

ISSN2423-9224

拓殖大学

日本語教育研究

2023.3

第8号

拓殖大学日本語教育研究所

目 次

〈論文〉

「音声」の語史 ……………阿久津 智（1）

「ポップカルチャー」をテーマにした留学生と

日本人学生の協働学習の実践的研究

— 振り返りアンケートの分析から — ……………浅井 尚子（29）

日韓接触場面の LINE チャットの会話

におけるスタンプの特徴

— 日本語母語話者と韓国人非母語話者の比較から —

……………倉田 芳弥（55）

「作文対訳データベース」を利用した

機械翻訳向けプリエディットの検証

— 日本語と中国語の句読点の違いに着目して —

……………玉置 充子（79）

〈実践報告〉

読解カリキュラムに組み込んだ多読授業の実践……大越 貴子（105）

Contents

〈Articles〉

- History of the Word *Onsei*..... AKUTSU Satoru (1)
- Practical Research on Peer Learning between International Students
and Japanese Students under the Theme of “Pop Culture”:
From an Analysis of the Review Questionnaire
..... ASAI Naoko (29)
- A Study of Stickers in LINE Chat Conversations in Japanese-Korean
Contact Situations:
A Comparison Between Native and Non-Native Speakers of Japanese
..... KURATA Kaya (55)
- Verification of Effectiveness of Pre-Editing for Machine Translation:
Focusing on the Differences in Punctuation between Japanese
and Chinese..... TAMAKI Mitsuko (79)

〈Performance Report〉

- Practicing Extensive Reading Classes Incorporated
into the Reading Curriculum..... OKOSHI Takako (105)

〈論文〉

「音声」の語史

阿久津 智

要 旨

「音声」という語の語史について、文献資料（データベースやコーパスを利用）をもとに探った。その結果、次のことがわかった。(A) 現代日本語の「音声」は、《技術的に扱う音》を表すことが多い。(B) 「音声」には、奈良時代から、《(人の) 声》や《楽器の音》を表す用法があった。(C) 「音声」は、少なくとも平安時代以降、「おんじやう」と読まれたが、江戸時代に「おんせい」という読みが生まれ、明治以降、「おんせい」が一般的になった。(D) 「音声」は、明治以降、《言語音》、とくに《単位音》を表すのに使われることが多くなった。(E) 《言語音》を表す用語には、明治期に、「音韻」、「音声」、「声音」などがあったが、昭和初期以降、音韻論における音概念には主に「音韻」が、音声学における音概念には主に「音声」が使われるようになった。

キーワード：音声，声音，音韻，語史

1. はじめに

本稿では、一般に使われる語であり、言語学・音声学の専門語でもある「音声」の語史を探っていく。

「音声」を取り上げようと思った背景には、後述するように、この語には、歴史的な読み方の変化（「オンジャウ」→「オンセイ」）、日中両言語における語形（表記形）の異同（「音声」と「声音」）、辞書の第一義と実

際の主たる用法とのずれ（「言語音」と「技術的に扱う音」といったこと）が見られ、興味をひかれたということがある。

「音声」の語史の記述に当たっては、阿久津（2022c）で示した、一般語、あるいは転用語（古典漢語を採用した語）由来の専門語の語史を記述する方法をとる。具体的には、文献資料（データベースやコーパスを利用）をもとに、「音声」という語について、①一般語としての語義の変化、②一般語としての語形の変化、③専門語としての概念の起源や変遷、④専門語としての名称の由来や変化、を明らかにしていきたい。

本稿では、まず現代語における「音声」という語の意味について概観し（第2節）、ついで「音声」の語史を見ていきたい（第3節）。なお、漢字の字体は、現代日本語の通用字体を用いる。

2. 現代語における「音声」

2.1 現代日本語における「音声」の意味

国語辞典で「おんせい（音声）」をひいてみると、次のような2つの語義を載せているものが多い。

- (01) おんせい【音声】 ①人が出す声。言語音。②放送などで、映像に対して）声や音。「一がとぎれる」（『岩波国語辞典 第八版』岩波書店 2019）

ほかに、例01の①の意味のみを挙げているもの（例02）、例01の①を2分しているもの（例03）、さらに、意味を非常に細かく分けているものなどもある（例04）。

- (02) おんせい【音声】 人の発音器官から出て、言語を形作る音。こえ。「一学・一記号」（『新明解国語辞典 第八版』三省堂 2020）
- (03) おんせい【音声】 ①人間が意思を伝達するために口から発する音。言語音。②人の声。おんじょう。③おと。「テレビから—

が消える」(『大辞林 第四版』三省堂 2019)

- (04) おんせい【音声】 ①人間の声を録音したもの。「一ガイドランス」②『映画・放送』a [映像に対して] 人間などの声や物音など。「一が とぎれる」b 「音声②a」を収録する仕事(をする人)。③『言』a 人がことばとして出す おと。ことばの内容を耳に伝える手段。(↔文字) b いろいろな言語や方言での区別を参考に、ことばの音をできるだけ多くの種類に分けたもの。例、「おんなじ」「おんがく」の「ん」は、それぞれ「n」と「ŋ」という別の音声。(『三省堂国語辞典 第八版』三省堂 2021)

今日の主な国語辞典における「おんせい(音声)」の意味区分をまとめると、おおよそ次のようになる(表1)。表1の「意味」のうちの「言語音」が、言語学・音声学の専門語の「音声」に当たる。

表1 国語辞典における「音声」の意味区分

辞典 発行年	意味		(放送の) 音	収録の 仕事	録音	雅楽器 の音
	言語音	人の声				
学研現代新国語辞典(6) 2017	○		-	-	-	-
新明解国語辞典(8) 2020	○		-	-	-	-
新選国語辞典(10) 2022	○		-	-	-	-
集英社国語辞典(3) 2012	①		②	-	-	-
旺文社国語辞典(11) 2013	①		②	-	-	-
現代国語例解辞典(5) 2016	①		②	-	-	-
岩波国語辞典(8) 2019	①		②	-	-	-
明鏡国語辞典(3) 2021	①		②	-	-	-
大辞泉(2) 2012	②	①	③	-	-	-
大辞林(4) 2019	①	②	③	-	-	-
広辞苑(7) 2018	②	①		-	-	-
日本国語大辞典(2) 2000-2002	③	①	-	-	-	②
三省堂国語辞典(8) 2021	③b	③a	②a	②b	①	-

() 数字は、辞典の版。○は、各辞典における意味区分。

ここから、現行のほとんどの国語辞典は、「音声」の第一義を《人の声》や《言語音》としていることがわかる。

次に、現代日本語における「音声」の使用実態を見てみたい（以下、コーパス・データベース等の最終閲覧は2022年10月）。

「現代日本語書き言葉均衡コーパス」(BCCWJ)（コーパス検索アプリケーション「中納言」を使用）で「音声」（短単位・語彙素「音声」）を検索したところ、結果は1773件であった。このうち、「レジスター」を「新聞（2001～2005）」（12件）と「雑誌（2001～2005）」（153件）に絞って用例を見てみると、ほとんどが、「音声出力」、「音声案内」、「音声認識」など、《技術的に扱う音》（例01の②に相当）を表す「音声」の例で、「人の声」や《言語音》（例01の①に相当）の例は、「曇りガラスの向こうで、音声を変えて話す。」（『京都新聞』2004/09/04）、「音声言語コミュニケーション（話しことば）」（『小五教育技術』2005年11月号）くらいしかなかった。

また、「Yahoo!知恵袋（2005）」（223件）・「Yahoo!ブログ（2008）」（119件）においても、「言葉に興味のある方・音声などに興味のある方」（「Yahoo!ブログ」）、「音声とイントネーション」（「Yahoo!ブログ」）、「音声学」2例（Yahoo!知恵袋）以外は、ほぼ《技術的に扱う音》を表す「音声」の用例しか現れなかった。

ここから、今日、「音声」という語は、日常的には、《技術的に扱う音》の意味で使われることが多いことがわかる。

2.2 現代日本語の「音声」と現代中国語の「声音」

「音声」の類義語に、「音声」の字順を逆にした「声音（せいおん）」という語がある。

(05) せいおん【声音】 こえ。音声。▷「こわね」と読めば別の意。

（『岩波国語辞典 第八版』2019）

「声音」は、現代日本語では、あまり使われない語であるが（BCCWJで「声音」（短単位・語彙素「声音」・語彙素読み「セイオン」）を検索した結果は2件であった）、中国語では、「声音 shēngyīn」が一般的に使われ、逆に、「音声 yīnshēng」はあまり使われないようである。たとえば、現代中国語の規範的な辞典である『現代漢語詞典 第7版』（商務印書館2016）には、「音声」は載っていない。つまり、「音声」と「声音」に関して、現代日本語と現代中国語とで、字順が逆転した語（字順逆転語、字順転倒語、逆字順二字漢語、鏡像語、反転語）が使われていることになる。

日中両言語間における字順逆転語の意味上の相違について分析した馬（2017: 72）は、日本語の「声音－音声」と中国語の「声音」を、「日本語の「AB・BA」ともに中国語の「AB」と意味が同じもの」の例として挙げている。

実際のところは、現代日本語の「音声」と現代中国語の「声音」とは、必ずしも同義ではなく、次のようなことがいえるようである。

- (a) 現代日本語の「音声」に比べて、現代中国語の「声音」は、はるかに使用頻度の高い、日常的な語である。
- (b) 現代日本語の専門的な意味を担う「音声」は、現代中国語の「声音」とは、必ずしも対応しない。

まず、(a) について、コーパスを利用して、両言語における「音声」と「声音」の出現件数（検索結果）を見てみると、表2のような結果になった

表2 コーパスにおける「音声」と「声音」の出現件数

言語（コーパス）	「音声」	「声音」
現代日本語（BCCWJ）	1773	2*
現代中国語（CCL）	110**	38752**

*「語彙素読み」の「セイオン」のみ、「コワネ」（214件）は含まない。

**文字列の検索のため、語としての「音声」、「声音」以外のものも含まれる。

(日本語についてはBCCWJを、中国語については「CCL 語料庫」(「現代漢語」)を利用した)。

表2からは、日本語では、「音声」が主に使われ、中国語では、「声音」が主に使われることがわかる。また、両言語のコーパスの規模が異なるため(BCCWJは約1億語(短単位)、CCL(現代漢語)は約5億8千万字)、単純には比べられないが、それでも、中国語の「声音」の使用頻度が非常に高いことがわかる。中国語の「声音」は、「(人や動物の)声、物音、響き。」(『中日辞典 第3版』小学館2016)であり、どちらかという、日本語の「声」や「音」に比すべき語のようである。試みに、『講談社日中辞典』(講談社2006)で、「おと(音)」、「おんせい(音声)」、「こえ(声)」をひいてみると、いずれも最初に「声音 shēngyīn」が挙げられている。また、BCCWJで、「声」(短単位検索・語彙素「声」・語彙素読み「コエ」)、「音」(短単位検索・語彙素「音」・語彙素読み「オト」)を検索した結果は、それぞれ、34120件、15990件で、単純に数字の桁でいえば、CCLの「声音」に近くなっている。

ところで、日本語(和語)の「音(おと)」と「声(こえ)」とは明確な意味の違いがある。これについて、『日本国語大辞典 第二版』(小学館2000-2002)(以下、『日本国語大』)に、次のようにある。

- (06) 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(『日本国語大』「おと(音)」「語誌」(1))

また、日本漢語の字音語素(形態素)の「音(おん)」と「声(せい)」にも使い分けが見られる。中川(2010)は、日中両言語を比べて、次のように述べている。

- (07) 現代中国語では人間をはじめとする生物などの発する「声」と、それ以外のものが出す「音」を区別せず、ひっくるめて“声

音”というが，“拡音器”の例からも分かるように“音”のほうが生産的で、造語力が強い。日本語では、「声」と「音」の区別は厳格で、『音を遮断する壁』は「防音壁」であるが、『人間の声を拡大する』のは「拡声器」である。(中川 2010: 304)

ただし、日本語でも、人の声を言語の音声として(音声学的に)扱うときには、「声」ではなく、「単音」, 「発音」, 「鼻音」などのように、「音」を使う(阿久津 2022b: 105)。

次に、(b)「現代日本語の専門的な意味を担う「音声」は、現代中国語の「声音」とは、必ずしも対応しない」ことについて、日中辞典を用いて、現代日本語の「音声」を含む複合語(専門語)が、中国語でどう表現されるかを見てみる。

『講談社日中辞典』, 『日中辞典 第3版』に載っている、日本語の「音声」を含む複合語とその対訳語を、以下に挙げる(表3)。

表3に見られるように、日本語の「音声」は、中国語では、「語音」,

表3 日本語の「音声」を含む複合語と中国語の対訳語

日本語	中国語	
	『講談社日中辞典』	『日中辞典 第3版』
音声学	語音学	語音学
音声器官	-	発音器官
音声記号	-	発音符号/音標
音声言語	口語/口頭語言	声音語言/口頭語言
音声合成	語音合成	-
音声多重放送	多声道廣播	多重声音廣播
音声認識	語音識別	語音識別
音声ファイル	-	音頻文件
音声明瞭	-	声音明了/声音清晰
副音声	-	副音軌

「発音」, 「口頭」, 「声道」(チャンネル), 「声音」, 「音頻」(オーディオ), 「音軌」(サウンド・トラック) など, さまざまな語形で現れる。ここから, 現代日本語の「音声」が専門的な語として, 広い範囲をカバーしていることがわかる。現代中国語の「声音」が日常的な用法に傾いているのに対して, 現代日本語の「音声」は専門的な用法に傾いているといえるであろう。

3. 「音声」の語史

本節では, 「音声」という語の歴史について, ①一般語としての語義, ②一般語としての語形, ③専門語としての概念, ④専門語としての名称, の4つの面から見ていきたい。

その前に, 「音声」(「おんじょう」, 「おんせい」)の語史の大枠を知るために, 『日本国語大』から, 「おんじょう(音声)」, 「おんせい(音声)」の項を引用しておく。

- (08) おんじょう【音声】 ①人や動物の声。また, 節をつけて唱えたり歌ったりする声。おんせい。*田氏家集〔892頃〕上・山寺聴鶯「音声軟弱太嬌_レ春, 山寺聞時感更頻」*文明本節用集〔室町中〕「音声 ランジャウ」*天草本伊曾保物語〔1593〕烏と狐の事「Vonjōga (ランジャウガ) イササカ ハナゴエデ アキラカニ ナイト マウスガ」 ②「おんじょうよく(音声欲)」の略。*仮名草子・竹斎〔1621~23〕上「めんしゃう, けいじつ, せんはく, さいこつ, ゐぎ, をんじょうとて, これを六欲と申候」 ③雅楽の管弦の音。また, 楽器, 鐘などの音。音色(ねいろ)。*靈異記〔810~824〕上・五「和泉の国の海中に楽器の音声有り」*九曆-九曆抄・天曆七年〔953〕正月五日「次雅楽興_二音声_一, 二曲, 舞間出穩座」*東大寺統要録〔1281~1300頃〕「諸楽奏_二

音声—」*周礼—地官・鼓人「鼓人掌_レ教_二六鼓四金之音声_一，以節_二声樂_一，以和_二軍旅_一」（『日本国語大』）

- (09) おんせい【音声】 ①人の声。おんじょう。いんしょう。おんぞう。*歌謡・松の葉〔1703〕五・歌音声「歌の事，音声（オンセイ）ゆたかにして，始終たるまぬやうにうたふこと第一なり」*浄瑠璃・夏祭浪花鑑〔1745〕—「今様朗詠さまざまに，音声（オンセイ）微妙（みめう）を尽さん事」*滑稽本・浮世風呂〔1809～13〕四・下「瞽女（ごぜ）節をはじめとして，すべての田舎唄は濁音で音声（オンセイ）がだみてみやす」*宋玉—登徒子好色賦「寤_二春風_一兮発_二鮮榮_一，潔_二齊_一俟兮恵_二音声_一」②雅楽で楽器の音をいう。音色（ねいろ）。おんじょう。③人間が，音声器官を使って話しことばとして発する音。言語音。*開化の入口〔1873～74〕〈横河秋濤〉下「イーヤ夫でも彼等は何処やらに臭みが有る，イーヤ舌が短かいの，音声（ランセイ）が違がってゐるのと無理に彼を隔て我身を立てるは」（『日本国語大』）

以上の記述からは，次のようなことがいえる（「おんじょう」の歴史的仮名遣いは「おん（む）じやう」であるが，文献にはさまざまな仮名遣いで現れるので，以下，「おんじやう」で代表させておく）。

- (a) [起源]「音声」という語は中国起源である。
- (b) [語義]「音声」には，主な意味として，《（人の）声》と《楽器の音》とがあり，ともに平安時代から使われている。
- (c) [語形]「音声」には，「おんじやう」と「おんせい」という語形があり，前者が古く，後者が新しい（読みを示す仮名書きの初出は，それぞれ，室町中期と江戸中期）。
- (d) [語形・語義]「おんせい」に独自の意味として，《言語音》がある（初出は明治初期）。

以下，これらについて，資料を確認しながら，「音声」の語史を見てい

く。先取りして、上を補っておくと、(b)については、「音声」は、奈良時代の資料にすでに見え、(c)については、平安～鎌倉時代に成立した文献に「おんじやう」という読みが見える。「音声」は、古代から、「おんじやう」と読まれ、《(人の)声》と《楽器の音》という意味で使われていたようである。また、(d)については、明治初期の資料に《言語音》を表す「おんじやう」も見られるが、「おんせい」が優勢であったようである。

3.1 一般語としての語義

「音声」は、古くから、主に《(人の)声》と《楽器の音》の意味で使われてきた。これらは、この語とともに中国から伝わったものである。

中国における最大規模の国語辞典である『漢語大詞典』（上海辞書出版社1986-1993）では、「音声」の意味として、「①楽音；音楽。」と「②泛指声音。」（広く声・音を指す）の2つを挙げている。①の用例としては、『日本国語大』と同じ『周礼』（戦国時代末頃成立か）「地官・鼓人」の「鼓人掌教六鼓四金之音声」（鼓人、六鼓四金（鼓楽）の音声を教えることを掌^{つかさど}る）が、最初に挙げられており、②の用例としては、『列子』（魏晋頃成立か）「楊朱」の「夫耳之所欲聞者音声，而不得聽者，謂之閉聽。」（それ耳の聞かんと欲する所のものは音声（美声），しかも聴くを得ざるもの、これを聴を閉^いづと謂う）が、最初に挙げられている。中国でも、「音声」は、主に《楽器の音》と《(人の)声》を表したようである。

この「音声」の2つの意味は、日本では、ともに奈良時代から使われている。たとえば、「正倉院文書」に次のような例が見られる（「東京大学史料編纂所データベース」の「正倉院文書マルチ支援データベース」を利用した。下線は筆者。以下同じ）。

(10) 中宮職移 皇后宮職 合音声舍人壹拾貳人（「中宮職移案」天平1（743）年7月12日「続々修26ノ3断簡（1）裏」）

(11) 舍人參拾參人 廿一人供養礼仏 三人音声所（「写書所食口案」）

天平勝宝4(752)年「続修別集24断簡1(2)」)

これらの「音声」は、《楽器の音》や《音楽》を表していると思われ、ここから、奈良時代に音楽を担当する官人がいたことがうかがえる。

また、『日本書紀』、『常陸国風土記』に、次の例が見える(ジャパナレッジ「日本古典文学全集」の「古典本文」検索を利用した。本文、読み方等は、『新編 日本古典文学全集』(小学館)による(各作品が成立した当初において「音声」がどのように読まれたかは必ずしもはっきりしないため、ここでは表記形としての「音声」を扱う)。以下、同全集からの引用については同様)。

- (12) 昼ひる蠅さばへ音おと声なひ(『常陸国風土記』(718頃成立)『新編日本古典文学全集5 風土記』1997: 390-391)
- (13) 今いま楽うた府まひのつかさ奏こ此うた歌うた者なほ、猶たはかり有おほ二ちひさ手こ量ふと大小ふと、及こ音おと声なひ巨おほ細ちひさ一ふと。(『日本書紀 卷第三』(720成立)『新編 日本古典文学全集2 日本書紀①』1994: 208-209)

例12の「音声」は《蠅の出す音》、例13の「音声」は《歌声》(『日本書紀 卷第三』北野本訓(室町後期写)は「ウタゴエ」(『日本国語大』「うたごえ(歌声・音声)」))である。

これ以降の古典文学作品において、「音声」は、主に《人の声》と《楽器の音》の意味で使われている。

- (14) 和泉国海中有二いづみのくに楽こ器おと之な音な声な一こ。(和泉国の海中にして楽器の音有りき)(『日本国現報善悪霊異記 上卷』(822頃成立)『新編 日本古典文学全集10 日本霊異記』1995: 39, 44)(例08参照)
- (15) 音おと声なひ吉よキき僧そうヲよ呼あつビあつ集あつメあつテあつ(『今昔物語集 卷第十五』(1120以降成立)『新編 日本古典文学全集36 今昔物語集②』2000: 105)
- (16) すなはちみめう微妙おんじやうの音いだ声いだを出して(『十訓抄』(1252成立)『新編 日本古典文学全集51 十訓抄』1997: 140)

- (17) 法界等流のほふかいとうる おんじやう しんこんめうう もんじ音声, 真言妙有の文字なり。(『沙石集』(1283 成立)
『新編 日本古典文学全集 52 沙石集』2001: 218)
- (18) 音声は尽くる事なくして, 舌はなほ存せり(『太平記 卷第十八』(1368-1375 頃成立)『新編 日本古典文学全集 55 太平記②』1996: 484)
- (19) 音声のおんじやう きよくもん曲文, 時の調子に移り合ひて(『拾玉得花』(1428 成立)
『新編 日本古典文学全集 88 連歌論集・能楽論集・俳論集』2001: 374)
- (20) 舞曲のぶきよく びどう てがひ こてふ ぐわんこうじ きくわか美童, 手貝の胡蝶, 元興寺の菊若, この二人同年にして, 音声そろひ(『新可笑記 卷一』(1688 刊)『新編 日本古典文学全集 69 井原西鶴集④』2000: 473)
- (21) 上手に申す念仏のおんじやう音声(『独ごと』(1718 刊)『新編 日本古典文学全集 72 近世俳句俳文集』2001: 448)
- (22) いつにかはこころよ ね快き音の出でければ, 何となく心いさみしておんせい音声に心をとめて想ふやう(『英草子 第二卷』(1749 刊)『新編 日本古典文学全集 78 英草子・西山物語・雨月物語・春雨物語』1995: 50)
- (23) 相貌かほばせこはごまみのたけ音声身材まで(『新局玉石童子訓 第五版』(1829-1832 刊)
『新編 日本古典文学全集 85 近世説美少年録③』2001: 488)

以上のうち, 例 14・22 の「音声」は《楽器の音》であるが, その他の例の「音声」は, 《人の声》(とくに, 聞かせる声, 美しい声)を表している。このうち, 例 19 は《謡の声》, 例 20 は《歌声》である。次の, 天草版『伊曾保物語』にある例なども, 聞かせるための《声》であろう(「日本語史研究用テキストデータ集」, 「天草版『伊曾保物語』画像」による)。

- (24) vonjōga isasaca fanagoyede aqiracani naito mōsuga, macotoya conogoroua vonjōmo aqiracani natte (音声が些か鼻声で明らかに無いと申すが, 真や此の頃は音声も明らかに成って)(『天草版

伊曾保物語』(1593刊))

ほかに、「音声」を含む複合語も見られる。『日本国語大』には、「いりおんじょう(入音声)」、「おんじょうがく(音声楽)」、「おんじょうにん(音声人)」、「おんじょうよく(音声欲)」、「だいおんじょう(大音声)」、「たいしゅつおんじょう(退出音声)」、「ほんおんじょう(梵音声)」、「まいりおんじょう(参音声・参入音声)」、「まいりおんじょうがく(参音声楽・参入音声楽)」、「まかでおんじょう(罷出音声・退出音声)」、「みょうおんじょう(妙音声)」が見出し語に立てられている。このうち、「音声欲」(きれいな声を人に聞かせたいという欲望)、「梵音声」(清らかでうるわしい声)、「大音声」(大きな音声)、「妙音声」(非常に美しい音声)は、「音声」が「人の声」を表すが、残りは、「参入音声」(雅楽で、楽人・舞人が所定の位置へ着くまでの間に奏する音楽)、「退出音声」(雅楽で、楽人・舞人が退出するときに演奏される音楽)のように、「音声」が「楽器の音」(雅楽)を表している。

このうちのいくつかについて、古典文学作品から例を挙げる。

- (25) ^{ちやうげいし}長慶子を^{まかでおんじやう}退出音声にて遊びて(『紫式部日記』(1010頃成立)
『新編 日本古典文学全集 26 和泉式部日記・紫式部日記・更級日記・讃岐典侍日記』1994: 158)
- (26) ^{まかでおむじやう}退出音声, ^{やすかは}野州川(『栄花物語 卷第十』(1028-1034頃成立)
『新編 日本古典文学全集 31 栄花物語①』1995: 514)
- (27) ^{おんじやうがく}音声楽の声と聞こえ(『夜の寝覚 卷五』(1045-1068頃成立)
『新編 日本古典文学全集 28 夜の寝覚』1996: 492)
- (28) 馬引き寄せ, ゆらりと乗つて, ^{だいおんじやう}大音声をあげて(『保元物語』
(1219-1222頃成立)『新編 日本古典文学全集 41 将門記・陸奥話記・保元物語・平治物語』2002: 297)
- (29) ^{おほん}涅槃経の四句の文, ^{ほんおんじやう}梵音声にて唱ふると(『用明天王職人鑑 第三』(1705初演)『新編 日本古典文学全集 76 近松門左衛門集③』

2000: 110)

以上のうち、「大音声」は、比較的使用頻度が高い。『新編 日本古典文学全集』所収の作品では、江戸時代までの7作品に用例が見られる。「大音声」は、現代語でも使われ、BCCWJで検索（長単位・語彙素「大音声」）した結果には、53件が現れた。

明治に入ると、《言語音》を表す「音声」が現れるようになる。「日本語歴史コーパス」で、明治期の雑誌（検索対象：『明六雑誌』（1874-1875）、『東洋学芸雑誌』（1881-1882）、『国民之友』（1887-1888）、『女学雑誌』（1894-1895）、『太陽』（1895））を検索（短単位・語彙素「音声」）した結果では、『明六雑誌』を除く5種の雑誌に、計43件（24記事）の「音声」が現れ、このうち、16件（4記事）が《言語音》を表す用例であった（『日本語史研究資料』、ジャパンナレッジ「JKBooks 太陽」で本文を確認した）。例を挙げる。

(30) 盖シ仮名ハ、子音ト母音トヲ混合シタルモノニテ、素ト人ノ音声ヲ精密ニ分析シテ作りタルモノニ非レハ（矢田部良吉「羅馬字ヲ以テ日本語ヲ綴ルノ説（一）」『東洋学芸雑誌』第7号1882: 7）

(31) 欧洲の文字は音声を表するものにして、記憶に便なること漢字の比にあらず（三宅雪嶺「漢字の利害」『太陽』第1巻第1号1895: 24）

以上見てきたように、「音声」には、古くから《(人の) 声》と《楽器の音》との2つの意味・用法があったが、《楽器の音》は、使用される領域がほぼ雅楽に限られていた。今日の一般的用法である《言語音》や《技術的に扱う音》は、もう一方の《人の声》から発展したものと思われる。

3.2 一般語としての語形

「音声」は、古くから「おんじやう」（当初の発音は「オムジャウ」であろう）と読まれていたようである。

3.1 項の例（とくに『新編 日本古典文学全集』のもの）を見ると、「音声」にさまざまな読み仮名が付いているが、同全集の「凡例」によると、底本にはない振り仮名（読み方）を編者が補った場合が多いようである。

以下、原本（写本・刊本）に読み方のあるものを見ていく（本項における用例の検索には、ジャパンナレッジ「日本古典文学全集」、JKBooks 群書類従（正・続・続々）、「国立国会図書館デジタルコレクション」、「日本古典文学大系本文データベース」、「ヨミダス歴史館」、「日本語歴史コーパス」などを用い、原本（写本・刊本）の確認には、「新日本古典籍総合データベース」、「国立国会図書館デジタルコレクション」、「ヨミダス歴史館」、「JKBooks 太陽」などを利用した）。

まず、平安時代に成立した作品では、『栄花物語』（1028-30 頃成立）の写本に「おんさう」が見られ、『夜の寝覚』（1045-68 頃成立）の写本に「おんしやう」が見られる。

(32) 塔のうちの二世尊のいたし給ところのおんさり^[ママ]とも思なされ給事かきりなし（梅沢本『栄花物語』13 世紀写）（『日本古典文学大系 76 栄花物語 下』1965: 367 による）

(33) すこしかきあはせたまふはたとへていはんかたなくおんしやうかくのこゑときこえ（『夜寝覚 三』肥前島原松平文庫蔵本、江戸初期写か）

例 32 の「おんさり」は、「おんさう」の誤表記で（宮内庁書陵部蔵本などでは「おんさう」）、「おんさう」の「さ」は、サ行拗音の「直音による把握」（シャ = サ）（沖森 2010: 154）、および、濁音の非明示で、実際の発音は、「オムジャウ（オンジャウ）」であったと思われる。

鎌倉時代の文献では、狛近真『教訓抄』（1233 頃成立）に「ヲムシヤウ」が見られ、『吉野吉水院楽書』（『吉野楽書』）（1239 以後成立）に、濁点付きの「オンジャウ」が現れている。

(34) ^{マイリヲムシヤウ}参 音声ノ時。（『教訓抄 卷第七』宮内庁書陵部蔵本、室町時

代写)

- (35) 本ハ^{オンジャウ}音声吹也ト (『吉水楽書』宮内庁書陵部蔵本)

室町時代の早い時期のものでは、一条経嗣『北山行幸記』(『北山殿行幸記』)(1408年頃成立)に「をんしやう」が見られる。また、室町中期の『文明本節用集』(『雑字類書』)には、「ヲン ज्याウ」とある。

- (36) 左右の舞はて、かく人まかてをんしやうをそうして。をの／＼
かく屋に帰り入。(『北山行幸記』国文学研究資料館蔵本)

- (37) ^{ヲン ज्याウ}音声 (「音」の左に、朱筆で「イン」、墨筆で「コエ」, 「ヲト」。
「声」の左に、朱筆で「セイ」、墨筆で「コエ」)(『雑字類書』「ヲ」
「支体門」国立国会図書館蔵本、室町中期写)(例 08 参照)

例 37 の『文明本節用集』は、朱筆で漢音・唐音が、墨筆で呉音・訓が示されているため、「ヲン ज्याウ」(墨筆)は呉音読みで、漢音読みでは「インセイ」となることがわかる。

室町～安土桃山時代の日本語語彙を大量に収録した『日葡辞書』には、「Vonjö (ヲン ज्याウ)」のほかに、「Inxei (インセイ)」, 「Inxö (インシャウ)」が見られ、このころ、さまざまな語形が現れていたようすがうかがえる。

- (38) Inxei, l. Inxö. Coye. *Vozes*. (インセイ, または, インシャウ (音声). Coye. (声) 声.) (『日葡辞書』オックスフォード大学ボードレイアン図書館蔵本 1603-04 刊 (『キリシタン版 日葡辞書 カラー影印版』2013 勉誠出版), () 内の日本語訳は『邦訳日葡辞書』1980 による)

江戸時代になると、「おんじやう」とともに、「おんせい」も見られるようになる。『日本国語大』における「おんせい」の初出例は、歌謡『松の葉』(1703 刊)であるが(例 09), 同書を含め、刊本の例をいくつか挙げておく。例 43 では、同じ話の中に両語形が現れている。

- (39) 念仏の^{おんじやう}音声よく^{かね}鐘を^{うつ}打により (『露がはなし』元禄 4 (1691))

年刊本)

- (40) 音声しめやかにして調子はひゝきかたよし (『うた本 松の葉』
元禄 16 (1703) 年刊本)
- (41) (=22) いつにかは快こゝろよきね音の出ければ何となく心いさみして
音声に心をとめて想おもふやう (『古今奇談 英草子 第二卷』寛延
2 (1749) 年刊本)
- (42) 音信。-頭。一声。(『早引大節用集福寿蔵』「四を」明和 8
(1771) 年刊)
- (43) 長唄おんじやうめりやすなどは音おん声じやうが清すんで。はなはだ清せい音おんだからいゝ。瞽こ
女ぜ節ぶしをはじめとして。すべての田み舎な唄かうたは。濁だく音おんで音おん声せいがだみてあ
やす。(『浮世風呂 四篇下』文化 6-10 (1809-1813) 年刊本) (例
09 参照)

明治以降は、「おんせい」が優勢になる。山田美妙『日本大辞書』(1893)に「おんせい…今多ク普通ニツカフ」(例 44)とあるが、『読売新聞』(1874 創刊)、『女学雑誌』(1885 創刊)、雑誌『太陽』(1895 創刊)などでも、振り仮名付きの「音声」は、ほぼ「おんせい」である。「ヨミダス歴史館」の検索結果では、明治期の『読売新聞』の振り仮名付きの「音声」18 件のうち、17 件が「おんせい」であった(1 例は「おんじやう」)。「日本語歴史コーパス」の検索結果では、『女学雑誌』(1894-1895)の振り仮名付きの「音声」は 2 件とも「おんせい」であり、『太陽』(1895, 1901, 1909, 1917, 1925)の振り仮名付きの「音声」(「大音声」2 件を除く)は、全 11 件のうち、9 件が「おんせい」であった(残りは「おんじやう」と「こゑ」)。

- (44) おんせい (音声) おんじやうトオナジ語。今多ク普通ニツカフ。(山田美妙『日本大辞書』1893)
- (45) 音声試おんせいしためのた為みめ明みやう後ご日にち同どう館くわん中ちゆうにて管くわん弦げんをもよ催もよはされます (『読売新聞』1880/11/26)

- (46) 演説^{えんぜつ}を為^なすにも斯^かく鼻^{はな}より空^{くう}気^きを吸^{きう}入^{にう}し腹^{ふく}部^ぶより声^{こゑ}を發^{はつ}せば其^{その}
音^{おん}声^{せい}能^よく徹^{てつ}して疲^ひ勞^{ろう}も少^{すく}しと云^いふ（細谷吉次「心身健全の一事」
『女学雑誌』第416号1895:20）

- (47) 大豪傑^{だいこうけつ}の桂小五郎^{くわい}の事^{こと}なれば、其^{その}軀^く幹^{かん}は魁^{くわい}偉^ゐならん、其^{その}音^{おん}声^{せい}は
鐘^{かね}の響^{きこ}くが如^{ごと}くならん（福地源一郎「維新の元勳」『太陽』第1
卷第4号1895:31）

《言語音》を表す「音声」も、ほぼ「おんせい」と読まれたようであるが、「おんじやう」の例も見られる。

- (48) 音^{おん}声^{せい}と言^{げん}語^ごと一^{いつ}致^ちする事^{こと}になり（川田剛「東京学士会院講演傍
聴筆記 日本普通文字は将来如何になり行くか」『読売新聞』
1886/11/23）

- (49) さて人^{ひと}の音^{おん}声^{せい}の基^{もと}は清^{せい}音^{おん}四^し十^{じゅう}七^{しち}と濁^{だん}音^{おん}二^に十^{じゅう}と鼻^び音^{おん}一^{いつ}となり（大
槻修二『小学日本文典 上』1881:2オ）

なお、明治初期の文献には、「いんせい」も見られる。

- (50) 音^{おん}声^{せい}（左^さ振^{しん}り仮^か名^な「インセイ」）（土屋政朝抄訳『訓蒙窮理余談
上』1872:14ウ）

- (51) 音^{おん}声^{せい}反^{はん}射^{しゃ} コエガハネカヘル（井東猪之助抄録『物理階梯字
引』1876:24オ）

- (52) 動^{どう}物^{ぶつ}音^{おん}声^{せい}訳^{やく}語^ご（「雑録」『团团珍聞』第115号1879:1837）

「いんせい」は、漢音読みであり、正当な読み方としてつけられたものと思われるが、定着しなかったようである。

以上から、「音声」の語形は、古くは「オンジャウ」であったが、江戸中期に「オンセイ」という形が現れ、明治以降、「オンセイ」が一般的になったことがわかる。

3.3 専門語としての概念

明治以降、「音声」は《言語音》を表すことが多くなる。とくに語学書

などには、「音声」が《単位音（個別音・分節音）》を表す例が見られるようになる。「音声」が《単位音》を表す例を挙げる（この項の用例は、「国立国会図書館デジタルコレクション」, 「次世代デジタルライブラリー」, 「古典籍総合データベース」などによる）。

- (53) 伊呂波四十七字ノ、音声相通ズル者ヲ類別シ、之ヲ縦横ニ排列シタル者ヲ、五十音ト云フ（中根淑『日本文典 上巻』1876: 17オ）
- (54) 伊呂波トハ日本ノ音ニシテ今日々々人類ノ相集シ森羅万象ノ言語ヲ通ハスルト雖 其音声ハ纔カニ四十七ニ止マル 即チ伊呂波四十七ニシテ其字数モ四十七アリ（藤井惟勉『日本文法書 上』1877: 2オ）

例 53 の「音声」は、単音（子音・母音）ととれる。例 54 の「音声」は、音節（モーラ）であり、いずれも、日本語の単位音を表している。

明治初期の日本文典（日本語文法書）には、《単位音》を表すのに、「音」、「音韻」、「音声」、「声音」などが使われている。これは、日本語の音（や文字）の説明をするのに、江戸時代以前から使われていた用語を用いたものであろう（後述）。日本文典における音や文字の説明は、西洋文典（英文典など）にならったものとされる。たとえば、中根淑『日本文典』（例 53）に影響を与えた（古田東朔 2010: 179）とされる開成所翻刻『英吉利文典』（1866 刊）には、「PART II ORTHOGRAPHY」に、「VOWELS」や「CONSONANTS」などの「SOUNDS OF LETTERS」が載せられている。

ところで、今日の言語学・音声学における専門語としての「音声」は、英語の (speech) sound に当たる。『学術用語集 言語学編』（日本学術振興会／丸善 1997）には、「音声 sound」, 「言語音 speech sound」, 「sound 音声」, 「speech sound 言語音」とある。『言語学大辞典 第 6 巻 術語編』（三省堂 1996）や『日本語大事典』（朝倉書店 2014）などでは、「音声」は

「speech sound」となっている。

- (55) 音声（おんせい） 英 speech sound, 仏 son du langage, 独 Sprachlaut 《音声》 日本語の音声という用語は人間が話し言葉で用いる媒体を総体的にとらえ、かつ、その物理的な面に注目した場合の名称である。音声に対して、その個々の要素という意味では音（^{おん}phone）を、また、その体系と機能に注目して抽象的に考える場合には音韻（phoneme）という用語を用いる。（『言語学大辞典 第6巻 術語編』「音声」）

Oxford English Dictionary (modified version published online September 2022) によれば、英語の sound は、ラテン語の sonum (sonus (音) の対格) が語源で、sound が《言語音》(The auditory effect produced by the operation of the human voice; utterance, speech, or one of the separate articulations of which this is composed.) を表す用例は、14世紀に現れる。その最初の用例は、R. ヒグデン (Higden) 著、J. トレビサ (Trevisa) 訳『ポリクロン (Polychron)』(年代記) (1385 訳) で、中期英語の「sown」が、英語の多様な《音》を表すのに使われている。《単位音 (単音)》を表す例は、19世紀に現れている。

日本語の「音声」も、これと同様に、《言語音》を表す用法から、《単位音》を表す用法が生まれ、言語学における sound の概念を表す語として、使われるようになったと思われる。

明治初期、「音声」は、物理学、生理学、演説などの分野でも使われている。たとえば、次のような例がある。

- (56) 音声ヨリハ快キコト九十万倍ナリ（「音声」の左振り仮名「コへ」）(吉田賢輔解『格物入門和解 火学之部 下』1870: 2 オ)
- (57) 水ハ空気ヨリ能ク音声ヲ移通ス（関口開『算法窮理問答 下篇』1874: 44 オ）
- (58) 調声帯ノ顫動ヲ起シ以テ音声ヲ発スルナリ（松山棟菴・森下岩

楠沢『初学人身窮理 二』1876: 2オ)

- (59) 音声ノ微弱ナルハ練習ノ方法其宜キヲ得ハ之ヲ改良スルコトヲ得ヘシ (栗原亮一訳『泰西名家 演説集 附演説法』1879: 40)

今日の《技術的に扱う音》を表す「音声」は、物理学における「音声」(例 50・51・56・57)を継承するものであろう。

なお、今日「音声学」と訳される phonetics は、日本では、明治中期以降に研究が始まり、当初は、「音韻学」、「発音学」、「声音学」などとも訳されたが、昭和初期に「音声学」で定着した(阿久津 2018a: 42)。「音声学」は、明治中期には、acoustics (音響学)の訳語にも使われている(『工部省達全書 第二号』1883: 77)。

3.4 専門語としての名称

明治初期～中期の日本文典では、《言語音》、とくに《単位音》を表すのに、「音」、「音韻」、「音声」、「声音」などが使われている。これらは、いずれも中国起源の語であるが、西洋由来の orthography (正書法)、phonetics (音声学)、phonology (音韻論)などの分野で、音概念を表すのに使われるようになっていく。pronunciation に当てた「発音」という語も使われるようになった(阿久津 2022a: 12)。

- (60) 此五十ノ音標字ヲ用テ呼ブ所ノ声音ハ其数五十個ニシテ母音アリ子音アリ (物集高見『初学日本文典 卷之上』1878: 1ウ)
- (61) 此五十ノ音韻ハ縦横ニ通ジ万変ニ応ズルモ各其格ニ従テ混乱錯雑スルコトナシ (同書7ウ)
- (62) 豎ノ音ハ豎ノ音ト通ジ横ノ韻ハ横ノ韻ト通ジテ其例格ヲ乱ルコト無キ者ハ蓋我国ノ音声ノ妙用ナリ (同書12オ)
- (63) 母音 アイウエオの五音を母音といふ。これは、単純なる声音にして、之を永く発音するも、其音声の変はることなきものなり。(高津鋹三郎『日本中文典』1891: 10)

上の例からは、「音韻」, 「音声」, 「声音」が同じような意味で使われていることがわかる。

このうち、「音声」は、これまで見てきたように、古くから一般語として使われてきた語である。「音韻」は、言語音の体系・要素を表す伝統的な用語であり、「音」も、広義・狭義の言語音を表すのに使われてきた(阿久津 2019)。

「声音」は、2.2 項で述べたように、中国語ではよく使われる語であるが、日本ではあまり使われてこなかったようである。「声音」は、『日本国語大』には、『今昔物語集』のほか、江戸時代の例などが挙げられているが(「せいおん(声音)」, 「せいいん(声音)」), 「日本語歴史コーパス」の検索(短単位・語彙素「声音」)結果には、奈良~江戸時代の用例は現れなかった(「こはね」は3件現れた)。

明治期に「声音」が使われるようになったのには、当時参照されていた中国の英華字典の影響などもあるのかもしれない。モリソン英華字典(1822 刊), ウィリアムス『英華韻府歴階』(1844 刊), メドハースト英華字典(1847~1848 刊), ドーリットル『英華萃林韻府』(1872 刊)に、sound の対訳として、「声音」が挙げられている(「英華字典資料庫」による)。

明治後期~大正期には、「声音」は、このころ盛んになった phonetics (声音学)における音概念を表すのに使われるようになった(阿久津 2018b: 351)。

(64) 氣息が声管即ち胸腔・口頭腔・咽頭腔・口腔・鼻腔を通ずるに因って生ずる響を声音と云ふ。(白田寿恵吉『日本口語法精義』1909: 9)

(65) 文法学は其の一部に於て声音を講ずるから声音学を含むものではあるが、文法学は声音を言語から離さずに言語の形骸として研究する。(松下大三郎『標準日本文法』1924: 5)

その後、昭和初期に、言語音の研究が phonology と phonetics とにはっ

きり分かれ、それぞれが、「音韻論」, 「音声学」という名称で定着してくると、音声学の音概念には、「声音」よりも「音声」が使われるようになる。

(66) 此の会は純粋に音声の学的研究を目的とするものであって
(「申し合せ」『音声学協会会報』第1号1926:1)

(67) 「音声」即ち発音運動の外形は、話手が心に抱いている理想即ち「音韻」によつて意味づけられる。(有坂秀世「音韻に関する卑見」『音声学協会会報』第35号1935:9)

phonology と phonetics とを、いち早く「音韻論」と「音声学」とに呼び分けたのは、金田一京助のようである(スウィート1912:41)。金田一は、「音声と音韻と、吾人はこの二つの名辞を所有する」(金田一1928:520)と述べているが、「音声」と「音韻」には、古くから使い分けがあったようである。これについて、両語がともに現れる、江戸時代の文献の用例から見ておく(この項の用例は、「国立国会図書館デジタルコレクション」, 「新日本古典籍総合データベース」などによる)。

(68) 弥陀の六字に大道の陸地を付合せ吉野の葛を屑屋の軒に取成す
事は仮名に書ても音韻に呼ても聞えぬ事なり 誠に端箸橋など、
て音声の高低自由なる都人の此四ツの音ばかりを言得ざらん事
は最口惜き事也(鴨東嶽父『仮名文字使 蜷縮涼鼓集 上』「凡例」
元禄8(1695)年刊本)(アクセントを示す記号は省略した)

(69) 音韻トハ人ノ音声ナレハ其口ヨリ出テ耳ニ聞クヘキ者ニシテ形
ナケレハ図画ニモ写スヘキヤウナキヲ四声七音ヲ経緯ニシ二百六
韻ヲ収メテ漏ルコトナク音ノ是非ヲ知ラシメタルハ妙ニシテ妙ナル
寔ニ珍敬スヘキノ書ナリ(文雄『磨光韻鏡後篇 指要録』「韻鏡
大旨」明和9(1772)年序, 安永3(1774)年跋刊本)

(70) 殊に音韻言語は。太古より毎国^{クニゴト}となへ来たりし者なるを。我
国には。西土の字を仮て。音を習ふには。一旦彼土^{クニ}の音声^{ウツ}に転る
が如くすれど。はた年を歴ては。我音声^{ウツ}に移るべき事。自然の理

也。(上田秋成『靈語通』「仮字編」寛政7(1795)年序刊本)

- (71) 音韻ノコト, 古来云フ者, 多シト雖モ, 皆一方ノ私言ニシテ, 世界同一ノ公論ニ非ズ, ^{ソモハ}夫 活物ニ, 音声アルコト, 何レノ国ニテモ, 同一ノコトニシテ, 此ノ国ニ限り, 此ノ地ニ限りテ, 無シト云フコト, 有ルベカラズ, (鳥海松亭『音韻啓蒙』文化13(1816)年刊本)

また、「音声」ではなく、「声音」が使われた例もある。

- (72) 西歐諸国の如きは方俗音韻の学を相尚ひて其文字のときは尚ふ所にあらず 僅に三十余字を結ひて天下の音を尽しぬれば其声音も又なを多からざる事を得へからず (新井白石『東雅』「総論」享保2(1717)年成立, 同4年序, 酒田市立光丘文庫蔵写本)
- (73) 阿蘭陀ノ声音我国ト大ヒニ異ナレハ阿蘭陀文字寄合ノ委キヲ阿蘭陀人へ尋問スレトモ口授ヲ專ラトシテ筆記スルコトアタハス (青木昆陽『和蘭話訳』寛保3(1743)年序, 国立国会図書館蔵写本)

以上の例からは、「音声」(あるいは「声音」)は、自然に発せられる音(声)であり、「音韻」は、体系的にとらえた言語の音である、というような違いがうかがえる。「音韻」は、「音+韻」(五十音図の「行+段」)であり、分析・総合された言語音というニュアンスがあったものと思われる。例68・69・70・72には「音」も現れているが、これらの「音」は《個別音》を表しているようである。こういった語が、明治に引き継がれていった。

明治期には、新しい概念を担う語(翻訳語)が多く現れたが、翻訳語には、旧来の語を使う場合と、新たな語をつくる場合とがあった。旧来の語を用いる場合にも、旧来の語そのままではなく、(ア)読み方を変えたり(飛田1992: 340)、(イ)字順を変えたりして(竹中1988: 63)、多少の変更を加えるというやり方もあった。「音声」と「声音」に関していえば、

「音声（おんせい）」は（ア）に当たり（「おんじやう」→「おんせい」）、
「声音」は（イ）に当たる（「音声」→「声音」）。この場合は、結果的に、
（ア）の「音声（おんせい）」が残ったわけである。

なお、「音声」と「声音」のうち、日本で古くから「音声」が優勢であった理由は、はっきりしないが、あるいは、日本語では、中川（2013: 176）のいう「母音優先の原理」（構成要素のうち、母音で始まるものが前にくる）によって、「音声」（「おん」+「じやう」, 「おん」+「せい」）が好まれたということがあるのかもしれない。

4. おわりに

これまで見てきた「音声」の語史をまとめておく。

- (A) 現代日本語の「音声」は、《技術的に扱う音》を表すことが多い。
- (B) 「音声」には、奈良時代から、《(人の) 声》や《楽器の音》を表す用法があった。
- (C) 「音声」は、古くから（少なくとも平安時代には）「おんじやう」と読まれたが、江戸時代に「おんせい」という読みが生まれ、明治以降、「おんせい」が一般的になった。
- (D) 「音声」は、明治以降、《言語音》、とくに《単位音》を表すのに使われることが多くなった。
- (E) 《言語音》を表す用語には、明治期に、「音韻」, 「音声」, 「声音」などが使われたが、昭和初期以降、主に、音韻論における音概念には「音韻」が、音声学における音概念には「音声」が使われるようになった。

参考文献

阿久津智（2018a）「音韻論」と「音声学」の語誌『立教大学日本語研究』25

- 立教大学日本語研究会 35-53
- 阿久津智 (2018b) 「明治後期・大正期の口語文典における音韻」 沖森卓也編『歴史言語学の射程』三省堂 341-353
- 阿久津智 (2019) 「音」と「音韻」『立教大学日本文学』121 立教大学日本文学会 233-247
- 阿久津智 (2022a) 「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 1-26
- 阿久津智 (2022b) 「発声」という語について『拓殖大学日本語教育研究』7 拓殖大学日本語教育研究所 103-125
- 阿久津智 (2022c) 「専門語の語史研究の方法」『拓殖大学 語学研究』147 拓殖大学言語文化研究所 1-24
- 沖森卓也 (2010) 『はじめて読む日本語の歴史：うつりゆく音韻・文字・語彙・文法』ベレ出版
- 金田一京助 (1928) 「言語学原論を読む」『民族』3-3 民族発行所 519-521
- ヘンリ・スウィート, 金田一京助訳 (1912) 『新言語学』(原著 1900)
- 竹中憲一 (1988) 「中国語と日本語における字順の逆転現象」『日本語学』7-2 明治書院 55-64
- 中川正之 (2010) 「現代日本語における漢語と現代中国語：並列語(リンク語)・類縁語をめぐって」『立命館文学』615 立命館大学 598-587
- 中川正之 (2013) 『漢語からみえる世界と世間：日本語と中国語はどこでずれるか』岩波書店(初刊 2005)
- 飛田良文 (1992) 「漢音呉音の交替現象」『東京語成立の研究』東京堂出版 325-342 (初出 1968)
- 古田東朔 (2010) 「日本文典に及ぼした洋文典の影響：特に明治前期における」『古田東朔近現代日本語生成史コレクション 第4巻 日本語近代への歩み』くろしお出版(初出 1958)
- 馬雲 (2017) 「現代日本語における字順逆転する二字漢語 AB・BA について：現代中国語に一方が欠落しているもの」『言語の研究』3 首都大学東京言語研究会 61-76

【使用データベース類】(いずれも最終閲覧は、2022年10月)

「英華字典資料庫」中央研究院近代史研究所

<https://mhdb.mh.sinica.edu.tw/dictionary/>

「Oxford English Dictionary (オックスフォード英語辞典)」Oxford University Press

- <https://www.oed.com/>
「現代日本語書き言葉均衡コーパス 中納言」国立国語研究所
<https://chunagon.ninjal.ac.jp/bccwj-nt/>
- 「コーパス検索アプリケーション 中納言」国立国語研究所
<https://chunagon.ninjal.ac.jp/>
- 「国立国会図書館デジタルコレクション」国立国会図書館
<https://dl.ndl.go.jp/>
- 「古典籍総合データベース」早稲田大学図書館
<https://www.wul.waseda.ac.jp/kotenseki/>
- 「CCL 語料庫」北京大学中国語学研究中心
http://ccl.pku.edu.cn:8080/ccl_corpus/
- 「次世代デジタルライブラリー」国立国会図書館
<https://lab.ndl.go.jp/dl/>
- 「ジャパンナレッジ」ジャパンナレッジ
<http://japanknowledge.com>
- 「新日本古典籍総合データベース」国文学研究資料館
<https://kotenseki.nijl.ac.jp/>
- 「大英博物館所蔵 天草版『平家物語』『伊曾保物語』『金句集』画像」国立国語研究所
https://dglb01.ninjal.ac.jp/BL_amakusa/
- 「東京大学史料編纂所 データベース検索」東京大学史料編纂所
<https://wwwap.hi.u-tokyo.ac.jp/ships/>
- 「日本古典文学大系本文データベース」国文学研究資料館
<http://base1.nijl.ac.jp/~nkbthdb/>
- 「日本語史研究資料」国立国語研究所
<https://dglb01.ninjal.ac.jp/ninjald/>
- 「日本語史研究用テキストデータ集」国立国語研究所
https://www2.ninjal.ac.jp/textdb_dataset/amis/amis-k-001.html
- 「日本語歴史コーパス」国立国語研究所
<https://ccd.ninjal.ac.jp/chj/>
- 「ヨミダス歴史館」読売新聞
<https://database.yomiuri.co.jp/about/rekishikan/>

〈論文〉

「ポップカルチャー」をテーマにした留学生 と日本人学生の協働学習の実践的研究

— 振り返りアンケートの分析から —

浅井尚子

要旨

アニメ・マンガをはじめとする「ポップカルチャー」は日本語を学ぶきっかけになる場合が多い。現在、ポップカルチャーと日本語教育の研究や開発が進んでいる。本研究では、「ポップカルチャー論」の授業において、「ポップカルチャーで日本語を学ぶには？」というテーマを設定し、留学生と日本人学生の協働学習を行った。このテーマは、学生たち、特に留学生には、好意的に受け入れられ、留学生と日本人学生との協働学習が有効に行われた。また、日本語教授経験のない日本人学生と留学生という2つの視点からこのテーマに取り組むことで、「ポップカルチャー」に対し、より深く学ぶことができた。しかし、授業後の振り返りアンケートからは、異文化間摩擦による衝突回避の方法やテーマに対する予備知識の導入不足、発表内容の偏りなど事前に教師が対応すべき課題も残った。

キーワード：ポップカルチャー、協働学習、日本語学習、役割分担、振り返りアンケート

1. はじめに

日本語を学ぶきっかけとして、日本の「ポップカルチャー」を挙げる日本語学習者は多い。国際交流基金（2018）の調査で、世界の日本語教育機

関に在籍する日本語学習者の学習目的として最も多い項目が「マンガ・アニメ・J-POP・ファッション等への興味」で、全体の66%と半数を超えている。中等・高等教育機関では、70%前後の回答を得ている。

近年、これらのポップカルチャーと日本語教育や日本語学習についての研究や開発も多くなされている。その多くは、アニメ・マンガ利用に関する研究である。ポップカルチャーと日本語学習の動機づけに関する研究、あるいは、ポップカルチャーに含まれる日本語を学ぶ研究、分析する研究等も進んでいる。

ポップカルチャーに関する研究の対象者について見てみると、留学生だけを対象にしたものが比較的多い。留学生と日本人学生がともに学ぶ実践例も日本人学生が多いなど、同比率の人数で行っている事例は少ない。

本稿では、「ポップカルチャー論」という大学の学部授業の活動として、ポップカルチャーをテーマにした留学生と日本人学生の協働学習の実践について報告する。研究対象者の人数の比率は、ほぼ同比率である。発表後に学生に行った振り返りアンケートの結果から、留学生と日本人学生とのより有意義な協働学習について、新たに提案を行う。

以下では、まず、ポップカルチャーに関する先行研究で、ポップカルチャーがどのように日本語教育・日本語学習と関わっているのかについて述べる。次に、授業の概要について説明し、学期末に行ったポップカルチャーをテーマにした発表および振り返りアンケートから、協働学習について報告する。最後に結果について考察し、留学生と日本人学生のポップカルチャーをテーマにしたより有意義な協働学習について新たに提案を行う。

2. 先行研究

1990年代頃から、マルチメディア教材に注目が集まり、ポップカルチャーの一分野である「アニメ・マンガ」について日本語教育の教材とし

での利用の可能性が指摘され始める。熊野（2008）において、世界規模のアニメ・マンガの調査研究が始まり、熊野が中心となり、「アニメ・マンガの日本語」Web サイトが開発された。アニメ・マンガの日本語に注目が集まる一方、授業の中にアニメ・マンガを取り入れる動きも出てきた。日本事情や異文化理解、国際共修といった授業の中で、アニメやマンガを扱った授業もあり、小林（2018）等でその実践報告がなされている。清水（2013）は、「プレゼンテーションの知見と口頭表現能力の向上を目指し、グループ活動としてのアニメの分析ならびに発表」を行い、「グループ活動およびコース運営に対する学習者の意識と評価において、ピア・ラーニング（協働学習）の視点から検証」を行っている。ピア・ラーニングの考え方の基盤には、協働がある。池田・舘岡（2007）は、「日本語教育における協働について重要となる要素」として「対等」「対話」「創造」の3要素を挙げている。「日本語教育における協働は、多言語多文化社会を目指す日本語教育という位置づけのもとに、その構成員となる多文化背景の者同士の「対等」を認め合い、互いに理解し合うために「対話」を重ね、対話の中から共生のための「創造」を生み出すものだ」と説明している。

前出の清水（2013）は、研究結果として「学習者がグループ活動に積極的に取り組みグループ内外で社会的関係を築く効果が見られた」としている。田島（2017）では、清水の実践研究を取り上げ、「グループ活動としてアニメの分析ならびに発表を行うというアニメを活用した日本語教育の有効性が確認された」と分析している。

小林（2013）では、アニメ・マンガ好きないわゆる「オタク」の日本語学習者がポップカルチャーを通じて、深く学ぶ可能性が示唆されたとしている。

奥野他（2018）は、CLILについて「内容の学習を通して、知識、言語能力、思考能力をとともに伸ばすこと」を目指した学習だとしている。「グループワークの際にも、異なる国・地域出身の学習者どうしが同じグループで活動することによって、自分と違う意見や価値観を知ることができ、

多角的な観点からテーマについて考えることにつながる可能性」について説いている。

本稿では、ポップカルチャーをテーマとして活用し、協働で新しい学びにつなげる授業実践について報告し、今後のポップカルチャーをテーマとした協働学習について提案を行う。

3. 授業の概要

3.1 科目の概要と授業の流れ

対象授業は、2021年度、拓殖大学外国語学部の後期開講選択科目「ポップカルチャー論」を学ぶ学部授業（90分×週1回×15回）である。受講者は、学部の1～2年生で留学生22名（うち、定住者1名を含む）と日本人学生19名、合計41名である。留学生の出身国は、中国17名、ベトナム3名、韓国1名、ベラルーシ1名である。留学生の日本語レベルは、中級後半から上級である。

この授業では、世界の若者に関心の深い「日本のポップカルチャー」を通じて日本文化・社会・芸術・歴史・風俗習慣・メディアなどについての理解を深め、現代日本文化論としての理論的基礎を学ぶことを目的とする。「日本のポップカルチャー」について、様々な角度から多角的にとらえ、自分の思考を言語化し、発信できるようになることを目指す。グループでの話し合いを通じ、相互に意見を述べあい、互いの考えを聞くことにより、「日本のポップカルチャー」について自ら発信できるようになることを到達目標としている。

授業の構成は、講義型授業とアクティブラーニング型授業を合わせたミックス型である。12回目以降の授業で、発表についての説明、グループ分け、連絡先交換を行い、テーマを決定し、役割を分担した。それぞれ、作業を行い、発表前にPPTとナレーションを合わせる練習を行い、

本番でPPTを用い、約10～15分ほどの発表・質疑応答を行った。発表の際には、それぞれのグループの発表についてコメントを書いてもらった。そのコメントを匿名でまとめたものを最終授業で配布し、その場で読んでもらいながら、振り返りアンケートを実施した。

3.2 グループの組み方とテーマおよび発表内容について

発表についてのグループは、学生に自由に組んでもらった。くじ引きなどを行う方法も提案したが、学生側からの「自由がいい」との声があり、自由に組む方法を選択した。1グループ5～6人とし、多様なメンバー構成にするためにグループに必ず一人は、留学生か日本人学生が入るように促した。留学生のみ、あるいは、日本人学生のみグループにならないようにしてほしいという点は、強調した。

テーマについては、町田(2021)の『サブカル国語教育学』を例に挙げ、マンガ、映画、アニメ、音楽、ソーシャルメディア、ゲームなど、学習者にとって身近なポップカルチャーを用いた日本語学習を考えるように伝えた。メインテーマとして「ポップカルチャーで日本語を学ぶには？」というテーマを掲げた。

グループのメンバーの構成と発表タイトルは表1のとおりである。

表1 グループの構成と発表タイトル

グループ	留学生(人)	日本人(人)	発表タイトル
1	4	1	ドラえもんからわかる話し言葉
2	2	3	アニメで日本語学ぼう
3	2	4	日本のアニメを通して、日本の伝統文化を深く知ろう
4	2	3	日本のアニメで勉強しよう
5	2	3	歌から学ぶ日本語
6	2	3	アニメ、漫画を通じて日本語を知ろう
7	1	4	音楽と日本語教育
8	3	2	ブリキユアを「見て」思想や歴史文化を学ぼう

次にその発表内容について、簡単に説明する。

1) グループ1 (ドラえもんからわかる話し言葉)

ドラえもんに出てくるキャラクターを紹介し、一人称や口調、セリフの特徴を挙げ、教材として取り入れるメリットについて発表した。世界の国々でよく知られているアニメなので、学習者にも馴染みがあり、学習意欲の向上につながるということだった。また、話し言葉に対する意識を高めるのに役立つとまとめていた。

2) グループ2 (アニメで日本語学ぼう)

このグループは、ポップカルチャーで日本語を教えるには、アニメであるとし、どのように取り入れるかを説明した。まず、日本語の教科書にアニメの内容を入れる。次に日本語の授業ではアニメを流して日本語の授業をする。自宅に帰ってからは、アニメを見て勉強する。アニメで勉強することは、話し言葉の勉強になると同時に、聞く能力が高まる。また、日本文化も勉強できるとし、『崖の上のポニョ』を用いて、和食・日本の生活・日本語について学べる例を挙げた。

3) グループ3 (日本のアニメを通して、日本の伝統文化を深く知ろう)

日本の文化を扱ったアニメを挙げ、『ツルネ——風舞高校弓道部——』や『ばらかもん』など弓道や書道の世界に生きる若者を簡単に紹介。その後で落語をテーマにした『昭和元禄落語心中』と歌舞伎をテーマにした『kabukibu!』のアニメのストーリーを詳しく紹介。落語のアニメでは、アニメの一場面をクローズアップして小道具(扇子や手ぬぐい)と実際の写真を紹介。歌舞伎のアニメでは、アニメの一場面、隈取と女形のキャラクターを示し、実際の写真を並べて比較した。

4) グループ4 (日本のアニメで勉強しよう)

アニメやマンガは、日本語学習の動機づけになっていることを挙げ、アニメ好きの学習者は、音声を吹き替えたものより、字幕付きのアニメを好んでみていることに注目した。そこで、授業の中で、アニメをロールプレイの練習に使う提案を行った。取り入れ方としては、『クレヨンしんちゃん』や『千と千尋の神隠し』などの字幕なしの動画を見て、次に実際にキャラクターになったつもりで演じてみる。最後に解説とフィードバックを行うというものである。実際にロールプレイを発表者がやって見せた上で、取り入れたことによる効果と利点をまとめた。自然な発音で流暢に話すことができるようになり、「聞く」「話す」力が鍛えられ、コミュニケーション能力も高まると強調した。

5) グループ5 (歌から学ぶ日本語)

アニメから日本語に興味を持つ外国人が多いことから、アニメソングに注目した。アニメソングから日本語を学ぶ利点について、発音やイントネーションの練習が気軽にできること、印象に残りやすく、口ずさみやすいことを挙げた。『ワンピース』の「ウィーアー」と『鬼滅の刃』の「紅蓮華」を例に挙げ、端末があればどの場所でもいつでも学習できると、音楽を聴くこと自体が楽しいので、聴解力がアップし、勉強がはかどるとまとめた。

6) グループ6 (アニメ、漫画を通じて日本語を知ろう)

内閣府が2018年にヨーロッパ・アジア・北米で行った調査から、「日本に興味を持ったきっかけ」と「現在興味のある分野」が「アニメ・漫画・ゲーム」だったことを述べた上で、アニメと漫画の両方で学ぶ良さについて説明。『鬼滅の刃』を例に挙げ、日本語の学習方法について、アニメでは、聴解力、漫画では、語彙・文法力が伸びると説明した。また、年齢に

関係なく、楽しく学べるとまとめた。

7) グループ7 (音楽と日本語教育)

音楽は万国共通なので、楽しんで学習できると説明。音楽の中で、J-POPを取り上げ、歌詞から日本語の文法やことわざが学べると同時に日本人の感性にも触れられるとした。また、特定の作品やイベントをモチーフに作られる楽曲もあり、日本文化を理解するきっかけにもなるとした。J-POPを用いた学習計画について、教師主導ではなく、学生主体の計画を立てた。全体学習から、グループ活動、発表、まとめといった自律学習ができるとした。Official髭男dismや高橋優の楽曲や『鬼滅の刃』の主題歌を挙げ、実際に曲を聴きながら、韻を踏むことによって生まれる効果や日本人の感性について説明した。

8) グループ8 (プリキュアを「見て」思想や歴史文化を学ぼう)

最初にアニメ『プリキュア』の特徴やタイトルの由来について説明を行った。『二人はプリキュア』から、『HUGっとプリキュア』までの4つのシリーズについて、そのテーマと時代背景を説明。『プリキュア』が伝えたいことについて、「ジェンダーレス問題」「地球環境問題」など深いところがあり、固定観念や多様性への不寛容に「NO」を突き付けている制作意図があることについてまとめた。最後に母語話者と非母語話者が『プリキュア』で学べることを分けて説明した。『プリキュア』の視聴対象者が幼児のため、比較的やさしい日本語が使われているので、非母語話者にとっては、わかりやすく簡単な日本語で現代の日本が理解できる。また、多種多様な個性的なキャラクターから、しぐさや話し方を学べるとまとめた。

以上、簡単に発表内容をまとめた。次節では、研究方法について述べる。

4. 研究方法

4.1 調査概要

本研究では、学部1～2年生を対象に発表についての振り返りアンケートを行い、その結果を分析した。

4.2 調査協力者

調査協力者は、選択科目「ポップカルチャー論」の対面授業（2021年9月～1月）を履修した学部生である。全15回の対面授業のうち、後半3回で発表準備と発表を行い、最終授業で最終課題と振り返りアンケートを実施した。プライバシーを保護し、自由意思による参加で、参加しないことによる不利益は生じないこと、成績には影響しないこと等を口頭と書面で説明した。同意が得られた回答を分析の対象とした。その結果、履修した全員からの同意を得られたので、留学生22名（内、永住者1名を含む）と日本人学生19名、合計41名の振り返りアンケートを分析の対象とした。

4.3 調査分析方法と主な質問項目

最終授業時に実施した発表についての5段階自己評価（5が高評価で1が低評価）と自由記述形式のアンケートについて報告する。特徴的なコメントや類似したコメントをまとめ、留学生と日本人学生に分け、カテゴリ化した。なお、自由記述文を引用する際に誤字・脱字があった場合は、文意を変えないように表現を変更した。

主な質問項目は以下の4項目である。

- 1) 自分のグループの発表準備はどうだったか。
- 2) 自分のグループの発表は、どうだったか。

3) 「ポップカルチャーで日本語を教えるには？」という発表のメインテーマについてどう思ったか。

4) 自分のグループ以外で印象に残ったグループはあったか。

次節では、アンケート調査の結果をもとに考察する。

5. 調査結果と考察

5.1 評価の平均値

前述アンケートの4)の質問を除く、1)から3)の質問の5段階自己評価について、表2として、留学生、日本人学生、全体で平均値を出してみた。前述の質問の1)は、1)準備とし、以下2)発表、3)テーマとした。

全体に留学生の方が日本人学生より、高評価をつけている。3)のテーマについては、留学生はほとんど5を付け、全体でも4.6と評価が高かった。興味を持って取り組めたという結果になったのではないか。逆に低い評価だったのは1)の発表準備だった。準備が十分できたグループとできなかったグループの差が大きい結果となった。また、留学生と日本人学生の評価に開きが大きかったのも発表準備だった。次節では、自由記述を含むそれぞれの回答で、具体的にどのような傾向があったのか、見ていくことにする。

表2 質問項目別5段階自己評価の平均値

	1) 準備	2) 発表	3) テーマ
留学生	4.36	4.14	4.95
日本人学生	3.53	4.05	4.32
全体	3.98	4.1	4.66

5.2 自分のグループの準備について

まず、質問項目1)の質問に対する5段階評価を留学生と日本人学生に分けて集計したものを表3としてまとめ、そのうえで、自由記述の回答についてまとめた。表3の中の数字は人数を示し、留学生、日本人学生、全体のそれぞれの合計で、パーセントを()で出した。

留学生は、9割が5と4の高評価であるのに対し、日本人学生では、7割が4と3をつけている。留学生は、役割分担してそれぞれが役割をこなし、発表準備ができたことに満足している様子で、高評価がつけられている。しかし、日本人学生は、個々人は、素晴らしい活躍をしたが、チームとしてはコミュニケーションが取れておらず、話し合いをもっとすべきだったと振り返っている学生が複数いた。このことから、留学生の方が比較的、個人の作業活動を重視し、日本人学生は、チームとしての活動を重視した結果、このような平均値のずれが生じたものと考えられる。

次に、自由記述の内容を留学生・日本人で分類した図1と2に示す。2つの以上の項目について書かれているものについては、それぞれカウントした。

自由記述についてプラスとマイナス評価の要点をまとめ、特徴的な記述は、そのまま記述例として引用する。

表3 自分のグループの発表の準備

評価	5	4	3	2	1
留学生	11 (50%)	9 (40%)	1 (5%)	1 (5%)	0 (0%)
日本人学生	2 (11%)	9 (47%)	5 (26%)	3 (16%)	0 (0%)
合計	13 (32%)	18 (43%)	6 (15%)	4 (10%)	0 (0%)

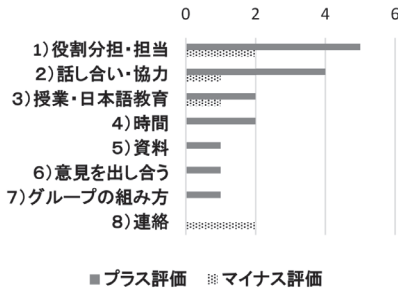


図 1 1) 準備留学生の自由記述

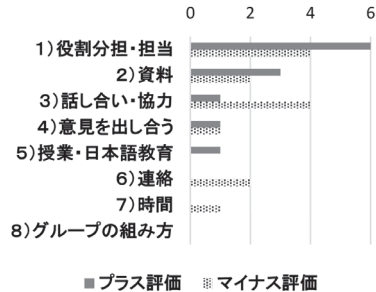


図 2 1) 準備日本人学生の自由記述

【自由記述要点】

〈留学生プラス評価について〉

- ・グループ活動がうまくいったグループは、発表する前にグループメンバーが教室でよく話し合い、最初の段階で役割分担がなされ、自分の考えも話せたという満足度の高い記述が目立った。
- ・日本人の学生が留学生に対し、「ゆっくり話す」などの配慮が見られた。
- ・「グループが自由に選択できて自分が知っている人だから話しやすい。私のグループは、みんなちゃんと自分が担当部分を完璧にやってくれたから」というように、グループを学生の自由選択で行ったから、グループ活動がうまくいったとする例もあった。

〈留学生マイナス評価について〉

- ・LINEでの連絡先交換を行ったが、「返信が遅い」、あるいは「ない」といったSNS上でのコミュニケーション不足で、グループ活動がうまくいかない例があった。その結果、「とても不安になりました」や「PPTを作る時にまとめることが難しかった」という意見がでた。
- ・自分がグループ活動にあまり参加できなかった例としては、「スクリプトを（日本人学生に）書いてもらったので、参加度が下がった」という記述があり、日本人学生が認識する留学生の日本語力と留学生が自認する日本語力の差があったとする例が見られた。

〈日本人学生プラス評価＋マイナス評価〉

- ・「個々人では素晴らしい活躍だったが、チームとしてコミュニケーションが取れていなかった。良い所、悪い所言い合えば、もっと素晴らしい発表ができた」や「留学生と協力して取り組めたが、準備計画が遅かった。役割のある活動具合に偏りがあった」など、「協力できた」あるいは、「役割はこなせた」が、コミュニケーション不足から、役割に偏りや個人差が出て、個人的な活動になったとする記述が目立った。

〈日本人学生マイナス評価〉

- ・「任せっきりであったと思う。返信が少なかった。(LINE)」というSNS上の問題から、あまり参加しなかったと述べていた学生がいた。

自由記述では、役割分担とコミュニケーションの問題について多くの記述があった。教室での話し合いの時間に役割分担がしっかりとなされ、それぞれが責任をもって作業を進めたグループは比較的高評価だった。しかし、教室での話し合いの時間に役割が決められず、LINE等での連絡うまくできなかったグループは、低評価となっている。元田(2012)は、役割分担に注目した協働学習の実践を行い、その中で、「なるべく、一人ひとりが『グループの役に立っている』と感じることのできる、意味のある役割を考えることが必要だろう。」と述べている。留学生の中には、役割が果たせず、役に立たなかったと振り返る意見があった。やはり、留学生は、言語面や文化的知識の面でハンデがあり、日本人学生が主導権を握り、留学生は受け身になる場面も見受けられた。また、グループ分けの際、自由に組んでもらったが、日本人も留学生もお互いに知っている学生どうしであれば、問題は比較的少なく、「知り合いだったから話しやすかった」という感想を述べた留学生もいた。しかし、2~3人の日本人どうしの小グループと2~3人の留学生どうしの小グループを合わせて一つ

のグループを作る際に時間がかかった。この場合は、留学生と日本人学生は、ほぼ、初対面の学生どうしとなり、打ち解けるまでに時間がかかり、連絡がうまくいかない、練習の時間を積極的に取らないなどの問題が生じる結果となった。

また、最初に「LINE」での連絡先交換を行ってもらったが、「LINE」の返信をめぐって、「返信が遅い」、「返信がない」といった問題や「留学生・日本人との連絡がうまく取れない」といった連絡をめぐる留学生と日本人学生のコミュニケーション不足の問題が起こったグループがあった。日本では、「LINE」は連絡手段としてポピュラーだが、留学生の中には、「WeChat」や「WhatsApp」「KakaoTalk」等を使用していて、「LINE」はあまり使用しない留学生もいる。SNSは便利だが、通信手段や方法が違くと、通信の仕方をめぐって衝突が起こる場合がある。北出（2010）は、実際に衝突が起こった場合のために、「衝突の可能性やグループ活動に期待する内容の違い、さらには衝突が起きたときの解決方法や姿勢についてあらかじめインプットしておくことが重要である。」と述べている。事前の話し合いで衝突が起こった場合の対処について、インプットしておく必要性を感じた。

5.3 自分のグループの発表について

次に、質問2)の結果を質問1)と同様に表4に示す。

表4 自分のグループの発表

評価	5	4	3	2	1
留学生	6 (27%)	13 (59%)	3 (14%)	0 (0%)	0 (0%)
日本人学生	3 (16%)	14 (74%)	2 (10%)	0 (0%)	0 (0%)
合計	9 (22%)	27 (66%)	5 (12%)	0 (0%)	0 (0%)

発表に関しては、留学生も日本人学生も5を付けた学生は少なく、6～7割が4だった。発表としては、概ねうまくできたと考えている学生が多いが、マイナス評価の学生もいた。図3・4に自由記述の内容を示す。

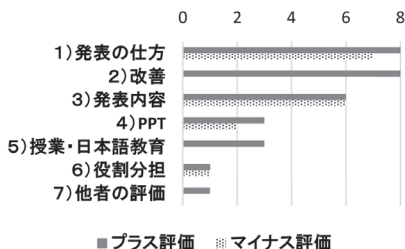


図3 2) 発表留学生の自由記述内容

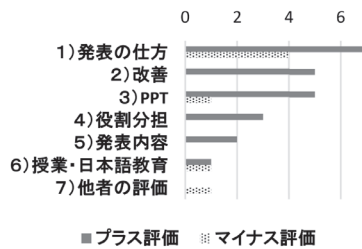


図4 2) 発表日本人学生自由記述

【自由記述要点】

〈留学生プラス評価〉

- ・「スライドと発表内容が合っていて伝えたい内容を正しく伝えた」や「PPTのクオリティーが本当にすごくよかった」など、制作物についての評価が高かった。

〈留学生マイナス評価〉

- ・「発表は無事終わりましたが、スマホで読むことは残念。内容がちょっと多いから、覚えにくいと思う」や「私は、まだ発音のミスがあって、緊張した」、「もっと流暢に発表したほうがいい」など、日本語での自分の発表の仕方がうまくいかなかったことについて後悔する記述が目立った。
- ・「発表前の交流が不十分なので、発表がよくなかった」とコミュニケーション不足を指摘する記述もあった。

〈日本人学生プラス評価〉

- ・「当日は分担した通りにそれぞれが役割を果たすことができた」や「工夫して、発表は日本人（わかりやすく話せると仮定し）PPTを留

学生と分け、ほぼこの通りやってくれる人はやってくれたので、とても満足している」など、比較的役割通りうまくいったとする記述が目立った。

- ・「他グループよりも具体的に日本語教育との接点を考えていた」とテーマについて述べた記述があった。
- ・「コメントでは、あまり評価は良くなかったが、発表者の留学生2人は事前に文章を書いた自分たちに質問するなどして、実際の発表でも成果は見れた」と他のグループ評価に対し、意見を述べる記述があった。

〈日本人学生マイナス評価〉

- ・「練習ができなかったので、少しグタグタでしたが、コロナのせいではなかなか対面での練習ができなかったので、仕方ない」とする対面での練習不足を指摘する記述があった。
- ・日本語教育との関連について述べた意見としては、「教材として日本語を学ばせるための具体的な根拠、また具体的な取り入れ方の説明が欠けていたため」といったものがあつたが、少なかった。

自由記述を見ると、留学生は、自分の発表の内容や仕方について述べたものが多く、日本人学生は「役割について責任をもって果たせた」、あるいは「果たせなかった」というものが多かった。「留学生は役割が果たせていない」という他のグループの学生が書いた厳しい評価のコメントを見て、「発表者の留学生2人は事前に文章を書いた自分たちに質問するなどして、実際の発表でも成果は見れた」と留学生を擁護していた。他のグループにはわからない自分たちのグループの一員として役割とその成果について、注目していた。本稿では、「役割分担」や「協力」などで、日本人の学生の気づきがあつたのは、認められる。また、少数ではあるが、発表内容と日本語教育との関わりやつながり、日本語教育への取り入れ方

などに触れていた学生がいた。

5.4 発表のメインテーマについて

次に、発表のメインテーマについて尋ねた（表5）。

メインテーマについては、学生たちに好意的に受け入れられた。特に、留学生の実に95%が5の評価をつけている。このことから、このテーマは、留学生に適していると考えられる。学生たちが興味を持ってテーマに取り組んだことは、数字から見て取れる。

表5 発表のメインテーマについて

評価	5	4	3	2	1
留学生	21 (95%)	1 (5%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
日本人学生	9 (48%)	8 (42%)	1 (5%)	1 (5%)	0 (0%)
合計	30 (73%)	9 (22%)	1 (2.5%)	1 (2.5%)	0 (0%)

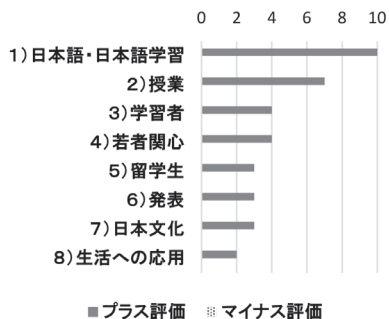


図5 3) テーマ留学生自由記述

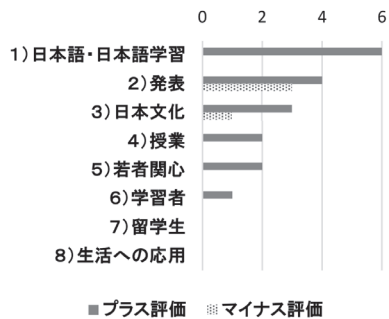


図6 3) テーマ日本人学生の自由記述

【自由記述要点】

〈留学生のプラス評価〉

- ・「子どものころからずっと考えていた内容かもしれません。教科書のような古臭い内容じゃなく、ポップカルチャーを使って教える、だからすごくいいと思いました」や「とてもよかったです。最後の発表も授業の科目に深く結びつき、素晴らしいことである」「ポップカルチャーは、特に今の若者にとって興味のあるものですので、これを通して、日本語を教えるのが、効果的だ」のように、ポップカルチャーをテーマにすることについて、その新しさや若者の興味という点から、高評価になったと考えられる。
- ・「自分たちのグループだけではなく、他のグループの発表を聞いて、ポップカルチャーの面白さを感じました」という記述もあった。

〈日本人学生プラス評価〉

- ・「改めて日本について知ることができました。また、日本の教材として自分の国の文化を見つめ直すこともできてよかった」と日本について再認識できたとする記述が目立った。
- ・「他の授業でやっている日本語教育とは違う視点から日本語教育について学べた」や「日本の文化をいつもと違う視点で見ることができてよい経験だった」等、「違う視点」ということを強調していた記述があった。
- ・「講義全体を通してポップカルチャーを学び、ポップカルチャーが海外の人にどのような影響を与えているかを考え、そのうえでグループに分かれて『ポップカルチャーで日本語教えるには?』を考えたので、学んだことをアウトプットできる場所が設けられていたため」や「応用に繋げることができた」など、発表の場で発信でき、効果的だったとする記述が目立った。

〈日本人学生マイナス評価〉

- ・「ポップカルチャー＝アニメ・マンガ・というイメージが強いため、多くのグループが似た内容だったのが残念だった」といった全体のグループの発表内容に偏りがあった点について指摘するものがあった。
- ・「教授法を習っている人は、どのように取り入れたらよいかわかるが、授業内で特に触れられなかったので、考えるのが難しかった」と事前の予備知識不足について述べた記述があった。

自由記述から、テーマは学生たち、特に留学生にとって適切であったことがわかる。留学生にマイナス評価がなかったことから、留学生にとって興味・関心のあるポップカルチャーを日本語学習に生かす有効性が確認できた。日本人学生からは、今までの授業のまとめとして、発表がアウトプットの場となり良かったという意見や日本について改めて考える機会になったという意見があった。日本文化や日本語教育を今までとは「違う視点」からとらえられたとする記述から、学生の視野が広がり、多角的・俯瞰的にとらえられたことがわかる。しかし、「具体的な題材がアニメ・マンガに偏り、バリエーションがなかった」という意見から、講義授業のありかたについて再考する必要がある、アニメ・マンガ以外のポップカルチャーについて、広がりを持たせる必要があるということが分かった。

5.5 印象に残ったグループについて

次に質問項目4) 印象に残ったグループについての分析を行う。自分のグループ以外で印象に残ったグループを一つ挙げてもらい、その理由を尋ねた。表6は、選んだグループとその人数を留学生と日本人に分けて示したものである。自由記述と合わせ、分析を行っていく。

表6 印象に残ったグループ

グループ	印象無し	1	2	3	4	5	6	7	8
留学生 (人)	1	2	4	2	5	3	4	0	1
日本人 (人)	4	0	0	1	4	0	1	0	9
合計 (人)	5	2	4	3	9	3	5	0	10

【自由記述要点】

〈留学生の評価〉コメントの終わりの () = 選択したグループの番号

- ・「日本語教授法の知識を用いられて印象に残りました (4)」という日本語教育との関連について述べた記述があった。
- ・「アニメが日本に関心を持つきっかけであるから、アニソンが良いという理由は留学生の実体験であり、説得力があると思う (5)」という留学生の立場からのテーマの適切性を述べていた記述があった。
- ・「プリキュアという言葉は聞いたことがあるが、どのようなものなのか、知らなかった。スライドもよくできていて、内容もおもしろかった (8)」といった8グループを評価する記述はあったが、1件のみで少なかった。

〈日本人学生の評価〉

- ・「プリキュアは妹が見ておらず、あまり知らなかったが、深い意味が隠されていることを知れた。スライド発表内容に強いこだわりを感じた (8)」や「プリキュアにあそこまで意味が込められているとは思わなかったし、それをわかりやすく発表していたのがとてもよかった (8)」, 「ただ単にアニメを取り入れて日本語を学ばせるのではなく、日本語を学びながらそのアニメの時代背景を学ばせるという新しい視点で面白かったです (8)」など、8グループに対する評価が非常に高かった。

この調査結果で、特徴的なのは、『プリキュア』を扱った8グループへの評価である。日本人学生の約半数が、「印象に残った」と答えている。『プリキュア』はシリーズものであるが、それぞれ時代背景やその時の世相を盛り込み、新しい問題にも取り組んでいたことに改めて気づかされたという意見が多かった。小学生以下の女兒の視聴する幼稚なアニメというイメージを払拭するような新しい視点からの発表で、社会問題を含み、問題提起も行っているといった内容のギャップが印象深かったのではないだろうか。しかし、留学生で8グループを挙げたものはほとんどいない。留学生の自由記述にもあるように、まず、「どのようなものか知らない」ということがあるのではないか。『プリキュア』は海外展開が遅く、『クレヨンしんちゃん』やジブリのアニメのように、留学生に馴染みがなく、2020年に大ヒットした『鬼滅の刃』のように日本で流行したものを見たというわけではないため、選ばなかった可能性がある。また、日本の世相や社会問題を盛り込んでいたため、それについて基礎的な背景知識がないと面白く感じないのではないか。アニメを教材として取り入れる場合、留学生に馴染みがあり、ある程度背景知識があるかどうかという点も考慮すべきである。

5.6 まとめ

本節では、協働学習と発表後のアンケートの結果を留学生と日本人学生に分けて整理し、分析を行った。以下に、アンケート結果の分析から得られたことを再度、まとめることにする。

1) 準備について

- ・最初のグループ分けの後、授業内で役割分担まで進むと、比較的にスムーズに作業が進むが、連絡などがうまくいかない場合、責任をもって役割が果たせない事例もあった。

- ・事前に衝突が起こった場合の対処法についてインプットしておく必要がある。

2) 発表について

- ・留学生は発表の仕方などについて自己評価する記述が多かったが、日本人学生は役割分担や各自の果たす責任などについて記述していた。
- ・発表と日本語教育との関わりを改めて認識している記述もあった。

3) テーマについて

- ・メインテーマは学生たち、特に留学生には、好意的に受け入れられた。
- ・授業でアニメやマンガ以外の多様なポップカルチャーに触れる機会を作った方がいい。

4) 印象に残ったグループについて

- ・留学生と日本人学生とでは、選んだグループに違いがあった。
- ・アニメを教材として取り入れる場合、留学生にある程度馴染みがある、既知のアニメの方が取り扱いやすい。また、背景知識を必要とするものは、事前学習をするなどしないと、留学生には理解しにくい。

6. おわりに

本研究では、「ポップカルチャー」をテーマにした留学生と日本人学生の協働学習の様子について報告し、今後の「ポップカルチャー」をテーマとした協働学習に生かすために発表後の振り返りアンケートの結果を分析した。「ポップカルチャーで日本語を学ぶには？」というメインテーマは、学生たちに好意的に受け入れられたと考えられる。特に留学生にとって

は、このテーマは、有効であることが示唆された。

役割分担については、それぞれのグループで分担がなされ、ほとんどのグループにおいて協働で準備が進められていた。授業外での時間が限られている中で、試行錯誤を繰り返し、頻繁に意味交渉を行いながら、作業を進める様子が窺えた。一方で、協働学習を行う上での課題も浮き彫りになった。グループ活動の中で、日本語力不足、日本文化についての知識力不足で、グループ活動に積極的には参加できなかった留学生もいた。また、あるグループは、コミュニケーション不足から、衝突が起こったが、解決できずに、分断したままで発表を行っていた。このような問題を解決するために事前にルールを説明し、対処法をインプットしておくことは必要であろう。

グループの役割については、最初から、日本人学生の方が、日本語のナレーションはうまくいくと仮定し、ナレーションを担当し、留学生がPPTの担当になるといったグループが多かった。これは、日本人学生の方に日本語に関しては、自分たちの方が上という思いこみがあるのではないか。「対等な」立場で協働学習を行う上で必要なこととして、日本語のナレーションは留学生にも担当してもらい、スクリプトは一緒に考えるなどの時間的に余裕のある発表計画を立てることや教師側の仕掛けが必要であろう。学期の早い段階から、グループに分け、数回に一回、進捗状況を確認め合うといった授業時間内での工夫が重要となってくる。問題のあるグループについては、早めに教師が把握し、教師がサポート・介入し、授業時間内で、何とか解決法を考える必要があるだろう。今回は学期の終了時に振り返りアンケートを行ったが、毎回の授業で提出するという試みが必要かもしれない。記録から、グループの様子や問題が明らかになると考えられる。

また、「ポップカルチャー」についても「ポップカルチャー＝アニメ・マンガ」というイメージが強く、発表前の授業で取り上げた回数も多かつ

た。そのため、日本人学生が述べていたように、発表にバリエーションがなく、似たようなテーマになったことは否めない。また、「ポップカルチャー」を日本語学習に取り入れる点についても説明が必要であった。日本語教授法の授業を受講していなかった日本人学生にとっては、どのように取り入れるかについて、本授業では、特に触れなかったので、わかりにくかったようである。今後は、授業の際により多くの「ポップカルチャー」を扱う、テーマについてより丁寧に説明を行うなどの配慮が必要である。

今回の活動は、テーマを「ポップカルチャーで日本語を学ぶには？」に設定し、ネイティブの日本人学生と、日本語学習の当事者である留学生がほぼ同比率で混ざり合い、日本語教授経験のない異なる2つの視点から考えさせるものであった。学生たちがテーマに取り組む中で、講義で得られた知識以上に「ポップカルチャー」の新たな魅力や価値を見出したという点で、非常に意義があったと考えられる。

「ポップカルチャー」について、得られた知識を自分のものとして、自分の中に取り込めたかを、テーマに関するグループ発表とその準備という学生の協働学習を通して測るこの取り組みは、講義を受け身で聞いているよりはるかに自律的な学習である。その意味で、「グループでの話し合いを通じ、相互に意見を述べあい、互いの考えを聞くことにより、『日本のポップカルチャー』について自ら発信できるようになる」という到達目標にある程度、到達できたのではないか。しかし、発表内容の偏り、テーマの予備知識の欠如、異文化間衝突における回避方法、留学生の背景知識、「対等」な立場で協働学習を行うことの難しさ等の課題も残った。これらを今後の課題とし、これからもこの取り組みを続けていきたい。

付記

本稿は、第58回日本語教育方法研究会(2022)において、口頭発表したものを発展させ、論文とした。

参考文献

- 浅井尚子 (2022) 「『ポップカルチャー』をテーマにした留学生と日本人学生の協働学習の試み——留学生の振り返りアンケートからの考察——」『日本語教育方法研究会誌』(予稿集) Vol.28 No.2 pp.112-113 日本語教育方法研究会
- 池田玲子・館岡洋子 (2007) 『ピア・ラーニング入門——創造的な学びのデザインのために——』ひつじ書房
- 奥野由紀子・小林明子・佐藤礼子・元田静・渡部倫子 (2018) 『日本語教師のための CLIL 入門』凡人社
- 北出慶子 (2010) 「留学生と日本人学生の異文化間コミュニケーション能力育成を目指した協働学習授業の提案——異文化間コミュニケーション能力と実践から——」『思想文化教育研究』9 pp.65-90 早稲田大学日本語教育研究センター言語文化教育研究会
- 熊野七絵・廣利正代 (2008) 「『アニメ・マンガ』調査研究——地域事情と日本語教材——」『国際交流基金日本語教育紀要』4 pp.55-64
- 国際交流基金 (2018) 『海外の日本語教育の現状 2018 年度日本語教育機関調査より』国際交流基金
- 小林由子 (2013) 「『オタク』は日本語学習とどのように結びつきうるか——日本語・日本文化研修生を対象に——」『日本語教育方法研究会誌』Vol.20 (2) pp.78-79 日本語教育方法研究会
- (2018) 「多文化交流科目『文化としての日本マンガ』で留学生は何を学ぶのか」『日本語教育研究会誌』vol.24(2) pp.46-47 日本語教育方法研究会
- 清水慶子 (2013) 「『アニメ・マンガ研究クラス』におけるグループ活動から見たもの——ピア・ラーニングの視点から——」『日本語教育研究会誌』Vol.20 No.1 pp.68-69 日本語教育方法研究会
- 田島弘司 (2017) 「アニメを活用した日本語教育の可能性」『上越教育大学研究紀要』Vol.36 (2) pp.357-367 上越教育大学
- 町田守弘 (2021) 『サブカル国語教育学』三省堂
- 元田静 (2012) 「役割分担に着目した協働的学習活動の実践——上級日本語読解授業における試み——」『東海大学紀要. 国際教育センター』2 pp.107-123 東海大学国際教育センター

〈論文〉

日韓接触場面の LINE チャットの会話 におけるスタンプの特徴

— 日本語母語話者と韓国人非母語話者の比較から —

倉田芳弥

要旨

本研究は、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用いるスタンプについて、頻度、機能、種類の点から分析を行った。その結果、頻度と機能については、日本語母語話者と韓国人非母語話者に違いは見られず、種類についてのみ違いが見られた。日本語母語話者と韓国人非母語話者の用いるスタンプは、「補足」機能の他に「代替」、「繰り返し」等、対面コミュニケーションにおいて見られる非言語行動の機能の多くを担っていることが分かった。種類については、韓国人非母語話者より日本語母語話者の方が有意に多くの文字付きスタンプを使うことが明らかになった。韓国人非母語話者にとっては、瞬時に文脈にあった適切なスタンプを選択することが難しい可能性が示され、一方、日本語母語話者は、意味の明確さが求められる箇所において、スタンプの意味の曖昧性を低くする文字付きスタンプを用いていた。以上、LINE チャットの会話において特徴的だとされるスタンプの使用に関して日韓接触場面の母語話者と非母語話者を比較したところ、文字付きスタンプという言語的側面が関わるところにおいてのみ違いが見られ、接触場面における非母語話者性がスタンプに表れた可能性が示唆された。

キーワード：LINE チャット、スタンプ、頻度、機能、種類

1. はじめに

スマートフォンの普及によりソーシャル・ネットワークキング・サービス (Social Networking Service: 以下, SNS) を用いたコミュニケーションが増え, 仮想空間における匿名性の高いコミュニケーションだけでなく, 現実社会における人間関係を反映した匿名性の低い SNS のコミュニケーションも若い世代を中心に日常的なものとなりつつある。匿名性の低い SNS の一つに LINE といったチャット機能を有するコミュニケーションツールが挙げられる。LINE は, 日本語母語話者同士の利用だけでなく, 日本語母語話者と非母語話者のコミュニケーション手段としても使われるようになってきており, 異文化間コミュニケーションの視点から LINE のチャット機能を用いたやりとり (以下, LINE チャットの会話) の解明も必要である。

LINE チャットの会話のコミュニケーションに特徴的なこととして, スタンプなどを用いたビジュアル的なコミュニケーションが指摘されている (西川・中村 2015, 岡本・服部 2017, 三宅 2019ab 他)。LINE チャットは非対面であることから, 非言語情報が欠落しており, スタンプは非言語コミュニケーションを補完する手段 (森本 2016) として利用されるという。このようにスタンプを用いた新しいコミュニケーションの解明に向け, LINE チャットの会話を対象としてスタンプを用いた相互行為の特徴が明らかにされつつある (西川・中村 2015, 岡本・服部 2017, 三宅 2019ab 他)。しかし, これまでの LINE チャットの会話のスタンプの研究は質的な分析によるものが多く, 量的な研究は行われていない。また, これまでのスタンプの研究では接触場面对象としたものではなく, 異なる文化背景を持つ者が参加する接触場面において, 日本語母語話者と非母語話者がどのようにスタンプを利用しているのかということは明らかにされていない

い。そこで本研究では、LINE チャットの会話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ため、日本語母語話者と日本語を母語としない韓国人（以下、韓国人非母語話者）の参加する日韓接触場面の LINE チャットの会話を対象とし、両者がどのようにスタンプを用いているのか、量的分析、質的分析の両面からその特徴を明らかにしたい。

2. 先行研究

2.1 LINE チャットのスタンプの研究

LINE チャットのスタンプの研究は、これまで主に日本語母語場面を対象に質的な分析により行われている（西川・中村 2015, 森本 2016, 岡本・服部 2017, 三宅 2019ab 等）。

西川・中村（2015）は、LINE のコミュニケーションの特性について広くまとめている。このうち、スタンプに関しては、スタンプと共に従来のメールでも用いられてきた顔文字も用いられ、文字で入力されたテキスト以外の表現の工夫や使い分けが生じているということを指摘している。またスタンプの多義性に関して、同じスタンプを別のニュアンスで多用しており、しかも誤解なく了解されると述べており、単体では意味が分かりづらいスタンプに文を付加することで、汎用性が高くなっていたとしている。

三宅（2019ab）は、LINE における依頼談話の特徴と配慮言語行動について分析しており、西川・中村（2015）を参考に LINE のコミュニケーションの特徴についてまとめている。その中で、スタンプについては、ビジュアル性に富むスタンプで多彩な感情表現が可能だということ、異なる文脈で使われる文字なしスタンプは文脈から意味をくみ取り解釈する必要があるが、文字付きスタンプが増加し、意味の曖昧性は比較的少なくなっていると指摘している。

このスタンプの意味の曖昧性は、西川・中村（2015）が指摘したスタンプの多義性に関係する点であり、三宅（2019ab）が、文字付きスタンプと文字なしスタンプに分けて検討している点で興味深い。

岡本・服部（2017）は、スタンプの配置を手掛かりに相互行為的な視点から参加の組織化にスタンプがどのように関わるのかという点について検討している。また文字スタンプ（文字だけのスタンプ）やスタンプに含まれる文字については、話題の終了や全体構造としての終結を共同構築するためのものが多いと指摘している。

森本（2016）は、対面の非言語コミュニケーションの知見を基に、LINE、Viber、KakaoTalkなどのメッセージングアプリの機能がコミュニケーションにおいて果たす役割について述べている。森本（2016）は、スタンプは非言語コミュニケーションの役割を果たしているとして、表情の役割とジェスチャーの役割を挙げている。ジェスチャーについては、ジェスチャーの表出方法の五つの分類から二つ取り上げ、言葉に置き換え可能でそれ自体で何らかの事柄を表す「表象動作」と、発話と共に用いられて何かを指し示したり強調したりする「例示動作」は、メッセージングアプリにおいてもスタンプを用いることで表現可能であるとした。そして、スタンプは表象動作のようにスタンプだけで自分の考えを伝えることも可能であり、かつ例示動作のように言語の補助的な役割を果たしており、対面の会話における非言語コミュニケーションの代替効果があると指摘している。

以上、これまでのLINEのスタンプの研究から、スタンプは対面会話における非言語コミュニケーションの代替効果があり、特に感情表現を可能にすること、スタンプは会話の終結といった、会話の全体的な構造に関わること、スタンプは意味の曖昧性という問題があるが、文字付きスタンプの使用によりその曖昧性はより低くなることなど、様々な点が指摘されている。しかし、これらの先行研究で指摘された点について量的な分析を通

して、実証したものはない。そこで本研究では、スタンプが会話の中で用いられる頻度を調べた上で、スタンプが対面の非言語行動の代替として機能しているのか、非言語行動の機能の枠組みを基にスタンプの機能を調べ、さらに文字付きスタンプと文字なしスタンプという種類に着目して分析を行う。

2.2 接触場面を対象とした LINE チャットの会話の研究

接触場面を対象とした LINE チャットの会話の研究では、金 (2016)、中井ほか (2018)、倉田 (2018; 2021; 2022) などがあるが、スタンプを取り上げて分析した研究はない。

金 (2016) は、日中接触場面と中国語母語場面を対象とし、依頼のロールプレイをデータとして、依頼の終結部を比較した。その結果、接触場面と中国語母語場面では、異なる特徴が見られ、「終結部」の「最終的やりとり」の段階では、中国語母語場面よりも日中接触場面の方が「絵文字とスタンプ」の使用が多くなっていたという。

中井ほか (2018) は誘いに対する非母語話者の断りに焦点を当て質的に分析した。その結果、非母語話者は、再誘いの断り方に困難を感じており、婉曲的な断りが再誘いを誘発する原因であるほか、非対面コミュニケーションのため音声的な特徴、視線、ジェスチャーなどの非言語行動が伴わないといった LINE の特性をもう一つの原因として挙げ、こうした特性のために、断りの意志が伝わりにくく、再誘いを誘発したと述べている。

倉田 (2018; 2021; 2022) は、いずれも接触場面を対象として相づちについて分析している。倉田 (2018) は、日中接触場面を対象とし相づちの機能と送信方法について分析し、相づちの機能については、母語話者と非母語話者に違いは見られなかったが、送信方法については、両者に違いが見られたとしている。また、相づちの機能にも送信方法にも、両者には、それぞれ分かりやすさを優先させる特徴が見られたとしている。倉田

(2018)の結果から、接触場面のLINEチャットの会話について、LINEという媒体の特性を考慮しつつ、分かりやすさを優先させた会話展開という特徴が見られることが分かる。

倉田(2021; 2022)は、日韓接触場面と、日本語母語場面及び韓国語母語場面(以下、日韓母語場面)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比較と、接触場面の日本語母語話者と韓国人非母語話者について、それぞれの母語場面の母語話者との比較を行い、接触場面の日本語母語話者と非母語話者にそれぞれの母語場面の会話のスタイルの影響が見られるかという点について調べている。その結果、相づちの表現形式について調べた倉田(2021)では、日韓母語場面と異なり、分かりやすさを重視した特徴が接触場面の日本語母語話者と韓国人非母語話者に共通して見られた一方で、日本語母語話者と韓国人非母語話者の相づちの表現形式には異なる特徴も見られ、接触場面の日本語母語話者には日本語母語場面の、韓国人非母語話者には韓国語母語場面の会話のスタイルの影響がそれぞれ見られたとしている。また相づちの送信方法について分析した倉田(2022)の結果を見ると、接触場面の日本語母語話者と韓国人非母語話者には違いが見られず、日本語母語話者は、接触場面では、母語場面のスタイルと異なる韓国人非母語話者のスタイルに合わせていたという。

以上、接触場面を対象としたこれまでのLINEチャットの会話の研究から、非言語行動の欠落という特性が接触場面の会話の展開に影響していること、分かりやすさを重視した会話のスタイルが接触場面の日本語母語話者と非母語話者の双方に見られること、接触場面の日本語母語話者と非母語話者は、母語場面の会話のスタイルを維持して両者に異なる特徴が見られることもあれば、母語場面の会話のスタイルを維持せず接触場面の日本語母語話者と非母語話者が同じ会話のスタイルを取る場合もあることなどが明らかとなっている。しかしLINEチャットの会話の日韓接触場面において、LINEの特徴的な機能であるスタンプの使用に関して日本語母語話

者と韓国人非母語話者にどのような特徴が見られるかということは明らかにされていない。

3. 研究目的及び研究課題

本研究は、日韓接触場面の LINE チャットの会話を対象とし、日本語母語話者と韓国人非母語話者のスタンプの利用の特徴について分析し、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：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用いているスタンプについて、頻度に違いは見られるか。

課題 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用いているスタンプについて、機能に違いは見られるか。

課題 3：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用いているスタンプについて、種類に違いは見られるか。

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 の文字チャット⁽¹⁾をデータとし、日本語母語話者 10 名 (JNS1～10) と韓国人非母語話者 8 名 (KNS1～8) による 10 組の日韓接触場面 (日本語母語話者：1,459 メッセージ、韓国人非母語話者：1,541 メッセージ、計 3,000 メッセージ) を対象とする。収集データの量はペアにより異なるため、各組の使用データを統一するため、各組、直近の 300 メッセージを調査対象データとした。メッセージは、一つの吹き出しを 1 メッセージと数える。また、写真、スタンプも 1

メッセージとして数えている。調査対象者の年齢は19～36歳⁽²⁾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。

4.2 課題別の分析方法

4.2.1 スタンプの頻度（課題1）







課題1では、スタンプの頻度は、100メッセージ当たりのスタンプの送信数とする。調査対象者ごとに100メッセージ当たりのスタンプの送信数を求める。そして、日本語母語話者と韓国人非母語話者のスタンプの頻度に統計上の有意差が見られるかどうかを調べるため、*t*検定を行う。

4.2.2 スタンプの機能（課題2）

課題2では、森本（2016）が指摘したスタンプが非言語行動の代替として機能しているのかという点を調べるため、対面の非言語行動の機能の枠組みを基にスタンプの機能の分類を行う。Ekman（1965）は、言語行動に関連した非言語行動の機能として「repeating（繰り返し）」、「contradicting（矛盾）」、「substituting（代替）」、「reflecting the person's feeling about his verbal statement（発言に対する感情の表示）」、「reflecting changes in the relationship（関係性の変化の表示）」、「accenting（強調）」、「maintaining the communicative flow（コミュニケーションの流れの維持）」という七つの機能を挙げている。また八代ほか（1998）は、Ekman（1965）の非言語行動の機能を、「関係性の変化の表示」を除く六つの機能、すなわち、「くり返し」、「矛盾」、「言語の代わり」、「言語の補足」、「アクセント」、「コミュニケーション行動の始めや終わり、流れをコントロール」にまとめている。

本研究はEkman（1965）、八代ほか（1998）を参考とし、表1の通り五つの機能をスタンプの機能の分析枠組みとする。また、スタンプは非言語

表 1 スタンプの機能の定義及び例

機能	定義	例
繰り返し 感情表出 情報伝達	<p>スタンプを言語メッセージの前後に配置し、言語メッセージと同様の内容として機能するもの。下位分類として、「感情表出」と「情報伝達」を設ける。「情報伝達」は「感情表出」以外の「動作」、「出来事」、「物事」などが該当する。</p>	
補足 感情表出 情報伝達	<p>スタンプを言語メッセージの前後に配置し、言語メッセージの内容に対する感情や動作、物事などを補足する機能。下位分類として、「感情表出」と「情報伝達」を設ける。「情報伝達」は「感情表出」以外の「動作」、「出来事」、「物事」などが該当する。</p>	<p>JNS3: なんで</p> 
矛盾	<p>言語メッセージと矛盾することをスタンプで伝達するものとして機能するもの。</p>	<p>既読 午後 7:34 殺していいよ</p>  <p>既読</p>
代替	<p>言語メッセージの特定の単語や表現を送信する代わりにスタンプを送信し、感情や情報を伝達したり、応答したりするなど、言語の代替として機能するもの。</p>	<p>既読 午後 7:25 ありがとうございます</p> 
会話の流れ	<p>コミュニケーション行動の開始や終了あるいは維持するものとしてスタンプが機能するもの。</p>	<p>今日も頑張れてくれてありがとう</p>  <p>既読 午後 7:25</p> 

※例は全て本研究のデータによるものである。

情報の欠落を補い、感情を表現する表情の役割を担う（森本 2016）と言われているが、実際にどの程度感情を表出するものとして機能しているのかという点について調べるため、Ekman（1965）の「繰り返し」の定義³⁾を参考に、「繰り返し」と「補足」についてそれぞれ下位分類として「感情表出」機能と「情報伝達」機能を新たに設けた。

表 1 のスタンプの機能の枠組みを用いて、本データに見られた機能を分類し、日本語母語話者、韓国人非母語話者別に構成比を求め、その特徴を見る。また、両者のスタンプの機能の使用傾向に、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。

次に「繰り返し」と「補足」機能について下位分類の「感情表出」と「情報伝達」に分類して構成比を求め、その特徴を見る。また統計上の有意差をカイ二乗検定により調べる。

4.2.3 スタンプの種類（課題 3）

課題 3 では、スタンプの種類として、文字付きスタンプと文字なしスタンプ（三宅 2019ab; 2020）に分類し、日本語母語話者、韓国人非母語話者別に構成比を求めてその特徴を見る。また、両者の使用傾向に統計上の有意差が見られるかどうかについて、カイ二乗検定により調べる。

さらに、意味の曖昧性が低いとされる文字付きスタンプの特徴を明らかにするため、文字付きスタンプを課題 2 の機能の枠組みに従って分類し、文字付きスタンプの果たす機能について調べてその特徴を見る。

5. 結果と考察

5.1 スタンプの頻度（課題 1）

5.1.1 結果

日本語母語話者のスタンプの使用回数は、総メッセージ数 1,459 メッ

セージ中, 109 回であり, 韓国人非母語話者のスタンプの使用回数は, 総メッセージ数 1,541 メッセージ中, 80 回であった。日本語母語話者と韓国人非母語話者それぞれの 100 メッセージ当たりのスタンプの頻度の平均を表 2 に示す。日本語母語話者のスタンプの頻度は, 100 メッセージ当たり 7.5 回 ($Max = 16.0, Min = 1.6$) であり, 韓国人非母語話者の相づちのスタンプの頻度は, 100 メッセージ当たり 5.3 回 ($Max = 16.8, Min = 0.0$) と, 日本語母語話者の方がスタンプの頻度は高い。

次に, 日本語母語話者と韓国人非母語話者のスタンプの頻度に統計上の有意差が見られるかどうか, t 検定を行ったところ, 有意差は見られなかった ($t(18) = 0.93, p > .10$)。

表 2 スタンプの頻度 (100 メッセージ当たりの回数)

	日本語母語話者 $M (SD)$	韓国人非母語話者 $M (SD)$	t 値
100 メッセージ当たりの スタンプの頻度の平均値	7.5 回 (5.48)	5.3 回 (5.50)	0.93

5.1.2 考察

日本語母語話者と韓国人非母語話者を比較すると, スタンプの使用は日本語母語話者の方が多いという結果であったが, 統計上の有意差は見られなかった。また最大値と最小値を見ると日本語母語話者は最大値が 100 メッセージ当たり 16.0 回, 最小値が 1.6 回であり, 韓国人非母語話者の最大値は 100 メッセージ当たり 16.8 回, 最小値は 0 回と両者共にスタンプの使用にはばらつきが見られた。

ここではペア平均のスタンプの頻度が高いペアと低いペアを取り上げて, スタンプが実際に使われている箇所を見てみる。

会話例 1 は, スタンプの頻度がペア平均で最も高かったペアで, 日本語母語話者の 100 メッセージ当たりの頻度は, 16.0 回, 韓国人非母語話者

は、9.3回であった。また会話例2はペア平均のスタンプの頻度が低かったペアで日本語母語話者の100メッセージ当たりの頻度は、4.5回、韓国入非母語話者は、2.1回だった。

会話例1 スタンプの頻度が多い例

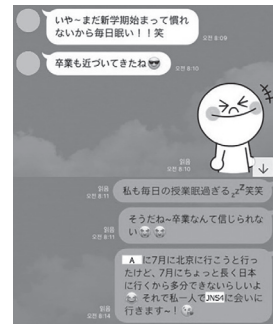
- 129 10:45 KNS8 [スタンプ]
130 10:45 JNS10 あれ?さっきまで彼氏欲しいって言ってなかった?
131 10:45 JNS10 [スタンプ]
132 10:45 KNS8 あ そうだっけ
133 10:46 KNS8 [スタンプ]

※左から、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。(以下の会話例も同様)。



会話例2 スタンプの頻度が少ない例

- 233 08:09 JNS4 いや~まだ新学期始まって慣れないから毎日眠い!!笑
234 08:10 JNS4 卒業も近づいてきたね (絵文字)
235 08:10 KNS3 [スタンプ]
236 08:11 KNS3 私も毎日の授業眠過ぎる (絵文字) 笑笑
237 08:11 KNS3 そうだね~卒業なんて信じられない (絵文字) (絵文字)
238 08:14 KNS3 Aに7月に北京に行こうと行ったけど、7月にちょっと長く日本に行くから多分できないらしいよ (顔文字) それで私一人でJNS4に会いに行きます~! (絵文字)



会話例 1 と 2 を比較すると、単にスタンプの使用回数だけでなく、一つのメッセージの文字数や絵文字の使い方、「笑」や「！」などの使用も異なっている様子が窺える。西川・中村（2015）は、LINE においてスタンプ以外に顔文字も用いられ、文字で入力されたテキスト以外の表現の工夫や使い分けが生じているということを指摘している。また、LINE の句末を分析した加納ほか（2017）は、「。」以外の特殊文字や記号など様々な句末マーカ―が使用されていたとして、LINE における句末マーカ―のマルチモーダル化を指摘している。このような句末マーカ―として見られる絵文字や顔文字といったスタンプ以外のビジュアル的な要素や「！」、「笑」の使い方が、接触場面の日本語母語話者と非母語話者のスタンプの頻度に影響している可能性も考えられる。今後、更なる分析が必要である。

5.2 スタンプの機能（課題 2）

5.2.1 結果

本節では、スタンプの機能について、言語行動に関連する非言語行動の機能の枠組みを用いて調べた結果について述べる。

表 3 は、スタンプの機能について分類したものである。まず構成比について見ると、日本語母語話者も韓国人非母語話者も最も多いのが「補足」、次に多いのが「代替」と共通している。日本語母語話者について見ると最も多い「補足」は 39%、次に多い「代替」は 30%、その次に多いのは「繰り返し」で 21%である。「会話の流れ」と「矛盾」はそれぞれ 6%、5%であり、あまり見られなかった。次に韓国人非母語話者について見ると、最も多い「補足」は 58%と半数以上を占め、次いで「代替」19%、「繰り返し」15%と続く。韓国人非母語話者も「会話の流れ」と「矛盾」は少なく、それぞれ 8%、1%であった。

次に日本語母語話者と韓国人非母語話者の機能の使用傾向に統計上の有意差が見られるか、カイ二乗検定を行った⁽⁴⁾ところ、有意傾向であり

($\chi^2(3) = 7.106, .05 < p < .10$), 日本語母語話者と韓国人非母語話者の機能の使用傾向に違いは見られなかった。

表3 スタンプの機能の割合及び頻度

	繰り返し	補足	矛盾	代替	会話の流れ	計
日本語 母語話者	21% (23回)	39% (42回)	5% (5回)	30% (33回)	6% (6回)	100% (109回)
韓国人 非母語話者	15% (12回)	58% (46回)	1% (1回)	19% (15回)	8% (6回)	100% (80回)

※構成比については小数第1位を四捨五入して表記しているため、各項目の合計が100%にならない場合がある(以下の表の構成比についても同様)。

次に「繰り返し」と「補足」の下位分類である「感情表出」, 「情報伝達」について分類した結果を表4に示す。日本語母語話者について見ると「繰り返し」は「感情表出」が61%, 「情報伝達」が39%, 「補足」は「感情表出」が74%, 「情報伝達」が26%と、いずれも、「情報伝達」より「感情表出」の方が多く、「繰り返し」と「補足」を合わせると、「感情表出」は69%, 「情報伝達」は31%であった。次に韓国人非母語話者について見ると、「繰り返し」は「情報伝達」(58%)の方が「感情表出」(42%)よりも多く、「補足」は、「感情表出」(85%)の方が「情報伝達」(15%)よりも多く、合計すると「感情表出」は76%, 「情報伝達」は24%であった。日本語母語話者も韓国人非母語話者も「繰り返し」と「補足」を合わせると「情報伝達」よりも「感情表出」の方が多いという結果であるが、この点について「感情表出」の方が「情報伝達」よりも有意に多いのかどうか明らかにするため、正確二項検定を行った。その結果、日本語母語話者(「感情表出」>「情報伝達」, $p = 0.0013$)も、韓国人非母語話者(「感情表出」>「情報伝達」, $p = 0.0001$)も有意に「感情表出」の方が多かった。

次に「繰り返し」, 「補足」, 「計」のそれぞれについて、日本語母語話者と韓国人非母語話者の「感情表出」と「情報伝達」の使用傾向に有意差が

見られるかどうか、カイ二乗検定をそれぞれ行ったところ、「繰り返し」($\chi^2(1) = 0.526, p > .10$), 「補足」($\chi^2(1) = 1.020, p > .10$), 「計」($\chi^2(1) = 0.383, p > .10$) のいずれも有意差は見られなかった。

表 4 スタンプの機能「繰り返し」「補足」の下位分類の割合及び頻度

	繰り返し		補足		計	
	感情表出	情報伝達	感情表出	情報伝達	感情表出	情報伝達
日本語 母語話者	61% (14 回)	39% (9 回)	74% (31 回)	26% (11 回)	69% (45 回)	31% (20 回)
韓国人 非母語話者	42% (5 回)	58% (7 回)	85% (39 回)	15% (7 回)	76% (44 回)	24% (14 回)

5.2.2 考察

スタンプの機能について日本語母語話者と韓国人非母語話者を比較すると、有意差は見られず、両者のスタンプの使用傾向は「補足」が最も多く、次いで「代替」, 「繰り返し」という順であった。両者共に「補足」だけでなく「代替」や「繰り返し」などの機能も比較的多く使われ、機能が分散し多様な機能が用いられていることが分かる。

落合 (2019) は、従来型のエモティコンに比べると、スタンプは、より独立した機能を持つ視覚的表現として用いられていることが推測されると述べているが、本研究のデータを見ると、言語メッセージでは伝達できない感情などを「補足」したり、言語メッセージを「代替」したり、スタンプ単独でコミュニケーションを進めたり、言語メッセージをスタンプで「繰り返し」てビジュアル的に強調するなどしており、スタンプがより独立した多様な機能を担っている様子が窺える。

またスタンプは、先行研究において、非言語情報が欠落する中で、感情を伝達する手段として用いられるということが指摘されている (森本 2016) が、本研究結果から、接触場面において、日本語母語話者も韓国人

非母語話者も情報伝達よりも感情を伝達するものとしてより多くのスタンプを用いていることが明らかとなった。

一方、「情報伝達」について見ると、言語メッセージとして伝達したものを「スタンプ」でビジュアル化して伝達する場合に、対面会話では示すことができないものをビジュアル化して示すということが見られた（会話例3参照）。

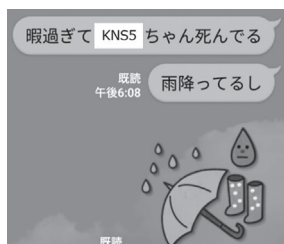
会話例3はKNS5が、雨が降っていて暇だという自分の状況を説明している場面である。KNS5は232で「雨降ってるし」と今いるところの天候を伝えた上で傘、長靴、雫、雨のイラストから雨が降っていることをビジュアル化したスタンプを送信している。

「雨降ってるし」という言語による情報伝達によって伝達したい内容は伝達できるが、雨が降っていることをビジュアル化したスタンプで繰り返すことにより、一目見て分かるようになり、分かりやすさが増している。さらに、画面上にスタンプを配置することで、楽しい雰囲気を生み出す役割も果たしていると考えられる。三宅（2019a）は、「ヴィジュアル性に富むスタンプで多彩な感情表現が可能」（p.165）だとしているが、スタンプの持つビジュアル性は情報伝達にも活かされており、情報伝達の際の雰囲気作りにも貢献していることが分かる。

このような情報伝達は対面会話の主な非言語情報となるパラ言語、表情、ジェスチャーでは示すことのできないものであり、LINE独自の特徴であるといえよう。スタンプが、単に対面コミュニケーションにおける非言語行動の代替として機能しているだけでなく、新たなコミュニケーションのスタイルを生み出していると考えられる。

会話例 3 「繰り返し」の「情報伝達」のスタンプの例（日韓接触場面の韓国人非母語話者）

- 231 18:07 KNS5 暇過ぎて KNS5 ちゃん死んでる
 →232 18:08 KNS5 雨降ってるし
 →233 18:08 KNS5 [スタンプ]



5.3 スタンプの種類（課題 3）

5.3.1 結果

文字付きスタンプと文字なしスタンプに分類した結果を表5に示す。文字付きスタンプの占める割合は、日本語母語話者の場合、31%であり、全体の約3割を占めている。韓国人非母語話者の文字付きスタンプの占める割合は、18%であり、日本語母語話者と比べると少ないが一定数使われている。

次に日本語母語話者と韓国人非母語話者で文字付きスタンプと文字なしスタンプの使用傾向に有意差が見られるかどうか、カイ二乗検定で調べた結果、有意差が見られた ($\chi^2(1) = 3.871, p < .05$)。残差分析の結果(表6参照)、日本語母語話者の方が文字付きスタンプの利用が有意に多く、韓国人母語話者の方が文字なしスタンプの利用が有意に多いことが示された。

表5 文字付きスタンプと文字なしスタンプの割合及び頻度

	文字付き	文字なし	計
日本語母語話者	31% (34回)	69% (75回)	100% (109回)
韓国人非母語話者	18% (14回)	83% (66回)	100% (80回)

表 6 スタンプの文字の有無の残差分析の結果

	文字付き	文字なし
日本語母語話者	2.137*	- 2.137*
韓国人非母語話者	-2.137*	2.137*

※ * $p < .05$

さらに、文字付きスタンプの意味の曖昧性の低さがスタンプの機能にどのように影響しているのかを調べるため、文字付きスタンプの内訳として、表 1 のスタンプの機能の枠組みにより分類したものを表 7 に示す。日本語母語話者について見ると、文字付きスタンプは「代替」が 41% と最も多く使われており、一方、韓国人非母語話者は、「補足」が 64% と最も多く見られた。

表 7 文字付きスタンプの機能の割合及び頻度

	繰り返し	補足	矛盾	代替	会話の流れ	計
日本語母語話者	29% (10 回)	24% (8 回)	6% (2 回)	41% (14 回)	0% (0 回)	100% (34 回)
韓国人非母語話者	7% (1 回)	64% (9 回)	0% (0 回)	21% (3 回)	7% (1 回)	100% (14 回)

5.3.2 考察

まず、日本語母語話者と韓国人非母語話者に文字付きスタンプの使用に有意差が見られた点について考えたい。韓国人非母語話者の方が文字付きスタンプの使用が少なかった点については、日本語によるやりとりであることの影響が考えられる。本データで、韓国人非母語話者が文字付きスタンプを利用していたのは 14 回であるが、全て韓国語の文字付きスタンプであった。三宅 (2019ab) は、異なる文脈で使われる文字なしスタンプは解釈する必要があるが、文字付きスタンプが増加し、意味の曖昧性は比

較的に少なくなっていると述べている。文字付きスタンプを用いることで曖昧性を低くすることが可能であるが、一方で西川・中村（2015）が指摘するスタンプの汎用性については、より低くなる。そのため、文脈に合った適切な文字が入ったスタンプを送信しない場合、コミュニケーションに支障をきたす恐れもある。瞬時に文脈に合った適切な文字付きスタンプを選択することが韓国人非母語話者にとっては難しく、曖昧性が高く、汎用性の高い文字なしスタンプが選択されたということが可能性の一つとして考えられる。このように接触場面における非母語話者性がスタンプの使用に表れた可能性が示唆される。

また、本研究の調査対象者である韓国人非母語話者のデータは、1名を除き韓国在住時のものであった。そのため、日本語の文字付きスタンプを入手しにくく、使用できない状況であった可能性もある。

次に日本語母語話者が文字付きスタンプを「代替」で最も多く使った点について考えたい。「代替」の場合、言語メッセージの代わりにスタンプが使われるため、スタンプ単独で意味を伝達する必要がある。そのような場合に誤解が生じる可能性を少しでも低くするため、意味の曖昧性の低い文字付きスタンプが「代替」において多く用いられたと考えられる。

会話例 4 は、日本語母語話者が文字付きスタンプを「代替」で使用している例である。ここでは、KNS8 の 233 の「55 分の電車だ」というメッセージに対して 234 でスタンプだけで応答している。スタンプのキャラクターのイラスト自体も「了解」のジェスチャーを描いたものであるが、「了解です」という文字が入っていることにより、スタンプの意味が明確になっている。このように言語メッセージの「代替」としてスタンプを送信する際に文字付きスタンプが使われることが日本語母語話者に多く見られた。

会話例4 「代替」の文字付きスタンプの例（日韓接触場面の日本語母語話者）

233 12:47 KNS8 55分の電車だ
→234 13:07 JNS10 [スタンプ]



6. 終わりに

本研究は、日韓接触場面の LINE チャットの会話を対象として、日本語母語話者と韓国人非母語話者の用いるスタンプの特徴の一端を明らかにするため、スタンプの頻度、スタンプの機能、スタンプの種類という三つの点から量的、質的な分析を行った。

その結果、スタンプの頻度と機能については、接触場面の日本語母語話者と韓国人非母語話者に違いは見られなかったが、スタンプの種類については違いが見られた。本研究では、文字付きスタンプと文字なしスタンプという言語的側面が関わる点においてのみ日韓接触場面の日本語母語話者と韓国人非母語話者に違いが見られたと言える。

スタンプの頻度については、日本語母語話者も韓国人非母語話者もばらつきが見られた。絵文字や顔文字といったスタンプ以外のビジュアル的な要素や「!」, 「笑」の使用の影響も考えられ、これらも含めたマルチモーダルの視点からのスタンプの頻度の分析が必要だと考えられる。

スタンプの機能については、日本語母語話者も韓国人非母語話者も「補足」だけでなく「代替」, 「繰り返し」機能も比較的多く、機能が分散していた。対面会話において見られる非言語行動の多様な機能を LINE チャットの会話において、スタンプが担っている様子が窺える。また、「繰り返し」と「補足」の下位分類である「感情表出」と「情報伝達」について見る

と、日本語母語話者も韓国人非母語話者も「感情表出」機能が多く使われていることが明らかになり、先行研究におけるスタンプにより多彩な感情表現が可能（森本 2016, 三宅 2019ab）という指摘が実証されたと言える。

さらに、スタンプの種類については、意味の曖昧性が指摘されるスタンプに関して、曖昧性がより低いと考えられる文字付きスタンプの使用の状況について調べたところ、日本語母語話者の方が韓国人非母語話者よりも有意に多く文字付きスタンプを用いていた。日本語の文字が入ったスタンプは、意味の曖昧性が低くなるという利点がある一方で、韓国人非母語話者にとっては、瞬時に文脈に合った適切なスタンプを選択することが難しいということが可能性の一つとして示され、接触場面における非母語話者がスタンプの使用に表れた可能性が示唆された。

また、これまでスタンプの特徴として非言語情報の欠落を補完する役割が先行研究において指摘されていたが、本研究において、対面コミュニケーションの言語行動に関連する非言語行動の機能の枠組みを用いてスタンプの機能を分析することにより、スタンプが対面の会話における非言語行動の役割を LINE チャットの会話において担っていることを実証することができたと考える。さらに対面会話では見られない、スタンプによるビジュアル性を活かした情報伝達も観察された。対面コミュニケーションとは異なる、LINE チャットの会話独自のコミュニケーションを生み出しているといえよう。

今後の課題としては、以下の点が挙げられる。

まず、本研究で見られた日韓接触場面の日本語母語話者と韓国人非母語話者の特徴の要因については、本研究において実証することはできなかった。今後、日韓母語場面との比較を通して母語場面のスタンプを用いた会話のスタイルが日韓接触場面でのスタンプの使用に影響しているのかどうか明らかにする必要がある。

次に、スタンプの機能の枠組みについて再検討が必要である。本研究で

は、対面コミュニケーションにおける言語行動に関連する非言語行動の機能の枠組みを用いて、対面会話における非言語行動の機能をスタンプが担っていることを明らかにしたが、今後は、スタンプという独自の機能を明らかにするために、本研究で用いた機能の枠組みを再検討した上で、分析していきたい。

またスタンプの使用については、上下関係など様々な属性の影響も考えられる。この点について、近年、LINE は友人同士の利用だけでなく、留学生がアルバイト先の上司との連絡に用いるなど、非母語話者が仕事場面で利用することも少なくない。これまでのところ、スタンプの利用に関しては、友人同士のコミュニケーションへの貢献に関する指摘が多いが、上下関係のある者同士による待遇コミュニケーションにおいてスタンプがどのように寄与しているのか分析することも重要である。今後、仕事目的で上下関係のある LINE チャットの接触場면을対象として、日本語母語話者と非母語話者のスタンプの特徴を明らかにする必要があるだろう。

このように実際の会話を丹念に調べ実証していくことで LINE チャットの会話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。

【謝辞】

本研究は、JSPS 科研費課題番号 16K02803 及び 21K00627 の助成を受けたものです。また、査読の先生方には貴重なご指摘とご助言をいただきました。心より感謝申し上げます。

《注》

- (1) LINE と同等の機能を有する KakaoTalk を用いた文字チャットがデータの一部に含まれる。
- (2) KNS1 が 36 歳であり、それ以外は全員 30 歳以下である。他の韓国人調査対象者と比べて突出して異なる傾向は見られないことを確認の上、データとした。
- (3) Ekman (1965) は、「繰り返し」について、言語行動が感情的な反応を記述している場合、非言語行動はその感情を繰り返すことができ、言語行動が

ある出来事や動作の過程を描写している場合、非言語行動はその出来事や動作を描写するものとなると説明している。

- (4) 期待値が5未満のセルが二つあり、全体の20%を超えたため、「矛盾」を除き再度カイ二乗検定を行った。

参考文献

- 岡本能里子・服部圭子 (2017) 「LINE のビジュアルコミュニケーション — スタンプ機能に注目した相互行為分析を中心に —」柳町智治・岡田みさを (編) 『インタラクションと学習』ひつじ書房, 129-148.
- 落合哉人 (2019) 「LINE テキストチャットにおける分析単位の規定と接続表現の使用傾向」『筑波日本語研究』23, 83-112.
- 加納なおみ・佐々木泰子・楊虹・船戸はるな (2017) 「『打ち言葉』における句点の役割 — 日本人の大学生の LINE メッセージを巡る一考察 —」『人文科学研究』13, 27-40.
- 金鑫 (2016) 「LINE 接触場面における会話終結部の研究 — 日本語母語話者と中国人日本語学習者の依頼談話から —」『東海大学大学院日本語教育学論集』1(3), 46-68.
- 倉田芳弥 (2018) 「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.
- 倉田芳弥 (2021) 「日韓接触場面の LINE チャットの会話における相づちの表現形式 — 日本語母語話者と非母語話者の比較から —」『聖学院大学論叢』33 (1・2 合併), 37-52.
- 倉田芳弥 (2022) 「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 —」『拓殖大学日本語教育研究』7, 1-26.
- 中井好男・船橋瑞貴・副田恵理子・向井裕樹 (2018) 「LINE での日本語母語話者からの誘いを非母語話者はどう断っているか — 「再誘い」を誘発する要因とその背景にある意識 —」『国立国語研究所論集』14, 169-192.
- 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.
- 三宅和子 (2019a) 「モバイル・メディアにおける配慮 — LINE の依頼談話の特徴 —」山岡政紀編『日本語配慮表現の原理と諸相』ひつじ書房, 163-180.
- 三宅和子 (2019b) 「LINE における「依頼」の談話的特徴を記述・分析する (1) — メディア特性とモバイル・ライフの反映を探る —」『文学論藻』93, 31-49.

- 三宅和子 (2020) 「LINE における「依頼」の談話的特徴を記述・分析する (2) — トークの単位分類をめぐるノート —」『文学論藻』94, 19-36.
- 森本祥一 (2016) 「メッセージングアプリの機能がコミュニケーションにおいて果たす役割に関する一考察」『情報科学研究所所報』86, 19-24.
- 八代京子・町恵理子・小池浩子・吉田友子 (1998) 『異文化トレーニング：ボーダレス社会を生きる』三修社
- Ekman, P. (1965). Communication through nonverbal behavior: A Source of information about an interpersonal relationship. In S. S. Tomkins & C. E. Izard (Eds.), *Affect, Cognition and Personality* (pp.390-442). New York: Springer.

付記

- (1) データの収集に先立ち、データ収集当時、筆者の所属大学内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 2022年10月26日)

〈論文〉

「作文対訳データベース」を利用した 機械翻訳向けプリエディットの検証

— 日本語と中国語の句読点の違いに着目して —

玉置 充子

要 旨

翻訳される「起点文」を一定のルールに基づいて修正するプリエディット（前編集）は、機械翻訳で得られる訳文の質を向上させるとされている。プリエディットには二言語間の対照研究の成果が応用され、日本語学習者の機械翻訳使用に関する指導にも生かされると考えられる。そこで本稿は、中国語から日本語への機械翻訳におけるプリエディットの効果について、日本語と中国語の句読点の用法の違いに着目し、国立国語研究所の「作文対訳データベース」を用いて検証を試みた。

検証の結果、起点文の中国語の読点を句点に修正することで、現行のニューラル機械翻訳の欠点の一つである「訳抜け」現象が解消され、誤訳も減ることが確認できた。この結果から、中国語を第一言語とする日本語学習者に対して、機械翻訳を利用する際に日本語と中国語の句読点の違いを意識して、起点文である中国語を適切に修正するよう指導することは、訳出された日本語の質の向上に有効であることが示唆された。今後の課題として、こうしたプリエディット事例の収集・検証およびライティング授業等に導入する方法の検討が挙げられる。

キーワード：機械翻訳、プリエディット、句読点、日中対照研究、作文対訳データベース

1. はじめに

現在、機械翻訳 (Machine Translation: MT。自動翻訳とも言う) は急速に性能を向上させ、実用に耐えうるものとなっている。転換点となったのが AI による深層学習を導入した「ニューラル機械翻訳 (NMT)」の登場である。無料のオンライン翻訳サービスとして広く利用されている Google 翻訳は 2016 年にニューラルシステムを導入し、精度が格段に上がった。Google 翻訳以外のオンライン機械翻訳サービスもニューラルシステムに移行しつつあり、なかでも DeepL 翻訳⁽¹⁾は、後発ながら言語によっては Google 翻訳より精度が高いと評価されている。今やインターネットにつながりさえすれば、誰もが無料でさまざまなテキストを簡単に翻訳できる時代が到来したと言えるだろう。こうした状況の中、外国語教育の現場においても機械翻訳の利用をめぐる議論が活発になっている⁽²⁾。特に 2020 年以降、新型コロナのパンデミックがオンライン授業の普及を後押しし、大学の外国語教育において機械翻訳を含めた AI の活用が進んだ。2021 年 12 月に京都大学で開催されたオンラインシンポジウム「転換期の大学言語教育 — AI 翻訳とポスト・コロナへの対応 —」でも、機械翻訳の利用が主要テーマの一つとなった⁽³⁾。

外国語教育における機械翻訳の利用に関する 2020 年以降の研究動向を見ると、機械翻訳に懸念を示す声がある一方で、一概に排除するのではなく、デメリットを理解した上でいかに指導に取り入れるかが模索されると言えよう。例えば酒井 (2020) は、大学生に機械翻訳を使って英語のエッセイを書かせた結果を肯定的に評価し、「機械翻訳の使用は個人が持つ語学能力以上のパフォーマンスを引き出すことに注目し、それを高める教育を行うべき」と指摘する⁽⁴⁾。大橋・竹野・松浦 (2020) も、大学学部の日英翻訳指導における実践に基づき、「機械翻訳の教育的活用」を提唱

している。その一方で、外国語学習に機械翻訳を利用することには懐疑的な見方もあり、例えば平山（2022）は、日本人大学生の中国語作文について、将来的に機械翻訳が学習者の課題を代替してしまうとの懸念を示す。これに関して、弥永（2022）は機械翻訳に対する第二言語習得の視点からの懸念として、「『訳す』という学習行為に対する懐疑」、「機械翻訳依存による学習機会の妨害」、「機械翻訳の精度」の3つを挙げた上で、使い方を精査すれば機械翻訳は第二言語習得を目指す授業にとって脅威ではなく、個人の学習ツールとして機能するばかりか授業への導入が可能であるとして、日本人大学生の機械翻訳使用の実態を調査し、英語授業に導入する方策を提言している⁽⁵⁾。

もちろん機械翻訳の使用容認や授業での活用は、授業の目的や教育機関の方針等、個々の教育のコンテキストによって決定されるべきものであるが、機械翻訳が社会に着実に浸透しつつある現在、我々は学習者が機械翻訳を使うことを前提に、それにどう向き合うのか具体的な方策を考える必要があるのではないだろうか。その足がかりとして、玉置（2022）は、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に気づきと修正の機会を与えうること、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に有効であることを示した。また今後の課題として、学習者の第一言語を日本語に機械翻訳する際の「プリエディット（前編集）」効果の検証を挙げた。本稿の目的は、このプリエディットに関する課題の検討である。

2. 機械翻訳とプリエディット

機械翻訳のシステムは、規則に基づく「ルールベース機械翻訳」から起点文と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」に進化し、「ニューラル機械翻訳」の登場で飛躍的な進歩を遂げた。

ニューラル機械翻訳は翻訳データの量が多ければ多いほど精度が上がるということが確認されており、また、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。よって、今後翻訳データの蓄積が進めばニューラルシステムによる機械翻訳の精度はますます上がると考えられるが、一方で同システムの中身はいわゆる「ブラックボックス」であり、低頻度の語の訳出が不正確である、複数の文を関連付けて翻訳することができない、文の一部が訳されない「訳抜け」や訳の重複、訳語の不統一といった現象が生じるといった問題点が指摘されている⁽⁶⁾。つまり、機械翻訳の精度が飛躍的に上がったとはいえ、訳出された文を修正なしにそのまま使うことは難しいのが現状である。

こうした不完全さを補うため、機械翻訳では人間の手で「ポストエディット（後編集）」や「リエディット（前編集）」と呼ばれる修正作業が行われてきた。ポストエディットは、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、目標言語に習熟していることが求められる。一方のリエディットは、機械翻訳に適應するために起点文を事前に修正するもので、通常ポストエディットほど目標言語の知識を要しない。またリエディットは、起点言語と目標言語との差異を理解して起点文に適切な修正を加える作業であり、2言語間の対照研究の成果が応用できる。

従来、機械翻訳のリエディットに関する研究は英語を起点文とするものが中心であったが、近年日本語を起点文とする研究が行われるようになってきている。日英翻訳に関するものとして、宮田・藤田（2017）は、統計的機械翻訳システムを使った日英翻訳のリエディットの事例を分析し、人間による適切なリエディットによって、平均して90%以上の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。また、機械翻訳を用いて英語に翻訳しやすい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。坂西・山田（2020）は、ニューラルシステム

採用後の Google 翻訳の活用法に関する実用書であるが、そのなかで日英翻訳の精度を上げるリエディットのテクニックを網羅的に紹介している。日中翻訳に関するものとして、谷 (2019) は中国語に訳すのが難しいとされる日本語の「内の関係の」連体修飾節を機械翻訳した際のパターンを分析し、そこからリエディットのルールを考案した。また相原 (2021) は、大学の第二外国語の授業で機械翻訳を活用した中国語作文の指導を試みた結果を踏まえて、日本語を前編集してから訳出する指導法を提案している。

しかし、外国人を対象とした日本語教育における機械翻訳の利用を考えるには、英語を含め諸外国語から日本語に機械翻訳する際のリエディットについて検討する必要がある。そこで本稿は、日本語と中国語の句読点の用法の違いに着目し、中国語を起点文とした中日機械翻訳のリエディットの事例として、中国語の句読点の修正が訳出後の日本語の質を向上させるか検証を行った。

3. 中日機械翻訳向けリエディットの検証

3-1 日本語と中国語の句読点の用法の違い

句読点に着目した理由は、中国語母語話者の日本語作文において句読点に問題があることがしばしば指摘されているためである。中国語と日本語の句読点は共通するものが多いが、その用法には違いがある。しかし、日本語教育の現場では句読点の用法の違いが明示的に指導されているとは言えず、学習者は日中の句読点の違いを意識せずに中国語のルールにしたがって句読点を打ち、その結果日本語として不自然な文が産出されている可能性がある。

日中の句読点の用法の違いに関する論考には北村 (1995)、水野 (2000)、佐々木・薄井 (2013)、岩崎 (2020) がある。岩崎 (2020) は、日本語に

おける句読点使用を定量的に調査し、日本語教育の指導にも結びつく句読点使用の実態を浮かびあがらせた。中国人学習者については、読点・句点のいずれも日本語母語話者よりも使用が多く、特に読点使用が多いとの知見を得ている。

水野(2000)によると、句点(。)は、中国語では通常意味が完全な文の文末につけるのに対し、日本語は文の終わりにつける。よって、一つの文で完全にはっきりと意味を表すことができる場合、中国語と日本語の句点の用法に違いはない。しかし、いくつかの短文で一つの長文を作って、はじめて完全な意味を表せる場合には、中国語と日本語の句点のつけ方は異なる。日本語は、その長文を構成する短文それぞれに句点をつけるが、中国語は短文の後に読点(,)をつけて文を続け、文の最後に句点をつける。これは、中国語では、句点を打つかどうかは、その文が完全な意味を表せるかどうかによって決まるからである⁽⁷⁾。

また北村(1995)によると、日本語の「文」は中国語の「句子」に当たるが、この2つは概念が異なる。中国語では句点と読点とともに文の切れ目を示すことができる。また、文と文の間につながりがある時は、読点を用いて「分句」として文を続け、文の意味が完結したところで句点を打つ。このため、中国語話者は日本語の作文を書く際、意味的に関連がある場合は句点ではなく読点を使ったり、いくつかの文をひとまとめにする時に述語の形を変えずに言い切りのまま読点でつないだりしてしまう。さらに中国語は関係を明示する必要がない場合、文と文を読点でつなぐだけで因果関係等のさまざまな関係を表すことができるため、日本語作文でも「～ので」といった接続表現を使わずに、言い切りの形やテ形の後ろに読点を用いて文をつなげることが多い⁽⁸⁾。

さらに、中国語には日本語では通常使用されない句読点もある。コロン(:)とセミコロン(;)は現在の日本語ではほとんど使われていないが、中国語では句点や読点と同様によく使用される。中国語では、コロン(中

国語で「冒号」は後の文を導く時、特に引用を示す場合に用いられる。セミコロン（同「分号」）は、主に並列している複文の中で2つあるいはそれ以上の短文を休止する場合に用いられる。このため、中国語のコロンおよびセミコロンは、文意によっては、日本語であれば句点で文を切るべき箇所に用いられることがある⁽⁹⁾。

つまり、日本語と中国語では「文」が同じ単位とは言えず、句読点の用法にかなり違いが見られる。それにもかかわらず、中国語母語話者は日本語の文章を書く際に中国語のルールを適用しがちで、文意が伝わりにくくなっている。これは「母語の干渉」の一種と考えられ、佐々木・薄井(2013)は、「学習者にとってマイナスで、段階的・効果的な指導が必要である」と指摘している⁽¹⁰⁾。

こうした句読点の用法の違いに起因する問題は、機械翻訳においても起こりうるのだろうか。玉置(2022)では、中国語の原文を Google 翻訳および DeepL で訳出し、研究協力者に訳文の自己訂正の参照とさせた。その際、Google 翻訳と DeepL の訳文を比較すると、DeepL はより「こなれた自然な日本語」に訳出されることが多い一方で、原文の一部が訳出されない「訳抜け」が起こりやすかった。これを改善するため、試しに原文の中国語の読点を句点に変えるといったプリエディットを行ったところ、訳抜けが解消され、それとともに誤訳も減少した。

前述の通り、現在のニューラル翻訳システムの中身は「ブラックボックス」であり、訳抜け等の現象の原因を我々は知る術がない。しかし筆者はこの経験から、中日機械翻訳における訳抜けが中国語の句読点の打ち方に起因する可能性は否定できないと考えるに至った。また、句読点は、日本語のレベルがそれほど高くない学習者でも比較的容易に修正が可能であり、プリエディットとして一定の効果が認められれば、学習者の機械翻訳利用に関する指導にも応用できるのではないかと考えられる。そこで、起点文の中国語の句読点の修正、特に読点を句点に変えることで機械翻訳に

おける日本語訳の質が向上するかについて、経験的に訳抜け現象が起こりやすいと考えられる DeepL を利用して検証することにした。

3-2 検証方法

3-2-1 「作文対訳データベース」について

今回の検証では、起点文となる中国語のデータとして国立国語研究所日本語教育部門が作成した「日本語学習者による日本語作文とその母語訳との対訳データベース」（略称「作文対訳データベース」）を利用した。作文対訳データベースは、国立国語研究所が1999年からデータの収集を始め、2001年にCD-ROM版として公開されたのち、2003年からインターネット上での公開を開始し、その後も拡張・発展をしてきた。現在、webページ (<https://mmsrv.ninjal.ac.jp/essay/>) から利用できる作文データ数は1,754件となっている⁽¹¹⁾。データは主に1999年に収集されたものであるが、現在のところこれに類する作文データベースはほかになく、日本語学習者の誤用と母語干渉に関する研究にとって有用な基礎資料となっている。

作文対訳データベースは以下の4つのデータを含む。

- ① 日本語学習者の日本語作文
- ② 作文執筆者本人による①の母語訳（または、最も楽に書ける言語による翻訳）
- ③ 日本語教師による①の添削（一部のみ）
- ④ 作文執筆者・添削者の言語経歴に関する情報（例：日本語学習歴・日本滞在歴など）

今回用いるデータは中国語母語話者の②のデータであるが、補足的に①のデータの一部も利用した。

作文対訳データベースのうち中国語を母語（または、最も楽に書ける言語）とする執筆者によるものは中国国内で収集された79編と日本国内で収集された9編およびシンガポールで収集された8編の計96編である。

シンガポールで収集されたものは、後述する作文課題のデータがなかったため除外した。日本国内のデータには執筆者の出身地に関する情報がないため中国出身とはかぎらず、作文の記述から台湾出身であることがわかるデータもあったが、一律に「中国語母語話者」と見なして扱う。

3-2-2 検証の手順

作文の課題は10種類あり、収集地によっても違いがあるが、本稿は「たばこについてのあなたの意見」というテーマの意見文について、中国で収集された34編と日本で収集された9編の計43編を分析の対象とした。収集年はすべて1999年である。

「たばこについてのあなたの意見」の指示文は以下の通りである。

次の文を読んで、自分の意見を800字くらいの日本語で書いてください（この作文は日本人の学生や大学の先生が読みます）。

今、日本ではたばこのことが問題になっています。ある人は言います。「会社やレストラン、バスや電車など公共の場所ではたばこを吸えないよう規則を作るべきだ。また、たばこのコマーシャルは子どもに悪い影響を与えるから、テレビで放送できないようにするべきだ」。

一方、次のように言う人もいます。「規則を作って禁止するのはおかしい。だれにもたばこを吸う権利があるはずだ」。

あなたはどのように思いますか。たばこについてあなたの意見を書いてください。

検証の手順は以下の通りである。まず、中国語母語話者が自ら中国語訳した「たばこについてのあなたの意見」43編をDeepLで日本語に翻訳した。次に、訳出された日本語（以下「MT訳」）に訳抜けや誤訳等が見ら

れ、修正の必要があると考えられる 20 編について、中国語訳の読点を句点に修正するプリエディットを行い、再度 DeepL で翻訳して MT 訳がどう変化するかを見た。具体的には、訳抜けが解消されるか、誤訳が修正されるかを確認した。DeepL による翻訳は 2022 年 9 月 5 日から 9 月 11 日の間に行ったものである。

なお、DeepL の MT 訳は、単語をクリックすると別の訳語もしくは表現が複数提案され、最初に出てきた訳語が最適とはかぎらない。しかし、本稿は起点文の個々の単語や表現に対してどの訳語が最も適切かを検討することを目的とはしないため、以降に例として示す MT 訳は最初に提示されたものである。また、DeepL による日本語訳の文体は、しばしば常体と敬体が混在するが、その場合は適宜修正し文体を統一している。

4. 結果と分析

4-1 読点と句点の問題

まず、読点と句点の問題から見る。「たばこについてのあなたの意見」43 編は、収集地が中国のもの（番号が CN で始まるデータ）が 34 編、日本のもの（番号が JP で始まるデータ）が 9 編である。43 編中、MT 訳に修正の必要がないと判断されたものは 23 編、修正が必要な箇所があったものは 20 編であった。次頁の表に修正が必要な 20 編の内訳を示した。修正箇所は合計 40 ヶ所で、修正理由は、原文の一部が訳出されない「訳抜け」が 25 ヶ所、「誤訳」が 15 ヶ所であった。なお、コロンやセミコロンに起因すると考えられる「訳抜け」は、後ろに（:）のように示した。

例えば、次に見るように【CN012】と【CN013】はどちらも「訳抜け」がある。【CN012】には誤訳も見られ、【CN013】は中間部分がまったく訳出されていない。

この 2 編の執筆者による中国語訳は、いずれも句点の使用が少ない。中

[表] たばこについての意見文の中日機械翻訳の修正理由

	データ 番号	収集地	修正 箇所	修正理由 1	修正理由 2	修正理由 3	修正理由 4	修正理由 5
1	CN012	中国	3	訳抜け	誤訳	誤訳		
2	CN013	中国	2	訳抜け	誤訳			
3	CN014	中国	1	訳抜け				
4	CN015	中国	3	訳抜け	訳抜け	訳抜け		
5	CN016	中国	2	誤訳	訳抜け			
6	CN022	中国	1	誤訳				
7	CN030	中国	5	誤訳	訳抜け	誤訳	訳抜け	訳抜け (:)
8	CN033	中国	1	誤訳				
9	CN046	中国	3	訳抜け	訳抜け	誤訳		
10	CN061	中国	2	訳抜け	訳抜け			
11	CN063	中国	2	誤訳	訳抜け (:)			
12	CN066	中国	1	誤訳				
13	CN070	中国	1	誤訳				
14	CN079	中国	2	訳抜け	誤訳			
15	CN085	中国	1	訳抜け				
16	JP070	日本	1	誤訳				
17	JP072	日本	2	訳抜け	訳抜け			
18	JP073	日本	2	誤訳	訳抜け (:)			
19	JP075	日本	4	訳抜け	訳抜け	訳抜け	訳抜け	
20	JP076	日本	1	訳抜け				
		(合計)	40					

国語の句読点の概念では正しい文であるが、文意から、日本語であれば文が切れると考えられる箇所で読点を句点に変えるプリエディットを行い再度 MT 訳したところ、いずれも訳抜けが解消され、【CN012】では誤訳も

修正された。

以下に【CN012】と【CN013】の①中国語対訳、②リエディット前の MT 訳、③リエディット後の MT 訳を示す。②で訳抜けがあった箇所は、①と③に下線部で示した部分である。②には [訳抜け] と網掛けで示している。リエディットについては、①のデータ上に [,] ⇒ [。] のように読点 (,) を句点 (。) に修正したことを網掛けで示した。また、【CN012】第 4 段落の①の波線は②で誤訳された箇所、③では誤訳が修正されている。

【CN012】

(第 3 段落)

①中国語対訳

关于戒烟，人们的提议倒不少，但因为人与人之间的差别存在，所以真正实施就比较困难 [,] ⇒ [。] 虽说人们有吸烟的权利，但是因为烟确实能带来坏处，所以我想公共场合还是吸烟比较好，我赞成“应该规定在公司，饭店，公共汽车等公共场所不能吸烟”这种意见。

②リエディット前の MT 訳

禁煙のための提案はたくさんありますが、人それぞれでなかなか実行に移せないのが現状です。 [訳抜け] 会社や飲食店、バスなど公共の場での喫煙は禁止という考えには賛成です。

③リエディット後の MT 訳

禁煙の提案はいろいろありますが、人それぞれでなかなか実行に移せないのが現状です。喫煙する権利はありますが、悪影響があるので人前では吸わないほうがいいと思いますし、会社やレストラン、バスなど公共の場での喫煙を禁止することには賛成です。

(第4段落)

①中国語対訳

但是，“电视应该不播放烟的广告”这种说法稍微有些欠妥 [,] ⇒ [。]
烟的生产者也是有获利的权利吧，现在一些生产者正在制造含焦油量少的烟，这样不也是很好吗？

②リエディット前の MT 訳

「テレビでタバコの広告を流すべきではない」という考えには賛成ですが、「タバコの生産者には利益を上げる権利がある」というのは [訳抜け] 少し間違っていますね。

③リエディット後の MT 訳

しかし、「テレビはタバコの広告を流すべきではない」というのは、どこか間違っているのではないのでしょうか。タバコの生産者には利益を上げる権利があり、今はタールの少ないタバコを作っている生産者もいるので、それもいいのでは？

【CN013】

①中国語対訳

不管怎么说，严厉的全部禁止或放任地自由吸烟都不是什么好方法 [,] ⇒ [。] 应该首先让吸烟的人知道“他们正在给别人制造麻烦”，然后在电视中不但播放烟草买卖的广告，也要播放“香烟对自己和他人的健康有害”之类的公益广告，最后，吸不吸烟还是让他们自己去决定的好。

②リエディット前 MT 訳

いずれにせよ，全面禁煙や喫煙のフリーパスは良くないと思いま

す。**〔訳抜け〕**最後に、吸うか吸わないかの判断は本人に任せたほうがいい。

③プリエディット後 MT 訳

いずれにせよ、全面禁煙や喫煙の自由化は良い方法とは言えません。まず、喫煙者に「他人に迷惑をかけている」ことを知らせ、テレビではタバコの販売広告だけでなく、「タバコは自分の健康にも他人の健康にも悪い」という公共放送を流すことです。結局は、本人たちの判断に委ねるのがいいのです。

ここに挙げた【CN012】と【CN013】以外のデータについても、日本語なら文を切るべきと考えられる箇所で読点（3カ所についてはコロン）を句点に修正するプリエディットを行ったところ、修正が必要な40カ所すべてで「訳抜け」が解消され、誤訳も修正された。今回の検証で訳抜けや誤訳が現れた箇所は、ほとんどがプリエディットを行った読点のすぐ前か後にある。それがプリエディットによってすべて修正されたことから、中国語から日本語への機械翻訳において、中国語の一文が長く、日本語では意味的に文を切るべき箇所が読点で続いている場合、読点を句点に修正することで日本語のMT訳の質が向上する可能性が高いことが示唆された。

一方で、次に示す【CN020】のように、中国語の起点文が読点で続いても、うまく2文に分けてMT訳されるものもあった。【CN020】は、網掛けにした読点を句点にプリエディットしてもMT訳はほとんど変わらなかった。この理由として考えられるのは、読点のすぐ後に下線で示した「为什么这么说，是因为～」という表現があることである。これは日本語で「なぜかという、～からだ」と訳することができる、言わば「定番」の表現で、翻訳データとして蓄積されやすいため、適切な日本語に訳出されたのではないだろうか。

【CN020】

①中国語対訳

提到危害健康的東西，人們自然會想到香煙 [，] ⇒ [。] 為什麼會這麼說，是因為自古以來，香煙一直在威脅着人類的生命安全。

②ブリエディット前の MT 訳

健康被害といえ、自然とタバコを思い浮かべる人が多い。なぜかという、タバコは古来より人間の生命を脅かす存在だったからだ。

③ブリエディット後の MT 訳

健康に害を及ぼすものといえ、当然ながらタバコを思い浮かべる人が多いでしょう。なぜかという、タバコは古くから人間の生命を脅かす存在だったからです。

4-2 コロンとセミコロンの問題

次に、コロンとセミコロンについて見る。前述の通り、コロンとセミコロンは中国語の文章では普通に使用されるが、日本語ではほとんど使われない。このことは MT 訳に影響を及ぼすのだろうか。作文対訳データベースの 43 編中、コロンまたはセミコロンが使用されているものは 9 編であった。コロンは【CN014】【CN030】【CN063】【CN070】【CN079】【JP073】の 6 編、セミコロンは【CN038】【CN058】【CN082】の 3 編で使用されている。このうち、コロンまたはセミコロンの影響で訳抜けが生じたと考えられるものは【CN030】【CN063】【JP073】の 3 編のみであった。【CN038】は後述するように、セミコロンの有無によって MT 訳に違いが現れたが、訳抜けや誤訳は生じず、それ以外のデータではコロンまたはセミコロンを句点に変えても MT 訳にほとんど差異はなく、特に【CN079】と【CN082】はほぼ同じ文が訳出された。

以下に示した【JP073】では、コロンの前の「眼前出現的景象更是令我大吃了一惊（目の前の光景にさらに驚かされた）」の内容をコロンの後の部分で説明している。プリエディット前の MT 訳では、「令我大吃了一惊（大変驚かされた）」が訳出されず、冒頭の「想来（思うに）」のニュアンスもうまく訳されていない。まず、コロンを読点に修正して MT 訳にかけたが訳抜けは解消されなかったため、さらに、コロンの前の部分の読点を句点に変えるプリエディットを行ったところ、訳抜けが解消され、全体的に誤訳がない自然な日本語になった。

【JP073】

①中国語対訳

想来东京这样的国际大都市“公共场所禁止抽烟”的规则就更应制定
[,] ⇒ [。] 尤其等我下了电车出了车站，眼前出现的景象更是令我大吃了一惊 [：] ⇒ [，] 车站前的大路上烟蒂满地都是，穿着漂亮的时装的女性也随地扔烟头。

②プリエディット前 MT 訳

特に、電車を降りて駅を出たとき、駅前の道路にタバコの吸殻が散乱し、素敵なファッションの女性がタバコの吸殻を投げ捨てる光景を見て [訳抜け]、国際都市東京には「公共の場での喫煙禁止」というルールがあってもいいのではと思ったほどです。

③プリエディット後 MT 訳

東京のような国際都市では、なおさら「公共の場での喫煙は禁止」というルールが必要ではないのでしょうか。特に、電車を降りて駅を出ると、駅前の道路にタバコの吸殻が散乱していたり、きれいなファッションをした女性がタバコの吸殻を投げ捨てたりしているの

には驚かされました。

次の【CN063】は、コロンの前の「社会問題」の具体例をコロンの後ろで示している。プリエディット前のMT訳では下線部の「也许还会引起(引き起こすかもしれない)」が訳出されず、不完全な文となっている。

コロンを句点に修正しても訳抜けが解消されなかったため、コロンを日本語の「例えば」に相当する「如」に変えたところ、訳抜けのない自然な日本語に訳出された。

【CN063】

①中国語対訳

不只是对身体，也许还会引起许多社会问题 [：] ⇒ [如] 孩子失去父母，吸烟的人失去生育能力等等。

②プリエディット前 MT 訳

身体だけでなく、おそらく多くの社会的な問題 [訳抜け]，例えば子供が親を失う，喫煙者が生殖能力を失う，などなど。

③プリエディット後 MT 訳

身体的な影響だけでなく、子供が親を失う，喫煙者が生殖能力を失うなど、多くの社会的問題を引き起こす可能性があります。

次の【CN038】は誤訳ではないが、プリエディットの前後でMT訳の訳し方が変化した例である。この文では、セミコロンの前後に対比を表す「一些人(ある人は～)」と「另一些人(またある人は～)」という表現が使われている。プリエディット前と後のMT訳はどちらも文法的に正しい文だが、訳し方が異なっている。セミコロンを修正しない②は「～あ

れば、～もある」という文型を使って訳されているが、セミコロンを読点に変えるプリエディットを行うと、③のように「一方で」でつなげる文が訳出された。日本語としてはプリエディット前の「～もあれば、～もある」と訳したほうが自然であり、原文のニュアンスも伝わると思われる。

【CN038】の「一些人～（ある人は～）、另一些人～（またある人は～）」は対比を表す定番の表現の一つである。よって、前述の【CN020】の「为什么这么说，是因为」という表現と同様に、翻訳データが蓄積されやすく、プリエディットなしでも適切に訳出されたのではないかと考えられる。

【CN038】

①中国語対訳

一些人认为，吸烟是人的基本权利，谁也不能制止 [;] ⇒ [。] 另一些人则认为，作为人来说，身体是最重要的，因此，如果因为他人吸烟而使自己身体受损，是很过分的。

②プリエディット前 MT 訳

喫煙は基本的人権として誰にも止められないという考え方もあれば，人間である以上，体が一番大事だから，他人が吸うからといって自分の体が傷つくのはとんでもない，という考え方もある。

③プリエディット後 MT 訳

喫煙は基本的人権であり，誰にも止められないという考え方もあります。一方で，人間である以上，体が一番大事なのだから，他人が吸ったからといって自分の体が傷つくのはけしからんという考え方もあります。

以上のように、今回のデータに限って言うと、コロンやセミコロンが含まれる中国語から日本語への機械翻訳のうち、修正が必要なものは9カ所中3カ所に止まり、修正が必要でないものが多かった。また、修正が必要な3カ所のうち、1カ所については、句点ではなく文意に沿った言葉「如（～のような）」に変えると、訳抜けが解消された。数は少なくとも訳抜け現象が起こったことから、中国語から日本語に機械翻訳する際には、コロンやセミコロンの意味を考えた上でリエディットを行ったほうが適切なMT訳が得られる可能性は低くないと考えられるものの、今後さらに事例を収集して検証する必要があるだろう。

5. おわりに

本稿では、中国語から日本語に機械翻訳する際のリエディットの一例として、日本語と中国語の句読点の用法の違いに着目し、起点文の中国語を適切に修正することで訳出される日本語の質が向上するかについて、「作文対訳データベース」を利用して検証した。

検証では、作文対訳データベースのうち、日本語作文の執筆者本人による中国語対訳を機械翻訳にかけた後、修正が必要な40カ所（訳抜け25カ所、誤訳15カ所）について、主に読点を句点に変えるリエディットを行い、再度機械翻訳にかけた。その結果、40カ所すべてで訳抜けの解消もしくは誤訳の修正が行われ、リエディットの効果が確認できた。現在のニューラル機械翻訳システムは「ブラックボックス」と言われ、その挙動の予測や説明は困難であるとされているが、今回の検証結果からは、句読点の付け方が訳抜けや誤訳の一因となっている可能性が示唆された。また、中国語を第一言語とする日本語学習者に対して、機械翻訳を利用する際に日本語と中国語の句読点の違いを意識させ、起点文である中国語を適切に修正するよう指導すること、具体的には日本語であれば句点で文を切

るべき箇所にある読点を句点に修正させることは、訳出された日本語の質の向上に有効であることが示された。

ただし、ニューラル機械翻訳システムが日々進化を続けるものである以上、プリエディットの有効性は永続的なものではなく、今回の検証で明らかになった句読点に関するプリエディットの方法がいずれ効果をなくすことは十分想定できる。さらに、今回の検証で利用したのはDeepLという1種類のサービスのみであり、果たして他の機械翻訳サービスでも有効であるかは、さらなる検証を待たねばならない。

本稿は句読点に着目して中日機械翻訳におけるプリエディットの効果を確認したが、日本語では通常使用されないコロンとセミコロンについては、データが少なく十分な検証ができたとは言えない。今後の課題として、この点も含めて、日本語と中国語の対照研究に基づいたプリエディット事例の収集と検証が挙げられる。また、検証によって得られた知見をライティング授業等に活用する方法についても検討が必要である。

《注》

- (1) DeepL 翻訳はドイツのスタートアップ企業によるオンライン機械翻訳サービスで、2017年にサービスを開始し、2022年10月末現在、欧米諸言語を中心に29言語に対応している。日本語と中国語は2020年3月に追加された。
- (2) 機械翻訳が外国語教育に与える影響および授業における実践に関する先行研究については玉置(2022) pp.32-33を参照されたい。
- (3) 京都大学創立125周年記念シンポジウム「転換期の大学言語教育——AI翻訳とポスト・コロナへの対応——」, 主催: 京都大学国際高等教育院 英語部会, 初修外国語部会, 日本語・日本文化部会, 共催: 多言語社会研究会, 2021年12月4日・5日。
- (4) 酒井(2020) p.56
- (5) 弥永(2022) pp.1-2, 7
- (6) 井佐原(2019) p.35
- (7) 水野(2000) pp.82-83

- (8) 北村 (1995) p.9
- (9) 水野 (2000) p.87-88
- (10) 佐々木・薄井 (2013) p.19
- (11) 国立国語研究所日本語教育部門「日本語学習者による日本語作文とその母語訳との対訳データベース」<https://mmsrv.ninjal.ac.jp/essay/>

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
- 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
- 岩崎拓也 (2020) 「日本語における句読点使用の定量的研究」一橋大学学位請求論文
- 大橋典晶, 竹野純一郎, 松浦加寿子 (2020) 「Google 翻訳を用いた語順と五文型に着目した日英翻訳指導」『中園学園紀要』19, 181-186
- 北村よう (1995) 「中国語話者の作文における文接続の問題点」『東海大学紀要 留学生センター』15, 1-11
- 谷文詩 (2019) 「被修飾語の意味役割から見る日本語『内の関係』連体修飾節の翻訳——翻訳パターンとリエディットルールの作成」『筑波日本語学研究』23, 135-158
- 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
- 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
- 佐々木良造, 薄井良子 (2013) 「中国語を母語とする日本語学習者の句読点使用に関する研究」『関西学院大学日本語教育センター紀要』2, 5-19
- 玉置充子 (2022) 「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」『拓殖大学日本語教育研究』7, 27-53
- 平山邦彦 (2022) 「中国語作文力から見る無料翻訳の現状——SVO 語順を基礎とした不規則的な拡張をサンプルに」『拓殖大学語学研究』146, 137-177
- 水野麗子 (2000) 「中国語と日本語における『句読点』の対比」『明治学院大学外国語教育研究所紀要』10, 81-97
- 宮田玲・藤田篤 (2017) 「機械翻訳向け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

弥永啓子（2022）「日本人大学生の機械翻訳使用の実態調査と今後の英語教育への導入に関する考察」『京都橘大学研究紀要』48, 1-19

国立国語研究所日本語教育部門「日本語学習者による日本語作文とその母語訳との対訳データベース」<https://mmsrv.ninjal.ac.jp/essay/>

[付録]

データ番号【CN012】の(1)日本学習者が書いた日本語作文、(2)執筆者自身による中国語訳、(3)執筆者自身による中国語訳をDeepLで日本語に訳した文(MT訳)。

(1) 日本語学習者が書いた日本語作文

人間はタバコを吸う原因としては、体の適性が考えられます。適性というのは人間の体はタバコに含まれる物を需要するようになるということです。その物はニコチンといわれます。タバコを吸っているところで、ニコチンは人間の血液に入って、その人を興奮させます。タバコを吸う人の体はニコチンに適性があるので、吸うことを中止したら、不安になります。大勢の人々はタバコを吸うことを停止したがりますがけれども、その適性があるので、タバコをやめることは難しくなります。

多くの人もタバコの中でターという物の味が大好きです。でも、ターそのものは害があります。ターは癌をもたらすものであります。統計数字によると、癌で死亡率はタバコを吸う人がタバコを吸わない人より高いです。だから、人間の健康の面から言えば、タバコをやめた方がいいと思います。

タバコをやめることについて、いろいろな提案があるのに、人によって差があるから、実施することは難しいです。でも、人間はタバコを吸う権利があるからと言っても、タバコが本当に害をもたらすので、公衆場合でやめた方がいいと思います。だから、私は「会社やレストラン、バスや電車など公共の場所でタバコを吸えないよう規則を作るべきだ」という意見に賛成します。

でも、「タバコのコマーシャルはテレビで放送できないようにする

べきだ」というのはちょっと無理だと思います。タバコの生産者も利益を持つ権利があるじゃないんですか。今、その生産者たちはタールが少ないタバコを製造しています。それもいいとは思いませんか。

(2) 執筆者自身による中国語訳

说起人们吸烟的原因，可以想到人体的适应性问题。所谓适应性，是说人体对香烟有了需要。而烟里所包含的这种人们需要的东西就叫做“尼古丁”。当人吸烟时，“尼古丁”进入人的血液中，从而使人产生兴奋。因为吸烟人的人体已经有了对“尼古丁”的适应性，所以一旦停止吸烟，他们便会感到焦虑不安。很多人想停止吸烟，但正因为这种适应性的存在而使其变得很难。

也有很多人喜欢烟中焦油的味道。但是，正是这种焦油对人体有害，能够致癌。统计数字表明，吸烟者因癌致死的死亡率要比不吸烟者高，所以，从人们身体健康这一方面来说，还是戒烟比较好。

关于戒烟，人们的提议倒不少，但因为人与人之间的差别存在，所以真正实施就比较困难，虽说人们有吸烟的权利，但是因为烟确实能带来坏处，所以我想公共场合还是不吸烟比较好，我赞成“应该规定在公司，饭店，公共汽车等公共场所不能吸烟”这种意见。

但是，“电视应该不播放烟的广告”这种说法稍微有些欠妥，烟的生产者也是有获利的权利吧，现在一些生产者正在制造含焦油量少的烟，这样不也是很好吗？

(3) DeepL によるMT訳

人がタバコを吸う理由といえば、人間の体の適応を考えることができます。適応とは、身体にたばこの欲求があることです。その必要性を「ニコチン」と呼び、タバコの中に含まれています。人がタバコを吸うと、ニコチンが血流に入り、多幸福感を感じるようになります。喫

煙者の身体はすでにニコチンに適応しているため、禁煙すると不安を感じるのです。タバコをやめたいと思う人は多いが、それを難しくしているのは、このような適応力です。

また、タバコのタールの味が好きな方もたくさんいらっしゃいます。しかし、このタールこそが体に害を及ぼし、癌の原因となります。統計によると、がんによる死亡率は非喫煙者より喫煙者の方が高いので、人々の健康という点では禁煙した方が良いのです。

禁煙のための提案はたくさんありますが、人それぞれでなかなか実行に移せないのが現状です。会社や飲食店、バスなど公共の場での喫煙は禁止」という考えには賛成です。

テレビでタバコの広告を流すべきではない」という考えには賛成ですが、「タバコの生産者には利益を上げる権利がある」というのは少し間違っていますね。

〈実践報告〉

読解カリキュラムに組み込んだ 多読授業の実践

大越 貴子

要 旨

拓殖大学別科日本語教育課程は、多様化する学習者のニーズに対応するため、大幅なカリキュラム改変を行った。カリキュラム全体は「運用力をつけること」「資格試験で成功すること」を目標としているが、その前者を担う有効な学習方法として、本別科独自のアウトプットに繋げる多読授業を初級から上級までの日本語能力別全クラスの読解カリキュラムに組み込んだ。近年、「多読」は日本語教育界でも多方面で拡がりを見せてきたが、必修科目として全クラスで一斉に多読授業を行なう例はまだ珍しい。本稿では、カリキュラムにおける多読の位置づけと実際の運営方法、および学期末の学習者の反応を検証することで、今後の予備教育型日本語教育の1モデルとなることを目的とするものである。

キーワード：読解カリキュラム、授業内多読、自律学習、学習者主体、多様な学習者

1. 研究の背景と目的

グローバル社会において、多くの物・人・ことが多様化する近年、予備教育型である本学別科に入学してくる学習者の背景も様々である。一例をあげれば、日本に定住し、国内の高校を卒業後に入学する学習者、入学前に日本のアニメやドラマ、オンラインゲームを通して、日本語を部分的に

自然修得した学習者、上級レベルに近い日本語能力を持つものの、進学か就職か迷っている学習者などである。彼らの中間言語、集中的に習得したいと希望する技能は一定ではない。学習者は、入学時に日本語能力試験型のプレースメントテストを受け、能力別のクラスに配属される。しかし、総合得点では同じであったとしても、得手不得手な技能面では個人差が大きいと、同じ教材を用いた一斉授業が困難な科目もありがちである。

本別科は今年度創立 50 周年を迎える。これまでも、開設当時のカリキュラムに、選択必修の日本語授業を設けるなど、時代のニーズに対応する工夫をしてきた。教師は各自の研究の成果を担当科目に活かして授業に臨んできた。しかし、カリキュラム自体の固定度が高く、多様な背景や学習目的を持つ学習者にとって、学習効率や満足度の面でさらに選択の自由度が上がることを望むという課題があった。

2022 年度から、大学の学部・大学院が 90 分授業から 105 分授業に移行した。それに合わせ、別科の授業も 105 分とし、同時に第二言語習得理論の研究成果を取り入れた新カリキュラムの実施を開始した。すなわち、インプット量を重視しつつ、伝える力を日本語初級レベルから着実に育てるという方針である。さらに、必修選択科目を週に 3 コマに増やし、個人が伸ばしたいと思う技能のクラスを選べるように工夫した。本稿は、この新カリキュラムの主な特徴を背景に、本別科独自の特色ある授業実践として、日本語全レベルのクラスで必修科目として導入している「読解（多読）」の授業を焦点化して記録することを目的とする。

先行する英語教育の分野での多読は、高等専門学校での実践研究が多く報告されている。しかし、小学校から大学に至るまで幅広く英語多読の実践報告や研究論文が存在することから、正式にカリキュラムに取り入れて組織として実践している機関が一定数存在すると見受けられる（小林 2020, 中村他 2006）。日本語教育においては、川上（2014）が成蹊大学国際教育センターにおいて、2011 年度後期、基礎科目である日本語中級の

クラスにパイロット的に多読の90分授業を5回組み込んだ。そののち、2012年度前期より正式にカリキュラムに組み込んだことを報告している。ただし、これは選択授業での実践である。本別科では、日本語の多読授業を週に2コマある必修科目「読解」のカリキュラムの1コマに正式に組み入れている。これは、筆者の知る限りでは先例はない。そのため、この導入経緯および実践内容、授業計画、特徴を記録し、半期を終えた時点での学習者の反応を付記することは、今後の大学別科の新たな日本語教育カリキュラム開発への一助となるのではないかと考えている。

2. カリキュラム全体における多読授業の位置づけ

2.1 別科日本語教育課程新カリキュラムの特徴

先に別科に入学する学習者の多様性が増したと述べたが、とはいえ、彼らに共通する日本語の到達目標は2つある。一つは日本語能力試験や日本留学試験でN2以上、または、進路先の要求するスコアを取得すること、もう一つは進路先で役立つ日本語の実践的な運用力を身につけることである。

新カリキュラムにおける日本語科目は、必修科目5科目、選択必修科目6科目で構成されている。必修科目の構成は「総合」「聴解・聴読解」「読解」「会話」「作文」の5科目である。一方、旧カリキュラムにおいては必修科目の中心であった「文法」と、さらに「表記（文字・語彙）」の2科目を選択必修科目に移した。その理由は、従来の緻密な文型積み上げ式学習からの脱却を図り、文脈や談話の中で文法や表記を学ばせるためである。また、この2科目は、学習者によって既得知識や学習の必要性が大きく異なる。そのため、自分に合うレベルや学習目標のクラスで「文法」や「表記」を学ぶことができるようにという狙いもある。

また、従来は、初中級以上のクラスでも、総合型教科書を用いた「総

合」の授業を、週に4コマから5コマ行っていた。しかし、新カリキュラムでは、週に105分授業を3コマ行うに留めた。その代わりに、「読解」と「聴解・聴読解」授業を週に2コマずつにして、従来の2倍に増やした。その理由を以下に記す。

総合型教科書も、第二言語習得理論の進化とともに、新しいタイプのものが出版されてはいる。例えば、どんな場面でどんなことができるようになるかという「Can-do」を目標に、「使える日本語」を学ぶ国際交流基金の『まるごと』シリーズや、OPI (Oral Proficiency Interview) の指標をもとに自ら考え、語り、伝えあう力を育てようと試みる『できる日本語』シリーズなどである。本別科でも『できる日本語 中級』を使用しているクラスはある。しかし、教師も学習者も教科書のコンセプトを理解し、タスク重視の活動型授業を試みようとするものの、語彙力や構文力が不足する学習者の場合、タスクが思い通りにこなせず、学習課が進んでも、話したり書いたりする能力に成長が見られにくい、という問題がある。

この問題の主な原因として、総合型教科書偏重の学習では、S. Krashen (1985) が説くところの受容量（インプット量）が不足するからだと考えられる。限られた時間を効率よく使って日本語の運用力を伸ばすには、「話す（やりとり・発表）」「書く」という産出（アウトプット）活動の前に「読む」「聴く」というインプット量を十分に増やすことが重要である。そのため、総合型教科書学習の授業を減らし、「聴解・聴読解」・「読解」の授業を増やすこととしたのである。

2.2 新カリキュラムにおける多読授業の位置づけ

ここでは、多読授業が、新カリキュラムの中でどのように位置づけられたかを説明する。2.1の理由から、「読解」および「聴解・聴読解」科目は、週に2コマずつ行うことになったが、それらは2種類の異なるタイプの学習を行うこととした。1コマは従来からのやさしいものから上級へと

徐々に積み上げていく教師主導のボトムアップ型学習であり、もう1コマは学習者の興味や必要に応じたトピックから、実生活に近い教材や生教材を大量にインプットし、受容した内容を、学習者が自発的にアウトプットできるようにする学習者中心のトップダウン型学習である。多読授業は、「読解」科目における後者タイプの授業として、日本語全レベルのクラスで必修として行われることになったわけである。前者のタイプの授業の目標は、先に述べた学習者に共通する到達目標の一つ目である。すなわち、日本留学試験や日本語能力試験を意識し、読解や聴解の問題を解くという非日常的な言語使用へのストラテジーの獲得を目指している。多読授業を含む後者のタイプは、日本語の実践的な運用力を育て、進学先や就職先で講義を聞いたり、資料を読んだりして、それを活用できるようになることを狙いとしている。

以下に、学習者中心のトップダウン型学習モデルとして、2022年度から、本別科の日本語全レベルのクラスで行っているアウトプット活動を重視した多読授業について詳述する。

3. 多読授業の実践

3.1 多読をカリキュラムに組み込むまでの経緯

筆者は、2021年度、新カリキュラム委員会のメンバーの1人としてカリキュラム作成に関わった。読解のカリキュラムに関しては、従来から、精読、読解ストラテジー、資格試験対策なども担当経験があり、さらに、2005年ごろから、必修「読解」の担当授業の一部に「多読」を取り入れる試みを実践してきた。

当時、筆者が多読を日本語の授業に取り入れる必要を感じた理由は、担当していた、現在の日本語能力基準で言えば「日本語教育の参照枠」（文化庁文化審議会国語分科会2021）のA1、A2レベルの非漢字圏学習者の

読解能力を伸ばすことに苦勞していたからである。彼らを半年、1年といった短期間でB1, B2 レベルへと進ませるには、少なくとも読む能力において漢字力不足による障壁を乗り越え、内容重視で読み進む習慣をつけさせる必要があると感じていた。

2009年ごろ、NPO 多言語多読の作成するレベル別読み物の存在を知った。漢字に総ルビが振られ、絵が理解を助け、文型や語彙も段階別に配慮して書き下ろされた薄い小冊子である。以来、担当する「読解」の授業の一部に、精読や速読などタスク付きの読解問題を解くことと並行して、個人的に購入したレベル別読み物や図書館で借りた絵本・写真集などを教室に持ち込んで多読を行うようになった。この間の経緯は、大越(2012, 2018, 2019)に詳しく述べた。本を授業時間内にただ読ませることで効果があるのか、きちんと読めているか確認するクイズなどはしなくていいのか、など初めて多読に触れる学習者や教師仲間の疑問に気づかされ、迷いながらの実践であった。しかし、NPO 多言語多読が勧める「やさしいレベルから読む」「辞書を引かないで読む」「わからないところは飛ばして読む」「進まなくなったら、他の本を読む」という読み方の4つのルール(栗野他2012)を守りながら授業を進めてみると、学習者から「読むことが楽しい」「読書の時間がリラックスできる」「読むこと(スピード・理解・語彙や文型の確認・推測など)に自信が湧いた」などの反応が必ず返ってくるという経験を重ねた。期初にはN3の日本語能力試験問題の長文に苦勞していた初中級レベルの学習者たちが、学期中に辞書をひかずに取り組み、答えを推測して選ぶという取り組み方を自然とするようになっていく現象も観察できた。このことから、多読とそれ以外の読み方を同時並行して授業を行うと、読みのスピードが上がり、日本語で長文を読むことへのハードルが下がり、知らない単語があってもとばして前後から推測するという技術が自然と身につくことがわかった。また、同僚の教師の中にも、それぞれの考えで担当する読解授業内に多読活動を取り入れる人が

出て来て、A1 から C1 レベルに至るまで別科の様々な日本語レベルのクラスで多読が実践されるようになってきた。

2019 年、別科が使用している建物の空き教室の一つを多読専用教室として、使用する許可が下りた。多読専用教室が出来たことの利点は 2 つある。まず、多読用の本を保管する場所が出来たことで、教師の授業前後の負担が大きく減った。また、学習者にとってもいつもの語学の教室ではない多読授業専用の教室に移動することで、気分を転換することが容易になり、より読書に集中できるようになった。

さらに、同年から選択必修科目に、「多読」という授業が追加され、カリキュラムに載るようになったことも、一つの転換点であった。2020 年 1 月、在籍する全学習者 93 名を対象に行った「留学生の選書に関するアンケート」では、「日本語で多読をしたことがある」という学習者が 70 名もあり、75%の学習者が授業内で多読を経験していることがわかった。多読授業をどう思うかという問いを立てておらず、多読授業を受けた学習者の何割が肯定的に捉えているかは不明である。しかし、自発的に多読を授業に取り入れた教師がそれぞれ期末に個人的にアンケートをした結果から、概ね好評であったというフィードバックがあり、自分自身が担当した多読授業の学習者からも、多読授業が苦手だという学習者の声は全く聴かれなかった。

以上の経緯と学習者の声の総合判断から、新カリキュラムの読解部分において、週に 2 コマある「読解」授業のうちの 1 コマ (105 分) を、学習者中心のトップダウン型学習である多読授業に充てるべきであると結論付けた。

3.2 アウトプット活動に繋げる拓殖大学別科の多読授業

3.2.1 対象クラスと学習者

2022 年 4 月から、本別科の日本語能力別 6 クラスは新カリキュラム下

において、全クラスで多読授業を開始した。ただし、新型コロナウイルス感染禍で、2年間入国できなかった留学生が一斉に手続きに入ったため、来日が遅れた学習者も多く、4月中はオンライン授業のクラスもあった。全員が揃って対面授業を開始できたのは5月以降となった。学習者数は52名、17の国と地域の出身で、各クラスの日本語レベルおよび出身は表1の通りである。非漢字圏の学習者が31名で、全体の60%弱を占めているのが特徴である。また、非漢字圏の学習者は、A1からC1レベルに至るまで、全てのレベルのクラスに分散して入っている。

表1 2022年度別科春学期の状況

クラス	学習者数	日本語レベル 「日本語教育の参照枠」	出身国・地域 ()内は人数
1組	8人	A1	中国 (19) インドネシア (8)
2組	7人	A1~A2	ベトナム (5) タイ (3) 台湾 (3)
3組	11人	A2	韓国 (2) メキシコ (2) バングラデシュ (2) ミャンマー (1) スペイン (1) エクアドル (1) モンゴル (1)
4組	8人	A2~B1	コロンビア (1) ウズベキスタン (1)
5組	10人	B1	インド (1) パキスタン (1) イタリア (1)
6組	8人	B2~C1	

3.2.2 事前準備

学期開始前の3月に、オンラインで本別科日本語担当教員のブラッシュアップ研修会『多読のすすめ』を開催した。参加者は、本年度多読授業を担当する教師6名を含む任意参加者13名であった。講師には、NPO多言語多読の栗野真紀子理事長および片山智子氏、作田奈苗氏の3名を迎え、レベル別日本語多読本の作成経緯や、多読のルール、支援者の役割、多読授業の具体的な進め方やポイントについて詳しく講義を受けた。また、事前に寄せられていた質問と当日の質疑応答にも丁寧に対応していただいた。

担当教師間の連絡や教材の共有置き場としては、Microsoft Teams で多読授業担当チームを作り、期初に教務教員から多読クラスの授業目標や授業方法、評価などの告知や活動例を示すなど、教員間で共通認識を持つのに活用することとした。

教材は、従来からの多読教室の蔵書に加え、全レベルのクラスの学習者が十分に本を選べるように、レベル別日本語多読本、絵本、図鑑、マンガ、中学生向け読み物、一般の本など、教師からの寄付と本学外国語学部の研究費などで購入し、1,300冊あまりを準備した。また、期初のオンライン多読授業に備え、拓殖大学図書館に依頼をし、『日本語多読ボックス』（大修館）と『レベル別日本語多読ライブラリー にほんご よむよむ文庫』（アスク出版）の電子書籍版（KinoDen）を全巻揃えてもらった。

3.2.3 授業目標、授業方法、授業計画

授業目標、授業方法、授業計画については、大学授業のため明文化する必要がある。始めて多読授業に取り組む教師もおり、本別科の特色ある授業の一つとしての多読授業を実践してもらうため、教務から以下の□内を提示して、全クラス共通の多読授業を目指すこととした。

【授業目標】

この授業は、多読学習によるトップダウン型読解によって、精読による読解学習だけよりも1ランクの上の読解力の修得を目的とする。具体的には、個人の嗜好やレベルに合う読み物を多量に楽しみながら、学習者同士の情報交換・発表・創作など受容と産出活動を併せ持つ多読学習に、読解1の速読・ストラテジー学習を加え、読解の実践力をスパイラル状に伸ばすことを到達目標とする。

授業方法については、事前研修を受けた内容を生かした上で、教師の個性を生かしたチャレンジも自由にできるように、以下の簡単な指示にとどめた。ポイントは、学習者主体の授業であるため、読書を楽しむ時間やブックトーク活動などを行う時間配分は、学習者が教師と相談して自由に決めること、ただし、本別科の多読授業として、必ず「読む」ことを、「話す」「書く」（絵を描くもあり）などのアウトプット活動に繋げるということである。

【授業方法】

授業前半は、多読のルールを守りながら、授業後半の産出活動に向けて、それぞれのペースで日本語の読書を楽しむ。後半のブックトークなどの活動では、本の中の言葉や表現を借りて話したり、書いたりすることで、日本語能力をバランスよく伸ばす。

授業計画についても、以下の内容を全クラスの共通認識とし、各クラスの授業回ごとの細かい授業計画は、担当の先生方の個性と学習者たちの自発的な希望に沿って自由に作っていただけるように、それぞれにお任せすることとした。期末に授業の総まとめとしてプロジェクトを行う理由は、毎授業において多読というインプット活動と、ブックトークやその他のアウトプット活動を行ってきたことの総仕上げとして、創作および発表という受容・産出双方の活動を学習者が自身の意思で自由に行う経験をするためである。

【授業計画】

105分授業、全14回（但し、13回目は創作物の提出のみ、14回目は創作物の発表と授業のまとめ）

第1回目：多読についてのガイダンス

多読をする意義と、自律学習であること、自分の学習管理として読書記録をつけること、成績評価についての説明

第2回目～第12回目：教師主導ではなく、あくまで学習者に提案し、相談しながら、読書時間、活動時間、活動内容を定める。

第13回目&第14回目：定期試験代わりに、各自または任意のグループで、この授業の学期の総まとめとしてプロジェクト（創作・発表・朗読など）を企画・作成または練習し、期日までに提出。発表も行う。

3.2.4 成績・評価

多読授業は、必修科目「読解」カリキュラムに組み込まれた2種類の授業の一方である。学習者主体の自律学習である「多読」は、本来は、評価を出しにくい科目ではあるが、やはり担当者は学期末には多読授業の評価を出す必要がある。なぜなら、1人の学習者の「読解」の成績は、2名の「読解」授業担当者が、それぞれ担当する授業方法で授業を行い、評価点を出し、2人の平均点が科目の成績となるからである。そのため、教師は学習者主体の自律型授業であることを強調しつつも、期末には教師が成績評価を出さなければならないという矛盾を抱えることになる。期初に評価基準を示して、学習者にも納得してもらう必要があるが、全6クラスの各多読授業担当者の評価方法にあまりにも大きな違いがあると、学習者も混乱するし、学習意欲にも影響すると思われる。そのため、以下の指示を教務から担当教師全員に出した。

【成績・評価の方法】

- ・成績評価の対象としては、期末プロジェクト創作、期末発表、課題等の提出（読書記録など）、平常点などで行ってください。

- ・創作物の内容や発表の日本語表現などを評価するとなると、教師としても、きちんと指導する必要が出て、多くの時間をその指導にかけがちであり、多読の時間がなくなってしまいます。第一、学習者が楽しんで自主的に学ぶと言う授業本来の主旨から外れてしまうので、おやめください。
- ・創作も発表も課題も、自分の学習を管理して期限を守って行うという点を評価したいと思います。期限には提出したが、明らかに手を抜いていると思われる場合は、平常点で減点してください。

同じ曜日・時限に多読授業を行っていた3クラスが、合同で期末プロジェクト創作の発表を行うことになった。残りの3クラスもそれぞれクラス内で期末発表を行ったため、評価に関して、さらに以下の案内を出した。

- ・期末プロジェクト（提出 20%，発表 20%） … 40%
- ・授業参加度（多読への熱意、ブックトークへの参加度、クラスへの貢献度など） … 30%
- ・その他（課題、読書記録など） … 30%

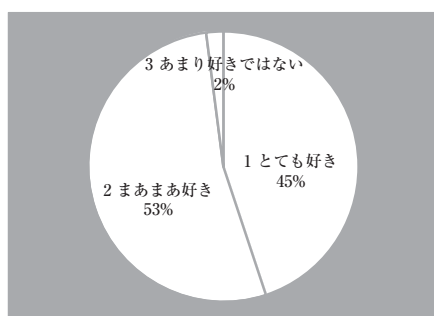
授業参加度、その他に関しては、クラスごとの特徴を生かした活動や評価対象があれば、適宜含めてよいこととした。

4. 学習者の反応

春学期の授業が終わった時点で、全クラスの学習者に質問紙調査を実施し、49名から回答を得た。質問した内容は、以下の4つである。

- ① 授業内で多読時間があることについてどう思うか。
- ② 授業内多読が好き／好きではない理由は何か。
- ③ 多読授業の各活動についてどう思うか。
- ④ 多読授業を受けて思ったことは何か。

質問①については、毎学期必ずいる読書が好きではない学生を確認するため、さらに、授業時間を趣味や自宅学習としてもできる読書に割くことについて、どう感じているか知るために設定した。「1 とても好き」から「4 好きではない」の4段階リッカート尺度で回答を選ばせた。



【結果】

- ・49人中48人(98%)が肯定的回答
- ・1名のみが「あまり好きではない」を選んだ。

図1 授業内で多読時間があることについてどう思うか

質問②では授業内多読が好きかどうか尋ねた質問①の理由を問う8つの選択肢を用意し、複数回答可の選択式で選ばせた。「その他」の項目には、自由記述で内容を具体的に解答させた。

質問①で「授業内多読があまり好きではない」を選んだ1人の学習者だけは、「好き」を選んだ他の学習者とは分岐して、嫌いな理由の選択肢の質問に進んだが、「本を読むことが好きではないから」が理由であった。

以下に「とても好き・まあまあ好き」と答えた48名の理由を図2に示す。

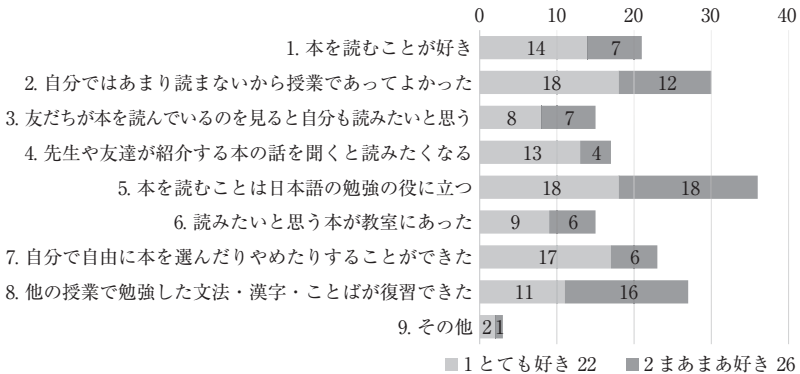


図2 授業内多読が好きな理由は何か（複数回答可）

「本を読むことは日本語の勉強の役に立つ」という回答が最も多く、「自分ではあまり読まないから授業であってよかった」という回答が2番目であることが興味深い。このことから、「読書」は有意義であることを認識しながら、自発的にはあまり読書をせず、授業内多読のように強制的な状況で読むことを「よかった」と受け入れている学習者の様子がうかがえる。また、質問①で、授業内多読が好きだと答えている人が大半であることと合わせて考えると、今学期、日本語全レベルのクラスで行った授業内多読の試みは順調に受け入れられたと考えられる。

「その他」には、「I was refreshed when I read the book」「教室の雰囲気がとてもいいですから読むとき心が癒される」などの読書の時間を楽しんでいる様子の回答群と、「自分で本を買えばちょっと高いから、教室で読めばいいと思う」「無料です」という教師側にとって意外な回答が2件あった。この回答をした2名の学習者に意味を確認したところ、本は読んだほうがいいとわかっていても、日本の本の値段は高く、留学生にとって、教科書以外の本を買ってまで読む経済的余裕がないとの答えであった。これを聞いて、新入生が初めて多読教室の書架を見て、目を輝かせて駆けよる情景が、期初には毎学期観察されることを思い出した。

質問③では、多読授業の各活動に関しての好き嫌いを4段リッカート尺度「とても好き」「まあまあ好き」「あまり好きではない」「嫌い」で選べた。被調査者49名の全員の回答結果は図3の通りである。授業内多読については、質問①の結果であるが、他の活動との比較のために、併せてグラフ化した。

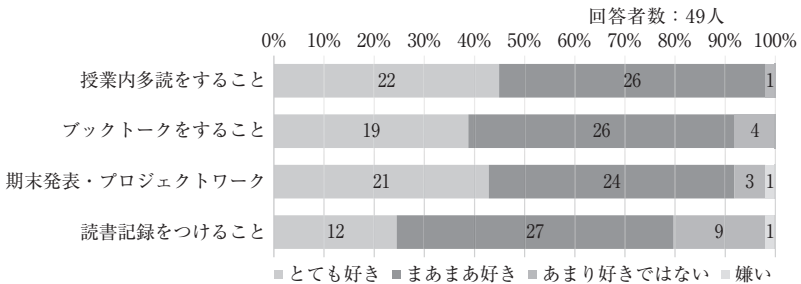


図3 多読授業の各活動についてどう思いますか

授業内多読が好きだけでなく、どの活動に関しても、肯定的意見の学習者が圧倒的に多い。多読の授業内活動は、ブックトーク以外にも、続きの話を作らせたり、絵を描かせたり、感想を書かせたりと多岐にわたるが、ここでは代表的な活動として、読んだ本についての説明や感想などを友達に語るブックトークを評価してもらった。

期末発表は、学期末の創作活動の成果をクラスメートに発表するものである。創作活動と併せて、プロジェクトワークと称している。授業内多読の肯定的評価がほぼ100%に近いことに比べると、アウトプット活動であるブックトークや期末発表・プロジェクトワークは9割以上は肯定的に捉えているものの、残りはやや苦手なようである。注目すべきは読書記録であり、これは「あまり好きではない」「嫌い」という否定的な意見が2割を占めている。

質問③の選択に続けて、各活動に関して好き嫌いの度合いを選んだ理由を自由記述で書いてもらった。日本語で書けない場合は、英語か中国語で

も可とし、翻訳は筆者と同僚で行った。以下に代表的なものを記す。(授業内多読については、質問①②ですすでに記したので略す)

●ブックトークが好きな理由・あまり好きではない理由

【好きな理由】

- ・会話のいい練習になって、話す力が伸びる。
- ・友達と読後感をシェアできるのが楽しい。
- ・自分で本を読まずに友達から本についての情報が得られるので勉強になる。
- ・友達が紹介してくれる本が読みたくなる。
- ・ただ本を読むのではなく、だれかに紹介すると考えて読むと読み方が違ってくる。

【好きだけど課題があるという理由】

- ・日本語力の問題で自分の考えを表現するのは今はまだ難しい。(上達させるにはいい方法だが)
- ・内容を要約するのが苦手なので、うまく伝えられない。
- ・聞くのは楽しいが、話すのはあまり得意じゃない。

【あまり好きではない理由】

- ・ブックトークのために読む時間が減ってしまい、急いで読まなければならない。
- ・本を読むのはいいが、発表や紹介は難しい。

●期末発表・プロジェクトワークが好きな理由・あまり好きではない／嫌いな理由

【好きな理由】

- ・とてもいい日本語の練習になる。
- ・友達と学んだことをシェアできる。
- ・会話力・プレゼンテーション力が向上する。
- ・自分が紹介したいことを作って発表できて、面白い。
- ・友達と一緒に創作・発表して、日本語力も協調性も高められる。
- ・クラスメートの興味とか好きなもの・こと、考えていることがわかって面白かった。

【あまり好きではない／嫌いな理由】

- ・定期試験の後で疲れた。
- ・発表は難しい。
- ・時間がかかって、読書力や話す力にはあまり役立たない。
- ・人前で話すのは苦手だ。

● 読書記録をつけることが好きな理由・あまり好きではない／嫌いな理由**【好きな理由】**

- ・記録をつけることで、本の内容をより考え、ことばを覚えられる。
- ・読んだ内容をまとめるのは、良い読書習慣につながる。
- ・読み書き能力が向上する。
- ・要約する能力が練習できる。
- ・自分がどの本を読んだか、何冊読んだか、スピードもわかるからいい。
- ・書くと記憶に残るし、後で振り返って見られる。
- ・記録をつけることが楽しい。

【あまり好きではない／嫌いな理由】

- ・記録を書くのが面倒だ。

- ・ときどき書き忘れる。
- ・感想を書くのが難しい。いつも同じ言葉を書いている。
書かなければいけないから、適当に、簡単に書くなら意味がない。

多読授業の活動に関する好き嫌いの理由から、以下のようなことを読み取ることができると思われる。

まず、ブックトークについてである。教師の視点からこの結果を見ると、多読とブックトークの時間配分には注意が必要だと感じる。クラスを構成するメンバーによっても好みが違うと思うので、人と話すのが苦手な人もいることを意識し、毎回ブックトークをすると決めてしまうのではなく、学習者ともよく相談して好きではない人には、無理をさせずに聞き役に徹しさせてもよいのではないかと思う。ブックトークが苦手だという理由から、授業前半の多読も嫌いになってくる恐れもあるからである。

期末発表とプロジェクトワークについては、クラスによって、プロジェクトワークの導入方法や進め方は異なるので、一概には言えない。しかし、一番日本語能力レベルが上のクラス（「日本語教育の参照枠」基準ではB2～C1レベル）の担当教師の話では、時間をかけて創作や発表をするより、自分のお気に入り本を紹介するミニ発表を行いたいという希望があり、それを認めたところ、学習者はしっかり用意をして、十分に楽しんでいたようだとの報告だった。社会人経験のある人や国で大学を卒業してきた人もおり、進学準備や就職活動に時間を割くために、時間をかけた創作や発表をすることは避けたい傾向があるのではないかと思う。後期はますますその傾向が強まると思うが、一方、後期も是非プロジェクトをしたいという学習者たちの声も聞く。期初によくクラス全体と相談して、評価も含めて決める必要があるか考える。

「あまり好きではない」「嫌い」と答えた人が2割いた読書記録だが、紙の記録用紙の表に付けさせている。読書日とタイトルとどの程度好きかを

5段階でマークするようになっており、感想を書く欄も用紙の右端に少しある。筆者は感想は書いても書かなくてもいいと言っているが、ほとんどの学習者が何かしら書いてくるので、一言返したりしている。各クラスもほぼ同様の用紙を使っているが、コメント欄を書くことをどの程度義務化しているかは互いにあまり把握していなかった。2割の学習者が(あまり)好きではなく、「意味がない」と考える学習者がいるのに、秋学期もこのまま続けるのは問題である。まず、何のために読書記録をつけるのかを、学習者にきちんと伝え、読書記録のデジタル化や学習者間で本の感想をやりとりできるような方法を考えるなど、工夫が必要かと思う。

4番目の質問である「多読授業を受けて思ったこと」についても、「その他」を含む、10の選択肢を用意し、複数選択可で回答してもらった。「その他」を選んだ人はいなかったので、1～9の選択肢についての結果をグラフに表した。

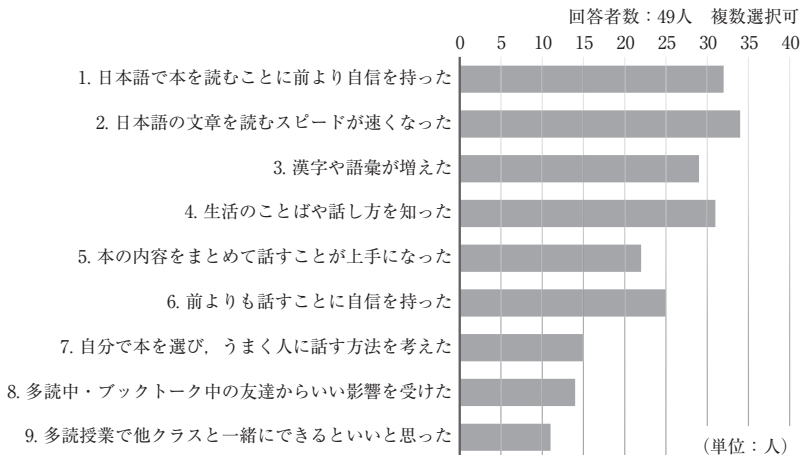


図4 多読授業を受けて、思ったことは何か

1. から 4. の回答は一般に他の多読授業実践の報告でも一様に出ている

感想であり、本別科の学習者もこれらをチェックした人は多かった。今後、5～8あたりを選ぶ学習者が増えてくると、それはアウトプット重視、自律学習の狙いが学習者にうまく伝わったことを意味しており、本別科独自の多読授業は成功したと言えるのではないだろうか。教師は、まだまだ授業改善の必要があると思われる。

9. に関してだが、せっかく今年度からは同じ時間帯に3クラスずつが多読を行っているので、日本語能力別クラスを超えた学習者同士の交流も今後授業に取り込むことを考えて、選択肢に入れてみた。11名と少数ではあるが、他クラスと一緒に多読授業を受けることに関心を示した学習者もいるので、今後の検討課題としてみたい。

5. 考察・課題

本別科の読解カリキュラムに取り込んだ多読授業は、まだ1学期を終えたばかりである。特に、学期開始時に先に述べた入国の遅れから、4週間ほどオンライン授業やハイフレックス授業を行わなければならないクラスもあり、実質、多読教室を使って、本格的に多読授業が開始できたのは、学期の第5週目からであった。クラスが落ち着いて多読授業に取り組めたのは、わずか8週間ほどである。また、学習者は、出身国・地域も17と多岐にわたっており、年齢も19歳から30台前半まで様々である。進路も本稿の最初に述べたように、本年度の春学期も様々であった。今年はずり日本語の勉強に専念するという学習者や、年内に試験を受けて大学院や大学に進学しなければと考える学習者、就活も同時に視野に入れるという学習者、お子さんがいて家事が多忙な学習者など、まさに多様である。短い期間とはいえ、このような多様な学習者が入り混じった全クラスが多読授業を経験したわけである。当然のことながら、学習者の学習観や学習スタイル、言語適性や動機付けも様々である

しかし、学期末発表会は、どのクラスも教師の予想を超える作品が作られたり、クラス内でじっくり話し合ったりと有意義であったという報告を聞く。また、アンケート結果で、9割の学習者が読書好きかどうかに関係なく、授業で本を読むことを楽しいと感じ、後半のアウトプット活動にも概ね好意的であったことに、多読担当の教員一同はひとまず安堵した。授業評価を下すには、あまりにも短い実践ではあるが、学習者たちがこの授業を今後も続けることをよしと判断したことは確実であると思う。また、学期末の教師の振り返りの会では、6名の担当教師全員が、今後の授業に春学期の経験を生かし、さらに多読授業に熟達するために、次年度も引き続き担当したいと述べた。教師自身も学習者の反応に手ごたえを感じる授業であったことと推察する。

学期末の質問紙調査の最後に、後期の多読授業に向けて、意見や希望があったら書いてほしいと付け加えておいたところ、ほとんどの学習者が、何かを書いてくれていた。大別すると2つに分かれる。

1つは「前期の授業に満足」というもので、多読授業がとても良かったから、今のまま続けてほしいと言う内容が感謝とともに述べられていた。

2つ目は要望で、「もっと長く本を読みたい」「もっと本を何冊も借りたい」「多読教室をいつでも使えるようにしたい」「もっと本を増やしてほしい」「新しいマンガを入れてほしい」など本に関するものである。具体的に本の名前を出してある要望もあり、設備面で常に多読教室を開放することは困難だが、蔵書数や貸し出す冊数、本を読む時間などは、希望に応えたいと思う。

課題としては、まず設備に関してである。本別科の多読教室は、使われていなかった教室を自習室として大学から借りているため、IT設備が整っていない。学習者からは、読むとき音読版と一緒に聞きたいという要望があり、教師からは、ブックトークや本の読み聞かせなどにPCと大型ディスプレイかスクリーンの設置が望ましいという声が聞かれた。

授業に関しては、学期中は互いに多忙なため、担当教師同士が情報交換をする機会がなかなか持てなかったことが反省点である。期末に振り返りの会を行って、悩み相談や、やってみてよかった活動の紹介などをし合い、教師が連携して、より密に相談し合えたり、合同で授業をする機会が持てたりすると良いのではないかと思った。

学習者に関しては、多読授業が、学習者が中心に授業を進める自律学習であること、その分、学習を自己管理する必要があることをもっと自覚してもらいたいと願う。これは教師側のファシリテーション力に責任がかかっていると思うので、この点も留意して秋学期に臨みたい。

6. おわりに

2021年、文化庁から「日本語教育の参照枠」が発表された。その言語教育観は以下の3つの柱から成り立つ。

「学習者を社会的存在として捉える」

「言語を使ってできることに注目する」

「多様な日本語使用を尊重する」

学習者主体、自律学習でもある多読授業が目指す言語教育観は、まさにこの柱に添うものであると考える。従来の標準語を基本とする日本語教育は、言語知識を積み上げるタイプの教科書を用い、学習者の知識の定着度を測る試験によって評価を行う教育であった。この教育方法では、この教育観に沿うことは困難であろう。本別科の教師も、時代と学習者のニーズに寄り添い、多様な学習観の集合体であるクラスをファシリテートする技術に熟練する必要がある。2022年度に新たに開始した読解カリキュラムに組み込んだ多読授業を、より多くの様々なタイプの教師にも担当してもらい、新たな教育観を携えた上で、それぞれの専門研究分野の研鑽に励むことが、日本語学習者にとって日本語が「学習」ではなく、「伝える力」

を修得する新たな一手段となり、より身近で学びやすいものになればと願うものである。

引用・参考文献

- 栗野真紀子・川本かずこ・松田みどり・NPO 法人日本語多読研究会監修 (2012) 『日本語教師のための多読授業入門』アスク出版
- 大越貴子 (2012) 「日本語支援講座における体育推薦留学生のリテラシー学習に関する一考察」『拓殖大学 日本語紀要』21, pp. 61-75
- 大越貴子 (2018) 「『総合日本語』授業における初級段階からの多読授業の検討」『拓殖大学 日本語教育研究』3, pp. 73-94
- 大越貴子 (2019) 「入門・初級レベルにおける授業内多読に関する一考察——読書コミュニティの出現と効果——」『拓殖大学 日本語教育研究』4, pp. 77-100
- 川上麻里 (2014) 「カリキュラムに導入した多読授業の実践」『成蹊大学一般研究報告』48, 第2分冊, pp. 1-16
- 川崎睦 (2017) 「多読に関する理解と態度についての考察 全学共通プログラムにおける多読指導の位置づけ」『岐阜大学教育推進・学生支援機構年報』3, pp. 92-104
- 甲南大学国際言語文化センター (2011) 「第29回言語教授法・カリキュラム開発研究会 全体研究会」『言語と文化』15, pp. 269-274
- 高橋亘・栗野真紀子・片山智子・作田奈苗・瀬瀬憲子・NPO 多言語多読監修 (2022) 『日本語多読 (上) ~広がり深化する多読~』日本語教師読本 12, webjapanese ブックレット
- 高橋亘・栗野真紀子・片山智子・作田奈苗・瀬瀬憲子・NPO 多言語多読監修 (2022) 『日本語多読 (下) ~新たな挑戦と資料集~』日本語教師読本 13, webjapanese ブックレット
- 中村護光・小澤志朗・富永和元 (2006) 「英語カリキュラムへの多読指導の位置づけ: 選択傾向の考察に基づく指導方略」『長野工業高等専門学校紀要』40, pp. 113-118
- 松井咲子・三上京子・金山泰子 (2013) 「初級・中級日本語コースにおける多読授業の実践報告」『ICU 日本語教育研究』9, pp. 47-59
- メイソン紅子 (2012) 「多読を成功させる条件」『四天王寺大学紀要』54, pp. 351-365
- Krashen, S. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London:

Longman

Krashen, S. 1993. *The Power of Reading: Insights from the Research*.
Englewood, CO: Libraries Unlimited, Inc.

参考ウェブサイト

文化庁文化審議会国語分科会 (2021) 「日本語教育の参照枠」

https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/93476801_01.pdf (2022年12月23日閲覧)

(原稿受付 2022年10月29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)実践報告：専門領域における実践に関する報告。
- (c)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。
- (d)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）

阿久津 智（あくつ・さとる）	外国語学部教授	日本語学
浅井 尚子（あさい・なおこ）	別科日本語教育課程特任講師	日本語教育
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, 日中対照研究
大越 貴子（おおこし・たかこ）	外国語学部准教授	日本語教育, 日本語教授法

拓殖大学 日本語教育研究 第8号 ISSN No. 2423-9224

2023年3月18日 印刷

2023年3月25日 発行

編集委員 阿久津智 玉置充子

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

