

ISSN2423-9224

拓殖大学

日本語教育研究

2017.3

第2号

拓殖大学日本語教育研究所

拓殖大学 日本語教育研究

2017年3月

第2号

目 次

〈論 文〉

CAD 指導用教科書に見られる動詞の分析

— 基本動詞の意味の特殊性について —……………小林伊智郎 (1)

助詞「で」の意味機能

— 条件を表す機能について — ……石川 守, 盤若 洋子 (21)

仏教と日本人

— その伝来と発展をめぐって — ……………工 一仁 (45)

アカデミック・リーディングにおける

問いと答え探索活動の有効性

— 中心文探索活動との併用に関する質的研究 —

……………中村かおり (59)

〈研究ノート〉

漢語音韻学と日本語漢字学習……………阿久津 智 (81)

「平仮名」の書写教育について

— 日本人および日本語学習者への指導内容に基づいて —

……………飯田 透 (105)

拓殖大学日本語教育研究所紀要投稿規則…………… (117)

拓殖大学日本語教育研究所

『拓殖大学 日本語教育研究』執筆要領…………… (120)

Contents

〈Articles〉

Analysis of Verbs in a Textbook for instructing CAD

— On Characteristic Meanings of Basic Verbs —

..... KOBAYASHI Ichiro (1)

The Functions of Meaning of the Particle “DE”

— About the Function Expressing Condition —

..... ISHIKAWA Mamoru, HANNYA Youko (21)

Buddhism and Japanese

— The Introduction of Buddhism and its Development —

..... TAKUMI Kazuhito (45)

Efficacy of the Search Activity of the Questions
and Answers in Academic Reading

— Qualitative Study on the combination

of the search activity of the key sentence —

..... NAKAMURA Kaori (59)

〈Research Notes〉

Chinese Phonology and Japanese Kanji Learning

..... AKUTSU Satoru (81)

Teaching Japanese Calligraphy of “Hiragana”

— Based on Teaching Contents for Native

and Non-native Speakers of Japanese — IIDA Toru (105)

Submission of Manuscript (117)

Instructions for Contributors (120)

〈論 文〉

CAD 指導用教科書に見られる 動詞の分析

— 基本動詞の意味の特殊性について —

小 林 伊智郎

要 旨

インドネシアの大学で実施した CAD 指導用教科書に見られる動詞を抽出し、使用頻度の高かったものについて分析を行った。その結果、CAD という分野、そして教科書というテキストの特性から、日常生活とは違った言語使用の一面が見られた。ただし、初級段階の学習者には、日常生活場面の意味や用法にも配慮した指導が必要である。

1. 背 景

1.1 ダルマプルサダ大学集中講義「CAD セミナー」について

インドネシアは近年、インフラの整備を進め、工業立国へと大きく舵を切っている。その一環として、機械工業製品の大量生産を図る上で、部品の金型を製作する技術を持った人材の育成が急務とされている。

同国のダルマプルサダ大学は、日本への留学経験者によって、母国への感謝の証として 1986 年に設立され、日本との友好に大きく貢献している大学である。設立以来、同大学ではきわめてレベルの高い日本語教育が展開されており、国内の中等・高等教育機関に優秀な日本語教員を供給している。これに加え、同大学は近年「ものづくり」教育を重視し、地元の日

系企業や金型工業会、それに日本の海外産業人材育成協会とも連携を深めている。

こうした中、筆者が所属する拓殖大学工学部では、2015年から、春休みと夏休みを利用し年2回、都合4回、同大学工学部に教員を派遣し、CAD (Computer-Aided Design) セミナー集中講義を行ってきた⁽¹⁾。筆者はこのうち、2015年春の第1回のセミナーを除き、過去3回のセミナーに日本語担当講師として派遣され、セミナー参加学生に日本語教育を実施してきた。

これまで、春のセミナーは9日間、夏のセミナーは8日間の日程で行われてきた。セミナーの内容は春と夏とで異なるが、日本語の指導が行われた過去3回のセミナーの各日のスケジュールは、以下のように固定されていた。

- 1 時限 (09 : 30~10 : 30) CAD 日本語
- 2 時限 (11 : 00~12 : 00) CAD 基礎講義
- 3 時限 (13 : 00~14 : 00) CAD 演習
- 4 時限 (14 : 30~15 : 30) CAD 演習

各時限とも、ダルマプルサダ大学日本語学科の学生がボランティアで通訳として参加し、講師と受講生のコミュニケーションを支援した。講義と演習で使用する教科書は拓殖大学の機械系教員が作成したもので、日本語と英語が併記されている⁽²⁾。

1.2 セミナーにおける日本語指導について

受講する学生は工学部の学生⁽³⁾で、日本語については1年次に科目を履修した学生がいるが、初級レベルを想定して指導した。媒介語として英語を使うこととし、さらに適宜通訳を援用した。また、セミナーが短期間であるため、仮名の導入は行わなかった。

コースの設定に際しては、以下のポイントを指導項目の柱とした。

- ① 教員とのコミュニケーション
- ② 日本語の基礎知識
- ③ 専門語彙

このうち①は、アシスタントの通訳なしに直接コミュニケーションをするための表現を指す。具体的には、基本的なあいさつ（「おはようございます」「ありがとうございます」）や、講師に注意を向けさせたり（「見てください」「聞いてください」）、タイミングよく指示を与えたり（「描いてください」「いいです／だめです」）する際に助けとなる教室内の指示表現を集めた。

②は、音声面とくにCADで使う用語を正しく発音し、また聞き取れるよう指導した。文法面では、名詞文・形容詞文・動詞文といった基本文型を導入し、発話の機会を設けることで、動機付けを高めることを意図した。

③では、教科書に出てくる語彙のリストを作成し、語を意味でグルーピングしたり、「～線」「～図」といった造語成分を抽出して意味を紹介したりした。しかし、これはあくまでも紹介に過ぎず、実質的な習得は目指してはいなかった。このため、セミナー受講生自身は語彙リストを演習の個別実習の合間に見るといった程度であり、主なユーザーは通訳アシスタントで、その用途は予習資料であった。

しかし、教科書で使われている語彙を精査し、使用頻度の高い語を抽出したり、意味内容を明らかにしたりすれば、セミナー受講生のニーズに直接、効率的に応える教材が用意できるのではないかと考えた。

これによって選定される語彙や意味は、一般的な、たとえば日本語能力試験の基準にあるようないわゆる初級の語彙とは必ずしも一致しないと思われる。限られた学習時間の中で、どの語をどのような順序で導入すれば、もっとも効果的な指導が行えるか。もっとも高い学習者の満足度が得られるか。専門教員の話を直接理解し、CAD操作技術の習得を促進させ

ることができるか。今後、学習者が就職して受けるであろう CAD の訓練や上司からの指示を受ける場面で役立つ言語知識は何か。

本稿はそうした専門日本語教育の視座から、コースデザインでいうところの目標言語調査の実践という位置付けとして、CAD 基礎語彙を選定しようという取り組みである。

1.3 本稿の立場

これまで、特定の理数系科目の授業（情報）に関して使われたことばを精査し、日本語の授業で扱うべき語彙や文型といった指導項目を挙げた研究（伊藤 2004）や、教科書（化学）に使われる語彙のレベルを調べ、専門語彙以外の漢字・語彙・文型を N2 以下のレベルで書き下す試み（山下 2012）がなされてきた。CAD というきわめて限られた分野に関する先行の考察は見当たらないが、それだけではなく、CAD はパソコン（およびアプリケーション）の基本操作を表す基本動詞が多く、これらを初級段階で、日常語で使われる場合の意味とときに結びつけ、ときに区別して導入することができれば、初級の学習者にその後の日本語学習の筋道をつけるうえでも効率的で、先進的である。それが本稿の問題意識である。

2. 調査方法

夏のセミナーで使用した教科書『2016 ダルマプルサダ大学夏季集中講義 CAD セミナー』（木原 2016）の日本語の動詞をすべて抽出し、集計して全体的な特徴を捉える。また、個々の用例から、動詞の意味や用法に注目し、CAD の教科書の語彙の特性を明らかにする。

ただし、もともと動詞であっても「～に対して」「～に応じて」など、文法化したいわゆる「高度な〈機能語〉の類」（国際交流基金・日本国際教育支援協会 2002：151）と呼ばれる用法（用例（1）（2））。用例の末尾

に調査対象とした教科書のページ番号を付す) については, 調査対象から除外した。もとななる動詞が表す意味が限定的となっているためである。同様に, 可能を表す「～できる」も調査対象から除外し, 直前の動詞のみを調査対象とした。具体的には, 用例(3)については「加工する」, 用例(4)については「省略する」としてカウントした。

- (1) 円弧又は円の形状に対して寸法を記入する場合は p. 19
- (2) 強度の比率に応じてめねじの長さを長くする必要がある p. 69
- (3) 板やブロック状の対象物の側面や上面を平らに加工することができ p. 79
- (4) 図面上, 外径 6 mm 以下のねじは中心線を除いて, 省略できる p. 64

複合サ変動詞については, 活用語尾がなくても, 直前にヲ格を取るなど, 文法的に明らかに動詞として扱われているもの(用例(5)。いわゆる体言止めの用法)については調査対象とした。逆に, ノ格を取るなど, 名詞として扱われているもの(用例(6))については, 調査対象外とした。

- (5) シフト+右クリックでスナップウィンドウを表示し, 端点を選択 p. 40
- (6) 端点などの選択 (Object スナップ, シフト+右クリック) p. 14

3. 調査結果

抽出された動詞は総語数 833, 異なり語数 166 であった。使用頻度が高かった動詞上位 20 位 (23 語) は, 表 1 の通りである。以下では, これらの語を中心に考察する。

表1 使用頻度の高かった動詞（上位20位）

順位	動 詞	頻 度	順位	動 詞	頻 度
1	描 く	98	13	入力する	14
2	選択する	44	14	い る	13
3	す る	39	14	加工する	13
4	クリックする	35	16	置く／おく	12
5	記入する	32	16	表 す	12
6	な る	28	18	引き出す	11
7	用いる	23	19	通 る	10
8	指示する	21	20	引 く	9
9	あ る	20	20	結 ぶ	9
10	示 す	18	20	指定する	9
11	使 う	16	20	省略する	9
12	接する	15			

4. 考 察

4.1 「描く」（98例）

2010年6月の文化審議会答申「改定常用漢字表」で、「描」にそれまで慣用とされていた「かく」という訓が「現在の文字生活の実態から考えて必要な音訓」として追加された。同答申には、「異字同訓」の漢字の用法例（追加字種・追加音訓関連）として、「書く」「描く」の用例が示されている。

書く…小説を書く。日記を書く。小さな字で書かれた本。

描く…油絵を描く。ノートに地図を描く。

この組み合わせから、文章や文字は「書く」、絵や図は「描く」という使い分けが標準的であることがわかる。CADソフトはまさしく「描く」た

めのものであり、その使い方を指導する教科書でもっとも、しかも抜群に多く使われている動詞が「描く」であったのは、妥当な結果といえる(用例(7), (8))。とくに、「描き方」という、方法を表し、なおかつ見出しとして使われうる語形(用例(9), (10))が、「描く」の全98例中18例を占めている。このことも、CADという分野における教科書というテキストの特性をよく表しているといえよう。

(7) 断面図を描く場合に p.7

(8) 4角形を描く p.8

(9) 図面の描き方 p.8

(10) 外形線の描き方 p.12

なお、「描く」の訓である「かく」と従来型の「えがく」については、CADの分野ではどちらも用いられるといわれているが、本稿では便宜上「かく」に統一し、扱うこととする。なお、調査対象資料には文字や文章について「書く」という用例は一つもなく、そうした場合は「記入する」「入力する」(ともに後述)が用語として使われている。

さて、今回の常用漢字表の改定では、「情報化社会の進展と漢字政策の在り方」がポイントのひとつになっているが、「描く」を「えがく」ではなく「かく」と読むようになる変化は、その好例と言える。パソコン等で慣用の「かく」を入力すると、変換候補として「描く」が表示される環境が、この慣用読みを常用漢字に掲載せしめた一助となっていることは間違いないだろう。さらに言えば、今回の調査でCADの教科書に「描く」がきわめて高い頻度で使われていることを考えると、近年のCADの普及もまた、「かく」という読みの一般化に貢献したのではないかとさえ思えてくるのである。

4.2 「選択する」(44例)

PC画面上の操作手順を説明する際に多用される。用例(11)や(12)の前

半のように、流れのなかで「選択する」が活用することはあるが、文末で使われた場合は、体言止めとなる場合が圧倒的に多い（用例(13)のような受身形「選択される」を除いた文末の用例 33 のうち、体言止めは 23 例）。このように多用される体言止めの用法は、文型として早い段階で教えておく必要があると考えられる。

- (11) 線を選択した後、画層を正しい画層に変更する p. 10
- (12) 寸法線を選択して右クリック、Properties を選択。 p. 33
- (13) 完全に囲われたオブジェクトが選択される。 p. 13

4.3 「クリックする」(33 例), 「右クリックする」(7 例)

「クリックする」全 33 例のうち、(14)のように文中の使用例は 3 例のみで、残りはすべて文末の使用例であった。さらにこのうち、(15)のように「する」を伴うものは 2 例に過ぎず、残りの 28 例は(16)のように体言止めの例である。これも前項「選択する」と同じ事情によるものと思われる。

- (14) クリックして Special Characters を表示、φなどを選択する p. 33
- (15) 接線マークを確認してクリックする p. 40
- (16) オフセットをクリック p. 9

「右クリックする」は用例数こそ多くはないが、「クリックする」とはその操作上・機能上の違いから用例の傾向には違いが見られた。全 7 例のうち、「クリックする」で多く見られた文末の使用例は用例(17)の 1 例のみであり、あとは以下の(18)または前掲(12)のように、中止用法である。「クリックする」は「選択」を表す操作であり、それをもって当面の操作は完了する。しかし、「右クリックする」という操作は、「選択」する前段階の「表示」に過ぎず、直後に「選択」を伴う中止用法が多くなったと考えられる。いずれにしても、「クリック。」の文末用法同様、中止用法の「右クリック、～」も文型として導入しておく必要があろう。

- (17) すぐに右クリック p. 9

- (18) 右クリック, enter を選択。 p. 35

4.4 「する」(39例)

本稿では、サ変複合動詞についてはそれぞれの項目を立てて用例を分類しており、この項では独立した「する」の用例について分析する。

日常の言語生活においては、「する」は動作性の高い名詞をヲ格に取り、基本的に動作を表すことが多い⁽⁴⁾。しかし、本研究の調査対象の中には、その用法は1例しか見られなかった(用例(19))。しかしこれも、ソフトによって表示される文の引用であり、教科書自体に使われた文ではなく、CAD指導上は、「～をする」という表現が使われることは極めてまれであるということができる。

- (19) 表面性状の一括指示は通常、「除去加工をしない。」になる。 p. 82
その他の用法の内訳は、「～にする」20例、「～とする」15例、「～くする」3例となっている。「～にする」20例のうち3例は、用例(20)のような「～ないようにする」という、操作上の注意を促す文となっており、特徴的であるといえる。その他の用法は、「位置・形状・設定を変える、決める」といった意味を表すものが多かった(用例(21), (22))。また、形容詞が前接した「～くする」も、同じ用法と考えることができる(用例(23)および前掲(2))。

- (20) 他の線と重ならないようにする p. 23

- (21) 軸心を横にして加工するため、旋盤加工により仕上げる部品は長手方向を横向きにして描く p. 76

- (22) Edit Mode は Shortcut Menu にする p. 11

- (23) 長すぎる線はトリムコマンドにより短くする p. 9

残る「～とする」の用例を見ると、他の「～にする」に比べ、具体的な数値や記号を受けている例が目立つ(用例(24), (25))。これは、「～とする」がある基準を定め、それによって場面や環境を設定するはたらきを持

つためではないかと推察する（用例(26), (27)）。またこれが、単に位置や形状を決める際に使われる「～にする」との大きな違いとなっていると考えられる。教科書本文中で併記された用例(28)と(29)が好対照をなしている。

- (24) 太い線は細い線の2倍の太さとする。 p.7
- (25) 通常はドリルであけるので先端に3角形を描く。先端の角度は120°とする。 p.59
- (26) ある点Cを通る半径rの円の中心はある点Cを中心とした半径rの円上にある。 p.38
- (27) 最後に入力した点を基準とした入力 p.13
- (28) 正面図：対象物の正面とした方向（通常は、その形状を最もよく表す方向）からの投影図≒主投影図 p.4
- (29) 平面図：正面を手前にしておいた対象物の上面方向からの投影図 p.4

4.5 「記入する」(32例)

図面には線だけでなく、数値や記号などの文字情報も書き入れられるが、その書き方の指示に使われるのが「記入する」である。使用頻度が高かった動詞の上位3位は前掲4.1～3の「描く」「選択する」「クリックする」というCADソフトの基本操作だが、「記入する」もそれに続く形となっている（用例(30), (31)）。

- (30) 対象物の寸法を記入するために p.7
- (31) ϕ : 180°以上の円弧または円について、直径寸法数値の前に記入する p.19

なお、「記入する」と似た意味を持つと考えられる「入力する」(14例)がある。実際、用例(32)～(34)を見ると、「入力する」の目的語も数値や記号である点では共通である。しかし、実際には、「記入する」が図面上

への書き込みであるのに対し、「入力する」は、PC 画面上のテンプレートへの入力や、コマンドの選択に値する「キーボード入力」を意味する。そこには、「定められた場所に文字情報を入れる」という共通点しかなく、実際の操作（動作）はこれらの動詞によって使い分けられていることがわかる。

(32) マウスで方向を示し、長さをキーボードで入力 p.13

(33) 2つの距離を指定して面取り→Dを入力 p.16

(34) 機械加工の場合はAにRaXXを入力 p.35

4.6 「なる」(28例)

前掲4.4「する」と対をなし、「～になる」(5例)「～くなる」(13例)で変化(の結果)を客観的に表す例が、一方「～となる」(10例)では必然性に基づいて(客観的に)基準を表す例が多い。

形容詞が前接する「～くなる」においては、うち5例が「ねじがなくなる」部分の描き方を説明したものであった(用例(36))。しかしそれを除いても、形容詞が前接した例は「する」に比べれば、はるかにバラエティーに富んでいる。

(36) ねじのなくなる位置には、軸に垂直に外形線を引く p.59

(37) 切断すると理解が難しくなるものは長手方向に全断面にはいけない p.64

(38) ねじの基準位置は端面で奥に行くほど細くなる p.71

(39) 穴は回転する刃物であけるため、丸くなる。 p.79

(40) 穴の径が小さくなるほど、あけることのできる穴の長さも短くなる p.79

一方、「～になる」についても客観的な変化に用いられ、「～にする」に見られたような「位置や形状を決める・設定する」といった主体性はなく、単純な変化を表す例が目立った。用例自体も、「～にする」に比べる

と少なかった。

(41) 横断面は円形になる。 p. 76

「～となる」は「～とする」同様、ある種の基準を示す際に使われ、全10例のうち、7例が「基準となる」という形で、1例が「基本となる」という形で用いられていた。

(42) 基準となる線を選択すると、基準線までの垂線が引かれる。

p. 41

(43) 円筒を基準となる軸で回転させた時、 p. 51

(44) 基本となるパターンは ANSI31 p. 42

4.7 「用いる」(23例), 「使う」(16例), 「使用する」(7例)

これら3語について用例をつぶさに見ると、「使う」と「用いる」が等価に使われている用例(45)(2種類の鋳造方法を説明)を見つけることができた。同様に、ねじの用途を説明した用例(46), (47)では「用いる」と「使用する」が、さらにコマンドの使い方を説明した用例(48), (49)では「使う」と「使用する」が等価に使われていることがわかる。このことから、これら3語にはやはり意味上の使い分けはないといえる。

ただしこれらの語には、「使う」がもっとも一般的で、「用いる」は文語的、「使用する」は硬い表現といったような文体による使い分けは存在することが予想される。そしてそれは用例(50)にあるように、CADを使う方法を見出しでニュートラルに記述する際には「使い方」(2例)が使われ、「用い方」「使用法」「使用方法」という用例はなかったことから裏付けられる。

であれば、学習者の負担を減らす観点からは、「用いる」「使用する」の使用をやめ、ニュートラルな「使う」に一本化して指導する方法も考えられる。しかし、こうした学習者への配慮を加えずに執筆された教科書においては、きわめて文語的と思われる「用いる」の使用例が最も多いという

現実も無視できない。つまり「用いる」がもつ文体的特徴は、教科書において色濃く発揮されるということができよう。

- (45) 型に砂を使う砂型鑄造や金属を用いる金型鑄造など様々な方法がある p.81
- (46) メートル台形ねじ／ねじ山の角度が30°の台形ねじ。位置決めテーブルなど、移動用に用いられる。 p.70
- (47) 管用平行ねじ／管の接続に使用されるねじ部が円筒形のねじ p.70
- (48) 破断線（フリーハンドの線）の描き方：スプラインコマンドを使って描く p.42
- (49) ハッチングの描き方／1. ハッチングコマンドを使用する p.42
- (50) CAD の使い方 p.11, 32

4.8 「指示する」

この語の「人が人に（何かを）指示する」という構造の用法は、CADの教科書には見られなかった。むしろこれ以外の意味で幅広く使われ、用例数が増えているようである。その中には、「数値」を決めて入力して用法（用例(51), (52)）や、「面」「線」「点」といった「図上のオブジェクト」（用例(53), (54)）、中心という「位置」（用例(55)）を確定して残すなど、用法は多岐に渡っているが、図上に情報として残し、その後の作業（製図・製造）に役立てるといったような共通点がある。

- (51) θ は右方向が0で反時計回り、単位は度で指示 p.13
- (52) 粗い表面を軽く削る場合は深さを1として指示する。 p.21
- (53) 底面や右側面は引き出し線を用いて指示する。 p.31
- (54) 中心線を指示する場合：必ず中心線の端点を指示する。図形を指示しない。 p.32
- (55) 中心線はクロスさせて中心を指示する。 p.57

こうしてみると、「指示する」は「指定する」(9例)と意味的に重なるのではないかと推測し、「指定する」の用例に注目すると、「指示する」に見られた用法のうち、とくに位置を確定するものが多かった(用例(56)、(57))。「指定する」は「位置を指定する」という意味と捉えるとわかりやすい。

(56) 線分を描くには → 基点と次の点を指定。続ければ折れ線を描ける。 p.12

(57) 円をクリックして中心を指定 p.40

4.9 「ある」(21例)

直接「ある」にかかわるものとして、ガ格とニ格がある。このうち、ガ格は用例(58)のように「必要がある」「方法がある」など、描き方について述べる内容であるのに対し、ニ格は用例(59)のように図面の位置関係を表す際に使われるというはっきりした使い分けが見られる。また本文中ではなく、図に対する説明書きの一部として、用例(60)のように古い語形を使った例が見られた。この「あり」と、それに対する「なし」とは、どちらも「簡潔に書く」という場面に限られるとはいえ、現代日本語において広く流通しているので、学習者には導入しておいたほうがよいと考えられる。

(58) 表面性状(表面のあらさなど)を指示する必要がある p.30

(59) 描きたい円の中心はこの円上にある p.37

(60) 図中に個別指示あり p.30

4.10 「示す」(18例)

「示す」は前掲4.8「指示する」と意味的に重なる部分があると思われるが、調査対象の中では「見せて認識させる」といった意味合いを表す例が多く、「指示する」「指定する」からはやや離れる。その点では、むしろ

「表す」(12例)に近いものがある。

- (61) マウスを使った入力：マウスで方向を示し、長さをキーボードで入力 p.13
- (62) t：板の厚さを示すために形状の中、又は近くに t = 5 のように記入する。 p.21
- (63) 実際の中心軸を示す線 p.46
- (64) 対象物の一部を表した投影図 p.5
- (65) 対象物の見えない部分の形を表す線 p.6
- (66) ねじの中心軸は中心線で表す。 p.56

こうして見ると、用例(64)～(66)の「表す」の例は、(63)の「示す」と置き換えが可能ではないかと思われるのである。

4.11 「いる」(13例)

初級の日本語教科書で早い段階で扱われる「(人や動物が) いる」という独立した動詞としての用法は1例も見られず、ここで見られた例はすべて動詞に後接する「ている」という用法である。中でも、より基本的な意味を表す「進行中の動作」の例は2例(用例(67))。他の1例もほぼ同様の例)見られるだけで、残りの11例は、通常自動詞に後接して「結果の存続」を表す例であった。

- (67) ねじの端点を見ている図の場合、外形線から引き出し線を出して、記入する。 p.61
- (68) おねじの谷の径はねじの規格で決まっている。 p.56
- (69) 寸法数値しか記入されていない寸法には p.26

この中でも、用例(68)にあるような「決まっている」が5例、他動詞の受身形を自動詞のように扱う「記入されていない」(用例(69)、他に1例)などがあり、用例には偏りが見られる⁽⁵⁾。このことから、文法的にも、動作性が薄い表現が多く選ばれているという特性があることがわかる。

4.12 「置く／おく」(12例)

用例(70)のような、「物理的にものを置く」という用法が4例(用例(70)の平面図と同様に、側面図、下面図、背面図を定義する例のみ)にとどまっているのに対し、用例(71)のように「図の中に記号などを置く」という用法が8例という結果になった。「置く」は一般的な日本語では基本語彙に含まれるが、CADの分野では図中に「配置する」「書き入れる」といったような、特殊な使われ方をしていることが多いといえよう。こうした例は動詞の導入に際しては注意を要するが、逆に、身近な場面での使用頻度が高い意味とリンクさせることにより、初級の学習者には工夫次第でうまく定着が図れる可能性があると考ええる。

(70) 平面図：正面を手前にしておいた対象物の上面方向からの投影図

p. 4

(71) 記号を置く位置を選択 p. 2

4.13 「引き出す」(11例)、「引く」(9例)

日常語における「引く」「引き出す」は物体を自分の方へ寄せるという意味を持つが、調査対象資料にはその意味を表す用例はなかった。そして、見られた用例はすべて「線を引く」に類するものであった⁽⁶⁾。これも、テキストの特性の一つといえるだろう。

(72) 側面から引き出し線で記入する場合は谷の径から引き出す

p. 63

(73) ねじのなくなる位置には、軸に垂直に外形線を引く p. 59

(74) 基準となる線を選択すると、基準線までの垂線が引かれる p. 41

5. まとめと今後の課題

CAD 指導用教科書に見られる動詞を抽出し、使用頻度の高かったものについて分析を行った。その結果、以下の点が明らかとなった。

- ① CAD ソフト上での操作を表す動詞が多かった（「描く」「選択する」「クリックする」など）
- ② 日常生活で使われる語も見られたが、CAD の分野では日常生活とは違った意味・用法で使われた例が多かった（「する」「いる」「置く」「引く」など）。
- ③ CAD の教科書であるというテキストの特性上、操作手順を説明する部分が多くあり、そこではサ変複合動詞の語幹だけで接続する「中止用法」や、文末となる「体言止め」が多用されていた（「選択。」「(右) クリック。」など）。
- ④ 教科書であるというテキストの特性上、ほぼ同じ意味を持つ類義語の間でも、書き言葉の性格を帯びた語の方が多く使われる傾向が見られた（「用いる」>「使用する」>「使う」）。

日本語教育の立場からは、①については訳語を有効に使えることが期待できる。②については、CAD 用語としての意味・用法だけではなく、日常生活での使われ方も併せて導入したほうが良いと思われる。それが、その後の日本語学習の助けになると期待されるからである。また③④については、受講生の日本語のレベルが初級の段階であっても、導入したほうが良いと思われる。たとえば、「～を選択」と「～の選択」の文法的な違いを導入しておかないと、ほぼ同じものと解釈してしまい、将来の日本語学習でヲ格のノ格の混同を起こす懸念があるためである。

また④に関しては、教材作成の段階で、類義語を精査してまとめられるものはある語に一本化するなどすれば、受講生（学習者）の負担を減らす

ことにつながると考えられる。このような観点から、受講生の CAD 技能習得を効率的に行えるような指導方法を開発してゆきたい。

謝 辞

本稿執筆にあたり、調査対象資料の著者である拓殖大学工学部機械システム工学科木原幸一郎教授には、とくに技術面でのご教示とご協力をいただきました。記して厚く御礼申し上げます。

《注》

- (1) ダルマプルサダ大学が2016年に策定した「アクションプラン」では、工学部では同年から「金型設計技術者コース」を開設し、本CADセミナーを春・夏とも必修科目としてカリキュラムに加えている。
- (2) 本セミナーで使ったCADソフトは、Autodesk社のAutoCADである。
- (3) 2016年度夏に実施されたセミナーまでは参加学生の学年は不統一であったが、それ以降は1年次の正規科目となる予定である。
- (4) 小泉他(1989:264)や文化庁(1990:502)において、見出し語「する」の筆頭の語義は、動作を行う意である。
- (5) 一般的になじみがあると思われる形状にかかわる例は、「ゆがんでいる」p.51「大きくなっている」p.70の2例にとどまっている。
- (6) 小泉他(1989:438-441)と文化庁(1990:860-861)の両方において、「自分の方に近付ける」という語義が筆頭であった。そして、「線を引く」は前者については全語義18のうち6番目、後者については12のうち9番目であった。

参考文献

- 伊藤俊也(2004)「JAD理数授業で使用される日本語について」『拓殖大学日本語紀要 第14号』拓殖大学 pp.89-102
- 木原幸一郎(2016)『2016 ダルマプルサダ大学夏季集中講義CADセミナー』拓殖大学工学部
- 小泉保・船城道雄・本田晶治・仁田義雄・塚本秀樹(1989)『日本語基本動詞用法辞典』大修館書店
- 国際交流基金・日本国際教育支援協会(2002)『日本語能力試験 出題基準』[改訂版] 凡人社
- 文化庁(1990)『外国人のための基本語用例辞典』(第三版) 大蔵省印刷局

山下哲生 (2012) 「理工系学部留学生が必要とされる日本語能力と理工系教科書の日本語」『拓殖大学日本語紀要 第 22 号』拓殖大学 pp.89-101

(原稿受付 2016 年 11 月 8 日)

〈論 文〉

助詞「で」の意味機能

— 条件を表す機能について —

石 川 守
盤 若 洋 子

要 旨

本稿では、多義的な助詞「で」の用法を辞書、参考書を調査し、どのように使われているのかを分析し、A～Gの8つに分類・分析し、その結果、F欄に分類したものは、その用例がほぼ同じであるにもかかわらず、統一性のない様々な用法となっていることがわかった。さらに、G欄に分類した「で」の用法も、その用例は、ほぼ同じものであるにもかかわらず、辞書では「許可」「許容」、参考書では「遠慮」「謙遜」「充分」などと分類されている。これらの問題について、G欄の「で いい」の用例の分析をもとに、この「で」の意味機能を「心的態度を成立させるモノ」という結論を引き出した。さらに、他の用例の分析を通し、「で」の意味機能は、「述部成立の条件を示す」ものという結論に至った。以上の結論を受け、辞書における「で」の語釈について、一つの提案を行った。

キーワード：助詞「で」、意味用法、成立の条件、日本語教育

1. はじめに

日本語学習者にとって、習得困難な学習項目の一つに助詞がある。その原因には助詞の持つ多義性が挙げられる。本稿で取り上げる「で」も、その用法は一般的に7から8に分類され、この多義性が顕著に認められる助

詞である。この「で」の用法の中に、「五つで200円」,「日本で一番高い山は富士山です」,「水は100度で沸騰する」,「水でいいです」,「これで結構」,「お茶で十分」,「私でいいですか」などの用例が存在する。これらは、同じ用例であっても、その用法名は、「範囲」,「領域」,「限定」,「限界点」,「許容」,「容認」,「遠慮」,「謙遜」,「十分である」等と辞書、及び、日本語の参考書等でも統一されておらず、このような多種多様な分類も「で」の習得を困難にしている一つの要因であると考えられる。本論文では、これらの錯綜した「で」の種々の用法について、まずは辞書・参考書の用法を再分類し考察を進めることにする。

2. 辞書における「で」の意味用法の分類

2.1 調査した辞書

「で」の用法を探るために辞書・参考書で扱われている用法を調査した。調査に際し、参考とした辞書は①『新明解国語辞典』（第7版）、②『明鏡国語辞典』（第2版）、③『岩波国語辞典』（第7版）、④『学研現代新国語辞典』（第5版）、⑤『現代国語例解辞典』（第4版）、⑥『大辞林』（第3版）、⑦『大辞泉』（第2版）、⑧『助詞小辞典』、⑨『新版日本語教育辞典』、⑩『日本文法大辞典』の計10冊である。

2.2 「で」の意味用法の分類

『新明解国語辞典』（第7版）の「で」の用法は、①「場所・場面」、②「主体」、③「方法・手段・材料」、④「原因・理由」、⑤「状態」、⑥「期間・期限」、⑦「時点」の7分類となっている。『明鏡国語辞典』（第2版）では、①「場面・場所」、②「手段・道具・材料」、③「原因」「根拠」、④「状態」、⑤「範囲を限定（ア.基準となる範囲の限定・母集合の設定）（イ.区切をつける点・期限・限度）（ウ.場面・場所の取り立て、累加）」、⑥「動

作、様態の主体」⑦「許可・許容」の7分類となっている『岩波国語辞典』（第7版）では、①「手段・材料」、②「原因・動機・根拠」、③「場所・時」、④「状態（あり方・有様）・取立て」の4分類となっている。『学研現代国語辞典』（第5版）では、①「場所」、②「時間条件」、③「手段・材料・道具」、④「原因・理由」、⑤「様態」、⑥「時期・期限・限度・基準」、⑦「主体（組織・団体名）」の7分類となっている。『現代国語例解辞典』（第4版）では、①「場所・時間・状況」、②「手段・方法・材料」、③「原因・根拠」、④「主体」の4分類となっている。『大辞林』（第3版）では、①「場所」、②「時（期間・期限・限度）」、③「事情・状況」、④「手段・方法・道具・材料」、⑤「原因・理由・動機」、⑥「主体」の6分類となっている。『大辞泉』（第2版）では、①「場所・場面」、②「時」、③「主体（組織・団体）」、④「期限・限度・基準」、⑤「状態」、⑥「手段・方法・材料」、⑦「原因・理由」の7分類となっている。『助詞小辞典』では、①「場所」、②「時」、③「期限」、④「場面・事態」、⑤「主体（組織・団体）」、⑥「手段・方法・道具・材料」、⑦「原因・理由・根拠」、⑧「状態・態度・立場」の8分類となっている。『新版日本語文法事典』では、①「場所」、②「道具」、③「材料」、④「状態」、⑤「原因」、⑥「限界点」、⑦「単位」の7分類となっている。『日本語文法事典』では、①「場所・場面」、②「主体（組織・団体）」、③「手段・材料」、④「原因・理由・根拠」、⑤「状態」⑥「期限・限度・範囲」⑦「時期」の7分類となっている。

以上が辞書による助詞「で」の用法の分類である。このように辞書における「で」の意味用法の分類は平均7分類で、『助詞小辞典』の8分類が最も多い分類で、『岩波国語辞典』と『現代国語例解辞典』の4分類が最も少ない分類であった。

2.3 「で」の意味用法の再分類

ここでは、各辞書の意味用法の再分類のために『新明解国語辞典』（第

7版)の「で」の意味用法の提出順序に従って、各辞書の用法、並びに用例を分析し、表1のようにA欄からG欄の7つに分類した。なお、これ以降、用法、用例、表においては、『新明解国語辞典』(第7版)は(新明解)、『明鏡国語辞典』(第2版)は(明鏡)、『岩波国語辞典』(第7版)は(岩波)、『学研現代新国語辞典』(第5版)は(学研)、『現代国語例解辞典』(第4版)は(現代)、『大辞林』(第3版)は(大辞林)、『大辞泉』(第2版)は(大辞泉)、⑧『助詞小辞典』は(助詞小)、『新版日本語教育辞典』は(新版)、『日本語文法事典』は(日本語)と記載する。

まず、A欄に入れた用法から、その用例と共に述べることにする。A欄に入れた用法は、「教室での学習態度」、「法廷で黑白を争う」(新明解)の「その動作・作用がどんな場所・場面において行われるかを表す」用法、「庭で遊ぶ」、「委員会で発言する」(明鏡)の「動作・作用の行われる場所や場面を表す」用法、「ドイツの大学で学んだ」、「報告書でも指示しておいた」(岩波)の「その事柄が現れる(行われる)場所や時を示す」用法、「東京で会議を行う」、「序文で方針を述べる」(学研)の「動作・作用が成立する条件としての具体的、あるいは抽象的場所を示す」用法、「うちのはたけでポチがなく」(現在)の「動作・作用が行われる場所を示す」用法、「デパートで買い物をする」、「日本で初めての実験」(大辞林)の「動作・作用の行われる場所を表す」用法、「家で勉強する」、「委員会で可決する」(大辞泉)の「動作・作用の行われる場所・場面を表す」用法、「運動場で遊びなさい」、「審議会で審議の結果」(助詞小)の「場所」・「場面・事態」の用法、「喫茶店で会う」、「川で泳ぐ」(新版)の「場所」の用法、「駅の前で待ち合わせよう」、「そのことは序文でふれています」(日本文法)などの「動作・作用の行われる場所・場面」の用法である。

B欄に入れた用法は、「野党側で強い反対を示した」(新明解)の「動作・作用の主体を表す」用法、「この企画はこのチームで担当する」(明鏡)の「動作・様態の主体を表す」用法、「警察でやかましくいうから気

をつける」, 「父と母とで相談した結果, 養子にだすことになった」(岩波)の「その事柄に関して取り立てて注目を示す」, 「A社では新薬を開発したと発表した」(学研)の「[組織・団体名について]」動作を行う主体を間接的に示す」用法, 「国で公害対策を練る」(現代)の「動作・作用の主体を示す」用法, 「委員会で作成した原案」(大辞林)の「動作・状態の主体を表す」用法, 「政府側で検討中だ」(大辞泉)の「動作・作用を行う主体となる組織・団体を表す」用法, 「万国博では目下通訳を募集している」(助詞小)の「動作を行う主体である組織や団体を表す」用法, 「これについて野党側で強い反対を示している」(日本語)の「動作を行う主体としての組織・団体を表す」用法である。

C欄に入れた用法は, 「鉛筆で書く」, 「手料理でご馳走する」(新明解)などの「その動作・作用が, どんな方法・手段や材料を用いておこなわれるかを表す」用法, 「車で行く」, 「投票で決める」(明鏡)の「手段・道具・材料を表す」用法, 「機械で作る」, 「金槌でたたいて伸ばす」(岩波)の「手段と認めるものを示す」「材料と認めるものを示す」用法, 「船で外国へ行く」, 「鉄砲で撃つ」(学研)の「手段・材料・道具など」を示す用法, 「酒は米で作る」, 「船で島に渡る」(現代)の「動作・作用の手段・方法・材料を示す」用法, 「ペンで書く」, 「木と紙でできている日本の家」(大辞林)の「手段・方法・または道具・材料を示す」用法, 「電話で連絡する」, 「テレビで知ったニュース」(大辞泉)の「動作・作用の手段・方法・材料などを表す」用法, 「年賀は筆で書いた」(助詞小)の「手段・方法・道具・材料」の用法, 「ナイフで切る」, 「木で作る」(新版)の「道具・材料」の用法, 「花で部屋を飾りましょう」, 「バスで通勤する」(日本語)の「手段・材料を示す」用法である。

D欄に入れた用法は, 「病気で休むかもしれない」, 「受験準備で忙しい」(新明解)の「その動作・作用が, どんな原因・理由により行われているか表す」用法, 「心臓発作で入院する」, 「雨で中止になる」(明鏡)の「原

因・根拠を表す」用法, 「頑固でよくけんかする」, 「思わぬ失敗でかえって奮起した」(岩波)の「原因・動機・根拠を示す」用法, 「病気で死んだ」(学研)の「原因・理由など, 発生の条件を示す」用法, 「病気で学校を休む」(現代)の「原因・根拠を示す」用法, 「火事で文なしになる」, 「撃たれた傷で死ぬ」(大辞林)の「原因・理由・動機を表す」用法, 「君のお陰で助かった」, 「受験勉強で暇がない」(大辞泉)の「動作・作用の原因・理由を表す」用法, 「おかげで助かりました」(助詞小)の「原因・理由・根拠を示す」用法, 「風邪で休む」, 「大きな音で目がさめる」(新版)の「原因」を示す用法, 「それは道交法で禁じられています」, 「何やかやでゆっくりするひまありません」(日本語)の「原因・理由・根拠を表す」用法である。

E欄に入れた用法は, 「フルスピードで走った」(新明解)の「その動作・作用がどのような状態においておこなわれるのかを表す」用法, 「笑顔で答える」(明鏡)の「動作を行うときの様態を表す」用法, 「立ったままで飯を食う」(岩波)の「状態(在り方・有様)を示す」用法, 「彼女なしでは生きられない」(学研)の「動作・作用が行われるときの様態・条件などを示す」用法, 「一人で山に登る」(現代)の「状況などを示す」用法, 「はらぺこで帰ってくる」(大辞林)の「動作・作用を行う時の事情・状況を表す」用法, 「笑顔であいさつする」(大辞泉)の「動作・作用が行われる状態を表す」用法, 「晴れ晴れとした気持ちで出かける」(助詞小)の「状態・態度・立場を示す」用法, 「Tシャツで出席する」(新版)の「様態」を表す用法, 「何か満たされない気持ちで別れました」(文法)の「動作・作用の行われる場合の状態を表す」用法である。

F欄に入れた用法は, 「三日で [= 三日のうちに] 仕上げる」(新明解)の「動作・作用の行われる期限・期間を表す」用法, 「二人でならできる」(明鏡)の「範囲を限定する意を表す」用法, 「世界でいちばん高い山」, 「若い人の間で人気がある」, 「三日で仕上がる」(明鏡)の「基準となる範

圏の限定・母集合の設定」と「区切りをつける点(期限・限度)」を示す用法, 「三日で仕上げろ」(学研)の「[数値を表す語について]動作・作用が行われる時期・期限・限度・基準などを示す」用法, 「今ではもう見られない」の「(『では』『でも』の形で)時間条件を示す」用法, 「新幹線は一時間で二百キロも走る」(大辞林)などの「動作・作用が行われる時間」を示す用法, 「一日で仕上げる」, 「五つで二〇〇円」(大辞泉)の「期限・限度・基準を表す」用法, 「願書は一月末日でしめきった」(助詞小)の「期限」を示す用法, 「100度で沸騰する」, 「3つで1000円だ」(新版)の「期限を表す」, 「単位」を表す用法, 「あんな対策を1週間で作り上げたそうだ」, 「この中でどれが一番いいかしら」, 「申し込みは明日で締め切ります」, 「今日では宇宙旅行はもはや夢ではなくなりました」(日本語)の「期限・限度・範囲を表す」用法, 「動作の行われる時期を表す」用法である。本稿ではこれらの用法を一応F欄にまとめたが, その内容を見ると同じ用例であっても異なる用法とされているものが多い。これについてはさらに検討を要する。

G欄に入れた用法は, 「金メダルでなくても入賞でいい」(明鏡)の「『…でいい』『…で構わない』『…で差し支えない』などの形で, 次善や最低条件の意を表す体言を受けて, 許可・許容を表す」用法である。

以上の辞書の用法を, その用例からAからG欄に再分類したものが表1である。

3. 参考書における「で」の意味用法の分類

3.1 調査した参考書

日本語教育に用いられている参考書の中で, 助詞「で」の意味用法がどのように分類されているのかを調査した。調査した資料は, ①『外国人のための日本語例文問題シリーズ7助詞』, ②『日本語文法整理読本』, ③『初

級日本語文法と教え方のポイント』, ④『初級を教える人のための日本語文法ハンドブック』, ⑤『セルフ・マスターシリーズ格助詞 3』, ⑥『すぐに使える実践日本語シリーズ9 ことばをつなぐ助詞 (初・中級)』の計6冊である。

3.2 「で」の意味用法の分類

『外国人のための日本語例文問題シリーズ7 助詞』における「で」の用法の分類は, ①「道具・手段・媒体・原材料・判断基準」, ②「原因・理由」, ③「状態」, ④「動作を行う集団・グループ」, ⑤「数の限定・区切り」, ⑥「動作の場所」, ⑦「範囲の限定」, ⑧「遠慮・謙遜・充分」の計8分類となっている。『日本語文法整理読本』では, ①「動作行動の場所」, ②「数量の限定・区切りをつける」, ③「範囲の限定」, ④「道具・手段」, ⑤「原材料・媒体」, ⑥「原因・理由」, ⑦「状態」, ⑧「合計」, ⑨「動作の行う集団・グループ」, ⑩「遠慮・謙遜・充分」の計10分類となっている。『初級日本語の教え方のポイント』では, ①「動作・作用の場所」, ②「方法手段・材料・道具・材料」, ③「範囲」, ④「限度・期限」, ⑤「理由・原因」の計5分類となっている。『初級を教える人のための日本語文法ハンドブック』では, ①「場所」, ②「材料」, ③「手段・道具」, ④「原因・理由」, ⑤「範囲」, ⑥「まとめり」, ⑦「内容」の計7分類となっている。『セルフ・マスターシリーズ格助詞 3』では, ①「具体的場所」, 「抽象的場所」, ②「手段・道具」, ③「原因」, ④「材料」, ⑤「範囲・限度」, ⑥「様態」, ⑦「動作手」の計7分類となっている。『すぐに使える実践日本語シリーズ9 ことばをつなぐ助詞 (初・中級)』では, ①「場所」, 「とき」, ②「方法 (手段)・道具・材料」, ③「理由・原因」, ④「状態」, ⑤「範囲・期間・期限」の計5分類となっている。

以上が参考書における助詞「で」の用法の分析である。このように, 参考書における「で」の意味用法では, 最も少ない分類は『初級日本語の教

表 1 辞書 10 種における「で」の意味用法の分類

	新明解	明鏡	岩波	学研	現代	大辞林	大辞泉	助詞小	新版	日本文法
A	①場所	①場所	③場所	①場所	①場所	①場所	①場所	①場所	①場所	①場所
	①場面	①場面					①場面	④場面		①場面
B	②主体	⑥主体		⑦主体	④主体	⑥主体	③主体	⑤主体		②主体
				⑦組織			③組織	⑤組織		②組織
				⑦団体名			③団体	⑤団体		②団体名
			④取立て 注日							
C	③方法				②方法	④方法	⑥方法	⑥方法		
	③手段	②手段	①手段	③手段	②手段	④手段	⑥手段	⑥手段		③手段
	③材料	②道具		③道具		④道具		⑥道具	②道具	
D	④原因	③原因	②原因	④原因	③原因	⑤原因	⑦原因	⑦原因	⑤原因	④原因
	④理由			④理由		⑤理由	⑦理由	⑦理由		④理由
		③根拠	②根拠		③根拠			⑦根拠		④根拠
E	⑤状態		④状態				⑤状態	⑧状態		⑤状態
		④様態		⑤様態					④様態	
					①状況	③状況				
						③事情				
								⑧立場		
								⑧態度		
F	⑥期間					②期間				
	⑥期限	⑤期限		⑥期限		②期限	④期限	③期限		⑥期限
		⑤限度		⑥限度		②限度	④限度			⑥限度
				⑥基準			④基準			
		⑤範囲の 限定								⑥範囲
		⑤母集団 の設定								
				⑥時期					⑥限界点	
									⑦単位	
G	⑦時点		③時	②時間 ⑤条件	①時間	②時	②時	②時		
		⑦許可 ⑦許容								

* ①～⑧は辞書における提出順を示す

え方のポイント』と『すぐに使える実践日本語シリーズ9ことばをつなぐ助詞(初・中級)』の5分類で、最も多い分類は『日本語文法整理読本』の10分類であった。

3.3 「で」の意味用法の再分類

ここでは、各参考書の意味用法の再分類のために、2.3で行った分類に従って、各参考書の用法を7つに分類した。なお、これ以降は、用法、用例、表においては、『外国人のための日本語例文問題シリーズ7助詞』は(外国人)、『日本語文法整理読本』は(日本語文法)、『初級日本語の教え方のポイント』は(初級日本語)、『初級を教える人のための日本語文法ハンドブック』は(初級を教える)、『セルフ・マスターシリーズ格助詞3』は、(セルフマスター)、『すぐに使える実践日本語シリーズ9ことばをつなぐ助詞(初・中級)』は(すぐに使える実践)と記載する。

まず、A欄に入れた用法は、「地獄で仏にあったような気分だ」(外国人)の「動作の場所、出来事や行事、自然現象などが起こる場所を表す」用法、「工場で働く」(日本語文法)の「動作の場所を表す」用法、「きのうあの店でラーメンを食べた」(初級日本語)の「動作・作用の場所」を示す用法、「図書館で勉強する」(初級を教える)の「場所」を示す用法、「その会議はアメリカで開かれる」、「彼の計画ではこの問題は扱われていない」(セルフマスター)の「動作・出来事の行われる具体的場所」を示す用法、「夏は海でおよいで、冬はプールでおよぎます」(すぐに使える実践)の「動作の行われる場所を表す」用法である。

B欄に入れた用法は、「体の不自由な人は国で保護しなくてはいけない」(外国人)の「動作を行う集団・グループを示す」用法、「会社で保証する」(日本語文法)の「動作の行う集団・グループを示す」用法、「その仕事はわれわれでやります」(セルフマスター)の「動作主」の用法である。

C欄に入れた用法は、「日本人は箸でものを食べる」、「アンゼルスンの

物語を絵本で見ました」(外国人)などの「道具・手段・原料・媒体」を表す用法, 「セーターは毛糸で編む」(日本語文法)の「道具・手段」を示す用法, 「紙で人形を作る」(初級日本語)などの「手段・方法・道具・材料」を示す用法, 「パソコンで書類を作る」(初級を教える)などの「手段・方法・道具・材料」を示す用法, 「自転車で通学する」, 「紙で飛行機を作る」(セルフマスター)の「手段・道具」, 「材料」を示す用法, 「日本語で電話がかけられます」, 「日本の家は木でできています」(すぐに使える実践)などの「方法(手段)・道具・材料を表す」用法である。

D欄に入れた用法は, 「火事で家を焼いてしまった」(外国人)の「原因・理由を表す」用法, 「病気で死んだ」(日本語文法)の「原因・理由を表す」用法, 「地震で電車が止まった」(初級日本語)の「理由・原因」を表す用法, 「進学のことで先生に相談する」, 「大雪で電車が止まる」, (初級を教える)の「内容」, 「原因・理由を表す」用法, 「寒さで震える」(セルフマスター)の「原因」を示す用法, 「病気で学校を休みました」(すぐに使える実践)の「理由・原因を表す」用法である。

E欄に入れた用法は, 「エベレスト山頂付近で連絡が途絶えていた上田さんは, 昨日遺体で発見された」(外国人)の「状態を表す」用法, 「ジュースを一リットル缶で売る」(日本語文法)の「状態を表す」用法, 「一人で夕食を食べる」(初級を教える)の「まとまり」の用法, 「裸足で歩く」(セルフマスター)の「様態」の用法, 「すごいはやさで, 日本語が上手になりました」(すぐに使える実践)の「状態を表す」用法である。

F欄に入れた用法は, 「エベレストは世界で最も高い」(外国人)の「範囲を限定する」用法, 「今年で二十歳になる」(外国人)などの「数の限定・区切りをつける」用法, 「エベレストは世界で最も高い山」(日本語文法)の「範囲を限定する」用法, 「一週間で終わらせる」(日本語文法)の「数量の限定」する用法, 「3つで千円だ」(日本語文法)の「合計」を示す用法, 「私の国ではで漁業が盛んです」(初級日本語)の「範囲」を表す用

法, 「一週間でできますか」(初級日本語)の「限度・期限」の用法, 「1日で仕事を終える」(初級を教える)の「範囲」を示す用法, 「三つでやめる」, 「30人で締め切る」(セルフマスター)の「範囲・限度」を示す用法, 「3年間で200万円貯金しました」(すぐに使える実践)などの「範囲・期間・期限を表す」用法, 「48歳で3回目の結婚をしました」(すぐに使える実践)の「ときを表す」用法である。

G欄に入れた用法は, 「いえ, お茶でけっこうです」(外国人), (日本語文法)の「遠慮・謙遜・充分である」用法, 「わたしはあなたのそばにいるだけで幸せだわ」(外国人)の「遠慮・謙遜・充分である」用法である。

以上の参考書の用法を, その用例からAからG欄に再分類したものが表2である。

4. 辞書, 及び参考書における「で」の用法の分類の問題点と考察

4.1 G欄「許可・許容」における問題

表1「辞書10種における『で』の意味用法の分類」のG欄を見ると, 『明鏡国語辞典』(第2版)では, 他の辞書にはない「許可・許容」という用法が挙げられ, 「『…でいい』『…で構わない』『…で差し支えない』などの形で, 次善や最低条件の意を表す体言を受けて」許可・許容を表す」としている。その用例として, 次の2例を挙げている。

- (1) 金メダルでなくても入賞でいい
- (2) 元気なら腕白で構わない (明鏡)

また, 『外国人のための日本語例文問題シリーズ7助詞』や『日本語文法整理読本』は両者とも, 「遠慮・謙遜・充分である」という用法を挙げている。その用例として, 次のようなものがある。

表2 参考書6種における「で」の意味用法の分類

	外国人	日本語文法	初級日本語	初級を教える	セルフマスター	すぐに使える実践
①	⑤場 所	①場 所	①場 所	①場 所	①場 所	①場 所
②	⑥集 団	⑨集 団				
	⑥グループ	⑨グループ				
					⑦動 作 主	
③			②方 法			②方 法
	①手 段	④手 段	②手 段	③手 段	②手 段	
	①道 具	④道 具	②道 具	③道 具	②道 具	②道 具
	①原 材 料	⑤原 材 料	②材 料	②材 料	④材 料	②材 料
	①媒 体	⑤媒 体				
④	②原 因	⑥原 因	⑤原 因	④原 因	③原 因	③原 因
	②理 由	⑥理 由	⑤理 由	④理 由		③理 由
				⑦内 容		
⑤	③状 態	⑦状 態		(⑥ま と ま り) ¹		④状 態
					⑥様 態	
⑥			④限 度		⑤限 度	⑤期 間
			④期 限			⑤期 限
	⑦範囲の限定	③範囲の限定	③範 囲	⑤範 囲	⑤範 囲	⑤範 囲
	④数の限定					
	④数の区切り					
		②数量の限定				
		⑧合 計				
						①時
⑧	⑧遠 慮	⑩遠 慮				
	⑧謙 遜	⑩謙 遜				
	⑧充 分	⑩充 分				

* ①～⑩は参考書における提出順を示す

1 「⑥ま と ま り」は、その用例からE欄に入れた。

- (3) ウイスキーでもお飲みになりますか
いえ、お茶でけっこうです (外国人)
- (4) 田中さん、私に日本語を教えてくれませんか
私でよければ、喜んで (外国人)
- (5) わたしはあなたのそばにいるだけで幸せだわ (外国人)

(6) お茶で結構です

(日本語文法)

これらの用例を見ると『明鏡国語辞典』(第2版)、『外国人のための日本語例文問題シリーズ7助詞』、『日本語文法整理読本』の三者とも、形式や意味内容がほぼ共通している類似した用例であることが分かる。しかし、その用法を見ると、辞書では『明鏡国語辞典』(第2版)は、「許可・許容」、参考書では、「遠慮」、「謙遜」、「充分」と大きく異なっている。

また、この「許可・許容」、「遠慮」、「謙遜」、「充分」は、「で」の用法として取り上げられているが、果たして、辞書、参考書に述べられているように「で」そのものが「許容」や「謙遜」などの意味を示しているのだろうか。むしろ、「～でいい」の「いい」などの述部に問題が潜んでいるように思われる。そこで、この述部に現れている「いい」の分析から始めていくことにする。

4.2 「いい」の意味分析と「で いい」の用法の分析

『新明解国語辞典』(第7版)では、一般的に「いい」は「よい」の口語的な言い方であり、多数の意味を持つ多義語であるとし、「よい」は、「①その社会において倫理的に、そうするのが△好ましい(望ましい)ことだとされている様子②道義や社会通念にかなっていて対人関係などに好ましい影響をもたらす様子③好ましい△状況におかれている(結果につながる)ととらえられる様子④標準よりすぐれて(基準にかなって)いる状態⑤正常な△機能(状態)が保たれている様子⑥必要な△準備(心構え)が十分にできている状態⑦[…△て(で)―の形で]差しかえないものとして△許容(容認)することができる様子」と述べている。

『岩波国語辞典』(第7版新版)でも、「酒を飲んでもいい」などの用例を挙げ、「容認・許可できる(状態だ)」の用法を設けている。しかし、この場合は、「いい」の前の「で」は格助詞ではなく、動詞に続く接続助詞

である。

以上、辞書を概観すると、「いい」の意味は①「優れた、好ましい様子、性質」と②「許容・容認」の二つに大きく分類することができる。

参考書で述べている「で いい」の「遠慮」、「謙遜」、「充分」などの用法もこの「いい」の持つ②の「許容・容認」という意味から派生してくるものではないだろうか。また、この辞書や参考書で述べられている「許可・許容」、「遠慮」、「謙遜」、「充分」は、客観的な事態ではなく、話者の心的状態を表しているものと考えられる。これを踏まえ、「で」の果たしている機能について、さらに具体的に分析していくことにする。

先の『新明解国語辞典』（第7版）で取り挙げている「それでいい」の「いい」の用例は、「許容」を表しているものと考えられる。この「許容」という意味は、「いい」の持つ⑦の意味「許容（容認）」から出てくるのではないだろうか。このように考えると、「で」そのものが、「許容（容認）」を表しているとは考えにくい。それでは、一体「で」は何を表しているのだろうか。これについて次の用例を通して分析していくことにする。

- (7) ラーメンでいい
- (8) 普段着でいいよ
- (9) 席はここでいい
- (10) 宿題の提出は明後日でいいです
- (11) 私でいいの

まず、「ラーメンでいい」という用例について見てみよう。この場合は、「何が食べたいの」と聞かれ、「ラーメンでいい」と答えるような場面が考えられる。この場合、「ラーメンがいい」とも答えられる。この両者の違いを考えると、「ラーメンがいい」は、ラーメン、お寿司、ステーキ、フランス料理等の様々な料理の中から自分が食べたいものを選択した結果、

「ラーメン」を選んだということ表している。一方、「ラーメンでいい」という場合には、例えば、お寿司、ステーキ、フランス料理など、ラーメン以外に食べたい、より高価な食べ物があるが、相手に対する遠慮・配慮として、より安価な「ラーメン」を示し、自分はそれで充分（満足）だという話者の心的態度を「いい」という言葉が表しているものと考えられる。このように考えると、「で」自体に辞書や参考書に述べられているような「許可・許容」、「遠慮」、「謙遜」、「充分」等の意味があるのではなく、述部の「いい」がこれらを表しているものと思われる。これに対して、「で」は、これらの話者の十分（満足）だという心的態度を成立させるモノを表しているものと考えられる。

これと同様に、「普段着でいいよ」、「席はここでいい」、「宿題の提出は明後日でいいですか」、「私でいいの」など、これらに共通する「で」は、「いい」で表される話者の「許容」、「容認」などの心的態度を成立させるモノを示しているものと言えるであろう。これを図で示すと以下の図1のようになる。

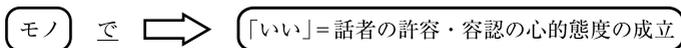


図1 話者の許容・容認を成立させるモノを表す「で」

4.3 述部の心的態度を成立させる条件の「で」

4.2で述べた「で いい」の「で」が話者の「許容」「容認」などの心的態度を成立させるモノを示すと考えれば、「で いい」以外の「で構わない」「で結構だ」、「で幸せだ」等にも、このような解釈が適用可能ではないだろうか。これについて次の用例を見ていくことにする。

(12) 元気なら腕白で構わない

(明鏡)

- (13) いえ、お茶でけっこうです (外国人)
 (14) わたしはあなたのそばにだけで幸せだわ (外国人)

これらの用例に見られる「構わない」というのは、「気にしない」、「支障ない」等の意味を表す。また、この場合の「結構です」は、現在の状態で満足であるという意を表す。「幸せだ」も現在の状況に十分満ち足りて、それ以上何も求める必要のない心的状態の意を表す。これらは、いずれも、心的態度を示すものとも言えるであろう。この場合「腕白」や「そばにだけ」はモノとは言えないが、いずれも「構わない」や「けっこうです」という心的状態を成立させる条件を「で」が表しているものと考えられる。

5. 述部を成立させる条件の「で」

前項で示した「で」の持つ「述部の心的態度の成立の条件」という用法は、他のいくつかの用法にも適用可能かもしれない。例えば、『日本語文法整理読本』の「範囲」で取り上げられている用例、「この中でどれが一番いいかしら」、また、『外国人のための日本語例文問題シリーズ7助詞』の「範囲の限定」で取り上げられている「エベレストは世界で最も高い」、「ここにいる人で、テキストをまだ買ってない人はいません」「日本で初めての辛口ビール」「佐藤栄作は日本の政治家で初めてノーベル平和賞をもらった」、また、『明鏡国語辞典』の「基準となる範囲の限定・母集団の設定」に取り上げている用例、「世界で一番高い山」、「若い人の中で人気がある」、などである。

先に示した、『外国人のための日本語例文問題シリーズ7助詞』の「範囲の限定」、『日本語文法辞典』の「範囲」という規定は、「この中に置いてください」や「この枠内に書いてください」といった「に」の用例の用

法としても適応可能であり、従って、「範囲の限定」というだけでは、両者を区別することはできない。つまり、この「範囲」及び、「範囲の限定」という規定では「で」の用法を厳密に示すことはできないのである。この「範囲の限定」で取り上げられている「エベレストは世界で最も高い」という用例と「富士山は日本で最も高い」という文とを比較してみると、用例にあるエベレストも富士山も「最も高い」という点で共通している。ただ、「富士山は最も高い」という判断は、「世界で」という範囲では成立しない。一方、この範囲が日本になれば、「富士山は日本で最も高い」という判断が成立する。ただ、「で」が先にも述べたように、「範囲」、「範囲の限定」を表すだけであれば、「この中に置いてください」や「この枠内に書いてください」といった「に」の用例にも適応できるはずである。このことから、「で」は単なる「範囲」、或いは「範囲の限定」を示すのではなく、「最も高い」という判断、及び評価を成立させる条件を表しているものと考えられる。

また、「ここにいる人で、テキストをまだ買っていない人はいません」（外国人）という用例も、ここにいる人以外で、テキストをまだ買っていない人がいる可能性がある。つまり、「テキストをまだ買っていない人はいない」という判断は、「ここにいる人」という範囲、すなわち、「ここにいる人」という条件によって成立するとも言えるであろう。「日本で初めての辛口ビール」（外国人）という用例も、日本以外では、既に辛口ビールが製造されているかもしれない。つまり、「初めての辛口ビール」という判断は、「日本」という範囲、すなわち、「日本」という範囲条件によって成立するものとも言えるであろう。「佐藤栄作は日本の政治家で初めてノーベル平和賞をもらった」（外国人）という用例では、佐藤栄作が初めてノーベル平和賞をもらったが、これは、「日本の政治家」という範囲、つまり、「日本の政治家」という範囲条件によって成立するものと判断できよう。

『明鏡国語辞典』の「基準となる範囲の限定・母集団の設定」の用例、「若い人で人気がある」においても、人気があるという事態が若い人之間という範囲条件のみで成立するものと言えるだろう。

以上のことから、これらの「で」は、単なる「範囲」「範囲の限定」「母集団の設定」ではなく、述部の事態や判断を成立させる条件を示していると言えるのではないだろうか。

また、『新版日本語教育辞典』には、「限界点」という用法の用例として「100度で沸騰する」が挙げられているが、「最高温度にに達した」の「に」も限界点を示していると言えるであろう。従って、この「で」が「限界点を示す」というだけでは不十分となる。この「100度で沸騰する」の「で」は、「沸騰する」という現象が成立する温度条件を示しているものではないだろうか。

この他にも、『大辞泉』では、「基準」という「で」の用法の用例として「五つで200円」を挙げている。また、『日本語文法整理読本』でも「合計」という「で」の用法の用例として「3つで1千円だ」を挙げている。このように「基準」と「合計」と全く異なる用法として挙げられているが、その用例を見ると、「～で～円」と同一であることがわかる。これにも、先に示した述部の事態や判断を成立させる条件を示すという定義が当てはまるのではないだろうか。つまり、これらの「で」が、各々の「200円」、「1千円」という述部の金額を成立させる個数条件を表しているものと考えられる。すなわち、この場合も、述部成立の条件を「で」が示しているものと言えるであろう。

従って、以上示してきた述部の「幸せ」、「満足」等の心的態度の成立の条件、「最も高い」などの判断、及び評価を成立させる条件、「人気がある」等の述部の事態や判断を成立させる条件、「沸騰する」等の現象が成立する温度の条件、「200円」等の金額を成立させる個数の条件など、総合すると、「で」には述部を成立させる条件を表す機能があると言えよう。

6. 結論

以上見てきたように、「で」の用法は辞書や参考書で多種多様に取り上げられている。このうち、『明鏡国語辞典』では、他の辞書や参考書で取りあげられていない用法として「許可・許容を表す」という用法を挙げている。また、『外国人のための日本語例文問題シリーズ7助詞』や『日本語文法整理読本』でも他の辞書や参考書で取りあげていない「遠慮・謙遜・充分である」という用法が記載されている。

これについては、本論文では、述部に現れる「…でいい」「…で構わない」「…で差し支えない」などに注目し、辞書で述べられているような「で」自体が「許可・許容を示す」ものではなく、「で」自体は、それらの「いい」、「構わない」、「差し支えない」などの心的状態を成立させる条件を示すものとした。また、参考書に挙げられている「遠慮・謙遜・充分である」という「で」の用法も「で」そのものが、「遠慮・謙遜・充分」を表しているのではなく、この述部に現れる「結構です」、「喜んで」、「幸せだ」などの心的状態からこれらの意が生じるものであって、「で」は、その状態を成立させる条件を示しているとした。

また、「範囲」「範囲の限定」「基準となる範囲の限定・母集団の設定」という用法も取り挙げた。これらの用法の代表的な用例としては、「エベレストは世界で最も高い」があるが、これも「最も高い」という判断が成立する条件を「で」が示しているとした。これは、単に「範囲」、「範囲の限定」という規定であれば、「この枠内に書いてください」の「に」も「範囲」、「範囲の限定」ということになる。このことから、この「で」も「最も高い」という判断を成立させる条件を示すものであると考えた。

さらに、「限界点」、「基準」、「合計」という用法に関しても、述部の現象や金額等を成立させる条件を「で」が示しているものとした。

以上のことから、これらの辞書や参考書で挙げられている「許容・許容・許可」「遠慮・謙遜・充分である」「範囲」「範囲の限定」「基準となる範囲の限定・母集団の設定」「限界点」「基準」「合計」などの「で」は述部の心的状態や判断、現象、事態などを成立させる条件を表すものとした。以上を図示すると図2になる。

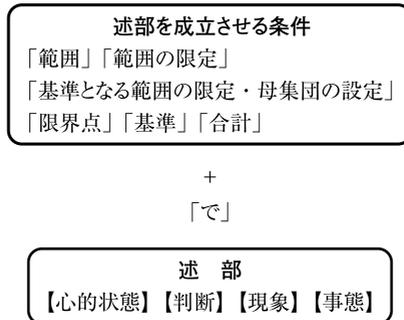


図2 述部を成立させる条件の「で」

以上のことをまとめると「で」は、辞書、並びに参考書に記載されていた『「…でいい」』『「…で構わない」』『「…で差し支えない」』などの形で、次善や最低条件の意を表す体言を受けて、許可・許容を表す（明鏡）という「で」の語釈は、「で」に後接する述部の『…（で）いい』『…（で）構わない』『…（で）差し支えない』などの話者の心的態度の成立の条件を表すものとすることができるであろう。

参考文献

- [1] 石川守 (2012) 『「は」と「が」の導入 — 基本イメージを用いた導入法について —』『日本語紀要』22 拓殖大学留学生別科
- [2] 国立国語研究所 (1951) 『現在語の助詞・助動詞 — 用例と実例』国立国語研究所
- [3] 二宮喜代子 (2000) 「格助詞『で』の階層性について — 日本語教科書の

- 分類と整理——」『JALT 日本語教育論集』(5) 東京：全国語学教育学会
日本語教育研究部会
- [4] 二宮喜代子 (2001) 「格助詞『で』の多義性——場所格で』の両義性に着目して」『山口大学人文学部国語国文学』(24)
- [5] 盤若 (2013) 「格助詞『デ』の包括的意味用法に関する一考察」『拓殖大学言語教育研究』13号 (『日本語論説資料』第50論説資料保存会所収)
- [6] 森田良行 (1989) 『基礎日本語辞典』角川書店

辞書・参考書

- [1] 山田忠雄他編 (2015) 『新明解国語辞典』第7版 三省堂
- [2] 北原保雄編 (2015) 『明鏡国語辞典』第2版 大修館書店
- [3] 金田一春彦・金田一秀穂編 (2012) 『学研現代新国語辞典改訂』第5版 学研教育出版
- [4] 西尾実・岩淵悦太郎・水谷静夫編 (2016) 『岩波国語辞典』第7版 新版 岩波書店
- [5] 松井栄一・小学館辞典編集部編 (2006) 『現代国語例解辞典』第4版 小学館
- [6] 松村明・三省堂編集所編 (2006) 『大辞林』第3版 三省堂
- [7] 松村明編 (1971) 『日本文法大辞典』第9版 明治書院
- [8] 小学館大辞泉編集部編 (2012) 『大辞泉』第2版 小学館
- [9] 木下正男 (1970) 「助詞小辞典」『月刊文法』明治書院
- [10] 社団法人日本語教育学会編 (2005) 『新版日本語教育事典』大修館書店
- [11] 社団法人日本語教育学会編 (1987) 『日本語教育事典縮刷版』8巻大修館書店
- [12] 庵功雄・高梨信乃・中西久実子・山田敏弘 (2000) 『初級を教える人のための日本語文法ハンドブック』スリエーネットワーク
- [13] 益岡隆志・田窪行則 (1987) 『日本語文法セルフ・マスターシリーズ (3) 格助詞』くろしお出版
- [14] 益岡隆志・田窪行則 (1992) 『基礎日本語文法』くろしお出版
- [15] 市川保子 (2005) 『初級日本語文法の教え方のポイント』スリエーネットワーク
- [16] 北川千里・鎌田修・井口厚夫 (1988) 『外国人のための日本語例文・問題シリーズ7 助詞』荒竹出版
- [17] 井口厚夫・井口裕子 (1994) 『日本語文法整理読本 (解説と演習)』ハベルプレス

- [18] 三吉礼子・吉木徹・米澤文彦（1997）『すぐに使える実践日本語シリーズ
9 ことばをつなぐ助詞（初・中級）』専門教育出版

（原稿受付 2016年11月1日）

〈論 文〉

仏教と日本人

— その伝来と発展をめぐって —

工 一 仁

要 旨

仏教は、紀元前6世紀ごろ、インドで釈迦が開いた宗教であり「人間は皆平等で、心の迷いを除けばこの世の苦しみから救われる」と説いた。

日本には、西暦538年に公式に伝えられたとされているが、実際にはそれ以前に渡来人がもたらしていたのではないかと、現在では考えられている。

我が国では、夏のお盆には、家の門口やお墓で火を焚いて先祖を迎える。またこの期間の夜には、寺院の境内や各地の広場で老若男女が集まって盆踊りが行われる。盆踊りは精霊の魂鎮めである

本稿では、外国からの宗教として日本に入ってきた仏教が、我が国古来の習俗と身近に結びついて、仏教信者以外にも受け入れられてきた経緯に着目して、その歴史的考察を試みることにする。

キーワード：渡来人、釈迦、宗教、習俗、盆踊り

1. はじめに

仏教が日本に公式に伝えられたのは、朝鮮半島百濟の聖明王から仏像や経典が贈られた538年とされている⁽¹⁾。

我が国に仏教が伝えられた当初、朝廷では仏教を受け入れるべきか否かをめぐって、大和朝廷内有力豪族の蘇我氏と物部氏の間で激しい対立が発生した。当時の朝廷財政を司っていた蘇我氏は、進んで仏教を受け容れ、

海外の文化を取り入れ、さらに渡来系の氏族とも手を結んで勢力を拡大しており「仏教は他国でも厚く信仰されている優れた教えである」と受け入れに極めて積極的であった。しかし、一方の先祖代々朝廷の軍事を受け持ってきた保守的な物部氏は、「異国の神仏を拝めば、日本古来の神々の怒りを呼ぶこととなる」と猛反対したため、仏教受容の可否をめぐる争いを繰り返し、やがては他の氏族をも巻き込んで内乱⁽²⁾にまで発展したが、最終的に蘇我氏が物部氏を滅ぼして勝利し、仏教は我が国に正式に受け入れられることとなり、以後蘇我氏は、朝廷内の政治の実権も握り、あらゆる権力を独り占めするようになった。

しかし、女帝の推古天皇が即位して、593年に聖徳太子を摂政としたため、蘇我氏（大臣蘇我馬子）の権力は自然に封じ込まれ、以後、日本の政治は聖徳太子を中心に進められるようになった。

聖徳太子は仏教に帰依した最初の天皇とされている用明天皇の子で、仏教を深く信仰し、太子の時代に我が国の仏教は、有力氏族の寺院（氏寺）を中心とする仏教から、古代国家を護り支える国家の仏教へと大きく発展を遂げた。

2. 仏教の誕生

仏教の開祖である釈迦がいつ生まれたかについては、約2500年前の紀元前5～6世紀頃と推定されるだけで、現代でも、はっきりとはしていない。それは、インドの歴史について書かれた史料には、年代を正確に記したものがほとんど見当たらないからである⁽³⁾。

釈迦は、インドの北辺のヒマラヤ山麓（現在のネパール付近）を治めていた小さな部族である釈迦族の王であったスドーダナ（浄飯王^{じょうはんおう}）と、マヤー（摩耶夫人^{まゑふにん}）との間に誕生し、ゴータマ・シッタールタと名づけられた。その後、悟りを得て「釈迦族の世に最も尊い聖者（牟尼^{むに}）」とい

う意味から、釈迦牟尼世尊（釈尊）と尊称された。「釈尊」はブッダともいわれているが、ブッダとは「目ざめた人」という意味で、修行を完成させた人のことである。

釈迦は、小国とはいえカピラ城の王子であつた。「立派な国王に」との周囲の願いの中で、世間的に見れば何不自由のない恵まれた環境の中で育てられた。しかし、母親のマーヤが、釈迦を生んで7日後に息を引き取るという哀しい出来事に出遭い、叔母のマハープラジャーパティーによって育てられている。母親を亡くした寂しさもあってか、釈迦は少年時代から感受性が強く、物事を深く考える性格に育っていった。その当時のインドは、地域の小国同士が戦争に明け暮れるまさに弱肉強食の時代で、人々は虫けらのように殺され死んでいった。釈迦が特に思い悩んだのも、人の死についてであった。我々は他人が老いたり病気になったりして死ぬ姿を見ることを、常日頃から嫌悪する。しかし、自分自身もやがて、老、病、死に直面することからは、誰しも逃れられない。「我々の人生は、必ずや古い、痛み、死んでいかねばならないという苦しみに満ちている」と、若き日の釈迦は自問自答を繰り返し、このような「さまざまな苦悩を解決し、人々に安らぎを与えたい」という願いから、道を求めて出家⁽⁴⁾する決心をした。そして、この願いこそが『仏教』の出発点となったのである⁽⁵⁾。

己と人々の人生の問題を解決するために、釈迦は一国の王子の位を捨て、家族とも別れて29歳の時に出家して修行の道に入った。釈迦の厳しい修行は6年間にわたって続けられ、さまざまな苦行を自らに課したという。例えば片足で1日中立ち続けたり、長期間の断食を行ったりと、彼の身体は骨と皮だけに痩せこけ、顔は灰色になった。しかし、釈迦はやがて「苦行を重ねても、真実の道にはつながらない」ことに気づいた。すなわち「苦行では、苦しみに耐える力をつくかもしれないが、心の安らぎは得ることができない」、一方「快樂的な生活でも、心の安らぎは得られない」、『苦行主義』と『快樂主義』の両極端から離れた『中道』にこそ心理があ

るのではないか」と釈迦は考えたのである⁽⁶⁾。

苦行を続け、体力が落ちて死の直前まで行き、ついには、ものごとを考える力もなくなってしまった釈迦は、死に直面してはじめて、「肉体的消耗だけでは何の解決にもならない」と目覚め、6年間のさまざまな修行に終止符を打って苦行林を出た。苦行林を去った釈迦は、近くを流れるナイランジャーナ河で弱り切った身体を沐浴し、付近の村娘スジャータの差し出した乳粥を飲んで、やつれた体力の回復をはかった。ひとたび出家した釈迦が、苦行を放棄して里に出て、しかも、村娘の供養を受けたということは、当時の宗教界や社会にとって画期的な出来事であった。このことは、修行者が苦行を棄てたということもさることながら、社会階級制度の極めて厳しかった当時のインドにあって、元一国の王子が、一村娘の供養を素直に受け入れたということは、すでに釈迦は、社会階級制度を否定していたことを表している⁽⁷⁾。

やがて元気を取り戻した釈迦は、対岸に渡り菩提樹（ピッパラ樹⁽⁸⁾）の下で深い瞑想を続け「我もし無上の大菩提をえずんば、終にこの座を起たず」という一大決意をひめて静坐し、心を込めて瞑想思惟をこらして禪定に入り、ついに最高の大菩提（さとり）を成就して、「仏陀」となった。ときに釈迦は、35歳で12月8日の暁であったと伝えられている⁽⁹⁾。

3. 日本の仏教

釈迦が教えを説いた時代の仏教には宗派はなかった。しかし釈迦がこの世を去り、時代が移り変わると「悟りを得て仏になる」という目的は同じでもその方法論にはさまざまな解釈が登場した。

仏教には大乘仏教と小乗仏教があることはよく知られているが、日本の仏教は大乘仏教である。大乘、小乗の「乗」とは乗り物の意味であり、「小乗」は出家修行者のみの救済を目指しているいわば小さな乗り物であ

ると考えられている。それに対して「大乘」は出家修行者のみならず、一般人にも救いの道を開こうとする、いわば大きな乗り物である。

大乘仏教の特徴は、生きようとして生きているものを救済することが、自らを救済することに直接つながると考えていることである。自らが救われるためには、他の者を救済しなければならない。そのための原動力となるのは、生きる者に対する慈しみの心（慈悲心）である。他の者を救済しようとして決心しこれを実行しようとする人は、出家修行者であれ、一般の人であれ、「菩薩」と呼ばれた。それは、釈迦に始まった仏教が、出家修行者のみならず一般の人々にも受け入れられながら、現在の世界宗教にまで大きく発展した大きな理由である⁽¹⁰⁾。

日本の仏教はインドで生まれた大乘仏教が、中国から朝鮮半島を経て伝わったものである。日本に仏教が伝来した6世紀、中国にはすでに多くの宗派が生まれていた。奈良時代から平安時代にかけて日本に伝わった仏教は、中国で生まれた宗派をほぼそのまま受け入れたかたちとなっており、現在日本には、代表的な以下の13宗があるとされ、そのうち最も古いのが奈良仏教系である⁽¹¹⁾。

4. 日本仏教 13 宗派⁽¹²⁾

法相宗

開宗年	662年（奈良時代）
宗 祖	道昭（629～700）慈恩大師
本 山	興福寺（奈良県奈良市登大路町 48） 薬師寺（奈良県奈良市西ノ京町 457）
信徒数	52万 5,559人
寺院数	45
教 義	「唯識思想」に基づき、「あらゆる存在は、心の中の世界が

投影されたものである」という考え方を基本とする。

華嚴宗

開宗年	740年（奈良時代）
宗 祖	良弁（689～774）
本 山	東大寺（奈良県奈良市雑司町 406-1）
信徒数	3万 8,983人
寺院数	62
教 義	「一 ^{いっそくた} 即 ^た 多 ^{そくいつ} ，多 ^{そくいつ} 即 ^た 一 ^{いっそくた} 」の精神を大切にし，因縁によってすべてが生起する世界「法界縁起」を発展させる。

律 宗

開宗年	759年（奈良時代）
宗 祖	鑑真（688～763）
本 山	唐招提寺（奈良県奈良市五条町 13-46）
信徒数	2万 3,950人
寺院数	28
教 義	戒律の研究を教義の中心とし，戒律の実践によって成仏しようとする。

天台宗

開宗年	806年
宗 祖	最澄（767～822）
本 山	延暦寺（滋賀県大津市坂本本町 4220）
信徒数	186万 5,409人
寺院数	3,717
教 義	「法華経」の思想を中心とし，天台教学に，密教，禪，戒律を融合させた総合仏教を目指す。
系列大学	大正大学

真言宗

開宗年	816年
宗 祖	空海（774～835）弘法大師
本 山	金剛峯寺（和歌山県伊都郡高野町高野山 132）
信徒数	626万 7,465人
寺院数	1万 1,721
教 義	この身のまま成仏する「即身成仏」を目標とし、大日如来と一体化するための修行を行う。
系列大学	高野山大学・大正大学・種智院大学

融通念仏宗

開宗年	1124年
宗 祖	良忍（1072～1132）
本 山	大念佛寺（大阪府大阪市平野区平野上町 1-7-26）
信徒数	12万 4,300人
寺院数	357
教 義	ひとりの唱える念仏と、大勢の唱える念仏が融合すると、大きな功德になり往生できるとする。

浄土宗

開宗年	1175年
宗 祖	法然（1133～1211）
本 山	知恩院（京都府京都市東山区林下町 400）
信徒数	630万 8,607人
寺院数	8,064
教 義	「南無阿弥陀仏」とひたすら唱えれば、誰でも極楽浄土に行くことができるとする。
系列大学	大正大学・佛教大学・淑徳大学

浄土真宗

開宗年	1224 年
宗 祖	親鸞 (1173~1263)
本 山	本願寺 (京都府京都市下京区堀川通花屋町下ル) 東本願寺 (京都府京都市下京区烏丸通七条上ル)
信徒数	1,155 万 2,228 人
寺院数	2 万 612
教 義	自力での成仏を否定し、阿弥陀如来をただひたすら信じる ことで救われる「他力本願」を精神とする。
系列大学	龍谷大学・大谷大学・大阪大谷大学・同朋大学・武蔵野大学

時 宗

開宗年	1274 年
宗 祖	一遍 (1239~1289)
本 山	清浄光寺 (神奈川県藤沢市西富 1-8-1)
信徒数	5 万 8,950 人
寺院数	406
教 義	信心のないものや階級の低いものでも「南無阿弥陀仏」と 唱えれば、平等に救われるとする。

臨濟宗

開宗年	1191 年
宗 祖	栄西 (1141~1215)
本 山	妙心寺 (京都府京都市右京区花園妙心寺町 64)
信徒数	111 万 4,366 人
寺院数	5,682
教 義	座禅をしながら、師から出される課題を解きながら、悟り へと近づくことができるとする。
系列大学	花園大学

曹洞宗

- 開宗年 1227 年
 宗 祖 道元（1200～1253）
 本 山 永平寺（福井県吉田郡永平寺町志比 5-15）
 總持寺（神奈川県横浜市鶴見区鶴見 2-1-1）
 信徒数 361 万 9,593 人
 寺院数 1 万 4,545
 教 義 目的を何も持たず、ただひたすらに座禅をおこなう「只管^{しかん}打坐^{たぎ}」によって悟りが開けるとする。
 系列大学 駒澤大学・駒沢女子大学・鶴見大学

日蓮宗

- 開宗年 1253 年
 宗 祖 日蓮（1222～1282）
 本 山 久遠寺（山梨県南巨摩郡身延町身延 3567）
 信徒数 507 万 4,532 人
 寺院数 5,993
 教 義 「南無妙法蓮華經」と唱えると、誰でも救われ、「法華經」こそが真理であるとする。
 系列大学 立正大学・文教大学

黄檗宗

- 開宗年 1661 年
 宗 祖 隱元（1592～1673）
 本 山 萬福寺（京都府宇治市五ヶ庄三番割 34）
 信徒数 30 万人
 寺院数 436
 教 義 禪と浄土思想の融合を行い、座禅をしながら念仏を唱えることで浄土へ往生できるとする。

5. 死者供養

今日、多くの日本人は葬式や死者の法要を通じて仏教との強い関わりを持っている。結婚式は神社や教会、七五三は神社、初詣も多くの日本人が神社にお参りをするが、葬式はほとんどの人が仏式で行っており、葬式仏教といわれる所以である。近年、特に都会での葬儀の大部分は葬儀社に委ねられているが、それでも特別に仏教以外の信仰を持つ場合や無宗教の葬儀を行う場合以外は、檀那寺の僧侶が呼ばれて主役を務める。地方からの出身者が多数を占める大都市では檀那寺と檀家の関係は必ずしもはっきりしないが、それでもその家と同じ宗派の僧侶が呼ばれるのが普通である⁽¹³⁾。

死に逝く者に先立たれた者は、務めとして故人を無事にあの世に送り出さねばならない。臨終に当たっては、最後の水をふくませるが、いまわの際か死の直後に与える水を「末期の水」とか「死に水」といい、釈迦が入滅するとき、水を求めた故事に由来している。現在では、筆の穂先や割り箸などにガーゼや脱脂綿を巻いて水分を吸い取り、口元にあてがうことが多い。死に水を取ったあとは、遺体を湯水でふく「湯灌」を行う。かつてはぬるま湯が使われていたが、現在ではアルコールで清めている。このとき「死化粧」をほどこし、髪や爪を残す場合は手入れをして、新しい浴衣などに着替えさせる。通夜は夜通し故人のかたわらにいて別れを惜しんでいたが、現在では「半通夜」といって、僧侶が読経する間に参列者が焼香をして、その後「通夜ぶるまい」の食事をいただき、数時間で終えることが多くなって来ている。本来、葬儀と告別式は別のもので、葬儀は遺族が故人をあの世へ送り出し、僧侶が仏道の世界へ導く儀式であり、告別式は故人と親しかった者が最後の別れをする式典であった。しかし、現在ではほとんどの場合、両者を同時に行うようになった⁽¹⁴⁾。

6. 盆と正月

盆は、先祖の精霊を迎えて再び送り出す行事である。盆は、正月と並んで日本人にとって最も重要な行事と言える。祝い事が重なった時のたとえとして「盆と正月とが一緒に来た」とよく言われるが、このたとえは、一年の行事の中で、①盆と②正月とが、大変重要であったことをよく示している。死んだ者の霊魂は一般に仏様、精霊様と言われ、盆の行事はそれを迎えて祭る死者供養、先祖供養のためのものである。東京近郊では、7月13日に家の門口やお墓で火を焚いて先祖を迎える。またこの期間の夜には、寺の境内や各地の広場で老若男女が集まって盆踊りが行われる。盆踊りは精霊の魂鎮めである。

死者の霊魂は一般的には三種類あるとされている。第一は、先祖すべての霊としての『祖霊』であり、「精霊」、「本仏」と呼ばれている。祖霊は子孫の安全と繁栄を守ってくれる霊なので、祖霊を迎えて祭ることは家族の安全と繁栄を祈ることとなる。第二は、前年の盆の後に死んだ人の霊『死霊』である。死霊は死んで間が無く、十分に精霊化していないので、場合によっては災いを齎すことがあるとされている。「新精霊」「新仏」と呼ばれ、早く子孫を守る祖霊となるよう、新盆には特別丁重に祭らねばならない。第三は、家とは関係のない『霊』である。祭ってくれる人のいない霊や、事故や災難にあって無くなった人の霊があり、「外精霊」「無縁仏」「餓鬼仏」と呼ばれている⁽¹⁵⁾。

12月になると、大掃除の「煤払い」を家族中でして、正月の準備に取り掛かる。12月31日の大晦日には、各地の寺院では百八の除夜の鐘が突かれる。そうして年の初めの正月を迎える。除夜の鐘の由来は仏教に有り、経典によれば人間には百八の煩惱（執着）が有るとされている。そこで、年末に一年間の煩惱に纏わるいやなことや、煩惱そのものを除いてし

まおうという考えである。本来は、百七回は旧年に、残りの一回は新年に突くのが正しいとされているが、午前零時から一つ目を突き始める所もあり、地域によって違いがある⁽¹⁶⁾。

7. おわりに

釈迦（釈尊）から始まった仏教は、約2500年という長い年月を経て、さまざまな民族や国家を越えながらそれぞれの文化と融合して、独自の仏教文化を形成し、世界的に広い地域にわたって発展してきた。

日本の宗教は、原始社会から古代、中世、近世、近代を経て現在に至っている。長い歴史の歩みの中で、仏教以外にも、神道、キリスト教、イスラム教、新宗教等と、さまざまな系統の宗教が併存し、地方の各地域には儀礼を中心とした集団の宗教である民族宗教も存続している。

その中でも仏教は、我が国最大の宗教勢力であり、実に数多くの宗旨に分かれて現存している。日本国民の大部分は仏教の檀信徒であるが、宗教としての影響力はあまり強くはなく、他の宗教の行事も、日々の生活の中で年中行事として受け入れている場合が多い。

第二次世界大戦後の日本では、国が宗教に介入することも、宗教が政治権力を握ることも許されない「政教分離」の原則を確立している。そのため、憲法により「信教の自由」が認められ、新興宗教も興隆するようになった。しかし、伝統ある仏教は、目まぐるしく移り変わる現代社会においても、絶えることなく世界中の人々の生きる道しるべとなっている。

仏教がめざしているのは、「煩惱を捨て安らかな境地にいたること」である。伝統文化の中から育まれた仏教の世界を知り、静かに自らの心を癒すことが、釈迦が目指した究極の目標であった。

《注》

- (1) 仏教は百済の聖明王が、欽明天皇のときに伝えたといわれているが、その公伝の年については、538年とする説（上宮聖徳法王帝説）と、552年とする説（日本書紀）がある。朝比奈正幸・小堀桂一郎・村松剛・結城陸郎『新編日本史改訂版』原書房（1993）p.21。
- (2) 村上重良『日本の宗教』岩波書店（1992）p.29。
- (3) 釈尊の出生の年代については、以前からいろいろな説があり、其中最も尊重されてきた説は、世紀前6世紀説であったが、近年では世紀前5世紀前という有力な新しい説が出ている。そこで、これら両者の差は100年ほどであるが、今なお確定することはむずかしい。但し、釈尊の在世が80年という点については、古くから洋の東西を問わず、ほとんどの学者の一致しているところである。北畠典生『佛教の基礎入門』永田文昌堂（1992）pp.28-29。
- (4) 家庭などの関係を切り、世俗を離れ、戒を受けて僧になること。村松明（編）『大辞林・新装第二版』三省堂（1999）p.1206。
- (5) 廣澤隆之『よくわかる仏教』PHP研究所（2006）pp.26-29。
- (6) 前掲(5)廣澤隆之『よくわかる仏教』（2006）pp.30-31。
- (7) 前掲(3)北畠典生『佛教の基礎入門』（1992）pp.41-43。
- (8) シナノ木科の落葉高木。釈迦が悟りを開いたのはこの木の下といわれている。前掲(4)村松明（編）『大辞林・新装第二版』（1999）p.2381。
- (9) 北畠典生『仏教』中央仏教学院（1995）pp.14-15。
- (10) 大法輪閣編集部（編）『基礎の仏教史』大法輪閣（1991）pp.16-20。
- (11) 長田幸康・武内孝夫・森村宗冬『お寺さん入門』洋泉社（2015）p.20。
- (12) 前掲(2)村上重良『日本の宗教』（1992）p.213。前掲(11)長田幸康・武内孝夫・森村宗冬『お寺さん入門』（2015）pp.21-29。井野澄江・井上泰・形部雅彦（編）『仏教十三宗派「名僧と縁（ゆかり）の寺」』宝島社（2016）pp.4-10。
- (13) 末木文美士『日本仏教史』新潮社（1992）p.201。
- (14) 阪東良三『そこが知りたい日本の仏教』山海堂（2007）pp.44-45。
- (15) 岩井宏實（監）『日本の年中行事百科・3・夏・民具で見る日本人の暮らしQ&A』河出書房（1997）p.40。
- (16) 宮本袈娑雄（監）『子ども歳時記一夏・盆の明りがともるころ』（1983）p.77。

参考文献

- 大法輪閣編集部（編）『基礎の仏教史』大法輪閣（1991）
- 村上重良『日本の宗教』岩波書店（1992）
- 末木文美士『日本仏教史』新潮社（1992）
- 浄土真宗本願寺派学校連合会（編）『仏教と文化』百華苑（1992）
- 日本放送協会（編）『あの世と日本人—浄土思想の諸相』日本放送出版協会（1992）
- 北畠典生『佛教の基礎入門』永田文昌堂（1992）
- 大法輪閣編集部（編）『お寺なぜなぜ事典』大法輪閣（1993）
- 朝比奈正幸・小堀桂一郎・村松剛・結城陸郎『新編日本史改訂版』原書房（1993）
- 北畠典生『仏教』中央仏教学院（1995）
- 田村晃祐『NHK こころの時代・仏教を生きる（上）』日本放送出版協会（1998）
- 村松明（編）『大辞林・新装第二版』三省堂（1999）
- 宮本常一『日本文化の形成』講談社（2005）
- 山折哲夫・ひろさちや・上田正昭・今道友信・阿部博人『はじめての宗教—宗教を知り心を育む』（2005）
- 廣澤隆之『よくわかる仏教』PHP 研究所（2006）
- 池上彰『アジアと仏教』岩崎書店（2006）
- 廣澤隆之『図説あらすじで読む日本の仏教と経典』青春出版社（2006）
- 阪東良三『そこが知りたい日本の仏教』山海堂（2007）
- 大法輪閣編集部（編）『くらべて分かる違いと特徴で見る仏教』大法輪閣（2010）
- 畑道智『悠・遊日本文化の常識—文化力こそ国際力—』神戸新聞総合出版センター（2015）
- 長田幸康・武内孝夫・森村宗冬『お寺さん入門』洋泉社（2015）
- 井野澄江・井上泰・形部雅彦（編）『仏教十三宗派「名僧と縁（ゆかり）の寺」』宝島社（2016）

（原稿受付 2016年10月31日）

〈論文〉

アカデミック・リーディングにおける 問いと答え探索活動の有効性

— 中心文探索活動との併用に関する質的研究 —

中村 かおり

要旨

本研究は、アカデミック・リーディングにおいて、問いと答え探索活動および中心文探索活動を通して、それぞれのストラテジーが文章理解に与える効果を質的に考察することをねらいとする。問いと答えの探索活動だけ、あるいは中心文の探索活動だけや、問いと答え探索活動の後に中心文探索活動を行うよりも、中心文探索活動の後に問いと答え探索活動を行った方が、文章の正確な内容理解には効果が高いことがわかった。また、問い探索の後、中心文探索活動を行った上で問いの答えを考察する活動がもつとも正確な読み取りにつながる可能性が示唆された。

キーワード：アカデミック・リーディング，ストラテジー，問いと答え探索活動，中心文探索活動

1. はじめに

アカデミック・リーディングには、説明文の文章構造の型に着目し読み解く力や、文章の中から重要情報を選び出し、それらに関連付けながら論理関係を自らで再構築する力が求められる。そのために必要なストラテジーとして、文章の型を理解したり、キーワードや中心文を探したりする

練習が行われているが、文章全体を貫く「問い（イシュー）」を考え、その「答え（メインメッセージ）」を探す読み方を身に付けさせるための練習はまだそれほど一般的だとは言えない。そこで、本研究では、まず読解理解の過程からどのようなストラテジーが必要かを概観した後、文章の内容を把握するための問いと答えの探索ストラテジーがどの程度正確な文章理解に役立つかを、要点を示す中心文の探索活動と併用しながら、学習者の回答およびピア・リーディングにおける対話の観察から質的に分析することを試みる。

2. 文章理解の過程と優れた読み手の読み方

文章理解についての考え方は、文と文とのつながりや文章そのものの構造に着目するものと、読み手がどのように文章を読み解くかという能動的な過程に着目するものがある。石黒（2008）は「文の有機的連続体である文章は、文そのものと違い、一目で理解できるようなものではなく、1文1文の理解の積み重ねによってその全体像が徐々に明らかになるものである」とし、推測読みなどによる文章理解の動的過程を考慮する必要性を指摘している。そのような読み手の動的過程については、ボトムアップ処理とトップダウン処理の二方向から論じられ、近年はその両方を組み合わせて使用する「相互交流モデル」に基づいてさまざまな実践研究が行われている。

ボトムアップ処理とは語の意味や文の構造に関わる意味論・統語論的な読み方である。以前は、読み手はこの処理を行いながら1文を理解した後に次の文に移るとも考えられていたが、今では読み手は文の構造などを手がかりに推測を行い、その後続く文の可能性を狭めながら読み進めていることがわかってきている（石黒2008）。

一方、トップダウン処理とは読み手が既に持っている構造的な知識（ス

スキーマ) を用いて語や文を関連付けながら理解する読み方である。スキーマには、文章の内容に関わる知識だけでなく、文章の構造に関するものもあり、読み手はテキストをこのスキーマにあてはめながら予測し、確認、修正を繰り返しながら、読んだ文章の内容を再構築していくと考えられている。このようなトップダウン処理には、母語での読み経験や読解ストラテジーが大きく関係しており、母語での読書経験の差により、第二言語での読解への転移が左右されると言われている(石黒 2008, 柏崎 2010, 館岡 2005)。

また、柏崎(2010)が指摘しているように、「読み手は読解時に文章を読むだけでなく、文章をどのように読んでいるのかという、自らの読む活動の把握」であるメタ認知を行っている。こうしたメタ認知によって、自分の読み方をモニタリングしながら読みの妥当性を常にチェックし、必要に応じて修正していくことが可能になる。

さらに、館岡(2005)は「読み手は読解過程で生じた問題解決のために、さまざまなストラテジーを用いて」おり、「『テキスト音読→問題に気づく→種々のストラテジーを用いて仮説を設定する→確認・修正をする→解釈・評価する』という流れで読解が進んでいる」としている。その上でメタ認知の役割について、その「相互作用のときにメタ認知が用いられる」おり、優れた読み手ほど「メタ認知の利用が多く、メタ認知を用いることにより自らの活動が意識化され、既有知識と新情報とのズレに気づき、既有知識が修正されたり新知識が獲得されたりする」と述べている。

以上のことから、優れた読み手とは、メタ認知を利用してストラテジーを駆使しながら、ボトムアップ処理・トップダウン処理それぞれを効果的に行うことで文章を正確に再構築できる読み手だと言える。

3. 読解教育の目的

優れた読み手を育成するためには、読み手が意識して習得でき、かつ再生可能なものであるストラテジーを教育し、メタ認知を促進することが最も効果的であると考えられる。伊藤（1991）は、読解教育においては読みのストラテジー教育が唯一指導可能なものであるとしている。

その上で、館岡（2005）は、読解教育においては既有知識を利用した「再認的理解」とどまらず、能動的に知識を獲得する「創造的理解」ができるような能力の養成をめざすべきだと述べており、既有知識に加えた新しい知識の獲得とそれらを基にした情報の関連づけが必要な文章を読み解いていく力の育成が求められる。

そして、学習者自身が、自分がどのように読んでいるかを理解し、実践し、モニタリングすることを可能にするためのメタ認知能力の育成も求められる。濱田（2009）は、文章理解教育においては、ストラテジー教育だけではなく、「自らの読みを洗練するために自らの読みの方略をモニタリングするというメタ認知能力の育成が目指されている」としている。館岡（2005）も読解教育における教師の役割について、「言語や背景の知識を与えることもさることながら、学習者とその知識を効果的に使える（スキーマを活性化させることができる）ような訓練を行うべき」だとし、同時に「さらに新しい知識の創造のためには読み手自身に読んで理解するという行動を意識化させること、つまりメタ認知を働かせる訓練が必要だ」と述べている。

したがって、優れた読み手を育成するためには、どのようなストラテジーがあるかを提示し、その有用性を認識させるためのストラテジー教育が必要である。そして、再現可能なストラテジーを身に付けた読み手に対しては、さらに自らの読み方をモニタリングできるメタ認知能力の育成を

行っていかなければならない。では、どのようなストラテジーがアカデミック・リーディングに求められるのだろうか。

4. アカデミック・リーディングに求められるストラテジー

アカデミック・リーディングにどのようなストラテジーが求められるかを考察する前提として、まず、文章理解において用いられるストラテジーについて述べる。石井・田中(2007)は、文章理解について、文章の種類を問わず「筆者が述べようと意図したことを正確に読み取ること」、すなわち1文を超えた意味的なまとまりである coherence の把握であるとしており、それには「(1)重要情報を選び出すことと(2)それを相互に関連付けることが必要である」と述べている。したがって、重要情報を選び出すために行われる中心文(キーセンテンス/トピックセンテンス)などの要点探索ストラテジーや、関連付けのために行われる因果関係の整理などの論理関係をつかむストラテジーが文章理解に必要なストラテジーの一つだと考えられる。

一方、読解教育は読解の対象となる文章によってその目標が異なる場合もある。文章には、文学的な文章である物語文、随筆、詩などと、説明的な文章である記録文、説明文、報告文、論説文、意見文などさまざまあり、大学や大学院などのアカデミックな場で扱われる文章には説明文や論説文が多く見られる。このような文章には、文学的文章とは異なり、多くの場合、対比や因果関係、列挙、時系列などの文章の構造の型がある。田川(2012)も「文章を理解するためには、読み手が文章の構造に着目し、論理関係を探索することが重要である」としており、アカデミックな文章においては、文章構造を知っておくことが構造スキーマとして文章理解の助けになることがわかっている。したがって、文章構造を把握するストラテジーもアカデミック・リーディングに必要なストラテジーであると言える。

これらから、アカデミック・リーディングには、説明文の文章構造の型に着目して読み進めながら、その中から重要情報を選び出し、それらを関連付けながら論理関係を探索する能力が求められると言える。その力の育成のために、それぞれにつながる読みのストラテジーを提示し、読み手に実践させることで、読み手自らがメタ認知を行えるようにする教育が必要であると考えられる。

文章全体の構造に着目させる方略や要点把握の方略については、これまでもアカデミック・リーディングのためのストラテジーとして指導が行われてきた。文章全体の構造については、どんな文章構造の型があるかを分析し、それを図示させたり、あるいはあらかじめ用意された構造枠の空欄部分に、文中から抜き出した言葉を書き込ませたりする方法がよく用いられている。また、要点把握については、キーワード、中心文（キーセンテンス／トピックセンテンス）を探し、抜き出したり下線を引かせたりする方法が多く見られる。例えば、読解テキストや読解力強化のための問題集などでは、論点表示文や中心文を探させる練習や、対比、因果関係、時系列、列挙などの構造把握とそれに合わせた練習問題が備えられている。また、田川（2012）でも、構造探索活動として、材料文の全体構造を「列挙・対比・因果・時系列」から1つ選ぶ形式を取っている。

しかし、岩崎（2014）は「問題解決場面に先行して読解スキーマを与えない」学習型のほうが効果的であることを指摘しており、提示された構造型にあてはまる文章を選ばせるという方法が理解の促進につながるかどうか疑問が残る。また、対比や因果関係などの構造把握を読解ストラテジーとして提示する教材などでは、この文章は対比で読む、あるいはこの文章は因果関係をつかむというように、構造型を先に示してそれを確認していく方法が中心であり、このような型にあてはめて読むストラテジーは、構造がはっきりと書かれていない場合やいくつかの構造が重なり合っている場合など、学んだ構造の型に完全にはあてはまらない文章に対しては十分

に対処しきれず、自らで構造をつかみ再構築する力の育成にはなっていない可能性がある。

そのほかにも、多くの場合、1文理解や言い換え、比喩や接続表現などに着目させるボトムアップ処理に属する読み方が、構造の型などのトップダウン処理が必要な読み方とは分けて示されることが多く、学習者が常に文章構造を意識して相互の処理を行いながら読み進められるような構成にはなっていない。しかし、中村(2008)でも指摘したように、文章理解のためには、さまざまなストラテジーを個別に用いるよりも、複数のストラテジーを同時に使用した方がより効果が高いと考えられる。例えば、文章構造と中心文とを関連付けて読み取り、それらを相互に補いながら内容把握に結びつけるようなストラテジーや、読み手が読解文に合わせて自ら論理構造を考え出すストラテジーの教育が必要である。これまでは、そうした複数のストラテジーの併用を読み手に任せてきたが、指導によって意識化させ、メタ認知を促進すれば、より正確な読みにつながるのではないかと考える。

5. 書き教育におけるストラテジー教育

より汎用性の高いストラテジー指導について考えるために、読みと表裏一体の関係にあると言われる書き教育に目を転じてみると、問いを立て、その答えを論点ごとに論拠とともに論じ、答えを示していく方法を勧めるものが多く見られる。アカデミック・ライティングのみならず、ビジネス・ライティングやプレゼンテーション、ロジカルシンキングにおいても、読み手へのわかりやすさを最大限に考慮しながら書くために、「問い—論点—論拠—答え」のつながりを意識させるものは多い。

「問い」とは「issue」の訳で、そこで最も問題になっている解決すべき点のことである。文献によっては論点と言われることもあるが、ここでは

大問と小問を区別するために「問い」という言葉を用いる。「論点」とはその問いの答えを出すために論ずべき点で、問いとほぼ同義のこともあれば、問いに答えるために論点が複数あることもある。例えば、「昨日、雨が降ったか」という問いは他に論ずべき点がないため論点と同義で、答えは「降った／降らなかった」となる。一方、「どんなアルバイトをすべきか」という問いに対しては、「高収入なものはどれか」「試験前などに時間の自由が利くものはどれか」「自分にできそうなものはどれか」など、答えを出すために考えるべき点が複数あり、それが論点となる。それぞれの論点にそれぞれの小さな答えと、その理由すなわち論拠がある。そして、論点の答えについて優劣をつけながら、総合して「近所のスーパーのレジがよい」というような、始めの問いに対する1つの答えが導き出される。

これらをピラミッド型などにつなげて構造を示しながら、どうすれば伝わりやすくなるのか、どのような要素を意識すればわかりやすくなるのかなどを解説したライティング教本はいくつもある。書き手が問いおよび論点をはっきりと示しながらわかりやすい文章にすることを意識して書いているとすれば、読み手がそれを意識しながら読み解く方法ももっと考えられていいはずである。しかし、このような文章全体を貫く「問い」を考えさせる練習は充実しているとはいいがたい。例えば『留学生のためのストラテジーを使って学ぶ文章の読み方』では、「問いを考える」「論点⁽¹⁾表示文を探す」などのストラテジーが提示されているが、「問い」を示す表現がない場合については言及がなく、問題解決型以外の文章構造については問いを意識させるものではないため、どの文章にも応用できる練習にはなっていない。

しかし、アカデミック・ライティングで意識されつつある文章の問いを、文章理解の鍵として読み解き、その答えを探していくという方略は、文章構造を問わず有効であると考えられる。「グローバルな設問は読みの理解の確認だけでなく、促進にも有効である可能性」(館岡 2001) が示され

ているが、秋田(1988)は、良い設問とは「文章構造と読解目的、読者の
既有知識との相互作用により規定されると考えられる」ため、「説明文の
理解目標である、論理構造に即した要点の把握、マクロ構造の形成という
視点から」設問を考える必要性を指摘している。したがって、グローバル
な設問である問いとその答えを把握する戦略、および要点把握の
戦略は、文章理解において効果的であると言える。ここではそれ
らをどのように組み合わせて提示すればよいか、またどのようにメタ認知
として利用できるのかという指導法の検証を試みる。

6. 問いと答えの探索活動および要点探索活動の実践と分析

どのように読んでいるかという読みの過程およびその理解の結果は、外
からは見えない。館岡(2005)は、それを可視化するために、「自分の読
みの過程を対話という相手に語る形で外に出すことにより、授業での読み
の『結果』のチェックのみでなく『過程』そのものを扱う」ことができる
方法として、ピア・リーディングを提案している。ピア・リーディングに
おける対話を通じて、読み手がどのように読み、どのように理解したか
についての発話を確認し、さらに交流による変容も観察することができる。
濱田(2009)は、「実際の授業を分析する上では、現在進行中の談話につ
いての発言がメタ認知の働きの指標として認められる」ことを確認して
いる。活動中の発話はメタ認知の一部しか表さないとしても、読み方の変容
を知る上では有効な手がかりとなる。そこで、設問への回答、要点再生に
加え、ピア・リーディングにおける対話の観察を行うことで、読みの過程
および結果について質的な分析を試みる。

6.1. 目的

構造把握のための戦略である文章全体の問いと答え探索と、段

落の要点となる中心文探索活動を行い、それぞれが文章理解にどのような効果があるかを調べることを目的とする。

6.2. 方法

中級レベルの日本語学習者を対象に、2種類の材料文を用意し、活動の順序を変えながら、問いと答え探索および中心文探索活動を行う。その上で、内容理解の程度と各活動の効果およびメタ認知に関する行動について、設問への回答、要点再生およびピア・リーディングにおける対話によって判断し、分析する。

- (1) 対象者：大学の予備教育課程に位置づけられる中級レベル2クラスの学習者37名（Xクラス18名、Yクラス19名）。この2クラスの日本語試験（助詞や文法および読解の問題）の結果の平均には差がない。ピア・リーディングにおける対話の観察のしやすさから、共通言語が日本語となるように、母語の異なる学習者同士をピアとして組ませた。
- (2) 材料文：AとBの2種類の文章。どちらも問いを表す1文を含むもので、その答えも明瞭であると思われるもの。また、複数の段落からなる文章で、段落内の中心文が特定しやすいもの。ただし、難易度には差があり、Aは語彙や構成が単純で初級の文法力があれば容易に理解しやすい対比構造の説明文である。一方、Bは一般的な見解とは異なる見方を示す抽象度の高い論説文である。言い換えが多くあり、中心文も複数あるように見えるため、Aよりも難易度が高い。
- (3) 活動手順：活動の前に、問いと答えおよび中心文の概念について説明し、簡単な文章を用いて1度練習を行った。その後、まず材料文Aについて、各自で文章を読んで設問の答えを書き込ませた。そして、中心文探索活動あるいは問いと答え探索活動を、Xグループ

と Y グループではその順序を変えて行った。次に 2～3 人のピア・リーディングにより、それぞれの回答の根拠について確認しながら話し合いを行った。最後に、全体で中心文探索活動と問いと答え探索活動とを併せて考えるように指示し、回答の変容を見た。

- (4) 分析方法：設問への答えと、要約による要点再生検査によって、文章がどのように理解されているかを見た。要約は「この文章を読んだことがない人にだいたいの内容を伝えるつもりで書くように」指示した。再生の判断基準は、問いと答えを示す言葉がすべて入っていれば、再生できたと判断したが、本文の書き写しなど過度な修飾語を伴う場合は要約と認めなかった。問いと答えを表す言葉は筆者が選定後、二名の日本語教師に確認を得た。その結果をピア・リーディングにおける対話の観察と、各手順における回答の変容の記録を総合し、分析した。

6.3. 結果

(1) 材料文 A (X グループ) 【要約→問いと答え探索→中心文探索】

《要点再生の結果》

- ① 手がかりなく、再生させたところ、本文の書き写しが多く、不要な修飾語が多く含まれ、要点とは言いがたいものが目立った。すぐに要点のみを再生できたのは 16%であった。
- ② 問いと答え探索活動の後、要約させたところ、67%が修飾語を省き、過不足のない要点のみの再生を行った。
- ③ 中心文探索活動の後、②の問いと答えと併せて考えるように指示したところ、全員が要点をつかめ、過不足なく再生できた。

《ピア・リーディングの観察》

「ほ乳類」や「北極」などの言葉の読み方や意味の確認に関する話し合いがあった。全体としては、タイトルと第 1 段落から、問いと答え探索活

動に入る前にすでに問いへの意識はあり、「クジラとサメの違いは何か」という問いから要点再生を行おうとしていた。しかし、文章全体をどのようにまとめるかに対しては、問いと答えから考えようという姿勢は見られなかった。また、要点に線を引いている場合でも中心文を意識している学習者は多くなく、ほぼ全文に下線を引いていた者も少なくなかった。その結果、再生も本文からそのまま書き写したものが目立ち、要点とはなっていなかった。

次に、問いと答え探索の後の要点再生では、「クジラとサメの違いは何か」という問いに対する答えに注目し、違う点はいくつあるか、それはどこか、それをどうまとめるかについて話し合いが行われた。その結果、要点が絞られ、再生できたピアが多くなった。

最後に、中心文探索の後には、まずピア同士で中心文の確認を行った。中心文はすぐに確認でき、それを手がかりに問いに対する答えとしてまとめる作業を行った。中心文から答えを整理する方法は容易であったようで、要点も全員が正しく再生できた。

(2) 材料文 A (Y グループ) 【要約→中心文探索→問いと答え探索】

《要点再生の結果》

- ① 手がかりなく、再生させたところ、X グループ同様、不要な修飾語を含む本文の書き写しが多く、すぐに要点のみを再生できたのは 15%であった。
- ② 中心文探索活動の後、再生させると、89%が修飾語を省き、過不足のない要点のみの再生を行った。
- ③ 問いと答え探索活動の後、再生させたところ、再生率は 100%で、全員が過不足なく再生できた。

《ピア・リーディングの観察》

X グループと同様に、言葉の確認の後、問いについての確認はあったも

の、答えをどのようにまとめるのかについてピアでの話し合いはまとまらなかった。また、要点を絞りきれず、本文のほとんどの箇所の下線を引く学生も観察された。

次に中心文探索では、すぐにどれが中心文かを確認し合うことができた。問いと答え探索を行う前に、多くのピアで問いに対する答えとして中心文を位置づけており、それによって、要点再生が可能になった。しかし、少数のピアでは中心文探索の段階では、問いと結びついていない様子が観察された。その後、問いと答え探索まで行えば、中心文とうまく組み合わせ、要点再生ができるようになった。

(3) 材料文 B (Y グループ) 【要約→問いと答え探索→中心文探索】

《要点再生の結果》

- ① 設問だけに答えた後の要点再生率は5%で、言い換えが読み取れずそれぞれを別物と扱った学生がほとんどだった。
- ② 問いと答え探索活動の後、要約させたところ、71%が修飾語を省き、過不足のない要点再生を行った。しかし、設問への正答率は15%程度で、設問の答えと要約内容の不一致に気付かない学習者が半数以上いた。
- ③ 中心文探索活動の後、②の問いと答えと併せて考えるように指示したところ、再生率は94%に上がった。

《ピア・リーディングの観察》

設問1で「言葉の役割はいくつ書かれているか」を書かせ、その後ピア・リーディングを行った。材料文 A とは異なり、1～3の設問に答えただけの段階では、語彙の意味確認、漢字の読み方確認など、ボトムアップ処理に関わる話し合いが中心だった。その中で、問いについて、第1文の「言葉の役割とは何だろうか」であろうと自主的に考えるピアはいたものの、すぐ後に1つ目の答えが「情報を伝える手段である」と書かれ、それ

が第2段落以降に書かれている2つ目の答えとは違う内容になっているため、関係性がつかめず、それ以上話し合いが進まなかった。また、この設問の答えは、「情報を伝える手段」以外にもう1つの役割を紹介する文章であることから2つを正答としたが、3つと答えた学習者が最も多く、4つ、5つという答えもあった。これは、第2段落の答えとその言い換えである第3段落の答えを、同じものではなくそれぞれ独立したものと扱ったためである。ピアでそれぞれの読み方について話し合い、要点再生を行ったが、言い換え部分を1つにまとめず個々に列挙しており、本文の書き写しを中心で言い換えを多く含むため、要約とは言えないものであった。

次に、問いと答え探索の後で、ピアでそれぞれについて確認しあった。問いは全員同じ「言葉の役割とは何か」としていたが、答えに関してはばらつきがあり、ピアでどれがその答えとして適切かについて話し合った。設問だけのときよりも、例とまとめの部分を分けて論じたり、キーワードに印をつけたりしながら問いの答えを探するなど、文章中の細かい点について注意を向ける様子が見られた。また、多くの学習者が正答である2つという答えを書き出しており、3つ以上とした学習者は減っていた。かつ要点再生も7割の学習者ができていた。しかし、これについての話し合いでは、正答の判断を「役割」というキーワードを含む文であるか否かによって行うピアが多く、言い換えかどうかにはあまり注目していなかった。

最後に、中心文探索を行った後では、第1段落の中心文は問いと同じだと判断し、答えとなるのは次の段落の中心文であろうという予測に基づいて、第2段落の中心文と第3段落の中心文がどれか、そしてそれぞれがどのような関係にあるかが話し合われた。ここでは「このように」や「つまり」など、言い換えを表す表現に注目する学習者が増え、そうした手から、それぞれの中心文が同義である可能性について考え、問いに対する答えは2つであるということにたどりついたピアが9割を超えた。

(4) 材料文 B (X グループ) 【要約→中心文探索→問いと答え探索】

《要点再生の結果》

- ① 設問に答えた後の要点再生率は0%で、言い換えが読み取れず別物と扱っていた。
- ② 中心文探索活動の後、再生させると、95%が修飾語を省き、過不足のない要点のみの再生を行った。しかし、Yグループ同様、設問への正答率は16%程度で、設問の答えと要約内容の不一致に気付かない学習者が半数以上いた。
- ③ 問いと答え探索活動の後、再生させたところ、再生率は100%で、全員が過不足なく再生できた。

《ピア・リーディングの観察》

Yグループ同様、設問1で「言葉の役割はいくつ書かれているか」の答えとその内容を書かせ、その後ピア・リーディングを行ったところ、やはり文章全体よりも語彙の確認やキーワードへの注目が多く見られた。このグループでも問いの答えへの意識は薄く、要点再生では、文章全体で何度か言い換えられている文があることに気付かず、本文からの抜き出しのみで要約となっていないものが目立った。

しかし、次の中心文探索活動では、3分の2以上のピアで第1段落の中心文が問いであることを発見し、その後の段落に答えがあるだろうという予測を立てていた。また、「このように」や「つまり」などから、第3段落の中心文が第2段落の中心文の言い換えであることに気付くピアが多く、そこから問いと答え探索活動の指示を待たずに、問いは「言葉の役割は何か」であり、その答えが2つあるということを1組のピアを除いて導き出していた。

最後に、問いと答え探索を指示したところ、中心文探索では再生ができていなかったピアも、要点再生ができるようになった。

表 1 材料文 A (要点再生率…%)

X	要約 →	問いと答え探索+要約 →	中心文探索+要約
	16%	67%	100%
	不要な修飾語を含む本文の書き写しが目立つ	問いに対する答えを探す過程で、修飾語を省略	中心文から要約を作成
Y	要約 →	中心文探索+要約 →	問いと答え探索+要約
	15%	89%	100%
	不要な修飾語を含む本文の書き写しが目立つ	問いを念頭に、中心文から要約を作成	問いと中心文を結びつけ要約を作成

表 2 材料文 B (要点再生率…%)

Y	要約 →	問いと答え探索+要約 →	中心文探索+要約
	5%	71%	94%
	言い換えに気付かず、本文の書き写しが目立つ	答えにばらつきがあり、キーワードを中心に要約	中心文の関係や言い換えに注目して要約
X	要約 →	中心文探索+要約 →	問いと答え探索+要約
	0%	95%	100%
	言い換えに気付かず、本文の書き写しが目立つ	構成を意識し、言い換えに注目して要約	構成を意識し、言い換えに注目して要約

6.4. 分析

2つのグループによる2種類の材料文への取り組みの観察から、要点理解のためには中心文探索活動あるいは問いと答え探索活動をそれぞれ単独で行うよりも、併用する方が効果的であることが明らかになった。また、中心文を探してから問いと答えを探索する方が、問いと答え探索の後の中心文探索よりも効果が高いことがわかった。これは、構造探索と要点探索のみの活動や、構造を見て要点探索を行うよりも、要点探索の後に構造理

解をしたほうが全体の理解を促進させたという田川(2012)の結果とも一致する。そして、問いの表示文がある場合、問いと答え探索は中心文探索に比べてメタ認知がしやすく、教師の指示がなくても意識的に使用できるストラテジーであるため、他のストラテジーとの併用が容易であることが示唆された。

ピア・リーディングにおける観察でも、要点である中心文探索では、段落内における1文1文の関連性に着目したり、例、言い換え、まとめなど文章での位置づけを表すマーカーの「たとえば・すなわち・つまり・このように」などに注目したりするボトムアップ処理を行いながら、段落をひとまとまりの内容を表すものとして読み取る姿勢がうかがえた。また、それと同時に、問いは何か、その問いに対する論点はいくつあるか、上位にあたるまとめ部分と下位にあたる例の部分はどこまでかなど、文章全体の構造に関するトップダウン処理も行いながら、読み進めていく様子が観察された。これは、今回の材料文の問いが見つけやすかったために、特に指示がないうちからトップダウン処理に必要な「問い」をあらかじめ念頭に置いておいて、その上で中心文を探索し、それらの情報を総合して答えを探するという流れになっていたからだと推察される。活動前に問いを探す練習は1度しかしていなかったが、指示がなくともすぐに使用できたことから、メタ認知しやすいストラテジーだと考えられる。

一方、順序を逆にして、先に構造に関わる問いと答えの探索活動により答えを一旦出した後、中心文探索を行った場合、若干ではあるが読み誤る学習者が残った。これは、問いに対してすでに出した答えに縛られて、中心文を読み取る際にボトムアップ処理を詳細に行わなかったことが一因だと考えられる。また、問いの答えと設問の答えが一致していないことに気付かない学習者もいたことから、問いと答え探索活動だけでは、ボトムアップ処理による文の確認が不足し、十分な内容理解にはつながらないことが示唆された。

以上のことから、問いと答え探索活動と中心文探索活動は、個別にではなく、併用して行ったほうが、文章理解の正確性を増すために効果的だと言える。問いと答え探索には文章の構造を見るトップダウン処理が必要である。一方で、中心文探索には、文と文の関連付けや接続詞などのマーカーやキーワードを探しながら文を正確に理解するボトムアップ処理も求められる。したがって、その2つのストラテジーを併用することで、トップダウン処理とボトムアップ処理の双方向から文章を理解することができるということが要因だと考えられる。また、問いと答えを考えただけでは、ボトムアップ処理を要する設問への回答が不正確であったことから、文章理解では双方向からの処理を促すストラテジーの併用が必要だということが改めて確認された。さらに、学習者の読み過程の観察から、問い探索はメタ認知が行いやすく、指導もしやすいことが明らかになった。そして、先にトップダウンである文章全体の問いを考えた上で、ボトムアップ処理が必要な中心文探索を行い、それらを総合してトップダウン的に問いの答えを考察するという手順での活動が、文章理解には最も効果が高いことが示唆された。

7. 今後の課題

アカデミック・リーディングでは問いと答え、そして論点が明瞭な文章が多く、最近では中心文がはっきりと書かれているものも少なくないため、今回の実践で使用した材料文もそのような典型的な文章に近いものを用いた。しかし、問いが明示されていない場合や、構造がそれほどはっきりと書かれていない文章の場合、このような方法がどの程度効果があるのかを探る必要がある。また、今回の材料文は3～4段落からなる短い文章であったが、これが長文になった場合も同じように効果があるのかどうか、実際に学習者がアカデミックな場で読むような長さの文章においても

検証が求められる。

また、問い探索は自然に行っていた一方で、中心文探索については、教師の指示があるまでストラテジーとして利用しない学習者が目立ったが、これはボトムアップ処理の能力とも関係があるように思われる。今後はより根本的な課題として、ボトムアップ処理で問題が起きている学習者にとって必要なストラテジー教育も考えなければならない。例えば、省略された主語が読み取れないなど1文理解ができない場合や、上位下位の概念があいまいであったり、言い換えが読み取れなかったりするなど2文以上の関連付けに問題がある場合である。このような学習者に対しては、ボトムアップ処理を強化するストラテジーをスモールステップで意識させる必要がある。そして、それらをトップダウン処理とどのように併用させ、メタ認知につなげることが可能か、そのストラテジーの指導方法の探求も喫緊の課題である。

《注》

- (1) ここでは、問いと論点は同義に扱われている。

参考文献

- 秋田喜代美 (1988) 「質問作りが説明文の理解に及ぼす効果」『教育心理学研究』36(4), pp. 307-315
- 石井怜子・田中和佳子 (2007) 「JSL 中級教科書における読解力の育成：結束性にかかわる学習項目と指導方法の分析」『言語文化と日本語教育』Vol. 33, お茶の水女子大学日本言語文化学会, pp. 73-82
- 石黒圭 (2008) 『日本語の文章理解過程における予測の型と機能』ひつじ書房
- 井関龍太・海保弘之 (2001) 「読み方略についての包括的尺度の作成とその有効性の吟味」『読書科学』45(1), 日本読書学会, pp. 1-9
- 伊藤博子 (1991) 「読解能力の養成 学習ストラテジーを利用した指導例」『世界の日本語教育』1, 国際交流基金, pp. 145-160
- 岩崎直哉 (2014) 「説明文における文章理解過程の研究——トップダウンの資源はいつ獲得されるべきか——」『全国大学国語教育学会発表要旨集』127, 全国大学国語教育学会, pp. 205-208

- 柏崎秀子 (2010) 「文章の理解・産出の認知過程を踏まえた教育へ」『日本語教育』146, 日本語教育学会, pp. 34-47
- 田川麻央 (2012) 「中級日本語学習者の読解における要点と構造の気づき——要点探索 活動と構造探索活動の統合と順序の影響を考慮して——」『日本語教育』151, pp. 34-47
- 館岡洋子 (2005) 『ひとりで読むことからピア・リーディングへ』東海大学出版会
- 館岡洋子 (2001) 「読解過程における自問自答と問題解決方略」『日本語教育』111, 日本語教育学会, pp. 66-75
- 濱田秀行 (2009) 「物語・小説の読みの授業研究の展望と課題——メタ認知能力育成の観点から——」『東京大学大学院教育学研究科紀要』49, pp. 347-355
- 中村かおり (2008) 「『推測読み』における読解ストラテジーの観察」『拓殖大学日本語紀要』18, 拓殖大学, pp. 81-95
- 一橋大学留学生センター (2005) 『留学生のためのストラテジーを使って学ぶ文章の読み方』スリーエーネットワーク
- アカデミック・ジャパニーズ研究会 (2015) 『改訂版大学・大学院留学生の日本語①読解編』アルク

(原稿受付 2016年10月31日)

【資料】

◆文章 A 「クジラとジンベエザメ」

クジラの中で最も大きいシロナガスクジラと、同じ海の生物のサメの中で最も大きいジンベエザメでは、どんなところが違うのでしょうか。

まず、種類が違います。クジラはほ乳類で、サメは魚です。ですから、クジラの赤ちゃんは人間と同じように生まれますが、サメはお腹の中に卵があって、卵から生まれます。

つぎに、住んでいるところが違います。シロナガスクジラは南極や北極など冷たい海にも行きますが、ジンベエザメは温かい海にしか住んでいません。

最後に、言葉が違います。クジラは言葉を使って、仲間とコミュニケーションをしますが、サメは言葉は使えません。

このように、同じ海に住む生物ですが、いろいろなところが違います。

◆文章 B 「言葉の役割」『改訂版大学・大学院留学生の日本語①読解編』第1課

言葉の役割とは何だろうか。まず挙げられるのは、「言葉は情報を伝える手段である」ということだろう。我々は、音声や文字で表された言葉によって情報を伝え、情報を得ている。だが、言葉の役割はそれだけではない。

言葉にはあらゆるものを区切って、意味を与えるという役割がある。虹の色を例にとろう。日本では虹の色は七色だ。だが、アメリカでは五色だという。三色の民族も、八色の民族もあるらしい。では、なぜ日本人には虹が七色に見えるのだろうか。それは七つの言葉があるからである。「赤、橙、黄、……」という言葉があるから、赤とだいたいと黄色が別の色に見えるのである。もし、ある民族が赤と橙を同じ言葉で呼んでいるとすれば、虹は七色には見えない。つまり、言葉が色を区切っているのである。

言葉の最も重要な役割は、このように、ものを認識する手段だということである。ふだん我々は、自由にものを考え、話していると思っている。しかし、実はそうではない。我々は言葉によってものを考え、また、感じているのである。つまり、言葉は我々の考え方や感じ方、すなわち認識の仕方を規定しているのである。

◆設問例(文章 B)

1. 本文に言葉の役割はいくつ書かれていますか。それは何ですか。
2. 「我々は言葉によってものを考え、また感じているのである。」の例と

してどんなことが書かれていますか。

2. のほかにどんな例があると思いますか。日本語以外でも考えてみましょう。
4. 問い／答え／論拠を書いてください。

問 い	
答 え	
論 拠	

5. それぞれの段落の中心文を書いてください。

第1段落 _____

第2段落 _____

第3段落 _____

〈研究ノート〉

漢語音韻学と日本語漢字学習

阿久津 智

要 旨

漢語音韻学は、中国の各時代の漢字音を分析して、その体系や歴史の変遷を追究する学問である。これは、本来、中国古典籍の読解のための基礎学問であるが、中国文学を学ぶ（中国語圏の）学生たちからは、大変難解で何の役に立つのかわからないと思われているようである。しかし、漢語音韻学の知識には、（主に漢字圏出身の日本語学習者にとって）日本語の漢字学習に活かせると思われるものがある。それは、日本漢字音に、漢語音韻学で重要視される、古い中国漢字音の特徴（とくに現代中国語（北方方言）で、すでに失われてしまったもの）が多く残っているからである。たとえば、漢詩の平仄や押韻で重要となる入声字に由来する音形や、京劇における尖音と団音の区別に相当する音形などが、日本漢字音に見られる。

キーワード：音韻学，音韻，漢字音，漢字学習

1. はじめに

本稿では、日本語の音韻研究に大きな影響を与えてきた、中国語における歴史的・伝統的な音韻研究（漢語音韻学）と、日本語の漢字研究や漢字学習とのかかわりについて見ていく。まず、第2節と第3節で、「音韻」と「音韻学」について概観する。次いで、第4節で、漢語音韻学を学ぶ目的や効用について述べる。続いて、第5節で、漢語音韻学の知識が現代日本語の漢字学習にどのように応用できるかについて考える。

なお、本稿では、漢字の字体は、基本的に、現代日本語の通用字体を用いる（康熙字典体（旧字体）や現代中国の簡体字で、現代日本語の通用字体と異なるものは、現代日本語の通用字体に改める。「音韻」・「音韻」の表記は、「音韻」に統一する）。

2. 漢語音韻学における「音韻」

現代日本語において、「音韻」は、規範（辞書）的には、①「中国語で、漢字の音（語頭の子音）と韻（語尾の母音・韻尾）」、②「具体的に発音された一つ一つの音声から抽象され、記号として表される最小単位の言語音」を意味する（『明鏡国語辞典 第二版』（大修館書店 2010）「音韻」）。小型の学習国語辞典には、「音韻」に、この2つ（相当）の意味が挙げられていることが多い。しかし、実際に現代日本語の書き言葉について調べてみると、②の意味の用例は多く見られるが、①の意味の用例はごく少数しか見られない（これ以外に、「詩や文章におけることばのひびき」などを表す用例も見られる（阿久津 2016: 24））。語誌的には、①の意味が②の意味に先行するようであるが、今日では、専門の著作を除いて、「音韻」が①の意味で使われることは少ないようである。たとえば、「朝日新聞記事データベース」（聞蔵Ⅱビジュアル）を用いた調査では、1985-2015年の『朝日新聞』に現れた「音韻」の用例（固有名詞・複合名詞を除く）108例のうち、①の意味に当たるものは2例のみであった（阿久津 2016: 26）。漢語音韻学における「音韻」は、この①の意味での「音韻」である。

漢語音韻学とは、「分析研究各個歴史時期漢字字音的声、韻、調系統及其歴史変化的一門科学〔各歴史時期における漢字字音の声母・韻母・声調の系統、およびその歴史的变化を分析・研究する科学〕」（『中国語言文字学大辞典』（中国大百科全书出版社 2007）「漢語音韻学」（〔 〕内は筆者訳。以下同じ））である。なお、中国語は、基本的に、「1 形態素 = 1 音節 = 1

漢字」であり、1 漢字の字音（1 音節）は、「声母」（頭子音, 「声」）・「韻母」（頭子音以外の部分, 「韻」）・「声調」（音の高低昇降, 「調」）に分析される。羅常培は、1935 年に、これを「分析漢字或漢語裏所含“声”“韻”“調”三種元素，而講明他們的發音和類別，並推究他們的相互關係和古今流變的〔漢字あるいは漢語に含まれる『声』・『韻』・『調』を分析して、それらの發音と類別とを明らかにし、また、それらの相互關係と歴史的變遷とを追究するもの〕」（羅常培 1978: 157）としている。この説明の中の「發音」と「類別」とは、今日では、それぞれ、「音値」と「音類」と呼ばれることが多い。「音値」は音声学の音価（value）に当たり、「音類」は音韻論の音素（phoneme, 中国語では「音位」）に近い概念である。ただし、「音類」は、時代や地域を越えた、「漢字」の共通性に基づく類別であり、ここに漢語音韻学の「特色」がある（藩 2004: 18）。藩（2004: 15）は、「音類」を漢語音韻学における「基本単位」ととし、「音類」と「音値」との関係を「漢語音韻学研究的一個永恆的主題〔漢語音韻学研究の永遠のテーマ〕」としている。中国の音韻研究の歴史において、「音類」の分析は、ヨーロッパの近代的な言語学が伝来する以前に、すでに非常に高いレベルに達していたが、具体的な「音値」の研究は、20 世紀初めにヨーロッパから言語学の方法がもたらされて以降、進展したという（施 2008: 292）。王松木（2007: 73）は、「声韻学」（漢語音韻学）を、カールグレン（Bernhard Karlgren, 中国名は「高本漢」）の『中国音韻学研究』（1915-1926 原著（フランス語）、1940 中国語訳（商務印書館）。ヨーロッパの比較言語学的手法を用いて、中国語の中古音（隋代長安音を想定している）を再構した歴史的大著。この中国語訳で、valeur を「音値」、phonème を「音、音類」と訳している）以前のもの（「旧典範」と、それ以降のもの（「新典範」と）に分け、前者の「方法」を「求音類〔音類を求める〕」、後者の「方法」を「求音値〔音値を求める〕」としている（前者は「伝統音韻学」、後者は「現代音韻学」と呼ばれることが多い）。

さて、漢語音韻学における「音韻」は、「漢語語音声母、韻母、声調三要素的総称〔中国語音の声母・韻母・声調の3要素の総称〕」（『中国語言文字学大辞典』「音韻」）である。現代の漢語音韻学において、「音」と「韻」とは、それぞれ、「字音」（音節）と「韻母」を指すとされることが多い。「声・韻・音」などの用語は、古くは、人によって使い方がまちまちで、その表す概念もあいまいだったが、林尹『中国声韻学通論』（1937初版。漢語音韻学の初期の教科書の一つ。1982 修訂増注版（黎明文化事業））は、その師である黄侃（清代末～民国初めの音韻学者）の説を踏襲して、「『音』是由声与韻相配合而成，發音的是『声』，收音的是『韻』，有声無韻，是不能成音的。〔「音」は声と韻とが結合して成り、音を出し始めるのが「声」、音を終えるのが「韻」で、声あって韻がなければ、音を成すことはできない。〕」（修訂増注版 p.255）としている。今日では、これと同様の使い方が一般的になっている。

一方、日本では、「音韻」における「音」と「韻」とは、それぞれ、「声母」と「韻母」を指すとされることが多い。先に学習国語辞典（『明鏡国語辞典 第二版』）の意味記述を挙げたが、ほかに、たとえば、『言語学大辞典 第六卷 術語篇』（三省堂 1996）では、「音韻」について、次のように述べている。

「音韻」は元来、古典的な中国語の語である。古い中国では、1音節の音形の分析で、その音節の頭子音（ゼロの場合も含めて）とそれ以降の音（介母音 - 中心母音 - 末音 / 声調）に二分する方法がとられた。そして頭子音を「音」といい、それ以降の音を「韻」とよんだ。韻は語の脚韻になりうるものであった。さらに、古典中国語では「大小」とか「天地」とかのように相対立する概念を表わす語を連ねて、その対立を超えた総称的な概念を表わした。たとえば、「大小」は‘大きさ’を示す。「音韻」も同様で、個別的には対立する概念、頭子音と

然らざるものを表わすが、「音韻」と連ねて言うと、言語音全体を示した。(同辞典「音韻論」)

この意味の「音韻」の例として、『日本国語大辞典 第二版』(小学館 2000-2002)「音韻」の語義③(「漢字の表わす一音節の頭初の子音とそれを除いた後の部分。音(声母・頭子音)と韻(韻母)」)では、『寛永刊本 江湖集鈔』一(1633)の「音韻は体用也。吹出す処が音也。それより色々に分て出る処が韻ぞ」を挙げている。同辞典は、「採用する出典・用例」について、「その意味・用法について、もっとも古いと思われるもの」(「凡例」)を採用する方針をとっており、同辞典では、この例を、「音韻」が「音と韻」(すなわち、声母と韻母)を意味する「もっとも古いと思われるもの」としているようである。しかし、釘貫(1997: 11)によれば、これより早く鎌倉時代に、天台学僧(悉曇学者)である承澄や信範らが、「音」と「韻」とを「具体的かつ規定的に」分析しており、「音(声母) + 韻(韻母)」を表す「音韻」は、鎌倉時代にはすでに使われていたようである(釘貫 1997: 10 には、信範の『反音抄聞書』に見える「音韻」の例が挙げられている)。

ここまで見てきたように、現代中国語と日本語とでは、「音韻」の「音」が何を指すか(「字音」(音節)か、「声母」か)が異なっている。しかし、日本語に見られる「音」が「声母」を指す用法は、もともと中国から伝わったもので、中国の専門語辞典などにも記述が見られる。たとえば、『中国語言文字学大辞典』の「音」(語義①)には、「指声母或声類。如宋邵雍《皇極經世・声音唱和図》将声母(声類)分為 12 大類 152 音。〔「声母」あるいは「声類」を指す。たとえば、宋の邵雍『皇極經世・声音唱和図』は、声母(声類)を 12 大類 152 音に分けている。〕」とあり、『伝統語言学辞典 第 2 版』(河北教育出版社 2010)の「音韻」(語義①)には、「旧以為“音”指“声成文”，“韻”指“声音相和”，今人亦多以“音”指声母，

以“韻”指韻母。〔古くは、「音」は「声文を成す」ものを指し、「韻」は「声音相和す」ものを指すとされた。今の人は、また多く「音」で声母を指し、「韻」で韻母を指す。〕とある。また、漢語音韻学の概論書では、林燾・耿振生『声韻学』（三民書局 1997。台湾で出版された、中国の音声学学者による教科書。2002 修訂簡体字版『音韻学概要』（商務印書館）に、「音、有時指声母，如“五音”。〔「音」は、ときに声母を指す，たとえば、「五音」（調音部位の違いによる5種類の声母）のように。〕」（三民書局版 p.62）とあり、劉綸鑫『音韻学基礎教程』（中国社会科学出版社 2001）に、「音韻学又叫声韻学。其中的“音”、“声”都指声母，“韻”对“音”、“声”而言，指漢語单字音節中除了声母之外的部分。〔「音韻学」は、また「声韻学」という。この中の「音」と「声」は、いずれも声母を指す。「韻」は、「音」・「声」に対していい、中国語の单漢字の音節のうち、声母を除いた部分を指す。〕」（「前言」 p.1）という記述が見られる。

ところで、漢語音韻学は、日本では「中国音韻学」と呼ばれることが多い。これは、インド由来の梵語（サンスクリット語）の音韻研究である「インド音韻学」（悉曇学）や、日本語の音韻研究である「日本音韻学」（日本韻学）に対応した名称となっている。

中国では、漢語音韻学は、「中国音韻学」のほか、「声韻学」とも呼ばれる（古くは「韻学」，「音学」などとも呼ばれた）。これらの名称について、董同龢『漢語音韻学』（1954 初版『中国語音史』。カールグレン以降の研究成果を総括した漢語音韻史の「入門」書。1968 増補改題版（文史哲出版社））は、名称としては「漢語音韻学」が最もよく、「中国音韻学」を用いてもよいが、「声韻学」については、「漢語」という限定がない点と、「声韻」（＝声母＋韻母）に「声調」の概念が含まれない点で、最も不適當だとする（増補改題版 p.1）。また、龍異騰『基礎音韻学』（巴蜀書社 2003）は、「過去曾有過“音韻学”与“声韻学”哪個名称更確切的爭論，但最近幾十年人們都習慣把這個科称为音韻学。〔かつて「音韻学」と「声

韻学」のどちらの名称がより適切かの論争があったが、最近の数十年は、この学問分野を「音韻学」と呼び習わしている。])と述べ、また、「中国音韻学」という名称は、中国が「多民族国家」であり、「漢語」以外にも多くの言語があるという点から不適當であり、「漢語音韻学」と呼ぶべきだとしている (p.1)。なお、王力『中国音韻学』(1935 初版。カールグレンの学説をほぼ全面的に取り入れ、漢語音韻学の学問体系化をめざした古典的著作)は、同様の理由から、後に『漢語音韻学』(1955 中華書局)と改題されている(「新版自序」p.1)。このように、今日の中国では「漢語音韻学」という名称が一般的になっているが、台湾では「声韻学」の名称がよく使われている。これについて、竺家寧『声韻学』(1991 初版。台湾における代表的な教科書の一つ。1992 第二版(五南図書出版))は、「漢語」は「国内」向けには省略可能で(教育部のカリキュラムの「標準名称」も「声韻学」であり、「漢語」は付いていない)、「声韻」の「韻」(韻母)には「声調的区別」が含まれるとして、この学問分野を「声韻学」と呼ぶとしている(第二版 p.3)。台湾では、日本でいう「音韻論」(phonology、中国では「音系学」(phonemics の訳としては「音位学」))を「音韻学」と呼ぶことが多く、これとの区別のために「声韻学」が使われるということもあるようである。声韻学と音韻学との関係について、何大安『声韻学中的觀念和方法』(1987 初版。台湾で出版された、「言語研究の入門書」ともいふべき教科書。1993 第二版(大安出版社))は、「声韻学」を中国語の「音韻学」(phonology)であるとし、「音韻学、就是对語音訊号運用規則的說明和研究。声韻学既然是漢語音韻学、它的任務就是要說明漢語語音運用的規則、以及這些規則的来竜去脈。〔音韻学とは、言語音記号が規則を適用することについての説明と研究である。声韻学は漢語音韻学(中国語音韻学)であり、その役割は中国語音が適用する規則、およびその規則の由来・変遷を説明することとなる。〕」(第二版 p.9)と述べている。

	字音（音節）			研究分野
	声母	韻母	声調	
日本語で	音	韻	—	音韻学
中国語で	音			
	声	韻	調	
主に台湾で	音			声韻学
	声	韻		

図1 漢字音（中国語音）の構成要素の略称と研究分野名

以上見てきたことを、図1にまとめておく。

3. 漢語音韻学の発展と日本漢字音研究

日本における音韻研究は、中国における音韻研究の影響を強く受けて発展してきたが、実は、中国の音韻学も、外来文化（外国語の文字）の影響を受けて発展してきたとされる。「音韻の概念は、表記（特に音素文字）に影響を強く受けることがある」（『言語学大辞典 第六巻 術語篇』「音韻」）とされるが、中国語の文字である漢字は「表語文字」（形態素＝音節文字）であり、言語音の分析・記述には適さず、「中土の如きは。其尚ぶところ文字にありて。音韻の学の如きは。西方の長じぬるに及ばず。」（新井白石『東雅』一・総論）であった。中国における音韻研究は、漢字の表す音節を声母と韻母とに分析することから始まったが、これは、具体的には、1つの漢字の音を2つの漢字で表す「反切」として起こった（たとえば、「東」の音は「徳紅」で表される。「徳 tək」の声母 t と、「紅 vuŋ」の韻母 uŋ を合わせると、「東 tuŋ」の音になる）。反切の起源には諸説あるが、古くからの説として、インド（サンスクリット語（梵語））の影響を認め

るものがある。現代の学説としては、仏典の翻訳を通じて、梵字のつづりの原理から啓発を受けたとする説と、中国語における音変化による語形成が内的要因となり、梵字や西域文字のつづりの原理の影響が外的要因となったとする説が有力なようである（傅 2003: 5）。

なお、音韻学的な意味を表す「音韻」の現れる最も古い文献は、顔之推『顔氏家訓』（600頃成立）だと思われる（汪寿明選注『中国歴代音韻学文選』（華東師範大学出版社 2003）は、その最初に『顔氏家訓』を挙げている）。同書の巻下「音辞篇」には、「自茲厥後，音韻鋒出，各有土風，遽相非笑（三國の魏の時代）より厥（魏）の後，音韻（魏）鋒（魏）に出で，各々土風（土地の風）有り，遽（魏）に相非笑（非難嘲笑）す」，「李季節著音韻決疑，時有錯失：陽休之造切韻，殊為疎野。〔李季節，『音韻決疑』を著すも，時に錯失（誤り）あり。陽休之，切韻（反切）を造るも，殊に疎野（粗野）為り〕」などの用例が見える。これらの「音韻」は、具体的には「反切」を指すとされる（李葆嘉 1998: 47）。

さて、中国の音韻学は、漢字音（中国語音節）の分析を精密化させる方向で進展してきた。施（2008: 288）に従えば、中国語音節の「最小構成要素〔最小構成要素〕」を求める研究は、漢字の発音を反切によって示すようになった「反切時期」（音節は「声母・韻母」に二分される）から、「四声」（声調）が発見されて、四声に応じて分巻した「韻書」（一種の発音辞典）が作られるようになった「韻書時期」（音節は「声調・声母・韻母」に三分される）、「字母等呼」（「字母」は声母，「等呼」は韻母の口の開き方などによる分類）による「等韻図」（音韻を体系的に示した図表）が作られるようになった「等韻時期」（音節は「声調・声母・介音（半母音）・韻」に四分される）, さらに、「等韻学」（等韻図を用いた音韻学）の探求が深まり、音節分析の精緻化・明晰化が進んだ「明清時代」（音節は「声調・声母・介音・韻腹（主母音）・韻尾（音節末音）」に五分される）へと、発展を続けてきた。音韻学的发展には、外来文化の影響が少なからず

認められるようであるが（音韻学史上の画期をなす出来事（反切の出現、四声の発見など）に、それぞれ外来文化の影響を認める説（李葆嘉 1998）もある）、とくに、「等韻学」については、古くからインド音韻学（声明、悉曇学）の影響が指摘されている。羅常培（1935: 35）は、「印度梵語」の「最大的貢献」として、「字母」と「等韻」の創造を挙げている。「字母」は、声母（子音）の音声学的観察に基づく分類・命名であり（清代の音韻学者には、これを認めず、梵語の影響を排除しようとする者もいた）、「等韻」は、「模仿梵文悉曇章の体制，以声為経，以韻為緯，把切韻の音系総撰為若干転図〔梵語の『悉曇章』（字母表）の体裁を模倣して，声母を縦列に，韻母を横行にとり，『切韻』（601 成立の韻書）の音系をまとめて，いくつかの「転図」（図表）にする〕」ものであり、「換言之，就是悉曇化的切韻音綴表（Syllabary）。它的作用和現代国音字母的拼音表跟日本語的『五十音図』是完全一樣的。〔言い換えれば，悉曇（梵語字母）にならった『切韻』の音節表（syllabary）である。その役割と現代の「国音」（中国語標準音）字母の綴り字表と日本語の「五十音図」とは，まったく同じものである。〕」（羅常培 1935: 36）とする。

さて、反切（漢語音韻学）と悉曇学（インド音韻学）とは、ともに平安時代の初めごろ、空海によって唐から日本に伝わり、ここから、日本における音韻研究が始まったとされる（馬淵 1984: 154,179, 釘貫 1997: 209）。これは、本来、中国語音および梵語音の研究であったが、やがて日本語に基づいた（五十音図を用いた）音韻研究となった。馬淵・出雲（1999: 26）によれば、中世以降、「悉曇学はもとのインドの発音は忘れられて漢字音を手掛かりにして研究するようになり、漢字音韻学もまた和化した漢字音について研究することになって、これら二つの音韻学の混交が始まり、一種独特な学問」である「日本韻学」が起こったという。

日本における音韻研究は、五十音図を基礎に行われていった。五十音図の起源および目的については、悉曇を起源とする説、反切のためのものと

する説、日本語の音韻組織表であるとする説など、諸説あるが（森岡 1990: 23, 27）、今日では、「悉曇学と漢字音韻学の二方面から発生し、両方の機能が平安時代末に一緒になって定着した」（馬淵 1993: 177）といった見方が有力なようである。五十音図は、早くから日本語に見られる諸現象を説明するのに使われたようであるが（五十音図の「発明者」にも擬される明覚（平安時代後期の悉曇学者）が「日本語の説明原理として音図を定着させた」（森岡 1990: 28）とされる）、江戸時代になって、日本語研究がさかんになると、「国語の音韻組織図」（馬淵 1993: 62）として、ますます活用されるようになっていった（この傾向は明治以降も続く）。

また、等韻学については、最初期の代表的な等韻図（韻図）である『韻鏡』（唐代末～五代ごろに成立した、切韻系韻書を反映する韻図。南宋の張麟之により 1151 初刊）が鎌倉時代に日本にもたらされ、悉曇学者の信範によって読解・研究されたことで、日本では、『韻鏡』に基づく漢字音研究（韻鏡学）として結実していった（なお、『韻鏡』は、中国では、早くに佚書となっていたが、清代末（明治中期）に日本から逆輸入され、その後、等韻学における最重要資料の一つとなっている）。韻鏡学は、とくに江戸時代に発展し、漢字音組織の探求から字音仮名遣い（漢字音に関する歴史的仮名遣い）の認定へと研究が進んでいった。

字音仮名遣いの研究は、本居宣長『字音仮字用格』（1776 刊）に始まるが、その方法は、「古書の用例に基づく帰納法を優先したという点からは、和訓の歴史的仮名遣いと同じ方向を目指したものと評価できるのであるが、全ての字の用例発見が不可能であるために『韻鏡』『広韻』等に基づく演繹論法によって補わざるを得なかった」（沼本 2014: 5）というものであった。日本漢字音（各漢字の呉音や漢音）の認定は、長く、中国中古音の体系を伝える『広韻』（切韻系韻書）や『韻鏡』に基づく演繹的な方法によって行われるのが主流であった。それは、「主として、韻図を規範として、その縦横欄の枠内においては、斉一的な音形を採らしめようとする

もの」で、「韻鏡を絶対視するもの」（高松 1982: 4）であった。今日では、利用できる古い文献資料が格段に増え、字音の認定は、用例中心に行われるようになってきているが、それでも、すべての漢字の音が実証的に確かめられるわけではなく、韻書や韻図による演繹的な方法の使用は欠かせない。日本漢字音の研究には、「切韻系韻書の反切によって推定される中国中古音（Ancient Chinese）の体系を基準として、掲出字と音注字との関係について整理・検討するという方法が一般的にとられている。」（小倉 1995: 16）のである。その際、中国中古音の音価としては、カールグレンによる推定（再構）音を一部修正したものが使われる。実際には、中国中古音（切韻系韻書）の音韻体系と、（用例から帰納される）日本漢字音（呉音・漢音）の母体となった音韻体系とには、ずれが見られるが（呉音には「方言的」なずれが、漢音には「音韻変化」によるずれが見られるという（沼本 2014: 291）、「その整理の拠り所は、飽くまでも、韻書ではある。それは、彼我共に、その字音研究の出発点は、切韻音—広韻音であるからに外ならない。」（高松 1982: 5）とされる。

このように、漢語音韻学の研究成果は（ほとんど中国中古音という共時的な体系に限られるが）、日本漢字音の研究の基礎となっている（ほかに、漢語音韻学の研究成果は、万葉仮名文献に現れた上代日本語の音価の推定などにも使われる。最近では、森博達『古代の音韻と日本書紀の成立』（大修館書店 1991）など）。逆に、日本漢字音の資料や研究成果が、漢語音韻学の研究に利用されることもある。上に挙げたカールグレンによる中国中古音の再構には、中国各地の方言音（方音）のほかに、「域外方音」（借音）として、朝鮮漢字音・ベトナム漢字音とともに、日本漢音・日本呉音が利用されている（高本漢『中国音韻学研究』p. 542, 耿 2004: 189）。また、近年の漢語音韻学の論考には、通時的（かつ地域縦断的）な研究に、日本漢字音資料を利用するものも見られる。たとえば、羅濟立（2005）は、客家語（客家方言）の音層の分析（客家語の歴史的事態の解明）に、

中国語方言音（福建省の閩南語文語音・浙江省の呉語音）などととも、訓点資料に見られる日本漢字音（漢音・宋音）を利用している。なお、中国の『音韻学論著指要と総目』（作家出版社 2007）「下巻・音韻学論著総目・中古音研究」の「対音訳音研究」、同「近代音研究」の「対音訳音研究」には、（題名から判断して）日本語関係の著作（多くは日本人・日本語によるもの）が、1980～2006 年に限っても、それぞれ約 40 編、約 80 編挙げられている。

4. 漢語音韻学の効用

漢語音韻学は、古くから「絶学」（隔絶した学問、孤高の学問）や「読天書〔天書を読む〕」などと言われ、難解な学問とされてきた。漢語音韻学の初期（1930 年代）の教科書には、「自古治斯学者，輒故神其説，以自矜異，窃嘗病之。邇年忝在清華大学音韻講席，首以玄虚之談為戒。〔古より斯の学（音韻の学）を治むる者，輒ち故に其の説を神とし，以て自ら異を矜る，窃かに（私は）嘗て之れを病む。邇年（近年）清華大学に在って音韻の講席（講義の席）を忝うし（いただき），首ず玄虚の談（わけのわからない話）を以て戒めと為す。〕」（王力『漢語音韻学』「自序」p.8），「声韻之学，…以為神秘不可思議者有之，而穿鑿附会者亦有之。於是妄立名目，侈言是非，遂使後之学者，益迷惑而無所適從。〔声韻の学，…神秘不可思議と以為う者之れ有り，而して穿鑿附会（こじつけ）する者亦之れ有り。是に於いて妄りに名目を立て，侈に是非を言い，遂に後の学ぶ者をして，益々迷惑して適從する所無からしむ。〕」（林尹『中国語声韻学通論』修訂増注版 p.3）などがある。この時期、羅常培は、その難解さの原因を、「（一）国字不適於表音〔漢字が表音に適していない〕」，「（二）名実の混淆〔名実（用語）の混乱〕」，「（三）古今音異〔古今の音の違い〕」，「（四）方言分岐〔方言の分岐〕」の 4 種に分類し、このそれぞれ

に依じて、「(一) 審音〔音を審らかにする(音声を分析する)〕」、「(二) 正名〔名を正す(用語・概念を明確にする)〕」、「(三) 明変〔変を明らかにする(音韻の変遷を探求する)〕」、「(四) 旁徵〔傍証する(現代方言や外国史料を参照する)〕」の4つを、問題を解決する方法として挙げている(羅常培 2004: 487)。

その後、上の(一)～(四)の研究は大きく進展したが、漢語音韻学は、今日でも、難解で何の役に立つのかよくわからない学問と思われているようである。これに関して、たとえば、台湾の学会誌では、漢語音韻学(声韻学)をどう教えたらいいかについての特集が組まれている(『声韻論叢』15「專欄 声韻学教師教学工作坊〔特集 声韻学教師の教育現場〕」)。そこには、「曾經聽一些學生說：『声韻学那麼難学，学過了一下子就還給老師啦！有甚麼用！』〔かつて何人かの学生が言うのを聞いた。「声韻学はなんて難しいんだ、勉強してもすぐに先生に返して(忘れて)しまう。何の役に立つんだ。』」(蔡 2007: 55) や、「声韻学向有『絶学』之称，在中文系所設的課程中，声韻学通常是最讓學生頭疼的科目之一。〔声韻学はかつて「絶学」の称があり，中国文学系が設けているカリキュラムの中で，声韻学がふつう最も学生を悩ませる科目の一つである。〕」(王松木 2007: 71) といった現場の声が載っている。

音韻学は、もともと「小学」と呼ばれる、中国の言語・文字を研究する学問(「文字、音韻、訓詁之学」)の一部門であった。「小学」は、本来(「大学」に対する)貴族の子弟のための「初級学校」の意味であったが、前漢の劉向・劉歆(「古文経学」の創始者)によって「文字学」の意味で使われるようになり、経書を中心に古籍の解釈を行うための学問として発展し、後に「音韻之学」もその中に含まれるようになった(胡 2005: 1)。

音韻学は、もともと古籍を読むための基礎学問であったが、現在でも、中国語圏の大学の中国文学系では、漢語音韻学(声韻学)は、古書の読解や古典文学の鑑賞のための基礎科目とされている。漢語音韻学(声韻学)

の概論書（教科書）には、たいてい、この学問を学ぶ目的や用途（効用）について書かれている。たとえば、沈祥源ほか『实用漢語音韻学』（山西教育出版社 1991）は、「实用漢語音韻学的内容和功用〔实用漢語音韻学の内容と効用〕」として、「一、有利於学習和研究古代詩文〔古代の詩文を学習・研究するのに有利である〕」、「二、有助於文芸形式的發展〔文芸形式の發展に役立つ〕」、「三、有助於整理古籍〔古籍を整理するのに役立つ〕」、「四、有利於普通話的推广〔普通話（標準語）の普及に有利である〕」、「五、有助於語言学的全面進展〔言語学の全面的な進展に役立つ〕」の5つを挙げている（p.8）。また、陳（2007: 4）は、先に挙げた学会誌の特集で、「効用」として（対象は、主に中国文学系の学生だと思われる）、「（一）声韻学有助於瞭解典籍〔声韻学は典籍を理解するのに役立つ〕」、「（二）声韻学可助弁識平仄声調有利於詩文創作〔声韻学は平仄・声調を識別することを助け、詩文の創作に有利である〕」、「（三）声韻学可帮助弁識京劇中的尖团音〔声韻学は京劇の中の尖音と团音とを識別するのを助ける〕」、「（四）声韻学有助於詩文吟誦与賞析〔声韻学は詩文の吟誦と鑑賞に役立つ〕」、「（五）声韻学有助於瞭解声情的配合關係〔声韻学は声と感情の配合關係を理解するのに役立つ〕」の5つを挙げている（このうち（二）と（三）については、次節でふれる）。

5. 漢語音韻学と日本語漢字学習

筆者は、漢語音韻学の知識は（必ずしも専門的に学ばなくても、中国語漢字音に関する知識があれば）、日本語の漢字音を学ぶのに役立つ場合もあるのではないかと考えている。それは、日本漢字音と中国語（諸方言を含む）の漢字音とは歴史的関係があるため、その間に一定の規則的対応が見られるからである（これは、日本語以外の「域外方音」についても同様である）。少し専門的には、日本漢字音の音形には、漢語音韻学で重要

視される、古い漢字音（中国語音）の特徴（とくに現代中国語（北方方言。以下、断りが無い限り、同じ）で、すでに失われてしまっているもの）を伝えるものが多く見られるということもある。これに関連して、王華南（2015）は、台湾語（閩南語）と日本語との漢字音の対応を利用して日本語を学ぶ方法を紹介するなかで、「台語漢字亦相對保存各期中古漢音，此種相同或近似部分成為台員（台灣）河洛人和日本人所共同擁有之最珍貴文化遺產。〔台灣語の漢字も各時期の中国中古音を比較的よく保存しており、この種の（日本語と台湾語とで）同じ、あるいは似ている部分は、台湾の閩南人と日本人とが共通に持っている貴重な文化遺産となっている。〕」（王華南 2015: 171）と述べている。

さて、本節では、日本語に残る中古音の特徴（現代中国語で失われたもの）のうち、陳（2007: 9）が取り上げている「平仄声調」（「平仄」は、古い中国の声調（四声）における、「平声」と「仄声」（上声・去声・入声）との区分）と「尖团音」（「尖音」と「团音」との弁別）を中心に見ていく。

はじめに、「平仄声調」の「入声」を取り上げる。入声とは、『広辞苑第六版』（岩波書店 2008）によれば、「漢字の四声の一つ。仄声に属する。p・t・kに終わる音節に特有の短促な音調。入声の字は日本の漢字音（旧仮名づかい）ではフ・チ・ツ・ク・キのいずれかに終わる。「一」（イチ）・「十」（ジフ）などの類。入声は現代中国の北方方言では多く失われて平声・上声・去声と合わさり、南方方言では保存されている。」（同辞典「入声」）である。入声字を見分けることは、中国古典文学の学習・研究においては、漢詩の平仄・押韻に関係する重要な知識となる。陳（2007: 9）は、「研讀古典詩詞最煩人者，莫過於古代平上去入四声，与今陰陽上去之四声，不能完全密合。其中的緣故，就是因為國語（普通話）中入声消失了，分別變入陰陽上去各調中去了。〔古典の詩・詞を精読するのに最も悩まされるのは、古代の平声・上声・去声・入声の四声と、今の陰平声（第

1声)・陽平声(第2声)・上声(第3声)・去声(第4声)の四声とが完全には合わないことである。そのわけは、国語(普通話)では入声(陰平声・陽平声・上声・去声)のいずれかに分かれて入ってしまったからだ。』と述べている。また、王華南(2015: 106)は、女子高生たちが、入声字について、「只好背起来! [ただ暗記するしかない。]」(国語の教師にそう言われた)と話していたというエピソードを紹介している。つまり、今日の中国語では、入声字の発音上の特徴が失われているため、漢詩の平仄・押韻がよくわからなくなってしまっているわけである。陳(2007: 10)は、現代中国語音から見た入声字の見分け方(「弁識的規則」)を8つ挙げているが(表1の下に挙げる。この「規則」にいちいち照らし合わせて入声字を見分けるのもなかなか大変であろう)、たとえば、方言音や形声音符などの知識により入声字が識別できれば、漢詩を作るにも、日本語の漢字音を学ぶにも有利になると思われる(なお、大島2009: 29は、漢詩の平仄を見分けるのに、現代中国語音と日本漢字音を知っていれば、「鬼に金棒です。平仄を言いあてることができます。」と述べている)。

入声字は、日本漢字音では、(上に引用した『広辞苑 第六版』の説明にあるように)「-フ」(-pに由来。現代語では、長音か「-ツ」になっている。「合」(ゴウ, ガツ), 「雑」(ザツ, ゾウ)など), 「-ツ」(-tに由来。「鉄」(テツ), 「発」(ハツ)など), 「-チ」(-tに由来。「吉」(キチ), 「八」(ハチ)など), 「-ク」(-kに由来。「各」(カク), 「服」(フク)など), 「-キ」(-kに由来。「駅」(エキ), 「式」(シキ)など)になっているため、その音形から入声字であることがわかる。表1に、入声字の見分け方のいくつかを、等韻学でいう「撮」(韻母のグループ)ごとにまとめておく。表に挙げたものは、日本漢字音の音形、広東語(粵語、入声を保存している中国語方言の一つ)の韻母、陳(2007: 10)の「弁識的規則」、入声字に特徴的な主な形声音符(阿久津1998による)である(以下、中国中古音の推定音は、主に『広漢和辞典』(大修館書店1982)によるが、一部表記

表1 入声字の見分け方

中国中古音	日本漢字音	広東語 (広州音)	陳(2007)の 規則の適用	主な形声音符(例字)
咸摂 (ap系)	ㄞフ→ㄞウ／ㄞツ, ㄞフ→ㄞウ	-ap, -ip	①④⑥	合(答) 荅(搭) 甲(押) 夾(峡) 荔(協)
山摂 (at系)	ㄞツ (㊦ㄞチ), ㄞツ	-at, -yt,-ut,-it	①④⑥⑦	察(擦) 爻(髮) 伐(闊) 末(抹) 害(割) 曷(渴) 舌(活) 兌(悅) 折(哲) 吉(結) 失(迭) 列(烈) 切(窃) 夫(決) 出(拙) 散(徹)
深摂 (əp系)	ㄞフ→ㄞウ／ㄞツ	-əp,-ap	①	及(吸) 立(粒) 十(汁) 合(拾)
臻摂 (ət系)	ㄞツ, ㄞツ (㊦ㄞチ), ㄞツ, ㄞツ	-ət, -it,-œt	①	必(泌) 吉(詰) 失(秩) 室(窒) 朮(述) 屈(掘) 弗(沸)
梗摂 (ak ¹ 系)	ㄞク ㄞキ (㊦ㄞク)	-ak, -ik	①②③⑧	毛(宅) 白(拍) 各(格) 叔(寂) 辟(壁) 麻(歴) 商(敵) 昔(惜) 責(積) 罽(駅)
曾摂 (ək ¹ 系)	ㄞク ㄞク (㊦ㄞキ)	-ək, -ik	①②③⑤⑧	黑(墨) 則(側) 意(億) 食(飾) 直(植) 或(域) 戩(職)
宕(・江)摂 (ak系)	ㄞク, ㄞク	-ok,-ək,-œk	①③⑦⑧	專(博) 莫(漠) 乍(作) 樂(菓) 夔(穫) 蜀(濁) 𠂔(学) 却(脚) 勺(酌)
通摂 (ək系)	ㄞク, ㄞク, ㄞク, ㄞク, ㄞク	-uk	①⑧	束(速) 足(促) 羹(僕) 賣(読) 告(酷) 叔(督) 蜀(独) 谷(俗) 衆(録) 屬(嘱) 畜(蓄) 冪(副) 复(復) 孰(熟) 宿(縮)

ㄞ～ㄞは各段の音を, ㄞ～ㄞはヤ行音・拗音を表す。㊦は呉音に独特の音形。

陳(2007)の「弁識的規則」(入声字を示す特徴)は、次のとおりである(以下のローマ字は「漢語拼音方案」による)。

①声母が b,d,g,j,zh,z で、陽平声(第2声) ②声母が d,t,l,z,c,s で、韻母が e

③声母が k,zh,ch,sh,r で、韻母が uo ④声母が b,p,m,d,t,n,l で、韻母が ie

⑤声母が d,g,h,z,s で、韻母が ei ⑥声母が f で、韻母が ao

⑦韻母が üe ⑧両読字で、文語音が主母音で終わり、口語音が -i,-u(-o) の韻尾で終わるもの

を変えている)。

「平仄声調」に関連して、漢字音の清濁についてもふれておく。中国中古音の声母には、清音(無声音)と濁音(有声音)との対立が存在した。今日では、呉語などを除き、中国語の多くの方言において、中古音の濁音は無声音化し、声母の「無声音／有声音」という対立は失われているが、

声調の違い（調類）にその区別が残っている場合がある。たとえば、北方方言では、中古音の平声が、清音に由来する「陰平声」（第1声。「斤」, 「終」など）と、濁音に由来する「陽平声」（第2声。「勤」, 「従」など）とに分かれており、かつての清濁の区別を伝えている（中古音の平声の濁音は、「無気／有気」の対立があるものにおいては、有気無声音になっている。また、中古音の上声・去声の濁音は、去声（第4声）の無気無声音に、入声の濁音は、主に陽平声（第2声）の無気無声音になっている）。このため、かつては陰平声を「清」、陽平声を「濁」と呼ぶことも行われていた（明代末にニコラス・トリゴー（Nicolas Trigault, 中国名は「金尼閣」）が著した中国語の音韻書『西儒耳目資』（1626刊）の中で使われている。近代では、銭 1918: 10 などにこの使い方が見られる）。

日本漢字音では、中国中古音の濁音字は、基本的に、呉音で濁音、漢音で清音になっている（漢音の清音形は、その母体となった中国語原音における濁音の無聲音化を反映している）。ただし、呉音・漢音の両音形がともに使われるものはそれほど多くなく、どちらか一方しか使われないものが多数を占める。筆者の調査では、中国中古音の濁音字のうち、今日の日本漢字音（「常用漢字表」にあるもの）で濁音形が使われているものは、およそ4割である（表2参照）。それでも、日本漢字音で濁音形をもつものは、現代中国語で陽平声（第2声）か去声（第4声）に発音されるものが大多数を占め、両者の間には、一定の対応が認められる（これは、日本漢字音学習に役立つ知識となるかもしれない）。このほかに、日本漢字音で濁音形になるものには、中国中古音の鼻音声母（明母 [m]・泥母（・娘母）[n]・日母 [ɲ]・疑母 [ŋ]（「母」は「声母」のこと。「泥母」と「娘母」とには、同声母と解釈する説と、別声母と解釈する説とがあるが、ここでは同声母としておく））に由来するものがある。これらは、呉音でマ・ナ・ガ行音、漢音でバ・ダ・ザ・ガ行音になる（漢音形は、中国語原音における脱鼻音化現象を反映している。現代中国語音では、m [m]・n

[n]・r [z]・ゼロ声母になっている)。表2に、中国中古音の「濁音」(「全濁音」)・「清濁音」(鼻音声母をもつ音など)に対応する、現代中国語音と日本漢字音(呉音・漢音)の音形とを挙げておく。

表2 濁音字・清濁音字と現代中国語・日本漢字音との対応

中国中古音			現代中国語(北方方言)	例字	中国中古音	日本漢字音		常用漢字(音)における音形の割合			
				呉音		漢音					
濁音	平声	陽平声(第2声) 有気無声音	勤 従 頭 平	濁音	濁音	清音	常用漢字(音)における音形の割合				
	上声	去声(第4声) 無気無声音	上 静 弟 部								
	去声	去声(第4声) 無気無声音	現 自 地 病								
	入声	陽平声(第2声) 無気無声音など	学 食 読 白								
清濁音	平声	陽平声(第2声)	言人 明文	清濁音(鼻音)	明母 [m]	マ行音	バ行音	両音形(呉音・漢音) 28字(17%) 鼻音形(呉音)のみ 68字(41%) 濁音形(漢音)のみ 57字(34%) その他 14字(8%)			
	上声	上声(第3声)	眼女 軟母						泥母(・娘母) [n]	ナ行音	ダ行音
	去声	去声(第4声)	外内 二万						日母 [ŋ]	ナ行音	ザ行音
	入声	去声(第4声)など	業若 日物						疑母 [ŋ]	ガ行音	ガ行音

「常用漢字(音)における音形の割合」は、筆者の調査による。調査対象は、「常用漢字表」に音読みがある漢字(音)で、中国中古音(『広韻』による)の濁音字(532字)、および、清濁音字のうち、明母・泥母(・娘母)・日母の字(167字)である。漢字音の認定は、主に『五十音引き漢和辞典 第二版』(三省堂2014)によったが、中国中古音の濁音字であって、同辞典で呉音・漢音同形(清音形)とされているものについては、漢音として数えた。漢字音の認定は、漢和辞典によって異同が見られるので、数字はあくまでも概数である。

つづいて、「尖音」と「団音」を取り上げる。「尖音」と「団音」とは、現代中国語でj [tɕ]・q [tɕʰ]・x [ç] に発音される声母のうち、「属於古精清從心邪五母齊齒撮口兩呼的字〔昔の「精母」[ts]・「清母」[tsʰ]・「從母」[dz]・「心母」[s]・「邪母」[z] の5つの声母の齊齒呼(介音 [i] をもつ音)・撮口呼(介音 [y] (ü) をもつ音)に属する字〕」(「尖音」と、

「属於古見溪群曉匣五母齊齒撮口兩呼的字〔昔の「見母」[k]・「溪母」[k^h]・「群母」[g]・「曉母」[x]・「匣母」[v]の5つの声母の齊齒呼・撮口呼に属する字〕」（「団音」とを区別するという名称である（羅常培 1978: 170）。つまり、たとえば、[ts(i)]が[tc(i)]になったもの（「跡・進・俊」など）が「尖音」で、[k(i)]が[tc(i)]になったもの（「季・緊・均」など）が「団音」ということになる（この両者の音変化は、いずれも、介音[i]または[y]による硬口蓋化（「顎化」）による）。現代中国語では、この両者は同じ音になってしまっているが、京劇では、今でもこの両者を区別して発音するという（李思敬（1987: 69）によれば、「精・清・星」などの「尖字」の声母の発音は[ts]・[ts^h]・[s]であり、「京・輕・興」などの「団字」の声母の発音は[tc]・[tc^h]・[c]である）。尖音と団音については、古くは用語の解釈が揺れていたようであるが、羅常培によって、1935年に、上に挙げたように定義された。尖音と団音との識別について、陳（2007: 13）は、「這種區別，如果没有受過声韻学的訓練，那就只有死背，別無他途。受過声韻学訓練的人，就很容易辨識。〔この種の區別は、声韻学の訓練を受けなければ、ただ丸暗記するしかない。声韻学の訓練を受けた人は、識別が容易である。〕」と述べているが、具体的なことは述べていない。

日本漢字音では、尖音に相当する（中国中古音の[ts]など（齒頭音）に由来する）ものと、団音に相当する（中国中古音の[k]など（牙音・喉音）に由来する）ものとは、呉音・漢音を問わず、サ・ザ行音と、カ・ガ行音という音形の違いで現れる。このため、両者の識別は容易である。これは、逆にいえば、両者の区別が失われている中国語母語話者が日本語の漢字を学習する際には、両者の識別が重要になるということである。なお、中国語方言音では、閩語（廈門）・客家語（梅県）・粵語（広州）・平話（南寧）などで、牙音・喉音に硬口蓋化が起こらず、この両者の区別が保たれている（李存智 2001: 90）。このため、これらの方言音の知識があ

れば、それを尖音と団音（それぞれに相当する日本漢字音）の識別に応用することは可能であろう。以上を表3にまとめておく（濁音字については省略した）。

表3 尖音・団音に対応する諸音

中国中古音	日本漢字音	広東語 (広州音)	京劇の発音		現代中国語 (北方方言)	例字
精母 [ts] (-i/y)	サ行音	[tʃ]	尖音	[ts]	j [tɕ]	進跡俊
清母 [tsʰ] (-i/y)	サ行音	[tʃʰ]		[tsʰ]	q [tɕʰ]	七青淺
心母 [s] (-i/y)	サ行音	[ʃ]		[s]	x [ɕ]	須昔先
見母 [k] (-i/y)	カ行音	[k]	団音	[tɕ]	j [tɕ]	季緊均
溪母 [kʰ] (-i/y)	カ行音	[kʰ]		[tɕʰ]	q [tɕʰ]	起輕遣
曉母 [x] (-i/y)	カ行音	[h]		[ɕ]	x [ɕ]	希許陝

6. おわりに

本稿では、漢語音韻学と、日本語の漢字研究や漢字学習とのかかわりについて見てきた。とくに第5節では、漢語音韻学の知識を（主に漢字圏出身の日本語学習者の）漢字学習に応用できないかという観点から、入声字や「尖団音」を取り上げてみた。しかし、筆者は、実は、このような知識は、日本語の学習がある程度進み、それまで学んできた日本漢字に関する知識を整理するというような段階でないと、あまり役に立たないのではないかと考えている。筆者はかつて、日本漢字音と中国語漢字音（あるいは韓国語漢字音）との対応を日本語漢字学習へ応用することについて、「たとえ音の対応法則を学んだとしても、それがどの程度有効であるか疑問である。その語が、漢音で読まれるのか、呉音で読まれるのか、それとも訓で読まれるのか知らなければ、結局は読めない。音の対応は語彙力がつけ

ばある程度勘でわかるようになるものであるから、やはりまず語彙力をつけることが大切であろう」(阿久津 1991: 135, 138) と述べたことがあるが、この考えは今も変わらない。第5節で取り上げたような知識は、たまたま漢字の読みに迷ったときなどに役に立つのではないかと思っている。

参考文献

- 阿久津智 (1991) 「漢字圏の学生に対する漢字教育について」『筑波大学留学生教育センター日本語教育論集』6 筑波大学留学生教育センター
- 阿久津智 (1998) 「入声と形声音符」『立教大学日本語研究』5 立教大学日本語研究会
- 阿久津智 (2015) 「現代日本語における漢音と呉音の対応について」『拓殖大学日本語紀要』25 拓殖大学留学生別科・日本語教育研究所
- 阿久津智 (2016) 「現代日本語における『音韻』の意味」『立教大学日本語研究』23 立教大学日本語研究会
- 王華南編著 (2015) 『淵遠流長話台語』秀威資訊科技
- 王松木 (2007) 「金針如何度与人? : 論声韻学之課程設計与教材教法」中華民國声韻学学会『声韻論叢』15 台湾学生書局
- 大島正二 (2009) 『唐代の人は漢詩をどう詠んだか: 中国音韻学への誘い』岩波書店
- 小倉肇 (1995) 『日本呉音の研究 第1部 研究篇』新典社
- 釘貫亨 (1997) 「日本語学史における『音韻』の問題」『名古屋大学文学部研究論集 文学』43 名古屋大学文学部
- 耿振生 (2004) 『20世紀漢語音韻学方法論』北京大学出版社
- 胡奇光 (2005) 『中国小学史』上海人民出版社 (1987 初刊)
- 蔡根祥 (2007) 「声韻学在国文教学之応用」中華民國声韻学学会『声韻論叢』15 台湾学生書局
- 施向東 (2008) 「等韻学与音位学」中国音韻学研究会編『中国音韻学』南京大学出版社
- 錢玄同 (1918) 「論注音字母」『新青年』4-1 (1918年1月号) 群益書社
- 高松政雄 (1982) 『日本漢字音の研究』風間書房
- 陳新雄 (2007) 「声韻学的功効」中華民國声韻学学会『声韻論叢』15 台湾学生書局
- 沼本克明 (2014) 『帰納と演繹とのほさまに揺れ動く字音仮名遣いを論ず: 字音

仮名遣い入門』汲古書院

瀋文国 (2004) 「漢語特色的音韻学研究」中国音韻研究会・石家莊師範專科学校
編『音韻論叢』12-18 齊魯書社

傅定森 (2003) 『反切起源考』上海古籍出版社

馬淵和夫 (1984) 『日本韻学史の研究 増訂版 I』臨川書店 (1965 初版)

馬淵和夫 (1993) 『五十音図の話』大修館書店

馬淵和夫・出雲朝子 (1999) 『国語学史：日本人の言語研究の歴史』笠間書院

森岡健二 (1990) 「私の五十音図観」『日本語学』9-2 (1990 年 2 月号) 明治書
院

羅济立 (2005) 『客家語と日本漢音, 鎌倉宋音の比較対照研究：閩南語文語音,
浙江吳語との関わりをめぐる』致良出版社

羅莘田 (羅常培) (1935) 「中国音韻学的外来影響」『東方雜誌』32-4 (1935 年 6
月号) 商務印書館

羅常培 (1978) 「京劇中的幾個音韻問題」『羅常培語言学論文選集』九思出版社
(1935 発表の「旧劇中的幾個音韻問題」を改題)

羅常培 (2004) 「音韻学不是絶学」『羅常培語言学論文集』商務印書館 (1944 発
表)

李思敬, 慶谷寿信・佐藤進編訳 (1987) 『音韻のはなし：中国音韻学の基本知識』
光生館

李存智 (2001) 「介音对漢語声母系統的影響」中華民國声韻学学会・国立中正大
学中国文学系所主編『声韻論叢』11 台湾学生書局

李葆嘉 (1998) 『当代中国音韻学』広東教育出版社

(原稿受付 2016 年 10 月 31 日)

〈研究ノート〉

「平仮名」の書写教育について

— 日本人および日本語学習者への指導内容に基づいて —

飯 田 透

要 旨

およそ書写教育は、対象が日本人であろうと日本語学習者であろうと、基本的には手本を与え、その模倣を中心に進められている。両者には、指導上、多少の違いはあるものの、正確な字形の習得を目指す点では一致している。小稿は「平仮名」の書写教育を取り上げ、日本語教育と国語教育の「書く」指導を比較しつつ、書写教育上の問題点や基本的な指導項目について考察する。

キーワード：書写教育，字形の問題点，日本語学習者，学習指導要領，筆脈

0. はじめに

一般に書写教育は、用具の違いは別として、書き方の理解や字形の正確な把握、さらには字形の記憶とその再生（産出）を目的とする。

典型的な教授法では、教師は手本を用い、学習者の書いた字形と手本との違い、あるいは造形のポイント⁽¹⁾を指摘し、それに気づかせるという方法をとる。

書写教育は平仮名の字形に始まるが、この点は日本語教育も国語教育も同様である。平仮名の字形は単純そうに見えるものの、曲線が多く流動的で、日本語学習者には造形のポイントを把握することが難しい。一方、日

本人でも、その細部の違いを問われると容易には答えられないものがある。

小稿では、平仮名の字体や字形をもとに、書写教育上の問題点を取り上げる。また、日本語教育と国語教育の「書く」指導を比較しつつ、書写教育における基本的な指導項目について考察したいと思う。

1. 平仮名の字体と字形

平仮名の起源は漢字音による表記に遡る。その漢字群の草体化や、さらなる簡略化によって、今日のような字形に至ったことは周知のことである。平仮名生成時における、いわゆる草書体の変形や簡略化は書写効率の向上によるものであるが、その度合いは、平仮名によって異なる。使用頻度によるのか、字形上の特質によるかは判然としないが、日本人の創意の一端がうかがえる。

平仮名のもとになった漢字を本字（あるいは字源など）と呼ぶ。飯田（1998）では、平仮名の本字を以下のように示した⁽²⁾。漢字圏の日本語学習者の場合、本字に対する知識は字形の大枠（外殻）を示す上で有効である。

あ（安）	い（以）	う（宇）	え（衣）	お（於）
か（加）	き（幾）	く（久）	け（計）	こ（己）
さ（左）	し（之）	す（寸）	せ（世）	そ（曾）
た（太）	ち（知）	つ（川）	て（天）	と（止）
な（奈）	に（仁）	ぬ（奴）	ね（禰）	の（乃）
は（波）	ひ（比）	ふ（不）	へ（部）	ほ（保）
ま（末）	み（美）	む（武）	め（女）	も（毛）
や（也）		ゆ（由）		よ（与）
ら（良）	り（利）	る（留）	れ（禮）	ろ（呂）
わ（和）				を（遠） ん（无）

また、飯田（1998）では、本字の草書との相似性を以下の5段階に分類した。もとより草書の知識がない学習者に提示することはできないが、字形の根拠について一通り理解しておくことは、字形の許容度や正誤判断に有益であると考えられる。

- ① 草書とほぼ同形
おかけすたふぬむめや
- ② 草書の変形（本字を想像できるもの）
あいくこさしそちつてなにねひまもよられろわを
- ③ 草書の省略・簡略化
うのはみゆりるん
- ④ 草書の特殊なくずし方・日本独自の造形
とへほ
- ⑤ 行書からの転用（簡略化）
えきせ

古典的な平仮名でも、①のように草書体として認知できるもの以外、たとえば、③④⑤に属する平仮名の字形は日本人の文化的独創性の現れとも言える。草書体から平仮名への簡略化は、主に細部の省略や直線化によって進められたと考えられる⁽³⁾。その創意・工夫が一般化し、やがて公用化されるまでに至ったということになる。

一方、今日目にする平仮名は、明治33年に制定された「字体」に基づいている⁽⁴⁾。「字体」とは、文字の規範性をもとに字形の枠組みを示したものと言えよう。もとより観念的なものを具体的な字形で示すことに無理があるが、明治33年の「字体」には字形の範を垂れるというより、いわゆる平仮名の選定（それ以外を変体仮名と呼ぶ）が主眼であったと推測される。「字体」のポイントやその具現化である字形のバリエーションにつ

いては何もふれられてはいない。結局、書写教育の問題は「字体」そのものではなく⁽⁵⁾、具現化される字形（手本）の細部や実際に書かれた文字とのズレに対応することが焦点となる。

2. 書写教育上の問題点

書写教育に限ると⁽⁶⁾、平仮名の手本は、印刷体かそれに基づく手書きである。およそ平仮名の「字体」は印刷体を通して観念化されると言っても過言ではない。書写教育上常に問題となるのは、手本とする字形（教科書体）の規範化と字形の乱れ（異体字）に関する事例である。

2.1. 字形の規範化

字形の細部についての認識は人によって異なる。その規範性——特に細部——に関しては漠然としている⁽⁷⁾。日常レベルでは、判読の可否が最低の基準であり、字形の正誤判断までには至らない。むしろ、美観の問題として捉える傾向があり、教科書体等の整然とした字形との相対化によるものと言える。

一方、教育現場では字形の規範性が求められる。規範となる「字体」を具体的な字形で考えた場合、正しい字形とは何か細部にわたって問われることになる。

飯田（1998）では、印刷体の問題として、画の長短、画の接触・交差、方向、止め・払いといった問題を取り上げている。書写教育が印刷体に基づくとすれば、印刷体の問題がそのまま書かれた字形に反映される。一般に教育現場では「手本」が与えられる以上、その手本の字形を基本とし、手本の細部に関して一定の規範化が必要となる⁽⁸⁾。ただし、各字形の許容度については教師個人の見識によって多少異なる。およそ字形に関する見識とは、1. で述べたように、本字の草書やその簡略化の過程から考証さ

れるものであり、書写教育における専門性と言ってもよい。

2.2. 日本語学習者の平仮名について

日本語学習者の書写教育で気づくことは、筆脈の欠如や母語（文字）等の影響である。日本語学習者が書く平仮名には筆圧の変化があまりなく、いわゆる金釘流になる傾向がある。これは力を均一にして書くためであり、特に「はね」や「払い」の処理ができない。形を真似ることに留意するあまり、動きがなく、不自然な字形になるのであろう。

また、母語等の影響による字形も散見される。具体例として、終筆を止めて収めるのではなく、次の文字へのつながりを意識して波形化する場合が挙げられる。さらに、このような右への動きが書き順にも影響を及ぼし、右回転の造形意図から、「な」「や」「よ」「ら」といった平仮名の点を最後にうつ場合や、「か」のように1画目と2画目が入れ替わる場合も見られる。書きやすさの点で合理的とも言えるが、横書きに対応した書き順の変化は日本語学習者特有の誤りとしてここに含めておく。

高橋・青山（2008）では、類似した構成要素を同一のものとして組み合わせさせて書くといった傾向も指摘されている⁽⁹⁾。教科書体の平仮名でも「こ」「た」「に」のように画一化した部分はあるが、たとえば「ゝ」と「つ」を組み合わせさせて「う」を形成しようとすれば、明らかに不自然な字形となる。

2.3. 横書きの影響

横書きによる影響は、日本語学習者だけでなく、日本人にも見られる現象である。その字形は平仮名の合理的な変容であるとも言える⁽¹⁰⁾。横書き化とは右方向へ移動する動きが字形に影響を与えることであり、以下のような4つの特徴が挙げられる。

- ① 右回りの動きが制約され、直線化、あるいは省略される⁽¹¹⁾。

- ② 左回りに湾曲して収める終筆の止めが曖昧になる⁽¹²⁾。
- ③ 右下に伸びる終筆（「曲げ」の部分）を右上にはねる。
- ④ 速書きによって字形の中心が前傾する⁽¹³⁾。

すなわち、右回りの線で造形される「あ」「め」「の」「わ」などは、終筆が止められる（直線化する）傾向があり、止めた反動で右に続けるといふ形式となる。また、左回りの線で造形される「き」「こ」「さ」「せ」「た」「と」「に」などは終筆の止めが曖昧になる。

さらに、「は」「ま」「よ」「ね」「ぬ」などは終筆が曖昧になるか右上にはねるというケースも出ている。速書きによる変形という点では、字形の中心が前傾化することも十分理解できる。

日本語学習者には正確な字形習得上、修正が必要とも言えるが、日本人の間でもその傾向があるため、判読はともかく、整齊さを求める書式的な要求といった観点から問題にされる。

およそ字形の問題にはその許容度を含めた指導法の必要性を感じるが、「書く」行為の状況、すなわち、実用的な速書から正式な筆記までの段階性（多様性）によって取り上げるべき問題だと言えよう。

3. 平仮名の書写教育のあり方について

一般に日本語教育には書写教育に関するガイドラインは存在しない。入門時の平仮名・カタカナ指導では、基本的に音と文字とのつながりを習得することが主である。書くことは二次的で、発音との対応に重きが置かれている。

たとえば、国際交流基金の『かな入門』（河原崎（1978））を例にとると、平仮名とその発音の練習、単語レベルの読み方から始まる。書く練習は、まず、「教科書体」の提示、書き順、書き方補助（点線による表示）があり、自力で書く練習（5回）が続くという構成である。書き方は読み方の

指導と同時に進行し、字形の定着を図るものである。字形については、細部のポイントが記載されておらず、その点は各教師の指導力に負うところが多い。私見ながら、書き方補助の形式をもう少し多様にすることが望ましいと思うが、平仮名の認識や発音習得が優先されることから、端的な導入・練習となっているのかもしれない。

実際、入門期には書き方指導にあまり時間は使えず、授業中は字形の細部までチェックすることは難しい。字形の許容度も緩く、特に気づいたものを取り上げて、そのポイントを指摘する程度だと思われる。

一方、国語教育の「書写」の現場では、専ら書くための学習時間が確保されている。硬筆については日本語学習者と比べ、練習時間の確保以外にはそれほど大きな違いはないと思うが、書く行為自体が目的であることから、「清書」が義務づけられる。毛筆の使用も特殊な指導項目である。また、書いた文字に対する評価（校内掲示、競書会参加など）の機会もあり、その点は日本語教育の実情とは大きく異なる。

文部科学省『小学校学習指導要領』（平成20年3月告示）⁽⁴⁾によると、まず、2学年ごとに指導項目が区分されている。特に、3年次からは1、2年次とは異なり、毛筆による書写が義務づけられる。以下に抜粋して引用する。

〔第1学年及び第2学年〕

〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕

(2) 書写に関する次の事項について指導する。

ア 姿勢や筆記具の持ち方を正しくし、文字の形に注意しながら、丁寧に書くこと。

イ 点画の長短や方向、接し方や交わり方などに注意して、筆順に従って文字を正しく書くこと。

〔第3学年及び第4学年〕

〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕

(2) 書写に関する次の事項について指導する。

- ア 文字の組立て方を理解し、形を整えて書くこと。
- イ 漢字や仮名の大きさ、配列に注意して書くこと。
- ウ 点画の種類を理解するとともに、毛筆を使用して筆圧などに注意して書くこと。

〔第5学年及び第6学年〕

〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕

(2) 書写に関する次の事項について指導する。

- ア 用紙全体との関係に注意し、文字の大きさや配列などを決めるとともに、書く速さを意識して書くこと。
- イ 目的に応じて使用する筆記具を選び、その特徴を生かして書くこと。
- ウ 毛筆を使用して、穂先の動きと点画のつながりを意識して書くこと。

これらは以下のように4つのポイントに要約することができる。

- ① 書写の体勢……姿勢と筆記用具の持ち方。
- ② 字形の把握……正確さ（点画の長短、方向、交差等）、整齊、筆順。
- ③ 運筆の調整……速さ、丁寧さ、筆脈。
- ④ 布置への配慮…文字の大小、配列。

①のように筆記用具の持ち方や姿勢が指導項目になる点は日本語教育とは異なる。日本語教育の現場ではそこまでの矯正はしない。一方、②の項目は日本語教育でも共通した内容である。また、③では速さよりも丁寧さを重視していること、さらに、筆脈への意識は日本語教育では取り上げていないのではないか。④のように、文字の配列、布置の感覚を養うという点も特に抜かないが、原稿用紙のマス目を使用することによって、文字同士のバランス感覚や空間への配慮が生まれると考えられる。

指導要領では、「また、毛筆を使用する書写の指導は硬筆による書写の

能力の基礎を養うよう指導し、文字を正しく整えて書くことができるようにするとともに、各学年年間 30 単位時間程度を配当すること。」としている⁽¹⁵⁾。

毛筆の使用に 3 年次から毎年 30 時間を配当することは、4 年間で 120 時間にもなる。国語教育において書写を重視する姿勢には歴史的、文化的な背景がある。一方、日本語教育では平仮名や片仮名を約 2 週間あまりで速習させるのがふつうで、書く時間はさらに少なく、字形の習得にかなり無理があるように感じられる。特に、形を模倣することはある程度できても、筆脈の理解という点では不十分ではないだろうか。この点は、漢字教育においても同様の問題があると考えられる。

なお、学習指導要領で毛筆使用を挙げているのは、書写教育に効果的であることによる。鉛筆やボールペンでは、筆圧のかけ方や筆脈を理解させることは難しい。筆圧という紙面に対して垂直方向の変化を理解するには毛筆は最適である。また、筆圧が穂先の動き（筆脈）とともに変化し、様々な造形を生み出すことも経験できる。造形とは筆脈の実線化であることから、書写指導ではすべての線をつないでその動きを再現するという方法もある。いわゆる連綿体で縦書きにすることによって、平仮名の造形感覚を身につけることができるとも考えられる⁽¹⁶⁾。

4. まとめ

日本語学習者は、まず、平仮名の形と音とを結びつけることから学習を始める。書き方の指導は二次的で、通常授業の中で簡単に行われる。もとより限られた時間で扱いても十分ではなく、字形の矯正も曖昧になることが少なくない。

漢字圏の学習者は漢字の造形感覚や草書の知識が多少あるので、習得が比較的容易であると考えられる。それに対して、非漢字圏の学習者には同

様の素地がなく、同一時間内に字形を完全にマスターすることは難しい。おそらく、非漢字圏の学習者には、従来の漢字圏対象の文字教育では対応できない部分があるのだろう。

国語教育の「書写」の学習指導要領と日本語教育を比較すると、国語教育のほうが、書写には緻密に対応している。日本人は初等教育以前にすでに平仮名の読みはできるので、書写に集中することが可能となる。また、書写授業の確保、指導項目の設定、毛筆による筆脈の理解、書写能力に対する評価等、学習計画も十分吟味されている。このような書写教育の方法を日本語教育にも取り入れることは可能だろうか。

ワープロソフトの普及により、書くこと自体が軽視される傾向が進んでいるが、ノートを取り方や宿題まで、授業を通した学習活動は書くことを抜きにしては成り立たない。また、署名を含む諸手続き、願書作成なども手書きであり、その重要性はまだ十分存在している。

平仮名は日本独自の文化の一つでありながら、日本でも漢字教育が主であり、平仮名の学習は初等教育期間の一時期に限られる。実際に、学習指導要領でも、平仮名のみでの指導は1, 2年次までで、学年が上がるにつれ、漢字の書き方指導へと移行していく。特に、5, 6年次の項目になると、「毛筆を使用して、穂先の動きと点画のつながりを意識して書くこと」が明記されている。このような筆脈の理解はすでに平仮名から始まるわけで、漢字教育にも応用が可能だと考えられる⁽¹⁷⁾。毛筆による指導を含め、日本語教育の学習項目にも取り入れていく必要性を感じる。今後の課題としたい。

《注》

- (1) 「造形」とは合理的な動きによって字形が形成されること、また、その字形を指す。「造形のポイント」とは、運筆とその筆脈に基づく点画の合理的な配置に関する知見と言ってよい。
- (2) 飯田 (1998) では、築島 (1981)、春名 (1993) より引用した。

- (3) 字形の簡略化は、基本的には省略や直線化による。顕著なものでは、たとえば、「う」「き」「し」「み」「り」「ん」等がある。また、直線化に対する曲線化の例として、「て」「と」「そ」「の」を挙げることができる。
- (4) 明治33年8月の文部省令第14号「小学校令施行規則」による。
- (5) 飯田（1998）では、「字体」そのものに印刷体の問題があることを指摘した。しかし、現況の書写教育は既定の「字体」を前提としているため、小稿では「字体」そのものには触れず、字形とその許容度の問題について述べた。なお、「字体」の規範化については、宮澤（1985）が挙げられる。
- (6) 書写教育以外、つまり「書道教育」で仮名を教える場合は、古典的な字形を教えるのがふつうである。
- (7) たとえば、「と」の1画目と2画目の接触か交差かといった問題、「り」の1画目から2画目への連綿の有無、「き」の1画目と3画目の交差の有無などそれぞれ人によって許容度に異なりが考えられる。
- (8) 規範化は使用する手本に基づくが、細部については現場の教師が個々に行き、実践の中で判断されることも少なくないと思われる。
- (9) 高橋・青山（2008）では、実験的な調査・分析によって、日本語学習者が平仮名の類似する構成要素を利用して字形を作り出すという事例を挙げている。「う」の第二画目に「つ」を組み合わせるという事例もその一つである。それ以外に、「る」「そ」「ろ」に一画を加えて「ね」「れ」「わ」を作るといった興味深い事例等も指摘されている。
- (10) 「横書き化」は新たな平仮名誕生の契機であるとも言えるが、字形の乱れとして、否定的な見方で捉えられるのが普通である。
- (11) 小竹（2004）では、この左下への払いに着目し、「縦書きゆえに生じた『連係ストローク』が、横書き書式において集中的に損傷を受けることは必然的とも思える。」と述べ、実際の筆記資料をもとに分析している。また、杉崎・杓名（2009）では、横書きにおける損傷を回避する合理的な運筆方法とその指導上の留意点について提案している。
- (12) 仮名は流動的な性質から、もとより終筆部の止めもはっきりしたのではなく、その点が影響しているとも言える。
- (13) 小竹（2004）では縦書きにおける連綿の原理から、横書きによる字形の傾斜を速書きの合理性としてとらえている。
- (14) 「第2章 各教科 第1節 国語」の「第2 各学年の目標及び内容」による。
- (15) 同「第2章 各教科 第1節 国語」の「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」による。

- (16) ただし、日本語学習者には左利きの学生もいるため、かえって書写に負担をかけるという場合もある。
- (17) 2016年2月にタイのピサヌロークの国立ナレースワン大学で実施された「拓殖大学日本語教育研修会」では、漢字の点画を全部つないで書く練習をしてから、虚線を消去していくという実践例を発表した。

参考文献

- 飯田 透 (1998) 「平仮名の字形についての一考察」『東京大学留学生センター紀要』第8号
- 河原崎幹夫 (1978) 『かな入門』国際交流基金日本語国際センター 凡人社
- 小竹光夫 (2004) 「横書き書字における平仮名の字形的損傷について」『書写書道教育研究』18 全国大学書写書道教育学会
- 杉崎哲子・沓名健一郎 (2009) 「横書きにおける「平仮名」の速書き指導に関する基礎的研究」『書写書道教育研究』24 全国大学書写書道教育学会
- 高橋美紀・青山浩之 (2008) 「平仮名の字形構成要素の同一性と読みやすさへの指導——外国人学習者に対する文字指導を通して——」『書写書道教育研究』23 全国大学書写書道教育学会
- 築島 裕 (1981) 『日本語の世界5 仮名』中央公論社
- 春名好重 (1993) 『書の基本資料2 かなの研究(文字として)』中教出版
- 宮澤正明 (1985) 「書写教育における平仮名字体の考察」国文学論考21 都留文科大学国文学会
- 文部科学省 (2008) 『小学校学習指導要領』東京書籍

本稿は、拓殖大学日本語教育研究所平成28年度研究助成による研究成果である。

(原稿受付 2016年11月2日)

○拓殖大学 日本語教育研究所紀要投稿規則

(目的)

第1条 拓殖大学日本語教育研究所（以下、「研究所」という。）が発行する紀要は、研究成果の多様な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)

第2条 研究所は、紀要『拓殖大学 日本語教育研究』（以下「紀要」という）を発行する。

(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、研究所専任教員ならびに兼任兼任研究員とする。

(著作権)

第4条 紀要に掲載された著作物の著作権は、研究所に帰属する。

- 2 研究所が必要と認める場合には、投稿者の許可なく、著作物の転載や引用を許可する。ただし、事後に投稿者に報告するものとする。
- 3 紀要に掲載した著作物は、電子化しコンピュータネットワークを通じて、本学のホームページ等に公開するものとし、投稿者はこれを許諾しなければならない。

(執筆要領および投稿原稿)

第5条 投稿する原稿は、『拓殖大学 日本語教育研究』執筆要領の指示に従って作成する。

- 2 投稿する原稿は、図・表を含め、原則として返却しない。
- 3 学会等の発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 投稿区分は、次表のとおり、定める。

①論文	研究の課題、方法、結果、含意（考察）、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	拓殖大学日本語研究所研究助成要領第9項(2)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（調査報告、資料、記録）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。

- 2 投稿する原稿の区分は、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専任教員の研究成果発表（原稿）の投稿区分は、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専任教員が、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、紀要3部を贈呈する。抜き刷りが必要な場合には有料とする。

（正誤の訂正）

第8条 印刷上の誤りについては、投稿者の申し出があった場合、これを掲載する。ただし、印刷の誤り以外の訂正や追加は、原則として取り扱わない。

- 2 投稿者の申し出があり、編集委員会がそれを適当と認めた場合には、この限りでない。

（その他）

第9条 本投稿規則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。

(改廃)

第10条 この規則の改廃は、研究所運営会議の議を経て、日本語教育研究所長が決定する。

附 則

この規則は、平成 27 年 7 月 14 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 東京都文京区大塚1-7-1 G館1F 学務部 研究支援課
拓殖大学日本語教育研究所 紀要『拓殖大学 日本語教育研究』編集委員会 宛

3. 投稿原稿

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

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

上記以外の様式等にて、投稿原稿の提出をする場合にも、編集委員会と協議する。

4. 投稿原稿表紙ならび投稿原稿の提出

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

5. 原稿の審査・変更・再提出

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

旨を執筆者に通達する。

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

6. 校正

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

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

7. その他

本要領に規定されていない事項については、編集委員会の議を以て決定する。

8. 改廃

この要領の改廃は、研究所運営会議の議を経て、所長が決定する。

附 則

この要領は、平成 27 年 7 月 14 日から施行する。

付記：「その他」の区分・定義について

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

以上。

執筆者紹介

- 小林 伊智郎 (工学部准教授, 日本語学, 日本語教育学)
石川 守 (外国語学部教授, 日本語教育, 日本語教育文法)
盤若 洋子 (国際学部講師 (非常勤), 日本語教育, 日本語教育文法)
工 一 仁 (留学生別科准教授, 日本事情, 日本文化)
中村 かおり (留学生別科特別非常勤講師, 日本語教育, 日本語指導法)
阿久津 智 (外国語学部教授, 日本語学)
飯田 透 (日本語教育研究所准教授, 日本語教育)

編集委員／小林孝郎 (外国語学部教授), 阿久津智 (外国語学部教授), 遠藤裕子 (外国語学部教授), 佐野正俊 (外国語学部教授), 小林伊智郎 (工学部准教授), 飯田透 (日本語教育研究所准教授)

拓殖大学 日本語教育研究 第2号

平成29年3月25日 印刷

平成29年3月31日 発行

編集兼発行人 小林孝郎
日本語教育研究所長

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3-4-14

TEL 03(3947)7595 (直通)

印刷 株式会社 外為印刷

