



第8回日本語・日本文化国際フォーラム

# 論文集

*Selected Papers  
from the 8th International Forum  
on Japanese Language and Culture*



2020年3月

March 2020

## 目次 Contents

### <言語>

中等日本語教育における教師と日本語母語話者アシスタントとの協働 —インドネシアにおけるインタビュー調査より— 門脇 薫.....	1
タイ人教師と日本人教師の協働を支える仕組みの検討 —正統的周辺参加論を手がかりに— 香月 裕介 .....	12
大学生の日本語教師というキャリアの選択／非選択のプロセス 杉本 香 .....	20
日本語初級レベルで入学した高専1年生への言語支援 —Princess Chulabhorn Science High School からの学生受入事業を例に— 久保田 育美 .....	30
初級から学ぶ仕事の日本語シラバスデザインの方法 —表現の段階化の基準に着目して— 赤城 永里子 .....	36
<b>Compliment Responses in Japan and India: With Focus on Compliment Topic Janashruti CHANDRA .....</b>	<b>47</b>
ベトナム人日本語学習者の大学卒業後の進路と日本語学習のニーズ —ベトナムの大学の日本語専攻卒業生への追跡調査を基に— 宮谷 敦美 .....	58
タイ人日本語学習者のカタカナ表記語学習の困難点に繋がる要素についての検討 アッタイエム タナポン .....	68
指示代名詞が後置された場合の態度表出機能 —日本語・中国語・タイ語・ベトナム語の対照から— 汪 聞君 .....	78
文末のカラ —「一人称動作主+カラ」を中心に— 金 吉任 .....	85

日本語の「が」とゼロ助詞に見られる格助詞と副助詞の連続性 トゥ トウ ヌエ エー .....	94
複言語・複文化から見たタイの大学における日本語学習者の特徴 —泰日工業大学の事例をもとに— 中谷 真也、渡邊 郁海、常見 千絵 .....	101
トンガ教員養成校における日本語教授法シラバス改訂の試み —政府開発援助による日本語教育— 中川 歩美 .....	113
日本語教育実習における遠隔授業見学の新たな展開 —授業担当者と解説者の同一化の試み— 松岡 里奈 .....	124
なぜ「拝見させていただきます」が使われるのか ヘッティヤーハンディ ワッサラー ディシルワ .....	135
ストーリーテリングにおける日本語母語話者とタイ人日本語学習者の接続表現の使用 —「そして」を中心に— スワンナカート パッチャラーパン .....	144
<b>&lt;文化&gt;</b>	
祭礼伝承における街道筋の意義 永原 順子 .....	156
Western Influence on the Music of Takamura Kōtarō's Poetry Andrew GLEDHILL .....	163
Evaluation of Ainu Music from the Mid-19th to the Mid-20th Century: Focusing on Foreigners' Opinions Evelin Adrienn TÓTH .....	169
1920～30年代におけるアメリカ少年赤十字の国際通信交換（一） —団員数の変化と各国との関係— ベレジコワ タチアナ .....	178

言語

中等日本語教育における教師と日本語母語話者アシスタントとの協働  
—インドネシアにおけるインタビュー調査より—

**Collaborative Language Teaching between Local Teachers and Teaching Assistants of  
Japanese Native Speakers in Japanese Language Education at Secondary Schools:  
Based on Researches in Indonesia**

門脇 薫  
撰南大学

## はじめに

海外における日本語教育機関では、多くの場合は外国語としての日本語 (Japanese as a foreign language) として日本語を教えている。国際交流基金の 2015 年の調査によると、日本語学習者数は 3,655,024 人で、その大部分が中等教育 (高校) における学習者である (国際交流基金 2016)。近年では教育のパラダイムシフトが起こり、21 世紀のグローバル社会を生き抜く人材育成のため各国で初・中等教育の教育課程の改編が行われている (国際交流基金 2015)。このような流れの中で中等教育の外国語科目として日本語を学ぶ学習者が増加している。海外の中等教育における日本語教育では、現地の教員資格を持つ日本語の非母語話者教師 (NNT) が日本語を教えているが、最近では日本語母語話者教師 (NT) が NNT と共に日本語を教えるようになり (Kadowaki2018a)、NNT と NT の教師間の協働に関する研究が行われている (門脇編 2015、中山 2016)。

海外の日本語教育において中等教育の学習者数が最も多いのはインドネシアで、インドネシアの学習者数の 94.5% が中等教育の学習者である (同調査)。最近では日本語母語話者のアシスタント (以下「アシスタント」) が中等教育の日本語の授業に参加するようになったが、NNT とアシスタントはどのように協働で日本語を教えているのであろうか。

本稿では、まずインドネシアの日本語教育について概観し、アシスタント及び Team Teaching: TT) に関する先行研究についてまとめ、インドネシアの中等教育機関において行った TT に関する調査より、現地の NNT とアシスタントの協働について考察する。中等教育の外国語教育では、NNT と母語話者のアシスタントが共に教室に入りコミュニケーション的な教室活動を行うチームティーチング (Brumby et al. 1990) 形式で NNT とアシスタントの協働が行われている。本稿では、中等教育を対象にしているため「TT」を狭義の協働として用いる。

## 1. 研究の背景及び目的

### 1.1. インドネシアの中等教育における日本語教育

インドネシアでは、前述のとおり学習者数 745,125 人のうちの 94.5% が中等教育の学習者 (特に高校生) である (同調査)。国際交流基金 (2017) によると、第 2 外国語 (日本語・中国語・韓国語・ドイツ語・フランス語・アラビア語) の一つとして選択必修科目または選択科目として日本語を教えている。2006 年のカリキュラム改定により、全ての普通高校及び宗教高校の生徒が、1 年生から 3 年間継続して第 2 外国語または技術・家庭科のいずれか一科目を選択必修化されたため、2006 年以降高校における学習者が急増した。その後 2013 年の新カリキュラム導入により、第 2 外国語をやめ、受験に有利な科目に切り替える

高校もあり、2012年の調査時より学習者数が減少したが、依然として中等教育の学習者数は703,775人で世界一である（国際交流基金2016）。

カリキュラム改訂等により中等教育の学習者が急増すると、教師が不足することになる。インドネシアでは、現状では教員資格が問われない多くの非常勤の教師が教えている（宮原ほか2014、ハリ2016）。また、学習者の増加に伴って教師が担当する授業も増加するため、教師が授業改善をしたり、勉強会を開催したりして、教師が勉強する時間も十分持たず、それにより教師の教授能力や日本語能力が向上できないことが問題視されている（ハリ2016）。エフィ（2016）によると、これまでNNTの日本語教授能力及び日本語能力向上のためにNTが重要な役割を果たしてきた。この場合のNTとは、日本から公的に派遣されたNTを指している。インドネシアの中等教育の日本語教師の大部分は前述のとおりインドネシア人のNNTであり、NTは全体の3.6%しかいない（同調査）。理由は、インドネシア政府当局から査証や滞在許可を取得することが難しいこと、機関の予算が少なく外国人を雇用する余裕がないこと等が挙げられる（国際交流基金2017）。したがって、インドネシアの中等教育では、日本語母語話者は、公的派遣かまたはボランティアとして日本語の授業に参加していた。このような状況の中で2014年度から国際交流基金アジアセンターの「日本語パートナーズ事業」<sup>1</sup>が始まり、公的派遣でアシスタントがインドネシアの中等教育の日本語教育機関に派遣されるようになった（詳しくは後述する）。

以上、インドネシアの中等教育における日本語教育の最近の状況について述べた。次に、中等教育におけるアシスタントとの協働に関する先行研究について、中等教育の学習者の多いアジアを中心に述べる。

## 1.2 アジアを中心とした非母語話者教師とアシスタントとの協働に関する先行研究

前述のとおり、海外の中等教育における日本語教育では、現地の教員資格を持ったNNTが教えることが多いが、韓国とタイは中等教育の学習者が多く、全教師に占めるNTの割合が30%が多い（国際交流基金2016）。2000年以降韓国やタイの中等教育では、NTがNNTと共に日本語を教えるようになったが、「カリキュラム改定により日本語学習者が急増し、教師不足になった」「またカリキュラムがコミュニケーション能力や日本文化を学ぶことに重点が置かれた」、「学校の国際化が求められた」等が背景となっている（Kadowaki 2018a）。

海外の中等教育の日本語授業で現地のNNTと日本語のアシスタントとTTをする場合は、一般的にはNNTとアシスタントが二人一緒に入って授業を行う。日本の中等教育における英語の授業では、日本人の英語教師（Japanese Teacher of English: JTE）と「外国語指導助手（Assistant Language Teacher: ALT）」と呼ばれる英語母語話者のアシスタントとでTTが行われている。『英語教育用語事典』（白畑ほか2011）では、TTのメリットを次のように挙げている。

- ① より豊富な授業形式を採用できる。
- ② 授業中の活動を生業しやすい。
- ③ 英語を使用する雰囲気を作り出しやすい。
- ④ ALTの文化的背景に関する情報を活用できる。
- ⑤ ALTの発音をモデルとした活動ができる。

---

<sup>1</sup> 国際交流基金アジアセンター「日本語パートナーズ」 <https://jfac.jp/partners/>（2020年3月14日閲覧）

⑥ ALT がインフォーマント (informant:母語話者としての言語的情報提供者) として、語法や文法性などに関する情報を提供できる。

しかし、次のような問題点も挙げている。

- ① 打ち合わせなどのための労力が大きく、JTE の負担になる。
- ② ALT の指導上の経験不足
- ③ ALT の日本の文化や生活習慣に関する理解不足
- ④ JTE または日本の学校関係者の ALT の文化的背景や生活習慣に関する理解不足
- ⑤ JTE が TT の効果的な行い方を十分に理解していない (例: 母語話者を単なるテーブルコーダー的存在として利用する)。

日本の中等教育の英語教育では、JET プログラム<sup>2</sup>で ALT を受け入れ TT を行うようになってから約 30 年が過ぎたが継続して TT が行われており、TT に関する多くの研究や授業実践が行われている (Brumby et al. 1990、巽 2001 等)。アジア地域の中等教育の日本語教育においても、日本の英語教育と同様に TT が行われるようになった。筆者は、それまで TT が行われていなかった韓国の高校で NNT と TT の実践を試み (門脇 2002)、その後韓国とタイの中等教育の日本語教育において現地の教師と日本語母語話者の教師・アシスタントとの協働に関する調査を行ってきた (門脇編 2015)。海外の現場で TT は行われていると思われるが、報告はあまり多くは見られず実状は明らかではない。

インドネシアの中等教育では、前述のとおり NT が非常に少なく、国際交流基金の日本語教育専門家派遣や国際協力事業団の青年海外協力隊のような公的派遣によってこれまで NT が日本から派遣されている。エフィ (2016) によると、1990~2000 年の始めごろまで公的派遣による NT が、高校や大学で現地の教員と TT を実施し、NT が日本語の授業のモデルを見せ、NNT に教授法を教えるという役割を果たしていた。笹村 (2016) では、青年海外協力隊として公的派遣された NT と、高校の NNT と TT について報告している。前述のとおり、2014 年からは日本語パートナーズ事業によって日本語母語話者が高校にアシスタントとして派遣され、現地の NNT と TT をするようになった。日本語パートナーズは日本語母語話者であればよく、日本語教育経験は求められない。2020 年度までにインドネシアにアシスタントを 2000 人送る予定になっており (高橋 2015)、これまでボランティアで教えていたアシスタントに加え、インドネシアの中等教育の多くの学校で TT が行われることになった。

中等教育の日本語教育は、その国の言語政策や教育政策、及び日本とその国の外交政策に大いに関わっている。インドネシアで学習者数が急増した背景に、カリキュラム改定等の教育政策の変更がある。前述のように新しく始まった政策 (日本語パートナーズ事業) によってインドネシアの多くの学校で NNT とアシスタントの TT が行われるようになった。しかし、日本の日本語教育では、中等教育で NNT とアシスタントによる TT をどのように行えばよいのか、アシスタントにはどのような役割が求められるかについての研究や実践報告は、英語教育と比較すると多くは見られない。インドネシアでは、日本語パートナーズ事業について NNT を対象に調査を行った結果、概ね好評であるとの報告 (登里 2016b) があるが、否定的な評価をした NNT もおり、そのような声を拾い問題点を明らかにする必

---

<sup>2</sup> 文科省、外務省、総務省及び地方公共団体が 1987 年に開始した (現在は地方公共団体が実施) 「語学指導等を行う外国青年招致事業 (JET プログラム) では、日本の中等教育で日本人の JTE と母語話者の ALT が TT を実施している。

要がある (Kadowaki 2018b)。現場で問題となる点を把握し、それにどのように対処したか事例を見て、改善点を考察することが今後インドネシアの日本語教育でよりよい TT を行うために重要だと考えられる。筆者はこれまでタイと韓国の高校で、NNT と NT の協働に関する調査を行ってきた (門脇編 2015、Kadowaki 2018a)。最近 TT が行われるようになったインドネシアで、どのように NNT とアシスタントが協働で日本語教育を行っているかを明らかにするために中等教育機関において次のような調査を行った。

## 2. インドネシアの中等教育機関における NNT とアシスタントとの協働に関する調査

### 2.1. 調査目的

インドネシアの中等教育において、インドネシア人の NNT と日本語母語話者のアシスタントが、どのように TT で日本語を教えているのか、TT を行う上でどのような問題点が生じているのか、どのように TT をすればよいのかを明らかにし、NNT とアシスタントの協働について考察する。

### 2.2. 調査対象及び方法

インドネシアの A 市<sup>3</sup>及びその郊外にある高校で、アシスタントを受け入れた経験がある・受け入れている NNT がいる高校 5 校を、2016 年 2～3 月に筆者が訪問し、授業観察及び NNT 5 名とアシスタント 3 名に TT に関するインタビュー調査を実施した。インタビューは一人 30～40 分程度の半構造化インタビューを筆者が日本語で行った<sup>4</sup>。インタビューの内容は録音され、音声文字化したものを分析した。インタビューの質問は次のような内容である。

#### <NNT 対象>

NNT や日本語クラスに関すること：

日本語教育年数、日本滞在歴、クラス数、使用教科書 等

アシスタント・TT に関すること：

アシスタント受け入れの経緯、アシスタントの役割 (教室内・外)、TT の内容、TT の利点及び困難な点・問題点及び対処法、アシスタントに求める資質、一緒にやってみたい教室活動

#### <アシスタント対象>

アシスタント自身に関すること：

日本語教育経験、実習経験、外国語能力、海外滞在歴 等

アシスタント・TT に関すること：

アシスタントになったきっかけ・アシスタントの役割 (教室内・外)、TT の内容、TT の困難な点・問題点及び対処法、一緒にやってみたい教室活動

## 3. 調査結果

調査の結果、NNT とアシスタントによる TT の利点や、アシスタントが教室内・外で行う役割に関するコメントが NNT とアシスタントの双方から出された。TT の利点は「生徒

<sup>3</sup> 個人情報保護の観点から個人や学校が特定化されないように都市名は出していない。

<sup>4</sup> インドネシア人の NNT は、日本語母語話者である筆者に対してアシスタントについて話しかくいかもしいないが、調査の前に調査目的を説明し率直に話してもらうよう依頼した。

がよく話す」「文化紹介やクイズやゲーム等の活動ができる」「おもしろい授業ができる」「アシスタントがいたら生徒の学習意欲が高くなる」等のコメントが NNT から出された。これは前述の『英語教育用語事典』の利点と重なる内容である。また、アシスタントの教室内・外における具体的な役割は、登里（2016b）と同様の内容であった。以下では、誌面の関係もあり特に TT を行う上で困難な点や問題点について、またそれらにどう対処したか、どのように TT を行えばよいかという点に焦点をあて、結果をまとめる。

### 3.1. TT の困難な点・問題点

1.2 で挙げた TT の問題点を日本語教育の TT にあてはめ、①授業準備が負担、②アシスタントの指導力不足、③アシスタントが現地（受入側）の文化の理解不足、④NNT が日本文化の理解不足、⑤NNT が効果的な TT について理解不足としてインタビューで出たコメントを分類した。また、それ以外に⑥NNT の指導力不足、⑦NNT とアシスタントの関係という項目を加えコメントを分類した。次に具体的なコメントを挙げる。

#### ① 授業準備が負担

NNT からは「授業の準備が大変」「負担」というコメントが複数あった。他の国での調査においても NNT から同様の意見が見られる。「打ち合わせの時間が十分でない」という不満が、他の国では日本語母語話者側から出されることが多いが、NNT4 のアシスタント 2 は、反対に「打ち合わせ時間が長い」「日本語でパワーポイント教材を作るように頼まれ、週末家で作ることもある」と答えていた。NNT4 の場合は、毎日 4 時半から 6 時まで放課後に授業の準備をアシスタントと行っており、TT の授業準備のために時間をかけていることが見て取れる。

#### ② アシスタントの指導力不足

NNT1 から「ずっとドリルばかりのまじめな教え方」「ずっと日本語だけで話し続ける。日本語学習に興味がない生徒もいる」というコメントがあった。アシスタントには必ずしも日本語教育経験が求められるわけではないので、指導力不足が指摘されるのは仕方がないが、NNT や生徒のニーズをできる限り汲み取る努力はするべきであろう。今回インタビューに答えたアシスタントは皆日本語教育の学習経験がある。しかし、「日本語教育について大学で学んだことは少いで、授業で何が効果的かわからない。NNT に言われたことをやるだけ。例えば、写真を探すとか」「日本語教師養成講座で学んだことと全く違う」のように、日本で学んだ日本語教育の知識を現場で生かしていないことを指摘していた。また、「授業中に NNT から自分が知らない日本のことを急に聞かれる」ことが困難な点としてアシスタントが挙げていたが、NNT は「若いアシスタントが日本文化について聞いても知らない」ことに対して不満を持っていた。

#### ③④ 文化の違い・文化を理解していない

アシスタントから NNT について「NNT が情報共有してくれない」「時間にルーズ」「授業中 NNT がすぐいなくなる。後で電話をかけていたことがわかった」というコメントがあった。一方、NNT からは「アシスタントは厳しすぎる。少し遅れただけで不満を言われた。交通渋滞がひどいので到着時間が計算できないという事情を理解していない」「授業が多くて疲れたから、教室でちょっと座ったら文句を言われた」というコメントが出された。タイでの調査では、「情報共有の少なさを不安に思う」日本人教師と、「すぐに情報共有したがる日本人」に対する不満を持つタイ人教師の意見から、情報共有の仕方や情報共有の意義に対する考え方が両者で違うことが指摘されている（タイ国日本語教育研究会 2014）。

筆者もタイで「日本人教師は、タイ人教師が多く学校の業務をしながら授業をしていて大変なことを知らない」というある教師の話聞いたことがある。現地の文化や学校の状況について理解していないアシスタントと、受け入れ側の NNT や学校が日本の文化や習慣を理解していないことからこのような問題が生じることがある。アシスタントは可能な限り教育現場を観察し、現地の国や学校の文化や習慣等を知ろうと努力し続ける姿勢を持つことが大切であろう。

#### ⑤ NNT が効果的な TT について理解不足

NNT1 は「生徒の数が多く授業数も多いので、TT について考える時間がない」と語っていた。アシスタントと TT をする場合様々なコミュニカティブな教室活動が可能になるが、アシスタントと打ち合わせをしたり、教材を作ったりする時間が十分に取れず、よりよい TT の授業設計ができていないことを NNT1 は問題点として挙げていた。しかし、時間不足のみが問題というわけではなく、大部分の NNT が TT の経験がないためどのように行ったらよいかかわからず困惑していた。これまで TT の経験がある NNT は、前述のとおり国際交流基金から派遣された日本語教育専門家 (JLE) との TT であった。「JLE からは教え方を学んだ。ワークシートをまねして作ったり、絵を使ったりして役に立った (NNT4)」「新しい情報や教授法について学べて、自分の勉強になった (NNT4)」「JLE とは二人一緒に授業をしたことがない。アシスタントは日本語教育経験がないから戸惑った (NNT3)」と語っていた。JLE との TT では、それぞれが単独で授業を行い、JLE の授業を NNT が見学して日本語教授法について学び、NNT の授業を JLE が見学して教授法についてコメントをするというように、NNT が NT (JLE) から研修を受けるような位置づけであった。現在行っているアシスタントとの TT は、NNT は経験が十分になくどのようにしてよいかかわからないので、アシスタントも「NNT が自分に何を求めているかわからない」とコメントしていた。

#### ⑥ NNT の指導力不足

上の②ではアシスタントの指導力不足を挙げたが、アシスタント 3 から「生徒が授業中立ち歩いたり、教室を出ていったりした授業が成り立たない」というコメントがあった。生徒をコントロールするクラスマネジメント能力が、NNT に不足していることによるものである。このような状況の中でこのアシスタントは生徒にインドネシア語で話しかけ、生徒とできるだけ接するようにして日本や日本語に関心を持ってもらうようにしたとのことであった。

#### ⑦ NNT とアシスタントとの関係

アシスタント 1 から「インドネシアの文化かもしれないが、NNT が自分を娘のように思い、家族のように世話をしたがる。例えば、放課後や休みのときに本当は休みたいけど、出かけようと誘われるのがつらい」とコメントしていた。一方 NNT2 は、アシスタントが体が弱く家にいることが多いということを不満に思っていた。また、NNT1 も「休みのときにアシスタントが一人で自由に動くので心配で仕方がなかった」と語っており、アシスタントを娘のように思って接する NNT の様子が窺えた。プライベート時間の関わり方の考え方の違いによるものだと考えられる。

その他、アシスタント 2 から「他のアシスタントと比較される」ことを挙げていた。特に他校や前任のアシスタントがインドネシア語ができる、日本語教育経験がある等の場合は、自分ができないことが気になるようだ。しかし、アシスタント 2 は「自分で自分にプレッシャーをかけていた。決して他の人が比較しているわけではない、気にしないように

した」と考え直し、自分で問題点を克服したようである。

以上、NNT とアシスタントの関係についての問題点が出されたが、家族のように扱うというのはインドネシアの文化なのかもしれないが、それを受け入れるかどうかは文化の違いではなく、個人によるものである。同様の不満や問題点が他の国でも出てくることはある（タイ国日本語教育研究会 2014）。また、このようなことは「インドネシア人だから」「日本人だから」というわけではなく、何かを一緒に協働で行う場合に生じることがある。しかし、日本から派遣されたアシスタントは現地の事情をよく知り、様子を観察し、柔軟に対応していくことが求められる。

### 3.2. TT を行う上で参考になる点

以上、TT を実施するにあたって困難な点・問題点について述べたが、このような問題点についてどのように対処しているか、よりよい TT を行うにはどのようにすればよいか参考になると思われる点について以下にまとめる。

NNT4 は、放課後に時間を取って常にアシスタントと一緒に次の授業の打ち合わせをしている。そして、アシスタントとよく話をするのが大切で、アシスタントが得意なことを聞いて、授業で生かせることがあれば「～しませんか」とアシスタントに提案していると語っていた。

一方アシスタント側からは以下のコメントのように、簡単なインドネシア語を使用したり、文化の説明だけではなく体験型にする等、工夫して授業を進めている。そのためには、生徒が話しかけやすい雰囲気を作り出すようにしている。

- ・ 急な出張で NNT がいなくて、一人で担当したときに、歌を教えたり、自習プリントの答え合わせのときインドネシア語を使うようにした。
- ・ ニコニコする。インドネシア語で挨拶をする、生徒に話しかける。
- ・ 文化紹介では、インドネシア語も交えながら話をし、説明というよりは体験型にする。

また、次のように NNT がアシスタントに求めていることをよく観察し、例えば視覚教材を作る、アイデアを提案する等して、できるだけ NNT の要望に応えられるようにしている

- ・ 自分に関係のある絵や写真を準備して、自信を持って説明できるようにしておく。日本文化を紹介する場合、自分がよく知っていること、自分に関係がある内容について生徒の関心とうまく結びつけて紹介をするようにしている。
- ・ 臨機応変に対応する。例えば、授業時間があまったとき、他の授業と関連する数学の用語を教えた。

その他、NNT との間でコミュニケーションギャップや異文化ギャップが生じたときには、アシスタントは「あまり気にしないようにする」「他のアシスタントに相談する」のように対処していた。

## 4. 考察

以上、TT における困難な点及び問題点について挙げたが、①～⑤の問題点は英語教育の TT とも重なっていた。特に、NNT とアシスタントがどのように効果的な TT をすればよい

かわからないという点は、タイや韓国の調査においても同様の意見があった(門脇編 2015)。実際に筆者は授業見学を行ったが、アシスタントが前にただ立っている、アシスタントが話す日本語を生徒に聞かせ単にリピート練習するだけにとどまっている等、TT が機能していない例が複数観察された。今回の調査でもアシスタントから「自分が何のためにいるか、何を求められているかわからない」という意見があった。これはその学校における日本語教育の目標や目的が、NNT とアシスタントに共有されていないことによると考えられる。NNT とアシスタントの両者が、インドネシアのカリキュラムを理解し、教育目標に向かって双方が共にアイデアを出し授業や教室活動を設計していくことが求められるが、実際に教育目標が共有されているか疑問である。藤長ほか(2006)が現場の「教師が新しいカリキュラムを理解し、実践につなげていくのは容易なことではない」と述べているように、新たにカリキュラムが提示されても、NNT が教育理念を必ずしも理解しているわけではない。

インドネシアの中等教育の日本語教育では、これまで TT が一般的に行われていたわけではないので、具体的な TT の方法がわからず問題点が生じることはありうる。インドネシアでは、NT の数が少なく、これまで一緒に授業で教えた TT は国際交流基金や JICA の日本語教育専門家であった。この場合は日本語母語話者は教師という立場で単独で NT が授業を見せ、またインドネシア人教師が単独で教え、授業後に授業についてフィードバックを NT からもらうという教育実習または教師研修のような位置づけであった。一方日本語パートナーズとの TT の場合は、パートナーズはアシスタントなので、一緒に二人で教えるという形式である。日本の英語教育のような ALT との教室活動集や教案例等は、日本の日本語教育ではまだ見られない。

以上のように日本語教育において効果的な TT の指導法がまだ確立されていないが、今回の調査でアシスタントとうまく TT を行っていると思われた NNT の事例が見られた。NNT4 の授業では、生徒がグループワークなどで学んだ日本語を話せるようなコミュニケーションな教室活動がなされていた。他の NNT の授業の場合、前述のとおりクラス全体で日本語の文をアシスタントに発音してもらって生徒がそれをリピートする、アシスタントによる日本語会話例を生徒に聞かせるだけで終わっていた。NNT4 は、コミュニケーションな教室活動をするために、毎日放課後にアシスタントとミーティングを行いタスクシートやパワーポイントを準備していた。池田ほか(2007)では、日本語教育における協働の要素として「対話」「対等」「互惠」「創造」を挙げているが、この NNT4 は、日本語能力が高くアシスタントとよく話をしており(対話)、アシスタントの得意なことをできるだけ聞いて授業で取り入れ、アシスタントとは対等の立場でアイデアを出し合っている。また、TT によって可能になる教室活動を共に設計し(創造)し、TT を通してお互いに学びが生じていた(互惠)。NNT4 の取り組みは、今後 TT を行っていく上で参考になるのではないだろうか。また、NNT4 は現地の教師研究会の中でもリーダー的な存在なので、TT をすることになったインドネシア人教師達に「TT をするときには、NNT が授業をコントロールするように」と呼びかけていた。これまでの TT は、日本語教育専門家の NT から授業の仕方を学ぶという位置づけだったのが、パートナーズはアシスタントなので NNT 主導で授業を組み立て TT をするようにと、他の先生たちに助言していたようである。日本語母語話者から教授法を学ぶのではなく、アシスタントと共に授業を作っていくという認識が NNT には必要であることを示している。

以上、TT をするにあたって留意すべき点及び参考になる点として述べたことは当然の

このように思えるかもしれないが、実際の現場では TT を行っていくのは困難なようである。しかし、今回の調査で NNT4 のようにアシスタントとうまく TT を進めている様子が窺えた。このようなキーパーソンとなる NNT が、他の NNT に TT に関する情報や経験を共有していくことが重要であろう。現場での問題点についての具体的な改善点や解決策は、国・学校・NNT・アシスタントによって異なり、個別に対応して必要があると思われるが、様々な問題点を事例として収集していくことも大切ではないか。また、TT についての研修が NNT とアシスタントの双方に必要である。これまで日本語パートナーズでも研修が実施されている（登里 2016a）が、TT について学ぶ時間は十分ではないようである。TT について学ぶために、例えば、TT を実施する上で問題となった事例を挙げ「あなたならどうする」と問いかけ自分なりに考察しグループで議論する、具体的な教室活動の事例を紹介する等して、現地での教師研修や日本での日本語教師養成に取り入れていけばよいのではないか。日本語教師養成課程のプログラムで海外実習として養成課程で学ぶ実習生が、海外の日本語教育機関にアシスタントとして教えることがある。また、日本語教師養成課程を修了した後に、修了生がアシスタントとして海外に教えに行く可能性もある。古別府（2018）は、大学の日本語教師養成において教師の養成と同様にアシスタントの養成する必要性を述べているが、日本の日本語教師養成のプログラムの中に、海外の日本語教育機関で NNT との TT について学ぶような内容も今後検討していく必要があるのではないか。

## 5. まとめと今後の課題

本稿では、海外の中等教育の日本語教育における日本語アシスタントとの協働について考察するために、最近 TT を実施するようになったインドネシアにおいて NNT 及びアシスタントを対象にインタビュー調査を行った。インドネシアではこれまで TT が一般的には行われておらず、TT の経験がない NNT が日本語教育の経験のないアシスタントと共に TT を行った際に困難な点や問題点がいくつか見られた。NNT とアシスタントの日本語学習の目標が明確になっていないこと、具体的な TT の指導法がわからないこと等が問題点として挙げられた。TT を進めていくにあたり TT の利点ばかりが強調されがちであるが、本研究ではどのような問題点が生じているか、どのようにそれに対処したかの具体例を示すことができた。インタビュー対象となった人数が限られたため事例は十分ではないが、今後このような具体的な事例が蓄積されれば、日本語教師養成や研修において様々な事例から、よりよい TT のためにはどのようにすればよいのか更に考察していくことができるであろう。

日本の英語教育では、今後 ALT が増員されることから英語教員養成課程の中に ALT との TT 指導法が盛り込まれた案が検討されている（文部科学省 2017）。海外の日本語教育においても同じように TT を推進する政策が取られ、更に中等教育機関でアシスタントが公的派遣されたり、民間派遣や現地採用あるいはボランティアによるアシスタントが、NNT と TT をすることが今後もありうるであろう。今後は TT の教室活動の実践例及び今回明らかになった問題点を収集した事例集など作成されることが望まれる。今回の調査は TT が中等教育機関で行われるようになった時期に実施した調査であり、その後 TT の指導法についての研修等が積極的になされているかもしれない。しかし、学習者や NNT が多様化しているため、更に研修の方法など実践及び研究を重ねていくことが必要であろう。日本の教師養成課程やアシスタントと NNT を対象にした研修において、両者が協働で日本語教

育を行っていくには具体的にどのようにすればよいのかについて、今後も海外の他の国における TT の実態を調査していく中で考えていきたい。

## 付記

本研究は、平成 27-29 年度科学研究費補助金（基盤研究（C）「JFL 環境の中等日本語教育における教師間協働の研究」（研究代表者：門脇薫、課題番号：15K02669）の研究成果の一部である。調査にご協力いただいた日本語教育関係者の皆様に心より御礼申し上げます。

## 参考文献

- 新井郁男・天笠茂編（1999）『学習の総合化をめざすティーム・ティーチング事典』教育出版
- 池田玲子・館岡洋子（2007）『ピア・ラーニング入門』ひつじ書房
- エフィ・ルシアナ（2010）「インドネシアの中等教育における日本語教育の発展を振り返って－非母語話者教師と母語話者教師の役割－」『ことばと文字』5号, 26-35
- 門脇薫（2016）「JFL 環境における日本語非母語話者教師と母語話者教師の教師間協働の段階」『ヨーロッパ日本語教育』21号, 207-212, ヨーロッパ日本語教師会
- 門脇薫 編（2015）『海外における日本語非母語話者と母語話者教師の協働に関する基礎研究』研究費研究成果報告書（中山英治・高橋雅子との共著）
- 国際交流基金（2015）『21世紀の人材育成をめざす東南アジア5か国の中等教育における日本語教育－各国の教育文書から見える教育のパラダイムシフト』国際交流基金日本語国際センター
- 国際交流基金（2016）『海外日本語教育の現状－2015年度日本語教育機関調査より－』くろしお出版
- 国際交流基金（2017）「国別情報インドネシア（2017年度）」国際交流基金
- 笹村はるか（2013）「母語話者教師と非母語話者教師によるチームティーチングの形－インドネシア・タイ青年海外協力隊報告書より－」『日本語教育方法研究会誌』vol.20, No.1
- 白畑智彦・富田雄一・村野井仁・若林茂則（2011）『改訂版 英語教育用語辞典』大修館書店
- タイ国日本語教育研究会（2014）「日本人とタイ人が一緒に仕事をするということ」『タイ国日本語教育研究会会報』38, 2-7
- 高橋裕一（2015）「アジアの絆を強くする“日本語パートナーズ”派遣事業 インドネシアでの展開」『をちこち』<https://www.wochikochi.jp/report/2015/04/japanese-partners-indonesia.php>（2020年3月11日閲覧）
- 巽俊二（2001）『ティームティーチングの進め方－授業改善の視点に立って－』教育出版
- 中山英治（2016）「タイにおける日本語教師間の協働モデルの再構築：日本語母語話者教師へのインタビュー調査に基づいて」『大阪産業大学論集 人文・社会科学編』28, 75-91
- 登里民子（2016a）「『日本語パートナーズ』派遣事業の概況」『国際交流基金日本語教育紀要』12, 113-120
- 登里民子（2016b）「インドネシアにおける『日本語パートナーズ』活動事業例に見る母語話者ティーチング・アシスタントの役割」『2016年日本語教育国際研究大会ポスター発表予稿集』
- 藤長かおる・古川嘉子・エフィルシアナ（2006）「インドネシアの高校日本語教師の成長を支援する教師研修プログラム」『国際交流基金日本語教育紀要』2, 81-96
- 古別府ひづる（2018）「英語圏中等教育機関日本語教師が日本語アシスタントに求める資質－

語学アシスタント経験の有無が日本語教師の意識に及ぼす影響についての検討」『日本語教育』170, 107-121

官原啓造・近藤佐知彦 (2014) 「東南アジア中等教育における日本語教育の現状と高等教育の接続」『多文化社会と留学生交流：大阪大学国際教育交流センター研究論集』18, 23-29

文部科学省 (2017) 「教員養成・研修コアカリキュラム 外国語（英語）案」教員養成部会 配布資料 [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryu/attach/1388110.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryu/attach/1388110.htm) (2020年3月11日閲覧)

Brumby, S. & Wada, M. (1990) *Team Teaching*. London: Longman

Kadowaki, K. (2018a) “Japanese Native Speaker Teachers at High Schools in South Korea and Thailand”, In S.A. Houghton & K. Hashimoto (Eds.), *Towards Post-Native-Speakerism: Dynamics and Shifts*, 97-112, Singapore: Springer

Kadowaki, K. (2018b) “The Role of Native Speakers in High School Japanese Programs in South Korea, Indonesia and Thailand”, *Japanese Language and Soft Power in Asia.*, 123-139, Singapore: Palgrave Macmillan

タイ人教師と日本人教師の協働を支える仕組みの検討  
—正統的周辺参加論を手がかりに—

Exploring Systems to Encourage Collaboration between Thai Teachers and Japanese Teachers:  
Based on Legitimate Peripheral Participation

香月 裕介  
神戸学院大学

1. 問題の所在

1.1. タイの教師間協働における日本人教師

タイにおけるタイ人教師と日本人教師の協働に着目した研究が見られるようになったのは、2000年代後半ごろからである。その多くは日本人教師の側に焦点を当てたものであるが、門脇（2015）、中山（2018）をはじめとする10年ほどの研究の蓄積によって、タイにおける教師間協働に関するいくつかの重要な知見が得られている。

その知見の一つに、日本人教師がタイの教育機関に滞在する期間と協働の捉え方に関連が見られるというものがある。たとえば、池谷他（2009）では、日本人教師がタイに赴任して1～2年は協働の「葛藤」段階にあるということが示されており、中山（2010）は、赴任後2年を過ぎると協働の充実期を迎えることに言及している。池谷他（2009）、中山（2010）の指摘はいずれもM-GTA（修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ）による質的分析から導かれたものであるが、同様のことが量的調査の結果からも明らかになっている。松尾他（2014）では、タイ人教師とともに働いている、あるいは働いた経験を持つ日本人教師74名の質問紙回答を因子分析し、「協働に困難を感じるか」という点において、滞在期間2年未満と2年以上で有意に差が見られることを示した。これらの研究成果からは、タイ人教師と日本人教師の協働において、「2年」共に働くという期間が重要な要素であることが窺える。

翻って、タイで働く日本人教師の現状を見ると、タイの滞在期間が2年未満であること、つまり、赴任後1～2年の滞在を経て、日本へ帰国したり別の国の教育機関に赴任したりすることは決して少なくない。そうだとするならば、多くの日本人教師が協働の「葛藤」段階から抜け出すことができないまま、教育機関を離れてしまうという事態が懸念される。また、それらの教師は、往々にして「初任<sup>1</sup>」段階であり、初任であるからこそ協働に困難を感じやすいとも考えられる。上に述べたような先行研究の指摘は、こうした現状に基づいて導かれたものであろう。

しかし、日本人教師が「葛藤」段階に留まったままで協働を終えて教育機関を離れてしまうことは、日本人教師にとってはもちろんのこと、タイ人教師にとっても、また、その教育機関にとっても有益なことではない。そのため、2年未満の早い時点で日本人教師が協働の「葛藤」段階から抜け出し、タイ人教師との協働をうまく成立させるための方策が求められる。

<sup>1</sup> ここで言う「初任」は、文化審議会国語分科会（2019）で示された定義に基づき、「0～3年程度の日本語教育歴にある者」（p.20）を指す。

## 1.2. 「仕組み」を検討する重要性

では、その方策をどのように考えればよいだろうか。

一つは、日本人教師個人の資質に求めるという考え方である。つまり、日本人教師個人に、早い時点で協働の「葛藤」段階から抜け出せるような資質を求めるということである。これは、「人」に依拠した考え方であると言える。

この考え方は、たとえば、文化審議会国語分科会（2019）において見られる。文化審議会国語分科会（2019）では、海外に赴く日本語教育人材の養成について、「海外では、現地教師との協働が求められることがあるが、うまく協働できないケースも散見されることから協働の姿勢について研修に組み込むことが求められる」（p.17）という課題が指摘され、海外に赴く初任の日本語教育人材の資質として、「多様な文化背景や教育観を持つ教師間で連携・協力を図ろうとする」（p.30）態度を身につけることが求められている。

もちろん、海外の日本語教育においてこうした人材を養成することを目指す重要性は論をまたない。しかし、このような目標が掲げられたからといって、タイに赴任するすべての初任日本人教師にこの資質が十分に備わっているとはかぎらないこともまた事実である。そうであるなら、タイ人教師との協働をうまく成立させるための方策を日本人教師個人、すなわち「人」だけに依拠するわけにはいかないであろう。「人」の資質だけに協働の成否を求めてしまうことは、「この人とだから協働がうまくいく」「あの人とだから協働がうまくいかない」という考え方につながりかねない。初任段階の日本人教師が赴任しては2年未満で交代していくという状況に鑑みれば、こうした考え方は継続的・安定的な協働の実現を妨げる要因となる。

そこで、協働に関わる「人」ではなく、協働がなされる場の「仕組み」の観点から、協働をうまく成立させるための方策について検討することが必要となってくる。「仕組み」として協働がうまくいく場がととのえられていれば、「この人とだから協働がうまくいく」ではなく、「どの人とでも（それなりに）協働がうまくいく」という考え方で協働に取り組むことができるためである。

次に考えなければならないことは、「仕組み」をどのような観点から検討するかということである。その糸口として、松尾・香月（2017, 2018）を取り上げたい。松尾・香月（2017, 2018）は、タイの高校でTA（ティーチング・アシスタント）として10ヶ月間働いたSさんが、どのように情報共有の姿勢や役割分担に対する意識を変容させていったかを分析した。Sさんが働いている高校では、毎年TAが交代しているが、安定的に協働がうまくいく場づくりが実現していた。そして、分析の結果、その場づくりを支える要因の一つに、TAの正統的周辺参加（レイヴ&ウェンガー, 1991/1993）を可能にする「仕組み」があることが分かった。Sさんは、10か月間の正統的周辺参加を通して、情報共有や役割分担に対する意識を変容させていき、さらに、そのことによって、Sさんとタイ人教師とのチーム・ティーチングのあり方にも変容が見られたのである。この松尾・香月（2017, 2018）の考察は、タイで働く初任の日本人教師、そしてともに働くタイ人教師にとって、正統的周辺参加論の考え方に基づいて仕組みを検討することの有効性を示唆するものであると言える。

そこで、本稿では、正統的周辺参加論の考え方を援用して、協働をうまく成立させるための「仕組み」の検討を行う。松尾・香月（2017, 2018）では、データに基づく教師間協働の分析によって正統的周辺参加の考え方が浮かび上がってきた。本稿では、反対に、正統的周辺参加論という理論の側から教師間協働を捉え、新たな知見を得ることを目的とする。

## 2. 正統的周辺参加論という考え方

正統的周辺参加 (Legitimate peripheral participation) は、レイヴ&ウエンガー (1991/1993) において提示された考え方であり、社会的実践の共同体における参加の初期形態を指す。共同体における初期の参加者、すなわち新参者は、正統的周辺参加の下での実践を通して知識や技能を修得する。新参者は、初めのうちは、工程や責任という点において「周辺」に位置づけられ、部分的に共同体の業務に参加する。ただし、周辺と言っても、この新参者の参加は共同体の社会的実践において欠かせない一部を構成しており、その意味で新参者の参加のあり方は「正統」である。レイヴ&ウエンガー (1991/1993) によれば、「知識や技能の修得には、新参者が共同体の社会文化的実践の十全的参加 (full participation) へと移行していくことが必要」(p.1) であり、十全的参加への移行を通して、新参者は「実践の文化を自分のものにする機会に恵まれ」(p.77)、「共同体の実践を構成しているものが何かについての一般的な全体像をつくりあげる」(p.77) という。これが共同体における新参者の学びとなる。つまり、正統的周辺参加は、社会的実践の共同体における学びのあり方を示したものであると言える。そして、こうした学びは、新参者に「参加形態とアイデンティティの変化」(p.34) をもたらす。また同時に、「実践共同体の再生産と変容」(p.32) にもつながっていく。共同体における学びは、参加者自身と共同体に相互に変容をもたらすのである。

この正統的周辺参加の考え方を教師間協働に当てはめてみると、正統的周辺参加を通して「参加者自身と共同体に相互に変容をもたらす」に至る段階、これが、協働がうまくいっている段階であると考えることができる。そうであるなら、この段階に至るために、すなわち正統的周辺参加という学びのあり方を成立させるために、必要なことは何かということを検討することが本稿の目指すところになる。先に見た通り、正統的周辺参加の成立を支える土台となるのは、「周辺」から十全的参加へ移行することと、「正統」なかたちで社会的実践に参加することの二点であった。そこで、次章では、この「十全的参加への移行」と「社会的実践への参加」に焦点を当てて、教師間協働のあり方を捉えていく。

## 3. 正統的周辺参加論から見る教師間協働

### 3.1. 十全的参加への移行

新しく教育機関に赴任した日本人教師が十全的参加へと移行していくことは、どのようにして促されるだろうか。以下に、三つの方策を挙げる。

まず一つ目は、日本人教師の役割が固定されることなく、徐々に変化していくようにすることである。松尾・香月 (2017, 2018) においても、役割が段階的に変化していくような「仕組み」にしておくことによって、Sさんの十全的参加への移行が支えられていた。

S: これはタイ人の先生がおっしゃっていたんですが、だいたい毎年、あの一、以前もお話ししましたように、??は毎年、一人、日本人の TA が来ているんですけども、あの、だいたい毎年2学期ぐらいから、あのお、日本人 TA が授業の内容を考えてっていう形が増えて行くそうです。それは毎年そういう流れだそうで。

[Sさんへのインタビュー。松尾・香月 (2017, 2018) より引用]

海外の日本人教師の役割は、現地教師との二項対立的な考え方によって、いわゆる「ネイティブの役割」としてしばしば固定的に捉えられがちである。しかし、赴任してからず

っと同じ役割を担うのではなく、段階的に求められる役割が変化していくことによって、日本人教師の学びが促されるようになると考えられる。

二つ目に、日本人教師が他者にアクセスしやすくする「仕組み」を作ることである。レイヴ&ウェンガー（1991/1993）は、「実践共同体の十全的成員となるには広範囲の進行中の活動、古参者たち、さらに共同体の他の成員にアクセスできなければならない。さらに、情報、資源、参加の機会へのアクセスも必要である」（pp.84-85）と指摘している。機関における古参者や共同体の他の成員、すなわち同僚の教師や学習者へアクセスし、広範囲の進行中の活動について情報を得ることを促す「仕組み」が重要だということである。これは、教師間協働において情報共有の重要性を指摘した先行研究（香月, 2011; 香月・松尾, 2017）の見解と一致する。アクセスを容易にし、情報共有を促す仕組みとしては、たとえば、連絡ノートやメーリングリストの活用が挙げられる。また、別の例として、「机の前に置かれた椅子」を挙げたい。筆者が以前勤めていたタイの大学では、共同研究室にある各教師の机の前に椅子が置かれていた。共同研究室に別の用事で来た同僚の教師や学生が、「用事のついでに」そこに座り、私や他の教師と会話をしていくことが頻繁にあった。もし椅子がなければ、その会話は生まれなかったかもしれない。「座る椅子がある」ということが、「そこに座って会話をする」行為を触発していたのである。これは、アクセスしやすくする仕組みづくりの好個の事例であると言えよう。

三つ目に、機関外に自身の実践について語る場を作ることである。レイヴ&ウェンガー（1991/1993）によれば、「共同体内で正統的参加者になるための学習には、十全的参加者として、いかに語るか（またいかに沈黙するか）という点が含まれている」（p.89）という。十全的参加者として語るということは、機関における自身の実践を、「機関について語る権利と責任を持つ機関の一員として」語るということである。それを可能にするのは、機関の外で、他機関の教師に対して、自身が機関の代表として実践を語る場である。教師会や研究会、その他教師同士のプライベートな集まりなどの場で「自分の機関の実践」を語ることは、共同体の成員としてのアイデンティティを高めることにつながり、自身のアイデンティティを変容させる契機となる。日本語教育において、教師が実践について語る場を作ることは、教師自身の省察を促すという観点から言及されることが多い（青木, 2006; 末吉, 2011; 池田・朱, 2017）が、それだけでなく、教師が所属機関における十全的参加者へと移行していくことを支えるという意味でも重要な役割を果たすのである。

### 3.2. 社会的実践への参加

日本人教師が社会的実践に参加しているとは、どのような状態のことを指すのであろうか。レイヴ&ウェンガー（1991/1993）は、次のように述べている。

社会的実践への参加は一主観的であろうと客観的であろうと一世界内人間としての、社会文化的共同体の成員としての個人への、きわめて明示的な焦点化を示唆する。（中略）社会的実践の一側面として、学習は全人格を巻き込む。つまり、それは特定の活動だけでなく、社会的共同体への関係づけを意味している（p.29）

客観的な、現実的な意味合いで考えれば、日本人教師はある機関に所属して学習者に日本語を教えているのである以上、社会的実践に参加していることは間違いない。しかし、ここで考えるべき「社会的実践への参加」というのは、そうした意味合いに留まらない。

レイヴ&ウェンガー（1991/1993）の指摘に基づくなら、社会的実践への参加は、世界内人間としての焦点化をもたらすものであり、それは社会的共同体への関係づけを意味する。この世界内人間というのは、ハイデガーの言う「世界内存在」（ハイデガー,1927/2013）であると考えられる。それはつまり、常にこの世界にある物事や他者、ここで言うなら社会的共同体と関与しながら生きているという人間のあり方である。我々は、自分が世界内存在であると理解し、それと同時に、他者もまた世界内存在であると間主観的に理解している。そして、その理解が成立して初めて、人間は実存たりうる。そうであるなら、レイヴ&ウェンガー（1991/1993）の言う「社会的実践への参加」というのは、「この社会的共同体に私が関与していることによって、私はこの社会的共同体に貢献している」のだという間主観的に思える状態を指すと考えられる。

この「社会的実践への参加」の考え方につながる一つの手がかりとして、Lortie（1975）の心的報酬（psychic reward）が挙げられる。Lortie（1975）によれば、卒業生からの感謝の言葉などによって得られる「満足感」は、教師にとって重要な報酬となり、金銭的報酬や地位向上報酬よりも重視されるという。この心的報酬は、自身の実践が社会的実践であり、自身が社会的実践に参加していると思えることを以て満たされるということの意味するのではないだろうか。タイの教師間協働においても、タイ人教師からの承認が日本人教師の実践を支えるという重要な指摘（中山,2018）があることから、タイで働く日本人教師にとっても心的報酬は重要であると考えられる。

ここまで検討した「社会的実践への参加」の捉え方を踏まえて、改めて、教師間協働における「情報共有」の意義を考えてみたい。香月・松尾（2017）では、情報共有がないことによる日本人教師の不快な経験について分析を試みているが、情報共有がなかった経験の例として挙げられていたのは、以下のようなエピソードであった。

日本語学科が設立されてまもなくだったため、1年目は日本祭りをしなかったが、3年目ぐらいになったらしようという話を1年目にしていた。しかし、タイ人教師は2年目に日本祭りをすることを計画し、その報告が日本人教師にはなかった。

〔香月・松尾（2017）より引用〕

このエピソードにおいて、情報共有がないことを日本人教師が不快に感じたのは、どのような理由に拠るものだろうか。もちろん、「情報共有がないことによって仕事に支障が生じた、困ったから」という理由もあるだろうが、それだけではないように思われる。むしろ、不快に感じた理由として大きいのは、「情報共有がないことによって自分が学科に無関係の人間のように扱われたから」ということではないだろうか。つまり、情報共有がないことによって、「社会的共同体に私が関与していることによって、私はこの社会的共同体に貢献している」ということが否定されたように経験されたことが理由なのではないか、ということである。

このように考えると、教師間協働における「情報共有」の意義が、違う角度から見えてくる。香月（2011）をはじめとして、教師間協働において情報共有の重要性を指摘する論考はいくつかあるが、それらは情報へアクセスすることで現実的に滞りなく仕事が進むという観点で情報共有の意義を捉えていた。一方で、本稿の検討で見えてきたのは、日本人教師が「社会的実践への参加」の実感を可能にする「社会的共同体との関係づけ」としての情報共有であった。そうであるなら、教師間協働における「情報共有」で必要な情報と

は、「この情報は工作上共有すべき必要な情報か否か」という判断に基づく情報だけではなく、社会的共同体との関係づけを実感できる情報、つまり、「社会的共同体に私が関与していることによって、私はこの社会的共同体に貢献している」と感じられる情報ということになる。なぜなら、レイヴ&ウェンガー（1991/1993）の指摘にもあるように、情報共有は「特定の活動だけでなく、社会的共同体への関係づけを意味」するものだからである。それは、共有した情報の内容に意義があると考える以前に、情報を共有するという行為そのものにまず意義があるとする考え方である。

この「情報共有」の考え方を理解するための補助線として、宇田川（2019）の「対話」の考え方を取り上げてみる。宇田川（2019）は、組織における問題解決に必要なのは「対話」であるとし、「対話とは、一言で言うと『新しい関係性を構築すること』（p.7）であると述べている。この「対話」は、組織において、本稿で用いてきた言葉に代えるなら社会的共同体において、問題解決の際のみならず常に求められるものであると考えられる。「この情報は工作上共有すべき必要な情報か否か」という判断に依る情報共有というのは、すでに構築されている関係性を前提になされるものである。そうではなく、「この情報は必要ではないかもしれないが共有する」という判断に依ってなされる情報共有は、「あなたがいずれこの情報を必要とするかもしれない」「私とあなたがこの情報を共有しておいてよかったと思うときが来るかもしれない」という未来に生じうる新しい関係性を内包したものである。これがあってはじめて、新しい関係性の構築、つまり宇田川（2019）の言う「対話」が可能になると言える。このようにして新しい関係性の構築を常に見据えながら仕事をしていくことで、「参加者自身と共同体に相互に変容をもたらす」ことが可能になる。これがまさに協働がうまくいっている段階であるということは、先に述べたとおりである。自身と共同体の変容が実感できれば、日本人教師は「社会的実践への参加」についての間主観的な理解をさらに強くするだろう。

#### 4. まとめと今後の課題

本稿では、正統的周辺参加論の考えに基づき、タイにおける教師間協働に必要な仕組みを検討した。正統的周辺参加論の中でも特に「十全的参加への移行」と「社会的実践への参加」に焦点を当てて考察した結果、次の四つの点が見えてきた。

- (1) 日本人教師の役割が固定されることなく、徐々に変化していくようにすること
- (2) 日本人教師が他者にアクセスしやすくする仕組みを作ること
- (3) 機関外に自身の実践について語る場を作ること
- (4) 社会的共同体への関与という観点から情報共有を行うこと

一点目と二点目については、先行研究ですでになされた指摘を支持するものと言える。三点目と四点目については、先行研究で重要性が指摘されていた「語る場の設定」や「情報共有」が、別の側面からも意義を持つことを示した。

本稿は正統的周辺参加論という理論の側から検討を行ったため、上述の四点が抽象的な指摘に留まっていることは否めない。これらの四つの指摘を具体的な「仕組み」として共有可能なものにするための更なる検討を今後の課題としたい。

#### 謝辞

本稿の執筆にあたっては、岐阜大学日本語・日本文化教育センターの松尾憲暁特任助教にご助言をいただきました。心より御礼申し上げます。

## 参考文献

- Lortie, D. (1975) *Schoolteacher: A Sociological Study*, Chicago: University of Chicago Press.
- 青木直子 (2006) 「教師オートノミー」 春原憲一郎・横溝紳一郎編著 (2006) 『日本語教師の成長と自己研修—新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして』 凡人社 pp.138-157.
- 池谷清美・中山英二・片桐準二・ラオハブラナキット片桐, K. (2009) 「タイ人教師と日本人教師の日本語教育協働現場における課題—修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによる仮説モデルから—」 2009年豪州日本研究大会・日本語教育国際研究大会 発表資料.
- 池田広子・朱桂栄 (2017) 『実践のふり返りによる日本語教師教育—成人学習論の視点から』 鳳書房.
- 宇田川元一 (2019) 『他者と働く—「わかりあえなさ」から始める組織論』 株式会社ニューズピックス.
- 香月裕介 (2011) 「タイ人教師と日本人教師の役割分担から生まれる「つながる」動き—タイ国 R 大学日本語学科を例に—」 『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』 第 8 号 pp.45-54.
- 香月裕介・松尾憲暁 (2017) 「タイ人日本語教師と日本人日本語教師との協働に関わる三つの要因—日本人日本語教師の不快な経験の分析から—」 『神戸学院大学グローバル・コミュニケーション学会紀要』 第 2 号 pp.31-44.
- 門脇薫 (2015) 『海外における日本語非母語話者教師と母語話者教師の協働に関する基礎的研究』 平成 24 年度～平成 26 年度科学研究費補助金基盤研究 (C) 研究成果報告書.
- 末吉朋美 (2011) 「教師による「語りの場」の意義—ある日本語教師とのナラティブ探求を通して—」 『阪大日本語研究』 23, pp.79-109.
- 中山英治 (2010) 「タイの日本語教育協働現場における日本人教師の仕事観・指導観の変容プロセス—M-GTA による仮説モデルの生成—」 『2010 年度日本語教育学会第 7 回研究集会予稿集』 pp.30-34.
- 中山英治 (2018) 『タイの教師間協働の実証的検証と協働実践を促進するネットワーク構築に関する基礎研究』 平成 26 年度～平成 29 年度科学研究費補助金基盤研究 (C) 研究成果報告書.
- ハイデガー, M. (2013) 高田珠樹訳 『存在と時間』 作品社. (Heidegger, M. (1927). *Sein und Zeit*.)
- 文化審議会国語分科会 (2019) 『日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告) 改訂版』.
- 松尾憲暁・香月裕介・井上智義 (2014) 「日本人教師はタイ人教師と働くことをどう捉えているか—量的調査と自由記述の分析から見えること—」 『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』 第 11 号, pp.111-120.
- 松尾憲暁・香月裕介 (2017) 「日本人教師の役割分担に対する意識の変容を促す要因—タイの高校で働いた TA のインタビューより—」 協働実践研究会第 13 回研究会 (於: 早稲田大学) ポスター発表資料.
- 松尾憲暁・香月裕介 (2018) 「タイの日本語教育現場における日本人教師の「情報共有」の姿勢の変容—「正統的周辺参加」論を手がかりに—」 中山英治 (2018) 『タイの教師間協働の実証的検証と協働実践を促進するネットワーク構築に関する基礎研究』 平成 26 年度～平成 29 年度科学研究費補助金基盤研究 (C) 研究成果報告書, pp.65-81.
- レイヴ, J.& ウェンガー, E. (1993) 佐伯胖 (訳) 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参

加』産業図書. (Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.)

## 大学生の日本語教師というキャリアの選択／非選択のプロセス

### A University Student's Process of Debating a Career as a Japanese Language Teacher

杉本 香  
大阪樟蔭女子大学

#### 1. 問題の背景と研究の目的

近年、日本での在留外国人の数は増え続け、法務省の在留外国人統計によると、2019年6月現在、総数は約283万人となっている（法務省, 2019）。また、文化庁国語課（2018）の「平成30年度国内の日本語教育の概要」によると、入管法改正のあった1990年に比べ、日本語学習者数は60,601人から259,711人（4.3倍）に増え、多様化も進んでいる。一方、日本語教師等の数も8,329人から41,606人（5.0倍）に増加しているが、そのうちボランティアが55.4%と最も多く、年齢も50代以上が約5割を占めている。しかし、今後の日本語教育を支えていく若手の30代までの数は全体の約14%にすぎない。新規の日本語学校の参入も増え、日本語教師不足は深刻な事態になっており、日本語教師の量的及び質的な確保が喫緊の課題となっている。平畑（2019）は、日本語教育能力検定試験の20代の受験者が減少を続け、大学で日本語教師養成を受ける学生数も顕著に減少していると指摘している（p.7）。また有田（2019）でも、雇用条件や労働環境の不安定さにより、リタイアした年長者や主婦層等の経済的基盤を別に持つ人たちが参入し、若者の日本語教育離れが起きていることが指摘されている。

筆者の所属する大学では日本語教育課程修了者のうち、新卒で日本語教師になる学生は年に1人いるかないかである。学生からはよく「日本語教師は食べていけないんですよ」と聞かれる。学生は、別の教員やキャリアセンターの相談員からそう聞いたと言う。日本語教師不足で売り手市場にありながらも、いまだに「日本語教師はたべていけない」言説（丸山, 2015/2016）が浸透している現状がある。他大学の日本語教育課程を担当する教員からも、優秀な学生ほど日本語教師を選ばないという話もよく耳にするが、それだと日本語教師の質を上げようとする現在の要請とは逆に行くことになる。

では、なぜ多くの大学生は日本語教育課程を履修しても、卒業後のキャリアとして日本語教師という職業を選ばないのだろうか。本研究では、大学4年生がキャリアとして日本語教師という職業を選択する／しないをどのようなプロセスや要因で決定していくのかを明らかにすることを目的とする。それらを明らかにすることにより、教育実習を含めた日本語教育課程のあり方の検討につなげ、若者の日本語教育への参入をどうサポートすべきか考えたい。なお、平畑（2019）では、日本語教師のキャリア形成とは、「日本語教師として、働く人として、さらには人間として、より発展し、上昇していくための活動全般を含む」としている。本稿では、学生が卒業後にどのように職業を選択し、生きていこうとするかという径路を見ていきたい。

#### 2. 先行研究

近年、日本語教師のキャリア形成に関する研究が増えてきている。平畑（2019）は、青年海外協力隊参加者へのアンケート調査とライフヒストリーをもとに、海外で活動する若手の女性日本語教師の育成とキャリア形成の課題について述べている。そこでは、日本で

は日本語教師のキャリア支援の体制が整っていないことを指摘し、必要なものとして現場での初期教育、精神的支援、キャリア・トランジションの支援を挙げている。布施（2019）は、前職から転職した日本語教師の養成講座入学時から教師2年目終了時までのキャリア形成過程を可視化し、今後増えるであろう転職して日本語教師を目指す人にロールモデルを示そうとしている。そして、初任日本語教師としてのキャリア形成支援のために、教師研修を含め、日本語教師という仕事を通じた人生のキャリアパスについて伝えることの重要性と同時に、彼らが働く日本語学校のとるべき質的な改善を提言している。高井（2019）は日本語教師を辞めた人を調査対象とし、末吉（2012）は現職の非常勤日本語教師を対象に、彼女たちの日本語教師というキャリアへの葛藤を描いている。そしてともに、キャリア形成について考える際には、仲間との「語り」が重要であるとしている。ここまでは、実際に職業として日本語教師を経験した人を対象とした研究であるが、大学生のキャリア選択としての日本語教師を扱った研究は非常に限られている。三枝（2016）は、日本語教育実習に参加した学生1名へのインタビューを質的に分析し、大学履修制度や就職活動などの「社会的制度」、同級生や指導教員などの「他者」、生活環境や新たな経験などの「環境、経験」という社会的要因が実習生の将来像への径路選択に影響を与えたことを明らかにしている。背景にある社会的文脈と個人的文脈と径路選択との関わりを丁寧に分析した意義のあるものであるが、ここではまだキャリア選択までに至っておらず、1名の学生の事例報告であるため、さらに研究が必要であると考えられる。そこで本稿では、これまであまり扱われてこなかった、日本語教育課程を履修している学生がどのような要因で日本語教師を目指すようになったか、また逆に止めるに至ったかを明らかにしようとする。

### 3. 研究方法

#### 3.1. 分析の枠組み

上述した研究目的を明らかにするために、時間を捨象せずに人生の理解を可能にし、構造ではなく過程（プロセス）を理解しようとする文化心理学のアプローチである「複線径路等時性アプローチ（Trajectory Equifinality Approach, 以下 TEA）を採用する（安田ほか, 2015; 安田・サトウ, 2012）。本稿では、その構成要素である、「歴史的構造化ご招待」（Historically Structured Inviting; HSI：自分が関心をもった現象を経験した人をお招きして話を聞く手続き）と、「複線径路等至性モデル」（Trajectory Equifinality Modeling; TEM：等至点に至る複数の径路をモデルとして描く方法）を用いる。「等至点」（Equifinality Point; EFP）とは、そこに至る径路がたとえ異なっても等しく至る点を意味し、「両極化した等至点」（Polarized EFP; P-EFP）とは、等至点に対する論理的な補集合として設定されるものである。この等至点へ至るように働く力を「社会的助勢」（Social guidance; SG）と呼び、逆に等至点から遠ざけようと働く力を「社会的方向づけ」（Social Direction; SD）と呼ぶ。複数の径路が想定された状態があり、これら2つの相反する力（SGとSD）の緊張関係の中でその経路の一つを選択する点が「分岐点」（Bifurcation Point; BFP）である。そして、多くの人に共通して生じる経験や状態（制度的、習慣的、結果的）という「必須通過点」（Obligatory Passage Point; OPP）がある。これらの点を非可逆的な時間の流れの中に描き出して可視化することにより、大学生が日本語教師というキャリアにどのように関心を持ち、どのような社会的文脈の中で径路の選択を行っていったのかというプロセスの理解を容易にする。

### 3.2. 調査協力者とデータ収集・分析の方法

上述の「歴史的構造化ご招待」(HSI)として、大学の日本語教育課程を履修し、当時まだ単位として必修ではなかった日本語教育実習にも参加した、卒業前の大学4年生4名からの協力を得た。上記のアプローチには、「1・4・9の法則」というものがあり、対象者が1人の場合は「個人の径路の深みをさぐる」ことができ、4人±1人の場合は「経験の多様性を描く」ことができ、9±2人の場合は「径路の類型を把握する」ことができるという利点に基づくものである(安田・サトウ, 2012)。今回の調査では、経験の多様性を見るため、4名の協力者にインタビューを依頼した。全員、筆者が日本語教育の授業を担当したことがあり、よく知っている学生である。調査協力者の概要は、表1に示す。

インタビューは、2017年2月～3月と、2018年2月～3月に行い、その際、了承を得た上で録音し、文字化した。1回目の始めに「日本語教師への関心度」を時間の流れによって線で表すライフラインを描いてもらい、その図を見ながらそこで何が起こったか、どのような気持ちだったかを半構造化インタビューを用いて聞き出していった。そして、その文字データを切片化(意味のまとまりで区分)し、経験された時間の流れに沿って並べてTEM図を作成した。2回目のインタビューでは、そのTEM図を協力者に提示し、筆者の理解の確認や、こちらからさらに詳細に聞きたいことを質問したり、逆に協力者が追加で話したいことを話してもらったりした。そして、修正したTEM図を3回目に提示し、さらに修正を行った。すでに卒業して会えない場合は、3回目をメールで行ったものもある。

表1：調査協力者の概要

名前(仮名)	性別	学科	卒業後の進路
A	女性	国際英語	留学(米国)
B	女性	国際英語	企業就職
C	女性	国際英語	企業就職
D	女性	国文	日本語教師

## 4. 分析の結果

### 4.1. TEM図の作成

上記で示した方法で、最終的に4名一人ずつのTEM図を作成した。その後、4名のTEM図を見比べながら、各自の径路の共通点と相違点を見出し、1つのTEM図に統合し、その多様性を示した(図1)。そのTEM図に示される用語と本研究の意味は以下の表2の通りである。分岐点のみ個々で異なるので、A～Dに分けて記載した。

表2：TEM図の用語と本研究における意味

用語	本研究における意味
等至点(EFP)	キャリアとして日本語教師を選択
両極化した等至点(P-EFP)	日本語教師以外のキャリアを選択
分岐点(BFP)	A: ①海外日本語教育実習参加 ②国内の日本語教育実習参加

	<p>B：①海外日本語教育実習参加 ②国内の日本語教育実習参加 ③ボランティアの継続</p> <p>C：(海外日本語教育実習に参加せず) 教職科目を優先 ②国内の日本語教育実習参加</p> <p>D：バイト先で外国人に日本語について質問され答えられない ②授業での H 先生との出会い ③国内の日本語教育実習参加</p>
必須通過点 (OPP)	①大学入学 ②国内の日本語教育実習参加
社会的助勢 (SG)	<キャリアとして日本語教師を選択する> 方向へと誘導する環境要因や文化・社会的支え
社会的方向づけ (SD)	<日本語教師以外のキャリアを選択する> 方向へと仕向ける環境要因や文化・社会的圧力

#### 4.2. 時期区分ごとの分析結果

以下に、時期区分ごとにそれぞれの学生がどのような社会的文脈の中で各選択を行っていったかを記述する。

##### 第Ⅰ期：日本語教育との出会い期

A と C は、自宅がホームステイ受け入れを行い、そして B は修学旅行先の姉妹校交流で、それぞれ留学生・日本語学習者と接し、この異文化交流の体験から外国人と関わることや英語を勉強することに興味を持ち始めている。特に、A と B は、この時に日本語を教える仕事を知り、それが学べる大学を選んだ。C はずっと食品に関心があり、将来の仕事もその方向で考えていたが、成績が足りず英語の学科を選択した。そして、資格取得のために、教職課程と日本語教育課程を取ることにした。大学や学科の選択の際に、多くの学生は先生からの助言を受けている。

A～C は、入学後から日本語教育の授業を受講し、日本語自体、あるいは日本語を教えることの楽しさを感じている。一方、D は国際交流や外国語学習に関心がなく、自分自身はお金を稼ぐために仕事をするつもりであり、世間体を気にする親や親せきからの安定志向への圧力もあり、2 年生時に市役所でのインターンシップにも参加している。しかし、そこで事務仕事はつまらないと実感している。D はその後、2 年生の秋に新しいアルバイト先で初めて多くの留学生に接し、日本語について質問されて答えられず馬鹿にされて悔しい思いをした。それが、日本語を勉強しようというきっかけとなった。そこで D は初めて大学の日本語教育課程の存在を知り、3 年生から履修し始めた。ただ、その時は「ぜったい教師にはなりたくない」と思っていた。この時点では、A と B がもっとも日本語教師になりたいと思っていた。

##### 第Ⅱ期：進路模索期

A～C は、留学の報告会に参加し、先輩から経験談を聞くなどして、海外で日本語教育実習に参加することを考える。そして、A は 2 年生秋期に 4 か月、B は 2 年生が終わった春休みに 6 週間、それぞれ英語を勉強しながら日本語教育実習ができるプログラムに参加し

た。その中で C は、教職科目も同時に取るのが難しいと考えて、ここでは留学を断念した。A と B は、英語圏での日本語教育実習で、英語が話せないと教えられない、しかし英語力が足りないことを痛感している。A は海外で日本語を教えるならその前にもっと英語等の準備が必要だと思い、日本語教育とは距離をおくようになった。一方、B は、現地で出会った他大学の日本語教育実習生から刺激を受け、さらにながらうと思って自分で近所にある日本語のボランティア教室を見つけ、通うようになった。初めは英語も勉強できたらと思っていたところ、学習者は主にベトナム人で想像と違っていたが、教えたことが伝わるのが楽しくなっていた。D は、まだ日本語教育の勉強を始めたばかりだったが、自分が勉強したかったのはこれなんだと思った。そして、授業担当だった H 先生が D にとってお母さんのような感覚で、よく質問や相談をしに行くようになり、先生に紹介されたボランティア教室にも参加するようになった。この辺りが、4 人の分岐点となっていて、B と D が日本語教師へ向かう道に、A と C が逆の方向に向かっている。

そして、A と B が 2015 年、C が 2016 年、D が 2017 年と時期は違っているが、国内の日本語学校での日本語教育実習に参加している。これが、必須通過点 (OPP) でもあり、各々の大きな分岐点 (BFP) ともなっている。A は迷いながらも確認したい気持ちがあり参加した。実習担当者からの評価は良かったが、自身では勉強不足で自信がないことと、授業の他に準備や授業後の仕事の大変さのわりに、それに応じた給料がないということを知り、さらに「違う」と考えるようになった。B は、学習者のがんばっている姿に感銘を受け、実習担当者からアドバイスも受けられたことから、「いい実習だったな、いい経験になったな」という好印象で終えている。C は、苦勞しながらも実習担当者から最後には褒めてもらえ、学習者とのふれあいが楽しいと感じたが、ボランティアならいいが就職は別だと感じていた。その後、英語の教育実習にも参加しているが、忙しく楽しくなさそうな現場に、違うと感じた。D の場合は、当初思ったよりも、実習のために調べて教案を書くことも苦ではなく、教壇に立つことも意外と楽しいと感じた。

### 第Ⅲ期：進路決定期

D は、4 年生の夏休みに教育実習を受けたので、それがそのまま面接と模擬授業のような形になり、その実習校で非常勤講師として内定をもらうことにつながった。A～C は 3 年生の夏休みの実習だったので、その後、冬ごろから周りと同様に就職活動を始めた。A は、内々定を得ながらも、英語を使って働くことにこだわり、また留学することを決定した。B は、日本語教師を志望しつつ、ボランティア教室にも継続して通っていたが、だんだん就職活動に力が入っていった。そして逆に、日本語を仕事としてではなく、企業に就職して働きながらボランティアとして地域の人の手助けをしたいと考えるようになった。C は、ずっと関心があった食品の関係で内定が出なければ、日本語教師も選択肢としてあったと言うが、第一希望の会社で内定が出た。

以上のように、もともと日本語教師を志望していた A と B はそれ以外のキャリアを選択することになった。C は資格課程と就職は別だと考えていて、もともとの志望通りの選択となった。D のみが日本語教師を自身のキャリアとして選ぶ結果となったが、A と B は少しずつ準備をしていずれ日本語教師もしくはボランティアとして、そして C も数年働いて余裕ができればボランティアとして日本語教育に参加することも考えていると語った。

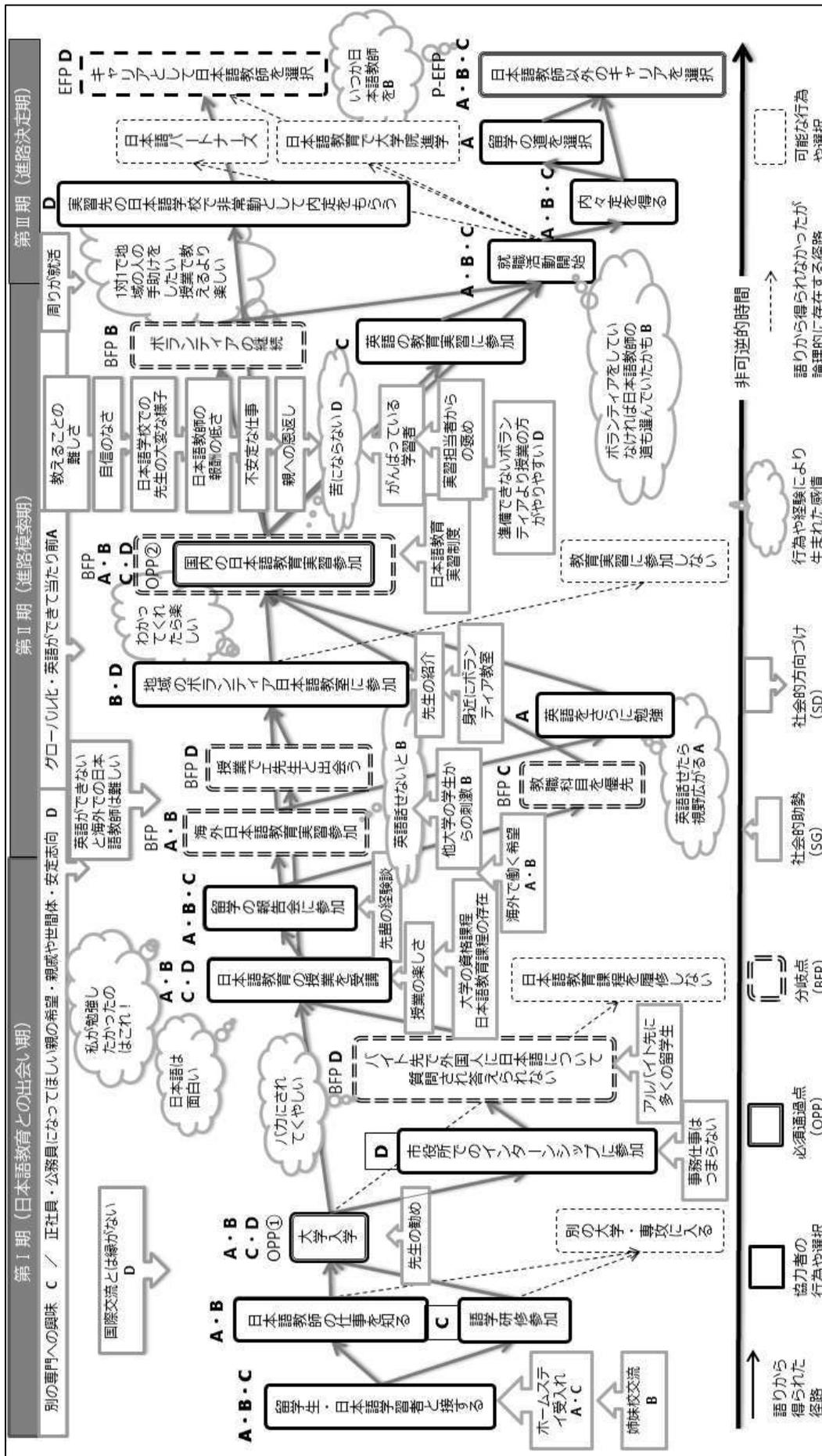


図 1：学生 4 名の統合 TEM 図

## 5. 考察

本研究の目的は、大学4年生がキャリアとして日本語教師という職業を選択する／しないをどのようなプロセスや要因で決定していくのかを明らかにすることであったが、上記のTEM図に示したように、4名の学生の日本語教師というキャリアへの径路は多様であった。日本語教師を選ぶ可能性が高いと推定していたA・Bについて、Aは海外と国内両方での日本語教育実習への参加を分岐点として、そしてBはボランティア教室への参加を分岐点として、別のキャリアを選択する方向に向かった。逆に、異文化交流や外国語学習に関心がなく、親や親せきの世間体・安定志向という圧力があり、仕事はお金のためだと考えていたDが、自身の気づかなかった関心や資質に気づき、日本語教師を選ぶことになった。Cはもともと別の分野（食品）に関心があり、日本語教師は資格の一つだと考えていた。社会的要因が彼女たちを選択させたというよりも、もともとの関心や、資質・価値観が軸にあり、その時々体験や、出会った人からの刺激によって、自分自身の軸にあるものに気づいていく過程が見られた。

径路の多様性が見られた一方で、社会的・環境的要因に共通点も見出された。個々のTEM図に表れた「キャリアとして日本語教師を選択する」方向へと誘導する社会的助勢（SG）と、逆に「日本語教師以外のキャリアを選択する」方向へと仕向ける社会的方向づけ（SD）を比較すると以下の表3のようになる。ここから、教育実習を含めた日本語教育課程のあり方の検討につなげ、若者の日本語教育への参入をどうサポートすべきか考えたい。

表3：4名の学生の「社会的助勢」と「社会的方向づけ」の比較

	社会的助勢（日本語教師へと近づける）	社会的方向づけ（日本語教師から遠ざける）
A	親が留学生のホームステイ受け入れ、 <u>先生の助言</u> 、日本語教育課程の存在、 <u>先輩の経験談</u> 、海外で働く希望	英語ができないと海外での日本語教師は難しい、日本の学習者のレベルの高さ、専門知識・技能必要、先生の大変さ、報酬の低さ、親への恩返し
B	高校の姉妹校交流、 <u>先生の勧め</u> 、日本語教育課程、海外で働く希望、 <u>わかりやすい授業</u> 、 <u>先輩の話</u> 、 <u>学習者の存在</u> 、 <u>実習担当者からアドバイス</u>	教えることの難しさ、ハードな教育実習、周りが就活、教壇で教える自信・知識の欠如⇒ボランティアとして教えることの楽しさ、不安定な仕事
C	高校に留学生、家でホームステイ受け入れ、 <u>先生の勧め</u> 、 <u>アドバイザーの助言</u> 、資格課程、 <u>体験の場</u> 、 <u>実習担当者からの褒め</u>	別の目標（食品関係）、英語・国語苦手、資格と就職は別、忙しく楽しくなさそうな現場
D	言語・古典・文法好き、アルバイト先に <u>留学生</u> 、資格課程の制度、 <u>先生との出会い</u> 、1対1のボランティアより授業が準備できてやりやすい	親の思い・希望、 <u>親せきや世間体・安定志向</u>

まず、社会的助勢の共通点として、異文化接触によって日本語教育への興味関心が引き出されたという点である(太字部分)。早い時期から日本語学習者や現場に触れる機会を意識的に増やすことで、日本語教育に関心を持つ学生を増やすことができる。また、日本語学習者と実際に接することで、日本語習得にどのような困難があるのか、どうすれば自身の日本語が伝わり理解してもらえるのか、といった日本語教師になった後にも必要となる知識・技能につながる経験もすることができる。

そして、先生、先輩、実習担当者からのことば(下線部分)も、参考にしていることがわかる。教員は、学生のキャリアを支援する立場として、学生の声をしっかり聴き、その軸となっているものに気づき適切なアドバイスができるといい。また、先輩や現場の先生とつなぐことも有効な手段である。若杉(2019)は、日本語教師のキャリア形成において大学院に進学した人へのインタビューをもとに、「キャリア選択には、相談する機会や励ましをもらう存在が重要」だと指摘している。また布施(2019)でも、4名の初任日本語教師へのインタビューの分析結果から、「キャリア形成の初期段階で、彼らに職業としての日本語教師、そして日本語教師という仕事を通じた人生のキャリアパスについて伝えることが重要」だと述べている。これは、将来のキャリアを模索する学生にも言えることではないだろうか。実際の現場ではどのように働いているか、学生のうちに何をしておくべきか等、キャリアの先輩から話を聞いて、具体的な将来像を描くことで、ある程度不安を払拭できるのではないだろうか。さらに、高井(2019)は、日本語教師を辞めた人の要因から、「その人にとって日本語を教えることの意味」を日本語教員養成段階から考えられるようにすることを提案している。そうすることで、より日本語教師としてのキャリアの見通しと目標が見えてくると考えられる。

次に、社会的方向づけを見ると、専門職としての日本語教師へのハードルの高さがうかがえる(太字部分)。これは、特に教育実習で直面するものである。実際の現場で教壇実習できるレベルに学生を引き上げられていないことに起因する問題だと考えられる。学生からは、教壇実習が複数回あれば違った可能性があるという意見があった。一度の実習で失敗してしまうと、そこで自信をなくす。ここで自信をなくさせないように、教壇に立てるレベルに持っていけるように、そして複数回の教壇実習ができるように、カリキュラムの見直しも必要だと考える。

またこれともつながるが、専門職として大変な割に、それに見合った報酬がない(下線部分)という要因がある。学生は、日本語教師は収入が少なく不安定だという情報を、現職の日本語教師を含め様々なところから得ている。一方で、企業であれば新人研修もあり、福利厚生もしっかりしていて、安心であるという認識がある。そこで、学生からは、ある程度お金がたまって余裕ができてから、そして準備が進められたら再度日本語教師を目指すか、ボランティアとしてかかわりたいという意見が出てくる。これは、有田(2019)が指摘する、経済的基盤を別に持つ人たちが参入し、若者の日本語教育離れが起きているということに合致する。最近ようやく国家資格化の議論があり、日本語教師の地位改善の動きが出てきたが、果たしてその待遇がどうなるのかは楽観視できない。日本語教師及び養成担当者側もさらに声を上げていく必要がある。

今回の学生のインタビューでは、主に日本語学校で働くことを念頭に回答がなされているが、大学院に進学し、より待遇のいい教育機関等で職を得ることを視野に入れるアドバイスも可能かもしれない。しかし、そこまでの投資は、学生の回答からは考えにくい。学生は、「親への恩返し」ということばに表れるように、これまで自分に投資してくれた親の

意向も気にしている。親も安心できるような「安定した仕事」というものから、日本語教師は遠い職業だと捉えられている。また、大学のキャリアセンターでも、日本語教師が勧められないのは、多くはまずは非常勤講師としての採用のため、それは就職率を考えた時にアルバイト扱いとなってカウントされないためだと聞いた。

## 6. まとめと今後の課題

今回、日本語教育課程を履修し、すでに進路を決定した4名の大学4年生へのインタビューの分析から、日本語教師というキャリアを選択する／しないをどのようなプロセスや要因で決定していくのかを明らかにし、そこから教育実習を含めた日本語教育課程のあり方の検討につなげ、若者の日本語教育への参入をどうサポートすべきかについて考察を行った。学生の径路は多様であり、学生はもともとの関心や、資質・価値観が軸にあり、社会的要因や環境に影響を受け、自分自身の軸にあるものと照らし合わせて選択を行っていた。社会的要因には、日本語教師という地位や報酬の低さや不安定さといった容易には変えられないものもあるが、昨年日本語教育の推進に関する法律が施行され、日本語教師の資格を国家資格にするという議論がなされている現在、少しずつ改善されていくという希望はわずかながらもある。また、現職日本語教師等の先輩たちと日本語教師のキャリア形成や日本語を教えることの意味について考える機会を与えたり、カリキュラムを見直し、複数回の教育実習を行う機会を与えたりなど、改善できる点もある。今後もさらに学生の声をよく聞き、現場の学習者や先生たちとつなげ、少しでも若者が日本語教育に参入しやすくなるような環境を作る努力をしていきたいと考える。

## 参考文献

- 有田佳代子 (2019) 「第1章 職業としての日本語教師—『奨学金返済ができないから夢を諦めます』から考える」『日本語教育はどこへ向かうのか—移民時代の政策を動かすために』くろしお出版, pp.19-36.
- 三枝優子 (2016) 「日本語教育実習に参加した学生の参加過程と意識変容」『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』13, pp.21-30.
- サトウタツヤ編著 (2009) 『TEM ではじめる質的研究—時間とプロセスを扱う研究をめざして』誠信書房.
- 末吉朋美 (2012) 「日本語教師のキャリア形成—日本の社会構造における性別役割—」『待兼山論叢 日本学篇』46, pp.97-114.
- 高井かおり (2019) 「日本語教師の葛藤とキャリア形成—元日本語教師のライフストーリーから—」『明星大学研究紀要』55, pp. 1-16.
- 平畑奈美 (2019) 『移動する女性たち—海外の日本語教育と国際ボランティアの周辺—』春風社.
- 布施悠子 (2019) 「初任日本語教師キャリア形成過程の可視化の試み—複線径路・等至性アプローチを用いて—」『日本語教育』173, pp.46-60.
- 文化庁国語課 (2018) 「平成30年度国内の日本語教育の概要」  
[https://www.bunka.go.jp/tokei\\_hakusho\\_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku\\_jittai/h30/](https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_jittai/h30/)  
(2020.3.20 閲覧)
- 法務省 (2019) 「在留外国人統計 (旧登録外国人統計) 統計表 2019年6月末」  
[http://www.moj.go.jp/housei/toukei/toukei\\_ichiran\\_touroku.html](http://www.moj.go.jp/housei/toukei/toukei_ichiran_touroku.html) (2020.3.20 閲覧)

- 丸山敬介（2015）『『日本語教師は食べていけない』言説—その起こりと定着—』『同志社女子大学大学院文学研究科紀要』 15, pp.25-26.
- 丸山敬介（2016）『『日本語教師は食べていけない』言説—『月刊日本語』の分析から—』『同志社女子大学大学院文学研究科紀要』 16, pp.1-38.
- 安田裕子・サトウタツヤ（2012）『TEM でわかる人生の経路—質的研究の新展開』誠信書房.
- 安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ編（2015）『ワードマップ TEA 実践編』新曜社.
- 若杉美穂（2019）「日本語教師のキャリア形成における大学院進学の意味づけ」『日本語日本文学論叢』 14, pp.15-28.

日本語初級レベルで入学した高専 1 年生への言語支援  
—Princess Chulabhorn Science High School からの学生受入事業を例に—

Language Support for First-year KOSEN Students Who Enrolled as Elementary Japanese Learners:  
An Example of the Student Acceptance Program from Princess Chulabhorn Science High School

久保田 育美  
国立明石工業高等専門学校

## 1. はじめに

国立明石工業高等専門学校（以下、明石高専）は、独立行政法人国立高等専門学校機構（以下、高専）が全国に設立する 51 高専のうちの一校であり、修業年限を 5 年、専攻科を含めると 7 年とする高等教育機関である。明石高専は、本科 1 年生から学科に分かれ、実験や実習を重視した早期専門教育を実施しており、本科卒業生の半分以上が大学 3 年生へ編入または高専専攻科へ進学、専攻科修了生もその多くが大学院へ進学している。また、就職希望者の就職率はほぼ 100%であり、研究開発や生産管理、生産現場で多くの卒業生および修了生が技術者として活躍している。さらに、明石高専はグローバル高専<sup>1</sup>として、海外の教育研究機関とも連携し、国際社会にも通用する創造的且つ実践的技術者の輩出を目指している。

明石高専では 2019 年 4 月より、タイのプリンセスチュラポーンサイエンスハイスクール（Princess Chulabhorn Science High School、以下 PCSHS）<sup>2</sup>からの学生受入事業が始まった。高専本科における留学生受入と言うと、これまでは、日本語予備教育を受けた 3 年次編入生の受け入れが通常であった。しかし、PCSHS 学生受入事業は、中学校卒業後の 15 歳の学生を 1 年次から正規学生として受け入れること、且つ、入学時に日本語初級レベルであるという点で、従来の高専における留学生受入とは大きく異なる。そこで、明石高専は 2019 年度より PCSHS からの学生に対し、学業面と生活面における支援を実施することとなった。本稿では、その支援のうち、とりわけ学業面における言語支援について報告する。先行研究を踏まえ、本事業における課題と支援方針を明らかにした上で、支援の実践内容を報告し、その成果と 2020 年度以降の支援の在り方について述べることとする。

## 2. 明石高専における PCSHS 学生受入事業

### 2.1. 事業の背景

PCSHS 学生受入事業は、日本政府が ASEAN 首脳会談において、アジア地域を支援する「産業人材育成協力イニシアティブ」を公表したことが背景にある。この産業人材育成協力イニシアティブに基づき、高専は PCSHS から選抜された学生を毎年 12 名<sup>3</sup>受け入れることとなり、現在、明石高専を含む 6 高専が本事業受入担当校となっている。本事業は、高専教育システムの海外展開を促進するとともに、高専内の国際化としての機能も果たすと期待されている。

<sup>1</sup> グローバル高専として選定された高専は、高専教育並びに学生および教職員の国際化を先導的に進める高専モデルを推進し、学生や教職員の国際交流等を活発に行っている。

<sup>2</sup> タイの理数教育に重点を置く王立の中高一貫校であり、タイ国内に 12 校ある。

<sup>3</sup> 2020 年 3 月時点の人数。

## 2.2. 学生受入における課題

PCSHS からの学生<sup>4</sup>は日本語予備教育をほぼ受けずに来日する<sup>5</sup>。学生の入学時の日本語力は日本語初級前半レベルにも満たない程度だが、学生は入学直後から日本人学生とともに日本語で全ての科目の授業を受けなければならない。

明石高専に在学する PCSHS からの学生は、国語および社会科系科目の読み替え科目として、日本語授業を受けている<sup>6</sup>。日本語授業は、前期週 90 分×4 コマ、後期週 90 分×3 コマであり、報告者は日本語の習得と運用能力の向上を目指し、初級レベルの日本語から段階的に指導を行った。その中で、報告者は、新出文型の導入や練習問題提示の際に、物理や数学の教科書等で扱われている日本語をできる限り取り入れるようにした<sup>7</sup>。しかしながら、理数系・工学系分野に直結する日本語の指導を行うことは、日本語授業の時間数の面においてはもちろん、日本語担当教員である報告者の知識・能力の面においても限界がある。

## 2.3. 理工学系を専門とした学生および高専留学生への支援について

高専における留学生支援体制や日本語教育についてはすでに先行研究が報告されている。伊藤 2010 は、高専留学プログラムの修了生からは日本語の修得の場として高専での学業以外に学生寮内の友人関係を指摘する意見が多いと報告している。明石高専においても、全学生の 4 分の 1 が寮生であるため、PCSHS からの学生にとって学生寮のコミュニティが人間関係構築に大きく影響することは明らかである。

理工学系を専門とした日本語学習者は高専に限らない。とくに、専門語彙教育については数々の実践がなされているが、矢沢・伊藤 2015 では、日本語初級レベルからの専門語彙学習では必要度の高い語彙が必要度の低い語彙に先立って学ばれることを指摘している。また、田中・池田 2011 は、先輩留学生が専門語彙が実際に専門分野でどのように使われているかを具体的に示すことで、日本語教師には知り得ない部分を補っていることを指摘している。

以上の先行研究を踏まえ、報告者は PCSHS からの学生に対する言語支援について次の方針を立てた。

- ・ 学生が自分に必要な日本語を効果的に学べるような機会を作る。
- ・ 学生が自発的に学ぶ姿勢を持てるようなきっかけを作る。

---

<sup>4</sup> 本稿で言及する PCSHS からの学生は、本事業第 2 期生であり、2019 年度明石高専に入学した学生のことである。本事業が高専で始まったのは実際のところ 2018 年度だが、第 1 期生は日本学生支援機構東京日本語教育センターでの日本語予備教育を終え、2 年次編入で明石高専を含む受入担当校に進学した。よって、日本語予備教育を高専進学前に受けた第 1 期生は本稿における報告の対象外とする。

<sup>5</sup> 高専進学が決定した学生は、その多くが PCSHS 各校で日本語担当教員や日本人アシスタントから日本語補習授業を受けていたが、来日前日本語学習が体系的にプログラム化されているわけではない。

<sup>6</sup> 教科書は『みんなの日本語 初級I』および『みんなの日本語 初級II』を使用した。

<sup>7</sup> 例えば、修飾語と修飾される語の導入では、「右の図は、x 線上を運動する物体である」「静水上を 4.0m/s の 速さで進むボートがある」など、命令形の導入では、「図を用いて書け」「次の等式を満たす関数  $f(x)$  を求めよ」などの文を、物理や数学の教科書からそれぞれ取り上げ、例文として用いた。

### 3. PCSHS からの学生への言語支援

本章では、2.3 で示した支援方針に沿い、報告者が行った学生への言語支援の実践内容について報告する。

#### 3.1. 教員による語彙リストの作成

日本語初級レベルの学生にとって、ある分野における専門語彙のみならず、一般語彙も新出語彙となる。例えば、物理の力学は、速度、変位、静かに、なめらか<sup>8</sup>などの、力学分野特有の語彙だけでなく、ボール、車、糸などの一般的に使われるような語彙も頻出する。そのため、これらの語彙は力学の内容を理解する上で重要であると考えられる。このように、一般語彙が物理の内容理解を左右するケースがあるため、報告者は以下のような一般語彙のリストを作成した。

図 1：一般語彙リスト（一部）

	日本語	読み方	訳語(やくご) คำแปล
物体 (ぶつたい)	物体	ぶつたい	
	荷物	にもつ	
	小石	こいし	
	箱	はこ	
動くもの (うごくもの)	車/自動車	くるま/じどうしゃ	
	電車/列車	でんしゃ/れっしゃ	
	台車	だいしゃ	
	飛行機	ひこうき	
	船	ふね	

例えば、【カテゴリー：物体】を例にとる。「物体」の意味で頻繁に使われる語彙には「物体、荷物、小石、箱」がある。日本語初級レベルの学生にとって、これらの語彙も内容理解を妨げる要因となるが、意味ごとにカテゴリー化された語彙リストを参考にすることで、物理の内容理解が促進されると考えられる。右図は語彙リストの一部だが、このようなカテゴリー別のリストを作成し学生に配布した。また、日本語の語彙習得の目的も兼ね、タイ語の意味を調べて訳語を書く欄も設けた。

#### 3.2. 学生による理数系語彙リストの作成

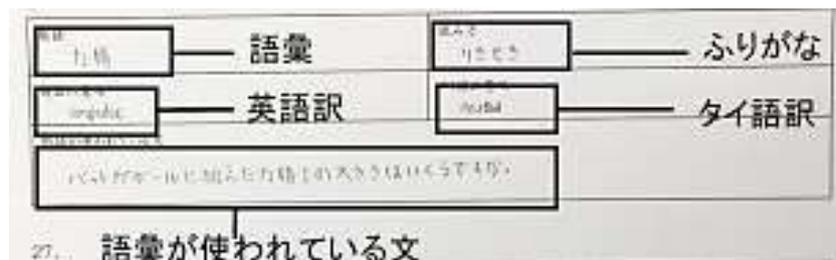
物理や数学、専門科目を学ぶ上で、どのような日本語を理解する必要があるかについては、学生自身が一番よく知っている。また、日本語担当教員である報告者は学生の専門分野の内容に精通していないため、対象となる分野の日本語学習への指導に限界が生じる。よって、いかに学生自身が自分で必要な日本語を発見し、意味を理解していけるかが重要となる。そこで、学生に自分のための理数系語彙リストの作成を課した。

次ページの図 2 は学生が作成した理数系語彙リストの一部である。取り組み期間は後期の約 4 か月間、各授業の日本語にも多少慣れ、自分で日本語の意味を調べられる力と余裕が出始めてきた時期である。学生は毎週 5 語ずつ語彙を取り上げ、A4 一枚のリストに自分

<sup>8</sup> 「静かに」「なめらか」は一般的にも使われる語彙だが、物理の分野では専門的な意味を帯びる。「静かに」は初速度が 0 であること、「なめらか」は摩擦がないことを表す。

で調べた語彙（語彙、読み方、英語訳、タイ語訳、その語彙が使われている文）を手書きで書き留めていく。学生は翻訳機能や辞書で語彙の意味を調べていたが、文脈の中での意味が正しいかどうか自信がない場合は、周りの日本人学生や教員に聞くなどしていた。学生は週のはじめにリストを報告者に提出、報告者とタイ人教員<sup>9</sup>がリストをチェックし学生に返却、学生はチェックされた内容をもとに修正、このサイクルを毎週繰り返した。4か月間作成を続けたリストは学期末に一冊の冊子にし、理数系語彙集として学生に手渡しした。理数系語彙集は、2020年度入学する PCSHS からの学生にも配布する予定である。

図2：理数系語彙リスト（一部）



### 3.3. 日本人学生を巻き込んだ支援

言語支援において必要不可欠な存在が周りの日本人学生である。繰り返しになるが、日本語担当教員は学生の専門分野の内容について十分な知識を持ち合わせていない。日本語担当教員がその分野に関心を持ち、入門程度の概念を知ろうとするという、支援者としての姿勢を持つ必要はあるであろう。しかし、日本語担当教員が専門分野の文脈で使われる日本語を扱うことは依然として困難、と言うよりむしろ、無暗に扱うべきではないと考えられる。他方、日本人学生は、PCSHS からの学生にとって共に学び合い、助け合う仲間である。学生が周りの友人や先輩に積極的に話しかけ、分からないところを聞きに行くことは、日本語習得はもちろん、高専での学業に取り組む上でも重要な姿勢である。そのためには、①日本人学生側にサポート役の学生を立てること、②PCSHS からの学生が周りの日本人学生にアクションを起こさなければ課題が達成できない状況をつくる必要があると考えられる。

まず①について、明石高専は PCSHS からの学生一人ひとりにレジデント・アシスタント（以下、RA）<sup>10</sup>とチューターを配置している。これは、学生間ネットワークによる支援体制の確立を目指した明石高専の取り組みである。これにより、日本人学生には自分から積極的に PCSHS からの学生をサポートしようという意識が生じ、PCSHS からの学生には、気軽に質問・相談できる相手ができることとなる。また、②については、前述の理数系語彙リストの作成をはじめ、日本語授業の課題にも友人や寮の先輩を絡め(作文のトピック、インタビューなど)、彼らとのやりとりが課題を通じて生じる場を作った。

もちろん、以上のことが自然発生的に生じるようになり、支援する者・支援される者、

<sup>9</sup> 報告者は語彙の漢字や読み方を、タイ人教員は文脈に合った訳語になっているかを確認し、学生がその文脈で使われている語彙の意味を理解しているかどうかを確認した。学生の理解が間違っていれば、タイ人教員がリストにコメントを入れ、学生に指摘した。なお、ここで言うタイ人教員とは、理工学系を専門とする明石高専の教員のことである。

<sup>10</sup> RA は生活面のサポート役として PCSHS からの学生のルームメイトとなる日本人学生のことである。

教える状況・教えてもらう状況という関係性や場の設定が将来的に不必要となることが理想ではある。しかし、学生間の学び合い・助け合いを生み、その促進・拡大を狙うのであれば、教員側が日本人学生を巻き込んだ支援づくりを行うことは重きを置くに値するであろう。

## 4. 成果

### 4.1. 学生に必要な日本語とは

図3は3.2で挙げた理数系語彙リストの一部である。このリストを見ると、学生が選択した語彙の中に「満たす」「無限」といった一般語彙が含まれていることが分かる。本取り組みからも、日本語初級レベルの学生が内容理解に必要と判断する日本語には、専門語彙だけでなく一般語彙も含まれて当然であると言えるであろう。3.1で報告したように、日本語担当教員が必要性の高い一般語彙の抽出作業を行い、リストの作成にあたる意義は多少なりともあると思われる。ただし、5章でも言及するが、その分野の素人である日本語担当教員はいかなる語彙であっても慎重に扱うべきであり、その分野に精通した教員の助言は必要不可欠である。

図3：理数系語彙リストに見られる一般語彙

46. 満たす ←	満たす みまさ
英語の意味 satisfy	日本語の意味 のほほほ
英語が使われている文 円を自然に数えて、規則(4)が... - 2-4-4を満たす	

49. 無限 ←	無限 むげん
英語の意味 infinite	日本語の意味 อนันต์ อนันต์
英語が使われている文 Aの質量がBの質量より無限に大きい。...	

### 4.2. 学習スタイルと達成感の獲得

教員が必要な情報を集めて学生に提供するだけでなく、学生自身が必要だと思う情報を自ら探す機会を作ったことで、学生は自分の力で語彙を調べるようになった。最近ではGoogle翻訳機能で簡単に言葉の翻訳ができるようになっており、多くの学生が手軽に使っているように見受けられるが、今回収集対象とした物理や数学の語彙は、単に母国語に翻訳して理解できるものとは限らない。翻訳機能や一般的な辞書では扱われていない語彙も多く、たとえ母国語に正確に翻訳できたとしても、語彙の専門性が高いゆえに母国語での意味から理解し始めなければならない場合もある。そのため、学生は、授業担当教員やタイ人教員、クラスメイトや寮の先輩に聞くなどして、その語彙が表す意味を理解していった。本取り組みは、語彙学習の効率性の部分では劣るが、学生が自分で語彙を調べ、分からなければ周りの人に積極的に聞くという姿勢を持つことの後押しとなったと言える。高専での長期的な学びを考えれば、自分の学習に対して自発的に動く姿勢は、とくに言語の壁がある留学生には学校生活を送る上で重要だと言える。

また、学生は毎週少しずつ作成したリストが一冊の語彙集となったことで、達成感を得ることができたようであった。目に見えるかたちで成果物が手元に残ると感慨深いものがあるのだろう。語彙集は翌年度入学する後輩にも渡す予定であり、学生が先輩として後輩の役に立てるといふ実感を持つきっかけになると期待できる。

## 5. まとめと課題

PCSHS 学生受入事業における支援は、2019 年 4 月に始まってから報告現時点で 1 年経ったところである。試行錯誤しながらの取り組みであったため、今後もさらに改善を重ねる必要があるが、本稿で報告した支援には 4 章で述べた通り一定の成果があったと言えるであろう。

一方、今後の課題としては、第一に、理数系や工学系担当教員との連携が挙げられる。2019 年度は、3 章で言及したタイ人教員や授業担当教員から協力<sup>11</sup>を得ることができたからこそ、言語支援が成り立ったといっても過言ではない。事業 2 年目となる 2020 年度以降は、支援業務を整理してより明確にした上で、どこまでであれば日本語担当教員で担えるか、どこから、あるいはどの部分をタイ人教員や授業担当教員に協力依頼をすべきかを判断し、関係教員同士で繋がり、十分に連携して効果的な支援を行うよう努めたい。第二に、語彙学習の工夫である。近年、工学用語辞典の開発や Web ツールを用いた語彙学習も進んでいるため、既存のツールを有効利用して学習の質と効率性の向上も念頭に入れることとしたい。

今後も、周りの関係教職員や学生から協力を得て PCSHS からの学生の言語支援にあたっていくが、学生がゆくゆくは言語の壁をほぼ感じず、周りの日本人学生とともに学業と生活の双方に励むことができるようにすることを最終目標として支援に徹したい。

## 参考文献

- 伊藤光雄（2010）「高等教育機関における効果的な留学生支援体制のモデルー国立高等専門学校（高専）での留学生支援体制を例にー」『科学教育研究』34, pp.52-54, 日本科学教育学会.
- 田中敦子・池田朋子（2011）「理工系専門日本語教育における教師の役割ー先輩留学生を活用した教室環境作りの提案ー」『第 13 回専門日本語教育学会研究討論会誌』pp.9-10, 専門日本語教育学会.
- 矢沢理子・伊藤秀明（2015）「Web ツールを利用した専門語彙学習ー初級後半からできる「自分に必要な」語彙リスト作成ー」『第 18 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム報告・発表論文集』pp.197-202.

---

<sup>11</sup> 授業中の学生の様子や授業資料などの情報提供から、語彙リスト指導や授業担当教員独自で行っているサポートなどの直接的サポートまでを指す。

初級から学ぶ仕事の日本語シラバスデザインの方法  
—表現の段階化の基準に着目して—

**A Method of Designing JOP Syllabus for Beginner Level:  
Focusing on Criteria to Simplifying Expressions**

赤城 永里子  
大阪経済法科大学

## 1. はじめに

日本語教育においては、学習者のニーズ（学習目的）や言語使用の範囲といった観点から、学習する日本語がより汎用性が高く、一般的な目的のための日本語を JGP (Japanese for General Purposes)、日本語使用が限定的で、特定の目的のための日本語を JSP (Japanese for Specific Purposes) と分類している。本研究が扱う JOP (Japanese for Occupational Purposes) とは、JSP の下位分類の一つであり、JSP コースでは、学習者の特定のニーズから目標が設定され、ニーズに直結したコースデザインや教授方法を採用する必要がある。また、JOP 学習者の学習時間と場所の制約が大きい（佐野, 2009）。

これまでなされた JOP 教育は、1980 年代までは少数のエリートの高専人材のための日本語教育が中心であった（春原, 2008）。2000 年以降には JOP 教育を行う職業も拡大しており、諸外国との経済連携協定（EPA : Economic Partnership Agreement）により、国家主導で初めて専門性の高い、高度専門人材（看護師・介護福祉士候補者）を本格的に受け入れはじめた（布尾, 2011）。

2019 年 4 月 1 日から「特定技能」を新設する改正出入国管理法が施行され、農業、介護、建設、宿泊、外食産業等 14 業種での外国人の受け入れが可能となり（日本経済新聞 2019 年 3 月 31 日付）、さらに JOP が扱う業種は拡大、多様化することが考えられる。

また、報告はされていないものの、その他の職業のための日本語教育も行われていると考えられる。その一例として、日本国内外で数多く教材が出版されているホテル日本語が挙げられ、JOP 学習者の中には、教育機関での教育を受けず、独習している学習者もいることが考えられる。

JOP 学習者の日本語運用能力に関して言及すれば、通常、専門日本語教育（JSP）<sup>1</sup>は、一通り初級を学び終えた中級から行われると考えられる（羽太・上田, 2008）といわれているが、学習者は日本語の初学者<sup>2</sup>であることが多い（高見澤 1987, 布尾 2011, 2013）。それにも関わらず、国内外で出版されているホテル日本語の教材を分析すると、教材で取り上げられる業務は、業務自体が難しいものや、特殊な状況が取り上げられている。また、提示されている表現は、母語話者が使用している表現がそのまま提示されているものが主流であり、初学者には向かないものが大方を占める（赤城, 2014, 他）。

また、赤城（赤城, 2014, 他）では、JOP 学習者の特徴と踏まえた上で、JOP では学習者にとって必要な業務は何かという観点からまず学習項目を決定し、教材に取り上げる必要

<sup>1</sup> JSP の日本語訳は、「専門日本語」と「特定の目的のための日本語」のように、研究者間で異なり、羽太・上田（2008）で使用されている表現をそのまま記したが、ここでは JSP を指す。

<sup>2</sup> 初学者とは、それまでの学習経験がなく、はじめて学習する者という意。

があるとし、実際に指導する際には、学習者の日本語運用能力に応じて、教育すべき業務や行動、そこで提示する表現を、ニーズ分析で得られた資料のまま提示するのではなく、適切に調整して、易しいものから難しいものへと段階的に示すための方法を考えることが必要であると述べている。また、その方法を「段階化」と呼んでいる。

本研究は、初級から職業上の業務を遂行するために必要な日本語の学習をすることが可能であるという立場をとり、旅客機の客室乗務員（フライトアテンダント）を例に、参与観察して得た資料を基に、表現の段階化を行う上での基本的な基準について報告する。

## 2. 先行研究

日本語をやさしくする方法として、野元（1979 他）の「簡約日本語」と弘前大学社会言語学研究室から研究が始まった（2）「やさしい日本語」がある。「簡約日本語」は、日本語学習者が学習する日本語をやさしくするための方法であり、「やさしい日本語」は、情報の受け手である非日本語母語話者に理解されやすい日本語にする方法である。

### 2.1. 簡約日本語

野元（1992、他）は短期間の学習の学習者に対しては、場面シラバスに基づき日本語を教育するのが一般的であると認めつつも、日本語の言語の特徴<sup>3</sup>を少しでも知ってもらうことを目的に「簡約日本語」を考案した。「簡約日本語」は「学習時間が非常に限られていて、日本語の難しい点を取り払い、エッセンスによって創った日本語を、日本語学習の初歩のところで使用し、その後次々にステップアップしていき、母語話者の日本語と同じレベルまで行く、このシステムで始めた全過程である」と定義される。

「簡約日本語」では、学習を容易にするために、語彙の限定、動詞の活用の回避という効果的な方法を提示している。ただし、野元は、学習者も学習者の日本語使用状況も特定せず、広く一般的に日本語をやさしくすることを考えている。そのため、限定された語彙が学習者によっては適切でない可能性もある<sup>4</sup>。また、「簡約日本語」は、定義で述べているように、「創った」日本語であり、日本語としては不自然さが残る。

### 2.2. やさしい日本語

「やさしい日本語」は、災害時の際の情報を外国人にとっても日本人にとってもわかりやすいものにする目的で、弘前大学社会言語学研究室によって考案され始めたものである。1995年に起きた阪神・淡路大震災の際、情報が日本語に限られていたため、日本語に堪能ではない外国人が、物理的な被害だけではなく、情報面でも被害を受け、二重に被災したという事実を受け、その経験を元に考えられた。この「やさしい日本語」は、日本語能力試験旧3級程度のレベルの非日本語母語話者を情報の受け手として想定して作られている。

「やさしい日本語」は、学習者が情報の受け手である場合に日本語をやさしくするための方法であり、紙面で伝える情報をやさしくするための方法が多い。しかし、伝達する情報を限定し、重要な情報のみを伝える方法は、学習者が話し手の場合であっても、発話量

<sup>3</sup> 例えば、英語の場合本が複数あれば“books”になるが、日本語では異なり、複数であっても「本」であるなどが例としてあげられている。

<sup>4</sup> 野元（1982）で限定された語彙の例として「いす」が挙げられるが、本研究で扱う職業のための日本語学習者の中の旅客機の客室乗務員であれば、「いす」よりも「座席」あるいは「お席」という語彙が必要である。

をコントロールするという点で効果的であると考えられる。

「簡約日本語」は、語彙の限定、動詞の活用の回避と、学習面での容易さを目的としたものであり、「やさしい日本語」は情報の限定、文構造を単純にすることで理解を用意にすることを目的とするものである。本研究では学習上の容易さに加え、使用上の容易さにも着目して考えたい。

### 3. 分析と結果

本章では、フライトアテンダントを例に、2007年8月から2014年10月の間に参与観察によるニーズ分析を行った。ニーズ分析は、①業務分析、②行動分析、③目標言語分析からなる。ニーズ分析のデータ収集方法は、筆者自身の参与観察に加え、搭乗時の録音、各職業経験者と現職者<sup>5</sup>に対するインタビューの3通りである。その中で、目標言語表現分析を本稿では取り上げる。

#### 3.1. 目標言語表現分析の方法

目標言語表現とは、各業務でとる行動の時に学習者の目標言語の母語話者に使用されている表現である。目標言語表現分析では、(1) 目標言語表現のリストアップ、(2) 文型と表現の分析を行う。

##### (1) 目標言語表現のリストアップ

表1で示すように、一つの行動であっても、複数の表現が使用されているが、学習者の日本語運用能力や学習者の学習の効率性を踏まえて、最適な表現を選出するために、実際に使用されている表現を全てリストアップする。

##### (2) 目標言語表現にみられる言語形式と文法の分析

リストアップされた目標言語表現があいさつ等の定型表現であるのか、どのような文型を使用しているのかを分析する。定型表現は、業務の遂行上、必須の表現であり、覚える必要がある表現であると特定できる。一方、文型の抽出は、他の業務での行動で使用される表現との類似性を探るために行う。

例えば、【乗客の歓迎】の[搭乗券を見せてもらう]<sup>6</sup>行動では、「N(搭乗券)はございますか」と「N(搭乗券)をV-て(拝見して)もよろしいでしょうか」という文型が使用されている<sup>7</sup>。前者は、【ドリンクサービス】での[希望の飲み物がないことを伝える]際の「N(飲み物名)はございません」や【入国種類の配布】での[書類があるか訊く]際の「N(入国カード)はございますか」で使用される文型と同様である。一方、後者は他の業務で使用される可能性が低い文型である。

初級レベルの学習者の場合は、短期間に可能な限り容易に学習できる表現の選定が必要となる。そのためには、様々な業務に応用して使用できる表現を特定することが必要となる。

<sup>5</sup> 担当者とは現在その職を担当している者という意。

<sup>6</sup> 【 】の中に示したものは、各職業における業務を示しており、[ ]の中に示したものは、各業務を行う際に取りられる一連の行動の1つを示している。

<sup>7</sup> Nは名詞(noun)、Vは動詞(verb)であり、「V-て」は、「書いて」、「食べて」のように、「V-て」の形に活用することを意味する。

表 1：目標言語表現分析例

業務	行動の種類	目標言語表現	言語形式・文法等 (文型と表現)
乗客の 歓迎	あいさつをする	おはようございます／こんにちは／こんばんは	定型表現
		ご搭乗ありがとうございます	定型表現
	搭乗券を見せてもらう	搭乗券はございますか	Nはございますか(ありますか)
		搭乗券を拜見してもよろしいでしょうか	NをV-てもよろしいでしょうか
進む通路を指示する	こちらの通路をお進みください	N1のN2をお・ごVください	
	奥の通路をお進みください		

①目標言語表現のリストアップ

②文型と表現の分析

### 3.2. フライトアテンダントの目標言語表現分析結果の一例

フライトアテンダントの【荷物収納の手伝い】業務における目標言語表現のリストアップおよび文型と表現の分析結果は表 2 のとおりである。

#### 3.2.1. 目標言語表現の種類（目標言語表現のリストアップ）

表 2 を見ると、次のようなことがわかる。

- (1) 接客業務であることから適切な待遇レベルを保つために敬語が使用されている。また、複文も多用されている。
- (2) 同一の行動でも、個人や航空会社によって、言語を伴う場合と伴わない場合がある。

[荷物収納の手伝いをする]行動時に使用された目標言語表現

例 1 お手伝いいたしましょうか

例 21 なし

[荷物の中身が割れ物かどうか訊く]時に使用された目標言語表現

例 2 中に割れ物はありませんでしょうか。

例 43 なし

例えば、[荷物を置く場所を指示する]といこう行動では、「こちらにどうぞ。」「こちらにお入れください。」「こちら、空いておりますのでどうぞ。」といった表現が使用されると同時に、言語の使用が観察されなかった場合もある。このように、同一の行動でも、航空会社や個人によって使用している表現が異なり、複数の表現が使用されていることがわかる<sup>8</sup>。

学習者は、まず、いずれか一つの表現を使えれば業務を行うことができる。その表現は、学習期間・時間の短い JOP 学習者に向き、またレベルに合った表現である必要がある。そのためには、学習者の日本語運用能力、学習と使用上の利便性を考慮して、表現を易しい物から難しい物へと段階的に提示する必要があり、3.2.2.で述べる言語形式と文法の分析を行う。

<sup>8</sup> インタビューを行ったフライトアテンダントは、「荷物収納の手伝いについては、話さなくても、手を伸ばして手伝うだけ」と述べ、また割れ物がないか訊く行動については、「訊いて割れ物が入っているとと言われても、荷物を収納しなければ飛行機は離陸できず、どうすることもできないから、あえて訊かない。でも、他の航空会社では訊くところもあると思う」と述べている。フライトアテンダントの指摘からは、荷物収納の手伝いの申し出のような乗客が断る可能性が低いことをあえて言語化する必要はなく、実際にその行動をとることで十分であるということがうかがえる。

表 2：【荷物収納の手伝い】での目標言語表現に見られる文型と表現

業務	状況	行動の種類	目標言語表現	言語形式・文法等 (文型と表現)
荷物収納の手伝い	基本の行動	荷物収納の手伝いを申し出る	お手伝いいたしますようか。 なし	お・ごVいたしましたようか<敬語>
		荷物を収納する(非言語行動)	不要(非言語行動) なし	_____
	オプションの行動	荷物を置く場所を指示する	こちらにどうぞ。 こちらにお入れください。 こちら、空いておりますのでどうぞ。 〇〇(32A)のお席が空いているようですので、そちらに置いていただけますか。	N(場所)にどうぞ N(場所)にお・ごVください <敬語> V-ております+ので、どうぞ <敬語・複文> Vている+ようです+ので、N(場所)にV-ていただけますか <敬語・複文>
		荷物運びを手伝うと申し出る	お手伝いいたしますようか。	お・ごVいたしましたようか <敬語>
		コートを預かる	お召し物をお預かりいたします。	Nをお・ごします <敬語>
		機内で預かれない荷物であることを伝える	こちらのお荷物ですが、機内でお預かりできない大きさですので、	Nですが、お・ごVできないNですので <敬語・連体修飾・複文>
		カーゴで預かることを伝える	こちら、機内でお預かりできない大きさのお荷物ですので、 貨物室でのお預かりになりますので、 貨物室の方でお預かりいたしますが、 よろしいでしょうか。	N、お・ごVできないNです+ので <敬語・複文> Nのお・ごVになる+んですが <敬語・連体修飾・複文> Nでお・ごVいたしますが <敬語・複文> Adjでしょうか
	収納できない状況 特別な状況での行動	機内の別の場所を探す	不要(非言語行動)	_____
		機内の別の場所で見つかることを伝える	機内の他の場所でお預かりいたします。	Nでお・ごVします <敬語>
		目が届かないところで預かることのできることを伝える	お客様の目の届かないところでお預かりすることになりますが、 よろしいでしょうか。	N(場所)でお・ごVする+ことになりましたが、 Adjでしょうか <敬語・連体修飾・複文>
		荷物の中に割れ物がないか聞く	中に割れ物はありませんでしょうか。	Nはごさいませんでしょうか <敬語>
		損傷時の補償ができないことを伝える	なし	_____
		荷物の中に貴重品がないか聞く	万が一破損した場合には、責任を負いかねますので、その 点だけご了承ください。	~場合、Vかねます+ので、お・ごVください <複文・敬語>
		貴重品を手元に持ってもらうように伝える	貴重品はごさいませんでしょうか。 ご貴重品はごさいませんでしょうか。	Nはごさいませんでしょうか <敬語>
		荷物を預かる	ご貴重品だけお客様の方でお持ちください。 では、こちらでお預かりいたします。	NだけNでお・ごVください <敬語> お・ごVいたします <敬語>
預かって適切な場所に置く	不要(非言語行動)	_____		
預かった場所を伝える	〇〇(エコミー)クラスの前方でお預かりしております。	N(場所)でお・ごVしております <敬語>		
受け取り方法を説明する	飛行機を降りられます際に、〇〇(エコミークラス前方)に いる客室乗務員にお声かけください。	~際に、Nにお・ごVください <敬語・連体修飾・複文>		

### 3.2.2. 目標言語表現に見られる言語形式と文法の分析

表 2 は、各表現で使用されている文型と表現を示しており、次のようなことがわかる。

(1) 同一の行動であっても、使用される言語形式は単純なものから複雑なものまで多種にわたる。

[荷物を入れる場所を指示する]

例 5 こちらにどうぞ。 (N(場所)にどうぞ)

例 6 こちらにお入れください。 (N(場所)にお・ご入れください)

例 7 こちら空いておりますので、どうぞ。 (理由+どうぞ)

例 8 ○○(32A)があいているようですので、そちらに置いていただけますか。  
(理由+(場所)にVていただけますか)

最も単純な表現は、例 5「N(場所)にどうぞ」である。例 5 は、手で置く場所を示せば、具体的な場所の名前を言わなくても、置く場所を示すことができる。非言語行動とともに用いることができ、汎用性が高い。一方、例 6 は、「入れる」という言葉を用いていることから、「収納庫に入れる」場合にしか使用できない。例 7、8 は、理由を伴っているため、一文が長い。例 8 は、モダリティー表現(～ようです)と依頼表現「～ていただけますか」が併用されており、学習者にとっては難度の高い表現であると言えるだろう。

このように、観察された複数の目標言語表現は、言語形式からみた難しさや汎用性の高さが異なる。

## 4. 考察

JGP では、積み上げ型の教育が行われ、主に文構造の易しいものから難しいものへと積み上げていく。一方、JOP では、短期間で業務ができるようになることが求められ、学習者が日本語で遂行する業務で使用される表現は、難度に関係なく学習しなければならない。ニーズ分析で特定された場面では、表 2 に示すように、一つの行動であっても、複数の表現が使用される。特に初級レベルの学習者には、まずは、業務の遂行に足る一つの表現を提示することが必要である。

なお、学習者の日本語運用能力が原因で、母語話者が使用する表現のいずれも難しいこともありうる。その場合には、何らかの方法を用いて、表現を調整することが必要になる。ただし、調整した表現が日本語として不自然であったり、丁寧さに欠けるものであってはならない。そこで本章では、学習者がまず学習すべき表現を選択・調整する上での 3 つの基準について述べる。

### 4.1. 日本語としての自然さ

「簡約日本語」(野元, 1979、他)の例は、日本語母語話者によって実際に使用されるものではなく、人工的なものである。人工的な日本語は教科書で利用される日本語にも通ずる。教科書の会話文では、実際のコミュニケーション場面であれば文脈があることで言語化する必要がないことまで言語化されていたり、省略されることが自然である発話内容まで書かれていることもある。そのような日本語も実際のコミュニケーションから見れば、不自然な日本語である。

表現が実際の業務で使用される場合には、いつ、誰が誰に使用する表現であるのか、何の目的を果たすために使用されるかを表す文脈があり、文脈があることで話し手と聞き手が共通理解している、あるいは聞き手が文脈から推測できる情報の省略が起きる。Omaggio

(2001) は、学習者が言語使用の練習をするときには、学習者が遭遇しそうな文脈と共に指導すべきであると述べているように、文脈と共に学習することで、実際のやりとりで起こる省略も指導することができ、より現実のコミュニケーションに近づけられる。

#### 4.2. 適切な待遇レベルの保持

本研究で分析したフライトアテンダントは、サービスを提供する職業であり、接客するという立場である以上、適切な丁寧さを保つ必要がある。したがって母語話者が使用する目標言語表現には、尊敬語や謙譲語等が含まれている。また丁寧な文は一般的に一文が長い。

例えば、フライトアテンダントは離陸前や飛行中、着陸前に安全確認を行う。母語話者が乗客への指示として使用する表現は、「シートベルトをお締めいただいてもよろしいでしょうか。」や「シートベルトをお締めいただけますでしょうか。」等である。これらの言語形式は、依頼によく使用されるが依頼の言語形式を用いても、シートベルトの着用は義務付けられており、乗客が断ることはできないため、実際は指示である。しかしながら、聞き手との社会的立場によって、丁寧さを表すために「依頼」や「許可求め」の言語形式を使うこともある。使用されている表現がなぜ使用されるのか、本来の発話機能が何であるのか、また話し手と聞き手の社会的立場や役割に着目して、適切な丁寧さを維持した上で学習しやすい日本語の表現を考えなければならない。

このように、学習を容易にする際には、文脈の中で使用することで起きる省略や、使用される表現の発話機能に着目し、丁寧さが不適切にならないように配慮することが求められる。

#### 4.3. 学習上・使用上の容易さ

フライトアテンダントは、サービスを提供する立場であり、接客の際には、適切な待遇レベルを維持した話し方をすることが求められる。そのため、母語話者が使用している表現には敬語や「～させていただく」のような「使役+補助動詞」等が多用される。また、ニーズ分析で特定された目標言語表現は、一つの行動時に使用される表現に、スタッフ間で異なりが見られる。

特に初級レベルの学習者の場合には、業務の遂行に足るいずれか一つの表現を選び、教育することが覚える量の軽減につながり、定着しにくい文法項目を何らかの方法で回避する等の対処をし、学習者のレベルに合う表現を提示することが学習の容易さにつながる。

日本語運用能力が低い学習者が日本語を使用する上で問題となる要因には、一文の長さ、動詞語彙の活用等があげられる。運用能力の低い学習者にとっては、動詞をスムーズに活用させることは容易ではなく、学習者自身が考えて活用させる必要がある表現は使用しにくいものだと言えよう。また一文が長い文は、覚える上でも負担が大きく、使用する際には、一文をスムーズに言えないことも多い。つまり、動詞の活用を考える必要がないことや一文が短いことが使用しやすさの条件となる。

上述の3つの条件を踏まえ、提示すべき表現の選定の方法について示す。

##### (1) 定着しにくい文法を回避した表現

以下示す例9、10はフライトアテンダント【ドリンクサービス】の[どの飲み物がいいか訊く]際に使用される表現と、【新聞等の配布】の[新聞を配る]、[ひざ掛けを配る]際に使用される表現である。表現では、それぞれに尊敬語や謙譲語、また、「お・ご V して+おりま

す」等が使用されている。しかし、この場合、例 1151、1252 で示すように、「いかがですか」を使用して表現することができ、下線で示した表現が特に初級レベルの学習者に向く。

例 9 【ドリンクサービス】[どの飲み物がいいか訊く]

- 「お飲物はいかがですか。」 → 「Nはいかがですか」  
「お飲物は何になさいますか。」 → 「NはNに尊敬語」  
「お飲物をご用意いたしました。」 → 「Nをお・ごVいたしました」

例 10 【新聞・毛布等の配布】[新聞を配る][ひざ掛け等を配る]

- 「新聞はいかがですか。」 → 「Nはいかがですか」  
「ひざ掛けはいかがですか。」 → 「Nはいかがですか」  
「ひざ掛けをお持ちしております」 → 「Nをお・ごVしております」

例 11 どの飲み物がいいか訊く

- 「お飲物はいかがですか。」  
「お飲物は何になさいますか。」  
「お飲物をご用意いたしました。」 → 「お飲物はいかがですか。」

例 12 【新聞・毛布等の配布】[新聞を配る][ひざ掛け等を配る]

- 「新聞はいかがですか。」 → 「新聞はいかがですか。」  
「ひざ掛けはいかがですか。」  
「ひざ掛けをお持ちしております。」 → 「ひざ掛けはいかがですか。」

例 11、12 で示したように、「～はいかがですか」という表現を選択することで、それぞれの表現に必要な敬語を回避することが可能となる。また、「～はいかがですか」を選択するのは、敬語を回避する目的を持っているのと同時に、生産性の高い文型・表現でもある。

何かを勧める際には「～はいかがですか」という表現を用いるというように、言語行動によって同じ文型を使用すれば、学習者は、それらの文型と使用する名詞語彙を覚えるだけで、様々な業務での行動に対応できるようになり、覚えなければならない量を減らすことが可能になる。

## (2) 生産性高い表現<sup>9</sup>

学習者が言語学習をする上で、覚える量の多少は学習の負担の大小に関わる。そのため、学習の負担を可能な限り軽減し、効果的な学習を可能にするためには、覚える量を減らす工夫が必要になる。例えば、先に述べた例 9 から 12 の「いかがですか」の例は、何かを勧める行為の際の表現として共通して使用することができ、名詞語彙と組み合わせれば、様々な表現を生成することが可能である。

例 13～16 は、フライトアテンダントの各業務の中で、フライトアテンダントから乗客に何か物を渡すという行為の際に使用される表現であり、下線で示した表現は特に初級レベルの学習者に向くと考えられるものである。

例 13 【新聞などを配る】、[新聞を渡す]

- 「どうぞ。」 → 「新聞です (でございます)。」

例 14 【ドリンクサービス】、[飲み物を渡す]

- 「どうぞ。」 → 「お飲物です (でございます)。」あるいは  
「ごゆっくりどうぞ。」 「コーヒー(飲み物の名称)です(でございます)。」

<sup>9</sup> 1つの表現を覚えれば、その表現と名詞語彙などを組み合わせることで、表現を生み出せる表現であるという意。

「コーヒー（飲み物の名前）でございます。」

例 15 【機内食サービス】、[機内食を渡す]

「どうぞ。」

→「チキン（料理の選択肢）です（でございます）。」

「チキン（料理の選択肢名）でございます。」

例 16 【機内販売】、[商品を渡す]

「こちらが商品でございます。」

→「商品です（でございます）。」

「香水（商品名）でございます。」

物を渡すという行為の際には、共通して「(名詞) です (でございます)」という表現を使用することができ、名詞語彙と組み合わせることで、必要な表現を生成することができる。

例 13 から 16 には、「どうぞ。」という学習しやすいより短い表現もあるが、敢えて「(名詞) です (でございます)」を選択している。それは、4.3 で述べる汎用性の高さに起因している。

(3) 状況による使用の制限がない汎用性の高い表現

例 9 から 12 で示した例は、結果的に複数ある目標言語表現と比べても、最も短い表現になっており、学習者が覚えることも容易だと考えられる。しかし、例 13 から 16 で示す例では「どうぞ。」という短い表現が他にありながらも、「～です (でございます)」という表現を選択している。これは、短い表現が必ずしも学習者にとって使用しやすい表現になるというわけではなく、適切な言語使用か否かという点に所以する。

学習者にとって使用しやすい表現は、状況によって使用できない表現よりも、様々な状況で適切に使用できるものである。次に示す表 3 は、フライトアテンダントが業務の中で物を渡す行動時に使用された表現である。

表 3：業務間で共通する行動と目標言語表現<sup>10</sup>

業務	行動の種類	目標言語表現	言語形式・文法等 (文型と表現)
新聞等の配布	乗客が希望するものを渡す	どうぞ。	定型表現
機内食サービス	機内食を渡す	チキンでございます。	Nでございます
		どうぞ。	定型表現
ドリンクサービス	飲み物を渡す	〇〇(飲み物の名前)でございます。	Nでございます
		どうぞ。	定型表現
		ごゆっくりどうぞ。	定型表現
入国書類の配布	入国書類を渡す	なし	_____
	税関書類を渡す	なし	_____
機内販売	商品を渡す	こちらが商品でございます。	N1がN2でございます
		商品でございます。	Nでございます

物を渡すという同類の行為において、目標言語表現では、定型表現の「どうぞ」と「(名詞) でございます」という表現が使用されている。フライトアテンダント側から何等かのサービスを提供する[乗客の希望するものを渡す]、[機内食を渡す]や[飲み物を渡す]行動では、「どうぞ」という表現の使用が適切であるが、【機内販売】での[商品を渡す]行動のよう

<sup>10</sup> 目標言語表現に「なし」と記したものは、【入国書類の配布】の[入国書類を渡す]、[税関書類を渡す]際には、言語の使用が見られなかったことを意味する。

に、商品が無償提供するのではなく、売買した物を渡す場合には、「どうぞ」という表現の使用が不適切になる。

一方、「(名詞) でございます」は、いずれの場合でも使用でき、汎用性がより高いと言える。表現自体は、「どうぞ」の方が「(名詞) でございます」に比べれば短いですが、使用する上での制約を考えれば、「(名詞) でございます」の方がより多様な状況に対応でき、利便性が高い。

## 5. おわりに

冒頭述べた通り、出入国管理法が改正され、JOP 取り扱う職業の範囲はさらに拡大していく可能性がある。そのような状況でありながら、現在 JOP 日本語の教材は、実際に母語話者により使用されている表現をそのまま提示し、学習者のレベルに合わせて段階的に提示しているものは少ない。しかし、学習者の日本語学習の第一の目的は、母語話者が使用するような洗練された日本語を使用できるようになることではなく、日本語で業務ができるようになることである。そのため、そのニーズを満たすに足る表現を提示することが必要である。

本稿では、ニーズ分析で得られた目標言語表現を用いて、表現を段階化する際の前提となる基準について報告した。これらの基準に基づき、学習者の日本語運用能力レベルに応じて具体的に段階化する際の方法については別稿に譲る。

以上のような背景を鑑み、学習者が職業上の業務を日本語で遂行できることを第一の目標とし、それに足る日本語の表現を教材に提示していくことが必要となる。

## 参考文献

- 赤城永里子 (2014) 「仕事のための日本語シラバスデザインの方法：ホテルの内部調査の必要性」『日本語教育と日本研究における双方向性アプローチの実践と可能性』 pp.657-668
- \_\_\_\_\_ (2015) 「仕事のための日本語 (JOP) シラバスデザインの方法:フライトアテンダントとホテルスタッフを対象として」大阪大学大学院博士学位論文
- 佐野ひろみ (2009) 「目的別日本語教育再考」『専門日本語教育研究』第 11 号 専門日本語教育学会 pp.9-14
- 高見澤孟 (1987) 「Job-oriented Training : 米国国務省日本語研修所における日本語教育」『日本語教育』第 61 号 日本語教育学会 pp. 63-75
- 布尾勝一郎 (2011) 「海外からの看護師候補者に対する日本語教育」『日本語学』第 30 卷 2 号 明治書院 pp.18-28
- 布尾勝一郎 (2013) 「看護師・介護福祉士候補者に対する専門日本語教育:初級からの取り組み」『専門日本語教育研究』第 15 号 専門日本語教育学会 pp. 23-26
- 野元菊雄 (1979) 「『簡約日本語』のすすめ」『言語』第 8 卷 3 号 大修館書店 pp. 60-65
- \_\_\_\_\_ (1988) 「外国人のため簡約日本語“発明”します」朝日新聞夕刊 1988 年 2 月 26 日付
- \_\_\_\_\_ (1992) 「簡約日本語」『文林』第 26 号 松蔭女子学院大学国文学研究室 pp. (1) - (36)
- 羽太園・和泉元千春・上田和子 (2008) 「初級からの専門日本語教育のカリキュラム・デザイン—外交官・公務員日本語研修における専門語彙スピーチクラスの実践」『日本語国際センター紀要』第 12 号 国際交流基金日本語国際センター pp. 115-121
- 春原憲一郎 (2008) 「仕事現場／ワークスペースと多言語コミュニケーション環境の設計」

『AJALT: Association for Japanese- Language Teaching』第 31 号 国際日本語普及協会 pp. 16-18

Omaggio, A. H. (2001) *TEACHING LANGUAGE in CONTEXT*, 3<sup>rd</sup> EDITION, Heinle & Heinle

**参照 Website**

日本経済新聞電子版 (2019 年 3 月 31 日付) 「外国人受け入れ拡大へ 改正入管法 4 月 1 日施行 5 年間で 34.5 万人」

<https://www.nikkei.com/article/DGXMZO43156940R30C19A3PE8000/> (2020.03.23 最終アクセス)

**Compliment Responses in Japan and India:  
With Focus on Compliment Topic**

日本語とヒンディ語における褒め言葉の返答  
—褒めの対象を巡って—

Janashruti CHANDRA  
Jawaharlal Nehru University

**INTRODUCTION**

In the context of language learning, having appropriate grammatical and lexical knowledge alone does not guarantee successful communication. Learning and comprehending the culture of the target language has come to be regarded as important, since the lack of awareness of certain cultural elements makes it difficult to learn or teach a language. Among similar cultural background interlocutors mostly there is a tacit understanding and communication proceeds on lines of expected social norms. For individuals with different backgrounds, communicating in a new language may give rise to misunderstandings. The utterances, though grammatically sound, can appear to be clichéd or odd. For the hearer, this leads to irritation, negative assessment, and in extreme cases, even irreparable communication breakdown. Foreign language learners, who learn in a different cultural milieu with no immediate exposure, may find that the finer nuances of communication are not readily comprehensible by them.

This problem can be overcome by being conscious of the prescribed norm of the target culture and how the target culture speech community communicates. In other words, it becomes essential to acknowledge the culture of the native speaker<sup>1</sup>. Native speaker, as a term, characterizes the individual to have knowledge of linguistic rules, understanding of the social norms, and flexibility to translate the norms to utterances in varied social settings. This level of linguistic proficiency becomes a reference point for setting targets for learning and teaching of foreign language skills. The researcher, being engaged in the language teaching profession is aware that foreign language learners can never become or be equated with native speakers. The term native speaker in this present study refers to the monolingual young Japanese speaker. NS speech pattern is sought to be contrasted with the non-native learner of Hindi speaking background, i.e., the North Indian Japanese learner whose first language is Hindi. Given the diversity of languages and culture within India, for the present contrastive case study, comparison was restricted to one language. Also, since Japanese language has many speech levels of politeness, the informal peer age interaction amongst university students was chosen for the study. In both the societies, the youth are representatives of their respective social norms and the observable language trends.

Japanese language is known for its politeness and an average Indian language learner has to grapple with making appropriate pragmatic choices in phatic Japanese conversations. Responding to compliments is one such phatic speech act that is being investigated as case study. The aspects in spoken Japanese considered difficult by students of Japanese language world over

---

<sup>1</sup> Bloomfield (1933) coined the word to imply the first language learnt by an individual.

are:

- 1) Politeness
- 2) Ambiguous expressions

Both of these above stem from either consideration to the listener or the knowledge of cultural norms. Both also play an essential role in building, maintaining or strengthening inter-personal relations. By combining the two aspects in the research as observable in the speech act of compliments responses, an effort to capture the intricacies and their inter-relatedness is being attempted.

The last 50 years have witnessed the emergence of a host of politeness theories and paradigms that concerned with how politeness was expressed. The literature generated constitutes a subfield by itself called politeness studies. At present, it exists as an interdisciplinary research field. Politeness as a research topic has enjoyed much popularity with a number of linguistic journals<sup>2</sup> devoting special issues to the theme, but still lacks theoretical and conceptual clarity. Various definitions exist ranging from interpersonal interaction, to grammaticalized linguistic forms. Prior to such conceptualizations of politeness as a theory, the study of politeness in relation to language meant study of honorifics or terms of address. Currently, it includes a study of speech acts, non-verbal communication and even impoliteness. Despite this surging interest in politeness studies, it remains unclear as to whether it falls in the domain of Sociolinguistics or Pragmatics. The term, 'politeness', in common parlance today gets associated with good manners, gentle speech and conformity to social etiquettes. A layman's conceptualization of language being polite or impolite is termed as 'first order politeness' as opposed to the more technical term 'second order politeness.' The differentiating terms, 'first order politeness' and 'second order politeness' were proposed by Watts et al (1992) as an attempt to get clarity on what 'politeness' of politeness studies entailed.

Since ambiguous expressions are also considered a difficult aspect for learners, it becomes imperative to define it. It has roots in Latin, *ambiguus* which literally means 'inclining for one side and also for another at the same time'. Interpretation of ambiguity as seen in conversational implicatures can be influenced by the likelihood of a potential politeness motive. Communication situations about what may be perceived as negative events or dispreferred utterance, relative to positive events and the preferred, result in ambiguous expressions. Ambiguity is located in the interpretation by the hearer but occurs in the act of speaking when information is missing and must be inferred or when unnecessary detail is provided in the communication contributing to interpretations. The present study draws upon pragmatic ambiguity. Searle (1979) had claimed pragmatic ambiguity to be impossible, however, pragmatic ambiguity occurs in the socio-cultural and contextual conditions that affect the appropriate use of language in communication. In the context of compliment response the middle category of Avoid will be considered as ambiguous.

India and Japan are collectivist cultures and typically high context oriented, and thereby *prima facie* comparable, the communication styles are very different. This paper attempts to throw light on how compliment response patterns vary vis-à-vis the object of compliment in question.

---

<sup>2</sup> The Publications include Journal of Pragmatics, Journal of Politeness Research, International Journal of the Sociology of Language, Multilingua, Applied Linguistics and the like.

Compliments have been established as formulaic speech acts where the linguistic form and range of topics in a compliment exchange is typically restricted.

## BACKGROUND RESEARCH

Politeness in India, too is a subject little explored. The exact equivalent of the word, 'politeness' is difficult to identify in Hindi. It has been suggested by some linguists of Indian origin that words incorporated from Sanskrit such as *salinata*, *sistata*, *bhadrata* maybe used to denote politeness. Besides refinement and consideration for others, Indian politeness is about modesty and humility. However, in the tradition of ancient India, speech acts have been talked about as borne by Patanjali's work. The Hindu theory of communication, *Sadharanikaran* is based on *Natyashastra*<sup>3</sup> by Bharat Muni. The theory calls for being emphatic and sympathetic (*sahridaya*), simplification of the message, emotional and aesthetic outcome, and sharing with asymmetrical relations (Yadava, 1998). Van de Walle (1993: 79) alludes to the Sanskrit quote- *Satyam bruyat priyam bruyat* (Manu, 1V.138) which urges the speaker to be truthful and to speak what is pleasant to the hearer.

The Indian sense of self is not that of an individualized self, so Brown and Levinson's individual centered Face theory may not hold ground. Pandharipande (1992) argues for receptivity of social norms and introduces the concept of *maryaada*, wherein she states "Politeness is determined by the overall constraints of appropriateness" similar to *wakimae* that was proposed by Ide (1989). Later researchers like Usami (2002) demonstrated that politeness is not equivalent to *keigo* (honorifics). For the present research, the Conversational contract theory was found to be best suited as it attended to face wants in form of volition as well as social norms. Geyer (2013) upholds the Conversational contract theory focusing on discourse. Expressions of politeness can also be explained with Bourdieu's (1977) concept of *habitus* which spells out that linguistic manifestations are accumulated over time by native speakers from experience to the point it becomes automatic as a habit. The linguistic proficiency of the native speaker in this way becomes a reference point for learning for the non-native learner necessitating the study of the repertoire of realization patterns of speech acts. Identifying the similarities and dissimilarities of speech act realizations for the native and non-native will help in bridging the gap in linguistic manifestations of the intermediate and advanced level learner.

## COMPLIMENT RESEARCH IN INDIA

There is hardly any researched work in India or by Indian researchers on the subject of compliment or compliment response. Yamuna Kachru (1994) in her limited research pertains to speech acts of Indian English. Kachru claims that while it is perfectly acceptable to compliment someone on his/ her wisdom, accomplishments, skills, action or behavior, but refrain is exercised to comment on someone's health or children, owing to the belief of the evil eye phenomenon. Kachru further states that, compliments given within the family are usually not responded to. Compliments otherwise in India, according to Kachru are responded by denying or are accepted with a downgrade token, such as credit shift. If we consider compliment as a verbal gift, then the

---

<sup>3</sup> Classical treatise on drama and dance of ancient India.

expressions seen in gift receiving tradition in India are interesting to note. Usually an offer to receive a gift is declined, and only with multiple turns of reoffer and redecline, it is accepted finally. The declination or reluctance is an indication of modesty. The final acceptance in Hindi may be accompanied with expressions such as *kya zaroorat thi* (What was the need?). Similarly, for a verbal gift like compliment, the social norm would expect one to hide their happiness and not readily accept but reject for a few turns. Chick (1996) observed that Indians in South Africa accepted compliments like the Whites, though disagreed in an outright manner if the compliments were on appearance. Sachathep (2014) investigated Punjabi speakers of English in Thailand and found that the group chose to return compliments as appreciation tokens and comment on history, but hardly disagreed with the compliment.

### **COMPLIMENT RESEARCH IN JAPAN**

Barnlund and Araki (1985) are the pioneers to have contrasted compliments observable for Americans and the Japanese. Their results suggest that Americans exchange compliments more frequently than the Japanese. The research suggested that while the Americans frequently praised on appearance and traits, the Japanese praised more on performance. Most of the compliments that occurred were directed towards out-group members rather than within the group or family. In responding to compliments, the Japanese questioned the accuracy, denied or cited reasons as to why they did not deserve or smiled and chose not to respond. This is perhaps explainable by the concept of the shame culture (*haji no bunka*) that Japan was characterized as per the *Nihonjinron* tradition outlined by Ruth Benedict (1946). Japanese anthropologists, such as Yanagita Kunio, echo Benedict's shame culture by stating that the Japanese have a sense of shame that emanates from the samurai culture. This shame culture became synonymous to Japanese culture because of the sensitivity the Japanese had to show to the ever present gaze of others and the social expectations. However, it has been established that appearance in Japanese society is not a frequently mentioned topic (Barnlund and Araki, 1985; Daikuhara, 1986) and if at all, then mostly as acknowledgement of change in appearance such as a new hairstyle, weight loss and the like. The most frequent topic is that of one's ability or achievement. For example, graduating from a famous school or university, being recruited by top companies or having money are praiseworthy as they mirror ability and intrinsic qualities. Many Japanese linguists attest to the fact that rejections of compliments go unnoticed during conversations as it is the norm in Japan. Daikuhara (1986) also examined Japanese compliments and established that respondents to compliments avoided self praise and disagreed with the proffered content especially if they were about family members. Family members, unlike in America, were hardly praised in public. Daikuhara argues that compliments in Japanese seem to show the speaker's deference to the addressee and this, perhaps, creates distance and disturbs the balance between the interlocutors. The addressee, thus, is compelled to reject or deflect the compliment in order to sustain harmony between the interlocutors. Compliments in Japanese and American English were also studied by Yokota (1985), where it was suggested that Americans accepted compliments readily, while the Japanese predominantly used Avoidance strategies. Saito and Beecken (1997) also investigated compliment responses for the two groups and corroborated the results that Japanese people preferred to avoid the compliments. Their study was about the pragmatic transfer

exhibited by those Americans studying Japanese language. Their results show that the learners gave more negative responses as a classic consequence of the textbook inputs. Terao (1996) focused on compliment responses in Japanese and showed that more than outright rejection of compliments, Japanese language has a variety of expression choice for humility by downgrading the force of the compliment. Although less in frequency, but if compliments occurred within family members, they were not rejected unlike in interaction with out-group members. Women were found to reject or express modest comments, unlike men who accepted the compliment wholeheartedly. Furukawa (2003) used written sources like novels and newspaper articles to investigate compliments and categorized compliments given as general, personal and specialist. Compliments reflected socio-cultural values but also values that the individuals upheld. Her research demonstrated that closeness and status of interlocutors affect compliment exchange in Japan. Adachi (2011) in her doctoral thesis investigates compliments and compliment responses of the young Japanese and concludes that the conventional strategy of rejecting compliments has been replaced by the trend of evading them. In more recent times, Japanese compliments in book reviews, social media, etc. have been studied and it was observed by the researcher that Japan is fast losing its social-norm of modesty. Close to a decade has passed since Adachi's (2011) research and patterns are likely to have changed.

To sum up the research on the Japanese side, the findings suggest that the Japanese compliments attend more to intrinsic aspects, such as performance, skill and personality. Avoidance strategies were employed when a compliment was proffered. Contrary to the popular notion about Japanese modesty that erstwhile *Nihonjinron* dictated, that Japanese people always reject compliments, responses are indeed varied and fast changing. If we see the time line of compliment response research in Japanese and tabulate the same, it stands as

Table 1: Trends in compliment responses in Japan

<b>Responses to Compliments research</b>	<b>Accept</b>	<b>Avoid</b>	<b>Reject</b>
Barnlund and Araki 1985	64%		36%
Yokota 1985	21%	59%	20%
Terao 1996	30%	48%	22%
Inukai 2018	70%	25%	5%

From this, it emerges that Japanese much like the Chinese (Chen and Yang 2010) are of late more accepting compliments than rejecting or avoiding them. The traditional values and notions of modesty that *Nihonjinron* called for are disappearing especially among the youth. The sense of modesty and cultural values still are disseminated through textbooks and teaching instructions extensively.

## **METHODOLOGY**

The researcher identified examples of compliment exchange as introduced to Indian learners through Japanese language textbooks used in India. The exercise helped come to the realization that simple speech acts like compliments and compliment responses are not weaved into the curriculum enough. From the textbook examples it emerged that it is not clear to the learner as to

what is culturally correct for an Indian or a Japanese native. Most learners of foreign language usually do not have much opportunity to be exposed to authentic interaction of the native speakers and are suddenly forced to face a real situation where pragmatic level mistakes can cause major misunderstandings. Now India, is a big geographical area with a multilingual population. This study therefore chose to undertake the learners with Hindi language background as the definition of non-native learner. As methodology chosen there were two steps involved- a field survey of the learner's behavior for compliment exchange in Hindi; a Discourse completion test (DCT) in Japanese for both the natives and non-native groups. For the DCT questionnaire, 10 hypothetical situations were chosen which were also visible in the field work of compiling Hindi compliments. The 10 situations had equal distribution of the 5 compliment topics and gender balance of compliment initiator maintained. All the questions were peer interaction as that erased the hierarchical dynamics which may be a separate variable governing the response to the compliment exchange. Age of respondents was restricted from 18 to 22 years and the questionnaire was done in paper mode in India, while for Japanese students a mixed mode of paper and online (Google form link- <https://forms.gle/iVJ3PyCBZJfg2RB97>) was chosen given the geographical limitations to conduct research. 100 responses were targeted to understand response patterns.

## **FRAMEWORKS**

### **Topics**

For this present research, in the 10 hypothetical DCT situations, the topics categorized were appearance, ability, personality, possession and possession by extension (family, pets, etc.). The last category of possession by extension was added to the Holmes four-fold categorization used in many cross-cultural speech act studies on compliments. This was done specifically as Yokota's (1985) study had demonstrated significant differences between responses to compliments about family members and responses about self. Her data showed that the Japanese referring to compliments about family after a positive response downgraded the compliment or resorted to a change in topic.

### **Taxonomy for response categorization**

A taxonomy helps in classifying the speech acts to decipher the illocutionary force it carries. Pomerantz (1975) being the pioneer in compliment response studies needs special mention. In her study, she had referred to the two constraints an individual faces when responding to a compliment. The individual is torn between accepting the propositional content of the compliment by agreeing to avoid disagreement and to avoid self praise. To agree to a compliment would mean the complimentee is indulging in an act of self praise and is not modest. And not agreeing to the content to avoid self praise would contradict the compliment giver and thus be viewed as taking an uncooperative stance and not being gracious.

Pomerantz's work has served as the basis of various taxonomies that emerged later to apply to many languages and socio-cultural contexts of which taxonomy introduced by Holmes (1995) is used by many. This taxonomy views the three broader categorizations as part of the Accepting to Rejecting continuum across which any researcher can create sub-categories arising out of their data set.

Table 2: Taxonomy for present data set

Response	Semantic formula	Example
<b>Accept</b>	Acceptance Token Agreement Expressing gladness Upgrade Return Joke	<i>Arigatou</i> (Thanks), (smile, <i>emoji</i> ) <i>Sou nan dayo</i> (That's right) <i>Ureshii</i> (I am glad) <i>Watashimo suggoku ki ni itterunda</i> (I also really like it) <i>Anata koso!</i> (You too) <i>Moshikashitara nuigurumi nan janai?</i> (For all you know it is a soft toy)
<b>Avoid</b>	Transfer Credit Comment/ Reason Ignore Legitimate Evasion Request Reassurance Downgrade Offer	<i>Tomodachiga ii biyouin shoukai shite kureta</i> (My friend introduced me to this good salon) <i>Kenkouni ki o tsukatte irukarane</i> (She takes care of her health) No response (Topic shift if indicated) (Context needed to explain as example) <i>Hontou?</i> (Really?) <i>Konkai dakedayo</i> (Just this time) <i>Itsudemo asobini kite~</i> (Come over anytime)
<b>Reject</b>	Disagreement Challenge complimenter's sincerity Silencing complimenter Expressing embarrassment	<i>Iya, sonna koto nai yo.</i> (Nothing like that) <i>Sonna homete dou naru?</i> (Why praise so much?) <i>Yameteyo-</i> (Stop it!) <i>Tereru</i> (It's embarrassing)

## RESULTS

### 1) Field work

Of the 100 examples collected from the field work the distribution of responses as per taxonomy of *Table 2* stood as

Table 3: Hindi speakers' compliment response pattern

Response type	Accept (Ac)	Avoid (Av)	Reject(R)
Count	40 (Ac+Av 18)	43	17 (R+Av 6)

From this distribution, the general picture that emerges is that in Hindi compliments are not rejected as much as they are accepted or avoided. The Accept and Avoid category response count is very similar, but if one focuses on the semantic formulae of the two polar Accept and Reject categories, one realizes that these categories are many a times combination type. In the Accept category, there

were 18 Accept in combination with Avoid type of responses, while for Reject category, there were 6 Reject in combination with Avoid type of responses. Indians, in this way, engage with the Avoid category to tone down the illocutionary force in accepting and being modest. Although it has been said that Indians sometimes exhibit affirmative and negative in the same turn, for compliment responses collected in Hindi, such pattern was not observable. The fact that Hindi background non-natives have an overwhelming Accept response shows that disagreement is not preferred in Hindi. That Hindi speakers employ avoid strategies and combination strategies is indicative of the fact that they acknowledge face wants of others and try to balance the dynamics if they feel it is disturbed by accepting whole heartedly or rejecting the compliment force. The data collected was entered in excel sheet and the compliments counted topic-wise as well.

Table 4: Compliment and topics

Ability	Appearance	Family	Personality	Possession
40	18	8	7	27

Maximum compliment topics in the field survey were centered around ability, which were either accepted or responded evasively, but not rejected. In terms of numbers that were observed for topics of compliments, the sequence that followed ability was about possession, appearance, family and personality. For possession, the compliments were mostly avoided. For appearance, the compliments were accepted or avoided. The last two categories of topics, i.e., family and personality, the total in each was too less to draw any inferable conclusions.

## 2) DCT results

The DCT results first demonstrate that responses are more varied than the textbooks that echo *Nihonjinron* notions of modesty and politeness. The responses for Native speakers and non native learners are similar in the sense the youngsters in peer interaction preferred Accept.

Table 5: Native speaker's response

Question no.	Compliment topic	Gender of interactants	Preferred response
1	Ability	F-F	Reject
		F-M	
2	Appearance	M-F	Accept
		M-M	
3	Possession	F-F	Accept
		F-M	
4	Possession by Extension	M-F	Accept
		M-M	
5	Ability	M-F	Avoid
		M-M	

6	Personality	M-F	Reject
		M-M	
7	Possession by Extension	F-F	Accept/Avoid
		F- M	
8	Possession	M-F	Accept
		M-M	
9	Appearance	F-F	Accept
		F-M	
10	Personality	F-F	Avoid/Reject
		F-M	

The Japanese youth mostly accepted all the compliments, except for those that belonged to the category of ability and personality, for which they preferred Avoid or Reject. The ‘good’ that rests within an individual and invisible to establish as proof still are subjected to the social norm of modesty and hence, responses kept as Avoid or Reject.

Table 6: Non- native learner’s responses

Question no.	Compliment topic	Gender of interactants	Preferred response
1	Ability	F-F	Reject
		F-M	
2	Appearance	M-F	Accept
		M-M	
3	Possession	F-F	Accept
		F-M	
4	Possession by Extension	M-F	Accept
		M-M	
5	Ability	M-F	Reject
		M-M	
6	Personality	M-F	Reject
		M-M	
7	Possession by Extension	F-F	Accept
		F- M	
8	Possession	M-F	Accept
		M-M	
9	Appearance	F-F	Accept
		F-M	
10	Personality	F-F	Avoid
		F-M	

Similar to their Japanese counterparts, non-native learners too preferred rejecting or avoiding only if the compliments pertained to ability or personality. The male respondents accepted for all compliment topics except for compliment topic of personality in situation 6<sup>4</sup>.

The semantic patterns and politeness markers were different for the natives and non-natives. In Accept patterns by the non-natives, the expression of emotions explicitly with utterances like *ee ureshii*; *yokatta* like the native group was not observable. In Avoid category, deflecting the focus to a wish for the future with utterances like *torete iru to ii na* (Would be good if I score well) or *hahani tsutaete oku* (Shall convey to mother) were not observable in non-native learners. In Reject, again bashful emotions expressed as *hazukashii*, *tereru* were not used by the Indian students. The learner responses had more explicit *hai* (yes) for Accept and *iie* (no) for Reject than the softer *un*; *ee* for Accept or *uun*; *iya* for Reject. The Avoid category answers of informative comments were longer in non-natives. Legitimate evasion for Avoid was done by both the groups, but while the natives deflected the answer with abstract lexicons like *chotto*, *sukoshi*, the learner category replied in a more concrete way.

## CONCLUSION

Though there have been methodological limitations such as depending on memory, for note-taking in field work or many non-answers in the non-native responses this paper made observations from field work how compliments are responded in Hindi and since the researcher is associated with Japanese language education in India, it also delves into the cross-cultural comparisons between the expressions employed by the native Japanese and the non-native Japanese learner of Hindi speaking background through the responses obtained through DCT questionnaire.

It is hoped the results will help the learner to pick up a broad repertoire of expressions in Japanese and also comprehend compliment topics as a variable to decide the response. Politeness should be simplified and Japanese language teachers should emphasize on interactional politeness. Social norms should be taught and learners assisted to learn how to make personal adjustments attending to both the hearer and own face. Contextualization is as important. The students of Japanese have to be made aware of the importance of phatic conversations and politeness at speech act or discourse level. The Indian students hold on to the erroneous notion of politeness being accorded only in hierarchy and Japanese politeness to be *keigo* and the stereotypical *wakimae* (society-ordained) notions. Through the case study of speech act of compliment response it was observed that both the social norms and immediate ongoing context are important.

## REFERENCES

- Adachi, C. A Sociolinguistic Investigation of Compliments and Compliment Responses among Young Japanese, Unpublished Ph.D. thesis, University of Edinburgh, 2011.
- Barnlund, D.C and Araki, S. Intellectual encounters: The management of compliments by Japanese and Americans. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 16(1), 1985.

---

<sup>4</sup> 状況⑥ 来週のクラス発表のハンドアウトを既に作成したあなたに友達がこう言いました。  
友（男） えらい。もう出来たの？いつもテキパキしていてすごいね。 . .  
あなた： \_\_\_\_\_

- Benedict, R. *The Chrysanthemum and the Sword*. Mariner Books, (2005 [1946])
- Bloomfield, L. *Language*. Holt, Rinehart and Winston, New York, 1933.
- Brown, P. and Levinson, S. C. *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press, Cambridge, 1987[1978].
- Chen, R. and Yang, D. Responding to compliments: Has it changed? *Journal of Pragmatics* 42, 2010.
- Chick, J. K. *Intercultural communication*. In McKay, S.L and Hornberger, N.H. (Eds.) *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge, 1996.
- Daikuhara, M. A study of compliments from a cross cultural perspective: Japanese vs. American English. *Working Papers in Educational Linguistics*, 2(2), 1986.  
[www.gse.upenn.edu/wpel/archive/f1986](http://www.gse.upenn.edu/wpel/archive/f1986) (Accessed on 10-2-2019)
- Furukawa, Y. *Kakikotobano deetani okeru taisha homeno tokuchou-taijin kankei kara mita home no bunseki Nihongo Kyouiku* 117, (Some characteristics of compliments in written Japanese: An analysis of compliments based on the relationship between the giver and receiver of the compliment) 2003.
- Holmes, J. *Women, Men and Politeness*. Longman, London, 1995.
- Ide, S. Formal forms and discernment: Two neglected aspects of universals of linguistic politeness. *Multilingua* 8, 1989.
- Pandhripande, R. Defining politeness in Indian English. *World Englishes* 11 (2/3), 1992.
- Pomerantz, A. Compliment responses: Notes on the cooperation of multiple constraints. In J. Schenkein (Ed.) *Studies in the Organisation of Conversational Interaction*. Academic Press, New York, 1978.
- Sachathep, S. Compliment Responses of Thai and Punjabi Speakers of English in Thailand. *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, Vol. 47, 2014.
- Saito, H. and Beecken, M. An approach to instruction of pragmatic aspects: Implications of pragmatic transfer by American learners of Japanese. *The Modern Language Journal* 81, 1997.
- Searle, J.R., *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*, Cambridge University Press, Cambridge, 1979.
- Terao, R. *Homekotobaeno hentou sutairu* (Response styles to Compliments). *Nihongogaku* 15, 1996.
- Usami, M. *Discourse Politeness in Japanese Conversation-Some Implications for a Universal Theory of Politeness*. *Hitsuji Syobo*, Tokyo, 2002.
- Van de Walle, L. *Pragmatics and Classical Sanskrit: A Pilot Study in Linguistic Politeness*. John Benjamins Publishing, Amsterdam/ Philadelphia, 1993.
- Watts, R. et al. (Eds.) *Politeness in Language: Study in its History, Theory and Practice*. 2<sup>nd</sup> edition, Mouton de Gruyter, Berlin, 2005.
- Yokota, A. *Homerareta tokino hentouni okeru bokokugokarano shakaigengogakuteki ten-I, Nihongo Kyouiku*58, (Sociolinguistic transfer from the native language in responses to compliments), 1985.
- Yadava, J.S. *Communication research in India: Some reflections*. In Yadava, J.S and Mathur, P. (Eds.) *Issues in mass communication*, Vol.1, Indian Institute of Mass Communication, New Delhi, 1980.

ベトナム人日本語学習者の大学卒業後の進路と日本語学習のニーズ  
—ベトナムの大学の日本語専攻卒業生への追跡調査を基に—

**Careers and Educational Needs of Vietnamese Learners of the Japanese Language:  
Based on a Follow-up Survey of Graduates who Majored in Japanese at a Vietnamese University**

宮谷 敦美  
愛知県立大学

## 1. はじめに

ベトナムでは、ベトナムに進出する日系企業が増えてきた 2000 年代から日本語の需要が高まり、2000 年代後半から日本語専攻を有する大学においてビジネス日本語に関する科目が新たに開講された。国際交流基金「2018 年度『海外日本語教育機関調査』結果（速報）」<sup>1</sup>によると、ベトナムにおける日本語学習者数は 174,461 人で、2015 年度調査の 64,863 人から大幅に増加している。また、ベトナムでは日系企業への就職や転職、職場での昇給のために日本語を学習する者が多いという指摘もあり<sup>2</sup>、ベトナムの日本語専攻を有する大学においても、ビジネスニーズを考慮することは不可欠であり、ビジネス日本語教育重視の傾向にあることが報告されている（宮谷・濱元 2019）。

そこで筆者は、ベトナムの大学で日本語を専攻した日本語学習者の、大学卒業後における就労場面での日本語使用状況と課題を明らかにすることを旨とし、アンケート調査を実施した<sup>3</sup>。アンケートの質問内容は多岐にわたるものであったが、本稿では、①職業選択の理由、②日本語を使う業務、③日本人と業務を行う上で困難を感じていること、④大学で学んでおくべき日本語に関する考え、の 4 点に注目し、分析を試みる。

## 2. ベトナムにおけるビジネス日本語教育に関する先行研究

ベトナムにおけるビジネス日本語に関する調査研究に、堀井（2011）、堀井（2018）、西谷（2016）がある。堀井（2011）は、ベトナム、ハノイの日系企業に就職している元留学生とハノイの大学卒業生にインタビュー調査を行い、就業上の問題点を分析している。そして、「ベトナム・ハノイの大学などの日本語教育は、まだ教員の質・量が十分ではなく、ビジネス日本語は実質的にはほとんど導入されていない」「通訳を兼ねて仕事をしている日本語人材が多い」「日本人社員の曖昧なコミュニケーションなど異文化コミュニケーション上の問題にさらされている」「言語よりも問題解決力・企画力などが求められる」<sup>4</sup>ことを指摘している。また、堀井（2018）は、東南アジアの 4 か国（カンボジア、インドネ

<sup>1</sup> <https://www.jpf.go.jp/j/about/press/2019/dl/2019-029-02.pdf>（2020/03/15 閲覧）

<sup>2</sup> 国際交流基金「日本語教育 国・地域別情報ベトナム（2017 年度）」

<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2017/vietnam.html>（2020/03/15 閲覧）

<sup>3</sup> 本アンケート調査実施に際して、ハノイ大学日本語学部 Nghiem Hong Van 学部長と Do Yen Linh 講師には、アンケート設計の際に助言をいただくとともに、ベトナム語版への翻訳でご協力いただいた。

<sup>4</sup> 頁は明記されていないが、堀井（2011）の「3. 考察」から引用した。

シア、ベトナム、マレーシア) の、先端的な日本語教育の取り組みをしている大学に勤務する日本語教員にビジネス日本語教育の状況に関する調査を行っている。そして、これらの大学においてビジネス日本語教育の目的として重視されているのは、①ビジネス場面での日本語コミュニケーション、②ビジネスマナー、③待遇表現・配慮表現(堀井 2018:15)であったと報告している。ここから、現在の東南アジアのビジネス日本語教育では、日本語でのビジネス場面における言語表現を中心に教えられているのではないかと推測できる<sup>5</sup>。

また、西谷(2016)は、ベトナムの日系企業に勤務するベトナム人と日本人の各2名を対象にコミュニケーション上の不安や失敗について調査している。その結果、ベトナム人も日本人も、言語の問題での失敗や不安よりも、日越の働き方の違いを強く意識していることを指摘している。西谷(2016)の調査は調査対象者数が限られておりこの結果のみで結論を導き出すことはできないが、ビジネス場面会話、待遇表現や配慮表現といった言語面を重視している大学での日本語教育と実際のビジネス場面でのニーズは乖離している可能性があるとし唆されよう。

### 3. A 大学日本語専攻卒業生への追跡調査

#### 3.1. アンケート調査の概要<sup>6</sup>

本調査は、ベトナムの A 大学日本語学部卒業生を対象に実施した。質問内容は、在学中の留学、インターンシップ、日本語を使ったアルバイト経験の有無、卒業後の進路選択と現在の職業における日本語使用に関するものである。筆者が質問項目を作成した後、A 大学の教員2名が質問内容が妥当か否か確認し、改善を加えた。完成した質問をベトナム語に翻訳し、google form により調査を実施した<sup>7</sup>。アンケートは、A 大学の教員や筆者の知人の A 大学関係者に依頼し、Facebook 等を通して拡散依頼を行った。実施期間は、2019 年 5 月 27 日から 6 月 30 日である。自由記述部分は、ベトナム語あるいは日本語で回答するように依頼し、ベトナム語回答は、回収後日本語に翻訳した。

回答者数は全 73 名だった。回答のうち、現在在学中の者(2019 年 6 月卒業予定者 11 名)と、無職や日本留学中など現在就労していない者(4 名)を除く 58 名を分析対象者とした。本稿では、就労場面での日本語使用に基づくビジネス日本語教育のニーズを考察するため、上述のとおり①職業選択の理由、②日本語を使う業務、③日本人と業務を行う上で困難を感じていること、④大学で学んでおくべき日本語に関する考え、に絞って見ていく。

#### 3.2. 回答者について

調査対象者の所属企業・団体による分類を表 1、に示す。通信販売は、個人で仕入れた商品を SNS 等を通して販売しているものである。

<sup>5</sup> この結果は、筆者が 2019 年 8 月～2020 年 1 月に実施したベトナムのハノイおよびホーチミンの日本語専攻を有する大学で行なった聞き取り調査結果ともほぼ一致する。この内容については稿を改めて紹介したい。

<sup>6</sup> 紙面の都合上、アンケートの原本は資料として付していない。

<sup>7</sup> アンケートは日本語とベトナム語を併記したものをを用い、自由記述は日本語とベトナム語の両方を可とした。

表 1：回答者の所属企業・団体による分類（n=58）

企業・団体	人数	割合 <sup>8</sup>
日系企業（在ベトナム）	18	31.0%
日本企業（在日本）	15	25.9%
ベトナム企業（在ベトナム）	10	17.2%
ベトナム企業（在日本）	6	10.3%
自身で起業	3	5.2%
ベトナムの教育機関（大学、日本語学校等）	4	6.9%
通信販売	2	3.4%

業種を見ると（表 2）、全体としては人材派遣（10名）、貿易商社（10名）、情報通信（9名）が多いが、場所および日本、ベトナムの企業別に見ると、日本の企業（日系企業）かベトナムの企業かの違いにより、人数が多い業種に差が見られる。

表 2：企業別の業種（n=49）

	情報通信	人材派遣	貿易商社	教育関係	製造	観光旅行	流通小売	金融	その他	無回答	合計
日系企業（在ベトナム）	0	2	4	1	5	3	1	1	1	0	18
日本企業（在日本）	2	5	3	2	0	0	0	0	2	1	15
ベトナム企業（在ベトナム）	3	3	1	1	0	1	0	0	1	0	10
ベトナム企業（在日本）	4	0	2	0	0	0	0	0	0	0	6
合計	9	10	10	4	5	4	1	1	4	1	49

業務別にみると（表 3）、営業（14名）、教育（11名）、総務・人事（11名）の順に多い。教育の人数が多い理由としては、人材派遣等で日本語教育を担当している人が多いのではないかと推測される。

表 3：担当している業務（n=58、複数回答）

職種	営業	教育	総務人事	販売サービス	通訳翻訳	技術IT	秘書	管理部門	経理	ツアーガイド	マーケティング	編集	企画	合計
人数	14	11	11	8	8	6	5	2	2	2	1	1	1	72

<sup>8</sup> 小数第 2 位四捨五入。以下同様。

## 4. 調査結果と分析

### 4.1. 職業選択の理由

「現在の仕事を選んだ理由（選択肢、複数回答可）」の結果を表4に示す。回答者は57名である。全体としては、「自分の日本語能力を活かせる（35名）」、「日本と関係する仕事がしたい（31名）」、「自分の能力を向上できる（28名）」、「給料・条件がいい（27名）」の順となった。所属する企業・団体別にみると、「自分の日本語能力を活かせる」と「日本と関係する仕事がしたい」は全てにおいて多かったが、ベトナム企業（在ベトナム）で働く人は、この2つの選択肢を選ぶ割合が他と比べて少なく、「自分の能力を活かせる（8名、80%）」と「給料・条件がいい（8名、80%）」を選ぶ人が多かった（表4網掛け部分）。また日系企業（在ベトナム）で働く人は、「いいイメージの仕事（8名、44.4%）」が多いという結果となった（表4網掛け部分）。

表4：現在の仕事を選んだ理由（n=57、複数回答可）

理由	日系企業 （在ベトナム）	日本企業 （在日本）	ベトナム 企業（在 ベトナム）	ベトナム 企業（在 日本）	自身 で起業	教育 機関	通信 販売	合計
回答者数	18	15	10	6	3	4	1	57
自分の日本語能力を活かせる	12	9	5	4	2	3	0	35
日本と関係する仕事がしたい	12	6	6	4	2	1	0	31
自分の能力を向上できる	7	7	8	4	0	2	0	28
給料・条件がいい	11	4	8	3	0	0	1	27
いいイメージの仕事	8	4	2	1	0	1	1	17
便利なおところにある	7	3	4	1	0	0	0	15
その他	0	0	0	1	0	1	0	2
仕方がない	0	1	0	0	0	0	0	1

### 4.2. 日本語を使う業務

「日本語を業務でどの程度使うか（表5）」は、「よく使う」が53名、「ときどき使う」が1名、「あまり使わない」が2名（通信販売1名、自身で起業1名）、「全く使わない」が0名で、日常的に日本語を使用して業務をしていることが明らかになった。

表 5：業務で日本語を使用する頻度 (n=58)

理由	日系企業 (在ベトナム)	日本企業 (在日本)	ベトナム 企業 (在 ベトナム)	ベトナム 企業 (在 日本)	自身 で起 業	教育 機関	通信 販売	合計
よく使う	18	13	10	6	2	4	0	53
ときどき使 う	0	1	0	0	0	0	0	1
あまり使わ ない	0	0	0	0	1	0	1	2
全く使わな い	0	0	0	0	0	0	0	0
無回答	0	1	0	0	0	0	1	2

次に、日本語を「よく使う」「ときどき使う」を選択した 54 名について日本語を使っている相手別に見てみる (表 6)。全体としては、「日本人の上司・同僚 (35 名)」と「日本人の客 (34 名)」が多かったが、ベトナム企業 (在ベトナム) で働く人と自身で起業した人は、「日本人の上司、同僚」とのやり取りが少ないという結果となった (表 6 網掛け部分)。また、他社の日本人社員とのやりとりは社内コミュニケーションと比べて少ない傾向が見られた。

表 6：業務で日本語を使用する相手 (n=54・複数回答可)

	日系企業 (在ベトナム)	日本企業 (在日本)	ベトナム企業 (在ベトナム)	ベトナム企 業 (在日 本)	自身 で起 業	教育 機関	合計
人数	18	14	10	6	3	3	54
日本人の 上司・同 僚	13	13	2	5	0	2	35
日本人の 客	9	9	8	5	3	0	34
他社の日 本人社員	3	5	2	3	0	1	14
その他	0	0	0	0	0	1	1

業務内容別に日本語を使用している頻度を見ると (表 7)、「日本語でメールを書く」は平均値<sup>9</sup>が 4.23 で一番よく行っている。「日本人来訪者のアテンド (平均値 3.04)」「プレゼンテーション (平均値 2.82)」、「ベトナム人の同僚や部下に日本語やビジネスマナーを教え

<sup>9</sup> 「いつもする」を 5 点、「よくする」を 4 点、「ときどきする」を 3 点、「あまりしない」を 2 点、「全然しない」を 1 点として、算出した。

る（平均値 2.65）」は、「あまりしない」、「全然しない」と答えた人が比較的多いものである（表 7 網掛け部分）。

表 7：日本語を使用する業務の頻度

業務内容	いつもする	よくする	ときどきする	あまりしない	全然しない	平均値	無回答
日本語でメールを書く	25	20	4	3	1	4.23	1
会社内の会議・打ち合わせ	16	20	13	4	0	3.91	1
文書の翻訳をする	12	19	15	2	3	3.69	3
社長や上司との打ち合わせ	17	15	10	4	6	3.63	2
日本語で電話対応	14	16	11	7	4	3.56	2
日本人に接客する	14	14	13	7	5	3.47	1
社外との交渉	11	15	15	3	8	3.35	2
ベトナム人の同僚に通訳する	7	17	15	5	7	3.24	3
日本人来訪者のアテンドをする	9	11	12	11	8	3.04	3
プレゼンテーション	4	10	18	11	8	2.82	3
ベトナム人の同僚や部下に日本語やビジネスマナーを教える	6	5	16	13	11	2.65	3

その他、日本語で行う業務として回答されたものを以下に挙げる。

- ・ 会議の場や、仕事について日本の取締役や日本人従業員と話す
- ・ 顧客に商品について説明する
- ・ 日本語契約書を作成する
- ・ 会社の説明会で説明する
- ・ 社内イベントに関する案内文書を作成する
- ・ LINE などメッセージアプリからメッセージを送る
- ・ 日本語を教える（2名）
- ・ 日本人と市場調査を行う
- ・ 日本人の同僚と話をする
- ・ 仕事について相談する

表 7 で挙げた業務について、どの程度難しく感じているかについて尋ねたところ、表 8 の結果となった<sup>10</sup>。行う頻度が高く定型文が学べる「日本語でメールを書く（4.45）」や、「文書の翻訳をする（4.31）」、「ベトナム人の同僚に通訳する（4.29）」は平均値が高く、自分でできると考えている人がより多い。

<sup>10</sup> 「簡単にできる」を 5 点、「なんとかできる」を 4 点、「手助けがあればできる」を 3 点、「かなりの手助けが必要」を 2 点、「全然できない」を 1 点として、算出した。

表 8：日本語を使用する業務の難しさ

業務内容	簡単 にで きる	なんと かでき る	手助けが あれば できる	かなりの 手助けが 必要	全然 でき ない	平 均 値	無 回 答
日本語でメールを書く	22	24	1	0	0	4.45	7
文書の翻訳をする	21	21	6	0	0	4.31	6
ベトナム人の同僚に通訳する	22	20	5	0	1	4.29	6
日本語で電話対応	16	27	5	0	0	4.23	6
社長や上司との打ち合わせ	18	24	4	1	1	4.19	6
会社内の会議・打ち合わせ	15	27	8	0	0	4.14	4
日本人に接客する	16	24	7	2	1	4.04	4
ベトナム人の同僚や部下に日本語やビジネスマナーを教える	18	20	8	1	2	4.04	5
日本人来訪者のアテンドをする	13	26	5	3	1	3.98	6
社外の人との交渉	11	26	8	3	2	3.82	4
プレゼンテーション	7	27	13	0	1	3.81	6

日本語での業務を容易に行うためのストラテジーについて質問したところ、「翻訳ソフトを使う」、「会社の日本人に教えてもらう」、「日本語のビジネス定型文等が載っているサイトを見る」は半数以上の人がか用いていることが分かった。

表 9：日本語での仕事を容易にするためのストラテジー（全体、n=54・複数回答可）

使用するストラテジー	人数	割合
翻訳ソフト（スマホ、インターネット）を使う	35	64.8%
会社の日本人に教えてもらう	34	62.3%
日本語のビジネス定型文等が載っているサイトを見る	27	50.0%
スマホのアプリを使う	18	33.3%
SNS で日本人の友人に相談する	18	33.3%
ベトナム人の友人に相談する	15	27.8%
その他	5	9.3%

#### 4.3. 日本人と業務を行う上で困難に感じていること

「日本人と業務を行う上で困難に感じること」について訊いたところ、業務で「日本語をいつも使う」「日本語をよく使う」と答えた 54 名のうち、33 名から回答を得た（日本語での回答 16 名、ベトナム語での回答 17 名）。困難に関する記述部分に意味特徴のキーワードを付し、40 個のキーワードを抽出した。それをグルーピングしたところ①自身の日本語能力（13 個）、②コミュニケーションのやりかた（11 個）、③日本人とベトナム人の考え

かたの違い（7個）、④仕事のやりかたの違い（9個）、に分類できた。

「①自身の日本語能力」（表10）については、専門分野に関する語彙、敬意表現、言語能力の低さ、日本語の自然さ、方言に関する言及があった。

表10：日本人と業務する上での困難点：自身の日本語能力

キーワード	出現数	記述例（原文ママ）
専門分野に関する語彙	5	・水処理業界において仕事をやってきましたが、社長さんや日本人管理者たちが水処理の専門用語でベトナム技術者に説明する時、通訳も翻訳も大変です。
敬意表現	3	・敬語は覚えにくい（原文：Kính ngữ khá khó nhớ.）
言語能力の低さ	2	・最初の段階、4年間まで勉強したのに日常会話ができるようにしばらく時間がかかります。
日本語の自然さ	2	・発音、アクセント、イントネーションなどに日本人に良く注意されている。
方言	1	・すべての日本人が東京のアクセントの声を話すわけではないので、話すのは少し難しいです。

「②コミュニケーションのやりかた」（表11）については、「言っていることがあいまい、建前が多くて空気を読むことができない」といった「メッセージの理解の難しさ」に関する言及と、「ベトナム人は感情を出すのが、日本人はあまり出さないで、どうしたらいいかわからない」といった「感情の表出」に関するもの、ベトナム人は会社をオフィシャルな場であると考えず、家族のような関係を持つことを望んでいるため、「関係のとりかた」が難しいという言及に大きくまとめられた。

表11：日本人と業務する上の困難点：コミュニケーションのやりかた

キーワード	出現数	記述例（原文ママ）
メッセージの理解の難しさ	6	・日本人は建前が上手すぎて、本当の言いたいことを正しく理解できるまでに時間がかかります。外国人として、空気を読むことが難しい。 ・日本人は重要なことを言わないでかなり回り道をしているので、話し手の言ったことを理解しないと翻訳不足になる可能性がある。（原文：Người Nhật nói chuyện khá lòng vòng, không đi hẳn vào ý chính muốn nói nên nếu không hiểu ý người nói có thể dẫn đến dịch thiếu.）
感情の表出	3	・感情表現の時、素直に表現するが、どうやってやりすぎないか困る。
関係のとりかた	2	・日本人は同僚と距離を保つ。（原文：giữ khoảng cách người Nhật với đồng nghiệp.）

「③日本人とベトナム人の考えかたの違い」（7個）の記述例を下に挙げる。実際の業務において、重視することや優先したいことが、日本人とベトナム人とでは異なることに注

目していた。

- ・文化と考え方、話し方は異なります。(原文：Văn hóa và cách suy nghĩ, cách nói chuyện khác biệt.)
- ・ベトナムと日本では、いい顧客についての考え方は同じではありません。(原文：cách suy nghĩ của cấp trên người việt và khách hàng nhật không giống nhau.)

「④仕事のやりかたの違い」(9個)の記述例を下に挙げる。日本人は規則を重視する一方でベトナム人は柔軟であること、情報共有や意思決定の方法に関する言及が見られた。

- ・彼らは非常に規則的です。(原文：Họ rất quy tắc)
- ・日本人は思考に柔軟性がなく、自己決定的ではないので議論に時間がかかります。(原文：Người Nhật không linh hoạt trong suy nghĩ, không thường tự quyết mà việc gì cũng cần mang ra bàn bạc mất thêm thời gian.)
- ・日本人は報連相を非常に真剣に受け止めています、ベトナム人はこれらのスキルのトレーニングをあまり受けていません。(原文：Người Nhật rất coi trọng Horenso trong khi người Việt Nam chưa được đào tạo nhiều về các kỹ năng này.)

#### 4.4. 大学で学んでおくべき日本語に関する考え

「学生時代に日本語について何を学んでおけばよかったですか」と訊いたところ、業務で「日本語をいつも使う」「日本語をよく使う」と答えた54名のうち、36名から回答を得た(日本語での回答17名、ベトナム語での回答19名)。回答にキーワードを付したところ、75個のキーワードを抽出し分類をした(表12)。日本語能力については、「会話能力、語彙、敬語」に関するものである。

表12：学生時代に学んでおくべきだと思ったこと(54名中36名が回答、全75項目)

分類	キーワード数
日本語能力	25
働き方	21
話すことに関連したビジネススキル	12
書くことに関連したビジネススキル	11
読むことに関連したビジネススキル	1
パソコンスキル	1
態度	1
実務経験	1

働き方については、以下の9種類のキーワードが抽出された。括弧内は言及した人数である。

ビジネスマナー (6)、日本人との働きかた (4)、仕事のしかた (2)、企業での働きかた (2)、仕事の基礎知識 (2)、ソフトスキル (2)、社会に関する知識 (1)、ビジ

話すことに関連したビジネススキルについては、9種類のキーワードが抽出された。

プレゼンスキル (3)、電話対応 (2)、会議の進めかた (1)、交渉のしかた (1)、顧客との話しかた (1)、質問のしかた (1)、接客マナー (1)、面接の応対方法 (1)、

書くことに関連したビジネススキルについては、メールの書き方 (8)、ビジネス文書の書き方 (2)、手紙の書き方 (1) の3種類のキーワードが抽出された。読むことについては、「書類を読む練習が必要である」という言及があった。

## 5. まとめと今後の課題

本稿では、ベトナムのA大学日本語学部卒業生を対象にアンケート調査を行い、①職業選択の理由、②日本語を使う業務、③日本人と業務を行う上で困難を感じていること、④大学で学んでおくべき日本語に関する考え、の4点に注目し分析した。分析結果から、メールの書きかたや電話対応のしかたなどビジネス場面での日本語コミュニケーションなど大学で事前に学べることもあるが、彼らが困難を感じている点は多岐にわたるため、仕事をしながら自分で学びとっていくスキルやストラテジーを身につける学習を、大学のビジネス日本語教育に取り入れることが重要である。今後は、ベトナムで働く日本人を対象とした調査分析も行い、彼らが困難に感じている点について日本人とベトナム人との差異を明らかにし、より円滑なビジネス・コミュニケーションのために日本語教育ができることについてさらに考察を進めていきたい。

### 主要参考文献

- 西谷まり (2016)「ビジネスコミュニケーションにおける不安と失敗—ベトナム日本企業における日本人社員とベトナム人社員の比較—」『一橋大学国際教育センター紀要』7、3-14
- 堀井恵子 (2011)「留学生の就職支援のためのビジネス日本語教育のシラバス構築のための調査研究—ベトナム ハノイの日系企業などへのインタビューからの考察」『武蔵野大学文学部紀要』Vol.12、74-61
- 堀井恵子 (2018)「ビジネス日本語教育研究の目指すもの」再考—ビジネス日本語研究会の歩みとこれから—」『BJ ジャーナル』創刊号、3-15
- 堀井恵子 (2018)「東南アジアの高等教育機関におけるビジネス日本語教育の現状と課題—カンボジア、インドネシア、ベトナム、マレーシアの調査から—」『Global Studies』2、13-26
- 宮谷敦美・浜元聡子 (2019)「ビジネス環境の変化と海外大学におけるビジネス日本語教育の変遷—香港、ベトナム、マレーシアでの聞き取り調査をもとに—」、『第16回マレーシア日本語教育国際研究発表会予稿集』(<https://www.jfkl.org.my/jle-conference-2019/proceedings/>よりダウンロード可能)

## タイ人日本語学習者のカタカナ表記語学習の困難点に繋がる要素についての検討

### Consideration of Elements Effect on Difficulty of Studying Vocabulary Written in Katakana by Thai Learners of Japanese

アッタイエム タナポン  
大阪大学大学院言語文化研究科

#### 1. はじめに

日本語を理解するためには、文章に含まれる語の96%以上を知っている必要があるとの報告がある(小森・三國・近藤 2004)。それに加え、金田一(1988)によると、現在、使用されている96%ほどの日本語の内容を理解するためには、22,000の語彙を学習する必要があるとされている。それに対し、英語の場合であれば、5,000の語彙で同じ範囲の内容が理解可能であるという。つまり、日本語は英語に比べ内容理解に必要な語彙が多いと言える。これは、日本語学習者が英語よりも多様な語を習得していなければ、日本語を効率的に理解・運用するのは難しいことを示している。さらに、日本語には和語・漢語・カタカナ表記語(以下、カタカナ語)など複数の語種があること、またそれぞれの種類の語彙を表記するために、ひらがな、カタカナ、漢字3種類の文字を使用していることが学習の負担になっているという点是否定できない。特に、漢字語彙は数や書き方や読み方などにより、日本語語彙学習の困難度が高い項目の代表としてよく挙げられている。

しかし、国立国語研究所(2005)の雑誌調査結果によると、雑誌に使用される外来語の使用率が30%を上回り、1962年に実施した同じ調査のほぼ3倍となっているという。また、タイで働いている日本人を対象としてビジネス場面における外来語に対する意識を調査したKetkorrap(2006)では、70%と54%の日本人対象者が「会話に外来語を使用する機会が多い」と「外来語はコミュニケーションに有用性がある」と回答しているという。これらの調査結果は、ビジネスで日本語を使用しようとする場合、外来語が理解できなければ、コミュニケーションの妨害になる可能性を示唆している。とはいえ、カタカナ語は学習者にとって必ずしも学習しやすいものではないことが先行研究から明らかになっている。具体的には、カタカナ語の発音や表記が原語と異なっていることがカタカナ語学習の困難点の原因の1つであると指摘されている(畑・山下 2010)。このように、日本語を運用するにはカタカナ語は重要であるものの、その習得は必ずしも容易なものではないことがわかる。

それにもかかわらず、タイは非漢字圏のため、日本語学習においては漢字語彙がとりわけ困難度が高い項目であると認識されることが多く、それにともなって、これまで漢字語彙学習に関する研究が盛んに行われてきた。それに対し、日本語教育においてカタカナ語の教育は積極的に行われているとはいいがたく、学習者にとってカタカナ語の習得の困難点がどこにあるのかもあまり知られていない。そのため、カタカナ語の学習方法を学習者に示すこともあまり行われてこなかった。本研究では、学習者のカタカナ語の自律学習を進める上で重要となるカタカナ語の学習ストラテジーを検討する前に、タイ人日本語学習者にとってのカタカナ語の困難点及びそれらの困難点に繋がる要素とは何かを明らかにする必要があったと考えた。そこで、本研究ではタイ人日本語学習者のカタカナ語に対する意識と意見を調査し、カタカナ語学習の困難点、及びその困難点に繋がる要素を検討することを目的とする。

なお、本研究では「カタカナ表記語(「カタカナ語」)」を「日本語に取り入れられた外国語由来の言葉で、和製英語を含むカタカナで表記した語」と定義する。本研究で扱う種の語は、「外来語」「カタカナ表記語」「カタカナ語」など様々な語で呼ばれることがある。一般に「外来語」は、で「もと、外国語だったものが、国語の中に取り入れられた言葉」(新明解国語辞典 1981)と定義され、日本語大辞典 (1995) と田中 (2002) でも同様に説明されているが、中国語を除く主に「西洋」から取り入れられた言葉であるため、和製英語は含まれていないと定義している。一方、Ketkorrapp (2006) によれば、「カタカナ語」とは語種 (例: 「和語」、「漢語」、「擬音語・擬態語」) を問わず、カタカナ文字で表記する言葉であると定義している。本研究では、「ドキドキする」のように、ひらがな表記で代替されることもある擬音語・擬態語は扱わないものの、和製英語を含むカタカナで表記される語を扱う点が Ketkorrapp (2006) の定義に近いと判断し、「カタカナ表記語(「カタカナ語」)」と呼ぶことにする。以下、先行研究では本研究で対象とする語が「外来語」と呼ばれていることもあるが、すべて本稿では「カタカナ語」と呼ぶ。

## 2. 先行研究

### 2.1. カタカナ語に対する学習者の意識について

日本語学習者はカタカナ語に対してどのような意識を持っているかという点を検討する先行研究は以下の通りである。まず、陣内 (2008) は 479 名の日本在住日本語学習者を対象にしてカタカナ語に対する学習者の意識と意見を調査したところ、「日常生活の中でカタカナ語がわからなくて困ったことはあるか」という質問に対して、「ある」「よくある」「ときどきある」と回答した学習者は合計 77.8% であり、コミュニケーション上の大きな壁になっている可能性があることを指摘した。また、「日本語の中でカタカナ語が使われているのをどう思いますか」という質問に対しても、「よくない」と回答した割合が最も高かった。その理由については、「わかりにくさ」「余計なもの」「原語とのズレ」「英語学習の障害」「過剰な量」「日本語の消失」などにまとめられ、これらがカタカナ語の困難点につながる要素であると結論付けている。しかし、陣内 (2008) の対象者は漢字圏および準漢字圏とよばれる中国語母語話者と韓国語・朝鮮語母語話者が調査対象者の過半数を超えているため、漢字圏および準漢字圏の文化の影響が結果に反映されている可能性がある。事実、世界中の多くの日本語学習者が非漢字圏の学習者であることを考えると、すべての日本語学習者がカタカナ語に対して以上のような認識を持っているとは言いきれないと考える。

また、英語母語話者がカタカナ語にどのような意識を持っているのかを検討した堀切 (2008) では、英語を母語とする日本語学習者 93 名を対象にしてアンケート調査を行った。その結果からは、「積極的受容」、「拒絶」、「英語優位性」、「英語干渉」という英語母語話者日本語学習者が肯定的な態度も否定的な態度を持っていることが明らかになった。そして、英語を母語とする日本語学習者はカタカナ語を日本語、英語のどちらとして捉えているか、インタビューを通して調査した堀切 (2010) では、カタカナ語を日本語として捉えている学習者と英語として捉えている学習者がいることがわかった。その中で、カタカナ語を日本語として捉える学習者の場合は外来語に肯定的な感情を抱く傾向があり、積極的なカタカナ語使用、または文脈を意識した使い分けといった行動を取る傾向があるのに対し、英語としてカタカナ語を捉える学習者の場合はカタカナ語に否定的な感情を抱く傾向が強く、カタカナ語の使用に消極的な行動を取る傾向があることがわかった。以上のように、日本語の多くのカタカナ語の原語である英語を母語とする日本語学習者であっても、日本語の

カタカナ語に対する意識は多様であり、それによってカタカナ語に対する態度が異なることがわかる。本研究で対象とするタイ人日本語学習者は、タイ語を母語としながらも、ほぼ全員に英語の学習経験があり、高い英語の語彙知識を持つ場合も少なくない。そうであれば、堀切 (2008, 2010) の対象者である英語母語話者同様、日本語のカタカナ語に肯定的な態度をとる学習者とそうではない学習者がいるのだろうか。本研究ではこの点も明らかにする。

最後に、カタカナ語に対するタイ人日本語学習者のビリーフと意識に関する調査した Pinsri (2011) では、調査当時のタイ人日本語学習者の被験者の職業を利用して、「学生」、「教師」、「会社員」という被験者を3つのグループに分けて、各グループのカタカナ語に対するビリーフと意識を調査して比較した。その結果、全グループの被験者がカタカナ語学習の妨害になる可能性がある要因が自分にはないと考えており、カタカナ語学習に対して苦手意識がないことがうかがえたが、Pinsri (2011) ではカタカナ語学習のビリーフに焦点があてられていたため、カタカナ語学習の困難点については明らかになっていない。そこで本研究は、タイ人日本語学習者のカタカナ語学習における困難点をより詳細に調査し、明らかにする。

以上の先行研究の結果を踏まえ、本研究ではタイ人日本語学習者はカタカナ語に対するどのような意識及び意見を持っているかという点を明らかにする。

## 2.2. カタカナ語学習の困難点

日本語学習者にとって苦手意識があるといわれる (陣内 2008 ほか) カタカナ語の困難点は (1) カタカナ語そのものの特徴にかかわる困難点と (2) カタカナ語の教育や学習方法に関わる困難点に大別することができると考えられる。

### 2.2.1. カタカナ語そのものの特徴にかかわる困難点

まず、カタカナ語そのものの特徴にかかわる困難点として、第1に、英語由来の原語をカタカナに表記する際に正しく書き取ることが難しい点が挙げられる。実際、日本語学習者のカタカナ語の書き取りについて調査した研究では、母語に限らず多くの書き取りの誤用がみられることが報告されている (山下・畑 2010, Septian 2014)。まず、畑・山下 (2010) は、日本国内の大学で日本語を学習している様々な母語の40名の留学生を対象に比較的易しいカタカナ語のディクテーションを行い、そこで見られた誤用について検討したところ、学習者には特殊拍と濁音・半濁音の誤用が多いことがわかった。さらに、Septian (2014) は未習語も含めたカタカナ語について、英語で表記されている語をカタカナ語に書き換える書き取り課題を40名のインドネシア人学習者に課し、その正誤からどのようなカタカナ語の書き取りが難しいか総括的に示した。その結果、最も表記するのが難しいのは未習語彙で長音を含む語彙であり、インドネシア人日本語学習者には長音・促音といった特殊拍を中心に正しく表記するのが難しいということが明らかになった。

第2に、カタカナ語の困難点として考えられるは、意味の推測が難しいカタカナ語があることという点である。通常、カタカナ語の多くは英語由来の語であり、英語の語彙知識がある日本語学習者であれば、その意味を推測するのが容易であると考えられる。しかしながら、和製英語などカタカナで表記する語でありながら、英語の知識だけでは意味を理解できない語も一定数ある。英語母語話者に対して和製英語の理解を調査した柴崎・玉岡・高取 (2007) では、日本語学習経験がない英語母語話者は和製英語の意味推測が難しいと

報告している。それと同様に、Kanjanapanason and Sena (2018) では、タイ人日本語学習者の意味が近いカタカナ語とカタカナ語ではない語彙 (例：ごはん・ライス) の理解を比較検討した結果、学習者の日本語能力及び日本に在住した経験があるという要因が外来語と外来語ではない語彙の理解に影響を与えていることがわかった。それと同時に、学習者にとって原語と意味が異なるカタカナ語、言わば和製英語の種類の一つが意味理解の障害になる可能性があることがわかった。以上の先行研究の結果は、和製英語に関しては、意味の理解・推測に英語の知識を援用することは難しく、日本語の語彙としての理解が不可欠であることを示している。よって、本研究は学習者の英語能力も考慮し、学習者のカタカナ語の困難点に英語能力が関係しているかも検討する。

### 2.2.2. カタカナ語の教育や学習方法に関わる困難点

カタカナ語の教育や学習方法に関わる困難点としては、カタカナ語の教育が十分に行われていない可能性があるということが考えられる。この点については、中山・陣内・桐生・三宅 (2008) が日本語教育機関や日本語学習者を対象にして、カタカナ文字及びカタカナ表記語の学習現状を調査した際に指摘されている。アンケートの分析結果として日本語教育現場ではカタカナ文字及びカタカナ語が他の文字 (ひらがな・漢字) やほかの語彙 (和語・漢語) とは同等に扱われておらず、そもそもカタカナ語を十分に扱っていないと感じている日本語教育機関および日本語教師が多いことが報告されている。これも、カタカナ語学習の困難点に繋がる要素であると考えられる。

上記の先行研究から、学習者にとってカタカナ語そのものの特徴から理解・学習が難しいだけでなく、カタカナ語を学ぶ機会が他の語種の語に比べて少ないことが困難点につながっていることが予想される。では、タイで日本語を学ぶ日本語学習者の場合、どのような点がカタカナ語の難しさに繋がっているのでしょうか。本研究では、まずタイ人日本語学習者へのアンケート調査を通じて、以上の点を明らかにすることを試みた。

## 3. 調査方法

### 3.1. 調査対象者

本研究の調査対象者はタイ語を母語とする日本語学習者 76 名である。また、調査対象者の日本語能力試験 (JLPT) の結果は、N1=25 名、N2=19 名、N3=13 名、N4=10 名、N5=1 名、受験経験なし=13 名であった。そして、調査対象者の学習期間は、1 年未満=4 名、1-3 年=15 名、3-5 年=27 名、5 年以上=33 名であった。

### 3.2. アンケート

#### 3.2.1. フェイスシート

調査対象者のプロフィールや学習の背景の情報を収集するためにフェイスシートを作成した。フェイスシートの項目は以下となる。①職業 (学生・一般人)、②日本語学習期間 (1 年未満・1-3 年・3-5 年・5 年以上)、③日本語能力試験 (JLPT) の結果、④英語能力試験の結果 (TOEIC・TOEFL・IELTS 等)、⑤英語能力の自己評価 (聞く、話す、書く、読むで 4 段階評価)、⑥日本に滞在経験及び滞在期間 (1 年未満・1-3 年・3-5 年・5 年以上)、⑦日本語を勉強し始めた国 (タイ・日本・その他) の 7 項目について質問した。

### 3.2.2. 質問項目

タイ人日本語学習者のカタカナ語に対する意識、困難点及びその困難点に繋がる要素を分析するために、先行研究 (陣内 2008; 中山・陣内・桐生・三宅 2008) を参考にして意識調査アンケートを作成した。具体的なアンケートの質問項目は、以下の表 1 の通りである。

表 1：意識調査アンケートの質問と回答項目

項目番号	質問項目	回答項目
(1)	日本語の中でカタカナ語が使われているのをどう思いますか	いい・よくない・どちらでもない・意見なし
(2)	日本語学習においてカタカナ語は重要だと思いますか	とても重要・重要・あまり重要しない・全然重要しない
(3)	カタカナ語の学習においてどのようなことを期待している	日本人のように使用できる・ある程度理解できればよい・書いたり読んだりできればよい・特に期待していない
(4)	教科書や授業で学習したカタカナ語は実際に使用するのに十分足りていると思いますか	大変足りている・足りている・あまり足りていない・全然足りていない
(5)	授業でカタカナ語が学習できる時間は足りていると思いますか	大変足りている・足りている・あまり足りていない・全然足りていない・日本語を自習する
(6)	日本語教育機関や教師や日本人の友達からカタカナ語の重要性についての説明を聞いたことがあるか	ある・ない
(7)	日本語学習においてカタカナ語は障害だと思いますか	大変そうだと思う・そうだと思う・あまりそう思わない・全然そう思わない

また、カタカナ語学習の具体的な困難点を明らかにするために、カタカナ語を使用する際に遭遇する問題として、(1)正しく発音することができない、(2)表記及び綴りの間違い、(3)意味を理解するのに時間かかる、(4)聞いてもどの語彙なのかかわからない、(5)意味がわからない (例：意味は原語と違い)、(6)それぞれの場面に使い分けすることができない、(7)会話で使用したが、意味が伝わらない、という問題を挙げ、それぞれの問題に対して、どの程度遭遇するかを「いつも遭遇する」「時々遭遇する」「ほとんど遭遇しない」「遭遇したことがない」という 4 段階選択形式で回答してもらった。

## 4. 調査結果

上記の困難点及びその困難点に繋がる要素に対するアンケートを分析したところ、以下の点がわかった。

### 4.1. カタカナ語に対するタイ日本語学習者の意識

まず、タイ人日本語学習者はカタカナ語に対するどのような意識と意見を持っているかという点について検討するために、意識調査アンケートの回答を分析した。

質問項目(1) 「日本語の中でカタカナ語が使われているのをどう思いますか」

[1]	日本語の中でカタカナ語が使われているのをどう思いますか	いい		よくない		どちらでもない		意見なし	
		人数	%	人数	%	人数	%	人数	%
		62	81.58	5	6.58	9	11.84	0	0.00

まず、「日本語の中でカタカナ語が使われているのをどう思うか」という質問に対して、「いい」と答えたタイ人日本語学習者は62名(81.58%)で圧倒的に多かった。この結果は陣内(2008)の結果と異なる。これは陣内(2008)の調査対象者の多くは中国語および韓国語を母語とする学習者であったことが影響していると考えられる。陣内(2008)では、調査の大多数を占める中国語話者と韓国語・朝鮮語話者である対象者が日本語の中にカタカナ語がつかわれていることに「よくない」と回答していた。それに対し、少数ではあるものの陣内(2008)の調査における非漢字圏の国の対象者の回答のみを見てみると、カタカナ語がつかわれていることは「いい」という回答の割合が最も多く、本研究の学習者の傾向と類似した傾向であることがわかる。

このように学習者の母語によってカタカナ語に対する意識が異なるのは、母語における英語由来の語の採り入れ方と関係があると推察できる。特に中国語話者の場合、母語で英語由来の語を外來語として中国語に訳す場合、意識することが多いが、日本語では英語由来の語を音訳してカタカナ語にすることが多い。そのため、カタカナ語の音から意味を推測するには英語の知識も必要とするという意味で、漢字表記の語に比べて中国語話者にとって遠い存在だと考えられる。一方、本研究で対象としているタイ人学習者は非漢字圏出身の学習者であるため、もちろん母語における漢字の使用がなく、第二言語として学習する英語とカタカナ語の存在が近いものであると認識している学習者が多いのではないかと考えられる。これは、日本語でカタカナ語が使用されることを「いい」と思っている理由にある「英語由来の語であるとすぐわかって、意味も推測できる」と述べた学習者が多かったことからわかる。

質問項目(7) 「日本語学習においてカタカナ語は障害だと思いますか」

[7]	日本語学習においてカタカナ語は障害だと思いますか	大変そうだと思う		そうだと思う		あまりそう思わない		全然そう思わない	
		人数	%	人数	%	人数	%	人数	%
		0	0.00	21	27.63	40	52.63	15	19.74

そして、質問項目(7)「日本語学習においてカタカナ語は障害だと思いますか」という質問に対する回答では、過半数以上の学習者がカタカナ語は「障害ではない」という意識を持っていることが明らかになった。その理由については質問項目(1)と同様に、タイ人日本語学習者は第二言語として英語を学習しており、英語由来の語が多いカタカナ語の学習は他の日本語の語の学習に比べて易しいと考えているためであろう。以上の質問項目(1)と質問項目(7)の結果から、タイ人日本語学習者はカタカナ語に対する肯定的な意識を持っているということが明らかになった。

## 4.2. タイ人日本語学習者に対するカタカナ語の困難点及び困難点に繋がる要素について

### 4.2.1. カタカナ語の特徴と「和製英語」に起因する困難点

次にタイ人日本語学習者に対するカタカナ語の困難点について検討するために、アンケートにある学習者のカタカナ語の使用の際に問題に遭遇する頻度について問うた質問の回答を分析した。アンケートでは、カタカナ語を使用する際に想定される各問題に対する回答を、いつも遭遇する=4点、時々遭遇する=3点、ほとんど遭遇しない=2点、遭遇したことがない=1点で点数に変換して分析を行った。結果は以下の表2の通りである。

表2：カタカナ語に対する使用で遭遇した障害の頻度の平均値

項目番号	項目	平均値
1	正しく発音することができない	2.61
2	表記及び綴りの間違い	3.14
3	意味を理解するのに時間かかる	2.71
4	聞いてもどの語彙なのかわからない	2.70
5	意味がわからない(例：意味は原語と違い)	2.92
6	それぞれの場面に使い分けすることができない	2.45
7	会話で使用したが、意味が伝わらない	2.43

上記も結果によると、タイ人日本語学習者がカタカナ語の使用で障害となる頻度が最も高かったのは項目番号2の「表記及び綴りの間違い」であった。次に平均値が高かったのは項目番号5の「意味がわからない」であった。「表記及び綴りの間違い」については、カタカナ語を書き取りに誤用が多いと報告した先行研究(山下・畑 2010, Septian 2014)と同じ結果であるといえ、学習者自身もカタカナ語の表記は難しいと感じていることがわかった。

次に平均値が高かった「意味がわからない」という点についてさらに詳細に分析するために、フェイスシートの JLPT 結果と各種英語試験結果の回答を参考に、調査対象者を日本語能力と英語能力で再分類し、日本語能力の高い者、英語能力の高い者の回答を抜粋し、比較した。日本語能力については、日本語能力試験 N1-N2 を持っている者 41 名を日本語上位群とした。また、英語能力の回答を用いて、あるタイの国立大学が公表した、タイで就職や入学するために必要な英語能力試験の平均点 (TOEIC が 650 点以上、TOEFL が IBT 79 点・PBT550 点・ITP550 点以上、IELTS が 5.5 点以上) を獲得した者 41 名を英語上位群として分析した。

その結果、項目番号5「意味がわからない」という質問に対する日本語上位群(41名)の回答の平均値は3.00で、英語上位群(41名)の回答の平均値が2.92であり、両群の平均値は、76名の日本語学習者の回答の平均値(2.92)とは極めて近い値であることがわかった。つまり、この結果を見る限り、日本語能力もしくは英語能力があっても、カタカナ語の意味推測で大幅に有利になるわけではないということが明らかになった。このような結果となった理由の1つは、カタカナ語には「和製英語」という要素があるためだと推察される。和製英語は日本で生み出された語彙であり、形態的には英語に似ているが意味的には英語とは異なるものであるため、英語能力が高くても、その理解に有利になることはないと考えられる。また、様々なカタカナ語を学習したことがあると想定される日本語上位群の学習者でも、多くのカタカナ語は教科書や授業で教えられておらず、日常生活やメディアか

ら学ぶことが多いため、「意味がわからない」カタカナ語に遭遇することが多いと感じるのかもしれない。事実、タイでよく使われている日本語教科書『みんなの日本語 初級』の語彙リストに含まれるカタカナ語は 196 語であり、和製英語はわずか 7 語であり、この数は決して多いとは言えない。また、大島 (2002) では、石綿 (1985) で、外来語が多用される理由として①他国の技術を表示するため、②新しいイメージを表すため、③古い言葉の代わりに使用するため、④専用言葉として使用するため、⑤国際化の影響、⑥印象の改善、⑦目立つように使用するためという 7 つの理由が挙げられていることに触れ、これらの影響で新しいカタカナ語が絶えずに生み出されていると述べている。そうであれば、ある程度の日本語能力がある学習者であっても、どれだけ学習を積み重ねても、「意味がわからない」外来語に遭遇することは十分考えられる。

#### 4.2.2. カタカナ語の教育に起因する困難点

次に、中山・陣内・桐生・三宅 (2008) の「日本語教育現場ではカタカナ文字及びカタカナ語が他の文字 (ひらがな・漢字) や、ほかの語彙 (和語・漢語) とは同等に扱われておらず、十分に教えられないということが学習困難に繋がる可能性がある」と指摘した点について検討するために、アンケートの質問項目番号(4)と(5)に着目した。

(4)	教科書や授業で学習したカタカナ語は実際に使用するのに十分足りていると思いますか	大変足りている		足りている		あまり足りていない		全然足りていない	
		人数	%	人数	%	人数	%	人数	%
		2	2.63	31	40.79	39	51.32	4	5.26

まず、質問項目(4)「教科書や授業で学習したカタカナ語は実際に使用するのに十分足りていると思いますか」に対する回答を分析した結果、「あまり足りていない」及び「全然足りていない」と教科書や授業で扱われているカタカナ語が不足していると回答した学習者が過半数を超えた。

(5)	授業でカタカナ語が学習できる時間は足りていると思いますか	大変足りている		足りている		あまり足りていない		全然足りていない	
		人数	%	人数	%	人数	%	人数	%
		1	1.32	29	38.16	42	55.26	3	3.95

また、質問項目(5)「授業でカタカナ語が学習できる時間は足りていると思いますか」に対する回答をみると、質問項目(4)と同様に、「あまり足りていない」及び「全然足りていない」とカタカナ語の学習時間が不足していると回答した学習者が過半数を超えた。

一方、以下の質問項目(2)「日本語学習においてカタカナ語は重要だと思いますか」に対する回答を着目してみると、11 人が「とても重要」で 56 人が「重要」であると回答し、本研究の学習者の過半数はカタカナ語の学習の重要性を認識していることが明らかになった。

以上の回答は、学習者が実際の日本語使用場面で「意味がわからない」カタカナ語に遭遇することが多いと述べていることと関連すると考えられる。学習者は未知のカタカナ語に触れることが多いことで、日本語学習においてカタカナ語は重要であると考えているが、十分にカタカナ語を学んでいない、カタカナ語を学ぶ機会が少ないと感じているのではな

いだろうか。

## 5. まとめと今後の課題

以上の結果により、まず本研究のタイ人日本語学習者はカタカナ語に対する否定的意識を持っている陣内 (2008) の調査協力者と異なり、カタカナ語に対して肯定的な意識を持っていることがわかった。その理由は、タイ人日本語学習者は第2言語として英語を勉強しており、その英語の知識がカタカナ語学習及びカタカナ語の意味推測に有用性をもたらすという意識が学習者のカタカナ語への親近感につながっていると考えられる。

次に、先行研究 (山下・畑 2010, Septian 2014) で述べられたカタカナ語の誤表記の他に、タイ人日本語学習者にとってカタカナ語学習の2つの困難点も明らかになった。1つの困難点はカタカナ語の「意味理解」であり、その背景には「和製英語」の意味推測が難しいということがありと予想できる。「和製英語」は英語の知識があっても意味推測に援用できず、和語などと同じように日本語の一単語として覚える必要があるため、英語上位群の日本語学習者であっても、意味が理解できないと感じるカタカナ語があると考えられる。しかしながら、学習者が困難を覚えているのは、カタカナ語の意味理解か、和製英語の意味理解かは本研究では実証できなかった。また、日本語上位群および英語上位群の学習者は他の学習者同様カタカナ語の理解に同程度困難があるのか、本研究の結果のみから結論づけることはできない。今後は、カタカナ語の意味理解を問うテストを通して、実際に和製英語はそうではないカタカナ語より意味理解ができないのか、意味理解に影響する要因は何か調査する必要がある。

そして、もう1つのカタカナ語学習に対する困難点は、カタカナ語の教育に関係していることがわかった。学習者のアンケートの分析結果によると、学習者はカタカナ語が重要であると認識しているものの、授業や教科書で学習できるカタカナ語の数やカタカナ語を学習できる時間が不足していると考えられる傾向があった。この点については、日本語教師や日本語教育機関に対して調査を行った中山・陣内・桐生・三宅 (2008) でも、日本語教育現場ではカタカナ文字及びカタカナ語が他の文字 (ひらがな・漢字) や、ほかの語彙 (和語・漢語) とは同等に扱われていないことを指摘していたが、それが事実であるとするれば、学習者が十分にカタカナ語を学習できないということも学習困難に繋がる可能性があることも考えられる。そのため、今後はカタカナ語教育に関する提案として、タイ人日本語学習者のカタカナ語学習に対する他の困難点及び困難点に繋がる要素について検討し、その結果を教育現場に還元すること、そして、それらの困難点の対策方法、いわゆる学習ストラテジーを探っていきたいと考えている。

## 参考文献

- 石綿敏雄 (1985) 『日本語のなかの外国語』 岩波新書
- 梅棹忠夫・金田一春彦・阪倉篤義・日野原重明 (1995) 『日本語大辞典 講談社カラー版』 講談社
- 大島希巳江 (2002) 『日本における外来語の使用：文化論争から新しい分類のフレームワークへ』 国際基督教大学博士論文
- 金田一京助・金田一春彦 (1981) 『新明解国語辞典』 三省堂
- 金田一春彦 (1988) 『学研国語大辞典 第二版』 学習研究社
- 国立国語研究所 (1962-64) 『現代雑誌九十種の用語用字』 秀英出版

- 国立国語研究所 (2005) 『現代雑誌の語彙調査—1994年発行70誌』 秀英出版
- 田中健彦 (2002) 『外来語とは何か』 鳥影社
- 小森和子・三國純子・近藤安月子 (2004) 文章理解を促進する語彙知識の量的側面—既知語率の閾値探索の試み— 『日本語教育』 125, pp.83-92
- 柴崎秀子・玉岡賀津雄・高取由紀 (2007) 「アメリカ人は和製英語をどのくらい理解できるか—英語母語話者の和製英語の知識と意味推測に関する調査—」 『日本語科学』 21, pp.89-110.
- 陣内正敬 (2008) 「日本語学習者のカタカナ語意識とカタカナ語教育」 『言語と文化=語言 与文化』 11号, pp.47-60, 関西学院大学.
- 畑ゆかり・山下直子 (2010) 「語彙指導を目指したカタカナ語の誤用に関する分析—留学生に対するディクテーション調査から—」 『香川大学教育実践総合研究』 第20号, pp.25-3
- 中山恵利子・陣内正敬・桐生りか・三宅直子 (2008) 「日本語教育における『カタカナ教育』の扱われ方」 『日本語教育』 138, pp.83-91
- 堀切友紀子(2008) 「日本語学習者の外来語に対する苦手意識と受容態度—英語母語話者の場合—」 『異文化間教育』 28号 pp.74-86.
- 堀切友紀子 (2010) 「英語を母語とする日本語学習者の外来語使用行動の実態とその背景要因」 『言語文化と日本語教育』 39, pp.104-111
- Septian E.P. (2014) 「インドネシア人日本語学習者を対象とした外来語の誤表記分析—英語由来の外来語を中心として—」 『日本語・日本文化研修留学生 修了論文集』 16, pp.293-305, 大阪大学日本語日本文化教育センター
- Kanjanapanason, S. and Sena, K. (2018) A study about how Thai students learning Japanese understand the differences between Gairaigo and their Japanese synonyms. *Journal of Liberal Arts, Rangsit University* Vol.13 No.2 (2018): January - June. pp.177-190.
- Ketkorrap, P. (2006) The usage of “gairaigo” (foreign loan words) by Thais employed in Japanese companies. A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Japanese Studies Department of Japanese Faculty of Liberal Arts Thammasat University 2006.
- Pinsri, S. (2011) A Study of beliefs about Japanese loanwords (gairaigo) among university students, lecturers and Japanese-speaking employees. A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Japanese Studies Department of Japanese Faculty of Liberal Arts Thammasat University 2011.

指示代名詞が後置された場合の態度表出機能  
—日本語・中国語・タイ語・ベトナム語の対照から—

**Emotive Function of Postpositional Demonstrative Pronouns:  
A Comparative Analysis among Japanese, Chinese, Thai and Vietnamese**

汪 聞君  
大阪大学大学院言語文化研究科

## 1. はじめに

日本語の話しことばにおいては、以下の例(1)のように、指示代名詞が文末に置かれる文が多く見られる。

(1) なんだこれ! (『ひよっこ』第31話)

本稿では、本来は文中に現れるべき要素(1)の「これ」が文末に出現しているような文を、「後置文」と呼ぶ。汪(2019)は、後置が話し手の態度を表すストラテジーの一種であると主張し、日本語を中心に、文末に置かれた指示代名詞の態度表出機能を検証した。具体的には、日本語の指示代名詞は、文末に置かれることで、もともと有していた指示機能が希薄化し、話し手の態度表出機能を獲得していると指摘している。さらに、態度表出機能は日本語における指示代名詞のコ系とソ系、ア系のいずれにも見られることを明らかにした。また、汪(2019)では、このような文末要素の分析が、文末助詞を有する東南アジア諸語、及び言語一般の分析にも寄与しうると指摘したが、本稿はこれを具体的に検討するものである。本稿の目的は、汪(2019)の分析が、中国語、タイ語及びベトナム語の指示代名詞にも適用可能かどうかを検証することである。

## 2. 先行研究

本節はまず、大野・中山(2017)が文法化の観点から行った「何それ」についての分析を紹介した上で、「それ」だけでなく、コ系とア系を含めて日本語の指示代名詞が文末に置かれた場合の態度表出機能を検証した汪(2019)を概観する。

### 2.1. 文法化の観点から見た「何それ」

大野・中山(2017)は、「何それ」を例に取り上げ、文法化の観点から以下のように指摘している。

「何それ」の非倒置形「それ何」は、多くの場合質問に使用されるが、ここでは質問は意図されていないようである。(中略)「何それ」では「それ何」で焦点になる質問の機能が希薄化している。こうした観点からも、述語始まりの感情発露に特化した構文が文法化していると捉えた方が、単なる付け足し(afterthought)という従来の説明よりも現実に即している。

確かに、態度表出機能は、大野・中山が分析するように、文法化によって新たに生み出さ

れた機能であろうと思われる。しかしながら、大野・中山（2017）では、「それ」以外の指示代名詞に関する態度表出機能については指摘されていない。

## 2.2. 日本語の指示代名詞の態度表出機能

汪（2019）は、日本語を中心に、文末に置かれた指示代名詞の態度表出機能を検証し、態度表出機能が「それ」だけでなく、コ系とア系にも同様に見られると指摘している。まずは指示代名詞の「これ」、「こういうの」について例を挙げる。

- (2) 「客が「コレなんや」と言おうとして間違えて「なんやコレ」と言ってしまい店主とケンカになってしまいます。大阪弁では語順が入れ替わると大変失礼な言い方になってしまう事があります。」

客「なんやコレ」 (何ですかこれは)

商「なんやと！」 (何を言っているんだ！)

(コピペスター (2012年8月5日)「大阪弁講座 『なんや』」

<http://blog.livedoor.jp/copipaster/archives/5382678.html> 2020年2月11日最終閲覧)

例(2)では、大阪弁の「コレなんや」の語順が入れ替わるだけで、「コレ」が何であるかを尋ねるという意味ではなくなってしまう、「なんやコレ」の場合はケンカになってしまうことが述べられている。ケンカになる理由は、「これ」が後置されるためであると考えられる。本稿は、これは後置が話し手の態度を表すストラテジーの一種であることの裏付けの一つだと考える。

- (3) [ナレーション：昭和30年代、メロンが憧れの果物になり、メロンソーダの上にアイスクリームをのせたクリームソーダが人気を博しました。]

みね子：なんだこれ！おいしい！

綿引：んだらう？アハハハハ！（1）再掲

上京したばかりのみね子は、このとき人生で初めてクリームソーダを口にした。みね子の発言からは、そのおいしさに感激する様子が読み取れる。なお、クリームソーダはみね子が綿引にすすめられて注文したものであり、みね子にとってクリームソーダが「なん」であるかを尋ねる必要はないため、下線部が純粋な疑問でないことは明らかである。

- (4) [店長の鈴子、料理長の省吾、ホール担当の高子がおしゃべりしている。省吾が高子を「(料理を)早く持っていけ」と急かせば、高子もすかさずいたずらっぽい顔を浮かべながら「すみません、カツまだですか」と仕返す]

鈴子：(そのやり取りを見ながら) いいね、いいね、こういうの。ね。

料理長省吾：(微笑んで) そうだね。(『ひよっこ』第65話)

例(4)は、皆が仲良くしているのを見て生じた、「いいね、いいね」という気持ちを皆に共感してもらいたいという鈴子の態度が表れた文である。「こういうの」の後置がない「いいね、いいね。」の場合は、共感してほしい度合いが低くなっているように思われる。

つづいて、文末要素が「それ」「そういうの」である場合について説明する。

- (5) [みね子はオーディションを受ける時子に付き添ってテレビ局に行き、そのついでに、友人達に頼まれて芸能人のサインをもらおうとしている。時子は友人の澄子と以下のような会話をする。植木等は芸能人の名前]

澄子：おれは時子さん一筋ですから。

時子：あら、ありがとう。(笑い声)

澄子：でも、植木等がいたらお願いします。

時子：何それ! (笑い声) (『ひよっこ』第39話)

上の例では、澄子は「時子さん一筋」と言っておきながら、直後に他の芸能人のサインも頼んでいる。これに対して時子が発した「何それ」は、澄子の言動の矛盾に対する怒りや不満を表すと考えられる。この点については、以下の例も同様である。

- (6) [みね子は時子に手紙を送りつづけているが、ずっと返事がない。]

みね子：私は怒ってんだからね。ちっとも返事よこさないで。

時子：ごめん。まっ、もともとそういう子だしね。

みね子：何よ、それ。(『ひよっこ』第84話)

上の例では、みね子の怒りや不満の態度が強く表れている。

- (7) [矢部らが何回やっても失敗した実験を、城之内は一回で成功した。矢部らは従来からこの化粧品会社の研究チームの構成員である。城之内は八王子製紙からこの化粧品会社に来た研究員。]

矢部：さすがに手際がいいわね。

城之内：八王子製紙で入社してからずっとやってきたことなので、誰でもできますよ。

矢部：イラつくな、そういうの。

城之内：あっ、すみません。(『人は見た目が100パーセント』第9話)

例(7)では、城之内は、その時期に八王子製紙に入社した者であれば、実験を成功させて当然だと発言している。一方、矢部らはその実験を未だに成功させることができていない。「イラつくな、そういうの」は、城之内の「誰でもできる」という発言から、そのことをバカにされていると感じた矢部の発言である。例(7)では後置された指示代名詞「そういうの」に城之内の発言に対する矢部の怒りが現れていると言えよう。

- (8) [緋山先生は役職を若い女性に取られた]

バーのオーナー：あらららら？若い女に取られたの？

緋山先生：そうなのよ、若いのよ、可愛いなのよ。何あれ!？

(『コード・ブルー』第3期第4話)

(8)では、「何あれ」は「あれ」が何者であるか尋ねることを意図した疑問文ではない。

「あれ」が後置されることによって、緋山先生の怒りや不満の態度が明白に読み取れる。

大野・中山（2017）では、「それ」における態度表出機能のみが指摘されているが、以上の（2）～（8）の例は、コ系とア系の指示代名詞でも同様に態度表出機能が観察されることを示している。同時に、これらの例は、後置が話し手の態度を表すストラテジーの一種であることを裏付けてもいえる。

### 3. 中国語の指示代名詞

汪（2019）は中国語の文末における指示代名詞について検証した。中国語の指示代名詞は日本語と同様、文末に置かれることで、もともと有していた指示機能が希薄化し、話し手の態度表出機能を獲得している。また、中国語の指示代名詞は近称代名詞である“这”と遠称代名詞“那”に分けられ、態度表出機能は日本語のコ系とソ系、ア系や中国語の“这”（近称代名詞）には見られたが、中国語の“那”（遠称代名詞）には認められなかった。本節では、“这”が文末に置かれる例を見よう。

(9) a. 什么人啊这，还没出月子呢，就得自己做饭，炒菜哎。

(<https://baobao.baidu.com/article/e990d6e160f16d23239c3e08a0bd8310.html?lz=1>  
2020年2月11日最終閲覧)

(9) b. 何だよこれ！まだ赤ちゃんを産んだばかりで安静にしてなきゃいけない時期なのに、お料理も自分でしないとイケないなんて。

例（9a）では、通常の話順「これ何だよ」であっても非難の意味を表すことはできるが、その場合に表される非難の意味は、聞き手に補充説明を要求する語用論的なレベルの暗意である。それに対して、（9a）は聞き手に補充説明を要求する形式ではなく、非難のみを表している。

[仕事の紹介を頼まれ、電話するよう伝えたが、電話は来ず、逆にこちらから電話しなければいけなくなった。]

(10) a. 什么人啊这是！

(<https://zhidao.baidu.com/question/108244475.html> 2020年2月11日最終閲覧)

(10) b. なんだこいつ！

(10)も（9）と同様に、“这是”（こいつ）が文末に置かれていることで、純粋な疑問ではなく、怒りの感情の高ぶりが明白に読み取れる。

次節では、日本語と中国語における指示代名詞の分析結果に基づいて、タイ語の指示代名詞における態度表出機能について検証する。

### 4. タイ語の指示代名詞

タイ語では、文末に置かれる指示代名詞は近称代名詞（「これ」にあたる形式）にしか見られない。以下の例によって説明しよう。タイ語の近称代名詞は、通常話順の疑問文の場合、書きことばの「nee」を使用するが、文末に置かれる場合は話しことばである「niiā」を用いる。「niiā」は「nee」の崩れた口語表現であり、文末に置いて強調する形式である。この点は、本稿で観察した他の言語、すなわち、日本語、中国語、ベトナム語と異なる点

である。

以下の(11)はタイ語の通常語順であり、単純な疑問「これは何ですか」を意味している。この場合は書きことばの **nee** (これ) が用いられる。

- (11) **nee arai**  
これ 何  
「これは何ですか」

一方、後置文については、まず、日本語におけるコ系、ソ系とア系にあたる指示代名詞が文末に置かれる例である(12)～(15)を提示し、次にタイ語の翻訳文を説明する。

- (12) 客：なんやコレ ((2) 再掲)  
(13) 時子：何それ! (笑い声) ((5) 再掲)  
(14) みね子：何よ、それ。 ((6) 再掲)  
(15) 緋山先生：そうなのよ、若いのよ、可愛いのよ。何あれ!? ((8) 再掲)

(12)～(15)はすべてが下の(16)のように翻訳できる。上述のように、タイ語の指示代名詞が文末に置かれる場合、「**nii**」が用いられる。

- (16) **arai nii**  
何 これ  
「何これ」

(16)は「**nii**」が文末に置かれると、日本語の(12)～(15)と同様に、話し手の怒りや不満の気持ちを表している。また、タイ語の遠称代名詞が文末に置かれると、下の例(17)と(18)のように非文になる。

- (17) \***arai nan**  
何 それ  
(18) \***arai no:hn**  
何 あれ

本節では、日本語と中国語における指示代名詞の分析結果に基づいて、タイ語の指示代名詞における態度表出機能について検証した。その結果、以下の4つの点が明らかになった。

第一に、タイ語の指示代名詞も日本語や中国語と同様、文末に置かれることで、もともと有していた指示機能が希薄化し、話し手の態度表出機能を獲得している。第二に、態度表出機能が近称代名詞にしか見られないという点については、日本語と異なっているが、中国語とは共通している。第三に、「**nii**」は文末に置かれる場合、話し手の怒りや不満などの感情を表す。第四に、話しことばである「**nii**」は、通常語順の疑問文には用いられず、後置された語順の文でのみ用いられる。これは、後置が話し手の態度を表すストラテジーの一種であることを裏付けているのではないだろうか。

## 5. ベトナム語の指示代名詞

ベトナム語においては、指示代名詞の後置が近称代名詞のみならず、日本語と同様、遠称代名詞にも見られる。本節では、ベトナム語の指示代名詞を近称代名詞と遠称代名詞に分けて分析する。まず、近称代名詞の例を見よう。

(19) みね子：なんだこれ！おいしい！（(1) 再掲）

(20) 時子：何それ！（笑い声）((5) 再掲）

(21) みね子：何よ、それ。（(6) 再掲）

(22) 緋山先生：そうなのよ、若いのよ、可愛いのよ。何あれ！？((8) 再掲)

(19)～(22)はそれぞれコ系とソ系、ア系の指示代名詞が文末に置かれる例であるが、そのいずれも下の例(21)のような翻訳になる。「đây」と「thé này」はどちらも近称代名詞にあたる形式である。

(21) Gi    đâý/thé này

何    これ

「何これ」

(21)では、「đâý/thé này」が文末に置かれた場合、日本語の場合と同様に、話し手が飲み物のおいしさに感激する様子、聞き手に対する怒りや不満などの態度が読み取れる。特に話し手が怒っている場合、「Gi đâý/thé này」が頻繁に用いられる。陳(1984)は「追加現象」<sup>1</sup>を扱ううえで、北京語の話言葉で“都几点了”(\*もう何時なの)より“几点了都”(\*何時なのもう)の方が使用頻度が高いことを指摘し、このような頻繁に使用されるにつれて次第に固定化した「追加現象」を「固定性追加」と呼んでいる。汪(2019)はこれを踏まえ、日本語における「疑問詞+指示代名詞」の形も同様に、頻繁に使われることによって固定化した表現だと考えるべきであると指摘している。本稿も陳(1984)及び汪(2019)の考えを支持し、ベトナム語における「疑問詞+近称指示代名詞」である「Gi đâý/thé này」を固定化した表現と捉える。

次に、遠称代名詞の例を見よう。「đây」「thé」「thé kia」「kia」「đó」「âý」は遠称代名詞にあたる形式である。ベトナム語においては、指示代名詞のソ系とア系に明確な区別がないため、これらの遠称代名詞は「それ」「あれ」のどちらかに訳すことも可能である。遠称代名詞の使用状況について、以下のような場面が挙げられる。

[二人が部屋でご飯を食べているところに、急に猿が窓際に現れる。]

(22) Gi    {đâý/thé/thé kia/kia/đó/âý}

何    それ/あれ

「何あれ」

例(22)では、「đâý/thé/thé kia/kia/đó/âý」が文末に置かれ、想定外のことによる話し手の驚きを表している。

<sup>1</sup> 追加現象：陳(1984)は「後置文」のことを「追加現象」と述べている。

本節では、日本語、中国語、タイ語における指示代名詞の分析結果に基づいて、ベトナム語指示代名詞の態度表出機能を検証した。その結果、以下の4つの点が明らかになった。

第一に、ベトナム語の指示代名詞は日本語、中国語やタイ語と同様、文末に置かれることで、もともと有していた指示機能が希薄化し、話し手の態度表出機能を獲得している。第二に、態度表出機能が近称代名詞にも遠称代名詞にも見られるという点は、中国語やタイ語とは異なるが、日本語とは共通している。第三に、ベトナム語においては、指示代名詞が文末に置かれる場合、話し手の嬉しさ、怒りや不満、驚き等の感情を表している。第四に、「疑問詞+近称指示代名詞」(Gi đây/thế này)の形を固定化した表現と捉えるべきだと考えられる。

## 6. まとめ

本稿では、日本語の文末における指示代名詞について考察した研究(汪:2019)を取り上げ、汪の分析が中国語、タイ語、ベトナム語における文末の指示代名詞にも適用可能かどうかを検証した。その結果、以下の2点が明らかになった。

第一に、日本語と同様、中国語、タイ語、ベトナム語においても後置は話し手の態度を表すストラテジーの一種である。指示代名詞が文末に置かれると、指示機能が希薄化し、話し手の態度表出機能を獲得する。具体的には、中国語の“这”(近称代名詞)とタイ語の「niiā」(近称代名詞)は文末に置かれた場合、話者の怒りや不満などの感情が読み取れやすい。それに対して、ベトナム語と日本語の指示代名詞は文末に置かれた場合、より多様な感情を表している。

第二に、中国語とタイ語は、このような機能の獲得が、近称代名詞である“这”と「niiā」にのみ生じやすく、遠称代名詞では生じ難いという点で、日本語やベトナム語と異なる。

## 謝辞

タイ語の例文の文法性判断は、大阪大学大学院言語文化研究科のスワンナクート・パッチャラーパンさん、カンジャマーボンクン・サティダーさんにご協力いただいた。ベトナム語の例文の文法性判断は、大阪大学日本語・日本文化教育センターMプログラムのドー・デイ・フックさんにご協力いただいた。なお、本稿の不備及び誤りの責任はすべて筆者に帰するものである。

## 参考文献

<日本語>

大野剛・中山俊秀(2017)「文法システム再考 話しことばに基づく文法研究に向けて」鈴木亮子・秦かおり・横森大輔『話しことばへのアプローチ 創発的・学際的な談話研究への新たな挑戦』ひつじ書房 pp.5-34.

汪聞君(2019)「指示代名詞が後置される場合の態度表出機能-日中対照の観点から-」タイ国日本研究国際シンポジウム2018 論文集編集委員会(編)『タイ国日本研究国際シンポジウム2018 論文集』 pp.207-212.

<中国語>

陳建民(1984) <汉语口语里的追加現象>「中国語話し言葉における追加現象」《语法研究和探索》『文法の研究と探究』北京大学出版社 pp.117-132.

文末のカラ  
— 「一人称動作主＋カラ」を中心に—

**KARA at the End of a Sentence:  
With a Focus on First-person Perspective**

金 吉任  
大阪大学大学院言語文化研究科

【キーワード】 から 韓国語との対応・非対応関係 独立性 話者の意志表明

1. はじめに

接続助詞とは、その名前からも分かるよう前節と後節を結ぶ役割を果たす。ゆえに、主に文の中に置かれるのが一般的である。しかし、こうした接続助詞が文末に置かれるのはさほど珍しいことではない。朴（2008：254）の「言いさし表現における接続助詞の種類と出現頻度」によると、「から」が1位を占めていることがわかる。

表1：朴（2008：254）「言いさし表現における接続助詞の種類と出現頻度」<sup>1</sup>

	接続助詞	出現数	%		接続助詞	出現数	%
1	から	288	46.2	6	たら	7	1.1
2	けど	176	28.2	7	ば	6	1.0
3	し	87	14.0	8	ので	3	0.5
4	のに	47	7.5	9	と	1	0.2
5	くせに	8	1.3	合計	623		100

接続助詞「から」は前節と後節を因果関係で結ぶ理由表現の一つであるが、この「カラ」を韓国語との対応関係からみると、面白い結果が見られる。文中に置かれる（いわゆる一般的な）接続助詞「から」は、韓国語における理由表現とほぼ対応している（下記の例1～3）。これは、韓国語を母語とする日本語学習者（以下、学習者）の習得において問題となる可能性は低いと思われる。しかし、「から」の位置が文末になると話は別となる。文末のカラを韓国語との対応関係をみると、非対応のものが多々見受けられる（下記の例4～8）。

例1)日曜日だから学校に行かなかった。 | 韓国語訳) 일요일이라서 학교에 가지 않았다.

例2)大阪の中心部や(…中略)観光地までは1時間程度で行くことができる場所にありますから、普段は自然の中で勉強(…中略)にぎやかな所に行ってみるのもいいと思いますよ。

韓国語訳) 오사카 중심부나 (…中略) 관광지까지 1 시간정도 소요되는 곳에 있기 때문에, 평일엔 자연 속에서 공부 (…中略) 활기가 넘치는 곳에 가보는 것도 좋은 경험이 될 것입니다.

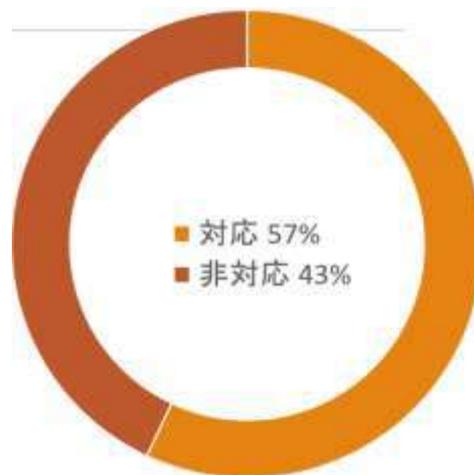
例3)心配だからお家ついたら連絡ちょうだい。

<sup>1</sup> 表の網掛は筆者による。

- 韓国語訳) 걱정되니까 집에 도착하면 연락줘.
- 例3) お家ついたら連絡ちょうだい。心配だから。
- 韓国語訳) 집에 도착하면 연락줘. 걱정되니까.
- 例4) [急に降り出してきた雨に慌ただしく洗濯物を取り込もうとする妹へ]  
 兄: あ<sup>2</sup> いいよ、俺やっつくから | 韓国語訳) 아 됐어, 내가 해 놓을게.
- 例5) [ビジネスの話が上手くできているのか不安な同僚に]  
 柿崎: ああ 大丈夫 あと一押し うまく口説き落とすから |  
 韓訳) 아아, 괜찮아. 거의 다 왔어. 내가 잘 설득해볼게.
- 例6) [留学に行っている間、祖母に死なれてしまわないか心配な孫に]  
 祖母: 菜穂、帰ってくるまで待ってるから  
 韓訳) 나호, 네가 돌아올 때까지 기다릴게.
- 例7) [バトルの相手に対して] サクラ: 絶対、諦めないから  
 韓訳) 절대 지지 않을 거야.
- 例8) [庭の掃除中だったHに水をかけられたS] 五代: 水ですから  
 韓訳) 그냥 물인 걸요.

文末における「カラ」を韓国語との対応関係から捉えた結果をまとめると以下の「図1」のようになる。

図1: 文末におけるカラと韓国語の理由表現との対応関係<sup>3</sup>



韓国語の理由表現には、例1~3でみた「(라)서・기 때문에・니까」の以外にも「인해・므로・거든<sup>4</sup>」などさまざまな形を有し、文中においてはほぼ対応関係にある。しかし、カラの位置が文末になると非対応の割合が半分近くまで上がるという点に注目していただきたい。

文末におけるカラと韓国語との対応関係については김 (2015) や이 (2016) などを挙げることができるが、主に類似表現である「ので」との比較および通訳・翻訳に関する議論

<sup>2</sup> 呼び止めの自立語(感動詞)「あ」。例4の「あ」も同様。

<sup>3</sup> Netflix オリジナルドラマ『深夜食堂 -Tokyo Stories-』1話~10話(終)までの分を調べた結果。

<sup>4</sup> 「거든」には、同音異義語が存在するが、ここでは理由を表す言語形式を示す。

が多かった。

そこで、対応・非対応の関係に着目し、学習者が習得に困難を覚えやすいと思われる非対応のカラを中心に考察していく。

## 2. 文末のカラと対応・非対応の関係

文末のカラと韓国語の理由表現との対応関係については、金（2018）<sup>5</sup>で「独立性」というキーワードで言及されている。金（同上）では、文末のカラが韓国語の理由表現と対応関係にある場合「独立性」が低く、非対応関係にある場合「独立性」が高いことを示唆し、「独立性」と「文末におけるカラ」の関係を明らかにした。「独立性」とは、カラ節だけでも文相当の機能を果たすといった伝達力のことを示す。上記の例 3'は独立性の低いカラであり、例 4～8 は独立性が高い用例である。

例 3)心配だからお家ついたら連絡ちょうだい。

韓国語訳) 걱정되니까 집에 도착하면 연락 줘.

例 3')お家ついたら連絡ちょうだい。心配だから。

韓国語訳) 집에 도착하면 연락 줘. 걱정되니까.

例 4)〔急に降り出してきた雨に慌ただしく洗濯物を取り込もうとする妹へ〕

兄：あ いいよ、俺やっとくから | 韓国語訳) 아 됐어, 내가 해 놓을게

例 4')兄：あ           、俺やっとくから | 韓国語訳) 아           , 내가 해 놓을게

例 3'の場合、本来二重線の部分（主節）より先行するカラ節を後ろに移動させた倒置の例であるが、二重線のところを省いてしまうと S の伝達したい内容は伝わりづらくなる（いわゆる言いさし文）。

一方、例 4 を例 3'のように倒置文として捉え四角の部分の主節としてみることも可能ではあるが、仮に「いいよ」を省略しカラ節だけにした場合（例 4'）でも、「いいよ」や「洗濯物を取り込む必要はない」などといった文相当の伝達力を持っていることが分かる。（例 5 の「大丈夫」においても同様。）

また例 6～8 の場合、主節と思われるような発話は先行しておらず、カラ節だけで十分話し手の伝えたい内容が伝わっている（たとえば、例 6 は「不安に思わなくていい」例 7 は「勝ちたい」「勝つ」といった S の気持ちを例 8 は「大丈夫です」「謝ることないです」など）。

ここからさらに韓国語の理由表現との対応・非対応関係をみると、対応しているもの（例 3'）は「独立性」が低く、非対応しているものは「独立性」が高い（例 4～8）ことが分かる。

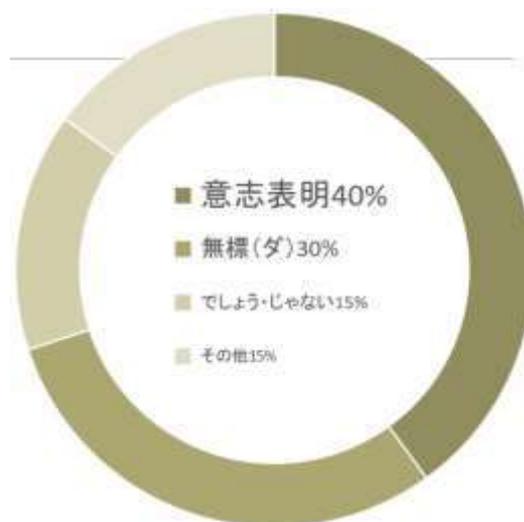
本稿ではこうして独立性の高い文末のカラのことを「カラ文」と呼ぶことにし、中でも学習者が習得に難を覚えやすいと思われる非対応関係にあるものを中心に考察を行うことにする。

<sup>5</sup> 2018 年「第 12 回国際日本語教育及び日本研究シンポジウム（香港）」で報告された金吉任（2018）「話者の意図性からみた文末のカラ」の発表内容を参照。

### 3. 韓国語の理由表現と非対応関係にある「カラ文」（＝独立性の高い文末のカラ）

ここでは、独立性の高いカラ文における非対応関係を中心に見ていくこととする。まず、韓国語の理由表現と対応してない非対応関係にある文末のカラをまとめると以下の図2のようになる。

図2：非対応のカラ



本稿では紙面の都合上、中でも出現頻度が一番高い「話者の意志表明」に注目し考察を行うことにする。

#### 3.1. 「話者の意志表明」

「話者の意志表明」とは、話し手自身がある状態や動作を実現しようとする（＝意志を持つ）ことを言葉で表現（＝表明）しようとする行為である。

「話者の意志」を表す言語形式には「シヨウ（ト思ウ）・ル形・ツモリダ」などを挙げる事ができる。仁田（1991）は、上記の3つの形式を研究の対象にし、各表現の違いを「聞き手の存在」の有無によって明らかにした。

「聞き手の存在」とは、話し手が自分の意志を表す発話場面において、聞き手がそこに存在しているか否かのことである<sup>6</sup>。

例9) よーし、ラーメン食べよう。 [ シヨウ ]

例10) 海賊王に、俺はなる！ [ ル形 ]

例11) 進学するつもりです。 [ ツモリダ ]

例9の場合、この発話が話し手の意志表明として成り立つためには、一人で呟いているといった独り言として捉えなければならない。聞き手が存在する（聞き手を想定した上で）発話だと、「一緒に行動しよう」といった「誘い」の表現になってしまうためである。

次に例10は、聞き手を想定（聞き手が存在）してもしなくても（＝独話）、話し手の意志表明として成り立つ。動詞の基本形で表されている分、その解釈に制限がかかってない

<sup>6</sup> 仁田（1991）では、前者を「聞き手存在発話」後者を「聞き手不在発話」と呼んでいる。

ためであると考えられる。

例 11 は、例 9 とは違って必ず発話の向かう先である聞き手が存在しなければならず、独り言でなされることはない。これは、対人モダリティである「丁寧形」を有することができるかによって確認することができる。例 9 が「食べましょう」といった丁寧の形にはならない<sup>7</sup>一方、例 11 は「です」といった丁寧形を用いられることから、聞き手の有無による違いが明確に分かる。

それでは、カラ文における話者の意志表明の場合、「聞き手の存在」はどう関わってくるのか。結果からいうと、ツモリダのように必ず聞き手を必要とする。上で述べた独立性の高い例 4~7 が非対応関係の中でも「話者の意志表明」に訳されるものであるが、いずれも聞き手が存在し、かつ聞き手を必ず必要とする（＝独り言にはならない）文である。また、形としては「一人称動作主の動詞<sup>8</sup>+カラ」（以下、V1 カラと記載する）といった形を取る特徴がある。

以上の内容をまとめると以下の表 2 になる。

表 2：意志表明における「聞き手存在」

ショウ型	スル型	ツモリダ	V1 カラ
×	△	○	○

※（特別な場合を除き）聞き手が存在しない：× 存在する：○ どちらにも該当する：△

上記の表 2 でも分かるよう「ツモリダ」と「V1 カラ」は聞き手を必要とするところが共通している。では、「ツモリダ」と「V1 カラ」の間にはどんな使用条件の違いがあるのか。それは話し手の「決心の時点」による。

#### 「決心の時点」

ツモリダ：話し手が自分の心を決める（決意・決心）時点は、発話時より先の過去である。

V1 カラ：話し手が自分の心を決める（決意・決心）時点は、発話時の現在である。

ツモリダの話者が「～しよう・したい・なりたい」と自分の心を決めたのはすでに過去のことである。ゆえに、決心した内容（例 11 だと、「進学しよう」と心に決めたこと）に対して、発話時点における聞き手は関与されていない<sup>9</sup>。

しかし、V1 カラの場合、ツモリダのようにあらかじめ自分が決めておいた決心の内容を伝えるのではなく、現時点における聞き手との関係によってその内容が決まる。V1 カラにおける「意志表明」の特徴としては「聞き手との関係から生まれた話し手の意志」なのである。聞き手とのやり取りの中から生まれる意志であるため、その内容も聞き手との関係に関するものになる。その内容とは、聞き手との関係を円満に保っていくか否かといった発話場面における話し手の態度である。

まず、聞き手との関係を円満に保つためになされる「話者の意志表明」には

<sup>7</sup> 話し手の意志表明ではなく、聞き手に誘いかけの文として成立するようになる。

<sup>8</sup> 動詞の「基本形」「テイル形」「否定形」がくる。

<sup>9</sup> むろん、話し手が自分の心を決めた過去の時点なら、聞き手が決心の内容について関与される。

- ・ 聞き手にとって(物理的なものに限らず)得になるような行為を提供する [恩恵行為]
- ・ 本来聞き手がしようとした行為を話し手が代わりにする [代理行為]
- ・ NEGATIVE な聞き手の現状を改善する話し手の行為提供 [現状改善行為]

といった「聞き手にとって望ましい」話し手の好意のある行為を挙げることができよう。一方、聞き手との関係を円満に保とうとしない「話者の意志表明」とは、上記とは違って「聞き手にとって望ましくない」話し手の悪意さえ感じられる行為のことを示す。

聞き手にとって「望ましい・都合のいい」か「望ましくない」かに関しては、韓国語訳からも読み取ることができる。まず、聞き手と円満な関係を保とうとする前者の場合、韓国語の意志表現「～을게(요)[eul;ke(yo)]」に訳される。この言語形式は「聞き手にとって利益になる話し手の行為」を前提とする。一方、後者の場合「～거예요[keo;eyo]<sup>10</sup>」に訳されるが、これは聞き手との利益とは関係がない。

本稿では、便宜上前者の韓国語訳を A 類、後者を B 類と呼ぶことにし、次章で具体的な用例を挙げながら検討していく。

#### 4. 具体的な用例

ここでは聞き手と円満な関係を保持するために行われた意志表明 (=A 類) か否か (=B 類) に分けてみていく (なお、〔亀甲括弧〕に書いてある内容は主に発話場面における聞き手と話し手の関係を示している)。

##### 4.1. A 類 聞き手との円満な関係を保つための「意志表明」

まず、4.1 では、聞き手と円満な関係を保つためになされる A 類の意志表明の例を以下に挙げる。

例12)〔相談に乗りにわざわざ来てくれた友達へ〕

真帆→佐野：今日私おごるからさ | 韓国語訳) 오늘은 내가 낼게.

例13)〔困っている自分を助けてくれた友達へ〕

啓太→權：この埋め合わせはちゃんとするからさあ  
韓国語訳) 이 은혜는 꼭 갚을게. 이 은혜는 제대로 갚을게.

まず、例 12 と 13<sup>11</sup>の〔亀甲括弧〕の中の二重線のところをみると、話し手は聞き手から恩恵を受けていることが分かる。一般的な言語使用において恩恵を受けた人に面と向かって(特別な理由がない限り)関係を崩すような発言はなされないとされる。ゆえに網掛になっている V1 の部分も「おごる」や「埋め合わせ」といった聞き手にとって得になる [恩恵行為] が来ていることが分かる。

例14)(=例 4)〔急に降り出してきた雨に慌ただしく洗濯物を取り込もうとする聞き手へ〕

兄→妹：あ いいよ、俺やっとくから | 韓国語訳) 아 됐어, 내가 해 놓을게.

<sup>10</sup> 丁寧さによって語尾に変化が起こるが、ここでは便宜上上記の形で記載する。

<sup>11</sup> 20200215 (土) 第 8 回国際フォーラム (タイ・マヒドン) では、例 12 と 13 を「恩返し」と呼んだ。

例15)[壁に落書きをした子供を叱る妻へ]

夫→妻：まったくもう…あとは私がしっかり言い聞かせるから

韓国語訳) 그놈 참… 뒤는 내가 잘 타일러 놓을게

例16)[時計の修理屋。期限内に時計の修理をしなければいけなく動きたくても動けない 師匠へ]

弟子：親方、時計は…俺が絶対 直しますから。

韓国語訳) 스승님, 시계는 반드시 제가 고쳐놓겠습니다.

次に見る例 14～15 は、〔亀甲括弧〕の中の二重線のところと網掛になっている話し手の発話からも分かるよう、本来聞き手がしようとした行為（＝亀甲括弧の二重線）を話し手が代わりにする（＝網掛の部分）といった意志表明の用例である。話し手の〔代理行為〕により、聞き手の時間および労力を最小限に抑えている。聞き手にとっては好都合の場面である。また例 16 の場合、話し手の「代理行為」により動きたくても動けなかった聞き手の NEGATIVE な状態を打破できるといったことから〔現状改善〕にもつながる用例でもある。以下の例 17～20 の用例も同様、〔現状改善〕の用例である。

例17)[暗闇に恐怖を感じている彼女へ]

彼氏→彼女：ずーっと（電気を）消さないから

韓国語訳) 계속 켜 놓을게.

例18)(=例 6) [留学に行っている間、祖母に死なれてしまわないか心配な孫に]

祖母→孫：菜穂、帰ってくるまで待ってるから

韓国語訳) 나호, 네가 돌아올 때까지 기다릴게.

例19)[遊んでもらえなく、寂しい気持ちの娘（聞き手）に]

パパ→娘：ごめんね パパ今ちょうど忙しいんだ その代わりに今度のお休みはどこにでも好きなところ連れてってあげるから

韓国語訳) 미안 아빠가 지금 많이 바빠. 대신 다음 방학 땐 네가 가고 싶은 곳이라면 어디든 데려가 줄게.

例20)[約束を破られ不満の妻（聞き手）へ]

夫→妻：ごめん この埋め合わせは必ずするから そのうち

韓国語訳) 미안해 이 빚은 다음에 꼭 갚을게.

例 17～20 の〔亀甲括弧〕の二重線を順に見ていくと「暗闇に恐怖を感じる」「心配」「寂しい気持ち」「不満」など聞き手は NEGATIVE な状態である。それを改善させるといった話し手の意志を V1 カラ文から読み取ることができる。例 17 を挙げて説明すると〔暗闇に恐怖を感じている〕聞き手のために、「電気はつけたままにしておく」ということで、彼女を NEGATIVE な状況から回避させることができる。また例 20 は、約束を破られ不満に満ちている聞き手へ「埋め合わせ」をするとといった〔恩恵行為〕にもつながる用例である。

上記（例 12～20）のように、聞き手にとって都合のいい話し手の行為提供への意志表明は、すべて韓国語の A 類に訳されることもここでもう一度留意しておきたい。

また「話者の意志表明」とどまらず、「必ず・きっと・絶対」などの副詞との共起から誠実に行うことを誓うといった話者の態度（＝円満に保ちたい）をより強く際立たせている。

次節では、本節とは逆の「聞き手との円満な関係を保つためではない」用例を見ていくことにする。

#### 4.2. B類 聞き手との円満な関係を保つためではない「意志表明」

例21)[口喧嘩中の嫁と姑(聞き手)]

嫁→姑：私 誤ってくれるまで もう口きかないから

韓国語訳) 저 어머님께서 사과해주실 때까지 말 안 할 거예요.

例22)[いつも意見が合わず、母の死で言い争いになってしまった息子と父親(聞き手)]

息子→父親：俺は あんたを許さないから

韓国語訳) 난 아버질 용서하지 않을 거예요.

例23)[軽蔑する目で弟の上司(聞き手)に]

お妙→上司：まさか 隠し子がいるなんて 最低だわ！見損ないました！

新ちゃんにも仕事 辞めさせますから。

韓国語訳) 설마 숨겨둔 자식이 있었을 줄이야. 인간 말종이네. 실망 했어요.

동생한테도 일 그만두라 하겠어요.

例24)(=例7) [バトルの相手に対して] サクラ：絶対、諦めないから

韓国語訳) 절대 지지 않을 거야.

例 21～24 を上から順番に見ていくと「口喧嘩」や「言い争い」、「軽蔑」、「対戦の相手」など聞き手と円満な関係を保つための発話場面でないのが分かる。

聞き手に対する悪意さえ感じ取れるようなこれらの用例は、すべて韓国語の B 類に当たり、A 類に訳すことはできない。言い換えると、上記の用例はすべて聞き手にとっては望ましくない話し手の行為であることを意味する。

以上第 4 章では、V1 カラ文を中心に具体的な用例を挙げながらその特徴を検証した。結果、V1 カラ文が「話者の意志表明」にとどまらず、聞き手との関係を円満に保ちたいか否かといった話者の態度をも伝えていることが明らかになった。

#### 5. まとめ

本稿では、理由や根拠を表す接続助詞「カラ」が、文中あるいは文末といった位置によって韓国語との対応・非対応関係に変化が現れることを指摘した。カラの位置が文中である場合、韓国語の理由表現とほぼ対応しているのに対し、文末である場合は非対応の比率が半分近くまで上ることを指摘し、それが「独立性」と関わっていることを示唆した。対応関係にあるものは「独立性」が低く、非対応関係にあるものは「独立性」が高いことを明らかにした。その後、学習者が困難を覚えやすいと思われる「非対応関係にある文末のカラ」に注目し、中でも出現の頻度数が高い「話者の意志表明」を中心に考察を行った。考察の結果をまとめると以下のようなになる。

V1 カラ文における「話者の意志表明」

- 独立性が高い
- V1 カラの形を取る (V1 とは、一人称動作主動詞のこと。基本形・テイル形・ナイ形がくる)
- 聞き手を必ず必要とする (=独話として成り立たない)

- 意志表明にとどまらず、聞き手との関係を円満に保ちたいか否かといった話者の態度をも伝える。

## 参考文献

- 木山三佳 (2002) 「日本語学習者の「から」にみる伝達能力の発達」 ひつじ書房.
- 白川博之 (2009) 『「言いさし文」の研究』 くろしお出版.
- 秦 秀美 (2015) 「韓国語教育の視点からみた「-을게요」の運用に関する一考察」 『外国語教育フォーラム』 第 14 号, pp.1-13, 関西大学外国語学部.
- 永野 賢 (1952) 「「から」と「ので」とはどう違うか」 『国語と国文学』 29-2, pp.33-41, 東京大学.
- 永野 賢 (1988) 「再説・「から」と「ので」とはどう違うか—趙順文氏への反批判をふまえて—」 『日本語学』 12月号 vol.7, pp.67-83, 明治書院.
- 仁田義雄 (1990) 「意志の表現と聞き手存在」 『国語学』 第 165 集, pp.120-108, 日本語学会.
- 朴仙花 (2008) 「現代日本語における接続助詞で終わる言いさし表現について—「けど」「から」を中心に—」 『言葉と文化』 9, pp.253-270, 名古屋大学大学院国際言語文化研究科日本語文化専攻.
- 前田直子 (2009) 『日本語の複文：条件文と原因・理由文の記述的研究 = Complex sentences in Japanese』 くろしお出版.
- Eve E.Sweetser (1990) *From Etymology to Pragmatics: Metaphorical and Cultural Aspects of Semantic Structure*. Cambridge Studies in Linguistics. [澤田治美訳 (2000) 『認知意味論の展開：語源学から語用論まで』 研究社.]
- John R. Searle (1979) 「Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts」 Cambridge University [ジョン・R・サール (2006) 『表現と意味—言語行為論研究』 (山田友幸監訳・高橋要・野村恭史・三好潤一郎・山田友幸訳) 誠信書房.]
- 김선영 (2015) 「원인·이유의 접속조사 「から」「ので」의 사용실태 연구—일본어모어화자를 중심으로—」 『日本語文學』 第 68, pp.45-64, 韓國日本語文學會.
- 이종화 (2016) 「문말에 나타나는 「から」의 의미용법 —한국어와의 대응을 더하여—」 『日本語文學』 第 73, pp.115-136, 韓國日本語文學會.

## 用例出典

- TBS系テレビドラマ『オレンジデイズ』2004年4月～2004年6月放送
- TBS系テレビドラマ『新参者』2010年4月～2010年6月放送
- TBS系テレビドラマ『半沢直樹』2013年7月～2013年9月放送
- Netflixオリジナルドラマ『深夜食堂 -Tokyo Stories-』2016年10月～配信中
- 高橋留美子『めぞん一刻』1980年～1987年連載、小学館
- 空知英秋『銀魂』2004年～連載中、集英社

**Continuity between Case and Adverbial Particles  
with Special Reference to Japanese “ga” and Zero Particle**

トウ トウ ヌエ エー  
大阪大学

## 1. はじめに

日本語の助詞「が」は格助詞とされるが、副助詞(係り助詞)「は」との対比においては、主語等の文法関係とは異なる「総記」と言われる機能があると言われている。また、口語では格助詞が「省略」されることがよくあるが、一方で、それを格助詞の省略ではなく、音声を伴わないゼロ助詞が生起していると捉える考えもある。本稿では、格助詞と副助詞が連続的な側面を有していることがこれらの現象の背景にあるとの提案を行う。

## 2. 日本語における「は」と「が」

日本語における格助詞と副助詞に関する先行研究では、「は」と「が」を対比させているものが多く見られる。「は」は副助詞であり、「が」は格助詞であるが、なぜ「は」と「が」を特に取り上げて比較する研究が多いのだろうか。

理由の一つは、いずれも多くの場合、主語に付く助詞として認識され、その使い分けが、特に日本語学習者にとって問題となるからだと考えられる。カテゴリー的は、「は」は主題を表す副助詞で、「が」は主体を表す格助詞であると言えるが、実際の用法を見るとそれほど単純ではないことは、多くの先行研究でも指摘されている。「は」と「が」について考察する前に、格助詞と副助詞の定義や分類について見ておく。

日本語記述文法研究会(2009)によると、名詞と述語とのあいだに成り立つ意味関係を表す文法的手段を格といい、その意味関係には、主体、対象、相手、場所、着点、起点、経過域、手段、起因、根拠、時などがある。そして、日本語において、これらの意味関係は、名詞につく格助詞によって表される。日本語の格助詞の分類については諸説あるが、一般的には、「が」「を」「に」「へ」「で」「から」「より」「まで」「と」「の」が格助詞として分類される(加藤 2006)。

加藤(2006)は、「副助詞は、用言の意味の限定に関わる点で、副詞に相当する要素を作ると見られる助詞であることによる名称である」と述べている。また、学校文法では、古典語に係助詞を設定するが、現代語には係り結びがないため、係助詞は副助詞に含めるのが一般的であることや日本語教育では、係助詞の代わりに取り立て<sup>1</sup>詞というカテゴリーを設定することもあることを表 1 を用いて説明した。

---

<sup>1</sup> 近年の日本語の研究では、その機能を重視した「とりたて助詞」という名称が一般的になってきた。日本語記述文法研究会(2012)では、とりたてとは、文中のある要素をきわだたせ、同類の要素との関係を背景にして、特別な意味を加えることであると述べられ、とりたてによって表される意味には、累加や限定のほか、対比、極限、評価、ぼかしなどであると説明されている。

表 1：副助詞・係助詞・取り立て助詞

学校文法		分類される助詞	日本語教育
古典語	現代語	( )は古典語のみ、シカは古典語では副助詞	
副助詞	副助詞	ばかり・まで・など・やら・か・だけ・くらい	副助詞
係助詞		は・も・しか・(ぞ・なむ・や・か・こそ)	取り立て詞

先行研究でも言及されているように基本的に「が」は格助詞、「は」は副助詞とされているが、「は」と「が」を対比した際の両者の用法として、「は」には主題と対比(対照)、「が」には総記と中立叙述の用法があると指摘されている(cf.久野 1981、庵[他]2000、富田 2007)。

## 2.1. 主題を表す「は」

久野(1973)は、「は」でマークされる文の主題は、総称名詞句か、文脈指示の名詞句でなければならないと指摘している。庵[他](2000)は、「は」の基本的な機能は文の主題を表すことであると述べている。また、その文で述べたいことの範囲(対象)を限定したものは、「主題」を表すものであり、「主語」を表すものではないと論じている。富田(2007)は、主題とは、話し手が主観的に選択する話題のことであり、主題を含む有題文の典型的構造は「既知の情報＋ハ＋状態述語」であると述べている。

- (1) 鯨は哺乳類動物です。 [総称名詞] (久野 1973)  
 (2) 太郎は私の友達です。 [文脈指示] (久野 1973)

## 2.2. 対比(対照)を表す「は」

富田(2007)は、「は」は事態の対比を表す時にもよく使われ、対比を示す場合、典型的には二回現れると述べている。庵[他](2000)は、文中に二つ以上の「は」がある場合、二つ目以降の「は」は基本的に対比的に解釈され、これは文頭の「は」が主題と解釈され、主題は1文につき一つに限られるためであると指摘している。さらに、文中に二つの「は」があるときでも、名詞文(4)の否定の場合の「は」は必ずしも対比的な解釈にならないが、形容詞文(5)0や動詞文(6)の否定の場合の「は」は対比的に解釈されると述べている。

- (3) 雨は降っていますが、雪は降っていません。 (久野 1973)  
 (4) 私は学生ではありません。 (庵[他]2000)  
 (5) この部屋はきれいではありません。 (庵[他]2000)  
 (6) 私はこの本を読みはしませんでした。 (庵[他]2000)

## 2.3. 中立叙述を表す「が」

庵[他](2000)は、中立叙述を表す文は、一般に、何かを発見した場合や、わかっていること(前提)がない疑問文に対する答えとして使われ、また、この場合の「が」が「は」に変えられないのは、こうした文が「全体が新情報の文」であるためであると主張している。富田(2007)は、中立叙述の「が」は、典型的に現象描写文に現れると述べている。

(7) A: 私の留守の間に何かありましたか。 (庵[他]2000)

B: 山田さんが来ました。

#### 2.4. 総記を表す「が」

庵[他](2000)は、総記の「が」は典型的には疑問語疑問文に対する答えとして使われ、「他でもない X が…(だ)」という意味を表し、総記の文では「X が」はその文で一番言いたいこと(焦点)であり、文中でそこだけが新情報であると述べている。富田(2007)は、文脈なしで総記の「が」と断定できるのは「既存の情報+ガ+恒常状態を表す状態述語」の時であると主張している。また、久野(1973)は、述部が恒常的状态、習慣的動作を表す場合には、「ガ」は、総記の解釈しか受け得ないと指摘している。

(8) A: だれが来たのですか。 (庵[他]2000)

B: 山田さんが来ました。

また、従来の研究でも指摘されてきたように「は」は旧情報を表し、「が」は新情報を表す。

(9) 一人の男が訪ねてきた。その男は田中だった。 (庵[他]2000)

以上述べたように、副助詞の「は」と格助詞の「が」の意味機能の違いについては、「は」が旧情報を表し、対比的に何かをとりたてるのに対し、「が」は新情報を示し、排他的に何かをとりたてると多くの研究で指摘されている。新情報や排他的にとりたては、元来、格助詞が担うような意味機能ではないにもかかわらず、なぜ、格助詞の「が」がこのような意味機能を持つのかという疑問が生じる。

### 3. 日本語における「は」と「が」、及びゼロ助詞

日本語の口語では、格助詞が付加されないことがよく観察される。格助詞が付加されない場合、格助詞の省略と考えられる場合と省略とは言えない「ゼロ助詞<sup>2</sup>」と想定される場合があることは先行研究で指摘されている(筒井 1984、尾上 1987、丹羽 1989、長谷川 1993、丸山 1998、近藤・姫野 2012、苅宿 2014 等)。

省略とゼロ助詞の差異を説明する際、「は」や「が」と対比させて論じている先行研究が多く見られる。従来の研究でも指摘されているように、格助詞が付加されない場合、助詞の復元が可能であり、助詞がある場合とない場合とで基本的に意味が同じであるものは格助詞の「省略」であると考えられる。

(10) 咲ちゃん  $\emptyset$  (が)いなくなりました。 (長谷川 1993)

(11) 教科書  $\emptyset$  (を)読んだら、眠くなった。 (近藤・姫野 2012)

<sup>2</sup> 「無助詞」は、助詞の省略のことか、独自の機能を持つゼロ助詞のことかが曖昧であるため、先行研究でゼロ助詞を「無助詞(格)」と呼んでいる場合も、本稿では、ゼロ助詞という用語を使う。

例(10)の Ø は、「が」と解釈上の差が感じられないため、助詞「が」の省略とみなすことができる。また、例(11)の場合も、Ø と「を」と解釈上の差が感じられないため、助詞「を」の省略と考えられる。

三枝(2005)は、ゼロ助詞が省略と異なる点は、前者では格が補いにくく、補うと意味合いが変わるといふ点にあり、ゼロ助詞独自の働きがあると述べている。また、「は」と「が」と「ゼロ助詞」の違いについては、以下のように説明している。

- (12) a. このビール Ø うまいね。  
b. このビールはうまいね。  
c. このビールがうまいね。

三枝(2005)によると、(12)b では、「他のビールはうまくない」という「対比」の意味が示され、c は、「このビールだけがうまい」という「排他」(=「総記」)の意味が示される。(12)a のゼロ助詞は、限定的な意味が加えられないという点で、主題の一つのようではあるが、「が」や「は」とは異なる独自の働きをしていると述べている。

近藤・姫野(2012)も、ゼロ助詞を「は」や「が」と対比させて論じている。近藤・姫野(2012)は、例(13)と例(14)では、「は」は対比的に何かを取り立て、「が」は排他的に何かを取り立てるが、Ø (ゼロ助詞)には他の選択肢が含意するような意味合いがないため、「は」でも「が」でも置き換えることのできない Ø は、助詞の省略ではなく、実質的な音声を伴わない独立した機能を持つ助詞と考えられるゼロ助詞であると指摘している(加藤 2006、山田・中川 1995)。

- (13) a. 時間 Ø ある？  
b. 時間はある？  
c. 時間があある？

- (14) a. それ Ø きれいだね。  
b. それはきれいだね。  
c. それがきれいだね。

以上のことから、日本語では格助詞の省略とゼロ助詞は別物であると考えることが妥当であると思われる。そして、無形が有形の助詞と解釈上の差が感じられない場合、つまり、格助詞がなくても元の格助詞を復元できる場合は省略であり、一方、無形か有形かによって、解釈上ニュアンスの違いが生じる場合、つまり、無形と有形の助詞を置き換えることのできない場合はゼロ助詞である。

「は」は対比的に何かを取り立て、「が」は排他的に何かを取り立てるが、「は」でも「が」でも置き換えることのできないゼロ助詞には他の選択肢が含意するような意味合いがない(cf. 加藤 2006、近藤・姫野 2012、山田・中川 1995)。4.1.3. 節でも考察したように、日本語におけるゼロ助詞が新たな話題を提示する場合に用いられ(cf. 荻宿 2014)、主題性がある(cf. 丸山 1995)。加藤(2006)は、ゼロ助詞を情報提示の副助詞として扱っている。加藤

(2006)の分類(表 1 参照)によると、日本語の副助詞をとりたてる機能を持つ副助詞ととりたてる機能を持たない副助詞の二種類に分けられるが、以上の考察から、ゼロ助詞は副助詞であるが、とりたてる機能を持たないと考えられるのではないだろうか。

#### 4. 「が」と「ゼロ助詞」に見られる格助詞と副助詞の連続性

第 2 章で述べたように、副助詞の「は」と格助詞の「が」の意味機能の違いについては、「は」が旧情報を表したり、対比的に何かをとりたてたりするのにに対して、「が」は新情報を示し、排他的に何かをとりたてると多くの研究で指摘されている。

また、「が」や「は」に加え、ゼロ助詞も両者と対比されることが多い。Thu Thu Nwe Aye(2018、2019)では、日本語の格交替現象において格助詞の意味の対立が強く生み出されることを挙げ、「は」と「が」と「ゼロ助詞」の対比について、「交替」現象という視点から分析した。

現代日本語では、「には、では、からは」のように、副助詞の「は」は、格助詞に後続するが、「が」と「を」の場合は、「は」が後続すると、(15)や(16)のように省略される。

(15) \*がは→は

(16) \*をは→は<sup>3</sup>

格助詞単独の場合、その省略は任意、つまり、省略してもしなくてもよいが、「は」が後続する場合、「が」と「を」の省略は、任意ではなく必須になる。これは、ある意味、「削除」と言ってもいいだろう。これは、副助詞のゼロ助詞が後続する場合も同様である。(Ø はゼロ助詞、X は削除されたことを表す。)

(17) \*ーがーは → -Xーは → -は

(18) \*ーがーØ → -XーØ → -Ø

削除されたものは、何もないに等しく、結果的に、「は」は「が」と直接入れ替わっているに等しいため、「が⇔は⇔ Ø」は、単独の助詞の間での入れ替えとして、格助詞同士の交替に準じたものになると考えられる。

「は」と「が」が意味的に対立しているのも、一種の「交替」であると捉えることで説明できる。「は」と「が」と「ゼロ助詞」は、単独の助詞同士の「交替」と同等に捉えられることになり、日本語の格助詞交替に顕著な意味機能的な対立が生じ、「が」は格助詞であるにもかかわらず、「は」と「ゼロ助詞」との「交替」の中で、副助詞的な意味機能を生み出すことになったのではないだろうか。つまり、先に述べたように、「が」が「新情報」や「総記」という格助詞の機能とは考えにくい機能を持っているのはこのような交替現象が背後にあり、その結果、格助詞と副助詞にまたがる機能を持つに至ったと考えられる。

また、日本語では、格助詞が省略された結果である無形は格助詞の機能を保持している。一方、ゼロ助詞は「は」や「が」と置き換えることができないため、省略とは言えず、また、主題性を有することや新たな話題を提示する場合に用いられること等から副助詞であ

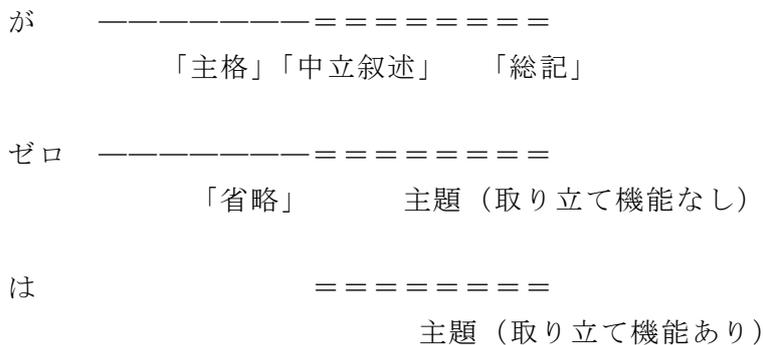
<sup>3</sup> 古文由来の「ヲバ」は現代では使用が限られる。

ると考える名詞が有形の助詞を伴っていない場合、それが格助詞の省略であるか、ゼロ助詞を伴っているかは、表面上は区別できない。それ知るためには、問題の名詞が当該の文脈で格助詞の機能を持つか、ゼロ助詞の機能を持つかによって判断しなければならない。しかし、実際は、どちらの機能であるかを常に判別できるわけではない。丹羽(1989)は、「は」の場合、主題性が低くなると対比性を帯びやすくなるのに対し、「Ø」はそれ自体が対比の意味を持つということはない。「は」が主題から対比への連続を持つのにに対し、「Ø」は主題から、特に主題を表さずそれ自体の機能を持たない、つまり格助詞の省略と違ってよい場合への連続を持つということである」と述べている。これは、「Ø」には、副助詞と格助詞の連続性があることを意味する。しかし、この連続性は、なにも無形の助詞のみに許される特別な特徴ではなく、本稿が主張するように有形の「が」も有する特徴である。つまり、本稿では、「が」に加え、ゼロ助詞も、副助詞の機能だけでなく、格助詞の機能(=省略)までも取り込んだ、連続性のある助詞であると主張したい。

## 5. まとめ

一見すると、日本語で、格助詞と副助詞は、その所属メンバーは、形態が互いに異なるように思われる<sup>4</sup>。しかし、格助詞の「が」が新情報や総記という格助詞の意味機能とは考えられない機能を担うこと、副助詞の「は」や「ゼロ助詞」と対比されることから「が」は副助詞的な側面もあると考えられる。

日本語の「が」とゼロ助詞に見られる格助詞と副助詞の連続性を以下のように図示する。



## 参考文献

- 庵功雄・高梨信乃・中西久実子・山田敏弘 (2000)『初級を教える人のための日本語文法ハンドブック』スリーエーネットワーク.
- 加藤重広 (2006)『日本語文法入門ハンドブック』研究社.
- 衣畑智秀編 (2019)『基礎日本語学』ひつじ書房.
- 久野暉 (1973)『日本文法研究』大修館書店.
- 金智賢 (2016)『日韓対照研究によるハとガと無助詞』ひつじ書房.
- 近藤安月子・姫野伴子 (2012)『日本語文法の論点 43』研究社.
- 三枝令子 (2005)「無助詞格—その要件—」『一橋大学留学生センター紀要』8, pp.17-28.

<sup>4</sup>「から」と「まで」を格助詞としても副助詞としても分類する見解があるが、副助詞としての意味は格助詞としての意味にもつながるといふ指摘があり (cf. 日本語記述文法研究会 2012)、格助詞の場合と副助詞の場合で意味機能のつながりが見いだしにくい「が」とゼロ助詞とは事情が異なる可能性がある。

- 筒井通雄 (1984) 「ハ」の省略『月刊言語』13-5, pp.112-121, 大修館書店.
- 富田英夫 (2007) 『日本語文法の要点—教える前に確認しよう!』くろしお出版.
- 丸山直子 (1995) 「話しことばにおける「無助詞」の機能」『計量国語学』19-8, pp.365-380.
- 日本語記述文法研究会編 (2009) 『現代日本語文法 2 (第3部格と構文、第4部ヴォイス)』くろしお出版.
- 日本語記述文法研究会編 (2012) 『現代日本語文法 5(第9部とりたて、第10部主題)』くろしお出版.
- 丹羽哲也 (1989) 「無助詞の機能—主題と格と語順—」『国語国文』58-10, pp.38-57, 京都大学文学部国語国文学研究室.
- 長谷川ユリ (1993) 「話しことばにおける「無助詞」の機能」『日本語教育』80, pp.158-168, 日本語教育学会
- 前田昭彦 (1998) 「日常会話における助詞の省略」『長崎大学留学生センター紀要』6, pp.43-70.
- 丸山直子 (1995) 「話しことばにおける「無助詞」の機能」『計量国語学』19-8, pp.365-380.
- 山田剛一・中川裕志 (1995) 「助詞・ゼロ助詞・無助詞」『電子情報通信学会技術研究報告. NLC, 言語理解とコミュニケーション』95(429), pp.31-38.
- 山田剛一・中川裕志 (1996) 「助詞・無助詞の意味と役割」情報処理学会第52回(平成8年前期)全国大会, pp.3-57.
- Thu Thu Nwe Aye (2016) 「日本語とビルマ語における格助詞の機能及び体系に関する対照研究—格助詞の交替現象を中心に—」大阪大学大学院言語文化研究科修士論文.
- Thu Thu Nwe Aye (2018) 「日本語とビルマ語における格助詞交替の再考—格助詞ととりたて助詞」、タイ国日本研究国際シンポジウム2018、チュラーロンコーン大学
- Thu Thu Nwe Aye. (2019a) 「日本語とビルマ語における格助詞交替の再考—格助詞ととりたて助詞—」『タイ国日本研究国際シンポジウム2018 論文集』, pp.202-206, チュラーロンコーン大学文学部東洋言語学科日本講座.
- Thu Thu Nwe Aye (2019b) 「日本語とビルマ語における格助詞と副助詞の連続性」大阪大学大学院言語文化研究科博士論文.

複言語・複文化から見たタイの大学における日本語学習者の特徴  
—泰日工業大学の事例をもとに—

**A Study of Characteristics of Japanese Learners in a Plurilingual and Pluricultural Environment:  
A Case of Thai-Nichi Institute of Technology**

中谷 真也、渡邊 郁海、常見 千絵  
泰日工業大学

## 1. はじめに

複言語・複文化とは、欧州評議会(2001)『Common European Framework of Reference for Languages : Learning, Teaching, assessment』における用語で、*plurilingualism* と *pluriculturalism* の訳語として用いられるようになった概念である。複言語主義とは、部分的能力も含め、個人の中で複数の言語同士が相互の関係を築いているという言語観であり、それぞれの言語が独立していると考える多言語主義とは異なるものである。また、複言語・複文化の子どもというと、移動経験を前提とした複言語・複文化環境で育った子どもについて語られることが多いが、空間的な移動経験を伴わない個人は複言語・複文化的ではないだろうか。国境などの移動のみならず、通信技術が発達した現在においては、ありとあらゆる場面で外国の情報に触れることができる。複言語主義が部分的な能力も積極的に認めるのであれば、すべての人が複言語・複文化でありうるのではないだろうか。

## 2. タイで育つ複言語・複文化の子どもの現状

タイで育つ子どもの複言語・複文化環境の特徴として、学校選択の多様性や言語環境の多様性などが挙げられる。前者については、タイ人の子どもたちと一緒に現地校に通う子どももいれば、インター校やバイリンガル校に通う子ども、日本人学校に通う子どももいる。また、後者について、生活ではタイ語を使用しているが、家庭内では日本語や英語といったその他の言語を使用するというように家庭内外で使用言語が異なる場合もあれば、母親とはタイ語だが父親とはタイ語以外の言語で会話をしているというように家庭内でも複数の言語を使い分けている場合もある。このような子どもたちに関しては、「ハーフなのに話せない」といった理想的母語話者像が語られることもあれば、「話せるが、読み書きは苦手」というような子どもの部分的な能力に関して否定的に捉えられることも少なくない。また中には、自分自身を周囲と比較し、「他者とは違う」という意識から自身のルーツ・アイデンティティに関して思い悩んだ経験を持つ子どももいる。

### 2.1. 泰日工業大学の現状

泰日工業大学(以下、「TNI」とする)では、原則的に全学生が日本語を学習する。表1は TNI における日本語学習の概要であるが、日本語を集中的に学習する BJ コースの学生と、BJ 以外の JPN と呼ばれるコースで教養としての日本語を学ぶ学生がいる。TNI の学生の中には(多くは中国だが)外国にルーツを持つ学生も多い。学生の中にあることばの位置付けや文化的な背景は様々であるが、全ての学生がそのうちに日本語やその他の言語の力を持っている。その意味では、全ての学生が複言語・複文化的であるといえるのではない

いだろうか。

表 1：TNI における日本語学習の概要

コース	概要	学習時間数
BJ	基礎～中級、ビジネス日本語（3年間）	450h～
BJ 以外(JPN)	基礎～初級後半（2年半）	225h～

## 2.2. 研究の目的

本研究では、「複言語・複文化ワークショップ」を実施することで学生の言語的な背景を可視化し、これまで自分が置かれてきた言語環境を振り返ることで、自身の中にも複言語・複文化が存在することを再認識する。また、そこから学生の言語経験が今現在の日本語学習とどう結びついているのかを明らかにする。

## 3. 複言語・複文化ワークショップ

### 3.1. タイにおける母語・継承語としての日本語教育研究会

ここではまず、筆者らが所属する研究会「タイにおける母語・継承語としての日本語教育研究会=Japanese Mother tongue and Heritage language Education and Research Association of Thailand: JMHERAT」<sup>1</sup>（以下、「JMHERAT」とする）について紹介しておきたい。JMHERAT はタイで複数の言語・文化環境で育つ子どもたちの幸せを、子どもを取り巻く全ての大人たちが、それぞれの立場から考えていくために設立された研究会である。JMHERAT では、子どもにとって育成すべきことばの力を、母語・継承語の枠を越え、「自分を理解し、人を理解し、社会との関係を拓いていける力」と捉え、アイデンティティは「継承」ではなく、子どもが主体的に形成するものであると考えている。子どもたちのことばと主体的アイデンティティ形成のために何をしたらいいのか、どう考えたらいいのかを学び合うために、セミナーや勉強会、ワークショップなどさまざまな活動を実施している。

JMHERAT の主な活動の一つに「複言語・複文化ワークショップ」があるが、複言語・複文化ワークショップは、経験を可視化し言語化することで自分を客観視し、自分の現実にもある複言語・複文化といった価値観を構築することで親や教師が持つ、単言語・単文化的な価値観からの脱却を目指している（深澤・池上 2018）。また、ここでいう「複言語・複文化」とは、「母語話者並みの能力を目指さず、部分的能力に価値を認め、個人の言語レパートリーにある言語同士が相互の関係を築き、相互に作用し合って存在している。また、未知の言語や文化に出会ったとき、その人が持っている言語・文化資源を総動員して、自分を表現し、対応することができ、他者との関係を構築できる（松岡・久保・深澤 2018）<sup>2</sup>」能力を指す。

本研究では、複言語・複文化ワークショップで用いられるツールの一つである「言語マップ」というものを使用し、学生のこれまでの言語経験を可視化することで、学生の言語的な背景の特徴を捉えることを試みた。

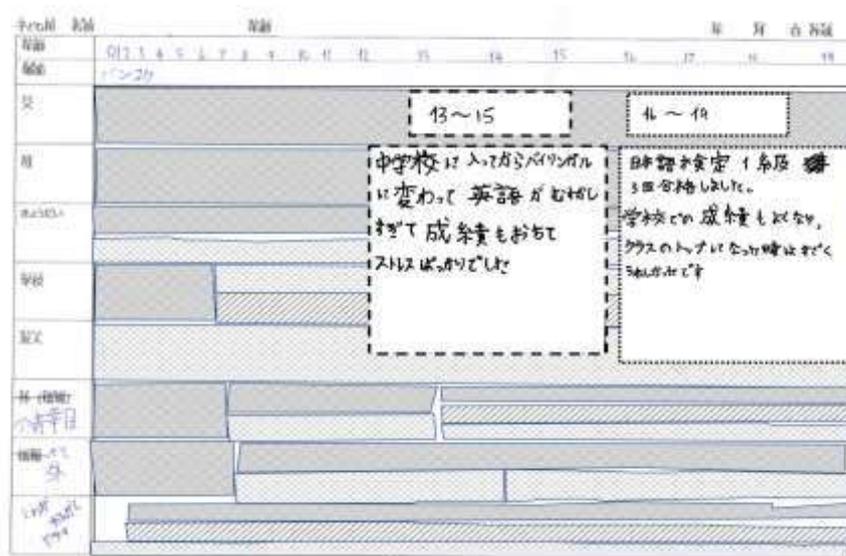
<sup>1</sup> JMHERAT ホームページ： <https://jmherat2006.wixsite.com/jmherat/>

<sup>2</sup> 2018 年度 MHB 研究大会発表資料

### 3.2. ツールとしての「言語マップ」

「言語マップ」とは個人のこれまでの言語経験を可視化したものであり、図1がその例である。言語マップでは、縦軸が言語の使用場面、横軸が年齢や期間などの時間を表し、場面と時間で使用する言語を色分けして示すことで、言語の使用状況が一目でわかる。ワークショップでは日本語をピンク、タイ語を青、英語を緑、その他の言語の場合は黄色で色分けし、その他の言語の場合はそれが何語であるかを記入してもらう。図1では、濃い灰色が日本語、薄い灰色がタイ語、斜線で表されている部分が英語を表している。また、今回の調査では、言語に付随する経験の中で幸せだと感じた時期、大変だと感じた時期について、該当する部分に付箋を貼り付けてもらい、その体験を簡単に書き出してもらった。

図1：言語マップの例



### 3.3. 調査協力者

調査では、TNIの在学学生41名に対し、複言語・複文化ワークショップを実施した。参加した学生はBJコースの学生が25名、JPNコースの学生が16名であった。表2はワークショップに参加した学生の情報をまとめたものであるが、紙幅の都合上一部のみを掲載しておく。

表 2：参加学生の一覧

参加学生	所属	言語環境	移動歴	家族の背景
BJ001 (女)	BJ1	タイ語、日本語 英語	日本 (6歳まで) →タイ	父：日本人、母：日タイダブル 弟：日タイダブル
BJ002 (女)	BJ1	日本語、タイ語	タイ (移動歴なし)	父：日本人、母：タイ人
BJ003 (女)	BJ1	タイ語、日本語 英語	日本 (3歳まで) →タイ	生みの親 父：タイ人、母：タイ人 母の再婚相手：日本人 父の再婚相手：日本人 異母、異父の兄弟が5人
BJ004 (男)	BJ2	日本語、タイ語	日本 (18歳まで) →タイ	父：日本人、母：タイ人
BJ005 (女)	BJ2	タイ語、ドイツ語 クメール語、英語 日本語	タイ (移動歴なし)	母方の祖父母：カンボジア人 母方の祖父母：日本人、母：タイ生まれ 父：日本人 母の再婚相手①：アメリカ人 母の再婚相手②：タイ人 育ての親：ドイツ人
BJ006 (女)	BJ2	タイ語、英語 日本語	タイ (移動歴なし)	父方の祖父母：中国人、母方の祖父母：タイ人 父：タイ人、母：タイ人
BJ007 (男)	BJ3	タイ語、英語 日本語、韓国語	タイ (移動歴なし)	父方の祖父：タイとオーストラリアのダブル 父方の祖母：中国系タイ人、母方の祖父：タイ人 母方の祖母：中国系タイ人 父：ミックス (タイ、オーストラリア、中国) 母：タイ人
BJ008 (男)	BJ3	タイ語、日本語 英語、中国語	タイ (移動歴なし)	祖父母：中国人 父：タイ生まれの中国人 母：タイ生まれの中国人 兄：タイ

### 3.4. インタビュー

言語マップを作成し、参加学生たちにこれまでの言語経験を振り返ってもらった後、それぞれの言語と自分との関係性を明らかにする目的で、学生にインタビューを行った。インタビューは作成した言語マップをもとに半構造化インタビューの形で実施し、調査者らが直接学生にインタビューを行った。使用言語は日本語と若干のタイ語だが、日本語でのインタビューが難しい場合は、タイ人教員の通訳を交えて実施した。

## 4. 結果と考察

### 4.1. 言語マップの分類

上述の通り言語マップは個人の言語経験を可視化したものであり、一目でこれまでの言語の使用状況がわかる。そこで、尾関(2017)を参考に、日本語を中心として言語の使用状況の特徴ごとに言語マップを分類した。学生へのインタビュー結果と照らし合わせながら質的な分析を行った結果、TNIの学生を大きく3つのグループに分類できた。以下、それぞれのグループの特徴を見ていく。また、学生たちが自分の言語能力をどのように捉え、位置付けているのかを見るために適宜、インタビューデータを引用する形で記載する(紙幅の都合上、一部のみを記載)。

#### 4.1.1. 日本語との接触量が多いグループ

得られた言語マップの中で、最も特徴的であったのがこのグループである。このグループの学生に共通する特徴として、①両親の国籍に関わらず幼少期から常に日本語に触れる環境で育ってきたこと、②何らかの大きな「移動」を経験していることが挙げられる。ま

た、日本語の学習に着目するとこのグループの学生は、(A)「日本語が母語、あるいはすでに習得している」グループ、(B)「日本語の能力は高いが、日本語の勉強を続けている」グループの2つに分かれた。以下、インタビュー内容を参照しながらその特徴について述べる。

まず(A)のグループについて述べる。このグループの学生は必ずしも日本語が母語であるとは限らないが、彼らにとっての自身を支える言語は一貫して同じである。また、2言語(以上)が使用できることから、自身の中にある複言語能力について肯定的に捉えており、通訳や翻訳など、自分の能力を活かせるような場を見つけないと考えている学生が多かった。彼らは既に日本語を習得しているため、TNIでは日本語の学習は行っていないが、アカデミックジャパニーズや通訳など、自身の日本語能力を保持・増進するような授業があれば受けてみたいと語っていた。しかしながら、ここで注目しておきたいのが、このような学生たちの中にも何らかの「移動」というものを経験し、自身の言語能力・文化能力について思い悩んだ経験をしているということである。次は、日本人の父親とタイ人の母親を持つダブルの女子学生の例である。

#### インタビューデータ 1：学習言語環境の変化

T1：BJ002さん、今、自分、まあ多分こっちにずっといるけど、どうかな？自分の中で日本語と、そのタイ語？比べた時にどっちのほうが強いか？ってありますか

BJ002：日本語です

T1：日本語のほうが強い？っていうのはここにも書いてるけど、えーっと日本語で読み書きとかも

BJ002：そうですね、一通り。

T1：あ、そうかそうか

BJ002：で、ここまで(大学に入学するまで)あの一、全然タイ語の読み書きとかできなくて。で、いきなりタイの大学行って、日本語一切なしで、全部タイ語になって、けっこう大変でしたね。

T1：それは今はもう大丈夫？

BJ002：今はだいぶ慣れてきました

T1：友達に手伝ってもらったりすることもある？

BJ002：あります。それがなかったら、まあ、できないです。

BJ002は高校卒業まで日本人学校に通い、学習言語も日本語であったため、タイ語で読み書きすることがほとんどなかったという。タイ語を流暢に話せはするのだが、タイの大学に入ったことで、学習言語がタイ語に変わり、一時は学習内容についていけなくなってしまったという経験をしている。このような体験はなにも言語のみに留まるものではない。

#### インタビューデータ 2：文化的な環境の変化

T1：この、まわりに合わせるっていうのは、どういう風な合わせる？

BJ002：なんか、ノリ？タイ人の友達がいな、初めてできて、B大学のときに。で、それでなんかノリとかわかんなくて。あと、友達の作り方とか。なんかタイ人と日本人で違うんですよ、なんか。なんかよくわかんないけど。

T1：なんとなくはわかりますよ（笑）

BJ002：はい（笑）

T1：まあそういうのでなんていうのかな。まあちょっと文化じゃないけど、習慣とかが

BJ002：ちょっと違う

T1：ちょっと違って、そこで大変だなと思った？

BJ002：なんか向こうも、なんか、私が、日本人っていう、あの、認識があるから、なんていんだろ。話しかけにくいみたい。タイ語が通じなさそうって考えてるらしくて、向こうが。だから全然話しかけてくれなかったり、とかしました。

BJ002 は、それまで周りに日本人しかいない環境であったために、「ノリ」という言葉で表されているような文化的な違いを感じたり、周りから「日本人」と思われることで距離を置かれたりするなど、人間関係に思い悩んだ経験もしている。バイリンガル校に移ったことで学習言語が増えた学生や、日本で高校を卒業してからタイに来たという学生も、BJ002 と同じような経験をしたことがあると語っていた。

次に、(A)のグループ以上に大きな「移動」を経験している(B)グループについて述べる。このグループの学生は(A)のグループと同じく、幼少期から日本語に触れる環境にあったため日本語の能力は高いのだが、「移動」に伴い自身を支える言語が変化しているという特徴が見られた。次は日本人の父親と日・タイダブルの母親を持つ学生の例である。

#### インタビューデータ 3：日本からタイへの移動

T3：（大変シールについて）悪いこと①、7歳から12歳？（中略）結構長いね。

JP001：まあ、小学校の時だから。

T3：うーん、タイに来てから日本語が弱くなってきた。話せなかったら友達も少なかった。母からも父からも厳しくされその時は切なかった。え、どんなこと厳しくされたの？

JP001：あの、最初はタイ語も弱くて、あ、タイ語が弱かったから、なんか厳しくされて、「あ、じゃあちゃんと勉強しないと、点数が、このまま弱いと、弱いから」あと、あとは、英語の問題なんだけど、ここからなんですけど、もう1年、タイに来て、1年生から、英語のことが厳しくて自分、自分が自分の英語がなんか下手？そういう、そういうなんか、人生としてその時は。だから、お母さんから英語もタイ語も厳しくされて、その時は自分がだんだんまじめな性格になってきて、友達も少ないし、タイ語もあまり話せませんでしたから、誰も友達が作らなかったんです。

BJ001 は幼少期を日本で日本語を使って生活していたが、来泰後は学校でタイ語の使用を強要されるようになったため、周りの環境に合わせるように家族までもがタイ語を強要するようになったという。タイ語や英語を勉強しなければならいと強く思うことが自身の性格までも変えてしまったと語っていた。また、タイ語を学んでいくにつれて、次第に日本語が衰えていく不安も抱えていたようである。

#### インタビューデータ 4：日本語と父親との関係

T3：周り、その学校はそうやってタイ語を話させたいから、日本語はダメとかって

BJ001：日本語はもう喋らないでください。こういうその時は。そのときも日本語がだん

だん弱くなって、お父さんもなんか日本語が話せなかったらもうなんかこうゆうな感じ？

T3：ああ、あの話さなくなっちゃう？

BJ001：はい。

T3：連絡できないし

BJ001：そうそう。

T3：それ、怖かった？お父さんと連絡とれない。

BJ001：はい、それが怖かった。

T3：じゃ、この会えない間はどうやってお父さんとは連絡をとったり、そのまあ日本語使ってたかわかんないけど…

BJ001：普通、ふつうはたまにお父さんがタイに来て、そういう時は普通に日本語で会話をします。でも、連絡とかは、あんまりしませんでした。その時は携帯もなかったから。

それまで自分を支えるはずの言語であった日本語から距離ができてしまったために、日本語が弱くなっていくと感じていた中で BJ001 が最も恐れていたのは、父親と日本語でコミュニケーションがとれなくなるということだった。彼女は来泰以降、父親とは離れて暮らしていたために高校生になるまで日本語に触れる機会がほとんどなかったそうで、高校1年生になって初めて、授業で日本語を勉強することができたそうだ。

#### 4.1.2. 日本語との接触量が多くはないものの日本にルーツがあるグループ

このグループの学生は両親のどちらかが日本人ではあるが、幼少期から家庭内での使用言語が日本語以外の言語であった、あるいは日本人親との日本語の使用が非常に限定的なものであったために日本語に触れる機会があまりなかったという特徴がある。また、ある時点で日本語に触れる環境ができたことや自身のルーツを意識したことが、日本語の学習に繋がっているという特徴が見られた。しかしながら、自身のルーツの捉え方は様々であった。次は、日本人の父親とタイ人の母親を持つ学生の例である。

##### インタビューデータ 5：日本語をはじめたきっかけ

JP003：お父さんとあったのは2回だけです。

(中略)

T2：お父さんとあって、日本語とタイ語で話しましたね。

JP003：お父さんはタイ語が上手ですから、日本語は話しません。タイ語がとても上手ですから。

T2：そうですか。お父さんとどうして日本語で話しましたか。

JP003：そうですね。私、今、日本語を使えるよって。

T2：そうですか。日本語ができるよってことですね。高校生で日本語が出来ましたか。

JP003：高校4年生（高校1年生）から勉強しました。

T2：それはどうして日本語を始めましたか。

JP003：お母さんが言ってた、勉強した方がいいよって。でも私も勉強したいです、日本人だから。お父さんは日本人だから。（日本の）アニメのことも歌のことも趣味のことも好きですから。

JP003 は父親とは離れて暮らしていた上、父親はタイ語が理解できるので日本語に触れる機会がほとんどなかった。しかしながら、自分の父親が「日本人」であるという自分のルーツを意識しており、母親の勧めもあって日本語の学習を始めたそうである。また、JP003 はこれまでの周囲の環境から自身のルーツについて肯定的に捉えており、自分が日本とタイのダブルであることについて思い悩んだ経験はなかったという。

#### インタビューデータ 6：自身のルーツについて

T2：それで（ダブルであることで）大変だったこととかありましたか。

（中略）

JP003：んー、特にない、特にないです。

T2：んー、なんか友達から変なこと言われたとか、

JP003：ありませんね。

T2：そっか、そうですか。いい友達ですね、みんな。

JP003：うん、うん。

T2：変なこと言われたりとかね。

JP003：ちょっと変じゃないですね。私、小学、C 県の時は、小学校は、私のいるの、クラスは、ハーフの友達もいます。

T2：それは、

JP003：中国語の、中国とタイと、タイとフランスと、います。

T2：そっか！

JP003：だから、あれは変なことじゃない。

JP003 のように、周囲に自分と似た境遇の子どもがいたために自分のルーツや背景について思い悩んだことがないという学生がいる一方で、自分のルーツを意識してはいるものの、それが原因で自身の言語能力やアイデンティティに関して思い悩んだという学生もいた。次は、JP003 と同じく、日本人の父親とタイ人の母親を持つダブルの学生の例である（データは筆者による日本語訳）。

#### インタビューデータ 7：日本語が話せない「ハーフ」

（大変シールについて）

T1：14 歳～18 歳の間は大変だったの？

JP004：大変ってほどでもないけれども、あまり良い気はしなかった

TH：それはどうして？

JP004：そのころにお母さんがお父さんに日本語をもっとたくさん使わせるようになったけど、自分はほとんど日本語が分からなかったから。それに、大きくなってから「どうして日本語が話せないの？」みたいに聞いてくる人がいたのもあるかな。

TH：周りの人に「ハーフなのになんで話せないの？」みたいに言われて嫌だったってこと？周りの人たちは JP004 さんがハーフだってことは知ってたの？

JP004：うん、昔は日本名しかなかったから

T1：タイの名前は使ってなかったの？

JP004：大学に入るときに変えたばかり

TH：だからその頃は不満に思ってたの？

JP004：うん、だからなんだろう、「そこまで言われるなら日本語勉強してもいいや」と思った。その頃は周りの人たちに「日本語使ってなかったから。日本語で話したことないから」って説明するようにしていたけど、それでもあまり理解してくれなかったのは問題に感じたかな

JP004 は、幼少期から父親とはタイ語で話していたが、ある時を境に父親が日本語を使い始めるようになった。しかしながら、日本語がほとんど理解できなかった自分にとっては、父親の話していることが理解できず、それが辛い経験であったという。また、大学に入るまではタイ語名がなく、日本名のみを使っていたために、周囲からは日本人だと思われることもあり、日本語ができないことについて周りからの理解が得られなかったそうである。JP004 自身も、「ハーフだけれども日本語ができない」ことで「劣等感みたいなものを感じることもある」と、自身のアイデンティティについて思い悩んだ経験についても語っていた。

#### インタビューデータ 8：日本語の使用頻度の増加

(幸せシールについて)

T1：18～19 歳になってからお父さんと日本語でメッセージのやりとりをしたり、日本語で少し話したりするようになったの？

JP004：日本語をたくさん使うようになったかな。少しだけけど、使えるものはメッセージでも使うようになった。勉強したことで覚えているものは使うし、勉強したばかりのものとかはお父さんと話す時に使ってみたりするようにはしている。お父さんが読んで分かるかどうかとか

父親の日本語が理解できずに辛い思いをしたこともある一方で、JP004 は大学で日本語を勉強し始めてから、父親が話していることが少しずつ理解できるようになっていること、また、父親と日本語を使ってやりとりができることに喜びを感じている。このように、日本語に触れる環境ができたことで、学生の中の言語観に変化が起こっているということが見て取れた。

#### 4.1.3. 外国語として日本語を学習しているグループ

TNI の学生の大多数がここに分類されるが、このグループの学生は、その言語的背景に多少の違いこそあれ、言語マップが似たような形になっている。彼らの多くは中学や高校、大学に入ってから外国語として日本語の学習を始めており、タイ語以外の言語がマップの右側に偏るような形になっている。しかしながら、その言語の位置付けや学習動機は実に多種多様であった。ここではそれぞれの言語の位置付けが特徴的であった学生を中心に、その特徴を見ていく。次は、中国にルーツを持つ学生の例である。

#### インタビューデータ 9：私にとっての日本語

T1：自分にとって日本語はどんなことば？

BJ008：私は、日本語、語が大好きです。私は、素晴らしい語と思います。例えば、はな、

発音は好きです。そして、漢字はきれいです。はい、私はタイ語があまり上手じゃなくて

T1：そうなんですか？

BJ008：はい、私は子どもからタイ語が嫌いですから、私は発音があまりよくない、よくなくて。だから私は外国語が好きです。

(中略)

T1：中国語とか英語も日本語と同じように思いますか？それともやっぱり日本語は特別だとか、どう思いますか？中国語とか英語と比べて

BJ008：私は、あー、日本が、あー、一番好きです。でも、中国語と英語は、しょ、奨学金と、あー、仕事のために勉強します

BJ008 は、自分にとっての英語や中国語の学習は奨学金や就職といった外発的動機に基づくものであるとしながらも、日本語には内発的動機による価値を見出しており、特別な言葉であると位置付けている。また、次の JP006 も BJ008 と同じく中国にルーツを持つ学生であるが自分の言語能力について独自の位置付けをしていた。

#### インタビューデータ 10：私にとっての中国語

TH：子どものころから中国語を勉強してきたのに、どうして TNI に入ろうと思ったの？

JP006：うーん、言語を勉強するのは好きだけど、中国語は別にそんなに本気で勉強してたわけじゃなくて、ただの先祖のことばかな。あんまり使うこともないし。家は商売をしているけど、一番使うのは中国語よりもやっぱり英語かな。日本語は、お父さんも言っていたけど、日本語のほうが中国語よりも多い。

TH：何を売ってるの？日本人相手に？

JP006：中国人相手だけど、発注する時は日本人相手の方が多いかな

JP006 は中華系の家系で、幼少期から中国語に触れる機会があった。また、自身のルーツについても認識しており、中国語の勉強はしてきたものの、自身の興味・関心に従ってそれぞれの言語の位置付けを行っていた。TNI には、BJ008 や JP006 のように中国にルーツを持つ学生が多いが、そのような学生たちの多くが中国語は勉強したことがない、あるいは自身のルーツを意識してはいるものの中国語を勉強しようとは思っていないという学生も多い。それよりも、アニメや漫画、音楽などの日本のサブカルチャーからの影響が強く、それらが学生の日本語学習動機に繋がっている事例が数多く見られた。このことから、学生は自身のルーツにしばられず、それぞれが複言語との多様な向き合い方を持っていることがわかる。

## 5. まとめ

本研究では、大学で日本語を学習する学生の言語的・文化的な背景が現在、または将来の自分とどう結びついているのか、またそれらが日本語学習にどのように影響しているのかを調べるために「言語マップ」を用いて調査を行った。結果として日本語を中心とした言語の位置付けに関して、学生を3つのグループに分類したが、これらはあくまで一つの基準を示したに過ぎない。実際には、学生の中には様々な言語・文化があり、それが一人

一人を形作っていることが再認識できた。具体的には、4.1.1 項以降で見た通りであるが、自身の言語能力や文化的な背景から自身のアイデンティティについて思い悩んだ経験をもつ学生もいる中で、このワークショップを通して初めて自身の経験を意識化したという学生や、非常に個人的な事柄に関する自己開示を行なっていた学生もおり、学生の中に自身の言語的・文化的経験について話したいという気持ちがあることに驚かされた。これは裏を返せば、学校という教育現場においては、学生それぞれが持つ多様な言語的・文化的な背景に気づかず、見落とされてしまっている学生が少なからずいるのではないだろうか。

また、4.2.2 項では敢えて「ルーツ」という言葉を用い、それを日本語の学習と結びつけて分類を行ったが、学生の持つ「ルーツ」が必ずしも言語能力や学習動機に結びつかないことは上述の通りである。言語マップを見ると、学生のルーツに直接関連のある言語はどの時期にも表出していない場合もあれば、学習経験はあるものの、その言語が個人の中で重要な位置を占めていない場合というのも見受けられた。また、自身に全くルーツがなくとも、自身にとって日本語が重要な位置を占めている学生がいるように、個人の中にあるルーツが必ずしも言語学習などに影響するわけではなく、学生はそれぞれの言語と多様な向き合い方をしている。このようにして見ると、彼らの言語的・文化的背景や言語の位置付けに関する多様性は分類というような枠に収まるものではないということに気づく。その多様な背景について、またそのような多様性を持つ学生とどう向き合っていくのかについて考察することは今後の課題としたい。

なお、今回の調査では、TNI の学生の中でも比較的日本語の学習意欲が高い学生を中心に「複言語・複文化ワークショップ」を実施した。TNI では、日本語を集中的に学習する BJ コースの学生は寧ろ少数派であり、大半の学生は JPN で教養としての日本語を学習している。そのような学生の中には日本語を無理やり勉強させられていると感じている学生も少なからずいるはずである。本調査では、そのような学生のデータが欠落しているため、真の意味で学生の多様な背景を捉えられているとは言い難い。そのような学生についても同様の取り組みを行うことで、学習者の多様性とその特徴をより明らかにしていきたい。

## 謝辞

本調査にあたり協力していただいた TNI の在学生、タイ人教員の皆様に心より感謝申し上げます。

## 参考文献

- 尾関史 (2017) 「継承語話者・外国語話者・母語話者が共に学ぶ教室での日本語学習の意味—ハワイの高校の日本語クラスでの「言語ポートレート」活動からの考察—」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』13, pp.156-171
- 川上郁雄・尾関史・太田裕子 (2011) 「「移動する子どもたち」は大学で日本語をどのように学んでいるか—複言語環境で成長した留学生・大学生の日本語ライフストーリーをもとに—」『早稲田教育評論』25(1), pp.57-69
- 川上郁雄 (2011) 「「移動する子ども」からことばとアイデンティティを考える」細川英雄編『言語教育とアイデンティティ—ことばの教育実践とその可能性』pp.28-33, 春風社
- 川上郁雄 (2015) 「複言語で育つ大学生のことばとアイデンティティを考える授業実践」『早稲田大学日本語教育実践研究』3, pp.33-42
- 深澤伸子・池上摩希子 (2018) 「タイにおける複言語・複文化ワークショップの実践「自分を

語り他者と経験を共有する場」を作り、繋げていく意義」『ジャーナル「移動する子どもたち」—ことばの教育を創発する』(9), pp.1-18

Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, <https://rm.coe.int/16802fc1bf>

トンガ教員養成校における日本語教授法シラバス改訂の試み  
—政府開発援助による日本語教育—

**A Report of Revised Syllabus for Japanese Pedagogy of Tonga Institute of Education:  
Japanese Language Education Provided by Official Development Assistance**

中川 歩美  
JICA 海外協力隊 2017 年度 3 次隊

## 1. はじめに

本稿では、2018 年から 2019 年にかけて JICA 海外協力隊としてトンガ王国に派遣された筆者によって実施された、トンガ教員養成校日本語科の日本語教授法シラバスの改訂について報告する。

トンガ王国はポリネシアに位置し大小 170 以上の島々から成る。国内人口約 10 万人、面積 747 km<sup>2</sup>の小さな南国であり、本島のトンガタブ島に王宮や主要な港をもつ首都ヌクアロファがある。佐久間（2015）ではトンガのような地理的、文化的に日本から遠い地域での日本語教育を「“辺境”の日本語教育支援」と表している。この「辺境」の地であるトンガには、日本語学習が経済的動機に結びつきにくい環境であるにもかかわらず、義務教育段階の選択科目の一つとして日本語が採用されており、さらに現地人教員の養成まで実施されているという貴重な日本語教育の実態がある。

また、佐久間（2015）は特に JICA 海外協力隊の活動成果に関わる記録、研究が十分に蓄積されていないことを指摘し、「協力の成果を点検・評価したり、より有効な協力を模索したりすることが難しく、相手国の期待に十分沿うことができず、結果として無駄が多くなるのではないか」（p4）、「日本人が関わった海外における日本語教育についての活動やその結果を少しでも正確に記述し、可能なら点検・評価したうえで、次代を担う人々に伝えていく責任がある。」（p2）と述べている。

教員養成については、横山紀子（2005）が第 2 言語教育における教師教育研究をまとめており、「日本語教育学会誌『日本語教育』創刊号から最新号に至る 1,400 編あまりの論文の中で「教師教育」がテーマであると言えるものは、かろうじて 2 桁に上る程度であり、しかも、その多くは、日本語教員養成を巡る政策や制度など大局的見地からの論考で（中略）日本語教育の分野では教師教育はまだ研究領域として確立したとは言えない段階である。」（p2）と指摘している。

これら先行研究の指摘も踏まえ、本稿の目的を「JICA 海外協力隊によって日本語教育が実施されているトンガにおける現地人教員養成の実践を記録し、今後の教師教育研究および海外日本語教育支援の一助とする」とする。

## 2. トンガ王国における日本語教育の状況とトンガ教員養成校

同国における日本語教育は 1986 年にババウ島のババウハイスクールで、JICA ボランティアにより開始された。それ以降、他の島にも拡大し、2019 年 12 月現在では中等教育段

階である Form3 から Form7<sup>1</sup>の選択科目のひとつとして、6校で日本語が開講されている。中等教育以降は専門学校にあたるトンガ教員養成校に日本語科が設けられている他、同校で一般人向けの初級クラスが開講されている。教師はトンガ人日本語教師 10名が全国で実働している他、JICA 海外協力隊員が一部の高校でトンガ人の先生方と共に指導にあたっている。さらに教員養成校と教育訓練省にも協力隊員が派遣されトンガ人日本語教員訓練生に対する指導の他、日本語科目の学習指導要領や教科書の編集に携わっている。

トンガ教員養成校 (Tonga Institute of Education 以下 TIOE) は、1947年に創立されたトンガ唯一の教員養成学校であり、首都に位置している。2学期制で2～7月が前期、8～12月が後期であり、学生は2年間、合計4学期の学習課程を履修する。学生数は約200名で、幼児教育、初等教育、中等教育コースがある。学生はいずれかのコースに所属し専門科目を履修、合計16週間の教育実習を在学中に行い、全課程終了後に教員免許を得ることになる。TIOEの入学資格は中等教育を修了していることであり、学生の多くがトンガの高校を卒業して入学してきた20歳前後の若者である他、一部、大学を卒業してから入学した学生や、保育園等ですでに働いているが資格取得のために入学してくる先生方がいる。同校日本語科は中等教育コースの専攻科目のひとつであり、卒業生はほぼ全員トンガの高校で日本語教師となることが期待されている。各学年の学生数は平均して1～2名であり、2019年度は1年生が1名、2年生が2名であった。TIOEへの日本語教育隊員は2002年から計6名が派遣されており、2018年度から2年間従事する長期隊員として筆者が派遣された。トンガにおける JICA 日本語教育の最終目標は、トンガの日本語教育が最終的にトンガ人教師らによって運営されることにあり、将来的には TIOE の日本語教師もトンガ人教師が担うという形を現段階では目指している。

### 3. TIOE 日本語教授法シラバス改訂の方針と方法

TIOE 日本語教授法シラバスは2002年のコース開始以来、歴代隊員により作成と改訂が繰り返されてきたが、主に『外国人教師のための日本語教授法』(国際交流基金 1992) や『日本語教授法シリーズ』(国際交流基金 2007) を参考に編集されている。TIOE は“Fai’ako ma’a Tonga (Teachers for Tonga)” つまりトンガ王国のための人材育成を学校理念としており、全科目がこの方針で指導にあたっている。2018年に筆者が派遣された時点において、「外国人教師のための日本語教授法」から「トンガ人教師のための日本語教授法」への改訂、および TIOE の方針に沿ったシラバス編集が求められていたことが、本改訂作業の背景にある。これら学校の要望を受け、改訂にあたっては以下の点に留意した。

#### 【シラバス改訂の方針】

- (1) トンガ人日本語教師がトンガの現場で必要な教授法であること
- (2) 将来現地人教師に引き継ぐことを見据え、トンガおよび TIOE の教育体制に沿うこと
- (3) 2年間で確実に習得できる量のシラバスにすること
- (4) 知識の学習だけでなく、模擬授業や発表等、知識を使った活動が伴うシラバスにす

---

<sup>1</sup> トンガでは初等教育終了後、生徒は Form1 から Form7 で表される7年間の中高一貫校に入学。Form1 が中学1年相当で、Form7 は進学する生徒が受講する予備教育段階にあたる。なお義務教育は18歳まで。

ること

- (5) 体験学習を意識し、教員訓練生の高校時代における学習者経験や、TIOE コース内で学習者として受けた日本語の授業を活かしながら教授法を学ぶこと
- (6) 項目の選定は旧シラバスおよび教育現場を観察して得た情報をもとに行い、他機関で働く日本語教育隊員や学校長などに意見を求めるなどして、客観的に作成すること

なおシラバス改訂に際し実施した作業は以下の通りである。これらを並行して実施する過程で最終的な指導項目の選定を行い、シラバスの体裁を整えていった。なお、コース全体の総時間数は2年間で約220時間であり、うち教授法が約110時間、日本語自体の授業が約110時間の計算である。つまり本改訂は、約110時間でトンガ人教員訓練生がトンガの中高生に対する日本語の授業をできるようになるための日本語教授法シラバス作成の試みである。

#### 【シラバス改訂作業の詳細】

- (1) 筆者が考える、トンガ人教員訓練生に指導が必要な項目を羅列
- (2) 旧シラバスで扱われている指導項目をリスト化
- (3) 全教科共通の各学期教育実習における到達目標に沿って、必要な指導項目を挙げる
- (4) 各高校現場を訪問し、学校や教室の環境や授業の実態を観察
- (5) 各高校のトンガ人日本語教師と日本人日本語教師から、各校の状況、指導上の困難、訓練生が学ぶべきこと等、意見の聞き取り
- (6) 全訓練生必修の Education (一般教授法) コースで扱われる指導項目に合わせて日本語科の指導項目を調整
- (7) 教員訓練省に配属されている JICA ボランティアと意見交換を行い、統一試験の仕組みや学習指導要領作成の課題等、最新のトンガの教育システムをシラバスに反映させる
- (8) 上記の作業で得た指導項目候補を TIOE フレーム<sup>2</sup>に沿って分類および調整
- (9) トンガ全体や TIOE の年間スケジュール、学校の評価法に合わせて有効な指導順の検討
- (10) トンガ人やトンガの学習習慣を観察し最適な指導方法およびコース運営方法を検討

#### 4. 教授法シラバス改訂結果とその背景

改訂結果の概要は「1. トンガの日本語教育事情に沿い、指導項目の削除、縮小、追加」「2. 学校の一科目により近づけるための変更と工夫」「3. トンガの学習者の習慣に合わせた指導法の工夫」の3点に集約できる。それぞれについて、内容とそれに至った背景を報告する。

---

<sup>2</sup> TIOE が全科目に課しているシラバス作成の枠組み。4-2 で詳述。

#### 4.1. トンガの日本語教育事情に沿い、指導項目の削除、縮小、追加

「トンガ人教師がトンガで教えるための日本語教授法」にするため、旧シラバスから不要だと判断した項目は削除、縮小し、またトンガの日本語教育事情に合わせて必要な項目を新たに追加した。

例えば削除した項目には、「教材分析」「シラバスの種類」がある。その背景には、トンガ教育訓練省が「義務教育で使用される教材は教師のオリジナルでなければならない」という方針を持っており、これに忠実であるために『まるごと』や『みんなの日本語』といった市販教材を使用しない、というトンガ日本語教育の事情があった。トンガには1990年代に出版された『さくら』という独自の日本語教科書があるが、この教科書は「トンガ人学生がトンガで～をする」というリストをもとに90年代の隊員らがトンガ人学習者のためだけに作成したものである。これまでForm3年生用の『さくらI』からForm6年生用の『さくらIV』が刊行され、歴代隊員によって改訂されて現在に至る。さらに2019年度にForm7年生用『さくらV』が編集され、いくつかの高校で試用が開始された。今後の政府の方針やトンガの中等教育の状況によって教科書の変更や改訂はありえるものの、当面トンガ国内の日本語教師はみなこの『さくら』で指導することになる。『さくら』自体は機能、文型、話題の折衷シラバスであり、モデル会話、文法解説、ドリル練習、アクティビティ、コラムなどで各課が構成されている。現状を踏まえると、一般的な「教材分析」や「シラバスの種類」の知識よりも、『さくら』がどのような教科書であるか、この教科書を使ってどのように授業を展開するか等の学習に時間を割くほうが、教員訓練生に実用的な知識と体験を付与できると思われた。日本国内の教員養成では必ずと言っていいほど指導される項目ではあるものの、110時間という制約の中で優先順位を考えた結果「教材分析」「シラバスの種類」はトンガ教員養成校の教授法シラバスから削除するに至った。その他削除、縮小した項目には「CDプレイヤーなどの機材の教室利用」「音声・発音」等があった。前者は現在教室で安定して電気が使える学校がほとんど無く、学校によっては机や椅子や壁すらない場所で授業をしていることから機材使用は現実的ではないことが理由である。後者はアクセント型や音韻体系などその詳細な知識を2年間で習得できるかどうかと、トンガの教育現場でどの程度活用できるかを天秤にかけ、乱暴に表現するならば「費用対効果が低い」と判断したことが、削除、縮小の理由であった。その他の削除・縮小した項目の例を表1に示す。

表1：旧シラバスから削除、縮小した項目の例

	削除・縮小した指導項目	削除、縮小の背景
1	学習者中心	他教科にてトンガ語で指導されているため
2	教材分析・シラバスの種類	国定教科書『さくら』があり、それを使って指導できるようになることが優先されるため
3	音声（アクセント型・イントネーション）	トンガ人の先生方が学生にアドバイスできる程度の知識（日本語は高低アクセントであること、一拍目と二拍目の高低が異なること等）のみに縮小
4	語彙（語彙の分類・JLPT目標語彙）	JLPTが求められていないトンガの現場で、

	数など)	必要度の低い項目であると判断したため
5	教材・教具の使い方	トンガで現実的に使用可能な教材・教具のみ指導
6	評価法	他教科にてトンガ語で指導されているため
7	試験問題の作成方法（真偽法、多肢選択法などの問題の種類）	トンガでは問題の出題形式が教育訓練省によって指定されており、それらを学ぶ必要があるため

一方、トンガで教える日本語教師に必須の知識や訓練についてはシラバスに積極的に盛り込んだ。具体例としては、トンガ独自の指導要領に基づいた試験作成方法や、試験作成のために日本語をワープロで打つ練習等がある。その他トンガでは毎年スピーチ大会と書道コンテストが実施されているので、日本語スピーチ作成の指導方法や、書道の教え方、書道道具を長く使えるように道具の片付け方といった知識もトンガの日本語教師には必須である。

さらにトンガの日本語教育をより良くできると思われた項目についてもシラバスに加えた。例えばトンガの学校では教室内のデコレーションが校長によって評価され各教師の査定に反映される場合がある。そのため教室がある学校は、トンガ人の日本語の先生方が折り鶴を壁や天井いっぱいには吊るしていたり、笹を見つけてきて七夕をしていたりする。そこでこの習慣をさらに学生たちの学びに活かせるよう、教室空間について考える時間を教員訓練生時代に持つことが有効だと考えた。具体的には、教室の壁を教師がただ飾るだけでなく、作文などの成果物を掲示することで学生に達成感を与える効果、学生が自分の上達を視覚的にとらえられるよう毎年の書道作品を掲示すること、日本地図や日本食のポスターを貼ることで学生が文化について話すきっかけを用意すること、ひらがなや文法のチャートを貼って学生が随時復習できるようにする工夫ができること、教師と学生が対面するのか学生同士が向き合うのかなど机の配置にも教育的意図を持たせられること、教室を清潔に保つこと、貴重な教科書を以下に管理するか、などを含む「教室空間」の項目を新シラバスに加えることにした。このように、トンガの先生方がすでにもっていた「教室を飾る」という習慣に、日本語教育としての若干の知識を加えたり、教育的意味付けをしたりして訓練生に指導することで、今後のトンガ全体の指導力向上を狙った。

日本や世界一般で実施される教員養成の事例を参考にしつつも、それをそのまま移行するのではなく、その地域の教員訓練生にとっての優先度を吟味することが、項目の選定においては重要であった。

表2：新シラバスで新たに追加した項目の例

	追加した指導項目	追加の背景
1	レアリア（教材・教具の使い方）	壁が無い教室でも学生の注意を引き付けるひとつの手段として、レアリア活用を指導
2	文字の教え方（指導するべきこと、空書、連想法、練習アイディアなど）	トンガ人教師の多くから文字指導の難しさ、学生に定着しないという課題があげられたため
3	教室空間（教材の管理方法、掲示の	資源の限られた現場で教材紛失を防止し教

	活用、机の配置など)	室内をきれいに保てる教師を育成するため、既存の教室装飾文化に教育効果を上乘せするため
4	Project based learning	機械的な練習のみの現場が多いことから、「過程で学ぶ」「教室の外と学生をつなげる」「学習者中心」「4技能すべて使う」といった考え方を学び、通常授業に活かせる教員を養成するため
5	ARCS Model	教師主導の現場が多くみられたことから、学生のモチベーション維持を意識できる教員養成が必要だと判断したため
6	スピーチの教え方	毎年日本語スピーチコンテストがあるため
7	書道の教え方	毎年書道コンテストがあるため

#### 4.2. 学校の一科目により近づけるための変更と工夫

現在 JICA によるトンガへの日本語教育支援は、将来的にトンガ人教師が主導できる状態を目指している。すでに3つの高校でトンガ人教師だけで日本語コースが運営されており、将来的には教員養成についてもトンガ人教師による実施を目標としている。2002年のTIOE 日本語科開設以来、JICA 隊員のみがその運営にあたってきたことで、旧シラバスでは独自の表記方法や評価方法が用いられており、TIOE の他の教科から日本語科だけ独立している印象があった。今後トンガ人教師が教員養成校で指導できるようになることを目指すのであれば、学校のやり方や他の科目と足並みを揃えることが重要であると考え、「その学校のシステムに同化し、現地人教員に理解可能な成果物にまとめること」も本改訂の目標とした。

TIOE の学校理念は、“Fai’ako ma’a Tonga (Teacher for Tonga)”、「トンガのための教師」であり、卒業生は国内の教育機関に従事することが期待されている。そのトンガのための教師には、「1. 国語力」“Pou ko Lea Faka-Tonga (Tongan Language)”、「2. 知識」“Pou ko ‘Ilo (Knowing)”、「3. 技術」“Pou ko Poto (Able to do)”、「4. 気質」“Pou ko Fakafeanfai (Teachers Professionalism)”、の4つの柱<sup>3</sup>が必要とであるとされ、全科目のシラバスにこれらを反映させるよう学校側は求めている。そこで日本語科もこの TIOE フレームに沿って指導項目を整理し、表記体系を揃えることとした。それぞれ、「国語力」は日本語自体のトレーニング、またそれを通してトンガ語理解を深めること、「知識」は教授法に関する知識の学習、「技術」は模擬授業などを通して学んだことを体現する機会、「気質」はディスカッションや実習の振り返りを通して教師としてのビリーフを深める機会、と設定し、2年分の指導項目をこれら4つに分類して表記した。学校の体制に合わせてシラバスの形式を整えたことと、英語によってコース概要や関連書類をまとめたことにより、学校の職員や将来日本語科に関わるトンガ人教員が理解できる形で成果物を残すことができた。

さらに日本語科をより一層「学校の一科目」に近づけるため、他教科との指導項目のす

<sup>3</sup> TIOE ではトンガの伝統家屋の構造を教員養成になぞらえた“LANGA FALE AKI FLAMEWORK”というモデルを採用しており、ここでは4つの柱“Pou”が家屋、つまりトンガの教員の基礎となると説明されている。

り合わせを行った。TIOE の教員訓練生は、自分の専門科目の他、IT や体育などの共通科目を履修することになる。その共通科目の中で特に比重が大きいのが“Education”という一般教授法に相当する科目であり、全訓練生必修となっている。日本語科の旧シラバスと“Education”を比較すると、「形成的評価と総括的評価」や「教師のスキップオールディング」、「学習者中心」「ピアラーニング」など、いくつか重複項目があることがわかった。これらについては、トンガ人講師によりトンガ語で詳細に指導されるほうがより学習効果が高いと考え、日本語科からは削除した。

また教案の立て方についても重複が見られた。日本語科旧シラバスでは『外国人教師のための日本語教授法』(国際交流基金 1992)や『日本語教授法シリーズ』(国際交流基金 2007)を参考に外国語教授法に基づく授業構成を指導してきたが、TIOE では独自の“7Steps”という教案の立て方が伝統的に指導されている。これは 1. Learning Outcomes→2. Introduction→3. Direct Instruction→4. Guided Practice→5. Independent Practice→6. Assessment & Feedback→7. Conclusion & Evaluation の 7 段階で授業展開が構成されるもので、特に Introduction では歌や劇などを用いて学習者の興味を引き付けるよう指導されており、トンガらしく興味ぶかい。しかしこれには外国語教授法の考え方が反映されていない。例えば 7Steps の練習は、クラスメイトと協力して行うタスクである Guided Practice と、学習者が助けを借りずに一人で遂行する Independent Practice に分けられる。ところが外国語教授法の立場としては、パターンプラクティスのような定着練習と会話などの応用練習のように、「協力するか自力ですか」だけではなく「その言語をどのような状況において産出するか」という見地で練習の構成を考えることも必要である。以上のことから日本語科としては独自の授業構成を指導したい、しかし教育実習などの評価はすべて全科目共通で 7Steps に基づき行われる、というジレンマがあった。本改訂では「日本人教師だから指導できるシラバス」から脱出することに重きを置いていたため、このまま日本語科独自の教案を使い続けることは避けたかった。そこで、教科書 1 課の教案は日本語科独自の授業構成で、それを指導日数に分割し 1 コマの教案は 7Steps を使用する、という形で対処した。日本語は教員養成校唯一の外国語科目であり、TIOE が伝統的に定める 7Steps と、外国語科目の効果的な指導の両立については今後も検討が必要である。

#### 4.3. トンガの学習者や習慣に合わせた指導法の工夫

最後に、トンガ人教員訓練生にとって学習効果の高いコースにするため、トンガの人々や習慣に親和性の高い指導法やコースの運営方法を検討した。ここでは「体験学習」と「半モジュール型シラバス」の 2 点を報告する。

まず新シラバスではコース全体を通して「体験学習」の手法を取り入れる構造にした。これはトンガ人の記憶構造に対して抱いた筆者の印象と、イベントを通して指導した学習理論が訓練生によく定着した事例から採用に至ったものである。

トンガで生活するうえで混乱したことのひとつに、トンガ人の記憶のギャップがある。さっきの話をもたまたま繰り返していたり、昨日言ったことを忘れていたり、「どこに住んでいるの？」という会話を同じ人と何回もしたりと、多くのことをなんてすぐに忘れてしまうのかと、トンガに来た当初は不思議に思っていた。しかし一方で、半年前に乗ったタクシードライバーが「あの時乗せておしゃべりした客」と筆者の家を覚えていてくれたり、道端で会ったトンガ人が今まで会った複数の日本人の名前を 20 年前まで遡って羅列してくれたりといった、記憶の長さには驚かされることも多くあった。この記憶力のギャップについ

ては筆者の主観だけでなく、トンガに住む日本人からもしばしば聞かされるので、ある程度客観の伴った印象と言える。また 2018 年度、2019 年度は日本からゲストが来て、TIOE の訓練生とともにアート展を開催するイベントがあったが、その準備過程を利用して Project based learning の一部を指導した。すると次の年に「自分の模擬授業を分析せよ」という別のテーマのレポートで、指示していないにもかかわらず Project based learning の発想を用いて模擬授業の反省を書いてきた訓練生がいた。知識が定着しそれを彼女が自ら応用していることに驚かされたが、これはアート展というイベントと Project based learning の学習内容が、訓練生の中で連結したことにより知識がよく定着し高い学習効果を得るに至ったものだと思われる。

これらの事例から、学習者としての体験を経て教授法を学ぶ「体験学習」を、新シラバスではできる限り取り入れることとした。具体的には、日本語学習者としてスピーチコンテストや書道コンテストに出場した後、その経験を踏まえて教員訓練生としてスピーチや書道の指導法を学ぶ、多くの教材・教具を使用した日本語の授業を学習者として受講した後、教材・教具の使い方を学ぶ、等である。「体験学習」の効果については豊澤他（2010）などでも紹介されているが、学習をエピソード記憶に変換すること、授業を思い出にすることは特にトンガ人教員訓練生には有効であると考えられる。

もう一点の工夫としてはシラバスの表記方法を「半モジュール型」にしたことがあげられる。これは学期ごとに項目や指導順序がまとまった教科書を作成するのではなく、「スピーチの教え方」や「教室空間」といった指導項目ごとに授業ハンドアウトを分割し、おおよその指導にかかる時間数を記載して、2 年分のシラバス全体を示すものである。

日本では休講になったり授業が短縮されたりすることは少なく、またその場合は事前にわかることが多い。しかしトンガでは状況が異なり、サイクロンや教会関連の行事による突然の休講が多く、授業スケジュールの変更が柔軟に成される。実際の時間数を比較してみると 1 年生前期が 2018 年度は 51 時間、2019 年度は 46 時間と、年度によってばらつきがあることがわかる。また年間予定に着目すると、2019 年度開始時点では 2 年生前期に 65 時間の授業時間が予定されていたが、学期が終わってみると日本語の総授業時間数は 52 時間と、実際は年間予定より 13 時間授業数が減っていた。休講の理由は、大雨で水浸しになったことによる学校閉鎖、国会閉会日の行事による休講、ノルウェーの王子のトンガ訪問による休講、教会関連の行事による授業カット、朝の職員会議が長引いたことによる授業時間の短縮、なぜか学生が総出で学校の大掃除を始めたことによる授業カット、いまだに原因不明の授業カット、等であった。

このような学校現場の状況を踏まえると、各年度、各学期、その月やその週に合わせ、教師が柔軟に授業スケジュールを組めるモジュール型が妥当だと判断するに至った。ただし実際には「1 年生前期で各科目の歴史を指導する」「1 年生後期の実習までに教案が書けるようになる」など学校側の規定や、教師は学期初めに指導スケジュールを学校に提出するといった事務作業がある。それらを踏まえ複数の項目についてはいつまでに指導しなければならないかを記載、特に時期に指定がない項目については毎学期の教師の判断に任せるとして、「半モジュール型」のシラバス形態とした。指導内容の選定だけでなく、「その地域の学習者や習慣にあったシラバス運営方法を検討すること」も海外における日本語教育支援の重要な役割である。

## 5. 政府開発援助による日本語教育

以上、TIOE 日本語教授法シラバス改訂について報告した。最後に政府開発援助による日本語教育について述べたい。

トンガ王国の日本語教育は JICA、日本国際協力機構により実施されている。国際協力のための日本語教育支援であり、政府開発援助のうちの途上国への技術支援にあたる日本語教育である。そのためトンガ日本語教育の目標も現地への技術移転であり、最終目標として現地の日本語教育を現地人教員が運営できる状態を目指している。

永田佳之・倉田知幸（2004）では、教育に関わる国際協力を、学校建設や備品供与などのハード面と、カリキュラム開発や教員養成などのソフト面に大別し、特にソフト面の国際教育協力は内政干渉の危険がありタブー視されてきたこと、一方でハードのみの協力では問題の根本解決にならなから協力との在り方が再考されるようになったことを述べている。トンガの場合も、TIOE での教員養成課程のみならず教育訓練省における学習指導要領や教科書の編集にも JICA 隊員が関わっており、義務教育に国際協力として日本人教師が介入している状態であると言える。永田・倉田（2004）ではソフト面の協力にあたるカリキュラム開発について「現代の社会生活に必須の共通項目を盛り込みながら、国ごとの独自性や各地の固有性をいかに反映させるか、またそれらを生徒の発達段階に合わせてどのように系統化するか」（p54）が課題であるとしている。また千葉杲弘（2004）においても「ユネスコは、開発は根本的には、外部からの技術移転ではなく、内発的発展（Endogenous development）であると主張した。（中略）とくに教育は、それぞれの地域の文化的社会的要因が深くかかわっているため、先進国のモデルをそのまま移行するだけでは解決できない問題が多かった」（p179）と、その国の教育に介入する難しさや繊細さが指摘されている。

先行研究の指摘から、国際協力、技術支援の文脈によって成される日本語教員養成では、「その国の方針に忠実であること」「日本で開発された理論や技術の移行ではなく、その地域でその技術が根付き発展するよう、理論や技術を適応させること」の2点を基本理念として守らなければならないと言える。それらを踏まえ、具体的な教員養成課程のシラバス作成では前項までで報告した例のように、「その地域の教員訓練生にとっての学習項目の優先度を検討すること」「その学校のシステムに同化し、現地人教員に理解可能な成果物にまとめること」「その地域の学習者や習慣にあったシラバス運営方法を検討すること」が必要であると結論づけたい。

## 6. おわりに

以上、トンガ教員養成校における 2018 年から 2019 年にかけての、教授法シラバス改訂について報告した。

トンガの日本語教育が政府開発援助によるものであることは既に述べたが、なぜ日本語を学習しなくとも豊かに暮らせるトンガで、開発援助という名目によって日本語教育がなされるのか。それは日本語教育が「日本語」としてよりも「外国語」という科目として、義務教育段階の学習者に、ひいてはその国の将来にとって価値があるからではないだろうか。その目標言語を習得することだけが外国語学習の目的ではなく、特に発達段階にある学習者には、外国語を通して自国の文化や言語をより深く理解させたり、異文化に寛容な姿勢を育てたりすることも外国語学習の重要な役割である。外見が異なる人を排除しない姿勢、習得した外国語で異文化の人とのコミュニケーションを楽しめる心、それらを持つ

て平和構築に一役買える人材を義務教育段階で育成することは、国際化が進む現代においてどの国にも必要なことである。実際にトンガ独自の日本語教材『さくら』の巻頭には「語学を通じて学生は様々な価値観の存在に気付き、自身の考え方を豊かにする。(中略)さらにそれにより他の人やその文化への理解を促進することになる(筆者訳)」という刊行時のトンガ教育大臣の言葉が掲載されている。「外国語教育のひとつの選択肢としての日本語教育」が、政府開発援助でなされる日本語教育の役割であると言えるのではないだろうか。

また一方で、日本語学習ではなく外国語学習がその本質であるとするれば、どの外国語でもいいところ日本語が選ばれ、30年間教育が続き教員養成に至り、現在ではトンガで育成された現地人日本語教員が活躍しているこの国の状況に、トンガと日本の友好関係を感じずにはいられない。将来他の言語がトンガで教員養成を行う際、または大洋州の他の島嶼国で日本語教育が始まる際に、本報告やトンガの日本語教育の歴史がその一助となれば幸いである。

なお、TIOEの日本語教授法シラバスは今後も歴代の日本語教師らにより検討、改訂されていくものである。そのためには、TIOE日本語科における教授法学習の体験がトンガ人教員訓練生にどのように作用したのか、彼女たちが日本語教師になった後の長期的な調査が必要であり、現改訂版シラバスの有効性の実証を今後の課題としたい。

## 参考文献

- 阿部洋子・坪山由美子(2008)「現職日本語教師に対する教授法授業のカリキュラム・デザイン」『国際交流基金 日本語教育紀要』第4号, pp131-142, 国際交流基金
- 来嶋洋美・木田真理(2003)「外国人日本語教師を対象とした日本語教授法カリキュラム —海外日本語教師長期研修 1994 - 2000 調査と考察—」『日本語国際センター紀要』第13号, pp117-134, 国際交流基金
- 佐久間勝彦(2015)「海外日本語教育研究の課題」『海外日本語教育研究 創刊号』海外日本語教育学会 pp2-24.
- 千葉杲弘(2004)「第三部第一章 ユネスコと国際教育協力」寺尾明人・永田佳之編『国際教育協力を目指す人のために 平和・共生の構築へ』pp157-181, 学文社
- 豊澤弘伸・狩野克彦・松浦光和(2010)「教員養成における「体」活動に関する一考察」『宮城学院女子大学発達科学研究』No10, pp19-28, 宮城学院女子大学附属発達化学研究所
- 永田佳之・倉田知幸(2004)「第一部第三章 国際教育協力の領域」寺尾明人・永田佳之編『国際教育協力を目指す人のために 平和・共生の構築へ』pp47-65, 学文社
- 横山紀子(2005)「第2言語教育における教師教育研究の概観—非母語話者教師現職教師を対象とした研究に焦点を当てて—」『国際交流基金 日本語教育紀要』第1号, pp1-18, 国際交流基金
- Japanese Teachers Association of Tonga (2016) *SAKURA I - V*, Nuku' alofa, Ministry of Education and Training.
- Tonga Institute of Education (2019), *PRACTICUM HANDBOOK for the Fai'ako ma'a Tonga Practicum Programme*, Nuku' alofa, Ministry of Education and Training.

参考資料：「TIOE 日本語教授法 2019 年度新シラバス 指導項目リスト」

TIOE フレーム	指導項目	学習内容
知識	母語話者教師と非母語話者教師	それぞれの長所短所、母語・外国語、先生の話し方
	日本語の文字	4 技能+1、文字の歴史、文字の教え方、練習方法
	教案の書き方	授業構成、TIOE 7 Steps と日本語教授法、導入方法、パターンプラクティスと応用練習など
	スピーチコンテスト・書道コンテスト	いいスピーチとは、日本語の発音のコツ、作文の書き方、書道の意味、書き方、道具の片付け方など
	PBL と ARCS Model	PBL と ARCS Model の概要、通常授業への応用方法、授業を思い出にするためのアイデア
	コースデザイン	コースデザイン一般、トンガの年間行事と授業時間数
	評価	訂正フィードバック、トンガの学習指導要領に沿った試験作成方法、日本語のワープロ打ち練習
	教材と教具	教科書『さくら』、教材・教具の活用方法
	教室空間	教室内整備、掲示の活用、机の配置
	日本語の動詞	『さくら』で指導される動詞活用形の指導方法
	トンガ日本語教育の意義	トンガ日本語教育の目的、外国語学習の効果
態度・気質	ビリーフを育てる活動	各知識項目についてディスカッション、レポート提出、自身の学習者体験とむすびつけるタスク
能力	学習内容を体現する活動	模擬授業、発表、試験問題作り、教育実習
国語力	日本語コースでの学習	教科書『さくら』復習ベースの日本語と日本文化学習、トンガ語やトンガ文化と比較
総授業時間数：約 220 時間／2 年間 （1 学期約 55 時間×4 学期）		

日本語教育実習における遠隔授業見学の新たな展開  
—授業担当者と解説者の同一化の試み—

**A New Phase of Remote Classroom Observations in Japanese Language Teacher Training:  
Attempting to Double as Instructor and Commentator**

松岡 里奈  
大阪大学

## 1. はじめに

大阪大学日本語日本文化教育センター（以下、「CJLC」とする）では、日本語・日本文化教育研修共同利用拠点事業の一環で、2018年度より大手前大学・京都産業大学（以下、「KSU」とする）とともに、日本語教員養成課程の実習生に向けて、遠隔で日本語の授業を見学できるシステムの開発に取り組んでいる。本稿では、その遠隔授業見学において授業を担当する教員が授業の解説も同時に行うという新たな取り組みをした第8回の実践をとりあげ、その実践の効果と今後の課題について述べる。

## 2. 実践の背景

本節では、遠隔授業見学を実施している背景として、共同利用拠点事業の概要と遠隔授業見学システム開発の必要性、そして現行の遠隔授業見学システムではどこを目標としているのかについて述べる。

### 2.1. 日本語・日本文化教育研修共同利用拠点とは

CJLCは2011年4月1日に、学校教育法施行規則第143条の第2項に基づく教育関係共同利用拠点（「日本語・日本文化教育研修共同利用拠点」）として、文部科学大臣により認定されることとなった。それ以降、開設授業や学外研修、さらに海外教育事情に関して蓄積してきた情報を国内諸大学に広く開放し、日本語教育の充実を実現するとともに、日本語教員の養成に不可欠な教育実習や授業研究の機会を積極的に提供することで、日本語・日本文化教育の質的向上と発展に力を注いできた。具体的には、大きく三つの事業、「日本語連携教育事業」・「教育実習指導事業」・「教員共同研修事業」を展開している。本稿で述べる遠隔授業見学とは、その内の「教員共同研修事業」において他大学の教員と共同で遠隔授業見学のシステム構築を行っているものであり、将来的には「教育実習指導事業」における運用を目指したものである。

### 2.2. 遠隔授業見学のシステムの必要性

現在、CJLCでは1.で述べた通り、大手前大学とKSUと共同で遠隔授業見学システムの構築を行っているのだが、なぜこのシステムを構築する必要があるのか、その背景について触れておきたい。

法務省入国管理局が2016年より進めた日本語教育機関の新基準「日本語教育機関の告示基準」、及び「日本語教育機関の告示基準解釈指針」により、文化庁から各大学に「法務省による日本語教育機関の告示基準の策定に伴う法務省告示日本語教育機関の教員の要件に該当する『日本語教育に関する課程』について（御連絡）」（2016年11月11日）が届い

た。それによると、教育実習の単位の必修化、及び、通信で日本語教育を学ぶ課程であっても、授業の一部では同時方向性の確保が要求されることとなった。該当箇所を以下に引用する。

- ・教育実習 1 単位以上を含むこと
- ・通信による教育の場合には、全 45 単位のうち 11 単位以上、又は全 26 単位のうち 6 単位以上は面接授業又はメディア（同時双方向性が確立している場合に限る。）を利用して行う授業であること。

（文化庁からの通達文書より【主な留意点】部分抜粋）

以上により、各大学は日本語教員養成課程で教育実習を制度化することになり、教育実習をする前段階としての授業見学の需要が高まり、そして通信課程で日本語教員養成を行う大学にとっては同時方向性の確保として、遠隔授業見学システムの構築が急務となったのである。<sup>1</sup>また、日本語教育実習生が所属する大学では、留学生の数が少ない、またはレベルが偏っている場合にも、この遠隔授業見学システムを使えば、CJLC の多様な背景を持つ留学生が受けている、様々な授業を、実際に CJLC に来ることなく見学することができる。このように、制度面及び各大学の事情を考慮すると、この遠隔授業見学のシステムは必要不可欠なのである。この遠隔授業見学システム構築の経緯に関しての詳細は、この拠点事業担当である筆者の前任者によって執筆された藤平（2019）を参照されたい。

### 2.3. 現行の遠隔授業見学の目指すところ

この現行での遠隔授業見学システムの構築は、2.2. で述べたとおり、実際の授業見学に置き換わる形での運用を最終目標としているため、映像でしか見学することができない遠隔授業見学でも、実際の授業見学と同等の体験ができることを目指している。

## 3. 遠隔授業見学の先行事例

教員養成課程の中で、授業見学を遠隔で行っている先行事例は管見の限り多くはない。まず、日本語教育現場の事例として、角本（2020）が挙げられる。角本（2020）では、日本語教員養成課程を卒業し教員となった非母語話者教員に向けて、教育能力のブラッシュアップを目的に、教員の授業を録画し、YouTube を利用して授業見学の機会を与えている。しかしこれは、YouTube を利用していることからわかるとおり、生放送を配信しているわけではなく、日本語教員の授業を録画撮影し、配信しているものである。また、視聴側からコメントを出すには、YouTube 動画のコメント欄を使用することとなっており、教員からの返事が直接すぐにももらえるわけでもない。つまり、本実践が目指す、実際の授業見学に置き換わるものとしての遠隔授業見学システムとは様相が異なる。

また、学校教育における事例としては、坂東他（2013）が挙げられる。坂東他（2013）

---

<sup>1</sup> 2020 年 3 月 10 日に文化審議会国語分科会より発行された「日本語教師の資格の在り方（報告）」では、遠隔による教育実習についての指針が新たに示され、「遠隔による教育実習については、採用しないこととする。今後、将来的な実施に向けて検討が必要である。」（p.15）とされているが、遠隔授業見学の必要性については 2.2. で示したとおりであり、今後も遠隔での授業見学の需要がより高まることが考えられるため、引き続きシステムの構築を続けていく。

では、教職課程を履修する大学生が実際の教育現場に触れる機会を充実させることを目的に、小学校での授業をポリコムシステムを利用し遠隔見学している。しかし、坂東他の実践では、授業中に着目させたい点に実習生の意識を集める解説が行われておらず、今後の課題として挙げるにとどまっている。本稿における実践では授業の解説も同時に行っているものであるため、坂東他の実践における課題を解決している。

ここで、なぜ授業見学に解説が必要であるのかという点について触れておきたい。日本語教育の実習指導に関して述べている岡崎・岡崎(1997)ではこのように述べられている。

「実習指導の中心は、経験が多様な実習生が、言語学習の教室で起こってくるさまざまな複雑な活動や現象を理解する手助けをすることにおかれなければならない。」(p.39)つまり、ただ授業を見学させるのではなく、何を見るか・見たものをどのように考えるかなど、実習生に対しては何らかの手助けをする必要があるということである。そのため、本実践では授業を見学するだけでなく、授業の解説を同時に聞くことができるシステムを構築することにより、実習生の学びにつながる遠隔授業見学の実現を目指している。

#### 4. 本稿の目的

この遠隔授業見学は、2020年3月現在まで、計9回行われている。第7回までの遠隔授業見学では、一人の教員が授業を行い、それを遠隔で配信し、別の教員(拠点事業担当者)がその授業の解説を副音声で行うというシステムの構築を行ってきた。その後、2019年12月17日にKSUとともに行った第8回より、一人の教員(拠点事業担当者)が授業を担当し、そして授業の解説も自ら同時に行うという新たなシステム構築を行った。本稿では、この第8回遠隔授業見学を取りあげ、第7回遠隔授業見学と比較しながら、実践の効果と今後の課題について述べる。

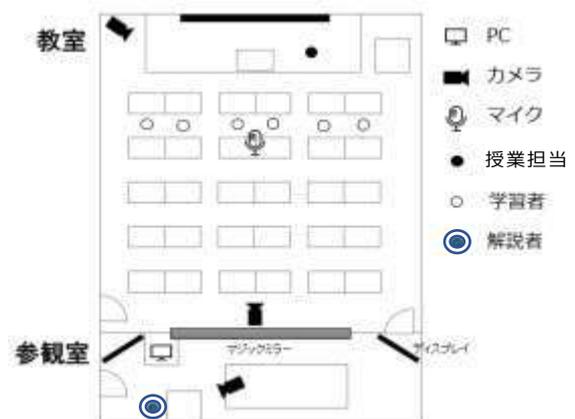
#### 5. 遠隔授業見学の概要

本節では、第7回までの授業担当者と解説者が異なるシステムだった遠隔授業見学についての概要説明と、授業担当者と解説者を同一化した第8回遠隔授業見学の概要を比較する形で述べる。

##### 5.1. 第7回までの遠隔授業見学の概要(授業担当者と解説者が異なるシステム)

本項では、第7回までの遠隔授業見学のシステムについて説明する。遠隔授業見学では、授業を行う教室と、その教室の後ろにマジックミラー越しにある授業観察室を使用する。教室には、授業を担当するCJLC教員と、CJLCの留学生が数名おり、教室の前方と後方にカメラ、及び集音マイクを留学生の座席付近に設置している。授業担当者はPPTを前のスクリーンに写しながら授業を行う。観察室内には、Skypeに接続したパソコンがあり、映像を配信先の大学へ送っている。接続機器の詳細が知りたければ、藤平(2019)を参照されたい。授業は、CJLCの学生の学習の質の確保のために通

図1: 第7回までの遠隔授業見学システム(配信側)



常授業の配信は行わず、特別授業を設定し、受講してくれる留学生を募って行われた。

観察室側には授業の解説及び機器操作を担当する教員がおり、従来拠点事業担当者がその役割を担っていた。この授業解説者は、授業で学生がワークに入ったのがわかると、映像は教室後方カメラからの映像を流しながら、音声を教室内音声から解説者のマイクに切り替え、副音声という形で解説を行う。第7回までの解説内容は主に、①機関や授業に関する基礎知識の補足、②聞き取りにくい発言・見えにくい行動の説明、③どこに注目して見るべきかの提示、④その直前に行われた講義者の行動の意図や目的の解説などについてである。解説者は教室内音声が聞けるイヤホンをつけており、教室内でワークが終わったことがわかると解説を終え、音声を教室音声に戻す。授業終了後には、参観室に授業担当者が移動し、配信先の日本語教育実習生からの質問に答える。

第7回までのシステムでは、授業担当者と授業解説者の役割を分けているため、教員が2名必要であった。そのため、事前に授業担当者との打ち合わせを行い、授業担当者作成の教案をもとに授業構成や活動の狙いなど、授業解説で言うべきポイントを確認し、あらかじめ準備をしておかなければならなかった。授業中の実際の解説でも、授業を担当している教員に代わって授業の解説を行うため、授業担当者の考えを間違えて伝えることのないよう慎重に解説を行い、もしその場で解説しきれない場合は、授業後の質疑応答で授業担当者から伝えてもらうようにした。

## 5.2. 第8回遠隔授業見学の概要（授業担当者と解説者の同一化したシステム）

第8回遠隔授業見学は、KSUの日本語教育実習生10名に対し、2019年12月17日に配信した。第7回までと同様にCJLCの学生の学習の質を確保するため通常授業の配信は行わず、中級文章表現の特別授業を設定し、募集して集まった留学生が7名参加した。授業は表1の手順で行った。

表1：第8回遠隔授業見学の授業展開と配信内容

時間	授業展開	KSUへの配信内容
16:45~16:50	事前ガイダンス	
16:50~17:00	授業開始、導入	
17:00~17:10	ワーク① 机間巡視	授業解説① 机間巡視の様態を装着カメラから配信
17:10~17:15	答え合わせ、解説	
17:15~17:25	ワーク② 机間巡視	授業解説② 机間巡視の様態を装着カメラから配信
17:25~17:30	答え合わせ、解説	
17:30~17:40	ワーク③ 机間巡視	授業解説③ 机間巡視の様態を装着カメラから配信
17:40~17:45	答え合わせ、解説、まとめ	
17:45	授業終了	
17:45~18:15	CJLC受講生アンケート記入	授業観察室に移動しKSU日本語教育実習生との質疑応答
18:15		接続終了

表1で「ワーク」と「授業解説」を並行して記述しているとおおり、学生のワークが始まると、授業担当者は教室の後方カメラの前に移動して、少し控えめの声量で授業解説を行った。その際には、胸につけているピンマイクの音声に切り替えている。解説時の様子は図2の通りである。第7回までは、学生が授業内で作業をしている間、音声を参観室にいる解説者の音声に切り替え、5.1.の通り副音声での解説を行った。第8回からは、解説を挟むタイミングは同様だが、解説は授業を担当している教員自身で行う。

自らの授業を解説する形式に変わったため、第7回までと必ずしも同様の解説項目となったわけではなく、①このときに行っていた授業全体の意図、②ワーク活動の目的、③クラス運営に対する考え、④直前に自分がとった行動についての説明などに重点を置くことになった。なお、第8回では配信先の日本語教育実習生に教案やPPTの配布は行わなかった。これは、通常の授業見学でも教員から教案やPPTが事前に配られることはないことも多いと想定されるため、それと同様な形を再現しようとしたことと、手元に資料があると、つい画面から目を落としてしまうことが増え、見てほしいタイミングを逃しかねず、貴重な授業見学の機会を無駄にしないよう配慮したためである。<sup>2</sup>

図3には、第7回までの授業見学システム(図1)との比較ができるように、第8回の教室、機材の様子を示した。第8回では、授業担当者と解説担当者を同一化した(図3の「授業/解説担当教員」)ため、観察室側には「カメラ/音声切り替えスタッフ」を配置し、第7回まで解説担当者が行っていた機器の操作を、このスタッフが行った。つまり、第8回遠隔授業見学システムは、教員が1名で済む形となった。自らの授業を自らで解説をすることができるようになったことから、打ち合わせの必要がなくなり事前準備の簡素化をすることが

できた。また、観察室内にはディスプレイを2台教室内から見えるように設置し、1台はKSUに配信している映像、もう1台はKSUで遠隔で見学している日本語教育実習生を前方から写した映像を流し、授業担当者が授業中にいつでも確認ができるようにした。これにより、授業担当者(授業/解説担当教員)は授業や解説を行う際に、話し出すタイミン

図2:受信側から見た解説中の様子

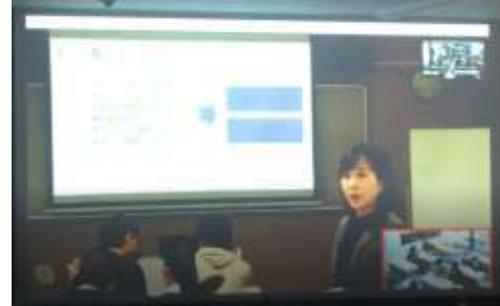
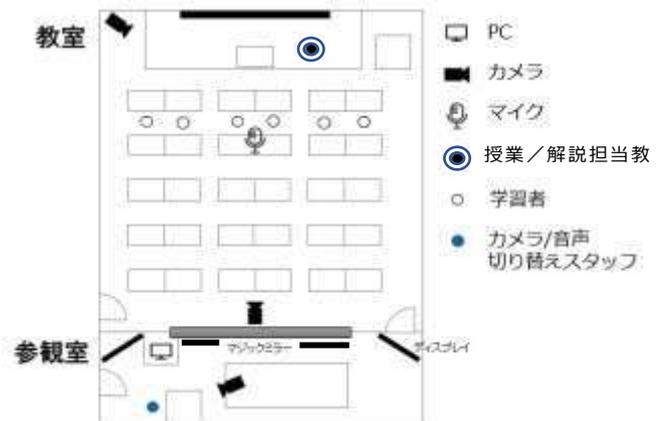


図3:第8回遠隔授業見学システム(配信側)



<sup>2</sup> 第9回遠隔授業見学では、スクリーンのPPTが見えにくい可能性を考慮して、受信側大学でスクリーンの横にディスプレイを用意し、PPTをその画面で見せながら、見学を行うことにした。

グに迷いが減った。また、KSUの様子を確かめられることによって、実際の授業見学と同様に教室後方から実習生に見られている状態を作り、また、解説中にはKSUの学生に向かって話ができるよう環境を整えることができた。

以上の点に加えて、授業担当者自身にチェストマウントを使用してビデオカメラを装着し、机間巡視の際の教師目線の映像が見られるシステムも構築した。この点も第8回から導入された機能である。

## 6. 視聴後アンケートの結果

表1で示したとおり、第8回の遠隔授業見学終了後には、授業を受けたCJLCの留学生と、授業を遠隔で見学したKSUの日本語教育実習生それぞれにアンケートに答えてもらった。紙幅の都合上、そのアンケートの内本稿に関する部分を抜粋しながら結果を示していく。

### 6.1. CJLC側受講生のアンケート結果

まず、CJLC側受講生のアンケート結果を見ていく。ここで確認したいことは、CJLCで授業を受けている留学生7名にとって、カメラやマイクなどの機材が学習の妨げにならず、授業に集中できていたかどうかである。表2にアンケートの結果を示す。

表2：CJLC側受講生のアンケートの結果

	質問	a.強く そう思 う	b.そう 思う	c.あま りそう 思わな い	d.そう 思わな い	合計
1	今回の授業は、自分の日本語力をあげるのに役立った。	6	1	0	0	7
2	授業で話すときにいつもより緊張した。	0	0	6	1	7
3	授業中、カメラがあることが気になった。	0	0	5	2	7
4	授業中、京都産業大学の学生の顔が見えたほうがいいと思う。	0	5	0	2	7

表2の質問1・2・3の解答より、実際に授業を受けたCJLCの留学生は、カメラの存在が気にならず、普段の授業と変わらずに授業を受けていたことがわかる。質問4の解答より、授業を受けていた留学生は、カメラの存在が気になるどころか、受信している教育実習生の様子も見ながら授業を受けたいと思う学生が多かったことが分かる。しかし、受信側の映像を見せながら受講させるほうがいいのか、これは留学生が授業を受ける妨げとなる可能性もあるため、この点については慎重に検討していきたい。

また、アンケートの内、「今回の授業を受けて思ったことを自由に書いてください。」と

記述式解答を求める箇所については、以下のようなコメントが集まった。

- ・今回の授業は日本語の助詞について本当に役に立つと思います。私はそれぞれの助詞の使い方がもっとわかります。この授業ははじめて参加できて、うれしかったです。それに、ほかの留学生と一緒に勉強して、今日は本当に楽しかったです。先生ありがとうございます。(ベトナム)
- ・今回の授業を受けるチャンスがあつてうれしかったです。松岡先生の説明はとてもわかりやすかったです。とても楽しかったです。(タイ)
- ・おもしろくて楽しい授業でした。助詞についてくわしく勉強ができてうれしいです。(ドイツ)

※原文ママ、( ) は国籍、強調は筆者による

以上は出席者3名のコメントであるが、出席者7名全員から以上の「楽しい」などのような肯定的なコメントが寄せられた。全員のコメント内に、カメラやマイクが気になるなど、機器についての言及がなかったため、教室に配置されている機材が特筆立てて述べるほど学習の弊害となっていることはないと言える。

## 6.2. KSU 日本語教育実習生のアンケート結果

それでは、この日本語の授業を遠隔受信して見学をした KSU の日本語教育実習生からのアンケート結果を見ていく。実施後に行ったアンケートには、音声やカメラの切り替えなど機材面の質問も含まれるため、本稿に関係する教師からの解説や遠隔配信による授業見学に対する質問の部分を抜粋して、結果を以下に示す。

表3：KSU 日本語教育実習生のアンケート結果（抜粋）

	質問	a.強く思う	b.そう思う	c.あまりそう思わない	d.そう思わない	未回答	合計
10	授業中の教師からの解説は、授業を視聴する上で役に立った。	10 (83%)	2 (17%)	0	0	0	12
11	今回の授業視聴は、教育実習や教壇実習を行うのに役に立った。	7 (58%)	4 (33%)	0	0	1 (8%)	12
13	次回も、このような遠隔配信による授業視聴に参加したいですか？	6 (50%)	6 (50%)	0	0	0	12

表3の通り、第8回授業見学は、授業担当者が行った解説、遠隔授業見学そのものを通して、日本語教育実習生の学びにつながる経験となったことが分かる。また、質問12では質問11の質問に対し、「そのように感じた理由を具体的に教えてください」と記述解答を求めた。その回答を以下に示す。

・実際のグループワークや PPT の作り方が高い完成度で整えられたことを見てよかったですと思いました。特にカメラワークが印象的だったのです。そして学生同士の反応や学習進行度や読みの都合を見れてよかったです。

- ・実際の授業の雰囲気や教師と学習者の対話から感じ取ることができたから。
- ・受講生の表情や動き、また反応が詳細に見ることができたから。

※原文ママ、強調は筆者による

質問 12 の記述解答より、遠隔でカメラを通して見学したからこそ得られた学びがあることが分かる。一般的な授業見学では、教室を後ろから見る人が多いため、授業を受けている学生の表情や反応まで詳細に見ることは難しい場合が多い。しかし、遠隔授業見学では、特に第 8 回からは教師装着カメラもあり、受講生の顔を教師視線で見ることが可能となった。そのため、受講生の反応を詳細に見ることができ、遠隔であるからこそ可能な視点での見学が実現できたと考えられる。

## 7. 授業担当者と解説者の同一化の効果

それでは、第 8 回遠隔授業見学で初めての試みとなった、授業担当者と解説者を同じ教員が行った実践について、その同一化の効果を考察していく。それにあたり、第 7 回遠隔授業見学、つまり授業担当者と解説者を別の教員が行っていた遠隔授業を見学した実習生のアンケート結果の内、「副音声による授業解説」について述べている解答と、第 8 回の「授業担当者による解説」について述べている解答を比較して考察をする。

以下のコメントは、第 7 回遠隔授業見学後の実習生アンケートの内、記述式回答を求めた「今回の授業視聴を通して、あなたはどんなことを学びましたか。」と「今回の授業視聴全体に対する意見があれば書いてください。」という質問に対する解答として書かれたものである。実習生によって様々な解答があったが、その内「副音声による授業解説」に関しての記述を抜き出した。

- ・解説があり、先生のふるまいも理解できました。
- ・見ているだけでは別のことを考えてしまいがちだが、副音声のおかげで発見したことが多かった。
- ・副音声もわかりやすく、どのような点を集中して見ればいいのかがわかった。
- ・副音声での解説が非常に適格<sup>3</sup>で考えさせられることばかりでより集中して見学することができた。

※原文ママ、強調は筆者による

副音声による授業の解説では、授業のどこに注目したらいいか明示的に教えてもらえるため、上記の下線部分にあるように、実習生が授業見学から学びとる過程で補助の役割を果たしていることがわかる。この補助が必要な理由として、岡崎・岡崎（1997）ではこのように述べられている。

<sup>3</sup> 「的確」の書き間違いであると考えられる。

教室というのはさまざまな過程が同時に並行して進行し、重なり合って出現する。その意味で複雑な場であると言える。そこで進められている学習や教育を観察して、理解し何かを学びとるためには、洗練された眼が必要である。

(p.39)

授業観察を行う場合、漠然と授業を見ているだけでは授業の流れに引きずられているだけになり易い。 (p.43)

※強調は筆者による

まだ「洗練された眼」を持たない日本語教育実習生は、ただ「漠然と授業をみている」だけで授業見学を終えてしまう可能性がある。限られた回数・時間の中で行われる授業見学の機会を無駄にせず、学びの場としての授業見学を理解する手助けをするために解説を行うことは有効であろう。

次に、第8回を遠隔で受講した実習生のアンケート結果の内、「授業担当者による解説」について述べているコメントを見ていく。質問(3)と(4)の解答の中で触れられていたため、その両方を示すが、紙幅の都合上、重複傾向のあるコメントは省略し代表的なコメントを示す。

(3) 今回の授業視聴は、授業をしている教師が授業中に解説も行いましたが、どうでしたか。

・後で分けて説明してもらいより、その都度、実際に授業をしている先生に解説をしてもらったほうがわかりやすいのでいいと思いました。

・その時々で意図していることなどを知ることができ、自分の中で整理しやすかったです。

・非常に良かった。教師のよりリアルな考えなどが聞けるので、今後の自身の活動に参考になった。

(4) 実際の授業見学と、授業視聴の違いはどこにあると思いますか。

・見学は明らかに3者の立場で、授業を勉強している先生と学生を眺めるだけの経験でしたが、今回は教師からコツを覚えてもらえるんだという前提からだったんですので、もっと役に立ちました。

※原文ママ、強調は筆者による

第7回までの解説では、授業担当者の意図を第三者的に解説者が説明する形式だった。一方で第8回では、授業を進行している教師自身から解説が行われた。さらに、解説内容も5.2.で示したように、より授業担当者自身の頭の中を開示する解説に重点が置かれている。したがって、第8回の遠隔授業見学は、「わかりやすいのでいい」、「自分の中で整理しやすかった」、「もっと役に立ちました」とあるように、見学を通しての学びを実感しやすい可能性があると言えるのではないだろうか。また、「今後の自身の活動に参考になった」というように、教師がとった行動や授業展開についての考えをその場で聞けるため、実習生自身の中にも取り込みやすく、実習生が次に行う教壇実習に生かせる経験を得ることができたのではないだろうか。

さらに、実習生の中に日本語が非母語の実習生も含まれていたのだが、その実習生より「総体的に解説が行われたら(私が外国人ですからかもしれないんですが)、同時に行われ

たことよりわかりにくかったんだろうと思います。」とのコメントがあった。つまり、授業内に適宜解説が挟まるこの形式は、背景が多様な実習生に対しても有効な手段であるということもわかった。

## 8. おわりに

本稿では、第8回遠隔授業見学で行った、授業担当者が同時に解説も行うという新たな形式による実習生の学びに対する効果を見てきた。授業担当者自身から解説が聞けることは、実習生にとって学びの実感を得やすく、実習生自身が行う教壇実習につながる経験が得られやすい可能性があることがわかった。今後も第8回の遠隔授業見学の形式をとり改良を加えながら、実習生の学びを支える授業見学を提供していきたいと考えている。

最後に、今後の課題について述べる。これまで9回の遠隔授業見学を行ってきたが、システムの構築をするのに重点が置かれてきたため、解説内容については授業担当者に任されてきた。しかし、回数を重ね機器の接続や配信の安定性が確保されるようになってきた現在では、次の段階に進む必要があると考えている。それは、遠隔受信側の日本語教育実習生の実習の段階に合わせた解説内容に調整をするということである。実習の段階によっては、授業担当者の意図を説明する「タネ明かし」のような解説をする場合もあれば、「なぜなのか、考えてみてください」というような問いかけをするだけの解説が効果的な場合もあるのではないだろうか。したがって今後は受信側の教員と事前に解説内容についての打ち合わせを入念に行い、より実習生の学びにつながる遠隔授業見学を実現していきたい。

次に授業担当者の負荷の問題である。授業担当者には、授業を受けている学生の学びと、見学している実習生の学びを支えなければならないという通常の二倍の負荷がかかっており、授業中に息をつく暇もないため、実施後の疲労感が想像以上であった。今後は、授業担当者への負担の軽減を考えた授業配信を考えていく必要がある。

最後に技術面においては、授業担当者の装着カメラの角度や高さを調整し、教師目線の体験がより鮮明にできるような遠隔授業見学を構築していく。また装着感ができるだけ少ないカメラの導入も検討している。マイクに関しては、授業を受けている留学生の声を受信側には聞き取りづらいという問題があるため、留学生の机の上に学習の妨げにならない形でマイクの導入を検討中である。

この遠隔授業見学では、通常授業の配信を最終的な目標としており、その実現に向けて以上の点を改良していきたいと考えている。

## 参考文献

- 岡崎敏雄・岡崎眸（1997）『日本語教育の実習－理論と実践－』アルク
- 角本浩美他（2020）「実践報告日本語教師養成科卒業生支援の試み」『文化外国語専門学校紀要』32, pp1-29
- 坂東宏和他（2013）「教員養成機能の充実を目的とした遠隔授業観察システムの導入と試行」『情報処理学会研究報告研究報告：教育学習支援情報システム（CLE）』No.18, 2013-CLE-11, pp.1-6, 情報処理学会
- 藤平愛美他（2019）「日本語教育実習における遠隔授業見学の有効性と課題」『大阪大学日本語日本文化教育センター授業研究』17号, pp.29-47
- 文化審議会国語分科会（2020）「日本語教師の資格の在り方（報告）」（2020年3月23日アクセス）

[https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/92083701\\_01.pdf?fbclid=IwAR1C5sOBtJ\\_pWjHgobsGfLJ8JOzssUkDCWwJEkb73yNuT2DDrsRcj6iNcVI](https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/92083701_01.pdf?fbclid=IwAR1C5sOBtJ_pWjHgobsGfLJ8JOzssUkDCWwJEkb73yNuT2DDrsRcj6iNcVI)

文化庁（2016）「法務省による日本語教育機関の告示基準の策定に伴う法務省告示日本語教育機関の教員の要件に該当する「日本語教育に関する課程」について（御連絡）」（2020年3月23日アクセス）

[https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo\\_nihongo/kyoiku/kyoin\\_kenshu/pdf/yosei\\_katei\\_daigaku.pdf](https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/kyoin_kenshu/pdf/yosei_katei_daigaku.pdf)

## なぜ「拝見させていただきます」が使われるのか

### What Makes It Possible to Combine a Humble Verb with “-sasete-itadaku”?

ヘッティヤーハンディ ワッサラー ディシルワ  
大阪大学大学院言語文化研究科

#### 1. はじめに

「させていただきます」が謙譲語と共に使用されている「拝見させていただきます」のような例について、具体的な理由を指摘しながら不適切であると判断する母語話者もいる一方で、不自然ではないと判断する母語話者も少なくないことは、ディシルワ（2019）で母語話者を対象に行った「させていただきます表現の使用意識について」のアンケート調査からも明らかになっている。

不適切であると判断する母語話者がいるということは、謙譲語と組み合わさった「拝見させていただきます」は元来は誤用なのだろうか。誤用であるのであれば、その使用が広がったのはなぜだろうか。何らかの言語学的な背景があるのだろうか。本稿では「謙譲語+させていただきます」の使用の背景にある文法的要因を明らかにしたい。「謙譲語+させていただきます」を使用するようになった原因を明らかにすることは、生の日本語の環境にさらされた外国人学習者が母語話者の誤用をむやみに真似しないよう、日本語教育においてそのような周辺的な用法をどう教えるべきかを考えるための基礎研究となる。更に、当該表現の進展や方向性を理解するための有益な情報ともなる。

本稿の目的を達成するために先行研究の見解を踏まえつつ、下記の通り考察していく。第2章では、先行研究において「させていただきます」の使用や意味についてどのような説明や解釈がされているのかを概観する。第3章では、「させていただきます」の意味特性について論じる。第4章では、「させていただきます」における謙譲語の使用の広がりについて、その構造的背景を探る。

#### 2. 「させていただきます」に関する先行研究

「させていただきます」は様々な観点から研究されている。本章では、「させていただきます」表現の使用条件および意味用法についての先行研究をまとめる。

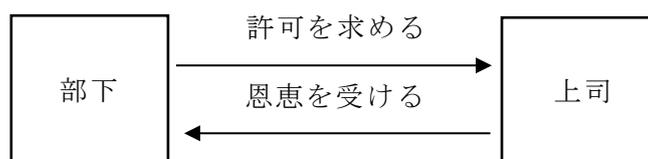
##### 2.1. 「させていただきます」の使用条件および意味用法について

文化庁の「敬語の指針」（2007）では、「させていただきます」表現は、「敬語の形式」とされ、使用の条件が二つあると記されている。

「(お・ご) ……(さ)せていただく」といった敬語の形式は、基本的には、自分側が行うことを、ア) 相手側又は第三者の許可を受けて行い、イ) そのことで恩恵を受けるという事実や気持ちのある場合に使われる。

例：「すみませんが、体調が悪いので、早退させていただきますか。」

図 1：「二条件の説明」



つまり、「させていただく」を使って自分の行為を述べる場合、上記のア)とイ)の二条件を満たす必要があるということである。しかし、先行研究において、この本来の機能から外れた(「拡張用法」や「拡大用法」等と呼ばれる)用法が存在することが指摘されている。

菊地(1997b)では「させていただく」の意味用法を①(本当に)恩恵・許しをいただく場合、②恩恵・許しを得てそうすると捉えられる場合、③恩恵・許しを得てそうすると(辛うじて)見立てることができる場合、④恩恵・許しを得てそうするとはまったく捉えられない場合、の四つに分類している。そして、①～③の場合、恩恵・許可の捉え方に個人差が見られるものの、許可・恩恵の与え手を高めるという面では本来の用法に当たるが、④は、本来の機能とは異質で、単に「何かを「する」ことを、自分を低めて述べる」だけの用法になっていると述べている。さらに、④は規範的には(現時点では)誤りで、新しい用法であると述べ、菊地(1997a)でも、聞き手の許可と関係のない話で自分の行為をへりくだって述べる謙譲語として使う、そのような用法はかなり奇異であると指摘している。

井口(1995)は「させていただく」の用法を三つに分類している。それは、菊地(1997a)の分類①、②、④と一致する。井口(1995)は結婚披露宴の使用例では、本流である①に対応する例が見当たらなかったと述べ、②に対応する例が一番多かったと述べている。宇都宮(2005)は新聞記事の使用事例の調査を基に、「(さ)せていただく」を「行動」、「行動の許可者」、「利益」、「恩恵」などの観点から三つのタイプに分類している。それは、①本来の意味の用法(行動許可者が本当に許可をした場合)、②許容範囲の用法(行動の許可者が許可をしたと見立てることができる場合)、③検討を要する用法(行動許可者を特定することができない場合)である。したがって、「③」は拡張用法になっている。

米澤(2001)は「させていただく」の用例の約6割が相手からの明確な使役行為がうかがえない拡大用法となっていると指摘し、その拡大用法を、話し手の行為の申し出、話し手の行為の遂行宣言、話し手の自分対立的な被使役行為者としての認識、の三つに分類している。また、滝浦(2016)も、違和感のありうる「させていただく」を「無許可」型(=聞き手は許可していない)、「実質強制」型(=聞き手は拒否できない)、「無関係」型(=そもそも聞き手と関係ない)という3類型に以下のようにまとめている。

① 「無許可」型

- (A) 本日休業させていただきます。
- (B) 用があるので先に帰らせていただきます。

② 「実質強制」型

- (C) では、書類の方、確認させていただきます。
- (D) [電車の車掌が]このへんでドアを閉めさせていただきます。

③ 「無関係」型

- (E) この度○△大学を卒業させていただきました。
- (F) 私たちはこのたび入籍させていただきました

「させていただく」の使役・許可者の想定可能性と動詞の項、敬語上の補語とを関連さ

せた研究として日高（1995）が挙げられる。日高（1995）は、まず、謙譲語 A（お・ご～する）類と謙譲語 B（～いたす）類を比較し、そして、「～ていただく」と「～させていただく」の場合に生じる機能差について考察している。さらに「～させていただく」の構文的特徴を記述しながら、構文上は使役・許可者が必須であるが、実質的に存在しない、あるいは、明示できない例を挙げ、「機能的には～いたすと同様の振る舞いを見せる場合がある」とし、謙譲語 B 相当の機能を果たすと指摘している。

ディシルワ（2019）は、アンケート調査を基に「拝見させていただく」のように、「させていただく」が謙譲語と共に用いられることがあることを述べている。さらに、このような例を適切であると判断する母語話者が少なくない一方で、不適切であると判断する母語話者もいると共に、二重敬語がその不適切な理由だとする意見が挙げられていることを指摘している。

## 2.2. 先行研究の問題点

ディシルワ（2019）は、「拝見させていただく」のように、「させていただく」が謙譲語とともに用いられる例を適切であると判断する母語話者も、不適切であると判断する母語話者もいると指摘しており、二重敬語がその不適切な理由だとする意見が多いと記している。この「謙譲語＋させていただく」という形式は、「させていただく」の新しい使用の広がりの一つであると考えられるが、先行研究ではこれについて詳しく考察されていない。その中で、日高（1995）は、使役の希薄化によって「謙譲語＋させていただく」が許容されるようになったと論じている。「させていただく」の文構造における謙譲語と使役形との関わりを出発点にして、母語話者が不適切だと認識する原因が何であるか、また一方で、なぜ当該の用法が適切だと判断されるかについて 4.2 節と 4.3 節において詳しく考察する。

菊地（1997ab）では、自分の行為をへりくだって述べる謙譲語として「させていただく」を使うのは奇異であると述べている。宇都宮（2005）の分類の中でも、行動許可者を特定することができない用法があると指摘がある。米澤（2001）は「させていただく」の用例の約 6 割が相手からの明確な使役行為がうかがえない拡大用法となっていると指摘し、滝浦（2016）は違和感のありうる「させていただく」の中で、「無関係」型はそもそも聞き手と関係がないと記している。以上のように、先行研究では「許可」と「恩恵」の 2 要素を備えた基本的用法と、それらの存在、特に前者の存在が明白でない、ないし、その存在を前提としない拡張的用法があることが指摘されている。基本用法と違った拡張用法がなぜ許容されるようになったかについて説明されていない。このような「させていただく」の使用の広がりが当該表現の文構造とどう関わり、それが表現形式とどう結びつくかについて 4.4 節で論じる。

## 3. 「させていただく」の意味特性

「敬語の指針」（2007）を始め、多くの先行研究が、「許可」と「恩恵」が「させていただく」表現が本来有する中心的意味特性であると指摘している。この二つの意味特性は「させていただく」の文構造と意味的・語用論的に関連するのだろうか。これについて本章で考察する。

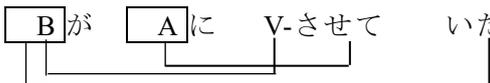
### 3.1. 文構造からみる「させていただく」の意味特性

「させていただく」は動詞の使役形のテ形「～(さ)せて」と授受動詞「もらう」の謙譲語

形「いただく」からできている。したがって、「使役行為を受け取る」というのが「させていただく」表現の文字通りの意味になる。補助動詞としての「～てもらふ／いただく」は「話し手または話し手側の人誰かに恩恵を受けたことを感謝を込めて話し手の側から述べる表現」である。「させていただく」表現がもつ「恩恵」の意味特性はこの補助動詞が担っている。

「許可」の意味特性の由来を考える前に、「させていただく」表現がどのような文構造をなしているかを観ておこう。

図 2：「させていただく」文の構造

させていただく： 

B=使役動作「V-させて」の受益者であり、Vの動作者、すなわち、被使役者である  
A=「V-させて」の使役者である

図 2 は「させていただく」表現の文構造である。ここで注目すべきは、「させていただく」において、主語 B が使役動作の受益者であると同時に、当該の使役動作における被使役者である点である。使役には大きく「強制使役」と「許容使役」の二種類がある。前者は、他者（被使役者）に動作をすることを無理に押し付ける状況を表し、後者は、他者（被使役者）が望むことを行ってよいと認める状況を表す。「させていただく」は、A の B に対する使役行為によって B が恩恵を受けることを表すことから、当該の使役行為は B が望むこと（プラスになること）である。すなわち、被使役者である B は V すること、A が B に V させることを望んでおり、当該の使役行為は「強制使役」ではなく、「許容使役」と解釈されることになる。ここから、主語 B（=被使役者）の動作 V に対して A が「許可」を与え、そして、その許可によって B が動作を行えるようになれば、B はそれによって恩恵を受ける。これが「させていただく」表現が「許可」と「恩恵」の意味特性をもたらす文構造的な背景である。

#### 4. 「謙譲語+させていただく」

筆者が 2019 年に 25 名の日本人母語話者を対象にウェブと書面で実施したアンケートでは興味深い結果が見られた（ディシルワ 2019 参照）。次の表 1 が示すように、「拝見させていただく」のように「させていただく」が謙譲語とともに使用されている例について、適切であると判断する母語話者が少なくない一方で、具体的な理由を指摘しながら不適切であると判断する母語話者もいることである。（表 1 において、◎は「適切」、○は「やや適切」、△は「あまり適切ではない」の回答を表す。数字の単位は%である。）

表 1：「謙譲語+させていただく」のアンケート結果

アンケートで使用した例	◎	○	×
①先ほど頂いた資料を <u>お読みさせていただいた</u> ところ、ご変更いただきたい点がございました。	12.5	12.5	75
②明日、午後 2 時頃、そちらに <u>お伺いさせていただきたい</u> のですが。	48	4	48

③全国どこへでも <u>お届けさせていただきます</u> 。	44	24	32
④資料を <u>拝見させていただきました</u> 。	48	20	32
⑤それでは、明日、お宅へ <u>お邪魔させていただきます</u> でしょうか。	40	36	24
⑥弊社の新製品を <u>ご紹介させていただきます</u> 。	68	8	24
⑦本日中に <u>ご連絡させていただきます</u> 。	68	24	8

多くの母語話者が不適切な理由として挙げられているのが「二重敬語」である。「いただく」がすでに謙譲語であるため、さらに「拝見する」のような謙譲語を重ねて使うのは、二重敬語になるため、不適切な形だという指摘である。ネット上でも、当該の形は二重敬語であり、その使用は誤りであるとの意見が多く見られる。確かに規範的には二重敬語は正しくないとされるが、その一方で「お話になられた」のような、本来誤った形である二重敬語が実際に使われることがある。さらには、「お伺いする」のように本来は二重敬語として不適切だったものが現在では例外的に許容されるようになったものさえある。はたして、「拝見させていただく」のような「謙譲語+させていただく」も、不適切であるはずの二重敬語が誤って用いられ、一部の母語話者には許容される言い回しになってしまったのだろうか。次の4.1節では、これについて考察する。

#### 4.1. 「謙譲語+させていただく」は二重敬語か

二重敬語とは、単独の語に対して「尊敬語+尊敬語」や「謙譲語+謙譲語」のように同じ種類の敬語を二重に使った間違いである。

- (4.1) a. 「読む」 → 「お読みになる」(尊敬語) → 「お読みになられる」(二重尊敬語)  
 b. 「行く・来る・いる」 → 「いらっしゃる」(尊敬語) → 「いらっしゃられる」  
 (二重尊敬語)  
 c. 「見る」 → 「拝見する」(謙譲語) → 「拝見いたす」(二重謙譲語)  
 d. 「訪ねる／尋ねる」 → 「伺う」(謙譲語) → 「お伺いする」(二重謙譲語)

しかし、二つ(以上)の動詞が「て」形で接続されている場合、それぞれの動詞を敬語にしたものは、二重敬語ではない。文化庁の「敬語の指針」には下記のように書かれている：「二つ(以上)の語をそれぞれ敬語にして、接続助詞「て」でつなげたものは、上で言う「二重敬語」ではない。このようなものを、ここでは「敬語連結」と呼ぶことにする。」

- (4.2) a. 「読んでいる」  
 → 「お読みになる」 + 「いらっしゃる」 = 「お読みになっていらっしゃる」  
 b. 「案内する」  
 → 「ご案内する」 + 「さしあげる」 = 「ご案内してさしあげる」

敬語連結は、二重敬語と異なり、(意味的な不整合がない限り)許容される敬語形式である。では、「させていただく」はどうかというと、この表現もあきらかに接続助詞「て」によって結びついた形式を持っている。つまり、[謙譲語+させていただく]は、「て」によって接続されているため、敬語連結であっても、二重敬語ではない。では、「拝見させてい

ただく」のような表現は、敬語連結として適切な形式ということになるのだろうか。しかし、二重敬語だとする理由は的外れではあるものの、当該の形式を不適切だと判断する話者も少なくないのはなぜだろうか。これについて 4.2 節で論じる。

#### 4.2. 「謙譲語+させていただく」が不適切である理由

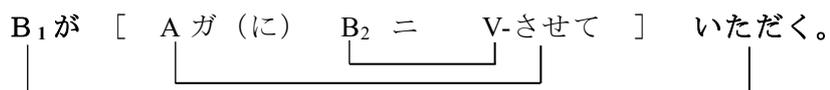
二重敬語ではないにもかかわらず、「謙譲語+させていただく」という表現に違和感を抱く母語話者がいるのはなぜだろうか。この表現が不適切な原因は、「～ていただく」の部分とは関係ないところにある。実は、「謙譲語+させる」という形式が元凶なのである。通常、謙譲語や尊敬語は使役形にならない。

- (4.3) a. \*拝読させる      b. \*お読みさせる      c. \*ご覧にならせる

理由は、謙譲語や尊敬語は、動詞の（表層的）主語を対象にする形式だからである。謙譲語は主語の敬語的位置づけを下げ、尊敬語はそれを上げることが、両者の文法的意味操作である。「A が B に V させる」という使役文において、本動詞 V の動作主 B は、主語ではなく、目的語である。したがって、V を敬語形にして、目的語である B の敬語的位置づけを下げたり上げたりしようとしてもそれは文法的に許されない。そして、[謙譲語+させていただく] が不適切だと認識されたのは、まさに、これが原因なのである。以下、詳しく見てみよう。

「B が A に V させていただく」という基本形における（助）動詞と動作主の関係は図 2 であると述べたが、図 2 は見かけ上の構造であり、当該表現の根底には、以下の図 3 で示したような構造がある。

図 3： 「させていただく」文の根底にある文構造



[V させていただく] 文は「A が B に V させる」という節が「B がいただく」という節に（テ形で）接続した（埋め込み）構造をもっている。つまり、問題の表現は「A が B に V させるということを B がもらう」という意味構造を有しており、これが「A が B に V させることで B がそこから恩恵を受ける／B が A に（使役的）許可をもらって V する」という用法につながっている。図 3 において留意すべきは、B<sub>1</sub> と B<sub>2</sub> は同一人物であるが、文構造上は別物として存在しているという点と、B<sub>1</sub> は「いただく」の主語であるが、B<sub>2</sub> は使役形「V させる」の目的語であるという点である。すなわち、図 3 で示したように、V の動作主は、構造的には、B<sub>1</sub> ではなく、（表層には現れない）B<sub>2</sub> である。しかし、後者は、文法的には目的語であるため、それをターゲットにして本動詞 V の部分を謙譲語にすることはできないのである。つまり、[謙譲語+させていただく] は、元来、文法的に正しくない形式である。

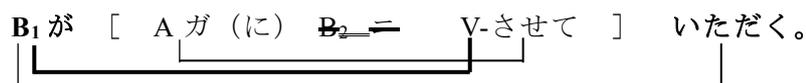
「謙譲語+させていただく」が二重敬語でないことは前節で論じたが、さらに言えば、敬語連結でもない。「拝見させる」において、本動詞は謙譲語であっても、使役形全体は謙

譲語ではない。つまり、「拝見させていただく」は「謙譲語テ謙譲語」ではなく、「非敬語形（使役形）テ謙譲語」という結合である。では、「謙譲語+させていただく」が適切だと判断される理由はどこにあるのだろうか。

#### 4.3. 「謙譲語+させていただく」が適切だと判断される理由

「謙譲語+させていただく」の言い回しを許容する母語話者が相当数いる。それは、当該形式が敬語形の使用において間違いがあるため、使用してはいけないという「指南」がネット上で多数見られることから窺うことができる。前節で、敬語を使役形にしたことが間違いであると論じた。つまり、二重敬語ではなくても、「謙譲語+させていただく」が間違いであることに変わりはない。それにもかかわらず、そのような間違いを犯す人が少なからず存在するのである。では、なぜ問題の形式が現実によく使われるのだろうか。その引き金になっているのは、図3のB<sub>2</sub>が表層に現れないことである。その結果、その存在が認識されにくくなり、本動詞Vの動作主は、B<sub>2</sub>ではなくB<sub>1</sub>であると誤って捉えられるようになる。つまり、「BがAにVさせていただく」という文は、下の図4に示すように、誤分析・異分析される。

図4： 「させていただく」の異分析



使役文単体であれば、Bが表層に現れていなくても、省略した要素としてその存在が認識されるし、そう認識せざるを得ない。「させていただく」文でも本来はB<sub>2</sub>が表層に現れていなくても、構文上、そこに存在すると認識されるべきであるが、主節の主語として存在感のあるB<sub>1</sub>があるため、本動詞がそちらに動作主を求めてしまったのだ。図4の構造は、実質的に図2と同等であり、Vを敬語にできる文法的環境が成立し、謙譲形を使用するに至ったのだと考えられる。詳細に説明すると図2のような構造であると誤解されると、使役形が接続している本動詞Vの動作主はBであると思われ、「いただく」と並行的にVを謙譲形にしてBの敬語的位置づけを下げることが問題ないように文法的に判断されたためだと考えられる。「謙譲語+させていただく」が不適切な理由は、「ていただく」とは関係なく、使役形そのものが原因であったが、当該の言い回しが適切だと判断されるのは、B<sub>1</sub>が存在するからである。B<sub>1</sub>は「(～て)いただく」があってはじめて存在する。すなわち、謙譲語の使役形が容認され、「謙譲語+させていただく」が許容されるようになったのには、「ていただく」と組み合わせさせたことが深く関わっていると見えよう。

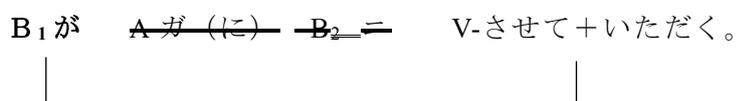
さらに、図4のような構造に基づく「謙譲語+させていただく」という表現の誕生は、本来、使役形が拒絶すべき謙譲語を受け入れたということであり、それは、「Vさせて」の使役としての機能や存在が希薄になっていることを示唆する。日高(1995)も、「謙譲語+させていただく」の用法では、主語の人物が「受益者」かつ「被使役者」になり、主語は補語との相対的な関係からではなく、「受益・被使役者」としての解釈から絶対的に低く位置付けられることになる」と述べており、本稿の分析はこれと軌を一にしている。しかし、「拝見させていただきませんか。」のように聞き手(=使役者A)の存在を意識した使用もあるので、本稿では「謙譲語+させていただく」の使用において主語が絶対的に位置付けられるとは限らず、補語(=使役者A)との相対的な関係が存在する用例もある

と考えており、この点は日高（1995）と異なる。

#### 4.4. 行動許可者が特定できない用法の広がり

前節で「謙譲語+させていただく」の誕生に伴い、使役機能が希薄になると述べた。被使役者だけではなく、日高（1995）や他の先行研究においても指摘されているように、使役者の存在も不明瞭で、謙譲語の使役形も使用されているとなると、もはや使役という行為はないに等しく、使役形は形骸化しているように感じられる。その結果、「拝見させていただきます」のような「謙譲語+させていただく」の形式は、「拝見します」と実質的に同じ意味を表すことになる。そのような意味用法が謙譲語との組み合わせ以外にも広がると、菊地（1997b）が述べているように、「させていただく」は概念的に「B<sub>1</sub>がVいたす」と同等になり、「させていただく」の部分が「いたす」に相当するような一体化した表現として認識されるようになる。これが先行研究で挙げている拡張用法の広がり（の一つ）になっていると考えられる。

図5：「させていただく」の一体化



## 5. 結論

本稿では規範的には不適切だとされる、「させていただく」表現の拡張的な使用がなぜ多くの母語話者に許容されるようになったかを文構造の観点から分析した。最初に、「謙譲語+させていただく」が二重敬語ではないことを指摘するとともに、それが誤りである理由は、そもそも謙譲語を使役形にできないからだと主張した。加えて、被使役者のB<sub>2</sub>が表層に現れないために、文全体の主語B<sub>1</sub>がVの構造上の動作主と捉えられた結果、「させていただく」に謙譲語が使用される用法が許容されるようになったことを明らかにした。さらに、使役行為が希薄化すれば、それに伴って使役者の存在も希薄になり、行動許可者が特定できない文が広がるようになったと論じた。

## 参考文献

- 井口裕子（1995）「謙譲表現『……（さ）せていただく』について—結婚披露宴における使用例を中心に—」、『國學院雑誌』第96巻第11号、pp.54-66、國學院大学
- 宇都宮陽子（2005）『「待遇表現」としての「～（さ）せていただく」に関する一考察』、『早稲田大学日本語教育研究』6号、pp.29-44、早稲田大学
- 菊池康人（1997a）『敬語』講談社（1994年初刊、角川書店）
- 菊池康人（1997b）「変わりゆく『させていただく』』、『月刊言語』（特集ポライトネスの言語学）26（6）、pp.40-47、大修館書店
- 滝浦真人（2016）「第3章 社会語用論」、加藤重広・滝浦真人編『語用論研究法ガイドブック』pp.77-103、ひつじ書房
- ディシルワ・ワッサラー（2019）「「させていただく」表現の使用意識について—日本語母語話者とスリランカ人学習者を対象に—」（大阪大学言語文化研究科修士論文）
- 日高水穂（1995）「オ・ゴ～スル類と～イタス類と～サセテイタダク—謙譲表現—」宮島達夫・

仁田義雄編『日本語類義表現の文法（下）』 pp. 676-684, くろしお出版  
文化審議会（2007）「敬語の指針」文化庁  
米澤昌子（2001）「待遇表現としての使役形を伴う受給補助動詞－「～（さ）せていただく」  
の用法の考察を中心に」、『同志社大学留学生別科紀要』1号, pp.105-117, 同志社大学

# ストーリーテリングにおける日本語母語話者とタイ人日本語学習者の接続表現の使用 —「そして」を中心に—

## How Japanese Native Speakers and Thai Japanese Language Learners Use Conjunctive Expressions in Storytelling?: Focusing on *soshite*

スワンナクート パッチャラーパン  
大阪大学大学院言語文化研究科

### 1. はじめに

日本語学習者の「そして」の誤用および多用についてはこれまでの先行研究において多く指摘されてきた(市川 2000、片桐 2016、スワンナクート 2019 など)。タイ人日本語学習者話し言葉コーパス(CTJC<sup>1</sup>)を用いて、タイ人日本語学習者の各レベルの「そして」の使用状況を観察したスワンナクート(2019)は、上級学習者が(1)のような誤用をしていることを報告している。

(1) はい、実は一わたしのお父さんは日本人で一、日本で一、あー、働いています、そしてわたし日本にい、行く時は、お父さんの所に、住みます、お父さんーが住んでいる、所は、大阪市の[地名 B]市、です、はい、{笑} 日本に、行って一、お父さんと 2 人、えー過ごします、暮らして、暮らしました (タイ人の上級学習者)

(1) では、本来なら因果関係を表す「だから」が必要なところに「そして」が使用されており、上級学習者であっても、一般的に初級で導入される「そして」の誤用があることを示す例である。

日本語学習者の誤用は以上のように報告されてきているが、特定のタスクでは、日本語母語話者と日本語学習者の「そして」の使用はどのように異なっているだろうか。「そして」の指導法を改善するために、両者の使用を比較する必要があると考えられる。そこで、本研究では、ストーリーテリングタスクを取り上げ、日本語母語話者とタイ人日本語学習者の「そして」の使用の相違点を明らかにし、指導法改善を考えることにする。

以下、2 節では、先行研究を概観し、3 節では、研究課題を設定する。4 節では、調査概要について説明し、5 節では、「そして」の使用回数および使用人数について報告する。6 節では、日本語母語話者、7 節では、タイ人日本語学習者の「そして」の使用を観察する。8 節では、両者の使用をまとめ、最後に、9 節で、指導法の改善について考える。

### 2. 先行研究

これまで「そして」については様々な観点で研究されてきた。ここでは、「そして」の用法と「そして」の指導法に関する先行研究を概観する。

---

<sup>1</sup> CTJC は、面接形式による 132 本のタイ人日本語学習者のインタビューデータを収録したコーパスで、レベル判定は Oral Proficiency Interview (OPI) の基準でなされている。OPI は、ある個人の「熟度の度合い」や「能力」を測定するためのガイドラインで、言語に関する知識ではなく、言語活動遂行能力を問う試験である。

## 2.1. 「そして」の用法

日本語記述文法研究会編（2009）は、「そして」は添加型の接続詞であり、(2)のように先行部に加え、後続部でも意味的に同じ内容のものが続くことを表すと述べている。名詞修飾節が長い場合、「と」より「そして」を用いた方が聞き手・読み手の理解が容易になるという。また、「そして」は文が(3)のように連なるときに繰り返して用いられることはあまりなく、列挙の最後の項目の前に用いられるのが最も自然だと述べている。

(2) 郵便局に貯金がいくらかあります。そして、銀行に定期預金があります。それが私の全財産です。

(3) ?お盆休みは北京に行った。まず、天壇を見学した。そして、天安門広場を見た。そして、世界最大級の宮殿、故宮を見た。  
(日本語記述文法研究会編 2009)

他にも、「そして」は書き言葉、そして講演や報告などあらかじめ準備された話し言葉で用いられるとも述べられている。

## 2.2. 「そして」の指導法

「そして」の指導法の研究は石黒（2000）や阪上（2014）が挙げられる。

石黒（2000）は「そして」の用法、機能、出現頻度を論じた上で「そして」の指導法を提案している。初級においては話し言葉を中心に導入する立場では「そして」より「それから」の方が相応しいことや、書き言葉も導入する場合には「そして」の「決定的」という機能と、話し言葉ではあまり用いられないことについて注意する必要があると述べている。

阪上（2014）は初級教科書と話し言葉コーパスを分析した結果から、初級では話し言葉において「そして」を導入せず、「それから」で代用するなど、改善法を提案している。

## 3. 研究課題

これまでの研究では「そして」が先行部と後続部という2つの要素をつなぐ接続詞であることが明らかになっているのだが、ストーリーテリングのような2つ以上の文の関係性を考慮しながら、全体的なストーリーを展開させていくタスクにおいては、「そして」は特別な機能を持っているだろうか。また、「そして」の指導法を提案するには、同じタスクにおける母語話者と学習者の使用を比較する必要がある。そこで、本研究では、以下の2つの課題を設定し、「そして」の使用状況の調査を行うことにする。

課題1 ストーリーテリングタスクの場合「そして」はどのような機能を持つか。

課題2 日本語母語話者とタイ人日本語学習者の「そして」の使用はどのように異なっているか。

## 4. 調査概要

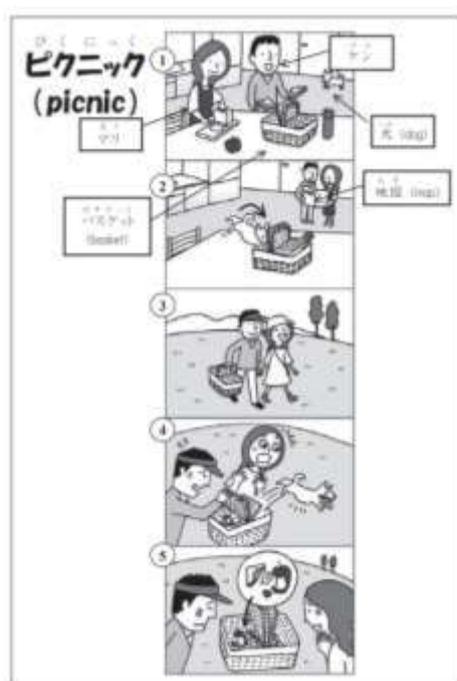
本研究の課題を明らかにするために、コーパスを用いて、日本語母語話者とタイ人日本語学習者の「そして」の使用を観察した。コーパスは多言語母語の日本語学習者横断コーパス（International Corpus of Japanese as a Second Language：以下、I-JAS）を使用した。I-JASは多言語を母語とする日本語学習者および日本語母語話者の話し言葉・書き言葉を大

量に収集し電子化したものである<sup>2</sup>。

本調査では、ストーリーテリング 1 (以下、ST1) 『ピクニック』を使用した。ST1 では、図 1 のイラストが用いられ、イラストには、登場人物の名前と日本語能力試験の旧 2 級以上の名詞語彙に日本語と英語の訳が付与され、言い出し文「朝、ケンとマリはサンドイッチを作りました」が添えられている。また、調査時、ストーリーの内容を確認するため、時間が 1 分設けられた。

本調査で用いた日本語母語話者 (JJJ) と海外の教室環境で学習するタイ人日本語学習者 (TTH) のデータ数はそれぞれ 50 本である。タイ人日本語学習者のレベルについては、I-JAS 調査時に確認されている SPOT<sup>3</sup>の得点を判定基準にした場合、初級学習者が 6 人、中級学習者が 41 人、上級学習者が 3 人である。

図 1: ST1 のイラスト

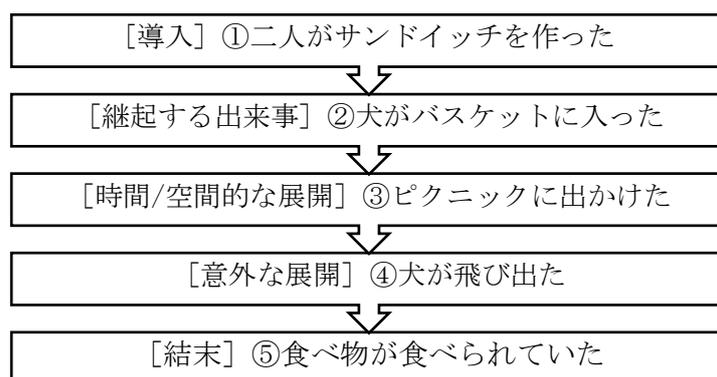


ストーリーに現れる出来事は次のとおりである。

<sup>2</sup> 話し言葉に関しては、「ストーリーテリング 1」「ストーリーテリング 2」「対話」「ロールプレイ 1」「ロールプレイ 2」「絵描写」という課題が行われている。書き言葉に関しては、「ストーリーライティング 1」「ストーリーライティング 2」「メール 1」「メール 2」「メール 3」「エッセイ」という課題が行われている。

<sup>3</sup> Simple Performance-Oriented Test。実際に使える能力を推定する目的で作られており、言語運用力の面から判定するテストである。90 問あり、10～15 分程度で実施される。得点の解釈の目安は、0～30 点は入門、31～55 点は初級、56～80 点は中級、81～90 点は上級である。

図 2 : ST1 に現れる出来事の流れ



まず、ストーリーは「ケンとマリがサンドイッチを作った（絵①／言い出し文）」という出来事から導入され、次に「犬がバスケットに入った（絵②）」出来事に移った。それから、「二人がピクニックに出かけた（絵③）」時点で時間的および空間的な展開がなされた。その後、「犬が飛び出た（絵④）」という意外な展開がなされ、最後にストーリー全体の結末として、「食べ物が食べられていた（絵⑤）」出来事が描写された。

## 5. 「そして」の使用回数および使用人数

コーパスで検索した結果、日本語母語話者の「そして」の使用回数は 13 回であるのに対し、タイ人日本語学習者の使用回数は 46 回で、日本語母語話者の約 4 倍になっている。また、使用人数に関しては、日本語母語話者は 50 人中、11 人が使用している一方、タイ人日本語学習者は 50 人中、25 人が使用している。日本語母語話者は 1 回の発話でほとんど 1 回しか「そして」を使用していないが、2 回使用している人もいる。それに対し、タイ人日本語学習者は 1 回～4 回使用している。この使用回数の差から、日本語母語話者が「そして」をあまり使用しないのに対し、タイ人日本語学習者は多用する傾向があることがわかった。この結果は先行研究と一致している。

日本語母語話者の会話と独話における「そして」と「それから」の使用を調査した阪上（2014）は、会話でも独話でも「そして」は「それから」の出現頻度の約半分であることを報告している。しかし、「それから」を I-JAS で検索した結果、ST1 における日本語母語話者による使用は 1 回しかない。日本語母語話者の「そして」の使用回数はタイ人日本語学習者の使用回数より少ないものの、日本語母語話者の会話や独話で多く用いられる「それから」より「そして」の使用回数のほうが多い。このことから、ストーリーテリングは話し言葉にも関わらず書き言葉的である「そして」が「それから」より現れやすいタスクだと思われる。

## 6. 日本語母語話者の「そして」の使用

本節では、ストーリーテリングにおける日本語母語話者の「そして」の使用を観察する。日本語母語話者のデータから以下のような使用が観察された。

### 6.1. 名詞修飾節が長い場合

日本語母語話者のデータから（4）のような名詞修飾節が長い場合における使用が見られた。

(4) あっと思ったら、バスケットの中のサンドイッチも、そして一緒に入れて（いれて）いた林檎も、食べられてしまいました (JJJ47)

(4) では、「そして」は名詞である「サンドイッチ」と「りんご」をつなぐ時点で現れるが、りんごの修飾節が長いので、「と」の代りに「そして」が使用されている。

## 6.2. 導入から継起する出来事をつなぐ時点

日本語母語話者は導入から継起する出来事をつなぐ時点で「そして」を使用している。(5) はその例である。

(5) サンドイッチをすく作っている間、えー飼っている犬が、ずっとこちらの方（ほう）を見ていました

そして、ケンとマリが、行く所を、えー地図で決めている時、飼っている犬が、ピョンとテーブルの上に飛び乗り、バスケットの中に入ってしまった (JJJ16)

(5) では、「サンドイッチを作った」出来事と「犬がバスケットに入った」出来事をつなぐために「そして」が使用されている。

## 6.3. 時間／空間的な展開に導く時点

時間および空間的な展開に導く時点でも (6) のように「そして」の使用が見られた。

(6) その間（そのかん）えーマリとケンはえー地図をえーゆ眺めて、えーピクニックのえ場所確認していたがため、えー、その（連体詞）様子をえー知りませんでした

そして楽しく二人はピクニックに出掛けて行きましたが、 (JJJ05)

(6) では、「犬がバスケットに入った」出来事が起きた後、時間が流れ、場所が公園へ変わろうとしている時点で「そして」が使用されている。

## 6.4. 意外な展開に導く時点

「そして」は (7) のように、意外な展開に導く時点でも使用されている。

(7) き、気づかずに二人はピクニックへ出かけました

そして、じゃあご飯を食べようか、とゆう所でバスケットを開けてみると、子犬が突然飛び出してきました (JJJ07)

(7) では、「二人が出かけた」後、意外な出来事である「犬が飛び出た」に導くために「そして」が使用されている。

## 6.5. 結末に導く時点

最後に日本語母語話者は (8) のように、ストーリーの結末に導く時点で使用している。

(8) バasketを開けてみると犬が中から飛び出してきました

そして、Basketの中を見ると先ほど作ったはずのサンドイッチ(サンドイッチ)や、果物食べ物が全部食べられてしまってます {笑} (JJJ09)

(8) では、「犬が飛び出た」出来事と全体の結果としての「食べ物が食べられていた」出来事をつなぐために「そして」が使用されている。

## 6.6. まとめ

日本語母語話者のストーリーテリングにおける「そして」の使用は表1のようにまとめることができる。また、それぞれの使用回数は次のとおりである。

表1：日本語母語話者の「そして」の使用

使用時点	使用回数
1. 名詞修飾節が長い場合	1回
2. 導入から継起する出来事をつなぐ時点	2回
3. 時間／空間的な展開に導く時点	2回
4. 意外な展開に導く時点	4回
5. 結末に導く時点	4回
合計	13回

表1からわかるように、ストーリーの主な出来事をつなぐために「そして」が使用されている。特に、意外な展開に導く時点と結末に導く時点では最も多く使用されており、それぞれ4回である。

## 7. タイ人日本語学習者の「そして」の使用

本節では、ストーリーテリングにおけるタイ人日本語学習者の「そして」の使用を観察する。タイ人日本語学習者のデータから以下のような使用が観察された。

### 7.1. ストーリーの主な出来事をつなぐ時点

タイ人日本語学習者のデータからもストーリーの主な出来事をつなぐ時点における使用が見られた。(9)はその例である。

(9) そして、あの一か、彼たちが、飼っている犬が一、ばすBasketに一いりました(入りました)

そして、二人は、出かけました

そして、あの一、ピクニックの所の一到着して一あのBasketを、あけ、あ一開けた時一、犬が一、あ飛び出しました

そして、サンドイッチと、果物は、食べられました

犬にたべられま食べられました

(TTH52)

(9) では、最初に、導入部である言い出し文から継続する出来事である「犬がBasket

トに入った」に移る時点で使用が見られた。次に「二人が出かけた」という時間的／空間的展開に導く時点でも、「犬が飛び出た」という意外な展開に導く時点でも「そして」は使用されている。最後に、全体の結果としての「食べ物が食べられていた」出来事をつなぐために「そして」が用いられている。

以上のように、タイ人日本語学習者も日本語母語話者と同様にストーリーの主な出来事をつなぐ時点で「そして」を使用している。しかし、日本語母語話者の場合は、1回ほどしか使っておらず、多くても2回なのに対し、タイ人日本語学習者の中では、4回使用している人もいる。「そして」が、ストーリーの主な出来事をつなぐためだとしても、すべての出来事をつなぐと多用だと言えるだろう。

## 7.2. 同じ絵の中の出来事をつなぐ時点

タイ人日本語学習者は主な出来事のみではなく、同じ絵の中の複数の出来事をつなぐ時に「そして」を使用している。その例を(10)と(11)で示す。

- (10) えっとマリはパンを、パンをひってー(切って)、えっとピクニックを、ために、パンを、パンをきました(切りました)  
えっとーそして、ケンは、ケンがマリをですだって(手伝って)あげました (TTH45)
- (11) あーバスケットを、開けると、あー犬は、飛び、飛び出しました  
そして、逃げてしまいました (TTH21)

(10)は絵①の出来事の描写で、「そして」は「パンを切った」出来事と「手伝った」出来事をつなぐために使用されている。(11)は絵④の描写で、「そして」は「犬が飛び出た」出来事と「逃げた」出来事をつなぐために使用されている。

## 7.3. 誤用

タイ人日本語学習者のデータから(12)と(13)のような誤用が見られた。

- (12) あーケン、ケンとマリはあー地図を、読ん、でいたところある犬、はバスケットに入って、入りまし入りました  
あーそして (→しかし)、あーケンとマリは、し知ってい知りません (TTH24)
- (13) マリさんとケンさんは、犬がいます  
そして (→X)、ま、マリさんとへん(ケン)さんは、用意、サンドイッチを用意、しました (TTH34)

(12)では、「バスケットに入った」と「知らない」は逆接関係であるのに「そして」が使用されている。(13)では、「犬がいる」と「サンドイッチを用意した」の間には接続表現の使用は不要であるにも関わらず使用されている。

## 7.4. まとめ

以上、ストーリーテリングにおけるタイ人日本語学習者の「そして」の使用を観察した。タイ人日本語学習者は、日本語母語話者のように主な出来事をつなぐ時点で「そして」を用いている人がいるが、多用する傾向がある。また、同じ絵の出来事の複数の出来事をつ

なく時点での使用も見られた。さらに、誤用や接続表現の使用が不要な時点での使用も観察された。

## 8. 「そして」の使用のまとめ

本節では、ストーリーテリングにおける「そして」の機能、そして日本語母語話者とタイ人日本語学習者の使用の相違点という2つの観点で、6. および7. で観察した両者の「そして」の使用をまとめる。

### 8.1. ストーリーテリングにおける「そして」の機能

「そして」は本来、先行部に加え、後続部でも意味的に同じ内容のものが続くことを表す接続詞である（日本語記述文法研究会編 2009）。本研究では、その典型的な用法に加え、ストーリーテリングタスクの場合、「そして」はストーリーの展開や結末に導く機能を持つことを確認した。

また、名詞修飾節が長い場合の使用も見られた。これについては、日本語記述文法研究会編（2009）によると、名詞修飾節が長い場合、「と」より「そして」を用いた方が聞き手・読み手の理解が容易になる。この用法はあまり導入されていないが、実際の使用が確認できたことから、この用法も取り入れた方がいいと考えられる。

### 8.2. 日本語母語話者とタイ人日本語学習者の「そして」の使用の相違点

日本語母語話者とタイ人日本語学習者の「そして」の使用は表2のようにまとめることができる。

表2：日本語母語話者とタイ人日本語学習者の「そして」の使用

被調査者	使用
日本語母語話者	・名詞修飾節が長い場合 ・ストーリーの主な出来事をつなぐ時点
タイ人日本語学習者	・同じ絵の中の複数の出来事をつなぐ時点 ・多用および誤用も見られた。

表2のように日本語母語話者は名詞修飾節が長い場合やストーリーの主な出来事をつなぐ時点で「そして」を使用していることがわかった。それに対し、タイ人日本語学習者は同じ絵の中の複数の出来事をつなぐ時点で「そして」を使用し、多用および誤用もしている。

「そして」の使用時点に注目して比較してみると、日本語母語話者はストーリーの主な出来事をつなぐ時点と同じ絵の中の複数の出来事をつなぐ時点を区別し、前者の場合は、「そして」を使用してつないでいる一方、タイ人日本語学習者は、主な出来事をつなぐ時点かそうでないかにも関わらず「そして」を使用しているように思われる。

このような使用の要因は母語干渉や教科書の影響にあると考えられる。母語干渉については、「そして」とタイ語の対照研究を行った片桐（2016）は、「そして」と近い形式である「léew kôo」は対照的であり、対話場面については、「léew kôo」は対話場面でよく使われる形式であるのに対し、「そして」は書き言葉と独話場面において主に用いられる。また、用法については、「léew kôo」は「そして」よりも用法の幅が広く、前の発話との意味的な

関係を強く求めないと述べている。一方、教科書の影響については、初級教科書における「そして」の導入を考察した阪上（2014）によると、「そして」は初級日本語教科書の前半部分で導入される。また、タイ人学習者向けの教科書を分析したスワンナカート（2019）は、その教科書でも「そして」は早い段階で導入され、語彙リストには「lɛɛw kɔɔ」のみが記述されており、語彙レベル以上の解説は見られないことを報告している。

本調査の対象者は、中級の学習者が多いため、初級で導入される「そして」を多用する傾向があると考えられる。また、「lɛɛw kɔɔ」が「そして」よりも用法の幅が広いことから、「そして」が「lɛɛw kɔɔ」に完全に代用できると理解したタイ人学習者は、主な出来事をつなぐ時点でも、同じ絵の中の複数の出来事をつなぐ時点でも「そして」を使用してしまっていると考えられる。

## 9. 「そして」の指導法改善に向けて

最後に、「そして」の指導法改善について考えたい。先行研究や本調査からもわかるように、従来の指導方法では誤用と多用が生み出されることから、「そして」は指導法の改善が必要である項目だと考えられる。さらに、本調査から明らかになったように、ストーリーテリングでは、本来の機能に加え、ストーリーの展開に導く機能を持っているため、タスクによって、「そして」の機能が異なることが予想されることから、授業でタスク別の導入法を考える必要がある。既に日本語母語話者のデータがあるタスクを学習者にまず話させ、フィードバックの際、日本語母語話者のデータも提示しながら、「そして」の説明の工夫が求められる。

また、先行研究が述べた「そして」を導入せず「それから」などを代用するような指導法（石黒 2000、阪上 2014 など）は多用や誤用を完全になくせるとは言い切れない。「そして」の多用を防ぐために、日本語母語話者は同じ時点で他にどのような接続表現を使用しているかも見る必要がある。表 3 はそれぞれの主な出来事をつなぐ際どのような接続表現が使用されているか 3 位まで挙げた表である。

表 3：各出来事をつなぐために使用されている接続表現

出来事	日本語母語話者			タイ人日本語学習者		
犬がバスケットに入った	— (31)	で (5)	連用形、て形 (2)	— (13)	それから (12)	そして (10)
ピクニックに出かけた	— (14)	て形 (5)	そして、すると、と (4)	て形 (10)	— (7)	でも (5)
犬が飛び出た	— (27)	で (4)	て形、そして (3)	— (28)	で、そして (3)	それから (2)
食べ物が食べられていた						

表 3 から、全体的に日本語母語話者は接続表現をあまり使用せず、した場合は「で」や連用形、て形の使用が多いが、タイ人日本語学習者は「それから」「そして」「でも」の使用が多いことが読み取れる。ストーリーテリングタスクでは、日本語母語話者は「そして」の代りに「それから」を使用しているわけではないため、「そして」の代りに「それから」を導入したとしても、日本語学習者は正確な日本語が使えるようになるとは言えないだろう。

日本語母語話者は接続表現をあまり使用しないという結果になっているが、日本語母語話者はどのようにストーリーを展開させているのだろうか。日本語母語話者の接続表現の使用が最も少ない時点は、時間的／空間的展開に導く時点、つまり「犬がバスケットに入

った」出来事と「ピクニックに出かけた」出来事をつなぐ時点である。この時点でどのようにストーリー展開がなされているか見てみる。

(14) マリとケンが地図を見ている間（あいだ）に、犬がバスケットの中に入ってしまった

それに気付かないケンとマリが、ピクニックに行きました (JJJ11)

(15) えっとケ、えーケンとマリが地図を見ていると、んバスケットの中に、い犬がは入ってしまった

ケンとマリはえー気づかずにバスケットを持ってピクニックに出かけました

(JJJ12)

(16) その（連体詞）間に、知らない間にえー犬がバスケットの中に入り（はいり）、気づかぬまま二人は楽しそうにお出かけです

以上の例から、日本語母語話者は、時間的／空間的展開に導く時点で、様々な展開方法を使っていることがわかった。(14) では、名詞修飾表現、(15) と (16) では、「ずに」と「まま」という副詞的な修飾表現の使用が観察された。接続表現の他に修飾表現などストーリー展開方法がたくさんあるのである。ストーリーテリングタスクにおける接続表現を導入する際、これらの展開方法も考慮する必要があると考えられる。

以上、本研究では、I-JAS を用いて、ストーリーテリングにおける「そして」の機能を確し、日本語母語話者とタイ人日本語学習者による使用を比較した。また、調査結果を踏まえて、「そして」の指導法改善についても考察した。今後は、ストーリーテリングにおける「そして」を含む接続表現の具体的な指導法について考え、他のタスクにおける「そして」を含む接続表現の使用の調査も行いたい。

## 参考文献

- 石黒圭 (2000) 「「そして」を初級で導入すべきか」『言語文化』37号、一橋大学、pp.27-38.
- 市川保子編 (2010) 『日本語誤用辞典－外国人学習者の誤用から学ぶ日本語の意味用法と指導のポイント』スリーエーネットワーク.
- 片桐カノックワンラオハブラナキット (2016) 「教育現場とのつながりを意識した対照研究の試み－タイ人学習者の「そして」「なんか」の使用問題」庵功雄、佐藤琢三、中俣尚己編『日本語文法研究のフロンティア』pp. 243-267、くろしお出版.
- 阪上彩子 (2014) 「話し言葉における『そして』の指導法－話し言葉コーパスと初級教科書の分析を通して－」『神戸大学留学生センター紀要』20号、pp.61-74.
- 迫田久美子・小西円・佐々木藍子・須賀和香子・細井陽子 (2016) 「多言語母語の日本語学習者横断コーパス International Corpus of Japanese as a Second Language」『国語研プロジェクトレビュー』第6巻3号、pp.93-110.
- 迫田久美子他 (2016) 『海外連携による日本語学習者コーパスの構築－研究と構築の有機的な繋がりに基づいて－I-JAS 構築に関する最終報告書』国立国語研究所.
- スワンナカート・パッチャラーパン (2019) 「タイ人日本語学習者の接続詞「そして」の使用状況および要因」『日本語・日本文化研究』29号、pp.300-309.
- 筑波日本語テスト集 <http://ttbj-tsukuba.org/p1.html>. 参照日：2020年2月1日.
- 日本語記述文法研究会編 (2009) 『現代日本語文法7』くろしお出版.

## コーパス

タイ人日本語学習者話し言葉コーパス (CTJC) <https://ctjc.si.aoyama.ac.jp/index.html> 参照日 :  
2020年2月1日

多言語母語の日本語学習者横断コーパス (I-JAS) <https://chunagon.ninjal.ac.jp/> 参照日 : 2020年  
2月1日.

文化

# 祭礼伝承における街道筋の意義

## The Significance of Main Street in Festival Tradition

永原 順子

大阪大学

### 1. はじめに

日本各地の町や村では、大小様々の祭礼が伝承されている。その多くは寺社を中心として行われているが、その地域の中心を通る街道筋<sup>1</sup>も空間的に重要な意味を持つ。その空間は、かつては祭礼時だけでなく、常に地域共同体の経済や文化の中心をなしていた。

本論では、地方共同体（高知や岡山）における小規模な祭礼に着目し、祭礼空間の具体的事例をとりあげ、人々の生活形態の変遷にともなって変化してきた街道筋の意義を再考する。

### 2. 街道筋とその変容

街道とは、一般的に、中央と地方あるいは町と町をつなぐ道、また特定の信仰に関する聖地などに至る道、を指す。幹線道路のような大規模なものから、地方内で完結する小規模なものまで様々である。

一方、街道筋は、街道と同義として扱われることもあるが、ここでは、街道がある集落の中心部を通っている部分を指すこととする。街道筋は、戦後から昭和の終わりごろにかけて、人々の暮らしに関わる各種の商店が並び立っており、町の生活の中心であった。その多くは祭礼の空間とも重なっている。調査地の一つである岡山県岡山市南区妹尾では、洋服店、呉服店、八百屋、魚屋、パン屋、書店（文房具を含む）、自転車屋、花屋、クリーニング店、病院（内科、歯科）、時計店、そろばん教室、などが見られる。その中に寺院も位置し、この街道筋は町の中心的な祭礼空間の一つとなっている。

しかし、現代社会においては、鉄道や道路など交通網の発展により、人々の生業の場と暮らしの場の乖離が起きている。同地域では、昭和の終わりごろから、街道筋から少し離れた農作地の宅地開発が行われ、岡山市のベッドタウン化が急速に進んだ（JR 妹尾駅は、JR 岡山駅から普通列車で約 10 分、快速列車で約 7 分）。これによる人口増加に伴い、街道筋から少し離れた国道バイパスや県道沿いに、いわゆる大型ショッピングモールが outlets、商店の大型化、郊外化が進展する。次第に、街道筋における人の往来が減少し、有形無形の消費の場、生活の場としての機能が薄れていった。街道筋が空洞化していった、言い換えれば街道筋の機能が周辺部へ溶解していった、といえよう。

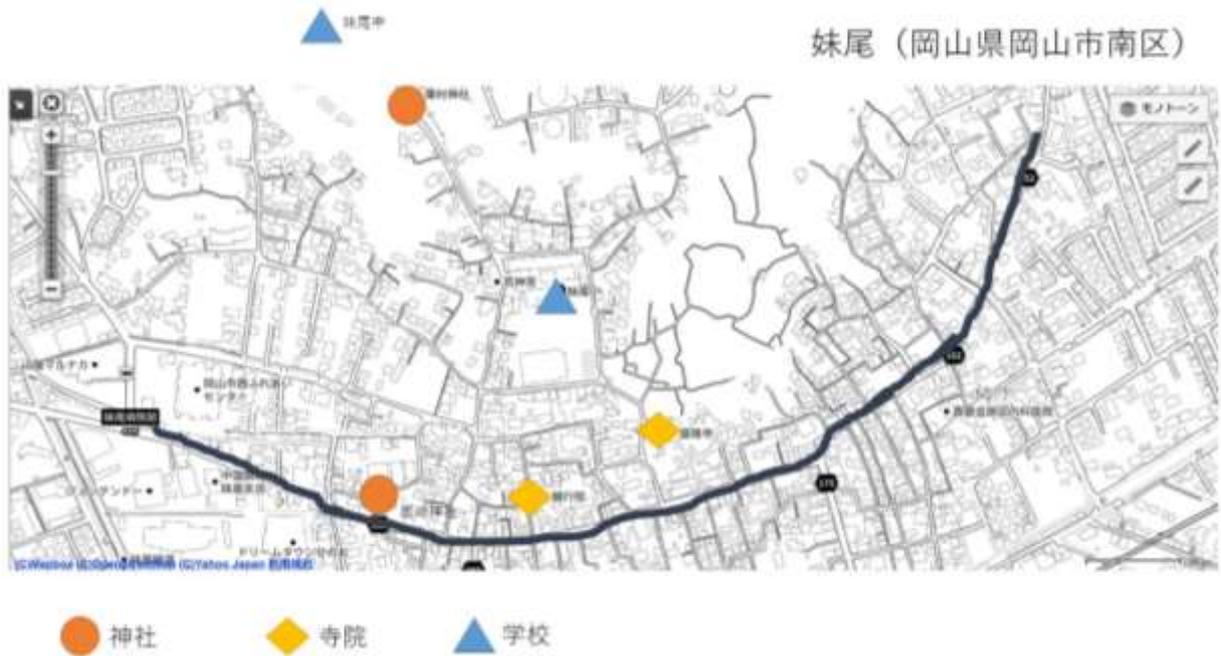
本論では、同じような状況を持つ地方共同体を二つ取り上げ、それらを比較しながら、街道筋の意義の再考を試みる。一つは、上記で触れた、岡山県岡山市南区妹尾、もう一つは、高知県香南市赤岡、である。両所には、街道筋の通る古くからの集落である、海岸の近く（妹尾は近世まで）に位置している、地方主要都市からは少し距離がある、などの共通点がある一方で、それぞれの町の発展および祭礼伝承の状況が異なっていることから、

---

<sup>1</sup> 目抜き通り、メインストリート、商店街、町場、などと呼ぶ研究もあるが、本研究では「街道筋」に統一する。

今回の比較対象とした。以下、図 1、図 2、を参照されたい。

図 1：岡山県岡山市南区妹尾 街道筋



妹尾は、岡山城下から南西方面、四国の金比羅へ向かう金比羅往来の一部が通っている (図 1 の太線)。古代から続く漁業集落であったが、文政年間の初め頃 (1820 年頃) に町の南部が開拓され、町の産業の中心は農業に移った。明治 43 年 (1910 年) には国鉄宇野線の妹尾駅ができ、岡山市中心街との交通の利便性が上がる。先述のように、昭和からは宅地開発によるベッドタウン化が始まり、さらに平成になってからは駅南側の宅地化、特に高層マンションの建築が続いている。

図 2：高知県香南市赤岡 街道筋



赤岡は、高知城下から西へ向かう安芸街道の一部が通る（図2の太線）。漁業のほか、近世からは、木材の集積地及びその出荷を行う港町としても栄えていた。昭和に入ってから林業の全国的衰退を受け、木材集積地・港町としての性格は失われている。1924年（大正13年）に高知鉄道の駅（赤岡駅）ができ、高知駅からは途中の後免駅（国鉄）を介して鉄道で繋がった。2002年、第三セクター鉄道の土佐くろしお鉄道ごめん・なはり線のあかおか駅へと受け継がれている。現在、高知駅からは、JR後免駅を経由して約40分と、岡山一妹尾よりは距離がある。よって、高知市のベッドタウンという性格は薄い。

図1、2を概観すると、いくつかの寺院・神社が街道筋付近に位置している。少し離れるが小中学校もあり、祭礼の場と集落の重なりが見て取れる。冒頭では妹尾の町並みに触れたが、赤岡でもこの街道筋沿いに、洋服店、呉服店、金物屋、電気店、和菓子屋、銀行、などが立ち並んでいる。妹尾と同様、町の空洞化は進んでいる。次章では、各地域の祭礼についてまとめる。

### 3. 街道筋を中心とした祭礼の状況

各地域における祭礼の現状は以下の通りである。

表1：祭礼の現状 2020年3月現在

	妹尾（岡山）	赤岡（高知）
伝統的祭礼	5月5日 春大祭：栗村神社、御崎神社 ・神社本殿にて神事 8月7日 七日日（なのかび）：盛隆寺、街道筋 ・境内にて七夕飾り、盆踊り ・境内・街道筋に夜店 10月10日 秋大祭：栗村神社、御崎神社 ・神社本殿にて神事 11月22日 御会式（おえしき）：盛隆寺、街道筋 ・本堂にて法要 ・街道筋にて、日蓮上人像をのせた輿を中心に行列 ・境内・街道筋に夜店	夏大祭 立山神社 7月15日 須留田八幡宮 7月14日、15日* 若一王子宮 7月7日 ・神社本殿にて神事 ・*氏地（街道筋）において絵金屏風を飾る 秋大祭 立山神社 11月1日 須留田八幡宮 11月3日 若一王子宮 11月8日 ・神社本殿にて神事、芸能（獅子舞）奉納 立山神社のみ、棒術獅子舞
非伝統的「まつり」	4月第1日曜 妹尾・箕島ふるさとさくら祭（1992～）：妹尾公園 ・民俗芸能「備中開山太鼓」、「花餅」づくり体験など ・ステージイベント ・公園に屋台 7月の土曜 土曜夜市（昭和後半のみ実施） ・街道筋に夜店	7月第3土曜・日曜 絵金祭り（1977～）：街道筋 ・氏地（街道筋）において絵金屏風を飾る ・ステージイベント ・街道筋に夜店 12月第1土曜・日曜 冬の夏祭り（1995～）：街道筋 ・街道筋にて、獅子舞、舞踊、屋台、餅まき、など

まず伝統的祭礼について見ていく。妹尾では、神社が主で行う祭礼と寺が主で行う祭礼と大きく二つに分けられる。妹尾はかつて東磯、西磯、と二つの区域に分けられており、栗村神社（くりむらじんじゃ、通称：和田の宮）が東磯、御崎神社（おんさきじんじゃ、通称：西の宮）が西磯の、それぞれ鎮守社として祀られていた。両社とも春と秋に大祭があり、いずれも神社本殿にて神事が行われる。秋大祭では、かつて（昭和末期ごろまで）は神輿の巡行が行われていたが、現在はどちらとも行われていない。御崎神社では和太鼓ほか、いくつかの芸能の奉納があったようであるが、これも昭和末期に姿を消した。昼夜を通して屋台は見られない。一方、盛隆寺で

図3：日蓮上人像の輿



は、8月に七日日（なのかび）と呼ばれる祭礼があり、境内と街道筋は夜店で賑わう。11月の御会式（おえしき）もまた同様に、夜店が立ち並び、七日日と同様な賑わいを見せる（図3）。御会式とは日蓮上人の命日法要のことで、日本各地で行われている。17世紀初頭、隣接する庭瀬の領主であった戸川達安（みちやす）が、身内の供養のため、妹尾にあった真言宗の寺を自らが信仰している日蓮宗に改宗させ、そこに住む檀家も改宗させるということがあった。よって「妹尾千軒皆法華」という言葉が残るほど、現在でも妹尾は日蓮宗が盛んな町である。それゆえ、神社の祭礼と寺の祭礼が並んで存続したのであろう。

赤岡には、西から、立山神社（たてやまじんじゃ）、須留田八幡宮（するだはちまんぐう）、若一王子宮（にやくいちおうじぐう）、と3つの鎮守社がある。それぞれ夏と秋に大祭があり、秋大祭では獅子舞が奉納されている。夏大祭、秋大祭など、神社での神事を高知では神祭（じんさい）と呼ぶ。これら3つの鎮守社は、街道筋とは少し離れた北部に位置しており、それぞれの氏地は赤岡の町を縦に3つに分けたような形となる。現在、夏の神祭においては、境内や街道筋に屋台が並ぶことはなく、本殿で神事のみが執り行われ、街道筋との関わりは薄い。ただし、須留田八幡宮の氏地にあたる部分の街道筋（図2の太線、東西の通り）では、夏の神祭である7月14日、15日の夜、絵金芝居屏風（歌舞伎の芝居絵）が軒下に飾られるという風習が残っている。また、同八幡宮の御旅所が街道筋の南側に2か所あり、夏の神祭にあわせて献饌が行われている。

次に、非伝統的「まつり」、すなわち地域振興のために新しく作られた行事について主なものを取り上げる。妹尾では、昭和の終わりごろまで、7月の土曜に街道筋で夜店が並んで賑わっていたが、今はその風習は見られない。1992年から、街道筋の西の端に位置する妹尾公園にて、妹尾・箕島（妹尾の西隣）の学区連合町内会が主催する「妹尾・箕島ふるさとさくら祭」が始まり、現在も続いている。昼間から多くの屋台が並び、様々なイベントが行われ、家族連れでにぎわっている。

図4：絵金屏風



赤岡では、赤岡吉川地区商工会（現・香南市商工会）青年部が、商店街の発展のため1977年から「絵金祭り」を始め、現在は香南市民の夏祭りとしても定着している。図2の街道筋に沿って、絵金屏風を所有する家々の軒先に屏風絵が飾られる（図4）。これは、上記、須留田八幡宮の神祭の伝統に倣ったものであるが、神祭が静かに行われるのに対し、絵金祭りでは、多くの屋台が並び、さまざまなイベントが賑やかに行われている。1993年からは、町内外の有志により土佐絵金歌舞伎が演じられるようになった。以降、絵金屏風に描かれた芝居を中心とした演目が毎年演じられている。須留田八幡宮では江戸末期頃、宮芝居（奉納歌舞伎）が行われていたという記録もあり、芝居の伝統を違うかたちで復活させたともいえよう。また、12月には「冬の夏祭り」というイベントが1995年から街道筋の一部である横町商店街（図2の南北の筋）を会場として開催されている（図5）。高知工科大学の学生が絵金祭りを見て、赤岡という町で何かやりたい

図5：冬の夏祭り



と思ったことがきっかけで、街道筋の商店街が主催・発案して始まったものである。以後、路上に畳を敷いて電気炬燵を設置したり、「赤岡てらこや」をテーマとして様々な体験教室を開いたり、と町内外の人々がアイデアを出し、継続して行われている。

#### 4. 祭の変容

論を進める前に、ここで祭という文化事象について再確認しておく。

祭の起源・中心は、神事にある。そこでは、神への願いが祝詞として述べられたり、神饌が献じられたり、様々な儀礼が行われる。また、神霊が何らかの物に降臨したり、人に憑依したり、という過程を経て神の託宣が見られる儀礼も存在する。そこでは、神饌のみならず芸能も奉納される。神事は、神官および氏子の一部など、限られた人々のみで執り行われ、秘匿されることが多い。対して芸能は神に奉納されると同時に、氏子のほか、共同体の内外の人々が目にすることができる。これが柳田國男によって指摘された「観客の誕生」である（柳田 1969）。祭は、それに直接関係する氏子集団が神との交歓をなす場であったが、外部から祭を「見る」視点が加わることにより、観光・娯楽として消費されるようになる。すなわち、見るものとしての祭の要素が肥大化していくのである（小松 1997）。今日の社会では、神社仏閣で行われる祭から、様々なイベントまで、祭のイメージは拡大化されている。例えば、商業目的で使用される「大創業祭」、「パン祭り」、「ポイント祭り」、学校行事における「体育祭」、「文化祭」、web 上でのヘイトスピーチなどが急増する「炎上」状態を指して称される「〇〇祭り」、など、枚挙に暇がない。それらには、祭のにぎやかさや非日常的に何か特別な面白そうなことが起きるといった面が神事と切り離され、まさに娯楽として消費される祭の様相が見て取れる。

さて、祭の起源としての神事から見たこの一連の現象は、祭の根源を見失ってしまうという点で非常に遺憾なことである。確かに、肥大化した祭のイメージが人々の誤解を生み、祭礼の意義を捉えにくくして祭礼伝承に悪影響を与えることもあるだろう。しかし、その状況を踏まえた上で、「祭」という言葉とそれが指す事象のずれを客観的にとらえる視点も必要かと考える。

例えば、先述の赤岡における「芝居絵を祭りの夜に家々の軒先に飾る」という風習の意義を論ずる際、須留田八幡宮での宮芝居があったという事例と合わせて、祭は神事から様々な事象が派生するというベクトルで推論し、宮芝居の変遷の先に芝居絵が生まれてくるという順で仮説を立ててしまいがちである。もちろんその仮説を考慮に入れることも必要であるが、必ずしもすべてを祭礼に結び付けるべきかどうかとも吟味しなければならない。近世における芸能の多様性は、高知や岡山のような地方にも十分浸透しており、それらが祭礼とは切り離されて人々が娯楽として享受していた可能性も十分ある。いずれの仮説に関しても、それを裏付ける確固とした資料は未見であり、慎重な分析を行うことが重要である。

同様に、今回事例として挙げた表 1 の非伝統的「まつり」は、伝統的祭礼ではないからといって、意義のないものとして切り捨ててはならない。もはや、これらの“作られる”まつりによって、人々の暮らしが影響を受けているとあってよい。妹尾では学区連合町内会が、赤岡では商工会が、それぞれ「祭」を創造して継続して現在に至っている。さらに赤岡では絵金祭りが次の祭りへと発展している動きもある。これらは、上記 2 箇所のみならず、日本各地の共同体で見られるものだ。目的は、地域振興、商業発展、交流促進、芸能の継承、など様々であるが、それは「祭」という言葉が持つ期待感をかたちにしていく

行為である。すなわち祭が“見る”ものから“つくる”ものへと派生し、その様相が社会に定着したと考えてよいだろう。

## 5. 街道筋の意義を再考する

前章の祭の検証をふまえて、街道筋という空間を考察する。冒頭に述べたように、街道筋は暮らしの場としての意義は薄れつつある。生業の場、消費の場は、街道筋ではなく、近郊の都市部か国道などの主要幹線道路沿いの大型店舗に移った。その一方で、当然のことながら祭の場の中心は大きく移動することはない。新たに創設される祭の空間も、伝統的な祭の場に重なるように設定されることも多い。妹尾で昭和の終わりごろに行われていた夜市、赤岡の絵金祭り、冬の夏祭りなどがそれにあたる。特に赤岡の場合は、街道筋に面した住居に住む人々を中心に様々な工夫を凝らしながら祭りが継続されている。それには、街道筋の暮らしの場としての機能が薄れていくにつれ、祭の時空とのつながりがより意識されるという背景があるのではないだろうか。日本各地でいわゆる町おこしの動きが盛んになって久しいが、その動機は地域振興などの経済的動機だけではなく、この街道筋の記憶にも求められる。つまり、街道筋は祭を生み出す土壌としての役割を持つのである。

一方で、この街道筋と祭との関連強化傾向は、伝統的祭礼と寺社空間との乖離を起こす可能性も孕んでいる。それは実際の物理的距離の遠近にあまり関係しない。寺と街道筋が近い妹尾でも、神社と遠い赤岡でも、その傾向は確認できるからである。儀礼や神事は檀家や氏子の人々のみによって執り行われ、「見る」祭の部分とは隔離されており、街道筋のにぎわいとほとんど交わることがない。この乖離の状況は前章の祭の変容でも指摘した通りであるが、街道筋はそれをさらに促進する方向に働いているといえよう。

最後に、街道筋に付随する有形無形の文化財に触れておく。妹尾では、夏の七日日の盆踊り、秋大祭の奉納太鼓（昭和の終わりごろ消滅）、など、無形のものが多いのに対し、赤岡では、芝居絵という有形の文化財が存在する。その違いは、江戸末期の経済状況、芝居や芸能の種類や伝承の状況に左右されるであろう。赤岡ではこの芝居絵の存在が、収蔵庫と展示機能を兼ね備えた絵金蔵（えきんぐら）設立へとつながっている。また、町の人々、近隣の南国市にある高知工業高等専門学校の教員と学生、県内外の専門家の協力によって、歴史的景観の保全とまちづくりを目指す赤れんが商家再生プロジェクトも6年前に始まった（図6）。これらはどちらも街道筋の空間を再生する動きである。赤岡においてまちづくりの動きが盛んであるのは、近接した地方都市との距離（ベッドタウン化の有無）、現在の経済状況、居住する人々の年齢構成、等々、その他のパラメータも比較に入れる必要もあるが、これら文化財の意義も街道筋の空間とともに論じていくことが寛容である。

今後も日本各地で様々な祭礼の消滅と変容、そして新たな祭の創生が起きることが予想される。まちづくりの様相も含めて、街道筋という視点を用いた祭礼研究を進めていきたい。

図6：赤れんが商家



\*本研究は、科学研究費助成事業（基盤C）「地方祭礼における空間・社会的基盤の実態と変容—高知県・絵金芝居絵屏風を対象に一」の一環であることを付け加えます。

## 参考文献

- 赤岡町史編集委員会 編（1980）『赤岡町史』赤岡町教育委員会  
小松和彦（1997）『祭りとイベント』小学館  
都窪郡教育会 編（1923）『都窪郡誌』都窪郡教育会  
柳田國男（1969）『柳田國男集第十卷「日本の祭り」』筑摩書房

\* 地図資料は、Yahoo! 地図より抜粋

## Western Influence on the Music of Takamura Kōtarō's Poetry

高村光太郎の詩の音楽性に見られる西洋的影響

Andrew GLEDHILL  
Mahidol University

### 1. Introduction

In the course of this presentation I attempted to introduce some of the results of the work I have done into the presence of Western ideas about music in Japanese poetry just after the turn of the 20<sup>th</sup> century. These results have been largely based around the findings I made in the course of studying for an MSc in Comparative Literature that I completed in September of 2019 at the University of Edinburgh under the supervision of Prof. Peter Dayan. Using Prof. Dayan's work on French literature of the mid to late nineteenth and early twentieth century as inspiration, I first looked into the ways music was used by Takamura Kotaro in his poetry. In my presentation I attempted to explain these findings focusing on his poem 'Beethoven Torn in Two'. I then tried to suggest possible new directions that further research could take looking into other Japanese poets of similar and later decades, such as Kitahara Hakushu, Hagiwara Sakutarō. I will now move on to explain my initial findings concerning music in the poetry of Takamura Kotaro.

### 2. Initial Discoveries

During the course of my MSc I came upon the burgeoning field of Word and Music studies and attempted to apply some of its theories to the study of Japanese poetry. The field of Word and Music studies has been growing in Europe and America since its inception in 1997, and has covered a great deal of works - both written and musical. However, when it came beginning my MSc dissertation it seemed to me that few attempts had been made to apply the theories of Word and Music studies to the Japanese context. With this in mind I began to look into possible crossovers that may exist between Japanese and Western literature. In this attempt, the period that most obviously suited my needs was the Meiji period, when Western ideas took on an unprecedented vogue in Japan and therefore where crossovers were most likely to be found. Among my discoveries in researching the Japanese poetry of the Meiji period were the contributions made by Takamura Kotaro to introduce Western ideas regarding music and literature into Japan. I will summarise those most relevant to my research now.

#### 2.1. Takamura Kotaro's Background

From my research I found that Takamura Kotaro was active in the fields of sculpture, poetry and translation. He was a humanist and member of the Shirakaba group whose members included other humanist writers and artists of the time. This groups seems to have believed in a universal life force responsible for the impulse within humans to create art, and capable of transcending boundaries of culture, nationality and language. I believe that Takamura's poetry can be shown to support this ideology in two poems on which I focused during my MSc dissertation.

## 2.2. The Music of Takamura's Early Poetry

The first is entitled "Rákóczy March" and was published in Takamura's first collection *The Journey* (1914). Focusing on what can be presumed to be Berlioz conducting the first part of *La damnation de Faust* in Paris, it presents music as a force of nature barely under the control of a terrified Berlioz. This music, according to Takamura, is metaphorically linked with Heaven and through its machinations serves to eliminate individual difference in its listeners. The poem ends with the lines:

Heaven's voice whispers to humanity through holy fire  
A shriek explodes from every member of the orchestra,  
Creating a whirlpool in the air of the concert hall  
The audience forgetting their individual egos stood crazed  
with terrified clapping and stamping.  
Every single note was a drop of their blood,  
Every rhythm was the rhythm of their lives.  
They listened to the voices of their selves now pealing  
across like thunder.  
The cheers and stammers of the audience overpowering the  
echoes of the march.  
Berlioz's hair stood on end in terror.<sup>1</sup>

This depiction of music can then be paralleled by another of Takamura's poems - his 1927 poem "Beethoven Torn in Two". Takamura chooses to depict Beethoven at a pivotal moment in his life when personal and financial troubles are causing him much suffering. Shutting himself away, Beethoven considers the world outside. The poem asks:

What is the little stream of water saying to him,  
What kind of new songs have the new shoots of grass  
brought?  
Even while he already seems to understand the promise,  
Once again the thoughts seem not to appear,  
And he who suddenly seemed to be about to dash out from  
his house,  
As he opened the door stood still.

Pausing to ruminate on his position Takamura's Beethoven arrives at a moment of inspiration and the poem ends thus:

Appearing from the bottom of his anger,  
Written with a shaking hand

---

<sup>1</sup> All excerpts are taken from my own translations unless otherwise stated.

Oh, what is the theme?  
Falling from he who can be prone to anger,  
Is the theme of joy.  
He is pulled apart into two – losing his existence,  
And it is now that supernatural quiet has crept in.  
The wisdom of God to silence the orchestra with a slam,  
Came again from that window.

Once again the composer of Takamura's poem is likened to a conduit through which both Heaven and nature communicate with man - this time causing the composer to lose his prior existential form rather than the audience.

### 3. Primary Inferences

It is my belief, as I noted in my MSc dissertation, that Takamura's portrayal of the composers Berlioz and Beethoven was heavily influenced by at least three elements: Romain Rolland's *Musiciens d'aujourd'hui* (1908), his essay "La vie de Beethoven" and Arthur Symons' essay "Beethoven" (1905). All of these works were translated either in part or in full by Takamura or his associates<sup>2</sup>, and music appears in each in ways that I believe are reflected in these two poems of Takamura. Specifically, Rolland's Beethoven and Berlioz are both ascribed the ability to compose on behalf of or in connection with nature, with Berlioz being the somewhat bewildered heir to Rolland's unique and unsurpassable Beethoven - the servant of nature's will. In Beethoven, Rolland also sees a political force whose beliefs in the values of the French Revolution cannot be dissociated from the man himself. Symons' Beethoven does not share this political motivation, although his connection with nature echoes that underlined by Rolland. Symons' essay highlights the philosophy of Arthur Schopenhauer, using Schopenhauer's theories to explain the connection between nature and music. Symons' cites Schopenhauer thus:

The musician he tells us "reveals the innermost essential being of the world, and expresses the highest wisdom in a language his reason does not understand." "We may take the perceptible world, or nature, and music, as two different expressions of the same thing." "Accordingly, we might call the world 'embodied music,'" music differing from all other arts in this, "that it is not an image of phenomena," but represents "the thing itself which lies behind all appearances." (Symons 207)

Thus, we can see that the Western texts which Takamura translated and read depicted music as being as a transcendental force capable of representing nature and reality in ways that other arts could not. In fact, in Symons' citation of Schopenhauer music, nature and reality are "different expressions of the same thing." If we consider the changes being made in Japanese poetry at the

---

<sup>2</sup> Translated by Takata Hiroatsu in January of 1926.

time I believe that it is possible to see that music was able to act as a unifying symbol enabling a new identity to be created within poetry. And this is precisely what was called for by scholars of the time.

Tomi Suzuki traces the relationships apparent during the Meiji period between religion, ideology and language in her book *Narrating the Self : Fictions of Japanese Modernity*. She highlights figures such as Shimazaki Tōson who in the late nineteenth century briefly flirted with Christianity, before abandoning it in favour of the existentialism of Nietzsche, et al. She draws a connection between this formerly Christian humanistic movement and other figures such as Tsubouchi Shōyō who called for dramatic changes in written Japanese to bring it closer to spoken Japanese. The *genbun-ichi* movement achieved success in this endeavor first in prose and then, in 1907, in poetry (Mehl 46). Scott Mehl describes a move within Japanese poetry of the early twentieth century to overturn the traditional focus on the expression of the inner self in favour of Western-derived categories of ‘thought’ (*shisō* 思想) and ‘thought-feelings’ (*shisō-kanjō* 思想感情). Citing the influence of Ueda Bin’s translations of Western poetry in *The Sound of the Tide* (published in 1905 and containing translated works of European poetry from varying eras), Mehl seeks to place the appearance of European poetry in Japan at the centre of a reconfiguration of artistic hierarchies which he believes repositions poetry as a tool of social rather than personal change (Mehl 62). Within this new configuration I believe that Takamura, taking Rolland and Symons’ depictions of Western music and musicians as his example, sought to create a new reader for whom music served to erase individual differences and offer a blank slate upon which a new humanistic, democratic subject identity could be built.

#### 4. Further Steps

Having gotten this far in my own research and thinking I would now like to explore how broadly my presumptions can be applied. Take, for example, a later poem by Takamura within which he ruminates on the possible origins of music and its relationships with nature and time:

##### **Nightjar**

(from *Specimen*, 1950)

At the turn of 8 o’clock on a summer’s evening  
the nightjar is sure to arrive.

*fwa, fwa,*

*gyogyogyogyogyogyogyogyogyogyo*

singing without even using its breath  
flying low across the tops of fields and paddies  
circling at high speed.

I, at the *kusakake* spring,  
while washing my shovel and manga (?)  
recall “The Natural History of Selborne”.

Written by a single clergyman  
even two-hundred years ago in a far-flung English village,

the nightjar is there.  
All that there is naturally is space alone.  
Time is an invention of humanity.  
As if music were an invention of humanity.

I would like to explore whether this poem serves to consolidate the trends that I observed in Takamura's earlier two poems, or whether this poem demonstrates a new direction in Takamura's depictions of music. If this later poem does indeed demonstrate a new depiction of music then I believe it is also worth asking why this might be the case. And, furthermore, I would like to compare Takamura's descriptions of music with other Japanese poets, both of his generation and others. In future research, I would like, in particular, to try to explore trends in the portrayal of music that might be observable in the poetry of Kitahara Hakushū and Hagiwara Sakutarō. This will necessitate a deeper understanding of literary movements involving naturalism and symbolism, but I believe that such an endeavor could provide a good foundation to then move on and explore the more recent poetry of figures such as Tanikawa Shuntarō.

I believe that here is a niche here, at least within English-language scholarship on Japanese literature, that could provide fruitful results if filled. Using the methodology of previous research into word and music studies in the West as inspiration, I believe that there is an abundance of possible research topics that could be explored when considering the Japanese context. I hope that the poems that I have included in my presentation, and the explanations I have provided of my own admittedly basic and unpolished thinking, might serve to inspire further thought as to the role that music has played and continues to play in Japanese literature. Finally, I would like to highlight a *haiku* written by Matsuo Bashō in his *Narrow Road to the Deep North* which I will include with the Japanese:

風流の初やおくの田植うた

The beginnings of refinement, a rice-planting song in the distant North

## References

- Acquisto, Joseph. *French Symbolist Poetry and the Idea of Music*. Aldershot : Ashgate, 2006.
- Atsumi, Ikuko, and Graeme Wilson. 'THE POETRY OF TAKAMURA KOTARO'. *Japan Quarterly*, vol.20, no.3, 1973, p.308.
- Dayan, Peter. *Art as Music, Music as Poetry, Poetry as Art, from Whistler to Stravinsky and Beyond*. Farnham, England, 2011.
- . *Music Writing Literature, from Sand via Debussy to Derrida*. Ashgate, 2006.
- Hisamatsu, Sen'ichi. *Biographical Dictionary of Japanese Literature*. Tokyo: Kodansha International in collaboration with the International Society for Educational Information, 1976.
- Kanazawa, Masakata, and Yasuko Todo. 'COLLECTIONS OF WESTERN MUSIC IN JAPAN: AN INTRODUCTION'. *Fontes Artis Musicae*, vol.56, no.3, 2009, pp.282-86.
- Karatani, Kōjin. *Origins of Modern Japanese Literature*. Durham, N.C., 1993.
- Kishida-Ellis, Toshiko. 'Nature and Self in Modern Japanese Poetry: Hagiwara Sakutarō, Itō Shizuo, and Miyoshi Tatsuji'. *Review of Japanese Culture and Society*, vol.5, 1993, pp.34-47.
- McDonald, Henry. 'The Performative Basis of Modern Literary Theory'. *Comparative Literature*, vol.55, no.1, 2003, p.57.
- Mehl, Scott. *The Concept of Expression in Modern Japanese Poetics: Thought, Consciousness, Language*. Edited by Michael Bourdaghs et al., 2013.
- Mortimer, Maya. 'The Shirakaba Group - Genuflecting at the Altar of French Art'. *Japan Quarterly*, vol.46, no.4, 1999, pp.57-65.
- Mostow, Joshua S. 'Self and Landscape in Kagerō Nikki'. *Review of Japanese Culture and Society*, vol.5, 1993, pp.8-19.
- Nakamura, Mitsuo. 'The French Influence in Modern Japanese Literature'. *Japan Quarterly*, vol.7, 1960, pp.57-65.
- Ogawa, Takashi, and Setsuko Mori. 'The History of Musical Publications in Japan: Books on Western Music'. *Fontes Artis Musicae - Journal of the International Association of Music Libraries, Archives, and Documentation Centres*, vol.35, no.2, 1988, pp.89-89.
- Ōoka, Makoto, and Thomas Fitzsimmons. *The Poetry and Poetics of Ancient Japan: The College de France Lectures 1994-1995*. Katyadid Books, 1997.
- Rolland, Romain. *Beethoven*. Second edition., London: Paul, Trench, Trubner, 1918.
- . *Musicians of To-Day*. New York: H. Holt and company, 1914.
- Suzuki, Tomi. *Narrating the Self: Fictions of Japanese Modernity*. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1996.
- Symons, Arthur. 'BEETHOVEN'. *Eclectic Magazine of Foreign Literature (1901-1907)*, vol. 145, no.2, 1905, p.206.
- . *The Symbolist Movement in Literature*. Manchester England: Carcanet, 2014.
- Takamura, Kotaro. *高村光太郎詩集 (Collected Poetry of Takamura Kotaro)*. Shinchosha, 2014.
- Ueda, Makoto. *Modern Japanese Poets and the Nature of Literature*. Stanford University Press, 1983.
- Won, Ko. 'The Symbolists' Influence on Japanese Poetry'. *Comparative Literature Studies*, vol.8, no.3, 1971, p.254.
- Yasukawa, Sadao. *楽の音に魅せられた魂—高村光太郎・宮沢賢治など (Souls Enchanted by the Sounds of Comfort - Takamura Kotaro, Miyazawa Kenji, et. al.)*. Oufuu, 2004.

# **Evaluation of Ainu Music from the Mid-19th to the Mid-20th Century: Focusing on Foreigners' Opinions**

19 世紀後半から 20 世紀前半におけるアイヌ音楽に対する評価  
—外国人の評価を中心に—

Evelin Adrienn TÓTH

Osaka University, Graduate School of Language and Culture

## **1. Introduction**

The Ainu people are an indigenous people in Japan and Russia, whose music used to be a part of their traditional lives for a long time. In recent years, Ainu music has gained recognition as a valuable and expressive cultural resource, and thus, plays an important role in the revival and dissemination of Ainu culture in both Japan and abroad. However, its significance has not always been well understood.

Accounts and short descriptions of Ainu music date back to the 18<sup>th</sup> century (Tokita and Hughes 2008), but the majority of these accounts are fragmentary. Moreover, many of them were written by Japanese explorers and delegation members, who were sent to Hokkaido (then the island of Ezo) due to the territorial pressure from the Russian expansion. Therefore, the main focus of their writings was not the Ainu people. On the other hand, the Meiji Restoration brought a new era to foreign travel, and Western travelers were eager to see the newly-opened country, many of them visiting the Ainu people as well. Their descriptions and travelogues often tended to emphasize the otherness and strangeness of the indigenous people and their music, indicating confusion about its role in daily life and its musical features.

To be able to thoroughly appreciate an indigenous culture and its phenomena, it is important to examine the steps it had to go through to receive recognition. The features of traditional Ainu music have been addressed in numerous studies in the field of musicology; however, the historical evaluation of the indigenous people's music and the road to its understanding and appreciation have not yet been examined in depth. An important first step to unfold a part of this historical evaluation is the investigation of foreign accounts of Ainu music, as Western travelers often left thorough descriptions of the lesser-known indigenous people - sometimes even looking for similarities and differences between their own and the Ainu's culture.

The focus of this paper is to introduce and examine the English painter and explorer, Arnold Henry Savage Landor's, and the English Anglican missionary, John Batchelor's descriptions and opinion of the music of the Ainu. After investigating their background and the primary sources left by them, one can argue that, however objective they attempted to remain, both Western norms and theories facilitated their evaluation.

### **1.1 The main features of traditional Ainu music**

Traditional Ainu music used to play a crucial role in the daily life of the Ainu people. According to Tokita and Hughes (2008), as it was closely related to daily activities, such as praying, greeting each other, or storytelling, "music to the Ainu [was] perhaps not merely a form of artistic

expression or sensual stimulation, but rather an expressive act serving as a necessary tool in achieving a range of purposes in a variety of social contexts” (Tokita and Hughes, 2008: 324). Since its significance allegedly lied in the above, no word strictly corresponding to the English term and meaning of music can be found in the Ainu language.

Tanimoto (1966) and Uyeda (2015) further explain that Ainu music was primarily influenced by nature and the environmental surroundings of the Ainu, often incorporating animal sounds, such as growls or chirps, and onomatopoeia. It was also highly improvisatory and did not make clear distinctions between elements of music, such as melody or rhythm, making it hard to conceptualize it in the parameters of Western music. This difficulty can be observed in foreign accounts of Ainu music as well, as the following chapters will show.

## 2. Arnold Henry Savage Landor’s accounts

The English painter and explorer, Arnold Henry Savage Landor (1865-1924), was born and grew up in Florence. His passion for painting and sketching almost everything that he laid his eyes on brought him to many countries around the world. He visited the island of Hokkaido in 1893, and described his journey through the Ainu territory in his book *Alone with the hairy Ainu: or, 3800 miles on a pack saddle in Yezo and a cruise to the Kurile islands*, in which he gave a detailed and ethnographically aware account of the indigenous people and their culture.

According to past studies, including some written by his contemporaries, Landor usually tried to adapt to the lifestyle of the people he visited, instead of setting his expectations unrealistically high. At the same time, researchers often find him eccentric, arrogant, and his descriptions inaccurate. However, Landor was one of the first foreign explorers who did not only summarize Ainu music in a few words but consciously tried to describe its many features. Moreover, as opposed to several Westerners who did not have the chance to visit the Ainu (and thus only cited previously written descriptions and travelogues when writing about them), he based his opinions on personal experience. Therefore, his accounts are important when investigating the evaluation of Ainu music and its changes.

In the corresponding chapter, Landor mainly focused on the musical features and their usage among the Ainu, and the indigenous people’s perception of music. However, he also took a few notes on musical instruments and tried to describe Ainu music with Western musical terms, when he found it applicable.

He described the music of the Ainu to be recitative, incorporating animal howls, and generally being repetitive and slow - except when used during rituals of exorcism, when it is “diabolical, consisting mainly of wild howling with an accompaniment of stamping feet and the rattling of sword and knife” (Landor, 1893: 262). He also claimed that it is almost entirely vocal since he observed that musical instruments are rarely used, or can be found on the island of Hokkaido. Despite that, he described one instrument<sup>1</sup> in detail and mentioned another one, a Jew’s harp made of bamboo, that is rather used by children as a toy.

---

<sup>1</sup> Landor used the Ainu term *mukko* for all musical instruments, instead of giving their particular name. However, based on the information and the drawing he provided, he presumably described the *tonkori*, a plucked five-string instrument.

Interestingly, he also hinted at the possibility that Ainu music is rather used in various social contexts than as a form of entertainment - an observation that makes his accounts one of the earliest sources to do so. The following serve as evidence for the above statement. Based on the fact that he had not heard any concerted pieces or choruses when listening to Ainu songs, he claimed that they are always sung solo. He explained his opinion by the strict etiquette of the Ainu people, “which forbids them to interrupt a speaker till he has finished his narrative” (Landor, 1893: 256). Here one can see that he tried to connect indigenous music with societal and cultural norms. Furthermore, Landor found that Ainu music is not meant to be performed for the mere pleasure of art, as people rarely sang unless they had a reason to do so. He also observed an interesting custom of the Ainu, namely that when an Ainu returns home from another region after a long time, he or she recites everything that had happened to him or her while being away. This particular behavior, along with the further observation that allegedly all Ainu words in a song or recitation are intelligible, led Landor to the conclusion that the music of the Ainu is rather a form of conversation, and thus a part of communication, than a form of art.

Landor also recognized that it is rather challenging to conceptualize Ainu music in the Western tonal system, since its melodic structure, modulations, rhythmical effects, and progressions are very peculiar (Landor, 1893: 258-259).

## **2.1 Landor’s opinion of the Ainu people and their music**

As Refsing (2000) states, Landor tried to adapt to the circumstances and even aimed to disassociate himself from the viewpoint of the West in most places that he visited during his life. Traveling among the Ainu people was no exception to his approach. He tried to observe their music from an insider’s point of view. As he explains,

My readers must forgive me if I am judging Ainu music not from the European, but from the native standpoint, for I think it is only fair to give things as they are, without too much reference to our own ideas (Landor, 1893: 262-263).

Based on his descriptions, it is understood that Landor did not only describe the characteristics of Ainu music but showed sympathy and understanding towards it, as the following excerpt shows.

Undoubtedly we Westerners have brought music to a pitch of refinement that no savage nation has even attempted to reach; but in my opinion we do savages injustice when we call their music “unmitigated discord.” Barbarians like the Ainu do not indicate their rhythmical effects and modulations by means of a musical notation; and harmony is of course very defective with them, from our point of view. On the other hand, the feeling and passion with which they chant their songs make them go straight to the heart, if as a melody they are not always pleasing to the cultivated Western ear (Landor, 1893: 255).

According to the above, Landor presumed that foreigners did not regard Ainu music highly, precisely because they arrived from a different background and were accustomed to Western music. Therefore, he tried to emphasize the passionate nature of the music of the Ainu and explain how it should be evaluated. He suggested other people follow his way and try to observe Ainu music

without relying on the rules of Western music.

One may assume that Landor's evaluation of Ainu music was relatively sympathetic and supportive - especially considering how high he regarded passion over delivery. It is not stated in books regarding his life, but it appears reasonable that his understanding behavior was a result of him being a painter, thus being familiar with the expressive culture. However, it is important to examine his usage of words when describing the indigenous people. The title of his book already suggests his stance by introducing the Ainu as hairy. Furthermore, both the words savage and barbarian can be found in the excerpt above; in fact, Landor frequently uses them throughout his book when referring to the Ainu people. This is presumably the result of the then-popular Social Darwinist view of human societies around the world. As Siddle (1996: 9) points out, based on the theory of Social Darwinism, most people at the time (i. e., by the end of the 19<sup>th</sup> century) naturally accepted that social inequality and domination were a result of a natural difference, caused by superior races conquering and subordinating inferior ones. Accordingly, the Ainu were regarded as an innately inferior race, referring to their physiognomy, culture - and music as well, thus its underdevelopment was considered logical.

Landor's choice of words when describing the musical taste of the Ainu further supports that he was influenced by Social Darwinist views. He observed that "the hairy people are fond, not only of their own, but of all music" (Landor, 1893: 257). Furthermore, he attempted to parallel the behavior of primitive peoples and animals in relation to music, as the following excerpt indicates.

I wish to draw attention to this fact, that amongst all primitive peoples the native music is sad and slow - the livelier melodies coming later; and also, that with both wild and domestic animals the most noteworthy effects are produced by slow and simple music. We all know how dogs will remain quiet and calm when a soft and gentle air is played, but get furious to the point of savageness under the "plan-plan-rataplan" of a merry noisy tune (Landor, 1893: 264).

Landor suggested throughout his book that the Ainu are an innately inferior race, and labeled them as hairy, savage, and barbarous, thus being unconsciously racist towards them. However, as the above excerpts indicate, his views undoubtedly affected his evaluation of Ainu music as well. He was sympathetic and suggested that people should distance themselves from Western notions of music when judging Ainu music; still, he seemingly agreed with the opinion that native music is naturally underdeveloped and primitive due to the inferiority of the people who produce it.

### **3. John Batchelor's descriptions**

The English Anglican missionary, John Batchelor (1854-1944), is widely considered the pioneer of Ainu Studies at the turn of the century (Tokita and Hughes, 2008: 343). He was born in Uckfield, Sussex, and attended a theological seminary as a young adult to become a missionary. He arrived in Yokohama in 1876 and traveled to Hakodate from there, where he studied Japanese and helped out in missionary work. Batchelor was eventually granted permission in 1878 to stay in Hokkaido and continue his missionary work among the Ainu people. The next year, he visited the

Ainu village of Piratori for the first time, and not long after, he returned there to practice and refine his knowledge of the Ainu language. He had to divide his time between Japan and England; still, he spent more than sixty years altogether among the Ainu people, during which time he became familiar with their everyday life, language, and culture.

Although Batchelor originally arrived in Hokkaido to work as a missionary, he considered it equally important to thoroughly describe the language, culture, customs, and belief system of the Ainu people. He wrote extensively on the folklore of the Ainu, and even compiled an Ainu-English-Japanese dictionary, albeit not receiving any linguistic training. Nevertheless, as he spent an enormous amount of time among the indigenous people, he was considered an expert, and thus was often consulted and cited by travelers and anthropologists. In his most referred book, *The Ainu and Their Folk-Lore*, he thoroughly introduced the legends, characteristics, everyday lives, and rites of passages of the Ainu people.

As opposed to extensive descriptions of folklore, he left a surprisingly short, few-page description of Ainu music, in the chapter “*The Pleasures of Life*” - indicating, as opposed to Landor, that music was supposed to be a form of enjoyment in the daily life of the Ainu. Batchelor’s main focus was similar to Landor’s; he described the musical features of Ainu music (also illustrating it through a myth in detail), introduced musical instruments, and emphasized how different Ainu music is from Western music.

He described music as generally having no fixed scale or meter, and found it to be recitative since most songs had no tune. When introducing musical instruments, he mentioned a certain kind of fiddle in passing and described the bamboo Jew’s harp - with instructions on how to play it. Batchelor, too, emphasized that it is used by children; however, as opposed to Landor, he also gave its Ainu name, *mukkuri*.

Batchelor pointed out early in the corresponding chapter that Ainu music is different from Western music. As he explains,

Those who belong to Western nations are apt to suppose that all music must be formed of notes in scale, with their crescendos and diminuendos. This is the kind of music to which we have been accustomed from childhood. But the songs and chants of the Ainu do not as a rule run in fixed notes of tones, they are in general bound to no scale, so that their airs cannot always be written down (Batchelor, 1901: 269).

It is understood from the above that Batchelor called his readers’ attention to the fact that applying Western musical notations and terms to Ainu music is not always possible. However, as opposed to Landor, he did not clearly suggest how the readers of his book should evaluate Ainu music.

### **3.1. Batchelor’s opinion of the Ainu people and their music**

Examining Batchelor’s descriptions of Ainu music, it is apparent that he tried to remain as factual and objective as possible. However, when introducing the pleasures of Ainu daily life, he noted that “these things, but more especially music, are not of course very highly developed among such a crude race as the Ainu” (Batchelor, 1901: 269). From the above, it is assumed that Batchelor, too, might have been influenced by the theory of Social Darwinism. His remark suggests that he found the underdeveloped state of Ainu music natural since the Ainu themselves were a crude race,

which term hints at their supposed inferiority to other, more developed races and nations.

From his accounts of the outward appearance, culture and the customs of the indigenous people in *The Ainu and Their Folk-Lore*, it is noticeable how infrequently he uses the (now derogatory) terms of savage and barbarous, and even when he does, he occasionally explains that certain customs may appear so in terms of Western norms. He does use the term hairy referring to the appearance of the Ainu, but there is no indication of judgment behind his choice of word. His descriptions clearly show that he was familiar with the Darwinian evolutionary theory; on one occasion, he mentions the phrase “survival of the fittest”, but only in relation to animal gods, and only in passing when explaining a corresponding Ainu legend. Consequently, Batchelor’s clear stance and opinion of the Ainu people is difficult to determine, based solely on his description of Ainu music and his book written in 1901, and thus requires further investigation of his writings and the historical background at the time.

With the beginning of the Meiji Restoration, Japan was actively looking for new ways and methods to reach its goal, which was to be considered on the same level as Western nations. One of its many steps was the introduction of Social Darwinism into the country. According to Siddle (1996) and Weiner (1997), Social Darwinian notions of race and evolution rapidly spread and became the norm in the intellectual field, greatly influencing the early development of archaeology, anthropology, and linguistics in Japan (Siddle, 1996: 77). The notion of *Self* and *Other* clearly became separated from each other - on country-level, the former became one with the Yamato race, while the latter with the peoples on the periphery of Japan. The superior-inferior view of nations resulted in the spread of the prediction that the Ainu, an innately inferior race, is destined to disappear completely - either by assimilating into the Japanese society or by dying out.

To put an end to the spread of the prevailing view of the Ainu race as being half-breeds, Batchelor allegedly advised the term Ainu and discouraged others from calling the indigenous people Aino (despite this being the common name of them in travelogues and descriptions at the time). The term Aino was close to the Japanese word *ainoko*, meaning a person of mixed parentage; however, at the time, both racial views and a particular legend<sup>2</sup> suggested that the indigenous people were underdeveloped (Siddle, 1996: 84).

Based on the above, Batchelor distanced himself from judging the Ainu negatively - instead, he criticized the Japanese for their treatment of the indigenous people. During his lifetime, he worked hard to alleviate the hardships of the Ainu, which involved building a school and a hospital for them. However, despite being affectionate and very close to the Ainu, he, too, appeared to be convinced that their eventual disappearance was inevitable. He hinted at this in his book *Sea-Girt Yezo: Glimpses at Missionary Work in North Japan*, written in 1902 for young people, in which he described the colonization of Yezo as follows:

It seemed right and natural under such circumstances that the Japanese should come and develop the good land the Ainu have thus so long neglected, though one cannot

---

<sup>2</sup> Multiple sources from the 19-20<sup>th</sup> century, both Western and Japanese, tell of a legend of how a human princess and a dog fell in love with each other, producing the first Ainu. In these terms, the Ainu were only half human, reinforcing their racial view of being inferior, and even closer to animals. The legend allegedly was of Japanese origin, and quickly spread among both Japanese and foreign travelers.

but feel very sorry when one sees a race, ancient and gentle as this is, slowly ebbing away. God has given the land to man to make use of, and it appears to be one of His own unchanging laws that if man will not use the talents He has given him they shall be taken away and given to another (Batchelor, 1902: 13-14).

Accordingly, Batchelor believed that it was the will of God that the Ainu lost their land to the Japanese. Since the Ainu were not an agricultural people, it was their *fate* to see others use their lands eventually. However, the missionary also indicated his opinion on the future of the Ainu as a race: they are slowly disappearing, “ebbing away.”

Several researchers, such as Siddle (1996), Godefroy (2011), and Low (2012), also agree that Batchelor saw the Ainu of the time as the last living remnants of a dying race that cannot last much longer in the civilized world. The missionary’s book, titled *Ainu Life and Lore: Echoes of a Departing Race*, written in 1927, already suggests his decadent views on the Ainu in the first decades of the 20<sup>th</sup> century. The following excerpt further proves his stance.

But nothing now can avert their doom. They must soon be quite of the past. And they will depart without having left any history or having made any perceptible mark in the world. One feels very sorry for them, but the laws of nature are inexorable and must take their course (Batchelor, 1927: 5).

As the above excerpts and past studies show, Batchelor believed that the Ainu were a race that was destined to disappear. However, being a missionary, he emphasized God’s role in their fate, thus considering the situation unchangeable, instead of referring to Social Darwinist ideas of superiority and inferiority. His opinion is allegedly one of the reasons why he thought it important to leave extensive descriptions of the life and folklore of the Ainu for future generations.

#### **4. Conclusion**

The purpose of this paper was to shed light on the importance of Western accounts in the history of evaluation of Ainu music, which is yet to be thoroughly investigated, despite being crucial to the understanding of the significance and cultural role of Ainu music today. Descriptions written by foreigners from the second half of the 19<sup>th</sup> century usually provide more extensive and focused information on the indigenous people’s music than most early Japanese accounts. However, through the English painter and explorer, Arnold Henry Savage Landor’s, and the English Anglican missionary, John Batchelor’s descriptions, it is evident that certain Western theories and norms influenced their evaluation of the Ainu people and their music.

Landor was one of the first Western explorers who introduced the features of Ainu music in detail while relying entirely on his own observations. He was also one of the first people to hint at the possible role of Ainu music as an essential tool in various social contexts. His method of observing Ainu music was to try to see it from an insider’s point of view, disassociating himself from Western notions of music. He also advised his readers to follow the same method. On the other hand, his usage of words, such as savage and barbarian, when describing the music of the indigenous people, and his comparison of human-animal behavior in relation to the sound of different musical genres indicate that the then-popular theory of Social Darwinism also influenced

his views.

Batchelor was considered the first person to thoroughly study the Ainu by spending more than sixty years among them. He arrived in Hokkaido as a missionary but soon realized that recording the culture, language, and customs of the Ainu for future generations was an equally important task. Despite his extensive descriptions, his introduction of Ainu music is relatively short and objective. However, his usage of the term crude for the indigenous people and his indication that their music is “of course” not well-developed hint at the fact that he considered them to be naturally inferior to more developed nations. His later writings are more indicative of his opinion. In the 1920s, the expression *departing race* appears in one of his book titles, and in the same book, he clearly states that the Ainu people are going to disappear soon. His statement reminds us of the notion of *dying race* - a term frequently used at the time to foreshadow the fate of the Ainu. However, according to the missionary Batchelor’s interpretation, the eventual disappearance of the race is the will of God and not a result of a battle of superior and inferior.

The present study is only a small introductory step in the understanding of the historical evaluation of Ainu music, illustrating that it was inclined to change according to theories and social norms prevalent at the time. As this historical evaluation has not yet been addressed thoroughly, further investigations of Japanese and Western sources from the 18<sup>th</sup> to the 20<sup>th</sup> century will be crucial in the future to unfold the complete story - the journey of how the music of a people that were initially treated inferior came to be one of the most important resources in the revival and dissemination of Ainu culture today.

### **Bibliography**

- Batchelor, J. (1901) *The Ainu and Their Folk-Lore*. Religious Tract Society, London.
- Batchelor, J. (1902) *Sea-Girt Yezo: Glimpses at Missionary Work in North Japan*. Church Missionary Society, London.
- Batchelor, J. (1927) *Ainu Life and Lore: Echoes of a Departing Race*. Kyobunkan, Tokyo.
- Godefroy, N. (2011) *Deconstructing and Reconstructing Ainu identity: From assimilation to recognition, 1868-2008*. 13th International European Association for Japanese Studies Conference, 25 August, Tallinn.
- Landor, A. H. S. (1893) *Alone with the hairy Ainu: or, 3800 miles on a pack saddle in Yezo and a cruise to the Kurile islands*. J. Murray, London.
- Low, M. (2012) “Physical Anthropology in Japan: The Ainu and the Search for the Origins of the Japanese.” In *Current Anthropology*, Vol. 53, No. S5, The University of Chicago Press on behalf of Wenner-Gren Foundation for Anthropological Research, pp. S57-S68.
- Refsing, K. (ed.) (2000). *The Ainu Library Collection 3: Early European Writings on Ainu Culture, Pt. 1 Travelogues and Descriptions*, Vol. 4. Curzon Press, Richmond.
- Siddle, R. (1996) *Race, Resistance, and the Ainu of Japan*. Routledge, London.
- Tanimoto, K. (1966) “Ainu ongaku onsoshiki no kenkyuu [A Study on the Tone-system of Ainu Music]. In *Journal of Hokkaido University of Education*, Section I. C, Education, Vol. 17, No. 2, Hokkaido University of Education, pp. 83-106.

- Tanimoto, K. (2000) *Ainu e o kiku: henyō no minzoku ongakushi* [Ainu-e: music ethnography of a cultural transformation]. Hokkaido University Press, Sapporo.
- Tanimoto, K. (2002) "Music of the Ainu, Nivkhi, and Uilta." In R. Provine, Y. Tokumaru and J. Witzleben, eds., *East Asia: China, Japan and Korea. The Garland Encyclopedia of World Music Vol. 7*, pp. 783-788. Routledge, New York.
- Tokita, A. M. and Hughes, D. W. (eds) (2008) *The Ashgate Research Companion to Japanese Music*. SOAS Musicology Series, Ashgate Publishing Limited, Aldershot.
- Uyeda, K. (2015) *The Journey of the Tonkori: A Multicultural Transmission*. University of California, Santa Cruz.
- Weiner, M. (1997) "The Invention of Identity: Race and Nation in Pre-war Japan." In Dikötter, F. (ed.) *The Construction of Racial Identities in China and Japan: Historical and Contemporary Perspectives*. Hurst & Company, London, pp. 96-117.

1920～30年代におけるアメリカ少年赤十字の国際通信交換（一）  
—団員数の変化と各国との関係—

**International School Correspondence of the American Junior Red Cross  
during the 1920s and the 1930s (1):  
Focusing on Membership and Relations with Foreign Countries**

ベレジコワ タチアナ  
大阪大学

はじめに

アメリカ少年赤十字の運動は、1917年、第一次世界大戦中に始まった。創立後間もなく大きな人気を博した少年赤十字は、アメリカの子どもたちにとって、連合国の勝利に貢献し、戦災に遭ったヨーロッパの子どもたちを救済する機会を与えた<sup>1</sup>。ただ、戦争が終わると、アメリカ少年赤十字には、すでに創立の目的を果たし終えたという意見が多く寄せられ、その影響で団員数が半分以下に激減した。それにも関わらず、少年赤十字の指導者は、平時においても活動を継続することを決意し、平時の目標として、健康の保持と促進、社会奉仕、国際親善と理解という三つの項目を掲げたのである。

国際親善と理解という三つ目の目標は、国際通信交換という活動を通じて実行された。国際通信交換は、世界各国の子どもたちの間でアルバムや手紙、手工芸品、玩具や人形などを交換し、相互的な理解を深めることによって、国際親善と世界平和に貢献することを目的とした活動である。1920～30年代のアメリカにおいて少年赤十字は、多くの国と地域と交流を行い、通信物の数も非常に多かったことが、当時の資料からうかがえる。

ただ、広範囲に、かつ活発な交流を行い、国際文化交流において大きな役割を果たしたアメリカ少年赤十字の国際活動に関しては、先行研究が少なく、不明瞭な点が数多く残されている。以下、アメリカ少年赤十字の国際通信交換が先行研究において、どう論じられてきたのかを紹介しておきたい。

まず、ブランドン・リトル 2016<sup>2</sup>は、アメリカ少年赤十字の創立期に注目し、第一次世界大戦中の活動を取り上げている。リトル 2016 は、アメリカ少年赤十字の創立においてヘンリー・マクラッケンとジョン・スチュードベーカー<sup>3</sup>が果たした役割とともに、少年赤十字

---

<sup>1</sup> アメリカ少年赤十字は、アメリカ赤十字の下部組織である。1881年にアメリカの教育者、看護師であったクララ・バートン（1821～1912）によって創立されたアメリカ赤十字は、戦時中の救護だけではなく、自然災害の時の救済にも尽力していた。アメリカ赤十字も少年赤十字も、アメリカが第一次世界大戦に参戦したことによって、その規模を大きく拡大した。例えば、アメリカ赤十字の団員数の変遷を見ると、その人数は、1916年には約23万人、1917年には約638万人、1918年には約2200万人であったという（アメリカ赤十字の団員数の統計データは、ジュリア・イルヴィン 2013 (a)、p. 75による）。そして、アメリカ少年赤十字の団員数は、創立2年後の1919年には約1100万人に上り、この人数は、当時の全国の学童人口の半分であったという（イルヴィン 2013 (b)、p. 258）。

<sup>2</sup> Little, Branden. "A Child's Army of Millions: The American Junior Red Cross." *Children's Literature and Culture of the First World War*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2016, Kindle edition, pp. 283-300.

<sup>3</sup> ヘンリー・マクラッケン（1840～1970）は、アメリカ少年赤十字の創立者ならびに初代部長であり、ジョン・スチュードベーカー（1887～1989）は、第2代部長であった。

の基礎がいかにして築かれたのかを明らかにしている。この研究によって、二人の指導者が、少年赤十字の活動を学校教育の一環にしたほか、当時のアメリカにおいて広まっていた経験主義教育と児童主義教育の要素を少年赤十字の活動に取り入れ、社会奉仕に基づいた体験型の教育手法をその基礎にしたということが明確にされている。

次に、ジュリア・イルヴィン 2013 (a)<sup>4</sup>は、アメリカ赤十字の創立と第一次世界大戦中の活動について言及しており、その中で少年赤十字の創立と終戦後の活動に触れている。イルヴィン 2013 (a) は、アメリカの子どもたちから、ヨーロッパ諸国の子どもたちへ毎年のように贈られていたクリスマスボックスと通信物は、国際交流の有効な手段になり、当時の人たちは、この交流が将来の世界平和につながると強く期待していたと述べている。

さらに、ジュリア・イルヴィン 2013 (b)<sup>5</sup>は、1917～23年の期間を中心に、アメリカ少年赤十字の活動をめぐる議論をまとめている。当時の教育者などは、アメリカ少年赤十字が創立された時でも、その活動が戦災の救済と復興から平時の活動に改められた時でも、国際通信交換に重きが置かれるようになった時でも、多くの意見を寄せていた。その中には、少年赤十字の活動を賞賛したものもいれば、その教育的な価値や有効性を疑問視したものもいた。

さらに、イルヴィン 2013 (b) の研究によって、国際通信交換がどのような理念に基づいて発足されたのかが明らかにされている。とりわけ、第一次世界大戦中、ヨーロッパ諸国において戦災復興事業に尽力していたアメリカ少年赤十字の一方的な救済と指導的な立場に対して、抵抗が起こったために、それ以降の活動は、一方的な救済よりは対等な交流、そして指導的な立場よりは友達のような対等な立場に改められることになったという。イルヴィン 2013 (b) は、1917年から1920年代前半までの期間において、アメリカ少年赤十字は、国際文化交流の中で重要な役割を果たしたことを認める一方で、その実績は不確実で、影響も当時の人々が期待していたほど及ばなかったという憾みもあることを指摘している。

上記の三つの研究は、アメリカ少年赤十字の初期の活動を明確にし、重要な成果を挙げている。ただ、これらの研究には、1920年代後半～1930年代におけるアメリカ少年赤十字の規模と国際交流の範囲、国際通信交換の歴史的発展と評価などといった点に関する言及は見られない。

したがって、本研究は、1920～30年代におけるアメリカ少年赤十字の規模と国際通信交換の歴史に注目する。ただし、紙幅が限られているため、本稿では、1920～30年代における団員数の変化と、国際通信交換における主要な交流相手国のみを明らかにしたい。これによってアメリカ少年赤十字の団員たちが参加していた国際文化交流の一側面がより明らかになるだろう。

ちなみに、筆者は一連の拙稿において、アメリカ少年赤十字が日本にとって主要な交流相手であったこと、日本はアメリカ少年赤十字の国際通信交換において重要な位置を占めていたこと<sup>6</sup>、そして両国間で人形交流が活発に行われていたことを、すでに明らかにし

---

<sup>4</sup> Irwin, Julia F. *Making the World Safe: The American Red Cross and a Nation's Humanitarian Awakening*, Oxford University Press on Demand, 2013.

<sup>5</sup> Irwin, Julia F. "Teaching 'Americanism with a World Perspective': The Junior Red Cross in the U.S. Schools from 1917 to the 1920s.", *History of Education Quarterly*, vol. 53, no. 3, Cambridge: Cambridge University Press, 2013, pp. 255-279. [11]

<sup>6</sup> ベレジコワ・タチアナ「1920～30年代における日本少年赤十字の“国際通信交換”」『間谷論集』第14号、日本語日本文化教育研究会、2020年（掲載決定済み、2020年4月発行予定）。

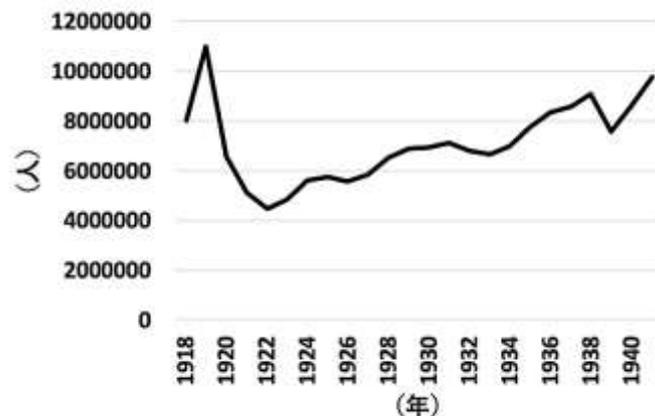
たことをあらかじめ断っておく<sup>7</sup>。

## 6. 団員数の変化

1917年にウィルソン大統領は、アメリカの子どもたちに、新しく創立された少年赤十字へ入団し、戦争の被災者となったヨーロッパの子どもたちを救済するよう呼びかけた<sup>8</sup>。ウィルソン大統領の支援を得たアメリカ少年赤十字は、救済事業に取り組んでいき、急速に規模を拡大した。そして、その名はアメリカだけではなく、ヨーロッパ諸国においても広く知られるようになった。ただ、前述したように、第一次世界大戦が終わると、少年赤十字は、創立の目的を果たしたため、それ以降の活動は不要であるという意見が多く寄せられ、団員数も激減した。

以下、アメリカ少年赤十字の規模の変遷を見てみよう（図1）。

図1：アメリカ少年赤十字の団員数（1918～1941年）<sup>9</sup>



ウィルソン大統領の宣言が公布された一年後の1918年には、団員数が約800万人に急増し、第一次世界大戦が終わった時点での団員数は約1100万人に達した。ただ、その後の2年間には、団員数が急速に減少した。そこで1920年、スイス・ジュネーブ赤十字社連盟の第1回総会で、平事業の一環として「少年赤十字」を正式に創立することが決議され、1922年に、この決議が世界各国に通知されて以降は、団員数が着実に増加していった。例外は、1926年、そして1932～34年と1939年である。この時期だけは、わずかに減少している。1932～34年の減少は、おそらく世界恐怖の影響で起こったと推測できる。ただ、1926年の減少の理由は、現時点では不明である。なお、1939年の *Annual Report* によると、1939年の低減は、計算基準の変化によって起こったという<sup>10</sup>。

<sup>7</sup> ベレジコワ・タチアナ「日本少年赤十字の国際人形交流（一）－国際通信交換から国際人形交流まで－」『人形玩具研究:かたち・あそび:日本人形玩具学会会誌』第28号、日本人形玩具学会誌編集委員会、2018年、pp.161-171；ベレジコワ・タチアナ「日本少年赤十字の国際人形交流（二）－国際人形交流の展開と文化的役割－」『人形玩具研究:かたち・あそび:日本人形玩具学会会誌』第28号、日本人形玩具学会誌編集委員会、2018年、pp.172-182。

<sup>8</sup> “President Calls Scholars to Join Junior Red Cross,” *The Washington Times*, 19 Sep. 1917, p. 3.

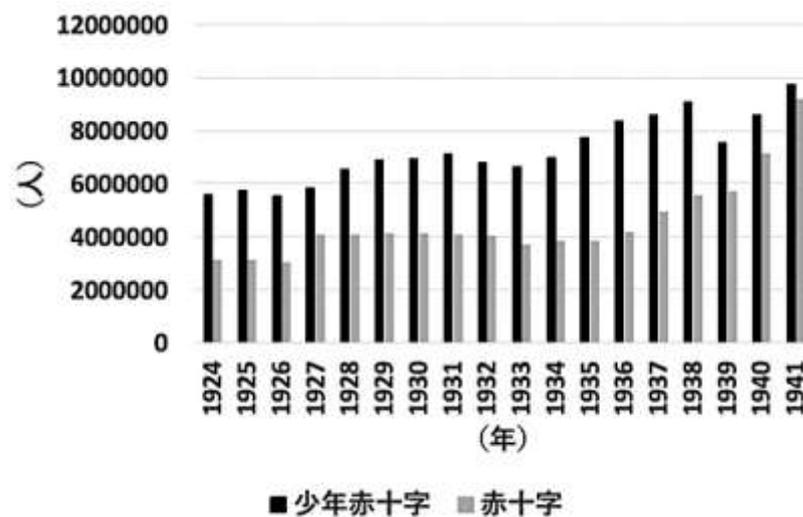
<sup>9</sup> American National Red Cross. *Annual Report*, Washington D.C.: American National Red Cross, 1921-1941.

<sup>10</sup> *Ibid.*, 1939, p. 103.

では、当時の全国の学童人口に対し、アメリカ少年赤十字の団員数は、どのくらいの割合を占めていたのだろうか。学童人口における少年赤十字の団員数の割合は、1926年には約22%であり、1941年には約32%であったという<sup>11</sup>。ちなみに、日本における少年赤十字の発展と比較すると、アメリカ少年赤十字の団員数が約32%（1941年）であったのに対して、日本少年赤十字の団員数は約40%（1939年）を占めていた<sup>12</sup>。つまり、団員数だけを見ると、アメリカの方は団員が多かったが、学童人口における割合を見ると、日本の方が高かったことがわかる。

さらに、アメリカ赤十字の社員数と少年赤十字の団員数を比較すると、以下のようになる（図2）。

図2：アメリカ赤十字の社員数と少年赤十字の団員数の比較（1924～41年）<sup>13</sup>



前述したように、第一次世界大戦中の赤十字の社員数は約2200万人であり、少年赤十字の団員数は約1100万人であった。ただ、戦争が終わると、少年赤十字の方が団員数は多くなった。つまり、平時には少年赤十字の人気の方が高かったと推測できる。

以上のように、1920～30年代におけるアメリカ少年赤十字の団員数は、第一次世界大戦中のレベルまでは達していなかったが、着実な増加傾向を示した。さらに、1926年には約22%、1941年には約32%という児童人口が高い割合を占めていた。なお、イルヴィン 2013 (b) が指摘しているように、1920年代におけるアメリカ少年赤十字の運動は東北の州を中心に広まっていき、南の州では規模が小さかったという<sup>14</sup>。各州における発展を今後の課題にしたい。

<sup>11</sup> Ibid., 1921-1941.

<sup>12</sup> 前掲、ベレジコワ・タチアナ「日本少年赤十字の国際人形交流（一）—国際通信交換から国際人形交流まで—」、p. 122.

<sup>13</sup> American National Red Cross., 1924-1941, *op.cit.* なお、現時点では、赤十字の社員数は、1916～18年を除いて、1924年までのデータは未確認であるため、図2は、1924～41年の期間の比較のみ行った。

<sup>14</sup> Irwin., *op.cit.*, 2013 (b), p. 262.

## 7. 主要な交流相手国

次は、アメリカ少年赤十字による国際通信交換の発展を見てみよう（図3）。

図3：アメリカ少年赤十字の国際通信交換回数（1923～44年）<sup>15</sup>

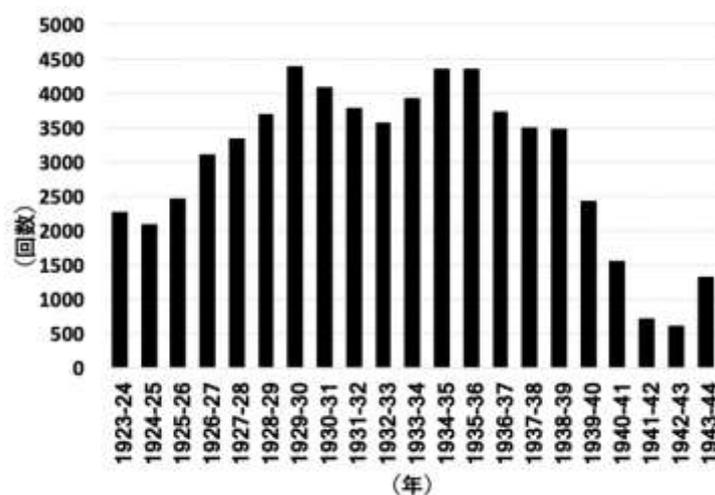


図3は、1923～44年におけるアメリカ少年赤十字の国際通信交換の変遷を示したものである。各年の国際通信交換の回数は、アメリカから発信された通信物の回数と、アメリカが受け取った通信物の回数を合わせた数である。1924～25年に一度わずかに減少したアメリカ少年赤十字の国際通信交換は、1925～30年の間に急速に拡大していき、頂点に達した。そして、1930～33年の間の3年間は再び減少していく。それ以降の3年間は、再び頂点に達し、1936年から1943年までは、急速に減少していき、1943年になると、再び増加に転じる。

アメリカ少年赤十字の国際通信交換が、1924～25年の期間を除いて、1930年まで着実に増加していく理由として考えられるのは、団員数の増加の他に、外国の子どもたちと交流する機会を与えた国際通信交換に対する関心が非常に高かったからではないだろうか。ちなみに、この時期、日本においても、国際通信交換は着実に人気を集めていった<sup>16</sup>。そして、1930～33年の間の3年間の減少は、おそらく世界恐怖の影響を受けて起こったものと推測できる。

1936年から1943年までの急速な低減は、アメリカにとって主要な交流相手国であったチェコスロバキア、ポーランド、イタリア、フランスなどのヨーロッパ諸国、そして日本において、第二次世界大戦の規模が拡大していき、その結果、通信の回数が減少したためと推測される。なぜなら、これらの国々は、アメリカの国際通信交換において重要な位置を占め、アメリカと多くの通信物を交換していたからである。

図4は、上記の国々が、アメリカ少年赤十字の国際通信交換において重要な位置を占めていたことがわかる図である。

<sup>15</sup> File: Dr #49(5b) Records – ANRC – Junior Red Cross, International School Correspondence, 1919-44; Monographs; 1946-1986 (Entry # P83, Box # 146); American Red Cross/Historical Division; RG Records of the American National Red Cross; National Archives at College Park, College Park, MD.

<sup>16</sup> 前掲、ベレジコワ・タチアナ「1920～30年代における日本少年赤十字の“国際通信交換”」。

図 4：アメリカ少年赤十字の国際通信交換の相手国（1926～44年の交換総数に基づいた上位の10カ国と合計の回数<1929～34年と1937～38年を除いて>）<sup>17</sup>

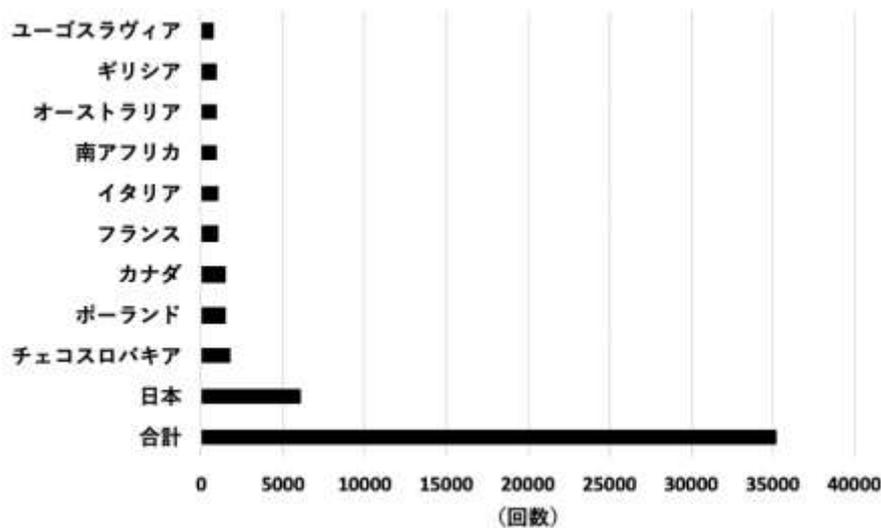


図 4 は、1926～44 年（1929～34 年と 1937～38 年を除いて）の通信物の総回数（受信と発信を合わせた回数）を合わせて、アメリカと最も交流が活発であった国を交流回数の高い順に 10 位まで並べたものである<sup>18</sup>。そして、比較対象として、この時期の全ての交流相手国の通信物の総回数を「合計」として示した。図 4 からわかるように、アメリカにとって最も重要な交流相手国は、日本、チェコスロバキア、ポーランド、カナダ、フランス、イタリア、南アフリカ、オーストラリア、ギリシア、ユーゴスラビアであった。第二次世界大戦の影響で、上記のヨーロッパ諸国、そして日本との交流は徐々に低下していったことで、アメリカ少年赤十字の国際通信交換の回数は低下の傾向を示したと推測できる。

ただ、図 3 からわかるように、アメリカ少年赤十字の国際通信交換は、第二次世界大戦が勃発しても、完全に中断されてはいない。その理由は、まず、カナダとの交流が継続され、より活発になったからである（図 5）。

<sup>17</sup> File: Dr #49(5b) Records – ANRC – Junior Red Cross, International School Correspondence, 1919-44, *op.cit.*

<sup>18</sup> 同前。なお、図 4 は、1929～34 年と 1937～38 年の期間は、国別の内訳を確認することができていないため、この期間のデータを除いて作成されたものである。

図5：アメリカ少年赤十字と主要相手国との国際通信交換（1926～44年＜1929～34年と1937～38年を除いて＞）<sup>19</sup>

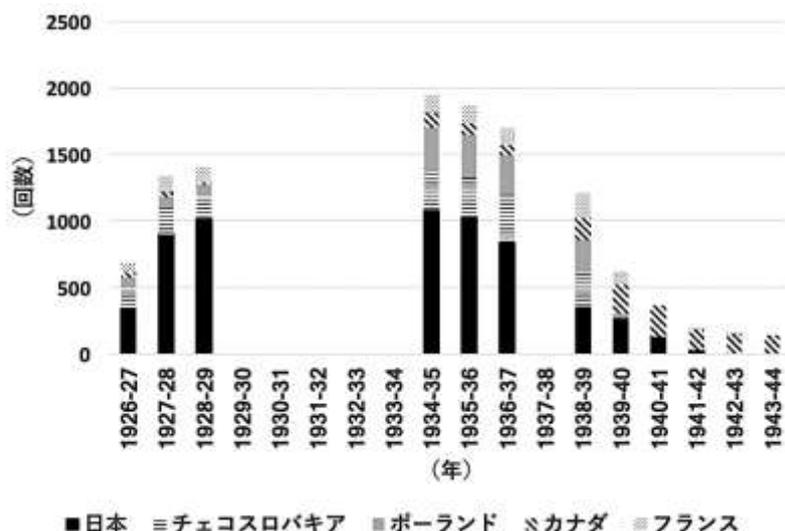


図5は、アメリカにとって重要な交流相手国であった上位の5カ国との交流を示したものである。図5によると、日本との交流は、1926年からすでに盛んであった。日本は1939～40年頃まではアメリカにとって最も重要な相手国であった。ただ、それ以降は日本との交流の割合が徐々に減っていき、1942年以降は中断される。一方、チェコスロバキアとポーランドとの交流は、1920年代後半～1930年代前半の間に、徐々に拡大していき、1934～39年に盛んになる。ただ、それ以降は、第二次世界大戦の勃発によって、交流は中断された。また、フランスとの交流は、長い間、着実に継続していき、1940以降は、大幅に減少する<sup>20</sup>。一方、カナダとの交流は、1920年代後半～1930年代前半と比べると、増加する傾向を示し、第二次世界大戦中も、盛んであったのである。

このように、第二次世界大戦中、ヨーロッパ諸国と日本との交流は、途絶えた状態であったが、カナダとの交流は継続し、増加の傾向を見せた。

ちなみに、カナダ以外のアメリカ大陸内の国々との交流はどうだったのだろうか。第二次世界大戦の勃発によって、アメリカ少年赤十字は、ヨーロッパ諸国と日本との交流の機会を失い、アメリカ大陸の国々との交流を発展させたのだろうか。図6は、1934～44年におけるアメリカ少年赤十字とアメリカ大陸の国々<sup>21</sup>との交流を示したものである。

<sup>19</sup> 同前。なお、図5で1929～34年と1937～38年における交換の回数を示していないのは、1929～30年は各国との通信物の交換回数のデータが未確認であることと、1930～34年と1937～38年は日本以外の国の内訳が確認することができていないからである。

<sup>20</sup> 興味深いことに、第二次世界大戦が勃発しても、フランスとの交流は完全に中断されていなかったようだ。ただ、回数は非常に低下したことも事実である（File: Dr #49(5b) Records – ANRC – Junior Red Cross, International School Correspondence, 1919-44, *op.cit.* による）。

<sup>21</sup> 具体的には、カナダ、アルゼンチン、チリ、キューバ、ブラジル、メキシコ、エクアドル、ベネズエラ、ホンジュラス、コロンビア、ペルー、パラグアイ、ウルグアイ、パナマ、ドミニカ共和国、グアテマラ、コスタリカ。

図 6：アメリカ大陸の国との国際通信交換（1934～44 年＜1937～38 年を除いて＞）<sup>22</sup>

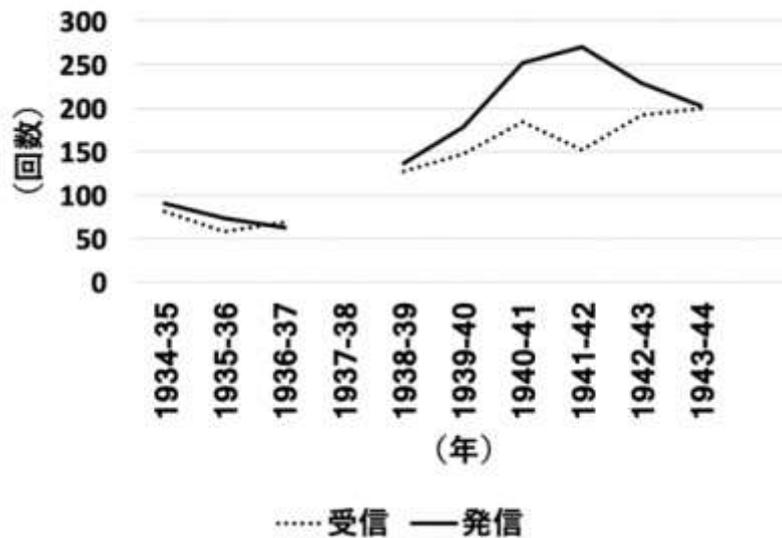


図 6 では、アメリカ少年赤十字からアメリカ大陸の国々の少年赤十字への発信の回数を「発信」、そしてアメリカ少年赤十字が受け取った受信の回数を「受信」とした。1934～37 年には、アメリカとアメリカ大陸の国々の国際通信交換は、減少傾向を示していたが、1938～42 年になると、アメリカから発信の回数が上昇したことが、この図からわかる。ただ、発信の回数と比べると、受信の回数は少なかったようだ。このように、第二次世界大戦中、アメリカ少年赤十字は、アメリカ大陸の国々との交流を発展させようとしていたことがわかる。具体的にいうと、カナダ、アルゼンチン、チリ、キューバとの交流が、特に増加したのである。

ただ、1941～42 年以降は、発信の回数は低下していった。その理由は、通信物を送っても返事が返ってこないからという理由も推測できるが、戦時中の救済などの活動の方が重要視されるようになったという理由も考えられる。ただ、いずれにせよ、戦時中においても、アメリカ少年赤十字の交際通信交換は、回数が低下したけれども、中断されることなく、続いていったことは事実である。その際、カナダを始め、アメリカ大陸の国々との交流は、第二次世界大戦の前の時期と比べると活発になったのである。

以上のように、第二次世界大戦が勃発するまでは、アメリカ少年赤十字の国際通信交換において、日本、ヨーロッパ諸国（特に、チェコスロバキア、ポーランド、フランス、イタリア、ギリシア、ユーゴスラビア）、そしてカナダ、南アフリカ、オーストラリアといった国々が、重要な位置を占めていたことが明らかになった。そして、第二次世界大戦が勃発すると、多くのヨーロッパ諸国と、日本との交流は中断されてしまった。その代わりに、カナダとの交流が活発になり、戦争中も継続された。さらに、そのほかのアメリカ大陸の国々と交流も一時的に活発になったことも明確になった。ちなみに、南アフリカ、オーストラリアとフランスとの交流は、規模が大きく縮小されたけれども、戦争中でも続いていた。

<sup>22</sup> File: Dr #49(5b) Records – ANRC – Junior Red Cross, International School Correspondence, 1919-44, *op.cit.* なお、図 6 で 1937～38 年における交換の回数を示していないのは、この期間の国別の内訳を確認することができていないからである。

ちなみに、日本は、アメリカと同じように、カナダ、チェコスロバキア、ポーランド、フランス、イタリアと活発な交流を行っていたことが筆者の調査において明らかになった<sup>23</sup>。つまり、これらの国は、国際通信交換に多大な力を入れていたと推測できる。これらの国における少年赤十字の発展と国際通信交換の実態は興味深いものであるので、今後の検討課題にしたい。

## おわりに

本稿では、アメリカ少年赤十字の発展と国際通信交換の交流相手国に注目し、団員数の変遷と諸外国との関係を具体的なデータを示しながら、明らかにした。アメリカ少年赤十字は、団員数が世界一位を占めるほど、規模が大きい団体であった。さらに、アメリカ全国の学童人口における割合は、1926年に約22%、1941年になると、約32%であったことがわかった。ただ、この割合は、州によって異なっていたことも事実である。各州における少年赤十字の発展は、今後の課題にしたい。

さらに、アメリカ少年赤十字の国際通信交換において、重要な位置を占めていた交流相手国も明らかになった。国際的な団体である少年赤十字は、多くの国と地域において創設され、アメリカ少年赤十字は、より多くの国と地域との交流を目指していた。ただ、実際は、最も活発な交流は、日本、カナダ、ヨーロッパ諸国（チェコスロバキア、ポーランド、フランスなど）、南アフリカとオーストラリアといった国々で行われたことが明らかになった。これらの国々における少年赤十字の発展、国際通信交換の実態も大変興味深い課題である。

最後になるが、本稿ではアメリカ少年赤十字の国際通信交換の具体的な内容と評価について、言及することができなかった。これも今後の課題にしたい。

## 参考文献

### 〈日本語文献〉

ベレジコワ・タチアナ「日本少年赤十字の国際人形交流（一）－国際通信交換から国際人形交流まで－」『人形玩具研究:かたち・あそび:日本人形玩具学会会誌』第28号、日本人形玩具学会誌編集委員会、2018年、pp.161-171

ベレジコワ・タチアナ「日本少年赤十字の国際人形交流（二）－国際人形交流の展開と文化的役割－」『人形玩具研究:かたち・あそび:日本人形玩具学会会誌』第28号、日本人形玩具学会誌編集委員会、2018年、pp.172-182

ベレジコワ・タチアナ「1920～30年代における日本少年赤十字の“国際通信交換”」『間谷論集』第14号、日本語日本文化教育研究会、2020年（掲載決定済み、2020年4月発行予定）

### 〈英語文献〉

American National Red Cross. *Annual Report*, Washington D.C.: American National Red Cross, 1921-1941.

Irwin, Julia F. *Making the World Safe: The American Red Cross and a Nation's Humanitarian Awakening*, New York: Oxford University Press on Demand, 2013 (a).

Irwin, Julia F. “Teaching ‘Americanism with a World Perspective’: The Junior Red Cross in the U.S.

---

<sup>23</sup> 前掲、ベレジコワ・タチアナ「1920～30年代における日本少年赤十字の“国際通信交換”」。

Schools from 1917 to the 1920s.”, *History of Education Quarterly*, vol. 53, no. 3, Cambridge: Cambridge University Press, 2013 (b), pp. 255-279.

Little, Branden. “A Child’s Army of Millions: The American Junior Red Cross.” *Children’s Literature and Culture of the First World War*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2016, Kindle edition, pp. 283-300.

#### 付記

本研究は科学研究費助成事業(若手研究)課題番号:19K13318 の助成を受けたものである。

第8回日本語・日本文化国際フォーラム 論文集

2020年3月31日発行

編集者：第8回日本語・日本文化国際フォーラム論文集編集委員会

発行者：大阪大学日本語日本文化教育センター