

拓殖大学

日本語教育研究

2022.3

第7号

遠藤裕子 教授
小林孝郎 教授

退職記念号

目 次

〈退職教員の略歴と業績〉

- 退職にあたって—教室の思い出— ……遠藤 裕子 (i)
マレーシアと文京と八王子と—退職にあたり— ……小林 孝郎 (vii)

〈論 文〉

- 日韓接触場面のLINEチャットの会話における
相づちの送信方法の分析
—相づちの出現箇所に着目して— ……倉田 芳弥 (1)
- 機械翻訳と日本語教育
—産出文のセルフモニタリング促進の観点から— ……玉置 充子 (27)
- 線の識別力を高める漢字字体学習法
「Kコード」の効果と課題
—学習者および教師への意識調査から—
……………中村かおり, 伊藤 江美 (55)
- 現代日本語の文の構成についての一試案
—「名詞+は」「名詞+が」と他の構成要素との関係の面から—
……………岡田 幸彦 (77)

〈研究ノート〉

- 「発声」という語について ……阿久津 智 (103)
- 身体部位詞を対象とする破壊動詞の用法
—「こわす」「くずす」「つぶす」「くだく」の場合—
……………遠藤 裕子 (127)
- Kanji in 6 & 4による中国語簡体字と
日本漢字との字体示差表示の試み……………小林 孝郎 (151)
- 日本語教師が離職に至るプロセス
—複線径路・等至性モデルによる分析—
……………尾沼 玄也, 加藤 林太郎 (165)

Contents

〈Profiles and Works of Retired Professor〉

- Retirement Greetings — Memories of the Classroom
..... ENDO Hiroko (i)
- Retirement Greetings — With Malaysia, Bunkyo and Hachioji
..... KOBAYASHI Takao (vii)

〈Articles〉

- A Study on the Way of Transmission of Backchannels in LINE Chat
Conversations in Japanese-Korean Contact Situations:
Focusing on the Appearance Position KURATA Kaya (1)
- Machine Translation and Japanese Language Education:
From the Perspective of Promoting Self Monitoring of Translated Texts
..... TAMAKI Mitsuko (27)
- Effectiveness and Challenges of the “K Code”, a Kanji Character
Learning Method for Improving Line Identification:
Awareness Survey of Learners and Teachers
..... NAKAMURA Kaori, ITO Emi (55)
- On “Noun+*wa*” and “Noun+*ga*” in Modern Japanese
— From the Viewpoint of Function in Sentence —
..... OKADA Yukihiro (77)

〈Research Notes〉

- On the Term *Hassei* AKUTSU Satoru (103)
- Semantic Extension of ‘Breaking’ Verbs Connected with
Body-part Nouns:
kowasu, kuzusu, tsubusu, and kudaku ENDO Hiroko (127)
- An Attempt to Explain the Differences of Glyph between Simplified
Chinese and Japanese Kanji Using Kanji in 6 & 4
..... KOBAYASHI Takao (151)
- A Japanese-language Teacher Quits Her Job:
A Qualitative Study Using The Trajectory Equifinality Model Analysis
..... ONUMA Genya, KATO Rintaro (165)



退職にあたって

— 教室の思い出 —

遠藤 裕子

採用面接のために訪れた高尾は、遠くの山まで見渡すことのできる緑と空気の心地よいキャンパスでした。2003年、日本語学系の授業の多い大学への転職を考え始めていた私は、幸運にも拓殖大学で希望の仕事に携わる機会を得ることができました。以来、19年間、温かく励まし支えてくださったすべての方に、まずは心よりお礼を申し上げたいと思います。

40年あまりの日本語のキャリアを振り返りますと、ELECでの日本語・日本語教師養成とTIJ設立、東洋学園大学、そして拓殖大学と繋がります。時と所のニーズに応えながら言語学・意味論と日本語教育という両分野の教育・研究に関わり、本学で人生の大きな区切りを迎えることとなりました。

拓殖大学での始まりは小さなチャレンジの連続で、あっという間に数年間が過ぎていきました。前任校と違って留学生の多い大学でしたので、商政経学部・工学部や留学生別科の様々な日本語の授業を担当することができ、これは、準備に追われながらも充実感のある挑戦でした。また、大教室・大人数の一般教育科目では、いかに分かりやすく飽きさせずに聞き手に伝えるかという教育方法の面で鍛えられたと感じます。コロナ禍で加速したICTの有効活用を強く意識するきっかけとなった授業でもありました。一方、校風や組織運営はそれまでの経験とかなり異なるもので戸惑い

を覚えることもありました。東京外大から移られた小杉商一先生や原誠先生をはじめ同僚の先生方や職員の方のご助言、明るく素直な学生からのエネルギーを得てゆとりも生まれ、徐々になじんでいきました。そして、言語教育研究科での日本語学・日本語教育関連の科目と論文指導が、特に在職中後半の主要な仕事となりました。

言研日本語教育学専攻では、語彙意味論や日本語教育学特論などいくつかの科目で教鞭を執ることとなりました。初めて持つ科目もあり無我夢中で取組んだものですが、それが当時の大学院生の知識欲や向上心と反応したのか、教室はつねに緊張感にあふれ、放課後の勉強会に発展した科目もありました。学生の発言を聞きながら授業全体を調整していく方法は、その原点をたどると学部時代にお教えいただいた K 先生の姿勢が思い出されます。研究に対して真摯に向き合い、人の意見には、それが第一線の研究者でも学部生でも謙虚に耳を傾ける空気感は学徒に奮起を促すものでした。これは確実に継承されているように思います。

日本語教育学専攻では、46名のゼミ生を言語教育学修士として世に送り出すことができました。感染症に見舞われたこの2年間は、留学生も減り遠隔行事も増え、学生生活がやや単調になってしまったのは残念なことでした。早くまた以前のように、定員を上回る学生で教室があふれる言研に戻ることを願ってやみません。

拓殖大学のますますのご発展をお祈り申し上げます。

(2022年3月 窓越しに四季を見られる5階の研究室にて)

経歴と業績等

遠藤 裕子

学 歴

- 1971年 3月 神奈川県立多摩高等学校卒業
1971年 4月 東京大学教養学部入学
1975年 3月 東京大学文学部言語学科卒業 文学士
1977年 4月 東京外国語大学大学院外国語学研究科入学
1979年 3月 東京外国語大学大学院外国語学研究科修了 文学修士

職 歴

- 1975年 4月 株式会社草思社
1976年 7月 国際電信電話株式会社
1980年 9月 東京外国語大学外国語学部 非常勤講師
1981年 4月 英語教育協議会 (ELEC) 講師
1991年 4月 東洋女子短期大学 専任講師
1992年 4月 TIJ 東京日本語研修所設立 役員兼講師
1992年 4月 東洋学園大学人文学部 助教授
1995年 4月 大東文化大学外国語学部 非常勤講師
1996年 4月 東洋学園大学人文学部 教授
1998年 4月 聖心女子大学文学部 非常勤講師
2003年 4月 拓殖大学外国語学部 教授
2003年 4月 聖心女子大学大学院文学研究科 非常勤講師

主な研究業績

- 1982年 「日本語の話法」『言語』3月号 大修館書店
- 1987年 (共著)『日本語で話そう——コミュニケーションのための日本語 中級 vol.1, 2』ELEC
- 1988年 「大学生のための聴解——ニュース番組の特集を利用して——」
『日本語教育』64号 日本語教育学会
- 1991年 (共著)『わたしのこと——自分を表現するための日本語』(助神奈
川県国際交流協会)
- 1992年 (共著 Senior Editor)『日英辞典』研究社
- 1992年 (共著)「誤答分析の最近の傾向と母国語話者による外国人の作文
の誤用判定」『東洋女子短期大学紀要』24号
- 1993年 (共著)『日本語会話 中級 I, II』TIJ 東京日本語研修所
- 1999年 「カケル・カカルの多義構造と意味の対応」『東洋学園大学紀要』
第7号
- 2004年 「作文系教材の類型と作文教育」『拓殖大学日本語紀要』第14号
- 2005年 「多義構造の違いによる基本動詞の型——語義教育の観点から——」
『人文・自然・人間科学研究』第13号 拓殖大学
- 2005年 「類義関係のあり方——「カップ」と「コップ」を中心に——」『拓
殖大学 語学研究』第108号
- 2005年 (共著 3語彙・意味 コーディネーター)『新版 日本語教育事典』
大修館書店
- 2007年 「初級総合教科書における「会話文」——その役割と活用法——」
『拓殖大学日本語紀要』第17号
- 2008年 「「割る」と「切る」の意味拡張——数値・数量を表す用法——」
『拓殖大学 語学研究』第117号
- 2009年 「動詞句の意味拡張に関する一考察——「こわす」の非典型的用例

- と意味の慣用化」『拓殖大学 語学研究』第120号
- 2010年 「名詞の下位カテゴリーと多義性——「市場」と「相場」の意味用法——」『拓殖大学 語学研究』第122号
- 2014年 「新聞記事における「勝ち」を表す動詞の意味用法——「破る・下す・倒す」の中心義と拡張義をめぐって——」『拓殖大学 語学研究』第130号
- 2016年 「形容詞「広い」のスキーマと多義構造——「見え」から空間的量へ——」『拓殖大学 語学研究』第134号
- 2017年 「「晴れる」のメタファーに関する考察——精神的空間と社会的空間への意味拡張を中心に」『拓殖大学 語学研究』第136号
- 2019年 「視覚スキーマと格表示による多義構造図の試案——移動動詞ハシルを事例として——」『拓殖大学 語学研究』第140号
- 2021年 「建物をモトとする日本語の比喩表現——メタファーとメトニミーによる意味拡張——」『拓殖大学日本語教育研究』第6号
- 2022年 「身体部位詞を対象とする破壊動詞の用法——「こわす」「くずす」「つぶす」「くだく」の場合——」『拓殖大学日本語教育研究』第7号



マレーシアと文京と 八王子と

— 退職にあたり —

小 林 孝 郎

非常勤時代も合わせ、拓大にお世話になって27年の月日が経ちました。

1994年3月20日。正式にはまだ大学の一員ではない身でしたが、4月から新学期を迎えるマレーシア国首都クアラルンプール（KL）の郊外にキャンパスを構える、円借款日本留学プログラム（HELP I）の現地校である「日本留学予備教育センター（JMC）」に、拓大派遣日本語教員の一人として赴任するため、成田空港から現地へと向かいました。そして、2000年度末まで7年間マレーシア勤務が始まりました。2005年からは再度、現地の後継プログラム（HELP III）の立ち上げのために2年間を現地で過ごし、都合9年マレーシアでの日本語教育に携わりました。両プログラムとも、修了生は日本全国の大学へと進学、中には途中で進路変更せざるを得なかった諸君もいましたが、多くは自分の夢をかなえて卒業・修了し、マレーシア国内だけではなく、日本も含めて世界各地で活躍している様子を、このSNS時代が可視化させてくれています。

マレーシア勤務に挟まれた2001～2004年度は、留学生別科の教員として、別科創立30周年にあたる2002年の記念事業業務や、2000年度に完成した拓大初級教科書『ひらけ日本語』の、その後の副教材作成の任に当たりました。

2007年度の再帰国後は日本語教育研究所に籍が移り、研究所の夜間「日本語教師養成講座」では、主に「サイレントウェイ教授法」の講義を担当。これはその後、主要的な研究テーマとなりました。「拓殖大学日本語教育50周年記念誌」事業は2013年度で、翌年外国語学部へ移籍となり、学部及び言語教育研究科の講義（「言語文化論」）を担当することになりました。2016年度、外国語学部に新たに日本語学科を設立しようと、山田政通副学長をリーダーとしたチームが動き始めました。そして、2020年4月に「国際日本語学科」が開設されて、私の拓大ライフもゴールとなります。

経歴と業績等

小林 孝郎

学 歴

- 1970年 3月 北海道札幌開成高等学校卒業
- 1971年 4月 早稲田大学教育学部国語国文学科入学
- 1977年 3月 早稲田大学教育学部国語国文学科卒業 文学士
- 1993年 4月 東京学芸大学大学院教育学研究科国語教育専修日本語教育講座入学
- 1995年 3月 東京学芸大学大学院教育学研究科国語教育専修日本語教育講座修了 教育学修士

職 歴

- 1977年 4月 神奈川県立高等学校 国語科教諭 任用
- 1989年 4月 中国遼寧大学外語系日語科 日語専家
- 1994年 4月 拓殖大学留学生別科 非常勤講師
マレーシア日本留学予備教育センター 専任講師
- 1998年 4月 拓殖大学留学生別科 専任講師
- 2001年 4月 東京学芸大学留学生センター 非常勤講師
- 2002年 4月 拓殖大学留学生別科 助教授
- 2004年 4月 東京学芸大学留学生センター 非常勤講師
- 2005年 4月 日本マレーシア高等教育大学連合プログラム 専任講師
- 2007年 4月 拓殖大学日本語教育研究所 准教授
- 2009年 4月 拓殖大学日本語教育研究所 教授
- 2013年 4月 拓殖大学外国語学部 教授
- 2015年 4月 拓殖大学留学生別科長・日本語教育研究所長（～2019年3月）

2022年3月 拓殖大学退職

研究業績

【著書】

2000年5月 『アジアにおける日本語教育』 共著 三修社

2015年12月 『ことばの借用』 共著 朝倉書店

【教科書等】

2001年4月 『ひらけ日本語【上】【下】』 共著 凡人社

2002年4月 『ひらけ日本語 文型練習帳・漢字学習帳【上】【下】』 共著
凡人社

2009年3月 『新日本語教程 初級(1)(2)』 共著 人民教育出版社

2009年3月 『新日本語教程 中級(1)(2)』 共著 人民教育出版社

【学術論文】

1991年1月 「日语教育与禁忌语」『遼寧大学高等教育研究』第27期 遼寧
大学高教研究室

1996年3月 「現代日本語における二音節語持続時間の初歩的研究」『拓殖
大学日本語紀要』第6号 拓殖大学留学生別科

1998年3月 「授業プロセスのシステム化の試み——中上級文法の効果的
な習得をめざして——」『拓殖大学日本語紀要』第8号

1999年12月 「伝播装置としての『言語の価値』——マレーシア語の近代語
彙成立過程に見る英語の影響——」『語学研究』第92号 拓
殖大学言語文化研究所

2000年3月 「ツイニング・プログラム——マレーシアにおける日本留学
プログラムの新展開——」『拓殖大学日本語紀要』第10号

2001年3月 「マレーシアにおける多言語主義・多言語政策の展開Ⅱ——多

- 言語併用社会の実相——」『語学研究』第96号
- 2001年3月 「ツイニング・プログラム——その2 コースデザインと日本語教材——」『拓殖大学日本語紀要』第11号
- 2002年3月 「日本留学試験——試行試験の文法項目について——」『拓殖大学日本語紀要』第12号
- 2003年3月 「『片仮名語』と『カタカナ表記』」『拓殖大学日本語紀要』第13号
- 2004年3月 「中東系外来語の実勢について」『拓殖大学日本語紀要』第14号
- 2004年11月 「日本マレーシア連携ツイニング・プログラムと日本語教育」『日本国際教育学会第15回大会予稿集』日本国際教育学会
- 2005年3月 「非漢字系日本語学習者の漢字学習上の問題点について」『拓殖大学日本語紀要』第15号
- 2005年9月 「工学系ツイニング・プログラムの日本語教育——マレーシアにおける準備教育の試み——」
共著 『平成17年度工学・工業教育研究講演会講演論文集』
日本工学教育協会
- 2007年3月 「政治家の言語スタイルについて」『拓殖大学日本語紀要』第17号
- 2007年4月 「JADプログラムにおける日本語学習進捗状況共有システムの提案及びその実装方法」
共著 『メディア教育研究』第3巻2号 放送大学ICT活用・遠隔教育センター
- 2008年3月 「議会における質問音声の印象評価」『拓殖大学日本語紀要』第18号
- 2009年3月 「理工系ツイニング・プログラム現地教育修了生の日本語運用能力——Can-do-statements 調査とOPIテスト——」『拓殖

大学日本語紀要』第19号

- 2009年12月 「Gattegno Approach と Science of Education」『語学研究』第121号
- 2010年12月 「21世紀型日本語教育の現状と展望」『語学研究』第123号
- 2011年12月 「上級から超級における外来語教育——映像教材を構想するにあたって——」『語学研究』第125号
- 2013年3月 「現代日本語における抽象的外来語の諸相」『拓殖大学日本語紀要』第23号
- 2014年5月 「英語辞典の『日本語借用語』に見る日本文化の指標語句」『拓殖大学日本語紀要』第24号
- 2015年3月 「『日本語・日本人論』と日本語教育——『同質・同調論』持続の系譜——」『拓殖大学日本語紀要』第25号
- 2016年12月 「『国際語』と日本語の国際化」『語学研究』第135号
- 2021年3月 「韻文の『縮約形』について——『川柳』を中心に——」『拓殖大学日本語教育研究』第6号 拓殖大学日本語教育研究所
- 2021年3月 「初級日本語における『お+漢語』の扱い方について」『語学研究』第144号

【研究助成】

- 1999年4月 「異なった移入過程を母語に持つ学習者の借用語理解について」 学内
- 2000年4月 「マレーシアにおける多言語主義・多言語政策の展開」 共同研究 学内
- 2008年7月 「Caleb Gattegno による授業実践記録映像に見るガテーニョ・メソッドの原理と基本構成及び教育学的意義の考察」 学内
- 2009年7月 「Caleb Gattegno によるサイレントウェイの方法——授業実

践記録に見る教え方の原理と構成——」 学内

- 2010年4月 (～2013年3月)「Wall e-learning」科学研究費補助金 課題番号 22622058 上智大学 (研究分担者)
- 2014年4月 (～2016年3月)「Self-Learning Surface」科学研究費補助金 課題番号 25370651 (研究代表者)
- 2016年4月 (～2018年3月)「Self-Learning Surface for Learning Kanji」科学研究費補助金 課題番号 16K02892 (研究代表者)

【雑誌記事】

- 1991年7月 「第4回検定試験を探る」『日本語教師読本 18』 アルク
- 1992年7月 「実習」『日本語教師読本 22』 アルク
- 1993年6月 「実習」『日本語教師読本 25』 アルク
- 1994年6月 「実習」『日本語教師読本 26』 アルク
- 1994年6月 「第7回日本語教育能力検定試験傾向分析と問題解説」『日本語教師読本 27』 アルク
- 1994年6月 「平成6年度検定試験を振り返って——初めて受験する方へ」『日本語教師読本 31』 アルク
- 1995年6月 「合格のための学習法」『日本語教師読本 31』 アルク
- 1996年8月 「マレーシアの日本語教育事情」『海外就職 97』 アルク
- 1997年7月 「日本留学を協力を推進——マラ教育財団日本留学予備教育センター (JMC)」『月刊日本語』 アルク
- 1999年8月 「日本留学組にかける期待 マレーシア」『海外就職 99』 アルク
- 2018年12月 「『留学生別科』の現状と課題——拓殖大学別科日本語教育課程の場合——」『ウェブマガジン「留学交流」』 vol. 93 日本学生支援機構

【資料】

- 2003年4月 「留学生別科の授業 日本語」『留学生別科のあゆみ — 拓殖大学留学生別科設立三十周年を記念して』 拓殖大学
- 2003年4月 「マレーシア事業 JMCとJAD」『留学生別科のあゆみ — 拓殖大学留学生別科設立三十周年を記念して』 拓殖大学
- 2013年2月 「日本語教師養成講座の開設と歩み」『日本語教育のあゆみ 拓殖大学日本語教育五十周年記念誌』 拓殖大学
- 2013年2月 「日本語教師養成講座の現状」『日本語教育のあゆみ 拓殖大学日本語教育五十周年記念誌』 拓殖大学
- 2018年12月 「研究生派遣事業の新たな歩みに向けて」『中国国家外国專家局・拓殖大学友好交流 30周年記念誌』 拓殖大学日本語教育研究所

【参考書】

- 1992年1月 『日本語教育能力試験 第1回～第3回傾向徹底分析問題集』 共著 アルク
- 1994年8月 『日本語教育能力試験 第4回～第6回傾向徹底分析問題集』 共著 アルク
- 1996年5月 『日本語教育能力試験 模擬テスト問題集』 共著 アルク

【その他】

- 2004年2月 「JADプログラムにおける日本語教育」講演『長岡技術科学大学留学生センターシンポジウム「ツイニング・プログラムにおける日本語教育」』
- 2007年11月 「留学生政策の今後を考えるシンポジウム」パネラー『第17回マレーシア総合セミナー』 社団法人日本マレーシア協会

【主な所属学会】日本語教育学会, 日本音声学会, 日本音響学会, 日本国際
教育学会, 東アジア日本語教育・日本文化研究学会

〈論文〉

日韓接触場面の LINE チャットの会話に おける相づちの送信方法の分析

— 相づちの出現箇所に着目して —

倉田 芳 弥

要 旨

本研究は、ソーシャル・ネットワークキング・サービス上の異文化間コミュニケーションの特徴の一端を明らかにするため、日韓接触場面の LINE チャットの会話の日本語母語話者と韓国人非母語話者の相づちについてコミュニケーション・アコモデーション理論の観点から考察した。媒体の特性により相づちが離れて出現する現象に着目して送信方法を分析した結果、相づち全体の送信方法については、日本語母語話者と韓国人非母語話者に違いは見られず、早く反応を示す「単独」送信が多かった。これは母語話者が母語場面のスタイルを「維持」せず韓国人非母語話者のスタイルに「収束」したと解釈できる。出現箇所別の送信方法については、日本語母語話者、韓国人非母語話者ともに、出現箇所によって送信方法を使い分けており、両者とも母語場面のスタイルを「維持」したと見ることができる。日本語・韓国語両母語場面、接触場面のいずれも、発話の連鎖の複雑さを考慮して送信方法を調整していたため、「収束」の必要がなかったと考えられる。以上、コミュニケーション・アコモデーション理論を援用することにより、LINE チャットの会話の接触場面においても、音声会話と同様「収束」が見られること、媒体の特性によるコミュニケーション上の問題を回避するため、母語場面のスタイルの「維持」が見られることが明らかとなった。

キーワード：LINE, チャット, 相づち, 日韓接触場面, コミュニケーション・アコモデーション理論

1. はじめに

2011年にサービスを開始したLINEは、2020年現在の国内利用率は86.9%（総務省情報通信政策研究所2020）と国内のソーシャル・ネットワークキング・サービス（Social Networking Service: 以下、SNS）のコミュニケーションツールの一つとして定着している。このような中、LINEは、日本語母語話者と非母語話者によって使われる場合も増えており、日本語母語話者と非母語話者によるLINEのチャット機能を用いた会話（以下、LINEチャットの会話）の解明の必要性も高まってきている。

音声会話では、「話し手が話を進めていくために聞き手からの反応や働きかけや助けが必要」（堀口1997: 38）であり、話し手の話を聞いていることを示す相づちは円滑な会話の進行に重要である。LINEチャットの会話においても音声会話で見られる相づちの存在が指摘されており（岡本2016、倉田2018a等）、文字媒介コミュニケーションにおいても、聞き手としての反応が必要であることがわかる。しかし、LINEチャットの会話では、相手がメッセージを送信した時に、すぐ返信しても文字を入力する時間がかかり、また遅れて返信することもある。そのため、隣接ペアの秩序が崩れ、隣接ペアが離れて生じる（岡本1998、Herring1999等）というチャットの会話に特徴的な現象がLINEチャットの会話にも見られることが指摘され、同様に、LINEチャットの会話ではメッセージとそれに対する相づちが離れて出現するという現象が見られる（倉田2018a）。このような場合に、相づちだけを一つのメッセージとして送信すると、どのメッセージに対する相づちなのが分かりにくくなる可能性も考えられ、特に接触場面では、コミュニケーションを進めていく際に問題となることも考えられる。

そこで本研究は接触場面の日本語母語話者と非母語話者に着目し、相づ

ちの出現箇所に着目し、送信方法の特徴を明らかにする。また結果をコミュニケーション・アコモデーション理論の援用により考察し、SNSにおける異文化間コミュニケーションの特徴の一端を明らかにすることを目指す。

2. 先行研究

2.1 コミュニケーション・アコモデーション理論

音声会話の接触場面においては、異なる文化背景を持つ者同士がコミュニケーションを図るため、相づちの打ち方が母語場面とは異なり、会話参加者が相手の相づちの打ち方に合わせて調整するという(White 1989)。このような調整はコミュニケーション・アコモデーション理論(Communication Accommodation Theory: 以下, CAT) (Giles et al. 1987) によって説明されている。アコモデーションとは、個人のコミュニケーション行動を変化させることにより、他者との社会的距離を近づけたり遠ざけたりすることであり(Giles and Ogay 2007)、コミュニケーションを調整する方略として、コミュニケーション行動を相手に近づける「収束(convergence)」, 相手から遠ざける「分岐(divergence)」, 相手のコミュニケーション行動に関係なく自身の元々のスタイルをとる「維持(maintenance)」がある(Giles et al. 1991, Giles and Ogay 2007 等)。そして、「収束」が起こる動機として、コミュニケーションの効率を高めたり、相手と分かち合う自己および集団のイメージの獲得などがあげられている(Giles et al. 1987)。

White (1989) によると、英語母語話者は、母語場面より接触場面の方が相づちの頻度が高く、日本人非母語話者の相づちの頻度に合わせていたという。これは、接触場面において母語話者が非母語話者のスタイルに「収束」したもので(Giles et al. 1991)、会話参加者が同じ会話のスタイルを用いることでコミュニケーションの効率を高め、一体感を増していると

考えられる。

このように CAT は、接触場面の様相を解釈するための有用な理論だと考えられるが、LINE チャットの会話の接触場面において CAT を援用したものは、管見の限りない。そこで本研究は、文字媒介コミュニケーションの一つである LINE チャットの会話において CAT の援用を試みる。

2.2 相づちの出現箇所と送信方法に関する先行研究

音声会話では、どのような相づちを打つかということだけでなく、どこで相づちを打つかということも重要視され（堀口 1997）、出現箇所に着目した分析が行われている（畠 1982, 郭 2003 等）。

PC チャットの会話については、相づちの出現箇所に着目した研究は見られないが、送信方法については日本語母語場面の PC チャットの会話を対象とし、相づちを単独で送信する方法と、相づちと実質的な発話を一つのメッセージとして送信する方法の二つに分け、送信方法の傾向を見たものがある（倉田 2006）。倉田（2006）は、PC チャットの会話の日本語母語場面では、相づちと実質的な発話を一つのメッセージとして送信する方法よりも、相づちを単独で送信する方法が多く、相づちを単独で送信する方法は、相手のメッセージに対して早く反応を示す方略だと指摘している。

日本語母語場面の LINE チャットの会話について見ると、出現箇所別の送信方法について調べた倉田（2018a）がある。相づちの出現箇所を、メッセージとそれに対する相づちが連続して表示される「直後の相づち」とメッセージから離れて出現する「非直後の相づち」に分けて、メッセージのタイプ（「単独」と「相づち+実質的な発話」）を調べたところ、メッセージの直後に相づちが出現する場合は、相づちを単独で送信することが多いのに対して、メッセージから離れて出現する非直後の場合、相づちと実質的な発話を一緒に送信することが多いという結果が見られた。メッセージの直後では、入力にかかる時間が短くて済むよう相づちを「単独」

で送信して、応答の同期性を高め、発話の連鎖が複雑な箇所（非直後）では、相づちを実質的な発話と一緒に送信することにより、メッセージ間の結束性を高めて相手の認知的負荷を下げるという方略が取られたという。

接触場面の LINE チャットの会話の研究について見ると、日中接触場面を対象として、出現箇所別の送信方法について分析した研究がある（倉田 2018b）。倉田（2018a）同様、発話の連鎖の複雑さに着目して相づちの出現箇所を「直後の相づち」と「非直後の相づち」に分け、それぞれの送信方法を倉田（2006）の分類（「単独」と「相づち+実質的な発話」）に従って分類し、相づちの出現箇所別の送信方法を調べている。その結果、日中接触場面の日本語母語話者は、相づちが出現する箇所により送信方法を変えていたのに対し、中国語が母語の非母語話者は、相づちが出現する箇所に関わらず、相づちと実質的な発話を一つのメッセージとして送信する方法がほとんどであったという。以上のように、日中接触場面においては、出現箇所別の送信方法について、日本語母語話者と非母語話者に違いが見られたが、日中接触場面以外の接触場面の様相は明らかにされていない。また、倉田（2018b）で見られた日本語母語話者と非母語話者の違いは、それぞれの母語場面での会話のスタイルが、日中接触場面に持ち込まれた可能性が考えられるが、それぞれの母語場面との比較は行われていない。

そこで本研究では、日韓接触場面の LINE チャットの会話を対象とし、日本語母語話者と韓国人非母語話者の相づちの様相の一端を明らかにするため、相づちの出現箇所別の送信方法について調べる。そのためにまず相づちの送信方法の全体的な特徴を明らかにした上で、相づちの出現箇所別の送信方法を明らかにする。また両者の比較だけでなく、日韓接触場面の日本語母語話者と韓国人非母語話者をそれぞれの母語場面と比較し、接触場面の特徴を明らかにする。

3. 研究目的及び研究課題

本研究は、日韓接触場面の LINE チャットの会話の日本語母語話者と非母語話者について、相づちの出現箇所によって送信方法は異なるのかという点を分析し、LINE チャットの会話の接触場面の特徴の一端を明らかにすることを目的とする。

課題 1-1：日韓接触場面における日本語母語話者と韓国人非母語話者の相づちについて送信方法の使用傾向に違いは見られるか。

課題 1-2：日韓接触場面における日本語母語話者と韓国人非母語話者の相づちについて送信方法の使用傾向は、それぞれの母語場面の母語話者の相づちの送信方法の使用傾向と異なるか。

課題 2-1：日韓接触場面における日本語母語話者と韓国人非母語話者について、相づちの出現箇所別の送信方法に違いは見られるか。

課題 2-2：日韓接触場面における日本語母語話者と韓国人非母語話者について、相づちの出現箇所別の送信方法は、それぞれの母語場面における母語話者の相づちの出現箇所別の送信方法と異なるか。

4. 分析方法

4.1 分析データ

本研究は、2015～2018年に行われた LINE⁽¹⁾の文字チャットを用いたやりとりを対象とし、日本語母語話者（以下、JNS）10名と韓国人非母語

話者（以下、KNS）8名による10組の日韓接触場面（JNS1747メッセージ、KNS1868メッセージ、計3615メッセージ）、JNS31名による20組の日本語母語場面（6351メッセージ）及びKNS33名による20組の韓国語母語場面（6525メッセージ）をデータとする。収集データの量は1組あたり直近の450メッセージを上限とした。調査対象者の年齢は19～36歳であり、データをできる限り統制するため、全員女性友人同士とした。接触場面の非母語話者の日本語のレベルは上級以上である。

LINEの場面の特性の一つとして、同期性の程度には、ほぼ同期から非同同期まで幅があることが指摘されている（西川・中村2015、倉田2018a）。メッセージの送信の間隔は相づちの送信方法に関係があると考え、相づちの分析に際し、分析データの3場面のやりとりの同期性の程度を調べた。分析対象とするメッセージの冒頭1時間を対象として、ペアごとに1分当たりのメッセージ送信数を求め、各場面の平均値を算出した。その結果、日本語母語場面の1分当たりの送信メッセージ数は0.19メッセージ、韓国語母語場面の1分当たりの送信メッセージ数は1.09メッセージ、日韓接触場面はその中間で、1分当たり0.83メッセージであった。日本語母語場面と韓国語母語場面については、平均値に差が見られるか t 検定を行ったところ、有意差が見られた($t(38)=-2.323, p<0.05$)。以上から、本研究の分析データについて見ると、韓国語母語場面は同期性が最も高い場面、日本語母語場面は同期性が最も低い場面であり、日韓接触場面の同期性の程度は両母語場面の中間であると言える。

4.2 相づちの定義及び分析対象とする相づち

堀口（1997: 77）は、相づちを「話し手が発話権を行使している間に聞き手が話し手から送られた情報を共有したことを伝える表現」としている。本研究では、堀口（1997）を参考に、相づちを「話し手から送られた情報に対して、聞き手として反応する表現」と定義する。また、本研究の

表 1 相づちの種類の変義及び例

種類	定義	例
相づち詞	感声的表現・概念的表現 (小宮 1986) 感声的表現：感声的で概念を指さない表現。 概念的表現：概念を表す言語形式だが感動詞的に用いられるもの。	感声的表現：あー、ええ、へえ、うん、お、ほお等 概念的表現：そう、だよね、なるほど、確かに、本当、まじ等
繰り返し	話し手のメッセージの全部または一部を繰り返すもの。	A：(略) 今日 ^は 国会図書館だったの！ B： <u>国会図書館か</u>
言い換え	話し手のメッセージの全部または一部を言い換えるもの。	A：下北沢いきたい！(略) B： <u>下北か！</u>

※例はいずれも本データのものである。本データに「先取り」は見られなかったため、「先取り」以外のものを示した。

対象とする相づちの種類は、堀口 (1997) を参考に、「相づち詞」「繰り返し」「言い換え」「先取り」とする (表 1 参照)。

小宮 (1986) に従い、質問、呼びかけ、命令や要請等、話し手が積極的に応答を求めたものに対する応答は、聞き手として反応する表現ではないと考え、相づちとしない。また、堀口 (1997) は、笑いや頷きといった非言語的なものは、相づちに含めていない。本研究も堀口 (1997) に従い、絵文字、顔文字、スタンプ (絵のみのもの) 等、非言語的要素は、分析対象外とする。但し、スタンプに含まれる文字は、分析対象とした。

4.3 分析枠組み

4.3.1 相づちの送信方法の分類

相づちの送信方法は、倉田 (2006) に従い、相づちだけでメッセージを送信する方法 (「単独」) と相づちと「実質的な発話」⁽²⁾ (杉戸 1987: 88) で一

つのメッセージとする送信方法（「相づち+実質的な発話」）に分類する。

4.3.2 相づちの出現箇所の分類

相づちの出現箇所については、倉田（2018a）に従い、相づちの出現箇所を以下の「直後」と「非直後」の二つに分類する。

① 「直後」

会話例1のように送信されたメッセージに対して、その直後に相づちが出現した場合、「直後」の相づちと分類とする。

会話例1 「直後」の相づちの例（日韓接触場面の KNS）

	331	19:21	JNS38	今日暑いよ	
	332	19:21	JNS38	湿気がすごい	
→	333	19:22	KNS36	<u>うん</u> 【同意・共感】	┌
	334	19:22	KNS36	あせもやばい	└

※左から、「→」は注目すべきメッセージ、メッセージ番号、送信時間、メッセージ送信者、送信内容を表す。会話例は原文のままである。下線は相づちを示し、【】は相づちの機能を示す。会話例の右側の線は、相づちがどのメッセージに対する送信かということを表す（以下の会話例も同様）。

② 「非直後」

「非直後」とは、相手のメッセージとそれに対する相づちが連続せず、離れたメッセージに対して相づちが送信される場合である（会話例2参照）。「非直後」の場合、相づちが離れているため「直後」の相づちより発話の連鎖が複雑なものとなる。「非直後」の相づちには、メッセージとそれに対する相づちの間に、①話し手のメッセージ、②相づち送信者のメッセージ、③話し手と相づち送信者のメッセージの両方、が挿入される場合がある。

会話例 2 「非直後」の相づちの例（日韓接触場面の JNS）

35	3:31	KNS5	週末とかは人多いんじゃないかな	}
36	3:31	JNS32	いつ行きます??	
→ 37	3:31	JNS32	<u>そーですね</u> 【同意・共感】 w	

4.4 課題別の分析方法

まず 4.2 の定義と種類に従い、相づちの認定を行い、その際に一致率を求めた。日韓接触場面及び日本語母語場面は、両場面の全メッセージの約 15% について、筆者と日本語教育を専門とする日本語母語話者の研究協力者がそれぞれ相づちを認定し、一致率を Kappa 係数により求めたところ、 $k=.91$ であった。韓国語母語場面は、分析対象とする全メッセージの約 4 割について、筆者と日本語教育を専門とする韓国語母語話者の研究協力者が協議の上相づちを認定した。残りの相づちの認定はいずれも筆者が行った。

課題 1 では、相づちを「単独」と「相づち+実質的な発話」の二つに分類し、課題 1-1 では、日韓接触場面の JNS と KNS、課題 1-2 では、日韓接触場面の JNS と KNS と、それぞれの母語場面の母語話者について、まず送信方法の頻度と割合を求め、次に相づちの送信方法の使用傾向に統計上の有意差が見られるかどうかを調べるため、カイ二乗検定を行う。

課題 2 では、「直後」と「非直後」の二つに分類し、出現箇所別に送信方法の頻度及び割合を求める。課題 2-1 では、日韓接触場面の JNS と KNS それぞれについて、課題 2-2 では、日韓接触場面の JNS と KNS と、それぞれの母語場面の母語話者について、出現箇所別の送信方法の使用傾向に統計上の有意差が見られるかどうかを調べるため、カイ二乗検定を行う。

5. 結果と考察

5.1 相づちの送信方法（課題 1）

5.1.1 日韓接触場面の日本語母語話者と韓国人非母語話者の比較

日韓接触場面の JNS と KNS の相づちの送信方法について分類した結果を表 2 に示す。まず接触場面の JNS について見ると、相づちを「単独」で送信する割合は 66% であるのに対し、相づちと実質的な発話を一つのメッセージとして送信する割合は 34% であり、相づちを「単独」で送信する方が多い。次に接触場面の KNS について見ると、相づちを「単独」で送信する割合は 61% で、相づちと実質的な発話を一つのメッセージとして送信する割合は 39% であり、JNS 同様、相づちを「単独」で送信する場合が多い。

接触場面の JNS と KNS について、相づちの送信方法に異なる傾向が見られるかどうかを調べるため、カイ二乗検定を行ったところ、有意差は認められなかった ($\chi^2(1)=0.427, p>.10$)。日韓接触場面において、JNS と KNS の送信方法の違いは見られず、同じように送信していることがわかった。

「単独」の送信方法は、相手のメッセージに対して、早く反応を示す方略であり（倉田 2006）、相づちの送信方法について、接触場面の JNS も KNS も、「単独」の送信が多かったのは、出来るだけ早く相手への反応を示し、同期性の高いやりとりを重視しているためだと考えられる。JNS と KNS の送信方法は同じ傾向が見られることがわかった。

表 2 相づちの送信方法の割合及び頻度（日韓接触場面の JNS と KNS）

	単 独	相づち+実質的な発話	計
JNS	66% (98 回)	34% (50 回)	100% (148 回)
KNS	61% (67 回)	39% (42 回)	100% (109 回)

5.1.2 日韓接触場面の日本語母語話者及び韓国人非母語話者と、それぞれの母語場面の母語話者との比較

まず、JNSの日韓接触場面と日本語母語場面での相づちの送信方法について見る。表3は、JNSの日韓接触場面と日本語母語場面で見られる相づちを送信方法により分類した結果である（日韓接触場面の数値は表2のJNSの数値の再掲）。JNSは、接触場面では「単独」の方が約7割と多いのに対し、日本語母語場面では、「単独」は約5割に留まる。

日韓接触場面と日本語母語場面で、送信方法の傾向が異なるのかどうか、カイ二乗検定を行ったところ、有意差が見られた（ $\chi^2(1)=16.922, p<.01$ ）。JNSは、接触場面と日本語母語場面では、相づちの送信方法には異なる傾向が見られると言える。

表3 JNSの相づちの送信方法の割合及び頻度
(日韓接触場面と日本語母語場面)

	単 独	相づち+実質的な発話	計
日韓接触場面	66% (98回)** ▲	34% (50回)** ▼	100% (148回)
日本語母語場面	47% (240回)** ▼	53% (275回)** ▲	100% (515回)

** $p<.01$, ▲: 多い, ▼: 少ない

次にKNSの日韓接触場面と韓国語母語場面での相づちの送信方法について見る。表4は、KNSの日韓接触場面と韓国語母語場面で見られた相づちの送信方法である（日韓接触場面の数値は、表2のKNSの数値の再掲）。どちらも「単独」の方が多いという点は共通しており、接触場面では「単独」は約6割、韓国語母語場面では「単独」は約7割である。

日韓接触場面と韓国語母語場面で、相づちの送信方法に違いが見られるかどうかを調べるため、カイ二乗検定を行ったところ、有意差は見られず、有意傾向が見られた（ $\chi^2(1)=3.379, p<.10$ ）。日韓接触場面と韓国語母語場面では、相づちの送信方法には明確な違いが見られないことがわかる。

表 4 KNS の相づちの送信方法の割合及び頻度
(日韓接触場面と韓国語母語場面)

	単 独	相づち+実質的な発話	計
日韓接触場面	61% (67回) [†]	39% (42回) [†]	100% (109回)
韓国語母語場面	71% (280回) [†]	29% (113回) [†]	100% (393回)

※[†] $p < .10$

KNS は相づちの送信方法を特に変えておらず (表 4 参照), 接触場面でも韓国語母語場面でも「単独」送信が多いのに対し, JNS は, 接触場面では, 母語場面と比べて「単独」送信が多くなっている (表 3 参照)。つまり, JNS が相づちの送信方法を変えて, KNS の相づちの送信方法と同様に「単独」を多く使用した結果, 接触場面で JNS と KNS に有意差が見られなかった (表 2 参照) ことがわかる。KNS にとっては, 相づちの送信方法を調整する負担が母語話者より大きい可能性が示唆される。

5.2 相づちの出現箇所別の送信方法 (課題 2)

5.2.1 日韓接触場面の日本語母語話者と韓国人非母語話者の比較

日韓接触場面の JNS と KNS では, 相づちの送信方法には違いが見られないことが明らかになった。本項では, 日韓接触場面の JNS と KNS が相づちの出現箇所により送信方法を変えているのかどうかについて見る。

まず, 日韓接触場面の JNS について相づちの出現箇所別の送信方法を見ると (表 5 参照), 「直後」の相づちは, 「単独」が 73%, 「相づち+実質的な発話」が 27% と「単独」で送信する場合が多い。一方, 「非直後」の相づちの場合, 「単独」は 56%, 「相づち+実質的な発話」は 44% となっている。「直後」の相づちの場合も「非直後」の相づちの場合も, 「単独」の方が多という点は共通しているが, 全体に占める割合は異なっている。

出現箇所により送信方法に異なる傾向が見られるかどうか, カイ二乗検定を行ったところ, 有意差が見られた ($\chi^2(1)=3.906, p < .05$)。接触場面に

において、JNSの相づちは、出現箇所により送信方法が異なり、「直後」の相づちの場合は「非直後」の相づちと比べて「単独」が多く、「非直後」の相づちの場合、「直後」の相づちと比べて「相づち+実質的な発話」が多い。

表5 相づちの出現箇所別の送信方法の割合及び頻度
(日韓接触場面のJNS)

	単 独	相づち+実質的な発話	計
直 後	73% (65回)* ▲	27% (24回)* ▼	100% (89回)
非直後	56% (33回)* ▼	44% (26回)* ▲	100% (59回)

※ * $p < .05$, ▲: 多い, ▼: 少ない

次に、KNSの相づちの出現箇所別の送信方法について見ると(表6参照)、「直後」の相づちでは、相づちを「単独」で送信する割合は70%、相づちと実質的な発話を一緒に送信する割合は30%である。一方、メッセージと相づちが離れている「非直後」では、相づちの単独送信は32%で、実質的な発話とともに相づちを送信する割合は68%と大半を占めている。

出現箇所によって送信方法に異なる傾向が見られるかどうか、カイ二乗検定を行ったところ、有意差が認められた($\chi^2(1)=10.334, p < .01$)。KNSの相づちは、出現箇所により送信方法が異なり、「直後」の相づちの場合は「単独」が多く、「非直後」の相づちの場合「相づち+実質的な発話」が多い。

表6 相づちの出現箇所別の送信方法の割合及び頻度
(日韓接触場面のKNS)

	単 独	相づち+実質的な発話	計
直 後	70% (59回)** ▲	30% (25回)** ▼	100% (84回)
非直後	32% (8回)** ▼	68% (17回)** ▲	100% (25回)

※ ** $p < .01$, ▲: 多い, ▼: 少ない

日韓接触場面の JNS, KNS とともに, 出現箇所によって送信方法を変えていることが明らかとなった。JNS も KNS も程度は異なるものの, 発話の連鎖が複雑である「非直後」の相づちの場合, 「直後」の相づちと比べて「相づち+実質的な発話」が有意に多いことがわかった。

では, JNS と KNS に違いはないのだろうか。両者の出現箇所別の送信方法の割合を見ると, 「直後」の相づちの場合, JNS も KNS も送信方法の割合はほぼ同じで, 「単独」が約 7 割, 「相づち+実質的な発話」が約 3 割と共通している (表 5, 表 6 参照)。しかし, 発話の連鎖が複雑な「非直後」の相づちを見ると, JNS の場合, 「相づち+実質的な発話」は 4 割強 (表 5 参照) に留まっているのに対し, KNS の場合「相づち+実質的な発話」は, 7 割弱 (表 6 参照) と, KNS の方が「非直後」の相づちの場合に, 「相づち+実質的な発話」で送信する傾向が強い。そこで以下では「非直後」の相づちを取り上げ, 日韓接触場面の JNS と KNS の特徴を見る。

まず発話の連鎖が複雑な箇所である「非直後」の場合に「相づち+実質的な発話」を用いる傾向がより強い KNS から見る。

会話例 3 は, KNS の「相づち+実質的な発話」で送信された「非直後」の相づちの例である。会話例 3 の前では, KNS26 が肉アレルギーになった話, 祖母も一時期肉アレルギーだった話をしている。KNS26 は 162 で「そうそう」と「同意・了解」の相づちを送信しているが, もし「肉大好き!」という実質的な発話を一緒に送信せず, 相づちだけを「単独」で送信した場合, 159, 160 の肉が好きということに同意しているのか, 161 のおばあちゃんはアレルギーが治ったという質問に対して返答しているのかが分かりにくい。ここで「肉大好き」と実質的な発話を一緒に送信することにより, どのメッセージに対する相づちかということが明確になっている。

会話例3 「相づち+実質的な発話」で送信された「非直後」の相づちの例
(日韓接触場面のKNS)

159	8:27	JNS34	だってKNS26 お肉大好きだもんね
160	8:28	JNS34	焼肉屋だし…
161	8:28	JNS34	おばあちゃんはもうアレルギー治った?
→162	8:29	KNS26	<u>そうそう</u> 【同意・共感】!! 肉大好き!
163	8:33	KNS26	もう治った!

「相づち+実質的な発話」の場合、「単独」で送信する場合と比べて、メッセージを入力するのに時間がかかるが、どのメッセージに対する相づちかということ認識しやすくすることができる。このようにKNSは、発話の連鎖が複雑な箇所では、メッセージに早く反応することよりも、談話の展開の分かりやすさを優先していると考えられる。

次に、日韓接触場面のJNSについて見ると、出現箇所により送信方法に違いが見られたとはいえ、「非直後」の場合に「相づち+実質的な発話」を用いる程度はKNSよりも低い(表5, 6参照)。JNSが「非直後」の相づちを「単独」で送信すると、KNSには、どのメッセージに対する相づちか、分かりにくい可能性があるが、JNSはどのように送信しているのだろうか。

会話例4では、JNS36が33で31に対して「非直後」の相づちを「単独」で送信している。この相づちの直前のメッセージ(32)は、相づち送信者であるJNS36が送信したメッセージである。このような場合、自分に対して相づちを送ることはないので、その前の31に対する相づちであることがわかる。相づちの直前のメッセージが相づち送信者である場合、「単独」で送信しても、どのメッセージに対する相づちかが分かりやすいため、「単独」で送信して、早く反応を示すことを優先していると考えられる。

会話例 4 「単独」で送信された「非直後」の相づちの例
(日韓接触場面の JNS)

30	11:40	JNS36	かわいい
31	11:40	KNS35	ちょっと編集してもう一度アイコン設定した
32	11:40	JNS36	しんちゃんってこんなに可愛かったっけ
→ 33	11:40	JNS36	<u>なるほど</u> 【理解・了解】

日韓接触場面の JNS の「非直後」の相づちで、「単独」送信ののを見ると、多くがこのパターンのものであった⁽³⁾。JNS の場合、KNS と比べて、「非直後」の相づちを「相づち+実質的な発話」で送信する割合は低いが、自分の送信したメッセージの次に「単独」で相づちを送信することで、分かりやすさを保ちつつ、同期性を高める方法がとられていると考えられる。このような送信方法による柔軟な対応は、母語話者のみに見られた。

以上、日韓接触場面の JNS と KNS の出現箇所別の送信方法について分析した。その結果、発話の連鎖が複雑な箇所である「非直後」の場合において、JNS と比べ KNS は「相づち+実質的な発話」を用いる傾向がより強く見られるものの、JNS と KNS とともに、相づちの出現箇所により送信方法の傾向が異なるという共通の特徴があることがわかった。

5.2.2 日韓接触場面の日本語母語話者及び韓国人非母語話者と、それぞれの母語場面の母語話者との比較

まず JNS の出現箇所別の送信方法について、日韓接触場面（表 7 参照）と日本語母語場面（表 8 参照）を比較すると、JNS は、接触場面、日本語母語場面のどちらの場合も、出現箇所別の送信方法には有意差が見られ（日韓接触場面： $\chi^2(1)=3.906, p<.05$, 日本語母語場面： $\chi^2(1)=11.198, p<.01$ ）、出現箇所により送信方法を変えていた。JNS は、接触場面でも日本語母

語場面でも、「直後」の相づちの方が、「非直後」の場合よりも「単独」が有意に多く、「非直後」の相づちの方が、「直後」の場合よりも「相づち+実質的な発話」を有意に多く用いる傾向が見られた。

また割合で見ると、「直後」の場合、接触場面では、「単独」が73%、日本語母語場面では、「単独」が54%と接触場面の方が「単独」が全体に占める割合が高い。「非直後」の場合も、接触場面では、「単独」56%であるのに対し、日本語母語場面では39%と「単独」が全体に占める割合が高い。

日本語母語話者は、接触場面でも日本語母語場面でも出現箇所によって送信方法を変えているが、日本語母語場面と比べて接触場面の方が、「直後」の場合も、「非直後」の場合も、「単独」の相づちを多く用いる傾向が見られる。これは課題1で明らかになった通り、相づち全体の送信方法を見ると、日本語母語話者は、接触場面においてKNSの送信方法と類似しており、母語場面と比べて「単独」で送信する相づちが多いためと考えられる。

表7 相づちの出現箇所別の送信方法の割合及び頻度
(日韓接触場面のJNS)(表5の再掲)

	単 独	相づち+実質的な発話	計
直 後	73% (65回)*▲	27% (24回)*▽	100% (89回)
非直後	56% (33回)*▽	44% (26回)*▲	100% (59回)

※ * $p<.05$, ▲:多い, ▽:少ない

表8 相づちの出現箇所別の送信方法の割合及び頻度
(日本語母語場面のJNS)

	単 独	相づち+実質的な発話	計
直 後	54% (142回)**▲	46% (121回)**▽	100% (263回)
非直後	39% (98回)**▽	61% (154回)**▲	100% (252回)

※ ** $p<.01$, ▲:多い, ▽:少ない

次に、KNS の出現箇所別の送信方法について、日韓接触場面（表 9 参照）と韓国語母語場面（表 10 参照）について比較すると、KNS も接触場面、韓国語母語場面ともに、出現箇所別の送信方法には有意差が見られ（日韓接触場面： $\chi^2(1)=10.334, p<.01$, 韓国語母語場面： $\chi^2(1)=6.457, p<.05$ ）、出現箇所により送信方法を変えていることがわかった。KNS も JNS と同様、接触場面と母語場面ともに、「直後」の相づちは、「非直後」の相づちより、「単独」送信が有意に多く、「非直後」の相づちは、「直後」の相づちより、「相づち+実質的な発話」が有意に多いという傾向が見られた。

また割合で見ると、「直後」の相づちの場合、KNS は、接触場面でも韓国語母語場面でも「単独」が約 7 割、「相づち+実質的な発話」が約 3 割であり、送信方法は類似しているが、「非直後」の相づちの場合、接触場面では「相づち+実質的な発話」が 68% であるのに対して、韓国語母語場面では、「相づち+実質的な発話」は 42% に留まっている。KNS は、「直後」の場合、母語場面と接触場面で特に送信方法を変えていないが、「非直後」の場合、接触場面では送信方法を変えており、母語場面と比べて「相づち+実質的な発話」を多く用いる傾向にあることがわかる。

4.1 分析データで述べた通り、日韓接触場面の方が、韓国語母語場面よりも同期性の程度は低いため、相づちを単独で送信して早く反応を示す必要性が母語場面より低く、「相づち+実質的な発話」を多く用いていると考えられる。特に、発話の連鎖が複雑な箇所では、「相づち+実質的な発話」を多く用いて分かりやすさを重視していると考えられる。

表 9 相づちの出現箇所別の送信方法の割合及び頻度
（日韓接触場面の KNS）（表 6 の再掲）

	単 独	相づち+実質的な発話	計
直 後	70% (59 回)** ▲	30% (25 回)** ▼	100% (84 回)
非直後	32% (8 回)** ▼	68% (17 回)** ▲	100% (25 回)

※ ** $p<.01$, ▲: 多い, ▼: 少ない

表 10 相づちの出現箇所別の送信方法の割合及び頻度
(韓国語母語場面の KNS)

	単 独	相づち+実質的な発話	計
直 後	74% (242回)**▲	26% (85回)**▽	100% (327回)
非直後	58% (38回)**▽	42% (28回)**▲	100% (66回)

※ ** $p < .01$, ▲: 多い, ▽: 少ない

出現箇所の違いにより送信方法を変えるということは、JNSの接触場面、母語場面、KNSの接触場面、母語場面に共通して見られ、「直後」の場合には「単独」で送信することが多く、「非直後」の場合には「相づち+実質的な発話」で送信することが多いという点も共通していた。LINEチャットの会話は、音声会話と同等の同期性は確保されないという特性があり、メッセージとそれに対する相づちが離れて出現するという発話の連鎖の関係が崩れやすいという特性を有している。相づちを送信する際にはそれらの特性の影響を受け、状況に合わせて送信方法が選択されていると考えられる。

6. 総合的考察

ここでは分析結果をCAT (Giles and Wiemann 1987) の観点から考察する。

相づちの送信方法については、日韓接触場面の母語話者と韓国人非母語話者に違いは見られず、相づちを「単独」で送信することが多かった。さらに、日韓接触場面の日本語母語話者と韓国人非母語話者をそれぞれの母語場面の母語話者と比較すると、日本語母語話者は、母語場面では「相づち+実質的な発話」が多いが、接触場面では「単独」が多く、送信方法に有意な違いが見られた。一方、韓国人非母語話者は、韓国語母語場面の母語話者と比較して、送信方法に違いは見られず、「単独」送信が多かった。

この結果について CAT の観点から見ると、日韓接触場面において、韓国人非母語話者は同期性を高めるという母語場面の送信方法のスタイルを「維持」しているのに対して、日本語母語話者は、相づちと実質的な発話を一つのメッセージとして送るという母語場面の送信方法のスタイルを「維持」せず、「単独」送信を多く用いる韓国人非母語話者のスタイルに「収束」していると解釈できる。White (1989) では、相づちの頻度に関して、日本人非母語話者は頻度を「維持」したのに対して、英語母語話者は母語場面と比較して相づちの頻度が増え、日本人非母語話者のスタイルに「収束」したとしている。Giles et al. (1991) は、「収束」は対称か非対称となり得るとして、このようにどちらか一方が「収束」する場合を「非対称な収束」(asymmetrical convergence) としているが、本研究結果も White (1989) と同様、「非対称な収束」が見られたと解釈できる。LINE チャットの会話においても、異なる文化背景を持つ者が参加する接触場面において、日本語母語話者が非母語話者のスタイルに「収束」することで、同じ会話のスタイルを用いてコミュニケーションの効率を高め、一体感を増していたと考えられる。また、韓国人非母語話者が送信方法について母語場面のスタイルを接触場面で「維持」した理由としては、相手に合わせて相づちの送信を調整する負担が非母語話者にとって大きいということが考えられる。

次に、出現箇所別の送信方法について見ると、日韓接触場面において、日本語母語話者、韓国人非母語話者ともに、相づち出現箇所によって送信方法を変えていることが明らかとなった。日本語母語話者も韓国人非母語話者も程度は異なるものの、発話の連鎖が複雑な「非直後」の相づちの場合、「直後」の相づちよりも「相づち+実質的な発話」が有意に多いことがわかった。発話の連鎖が複雑である「非直後」では、韓国人非母語話者は、「相づち+実質的な発話」を多く用いて、相づちがどのメッセージに対するものかを示して、談話展開を分かりやすくしていたのに対し、日本

語母語話者は、「非直後」の場合に、「相づち+実質的な発話」で分かりやすくするだけでなく、自分の送信したメッセージの次に「単独」で相づちを送信することで、分かりやすさを保ちつつ同期性を高める方法もっており、柔軟に送信方法が選択されていた。さらに出現箇所別の送信方法について、日韓接触場面の日本語母語話者と韓国人非母語話者をそれぞれの母語場面と比較した結果、接触場面で見られた送信方法の使い分けを母語場面でも同じように行っていることが明らかとなった。

この結果を CAT の観点から考えると、接触場面において出現箇所により送信方法の使い分けを行うということは、日本語母語話者も韓国人非母語話者もそれぞれの母語場面のスタイルを「維持」していたと解釈できる。これは、両母語場面のスタイルがもともと同じであるため、「収束」の必要がなかったと考えられる。相づちの出現箇所の違いによって、送信方法を変えるということは、メッセージと相づちが離れて出現するという媒体の特性に対応するものである。媒体の特性によりコミュニケーション上の問題が起こる可能性を回避することが言語の違いに関わらず観察され、さらに接触場面においてもそのスタイルが「維持」されたと見ることができる。また、接触場面において日本語母語話者は、送信方法全体では、韓国人非母語話者に「収束」しつつ、出現箇所別の送信方法については、媒体の特性によるコミュニケーション上の問題を回避するため、自分の送信メッセージの後に相づちを送信する場合は「単独」で送信する等、柔軟に送信方法を選択して、母語場面のスタイルを「維持」していたと考えられる。

7. 終わりに

本研究は、LINE チャットの会話を対象とし、日韓接触場面の日本語母語話者と韓国人非母語話者の相づちの送信方法について、相づちの出現箇

所に着目して分析を行った。その結果、相づち全体の送信方法については、韓国人非母語話者は韓国語母語場面のスタイルを「維持」したのに対し、日本語母語話者は、韓国人非母語話者のスタイルに「収束」することにより、両者ともに相づちを「単独」で送信するという特徴が見られた。文字媒介コミュニケーションにおいて、相手に早く反応を示し、同期性を高めることを重視していることが明らかとなった。

出現箇所別の送信方法については、発話の連鎖が複雑になるという媒体の特性によるコミュニケーション上の問題を回避するため、言語の違いに関わらず日本語・韓国語両母語場面で、発話の連鎖の複雑さを考慮して相づちの出現箇所によって送信方法を変えていた。また、その母語場面のスタイルは、日韓接触場面でも日本語母語話者と韓国人非母語話者双方により「維持」されることがわかった。また日韓接触場面において日本語母語話者は、相づちの送信方法全体では韓国人非母語話者のスタイルに「収束」し非母語話者に歩み寄る姿勢を見せつつ、出現箇所別に送信方法を見ると母語場面のスタイルを「維持」しており、コミュニケーションを効率的に問題なく進めるよう柔軟に対応している様子が窺えた。

以上の結果は、理論的枠組みとして CAT を援用することにより、明らかにできたものであり、LINE チャットの会話を始めとする文字媒介コミュニケーションにおいても、音声会話と同様に CAT の枠組みの適用が可能であることが示されたと言える。今後、LINE チャットの会話など文字媒介コミュニケーションの接触場面の様相を明らかにするために CAT の援用が有効であると考えられる。

今後の課題としては二点あげられる。まず今回、出現箇所別の送信方法において、日韓接触場面の日本語母語話者と非母語話者の結果に違いは見られなかった。これは、日中接触場面の日本語母語話者と中国語が母語である非母語話者を分析した倉田 (2018b) とは異なる結果であった。倉田 (2018b) では、非母語話者による出現箇所別の送信方法の使い分けが見

られず、今回の結果と併せて考えると、接触場面の出現箇所別の送信方法の使い分けにも、母語場面の会話のスタイルが影響している可能性が考えられる。今後、非母語話者の母語が異なる接触場面を対象とするなど、異なる分析が必要である。

また今回、韓国人非母語話者の「収束」あるいは、双方が「収束」する対称的な「収束」は見られなかった。今後は、LINE チャットの会話の接触場面において、非母語話者による「収束」や対称的な「収束」が見られるのかどうか、相づちの機能など、その他の観点に着目して分析し、SNS における異文化間コミュニケーションの特徴を解明していきたい。

《注》

- (1) 日韓接触場面、韓国語母語場面については、LINE と同等の機能を有する KakaoTalk のデータも含まれている。
- (2) 杉戸 (1987) は実質的な発話を「あいづち的な発話以外の種類の発話。何らかの実質的な内容を表す言語形式を含んで、判断、説明、質問、回答など、事実の叙述や聞き手への働きかけをする発話」(p.88) としている。
- (3) 日韓接触場面の JNS が「単独」で送信した「非直後」の相づち 33 回 (表 5 参照) のうち、自分の送信したメッセージの次に出現しているものは、20 回である。

参考文献

- 岡本能里子 (1998) 「しゃべる — チャットのコミュニケーション空間」『現代のエスプリ』 370, 127-137.
- 岡本能里子 (2016) 「雑談のビジュアルコミュニケーション — LINE チャットの分析を通して —」村田和代・井出里咲子 (編) 『雑談の美学 — 言語研究からの再考』 ひつじ書房, 213-236.
- 郭末任 (2003) 「自然談話に見られる相づち的表現 — 機能的な観点から出現位置を再考した場合 —」『日本語教育』 118, 47-56.
- 倉田芳弥 (2006) 「チャットの接触場面における談話管理 — 日本語母語話者と非母語話者の相づちの比較から —」『人間文化論叢』 8, 277-288.
- 倉田芳弥 (2018a) 「LINE チャットの会話における相づちの働き — 「機能」及び談話管理を巡る方略的観点から —」『言語文化と日本語教育』 53, 1-10.

- 倉田芳弥 (2018b) 「接触場面の LINE の会話における相づちの機能 — 日本語母語話者と非母語話者の比較から —」『人文科学研究』14, 83-97.
- 小宮千鶴子 (1986) 「相づち使用の実態 — 出現傾向とその周辺 —」『語学教育研究論叢』3, 43-62.
- 杉戸清樹 (1987) 「発話のうけつき」国立国語研究所 (編) 『国立国語研究所報告 92 談話行動の諸相 — 座談資料の分析 —』三省堂, 68-106.
- 総務省情報通信政策研究所 (2020) 『令和元年度情報通信メディアの利用時間と情報行動に関する調査報告書』 https://www.soumu.go.jp/main_content/000708015.pdf (2021年10月14日)
- 西川勇佑・中村雅子 (2015) 「LINE コミュニケーションの特性の分析」『東京都市大学横浜キャンパス情報メディアジャーナル』16, 47-57.
- 畠弘巳 (1982) 「コミュニケーションのための日本語教育」『月刊言語』11(13), 56-71.
- 堀口純子 (1997) 『日本語教育と会話分析』くろしお出版
- Giles, H., Coupland, N. & Coupland, J. (1991). Accommodation theory: Communication, context, and consequence. In Howard Giles, Justine Coupland & Nikolas Coupland (eds.), *Contexts of Accommodation*, 1-68. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giles, H., Mulac, A., Bradac, J.J., & Johnson, P. (1987). Speech accommodation theory: The first decade and beyond. In Margaret L. McLaughlin (ed.), *Communication Yearbook* 10, 13-48. Newbury Park, CA: Sage.
- Giles, H. and Ogay, T. (2007). Communication accommodation theory. In Bryan B. Whaley & Wendy Samter (eds.), *Explaining Communication: Contemporary Theories and Exemplars*, 293-310. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Giles, H and Wiemann, J. (1987). Language, Social Comparison, and Power, In S. Chafee and C. R. Berger (eds.), *Handbook of Communication Science*. 350-384. CA: Newbury Park.
- Herring, S. C. (1999). Interactional coherence in CMC. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 4(4). <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.1999.tb00106.x/full> (2021年10月14日)
- White, S. (1989). Backchannels across cultures: A study of Americans and Japanese. *Language in Society*, 18, 59-76.

付 記

- (1) 本研究は科学研究費基盤研究 (C) 「LINE をプラットフォームとした多言語多文化社会におけるネットワーク構築」(平成 28 年度～30 年度課題番号：16K02803 研究代表者：佐々木泰子) で収集したデータを使用している。ここに記して感謝の意を表します。
- (2) 本論文は、博士学位論文 (倉田芳弥 (2019) 「LINE の会話における相づちの研究 — 日韓母語場面と日韓接触場面との比較から —」お茶の水女子大学大学院博士学位論文 (未公刊), 1-154.) の一部に加筆・修正を加えたものである。
- (3) データの収集に先立ち、筆者のデータ収集当時の所属大学の倫理審査委員会に申請し、必要な手続きを完了している。

(原稿受付 2021 年 10 月 27 日)

〈論文〉

機械翻訳と日本語教育

— 産出文のセルフモニタリング促進の観点から —

玉置 充子

要 旨

機械翻訳は、AIの導入によって精度が飛躍的に向上し、外国語教育に対する影響が議論されるなか、大学の英語授業等に導入する試みが始まっている。日本語教育においても、機械翻訳の普及に対応した指導法の検討や効果の検証が俟たれる。そこで本稿は、今後の研究の足がかりとして、日本語上級レベルの台湾人留学生の中日翻訳課題を事例に、機械翻訳の参照が学習者のセルフモニタリングを促進するかを調査した。

その結果、機械翻訳を参照して正しく訂正された箇所は全体の9割を超え、機械翻訳の参照がセルフモニタリングを促進したことが示唆された。また、課題終了後のインタビューの分析から、課題を通して機械翻訳に対する疑念が解消され、利用に肯定的な態度が形成される一方で、翻訳精度の高さゆえに安易な利用への懸念が生じ、訳文の正否を判断する能力の重要性が認識されたことがわかった。

以上から、機械翻訳の利用は産出文の自己訂正に有効で、ライティング学習に応用できる可能性が示されたが、その効果は学習者の日本語レベル等の条件に左右され、適切な使用を促すには、教師が機械翻訳の特性を踏まえて使い方を指導する必要があると考えられる。今後の課題のひとつとして、学習者の第一言語に合わせた「前編集」の検討が挙げられる。

キーワード：機械翻訳, ICT, セルフモニタリング, 産出文, TILT

1. はじめに

ICT (Information and Communication Technology : 情報通信技術) の進歩は、外国語教育に少なからぬ影響を与えている。機械翻訳 (Machine Translation : MT。自動翻訳とも言う) の劇的な進化はそのひとつに挙げられる。現在、AI (Artificial Intelligence : 人工知能) の導入によって機械翻訳の精度は飛躍的に向上しており、無料で使えるオンライン機械翻訳サービスも実用に耐えるようになり、外国語学習のあり方を変える存在ともなっている。機械翻訳が外国語教育に与える影響について示唆に富んだ提言を行っている Gally (2019) は、「機械翻訳が普及すれば、現在の言語教育の政策や方法に対する不満が高まり、抜本的な改革を求める声が高まるだろう」として、「言語教育者は、どのように対応すべきか、深く考える必要がある」と指摘する⁽¹⁾。機械翻訳がただちに外国語学習の価値を喪失させるとは考えにくいものの、その精度が今後も向上し続けることは確実である。外国語教育に関わる者にとって、機械翻訳を容認するか否定するかに関わらず、その適切な利用について考えることは避けて通れない課題と言えるだろう。

第3節で述べる通り、日本においても、英語教育や翻訳通訳学の分野で機械翻訳の利用に関する研究が進みつつある。大学の一般教養の英語授業等への導入も模索され、特に、ライティング教育において効果が認められるとの報告がなされている。それに対して、日本語教育の分野では、機械翻訳の影響が取り沙汰されてはいても、実際に授業等に応用する動きは進んでいるとは言えない。機械翻訳が急速に普及する現状に対応するには、日本語教育においても適切な使用について検討を始めるべきであろう。そこで本稿は、機械翻訳をライティングはじめ日本語学習に導入する方法や課題を検討する足がかりとして、機械翻訳を参照することによって、学習

者が産出文を自己訂正する際の「セルフモニタリング」が促進されるかについて調査を実施した。

調査では、日本語が上級レベルで第一言語を中国語とする台湾人留学生を調査協力者として、中日翻訳の課題を課し、機械翻訳を参照して訳文を自己訂正するよう求めた。そして、(1)機械翻訳を数量的にどの程度参照したか、(2)機械翻訳を参照して、どのような種類の誤用が修正された、の2つについて調べた。さらに、課題終了後に機械翻訳の利用に関する半構造化面接を実施し、その結果を分析した。

以下では、第2節で機械翻訳の現況、第3節で機械翻訳が外国語教育に与える影響、第4節で翻訳の外国語教育への応用を概観し、第5節で上記の調査について述べ、第6節で全体の考察を行う。

2. 機械翻訳の現況

2-1 機械翻訳の歴史

機械翻訳の歴史は、1950年代に規則に基づく「ルールベース機械翻訳」が開発され商用化されたことに始まる。しかし、ルールベース機械翻訳はコストが莫大な上、多言語の翻訳には向かず、翻訳精度も低かったため、普及には至らなかった。1980年代になると、ルールベース機械翻訳の限界を突破するため、翻訳される「起点文」とそれに対する訳文の対を集めた翻訳データから翻訳知識を学習する「統計的機械翻訳」のアイデアが生まれ、1990年代に実用化された。この背景にはコンピュータのハードウェアの性能が飛躍的に進歩したことがある。翻訳データというビッグデータの収集が容易となり、ビッグデータから翻訳システムを構築する技術が主流となった。さらに2000年頃からAIによる深層学習（ディープラーニング）を導入した「ニューラル機械翻訳（NMT。以下「ニューラル翻訳」）」の開発が始まり、2010年代以降、機械翻訳の精度は大幅に向

上した⁽²⁾。

現在、無料で利用できるオンラインの機械翻訳サービスには、主要なものだけでも Google 翻訳、DeepL、Weblio、Bing、Infoseek、Microsoft 翻訳などがあり、中国では Baidu（百度）が独自のサービスを展開している。このうち日本でも特に利用者数が多いと思われる Google 翻訳は、2016 年 10 月より従来の統計翻訳に加えてニューラル翻訳システムを採用した。2021 年 10 月現在、100 以上の言語に対応しており、世界のほぼ全域の言語をカバーしているとされる。Google 翻訳のほか、ドイツに本拠を置く後発の DeepL も高精度なニューラル翻訳サービスで知られるようになっている。当初、DeepL が扱う言語は英語とヨーロッパ主要言語に限られていたが、2020 年 3 月より日本語と中国語が加わり、日本人にとって利便性が広がった⁽³⁾。

ニューラル翻訳システムは、翻訳データの量が多ければ多いほど精度が上がることを確認されており、その蓄積が進んでいる。また同システムは学習し続けるため、利用者が増えるほど自然な翻訳が可能になる。このため、現状では欧米言語に比べてアジアの言語の翻訳精度は劣り、また中国語と日本語のような文法的に隔たりの大きい言語間の翻訳は誤りが多くなる傾向がある。さらに、ニューラル翻訳のシステムはいわゆる「ブラックボックス」であり、次に見るような問題点が指摘されている。

2-2 ニューラル機械翻訳の問題点

川添 (2019b) は、現在のニューラル翻訳の問題点として、訳出が翻訳データに依存していること、そのため誤ったデータのフィードバックが与えられれば訳出結果に影響が出てしまうこと、さらに現状では、それらを発見し修正する機能がないことを挙げる。川添はまた、現在のニューラル翻訳技術の延長線上においては「まったく間違ふことのない、完全に信頼できるシステム」は期待できないとして、「結局のところ、まったく外国

語を学ばない人は、機械翻訳をうまく使いこなせないのではないか」と述べている⁽⁴⁾。

井佐原（2019）は、ニューラル翻訳システムについて以下の問題を指摘する。まず、低頻度の語の訳出が不正確な点である。さらに、現在のニューラル翻訳は複数の文を関連付けて翻訳することはできないため、文脈を考慮した翻訳をすることができない。また、文の一部が訳されない「訳抜け」や訳語の不統一といった現象が生じる⁽⁵⁾。

瀬上（2019）は、統計的翻訳であれニューラル翻訳であれ、「言語外の知識を抜くことが大きな障害になっている」と指摘し、機械翻訳が発展しても、「人間による翻訳が近いうちになくなるということは想定しないほうが蓋然性が高い」との見解を示す⁽⁶⁾。

以上のように、飛躍的に精度が上がったとはいえ、現在の機械翻訳は不完全であり、多くの場合、そのままでは使うことは難しい。このため、通常、人間の手で「後編集（post edit）」や「前編集（pre edit）」が行われる。後編集とは、訳文を起点文と照らし合わせて、誤りを修正したり、より適切な表現に整えたりする作業である。言うまでもなく、後編集を行うには、相応の語学力と文化的な知識が求められる。

一方の前編集は、機械翻訳に適応するために起点文を適切に修正する作業を指す。宮田・藤田（2017）は、日英翻訳における前編集の事例を分析し、人間による適切な前編集によって、平均して90%以上の機械翻訳による訳文を誤りのない高い品質にまで引き上げることができたとする。さらに、機械翻訳を用いて英語に翻訳しやすい日本語の起点文は、中国語や韓国語にも翻訳しやすい傾向にあると報告している⁽⁷⁾。また、坂西・山田（2020）は、前編集を中心に、機械翻訳を利用した日英翻訳の精度を上げる様々なテクニックを紹介しており、現在の機械翻訳の特性を理解するのにも役立つ。

3. 機械翻訳が外国語教育に与える影響

3-1 先行研究

上述したような不完全さは残るものの、現在のニューラル機械翻訳は実用に耐えるレベルになっており、これに伴い、外国語学習への応用の可能性も高まっている。

機械翻訳が外国語学習に与える影響については、村上（2009）、成田（2011, 2012, 2019）、浅野（2018）、石上（2019）、小田（2018, 2019）らが論じている。村上（2009）と成田（2011, 2012）は、ニューラルシステムが実用化される前の2010年前後に、機械翻訳を肯定的に評価した数少ない論考と言える。村上（2009）は、中国語教育の立場から、機械翻訳の時代における異言語間のコミュニケーションは、外国語能力の不備を機械翻訳で補う形が主流になるとして、中国語読解教育への導入について報告している⁽⁸⁾。成田は、1990年代から英語教育における機械翻訳の利用を提唱していた⁽⁹⁾。成田（2019）では、ニューラルシステムが採用されたGoogle翻訳の精度を検証するとともに、機械翻訳の使用を前提とした英語授業のあり方を提言している。さらに、機械翻訳の翻訳結果が正しいか否かの判断について、「使いこなすには高い英語力と知的な思考力が求められる」と強調する⁽¹⁰⁾。

浅野（2018）は、AI時代の外国語教育について、現在のような実用技能育成の偏重ではなく、広く文化面の知識の習得が必要だと主張する⁽¹¹⁾。石上（2019）も、機械翻訳の精度向上によって、「現代は、外国語教育、英語教育の危機」に直面しているとした上で、外国語教育の意義について、「知的訓練、外国語学習を通してことばと文化について学ぶ、社会・文化のモデルとして外国語を学ぶ」の3つを挙げている⁽¹²⁾。

小田（2018）は、学生の翻訳アプリ使用を一概にタブー視するのではな

く、「機械翻訳が進化し、語学が苦手な学生のニーズがある以上、翻訳アプリの使い方のコツについて語学教員が助言を行うことは有益ではないか」と述べる。

さらに、小田（2019）では、日本の外国語教育に対する機械翻訳の影響をめぐる議論を整理した上で、2019年を日本で一般の外国語教員が機械翻訳に対して本格的に関心を示し始めた時期と位置付け、以下のように動向をまとめている⁽¹³⁾。同年3月、JACET（大学英語教育学会）教育問題研究会主催で開催された「言語教育エキスポ」において、シンポジウム「AIや翻訳機が進歩したら外国語教育はどうなるか」が開催され、シンポジストは「機械翻訳はすでに一定のレベルに達しており、学習者が機械翻訳を使うことを前提に教育内容を考え直すべき時期に来た」との見解で一致した⁽¹⁴⁾。同5月のJALT（全国語学教育学会）CALL SIGによる学会では、機械翻訳に関連する発表も多数あった。また同年、雑誌『英語教育』2月号から6月号まで、川添愛氏による「AI技術と外国語学習の未来」と題した6回シリーズのコラムが発表された。同誌は同年2月号で「AIは外国語学習をどう変えるか」という特集も組んでいる。さらに、同年7月には、日本通訳翻訳学会において、新プロジェクト「機械翻訳と外国語教育について考える」の設立が承認された。

こうした状況を受けて、小田は、「外国語教育の現場で手をこまねいている間に機械翻訳の使用は着々と社会に浸透し、学生の間にもその使用が広がっている」として、「今こそ現場の外国語教員が具体的方策を講じる時期である」と強調している⁽¹⁵⁾。筆者も小田のこの考えに同意する。

3-2 授業における実践

では、外国語教育の現場において、機械翻訳は実際にどのように利用されているのだろうか。上述の小田（2019）は、機械翻訳と共存する外国語学習活動の具体案として、大学の一般教養科目の英語授業で、英語ビブリ

オバトルおよび英語プレゼンテーションの原稿作成に活用する方法を紹介している。特に英語プレゼンテーションについて、「機械翻訳の利点を利用しつつ弊害を最小限に抑えられる活動」であり、「プレゼンテーションのようなアクティブな学習活動は機械翻訳時代にふさわしい学習活動の一つである」と指摘する⁽¹⁶⁾。

酒井（2020）は、大学学部の英語授業の受講生に機械翻訳を使って英語エッセイを書かせたところ、例年よりエッセイの質が高まっただけでなく、エッセイを書く時間が短縮されて、ディベートの時間を十分に取ることができ、自分の意見を英語で発表する力をつけさせることができたと報告している⁽¹⁷⁾。酒井はまた、機械翻訳の進歩は外国語教育と対立するものではなく、むしろ、機械翻訳を使うと個人が持つ語学能力以上のパフォーマンスが可能になることに注目し、それを高める教育を行うべきであると強調する。その一方で、ある程度授業で機械翻訳の使い方を指導し、習熟させる必要があると、安易な利用に注意も促している⁽¹⁸⁾。

また、酒井他（2020）は、2020年度に大学がコロナ禍で遠隔授業となったことと授業時間が105分に移行したことを受け、1年生の英語の必修授業で、従来の講義スタイルの英語授業を60分とし、その後の45分でオンライン機械翻訳システムを利用して中国語を自学させる授業を実施した。機械翻訳を多言語学習に応用した実践として興味深い。

中等教育でも、森・ジョンストン・佐竹（2016）が工業系高等専門学校の英語授業において機械翻訳サービスを利用した英文ライティング指導を実践し、効果を検証している。

大学の語学クラスでは、英語のほかに中国語においても機械翻訳導入の実践が報告されている。邵他（2017）は、無料のオンライン機械翻訳システムが中国語学習に利用可能かを検証するため、大学の中国語クラスで学生に日中対訳課題を課し、同じ課題をオンライン機械翻訳にかけた。その結果、最も正解率が高かった中国のBaiduの翻訳文をヒントとして学習

者に提示し、自動評価機能を実装したプロトタイプの学習支援システムを考案した。また、相原（2021）は、大学で第二外国語または副専攻として中国語を学ぶ学習者に限られた時間のなかで効率よく中国語作文に取り組みさせるため、機械翻訳を活用した中国語作文指導を試み、その結果に基づいて、日本語を前編集してから訳出することに重点を置いた指導を提唱している。

3-3 日本語教育における動向

以上で見たように、日本では現在、高等教育機関の英語教育を中心に、主にライティング教育で機械翻訳の活用が模索され、有効性が示されるようになってきている。日本語教育においてはどうか。

日本語教育学会は2017年度春季大会において、特別プログラムとして人工知能に関するパネルディスカッションを開催した。そこでは、人工知能を教育に応用した研究例が紹介され、機械翻訳についても言及された⁽¹⁹⁾。しかし、これ以降、日本語教育の分野での機械翻訳に関する論考は、管見の限りでは以下に示すものしかない。野呂（2018）は、初級日本語教科書の例文をオンラインの機械翻訳で英訳した結果と英語版教科書の対応する例文とを比較し、原文の意図が正しく伝わっていないものについて原因を考察した。また許（2020, 2021）は、初級日本語教材から採った短い文章をオンラインの機械翻訳で英語と中国語に訳出し、翻訳精度と語用論的問題について考察しているが、ともに機械翻訳を利用した具体的な指導法には触れていない。

すなわち、前述の小田（2019）が「一般の語学教員が機械翻訳に本格的に注目し始めた時期」とする2019年以降も、日本語教育の分野では機械翻訳の利用や導入について考察した論考は見当たらず、機械翻訳をめぐる議論が進んでいるようには見えない。

4. 翻訳の外国語教育への応用

機械翻訳をめぐる議論とは別に、そもそも翻訳は、それ自体が特に明確な根拠もなく第二言語習得や外国語教育の分野から批判され、無視や排除をされてきた。2000年代以降、この考えを見直す動きが世界的に起こっており、翻訳を外国語教育に応用する「TILT (Translation in Language Teaching)」の有用性についても再評価が進んでいる⁽²⁰⁾。

欧州議会が設定したガイドライン CEFR (ヨーロッパ言語共通参照枠) の改訂版 (2001) でも、コミュニケーションのための言語活動として挙げる「受容」「産出」「相互作用」「仲介」の4活動のうち、翻訳は「仲介」の一つに位置付けられている。CEFRで翻訳がコミュニケーションの活動として再認識されたことを受けて、ここ数年、第二言語習得、外国語教育研究、翻訳通訳学の分野で、「翻訳が外国語教育に有用である」との考え方が支持されるようになってきている⁽²¹⁾。

TILTの有用性に関し、日本翻訳通訳学会の学会誌に山田・豊倉・大西 (2018)、ラムスデン (2019) 等が論考を発表している。なかでも山田・豊倉・大西 (2018) は、「翻訳は外国語教育に有用か」というリサーチクエスチョンを認知科学の見地から検討し、翻訳を外国語学習に活用することの効用を検証した論考である⁽²²⁾。

日本語教育における TILT 研究には、石橋 (1997, 2002, 2007) がある。石橋は、第二言語習得理論に基づき、日本語作文の指導に翻訳を取り入れることを提唱し、一連の調査研究を実施した。石橋によると、第2言語の作文教育では、教師は一般的に第1言語の使用をできるだけせずに、第2言語で考えて書くよう指導することが多い。第1言語の使用は第2言語習得の干渉となると考えられてきたからである⁽²³⁾。これに対し、石橋 (2002) は、翻訳という手段を通して第1言語を作文プロセスに関与させること

で、学習者の中間言語の仮説検証の機会とすることができることを示した。石橋の一連の研究は、日本語教育の分野で翻訳の有用性を検討した数少ない研究である。

5. 機械翻訳を利用したセルフモニタリングの効果の検証

石橋（2002）では、第1言語の関与の効果を見ると同時に、自己訂正を気づきと修正という学習者の主体的意識的モニタリング行為としてとらえ、学習者自身が産出した自分の作文をどの程度モニターし、表現の誤用や不適切さに気づいて修正できるのか、自己訂正の範囲と有効性を検討している⁽²⁴⁾。誤用を習得の機会とするには、学習者自身が誤用であることに内的または外的情報により気づき、自身の中間言語の仮説を修正することが必要である⁽²⁵⁾。石橋（2002）は、学習者の誤用への内的気づきに焦点を当てたものである。一方、学習者に誤用を認識させる外的情報としては、まず教師による修正が挙げられる。

本稿は、機械翻訳による訳文を「外的情報」の1つと位置づけ、石橋の研究を参考に、学習者による産出文のセルフモニタリングに機械翻訳を介在させ、その効果を見た。具体的には、次に示すように、(1)機械翻訳を数量的にどの程度参照したか、(2)機械翻訳を参照して、どのような種類の誤用が修正されたかを調べた。

5-1 調査の概要

調査協力者は20代の台湾出身の留学生（以下「Aさん」）で、2016年に来日し、現在は社会科学系の大学院の博士課程3年次に在籍している。Aさんは台湾の大学の学部2年次に語学クラスで初級日本語を一通り学んだ後、独学で学習を続け、2013年にJLPT（日本語能力検定）のN3、2014年にN2、2015年にN1に合格した。現在、Aさんの総合的な日本語

力は上級以上のレベルにあると考えられるが、ライティングについては、台湾の大学で日本語作文に特化した授業を受けたことはなく、2016年に来日して大学院修士課程に入学後、アカデミック・ライティングの授業を半期受講したのみである。つまり、日本語専攻の留学生や日本語学校等で初級から積み上げ式で学んだ留学生と比べると、日本語の書き方を体系的に学ぶ機会には恵まれなかったと言える。

Aさんは筆者の知人で、ある試験に備えて、中国語から日本語への翻訳を練習したいとの希望を持っていた。これに対し、筆者は機械翻訳を利用した以下の手順を提案するとともに、調査の目的を説明して協力を依頼し、承諾を得た。

- ①機械翻訳を利用せずに中国語原文を翻訳し、提出する〔翻訳1〕。なお、機械翻訳以外の辞書アプリ等の使用は自由とする。
- ②〔翻訳1〕に、筆者が2つのオンライン機械翻訳サービス（Google翻訳、DeepL）を利用して訳出した文を添付し、送付する。
- ③添付された2つの機械翻訳による訳文を参照して〔翻訳1〕を自己訂正し、再提出する〔翻訳2〕。
- ④筆者が再提出された〔翻訳2〕を添削して返却する。

実施期間は2021年5月末から8月末までの約3カ月間で、Aさんは週にほぼ1回のペースで、1回につき3～15の訳文を提出した。翻訳する中国語の原文は、Aさんが受験予定の試験のいわゆる過去問題で、ウェブ上で公開されている。そこから、Aさん自身が82文を選び、それに筆者が台湾の新聞のWeb版から採った3文を追加し、計85文の中国語を日本語に訳させた。なお以上のやり取りは、すべて電子メールで行った。

調査実施に当たって、Aさんには機械翻訳の欠点（訳抜けや訳の重複がありうる、頻度が少ない語や固有名詞は正しく訳出されないことが多

い、文を超えた訳は難しいこと等)を伝え、修正の際どこまで参考にするかは自由であることを強調した。また〔翻訳1〕の訳出時には辞書アプリを含め辞書の使用は自由だが、オンライン機械翻訳サービスは利用しないよう求めた。

事前のインタビューによると、Aさんは日本語で文章を書く際には最初から日本語で書き、中国語で書いてから翻訳することはない。また、インターネットの利用については、辞書アプリはよく使うが、Google翻訳等の機械翻訳は語彙レベルで利用する程度で、文章全体を翻訳することはまずない。機械翻訳で語彙の意味を調べた場合も、再度辞書アプリで確認するようにしている、とのことだった。これらのことから、Aさんは本調査に協力する前、機械翻訳の利用に積極的ではなかったと言える。そこで、今回の課題を通してAさんの機械翻訳の利用に対する考えがどのように変化したかを見るために、課題終了後に機械翻訳の利用に関するアンケートとそれに基づく半構造化面接を実施し、結果を分析した。

5-2 中国語原文と翻訳の例

今回の調査で課題とした計85文の中国語原文の字数には長短があり(13字から298字)、平均すると70.7字であった。内容は時事的なものから文化的なものまでさまざまであるが、時事的な内容が比較的多かった。上述の通り、中国語の原文はAさんが受験予定の試験の過去問題から82文を選び、それに筆者が台湾のニュースWebサイトから抜粋した3文を追加している。以下の例は筆者が用意した原文の1つとその〔訳文1〕および2つのオンライン機械翻訳サービスによる訳文である。

〔中国語原文⁽²⁶⁾〕

日本無償提供 124 萬劑 AZ 疫苗，4 日空運抵達台灣，讓國人感動不已，不過在食藥署曝光的疫苗畫面，AZ 包裝紙盒上，居然印有明治

meiji 商標，原來這家日本企業，除了生產巧克力，冰淇淋等食品，還橫跨醫療用品領域，根據日經報導，日本和 AZ 簽約的 1.2 億劑疫苗，部分由日本藥廠進行製劑化和充填，其中包括明治控股子公司的充填生產線。

[翻訳 1]

日本がアストラゼネカ製ワクチン 124 万回分を無償提供し，4 日に飛行機で運送し台湾に到着したのは，国民にすごく感動させた。しかし，食薬署から公開したワクチンの写真にはアストラゼネカ製ワクチンの箱で明治 meiji の商標がある。この日本企業は，チョコレート，アイスクリームなど食品を生産するだけではなく，分野を越えて医療用品も生産している。日経報道により，日本はアストラゼネカ社と 1.2 億回分のワクチンを契約し，一部は日本の製薬工場から製剤と充填を担当し，その中には，明治の子会社の充填サプライラインがある。

[Google 翻訳]

日本は 124 万回分の AZ ワクチンを無料で提供し，4 日には空輸が台湾に到着し，国民を感動させた。しかし，食品医薬品局が暴露したワクチン画面では，AZ のパッケージカートンに明治の商標が印刷されていた。この日本の会社は，チョコレート，アイスクリーム，その他の食品の製造に加えて，医療用品の分野にも及んでいることがわかりました。日経のレポートによると，日本と AZ が署名した 1 億 2000 万回分のワクチンは，明治ホールディングスの子会社の充填製造ラインを含む日本の製薬会社によって部分的に処方され，充填されています。

[DeepL 翻訳]

日本が無償で提供した 124 万本の AZ ワクチンは，4 日に空路で台

湾に到着し、国民を感動させました。FDA（米国食品医薬品局）に暴露されたワクチンですが、AZ カートンには、実は明治のロゴマークが印刷されていました。この日本企業は、チョコレートやアイスクリームなどの食品だけでなく、医療用品の分野にも進出しており、日経の報道によると、日本と AZ は 1 億 2,000 万回分のワクチンを契約し、一部は日本の製薬会社が準備や充填を行い、明治ホールディングス子会社の充填生産ラインも含まれています。

また、A さんが上記の [翻訳 1] を 2 つの機械翻訳を参考に自己訂正した [翻訳 2] は以下の通りである。修正された部分のうち、「文法的な誤り」(助詞や文末の活用など) の修正には波線、正しい、あるいはより適切な語彙や表現への「言い換え」には下線を付けた。

[翻訳 2]

日本がアストラゼネカ製ワクチン 124 万回分を無償で提供し、4 日に空輸で台湾に到着したのは、国民をすごく感動させた。しかし、食薬署が公開したワクチンの画面ではアストラゼネカ製ワクチンのカートンの明治 meiji の商標が印刷されていた。この日本企業は、チョコレート、アイスクリームなどの食品を生産するだけではなく、医療用品の分野にも進出している。日経の報道により、日本とアストラゼネカ社は 1.2 億回分のワクチンを契約し、一部は日本の製薬工場が製剤と充填を行い、その中には、明治の子会社の充填サプライラインがある。

5-3 量的な分析

(1) セルフモニタリング力と訂正の種類

石橋 (2002) は、被験者の自己訂正を以下の 4 種類に分類し、セルフモニタリング力を見ている⁽²⁷⁾。

- ① F-C：訳文中の誤りを正しく，または適切に訂正している場合
例：私立中学校を入学したいなら → 私立中学校に入学したいなら
- ② F-F：訳文中の誤りに気付いているが，正しくまたは適切に訂正していない場合
例：二年前に → 二年前以上に（※原文は「两年多前」= 二年以上前に）
- ③ C-C：誤りではないが，同等またはより適切な表現に訂正している場合
例：飛行機で運送し → 空輸し
- ④ C-F：訳文中の誤りではない箇所を訂正し，かえって間違っている場合
例：服を着て → 服装を着て

石橋（2002）はまた，誤りを正しく訂正した① F-C と誤りではないがより適切に訂正した③ C-C の 2 つを「狭義のセルフモニタリング力」とする。「狭義のセルフモニタリング力」とは、「文法等の誤り，表現したいこととのギャップ等に気づき，正しく又は適切に修正する力」と定義される⁽²⁸⁾。本稿も，石橋の分類基準に従って A さんの自己訂正箇所を分類し，セルフモニタリング力を見た。

(2) 結果と分析

結果は表 1 に示した通りである。訂正箇所は計 434 ヲ所で，内訳は，① F-C：227 ヲ所，② F-F：10 ヲ所，③ C-C：184 ヲ所，④ C-F：15 ヲ所となった。「狭義のセルフモニタリング力」と考えられる① F-C と③ C-C を合わせると 411 ヲ所で，全体の約 95% を占めている。また，適切な訂正 411 ヲ所のうち，機械翻訳を参考にしたと判断できる箇所（表 1 の「MT 参考 C」）は 403 ヲ所（全体の 92.9%）あった。この結果から，機械翻訳の参照がセルフモニタリングを促進し，正しい訂正につながったこと

表 1 自己訂正の正誤による分類

総訂正数	① F-C	② F-F	③ C-C	④ C-F	MT 参考 C	MT 参考 F
434	227 (52.3%)	10 (2.3%)	184 (42.4%)	15 (3.5%)	403 (92.9%)	4 (0.9%)

が示唆された。

次に、機械翻訳を参考にしたと見なされる 407 ヲ所について、どのようなカテゴリーの訂正が行われたかを見るため、石橋 (2002) の訂正カテゴリーの基準⁽²⁹⁾を援用し、以下のように訳文訂正箇所の種類を分類した。

①表層レベルの訂正

- ・形態上の訂正：表記に関するもの、句読点、文法（文末の活用や助詞など）、文体の統一
- ・テキストの内容に影響しない訂正：追加、削除、言い換え、置換、分配、合併

②テキストレベルの訂正（文や段落に及び、全体の文意に変化を与える修正）

集計の結果、②の「テキストレベルの訂正」はなかったため、表 2 に表層レベルの訂正の種類別の内訳を示した。最も多かったのは「言い換え」の 167 ヲ所（全体の 41%）で、次に「文法」91 ヲ所（同 22.4%）、「語彙・表記」64 ヲ所（同 15.7%）、「追加」57 ヲ所（14.0%）と続く。「言い換え」が最も多かったのは、機械翻訳と自分の翻訳を比較して違いに気づ

表 2 機械翻訳を参考にした訂正箇所の種類別内訳

項目	語彙・表記	句読点	文法	文体	追加	削除	言い換え	置換	分配	合併	合計
訂正数	64	2	91	0	57	7	167	19	0	0	407
%	15.7	0.5	22.4	0	14.0	1.7	41.0	4.7	0	0	100

き、よりよい表現に訂正しようとの意識が働いたためと考えられる。また「文法」については、Aさんの文法面の弱点である助詞の違いに気づいた訂正が多かった。

これらの結果からも、Aさんは今回の中日翻訳の課題において、機械翻訳を参照して自分の訳文を正しい方向に自己訂正し、適切なセルフモニタリングを行ったと見ることができよう。

5-4 質的な分析

(1) アンケートと半構造化面接

上記の課題終了後、機械翻訳の利用に関するアンケートを送付し、2021年9月中旬にそれに基づいた半構造化面接をオンライン（Zoom会議）で実施した。インタビューは1時間程度で、Aさんの許可を得てZoomで録画したのから音声データを抽出し分析した。アンケートの項目と回答は表3に示した通りである。項目①から⑤は5段階評定、⑥については2

表3 課題終了後のアンケートの項目と回答

	質問項目	回答
①	訳文を自己訂正する際、機械翻訳をどの程度参考にしましたか。	4（かなり参考にした）
②	訳文を自己訂正する際、機械翻訳はどの程度役に立ちましたか。	4（かなり役に立った）
③	機械翻訳を利用することで、日本語を書く能力は向上したと思いますか。	3（どちらでもない）
④	今後も、日本語で文章を書く時に機械翻訳を利用したいですか。	4（かなり利用したい）
⑤	他の日本語学習者に、日本語を書く時に機械翻訳の利用を勧めますか。	3（どちらでもない）
⑥	日本語で文章を書く時、「最初から日本語で書く」と、「まず中国語で書いて翻訳してから修正する」とどちらがいいと思いますか。	最初から日本語で書く

択で答えてもらった。

(2) 結果と分析

次に、アンケートに基づく半構造化面接で得られた音声データを文字起こしし、トランスクリプトを作成した後、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（木下 2003）の分析手順に沿って分析ワークシートを作成した。そして、図 1 に示した 8 つの概念と 4 つのカテゴリー（懐疑的態度、疑念の解消、利用のメリット、利用の自制）を抽出し、さらに 2 つのコア・カテゴリー（MT（機械翻訳）への懸念、MT の肯定）を生成した。表 4 は、分析ワークシートの一例である。

修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）は、質的データを分析するのに非常に有効な方法であるが、ヴァリエーションの少ない概念は採用しないというルールがあるため、少数例や単一事例に基づく研究には適していない⁽³⁰⁾。しかし、関心相関的アプローチに基づく構造構成主義の研究枠組み SCQRM（西條, 2007, 2008）では、事例数や調査協力者数は研究目的と相関的に決定するとしている。本稿のここでの目

表 4 分析ワークシートの例

概念名	精度への不自信感
定義	機械翻訳が訳出した文が正しいか、信じられない気持ち
ヴァリエーション	<ul style="list-style-type: none"> ・「機械翻訳はほんとうまくできるかどうか、ちょっと疑いました」 ・「機械はちょっと、ときどきずれることがあって…」 ・「機械翻訳が翻訳できないのは、あいまいな表現のほうがおかしいところが多い」 ・「機械翻訳で出てくる日本語はたぶん、おかしいかもしれないけど」
理論的メモ	課題を始める前は、機械翻訳の精度を疑っていたことを語っている。実際にやってみたら、思っていたよりよかったというニュアンスも窺える。

的は特定の調査協力者の問題を扱うことなので、単一事例に基づく質的データの収集は妥当だと考える。よって、SCQRM をメタ研究法として採用し、M-GTA で質的データの分析を行った。

図1は、概念とカテゴリーの関係を示しつつ、研究協力者のAさんの機械翻訳の利用に対する態度を構造化したモデルである。なお、以下の記述では、カテゴリーとコア・カテゴリーを [], 概念を 〈 〉, ヴァリエーションを 「 」 で示している。

図1は、左半分が [MT (機械翻訳) への懸念], 右半分が [MT (機械翻訳) の肯定] を示す。研究協力者は、今回の調査に協力する前、機械翻訳の使用に積極的とは言えず、〈精度への不自信〉(「機械はちょっとときどきずれることがあって」) や 〈日本語らしさへのこだわり〉(「中国語でまず書くと、絶対中国語でしか表現できないところがあって、そのまま翻訳すると、逆に日本語が不自然になるおそれが高い」) から、[懐疑的態度] を持っていた。それが今回の課題を通して、〈訳出の速さ〉(「これはほんとに速いです」) と 〈表現の自然さ〉への信頼(「日本語を私より自然に表現できるところも多いから」) が芽生えたことで、かなりの程度 [疑念の解消] がなされた。また機械翻訳の [利用のメリット] として、〈日本語訳文の確認〉のため中国語に翻訳する使い方(「日本語が正しいなら、中国語も正確に出てくると思って、この確認するためにも利用したい」) や、

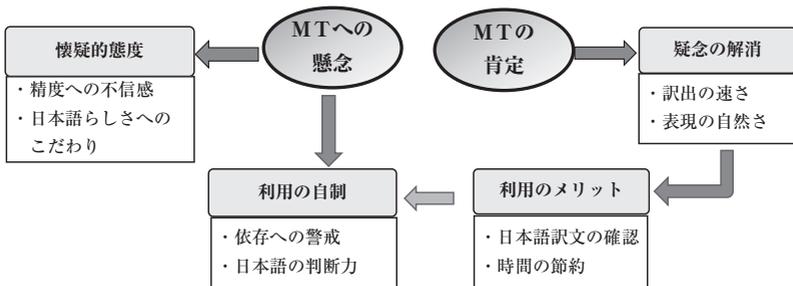


図1 上級日本語学習者の機械翻訳利用に関するモデル

時間が限られている場合の〈時間の節約〉(「速くなるのは事実です」)といった、自分なりの利用方法や利用場面を考えるに至った。しかし一方で、機械翻訳に対する肯定的な評価は、その精度の高さへの信頼ゆえに、安易な利用に対する懸念も生んだ。この懸念は、機械翻訳に対する〈依存への警戒〉(「頼りすぎるとクセになっちゃうかもしれない」)を生み、機械翻訳を使いこなすには「判断能力が必要」で、「日本語が上手な人しか勧めない」と、〈日本語の判断力〉を持つ必要性を認識させ、[利用の自制]という態度も形成された。[利用の自制]は、自分自身だけではなく、他の利用者に向けた忠告とも捉えられる。

つまり、研究協力者は、今回の課題を通して、機械翻訳の利用に対する態度が懐疑的なものから肯定的なものに変化したが、それは一方向的なものではなく、精度の高さと訳出の速さという機械翻訳のメリットを理解した上で、訳文の正しさを判断できる日本語力の必要性を認識し、自制的な使い方をすべきとの姿勢が形成されたと言える。本稿の調査は個別事例を対象としたもので、一般化するにはさらなる調査・研究が必要であることは言うまでもない。しかし、量的調査も含めた結果から、本稿の研究協力者と同等の日本語レベルの学習者が自律的に使用するなら、機械翻訳の利用はライティング等のプロセスに有用だと評価できるのではないだろうか。

6. おわりに

本稿は、進化を続ける機械翻訳を日本語教育にいかに取り入れるべきかを考察することを目的に、機械翻訳の現況や外国語教育における導入、翻訳の外国語教育への応用等、機械翻訳をめぐる現状や議論を整理した上で、日本語が上級レベルの台湾出身の留学生の中日翻訳課題を事例に、機械翻訳の参照が産出文のセルフモニタリングを促進するかについて調査・

分析を行った。量的な分析の結果、機械翻訳の参照は、学習者に気づきと修正の機会を与え、セルフモニタリングの促進につながることを示された。また、課題終了後の半構造化面接の分析からは、上級レベルの学習者が機械翻訳のデメリットを理解した上で自律的に使用するなら、機械翻訳の利用が日本語ライティング等に有効である可能性が示唆された。

従来、日本語のライティング教育において、学習者に誤用に対する気づきをもたらす外的情報は、一般的に教師による添削やコメント等のフィードバックにかぎられていた。機械翻訳を参照して修正する場合、一般的な教師による修正とは異なり、修正箇所が明示されるわけではなく、学習者は、産出文（今回の課題では「自分の訳文」）と機械翻訳のずれに気づき、機械翻訳の訳文の正否を見極めた上で、産出文を誤用として訂正するかどうか判断しなければならない。よって、自己訂正の際には、内的気づきとも、教師による明示的指示とも、異なる効果が表れる可能性があるが、本稿は単一事例を扱ったにすぎず、セルフモニタリングを促進する可能性が示唆されたに止まる。この点を検証するには、今後、第1言語や日本語レベルの異なる複数の学習者を対象とした調査を実施する必要があるだろう。

現在、日本語教育の現場では、多くの場合、機械翻訳は排除されるか消極的に容認されているかのどちらかであると思われる。しかし、オンラインの無料機械翻訳サービスはすでに広く普及しており、学習者に使用を禁じることは現実的ではない。上級の学習者はもちろん、初級クラスから機械翻訳の使用法を段階的に指導していく必要があるのではないだろうか。また、先行研究が示すように、大学の英語や中国語の授業における実践を通して、機械翻訳の活用がライティング教育に有効であることが示されている。今後、日本語教育においても、機械翻訳の実践的な活用を図ることが期待される。

日本語学習への実践的な活用法の検討に加えて、今後の課題として考え

られるのは、起点文を適切に修正する「前編集」の効果の検証である。本稿の研究協力者は、これまで機械翻訳を利用して日本語の文章を書いたことはほとんどなく、終了後のアンケートでも、「日本語を書く時は最初から日本語で書くほうがいい」と答えていた。一方で、現在、高等教育機関の留学生が機械翻訳を利用する理由として最も考えられるのは、授業レポートや卒業論文、修士・博士論文における利用であろう。すなわち、第1言語で書いた文章を機械翻訳にかけて、訳出された日本文を修正する方式（後編集）でレポート等を完成させている学生は少なくないと思われる。言うまでもなく、適切に後編集するには、ある程度以上の日本語の判断力が必要であるが、日本語力が十分でない学生は、往々にして不適切な日本語文のまま提出することがあるため、安易な利用は勧められない。しかし、実際にレポートや論文執筆に機械翻訳を利用するニーズがある以上、訳出文の誤りをできるだけ少なくするためにも、後編集に加えて、前編集の仕方の指導が必要だと考える。

先行研究で見たように、日本語から英語に訳す場合の前編集は研究が進みつつある。大学等の語学クラスは、留学生が含まれていたとしても基本的に日本語を第1言語とする学生を対象としており、ライティング授業では「日本語から英語（あるいは中国語等）」への翻訳が問題となるため、前編集は、一律に起点文である日本語の書き換えを指導すればいいということになる。一方、外国人を対象とした日本語教育では、学習者の第1言語はさまざまであるが、英語や中国語といった主要な言語についても、日本語に翻訳する際の前編集の方法は検討されていない。学習者が機械翻訳の限界を理解した上で自律的に利用できるよう促すためにも、前編集の効果の検証は、今後の重要な課題のひとつに挙げられる。

《注》

- (1) Gally (2019) p.13

- (2) 西島 (2019) pp.169-173
- (3) 2021年10月現在, DeepL は英語, フランス語, ドイツ語, スペイン語, イタリア語, ポルトガル語, 日本語, 中国語等の24言語に対応している。
- (4) 川添 (2019a) p.67
- (5) 井佐原 (2019) p.35
- (6) 瀬上 (2019) p.120
- (7) 宮田・藤田 (2018) p.67
- (8) 村上 (2009) pp.2-3
- (9) 成田 (1997)
- (10) 成田 (2019) p.265
- (11) 浅野 (2018) p.100
- (12) 石上 (2019) pp.165,178
- (13) 小田 (2019) pp.14-17
- (14) 同シンポジウムについては, ガリー・馬場・成田 (2019) に詳しい。
- (15) 小田 (2019) p.3
- (16) 小田 (2019) pp.18,22
- (17) 酒井 (2020) p.60
- (18) 酒井 (2020) p.56
- (19) 金 (2017) p.37
- (20) 鳥飼 (2013) pp.102-103
- (21) ラムスデン (2019) p.88
- (22) 山田・豊倉・大西 (2018) p.40
- (23) 石橋 (2002) p.1
- (24) 石橋 (2002) p.94
- (25) 石橋 (2002) p.94
- (26) 民視新聞網 (2021年6月7日)「人家可不是只有做雪糕喔!日本AZ疫苗盒出現「明治」商標 意外曝光亞洲疫苗代工廠大戰」 <https://www.ftvnews.com.tw/news/detail/2021606F09M1> (2021年10月10日閲覧)
- (27) 石橋 (2002) p.99
- (28) 石橋 (2002) p.99
- (29) 石橋 (2002) p.99
- (30) 竹内・水本 (2014) p.303

引用文献

相原里美 (2021) 「日中の表現スタイルの相違に基づく中国語作文指導の試み」,

- 関西外国語大学・関西外国語大学短期大学部『研究論集』114, 73-90
- 浅野享三 (2018) 「人工知能時代の外国語教育」『南山短期大学部紀要』終刊号, 95-105
- 井佐原均 (2019) 「機械翻訳技術でいまできること・できないこと」『英語教育』67(12), 大修館書店, 34-35
- 石上文正 (2019) 「外国語教育・学習の新たな意義づけについて」『通訳翻訳研究への招待』20, 165-180
- 石橋玲子 (1997) 「第一言語使用が第二言語作文に及ぼす効果——文の流暢性と複雑さの観点から」お茶の水女子大学日本語文化学会『言語文化と日本語教育』13, 67-77
- (2002) 『第2言語習得における第1言語の関与——日本語学習者の作文産出から——』風間書房
- (2007) 「日本語学習者の文章構成における第1言語の影響——中国語母語話者の論説文を対象に——」『茨城大学留学生センター紀要』5, 1-10
- 小田登志子 (2018) 「翻訳アプリについて語学教員は何を言うべきか」(「公益社団法人私立大学情報教育協会平成30年度教育改革ICT戦略大会」発表原稿)
- (2019) 「機械翻訳と共存する外国語学習活動とは」『東京経済大学人文自然科学論集』145, 3-27
- ガリー, トム・馬場哲生・成田潤也 (2019) 「AIや翻訳機が進歩したら外国語教育はどうなるか」, JACET 教育問題研究会『言語教育エキスポ2019 予稿集』8-11
- 川添愛 (2019a) 「AI技術と外国語学習の未来 第4回: 機械翻訳の現状と展望 (後編)」『英語教育』68(4), 大修館書店, 66-67
- (2019b) 「AI技術と外国語学習の未来 第6回: 有効に活用し, 悪用を防ぐには」『英語教育』68(6), 大修館書店, 66-67
- 木下康仁 (2003) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践』弘文堂
- 許夏玲 (2020) 「機械翻訳に見る翻訳言語と語用論的諸問題——初級日本語学習者の観点から」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系』71, 557-565
- (2021) 「機械翻訳を用いた翻訳言語および語用論的解釈の問題への一考察——日本語文とその英訳文との比較対照を通して——」人工知能学会『言語・音声理解と対話処理研究会資料』91, 12-17
- 金孝卿 (2017) 「人をつなぎ, 社会をつくる——日本語教育の現代的可能性を拓く」(2017年度春季大会特別プログラム発表要旨)『日本語教育』168, 28-39

- 西條剛央 (2007) 『ライブ講義 質的研究とは何か SCQRM ベーシック編』新曜社
- (2008) 『ライブ講義 質的研究とは何か SCQRM アドバンス編』新曜社
- 酒井志延 (2020) 「グローバル化時代における日本の大学の機械翻訳を使った複言語教育の研究」, 『言語教師教育』(JACET 教育問題研究会会誌) 7(1), 51-64.
- 酒井志延・朱珉・山崎聡・小黒岳志・ギルダート, サミュエル・栗原よし子・根岸恒雄・野川浩美・岩本寛治・吉田由美子・加藤澄恵 (2020) 「機械翻訳と複言語に関する指導法の開発」『千葉商大紀要』58(2), 1-12
- 坂西優・山田優 (2020) 『自動翻訳大全 終わらない英語の仕事が5分で片づく超英語塾』三オブックス
- 邵帥・大月一弘・清光英成・康敏 (2017) 「外国語学習支援のためのオンライン機械翻訳システムの利用について」『日本教育工学会研究報告集』17(2), 33-40
- 瀬上和典 (2019) 「機械翻訳の限界と人間による翻訳の可能性」, 瀧田寧・西島佑編著『機械翻訳と未来社会——言語の壁はなくなるのか』社会評論社, 105-140
- 竹内理・水本篤編著 (2014) 『外国語教育研究ハンドブック改定版』
- 鳥飼玖美子編著 (2013) 『よくわかる翻訳通訳学』ミネルヴァ書房
- 成田一 (1997) 『パソコン翻訳の世界』講談社
- (2011) 「グローバル時代のコミュニケーション——機械翻訳は英語教育を救えるか」『Japlo Yearbook 2011』, 224-233
- (2012) 「自動翻訳をどう使うのか——言語対を踏まえた実務的翻訳」『Japlo Yearbook 2012』, 238-249
- (2019) 「自動翻訳の高度化と英語教育——AI機能を備えた自動翻訳の跳躍——」『Japlo Yearbook 2019』, 264-273
- 西島佑 (2019) 「機械翻訳は言語帝国主義を終わらせるのか?」, 瀧田寧・西島佑編著『機械翻訳と未来社会——言語の壁はなくなるのか』, 社会評論社, 159-186
- 野呂健一 (2018) 「自動翻訳による日本語の誤翻訳——初級日本語教科書の例文を通じて——」『高田短期大学紀要』36, 75-84
- 宮田玲・藤田篤 (2017) 「機械翻訳向けブリエディットの有効性と多様性の調査」『通訳翻訳研究への招待』18, 53-82
- 村上公一 (2009) 「外国語教育において機械翻訳はどのように扱うべきか」『日

- 本中国語学会第 59 回全国大会予稿集』, 316-320
- 森和慶・ジョンストン, ロバート・佐竹直喜 (2016) 「機械翻訳を利用した英文ライティング指導について — 高専における一事例 —」『四国英語教育学会紀要』 36, 75-84
- 山田優・豊倉省子・大西菜奈美 (2018) 「翻訳は外国語教育に有効か? — TILT および翻訳プロセスの脳科学的解明への序章 —」『通訳翻訳研究への招待』 19, 39-67
- ラムステン多夏子 (2019) 「翻訳の外国語教育への応用の可能性を探る — 日本語字幕付き動画を教材とした TILT 実践の事例から —」『通訳翻訳研究への招待』 21, 87-101
- Gally, T. (2019) “The Implications of Machine Translation for English Education in Japan”, *Language Teacher Education*, 6(2), 1-14.

(原稿受付 2021 年 10 月 26 日)

〈論文〉

線の識別力を高める漢字字体学習法 「Kコード」の効果と課題

— 学習者および教師への意識調査から —

中村 かおり

伊藤 江美

要 旨

日本語教育では漢字の字体・字形指導の用語が定まっておらず、部首より細かい線について系統立てて説明することは一般的ではない。漢字の線を識別することは学習者に委ねられているのが現状だと言える。そこで、筆者らは漢字入門期の線の識別力向上を目指し、Kanji in 6 & 4 (Taha, 2020) の6種の基本線の書き方や特徴を表すアルファベット・コードを「Kコード」として導入し、字体指導の実践を行った。本稿では、Kコードの実践への評価と課題を検討するために、学習者および教員に対して行った調査の結果を報告する。アンケートおよびインタビュー調査の結果から、線の識別と共通言語機能において、Kコードの有用性が示唆された。課題として、漢字指導にアルファベットを使用することへの抵抗感を軽減する必要があることがわかった。

キーワード：漢字の基本線, Kanji in 6 & 4, アルファベット・コード, 字体・字形, 共通言語機能

1. 本実践の背景と目的

非母語話者にとって新しい文字を学習する負担は、母語話者の想像以上

だと思われる。日本語母語話者である筆者らは、タイ語の「w w w w」や、アラビア語の「و و و」という文字が区別される基準を知らない。そのため、文章中でこれらの文字を識別することは簡単ではない。漢字を学び始めたばかりの非漢字系学習者にとっても、「意味のある線の違い」を見分けること、つまり線を識別することは容易なことではないだろう。例えば、カタカナの「ソ ン」を混同して書く学習者や、そのどちらにも弁別できないような形を書く学習者が散見されることから、母語ではない言語の文字の線の形を識別して正しく書くことの難しさの一端が理解できる。

本稿では、中村（2019）、伊藤・中村（2021）で「字形」と表してきた漢字の形態について、文化庁（2016）の定義に従い、「形状の違いにより、違う漢字として認識されるもの」を「字体」、「形状に違いがあっても、同じ漢字として認識されるもの」を「字形」とし、区別して論じる。本稿で取り上げるのは、字体の識別および弁別（「ソ ン」「千 干」など）の指導についてである。

漢字学習の負担軽減を目指して Kanji in 6 & 4 を開発したタハ氏は、漢字入門期の学習者は母語で馴れ親しんできた表音文字体系から表意文字体系への転換を否応なく迫られると述べている（Taha, 2020）。また、その際、字体を構成する線の認識そのものが学習者にとって重大な問題であるにもかかわらず、漢字の「識別・弁別力と書写力」に必要な「最小の形態的単位」が指導されないことが、漢字学習を困難にし、学習者の心理的負担を増大させているとしている。

そこで、筆者らは字体の認識のために線の識別力が重要であるという立場に立ち、本稿ではまず、漢字の字体の書き誤りに関する先行研究を整理して、漢字字体における線の重要性について述べる。そして、従来の線についての指導方法を概観した上で、線を識別するツールとして Kanji in 6 & 4 の K コードを指導に用いる有用性について述べ、K コードの実践について報告する。それらを踏まえ、実践に関わった学習者および教員への

調査をもとに実践を振り返り、実践の効果と今後の課題について検討する。

2. 線の認識の重要性と指導法

2-1 漢字字体の誤りの原因についての分析

海保・野村（1983）は漢字の誤字の要因を「形態」「音韻」「意味」「形態・音韻」「形態・意味」「音韻・意味」「形態・音韻・意味」の7つに分類している。その他にも漢字の誤字を集めて分析した先行研究では、意味・読み・字体に関する誤字やその複合型だけでなく、それらとは無関係なもの、要因を特定できないものも記載されており、誤字の原因は複雑であるとされる（Hatta et al., 1998, 大北, 2001, 佐々木, 2008 など）。

Hatta et al.（2002）は漢字の誤字について調査を行い、非漢字系学習者には、画数の増減と構成要素の誤用による形態のミスが多い傾向が見られたとしている。全国の小中学校の児童・生徒を対象とした調査でも、高学年に比べて低学年では形態に関わる誤字が多いとされ（ベネッセ教育総合研究所, 2013, 杉崎, 2014 など）、形態のミスは漢字学習初期に見られる最も基本的なミスの一つであると言える。こうしたことから、漢字の入門期においては形態についての学習が特に重要だと考えられる。

表 1 先行研究による漢字の誤字の分類

レベル	種類	内容	例
線	接点	出る/出ない, くつつく/くつつかない	十/T/L, 土/工, 司/可
	線	不足/過剰, 長短, 向き, ハネの有無	干/王, 土/土, 了/丁
部品	構成要素	異なる, 配置, 付加/脱落	場/湯, 毎/海
	配置	左右逆	強/剣
全体	バランス	悪い	校/木交
複合的	その他	2つ以上の組み合わせ, その他	

先行研究による漢字の形態に起因する誤り (Hatta et al., 1998, 大北, 2001, 佐々木, 2008, ベネッセ教育総合研究所, 2013) を段階的にまとめて表1に示す。ミスの範囲が狭い順に、線レベルの「接点・線」、部品レベルの「構成要素・配置」、字全体に関わる「バランス」、複合的な誤りの「その他」の4つに分けられた。

「接点」「線」は点画の交わり方と形に関わる誤りで、「接点」には十字、T字、L字の3種類の接し方がある。「土」と「工」のような接し方の違いに起因して異字となるものや、線が連続するかしないか(「司」「可」の右部)という接点と画数の違いにも関わるものがある。「線」のミスの下位分類には、線の不足/過剰(「干」「王」)、長短(「土」「士」)、トメ・ハネの有無など線の形の違い(「了」「丁」など)がある。このように、形態のミスの中でも特に「線」は、誤りのバリエーションが多いことがわかる。

2-2 字体学習における「線」の識別の重要性

字体学習⁽¹⁾においても、線の認識の難しさが多く報告されている。加納(1988)は曲線、ハネがあるものや、「細かい点の散らばり」のある「泳、発、病、楽」などの再生を挙げ、谷口(2017)は画数の多さ、「趣」「専」などの字体の非対称性、「尼」「返」「病」などの非直線性を指摘している。また、前原・藤城(2007)は「横線を中心としたバリエーションを正しく掴むことの難しさ」を挙げている。例えば、「一」の画にハネか縦の線が1つか2つ加わるかで、鍋蓋(宀)かワ冠(冫)かウ冠(宀)かという異なる部首になるため、横線に限らずハネや画の形や数の違いを認識しておく必要があるとしている。

このように線の書き誤りの例は数多く報告されており、非漢字系学習者に対して、線の識別を助ける指導を積極的かつ丁寧に行うことが必要であると考えられる。この点について、石田(1988)は非漢字系学習者が線の長短や接点の重要性を理解していないとし、「非漢字系学習者に対する漢

字教育では、現在の小学校における漢字教育とは異なり、個々の字を全体として認識できるような指導が必要」だと述べている。

駒井(1993)は日本語学習者の漢字書字教育の最も初段階の学習行動として、「線の長短、始筆・送筆・終筆(とめ、はね、はらい)」「点画の交点・方向・角度」「筆順・画数」「構成要素の種類と組み合わせ」「構成要素間及び全体のバランス」を挙げている。正しい書字のためには、点画や接点の細かい点を「知覚」し、注意を払って「再生」した字を「分析」しながら点検する一連の行動が必要であるとしている。

以上から、本研究では、この「線」について、「再生」するには、漢字学習入門期から「知覚」できるように、線を「分析」する目を養うことが、漢字の字体学習を効率的に行う鍵になると考える。

2-3 日本語教育における漢字の書字指導と課題

日本語教育においては、非漢字系学習者に対し、漢字の線や書き方の説明や指導の方法は定まっていないと思われる。日本国内の日本語教育機関での漢字指導において直接法で指導する場合には、教師が「こんなふうに」「そうじゃなくて、こう」などと言いながら漢字を見様見真似で書かせたり、払いを表す「シュッ」のように擬態語で感覚的に表したりする。教師と学習者の間に媒介語がある国外の日本語教育においては、線の長さや形について媒介語で長々と説明する場合もある。

では、日本語教育で漢字入門期から使用される教材には、字体と書字についてどのように書かれているだろうか。学習者向けの15冊の市販教材を調べたところ、個々の漢字の筆順のみを提示しているものと、巻頭に漢字全体に共通する筆順や終点の形の概要をまとめて「上から下へ」「左から右へ」「トメ/stop」「シュッ」などと提示しているものが多く、書き方の説明がないものもあった。始点・終点を示していないものや、ハネや折れなどについて説明がないものなど、実際に書く場合に必要な情報が十分

ではない点が見られた。中には、漢字の「丨」「一」などの基本線とその書き方を提示しているものもあるが、必要十分な基本線の類型ではない。国語の書字教育と比べると、日本語教育の漢字教材には全体的に線を認識するための情報が少ない。また、書き方の説明は教材によって異なっており、日本語教育における漢字書字の共通の用語がないと言える。以上から、漢字を正しく識別し、書くためには、入門時に漢字の線について、従来よりも多くの情報を提示する必要があると考えられる。

ヴォロビヨワ（2011）は従来の国語教育における漢字指導の視点と異なる視点を持ち、漢字字体を部首より細かい「構成要素（最小意味的単位）と画（最小形態的単位）」に分解して、それら24種類の線をアルファベット・コードで表した。そして、この24種の線の書き方練習が漢字の複雑な線の認識と再生の助けになるとしている（ヴォロビヨワ・ヴォロビヨフ，2017）。線を類型化し、多くの学習者にとって既に認識できるアルファベットによるコードで線の情報を表すという視点は新しく、意義深い。しかし、コードを実践的に駆使することを考えると、24というコード数の多さが障壁となることが予想される。学習者にとっての利便性を重視し、より単純化する必要があるものと思われる。

3. 線の学習においてKコードを用いる意義

3-1 Kコードとは

漢字の線に関わる情報を得て特徴を「知覚」し、「再生」，「分析」する漢字書字のための学習行動（駒井，1993）のためのツールとして、筆者らは Kanji in 6 & 4（Taha, 2020）のKコードに注目した。

Kコードとは、Taha（2020）が提案した漢字学習法である Kanji in 6 & 4 の第1段階にあたり、後述する漢字の基本的な6種類の線をコード化した6つのアルファベット・コードと「1画ルール，基本線のバリエー

ションを示すサイズ・オプション, ハネ・オプション」を一括したものである(伊藤・中村, 2021)。また Taha (2020) によれば, Kanji in 6 & 4 は, 「学習者自身が漢字の字形の認識力と字形の書写力を習得すること」を目的としており, 「漢字を6種類の線型とそのスタイルオプション」に分類し, 漢字の構成要素の線を全てアルファベットで表すことができる学習法であるとされる。

Kコードは基本線が6つでヴォロビヨワ(2011)の24種類の線よりも少ない。Kコードは線の向きや形などの線の差異を示す機能を持ち, 線の特徴と同時に基本的な書字のルールも示すため, 書字や書字の分析にも利用できると考え, 実践に取り入れることとした。線の形を表す用語を用いることができれば, これらの行動や指導が合理的に適切に行えるのではないかと考えた。

筆者らはKコードを2015年度から授業で用い, 実践に基づくフィードバックを取り入れるなどして, 改良を重ねてきた(中村, 2019, 伊藤・中村, 2021)。線を示すコード数が6で先行研究よりも大幅に減少されており, 非漢字系学習者が漢字の線の「差異を弁別・識別」するために, 「普遍性のある形態的な特徴のある最も単純な」線が, アルファベット・コードで示されている(Taha, 2020)。コード数が6程度であれば, ワーキングメモリーへの負荷も少ないと考えられる。

3-2 Kコードの仕組み

Kコードでは漢字を「一, |, ノ, \, ✓, L」の6種の「基本線」に分類し, アルファベットの形との類似性から「H, I, Z, N, V, L」とコード化している(Taha 他, 2021)⁽²⁾。線の特徴は形だけでなく, 始点と線の方向と終点のトメ・ハライを示す(図1)。例えば, 「木」の書き方を示す場合, 「HIZN」と書くことで, 線を書く方向, トメかハライかと, 全体的な書き順について, 同時に示すことができる。また, 「口」の2画目のよ

うに、2本以上の基本線を続けて書く場合には、その部分に下線を引いて、「IIH」と表す（「1画ルール」と呼ぶ）。

「土 (HIIH)」と「士 (HIIH)」のように基本線のコードが同じで、線の長さの異なりにより弁別される字体の場合には、相対的に短い方の線について、アルファベットの小文字「h i z n v l」を用いて表し、サイズ・オプションと呼んでいる（図2）。これによって、「土」は「hIIH」, 「士」は「HIIh」というコードで、字体の違いを示すことができる⁽³⁾。また、線のハネは、ハネを羽 (Wing) と関連づけて覚えられるように「Hw Iw Zw Nw Lw」と示し、これを「ハネ・オプション」と呼ぶ。Vはもともとハネ上がる書き方であるため、wを持たない。このハネ・オプションによって、「力」は「HzwZ」というコード記述で、1画目と2画目のZの違いをアルファベットによって区別することができる。

このように、基本コード、1画ルール、サイズ・オプション、ハネ・オプションを用いれば、すべての漢字の線をKコードによって表すことが可能になる。そして、Kコードによって、以下の(1)～(5)の認識ができるようになる。

	H : 中央の水平線				左から右に書いて止める
	I : 中央の垂直線				上から下に書いて止める
	Z : 中央線の傾き				上から左下に書いてはらう
	N : 中央線の傾き				上から右下に書いてはらう
	V : 書き方の特徴				下から右上にはらう
	L : 角のないL				上から右下に曲げて止める

図1 Kコードの基本線と書き方

(Taha 他, 2021 をもとに筆者作成)

コードの由来	基本線とコード	サイズ・オプション	サイズの例	ハネ・オプション	ハネの例
H (中央の水平線)	H 一	h 一	± hIH	Hw 一	了 HwZw
I (中央の垂直線)	I	i	山 liHi	Iw	水 IwhzzN
Z (中央線の傾き)	Z ノ	z ノ	入 zN	Zw ノ	手 zhHZw
N (中央線の傾き)	N ㇿ	n ㇿ	人 Zn	Nw ㇿ	代 zihNwn
V (書き方の特徴)	V ㇿ	v ノ	私 hIvZVn	-	-
角のない「L」	L ㇿ	l ㇿ	四 IHlzH	Lw ㇿ	毛 zhhLw

図2 Kコードの基本線とオプション

(Taha 他, 2021 をもとに筆者作成)

- (1) 基本線の形 (HIV [直線], ZN [反りのある斜線], L [曲がり])
- (2) 線の向き (例: H は左から右, V は左下から右上)
- (3) 終点の形 (HILn はトメ, ZN はハライ, V とオプション w はハネ)
- (4) 相対的な長さや大きさ (例: 「土 (hIH)」と「土 (HIh)」)
- (5) 異なる線を1画ずつ書くか続けて書くか (例: 「何」の3, 4画目は「HIw」, 「同」の2, 3画目は「HIw」)

なお, 「大」の「HZn」と「子」の「hwZwH」のZのように, 傾きの違うものはバリエーションとして説明する。また, サイズ・オプションは厳密ではなく, 識別・弁別に関わるサイズの違いだけを示すことができればよいものとしている。例えば, 「王」は横線の3種類の長さの違いを2種類に簡略化し「hIhH」と示すことにしている。

Kコードは, 学習者が漢字の線の識別・弁別と書字を行うためのツールとして用いるもので, 厳密さより使いやすさを重視しており, その分自由度が高い。Kコードは, いわば漢字の世界に漕ぎ出すための補助輪であり, うまく走れるようになるまで, 学習者各自が使い方を工夫するものである。また, 教師にとっても, Kコードは日本語学習者に漢字の線を系統立

てて指導するためのツールとなることが期待される。本稿では漢字入門期の学習者を対象とし、Kコードによる字体教育の実践について報告する。

4. Kコードを用いた実践の概要

実践の概要は以下の通りである。

- ・クラス：日本国内の日本語教育機関の選択必修科目「入門漢字」クラス
- ・対象者：漢字学習入門期の学習者（主に非漢字系）
- ・期間：15週間（90分授業を週2回、計30回）
- ・教材：『Kanji in 6 & 4 ガイドブック』（タハ氏作成）と学生用練習帳、
『ことばでおぼえるやさしい漢字ワーク①』『同②』⁽⁴⁾
- ・到達目標：日本語能力試験 N4 相当の漢字語彙が読めるようになること
と、そのうち N4 相当で書字の必要性が高い漢字（書き漢字）300字が書けるようになること
- ・手順⁽⁵⁾：

第1回（90分）：漢字および漢字学習についてのオリエンテーションと、基本線および1画ルールを説明し、書字とアルファベット・コードの確認の練習を行う。続けて、サイズ・オプション、ハネ・オプションの導入と練習を行う。

第2回（90分）：カタカナを用いてKコードの確認と書字練習を行う。「ア（HwZ）」から順番に始め、「ソ（nZ）」「ン（nV）」などにも注目させながら、Kコードと線の書き方の関連づけを丁寧に確認する。メインテキストで学習済みの漢字語彙について意味を確認し、読み方を口頭やひらがなで書いて練習する。

第3回以降：メインテキストで学習済みの漢字語彙の読み方を確認後、書き漢字についてKコードで書き方を示す。全体の字体と部品による構造、線の特徴や書き方、書き順を示す。学習者は各

自 K コードでメモをとり、書字練習を行う。回を追って象形文字や形声文字、部首等の体系的知識に関する活動や、読み書きクイズ等を行い、多方面から理解を深める。クイズ後には K コードを用いてフィードバックを行う。

最初に漢字ではなく、カタカナを用いて練習させるのには2つの理由がある。1つは、「江」(シ・エ)や「加」(カ・ロ)などのように、カタカナが漢字の構成要素になるためである。カタカナの形を正確に認識して書くことが、漢字学習の一部になることを学習者に伝えてから、カタカナの線を K コードによって捉え直す練習に取り組ませている。もう1つは、初学者の場合、知っている言葉がまだ少ないことである。筆者らの実践は語彙先習方式で行っているため、学習者が読んで意味を理解できるようになった漢字語彙のうちの書き漢字の書字練習をするというスモールステップで進む⁽⁶⁾。テキストクラスと同時に始まる入門漢字クラスでは、テキストの第1課の漢字語彙の字体の認識と意味・読みを習得するまで、カタカナの復習を兼ね、カタカナの線を K コードで示して書字練習をしている。

漢字入門期に、学習者は K コードによって漢字を構成する6種の基本線とそれぞれの書き方を理解する。左から右に書いて止める線は H、上から左下にはらう線は Z とコード化して覚える。線の向きと終点の形を同時に示すことができるため、例えば「千」と「干」は、コード化して「zHI」と「hHI」のように示すことで、2つの漢字の1画目の線の識別および字体の弁別が容易になる。このように、最初に基本線をコード化して認識することによって、漢字の字体学習を効率的に行うことができる。

K コードを使えば、授業において「字体」「書き順」「点画の向き」「トメ・ハネ・ハライ」「反り、曲がり」「折れ」「線の長さ」のポイントを簡潔に示すことができる。教師は K コードを用いて説明や添削ができ、学習者は K コードを使って、「[形]の右は vv ですか。zzz ですか。」と質問することも、学習者相互で確認することも、注意点をメモすることもできる

ようになる。2-2で困難点として挙げられた曲線やハネ、非対称的な線についても、コード化して簡潔に示すことができるのである。

5. Kコードを用いた実践に対する学習者と教員への意識調査

ここでは、実践の効果について学習者と教師双方に対して調査を行い、その結果を分析し考察する。

5-1 Kコードで学んだ学習者への意識調査の概要と結果

5-1-1 アンケート調査(1)の概要と結果

まず学習者の漢字学習に対する意識について、質問紙によるアンケート調査を行い、Kコードによる漢字学習経験群と統制群にどのような違いが見られるかを分析した。調査は2020年1月および3月に、東京都内の日本語教育機関2か所で行い、初中級の非漢字系学習者36名(学習経験群15名、統制群21名)の結果を分析対象とした。

本稿で取り上げる質問は2項目で、1つ目の項目は漢字の勉強についての印象を「おもしろい」「むずかしい」「好きだ」「自習できる」について5件法(5:強く思う, 4:少し思う, 3:どちらでもない, 2:あまり思わない, 1:ぜんぜん思わない)による回答を求め、調査結果は、SPSS version27を用いて対応のない t 検定を行い分析した。もう一つは、漢字の学習ポイントである「多くの線がある(辺の多さ)」「筆順がある」など6つの項目について、3件法(むずかしい・むずかしいがおもしろい・おもしろい)による回答を求め、回答の割合を比較した⁽⁷⁾。

分析の結果、漢字学習に対する意識のうち、漢字学習が「おもしろい」についてのみ、Kコード学習群の方が有意に高かった(表2)。これは、語彙先習による負担減も一因であると考えられるが、Kコードによる字体学習が負担を軽減し、漢字学習への印象を好転させている可能性がある

表2 漢字学習に対する意識調査

	おもしろい 平均値 (標準偏差)	むずかしい 平均値 (標準偏差)	好きだ 平均値 (標準偏差)	自習できる 平均値 (標準偏差)
Kコード学習群 (N=15)	4.40 (0.507)	4.73 (0.458)	3.53 (1.506)	3.80 (1.082)
統制群 (N=21)	3.90 (0.889)	4.29 (0.884)	3.52 (0.981)	3.88 (0.680)
有意確率 (p値)	.042*	.071	.982	.974

* $p<.05$

思われる。実践では、「違う。そうじゃなくて、こう。」というような否定的な表現や曖昧な指示をしない。そして、書字指導の時間が短縮されたことで、授業に発展的な活動を多く取り入れられるようになった。その結果、漢字学習のおもしろさに意識が向くようになったと推察される。

次に、漢字学習の6項目に対する3件法の回答の割合を表3に示す。全ての漢字学習項目において、Kコード学習群の「おもしろい」の割合が統制群のそれより高い。これは、先述のように、字体指導の時間短縮により、授業時間を漢字に関する体系的、あるいはゲーム的な活動に充てられるようになった効果だと考えられる。特に字体に関わる「辺の多さ」と「筆順」では、Kコード学習群で「おもしろい」を選んだ学習者が26.7%、20.2%であるのに対し、統制群では「おもしろい」のポイントが9.2%、4.6%と

表3 漢字学習項目に対して「おもしろい」と答えた割合(%)

		辺の多さ	筆順	形パターン	類似形	複数の読み方	部首の意味
Kコード 学習群 (N=15)	「むずかしい」	33.3	28.6	33.3	38.1	19.0	19.0
	「むずかしいが おもしろい」	26.7	26.7	60.0	40.0	33.3	40.0
	「おもしろい」	26.7	20.2	13.3	13.3	20.0	40.0
統制群 (N=21)	「むずかしい」	47.6	33.3	38.1	28.6	28.6	19.0
	「むずかしいが おもしろい」	33.3	57.1	42.9	52.4	38.1	52.4
	「おもしろい」	9.2	4.6	9.2	4.6	4.6	7.7

低く、その反面「むずかしい」の割合が47.6%、33.3%と高くなっている。Kコード学習群は漢字の線の識別に対する抵抗が少ないため、字体学習へのストレスや負担を強く感じることなく、漢字学習に取り組んでいることが予想される。そして、それが表2で見られたように、漢字学習全体についても「おもしろい」という受け止め方につながっているのではないかと考えられる。

5-1-2 アンケート調査 (2) の概要と結果

次に、学習者のKコードの使い方についてさらに詳しく知るため、Kコードを採用した入門漢字クラスに在籍していた学習者で日本国内の大学等に進学した者のうち、同意を得られた8名に対して、2021年3月にGoogle Formsを用いて追加の調査を行った。

その結果、回答者全員が、漢字学習そのものに対して肯定的で、学習の必要性和面白さを感じていた。Kコードの使用についての自由記述では「漢字の書き方が簡単になりました」「漢字を書きたい人向けには役に立ちます」「最初はどうやって漢字を書くのがわからないので、それを勉強したら他の漢字でも書けます」のほか、漢字学習に役立った理由として「漢字一画一画の種類が分かりやすく覚えられることです。見慣れているアルファベットで分類をされているからです」という回答があった。Kコードの使用により線の認識や書字が円滑にできたことが率直に述べられている。

興味深いのは、学習者8名中4名がKコードの詳細を覚えていなかった点である。そこで、覚えていない理由や字体の弁別および識別法を探るため、回答者のうち、「正直、慣れてきたらHやVなど書き方の名称は忘れてしまいましたが、書き方を勉強する時は理解するのに役立った」と回答した学習者Aに対して協力を依頼し、同意を得てインタビュー調査を行った。

5-1-3 インタビュー調査の概要と結果

インタビュー調査は2019年春学期に当該クラスを受講後、翌年大学に進学した非漢字系学習者Aに対し、2021年3月にオンラインで行った。事前に質問紙への回答を得た上で、半構造化インタビューを実施した。

その結果、Aは漢字学習の初期段階において、Kコードが線を区別することや、書き順の合理性を理解することに役立ったと述べている。例として「必」という漢字を挙げ、「心」にスラッシュを入れて書いた他の留学生の字を見て、教員が書く「必」の字形と異なることに気がついた経験から、書き順が変わると形が変わることと「書き順を守るとパターンがわかる」ことに気づいたという。Aはその経験から、書き順を守ることが合理的であることがわかり、Kコードを使えば「線の区別や並び方が理解できる」と述べている。別の教材で示されているような、書き順をなぞる方法では線の区別ができないと述べ、Kコードによる線の識別と、アルファベットによる書き順の記述が初期の漢字学習に役立ったことを強調した。そして、Kコードを使って線の識別や書き順を意識しながら学習を重ね、「手と目が慣れてきたらアルファベットは不要になった」という。これは、漢字を分解して線を認識するまでのKコードの有用性を認めながらも、それが線の認識に慣れるまでの限定的な利用であったことを示唆したものである。

大学入学後は、教師の板書に未習の漢字があっても、それぞれの線を認識し、ほぼ正しい書き順で漢字を調べることができているため、漢字は自習できているという。本人の努力は当然であるが、Kコードによって漢字入門期に身につけた線の識別力や書き順への意識が、その後の漢字学習を支えていることが推察される。

5-2 教員に対するアンケート調査の概要と結果

5-2-1 Kコードに関わった教員への意識調査の概要と結果

ここでは、教員に対して行った、漢字字体指導にKコードを用いることに関するアンケート調査について報告する。調査は、2015年から本実践に関わった教員とティーチング・アシスタント（以下TAと略述）を対象に2020年4月にGoogle Formsを用いて行った。質問項目は、〔Q1〕Kコードの日本語クラスへの導入の意味、〔Q2〕Q1のように考える理由、〔Q3〕Kコードは何にどの程度役に立つか、〔Q4〕Kコードの長所、〔Q5〕Kコードの短所、〔Q6〕授業全体についての感想について尋ねた。5件法による評価（Q1, 3）と自由記述（Q2, 4, 5, 6）で回答を求め、本研究への協力の同意が得られた6名から回答を得た。質問項目と回答を表4に示す。

その結果、「漢字をシンプルに分解できる」「トメ・ハネ・ハライが理解しやすく」「字形⁸⁾の観察眼を養える」等、字体の識別力向上に関する回答が多くあった。また、「学習者になじみがあるアルファベットを使い」、「共通のことばでやりとりできる」ため、「説明が簡単になったし、学習者からの質問が増えた」等、共通言語機能という点においても、Kコードの導入が評価されていることがわかった。また、感想の中で、「漢字の導入がこんなに簡単にできることに驚いた」「書く練習以外に時間が使えた」等、字体説明にかかる負担が減り、その分を他の活動に使えるようになったことへの言及もあった。このような教師側の感想からも、5-1-1でKコード利用の学習者が漢字学習を「おもしろい」と感じた背景がうかがえる。

一方、短所として厳密さに欠ける点が挙げられている。Kコードは、すべての漢字の線を正確に記述するためではなく、線の向きや終点の形、線の長短の違いなどを識別することを目的としている。その点について他の教員と十分に共有できていなかったがゆえの回答であると考えられる。ま

表4 Kコードに関わった教員とTAに対するアンケート調査結果

質問項目	回答 *()内は人数
Q1: 授業への導入	大いに意味がある (4) まあ意味がある (2)
Q2: Q1の理由	字形の説明がしやすいし、学生も漢字の形を覚えやすくなった・字形の観察眼を養える・書き順を分析できる・説明が簡単になったし、学習者からの質問が増えた・フィードバックも簡単で的確にできる 等
Q3: Kコードは何にどの程度役立つか	「字形の説明・書き順の説明・類似の点画の説明・間違いの指摘・学習者からの質問」に大いに役立つ・「学習者のメモ・相互交流・クイズでの訂正」に少し役立つ
Q4: Kコードの長所	シンプルですぐに覚えられて、初級の学習者にも使いやすい・漢字を絵のような複雑なデザインと思わずに、シンプルに分解できる・トメ・ハネ・ハライが理解しやすく再現しやすい・簡潔に説明・質問できる・共通のことでやりとりできる学習者になじみがある・アルファベットを使う
Q5: Kコードの短所	微妙なカーブや傾き加減などは表せない・厳密に区別できない
Q6: 授業後の感想	学習者の負担減になっている・書く練習以外に時間が使えた・字形の説明や訂正が簡単にでき、覚えやすくなった・書き順をアルファベットで記録できることもよかった・漢字の導入がこんなに簡単にできることに驚いた・漢字をもっと難しくした・自分は漢字圏の人なので、必要はない 等

た、中国人のTAからは、役には立つが「漢字をもっと難しくした」というコメントがあった。特にアルファベットを用いることへの抵抗感が感じられ、これは母語としての漢字使用者にとっては、少なからず共通する感想であるかもしれない。しかし、アルファベットだからこそ、共通言語として成り立ち、「相互交流」にも役立つという回答があることから、利点の方が大きいと考えられる。Kコードに利点があり、授業の役に立つのであれば、教員に対して線の識別の重要性と困難さについて理解を促し、

アルファベットへの抵抗感を軽減する方法を検討する必要があるだろう。

5-2-2 セミナー参加教員に対する調査の概要と結果

次に、Kコードの紹介を行った4回のウェビナー（20分から210分程度）に参加した教員を対象に行ったアンケート結果をまとめる⁽⁹⁾。調査は実践者以外の教員がKコードをどのように評価するかを知ることを目的とし、ウェビナー参加者のうち同意が得られた39名の回答者に対し、Google Formsを用いてアンケート調査を行った。「Kコードは授業に役立つか」「何に役立つか」についての多肢選択法と、自由記述による回答を以下に記す。

「Kコードは授業に役立つか」に対しては、39名全員が「役立つ」と答えている。「何に役立つか」に対しては、全員が「字形の説明」「書き方の説明」「書き順の説明」「似ている漢字の説明」「質問」「質問への回答」「添削」「教材の作成」「オンライン授業」を選択している。自由記述では、「漢字の形が異なる部分を認識できることで理解が深まる」「学習者が複雑だと思っていた漢字の線を、規則があるものとして意識しやすい」など漢字認識のツールとして役立つと回答している。また、実際に授業で用いた教員と同様に、授業内での学習者と教師、あるいは学習者同士の共通言語としても役立つという回答があり、「ぜひ教材を使ってみたい」という声もあった。

短所としては「アルファベットに抵抗感」「時間がかかる」があった。アルファベットへの抵抗感は、先に見た中国人のTAと同様の母語としての漢字使用者の反応の一つであると言える。時間に関しては、最初の数十分をKコードに割くことが困難だという指摘である。本実践のように十数回以上の授業を漢字学習に充てられるのであれば、最初の1回をKコードの導入と練習に充てることで、それ以降の説明や添削が簡潔になるため、結果的に時間短縮につながる事が期待できる。

このように最短 20 分間のウェビナー参加者でも K コードの有用性を認識し、将来的に授業での活用を検討していることがわかった。また、これまでの国内外のウェビナー参加者のうち約 60 名から、筆者らに対し、個別に正式な K コードの使用願いが送られてきたことから、その関心の高さがうかがえる。

6. まとめと今後の課題

学習者への意識調査から、漢字学習の入門期において、K コードが基本線の識別と字体の認識に役立ち、心理的負担を軽減し、漢字学習への肯定的な意識を高めていることが示唆された。このことから、K コードを漢字字体の導入と練習に活用することが、学習にプラスの効果をもたらしていると言える。

日本語教育では、学習者向けの教育用語が提案され、広く使われている。例えば、国語教育の「形容詞／形容動詞」という用語ではなく、活用を想起させる「イ／ナ形容詞」という用語を用いて学習を助けている。しかし、これまでのところ、非漢字系学習者が漢字の字体を体系的に理解するための用語は一般に使用されていない。そこで漢字指導においても、学習者が漢字字体の識別、特に線の認識力を向上させるために、理解しやすく使いやすい用語の導入を検討すべきであり、K コードはその選択肢の一つになるものであると思われる。

また、ウェビナーに参加した教師の回答には、漢字学習に日本語や日本語表記ではないアルファベットを新たに用いることへの不安が見られたものの、早速授業への導入を検討したいという意見も多く見られ、K コードの効果への期待が感じられた。参加者の多くが K コードの仕組みと意義を理解したことの表れとも言える。

今後は、実践者の一人として、漢字学習にアルファベットを用いること

への抵抗感や違和感を軽減するため、線の識別力の重要性和 K コードの導入法や K コード教材の作り方を提示するなど、教師に向けて K コードの実践をサポートする活動も進めたい。同時に、実践方法についても改良を続け、どのような学習者にどのような効果が見込まれるのかについても研究を行っていききたい。

《注》

- (1) 先行研究における漢字の「形態」面の学習は、字体学習の中に位置づけられている。字体学習では字体の認識と書字を導入・練習する。
- (2) Taha (2020), 伊藤・中村 (2021) 以降、実践者や学習者からのフィードバックにより、K コードのコード名の一部を変更した。
- (3) N のサイズ・オプション n は基本的にトメであることを説明している。例えば「ㇿ」「ㇿ」のように、n は払わず止める。
- (4) 参考文献の中村他 (2018) で、メインテキストである『日本語初級大地①』『同②』に準拠している。
- (5) 2015 年以降、修正しながら実施しているが、2020 年度はコロナ禍で対面授業が中止になり時間数や進め方が例年とは異なった。そのため、ここでは 2019 年度秋学期の手順を例として示す。
- (6) ことばの意味と音の関連付け、漢字語彙の読み学習を行い、意味と読み方、使い方を学習してから、書字の学習へと進む。詳細は中村 (2019), 伊藤・中村 (2021) を参照のこと。
- (7) 質問項目は「漢字には多くの線がある」「漢字には筆順がある」「漢字の形には色々なパターンがある」「他の漢字の形と似ている漢字がある」「1 つの漢字にはいくつかの読み方がある」「漢字の形のパーツは意味を表している」である。
- (8) 自由記述で「字形」と書かれているものは、本稿の「字体・字形」を包括する広い概念であると解釈できる。
- (9) 第 5 回拓殖大学・ナレースワン大学共催日本語教育研修会 (2021 年 3 月 13-14 日), 2021 年中東・北アフリカシンポジウム・ポストセッション (2021 年 3 月 24 日), ABK 日本語教育勉強会 (2021 年 6 月 12 日), 南インド日本語教育講演会 (2021 年 6 月 20 日) 等にて調査。

参考文献

- 石田敏子（1988）『改訂新版日本語教授法』大修館
- 伊藤江美・中村かおり（2021）「Kanji in 6 & 4 の点画コードを用いた漢字字体学習の実践——Kコードの共通言語機能と実用性についての考察——」『拓殖大学日本語教育研究』6, 211-233.
- 大北葉子（2001）「漢字の書き誤りが漢字教育に示唆すること」『日本語教育のためのアジア諸言語の対訳作文データの収集とコーパスの構築』国立国語研究所, 19-28.
- 海保博之・野村幸正（1983）『漢字情報処理の心理学』教育出版
- 加納千恵子（1988）「外国人学習者にとっての漢字の字形の複雑性」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』3, 95-121.
- 駒井利江（1993）「知覚運動過程を重視した漢字書字指導方略のための調査研究」『早稲田大学日本語教育センター紀要』5, 1-26.
- 佐々木良造（2008）「マレー人日本語学習者の作文にみられた漢字の書き誤り」『世界の日本語教育』18, 201-213.
- 杉崎哲子（2014）「小学校学習漢字の『手書き』習得を図る指導法の構築——「書き」の誤答分析を通して——」『教科開発学論集』2, 159-171.
- 谷口美穂（2017）「非漢字圏日本語学習者の漢字再生を困難にする諸要因」『日本語教育』167, 1-14.
- 中村かおり（2019）「非漢字圏学習者の負担を軽減する漢字指導の試み」『拓殖大学日本語教育研究』4, 34-51.
- 中村かおり・伊藤江美・梅津聖子・牧野智子・森泉朋子（2018）『ことばでおぼえる やさしい漢字ワーク初級1——日本語初級1大地準拠』『ことばでおぼえる やさしい漢字ワーク初級2——日本語初級2大地準拠』スリーエーネットワーク
- 文化庁（2016）「常用漢字表の字体・字形に関する指針（報告）」
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/jitai_jikei_shishin.pdf（2021年12月7日）
- ベネッセ教育総合研究所「小学生の漢字力に関する実態調査2013」
<https://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail1.php?id=5370>（2019年6月30日）
- ヴォロビヨフ ガリーナ（2011）「構造分析とコード化に基づく漢字字体情報処理システムの開発」『日本語教育』149, 16-30.
- ヴォロビヨフ ガリーナ・ヴォロビヨフ ヴィクトル（2017）「非漢字系日本語学習者の漢字学習における阻害要因とその対処法——体系的な漢字学習の支

- 援を目指して——』『国立国語研究所論集』12, 163-179.
- 前原かおる・藤城浩子 (2007) 「非漢字圏初級学習者の字形学習の困難点とその効果的指導——漢字の書き誤りのパターンの分析から——」『日本語教育方法研究会誌』14 (1), 24-25.
- Hatta, T., Kawakami, A. and Tamaoka, K. (1998) Writing errors in Japanese kanji: A study with Japanese students and foreign learners of Japanese. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 10, 457-470.
- Hatta, T., Kawakami, A. and Tamaoka, K. (2002) Errors in writing Japanese kanji: a comparison of Japanese schoolchildren, college students and second-language learners of Japanese: *Asia Pacific Journal of Speech, Language and Hearing*, 7, 157-166.
- Taha, Sinousy Eman (2020) 「非漢字系日本語学習者のための字形学習法——漢字導入に焦点を当てた視覚形態的分析と組み合わせコード化——」『JSL 漢字学習研究会誌』12, 77-85.
- Taha, Sinousy Eman・伊藤江美・中村かおり・小林孝郎 (2021) 「Kanji in 6 & 4 の紹介と K コードを使った実践についての勉強会」, 2021 中東・北アフリカ日本語教育シンポジウム・ポストセッション資料, (2021 年 3 月 24 日)

(原稿受付 2021 年 10 月 27 日)

〈論 文〉

現代日本語の文の構成についての一試案

— 「名詞+は」「名詞+が」と他の構成要素との関係の面から —

岡 田 幸 彦

要 旨

現代日本語の文の構成については、「主語」を認める立場、認めない立場から、さまざまな説が提出されている。「主語」を認める説では、「名詞+は」「名詞+が」共に「主語」とされることがある。しかし、「主語」という考え方の元といえる「subject」にも、三種類のとらえ方があり、「主語」=「subject」を日本語の文の構成の分析にそのまま持ち込むことは混乱の一因となる。本稿では、増井（1997）等の説に基づいて、「名詞+は」を文の構成要素間の叙述関係における「述べられる部分」、「名詞+が」を意味関係における主体を表示する成分ととらえる。一方、「名詞+は」=「既知」、「名詞+が」=「未知」という考え方や、「名詞+は」を含まない文から「名詞+は」を含む文が作られるという考え方は事実を反映していないといえる。現代日本語には、「名詞+は」を含まず全体が名づけるに用いられる文、「名詞+は」が「述べられる部分」として続く「述べる部分」を導く文、という異なる二種類の文があることを主張する。

キーワード：文の構成要素、主語、「は」と「が」、叙述関係、意味関係

0. はじめに

0.1. 現代日本語の文の構成と「主語」

現代日本語の文の構成については、これまでにさまざまな考え方が提示されている。村木（1991：137-138）は、「文の統語的な構造をどのように

把握するか」についての「現在もっともよくしられているモデル」として、「文を主語（あるいは主部, NP）と述語（あるいは述部, VP）からなるとみて、それぞれをさらに構成要素に分解していく」「文の構造における「主語」と「述語」を第一義的に解釈する」モデルと、「述語を文の中核と定めて、この述語に名詞句や副詞句などが従属して文がなりたっている」「述語」を中心に文の構造をとらえる」モデルという、二種類をあげている。どちらのモデルについても、「主語」についての問題が生じる。村木（1991）は、「主語」について次のように言及している。

第一のモデルでは、文の構造における「主語」と「述語」を第一義的に解釈するが、第二のモデルは、「述語」を中心に文の構造をとらえる立場であり、「主語」の「目的語」や副詞句に対する優位性を一義的には考えない。…（村木（1991：138））

文の構成における「主語」の扱いについては、例えば奥田（1979：165）「二語文における主語と述語とは、文のかかすことのできない一次的な要素であるが、…」のように、日本語に「主語」を積極的に認める説、三上（1972：2）「日本文には主語と名づけるべき成分は決してあらわれない。」のように、日本語に「主語」を設定することを否定する説等、さまざまな説が提唱されている。山田（2010：3-20）には日本語の「主語」についての研究史の詳細が示されており、「西洋文法の subject を引きずっているとも考えられる」大槻文彦説に始まり、山田孝雄説、松下大三郎説を経て、「基盤となる入子型構造ゆえ、主語は連用修飾語の中の一つとなり、他の補足語成分と同等のものとして扱われることになる」時枝誠記説、「主語廃止論を提唱した」三上章説とそれへの反論・擁護論、さらには、「形態である格と文法的機能との峻別をしなければならない」とする角田太作説、「認知的立場からの規定」である山口明穂説等々、さまざまな立

場からの説が提出されてきたことがわかる。

0.2. 文の構成要素間の関係

文の各構成要素を性格付けするためには、その構成要素の形式を確定した上で、他の構成要素との関係を明らかにする必要がある。「主語」とされる構成要素についても、どのような形式の構成要素が、他の構成要素とどのような関係にあるかを検討しなければならない。

村木 (1991: 138-141) は、文の構成要素について以下の四つの面からの性格付けを行っている。

(α) 意味統語論的なレベル

「…補語が述語に対してどのような意味論的な関係をあらわしているかというもので、格文法でいう深層格にあたるものである。…」

「太郎が [動作主] パンを [対象] たべた。」

(β) 形態統語論的なレベル

「…補語の統語上の形式に関するもので、名詞句の形態論的なすがたである。…述語との関係を表すものにかぎっていえば、主格 (ガ), 対格 (ヲ), 与格 (ニ), 出発格 (カラ), 方向格 (ヘ), 共同格 (ト), 比較格 (ヨリ), 状況格 (デ) といった、格助辞が存在する。…」

「太郎が [主格] パンを [対格] たべた。」

(γ) 機能統語論的なレベル

「…機能統語論的な範疇のもとで、一般に、「主語」「目的語」などの名称でよばれているものである。…」

「太郎は [主語] パンを [目的語] たべた。」

(δ) 通達統語論的なレベル

「…通達統語論的な側面ともいうべきもので、文の構造を「主題」

と「叙述」にわちち、あることがらについて、「述べられる部分」と「述べる部分」とからみるレベルである。」

「太郎は〔主題〕パンを たべた。」「パンは〔主題〕太郎が たべた。」

「深層格」をある名詞の文中における意味（文法的意味）としてとらえるならば、前掲の（ α ）で扱われる名詞と動詞との意味関係は、（ β ）で扱われる表現手段としての格形式、および、動詞・結合相手の名詞の各語義の特徴⁽¹⁾に基づいて確定すべきものであり、（ β ）は（ α ）の前提となるものである。一方、（ δ ）「述べられる部分」「述べる部分」は、個々の語を超えた一般的な性格を持つものである、ということになる。しかし、（ γ ）における「主語」「目的語」等は、規定が明確であるとはいえない。

0.3. 本稿の目的

本稿では、現代日本語の文の構成について、「主語」とされることの多い「名詞+は」「名詞+が」について、これまでに提示されてきた考え方のどのような部分がより事実を反映しているのかを検討しながら、他の構成要素との関係から改めて位置づけを試み、その面から現代日本語の文の構成について考察する。

なお、以下では、名詞一語および「名詞+の+名詞」「形容詞+名詞」のような名詞を中心とする語のまとまりを表すためにいずれの場合も「名詞」を用い、「助詞」をとまなう場合は「名詞+は/が/を/に/で/…」のよ

(1) 奥田(1968-72)「語彙的な意味の性格」、同(1976)/(1979)「カテゴリカルな意味」(「文法的なむすびつきとかかわりとのなかにおける、語彙的な意味の一般化」(同(1979: 162));ただし「カテゴリカル」は用語上の誤謬で、この場合にはcategorical)、宮島(1972)「単語の語彙的な意味の形式的側面／範ちゅう的側面」を参照。

うに記す。

1. 「主語」「subject」と「名詞+は」「名詞+が」

1.1. 「主語」「subject」とは

これまでに「主語」とされてきたのは文のどのような構成要素だろうか。北原（1981）は、現代日本語に関して、

…日本語に主語が存在するのは当然ではないか、

桜の花が 咲いている。

この花は 美しい。

などの、「桜の花が」や「この花は」は主語ではないのかと考える人が多いことであろう。…しかし、はたして、「桜の花が」や「この花は」は、主語と呼ぶにふさわしいものであろうか。（北原（1981：213）

と問題提起し、「主語」「述語」がアリストテレス論理学に由来する概念であると述べる。

Subject および Predicate の語源は、アリストテレス論理学で用いられたギリシャ語の *hupokeímenon*（主辞）・*kategoróúmenon*（賓辞）がラテン語で、*subjectum* (=thrown down)・*prædictum* (=declared) と訳されたものに由来し、それぞれ、「述べられる主題として投げ出されたもの」、「それについて何かを述べるもの」という意である。こういうアリストテレス論理学でいう主辞は、「主題＝説明」の主題に相当するもので、主格であるとは限らない。…（北原（1981：215）

北原（1981：241）は、前掲の「桜の花が」のようなものを「主格の補

充成分」, 「この花は」のようなものを「主題の成分」ととらえ, 「「桜の花が咲いている。」の「桜の花が」も「この花は美しい。」の「この花は」も同様に主語であると考えているようでは, 日本語の文構造の精確な把握はおぼつかない。」としている。

このような「主題」について, Lyons (1977) は, 西洋の文法的伝統の最初期の公式化における, 「それについて話している何かを同定するために」用いられる表現として言及している。

According to the earliest formulation of the distinction between subject and predicate in the Western grammatical tradition, the subject is the expression that is employed by a speaker to identify what he is talking about and the predicate is the expression that is used to say what he wishes to say about it. ... It is sometimes referred to by means of the distinction between topic and comment (Lyons (1977: 501))

(西洋における subject と predicate との区別の最初期の公式化に従えば, subject は話し手によって自分がそれについて話している何かを同定するために使用される表現であり, predicate は話し手がそれについて言いたいことを言うために使われる表現である。…topic と comment との区別によって言及されるときもある…)

しかし, 「subject」という用語は, 「主題」を示すのみではない。Lyons (1977) は, さらに, 「論理的 subject」「文法的 subject」を挙げる。

Natural language-systems seem to be designed, as it were, to describe dynamic, rather than static, situations — situations in which, typically, there is an agent who is presented as the source of

the activity. In sentences that express propositions describing such situations the expression referring to the agent is commonly called the logical subject. ... The logical subject and predicate may or may not be the same as the expressions that would be identified as subject and predicate by virtue of the topic-comment criterion, even when the topic-comment criterion is independently applicable. (Lyons (1977: 502-503))

(自然言語体系は、いわば、静的よりもむしろ、動的な状況——活動の源泉として提示される動作主が存在する状況を記述するために設計されているように思われる。そのような状況を記述している陳述を表す文においては、動作主に言及している表現は通例論理的 subject と呼ばれる。…論理的 subject と predicate は、topic-comment の基準による subject と predicate と同定される表現と同一であることもないこともありうる、topic-comment の基準が独立に適用できるときでさえ。)

There is yet a third kind of subject to be recognized: the so-called grammatical subject. How this is defined will vary from language to language; and it may well be there are languages in which there is no reason to distinguish the grammatical subject from the thematic subject. In many languages, however, the grammatical subject of a sentence may be identified as the nominal which determines verbal concord nother common indication that a nominal is the grammatical subject of the sentence in which it occurs is its being inflected for the grammatical category of case. ... A third indication that a nominal is the grammatical subject, as far as English is concerned, is the position of the nominal relative to other nominals

in the sentence in which it occurs. ... (Lyons (1977: 504))

(さらに認められる第三種の subject がある：いわゆる文法的 subject である。どのように定義されるかは言語によって異なり、文法的 subject を主題的 subject から区別する根拠のない言語もありうる。だが、多くの言語において、文の文法的 subject は動詞との呼応を決定される名詞的表現として同定されうる。ある名詞的表現がその生起する文における文法的 subject であるというもう一つの共通のしるしは、それが格の文法的カテゴリーのために屈折変化していることである。…ある名詞句が文法的 subject である第三のしるしは、英語に関する限り、それが生起する文における、他の名詞的表現との関係における位置である。…)

「動作主」を表す「論理的 subject」を、動詞等他の語との意味関係から導いた名詞の文中における意味（文法的意味）として、「文法的 subject」を形態論的あるいは統語論的形式によって定めたものとして、それぞれとらえるならば、「論理的 subject」は 0.2 で見た村木 (1991) による (α) 「意味統語論的なレベル」におけるとらえ方と、「文法的 subject」は (β) 「形態統語論的なレベル」におけるとらえ方と、それぞれ対応するということができる。

1.2. 「subject」 と 「nominative case」

ここで、「文法的 subject」に関して、欧諸語のうちでも屈折語としての特徴を強く持つ現代ロシア語の例を見ておくことにする。ソ連邦科学アカデミー (АН СССР) (1960II-1) では、「主語」を以下のように規定する。

Подлежащее — это главный член двусоставного предложения, грамматически независимый от других членов предложения,

выражаемый обычно именем существительным, местоимением или другим склоняемым словом в форме именительного падежа и обозначающий предмет (в широком смысле слова), признак (действие, состояние, свойство, качество) которого определяется в сказуемом (АНСССР (1960II-1: 368))

(主語とは、二構成要素文の主要成分であり、他の文の成分から文法的に独立し、通常、述語において規定される、物（この語の広い語義における）や特徴（動作、状態、特性、性質）を表す名詞・代名詞あるいは他の語形変化—曲用する語によって、nominative case の形において表される。（ソ連邦科学アカデミー（1960II-1：368））

では、通常「主格」と訳される「nominative case」とはどのようなものであろうか。ソ連邦科学アカデミー（1960I）では、「格」と「nominative case」を以下のように定義している。

Имена существительные, выступая в составе предложения в качестве его членов, получают форму того или другого падежа. Таким образом, падеж выражает синтаксические функции существительного, устанавливая отношение существительного в данной его падежной форме к другим членам предложения. (АНСССР (1960I: 118))

(名詞は、文にその成分として現れ、何からの格形式を与えられる。このようにして、格は、名詞の統語論的機能を表し、名詞の、所与の格形式における文の他の成分への関係を確立する。（ソ連邦科学アカデミー（1960I：118））

Именительный падеж является исходной формой, в которой имя существительное употребляется как название лица, предмета или

явления, выступая в предложении как подлежащее или в составе сказуемого в качестве именной его части . . . (АНСССР (1960I: 118))
(**nominative case** は出発点となる形式であり、名詞が人、物、現象の名づけとして用いられ、文における主語として、あるいは述語の構成要素における一部分の名称として、現れる。… (ソ連邦科学アカデミー (1960I : 118)))

さて、現代日本語の文について、三上 (1972 : 73) は、「主格 *nominative case*」「主題 *theme*」「主語 *subject*」という三種類の用語を区別し、「主格」と「主題」については「どちらもあらゆる国語に適用することができる。」のに対し、「主語はそうではない。」とする。

主語は、主格が或る特別なはたらきをする国語において、その主格に認められる資格、としか考えられないものである。主格に特別なはたらきがあるかないかは国々の言語習慣によることであって、言語一般の性質からアプリアリに演繹できることではない。(三上 (1972 : 13-14))

たとえ用法が部分的に重なるとしても、「主語 *subject*」という用語を日本語の文の構成にそのまま持ち込むことはできないであろう。しかし同時に、三上 (1972) が「主格」と呼んだ *nominative case* も、日本語の「名詞+が」と同一視することはできない。前節で見たように、名詞の格変化(曲用の一環として)を持つロシア語の *nominative case* は、文中の他の語との関係を積極的に表すのではなく、「名づけ」がそのはたらきである⁽²⁾。

(2) 他の語との意味関係が規定の根拠になるのではないとすれば、「主格」と呼ばれることが多い *nominative case* 自体が「格」であるのかという議論も起きるであろう。

日本語の「名詞+が」が動作主体を表す場合が多いとしても、nominative case と「名詞+が」をともに「主格」と呼ぶことは、「名詞+は」「名詞+が」をともに「主語」と呼ぶこととともに、日本語の文の構成についての説の混乱の要因になってきたのではないだろうか。

2. 「名詞+は」「名詞+が」と文の他の構成要素との関係

2.1. 「名詞+は」「名詞+が」と「格」

「名詞の統語論的機能を表し、名詞の、所与の格形式における文の他の成分への関係を確立する。」(ソ連邦科学アカデミー(1960I:118))とされる「格」は、文によって何らかの出来事を伝えるために、膠着・屈折・語順等という表示する形式的手段は異なっているとしても、あらゆる言語に普遍的に現れる現象といってよいであろう。日本語においては「格助詞」の「膠着」によって明示される。橋本(1969)は、「が」を含む「格助詞」を以下のように規定している。

つゞく助詞で、體言又は之と同資格のことばにのみつく。さうして、その體言が、どんな関係で、他のことばにつゞくかを區別して示すものである。(橋本(1969:53))

一方、橋本(1969)は、「は」を含む「係助詞」を以下のように規定している。

つゞく助詞で、用言につゞく種々の語(並に付屬辭をつけたもの)につく。さうしてそのつゞきやうに或修飾制限を加へる。…この種のもは、之を除いても、語と語との関係はかはらない。(但し、主語をあらはす語の下についた場合は「の」「が」を加へなければ語を成

さぬ事がある。) … (橋本 (1969 : 57-58))

増井 (1997) は、「が」についての歴史的背景を考慮しながら、以下のように位置づける。

「が」の起源は、連体修飾語にある。「梅が香」「我が君」のように、すぐ下の体言を修飾することばであった。それが、…形式的には連体修飾語でありながら、意味的には主格を示す一時期をもつに至る。そして、…主格を示すようになる。したがって、主格とはいうものの、どこか連体修飾語のおもかけが残っているのが「が」である。だからこそ、短く早くまとまろうとして、文末に影響しないようである。… (増井 (1997 : 3-4))

北原 (1981) は、「…それ (引用注 : =「論理関係」) を、言語表現の上で明示するのが、格助詞である。」 (同 (同 : 242)) とし、「…「は」は、「が」のような格助詞と違って、論理関係を表示するものではないのである。」 (同 (同 : 243)) としている。

…「は」は、たとえば、

太郎は 花子は 招待する。

において、「太郎が花子を招待する。」なのか、「太郎を花子が招待する。」なのか一つに決定されないように、論理関係を明示しない。(北原 (1981 : 243))

これらに基づけば、「名詞+が」が格の表現手段であるのに対し、「名

詞+は」は格の表現手段であるとはいえない、ということになる⁽³⁾。

2.2. 「名詞+は」「名詞+が」と「既知」「未知」

大野（1978：24）は、「…相手が知っていることと、知らないはずのこの組み合わせで文をつくる。」として、以下の四種類の「組み合わせ」を提示する（例文は大野（1978：24-35）から）。

- (1) 既知（扱い）と未知（扱い）

「私は大野です」

- (2) 既知（扱い）と既知（扱い）

「どうせ日本人は日本人だ」「バカはバカだ」「広いことは広い」

- (3) 未知（扱い）と既知（扱い）

「私が大野です」

- (4) 未知（扱い）と未知（扱い）

「花が咲いている」

さらに、大野（1987）は、

昔々、オ爺サントオ婆サンガアリマシタ。オ爺サンハ山へ柴刈リニ、オ婆サンハ川へ洗濯ニ行キマシタ。

はじめてオ爺サンとオ婆サンの提示されるときはガが使われ（未知の情報）、一度提示された後は、オ爺サンとオ婆サンは既知の情報と

(3) 三上（1972：86）は「ハ」による格の「代行」という考え方を示すが、結果的に「代行」されているとしても、「格」関係が明示されていないことは事実である。「代行」への批判は青木（1992：104-105）を参照。なお、小泉（2007：69-72）は「名詞+は」を「提示格」とする考え方を提示しているが、この考え方では、「格」の定義そのものの見直しが必要になるのではないだろうか。

してその下にはハが使われる。ハの下には未知の情報として説明と叙述が加えられる。… (大野 (1987 : 93))

と昔話『桃太郎』の冒頭部分を「既知」「未知」によって説明する。

北原 (1981) は、大野説を受けて、「名詞+は」と「名詞+が」の違いを「既知」「古い情報」と「未知」「新しい情報」を表すことにもとめる。

…言語表現は、多くの場合、情報を伝達するためになされるものであるが、その情報伝達という面から見ると、「～は」は、すでに知られている古い情報 (old information) を表わし、「～が」はまだ知られていない新しい情報 (new information) を表わす、という対照的な相違がある。たとえば、

私は、山田です。

の「私」は既知の情報であり、それを前提として「山田です」という新しい未知の情報が伝達されるのである。それに対して、

私が 山田です。

の場合は、「私」は未知の情報であり、「山田です」が既知の情報である。(北原 (1981 : 253))

しかし、そもそも「既知」「未知」は事実に即した基準であろうか。「私は 山田です。」にせよ「私が 山田です。」にせよ、聞き手に対する話し手である「私」が一方では「既知」であり他方では「未知」であるということが出来るだろうか。また、「私が 山田です。」は、聞き手が話し手「私」を知らない場合のみでなく、聞き手が顔見知りであっても名前を知らず、一方で「山田」という人物がいることは知っている場合にも用いられるであろう。

さらに、『桃太郎』では、三番目の文は、

ある日、おばあさんが、川のそばで、せっせと洗濯をしていますと、川上から、大きな桃が一つ、
「ドンブラッコ、スッコッコ。
ドンブラッコ、スッコッコ。」
と流れて来ました⁽⁴⁾。

となり、三回目に言及される「おばあさん」に「が」が用いられる。出来事全体は「未知」であるにしても、「おばあさん」は聞き手・読み手にとって「未知」の人物であると言うことはできない。また、もしも「ある日、おばあさんは、川のそばで、せっせと洗濯をしていますと、」と変更したとすれば、文末表現は「…大きな桃が流れて来るのに気づきました。」となるのではないだろうか。このことから、「は」「が」の選択には、「既知」「未知」とは異なる要因があることが予測できる。

「既知」「未知」説に対して、増井（1997）は次のように反論する。

「が」と「は」をとりかえれば、大野氏のいわゆる既知と未知との関係が逆になり、基本的構文が逆転することで、文脈が通じないはずである。しかるに文章の趣意は通っている。これは氏の説の既知未知説の弱さに問題があると思える。…他の何かの因子が強力に働いて、別の機能を持っていると見るべきであろう。（増井（1997：75））

さらに、増井（1997：117）は、「気づかなかった事象と知ることのできない事象とは、質的に大きな隔たりがあるにもかかわらず、これらを未知という用語で表し、それに反対概念の既知を配して、未知既知という仮説

(4) 青空文庫 (https://www.aozora.gr.jp/cards/000329/files/18376_12100.html) より引用。

を展開する」ことに反対する。

「花が咲いた。」と、「が」を使ったとき、気づかなかった自分や、気づかなかった聞き手への、訴えがあることは言えるが、少なくとも未知既知という言語意識は入っていない。

空は、世界へ続いている。 海は、広いな大きいな。
の「は」に、よく知られている空、周知の海、というような、つまり既知という言語意識は、いささかも入っていない。(増井 (1997 : 117-118))

複文の場合は、「が」と「は」によって、未知既知をどのように考えていくのか、大野氏は、一度も述べられた事はないし、いかに氏の立場にたって考えても、説明がつかぬ。

たとえば、次のような従属句である。

急ピッチな円高が続く円相場はついに百七十円を割った。

未知 ガ 未知 既知

右の 未知—が—未知 の従属句には、なぜ既知の「は」が、つくのか。

農産物に大きなウエイトがかけられていないのは残念だ。

未知 ガ 未知 既知

これも同じ構造だが、未知—が—未知 の一体化された従属句に、どうして既知の「は」がつくのか説明がつかない。そうしていずれの文も、大野説によれば、文全体は、「は」の存在によって既知を示す文と説明されるのだらうが、万人を納得させるものではない。(増井 (1997 : 118))

増井 (1997) は、最終的に「が」を「連節の核」、「は」を「遮断呼応」と規定する。

連節の核とは、ガを中心いくつかの語句が連なり、まとまろうまとまろうとする力がある。この機能をいう。ガを核に、集合し、結合し、連なって、句または節をつくる機能である。ガを挟み、従属節、連文節、などにまとまる機能といえようか。(増井 (1997: 176))

遮断呼応とは、一つの叙述の過程において、ハを用いて一旦遮って、陳述と呼応し、述部に集中させる機能をいう。… (増井 (1997: 176-177))

ここでは、増井 (1997) による「節」、つまり「名詞+が+他の構成要素」を、その全体によって出来事を表す、語の名づける結合⁽⁵⁾としてとらえる。「が」は動詞の一部の語形・一部の形容詞と共に用いられる場合を除いて、動作・状態等の主体を表し、「連節の核」として語が結合する出発点となり、その結合が現実の出来事を表すために用いられるということが出来る。例えば、

- (1) 丘の上にニオイスマレの花が咲きました。(『お母さまのロシアのスープ』8)

(5) ソ連邦科学アカデミー (1960II-1: 6) は、「語結合」を名づけるまとまりとしてとらえる (Словосочетаниями обычно называют грамматические единства, образуемые посредством соединения двух или большего количества слов, принадлежащих к знаменательным частям речи, и служащие обозначением какого-нибудь единого, но расчлененного понятия или представления, … (АН СССР (1960II-1: 6)) (語結合と通常呼ばれるのは、自立的品詞に属する二語以上の結合によって形成され、何らかの、一体の、しかし分割された概念あるいは観念を表示するために機能する、文法的統合である、… (ソ連邦科学アカデミー (1960II-1: 6)))。

では、「丘の上に ニオイスミレの花が 咲く」という語の名づけの結合によって出来事（自然現象）が表され、「咲きました」という過去時制・丁寧体の形式によって話し手から見た過去の出来事が丁寧に述べられているということが出来る。

一方、「は」が「遮断呼応」のために用いられるならば、「名詞+は」は「述べられる部分」として人・物事・場所・時点等を提示し、「述べる部分」である文の他の構成要素を導いて、文の叙述関係を作るということができる。

(2) 明治十年の二月に永野信夫は東京の本郷で生まれた。（『塩狩峠』5）

では、「永野信夫」によって続く部分「東京の本郷で 生まれる」⁽⁶⁾が導かれ、「生まれた」という過去時制・非丁寧体の形式⁽⁷⁾によって「明治十年の二月」という話し手から見た過去の出来事が述べられている、というこ

(6) 言語学研究会編（1983）他では「連語」と呼ばれ、「名づけの結合」として扱うことができる。語のこのような名づけの結合については拙稿（2018）で考察した。なお、注5も参照。

(7) 言語学研究会編（1983：6）は、「…彼は やさしい」とか「彼女は きれいだ」というような単語のくみあわせでは、そのむすびつき方は modality と temporality とのプランのなかで成立していて、陳述的である。」（引用注：「プラン」=「面、平面」？「叙法面と時制面」？）としているが、「名詞+は」によって導かれる「述べる部分」は、「述べる」ために必然的に時制の形式、叙法の形式、丁寧さの形式等において用いられる、ということができるだろう。一方「名詞+は」を含まない文が全体で何らかの出来事等を表すとすれば、そのような諸形式は文全体として述べることに関係するということができるのではないだろうか。なお、城田（1998）は、「叙述」に関する諸形式を形態論的な面から「語形」「文形」に分けているが、その文法的意味は、「名詞+は」を含まない文では文全体に関係し、「名詞+は」を含む文では導かれる「述べる部分」に関係するのではないだろうか。

とができる。

3. 「名詞+は」「名詞+が」の文の構成要素としての位置づけ

3.1. 文における叙述関係と意味関係との並立

0.2 では、村木（1991：138-142）が文の構成要素を四つの面からとらえていることを見た。村木（1991）の（ δ ）「通達統語論的なレベル」に相当する内容について、奥田（1979）は以下のように述べている。

文が現実の出来事を陳述的なかかわりのなかに通達するという機能をしよわされているとすれば、文をくみだてる要素は、この基本的な機能を達成するために、それぞれが自分の機能をもたなければならない。たとえば、二語文における主語と述語とは、文のかかすことのできない一次的な要素であるが、そのうちの主語は、機能の観点からみれば、《のべられ》であって、それについてのべる物をさしだしながら、文のテーマとしてはたらく。…

りょうしは くまを ころした。

くまは りょうしに ころされた。

テーマは文脈のなかで指定されるため、文は受身構造にならざるをえなくなる。…はんたいに、述語は主語でしめされるなにかについて《のべる》というはたらきをもっている。…（奥田（1979：165-166））

出発点的な能動構造の文にかぎるなら、主語は主体をあらわし、述語はその属性をあらわすというかたちで、意味的な構造と機能的な構造とのあいだにはくいちがいはなく、対応関係をみごとにたもっている。（奥田（1979：167））

奥田（1979）による「主語」「述語」の規定はどのようなものか不明であるが、提示されている例に関する限り、「りょうしは」「くまは」という「名詞+は」が「主語」として扱われている。しかし、これまでの考察から、「名詞+は」は「主体」を表現するための形式とはいえ、「主語は主体をあらわし、…意味的な構造と機能的な構造とのあいだにはくいちがいはなく」ということはできない。

青木（1992：105）は、「ハ 助詞のみによる構造は格述構造と相容れない。従って ハ 助詞は、自らの機能を十分に発揮する為には格助詞を追ひ出さなければならない。」とし、「[体言的語句+ハ]の形のもの、即ち格助詞のない場合」を「真の題目」と位置づける（同（同：109））。しかし、同時に、以下のようにも述べる。

…私が認めないのは、格助詞の、格関係表示機能を、表層においてハ 助詞が積極的に代行兼務してゐるといふ点である。題述構文における題目語が、述語用言に対して格助詞によって示されるやうな、何らかの意味関係にあると解釈されるといふことまでを否定するものではない。（青木（1991：105）；下線引用者）

「名詞+は」は文の他の構成要素との意味関係については明示していない、ということが出来る。しかし、「格助詞」によって明示されないとしても、「名詞+は」として提示される人・物事・場所・時点等が文の他の構成要素と意味的に無関係であるとはいえないだろう。例（2）「永野信夫は 東京の本郷で 生まれた。」では、「永野信夫」は「東京の本郷で 生まれた」主体である。これは、提示される名詞「永野信夫」と、続く「（東京の本郷で）生まれる」との意味関係によって明らかになる。「永野信夫は」という構成要素は、「述べられる—述べる」という関係から見れば、「述べられる部分」として、同時に、文の他の構成要素との意味関係に

よって主体であることが明らかになる「意味関係非明示成分」として位置づけることができる。

なお、青木（1992：183-184）は、「ニハ」「デハ」の役割を「状況題目提示」としている。

(3) 六月にはいった今日、信夫は吉川の家にはじめて遊びにきていた。

家には吉川修だけがいた。（『塩狩峠』71）

(4) サン・ミッシェル広場では、大勢の若者が車を一台一台波のように揺すぶっては喚声をあげていた。（『雲の宴（上）』21）

(3) 「家」は「吉川修だけが いた」という存在地点を、「サン・ミッシェル広場」は「大勢の若者が…喚声をあげていた」という動作が行われる地点を、それぞれ表している。「家には」は「いる」という動詞の語義を補う補足的な構成要素として、一方、「サン・ミッシェル広場では」は「喚声をあげる」に行われる地点という詳しい情報を付加する修飾的な構成要素として考えることができる⁽⁸⁾。「状況」としてひとまとめにすることの是非についてはさらに考察が必要であろうが、「に」「で」をとまなうことによって、「家」「サン・ミッシェル広場」という各語の語義の場所・地点・空間といった特徴が明らかになっているということではできらう。「述べられる—述べる」という面から見れば、「家には」は例文(3)の、「サン・ミッシェル広場では」は例文(4)の、ともに「述べられる部分」であり、文の他の構成要素との意味関係から見れば、(3)「家には」として「いた」を補足する成分、(4)「サン・ミッシェル広場で」として「喚声をあげていた」に詳しい情報を付加する成分、ととらえることができる。

(8) 拙稿（2017：155）では「付加—修飾成分」として考察した。

3.2. 「名詞+は」を含む文と含まない文

北原(1981)は、「名詞+が」が「未知」である理由を「補充成分」であることに、「名詞+は」が「既知」である理由を「とりたて」であることに求めている(北原(1981:262-263), 同(同:267-269))。しかし、これまで見てきたように、「名詞+は」が「既知」であり「名詞+が」が「未知」であるという考え方は、事実を反映しているとはいえない。では、「補充成分」「とりたて」という位置づけはどうであろうか。

動詞の語義との関係からいえば、例えば「名詞+を」「名詞+に」等はその動詞の語義を補う補足的成分であり、同時に、動詞の語義の特徴によって文中の意味が決定されるという点で「被支配成分」ということができる⁽⁹⁾。それに対して、「名詞+が」は、例えば、

(5) 「よかった」

隣で夏美がほっとしたように眩く。(『この世界で君に逢いたい』

10)

「夏美が」は「が」をともなうことによって「眩く」の主体であることが明示されているが、「が」は一部の動詞の語形・形容詞との結合を除いて、いわば「動作・状態等の所有者」として「主体」を表す(増井(1997)からの引用を参照)。その点からいえば、「名詞+を」「名詞+に」と同等の意味で「補充成分」ということはできない。

一方、「名詞+は」を「とりたて」と位置づけることができるだろうか。

(6) 「…滞在は基本的に自炊となります。…」(『ラストドリーム』15)

(9) 拙稿(2017:155)では「従属一補足成分」として考察した。

(6) は、「滞在」について「基本的に自炊となります」と述べている文であって、「は」が用いられない文が元になって作られたということではできないだろう⁽¹⁰⁾。

また、

(7) 僕は捨て子だ。(『卵の緒』9)

は、「僕」について「捨て子だ」と断定している文であるが、「僕が 捨て子だ。」が元になって作られたということができただろうか。「僕が 捨て子だ。」という文が用いられるためには、特定の文脈が必要である。むしろ「僕は 捨て子だ。」という文が元になって「僕が 捨て子だ。」という文が作られたという解釈が可能ではないだろうか。「は」を含まない文が元になって「は」を含む文が作られる、と全ての場合において考えることは不可能であり、「は」を含まない文は各語の語義（の特徴）と「格」等文法形式に基づいて構成され、「は」を含む文は「述べられる部分」が「は」で提示され、それについて「述べる部分」が必要に応じて導かれることによって構成される、ということができないのではないだろうか。

4. まとめ——現代日本語における文の二種類の構成

以上、本稿では、現代日本語の文の構成を、

I 「述べられる部分」「述べる部分」という叙述関係（村木（1991）に

(10) 仁田（1979：78-90）は「格体制」に基づく「復原的意味解釈」に言及しているが、これは「代行」を認める考え方と、「名詞+は」を含まない文が元になって「名詞+は」を含む文が作られる、という点が共通しているのではないだろうか。例（6）は「代行」による解釈、「復原的意味解釈」ともに不可能であろう。

よる (δ) に相当)

II 構成要素間の意味関係 (村木 (1991) による (α) (β) を統合) という二種類の面からとらえた (2.2, 3.1)。

この面から、日本語の文には、

(A) 「述べられる部分」である「名詞+は」を含まない文
= 構成要素間の意味関係とその表現手段によって成り立つ文

(B) 「述べられる部分」である「名詞+は」を含む文
= 叙述関係 (各部分は意味関係を含みうる) によって成り立つ文

という二種類の異なる構成があることになり、一方が元になって他方が作られるとはいえない (3.2)。例の一部を改めて見てみる (出典省略)。

(A) の文は、全体が一つの「述べる部分」となり、文末の法 (叙法)・時制・丁寧さ等の諸形式によって「述べ方」が示され、その中で格形式等によって構成要素間の意味関係が明示される。例えば、

(1) 丘の上に ニオイスミレの花が 咲きました。

(i) 全体が「述べる部分」となる⁽¹¹⁾；

(ii) 「咲きました」によって過去の事実として丁寧に述べる；

(iii) 「に」「が」によって「丘の上」「ニオイスミレ」と「咲く」の意味関係が明示される。

(B) の文は、「は」によって導かれた人・物事・場所・時点等を「述べられる部分」として文の他の構成要素がそれについて「述べる部分」であり、文末の法 (叙法)・時制・丁寧さ等の諸形式によって「述べ方」が示される。各部分の中では格形式等によって構成要素間の意味関係が明示される。

(11) 全体が一つの「述べる部分」という点では、

(8) 「いい部屋だな」(『この世界で君に逢いたい』19)
のような名詞のみ (あるいは名詞を中心として修飾的成分のみをとまなう) による文と共通の性質を持つということが出来る。

- (2) 明治十年の二月に「永野信夫」は「東京の本郷で生まれた」⁽¹²⁾。
- (i) 「永野信夫」が「述べられる部分」, 「東京の本郷で生まれた」が「述べる部分」となる；
 - (ii) 「生まれた」によって過去の事実として丁寧さなしに述べる；
 - (iii) 「で」によって「東京の本郷」と「生まれる」との意味関係が明示され, 「永野信夫」と「生まれる」の意味関係は各語の語義の特徴の関係による。
- (3) 「家」は「吉川修だけがいた」。
- (i) 「家に」が「述べられる部分」, 「吉川修だけがいた」が「述べる部分」となる；
 - (ii) 「いた」によって過去の事実として丁寧さなしに述べる；
 - (iii) 「に」「が」によって「家」「吉川修だけ」と「いる」との意味関係が明示される。

以上, きわめて限られた範囲, わずかな部分であるが, 日本語の文の構成について, 「名詞+は」「名詞+が」を中心に, いくつかの説を検討しながら考察を試みた。どのような語義の語が, どのような文法形式によって文に組み立てられていくかについても同時に記述しながら, さらに具体的な姿を明らかにしていく必要があるだろう。

参考文献

- 青木伶子 (1992) 『現代語助詞「は」の構文論的研究』 笠間書院
 大野晋 (1978) 『日本語の文法を考える』 岩波新書
 ——— (1987) 『文法と語彙』 岩波書店
 岡田幸彦 (2017) 「現代日本語の連用成分についての一考察——名詞の文法的意味・動詞の語義から——」(埼玉大学教養学部・人文社会科学研究科 (2017) 『埼玉大学教養学部リベラル・アーツ叢書別2 仁科弘之教授退職記念論文

(12) 時点を表す名詞は, 文末の時制形と呼応するため, 他の修飾語と区別する必要がある。

- 集 言語をめぐるx章——言語を考える、言語を教える、言語で考える——』
pp. 142-156)
- (2018) 「現代日本語における語結合：日本語「連語論」再検討」(埼玉大学教養学部 (2018) 『埼玉大学紀要 教養学部 53(2)』 pp. 73-87)
- 奥田靖雄 (1968-72) 「を格の名詞と動詞とのくみあわせ」(言語学研究会編 (1983) : pp. 21-149)
- 1976) 「言語の単位としての連語」(奥田靖雄 (1985) 『ことばの研究・序説』 むぎ書房 : pp. 67-84)
- (1979) 「意味と機能」(奥田靖雄 (1985) 『ことばの研究・序説』 むぎ書房 : pp. 159-169)
- 北原保雄 (1981) 『日本語の世界 6 日本語の文法』 中央公論社
- 言語学研究会編 (1983) 『日本語文法・連語論 (資料編)』 むぎ書房
- 小泉保 (2007) 『日本語の格と文型』 大修館書店
- 城田俊 (1998) 『日本語形態論』 ひつじ書房
- 鈴木重幸 (1972) 『日本語文法・形態論』 むぎ書房
- 仁田義雄 (1979) 『語彙論的統語論』 明治図書
- 橋本進吉 (1969) 『助詞・助動詞の研究』 岩波書店
- 増井金典 (1997) 『「が」と「は」についての研究』 滋賀女子短期大学
- 三上章 (1972) 『現代語法序説』 くろしお出版
- 宮島達夫 (1972) 『動詞の意味・用法の記述的研究』 秀英出版
- 村木新次郎 (1991) 『日本語動詞の諸相』 ひつじ書房
- 山田昌裕 (2010) 『格助詞「ガ」の通時的研究』 ひつじ書房
- Lyons, J. (1977) *Semantics 2*. Cambridge University Press.
- Академия наук СССР (1960) *Грамматика рыбьего языка I, II-1* (ソ連邦科学アカデミー (1960) 『ロシア語文法』 I, II-1)

用 例

- 荻原浩 『お母さまのロシアのスープ』 (新潮文庫 『押し入れのちよ』 に所収)
- 志水辰夫 『ラストドリーム』 新潮文庫
- 瀬尾まいこ 『卵の緒』 新潮文庫
- 辻邦生 『雲の宴 (上)』 朝日文庫
- 藤岡陽子 『この世界で君に逢いたい』 光文社文庫
- 三浦綾子 『塩狩峠』 新潮文庫

〈研究ノート〉

「発声」という語について

阿久津 智

要 旨

「発声」という語の意味・用法について、辞書や、コーパスやデータベースを含む文献資料によって調べ、(a)「発音」との対比、(b)中国語との対照を行った。その結果、次のことがわかった。(a-1) 本来、「発音」と「発声」とは、ともに、広く「音を出すこと」を表していた。(a-2) 使用場面が限定される用法として、古くから、「発音」には「法会において、声明を唱え始めること」を表す用法があり、「発声」には「歌会において、歌をよみあげること」を表す用法がある。(a-3) 現代の専門的な意味として、「発音」には「言語の音声を生成すること」、「発声」には「音源を生成すること」の意味がある。(b-1)「発声」は、中国語起源の語であり、本来の「音を出すこと」という意味は共通するが、両言語に独自の用法が見られる。(b-2)「発声」の現代における専門的な意味である、「音源を生成すること」や「発声法」は、日本語から中国語へ伝わったもののようである。

キーワード：発声、発音、音、声

1. はじめに

本稿では、「発声」という語の意味・用法について、主に、「発音」と対比しながら見ていく。

文字どおりには、「発声」とは、「声を発すること」であり、「発音」とは、「音を発すること」である。両者の違いは、形態的には、その構成要素に、「声」をもつか、「音」をもつかということになる。そこで、まず、

「声」と「音」について、確認しておきたい。

「発声」と「発音」とは、中国由来の漢語であるため、まず漢語（漢字）としての、あるいは、（古典）中国語としての、「声」と「音」について触れておく。中国の最大規模の中国語辞典である『漢語大詞典』（上海辞書出版社 1986～1994）では、「声」の語釈の最初に「❶ 声音；声響。」を挙げ、「音」の語釈の最初に「❶ 声音。」を挙げている。また、最古の字書である『説文解字』（100 頃成立）では、「声」は「音也」、「音」は「声也」となっている。つまり、漢語（漢字）の「声」と「音」とは、本来、かなり近い意味をもつ語（字）のようである。

また、「発声」と「発音」には、日本起源と見られる用法もあるため、日本語（和語）の「声（こえ）」と「音（おと）」についても見ておきたい。日本語の「声」と「音」には、はっきりした意味の違いがある。『日本国語大辞典 第二版』（小学館 2000～2002）（以下、『日本国語大』）には、次のようにある。

- (01) 現代語の「おと」は無生物の発するもの、「こえ」は動物など生物が主に発声器官を使って発生させている（と聞き手がとらえた）ものを表わし、無情物対有情物の対義関係にあるが、古くは「こえ（こゑ）」は生物の声のほか、琴、琵琶、笛など弦・管楽器、また、鼓、鐘、鈴などの打楽器などの音響にも使われた。特に弦・管楽器については原則的に「こゑ」が使われ、「おと」が使われるのは特別な場合に限られた。このことから、「こゑ」は発生源そのものの性質と深く結び付いた独特の音声を指し、聞けばそのものと認識されるような音声に対して使われていたものと考えられる。それに対して「おと」は、古くは原則的に「物と物とがぶつかった時、あるいはこすれあった時に出る物理的な衝突音、摩擦音」を表わし、そのほか、耳ざわりだと感じられる大きな音声、かすかではっきりとは識別しがたい音声など、「こゑ」

としては認識されないものの場合に使われている。(『日本国語大』「おと(音)」「語誌」(1))

つまり、日本語の「声」と「音」とは、現代語においても、古い時代においても、(時代による広狭の違いはあるものの)意味領域が異なるということになる。

このことは、日本語学習者(とくに、音響全般を同じ1つの語で表す言語を母語とする学習者)の「声」と「音」の使用に誤用が見られる(と母語話者に判断される)ことにも現れている(02~04は「多言語母語の日本語学習者横断コーパス」、05は「日本語学習者作文コーパス」による。[]内と下線は、筆者による。以下同じ)。

(02) 足元の、声 [音], あるいは, ドアを, 叩くの 声 [音] (中国語母語話者) (中国語で「声/音」は, 「shēngyīn 【声音】 (人や動物の) 声, 物音, 響き。」(『中日辞典 第3版』小学館 2016))

(03) ケンは「マリ, マリ」と音 [声] を出しました (トルコ語母語話者) (トルコ語で「声/音」は, 「ses 音, 声, 音声, 音色。」(『トルコ語辞典 改訂増補版』大学書林 1996))

(04) ケンの音 [声] が, 聞きませんでした (ハンガリー語母語話者) (ハンガリー語で「声/音」は, 「hang 音響, 音声, 声。」(『ハンガリー語辞典』大学書林 2001))

(05) 単語を書きながら音 [声] をだして勉強しています。(韓国語母語話者) (韓国語で「声/音」は, 「소리 ①音。②(人の) 声, (動物の) 鳴き声。」(『小学館 韓日辞典』小学館 2018))

これらが誤用になることから、現代日本語で「声」と「音」とは、「生物の声」か「生物の声以外の音」かという点で、はっきり使い分けられているということがわかる。

ところが、人の声も、言語の音声として(音声学的に)扱うときは、「音(おと/おん)」となる。新聞記事の例を挙げる(06は「ヨミダス歴

史館」, 07は「聞蔵Ⅱビジュアル」による)。

(06) 喉の振動や破裂音を使ったマサイ独特の音をまねるのは大変だった(『読売新聞』2016/04/29)

(07) 巻き舌で音を出したのは保育園の年長さん。(『朝日新聞』2017/11/08)

現代語における「発音」の「音」は、この意味の「音」である。しかし、「発音」=「発声」というわけではなく、「発音」と「発声」とには、使い分けが見られる。『日本国語大』の「発音」と「発声」の記述を引用しておく。

(08) はつおん【発音】

音, 特に, 言語の音声を発すること。また, その音声の出し方。はついん。

* 玉葉-仁安二年〔1167〕三月二三日「次唱二人発音」

* 尋常小学読本〔1887〕〈文部省〉四「正しく発音して, ゆるやかに読むべし」

* 初孫〔1900〕〈国木田独歩〉「外国人の名前を一種変てこりんな発音(ハツオン)にて聞かされ候」

* 三二郎〔1908〕〈夏目漱石〉一「熊本の教師とは丸で発音(ハツオン)が違ふ様だ」

* 淮南子-汜論訓「憤_二於志-積_二於内-, 盈而発_レ音, 則莫_レ不_下比_二於律-, 而和_中於人心上」

(09) はっとん【発音】

(「はつおん(発音)」の連声) 頭役が声明の唱句をととなえ始めること。また, その役をつとめる職衆。

* 東大寺統要録〔1281~1300頃〕供養篇「四部楽同時乱声。次新楽・高麗各発音」

(10) はっせい【発声】

- ① 音声を発すること。声を出すこと。また、その音声。
- * 山槐記－仁平四年〔1154〕正月一日「於山科雨降雷発声」
 - * 造化妙々奇談〔1879～80〕〈宮崎柳条〉三「嘔啞嘶啞（たうたつ）己（おの）が随意（まにまに）発声（ハッセイ）し」
 - * 人間嫌ひ〔1949〕〈正宗白鳥〉「優秀なる言語は、世界到る所に存在して、小気味よく発声されてゐるのではないか」
 - * 向秀－思旧賦「鄰人有二吹_レ笛者_一、発声寥亮、追_二思曩昔遊宴之好_一」
- ② 宮中の歌会で、講師の後を受けて、節をつけて歌をよみあげること。また、その役。
- * 二水記－永正一五年〔1518〕二月一七日「参伏見殿御会始也〈略〉発声大納言入道各一反右府二反、此後主君出御」
 - * 東京年中行事〔1911〕〈若月紫蘭〉一月曆「講師は進んで着床、ついで発声（ハッセイ）及講頌の人々もそれぞれ自分の席に着く」
 - * 作歌故実〔江戸後〕一・和歌会披講（古事類苑・文学一六）「発声は講じをはりて、節をつけてうたふ也、神楽のうたひもこの家の業也」
- ③ 多数の人が唱和するとき、最初に音頭をとること。
- * あたらよ〔1899〕〈内田魯庵〉「其時万歳の発声（ハッセイ）をして下すつた方は〈略〉衆議院でパリパリの代議士さんでみらっしゃるが」
 - * 蟹工船〔1929〕〈小林多喜二〉六「蟹工船では、船長の発声で、『万歳』を叫んだ」
- ④ 「はっせいほう（発声法）」の略。
- * 小学読本〔1884〕〈若林虎三郎〉一「此の際充分に発声を正し」
 - * 苦笑風呂〔1948〕〈古川緑波〉歌手になるには「又発声だけな

らば、大ていの先生でも妥協していいと思ひますが]

以上から、「発声」と「発音」とは、「音声を発すること」という、共通する意味をもつとともに、それぞれ独自の用法をもつことがわかる。これ以外にも、両者は、(後で見るように)音韻学や音声学において、異なる概念を表す用語として使われていて、この用法は、中国語とも共通する。

そこで、以下、本稿では、(a)「発音」との対比、(b)中国語との対照、の2点を中心に、「発声」について、それぞれ、2節・3節で見えていく。そこから、「発声」の意味・用法(の変遷)について探してみたい(「発音」については、別稿で扱う予定であり(阿久津 2022 予定)、本稿では、その用法の一部を取り上げる)。なお、本稿では、「発声」の名詞の用法とサ変動詞(「発声する」)の用法とを、区別せずに扱っておく。また、漢文(訓読)における「発声」は、便宜的に、「声を発す」とは読まずに)すべて熟語として読んでおく。漢字の字体は、現代日本語の通用字体に統一する。

2. 「発声」と「発音」との対比

本節では、主に、日本語における「発声」の意味・用法について、「発音」と対比しながら見ていく。

2.1 日本語における「発声」の意味・用法の変遷

ここでは、『日本国語大』の記述(10)をもとに、「発声」の意味・用法(の変遷)を概観し、併せて、「発音」との異同に触れる(以下、『日本国語大』の「発声」の各語義を①~④で表す)。

(10)の記述からは、次のことがわかる。

- ・「発声」は中国由来の語であり(向秀『思旧賦』は、魏晋期の作品)、本来の意味は、①「音声を発すること」である。
- ・「発声」には、②「宮中の歌会で、講師の後を受けて、節をつけて歌

をよみあげること」という、特殊な場面に限定された用法があり、それが古くから使われてきた。

- ・「発声」は、近代以降、③「多数の人が唱和するとき、最初に音頭をとること」や④「発声法」の意味でも使われている。

①の例を補っておく（12・13は「平安遺文フルテキストデータベース」（『大日本史料』で本文を確認した）、14・15はジャパンナレッジのJKBBooks「群書類従（正・続・続々）」による）。

- (11) 人窃到井辺、発声大言（『豊後国風土記』733頃成立）（沖森卓也ほか編『豊後国風土記・肥前国風土記』山川出版社2008：31。同書の訓読は、「人窃かに井の辺に到りて、声を発げて大言べば」p.15)
- (12) 或飛花落葉之時、或清風朗月之夜、若独在閑室、運心可観念西方、若共会一处、発声可讃嘆西方、（『横川首楞嚴院二十五三昧起請』「寛和二年」986）（『大日本史料 第2編之1』p.54）
- (13) 廿七日、乙丑、金開、雷之発声（『寛弘九年具注曆』1012「二月廿七日」）（『大日本史料 第2編之7』p.204）
- (14) 讃頭発音。色衆上堂。引率徐歩。此間螺吹発声。（『東長儀 中』1202以前成立か）（『続群書類従』第26輯下・巻第775 p.471）
- (15) 六日。晴。鶯始発声了。（『満濟准后日記』「永享二年十二月」1430）（『続群書類従』補遺1・巻第870下 p.196）

(11)・(12)は人の声、(13)は雷の音、(14)は楽器の音、(15)は鳥の声について述べている。これと同じような用例は、「発音」にも見られ、「発声」の①「音声を発すること」という意味は、「発音」と共通する意味だといえる。

一方、特殊な場面に限定されたものとしては、「発音」には、(14)にある「讃頭発音」、「唄師発音」（同書）のような、法会において「頭役が声明の唱句をとなえ始めること」（09参照）（「頭」＝「讃頭」）を表す用例が

多く見られる（この場合の「発音」は、「ほっとん」、または「はっとん」と読むようである（『声明辞典』法蔵館 2012「ほっとん（発音）」）。これに対して、「発声」には、②歌会において「歌をよみあげること」を表す用例が多く見られる（ただし、JKBooks「群書類従」で検索したところ、「讃頭発声」（『大治二年曼陀羅供次第』1157 頃成立）や「唄師発声」（『文永七年宸筆御八講記』1270 成立）も現れた。これらと「発音」とに使い分けがあるのかについては不明である）。

②の例を補っておく（16・17はJKBooks「群書類従」、18は「京都大学貴重資料デジタルアーカイブ」、19は「国立国会図書館デジタルコレクション」、20は「聞蔵Ⅱビジュアル」による）。

- (16) 講師読_ニ申之_一。任_ニ承暦例_一。方人先可_ニ詠吟_一之由被仰。仍發声詠_レ之。（『龜山殿五首御歌合』「文永二年九月十三日」1265）（『群書類従』第12輯・巻第202 p.624）
- (17) 御くわいはしめ_{（会始）}。…かうし_{（講師）}なりつくのあそん。はつせい_{（発声）}左衛門のかみ_{（替）}。御さか月まいる。（『おゆどの、うへの日記』「文亀二年正月」1502）（『続群書類従』補遺3 p.16）
- (18) ^{ハツセイ}発声 歌道（『慶長刊節用集 上』（易林本）1597 年跋：11ウ）
- (19) ^{はつせい}発声 哥道（『増補大節用集 一』1665 跋：17オ）
- (20) まず「講師」が節をつけずに読み上げ、続いて「^{はつせい}発声」と呼ばれる役が独特の節回しで初句を独唱。（『朝日新聞』2016/01/10）

これらの仮名表記から、「発声」の読み方（言い方）は、古くから「はつせい」であったことがわかる。

(17) は、御所に仕える女官たちの日記である『おゆどの、うへの日記』（御湯殿上の日記）の例であるが、同書には、このような歌会始の「はつせい」が多く見られる（JKBooks「群書類従」の検索結果では、「はつせい」は73件現れている）。歌会始における「発声」は、現代でも使われている（20）。

節用集の例（18・19）からは、この語が歌道で重要な語であったことがうかがわれる。もう少し後の『和漢音釈書言字考 合類大節用集 第八卷』（1717刊：11ウ）には、「発声 又云開口」とあるが、この「開口」は、「音曲ノ（開口）」（同卷34オ）（能の1曲の最初の謡い出し）のようで、こういった使い方が、「発声」の③「多数の人が唱和するとき、最初に音頭をとること」につながったのではないと思われる。この意味を表すのに、「頭役が声明の唱句をとなえ始めること」を表す「発音」が一般化して、「船長の発音で『万歳』を叫んだ」のような言い方が生まれる可能性もあったと思われるが、そうはなっていない。なお、「音頭をとる」の「音頭」は、雅楽や声明において主唱者（頭）をいう「音頭おんどう」から来しているようである（『日本国語大』「おんど（音頭）」、『日本大百科全書』小学館1994「音頭」）。

「発声」の④『はっせいほう（発声法）』の略については、『日本国語大』の「はっせいほう（発声法）」に、「声の出し方。発声の方法。特に、声楽の基礎訓練としての、声の出し方。」とあるが、「発声」④には、『国語読本』の用例が挙げられており、「声楽」に限られるものではないと思われる。むしろ、医学、音楽（声楽）、音声学などの諸分野における用語（voice production, vocalization, phonation の訳語）と見るべきであろう。

この（広義の）④の例を、「国立国会図書館デジタルコレクション」で検索した結果、最初期のものとして、医学書では、佐藤方朔訳『満氏生理書 三』（島村利助ほか1874刊）の「発声及ヒ言語」が、音楽書では、三浦セイ『唱歌うひまなび』（寿盛堂1889刊）の「唱歌発声しやうかはつせいの心得こころえ」が現れた。英和辞典では、『附音挿図 和訳英字彙』（大倉書店1888刊）に、Voiceの訳の1つとして、「発声」があり、「vocal chords, or cords. 発声帯」が現れている（『日本国語大』の「せいたい（声帯）」（{英} vocal cord の訳語）の「語誌」には、「明治期の「医語類聚」（一八七三）には「声門帯」があるが、これが「声帯」と短縮されたのは明治後期である。」

とある)。それ以前には、『改定増補 英和对訳袖珍辞書』（蔵田屋清右衛門 1869 刊）や『附音插图 英和字彙』（日就社 1873 刊）に、「Vocal, 声アル, 声ニ発スル」とあり（『英和对訳袖珍辞書』の初版本にはない）、こういったものが「発声」につながったかと思われる。なお、英華字典では、20 世紀初めの顔惠慶『英華大辞典』（上海商務印書館 1908 刊）に、Vocalization, Vocalize の意味の「発声」が現れている（「近代史數位資料庫」の「英華字典資料庫」による）。中国語における、この意味での「発声」は、日本語から入ったものではないかと思われる（3.3 項参照）。音声学における「発声」と「発音」については、2.2 項で扱う。

明治期になると、「発声」の①～④の用法がすべて現れる。新聞記事から例を挙げる（「聞蔵Ⅱビジュアル」による）。

- (21) 但川巾狭きか川床浅き所に在て避け難き場合に於ては発声して相図となし航路の広き所に至るを待つべし（『朝日新聞』1880/06/30）
- (22) 又昨年までも宮中御歌始の節文学御用三条西君が御前に於て発声式を勤められけるが（『朝日新聞』1881/01/18）
- (23) 学校にて是非発声音楽の教授を受けざるを得ざるの規則ありて肺腑のはたらきを善くするに因ると（『朝日新聞』1883/03/10）
- (24) 又字音を明にいひ出で語を明朗に発せんことを教へざるべからず之を（二）発声の操練といふ（『朝日新聞』1892/04/28）
- (25) 人物の談話は発声器を用ひ空中にて発声せしむる趣向なりと（『朝日新聞』1902/08/29）
- (26) 斯くて／乃木閣下の発声にて陛下の万歳を三唱し（『朝日新聞』1905/02/24）（／は改行を示す。原文の傍点等は省略。以下同じ）

(21) は、船の警笛の「発声」、(22) は、宮中の歌会始の「発声」、(23) は、音楽の「発声」、(24) は、言語訓練の「発声」、(25) は、発声映画（トーキー）の「発声」、(26) は、音頭取りの「発声」である。

一方、「発音」には、この時期に、(pronunciation に相当する)「言語の音声を作り出すこと」を表す例が多くなっているが、物理的な音を表す例も見られ、蓄音機を意味する「発音器」なども現れている。

現代日本語においては、「発声」は、総じて、「人が声を出すこと」という意味で使われるようである。「聞蔵Ⅱビジュアル」で検索したところ(2021年10月閲覧)、2021年1月1日～7月31日の朝日新聞の記事に現れた「発声」(重複した記事を除く、67件(記事)85例)は、すべて人の声に関するものであった。

(27) 次回の酒まつりの鏡割りや乾杯の発声ができる権利も与えられる。(『朝日新聞』2021/01/21・2021/01/25・2021/02/01)

(28) 組み合ったり、大きな発声をしたりする活動は、接触感染や飛沫感染^{ひまつ}のリスクを伴うとして禁止。(『朝日新聞』2021/01/27)

(29) 声楽のように声を体に響かせるような特別な発声ではなく、日常の語りの延長です。(『朝日新聞』2021/07/27)

(27) は、③「多数の人が唱和するとき、最初に音頭をとること」、(28) は、①「声を出すこと」、(29) は、④「発声法」の例である。

一方、「発音」には、現代語では、ほとんど「言語の音声を作り出すこと」の用例しか見られないようである。

なお、古典文学作品(奈良～江戸時代)については、ジャパナレッジの『新編 日本古典文学全集』、国立国語研究所の「日本語歴史コーパス」(短単位・語彙素「発声」)で検索した結果(2021年10月閲覧)、本文に「発声」は1例も現れなかった(『豊後国風土記』の例(11)は、検索結果に現れなかった)。ただし、「声を発(す)」は、『太平記』や近世の随想などに現れている。「発音」についても同様で、同様の検索の結果、用例は1例も現れなかった。

2.2 音声学用語としての「発声」と「発音」

「発声」と「発音」とは、現代日本語では、音声学用語として使われる。専門辞典によって、それぞれの概念について確認しておく。

- (30) 発音の過程を次の2つに分けて考えるのが便利である。／第1の過程は、言語音を作るための「素材」となる音源を作り出す部分で、発声 (phonation) とよばれる。これは肺などの呼吸器官と喉頭によって行なわれる。第2の過程は、第1の過程において作り出された音源あるいは気流をさまざまな調音器官の働きによって「加工」する部分で、これが(狭義の)調音とよばれる過程である。調音は声門より上に位置する音声器官によって行なわれる。…／調音は、一般的には発音 (pronunciation) とよばれる。また、医学界では構音とよばれることもある。(『言語学大辞典 第6巻 術語編』三省堂 1996「調音」)

つまり、「発音」と「発声」とは、次のような関係になる。

(広義の)発音 = (広義の)調音 = 発声 + (狭義の)調音

ここで疑問に思うのは、なぜ pronunciation が「発音」となり、phonation が「発声」になったか(その逆にならなかったか)という点である。これらが、上のような用語として使われるようになったのは、いずれも明治以降のことのようにであるが、筆者は、これには、それ以前からの、(とくに日本における)「音」と「声」の使い方が影響しているように思う。

「発音」については、『英和対訳袖珍辞書』(初版)(1862刊)に「Articulation, 発音」とあるのが、「言語の音声を作り出すこと」を表す古い例かと思われるが、これ以前に、オランダ語学習書で「音ヲ発スル」(前野良沢『字学小成』1783以前成立か)という表現が使われている。「音」は、古くから、中国や日本の音韻学で、広く言語の音声を指すのに

使われてきている（『中国語言文字学大辞典』（中国大百科全书出版社2007）の「音」には、「泛指語音」（広く言語音を指す）の例として、明の陳第『毛詩古音考』「自序」の「字有更革，音有轉移」が挙げられている。唐の陸德明『經典釈文』「条例」の「世変人移，音訛字替」の「音」なども、これに当たると思われる）。こういったことから、「言語の音声を作り出すこと」を表すのに、「音」を含む「発音」が用いられるようになったかと思われる。

「発声」については、phonation（あるいは voice production, vocalization）に当ててるのに、日本語で（有情物の）「こえ」を表す「声」を用いるが適当だったということがあると思われる。『オックスフォード英語辞典』では、phonation を、次のように説明している。

- (31) phonation, *n.* The production or utterance of vocal sounds, spec. by means of laryngeal structures (esp. the vocal folds) ; voice production; an instance or type of this. [喉頭構造（とくに声帯）による，声音の生成または発声] (*Oxford English Dictionary* (Third Edition, March 2006; most recently modified version published online March 2020))

声帯は、人（や動物）のもつ器官であり、そこで生成される音を表すのに「声」を用いるのは、日本語としては、当然であったと思われる。

これに関連して、大正期に、「欧洲の声音学者・声楽者及び唱歌教師の理論学説を経とし、予の研究経験^[ママ]を偉とし」て書かれた唱歌教授書には、「発声と発音との区別」について、次のようにある（「国立国会図書館デジタルコレクション」による）。

- (32) 発音の研究に先だつて発声と発音との関係を明にして置くことが必要である。…肺から呼出された空気が喉頭にある声帯を振動させることによつて生ずるものは声で、声帯から上の部分主として口腔とか咽頭とかによつて作られるものを音とするのである。

それゆゑ若し声音機官を音と声との発生に与かる点によつて分けるなら、肺から声帯までの部分が発声機官で、声帯から上の音を発するに与かる部分を発音機官とすることが出来る。(福井直秋『唱歌の歌ひ方と教へ方』共益商社書店 1924 : 123-124)

ここでは、「声」と「音」とを、それが作られる「機官」(器官)によつて分けたうえで、「発声」と「発音」とを区別している。

3. 中国語との対照

本節では、「発声」について、中国語と対照して見ていきたい。まず、『漢語大詞典』の「発声」の語釈・用例を挙げておく。

(33) 【発声】

① 発出声響。[音を出す。]

《礼記・月令》：“〔仲春之月〕是月也，日夜分，雷乃発声。”〔仲春の月〕是の月や，日夜分かれ，雷乃ち発声す。〕鄭玄注：“発，猶出也。”〔発は出すが猶し。〕

《淮南子・繆稱訓》：“歌、哭衆人之所能為也，一発声，入人耳，感人心，情之至者也。”〔歌・哭は衆人の能く為る所，一たび発声して，人の耳に入り，人の心を感じずるは，情の至れる者なり。〕

宋 梅堯臣《南有嘉茗賦》：“土膏脈動兮雷始発声，万木の氣未通兮此已吐乎織萌。”〔土膏え脈動き雷始めて発声す，万木の氣未だ通ぜずして，此に已に織き萌を吐く。〕

也指發出一声。[また，一声出すことを指す。]

《初刻拍案驚奇》卷二：《公差如狼似虎，到汪錫家裡，門口発声喊，打將進去。》〔公差(役人)は狼虎の如く，汪錫の家に到ると，戸口で声を出して叫び，殴りかかる。〕(尚古堂刊本の複製本(上海古籍出版社 1985 : 134)によつて本文を改めた)

② 透露風声。[うわさを漏らす] 《史記・平原君虞卿列伝》：“秦索六城於王，而王以六城賄齊……王以此発声，兵未窺於境，臣見秦之重路至趙而反媾於王也。” [秦，六城を王に索む，^{もと}而るに王，六城を以て齊に賄え。……王，此を以て発声せば，兵未だ境を窺^{うかが}わざるに，臣，秦の重路の，趙に至りて，^{かえ}反つて王に媾ずるを見ん。]

③ 發出呼声，闡發見解。[声を上げて，意見を言う。]

魯迅《熱風・隨感錄四十一》：“能做事的做事，能発声的発声。” [仕事ができる者は仕事をする，声が上げられる者は声を上げる。]

以上のうち、①は、『日本国語大』の①に相当するものであるが、②・③は、日本語にはないものである。一方、ここには、『日本国語大』の②～④に当たるものが見えない。また、ここには、特定の分野における専門的な意味は載せられていない（後述するように、『日本国語大』の④「発声法」に当たるものは中国語にもあるようである）。また、①～③のうち、現代中国語の標準的（規範的）な辞典である『現代漢語詞典 第7版』（商務印書館 2016）に記述があるのは、①・③に相当するものだけで、②に当たるものは載っていない。②の『史記』の例については、『新釈漢文大系 89 史記九（列伝二）』（明治書院 1993：78）では、「王がこの方針を発表なされば」と訳されており、別の解釈もできるようである。

このほかに、中国語の「発声」には、特定の分野における専門的な意味として、次のものが確認できる。

- ㉞ 清代の音韻学説における「発声」
- ㉟ 近代の音声研究における「発声」
- ㊱ 音声学（語音学）における「発声」
- ㊲ 音楽における「発声」

ほかに、『中国語言学大辞典』（江西教育出版社 1991「発声」）に、「語

法學術語。…不表達實義，只起襯音作用或傳達一定的神情声氣的詞」（文法學的術語。…實質的な意味を表さず，ただ音調を調えたり，ある表情やトーンを伝えたりするだけの語句）という用法が載せられているが，これについては，確認できていないため，ここでは扱わない。

以下，㊦～㊧について見ていく。

3.1 清代の音韻学説における「発声」

「発声」は，中国・清代の音韻学説において，声母（頭子音）の分類における用語として使われている。中国の専門辞典の説明を挙げておく。

- (34) 【発声】…㊦音韻学術語。旧時音韻学家对汉语声母從發音方法上所分種類之一。清江永《音学弁微》、江有誥《等韻叢說》、陳澧《切韻考外篇》都分声母為發声、送氣、収声3類，洪榜《四声韻和表》分声母為發声、送氣、外収声、内収声4類。但各類声母的發音狀況如何，各家或無解說，或語焉不詳。…用現代語音学理論來解釈，發声大体相当不送氣的塞音、塞擦音。〔音韻学の術語。昔の音韻学者が中国語の声母について發音方法から分けた種類の一。清の江永『音学弁微』・江有誥『等韻叢說』・陳澧『切韻考外篇』は，いずれも，声母を，發声・送氣・収声の3類に分けている。洪榜『四声韻和表』は，声母を，發声・送氣・外収声・内収声の4類に分けている。ただし，各類の声母の發音がどのようなものは，各学者は，何も解説していないか，あるいは，述べているところが不詳である…現代音声学理論による解釈では，發声は，だいたい無氣閉鎖音・破擦音に当たる。〕（『中国語言文字学大辞典』中国大百科全书出版社 2007）

これによると，「発声」は，清代の音韻学者である，江永・江有誥・陳澧・洪榜らによって，無氣閉鎖音・破擦音を表す用語として使われていたらしい。たとえば，江永『音学弁微』（1759 成立）では，「最清」（無氣無

声音)の見母 ([k]) (閉鎖音) や精母 ([ts]) (破擦音) を「発声」としている (江永『音学弁微』広文書局 1966:9ウ)。この「発」は, 「おこる。おこす。始まる。始める。」(『新漢語林 第二版』大修館書店 2011「発」という意味で, そこから, 「発声」が, 「声を出し始めること」→「音節のはじめの音」という意味で使われるようになったものと思われる。ただし, この用語 (概念) は, 近代以降の中国音韻学には継承されなかったようである。

日本の著作では, 新井白石の『東音譜』に, この影響を受けたと思われる「発声」が見える (早稲田大学図書館の「古典籍総合データベース」による)。

(35) 発声在字頭, 余収並在字尾, 而送声在其右傍 (新井白石『東音譜』1719序「音韻字母新譜」) (読点は筆者)

白石の用語については, 上田万年が, 次のように, 解説・評価している。

(36) 白石は発声 (今日云ふ子音のこと), 送声 (今日云ふ長母音), 余声 (今日云ふ半音^{ハルブスチツメ} [Halbstimme]), 収声 (n m ng 等) 入声 (p t k) 清濁 (g dz d d^[ママ]) 軽重 (p) などを充分明かに識別して居ります。(上田万年『国語のため 訂正再版』富山房 1897: 113-114「言語学者としての新井白石」(初版 1895))

上田は, 白石の「発声」を「子音」, 「送声」を「長母音」, 「余声」を「半音」と注釈しているが, 『東音譜』では, 「送声」を「送気声也」としており, 「発声」は, 「送気声」(有気音) 以外の頭子音 (無気音) を指すと思われる。一方, 「余声」には, 「アア イイ ウウ エエ ヲヲ」などの例が示されており, こちらが「長母音」に当たるとと思われる (安田敏郎校注『国語のため』平凡社 2011: 392 では, 「半音」を, 初出 (『史学雑誌』6-2, 6-3) によって, 「半母音」^{ハルブボカール}と訂正している)。

いずれにしても, これらの用語は, 近代以降には, 継承されていない。

3.2 近代の音声研究における「発声」

20世紀の中国における音声研究には、(無気音に限らず) 声母(頭子音)全般(の発音)を指して、「発声」と呼ぶ用法が現れている。この意味は、辞書類には見えないようである。例を挙げておく。

(37) 考人類の発音機関 (Organs of Speech) 総是一様, 就其発声部位而言謂之『声』; 就其收音於喉而言謂之『韻』。所以最單純之『声韻』, 各国大略相同。記諸紙, 表声者謂之『声母』(Consonants); 表韻者謂之『韻母』(Vowels)。[人類の発音機関 (Organs of Speech) を考えれば、^{すべ}総て同じである。其の発声の部位に就いて言えば、之を「声」と^い謂い、其の喉に收音するに就いて言えば、^{これ}之を「韻」と謂う。所以に最も單純の「声韻」は、各国大略相同なり。諸を紙に記せば、^{これ}声を表す者は、之を「声母」(Consonants) と謂い、韻を表す者は、之を「韻母」(Vowels) と謂う。] (国人「注音字母与万国音標」『東方雜誌』17-10 1920: 56)

(38) 用現代語言学上的名詞説来, 声母就是一个字的発声, 等於英文的 initial; 韻母就是一个字的收音, 等於英文的 final。[現代言語学の用語を用いていえば、声母は一つの字(音節)の発声であり、英語の initial に等しく、韻母は一つの字の收音であり、英語の final に等しい。] (王力『漢語音韻学』(重版) 中華書局 1980: 40 (1935 初刊))

(37)・(38)では、「発声」は、「收音」や「收音」に対して使われている。これらは、すなわち、(現代)中国音韻学の「声母」(initial)と「韻母」(final)である。この意味の「発声」は、中国では、「発音」と呼ばれることもあったようであるが(廖立勛編、黎錦熙訂正『实用国音学』商務印書館 1920 など)、いずれも、今日では、使われていないようである。

日本では、さらに古く、明治中期に、『言海』を編纂した大槻文彦が、consonant (子音) を「発声」と呼んでいる(以下、日本文典(日本語文法書)類は、すべて「国立国会図書館デジタルコレクション」による)。

- (39) ^{アギヤウ}阿行ノ五音ハ、喉ヨリ単一二出ヅ、コレヲ^{タンオン}単音ト名ヅク。以下、九行ノ諸音ハ、其行^{ギヤウ}毎ニ、各、其音ヲ呼ビ^{オコ}発ス一種ノ声アリテ、コレヲ^{ハツセイ}発声(Consonant.)ト名ヅケ、単音、ソノ韻トナリ、^{ヒビキ}発声ト、単音ト、相熟シテ、始メテ音ト成ル、此ノ故ニ、加行以下ノ九行四十五音ヲ、^{ジユクオン}熟音(Syllable.)ト名ク、単音ハ、斯ク^{ナツ}発声ノ韻トモナルガ故ニ、亦、^{ボキン}母韻(Vowel.)ノ称アリ。(大槻文彦『日本辞書 言海』「語法指南(日本文典摘録)」1889:2)

このように、大槻は、今日とは異なり、子音(consonant)、母音(vowel)、音節(syllable)に、それぞれ、「発声」、「単音」(母韻)、「熟音」という用語を使っている。

大槻以前の日本文典にも、頭子音を意味すると思われる「発声」が見られる。

- (40) 音とは。上にありて。アカサタナハマヤラワ。イキシチニヒミイリキ。ウクスツヌフムユルウ。エケセテネヘメエレエ。オコソトノホモヨロラ。清音 ガザダバ。ギジヂビ。グズヅブ。ゲゼデベ。ゴゾドボ。濁音 パピプペポ^{次清音の七十二音の}発声を云ひ。(関治彦編『語学階梯 日本文法 卷式』中川藤四郎1879:24オ)(原文では、ヤ行のイ・エ、ワ行のウには特殊な仮名を使っている)

明治期の日本文典では、子音(consonant)を表すのに、「父音」を用いているものが多いが、「発声」を用いているものも見られる(『言海』「語法指南」の影響だと思われる)。たとえば、次のようなものに「発声」が見られる。

大槻文彦『広日本文典』大槻文彦1897

- 上谷宏『中等教科 新体日本文典』八尾書店 1898
高田宇太郎編『中等国文典』吉川半七 1899
大平信直『中等教育 国文典』金港堂 1899
普通教育研究会編『中学教程 新撰日本文典』水野書店 1900
松尾捨次郎編『新案かなづかひ』吉川半七 1901
金井保三『日本俗語文典』宝永館 1901
教育學術研究会編『師範教科 国語典 上巻』同文館 1904
岸田蒔夫『日清対訳 実用日本語法』明文堂 1906
林治一『日本文法講義』修学堂 1907
兵庫県姫路師範学校編『普通教育 国語綱要』松村三松堂 1910
鴻巣盛広『新撰国語法』裳華房 1920（名称の紹介のみ）
荒瀬邦介『問答式 学生の国文法』英文堂 1925（名称の紹介のみ）

「子音」は、明治期には、主に英文典（洋文典）で用いられていたが、大正期以降、日本語学でも「子音」が一般的になり、「発声」は、やがて用いられなくなった。

このほか、明治期の日本文典には、「発音」に近い意味で使われている「発声」も見られる。例を挙げておく。

- (41) 訓と申は我日本之詞を以翻訳いたし候者にて学を「まなび」と
発声いたし候類に有之 音と申は支那人之発音を其儘相用「ガク」
と致発声候類に有之候（藤沢親之『日本消息文典 上ノ巻』不由
書院 1874：12ウ-13オ）
(42) 発声を續くる時は其韻終に母音に帰するなり（佐方鎮子・後閑
菊野『女子教科 普通文典』目黒書房ほか 1899：6）

3.3 音声学と音楽における「発声」

2.2項（30参照）で見たように、音声学において、「発音」と「発声」とは、「(広義の)発音 = (広義の)調音 = 発声 + (狭義の)調音」とい

う関係にある。これらの用語（概念）は、現代の中国語でも、音声学（語音学）の用語として、使われている。

- (43) 発音 指運動發音器官以產生語音聲源，形成不同形狀共鳴腔去調製聲源信號從而發出各種語音的一系列生理活動。按語音的產生原理，發音可分為發聲和調音兩部分。[發音 發音器官を動かして，音声の音源を生成し，異なる形状の共鳴腔を形成して，音源の信号を調整し，それによって，各種の音声を生ずる一連の生理活動を指す。音声の生成原理によって，発音は，発声と調音の2つの部分に分けられる。]（『中国語学大辞典』）

この，音声を生ずることを表す「発音」，音源を生ずることを表す「発声」は，日本語から中国語に入った用法ではないと思われる。

「発音」は，明末～1949年前後の中国語の新語を取録した『近現代漢語辞源』（上海辞書出版社2020）に立項されていて（語釈は「發出聲音」（音を出す）），日本語由来という表示（[日]）はないものの，その最初の用例が，蕭瑞麟『日本留学參觀記』（1904）から採られており，日本に留学した清国人によって中国語に持ち込まれた可能性が考えられる。

一方，「発声」については，『近現代漢語辞源』に「發聲法」が立項されていて，そこには，日本語由来であることを示す[日]が付されている。

- (44) 【發聲法】 發聲的方法。[發聲的方法。][日]發聲法（はっせい—ほう）。1930年豊子愷《維多利亞女皇の害怕》：“我們唱歌的時候，發高声時与發低声時，并非是常用同樣的發聲法的。”[私たちが歌を歌うとき，高音を出すときと低音を出すときとで，同じ發聲法を常に用いるわけでは決してない。]（『近現代漢語辞源』）

この見出し語は「發聲法」であるが，語釈や例文の内容から，「発声」が声を出すこと（医学，音楽，音声学の「発声」）を表すことが確認できる。『近現代漢語辞源』では，この「発声」の用法を，日本語由来のものとしているようである。

4. おわりに

最後に、「発声」という語の意味・用法について、まとめておく。

(a) 「発音」との対比から

- ・本来の意味として、「発音」と「発声」とは、ともに、広く「音を出すこと」を表していた。
- ・使用場面が限定される用法として、古くから、「発音」には「法会において、声明を唱え始めること」を表す用法があり、「発声」には「歌会において、歌をよみあげること」を表す用法がある。
- ・現代の専門的な意味として、「発音」には「言語の音声を生成すること」、「発声」には「音源を生成すること」の意味がある。

(b) 中国語との対照から

- ・「発声」は、中国語起源の語であり、本来の「音を出すこと」という意味は共通するが、両言語に独自の用法が見られる。
- ・「発声」の現代における専門的な意味である、「音源を生成すること」や「発声法」は、日本語から中国語へ伝わったもののようである。

参考文献

阿久津智 (2022 予定) 「「発音」という語について」『拓殖大学 語学研究』146
拓殖大学言語文化研究所

【使用データベース類】 (いずれも最終閲覧は、2021年10月)

「聞蔵Ⅱビジュアル」朝日新聞社

<https://database.asahi.com/>

「京都大学貴重資料デジタルアーカイブ」京都大学附属図書館

<https://rmda.kulib.kyoto-u.ac.jp/>

「近代史数位資料庫」中央研究院近代史研究所

<http://mhdb.mh.sinica.edu.tw/>

「古典籍総合データベース」早稲田大学図書館

<http://www.wul.waseda.ac.jp/kotenseki/>

「国立国会図書館デジタルコレクション」国立国会図書館

<http://dl.ndl.go.jp>

「ジャパンナレッジ」ジャパンナレッジ

<http://japanknowledge.com>

「多言語母語の日本語学習者横断コーパス」国立国語研究所

<https://chunagon.ninjal.ac.jp/static/ijas/about.html>

「日本語学習者作文コーパス」「自然言語処理の技術を利用したタグ付き学習者作文コーパスの開発」科研グループ

<http://sakubun.jp.org/>

「日本語歴史コーパス」国立国語研究所

<https://ccd.ninjal.ac.jp/chj/>

「平安遺文フルテキストデータベース」東京大学史料編纂所

<https://wwwap.hi.u-tokyo.ac.jp/ships/shipscontroller>

「ヨミダス歴史館」読売新聞

<https://database.yomiuri.co.jp/about/rekishikan/>

(原稿受付 2021年10月25日)

〈研究ノート〉

身体部位詞を対象とする破壊動詞の用法

—「こわす」「くずす」「つぶす」「くだく」の場合—

遠藤裕子

要旨

身体部位詞を対象とする「こわす、くずす、つぶす、くだく」についてコーパスに現れた名詞を調査した結果、身体全体、身体の特定の部位、身体の外形の状態、身体の内的状態を表す語彙が見られた。動詞句としては、分解可能なタイプと分解困難な慣用句とが見られ、前者においてはさまざまな語が使用されており生産性の高さが認められた。また、分解可能なタイプにおける動詞の拡張義は、4動詞とも破壊を表す基本義から直接意味拡張しており、語によっては典型要素が活かしていることが明らかになった。

キーワード：身体部位詞、破壊動詞、分解可能な動詞句、意味拡張

1. はじめに

日本語には、「肩をこわす、膝をくずす、肝をつぶす」など、身体部位詞と破壊動詞が共起する一連の表現が数多く見られる。これらの動詞句には、慣用句とされるものもあれば、比較的自由的な結びつきのものも見られる。しかし、動詞に関しては、いずれも物を破壊する基本義とは異なり拡張義で使用されており、身体部位詞の方も物として変化するわけではなく何らかの意味拡張が見られる。

本稿では、上述のような共起表現において、どのような身体部位語彙が

使用されているか、破壊動詞の基本義のうちどのような要素をもつ拡張義が使用されているかといった意味的特徴と、関連する統語的特徴とに焦点をあて、コーパスの用例を資料に用いて明らかにしたい。

2. 先行研究、および本稿の立場

本節では、以下4つの観点から、分析に関連する先行研究の知見を整理するとともに、本稿の立場を述べる。

まず、「身体部位語彙」であるが、これに関する研究は数多い。語彙をできるだけ多く収集しようと思えば、例えば山口（2003）では相当数に上るが、松本（2000）では、人間以外の生き物の部位を表す語を除くと、次のような語を挙げている⁽¹⁾。

- (1) 頭, 面, 目, 耳, 鼻, 口, 歯, 髭, 顎, 首, 肩, 胴 / 胴体,
腕, 手, 爪, 腹, 背 / 背中, 脇 / 脇腹, へそ, 股, 尻, ちんこ,
足, 顔, 髪, 額, 眉, 頬, 舌, 喉, 腿, 臍, 指, 肘, 胸, 膝, 踵

本研究では、用例から身体部位詞と判断されるものを拾い出すことが可能であるため、具体的な語彙を列挙することは上記にとどめる。これら外から観察可能な器官・部位に加えて、扱う範囲としては、「筋肉, 肝」のように体の中にある身体部位の語彙（外科的方法で観察可能）, 「表情, 正座」のように身体部位の状態を表す語彙, 「声」のような身体部位の働きと深く関わる語彙を含めるものとする。その理由は、分析対象とする動詞句では、身体部位語彙も意味拡張しており、「表情, 正座, 声」がそれぞれ「顔, 足, 喉」といった語と類似した意味を表すといった場合が少なくないからである。

次に「破壊動詞」については、「こわす, くずす, つぶす, くだく」を

本稿では取り上げる。破壊を意味する和語の基本動詞としては他に「やぶる」があるが、身体部位詞との共起はあまり見られないため、ここでは取り上げない。また、「わる、切る」に関しては、分割・切断系の意味が基本であり、今回は対象に入れていない。

取り上げる4語に共通する意味要素としては、まとまりのある対象、外部からの力、形や機能の変化・消失などがあり、一方異なる要素としては、力の加え方、対象物の属性などがあり、詳しくは3節の分析で取り上げる。

3点目として、本研究の用例として取り上げる身体部位語彙と動詞の組み合わせには、一般連語句と慣用句とを広く含めることとする⁽²⁾。ただし、破壊動詞が身体部位を物理的に破壊するという基本義で使用される場合は対象としない。田中(2002)が主張するように、慣用表現はその構成要素から推測される意味とは多少とも異なる意味を全体として表すものではあるが、多くは「構成語の意味からある程度の動機づけが可能」(p.5)であると考えられる。本稿では、慣用句の分類や範囲よりも共起状況に注目し、動機づけ、つまり基本義からの拡張のプロセスに焦点を当てて考察する。

最後に、統語的側面であるが、本稿では「Nが〈身体部位語彙〉を〈破壊動詞〉」の形を取り、Nが人間かつ身体部位の所有者である用法を主な分析対象とする。なお、日本語の慣用句には「腹を立てる／腹が立つ」のように意味するところは同じであるが統語的特徴の異なる対の慣用句があり、一般連語句においても同様の現象が見られる場合が少なくない。これについては、用例から見られる傾向などについて簡単にふれることとする。

3. 身体部位詞を対象とする破壊動詞の用法

本節では、「こわす」「くずす」「つぶす」「くだく」について、『現代日本語書き言葉均衡コーパス』を対象に NINJAL-LWP for BCCWJ（以下、NLB と略）を用いて用例調査を行う。まず、共起する身体部位語彙を収集し、目視で用例を確認して不適切な例⁽³⁾や目的に合わない例⁽⁴⁾を除外する。結果を整理した上で、動詞の意味拡張と身体部位語彙の意味拡張について分析を行う。また、量的に必要な場合などには、『筑波ウェブコーパス』を対象とした NINJAL-LWP for TWC（以下、NLT と略）も利用し、その用例末尾の括弧書きに NLT と付すものとする。

3.1 「こわす」

3.1.1 「こわす」の意味

多義語「こわす」の基本義は、次のように記述できる⁽⁵⁾。

〈人（など）が、具体物に、強い力・作用を加えて、その形・機能・価値などを、失わせる〉

NLB での検索では、こわす対象として頻度の高い具体物として「もの、物、鍵、壁、家、建物、塀、窓、箱」などがあり、「環境、自然、巢」などより多くなっている。「カメラ、パソコン、携帯」などの場合は、形よりも機能が損なわれ、価値がなくなることによって焦点が移っていると用例の文脈から読みとることができる。そこで、上記の意味記述は、a と b に分けることができ、b から身体部位語彙との共起における「こわす」の意味につながると分析される。

- a 人が、具体物（生産物）に、強い力を加えて、その形と機能を失わせる。
- b 人などが、具体物に、強い作用を加えて、その機能や価値を失わ

せる。

次に、身体部位語彙と「こわす」の拡張義が共起する用例を分析していく。

3.1.2 共起語の出現状況と動詞句の意味

NLB でパターン頻度順 1 位の「名詞を…」を調査した。不適切な例や目的に合わない例（注 3, 4 参照）を除くと、表 1 のようにまとめられる。同じ部位を指すと認められる語は、一つにまとめた。

表 1 「こわす」との共起語

身体部位語彙	頻 度
体／身体／からだ	89
お腹／腹	68
体調	17
肝臓, 肩	各 5
心	4
ひじ, 筋肉	各 3
喉, 手首, 拳	各 1

出現頻度の高い「お腹, 腹」の用例を文脈を手がかりに読み解くと、下痢をするようなタイプの腸の不調を表すことが多く、原因は病原菌や食べ過ぎなどが見られる。『日本語大シソーラス』では、「腹を壊す」が記載されている 2.5721「病気・体調」の 03 に、「中毒する, 当たる」という具体性のある表現があるが、「下る, 下す, 腹が下る, 腹を下す」という基本度の高い語で腸の病状を現わす表現も見られる。「壊す」は症状に直接言及せず機能が損なわれる意を表しており、抽象度の高い上位語であることが分かる。例を挙げる。

- (2) いくらおいしいからといって、食べ過ぎると必ずお腹をこわしてしまいますからご用心。

(竹内均編『頭にやさしい雑学読本』1991)

「体、身体、からだ」の場合は、用例によると、それまでの通常の仕事・生活などが続けられない体の状態に変化することを表すことが多く、原因は無理や無謀な行為などが挙げられる。例を挙げる。

- (3) その頃母は、それまで、僕を一人で育てるため、無理をして働いていたことがたたって、体をこわしていた。

(笠原のり子『ザ・ミルキー・ウェイ』2002)

- (4) いきなりコンクリートや長い距離を走ると体を壊します。

(Yahoo! 知恵袋, 2005)

「体調」は身体部位の状態を表す語であり、3.2.2で述べるように「くずす」とよく共起する語である。「体調をこわす」を、「体をこわす」または「体調をくずす」に言い換えてもほとんど意味が変わらないと判断される例もあるが、不調の程度や期間に関する印象が変わることもある。その場合は「体調をくずす」より「体調をこわす」「体をこわす」の方がより重い状態への変化を表しているようである。(6)'よりも(6)の方が、程度が大きく感じられる。

- (5) 出張ラッシュが、続いている。体調を壊した。今日は、4時間休暇ももらった。

(Yahoo! ブログ, 2008)

- (6) 体調を壊して動けなくとも電話くらいはかけられるし、旅行に出るのなら出発前に連絡をする筈である。

(藤井弘司『探偵手帳』2003)

- (6) 体調をくずして動けなくとも電話くらいはかけられるし、旅行に出るのなら出発前に連絡をする筈である。 (作例)

「肩」の用例のうち、文脈から分かる肩の持ち主は野球選手（投手か三塁手）であり、「ひじ」は、相撲の力士と野球の投手である。また、野球では、「手首」の例が1例見られた。これらの身体部位をプロのレベルで働かせることができない状態へ変化することを表している。なお、用例(9)は、ひじの持ち主とこわす動作主とが異なる構造の例であり、こわすの基本義の意志性や他動性が活かしていると考えられる。

- (7) 福岡大学時代にも野球を続けるが、肩を壊し泣く泣く野球の道をあきらめた。 (竹森健太郎著『プロジェクトH』2002)
- (8) う〜む、これでは桑田や西崎が消える魔球に挑戦しないのも当然か。こんなトレーニングに挑戦すると、あっという間に手首を壊して引退である。 (柳田理科雄『空想科学読本』1997)
- (9) あの人が左のひじを清國にこわされなかったら、もっと優勝していたでしょうし、まだ取れたと思います。
(杉山邦博『名調子・杉山邦博の大相撲この名勝負』1988)

「喉」は1例だが、NLTでは31例見られ、その多くが声の出し方で無理をし、声帯の状態が悪くなって、それまでのような声が出なくなることを述べている。

- (10) ノドを壊してしまう多くの人、このきゃしゃな「声帯くん」のみに重荷を背負わして、結果バーストしてしまっているのです。
(吉田顕編『ヴォイス・コントロール』2003)

3.1.3 「〈身体部位語彙〉を+こわす」の特徴

「〈身体部位語彙〉を+こわす」では、さまざまな身体部位語彙が使用され、「体、腹、肩、ひじ」など特定の部位の働きが損なわれることを、身体部位の所有者を主語にして表すことが示された。「こわす」は破壊動詞として「くずす」など他の動詞より抽象度の高い語であり、広く「形、機能、価値」を失わせる意味を持つ。拡張義においても「機能を失わせる」という意味で、さまざまな身体部位語彙に適用されていると言える。「肝をつぶす」のような、構成要素から全体の意味を推測しがたい慣用句は、「こわす」には見られない。

また、「体調」は身体部位には入らないが、「体調をくずす」と似たような意味で使用されている。

3.2 「くずす」

3.2.1 「くずす」の意味

多義語「くずす」の基本義は、国広（2006）や国語辞典等の先行研究と用例に基づいて分析すると、次のように記述できる。

〈人が、物や所に、力を加えて、もとの整った形を、失わせる〉

対象となる「物や所」は、①複数の細かい要素から成り、②全体として整った形を構成し、③その状態を維持しているもの、という特徴を有すると考えられる。また、「こわれる」過程の様態が明確には指定されていないのに対し、「くずれる」過程は具体性があり、多数の部分にばらばらになっていくと考えることができる。

NLBでの検索では、くずす対象の具体物として、「山、崖、土手」や「塀、壁、城壁、屋根、足場」「豆腐、卵」などが見られる。「土手、屋根、足場」のように特定の目的のために造られた人工物の場合は、形が失われるとともにその機能も失われるが、「山、豆腐」などについては機能の要素は現れない。身体部位語彙との共起では、多くの場合「全体として整っ

た形を構成」という意味特徴が「くずす」の拡張義として写像されている。

そこで、基本義にもっとも近い拡張義として、〈人などが、整った状態にあるものに、何らかの作用を加えて、もとの形や配置を失わせる〉を挙げておくことにする。人が多数集まってつくる「列、隊列、陣」の全体の形（配置）の変化や、字の線の変形について使用されるものである。基本義と違って、この場合、不可逆性は背景化している。

3.2.2 共起語の出現状況と動詞句の意味

NLBでパターン頻度順1位の「名詞を…」を調査した。不適切な例や目的に合わない例を除くと、表2のようにまとめられる。同じ部位・意味を表すと認められる語は、一つにまとめた。

表2 「くずす」との共起語

身体部位語彙	頻度
体調／調子／コンディション／健康	277
姿勢／体勢／構え／体（たい） ⁽⁶⁾	42
相好	41
表情／顔	36
膝／足／脚／正座／あぐら／居住まい	28
笑顔／笑い／笑み／微笑 ⁽⁷⁾	10
口調 ⁽⁸⁾	6
顔つき／無表情／顔貌／童顔／美貌／面持ち／面相／しかめっ面	各1
体躯	1

「くずす」と共起する名詞を見ると、「こわす」と比べて狭義の身体部位詞がかなり少なく、身体機能の善し悪しの状態や、身体の空間的配置等の状態に関する語彙が多くなっている。

表2のうちもっとも多い「体調」群は、(11)などからも分かるように、基本義の空間領域における変化から、時間領域における変化に拡張した用法と考えられる。ここでは、整った状態が失われるため、好ましくない状態への変化を意味している。「体調を崩さないように」という(12)のような言い方は、天候に関連する挨拶ことばのようなものであるため出現頻度が高いものと思われる。なお、「体をこわす」とは言うが、「体をくずす」とは言わないようである。

- (11) その後、私はふた月間体調を崩して教室を休んだ。
(『文芸誌「そして」にかかわった作家たち』2004)
- (12) 毎日暑い日が続いていますね～ 皆さん体調を崩さない様にしてくださいね～
(Yahoo! ブログ, 2008)
- (13) 体は重いし、キレも悪い。明らかにコンディションを崩していましたね。
(平山讓『名波浩泥まみれのナンバー10』1998)

「姿勢」群は、腰を中心とした身体の縦方向の形状に焦点を当てた用法であり、これは「膝、足」などと同じく「配置」に近い意味と言える。姿勢を保つには、筋肉の緊張が必要であり、それが緩んだ状態になるのが「くずす」である。

- (14) ずいぶん時間がすぎて、ようやく長七は姿勢を崩した。全身から、力が抜けたのである。
(笹沢左保『八丁堀・お助け同心秘聞』1996)
- (15) あのととき先生は大病されたあとで、立っているのが精いっぱいという状態でした。しかし最後まで立ちつづけ、構えを崩すこともなかった。
(高山幸二郎『剣道新・八段の修行』2004)

なお、「姿勢をくずす」には、抽象的な意味で使われた例が61例中43例と、具体的な用法より多く見られた（表2の数には入れていない）。こちらは「強気、抵抗、謙虚、慎重」などの修飾語句を伴い、否定の形で使用されたものがほとんどである。配置の用法と同じく、「緊張を保って立場や態度を保つ」という意味であり、メタファーによるきれいな写像が見られる拡張義となっている。

「相好、顔、美貌」などの類は表情筋の動きによる眉・目・口元等々の「配置」の変化を表している。特別の感情が現れていない理性的な顔を整った状態として、それが感情で変化することを表す場合が多く見られる。(16)～(18)がこれに該当する。しかし、(19)のように、笑顔などの表情を維持しようと筋肉の緊張を保っている場合は、それが「整った状態」と捉えられ、否定文で変化しないようにすることを表す場合も少なくない。さまざまな名詞と形で使用されているのが特徴である。

- (16) 先ほど消えるような声で林田と名乗った青年が立ち上がり、朝倉を見て顔を崩した。(さだまさし『精霊流し』2001)
- (17) それまで、ゆとりの表情を崩さなかった鎌足の顔が、急激に引き締まった。(黒須紀一郎『役小角』2002)
- (18) 理恵よりいくつか上らしい、高級ブランドの黒のスーツに身を固めた長男の嫁が、整った美貌を崩すことなく感動して見せた。(伊野上裕伸『特別室の夜』2004)
- (19) 「でも他のお客さまのご迷惑になりますから、預からせていただきますわ」 スチュワーデスは笑顔を全く崩さず言う。(林真理子『最終便に間に合えば』1985)

「膝、足」群は、2本の下肢の曲がり具合、つまり配置の変化のうち、整った状態から楽な状態への変化を表している。基本義において、例えば

「山，崖」の形が維持されているのは，細かい部分を全体にまとめあげる力，あるいは緊張があるからであり，その緊張状態が失われると全体としての形を失う，という意味が，「楽な状態への変化」と対応すると考えられる。

- (20) 最前列にはもう3人の中年女性が，畳の上に膝を崩して座っていた。
(Yahoo! ブログ, 2008)
- (21) 行儀のよい正座をくずして足を投げだし，「やれやれ，馬鹿な村人どものおもりもラクじゃない」
(高橋直樹『童鬼の剣』2003)

同様に「プロポーション」は，緊張感のない体形となる意である。(23)の「体軀」の例は，「美食」という無生物主語の文例である。

- (22) プロポーションを崩す原因となる3つの脂肪 セルライト・皮下脂肪・内臓脂肪の憎い奴らを同時にアタック。
(NLT ミスバリダイエットセンターを検証 | 痩身エステを辛口比較！)
- (23) もちろん，まだ十分にハンサムとは言えた。が，美食がスラリとした体軀を崩し，美酒が顔から生気を奪っていた。
(水沢蝶児『獅子と薔薇の銀河』1991)

3.2.3 「〈身体部位語彙〉を＋くずす」の特徴

「〈身体部位語彙〉を＋くずす」は，「顔／表情，足，姿勢－をくずす」類と「体調をくずす」類との大きく2種あると言える。前者には，さまざまな語句が使用されており，慣用句「相好を崩す」も含まれる。基本義の，「全体として整った形を構成し，その状態を維持している」という要

素と、他の拡張義における「列，隊列，陣」の変化や字の「線」の変形という空間的（視覚）要素との関連が認められる。「体調をくずす」類では、そのような視覚的要素は背景化している。

また、「姿勢をくずす」は、人の態度へと拡張した用例が多く見られた。

3.3 「つぶす」

3.3.1 「つぶす」の意味

多義語「つぶす」の基本義は、次のように記述することができる。

〈人などが、具体物に、強い圧力を加えて、原形を失わせる〉

辞書記述や用例から分析すると、「面」で強い力を加えるという動作の様態と、変化結果が部分への分解ではなく形状の崩壊であるという要素があり、それが「くずす，くだく」との顕著な相違点であると考えられる。対象物は柔らかくても硬くても可能であり、変化結果も対象物の性質に応じて「じゃがいもと空き缶のように」異なる。また、典型的には「平たくする」という意味特徴を挙げることができそうである。これは、重力の方向に力を加えるのは比較的容易であることと関係があるかもしれない。

NLBでの検索では、つぶす対象の上位5位は「時間，肝，暇，顔，チャンス」となっており、上述の基本義用法の語例は入っていない。そこでより下位まで見ていくと、「じゃがいも，トマト，バナナ，卵，実」など料理の材料としての食べ物と「泡，缶／空き缶，箱，容器，巣」などの物が現れている。

3.3.2 共起語の出現状況と動詞句の意味

NLBでパターン頻度順1位の「名詞を…」を調査した。不適切な例や目的に合わない例を除くと、表3のようにまとめられる。同じ部位・意味を表すと認められる語は、一つにまとめた。

「肝をつぶす」は「ひどく驚いてうろたえる」意の慣用句で、NLBの

表3 「つぶす」との共起語

身体部位語彙	頻度
肝／肝っ玉	36
顔／面	14
面目／面子／メンツ	11
声／喉／のどぼとけ	6
目	1

ジャンルでは「書籍」における出現が多い。「肝」は、『新明解国語辞典』によると「動物の内臓。〔狭義では、肝臓を指す〕」で、「積極的な行動力の基盤」につながるという。人間の肝臓を「肝」と呼ぶことは現代語ではまずないが、「肝がー小さい／太い／据わる、肝を冷やす」といった他の慣用句があるため、その知識がある人には「肝」の意味を推測することができ、「肝をつぶす」も分解可能な慣用句となる。

(24) 丁度丑ノ刻だ。流石の隠居も肝を潰した。

(子母沢寛『逃げ水』1996)

「顔」群と「面子」群は、句全体としては同じ意味を表している。顔は個人を認識するためにもっとも重要な部分であるとともに社会性のある身体部位である。その顔が仮に物としてつぶれる（識別不能になる）ようなことがあれば社会に「顔」が向けられなくなることから、句全体の意味が構成される。

(25) 「兄さん、さっきはどうもすみませんでした。兄さんの顔をつぶしちゃって」
(田中芳樹『創竜伝』1992)

なお、この慣用表現は、(25)のように「N1がN2の顔をつぶす」という形で現れることが多く、顔の所有者は文の主語と異なる用例が多く見られるが⁽⁹⁾、顔の所有者と文の主語が同一で「顔がつぶれる」と同じように使うことも可能である。

「喉」や「目」の句は、構成要素の名詞と動詞から全体の意味が推測できるタイプである。「喉」はこの場合「声帯」を指しており、声帯の機能は発声であることから、用例では「喉」と「声」の両方が出現している。「喉をつぶす」は喉の働きがかなり、あるいはほとんど失われた状態になることを表している。「声をつぶす」はNLTでは26例見られ、(27)のように意図的に「喉がつぶれた時のような声を出す」意で使用されている例も複数見られる。低い声やかすれた声を指すものと思われる。この意味で「喉をつぶす」と表現している例はコーパスの範囲内では見られない。

(26) また、歌手の場合は、きちんとしたトレーニングをしていないと簡単に喉をつぶします。最悪の場合は、しゃべる事さえまもなくなくなります。(Yahoo!知恵袋, 2005)

(27) 青田坊を演じるにあたっては、「意識して声を潰している」と話す。

(NLT: オンエア直前!! 第1話・第2話先行上映+キャストトークショー「ぬら祭!」(その2))

「目／眼-をつぶす」の用例は多く見られるが、多くは物として実際につぶす意であり、その機能を失わせることに焦点が移った使用例は少ない。(28)は一時的に機能を失わせる例と思われる。

(28) 両目を開けると、空の燃える黒さが**ほくの目をつぶした**。立ち上がったら、はるか彼方にひとかたまりになった星が震えている

のが見えた。 (今福竜太ほか編『旅のはざま』1996)

3.3.3 「〈身体部位語彙〉を+つぶす」の特徴

「〈身体部位語彙〉を+つぶす」では、「肝をつぶす」の使用例が多く見られた。「肝」は人間の身体部位語彙として使用されることは現代語ではあまりなく、「肝」を含む複数の慣用句から抽出される意味を理解する人にとってのみ全体の意味が推測される動詞句と言える。また、「顔／面子-をつぶす」も多く出現しているが、統語構造が異なる使用例の方が多く見られた。残るのは、「喉、声、目」などであり、機能を損なう意味で使われる。「つぶす」は多様な拡張義を持つ多義語であるが、基本義の「原形を失う」意味は当然機能の消失を伴うことから、「原形を失うような強い力」と「機能の消失」という要素が、身体部位語彙と共起する「つぶす」に写像されていると考えられる。

3.4 「くだく」

3.4.1 「くだく」の意味

多義語「くだく」の基本義は、国語辞典等の先行研究と用例に基づいて分析すると、次のように記述できる。

〈人（など）が、かたい物に、強い力を加えて、細かい部分にする〉

NLBでの検索では、くだく対象として頻度の高い具体物として「(様々な)骨、(様々な)岩／石、ガラス、氷、土、パン」など、自然物と人工物が現れている。典型的には、対象物よりかたいものを用いて、勢いよく力を加えるという要素が「くずす、つぶす」と異なる点である。また、結果的に元の形は失われるものの、機能を失わせるという要素は他の3語ほど強くない。

3.4.2 共起語の出現状況と動詞句の意味

NLBでパターン頻度順1位の「名詞を…」を調査した。不適切な例や目的に合わない例を除くと、表4のようにまとめられる。

表4 「くたく」との共起語

身体部位語彙	頻度
心	88
頭, 手, 体, 肝胆	各1
気, 魂	各1

共起語の語例が少なく十分な分析ができないため、『日本国語大辞典』（以下、『日国』と略）の「くたく」慣用表現を参考に、NLTで検索を行ったところ、「心」の他に「頭, 肝胆, 手, 気, 骨身」などに拡張義の「くたく」が続く用例が確認された。

「心をくたく」は慣用語辞典にも記載されている表現で、全体として「よい結果が出せるようにと、あれこれ苦心する」（三省堂編修所2010:315）意となる。各構成要素の意味から全体の意味を推測するのはやや困難である。

「心」という語は、容器（身体部位）としても内容物（感情など）としても使用される語であり、手や足、顔などの表現が「物」から「機能」へと拡張しているのに対し、その逆方向への拡張ともとらえることができる。このような「心」の二面性の動機づけを分析すると、感情の変化によって心臓の鼓動が速くなったりゆっくりと落ち着いたりする現象は具体的で分かりやすく、両者が時間的に共起することから意味がずれるというプロセス（メトニミー）によるものと考えられる。感情は心臓と深く関わるという捉え方は生理的基盤に基づくものであり、容易に理解できる。

- (29) そして組合員一人ひとりにあった共済をすすめるために、組合員のくらしを知ろうとつとめました。一対一の対話に心をくだき、共に学んでいきました。

(高橋晴雄編著『発想の転換』, 2001, 365)

- (30) 四季の素材をふんだんに盛り込むことに特に心を砕いているため、内容は季節により変わる。(『祭りを旅する』2002)

『日国』によると、古くから「身、肝胆、手、頭、気」など様々な身体部位語彙を対象とした「くたく」との動詞句で、順に、「ある限りの力を尽くす。力をふるう」「懸命になって物事をする。心を尽くす」「あれこれと手段をめぐらす。さまざまに工夫をこらす」「大いに考える。工夫をこらす」「いろいろと心配する。心をくだく」などの意を表すという。「〈身体部位語彙〉を+くたく」というパターンで、当該部位の機能を十分発揮し目的のために力を尽くすという、「心をくだく」と似たような意味を表していたようであり、現代語でもそれは活着していると考えられる。なお、力を尽くす目的は「～に」の形で現れることが多く、「～に〈身体部位語彙〉をくだく」の用例が多く見られる。

- (31) 従って、テロをなくすために勝者がなすべきことは、敗者をさらに追い詰めることではなく、敗者の屈辱感をどうすれば救うことができるかに頭を砕くことだ、ということが分かる。(NLT)
- (32) 天下国家の為に肝胆を砕くということは尊い人道的精神であって、国土的感激のやむにやまれぬものであるが、之を抽象的に論じたり、感傷的に思うだけではなく、一たび実際問題として携わる時、そは実に容易ならぬ苦痛である。

(安岡正篤『王道の研究』2003)

- (33) オリゲネスは理論と同様に実践の面での養成にも気を砕いてい

るのである。 (小高毅『オリゲネス』1992)

- (34) その後岩倉なる癡狂院には、金満家の主人てふ触れ込みの患者一人殖えて、そが妻と覚しき美しき女の、七ツばかりなる女の子携へたるが、絶えず見舞に來りて、骨身を砕くいたわり方を、見るほどのものいとしがらぬはなしとかや。

(NLT 清水紫琴 心の鬼)

3.4.3 「〈身体部位語彙〉を＋くたく」の特徴

「〈身体部位語彙〉を＋くたく」では、慣用句「心をくたく」の用例が圧倒的に多く見られた。その他の「頭、肝胆、氣」などの句も、さまざまな努力をするという意味で似たような使い方がされている。「くたく」の基本義からの直接的な写像は見られないが、人の動作・行為を表す動詞の場合、「目的」に焦点が移ることは珍しくない。「硬い物はそのままでは受け入れられにくい、細かくすれば受け入れられやすい」ことから、目的（「～に」の内容）のために受け入れやすい形にする、という拡張のプロセスが考えられる。これについては今後さらに検討したい。

3.5 対応する自動詞句

最後に、「肝をつぶした」に対する「肝がつぶれた」のように、意味的・統語的に対応する自動詞句の存在について、NLBの用例をもとに簡単に触れることとする。

「こわす」にはいわゆる慣用句は見られない。「こわれる」は、特定の身体部位ではなく全体を表す「体／身体」などの語句においては、「体がこわれる」という対応する例が見られる。また、意味的には非対応の句として「心がこわれる」という表現も見られる。

- (35) (労働時間が6時間なら少なくとも45分) 体が壊れるとあなた

が困りますから。

(Yahoo! 知恵袋, 2005)

「くずす」には「相好をくずす」という慣用句があり、対応する「相好がくずれる」もNLBでは「くずす」41例に対し1例見られる。「体調」や「顔／表情」も対応する用例があるが、「くずす」ではさまざまな「顔」の関連語彙が使用されるのに対して「くずれる」では限定的である。一方、「膝、腰」の場合は、意図的な配置の変更ではなく、(36)のように立ったり歩いたりしようとしてうまく機能しない現象を指しており、形態的には対応しているが意味的には対応していない。

- (36) でも、岡島の顔を見た途端力が抜けて、立ち上がろうとしていた膝がへなへと崩れた。

(高岡ミズミ『ハッピーハーレム』2003)

- (20) 最前列にはもう3人の中年女性が、畳の上に膝を崩して座っていた。(再掲)

「つぶす」の慣用句「肝をつぶす」に対して、数は少ないが「肝がつぶれる」の用例が見られる。「面目、顔」「目」なども、(37)のように対応する用例がある。一方で、「つぶれる」では「胸がつぶれる」が多く見られる表現であるが、「胸をつぶす」は現代語では見られない。

- (37) 王爺も尊重しなければいけない。中堂の顔がつぶれるようなことにはならないと保証しますよ」

(高陽著、鈴木隆康・永沢道雄訳『西太后』1994)

「くだく」で多く見られる「心」に関しては、「くだける」と共起すると(38)のように「意志・意欲がすっかり失われる」という意味になり、「心

をくたく」とは意味的に対とはならない。また、「くだける」は「腰、膝」と共起して「くずれる」と似た現象を表すが、こちらも「くたく」を使用した対の表現はないようである。

(38) 悲しみのあまり、心が碎けるほど辛い思いをしています。

(鈴木史楼『書のたのしみかた』1997)

(29) そして組合員一人ひとりにあった共済をすすめるために、組合員のくらしを知ろうとつとめました。一対一の対話に心をくだけき、共に学んでいきました。(再掲)

(39) 一度は腰がくだけて尻餅をつきそうになったとき、天井にとどくほど高くロビングをあげた。

(北杜夫『どくとるマンボウ医局記』1993)

以上、ごく簡単にではあるが、自他動詞句の統語的・意味的対応について述べた。この分野における詳細な分析は今後の課題としたい。

4. 結 語

身体部位詞を対象とする「こわす、くずす、つぶす、くたく」についてコーパスに現れた具体的名詞を調査した結果、「体」などや、「腹、顔、足」など特定の部位、「笑顔、顔つき、姿勢」など外形的状態、「体調」などの内的状態を表す語彙が見られた。詳細は、3節に述べた通りである。

動詞句全体としては、動詞の拡張義を意味記述できる分解可能なタイプの表現と、構成要素に分解して意味を理解することの難しい慣用句とが見られた。前者は生産性があり、身体部位を表す名詞としてさまざまな名詞が使用されている様子が明らかになった。

破壊動詞4語について、i その基本義と典型要素(括弧内の記述)、ii

身体部位語彙を対象とする表現における拡張義、iii 動詞句の特徴とを、以下にまとめる。(i ii における動作主は省略した。)

【こわす】

- i 物に、強い力・作用を加えて、その形・機能などを失わせる
- ii 身体部位に、過度の負担をかけて、その機能を損なわせる
- iii 動作主体の身体部位の機能が損なわれることを幅広く表す

【くずす】

- i 物や所に、力を加えて、もとの整った形を失わせる
(複数の細かい要素、緊張感)
- ii ① 身体部位の細かい配置などを、緊張の緩んだ状態にする
② 体に負担をかけて、健康な状態を、そうでない状態にする
- iii ①では、多様な名詞が現れており、生産性が高い

【つぶす】

- i 物に、強い圧力を加えて、原形を失わせる(平たくする、不可逆性)
- ii 身体部位に、強い力や過度の刺激を与えて、ほとんど機能しない状態にする
- iii 慣用句としての使用が多いが、ii の拡張義としての使用も見られる

【くだく】

- i かたい物に、強い力を加えて、細かい部分にする
(かたい物で、勢いよく力を加える)
- ii 当該身体部位の機能を発揮し、目的のために力を尽くす⁽¹⁰⁾
- iii 慣用句「心をくだく」の類義的慣用句が存在する

対応する自他動詞句については、意味的な対応があるかどうかについても検討し簡単に触れた。詳細な調査・分析は今後の課題としたい。

《注》

- (1) 物体部分詞への拡張を論じた論考であるためか、外から観察できない内臓などは含まれていない。また、「右目」のような複数の形態素から成る語も外している。
- (2) 宮地（1982：238）の分類と用語による。
- (3) 例を挙げると、「3チーム目を潰す」は「目をつぶす」の数から除く。
- (4) 例を挙げると「顔をつぶす」のうち、物としての「顔」を物理的に破壊する意の例は除外する。
- (5) 遠藤（2009）による。
- (6) 「体勢」の意の用例が4件ある。
- (7) すべて否定の文である。
- (8) すべて否定の文である。
- (9) 「Nが（自分で）自分（= N）の顔をつぶす」のように、「自分の」をつけた形では、動作主体と顔の所有者が同一の使用例が見られる。
- (10) 細かい部分にすることで受容されやすくなるという推論からの意味拡張と考えられるが、分解できない慣用句に相当し、基本義との直接的な関連は明確ではない。

参考文献

- 有菌智美 2008 「分解不可能な慣用表現の慣用的意味の成立——〈身体の状態（の変化）〉から〈精神状態（の変化）への意味拡張〉」『日本認知言語学会論文集』8：263-273
- 石田プリシラ 2004 「動詞慣用句の意味的固定性を計る方法——統語的操作を手段として——」『国語学』55-4：42-56
- 遠藤裕子 2008 「「割る」と「切る」の意味拡張——数値・数量を表す用法——」『拓殖大学語学研究』117：57-80
- 遠藤裕子 2009 「動詞句の意味拡張に関する一考察——「こわす」の非典型的な用例と意味の慣用化」『拓殖大学語学研究』120：129-147
- 北原保雄編 2021 『明鏡国語辞典第三版』大修館書店
- 国広哲弥 1985 「慣用句論」『日本語学』4：4-14 明治書院
- 国広哲弥 2006 『日本語の多義動詞』大修館書店
- 国立国語研究所編 2004 『分類語彙表——増補改訂版』大日本図書
- 三省堂編修所 2010 『故事ことわざ・慣用句辞典第二版』三省堂
- 高尾享幸 2003 「メタファー表現の意味と概念化」『認知意味論』187-250 大修館書店

- 田中聡子 2002 「口の慣用表現——メタファーとメトニミーの相互作用」 Issues in Language and Culture (3) : 5-20 名古屋大学国際言語文化研究科
- 西尾実, 岩淵悦太郎, 水谷静夫他編 2019 『岩波国語辞典第8版』岩波書店
- 日本国語大辞典第二版編修委員会, 小学館国語辞典編集部編 2000-02 『日本国語大辞典』(WEB版) 小学館
- 松本曜 2000 「日本語における身体部位詞から物体部分詞への比喩的拡張: その性質と制約」坂原茂編 『認知言語学の発展』295-324 ひつじ書房
- 宮地裕編 1982 『慣用句の意味と用法』明治書院
- 粂山洋介・深田智 2003 「意味の拡張」松本曜編 『認知意味論』大修館書店
- 山口翼編 2003 『日本語大シソーラス——類語検索大辞典』大修館書店
- 山田忠雄・倉持保男他編 2020 『新明解国語辞典第八版』三省堂

用例資料

国立国語研究所・Lago 言語研究所 NINJAL-LWP for BCCWJ
<https://nlb.ninjal.ac.jp/>

筑波大学・国立国語研究所・Lago 言語研究所 NINJAL-LWP for TWC
<https://tsukubawebcorpus.jp/>

(原稿受付 2021年10月27日)

〈研究ノート〉

Kanji in 6 & 4 による中国語簡体字と 日本漢字との字体示差表示の試み

小林 孝 郎

要 旨

中国語を母語とする日本語学習者は、文字学習において、他の母語を持つ学習者に比して恵まれていると考えられがちだが、日本漢字の学習に取り組む際に、中国漢字との違いを意識しないまま、母語の発音と混同したり、誤った字体を用いたりする例が頻繁に見受けられる。

本稿は、それらの問題のうち、中国語簡体字を母語の文字体系に持つ学習者に対して日本漢字との違いを示すための方法として、タハ(2020)などですでに非漢字圏日本語学習者に活用されている字形認識及びライティング指導法である Kanji in 6 & 4 を用いて、日中両字形の示差表示を試みたものである。

漢字圏日本語学習者の漢字学習に、Kanji in 6 & 4 の導入が可能となれば、将来的には、漢字圏・非漢字圏学習者の合同漢字クラスの実現や発展形態も展望できる。

キーワード：KANJI in 6 & 4, 簡体字, 日本漢字, Kコード, 字体, 字形

1. はじめに

「日本語の漢字（以下、「日本漢字」）」の字体⁽¹⁾は、「中国語を母語とする日本語学習者（以下、CS）」から見た場合、母語の漢字と基本的な形状が異なるものが少なくなく、日本語学習の初期の段階からその違いが意識化されるのが通常である。

しかし一方で、CSの日本漢字への向き合い方について懸念する声も多く、例えば藤山（2002）は、「漢字であるということに安心し、何となく意味が分かるからと字形の違いや、読みに注意を払わない」と述べている。大河内（1997）も、日本漢字そのものに対してではないが、「字音語」において「外国語としての日本語への注意が甘くなる」（p.414）と指摘している。これらはおそらく、通底している問題であろう。

この点がかねてから、「学生がすでに持っている母国語の漢字の知識を、日本語の漢字の学習に生かすことは確かに重要であるが、そこから生じる弊害も大きい。共通のものを多く持っているがために、母国語の干渉も起こりやすいものである」（阿久津，1991：130）と指摘されており、「日本語と中国語で画数が相違し、日本語の辞書を引く際に支障を来す場合もあるので、日本語常用漢字正書法に基づいた字体が正確に筆写できるよう、適宜注意を与えていく必要がある」（中川，1991：426）という提起もなされてきた。

そこで本稿では、タハ（2015a）で提案された「アルファベット・コー

(1) 本稿では、文化審議会国語分科会（2016）の「常用漢字表の字体・字形に関する指針（報告）」（p.7～p.9）に記されている、文字の骨組みとしての「字体」と具体的に出現した文字の形としての「字形」の違いを考慮し、日中の漢字の「字体」の違いを焦点化するが、先行研究を引用する際には、原典の記述が「字形」とある場合にはそのままの形で引用する。

ド」, 及び「数字コード」による「字形認識及びライティング指導演法・学習法（以下, 「Kanji in 6 & 4」）を用いた「日本漢字」と「中国簡体字」の字体の示差表示法について検討する。本来, 非漢字圏学習者に向けた漢字指導演法として提案された Kanji in 6 & 4 ではあるが, 母語では普段から中国簡体字を使用している CS の日本漢字の学習においても, 日中両漢字の字体の相違を明示化でき, 学習者自身による反復学習が可能であるその学習効果が期待される。

2. 日中漢字字形の違いについて

日本漢字と中国簡体字との字体の具体的な違いについて論じた研究には天沼（1981）, 芝田（1986）, 中川（1991）をはじめ, 近年では藤山（2002）馬（2009）などが挙げられるが, 本稿では, 用例として取り上げている漢字数と分類の簡明さを考慮し, 主として中川（1991）を参照する。

中川（1991）が日本漢字として取り上げているのは, 1981年告示の旧「常用漢字表」において定められた1,945字であるが, 日中字形対照にあたり,

- 1) 日本常用漢字と中国簡体字とで全く字形を同じくするもの（1,063字）
- 2) 日本常用漢字と中国簡体字とでわずかに違いのあるもの（筆者注：字数の記載なし。140字が例示されている）
- 3) 日本語と中国語でわずかな違いがあり, 注意を要するもの（53字）
- 4) 日本常用漢字と中国簡体字とで字形が異なるもの（647字）
- 5) 日本国字（10字）

の5つのグループに分類し, 日中漢字の字形の違いについて述べている。

こうした試みは藤山（2002）にも見られる。藤山（2002）は、日中漢字で字形の異なるもの 1,018 字を収集し、「違いが非常に小さいもの」「違うが、どの日本漢字に対応するか推測が容易なもの」「どの日本漢字に対応するか推測が難しいもの」「同じ漢字はあるが対応するものが違うもの」に分けている。

一方、この字形の違いが学習者にどのように捉えられているのかという観点にも注意しておきたい。向井（2014）は、調査対象とした「異字形漢字⁽²⁾」のタイプ（以下、「異字形タイプ」）を次の 9 類⁽³⁾に区分している（p. 149）。

- ① 違いが大きい字
- ② 規則的な変換が複数箇所が必要な字
- ③ 簡体字に他の要素が加わる字
- ④ 簡体字の形を少し変え他の要素が加わる字
- ⑤ 形はよく似ているが細部の形が異なる字
- ⑥ 規則的な変換が 1 カ所必要な字
- ⑦ 線の接触や交差、点や線の形や数が異なる字
- ⑧ 形は同じだが画数が異なる字
- ⑨ 書き方の習慣が違って字の印象が異なる字

その上で、CS 学生の日本漢字書字テストの結果（以下、「回答タイプ」）について、

A 異字認識があって正しく書けた字

(2) 中国語と異なる日本語の漢字。（p. 140）

(3) 向井（2014）では、「異形字漢字とそのタイプ」として「@同形の字」も含んで 10 タイプを提示している。

- B 異字認識はあるが、誤字または書字できない字
- C 同字認識されている字
- D 異同判断も想起もできない（無回答）の字

に分類し、そのうちのB~Dの誤答について、「Bはレベルに関わらず①②が多い。繁体字と字形が同じ字あるいは似ている字が多いが、複雑な字、複数箇所の変換が必要な字は、異字認識はあるものの字形の習得がされにくいということであろう。Cは、「検従価」以外は微細な違いの字である。やはり字形の類似性が大きく影響しているであろう。Dは多くが2級⁽⁴⁾の字となっている。誤答全体を見ると、微細な違いのもの②の字、2級の字が多い傾向が見られる」と述べている。

また、袁(2021)は、中川(1991)の日中漢字の異同の分類を考慮し、次の①から⑤の基準を設定して日中漢字の複雑性⁽⁵⁾を算定し、〈表1〉のような結果を導いた。

- ① 筆画数の差 ≥ 5 の場合、その差の絶対値を複雑性の数値として規定する。
- ② 筆画数の差 < 5 の場合、全ての筆画を構成要素として抽出し、差を数値化する。
- ③ 同一位置での構成要素の種類に拘らず、複雑性を「1」とする。
- ④ 筆画の長さを考慮する。
- ⑤ 筆画の接点の方向を考慮する。

(4) JLPT「旧2級漢字リスト」原記載漢字。

(5) 河合(1966)の「物理的複雑性」にヒントを得ている。

〈表1〉 日本漢字と簡体字の複雑性 (袁 2021 より)

日本漢字	筆画数	簡体字	筆画数	筆画差 (絶対値)	構成要素差	接点の方向	長さ	複雑性
威	17	严	7	10	-	-	-	10
論	15	论	6	9	-	-	-	9
賢	16	贤	8	8	-	-	-	8
質	15	质	8	7	-	-	-	7
飛	12	众	6	6	-	-	-	6
鳥	11	鸟	5	6	-	-	-	6
誤	14	误	9	5	-	-	-	5
慮	15	虑	10	5	-	-	-	5
対	7	对	5	2	2	0	0	4
歩	8	步	7	1	2	0	0	3
查	9	查	9	0	0	0	2	2
敷	15	敷	15	0	0	0	2	2
芽	8	芽	7	1	1	0	0	2
以	5	以	4	1	1	0	0	2
勁	12	劲	13	1	1	0	0	2
勉	10	勉	9	1	1	0	0	2
着	12	着	11	1	1	0	0	2
低	7	低	7	1	1	0	0	2
株	10	株	10	0	1	0	0	1
茶	12	茶	12	0	0	1	0	1

※表中の網かけ部分が本稿で検討対象とする日中漢字とそのデータ。ただし、書体は、游教科書体 (日) 及び Kaiti 体 (中) を使用 (以下、同じ)。

袁 (2021) は、この複雑性の値が「低いほど日本語の漢字と (筆者注: 簡体字が) 同様だと考える傾向がある」(p.41) としている。

参考までに、向井 (2014) の「異字形タイプ」と「回答タイプ」を、この網かけ部分の 12 漢字に当てはめると次の〈表2〉のようになる。

〈表2〉 向井 (2014) の「異字形・回答タイプ」による対象漢字の位置づけ

漢字\タイプ	異字形タイプ	回答タイプ	漢字\タイプ	異字形タイプ	回答タイプ
対	③	B	勁	⑦	C
歩	⑦	C	勉	⑧	C
查	⑦	C	着	⑧	C
敷	無記載	無記載	低	⑦	C
芽	⑧	C	株	⑤	C
以	⑧	C	茶	⑨	C

この表から、2つの調査には、ほぼ同様の傾向が見られることが分かる。本稿は、学習者の日本漢字への注意喚起を促す点に着目し、この袁（2021）の「複雑性（1～10）」の値が「4」以下（筆者注：表1の網かけ部分）の日中漢字双方を対象として、Kanji in 6 & 4 を用いた示差表示を試みることにする。

3. Kanji in 6 & 4 を用いた示差表示の試み

3.1 Kanji in 6 & 4 について

「Kanji in 6 & 4」は、タハ（2015, 2020）で示された、JLPT 旧2級の1,023漢字の視覚形態的分析に基づいて構想されたもので、主として非漢字圏日本語学習者のための指導法かつ字形学習法であり、現在拓殖大学別科日本語教育課程の「入門漢字クラス」において実際に用いられているメソッドである⁽⁶⁾。

本稿では、同クラスの実践報告でもある伊藤・中村（2021）が「Kコード」と呼んだ、この学習法の第一段階である、点画を6つに類型化した「アルファベット・コード、サイズ・オプション、ハネ・オプション、1画ルール⁽⁷⁾」（〈表2〉参照）と、結合タイプを基本形の接触・交差点の「角の数」で表す「数字コード⁽⁸⁾」（第二段階）を用いた日中漢字の字体示差表示法について検討する。

このことによって、漢字圏学習者の日本漢字の学習とその促進に、

(6) 「Kanji in 6 & 4」をカタカナ指導に用いる試みも行われている。そのために作成された非売品の小冊子『Kコード HIZNVL でカタカナ』（伊藤2021）が、現在同上漢字クラスで使用されている。

(7) 2辺以上を1画で書くことを示すためにKコードに下線を施す。例えば「口」は、後述するアルファベット・コードを用いると「IH \underline{H} H」となる。

(8) 線形が接触・交差する際に生じる「角の数（0, 1, 2, 4の4種類）」によって字形を数値化する方法。

Kanji in 6 & 4 が役割を果たすことができれば、そのこと自体の有効性だけでなく、漢字圏学習者・非漢字圏学習者の双方が、共通したコードで漢字学習を進めることが可能となり、「合同漢字クラス」の実現や発展形態としての可能性が高まることが期待される。

〈表3〉は、Kコードの線形とそのコードを記載したものである。なお、Vのハネ・オプションは理論上も実際上も存在しない。

〈表3〉 Kコードの基本形、サイズ・オプション、ハネ・オプションとコード

基本形	一	丨	丿	㇇	㇆	㇇
コード	H	I	Z	N	V	L
サイズ・オプション	一	丨	丿	㇇	㇆	㇇
コード	h	i	z	n	v	i
ハネ・オプション	㇇	㇇	㇇	㇇	/	㇇
コード	Hw	Iw	Zw	Nw	/	Lw

また「数字コード」は、基本部⁽⁹⁾においてKコードの線形がどのように接触・交差しているか（あるいはしていないか）を表す明示的方法である。

例えば「力」は1画目と2画目が交差した際に現れる角の数が4なので、「HZw4Z」と示す。同様に「刀」は「HZw2Z」, 「冂」は「HZw1I」となる（「力」「刀」「冂」とも、1画目のハネ・オプションを伴った

(9) 「基本部」は、「基本形の組み合わせから構成する最小の分解できない一つの固まり」(タハ, 2015a: 25) で、タハ (2015a) では、旧2級の1,023漢字から325種が抽出されている。

「HZw」は共通している)。また、「二」や「八」は接触・交差点がないので、それぞれ「h0H」「Z0N」のように数字「0」で示す。

次節では、基本形とオプションも含めたアルファベット・コード（「H」から「Lw」までの17種）を用いて、日中漢字の示差表示を試みる。

3.2 簡体字と日本漢字の字形の示差表示

前述したように、本稿で取り上げる袁（2021）の「複雑性（1~10）」の値が「4」以下の日中漢字は、次の12ペアである。「/」記号を挟んで左側が簡体字、右側が日本漢字となり、書体は前述の通りである。

对/対	步/歩	查/査	敷/敷	芽/芽	以/以
勤/勤	勉/勉	着/着	低/低	旅/旅	答/答

以下に各ペアを Kanji in 6 & 4 の表示方法によって記述するが、本稿では、[]記号に包含されているコードで日中漢字の相違部分を具体的に明示する方法を用いる。ただし、基本部の「パターンコード表示⁽¹⁰⁾」は省略し、基本部境界は、「+」で示す。なお、これまでの字形学習において一般に用いられているであろう口頭での説明を想定して、「→」記号の後ろに、ペアの相違点について、簡易な解説を付した（　で相違点を示す）⁽¹¹⁾。

前田（2019）は、文化審議会国語分科会（2016）の第3章で取り上げられている「印刷文字と手書き文字の字形の違い」において「指針」が「字体の違いに及ばない字形の違い」で「どちらかを誤りとすべきではない」とした「天/天、戸/戸、令/令」などの他に、以下の⑫なども不分明な

(10) “Kanji in 6 & 4” の第3段階で用いられる、基本部の組み合わせとポジションを示す記号。例えば Up/Down のポジション (U+D) で、本稿では、例えば「岩」の「山」を上部基本部、「石」を下部基本部とする。

(11) 漢字の書き順については、学習者の利便性を考慮し、アクセスが容易な稿末の「参考 URL」サイトを用いた。

例であるとしているが、本稿では、視覚的な「イメージ」の問題を考慮して、分析対象とすることとした。

- ① 対：HZN + HIwn
→日本漢字では1画目の n は現れない
対：[n]HZN + HIwn
→1画目にサイズ・オプション n がある
- ② 歩：ihIH + [i]zZ
→下部基本部1画目は i。下部基本部に n は現れない
歩：ihIH + [iw]z[n]Z
→下部基本部1画目は iw。同3画目に n がある
- ③ 查：HiZN + IhIhh[+0]H
→下部基本部の最終画は前画と接していない
查：HiZN + IhIhh[22]H
→下部基本部の最終画は1, 2画目の I と接している
- ④ 敷：hih_h444[4]In + nhH_zwZ + zHZN
→左上部基本部の第6画は1, 3, 4画目の h と交差し (444),
5画目の h とも交差する (4)
敷：hih_h444[2]In + nH_hzwZ + zHZN
→左上部基本部の第6画は1, 3, 4画目の h と交差し (444),
5画目の h と接して止まる (2)
- ⑤ 芽：Hii + H2[zH]IwZ
→下部基本部の第2, 3画は <1画ルール> が適用される
芽：Hii + H2[i2H]IwZ
→下部基本部の第2画は 1, 3画と接する
- ⑥ 以：[Iv] + nZn
→左部基本部の第1, 2画には <1画ルール> 適用

以：[I2v] + nZn → 左部基本部の第2画 v は第1画と接する

⑦ 勤：Hi[ih] + iHiH[HHIV] + HZwZ

→ 左上部基本部第4画に h を持ち、I は10画目となる。

勤：Hiz + iHiH[IHHV] + HZwZ

→ 左上部基本部は第3画 i までで、I は4画目に現れる

⑧ 勉：zhz + iHi[H24Z]Lw + HZwZ

→ 左部基本部第6画 Z は、4画目の H と2角を成して接し、
5画目の H と4角を成して交差する

勉：zhz + iHi[iH2Z]Lw + HZwZ

→ 左部基本部第7画 Z は、直前の H と2角を成して接する

⑨ 着：nzHHH244Z + IhIhhh

→ 上部基本部第6画 Z は、3画目の H と2角を成して接し、
4, 5画目の H と4角を成して交差する

着：nzHiHH + ZIhIhhh

→ 上部基本部第4角は、5, 6画目の H とは4角を成して
交差し、第7画 Z は、6画目の H と2角を成して接する

⑩ 低：zI + zIvHNw + [n]

→ 右部基本部の最終画は n となる

低：zI + zIvHNw + [H]

→ 右部基本部の最終画は H となる

⑪ 旅：nHhZwZ + zH[0]z[1Iv]zN

→ 右部基本部の第3画 z は第2画と接点を持たず、第4画
I は第3画に接した後、〈1画ルール〉で Iv となる

旅：iHhZwZ + zH[2]z[2I]zN

→ 右部基本部の第3画 z は第2画 H と接し、第4画 I は
第3画と2角を成して接する

⑫ 答：zhnzh[n] + ZNhiHiH

→上部基本部の第3, 6画ともにnとなる

答：zhnzh[z] + ZNhiHiH

→上部基本部の第3画はn, 第6画はzとなる

以上, Kanji in 6 & 4 の記号による「コード表示」と「簡易解説」を記述してみたが, このような形で Kanji in 6 & 4 の知識を前提にできれば, 日中漢字の字体の相違を, 誤認することなく, より正確に情報を明示できる方法として, Kanji in 6 & 4 の活用を進めていきたいと考える。

4. まとめと今後の課題

本稿では, 非漢字圏日本語学習者を主対象としたタハ (2000) の漢字字形指導・学習法が日中漢字の違いの明示化にも活用が可能か否かについて, 字体の違いが僅かであるがゆえにかえって学習者の注意が向きにくい日中漢字の12ペアを対象に検討してみた。

一般に, 違いが複雑であるものに対して学習者の注意が向くのは自然であり, そのため関心も高く, 学習意欲と定着の度合いも高いものと思われる。それに対して違いが僅かな場合には, 注意が及ばず区別を怠ったまま, 日本漢字の代替として簡体字が誤って使用されていることが予想される。

本稿では, 限られた範囲での分析に停まったが, 実践的な有効性の裏付けをとるために, 学習者, 教師への調査なども視野に今後も考察を進めていきたいと考える。

参考文献

- 阿久津智 (1991) 「漢字圏の学生に対する漢字教育について」『筑波大学留学生教育センター日本語教育論集』6, pp.129-144 筑波大学
- 伊藤江美・中村かおり (2021) 「Kanji in 6 & 4 の点画コードを用いた漢字字形

- 学習の実践——Kコードの共通言語機能と実用性についての考察——』『拓殖大学 日本語教育研究』第6号, pp. 211-233, 拓殖大学日本語教育研究所
伊藤江美 (2021) 『Kコード HIZNVL でカタカナ』私家版
袁浩 (2021) 「在日中国人日本語学習者による日中漢字字形誤用の原因について——中間言語の観点から——」拓殖大学大学院言語教育研究科修士論文 (未公刊)
大河内康憲 (1997) 「日本語と中国語の同形語」『日本語と中国語の対照研究論文集』くろしお出版, pp. 411-447
河合芳文 (1966) 「漢字の物理的複雑性と読みの学習」『教育心理学研究』14巻3号, pp. 129-138
タハ・イマーン・モヒー (2015a) 「非漢字圏日本語学習者のための字形学習法——漢字導入に焦点を当てた視覚形態的分析と組み合わせコード化の試み——」2015年度拓殖大学大学院提出修士論文
タハ・イマーン・モヒー (2015b) 「非漢字圏日本語学習者のための字形学習法」『2015年度日本語教育学会実践研究フォーラム予稿集』p. 47, 国際交流基金国際センター
タハ・イマーン・モヒー (2020) 「非漢字圏日本語学習者のための字形学習法——漢字導入に焦点を当てた視覚形態的分析と組み合わせコード化——」『JSL 漢字学習研究会会誌』第12号, pp. 83-93, JSL 漢字学習研究会
前田春香 (2019) 「日本と中国における漢字の字体と字形」『JSL 漢字学習研究会誌』11, pp. 24-29
中川良雄 (1991) 「日本語と中国語の字形対照：中国人留学生に漢字を教える際の注意点」『研究論叢』37, pp. 417-428 京都産業大学
向井留実子 (2014) 「中国人日本語学習者に対する漢字字形指導のための実態調査」『漢字・日本語教育研究』第3号, pp. 138-195

参考 URL

- 文化審議会国語分科会「常用漢字表の字体・字形に関する指針(報告)」(文化庁)
https://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/pdf/2016022902.pdf
日本語→「漢字の正しい書き順(筆順)」 https://kakijun.jp/m-s/ms_kensakupa.ge.html
中国語→「便民撬詢網」 <https://bihua.bmcx.com>

〈研究ノート〉

日本語教師が離職に至るプロセス

— 複線経路・等至性モデルによる分析 —

尾 沼 玄 也

加 藤 林太郎

要 旨

本研究では、一人の日本語教師 A が職に就き、2度の職場替えを経て日本語教師を離職するまでのキャリア経路を複線経路等至性アプローチの方法で分析した。至等性モデリングによるキャリア経路分析では、日本語教師が職場ごとに教師としての成長課題を設定していることが描かれた。発生の三層モデルからは、積み上げたキャリアが所属機関から正当に評価されないことが、教師を離職へと導く可能性があることが示された。また、A は日本語教師を辞めた後も、身に付けた知識や技能の価値は変わらないと捉えており、いずれまた日本語教師の職には戻れることもできるという思いを持っていることが分かった。

キーワード：日本語教師，離職，複線経路等至性アプローチ，至等性モデリング，発生の三層モデル

1. はじめに

出入国在留管理庁の発表によると、2020年末時点の日本国内の在留外国人は約288万7千人であった。コロナウイルス感染症流行の影響で前年比1.6%減であったが、在留外国人の数は年々増加傾向にある。彼らは留学生、児童生徒、就労者、難民、など様々な立場で日本語教育を必要とし

ている。また、日本語学習者は海外にも存在し、様々なニーズに即した日本語教育の一層の充実が社会的な課題となっている（文化庁 2021）。日本語教育の推進のためには人材の育成が課題であり、現在、「公認日本語教師」の資格整備が検討されている。筆者らは、日本語教師の活躍のためにはキャリアの継続に影響する要因を検討することが重要だと考え、現役日本語教師を対象に調査を実施した。その結果、職業継続のためには職場や所属機関との友好的協働関係が必要であることが指摘された（尾沼・加藤, 2021）。しかし、日本語教師のキャリア形成を包括的に捉えるためには、キャリアを継続しているケースだけではなく、離職に至ったケースを分析することも重要である。日本語教師のキャリアにおける離職を扱った研究は少なく、管見の限り、清水・小林（2009）、高井（2019）の2件のみである。清水・小林（2009）は、1名の協力者を対象に M-GTA の分析手法を用いて、離職までのプロセスと、離職についてどのように認識しているかを調査した。当該協力者は結婚を機に引っ越しをし、職場が遠距離になったこと、家事や育児で生活のスタイルが変わったことなどが原因で離職に至っている。また、現在は日本語教師として仕事はしていないが、いずれは仕事復帰したいと考えていることが報告されている。高井（2019）は、本研究でも採用するライフストーリー分析の手法を用いて、1名の協力者を対象に分析を行っている。この協力者は、仕事を始めた後に、「教師という立場が楽しくないし自分には向いて」おらず、「日本語教師では自己実現に向かわない」という気付きを得た。離職後は言語聴覚士の職に就き、「すごい、嬉しい、この仕事に就けて」と、語っている（高井 2019）。清水・小林（2009）、高井（2019）の分析の視点は、いずれも調査協力者本人のライフイベントやキャリア観が中心になっている。しかし、尾沼・加藤（2021）で指摘したように、日本語教師のキャリア形成には所属機関との関係や、機関から受ける評価も重要である。また、日本語教師は所属機関を変えながら仕事を続けることも珍しくない。そのため、本研

究では、協力者のキャリア経路を、所属機関を退職することと日本語教師の仕事辞めることという2つの視点から整理した。本研究の目的は、日本語教師が別の職業に転職するまでのプロセスを具体的に描写することである。調査協力者の経験を、それが与える認識や価値観への影響を含めて明らかにする。

2. 方法と対象

2.1 データ分析の方法

本研究では、サトウ、ヴァルシナーらによって開発された方法である複線経路等至性アプローチ (Trajectory Equifinality Approach: TEA) (サトウ 2009) の方法を用いて分析を行う。TEA では調査者の興味の対象となる経験を有する者を抽出し、協力を要請するが、これを「歴史的構造化ご招待 (Historically Structured Inviting: HSI)」と呼ぶ (サトウ 2015)。そして、その協力者の文化化の過程を時間経過とともに記述する (安田 2019)。

TEA は、至等性モデリング (Trajectory Equifinality Modeling: TEM) を中心に構成される。TEM は、ある人間が「アルバイトを始める」「養子縁組をする」などの至等点 (Equifinality Point: EFP) に至り、その後、に持続する有り様を、意思や葛藤、迷いを含む歩みとして描くものである。この歩みの過程で、ほとんどの人が経験する通過点を必須通過点 (Obligatory Passage Point: OPP) という。また、歩みには経路を複数に分かつ分岐点 (Bifurcation Point: BFP) が存在するが、至等点に向かう行動を阻害する力を社会的方向づけ (Social Direction: SD)、反対に至等点に向かう行動を促進する力を (Social Guidance : SG) と呼ぶ (安田 2019)。

TEA には、TEM の他に発生の三層モデル (Three Layers Model of Genesis: TLMG) と呼ばれる記述モデルがある。サトウ (2015) によれば、

BFP では、人を新たな選択へ誘う促進的記号が発生している。人が新たな選択をする際には、3つの層が想定される。最も外側の層では受け入れた記号が取捨選択され、2層目で情報と個人史のすり合わせが行われて記号が発生し、3層目でそれが価値観に統合されるのである。本研究では、これらの分析枠組みを用いて、日本語教師が「日本語教師以外の職につく」という EFP に至る過程を描写する。

2.2 対象

本研究では、一人の日本語教師のキャリアを詳細に分析する。荒川他(2012)は、TEMの手法では1名分のデータも扱うことができ、1名分のデータを分析する際には多人数の分析に比較して、より詳しい分析が可能であるとしている。日本語教師の離職プロセスをその職業的特性と関連付けて明らかにするためには、複数の対象を分析し、その多様性や共通性を検討する必要がある。しかし、まずは1人の日本語教師の経験や認識、価値観の推移を仔細に記述し、研究の端緒とする。

本研究で対象とするのは、日本語教師として約5年間活動し、現在は大学事務職員として働くAである。Aのプロフィールは、表1のとおりである。

Aは、高校時代に短期留学をしたことがきっかけで、日本語教師の職に興味を持ち、大学では日本語教育を専攻（主専攻）した。大学卒業時には中等教育機関で国語教員になることも考えたが、結局、同じ大学の専攻

表1 調査対象者Aプロフィール

性別	就職時 年齢	転職時 年齢	就業 年数	勤務機関	雇用形態
女性	23歳	28歳	5年	国内語学系専門学校(2年) 海外中等教育機関(2年) 国内教師派遣機関(0.5年)	非常勤講師 専任講師(有期) 派遣講師

科で更に一年間、日本語教育について学んだ。その時の指導教官の紹介で、最初の就職先である国内専門学校に非常勤講師としての職を得た。

2.3 データの収集

分析対象となる半構造化インタビューは、拓殖大学の研究倫理調査を受け、承認を得たうえで2021年5月、7月、9月の3回実施した。1度目のインタビューで日本語教師の仕事を始めてから離職するまでの出来事や当時の心象を言語化してもらい、TEM図を作成した。2度目のインタビューでは、作成したTEM図をAに見せながら改めて言語化を促し、図の修正や精緻化を行った。2度目のインタビュー終了後にTLMGを描写し、3度目のインタビューで更に全体の修正と精緻化を施した。最終的に完成したキャリア経路の全容を図1に示す。図は行動のレベルである第1層（最上段）から第3層（最下段）までTLMGモデルで書かれている。本稿における図中の記号の扱いを表2に示す。本研究では、職場を離れることと日本語教師を辞めることを明確に区別して検討する。そのため、SD、SGともに2種類に分けて記述する。実線で示されたSD、SGは日本語教師という職を辞することに関連するものである。これらをそれぞれ、SD①、SG①とする。破線の場合は、その時に所属している職場を離れる選択に関わるものである。これらをそれぞれSD②、SG②とする。第2層には、その時々Aの認識、第3層にはAの価値観が記述されている。

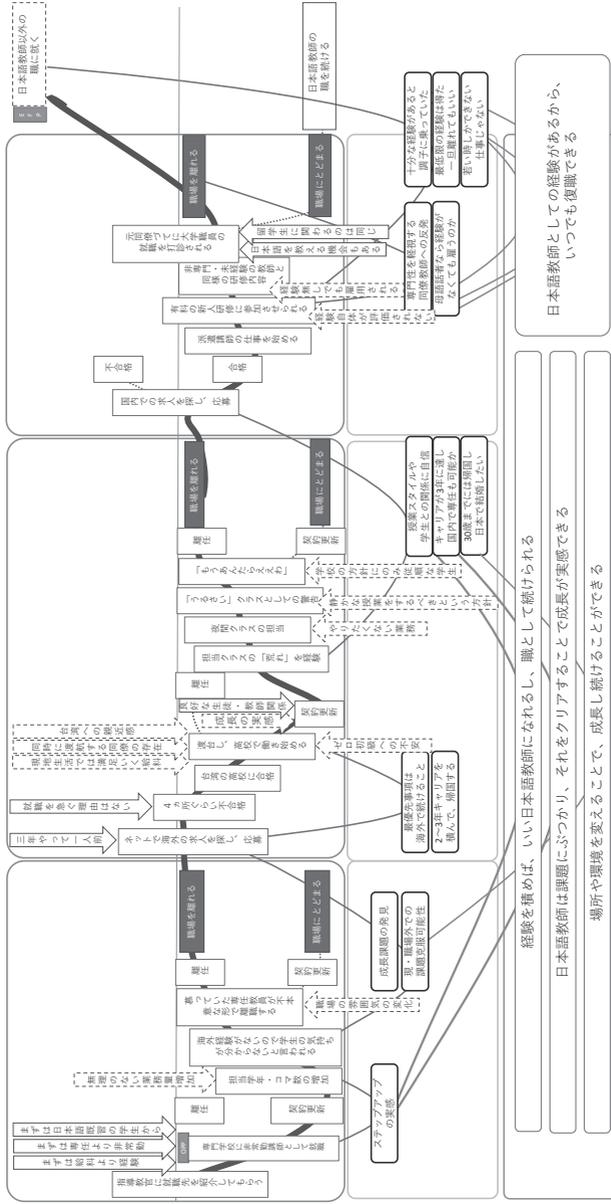


図 1 A の日本語教師としてのキャリアの経路

表2 本稿における TEM 図中の記号の扱い

記号	意味
	SG ①：社会的助成（日本語教師の職を続ける方向に誘うもの）
	SG ②：社会的助成（その組織で職を継続する方向に誘うもの）
	SD ①：社会的方向づけ（日本語教師以外の職に就く方向に誘うもの）
	SD ②：社会的方向づけ（その組織を離れる方向に誘うもの）
OPP	OPP：必須通過点
—	選択された経路
---	選択されなかった経路
EFP	EFP：至等点

3. TEM による分析

A は、日本語教師の職を辞するまでに3回職場を変えている。ここでは、最初の職場から時間経過に沿って A が日本語教師を辞めるに至るまでのプロセス（第1層）を TEM 図から記述する。

3.1 最初の職場

A は、最初の職場で雇用契約を一度更新し、合計2年間勤務している。A は、「日本語教師はいきなり専任になるということはなく、非常勤から」キャリアを積むのが一般的だと考えている。仕事を始めたばかりで、「経験もない」ことから、本人の希望としても【まずは専任より非常勤】（SG ①）から始めたいと考えた。また、【まずは給料より経験】（SG ①）を積むことが重要だと考え、「給料のことはあまり気にしていなかった」という。また、紹介された専門学校では、ある程度の学習経験がある留学生を対象とした進学予備教育を担当しており、まったく日本語ができない学習者に教えるよりも【まずは日本語既習の学生から】（SG ①）教育経験を積

むことができたのは、Aにとってありがたかったという。また、職場の専任教師との関係も良好だった。授業準備のことなど相談をする他、プライベートの時間も一緒に過ごすほどの親しい関係になった。

働き始めてから一年後には、非常勤講師の契約を更新した。この際、担当学年とコマ数が増加したが、これは【無理のない業務量の増加】(SG②)であった。しかし、学生の生活指導に関わる際に、先輩教師から「海外経験がないので学生の気持ちが分からないと言われる」など、担当業務の範囲が広がったことで就業上の成長課題も意識されるようになった。Aはこの指摘については、「確かにそうだ」と受け止め、今後「日本語教師を続けるためには、海外で働く経験も必要かもしれない」と考えるようになる。さらに、二年目の後半には「慕っていた専任教員が不本意な形で離任する」という出来事があった。この専任教員は、学校事務局との間に運営をめぐる意見の相違があり、退職した。しかし、残った他の教員たちは、まるでこの専任教員が最初から職場にいなかったように振舞い、Aはそのことに憤りを感じたという。Aは、本件には直接関わらなかったものの、当該教員退職後の【職場の雰囲気の変化】(SD②)を強く意識した。これまで居心地が良いと感じていた職場だったが、そうではなくなってしまった結果、契約を更新すべきか悩み始める。以前指摘された「海外経験の必要性」が改めて意識されたこともあり、職場を変えて教師としての成長を目指そうと考えた。2年目の年度末には契約を更新せず、最初の職場を離れた。

3.2 二つ目の職場

最初の職場を退職したAは、退職後にインターネットで日本語教師の職を探し始める。【3年やって一人前】(SG①)という認識があり、前の職場で指摘された海外経験の不足を補うために就職先は海外に限って探した。職探しでは「4か所ぐらい不合格」の通知をもらうなど、万事順調と

は言えなかったが、「非常勤講師として2年間の経験があるし、仕事は見つかるやろう」と考え、【就職を急ぐ理由はない】(SG①)と構えていた。職探しを始めて3か月弱で台湾の高級中学⁽¹⁾での日本語教師の職を得た。Aは、「海外では我慢しながら生活したくない」と考え、常勤の仕事しか探さなかったという。「貯金ができ、年に1度は日本に帰国できる」程度を目安に探した。そんな中見つけた台湾での職は、【現地生活では満足いく給料】(SG①)が支給され、地理的に日本に近い【台湾への親近感】(SG①)があったことや、同時期に採用され【同時に渡航する同僚の存在】(SG①)があるという安心感もあり、赴任を決めた。一方で、同校の勤務では、全く日本語を学んだ経験のない学生を受け持つ【ゼロ初級への不安】(SD②)があった。

職場には先輩の日本人教師が一人、少し遅れて合流した同期の日本人教師が一人いた。一年経つころには初級を含めて授業運営全般に自信を持つようになり、【成長の実感】(SG①)があった。【良好な生徒・教師関係】(SG②)を築くこともでき、契約を更新した。

しかし、勤務二年目には、Aを職場から離れる方向に誘う出来事がいくつか起きている。一年目からの継続担当クラスなど、ほとんどのクラスで思うように授業ができるようになっていたが、一つ「学級崩壊」のような状態でコントロールが難しいクラスがでてきた。日本語の学習意欲が低い学生が集まってしまったことが原因だったという。他の教員たちも同様に手を焼いており、「このクラスはだれが授業を担当しても運営が難しい」という諦観が共有されていた。また、二年目には夕方以降の時間に開講されるクラスでの授業担当など、【やりたくない業務】(SD②)を受け持たなければならなくなった。二年目は担当コマ数が多かった。50分授業を週に25コマ程度担当していた。Aは、当時の担当授業の時間割を指して

(1) 日本の高等学校に相当する中等教育機関

「涙の結晶」と述べている。また、この学校の授業中には、担当者による「見回り」が実施されていた。学校では、教師の講義を学生が静かに聞くという授業の在り方が理想だとされるような【静かな授業をするべき】(SD②)という方針があった。Aは、語学の授業を効果的に運営するためには、学生が気兼ねなく発言できる「いい空気」を作り上げる必要があると考えていた。しかし、見回りにより生徒が「萎縮してしまう」ので残念だと感じていた。このようなAの考えは学校の授業運営方針に合わず、「問題のあるクラスの授業担当者」としてAの名前が職員室に掲示され、警告を受けてしまう。Aは、語学の授業では学生に活発に発言させる必要があることを学校側に主張したが、学校側からは、全授業で統一されている方針は変えられないという返答だった。なお、上述の「学級崩壊」クラスは、見回り担当者が来た時だけは静かにし、それ以外の時間には教師の指示を無視して騒ぐような状況だったという。【学校の方針にのみ従順な学生】(SG②)を前に、Aは「この生徒たちを3年生まで教えるのか」と考えると「しんどく」なり、ある日の授業中にいつものように騒ぐ学生を前に「あんたらもうええわ」と、職場を離れることを決めた。

3.3 最後の職場

台湾の高級中学での契約を更新しなかったAは、日本に帰国する。次の職探しは日本に帰国してから開始した。「日本語教師は経験が3年くらいは必要だとよく言われる」が、自分は、「日本で2年、海外で2年経験したし、初級もやったし」、職は見つかるだろうと考えた。次の職は、派遣型の日本語教師で、日本駐在の外国人会社員にプライベートレッスンをするというものだった。台湾で働いていた経験が評価され、中国人会社員への授業提供が多かった。「受講生は真面目にやってくれたし、やりがいはそれなりにあった」。一方で、職場では参加費を払って受講する新人研修に参加しなければならなかった。一緒に研修を受ける同僚には、「アメリ

カでの駐在経験がある、定年退職した元会社員」など、語学堪能だが日本語教育の経験は全くないものも少なくなかった。Aは、その会社が「日本人やったら誰でも日本語を教えられる」と捉えており、個人教授を行う講師が【経験なしでも雇用される】(SD②)という実態に驚いた。また教育経験のない同僚講師と一緒に研修を受けさせられることで、自分のこれまでの4年間の【経験自体が評価されない】(SD②)という強い不満も抱いたという。

そんな折、台湾時代の同僚伝手に当時付き合いのあった日本の大学関係者から、大学の事務職員として働いてみないかと誘われる。教育職ではなかったが、留学生関係の部署での仕事で、短期プログラムなどで授業に関わることもあるという話だった。Aは、【日本語を教える機会もある】(SD①)し、【留学生にかかわるのは同じ】(SD①)だと、日本語教師の仕事と共通するところが多いことに強い魅力を感じ、日本語教師の職は「一回離れてみよう」と決断した。

4. 発生の三層モデルによる分析

ここでは、Aが日本語教師を始めてから辞めるまでに経験したことが、Aの認識(第2層)や価値観(第3層)にどのような影響を与えたのかを分析する。

4.1 日本語教師としての成長

Aは、【まずは専任より非常勤】(SG①)に見られるように、教授経験のない初任日本語教師は、成長過程の半人前の存在であると位置づけている。最初の職場で一年間の経験を積んだ際には「ステップアップの実感」があったが、これは、「担当学年・コマ数の増加」という働き方の変化に裏付けられた認識である。また、学生指導の際に海外経験の不足を指摘さ

れた際には、これを、一人前になるために必要な課題であると捉えている。この課題は職場を変えなければ解決することができないため、最初の職場を辞めた際には、職探しの「最優先事項は海外で（日本語教師を）続けること」と位置付けた。この際に、ずっと海外で教えるのではなく、「2~3年キャリアを積んで、帰国する」ことを念頭に置いている。台湾では2年目に授業運営に対する考え方の違いが学校との軋轢を生じたり、一部のクラスで授業中の学生管理に難しさを感じたりし、職場を去ることになる。しかし、多くのクラスでは思うような授業をすることができるようになっており、「授業スタイルや学生との関係に自信」が持てるようにもなったとも述べている。日本語教師としての「キャリアが3年を超え、国内で専任も可能か」かもしれないと考えた。

このように、Aは「経験を積みばいい日本語教師になれるし、職として続けられる」という価値観を持っており「海外経験がない」「初級授業」を受け持つ自信がないといった「課題にぶつかり、それをクリアすることで成長を実感できる」と述べている。また、一つの職場で、ある程度成長を実感した頃に職場を変えており、「場所や職場を変えることで成長し続けることができる」という価値観を持っていることも伺える。台湾を離れた27歳頃には、「30歳までには帰国し日本で結婚したい」という認識も出てきたが、一人前に近づいたことで、仕事以外のライフプランにも思いが至るようになってきたのではないか。

4.2 日本語教師以外の職に就く決断

Aを日本語教師以外の職に就くという選択に誘うSD①は、最初の職場にも2つ目の職場にも現れなかった。これも、Aが上で見た「場所や職場を変えることで成長し続けることができる」という信念を持っていることの証左だと考えることができる。SD①が出現するのは、3つ目の職場である。新人研修に参加したことにより、教授経験がないままプライバー

トレッスンをを行っている「専門性を軽視する同僚教師への反発」や、「母語話者なら経験がなくても雇うのか」という所属組織への不信感が現れている。また、未経験の同僚教師と一緒に新人研修に参加しなければならなかったことで、日本語教師として「十分な経験があると調子に乗っていた」と考え、これまでの4年間の経験の価値を自ら否定してしまった。これは、「経験を積みばいい日本語教師になれるし、職として続けられる」という価値観を大きく揺るがすことになった。

このように自らのキャリア形成に自信が持てなくなっていたところに大学職員としての就職の誘いがあり、Aは、改めて自分の職業経験を振り返った。そして、これまでの経験を再評価し、日本語教師として「最低限の経験は得た。一旦（日本語教師という職を）離れてもいい」と考えるに至った。3つ目の職場には定年退職後に採用された同僚教師が複数いたこともあり、日本語教師は「若い時にしかできない仕事じゃない」と考えたことも離職を後押しした。一度は自らのキャリアに対する自信がなくなったAだったが、最終的には「日本語教師としての経験があるから、いつでも復職できる」という価値観を持ち、職を変えるに至った。

5. まとめ

本研究では、1名の協力者が日本語教師という職についてから離職するまでの経験と、経験から得た認識や価値観を記述した。TEM図では、職場を変えるという選択と日本語教師という職業自体を離れるという選択の違いに注意して記述したが、職場を退職するという選択は、日本語教師の仕事を継続するための成長戦略として選ばれることもあった。日本語教師は職場ごとにキャリア課題を設定し、職場を変えることでキャリアを積み上げていくという方略をとることがあることが分かった。また、先行研究では、日本語教師を続けるか否かという選択は、個人のライフイベントや

キャリア観を基に考察されていた。しかし、本研究の語りからは、日本語教育を行う機関が教師のキャリアを正当に評価しないことが教師を離職へと導く要因になる可能性が示された。

A は、日本語教師以外の職に転職したが、次の仕事である大学職員としての業務でも、これまでの経験が生かされているという自覚があるという。大学職員の仕事をする上で、「留学生との接し方」を同僚から好意的に評価されたり、「留学生の置かれている状況を理解」したりすることができるという自己認識をもったりしている。これらのことから、A は、日本語教師としてのキャリアと現在のキャリアは緩やかにつながっていると認識している。このように A は、いわば潜在的な日本語教師として職務に当たっている⁽²⁾。さらに、A は、「日本語教師は一度離れ」たが、「いつでも戻れる」と考えている。その思いがあればこそ、これまでのキャリアを昇華させ、転職することができたのであろう。

6. 今後の課題

日本語教育の推進のためには、日本語教師の活躍が不可欠である。日本語教師が活躍するためには、そのキャリア形成のあり方についての検討は必須である。文化庁からは「日本語教育人材の役割・段階・活動分野に応じた養成・研修のイメージ」などが提示されている（文化庁 2019）が、教師が形成してきたキャリアを機関や現場がどのように評価するのかについては、議論を深める必要があるだろう。日本語教師のキャリア過程は非常に多様であり、それがゆえに明確な評価基準も存在しないのが現実であるが、本研究が試みたように、日本語教師のキャリアをその雇用の在り方

(2) 中川 (2017) は日本語教員養成課程で学んだ「異文化」「コミュニケーション」「日本語の構造」などの学科科目を日本語教師以外の職業で活用していると感じる修了生を「在野」の日本語教師であるとしている。

や教師の人生を捨象せずに捉えることは、社会における日本語教師の立ち位置を浮かび上がらせるものではないだろうか。

今後は、分析する人数を増やし、転職までの経路の個別性や共通性を検討することが課題である。

参考文献

- 荒川歩, 安田裕子, サトウタツヤ (2012) 「複線経路・等至性モデルの TEM 図の描き方の一例」『立命館大学人間科学研究』25, 95-107
- 尾沼玄也, 加藤林太郎 (2021) 「日本語教師のキャリア形成に関する一考察——現役教師の経験したやりがいと失敗から——」『拓殖大学日本語教育研究』6, 57-74
- サトウタツヤ (2009) 『TEM で始める質的研究：時間とプロセスを扱う研究をめざして』誠信書房
- サトウタツヤ (2015) 「TEA というアプローチ」安田裕子, 滑田明暢, 福田茉莉, サトウタツヤ編『TEA 理論編』新曜社, 3-28
- 清水順子, 小林浩明 (2009) 「日本語教師をやめるに至ったのはなぜか——M-GTA による分析——」『北九州市立大学国際論集』7, 15-22
- 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, 1-16
- 安田裕子 (2019) 「TEA (複線経路至等性アプローチ)」サトウタツヤ, 春日秀朗, 神崎真実編『質的研究法マッピング 特徴をつかみ, 活用するために』新曜社, 16-22

参考ウェブサイト

- 出入国在留管理庁 (2021) 「令和2年末現在における在留外国人数について」
https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00014.html (2021. 10. 14 閲覧)
- 文化庁 (2019) 「日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告) 改定版」
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/kokugo/kokugo_70/pdf/r1414272_04.pdf (2021. 10. 14 閲覧)
- 文化庁 (2021) 「我が国の文化政策」
https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho-shuppan/hakusho_nenjihokokusho/r01_bunka_seisaku/pdf/r1421859_00.pdf (2021. 10. 14 閲覧)

文部科学省科学研究費補助金, 基盤研究 (C), 研究成果報告書 (2013 年度～2016 年度), 中川良雄, 2017 <https://kaken.nii.ac.jp/ja/file/KAKENHI-PROJECT-25370607/25370607seika.pdf> (2021. 10. 14 閲覧)

(原稿受付 2021 年 10 月 27 日)

拓殖大学研究所紀要投稿規則

(目的)

第1条 拓殖大学（以下、「本学」という。）に附置する、経営経理研究所、政治経済研究所、言語文化研究所、理工学総合研究所、人文科学研究所、国際開発研究所、日本語教育研究所および地方政治行政研究所（以下、「研究所」という。）が刊行する紀要には、多様な研究成果及び学術情報の発表の場を提供し、研究活動の促進に供することを目的とする。

(紀要他)

第2条 研究所の紀要は、次の各号のとおりとする。

- (1) 経営経理研究所紀要『拓殖大学 経営経理研究』
- (2) 政治経済研究所紀要『拓殖大学論集 政治・経済・法律研究』
- (3) 言語文化研究所紀要『拓殖大学 語学研究』
- (4) 理工学総合研究所紀要『拓殖大学 理工学研究報告』
- (5) 人文科学研究所紀要『拓殖大学論集 人文・自然・人間科学研究』
- (6) 国際開発研究所紀要『国際開発学研究』
- (7) 日本語教育研究所紀要『拓殖大学 日本語教育研究』
- (8) 地方政治行政研究所紀要『拓殖大学 政治行政研究』

2 研究所長は、次の事項について毎年度決定する。

- (1) 紀要の『執筆予定表』の提出日
- (2) 投稿する原稿（以下、「投稿原稿」という。）及び紀要の『投稿原稿表紙』の提出日
- (3) 投稿原稿の査読等の日程

(投稿資格)

第3条 紀要の投稿者（共著の場合、投稿者のうち少なくとも1名）は、原則として研究所の専任教員、兼任研究員および兼任研究員（以下「研究所員」という。）とする。

- 2 研究所の編集委員会が認める場合には、研究所員以外も投稿することができる。
- 3 研究所の編集委員会は、前項に規定する研究所員以外のうち、講師（非常勤）の投稿について、年度1回を限度に認めることができる。

(著作権)

第4条 投稿者は、紀要に掲載された著作物が、本学機関リポジトリ（以下「リポジトリ」という。）において公開されることおよび当該著作物の著作権のうち複製権・公衆送信権の権利行使を研究所に委託することを許諾しなければならない。

2 共同執筆として紀要に掲載する場合には、共同執筆者全員がリポジトリにおいて公開されることおよび当該著作物の著作権のうち複製権・公衆送信権の権利行使を研究所に委託することについて承諾し、投稿代表者に承諾書を提出しなければならない。投稿代表者は、共同執筆者全員の承諾書を投稿する原稿と一緒に研究所に提出しなければならない。

(執筆要領および投稿原稿)

第5条 投稿原稿は、研究所の紀要執筆要領の指示に従って作成する。

2 投稿原稿は、図・表を含め、原則として返却しない。

3 学会等の刊行物に公表した原稿あるいは他の学会誌等に投稿中の原稿は、紀要に投稿することはできない（二重投稿の禁止）。

(原稿区分他)

第6条 投稿原稿区分は、次の表1、2のとおり定める。

表1 投稿原稿区分：第2条に規定する理工学総合研究所を除く研究所

(1)論文	研究の課題、方法、結果、含意（考察）、技術、表現について明確であり、独創性および学術的価値のある研究成果をまとめたもの。
(2)研究ノート	研究の中間報告で、将来、論文になりうるもの（論文の形式に準じる）。新しい方法の提示、新しい知見の速報などを含む。
(3)抄録	本条第5項に該当するもの。
(4)その他	上記区分のいずれにも当てはまらない原稿（公開講座記録等）については、編集委員会において取り扱いを判断する。また、編集委員会が必要と認めた場合には、新たな種類の原稿を掲載することができる。

表2 投稿原稿区別：理工学総合研究所

(1)論文、(2)研究速報、(3)展望・解説、(4)設計・製図、(5)抄録（発表作品の概要を含む）、(6)その他（公開講座記録等）

- 2 投稿原稿区分は、投稿者が選定する。ただし、紀要への掲載にあたっては、査読結果に基づいて、編集委員会の議を以て、投稿者に掲載の可否等を通知する。
- 3 紀要への投稿が決定した場合には、投稿者は600字以内で要旨を作成し、投稿した原稿のキーワードを3～5個選定する。ただし、要旨には、図・表や文献の使用あるいは引用は、認めない。
- 4 研究所研究助成を受けた研究所員の研究成果発表（原稿）の投稿原稿区分は、原則として論文とする。
- 5 研究所研究助成を受けた研究所員が、既に学会等で発表した研究成果（原稿）は、抄録として掲載することができる。

(投稿料他)

第7条 投稿者には、一切の原稿料を支払わない。

- 2 投稿者には、抜き刷りを30部まで無料で贈呈する。但し、査読を受けた論文等に限る。

(リポジトリへの公開の停止及び削除)

第8条 投稿者よりリポジトリへの公開の停止及び削除の申し出があった場合または編集委員会がリポジトリへの公開の停止及び削除が必要と判断した場合には、リポジトリへの公開の停止及び削除をおこなうことができる。

(その他)

第9条 本投稿規則に規定されていない事柄については、編集委員会の議を以て決定する。

(改廃)

第10条 この規則の改廃は、研究所運営委員会の議を経て研究所運営委員会委員長が決定する。

附 則

この規則は、令和2年3月1日から施行する。

○『拓殖大学 日本語教育研究』執筆要領

1. 発行回数

紀要『拓殖大学 日本語教育研究』（以下、「紀要」という。）は、原則として年1回、年度末に発行する。

投稿原稿提出締め切りは、拓殖大学日本語教育政研究所（以下、「研究所」という）が毎年定めた日とし、紀要の発行後には、研究所のホームページにもその内容を掲載する。

2. 執筆予定表の提出

紀要に投稿を希望する研究所専任教員ならびに兼任兼任研究員（以下、「研究員」という。）は、『拓殖大学 日本語教育研究』執筆予定表を、研究所が毎年定めた日までに、学務部研究支援課（以下、「研究支援課」という）に提出する。

〒112-8585 東京都文京区小日向3-4-14 C館2F 学務部 研究支援課
拓殖大学日本語教育研究所 紀要『拓殖大学 日本語教育研究』編集委員会 宛

3. 投稿原稿

- (1) 分量：投稿原稿の分量は、本文と注及び図・表を含め、20,000字
（ワープロ原稿：A4用紙・横書き、1行33字×27行で23頁）以内とする。
- (2) 様式：投稿原稿は、ワープロ原稿（A4用紙・横書き、1行33字×27行）とする。
- (3) 使用言語：投稿原稿の使用言語は日本語、数字はアラビア数字を用いる。
ただし、日本語以外の言語での執筆を希望する場合は、事前に研究所編集委員会（以下、「編集委員会」という）に書面にて申し出て、許可を受ける。その場合、許可を受けた投稿者は、必ず外国語に通じた人の入念な校閲を受けたものに限る。
- (4) 図・表・数式の表示
 - (a). 図・表の使用は、必要最小限にし、それぞれに通し番号と図・表名を付けて、本文中に挿入位置と原稿用紙上に枠で大きさを指定する。図・表も分量に含める。
 - (b). 図および表は、コンピューター等のソフトを使って、きれいに作成すること。

- (c). 数式は、コンピューター等のソフトを用いて正確に表現すること。
- (5) 注・参考文献：注は、本文中に（右肩にパーレンで）通し番号とし、執筆者の意向を尊重して脚注、後注とも可能とする。また、引用・典拠の表示は、日本語で一般的な方式に従うものとする。
- (6) 原稿区分は、「拓殖大学 日本語教育研究所紀要投稿規則」に記載されている種別のいずれかとするが、「その他」の区分、定義については付記のとおりとする。
- (7) 投稿原稿の受理日は、研究支援課に到着した日とする。
- (8) 完成した原稿1部とコンピューターの機種・使用ソフトを明記した電子媒体（以下、「完成原稿他」という。）を編集委員会宛に提出し、投稿者は投稿原稿（データ）の写しを保管する。
- (9) 紀要に掲載できない場合には、拓殖大学日本語教育研究所長（以下「所長」という）より、その旨を執筆者に通達する。
- (10) 上記分量を超えた投稿原稿は、編集委員会で分割掲載等の制限をおこなうこともある。投稿者の希望で、紀要の複数号にわたって、同一タイトルで投稿することはできない。ただし、編集委員会が許可した場合に限り、同一タイトルの原稿を何回かに分けて投稿することができる。その場合は、最初の稿で全体像と回数を明示しなければならない。

上記以外の様式等にて、投稿原稿の提出をする場合にも、編集委員会と協議する。

4. 投稿原稿表紙ならび投稿原稿の提出

紀要に投稿を希望する研究員は、完成原稿他と一緒に、『拓殖大学 日本語教育研究』投稿原稿表紙を、研究所が毎年定めた日までに、研究支援課に提出する。

5. 原稿の審査・変更・再提出

- (1) 投稿原稿の採否は、編集委員会の指名した査読者の査読結果に基づいて、編集委員会が決定する。編集委員会は、原稿の区分の変更を投稿者に求める場合もある。
- (2) 提出された投稿原稿は、編集委員会の許可なしに変更してはならない。
- (3) 編集委員会は、投稿者に若干の訂正あるいは書き直しを要請することができる。
- (4) 編集委員会は、紀要に掲載しない事を決定した場合は、所長名の文書でその

旨を執筆者に通達する。

- (5) 他の刊行物に既に発表された、もしくは投稿中の原稿は、紀要に投稿することができない。
- (6) 投稿者は、編集委員会の査読を経て、修正・加筆などが済み次第、完成原稿他を、研究所が毎年定めた日までに、研究支援課に提出すること。

6. 校正

掲載が認められた投稿原稿の校正については、投稿者が初校および再校を行い、編集委員会と所長が三校を行う。この際、投稿者が行う校正は、最小限の字句に限り、版組後の書き換え、追補は認めない。

校正は、所長の指示に従い、迅速に行う。校正が、研究所が定めた期日までに行われない場合は、紀要に掲載できないこともある。

7. その他

本要領に規定されていない事項については、編集委員会の議を以て決定する。

8. 改廃

この要領の改廃は、研究所運営会議の議を経て、所長が決定する。

附 則

この要領は、平成 27 年 7 月 14 日から施行する。

付記：「その他」の区分・定義について

- (a)調査報告：専門領域に関する調査。
- (b)資料：原稿区分の範疇以外で教育・研究上有用であると考えられるもの。
- (c)記録：研究所が主催する講演等の記録を掲載するもの。

以上

執筆者紹介（目次掲載順）

倉田 芳弥（くらた・かや）	政経学部准教授	社会言語学, 日本語教育
玉置 充子（たまき・みつこ）	日本語教育研究所准教授	日本語教育, 第2言語習得
中村かおり（なかむら・かおり）	外国語学部准教授	日本語教育, 教授法
伊藤 江美（いとう・えみ）	別科講師（非常勤）	日本語教育
岡田 幸彦（おかだ・ゆきひこ）	別科講師（非常勤）	日本語学, 言語学
阿久津 智（あくつ・さとる）	外国語学部教授	日本語学
遠藤 裕子（えんどう・ひろこ）	外国語学部教授	日本語学, 意味論
小林 孝郎（こばやし・たかお）	外国語学部教授	日本語, 日本語教育
尾沼 玄也（おぬま・げんや）	国際学部准教授	日本語教育学, 日本語学
加藤林太郎（かとう・りんたろう）	国際医療福祉大学 総合教育センター助教	日本語教育学

拓殖大学 日本語教育研究 第7号 ISSN No. 2423-9224

2022年3月18日 印刷

2022年3月25日 発行

編集委員 阿久津智 飯田 透 山下哲生

編集兼発行人 日本語教育研究所長 阿久津智

発行所 拓殖大学日本語教育研究所

〒112-8585 東京都文京区小日向3丁目4番地14号

Tel. 03-3947-7595

印刷所 株式会社 外為印刷

