

一橋日本語教育研究 | 2013 | 2号

一橋日本語教育研究会



ココ出版

The Hitotsubashi Journal for Japanese Language Education 2013 No.2

The Hitotsubashi Association for
Japanese Language Education

Coco Publishing

目次

「やさしい日本語」研究の現状と今後の課題	庵 功雄(1)
Issues on the study of “Yasashii-nihongo”: Today and tomorrow	IORI, Isao
外国人生徒と日本人生徒の背景知識の違い	
—国語教科書の文章理解に関する背景知識を例に—	志村 ゆかり(13)
Differences between foreign students' background knowledge and Japanese students': As an example of the background knowledge for sentence comprehension of Japanese language textbooks	SHIMURA, Yukari
「骨折する」と「骨を折る」「骨が折れる」について	張 志剛(25)
On the correspondence between "fracture (<i>kossetsu suru</i>)" and "break one's bone (<i>hone o oru</i>) / one's bone breaks (<i>hone ga oreru</i>)"	ZHANG Zhigang
教科「日本語」と日本語教育との接面—連携の可能性を探るために—	有田 佳代子(35)
A basic research of engagement points between teaching Japanese as a foreign language and a subject “Japanese” for Japanese schoolchildren	ARITA, Kayoko
小学校の日本語指導担当教員が持つビリーフに関する研究	古川 敦子(47)
The beliefs of teachers in charge of Japanese language education at primary schools	HURUKAWA, Atsuko
手順テキストにあらわれる時間関係と条件関係の接続形式	宮部 真由美(59)
Subordinate conjunctions of time and condition in the text describing the operating procedure	MIYABE, Mayumi
「てみる」と「(よ)うとする」	
—「ル形」の言い切りの形における接近と異なりに着目して—	永谷 直子(71)
"Te-miru" and 'yo to suru': Focusing on the usage on a non-past and assertion form	NAGATANI, Naoko
日本語複合動詞の韓国語化—20世紀前後に韓国で発行された新聞を中心に—	金 芝媛(83)
Processes of Koreanization of Japanese complex verbs: Based on examples appeared in newspapers published in Korea from late 19 th until early 20 th century	KIM JIWON
「四拍子論」を活用した日本語リズムの客観的分析	鈴木 智之(95)
An analysis of Japanese rhythm based on “four-beat theory”	SUZUKI, Tomoyuki
日本語のスピーチレベルシフト実例分析—ドラマスクリプトを用いて—	ユン・ドンゲン(107)
An analysis of speech level shifts in Japanese based on examples appeared in Japanese dramas	Donggeun YOUN
近代以降の日本と中国における漢字の移り変わり	呉 瑤瓊(119)
A short history of Chinese character in Japan and in China in the modern era	WU Yaoqiong
色彩語彙に関する比喩的表現のイメージの考察	
—中国語と日本語の基本色を中心に—	郭 晨然(125)
A comparative study of metaphorical images of color words: Focusing on the basic colors in Chinese and in Japanese	GUO Chenran
投稿規定(131)	
会員消息(132)	
執筆者一覧・編集後記(133)	

「やさしい日本語」研究の現状と今後の課題¹

庵 功雄

要旨

本稿ではまず、「やさしい日本語」をめぐるこれまでの議論を集約し、「やさしい日本語」には3つの機能（「補償教育」「地域社会における共通言語」「地域型初級」）があることを指摘した。次に、公文書の書き換えにおける論点を整理した。続いて、「やさしい日本語」の概念を拡張することの必要性を論じた。最後に、日本が多文化共生社会を迎えるための条件を指摘し、そのために「やさしい日本語」が果たし得る役割について考えた。

キーワード やさしい日本語、居場所作り、ボランティア、バイパス、多文化共生社会

1. はじめに—「やさしい日本語」研究の現状—

論者がよって立つ立場からした「やさしい日本語」の研究²は2008年に開催された「多文化共生社会における日本語教育研究会第4回研究会」（於：一橋大学）の前後から研究が始まり、2010年に科学研究費補助金³を得てから本格的な研究が開始された。その後、2013年度からは科学研究補助金による新たな研究⁴が始まり、今日に至っている。

本稿では、この間「やさしい日本語」をめぐる論者が考えてきたことを振り返り、今後の展望を記すことにする。なお、本稿の内容は、論者が研究代表者を務める研究の内容に関連するものではあるが、あくまで論者個人の私見である。同研究グループの各メンバーの見解を本稿の内容に従属させるなどの意図はないものと理解されたい。

2. 「やさしい日本語」とは何か（1）—居場所作りのための「やさしい日本語」—

「やさしい日本語」については、それに対する賛否を含めさまざまな見方がある。本稿の目的の一つは、論者が現在考える「やさしい日本語」の内容を明確に記すことである。

「やさしい日本語」に関する論者の考え方を記した最も早い論文は庵(2009)であり、論者の考え方をめぐる意見もこの論文を中心になされることが多い（ex. イ 2013、安田 2013）。ただし、これは科学研究費補助金を受けて本格的に研究に着手する前に書いたも

¹ 本稿は、日本学術振興会科学研究費補助金による基盤研究（A）「やさしい日本語を用いた言語的少数者のための言語保障の枠組み策定のための総合的研究」（平成25年度～28年度）（研究代表者：庵 功雄）の研究成果の一部である。

² 「やさしい日本語」という用語については、弘前大学の佐藤和之氏らの研究におけるものがあり、本稿とは用語法上に異なる部分がある。紙幅の関係で、本稿では両者の関係性などは論じない。この点について詳しくは庵・岩田・森(2011)を参照されたい。

³ 基盤研究（A）「やさしい日本語を用いたユニバーサルコミュニケーション社会実現のための総合的研究」（平成22年度～25年度）（研究代表者：庵 功雄）

⁴ 基盤研究（A）「やさしい日本語を用いた言語的少数者のための言語保障の枠組み策定のための総合的研究」（平成25年度～28年度）（研究代表者：庵 功雄）

のであり、その後、2010 年以降これまで行ってきた延べ 100 回を超える講演・ワークショップや大学院の授業、および、それぞれの際の聴衆とのディスカッションなどを通して、「やさしい日本語」に関する論者の意見にはこの論文の執筆時からかなり変わってきている部分がある。本稿の内容が現時点での「やさしい日本語」に関する論者の見解である。

「やさしい日本語」をめぐる論者の考え方のうち、先の論文の時点から最も変化したのは、「やさしい日本語」に「多面性」を認めるということである。本稿ではこの点について、本節と 4 節において論じることにする。

まず、本研究のもとになる立場からの「やさしい日本語」について論じる。これについては、以下の点、すなわち、「補償教育」「地域社会の共通言語」「地域型日本語教育における初級（地域型初級）」という 3 点から考える必要がある⁵。

2.1 「補償教育」としての「やさしい日本語」

「やさしい日本語」が担うべき第一の機能は「補償教育」としての役割である。「補償教育」は山田(2002)の用語で、日本社会が現時点多言語化していない現状において、外国人が自己実現できるための日本語教育を保障すべきであるという考え方である⁶。この考え方の延長線上にあるのが「初期日本語教育の公的保障」という考え方であり、それが実現した際にその受け皿となり得るものとして設計したのが「やさしい日本語」である。

2.2 「地域社会の共通言語」としての「やさしい日本語」

「やさしい日本語」が担うべき第二の機能は「地域社会の共通言語」としての役割である。定住外国人⁷と地域住民の共通言語となり得るものとしては、論理的には、a) 英語、b) 通常の日本語、c) 「やさしい日本語」、が考えられる。

このうち、英語が不可であるのは、第一に、岩田(2010)などが示しているように、定住外国人にとって、英語は必ずしも扱いやすい言語ではない（すなわち、「英語では全くわからないが、日本語でなら何とかわかる」という人が定住外国人の多数派である）こと、第二に、地域住民にとっても英語は扱いやすい言語ではないことによる。

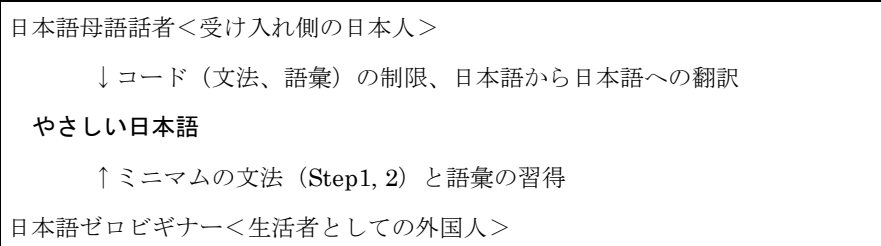
⁵ この 3 点については庵(2013b: § 2)で詳説しているので、合わせて参照されたい。

⁶ 山田(2002)の原文は次の通りである。「これ[補償教育]は、上で述べたように、日本社会にあって「外国人」の大人も子どもも十全な自己実現を果たすためには、社会が多言語に対応していない現状では日本語の習得が不可欠となっていることと関係があります。本来ならば社会を多言語に対応させるべきですが、現状ではそうでないという不条理を日本側が詫び、そのかわり自己実現を可能にする一定以上の日本語能力が習得できる機会を[償い]として保障するというものです。(中略)もちろん、それは行政等の責任が持てる機関によって行われなければなりません。忘れてならないのは、この「補償教育」と並行して多言語に対応する社会作りを進めることです。(中略)取りわけ、子どもたちの教育については、その発達という面を考慮して母語対応、つまり多言語対応がどうしても必要と考えます。」

⁷ この語の使い方に関する留意点についてはイ(2013)参照。ここでは、一般的な用語法でこの語を用いる。

次に、通常の日本語、すなわち、日本語母語話者が何の調整も行わないで用いる日本語はどうかということを考える。実は、これまでの日本社会はこの立場だったと言える。つまり、日本語が **Native-like** に使えるようになった人だけを日本社会に入れてあげるといふ立場を取ってきたと言える。しかし、言うまでもなく、こうした考え方は「多文化共生」とは相容れない（この点についてさらに詳しくは庵(2013b: § 2)参照）。

そうすると、「地域社会の共通言語」が存在するとすれば、論理的に、それは「やさしい日本語」でしかありえないということになる。この点を図示すると次のようになる。



（図 1）「やさしい日本語」が目指すべき社会

もちろん、このことは「やさしい日本語」が「地域社会の共通言語」になるということ为保障するわけではない。この命題が実現するか否かは今後の日本社会の動き次第（具体的には、「多文化共生」という理念に共感する市民の行動次第）である（cf. 庵(2013b: § 2)）。

2.3 「地域型初級」としての「やさしい日本語」

「やさしい日本語」が担うべき第三の機能は「地域型初級」としての役割である。時間的に「学校型日本語教育」よりも大きく制限されている「地域型日本語教育」において、実効性のある活動を行うためには、文法項目を大幅に刈り込む必要がある。すなわち、「ミニマムの文法」が必要である。この点から、庵(2009, 2011a)で提案したのが Step1, 2 である。その後の実践を通じて得た知見をもとに、Step1, 2 の改訂版を以下のようにしたい⁸。

改訂版 Step1 の文法項目（ゴシックのものを追加）	
名詞(N)文	～は N・naA です。／N・naA ですか？／N・naA でした。
形容詞文	～は N・naA じゃありません。／N・naA じゃないです。
動詞(V)文	～は N・naA じゃありませんでした。／N・naA じゃなかったです。
NaA :	～は iA です。／iA ですか？／iA かったです。
ナ形容詞	～は iA くありません。／iA くないです。／iA くありませんでした。／iA なかったです。

⁸ Step1, 2 の項目を網羅した教材が『にほんごこれだけ 1, 2』（庵監修 2010, 2011）である。なお、今回追加した項目がこの教材に反映されるべきということを意図してはいない。

iA :	～はVます。／Vますか？／Vました。／Vません。／Vませんでした。
イ形容詞	<応答>王さんは主婦ですか？ はい、そうです。／いいえ、違います。 <応答>昨日、会社に行きましたか？ はい（行きました）。／いいえ（行きませんでした）。
助詞	～を ～の（所有格） ～の（準体助詞） ～φ（昨日φ洗濯をしました） ～に（時間） ～に（行き先） ～に（場所）◎「住んでいます」はかたまりとして導入 ～で（場所） ～で（手段）◎「歩いて」はかたまりとして導入 ～から／～まで（時間） ～が（目的語の「が」） ～と（並列助詞） ～も ～よ ～ね
疑問詞	誰 何 何〇（何時、何年、何歳、何個）どこ いつ どれ・どっち どう どうやって
指示詞	これ／それ／あれ この／その／あの+N こっち／そっち／あっち ここ／そこ／あそこ
ボイス	バナナを食べたいです。（願望）
モダリティ	たぶん～です／ます
接続詞	A。それから、B。 A。それで、B。 A。そのとき、B。
その他	数字 曜日 …に～があります／います。 ～には弟がいます。（所有動詞「いる」）

改訂版 Step2 の文法項目（ゴシックのものを追加）	
産出レベル	
形態論	～て（テ形） ～た（タ形） 辞書形 ～ない（ナイ形）
助詞	～が（主語） から、まで（場所） しか（～ない）
形式名詞	こと もの
文型	～は…ことです。 ～たり～たりします
ボイス	～ことができます ～く／～に／～ように になります ～てもらいます
アスペクト	～ています （まだ）～ていません ～たことがあります
モダリティ（認識）	～と思います
モダリティ（対人）	～てください・～ないでください（依頼） ～ないといけません（当為） ～てもいいですか（許可求め） ～たいんですが（願望・許可求め）
複文・接続詞	～て（連続、理由） ～てから（継起） ～とき（時間） ～たら（条件） ～けど（逆接）／～。しかし、 ～ので（理由）／～。なので、 ～ために／～ように／～ためのN（目的）
その他	～んです。 どうして…んですか？～ ～からです。
理解レベル	
モダリティ（対人）	～てもいいです（許可） ～てはいけません（禁止） ～ましょう（勧誘） ～たほうがいいです（当為） ～なさい（命令）
その他	昨日買った本（はこれです。）（名詞修飾） 田中さんが来るか（どうか）（教えてください）（名詞化）

これらの項目があれば、日本語で自らの思考内容を不足なく表現できる⁹。なお、追加した項目のうち、「～てもらいます」は使役的表現を表すために必要である (cf. 庵 2012)。

2.4 「ボランティア」の位置づけについて

以上、「やさしい日本語」が担うべき 3 つの役割について述べた。ここでは、これに加えて、地域日本語教室の役割についての私見を述べることにする。

現在、地域日本語教室には 2 つの役割が担わされていると考えられる。「教育」と「交流」である。

このうち、「教育」の部分については、たとえそこが「地域日本語教室」であっても、その役割を担う人は「ボランティア」であってはならないと考える。必ず、「有給」で活動すべきである。ただし、「有給」にする以上は、その「教育」内容に責任を持てる必要がある。したがって、この役割を担う人は何らかの資格を持つ人に限るべきである。その「資格」は、教員資格でも、日本語教育能力検定試験合格でも、地域日本語教室向けの研修を受けたということでもかまわないが、「教育」内容に責任が持てるということが重要である。

もう一つ重要なのは、ここで言う「教育」というのは、例えば、日本語能力試験合格のための勉強をしたいとか、就職のために日本語能力を高めたいとかいった目的の人に対するものに限定する必要があるということである。こうした目的の人は、少なくとも学習動機においては、「学校型日本語教育」の対象者と同等である。そうであれば、「学校型」と同じく、その教育は「プロ」によって担われるべきであり、「ボランティア」がその役割を担ってはならないし、「ボランティア」にその役割を担わせてはならない。

逆に言えば、このような目的以外のことを求めて地域日本語教室に来る人に対しては「教育」をしてはならない。少なくとも、「教育」を前提とする活動を行うべきではないと考える。こうした人たちに対して必要なことは、まずは、その人たちの「居場所」を作ることである。異国に来て、ことばがよくわからず、生活習慣などの違いもあって、心落ち着かない状態で、地域日本語教室に来る外国人にとって、「教育」は必要ではない。少なくとも、最重要の課題ではない。その人たちにとって重要なのは、安心して頼れる「居場所」を得ることである。何か困ったことがあったときに、相談に行けば、助けてもらえるという手応えを得られることである。そうした「居場所」が定まれば、そこから自ずから日本語の「学習」が始まると考えられる。

こうした「居場所」を作るための機能こそ「ボランティア」が担うべき極めて重要な役割である。このことは、「交流」が「教育」よりも上とか下とかいうことでは全くない。両者は対等かつ全く異なる性質のものである。重要なのは、「居場所」を求めて教室に来る人に「教育」をしてはならないということである。「居場所」作りにおいて重要なのは、外国

⁹ この点について詳しくは庵(2009, 2011a)を参照。なお、地域型初級において産出を重視すべきであることについては、イ(2013)も参照されたい。

人と、対等で信頼を置ける人間関係（ラポール）を形成できるか否かである。その際に重要なのは、「教える」ことではなく、「学び合う」という姿勢である。この点において欠格な人は、少なくともこの機能を担う活動には参加すべきではない。

3. 公的文書の書き換えをめぐる

本節では、これまで本研究グループの研究の中心であった公的文書の書き換えについて述べる。ただし、紙幅の関係でその詳細は岩田(2013)、森(2013)などに譲る。なお、2014年5月24日に一橋大学で開催する予定の本研究グループ主催の公開シンポジウムにおいてもこれに関するより具体的な内容を報告する予定である。

3.1 公的文書の書き換えに必要な視点

公的文書を書き換える上で重要なのは、必要な情報を残した上で大胆に情報をカットするという点である。これは、裏返して言えば、公的文書を作成する際にもそうした観点を踏まえて書くことが重要であるということになる¹⁰。

さて、このように、公的文書には、必要な情報だけをわかりやすく伝えるということが求められるわけだが、こうしたことは、実は、一般の日本語母語話者にとっても重要なことである。一般に、何らかの情報を他者に伝える際に、書記言語によってその情報を適切に伝えられるということは、現在多くの日本語母語話者に求められているスキルである¹¹。公的文書の書き換え作業は、一般の日本語母語話者にとっても、そうしたスキルをみがくためのトレーニングになり得る。さらに、宇佐美(2013)が指摘しているように、こうした書き換え作業は生涯教育の一環となりうるものでもあるし、ゆくゆくは小中高の学校教育にも取り入れるに値するものであるとも言える。こうした点から、「やさしい日本語」をめぐる活動は決して、定住外国人のためだけに限定されたものではないと言える。

3.2 NHKのNews Web Easyについて

続いて触れておきたいのがNHKのNews Web Easy¹²である。

このサービスは1年間の試行期間を経て、2012年4月から本格的に運用が始まったものである。その内容について詳しくは田中ほか(2013)を見ていただきたい。ここでは、このニュースの持つ意義について述べる。

このニュースのもっと重要な点は、毎日3本ずつ、その日のニュースが、原文（テレビでの読み上げ音声付き）と「やさしい日本語」版（人工音声による読み上げ音声付き）で

¹⁰ これ以外にも文法的な点で言えば、可能な限り受身を使わないようにすることで公的文書のわかりやすさはかなり向上すると言える（cf. 庵 2013a）。また岩田(2013)も参照。

¹¹ この点については、野田・森口(2003)や石黒圭氏の一連の著作（石黒 2010 ほか）を参照。

¹² <http://www3.nhk.or.jp/news/easy/>

提供されるということである。ニュースを教材として使う場合、書き起こしに時間がかかる、タイムリーな形で取り上げるのが難しいといった問題がある。さらに、通常のニュースの場合、上級でないと聴解目的では難しすぎて使えないということもある。News Web Easy はこれらの問題を全て解決しているという点で、特に地域日本語教室にとって貴重な素材である。また、海外で日本語を教えたり、学んだりしている人にとってもこの素材は極めて貴重であると言える。今後もこのニュースが末永く続くことを心から祈念する。

3.3 自治体との協働

公文書の書き換えをめぐる第三の点は、自治体との協働の重要性ということである。昨年度までも本研究では、「書き換え」は作業者が自らの基準で行っていた(文法に関しては、Step1, 2 を原則とする縛りはあるが)。この方式の最大の欠点は、書き換えた文書が自治体によって採用されるかが不明であるということである。この部分が崩れると書き換え作業自体が「絵に描いた餅」になってしまう。この問題を解決するためには、自治体との協働が不可欠である¹³。本研究では、2013年4月より4年計画で、横浜市のホームページの「やさしい日本語」版を作るという協働事業を行っている。この事業の成否が本研究の今後の展開を考える上で極めて重要なものとなることは間違いない。

4. 「やさしい日本語」とは何か(2) — バイパスとしての「やさしい日本語」 —

以上は、これまでの本研究の枠組み内での「やさしい日本語」についての問題であった。本節では、「やさしい日本語」という概念を拡張する必要性について論じる。

4.1 「やさしい日本語」の概念の拡張の必要性

2節でも述べたように、「やさしい日本語」というのは、定住外国人に対する言語保障の手段という観点から出発したものである。そして、この意味の「やさしい日本語」の重要性は今後も変わることはない。しかし、研究を進めるうち、「やさしい日本語」という概念をこの意味に限定すべきではないという結論に至った。

その最大の理由は、仮に2節で述べたような意味での「やさしい日本語」が日本社会に定着したとしても(それはそれで極めて画期的なことではあるが)、それだけでは、日本社会が真の意味での「多文化共生社会」になるとは言えないということである。

日本が真の意味で「多文化共生社会」と言えるようになるには、定住外国人が、強い意志を持って頑張れば、日本語母語話者と競争して、日本社会の中で自己実現できる機会が得られるということではなければならないはずである。もちろん、これは、全ての定住外国

¹³ この点においても、News Web Easy は画期的である。つまり、同ページで公開されている書き換え文は、NHK が公認したものであり、ここでの言い方で言えば、自治体との協働が行われた場合の書き換え文に対応するものなのである。

人がそのように行動すべきだということを主張するものではない。しかし、逆に、「定住外国人は現状のままでいい」ということでもない。「日本社会で自己実現をしたいと考える」人たち（そのかなりの部分は親の都合で日本で育つことになった子どもたち）にその機会を言語面から支援する。これがもう1つの意味の「やさしい日本語」の理念である。

4.2 「バイパス」としての「やさしい日本語」

4.1 で述べた理念が正しいとした場合、言語面から考えるべきことはかなりある。ただ、間違いなく第一に考えなければならないのは、定住外国人が、日本語母語話者に対して持っている日本語能力上の **disadvantage** をいかに埋めるかということである。

日本語母語話者は日本語を習得するために、6 才ごろまでに 20000 時間程度を要することである（大関浩美氏個人談話）。学校型の初級の基準時間数が 300 時間（旧日本語能力試験 3 級合格標準時間数）であることを考えると、**Native** が形成されるのにいかに多くの時間が必要であるかということがわかる。

そうであるとすれば、現行のシラバスで進めていたのでは、到底必要な言語能力を与えられた時間内に身につけることは困難である。たとえば、100 メートル競走において、日本語母語話者は定住外国人が日本語を学び始めたときにもう 50 メートルぐらいの位置に來ているということである。このことから、こうした目的の定住外国人向けには日本語教育上の「バイパス」が必要であると言える。そして、そうした「バイパス」を作るためには、日本語母語話者と全ての点で同じとは言えないが、4 技能上「上級」と言えるレベルまで相当早く進めるような、初級から上級までを見据えたコースデザインが必要である。なぜなら、日本語母語話者は小学校卒業レベルでも完全に「上級」の日本語の知識を身につけており、その知識をもとに、中学校、高校でより抽象的な知識を身につけ、大学を受験し、大学に入って、就職するというパターンを踏んでいるわけであるから、まずは、そのスタートラインである小学校卒業レベル程度の上級の日本語の知識をできる限り早く身につけられなければ、まともな競争ができないのは自明であろう。

そうだとすれば、その人たちを対象とする日本語教育には次のようなことが求められると言えよう。

- (1)a. 初級から上級までを見通したシラバスによって設計されている
- b. 限られた時間で学べるように、習得すべき項目が厳選されている。
- c. 教材において、理解レベルと産出レベルの区別が明確で、各技能に特化した言語知識を導入できる設計になっている
- d. 教室で学ぶことを補完する形で、**e-learning** などの補助教材が充実している

(1)a について言えば、現状では、文法に限定したとしても、「シラバス」と言えるもの

は初級にしか存在しない。いわゆる 2 級文法、1 級文法というものは存在するが、それを習得することが「上級」であることとリンクしているとは必ずしも言えない。少なくとも、そうした旧能力試験の縛りをいったん完全に解体した上でシラバスを設計しないかぎり、ここで言う「やさしい日本語」のシラバスは構築し得ない。

(1)b は(1)a と表裏一体のものであるが、まずは、各レベルで確実に使える「部品（言語要素）」を増やしていく必要がある。そして、時間が限られていることを踏まえて、「重要なものには手厚くする」「無駄なことはしない」「今できなくてもいいことはできるだけ後回しにする」といったことを基準に項目を選定する必要がある¹⁴。

(1)c は次のようなことである。まず、文法や語彙といった言語要素には、理解レベルの（聞いたり読んだりしてその意味がわかればいい）ものと、産出レベルの（意味がわかるだけでなく、話すときや書くときに正しく使える必要がある）ものがある（cf. 庵 2011b）ことを理解する必要がある。その上で、次の概略的な模式を意識する必要がある。

		メディア	
		音声	文字
レベル	理解	聞く	読む
	産出	話す	書く

（表 1）4 技能の位置づけ

(1)d は日本語教材の形態に関わる問題でもある。すなわち、これまでの紙ベースの教材の他に、いかに、教室外の時間を利用して学ぶことができるようにするかが重要になってくる。その際、学習者の多くが持っている、携帯電話やスマートフォン、タブレットを利用することを積極的に考えるべきであろう。将来的には、紙ベースの教材は販売するとしても、その付属問題などはインターネットで配信して、学習者が自分のペースで問題を解きながら進んでいけるといった形などを模索していくべきではなかろうか。

4.3 学校型日本語教育への示唆—日本語教育を作り直す必要性—

4.2 で見たものは、一応地域日本語教室で、「プロ」が教えるという場合を想定しているが、こうした教材は学校型日本語教育においても十分応用可能であろう。

現状の学校型の日本語教育では、特に中級の出口が見えにくい。交流協定で来日する学生（交流学生）の多くが初級と中級に集中していることを考えると、このレベルの学習者を、帰国後も日本語教育に引き留められるかどうか非常に重要である¹⁵。交流学生のある

¹⁴ 厳密に言えば、習得する必要がない項目はないとも言えるが、そのような立場に固執するかぎり、ここでの目的は永遠に達成できないであろう。

¹⁵ この点は、大学の「留学生センター」にとって特に死活問題であるというのが論者の考えで

程度の部分を「リピーター」として日本に、日本語学習者として呼び戻すことができるかは各「留学生センター」にとって非常に重要な課題であると考ええる。

こうした目的を達成するためには、これまでの日本語教材、特に、総合教材の内容を再検討すること、言い換えれば、「日本語教育を作り直す」覚悟が必要である。こうした目標に日本語教育関係者の英知を結集できるかが日本語教育が大学において生き残れるかの鍵を握っている。そして、それは、庵(2013b)のカバーのことばを使って言えば、“Now or Never”の焦眉の急の問題である。

5. その他の展開

ここまで、「やさしい日本語」をめぐる研究について見てきたが、現在進行中の「やさしい日本語」の研究にはこれ以外の展開の側面もある。

展開の 1 つの側面は、「ろう児に対する日本語教育」である。ろうの子どもたちにとって、書記日本語は完全に第二言語であるにもかかわらず、そのことが認識されない形で現状を迎えている。論者は、この子どもたちに対する日本語教育において 2 節で述べたような意味の「やさしい日本語」が貢献できるのではないかという感触のもと、研究を進めているところである（この点について詳しくは岡 2013 を参照）。

展開のもう 1 つの側面は、日本語母語話者の言語調整能力の研究である。「やさしい日本語」が使われる場面は「接触場面」であるが、そこでどのように自らの日本語を調整できるかということについての研究をこれから多方面において行っていく必要がある。この点について詳しくは、筒井(2009)、柳田(2010, 2013)、宇佐美(2013)などを参照されたい。なお、『にほんごこれだけ！ 1, 2』はこうした言語調整能力の養成にも十分活用できる教材である。そして、同書をそうした目的に使う場合、まさに、2.4 で述べたような「学び合う」環境が地域日本語教室に成立するものと考えられる。

6. おわりに―「多文化共生社会」と「やさしい日本語」―

ここまで、「やさしい日本語」という概念の諸相について見てきた。本節では、本稿のまとめとして、「多文化共生社会」と「やさしい日本語」の関係性について考えたい。

6.1 「多文化共生社会」のための必要条件

まず、日本社会が「多文化共生社会」を迎えるための必要条件について考える。

ある社会が「多文化共生社会」と言えるための必要条件はいろいろ考えられるが、最低限必要なのは外国人を「生産／社会生活の調整弁」と考えてはならないということである。

このうち、「生産の調整弁」というのは、景気がよいときだけ外国人を雇用し、景気が悪

ある。この点について詳しくは庵(2013b:エピローグ)を参照されたい。

くなると解雇するといったことである。こうした考え方が最も露骨に表れたのがリーマンショックの時であるが、「多文化共生社会」をうたうのであれば、そうしたことを許さない社会を作る必要がある。

一方、「社会生活の調整弁」というのは、いわゆる 3K に代表される、日本語母語話者がやりたがらない仕事を外国人に（低賃金で）押しつけるということである。こうしたことを許していくと、最終的に、外国人に対する差別意識が醸成されていくことになる。

そうではなく、外国人も日本語母語話者と同じように日本社会の一員として安心して暮らせるような社会としての「多文化共生社会」を目指すとするれば、日本語母語話者はそのことに関して一定のコストを負担しなければならないであろう。

たとえば、4 節で述べたような形で、定住外国人が日本語母語話者と競争するようになることは、その人たちが日本語母語話者（特に、若者）の職を奪うことにつながる可能性が高い。この際、非常に気をつけないと、民族的な差別や外国人に対する襲撃などの悲劇が起こる可能性がある¹⁶。その際、どのようにして、そうした対立を克服すべきかについて、今から真剣に考えておくべきではなかろうか。

6.2 「多文化共生社会」実現のために「やさしい日本語」が果たす役割

最後に、「多文化共生社会」を実現するために「やさしい日本語」が果たす役割について記しておきたい。

2.2 節で述べたように、「やさしい日本語」は日本における地域社会の共通言語に唯一なり得るものである。したがって、まずはこの意味から「やさしい日本語」を普及していくことが重要である。その際に、合わせて重要なのは、相手の外国人を対等なパートナーと考えられる能力である。一方、4 節で述べたような意味での「やさしい日本語」を構築するのは日本語教育関係者である。上述のように、この意味の「やさしい日本語」は学校型のそれと近いものであり、このレベルでは、「地域型」と「学校型」の境界線は現在のそれよりもずっと低いものとなるはずである。

こうした後者の意味での「やさしい日本語」に関する研究や教材が蓄積されれば、それは、全世界の日本語教育界の共有財産となるはずである。そうした将来を見据えつつ、一步一步歩みを進めていかなければならない。

参考文献

庵 功雄(2009)「地域日本語教育と日本語教育文法―「やさしい日本語」という視点から―」
『人文・自然研究』3、一橋大学

¹⁶ 例えば、現在、在日韓国・朝鮮人に対して向けられている「ヘイトスピーチ」(ex. <http://youtu.be/toHrVPV6NyY> 2014 年 2 月 2 日閲覧)のような脅迫行動が定住外国人全体に向けられることは、ドイツやフランスなどの事情から考えて、十分あり得ると言える。

- 庵 功雄(2011a)「日本語教育文法から見た「やさしい日本語」の構想—初級シラバスの再検討」『語学教育研究論叢』28、大東文化大学
- 庵 功雄(2011b)「「100%を目指さない文法」の重要性」森 篤嗣・庵 功雄編『日本語教育文法のための多様なアプローチ』ひつじ書房
- 庵 功雄(2012)「文法シラバス改訂のための一試案—ボイスの場合—」『日本語／日本語教育研究』3、ココ出版
- 庵 功雄(2013a)「公文書書き換えコーパスの統語論的分析—受身を中心に—」『人文・自然研究』7、一橋大学
- 庵 功雄(2013b)『日本語教育、日本語学の「次の一手」』くろしお出版
- 庵 功雄監修(2010, 2011)『にほんごこれだけ！ 1、2』ココ出版
- 庵 功雄・岩田一成・森 篤嗣(2011)「「やさしい日本語」を用いた公文書の書き換え—多文化共生と日本語教育文法の接点を求めて—」『人文・自然研究』5、一橋大学
- 庵 功雄・イ・ヨンスク・森 篤嗣編(2013)『「やさしい日本語」は何を目指すか—多文化共生社会を実現するために—』ココ出版
- 石黒 圭(2010)『スッキリ伝わるビジネス文書—「一読必解」21のルール—』光文社
- イ・ヨンスク(2013)「日本語教育が「外国人対策」の枠組みを脱するために—「外国人」が能動的に生きるための日本語教育—」庵・イ・森編(2013)所収
- 岩田一成(2010)「言語サービスにおける英語志向—「生活のための日本語：全国調査」結果と広島事例から—」『社会言語科学』13(1)
- 岩田一成(2013)「文法から見た「やさしい日本語」」庵・イ・森編(2013)所収
- 宇佐美洋(2013)「「やさしい日本語」を書く際の配慮・工夫の多様なあり方」庵・イ・森編(2013)所収
- 岡 典栄(2013)「ろう児への日本語教育と「やさしい日本語」」庵・イ・森編(2013)所収
- 田中英輝・美野秀弥・越智慎司・柴田元也(2013)「「やさしい日本語」による情報提供—NHKのNEWS WEB EASYの場合—」庵・イ・森編(2013)所収
- 筒井千絵(2008)「フォリナー・トークの実際—非母語話者との接触度による言語調整ストラテジーの相違—」『一橋大学留学生センター紀要』11、一橋大学
- 野田尚史・森口 稔(2003)『日本語を書くトレーニング』ひつじ書房
- 森 篤嗣(2013)「語彙から見た「やさしい日本語」」庵・イ・森編(2013)所収
- 安田敏朗(2013)「「やさしい日本語」の批判的検討」庵・イ・森編(2013)所収
- 柳田直美(2010)「非母語話者との接触場面において母語話者の情報やり方略に接触経験が及ぼす影響—母語話者への日本語教育支援を目指して—」『日本語教育』145
- 柳田直美(2013)「「やさしい日本語」と接触場面」庵・イ・森編(2013)所収
- 山田 泉(2002)「地域社会と日本語教育」細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社

外国人生徒と日本人生徒の背景知識の違い —国語教科書の文章理解に関する背景知識を例に—

志村ゆかり

要旨

文章理解を行う際に、私たちは本文に書かれている情報だけではなく、それまでの経験や伝聞で得た情報など記憶にある様々な知識を駆使して理解しようと努める。

本稿では、経験や伝聞を通して得た、本文の理解に用いる外部情報を背景知識と定義し、外国人生徒が持っている背景知識と日本人生徒が持っている背景知識の違いを分析した。その結果、背景知識で違いが生じるのは、文化的、社会通念に関わる事柄が多いことがわかった。また昨今のメディア媒体の発達により、テレビやインターネットで目にする事柄は共通認識が得られやすい傾向が見られた。

キーワード：外国人生徒 読解 背景知識 第一言語 出身国

1. はじめに

私たちの調査（稿末の付記を参照）は、日本の公立中学校に通う外国人生徒が、国語科の授業の文章理解においてどのような困難点を抱えているかを分析するために行なったものである。調査の結果、明らかになりつつある興味深い点は、日本語の語学力だけでなく、読み手が経験や伝聞などを通して得た、文章理解に用いる外部情報、すなわち背景知識の不足が原因で文章理解が進まないことがしばしば見られるという点である。そこで、本稿では、具体的にどのような背景知識が外国人生徒にとって問題になるかを報告する。

まず、国語科の教師はどのような視点でどのような授業をしているのかを知るために、教師への事前調査を行なった。調査はインタビュー形式で、ある公立中学校の国語科教師3名を対象に、国語科の授業について自由に語ってもらう方法を取った。

その結果、小説では登場人物の心理や情景描写の理解に焦点が当てられ、説明文では本文の構成や論理展開、筆者の主張に焦点が当てられることが分かった。これらは学習指導要領に記された項目でもあり、高校受験で求められる国語力でもある。また、本文導入や本文理解のために駆使される質問は、キーワードに関する身近な生活場面や巷の流行、そして家族などであった。教師は共通して「生徒に実感させる」ことを重視している。

次に、外国人・日本人生徒への事前調査も行なった。こちらの調査は6名の生徒（漢字圏、非漢字圏、日本人の生徒男女各1名）を対象に、外国人生徒の場合は通訳を交えながら、調査対象者に文章理解を進めてもらう方法を取った。題材は国語教科書から小説と説明文を各1編選んだ。その結果、サッカーのワールドカップをよく知らなかったり、国道を理解できなかったりしたことで文章理解に差が見られた。ワールドカップは国による人気スポーツの違い、国道はインフラ整備の違いなどに起因すると思われる。

以上、2つの事前調査から見えることは、教師は読解に際して生徒が既に持っている知

識や経験などを手掛かりに本文の内容理解を促すが、外国人生徒は、持っている知識や経験などが必ずしも日本人生徒と同様ではないということである。

では、この点がどのように読解の障壁になるのか。まず、次節で本研究に関わる先行研究を概観する。

2. 先行研究

読解と背景知識に関する研究は、英語圏における EFL および ESL を対象にしたものが多い。たとえば、Langer, J. A. & Nicolich, M.(1981)では高校の最上級生を対象に 事前知識が本文の 1 節を思い出すのに効果があることを実証しており、Johnson, P. (1982)では英語を第二言語とする大学レベルの学生にハロウィーンを題材として調査を行い、背景知識が本文の 1 節の理解を助けると報告している。また、Levine, M.G. & Haus, G.J.(1985)ではスペイン語を第二言語とする高校生にスペイン語の野球の試合の記事を読ませることで、野球に関する背景知識の差が読解に影響するかどうかを検証している。そのほか、Nassaji, H.(2002)のように、スキーマ理論と構築・統合モデルにおける知識活用の方法を論じたものなどもある。

一方、国内における読解と背景知識の研究は EFL を対象にしたものでしばしば見受けられる。Nitta, K. (1997)では大学生の英語読解の教材作成における背景知識の重要性が述べられており、Eidswick, J. (2010)では大学 2 年生中級レベルの英語学習者への調査結果から、説明文理解の際に興味、関心および事前知識が影響することを明らかにしている。

他方、JSL を対象にしたものでは、岡崎(2004)のなかで、教科学習における読解作業にスキーマの有効性が指摘されているが、読解と背景知識の関係を直接的に述べている研究は見当たらない。ちなみに国語教育では、佐藤(1996)において、小学生を対象にした認知心理学からのアプローチのなかで読解に既有知識が関与することが触れられている。

なお、上述で紹介した先行研究の中で使われている事前知識、背景知識、既有知識は、本稿における背景知識に相当する。

3. 調査の概要

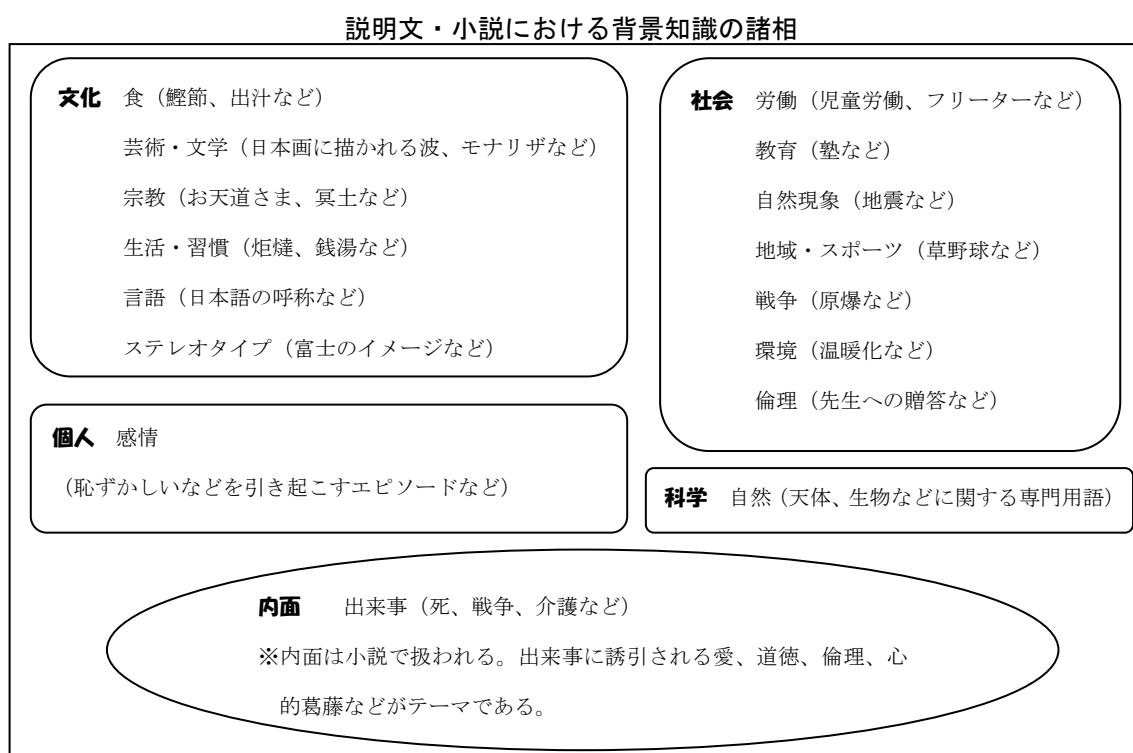
3.1 質問項目の規準

調査全体のうち、背景知識に関わるものは、筆記の選択問題で 3 項目、インタビュー形式で 15 項目行った。各項目は、中学国語教科書の小説、説明文の本文読解に必要とされる背景知識のうち、外国人生徒と日本人生徒に、その知識やイメージ、価値観に違いが見られる可能性があるかどうかで選定した。手順は以下のとおりである。

対象教科書：光村図書『国語』、教育出版『伝え合う言葉 中学国語』、東京書籍『新しい国語』、三省堂『中学生の国語』の中学 1 年～ 3 年

①各教科書の小説、説明文をテーマの共通性で分類

- ②各文章で導入の話題になりそうな背景知識を想定
 - ③各文章のキーワードのうち、日本人生徒と解釈に違いがありそうなものを抽出
 - ④①の分類に基づき、②③を整理
 - ⑤④を規準に、各出版社の中学2年の教科書の本文から調査項目を選定
→中学2年に限ったのは、調査対象者が中学2年だからである。
- 整理した結果を以下に図示する。



説明文はテーマに関連する専門的な語が並ぶ。説明文は文章中に説明があったり写真があったりするの、そうした補助的な説明がなく、かつ、外国人生徒と日本人生徒で日常生活において違いがみられる可能性があるものに焦点を当てた。一方、小説は出来事を通して、登場人物の心理的移り変わりや心的葛藤などが問われるので、それらを読み解くための背景知識の違いにより注意を払った。

以上の手順で、インタビュー調査に 15 の質問を設定した。質問の①②③⑤⑥⑦⑧⑨⑬は文化、④⑩⑪⑫⑭は社会、⑮は内面に関わる。

3.2 調査の対象

調査はある公立中学校に通う中学2年生18名に行なった。内訳は次のとおりである。

第一言語は生徒の自己申告による。国籍は4カ国だが、来日時期と第一言語から今回の調査対象となる生徒の使用言語は日本語と中国語の2言語といえる。また本稿の背景知識

に関する違いは家庭環境によるところも大きいと考えられるが、内訳に家庭に関する項目がない理由は個人情報保護の観点から聞き取り調査ができなかったことによる。

調査対象者一覧

	性別	つながる国	来日時期	家庭内言語	第一言語
C1	女	中国	2010.1	中国語	中国語
C2	男	中国	2011.8	中国語	中国語
C3	男	中国	2011.2	中国語	中国語
C4	男	中国	2010.2	中国語	中国語
C5	女	中国	2010.1	中国語	中国語
C6	女	中国	2010.6	中国語	中国語
C7	女	中国	2010.6	中国語	中国語
C8	女	中国	2011.6	中国語	中国語
C9	男	中国	2011.2	中国語	中国語
C10	男	中国	2007.7	中国語	中国語
C11	男	中国	2012.8	中国語	中国語
JF1	男	フィリピン	日本生まれ	日本語	日本語
JF2	女	韓国	3歳	日／韓	日本語
JF3	女	台湾／日本	日本生まれ	日本語	日本語
J1	男	日本	日本生まれ	日本語	日本語
J2	男	日本	日本生まれ	日本語	日本語
J3	男	日本	日本生まれ	日本語	日本語
J4	男	日本	日本生まれ	日本語	日本語

※J：日本人生徒、JF：外国籍で第一言語が日本語の生徒、C：中国人生徒

4. 筆記に関する調査内容と結果および考察

4.1 調査内容

筆記3問：文脈に意味決定を依存する、または文脈を追うために重要な表現・語彙に関する質問を行なった。以下に紹介する。

①部活の朝の練習で…2年生：「おはよう。ちょっとそこのボール、拾って。」

1年生：「オッス」このときの「オッス」の意味はどれですか。

- 1 () おはようございます
- 2 () はい、わかりました
- 3 () 聞こえませんか

②おばあさんは公園で遊んでいる孫を目を細めて見ていた。

このときの「目を細めて見ていた」の意味はどれですか。

- 1 () こまっと見ていた
- 2 () かわいいと思って見ていた
- 3 () 目が悪いので、そのような目で見ていた

③きのう、有名なJリーガーに会った。「Jリーガー」はどれですか。

- 1 () サッカー選手 2 () 歌手 3 () 俳優

4.2 調査結果

①

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	FJ1	FJ2	FJ3	J1	J2	J3	J4	正
1			✓						✓		✓								
2	✓	✓		✓	✓		✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
3																			

②

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	FJ1	FJ2	FJ3	J1	J2	J3	J4	正
1							✓									✓			
2		✓		✓	✓				✓	✓	✓		✓	✓	✓				✓
3	✓		✓					✓				✓					✓	✓	

③

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	FJ1	FJ2	FJ3	J1	J2	J3	J4	正
1							✓									✓			
2		✓		✓	✓				✓	✓	✓		✓	✓	✓				✓
3	✓		✓					✓				✓					✓	✓	

4.3 考察

設問①で中国人生徒3名が「おはようございます」を選んでいる理由は、日常の学校生活において日本人男子生徒が友人やクラスメートに会ったときに使う挨拶として耳にしていたからだと推測される。了解の意味で使われる「オッス」は部活などを経験していないと耳にする機会があまりなく、回答に影響が出たと思われる。

設問②は慣用的な表現としての知識がない生徒が1、3を選んでいると考えられる。興味深いのは、日本人生徒4名中3名が誤答で、中国人生徒11人中6名が正答という結果である。中国にも同じ表現があるとのことなので、母語での知識を使って正答を得られたと考えられる。

設問③で5名の中国人生徒が歌手と答えた理由は、Jリーガーの意味を知らないことと、カタカナとアルファベットなのでグループ名と推測したことによると考えられる。日本人生徒および日本生まれの生徒に誤答が見られないのは、Jリーガーという言葉が広く日本社会に浸透しているからだろう。

5 インタビューに関する調査内容と結果および考察

5.1 調査内容

インタビュー15問：日本語で理解できない場合は通訳を介してテーマ・語彙に関するイメージや意味理解を質問した。以下に紹介する質問内容は調査協力者に配付したものであるが、本稿の表を作成する便宜上、小項目とイラストにアルファベット記号を追記した。

- ①a スリッパは何ですか。／b いつはきますか。
- ②a ゲンマンは何ですか。／b ゆびきりゲンマンは何ですか。
- ③a お赤飯を知っていますか。／b いつ食べますか。
- ④野球の試合で使う言葉です。a ベンチ入り／b スタメン／c レギュラーの意味は何ですか。
- ⑤お風呂は何時ごろ入りますか。
- ⑥a 桜のイメージを教えてください。(例：きれい、やさしい、花見)
b 桜の木を近くで見たことがありますか。
- ⑦a 捨て犬のイメージを教えてください。
b どんどころにどんなふうに使われていると思いますか。
- ⑧a 日本の映画を見ますか／b アメリカ映画を見ますか
(どんな映画を見たか。ビデオやインターネットでも可。)
- ⑨a 虫取りをしますか。(したことがありますか。)/b どんなものを何でとりましたか。
- ⑩a 草野球／b フットサルをしたことがありますか。(言葉を知らないときは説明)
- ⑪a エコカー／b エコ家電は何ですか。
c あなたは環境問題のために何をしていますか。(出なかったら、ゴミの分別や電気を消すなど具体的に聞く。)
- ⑫a 塾ではどんな勉強をしますか。／b 塾に行く必要性はあると思いますか。
c 模試を受けたことがありますか。／d 模試は大切でしょうか。
- ⑬「漁師」のイメージを教えてください。
→イラストを別途プリントにして生徒に漁師のイメージのイラストに○をしてもらう。



(a)



(b)



(c)



(d)



(e)



(f)



(g)



(h)



(i)



(j)

- ⑭フリーターをどう思いますか。(言葉がわからないときは、「30 歳ぐらいで、アルバイトで生活している人」と具体的に聞く。注：「大人なのに」「ちゃんと働かない」などマイナスイメージで誘導しないようにする。)
- ⑮a あなたはおじいさんやおばあさんと一緒に住んでいますか。
b あなたの国ではお祖父さんやお祖母さんと一緒に住むのは普通ですか。(外国人生徒の母国で一般的に多いのが、同居か、別居か、老人ホームかを知りたいので。)
c あなたの国では、お祖父さんやお祖母さんが病気になったとき、お世話するのは家族ですか、または、病院(老人ホーム)にお願いしますか。

注：ここで、「家族と一緒にだとさびしくないよね。でも病院（ホーム）だと安心だよ
ね。」と両方のいい所を敢えて紹介してから聞いてください。

d あなたは家族がお世話するのと、病院（ホーム）にお願いするのとどちらがいいと
思いますか。

5.2 調査結果

○：正答および肯定（「そう思う」と回答したもの）

△：日本語がわからず通訳したのちの正答、肯定

×：誤答および否定（「そう思わない」と回答したもの）

？：生徒が判断できず、またはその概念がよくわからず、「わからない」と回答したもの

無：生徒から回答を得られなかったもの

空欄：前の質問の回答によって、問う必要がなかったもの

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	FJ1	FJ2	FJ3	J1	J2	J3	J4
1a	○	?	?	?	?	○	?	?	?	○	?	○	○	○	○	○	○	○
b	学					家						家	ト	家	家	室	室	学
2a	?	?	?	×	○	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	×	?	?
b	?					?	?	?	?	?	?	○	?	○	○	○	○	○
3a	△	○	?	?	○	△	△	△	?	○	△	○	○	○	○	○	○	○
b	×	×			×	×	○	×		×	?	○	○	○	○	?	○	○
4a	?	?	?	×	?	×	?	?	×	×	?	?	×	×	?	○	×	○
b	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	○	?	×	○	○	×	○
c	?	?	?	?	?	?	?	?	?	×	?	×	○	×	×	○	○	×
5	6,7	8	9	8	9	9	8	6	9	7	9	6	9	10	5	7	8	9
6b	○	○	○	○	○	無	○	○	×	○	○	○	○	○	○	○	○	○
8a	○	○	×	○	×	×	○	○	○	○	○	○	○	×	○	×	○	○
b	○	○	○	×	○	×	○	○	○	○	○	○	○	○	○	×	○	○
9a	×	×	×	×	×	△	△	×	×	×	×	○	×	○	○	○	○	○
10a	×	×	?	×	×	×	×	×	×	×	○	×	×	×	○	×	○	×
b	?	?	?	?	×	×	×	△	○	×	○	○	×	×	×	○	×	×
11a	?	?	?	?	?	?	?	△	?	?	○	○	○	○	○	○	○	○
b	?	?	?	?	?	?	?	△	?	?	○	○	○	○	○	○	○	○
12b	○	×	△	×	×	○	?	○	○	○	×	○	○	○	○	○	○	○
c	○	×	×	×	×	×	?	○	×	×	○	×	○	×	×	○	?	×
d	○	○	?	○	○	○	?	○	○	?	○	○	○	○	○	○		○
13a	◎							○	○			○	○	○	○			○
b												○			○	○		
c								○	○			○	○	○	○	◎		○
d	○		○			○		○	○	○		◎	○	○	○		○	○
e												○		○				
f		○					○	○	◎		○	○	○	◎	◎	○	○	○
g												○			○			
h				○				◎				○						
i	○							○	○			○	○	○	○		○	
j												○			○			○
15a	×	○	○	×	×	○	○	○	○	×		×	×	×	×	×	×	×
b	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	両
c	家	家	病	家	家	家	混	家	両	両	家	家	家	病	家	木	家	両
d	木	病	病	病	家	家	家	家	家	病	家	病	病	家	家	家	家	病

※1の家は家、学は学校、室は室内および建物、トはトイレを指す。

※5の入浴時間は午後の時間帯を示し、30分単位は切り捨てとした。

※13の◎は漁師イメージに一番合うものとして生徒が選んだもの。

※15の家は家族、病は病院、ホは老人ホーム、両はその両方、混は在宅ヘルパーを指す。

※斜体になっている回答は調査者の誘導による回答の可能性が高い。

回答がコメント形式のもの(⑥a⑦ab⑨b⑪c ⑫a⑭)は省略し、考察でまとめて扱う。

5.3 考察

- ①本文では家の室内履きとして登場するが、家で履く習慣は日本でも薄れている傾向があるようだ。ただ中国人生徒にはスリッパがわからないと回答した生徒も複数いる。日本人には自明の物でも本文理解のためには確認が必要と思われる。
- ②日本人および日本生まれの生徒はゆびきりゲンマンは理解できるが、ゲンマンのみでは理解できないと回答している。本文では後者で登場する。また、中国人生徒はどちらもわからないと回答している。「ゆびきり」から「爪切り」を連想して回答した中国人生徒もいた。この結果は、ゲンマンが日本文化に根ざしていることに起因すると考えられる。
- ③お赤飯自体は目にしたことがある中国人生徒も多いが、祝い事で食されるという日本の食文化の理解までには至っていない。ただ、日本人でもいつ食するかわからないと答えている生徒が一人いる。お赤飯の意味合いは日本でも変化している可能性もある。
- ④どの語も試合に関わるスポーツ用語である。国による理解の差はあまり見られないが、多少日本人や日本生まれの生徒のほうに正答が多く、その語自体は今までに耳にしているようである。
- ⑤入浴の時間帯には差が見られなかった。
- ⑥桜のイメージもほぼ同じだったが、中国人の生徒には恋、散るといった叙情的な回答もあった。桜に思いを馳せながら染色の説明をする本文からすると、中国人生徒の叙情性は本文理解に有効かもしれない。
- ⑦捨て犬のイメージもほぼ同じだったが、中国人の生徒の中には、捨て犬が山中や人がいない所に捨てられるイメージを思い浮かべたり、わからないと答えたりした生徒もいたため、本文のダンボール箱に捨てられた犬の描写には実感が湧かない可能性がある。
- ⑧映画についても回答に差は見られないが、中国人生徒はほとんどインターネットで映画を見るため、日本の映画館に行ったことがないと思われる。本文は映画の話題なので興行施設は関係がないが、映画館に行った経験がないことには留意したい。
- ⑨虫取りの経験は日本人と日本生まれの生徒にはあるが、中国人生徒にはほとんどない。虫取り(昆虫採集)の話題は全出版社共通で中学1年の教科書に登場するヘルマン・ヘッセの作品のほか、日本人著者の作品にも登場する。中国人生徒には虫取りの様子などを少し丁寧に説明する必要があるだろう。

- ⑩草野球とフットサル（特にフットサル）はやるかやらないかにかかわらず、中国人生徒には野球、サッカーとの違いがあまり理解できていない。日本の地域社会の活動でよく使われることに起因すると思われる。また、質問を「草野球やフットサルをやったことがあるか」と経験を問うものにしてしまったため、単に野球、サッカーと理解して回答している生徒の有無を明確にできていない。
- ⑪エコカー、エコ家電については日本人および日本生まれの生徒は全員知っていたが、中国人生徒でわかったのは1名であった。また、個人として環境対策を行っているかという問いにも、中国人生徒は「わからない」「環境を維持する」などと回答しており、個人レベルの環境に対する意識に差があることがわかった。
- ⑫塾に関しては中国人生徒の中には日本語の支援教室（ボランティア教室）と誤解するケースが見られた。また日本人や日本生まれの生徒も補習と回答するケースが多く、進学目的と答えたのは日本人生徒、中国人生徒各1名であった。模擬試験は殆どの生徒が大切だと答えたが、中国人生徒は模擬試験を受けた経験を持たない生徒が多く、大切かどうかかわからないと回答した生徒が3名いる。本文では高校受験のための塾通いの大変さが描かれる場面があるが、中国人生徒には塾の意味が実感しにくいかもしれない。
- ⑬本文に漁師だった亡父の思い出の象徴として捻りはちまきに使ったタオルが登場することを意図し、絵を用いて漁師のイメージを聞く設問とした。本文タイトルも「タオル」であり、漁師のイメージにタオルの捻りはちまき姿の漁師が浮かばないと、本文の情景描写や登場人物の心理がつかみにくい。イラストではa、d、iのどれかを選ぶ必要があるが、5名の生徒がこの3つのうちのどのイラストも選んでいない。5名の中に1人日本人がいることにも注目したい。日本でも漁師のイメージが変わりつつある可能性がある。また、日本人生徒は1人も○をつけていないe、hに関して、eは日本生まれのフィリピン人、韓国人の生徒が○をし、hは日本生まれのフィリピン人と中国人の生徒1名が○をしている点にも注目したい。こうしたイメージの違いを共有する必要があるだろう。
- ⑭フリーターに対するイメージを整理すると以下になる。
- ・承認（いいんじゃない）5名（日本人1、日本生まれ2、中国人2）
 - ・批判的（もっと何かするべき）5名（日本人2、日本生まれ1、中国人2）
 - ・諦念（勉強しなかったからしかたがない）3名（中国人3）
 - ・無関心（どうでもいい）4名（日本人1、中国人3）
 - ・回答なし1名（中国人1）
- 回答から見ると、日本人や日本生まれの生徒は承認または批判的なコメントが多く、フリーターを身近に感じているようである。一方、中国人生徒は無関心、諦念が多く他人事といった感がある。この差の要因は一概に決められないが、本文ではフリーターのような登場人物が実は深い人生観で生きていることを主人公が理解していく過程が描かれているので、この主人公の心理の移り変わりは実感しにくいかもしれない。

⑮祖父母の介護問題や高齢者の支援に関する話題（死を見つめることも含め）は国語の教科書に限らず、問題集などにも読解の題材としてしばしば登場する。中学2年という年齢の生徒はどのように捉えているのか。

- ・祖父母との同居について（J4を除く）

日本人および日本生まれの生徒は全員別居しているにもかかわらず、国では一般的に同居すると回答している。中国人生徒は同居と別居で分かれるが、やはり全員国では一般的に同居すると回答している。

- ・祖父母の介護について（J4を除く）

日本人および日本生まれの生徒は、個人的には回答がまちまちだが、ほとんど一般的には家族と回答している。中国人生徒も同様である。

- ・J4の回答

J4は祖父母と別居し、介護は病院がいいと回答。同居と介護に関する一般的な場合についてはどちらもいろいろだと回答している。

本来は、個人的見解は別として、一般的な場合についての回答はJ4のような回答になるのが自然と思われる。なぜ、ほかの生徒は一般的な場合を家族とするのだろうか。

中国人生徒に関しては、本国では親族関係の結びつきが大きい地域出身で現在日本在住のため自分は別居と回答していることも考えられる。

しかし、日本は核家族という形態が定着している社会であるから周囲に同居が多いという可能性は低いだろう。（実際この調査の日本人生徒、日本生まれの生徒は全員別居している。）にもかかわらず一般的に同居すると回答する理由については本調査からの推測は難しい。また、本文で取り上げられるこのような話題は、その状況を理解したうえで、自分なりに考えてみる、また登場人物の逡巡とした思いを想像してみるといった点に目的があるので、理由の追求は本研究の目的ではない。この設問で本研究として得られた結果は、祖父母との同居や介護に対する価値観や考え方に差はないということである。

6 まとめ

4.3、5.3でそれぞれの設問について考察を述べたが、ここでは「質問項目の規準」で取り上げた項目に準じて整理し、中国人生徒の背景知識の問題を考えていく。

全体の傾向として文化的な事柄に違いが多く見られ、次いで社会、内面が多い。その一方で、個人や科学はあまり違いが見られない。社会や内面は文化と重なる要素も多く、背景知識の違いは主に文化差からくるものと考えられる。なお、以下の記述で、番号の前に“筆”とあるものは、筆記での設問番号である。

- ・文化－生活・習慣：筆①と①②⑤⑨、文化－食：③

筆①オッス、①スリッパ、②指切りゲンマン、③お赤飯は、日本人が習慣としてきた事柄と考えられ、中国人生徒には「わからない」と答える生徒が多かった。また⑨虫取

りは日本人および日本生まれの生徒に拒否感はなかったが、中国人生徒には虫というものに拒否感が強い生徒が多かった。日本独特の習慣と思える事柄には説明の必要性があり、また同じ習慣があってもそれに対してイメージの違いがある可能性も常に考慮する必要があるといえる。⑤の入浴時間に違いが見られないことから、一日の生活パターンには変わりがない可能性が示唆できる。

・文化－芸術、筆②と文学⑥⑧

筆②“目を細める”で中国人生徒のほうに正答が多いのは、文章に触れる機会が日本人生徒より多いことを示唆していると考えられる。また、⑥桜のイメージをステレオタイプとしなかった理由は、桜のイメージを持つきっかけが文学作品や映画、広告といったところにあると考えたからである。⑧映画とともに、この項目での違いはあまり見られなかった。中国人生徒が映画をほとんどインターネットで見ているが、そうした媒体を介して共通のイメージや経験を持てる分野かもしれない。

・文化－ステレオタイプ⑦⑬

⑦捨て犬はあまりイメージに違いがない。テレビで見たという生徒もいて、これもまたメディアの発達によってある程度共通認識となっているのかもしれない。⑬漁師のイメージでは、2タイプ(d, f) がかなり共有されているが、共有されないイメージを持つ生徒もいる。職業に関わる服飾なども文化差の影響が出る可能性があるといえるかもしれない。

・社会－地域・スポーツ筆③④⑩、社会－環境⑪、社会－教育⑫、社会－労働⑭、内面－⑮

筆③サッカー用語、④野球用語、⑩草野球とフットサル、⑪エコカー、エコ家電、環境対策、⑫塾と模擬試験、⑭フリーター、⑮家族の介護という一見様々な観点を一括りにしたが、これらの共通項は社会通念や社会的話題性に影響を受けるということである。生徒たちの回答は、当該社会の持つ通念や話題性が意見に影響する可能性を示唆している。例えば環境問題に関する回答の差は、出身国社会における意識の度合いを反映している可能性が考えられる。また、フリーターに対する日本人および日本生まれの生徒と中国人生徒の捉え方の違いは、それぞれの国の社会通念の違いに起因する可能性もある。本調査はその捉え方を明らかにすることは趣旨ではないが、背景知識に影響する要因として今後明らかにされることが望まれる。

以上が今回の調査から明らかになった内容である。この結果を踏まえ、さらなる追跡調査が必要であろうが、生徒の読解に背景知識の差が影響する可能性は指摘できたと考える。

7 今後の課題

今後は質的アプローチとして、実際の読解にこうした背景知識が影響して、問われてい

る課題に解答できないケースがあるかどうかを確かめなければならない。また影響があることが明らかになった場合には、どのような事柄で読解に違いが生まれるかをより深く検証し、傾向を示す必要がある。その際には、石黒(2013)で試みられている背景知識に対するアプローチとの連動も有効と考える。そうした研究を進めるなかで、従来の読解が日本文化や日本の社会通念などに影響されていることが認識され、読解力測定に、多文化を意識した問いかけの必要性が意識されることの重要性を今後さらに明らかにしていきたい。

参考文献

- 石黒圭 (2013) 『『やさしい日本語』と文章の理解：背景知識の重要性』庵功雄・イ・ヨンスク・森 篤嗣編『「やさしい日本語」は何を目指すか』ココ出版
- 岡崎敏雄(2004)「外国人年少者日本語読解研究方法論：原理論」『文藝言語研究 言語編』40, pp.29-46
- 佐藤公治(1996)『認知心理学からみた読みの世界 対話と協同的学習をめざしてー』北大路書房
- 中尾桂子・森下淳也(2001)「年少者中級日本語教育における読解スキル指導のための小学校教科書の文章構成の解析」『国際文化学』4,pp.133-151
- Eidswick, E. (2010). Interest and Prior Knowledge in Second Language Reading Comprehension. *JALT Journal* 32,No.2. pp.149-168
- Johnson, P. (1982). Effects on Reading Comprehension of Building Background Knowledge. *TESOL Quarterly*, 16, pp.503-516.
- Langer, J.A. & Nicolich, M. (1981). Prior knowledge and its relationship to comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 13, pp.373-379.
- Levine, M.G. & Haus, G. J. (1985).The Effect Of Background Knowledge On The Reading Comprehension Of Second Language Learners. *Foreign Language Annals*, 18, pp.391-397.
- Nassaji, H. (2002). Schema Theory and Knowledge-Based Processes in Second Language Reading Comprehension: A Need for Alternative Perspectives. *Language Learning*, 52, pp.439-481.
- Nitta, K. (1997). Effectiveness of experimental hand-made material for improving English reading ability of lower-level students. *Memoirs of the School of Biology-Oriented Science and Technology of Kinki University* 2, pp.129-141

付記

本稿は、2012～2014 年度科学研究費補助金基盤研究(C)「日本語を母語としない外国人生徒の読解力を育成するための基礎的研究」(研究代表者：五味政信)の研究成果の一部である。

「骨折する」と「骨を折る」「骨が折れる」について

張 志剛

要旨

一般的に、漢語動詞と和語動詞は文体の違いによって使い分けられるとされるが、「骨折する」と「骨を折る／骨が折れる」のように、新聞コーパスにおいて近い頻度で現れるものがある。全体的に出現頻度が近いとは言え、大量な実例を観察すると、取る内項のタイプ、自他の使用、限定する数量詞の出現位置、連体修飾の主名詞の性質という点においては、「骨折する」と「骨を折る／骨が折れる」の使用傾向の違いが見られた。

キーワード 「骨折」、「骨を折る」、「骨が折れる」、新聞コーパス、使用傾向

1 はじめに

一般的に、漢語動詞と和語動詞は文体の違いによって使い分けられるとされる。書き言葉の文体では漢語動詞が用いられ、話し言葉の文体では和語動詞が用いられる傾向にある。しかし、このような記述はあくまでも大きな流れとしての傾向であり、すべての漢語動詞または和語動詞に当てはまるわけではないという問題が残る。

「骨折する」と「骨を折る／骨が折れる」を例に、異なる文体における両者の出現頻度を調査した結果、小説(話し言葉)を中心とする青空文庫のコーパス¹においては、確かに漢語動詞より和語動詞の方が多く使われていることがわかった。具体的には、「骨折」という事柄を表す漢語動詞「骨折する」の出現頻度は2回しかないのに対し、和語動詞の出現頻度は58回(そのうち、「折る」36回、「折れる」22回)である。

しかし、新聞(書き言葉)という文体を中心とする読売新聞コーパス²においては、漢語動詞が多く使われるという予想と違って、両者はほぼ同じ程度の頻度で使われている。具体的に、「骨折」という事柄を表す漢語表現「骨折する」の出現頻度は1,553回で、和語表現の出現頻度は1,737回(そのうち、「折る」1,465回、「折れる」272回)である。

このように新聞という文体における出現頻度だけを見れば、漢語動詞「骨折する」と和語動詞「骨を折る／骨が折れる」は均等に現れると思いがちであるが、両者は(1)と(2)に挙げた例のようなシンプルな表現方法だけではなく、「骨折」という事柄をより詳しく表すために、(3)と(4)のように内項を取る表現方法も観察されるので、各表現方法の間または各表現方法の内部でもバラつきがあると言える。

(1) 漢語動詞：

太郎が骨折した。

(2) 和語動詞：

¹ 2009年6月1日までの青空文庫に収録された6,856編の小説などを対象とするコーパス。

² 2のデータの概要と調査方法を参照。

a. 太郎が骨を折った³。

b. 太郎は骨が折れた。

(3) 漢語動詞：

a. 太郎は鎖骨{を／が}骨折する

b. 太郎は左手小指の軟骨{を／が}骨折する

c. 太郎は足{を／が}骨折する

(4) 和語動詞：

a. 太郎は鎖骨{を折る／が折れる}

b. 太郎は左手小指の軟骨{を折る／が折れる}

c. 太郎は足{を折る／が折れる}

(1)と(2)における「骨折した」と「骨を折った」「骨が折れた」は、表す意味が非常に近く、漢語動詞と和語動詞の対応関係も自他の違いで二通りしかない。これに限っても、漢語動詞と和語動詞は全体的に出現頻度が近い場合、自他による使用傾向が現れる可能性がある。内項を取る(3)と(4)のように表現方法の選択肢が多くなるのに伴って、特定の文体において各表現方法が均等的に使われる可能性が低くなり、その使用傾向を考える必要がある。

以上のことを踏まえて、本稿は新聞コーパスにおいて、「骨折」という事柄を表す漢語述語表現と和語述語表現の使用傾向を探ってみたい。また、使用傾向については、具体的に取る内項のタイプと、自他の使用の傾向を中心に考察する。その他、漢語述語表現と和語述語表現は、数量詞などの修飾を受ける際にその数量詞の出現位置、及び連体修飾する際の主名詞の性質を副次的に見る。

2 データの概要と調査方法

2.1 データの概要

今回の調査用データは、読売新聞のオンラインデータベース「ヨミダス文書館」における、「読売新聞」全国版 2000 年 1 月 1 日－2005 年 12 月 31 日、計 6 年分の新聞記事を用いる(以下、読売新聞コーパスと略する)。

具体的に取り扱う調査対象は、「骨折する」に関する(5)の各形式と、「折る／折れる」に関する(6)の各形式とする。

(5) 「骨折する」

a. ～骨{を／が}骨折する 例：鎖骨{を／が}骨折する

b. ～(身体部位)の～骨{を／が}骨折する

例：左手小指の軟骨{を／が}骨折する

³ 「骨折する」が再帰他動詞の用法しか持たないので、「折る」も再帰他動詞用法を対象とする。

- c. ～(身体部位){を／が}骨折する 例:足{を／が}骨折する
 - d. ～{骨／身体部位}{を／が}〇〇骨折する
例:足{を／が}複雑骨折する
 - e. ～{骨／身体部位}{を／が}[数量詞]骨折する
例:足{を／が}[二箇所]骨折する
 - f. 骨折する{～骨／身体部位} 例:骨折した足
- (6) 「骨を折る」「骨が折れる」
- a. ～骨{を折る／が折れる} 例:鎖骨{を折る／が折れる}
 - b. ～(身体部位)の～骨{を折る／が折れる}
例:左手小指の軟骨{を折る／が折れる}
 - c. ～(身体部位){を折る／が折れる} 例:足{を折る／が折れる}
 - d. ～{骨／身体部位}{を[数量詞]折る／が[数量詞]折れる}
例:肋骨{を[二箇所]折る／が[二箇所]折れる}
 - e. {折る／折れる}{～骨／身体部位} 例:{折った／折れた}肋骨

(5)f、(6)e は本論で連体修飾用法として扱い、主名詞修飾する名詞が「骨折する」または「折る／折れる」の内項に相当する「～骨／身体部位」である場合に限る。従って、(7)のように「重傷」を修飾する「骨折する」「折る」は連体修飾用法として扱わず、それぞれ(5)cの「身体部位を骨折する」と(6)aの「～骨を折る」という用法として数える。

- (7) a. 違反車を追跡中、同市常盤台の男性(75)が運転するオートバイと衝突、男性は右腕を骨折する重傷を負った。(2004. 07. 27 西部朝刊)
- b. ゴン車が電柱に衝突、助手席の同市、中学1年の少年(12)が右大腿(だいたい)骨を折る重傷を負った。(2005. 08. 18 東京夕刊)

また、(8)のように「骨折する」が単独で用いられる用例は、上記の調査対象に含まず、「その他」として数える。

- (8) a. 高齢になると小刻みにすり足で歩くようになるのでつまずきやすく、転んで骨折し、寝たきりになる危険も高まるからです。(2000. 04. 30 東京朝刊)
- b. 各県などによると、二十七日午前零時半現在、転倒して骨折するなど、岩手、宮城など東北五県で計九十人が重軽傷を負った。(2003. 05. 27 東京朝刊)
- c. 骨粗しょう症は、骨の量が減ってスカスカになり、骨折しやすくなる病気。(2002. 06. 18 東京夕刊)

一方、「折る／折れる」の場合は、単独で「骨折」を表わす用例が見られず、(9)bのような「苦心して人の世話をする」や(9)aのような「困難である、労力を要する」という意味で用いる用例と、(9)cのような「曲げる」という意味で用いる用例が123例あった。

- (9) a. 小さな子どもを連れて買い物をするのは本当に骨が折れる。(2003. 04. 21 東京朝刊)
- b. 正直言って、個人のために企業がここまで骨を折ってくれるとは思ってもみませんでした。(2001. 02. 23 東京朝刊)
- c. そのとき、彼は腰を深く折り、お辞儀をして「ごめんなさい」と言った。(2003. 10. 05 東京朝刊)

2.2 調査の方法

調査の方法については、以下のように纏める。

手順1：読売新聞コーパスから「骨折する」「折る／折れる」及びその活用形式⁴を用いるすべての文をそれぞれ採取する。これを第一次データとする。

手順2：第一次データにおける用例が「骨折」という事柄を表わすか否かをチェックする。不適切な用例を取り除いたデータを第二次データとする。

手順3：取る内項がガ格(自動詞)かヲ格(他動詞)かという基準で、第二次データをまず二分類する。

手順4：さらに取る内項の種類(「～骨」類、「～身体部位」類、「～身体部位の～骨」類)、数量詞の修飾を受けるかどうか、連体修飾になるかどうか、その他という四つの分析項目によって、データを分類する。

手順5：各小分類の用例数を集計する。

3 調査の結果と考察

3.1 調査の結果

読売新聞コーパスにおいて、漢語表現「骨折する」の出現頻度は1,553回、和語表現「骨を折る」「骨が折れる」の出現頻度はそれぞれ1,465回と272回である。各分析項目による集計は表1ー表4に示すとおりである。

表1 「骨折する」の他動詞の各形式の集計

形式	出現数	割合
～骨を骨折する	133	12.2%
～(身体部位)の～骨を骨折する	15	1.4%
～(身体部位)を骨折する	833	76.1%
～を[数量詞]骨折する	11	1.0%
～を〇〇骨折する	102	9.3%
計	1094	100.0%

⁴ 今回は使役と受身の形式を調査対象外とする。

「骨折する」と「骨を折る」「骨が折れる」について

表2 「骨折する」の自動詞の各形式の集計

形式	出現数	割合
～骨が骨折する	3	7.3%
～(身体部位)の～骨が骨折する	0	0.0%
～(身体部位)が骨折する	14	34.1%
～が[数量詞]骨折する	2	4.9%
～が○○骨折する	22	53.7%
計	41	100.0%

表1と表2の他に、「骨折する」の連体修飾用法が66回、その他の用法が352回である。

表3 「折る」の各形式の集計

形式	出現数	割合
～骨を折る	195	13.3%
～(身体部位)の～骨を折る	1160	79.2%
～(身体部位)を折る	81	5.5%
～を[数量詞]折る	28	1.9%
計	1464	100.0%

表4 「折れる」の各形式の集計

形式	出現数	割合
～骨が折れる	101	38.8%
～(身体部位)の～骨が折れる	76	29.2%
～(身体部位)が折れる	45	17.3%
～が[数量詞]折れる	38	14.6%
計	260	100.0%

表3と表4の他に、「折る」と「折れる」の連体修飾用法がそれぞれ1回、12回である。

3.2 考察

調査の結果を踏まえて、「骨」の具体化の仕方、自他の使用、数量詞による修飾の仕方、連体修飾という四つの観点から、「骨折」という事柄を表す漢語述語表現「骨折する」と和語述語表現「折る／折れる」の使用傾向を考察する。

3.2.1 「骨」の具体化の仕方

「骨折」という事柄を表す際、「骨」の名称やどの身体部位の「骨」かを具体的に明示する場合が多い。しかし、内項に相当する名詞節に「骨」を含むか否かを数量的に見ると、「骨」の具体化の仕方は、表 5 に示すように漢語表現か和語表現かによってその仕方が違ってくる。特に、漢語動詞「を骨折する」と和語動詞「折る」は、「骨」の具体化の仕方において、相補的な分布に近い現象が起こる。「骨折する」の場合は「～身体部位」が 8 割以上を占めるのに対し、「折る」の場合は「～身体部位の～骨」が 8 割以上を占め、「折れる」の場合も「～骨」と「～身体部位の～骨」を合わせて 8 割近くを占めている。

表 5 「骨」の具体化の仕方

形式	「を骨折する」		「が骨折する」		「を折る」		「が折れる」	
	出現数	割合	出現数	割合	出現数	割合	出現数	割合
～骨	133	13.6%	3	17.6%	195	13.6%	101	45.5%
～(身体部位)の～骨	15	1.5%	0	0.0%	1160	80.8%	76	34.2%
～(身体部位)	833	84.9%	14	82.4%	81	5.6%	45	20.3%
計	981	100.0%	17	100.0%	1436	100.0%	222	100.0%

まず、表 5 に示すように、漢語表現「骨折する」を用いる場合、「骨」の具体化は、「骨」の名称や身体部位の「骨」より、身体部位の名詞だけを利用する傾向がある。

「を骨折する」を詳しく見ると、「～骨」による具体化のうち、出現頻度 5 回以上のものは「右鎖骨(21)、大たい骨(13)、ろっ骨(11)、鼻骨(9)、鎖骨(7)、肋骨(6)、大腿骨(5)」、「～(身体部位)の～骨」によって具体化するものは「左手小指の軟骨(3)、左胸の軟骨(1)、左手首近くの骨(1)など」が挙げられるのに対し、身体部位の名詞だけによる具体化のうち、出現頻度 20 回以上のものは「足(101)、左足(61)、右足(55)、右腕(22)、腕(22)、右手(21)、左腕(21)、左手首(20)」がある。

「骨折」という事柄を表す際、内項に相当する「骨」を含む「骨折する」は、「足、手など」のような身体部位の名詞による「骨」の具体化が最も典型的で、「鎖骨、肋骨など」のように身体部位の名詞で具体化しにくい場合は、骨の名称で具体化する。また、「左手小指の軟骨、左胸の軟骨」のような「身体部位の名詞＋骨の名称」という形式で具体化も可能であるが、出現頻度は比較的低い。さらに、「骨の名称」を「骨」だけに簡略化し、「足の骨や手の骨など」のような「身体部位の名詞＋骨」の場合は、漢語動詞内部の「骨」と二重内項になるので、最も使いにくくなる。

次に、和語表現「骨を折る」「骨が折れる」を用いる場合は、表 5 に示すように「骨折する」と逆になって、「骨」の具体化は、身体部位の名詞だけより、「～(身体部位)の～骨」や「骨」の名称を利用する傾向がある。

「を折る」を詳しく見ると、表 6 のように出現頻度の上位を占める目的語の名詞は「身体部位の骨」というパターンのものが多い。

表 6 「骨」の種類

目的語	出現頻度	目的語	出現頻度	目的語	出現頻度
頭の骨	272	鼻の骨	49	肩の骨	28
腰の骨	161	右足の骨	45	顔の骨	27
足の骨	130	あごの骨	38	鎖骨	25
首の骨	95	骨	38	左腕の骨	22
ろっ骨	78	左足の骨	32	あばら骨	20
胸の骨	69	腕の骨	31		

身体部位の名詞だけを用いる場合、「前歯(23)、歯(13)」が最も多く、「右足(6)、足(6)、腰(5)、左足(5)」などがそれに続く。

和語動詞「折る」を用いた場合、目的語を担う最も典型的な形式は、「身体部位の名詞＋骨」（頭の骨、腰の骨など）というパターンの名詞節である。そのつぎに多く使われるのは、「骨の名称」（ろっ骨、鎖骨など）、身体部位の名詞（歯、足など）であり、最後は「身体部位の名詞＋骨の名称」（足の腓骨など）になる。

3.2.2 自他の使用傾向

この節では、漢語表現「骨折する」と和語表現「折る／折れる」の構文特徴として両者の自他の使用傾向を見てみる。3.1 の調査の結果から表 7 が得られる。

表 7 漢語表現と和語表現の自他の使用

	漢語表現		和語表現	
	「骨折する」	割合	「折れる／折る」	割合
自動詞	41	3.61%	272	15.66%
他動詞	1094	96.39%	1465	84.34%
合計	1135	100.00%	1737	100.00%

表 7 に示すように、漢語表現においても和語表現においても自動詞より他動詞の方が高い使用率を占めている。特に、漢語表現の「骨折する」は、他動詞用法が 96%超を占めている。

ここでいう「他動詞」は「骨折する」にしても「折る」にしても「再帰他動詞」の用法を対象とするので、表7の自他使用の分布から見れば、「再帰他動詞」が自動詞に近い性質を持つにもかかわらず、「骨折する」と「折る」においては再帰他動詞の用法と自動詞の用法の間には明らかな使用傾向が存在すると言える。

また、(10)と(11)のように、人間性の主語を持つ文では、ほとんど「再帰他動詞」を用いることにも関連性があると考えられる。

- (10) 同区の男性会社員(53)が徒歩で通勤中、滑って転倒し左足首を骨折した。
(2003. 01. 29 西部夕刊)

- (11) 高畠町金原の会社員加藤春樹さん(43)が妻の実家の一階屋根から庭に落ち、腕の骨を折った。(2001. 01. 08 東京朝刊)

一方、(12)と(13)のような例は少し見られるが、このような文は人間性の主語より人間性の主題を持つ文といった方がいいかもしれない。

- (12) 女子生徒は兵庫県西宮市内の病院で十日夜に緊急手術を受けたが、右目が損傷し、周辺部が骨折しており、現在も入院中。治療費は主催者が全額負担する。(2001. 08. 23 東京朝刊)

- (13) 二女は右腕の骨が折れ、顔や体に多数の傷があることから、虐待が日ごろから繰り返されていたとみられる。(2004. 12. 13 東京夕刊)

最後に、表7の結果に鑑みると、自動詞用法を選択する場合、漢語表現の「骨折する」より和語表現の「折れる」を選ぶ傾向が見られる。

3.2.3 数量詞などによる外部修飾

この節では、内項の限定の仕方として数量詞の修飾を受ける際の漢語表現と和語表現の傾向を見る。最後に、「骨折する」特有の述語限定の仕方を見る。

数量詞の位置が「動詞前」か「ガ格／ヲ格の前」かによって集計した結果は表8のとおりである。

表8 数量詞による修飾

数量詞の位置	「を骨折する」		「が骨折する」		「を折る」		「が折れる」	
	出現数	割合	出現数	割合	出現数	割合	出現数	割合
動詞前	9	81.8%	1	50.0%	17	60.7%	19	50.0%
ガ格／ヲ格の前	2	18.2%	1	50.0%	11	39.3%	19	50.0%
計	11	100.0%	2	100.0%	28	100.0%	38	100.0%

表8に示すように、出現頻度から漢語表現(13回)と和語表現(66回)を比べると、和語表現の方は数量詞の修飾を受けやすい傾向にある。特に、自動詞用法の場合は、「折れる」の38回に対して、「が骨折する」は2回しかない。

また、漢語表現の場合、(14)のように数量詞が動詞の前に来るのが圧倒的に多い。(15)のようにガ格／ヲ格の前に数量詞が来るのは3例だけである。

(14) この事故で吉田騎手は右ろっ骨を数か所骨折し、全治2か月と診断された。

(2003. 06. 29 東京朝刊)

(15) あん馬の練習中にポメル（取っ手）の上に胸から落下。精密検査の結果、肋骨2か所を骨折していることが判明した。(2004. 11. 10 東京朝刊)

一方、和語表現の方は、数量詞の現れる位置が比較的自由である。

(16) ソ連軍が侵攻していた時代、アフガンで記者（鈴木）はろっ骨を二本折った。

(2001. 10. 09 東京朝刊)

(17) その際、女性は路上に倒れ、ろっ骨二本を折る大けがを負った。(2001. 05. 04 中部朝刊)

数量詞が内項の修飾を通じてより複雑な表現を実現するが、和語表現の「骨折する」は、「疲労骨折する」や「複雑骨折する」のように複合化することによって、より複雑な述語表現を可能にする。

(18) 昨年10月、国立公園でジョギング中に、左足首を複雑骨折した。(2000. 05. 16 東京朝刊)

(19) 左内側くるぶしのけんを脱きゅうし、甲の骨も疲労骨折した。(2001. 09. 14 大阪夕刊)

3.2.4 連体修飾における特徴

ここでの連体修飾は内の関係になるものを指す。具体的に(20)(21)のような連体修飾を対象とする。

(20) 先場所11勝の魁皇は昨年秋場所前に骨折した右手親指がほぼ回復し、期待ができそう。(2001. 01. 07 東京朝刊)

(21) 現地報道によると、一人は折れたろっ骨が肺に刺さる重傷。(2000. 06. 22 西部朝刊)

漢語表現と和語表現の連体修飾の出現頻度は、「骨折する」が66回、「折る」が1回、「折れる」が12回である。出現頻度から見れば、漢語表現の「骨折する」は最も内の関係の連体修飾になりやすく、和語表現の「折る」は最も内の関係の連体修飾なりにくい。(20)(21)のように連体修飾節が「骨折」になった結果を表すことは、このような出現頻度の差に関係していると考えられる。一般的に、自動詞が結果を表す役割を担うので、「折る」の出現頻度が低くなったのかもしれない。「折る」を用いる連体修飾の唯一の例が(22)である。

(22) 折った歯を接着剤でくっつけてプレーを続けた猛者でもある。(2004. 09. 29 東京朝刊)

同じ自動詞用法をもつ「骨折する」と「折れる」は、修飾する主名詞が「身体部位」か

「～骨」かによって違いが見られる。「骨折する」の連体修飾用法の 66 回のうち、54 回の主名詞が「身体部位」で、後の 12 回の主名詞が「～骨」である。これに対し、「折れる」の連体修飾用法の 12 回のうち、2 回だけの主名詞が「身体部位」で、後の 10 回の主名詞が「～骨」である。この結果から見れば、主名詞が「身体部位」の場合、「骨折する」は最も連体修飾に用いやすい。

4 まとめ

日本語では、「骨折」という事柄を表すために、漢語表現の「骨折する」と和語表現の「折る／折れる」が用いられる。以上の考察を通じて、同じ言語環境である読売新聞コーパスにおける漢語表現と和語表現の共存は、両者が違う役割を果たすことに意義があることがわかった。

まず、構文のレベルでは、漢語表現でも和語表現でも他動詞用法の使用が絶対優勢である。自動詞用法の場合は、和語表現の「折れる」を用いる傾向にある。

次に、同じ他動詞用法が優勢である「骨折する」と「折る」は、内項の具体化において相補分布に近い現象が起こる。つまり、「骨折する」は内項を具体化するには「～身体部位」を用いるのが 8 割以上であるのに対し、「折る」は「～身体部位の～骨」を用いるのが 8 割以上を占めている。

また、内項をさらに修飾する数量詞の使用及び出現場所においては、和語表現は漢語表現より数量詞の修飾を受けやすく、出現場所の制限もあまり見られない。一方、述語をさらに修飾する形式においては、関係の手段に欠けている和語表現に対して、漢語表現の方は複合化を利用し、より複雑な現象を表すことが可能である。

最後に、漢語表現でも和語表現でも自動詞用法が連体修飾に用いられやすいが、主名詞が「身体部位」である場合、「骨折する」が最も用いられやすい。

教科「日本語」と日本語教育との接面 ——連携の可能性を探るために——

有田 佳代子

要旨

東京都世田谷区と新潟県新発田市の公立小中学校では、構造改革特区認定による自治体独自の教科「日本語」が全児童生徒への必修科目となっている。一方、日本語教育では、非母語話者だけではなく、母語話者に対する関与と貢献の必要が昨今主張されている。小論では、二者の連携の可能性を探るための基礎研究として、日本語教育が母語話者に貢献しようとする理由としての3つの視点から、教科「日本語」の教科書のなかにその接面があるかどうかを検討した。その結果、(1) 両者の共通点は随所で見いだせ、特にメディア・リテラシーに関しては教科「日本語」から学ぶべき点が多いこと、(2) 「多言語・多文化共生を目指す教育」に関する内容は、教科「日本語」に補われるべき点として日本語教育の視点から指摘しえること、が明らかとなった。

キーワード：教科「日本語」、教育課程特例制度、国語科教育、自治体独自の言語コミュニケーション系教科、母語話者への日本語教育

1. はじめに：問題の設定

東京都世田谷区の公立学校において、2007年度から独自に導入された教科「日本語」は、その準備段階からマスメディアなどにも多く取り上げられ話題となった¹。その後、新潟県新発田市でも2009年度から教科「日本語」を公立小中学校での必修となっており、また、佐賀県鳥栖市でも2015年度からの導入をめざしている。こうした自治体独自の新教科設置は、2000年代初頭にはじまる小泉内閣による規制緩和政策の一環としての構造改革特別区域設定のうちの、教育特区（2002～2008年）²認定による。教科名を「日本語」としているのは上記の世田谷区、新発田市、鳥栖市の三自治体だが、たとえば静岡県沼津市の「言語科」、福岡県八女市の「礼節・ことば科」、鹿児島県薩摩川内市や茨城県日立市の「コミュニケーション科」なども、小中一貫で言語（日本語および英語）による伝達能力を高め、人間関係調整力などを育成することを目的に設置されている³。国語学会が2004年付で日本語学会に、また、多くの大学での専攻名が国語学・国文学系から日本語学・日本文学系

¹ 朝日新聞東京地方版 2007年5月2日、読売新聞東京版 2006年2月18日、同 2010年1月19日、産経新聞山手版 2008年10月5日、同 2010年8月3日、新潟日報下越版 2009年1月24日、同下佐版 6月10日など。

² 当初は内閣府による教育特区制度だったが、2008年度から申請先が文部科学省に移行し、現在では「教育課程特例制度」となっている。しかし、政府からの財政出動をせずにそれぞれの地域や学校で特別の教育課程が実施できるという制度内容は、変わらない。

³ 文部科学省（2011a）

へと変更されているなか、学校教育における「国語科」から「日本語科」へという議論⁴は1990年代から存在しながら実現されていない。このような状況にあって、上記教科「日本語」やその他の言語コミュニケーション系教科は、学習指導要領に定められた「国語科」と併存する形で、自治体独自の必修科目となっている。

一方、日本語以外の言語を母語（第一言語）とする人々の日本語学習を指導し援助する活動であるとされてきた日本語教育学では、昨今、非母語話者だけではなく母語話者に対する関与と貢献の必要性が主張されている。その理由は、次の3点に要約できると思われる。ひとつは、日本語教育の主要な側面として、母語に対する他言語との対比を基礎とした客観的な視点があることである。大学の初年次教育などで日本語表現関連講座が多くの日本人学生にも必要とされるのは、現代にあって、文学的な美文で書かれた高邁な思想よりも、文法的に明晰で論理的な文章を産出する能力の養成という需要が高いからである。ことばの仕組みを構造的に理解し、それを使いこなして論理を組み立てる能力を養成するのであれば、無意識に身につけてきた母語を外側から意識的にとらえ直す必要がある。子どもが自らを他者の視点から観察できるようになるのは成長の証しであるように、母語を客観視することも、人の言語生活の発展のために欠かせない力であろう。

二つ目は、日本語教育が「対話的コミュニケーション」を基礎としている点である。文化庁による指針「日本語教育のための教員養成について」（2000）には、「日本語教育とは、広い意味で、コミュニケーションそのものであり、教授者と学習者とが固定的な関係でなく、相互に学び、教え合う実際的なコミュニケーション活動と考えられる」とある。深刻ないじめや引きこもりの問題、あるいは子どもたちの他者との関係作りのための技術や意欲の低下などが指摘され「コミュニケーション能力」育成が主張されるなか、国語科教育においても従来の読解や作文中心ではない、音声言語の教育、各種プレゼンテーション、協働学習、ドラマ教育などさまざまな実践が試みられている。また、2011年度からの新学習指導要領で「言語活動の充実」はすべての教科や領域で行われるとされ⁵、国語科以外の教科でも「他者とのコミュニケーションのための言語力」の育成が求められている⁶。そうしたなか、他者との対話によるコミュニケーション活動そのものだとされる日本語教育が

⁴ 『教育技術研究』1997年11月号、府川源一郎（1995）、釘貫亮（2001）、2002年度全国大学国語教育学会秋季大会「『国語教育』か『日本語教育』か、それとも・・・日本語国際化への対応」シンポジウム、浜本純逸（2008）など。

⁵ 文部科学省（2011b）

⁶ 教科「日本語」も実際のところ、こうした社会背景や新学習指導要領における「言語重視」と同様の思想が誕生の契機となっている。教科「日本語」の創設に取り組んだ世田谷区教育委員会教育長若井田正文氏は、次のように述べる。「近年、学力低下やコミュニケーション能力の欠如が問題視されていますが、背景にはすべて『言葉』の力不足があると考えています。言葉は学力の基礎を作りますし、自分の感情や思いを表現する手段にもなります。つまり、言葉は全ての知的活動の基盤になるので、母国語である『日本語』に対する理解や関心を高めることが、学力向上に最もよい効果を及ぼすのです」（『テーマス』2007：70）。

蓄積してきた理念と実践は、きわめて有効だと考えられる。

三つ目は、日本語教育が、多文化・多言語共生社会実現の一翼を担おうとするからである。それは、もともと称されていたように「外国人のための日本語教育」であったとしても、特に国内での「外国人」の日本語習得は日本語教師の管理の及ばない場や機会において進むのであり、すなわち、社会全体が外国人の学習環境だとする考えが基礎となる。そうであるならば、日本語教師は学習者の学習環境整備に力を尽くさなければならず、そのことはすなわち、外国人も日本人も生きやすい社会の創造が職責のひとつということになる。少子化と高齢化が進み生産年齢人口が減少しつつあり、地域に外国人を迎え入れざるを得ない日本社会にあって、日本語非母語話者と日本語を使った意思疎通の方法の習得は、日本人にとって必須の課題となるだろう。たとえば、特に災害時に重要とされてきた「やさしい日本語」は、実は平時でこそ必要な概念であり、地域の共通言語としてのそれは外国人の日本語習得だけではなく、日本人の側の意識が変わらない限り成立しないということは、日本語教育学から近年強く発信されている⁷。また、『日本語教育学』というものに、一貫した基本的視点があるとすれば、それは、異なるものや価値観を認めるという視点（宇佐美 1997:119）なのであり、こうした視点は、子どもたちが将来担うであろう多文化・多言語が共生しえる社会には欠かせない。

筆者の最終的な関心は、こうして日本語母語話者への貢献にかかわろうとする日本語教育と、上述した初等中等教育で国語科と併存する教科「日本語」及び言語コミュニケーション系教科とが、今後どのような連携をしえるのかを考察することである。そこで、本稿においては、当面の課題として教科「日本語」に絞り、まず、それはいったいどういう教科なのかを知るために、教育目標、教育内容、また新規導入をめぐる議論などの概略をまとめてみる。次に、日本語教育が日本語母語話者に貢献しようとする理由としてあげた三つの視点に照らして、教科「日本語」にその接面があるかどうかを検討してみたい。具体的には、世田谷区及び新発田市で使われている教科「日本語」の教科書、計11冊を材料として、そこに上述した三つの視点がどのように含まれているか、あるいは含まれていないかを見ていくことにする。

2. 教科「日本語」の概要

まず、世田谷区教育委員会による「世田谷区教育要領」や新発田市教育委員会による「特別の教育課程編成・実施計画書」などから、教科「日本語」の概要をまとめる。

世田谷区では教科「日本語」の「ねらい」を、「深く考える力を育成する」「自分の考えや思いを表現する力、コミュニケーション能力を育成する」「日本文化を理解し大切にして、継承・発展させる力・態度を育成する」という三点としている。新発田市では、「児童生徒

⁷庵他編（2013）、門倉・木村（2010）など。

に豊かな日本語を身につけさせ、自分を表現する力と日本の文化や伝統に誇りを持つ心をはぐくみ、たくましく生きるための人間力の基礎」を培うことがねらいだとする。

授業時間数は、世田谷区の場合、小中学校とも年間35時間（週1時間）であり、新発田市では低学年では少なく小学校中学校とも年間20～35時間となっている。従来の国語科や生活科、総合的な学習の時間や選択教科が削られて、「日本語」に割り当てられている。担当教員は、小学校ではクラス担任が、中学校では教科担任を各学校で選出したり専任講師を招へいしたりする。世田谷区では指導案集が作成されていて、ブロックごとの研修会に各学校の日本語担当が参加し、それを校内に広めるという形で授業の質を保つという。新発田市では、研究推進モデル校での公開授業など、各校の「日本語」教育推進のリーダーを務める教員育成のための研修会を行っている。学期末の評価は、両自治体とも数値ではなく、各担任が文章によって示す。

教育内容は、世田谷区では次のような「十のカリキュラム」と呼ばれるものがある。「日本語の響きやリズムを楽しむ、美しさを味わう／言葉の働きなどの理解を深める／論理的思考力を身につける／自分の言葉で表現する力を身につける／コミュニケーション能力を身につける／文学的素養を身につける／郷土に伝わる文化を理解し継承する／日本の文化を理解する／読書の習慣を身につける」。新発田市の保護者向けパンフレットのなかでは、教科「日本語」の内容として、「①日本の古典や詩歌などの有名な文を朗読・暗唱します。②日本語の言葉を増やし、表現力を育てます。③新発田や日本の伝統文化を学びます。例えば、新発田城の願文、わらべうた、カルタなどをとりあげます」とある。

新聞等メディアによる報道では、授業の様子も含めて比較的好意的に伝えられている。2010年1月19日読売新聞では、新発田市の小学1年生が「日本語」の時間に二人一組になって考えた「しりとり歌」を発表したり、小学6年生がカルタ取りゲームをしながら地元新発田城の復元に際し町の繁栄を願って選ばれた四字熟語「願文」を学んでいたりと、子どもたちが地域の伝統や母語に親しむ様子を伝えている。2007年5月20日朝日新聞では教育面のコラムに、世田谷区の新教科「日本語」は「国語教育の延長ともいえますがもっと幅広く、自分の考えを論理的に組み立てわかりやすく表現し、実社会で役立つ言語技術をつちかうのが狙いです。読み書きだけではなく、語彙（ごい）力、課題発見、解決能力など多岐にわたります」と解説している。

一方で、改訂教育基本法のもとでの新指導要領に並ぶ「言語の力」「体験の重視」「伝統や文化」「道徳教育の充実」などは、教科「日本語」の教育目標や教育内容に一部符合し、新基本法が特に「国家」と「個人」という観点から批判されることと同様に、教科「日本語」への疑問や批判も存在する。たとえば、亀田（2008）では、トップダウンで導入が推進され、必要性の議論がなされていないこと、「日本語」「日本文化」を無条件に賛美していること、小学校では音読と暗唱だけの繰り返しであり「深く考える生徒の育成」とはなっていないことなどを理由に、教科「日本語」の他地域での導入・拡大を阻止するべきだ

と主張されている。また、2007年に世田谷で開かれた「教科『日本語』のフォーラム」で元国立国語研究所の甲斐睦朗氏が発言しているのは、国語教育との違いが明確ではないこと、系統的・体系的な指導が成り立つのかということであった（『弘道』2010）。

3. 教科「日本語」教科書のなかの日本語教育学との接面

それでは、この、義務教育における自治体独自の教科「日本語」は、母語話者教育にも関与しようとする日本語教育学の視点と、どのような接面が見出されるだろうか。ここでは当面の課題として、教科「日本語」の教科書のなかに、先にあげた日本語教育学的な視点を探ってみたい。その目的は、すでに述べたように、日本語教育と教科「日本語」をはじめとする自治体独自の言語コミュニケーション系教科との、将来的な連携や協働へとつなげる手がかりを得ることである。したがって、ここでの作業は、たとえば石原（2005）のような、厳密なテキスト論の立場から言説分析と構造分析を行い、教科書の記述に隠された「思想」を炙り出そうとするものではない。そうではなく、現実に使われている教科書のなかに、日本語教育の特徴としての「日本語のしくみへの客観的な視点」、「対話的コミュニケーション」、「多言語・多文化共生への配慮」があるかどうかを検討することによって、両者の共通項を探り、かつ将来的な協働のための具体的な問いかけや提案の契機となることを目的とする。

その教科「日本語」の教科書は、それぞれ独自のものが用意されている。識者や各学校の担当者がメンバーとなった「検討委員会」や「推進委員会」による編纂である。小学校では両自治体とも低・中・高の2学年に1冊ずつ、中学校の場合、世田谷区は「哲学」「表現」「日本文化」と題された3冊、新発田市では本冊と「学習帳」との2冊がある。表1に、この11冊の各教科書の教材配分を示す。

3.1 日本語のしくみを客観的に理解しようとする視点

日本語の文法、音声、語彙、文字、表記、そして作文や談話の構成などについて、子どもたちが無意識に身につけてきたことばに意識的になることを促そうとするのは、表1の主として「言語事項」の教材だが、いくつかのものは「伝え合い」系の活動や文章理解のための教材にもみられる。

世田谷区の小学校用の3冊とも、「漢字っておもしろい」「ことばっておもしろい」という単元がある。漢字の成り立ちを図絵やクイズを使って説明し、同音異義語・慣用句・複合名詞・熟字訓などの意義や成立の理由について、身近なことばを使って気づかせようとする。新発田市の小学校低学年と中学年用には「ことばで遊ぼう」「言葉遊びを楽しもう」という単元で、しりとり歌、絵描き歌、数え歌、早口ことば、付け足しことば、手遊び歌、昔の遊び歌など15の教材がある。「さよなら三角またきて四角」「ずいずいずっころばし」「コックさん絵描き歌」「あたりき車力よ車曳き」「なにか御用か九日十日」などが取り上げら

れている。小学生用のものであり、日本語の構造を客観的に意識させることを意図したと

【表 1】各教科書の教材配分（「単元数」以外の単位はページ）

		単 元 数	ペ ー ジ 合計	詩 歌	文 章 理 解	言 語 事 項	音声教育・協 働学習等「伝 え合い」系活 動や体験型	そ の 他
世 田 谷 区	小 1・2	36	111	56	11	3	22	19
	小 3・4	37	107	61	11	10	11	14
	小 5・6	39	91	52	12	9	5	13
	中 表現	16	122	1	14	13	86	8
	中 哲学	12	127	8	92	0	8	19
	中 文化	6	95	0	65	1	18	11
新 発 田 市	小 1・2	15	41	24	0	14		3
	小 3・4	10	37	22	0	12		3
	小 5・6	10	51	42	6	0	0	3
	中 本冊	12	91	29	40	11	7	4
	中 学習	9	54	3	0	23	24	4

・「詩歌」は、俳句・短歌・百人一首・論語・漢詩・古文を含む。

・枕草子や徒然草などの古文は、暗誦課題の原語は詩歌に、現代語訳は文章理解。

・新発田市の小学生低中学年用には「ことばで遊ぼう」「言葉遊びを楽しもう」（新発田市）という単元があり、遊びながらことばに対する意識を喚起させようとする教材として「言語事項」と「活動」の区別を無くした。

・文章理解が主たる題材でも、課題として「調べてみよう」などの課題がある場合、1 ページを「活動」として数えた。

・「その他」は、学年のまとめ、目次、各学年の区切りページ、出典欄など

は必ずしも言えないが、ことばの意味や音韻面での遊びの要素、また活動を伴ったことば遊びは、子どもたちの母語への意識化へのひとつの契機となる可能性があるだろう。

中学生用では、世田谷区の『哲学』に、野矢茂樹氏による「論理的な表現とは」という教材がある。簡単なクイズなども交えながら「論理は接続表現に示される」として、接続詞の重要性に自覚的になることが促されている。また、世田谷区の『表現』のなかの「レポートを書こう」という単元では、ウォーミングアップとして新聞社説を要約し1200字程度の意見文を書く課題がある。そこでは、①その社説を選んだ理由、②社説の要約（300～500字）、③社説に対する自分の意見、④まとめ、という「型」を守って書くことが指示される。「見たまま感じたままを素直に自由に書く」という国語教育における伝統手法としての生活綴り方式的な教授法ではなく、他者を説得するための論理的な文章には形式的知識の

習得が欠かせないという実用的な言語表現教育の単元となっている。こうした文章の「型」も広義の文法と考えると、日本語のしくみの理解を促す教材と言えよう。

新発田市の中学生用教科書『本冊』には「俳句の推敲」の教材があるが、そこでは「学校へ行きました／学校に行きました」、「目の前に行ったり来たり赤とんぼ／目の前を行ったり来たり赤とんぼ」など、それぞれの違いを考えさせることによって助詞の機能に気づかせようとする。また、新発田市『学習帳』には、表1に示した通り「言語事項」の教材が多い。漢字や仮名文字のルーツ、敬語の分類と練習問題などのほか、「ダジャレ」や回文作りの教材、有声音と無声音の違いを説明して「自然」で「正しい発音」を身につけようと促す教材なども含まれる。

3.2 対話的コミュニケーション

国語科教育においても、従来の、特に文学的文章読解重視というイメージはすでに転換され、「伝え合う力」の育成のためのスピーチ・討論・プレゼンテーションなどの音声言語活動を含む教材の比重は大きくなっている（萩原2002、石原2005など）。同様に、教科「日本語」の教科書のなかにも、表1に見たように「聞く・話す」力の重視やグループ活動などの教材が取り入れられている。

小学生用では、特に低学年用に多い。カルタ作りやなぞなぞ作りなどグループでの創作（両自治体）、「はないちもんめ」「かごめかごめ」、あやとり、こままわし、カルタ取りなどの昔の遊び（両自治体）など、体験型・活動型の教材がある。「いろいろなものになりきってみよう」という単元（世田谷低学年）では「体や姿勢や動きを工夫して、木の形を表現」したり、友だちと二人で花が開くときのようなすをあらわしたりという活動をさせる。また、「物語に出てくるおばあさんになりきって、体の動きを工夫して表現してみましょう」、「二人でひとりの人物を表現する」など演じさせたり協働作業をさせたりし、子どもたちに文字や音声だけではなく体も心も動員してことばにかかわらせようとする。また、高学年用には、一冊の本を決めて読みあう読書会形式のグループ活動や、各自が好きな本を紹介しあうグループでのブックトークも課題とされている（世田谷）。

中学生用では、世田谷区の『表現』教科書の約7割が、ペアやグループでの協働学習、情報伝達の実践、自己表現トレーニングなど、教室内での対話を体験させるものとなっている。たとえば、「対話の基礎」という単元では、2人一組の対話によって「聴くことの意味」を考えさせたり、4人グループで話し手、聞き手、観察者の役割を与えて正確な情報伝達の方法などについて考えさせたりする。また、「率直な自己表現」という単元では、「アサーション（率直で受け入れられやすい自己主張）トレーニング」を学び、そののちにグループで寸劇を作り演じたり、「褒めことばのプレゼント活動」などのペアワークが示されたりする。新発田市の中学生用『学習帳』では、プレゼンテーションのポイントとして、声の大きさ、速さ、表情、ユーモア、視線、ジェスチャー、原稿を読まないこと、などがあげ

られ、ユーモアを上手に使う練習やアイコンタクトの練習なども付されている。また、自己紹介の効果的な方法や、それを相互に評価する評価表も示されている。生徒会を想定したディスカッションのマナーや、自分の意見の根拠を明確にする必要、そして、話の要点をつかむためのメモの取り方などもワークシート形式で提示されている。

メディア・リテラシーの重視に関しては、それが受信者同士、あるいは発信者と受信者との批判を含む「コミュニケーション」によって弁証法的に「市民的教養」(門倉2003)を形成すると考えれば、日本語教育と教科「日本語」との共通点と言える。世田谷区『表現』の教科書では、16の単元のうち3つがメディア・リテラシーを扱っている。たとえば新聞各紙の社説は、その政治的な立場によって物事の捉え方が異なっていること、誤った情報や偏った情報に対する注意が必要なことなど、受け手として批判的な判断力が必要であると繰り返し明記される。また、発信者となる課題もある。まず、実際のTVコマーシャルの時間帯、内容、総時間の割合、目的などを調べさせ、次にマルチメディアを用いて所属中学校の60秒コマーシャルを作るグループ活動を行う。対象を決め、作成計画、実行、修正、発表までを協働で行うプロジェクト・ワークとなっている。現在、学習指導要領に「メディア・リテラシー」に関する内容が明記されておらず、国語科教育研究での蓄積はあるものの、実際にはカリキュラム開発や現場での実践が広がっているとは言えない(浅井2011)。そうしたなか、この世田谷区中学生用『表現』のなかのメディア・リテラシーに関する単元は、受け手としての批判的判断力育成、送り手としての表現能力育成、Wikipediaと百科事典の違いを考えさせたり積極的にIT機器を使わせようとする「デジタルネイティブ」向けの新しさなどの点から、興味深い教材のひとつとなっている。

3.3 多言語・多文化共生の視点

自分にとってかけがえのない言語があることと同時に、他者にとってもかけがえのない言語や文化があることへの認識、異なるものや異なる価値観を認めるという認識は、少なくとも戦後の日本語教育学がよりどころとしようとする理念のひとつである。そうした多言語・多文化共生教育の視点は、教科「日本語」の各教科書でどのように示されているか。

まず、目につくことは、他言語である漢詩や漢文(論語)が多いことである。たとえば、世田谷区の場合、小学校用教科書3冊の合計309ページのうち59ページが、杜甫、李白などの漢詩および論語である。小学生への音読や暗誦を想定した漢詩や漢文の授業が、多文化・多言語との共生の思想の育成につながるかどうかは、教科書のみからは判別しえない。

ルビについては、小学生用のものには多い。特に、新発田市の小学生用の教科書は、高学年用のものにも「長い」「耳」「雪」など学習指導要領では低学年に配当されている教育漢字にもルビがふられており、日本語を母語としない児童生徒や「読み」に困難を持つ児童生徒の要望にある程度こたえられている。

異文化理解という観点からは、新発田市の中学校用本冊には「正しいあいさつの仕方を

知ろう」という単元がある。外山滋比古氏の「あいさつは心のパスポート」という文章教材に、それぞれの地域であいさつの仕方は違うけれど、人間関係を豊かにものにするためにも欠礼してはならない旨が述べられている。世田谷区の『表現』には、鈴木孝夫氏の著書から引用した「日本の文化と外国の文化」という教材がある。虹の色の数が言語によって違うことから、人間の思考がその言語や個別文化に制約されているということを述べた文章教材である。ここでは「多くの日本人が当たり前に思っている事柄で、外国では違ったとらえ方をしていることがあるか調べてみましょう」という課題が付されている。いずれも日本人と欧米人のそれぞれを無造作にひとくくりにして論じている気配はあるものの、在米中の日本人研究員のあいさつをめぐる失敗や虹に関するエピソードなどから、他者の文化や言語に対して意識を向ける契機となるかもしれない。

多様な日本語という観点からは、新発田市中学生用『学習帳』の「コミュニケーションの基礎を身につけよう」という単元の、「日本語の特徴と発音の大切さ」という題材が興味深い。2歳の時からイギリスにいて日本語がよくわからず、発音も英語風になってしまうという帰国子女の次のようなスピーチをあげている。「なまえはサティコ（幸子）です」「サポロ（札幌）のティカテトゥ（地下鉄）はきれいです」「日本語はヘタナ（平たんな）カジ（感じ）がします。日本語は、みなボィ（母音）でおわります。ボィをたたくハツオ（発音）したいです」。設問として、「イギリス人になったつもりで読んでみましょう」、「英語をつかっている国の人が、日本語の発音で苦手とするのはどのような発音でしょうか」、「私たちがふだん何気なく使っている母国語（＝日本語）にはどのような特徴があると幸子さんは言っていますか」などがあり、本稿3.1にも関連して、他言語との対比をもととして母語を観察するという題材である。指導者の持つ、非母語話者の日本語への配慮の有無によって効果の程度は変わってくるし、さらには不要なステレオタイプや偏見を持たせてしまう危険もある。しかし、非母語話者からみた日本語を非母語話者の日本語を使って読み取らせる試みは、現実社会で使われている多様な日本語の存在に気が付かせるという観点からも、指導者の力量に左右されるとはいえ、興味深い題材であると言える。また、同じ単元のコラムには、「新発田や新潟の方言」についての言及がある。「雪がふつつふたっけこざいていかんばね」の意味を訪ね、県内でも方言が違ふし、他の地域ではさらに違ふので紹介しあうと楽しいと述べられている。

世田谷区中学生用『日本文化』の「『道』の文化」という単元のコラム「われ太平洋の橋とならん」は、「日本に日本語や日本文化があるように、世界には多くの異なる言語と文化があります。私たちは、それぞれの言語や文化を尊重し、それぞれのよいところを互いに学んでいくことが大切です」と始まる。しかし、それは『武士道』を著した新渡戸稲造の「世界平和への尽力」の紹介に帰着してしまい、身近な社会での多様な言語や文化との共存に対し、深く考えさせる教材とはなりえていないように思われる。

4. 考察

日本語教育の視点から教科「日本語」の教科書を検討してきた。「国語科」と区別して教えられる教科「日本語」には、改訂基本法に書かれた「伝統と文化の継承」「我が国と郷土を愛する心」等の先取りとして、ある種、ねじれた政治性を読み取られることもあるのだが、教科書を検討する限り、日本語教育との共通点は少なからず見いだせる。無意識に使っている母語のしくみや働きに気づかせ、他者の視点から観察させようとする意図は、どちらの自治体の教科書にも複数の単元や題材に示されていた。また、日本語教育が重要視する対話的コミュニケーションについては、特に中学校用の教科書（世田谷では『表現』、新発田では『学習帳』）の多くの題材が、教室内での参加者同士の交流や交渉を創出しようとするものだった。その中でも特にメディア・リテラシーに関する教材は興味深く、学ぶべき点が多い。こうした点について、学校教育における従来の教科とは別の新しい試みとして、わたしたち日本語教育関係者は認識し、注目していく必要があるように思う。

一方で、日本語教育の視点から指摘しなければならないのは、他の言語を使う人々や他地域の文化的背景を持つ人々をともに社会を作る仲間とするための意欲や技術の育成という点に関しては、記述が不十分だということである。上述した通り、漢詩や漢文はどちらの自治体の教科書でも比較的多く取り入れられている。それは、現代中国語ではないものの、日本人児童生徒が「中国」に親しむことにつながりえるだろう。そして、在住外国人のおよそ3分の1に上る中国人や中国語話者の子どもにとっても、それを日本人の児童生徒と共に学ぶことは、親近感や自文化への関心や誇りを得られる機会となる可能性はある。しかし、それ以外の他言語や他文化に対する関心は、限定されていると言わざるを得ない。たとえば、世田谷区の小学生用の教科書のなかの外国人と思われる人物が出現するのは、孔子、白居易といった中国の文人以外のものは、児童の読書感想文『「エルマーのぼうけん」を読んで』（中学年）と、カアル・ブッセの詩「山のあなた」のみである。新発田市のものは、中学生用本冊で宮沢賢治の童話「オツベルと象」でアジアを連想させるが、小学生用のものには出現しない。また、前項3.3で述べたとおり、中学生用のものには欧米人のあいさつの習慣（新発田『中学本冊』）や欧米からの帰国子女の話（新発田『学習帳』）、また、ブルーノタウト（世田谷『文化』）、シュリーマン（世田谷『文化』）など欧米系学者による日本紹介、日本人女性のアメリカ体験（世田谷『哲学』）、日本人ビジネスマンのアメリカ人との交友（世田谷『哲学』）は所収するものの、欧米以外の外国人の登場は前述した「オツベル」（新発田『中学本冊』）、タイの難民キャンプの写真（世田谷『表現』）、ノーベル賞受賞者ケニア出身マータイさん（世田谷『表現』）の三つに限られる。

さらに、手話や点字に関する記述は、どちらの自治体の教科書でも見当たらない。同様に、非母語話者とのコミュニケーションを想定した題材は、前述した帰国子女のスピーチ（新発田『学習帳』）のみであり、非母語話者にとってどのような日本語が難しく、どのような日本語がわかりやすいのかといった「共生」や「多言語社会」を想定した単元は見ら

れない。こうした、少数者に対する関心の不十分という点は、明確に指摘できるように思う。「日本語」の教科書になぜ「外国」や「異文化」が必要か、という反論があるのかもしれない。しかし、国語科と区別して「日本語」という教科名を採用しているということは、採用者の意図にかかわらず、わたしたちの母語もまた地球上の多くの言語のひとつであること、そして、一言語一国家一民族という統一性信仰の解体の必要に自覚的であることへの立場表明とも解釈しえる。そうであるならば、極端なモノカルチャー主義・モノリンガル主義を指摘される「一斉共同体主義」(恒吉1996) 的な日本の学校教育の現場にあって、身近にある他言語や他文化をより積極的に子どもたちに示し、異なった価値観を受け入れて共に生きていく方法を考えあおうとする題材も、教科「日本語」には必要だと考える。

5. おわりに

学習指導要領にとらわれない教育課程特例制度による教科「日本語」の、もともとの準拠方針である構造改革特別区域基本方針では「規制の特例措置の評価において、特段の問題が生じていないと判断されたものについては、速やかに全国展開を推進していくことを原則とする」とされている。したがって、初発の世田谷区に新発田市が、さらに鳥栖市が続いたように、特例制度で行われている活動と同様のものが、他地域で導入・拡大されていくことは今後も予想される。冒頭で述べたとおり、すでに多くの自治体で言語系コミュニケーション科目が導入されている。また、小泉政権時代に教育特区の設立を強く推進した衆院議員下村博文氏は現第2次阿部政権の文部科学大臣だが、彼は著書のなかで、経済活動と同様に「画一化された学校教育」こそ改革されなければならないとして、教育特区を教育改革のための「大きなチャンス」と呼ぶ(下村2003:167)。すなわち、この独自科目には、学習指導要領に示された既存の教科よりも制度上の自由が大きいと考えられる。

したがって、学校教育における関与と貢献の必要性が主張される日本語教育は、国語教育や英語教育と同様に、こうした特例制度による自治体独自の教育科目にも注目する必要がある。本稿でみたとおりに、両者には共通点が多く見いだせるとともに、そこに補われるべき視点も指摘しえるからである。

本稿では、教科「日本語」に絞り、日本語教育との連携の可能性を探るという観点から、その概要や教科書の内容について検討してきたのだが、あくまでも基礎研究にとどまっている。今後はまず、実際にどのような授業実践が行われているのかを、実践報告の検討、授業の参与観察、教員や教育行政担当者からの聞き取りなどを行って把握しなければならない。そして、日本語教育がこういった形で教科「日本語」とかかわることができるのか、その具体的な方途を示さなければならない。それは、たとえば、教科書の編纂や改訂への関与、副教材等の作成と提示、学校教育現場の教員と日本語教員の合同の研修、教員免許状更新講習等での協働などの形態が考えられるが、いずれの場合もその実践の試みが示されなければならない。それらを今後の課題とする。

参考文献

- 浅井和行（2011）「新学習指導要領におけるメディア・リテラシー教育の要素分析」京都教育大学教育実践研究紀要 第 11 号 pp209-219
- 庵功雄・イヨンスク・森篤嗣 編（2013）『「やさしい日本語」は何を目指すか 多文化共生社会を実現するために』ココ出版
- 石原千秋（2005）『国語教科書思想』ちくま新書
- 宇佐美まゆみ（1997）『言葉は社会を変えられる』明石書店
- 門倉正美（2003）「メディア・リテラシーとリテラシー：メディア・リテラシーは日本語教育に何をもたらすか」横浜国立大学留学生センター紀要 10、pp37-52
- 門倉正美・木村哲也（2010）「日本人と日本社会に対する日本語教育の貢献」日本語教育政策マスタープラン研究会編『日本語教育でつくる社会 私たちの見取り図』ココ出版
- 亀田博（2008）「世田谷区『教科日本語』を問う！」「リブレーザ」6号 pp148-153
- 『教育技術研究』（明治図書）1997年11月号「特集 5 日制時代の教科再編の視点-- 国語科から日本語科への改編はなぜ必要か」
- 釘貫亮（2001）「この際、日本語学を選択しよう」『国語学』52巻4号(207号)2001・11・30 p.50-51
- 『弘道』編集部（2010）「特集 教科「日本語」の授業--東京都世田谷区の事例 弘道フォーラム 2010 記録 質疑応答」『弘道』2010年9月号 pp26-42
- 新発田市教育委員会（2008）「新発田市 特別の教育課程編成・実施計画書」
- 下村博文（2003）『学校を変える「教育特区」』大村書店
- 世田谷区教育委員会（2012）「世田谷9年教育・世田谷教育要領」
- 恒吉僚子（1996）「多文化共存時代の日本の学校文化」堀尾他編『学校という磁場』柏書房
- 『テーマス』（2007 12月号）「教科「日本語」が国語教育を席捲する事情--世田谷区から全国へ波及」 pp70-71
- 萩原敏行（2002）「センテンス重視からコミュニケーション重視へ(国語)」文教大学教育研究所『教育研究所紀要』第11号 pp11-14
- 浜本純逸（2008）『国語科教育の未来へ--国語科・日本語科・言語科』溪水社
- 府川源一郎（1995）『「国語」教育の可能性—ことばを通してことばを発見するために』教育出版
- 文化庁（2000）「日本語教育のための教員養成について」
- 文部科学省（2011a）「教育課程特例校における小中連携、一貫教育の取組」
- 文部科学省（2011b）「言語活動の充実に関する指導事例集～思考力、判断力、表現力等の育成に向けて～【中学校版】」
- （本稿は日本言語政策学会 2013 年度大会（6 月 2 日 桜美林大学）での同名の口頭発表を原案とするものである）

小学校の日本語指導担当教員が持つビリーフに関する研究

古川 敦子

要旨

日本語指導が必要な児童生徒が抱える教育的課題は多岐にわたるため、その対応には現場の教員の視点を取り入れることが必要であると考えられる。本研究では、小学校で日本語指導が必要な児童を担当する教員のビリーフを探求することを目的に、インタビュー調査を行った。5名の教員に対する調査の結果、共通して現れたビリーフは①学習に関する指導、②生活・学習態度に関する指導、③日本語教室の役割、④担任教員との連携という4つの領域に分類された。このビリーフには、教員が学校生活での行動や学習態度などを含め、広い視点で児童を捉えようとする傾向が見られた。また、教員は言語知識や教科内容に関する知識の習得のみを目的として指導するのではなく、児童が集団内で、その一員として活動に参加し、他者とのつながりから学ぶという点を重視していることが明らかになった。

キーワード： 日本語指導担当教員 ビリーフ 日本語指導が必要な児童 日本語教室

1. はじめに ー問題の所在ー

1.1 日本語指導が必要な児童生徒に関する施策

1990年代以降、日本に定住する外国住民の数が増え、それに伴って日本の公立学校に在籍する外国人児童生徒数も増加を続けてきた。文部科学省の「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受け入れ状況等に関する調査¹⁾」によると、平成24年5月1日現在、公立学校に在籍している日本語指導が必要な外国人児童生徒数は27,013人、日本国籍の児童生徒は6,171人である。このうち、実際に日本語指導を受けている児童生徒はそれぞれ23,375人(82.2%)、5,039人(81.7%)と報告されている。つまり日本語指導が必要とされる児童生徒のうち約2割が支援を受けられずにいるのである。この調査では日本語指導の対象となる児童生徒について明確な基準が示されていない²⁾ため、実際にはより多くの児童生徒が日本語支援の枠から外れてしまっている可能性が高い。また、日本語指導を必要とする児童生徒の在籍数が5人未満の少数在籍校が8割ほどを占めていることから、広範な地域に散在していることがわかる。地域によって差はあるものの、学校教育の現場に異なる言語や文化背景を持つ児童生徒が在籍していることが特別珍しい状況ではなくなっている。平成20年度の調査以降、全体数としては減少傾向が見られるが、日本語指導が

¹ http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/04/_icsFiles/afieldfile/2013/04/03/1332660_1.pdf

² 上記の調査結果には、「日本語指導が必要な児童生徒とは、『日本語で日常会話が十分にできない児童生徒』『日常会話ができて、学年相当の学習言語が不足し学習活動への参加に支障が生じており、日本語指導が必要な児童生徒』を指す」と記されている。

必要な児童生徒は公立学校に多く在籍していること、そして彼らの生育環境や学習状況なども多様化していることを考えると、今後、これまで以上に受入れ体制の整備と指導の充実が求められるだろう。日本語を母語としない児童生徒の教育に関する問題は、外国人集住地域に限らず、全ての学校に共通する現代的課題、かつ喫緊の課題であると言える。

これまで文部科学省は外国人児童生徒の受け入れや日本語指導に関する施策として、日本語指導を担当する教員の加配措置、日本語指導者養成研修³、教材や教員用指導資料の開発⁴、日本語能力測定方法の開発、適応指導・日本語指導に関するガイドラインの作成⁵などを検討しており、既に実施が開始されているものもある。平成24年には「日本語指導が必要な児童生徒を対象とした指導の在り方に関する検討会議⁶」が設置され、日本語指導が必要な児童生徒に対する教育を「特別の教育課程」として明確に位置付けることも検討されている⁷。都道府県や市町村によっては、独自に教員研修会の開催、児童生徒の母語が堪能な外部人材（指導補助員など）の配置、日本語指導の拠点となる指定校の設置等、その地域の実情に応じた取り組みを始めているところもあり、徐々にではあるが、教育行政の制度面において児童生徒の日本語指導に対する施策が広がりつつあると言えよう。

1.2 日本語指導を担当する教員の「課題」

では、学校教育の現場ではどのように指導が行われているのだろうか。現在、当該児童生徒の在籍校内で指導が可能な場合は、「取り出し指導⁸」、「入り込み指導⁹」という形態が取られている。地域によっては児童生徒が日本語指導拠点校（センター校）に通うこともある。しかし散在地域においては行政からの支援が得られず、担任教員が学級の中で、または他の教員が授業時間外で指導に当たるなど、対応に苦慮している例も見られる。

実際の指導内容に関しては担当する教員個人に任されている部分が多く、個々の児童生徒の状況に応じて行われている。しかし多くの教員にとって、第二言語としての日本語の指導は未経験の分野である。指導の方針や内容、期間について、相談できる相手が身近にいないこともあり、担当となった教員は「戸惑いながら」「手さぐりのに」日々対処をしているのが現状であろう。

公立学校での日本語指導に関する先行研究では、日本語教育の専門的な知識を持つ教員の不足が課題として挙げられることが少なくなかった（伊藤 2007、石井 2009 など）。日

³ 「外国人児童生徒等に対する日本語指導者養成研修（独立法人教員研修センター）」など

⁴ 「学校教育における JSL カリキュラム（小学校編・中学校編）」など

⁵ 「外国人児童生徒受入れの手引き」平成23年3月発行

⁶ http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/kaigi/_icsFiles/afieldfile/2013/03/04/1330284_1.pdf

⁷ 上記検討会の資料によると「特別の教育課程」は平成26年度から導入予定となっている。

⁸ 児童生徒の在籍学級以外で、個別または少人数の形態で行われる指導

⁹ 児童生徒の在籍学級の授業に日本語指導担当教員や、他の指導者が入って行う指導

本語指導にはこれまで教員が培ってきた指導方法や既存の学習方法とは異なる枠組みが必要となるが、日本語教育の専門的知識や技能を学ぶ余裕のないままに日本語指導担当を任される教員が多いことも指摘されている。この問題の解決には、教員の個人の努力だけではなく、教員研修の一層の充実と日本語教育専門教員の養成など行政の取り組みが必要であるという提言もなされている（石井 2006、縫部 2007 など）。今後、児童生徒への日本語指導がさらに必要性を増すと予想されることから、どの地域においても教員が日本語指導の基礎的知識を身につけられるよう、教員養成や教員研修プログラムを提供することが求められるだろう。しかし、教員養成や研修で子どもの言語能力に関する理論や第二言語としての日本語指導のノウハウを学んだとしても、それだけでは多様な背景を持つ個々の児童生徒に対応しきれないと思われる。教育のような複合的な要因が関与する領域においては、教育理論や優れた指導技術を実践にそのまま当てはめようとする「科学技術の合理的適用」（佐藤 1997）は難しいとされる。教員の指導や対応は専門的・科学的知識のみに依拠して行われるものではなく、個別の児童生徒の状況に応じて、また、教員の経験的、価値的判断を通してなされるものである。より実践的な観点から指導のあり方を検討するには、実際に指導を担当した教員の視点に着目することが不可欠である。教育実践を通して各教員の内面に個人的に生成される知識や指導観を「実践の中の理論」（佐藤 1997）として認め、探求していく立場を取ることが重要になるのではないだろうか。

日本語指導が必要な児童生徒に対する教育的課題は多岐にわたり、その実態はまだ捉えきれてはいない。また、教材や指導方法に関する研究の蓄積は他教科のそれと比較しても十分とは言えない。このような状況の中でも、教員は自身の経験や知見を活用して日々実践を行い、様々な問題に対応しながら、その過程において個々の事例に即した新たな知見を形成しているはずである。このような教員の視点から見出された指導上の知見を解明し、それを教育行政の指針や方策に繋げていくことは、公立学校における日本語指導の充実を検討する上での中心的課題となるだろう。

1.3 本研究の目的

前述のように、日本語指導が必要な児童生徒に対する教育研究には、教員が実践の過程で個別的に形成した知見、つまり「実践的知識」を明らかにすることが求められる。本研究ではその端緒として、実践的知識の背景にある教員のビリーフ¹⁰について論じていく。

教員のビリーフは指導観や教科観、教師の役割観など、指導行動決定の根底にあるものであり、実践的知識の形成を支え、その機能に大きく影響するものである。日本語指導を担当する教員（以下、日本語教員）であれば、日本語や教科の指導の目的、内容、方法、そして期待される成果に関して、「このようにするとよい」「こうあるべきだ」というビリーフ

¹⁰「信念」「確信」「Beliefs」「ビリーフス」等様々な呼称が用いられるが、本稿では「ビリーフ」に統一して使用する。

ーフを持っており、そのビリーフによって、実際の指導や児童対応を行っているだろう。

本稿では、日本語指導が必要な児童（以下、JSL 児童）に関して教員が持つビリーフの領域と傾向について探ることを目的とする。教員のビリーフは JSL 児童の指導経験によっても異なる可能性があるため、今回は JSL 児童と接する機会の多い小学校の日本語教員 5 名を対象としてインタビュー調査を実施し、ビリーフの大枠を捉えることをねらいとした。

小学校の日本語教員は教科学習や日本語学習だけではなく、JSL 児童の成長に大きく関わると考えられる。しかし、これまで JSL 児童の教育に携わる教員を対象とした研究報告は少なく、教員が実際にどのようなビリーフをもとに教育にあたっているか、十分に研究されてこなかったと言える。本研究は 5 名を調査対象者とした事例的研究ではあるが、日本語教員の実際の「声」を調査し、質的に分析したという点で意義があると考ええる。

2. 教員のビリーフに関する先行研究

2.1 ビリーフに関する研究

佐藤（1997）は、教師の実践的知識を教師たちが現場の経験を通して形成した特有の知見や見識であると定義している。また秋田（1992）では、その知識の特徴として領域、場面固有に働き、言語化した説明を行うのが難しく、暗黙知のような性格も含んでいる点を指摘している。実践的知識は、科学的・客観的な知識とは性格が異なり、その文脈に依存し、体験的に得られた総合的な知識であると言える。そして、このような知識には、各教員の価値観や考え方、ビリーフが関係していることが明らかになっている。そこで、教員を対象として、授業観や教科観、指導のあり方などのビリーフに関する研究が行われるようになった。秋田（1992）はビリーフ研究の意義として、教員にビリーフをフィードバックすることにより、教師自身が自覚していなかった指導の特徴に気付くことが可能になることを指摘している。

以下ではビリーフに関する先行研究の例として、教科指導に対する教員の意識や考え方について示した「個人レベルの指導論（Personal Teaching Theory）」（梶田他 1984）と、小学校教員の児童への指導行動、および対応行動に関する「教師特有のビリーフ」（河村・國分 1996）について記述する。

● 個人レベルの指導論（Personal Teaching Theory）

梶田らは、教師の指導行動は社会的状況の中で行なわれる一種の問題解決行動であることを前提とし、その問題解決行動において判断の中核になるのは教師自身の指導に対する「信念（belief）」であるとした。そして、教師の指導行動の背後にあって、それをコントロールしている、指導に対する教師個人のパーソナルな信念を「個人レベルの指導論 Personal Teaching Theory（以下、PTT）」と呼んでいる。PTT は、具体的な状況や文脈に結びついた体験的知識であり、またその人固有の私的知識であること、そして個人内で

主観的に検証された考え方であり、教員間で相互に共有・検討されていることに特徴がある。この論考において梶田らは、これまで教授・学習理論では PTT のようなインフォーマルで個人的な知識が特に注目されてこなかったことを指摘し、PTT を中核とした考え方を積極的に受け入れることの必要性を主張している。

● 教師特有のビリーフ —イラショナル・ビリーフ—

教育現場では日々多様な問題が生じ、教員は教科指導以外にも児童生徒に対して対応を迫られることが多い。その際の対応には教師特有のビリーフが影響すると考えられる。これはエリスによって提唱された論理療法の ABC 理論の考え方に基づいている。すなわち、すべての結果（感情・行動：C 点）は、出来事（A 点）からビリーフ（Belief System：B 点）を経てもたらされるため、同じ出来事に遭遇してもビリーフが異なれば行動や感情も異なるという考えである（河村・國分 1996）。河村・國分（1996）は、小学校教員が教育実践中に行う指導行動や児童への対応行動、および態度についてその背景となるビリーフを検討し、イラショナル性の高さを調査した。イラショナル性の高いビリーフとは、強迫的で絶対的な「～ねばならない」とするタイプのビリーフであり、このようなビリーフを持つことは強迫的な行動・感情に結びつくと考えられる。この調査からは、小学校の教員が持つビリーフは共通性があり、イラショナル性が高いこと、そしてこのビリーフは、教師という職業によって形成されたものであることが示された。教員は児童に対してある一定の学力と生活態度を育成することを期待されているため、無自覚的に教員の信念や教育方針に児童を従わせようとする児童管理の思考傾向を持つのではないかと示唆されている。

2.2 本研究の意義

日本語教員の JSL 児童に対する指導行動の選択・決定の根底にもビリーフが存在し、機能していると考えられる。JSL 児童の指導は、在籍学級での集団指導とは異なり、個別または少人数での形態で実施される場合があること、日本語指導と平行して教科指導も行われること、そして複数の指導者が関わることなどから、先行研究とは異なる領域のビリーフが現れる可能性が予想される。本研究において日本語教員が持つビリーフや思考傾向を調査し、実際の現場で重視されている指導観の一端を明らかにすることは、JSL 児童の指導の実態、および、現場で生じている様々な問題の把握にも資するところがあると考えられる。また、教員が自身の指導のねらいや特徴について改めて振り返る機会にもなり、新たな実践の創出にも繋がることを期待できる。さらには、今後の教員養成や教員研修において、専門的知識の習得や、指導スキルの向上のみを目指した内容ではなく、現場の実態や教員の実践に主眼を置いた内容を提供するための一助となるのではないかと考えられる。

3. 調査の概要

3.1 調査協力者について

調査は 2011 年度に実施した。調査協力者は、外国人集住地域である Y 市の小学校教員 5 名である。Y 市では日本語指導が必要な児童生徒の教育の充実のために、①日本語指導の初期対応校¹¹と拠点校の設置、②日本語教室の設置、③指導補助員¹²の派遣という 3 点を実施している。インタビュー調査は、Y 市内の小学校で日本語教室を担当している教員の中から、教職歴、日本語指導担当歴、勤務校の日本語教室通級児童の状況等を考慮して筆者が直接依頼した。調査協力者の属性¹³を以下の表 1 に示す。

表 1 調査協力者の属性 (2011 年度)

調査協力者				調査協力者の勤務校情報		
教員	年齢	指導年数 ¹⁴	備考 (校務等)	通級児童概数 (全児童概数)	外国人児童受入れシステム	指導補助員勤務状況 ¹⁵
A 教諭	40 代	2 年	教務主任	40 人 (700 人)	初期対応校・拠点校指定	週 5 日 3 人 (交代)
B 教諭	50 代	1 年	—	18 人 (400 人)	初期対応校・拠点校指定	週 5 日 1 人
C 教諭	40 代	3 年	—	10 人 (700 人)	指定なし	週 4 日 2 人 (交代)
D 教諭	50 代	3 年	教務主任	11 人 (330 人)	拠点校指定	週 5 日 1 人
E 教諭	50 代	1 年	教務主任	8 人 (730 人)	指定なし	週 4 日 3 人 (交代)

Y 市内の小学校では日本語教室担当者が 1 年で交代することが多いが、A 教諭は 2 年、C 教諭と D 教諭は 3 年担当している。B 教諭の勤務校は初期対応校・拠点校であり、JSL 児童が多く在籍している。また B 教諭は以前にも JSL 児童の学級担任を経験している。E 教諭は教務主任としての経験が豊富であり、日本語指導にも高い関心を持っている。以上のことからこの 5 名の教員に調査の協力を依頼することとした。

3.2 調査・分析方法について

インタビューでは、①日本語教室での指導の内容、②実践で感じていること、③指導上重視している点、④児童の通級に関する教員間の連絡方法などについて質問した。インタビュー内容は調査協力者の許可を得て録音し、文字化した内容を協力者本人に確認してもらった後、分析を開始した。

分析の手法には、大谷 (2008) によって開発された質的データ分析の手法である SCAT

¹¹ 外国から編入してきた児童生徒が日本の学校生活に適応できるよう、一週間程度集中的に指導を受けられる学校として Y 市に指定されている。

¹² JSL 児童の母語と日本語が理解できる人材。Y 市から小学校に派遣されている。

¹³ 協力者は 5 名とも海外在住経験、日本語教育経験はない。JSL 児童とは日本語で接している。

¹⁴ 日本語指導を担当した (日本語教室の担当教員となった) 年数

¹⁵ 指導補助員は、複数校を巡回勤務する場合と勤務校が固定されている場合がある。A 教諭の日本語教室の場合、毎日勤務している指導補助員は 1 人で、2 人は他校の日本語教室も巡回しながら交代で勤務している。B 教諭の場合は 1 人の指導補助者が毎日勤務している。

(Steps for Coding and Theorization) を使用した。SCAT は言語データをセグメント化し、それぞれに〈1〉データの中の着目すべき語句、〈2〉それを言い換えるためのデータ外の語句、〈3〉それを説明するための語句、〈4〉そこから浮かび上がるテーマ・構成概念の順にコードを考えて付していく 4 ステップのコーディングと、〈4〉のテーマ・構成概念を紡いでストーリーラインを作成し、理論を記述する手続きからなる手法である。「一つだけのケースのデータやアンケートの自由記述欄などの比較的小さな質的データの分析にも有効」(大谷 2008) とされており、今回の調査のような 5 名のインタビューデータの質的分析にも適用できると考えた。今回の分析では、インタビューの文字化データから、JSL 児童の指導に関するビリーフと関連があると考えられる箇所を抽出し、SCAT の手続きに沿ってコーディングを行った。そして〈4〉のテーマ・構成概念を見ながら類似するものをカテゴリー化して、それぞれについてストーリーラインと理論記述を作成した。

4. 分析結果

5 名のインタビュー調査を分析した結果、共通して現れたビリーフは①学習に関する指導、②生活・学習態度に関する指導、③日本語教室の役割、④担任教員との連携、という 4 つの領域に分類された。以下、順に分析結果を記述する。

4.1 学習に関する指導

JSL 児童への学習指導に関しては、取り出し指導と入り込み指導という 2 つの指導形態のそれぞれの利点、そして指導に用いる具体的な方法についての語が見られた。

今回調査した教員は主に日本語教室で取り出し指導を行っている。取り出し指導ではよりきめ細かい指導が可能になること、個々の躓きに即時対処が可能になることなどが利点として挙げられている。その一方で、入り込み指導、つまり、JSL 児童の在籍学級の授業に日本語教員が入り、授業の進行に沿って支援を行う指導形態の必要性も指摘されている。既に入り込み指導を始めている D 教諭の場合は、JSL 児童の在籍学級の授業内容によって、取り出し指導をするか、入り込み指導をするかを選択している。取り出し指導のほうが、効率よく学習が進むとも考えられるが、グループで活動する時や問題を解く過程を導入する時などは、在籍学級で他の児童との交流を通して学ぶことを優先させている。A 教諭も、例えば理科の実験時に入り込み指導を行うほうが JSL 児童の理解に役立つと述べている。

指導の具体的な方法については、語彙や表現等の理解に関する支援について多く語られた。学年が上がるにつれ、多種多様の語彙や表現が教科書に使用されるようになる。今回のインタビュー調査では、社会科や理科の教科書に使われている専門用語が JSL 児童にはわかりにくいという指摘が多く見られた。また特に社会科では、JSL 児童の歴史的知識や文化背景の違いを考慮して説明することが必要だという認識も示された。語彙や表現の指導に多用されているのは視覚情報の利用である。絵カードや具体物を使う、書かれている

内容を図示する、教科書の該当部分を指差しながら説明するなど、児童が視覚的に確認できるような工夫がなされている。その他にも、より易しい語彙や表現での言い換え、児童の体験とその言語表現との関連付けといった方法が用いられている。教科学習については教育課程の系統に沿って教えることが意識され、躓きが確認された場合はその学習の基礎となる箇所に戻って教えたほうがよいとの認識も見られた。一方で、系統的ではないが、児童の興味関心に即した指導のほうが学習意欲を喚起しやすいという考えも見られた。

4.2 生活・学習態度に関する指導

今回の調査では、日本語教員は日本語習得や教科学習の到達度といった学習面だけではなく、学校生活における JSL 児童の行動や学習態度も重視し、指導・評価の対象に含めていることが示された。

教員には、JSL 児童が学習に積極的に取り組んでいるか、集団の中で学習に参加できるかという点を重視している傾向が見られた。また、JSL 児童に求められる態度や行動として、教員の指示を聞いて理解できること、学校の決まりを守ること、学習の準備を整えること、学習に真剣に取り組むこと、そして学習する習慣を身につけることなどが多く指摘された。このような点は、取り出し指導の必要性を判断する基準の一つとしても使われている。D 教諭は「(通級の必要がないと判断するには、テストで) 何点まで取れるようになればいいかっていうんじゃないと思う」「(学習内容を) わかっているだけじゃなくて、自分からそれに参加できて、一緒になってできるようになればいいのかな」と述べており、テストによる学習到達度の評価よりも「子どもが積極的にその学級の中の学習にくっついていこうっていうような気持ち」、つまり学習活動への参加意欲を重視している。

また、JSL 児童への指導は、彼らが日本社会に適応して生活するために必要な力を育てるという、将来的な見通しを持つべきであるとの認識も示された。JSL 児童がこのまま日本に永住するのであれば、進学や就職の際に多くの選択肢の中から希望する進路を選択できるようになってもらいたい。そして日本社会の一員として日本人と協調しながら社会に参加し、貢献できるようになってもらいたい。このように、教員は「将来日本で生活するのであれば、児童にこのように成長してもらいたい」という期待を持っている。そして、そのためには小学校の段階で基礎的な学力をつけること、コミュニケーション手段としての言語力と集団に参加するルールを教えることが必要だと認識している。この考えは、教職は児童の将来に責任を負う仕事であると考え「教職の公共的使命感」(河上・國分 1996) に共通すると考えられる。

JSL 児童の生活・学習態度への教員の対応については、2名の教員(A・B教諭)が「他の日本人児童と同様に接する」と言及している。A教諭は「外国籍だからって特別な目線は必要ないと思う。日本人と同じように褒めたり怒ったり、そういうところが大事なかなと思いますね」と述べている。明示的ではないが、他の教員も同様の指摘をしていることか

ら、学習指導においては個々の児童の状況に応じた柔軟な指導方法を取るが、生活・学習態度に関しては他の児童と同一の対応をするという傾向が示されていると言えよう。

4.3 日本語教室の役割

日本語教室は JSL 児童の取り出し指導が行われる場として設置された教室である。通常は一つの教室に固定されているが、児童の在籍学級に近い空き教室を適宜使用して指導をしている教員（D 教諭）もいた。また、今回の調査協力者の勤務校では、日本語教室に通級している児童の多くは日常的な日本語を習得しているため、指導の内容は教科に関する学習の割合が大きかった。

日本語教室は一般的に「JSL 児童の学習を補完する場」と認識されていることは予想されたが、今回の調査でも同様の認識が示された。しかし、日本語教室の役割について、協力者の 5 名全員が「JSL 児童にとって母語で話せる、安心できる場である」と言及していることにも注目したい。彼らは日本語教室で JSL 児童が指導補助員と会話しているのをよく見かけており、その時の児童の様子から、母語を使用することで JSL 児童が「安心」し、「リラックス」でき、「自分を出せる」と肯定的に捉えている。原（2003）では、日本語が全く話せない児童に対し、教員自身が児童の母語を学ぶことでコミュニケーションを図った例が紹介されており、母語が児童の情緒的安定に貢献するという教員の認識があると指摘されている。今回の調査では、日本語である程度会話ができる児童にとっても母語使用が情緒的安定に繋がるということ、そして、日本語教室に児童の母語ができる指導補助員が在室していることが大きな役割を果たしているという認識が示された。また B 教諭は「(母語が話せる) 先生もいるし、少しストレスが出せるのかなと思う。だから日本語教室に来なくてすんでいる子も週に 1 回ぐらい来てもいいんじゃないかな」と述べ、日本語教室に通級していない児童に母語が話せる場を提供することも有用ではないかと考えている。

4.4 担任教員との連携

JSL 児童の指導には担任教員、日本語教員、そして指導補助員等、複数の指導者が関わっているため、通常の学級運営以上に指導者間の連携が必要になると考えられる。インタビューで C 教諭が「担任の先生と意思の疎通をしていかないと日本語教室をうまく経営できなくなる」と述べているように、担任教員の意向や在籍学級での学習状況は、日本語教室での指導計画や毎時間の学習内容など、JSL 児童の指導に大きく影響する。本節では、日本語教員が担任教員との連携をどのように捉えているかについて述べる。

今回の調査では、日本語教員は担任教員の意向を優先させる傾向が見られた。それは、日本語教室での学習内容だけではない。取り出し指導の必要性の有無や日本語教室への通級時間数など、児童の通級決定に関して担任教員と日本語教員の意見が異なる場合は、担任教員の判断を優先するとしている。日本語教員の観点からは通級指導が必要だと思われ

る児童でも、担任教員が必要としなければ通級指導は行われないという例もいくつか挙げられている。日本語教員には「日本語教室はあくまで在籍学級の（学習の）フォロー」（E 教諭）であり、児童の活動の中心は在籍学級となることが望ましいと考えられている。この認識が、担任教員の意向を優先する傾向の背景にあるのではないかと推察される。

日本語教員には、日本語教室での学習内容や児童の様子を担当教員に伝えることの必要性が認識されており、口頭での連絡（B 教諭）の他、連絡用のカードやノートの利用（A・C・E 教諭）、日本語教室の学習内容の週予定表の配布（D 教諭）といった連絡手段が使用されている。しかしながら、JSL 児童の指導の方向性や具体的な指導方略について「担任教員と日本語教員が協力して検討する」という点については、「今後の課題」とした教員が1名（E 教諭）いたのみで、全体としては消極的な傾向がうかがえた。日本語教室で行った学習内容を連絡する際にも、「担任教員の負担にならないようにする」と配慮を示している例（B・C 教諭）も見られた。担任教員の業務の多さ、忙しさを理解しているためと考えられるが、このような例からは、JSL 児童の指導に関して日本語教員が担任教員よりも控えめな立場にしていることが示されている。

また、今回の調査では日本語教員と担任教員との間で JSL 児童の指導に対する共通理解が十分ではないことに言及する教員もいた。時として、指導内容や通級時間等の連絡が行き違うこともあり、両者に齟齬が生じる要因にもなり得る。このような点は課題と認識されながらも、調査時点では解決に向けた具体的な方策は示されていない。

5. まとめ

前節で検討した日本語教員の JSL 児童の指導に関するビリーフの領域と傾向は、以下のようによまとめることができる。

- (1) 学習に関する指導： JSL 児童の指導形態として取り出し指導だけではなく、入り込み指導の必要性も認識されている。教科学習においては、教科書で使される語彙や表現を分かりやすく説明するなど、理解のための支援が重視されている。また、教科指導では、学習内容の系統を重視するかどうかという点で教員間に差が見られた。
- (2) 生活・学習態度に関する指導： 日本語教員は日本語や教科の学習状況だけではなく、学校における生活や学習態度も指導の対象としている。また、長期的な視点から、将来、日本社会に適応して生活できるようにするための指導も必要だと考えている。
- (3) 日本語教室の役割： 日本語教室は、「JSL 児童の学習を補完する場」という役割とともに、「JSL 児童が母語で安心して話せる場」としての役割も認識されている。
- (4) 担任教員との連携： 日本語教室での指導は在籍学級での学習や担任教員への補助的支援と捉えられており、JSL 児童の通級や学習内容の判断に関しては担任教員の意向が優先されている。

このビリーフの領域と傾向からは、教員が言語知識や教科内容に関する知識を習得させることのみを重視して指導するのではなく、学校での生活や学習の様子を含めて JSL 児童を捉えようとしていることが読み取れる。インタビュー調査では日本語教員が JSL 児童を捉える観点として、児童の生活・学習態度に関するものが多く語られており、学校のルールを理解すること、集団の中で学習に参加できること、意欲的に学習に取り組めることなどが重視されている。教員は「学校は集団の中で様々な活動に参加する場である」と捉えており、学習面でも「他の児童との交流の中で学ぶことに意義がある」と考えている。日本語力が多少不足していても取り出し指導のみに偏らず、在籍学級での学習に参加することも必要だと考えていることからその認識がうかがえる。また、担任教員の意向を優先することや、日本語教室での指導を在籍学級の学習進度に合わせようとすることも、上記の認識の延長線上に位置づけられよう。このことから教員には「JSL 児童が集団の一員として参加し、他者と共に行動できるようにする」というビリーフが形成されていると推察できる。そして「将来は日本社会に適応し、その一員として生活できるように指導しなければならない」という使命感も持っていると考えられる。

また、日本語教員は校内に JSL 児童の母語を使える場があることを肯定的に捉えている。インタビューでは 5 名全員が、JSL 児童が母語を使用できる場、そして第二言語環境でのストレスから解放され、安心できる場として日本語教室が機能していることに言及している。これまで母語の使用は、日本語や教科学習の理解を助けるのに有効であるという視点から語られることが多かった。しかし今回の調査協力者が担当している児童の多くは、日常生活での日本語使用が可能であり、普段は在籍学級でも授業を受けている。5 名の教員はこのような児童にとっても校内に母語を使える場があることが情緒的安定に有効であると考えている。JSL 児童は日本語でのコミュニケーションが可能であったとしても言語的負担を感じている。集団の中で、第二言語での教科学習に参加することには不安や緊張が伴う。さらには文化的、言語的にマイノリティの立場にある児童は、学級内で孤立してしまう可能性を常に内包している。JSL 児童と接する機会の多い日本語教員はこのような実情を十分に把握していると言える。だからこそ、児童の抱える負担が少しでも軽減される場が必要であり、学校生活への適応にも有用であると認識しているのだろう。

このように、日本語教員のビリーフには「JSL 児童が周囲から孤立せず、他者との相互のつながりを得られるようにする」ということが中核にあり、それをまず学校の中で、将来的には日本社会の中で実現させようとしているのではないかと考えられる。他者とのつながりの中で学ぶということは公教育の基本的な視座であり、学校教育では極めて当然のことで、取り立てて議論されない事柄であろう。しかし、文化的、言語的背景を異にする児童も含めた指導が求められるようになったことで、改めてこの原点が着目され、重要性が再認識されるようになったと言えるだろう。

ここに記述した教員のビリーフは、5 名の日本語教員のインタビューから得られたもの

であり、必ずしも教員全体のビリーフが明らかになったわけではない。しかし日本語指導経験が豊富な教員から共通して出されたものであることから、小学校の日本語指導に関するビリーフの中核的な部分が抽出されていると言っても良いだろう。

6. 今後の課題

今回の調査は日本語教員を対象としたものであるが、JSL 児童の指導は日本語教員だけでなく、在籍学級の担任教員も大きな役割を担っている。特に JSL 児童が散在する地域では、担任教員が一人に対応に当たっている事例も多い。このような教員も含めてビリーフを検討することが必要であることは論を俟たない。次に取り組むべき課題は、教職歴の長さ、日本語指導経験や海外滞在経験の有無など、教員の多様な属性も含めて調査を行い、日本語指導に関するビリーフを包括的に捉えることである。その調査での質問項目を検討する材料として、今回の調査で示されたビリーフの領域と傾向は有効なデータとなると考えられる。また、次回の調査では教員の具体的な指導事例も収集し、ビリーフと関連してどのような実践的知識が形成され、機能しているかについても明らかにしていきたい。

参考文献

- 秋田喜代美 (1992) 「教師の知識と思考に関する研究動向」『東京大学教育学部紀要』32
- 石井恵理子 (2006) 「年少者日本語教育の構築に向けてー子どもの成長を支える言語教育としてー」『日本語教育』128
- 石井恵理子 (2009) 「JSL 児童生徒の日本語学習支援体制の整備ー教員養成・研修を中心にー」水谷修監修『日本語教育の過去・現在・未来 第1巻 社会』凡人社
- 伊藤健人 (2007) 「定住外国人児童生徒の日本語教育ー現場で今何か必要なのか」『言語』36 (9)
- 大谷尚 (2008) 「4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案ー着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続きー」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学)』54, 2
- 河村茂雄・國分康孝 (1996) 「小学校における教師特有のビリーフについての調査研究」『カウンセリング研究』29
- 梶田正巳・石田勢津子・宇多光 (1984) 「「個人レベルの学習・指導論 (Personal Learning and Teaching Theory)」の研究」『名古屋大学教育学部紀要 教育心理学科』31
- 佐藤学 (1997) 『教師というアポリアーー反省的实践へ』世織出版
- 縫部義憲 (2007) 「『日本語教育』の研究の動向と展望」『日本教科教育学会誌』30 (1)
- 原みずほ (2003) 「外国系児童の教科学習に対する小学校教員の認識：相互依存仮説の観点から」『言語文化と日本語教育』25

手順テキストにあらわれる時間関係と条件関係の接続形式

宮部 真由美

要旨

この論文では、家電製品の使い方の説明が書かれているテキスト(手順テキスト)において、時間関係と条件関係の複文を構成する接続形式「スルト」、「シタラ、シタアト、シテカラ」、「スルニハ、スルトキ、スルバアイ」、「シタトキ、シタバアイ」を分析する。そして、これらの形式が、本稿で手順テキストとよぶテキストにおいて、どのような文に用いられているのか、また、類義関係にある形式が、どのように用いられており、また使い分けがなされているのかということについて論じる。結論として、まず、手順テキストに現れる文を分類し、各形式がどのような文で用いられているかをあきらかにした。そして、類義形式の選択には、文法的な制限による選択がある一方で、ある部分ではどちらの形式を用いてもいいような場合の選択があるということがわかった。

キーワード：手順テキスト、手順文、時間関係と条件関係の接続形式、類義表現

1 はじめに

この論文では、家電製品の使い方の説明が書かれているテキスト(いわゆる取扱説明書など)において、時間関係と条件関係の複文を構成する接続形式をとりあげて分析していく。

家電製品の使い方の説明が書かれているテキスト(以下では、手順テキストとよぶ)では、中心となる文は、読み手＝文にさしだされる動作の動作主が行なう操作(動作)が順番に書かれた文(以下では、手順文とよぶ)である。手順文に複文が用いられた場合、その接続形式には、たとえば、「シタラ、シタアト、シテカラ」、さらに、読み手が行なう操作に複数の方法がある場合には「スルニハ、スルトキ、スルバアイ」、「シタトキ、シタバアイ」が用いられていた¹。ここにあげたものには類義関係にある表現形式がいくつかあるが、このような表現形式がどのように用いられており、また使い分けがなされているのかということをあきらかにすることが、本稿の一つ目の目的である。

また、先行研究における、いわゆる取扱説明書など(「マニュアル文」と呼ばれることがある)を対象とした研究では、こうしたテキストには「スルト」が多く用いられていることを述べるものがある(森ほか(1995)など)。家電製品の使い方の説明が書かれているテキストを概観すると、そこには、操作の手順だけではなく、そうした手順や手順に関連する補足的な説明も書かれている。そして、後述するが、ほとんどの「スルト」の用例は、補足的

¹ 「スル／シタトキニ」、「スル／シタバアイニ」の形も分析対象としている。また、「スル／シタトキハ」、「スル／シタバアイハ」の形も厳密には区別すべきであるが、「スルニハ」節と対照したいと考えたため、分析対象としている。

な説明が書かれている箇所に用いられており、操作の手順を表わす手順文には用いられていない。接続形式の数量的なことを述べるのであれば、手順テキストがどのような文で構成されているかをあきらかにして、どのような文において多く用いられているのかを分析する必要があるのではないかと考える。そこで、手順テキストがどのような文で構成されているかをあきらかにすることが、二つ目の目的である。

日本語学的には、本稿で取り上げる接続形式のそれぞれを詳細に分析した研究はあるが(言語学研究会・構文論グループ(1988a,b), 工藤(1992), 日本語記述文法研究会(2008), 宮部(2013)など), 具体的なテキストにおいて、同じテキストに表われるいくつかの類義表現形式との関係において、接続形式をとらえたものは管見の限りない。また、日本語教育では、なんらかの手順を表わす文を教材とする場合、「シテ(中止形節)」を学習したときや、「シテカラ」や「スルト」、「シタラ」などをそれぞれ学習したときに用いるようである。しかし、その際に、これらの表現形式を同時的・複合的に用いたようなテキストを用いることはあまり行っていないようである。一方で、料理のレシピや、地域の防災マニュアルなど、実際の手順が書かれているテキストをみると、日本語教育用の教材とは異なり、文法形式がコントロールされてはいない。中上級や上級の日本語学習者であれば、こうした手順テキストを読んだり、また自らが書いたりする機会も増えると考えられる。本稿の上で述べた目的をあきらかにすることにより、こうしたことを考えるための基礎資料となるのではないかと考える。

以上から、本稿では、時間関係と条件関係とがとらえやすいと思われる家電製品の取扱説明書を分析対象とし、手順テキストのなかで、時間関係と条件関係の複文を構成する接続形式をどのようにとらえることができるのか考察していくことにする。

2 対象とするテキスト

用例はブルーレイレコーダーの取扱説明書から採集した。先にも述べたように、取扱説明書は、たいていの場合、読み手(動作主)が行なう操作・動作が、順番に書かれたテキストであり、できごとの時間的な関係をみるのに適しているといえる。また、操作には、複数の方法がある場合があるが、そうした条件的な関係が記述されているテキストでもある。

用例採集には、書き手による偏りをふせぐために、シャープ、ソニー、東芝、パナソニック、三菱の5つのメーカーの取扱説明書から用例を採取した。そして、用例は、各社とも扱っている「録画」に関するページ(目次にある「録画」の見出しにあたるページ)から採集した。また、操作が複雑である「録画」の操作は、条件関係をみるのにもより適していると考えた。ただし、「録画」に関するページ(目次にある「録画」の見出しにあたるページ)の中にあっても、録画に関係のないページ(例えば、録画可能なディスクの説明など)からは用例を採集しなかった。また、見出しになっていたりして(「1.録画するとき」「◇ディスクを変更するには」など)、主節が明示的に記述されていないものも分析対象とはしなかった。

3 手順文とは

手順例 1 は、操作手順を表わす文(手順文)である。このような具体的な操作の手順や方法を表わす文は、読み手(二人称)が行なう動作が述べられていて、主節の述語はスル形式が用いられているが、「シテクダサイ」や「シナサイ」となるような依頼や命令といったモーダルな意味と同じような意味を表わしているにとらえることもできる。そして、読み手(二人称)が行なう動作が述べられていることから、主節の述語は動作動詞で、意志的な意味をもつ動詞である。書き手は、こうした動詞を用いて、読み手が行なう動作を順に述べていく。

手順例1.

- ① [地上][BS][CS]を押して、放送を選ぶ
- ② [1]～[12](リモコンのふた内部)または[チャンネルボタン]を押して、チャンネルを選ぶ
- ③ [録画モード]を押して、録画モードを選ぶ
- ④ [ワンタッチ予約録画]を押す
- ⑤ 録画の修了方法を選び、[決定]を押す(pa 37)

手順例 1 のように、手順文は、複文の場合、中止形節を用いて、連続して行なう複数の動作を順に表わすのが一般的である。このような中止形節の複文は、主節も従属節も、二人称主語であり、述語動詞は二人称でしめされる動作主が行なう意志動詞である²。

以下の分析では、手順テキストに現れる時間関係と条件関係を表わす複文のうち、中止形節をのぞいた「スルト」、「シタラ、シタアト、シテカラ」、「スルニハ、スルトキ、スルバアイ」、「シタトキ、シタバアイ」の複文について、その特徴をみていくことにする。

4 分析結果

4.1. 手順テキストの構成と接続形式の現れかた

採集した用例から、手順テキストの文を分類すると次のようであった。大きくは、下記のように、手順文であるか否かという点で二分される。具体的には、「A：操作の手順・方法を述べる文」と、「B：操作に関してなんらかの説明をする文」とに分かれる。

A：操作の手順・方法を述べる文(手順文)

a1：主となる手順・方法を述べる文(手順文)

a2：従となる手順・方法を述べる文(手順文)

a3：補足的な手順・方法を述べる文(手順文)

B：操作に関してなんらかの説明をする文(手順文ではない)

² 手順文には、単文も、複文も用いられるが、複文のうち、最も多く用いられるのは、中止形節に従属節にとる複文である。この場合の中止形節の用法は、継起的な用法(高橋(2003)など)とよばれ、できごとが継起する場合の先行するできごとが中止形節にさしだされている。

「A：操作の手順・方法を述べる文」には、まずは、操作手順・方法のもっとも一般的であると書き手が考える手順・方法が述べられている。それを「a1：主となる手順・方法を述べる文」とよぶ。「a1：主となる手順・方法を述べる文」のほかに、さらに手順や方法がある場合があり、本稿ではそれを「a2：従となる手順・方法を述べる文」とよんでいる。「a3：補足的な手順・方法を述べる文」は、そのページでとりあげられている項目の関連する項目に関する記述において、なんらかの操作の手順や方法が述べられている文である³。

「シタラ、シタアト、シテカラ」、「スルニハ、スル／シタトキ、スル／シタバアイ」は、「A：操作の手順・方法を述べる文」に用いられることが多い。そして、最初にも述べたが、「スルト」は「B：操作に関してなんらかの説明をする文」に用いられていた。次節では、同類の類義表現がない「スルト」から述べていくことにする。

4.2. スルト節

スルト節は「B：操作に関してなんらかの説明をする文」に用いられている。この文は手順文ではない。つまり、手順文の特徴である主節の主語が二人称(読み手)であり、主節の主語が意志動詞ではない文である。

- (1) 本機／外付けハードディスク残量が少なくなると、x-おまかせ・まる録で録画したタイトルは自動で削除されます。(so 23)
- (2) 新しい番組データを受信すると、自動的に番組表の一覧の内容が更新されます。(to 25)
- (3) 「する」を選んで決定すると、選択した予約が取り消されます。(sh 79)
- (4) [地上][BS][CS]を押すと、その放送の番組表に切り替わります。(mi 84)

「B：操作に関してなんらかの説明をする文」に用いられているスルト節の用例をみると、主節と従属節のことがらの関係は、必然的なむすびつきとなっている(非一回的なことがらを表わしている)。こうした点から、取扱説明書全体をみると、スルト節は下記のような読み手に警告や注意を述べる文に用いられることが多い。

警告例1. 電源プラグは根元まで確実に差し込む

差し込みが不完全ですと、感電や発熱による火災の原因になります。(pa 216)

警告例2. メモリーカードは、乳幼児の手の届くところに置かない

誤って飲み込むと、身体に悪影響を及ぼします。(pa 216)

警告例3. 電池は誤った使い方をしない

取り扱いを誤ると、液もれ・発熱・発火・破損などを起こし、火災や周囲汚損の原因になります。(pa 217)

主節のモダリティという点からみると、スルト節は、これまでの研究で明らかのように、

³ 用例を採集したテキストのページの一部を論文末にあげているので、参照していただきたい。

依頼や命令といったモーダルな意味を表わす主節とはむすびつかない。こうした点からも、スルト節が手順文に用いられないことは明らかであるが、手順テキストには頻繁に表われる接続形式であるため、例えば、最初に述べた日本語教育との関係でいえば、こうした特徴を注意して指導しなければならないだろう。

4.3. シタラ節, シタアト節, シテカラ節

手順文である「a1: 主となる手順・方法を述べる文」は、前節で述べたように、中止形節が多く用いられる。これは、先にも述べたように、手順文では、読み手(動作主)が行なう動作が、順番に書かれており、時間はその先へ先へと進んでいくという特徴をもつテキストであるためである。つまり、中止形節を用いることによって、継起性や順次性が表わされている。中止形節の複文以外では、(5)～(7)のように、シタラ節の複文が用いられていた。

- (5) 予約の取り消しが終わったら, [戻る]を押し, 通常画面に戻す(mi 97)
 - (6) 設定が終了したら, 「予約を登録する」または「修正を反映する」を選び, 決定を押す(pa 50)
 - (7) すべて設定し終えたら, ▲・▼で「確定して前の画面へ」を選び, 決定を押す(to 28)
- こうしたシタラ節と類義表現にあるシタアト節も用いられていた。(8)～(10)である。
- (8) 録画予約をした後, 電源を切ります。(sh 65)
 - (9) 上記で「予約一覧」画面を表示したあと, 一時的に毎週/毎日録画をやめたい予約を選ぶ(mi 97)
 - (10) すべて選んだあと, サブメニューを押す(pa 67)

今回採集したテキストでは、シタラ節は 31 例、シタアト節は 5 例であった。シタラ形は条件形とよばれるが、(5)～(7)のシタラ節にさしだされることがらは、起こるかどうかわからないことがらではなく、これから起こることが確実であることがらとしてさしだされているといえる(高橋(1983), 宮部(2013)など)。時間的には、従属節のことがらが成立・実現したのちに、主節のことがらが成立・実現することが述べられているので、こうした点において、シタラ節の複文は、＜先－後＞の時間関係を表わすシタアト節の複文と似ている。しかし、今回採集した手順文では、シタラ節の場合は、(11)のように従属節のことがらが二人称(読み手)の動作でないものもあったが、一方のシタアト節の場合はそのような用例はなく、この二つの従属節は、従属節のことがらが二人称(読み手)の動作でなくてはならないという点で異なっていた。また、この違いはシタラ節と中止形節との相違点でもあった⁴。

- (11) 中止完了メッセージが表示されたら, 決定を押す(mi105)

⁴ また、ある操作について書かれた一連の手順文は、個別のことがらが書かれているという一方で、ある操作の一連の手順という特定の操作全体において繰り返されるという特徴をもつ文である。こうした特徴をもつ文において、シタラ節はこれから起こることが確実であるというような予測性を持つものとしてさしだされるのではないかと考えられるが、この点は今後の分析において、より明確にしていきたい。

さらに、シタアト節と中止形節との違いについて考えたいと思うが、逆に、この 2 つは従属節の主語は二人称(読み手)・述語動詞は意志動詞である点など、同様である点のほうがあげられる。つまり、シタアト節を用いなくても手順文の基本文である中止形節でいえることから、シタアト節の複文の用例数が少ないのではないかと考えられる⁵。

次に、シタラ節、シタアト節と類義表現にあるシテカラ節について考える。シタラ節、シタアト節と大きく異なっていたのは、手順文であっても、「a1：主となる手順・方法を述べる文」には用いられていなかったという点である。シテカラ節は、(12)～(14)のように「a2：従となる手順・方法を述べる文」や操作に関して、関連事項を述べる部分の「a3：補足となる手順・方法を述べる文」に用いられていた。

(12) 毎日/毎週予約の内容を変更することはできません。変更したいときは、一度予約を削除してから、もう一度毎日/毎週予約をしておしてください。(to 33)

(13) マイディスク予約を登録したい場合は、マイディスク予約分、本体予約を取り消してから[マイディスク](ふた内)を押してマイディスク予約を行ってください。(sh 85)

(14) 《決定》ボタンを押してから、条件を設定します。(so 22)

シテカラ節も、従属節と主節の時間関係は＜先－後＞であるが、言語学研究会・構文論グループ(1988a)は従属節と主節の「ふたつの出来事のあいだの関係は継起性ではない」(p.3)と述べ、従属節のことがらが先行していればよいと述べている。また、工藤(1992)では、シテカラ節は主節のことがらが成立・実現する開始時点の限定・指定を行っていると述べられている(p.170)。言語学研究会・構文論グループ(1988a)や工藤(1992)で分析されているように、シテカラ節の複文では従属節が主節に先行することを積極的に表わす形式である。言いかえれば、シテカラ節は従属節の先行性を特に表わしたい場合などに用いられているといえる。こうしたことから、順番に操作を述べていくことが基本である一次的な手順文(「a1：主となる手順・方法を述べる文」)には用いられず、「a2：従となる手順・方法を述べる文」や「a3：補足となる手順・方法を述べる文」のような二次的な手順文において、主節に対して、従属節の先行性を特に強調したい場合に用いられるのではないだろうか。

4.4. スルニハ節、スル／シタトキ節、スル／シタバアイ節

「～トキ」節と「～バアイ」節には、前節する動詞の形がスルとシタの場合があるが、「～ニハ」節はスルのみであるので、4.4.1 節(スル接続の形式)と 4.4.2 節(シタ接続の形式)とにわけて述べていくことにする。

⁵ 言語学研究会・構文論グループ(1988)では、中止形節を従属節とする複文は「ひとつの活動の部分としてのふたつの動作が連続しておこったことを表現している」(p.3)と述べられている。厳密には、こうした点も考えて、特徴づけをしていく必要があるだろう。

4.4.1. スルニハ節, スルトキ節, スルバアイ節

スルニハ節, スルトキ節, スルバアイ節は, 主として「A: 操作の手順・方法を述べる文」に用いられていた。

スルニハ節からみていく。スルニハ節の複文は, 「a1: 主となる手順・方法を述べる文」に用いられる場合もあるが, (15)~(18)のように, ほかに操作方法がある場合(「a2: 従となる手順・方法を述べる文」)により用いられていた。

(15) 録画リストを消すには [録画リスト]または[終了]を押す(sh 69)

(16) 予約を取り消すには 予約リストから番組を選び, ≪決定≫ボタンを押します。(so 20)

(17) 録画されているか確認するには [画面表示]を押してください。(to 39)

(18) 全チャンネル表示に切り替えるには [黄]を押す

別のチャンネルを表示するには チャンネル別表示中に[青][赤]を押す(pa 43)

(15)~(18)のように, スルニハ節に, 書き手は, 主となる操作以外に読み手が実行したいと思われることがらを想定してさしだしている。主節のことがらは, スルニハ節にさしだされることがらが想定される場合(条件となる場合)の具体的な操作の手順・方法となる動作である。そのため, スルニハ節の複文では, 主節と従属節の主語は二人称(読み手)・述語動詞は意志動詞である。しかし, 従属節と主節のことがらは時間の<先-後>関係ではない。

次に, スルトキ節とスルバアイ節とについてみていく。これらに従属節とする複文も, 「a1: 主となる手順・方法を述べる文」に用いられる場合もあるが, 多くの用例は, スルニハ節の複文と同様に, (19)~(22)の用例のように, 「a1: 主となる手順・方法を述べる文」に対して, ほかに操作方法がある場合(「a2: 従となる手順・方法を述べる文」)に多く用いられていた。

(19) HDD(ハードディスク)に録画するとき⇒HDD モードを選びます。

BD(ブルーレイディスク)に録画するとき⇒BD/DVD モードを選び, 録画用 BD を挿入します。(sh 55)

(20) 前の画面に戻るときは[戻る]を押す

通常画面に戻るときは[戻る]を押す(mi 90)

(21) 予約録画したい番組を検索する場合: 「番組表」を選び, [▶] を押す

再生・編集したい番組を検索する場合: 「HDD」「USB-HDD」「家じゅう」を選び, [▶] を押す(pa 72)

(22) そのまま/毎回録画予約する場合 [予約する]を選んでください(16 ページ)。

録画モードなども設定する場合 [予約設定へ]を選んでください(16 ページ)。(so 21)

また, スルニハ節と同様に, スルトキ節, スルバアイ節にも, 書き手は, 読み手が実行したいと思われることがらを想定してさしだしており, 主節のことがらは, スルニハ節に

さしだされることがらが想定される場合(条件となる場合)の具体的な操作の手順・方法となる動作がさしだされている⁶。主節と従属節の主語は二人称(読み手)・述語動詞は意志動詞であるという点と、従属節と主節のことがらは時間の＜先－後＞関係とはなっていないという特徴も、スルニハ節と同様である。

しかし、(23)～(31)のような従属節の述語が否定形やシタイの形が用いられる場合は、スルニハ節ではいうことができず、スルトキ節、スルバアイ節が用いられる。

- (23) おすすめ自動録画をしないときは 「設定しない」を選びます。(mi 90)
- (24) 上記画面が表示されない場合は、本機の映像をテレビに映してください。(→27)(pa 54)
- (25) 目的の番組が表示されない場合は、条件を絞り込んで再検索してください。(to 27)
- (26) スカパー！HD 対応チューナー側で取り消し操作を行っても本機の予約一覧から提供されない場合は、本機の予約一覧画面から取り消しを行ってください。(mi 100)
- (27) 終了時刻より前に録画をおわりたいとき ⇒録画停止を 2 回続けて押してください。(sh 59)
- (28) ワンタッチタイマー録画の録画中に録画が終了するまでの時間を確認したいときは、[画面表示]を押してください。(to 23)
- (29) 前、次ページを表示したいときは、[前]、[次/ジャンプ]を押す(mi 105)
- (30) 予約番組を修正したい場合：①修正したい番組を選び、[ワンタッチ予約録画●]を押す(pa 49)
- (31) ハイビジョン放送をそのままの画質で録画したい場合や、デジタル放送のさまざまな機能を録画後も楽しみたい場合は、「DR」で録画してください。(sh 58)

このような従属節の述語動詞の形に制限があることが、スルニハ節と、スルトキ節、スルバアイ節の選択に関わっている。また、三菱社の手順テキストには、スルニハ節が現れなかったことを考えると、書き手の好み・意識も、これらの表現形式の選択に関係していると思われる。

また、手順文ではない「B：操作に関してなんらかの説明をする文」にも、スルニハ節、スルトキ節、スルバアイ節は用いられていた。(32)のように、従属節の述語が意志動詞であれば、スルニハ節も用いられていたが、スルニハ節の用例は数例しかなく、ほとんどの用例は、(33)～(36)のようなスルトキ節、あるいはスルバアイ節であった。(33)～(36)の従属節には、読み手が行なう動作ではなく、機械・機器の設定状態などがさしだされている。つ

⁶ 日本語記述文法研究会(2008)には、「場合」という形で報道や掲示などの客観的に述べられる文書においては条件文と近い意味を表すことがある」(p.113)とある。また、「ときは」については、「場合」のような条件節の表現に近づくことも多い」(p.173)と述べられている。

まり、「B：操作に関してなんらかの説明をする文」である。

- (32) 自動で録画される番組を確認するには 自動録画の録画条件で抽出された番組や、本機が探し出したおすすめ度の高い番組など、自動で録画される予定の番組を 60 件まで確認できます(おすすめ予約リスト)。(so 23)
- (33) 残時間が 100 時間以上あるときは、「分」表示は表示されません。(sh 55)
- (34) 予約が重なっているときは、「予約一覧」画面で重なっている予約に「重○」または「重×」が表示されます。(mi 89)
- (35) 本体 HDD の残量が 10%以上ある場合、自動削除は実行されません。
- (36) インターネットに接続し、「通信による G ガイド受信」(→144)を「入」にしている場合、番組表の検索結果の表示に時間がかかります。(pa 77)

以上のように、スルニハ節の使用できる範囲がせまいため、スルトキ節、スルバアイ節が多用される傾向にあると思われる。

また、手順が述べられるテキストでは、階層的に手順が示されている部分がある。このような階層的な場合には、スルトキ節、スルバアイ節が用いられており、複合的な階層的な構造を表わすために、スルトキ節、スルバアイ節のどちらかを一段階上、または下のレベルのものとして、それぞれにどちらかの形式を用いて、使い分けがなされていた。しかし、(37)～(39)にあげるように、どちらがより上／下の階層のものとして用いるかは書き手の好み・意識のように思われた。また、(40)のように、一つの文のなかに、スルトキ節、スルバアイ節が用いられている場合もあった。こちらも、どちらを先に用いるかの積極的な原則はないようにみえる。

- (37) ワンタッチタイマー録画で設定した録画を停止するときは
 - ・ 一番組だけ録画中の場合は、[停止]を押してください。
 - ・ 同時録画中／追っかけ再生中の場合は、35 をご覧ください。(to 23)
- (38) 3 録画中もう一方の番組の録画も停止する場合は、もう一度[停止]を押す
→確認メッセージが表示されるときは [◀, ▶]で「はい」を選び、[決定]を押します。
- (39) ● 予約を取り消す場合 ⇒「取り消す」を選び、確認画面で「する」を選びます
● 予約を変更する場合 ⇒「変更する」を選び、予約設定画面で変更してください。内容について詳しくは→73 ページ
・ 番組表から予約した番組の日時を変更するときは[緑](日時変更)を押してください。(sh 80)
- (40) ● 通常の番組や関連番組まとめて予約と予約が重なった場合、複数の番組を録画できないときは、関連番組まとめて予約は行われません。(pa 49)

4.4.2. シタトキ節, シタバアイ節

次に、シタトキ節とシタバアイ節の複文についてみていく。ほとんどの用例が、手順文ではない「B: 操作に関してなんらかの説明をする文」に用いられていた。

(41) [毎回録画]を設定したとき, 前回録画した番組(タイトル)を削除したうえで新しい回を録画できます。(so 16)

(42) 暗証番号に関する表示が出たとき デジタル放送には、視聴制限のある番組があり、視聴・録画には暗証番号(→145)の入力が必要です。(pa 52)

(43) デジタル放送の番組を番組表から予約した場合(eメールの番組表予約を含む), 次のようなときに自動的に録画開始/終了時刻が変更されて録画されます。(to 29)

(44) 放送電波の受信感度が落ちた場合, 録画が中断されることがあります。(sh 66)

用例数は少ないが、(45)～(48)のように、「A: 操作の手順・方法を述べる文」の用例も採集された。

(45) 録画モードを「DR」以外に設定したときは 記録する音声, 字幕, 映像を設定してください。(to 33)

(46) 「！」が表示されたときは, 予約内容を確認してください。(pa 53)

(47) マイディスク予約専用ディスクを本機からいったん取り出した場合は, 予定開始時刻の5分前までに挿入してください。(sh 84)

(48) ディスクを入れた場合: 「ブルーレイ(BD)/DVD」を選び, 決定を押す
SDを入れた場合: 「SDカード」を選び, 決定を押す(pa 63)

(41)～(48)の複文は、従属節と主節のことがらの時間関係が＜先－後＞であるが、時間関係を積極的に表わすものではないだろう。書き手は、まだ起こっていないことがらをさしだして、条件的である(日本語記述文法研究会(2008)など)。一方で、条件形の従属節(スレバ、シタラ、ナラなど)にも、まだ起こっていないことがら(起こるかどうかわからないことがら)をさしだす用法があるが、今回、このような意味の条件形節の用例は採集されなかった。例えば、4.3節でみたように手順テキストに表われるシタラ節は、これから起こることが確実であることがらをさしだすものとして用いられていた。手順テキストにおいて、まだ起こっていないことがら(起こるかどうかわからないことがら)をさしだす用法において、条件形節が用いられないことについては、今後の分析のなかで考えていきたいと思う。

5 まとめ

この論文では、手順テキストにおける時間関係と条件関係の複文を構成する接続形式について分析してきた。

まず、手順テキストがどのような文から構成されているかを明確にして分析を進めていった。その結果、スルト節のように、用いられる文に制限があるものがあることがわかった。次に、時間関係、あるいは条件関係において類義関係にあるそれぞれの形式の選択に

関しては、次の点がわかった。時間関係を表わす接続形式の選択には、シタラ節とシタアト節は人称性と動詞の意志性(意志動詞か否か)が関わっており、シテカラ節は従属節の先行性と手順文の種類とが関わっていることがわかった。条件関係を表わす接続形式のうち、スルニハ節は従属節の述語動詞の形や書き手の好み・意識などから選択されることがわかった。また、スル／シタトキ節、スル／シタバアイ節は手順文の階層構造と書き手の好み・意識などから選択されていることがわかった。以上のように、手順テキストにおいて、類義表現形式の選択には、文法的な制限による選択がある一方で、ある部分ではどちらでもいいような場合の選択があるということがわかった。

参考文献

- 工藤真由美(1992)「現代日本語の時間の従属複文」『横浜国立大学人文紀要.第二類.語学・文学』39.
- 言語学研究会・構文論グループ(1988a)「時間・状況をあらわすつきそい・あわせ文(1)」『教育国語』92,むぎ書房.
- 言語学研究会・構文論グループ(1988b)「時間・状況をあらわすつきそい・あわせ文(2)」『教育国語』93,むぎ書房.
- 高橋太郎(1983)「動詞の条件形の後置詞化」渡辺実編『副用語の研究』明治書院に所収.
- 高橋太郎(2003)『動詞九章』ひつじ書房.
- 日本語記述文法研究会(2008)『現代日本語文法 6 第 11 部 複文』くろしお出版.
- 宮部真由美(2013)「タラ条件形を従属節とする従属複文の主節と従属節の意味類型と複文」『文学部紀要』26-2.
- 森辰則, 龍野弘幸, 中川祐志(1995)「日本語マニュアル文における条件表現「と」「れば」「たら」「なら」から導かれる制約」『自然言語処理』2-4.

用例採集資料(ブルーレイレコーダー 取扱説明書)

シャープ	AQUOS ブルーレイ BD-W1200 (2012 年 11 月発売)	略記号: sh
ソニー	BDZ-EW1000 (2012 年 10 月発売)	略記号: so
パナソニック	スマートディーガ DMR-BWT630 (2012 年 11 月発売)	略記号: pa
東芝	REGZA ブルーレイ DBR-Z320 (2012 年 11 月発売)	略記号: to
三菱	REAL ブルーレイ DVR-BZ360 (2012 年 2 月発売)	略記号: mi

用例採集資料(※すべての文にマークをつけることができないため、代表的な文をマークしている)

番組を検索して予約録画する

フリーワード検索

1 番組表表示中に **録** を押す

2 「番組表の検索」を選び、**決定** を押す

3 検索方法を選び、**決定** を押す

フリーワード検索
ジャンル検索
キーワード検索
人名検索

検索条件を選び、**決定** を押す

この操作を繰り返し、検索条件を絞り込みます。

放送ごとに表示するには
[地上][BS][CS]を押す

別の日の検索結果を表示するには
[青] (前日) [赤] (翌日) を押す
(検索結果画面表示中に、[一時停止]を押して日付を選択することもできます)

番組を選び、**決定** を押す

「番組予約へ」を選び、**決定** を押す
(→41 手順 5)

お知らせ

- 検索結果は、放送データの取得状況によって変わりますので、キーワードなど検索条件が一致していても検索できない場合があります。
- インターネットに接続し、「選べるGガイド受信」(→144)を「入」にしている場合、フリーワード検索結果の表示に時間がかかります。
- 「フリーワード検索」で英数字の入力をした場合、半角で登録されますが、検索は半角文字と全角文字を区別せずに行います。

「フリーワード」「ジャンル」「出演者」の検索条件(5件まで)を登録し、1つでも条件を登録することができます。

検索条件を登録する

1 **録** を押す

2 検索方法を選び、**決定** を押す

「フリーワード」は、**録** を押して入力してください。

上記手順 1～2 を繰り返し、検索したい条件を追加してください。

登録したフリーワードを変更するには

- 1 検索条件を選び、[決定]を押す
- 2 「フリーワード編集」を選び、[決定]を押す
- 3 文字を入力する (→140)

登録した検索条件を削除するには

- 1 検索条件を選び、[決定]を押す
- 2 「はい」を選び、[決定]を押す

検索する

1 検索する放送種別を変更する場合:

- 1 **録** を押す
- 2 検索したい放送を「入」に設定し、**決定** を押す

2 **録** を押す

別の日の検索結果を表示するには
[青] (前日) [赤] (翌日) を押す
(検索結果画面表示中に、[一時停止]を押して日付を選択することもできます)

3 番組を選び、**決定** を押す

4 「番組予約へ」を選び、**決定** を押す
(→41 手順 5)

お知らせ

検索結果は、放送データの取得状況によって変わりますので、キーワードなど検索条件が一致していても検索できない場合があります。

インターネットに接続し、「選べるGガイド受信」(→144)を「入」にしている場合、フリーワード検索結果の表示に時間がかかります。

「フリーワード検索」で英数字の入力をした場合、半角で登録されますが、検索は半角文字と全角文字を区別せずに行います。

a1: 主となる手順・方法を述べる文

B: 操作に関してなんらかの説明をする文

a2: 従となる手順・方法を述べる文

図 1: pa (46)

録画モード

● 録画を始める前に、本機の録画モードの設定を確認・変更したいときは
(番組表の表示中に本機の録画モードの設定を変更するときは → p.85)

1. 停止中に、**録** を押してサブメニュー画面を表示する
2. [▲▼]で「録画モード」に移動し、**決定** を押す
3. 録画モードを変更するときは、[▲▼]で希望の録画モードを選ぶ
4. 確認・変更が終わったら、**戻る**を押して、サブメニュー画面を消す

● 現在録画中の番組のメディア、放送、チャンネル、録画モードを確認したいときは、**録** を押して画面表示すると確認できます。

● 視聴中に、p.160 サブメニューの「この番組を録画する」から、視聴中の番組の録画を始めることもできます。

● 外部入力(L1入力、LINK(TS)入力)から録画するときは

a3: 補足的な手順・方法を述べる文

図 2: mi (82)

「てみる」と「(よ)うとする」 —「ル形」の言い切りの形における接近と異なりに着目して—

永谷直子

要旨

本稿は、主節の「てみる」と「(よ)うとする」の「ル形」の言い切りの形における重なりと異なりを考察した論考である。両者の重なりとしては、＜出来事の未生起＞という共通した意味を持つという点が挙げられる。両者の異なりとしては、1)＜出来事の未生起＞という意味が生じる背景の異なり、2)人称制限の異なり、3)視点の異なり、の三点を取りあげた。1)について、＜出来事の未生起＞という意味を有するのは、「てみる」は「非過去」というテンス的意味、「(よ)うとする」はアスペクト的意味によるという違いがある。2)について、「てみる」は動作主に三人称を、「(よ)うとする」は一人称をとることができない。この人称制限は、「ル形」の言い切りの形が持つモダリティの意味と、各形式の基本義との間に起こるコンフリクトが原因である。3)については、「てみる」が動作主の視点で、「(よ)うとする」は観察者の視点で述べるという、視点の異なりがあることを明らかにした。「てみる」と「(よ)うとする」の視点の違いは、内側からの視点で述べる場合と、観察者として外側から述べる場合とを言語的に区別する、という言語現象の一つとして位置づけうる。

キーワード：てみる、(よ)うとする、ル形、人称制限、視点

1. 問題のありか

日本語学習者による日本語の文には、しばしば、(1)のような、「てみる」と「(よ)うとする」との混同が見られる。

- (1) 降りる人の迷惑も構わずに多ぜいの人々が混んでいる車の中に押し入ろうとする。乗ろうとする方は力いっぱい押しながらどんどん中の方まで進んでいすを探してみる。(→探そうとする)〈アメリカ、3〉(市川1997)¹

「てみる」と「(よ)うとする」は、日本語教育の現場において、共に「try to～」という訳語があてられることがある。² 「てみる」と「(よ)うとする」の違いについて、Makino & Tsutsui(1986)は、(2)(3)の例を挙げ、(2)は、「着た」ことを表すのに対し、(3)は「着られなかった」、あるいは「着なかった」

¹ 〈 〉には、市川(1997)に従い〈国籍、日本語学習歴〉を記す。3は学習歴1～2年意味する。なお、問題を明示的にするために、今回問題にする箇所以外の誤用は修正して引用する。

² Makino & Tsutsui(1986)では、「てみる」に「do st and see」「try to do st」(引用者注：stはsomethingの意)との訳語を当て、類義表現として、「(よ)うとする」を「～yo to suru means simply 'try to do st」²として挙げている。

ことを含意する、とし、「タ形(past tense)」における違いを指摘している。主節の「タ形」では、両者は、＜出来事の生起の有無＞という点において、明らかな違いがあると考えられる。

- (2) ブラウンさんはトムのシャツを着てみた。

Mr.Brown tried Tom's undershirt on.

- (3) ブラウンさんはトムのシャツを着ようとした。

Mr.Brown tried to put Tom's undershirt on.

しかし、(1)のような「ル形」の場合、＜出来事の生起の有無＞という点においては、「てみる」と「(よ)うとする」の違いは明確ではない。(4)(5)のような「ル形」の場合、「てみる」と「(よ)うとする」はいずれも、基準時において、出来事は生起していないのである。

- (4) 今日はお天気も良いので気分転換にバイクで少し出かけてみます。

(BCCWJ : OY15_22602)³

- (5) 私の娘は2歳になったばかりです。言葉も色々話す様になりましたが、まだ訳の分からない言葉が沢山あります。多分保育園で習ったと思うのですが、一生懸命私に伝えようとします。(BCCWJ : OC10_01435)

ただし、(4)(5)は、「出来事が生起していない」(＝＜出来事の未生起＞)という点では共通するものの、「てみる」と「(よ)うとする」は互いに置き換えができない。その理由は、人称制限にあると考えられる。動作主が一人称である(4)'は「(よ)うとする」を用いることができず、三人称である(5)'は「てみる」を用いることができない。このような人称制限は、「する」には見られないものである。

- (4)' 今日はお天気も良いので気分転換にバイクで少し 出かけてみます／*出かけようとし
ます／出かけます}。(BCCWJ : OY15_22602)

- (5)' 私の娘は2歳になったばかりです。言葉も色々話す様になりましたが、まだ訳の分からない言葉が沢山あります。多分保育園で習ったと思うのですが、一生懸命私に { ?伝えてみ
ます／伝えようとします／伝えます}。(BCCWJ : OC10_01435)

このように、主節の「ル形」において、「てみる」と「(よ)うとする」は共通点と相違点とがある。(1)のような主節の「ル形」における「てみる」と「(よ)うとする」の言い切りの形(以下、「てみる。」「(よ)うとする。」と表記する)で混同があるのは、両者が＜出来事の未生起＞という点で共通しているためであることが予想される。(1)の不自然さを説明するためには、「てみる。」「(よ)うとする。」が表す＜出来事の未生起＞の内実を明らかにしなければならない。その上で、その違いと「てみる。」「(よ)うとする。」の人称制限との関わりを考える必要がある。

このような問題意識を持ったうえで、(1)の不自然さを説明する手がかりを探ることが本稿の目的である。本稿では、主節末に表れる「てみる。」「(よ)うとする」を考察の対象とし、2では＜出来事の生起＞という観点から、「てみる。」「(よ)うとする。」の相違点を明らかにする。さらに、3では、人称制

³ 国立国語研究所『現代日本語書き言葉均衡コーパス』の用例は(BCCWJ: サンプル番号)と記す。また、複数の形式を比較する場合は実際に用いられた用例に下線を引く。

限という観点から、「てみる。」「(よ)うとする。」を考察する。さらに、4では、人称制限と視点の関係を考え、人称、視点のずれと(1)の不自然さとの関わりをみる。

2. <出来事の生起>から見る「(よ)うとする」と「てみる」

本節では、「てみる。」「(よ)うとする。」が表す<出来事の未生起>の内実について、「する。」との相違を通して、考察する。

2.1 「する。」と「(よ)うとする。」

「(よ)うとする」は、金田一(1976)において、「ある動作・作用が起こらないが、起こる前の状態にある」ことを意味する「将然態」とされている。「起こる前の状態にある」⁴とは、裏返せば、「出来事が生起していない」ことを表す。(6)を見られたい。

- (6) ゲシュタポの男たちが、あわてて銃を {取り出そうとする／取り出す}。

(BCCWJ:LBn9_00221)

「取り出す。」は「ひとまとまり」の出来事として述べるのに対し、「取り出そうとする。」とした場合は、実際に、「取り出す」という出来事は生起していない。「しようとする」は、「起こる前の状態」という局面を述べている。

このように、「する。」と「しようとする。」は、「しようとする。」が動きの局面について述べるという点で異なり、(広義の)アスペクトにおける違いである。「(よ)うとする。」の表す<出来事の未生起>とは、「(よ)うとする」のアスペクト的意味による。

2.2 「する。」と「してみる。」

「してみる。」と「する。」には、「(よ)うとする。」とは違い、アスペクトにおける異なりはない。

- (7) 手術の翌々日、赤坂に出る用があったので、P病院に {寄ってみる／寄る}。

(BCCWJ:LBn9_00065)

- (8) もう一度「由くん、由くん」と、ちょっと大きめの声で {呼んでみる／呼ぶ}。(BCCWJ:

PB19_00167)

(7)(8)で「してみる。」と「する。」はいずれも「寄る」、「呼ぶ」という出来事を「ひとまとまり」として述べている。「てみる」は、高橋(1976)で「ためしにする動作を表す動詞」とされているが、「てみ

⁴ 「(よ)うとする」が表す「起こる前の状態」とは「動作に取りかかる前」である場合と「動作が達成する前」である場合の両方が考えられる。(たとえば、「通りを渡ろうとして、渡れなかった」といった場合、「渡る動作に取りかかる前」と「渡り切る前」の二つの解釈が成り立つ。) この違いには、動詞(句)の結果性(宮島(1985)など)など、動きの性質が関わると考えられ、さらなる検討が必要ではあるが、「(よ)うとする。」という述べ方が表す意味の検討を目的とする本稿では、この点は区別せず、共に「動作・作用が起こる前」とする。

る」は、この「試み」という意を「する」に加えるにすぎず、動きの局面について述べるものではない⁵。

なお、(7)(8)は、いずれも小説の地の文であり、「<かたり>のテキスト」(工藤 1995)であるため、「ル形」と「タ形」が「非過去」と「過去」というテンスの対立を有しない。この場合、「してみる。」・「する。」は共に<出来事の未生起>を含意しない。「してみる。」・「する。」が<出来事の未生起>を表すのは、以下のような場合である。

(9) 自分の置かれた立場が見えてきました。今日言われたアドバイスを真剣に {考えてみます／考えます}。(BCCWJ: PB33_00531)

(10) 新しい薬の服用はやっぱり心配ですよ。明日病院に {きいてみます／ききます}。
(BCCWJ: OY07_02178)

(9)(10)で<出来事の未生起>を表すのは、「する。」の場合も同様である。「する。」・「してみる。」が、<出来事の未生起>を表すのは、主節の「ル形」が「タ形」との対立を持ち、「ル形」が「非過去」を表すことによる。(7)(8)が<出来事の未生起>を含意しないのは、テンスを持たない用法⁶であるためである。テンスを有する(9)(10)では、「考えてみる。」「きいてみる。」と述べた場合、「考える」「きく」という出来事は、発話時において、「過去の事実」として存在していない。発話時において「考える」「きく」という出来事は生起していないのである。

つまり、「してみる。」は、テンス、アスペクト両面において、「する。」と同じふるまいをする。「してみる。」の表す<出来事の未生起>とは、「ル形」のテンス的意味によると考えられる。「てみる。」が表す<未生起>とは、テンス的意味によるものであるため、(9)(10)のように、「未来」の出来事として述べ得る。一方、「(よ)うとする。」が表すのはあくまでも、基準時(基本的には発話時)において動作のどの局面にあるかというアスペクトの意味であるため、(11)のように「未来」の出来事として述べることはできない。

(11) *父は新しい薬の服用が心配なようで、明日病院にきこうとします。(作例)

このように、「(よ)うとする。」と「てみる。」は共に<出来事の未生起>を表すが、その意味が生じる

⁵ 「する」と「てみる」はアスペクトにおいて基本的に違いはないと考えるが、<出来事の終結>に関しては、全く同じであるとは言えない。その違いが明確になると思われる、タ形で動きが量的・時間的に持続性を要する場合を例にその違いを挙げておく。

(1) 卒業論文を {書いた／書いてみた}。

(1)の場合、「書いた」が卒業論文を最後まで完成させたことを含意するのに対し、「書いてみた」は、必ずしも完遂を含意せず、一部を書いた場合もありうる。この違いは、(2)で顕著である。

(2) 卒業論文を {?書いた／書いてみた} けど、完成には至らなかった。

この違いは、「てみる」が「試み」という意味を有することに起因する。「試み」である以上、結果の如何を把握していないことを意味する。それが結果的に、動きの未完遂を含意することにつながるのである。

注4で示したとおり、「(よ)うとする」が表す「起こる前の状態」という動きの局面も「動きの未完遂」の解釈も成り立つ場合があり、これも「(よ)うとする」と「てみる」の共通点の一つだと考えられる。この点については、前接する動きの性質の分析と共に更なる検討が必要である。

⁶ 寺村(1984)では物事の道理、きまりを述べる場合や物語の筋、情景描写などを「時間と無関係な確言的陳述」とされている。

背景は異なる。「(よ)うとする。」が「起こる前の状態」というアスペクト的意味によるのに対し、「てみる。」は「非過去」というテンシ的意味によるのである。

本節では、「(よ)うとする。」と「てみる。」の持つ<出来事の未生起>という意味において、その意味が生じる理由の違いを、「する。」との比較を通じて明らかにした。「(よ)うとする。」が「する。」とアスペクトにおいて異なるのに対し、「てみる。」と「する。」は、テンシ・アスペクト両面で同じふるまいをする。その「てみる。」と「する。」が、文法的に異なるのは、1で触れたように、「てみる。」は人称制限を持つ、という点である。

- (12) (私の娘は)一生懸命私に {?伝えてみます/伝えようとします/伝えます}。(BCCWJ : OC10_01435)((5)の一部を再掲)

次節では、この人称制限について、さらに詳しく見ていくこととする。

3. 人称制限から見る「(よ)うとする」と「てみる」

本節では、主節の「ル形」における人称制限について、その違いが生じる理由を考える。

3.1 「(よ)うとする。」と「てみる。」の人称制限

1で指摘したように、主節の「ル形」においては、「てみる」と「(よ)うとする」には人称制限がある。(13)(14)は、「(よ)うとする」を、(15)(16)は、「てみる」を用いることができない。このような人称制限は「する。」にはないものである。(13)(14)は動作主が話し手、(15)(16)は動作主が第三者の場合である。

- (13) 今日はお天気も良いので気分転換にバイクで少し {出かけてみます/*出かけようとします/出かけます}。(BCCWJ : OY15_22602) (=4)
- (14) 発作っていつまで続くんでしょう。よくわからないけど、もらった薬、早速 {飲んでみます/*飲もうとします/飲みます}。(BCCWJ : OY07_00083)
- (15) (私の娘は)一生懸命私に {?伝えてみます/伝えようとします/伝えます}。(BCCWJ : OC10_01435) (=12)
- (16) 山口小学校は新任教師でもできるプログラムを使って、六年間かけて子どもを {?伸ばしてみます/伸ばそうとします/伸ばします}。(BCCWJ : PB13_00716)

なお、主節の「ル形」には、先述のとおり、物事の道理、きまりを述べる場合(17)や物語の筋、情景描写、小説の地の文など<かたり>のテキストの場合(18)など、テンシを持たない用法があるが、これらの場合も、人称制限を持たない。⁷

- (17) 面白いもので、運というのは、どんどんつくときがあります。私たちは、それをたくさん

⁷ 「テンシを持たない用法」のうち「法則」や「例示」の用法とは、動作を一般化して述べる用法である。一般に、話し手が自身の動作を一般化するという行為は、考えにくいため、実際には、「テンシを持たない用法」で「法則」や「例示」の用法で動作主が一人称・話し手である例は、「私たち」のような一人称複数である場合である。

の人に分け与えると、消えていくのではと思い、一人で抱きかかえようとします。

(BCCWJ: LBm1_00023)

- (18) 子供たちの全員が、日本人としての特徴をそなえている—そんな気がした。そのことを確かめるために、エリコはコンソルを操作した。和規にやり方をたずねて、画面に個人データを重ねあわせてみる。(BCCWJ: LBn9_00070)

それでは、なぜ、主節の「ル形」のうち、テンスを持つ用法においては、上で見た人称制限があるのであろうか。その理由を、「ル形」という形式が持つ意味と、「てみる」「(よ)うとする」の基本義との関係に着目し、述べる。

3.2 「(よ)うとする」と人称

「(よ)うとする」の人称制限を考えるにあたって、まず、「ル形」という形式が持つ意味について整理しておく。

一般に「ル形」の言い切りの形は、「テンス・アスペクト」という面で、「タ形」と互いに対立する。さらに、「モダリティ」という面では、「かもしれない」「だろう」などの概言的モダリティと対立し、「断定」というモダリティを有する。さらに、動作主が一人称の場合に、「ル形」の言い切りの形で未来の自身の行動を断定することは、結果的に話し手の意志を表明することになる。動作主が一人称の場合に、「ル形」の言い切りの形は「意志」のモダリティを有するのである⁸。

「(よ)うとする」の人称制限は、「ル形」の言い切りの形が、動作主が一人称の場合に「意志」のモダリティを有することにあると考えられる。その仕組みは以下の通りである。

一般に、話し手の意志的動作とその動作の実行は、基本的に話し手の意志的統制のもとにある。話し手の動作について、「ル形」の言い切りの形で述べる、ということは、言い換えれば、話し手の意志的統制のもとにある動作・出来事の生起を宣言することになる。一方、「(よ)うとする。」は、そのアスペクト的意味により＜出来事の未生起＞を含意する。したがって、「(よ)うとする。」と言い切りの形で断定した場合、「(よ)うとする。」が持つ＜出来事の未生起＞というアスペクト的意味と、「ル形」という述べ方の持つ「動作を達成する意志の表明」というモダリティの意味との間でコンフリクトが起こる。「(よ)うとする」が動作主に一人称をとれないのはこのためである。

具体的にいえば、(19)において、「出かけようとする。」は、「出かける」という動作が生起していないことを断定する。しかし、(19)は動作主が話し手であるため、ル形で言い切りの形で述べることは、話し手が「行く」という意志を持っていることを示すことになる。両者の意味がコンフリクトを起こすため非文となるのである。

- (19) 今日はお天気も良いので気分転換にバイクで少し 出かけてみます／*出かけようとしま

⁸ 「ル形」の言い切りの形と「意志のモダリティ」との関連については森山(1990)に詳しい記述がある。

す}。(BCCWJ: OY15_22602)(=4)

なお、「(よ)うとする。」が表す<未生起>とは、動作の局面の客観的な描写にすぎず、「てみる」とは異なり、動作主の意図とは無関係である。したがって、(20)のように、「意図」を持ちえない無生物主語とも共起し、動きの局面を述べることができる。

(20) 体は今までと同じエネルギーを保管 {しようとします／*してみます。}

(BCCWJ:OC09_02948)

3.3 「てみる」と人称

次に、動作主に三人称をとれないという「てみる」の人称制限について考える。これは、「てみる」の基本義に起因すると考えられる。

「てみる」が「する」と異なるのは、「てみる」が、高橋(1976:142)で「もくろみ動詞」とされているとおり、「試み」という意味を有するという点である。「てみる」は「試み」の動きであることを表す、という点である。具体的には、吉川(1975)の指摘のように、「てみる」を伴うことで、「あることを知るために／ある動作をした結果の状態を知るために動作をすること」を表す。「する」との違いが文法的な違いとして現れるのは、石川(1985)が挙げるように、間接疑問文との共起の可否においてである。

(21) 山田さんが来るかどうか、電話を {かけてみます／*かけます} (石川(16)(17))

この点について石川(1985)は「てみる」には「「知るために」「知りたいから」とか「調べるために」という意図が隠されている」(下線は引用者)とする⁹。本稿では、この「てみる」の背後にある「意図」が人称制限と関わりと考える。「してみる。」と言った場合、「ル形」という述べ方によって、事態を断定すると共に、「してみる」という形式によって、動作主が「動作の結果を知りたい」という意図を持っていることを含意する。つまり、動作の実行を断定するとともに、動作主が「行為の結果を知りたい」という意図を(発話時以前に)持っていることを断定するのである。

ここで思い出されるのが感情形容詞や「たい」など感情を表す形式の「ル形」の言い切りにおける人称制限である。一般に、感情形容詞や「たい」は、感情主体が三人称の場合、「ル形」の言い切りの形で述べることができない。話し手は感情主体がどのような感情を持っているか断定できないためである。

(22) 彼は {*うれしい／うれしがっている／うれしいようだ／うれしかった／うれしいのだ}。

(作例)

(23) 彼は {*行きたい／行きたがっている／行きたいようだ／行きたかった／行きたいのだ}。

(作例)

⁹ 「てみる」は高橋(1976)で「もくろみ動詞」とされているが、この「もくろみ」とは、この「動作の結果を知りたい」という意図であると考えられる。同じく「もくろみ動詞」とされる「ておく」も、「行為者を基本的に一人称に限る」ことが益岡(1992)、菊地(2009)で指摘されている。菊地(2009)は、「ておく」には「後まで見越したうえで行う」という「意図性」が込められていることをその原因とする。「意図」の内実は異なるが、「てみる」と「ておく」は共に「意図」が込められていることが人称制限を生む点は共通している。

このような人称制限は、「てみる」の人称制限と重なり合う。動作主が三人称の場合、動作主の動作は話し手の意志的統制のもとにはない。さらに、動作主が「行為の結果を知りたい」という意図を持っているかどうか、話し手は把握できず、断定をすることはできない。したがって、「てみる」という形式が持つ、「(行為の結果を知りたいという)意図の表明」という意味と、「ル形」による「断定」の間にコンフリクトが起きるのである。

無情物を行為者とする場合、そもそも「(知りたいという)意図」を持ちえないのであるから、当然、「てみる。」は共起することはできない。

- (24) リバウンドですが、ある程度食べるのをやめても、体は今までと同じエネルギーを保管{しようとします／*してします}。(BCCWJ: OC09_02948)

「意図」を持ちうる有情物を行為者とする(25)で、「てみる。」が不自然なのは、「私の娘」が「結果を知ろう」という「意図」を持っていることを、「話し手」が「ル形」の言い切りの形という述べ方で断定していることによる。

- (25) (私の娘は)一生懸命私に{?伝えてみます／伝えようとします}。(BCCWJ: OC10_01435) (= (12))

動作主が「結果を知ろう」という「意図」を持っているかどうかは、動作主の内的状態であり、本来話し手が断定しえないものである。したがって、「してみる。」は三人称主語をとることができないのである。

なお、(26)(27)のような働きかけの表現は、動作主に二人称をとる表現であり、聞き手がその行為を実行することを話し手が期待していることが前提にある。

- (26) よかったら、これ、{食べてください／食べてみてください}。

- (27) 先生に {聞いたら／聞いてみたら} どうですか。

「てみる」を用いた場合、聞き手が「意図」を持つことを期待していることになる。話し手は他者の「意図」を断定しえないが、それを期待することは妨げられない。(26)(27)で「てみる」を付与した場合、「試み」の動きとして勧めることにより、話し手がその結果の如何を把握していないことを含意し、働きかけの「やわらげ」という表現効果を持つと考えられる。

以上、本節では、「てみる。」と「(よ)うとする。」に人称制限が生じる理由を明らかにした。

4. 「乗ろうとする方はいすを探してみる」の不自然さをどう説明するか—「てみる」・「(よ)うとする」と視点

以上の考察を踏まえ、冒頭の(1)に関し、「探してみる。」の不自然さをどのように説明するべきか、考察を加える。

- (1) 降りる人の迷惑も構わずに多ぜいの人々が混んでいる車の中に押し入ろうとする。乗ろうとする方は力いっぱい押しながらどんどん中の方まで進んでいすを探してみる。(→探そうとする) (アメリカ、3) (市川 1997)

(1)では、「探す」の動作主が三人称である。これが「てみる」の人称制限に抵触するのは、上で見た

とおりである。ただし、この不自然さの要因の説明としては、人称制限に留まらず、話し手がどこからこの出来事をみているのか、「視点」の問題も合わせて説明する必要があると思われる。

人称制限と視点の関わりについては、いくつかの文法現象において従来の研究でも触れられてきた。蓮沼(1993)は事実的用法における「たら」と「と」の人称制限の異なりを例に、「たら」と「と」の視点の異なりを指摘する。

- (28) あるとき坂内さんが彼の家へ「乳をしぼるところをみせてくれ」といって遊びに{?行ったら／行くと}、躍り上がるようにして喜んだ。(蓮沼 1993(1)(1))

(28)で「たら」が不自然なのは、(28)の前件が話し手以外の意志的な動作であり、それが引用標識なしで表されていることによる。事実的用法の「たら」は「話し手が後件の事態を実体験的に認識する関係」を表すものであり、それが、三人称の動作主を排除するのである。一方、(28)で「と」は自然であるのは、「と」が「話し手が外部からの観察者の視点で語る」ことによる、とする。つまり、「たら」は動作主に視点を置き、内側から出来事を眺める表現であるのに対し、「と」は観察者として外側から眺める表現である、といえる。そして、そのことが「たら」は動作主に一人称を、「と」は三人称をとる、という人称制限と関わるのである¹⁰。

岩崎(1996)は「というので」と「というのに」について、(29)と(30)のような異なりがあるのは、「ので」節における「という」と「のに」節における「という」が異なる視点を示すことによると説明する。

- (29) 雨が降った {ので／*というので}、地面がぐちゃぐちゃになった。(岩崎 1996(11))

- (30) 台風が近づいている {のに／というのに}、風ひとつ吹いていない。

(岩崎 1996(12))

岩崎(1996)は「ので」、「のに」は共に、事態が主節時に真であると確定しており、かつ話し手が発話時に真であると認識している点は同じであるとしている。両者の視点が異なるのは、(29)(30)のように「という」を伴った場合である。「ので」節における「という」は「主節時における主節の動作主の視点」を示し、「のに」節における「という」は「話し手の主節時における第三者的視点」を示すとする。これを上述の蓮沼(1993)の議論に重ね合わせると、「というので」は、内側から出来事を眺める表現であるのに対し、「というのに」は観察者として外側から眺める表現である、といえる。(29)(30)は主節の事態が物理的現象であるため、動作主に視点を置き、内側から眺めることを示す「というので」は不可となるのである。

定延・マルチュコフ(2006)、定延(2006)で挙げられている内部状態の表現における人称制限も、こういった視点の違いを反映するものである。内部状態を述べる場合、(31)のように人称制限がある。他者

¹⁰ 非状態形の「たら」節(「ていたら」)において、前件が話し手の視点を代表し、後件が話し手の視点からの観察内容を表すために、人称制限があることは田窪(1993)でも指摘されている。(2)は第三者が動作主であり、話し手の共感視点をとりにくいため、不可である。

(1) その部屋で本を読んでいたら、美智子が入ってきた。(田窪(1993) (6))

(2) ?あの男が本を読んでいたら、美智子が入ってきた。(田窪(1993) (16))

の内部状態について述べる場合、つまり感情・感覚主体が三人称の場合、(32)のように「ている」を伴って、観察に基づく情報であることを表さなければならない¹¹。

(31) {私／??彼}は痛みを感じる。(定延・マルチュコフ 2006(4)a(5)a)

(32) 彼は痛みを感じている。(定延・マルチュコフ 2006(5)b)

このように、内側からの視点で述べる場合と、観察者として外側から述べる場合とは、言語的に区別されるのである。

3.1 でみた「てみる」と「(よ)うとする」の人称制限は、この視点の異なりと関連づけて考えることができる。すでにみたとおり、「(よ)うとする」は「動作・作用が起こる前の状態」を指す。一方、「てみる」は「ためしにする動作」を表す。「てみる」がこのような意味を有するのは、行為に臨む時点で、動作主が行為の結果を知らないという前提がある。つまり、「(よ)うとする」と「てみる」の違いとは、「(よ)うとする」が「動作・作用が起こる前」という「状態」を述べるのに対し、「てみる」が「結果を知らない」という「動作主の認識」を述べるという点である。

この違いが、「てみる」と「(よ)うとする」の視点の異なりを生む。「てみる」は、動作主の「認識」の問題を述べるのであるから、話し手は動作主に視点を置き、動作の内側に入って「行為の結果」をみる、と言える。動作の内側からみられるのは、動作主自身に限られる。したがって、「てみる」は、動作主を話し手(一人称)に限るという人称制限が生まれるのである。一方、「(よ)うとする」は、あくまでも「状態」を述べているのであるから、視点は動作の外側の観察者にあると考えられる。観察者である話し手が、自身の行為を外側から述べるのは不自然に感じられるため、動作主は話し手以外に限るという人称制限が生まれるのである。

(1)では、話し手は、電車を乗り降りする人々を外側から眺める観察者として出来事を述べていると思われる。

(1) 降りる人の迷惑も構わずに多ぜいの人々が混んでいる車の中に押し入ろうとする。乗ろうとする方は力いっぱい押しながらどんどん中の方まで進んでいすを探してみる。(→探そうとする)〈アメリカ、3〉(市川 1997)

ここで、「探してみる。」とした場合、話し手が動作主である「乗ろうとする方」の視点に立ち、「探す」という動作を内側から眺めることになる。あたかも共にいすを探しているかのように感情移入をした叙述となり、「乗ろうとする方」に視点を置く積極的な理由がない限り、不自然になるのである。

このように、「てみる」と「(よ)うとする」は、事態をどこから眺めるかといった視点の異なりがある。「てみる」は内側から、「(よ)うとする」は外側から事態を眺めているといえる。両者の違いは、上で見た、観察に基づく情報であるか否かを言語的に区別するという一連の現象の一つと考えることができるだろう。

¹¹ このことは、定延・マルチュコフ(2006)、定延(2006)が「ている」を「エビデンシャル」と主張する根拠のひとつである。

5. おわりに

以上、主節の「てみる」と「(よ)うとする」の言い切りの形における重なりと異なりとを考察した。

2 では両者が共通して持つ＜出来事の未生起＞という意味が生じる背景の異なりを明らかにした。「てみる。」は「非過去」というテンス的意味、「(よ)うとする。」は「動作・作用が起こる前」というアスペクト的意味により、＜出来事の未生起＞という意味を有する。

3 では、「てみる。」と「(よ)うとする。」の人称制限について、その要因を明らかにした。両者の人称制限は、「ル形」の言い切りの形が持つモダリティ的な意味と、各形式の基本義との間に起こるコンフリクトが原因である。

さらに、4 では、人称制限と視点との関係について述べた。「てみる。」は動作主の視点で、「(よ)うとする。」は観察者の視点で述べるという、視点の異なりがある。

本稿では、両表現の混同の原因となる重なりの所在を明らかにしたうえで、「ル形」の言い切りの形が持つテンス・アスペクト的意味、モダリティ的意味の考察を通して、「てみる。」と「(よ)うとする。」を考察した。そして、「てみる。」と「(よ)うとする。」の異なりには、人称制限、さらには、視点の違いが関わることを明らかにした。両表現の視点の違いは、内側からの視点で述べる場合と、観察者として外側から述べる場合とを言語的に区別する、という言語現象の一つとして位置づけることができるものと思われる。

参考文献

- 石川守(1985)「「～てみる」と「～ようとする」に関する一考察」『語学研究』41、pp.29-55、拓殖大学。
- 岩崎卓(1996)「ノデの視点とノニの視点—トイウノデとトイウノニから—」『現代日本語研究』3、pp.55-71、大阪大学現代日本語学講座。
- 市川保子(1997)『日本語誤用例文小辞典』イセブ。
- 金田一春彦(1976)「日本語動詞のテンスとアスペクト」、金田一春彦(編)『日本語動詞のアスペクト』pp.27-61、むぎ書房。
- 菊地康人(2009)「「ておく」の分析」『東京大学留学生センター教育研究論集』15、pp.1-20
- 工藤真由美(1995)『アスペクト・テンス体系とテキスト—現代日本語の時間の表現』ひつじ書房。
- 定延利之、アンドレイ・マルチュコフ(2006)「エビデンシャリティと現代日本語の「ている」構文」、中川正之・定延利之(編)『シリーズ言語対照＜外から見る日本語＞第2巻 言語に現れる「世間」と「世界」』pp.153-166、くろしお出版。
- 定延利之(2006)「心内情報の帰属と管理—現代日本語共通語「ている」のエビデンシャルな性質について—」、中川正之・定延利之(編)『シリーズ言語対照＜外から見る日本語＞第2巻 言語に現れる「世間」と「世界」』pp.167-192、くろしお出版。
- 高橋太郎(1975)「すがたともくろみ」金田一春彦(編)『日本語動詞のアスペクト』pp.115-153、むぎ書房。
- 田窪行則(1993)「談話管理理論から見た日本語の反事実条件文」益岡隆志(編)『日本語の条件表現』pp.169-183、

くろしお出版.

寺村秀夫(1984)『日本語のシンタクスと意味Ⅱ』くろしお出版.

蓮沼昭子(1993)「「たら」と「と」の事実的用法をめぐって」益岡隆志(編)『日本語の条件表現』pp.73-97、くろしお出版.

益岡隆志(1992)「日本語の補助動詞構文—構文の意味の研究に向けて」文化言語学編集委員会(編)『文化言語学 その提言と課題』pp.546-532、三省堂.

宮島達夫(1985)「「ドアをあけたが、あかなかった」—動詞の意味における<結果性>—」『計量国語学』14-8、pp.335-353.

森山卓郎(1990)「意志のモダリティについて」『阪大日本語研究』2、pp.1-19.

吉川武時(1975)「「～てみる」の意味とそれの実現する条件」『日本語学校論集』2、p.36-51 東京外国語大学外国語学部附属日本語学校.

Seiichi Makino and Michio Tsutsui(1986) *A dictionary of basic Japanese grammar*. Tokyo: The Japan Times

日本語複合動詞の韓国語化 —20世紀前後に韓国で発行された新聞を中心に—

金 芝媛

要旨

本稿は日本語複合動詞が名詞化して韓国に伝わった時期を特定するために調査を行ったものである。現在韓国語語彙体系のなかで漢字語は日本から影響を受けてきたものが多い。しかし、元々和語として使われている日本語が韓国では漢字語になる場合がある。このような和語には様々な種類があるが、ここではその種類を「日本語複合動詞」に限定し、いつ韓国に移入されたかを探ってみる。

キーワード：複合動詞、漢字語、新聞、引上類漢字語

1. はじめに

韓国では中国から多くの漢字語を取り入れてきたが、20世紀前後に、日本から多大な影響を受け、韓国語の一部として位置づけられることになる。日本から韓国に移入された漢字語について最初に言及した沈在基(1982, 1989)によると、韓国の漢字語は中国仏教文化からのもの、中国白話文からのもの、日本で作られたもの、韓国独自のものの、のと4つに分けられ、日本からの漢字語はさらに3つに分類される。中国で西洋語を漢字語に翻訳したものが日本でそのまま使われるもの、明治維新以前から独自に作られたもの、訓読みの漢字語を韓国漢字音で音読みするものである。韓国ではこの分類にそって漢字語の研究がなされてきている。

日本からの漢字語について研究を重ねてきた宋玟(1988)は、1880年代朝鮮政府から日本に派遣された日本修身史により日本から漢字語が本格的に移入され、それから韓国語の漢字語は中国より日本に近い形を有することになったと指摘している。彼は20世紀前後の韓国の文献に現れる新たな漢字語の中で、日本語が起源であるものを分類している(1998b)。崔景玉(2003)は戦前の韓国近代小説に現れる日本の漢字語が韓国に入ってきた時期とその経路について述べており、김지연(2011)は、「大韓民国官報」に現れる日本の漢字語を調べ、それらを品詞別に分類している。

このように多くの漢字語の移入や受容、成立が明らかになっている。しかし日本からの漢字語のなかで複合動詞など訓読みの単語が韓国に漢字語として普及した過程とその定着について述べている研究は少ないのが現状である。本稿は複合動詞からきた韓国漢字語に研究対象を特定し、その移入時期について調べたい。

2. 本稿で扱う「引上」類漢字語

今回の調査では、複合動詞のなかで韓国漢字語になったものに研究対象を限定した。複合動詞の中には韓国に移入されたものもあれば、そうではないものもある。調査のために

は韓国に移入された複合動詞を把握することが必要である。それを分類するために、まず『新明解国語辞典』（三省堂2005、第6版）（初版1972）から複合動詞を採集した。その結果、複合動詞は三つの形態に分かれた。

- ① 漢字二字に送り仮名が付いている（引き上げる）
- ② 後ろの漢字一字に送り仮名が付く、前項動詞と後項動詞全て動詞の語幹である（見慣れる）
- ③ 後ろの漢字一字に送り仮名が付く、後項動詞は動詞の語幹として機能するが、この漢字語はその機能を持たない。（片付ける）

次に、採集した複合動詞の送り仮名をとった二字漢字にしたものと、『韓国語大辞典』の二字漢字が一致するものを調べたところ、42個の語が出てきた。これらは日本語では語幹が漢字で語尾が送り仮名の訓読みのものであるが、韓国語では送り仮名をとった形の二字漢字であり、二音節の音読みに読まれる。

・引き上げる → 引上(insang)¹

本稿では、これらの語を普通の漢字語と区別するために「引上類漢字語」と呼び、研究対象とする。

3. 複合動詞が韓国に漢字語として移入された時期

複合動詞が韓国に伝わった時期を特定する作業を行った。

ここでは、19世紀末から21世紀初めにかけて書かれた韓国発行の新聞を通して、引上類漢字語の現れの推移を特定する。

3.1 調査① 1890～2010年の複合動詞からの漢字語の推移

日本から漢字語が本格的に入ってきたのは、19世紀後半、特に政府レベルで官吏を日本に派遣し、日本の近代文明を体験して積極的に韓国に取り入れようとした1880年代からだと言われている。引上類漢字語もその前後に取り入れられた可能性が高いが、詳細は知られていない。その移入時期を探るために調査を行った。

参照した新聞は「漢城新聞」1900年10月4日、「毎日新報」1910年10月2日、1920年10月2日、1930年10月2日、1940年10月2日「東亜日報」1950年10月4日、1960年10月2日、1970年10月2日、1980年10月2日、1990年10月4日、2000年10月2日、2010年10月2日、各4ページである。

参考になった新聞が3種類である理由に、19世紀末から戦前までは新聞が廃刊になることが頻繁にあったため、一つの種類の資料を手に入れることが難しかった点が挙げられ

¹ 韓国語表記はyale 表記法に従う

る。²

新聞で取り出した引上類漢字語の述べ数と異なり数は以下のようになる。

表1 引上類漢字語の異なり語数と述べ語数³

発行日付	異なり	述べ	引上類漢字語(数字は重複した回数)
1900	1	1	奪取
1910	12	14	組合(2) 引換(2) 送付 引渡 乗組 逃去 呼出 申訴 見失 組立 取扱 買入 買売 引換
1920	22	46	吸取(2) 取締(4) 引換(3) 割引(2) 振替(6) 取引(2) 取扱(2) 引上(5) 買入(6) 組合(2) 取入 結合見出 買上 吸入 受渡 差出 払戻 売買 探堀 入来 継出
1930	10	26	引受(5) 借替(2) 貸付(6) 引下(6) 借替(2) 据置 買入 捻出 引換 取締
1940	13	33	取扱(2) 取締(6) 組合(8) 振替(2) 届出(2) 申立(3) 取締 支払(2) 受取 引受 振出3取調 申込
1950 ⁴	0	0	
1960	17	26	割引(2) 取扱(4) 引受(5) 売渡 振替 組立 投売 出回 進捗 売渡 貸出 引継 請負 買入 引上2 払下
1970	11	31	引上(5) 取扱(6) 取消(2) 見習(2) 買入(4) 貸出 切下 貸付 売渡 組合
1980	12	20	引受(3) 売渡(2) 買入(2) 組立(3) 取扱(2) 貸出(2) 割当 売出 取扱 黙過 積立
1990	4	4	追求 悔改 上回 聴取

² 戦前に発行日数が比較的長かった新聞は『毎日申報』1社のみ(1910-1945)である。『毎日申報』は朝鮮総督府の官報である。『皇城新聞』(1898-1910.9)は各国の近代化した文明を国民に紹介し国民意識を啓蒙させ、韓国内外のことを知らせるために作った新聞である。『東亜日報』は1925年から発行され現在も読まれている韓国の代表的な新聞である。新聞の性格は各々異なるが、複合動詞からの韓国漢字語の100年間の大まかな推移をみるため3つの新聞を対象とする。

³ 太陽コーパスを使って複合動詞ではないことは除外した。

⁴ 1950年は引上類漢字語は見られなかった。当時朝鮮戦争が起ったために戦争の成り行きや軍関連の記事が圧倒的であったこと、新聞の枚数が2枚であったこともあり、引上類漢字語が登場しなかったと思われる。

2000	3	4	貸出 (2) 買入 浮上
2010	8	12	組合 (3) 組立 (2) 投入 (2) 浮上 切上 取消 割引 乗合

次は表 1 を参考に10年前は見られなかったが、10年後新たに登場した引上類語を載せた表である。

表 2 引上類漢字語のなかで以前はみられなかった語が新たに登場したものの割合

発行日付	総数	新語数	百分率 (%) ⁵
1900	1		
1910	14	14	100
1920	25	22	88
1930	9	6	66.7
1940	11	7	63.6
1950 ⁶	0	0	0
1960	18	9	50
1970	12	4	30
1980	11	4	36.4
1990	3	3	100
2000	3	1	30
2010	8	2	25

表 1 で、1900年代の新聞からは引上類漢字語が特にみられないことから、当時日本からの引上類語の移入が本格的ではなかったと思われる。1920年代は引上類語の数が1910年に比べて急に増えており、金融・法律・商売など専門分野で多数見られる。しかし1920年の述べ46、異なり22という数値と1910年の述べ14、異なり12という割合を見ると実際新たな引上類漢字語が出た割合は1910年が高い。一見1920年に引上類漢字語の割合が一番高いように見えるが、実は1910年に新たに登場した単語の割合が高い。これは引上類漢字語が1910年を前後に広まった可能性を示唆する。

年度を重ねていくと記事のテーマが経済や社会関係、広告などの特定分野の記事に出る

⁵ 百分率 = $\frac{\text{○と□を合わせた数}}{\text{対照年度新聞から取り出した漢字語の全体ことなり語数}} \times 100 = (\%)$

⁶ 1950年は引上類漢字語見られなかった。当時朝鮮戦争が起ったために戦争の成り行きや軍関連の記事が圧倒的であったこと、新聞の枚数が2枚であったこともあり、引上類漢字語が登場しなかったと思われる。

ことが多いようである。また「取扱」、「引上」、「貸出」、「引下」、「引受」、「割引」など100年間ずっと新聞で見られる語も現れる。10年おきにしか見ていないため断定は難しいが、引上類漢字語の使われる文脈が定められていくように思われる。引上類語数は1900年から1910年の間急激な増加をみせている。

3.2 調査② 1898年から1910年までの複合動詞の推移

調査①では、10年前と比べて引上類漢字語が大幅に増加するのは1910年である。少なくともこの時期を前後にこれらの語が韓国に移入され、知識人によって発行される新聞に出ることで、新聞の読者が引上類漢字語を知るようになった、ということを裏付けると思われる。

1910年は朝鮮が日本の植民地になって韓国では社会的に日本からの影響に関して大きな変化が起きた年である。調査①で、1890年と1900年に登場した単語数に比べて1910年に急激に増加していることもその歴史的な事実と無関係ではないであろう。1900年から1910年の間に引上類漢字語に関する人々の認識と、言語生活における引上類漢字の位置づけにある種の変化が起きたのだと思われる。

しかし調査①だけでは1900年と1910年の間の推移について詳しく特定することができない。調査②では引上類漢字語が現れたもっと正確な時期を知るために、1910年度の単語の急激な増加に注目して、調査①の再調査を行った。この調査では、単語が出現した時期をより正確に特定するために半年ごとに新聞1紙を用い、10月12日と4月12日を基準とした。古文書であるため遺失した日付の新聞があること、当時の韓国の社会的な状況で新聞の発行と廃刊が頻繁にあったこともあり、4月12日と10月12日の新聞を見つけられない場合、基準から一番近い日付に存在する新聞を使用した。

複合動詞の二字漢字と韓国新聞の現れる引上類漢字語が一致しても、偶然形態が一致しているだけで複合動詞から韓国に伝わったとは考えにくく、それ以前から使われてきたものがある可能性もある。そのようなものが資料に入っているかを知るために、韓国の古文に書かれた単語を検索できる「韓国歴史情報統合システム」⁷の検索シソーラスに、新聞から取り出した単語を入れ、1800年以前の文献に引上類漢字語が載っているかを調べた。1800年前の文献に書かれた単語は日本から漢字語が韓国に移入され始めた20世紀前後より前から使われたものだと考え、複合動詞から移入された可能性は低いと判断した。従ってシソーラスに検索されたものは表の述べ数の他に分けて表示した。

3.2.1 『漢城旬報』 + 『漢城周報』での現れ方

『漢城旬報』と『漢城周報』は全文が漢字で書かれた、韓国で最初に発行された近代新

⁷韓国歴史の古文書がデータベース化され、シソーラス検索ができるようになっているサイト

聞である。『漢城旬報』は朝鮮の政府により国民に近代的文物を紹介し国民の啓蒙を図ると共に、国内や国外情勢を知らせるために発行された新聞である。1883年10月1日から1884年12月まで政府の統理衙門（1882年設置された朝鮮後期の外務担当の行政機関）博文局で月3回発行された。甲申政変（1884）により博文局（1883年に設立された朝鮮後期の出版機関）が破壊されて印刷する施設が機能を失ったため廃刊されたが、後に施設が再整備されて1886年1月25日から『漢城周報』として発行が再開された。『漢城周報』は週1回発行されたが1888年7月7日博文局が廃止されたため廃刊された。現在のような日刊新聞ではなく冊子形式であるをしていること、朝鮮政府の動向を国民に知らせるという目的も持っていた官報であったことから、両新聞は同じ種類のものと見たほうがよいと考え、同時に調べた。官報という性格上、この新聞の載った単語は官僚層のなかで容認されて使われていたことと思われる。

以下は日本語複合動詞と漢字二字が一致する韓国漢字語の有無を調べた結果である。

表3 『漢城旬報』と『漢城周報』に現れた引上類漢字語

発行日付	のべ数	ことばの種類	1800以前
旬報1883. 10. 31	0		
1883. 12. 9	0		買入
1884. 4. 16	0		掘出
1884. 10. 9	0		書出
周報1886. 4. 26	0		突入 奪取
1886. 10. 11	0		
1887. 4. 11	0		
1887. 8. 1	0		
1888. 1. 23	0		受取
1888. 2. 6	1	貸付	

表3では、1883年10月31日から1887年まで日本語複合動詞から入ったと思われる語は現れていない。1888年2月6日に出ている「貸付」は確かに『漢城周報』8頁に登場するが、韓国の情勢について述べた記事ではなく、「東京図書館で人々が借りる本の種類と借りている人数を日本の文部省が調査したこと」について記事で述べているので、「貸付」が当時韓国社会に完全に定着して使われていたのかどうかは不明である。「貸付」は『韓英字典』（1911）に登録されていないことからすると、『漢城周報』に一度載っただけで民衆には広がっていなかったことばである可能性もあるが、新聞に書かれているため、述べ数を1とした。

1888年に「貸付」が現れるが、全体的に引上類漢字語はほとんど登場しない。複合動詞と

同じ漢字語が若干出てくるが、シソーラス検索で1800年前に使われた語が出てくるので、日本から単語が移入され始めた時期より以前から単語が使われてきたことがわかる。これらは日本から直接移入されたものというより、中国から伝わった語である可能性がある。当時はまだ複合動詞が韓国語語彙体系に与えた影響はそこまで大きくはない時期であったと思われる。

3.2.2 『皇城新聞』

『皇城新聞』は1898年9月5日に創刊され1910年8月29日韓国が日本の植民地になったあと、朝鮮総督府により強制的に『韓城新聞』に変えられながらも発行を続けるが、9月14日に廃刊した新聞である。日刊新聞であり、列強が韓国に押し寄せてくる大変な状況下、国民に国内の情勢を知らせ啓蒙する目的で刊行された。文は主に漢字を中心とし、漢字のかたわらに付けてその文法的関係を示すためにハングルを併用しているのが特徴である。漢学の知識層から支持された。『帝国新聞』と共に1898年から1910年まで長い間国民に民族的意識を強く訴える一方、文明開化の先駆者として多大に貢献した新聞である。1898年から1910年の間1年に2誌ずつ単語を取り出した。

『帝国新聞』は1898年8月10日発行を始め、1910年8月2日廃刊された。『皇城新聞』とともに朝鮮末期の代表的な民族主義の民間新聞である。19世紀末当時はまだ前近代的な生活慣習と思考に止まっていた民衆を啓蒙し、外国に対抗できる民族精神を唱えるには新聞の役割が重大であるという考えから、中流階層から下の民衆までを対象に創られた。『皇城新聞』と同じく日刊新聞でありハングルだけで書かれたハングル新聞である。1年2紙、10月12日・4月12日を中心に調査した。

『帝国新聞』はソウル大学校図書館に所蔵されているが、現在古文書整備中であるため1902年8月分までしか観覧することができない。そのため『帝国新聞』の1902年に継いで「大韓毎日申報」から単語を取り出した。『大韓毎日申報』を資料として使用した理由は、『帝国新聞』と同じくハングルで書かれている新聞でありハングル新聞のなかで比較的発行された期間が長いこと、『皇城新聞』とほぼ同じ時期に新聞が廃刊されたこと、国民の近代的知識を広めて世界各国の進歩した文化を導入することで国難を打開する方法を探るなど、その性格が一致するからである。

まず『皇城新聞』から複合動詞の漢字と韓国新聞の漢字が一致する単語を取り出した。形が一致するだけで1800年以前から使用された単語であるかを区別するために、韓国歴史情報統合システムを使った。

表4 『皇城新聞』に現れた引上類漢字語

発行日付	述べ	記事	広告	ことばの種類	1300-1800
1898. 9. 12	1	1	0	買入	書下
1898. 10. 12	0	0	0		
1899. 4. 12	0	0	0		
1899. 10. 12	1	1	0	借受	
1900. 4. 12	0	0	0		
1900. 10. 12	4	4	0	見習(3)	突出
1901. 4. 12.	0	0	0		押上 突入
1901. 10. 12	0	0	0		見失(2) 差出
1902. 4. 12	1	1	0	引下	突出 引延
1902. 10. 11	0	0	0		差出
1903. 4. 11	0	0	0		売買
1903. 10. 12	3	1	2	請負 買入 雇入	売買(2) 見失(2) 買去
1904. 4. 12	0	0	0		
1904. 10. 12	0	0	0		奪取
1905. 4. 12	0	0	0		見失
1905. 10. 12	3	2	1	浮上(2) 貸出	見失 押上(2)
1906. 4. 12	5	2	3	引継(2) 取扱 割引(2)	積立
1906. 10. 12	7	1	6	買入 貸出(2) 割引(3) 組合	見失
1907. 4. 12	3	0	3	割引(3)	押上 突出 積立
1907. 10. 1	5	1	4	取扱 組合(2) 貸付 割引	差出 書出 積立
1908. 4. 12	10	5	5	買上 繰入(4) 組合 割引(3) 買入る 取扱	
1908. 10. 11	3	1	2	貸付(2) 取締	
1909. 4. 11	7	4	3	取扱(2) 取下 引換 組合 貸下 買受	
1909. 10. 12	3	1	2	取締 引換(2)	突出
1910. 4. 12	10	2	8	買入 組合 売渡(2) 割引(2) 引換(3) 買受	奪取
1910. 9. 14	13	4	9	取扱 据置 取締 割引(6) 引換(2) 振替	突入 積立

表4では、1905年以前と以後の引上類漢字語の在り方が分かる。1898年から1904年の間は、1898年、1899年、1900年、1902年、1903年の5回しか引上類漢字語が現れていない。単語が現れた時期も一定ではなく、その数も少ない。しかし1905年からはずっと引上類漢字語が見られ、その種類も豊富になっている。

引上類漢字語は広告、特に商売・売買関連が数多く見られる。主に銀行などの広告が高い割合を占めている。1905年は日本資本の広告、1906年韓国人資本で建てられた大韓天一銀行の広告、1906年郵便局の出資、1907年漢城銀行、債券・株式売買所・合資商会、1910年第一銀行などである。これらのほとんどは決まった単語がセットになることが多い。その種類は「引換-代金-小包」、「振替-貯蓄-口座」、「割引-郵便-取扱」である。このように引上類漢字語は記事より広告のほうによくみられる。

また当時漢字で書かれた日本語は、それが訓読みであっても平仮名の発音そのままではなく韓国漢字音として発音されたことが新聞の例でわかる。⁸これをみると日本の地名を韓国語の音読みのまま読んでいたことは明確であり、当時すでに韓国では日本語の訓読みを韓国漢字音に化して読んでいたと推定できる。複合動詞も当時韓国漢字音と呼ばれていた可能性が高い。

3.2.3 『帝國新聞』（『大韓毎日申報』）

次はハングル新聞である「帝國新聞」と「大韓毎日申報」から年度別に取り出した単語の数を表にしたものである。

表6 『帝國新聞』と『大韓毎日申報』に現れた引上類漢字語

	のべ数	記事	広告	ことばの種類	1300-1800
1898. 12. 12	0	0	0		
1898. 8. 12	0	0	0		
1899. 4. 12	0	0	0		

8 1902年の広告「대일본동경주식회사촌정형제상회(大日本東京株式会社村井兄弟商会)」「주식(株式)」などがその例である。1910年の記事では「長崎가 熊本이 佐賀가 大分이 宮崎가 愛媛이 福岡이 徳島가 山口가 岡山이 鳥取가 京都가 島根이 兵庫가 大阪이 高知가 愛知가 千葉이 石川이 福山이 福井이」と書かれている。これらは「日本の地域と韓国語の助詞이 (i) /가 (ka)」の組み合わせでできている。韓国語はバッチムがある字は「이」をバッチムがない字は「가」をつけることが原則となっているからである。平仮名読みだと「ナガサキ、クマモト」などほとんどバッチムがない発音になるため「가」がくるはずだが、韓国語の原則によって「이」もしくは「가」に分かれるということから、当時は日本から入った言葉が音読みで呼ばれていたことがわかる。

1899. 10. 12	0	0	0		
1900. 4. 12	0	0	0		
1900. 10. 12	0	0	0		
1901. 4. 12	0	0	0		押上
1901. 8. 27	0	0	0		
1902. 8. 11	0	0	0		
1902. 10. 11	1	0	1	買求	
1903					
1903					
1904. 8. 12	0	0	0		
1904. 10. 12	0	0	0		
1905. 3. 9	0	0	0		
1905. 1. 12	0	0	0		
1906					
1906					
1907. 5. 23	0	0	0		
1907. 10. 12	0	0	0		
1908. 4. 12	0	0	0		
1908. 10. 11	0	0	0		
1909. 4. 13	1	1	0	組合	積立
1909. 10. 12	1	0	1	割引	
1910. 4. 12	1	0	1	割引	突入
1910. 8. 17	2	0	2	引換2	奪取 突入

この表では1902年に一度引上類漢字語が現れるが、1898年から1908年まで引上類漢字語が新聞に現れない。1909年からはずっと見られるが、その数は少ない。

『皇城新聞』の〈表5〉と比べてみると語数の差は明らかである。〈表5〉では1904年以前も引上類漢字語が少し見られ、1905年からそれが大体増加する傾向を見せている。引上類漢字語の種類も多様であるに対して〈表3〉は同じ韓国の新聞であるにもかかわらず、単語が持続的にみられる時期が〈表5〉より遅く、単語自体も少ない。

『帝国新聞』でも『皇城新聞』と同じく日本語の音読みが見られる。⁹

9 1899年「일본대판 (日本大阪)」1900年「일본의유명한소림의원 (日本の有名な小林医院)」1909年「이동공작 (伊藤侯爵)」1910年「군마현기옥현천엽현신내현정강현자성현삼중현궁성현북도현추전현 (日本の県名)」韓国漢字音そのままになっている。

4. まとめ

調査結果から分かることは以下の2点である。

第一に、日本から伝わったとされる漢字語は早ければ1880年代の文献に登場しているが、引上類漢字語はそれより遅れて韓国に移入され、実際多数の人に使われるようになったのは1905年前後だと思われる。『皇城新聞』の調査では、1898年から1905年まで引上類漢字語が若干みられるもののその数は一年に一つあるかどうかである。1905年から1910年まではその数も増え、種類も多彩である。1900年代初めごろは韓国に入ったもののまだ新聞にのるほど広まっていなかったと思われる。1905年からは漏れずに新聞に登場しているのを見ると、少なくとも新聞の読者層には引上類漢字語がよく使うことばとして理解されていたようである。

第二に、第一で言っている多数の人は新聞が読める読者層であり、民衆のなかで使われるようになったのは、『皇城新聞』で引上類漢字語が現れた時期より遅れている可能性が高い。『帝國新聞』、『大韓毎日申報』には1898年から1908年までは引上類漢字語がほとんど見られない。その推移は『皇城新聞』の調査結果と比較すると明らかである。

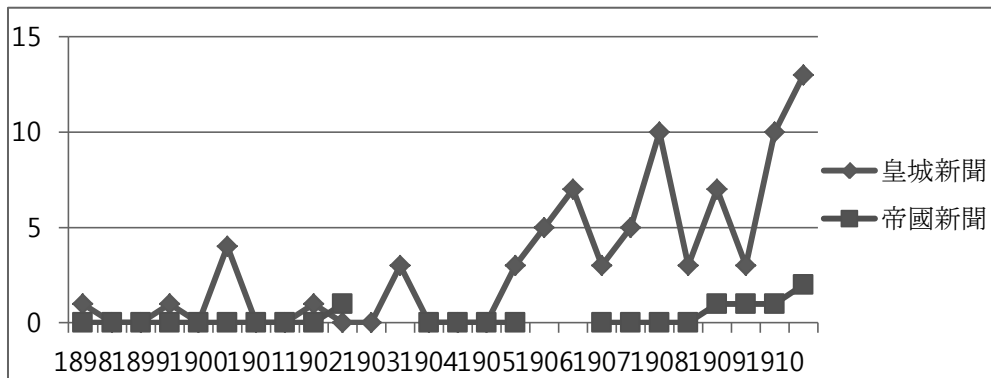


図1 1898年から1910年まで各新聞に現れた引上漢字語の数の変化

1909年と1910年は引上類漢字語が現れるが数が少ない。「帝國新聞」と「大韓毎日申報」の主な読み手が漢字がよくわからないハングルが読める民衆であったことを考えると、引上類漢字語は最初に漢字の読み書きができる人によって伝わり、漢字がわからない民衆に徐々に浸透していく段階性を含んでいたと思われる。

今回の調査によって、他の韓国漢字語より遅れた1900年代後半に引上類漢字語が韓国に定着したと見られる結果が出たこと、引上類漢字語が定着する過程で階層による段階性が見られることがわかった。

しかし資料が新聞に限定された点、新聞の数が1年に2日分であった点からすると、今回の調査結果はあくまでも時期特定の試みとして、ある傾向を示すものであり、より膨大な量の資料を用いた調査が必要である。それは今後の課題としたい。

参考文献

- 崔景玉 (2003) 「開化期外來翻譯漢字語의 受容:『은세계』 (1906) 를 중심으로」 日本學報 Vol.55 No.1
- 김지연 (2011) 「대한제국관보 (大韓帝國官報) 에 나타나는 일본어 어휘와 그 수용실태에 대하여=日本語學,日本語教育學篇:大韓帝國官報に現れる日本語語彙とその受容方法について」 日語日文學
- 이응호 (1975) 『개화기의 한글운동사』 성청사
- 沈在基 (1982) 『국어어휘론』 집문당
- (1989) 「漢字語 受容에 關한 通時的 研究」 국어학 Vol.18 No.-
- 宋 敏 (1988) 「국어에 대한 일본어의 간섭」 국어생활 Vol.-No.14
- (1998b) 「開化初期의 新生漢字語 受容」 語文學論叢 Vol.18 No.-
- 韓国歴史情報統合システムサイト<http://www.koreanhistory.or.kr>
- J.S.Gale (1911) 『韓英字典』 耶穌教書會
- 国立国語院編 (2000) 『標準国語大辞典』 東亜出版社
- 山田忠雄ほか (2005) 『新明解国語辞典』 (第六版)三省堂
- 『漢城旬報』 1883.10.31 1883.12.9 1884.4.16 1884.10.9
- 『漢城周報』 1886.4.26 1886.10.11 1887.4.11 1887.8.1 1888.1.23 1888.2.6
- 『皇城新聞』 1898.9.12 1898.10.12 1899.4.12 1899.10.12 1900.4.12 1900.10.4
1900.10.12 1901.4.12 1901.10.12 1902.4.12 1902.10.11 1902.4.11
1903.4.11 1903.10.12 1904.4.12 1904.10.12 1905.4.12 1905.10.12
1906.4.12 1906.10.12 1907.4.12 1907.10.1 1908.4.12 1908.10.11
1909.4.11 1909.10.12 1910.4.12 1910.9.14
- 『帝國新聞』 1898.8.12 1898.12.12 1899.4.12 1899.10.12 1900.4.12 1900.10.12
1901.4.12 1901.8.27 1902.8.11 1902.10.11
- 『大韓每日申報』 1904.8.12 1904.10.12 1905.1.12 1905.3.9 1907.5.23 1907.10.12
1908.4.12 1908.10.11 1909.4.13 1909.10.12 1910.4.12 1910.8.17
- 『每日申報』 1910.10.2 1920.10.2 1930.10.2 1940.10.2
- 『東亜日報』 1950.10.2 1960.10.2 1970.10.2 1980.10.2 1990.10.2 2000.10.2
2010.10.2

「四拍子論」を活用した日本語リズムの客観的分析

鈴木 智之

要旨

本稿では、日本語のテキストにおける言語的なリズムを探るために、日本語本来の持つ言語的なリズムを音楽的な四拍子という形で認識する「四拍子論」を用いて、客観的な枠組みを規定する。そして、それを用いて実際に日本の大衆音楽における歌詞の分析を試み、その枠組みによる分析は一定の成果を上げることが期待できるということを証明する。

キーワード：日本語リズム、四拍子論、律文、分析の枠組み、大衆音楽の歌詞

1. はじめに

これまで日本語リズム¹⁾に関する議論は、音律論、統語論などに比べ、必ずしも日本語研究の主だったテーマではなかったように思われる。しかしそれでも、高橋(1899)、土居(1970)、菅谷(1975)、荒木(1982)など多くの研究によって、これまでに様々な議論が展開されてきた。中でも、大半の議論において提唱され大きな流れとなっており、現在でも有力な説とされているのが「四拍子論」(および「四拍子説」)と呼ばれる考え方²⁾である。

本稿では、四拍子論の考え方から客観的に認識可能な「日本語リズムの分析の枠組み」を規定し、それをもとに日本語で書かれたテキストの「律文の度合い³⁾」を分析する。なお今回、分析対象は日本の大衆音楽の歌詞とする。

2. 分析の準備

2.1 四拍子論の概要

四拍子論は、日本語本来の発音上の特質に由来するものである。具体的には、まず日本語は使われる音節の種類が限られているという点があげられる⁴⁾。次に、強弱アクセントが存在しないという点がある。

この二つから、日本語においてはリズムを生み出すのに音の数を刻むということが利用される⁵⁾。そしてここでは、音数の刻みを認識するために休止が大切な要素となる。

さらにもう一つ日本語における重要な特質として、二音で一つのまとまりを作るという性質がある。これも前述した日本語の音節数の少なさと等時性、強弱アクセントの不在に

¹⁾ ここで言う「日本語リズム」とは、「日本語特有の言語的なリズム」のことを意味する。

²⁾ この呼称は坂野(1996)による。四拍子論の起源は一般に高橋(1899)だとされており、別宮による研究(別宮(1977)および別宮(1983))によって広く認知されるようになったと言われている。

³⁾ 「律文」は「四拍子論で規定されるリズムを伴った日本語の文」の意味。詳しくは本文参照。

⁴⁾ このことについて井上(2011)は、そもそも日本語には母音、子音の数がそれほど多くなく、さらに一つの音節が必ず母音で終わるという性質があるためだと述べている。また、このうち後者のものが大きく影響していると思われるが、日本語には「等時性」と呼ばれる、一つの音節の発音に要する時間が一定であるという性質もある。このことは菅谷(1975)、別宮(1977)、坂野(1996)など多くの研究によって指摘されている。

⁵⁾ これは母音の長短を利用する古代ギリシア・ラテン語、アクセントの強弱を利用する英語などとは根本的に異なる。

由来するものだが、日本語は英語など他の言語に比べて一音節の語が非常に少ない。また、別宮(1977)が指摘するように「葉」を「葉っぱ」、「田」を「田んぼ」と言うなど、明らかに一音節を避けようとする傾向がある。高橋(1934)によると、中でも特に二音で構成される単語が最も多いという。また坂野(1996)は「はい」、「うん」、「じゃあ」、「えっ」など、発話における最小単位が二音であることを指摘している。さらに省略語の多くが〈二音+二音〉の四音で構成されるという事実も、日本語の基本単位が二音であることを説明していると言える⁶。こうした性質について福士(1930)は「二音の環」という語を用いて説明している。

この「音数によるリズム(音数律)」と「二音で一つのまとまり」という二つの日本語の発音における特質が、四拍子論の主な根拠となっている⁷。四拍子論の提示するリズムは、次のような形で表現することができる。

○○/○○/○○/○○

この図において「○」は実音か休止によって埋められ⁸、「/」は意識上の切れ目を意味する。この構造に実際の日本語の文を当てはめると、次のようになる。

(1) ひと/つの/ちきゅ/うを//ひと/つに/しま/す・

(ただし「・」は一音分の休止、「//」は構造同士の大きな切れ目を意味する)

2.2 概念の導入

本稿では基本的に、四拍子論を現代にも合うように非常に洗練された形で定式化した、坂野(1996)の概念を用いて分析を進めてゆくことにする。

坂野は前述した四拍子の構造の一まとまりを「句⁹」としてとらえ、それぞれの部分を以下のように定義している¹⁰。

○	→	音
○○	→	律拍 (=リズム上の二音のまとまり)
○○/○○	→	半句
○○/○○/○○/○○	→	句(拍節 ¹¹)

この構造を満たすもの(句)が二つ続いた日本語の文の形は「準定型」、その中でも特に七音・五音で構成されるものが「定型」と定義される。そして、定型および準定型に当てはまる日本語の文は「律文」(対義語は「散文」)と呼ばれる。

坂野によると、定型と準定型の構造における決定的な差異は「打拍の破綻¹²」が発生し

⁶ 坂野(1996)は四音のまとまりを「二音と二音の統合による特別な安定性」を持つ「二音よりもはるかに堅固なひとつの枠組」としてとらえ、その反復によって最終的に四拍子が形成される根拠としている。

⁷ その他統語的な問題、一息で発音できる長さとの兼ね合いなどもある。また別宮(1977)は、日本人の伝統的な文化、あるいは農耕民族としての性格にその根拠を求めたりもしている。

⁸ 撥音、促音、長音、拗音もすべて一音として扱われる。

⁹ 本稿における「句」のとらえかたは坂野のものとは若干異なる。詳しくは後述。

¹⁰ 以下の図は筆者による。

¹¹ 拍節とはリズムを形成する「打拍の周期的なまとまり」のことで、例えば「八音の単位は四拍(四律拍、筆者追加)からなる拍節となる」(坂野 1996; 54)というような言い方をする。

¹² 打拍の破綻とは、リズムの切れ目と統語的な(意味上の)切れ目の不一致によって、律文としての性格が弱まってしまうこと。厳密には「律拍の切れ目と統語的な切れ目の不一致が二つ以上連

た際に生じる。以下の例を参照されたい。

(2) 桜咲き誇る

A さく/らさ/きほ/こる

B ・さ/くら/さき/ほこる・

(3) 夜風吹けば

A よか/ぜふ/けば/・・

B ・よ/かぜ/ふけ/ば・

八音句と六音句(準定型)においては、打拍の破綻((2)A、(3)A)を回避するためにそれぞれ句の冒頭に休止を置いた場合¹³((2)B、(3)B)、ともに元の拍節構造を維持することができない¹⁴。これに対し七音句、五音句(定型)では、そのような事態は起こりえない(以下の例を参照)。

(4) 桜並木の

A さく/らな/みき/の・

B ・さ/くら/なみ/きの

(5) 夜風吹く

A よか/ぜふ/く・/・・

B ・よ/かぜ/ふく/・・

このことから、定型は「それに準拠していれば自動的に一定の律文ができあがる(下線筆者)」(坂野 1996; 73)ものとして、それ以外のもの(準定型)とは区別して考えられるべきだと認識される。

また坂野は、「打拍の基本は成立しても、音数の標準には合致しないもの」として「破調」を定義している¹⁵。以下破調の例を示す。

(6) 初々(うひうひ)しく/・・//立ち居/する/ハル子/さんに//逢ひ/まし/たよ/・・

//・佐/保の/山/べの//未亡/人/寄宿舎(きしゅ/くしゃ)

土屋文明

本稿においても、このように音数の超過が拍節の形成にそれほど大きな影響を及ぼしてはいないと考えられるものに関しては、破調という考え方を採用する¹⁶。

ここで本稿の目的に合わせて坂野の概念を少し拡張し¹⁷、「律文からは遠いもの(散文に近いもの)」として新たに「二律拍」、「三律拍」という概念を導入する¹⁸。これらは定型、準定型(ともに四拍子)とは異なり、それぞれ二拍子、三拍子のリズムを持つと解釈することが

続して生じること」(この定義文は筆者による)と定義される。打拍の破綻に関する詳しい説明は坂野(1996)を参照。

¹³ 坂野の議論においては、「句の途中で休止は入らない」という重要な仮定が存在する。これは現代における日本語の読まれ方に由来するもので、別宮(1977)、荒木(1982)などの議論においてこの仮定は存在しない。本稿では現代における日本語のリズムを分析の対象とするので、坂野の仮定を踏襲するものとする。

¹⁴ 六音句においては、第四律拍の(二音分の)休止がなくなってしまうためにこのように言える。

¹⁵ 厳密には、坂野は短歌という、主に定型で書かれることが前提とされているものの分析に際して破調という概念を使っているため、先ほどの議論で準定型に含まれるものも破調の一種とみなされている。しかし本稿においては、「破調」と「準定型」の概念は分けて考える。つまり、例えば八音句+六音句なら準定型、「十音句」(ただし四律拍とみなすことが可能なもの)+六音句なら破調というように考える。また、坂野の議論では字足らずも破調の一つだと述べられているが、それは短歌という強固な枠組みがあるからこそ字が「足りない」と言えるのであって、本稿のように強固な枠組みをもたないテキストではそうした考え方はできない。したがって字足らずについては考慮しない。

¹⁶ ここでいう破調の考え方は後述する「ブロック方式」と連続的なものである。

¹⁷ 前述したように本稿の目的は日本語のテキストの「律文の度合い」を計量的に分析することであるから、律文ではないと考えられるものについても客観的に定義しておく必要がある。

¹⁸ 厳密には「二律拍(三律拍)により形成される二拍子(三拍子)のリズムを持つ句の集まり」という意味だが、簡略化のために単に「二律拍(三律拍)」と言うことにする。

可能なもの(句¹⁹)の二つ以上のまとまりを意味する。以下にそれぞれの例を示す²⁰。

(7) 夢を見ていた午後 → ・ゆめを//みて/いた//ごご/・・

(8) 働く手をほめよう → はた/らく/てを//ほめ/よう/・・

(7)は二律拍、(8)は三律拍の例である²¹。これらは四律拍により構成されるもの(定型・順定型)に対し、より律文としての要素が弱いものとして定義される。

ほぼすべての日本語による文は、統語的な要請に従ってある一定の大きさごとに分割し、それを句(の集合)とみなすことによって、定型、準定型、二律拍、三律拍のうちどれかによって解釈することが可能となる。

最後に、別宮(1977)による「ブロック方式」を導入する。これは日本語の文を、ほぼ同じ長さで発音され、四拍子のリズムを形成するブロックの集合としてとらえる考え方である。以下具体的な例を示す。

(9) またひとつ私たちは、夢を現実にする。→ またひとつ/私たちは、/夢を現実に/する――。

本稿におけるブロック方式の考え方の定義は²²、「二律拍または三律拍を含み、構成上(意味的に、楽曲上の構成で)四つのブロックの連なりとしてとらえて不自然でないもの」とする²³。ただし、末尾(四ブロック目(の終わり))の休止は認める²⁴。

以上ここまで説明してきた概念を整理すると、律文としての度合いが大きいものから順に、①：定型、②：順定型、③A：二律拍・三律拍のうちブロック方式で解釈可能なもの、またはそれに含まれるもの、破調、③B：二律拍・三律拍でブロック方式にも含まれないもの、というようにまとめることができる。これが本稿における分析の枠組みとなる²⁵。

2.3 分析の対象

本稿では、現代における日本の大衆音楽の歌詞で、具体的には1970年から2010年まで5年ごとの日本の年間CD(レコード)売上ランキング(オリコン調べ)上位10曲ずつを分析の

¹⁹ 坂野の議論では四拍子によるリズム構造の一まとまりが「句」と定義されていたが、本稿においては二拍子によるもの、三拍子によるものも併せて、「あるリズム構造の一まとまり」をすべて「句」と呼ぶことにする。

²⁰ 二律拍・三律拍においてテキストの区切られ方は四律拍(定型・準定型)の場合と多少異なるので注意を要する。まず①句の途中で休止は入らないという点に関しては同じように適用されるが、②打拍の破たんを避けるために句の冒頭または末尾に休止が置かれる、という決まりは適用されず、代わりに②' スムーズな連続音をつくりだすために句の冒頭または末尾に休止が置かれる、という処置がとられる。(7)の例がそれにあたる。しかし、いずれにしても二律拍・三律拍は律文から離れているものなので、こうした細かい規定は本稿の分析においてさほど重要ではない。

²¹ 厳密にいうならば、「二律拍の句が三つ連続して現れたもの」と「三律拍の句が二つ連続して現れたもの」ということになる。

²² 別宮の議論では、八・七形など定型・順定型の枠組みでも説明できてしまうものや、一つのブロックの途中で休止を置いたもの、さらにはブロックで分けて三拍子になるものや二拍子になるものまで認められるなど、ブロック方式の考え方がかなり広い範囲にわたって適用されてしまい、定義自体が若干曖昧になってしまっているきらいがあるため、ここで改めて規定しておく。

²³ 具体的な音数制限などについては、後述。

²⁴ これは定型・順定型における第四律拍の休止と対応する。

²⁵ ブロック方式および破調の具体的な音数制限などについては、本稿2.5において説明する。

対象とする²⁶。これを選ぶのは、もっとも日本語の言語的リズムという面での変化が観察されやすいテキストだと思われるためである。それは以下のような理由による。まず、この表現形態においては制限された字数(音数)の中で作品を完成させなければならない。その中で特に受け手の印象に残るものにするためには、意味だけでなく言葉自体が持つリズムにも(意識的・無意識的に問わず)注意を払わなければならないと思われるためである²⁷。次に、大衆音楽というのは主にできるだけ多くの日本人に受け入れられることを目的として作られるものであるから、多くの日本人にとって心地よいと感じられるもの、つまり日本語の本質的な特徴に則ったものが出てきやすいと思われるためである。特に今回分析の対象とするのは、年間チャートのベストテンに入っているもの、つまり実際に「受け入れられた」ものであるから、その特徴はより顕著であることが見込まれる。最後に、それが詩歌や伝統的な歌謡の延長上に位置するものでありながら、それらに比べさほど厳格な構成を持っていないためである。したがって七五調などの厳格な構成からの逸脱具合が把握しやすいと言える。また作者は何通りもの選択の余地がある中で、最終的に一つの形に決定するわけなので、その判断はより自覚的なものであると思われ、時代ごとの変遷もよりはっきり出やすいことが予想される。

2.4 具体的な分析の手順

本稿の分析に際しては、以下のような手順を踏む。まず歌詞を句(の集合)ごとに分け²⁸、それぞれの部分を本稿 2.2 の最後で提示した枠組みと照らし合わせる。そしてそれが①、②、③A、③Bのうちどれに当てはまるのかを判断し、結果をテキストに記す。その際、二律拍・三律拍・打拍の破綻・破調・ブロック方式・その他特徴的なものに関しては、番号の横にかっこ付でそのことを明記する。次に、曲全体におけるそれぞれの数をカウントする。その際、場合によっては二つ以上の解釈が可能なものなども考えうる²⁹が、そのような場合出来る限り考えられるすべての解釈を明記するものとし、最終的なカウントにおいては、その中でもっとも定型に近いもの、つまりより番号が小さいものを採用することにする³⁰。

2.5 分析の際における注意点

ここで、分析において特に注意しておくべき点を七つあげておく。まず一つ目は、分析で使用する枠組みにおいて、それぞれの枠内における形式(①における七・五形と七・七形、②における八・六形と六・六形など)の違いは考慮しないという点である。なぜなら、こう

²⁶ ただし、1970 年の第 9 位、1990 年の第 10 位に関しては、完全に英語で書かれた海外の楽曲(いわゆる洋楽)だったため分析の対象とはせず、代わりに第 11 位の楽曲をそれぞれ分析することとした。

²⁷ 日本語の言語的リズムに則ったものが印象に残りやすいというのは、キャッチコピーや標語における七五調の多さ、啖呵売の七五調などによっても説明がつく。

²⁸ 歌詞によって明白に分けられるものとそうでないものが存在するが、そうでないものに関しては、まず意味的な切れ目、次に音楽の構成上の切れ目を参考に、句と認識可能なまとまり(の集合)として分ける。

²⁹ 例えば九音で構成される句を「破調を伴う八音句」とみなすか、「(例えば五音+四音の)三律拍」とみなすか、など。

³⁰ どんな形であれ、作者側に律文たろうという意識が(無意識にしろ)働いている場合はそれを加味すべきだと思われるため。

した違いは枠組みごとの違い(①と②、②と③など)に比べれば、律文の度合いという点では些細なものだと考えられるためである³¹。

二つ目は、一曲についてワンコーラスのみを分析の対象とするという点である。これは、日本の大衆音楽は基本的に同じメロディーの繰り返しによって成り立っているため、その曲における歌詞の構造を把握するためには、ワンコーラス分を見れば十分だと考えられるためである。また、ワンコーラスの構造として一般的には「Aパート→(Bパート→)Cパート」というものが予想されるが、まれに「Aパート→Aパート(二回目)→(Bパート→)Cパート」あるいは「Cパート→Aパート→(Bパート→)Cパート(二回目)」というようなものが存在する。このような場合、前者においてはAパートの二回目、後者においては冒頭のCパートを省略するといったように、なるべく重複する部分を避けるような処置をとる。こうした特別な処置についても、テキストに明記することとする。

三つ目は、分析における打拍の破綻の扱いについてである。本稿では、七・六・五音句については、本稿2.2で述べたような打拍の破綻を考慮した分節法³²を適用する。しかし八音句については例外的にそれについて考慮しない、つまり打拍が破綻していても八音句に関しては基本的にすべて準定型とみなすことにする。これは次のような理由による。本稿で扱うテキストでは、同じ構成において連続する八音句³³の中で、打拍が破綻したものとそうでないものが混在するような例が多く見受けられる。ここで八音句に対し打拍の破綻を考慮した分節法を適用してしまうと、そのような明らかにリズムを意識したと思われる八音句が、他の九音により構成される句の集まりや十音によるものなど(つまりリズムに対する意識としては明らかに劣るもの)と「律文の度合い」という点で同じものとして認識されてしまうことになる。これは分析の結果に少なからぬ影響を与えてしまうだろうと考えられる。もちろん本稿で扱うテキストにおいても、すべての打拍の破綻した八音句がしっかりした構成の中に存在しているわけではないが、分析における枠組みの一貫性のために、(少なくとも本稿においては)すべての八音句について打拍の破綻は考慮しないものとする³⁴。

四つ目は、半端な句の扱いについてである。前述したように、本稿で使用する枠組みは二つ(以上)の句が集まって初めて完全なものとなるのだが、そこから余ってしまったもの、あるいは独立していると思なされるものに関しては、①、②、③A、③Bの後に「※」を付加して、二分の一、つまりそれぞれ0.5個分のものとしてカウントとするものとする。以下にその例を示す。

³¹ しかし、五・五形の扱いについては後で詳しく述べる。

³² 打拍の破綻を避けるために冒頭に休止を置くということ。

³³ 八・五形の連続など。

³⁴ 大衆音楽の歌詞と似たような性質を持つ近代詩においても、島崎藤村の『若菜集』における「逃げ水」(全編八・六形)など、打拍の破綻している八音句と、そうでないものが混在しているような例が少なからずある。このことから、少なくとも藤村などの近代詩人のうち何人かは、潜在的に準定型のリズムを認めながらも、打拍の破綻がそれを破壊するという点には考えが及ばなかった。つまり、ある程度しっかりした構成の中において打拍の破綻はそこまで致命的なものではないと(潜在的に)考えていたとすることができる。

(10) どう咲きやいいのさこのわたし

夢は夜開く

→ どう/咲きや/いいのさ//この/わた/し・/・・ →②

夢/は夜(よ/る)開(ひ/ら)く →②※(打拍の破綻)

(11) 悲しくて酔えないこともある

→ 悲/しく/て・/・・ →①※

酔え/ない//こと/もあ//る・/・・ →③(三律拍)

この例において(10)の「夢は夜開く」はその前の句(のまとまり)から、(11)の「悲しくて」は続く句(のまとまり)から(音律的に)独立して存在していると見なされる。それらは例にあるようにそれぞれ②※、①※とし、最終的なカウントの際には0.5個分として扱う。

五つ目は、五・五形の扱いについて。五・五形は基本的に①に含まれるものであるが、構造的には③(三律拍)として解釈することも可能である。以下に例を示す。

(12) こんな日はあの人の

→ こん/な日/は・/・・//あ/の/人/の・/・・ →①

こん/な日/は・//あ/の/人/の・ →③(三律拍)

このような五・五形であるが、本稿では基本的に①として扱うものとする。しかし例外的に、曲の中で五・五形が含まれるパートが全編三律拍として解釈可能な場合や、前後で明らかな対応関係が認められる場合などにおいては、③として扱うこともあるとする。その場合はそのことをテキストに明記する。

六つ目は、破調とブロック方式について。前述のとおり、本稿の定義では破調とブロック方式は連続的なものとしてとらえられるが、ここでそれぞれについて音数制限など分析における具体的な枠組みを規定しておく。まず破調は「定型・準定型の枠組みから、一つの律拍に三音が入ることで逸脱してしまう箇所が二つ以内のもの」³⁵とする。そしてブロック方式は、「③Aまたは③Bとして認識される句を含み、かつ構成上(意味的に、楽曲上の構成で)四つのブロックの連なりとしてとらえることが不自然ではなく、さらに最大のものと最小のものの音数差が二音以内のもの(ただし最後の休止は除く)³⁶」とする。

七つ目は、句をまたがった打拍の破綻について。本稿では、定型・準定型・三律拍を構成する二つ(以上)の句において、それぞれを分ける部分(七・五、八・六の「・」の部分)で打拍が破綻することは認めない³⁷。以下にその例を示す。

(14) このままどうなってもかまわない

³⁵ 前述した半端な句(独立した句)についても同様。

³⁶ ただし、一つのブロックが十分に長いと判断されるものについては、例外的に三音以上の差も認める。分析の際はそのことについてその都度明記する。

³⁷ ただし、二律拍については、これがもともと「律文から遠いもの」を表すための概念であるから、こうした規則は当てはまらない。実際(14)の例でも、二律拍を純粋な律文として見れば句同士の打拍が破たんしていると解釈できるような区切り方がされている。(本来の性質からすると三律拍も二律拍と同様であるが、三律拍に対してこのことを認めると、二律拍との形式上の区別が事実上なくなってしまうので、混乱を避けるために、三律拍はこの点においては定型・準定型と同じ扱いをすることにする。)

→ *この/まま/どう/なっ//ても/かま/わな/い・ →②(打拍の破たん)

→ この/まま//どう/なっ//ても/・・ →③(二律拍)

かま/わな/い・/・・ ①※

(ただし「*」は、このような区切り方は認めないという意味)

このように、一見準定型の例外的なものと解釈することも可能なように見えるが、統語的に絶対に分けることが不可能な部分(「っ」と「て」の間)で句同士が分かれてしまっているため、こうした例外的な処理は認めず、例の下段にあるように解釈するものとする。

3. 分析結果および考察

本節では、前節で提示した枠組み、手順に従い行った分析の結果を示し、そのうえで考察を述べる。まずは年ごとの具体的な数値であるが、スペースの都合上ここでは代表して1990年のものを記載することにする。

1990年	①	②	③	③A	③B	①+②+③
1位	3	5.5	5	4	1	13.5
2位	2	7.5	2	1	1	11.5
3位	1.5	5	1	1	0	7.5
4位	2	6.5	3	2	1	11.5
5位	3.5	10	2	0	2	15.5
6位	3.5	4.5	5	3	2	13
7位	6	5	1	1	0	12
8位	2.5	3	10	9	1	15.5
9位	2.5	10.5	0	0	0	13
11位	3	4.5	6	4	2	13.5
計	29.5	62	35	25	10	126.5

表1：それぞれのリズム構造に当てはまる数

1990年	①	②	③	③A	③B	①+②+③
1位	22.2	40.7	37.0	29.6	7.4	100
2位	17.4	65.2	17.4	8.7	8.7	100
3位	20.0	66.7	13.3	13.3	0.0	100
4位	17.4	56.5	26.1	17.4	8.7	100
5位	22.6	64.5	12.9	0.0	12.9	100
6位	26.9	34.6	38.5	23.1	15.4	100
7位	50.0	41.7	8.3	8.3	0.0	100
8位	16.1	19.4	64.5	58.1	6.5	100
9位	19.2	80.8	0.0	0.0	0.0	100
11位	22.2	33.3	44.4	29.6	14.8	100
計	23.3	49.0	27.7	19.8	7.9	100

表2：それぞれのリズム構造が一曲中に占める割合(%)

表1は、左端に記された順位の曲の分析した部分について、それぞれ横軸に示されているリズム構造がどれだけ観察されたかということを示している。表2は、表1で観察された値をそれぞれの曲中における(最下段はその年全体における)割合として表記し直したものである。これを見ることによって、曲ごとの律文の度合いが容易に把握できるようになり、また曲同士・年同士を比較することも可能となってくる。

次に、その年全体でそれぞれのリズム構造がどれだけ観察されたか、その変遷を観察するためのデータを以下に示す。

	①	②	③	③A	③B	①+②+③
1970年	46.8	37.6	15.6	11	4.3	100
1975年	42.7	41.6	15.7	12	3.4	100
1980年	20.0	39.1	40.9	28	13.3	100
1985年	25.1	36.7	38.2	22	15.8	100
1990年	23.3	49.0	27.7	20	7.9	100
1995年	24.7	39.0	36.3	18	18.4	100
2000年	23.7	45.3	31.0	13	17.7	100
2005年	22.8	40.9	36.3	18	18.7	100
2010年	27.8	39.2	33.0	18	14.7	100

表3：年別割合・合計(%)

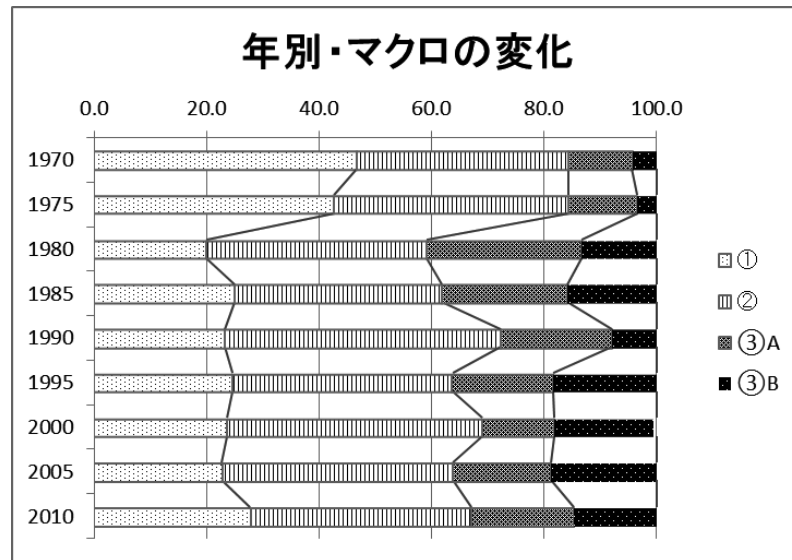


図1：年別割合、マクロの変化(%)

表3は、表2の最下段で示したその年全体における各リズム構造の割合を、分析したそれぞれの年について表記したものである。これを見ることで、年代ごとの特徴をマクロ(全体的)視点からとらえ、その変遷を観察することができる。図1は、表3で示したものを棒グラフとして表現したものである。

図1を見ると、1970年および1975年に関しては、①が他の観測年に比べて飛びぬけて大きな割合となっており、③(A+B)あるいは③Bの割合も最も小さいものとなっていることがわかる。このことから、全体として律文に属するもの(特に定型)が最も受け入れられたということが指摘できる³⁸。1980年になると、①の割合は一気に減り、代わりに③の割合が(③A、③Bともに)急激に上昇する³⁹。これは日本の大衆音楽(のヒット曲)の中で、律文でない(律文の度合いが小さい)歌詞が急増したということを意味する。1985年になっても、それぞれの割合はほぼそのまま維持されている⁴⁰。次に1990年のグラフを見てみると、こ

³⁸ これは当時のヒット曲の主流であった、演歌および(1970年代に台頭した)「演歌以外の歌謡曲」の多くが日本語リズムを強く意識したものであったと解釈できる。日本の大衆音楽の変遷について、詳しくは貴地・高橋(2000)を参照されたい。

³⁹ ②の割合はほぼ一定のままである。

⁴⁰ これは、1980年代に登場したいわゆる「ニューミュージック」の(売上げ面での)台頭、およ

ここでは先ほどまでの流れから多少揺り戻しが働いており、③および③Bの割合が大きく後退していることがわかる。しかし、①の割合に関しては1985年からほとんど変化がない(むしろわずかに減少している)ことから、単なる揺り戻しによる1970年代までのやり方(形式)への回帰というわけではなく、1980年からの新しい流れが、徐々により大衆に受け入れられやすい方向へと変化していったととらえる方が自然であると思われる。1990年の多少の揺り戻しの後、1995年には再び③、③Bの割合が1985年と同水準まで戻ってきており、これは再び律文から離れる動きがあったことを意味している⁴¹。2000年代以降については、細かい部分で律文の度合いの増減を繰り返しているという印象で、それほど特筆すべき変化はないように思われる。

続いて、各年代で③の中にどれだけ③Bが含まれていたか、つまり定型・順定型を外れたものの中で、本当の意味で散文的なものがどれほどあるかを示したものが以下である。

	割合(%)
1970年	27.3
1971年	21.4
1972年	31.9
1973年	41.4
1974年	28.6
1975年	50.5
1976年	56.9
1977年	50.0
1978年	44.4

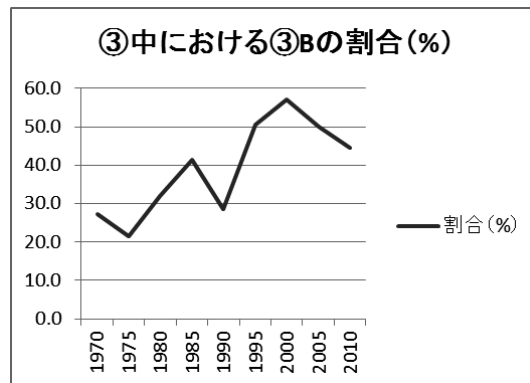


表4(左)、図2(右): 年別③中における③Bの割合、マクロの変化(%)

表4は、表1で見た年別の合計の中から③(A+B)中の③Bの割合を計算し、パーセント表示に直して記したもので、図2はこの変化を、折れ線グラフを使って表現したものである。

これを見ると、先ほどまでの説明と同じように、1980年から1985年にかけて律文の度合いが弱くなり、1990年に一度揺り戻しが来て、1995年以降再び散文的な傾向が強くなるという結果が出ている。しかしここで注目すべきは、1980年と1985年に対して、1995年から2005年までの数値がはっきり上回って出ているという点で、図1においては大きな差がないように思われた両者であるが、実際は後者の方がより日本語リズムから完全に外れたものが多かったということを示している⁴²。

最後に、より曲ごとの違いを加味した、ミクロ的な視点における変化を観察するためのものを以下に示す。

びそれに伴う演歌の衰退が反映されたものであると言える。

⁴¹ これは1990年代半ばごろから、日本の大衆音楽に対する「Jポップ」という新しい呼び名が定着してきたことと無関係ではないように思われる。

⁴² 図1において「1980年と1985年における③の水準」と「1995年以降の③の水準」には大きな差がないことがわかるため、このように言える。

	32.0%以上 (曲)
1970年	3
1975年	3
1980年	6
1985年	6
1990年	4
1995年	8
2000年	4
2005年	6
2010年	5

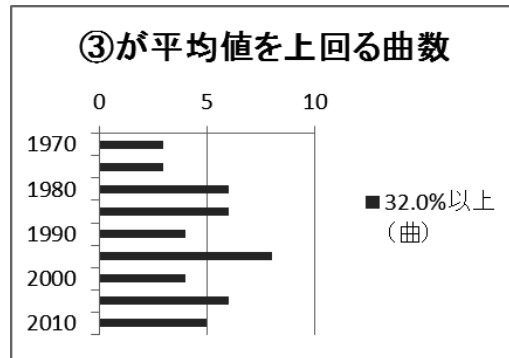


表 5 (左)、図 3 (右)：年別③の割合が平均値を上回る曲数(曲)

	13.7%以上 (曲)
1970年	3
1975年	2
1980年	4
1985年	4
1990年	2
1995年	6
2000年	5
2005年	8
2010年	4

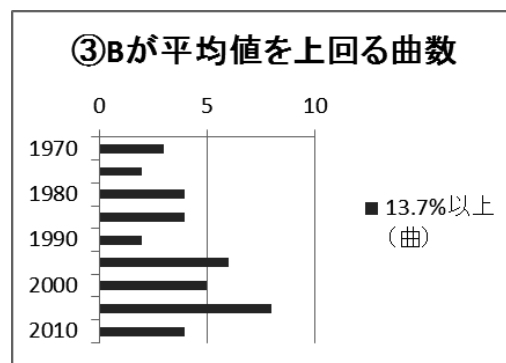


表 6 (左)、図 4 (右)：年別③B の割合が平均値を上回る曲数(曲)

表 5 は、表 2 で示した一曲中の③の割合について、全体の平均⁴³である 32.0%を上回る(同値も含む)ものがそれぞれの年で何曲あるかを示したもので、図 3 はそれを棒グラフで表現し直したものである。縦軸は観察年、横軸は曲数を表す。表 6・図 4 は、表 5・図 3 における③を③Bに直し、全体の平均値を③の 32.0%から③Bの 13.7%に直したものである⁴⁴。

これらを見ると、全体的な傾向としては先ほどまでの説明と同じような結果⁴⁵が、曲ごとにおいても成り立っていることがわかる⁴⁶。また特に図 4 から、図 2 の考察で述べたような特徴(純然たる散文については、1980 年代よりも 1995 年以降の方がその度合いが強いということ)が、曲ごとを見ても成り立っていることがわかる。

以上が分析結果をまとめたものである。実際に分析したテキストの例については、本稿の末尾に付録として添付しておくので参考にしてもらいたい。

4. まとめ

本稿では、日本語特有の言語的リズムとして代表的なものである四拍子論の観点から、

⁴³ ここでいう全体の平均とは、今回分析したすべてのデータの平均を意味する。

⁴⁴ これを見ることで、より「純然たる散文」としての度合いが強い曲(の数)を把握できる。

⁴⁵ 1980 年と 1985 年に増加、1990 年に一度減少し、1995 年以降再び増加。

⁴⁶ 図 3 のみを見ると、曲ごとという視点ではあたかも 2000 年に 1990 年と同程度の揺り戻しが起こったように思われるが、図 4 におけるそれぞれの年の数値を比較することにより、それは誤った認識であることがわかる。

日本語の律文としての度合いを客観的に認識可能な枠組みに落とし込み、それをもとに日本の大衆音楽の歌詞というテキストの分析を行った。本稿で提示した枠組みは、本稿 2.1 で述べたように日本語の発音における本来的な性質に則ったものであるから、ある意味ではすべての日本語で書かれたテキストに対し有効であると言えるし、少なくとも何らかの示唆を与えるものであると自負している⁴⁷。また、坂野(2002:142)にもあるように、言語習得など実用的な分野にも応用の可能性は開かれている。本稿で用いた枠組みをヒントにした、多様な研究が後に続いてもらえると幸いである。

付録. 本稿で実際に行った分析の例

1990 年の年間チャート第 4 位

さよなら人類/たま(作詞：柳原幼一郎)※分析した部分のみ記載

二酸(さ/ん)化/炭/素を//はき/だし/て・/・・・ →②
 あ/の/こが/呼吸(こきゅ/う)を//して/いる/よ・/・・・ →②
 ど/ん/天/模様(もよ/う)の//空/の下(し/た・)/・・・ →②
 つ/ぼ/み/の/ま/ま/で・//ゆれ/なが/ら・/・・・ →①
 野/良/犬//は/ぼ/く/の//骨/くわ/え・/・・・ →②
 野/生(やせ/い)の/力(ちか/ら)を//ため/して/る・/・・・ →②
 路/地/裏//に/月(つ/き)が//おっ/こち/て・/・・・ →②
 犬(・いぬ)の/目/玉(めだ/ま)は//四角(しか/く)だ/よ・/・・・ →①
 今日/人//類/が・//は/じ/めて/・・・ →③(二律拍)A※打拍の破たんあり
 木/星//に・//つ/い/た/よ・/・・・ →③(三律拍)A
 (or 今日/人//類/が//は/じ/めて/木/星//に/つ/い/た/よ →(ブロック方式))
 ピ/テ/カ/ン//ト/ロ/プ/ス//に・/なる//日/も/・・・ →③(二律拍)(打拍の破たん)B
 近/づ/い/た/ん/だ/よ →②※

参考文献

- 荒木 亨(1982)『木魂を失った世界のなかで 詩・ことば・リズム』朝日出版社
 井上ひさし(2011)『日本語教室』新潮新書
 貴地久好・高橋秀樹(2000)『歌謡曲は、死なない。』青弓社
 坂野信彦(1996)『七五調の謎をとく——日本語リズム原論』、大修館書店
 坂野信彦(2002)「日本語の音数律」『現代日本語講座 第3巻 発音』明治書院
 菅谷規矩雄(1975)『詩的リズム』大和書房
 高橋龍雄(1934)『国語学原論』中文館書店
 土居光知(1970)『言葉と音律』研究社
 別宮貞徳(1977)『日本語のリズム』講談社
 別宮貞徳(1983)「日本語のリズムと間」『間の研究——日本人の美的表現』講談社

⁴⁷ もちろんテキストに合わせた枠組みの微調整は必要であろう。

日本語のスピーチレベルシフト実例分析 —ドラマスクリプトを用いて—

ユン・ドンゲン

要旨

日本語学習者にとって、「敬語」が難しい最大の理由はそれが規則的なものというより語用論的なものであるためである。本稿では、スピーチレベルシフトの実態をドラマのスク립トを用いて記述した。その結果、「ダ体→デスマス体」「デスマス体→ダ体」のいずれにおいても、「動かす」目的よりも「伝達」目的の方が、「垂直関係」よりも「水平関係」の方が、「継続的」な場合よりも「一次的」な場合の方がスピーチレベルシフトが起こりやすいことがわかった。

キーワード：敬語、相対敬語、スピーチレベルシフト、デスマス体、ダ体

1. はじめに

敬語文化が存在する国で正しい敬語の使用は人間関係を円滑にするだけではなく、それを使う人の人格と教養水準の基準ともなる。特に、意志疎通でもっとも重要とされる人と人との間の礼儀と配慮は敬語表現によく現れる。敬語表現は誰にどのような場合にどのように使用するかによって表現の形も変わってくるので正しく敬語を使用することはとても難しいことである。

文化庁が実施した、日本人に「日常生活でどの程度敬語を使っているか」と尋ねた調査項目1では、「いつも使っている」と17.3%、「ある程度使っている」と56.6%、約70%を越える人が敬語を使用していると答えている。なお、同調査で、「敬語使用の際難しさを感じているか」と尋ねた調査項目2に対しては「よくある」が23.6%、「少しある」が43.9%で、約67%の過半数を越える人が難しさを感じると答えている。敬語の使用に難しさを感じる理由については、「相手や場面に応じた敬語の使い方」と答えた人が78.4%を占め、その他にも「手紙などを書く時の敬語の使い方」、「敬語について理解したり覚えたりすること」との答えもあった。

興味深いのはこの調査が日本人に対して行われたものであるということである。日本語を母国語とする日本人も半分以上が難しく感じている日本語の敬語使用は日本語を始めて学ぶ外国人学習者にとって漢字とともにとても難しい学習項目の一つになっている。

難しいからといって敬語を後回しにすることも望ましくない。日本社会において敬語の使用は必須であると言っても過言ではない。実際に上の調査にも現れているように実生活で敬語を使っている人は、もちろんその頻度や調査対象のような要因によって少し誤差は生じ得るが、約70%以上に至っている。日本社会においての敬語の重要性は文化庁が2007年に発表した「敬語の指針」においても力説されている。

日本社会において、そして日本語において敬語は確かに重要である。しかし外国人学習者にとって日本人の敬語使用習慣を理解することは難しい。それは日本の敬語が規則的で

はなく、心理・状況による見えない抽象的な要因に左右される「相対敬語」であるからである。単に言語を学ぶという側面だけを考えると、文法や語彙のルールさえ覚えれば駆使することができるようになるかもしれないが、より上の段階で日本の敬語をうまく駆使できるようになるということは、単なる暗記だけではなく、日本社会、日本人の生活習慣、文化など様々な要素への理解を伴わなければならない。筆者も外国人の立場で日本語を学習しはじめたころ、日本人の敬語使用習慣が人それぞれであり、場合によっても変わったりしてとても紛らわしかった経験がある。長い間日本で生活してきてその紛らわしさは徐々になくなってはいるが未だに難しさを感じている。しかし、確かなのは実際に日本人が敬語をどのように使用しているかを直接経験し、真似し、そのニュアンスを理解するのが日本語の敬語の理解に一番役立つということである。そのため、本稿では外国人学習者が効率よく日本語の敬語の学習ができるように、文法的な側面ではなく、実際行われた会話の例を提示・分析し、日本人の敬語使用の理解に役立つ実用性の高い資料を作成することを目的とする。

2. 研究方法

日本人が実生活でどのような人間関係の中でどのような敬語使用をしているかを観察するためには、長期間に一定の状況と関係を複数設定し、観察を続け、期間別の変化を分析したほうがより正確で現実性の高い結果を導出することができるであろう。しかしそのような研究方法は時間的制約があるため、本稿では日本で放映されたドラマをもって日本人の敬語使用を分析することにした。本稿では「実生活に近い敬語の観察ができる」・「現在使われている敬語の観察ができる」・「作家の男女比のバランスをとる」・「東京出身もしくは東京居住の作家の作品に限る」という条件を満たす作品、4編を以下の表のように採択し、ドラマの中でスピーチレベルシフトが行われたシーンをすべて収集する。次に、それぞれのシーンをスピーチレベルシフトの方向、目的、話者の属性、状況、継続性の五つの観点から、分類を行い、日本語のスピーチレベルシフトの特性について観察を行う。

タイトル	制作年度	脚本家	ジャンル	期待される場面
ドラゴン桜	2005 年	秦建日子（はたたけひこ）／1968 年生／男性／東京都出身／早稲田大学（東京所在）	学園ドラマ	友達、学校生活等
白夜行	2006 年	森下佳子（もりした よしこ）／1971 年生／女性／大阪府出身／東京大学（東京所在）	ドラマ	上下関係、恨み等
いま、会いにゆきます	2005 年	篠崎絵里子（しのざきえりこ）／1970 年代と推定／女性／神奈川県出身／横浜国立大学（横浜所在）	ドラマ／ロマンス	恋愛、愛情、家族等
薔薇のない花屋	2008 年	野島伸司（のじま しんじ）／1963 年生／男性／神奈川県出身／中央大学（東京所在）	ドラマ	日常生活、隣人住民等

3. 本稿で扱う敬語と非丁寧語の範囲

本稿では日本人がどのような場合に敬語もしくは非丁寧語を使うかを観察する。そのためには何を敬語とみなすか、何を非丁寧語と見なすか定義する必要がある。

筆者が本稿で重点を置きたいのは外国人学習者が相手に対して「どのような場合に」、「どのように言いたい時に」、「どのような関係に」敬語もしくは非丁寧語を使えば良いかという悩み解決することであるため、「致す」・「まいる」・「為す」のように特別な語彙が使われる場合だけではなく、「です・ます」で終わる文章を含む、相手に対して「非丁寧体を使わないすべての文体」を敬語体を使っていると定義する。それを以下「デスマス体」と呼ぶことにする。なお、それと逆に、「です・ます」が付かず、文が動詞のまま終わる文体や「ーダ」で終わる文体を非丁寧語と見なし、以下では「ダ体」と呼ぶことにする。

4. 日本人の敬語行動の実例分析

上で選定した4編のドラマ台本を分析し、合計51種類のスピーチレベルシフトのシーンを収集することができた。このデータに基づき、任意の基準をもうけ、分類しながら特徴を調べる手順で研究を進めていく。

本稿では大きい分類基準として「スピーチレベルシフトの方向別分析」、「スピーチレベルシフトの目的別分析」、「話者の属性（関係）によるスピーチレベルシフトの分析」、「会話が行われる場面によるスピーチレベルシフトの分析」、「スピーチレベルシフトの継続性の分析」の5つを設定した。「スピーチレベルシフトの方向別分析」は会話でダ体ベースの文体が続いているなかにいきなりデスマス体になるような「文体が変わること」に着目した分類法であり、同じ方向にどのようなスピーチレベルシフトがよく行われるかを調べるために設けている。「スピーチレベルシフトの目的別分析」はスピーチレベルシフトには特別な目的がある場合があり、その目的が同一である際、スピーチレベルシフトはどのように行われるかを調べるための分類法である。「話者の属性（関係）によるスピーチレベルシフトの分析」は属性が同じならいつも同じスピーチレベルシフトが行われるかを調べるための分類法である。「会話が行われる場面によるスピーチレベルシフトの分析」は同じ状況にあったらどのようなスピーチレベルシフトが起るかを調べるための分類法である。「スピーチレベルシフトの継続性の分析」は一時的に行われるスピーチレベルシフトと常に行われるスピーチレベルシフトにはどのようなものがあるかを調べるための分類法である。

4.1 スピーチレベルシフトの方向別分析

スピーチレベルシフトを文体という観点から接近するとその分け方は2つに限られる。それは「ダ体→デスマス体」と「デスマス体→ダ体」である。

4.1.1 ダ体→デスマス体

総51種類のシーンの中「ダ体→デスマス体」方向のスピーチレベルシフトが行われたシーンは21個（総シーン数比45%）であった。

分類基準	目的		属性				場面		継続性	
			心理		社会					
	相手に 伝達	相手を 動かす	親密	疎遠	水平	垂直	平常	異常	一時的	恒常的
基準別シーン 数	20	3	18	5	12	11	12	11	22	1
比率	87%	13%	82%	18%	52%	48%	52%	48%	96%	4%
	100%		100%		100%		100%		100%	

(表1)「ダ体→デスマス体」方向のスピーチレベルシフトが行われたシーンの各基準別比率

4.1.2 デスマス体→ダ体

総 51 種類の場面の中「デスマス体→ダ体」方向のスピーチレベルシフトが行われたシーンは 28 個（総シーン数比 55%）であった。

分類基準	目的		属性				場面		継続性	
			心理		社会					
	相手に 伝達	相手を 動かす	親密	疎遠	水平	垂直	平常	異常	一時的	恒常的
基準別シーン数	25	3	11	17	20	8	21	7	22	6
比率	89%	11%	39%	61%	71%	29%	75%	25%	79%	21%
	100%		100%		100%		100%		100%	

(表2)「デスマス体→ダ体」方向のスピーチレベルシフトが行われたシーンの各基準別比率

4.1.3 分析

スピーチレベルシフトを「ダ体→デスマス体」と「デスマス体→ダ体」に分けて分析した結果、次のような結果が出た。

両方向とも、

- ・「目的」を基準としてみると「伝達」目的の場合のほうが「動かす」目的の場合より多くスピーチレベルシフトが行われた。
 - ・「心理的属性」を基準としてみると「疎遠関係」より「親密関係」である際に多くスピーチレベルシフトが行われた。
 - ・「継続性」を基準とすると「恒常的」より「一時的」なスピーチレベルシフトが多かった。
- しかし、
- ・「社会的属性」においては、「ダ体→デスマス体」方向のスピーチレベルシフトでは「垂

直関係」と「水平関係」両方ともほとんど同じ比率でスピーチレベルシフトが行われたのに対して、「デスマス体→ダ体」方向のスピーチレベルシフトでは「垂直関係」より「水平関係」である際に多くスピーチレベルシフトが行われた。

- ・「場面」においては、「ダ体→デスマス体」方向のスピーチレベルシフトでは「平常」と「異常」両方ともほとんど同じ比率でスピーチレベルシフトが行われたのに対して、「デスマス体→ダ体」方向のスピーチレベルシフトでは「異常」より「平常」である際に多くスピーチレベルシフトが行われた。

4.2 スピーチレベルシフトの目的の分析

スピーチレベルシフトには「親密感を感じさせるため」、「相手の機嫌を損なわないため」、「尊敬を表すため」、「何かを頼むため」のような目的がある。目的には人間が考えられる数えきれないほどの種類がありうるため、本研究では自分の考えや気持ちなどを知らせるだけの「伝達」目的と、相手に何かを求めるもしくは相手を変えるための「動かす」目的の大きく2つの基準をもうけて考察することにした。なお、それぞれの基準には頼む、怒りのようなそれぞれの項目をもうけているが、考えられるケースはとて多いため、本調査で扱った51個のシーンに出てきたケースだけを対象にしている。

4.2.1 伝達

4.2.1.1 ダ体→デスマス体

総51種類のシーンの中、「伝達」を目的としながら「ダ体→デスマス体」方向に行われたスピーチレベルシフトは20個であった（総シーン数比39%）。

分類基準	拒否	楽しさ	ごまかし	怒り	真剣	感嘆	業務的	安心	強調	断固	ふざけ	悔しさ	丁寧さ
項目別シーン数	0	2	1	4	7	0	1	1	0	1	2	0	1
比率 (%)	0	10	5	20	35	0	5	5	0	5	10	0	5

（表3）「伝達」目的で「ダ体→デスマス体」のスピーチレベルシフトが行われたシーンの項目別整理と比率

4.2.1.2 デスマス体→ダ体

総51種類のシーンの中、「伝達」を目的としながら「デスマス体→ダ体」方向に行われたスピーチレベルシフトは26個であった（総シーン数比51%）。

分類基準	拒否	楽しさ	ごまかし	怒り	真剣	感嘆	業務的	安心	強調	断固	ふざけ	悔しさ	丁寧さ
項目別シーン数	1	9	0	9	1	1	0	0	2	1	1	1	0
比率 (%)	4	35	0	35	4	4	0	0	8	4	4	0	0

（表4）「伝達」目的で「デスマス体→ダ体」のスピーチレベルシフトが行われたシーンの項目別整理と比率

4.2.2 動かす

4.2.2.1 ダ体→デスマス体

総 51 種類のシーンの中、「動かす」を目的としながら「ダ体→デスマス体」方向に行われたスピーチレベルシフトは 4 個であった（総シーン数比 8%）。

分類基準	注目させる	頼む	脅かす	喧嘩する
項目別シーン数	1	2	1	0
比率	25%	50%	25%	0%

（表 5）「伝達」目的で「ダ体→デスマス体」のスピーチレベルシフトが行われたシーンの項目別整理と比率

4.2.2.2 デスマス体→ダ体

総 51 種類のシーンの中、「動かす」を目的としながら「デスマス体→ダ体」方向に行われたスピーチレベルシフトは 1 個しかなかった（総シーン数比 2%）。

分類基準	注目させる	頼む	脅かす	喧嘩する
項目別シーン数	1	0	0	0
比率	100%	0%	0%	0%

（表 6）「伝達」目的で「デスマス体→ダ体」のスピーチレベルシフトが行われたシーンの項目別整理と比率

4.2.3 分析

「伝達」を目的とするスピーチレベルシフトが「動かす」を目的とするケースより圧倒的に多く行われていた。それを見れば、日本人は自分の感情を伝えたり、親密感を伝えたりするためにより多くスピーチレベルシフトを使用していることがわかる。

4.3 話者の属性（関係）によるスピーチレベルシフトの分析

スピーチレベルシフトに影響する要素には属性の問題も考えられる。本稿では属性を「心理的属性」と「社会的属性」と分けて考えることにする。「心理的属性」は話者が相手を親しく感じる「親密関係」であるか、相手を気まずくもしくは難しく感じる「疎遠関係」であるか、という距離感を基準とした区分法である。「社会的属性」は友達や他人のように相手を拘束したり、相手に従属したりしない「水平関係」であるか、親子や兄弟のように相手と上下関係がはっきりしたり、命令に従う部下であったりする一方に従属するような「垂直関係」であるか、という社会的地位を基準とした区分法である。

4.3.1 心理的属性

4.3.1.1 親密関係

総 51 種類のシーンの中、「心理的属性」を基準とした場合、「親密関係」の話者同士の会話で行われたスピーチレベルシフトは 28 個であった（総シーン数比 55%）。

分類基準	ダ体→デスマス体	デスマス体→ダ体
項目別シーン数	17	11
比率	61%	39%

(表 7) 「親密関係」の方向別シーンの数と比率

4.3.1.2 疎遠関係

総 51 種類のシーンの中、「心理的属性」を基準とした場合、「疎遠関係」の話者同士の会話で行われたスピーチレベルシフトは 23 個であった（総シーン数比 45%）。

分類基準	ダ体→デスマス体	デスマス体→ダ体
項目別シーン数	6	17
比率	26%	74%

(表 8) 「疎遠関係」の方向別シーンの数と比率（総シーン数比 45%）

4.2.1.3 分析

「親密関係」では「ダ体→デスマス体」方向、「疎遠関係」では「デスマス体→ダ体」方向のスピーチレベルシフトが主に行われた。それは他の要因よりも、「親密関係」の話者はベースが「ダ体」である場合が多く、「疎遠関係」の話者はベースが「デスマス体」である場合が多いからであると思われる。

4.3.2 社会的属性

4.3.2.1 水平関係

総 51 種類のシーンの中、「社会的属性」を基準とした場合、「水平関係」の話者同士の会話で行われたスピーチレベルシフトは 32 個であった（総シーン数比 63%）。

分類基準	ダ体→デスマス体	デスマス体→ダ体
項目別シーン数	12	20
比率	36.5%	62.5%

(表 9) 「水平関係」の方向別シーンの数と比率

4.3.2.2 垂直関係

総 51 種類のシーンの中、「社会的属性」を基準とした場合、「垂直関係」の話者同士の会話で行われたスピーチレベルシフトは 19 個であった（総シーン数比 37%）。

分類基準	ダ体→デスマス体	デスマス体→ダ体
項目別シーン数	10	9
比率	53%	47%

(表 10) 「垂直関係」の方向別シーンの数と比率

4.3.2.3 分析

「社会的属性」に着目して観察を行った結果、「垂直関係」よりは「水平関係」でスピーチレベルシフトが多く行われることがわかった。垂直関係では比較的言葉使いを気にしない親子関係、兄弟関係等も存在するが、主に上司と部下の関係、先生と弟子の関係のように上下関係が確実な場合が多かった。このような関係での会話には社会的に決まった礼儀のような要素も影響するため、比較的簡単にスピーチレベルシフトが行われにくく、喧嘩のような特別な状況に限ってスピーチレベルシフトが行われる。それから、垂直関係より比較的初めて会った人が友達になるように、関係変化の余地が多い水平関係のほうがスピーチレベルシフトが起りやすいと思われる。

4.3.3 複合的属性

属性を基準として考える際、属性が両方存在する場合も考えられる。たとえば、親密でありながら水平関係である友達や疎遠で垂直関係である初めて会った直属上司等が考えられる。このように、今まで観察してきた社会的属性と心理的属性を複合させた基準で属性別観察を行う。

4.3.3.1 親密／水平関係

総 51 種類のシーンの中、「複合的属性」を基準とした場合、「親密／水平関係」の話者同士の会話で行われたスピーチレベルシフトは 20 個（総シーン数比 39%）であった。

分類基準	ダ体→デスマス体	デスマス体→ダ体
項目別シーン数	11	9
比率	55%	45%

（表 11）「親密／水平関係」の方向別シーンの数と比率（総シーン数比 39%）

4.3.3.2 親密／垂直関係

総 51 種類のシーンの中、「複合的属性」を基準とした場合、「親密／垂直関係」の話者同士の会話で行われたスピーチレベルシフトは 20 個であった。（総シーン数比 18%）。

分類基準	ダ体→デスマス体	デスマス体→ダ体
項目別シーン数	8	1
比率	55%	45%

（表 12）「親密／垂直関係」の方向別シーンの数と比率（総シーン数比 18%）

4.3.3.3 疎遠／水平関係

総 51 種類のシーンの中、「複合的属性」を基準とした場合、「疎遠／水平関係」の話者同士の会話で行われたスピーチレベルシフトは 20 個であった。（総シーン数比 24%）。

分類基準	ダ体→デスマス体	デスマス体→ダ体
項目別シーン数	1	12
比率	8%	82%

(表 13) 「疎遠／水平関係」の方向別シーンの数と比率（総シーン数比 24%）

4.3.3.4 疎遠／垂直関係

総 51 種類のシーンの中、「複合的属性」を基準とした場合、「疎遠／垂直関係」の話者同士の会話で行われたスピーチレベルシフトは 20 個（総シーン数比 19%）であった。

分類基準	ダ体→デスマス体	デスマス体→ダ体
項目別シーン数	4	6
比率	40%	60%

(表 14) 「疎遠／垂直関係」の方向別シーンの数と比率（総シーン数比 19%）

4.3.3.5 分析

「複合的属性」を観察した結果、「親密／水平関係」が 39%、「親密／垂直関係」が 18%、「疎遠／水平関係」が 24%、「疎遠／垂直関係」が 19%を占めていた。垂直関係よりは水平関係で、疎遠関係よりは親密関係でスピーチレベルシフトが活発に行われていた。

親密／水平関係であるほどスピーチレベルシフトが起りやすく、疎遠／垂直関係であるほどスピーチレベルシフトが起りにくいことが分かった。

4.3.4 話者の属性に関する総括的分析

以上、スピーチレベルシフトを話者の属性の観点からみてきた。「心理的属性」では「親密関係」である場合（55%）が「疎遠関係」（45%）である場合よりスピーチレベルシフトが頻繁に起り、「社会的属性」では「水平関係」である場合（63%）が「垂直関係」である場合（37%）よりスピーチレベルシフトがよく起っていることが分かった。

なお、心理的属性と社会的属性を結合させた「複合的属性」を「親密／水平」、「親密／垂直」、「疎遠／水平」、「疎遠／垂直」の四つのケースに設定して観察した結果、「親密／水平」の場合が 39%で一番多く見られた。これを見れば、親密関係であり、水平関係であるほど頻繁にスピーチレベルシフトが起ると分かる。他の項目はそれぞれ「親密／垂直関係」が 18%、「疎遠／水平関係」が 24%、「疎遠／垂直関係」が 19%を占めていた。

4.4 会話が行われる場面によるスピーチレベルシフトの分析

スピーチレベルシフトを場面という基準に着目して観察を行う。本稿では場면을日常会話、ふざけのように普段起り得る場면을「平常」の場面と、喧嘩、脅迫のように普段起らないような場면을「異常」の場面と設定した。

4.4.1 平常

分類基準	日常会話	ふざけ	指導	頼み
項目別シーン数	26	4	3	1
比率	76%	12%	9%	3%

(表 15)「平常」の項目別シーンの数と比率 (総シーン数比 66%)

4.4.2 異常

総 51 種類のシーンの中、「異常」の場面に行われたスピーチレベルシフトは 17 個 (総シーン数比 34%) であった。

分類基準	喧嘩	脅威	誤解	叱り	緊急
項目別シーン数	7	3	4	1	2
比率	40%	18%	24%	6%	12%

(表 16)「異常」の項目別シーンの数と比率 (総シーン数比 34%)

4.4.3 分析

「場面」を日常会話やふざけのように普段起り得る「平常」の場面と喧嘩、脅迫、誤解のようにあるきっかけがあってから起る「異常」の場面に分けて観察してみると、異常の場面より平常の場面に多くスピーチレベルシフトが起っていた。比率的にも、平常の場面 66%、異常の場面 34% で、差は大きかった。これは、場面の特性よりは、そもそも平常の場面が日常生活で普通に起っている状況であるから、スピーチレベルシフトが起り得る機会自体が多いという理由が一番影響していると思われる。

4.5 スピーチレベルシフトの継続性の分析

スピーチレベルシフトには一時的に行われる場合と恒常的に行われる場合がある。その「継続性」を基準として観察を行う。

4.5.1 一時的なスピーチレベルシフト

総 51 種類のシーンの中、「一時的」に行われたスピーチレベルシフトは 44 個であった (総シーン数比 86%)。

分類基準	ダ体→デスマス体	デスマス体→ダ体
項目別シーン数	20	24
比率	40%	60%

(表 17)「一時的」なスピーチレベルシフトの方向別シーンの数と比率

4.5.2 恒常的なスピーチレベルシフト

総 51 種類のシーンの中、「恒常的」に行われたスピーチレベルシフトは 7 個であった (総シーン数比 14%)。

分類基準	ダ体→デスマス体	デスマス体→ダ体
項目別シーン数	1	6
比率	14%	86%

(表 18) 「恒常的」なスピーチレベルシフトの方向別シーンの数と比率

4.5.3 分析

スピーチレベルシフトを「継続性」の基準から観察すると、「一時的」なスピーチレベルシフトが 86%、「継続的」なスピーチレベルシフトが 14%であり、圧倒的に「一時的」のほうが多かった。話者同士が親しくなって「デスマス体」のベースを「ダ体」に変えるような場合を除けば、主にスピーチレベルシフトは一時的に行われることが分かった。

5. まとめ

以上の結果から、シナリオから観察できる日本語のスピーチレベルシフトの諸相は次ページの表 19 のようにまとめられる。

参考文献

- 足立さゆり(1995)「日本語の会話におけるスピーチ・レベル・シフト」『拓殖大学日本語紀要』拓殖大学留学生別科
- 陳文敏(2003)「同年代の初対面同士における会話に見られる「ダ体発生」へのシフトー生起しやすい状況とその頻度をめぐってー」『日本語科学』14
- 杉山ますよ(2000)「学生の討論におけるスピーチレベルシフトー丁寧体と普通体の現れ方ー」『別科論集』2、大東文化大学別科日本語研修課程
- 長嶺聖子(2008)「韓国語の「パンマル」と日本語の「ため口」の違いに関する一考察ー待遇表現の指導方法と関連して」『琉球大学留学生センター紀要』5、琉球大学
- 野田尚史(1998)「「ていねいさ」からみた文章・談話の構造」『国語学』194
- 野元菊雄(2000)『敬語を使いこなす』講談社現代新書
- 日高水穂(2004)「普通体と丁寧体の混在による表現効果」『言語』33・11
- 日高水穂・伊藤美樹子(2007)「スピーチレベルシフトの表現効果」『シナリオ「12 人の優しい日本人」を題材に』『教育文化学部研究概要 人文科学・社会科学』62、秋田大学文化庁(2007)「敬語の指針」
- 文化庁文化部国語課(2005)「日本人の敬語意識」『国語に関する世論調査』
- 水谷信子(1989)「待遇表現指導の方法」『日本語教育』69
- 三牧陽子(1993)「談話の展開標識としての待遇レベル・シフト」『大阪教育大学紀要』第 I 部門 42・1、大阪教育大学
- 宮武かおり(2009)「コーパスに基づく言語学教育研究報告 No.1: 日本語会話のスピーチレベル

を扱う研究の概観」、東京外国語大学大学院

山下秀雄(1989)「日本語教育における初級と待遇表現」『日本語教育』69

정지윤(2006)「대본을 통해 본 일본어 대우표현의 연구 [台本を通じて見た日本語待遇表現の研究]」壇国大学校教育大学院

신성이(2008)「드라마에 나타난 한·일 경어연구: 冬のソナタ 시나리오를 중심으로 [ドラマに現れた韓日敬語研究: 冬のソナタシナリオを中心に]」、京畿大學校教育大学院

서상규(1996)「일본어의 높임법과 한국어교육 (日本語の敬語法と韓国語教育)」『말 21』延世大学韓国語語学堂

凡例		目的		場面		継続性		属性			
◎ 61%~ ○ 40~60% △ ~39% × 0%		(相手に) 伝達	(相手を) 動かす	平常	異常	一時的	継続的	心理		社会	
								親密	疎遠	水平	垂直
目的	(相手に) 伝達			◎	△	◎	△	○	○	◎	△
	(相手を) 動かす			○	○	◎	×	○	○	○	○
場面	平常	◎	△			◎	△	◎	△	○	○
	異常	◎	△			◎	△	○	○	○	○
継続性	一時的	◎	△	◎	△			○	○	◎	△
	継続的	◎	×	◎	△			◎	△	◎	△
属性	心理	親密	◎	△	◎	△	◎	△			
		疎遠	◎	△	○	○	◎	△			
	社会	水平	◎	△	◎	△	◎	△			
		垂直	◎	△	○	○	◎	△			

(表 19) スピーチレベルシフトの発生頻度の総合的な整理表

近代以降の日本と中国における漢字の移り変わり

呉瑤瓊

要旨

漢字は中国から日本に輸入されてから千年以上の歴史があり、その間に両国の漢字とも巨大な変化が起きて、そのうえ戦後それぞれに漢字改革が行われた。本稿では、近代以降の日本と中国での漢字改革の関係を解明するため、両国の漢字表に基づいて漢字改革の経緯を明らかにし、両国の全国区で権威のある調査の結果も分析を行い、現代社会での漢字の姿を伝えたいと考える。

キーワード：漢字制限、簡略化、漢字表、漢字情報処理、漢字の書く力の低下

1. はじめに

筆者は日本語を勉強するときに、日中両国漢字の書き方の微妙な区別に気づいた。漢字の勉強は中国人学生にとって有利である点の一つと思われがちであるが、実はいつも有利に働くとは限らない。中国人学生は日本と中国の漢字の書き方がほぼ同じだと思い、つい重視せず間違えて書くことも少なくない。そこで筆者が知りたくなったのは、日本と中国の漢字はいったいどのような関係にあるかということであった。漢字は中国から輸入されてからどんな過程を経たのか、また、その漢字簡略化の要因も解明したいと考える。

2. 漢字改革の過程

歴史から見れば、日本でも中国でも、民衆の間で自発的に漢字を簡略化したこともあるし、政府によって組織的な改革を行われたこともある。ところが、改革の背景については両国でまったく違う。まずは文字体系である。日本語は一般的に「漢字仮名交じり文」で表記されるが、中国語は漢字だけである。そのために日本においては文字改革がいくつかの選択肢があり、理論的には漢字でなくても、仮名とローマ字で表記してもかまわない。中国は漢字を捨てると、まったく新しい文字体系を作り出すよりほかない。そして両国の教育状況も違う。日本は数百年間識字率が世界一を誇り、文字改革も非常にやりやすかった。中国は解放当時文盲率が80パーセントに達するほど高く、著しい対照をなした(林・松岡(1997))。このように異なった背景をもつにせよ、両国は意外にも似ている文字改革の道を進んできた。

2.1 漢字廃止論と漢字制限論

漢字は仮名やローマ字に比べて書きにくく、習得するために長い時間がかかる。それゆえに、漢字の使用をやめ、仮名かローマ字あるいは新字を作るかして日本語を表記しようとする漢字廃止論が現れた。それに対して、福沢諭吉は一挙に廃止することは不都合があるとして、まず漢字の数を減らすことをしながら、廃止の良い時期を待つといった漢字の制限を主張した(阿辻(2010))。戦後に至って、日本には占領政策を実施したGHQ¹により極めて大きな変革が起こった。GHQの要請で来日した「アメリカ教育使節団」(United States Education Mission to Japan)は昭和23年(1948年)に、空前絶後ともいうべ

¹ 連合国軍最高司令官総司令部 (GHQ=General Headquarters)

き読み書き能力テストを実施した。テストの結果は思いのほか良く、日本人の世界に驚くほど高い識字能力を示し、結局ローマ字による文字改革はやめられた。

中国では日本と同じように、文字改革の前に漢字廃止論者がいた。19世紀頃、西洋文明と東アジア文明の交流に伴い、相互理解に便利のように、漢字ラテン文字化は西洋人を主として行われた。当時西洋文明に衝撃を受けた多くの知識人は、中国の伝統文化が中国の立ち遅れの原因だと考え、一切の伝統的な事物を否定する態度をとった。漢字の習得が難しいことから、19世紀末に梁啓超が漢字より学びやすい表音文字を主張した後、20世紀初頭に魯迅がさらに「漢字不滅、中国必亡（漢字を取り除かないと中国は必ず滅びる）」と過激な意見を語った。20世紀半ばまでで漢字廃止論者が唱えたもっとも影響力のある方案は、言語政策を担った呉玉章、瞿秋白らによって提出された、1931年の「中国文字ラテン化の原則と規則」である。

しかし、ラテン文字は同音字の多い中国語をどう表すかという問題を解決するために、いろいろな方法が試みられたが、効き目はなかった。しかも当時の中国では共通語がまだ普及しておらず、方言それぞれにラテン化方案があり、ある方言が話せない人はその方言通りのラテン文字のみ見ると全然理解できなかった。以上の二つの原因で、ラテン文字を推進する過程で多々障害にぶつかった。のちラテン文字化はいくつかの方案を経て日本語のふりがなのようなピンインになった。発音の表記と文字入力の手段の二つの機能を持つピンインは、ラテン文字と大きな違いがないものであり、ラテン文字を受け継いだともいえよう。

2.2 漢字簡略化

戦後から現在にいたるまで、日本では「当用漢字表」（1946年）、「常用漢字表」（1981年）、「改定常用漢字表」（2010年）、中国では「漢字簡化方案」（1956年）、「簡化字総表」（1986年）を漢字使用の基準とする整理案が施行された。

日本の「当用漢字表」は、当時の社会情勢に応じて作られたものであり、あくまでも漢字廃止までの一環とされたようである。GHQかアメリカ教育使節団からの影響を受けたと言え、漢字をいち早く制限すべきだという認識のもとで、国語審議会は戦後まもない時期に、計1850字の「当用漢字表」をまとめた。このような漢字制限施策に対しては、「当用漢字改定音訓表」（1972年）で「ある程度を超えて漢字使用を制限すると、その利点を失うものである」と、はじめて否定の意を表した。それからのいくつかの漢字表試案²にも「目安を示す」「制限的なものではない」と述べられていた。各界から広く意見を聞いたのち、委員会は1981年によく95字増の「常用漢字表」を公表した。

漢字が機械で処理できなかったことはかつて制限の一つの論拠であったが、1970年代から日本語情報処理の発展のおかげで、技術的にはすでに問題にならなくなった。書けない字がワープロで簡単に打ち出せるようになってから、漢字字数増加の要望はいよいよ差し迫ってきた。「常用漢字表」に対する検討とするアンケート調査が実施されたあと、2136字の「改定常用漢字表」にまとめられた。

では、中国における漢字改革はどう行われたのか。毛沢東の「世界共通の表音文字」を作るという指示に従い、文字改革委員会は歴史の中から俗字や草書を選んで「漢字簡化方

² 「新漢字表試案」（1977年）、「常用漢字表案」（1979年）。

案」を作り出した。当時新字体³は漢字を廃止するまでの過渡期用文字として期待された。1977年の「第二次漢字簡化方案（草案）」はさらなる簡略した漢字が含まれたが、問題が多く、反響もよくないので廃止された。その経験をくみ取り、1986年の「簡化字総表」は、簡略にしすぎるなどの不合理を考慮した結果を反映しており、現在従う基準とされる。

ここまで述べてきたように、日中両国は字形の簡略と字数の削減の二つの面に力を入れたが、日本は字数、中国は字形に重きを置いたことがわかる。中国では字数を制限しなかったのは、当時日本の当用漢字の考え方を知らなかったわけである。「もしまず字数をある程度制限してから簡略化すると、もう少し回り道しなかつたらろう」と中国の社会言語学者の陳原が指摘している（林・松岡（1997：240））。字形については、新字体は両国とも主に当時の俗字で構成された。

漢字改革を全般的に見れば大体三つの段階に分けることができる。まずは初期の大規模かつ性急な漢字施策であり、漢字廃止に向かって進むという意図が見える。次はいきすぎた改革に対する反省と整理する段階である。日本は「常用漢字表」から、中国の場合は「簡化字総表」からその段階に入った。現在は細部の編集に着目している段階であり、今後の簡略化は少なくとも短時間で安定すると言語学者の意見の統一が見える（陳章太（1992））。

3. 社会的反響

前節の例から、漢字改革がもたらした字形の変化が明らかに見える。漢字を書くことと読むことは欠かせない日常生活の一部であるが、漢字表⁴が公表されてから、人々の生活はどんな影響を受けたのであろうか。また、これらの漢字表はどのくらい受け入れられているのであろうか。

3.1 日本：「制限」から「目安」へ

「当用漢字表」では、一般社会ではこの表に入っている漢字しか使えず、ふりがなをつけることも許さない、という「制限」の目的が明確に示された。国民が守らなければならない条文であるので、漢字表記上に強い影響力を与えたことが想像される。その効果としては、「別のことばにかえる」という「書き換え語」とか、漢字とかなの交ぜ書きが見える。「皮ふ」のようなもとの漢字（「膚」）が極めて難しいのは別にし、「混とん」（「混沌」）、「喝さい」（「喝采」）などの言葉は「幼稚な書き方」と指摘され、当時の社会では「概して評判が悪い」（阿辻（2010：80））。

「常用漢字表」と「改定常用漢字表」とは、「当用漢字表」と異なり、制限という意図の代わりに目安を求めたと評されている。「制限」から「目安」への転換が最も直観的にわかるのは、表内漢字の字数の推移である。あらためてまとめると、「常用漢字表」は1850字の「当用漢字表」から一字も削ることなく、95字が追加された、1945字の漢字表である。「改定常用漢字表」は1945字の中から5字が削除され、196字が追加され、計2136字となった。このような変化は大衆から歓迎された。もちろん「目安」だからといって、どんな漢字を使ってもかまわないわけではない。分野によって漢字表から離れたものがそ

³ 中国語では「簡体字」と呼ばれているが、本稿では便宜的にこの言葉で統一する。それ以前の簡略化する前の漢字は「旧字体」と呼ばれている。

⁴ ここでは日本の「当用漢字表」、「常用漢字表」、「改定常用漢字表」と中国の「漢字簡化方案」、「簡化字総表」を総称して「漢字表」と呼ぶ。

れぞれあるが、漢字表が従うべき基準となるのは争えない事実である。漢字表の改定に従い、新聞や放送などの用語は、新聞用語懇談会で審議されるべきである。審議の結果に基づいて、各新聞社は自社用の手引きを直してきた。(三枝 (2012))。

3.2 中国：漢字改革の効果と問題

中国は日本と比べて文盲率が高いため、読み書きできない人に漢字を教えるならやはり新字体が受け入れやすいので、文字改革を推進する過程で日本より差し障りが少ない。新字体のおかげで、漢字を学ぶ負担が軽くなり、教育普及に大事な役割を果たした。

1950年代末から全国的範囲で「識字運動」⁵が展開された。新字体の普及がその一環である。もちろん識字率の向上は新字体の普及と単純な関係ではないが、大衆からの支持によるところが小さくないはずである。2000年ごろから、国を挙げて文字規範化運動が自発的に展開されてから、人々は街角や読み物などにある標準的ではない漢字をなくし、規範的な文字を覚えることに積極的に取り組んでいる。特に「第二次漢字簡化方案(草案)」の中の簡略化しすぎた漢字は一時流行していて、廃止された後も意識せず使われていたが、その運動で数が激減した。

現在非規範的な漢字はそれほど深刻な問題ではなく、文字規範化運動ですでに望ましい発展を遂げたと言えよう。ところが近年は逆に、香港、マカオと台湾との交流により、旧字体の氾濫が問題になった。中国大陸より経済発展の早い香港や台湾とビジネスをするためには、旧字体を使えばよりスムーズに進展できると思うからだろうか、旧字体が高級感のあるものだと感じるからだろうか、商業から観光業に至り、さらに日常生活にも旧字体があちらこちらで見かけられるようになった。それに対して言語学者は主に「書簡識繁」、つまり簡体字(新字体)を書くことをすすめており、余裕があれば繁体字(旧字体)を学んでもかまわない、という寛容な意見を持っている。

4. 情報社会での漢字

4.1 日本

19世紀後半から、文章を作成する機械であるタイプライターはすでに欧米諸国で普及し、学校などの機関はもちろん、一般のビジネス社会でも多用されていた。欧米のように簡単にアルファベットですむのに比べて、日本語は漢字とかなが混じり、千字以上の漢字は言うまでもなく、仮名だけを取り扱っても面倒なので、タイプライターの導入と普及が一時ネックになった。

日本語入力装置の開発がいち早く解決されるべき課題と認識され、1970年代末期によくワードプロセッサ(略称ワープロ)専用機が登場した。80年代の低価格かつ高機能のワープロ専用機の発売につれて、ワープロ専用機が一般家庭にとけこむようになった。こうして人々の文章を書く意欲も高まり、ワープロ専用機が漢字ブームを呼んだ。漢字の制限は、漢字を書くと感じる便利さと効率性を出発点としたが、ワープロの普及により、制限があまり大きな意味をもたなくなった。文章を書くときに表現が豊かになるために、常用漢字の増加は時代の流れに従っているとも言えよう。

2000年以降、一世を風靡したワープロ専用機はコンピュータに取って代わられた。現

⁵ 非識字者をなくす運動のこと。

在われわれがいうワープロとは一般的にコンピュータで文字を入力、編集するシステムのことを指している。ところで、コンピュータは初めから日本語を扱えるわけではなく、タイプライターからワープロ専用機への変化と同様に「ローカル化」をしてきた。その中の最大の問題点は文字コード⁶である。かつて文字コードの規格はコンピュータメーカーによって違い、異なるメーカーのコンピュータが情報を交換すると、受け手側が別の文字と認めて表示し、文字化けが起きる。その問題はインターネットの普及とともに深刻になり、それを解く鍵は統一する規格である。日本国内だけではなく、漢字圏でも順調に情報交換をするために、共通する文字コードが必要であり、それを推進することも情報処理における当面の重要な課題であった。

では、これらの情報機器は日常生活にどのような影響を与えているのだろうか。それを理解するために、全国範囲で権威ある調査の「国語に関する世論調査」の結果を見てみよう。「文章の中で漢字を多く使うようになった」、「文章が書きやすくなった」と多くの人が感じていることは予想通りである。「漢字の書き方を忘れることが多くなった」と答える割合が年々大きくなったことから、情報化がもたらした最も顕著な変化は漢字の書く力の低下、ということも分かった。情報機器の使用で、漢字を覚えておく必要がなくなったので、漢字能力低下になる原因も理解できる。それに対して、批判する人もいれば、漢字を書けなくても大丈夫だと思える人もたくさんいる。漢字を書くために工夫するより、文章作成、意見伝達などの能力の開発に時間を使うべきだと指摘される。

4.2 中国

パソコンでの漢字処理の難しさは前節ですでに述べたが、中国にとっては日本より状況がさらに難しかった。常用漢字およそ二千字がある日本語と比べて、中国語の常用漢字ははるかに多く、約七千字に達した。その膨大な文字数が原因で、中国では漢字情報処理技術が欧米から百年くらい遅れをとった。11世紀に発明された活版印刷は1970年代までそのまま用いられ、情報革命による出版物の激増に完全に適応できない状態に陥った。そこから1974年8月の「748プロジェクト」という国家プロジェクトが始まり、約十年かかったその研究成果が情報処理に大きく貢献した技術革新であり、中国の印刷業に新たな局面を切り開いた。かつて平均300日もかかる印刷物の出版は、新しい技術によって200日減らされ、印刷物のジャンルも明らかに増えた。

しかし、中国におけるワープロ普及は日本より依然として後れている。筆者の経験に限ると、高校までほぼすべての宿題を手で完成された。大学に入ると、資料の整理、レポートの作成などでワープロが以前より多く使われるが、それでも手書きのチャンスより少ないのが事実である。情報時代に生まれた若者でもその状況であるので、漢字入力に不慣れな前の世代はなおさらである。全般的に見れば、中国インターネット情報センター(CNNIC)の調査によると、2012年全国のインターネット普及率が四割しか達していない。インターネットユーザーとワープロユーザーが大幅に重なり合うゆえに、ワープロ普及率はその数値とそう変わらないであろう。

ところが、ワープロがまだ普及していない中国では、漢字の書き能力の低下がすでに問

⁶ 文字をあらわす番号を文字符号、符号位置、コードポイント等といい、文字と文字符号の関係を決めた対応表の符号化文字集合のことである（加藤（2002：14））。

題視されている。中国の12都市で行われた「中国人書道」調査が示したように、よく漢字の書き方を忘れると思う人が26.8%いる。⁷一つの原因は情報社会での平均読書量の減少である。人々は仕事の余暇に主にテレビやインターネットから情報を仕入れ、映像が文字より視線を引きつけやすいので漢字を読む時間がますます少なくなった。もう一つの原因は前文のとおり、ワープロ普及により書くチャンスが減ったことである。

情報処理技術が進歩するにつれて文字表記が極めて便利になった一方、問題も少なくない。漢字の簡略化とワープロとの目的は一致しているが、結果としては反対の方向に進んできた。漢字を書く時代から打つ時代へのいまの転換期には、そのバランスを求めなければならないと思われる。

5. おわりに

本稿を通じて、日本の漢字と中国の漢字はそれぞれに改革の道を進んできて、まったく別の文字であると再認識できると考える。そして、改革ではどの方案でもすべての人に同意させることができず、いつでも反対意見があることが分かる。みんな喜んで引き受けるような、完璧な文字だけを一途に求めるのを出発点とすることは間違ったことであろう。あるいは、一つの時代においても、一つの言葉を書こうとしてもいくつかの選択肢がある、という表記上の揺れのある文字はまさにその言語の特色であろう。

時間がたつにつれて、かつて漢字が直面した問題は次々に解決された。書きにくい漢字が簡略化され、パソコンなどの情報機器もうまく漢字を扱えるようになった。これらの変革がおきるたびに、人々の個人的な生活に大きな変化をもたらすわけではないが、社会全般から見れば、変革への投資や変革の影響は極めて大きい。そのために、今後の漢字改革は重に行われ、漢字に関する問題は今後短時間で安定すると予測できる。一方、日進月歩の情報社会での漢字は、使われるうちに知らず知らず変貌を遂げた。意欲的な改革にせよ、無意識の変貌にせよ、最も大事なものは、変革している漢字の多種多様なありかたに寛容な心を持つことである。

参考文献

- 阿辻哲次 (2007) 『近くて遠い中国語—日本人のカンちがい』 中公新書
 阿辻哲次 (2010) 『戦後日本漢字史』 新潮選書
 加藤弘一 (2002) 『図解雑学 文字コード』 ナツメ社
 三枝令子 (2012) 「常用漢字表の改定がもつ意味」『言語文化』49、一橋大学語学研究室
 笹原宏之 (2006) 『日本の漢字』 岩波新書
 野村雅昭 (2008) 『漢字の未来』 三元社
 林四郎 松岡栄志 (1997) 『日本の漢字・中国の漢字』 三省堂
 陈章太 (1992) 「论汉字简化」『语言文字应用』

⁷ 网络时代遭遇写字尴尬 九成受访者曾提笔忘字
<http://www.zsnews.cn/zt/zsmedia/News/2013/05/28/2436325.shtml> (2013年6月8日)

色彩語彙に関する比喩的表現のイメージの考察

—中国語と日本語の基本色を中心に—

郭晨然

要旨

中日両語とも色彩語彙に富んだ言語である。色彩語彙に関する慣用表現を考察するとき、語彙レベルだけに止まらず、その背後にある文化面の差異も垣間見える。本稿では、中国語と日本語における色彩語彙を帯びる慣用表現のグループ分けを行い、両国語における基本色のイメージの差異を比べながら、色に含められる意味の原点を探る。

キーワード：基本色、慣用表現、比喩的な意味、色彩感覚

1. はじめに

色彩語に関する慣用表現は単なる存在ではなく、その背後にある民族の思想や価値観が見られる。本稿では、共通の基本色を中心に、現代中国語と日本語における色彩語彙の慣用表現とイメージを整理しながら、中日の色彩感覚の異同を纏める。それから、具体例として、中国と日本で流行っていたドラマから、色彩語彙を含んだドラマ名を集めて分析する。

2. 研究対象

2.1 中国の五色

まず、中国の基本的な五色とは、「青」、「赤」、「黄」、「白」、「黒」であり、その背後にあるのは中国の伝統的な思想五行説である。矢嶋美都子(2001)によると、「青」、「赤」、「黄」、「白」、「黒」の五色が正色という観念は五行に関わっている。五行説は戦国時代の思想家騶衍によって纏められ、漢代になってから、陰陽説と結び付き、「陰陽五行説」として定着してきたのである。簡単に言うと、五行説の中核となる木・火・土・金・水の五元素は星、方位、季節、色、声、味、情、内臓などに配置され、それぞれに付随する事象があるという。そのうち、色に関しては、金-白、木-青、水-黒、火-赤、土-黄色という対応関係が存在する。

2.2 日本の四色

一方、日本にも最初に現れた原色がある。三浦佑之(1996)によれば、日本神話『古事記』、『日本書紀』、『風土記』などに現れる色名は数色に限られていて、主に「赤」、「白」、「青」、「黒」の四色である。

したがって、本稿では、共通している「赤」、「黒」、「白」、「青」を研究の対象とする。一方、現代中国語で使う範囲や頻度を考慮して、中国語の五色を分析する時、「紅」、「黒」、「白」、「緑」を対象とする。

3. 先行研究

近年、色彩語をめぐる研究が盛んに行われているため、参考文献となる資料は比較的豊富である。研究の内容は主に二種類がある。一つは、社会文化の立場から、色彩感覚と住民の習慣、社会現象との関係进行分析する内容である。例えば、古田・立松(1996)は中国人の思惟を辿りながら、中国語における色彩語彙に関する歴史的背景と色彩語彙の象徴的な

意味合いを分析した。

もう一つは、認知言語学の理論に焦点を当てながら、色彩語彙はどういうふうに最も根本的な意味から比喩的な意味へ広がっていくのかを論ずる研究である。例えば、董・劉(2009)は認知意味論的アプローチを用いて、新聞や雑誌の書き言葉コーパスをもとに、「白・黒」という色彩語の多義性を明確に説明した。

4. 研究方法

本稿は主に書籍および辞書、先行研究の論文、インターネットに載せられた記事などを参考とする。また、色彩語の比喩的な意味を分析するため、中国語の部分に関しては、北京大学 CCL コーパスから取り出した用例を使用し、グループ分けを行った。グループ分けするとき、辞書に載っている意味を超えて、より広範な基準で語彙の共通点を見出し、語彙の意味の原点を探りながら、結果を纏めた。一方、日本語の場合は主に先行研究の論文やインターネットに掲載された記事を参考にして纏める。

5. 中日両語における五色に関するイメージの整理

5.1 赤 (紅)

5.1.1 怒るときや興奮する時、激しく表現すること

5.1.1.1 情熱や興奮な状態など激しい表現：面红耳热(顔が赤くて耳が熱くなる)、急红眼(まるで目が赤くなったように怒る、焦る)

5.1.1.2 革命や共産主義：又红又专(共産主義者で専門知識に富む人材)

5.1.1.3 危険や警告を提示すること：红牌(レッドカード)、亮红灯(停止を指示する)

このグループから「激しい表現」という共通の特徴が見られ、また血との繋がりが強い。

5.1.2 喜ばしいこと

5.1.2.1 人気があることや順調に発展すること、栄えること：走红(人気者になる)、红火(栄える)

5.1.2.2 利益：分红(利益を分ける)

5.1.2.3 おめでたいこと：红包(お年玉)、红娘(仲人)

このグループの共通点となるのは喜ばしいことである。ここから中国人が赤色に対する好みも覗える。

5.1.3 美しい様子

5.1.3.1 花の美しい様子：落红(落ちた花)

5.1.3.2 女性の美しい顔、または女性を指す：红颜(綺麗な女性)

このグループの共通点は「美しい」という解釈にある。そして、その原点は花の鮮やかな色だと推定できる。

一方、伴浩美(2005)によれば、日本語の「赤」のイメージは主に以下のとおりである。恥・怒り、血、熱血・熱中、日焼け、革命・共産主義、赤字、危険・注意、めでたい、赤毛、女性。まとめてみると、危険や警告、めでたい、女性などのイメージがほぼ通じる。また、違う部分として、「紅」に含まれている「成功する、人気がある」という意味は日本語には存在しないわけである。

5.2 黒

5.2.1 暗い空色への連想により、深夜、真夜中を指す：摸黑(夜の中に行動する)、起早贪

黒(朝早くから夜遅くまで)

5.2.2 闇の中の存在、或いは神秘的な物、病的な物、罪悪に関わりやすいもの

5.2.2.1 裏側や闇に存在する物、秘密

A 不正な手段に関わること、或いは社会の闇に存在する物事：黒戸(無戸籍者)、黒市(闇市場)、黒社会(闇社会)、黒銭(不法収入)

B 秘密でよく知られていないこと(全てではないが、マイナスの意味が多い)：黒手(黒幕)、黒客(ハッカー)、黒幕(裏話、内幕)、黒馬(ダークホース)、黒信(人を中傷させるような匿名した手紙)

5.2.2.2 無実のこと、事実ではないこと：背黒鍋(濡れ衣を着られる)、黒状(上告された無実の罪)、黒獄(冤罪のため入った刑務所)

5.2.2.3 悪いことと関連する

A 意地悪な人や物事：黒爪(罪悪な組織や手段)、黒心腸(意地悪)

B ミスや誤りなど、不名誉なこと：抹黒(顔に泥を塗る)

5.2.2.4 病的な表現：黒色幽默(英語に由来した言葉で、風刺や病的な表現を使うことで、喜劇的な効果を作るようなユーモア)

今回集めたデータから見れば、黒色に関連する慣用表現は中国語において、否定的な意味が多い。原点となるのは、不安定な感覚を与えられる夜空の暗さである。また、この根本的な意味が拡張して、抽象化したのは 5.2.2 のグループである。神秘や未知、或いは病的なもの、罪悪に関わりやすいものなどの意味が強い。

小坂由美(1999)によると、日本語における黒のイメージもほかの言語と同じように、『悪、不吉、死、敗北、違反』といった、ほとんど全て悪の象徴として使われる」。といっても、日本語では「黒」に関する慣用句は一切存在しないわけでもない。例えば、組織の中心となる人のことを「大黒柱」と表現できるし、柔道や空手などで「黒帯」を締める人はレベルが高い人なのである。

5.3 白

5.3.1 清潔或いは高尚なイメージであり、ひいては明るいか、はっきりしている。

5.3.1.1 清潔で、美しいイメージがある。例：白衣天使、空手套白狼(白い狼とは吉の兆しであるから、元々の意味は掘り出し物の意味である)、白马王子(常に童話に出てくるキャラクターで、白い馬に乗る王子のことで、少女が憧れるタイプ)、一白遮百丑(色の白いは七難隠す)

5.3.1.2 事実やはっきりしていること。例：明明白白、辯白

5.3.1.3 白髪に関連して、お年寄りのことを指し、ひいては長生きの意味が含まれる。例：白头偕老(偕老)

5.3.1.4 昼のこと。例：白天

5.3.2 何もないまま、努力や代償とは関係ない結果になる、何もなくて役に立たない状態

5.3.2.1 努力が役に立たず無駄になる：白+一部の動詞。例：白搭(無駄)、白费(無駄になる)

5.3.2.2 努力せずにただでもらう行為：白+一部の動詞。例：白受(ただで受ける)、白送(ただで送る)

5.3.2.3 何もない、空っぽ：白手起家(何も持たない状況から実業を興す)、平白无故(何も特別の理由がなしに)、打白条(借用証書を出したきりお金を返さない)

白色はわれわれのイメージの中で、不純物が含まれない色で、透明に近いイメージがあ

る。これは白色の物質的な特徴に関わっている。例えば、5.3.1.1のグループでは、高尚なイメージが強い。また、透明に近いイメージから転じて、5.3.1.2グループでは、「はっきりする」という意味が共通している。また、この意味から派生して、芝居やドラマの中で、ナレーターのことを「旁白」と言う。これについては、日本語にも同じ言葉が存在している。さらにいうと、こういう意味を根底として、「白」という色からもっと抽象的な意味が生まれた。例えば、5.3.2.1も5.3.2.2も「白+動詞」とパターンで、「何もない」というのが基本的な意味である。

一方、潔白、純粹などのイメージについて、中日両語はほぼ共通である。日本語の慣用表現にも「色の白いは七難を隠す」があるが、「一白遮百丑」という中国語の俗語に極めて似ている。

5.4 緑

5.4.1 生命力が旺盛である、或いは健康である。

5.4.1.1 若々しくて、生命力の象徴である。用例：绿洲(オアシス)、惨绿年华(若い年)、常绿(植物のほか、比喩的な意味で物事がいつも活力を保つことをも指す)

5.4.1.2 環境に優しいもの、あるいは、健康なもの。用例：绿色食品(無公害な食品)

5.4.2 許可されることや順調に進めること。用例：开绿灯(許可される)

緑色の原点と言うのは、恐らく自然に生きている植物の色であろう。そのため、中国語における緑に関する表現から旺盛な生命力が感じられる。例えば、5.4.1.1のグループがそのとおりである。ひいては、環境保護についても、中国語では、「緑」を使う。一方で、日本語では青でも緑でもなく、外来語の「グリーン」を使うのである。

次に、青信号になると通行できると同じように、中国語では「緑」に許可する意味が含まれる。この時、対義語となるのは明らかに赤である。

一方、日本語における「青」は多義な言葉である。ブルーと緑などの意味が重なるが、一般的に言うと、普通、青は未熟な意味が強い。慣用句「青二才」は正にその意味である。

6. ドラマ名における色彩語彙の応用

6.1 中国のドラマ名

6.1.1 紅

紅色影视(革命ドラマや映画) 紅色ドラマとは中国では独特の表現の一種であり、主に革命時代や愛国主義の内容を題材とするドラマや映画である。[5.1.1 参照]

火红的日子(2012)¹(栄える生活)[5.1.2 参照] 「順調に進むこと、よくなる」と言う意味はこのドラマ名から少なからず覗える。内容に関しては、中国の農民の生活を描いた作品であり、自らの努力によって生活水準が徐々に改善されたことを内容とする。

6.1.2 白

白色陷阱(2000)²(白いわな)[5.3.1 参照] 病院を背景とするドラマなので、「白」は医者の代名詞として使われている。しかし、「わな」と組み合わせたため、医者に対する一般の高尚なイメージとは全然違う一面が覗く。ドラマ自体は病院での犯罪を内容としたものである。

¹ SOHU「火红的日子」<http://data.yule.sohu.com/movie/data/126367/> (2013年7月1日)

² TVSOU「白色陷阱」http://jq.tvsou.com/introhtml/115/index_11563.htm(2013年7月1日)

純白之恋 (2005)³ (純白の恋) [5.3.1 参照] 純白と恋の組み合わせは美しいイメージを更に強める。ドラマの内容は若者の純粋な恋な物語であり、主人公の善良な品格も評判になっている。

6.1.3 黒

黒氷 (2000) [5.2.2 参照] 警察と麻薬を密輸する犯罪者との戦いである。タイトルの「黒」から多少想像できる。

6.1.4 緑

緑色卫士 (2010)⁴ [5.5.2 参照] 緑には森など、常緑植物のイメージが強い。正に、このドラマは森を守っている部隊の話である。

6.2 日本のドラマ名

6.2.1 赤

『赤い疑惑⁵』 (TBS 放送局、1975～1976) ドラマ名の「赤」と「疑惑」の組み合わせから、神秘や迷いのニュアンスが感じ取れる。内容的には血の繋がりのある家庭内に起きたことである。中国で放送された時に、「血疑」というふうに訳されたが、正にドラマの内容と結びついて「血」に関連したメタファー「赤」を具体化した結果である。

6.2.2 黒

『黒い報告書⁶』 (BS ジャパン、2012) 欲望に翻弄される人生の物語であり、暗い話が絡む作品である。作品名から黒のイメージが読み取れ、インパクトが強い。

6.2.3 白

『白い春』 (2009) 花が咲き乱れるはずの春が「白」によってかかられる場合、普通の春のイメージとは多少違ってくるわけである。高尚や純粋の意味が多く使われているにもかかわらず、生命力が旺盛な春と組み合わせれば、無力感を感じ取ってしまう。ドラマの内容については、親子の設定であるが、最終的には悲劇的な結果なのである。

6.2.4 青

『青い時代』 (TBS 放送局、1998) 前述のように、日本語では、「青」にかかる表現は未熟と言う感じが強い。このドラマは正に青春時代の話語っている。

7. 終わりに

毎日接触している色彩であるが、地域によって捉えかたやイメージが共通する部分もあれば、全然違う場合もある。一衣帯水の隣国である中国と日本は文化往来によって似ているような思想と固有文化に根付いた相違点が相半ばする。色彩語は言語、ひいては文化の面において、最も思想や文化を表わす一つのジャンルだと思う。特に、外国語学習者として、こういう相違点に注意を払うことによって、言い回しの勉強になるだけでなく、その背後にある思想や文化に対する認識、理解も深くなっていくであろう。

³ NETEASE「純白之恋」<http://data.ent.163.com/tv/product/00000JCJ.html> (2013 年 7 月 1 日)

⁴ HUNANTV「綠色卫士」http://data.hunantv.com/tv_s_521.html#1 (2013 年 7 月 1 日)

⁵ TBS 放送局「赤い疑惑」<http://www.tbs.co.jp/tbs-ch/item/d0210/> (2013 年 6 月 28 日検索)

⁶ BS ジャパン「黒い報告書」http://www.bs-j.co.jp/black_report/ (2013 年 6 月 30 日)

参考文献

- 铁军主编(2012)《中日色彩的文化解读》中国传媒大学出版社
- 赵英玉、张福昌(2006)《中国的文化史》江南大学学报(人文社会科学版)第五卷第五期
- 岩井ますみ(2006)『赤は本当に目立つのか』セクスナレッジ
- 小坂由美(1999)「英語と日本語における色彩語の発想とイメージ」横浜女子短期大学第15号、pp.31-50
- 坂本真樹・内海彰(2007)「色彩形容詞と名詞の相互作用による色彩形容詞メタファーの認知効果」『認知科学』15(3)、pp.380-397
- 董玉・劉鸞(2009)「色彩語「白・黒」の比喻拡張であるメタファー、メトニミーとシネクドキをめぐって：中国語の場合」In NEAR conference proceedings working papers 2009, pp. 1-8、国際大学
- 三浦 佑之(1996.6 執筆)『色彩文化事典』掲載予定原稿
<http://homepage2.nifty.com/wayway/jiten-shikisai.html>(2013.6.1)
- 榊山洋介(2008)『メタファーの認知的基盤と経験的基盤 日本語の魅力』名古屋大学大学院国際言語文化研究科
- 伴浩美(2005)「日英色彩語の連想イメージの比較」『国際教養学部紀要』1、pp.117-128、富山国際大学
- 古田朱美・立松昇一(1996)「中国語の色彩語彙と象徴」『流通経済大学論集』30(3)、pp.21-29
- 矢嶋美都子(2001)「古典詩に見る中国人の色彩感覚」高殿良博(編)『アジア諸民族の色彩感覚』亜細亜大学研究所
- 李静曉(2007)「中日色彩語における比喩的表現の対照研究—基本色彩語を中心に—」「対話と深化」の次世代女性リーダーの育成：「魅力ある大学院教育」イニシアティブ 平成18年度活動報告書：海外研修事業編 pp.150-151、お茶の水女子大学「魅力ある大学院教育」イニシアティブ人社系事務局
- 李静曉(2008)「色彩語の意味拡張メカニズムに関する研究」(日中韓3か国合同ジョイントゼミ(北京))

データの出典

中国語辞書のネット版：<http://www.chazidian.com/>
北京大学中国語学研究所センターコーパス(CCL)：
http://ccl.pku.edu.cn:8080/ccl_corpus/index.jsp?dir=xiandai

参考サイト

《红色警戒》内容概要：<http://ent.qq.com/d/tv/1/50/index.shtml>
HUNANTV「绿色卫士」http://data.hunantv.com/tv_s_521.html#1 (2013年7月1日)
NETEASE「纯白之恋」<http://data.ent.163.com/tv/product/00000JCJ.html> (2013年7月1日)
SOHU「火红的日子」<http://data.yule.sohu.com/movie/data/126367/> (2013年7月1日)
TENCENT「红色警戒内容提要」<http://ent.qq.com/d/tv/1/50/index.shtml> (2013年6月27日検索)
TVSOU「白色陷阱」http://jq.tvsou.com/introhtml/115/index_11563.htm(2013年7月1日)
BSジャパン「黒い報告書」http://www.bs-j.co.jp/black_report/ (2013年6月30日)
TBS放送局「赤い疑惑」<http://www.tbs.co.jp/tbs-ch/item/d0210/> (2013年6月28日検索)

投稿規定

『一橋日本語教育研究』に投稿しようとする人は必ず、以下のことを守ってください。

- ・投稿を希望する場合は必ず、投稿時よりも前に、会費を納入して本会の会員にならなければならない。
- ・大学院生、修了生が投稿する場合は、原稿を提出する前に、必ず、指導教員（相当の教員）の校閲を経ること。
- ・原稿の分量は、以下の書式にしたがった形で、12 ページ以内（本文、要旨、キーワード、図版などを全て含む。分量厳守）とする。
- ・原稿とともに、英文タイトルと氏名のローマ字表記を送ること。その際、英文タイトルについては必ずネイティブチェックを経ること。
- ・原稿は電子メールの添付ファイルで、事務局（hnnk.jimu@gmail.com）宛に送ること。この場合の原稿は必ず、上記の指導教員（相当の教員）の校閲を経たものであること。
- ・原稿が掲載されることが決定した場合、掲載料として 4000 円を納入すること。（投稿者には会費分と合わせて、研究会誌 3 冊を配布する）
- ・原稿の締切を厳守すること。

＜書式＞

以下の書式にしたがい、電子ファイル（MS-WORD）で提出のこと。

- ・英文タイトル、キーワード（5語以内）、要旨（400字程度）をつける。
 - ・句読点は「。」と「、」とする。
 - ・用紙サイズ：A4
 - ・余白：上は35mm、他は30mm
 - ・本文：40字×35行、明朝10.5p
 - ・タイトル：ゴシック14p
 - ・氏名：ゴシック12p
 - ・「要旨」の文字：ゴシック11p
 - ・要旨の本文：明朝10p
 - ・「キーワード」の文字：ゴシック11p
 - ・キーワード：明朝10p
 - ・0、1、2…（節の番号）：全角ゴシック11p
 - ・1.1、1.1.1…（節の下位番号）：半角ゴシック10.5p
 - ・「参考文献」「引用文献」の文字：ゴシック11p
 - ・参考文献、引用文献の文字：明朝10p
 - ・参考文献、引用文献における和書名：『 』で囲む
 - ・参考文献、引用文献における洋書名：イタリック体にする
 - ・注は脚注とし、10p明朝とする
 - ・図表の文字は、基本的に8ポイント相当の大きさにする（強調などのため、これより大きいポイントの文字を部分的に使うことは可能）
 - ・図表の題字はゴシック9ポイント（太字にする必要はない）にする
 - ・表番号と表題は表の上、図番号と図題は図の下に記載する
- ※ゴシックは太字ではなく、標準の字体でよい。英字は、Centuryで統一。

会員消息（修士論文・博士論文）

2012 年度修士論文題目一覧（執筆者の五十音順）

李 東憲（い どんほん 韓国）

日本での韓国語教材からみえてくる韓国語の表象—「イデオロギーの言語」から「大衆文化の言語」へ

＜イゼミ＞

井上 徹（いのうえ とおる 日本）

日本語教師の就職難と地域日本語教育の課題

＜五味ゼミ＞

呉 雪梅（うー しゅうめい 中国）

中国人日本語学習者の「的」付きナ形容詞の習得に関する研究—BCCWJ コーパス調査とアンケート調査の分析を通じて—

＜山崎ゼミ＞

赫 楊（かく よう 中国）

女性ファッション誌のオノマトペに見られる季節感—若者向け女性誌『non-no』を例に—

＜石黒ゼミ＞

グエン ティ タイン トゥイ（ベトナム）

日常会話に見えるオノマトペ—日本語教育の立場から—

＜五味ゼミ＞

胡 芸群（こ いちゅん 中国）

メールに対する読み手の評価～読み手の属性による評価の観点の違い～

＜西谷ゼミ＞

耿 立平（こう りつへい 中国）

独話における日本語の「で」と中国語の”然后”—日本語母語話者と中国語母語話者・中国人日本語学習者との比較—

＜石黒ゼミ＞

チャン トゥイ ティ フォン（ベトナム）

日本語とベトナム語のアスペクトの対照研究—日本語から見るベトナム語—

＜五味ゼミ＞

白 晶（はく しょう 中国）

中国語母語話者の「てしまう」と「ちゃう」の非用

＜庵ゼミ＞

創刊号発行から本号発行までの博士号取得者

論文博士

1. 松田 真希子（まつだ まきこ 日本）（2013 年 1 月）

ベトナム人のための日本語教育に関する総合的研究

＜主査：庵＞

課程博士

8. 崔 榮殊（ちえ よんす 韓国）（2013 年 3 月）

韓日テンス・アスペクト形式の意味と使用条件

＜イゼミ＞

9. セペフリバディ・アザム（イラン）（2013 年 3 月）

日本語とペルシア語の呼称に関する対照研究

＜石黒ゼミ＞

10. 張 志剛（ちょう しこう 中国）（2013 年 3 月）

現代日本語の二字漢語動詞の自他

＜庵ゼミ＞

執筆者一覧

庵 功雄（いおり いさお）	本学国際教育センター教授
志村 ゆかり（しむら ゆかり）	本学言語社会研究科修士課程修了生 本学国際教育センター非常勤講師
張 志剛（ちょう しこう）	本学言語社会研究科博士課程修了生 広東外語外貿大学講師
有田 佳代子（ありた かよこ）	本学言語社会研究科博士課程修了生 敬和学園大学契約講師
古川 敦子（ふるかわ あつこ）	本学言語社会研究科博士課程
宮部 真由美（みやべ まゆみ）	本学言語社会研究科博士課程
永谷 直子（ながたに なおこ）	本学言語社会研究科博士課程
金 芝媛（きむ じおん）	本学言語社会研究科修士課程
鈴木 智之（すずき ともゆき）	本学経済学部卒業生（2012 年度）
ユン・ドングン	本学経済学部卒業生（2012 年度）
呉 瑤瓊（ご ようえい）	本学日本語日本文化研修生（2012 年度）
郭 晨然（かく しんぜん）	本学日本語日本文化研修生（2012 年度）

編集委員

庵 功雄（本学国際教育センター教授）（編集長）
石黒 圭（本学国際教育センター教授）

編集協力者

永谷 直子（本学言語社会研究科博士課程）

編集後記

『一橋日本語教育研究』第2号をお送りします。今号も興味深い論考が揃いました。中には日本語日本文化研修生として来日し研鑽を積まれた方の論考も含まれています。一橋大学の日本語教育の裾野が確実に広がっていることを感じさせられます。

なお、今号は、編集上の都合で、刊行が大幅に遅れることとなってしまいました。執筆者のみなさまには心よりお詫びします。また、今号より、本誌のインターネット公開は、刊行後1年経過後とさせていただきます。

今後ともよろしくお願いいたします。

(I.I.)

一橋日本語教育研究会

The Hitotsubashi Association for Japanese Language Education

〔事務局〕

〒186-8601

東京都国立市中 2-1

一橋大学国際教育センター 庵功雄研究室内

E-mail: hnkjimu@gmail.com

HP: www12.plala.or.jp/hnkk/

一橋日本語教育研究 第2号

The Hitotsubashi Journal for Japanese Language Education No.2

2014年2月14日 初版第1刷発行

編者 一橋日本語教育研究会

発行者 吉峰晃一郎・田中哲哉

発行所 株式会社コ出版

〒162-0828

東京都新宿区袋町 25-30-107

電話 03-3269-5438

ファクス 03-3269-5438

装丁 長田年伸

印刷・製本 株式会社大應

ISBN 978-4-904595-42-8

©The Hitotsubashi Association for Japanese Language Education

Printed in Japan

ISBN 978-4-904595-42-8

C3381 ¥2400E

定価 本体2400円+税

ココ出版



9784904595428



1923381024009

一橋日本語教育研究 | 2013 | 2号 一橋日本語教育研究会



The Hitotsubashi Journal for Japanese Language Education 2013 No.2
The Hitotsubashi Association for Japanese Language Education