6】は遠足である。

#### 【抜粋3-5】

10.18 ■■■■さんに“手続中”との申渡しをする  
■■■■ ■■■■などが来ていないので教室  
は至極平穩である

運動会にD組が参加することについて学校の話あり。  
子供にはかる 大部分不参加の意向 数名参加の  
意志あり 手続をする

〔第二分冊〕

#### 【抜粋3-6】

11.9 秋の遠足に全校行くことに決定 D学級のみは希望者なし こうした行事があれば必ず休む者が出来るので学校行事を共にするのは今のところ不可なるにより D組は遠足なし  
神祭を明日にひかえて出席者少なし

11.10 神祭 前日神祭のために休まぬように くわしく注意したけれど やはり欠席者多し  
こうした年中行事など（婚礼、法事、麦□等々）に欠席がなくなつた時が不就業問題の解決した時であろう  
出席者僅かに九名のみ

- 11.11 今日全校遠足 神祭の翌日である 出席する者七名  
 11.13 ようやく秋の農繁に入るいも掘り麦まきで休む者多し

〔第二分冊〕

【抜粋3-5】は、D学級の生徒についても運動会の参加を認めるという決定がまず学校からなされ、担当の谷内が生徒たちにその件をはかったところ、数名の例外を除き「大部分不参加の意向」だったという記述である。微妙なかたちでの疎外や排除とは、制度化されたあからさまな疎外や排除ではない。むしろ制度面では積極的に、同化をはかろうとしているのである。しかし生徒自身が自らの手で自発的に自己疎外、自己排除を行ってしまうことに、問題の根深さがある。当時の生徒たちの気持ちをうかがい知る術はないが、晴れの舞台の運動会において自分たちの身の置き所がないであろうことを億劫に感じ、参加をとりやめた者が多かったのかもしれない。

【抜粋3-6】は、イベントの多い秋たけなわの季節におけるD学級の一コマである。遠足についてもD学級は不参加となったわけだが、谷内は一方で生徒たちの中に「希望者なし」と記し、生徒の意思による不参加であることをにおわせている。だが他方でそれに続く「こうした行事があれば必ず休む者が出来るので学校行事を共にするのは今のところ不可なるによりD組は遠足なし」という記述は、学校側（または学級責任者の谷内の）教育的判断として不参加の決断を下したと読める。11月10日が地域行事の祭礼（神祭）で翌日が学校の遠足というイベント続きのスケジュールであったが、D学級の生徒に対する吸引力が最も高かったのは神祭で、遠足も、ましてや11日の通常授業も、その足元にも及ばなかった。谷内はこの結果について「こうした年中行事など（婚礼、法事、麦□等々）に欠席がなくなった時が不就学問題の解決した時であろう」と思いを吐露している。

ところで、本節冒頭の西氏のインタビューにおける語りにも明らかなように、D学級は通常の学級のようにメンバーが固定した集団ではなかった。そうではなくそれは、各生徒の年齢に基づき本来所属するべきものとされる原学級に戻るための、いわば経由地点であった。それゆえメンバーは高い流動性を特徴としていたが、逆に原学級から必要に応じてD学級に「措置」されるという場合もあったようである。【抜粋3-7】はそのことを裏づける資料である。

【抜粋3-7】

〔1950年12月〕

- 8 A女（1A在籍）転入  
 理由～1Aに在籍するも欠席多きため出席してもわかりにくいので基礎的なものを勉強したい
- 11 ■■■■■ D学級に編入されたい意向の  
 手紙を家庭より■■■■■に依頼 ■■■より

提出 本人に対しては午前中授業である点 及び  
休むのが自由であるとゆう考えについて注意をうなが  
す 校長、更に山本級主任と談合 D組に編  
入を決定する

〔第二分冊〕

12月8日の記述に登場するA女は、【抜粋2-2】の、家での子守のために9月まで学校に出ることができなかった生徒である。このA女が、就学後にまずD学級において学びその後1年の原学級に移り、その上で今回「出戻り」してくることになったのかどうか、その経緯は詳らかでない。ただ「欠席多きため出席してもわかりにくい」とあるように、原学級での学習はあまりうまく進んでいなかったことは確かだったようである。D学級はこのように、セイフティネットとしての機能も果たしていたことが分かる。

#### 4. 特別学級の「補助教員」の任命について

これまで見てきたように、特に2学期以降の谷内は、一人で何役もこなさなければならない過酷な職務を強いられていた。谷内メモは、こうした状態の谷内を補佐し、主にD学級での授業を担当する「補助教員」が3学期から追加配置されたことを明かしている。ここで補充された寺崎伸一は、採用時点まで教職経験のない地域の民間人であった。のち寺崎は長く、朝倉小・中学校で福祉教員を務め、谷内の去った後を支えていくことになる。異例とも言える寺崎の起用の経緯について、谷内メモの記述がその一端を明らかにしてくれている。それを見る前に、1994年刊行の谷内の聞き書き集『流れるまゝに』においてこの経緯に触れた部分を抜粋しておきたい。

…それでD学級を作って、これを学力相当の学習をさせなければ、学校へ連れてくるというそのことだけの目的では、この問題は解決せんので、これを教える補助の先生とでも言うかね、わしが福祉教員で連れて来るから、連れて来て勿論自分も指導するが、わしが居らん間にも指導していかんやいかんのでね。どうしても一人の指導者が必要であるということで、教育委員会にその事情を話して、特別の教員を一名増員してくれることになりましたねえ。あれは五月じゃったろうか、四月じゃったろうか、その時期も忘れましてけんどねえ。それが後に朝倉第二小学校の校長になった寺崎伸一さんです。この人は教師じゃなかったけんどねえ。満鉄の青年学校を卒業した方で、高知へ終戦後帰っておったんじゃが、鴨部の隅田という銘木店、木材ねえ、柱とか、えい材料を扱う隅田の会社で働いておったねえ。その先生をお願いをして指導して頂いた。<sup>15</sup>

上記の聞き書きでは「4月もしくは5月」に増員が決定したとも読めるが、谷内メモにおいて補助教員に関する記述が最初に登場するのは10月16日のことである。

## 【抜粋4-1】

〔1950年〕10.16 県教育課に就学現況報告並に教員一名増員  
申請書提出

〔第二分冊〕

このあとこの件に関わると思われる記述があるのは12月4日である。ここでは寺崎とは別人物の名前が挙がっている。

## 【抜粋4-2】

〔1950年12月〕

4〔日〕西本繁樹氏宅訪問

特殊学級助教として孝雄君に就任してもらいたいので井沢先生と共に午後訪問 繁樹氏  
孝雄氏、母堂と三人で懇談  
繁樹氏、母堂共に繁閑期であるし修養のためにもよかろうとの意志あり 本人は若過ぎるとの心配でありて父と話会いの後決定するとのことで帰る  
多分可能性ありと見受ける 極力懇請の要あり

〔第二分冊〕

ここで名前が挙がった「西本孝雄氏」が、補助教員候補として第一に谷内が想定した人物であったと推測される。1994年刊行の聞き書き集において谷内はこう述べている。

その当時米田の方に有志が居って、学校の、教育の理解のある方でしたので、その息子さんが寺崎さんみたいなことで居ったんですが、まあ百姓しよったと思いますが、その方をお願いをしたけど断られた。…名前は忘れましたが、その方をお願いをしたけどいかざって寺崎さんをお願いをして寺崎さんがやってくれた。<sup>16</sup>

メモには西本孝雄氏から断られた経緯は述べていないが、次にこの話題が登場するときにはすでに寺崎の内諾が得られ、話は前に動き出している。

## 【抜粋4-3】

〔1950年12月〕

18〔日〕補助教員採用のため寺崎伸一君の適格審査書  
提出につき努力する

21 寺崎君適格審査合格につき手続をとらすため  
隅田製材に本人を訪う

〔第二分冊〕

こうして3学期の始業式に、寺崎の着任に漕ぎつけたわけである。始業式の1月8日のメモは以下の通りである。

【抜粋4-4】

1月8日 第三学期初まる  
寺崎伸一君の新任式あり  
午後 寺崎君の任務について校長より直接話あり 寺崎君の任務は“出席した子供の教育をすることである” 出席の督促其の他については第二義的である  
D学級の生徒指導について引継ぎをすます  
D学級の教授細案を清書することにする  
三学級の指導計画について校長に提出する  
批判をうけて大体確定する

〔第二分冊〕

校長の口から、谷内と寺崎の任務の分担について明確な指示があったとある。それによれば寺崎の任務は「出席した子供の教育をすること」である。「出席の督促其の他については第二義的である」とされ、「出席の督促其の他」を所轄する谷内との間に、明確に分業の線引きが行われたことが分かる。とは言えこの分業は、あくまで形式的なものを見た方がよいのかもしれない。たとえば【抜粋3-4】のC男による問題行動の事案では、谷内と寺崎が共同で事態に対処していることが記述からうかがえる。いわゆるD学級の生徒（就学生）の問題への対処は、谷内抜きには考えられないものだったのであろう。

## 5. 谷内は「部落差別」とどのように出会ったか

最後に、谷内照義が部落差別とどのように向き合ったかを考えたい。自身が校区内の被差別部落である松田の出身であったが、そうしたバックグラウンドにもかかわらず、あるいはそれゆえなのか、谷内は部落差別あるいは（被差別）部落という存在自体に対する思いの表明には極めて抑制的である。谷内の家庭訪問の対象の中には相当に多くの被差別部落の世帯が含まれていたと思われるが、そこで彼がきき、拾い上げてメモに残した声のなかで、差別に直接的に言及したものは以下の1箇所のみであった。



## 【抜粋5-1】

〔1951年1月〕

9〔日〕家庭訪問〔午後一時半より→七時〕

■■■■■～二回訪ねるも留守

■■■■■～兄在り十分話す

■■■■■～母在り懇談する

本人は仕事に行っている～家計が苦しいので仿

いてもらはねばならないとゆう

中学卒業証書をもらつたち役には立たぬ

とゆう 部落の者は採用してはくれないとゆう

丁度公文巡査が来かかり話してもらう

〔第二分冊〕

上の「中学卒業証書をもらつたち役には立たぬ」「部落の者は採用してはくれない」という言葉が指し示す現実、これこそ谷内が直面するのがもっとも辛かった差別の壁だったのではないかと思われる。だが当時まだ、この壁を打ち壊すべく連帯すべき相手の解放運動は組織されておらず、谷内は孤立無援のまま切歯扼腕するしかなかったことだろう。また谷内自身の思想もまだ、解放運動との十分な出会いを果たしておらず部落への思いは屈折したものであったのかもしれない。以下の断片にあらわれた記述は、そうした面の反映かもしれない。

## 【抜粋5-2】〔1950年〕

6.13

■■■■■—明日から出席する—教科書給與を要す

■■■ ■ 不在につき近所の婦人に啓蒙する

“家庭が無理解で出席さ、ぬ”とゆうことに

なつているか注意されたい

苦しい生活の内容をあけすけに一誇張して恥ぢなく話す

これが部落民の特徴の一つである

〔第一分冊〕

## 【抜粋5-3】

〔1951年3月〕

22〔日〕本日は卒業式 30名の卒業生を送る

感無量 ■■■出席せず“家を建てる

手伝に行く 卒業証書は又後で貰いにいく”といっ

ていたとのこと こうした点が普通と異なる点

式後、卒業生の謝恩会に男子3名出席女子は多数  
 余興の件 ■■■■さんが“十三夜”をおどる  
 唄は■■■■さん 終了後女子は□先生に  
 挨拶に来る～この点は普通

〔第二分冊〕

「これが部落民の特徴である」という断定や、「こうした点が普通と異なる点」といった記述には、被差別部落民の文化を本質化し、差別―被差別の文脈抜きに固定化しようとする一般のまなざしに近いものを感じる。むしろこうした発言は、自身も差別を受ける当事者であり、地元地域の出身者としてその特徴を知り尽くしたものであるからこそ言える部分もあったのかもしれない。いずれにしても、まだ三〇代と若年だった初代福祉教員時代の谷内の思いの一端を示す記述として、後世の者にとって興味深いものと言えよう。

## おわりに

本稿では朝倉中学校福祉教員時代の1950年から1951年に谷内照義が記していた日記風の個人メモを手がかりとして、初代福祉教員として谷内が手探りのなか、どのように長期欠席対策を進めてきたかを浮き彫りにした。「谷内メモ」の分析において本稿で特に焦点を合わせたのは、次の四点であった。(1)欠席する生徒およびその背景にある家庭の貧困や親の「無理解」、年少労働の蔓延といった社会状況との格闘、(2)特別学級を主な舞台とした、長期欠席や不就学状態をなんとか脱し学校に来るようになった生徒へのアフターケアの実相、(3)その特別学級を担当する第二の「特別教員」任命の経緯、そして最後に(4)部落出身者でもある谷内自身がどのように部落差別を捉え向き合っていたのか。

分析の結果得られた知見を述べる。まず(1)については、谷内が長欠生徒の各家庭に個別に丁寧アプローチし、非常に詳細な事情の情報を入手し対応に当たっていたこと、教科書の支給など物品の直接援助を行っていたこと、貧困を背景とするものばかりでなく、障がいなど特別な教育ニーズをもつ欠席事案も並行して対処していたこと、中学生の年少労働の実態が大きな壁として立ち塞がり、労働行政と協働して根絶に動いていたこと、などが明らかになった。(2)について明らかになったのは、特別学級であるいわゆるD学級の編成は福祉教員である谷内の分掌であったものの、授業担当は全教員が分担し、学校全体で教育する体制がとられていたこと、D学級は長欠生徒がこれまでの遅れをキャッチアップし、原学級に復帰するための経由地と位置づけられていたものの、原学級で不適應を来した生徒が再び戻ってくる受け皿としても機能していたこと、運動会や遠足などの全校行事への参加をめぐってはD学級在籍者による自己疎外、自己排除がめだち学校のなかで周縁的な存在であったこと、学級内で生徒指導上の問題が起こることがあったこと、などである。(3)については、教職経験を持たない民間人である寺崎伸一に白羽の矢が立ち、3学期からD学級担当教員として任用された経緯が明らかになり、特に谷内との分担関係が校長より明示されていたことなどが「メモ」より明らかにされた。(4)については、福祉教員時代の谷内は部落差別に対する思いの吐露に極めて抑制的であり、時に表出される言葉のなかには、被差別部落民の

文化を本質化し、差別一被差別の文脈抜きに固定化しようとする一般のまなざしに近いものもうかがわれた。後世の解放運動家としての谷内の姿とのコントラストが印象的であった。

以上のように「谷内メモ」分析がもたらす知見はきわめて豊饒であり、福祉教員研究、特に制度化直後の初期において未解明だった部分に光を投げかけるものである。ただ本稿の分析では、長欠状態あるいはその背景にある貧困に苦しむ個々の生徒や家庭を対象とする個別援助、すなわちケースワークとしての福祉教員の働きが大きくクローズアップされてしまったきらいがある。しかし「谷内メモ」をひもとけば分かるが、谷内は地域の多くの人々と密な関係を結び、コミュニティのリソースを長欠問題解決に動員しようとするコミュニティワーカーとしての側面も見せていた。紙幅の関係で十分に論じることができなかったこれらのテーマについては、稿を改めて述べたい。

### <付記>

本研究は科学研究費基盤(C)「教育福祉による学校・家庭・労働への介入・再編と就通学支援に関する比較社会的な研究」(課題番号24531057、代表者倉石一郎)による研究成果の一部である。

### 【注】

- 1 加藤美帆『不登校のポリティクス:社会統制と国家・学校・家庭』勁草書房、2012年。木村元『学校の戦後史』岩波書店、2015年など。ほかに、いわゆる夜間中学校(夜間二部学級)に焦点を合わせた江口怜の研究がある。江口怜「学校社会事業としての夜間中学:1950-60年代の京都市の事例に着目して」『東京大学大学院教育学研究科紀要』53巻、7-18頁、2014年。江口怜「被差別部落の人間形成と義務教育:神戸市内の夜間中学に学んだ夫婦の語り」に焦点を当てて『日本オーラル・ヒストリー研究』第11号、83-104頁、2015年。江口怜「1950年代の和歌山県における部落子ども会と夜間学級:新宮市立城南中学校の事例を中心に」『研究室紀要』41巻、101-113頁、東京大学大学院教育学研究科基礎教育学研究室、2015年。
- 2 筆者はこれまで福祉教員制度に注目し、研究をすすめてきた。倉石一郎『包摂と排除の教育学:戦後日本社会とマイノリティへの視座』生活書院、2009年、倉石一郎『包摂／排除論からよみとく日本のマイノリティ教育:在日朝鮮人教育・障害児教育・同和教育をめぐる』稲垣恭子編『教育をめぐる包摂と排除』明石書店、2012年、倉石一郎「公教育における包摂の多次元性:高知県の福祉教員の事例を手がかりに」『＜教育と社会＞研究』一橋大学大学院社会学研究科、第24号、1-11頁、2014年、倉石一郎「生活・生存保障と教育をむすぶもの／へだてるもの:教育福祉のチャレンジ」『教育学研究』日本教育学会、82巻4号、571-582頁、2015年、「長期欠席者対策にみる国民国家の再編:戦後高知県の福祉教員制度」三時眞貴子ほか編『教育支援と排除の比較社会史:「生存」をめぐる家族・労働・福祉』昭和堂、2016年、などを参照のこと。
- 3 教科書無償闘争に大きな役割を果たした福祉教員として水田精喜の存在が知られている。水田精喜『未完成の記録:高知県の同和教育運動』部落問題研究所、1964年。水田精喜・熊沢昭二郎『同和教育創造:南海中学校の歩み』部落問題研究所、1976年。水田精喜『草分けの同和教育:地域とともに歩んだ教育実践』文理閣、1982年。教科書無償闘争については、倉石一郎「戦後教育における「必要の政治」」佐藤学ほか編『社会のなかの教育(岩波講座 教育 変革への展望 第2巻)』岩波書店、2016年も参照のこと。
- 4 日本スクールソーシャルワーク学会編『スクールソーシャルワーカー養成テキスト』中央法規出版、2008年、新藤こずえ「高知県における福祉教員の実践とスクールソーシャルワーク活動に関する考察」『高知女子大学紀要 社会福祉学部編』59巻、125-138頁、2010年。
- 5 谷内照義『谷内照義解放教育著作集1~3』明治図書、1976年
- 6 高知県部落史研究会編『流れるまに:谷内照義聞き書き集』平和プリント、1994年
- 7 吉田文茂氏のご教示・ご支援により落手した、高岡教組所蔵の『第三回福祉教育発表要録』(高知県福祉教育協議会『第三回 福祉教育発表要録』高知県福祉教育協議会、1952年)には、安芸第一小学校の福祉教員・北川正水による、同校の特別学級での教育実践の貴重な記録が収録されていた。これに基づく考察は、倉石一郎「生活・生存保障と教育をむすぶもの／へだてるもの:教育福祉のチャレンジ」『教育学研究』日本教育学会、82巻4号、571-582頁、2015年を参照のこと。

- 8 谷内の朝倉中学校への着任は、自筆年譜によれば1947年である（谷内照義（自筆メモ）「私の生活こよみ」高知県人権教育研究協議会所蔵、1987年）。それに拠れば福祉教員を任されるまでの3年間は、一教諭として勤務していたものと思われる。
- 9 高知県人教所蔵谷内照義文書中の『雑記帖』とのみ記されたノートに、B男の就学免除願原稿と題したメモがある（日付はなし）。「就学免除願 愚息B男は別紙高知市中央児童相談所長殿の証明書の通り能力低劣で登校しても学習せず、学業成就の見込全くないものと思いますので就学を免除されたく御願ひ申し上げます 昭和二十五年九月十一日 高知県高知市朝倉■■■■番 右保護者 ■■■■ 高知市長 山本暲殿」おそらく谷内は、B男の親のために就学免除願のひな型を作ってやったのだろう。
- 10 たとえば安芸中学校における、川島福祉教員による「馬追」問題への取り組みなどが代表的である。詳細は倉石一郎『包摂と排除の教育学』生活書院、2009年を参照のこと。
- 11 高知県部落史研究会『流れるまに』1994年、85頁
- 12 倉石一郎「語りにおける一貫性の生成／非生成」桜井厚・石川良子編『ライフストーリー研究に何ができるか対話的構築主義の批判的継承』新曜社、2015年、193-216頁。
- 13 倉石一郎「語りにおける一貫性の生成／非生成」、206-207頁
- 14 倉石一郎「語りにおける一貫性の生成／非生成」、205頁
- 15 高知県部落史研究会『流れるまに』1994年、83頁
- 16 高知県部落史研究会『流れるまに』1994年、84頁

A historical study on the way of junior high schools to combat with truancy problem during the early times of post-war Japan  
—From the personal documents of Teruyoshi Taniuchi,  
the first Fukushi Kyouin in Kochi Prefecture—

Ichiro KURAIISHI (Kyoto University)

【Keywords】 post-war education (Japan), junior high school,  
truancy problem, Fukushi Kyouin, special class

The purpose of this paper is to make advance in the historical studies of the Fukushi Kyoiun, special teachers appointed by Kochi Prefectural Government to combat with truancy problems of elementary and junior high schools in 1950, in terms of interpreting the personal documents of Teruyoshi Taniuchi (1912-1999). Taniuchi was not only one of the first Fukushi Kyouins but also an outstanding leader of Dowa education movement in Kochi prefecture, which intended to liberate children from Buraku communities from discrimination by the power of education.

The documents which are intensively focused in this paper cover the days when Taniuchi served as Fukushi Kyouin for a year at Asakura junior high school in Kochi city, where many students from Buraku communities were enrolled. Findings from my analysis are as below: (1) Taniuchi investigated the family structure and life condition of each truant students in detail, sometimes making direct material aids for them such as supplying textbooks; he was in charge of diverse cases, including not only the truancy problems caused by his/her family's poverty but also the one caused by student's disability; he collaborated with labor supervising officers to keep out child labor, (2) special class for remedial education of former truant students was arranged in Asakura junior high, named "D-class", and Taniuchi was in charge of student placement in and out of D-class, but all teachers in the school were in charge of teaching D-class students; some students who once left D-class came back to it because of his/her maladjustment in normal classes; members of D-class often hesitated their involvement in school events such as sports festival and excursion, representing their peripheral position in the school; students in D-class were sometimes in targets for discipline, (3) for assistance of Taniuchi, a supplementary teacher Shi'nichi Terasaki was hired from the beginning of the 3<sup>rd</sup> term although he was without any teaching credential and career; he was then in charge of teaching D-class students while Taniuchi chasing truant kids, (4) Taniuchi himself was born in a Buraku community, but he seldom made statements on his origin or Buraku discrimination when he was young; in the documents he made a comment on the culture of Buraku people that sounds like essentialism, without considering the social context of discrimination.



## 〈研究ノート〉

## 南北アメリカ大陸をつなぐ翻訳者たちの絆 —ドナルド・キーンに聞く、酒井和也とスペイン語圏における日本文学の翻訳—

高木佳奈（東京外国語大学大学院博士後期課程）

【キーワード】 翻訳、日本文学、ラテンアメリカ、日系アルゼンチン人、  
オクタビオ・パス

### はじめに

今日、日本文学が世界中で親しまれるようになったのは、原文を損なうことなく、日本語を解さない読者にもその魅力を伝えようと努力してきた翻訳者たちの功績があったからである。その最大の功労者の一人として誰もが認めるのが、ドナルド・キーン<sup>1</sup> (1922-) であろう。キーンの翻訳は非英語圏の翻訳者にも大きな影響を与え、日本文学が多言語に訳される土壌を築いたと言える。

ラテンアメリカでも1950年代から日本文学の翻訳が出版されるようになったが、その中心を担ったのが酒井和也 (1927-2001)<sup>2</sup> である。古典文学から芥川龍之介、三島由紀夫、安部公房などの現代文学まで幅広く翻訳した酒井は、重訳の多かった当時、ほとんど唯一の日本文学専門の翻訳者として高く評価された。

アルゼンチン、メキシコ、米国テキサス州で活躍した酒井の足跡を辿っていくと、米国の日本文学研究者キーン、そして林屋永吉と『おくのほそ道』を共訳したメキシコの詩人オクタビオ・パスとのつながりが見えてきた。南北アメリカ大陸をまたいだ三人の交流は、翻訳という形で結実し、スペイン語圏の読者に日本文学に親しむ機会を提供した。日本文学が世界に羽ばたいていく過程で、それぞれ重要な役割を果たしたキーン、パス、酒井が、国や言語を超えてつながっていたという事実は非常に興味深い。

今回、幸運にもキーンにインタビューを行う機会に恵まれた (2016年1月21日、於キーン宅)。酒井和也を中心に、スペイン語圏における日本文学の翻訳について、またパスや日本の作家たちとの親交について、話を聞くことができた。以下、酒井和也の簡単な紹介とともに、キーンから得た貴重な証言を報告する。

### 1. 酒井和也について

ドナルド・キーンをはじめ、英語圏にはアーサー・ウエーリ、エドワード・サイデンステッカー、アイヴァン・モリスなどの著名な翻訳者が数多くおり、日本文学研究の現状もよく知られている。一方で、日本との交流も深いスペイン語圏における翻訳については、あまり研究されてこなかったと言える。実際、英語圏と比べれば、歴史的にみてもその数は圧倒的に

1 コロンビア大学名誉教授、東京外国語大学名誉博士。

2 酒井の詳しい経歴については拙稿(高木2015, 2016)を参照されたい。酒井の生年については、戸籍に大正15(1926)年生まれとあり、初期のプロフィールにも1926年生まれと記載されているものがある。しかし、ほとんどの資料で1927年生まれとされているため、本稿もそれに従い1927年とする。

少ない。近年、日本文学人気の高まりとともに翻訳数は増えてきているが、良い意味でも悪い意味でも、英語圏の影響を強く受けてしまう状況がある。現在でも英訳、もしくは他のヨーロッパ言語からの重訳が少なくないだけでなく、スペイン語に翻訳される際、英訳の有無が出版の可否に大きくかかわっている。英語圏での評価を無視することは出来ないのである<sup>3</sup>。

このような状況が続いている中で、異彩を放っているのが酒井和也の存在である。1954年にアルゼンチンで芥川龍之介の『羅生門』を翻訳、出版して以来、それまでほとんど知られていなかった日本文学の紹介者として、スペイン語圏の文壇の注目を集めた。酒井は日本研究における「先進国」であった米国に追いつこうと、話題となった作品を次々と翻訳した。一方で、芥川の短編「歯車」のように、独自の基準で作品を選択し、その先見性を示している例もある。1959年という世界的に見ても早い時期に翻訳された<sup>4</sup>この作品は、海外で好まれた王朝物とは異なる作者の一面を提示するものである。作家研究のために重要な作品であるとして(酒井1972: 275-276)、英訳よりも早い段階でその価値を認めた酒井の翻訳は、ホルヘ・ルイス・ボルヘス<sup>5</sup>らラテンアメリカの作家にも評価された。

1927年にブエノスアイレスに生まれた酒井は、1938年から1950年まで日本で教育を受けた、所謂帰国二世<sup>6</sup>である。早稲田大学文学部を中退してアルゼンチンに帰国し、日本文学の翻訳活動と平行して画家としても活躍し始める。1963年にニューヨークに短期滞在した後メキシコに渡り、1964年からエル・コレヒオ・デ・メヒコ(El Colegio de México / メキシコ大学院大学)に新設された国際学研究所の東洋研究部門<sup>7</sup>で日本文学を教えた。また、オクタビオ・パス主宰の雑誌『プルラル (Plural)』の編集長とアートディレクターを務め、日本文学の翻訳や、音楽・美術批評を掲載した。メキシコでは多くの学生を指導し、日本研究者を育てた他、日本近現代文学の解説書『日本：新たな文学に向けて (Japón: Hacia una nueva literatura)』(1968)や、『能楽入門：日本の古典演劇 (Introducción al Noh: Teatro clásico japonés)』(1968)を出版した。1977年からテキサスに移住し、テキサス大学ダラス校などで教えたが、2001年に亡くなった。酒井の翻訳に関する業績については4章の一覧表にまとめた。

酒井とキーンの最初の接点は、アルゼンチンを代表する文芸雑誌『スール (Sur)』である。1957年に主宰者のビクトリア・オカンボとオクタビオ・パス、キーンの企画によって日本文学特集号が生まれ、そこに酒井も参加している。『スール』は全頁を割いて日本文学を取り上げ、パスによるイントロダクション、キーンによる解説の他、石川啄木『ローマ字日記』、谷崎潤一郎『陰翳礼讃』、芥川龍之介「袈裟と盛遠」、志賀直哉「范の犯罪」、横光利一「時間」、川端康成「ほくろの手紙」、太宰治『ヴィヨンの妻』、林芙美子「下町」と、詩歌(安藤一郎、萩原朔太郎、北川冬彦、北原白秋、草野心平、宮沢賢治、中原中也、中野重治、立原道造、高村光太郎、竹中郁、田中克己、与謝野晶子)、三島由紀夫「綾の鼓」、ファン・ペドロ・フ

3 詳しくはStahl (2012)を参照。

4 薦田(2001, 2003)。ロシア語訳が1936年、英訳が1965年に出版されている(天野1972)。

5 ボルヘスは酒井訳の『河童、歯車』に序文を寄せている。

6 帰国二世とは、アルゼンチンで生まれた日系二世のうち、教育を受けるために日本に渡り、その後帰国した者のことである。米国には帰国二世に相当する用語として、「帰米」がある。

7 Sección de Estudios Orientales。その後アジア・アフリカ研究所(Centro de Estudios de Asia y África)と名前を変えた。



ランセ (Juan Pedro Franze) による沖縄音楽の解説が掲載された。酒井は、「袈裟と盛遠」と「綾の鼓」の二作品を翻訳している。

『スール』の紙上で出会った二人は、1963年にニューヨークで実際に友人となった。キーンもまたメキシコ大学院大学で講演し、日本文学講座を開講したことがあり、二人の国境を超えた友情は、酒井が亡くなるまで続いた。

## 2. ドナルド・キーン、インタビュー

### 『スール』249号(1957年)日本文学特集について

高木 (以下、T) : アルゼンチンで最も影響力のある文芸雑誌であった『スール』が日本文学特集を組んだことは非常に画期的だったと思います。オクタビオ・パスのイントロダクションによれば、前年にニューヨークでキーン先生とビクトリア・オカンポに会った際、この企画が持ち上がったそうですが、この時のお話を詳しくお聞かせ頂けますか。

キーン (以下、K) : はい。私ははっきり覚えていないんですよ。なるべく私の記憶を辿って話してみたいと思います。多分オクタビオ・パスに会ったのは、共通の友達がいたからです。その友達はフォービアン・パワーズ (Faubion Bowers, 1917-1999) という名前でした。彼は日本で大変知られていました。なぜなら、彼は戦時中軍人でしたが、戦争が終わってから彼は日本の歌舞伎に特に深い関係がありました。当時はなるべく軍国主義の作品とかそういうものを作ってはいけないという状況だったのですが、彼は一生懸命にやって、結果として、忠臣蔵を歌舞伎でやることができました。

当時は、オクタビオ・パスは東京にいました。メキシコの大使じゃなかったですか<sup>8</sup>。要人みたいなものでしたが、(パワーズと) 友達になりました。オクタビオは日本語は全然出来ませんでした。彼は日本にいる間に詩歌を書いたし、深く日本の文学と文化に興味がありました。おそらく彼は誰か友達から、『おくのほそ道』は日本文学の傑作だと聞いたのでしょう。ともかく彼は、その後林屋さん<sup>9</sup>という、メキシコで日本大使になった人と知り合って、一緒に『おくのほそ道』の翻訳をやることになりました。ちょうど同じ時に、私は二度目の英訳をやっていました。そして二人とも『おくのほそ道』に興味があるから、きっとパワーズさんが私たちを紹介したのでしょう。

私はオクタビオ・パスとすぐ、非常に友達になったのです。そして色々一緒にしました。当時彼はニューヨークにいて、奥さんとお嬢さんも一緒にいました。当時は特別に『おくのほそ道』について聞かなかったのですが、私の翻訳、英訳を彼にあげたんです。どれくらい役に立ったかわからないです。おそらく林屋さんの翻訳は正確だったでしょうが、しかし彼は適当にスペイン語に直すことが出来なかったから、オクタビオ・パスは私の英訳を見て、こういう風にいったらよりおもしろいとか、そういうことはあったんじゃないかと思います。

私のもう一つの本、『日本文学入門』という本があります。イギリスで発表されましたが、しかし後でアメリカ版も出来ました。オクタビオは、それに非常に感心しました。自分で言

8 1952年に東京の大使館を再開するために臨時代理大使として派遣された。

9 林屋永吉(1919-2016):元駐ボリビアおよびスペイン日本大使。1952年から在メキシコ日本大使館に勤務し、オクタビオ・パスとともに松尾芭蕉『おくのほそ道』をスペイン語に翻訳(1957)した。

うとおかしいですけど。しかし、私といろいろ話をしました。彼は本当に日本の文学に深い関心がありましたから、話すことは楽しかったです。

T：オクタビオ・パスが『おくのほそ道』を翻訳した直後に『スール』の日本文学特集号が出ています。こちらは全て現代文学を取り上げていますが、なぜ現代文学の特集になったのですか？

K：覚えていません。私はビクトリア・オカンポとは一回しか会っていないんです。もう一度会いたいと思っていたんですが、大変な人が周囲にいましたから、私は終いに会えないと思いました。とにかく彼女は大きな存在だったのです。

おそらくホセ・ビアンコ<sup>10</sup>さんから、今までなかったことですが、今度『スール』に日本の文学を中心に掲載するから、あなたが好きなものを選んで、そして自分がスペイン語訳にすると言われました。私はその前に『日本文学選集』を出していました。ということで、『日本文学選集』にある作品を大分、『スール』のために使ったのです。

T：それではここに掲載された作品のラインナップはキーン先生がほぼ一人で決められたのでしょうか。

K：私はそう記憶しています。しかしあるいは別の人が違うものを入れたかもしれないです。私は当時まだ若くて、『日本文学選集』は非常な成功でした。というのは、出た時に、二千部しか発行されなかったのです。そしてその二千部は、永遠に全部売れることはないだろうと思われていて、残っている部分をニューヨークのジャパン・ソサエティが買ってくれるということになっていました。しかし、二冊分出たのは、8月だと思いますが、クリスマスまでに全部売れたのです。要するに、そういう本がなかったのです。そして戦争がもう終わったし、日本の美術とか、日本のものが人気がありました。特に日本の国宝や映画がアメリカの色々な所で見られました。そのときまでは日本の美術は中国の美術の真似にすぎないとか、そういう考え方がありました。しかし實際上、国宝のようなものを見ると、誰も何も言えなくなりました。すばらしいものだと言ったのです。

そういうことがあって、『日本文学選集』は成功を収め、未だに売られています。こういう本は他にはあまりないんです。私は運が良かったと言えますが、きっとオクタビオ・パスは、それを読んでいました。

### 酒井との出会いについて

K：よく思い出せないのですが、酒井さんは、私に会いたいということで、私のニューヨークの家に来たんです。

T：それはいつ頃のことですか？酒井さんは1963年に初めてニューヨークに行っています

10 José Bianco (1908-1986):アルゼンチンの作家、翻訳家。

が…

K: その時だったでしょう。そして彼は、当時はまだオクタビオ・パスと知り合いではありませんでした。私が初めて紹介しました。彼(酒井)の話は、まあご存知でしょうが、アルゼンチンで生まれて、教育は大体日本で受けました。しかしアルゼンチンに帰って、結婚して、奥さんが彼にスペイン語を教えたのです。つまり、子どもの頃スペイン語を知っていたのですが、ずっと日本にいてあまり使わなかったのです。しかし奥さんは綺麗なスペイン語が出来まして、それで彼の知っていたスペイン語が戻ってきたんです。

T: では酒井さんの方からキーン先生に連絡があって、ニューヨークに行った際に尋ねてきたと。

K: はい。そして会ってすぐ友達になって、今度は奥さんを連れてきたんです。

#### オクタビオ・パスと酒井について

T: キーン先生が酒井さんにオクタビオ・パスを紹介されたということですが、キーン先生はこの時のことを、2002年に国際交流基金で行われた「オクタビオ・パスを偲ぶメキシコ文化週間」の講演で語っておられます。少し長いですが引用します。

その後、1967年に私はコレヒオ・デ・メヒコで日本文学について二度講演することになり、ひと月その街で過ごしたが、その頃オクタビオ・パスもたまたまメキシコに帰っていた。彼は、パリへ行ったカルロス・フエンテスの家に間借りしていた。私は Kazuya Sakai と一緒に彼を訪ねていった。Sakai は日本人を両親に持つ、アルゼンチン育ちの古い友人で、素晴らしい作品を描く画家でもあった。コレヒオ・デ・メヒコで日本文学の講座を持ち、私を自宅に泊めてくれた。彼らを引き合わせた瞬間、私は二人の間に緊張が走るのを悟った。少しずつ事の次第が分かってきた。パスは Sakai に日本人を見ていた。一方、Sakai はアルゼンチン人であることに誇りを抱いていたので、日本人のように扱われることは彼を不愉快にさせずにおかなかった。時間が過ぎて二人は親友になり、雑誌『Plural』で一緒に働くことになった。パスはエッセーでこう述べている。「第二次世界大戦後、ラテンアメリカの人たちは再び日本文学に関心を寄せるようになった。その証拠にわれわれの『奥の細道』、それに雑誌『Sur』の日本近代文学特集号および Kazuya Sakai の翻訳がある。彼は孤高の、しかし百人力の翻訳家である」(キーン 2014: 83-84)

T: キーン先生が酒井さんを紹介したのはこの時ですね。

K: はい、私が初めてあったのはそのとおりでした。フエンテスのお宅でした。そしてその直前だったでしょうが、『枕草子』の部分訳を酒井さんがやったのです。オクタビオはそれをあまり褒めなかったんです。褒めなかった理由は、私の感じでは、メキシコ人

はアルゼンチンの人をあまり好きでないという感じです。メキシコ人はアルゼンチン人を偽物のヨーロッパ人だとか、自分たちのインディアンとしての過去を無視して、自分たちをヨーロッパ人だと思っている人たちだという、そういうような考え方がありました。

『枕草子』は正確に翻訳されました。しかし、僕はスペイン語は十分に話せませんが、パスさんはタイトルの訳について言っていました<sup>11</sup>。酒井さんは *El libro de la almohada* と訳しましたが、almohada は文字通り枕、英語の pillow の意味です。パスさんはただ直訳で枕についての本ではなく、“libro de cabecera”、フランス語の “livre de chevet” と訳すべきだと言っていました。意味は、いつも自分の枕の近くにある本、非常に好きで寝る時でもそばにあるという意味です。

しかし、それは初めだけでした。だんだん、パスさんは、酒井さんをいい人だと、本当に知っているという人だと思えるようになり、だんだん友だちになったんです。そして『プルラル』ができた時に、酒井はメキシコで文学者としてあまり知られていなかったのですが、彼は文学の担当者になりました。半分は共産主義、半分は文学という、変な雑誌でした。雑誌を知っている人は、共産主義のことは読まなくていいと思って、文学のことを第一に思っていました。

それで酒井さんがメキシコで大きな存在になったのです。同時に彼は、絵を描いていました。そしてだんだん、絵が流行ったのです。大体私の記憶では、メキシコ人よりも外国人がその絵を買っていました。彼は画家として相当高く評価されていました。

### メキシコについて

T：酒井さんは1964年からメキシコのコレヒオ・デ・メヒコで日本文学を教えていました。キーン先生は67年にコレヒオ・デ・メヒコで講演をされ、その後69年に一ヶ月間日本文学を教えていらっしゃいます。

K：あの時私は、スペイン語を読めましたけど、話すことができませんでした。それで私は自分の講義を英語で書いて、アルゼンチン人の女性が翻訳しました。翻訳はその女性が書いて、私は質問があったらわかりましたけど、返事を英語でしました。

当時日本語を教える場所は、スペイン語の世界ではメキシコだけだったのです。キューバ人や、アルゼンチン人、みんなメキシコに行っていました。

T：この時、*La literatura japonesa entre Oriente y Occidente* という本をコレヒオ・デ・メヒコから出版されています。

K：はい。私はその本が出たことが大変嬉しかったです。

11 オクタビオ・パス研究者のアウレリオ・アシアイン(Aurelio Asiain)によれば、コロンビア大学に保管されているパスからキーンに宛てた手紙にこのやりとりが残されている。パスは酒井の翻訳を読み、タイトルが不適切であると追伸で述べているが、キーンは酒井の訳が正しいと返事を送っている。初出では *El libro de almohada* だったタイトルは、その後1974年に『プルラル』に掲載された際、*El libro de la almohada* と変更された。

### 三島由紀夫について

T: 酒井さんは1959年に三島由紀夫の『近代能楽集』を翻訳しています。

K: はい。大体同じ頃です。僕のほうが早かったです。私はまず、『文芸』という雑誌に載った「班女」という近代能を翻訳したいと三島さんに言いました。初め、ニューヨークの一流の出版社は売れないだろうと言いました。しかし「卒塔婆小町」を読んでから意見を変えたのです。

T: 酒井さんは三島由紀夫と親交があったそうですが、キーン先生と三人で会われたことはありますか？

K: それは覚えていません。全然違いますけど、安部公房さんの時は一緒でした。

### 安部公房について

T: キーン先生が酒井さんに安部公房を紹介したのでしょうか？

K: 多分そうじゃないと思います。私がおはじめて安部さんに会ったのはニューヨークでした。ちょうどオリンピックのときでした。彼は私に非常に悪い印象を受けたんです。私がおか、ドラッグとかそういうものをやっていると思って。私は日本からアメリカに帰ってまだ時差ボケで、そして彼は元医者でしたから、彼は私の歩き方が普通でないと思って、絶対私に会いたくないと思ったようです。

私は大江健三郎と親しかったので、終いに三人で食事をするようになりました<sup>12</sup>。その時から安部さんと大変親しくなりました。そして三島さんが自殺してから、日本の作家で一番近かったのは、安部さんでした。

T: 私は酒井さんが、満州育ちである安部に対して共感を抱いたのではないかと考えています。キーン先生は、「満州と日本、二つの故国を持っていた安部は、どちらの国にも固執しなかった。彼が郷愁や郷土への誇りなどを抱くとは想像するのも難しいが、失われた故国、満州を決して忘れはしなかった（キーン2012: 80）」と書いてらっしゃいますが、この表現は酒井さんにも当てはまると思うのです。一方で、「満州育ちだったからこそ普通の日本人よりも日本人であるということを鋭く感じたのだ（キーン2012: 448）」とも書かれていますが、これこそまさに、酒井さんが日本文化の研究を続けてきた理由だったのではないかと考えています。

K: いつか彼は、アルゼンチンの法律で、和也という名前は使えず、スペイン語の名前を取らなければならないと言っていました。

12 酒井は安部公房の紹介によって大江健三郎と知り合い、翻訳について手紙のやりとりをしている。

T：ロベルト<sup>13</sup>ですね。

K：ロベルト、そうでした。そのことを非常に不愉快に思っていたらしい。しかし彼はいろいろアルゼンチンの面もありました。例えば女性の手にキスする時。そういうところはメキシコにないし、アメリカにもない。しかしアルゼンチンはヨーロッパ的ですから。彼はそうしました。丁寧に。

T：逆に日本人らしいなとお感じになった部分は？

K：日本に長くおりますと、日本人の知人はたくさんいますから、普通のアメリカ人のように日本人らしいとか、アメリカと違うとか、そういう風に思うことはあまりないです。しかし、こういうことがありました。彼はニューヨークに泊まる場所がありませんでした。それで私のところに部屋がありますから、そこに泊まりました。彼は毎晩毎晩出かけていました。

#### 酒井の言語能力について

K：夫婦は大体スペイン語で話していました。しかし私は場合によってはわからないから、私のために日本語を話してくださったのです。しかし夫婦二人だけで日本語を使うことがあったかどうかは覚えていません。私のために日本語で話していました。私にとって日本語はスペイン語よりはるかにわかりやすかったです。

T：キーン先生と酒井さんが二人で話すときは基本的に日本語で話されていたんですね。

K：はい、そうです。

T：そしてオクタビオ・パスさんがいるときはスペイン語で話す、というふうに使分けたいらっしゃったんですね。

K：そうですね。それができました。

T：色々な方にインタビューして、酒井さんはほぼ完璧な日本語とスペイン語を話していたと聞いたのですが。

K：はい、そう思いました。私はスペイン語を勉強したのは二年間だけで、長い間全然使っていなかったです。ということで、相当苦勞して、聞いて、場合によってはどうしてもスペイン人ばかりの集まりの時に、一生懸命わかるようにしていましたが、私の耳で聞いたかぎりでは、酒井さんは全く他のメキシコ人と同じように話していました。彼はアルゼンチンの

---

13 二重国籍だった酒井は日本語名の他にスペイン語名(ロベルト・サカイ/Roberto Sakai)も持っていた。アルゼンチンに帰国当初、酒井ロベルトの名で翻訳(アルゼンチン文学の日本語訳)を邦字新聞に発表していた時期もあったが、1954年以降は一貫してKazuya Sakaiを名乗り続けた。

スペイン語ではなかったです。メキシコでした。

T: メキシコ人の発音で、メキシコの表現を使っていたのですか。

K: アルゼンチンはジャとか言いますが<sup>14</sup>、そういうふうな言葉は使わなかったです。やろうと思ったらもちろん出来たはずですが、私に、あるいはメキシコ人に話す場合はメキシコのスペイン語でした。メキシコのスペイン語はもっとスペインに近いです。

### 酒井の翻訳について

T: 酒井さんは日本文学の翻訳家として、英語圏、特に北米の動向を注視し、自分の研究に取り入れていたように思います。ラテンアメリカよりも日本研究が進んでいたアメリカ合衆国で話題になった作品を、積極的にスペイン語に翻訳していました。日本文学研究者の先輩として、キーン先生から翻訳する作品についてアドバイスをすることがあったのでしょうか。

K: 間接的にやったでしょう。私が翻訳する場合は彼と話して、これが面白いとか、しかしこういう本はきっとスペイン語によくなるだろうとか、そういう話はしませんでした。彼は英語にも少し関心がありました。彼は Gun という言葉が好きでした。そしてよく自分の抽象的な絵に Gun という言葉を使っていました<sup>15</sup>。

T: 酒井さんの英語を聞く機会がありましたか?

K: 多少あったでしょう。初めて会った時、酒井さんは確かポピュラーの音楽しか好きじゃなかった。しかし私はクラシックが好きです。そして最後に彼がクラシックを非常に好きになりました。

T: キーン先生のお手紙にもオペラについて書かれていましたが<sup>16</sup>、音楽についても話が合ったのですね。

K: 合ったでしょう。

K: 酒井さんは英語圏で話題になった作品だけでなく、独自の基準で翻訳作品を選んでいました。例えば芥川の「歯車」は、自伝的な内容で作家研究に有益な作品であるとして、1959年に翻訳しています。

K: 早いです。

14 アルゼンチンではyおよびllの発音が独特であると言われている。

15 酒井は60年代に“Gun”というタイトルの作品を描いている。

16 キーンから酒井に宛てた手紙に、以下の文章がある。「正直に言って酒井さんのオペラ・マニアに驚きました。驚きばかりではなく、喜びました。ニューヨークでの私の最大の楽しみはメットへ行くことです。」(年不明、4月14日付。酒井スミコ氏所蔵)

T 英訳よりも早いですね。

K：はい。そうです。

K：これはボルヘスが序文を寄せている点でも興味深い作品です。日本文学がほとんど知られていなかった当時のアルゼンチンで、このような作品選択は非常に先進的だったと思うのですが、この点についてどう思われますか？

K：彼は多分日本語を読んで大変感心しまして、英訳があるかどうか調べたらないということで、やはり自分は先駆的なことをやろうと思ったでしょう。

T：やはり当時日本語から直接スペイン語に訳せる翻訳者は珍しかったと思います。

K：いなかったです。本当にヨーロッパの国でスペイン語が一番遅かったです。

T：現在でもスペイン語の翻訳には重訳が多いですね。

K：イタリアも同じです。イタリアでは今でも、学生が日本語を覚えたいと思うとまず英語を勉強しなければならないのです。

T：酒井さんはキーン先生のご友人のサイデンステッカー氏やアイヴァン・モリス氏とも交流があったそうですが、キーン先生のご紹介ですか？

K：多分モリスさんを紹介したと思います。

T：日本文学研究者のつながりがあったのですね。

K：モリスさんは半分スウェーデン人でした。最初に知った国語はスウェーデン語でした。そして子供の頃に英国の学校に行って、英国の訛りがあったから、言葉に非常に敏感だったんです。アーサー・ウエーリの唯一の弟子といってもいい。

T：キーン先生から酒井さんへのお手紙に、酒井さんの『源氏物語』翻訳の計画と補助金の



申請についての記述があります<sup>17</sup>。酒井さんは雑誌『プルラル』に「夕顔」を翻訳していますが、それ以外の翻訳は実現していません。『源氏物語』の完訳を計画していたのでしょうか。

K: こういうことがありました。当時私は中央公論社と大変親しかったです。社長は私の本当に親しい友達で、当時中央公論社は上手く行っていました。全集ものでお金がありましたから、スペイン語の翻訳のためにお金を貸してくださいませんかと言いました。そして嶋中さんは考えたのですが、きっと数年間の仕事ですから、相当の金があると。終いには出来なかったのです。

T: 他に翻訳を計画していた作家、作品はあったのでしょうか？

K: 『源氏物語』だけでした。あれは確かにやりたいと思っていました。

T: 酒井さんは日本人であり、また同時にアルゼンチン人でもあったわけですが、キーン先生が今日本人となられたことについて、酒井さんが生きていたら、何と言うと思われませんか。

K: まず国籍を忘れて、自分だけの良心、正しいやり方を考えるほうがいいです。私は日本が非常に好きです。日本人も好きです。しかし、日本が世界一だとかそういう話を聞くと、あまり好きじゃないです。

T: 酒井さんのインタビューを読むと、彼も同じ考えだったと思います。酒井さんも国籍にこだわらず、自分を日本人であり、同時にアルゼンチン人、ラテンアメリカ人であると言っていました<sup>18</sup>。

最後に一言お願いします。

K: 酒井さんは非常に大事なことをやった。しかし当時は、コレヒオ・デ・メヒコで日本語を勉強する人は、みんな英語から覚えたんです。メキシコに日系人は多いですが、そこ（コレヒオ）に一人で教えていました。彼らにとって大変苦しいだろうと思いました。

しかし世界は大体悪くなっていますけれども、いい面もあります。『源氏物語』の二千年の時に、あらゆる国の人が出ていました。モンゴルの人、ビルマの人、あらゆる国の人が、『源氏物語』を読んでます。

一つ私の体験をお話します。私はクルーズ船で大西洋を渡っていました。マデラというポル

17 「源氏物語のスペイン語訳の計画が進んできたことは好い便りです。Formentor賞の頃、Seix Barral社の方々と付き合いがありました。それはもう十五年前の話です。私は一度、国際交流基金の出版助成金の顧問になっていますが、四、五年前から私が日本にいない時、会員を集めてきましたので、私の意見に餘り耳をかたむけない傾向です。しかし、源氏のスペイン語訳は大丈夫ではないかと思われま。出版社の方から国際交流基金に申請すべきです。出版費の一部しか払わないような記憶です。訳者は出版社から前払いを求めてもいいと思いますが、出版社に餘裕がない場合、サントリ文化財団のような組織に申請してもいいです。現在、日本にもお金を出してくれる基金等が少なく、コロンビア大学の出版部の社長はこの間日本に来て助成金を探してくれましたが、餘り集めなかったようです。」(1982年11月8日付。酒井スミコ氏所蔵)

18 Del Conde 1987: 20.

トガルの植民地の島に船が寄りました。ちょうどお祭りの日でした。小さい店が並んでいました。そして、そこに本屋があったんです。どんなものがあるだろうと入ってみたら、本がピラミッドのように並んでいました。そしてそのピラミッドの一番上が、『源氏物語』のポルトガル語訳でした。それを見てとても嬉しくなりました。

### 3. おわりに

NHK で放送された「私が愛する日本人へ ～ドナルド・キーン文豪との70年～」というドキュメンタリー番組<sup>19</sup>で、キーンは「私の仕事は、日本文学が世界文学であるということを証明すること」だと語っている。おそらく酒井も同じ目的を持っていたのだろう。外国語文学を積極的に紹介した『スール』や『プルラル』において、酒井の翻訳はヨーロッパ文学と肩を並べて掲載された。特に『プルラル』は、第一号の文学特集で酒井の『徒然草』抄訳を取り上げて以来、定期的に日本文学の翻訳を掲載している。こうして、スペイン語圏でも日本文学が世界文学として読まれるようになったのである。

日本文学がキーンと酒井を結びつけ、同じく日本文化を愛したパスと共にその魅力を伝えてきた。現在でもエル・コレヒオ・デ・メヒコは、スペイン語圏における日本研究の重要拠点の一つである。1960年代に酒井とキーンがメキシコに居合わせたこと、そしてキーンが酒井をパスに紹介したことによって、メキシコは他のスペイン語圏と比べて多くの日本文学作品を読む機会に恵まれた。今回のインタビューをきっかけに、ラテンアメリカにおける日本文学の普及に貢献した酒井和也の再評価が進めば幸いである。

\*本研究はJSPS特別研究員奨励費の助成を受けたものです。また、インタビューにご協力頂いたドナルド・キーン氏、キーン誠己氏、アウレリオ・アシアイン氏（関西外国語大学）、酒井スミコ氏にこの場を借りて感謝を申し上げます。

## 4. 酒井和也翻訳一覧

作者	作品名	初出	スペイン語タイトル	キーン訳 <sup>20</sup>
芥川龍之介	「羅生門」	1954	“Rashomon” / <i>Rashomon</i> (1954), <i>El biombo del infierno</i> (1959) に収録	
	「藪の中」	1954	“En el bosque” / 同上	
	「地獄変」	1954	“El biombo del infierno” / 同上	21
	「袈裟と盛遠」	1957	“Kesa y Morito” / <i>El biombo del infierno</i> (1959) に収録	22
	「鼻」	1958	“La nariz” / 同上	
	「河童」	1959	“Kappa” / <i>Kappa, Los engranajes</i> (1959) に収録	
	「歯車」	1959	“Los engranajes” / 同上	
	「酒虫」	1966	“El gusano del vino”	
	「虱」	1970	“Los piojos”	
三島由紀夫	「葵上」	1957	“La princesa Aoi” / <i>La mujer del abanico, seis piezas de teatro Noh moderno</i> (1959) に収録	1957
	「綾の鼓」	1957	“El tambor de damasco” / 同上	1957
	「斑女」	1959	“La mujer del abanico” / 同上	1957
	「邯鄲」	1959	“La almohada mágica” / 同上	1957
	「卒塔婆小町」	1959	“La bella y el poeta” / 同上	1957
	「道成寺」	1959	“El ropero del amor” / 同上	1966
世阿弥元清	「綾鼓」 <sup>23</sup>	1959	“El tambor de damasco”	24
	「熊野」	1966	“Yuya”	
	「至花道書」	1968	“Shikadosho: El libro de la flor suprema”	
	「恋重荷」	1968	“La carga del amor” / <i>Introducción al Noh: Teatro clásico japonés</i> (1968) に収録	
	「花鏡」	1969	“Kakyō: El espejo de la flor”	
	「関寺小町」	1973	“Komachi en Sekidera”	25
鈴木大拙	『禅仏教入門』	1960	<i>Introducción al budismo Zen</i>	
太宰治	『斜陽』	1960	<i>El sol que declina</i>	1956
上田秋成	「吉備津の釜」 (『雨月物語』)	1965	“El caldero de Kibitsu” / <i>Cuentos de lluvia y de luna</i> (1969) に収録	
	「菊花の約」 (『雨月物語』)	1967	“Cita en el día crisantemo” / 同上	

20 ドナルド・キーン・センター・柏崎「ドナルド・キーンについて」<http://www.donaldkeenecenter.jp/profile01.html> (2016年6月12日閲覧)を参照。

21 キーン自身の翻訳ではないが、Keene (1956) に収録されている。

22 同上。

23 「綾鼓」の作者は不明とされているが、酒井は世阿弥の作品として紹介している。『スール』に掲載された三島の「綾の鼓」にも、「世阿弥の作品に基づく」とある。後にメキシコで出版した『能楽入門』には世阿弥が「綾鼓」をもとに書いたとされる『恋重荷』を掲載している。

24 キーン自身の翻訳ではないが、Keene (1955) に収録されている。

25 キーン自身の翻訳ではないが、Keene (1970) に「関寺小町」と「通小町」が収録されている。

	「白峯」 （『雨月物語』）	1969	“Shiramine” / 同上	
	『雨月物語』	1969	<i>Cuentos de lluvia y de luna</i>	
嶋長明	『方丈記』 （抄訳）	1966	“Hōjōki”	1955
観阿弥清次	通小町	1968	“Komachi y las cien noches” / <i>Introducción al Noh: Teatro clásico japonés</i> (1968) に収録	
	卒塔婆小町	1973	“Sotoba Komachi”	26
ドナルド・キーン	“Japanese aesthetics”	1973	“La estética japonesa”	
十郎元雅	「隅田川」	1968	“El río Sumida” / <i>Introducción al Noh: Teatro clásico japonés</i> (1968) に収録	
作者不明	「附子」	1968	“Busu” / 同上	1955
清少納言	『枕草子』 （抄訳）	1969	“El libro de almohada”	27
安部公房	『砂の女』	1969	<i>La mujer de la arena</i>	
	「時の崖」	1972	“El abismo del tiempo”	
	「犬」	1972	“La perra”	
道綱母	『蜻蛉日記』 （抄訳）	1969	“Kagerō nikki: El diario de la vida efímera”	28
吉田兼好	『徒然草』 （抄訳）	1971	“El libro del ocio”	1967
紫式部	「夕顔」 （『源氏物語』）	1972	“La historia de Genji. Capítulo IV: Rostro del atardecer”	29
川端康成	「ほくろの手紙」	1974	“El lunar”	30

## 5. 文献一覧

天野敬太郎 (1972) 「芥川龍之介作品外国語訳書誌」吉田精一，武田勝彦，鶴田欣也編著『芥川文学 —海外の評価—』早稲田大学出版部，3-42 頁．

キーン，ドナルド (2012) 『ドナルド・キーン著作集 第四巻 思い出の作家たち』新潮社．

—— (2014) 「常軌を逸した東洋通」松山彦蔵訳，オクタビオ・パス『太陽の石』文化科学高等研究院出版局，80-87 頁．

酒井和也 (1972) 「芥川龍之介の文学 ——ラテン・アメリカの視点——」吉田精一，武田勝彦，鶴田欣也編著『芥川文学 —海外の評価—』早稲田大学出版部，251-291 頁．

寫田明子 (2001) 「諸外国における芥川研究」宮坂覺編『芥川龍之介作品論集成 別巻芥川文学の周辺』翰林書房，165-175 頁．

—— (2003) 「翻訳」関口安義編『芥川龍之介新辞典』翰林書房，562-563 頁．

26 キーン自身の翻訳ではないが、Keene (1955) に収録されている。

27 同上。

28 同上。

29 同上。

30 キーン自身の翻訳ではないが、Keene (1956) に収録されている。

- 高木佳奈 (2015) 「酒井和也の翻訳と絵画——移動を続けた帰国二世の軌跡——」『ラテンアメリカ・カリブ研究』第22号, 13-22頁.
- (2016) 「アルゼンチンから発信する『日本』——酒井和也の翻訳とその受容——」『ラテンアメリカ研究年報』第36号, 1-25頁.
- Abe, Kōbō (1969) “La mujer de la arena (fragmento)”, traducción y presentación de Kazuya Sakai. *Diálogos* (Revista de El Colegio de México), Vol. V, No. 2 (26), pp. 15-18.
- (1971) *La mujer de la arena*, traducción de Kazuya Sakai. México, Ediciones Era S. A..
- (1972a) “El abismo del tiempo”, traducción de Kazuya Sakai. *Plural. Crítica y literatura*, No. 15, diciembre de 1972, pp. 18-20.
- (1972b) “La perra”, traducción de Kazuya Sakai. *Revista de la Universidad de México*, Vol. XXVII, No. 3, noviembre de 1972, pp. 13-17.
- Akutagawa, Ryunosuke (1954) *Rashomon*, traducción de Kazuya Sakai. Buenos Aires, Ediciones López Negri.
- (1957) “Kesa y Morito”, traducción de Kazuya Sakai. *Sur* (249), noviembre/ diciembre, pp. 27-33.
- (1958) “La nariz”, traducción de Kazuya Sakai. *BUNKA* (2) Buenos Aires, Instituto Argentino Japonés de Cultura, pp. 19-22.
- (1959a) *El biombo del infierno y otros cuentos*, traducción e introducción de Kazuya Sakai. Buenos Aires, La Mandrágora.
- (1959b) *Kappa, Los engranajes*, Prólogo de Jorge Luis Borges y traducción de Kazuya Sakai. Buenos Aires, Mondouevio.
- (1966) “El gusano del vino”, traducción de Kazuya Sakai. *Revista de Bellas Artes* (noviembre de 1966). Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, pp. 4-12.
- (1970) “Los piojos”, traducción y notas de Kazuya Sakai. *Asia* (anuario), No. 2. Facultad de Filosofía y Letras (Universidad Nacional Autónoma de México), pp. 148-153.
- Asiain, Aurelio (2014) *Japón en Octavio Paz*, edición, selección y prólogo de Aurelio Asiain. México, Fondo de Cultura Económica.
- Costa Peuser, Diego (2005) *Kazuya Sakai: Itinerarios*. Buenos Aires, Centro Cultural Recoleta.
- Dazai, Osamu (1960) *El sol que declina*, traducción de Kazuya Sakai. Buenos Aires, Editorial SUR. S. R. L..
- Del Conde, Teresa (1987) “Kazuya Sakai: una larga conversación” *Kazuya Sakai. Serie Genroku*. México, Instituto Nacional de Bellas Artes, pp. 17-24.
- Kamo no Chōmei (1966) “Hōjōki (fragmentos)”, introducción, traducción y notas de Kazuya Sakai. *Estudios Orientales* Vol. I, No. 1 (1) enero de 1966. México, Centro de Estudios Orientales (El Colegio de México), pp. 14-27.
- Kan’ami Kiyotsugu (1973a) “Komachi y las cien noches”, presentación y traducción de

- Kazuya Sakai. *Plural. Crítica y literatura*, No. 16, enero de 1973, pp. 22-24.
- (1973b) “Sotoba Komachi”, presentación y traducción de Kazuya Sakai. *Plural. Crítica y literatura*, No. 16, enero de 1973, pp. 24-26.
- Kawabata, Yasunari (1974) “El lunar”, traducción de Kazuya Sakai. *Plural. Crítica y literatura*, No. 36, septiembre de 1974, pp. 67-70.
- Keen, Donald comp. and ed. (1955) *Anthology of Japanese Literature*. New York, Grove Press.
- ed. (1956) *Modern Japanese Literature*. New York, Grove Press.
- ed. (1970) *20 Plays of the NŌ Theatre*. New York, Columbia University Press.
- (1973) “La estética japonesa”, traducción de Kazuya Sakai. *Plural. Crítica y literatura*, No. 16, enero de 1973, pp. 3-8.
- Michitsuna no Haha (1969) “Kagerō Nikki: El diario de la vida efímera (fragmento)”, introducción, traducción, notas y comentarios de Kazuya Sakai. *Estudios Orientales* Vol. V, No. 1 (12), México, Centro de Estudios Orientales (El Colegio de México), pp. 317-332.
- Mishima, Yukio (1957a) “La princesa Aoi”, traducción de Kazuya Sakai. *BUNKA* (1) Buenos Aires, Instituto Argentino Japonés de Cultura, pp. 23-27.
- (1957b) “El tembor de damasco”, traducción de Kazuya Sakai. *Sur* (249), noviembre/diciembre, pp. 101-118.
- (1959) *La mujer del abanico. seis piezas de teatro Noh moderno*, traducción de Kazuya Sakai. Buenos Aires, Mandrágora.
- Murasaki Shikibu (1972) “La historia de Genji. Capítulo IV: Rostro del atardecer”, presentación, traducción y notas de Kazuya Sakai. *Plural. Crítica y literatura*, No. 9, junio de 1972, pp. 21-29.
- Paz, Octavio (1957) “Introducción”. *Sur* (249), noviembre/diciembre, pp. 1-3.
- Sakai, Kazuya (1968) *Japón: Hacia una nueva literatura*. México, El Colegio de México.
- (1968) *Introducción al Noh: Teatro clásico japonés*. México, Instituto Nacional de Bellas Artes).
- Sakai, Kazuya, prólogo, compilación y anexos de Guillermo Quartucci (2013) *Ave de paso: Kazuya Sakai en México*. Buenos Aires, Kaicron.
- Sei Shōnagon (1969) “El libro de almohada (Makura no sōshi) (fragmento)”, introducción, traducción y notas de Kazuya Sakai. *Estudios Orientales* Vol. IV, No. 1 (9), México, Centro de Estudios Orientales (El Colegio de México), pp. 41-69.
- (1974) “El libro de la almohada (Makura no sōshi) (fragmentos)”, presentación, selección y traducción de Kazuya Sakai. *Plural. Crítica y literatura* No. 30, mayo de 1974, pp. 47-58.
- Stahl, Anna Kazumi (2012) “Lecturas posibles del japonés. Dos casos que destacan atributos del circuito de la traducción de literatura japonesa en América Latina”. Gabriela Adamo. *La traducción literaria en América Latina*. Buenos Aires,

Editorial Paidós, pp. 177-192.

- Suzuki, Daisetsu (1960) *Introducción al budismo Zen*, traducción y notas de Kazuya Sakai. Buenos Aires, Mondounevo.
- Ueda, Akinari (1967) “Cita en el día del crisantemo”, introducción, traducción y notas de Kazuya Sakai. *Estudios Orientales* Vol. II, No. 1 (3). México, Centro de Estudios Orientales (El Colegio de México), pp. 49-77.
- (1969a) “Shiramine”, introducción, traducción y notas de Kazuya Sakai. *Asia* (anuario), Centro de Estudios Orientales, Facultad de Filosofía y Letras (UNAM), No 1, pp. 135-162.
- (1969b) *Cuentos de lluvia y de luna*, traducción, introducción, notas y comentarios de Kazuya Sakai. México, Ediciones Era.
- Yoshida Kenkō (1971) “El libro del ocio (fragmento)”, traducción, notas y comentarios de Kazuya Sakai. *Plural. Crítica y literatura* No. 1, octubre de 1971, pp. 17-24.
- Zeami, Motokiyo (1959) “El tambor de damasco”, traducción de Kazuya Sakai. *BUNKA* (3). Buenos Aires, Instituto Argentino Japonés de Cultura, pp. 27-29.
- (1966) “Yuya, pieza de teatro Noh”, introducción, traducción y notas de Kazuya Sakai. *Estudios Orientales* Vol. I, No. 2 (2). México, Centro de Estudios Orientales (El Colegio de México), diciembre de 1966, pp. 37-75.
- (1968) “Shikadōsho: El libro de la Flor suprema”, introducción, traducción y notas de Kazuya Sakai. *Estudios Orientales* Vol. III, No. 2 (7). México, Centro de Estudios Orientales (El Colegio de México), pp. 153-173.
- (1969) “Kakyō: El espejo de la Flor”, introducción, traducción y notas de Kazuya Sakai. *Estudios Orientales* Vol. IV, No. 2 (10), México, Centro de Estudios Orientales (El Colegio de México), pp. 154-188.
- (1973) “Komachi en Sekidera”, presentación y traducción de Kazuya Sakai. *Plural. Crítica y literatura* No. 16, enero de 1973, pp.26-28.

< Research Note >

## Friendship between translators across the Americas: An interview with Donald Keene about Kazuya Sakai and the translation of Japanese Literature in Latin America.

Kana TAKAKI (Tokyo University of Foreign Studies)

【Keywords】 Translation, Japanese Literature, Latin America,  
Japanese-Argentine, Octavio Paz

Kazuya Sakai (1927 - 2001) was a Japanese-Argentine artist who translated plenty of Japanese literature into Spanish. In this article, the author reports the valuable testimony of Donald Keene (b. 1922) about Sakai's works and their friendship with each other and with other writers.

Sakai was born in Argentina but raised in Japan. After translating Ryunosuke Akutagawa's *Rashomon* in 1954 in Argentina, he received attention from the Latin American literary world for introducing Japanese literature, which was not well known then. His translation work varied from classics and Noh dramas to moderns including Kobo Abe and Yukio Mishima. Sakai taught Japanese literature at El Colegio de México, the University of Texas and several other universities. Moreover, he succeeded as a painter and as a chief editor of the magazine *Plural*.

Sakai and Keene first collaborated in 1957 with the special issue of the Argentine literary journal *Sur* on Japanese literature. Their friendship began in New York and lasted until Sakai passed away. During Sakai's professorship at El Colegio de México, Keene visited the institute to give a lecture and introduced Sakai to Octavio Paz, which made him join Paz's magazine, *Plural*. The magazine published many of Sakai's translations, reflecting Paz's strong interest in Japanese literature, as he himself translated Basho Matsuo's *Oku no Hosomichi* in collaboration with Eikichi Hayashiya.

By interviewing Donald Keene, the author came to know that the three great translators of Japanese literature, Sakai, Keene and Paz, were connected over North and South American continents. In addition, Keene talked to the author about a memory of Sakai, his works, and his background as Japanese-Argentine. This interview is important evidence narrated by an authority of Japanese literature who knew the deceased very well.



## 〈研究ノート〉

# 中国人日本語専攻生の文化的アイデンティティと日本語を学ぶことの意義 — 留学中の元日本語専攻生のライフストーリーから —

葛茜(福州大学)

【キーワード】 文化的アイデンティティ、第三次社会化、中国人日本語専攻生、ライフストーリー

## 1. はじめに

近年、筆者は教育の第一線において中国の日本語教育、特に大学機関での日本語専攻教育の危機を肌で感じている。大学教育大衆化に伴う日本語専攻生の供給過剰、就職難及び教育の質の低下などの問題が年々と顕著化し、日本語を学ぶことによる実利的な意味は、日中両国の経済力の逆転によってだんだん失われつつある。一方、中国の大学における日本語専攻教育は、国家主導体制に置かれ、「外国語＝道具」という強固な教育観のもとで、言語知識の伝授と言語技能の訓練のみが重視され、学習者の内面的な成長がなおざりにされてきた。しかし、人間は言語を学ぶことによってアイデンティティが形成、変容され、人間として成長していくのである。その点で言語教育は人間の成長の過程において重要な役割を担っている。それ故日本語専攻生の個人としての成長、アイデンティティの形成・変容の過程において、日本語を学ぶことの意義を明らかにすることは、中国の日本語専攻教育の現況を打破し、今後の発展に新たな道筋を示してくれることだろう。

筆者は特に日本語専攻生の自国文化、日本文化に対する「文化的アイデンティティ」の形成、変容に注目した。なぜなら、日本語専攻生は、日本の大衆文化から生成された肯定的な対日認識と、歴史問題で生成された批判的な対日認識を持っている。彼らのこの相反的な対日認識、文化的アイデンティティの形成、また、その変容を検討することは、中国における日本語教育の存在意義やそれを担う役割を議論することには有益な示唆が得られると考える。

本研究は在日中の二人の元日本語専攻生を対象に、中国と日本の文化間移動によって起こった文化的アイデンティティの揺らぎや変容に注目し、それと日本語を学ぶ経験との関係を探ってみる。一般化はできないが、実例を取り上げることによって、今後アイデンティティの視点から、中国の大学日本語専攻教育が何を目指すべきかを検討する。

具体的に、下記の二つの研究課題を明らかにすることを目的とする。

- ① 日本に留学中の元日本語専攻生はどのような文化的アイデンティティを持っているか。
- ② 日本での留学や生活などの経験は元日本語専攻生の文化的アイデンティティの変容にどのように影響を与えたか。

## 2. 先行研究

発達心理学者のエリクソンが「アイデンティティ」(identity)の概念を発展させて以来、「自己同一性」や「自己認識」などさまざまな訳語があるように、アイデンティティという語は必ずしも共通した認識を有する概念ではない。アイデンティティは個人の内部の意識としてだけ成立するものではなく、他者との相互作用や関係性の中で形成されるものとされている

(児美川 2006: 3)。言語教育の分野においては、Norton (2000) は言語学習を、学習者自己が獲得しようとしているアイデンティティへの投資 (investment) であると捉え、アイデンティティを、「どのように人が自己と世界との関係を理解し、どのようにその関係が時空を越えて構築され、どのようにその人が未来への可能性を理解するのか、ということに及する用語」(Norton2000: 5) と定義している。

文化的アイデンティティ (cultural identity) は、「自分がある文化に所属しているという感覚・意識」(鈴木 2008: 33) と定義されているように、個人が持つ文化的帰属感・帰属意識を表す概念として捉えられている。研究の行われる文脈によって、時には「国家アイデンティティ」、「民族アイデンティティ」と互換可能な言葉として使用される場合もある。本研究は、社会的な側面を反映した概念として、個人が主観的に持つ文化的帰属感のほかに、他集団との関係の中での個人の「自己定義」の二側面を持つものとして、「個人がある文化的集団の一員として形成する自己概念や帰属意識で、他集団との関係性の中で変容するもの」と定義する。つまり、文化的アイデンティティは個人の主体的な選択であり、周囲との関係性の中で複雑に変化するものと理解している。

一方、異文化接触は自文化への見直しやこれまで形成されてきた文化的アイデンティティへの気づきの契機になるので、文化的アイデンティティの形成、変容に重要な役割を果たしている。Kramsch(1998) は言語教育における文化の問題に対し、「第三の場所」(third places) という概念を提唱した。現在自らの立脚する文化的地点を第一の場所とし、自分が学習しようとしている言語や文化、他者の文化的地点を第二の場所とする。そして、言語教育というものは、第一の場所と第二の場所が接することで生まれる「第三の場所」を構築していくことを目指すべきである。この主張は、言語教育におけるアイデンティティの問題を考えるための重要な視座を提供している。また、「第三の場所」と近い意味合いでバイラムの「第三次社会化」(tertiary socialization) の主張も示唆が多い。バイラムは、バーガーとルックマンが提唱する家庭内で起こる「第一次社会化」と、広い社会の中で、国籍に関する信条や価値観や行動様式という感覚の内在化である「第二次社会化」という理論を踏襲し、「第三次社会化」を提起した。「第三次社会化」は「外国語学習は自分自身の社会の外の世界に目を向け、他者性という体験、または他の文化の信条、価値観、行動様式の中に入っていきよう学習者を導く方法であるということを強調するために考案されたものである」(マイケル・バイラム 2015: 33)。この「第三次社会化」に向けてもっとも重要なのは、「自文化や自国および異なる文化や外国の物の見方、行動、その産物 (products) について、クリティカルに、そして明確な基準をもとにして評価 (evaluate) できる能力」である (マイケル・バイラム 2015: 166)。

以下では上記の先行研究が示した考察の視点を踏まえ、元日本語専攻生が中国と日本の異文化間移動を経験している間に、個人が持つ文化的アイデンティティはどのように変容しているかに焦点を当てて調査し、分析を行う。

### 3. 研究方法

本研究はライフストーリー研究法を用いた。ライフストーリー研究法は、インタビューを語り手と聞き手が構成したストーリーとして解釈することで、語り手の主観とその社会的構

成を明らかにする研究手法である。個人の人生全体またはその一部に焦点を当て、その人自身の経験や変動に関する語りを読み解くものである(桜井2002)。本研究は、日本での社会的文脈の中で、日本語専攻生が持つ主観的な実感としての文化的アイデンティティがどのように形成、変容されたかを調査するので、調査対象者の主観と社会的構成の関係を重視するライフストーリー研究法は適した研究手法であると考えた。さらに、川上(2014:22)は、ライフストーリーによって析出される「社会的現実」の意味を日本語教育の中で問うことは、日本語教育の在り方を考察するには大きな意味を持つと指摘している。従って、本研究が目指す中国の日本語専攻教育の発展に貢献できることに合致していると考えた。

本研究の調査協力者はAさん、Bさんの二人である。二人とも中国の大学で日本語専攻生として日本語を学んできた。インタビューした時点で日本の大学院に通っている。Aさんには2016年8月19日、Bさんには2016年8月21日にインタビューを行った。時間は約1時間から1時間半だった。インタビューは中国語で行ったが、以下の「語り」の部分はすべて筆者が日本語に訳したものである。インタビューは調査協力者の承諾を得てメモと録音で記録したうえ、録音データの文字起こしを行った。

分析視点は、「中国、日本に関する文化的アイデンティティ」、「文化的アイデンティティはなぜ、どのように変容した」、「日本語を学ぶことの意味」と設定した。文字化資料を分析視点に従い、文化的アイデンティティの変容は段階的に起こるのか、大きなエピソードはあるのかに留意しながら、全体のストーリーに語られていた経験をもとに考察を行った。

インタビューでは、下記の質問項目を中心に語ってもらった。

- ① 日本語を専攻として選んだ理由、経緯はなにか。大学に入る前に日本人や日本社会、日本文化にどのようなイメージを持っていたか。なぜか。
- ② 日本語を専攻として学んできたことによって、中国と日本に対する認識が変わったか。どのように変わったか。なぜそう思ったか。
- ③ 日本に留学して、日本社会、日本文化に対するイメージは変わってきたか。どのように変わったか。なぜそう思ったか。

## 4. 分析

### 4.1 Aさんの語り

Aさんは2011年から中国の四年制大学で日本語を専攻し、2015年から日本の大学院で地理学について研究している。

日本語を専攻として選んだ理由は、「日本のアニメが大好きだったから」という。日本語を学ぶ前から、「日本はとてもきれい」、「日本人はとても礼儀正しい」と、日本と日本人に対して良い印象を持っていた。歴史が大好きで、日本には昔の中国の文化や建物などがよく保存されているので、将来実際に行ってみいたいという希望もあった。つまり、日本に対して一種の憧れがあったと考えられる。一方、中国で放送される抗日映画やドラマの影響で、日本が戦争の加害者だったことに不愉快な思いも持ち、いまでも日本の国旗を見るたびに気分が悪くなるという。日本の戦争中の行為について、「仕方がない。戦争だから敵国の人に対してひどいことをするのは避けられない。昔のアメリカも中国もそうだった。戦争の時、非人道的な行為をすることは仕方がない部分もある」と述べた。

日本語を専攻として学び、日本と日本人に対する印象は具体的になった。日本の歴史や、日本と中国のつながりについて詳しくなった。「日本の妖怪の話は、なんと70%も中国から来ている」、「日本の岐阜県に鳳凰台というところがある。中国の神話の中によく出る鳥のことだ」と事例を挙げて説明してくれた。日本語の敬語を学んで、日本人は相手によって適切な言葉を選んでいることに感心した。日本人がまじめで勤勉であることを、日本語を教える日本人教師の言動からよくわかった。「日本人の先生は他の科目の先生と違う。たとえば、発表会などの催しのとき、詳しく教えてくれる」と評価した。つまり、日本語を学ぶ前に持っていた日本人イメージは、日本人教師の言動によって検証されたといえる。

留学中、日本人の「時間を厳守する」という印象が深められた。アルバイト先で遅刻したことに、職場の上司から厳しく咎められ、「約束の時間を守ること」、「遅刻しそうなとき必ず連絡すること」を教えられた。「大部分の日本人はやさしいが、ときどき変な日本人もいる」と言い、普通の恰好をしているが電車の中で大きい声で音楽を聴いている若者、秋葉原でよく見かける変なコスプレをする日本人のことを取り上げて説明した。中国にいたころ持っていた「まじめで勤勉」という単一の日本人のイメージが、多元的で複雑な日本人のイメージに変わった。大学のキャンパスに、安倍政府打倒のポスターが張られていることに驚きを隠せなかった一方、安倍首相の名前さえも知らない政治に無関心な若者の存在も不思議に思った。「日本人には建前と本音があるので、友達になりにくい」ことについて、「日本人はプライベートのこと、本当のことを他人に知られたくない」と理解している。これまで経験した中国と日本、中国人と日本人の異なるところを不思議に思う一方、「最初はちょっと落ち込んでいたが、だんだん、日本だから仕方がないと。そうしないと、日本社会に溶け込めない」と自分に言い聞かせたという。

中国と日本の関係について、「中国に敵意を持っている日本人がいる」が、「それは政府とメディアの不正確な誘導があるから。実際中国に行ったことのある日本人ならそうは思わない」と理解を示すとともに、「中国政府、メディアも日本の悪いところばかり報道する」と批判した。

日本語を学ぶことの意義について、「日本語を学んだことによって、日本の文化や日本人の考えやしぐさなどに、なんとなく影響され、教養が高められたと思う。もし英語専攻だったら、欧米人らしくなってきたかもしれないが、日本人のマナーを習うことができるとてもよかった」と語った。また、「ひとつの外国語を習ったことによって、物事を考える、何かを判断するとき、偏らなくなった」と述べた。日本人や日本文化に同化したのかという筆者の質問に、「いいえ、これは同化ではない」ときっぱりと否定し、「いいものを選んで消化している。もちろん消化したいものと消化したくないものがある」と答えてくれた。つまり、自己選択をしている過程の中、自分の人生を考えるきっかけにもなっていたのではないかと考える。

また、日本語を学んだことによって、「自分の人生を自分で考えるようになった」という。「高校生の時、親や先生に後ろから鞭を振り上げられて動いていたようで、実際自分は何も考えていなかった。今は、せっかく日本語をこんなに長く習ってきているので、やはり日本語を生かせる仕事をしたいと考えるようになった」とAさんは自らの心境を述べた。日本に留学していることについて、「いろいろ苦勞もしたけど、日本に来て全然後悔していない。

たくさんのことが経験できて本当に良かった」と述べ、将来日本で就職したいと夢を語ってくれた。

## 4.2 Bさんの語り

Bさんは2010年から中国の四年制大学で専攻として日本語を学び、2014年から日本の大学院で日本文学について研究している。

日本語を選んだ理由について、BさんはAさんと同じく日本のアニメやドラマを見て、日本に対する親近感と憧れがあったからだと言った。過去の戦争のことで、日本や日本人に対する不愉快な印象もあったが、それほど強烈ではないと自覚している。日本語を学んでから日本や日本人に対する印象がだんだん具体化され、特に日本人教師と接触することによって、日本人の勤勉さ、まじめさを身近に感じる一方、ドラマや教科書で書かれていない一面も見せられたという。Bさんは印象深い事例を二つ挙げた。Bさんは日本人教師と中国の児童誘拐事件について話し合ったことがあった。日本人教師の「このような事件は、日本だったら一件だけでも絶対に大事件として全国的な騒ぎになるのに、中国ではあまりにも多いので、淡々としか反応していないところを全く理解できない」という発言に衝撃を受けたという。もう一つの事例は大学四年生のときの出来事である。尖閣列島を巡って日中間の緊張したムードの中、日本人教師と領土紛争について議論し合った。そのとき、日本人教師はなぜ中国と日本の間は争いになったか、なぜ日本は所有権を宣告するかについて、資料や国際法の条例などを取り上げて説明してくれた。これについて、Bさんは「確かに領土の話になると簡単に決着がつかない。しかし、日本人は自分で資料や証拠を探してくる。普通の中国人はまったくしない。口喧嘩ばかりして説得力は全然ない」と感想を述べた。

日本に来てから、Bさんが持つ日本と日本人に対する認識は具体化した。日本の区役所で働く公務員が親切であること、交差点を渡る際に車が人を待つこと、病院は施設が整えられて医者や看護婦の態度もいいことなど、プラスのイメージが一段と固められた。一方、Bさんは「日本人には建前と本音がある」、「本当の日本人の友人ができにくい」と言い、台湾人の友人の経験を取り上げた。それは、同じゼミの台湾人の友人が、普段親しく付き合っているつもりだった日本人チューターに、お互い親しいと思っていたにもかかわらず、ある日突然「普通の友達でいい」と言い渡されたことだ。その理由は「日本人はあまり他人にストレートに評価されたくない」、「プライベートのことに干渉されたくない」のではないかと推測した。しかしあまりにも突然で率直に言われたことに、他人の自分でも怖く感じたという。Bさんは、日本人の友人ができにくいことは、言葉の問題ではなく文化の違いから生じたことであり、本当の自分をなかなか表に出せないことは日本人の「国民性」であると語った。また、Bさんはアルバイト先での不愉快な経験も取り上げた。Bさんは客に理由が理解できないまま怒鳴られたことがあり、日本のサービス業に対する厳しい要求と、サービス業であるだけに何に対しても弱い立場に立たされることに疑問を感じた。一方、「ストレスが溜まっている日本人が多いから、ちょっと八つ当たりされたかもしれない」と前向きに考える発言もした。

日本語を学んだことについて、Bさんは次のように評価した。

「日本語を学ぶことによって、違う文化に接触することができた。新しい角度から自分を

見つめることができた。もし、国内でしかも他の専攻だったら、毎日使っている言語は中国語で、生活する国も中国だけで、新しい角度から自分を見つめることができなかつたと思う。日本語を学んだことによって、新しい思考様式ができた。特に中国と日本の間、こんなに複雑に絡み合っていること、そしてある意味では、こんなに複雑に絡み合っていることこそ、もっと客観的に見るべきではないか。」

また、日本に留学できたことに対してもプラスに考えている。

「大学に入る前、大学受験は人生の唯一の目標だった。何か自ら目標を立てて何かを求めることはなかつた。日本語を学んで、自分の目標に向けて一步一步、頑張るようになった。また、理性的に物事を考えるようになった。中国の教育は、個人の考えなんかは少ないし、基本的に授業で先生が詰め込むだけ。テレビや本などを読んでも、自分の考えなどは持たなかつた。日本語を学んで、特に留学ができて、自分の考えを言い出すことが増え、以前よりずいぶん多く考えるようになってロジカルになった。これは一番得たものだ。」

次の節では、文化的アイデンティティの視点から Aさんと Bさんの語りを考察する。

## 5. 考察

### 5.1 関係性における文化的アイデンティティの変容と力関係

アイデンティティは関係性の文脈によって捉えるべきだと多く指摘されている（浅井2006など）。上記の Aさんと Bさんの語りからもわかるように、二人の文化的アイデンティティは他者との関係性の中で動的に変容するもので、また、置かれた文脈に応じて選り取られていくものといえる。

二人とも大学に入る前は、一般的な中国人としての日本に対する認識や、イメージを持っていた。これらの文化的アイデンティティは、日本語を学び、日本人教師をはじめとする日本人との直接的な接触によって具体化されてきた。特に日本人教師の言動から、日本人に対する「まじめ」、「勤勉」というプラスのイメージが固められ、教科書などで書かれていないほかの一面も感じ取ることができた。つまり、日本人教師による文化的アイデンティティへの付与は大きかったと考えられる。日本に留学して、日常生活やアルバイト先、大学での他人との関係性の中で、また、自分の居場所を見つける過程の中で、日本と日本人に対する文化的アイデンティティはさらに具体化した。その際、AさんもBさんも自分自身と中国、日本との関係性について常に吟味していた。「中国人は〇〇でしょう」、「中国は〇〇でしょう」との発言のように、中国人としての文化的アイデンティティへの確認や認識が常にあった。中国人である自分が、異国の日本で日本人と接触している中、「ここは日本だから」、「日本人だから」ということを常に積極的に、好意的に認識しようとしていた。

ここで注意しなければならないのは、他者との力関係が文化的アイデンティティの変容に与える影響である。

「〇〇先生からたくさんのことを学んだ」という Bさんの発言からもわかるように、日本語学習の成績や効果などを左右する権限を持つ、一つの「権威」として存在する日本人教師の言動が、専攻生の文化的アイデンティティの形成と変容に影響を与えている。また、Bさんはアルバイト先で遭遇した不愉快な経験について、最初は自分が中国人だからそうされたのではないかと疑っていた。つまり Bさんがまず気づいたのは日本社会でのマイノリティの

存在である中国人の立場だった。その後、アルバイト先の日本人も同様の扱いを受けていることを目撃し、「日本のサービス業はなぜこんなに弱い立場に立たされているのだろうか」と疑問に思うようになった。これは周囲の環境や社会性の中で、自分がどのような立場に置かれているのかを判断し、力関係によって自らの文化的アイデンティティを調整している表れであると考えられる。また、Aさんは遅刻したことで上司に厳しく注意され、日本人の「時間厳守」にどんな理由であっても従うべきだと理解した。つまり、アルバイト先という集団内において、適応なアイデンティティを選び取り、他者との差異を縮めることの必要性を受け止めたといえる。

このように、日本語専攻生を取り巻く言語環境、生活環境において、どのような力関係が存在し、文化的アイデンティティの変容を解明するには関係性の視点が必要だといえよう。

## 5.2 「第三次社会化」に向かう文化的アイデンティティの変容

「中国」、「中国人」という集団文化の影響を受け、「中国人」であることを強く自覚しているAさんとBさんは、日本語を学び、また日本に留学できたことによって、自分が所属する中国人や中国社会の問題点だけではなく、日本人や日本社会の問題点にも気づいた。自分の中に蓄積された中国文化と、中国の大学で日本語を学んで理解した日本文化と、日本で体験し理解している日本文化との間には、常に比較、検討がなされていた。中国と日本の間を移動し、複数の言語と文化に身を置いていることによって、自分の位置や周囲との関係を常に確認し、状況にふさわしい言語や文化的規範を選択し、使用していることがわかった。

Bさんは、日中間の過去の歴史や領土紛争について、自らの価値観や判断の規範を持っていた。日本人教師との接触の中で、日中間の摩擦や紛争が起こる際、盲目的に「主権侵害」または「侵略」といった強烈な言葉で煽ったり、あるいはそれに対して異議を唱える人や異なる考えを持つ人を「売国奴」と罵倒したりすることは、いかに冷静さに欠けた暴力的な言動であるかに気づかされた。なぜ両国は自らの所有権を主張するのか、その根拠となるものは何か、日本人教師の言動から論拠を示して議論することの重要性を知らされた。また、二人とも留学のことをプラスに評価し、中国で受けてきた教育の特徴と欠点、背後に潜んでいるイデオロギーの存在を冷静に見つめることができた。アルバイト先や大学で日本人に接触している中、自分自身の価値観に気づき、日本人の行動や日本社会で反映している日本文化の特徴を積極的に理解していた。日本の社会に溶け込み、日本人との人間関係について悩みや葛藤を繰り返す中で、日本人と中国人の枠組みを超え、一人ひとりの違いに気づき、中国人でもない日本人でもない新たな自分の存在を自覚しはじめた。

これは、バイラムがいう「第三次社会化」に向かう過程であると考えられる。二人とも、中国人として当然とされている考え方や価値観のようなものは、これまでの自分が受けてきた教育や、中国社会に存在している文化から決定されたものであることに気づいた。日本で生活しているうちに、自分が持つ文化的アイデンティティは必ずしも他者（日本人）の価値観やイデオロギーの観点と共存しえないかもしれないことにも気づいた。摩擦や葛藤を繰り返す中、お互いの相違点を認識したり、可能な合致点を探し出したりすることができた。これは、自己中心性を脱して複数の視点をとる、客観的な思考、自律的行動をとる「第三次社会化」に重要な「脱中心化」（バイラム 2015：35）の行動であるといえる。

このように、AさんとBさんにとって、中国の大学で専攻として学び、一定のレベルまで達している日本語の能力は、日本人とコミュニケーションする道具だけではなく、もはや自らの生き方に反映され、さらに自分の人生の中で重要な位置を占めている。日本語を学ぶ経験は、自らのアイデンティティを変容する重要なきっかけにも、手段にもなっている。言い換えれば、日本語を学ぶことで、二人が持つ文化的アイデンティティに、自文化と日本文化にクリティカルな文化意識がもたされ、最終的にバイラムが提唱する「第三次社会化」につながっていると考えられる。

### 5.3 中国の日本語専攻教育の意義を考える

最後に、日本語の学びの意味についての二人の語りから、中国の日本語専攻教育の意義や今後の発展の道りについて考えてみよう。

冒頭で指摘したように、中国の日本語専攻教育は「外国語＝道具」論という周知の教育イデオロギーの下で支配されてきた。この道具論こそは現在の日本語専攻教育が目指す実利主義に直結するものと筆者は考える。実際、英語教育でも実利主義の立場にある外国語教育の現況では、英語以外の外国語の場合、道具としての価値は学習者にははっきりと見えにくい。従って、多くの日本語学習者にとって、日本語を学ぶメリットはどこにあるのかということは漠然としている。

実際、現状を打破し、教育の質の向上や社会ニーズに答える人材の育成を目的に、日本語専攻教育の国家スタンダードが教育部の主宰で作成され、今年公開される予定である。日本語専攻教育の目標は、従来の「複合型日本語人材」の育成から、「日本語によるコミュニケーション能力を持ち、国際視野を持つグローバル人材」（修2016：36）の育成へと転換されようとしている。しかし、一連の紹介や研究論文を見る限り、カリキュラムの改訂、インターシップを教育実践の一環として導入するなど、一部の改訂や改革が見られるものの、実利主義に立ち、いかに日本語教育を実施すべきかという視点から基準を策定しているところはこれまでの立場を踏襲している。しかし、AさんとBさんの語りからすでに証明されているように、グローバリゼーションの時代においては、言語教育は社会に人的資源を創出しているだけではなく、人間として成長していく過程においても重要な貢献をしている。日本語を学ぶことは、専攻生のこれまでの人生、さらにこれからの人生において、どのような意義があるのか、今後の日本語専攻教育の在り方を検討するには、「人間の成長に貢献できる言語教育」という視点は不可欠であろう。

さらにいえば、現在日中両国の間に横たわっている様々な問題を解決するためには、「国」を超えたグローバルな視点が必要だと考える。それにあたって、日中間の歴史的壁を少しずつ克服することを目指す、クリティカルな文化意識を持つグローバル人材が必要とされるだろう。つまり、中国の日本語専攻教育においては、バイラムが提唱する外国語教育の中での「政治教育（political education）」の側面<sup>1</sup>について、今後視野に入れ深く吟味する余地があるのである。そうすることによって、これからの時代に必要とされる日本語専攻教育は何を目指すべきか、新たな地平線を切り開くことだろう。



## 6. おわりに

本研究は、中国の大学日本語専攻生がどのような文化的アイデンティティを持ち、また日本語を学び、日本に留学することによって、どのように変容してきたかを、二人の調査協力者のライフストーリーから明らかにしようとした。

研究の結果、専攻生は日本語を学ぶ前に、日本の大衆文化から形成された日本に対する肯定的なイメージと、歴史認識や領土紛争で形成された否定的なイメージを持っていた。日本語を学ぶことによって、文化的アイデンティティが具体化された。卒業後日本に留学に来て、環境や他者との関係性によって文化的アイデンティティが変容されてきた。日本語専攻生にとって、日本語を学ぶことは、自分が持つ文化的アイデンティティに気づき、文化の背後にある歴史的な背景や政治性などを理解し、自文化を眺める、日本文化への再考を促す経験なのである。これはクリティカルな文化意識を持ちながら「第三次社会化」に向かう過程であるといえるだろう。中国の日本語専攻教育の意義や今後の発展に向けて、学習者の人間としての成長にいかに関与できるのか、また言語教育の政治的な側面からどんな可能性があるのか、実利主義以外の立場からの検討と熟考も必要であろう。

本研究は、転換期を迎えている中国の大学日本語専攻教育の役割を再考し、今後の目標や方法性を検討するために、アイデンティティの視点から教育の意義を考察したものである。まだ緒についたばかりで、今後実践も合わせ、さらなる理論の再考と検討が必要である。

### 【謝辞】

本研究の執筆にあたって、査読の先生方から大変貴重なご意見、ご助言をいただきました。二人の調査対象者からも多大なるご協力をいただきました。なお、本研究は、博報財団「国際日本研究フェローシップ」の研究招聘を受けて行われました。記して感謝を申し上げます。

### 【注】

- 1 バイラムは言語教育と政治教育との関連づけを提唱している。言語教育と政治教育に共通する態度、知識、行動様式を高め、結びつけることによって、相互文化的政治力(intercultural political competence)を培うことが可能である(マイケル・バイラム2015:184)。

### 【参考文献】

- 浅井亜紀子(2006)『異文化接触における文化的アイデンティティのゆらぎ』ミネルヴァ書房  
堀場裕紀江(2013)「第二言語とアイデンティティ—言語文化教育の観点から—」『言語科学研究：神田外語大学大学院紀要』第19巻 pp.37-56  
児美川孝一郎(2006)『若者とアイデンティティ』法政大学出版局  
川上郁雄(2014)「あなたはライフストーリーで何を語るのか—日本語教育におけるライフストーリー研究の意味」『リテラシー』14 pp.11-27  
クラムシュ C.(2007) 矢部まゆみ(訳)「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、砂川裕一、門倉正美、細川英雄、川上郁雄、牲川波都季(編)『変貌する言語教育—多言語・多文化社会のリテラシーとは何か—』くろしお出版  
Kramersch, C. (1998). Language and culture. Oxford: Oxford University Press.

- マイケル・バイラム (2015) 『相互文化的能力を育む外国語教育—グローバル時代の市民性形成をめざして—』 山田悦子、古村由美子訳 細川英雄監修 大修館書店
- 丸井ふみ子 (2012) 「アイデンティティ研究の動向：異文化接触・言語との関係を中心に」『言語・地域文化研究』18号 pp.193-209
- Norton, P. B. (2000). Identity and Language Learning: Gender, ethnicity and educational change. London: Pearson Education.
- 大西晶子 (2001) 「異文化接触に関する心理学的研究についてのレビュー—文化的アイデンティティ研究を中心に—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第41巻 pp.301-310
- 桜井厚 (2002) 『インタビューの社会学—ライフストーリーの聞き方—』せりか書房
- 嶋津百代 (2006) 「第二言語話者として生きる—第二言語習得と学習者のアイデンティティ研究—」『大阪大学留学生センター研究論集 多文化社会と留学生交流』第10号 pp.51-60
- 鈴木一代 (2008) 『海外フィールドワークによる日系国際児の文化的アイデンティティ形成』ブレーン出版
- 修剛 (2016) 「中国の日本語教育の現状と課題—大学の日本語専攻を中心に—」『日語教学研究』徐敏民、近藤安月子 (編著) 外语教学与研究出版社 pp.36-55

## &lt; Research Note &gt;

# The Cultural Identity of Chinese Students Majoring in Japanese and the Significance of Japanese Language Learning

Qian GE (Fuzhou University)

**【Keywords】** cultural identity, Chinese Students Majoring in Japanese, tertiary socialization, life story

This paper examines cultural identity based on the life stories of two Chinese university students, and the changes that occur within them in the process of studying the Japanese language and living abroad in Japan as Japanese-major students.

The result of the case studies shows that before studying Japanese, the students' image of Japan was a combination of positive images based on Japanese popular culture, and negative images fueled by historical knowledge and a history of territorial disputes. Through studying Japanese, however, the cultural identities of the students were actualized, and changed due to environmental influences and interpersonal relationships while studying abroad. Japanese-major students became aware of their cultural identity through studying the language, and understanding the historical and political background behind the culture. By looking at their own culture and its background, they experience a reconsideration of their view of Japanese culture. This is a process towards "tertiary socialization" while having a critical cultural awareness. It is necessary to consider from a position other than Utilitarianism, whether the Japanese language education in China can contribute to the growth of learners as human beings, or on the other hand, it exposes the various possibilities arising from the political aspects of language education.

The research discusses and considers the meaning of education from a perspective of identity by dissecting university level Japanese language education in China, and the change in goals and methods it may face in the future.



## 〈奨励研究ノート〉

親族内における呼称について  
—ウズベク語と日本語との対照的観点から—

ハルナザロフ・マムルジョン(東京外国語大学大学院博士後期課程)

【キーワード】日本語、ウズベク語、親族語、呼称、視点

## 1. はじめに

本稿では、ウズベク語と日本語での親族内における呼称表現の使い分けの現状と特徴を検討し、両言語の親族内での呼称の仕組みを整理・分析する。具体的には、ウズベク語母語話者と日本語母語話者を対象に行ったアンケート調査にもとづいて、親族・姻族に呼びかけたり言及したりする際の親族呼称について、相手との距離や年齢の上下、相手の社会的地位といったさまざまな対人的要因との関わりを詳細に検証し、両言語の類似点と相違点を明らかにすることを目的とする。

## 2. 先行研究

現代の呼称表現に関する研究において、言語学の立場からのウズベク語の親族語に関する著書や論文は、大川・Aliqulov・Kahramanog'li(2000)(以下大川他(2000))、Isayeva(2014)、Saidova(1993, 2001)、ハルナザロフ(2017)など、それほど多くないようである。

大川他(2000)は日本語・ウズベク語・カザフ語・トルコ語の親族語について、家系図を模した図で表示したものであり、図で示したものを除き、他に何も述べていない。

Saidova(1993, 2001)では、歴史的研究を通して、親族語の形式について分析している。

Isayeva(2014)は、親族語を性による区別という観点から、1)男性に対して使われる親族語、2)女性に対して使われる親族語、3)性の区別なく使われる親族語の三つに分けて検討している。他に親族語の呼びかけの用法や接辞添加の問題などについても指摘している。しかし、ウズベク語の親族語の性別に関する考察は、標準語や方言、古形などが混ざっていて、きちんと整理されていない。また、親族語として取り上げているものは、ウズベク語の親族語の一部のみであり、親族語の全体系の整理という課題が残されている。接辞添加の問題に関する考察は浅く、親族語に添加できる接辞の種類や使用範囲などが正確に示されていない。

ハルナザロフ(2017)は、ウズベク語(チナズ方言)の親族呼称について、アンケート調査にもとづいて検討したおそらく最初の論文である。同論文では、ウズベク語の親族呼称の使い分けに、年齢の長幼が重要な軸として働くことを確認した他、(1)父方か母方かによる違い、(2)身内か否かによる違い、(3)親疎関係(既知の人であるか否か)、(4)視点の移動の問題、(5)接辞添加の問題などといった多くの要素が関与することを指摘している。

日本語の親族呼称については、膨大な研究があり、運用の問題に限っても、鈴木(1973, 1979, 1982, 1998)、谷(1974a, 1974b, 1978)、渡辺(1978)、セペフリバディ(2012)などが挙げられる。

鈴木(1973:146~155)は、話し手が自分自身に言及する言葉のすべてを総括して「自称詞」

と呼び、話し相手に言及する言葉を総称して対称詞と呼んでいる。また、親族間での呼び方を土台に、「目上・目下」による呼称の原則を見出し、その用法の制約について次の五つの条件を挙げている。

- ① 目上の親族に対して人称代名詞を使って呼びかけたり、言及したりすることは出来ないが、目下の親族に対してはできる。
- ② 目上の親族を通常、親族語を用いて呼ぶが、目下の親族に対してはそれができない。
- ③ 目上の親族を名前だけで直接呼ぶことはできないが、目下の親族に対してはできる。
- ④ 目上の親族に対して自分を名前で呼ぶことはできるが、目下の親族に対してはそれができない。
- ⑤ 目下の親族に対して自分を相手の立場から見た親族語で称することができるが、目上の親族に対してはそれができない。

さらに、このような親族間の原則は、親族外の社会的場面にも当てはめられると指摘し、親族語の非親族に対して使われる虚構的用法についてもくわしく論じている。

谷氏の一連の研究では、日本語の親族語の使用に見られる対人関係の分析に重点が置かれ、他言語との比較を通して詳細な考察が行われている。

渡辺（1978：32~38）は日本語の親族語の特徴として次のようなことを挙げている。

- ① 個人親族語<sup>1</sup>には単語の数が多いものと少ないものがある。  
単語の数が多いもの：父・母・祖父・祖母・夫・妻などを表す個人親族語。  
単語の数が少ないもの：孫・甥・姪・いとこなどを表す個人親族語。
- ② 下の世代及び兄・姉を除く同一世代の個人親族語は、すべて名称にしか使用できず、呼称には人名を使用する。一方、兄・姉を含む上の世代の個人親族語は呼称にも名称にも使用できるが、人名は呼称に使えない。
- ③ 兄・姉を含む上の世代の個人親族語は、呼称として使用できるものとできないものがある。父・母、祖父・祖母や兄・姉などは名称には使えるが、呼称には使えない。
- ④ 個人親族語は年少の子供の立場からも使用できる。例えば、親が自分の子供に向かって、自分のことを（子供の立場からの）「お父さん」「お母さん」と言うことができる。
- ⑤ 年少期に、親族によって獲得した呼称や名称は生涯にわたって根強く残存する傾向がある。
- ⑥ 個人親族語の中には意味が多義語化して年齢階梯語として使用されるものがある。祖父・祖母・おじ・おば・兄・姉・むすめを意味する個人親族語を、それぞれ老人の男・女、中年の男・女、若い男・女として使用する。
- ⑦ 日本語の年齢階梯語化した兄・姉名称には、一種のもちあげことばとしての用法さえある。例えば、泣いている子供に、たとえその子に弟や妹がいなくても、「痛くても泣かない！△△ちゃんは、もうお兄ちゃん（・お姉ちゃん）なんだから。」というような場合である。
- ⑧ 個人親族語は、直系と傍系を区別するが、父系と母系を区別しない。例えば、親と親の兄弟姉妹は区別するが、親の兄弟姉妹は、父系も母系も同じおじ・おばである。

セペフリバディ（2012）は、現代日本語の親族成員間の呼びかけ表現に限って、話し手と話し相手の年齢や性差などに着目して考察したものである。同論文では、鈴木（1973）の「目

上・目下」の原則について、現在では変わっている可能性がある」と指摘し、東京在住の日本人250名を対象にアンケート調査を実施し、部分的に鈴木説に反する点や指摘されていない新たな点について指摘している。同論文の主張をまとめると次のようになる。

- ① 父母・祖父母に対して「名前・あだな+さん/ちゃん」などの呼称も若干使われており、「さん」は父母で、「ちゃん」は祖父母でそれぞれ優勢である。
- ② 兄・姉に対して、親族呼称以外に、名前やあだ名など非親族呼称で呼ぶことも多く、会話の中では、「あなた」「あんた」「お前」などの人称代名詞を使うこともある。
- ③ 話し手の年代によって呼び方が変わり、成長とともに呼称の社会化が観察される。特に男子の方が女子よりも早く幼児語的な呼称を避け、社会的な呼称を使用しようとする傾向が強い。

親族語に関するウズベク語と日本語の対照研究は、筆者の調べた限りでは見当たらなかった。

### 3. 調査概要<sup>2</sup>

ウズベク語については、2009年5月～7月にかけて、タシケント州チナズ市に住む20代～50代の男女11名を対象に実施された<sup>3</sup>。日本語については、2016年5月～6月にかけて、東京都府中市に住む30代～60代の男女11人を対象に行われた。男女別の内訳は、両言語ともそれぞれ男性4人に女性7人である。質問事項は、本人を基準にして、上位2世代、同世代、下位2世代まで合わせて5世代の親族を対象とした。

調査方法は、主に記入式によるものであったが、場合によっては、面接の形で、「○○(親族)に直接呼びかけたり言及したりする時何と言いますか」と質問し、回答を記入してもらうという方法で行った。なお、より正確な回答を得るために、回答者にその質問事項の親族が実際にいる場合に限って回答してもらった。

### 4. 調査結果と分析

紙幅の関係で調査結果の詳細は割愛し、分析結果のみ示す。

調査の結果を分析する際、親族語を「呼びかけ(address)」と「言及(reference)」に分けて考察した。「呼びかけ」とは、親族に直接呼びかける時の用法であり、「言及」とは、話題の人物として親族に言及する時の用法である。

ウズベク語では、同一の親族語が複数の親族関係に対して用いられることがある。例えば、標準ウズベク語の「兄」に当たる呼称である aka は、夫やおじ、いとこなど年上の傍系男性親族(姻族)に対して使われる。また、「姉」に当たる呼称である opa は、母やおば、祖母などの女性親族(姻族)に対して使われることがある。その他にも、dada(父と祖父に対して)や bova(祖父とおじに対して)など、いくつか例が見られる。これは、これらの親族語の用法の歴史と深い関係がある<sup>4</sup>と思われるが、本稿ではこれ以上触れないことにする。

## 4.1 血縁関係

### 4.1.1 上位世代の親族

#### 4.1.1.1 祖父母に対する呼称

ウズベク語では、祖父母に対する呼称のバリエーションが豊富である。呼びかけの場合、祖父に対しては, bōva, dada, katata, ota, oʻpog dada などの親族語を用い、祖母に対しては, aya, buvi, ena, katta oyi, mōma, opa, oʻpog ena, oyi などの親族語を用いる。祖父の場合は、父方と母方では違いが見られないが、祖母の場合は、それぞれ違う親族語を使う例が若干観察された。例えば、女性の場合、父方では ena を用いるが、母方では oʻpog ena を用いるケースが1例、父方では oyi を用いるが、母方では buvi を用いるケースが1例観察された。男性の場合、父方では ena を用いるが、母方では buvi を用いるケースが1例、父方では oyi を用いるが、母方では katta oyi を用いるケースが1例観察された。

言及する際には、話し相手が自分と同世代及び上の世代の親族または他人である場合は、呼びかけに用いる語形に所有一人称接辞 <sup>5</sup>-(i)m を付けて「私の○○」というふうに表示する。例えば、祖父の場合、呼びかけに ota を用いる人は、言及する時に ota-m と言う。祖母の場合、呼びかけに ena を用いる人は、言及する時に ena-m と言う。しかし、話し相手が下位世代の親族である場合は、自分自身の立場から表現するのではなく、(下位世代の)話し相手の立場に立って、親族語に所有二人称接辞 -(i)ŋ を付けて「あなたの○○」というふうに表示する特徴が見られた。例えば、祖父の場合、呼びかけに ota を用いる人は、一世代下の親族を相手に katta ota-ŋ (あなたの曾祖父) と言及する。祖母の場合、呼びかけに ena を用いる人は、一世代下の親族を相手に katta ena-ŋ (あなたの曾祖母) と言及する。

筆者の内省によれば、一般にウズベク語においては、上位世代の親族に言及する場合、呼びかけに用いる語形に所有一人称接辞 -(i)m を付けて「私の○○」というふうに表示する。一方、下位世代の親族との会話では、話し手と言及の対象者との親族関係を直接表現しないで、話し相手の立場に立って間接的に表現する。調査の結果も筆者の内省と一致する。なお、予告的に言えば、父母やおじ・おば、兄弟姉妹等に対する言及表現においても、同じような調査結果が得られたが、そのことについては特に言及せず、その他の事項について述べる。

日本語では、祖父母に対する呼称はウズベク語ほど数が多くない。また、日本語には所有人称接辞がない点がウズベク語と大きく異なる。

呼びかけの場合、父方と母方を区別せず、祖父に対しては「(名前+) おじいさん」「(名前+) おじいちゃん」、祖母に対しては「(名前+) おばあさん」「(名前+) おばあちゃん」と言う。呼称接辞は「ちゃん」の方が「さん」よりも回答数が多いという結果が出た。なお、祖父母に対して「名前+ちゃん」のように、非親族呼称で呼びかける例が4例観察された。

言及する際には、話し相手が親族や親しい友人である場合は、呼びかけに用いる語形をそのまま使用する回答者がほとんどである。なお、上司や見知らぬ人との会話では、呼びかけの場合と異なる語形の親族語を使用する傾向が見られた。例えば、祖父の場合、呼びかけに「おじいさん」を用いる人は、言及する際には「(父方・母方の) 祖父」と言う。祖母の場合、呼びかけに「おばあさん」を用いる人は、言及する際には「(父方・母方の) 祖母」と言う。話し相手によって呼びかけと言及とは異なる語形の親族語を用いるという特徴は、祖父母



だけでなく父母やおじ・おばなど他の親族の場合も観察されたが、以下、この点についてはいちいち指摘せず、その他の事項について述べる。

セペフリバディ(2012)は、小・中学校の頃は、祖父を「ジジ」「ジージ」、祖母を「パパ」「バーバ」という愛称的名称で呼ぶことが一番多く、成長に伴い「おじいちゃん」「おばあちゃん」や「じいちゃん」「ばあちゃん」のような基本的な名称が用いられるようになると述べている。高校生や大学生では「お」を付けない「じいちゃん」「ばあちゃん」の使用が多く、その理由として「「お」を付けるのは子供っぽい」や「兄の言葉をまねた」などの回答者のコメントを挙げている。また、祖父母を「名前・あだ名+さん/ちゃん」という非親族呼称で呼ぶこと背景には、祖父母との親密な関係が反映されていると指摘している。

#### 4.1.1.2 父母に対する呼称

ウズベク語では、呼びかけの場合、父親に対しては *dada*, *ada*, *ota*、母親に対しては *opa*, *oyi* と言う。また、今回の調査では回答がなかったが、筆者の内省では母親に対して *aya* も多用されると思われる。言及の場合、呼びかけに用いる語形に所有一人称接辞 *-(i)m* を付けて、*dada-m* (私の父) や *opa-m* (私の母) のように表現する。なお、下位世代の親族との会話では、4.1.1.1 で述べたのと同様、話し相手の立場に立って間接的に表現する。

日本語では、呼びかけの場合、父親は「お父さん」「父さん」「父ちゃん」であり、母親は「お母さん」「母さん」「母ちゃん」である。言及する際には、それぞれ「父」「母」と言う。

セペフリバディ(2012)は、男子の場合、幼児期に「パパ」「ママ」という愛称的名称を用いるが、高学年になると徐々に「父さん」「母さん」という基本的な名称が主流になり、さらに大学生、社会人になると「おやじ」「おふくろ」という俗語的名称が増えると述べている。一方、女子の場合は、「パパ」「ママ」という愛称的名称を小学校高学年でも引き続き使用し、中学生、高校生になって「お父ちゃん」「お母ちゃん」あるいは「お父さん」「お母さん」という基本的な名称が定着するとしている。しかし、男子とは違い、「お」が落ちる割合が低く、また、大学生や社会人になっても俗語的な名称はあまり用いないと指摘している。

#### 4.1.1.3 おじ・おばに対する呼称

ウズベク語では、おじ・おばに対する呼称は、バリエーションが豊富であり、それぞれ次のような親族語が用いられる。

「父方のおじ」 — *aka*, *amaki*, *bova*, *ɔpɔg dada*

「母方のおじ」 — *tɔga*, *katta tɔga*, *kičkina tɔga*

「父方のおば」 — *amma*, *ɔpa*

「母方のおば」 — *xɔla*, *xɔlača*

「父方のおじの妻」 — *katapa*, *kennayi*, *kennɔyi*, *ɔyi*, *yanğa*, *čeča*

「母方のおじの妻」 — *kennayi*, *kennɔyi*, *čeča*

「父方のおばの夫」 — *pɔčča*, *jezda*, *jezza*

「母方のおばの夫」 — *pɔčča*

おじ・おばに対する呼称は、父方であるか母方であるかという点で区別され、それぞれ違う呼称が用いられる。呼びかけの場合、父方のおじは *amaki* であるが、母方のおじは *tɔga*

である。同様に、父方のおばは amma であるが、母方のおばは xola である。父方のおじの場合、amaki と aka は伯父と叔父の両方に対して使われるが、*ɔpɔg dada* は伯父の方に限定されることがうかがえる。おじの妻は、父方・母方共に kennayi を用いる回答者が多く、おばの夫は、*počča* を用いる回答者が多い。なお、伯母の夫に対して *jezza*、*jezda* を用いる回答者もいる。おじやおばが二人以上いるような場合には、年齢の長幼を区別するための親族語は見当たらない。このような場合は、親族語の前に名前を付けて呼びかけるか、*katta* (年上の) や *kičkina* (年下の) という形容詞で修飾して使い分ける。この法則は他の親族が二人以上いる場合にも当てはまると考えられる。言及する際には、呼びかけに用いる語形に所有一人称接辞 *-im* を付けて、*amaki-m* (私の父方のおじ) や *xola-m* (私の母方のおば) のように表現する。なお、下位世代の親族との会話では、4.1.1.1 節で述べたのと同様、話し相手の立場に立って間接的に表現する。

日本語では、父方か母方かによる区別はなく、男性なら「おじさん」「おじちゃん」と呼び、女性なら「おばさん」「おばちゃん」と呼ぶ。両親との年齢の上下を表すために漢字表記を用いて、年上の方を「伯父」「伯母」、年下の方を「叔父」「叔母」と書き分けるが、発音上は同じく「おじ」「おば」である。言及する際には、呼びかけに用いる語形の「さん」や「ちゃん」がない形が使われる。

## 4.1.2 同世代の親族

### 4.1.2.1 兄弟姉妹に対する呼称

ウズベク語では、兄・姉に呼びかける際には、親族語を用いる。兄に対しては *aka*、姉に対しては *opča*、*ɔpača* と呼びかける。その配偶者の場合も、たとえ自分より年下であっても兄や姉と同等の目上とみなし、親族語で呼びかける。兄の妻を *kennayi*、*kennoyi*、*yanğa* と言い、姉の夫を *počča* と言う。言及する際には、呼びかけに用いる語形に所有一人称接辞を付けて、*aka-m* (私の兄) や *ɔpača-m* (私の姉) というふう、「私の」ということを明示する。なお、下位世代の親族との会話では、4.1.1.1 節で述べたのと同様、話し相手の立場に立って間接的に表現する。

弟や妹など自分より年下の親族の場合、名前で呼びかける回答者が多い。なお、親族語を用いて呼びかける例も観察された。弟や妹の配偶者についても同じことが言える。言及する際には、親族語に所有一人称接辞を付加して、*uka-m* (私の弟) や *siŋl-im* (私の妹) のように表現する。その配偶者の場合、妹の夫を *kuyɔv-im* (私の婿)、弟の妻を *kelin-im* (私の嫁) のように言うか、*siŋlimniŋ eri* (妹の夫)、*ukamniŋ xotini* (弟の妻) のように、「誰々の夫／妻」と表現する。

日本語では、ウズベク語と同様、同世代の年上の親族には親族語で呼びかけ、年下の親族には名前や名前に「さん」「ちゃん」「くん」を付けた形で呼びかける。兄は「お兄さん」「お兄ちゃん」または「お」を取り除いた「兄さん」「兄ちゃん」などで、姉は「お姉ちゃん」「姉ちゃん」などで呼びかける。呼称の接辞は「ちゃん」の方が「さん」よりも優勢であり、特に姉の場合は「さん」付けで呼ぶものは一人もいなかった。この理由は、兄弟同士で互いに年齢が近いと、より親しみを込めた「ちゃん」の方が好まれるからであろう。また、兄・姉に対して非親族呼称(名前の呼び捨て)を使用する例も若干見られたが、この点でウズベ

ク語とは対照的である。言及する際には、親族語を用いて、それぞれ「兄」、「姉」、「弟」、「妹」と呼ぶ。

兄弟姉妹の配偶者への呼びかけは、ウズベク語とは違い、実の兄弟姉妹への呼びかけの場合と同じような言い方をする。兄の妻を「お姉さん」、姉の夫を「お兄さん」と言う。弟の妻と妹の夫は名前や名前に「さん」「ちゃん」を付けた形で呼ぶ。なお、「名前+さん、ちゃん」は年齢の上下を問わず、兄や姉の配偶者に対しても用いることができる。言及する際には、「兄／弟の奥さん」や「姉／妹の旦那さん」という言い方が多かった。

セペフリバディ(2012)は、小学生から社会人まで男女ともに兄・姉に対して名前やあだ名など非親族呼称を使用する人が多く、特に社会人は男女ともに兄に対して親族呼称を使用する者が1人もいなかったという調査結果を出している。その理由として、「アニメやインターネットの影響で(65名)」、「成人してから親族呼称で呼ぶのが恥ずかしくなった(40名)」、「年齢が近いため親しみを込めて(13名)」、「友人に真似て(10名)」などの回答者のコメントを挙げている。

#### 4.1.2.2 いとこに対する呼称

ウズベク語のいとこに対する呼称は、実の兄弟姉妹に対する呼称とほぼ同じ呼称を使用している。いとこが年上である場合は、男性に aka などの親族語を用いて、女性に opača, opča などの親族語を用いて呼びかける。なお、このような場合は、回答者のコメントによると、親族語の前に名前や愛称を添えて「名前・愛称+親族語」で呼びかけることが多いという。話し相手が年下の場合は、名前で呼びかけるのが普通であるが、uka (弟)、singil (妹)、jiyan (甥／姪) などの親族語を用いて呼びかける例も観察された。なお、いとこに対する呼びかけにおいて、父方か母方かによる区別は見られなかった。言及する際には、親族語に所有一人称接辞を付けて amakivačča-m/ammavačča-m<sup>6</sup> (私の父方のいとこ)、toğavačča-m/xolavačča-m (私の母方のいとこ) のように言うか、amakimniñ ogli (私の父方のおじの息子)、xolamniñ qizi (私の母方のおばの娘) のように、「誰々の息子／娘」と表現する。なお、下位世代の親族との会話では、4.1.1.1 節で述べたのと同様、話し相手の立場に立って間接的に表現する。

日本語のいとこに対する呼称は、ウズベク語とは違い、年齢の上下による区別はなく、男性なら、「名前+くん、ちゃん、さん」などで、女性なら「名前+ちゃん、さん」などで呼びかける。呼称の接辞は、男のいとこの場合、「くん」と「ちゃん」の両方が用いられるのに対し、女のいとこの場合は、主に「ちゃん」付けで呼びかけ、「くん」を用いる例はなかった。なお、日本語においても、いとこを父方か母方かによって区別する例は見られなかった。言及する際には、親族語を用いて「いとこ」「いとこの〇〇」と言うか、「おじの息子」「おばの娘」のように表現する。

#### 4.1.3 下位世代の親族

##### 4.1.3.1 息子・娘に対する呼称

ウズベク語では、息子・娘及びその配偶者への呼びかけは、名前を用いる回答者が多いが、親族語を使って qiz-im (娘よ) と呼びかける例も見られた。言及する際には、親族語に所有

一人称接辞を付けて、息子を *ogʻim* (私の息子)、娘を *qiz-im* (私の娘)、娘の夫を *kuyov-im* (私の婿) と言う。今回の調査では回答がなかったが、息子の妻は、弟の妻と同じく *kelin*、*kelin-im* と言うのが普通であると思われる。

日本語では、息子・娘及びその配偶者は、名前や名前に「くん」「ちゃん」を付けた形で呼びかけ、この点でウズベク語と似ていると言える。しかし、ウズベク語では、下位世代の親族に対して親族語を用いて呼びかけることができるのに対して、日本語ではこのような用例が見られない。なお、宋 (2007: 116) は、日本語の場合、呼びかけ表現として「息子よ」のように呼格助詞の共起が条件で用いられることがあるが、これは演劇や詩などのジャンルに限られていると指摘している。言及する際にはそれぞれ「息子」「娘」、その配偶者を「嫁」「婿」と言う回答が多かった。

#### 4.1.3.2 甥・姪に対する呼称

ウズベク語では、甥・姪への呼びかけは、主として名前を用いるが、親族語を使って *jiyan* (甥／姪) と呼びかける例が2例観察された。言及する際には、親族語に所有一人称接辞を付けて *jiyan-im* (私の甥／姪) のように言うか、*akamniq oqli* (私の兄の息子)、*apcamniq qizi* (私の姉の娘) のように、「誰々の息子／娘」と表現する。

日本語では、呼びかける際には名前や名前に「くん」「ちゃん」を付けた形を用い、言及する際には親族語を使って、それぞれ「甥」「姪」と呼ぶ。

#### 4.1.3.3 孫に対する呼称

ウズベク語では、呼びかける際には名前を用いるが、言及する際には、親族語に所有一人称接辞を付けて *nevara-m* (私の孫) と言う。

日本語では、呼びかける際には名前や名前に「くん」「ちゃん」を付けた形を用いる。言及する際には、孫が女性の場合は「孫娘」という親族語を使うことがあるが、孫が男性の場合は「孫息子」とは言わず、「孫」と言う。

### 4.2 夫婦関係

#### 4.2.1 配偶者に対する呼称

##### 4.2.1.1 配偶者への呼びかけ表現

ウズベク語では、配偶者に呼びかける際の言い方には、視点移動類 (子や孫の視点から見た言い方。後述) をはじめ、親族語類、感動詞類、名前の呼び捨てなどさまざまな形がある。一般的な傾向としては、夫は妻に名前や名前の愛称形を用い、妻は夫を呼び捨てにすることができず、子供が生まれる前は、「hey」「hoj」などの感動詞や「名前 + aka」(○○お兄さん) のような親族語を用いるが、子供が生まれてくると、*dada-si* (お父さん!) や *bob-si* (おじいさん!) のように呼びかけることが多い。この *dada-si*、*bob-si* などは、日本語で言うと妻が夫に向かって「お父さん!」と呼ぶのにはほぼ相当するが、次の点で日本語とは異なる。*dada-si* と *bob-si* はそれぞれ、「*dada* (父) + *si* (所有三人称接辞)」「*bob* (祖父) + *si* (所有三人称接辞)」という構造であり、直訳すると *dada-si* は「(彼／彼女の) お父さん」、*bob-si* は「(彼／彼女の) おじいさん」ほどの意味である。要するに、家族の最年少者にとつ

での「お父さん」であり、「おじいさん」であることが明示された語形なのであり、そのようなマークのない「お父さん!」「おじいさん!」という日本語の表現とは決定的に異なるのである。なお、これら子や孫の立場に視点を移動する *dada-si* (お父さん!) や「お父さん」のような表現を、以後「視点移動類」と呼ぶことにする。妻に呼びかける時も *aya-si, ona-si* (お母さん!) のような言い方ができると思われるが、今回の調査では用例がなかった。

日本語では、子供が生まれる前は名前を用いるが、子供が生まれた後は、夫に対しては「お父さん」「お父ちゃん」「パパ」など、妻に対しては「お母さん」「ママ」などのような視点移動類を用いる回答者が多く、この点でウズベク語と共通している。しかし、子供がいる家庭でも、配偶者を子供の前で呼ぶ場合と二人だけの時に呼ぶ場合とでは違った言い方をしている回答者が多いという結果が出た。つまり、子供の前では「お父さん」「お母さん」のような父・母称で呼び、二人だけの時は名前や代名詞（「あなた」など）、感動詞（「お〜い」「ねえ」など）を用いる夫婦がほとんどである。ウズベク語では、このような場合、違う言い方をしている回答者はいなかった。

また、日本語では、夫婦間において年齢差による上下関係が成立しておらず、互いに名前や人称代名詞で呼び合うことができるという点でウズベク語とは対照的である。

#### 4.2.1.2 配偶者への言及表現

##### 4.2.1.2.1 話し相手が親族・姻族の場合

ウズベク語では、話し相手が親族・姻族の場合は、話し相手の立場に視点を移動して「あなたの○○」と言及する傾向が見られた。例えば、夫に言及する場合を見ると、上位及び同世代の年上の親族を相手に *kuyov-iz* (あなたのお婿さん)、弟・妹を相手に *počča-ŋ* (あなたの義理のお兄さん)、子供を相手に *dada-ŋ* (あなたのお父さん) と言う。話し相手が姻族の場合は、夫の両親を相手に *ogʻl-iz* (あなたのお息子さん)、夫のおじ・おばを相手に *jiyan-iz* (あなたのお舅さん)、夫の兄・姉を相手に *uka-iz* (あなたのお弟さん)、夫の弟・妹を相手に *aka-iz* (あなたのお兄さん) と言う。*kuyov-iz* は、標準語の *kuyov-ingiz* (*kuyov* (婿) + *(i) ŋgiz* (所有二人称接辞敬称)) に当たる表現であり、「あなたのお婿さん」ほどの意味である。*ogʻl-iz*、*jiyan-iz*、*uka-iz*、*aka-iz* などと同じく、「親族語+所有二人称接辞敬称」という構造である。夫に言及する表現として、他に、呼びかけの時に用いる *dada-si* (お父さん!) や「名前+*aka*」(○○お兄さん) をそのまま言及に用いる例も若干見られた。妻の場合、(妻の) 名前を用いることが多いが、話し相手の立場に視点を移動して言及することもできる。例えば、話し相手が親族である場合は、上位世代の親族を相手に *kelin-iz* (あなたのお嫁さん)、弟・妹を相手に *kennayi-ŋ* (あなたのお義理のお姉さん)、子供を相手に *aya-ŋ*、*opa-ŋ* (あなたのお母さん) と言う。話し相手が姻族である場合は、妻の両親を相手に *qiz-iz* (あなたのお娘さん)、妻の兄・姉を相手に *singl-iz* (あなたのお妹さん) と表現する。

日本語では、親族・姻族を相手に配偶者に言及する際には、名前類を用いる回答者が多かった。なお、夫への言及表現として義理の弟・妹を相手に視点移動類の「お兄さん」と言う例が1例観察された。しかし、話し相手が子供である場合は、子供の立場に視点を移動して、夫には「お父さん」「お父ちゃん」「パパ」などの父称で、妻には「お母さん」「ママ」などの母称で言及する傾向が見られた。

#### 4.2.1.2.2 話し相手が親族・姻族以外の場合

ウズベク語では、話し相手が上司や初対面の人など改まった場面において、夫を *xojayin-im* (私の主人)、妻を *ayol-im* (私の妻)、*turmuš ortog-im* (私の配偶者) と言う。話し相手が知り合いや友人などくだけた場面では、夫を *er-im* (私の夫)、妻を *xotin-im* (私の妻) と言う。このような場合、話し手は配偶者との関係を自分自身の視点から表現する。しかし、話し相手が隣の子である場合は、子供の立場に視点を移動して、夫については *amaki-z* (あなたのおじさん)、「名前 + *aka-iz*」(○○お兄さん)、妻については「名前 + *kennayi-ŋ*」(○○お姉さん) と表現する。なお、夫に対して、呼びかけに用いる *dada-si* (お父さん!) や「名前 + *aka*」(○○お兄さん) をそのまま言及表現として使う例も観察された。

日本語では、配偶者への言及表現にはさまざまな言い方があり、話し相手や場面によって使い分けられる。上司や初対面の人など改まった場面では、夫を「主人」、妻を「妻」と言う回答者が多い。友達との会話では、夫の場合は名前や「主人」「旦那(さん)」「パパ」など、妻の場合は「(うちの)奥さん」「妻」「家内」などさまざまな言葉が用いられている。なお、隣の子との会話では、「わからない」と答えた人もいるが、他に視点移動類の「おじさん」「おばさん」を用いる回答者もいる。

なお、米田(1986)が首都圏に住む夫婦を対象に行った調査では、夫への言及の場合、「主人」の使用率が改まった場面でもくだけた場面でも圧倒的に高いという。妻への言及の場合、改まった場面では「家内」が多く、くだけた場面では「名前」が多いという研究結果を出している。

## 5. まとめ

今回の調査結果によって明らかになった両言語の呼称表現の異同は以下の諸点にまとめられる。

- ① ウズベク語では、同一の親族語が複数の親族関係に対して用いられることがある。
- ② 両言語とも、親族成員間での呼びかけにおいては、世代の上下が呼称の使い分けの基準になっており、自分より上の世代の親族は親族語で呼びかけ、下の世代の親族は名前や愛称で呼びかけるという点で共通している。なお、日本語では、上位世代の親族に対して「名前 + さん/ちゃん」で呼びかける例も観察されたが、ウズベク語ではそのような用例は見られない。
- ③ ウズベク語では、同世代の親族に対する呼びかけにおいても年上か年下かの区別は厳格に守られており、兄・姉のみならず、年上のいところに対しても親族語で呼びかけるのが普通である。一方、日本語では、兄・姉に対して名前やあだ名など非親族呼称を使用する人が多く、同世代間の年齢の上下はそれほど重要視されていないようである。
- ④ ウズベク語では、祖父母やおじ・お婆の場合(いとこの場合は言及用法に限って)、父方と母方で形式の相違が見られるが、日本語においては、そのような区別は見られない。
- ⑤ ウズベク語では、年上の親族に限らず、年下の親族に対しても親族語を用いて呼びかけることが可能である。一方、日本語では、年下の親族に対して親族語で呼びかける用例は見られない。

- ⑥ 日本語では、夫婦間の呼称において年齢差による上下関係が成立しておらず、互いに名前や人称代名詞で呼び合うことができるが、ウズベク語では、夫に対して人称代名詞や名前だけで呼びかけることはできない。しかし、子供が生まれてくると子供の立場に視点を移動して配偶者に呼びかけるという点で共通している。なお、ウズベク語の場合、その間接性が人称接辞によって言葉に現れることが特徴的である。
- ⑦ 両言語とも、自分より下の世代の親族との会話では、親族の誰かについて話す時、自分と言及の対象者との親族関係を直接表現しないで、年少者（下位世代の親族）の立場に立って間接的に表現する。しかし、ウズベク語では、このような場合、完全に子供の身になりきるのではなく、所有二人称接辞を付けて「あなたの」と言わなければならない。例えば、子供に向かって夫について *dada-ŋ*（あなたのお父さん）とは言えるが、*dada*（お父さん）とは言えず、完全に自分と話し相手（年少者）を一体化させることはない。

## 略語

H. : Honorific, Poss. : Possessive, Sg. : Singular

## 注

- 1 渡辺(1978)は日本語の親族語彙を6つに分類し、そのうち、個人と個人の親族関係のみを指し示す語を個人親族語と呼び、祖父・祖母・父・母・おじ・おば・兄・姉・弟・妹・甥・姪などを挙げている。
- 2 調査データ及び資料の表記は、IPAを交えた音素表記を使用した。具体的な表記法は、概ね庄垣内(1988)に従った。
- 3 調査結果の詳細については、ハルナザロフ(2017)を参照のこと。
- 4 詳しくは、Saidova(1993)、Tenishev(2001)を参照されたい。
- 5 ウズベク語は、他のチュルク諸語と同様、所有人称接辞や動詞人称語尾によって義務的に人称を表示する言語であり、この点において日本語とは異なる。人や物事の属性を表す時に名詞に付加して用いられる所有人称接辞は、一人称は-(i)m(単)、-(i)miz(複)、二人称は-(i)ŋ(単)、-(i)ŋgiz(複)、三人称は-(s)i(単・複)で表される。なお、二人称複数の-(i)ŋgizは単数の相手に対して敬称の意味で用いられる場合がある。詳しくは、Asqarova et al.(2006:119)を参照されたい。
- 6 *amakivačča* ←〈*amaki* + *bačča*〉、文字通りには「父方のおじの子」、*ammavačča* ←〈*amma* + *bačča*〉、文字通りには「父方のおばの子」

## 参考文献

- 大川博・Aliqulov, Z.・Kahramanog'li, K. (2000)『日本語・ウズベク語・カザフ語・トルコ語における親族名称』Samarqand : Zarafshon
- 国広哲弥 (1990)「呼称の諸問題」日本語学. 9 (9) 明治書院 pp. 4-7
- 庄垣内正弘 (1988)「ウズベク語」亀井孝・河野六郎・千野栄一編『言語学大辞典 第1巻 世界言語編 (上)』東京 : 三省堂 pp. 829-833
- 鈴木孝夫 (1973)『ことばと文化』東京 : 岩波書店
- (1979)「「呼称選択行動の方法論的考察」について」慶應義塾大学言語文化研究所紀要. 11 pp. 165-175
- (1982)「自称詞と対称詞の比較」国広哲弥編『日英語比較講座 第5巻 文化と社会』東京 : 大修館書店 pp. 19-59
- (1998)「テクノニミー (teknonymy) という概念について」『言語文化学ノート』

- 東京：大修館書店 pp. 190-207
- セペフリバディ・アザム (2012) 「現代日本語における家族に呼びかける際の呼称表現：世代差と性差を中心に」一橋大学日本語教育研究 . 1 pp. 57-72
- 宋善花 (2007) 「日本語, 朝鮮語, 中国語の親族内の人称詞に関する対照研究」東北大学高等教育開発推進センター紀要 . 2 pp. 113-121
- 谷泰 (1974a) 「日本語における親族名称の構造分析」季刊人類学 . 5 (2) 京都大学人類学研究会 pp. 3-36
- (1974b) 「呼称研究の視野：イタリア語と日本語との比較を材料に」梅棹忠夫編『人類学のすすめ』東京：筑摩書房
- (1978) 「対人関係語分析に関する覚え書」加藤泰安編『社会文化人類学：今西錦司博士古稀記念論文集』東京：中央公論社 pp. 105-121
- ハルナザロフ・マムルジョン (2017) 「ウズベク語の親族内における呼称：タシケント州のチナズ方言を中心に」言語・地域文化研究 . 23 東京外国語大学 pp. 33-53
- 米田正人 (1986) 「夫婦の呼び方」言語生活 . 7 筑摩書房 pp. 18-21
- 渡辺友左 (1978) 「親族語彙の全国概観」柴田武編『日本方言の語彙』東京：三省堂 pp. 27-42
- Asqarova, M. et al. 2006. *O'zbek Tili Praktikumini*. Toshkent: Iqtisod-Moliya
- Isayeva, M. 2014. Qarindoshlik asosidagi shaxs nomlarining gender xususiyatlari. *Lingvist. No.5* Toshkent: Akademyashr pp. 136-142
- Saidova, M. 1993. Qarindoshlik atamaları tarixiga doir. *O'zbek tili va adabiyoti. No.3* pp. 78-81
- . 2001. Singil termini haqida. *O'zbek tili va adabiyoti. No.5* pp. 75-78
- Tenishev, E. R. et al. eds. 2001. *Sravnitelno – istoricheskaya grammatika tyurskih yazikov. Leksika*. Moskva: Nauka (in Russian)



〈Research Notes of Graduate Students〉

A contrastive study on the use of the address terms for  
kinship in Uzbek and Japanese

Maamoorjon HALNAZAROV (Tokyo University of Foreign Studies)

【Keywords】 Japanese, Uzbek, Kinship, Address, Viewpoint

The purpose of the paper is to contrast and analyze the use of address terms for kinship in Uzbek and Japanese. The analysis has been made on the basis of the data obtained from questionnaire, targeting 11 Uzbek and 11 Japanese native speakers. Results indicated that kinship terms are commonly used to call elder members of the family in both languages. But in Uzbek, it is also possible to use kinship terms to call the younger members of the family, but it isn't common. The relatives younger than the speaker, such as younger siblings, children and so on, are referred to or addressed by their first names in both languages. However some exceptions and differences are found in the actual situation.



# Can-do をベースとしたコミュニカティブ日本語教育 —タイの高等教育機関における日本語教科書作成への応用の可能性—

パッチャラポーン・ケーオキッサダン  
(タマサート大学)

【キーワード】 Can-do 記述文、日本語スタンダードズ、タイにおける日本語教育、カリキュラム改訂、タイ人学習者のためのテキスト開発

## 0. はじめに

2012年度の国際交流基金の調査によると、現在、129,616人というタイの日本語学習者数は世界で7位である。この数字からタイにおいて日本語教育が盛んに行われていることがうかがえる。タイにおける日本語教育は第二次世界大戦後に高等教育において始まり、現在に至るまで約70年間という長い歴史を持つ。タイ国教育省の2015年のデータ及び2012年度の国際交流基金の調査によると、タイには、高等教育機関が156機関あり、そのうち、日本語専攻学科を有する大学は38校である。大学院に関しては、1980年代には皆無であったが、1997年にタマサート大学に日本研究修士課程が開設され、2015年現在、日本語・日本語教育、日本学、日本文学などの修士課程は6講座ある。博士課程はチュラーロンコーン大学の日本文化・日本文学博士課程のみであるが、タイにおける日本語教育は確実に成長し続けていると言える。

ところが、グローバル化時代の21世紀に入っても、2009年度及び2012年度国際交流基金の調査でも示されているように、タイにおける日本語教育上の問題として教材不足、教師不足が挙げられている。教材・教師不足問題のみならず、大人数のクラスでは文法シラバスの教科書で講義型の授業をすることが多いことなど、文法シラバス教科書の使用や教育法はコミュニケーション能力重視の時代、また学生のニーズに合わないと言えよう。国際交流基金の調査によると、2006年度の調査では、タイの高等教育機関における日本語学習者の学習目的の1位は将来の就職であったが、2009年度の調査では、コミュニケーションがそれを上回る結果となった。この調査結果からも分かるように、学習者はコミュニケーションを重視している。それに、日本語能力評価基準として国際的に認められている日本語能力試験も言語知識のみならず、運用能力、コミュニケーション能力にも重点を置くようになり、2010年より1～4級の旧試験からN1～N5の試験に改定し、語彙や漢字の能力を問うだけでなく、「できること」のコミュニケーション能力の記述文つまり、Can-do 記述文 (Can-do Statements) が設定されている。

その上、2001年に発表されたヨーロッパ言語共通参照枠 (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment 以下CEFR) が世界の外国語教育に影響を与えている。日本でもこのCEFRを基準に作成されたJF日本語教育スタンダード (以下JFスタンダード) が2010年に公開された。

以上のことを踏まえて、タイの高等教育機関の学習者のための能力基準枠組を基にする日本語教育が必要になっており、また高等教育機関のカリキュラム改訂及び教科書作成への反

映、応用の可能性を検討する必要があると考えている。そこで、Can-do 記述文をベースとしたコミュニケーション型日本語教育を調査し、その結果を基にタイの高等教育機関における日本語教育の目標に合った人材育成のためのカリキュラム改訂及び教科書作成への応用の可能性を検討し、カリキュラム改訂及び教科書作成を目指すこととしたい。

## 1. コミュニカティブ日本語教育—言語能力の視点

外国語教育では、1960年代の行動主義的アプローチで文脈のない単文をパターンプラクティスにより練習するという刺激反応理論に基づく学習方法では効果的な言語習得が得られないことが明らかになった。文法項目を並べた、いわゆる文法シラバスや言語構造の習得に重点をおいたオーディオ・リンガル学習法が伝達能力を養成していないということが分かり、その後の外国語教育の考え方が変わった。Hymes(1972)は、他者との関係性の中で言語を習得し使用する人間の社会的能力の一部として communicative competence という概念を提示し、その場に応じた適切な言語使用のためには、社会文化的な知識に準ずるコミュニケーション能力が必要であるという。

このように、20世紀後半から基礎理論の変遷により、外国語教育の基本姿勢が変化した。1970年代に始まったコミュニケーション型・アプローチは認知的な言語処理プロセスを重視し、実際の場面で言語を使う能力に重点を置き、教室内に自然のコミュニケーションの場を創設しようとするものである。Canale(1983)は communicative competence は grammatical competence、sociolinguistic competence、discourse competence、strategic competence という4つの能力から構成される能力であると述べた。

この4つの能力を簡単にまとめてみると、次のようになる。

- 1) 文法的能力 (grammatical competence) : 小さな要素を組み合わせる正しい語や文を組み立てる能力。発話の文字通りの意味を正確に理解し、また正確に表現するために必要な知識と技術で、語彙、語形成、語順、発音、スペルなど言語の特徴と規則を含む。
- 2) 社会言語学的能力 (sociolinguistic competence) : 種々の社会言語学的コンテクストに応じて発話を理解し、その場の状況に合った適切な発話を選び出す能力。発話の適切さとは、意味の適切さと形式的な適切さを含む。意味の適切さとは命令、招待など発話の持つ機能、その丁寧さの度合いや、発話の内容がコミュニケーション状況に適しているかどうかという観点であり、形式的な適切さとは使用される、言語・非言語の形式が場に適切かどうかという観点である。第二言語使用者にとっては社会言語学的ルールを使いこなすことは難しく、しばしば誤解の原因となる逸脱を生み出す可能性がある。
- 3) 談話的能力 (discourse competence) : 前後の文脈をつなげ、一貫した分かりやすい談話を作り出す能力。文法能力や社会言語学的能力と一部重なるが、まとまりのある談話を構成するための知識や技術を指す。代名詞や接続詞、省略等を用いて構造的な結束性を持たせることが重要である。
- 4) 方略的能力 (strategic competence) : その言語の知識が不十分な時にそれを補うために使う能力。実際のコミュニケーションにおける条件的制約や言語能力の不足などが原因でコミュニケーションができない時の手段として、あるいはコミュニケーションの効果を増すために用いられる手段である。

このように、コミュニケーション重視の外国語教育、つまりコミュニケーション重視の教育は言語に関して広い見方を与えてくれる。人が意思疎通を図りたい時にコミュニケーションの手段として目的をもって言語を用いるために学習者が何を学習すべきかという点に関して、具体的に説明を与えることができる。言語体系の一部として学習された言語項目は、学習者にまたコミュニケーション体系の一部としても理解される。学習者は具体的な場面において、自分の意図を伝えることができる。実際の場面の中で言語形式とそのコミュニケーション機能とを関連付ける教育において言語を用いてコミュニケーションを行う過程に参加する能力を伸ばすことが重要である。一方、学習者は自分が意図する内容を自然で柔軟性のある方法で表現できるようになるまで、その言語体系を操る技能を伸ばすことも必要である。

野田他(2005)でも、日本語教育や日本語学の研究が進んでいるのに、日本語教授法は50年前とあまり変わらないと指摘している。また、文法を教える場合、言語のコミュニケーション機能より、構造的に言語体系、つまりその文法の形式を重視していることも述べており、例として「テ形」の考え方が挙げられている。「～てください、～ています、～てもいいです、～てはいけません」のように順番に教えていくが、それぞれの「テ」の意味・機能が異なる、また実際のコミュニケーション上、学習者が全ての「テ」の形式を学習する必要がないことも考えられることから、順番に続いて、または一度にまとめて教える必要がないと指摘した。

庵(2006)も似たような見解を示し、日本語を教える際に、学習者にとってわかりやすいものを教える、理解と産出をはっきりさせるといったことを考えなければならず、初級では、「話す」が目標で、中級では、「書く・読む」と「自然に話す」が目標で、上級では、日本の成人が使う日本語を「書く・読む・話す・聞く」ことができることが目標であると述べている。

山岡他(2010)は初級が狭義の文法中心で、中級では初級文法の応用や組み合わせ、上級文法では、語彙教育が課題となっており、中級では、初級で学んだ文法を基礎として、類似の表現との区別や応用的な表現などを学んでいくが、その際に発話状況による解釈の違いということを教え、文法解釈の柔軟性を学ばせる必要があると述べている。上級の語彙・表現教育では、中級レベルまでに学んだ文法項目を複合的に組み合わせたとの、専門語、慣用句、諺といったものを学ばせるが、使用範囲が明確で、アウトプットもでき、使用頻度が高いものの選定が必要であることも指摘した。

一方、タイでの日本語教育を顧みると、タイにおける日本語教育法は60年前と違いが見られるような変化がないと言えよう。つまり、言語のコミュニケーション機能より、構造的に言語体系を重視する日本語教育が行われている。多くの場合は、「NounはNounです」から始まり、「NounはNounです・でした・ではありません」のように、活用(形)と意味(肯定、過去、否定)の文法解説だけで終わってしまう。このため、間違った、または不適切な使い方になってしまうことが少なくない。例えば、「わたしはマリアです。」と学習者に練習させる。しかし、実際の自己紹介の場面では、「わたしは」を言わず、「[名前]です」と自分の名前を言って自分のことを紹介する方が一般的である。実際のコミュニケーション場面における使い方、コミュニケーション機能、社会的意味を軽視すると、不自然な日本語になってしまう。Somkiat Chawengkijwanich, Suneerat Neancharoensuk(2014)では、次のような例を挙げて、「私は」が不要なところにも「私は」をよく使うタイ人学習者が多いと指摘した。「はじめまして。私はソムチャイと申します。私はタイから来ました。私は学生です。私は

今日とてもうれしいです。』

タイで使用される多くの文法の教科書は言語の構造分析しか扱っておらず、学習者が言語体系を着実に習得していけるように、基本文型を単純なものから複雑なものへと並列して組織的に提示している。極端な場合、このような方法は文法事項の実例を示すだけで、コミュニケーション的には無意味な言語形式を提示するようなことがある。例えば、「これは本ですか。」特別な場合を除くと、本であるかどうか見ればわかることなので、わざわざ聞く必要がない。コミュニケーション的言語使用の面では、学習者が扱う話題と関連し、学習者が実際に体験する場面はどのようなものかを考えなければならない。

タイでも 2000 年代後半に入って日本語教育法を再考する研究で、コミュニケーションを重視した日本語教育あるいは、母語を活かす日本語教育への動きが見られる。Kanokwan Laohaburanakit Katagiri et al.(2007) では、初級文法項目設定の際、次のようなことを考慮すべきであると述べられた。

- 1) タイ人学習者にとって難しい文法を初級の授業では教えない。「テアル」が例に挙げられた。また、理解できればよく産出までできなくてもいいような文法は理解レベルで教える。「謙譲語」を例に挙げている。
- 2) タイ語に類似するものがある文法を先に教える。例えば、「テオク」。
- 3) 母語のタイ語を効果的に利用する。タイ語との異同を気づかせる。例えば、「～なければならぬ」。
- 4) ユニットで教える。例えば、「～ばよかった」。

以上みてきたように、タイの日本語教育は言語体系・言語形式重視からコミュニケーション機能重視に移行する段階にあり、それに合ったカリキュラム改訂、教科書開発も求められていると考えられる。

## 2. コミュニケーション能力重視のスタンダード開発—CEFR、JF 日本語教育スタンダード、JLC 日本語スタンダード

外国語のスタンダード開発は 80 年代からなされ、アメリカでは全米スタンダード (National Standards) として、ヨーロッパでは、ヨーロッパの言語教育・学習の場で共有される枠組み CEFR として現れ、CEFR は JF 日本語教育スタンダード開発に影響を与えている。

CEFR はコミュニケーション型言語能力を言語教育現場に具体化して、2001 年に発表されて以来、ヨーロッパのみならず世界で広く着目され、各言語で実際に利用されるようになった。タイでもタイ高等教育能力基準枠組の英語能力枠組を設定する際にこの CEFR を基に行うと 2016 年に発表された。JF スタンダードも、ヨーロッパの言語教育の基盤である CEFR の考え方に基づいて開発し、JF スタンダードを用いることにより、日本語の熟達度を CEFR に準じて知ることができるとウェブサイトにて公開されている。それぞれのレベルの具体的な学習目標や活動なども明確に表示されている。多くの人が活用しやすいように、JF Can-do 一覧カテゴリーごとの活用方法などもウェブサイトにて公開されている。それに、英語の説明も加えられ、より分かりやすくなっている。国際交流基金は日本語教育機関に対し、JF スタンダードを基にして、カリキュラム作成、教案、授業運営、活動の起案、そして成果の評価をすることを奨励しており、グローバル化の 21 世紀の日本語教育は、他

者とのコミュニケーションや共生を大切にすべきであることを強調している。

それに、東京外国語大学や筑波大学など日本の大学も、日本語教育スタンダードの設定を試み、独自の日本語スタンダードを作成している。ここでは東京外国語大学留学生日本語教育センターで開発されたJLC(Japanese Language Center)日本語スタンダードズ(以下JLCスタンダードズ)について簡略に述べたい。

JLCスタンダードズは進学に必要なアカデミックスキル、いわゆるアカデミック・ジャパニーズを目指すもので、スタンダードの核となるCan-do 記述文の記述が記される。スタンダードの基本構成は次のようなピラミッド構造で示されている。

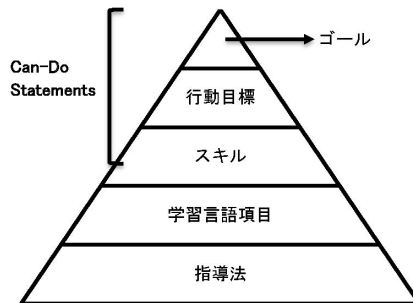


図1 JLCスタンダードズの基本構成

伊東(2009:205)

伊東(2009)は「ゴール」は教育課程の最終の技術別達成目標として、「行動目標」は「ゴール」を達成するための具体的な言語行動の小目標として、「スキル」は「行動目標」を達成するために身に付けなければならない個別的なスキルとしていると述べている。

『JLC日本語スタンダードズ2011改訂版』の4技能は次のようにまとめることができる。

技能	ゴール	レベル
聞く(独話)	講義、口頭発表がわかる。	初級前半、初級後半、中級前半、中級後半、上級
話す(独話)	研究発表や調査発表ができる／論理的で説得力のある話し方ができる。	初級前半、初級後半、中級前半、中級後半、上級
聞く・話す	研究発表などでの質疑応答ができる／ディスカッションができる／司会ができる。	中級前半、中級後半、上級
読む	専門書が読める／文献・資料が読める。	初級前半、初級後半、中級前半、中級後半、上級
書く	レポート、入試などのための小論文、研究計画が書ける。	初級前半、初級後半、中級前半、中級後半、上級

このように、他者とのコミュニケーションや共生を目指すCEFR及びJFスタンダード、またはアカデミック能力を目指すJLCスタンダードズなどが開発され、日本語教育に影響を及ぼしている。

一方、タイでも能力評価基準を設定しようとする動きが見られ、2009年にタイ国教育省がタイ高等教育能力基準枠組(Thai Qualifications Framework for Higher Education)を設定することを公表した。2015年末に発足したアセアン経済共同体により、タイも様々な面

でこのグローバル化の波の影響を受けている。物品、サービス、投資、熟練労働者の移動自由化等により、外国語教育・外国語学習（特に英語）は非常に必要とされている。外国語学習者の学習目標も他者とのコミュニケーションに変わった。

タイ高等教育能力基準枠組を設定することを教育省が発表した。英語能力枠組は2015年現在まだ公表されていない。日本語能力枠組作成に関しては、2010年までは見られなかったが、現在、タイのそれぞれの高等教育機関が独自の日本語能力枠組、スタンダード設定を試みる段階にあることが窺える。例として、チュラーロンコーン大学の日本語専攻学生のための「話す」及び「聞く」能力のスタンダードを設定しようとする Kanokwan(2012)の論文、「日本語教育における CEFR と評価基準の動向—タマサート大学における TU スタンダード作成をめざして—」の北口他(2012)の論文が挙げられる。このようなスタンダード設定の試みは、学習者がどのようなコミュニケーション活動ができるかということ、具体的にかつ段階的に表す、いわゆる Can-do 記述文で示そうとしている。タイの日本語学習者の増加に伴い、今後日本留学が増えると思われている。また、アセアン経済共同体発足により、近い将来隣国の留学生を受け入れることも考えられる。スタンダードがあれば、履修単位交換も制度化できる。それに、授業や評価などにも共通理解が生まれる。無論、学習者自身も自己評価ができ、教師にとっても授業改善や評価にも有用である。このように、日本語のスタンダード設定はタイの重要な課題であると言えよう。

### 3. 日本の大学における Can-do 記述文及びスタンダード設定意識

本稿では、東京外国語大学、お茶の水女子大学、早稲田大学、筑波大学4校の日本の大学を訪問し、日本語教育の関係者に対し、日本語教育の目標、Can-do 記述文及びスタンダード設定、教科書などについてインタビューを行った調査結果を次のようにまとめた。

4校は日本で日本語で生きることができるための日本語能力を身に付けることを最低目標にしているが、専門知識を身に付けるという目標を持つ日本語コースもある。東京外国語大学は10年前から日本語スタンダード設定を試みてきた。2009年版 JLC 日本語スタンダードという形に独自の日本語スタンダード設定をしており、現在 JLC 日本語スタンダード 2011 改訂版に準拠する日本語教育を行っている。筑波大学も早稲田大学も独自に開発しているが、お茶の水女子大学は初級で終わる学生が多いので、連続性を考えていないため、JF スタンダードを基準にしている。

教科書の面では、3校が初級、または初～中級では大学が開発した教科書を使用しているが、上級及び超級では様々な市販の教科書に生教材、プリントを使うことがほとんどである。学生の出来具合によって教科書の目標設定見直しもあるという。大学各自が開発した教科書をメインテキストとして、副教材として市販のものあるいは生教材を使用する。大学各自が開発した教科書をメインテキストに使うことにより一貫性が生まれ、それに、市販のものあるいは生教材を副教材に使うことで時代性、共時性を持つことができる。日本の大学の教科書はコミュニケーション重視の教科書が主流で、場面設定が日本ということがほとんどである。

日本の大学での調査を基にして、タマサート大学の日本語教育を発展させる可能性が多いにあることがわかった。カリキュラムの目標、連続性に欠けているといった現実問題を改善するためにタマサート大学もカリキュラム改訂、Can-do 記述文及びスタンダード設定、メ



インテキストを開発する必要があると考えられる。

#### 4. タイの日本語教育—高等教育機関の日本語主専攻コースの問題

タイにおける高等教育機関の日本語主専攻コースは、1971年にチュラーロンコーン大学文学部に、1982年にタマサート大学教養学部開設され、その後、各地の大学に日本語主専攻コースが開設されるようになった。日本語主専攻コースは無く、副専攻ないし選択科目として日本語教育を行っている大学も多数存在するが、本稿では日本語主専攻コースを対象にしたものであるため、ここでは日本語主専攻コースを中心に述べることにする。副専攻ないし選択科目の日本語教育については今後の課題とする。

日本語主専攻コースを有する大学は、基本的に初級から中上級または上級までというコースのレベルを設定しているが、各大学の受け入れ制度により、コースは初級がなく、初中級あるいは中級からあるというところもある。しかし、既習者のみ受け入れて、コースが中級からという大学は稀である。既習者も未習者も受け入れる大学では、大学入学時の学生の日本語能力の差を考慮し、主専攻生の選別に言語学習適性試験などを使っているところもある。また、同じ既習者といっても日本語能力に差があると考え、Placement Testを行って、学生を自分のレベルに合ったクラスに入れるところもある。高等学校で日本語を学習してきたといっても、一握りの学生を除いて、既習者の多くは大学に入学して初級あるいは初級後半から日本語を勉強するというのが現状である。

このように、既習者の能力の差、中等教育と高等教育の連続性の問題があり、能力基準枠組設定の動向の中、タイの高等教育機関における日本語教育を再考する必要があると考えた。そこで、日本語主専攻コースを有するタイの大学のウェブ上に公開されたまたは、実際のカリキュラムを調べてみた。その結果、多くの大学の日本語主専攻カリキュラムに共通している問題点は教育目標が抽象的で明確ではないこととスタンダード設定がないことであることが分かった。また、どの大学も就業、進学できるレベルの日本語能力・日本に関する知識を持つことを目標に設定している。

タイでは、約5年毎にカリキュラム更新・改訂することが一般的で、2015現在のタマサート大学の現在のカリキュラムは2013年度改訂版である。何度か更新・改訂を重ねたが、カリキュラムの目標はあまり変わっておらず、またカリキュラムの目標が職業・進学ができるレベルの日本語能力及び日本社会・文化の知識を持つ学生を育成することに類似している。カリキュラムの目標をみると、学生が何をできればいいか、何ができるようにならなければならないかというような具体的なことは記されていない。また各教科の学習目標を調べても漠然としたことしか書かれていない。例えば、2015年度のタマサート大学の日本語1(初級日本語)のシラバスに次のようなことが書かれている。

*ひらがな、カタカナ、漢字の読み書きができる。挨拶表現、基礎レベルの文型・表現を使って日常生活での簡単なコミュニケーションができる。*

このような問題はタマサート大学に限るものでなく、タイの日本語教育機関に共通するものである。能力基準枠組には、スタンダードまたは具体的な Can-do リストが必要であるが、これに関する論文は非常に少ない。

カリキュラム、学習目標設定、Can-do 記述文、スタンダードといった問題のみならず、

高等教育では教科書の問題も存在する。Pranee et al.(2004)の調査結果によると、タイで初級の授業に使用される日本語の教科書の1位は「日本語初歩」(国際交流基金日本語国際センター)、2位は「みんなの日本語1-2」(スリーエーネットワーク)、3位は「新日本語の基礎1-2」(海外技術者研修協会)という。どれもかなり前に出版されたものであるが、現在でも使い続けている。それに、Somkiat Chawengkijwanich, Suneerat Neancharoensuk (2014)では日本語の教科書の多くは構造シラバスのものが多く、コミュニケーション型な概念・機能シラバスはまだ少ないと述べている。

以上みてきたように、タイの高等教育における日本語教育ではCan-do 記述文やスタンダード設定がほとんどなく、その学習目標に合った教科書作成もまだ見られない。本稿ではCan-do をベースとしたコミュニケーション型日本語教育を目標とし、タマサート大学のCan-do 記述文の設定、カリキュラム改訂を試み、教科書作成への応用につなげていくことを考えている。

## 5. タマサート大学日本語主専攻コース

1965年に初めて日本語コースがタマサート大学に設立された。当初は選択科目として日本語の授業が行われていたが、1982年に日本語専攻講座が開設された。2013年度までに累計1008人の卒業生を社会に送り出している。2015年現在、教員数は17人(タイ人12人、日本人5人)、主専攻の学生定員は50人(高等学校で日本語を学習した学生及び留学や日本語学習経験のある既習者25人、日本語学習経験のない未習者25人)であるが、副専攻ないし選択科目として履修している学生を含めば、中上級を除いて一学年につき95人ほどの学生が日本語を勉強していることとなる。

・カリキュラム：2015年現在のタマサート大学教養学部日本語専攻の学士課程(2013年度更新版)が使われている。カリキュラムの教育目標は、以下の能力を持つ学士の輩出である。

1. 高度な日本語運用能力(聞く・話す・読む・書くの4技能)を身につける。
2. 社会・文化及び文学、日本の諸相に関する知識を持つ。
3. 身につけた日本語を仕事ないし進学に活かす力を持つ。

・教育内容：全学共通教養科目、専門科目、自由選択科目を合わせて141単位取得することが卒業の条件である。専門科目には学科内必修科目と学科内選択科目がある。学科内必修科目には、初級から上級までで、「総合日本語」「読解」「作文」の日本語の授業がある。学科内選択科目は1) 日本学、2) 日本文学、3) 日本語学、4) 職業日本語、の4系列に分けることができる。本稿の研究対象は学科内必修科目と学科内選択科目である。

## 6. タマサート大学のカリキュラム改訂のための予備的検討

最初に、学習者の学習目標・日本語使用調査、いわゆるニーズ調査を行い、次にニーズ調査結果、日本の大学における日本語教育の関係者に対するインタビュー調査の結果、コミュニケーション型日本語教育、CEFR、日本語スタンダード、Can-do 記述文に関する文献を基にCan-do をベースとしたコミュニケーション型日本語教育及びCan-do 記述文によるカリキュラム改訂案を考える。

### 6.1 学習目標・日本語使用調査—学生に対する調査

2014年度にタマサート大学に在籍する学生を対象に「将来、日本語をどのように使いたいか」という質問でアンケートを行った。回答者は139名であり、結果を次の表にまとめた。  
・「将来、日本語をどのように使いたいか」という質問に対する回答(%)

就職	78.50	
	仕事	45.90
	翻訳	14.90
	通訳	11.60
	教師	2.80
	客室乗務員	1.10
	ガイド	2.20
コミュニケーション	7.70	
進学	6.10	
生活に役に立てる	4.97	
漫画(読書・鑑賞)	1.10	
無回答	1.66	
合計	100	

将来、仕事に日本語を活かしたいと思っている学生が多いため、カリキュラム改訂の際に学生が仕事で使えるような日本語教育をより具体的に考えなければならない。

### 6.2 実際の日本語使用調査—卒業生に対する調査

タマサート大学の卒業生は卒業後、実際どのように日本語を活かすか、卒業生の日本語の使用状況について、卒業生を対象にアンケート調査を行った。回答者は2009年度～2013年度の卒業生合計203名で、2015年の調査時、2014年度の卒業生の名簿がまだ発表されていないため、2013年度までの卒業を対象にした。調査結果を項目別に述べていく。

・進路(%)

進路	2009	2010	2011	2012	2013	平均
就職	97.06	62.79	93.50	80.00	82.3	83.13
進学	2.94	11.63	4.40	8.57	4.40	6.39
就職活動中	0	0	0	11.43	13.30	4.95
無回答	0	25.58	2.10	0	0	5.54
合計	100	100	100	100	100	100

卒業生の進路については、約83%が仕事に就き、約6%が国内外の大学院に進学する。

## ・仕事での日本語の使用頻度 (%)

仕事での日本語の使用頻度	2009	2010	2011	2012	2013	平均
よく	35.29	44.19	54.35	74.29	71.11	55.85
時々	38.24	25.58	19.56	20.00	8.89	22.45
全然使わない	11.76	20.93	4.35	0	2.22	7.85
無回答	14.71	9.30	21.74	5.71	17.78	13.85
合計	100	100	100	100	100	100

「仕事でよく日本語を使う」卒業生は過半数であり、「時々使う」の回答は約 22% である。一方、「全然使わない」の回答も 7% ある。これは日本語企業以外の外国企業などに就職したためなどの理由が挙げられている。

## ・よく使う日本語の技能 (%)

よく使う日本語の技能	2009	2010	2011	2012	2013	平均
話す	15.60	15.80	17.50	19.10	17.52	17.10
聞く	13.00	14.90	17.73	19.20	18.80	16.73
読む	17.80	15.80	15.99	15.50	16.24	16.27
翻訳	15.30	15.80	16.80	16.70	16.67	16.25
書く	20.00	16.30	14.95	13.90	14.96	16.02
通訳	16.10	15.80	16.11	15.60	15.81	15.88
無回答	1.70	3.20	0.93	0	0	1.17
その他	0.70	2.30	0	0	0	0.60
合計	100	100	100	100	100	100

仕事でよく使う日本語の技能は 4 技能の中では、「話す」(17.10%)、「聞く」(16.73%) で、次に「読む」(16.27%) と「書く」(16.02%) である。4 技能以外にも「翻訳」(16.25%) が「読む」とほぼ同じ比率で、また、「通訳」(15.88%) も卒業生が仕事でよく使うことが分かった。

## ・仕事で抱えている問題 (%)

仕事で抱えている問題	2009	2010	2011	2012	2013	平均
聞き取れない	17.10	19.77	34.52	22.22	24.53	23.63
日本語で話せない・伝達できない	22.90	25.58	33.33	16.67	0	19.70
タイ語に訳せない	17.10	22.09	0	13.33	17.92	14.09
専門用語が分からない	0	0	0	30	33.96	12.79
書類が読めない	8.60	17.44	15.48	8.89	11.32	12.35
日本語で書けない	10.00	11.63	10.71	8.89	9.43	10.13
習慣・マナーが分からない	0	0	5.95	0	0	1.19
その他	8.60	3.49	0	0	2.83	2.98
無回答	15.70	0	0	0	0	3.14
合計	100	100	100	100	100	100

仕事で抱えている一番多い問題は「聞き取れない」つまり、「聞く」能力に関する問題である。その次に「日本語で話せない・伝達できない」つまり、「話す」能力に関する問題である。一番よく仕事で使う技能は「聞く・話す」であって、問題を多く抱えているようである。翻訳の問題が「読む」「書く」の問題より多いことも注目すべき点である。

Pakatip Skulkra, Patcharaporn Kaewkitsadang(2011,2013)の「大学の日本語主専攻修了生：世界水準に向けて」は、タマサート大学の日本語主専攻修了生をケーススタディーとして、大学卒業時の主専攻修了生102名の能力を調査し、その能力を伸ばすためのカリキュラム・評価法・教科書の開発を目的とした。卒業時までには日本語能力試験1級受験の合格率は約40%、2級は約70%であったという結果が出た。タマサート大学の卒業生は、日本の大学入学の条件の一つでもある日本語能力試験の合格率が全体的に少なく、特に1級は50%にも満たない。そこで、タマサート大学の日本語主専攻のカリキュラムと実際に授業で教えているコアコースである総合日本語（初～上級）内容を調査して、実際に授業で教えている内容がカリキュラムと不一致な箇所があることが分かった。カリキュラムには、高度な日本語運用能力を身につけ、仕事ないし進学に活かす力を持つ、つまり、日本語能力試験1級に相当する能力を目指していると書かれているものの、実際に行っている授業内容は、量的な面だけでも、漢字・語彙・文型のどの面においても1級に相当するものだと言い難い。質的な面では、総合日本語（初～上級）内容はコミュニケーション重視の内容ではないことが分かった。その上、タイ人学習者向けの日本語教科書がほとんどないため、日本の教科書を使用することとなるが、文法解説など工夫するのに時間がかかったり、内容が学習目的と合わなかったりするという問題も挙げられている。

このように、量的及び質的な結果として、カリキュラムの不明瞭な学習目標、カリキュラムと授業内容の不一致、学習内容の評価方法の問題、日本の日本語教科書の使用に伴う問題が挙げられた。

## 7. タマサート大学日本語主専攻コースのカリキュラム目標の設案—Can-do をベースとしたコミュニケーション日本語教育

在学の学生に「将来、日本語をどのように使いたいか」と質問した結果、78.5%が仕事に使いたいと回答した。また、卒業生の83.13%が日本企業などで仕事に就く。この結果は、タイで日本企業に就職するレベルの日本語能力を学生が身に付けなければならないということを示唆する。それに、「聞く」・「話す」と「読む」・「書く」以外に「翻訳」も仕事でよく使うため、4技能以外に「翻訳」の力も身に付けなければならないことになる。また、卒業生が仕事で抱えている問題として、「聞く」能力に関する問題と「話す」能力に関する問題、「翻訳」の問題が挙げられた。カリキュラム改訂には「聞く・話す」能力と対照言語的な知識を強化することが必要があると考えられる。

ここで、学習時間設定、カリキュラムの連続性、目標設定について考えてみたい。

### ・学習時間設定

タマサート大学の日本語主専攻の学生は、4年間で専門科目の学科内必修科目と学科内選択科目を履修しなければならない。学科内必修科目には「総合日本語」「読解」「作文」があるが、それぞれ学習時間が異なる。

「総合日本語」は週に4コマ(1コマ=90分)、1学期で16週間、前期と後期を合わせると、1年の学習時間は192時間となる。ただし、4年目になると、「総合日本語」は前期にのみあるため、4年間で「総合日本語」を学習する時間は672時間となる。

「読解」「作文」は週に2コマ、1学期で16週間、つまり1学期の学習時間は48時間となる。1年目と4年目には必須科目としての「読解」「作文」の授業はないが、2年目には後期に、3年目には前期と後期に必須科目としての「読解」「作文」の授業が設けられている。従って、4年間で「読解」を学習する時間は144時間、「作文」の場合も144時間となる。

それに加えて、学科内選択科目として「聴解・会話」も履修する。「聴解・会話」は週に2コマ、1学期で16週間、つまり1学期の学習時間は48時間となる。1年目と4年目には「聴解・会話」はないが、2年目と3年目には前期と後期に「聴解・会話」の授業が設けられている。4年間で「聴解・会話」の学習時間は192時間となる。

このように計算すると、日本語(4技能)の4年間の学習時間は合計1,152時間となる。

旧日本語能力試験の1級レベルでは900時間、2級レベルでは600時間と目安として記されている。この日本語学習時間と照らし合わせてみると、タマサート大学の4技能の日本語の必須科目としての授業での合計1,152学習時間は、タイという日本語教育環境ということも考慮しなければならないが、進学する、あるいは就職するレベルの日本語能力を身に付ける時間として十分であると考えられる。

#### ・カリキュラムの一貫性・連続性

4年間における4技能の授業のバランスを見てみると、2と3年目に4技能の授業が多く、1年目には聴解・会話の授業がなく、4年目には上級作文、読解や聴解・会話の授業がないことから、バランスが取れて、連続性があるとは言いがたい。初級から日本語コミュニケーションを体得することが大事で、中級で「聞く・話す」に「読む・書く」、そして、上級で4技能を備えることとなるが、母語・文化を考慮することも大切だと考えられる(庵2006)。このため、1年目から「聞く・話す」の授業を設け、「聞く・話す」能力を伸ばし、卒業生の「聞く・話す」問題の対処策の一つとして4年目にも「聞く・話す」の授業を行うというカリキュラムの改訂が考えられる。

#### ・アカデミック・ジャパニーズ+ビジネス・ジャパニーズ

タマサート大学のカリキュラムの目標「仕事ないし進学に活かす日本語能力」と「社会・文化及び文学、日本の諸相に関する知識を持つ」は、社会・文化の知識を活かして大学での勉強や仕事に役に立てることや社会での人間関係を保つためのコミュニケーション能力であると考えており、これらの能力を一括してJLCスタンダードというアカデミック・ジャパニーズに対応したものであると考えられる。それに、学生の学習目標でもあるビジネス社会における日本語、いわゆるビジネス・ジャパニーズも取り入れる。そして、共生するために自律的学習・能力も必要である。

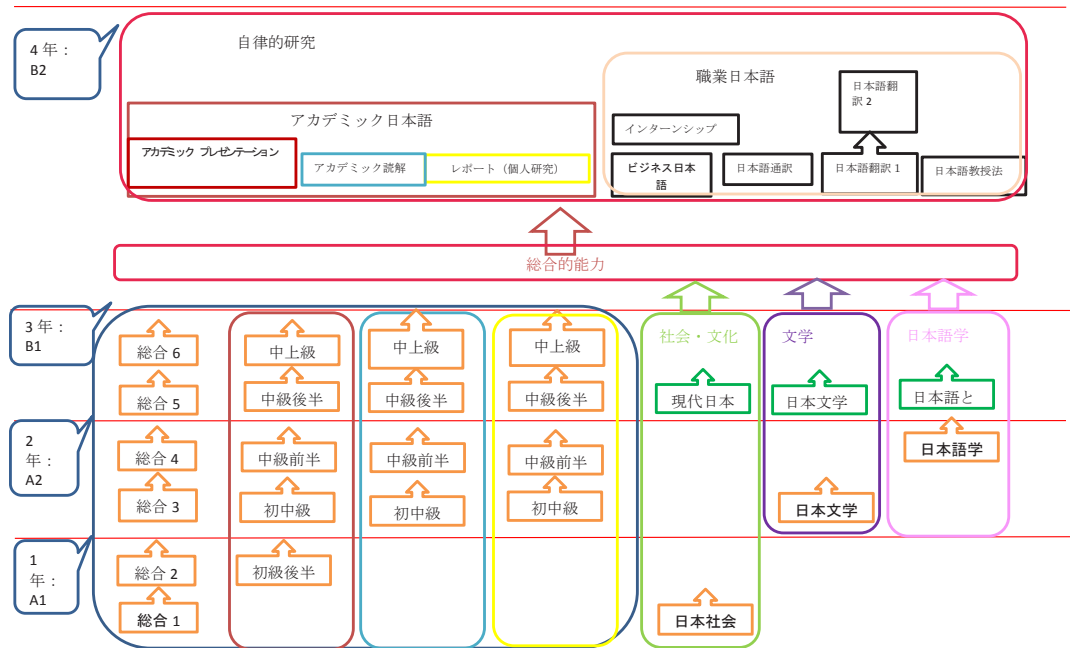
以上、1)日本の大学における日本語教育の調査結果、2)スタンダード、Can-do記述文3)タマサート大学における現在のカリキュラム及び実際の教育、タマサート大学の現役学生及び卒業生の調査結果を踏まえて、本稿では、タイの学生が日本語専攻の学生として習得する4年間のカリキュラムの最終目標として以下のようなことを考え、これを基準にしてタマサート大学日本語専攻のカリキュラム改訂及び各技能のCan-do記述文を試みたいと思う。

- 1) 仕事及び進学ができるレベル(B2)に必要な日本語能を話す・聞く・読む・書く  
とバランスよく養成する。  
(←仕事と進学が最も多い、仕事でよく日本語を使う、「話す」「聞く」の問題が最も多いといった卒業生の調査結果)
- 2) コミュニケーションに必要な日本語能力及びコミュニケーション能力を養成する。  
(←学習目的が仕事とコミュニケーションに使うという在学生の調査結果、コミュニケーション日本語教育重視といった日本の大学における日本語教育の調査結果、CEFR、JFスタンダード、JLCスタンダード、タイ教育省の教育基本方針)
- 3) 自国の社会・文化とも対照しながら日本の社会・文化に関する知識を仕事及び進学に活かす異文化理解能力を養成する。  
(←翻訳できない、伝達できない、タイ語に訳せない、習慣・マナーが分からないといった社会・文化背景的な問題などの卒業生の調査結果)
- 4) 自分自身で課題を発見し、追求することができる能力を養成する。(←CEFR、タイ教育省の教育基本方針、21世紀の外国語教育)

## 8. タマサート大学の日本語主専攻コースのカリキュラム改訂案—Can-do 記述文によるカリキュラム

調査結果により、学生に必要な能力は日本語の4技能特に「聞く」「話す」によるコミュニケーション能力であることは既に述べた。従って、日本語によるコミュニケーション能力を養成することがカリキュラムの主な目標となる。その上、学習目標の一つである「自国の社会・文化とも対照しながら日本の社会・文化に関する知識を仕事及び進学に活かす異文化理解能力を養成する」が達成できるのには、日本社会文化・日本語とタイ社会文化・タイ語、いわば異文化、対照言語学的な知識を身に付ける必要がある。それに、「自分自身で課題を発見し、追求することができる能力を養成する」のには個人研究、インターンシップといった自律学習的なカリキュラムが必要だと考えられる。

以上のことを考慮し、次のようなカリキュラムを考えてみた。6部門に大きく分けることができる。1)4技能 2)社会文化 3)文学 4)日本語学 5)対照言語学／職業における日本語・タイ語 6)自律研究



本稿では、4技能を中心にみるため、4技能以外の知識に関しては別稿に譲る。

ここでは、上記のカリキュラムの4つの目標を教育目標とし、4年間の日本語専攻の学習目標及び Can-do 記述文を、JF スタンダードと JLC スタンダーズを参考にしながら、4技能別に考えていく。実際行われている授業、活動、プロジェクトを考慮しながら行動目標とスキル、言語的要素とテーマを先ず設定することを試みる。

・日本語専攻コース：ゴール＝CEFR/JF スタンダード B2、JLC スタンダーズ上級)

	4技能	言語要素／語用論／社会言語学的運用	語彙 (10,700)	漢字 (2,150)
1年	A1-A2 (CEFR/JF スタンダード、 JLC 初級)	・文字 ・基本文型 ・基本語彙 ・音声 (アクセント、イントネーション、ポーズ、リズム)	1,500	200
2年	A2-B1 (CEFR/JF スタンダード、 JLC 中級前半)	・漢語 ・初中級と中級文型 ・初中級と中級語彙／コロケーション ・音声 (イントネーション、ポーズ、リズム) ・接続表現 ・敬語、待遇表現	2,200	500
3年	B1-B2 (CEFR/JF スタンダード、 中級後半)	・漢字熟語 ・中級文型 ・修辭的な表現 ・婉曲的な表現 ・フォーマルな表現、インフォーマルな表現	3,000	650
4年	B2 (CEFR/JF スタンダード、 JLC 上級)	・専門用語 ・中上級と上級文型	4,000	800



### 1) 「聞く」「話す」の Can-do 記述文

初級では「話す」ことに重点をおくことが大切であると庵(2006)と野田他(2005)は述べている。それに、「聞く」「話す」でコミュニケーションをすることが学生の学習動機・意欲につながると考えられる。しかし、現在のカリキュラムには1年生のための「読解・会話」授業がなく、「総合日本語」のみあり、この「総合日本語」では、日本語の音韻体系、3種の文字(ひらがな・カタカナ・漢字)、日常会話に必要な挨拶表現及び基本的な文型、約1,300語の語彙を学ぶと記されている。日常生活の基本語彙数は約1,100語という見解(高見澤他2004)からすれば、この1,300語の学習語彙数では十分に簡単な基本的な日常会話ができると考えられる。従って、本稿では、これらの語彙を活用して、1年生のための「聞く」「話す」の Can-do 記述文を設定することにする。

また、現在のカリキュラムでは、4年生の「聴解・会話」もないが、2年と3年の「聴解・会話」をみても、カリキュラムの「聴解・会話」の最終目標は、1) 正しい発音 2) フォーマルな場面での会話 3) 社会問題に関する意見の主張 4) グループディスカッション・プレゼンテーション・スピーチができるというようにまとめられる。これは JF スタンダードや JLC 日本語スタンダードに共通することである。本稿ではこれらの目標、調査結果、日本語スタンダードを踏まえて次のようなゴールを設定することにした。

「聞く」ゴール：スピーチ、発表、講義を聞いて分かる。

「話す」ゴール：スピーチ、発表ができる。

「聞く・話す」ゴール：ディスカッション、インタビューができる。異文化を意識しながら適切なコミュニケーションができる。

### 2) 読解の Can-do 記述文

現在のカリキュラムには1年生のための「読解」授業がないが、「総合日本語」で会話文や短い文章を読みながら基本文法・語彙を学ぶという形式をとっている。2年～4年の「読解」の目標をみると、1) 社会・文化に関する読み物を読み、要点をまとめることができる 2) 文章の構成が分かり、構成に沿ってまとめることができる 3) 意見文を読み、筆者の意見や立場を見分けて、要点をまとめ、それに対し、意見交換ができる 4) アカデミックな文章を読み、要点と自分の意見をレポートにまとめることができる、というようにまとめることができよう。本稿では現在カリキュラムの目標、調査結果、日本語スタンダードを踏まえて次のようなゴールを設定することにした。

「読む」ゴール：専門書、文献を読むことができる。

### 3) 作文の Can-do 記述文

現在のカリキュラムには1年生と4年生のための「作文」授業がない。1年生の「総合日本語」でも4年生の「総合日本語」でも同じように短文作成といった文型練習の形で「書く」練習を行っている。2年と3年の「作文」の目標をみると、1) 出来事について具体的に書く 2) 情報を集め、整理し、文章にまとめる 3) 自身の考えを深め、整理し、ある事柄に対する意見文を書くまとめられる。これだけではカリキュラムの最終目標に到達できないように考えられる。本稿では次のようなゴールを設定することにした。

「書く」ゴール：レポート、小論文、研究計画を書くことができる。ビジネスにおける文章を書くことができる。異文化知識、対照言語的知識を活かしながら文章を書くことができる。

## 9. 日本語教科書作成に向けて

試案したカリキュラムの目標と各技能の目標を基にしたより具体的な Can-do 記述文を設定し、それを基に初級教科書を試作し、タイの大学生のためのより Can-do をベースとしたコミュニカティブ日本語教科書を指す。

## 10. 参考文献

- 庵功雄 (2006) 「教育文法の観点から見た日本語能力試験」土岐哲先生還暦記念論文集編集委員会編『日本語の教育から研究へ』くろしお出版
- 伊東祐郎 (2009) 「予備教育課程における「日本語スタンダード」構築の試み」水谷修 (監修) 『日本語教育の過去・現在・未来 第1巻 社会』凡人社
- 北口信幸、山口優希子、吉田暢子 (2012) 「日本語教育における CEFR と評価基準の動向—タマサート大学における TU スタンダード作成をめざして—」*Japanese Studies Journal*, Vol.29(1), pp.97-108.
- 国際交流基金 (2008) 『『海外の日本語教育の現状 = 日本語教育機関調査・2006年 = 改訂版』凡人社
- 国際交流基金 (2011) 『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査・2009年』凡人社
- 国際交流基金 (2013) 『海外の日本語教育の現状 2012年度日本語教育機関調査より 概要』くろしお出版
- 高見澤孟、ハント蔭山 裕子、池田 悠子、伊藤 博文、宇佐美 まゆみ、西川 寿美 (2004) 『新・はじめての日本語教育 1 日本語教育の基礎知識』アスク
- 東京外国語大学留学生日本語教育センター (2011) 『JLC 日本語スタンダード 2011 改訂版』東京外国語大学留学生日本語教育センター
- 野田尚史、迫田久美子、渋谷勝巳、小林典子 (2005) 『日本語学習者の文法習得』大修館書店
- 山岡政紀・牧原功・小野正樹 (2010) 『コミュニケーションと配慮表現』明治書院
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, J.C. and Schmidt, R.W. (eds.), *Language and Communication*. New York: Longman. pp.2-27.
- Hymes, D.H. (1972). On communicative competence. In Pride, J. and Holmes, J. (eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin. pp.269-293.
- Kanokwan Laohaburanakit Katagiri, Patcharaporn Kaewkitsadang, Somkiat Chawengki-jwanich, Suneerat Neancharoensuk. (2007) 「タイ人学習者のための初級文法項目の設定—日本語教育文法の視点からの4つの案—」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』(4), pp.67-78.
- Kanokwan Laohaburanakit Katagiri. (2012). Japanese Language Standards for Speaking and Listening Skills for University Students Majoring in Japanese: A Case Study of Chulalongkorn University. *Journal of Letters* Vol.41(1), pp.1-35.
- Pakatip Skulkru, Patcharaporn Kaewkitsadang. (2011). Japanese Graduates: Towards World-Class Standards. *Japanese Studies Journal*. Vol.27(2), pp.49-66.

- Pakatip Skulkru, Patcharaporn Kaewkitsadang.(2013). Analysis of Thammasat University's Japanese Language Curriculum and the Contents: Towards World-Class Standard. *Journal of Japanese language and culture*. Vol.1(1),pp. 27-52.
- Pranee Jongsutjarittam, Pakatip Skulkru,Suchada Sadyapongse.(2004). 「タイにおける基礎日本語教育の研究」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』(1), pp. 115-140.
- Somkiat Chawengkijwanich, Suneerat Neancharoensuk. (2014) . การสอนไวยากรณ์ภาษาญี่ปุ่น สอนอย่างไรให้นักเรียนไทยใช้เป็น (日本語文法教授法：使えるようになるために、タイ人学習者にどのように教えたらいいか) タマサート大学出版。
- 「タイの高等教育機関リスト」 [www.mua.go.th/know\\_ohec/university\\_mua.xls](http://www.mua.go.th/know_ohec/university_mua.xls)(2016/04/25)
- 「タイ高等教育能力基準枠組」 <http://www.mua.go.th/users/tqf-hed/news/news6.php>(2016/01/16)
- 「JF 日本語教育スタンダード」 <https://jfstandard.jp/top/ja/render.do>(2015/12/01)

# Can-Do Statements Based Japanese Language Education: Study for Application to Create New Curriculum and Japanese Language Textbooks for Undergraduate Students in Thailand

Patcharaporn KAEWKITSADANG  
(Thammasat University)

【Keywords】 Can-Do Statements, Japanese Language Standards,  
Japanese Language Education in Thailand, Curriculum Revision,  
Textbook Development for Thai Students

This study looks at the feasibility of applying Can-Do Statements-based Japanese language education to revise the current curriculum, set new language standards and develop textbooks for undergraduate students studying the Japanese language in Thailand.

Since the appearance of the CEFR and JF Standards, Can-Do Statements-based education has been at the core of Japanese language education. The Japanese Language Proficiency Test has been revised and is now based on Can-Do Statements. It is time to apply Can-Do Statements to Japanese language education in Thailand as well. Setting Japanese language standards based on Can-Do Statements for undergraduate students majoring in Japanese language at Thai universities has become unavoidable. Based on the results of our research, the current Japanese language curriculum must be revised to focus more on listening and speaking. Accordingly, new text books with this focus will need to be developed.

## 夏季セミナー 2016 大学院生サマースクール報告および大学院生報告要旨

7月19日～21日にわたって、夏季セミナー2016「言語・文学・社会—国際日本研究の試み」が開催された。またこれにあわせて、国内外の大学院生の研究発表会とスタディ・ツアーをあわせたサマースクールも開催された。

夏季セミナーは2012年から始まり、今年が5回目である。今回はゲスト講師として、金鍾徳氏（韓国外国語大学）、尹鎬淑氏（サイバー韓国外国語大学校）、李吉鎔氏（韓国中央大学校）、蕭幸君氏（台湾東海大学）、タサニー・メーターピスイット氏（タマサート大学）、ケーオキッサダン パッチャラポーン氏（タマサート大学）、範淑文氏（国立台湾大学）、徐翔生氏（国立政治大学）、徐一平氏（北京外国語大学）、趙華敏氏（北京大学）、リム ベンチュエー氏（シンガポール国立大学）の各氏。また本学からは坂本恵氏、柴田勝二氏、ジョンポーター氏の各教員が講義を担当した。それぞれ言語、文学、社会（教育・歴史も含む）各分野から、現在進行している研究テーマについて、刺激にあふれた講義が行われた。

国内外の大学院生の研究発表会であるサマースクールは一昨年からは開始されたが、今回は43名の大学院生が参加。日本国内の大学院生3大学計28名のほか開南大学からの1名及び、招へい講師と共に海外大学から来日した大学院生ら5カ国・地域8大学計14名（うち、JASSOによる奨学金支援が9名）も加わり、発表・議論がおこなわれました。国内からは本学学生のほか、国際基督教大学、筑波大学からの参加があった。サマースクールは研究領域に応じて4つの教室に分けて行われ、教員によるコメントや助言を含む質疑応答が活発に交わされた。また、海外の院生を対象に実施した「発表リハーサル」サービスを積極的に利用する者もあり、日本語の発音を再度チェックするほか、発表時の声の大きさ、視線などを含め院生同士で指摘をし合い、それぞれのプレゼンテーションの精度を上げようと研鑽する熱心な姿が見受けられた。終了後、海外大学から参加した大学院生には「サマースクール修了証」が授与された。参加者数は3日間のべで640名を超えた。

さらにサマースクールにあわせて、7月16日、17日、22日に、海外から参加した院生を対象としたスタディ・ツアーも開催され、江戸東京博物館と府中の大國魂神社、江戸東京たてもの園を見学し史跡に触れる機会となった。

サマースクール終了後の7月20日には、円形食堂において、院生懇親会が、岩崎稔副学長や関係者の方々などの参加も得て、盛大に開催された。さらに7月21日は午後からジャーナル国際編集顧問会議が開催され、ジャーナル発行に関する議事のほかに、夏季セミナー及び国際日本研究センター発行のテキスト『日本をたどりなおす29の方法』についての意見交換も行われた。

夏季セミナーの各講義、ならびに二日間にわたっておこなわれた大学院生の研究発表の要旨は、センターのウェブサイトで見ることができる。

（編集委員会）

## I 「言語」① (2016年7月19日) 103室

1. ローレンス ニューベリーペイトン (東京外国語大学大学院博士前期課程)  
日本語母語話者の誤用からみた「の」と対応する英語の前置詞
2. 劉徳駿 (国立政治大学日本語学科修士課程)  
現代日本語の四字漢語動詞の自他について  
—内部構成要素と四字漢語動詞の自他との関係を中心に—
3. 範航宇 (東京外国語大学大学院博士前期課程)  
中国語から見た日本語のアスペクト複合動詞「～出す」の意味用法
4. 車魯明 (東京外国語大学大学院博士後期課程)  
無生物主語の他動詞文について
5. 張舒鵬 (東京外国語大学大学院博士後期課程)  
形容詞の種類と連体修飾について
6. 秦圭子 (東京外国語大学大学院博士前期課程)  
訳せる日本語とその実証的評価  
—機械翻訳システムの効率的利用—

## 発表概要 1

# 日本語母語話者の誤用からみた「の」と対応する英語の前置詞

## A learner error based analysis of the Japanese particle 'no' and equivalent prepositions in English

ローレンス・ニューベリーペイトン (Laurence Newbery-Payton)

東京外国語大学大学院博士前期課程

Tokyo University of Foreign Studies

【キーワード】 学習者誤用コーパス、前置詞、日英対照言語学、クオリア構造、英語教育  
Learner Error Corpus, Prepositions, English-Japanese Contrastive Linguistics, Qualia Structure, English Language Education

本研究では、英語学習者の誤用を通じて日本語における「の」と英語における前置詞がどのような関係にあるかを考察する。

東京外国語大学の望月圭子研究室・佐野洋研究室で作成中のオンライン英語誤用辞典では日本語母語話者による of の誤用が顕著である。そこで、of とそれに対応すると思われる「の」を対照することによって of の誤用要因を探究する。

of の誤用は前置詞 from と for と深く関係していると思われる。「名詞<sub>1</sub>+前置詞+名詞<sub>2</sub>」における前置詞の正用及び誤用を Pustejovsky (1995) による名詞の特性を記述する「クオリア構造」理論を用いて分析する。

分析結果として、日本語母語話者は前置詞を選択する際、英語名詞の「クオリア構造」の constitutive role (内部構成) を重視し、telic role (目的・機能) や agentive role (成り立ち) を比較的考慮しない傾向が観察される。前置詞 for と from はそれぞれ名詞の telic role と agentive role に含まれる情報に焦点を当てる機能を持つ。したがって、名詞の捉え方の違いによって for や from が十分用いられていないと思われる。

日本語には、英語の前置詞に相当する形式の使い分けがなく、of の誤用には、日本語の「の」からの「不の転移」と思われる誤用例もある。また、前置詞の正しい使い分けは名詞の多義性を可能にしているが、学習者が of をはじめとする前置詞を間違えて選択する場合名詞の意味が変わってしまう事例も観察される。

「名詞<sub>1</sub>+の+名詞<sub>2</sub>」において名詞の目的・機能や成り立ちがその語彙の意味でのみ表現できる日本語と、「名詞<sub>1</sub>+前置詞+名詞<sub>2</sub>」において名詞の語彙の意味に加えその解釈を前置詞で補助する英語の相違点が浮き彫りになったと言える。

現時点では学習者向けに、from・of・for の関係を「由来・構成・目的」または時間軸に沿った「以前・現状・以後」の解釈を提案しているが、学習者によりわかりやすく解説できるようにさらなる研究が必要である。

## 発表概要 2

## 現代日本語の四字漢語動詞の自他について

—内部構成要素と四字漢語動詞の自他との関係を中心に—

The Intransitive-Transitive Usage of 4-character Sino-Japanese Compound Verbs

—Focus on the Relations between the Verbs and its Constituents—

劉徳駿 (TeChun LIU)

国立政治大学日本語学科修士課程

National Chengchi University

【キーワード】 四字漢語動詞、二字漢語動詞、漢語動詞、複合動詞、自他  
4-character Sino-Japanese Compound Verbs, 2-character Sino-Japanese  
Verbs, Sino-Japanese Verbs, Compound Verbs, Intransitive-Transitive

現代日本語において、特に新聞や雑誌などでは、以下のような四字漢語動詞が頻繁に使われている。

- (1) 日本は地盤沈下していますか。
- (2) 日本に永住帰国した孤児はまだ93人しかいない。
- (3) 会社はすでに中東とアジアへの出張を全面禁止している。

小林 (2004) によると、四字漢語動詞は一般的に (4) ~ (7) のように分類することができる。

- (4) 「1 + 3」タイプ : 再・活性化
- (5) 「2 + 2」タイプ : 法律・改正、対面・販売、相互・訪問、……
- (6) 「3 + 1」タイプ : 大規模・化、高性能・化、最有力・視、……
- (7) その他 : 換骨奪胎、牽強付会、彫心鏤骨、……

小林 (2004) は「2 + 2」タイプの四字漢語動詞に注目して考察し、(8) ~ (10) のように分類している。

- (8) N-VN タイプの四字漢語動詞 (名詞的要素と動詞的要素から構成する)  
法律改正、実態調査、地盤沈下、……
- (9) VN-VN タイプの四字漢語動詞 (動詞的要素と動詞的要素から構成する)  
通勤通学、対面販売、受注生産、……
- (10) ADJ-VN タイプの四字漢語動詞 (付加詞的要素と動詞的要素から構成する)  
同時決定、全面禁止、相互訪問、……

従来の研究では、四字漢語動詞の内部構造の結合関係に着目しているが、四字漢語動詞の自他とその内部構成要素との関係については触れていない。しかし、実際の用例を調べてみると、四字漢語動詞の類型は多種多様であることがわかり、さらなる研究が必要だと思われる。本研究は、四字漢語動詞の自他と、その内部構成要素との関係を明らかにすることが目的である。



## 発表概要 3

中国語から見た日本語の  
アスペクト複合動詞「～出す」の意味用法  
A Study on Aspectual Compound Verb 'DASU' (Out)  
from comparative viewpoints with Chinese

範航宇 (HangYu FAN)  
東京外国語大学大学院博士前期課程  
Tokyo University of Foreign Studies

【キーワード】 対照言語学、言語教育、コーパス言語学、第二言語習得、複合動詞  
Comparative Linguistics, Language education, Corpus Linguistics, Second  
Language Acquisition, Compound Verbs

影山(2013)は、動詞の後項部分が語彙的アスペクトを表す「アスペクト複合動詞」(e.g. 縫い上げる、寝込む、空が澄み切る、読み出す、流れ出る、食べかける)に焦点をあて、日本語は豊富なアスペクト複合動詞体系をもつと論じている。

中国語においても、結果補語や方向補語がV2の位置に置かれ、完結相の語彙的アスペクトを表すという複合動詞体系があるが、日中語の複合動詞の体系は異なっており、国際日本研究センターで製作した「ウェブ日本語・中国語誤用検索サイト」によれば、非用による誤りが中国語母語話者の日本語誤用においても、日本語母語話者の中国語誤用においてもみられる。

本発表では、日本語の複合動詞「～出す」に焦点をあて、大規模コーパス(BCCWJ-日本語書き言葉均衡コーパス)から日本語における「～出す」の使用実態を調査し、「～出す」の意味用法を考える。そして、意味上「～出す」に対応する中国語の「動詞+方向補語」の形を取った「V出」との使用上の相違を明らかにすることも試みる。

## 発表概要 4

## 無生物主語の他動詞文について

## A Research on Transitive Sentences with Inanimate Subjects

車魯明 (LuMing CHE)

東京外国語大学大学院博士後期課程

Tokyo University of Foreign Studies

【キーワード】 無生物、他動詞、名詞句階層、主語、目的語

Inanimate, Transitive, Noun phrase accessibility hierarchy, Subject, Object

日本語では原則として無生物名詞が他動詞文の主語として使用されないと論じられてきたが、実例調査によって、「驚愕が彼の顔をかすめた。」のような無生物主語他動詞文も存在することが分かった。本研究は大量のデータを調査することで先行研究を検証する一方、これらの文の特徴を明らかにすることを目的とする。

これまで、無生物主語他動詞文の出現し得る理由について角田(1991)、熊(2009)は「名詞句階層」を利用して説明してきた。即ち名詞の間には階層が存在し、階層の上位にある名詞が主語になりやすいのに対し、階層の下位にある名詞が目的語になりやすい。無生物名詞が主語になるとき、目的語名詞の階層より上位の場合他動詞文が成立しやすいということである。ただし、両者とも一部の用例に基づくものであり、更なる検討が必要であると考えられる。

本研究は『現代日本語書き言葉均衡コーパス』(BCCWJ)のアプリケーション「中納言」を利用して無生物主語他動詞文の実例を手作業で抽出した。「襲う」「包む」「掠める」などの36語を調査し、合計1631例の無生物主語他動詞文が抽出された。それらの文に対する考察の結果、先行研究で提案されている名詞句階層が一部の無生物主語他動詞文の成立する理由の説明において有効であるが、説明できない文はまだ3割程度があることが分かった。この3割程度の無生物主語他動詞文に対する更なる集計と考察から次のような特徴を見出した。

主語においては「抽象名詞」が現れやすい傾向が見られる。「抽象名詞」の中から更に「感情/感覚」を表す名詞が数多く観察された。特に「襲う」「包む」「包み込む」「掠める」「満たす」の5語においてはこの傾向が一層明らかになる。また、主語が「感情/感覚を表す名詞」である場合、目的語が「生物名詞」(即ち「人」)以外に、「頭」や「体」などの身体部位を表す名詞が多数である。このことから、「感情/感覚」や「身体部位」などの人に深く関わる名詞であれば、無生物であっても主語に立つ可能性が高いと考えられる。

## 発表概要 5

## 形容詞の種類と連体修飾について

### A Research on Adjectives in Adnominal Clauses

張舒鵬 (ShuPeng ZHANG)

東京外国語大学院博士後期課程

Tokyo University of Foreign Studies

【キーワード】 連体修飾 形容詞の種類 属性形容詞 感情形容詞 評価形容詞  
Adnominal Usage, Types of Adjectives, Attributive Adjective, Emotional Adjective, Evaluative Adjective

本発表は、形容詞の種類（「属性形容詞」「感情形容詞」「評価形容詞」）によって連体修飾をするとき異なる特徴を見せるかを検証するものである。

典型的な属性形容詞「高い」、典型的な感情形容詞「楽しい」、典型的な評価形容詞「面白い」を研究対象とし、『現代日本語書き言葉均衡コーパス』を用いて連体修飾の例を収集し、形容詞一名詞の連体修飾関係を考察した。

寺村(1975)、村上(2014)を参考にしうえて、形容詞一名詞の連体修飾関係を8種類に整理した。①「属性—属性の持ち主」(高い山)、②「感情—感情主体」(それが面白くない美羽)、③「属性—間接的属性の持ち主」(レベルの高い他国の留学生)、④「内容—内容の名称」(血糖値の高い状態)、⑤「感情—感情表出物」(楽しい顔)、⑥「比較内容—比較結果としてのデータ」(27度から1度高い28度)、⑦「結果—理由」(愛知県で普及率が高い理由)、⑧「その他の関係」(「面白いことに」「鎮静や収れん効果が高いため」)など。

考察の結果、形容詞の種類によって、観察される連体修飾関係の種類及びその出現頻度が異なることが分かった。属性形容詞「高い」の例では、①(出現頻度46.4%)②(出現頻度46.2%)がもっとも多く見られ、⑤、⑥は観察されなかった。感情形容詞「楽しい」では、①(出現頻度89.7%)が最も多く見られ、④、⑦は観察されなかった。評価形容詞「面白い」では、①(出現頻度87.9%)が最も多く見られ、④、⑤、⑥、⑦は観察されなかった。

本発表によって、形容詞の種類によって連体修飾時のあり方が異なることが分かった。

## 参考文献

寺村(1975)「連体修飾のシンタクスと意味—その1—」『日本語・日本文化』4号 大阪外国語大学留学生別科(『寺村秀夫論文集I—日本語文法編—』(1992)くろしお出版再掲)

村上佳恵(2014)「連体修飾用法の感情形容詞と被修飾名詞の意味関係—うれしい人、うれしい話、うれしい悲鳴—」『学習院大学国語国文学会誌』57 学習院大学文学部国語国文学会

## 発表概要 6

## 訳せる日本語とその実証的評価

## —機械翻訳システムの効率的利用—

## How to Use Machine Translation System Efficiently

秦圭子 (Keiko HATA)

東京外国語大学大学院博士前期課程

Tokyo University of Foreign Studies

【キーワード】 機械翻訳、ルールベース、訳せる日本語、書き換えルール、プレエディット  
Machine Translation, Rule-Based, Revised Japanese, Revision Rule,  
Pre-Editing

本発表は、特許、ビジネス文書などの翻訳、いわゆる実務翻訳に、どのようにしたら機械翻訳システムを効果的に使うことができるか、についての研究の中間発表である。

機械翻訳システムには、コーパスを使った統計ベースの自動翻訳システム（Google 翻訳など）とルールベースの翻訳システム（現在市販されている機械翻訳ソフトウェアの大多数が該当する）があるが、本研究で利用するのは、ルールベース翻訳システムの Weblio である。

現在、機械翻訳システムは長足の進歩を遂げており、文章をランダムに使った評価では、60%程度の精度で翻訳できるといわれている。語彙量のはるかに人を凌駕しているし文法規則も充実している。慣用句を含む用例も十二分にある。しかし、実際に複雑で長い文章を入力すると、理解不能な文が出力されることもしばしばである。したがって、機械翻訳システムを使いこなすためには、まず原文をプレエディットして機械が理解しやすい、翻訳しやすい文（訳せる日本語）に直してから入力し、出力後はポストエディットして、読むに堪える文章にする必要がある。特に日本語から英語への翻訳など、文構造が全く異なる言語間の翻訳では、プレエディットは必須である。

本研究の目的は、日本語原文を「訳せる日本語」に変換するためのルールを一般化することで、質の高い機械翻訳ができるようにすること、および英語と日本語に内在する、翻訳システムを利用するうえでの違いについて考察することである。

具体的には、ビジネス分野を取り上げて、当該分野の英和対訳本を用いて、模範翻訳と機械の訳文を比較する。訳せる日本語表現の技法を先行研究を参照して実証し、日本語から英語への翻訳結果に向上が見られたことを示すこと、あわせて日本語文の変換ルールの対照言語学的な妥当性を分析することを目的とする。

## II 「言語」② (2016年7月19日) 104室

1. 南紅花 (東京外国語大学大学院博士後期課程)  
現代日本語の自他両用動詞について  
—和語を中心に—
2. 呉丹 (東京外国語大学大学院博士後期課程)  
現代日本語のテモラウ文と使役文の異同に関する研究  
—テモラウ文を中心に—
3. 呉佩珣 (筑波大学大学院博士後期課程)  
日本語移動補助動詞のテイクとテクルの研究
4. 蕭敏媚 (国立台湾大学修士課程)  
文末におけるダロウの使用場面
5. 路敏敏 (東京外国語大学大学院博士後期課程)  
非情物主語の受身構文の中日語対照研究  
—中国語・日本語学習者誤用コーパスの誤用分析—
6. チャンティミー (東京外国語大学大学院博士後期課程)  
日越双方向逐次・同時通訳における明示化方略

## 発表概要 1

現代日本語の自他両用動詞について  
—和語を中心に—The study on intransitive-transitive verbs in Modern Japanese  
— With the focus placed on native Japanese words —

南紅花 (HongHua NAN)

東京外国語大学大学院博士後期課程

Tokyo University of Foreign Studies

【キーワード】 自他両用動詞、自動詞用法、他動詞用法、文型の対応、語彙的な意味  
Intransitive-transitive verb, Intransitive use, Transitive use,  
Correspondence of sentence patterns, Lexical meaning

日本語動詞研究の一部として、自他動詞についての研究は長くなされてきた。多くの動詞は自動詞か他動詞かに属するが、自他両用の用法を持つ動詞も少なくない。その中で、「水かさが増す／水かさを増す」などのような同じひとつの語が自他両用の用法を持っている用例も見られ、語彙的な意味もあまり変わらない。もちろん「風が吹く／笛を吹く」のような主体や対象に立つ名詞が一致しない用例も多くみられる。

本発表では、このような一つの同じ語形態を持ち、自動詞用法と他動詞用法を持っている動詞、いわば、自他両用動詞 29 語を研究対象として、実際の用例に基づき、構文の面から（自他両文型が対応しているか否か）、そして意味の面から（自他両用法において、語彙的な意味に共通性が見られるかどうか）考察し、それぞれ分類を試みた。

その結果、構文面からは三種類（自他対応がある動詞、自他対応がない動詞、部分的に自他対応がある動詞）に分けることができ、意味面からも三種類（語彙的な意味に共通性が見られる動詞、語彙的な意味に共通性が見られない動詞、部分的に語彙的な意味に共通性が見られる動詞）に分けることができる。そして、これらの動詞は、語彙面からみると、いずれも同じ一つの動詞であるものの、文法面から見ると自他の用法で性格を異にする場合が多いことが分かる。

また、「ガ格」（或は「ニ格」）名詞と「ヲ格」名詞に意味的な違いがみられ、それぞれ自動詞用法か他動詞用法かに定着し、固定しつつある場合がある。この場合、限定された名詞と組み合わせあって、慣用的な用法と比喩的な用法を取る場合は、動詞の語彙的な意味に共通性が見られるが、抽象名詞と組み合わせる場合は、動詞も抽象的な意味を表すようになって、自他両用法の間で語彙的な意味に共通性が見られなくなる。部分的自他対応を成している動詞は自他対応の場合、動詞の語彙的な意味にも共通性も見られる。自他対応を成していない場合は、ほとんど語彙的な意味にも共通性が見られないことがわかる。

## 発表概要 2

現代日本語のテモラウ文と使役文の異同に関する研究  
—テモラウ文を中心に—A study on the differences between -temorau sentence and causative sentence  
—Focusing on -temorau sentence—

呉丹 (Dan WU)

東京外国語大学大学院博士後期課程  
Tokyo University of Foreign Studies

【キーワード】 テモラウ文 使役文 共通点 相違点 働きかけ  
Temorau sentence, Causative sentence, Similarities, Differences,  
Approach

本稿はテモラウ文と使役文の異同を考察するものである。用例を分析しながら二つの構文の間にどのような共通点と相違点があるのかを考察することを通して、両構文の異同を明らかにした。

考察する際に、国立国語研究所「現代日本語書き言葉均衡コーパス」(BCCWJ)を検索アプリケーション中納言 1.1.0 で言語資料を集め、分析を行った。

考察した結果、以下のことが明らかになった。

テモラウ文と使役文の間にいくつかの共通の特徴がある。

まず、ヴォイス的観点から見ると、テモラウ文と使役文はいずれも動作主が主語に立たないという特徴がある。次に、意味的観点から見ると、依頼的テモラウ文と基本的使役文はいずれも受益者から動作主への依頼的働きかけがある。最後に、構文的観点から見ると、二つの構文は両方とも、継起的テ節前後が同主語かつ前件動詞が働きかけの意志動詞というような複文の後件になりうるという特徴がある。

テモラウ文と使役文はこのような共通点を持っているが、二つの構文は根本的に異なる構文であり、さまざまな異なる特徴が現れている。意味的観点から見ると、テモラウ文には単純受影的な文が数多く存在しているが、それに対し、使役文はそうではない。単純受影的な文は形式上三つの種類がある。それぞれは複文の前件に含まれ、複文の後件のいい意味の感情表現の原因になる文と、複文の前件に含まれ、複文の後件の悪い意味の感情表現の原因になる文、及びこのような複文の形式がなく、一般的な単純受影的な文である。待遇的観点から見ると、動作主を高く待遇する時や動作主への要求的な働きかけを和らげる時は、テモラウ文を用いた方が相応しい。そのため、動作主が目上の人や、動作主の名詞に尊敬を表す接頭辞「ご」、「お」がついている場合は、使役文よりテモラウ文が用いられやすい。二つの構文に用いられる動詞の形を見てみると、「なる」及び「消える」のような有対自動詞は使役の形がないため、使役文に用いられず、テモラウ文にしか用いられない。

## 発表概要 3

## 日本語移動補助動詞のテイクとテクルの研究 “te iku” and “te kuru” in Modern Japanese

呉佩珣 (PeiHsun WU)  
筑波大学大学院博士後期課程  
(University of Tsukuba)

【キーワード】 ていく / てくる、アスペクト、話者視点  
-te iku/-te kuru, Grammatical Aspects, Narrator's Perspective

日本語移動補助動詞「テイク・テクル」は、話者の視点から遠心的なら「テイク」で、求心的なら「テクル」で表すとされている。さらに、その意味用法について先行研究では、対称的に存在するものとテクルのみに見られる非対称的なものに大きく分けられている。しかし、どちらでもなく、形式上では対称的だが意味上では非対称的というようなものが見られる（例①「調べていけばわかってくるんじゃないかな」、②「赤ちゃんが今の自分の気持ちを楽しいことなんだとわかっていくのです」）。両者とも話し手領域に関わる方向付けであるが、①の「テクル」は心理的なものであるのに対し、②の「テイク」は時間軸に関する変化を表すものである。このような用例は心理的な状態を表す動詞にとりわけ多く存在する。本研究では、上述したようなものに注目し、「テイク・テクル」の選択は時間的と心理的のどちらが優先されるのか、またそれに関わる要因を探る。



## 発表概要 4

## 文末におけるダロウの使用場面 Context of “darou” at the End of Sentences

蕭敏媚 (MingMei HSIAO)

国立台湾大学修士課程

National Taiwan University

【キーワード】 日本語教育、ダロウ、使用場面、話し言葉、ドラマ

Japanese Language Education, Darou, Context, Spoken Language, Drama

ダロウは、従来推量、確認という2つの用法があると論じられてきた。また、大島(2002)では、疑念という3つ目の用法があるという指摘があった。しかし、次の例で使われているダロウはどの用法なのか。

(1) 父：だから何度電話もらってもこの店売る気ありませんから。

電話相手：…

父：あんたもしつこいな。売る気ないっつってんだろ。[K026]

(2) 榛野の母：これはおわび。カボチャでしょう。筑前煮でしょう。それからコロッケ。

あんたの好物でしょう。[H029]

(3) 瞳：薬膳鍋、いいよね。体に優しい感じ。

悠一：でしょう。[K086]

推量、確認、疑念の3分類において、上記の例は確認の用法に分類されるが、一般的な確認用法とは異なる。確認の用法とは、はっきりしない事を聞き手に話しかけ、答えまたは反応を求めるものである。しかし、例(1)では、答えを求めるというより一方的に伝えるニュアンスの方が強い。例(2)では、カボチャなどはすでに目の前にあるので、聞き手にこれらがなんなのか確認する必要がない。例(3)では、聞き手の言葉に対する同意表現で、聞き手に答えまたは反応を求めている。これゆえ、ダロウの基本的な用法を基にして、そこから更に下位分類を行うため使用場面を考察し、収集した例文から、「推測」、「判断」、「仮定」、「確かめ」、「同意要求」、「注意喚起」、「話題提起」、「念押し」、「不満」、「列挙」、「相槌」、「疑問」、「回答要求」の場面があることが窺える。また、先行研究ではコーパスや小説から集めてきた例文が多いが、本稿では、ドラマから例文を収集し、より生活面に近いものに絞る。書き言葉とは異なる口頭表現も明らかになるであろう。

日本語教育現場では、この3つの用法で学習者にダロウを教えているため、学習者はこの3つの基本的な用法しか身に付いていない傾向がある。使用場面の調査で判明した結果を学習者に提示することで、ダロウが多様な場面で使用されることを認識させたい。そうすることにより学習者もより自然な日本語が話せるようになるであろう。

## 発表概要 5

## 非情物主語の受身構文の中日語対照研究 —中国語・日本語学習者誤用コーパスの誤用分析—

Comparative Analysis on Inanimate Subject Passives in Chinese and Japanese  
—Based on Errors from Learners' Corpora—

路敏敏 (MinMin LU)

東京外国語大学大学院博士後期課程

Tokyo University of Foreign Studies

【キーワード】 日本語学習者、中国語学習者、非情物主語、受身、誤用  
Japanese Learners, Chinese Learners, Inanimate Subject, Passives, Errors

日本語の非情物主語受身構文は、「属性叙述受動文」型、「発生状況描写」型、「潜在的受影者」型、「降格受動文」などに区分されるという研究がある。

それに対して、中国語の非情物主語受身構文には、受身標識がつかない「意味上の受身文」と言われるタイプや、〈被／叫／让〉などの受身標識がなくてはならないタイプがある。

こうした統語上と意味上の相違から、中日語の非情物受身表現の対訳における対応と非対応は、中日語の学習者による受身文についての誤用に結びついている。

本発表では、日本語母語話者と中国語母語話者の学習者コーパスにある受身文誤用例を分析することにより、現代日本語の非情物主語の受身構文の中に、「オリンピックは北京で行われた。」のような被影響が認められないタイプも多数存在しているのに対して、中国の非情物受身構造では普通〈被／叫／让〉などの標識がついている文が被害の意味や状況の異常を表すと言われているが、本稿では中国の非情物主語の受身構造では被害の意味や状況の異常がなくても動詞の意味構造によってどうしても脱使役化できない文では受身標識が使われると主張したい。

中国語の非情物主語の受身文（意味上の受身文も含め）において〈被〉が使うべきか使わないべきなのかただ意味上で特別な状況や望ましくない状況で判断するべきではなく、使われている動詞の意味特徴などにも関わる。普通意味上の受身文と比べると、〈被〉が使われる中国の非情物受身文被害の意味や意外の遭遇を表すと言われているが、文の中の動詞の意味構造によると、どうしても脱使役化できない一般叙述や描写文でも〈被〉が使われる。これからさらに誤用例や中日文学作品の翻訳の対応・非対応例を収集し、一部の「とりつけ動詞」「産出動詞」以外に、脱使役化できない中国語の一般叙述や描写文受身文の動詞特徴を考察する。

## 発表概要 6

## 日越双方向逐次・同時通訳における明示化方略 Explicitation Strategies in Japanese Vietnamese Bi-directional Consecutive Interpretation and Simultaneous Interpretation

チャンティミー (Thi My TRAN)  
東京外国語大学大学院博士後期課程  
Tokyo University of Foreign Studies

【キーワード】 日越通訳、明示化方略、逐次通訳、同時通訳、双方向  
Japanese - Vietnamese Interpretation, Explicitation Strategies, Consecutive  
Interpretation, Simultaneous Interpretation, Bi-directional

本研究は日越双方向逐次・同時通訳における明示化方略に関する研究である。実験で得た音声データを文字化し、10種類に分類した後、分析・考察を行った。その結果、次の5点が明らかになった。①逐次通訳方向別の比較で使用傾向に相違があるのは「省略の復元」、「授受表現の視点転換」、「固有名詞の明示化」である。②同時通訳方向別の比較で使用傾向に相違があるのは「省略の復元」、「授受表現の視点転換」、「固有名詞の明示化」と「語彙の反復」である。③日本語からベトナム語への通訳方式別の比較で使用傾向に相違があるのは「長文の小分け」、「情報の追加」である。④ベトナム語から日本語への通訳方式別の比較で使用傾向に相違が見られない。⑤①～④の差の原因は言語の組み合わせ、通訳方式の特徴及び通訳者に内在する要素である。他方で、2つの課題が残されている。1つ目は本研究で扱った10種類以外の明示化の研究である。2つ目は明示化の効果の明確化である。今後の研究において、この2つの課題に着目し、問題を掘り下げていく。

### Ⅲ 「文学」 7月 (2016年7月19日) 105室

1. 金姍怜 (韓国外国語大学大学院修士修了)  
谷崎潤一郎の作品における物語の構造考察  
— 『刺青』『卍』『鍵』を中心に—
2. 金容啓 (東京外国語大学大学院博士後期課程)  
『水中都市』と『第四間氷期』両作品の「革命」
3. 高好眞 (東京外国語大学大学院博士後期課程)  
『憂国』における「エロティシズム」
4. 藤夢澁 (東京外国語大学大学院博士前期課程)  
二十代の三島由紀夫文学におけるディオニュソス  
— 『仮面の告白』『愛の渴き』『禁色』を中心に—
5. 劉雨薇 (厦門大学修士課程)  
今村栄治「同行者」からみるアイデンティティ・ポリティクスの無効性
6. 呉孟欣 (開南大学応用日本語学科修士課程)  
「見る」と「看」についての日中対照研究

## 発表概要 1

## 谷崎潤一郎の作品における物語の構造考察

— 『刺青』『卍』『鍵』を中心に—

A Study on Narrative Structure of Tanizaki Junichiro's Literature

— Focused on “Shisei” “Manji” “Kagi”—

金珂怜 (Ahryeong KIM)

韓国外語大学大学院修士修了

Hankuk University of Foreign Studies

【キーワード】 谷崎潤一郎、物語、物語の構造、シーモア・チャトマン

Tanizaki Junichiro, Narrative, Narrative Structure, Seymour Chatman

本発表では、谷崎潤一郎の作品『刺青』(1910)『卍』(1928)『鍵』(1956)における物語 (Narrative) の構造をシーモア・チャトマン (Seymour Chatman, 1928-2015) の理論を中心に考察し、それぞれの要素がどのような関連性を持っているのかを考える。

谷崎は芥川龍之介 (1892-1927) との「小説の筋」論争で、「プロット」つまり構造についての重要性を強調したにもかかわらず、これをテーマとした研究は殆どなされてない。本発表は、このような点に着目し、上記の作品の構造を照らし合わせ、共通的に見えてくる物構造の類似性を考える。その上で、それが谷崎文学世界とどのような関連性を持っているのかを明らかにしたい。

谷崎作品に登場する人物のタイプを「欠乏者」と「助びと」に分け、人物のタイプによる行為によって発生する事件が「死」と「変化」という結果をもたらすという構造の類似性が分かり、このような物語の構成要素が言説のレベルでは記述者の位置によってその存在の様相が違ってくるといえる点があわかってきた。

谷崎文学作品に関する研究は谷崎特有の耽美主義により、その大半が登場人物を女性と男性に区分してその特徴を考察したり、「悪魔主義」「女性崇拜」などの思想に対する研究に偏っている。しかし、物語の構造分析を通じてみると、登場人物の性別の区分ではなく、登場人物の特性そのものの類型に分類することができ、これによる作品の多様な解釈はもちろん、事件発生の原因と結果を深層的に分析できるという点があわかった。つまり今までのミクロ的解釈から、ひいてはマクロ的にみること、作品解釈の範囲が広げられるということである。

本稿ではチャトマンの物語構造の理論を通じた作品分析が持つ意義として作品の新たな解釈への可能性について考え、これに対する作家の意図を共に把握して見ようとした。

## 発表概要 2

『水中都市』と『第四間氷期』両作品の「革命」  
"Underwater city" and "Inter Ice Age 4" Comparison of  
the 'revolution' in the two works

金容賢 (Yongmin Kim)

東京外国語大学大学院博士後期課程

Tokyo University of Foreign Studies

【キーワード】 安部公房、水中都市、第四間氷期、予言、思想の変化

Kobo Abe, "Underwater city", "Inter Ice Age 4", Prophecy a Change of  
thought

『水中都市』や『第四間氷期』はそれぞれ1952年、58年に書かれた作品である。6年の隔りがある二つの作品は共に水没する社会を描いている。水没する社会という内容は共通しているが、いくつかの相違点も目立つ。その中の一つが予言や予言によって触発される革命である。『水中都市』の予言は滞っている現実変革への意志であり、ビジョンである。しかし、二つの作品の中の予言は違う形を帯びていることはなぜだろうか。

『水中都市』では予言が外部から与えられて、主人公は最初否定的だったが、次第にそれに従い、最後には予言を完成することを決意することで作品は完結する。しかし『第四間氷期』での予言は、分裂された主人公自身によって発せられる。主人公自身は予言に対して強い乖離感、拒否感を感じており、予言に従って変革される未来を拒み、自分自身の消滅を選ぶ。このように両作品とも未来への予言が登場し、予言の中に出現する未来は日常とは完全にかき離れていることは共通している。しかし、その未来への主人公の態度は異なっている。

ここではまず二つの小説を比較し、分析し、作家の6年間の思想の変化から答えを探ってみたい。特に初期作家の活動が革命のための文学の考え方から、次第にどのように変化されたのか、何によって変化されたのかを考えた。そのキーワードとしては東ヨーロッパ旅行であると考えている。「新日本文学」の常任幹事としてつとめていた。そして1956年4月22日から29日まで開催されたチェコスロバキアで作家大会に「新日本文学会」と「国民文化会議」の代表として出席することになった。しかし大会の開催には遅れてしまい、二日間だけ参加し、4月24日から6月24日までの間、東ヨーロッパを旅行する。そこで安部は内からの視線だけではなく外からの視線を持つことが可能になり当時日本共産党が持っている問題を直視することが可能になったのではないかと考えている。

## 発表概要 3

『憂国』における「エロティシズム」  
—‘Eroticism’in “Patriotism”—

高好眞 (HoGin GO)

東京外国語大学大学院博士後期課程

Tokyo University for Foreign Studies

【キーワード】 エロティシズム、連続性、大義と友情、天皇、二・二六事件三部作  
Eroticism, Continuity, Justice and Friendship, Emperor The Trilogy of  
February 26 Incident

『憂国』（「小説中央公論」昭36・1）は、新婚である武山中尉が仲間の配慮によって、決起に参加できなかった故に、今度は同僚を検挙すべき身になるのを拒否し、妻麗子とともに命を絶つという筋書きを辿る。史実の二・二六事件で、武山中尉のように青年将校たちのため妻と心中を遂げたモデルは知られておらず、この文脈は虚構的に作られているという点に作者の問題意識が垣間見られる。

「二・二六事件外伝」という輪郭が与えられる『憂国』は、事件が物語の中心をなさず、また天皇の表象にも焦点が与えられていない。しかし、エロスと自決をめぐる彼らの行動の過剰さは、地上の倫理である〈友情〉を超え、超越的何ものかを喚起させる。それは、逆に「大義」に殉じる正当な対象を浮かび上がらせている。何より、バタイユのエロティシズムに傾倒した『憂国』は、エロスと死の結合の〈儀式〉的な性格に〈観念〉としての天皇を想定することができる。

『憂国』が天皇に関連づけられるのは、作者によって〈再評価〉され「二・二六事件三部作」として纏められたからであろう。『憂国』の執筆時に、二・二六事件における三島の発言は見当たらず、「二・二六事件三部作」は『英霊の声』（「文芸」昭41・6）を書いた時点における、作者の意識が大きく反映されている。『英霊の声』は、〈神〉であるべき天皇の人間的な振る舞いに対する怒りの言葉が投げかけられており、その怒りは戦前の二・二六事件まで及んでいる。三島の〈再評価〉の意味は、批判の対象となる現実の天皇を相対化しつつ、あるべき天皇を求めるということにみることができる。執筆時期が隣接する『十日の菊』（「文学界」昭36・12）は「生きのびた人間」としての天皇のアレゴリー化されている。

この二つの作品を合わせてみると、戦後における三島の天皇像、つまり当為としての天皇と批判の対象となる現実の天皇は、すでに形づくられているということが出来る。三島のバタイユのエロティシズムへの関心は、死によってつながる「連続性」にあったが、1960年代における三島の天皇の表象からすると、日本文化の「連続性」を天皇にみる視線が与えられているということが分かる。

## 発表概要 4

二十代の三島文学におけるディオニュソス  
— 『仮面の告白』『愛の渇き』『禁色』を中心に—  
Dionysius in the Mishima Literature of the twenties  
— Research on Confessions of a Mask, Thirst for Love,  
Forbidden Colors

滕梦澈 (MengWei TENG)

東京外国語大学大学院博士前期課程

Tokyo University of Foreign Studies

【キーワード】 三島由紀夫、二十代作品、古典主義、ディオニュソス、ニーチェ  
Yukio Mishima , Works in twenties , Classicism, Dionysius, Nietzsche

戦後という混乱期に、三島は生活の荒涼たる空白感に自分の人生に見切りをつけた。そして、自分の中の危機から、不調和への嫌悪と調和への欲求が生じた三島は外国旅行の必要を痛切に感じ、世界を一周した。二十代の三島由紀夫はギリシャへの心酔を『アポロの杯』の中で熱狂的に表し、『私の遍歴時代』の中で「古典主義」への傾斜を自認している。「私はやはりニーチェ的な考へでギリシャの芸術を見てたと思ふのである」と述べているように、三島に古代ギリシャ熱を引き起こすのはニーチェの『悲劇の誕生』におけるアポロとディオニュソスの二元論的なギリシャ観だろう。この「古典主義」もニーチェがディオニュソスを発見してから成立した二元論に基づいたギリシャ解釈であると考えられる。したがって、三島二十代の文学における最大のモチーフである「古典主義」を理解するために、その中心にあるディオニュソスを解明することは重要な意味を持つと考えられる。今回の発表では、三島二十代の代表作『仮面の告白』、『愛の渇き』、『禁色』を取り上げ、主にディオニュソスの仮面劇、ギリシャ的愛、大地への帰還、ディオニュソスの狂宴の四つの方面から、二十代の三島文学におけるディオニュソスを分析した。

仮面劇の神ディオニュソスの隠喩としての仮面の告白者、同性愛主題に託した男性崇拜と性別が無化の世界、性や排泄物などに湧いてくる下層の生命力、個体を破壊して世界の根源に溶け込む願望にディオニュソスの世界と共通していることが分かった。本発表から、二十代の三島文学を理解するには、その核心的な「ディオニュソス」を把握する重要性を示唆された。



## 発表概要 5

今村栄治の「同行者」からみる  
アイデンティティー・ポリティクスの無効性  
The Inefficacy of Identity Politics from Imamura Eiji's  
“Fellow Traveler”

劉雨薇 (YuWei LIU)

廈門大学修士課程

Xiamen University

【キーワード】 今村栄治、「同行者」、アイデンティティー・ポリティクス  
Imamura Eiji, “Fellow Traveler”, Identity-politics

短編小説「同行者」は、1938年6月『満洲行政』に発表され、後に『満洲浪曼』創刊号(1938年10月)再録されるなど、当時「満洲」の日本語文壇では注目を集めた今村栄治の代表作である。ここ数年来、黒川創編『外地の日本語文学選』(新宿書房、1996年2月)などに相次いで収録され、再び注目を集めている。

本研究では、作者の帰属性から視線をそらし、ただ「満洲国」で生まれた日本語文学作品だという視点から出発する。また、今までのアイデンティティー・ポリティクスの獲得や喪失に着目する読み解きを取り除き、植民地現場におけるアイデンティティーのあり方を明らかにしたい。また、語り手の問題に注目しながら、主人公のみならず、ほかの登場人物たちも視野に入れて、テキスト精読を行ったうえ、全体的な読み直しを試みたい。

その結果、本小説において主人公申重欽の瞬時の行動選択には植民地当時のすべてが凝縮されているといえよう。小説の独特な方法で、実際の状況によって変化していく複雑な様相そのものが、「満洲」における各国人なるもののアイデンティティーのあり方だということが暴露されたのである。そこには、固定的な支配者と被支配者とか、被害を加えるものと加えられるものといった上下関係というより、国家間のアイデンティティーとはまた違ったもっと切実な生活の現場の合間に現れてくる危険性がある。この緊張状態こそ当時の「満洲」をはじめとする植民地における実情であり縮図である。そのため、申が求めていた日本人への同化という問題自身が消えてしまうのである。その上、むしろそこに生きている各民族人をアイデンティファイすることによって起こる問題を露呈させる。すなわち、この小説を通し、植民地にいる無国籍者、無民族者を否応なくアイデンティファイするという、当時のアイデンティティー・ポリティクスの危険性と無効性を浮き彫りにさせた。その背後にある地政的配置——日本帝国主義による植民地支配が当時の各民族人にどれだけ大きな災難をもたらしたのかも問い詰められているのである。

## 発表概要 6

## 「見る」と「看」についての日中対照研究 A Contrastive Study of 'Miru' in Japanese and 'Kan' in Chinese

呉孟欣 (MengHsin WU)

開南大学応用日本語学科修士課程

Kainan University

【キーワード】 日本語学習者、中国語母語話者、第二言語習得、対照言語学  
Japanese Learners, Chinese Native Speakers, Second-Language Acquisition, Contrastive Linguistics

本発表は、日本語の「見る」と中国語の「看」を比較する。日本語も中国語も漢字を使っているため、中国語母語話者にとって、学習しやすいと思われるが、同じ漢字で意味が違う場合もある。そのため、両言語の漢字の差異に注意すべきだと考えられる。例えば、日本語の「見る」は中国語では「見」ではなく「看」である。しかし、中国語では「看漫画」という表現であるのに、日本語は「漫画を見る」という表現ではない。つまり、同じ動作を表す「見る」と「看」だが、異なる部分もあると考えられる。そこで、本発表は、「見る」と「看」を比較することにした。このことによって、同じ動作が両言語においてそれぞれどのように表現されているのか、分析し、「見る」と「看」の差異を明らかにすることが目的である。

#### IV 「文化」(2016年7月19日) 106室

1. 黄振維(国立政治大学大学院修士課程)  
日本神道と中国思想の比較研究  
—三種の神器を象徴とした日本王権思想からの試論—
2. 梁昕怡(東京外国語大学大学院博士前期課程)  
関一の都市社会政策思想論
3. 内川隆文(東京外国語大学大学院博士後期課程)  
戦前・戦時日本における電力「国家管理」の思想  
—増田次郎の言説を中心に—
4. 邱敬雯(東京外国語大学大学院博士前期課程)  
严歌苓の小説《小姨多鹤》における中国東北「残留」日本人への描写と認識
5. 木下佳奈(東京外国語大学大学院博士前期課程)  
黄春明の作品における、記憶と言語に繋がる日本統治期の体験

## 発表概要 1

日本神道と中国思想の比較研究  
—三種の神器を象徴とした日本王権思想からの試論—  
Comparative Study of Japanese Shinto and Chinese Ideology  
—Expounding the Ideology of the Emperor of  
Japan Symbolized by Japanese Regalia—

黄振維 (ChenWei HUANG)  
国立政治大学大学院修士課程  
National Chengchi University

【キーワード】 日本語、中国、神道、三種の神器、王権  
Japan, China, Shinto, Imperial Regalia of Japan, Right of Emperor

日本文化とは何か。日本文化の範囲は非常に幅広い。今日、日本文化を口にする際、おそらく多くの人が神道に代表される日本文化だと思うであろう。実は神道思想はまだたくさんの種類に分かれているが、たとえば弥生時代に既に古神道が現れ、平安時代にも両部神道と山王神道があり、中世に入ってから吉田神道と伊勢神道もあり、江戸時代にも度会神道と垂加神道と古学神道が唱えられていた。しかし、現代日本社会では、本居宣長の古学神道は既に神道思想の代表となってきている。その上、今日日本での神道研究も本居宣長による古学神道を中心に行われているのである。周知のように、神道は今でも日本固有の宗教信仰とされ、世界中の国々で日本ならではの宗教であると考えられている。のみならず、神道は現代の日本社会や日本政治にも大きな影響を与えているのである。

日本神道と密接な関係がある三種の神器は古くから日本の王権の象徴だと見做されている。中国の古典にも既に三種の神器の記事が載っている。もっとも、日本の王権思想といえ、中国古代の「天」の思想に遡らなければならない。「天」の思想は中国王権の展開にも大きな影響があるのである。そして、神道の観点から、日本王権はどのようにとらえるべきかについても究明したいと考える。

本稿では、比較文化・比較思想の方法を通して、日本の神道思想の独特なところを明確にし、日本に属する神道思想特有の点を掘り下げようと考え、研究を行いたい。三種の神器を象徴とした日本王権と古代中国思想との関連性を見出す。そこで、上述した研究方法で比較思想的に神道思想に含まれる中国思想を探りながら、純粋な神道思想も依然として保っていることを意識することができる。

## 発表概要 2

## 関一の都市社会政策思想論

### The urban social policy of Hajime Seki

梁昕怡 (XinYi LIANG)

東京外国語大学大学院博士前期課程

Tokyo University of Foreign Studies

【キーワード】 関一、貧困、都市政策、大阪、自助

Hajime Seki, Poverty, City Policy, Osaka, Self-Help

大正期において、大阪は「東洋のマンチェスター」と呼ばれて、アジア最大の商工業都市となっていた。ところが、そのような日本第一の商工業大都市の大阪が発展に伴い、失業、貧困、スラムなどの都市社会問題が発生していた。これらの問題に目を向け、大阪市社会事業を積極的に取り組んできた。その中、東京高等商業学校（現一橋大学）の教授であった関一（せきはじめ）は大きな役割を担った。

本報告では、大大阪時代に「学者市長」と呼ばれた関一に関する「関一研究」にはどのようなアプローチがあったのかを検討することを目的とする。

歴史学の分野で芝村篤樹は階級問題の視点から関を分析し、関の全面的な歴史位置づけを行うために、日本の都市問題と都市政策の推移を概観し、発表された彼の論文を中心に関の都市政策の特徴を指摘し、関の都市政策の歴史的意義を明らかにした。

関は改良主義的、革新的な大都市専門官僚であったが、その社会政策、社会改良主義の前提として一貫した自由主義思想の枠組みが存在したことに広川に注目されている。広川は1980年代初期に発見された関の「日記」、「メモ」類の資料をもとにして、関が関心を払った問題——経済・財政観・対外政策観・社会政策の基本——にかかわる考え方を中心に、そのうちの自由主義思想を検討している。さらに「新自由主義」も提出されている。

玉井は1923年と1929年の『大阪市社会事業概要』をもとに防貧対策事業を紹介している。その上、こうした事業を実施する際にして、中心的役割を果たした市長関一、第二代社会部長を務めた山口正、市民館の初代館長となった志賀志那人と彼らの社会政策思想を検討されている。

先行研究を踏まえて、関は大阪市社会事業で労働者問題を改善するために大きな力を注いだことがわかる。しかし、関が東京高等商業学校教授の時期に工場労働者問題についてどう考えるかというような研究はまだ少ない。本研究はこの時期の論文をもとにして、工場法を視野にいれ、関の社会政策思想（「国家干渉主義」+「個人自助主義」）を検討したい。

## 発表概要 3

戦前・戦時日本における電力「国家管理」の思想  
—増田次郎の言説を中心に—The thought of the electric “nationalization” in the prewar and wartime Japan  
Focused on the discourse of Masuda Jiro

内川隆文 (Takafumi UCHIKAWA)

東京外国語大学博士後期課程

Tokyo University of Foreign Studies

【キーワード】 電力「国家管理」、増田次郎、大同電力、日本発送電株式会社

The electric “nationalization”, Masuda Jiro, Great Consolidated Electric  
Power Company, Japan Electric Generation and Transmission Company

電力国家管理とは電力管理法外三法案の成立（1939）によって5つの電力会社が統合・国営化された歴史的事実を指す。本報告は同政策を巡る思想と実態の両局面を分析し、逓信省を中心とする政策当局者が当初目指した電力の「国家管理」が直面する現実のなかで如何に修正あるいは歪曲されたかを明らかにする。具体的には大同電力の元社長であり、国家管理成立後は日本発送電株式会社初代総裁に就任した増田次郎の言説と行動を検討した。とりわけ本報告では増田が社長・総裁を務めた大同電力および国家管理によって誕生した日本発送電株式会社の社史あるいは増田自身の自叙伝を素材として分析した。

その結果、次の事実が明らかとなった。まず、増田が総裁着任以前に条件として提示した新会社の政府（すなわち逓信省電気庁）に対する経営上の自主性は開業後非常に早い段階から喪失したということである。特に電気庁が提示した電力料金の固定化は同社が火力発電所を運転するための石炭獲得を著しく困難にさせた。次に、経営者・増田次郎の総力戦体制に対する接近・参画についてである。増田は自社の解散を速やかに行い、日本発送電総裁に着任していること、さらには「聖戦遂行」「興亜の新秩序確立」等といった初期の言説に見られるように国策に対する忠実性を行動・言動の両面から発揮していることがわかる。また、増田は日本発送電総裁辞任後に台湾電力総裁に着任し、占領地での電力業普及に当たるなど終戦まで国策の中心で活動していること、さらには自叙伝においてもそれを肯定的に記述していることから彼が国策への主体的・確信的な協力者であることが明らかになったと言えよう。それは同じく五大電力の一角を占めた東邦電力社長・松永安左エ門が1940年に至っても電力の国家管理を公然と批判し、政府との対立を貫いた姿とは対照的であった。

## 発表概要 4

严歌苓の小説《小姨多鹤》における  
中国東北「残留」日本人への描写と認識The Description and Recognition of Japanese as the Historical  
Foreign Residents in Northeast China in Yan Geling's Novel *Duo He Aunt*

邱敬雯 (JingWen QIU)

東京外国語大学大学院博士前期課程

Tokyo University of Foreign Studies

【キーワード】 严歌苓、《小姨多鹤》、「残留」日本人、死生観、近代中国東北史  
Gerling Yan, Duo He Aunt, Japanese as the Historical Foreign Residents,  
View of Life and Death, Modern history of Northeast China

在米華人女性作家、严歌苓は、1980年にデビューし、短篇小説など多様な作品を発表し、今も中国大陸文壇で活躍している。社会派作家として特に下層社会の女性を主人公とすることで知られている。《小姨多鹤》は2008年に発表された長篇小説である。物語は、日中戦争の最終段階における中国東北地方での日本敗戦を背景として展開される。終戦後、中国にとどまることを余儀なくされた日本人少女多鹤のその後と、彼女を使用人として「買った」張儉一家との生活を、描いている。

作家によって描写された多鹤の人物像をもとに、作品には「残留」日本人に対する認識を考察する。まずは、小姨多鹤をはじめ、戦争時代の日本人の死生観について考察する。なぜ敗戦を確信している中国東北地方に「残留」した日本人たちは帰国せず死ぬことを選んだか。どのような日本文化を背景に行動したのかを分析する。次に、多鹤についての描写から日本人らしいと見られている行為はどのようなものかを分析する。多鹤は中国人の家で生活していた。ところが、多鹤は終始日本人の生活習慣、日本人らしいな振る舞いで生活をしていた。正座すること、洋服のスタイルなど各方面から彼女の日本人らしさが見られる。作者は多鹤の日本人らしさの描写から何を強調したかったかを検討する。中国で30年間生活したが、多鹤は日本に戻る時も中国語ができなかった。さらに、多鹤は自分の子供にずっと日本語で話していた。言語描写の側面から多鹤の人物像を分析したい。

以上の分析に基づいて、近代中国東北地方における「残留」した日本人について分析し、さらに、多鹤をはじめ、中国「残留孤児」の生存状況と中日関係について垣間見たい。近代中国東北地方の人々と日本人との繋がりを見つけたい。

## 発表概要 5

## 黄春明の作品における、記憶と言語に繋がる日本統治期の体験

In the work of Huang Chunming, experience of  
Japan reign leading to memory and language

木下佳奈 (Kana KINOSHITA)

東京外国語大学大学院博士前期課程

Tokyo University of Foreign Studies

【キーワード】 黄春明、文学、日本統治期、記憶、言語

Huang Chunming, Literature, the Era of Japanese reign, Memory, Language

黄春明（1935～）は1960年代から近年まで中短編作品を発表してきた、台湾本省人作家である。現代化が進む農村・都市の中低層に生きる庶民の姿とともに、台湾社会を時に風刺的に捉えているのが特徴といえる。本発表では黄春明の作品、《甘庚伯的黄昏》、《莎喲娜啦・再見》、《戦士、乾杯！》に表された、台湾社会における日本統治期の残滓を「記憶」、「体験」、「言語」という3つの観点から取り上げ、その中で生きる登場人物達について考察した。

《甘庚伯的黄昏》ではアジア・太平洋戦争時代の記憶に囚われた親子を通じ、日本統治期を知る者の葛藤を描く。日本統治期の記憶を持たず、当時の言語教育を受けていない世代の阿輝は、恐らくはそれと知らぬままかつて「日本人」だった世代の悲劇的な矛盾の一端を引き出し、目の当たりにしているのだ。《莎喲娜啦・再見》は日本人と台湾人、それぞれの言葉における虚飾と、かつての統治者による台湾人の言語への侵犯が暗示されている。一方、《戦士、乾杯！》では被統治の歴史においても脈々と受け継がれる言葉と語りによってルカイ族の在りようを映し出す。物語において登場人物の操る言語は、単なるコミュニケーションの道具というだけにとどまらない。各々のアイデンティティのゆらぎやその背景にある文化、ひいてはそれらを生み出す歴史と結び付き、読者に考察の余地を生む。

本発表で取り上げた作品で、登場人物たちはいずれも統治期から現代に至るまでの台湾に生きているか、または何らかの関わりを持っている。黄春明は登場人物の「記憶」や「体験」を通じ、長い歳月を経ても統治時代の経験が、多くの当時を知る人々にとって重要であり続ける事を示している。そこで描かれる人物達の過去への思いは、立場や国籍、文化の異なる人々が台湾の歴史にどのように接し、或いは向き合ってきたのかを考える一助となるといえよう。記憶と歴史は言葉を媒介として受け継がれると共に、異なる立場から発せられた言葉と交錯し、過去を踏まえた繋がりを生み出してゆくのだと考える。



## V 「言語」① (2016年7月20日) 103室

1. 崔幽美 (韓国外国語大学大学院博士後期課程)  
行為要求における「非明示表現」の様相
2. 嶋原耕一 (東京外国語大学大学院博士後期課程・日本学術振興会特別研究員)  
初対面雑談会話における「日本人／外国人」及び「日本人／〇〇人」成員  
カテゴリーについて
3. 王秋霞 (北京大学博士後期課程)  
含意的否定のイメージスキーマ  
—日本語の否定動詞「守る」をめぐる—
4. 佐々木瑛代 (国際基督教大学大学院修士前期課程)  
敬語表現とその学習に関する日本語学習者の意識調査
5. ハルナザロフ・マムルジョン (東京外国語大学大学院博士後期課程)  
親族内における呼称について  
—ウズベク語と日本語の対照的観点から—

## 発表概要 1

## 行為要求における「非明示表現」の様相

A study of “Implicit representation “ in the request expression

崔幽美 (Yumi CHOI)

韓国外語大学大学院博士後期課程

Hankuk University of Foreign Studies

【キーワード】 語用論、行為要求、発話意図、明示的表現、非明示的表現

Pragmatics, Request expression, Speaker's Intentions, Explicit representation, Implicit representation

部屋の窓を開けて欲しい時、「ちょっと窓を開けてくれる？」と言わずに「この部屋ちょっと暑いね」とだけ言って周囲の反応を見ることがある。字義通りに受け取れば、要求を行っているとはいえないが、実生活ではよく見受けられるコミュニケーションである。

本発表では、話し手が聞き手に「非明示的表現」を用いて行為要求をする際、どのような表現を選び、何を伝達しているのかについて分析・考察するために、映画やドラマのシナリオを研究対象とし、そこから抽出した用例を「話し手の状況」、「聞き手の状況」、「周辺の状況」、「共有状況」の四つに分類した。「話し手の状況」は話し手の心理的状态や話し手の状況について言及するもの、「聞き手の状況」は聞き手の心理的状态や聞き手の状況について言及するもの、「周辺の状況」は周辺の状況や情報を言及するもの、「共有状況」はお互いが共有している情報について言及するものと規定した。

これらの分類をもとに「非明示的表現」がどのような意図で使用されているのかについて分析・考察を行った。その結果、最も多く現れたのは「話し手の状況」について言及するものであった。自分のために相手に行為要求をすることが多いため、相手に対する言及を避け、自分の事情のみを語ることによって、相手に状況を察してほしいと考えていることが分かる。またこの分類は、さほど親しくない関係において多く見られ、「すみません」と共起している場合が多かった。また「聞き手の状況」が使用されるのは、話し手と聞き手が共同でなんらかの作業を行っている場合や、一緒に行動している状況で多く見られた。相手の状況に言及することになるためであるからか、今回探した用例で見ると、「聞き手の状況」は全て親しい関係において現れていた。つまり親密な関係においてしか使用できない表現であるとはいえるのではないだろうか。また「周辺の状況」は、聞き手が行為要求を行うべき立場にいることが明確であるなど、立場・役割から見て、行為要求の当然性が高い場合に多く見られた。「共有状況」は、緊迫した状態において行為要求をする時、つまり、行為要求に緊急性がある場合に多く見られた。

今後は、「上下関係」や「親疎関係」から見る「非明示的表現」について分析・考察していきたい。

## 発表概要 2

初対面雑談会話における  
「日本人／外国人」及び「日本人／〇〇人」成員カテゴリーについて  
Membership Categorizations in First Encounter Conversations  
—Focused on ‘Japanese/Chinese’ and  
‘Native Speakers/Non-Native Speakers’ Categories—

嶋原耕一 (Koichi SHIMAHARA)

東京外国語大学大学院博士後期課程・日本学術振興会特別研究員

Tokyo University of Foreign Studies, JSPS Research Fellow

【キーワード】 成員カテゴリー、初対面会話、会話分析

Membership Categorizations, First Encounter Conversations, Conversation Analysis

先行研究では、接触場面における「日本人／〇〇人」及び「母語話者／非母語話者」の成員カテゴリー化が、母語話者から非母語話者への権力作用として捉えられることが多かった。本研究では、非母語話者の発話をきっかけとする当該成員カテゴリー化に注目し、どのような場面でそれが生じるのか明らかにすることを目的とした。分析対象として、同じ大学に通う日本人学生と中国人留学生による、32会話の初対面雑談会話を用いた。分析の方法としてはエスノメソドロジー・会話分析の方法を参考に、詳細な分析から、その場その場で話者が志向している成員カテゴリーを同定することを試みた。分析の結果、非母語話者の発話をきっかけに話者が「日本人／中国人」としてカテゴリー化される場面として、「話題を積極的に展開するとき」と「相手に配慮するとき」が観察された。そして「母語話者／非母語話者」としてカテゴリー化される場面としては、「非母語話者であることの困難を伝えるとき」と「冗談を言うとき」が観察された。「話題を積極的に展開するとき」の成員カテゴリー化の分析からは、これまで母語話者から非母語話者への権力作用として指摘されていたことが、非母語話者から母語話者に対しても起こりうることが示唆された。しかしほとんどの場合、非母語話者は成員カテゴリー化を通して、話題の展開や相手との親密化を意図していることが窺われ、明らかな対人上の問題は見られなかった。

## 発表概要 3

含意的否定のイメージスキーマ  
 —日本語の否定動詞「守る」をめぐる—  
 Image Schema of Implicit Negation  
 —A Case Study of Japanese Negative Verb: Mamoru—

王秋霞 (QiuXia WANG)

北京大学博士後期課程

Peking University

【キーワード】 含意的否定、否定動詞、守る、イメージスキーマ、語彙概念構造  
 Implicit Negation, Negative Verb, Mamoru, Image Schema, LCS

含意的否定 (implicit negation) とは一般的な否定意味を表す分析的形式、例えば、「ない」、「ん」などの否定標識を用言にくっつける形式と異なって、否定詞を用いずに総合的な形式で否定を表すものである。一見、Yoko Iyeiri (2010) は英語の avoid, forbid, prohibit, prevent, hinder などの含意的否定を持つ動詞の歴史的発展を論じた。類型論から見ると、日本語の動詞「防ぐ」も語彙概念構造の中に否定の意味素性が含まれていると推論できる。

一方、以下の例のように、「守る」は、「防ぐ」と項構造が同じである。しかし、「防ぐ」と同様に含意的否定を持っているか否かに関しては検討が必要である。

(1) 予想される東海地震から市民の生命を守るため、木造住宅などの耐震化を進めています！

(2) 初冬に収穫がすんでいない秋野菜も、霜の害から防ぐことができます。

本研究は日本語の動詞「守る」の語彙概念構造を通して、否定的な意味素性があって、「守る」は含意的意味を持っている否定動詞であることを論証する。さらに、「～は～から～を守る」という構文形式に適する「守る」は複雑述語として、下位事象のタイプによって、「起動的影響」「直接影響」及び「間接影響」の三種に分かれている。それぞれ中国語の類似的な表現と比較しながら、その項構造と語彙概念構造を詳しく説明する。そして、含意的否定意味を持っている「守る」は否定形式のほうが厳しく制限されている。それはその対義語の「防ぐ」で「語義溢出」(semantic overflow) をした結果であろうと推論できる。それに対して、中国語の類似的な現象は否定余剰という方法で表すことを説明する。

## 発表概要 4

## 敬語表現とその学習に関する日本語学習者の意識調査

Research on Awareness of “*Keigo*”

by Learners of Japanese as a Foreign Language

佐々木瑛代 (Akiyo SASAKI)

国際基督教大学大学院博士前期課程

International Christian University

【キーワード】 日本語学習者、意識調査、敬語表現、スタイルシフト、敬語教育  
Learners of Japanese, Research on Awareness, *Keigo* Expressions, Style Shifting, *Keigo* Education

従来の敬語教育においては、教科書の敬語が扱われる特定の課が学習項目の中心となり、形式や語彙としての指導やモデル会話の暗記という形の教育が行われてきたが、これらは敬語教育の問題点として挙げられるようになった。「敬語」とその教育に関しては様々な議論があるが、体系的な知識としての「敬語」に対して、それを使っていかに的確に表現していくかという待遇表現としての「敬語表現」という考え方もあり(蒲谷, 1998)、それを習得するにはまず、その考え方を理解する必要がある(坂本, 2002)ことも挙げられている。

今後はどのような敬語教育をしていくのかという議論は尽きないが、学習者の視点から今後の敬語教育を考えていく研究は少ないため、本研究では、学習者の敬語についての認識や敬語教育に対するニーズと、日本語教師の認識や実際に行っている授業とのギャップを可視化するため、中級レベルの日本語学習者である大学生3人と日本語教師3人にインタビューを行った。その結果、学習者はシステムとしての敬語としてまた、「尊敬語」として捉える傾向にあったのに対し、教師は敬語をスタイルの違いとして、「待遇表現」として捉えていた。また敬語の学習に必要なこととして、学習者は主に語彙や語形の練習を挙げていたのに対し、教師はスタイルシフトのための場の認識を挙げた。さらに学習者の意識と授業にもギャップがあり、授業では、設定された状況で敬語の練習などを行っているが、日常で敬語の必要性を感じる場面はないと答えた学習者もいた。

このように、学習者の捉える敬語と、教師が考える敬語のギャップは大きく、スタイルシフトのための教育が学習者に浸透していないことから、今後は学習者が敬語を必要とする状況を再検討していくとともに、コース全体で、スタイルシフトのための教育に力を入れることを検討しなければならないのではないだろうか。また、日本語学習者へのさらなる意識調査を行うことで、学習者の視点からも今後の敬語教育を考えていく必要があるだろう。

## 発表概要 5

## 親族内における呼称について

## —ウズベク語と日本語との対照的観点から—

A contrastive study on the use of the address terms for  
kinship in Uzbek and Japanese

ハルナザロフ・マムルジョン (Maamoorjon HALNAZAROV)

東京外国語大学大学院博士後期課程

Tokyo University of Foreign Studies

【キーワード】 社会言語学、ウズベク語、親族語、呼称、視点

Sociolinguistics, Uzbek, Kinship, Address, Viewpoint

本発表では、ウズベク語と日本語の親族内における呼称表現を整理・分析し、両言語の類似点と相違点を明らかにすることを試みた。具体的には、ウズベク人話者と日本人話者を対象に行ったアンケート調査に基づいて、親族・姻族に呼びかけたり言及したりする際の親族呼称について、相手との距離や年齢の上下、相手の社会的地位といった様々な対人的要因との関わりを詳細に検証した。調査結果によって明らかになった両言語の呼称表現の異同は以下の諸点にまとめられる。

- ① 両言語とも、親族成員間での呼びかけにおいて、世代の上下が呼称の使い分けの基準になっており、上位世代の親族は親族語で呼びかけ、下位世代の親族は名前や愛称で呼びかけるという点で共通している。なお、日本語では、上位世代の親族に対して「名前+ちゃん/さん」で呼びかける例も観察されたが、ウズベク語ではそのような用例は見られない。
- ② ウズベク語では、同世代の親族に対する呼びかけにおいても年上か年下かの区別は厳格に守られており、兄・姉のみならず、年上のいところに対しても親族語で呼びかけるのが普通である。一方、日本語では、兄・姉に対して名前やあだ名など非親族呼称を使用する人が多く、同世代間の年齢の上下はそれほど重要視されていないようである。
- ③ ウズベク語では、祖父母やおじ・おばの場合（いとこの場合は言及用法に限って）、父方と母方で形式の相違が見られるが、日本語においては、そのような区別は見られない。
- ④ ウズベク語では、親族語の指示対象は年上の親族に限らず、年下の親族に対しても親族語を用いて呼びかけることが可能である。一方、日本語では、年下の親族に対して親族語で呼びかける用例は見られない。

両言語とも、自分より下の世代の親族との会話では、親族の誰かについて話す時、自分と言及の対象者との親族関係を直接表現しないで、年少者の立場に立って間接的に表現する。しかし、ウズベク語では、完全に子供の身になりきるのではなく、所有二人称接辞を付けて「あなたの」と言わなければならない。

## VI 「言語」② (2016年7月20日) 104室

1. 楊玲 (北京外国語大学日本学研究センター博士後期課程)  
身体語彙「アタマ」の意味拡張のメカニズム及び方向性
2. 林希晋 (韓国外国語大学大学院修士修了)  
韓・日両国の新語の造語法に関する一考察
3. 丁文博 (北京外国語大学北京日本学研究センター博士後期課程)  
日本語の音声形態における有対動詞の対応関係
4. 梁乃允 (韓国・中央大学校大学院博士後期課程)、  
李吉鎔 (韓国・中央大学校)  
日本語学習者におけるノダ形式と終助詞の習得と維持  
—クラッシュェンのインプット仮説の観点から—
5. パーチャリー・ウィワッタナパタピー (タマサート大学大学院日本研究  
科修士課程)  
部首と語彙マップを活用した漢字学習の実践研究

## 発表概要 1

## 身体語彙「アタマ」の意味拡張のメカニズム及び方向性 Cognitive semantic extension mechanism and direction of Japanese body-lexicon “atama”

楊玲 (Ling YANG)

北京外国語大学日本学研究センター博士後期課程  
Beijing Foreign Studies University

【キーワード】 「アタマ」、メカニズム、メタファー、メトニミー、方向性  
Atama, Mechanism, Metaphor, Metonymy, Direction

同じ身体構造を持つ人間がいかにしてこの世界を認知するのか、その背後に隠される人間の認知能力の一般性への探究は認知言語学の課題とされてきた。言語能力と同じように、認知能力も人間としての、生まれながら、他の動物と区別がつき、特別かつ重要な能力の一つである。人間はまず自分の日常生活に近いものから、現有の知識を生かしながら、簡単なものから、複雑なものへと理解を深めるようになると思われる。それゆえ、身体部位は人間の認知の基盤とされ、それに対する研究は認知能力への探究の出発点ともいえよう。

身体語彙「アタマ」の意味拡張からどのような認知的なメカニズムが見られるか。メタファーリンク及びメトニミーリンク作用により、基本義としての身体部位名詞から「集団のアタマ」という抽象的な社会関係を示す意味へと展開され、複数の意味の間にどのような方向性が現れてくるのか。本稿では認知言語学の関連理論を用いながら、それら一連の問題を解明しようと試みる。

考察した結果、身体語彙「アタマ」の多義性、すなわち基本義から転義への意味拡張はメタファーとメトニミーが同時に重要な役割を果たすことが明らかになった。「アタマ」の意味拡張において身体部位から物体部分詞へ、さらに空間、時間、社会関係へと人間に身近なモノから抽象的なモノへという方向性が示され、Heine (1991; 1997) の研究結果と一致性が呈示されている。

われわれ人間は異なった国と文化の下に育てられても、同じ身体を持っているので、ある程度概念・思考を共有していることは言うまでもない。それと同時に、人間の思考の一部は社会・文化・言語によって影響を受け、違った様相を呈しているとも考えられる。身体語彙「アタマ」の意味拡張から観察される意味拡張のメカニズム及び方向性はほかの身体語彙にも同じ傾向が見られるか。それに、同じアジア漢字圏に位置づけられる中国語と韓国語でも同様の言語現象が観察できるのか。日本語に限らず、研究範囲を広め、汎言語的に認知の普遍性を追求することを今後の研究課題としたい。



## 発表概要 2

## 韓・日両国の新語の造語法に関する一考察

### A Study on Word-Formation Patterns in Neologism of Korean and Japanese

林希晋 (Heejin LIM)

韓国外国語大学大学院修士修了

Hankuk University of Foreign Studies

【キーワード】 新語、造語法、語構成、日本語、韓国語

Neologism, Word-formation Pattern, Word Structure, Japanese, Korean

韓国と日本の新語を考察することを通じて、各国の言語習慣を把握することにその目的がある。日本と韓国で2010年から2014年の間に新しく現れた新語を対象に、各国の新語を造語法によって分類した。先行研究を参考に新しい分類基準を作り、韓国語と日本語の新語対照を容易にした。

造語法は語構成の面からみて、大きく「単純語の場合」と「合成語の場合」に分け、この範囲に入らない造語法は「特殊語の場合」に分類した。「単純語の場合」はまた「語基創造」「語基借用」「語基縮約」に、「合成語の場合」は「複合」と「派生」に分けて、またそれぞれを「語基保持」と「語基縮約」に分けた。「特殊語の場合」は「日本語」と「韓国語」に分類した。

まず、「単純語」の「語基創造」は擬音語や擬態語の例しか現れなかった。次に、「語基借用」は単純語の中でその例が最も多かった。それは既存の「借用」の機能を超えて、より詳細な言葉の定義と意味を使い分ける機能もあるからである。また、「語基縮約」の多くが外来語を縮約して長さを縮める目的の新語であった。特に、日本語の例が韓国語より多かったが、韓国語の場合、原語の閉音節の開音節化が日本語ほど起こらないためであると思われる。

次に「合成語」の「複合」は最も基本的で便利な造語法であり、両国で最も高い割合を占めていた。中でも、造語力の高い複合と言語の経済性を求める縮約が同時に利用された「語基縮約の複合」が最も多かった。「派生」は二番目に多かったが、その理由として、一、接辞一語をつけることで意味を添えることができる、二、比喩的に使われることが多いからである。

最後に、「特殊語」は日本が韓国より多くみられた。特に「KY語」は「結合+縮約」の造語力の高い組合であった。また、漢字、ひらがな、カタカナ、ローマ字の豊富な文字体系を利用した造語法が多くみられた。一方、韓国語は発音にかかわる造語法が多くみられた。その理由を韓国語の「맞춤법(正書法)」とみて、発音と表記を混用した造語法はこれからも多くみられると見込んだ。

## 発表概要 3

## 日本語の音声形態における有対動詞の対応関係

### A Study on Derivational Relationship of Transitive and Intransitive Verbs in Modern Japanese

丁文博 (WenBo DING)

北京外国語大学北京日本学研究中心博士後期課程  
Beijing Foreign Studies University

【キーワード】 有対動詞、両極化、自動詞化接尾辞、他動詞化接尾辞、対応関係  
Transitive/Intransitive Pairs, Polarization, Transitivity Suffix,  
Intransitivity Suffix, Transderivational Relationships

日本語の動詞のうちに、形態的に対をなすとみなしうる自動詞と他動詞が存在することは古くから指摘されてきているが(佐久間 1936 など)、音声形態における自動詞と他動詞が対応するとみなされる認定の基準は如何になされるべきかについて多くの学者に注目されてきた(佐久間 1936、奥津 1967 など)。本稿では、音声形態における語幹が共通する自動詞と他動詞、即ち有対動詞を考察の対象にし、実証的立場からデータ調査を行い、その対応するタイプの数を査証し、代表的な接尾辞を見出し、さらに音声形態的における有対自他動詞の音韻の特徴素を究明してみたい。

本稿に使われた概念と有対動詞の用例は、日本の国語学の先行文献、主に島田(1979)を参考にしつつも、現代文法の理論や分析方法も取り入れたものである。また、論証は、現代日本語で標準語として使われている言語資料に基づいて、それを観察、分析するという「共時的」方法を採用する。

自動詞と他動詞の対応する例語を 337 対(これらの用語は主に島田(1979: 617-640)に挙げた動詞と簡(2002)にまとめた動詞を考察の対象とする)収集するし、また、有対動詞の対応関係は主に湯&簡(2002)の分析に参考して、論述するものである。ことにより、それらの音聲的特徴を記述して、十二組のパターンと分類し、かつ一般化する。しかし、極少数の自他の対応の種類の中には、一対または二対しか持たず、一般化の言語資料とはなり得ないので、考察の対象としない。

有対動詞の音声類型の中で、最も例語の多い(動詞総数 337 対の中の 78 対、全体例の 22.37%を占める)のが、自動詞化接尾辞「-ar-」と他動詞化接尾辞「-e-」が対応するタイプである。また、「-ar-, -e-, -i-, -r-, -re-, -c-」の自動詞化接尾辞が含まれる自動詞と「-e-, -as-, -os-, -se-, -s-, -c-」の他動詞化接尾辞が含まれる他動詞は有対動詞を成しているとのことが分かった。殊に、「-e-」は自動詞化接尾辞であろうか他動詞化接尾辞であろうかが、有対動詞のどちらのほうも同時に存在することはできない。

また、有対動詞の他、即ち無対動詞と自他同形動詞の音声形態的にはどのような特徴が示されるか、代表的な接尾辞はどのような特徴素があるかと本稿では取り扱わず、将来の研究課題としたい。

## 発表概要 4

## 日本語学習者におけるノダ形式と終助詞の習得と維持

—クラッシュェンのインプット仮説の観点から—

Acquisition and maintenance of Noda and Final Particle Sentences in Japanese:  
Applying Krashen's Input Hypothesis

梁乃允 (Naeyun YANG)

韓国・中央大学校大学院博士後期課程

CHUNG-ANG University Graduate School

李吉鎔 (Kilyong LEE)

韓国・中央大学校

CHUNG-ANG University

【キーワード】ノダ形式、終助詞、習得、維持、インプット仮説

Noda form, Sentence-final Particle, Learning, Maintenance, Input hypothesis

本研究では、韓国語母語話者4名の日本語によるフォーマルな談話資料(2001年-2002年、それぞれ3回の継続調査による全12談話)を材料として用いて、文末のノダ形式と終助詞の習得の様相を分析した。その後、学習者4名のうちHT氏に焦点を絞り、上記期間の談話資料(以下、〔習得期〕とする)と、帰国後の約10年経った時点(2012年-2014年)に、1年おきに3回実施した談話収録資料(以下、〔維持期〕とする)を分析し、習得と維持の両面について、クラッシュェンのインプット仮説の観点から分析した。その結果は、次のようにまとめられる。

まず、学習者は、日本語の文末表現を「言い切りの文→終助詞付加文→ノダ形式付加文→ノダ形式と終助詞付加文」の順序で積み上げ式の習得を行い、特にノダ形式付加文は過去形に接続して用いる。それは李吉鎔(2010)が明らかにした、丁寧体において活用が難しくなる環境で形態的手続きの複雑な〈マス形式〉を回避し、普通形に機械的に〈ンデス〉をつけていくといった簡略化の結果を追認するものである。

次に、HT氏についてクラッシュェンのインプット仮説を参照すると、〔習得期〕は「 $i+1$ 」の途中にあり、「 $+1$ 」を積極的に使用する段階であると考えられる。HT氏の〔習得期〕における「 $i$ 」は、言い切りの文とノダ形式付加文であり、「 $+1$ 」は終助詞付加文と、ノダ形式と終助詞付加文であると考えられる。そして、新しい習得が行われないHT氏の〔維持期〕においては、「 $i$ 」は言い切りの文とノダ形式付加文、終助詞付加文とノダ形式+終助詞付加文のすべてであり、「 $+1$ 」の事象は存在しないことになる。

最後に、第2言語の維持や摩滅の観点からは、HT氏の〔維持期〕は磨滅が起こっていると考えれば、「 $i-1$ 」の状態になる。ここで「 $-1$ 」は終助詞付加文と、ノダ形式と終助詞付加文である。HT氏の〔習得期〕は、ノダ形式と終助詞付加文の過剰般化による独自体系の構築期( $+1$ の段階)にあたるため、〔維持期〕においては独自体系の構築が緩和されたものと考えられる。

## 発表概要 5

## 部首と語彙マップを活用した漢字学習の実践研究

A Practical Study of Learning Kanji Characters

Using Vocabulary Map and Radicals

パーチャリー・ウィワッタナパタピー (Pajaree WIWATANAPATAPHEE)

タマサート大学大学院日本研究科修士課程

Thammasat University

【キーワード】 語彙マップ、漢字学習、部首、非漢字圏日本語学習  
Vocabulary Map, Kanji Learning, Radicals,  
Non-Kanji Background Learners

タイ人日本語学習者にとって漢字学習は一つの大きな課題である。なぜなら、漢字とタイ文字は違いがあり、タイ語文字は表音文字であるのに対して、漢字は表意・表語文字である。また、音訓読みの他にも、さまざまな読み方がある。さらに、学習者は自分で読み書き練習をし、丸暗記することが多いので、漢字学習を負担に感じ、漢字学習に対する動機が弱くなってくる。そのため、漢字学習にマイナスの印象を持ってしまう。そこで、部首と語彙マップを活用した漢字語彙学習法を実践し、その有効性を検証することとした。

本稿の目的は、部首と語彙マップを活用した漢字学習法の有効性の検証と、非漢字圏のタイ人学習者にとっての効果的な漢字学習法を提案することである。

漢字の部首の形と意味の結びつきと、関連のある漢字の語彙マップに着目した。被験者である、初中級のタイ人学習者 18 名に、部首てへん「扌」を含む漢字と漢字語彙をマップに書き込ませた後、その漢字語彙を使って例文を作らせた。辞書ツールの使用を許した。その結果、1) 10 分で平均 13 語の漢字語彙が書き込まれている、2) 思いついた語彙よりも辞書で調べた語彙の方が多い、3) 難しい漢語を書き込んでいるが、例文作成の時は簡単な和語が使われる傾向がある。漢字語彙の意味は理解できても、その用法が定着していないことがうかがえる。また、質問紙調査では、「部首と語彙マップの手法は面白く、学習効果を実感できたが、語彙力が不十分であるため、負担が大きく、積極的に取り組む気持ちになれない」という意見があった。部首と語彙マップを用いた指導法は、学習者の漢字に対する興味・関心を喚起することはできるが、学習者の漢字力を強化するにはさらなる工夫が必要だと示唆された。

## VII 「文学」(2016年7月20日) 105室

1. 田尚文(国立台湾大学大学院修士課程)  
三島文学のミソジニー  
—『仮面の告白』を中心に—
2. ファテメ・ボルジェルディー(東京外国語大学大学院博士前期課程)  
漱石の作品における女性像の展開と「死」
3. ディアン・アンニサ ヌル リダ(東京外国語大学大学院博士前期課程)  
村上春樹のコミットメント:『アンダーグラウンド』と『神の子どもたちはみな踊る』の研究
4. 曹喜眞(東京外国語大学大学院博士後期課程)  
日本の「和歌」と朝鮮の「時調(シジョ)」における「恋歌」の対比研究
5. 沈姝彦(東京外国語大学大学院博士前期課程)  
村上春樹作品における人物の受動性について

## 発表概要 1

三島文学のミソジニー  
— 『仮面の告白』を中心に—  
The misogyny in Mishima Literature  
—Focusing on “Confessions of a Mask”—

田尚文 (ShangWen TIEN)  
国立台湾大学大学院修士課程  
National Taiwan University

【キーワード】 三島由紀夫、ミソジニー、仮面の告白、ジェンダー、ホモソーシャル  
Mishima Yukio, Misogyny, Confessions of a Mask, Gender, Homosociality

社会学者、アラン・G・ジョンソンによれば、ミソジニー（女ぎらいとも）はある種の「文化的態度」とある。その態度とは、女性が女性であるというだけで、強い嫌悪（あるいは憎しみ）を持つこと、とある。上野千鶴子のミソジニー研究で取り上げられることの多い日本近現代男性作家は、ミソジニーの状況を犯した。その中で、三島由紀夫に対して、上野氏はこのような結論を出した。

上野：セクシュアリティは、本能というより社会的な条件で決まりますから、真正ホモか仮性ホモかなんていう問い自体は本当いうとまったくナンセンスです。それが許容される社会条件に自分がたまたまめぐりあって自己発見するまでは、自分が本当にホモかどうかもわからない人もいるでしょう？彼は中途半場なホモとして生きるしかないような時代に生まれた。だから、彼は男を愛しながら、女に性欲を感じてしまう自分をー。

富岡：自分がいやでしょう。

上野：なんでこんなに汚れたものに自分が魅かれねばならぬのか。それがウーマン・ヘイトイングになっている。

この引用によると、三島由紀夫のミソジニーはホモとしての身分と関係が深いとも言えるであろう。『男流文学論』の中で、三島の女ぎらい作品として指摘された作品は三冊もあるが、三島由紀夫自身の経験ともっとも繋がり深い作品はやはり、『仮面の告白』である。このため本稿では、『仮面の告白』を中心に分析したい。つまり、『仮面の告白』の女ぎらい描写を中心に分析し、三島文学の女ぎらい特徴を探求したい。

## 発表概要 2

## 漱石の作品における女性像の展開と「死」

## The Changing Feminine Figure in Soseki's Works and the Meaning of Death

ボルジェルディ・ファテメ (Fatemeh Borujerdi)

東京外国語大学博士前期課程

Tokyo University of Foreign Studies

【キーワード】 夏目漱石、初期作品、女性像、ファンタジー、ネーピア、死

Natsume Soseki, Early works, Feminine Figure, Fantasy, Napier, Death

日本の国民作家である漱石の大半の作品には「女性」と言う現象の役割は否定できない。『漾虚集』『三四郎』『それから』『門』『こころ』等、彼の作品では恋愛が取り扱われた物が多い。このように我を通して非我を表現する、客観的焦点と情緒的要素の結合で自身が住んでいた国(日本)とその近代での変更と成長を表現することを作家の職務として主張していた漱石は、どのようにそのあらゆる作品の中で「女性像」を使って自分が定義する作家としての役割を果たして、明治の日本の有様を描いているのであろうかを、この研究で分析していきたい。

そのため、彼の作品を三つの期間に分けて、それらに現れる女性像を日本の歴史的出来事の流れや彼自身の生活の出来事の流れて分析する。

1904～1908〈ファンタジーの時代：女性の死〉研究のプレッシャー等に巻き込まれ、キャリア的、国民的と個人的な生活の不和に切り裂かれていた時期であり、彼の作品の特定のパターンは前近代の世界の陰を被ったファンタジーの世界が多く描かれた上、恋愛関係の中の女性は「死」に至るあらずじがしばしば現れる。

1909～1914、漱石のこの時期の作品に現れる主人公は、前期で「死」によって奪われた女性像を「無理をして」手に入れようとする。しかし、強く重視されているのは、主人公のその行動がもたらす「永遠の苦痛」である。この時期の日本は韓国併合を進め、明治天王が1912年に逝去し、時代は大正に移り、1914年に日本が第一次世界大戦に参戦する。

1915～1916 道草／明暗〈女性の自我の成長〉女性運動、第一次世界大戦への参戦とそれに続く対中国の二十一ヶ条要求。

本発表では主に研究の対象となっているのは漱石の初期作品であり、ネーピアのファンタジーにおける女性像の分析、とハートマンの文学におけるファンタジーの定義を使って、それらの作品によって日本に起こっていた文明開化は、日本人の人生にもたらす「神経衰弱」や「空虚感」を、報われぬ愛の刹那さと女性像の死に託して、表現していることが明らかになる。

## 発表概要 3

村上春樹のコミットメント：  
『アンダーグラウンド』と『神の子どもたちはみな踊る』の研究  
Haruki Murakami's Commitment:  
Research on “Underground” and “All God's Children Can Dance”

ディアン アンニサ ヌル リダ (Dian Annisa Nur Ridha)

東京外国語大学大学院博士前期課程  
Tokyo University of Foreign Studies

【キーワード】 コミットメント、阪神淡路大震災、東京地下鉄サリン事件、社会性、暴力  
Commitment, the Great Hanshin Earthquake, Tokyo Subway Sarin  
Attack, Social, Violence

1995年は近代日本にとって重要な転換期といえる。二つの事件が起こり、1月17日に起こった阪神淡路大震災、3月20日に起こった東京地下鉄サリン事件である。村上春樹はその二つの事件に影響を受け、コミットメントをしている。

『アンダーグラウンド』は1997年に発表され、サリン事件の被害者という「こちら側」対非被害者という「あちら側」の対立を見逃した社会やマスコミへの批判である。オウム真理教というのは「他人事」ではなく、自分自身の影の部分（アンダーグラウンド）にあるもの、つまり「一種の合わせ鏡」的なものである。『アンダーグラウンド』に連載された証言の中で、職業が個人を表すものとして重要視されている。『アンダーグラウンド』に登場した人々は全てそれぞれの仕事に対して責任感を持った。それぞれの人に与えられた職業と責任が戦後の日本の社会を支えてきた。要するに、『アンダーグラウンド』に描かれている人々はそれぞれの仕事にコミットしていた。村上も小説家という彼の職業に「コミット」した。『アンダーグラウンド』に与えられたコミットメントは後に展開し、村上文学に大きな影響を与えた。これまでの村上の作品はほとんど一人称という視点で書かれていたが、『アンダーグラウンド』以降の作品はほとんど三人称という視点で書かれている。

『アンダーグラウンド』を執筆した後、初めての三人称の小説は2000年に発表された短編集『神の子どもたちはみな踊る』である。この短編集で「暴力」というのは様々な「べつもの」として捕えられ、人間の内面にもその「暴力」が発生し、それを自分自身の一部として受け入れ、「暴力」と戦わなければならない。

村上の初期作品はほとんど「社会性」を否定した。しかし、『ねじまき鳥クロニクル』と『アンダーグラウンド』によって村上は「社会性」に目覚めた。したがって、『アンダーグラウンド』は村上文学の転機だというのも過言ではない。村上はポストモダンな世界を脱出し、小説家としての「コミットメント」を実感し、社会へ帰還することになった。



## 発表概要 4

日本の「和歌」と朝鮮の「時調(シジョ)」における  
「恋歌」の対比研究

Comparative Studies of Waka and Korean poetry Sijo focused on Love poems

曹喜眞 (Heejin CHO)

東京外国語大学大学院博士後期課程

Tokyo University of Foreign Studies

【キーワード】 和歌、時調、恋歌、朝鮮文学、比較文学

Waka, Sijo, Love poems, Korean literature, Comparative literature

本発表は、日本の「和歌」と朝鮮の古詩歌「時調(シジョ)」という両国を代表する詩歌における「恋歌」(男女の愛を詠んだ歌)を、双方に影響を与えた中国文学にも目を配り対比検討を行うものである。両詩歌の具体的な作品を対比することで浮かび上がる共通点や独自の広がり明らかにしながらより深層的に検討することを目的とする。まず日韓(日朝)の「恋歌」を対比するための軸を、両詩歌に共通して現れている「恋の進展過程」に置いて、さらに共通して現れる内容である「求愛・憧憬」と「まつ・うらむ」の二つに分け、それぞれの詩歌における「恋歌」の様相や表現上の特徴を探っていく。

時調は圧倒的に離別の歌の方が多く、「求愛・憧憬」の歌は少ないが、中でも特徴的なのは、女性から男性に詠みかける歌が少なくないということである。これは和歌にはほとんど見られないことである。女性作家が詠んだ求愛の歌は、男性の立場から詠んだ作品になるので和歌における求愛の歌は男性のものと言っても過言ではない。和歌の場合、恋愛の段階が進み恋愛における男女の主導権が逆転しても、「恋歌」に関しては詠み手のジェンダーに注意しなければならない。

時調における「恋歌」は妓女の作品が際立っている。朝鮮時代の士大夫の時調が自然と調和して生きることや、王に対し忠誠を誓う内容など観念的表出にとどまったとしたら、妓女たちによって創作された時調は素直な情緒の表出であるといえる。また、別れを詠んだ「まつ・うらむ」の時調では、葛藤の原因は常に「님(ニム)」にあり、不在する恋人との関係を回復することを強く望み、来世、即ち生まれ変わり姿を変えてでも、「님(ニム)」と一つになり「恨」を晴らしたいと詠むパターンの歌が多い。それに対して和歌では、恋人の不在に対するひとりの悲しみを吐露することに重点を置き、さらに諦念により葛藤を解消しようとする様相が表れている。

## 発表概要 5

## 村上春樹作品における人物の受動性について The passivity of characters in Murakami Haruki's works

沈姝彦 (ShuYan SHEN)

東京外国語大学大学院博士前期課程

Tokyo University of Foreign Studies

【キーワード】 受動性、1970年代、高度資本主義社会、情報社会、主題  
Passivity, 1970s, Highly developed capitalism, Information society, Themes

村上春樹は1979年に『風の歌を聴け』で、デビューした。デビューして以来、日本だけでなく、海外でも高い人気を博した。しかし、彼に対する評価はずっと賛否両論がある。議論の一つは彼の創った人物の受動的な姿勢である。この創作の特徴は多くの評論家や作家から認められ、また、批判されている。

初期三部作において、主人公・「僕」は自分の内部世界を披露せず、他者の内部にも踏み込まず、外界の状況や出来事に対して抵抗しないまま、受け流す姿を見ている。このような外界に対して無関心で、主体性を持たない受動的な設定は1970年代という物語の時間と関連していると考えられる。70年代の初めは情念的な政治季節が終焉を迎え、経済の高度成長からゆたかな時代へとともに散文的な個人の時代にも移った。村上は三部作において、古い時代が去り、如何に喪失の多い、急速の変化が遂げた新しい時代で生きていくか、少なくとも彼がどのように生き残ったかを我々に伝えている。過去と決着をつけ、未来に向かって進むことは彼が三部作の主人公に託した受動性の企みだと思われる。

また、『羊をめぐる冒険』から80年代までの作品群において、村上春樹は社会の急速の変化よりも、社会の複雑性に注目しはじめた。この時期の作品は高度資本主義社会・情報社会で個人が大量の情報や資本を得て利用しながら、無意識のうちに資本や情報によって動かれ、主体性を失いつつ、生きていくことを描かれている。とりわけ、『羊をめぐる冒険』の「僕」と『ダンス・ダンス・ダンス』の五反田君はその典型的な人物である。村上はこれらの作品において人の主体性を奪う高度資本主義社会・情報社会の危険性を提示している。

本発表は村上春樹がデビューから80年代の作品を取り上げ、作品に登場した人物の受動性を分析することを通して村上春樹が80年代まで注目していた二つの主題を明らかにすることを試みた。

## VIII 「文化」(2016年7月20日) 106室

1. 吉岡祥平(東京外国語大学大学院博士前期課程)  
アニメーションにおける視覚的リアリティの表現方法の変化についての研究  
—『鉄腕アトム』と『攻殻機動隊』の対照から—
2. 陸子恵(シンガポール国立大学日本研究博士後期課程)  
二・五次元舞台男性俳優のアイドル性
3. 戴佩如(台湾・東海大学日本語言文化学系修士課程)  
「318立法院占領運動」のジェンダー規範
4. 小美濃彰(東京外国語大学大学院博士前期課程)  
山谷からの地域史からオリンピックを見る
5. 林恭平(東京外国語大学大学院博士前期課程)  
芝会社の貧民救済から見る明治初期東京の「組」と「町」

## 発表概要 1

アニメーションにおける視覚的リアリティの  
表現方法の変化についての研究  
—『鉄腕アトム』と『攻殻機動隊』の対照から—  
Research of the change of visual verisimilitude in animation  
—Comparison between “Astro Boy” and “Ghost in the Shell” —

吉岡祥平 (Shohei YOSHIOKA)  
東京外国語大学大学院博士前期課程  
Tokyo University of Foreign Studies

【キーワード】 アニメーション、リアリティ、迫真性、『攻殻機動隊』、『鉄腕アトム』  
Animation, Reality, verisimilitude, “Ghost in the Shell”, “Astro Boy”

本発表ではアニメーションのリアリティということについて、視覚的な側面から変化が起きたということを示した。リアリティとは歴史的にアニメーションが最も発展させてきた部分でありながら現在までほとんど研究の対象とされてこなかった。従っていかなる側面で変化が起きたのかということをも具体例に則して説明した。

研究の対象としたのはテレビアニメーション作品『鉄腕アトム』と劇場アニメーション作品『攻殻機動隊』である。この2作品を対照した理由は2つある。まず第1に『攻殻機動隊』は映像制作者からリアルであると評価されている。そのためアニメーションのリアリティに着目する本発表においては最適な素材であると考えられる。第2に『鉄腕アトム』と『攻殻機動隊』はどちらも人間ではなく機械の身体を扱っており、比較対照の条件を描えることができるという点で適当であると考えられたためである。

変化が起きたカテゴリーを観察から3点指摘した。1：身体の描写。2：複雑物の描写。3：記号論的变化。第1の身体の描写は2点の下位分類に分けられる。1：破壊される身体。2：意識的に身体を動かす描写。第2の複雑物の描写も2点の下位分類に分けられる。1：複数オブジェクトの描写。2：自然物の描写。第3の記号学的変化は劇中に登場する火器の描写が変化していることを指摘した。

以上の比較対照から5点の結論が引き出された。『鉄腕アトム』から『攻殻機動隊』にかけてアニメーションの描写は以下のように変化した。1：状況から具体的に影響を受けるようになった。2：慣性に従う身体が描かれるようになった。3：より複雑なタイミングでオブジェクトを動かすようになった。4：整合的な時間・空間を描くようになった。5：アイコン性を持つようになった。これらを総合するとオブジェクト同士の論理的関係を重視する傾向が見出され、この差異がリアリティの感覚を支えていると結論した。

## 発表概要 2

## 二・五次元舞台男性俳優のアイドル性 Idolized Male Actors of 2.5-Dimensional Theatre

陸子恵 (ZiHui LU)

シンガポール国立大学日本研究博士後期課程  
National University of Singapore

【キーワード】 二・五次元舞台、アイドル、少年性、未熟性、両性具有  
2.5-Dimensional Theatre, Idol, Shōnensei, Immaturity, Androgyny

2.5次元舞台とは、既存の二次元漫画、アニメ、ビデオゲームなどを三次元舞台でパフォーマンスする劇。2.5次元化にされる原作は基本的に人気がある少年・少女マンガとアニメ。その特徴のために、若い男性俳優が2.5次元舞台の中心になっている。本研究はライブ・スペクタクル「NARUTO -ナルト-」という事例を通して、2.5次元舞台男性俳優の肉体の表現方式はアイドルと似ている、そして、少年性は2.5次元舞台男性俳優が人気になるの主な理由という二つの論点を提出した。

精神分析学によれば、少年という段階は「man-to-be」の状態にいる。いわゆる、少年はある程度の権威と力を持っているが、大人の男とはまた違う。少年性は「未熟性」と「両性具有」という二つの要素がある。

未熟性は生理的と能力的な成長をしている状態を意味する。少年は成熟な男に成長している途中、自身の能力や人格はまだ未熟だと思われる。だが、その未熟こそが発展途上のアイドルの最大の魅力となる。2.5次元舞台に改編された原作の主人公は大体少年、少女。俳優の演技の経験もかなり浅い。2.5次元舞台にとって、演技不足なので、一生懸命頑張っている姿を見せられたら、観客は満足できる。

両性具有は「美少年」の審美観念と関わる。美少年は美しい顔、繊細な体、優雅な行動を持っている人。こういうイメージは間違いなく女性化な特徴を反映している。さらに、少女漫画から発展した「ボーイズラブ」(BL)ジャンルは両性具有の審美をより深めた。BLは同性愛と違う、男性化キャラクターと女性化キャラクターのラブストーリーで異性愛者の女性読者の妄想を叶える物語である。こういう関係の中では、女性化されたキャラクターはほとんど両性具有の美少年。2.5次元舞台作品は性別の境界線を曖昧にする。男の子みtainな女性キャラクターもあり、重要な男性キャラクターはほとんど美少年である。

## 発表概要 3

## 「318 立法院占領運動」のジェンダー規範 Gender Norms in March-18-Occupy-Taiwan-Legislature Movement

戴佩如 (PeiJu DAI)

台湾・東海大学日本語言文化学系修士課程  
TungHai University

【キーワード】 318 立法院占領運動、ジェンダー規範、対抗性  
March-18-Occupy-Taiwan-Legislature Movement, Gender Norms,  
Counter Culture

「318 立法院占領運動」は2014年3月18日に始まった台湾史上初めて、国会を占領した前代未聞の社会運動である。年齢、職業、性別など、それぞれの背景の違う参加者がある意味で密閉された国会の議場で一緒に過ごし、彼らは自分たちの生活／文化も作りあげたといえる。利用可能な場所が限られ出入りもきちんと把握される議場のなかで、彼らが共有したジェンダー規範に注目し、その生成過程と変化を、参加者へのインタビューとメディア報道を材料に跡付けてみた。発見したことを時間に沿って並べてみて運動中のジェンダー規範の有り様を推測した。三つの変化が見られる。一つ目は組織化／組分けの変化だ。運動の初期に男女の活躍する姿が見られるが、組分けてから男は発言や力／体の必要の仕事を、女は人のお世話や庶務的な仕事を担うように変わって、表舞台から女性の姿が消えてしまった。二つ目はメディアの注目の変化だ。メディアは限られた人に注目する。男性への注目は最後まであったけれど、女性は最初だけがあって運動が継続するにつれだんだんなくなった。男性と女性への言及の仕方もかなり違っていた。三つ目は女性性を出さなくなるという変化だ。初期は参加者それぞれ自分なりの服装だった。占領の継続のためたくさんの物資が入ってきたけれど、それの中には化粧品などは含まれていないし服も男女通用の服だった。後期になり、男は女をセックス相手として見てはいけないセックス禁止というルールも出てきた。この三つの変化を通して、彼らが意図的に主流文化のジェンダー規範を運動に持ち込んでいたと考えられる。これに対して疑問を持ち抵抗する参加者もいたけれど、多くの参加者は運動の焦点は別のところにあると考え、あるいは問題意識を持たず、抵抗せず同化していった。結局、この運動はジェンダー規範という点で体制への対抗性をもつには至らなかった。

## 発表概要 4

## 山谷からの地域史からオリンピックを見る

An approach to the Tokyo Olympic Games  
through the local history of Sanya district

小美濃彰 (Akira OMINO)

東京外国語大学大学院博士前期課程

Tokyo University of Foreign Studies

【キーワード】 オリンピック、山谷、寄せ場、スペクタクル、地域史  
Olympic Games, Sanya district, "Yoseba", spectacle, local history

本報告では、オリンピック研究の一つのアプローチを探っていくことを目的とした。そこで探求されるべきアプローチとは、各オリンピックに共通する理論を組み立てることではなく、オリンピックを人々がどのように経験し、当時の意識や自身のおかれていた状況の中でどのように動いていったのかを、具体的に記述していくようなものである。そこで研究対象として着目したのが山谷地区であり、その戦後史である。

山谷という地名はすでに地図上から消えているが、東京都台東区清川・日本堤を中心に、簡易宿泊所が密集する地区の呼称として用いられており、また、大阪・釜ヶ崎、横浜・寿と並ぶ日本三大寄せ場の一つとしても知られ、現在すでに小規模になったとはいえ、日雇労働者と求人が集積地としての寄せ場の機能はまだ消失していない。しかし、主に単身日雇労働者らの高齢化や、2002年日韓 FIFA ワールドカップを契機とする旅行者による簡易宿泊所の利用増加により、山谷を語るフレームは「日雇い労働者のまち」から「福祉のまち」、「観光客向けの安宿」へと移り変わっている。さらに、山谷へのビジネスホテルの新規参入やマンション建設、そして都市再開発の東京東部、ウォーターフロントへの回帰といった動きに目を移すと2020年東京五輪(予定)が一つの鍵として浮かんでくる。

他方、前回の東京五輪が開催された60年代は、寄せ場労働者を中心とする山谷暴動や行政による山谷対策(マンモス交番(1960年)や城北福祉センター(1965年)の登場など)が動きを強めた時代であるが、そうした流れの中で64年東京五輪が山谷とどう関わりあっていたのかの記述は管見のかぎり、わずかである。しかし、「オリンピック開催時における山谷対策について」(東京都公文書館蔵)からも分かるように、この時代の山谷や山谷対策とオリンピックとの関係は希薄でないはずである。

このような問題意識のもと、山谷の地域史を改めて掘り起こすことで、スペクタクルとしてのオリンピックの外装を引き剥がし、その実相を照射するための視座が開けるのではないだろうか。

## 発表概要 5

芝会社の貧民救済から見る明治初期東京の「組」と「町」  
“Kumi” and “Cho” in Tokyo of The Beginning of Meiji Era from  
The Viewpoint of The Relief of The Poor

林恭平 (Kyohei HAYASHI)

東京外国語大学博士前期課程

Tokyo University of Foreign Studies

【キーワード】 都市、貧民救済、明治初期、江戸 - 東京、都市社会集団  
City, The Relief of The poor, The Beginning of Meiji Era, Edo-Tokyo,  
Social Group

近代都市の形成過程についての研究は盛んに行われているものの、明治初期を、更には近世都市からの過程を踏まえて分析されたものは非常に少ない。本発表はその空白を埋める一端となるものである。対象とした地域は芝新網町を中心とした地域で、取り上げた史料は「芝会社窮民取扱綴込」である。芝新網町は明治中期のルポルタージュなどから「貧民窟」として描かれることが多いが、その地域がもともと持っていた構造に迫ったものは皆無であるため、貧民窟研究にも重要な示唆を与えられると考える。

吉田伸之氏の先行研究から近世都市の基礎的単位である個別町と、町会所などの救貧体制を踏まえた上で、明治二年から行われた芝会社の貧民救済について分析した。その結果、明らかになったことは、明治初期の東京においても近世以来の枠組みはまだ生きているということ、だがそれと同時に、町会所をはじめとする救貧体制が限界を迎えていたことも事実である、ということであった。芝会社は複数の町にまたがった「組」で「無利足貸渡」を行うシステムであったが、それは返済も含めて町年寄を介して行われた。更には金を借りた者の世話も町年寄が担当し、町の枠組みにそって行われていることがここからわかる。もうひとつわかることは、芝新網町という地域の性格である。出資者の名簿には、新網町の者は記載されておらず、いかに裏店、其日稼の者が多かったかがうかがえる。同じ番組に属していても貧富の差は激しく、裕福な町が貧しい町のために事業を行うという構図であろう。

最後に、芝会社の工場について言及する。芝会社の取り組みとして、芝新網町内部に「窮民共紙漉水引炭団等製方場所」があった。「無利足頭貸渡」で救済できないものに、日用働の生業を斡旋して、生活を維持させる目的があった。元々海沿いの土地を埋め立てた芝新網町では、多くの日用層が存在していたと考えられ、その救済が大きな目的のひとつであったのである。



## 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7号執筆者一覧

櫻井勇介	東京大学
大橋裕子 大橋純	RMIT 大学・メルボルン大学
倉石一郎	京都大学
高木佳奈	東京外国語大学大学院博士後期課程
葛茜	福州大学
ハルナザロフ・マムルジョン	東京外国語大学大学院博士後期課程
パッチャラポン・ケーオキッサダン	タマサート大学

## 『日本語・日本学研究』国際編集顧問一覧（順不同）

趙華敏	北京大学
徐一平	北京外国語大学
蕭幸君	東海大学（台湾）
尹鎬淑	サイバー韓国外国語大学校
李吉鎔	中央大学校（韓国）
徐翔生	国立政治大学
金鍾徳	韓国外国語大学校
范淑文	国立台湾大学
タン・レンレン	シンガポール国立大学
タサニー・メーターピスイット	タマサート大学

### 編集後記

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7号をお届けします。今号への投稿論文の総数は10本、そのうち6本（歴史2日本語教育2言語研究1言語教育1）が採用、寄稿1本を加えて計7本となりました。また、本センター主催の夏季セミナー2016「言語・文学・社会—国際日本研究の試み」（2016年7月19日～21日）に併せて開かれたサマースクールでの学内外の大学院生による発表要旨も掲載いたしました。今号では、サマースクールでの発表者による公募論文への投稿も採用、掲載されています。本号刊行に御協力いただきましたすべての皆様に心から感謝申し上げます。（谷口）

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.7**  
Journal for Japanese Studies

---

発行：2017年3月31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 株式会社アトミ  
〒187-0031 東京都小平市小川東町 5-13-22  
TEL 042-345-1155 FAX 042-343-3517

# Journal for Japanese Studies Vol. 7 (2017)

## Peer-Reviewed Articles

[Article]

Examining the Reliability and Validity of Statistical Results Reported in Japanese Language Education Research: A Particular focus on “Nihongo Kyoiku”

**Yusuke SAKURAI**

Aiming for language education beyond language acquisition: Japanese and English language immersion camp in Australia

**Hiroko OHASHI, Jun OHASHI**

A historical study on the way of junior high schools to combat with truancy problem during the early times of post-war Japan

—From the personal documents of Teruyoshi Taniuchi, the first Fukushi Kyoin in Kochi Prefecture—

**Ichiro KURAISHI**

[Research Note]

Friendship between translators across the Americas: An interview with Donald Keene about Kazuya Sakai and the translation of Japanese Literature in Latin America.

**Kana TAKAKI**

The Cultural Identity of Chinese Students Majoring in Japanese and the Significance of Japanese Language Learning

**Qian GE**

[Research Notes of Graduate Students]

A contrastive study on the use of the address terms for kinship in Uzbek and Japanese

**Maamorjon HALNAZAROV**

## Articles

Can-Do Statements Based Japanese Language Education: Study for Application to Create New Curriculum and Japanese Language Textbooks for Undergraduate Students in Thailand

**Patcharaporn KAEWKITSADANG**

## Abstracts of the Graduate Students' Session in Summer Seminar 2016

## Contributors

International Editorial Committee Members

Postscript