

ISSN 1348-8384



拓殖大学
語学研究

Takushoku Language Studies

2016.12

No. 135

拓殖大学 語学研究

2016 年 12 月

第 135 号

目 次

〈論 文〉

- 『(旧本) 老乞大』句末の“有”と
現代モンゴル語句末助動詞“байх”の類似性Ⅱ
—『(旧本) 老乞大』の「VP+有」構文と
現代モンゴル語「VP+байх」構文— ……………浅井 澄民 (1)
- フィリピン人講師による
オンライン英語教育の可能性について
— 動機づけ研究との関連で — ……………新田目夏実 (29)
- 日本語名詞修飾節の意味役割
— 意味論・語用論的考察 — ……………小野寺美智子 (65)
- 準備情報を可視化した
ディスカッションシステムの開発と実践 ……………狩野 紀子 (87)
- 「国際語」と日本語の国際化 ……………小林 孝郎 (111)
- 中国語の介詞フレーズ状語を巡る語順的特徴に関して
— 意味結合力に着目して — ……………平山 邦彦 (139)
- 外国語教育とヒューマン・コミュニケーション ……………安富 雄平 (167)

〈調査報告〉

- フィリピンの英語学校に関する調査報告 ……………尾崎 茂 (209)
- 拓殖大学 研究所紀要投稿規則 …………… (225)
- 拓殖大学言語文化研究所 『拓殖大学 語学研究』執筆要領 …… (228)

Takushoku Language Studies

No. 135

Contents

〈Articles〉

- Similarities between “*you*” Used at the End of a Sentence
in *Lao qi da* and “байна” Used at the End of a Sentence
in Mongolia Language IIASAI Sumitami (1)
- Potentiality of One-on-One English Education
by the Filipino Instructors with Reference
of Motivation ResearchARATAME Natsumi (29)
- Noun-Modifying Constructions in Japanese:
A Semantic/Pragmatic ApproachONODERA Michiko (65)
- Development and Practice of a Computer Supported
Visualized Discussion Preparation SystemKANO Noriko (87)
- An “International Language” and the Globalization
of the Japanese LanguageKOBAYASHI Takao (111)
- The Features of Word Order
of Adverbial Prepositional Phrases in Chinese:
From the perspective of Semantic Adhesion
.....HIRAYAMA Kunihiko (139)
- La enseñanza de lenguas extranjeras
y la comunicación humanaYASUTOMI Yuhei (167)

〈Research〉

- Investigation of English Language Schools
in the PhilippinesOZAKI Shigeru (209)
- Submission of Manuscript (225)
- Instructions for Contributors (228)

〈論文〉

『(旧本) 老乞大』句末の“有”と 現代モンゴル語句末助動詞“байх”の 類似性Ⅱ

—『(旧本) 老乞大』の「VP+有」構文と
現代モンゴル語「VP+байх」構文—

浅井 澄 民

要 旨

「漢児言語」句末“有”の機能については未だ定論がない⁽¹⁾。本稿では『(旧本) 老乞大』句末の“有”(特に「VP+“有”」構文)と現代モンゴル語の句末助動詞“байх”(特に「VP+байх」構文)の類似性について指摘し、その共通する機能「言語主体位相の叙述」について考察する。

キーワード：言語接触，存在動詞の文法化，言語主体位相

0. はじめに

筆者は浅井 2015a において、『(旧本) 老乞大』の「NP・AP (名詞・形容詞述語文)+“有”」構文と現代モンゴル語の「NP・AP+байх」構文の意味的類似性「言語主体位相の叙述 — 話し手が現に関知している主観的叙述」について指摘した。また浅井 2015b において、現代モンゴル語の「VP (動詞述語文)+байх」構文が表す文法機能の一つとして「各テンス

におけるアスペクト性」を指摘した。本稿では、現代モンゴル語の「VP＋байх」構文と「言語主体位相の叙述」の関係について考察すると同時に、『(旧本) 老乞大』における「VP＋“有”」構文のアスペクト性について考察し、両構文の類似性について検討する。

1. 現代モンゴル語の「VP＋байх」構文

浅井 2015b で筆者が調査した 5 種のモンゴル語教材⁽²⁾ における「VP (動詞述語文)＋байх」構文の各用法とその出現数を今一度下に表す。

表 1 5 種のモンゴル語教材における「VP＋байх」構文

	VP	байхР	意味	N ₁	N ₂	H	Y	K	計
1	V-ж・ч＋	бай-на	現在進行（※目前） 「～している」	15	26	30	17	30	126
		л бай-на						2	
		бай-на даа					1		
		бай-на л даа						1	
		бай-на аа			2				
		бай-на шүү					1		
		яваа юм шиг бай-на						1	
	V-ж・ч＋	бай-гаа	現在進行（※目前以外） 「～している」			1		4	10
		бай-гаа даг шүү					1		
		бай-гаа янзтай					1		
		бай-гаа бизэ						1	
		бай-гаа-гүй	したことがない	1					
	V-ж・ч＋	л бай-даг	してばかりいる				1		21
		бай-сан	過去進行 「～していた / したことがある」	2			10	6	
		бай-сан уяатай					1		
		бай-лаа	～の事例がある				1		
		бай-х жишээтэй					1		
	V-ж・ч＋	бай-гаарай	命令 「～しててください」		2		2	2	12
	V-эна ⁴ -ж	бай-гаарай						2	
	V-ж・ч＋	бай-гаач						1	
	V-ж・ч＋	бай-гтун						1	
	V-эна ⁴ -ж	бай						1	
	V-ж・ч＋	бай-я	していきましょう					1	

2	V-аад ⁴ +	бай-на	現在の状態		1	1	1	4	10
		л бай-на	「～してある / している」				1		
		-чих-аад ⁴	бай-на					1	
		-чих-аад ⁴	бай-сан	過去完了				1	
3	V-саар ⁴ +	бай-на	現在の継続状態 「～し続けている」				2	1	9
		л бай-на					1	2	
		л бай-даг					1		
		бай-жээ	伝聞過去				1		
		л бай-жээ	「～し続けていた」				1		
4	V-даг ⁴ +	юм бай-на	～の状態である				1		3
		бай-сан	～していた				2		
5	V-сан ⁴ +	бай-на	現在の継続状態 「～の状態である (ようだ)」			2		2	12
		шцг бай-на					1		
		юм шцг бай-на			2		1	1	
		бай-гаа						2	
		бай-хаа	過去の推量					1	
6	V-аа ⁴ +	л бай-на	～し続けている				1		10
		бай-на	現在進行の否定 「～していない」			1		4	
		юм бай-на					1		
		бай-гаа						2	
		бай-ж уу	していないの？				1		
7	V-аастай ⁴	бай-на	～の状態である					4	4
8	V-маар ⁴ +	бай-на	希望	9	7	6	2	2	32
		бай-на шуу яээ	「～したい」					1	
		-маар ⁴ -гүй	～したくない		2				
		-ж үзмээр	～してみたい		1	2			
9	V-x+	бай-х	推量					1	6
		бай-хаа	「～するだろう」		2	1		2	
	V-x+	бай-сан	過去の条件 「～していたのに」				3	1	7
		бай-сан-сан					1		
		бай-гаа					2		
	V-x+	юм бай-на	確実に起こる未来 「～のようだ」					1	4
		юм шцг бай-на						1	
		нь бай-на						2	
	V-x+	гэж бай-на	～するつもりだ		1			6	10
		гэж бай-сан	～するつもりだった / しようとしていた				1		
		гэж бай-сан юм					1		
		гэж бай-жээ					1		
	V-x-гүй+	бай-х аа	推量				1		10
		бай-хаа	「～しないだろう」		1			1	
		бай-сан	過去の条件				1	3	
		бай-гаа	「～しなかったのに」				1	1	
		нь шцг бай-на	～しそうなない					1	
計				27	47	44	67	101	286

(※表中の背景色ありは、否定を表す)

上記表は現代モンゴル語の「VP+байх」構文を動詞 V の活用接尾辞によって、9 種に分けたものである。浅井 2015b では同構文「V-（接尾辞 A）+бай-（接尾辞 B）」が表す文法機能の一つとして、各テンス（接尾辞 B）における各種のアスペクト（接尾辞 A）について指摘した。ここではまず、この構文の持つアスペクト性について詳しく見ていくことにする。

1.1. 現代モンゴル語「VP+байх」構文が表すアスペクト

現代モンゴル語のアスペクトに関しては、塩谷・プレブジャブ 2001、塩谷・中嶋 2011 などに記述がある。

塩谷・プレブジャブ 2001（以下、塩谷 2001 に簡略；p.112）によると、モンゴル語の動詞アスペクトを表示する場合、大きく 1. アスペクト述語形式と 2. アスペクト接辞の二つに分類できるとして、次のように例示している。

1. 動詞のアスペクト述語形式（複合形式）

- a. V-ж・ч бай- …進行アスペクト「（ある時点で）～している」
- b. V-аад⁴ л бай- …反復継続アスペクト「ずっと / 何度も～している」
- c. V-даг⁴ бай- …習慣アスペクト「常に / いつも～している」
- d. V-сан⁴ бай- …完了アスペクト「もう～してしまっている」

（例文）

- a. Бат … тун анхааралтай сохсо-ж бай-на. (S₁112)

バト … とても 注意持ち 聞いて いる；

バトはとても注意深く聞いている。

巴德 … 很 有注意 听 有；巴德很注意地听着？。

Би шалгалтаа өг-ч бай-гаа. Удахгүй дуусна. (S₁112)

私 自分の試験 受けて いる。まもなく 終わる。

我 自己的考试 给 有；我正在考试呢。马上 结束。

b. Би өчигдөр чамайг хүлээг-ээд л бай-сан шүү. (S₁112)

私 きのう 君を 待って だけ いた よ。

我 昨天 你 等 有 呢；昨天我一直等着你呢。

Тэр кинон дээр нэг эмэгтэй жүжигчин яри-ад л бай-сан.
(S₁112)

あの 映画 上で 一 女性 俳優 話して ばかり いた。

那 电影 上 一 女 演员 说 有；

那个电影上有一个女演员一直说着呢。

c. Би Монголд байдаа зав л гарвал цирк үз-дэг бай-лаа.
(S₁112)

私 モンゴルに いる 暇 さえ できれば サーカス 見て いた；

私はモンゴルにいるとき、暇さえあればいつもサーカスを見ていた。

我 在蒙古 有 闲暇 只 出现 马戏 看 有；

我在蒙古的时候，有空就看马戏。

Аав чинь их сургуульд багшил-даг бай-сан уу? (S₁112)

お父さん あなたの 大きい 学校で 教えて いた か；

あなたのお父さんは大学で教鞭をとっていたか。

父亲 你的 大 在学校 教书 有 吗；

你父亲在大学教书吗？

d. Намайг очиход Дорж гэрээсээ гар-сан бай-сан. (S₁112)

(私が行ったとき、ドルジはもう家から出てしまっ て いた。)

(我去的时候，德尔叽已经从家走出去了)

Ээж маань биднийг босоход өглөөнийхөө цайг бэлтгэ-сэн бай-даг.
(S₁113)

(私の母は私たちが起きると朝食をいつも準備してしまっ て いる。)

(每天我们起床的时候, 我妈妈已经把早饭都准备好)

2. 動詞のアスペクト接辞

- a. V-**чих**- (V-**ч**-) …完成アスペクト「～してしまう」
- b. V-**аадах**⁴- …即時アスペクト「今すぐに～する」
- c. V-**схий**- …暫時アスペクト「少し / しばらく～する」
- d. V-**ла**⁴- / V-**лза**⁴- [-**валза**⁴-, -**галза**⁴-] …反復アスペクト「何度も～する」

(例文)

- a. Даян одоо яв-**чих**-сан бол уу?
— Арай үгүй байхаа. (S₁113)

ダヤン 今 行ってしまった だろう か

— まだ ない だろう

达阳 现在 走过了 吧? — 还 没有 吧。

- b. Дорж оо! Наран өрөөндөө байна уу?
— За, би үз-ээдэх-ье. (S₁113)

ドルジ おい! ナラン 部屋に いる か

— はい, 私 今見てみる。

德尔叽 欸! 纳兰 房间里 在 吗? — 好, 我看看。

- c. …, царай чинь улай-**схий**-сэн төдийхөн л байх юмаа. (S₁113)

(あなたは酒をたくさん飲んだのに, 全く酔った様子もなく,)

(あなたの) 顔 少し赤くなった だけ です ね。

(你的) 脸 红一点儿 仅仅 有 呢。

- d. Тэнгэрт тод од гяла-**лза**-ж байсан. (Y267)

空に はっきり 星 きらめいて いた。

天空上 明显地 星星 闪烁着 有。

また塩谷・中嶋 2011 では, 上記形式以外に, 補助動詞を用いた動詞述

語複合形式によるアスペクト表現を紹介している。

[本動詞 (V₁)-連用語尾 (-ж・ч/-аад⁴/-н)+補助動詞 (V₂)]

- a. V₂ ав-; 原義「取る」, 獲得アスペクト「(自分の利益のため十分に ~する)」
- b. V₂ өг-; 原義「与える」, 授受アスペクト「(他者のために) ~てあげる (くれる)」
- c. V₂ үзэ-; 原義「見る」, 経験アスペクト「(試しに) ~してみる」
- d. V₂ орхи-; 原義「置く」, 完了アスペクト「(完全に) ~してしまう」
- e. V₂ суу-; 原義「座る」, 静止・進行アスペクト「ずっと~している」
- f. V₂ гар-; 原義「出る」始動・継続アスペクト「~し始めてその状態が続いている」
- g. V₂ эхлэ-; 原義「始まる」, 始動アスペクト「~し始める」

(例文)

- a. Самбар дээр бичсэнийг хуул-ж ав-аарай. (S₂219)
 黑板 上に 書いたのを 写し 取って下さい。
 黑板 上 写的 抄写 下来吧; 你把黑板上写的抄写下来吧。
- b. Орой болгон эмээ маань үлгэр унши-ж өг-дөг. (S₂219)
 晩 毎に 祖母 私の 物語 読んで くれる;
 毎晩祖母は民話を読んでくれる。
 晩上 毎 奶奶 我的 故事 念 给;
 每天晚上奶奶给我念故事。
- c. Та гадаад яв-ж үз-сэн үү? (S₂219)
 あなた 外国の 行って 見た か; あなたは外国に行ったことがあるか。
 你 外国的 去 看 吗; 你去过外国吗?
- d. Би түүнд номоо өг-ч орхи-лоо. (S₂219)
 私 彼に 自分の本 あげて しまった。

我 给他 自己的书 给 掉了；我把自己的书送给他了。

e. Ээж минь намайг хүлээ-ж суу-гаа даа. (S₂219)

お母さん 私の 私を 待って いる よ；お母さんは私をずっと待っているよ。

妈妈 我的 我 等 住 呢；妈妈一直等着我呢。

f. Чанга дуугаар хашгир-ч гар-чээ. (S₂219)

大きい 声で 叫んで 出た；大声で叫び出した。

大 声音 喊叫 出来了；大声地叫起来了。

g. Монгол хэл үзэ-ж эхл-ээд, хэр удаж байна?

モンゴル 語 勉強して 始めて、どれだけ たって いる (S₂219)

蒙古 語 学习 起来，多少 过 有；

你开始学蒙古语，有多少时间？

上記アスペクト形式をまとめると、現代モンゴル語のアスペクトは次の3種の形式で表すことが可能である。

1. 本動詞 V- 活用語尾 + 補助動詞 бай-
2. 本動詞 V- アスペクト接辞-活用語尾 (+補助動詞)
3. 本動詞 V- 連用語尾 + бай- 以外の補助動詞 7 種

形式だけで見ると、上記1と3は「本動詞 V- 活用語尾 + 補助動詞」という点で共通している。但し、表す内容では、1が「進行・継続・習慣・完了」であるのに対し、3は「獲得・授受・経験・完了・進行・継続・始動」と多種にわたっている⁽³⁾。また2は、動詞と活用語尾の間にアスペクトを表す接辞を挟んでいる点に特徴があり、その例文cとdは形式1との複合形式と考えられ、興味深い。

本稿で論じる「VP+байх」構文は上記1の形式に相当するが、以上のことを踏まえ、筆者が収集した表1の中のアスペクト表現と考えられる構文と上記1とを比較検討してみたい。

表 2 アスペクト述語形式「VP+байх」における浅井 2015b と塩谷 2001 の比較

	意味	塩谷 2001	浅井 2015b
a	進行	V-ж・ч бай-	V-ж・ч бай- / V-ж・ч л бай-
			V -эна ⁴ -ж・ч бай-
b	反復 継続	V-аад ⁴ л бай-	V-аад ⁴ бай- / V-аад ⁴ л бай-
			V-чих-аад ⁴ бай-
c	習慣	V-даг ⁴ бай-	V-даг ⁴ бай- / V-даг ⁴ юм бай-
d	完了	V-сан ⁴ бай-	V-сан ⁴ бай- / V-сан ⁴ юм шцг бай-набай-
e	継続	—	V-саар ⁴ бай- / V-саар ⁴ л бай-
f	継続	—	V-аа ⁴ л бай- / V-аа ⁴ -гүй (юм) бай-
g	完了	—	V-аастай ⁴ бай-
h	将然	—	V-х юм (шцг) бай-на / V-х нь бай-на

上記表は、塩谷 2001 の第一種アスペクト述語形式と浅井 2015b 表 1 の中のアスペクト表現を対照させたものである。

単純に比較すると、浅井 2015b では塩谷 2001 より、4 種 (e~h) 多く現われている。これら 4 種 V-саар⁴, V-аа⁴, V-аастай⁴, V-х も、その表す意味 (継続・完了・将然) を考えると、アスペクトの一種と考えてよいのではないか。

(例文)⁽⁴⁾

e. 25) Гадаа бороо орсоор л байна. (K155)

外に 雨 降り続けて ばかり いる；外はまだ雨が降っている。

外面 雨 下着 总 有；外面还下着雨呢。

27) Хачи хүлээсээр л байжээ. (Y196)

ハチ 待ち続けて ばかり いた；

ハチは (ずっと) 待ち続けていた (そうだ)。

哈齐 一直等 总 有；哈齐一直等着。

f. 38) Тэр ирээгүй **байна.** (K58)

彼 来ないで いる；彼は（まだ）きていない。

他 没来 有；他还没来。

41) Тэр унтаагүй **байгаа.** (K67)

彼 寝ないで いる；彼は寝ていない。

他 没睡觉 有；他没睡着

g. 35) Ширээн дээр тавиастай **байна.** (K178)

机の 上に 置いて ある。

桌子的 上面 放着 有；桌子上放着 / 放在桌子上。

36) Самбарт дээр үсэг бичээстэй **байна.** (K179)

黑板に 上に 字 書いて ある；黑板の上に字が書いてある。

黑板上 上面 字 写着 有；黑板上写着字呢。

h⁽⁵⁾. 46) Тэр унтах юм **байна.** (K54)

彼 寝る ので ある；彼は（もう）寝る。

他 睡 的 有；他快要睡了。

47) Тэр явах юм шиг **байна.** (K146)

彼 行く のだ ようで ある；彼は行くようだ。

他 去 的 好像 有；他快要走了。

また、浅井 2015 表 1 には、上記 3 種の現代モンゴル語アスペクト形式の第 1 種と第 2 種の複合形式が現れている。

23) Намайг ирэхэд тэр нэвтрүүлэг дуусчихаад **байна.** (K108)

私（が）来る時 その 番組（は）終わってしまっ ている。

我 来时 那个 节目 完了 有；

我来的时候，那个节目已经播送完了。

- 17) Энд жаахан хүлээнэж байгаарай. / Байзнаж бай. (K154)

ここで 少し ちょっと待って いて下さい。 /

ちょっといて いなさい。

在这儿 稍微 等一下 有；在这儿稍微等一下 / 在一下 有；

等一下 / 等等。

例文 23) は、アスペクト接辞 **-чих-** (完成) とアスペクト述語形式 **-аад бай-** (反復継続) が合体した例であり、例文 17) は、塩谷 2001 では例示されていないが、暫時接辞 **-эана⁴-** とアスペクト述語形式 **-ж・ч бай-** (進行) が合体した例と考えられる。暫時接辞 **-эана⁴-** は塩谷 2001 という暫時アスペクト接辞 **-схий-** と同様の用法と考えられる⁽⁶⁾。

以上、現代モンゴル語の「VP+байх」構文のアスペクト性について見てきたが、「VP+байх」構文にはアスペクトだけでなく、それ以外の意味を表す場合がある。次に、これらアスペクト以外の表現について検討していく。

1.2. 現代モンゴル語「VP+байх」構文に見るアスペクト以外の表現

現代モンゴル語「VP+байх」構文のアスペクト以外の表現としては、表 1 では、8・V-маар⁴ бай-на「希望」、9・V-х бай-「推量」などがあるが、以下に詳しく見ていく。

- 43) Би унтмаар байна. (N₁66) / (Би) унтмааргүй байна. (N₁67)

私 寝たい です。 / (私) 寝たくない です。

我 要睡觉 有；我要睡觉。 / (我) 不想睡觉 有；我不想睡觉。

- 45) Монгол дээл өмсөж үзмээр байна. (N₂57)

モンゴル 服 着て みたい です；モンゴル服を着てみたい。

- 蒙古 衣服 穿 要看 有 ; (我) 要试穿蒙古衣服。
- 48) Амжих **байхаа**. (N₂34) Маргааш тэр ирэх байхаа. (H90)
間に合う だろう。 明日 彼 来る だろう ;
明日彼は来るだろう。
来得及 吧。 明天 他 来 吧。
- 49) Өчигдөр бороо ороогүйсэн бол,
би хөлбөмбөг тоглох **байлаа/байсан**. (Y146)
昨日 雨 降らなかった ら,
私 サッカーで 遊んで いた (はずだ)。
昨天 雨 不下 的话,
我 踢足球 玩儿 有过 ;
昨天雨不下的话, 我踢足球玩儿。
- 54) Маргааш номын санд очих гэж **байна**. (K163)
明日 図書館に 行く つもり だ。
明天 到图书馆 去 打算 有 ; 明天 (我) 想要到图书馆去。
- 55) Аа, би одоо очих гэж **байсан** юм. (Y129)
ああ, 私 今 行く つもり だった のだ ;
今行こうとしたところなんです。
阿, 我 现在 去 打算 有过 ; 我正要去呢。

例文 43) 45) は **-маар⁴ бай-на** の形式で「～したい」という現在の「希望・願望」を表す。金岡秀朗 2009 (p. 121) では「この語法は話者の気持を伝えるからほとんどの場合は би (私) や бид (私たち) が主語になる」とある。例文 48) の **-х байхаа** は推量「～だろう」を表し, 例文 49) の **-х байлаа, -х байсан** は過去の条件「反実仮想」「仮定法過去」を示しており, 「こうなるはずだった」のニュアンスをとまなう⁽⁷⁾。**байлаа, байсан** はいずれも過去の状態を表す。例文 54) 55) は **-х гэж бай-** の形式で「～

しようとしている / ～するつもりである」意味を表す⁽⁸⁾。

これらの用法が表す意味は、やはり「言語主体位相の叙述；話し手が現に関知している主観的叙述」に関連していると考えられる。話し手の「願望」とは、話し手が関知していることが必要条件であり、まさに主観的叙述である。話し手の「推量」や「企図」も同様であると考えられる。

1.3. 現代モンゴル語「VP+байх」構文が表す意味

現代モンゴル語「VP+байх」構文の多くの用法がアスペクトを表す表現であることは、上記 1.1. で述べた通りである。しかし、モンゴル語のアスペクトはこの構文以外にも 2 種の表現方法がある。「VP+байх」構文が表すアスペクトの特徴としては、話者がある時点（テンス）において関知する動作の状態（アスペクト、主に進行・継続）を主観的に叙述していると考えられ、やはり、「言語主体位相の叙述；話し手が現に関知している主観的叙述」と関連していると考えられる。疑問文の場合は話し手がその動作の内容・状態を確認しようとする語気が伴うと考えられる。1.1. で述べた第一種アスペクト述語形式の例文、更には浅井 2015b で記述したアスペクト表現のすべてに、この意味が包含されていると考えられ、ほぼ例外がない。

すなわち、上記 1.2. で記述したことと併せて言えることは、現代モンゴル語「VP+байх」構文が表す意味として、「言語主体位相の叙述；話し手が現に関知している主観的叙述」が指摘できる。

2. 『(旧本) 老乞大』における「VP+“有”」構文

次に、『(旧本) 老乞大』における「VP+“有”」構文について見ていきたい。

まずはその全 32 例を下に掲げる；A は最も古い版本『(旧本) 老乞大』

(元代)の例であり、Dは最も新しい版本『重刊老乞大諺解』(1795年)の例を表している；例文Aの後には後述する各テンスにおけるアスペクトの解釈及びアスペクト以外の意味を例示した⁽⁹⁾；表3は各構文の出現数を整理したものである；浅井 2014 参照。

① V(O)有

- 1 A 俺漢兒人□學文書來的上頭，些小漢兒言語省的有。(2)

[現在・完了 / 持続]

D 我在中國人根前學書來，所以些須知道官話。

A 私は中国人のところで勉強したので，中国語が少しわかるのです。[定着知・自称]

- 2 A 毎日と漢兒學生每一處學文書來的上頭，些小理會的有。(4)

[現在・完了 / 持続]

D 毎日同漢學生們一處學習來，所以略略的會得。

A (私は) 毎日中国人の学生といっしょに勉強したので，少しはわかります。[定着知・自称]

- 3 A 各自將著箇打水的瓢兒，…，却和這裏井繩，帖落一般取水有。(27)

[現在・習慣]

D 各自帶箇打水的瓢，…，却與這裏的井繩，洒子一般取水。

A (私のところでは) おのおの水を汲む瓢をもって，ここのつるべのひもや桶と同じように水を汲みます。[定着知・自称]

- 4 A 我則道是和俺這裏一般打水有。(27) [現在・習慣]

D 我們只道與我這裏一般打水。

A 私はただこのことと同じように水を汲むものと思っていた。

[定着知・自称]

- 5 A 官司見著落根尋逃軀有。(39) [現在・進行]

D 現今教他跟尋那逃走の人。

- A 今役所が逃げた奴をさがさせているところだ。[定着知・自称]
- 6 A 有甚麼病? — 兀的鼻子裏摆膿有, 是噪馬。(69) [現在・進行]
- D 有甚麼病? — 那鼻子裏流膿, 是噪馬。[観察知]
- A (この馬は) 何の病気かね? — ほら鼻の中に膿が流れている, 膿もちの馬だ。
- 7 A 那壁廂先射過來, 人叫喚有: 大了也, 恰好者射歪了也。(82)
- [現在・進行]
- D 看那邊射箭, 衆人叫喚的时候, 射的歪了, 又失手放。
- A あそこで先に弓を射るぞ。人が叫んでいる: 遠くに飛びすぎた。ちょうどまとはずれた。[観察知]
- 8 A 穿衣服呵, 按四時穿衣服, 每日出套換套有。(91) [現在・習慣]
- D 身上穿的衣服, 也按四季穿, 每日脱套換套。
- A (この馬鹿者は) 服を着る時, 四季おりおりの服を着て, 毎日とっかえひっかえ着替えるのである。[定着知・自称]
- 9 A 這般笠子, 通結裏三十錠鈔有。(93) [現在・持続]
- D 這一箇帽子, 使用三兩銀子。
- A このような笠はしめて三十定で作っているのである。
- [定着知・自称]
- 10 A 怎做爭甚麼有? 買也買了也。(99) [現在・進行]
- D —
- A なんでそんなに争うの? 買うなら買いなさい。[観察知]
- 11 A 好擇鈔也與料鈔一般使有。(100) [現在・進行]
- D 就這銀子也是好細絲, 與紋銀一般使用。
- A 破れ札のましなのは, 新札と同じように使えるよ。[定着知・自称]
- 12 A 這鈔裏頭, 真假俺高麗人不識有。(101) [現在・進行]
- D 這銀子裏頭, 真的假的我朝鮮人不大認識。
- A この札の本物とにせ物が, われら高麗人には区別がつかない。

[定着知・自称]

② V 著(O)有

13A 你道的是，我也心裏那般想著有。(8) [現在・進行 / 企图狀態]

D 你說的是，我也心裏這麼想着。

A あなたの言うとおり。私もそう思っている（そうするつもりだ）。

[定着知・自称]

14A 如今那賊現在官司牢裏禁著有。(22) [現在・進行]

D 如今那賊現在牢裏監禁着。

A 今その泥棒は現に役所の牢屋に入っています。[定着知・自称]

15A 你道的是，我也心裏那般想著有。(54) [現在・進行 / 企图狀態]

D 你說的是，我心裏也這們想着。

A あなたの言うとおり。私もそう思っている（そうするつもりだ）。

[定着知・自称]

16A 在那裏下？——在順承門關店街北一箇車房裏下著有。(58)

[現在・進行]

D 在那裏下？——在順城門外街北一箇店裏下着。[定着知・自称]

A （おまえ達は）どこに泊まってる？——順承門官店街北の車置き場に泊まっています。

17A 這馬，恰纔牙人定來的價錢，猶自虧著俺有。(64)

[未来・進行 / 反実仮想狀態]

D 這馬，纔剛牙家定的價錢，實在虧我的本錢。

A この馬はたった今仲介人が決めた値段では、やはりこちらが損だ。[觀察知]

18A 舡投水裏出来，旱地裏行不得，車子載著有。(87)

[未来・進行 / 反実仮想狀態]

D 自古説：船從水出，旱地上是行不得的。

A 船が水から出たら、陸地は行けないので、車に載せるのである。

[定着知・自称]

19 A 車子水裏去呵，水裏行不得，舡裏載著有。(87)

[未来・進行 / 反実仮想状態]

D 車從地行，水裏是行不去的。

A 車が水に入るなら，水の中は行けないので，船に載せるのである。
[定着知・自称]

③ VC(O)有

20 A 恁是高麗人，却怎麼漢兒言語說的好有？(2) [現在・状態]

D 你却是朝鮮人，怎麼能說我們的官話呢？

A あなたは高麗人なのに，どうして中国語が上手に話せるの？

[観察知]

21 A 這裏有五虎先生，最算的好有。(105) [現在・状態]

D 這裏有箇五虎先生，看命最好。

A ここに五虎という先生がいて，占いがよく当たるそうだ。

[定着知・自称]

22 A 死的後頭，不揀甚麼都做不得主張有。(85) [未来・状態]

D 死的後頭，不論甚麼都做不得主張。[定着知・自称]

A (人は) 死んだ後では，なにごとにつけ自分の思う通りにはゆかないものだ。

23 A 官人每前面出不得氣力行呵，一日也做不得人有。(86)

[未来・状態 / 反実仮想状態]

D 若在人面前搥不肯出力，便到處不得人意，還想誰喜歡他呢？

A 役人の前で一生懸命やらなければ，一日たりともまともな暮らしはできないのである。
[定着知・自称]

24 A 一箇手打呵響不得有，一箇脚行呵去不得有。(87)

[未来・状態 / 反実仮想状態]

D 一箇把掌是打不響的，一箇脚是不能走的。

A 一つの手でたたこうとしても鳴らすことはできないのである，一本の脚で歩こうとしても歩けないのである。[定着知・自称]

④ “有” 字文

25 A 這弓把裏軟，難拽，没廻性有。(76) [現在・状態]

D 这弓弓把軟，不好拉，不隨手。又一半欺，再没有廻性。[観察知]

A この弓は，弓づかのところが軟らかくて，引きにくいし，もどりが悪い。

26 A 恁這等慣做買賣的人，俺一等不慣的人根底多有過瞞有。(101)

[現在・状態]

D 你們是慣做買賣的人，似我們不慣的根前多有欺瞞。

A あなたのように商売に慣れてる人は，われらのように慣れていない者をよくだますんだ。[定着知・自称]

⑤ “是” 字文

27 A 你的師傅是甚麼人？—— 是漢兒人有。(5) [現在・状態]

D 你的師傅是甚麼人？—— 是漢人。

A あなたの先生は何人？—— 中国人です。[定着知・自称]

28 A 俺那裏井都是石頭壘的，最深殺的没一丈，都是七八尺來深有。(27)

[現在・状態]

D 我那裏井都是石頭壘的，狠深的没有一丈，不过七八尺深。

A 私のところの井戸は，みな石を積んだもので，最も深くて一丈はない，みな七，八尺くらいの深さです。[定着知・自称]

29 A 這段子外路的，不是服地段子有。(74) [現在・状態]

D 這絀子是南京的，不是別處來的。

A この反物はよその土地のもので、地元のものではない。[観察知]

30 A 常言道；掩惡揚善。若是掩人德，揚人非，最是歹勾當有。(87)

[現在・状態]

D 常言道；隱惡揚善。若是隱人的德，揚人的惡，最是不好的事情。

A 諺に「惡を掩い，善を揚げる」と言う。人の美德を隠し，人の非をあげつらうのは，最も悪いことである。[定着知・自称]

31 A 這參是新羅參有，也著中。(97) [現在・状態]

D 這參是新羅參，也不過是中等的。

A この人参は新羅参だが，まあまあだな。[観察知]

表 3 『(旧本) 老乞大』における「VP+“有”」構文⁽¹⁰⁾

VP 有	32	① V(O)有	12	V 有	5	省的有/理會的有/叫喚有/使有/ 不識有	
				VO 有	7	取水有/打水有/摆體有/出套換 套有/結裏～有/爭甚麼有/根尋 逃軀有	
		② V 著(O)有	7	V 著有	6	想著有(2)/禁著有/下著有/載著 有(2)	
				V 著 O 有	1	虧著俺有	
		③ VC(O)有	6	V[程]	2	說的好有/算的好有	
				V[可](O)	4	V[可]	2 響不得有/去不得 有
						V[可]O	2 做不得主張有/做 不得人有
		④有字文	2	没廻性有 / 有過瞞有			
		⑤是字文	5	是～有 (4)/ 不是～有			

(VP…動詞フレーズ, NP…名詞フレーズ, AP…形容詞フレーズ, O…目的w語, C…補語,
[程]…程度補語, [可]…可能補語)

2.1. 『(旧本) 老乞大』「VP+“有”」構文のアスペクト性

ここで、『(旧本) 老乞大』「VP+“有”」構文のアスペクト性について確認しておきたい。

まず指摘できるのは、②「V 著(O)有」構文である。この構文で現れる“著”は、現代中国語のアスペクト助詞“着”に相当し、「進行・持続」の意味を表す。この用法の“著”はすでに唐詩にも表れており⁽¹¹⁾、現代語とほぼ同様の意味を表すと考えられる。この「V 著(O)有」構文が7例現れており、形式上はアスペクトを表している；「想著（思っている）」「禁著（閉じ込められている）」「下著（泊まっている）」「載著（載せている）」「虧著～（損をしている）」。

①「V(O)有」構文に現れる“省的 / 理會的（分かっている）”の“的”も一種のアスペクト助詞「完了」と考えられる。この“的”は“得”と同じで⁽¹²⁾、「実現・達成」から「完了・持続」の意味を表すと考えられる⁽¹³⁾；ここでは完了の持続を表していると思われる。

その他、アスペクトを表す文法的指標は見られないが、文の意味を考えると、やはりアスペクトに近い意味を有している例が現れている。①「V(O)有」構文の「叫喚（叫んでいる）」「摆艫（艫が流れている）」「根尋～（捜している）」「爭～（争っている）」等は「進行・持続」の意味を表していると考えられる⁽¹⁴⁾。

また、「習慣」は一般に中国語ではアスペクトには含まれないが、モンゴル語ではアスペクトの一種と考えられており、そのような例を挙げることもできる；「取水 / 打水（習慣として～のように水を汲む）」「每日出套換套（毎日とっかえひっかえ着替える）」。

確かに「習慣」は、長いスパンの「進行」と解釈することも可能である。

以上、上記①「V(O)有」構文と②「V 著(O)有」構文（計19例）がアスペクト的表現と考えられ、全体の60%近くを占めている（上記例文A

の最後に、各テンスにおけるアスペクト性を例示してみた)。

2.2. 『(旧本)老乞大』「VP+“有”」構文に見るアスペクト以外の表現

『(旧本)老乞大』の「VP+“有”」構文には、アスペクト以外と思われる表現も現れている。

③「VC(O)有」構文と④「“有”字文」構文は形式は動詞述語文であるが、述語の表す意味はむしろ形容詞に類似している。③「VC(O)有」構文はいわゆる様態補語 / 程度補語と可能補語の例であり、「説的好 (上手に話す)」「算的好 (よく当たる)」「做不得 (できない)」等、いずれも状態を表している。④「“有”字文」構文の「有 (ある)」とその否定「没 (ない)」もやはり状態を表すと考えられる。

⑤「“是”字文」構文の動詞“是”は特殊な動詞であり、アスペクト性を有さず、意味的には名詞述語文とも考えられる。また例文 30・31 の「歹勾當 (悪いこと)」「新羅蔘 (新しい人参)」では形容詞“歹”“新”の修飾を受けており、状態性が強い。

②「V 著(O)有」構文の例 13・15 は、形式は「V 著」で、進行アスペクトを表しているが、その意味は「～しようとしている / ～するつもりである」であり、上記 1.2. で見たモンゴル語の「企図」の表現にも類似している。「V 著」形式と併せて言えば、「企図状態」と言えるかもしれない。また例文 18・19 も「V 著」形式であるが、文全体が表している意味は、上記 1.2. で見たモンゴル語の「反実仮想」に類似している。③「VC(O)有」構文の例 23・24 も文全体が表す意味はやはり「反実仮想」に類似する。これらも「V 著」形式、可能補語形式と併せて「反実仮想状態」と言えるかもしれない。

以上、上記③「VC(O)有」構文、④「“有”字文」構文、⑤「“是”字文」構文だけで全 13 例現れており、全体の 40% を占める。(例文 13・15・18・19 を含めると全体の約半数がアスペクト以外の表現であること

がわかる)；上記例文Aの後に各テンスにおける状態性を記述した。

2.3. 『(旧本) 老乞大』「VP+“有”」構文が表す意味

上記 2.1 と 2.2. の考察により、『(旧本) 老乞大』の「VP+“有”」構文にはアスペクト的表現と、そうでない表現があることが分かったが、両者を包含する共通の意味としては、やはり「言語主体位相の叙述；話し手が現に閑知している主観的叙述」を指摘することができる。このことは、浅井 2014 ですでに指摘したところであるが、今一度確認しておきたい。

まず『(旧本) 老乞大』「VP+“有”」構文のアスペクト的表現には「進行・完了・習慣」などの意味があるが、そこに共通するのは動作の「状態」である。話し手が各時点（テンス）において閑知する動作の状態（アスペクト）を主観的に叙述している、と考えられる。また、アスペクト以外の表現には、「形容詞・名詞述語文的表現」「企図・反実仮想状態」があり、共通する意味としては、やはり話し手が閑知する各種の「状態」を挙げることができる。話し手が現に閑知する状態を主観的に叙述している、と考えられる。

3. 『(旧本) 老乞大』の「VP+“有”」構文と現代モンゴル語「VP+байх」構文の類似性

前述までの考察で、『(旧本) 老乞大』の「VP+“有”」構文と現代モンゴル語の「VP+байх」構文の意味的類似性として、「言語主体位相の叙述；話し手が現に閑知している主観的叙述」が指摘できるが、それらが表す具体的内容について、アスペクトの有無に基づき比較検討しておきたい。

まず、アスペクト表現では、現代モンゴル語の「進行・継続」に **-ж・ч/-аад⁴/-саар⁴/-аа⁴ бай-** 等 4 種の形式があり、全体の 65% を占め、最も多

表4 『(旧本) 老乞大』「VP+“有”」構文と現代モンゴル語の「VP+байх」構文

	意味	現代モンゴル語 VP+байх		『(旧本) 老乞大』 VP+有	
Asp	進行・継続	186 (65%)	209 (73%)	14 (44%)	19 (59%)
	完了	16 (6%)		2 (6%)	
	習慣	3 (1%)		3 (10%)	
	将然	4 (1%)		—	
Asp 以外	命令 (状態)	12 (4%)	77 (27%)	—	13 (41%)
	希望	32 (13%)		—	
	推量	10 (3%)		—	
	企図 (状態)	10 (3%)		(2)	
	反実仮想 (状態)	13 (4%)		(4)	
	状態	—		13 (40%)	
計		286		32	

く現れている⁽¹⁵⁾。『(旧本) 老乞大』の「進行・継続」でも、「V 著(O)有」形式とともに「V(O)有」形式における意味上の「進行・持続」を含めると、全体の44%を占め、最も多く現れる。「完了」では、現代モンゴル語 **-сан⁴/-аастай⁴ бай-** 形式、『(旧本) 老乞大』「V 的有」形式でいずれも全体の6%を占めている。両者ともに、意味的には「完了」の結果の持続を表しており、やはり「進行・継続」に類すると考えられる。「習慣」では、現代モンゴル語 **-даг⁴ бай-** 形式で3例、『(旧本) 老乞大』では「VO 有」形式において、意味上の「習慣」が3例現れている。「習慣」は上述したように、長いスパンの進行と考えられ、これも意味上「進行・継続」に限りなく近い。現代モンゴル語だけに現れる「将然」は **-х юм бай-на** の形式で現れ、断定を表す **юм** の存在が必要条件となっている。すなわち、両者に共通するアспект表現として、広義の「進行・継続」を挙げることができる。

次に、アスペクト以外の表現を見ていく。現代モンゴル語では、「命令」-ж・ч бай-гаарай⁴/-гаач⁴/-гтүн²/-я,「希望」-маар⁴ бай-на,「推量」-х (-гүй) бай-х (аа),「企図」-х гэж бай-,「反実仮想」-х(-гүй) бай-сан/-гааの五種が現れる。「命令」の形式は実は上記アスペクトの「進行」で現れる-ж・ч бай-形式に属し、主にбай-の接尾辞であるгаарай⁴「依頼」、-гаач⁴「軽い命令」、-гтүн²「願望」、-я「意思・勧誘」によって「命令」の意味を表していると考えられる。『(旧本)老乞大』の「VP+“有”」構文には「命令」は現れないが、やはり、持続を表す「V着」形式による「命令」は現れており、興味深い。「希望」は常に-маар⁴ бай-наの形式で現れる。-маар⁴は「願望」を表す連用形接尾辞であり、бай-наとともに現れて、現在の希望状態を表していると考えられる。『(旧本)老乞大』の「VP+“有”」構文にはこの「希望」の用法は現れない。残りの「推量」「企図」「反実仮想」はすべて-х бай-形式で現れる。実は上述の「将来」もこの-х бай-形式に属する。-хは「未来」を表す連体形接尾辞であり、「企図」のгэжは動詞гэх「～しようとする」の連用形である。『(旧本)老乞大』では「想著有」の形式で、「企図」の意味が2例出ている。また、やはり「V著有」の形式で「反実仮想」の意味が2例、「VC(O)有」の形式で同じく「反実仮想」の意味が2例出ている。『(旧本)老乞大』「VP+“有”」構文に「推量」は現れない。

『(旧本)老乞大』にのみ現れるアスペクト以外の表現として「状態」がある。上述2.2.で述べた如く、「VC(O)有」形式,「“有”字文」形式,「“是”字文」形式で現れ、意味はむしろ「形容詞・名詞述語文」に類似する。これら3形式はむしろ「形容詞・名詞述語文」として分類した方がよいのかもしれない。また、2.3.で述べた如く、『(旧本)老乞大』「VP+“有”」構文のアスペクト表現とアスペクト以外の表現では、いずれも広義の「状態」を表しているとの解釈が可能である。

4. おわりに

これまでの一連の論考、浅井 2015a・2015b 及び本稿において、『(旧本)老乞大』句末の“有”と現代モンゴル語の句末助動詞“байх”の類似性について、考察してきた。

結論として、『(旧本)老乞大』句末の“有”と現代モンゴル語の句末助動詞“байх”がそれぞれ文に果たす役割において、共通の機能「言語主体位相の叙述；話し手が現に関知している主観的叙述」を確認することができた。

この議論のきっかけとなったのは、山口瑞鳳 2002 で述べるチベット語の「二元表現位相論」であり、チベット語の句末助動詞 $\text{ཡོད}/\text{ཡོད}^{\wedge}\text{duu}$ が果たす役割「表現主体位相」である。山口瑞鳳 2002 の言う「表現主体位相」と筆者が言う「言語主体位相」は全くの同義であり、筆者が言い換えたに過ぎない；浅井 2014 参照。

山口瑞鳳 2002 が指摘しているように、日本語の「だ」「です」「であります」等がそれに相当しており、その背景には深遠なる言語類型論的なものを感じる。

いずれにせよ、『(旧本)老乞大』句末の“有”は、当時（元代）の北京におけるブロークンの口語を反映したものであることは議論の余地がなく、その背後には、金文京他 2002 で述べるように、口語としての「漢児言語」の長い歴史が横たわっていたにちがいない。

このような言語接触は多民族国家中国ならではの現象であり、興味があることがない。

また、今回調査の対象としたのは現代モンゴル語口語であり、元代モンゴル語口語を中心とする通時的な研究がさらに必要であることは言うまでもない。チベット語と併せて今後の課題としておきたい。

《注》

- (1) 浅井澄民 2014 参照。
- (2) この 5 種のテキストを選択した理由は、比較的最近出版されたもの（最新の研究成果が反映されている）であり、かつ口語を重視していると考えたからである。
- (3) ここで現れる「習慣」「獲得」「授受」は中国語学ではアスペクトの範疇には入らないが、ここでは塩谷 2001、塩谷・中嶋 2011 に従う。
- (4) これ以降の例文は 2015b を引用する（例文番号も 2015b と一致する）。
- (5) 例文 46) 47) では断定を表す文末小詞 **юм** を伴っており、**-х юм байна** の形式で「将然」のアスペクトを表すと考えられる。
- (6) 金岡 2009 (p. 153) では、暫時接尾辞 **-эана⁴** と瞬時接尾辞 **-схий-** を区別している。
- (7) 山越康裕 2012 (p. 146) 参照。
- (8) 温品廉三 2006 (p. 95) 参照。
- (9) また、日訳の最後に示しているのは浅井 2014 で記した、チベット語の文法的意味「観察知」と「定着知」を表している。
- (10) 浅井澄民 2014 参照。
- (11) 太田辰夫 1957/2013 参照。
- (12) 金文京他 2002 (p. 27) 参照。
- (13) 太田辰夫 1957/2013 (p. 228・231) 参照。この“的”を可能的意味で解釈することも可能である。
- (14) ここでは、「使（使っている）」「不識（分かっていない）」「結裏〜（作ってある）」なども「進行・持続」に含めた。
- (15) 塩谷 2001 では「進行」**-ж・ч бай-** と「継続」**-аад⁴ бай-** を区分けしているが、ここでは意味上同類に分類した。

使用テキスト ※引用例文の記号・番号 ex (Y56) は使用テキストとページ数を表す。

N₁: 温品廉三 2009 『モンゴル語のしくみ』三修社

N₂: 温品廉三 2006 『ゼロから話せるモンゴル語』三修社

H: 橋本勝 2010 『ニューエクスプレス モンゴル語』白水社

Y: 山越康裕 2012 『詳しくわかるモンゴル語文法』白水社

K: 金岡秀朗 2009 『実用リアル・モンゴル語 ― わかりやすい文法ナビ』明石書店

参考文献

- 浅井澄民 2014;『(旧本)老乞大』句末の“有”とチベット語の句末助動詞
ཡོད་པའོ་/འདྲ་པོ་duu の類似性 —— 存在動詞の文法化と言語主体位相の叙述」拓殖
大学語学研究, No. 130
- 浅井澄民 2015a;『(旧本)老乞大』句末の“有”と現代モンゴル語句末助動詞
“байна”の類似性 I —— 存在動詞の文法化と言語主体位相の叙述」拓殖大学
語学研究, No. 132
- 浅井澄民 2015b;「現代モンゴル語「VP+байх」構文の意味と機能 —— 5 種のモ
ンゴル語教材から ——」拓殖大学語学研究, No. 133
- 太田辰夫 1957/2013;『中国語歴史文法』朋友書店
- 小沢重男 1986/1994;『増補モンゴル語四週間』大学書林。
- 1997;『蒙古語文語文法講義』大学書林。
- 金岡秀朗 2000/2012;『モンゴルを知るための 65 章 [第二版]』明石書店。
- 金文京他 2002;『老乞大 —— 朝鮮中世の中国語会話読本』東洋文庫 699, 平凡社。
- 塩谷茂樹・E プレブジャブ 2001;『初級モンゴル語』大学書林
- 塩谷・中嶋 2011; 塩谷茂樹・中嶋善輝『モンゴル語 —— 大阪大学世界言語研究
センター 世界の言語シリーズ 3』大阪大学出版会。
- 橋本勝 2012;『ニューエクスプレス モンゴル語単語集』白水社
- フフバートル 1993/1997;『モンゴル語基礎文法』インターブックス。
- 山口瑞鳳 2002;『概説チベット語文語文典』春秋社。
- 《新蒙汉词典》编委会 2011;『新蒙汉词典』商务印书馆。

(原稿受付 2016 年 10 月 4 日)

〈論 文〉

フィリピン人講師による オンライン英語教育の可能性について —— 動機づけ研究との関連で ——

新田目 夏 実

1. 序

現在日本の教育界のキーワードは「グローバル人材」である。かつての「国際人」同様、その定義は必ずしも明確であるとはいえないが、一つの重要な要素が「英語によるコミュニケーション能力」であることは間違いない。この方針は、実はすでに 1989 年に改訂された文部科学省の学習指導要領のなかに反映されているものであるが、なかなか成果が上がっていないのが実態である。日常生活で英語を使う必要のない日本では、積極的に英語を勉強する動機づけが生まれにくく、かといって学校教育の中だけで、英語をマスターするのに必要なだけの時間、特に発話時間を確保することが困難なためである。そのような状況を背景として、2010 年ごろから注目を集め始めたのが、フィリピン留学であり、インターネット経由で行う「オンライン英会話」である⁽¹⁾。フィリピン現地留学は言うまでもなく、オンライン英会話の特徴は、フィリピン人講師によるマンツーマン教育である⁽²⁾。このような授業方法は、価格が安いことに加え、個人の能力・適正に即して柔軟な授業を行うことができる。そのため、学習効果が高く、

それが学習者の動機づけを高めることが考えられる。このような意味で、「フィリピン人によるオンライン英語講座」（以下、オンライン英語講座）は、新しい英語学習のオプションとなりうる可能性がある。

本稿では以下オンライン英語講座に焦点をあて、まず、このような教授方法が求められている背景を日本の英語政策との関係で整理する。次に、特に動機づけ研究との関連でその可能性を検討する。さらに、実証実験の結果にもとづき、オンライン講座がいかに学習者の動機づけを高めるか、動機づけにかかわる諸要因（有能感、自律性、フロー体験、自己効力感、英語力評価）等の観点から試論的に検証する⁽³⁾。

2. 英語教育における時間とやる気

2.1 隘路としての「時間」の問題

今でも中高の英語教育は文法訳読式であるため英会話ができないと誤解するものも多いが、実際には、1989 年の中高の学習指導要領の改訂の中で、既に、「外国語で積極的にコミュニケーションを図る態度」という新しい目標が掲げられている。「コミュニケーション能力」は狭義の「会話能力」だけを意味するものではなく、社会文化的能力を含む多様な側面を含むものであるが、英語教育の中では、ますます会話能力が注目を集めるようになっている（鳥飼, 2014, p. 103）⁽⁴⁾。近年、この傾向はさらに強まり、第 6 回学習指導要領（1998 年告示）で「実践的コミュニケーション能力の育成」が強調され、その後 2002 年には『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想が発表され、翌 2003 年には『『英語が使える』日本人の育成のための行動計画』が公布された。さらに、2008 年の小中学校の学習指導要領の改訂、2009 年の高校学習指導要領の改訂の結果、小学校では、5, 6 年生から「外国語活動」として週 1 回の英語授業が必修化され（2011 年施行）、中学校では、英語授業を週 4 時間に、また「四技能

による総合的コミュニケーション能力の育成」と語彙の3割増が導入された（2012年施行）。最後に、高校では「授業は英語で行うことを基本」とされ、2013年から実施が始まった。このように矢継ぎ早に「英語教育改革」が打ち出されることとなった。

以上の方針を徹底するような形で進んでいるのが、「グローバル人材育成戦略」（グローバル人材育成推進会議，2012年）である。そこでは、グローバル人材に必要な要素として、「実践的英語教育の強化」が強調されたが、「実践的英語教育」の内容が曖昧であったため、文科省は、2013年に、「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」を発表した。そこでは、これまで努力目標であった「英語コミュニケーション能力」について明確な定義を与えるとともに、数値目標が明示された。要約すると、

- 小学校中学年—コミュニケーションの素地を養う
- 小学校高学年—初歩的な英語の運用能力を養う
- 中学校—身近な話題についての理解や簡単な情報交換，表現ができる能力を養う
- 高等学校—幅広い話題について抽象的内容を理解できる。英語話者とある程度流暢にやりとりできる能力を養う
- 中学卒業までに、英検3級程度，高校卒業までに、英検二級～準一級，TOEFLiBT 57点以上⁽⁵⁾

このように目標が明確になったとはいえ、その目指すところは、とても過去の改革の実態の評価にもとづいているとはいえない状況にある。例えば、公立中学校中学3年生で英検3級以上は37%，高校3年で英検準2級以上の英語力を持つものは34%にすぎない（文科省，2016a，2016b）。かけ声だけではとても到達不可能な、高度なレベルに目標が設定されているのが実態である。「実施計画」の中では、確かに、少人数指導や習熟度別指導や、教科書・教材の工夫についてもふれられているが、総じて理念と目標レベルにとどまっており、具体的対策に乏しい。公立中学の英語授

業時間を3時間から4時間に戻したと言っても、他の教科との兼ね合いもあり、習熟のために必要な英語環境から程遠いことは明らかである。

アメリカ国務省外国語研修所 (US Department of State, The Foreign Service Institute) のデータによると、アメリカ人が日本語で職業的会話を行えるようになるためには、教室で2,200時間、さらにその半分くらいを日本で過ごすことが望ましいという (鳥飼, 2014, p.62)。逆にみれば、日本語母語話者が、「日常会話」程度ではなく、「グローバル社会」で「ビジネス英語」を駆使して活躍するためには、その程度の学習時間を覚悟しなければならないということであろう。それに対し、通常日本の学生が中学から高校まで学習する授業時間は、年130時間程度であり、6年間でせいぜい800時間程度であろう。大学4年間を入れたとしても、(英語専攻学生でないかぎり) 授業時間の合計は1,000時間程度と思われる⁽⁶⁾。しかも、上記データは、米国の新人エリート官僚が、職業上の必要性に迫られ集中的に語学研修を受ける場合であるのに対し、日本では長い夏休みなどを含み断続的に学習するのであって、外国語学習に効果的な学習スタイルとは言い難い環境にある。

時間数に加えて重要なのが英語を学ぶ環境である。非英語国である日本で英語を学ぶ日本人学生は、「外国語としての英語」(English as a foreign language, 以下, EFL) 環境で学ぶのであって、英語環境で生活しながら、学校で第二言語として英語を学ぶわけではない (English as a second language, 以下, ESL)。この差は、漠然とした「必要やあこがれ」だけで克服できる障害ではない。EFL環境の日本で職業生活を送ることになるであろう多くの学生にとって、抽象的な「グローバル人材」のかけ声だけでは、とても「やる気」にはなれないような障壁である。

2.2 英語教育改革－隘路としての「やる気」の問題

現在「コミュニケーション重視」の第二言語習得論・教育方法がさかん

に提言されているが、上述のように、根本的には EFL 環境にあって、かつ学習時間が少ないことが第一の問題である⁽⁷⁾。このような環境で「英語ができる」ようになった学生は、授業時間外で、追加的教材をかなり自発的かつ継続的に学習した学生であると推測される。そのような「特殊な」学生ではなく、「普通」の学生（むしろ英語嫌いの学生）の英語力を高めるためには、教室内の絶対時間が足りない以上、本人のやる気（「動機づけ」）をいかに高めるかが重要な課題となる。文科省もすでに「行動計画」の中で、EFL 圏である日本では「動機づけ」が大切であることを指摘している⁽⁸⁾。とはいうものの、提案されているのは、国際理解教育の強化推進、高校生留学の促進、地域人材の活用、英会話サロン、英会話キャンプ、留学生との交流、姉妹校提携など、従来の施策の繰り返しであり、一つ一つは有意義な活動であるが、その効果の程度については不明であり、また「行動計画」の目標レベルに達するような学習を強制するものでもない。その意味で、具体策についてはかなり心もとない状態にあるといっても過言ではない⁽⁹⁾。本稿では、以下動機づけにかかわる諸理論についてレビューし、さらに近年利用可能になりつつあるオンライン英語講座の可能性について、実際の調査結果をふまえて検討する。

本稿で取り上げるオンライン教授法は、技術的には近年のコンピュータとインターネット技術の発展によって可能になったものであるが、学習者一人一人に全く個別の教師が対応している点で、コンピュータを利用すると言っても、従来の CAI（Computer Assisted Instruction）教育とはかなり質的に異なる部分がある。その結果、従来の教育形態では不可能であった上記 2 つの問題への対応が可能になるのではないかと期待される。

まず、マンツーマン教育により学生の実質的発話量を増加させることができる。第 2 に、集団授業と比べ個別性と柔軟性に富む授業展開が可能になるため、学生の学習意欲の強化に貢献することが期待される。ただし、現在のところ、このような授業方法の利点に関する実証的研究は少ない。また

このようなマンツーマン授業に適したカリキュラムに関する知見は少ない。以下試論的にはあるが、特に動機づけ研究との関係の中で、「オンライン英語講座」の有効性について、理論的・実証的に検証してみたい⁽¹⁰⁾。

3. 研究史 — 動機づけに影響する諸要因 —

一般に、動機づけという心理的状況を左右する要因が、欲求、感情、認知、環境という4要因である（鹿毛，2012）。概略すると以下のようになる。

まず、人間には自己実現や困難な課題を達成したいなどの基本的心理的欲求があり、近年この分野は自己決定理論として展開を見せている。自己決定理論は、内発的動機づけの重要性の発見にはじまり、内発的動機づけと外発的動機づけの関係に関する研究に進んだ⁽¹¹⁾。ここで内発的動機づけとは、有能さの欲求を下敷にして、報酬を目的としない、その活動自体から生じる満足を求めるような動機づけであり、外発的動機づけに対し、自律性、主体性を特徴としている。その後、Deci らによる一連の研究の結果、「有能さへの欲求」、「自律性の欲求」と「関係性の欲求」という3つの欲求が、人間に生得的に備わる基本的欲求として指摘されることとなった（Deci, 1971; Deci, 1975; Deci & Ryan, 1985; Deci & Flaste, 1995）⁽¹²⁾。なお、内発的動機づけと外発的動機づけは、まったく排他的現象ではなく、自己決定性（自律—他律）の程度によって、連続的あるいはいくつかの段階に分けられることが指摘されている（Ryan & Deci, 2002）。

2番目の要因が感情である。自己決定理論は合理的人間を仮定し、人間の認知的・理知的側面を重視する傾向が強い。しかし実際には、快不快、怒り、不安、喜びなどの感情も大いにやる気に影響し、学習行動を促進したり抑制したりする。特に、行動を促進するようなポジティブ感情に焦点を当てたものが「フロー体験」である（Csikszentmihalyi, 1990, 1998）。

フロー体験とは、行為に完全に集中・没頭し、わくわくするような気持

で満たされ、その時間が終わらないで欲しいと願うような心理的狀態である。フロー体験は積極的・主体的体験であり、TV・音楽視聴のような受動的狀態で得られるような感情体験ではない。フロー体験がおこるためには、適切な反応を必要とするようなはっきりとした目標があり、その結果に対してすぐにフィードバックが行われ、また、チャレンジのレベルが体験者のスキルと釣り合っていることが必要である。フロー体験は、いったんこの状態を経験すると、肯定的フィードバックが発生し、さらに深い喜びや高い水準での充足感・達成感を求め努力を倍加するため、自己成長につながる感情である。内発的動機づけ理論が、個人に生得的に備わる基本的欲求を行為の最終的原因と考えるのに対し、フロー理論は、環境との相互作用の中で感じる感情により動機づけが新たに生じる（変化する）点を強調する。その点でフロー理論は動機づけのより情動的・創発的（emergent）な側面に注目した理論である。フロー体験によって獲得されるパーソナリティ特性は、いろいろな局面において自己成長を志向する自己目的的性格の形成・強化につながるので、心理的資本ということもできる。

第3番目の要因が人間の認知過程の重要性であり、この点を強調するのが社会認知理論である。人間の行為にたいして内発的動機やフロー体験が重要といっても、これらの体験は、刺激に対する単純な反応として生じるものではない。従来の心理学・精神分析学では、内的理解を偏重するか、外的刺激を重視するかであったが、社会認知理論では、内的・外的要因に影響を受けながらも、受けとった情報を人間が主体的に解釈し、行為の結果を予想し、その予想を踏まえて行為が生じると考えるのである⁽¹³⁾。このような人間の主体性感覚の中核となるのが、「できる」という感覚である「自己効力感」（self-efficacy）である。目的達成に必要な行為が分かっているにもかかわらず、必要とされる努力を最後まで遂行できなければ、初期の目標を達することはできない。その意味で、自己効力感とは、期待される結果を、成功裏に遂行できるかどうかの、自己認知の程度を意味している。

最後に、以上の欲求、感情、認知は個人の「内的要因」であるが、これらに影響するのが、第4番目の要因である環境である。例えば特有の物理的学習環境や人間関係は動機づけと関係する。今回のようなオンラインによる授業環境やフィリピン人講師との関係は、特有な環境要因を構成するものである⁽¹⁴⁾。

なお、欲求（有能感への欲求、自律性の欲求、関係性の欲求）、感情（フロー体験）、認知（自己効力感）、環境という4要因は、まったく独立した要因ではない。たとえば自己効力感「自分でできる」という確信の度合いであるが、決して「根拠なき自信」ではない。直接・間接体験にもとづき自信・確信が強化された状態であり、有能感と自律性の高い状態でもある。また、有能感、自律性と自己効力感が高いときに行った行為はフロー体験を取りやすい。そのような体験は環境要因とも適合的な関係にあることが想定される。その意味で、これらの要因は相互に関係するだけでなく、お互いを強化するような関係にあると考えられる。石村郁夫によると、フロー体験を感じるような活動に従事しているとき、以下の10の心理状態が発現している（表1）。因子分析の結果にもとづき、10の状態はさらに3つの要因群にまとめられた（石村、2008）⁽¹⁵⁾。

「肯定的感情と没入による意識経験」は、フロー体験に特徴的な心理状態である。そのような感情が生じている場合、「チャレンジ（挑戦）している」にみられるように、低レベルの快楽充足ではなく、より高いレベルの目標達成を志向する心理状態が発現している。また、「能力への自信」のうち、「うまくいっている」と「思いのままに動いている」は有能感を、「うまくやる自信がある」は自己効力感を、さらに、「コントロール（うまく対応）できる」は、自己効力感と同時に自律性を強く反映する要因である。

以上明らかなように、フロー体験を経験するような行為を行っているときには、人間の基本的心理的欲求を反映し、自己効力感という認知過程を通して、動機づけを強める心理的状況が発生している⁽¹⁶⁾。ただし、継続

表 1 フロー状態像

	番号	質問内容
肯定的感情と没入 による意識経験	1	完全に集中している
	2	我を忘れている
	3	時間を忘れている
	4	楽しんでいる
目標への挑戦	1	チャレンジ（挑戦）している
	2	目標に向かっている
能力への自信	1	うまくいっている
	2	思いのままに動いている
	3	コントロール（うまく対応）できる
	4	うまくやる自信がある

（出所） 石村（2008），p. 81.

して難しい課題に取り組ませるためには、その体験がフロー感情を呼び起こすようなものであることが特に重要であると推察される。

以上は一般的学習の文脈であるが、特に第二言語（L2）習得にかかわる動機づけ研究は、1960 年代に ESL 圏（特にカナダのフランス語圏）で英語を教える研究の一部としてスタートした。当初、L2 文化に対する学習者の意識が言語学習に対してどのような影響を及ぼすかに焦点がおかれた。そこでは何かの目的のために語学を勉強するというような「道具的動機づけ」（instrumental motivation）よりも、語学が用いられている文化圏に対する肯定的関心を意味する「統合的動機づけ」（integrative motivation）が重要であることが指摘された。なお、日本人については、さらに国際的志向性（international posture）が重要であることも明らかになった（Yashima, 2009）。しかし、従来の研究は、社会心理学的研究の側面が強く、それを英語教育の場で役立てようとする研究は 1990 年代以降のことであった（Dörnyei, 2001）。詳細は省くが、特に言語学習にか

かわる要因として、言語適正、学習スタイル、動機づけと学習ストラテジーが関係していることが明らかになった。しかし、言語適正自体は通常変えることができない要因であるため、適切な学習ストラテジーの導入により、学習者の動機づけを高め、学習スタイルをより自律的なものにすることが提唱された (Dewaele & Furnham, 1999)。

語学学習にかかわる様々な学習ストラテジーの観点から、上述の心理学的知見をふまえ整理したのが、ドルニエイの「過程志向アプローチ」(process-oriented approach) である (Dörnyei, 2001, 2003)。ドルニエイのモデルは、学習行動を、まず学習行動前、行動段階、行動後の振り返りの3段階に分けたうえで、それぞれの段階に異なる動機づけが対応することを指摘した。

1. 学習行動前段階の選択的動機づけ (choice motivation)
2. 行動段階の実行動機づけ (executive motivation)
3. 行動後段階の動機づけを高める追観 (motivational retrospection)

L2 学習のような長期にわたる学習活動の場合、動機づけのレベルは各段階でダイナミックに変化する。したがって各段階に適切な教育的介入が必要であり、選択的動機づけ段階では学習する言語に肯定的価値観を高めること、実行動機づけ段階では学習行動が積極的に維持、保護されるようにすること、そして追観段階では、学習終了後に肯定的な自己評価を行うことが肝要であることを指摘する。

ところで言語適正は変えられないというものの、個々の学習者の特性に合った学習法を導入することが望ましいことは言うまでもない。適正と学習方法をマッチさせることで、学習効果が上がり、それが動機づけを維持・強化するからである (白井, 2012)。ただし、これは一斉指導の場合には難しく、うっかりすると差別的ととらえられる可能性もある。学習者の適性を取り入れた「適性処遇交互作用」(Aptitude Treatment Interaction) は、理論的かつ実験的環境では可能だが、通常の授業では系統的に

実施するのはなかなか困難なのが実際である（白井，2012）。

以上のレビューで明らかになったように、動機づけを高めるためには、一般に、

1. 有能性、自立性、関係性といった内発的動機にかかわる人間の基本的欲求
2. 肯定的感情を呼び起こすフロー感覚
3. 主体性感覚の中核である自己効力感

にポジティブに働きかけることが必要である。またドルニエイが整理したように、学習開始時、学習中、そして学習後に、学習動機づけを強化するような働きかけを行うことが有効である。さらに学習者の言語適正をふまえた指導を行うのが理想である。

本稿では以上のレビューにもとづき、オンライン英語講座の特性と効果について以下の順序に従い試論的に考察する。

まず学習者の講座受講直後の心理的状态が、どの程度肯定的状態であったかどうか示す。次に、その感情が本当にフロー体験であったのか、それとも単なる受動的満足感であったかどうか確認するために、フロー体験に必要な目標設定やチャレンジ感が適切なレベルにあったかどうか確認する。第3に、このような体験が有能感、自律性や自己効力感を高めたかどうかについて示す⁽¹⁷⁾。ただし、ドルニエイが指摘するように、動機づけは学習の諸段階で変化する。そこで以下の分析では、調査期間中の心理状態の変化についても合わせて検討する。以上は一般的な動機づけの文脈であるが、最後に英語能力にかかわる有能感が高まったかどうか、英検 Can-do リストを用いてさらに具体的に検証する。最後に以上の結果を踏まえて、フィリピン人講師によるオンラインレッスンの効果について考察する。

なお、このような実験授業の例自体が少なく、また、実験授業の実施体験から得られた知見が貴重な情報を提供することになるとと思われるので、まず実験授業の実施方法について若干詳細に述べる。そのうえで実験結果

について述べる。

4. 実験授業の実施方法

4.1 実施手順と収集データ

フィリピン人講師によるオンライン英語教育について、拓殖大学国際学部生に対する実証実験（2014年5月～7月）を行った。実験に先立ち学生モニターを募り、TOEICの結果により英語の学力が異なる学生10人に対し、週4回、約2月間（最大36回、9週間）QQイングリッシュ社が提供するオンライン英会話の授業を実施した⁽¹⁸⁾。授業は一回50分、週4回のうち3回はパターンプラクティスの一種であるカランメソッド、もう一回は指定のトピックにかかわる「トピック・カンバセーション」を実施した（後述）。なお実験のスケジュールとソフトウェアの使用法の説明会を除き、授業は完全に英語だけで行った。

本実験ではいろいろなデータを収集したが、本稿で分析に用いるのは次の2種類のデータである⁽¹⁹⁾。

1. フロー体験に影響する10の要因（上述の石村分類）。毎週末実施。
2. いろいろな使用局面における英語の聴解（listening）と会話能力（speaking）にかかわる自己評価アンケート（以下、L/Sアンケート）。実験の開始前と終了後に実施。

4.2 カランメソッドとトピック・カンバセーション

カランメソッドは、1959年にイギリスで開発された英語訓練方法であり、「聞く力・話す力」の育成に特化した訓練方法として、カリキュラムおよび授業方法が体系化されている（坂本，2013）。カリキュラムは12段階から構成され、CEFRのA1からC1に対応するテキストが用いられる。カランメソッドの授業方法の特徴は、講師の発話スピードがたいへん速く、

講師の質問に対して、受講者がフルセンテンスで解答を発話することにある。レッスン中はテキストで定められた形式に従って解答しなければならない。即時にかつ具体的にフィードバックが与えられる。例えば、誤りの場合は、3回まで矯正を行い、正しい解答や発音については、簡潔かつ明確に正しくできていることを伝えることになっている。即答できないときには、講師はすぐさま正解を発話しはじめるため、シャドウイングのような状態になる（坂本他，2016）。なお、聞き取りと文法事項の正確さを期すために、ディクテーションも行われている。また、毎回必ず前回の復習からレッスンが開始される。

以上の記述から明らかなように、カランメソッドは決して「フリー・カンパセーション」ではない。文法事項を含め体系的に学習が進み、その間学習者の発話が最大化され、反復演習により、学習者の理解と習熟度が無駄なく高まるように企図された学習方法である。また、マンツーマン・レッスンであるため、個々の学習者レベルに合わせた教材が使用される。カランメソッドは学習者に集中を強いる学習方法であり、また発話結果に対してすぐにフィードバックが行われるという意味で、フロー状態を発生させやすい学習方法といえる。

それに対してトピック・カンパセーションは、場面を指定して、その場面に関係する語彙の学習と会話を行う練習である。例えば、入門コース（レベル A）の最初のトピックの一つであるスポーツについてみると、ボクシングとアメリカン・フットボールの写真の下に，“athlete”，“amateur”，“stadium”，“coach”，“Give it your best shot and you will make it to the finals”といった語彙・表現が示されている。講師は学習者に対してこの写真を見ながら語彙・表現の意味を質問する。わからない場合は定義を英語で説明する。レベル A はこのような日常生活にかかわる場面が中心であるが、レベルが上がるにつれ（A～E）、トラベル、健康、ビジネス、社会問題など抽象度の高い話題が導入されていく。さらに

上級者向けのトピックコースも用意されている。ただし、カランメソッドと比べると自由度が高く、講師は学習者の関心、経験を踏まえ、トピックの範囲で、和気あいあいと自由に話題を展開していくところに特徴がある。会話が進展せず沈黙の時間が発生したり、テーマ間の関連が薄いため、学生にとっては「なんとなく楽しい」授業であるが、教師の練達度が問われるタイプのレッスンである。

4.3 講座対象者と講師

講座モニターは募集したうえで、TOEIC の点数により、以下の 10 人（男子 3 名、女子 7 名）の学生（全員 2 年生）を選抜した。TOEIC の点数は、2014 年 11 月に学内で実施した TOEIC IP を参考にした。カッコ内は TOEIC の点数および男女の別（男子=M、女子=F）である。

- 300 点台（355M, 355F, 360M, 360F）
- 400 点台（430M, 435F, 440F）
- 500 点台（545F, 565F, 580F）

国際学部という特徴上、またモニターに応募してくる段階で、英会話に関心が高いことが推測される。このうち二人（355M, 440F）はすでにフィリピンで学習経験があり⁽²⁰⁾、一人（355F）は、NGO によるフィリピン・スタディツアーに参加した経験がある。

講師は以下の 11 人であった（表 2）。全員 20 代のフィリピン人であり、セブ島の 4 年制大学の卒業生である。出身大学および専門は以下の通りであった。全員 TESOL の有資格者である。また特にカランメソッドについては、ロンドンのカラン本校から派遣されたトレーナーから訓練を受けている。

この中で Cebu Normal University は、フィリピンでは名門教育大学である。フィリピンで教員免許を取るためには教員試験に合格する必要があるが、その全国試験トップテンに入る学生を輩出することで有名な大学

表 2 講師バックグラウンド

	性別	大 学	専 攻
1	女	Cebu Normal University	初等教育学部/特別教育
2	女	Cebu Normal University	中等教育学部/英語
3	女	Cebu Normal University	初等教育学部
4	女	University of Cebu-Banilad	ホテル・レストランマネジメント
5	女	Holy Name University	マスコミュニケーション
6	女	University of San Jose-Recoletos	看護学
7	男	Holy Name University	看護学
8	男	University of the Visayas	ホテル・レストランマネジメント
9	男	University of the Visayas	初等教育学部
10	男	Cebu Normal University	中等教育学部/英語
11	男	University of Cebu	中等教育学部/英語

でもある。大学の知名度が講師の質を保証するわけではないが、それ以外の大学も、地元ではそれなりの名門校である。6人は教育学部であり、5人はそれ以外の専門である。教育学が専門の学生ばかりではないが、比較的「質の高い」講師陣であったと思われる⁽²¹⁾。

4.4 講座実施方法

英語講座自体は、学習者個人が直接会社の管理ページにアクセスし、Skypeを通じて実施した。Skypeはインターネット上でビデオ通話を可能にする無料のソフトウェアである。そのため、まず実施に先立ちSkype名の取得を行わせた。その上で、QQ English社のオンライン講座画面の使い方についての説明会を実施した。あらかじめレッスンの希望時間を聴取したうえで上述の11名の講師を配置したので、通常のオンライン講座とは異なり、学生の希望に沿って講師を選んだわけではない。ただし、やむを得ない場合はレッスンのキャンセルと代替レッスンの受講を認

めた。なお、レッスンは原則として月曜から金曜日の間に4回受講することとし、一日に複数コマのレッスンを連続受講しないこと、できるだけ定期的・規則的に受講するよう指導した。所定の時間になると講師からSkypeでコンタクト要請がくるので、初回については、応答後に登録する必要がある。

以上は学生がオンライン講座を受講する仕組みであるが、レッスンは多くの場合自宅で行われたため、研究者側としては、実際に受講しているかどうか、また何回、何分受講したのか不明である⁽²²⁾。そのため、QQイングリッシュ社が用意した管理者画面を用いて適宜チェックした。また、学生のスカイプ名とパスワードは講座全体として管理しているので、必要に応じ、実際に学生としてログインし、受講実態及び講師による総評を確認した。以上のシステムを用い、受講状態の悪い学生については、学生にメールを送り、あるいは呼び出すことにより、受講の継続を促した。また週末には、各種アンケート（後述）の依頼とともに、学生を励ますメールが送信された。最後に、講座終了後に報告会を行い、口頭および文章で、学生の感想を収集した。

5. 収集データ

5.1 フロー状態

本研究では石村（2008）に従い、10の質問を用いて「肯定的感情と没入による意識経験」（以下、フロー体験）、「目標への挑戦」と、「能力への自信」という三つの側面について調査した（表1参照）。フロー体験は一過性の感動ではなく、また受動的満足感ではなく、さらに深い喜び、高い達成感を求め、自己成長につながるような感情である。「目標への挑戦」は、フロー体験のまさにこのような側面と関係するものである。しかし、目標に積極的に向かわせるためには、内発的動機に影響する要因である有

能感・自律性や、目標達成まで行為を継続できる確信（自己効力感）が必要である。本実験では10の質問により、これらの状態について調査した。これらの動機づけ要因は時間とともに変化するので、今回のデータでも9週間の変化に注目したい。なお、それぞれの質問について「全くあてはまらない」（1点）から「非常にあてはまる」（7点）の7段階として回答を求めた。本評価は毎週末にオンラインで実施した。

5.2 Listening/Speaking (L/S) 能力評価

L/S 能力評価は「英検 Can-do リスト」をもとに、英検 2 級／準 1 級／

表 3 Listening スキル

	スキル項目／自己評価指標	英検レベル	ポイント
A	（外国の文化や生活様式を紹介するなど）内容が簡単であれば、英語で行われる授業や研修を理解できる。	2 級	1
B	（呼び出しのアナウンスやイベントの情報など）館内／場内放送を聞いて、重要な情報を理解できる。	2 級	1
C	（商品のサイズ、値引き率、在庫があるかどうかについての情報など）買い物をする際に、店員が行う簡単な説明を理解できる。	2 級	1
D	（スピーチや講義など）自分が興味のある話題についての、非常に長い会話や独白を理解できる。	準 1 級	2
E	テレビやラジオのニュース番組で、主要な点を理解できる。	準 1 級	2
F	（電車の乗り換えについての指示や遅延について説明するお知らせなど）飛行機や公共交通機関を利用する際に、指示やお知らせを理解できる。	準 1 級	2
G	自分の仕事や専門分野に関連していれば、電話で注文や問い合わせの内容を理解できる。	準 1 級	2
H	（一般教育のために行われるスピーチや講義など）幅広い話題や問題についての、非常に長い会話や独白を理解できる。	1 級	3
I	（イベントを計画する会議や職場での会議など）会議に参加する際に、議論の内容を理解できる。	1 級	3
J	政治や経済関連の話題について、テレビやラジオのニュースを理解できる。	1 級	3

注）英検 Can-do リスト。http://www.eiken.or.jp/eiken/exam/cando/list.html（2016 年 3 月 1 日アクセス）

表 4 Speaking スキル

	スキル項目／自己評価指標	英検レベル	ポイント
A	(遅刻や欠席の理由を説明するなど) 日常生活で起こる身近な状況を説明できる。	2 級	1
B	(色やサイズ、値段など) 買い物をする際、店員に、自分が探しているものを説明したり、自分の好みを伝えたり、簡単な質問をしたりできる。	2 級	1
C	(「ジェインに折り返し電話してと伝えて」「今日は会議に行けないとジョンに伝えて」など) 簡単な伝言をすることができる。	2 級	1
D	(研究課題の結果を発表する、仕事でプレゼンを行う、など) 自分が研究／調査した話題について詳細に話すことができる。	準 1 級	2
E	自分の仕事や専門分野に関連していれば、講義やプレゼンなどの内容について、質問したり意見を表明したりできる。	準 1 級	2
F	(歯医者や美容院に予約を入れるなど) 決まりきった事柄であれば、作業ややり取りを電話で 処理することができる。	準 1 級	2
G	読んだ本や見た映画について、あらすじを説明できる。	準 1 級	2
H	現代の社会問題や時事問題について、意見を表明したり質問をしたりできる。	1 級	3
I	(イベントを計画する会議や職場での会議など) 会議に参加する際に、意見を交換したりコメントしたりできる。	1 級	3
J	(スケジュールの変更や値段交渉など) 幅広い話題について、電話で交渉できる。	1 級	3

注) 表 3 に同じ。

1 級レベルに特徴的なスキルをそれぞれ 10 項目ずつ提示 (表 3, 4 を参照) し、自己評価を求めたものである。客観的試験ではなく、あくまで自己評価であり、これも有能感を検証しようとするものである。ただし、Cando リストにもとづいて作成されたアンケートであるので、フロー体験要因とは異なり、特定場面にかかわる「英語有能感」を検証しようとするものである。本調査は講座受講前・受講後の 2 回行った。それぞれの項目には、英検レベル別にポイントを付与し、自己評価の数値化を試みた。

6. データ分析結果

6.1 フロー感覚体験について

(1) 全体的傾向

石村（2008）のフロー体験変数を用い、まず全体的傾向をみてみたい。各要因ごとに9週間の平均を見たのが表5である。比較のために石村による調査結果も付した。石村の結果は、英語学習に特定されない一般的フロー体験の際に感じた心理的経験の結果である。

オンライン英語講座受講者の全体平均は7段階の5.7と大きく肯定的方向に偏っている。個別要因についてもすべて5点以上であった。これは石村の調査結果とも一致するところであるが、すべての要因で石村の結果を上回っており、特に、「我を忘れている」「チャレンジしている」「目標に

表5 フロー体験に影響する要因

	調査結果	石村	差
肯定的感情と没入による意識経験			
完全に集中している	5.9	5.7	0.2
我を忘れている	5.3	4.4	0.9
時間を忘れている	6.0	5.6	0.4
楽しんでいる	6.5	6.2	0.3
目標への挑戦			
チャレンジ（挑戦）している	5.9	5.3	0.6
目標に向かっている	6.0	5.2	0.8
能力への自信			
うまくやる自信がある	5.3	4.7	0.7
うまくいっている	5.5	4.8	0.7
思いのままに動いている	5.2	4.8	0.4
コントロール（うまく対応）できる	5.1	4.9	0.2
平 均	5.7	5.2	0.5

（出所）2014年調査結果

向かっている」と「うまくやる自信がある」「うまくいっている」についての差は大きい⁽²³⁾。次に、9 週間の変動を踏まえ、3 つの因子の観点から順にみてみたい。

(2) 肯定的感情と没入による意識経験（フロー体験）

受講者の狭義のフロー体験について、9 週間の変動と TOEIC のレベル別の差異、石村の結果との違いについて注目する。まずフロー体験 4 変数の平均値の変動についてみると、5 点台から始まり 3 週目に 6 点を越えさらに上昇するが、第 5, 6 週目に若干低下し、その後再度上昇し最終的には 6.3 点となった。

4 変数を個別にみると、「楽しんでいる」が特に高く、「時間を忘れている」と「完全に集中している」も非常に高い。すべて石村の値よりも高い水準からレッスンがスタートしている。それに対して、「我を忘れている」だけは 4 変数の中で最も低いだけでなく、石村の値より低い水準から始まっている。

フロー体験の重要な要素は「自意識」の消滅（我を忘れる）であるが、この状態は石村の調査でも比較的低い値（4.4）であり、今回の実験結果が低い値であったことは、それほど不自然なことではない。しかし、この結果をみると、今回の英語講座は、楽しく、集中し、時間が飛ぶように過ぎた授業ではあったが、スタート当初の心理状態はフロー体験と呼べる没入感状態にはなかったこと、学生はかなり意識的に取り組む必要のあった授業であったことが推察される。

最後に、4 変数の平均値を TOEIC の点数別に分けてみると、かなりはっきりした差が観察された。500 点を基準として上下二つのグループに分類すると、500 点以上のグループと以下のグループでは、第 1 回目に 1 点近い差がある。また、500 点以上のグループは、フロー気分が比較的安定的に推移するのに対し、500 点以下のグループは、中盤にいったん大きく減

少してからまた上昇する。ただし両者の差は徐々に差が縮まり、最終的には 0.2 となる。このように、今回のオンライン英語講座は全般に非常に楽しい経験であり、それは英語の初期能力にかかわらず、効果的なインパクトを及ぼしていることがうかがえる（表 6）。

表 6 フロー体験

フロー体験	週										石村
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	平均	
1. 完全に集中している	5.9	6.0	5.8	6.0	5.4	5.9	5.9	5.9	6.3	5.9	5.7
2. 我を忘れている	4.0	4.9	5.3	5.7	5.2	5.4	5.5	5.5	6.0	5.3	4.4
3. 時間を忘れている	6.1	5.9	6.1	6.2	5.8	5.9	6.2	6.2	5.9	6.0	5.6
4. 楽しんでいる	6.5	6.2	6.8	6.8	6.3	6.1	6.5	6.5	6.4	6.5	6.2
フロー体験平均	5.6	5.8	6.0	6.2	5.7	5.8	6.0	6.0	6.2	5.9	5.5
TOEIC 500 点以上	6.3	6.2	6.5	6.3	6.3	6.3	5.9	6.3	6.3	6.2	
TOEIC 500 点未満	5.4	5.6	5.8	6.1	5.4	5.6	6.1	5.9	6.1	5.8	

（出所） 2014 年調査結果

（3）目標への挑戦

以上の分析より、今回の実験は学生にとって非常にフロー体験に近い体験であったことがうかがえる。しかし、フロー体験が生起するにあたって重要な要因は、明確な目標の有無と、それが学習者のスキルに見合ったチャレンジレベルに設定されることである。またフローが維持されるためには、チャレンジレベルが学習者の能力に見合った適切なレベルに変化していく必要がある。チャレンジレベルが学習者の能力に比べ非常に高いと、心理状態が不安になり、さらに心配から無気力へと移行していく。逆に、チャレンジレベルが低すぎると、くつろぎから退屈へと移行していく（Csikszentmihalyi, 1975, p. 43）。その結果として、積極的に学習に取り組もうという意欲が低下してしまう。上述のフロー分析により、フローに近い感情が生じていたことは明らかであるが、フロー体験に見合う目標設定であったかどうか確認してみたい（表 7）。

表 7 目標への挑戦

目標・チャレンジ	週										石村
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	平均	
チャレンジ（挑戦）している	5.7	5.7	6.0	6.0	5.8	5.9	5.9	6.0	5.8	5.9	5.3
目標に向かっている	6.0	5.9	6.0	6.2	5.8	5.9	5.8	6.1	6.3	6.0	5.2
目標・チャレンジ平均	5.9	5.8	6.0	6.1	5.8	5.9	5.9	6.1	6.1	5.9	5.2
TOEIC 500 点以上	6.3	6.7	6.7	6.5	6.7	6.7	6.0	6.5	6.3	6.5	
TOEIC 500 点未満	5.6	5.4	5.7	5.9	5.3	5.6	5.8	5.9	5.9	5.7	

（出所） 2014 年調査結果

（注） 石村の平均値については各項目の単純平均。

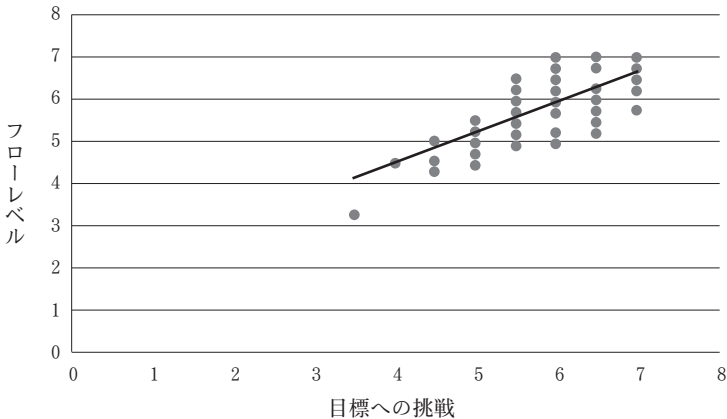
まず全体的傾向であるが、5.9 という非常に高い水準からスタートし、9 週間を通じ、安定的に推移している。石村の結果よりも高いレベルであり、しかも、それが維持されていることに注目したい。「チャレンジ（挑戦）している」と「目標に向かっている」を個別にみても、若干の上下は見られるが、かなり安定的に推移している。TOEIC の点数別にみると、特に 500 点以上のグループは、6 点から 6.7 点という非常に高い範囲で推移している。

次に、「目標への挑戦」とフローの相関は以下のようなものであった。また、フロー体験と目的への挑戦（平均）を図示すると以下ようになる（表 8、図 1）。「チャレンジ（挑戦）している」、「目標に向かっている」お

表 8 目標への挑戦とフロー体験の相関

	フロー	チャレンジ （挑戦）して いる	目標に向 かっている	目標への 挑戦（平均）
フロー	1.00			
チャレンジ（挑戦）している	0.69	1.00		
目標に向かっている	0.61	0.68	1.00	
目標への挑戦（平均）	0.71	0.91	0.92	1.00

（出所） 2014 年調査結果



（出所）2014年調査結果

図1 目標への挑戦とフロー

よび両者の平均である「目標への挑戦」との相関は、それぞれ 0.69, 0.61, 0.71 であり、フローと目標への挑戦の間にはかなり明瞭な正の相関関係がみられる⁽²⁴⁾。もし肯定的感情が単なる受動的快楽であるならば、このような相関は生じない。またフロー体験が維持されるためには、（通常学生の能力は向上していくため）授業の挑戦水準が学生の能力に見合った適切なレベルに上昇していく必要がある。その意味で、今回の実験は、フロー体験に近い心理状態を呼び覚ましただけではなく、それが一過性のものではなく、適切に維持されるような授業が行われたことを示唆している⁽²⁵⁾。

(4) 能力への自信

継続的な学習への動機づけを高めるためには、有能感と自己効力感を高めることが必要である。今回のオンライン英語講座がその点に対してどのような効果があったか、「能力への自信」の4変数を用いて確認してみたい（表9）。

まず有能感であるが、2変数とも石原の結果より高い水準で安定的に推

表9 能力へ自信

能力への自信		週										石村
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	平均	
有能感	うまくいっている	5.5	5.7	5.8	5.8	5.0	5.6	5.5	5.3	5.8	5.5	4.8
	思いのままに動いている	5.0	5.0	5.2	5.4	5.0	5.1	5.3	5.5	5.6	5.2	4.8
自律性	コントロール（うまく 対応）できる	4.8	5.2	5.1	5.2	5.1	4.8	5.3	5.1	5.4	5.1	4.9
自己効力感	うまくやる自信がある	5.0	5.2	5.4	5.4	5.7	5.1	5.4	5.4	5.4	5.3	4.7
能力への自信平均		5.1	5.3	5.4	5.5	5.2	5.2	5.4	5.3	5.6	5.3	4.8
TOEIC 500 点以上		5.6	6.1	6.1	5.8	5.9	6.0	5.6	5.8	5.9	5.9	
TOEIC 500 点未満		4.9	4.9	5.0	5.3	4.8	4.8	5.3	5.1	5.4	5.1	

(出所) 2014 年調査結果

移している。ただし、「うまくいっている」と「思いのままにうごいている」を比較すると、「思いのままにうごいている」は、当初「うまくいっている」より低い値であったが、7 週目以降その差が縮まったり逆転したりしている。その意味で、授業の進捗にともない、有能感の実態は、偶然の結果というより、主体的にリードできるような感覚（自律性）に近づいているように思われる。

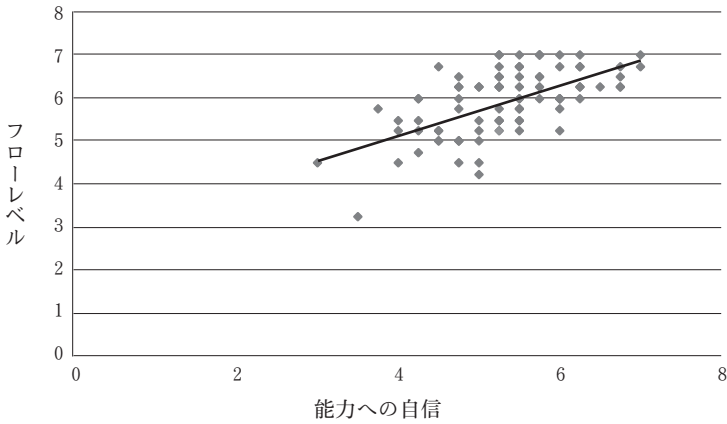
自律性を表す「コントロール（うまく対応）できる」は石村の結果よりも低く、有能感に比べ若干低いレベルからスタートしている。初めての英語によるマンツーマン授業であったことから予想できる結果であるが、若干の上下を見せながらも、最終的には 5.4 まで上昇し、有能感と合わせ、コントロール感がかなり強まったように思われる。最後に自己効力感を表す「うまくやる自信がある」は 5.0 からスタートし、最後の 3 週間は 5.4 で安定した。

このように、能力への自信は、全体的にみても、個別にみても、学習の進捗にともない肯定感が強まっている。前述の「目標への挑戦」と比べ若干低めの値であるが、肯定的傾向は明らかである。TOEIC の点数別に「能力への自信」をみると、やはり、点数の高いグループの方が能力への

表 10 相関係数 — フロー、有能感、自律性、自己効力感

		有能感		自律性	自己効力感	能力への 自信 (平均)	
		うまくい っている	思いのま まに動い て いる	コントロー ル（うまく 対応）できる	うまくや る自信が あ る		
フロー		1.00					
有能感	うまくいっている	0.46	1.00				
	思いのままに動いている	0.46	0.64	1.00			
自律性	コントロール（うまく対応）できる	0.56	0.59	0.69	1.00		
自己効力感	うまくやる自信がある	0.61	0.57	0.66	0.76	1.00	
能力への自信(平均)		0.61	0.81	0.87	0.89	0.87	1.00

（出所） 2014 年調査結果



（出所） 2014 年調査結果

図 2 能力への自信とフロー

自信に対して高い傾向がうかがえる。能力への自信にかかわる 4 変数およびその平均とフロー体験の相関を見ると、以下ようになる（表 10、図 2）。両者の間にはやはりかなり強い正の相関関係がみられるが、この中では

自己効力感との関連が強い ($r=0.61$)。その一方で、前述のように、自己効力感が有能感、自律性と高い相関を示していることも重要である。特に自己効力感は、「思いのままに動いている」と「コントロール（うまく対応）できる」とかなり高い相関を示している ($r=0.66$, $r=0.76$)。表9の分析でも述べたように、学習の進捗とともに自律性が上昇していることが推察される。

7. Listening/Speaking (L/S) 能力評価

フロー体験に影響する心理要因から、このような講座が学習者の動機づけを高めることが明らかになった。学生の「やる気」を高めるためには、このような主観的側面はきわめて重要である。最後に、L/S 能力評価テストを用いて、具体的に英語能力との関係で検証してみたい。L/S 能力評価は客観的テストではなく、英語能力にかかわる特定場面について、学

表 11 Listening/Speaking (L/S) 能力評価

	事前テスト			事後テスト			変 化		
	L	S	合計	L	S	合計	L	S	合計
355F	6	3	9	10	3	13	4	0	4
355M	1	3	4	1	3	4	0	0	0
360M	6	7	13	10	11	21	4	4	8
360F	2	2	4	2	2	4	0	0	0
430M	6	3	9	10	3	13	4	0	4
435F	5	5	10	9	7	16	4	2	6
440F	1	1	2	1	1	2	0	0	0
545F	5	11	16	7	19	26	2	8	10
565F	7	5	12	11	7	18	4	2	6
580F	7	2	9	11	2	13	4	0	4
平均	4.6	4.2	8.8	7.2	5.8	13	2.6	1.6	4.2
比較グループ	4.5	4.0	8.5	TOEIC 点数：実験対象者＝442 点，比較グループ＝390.6 点					

（出所）2014 年調査結果

生の有能感を検証しようとするものである。なおテストは講座受講前・受講後の2回行った。また質問は「できる・できない」で回答を求め、それぞれの項目には英検レベル別のポイントを付与し、自己評価の数値化を試みた（表11）。3人の学生は変化を示さなかったが、それ以外の7人については全員上昇しており、全体平均は8.8から13と、事前テスト比で50%近い上昇を示している⁽²⁶⁾。

なお、今回の被験者は、一般学生よりも動機づけの観点から「やる気の高い」学生であり、それが英語の主観的評価と関係している可能性がある。そこで、同じ学部「平均的」学生と比較調査を行った。その結果、「平均的學生」の聴解、会話能力はそれぞれ4.5と4.0であり、TOEICの平均は391点であった。今回の対象者は、客観的指標でみると若干上回っているが、主観的指標でみると、学部の平均値に近い学生であったといえる。

8. 要約と結論

今日の英語教育の重要なキーワードが「グローバル人材」であり、特に「英語によるコミュニケーション能力」の向上である。しかし非英語国である日本では、日常的に英語を使う必要性は少なく、英語を真剣に学ぶ動機づけは生まれにくい。学校教育の中でも、他の授業との兼ね合いもあり、限られた授業時間の中で、英語を習得するのに必要な授業時間数、特に発話時間を確保することは不可能である。そのような状況を背景にして、近年、フィリピン留学や、フィリピンの語学学校をインターネットで結んだオンライン英語講座が人気を博している。このような英語講座は、マンツーマン・レッスンであるところに特徴があるが、その特徴と効果についてはわからないところが大きい。そこで本稿では、特に動機づけ研究との関連の中で、オンライン英語講座の効果について試論的に分析した。

動機づけ研究との関連から言うと、内発的動機づけ（有能感、自律性、

関係性)、フロー感情、そして自己効力感に働きかけるような授業方法が望ましい。また、語学のように長期にわたる学習の場合、段階に応じ適切な介入を行うことが望ましい。会話の場合には、当然ながら、本人が実際に発話する時間が最大化されるべきである。また、1人ひとりの語学適正に即した指導が行われることが理想である。

現在様々な授業改善の試みがあるなかで、マンツーマンによるオンライン英語講座は、このような要請に非常に効果的にこたえることができるように思われる。

今回の実験では、特にカランメソッドを中心としたレッスンを9週間(一回50分、最大36回)行い、学習者の心理的状況について各種テストを行い、その効果を測定した。その結果によると、フロー体験のレベルは非常に高く、今回の講座が楽しく時間が飛ぶように過ぎる授業であったことがうかがえる。フロー体験が生起し継続するためには、授業内容が適切なレベルに維持されることが必要であるが、講座全期間を通じて非常に効果的なレベルが維持されたように思われる。学生のやる気(内発的動機づけ)の根拠となる有能感や自律性、さらに作業を完遂できる確信である自己効力感についても、非常に肯定的回答であった。本調査の結果は、全般に他の調査の結果よりも非常に高い得点を示している。最後に英語能力評価についてみたところ、聴解・会話の両方とも、有能感が高まっている。このように、オンライン講座は、当初の予想通り、非常に効果的であることが明らかとなった。オンライン英語講座は、フィリピン人講師によるマンツーマン授業であるところに特徴がある。その点で、今回の結果は、従来の一斉授業と異なる講師との関係性が、このような効果に大きな影響を及ぼしていることが推察される。

今回の研究は限られたサンプルであり、また動機づけの高いグループであった可能性がある。また、同じテストを通常の授業の後に行って比較したわけではない。マンツーマンによるオンライン講座といっても、今回は

カラメソッドが中心となっている点で、特に学生の集中力を強要し、フロー体験を誘発しやすい授業方法であった可能性が強い。トピック・カンパセッションにおいて、フローを維持するために、各講師が具体的にどのようなカリキュラムを展開したのかも明らかではない。週ごとの反応をみると、肯定感の上下動もみられる。また英語能力の初期値により、その後の肯定感のレベルや変動パターンが異なっていることも明らかになった。その意味でマンツーマン講座に最適なカリキュラムや指導ストラテジーについて、さらに検討を続ける必要がある。マンツーマンであると、教師との「相性」がより問題となる可能性もあろう。今後このような意味における関係性についても、さらに考察を深める必要があろう。ただし、今回の実験を通じ、英語教育の方法として、フィリピン人によるオンライン講座は一つの重要な選択肢となりうることを示せたのではないと思う。

オンライン英会話の実施体制についても不明な点が多い。例えばどのような背景の講師が教えているのか、語学会社のホームページからは、その情報は得られない。今回は実験のためということもあるが、非常にレベルの高い講師であったように思われる。ただし、筆者が実際にフィリピンで観察した範囲でいうと、今回のレベルの講師はそれほど珍しくない。そのような基本的情報についても提供できたのではないと思う。しかし、このような講座の重要性は、狭義の技能としての英語教育にとどまらず、「グローバル人材」を養成する可能性にある。

日本人の中には依然として「ネイティブ信仰」があるが、フィリピン人との英会話は、英語の多様性について学習者に知らしめるよい機会である。終了後の学生の感想によると、「フィリピン人だから」という抵抗感は全くなく、「国際交流ができた」と答えたものがある。レッスンの導入部は私的な会話から始まり、特にトピック・カンパセッションの中では、お互いの文化紹介が行われることもあった。語学学習は文化学習でもある。その意味で、「フィリピンにおける、あるいはフィリピン人によるフィリピ

ンからの英語学習」は、従来の欧米志向型英語教育とは異なる意味を有しているように思われる。今回の試みは、グローバル化時代の英語教育のあり方について、1つの重要な問題提起にもなるのではないと思われる。

《注》

- (1) フィリピン留学を一般向けに紹介した初期のガイドブックが太田英喜(2011)であるが、特に2014年以降、社会人・サラリーマン向け一般雑誌のなかで学校のリストやランキングとして特集が組まれるようになった。例えば、President(2014年6月2号)、週間ダイヤモンド(2015年4月4週号)等参照。また、「フィリピン、留学」で検索すると、2014年以降、フィリピン(セブ島)留学を扱う書籍が次々と刊行されていることがわかる。オンライン英会話についてみると、そのさきがけとなったのは、多分レアジョブ(2007年サービス開始)だと思われるが、やはり2010年代に入り、多数の会社の新規参入が始まった。価格.comでは16社が比較され(2016年11月現在)、また、オンライン英会話は「オリコン日本顧客度満足度調査」の対象として、定期的に調査が行われ、ランキングとして公表されるようになった。
- (2) 「オンライン英会話」会社のほとんどはマンツーマン授業を売り物にしている。講師が「ネイティブ」と記された場合でも、その出身地や学歴を見ると、非常に多くの場合、フィリピン人であることがわかる。
- (3) 拓殖大学言語文化研究所個人研究助成に加え、実証実験に際してQQイングリッシュ社の研究支援を受けた。また、阪井和男教授(明治大学)、坂本美枝教授(サイバー大学)、半田純子研究員(青山学院大学)、穴戸真教授(東京電機大学)にコメントをいただいた。ここに記して感謝の意を表したい。
- (4) 方向性という意味でいうと、実際には1971年の中央教育審議会答申「第三の教育改革」までさかのぼることも可能であろう。また、1974に英語教育改革を唱えて提出された「平泉試案」や、世間的には、誤読、あるいは過度に単純化されて理解されるきらいの多い「英語教育大論争」も、「実用英語」の流れを加速する一助になったことは間違いない(鳥飼, 2014, 第1, 2, 3章)。
- (5) 文部科学省初等中等教育局国際教育課外国語教育推進室(2013)参照。ただし、第2期教育振興基本計画(平成25年6月14日閣議決定)では、より

現実的な、英検準二級から二級程度以上としている（文部科学省生涯学習政策局政策課，2013 年）。2014 年には、徹底した国際化と大学改革を断行する「スーパーグローバル大学」事業がスタートした。全国から選抜された 37 校は、今後 10 年間にわたり徹底的な国際化を推し進めることになった。そこでも英語教員・英語による授業の増加、留学の奨励など、実践的英語力の向上がキーとなっている。英語力という観点ではないが、主体性、行動力などのアクションを重視する「社会人基礎力」（経済産業省ホームページ）も、実践力を求める経済界の要請を反映したものと考えられる。まさに英語教育改革の嵐であり、「慢性改革病」（鳥飼，2014，p. 118）といっても差し支えないような状況を呈している。

- (6) 中学高校で、かりに週 4 回 50 分授業を年 40 週行った場合年 800 時間となる。時間数の妥当性については、鳥飼（2014，p. 65-65）、柴田・横田（2014，p. 30）、羽藤（2006，p. 4-22）。大学については、10 単位（1 単位 90 分×15 回）として計算した。時間数もさることながら、中高 6 年間で実際に読んでいるテキストの分量が、「ペーパーバック」換算で 80 ページ弱であることを考えると、英会話は言うまでもなく、授業時間内で行われる「標準のカリキュラム」の中で、英語読解ができるようになるはずはない（金谷，2008，p. 4-6）。
- (7) 古くはカナダで行われたイマージョン・プログラム（バイリンガル教育の一形態）は SLA の理論的根拠としてよく引用されるものであるが、ESL 環境における実験である（柴田・横田，2014，p. 30）。文科省の方針やそれに基づく近年の外国語教育批判は数多いが、単なる批判を越えて従来の SLA 手法の改善や具体的提言をしているものとして、佐藤・笠原・古賀（2015）、柴田・横田（2014）、成田（2013）など参照。
- (8) 「我が国においては、日常生活の中で英語に接する機会は少なく、多くの子どもたちは教室で学習したことを日常生活の中で試してみることが困難な状況の中、子どもたちの学習意欲を如何に高めるかが重要な課題である。このためには、英語学習へのモチベーション（動機づけ）を高めることが必要である」（文科省，2003，p. 8）。
- (9) 必要時間数の問題については等閑視する一方、動機づけについても、基本的には国際理解教育の活用など、従来の施策をなぞっている感が強い。さらに金谷（2008）、鳥飼（2014）、成田（2013）、三浦（2014）など参照。
- (10) なお本研究との関連で行われた研究として、坂本他（2016）、Shishido, et al.（2016）がある。
- (11) 自己決定理論の発展、概要については、櫻井（2009）、鹿毛（2012）等参

照。現在さらにパーソナリティ特性や人間の基本的心理的欲求に関する理論等を加味した複合的理論体系として展開している。

- (12) 「関係性の欲求」とは、「周囲の社会と結びついて安心感を感じたい」、「愛情や尊敬を受けたい」などといった欲求である。たとえば学習面において、有能感や自律性に加え、教師やクラスメートとの関係が学習意欲に大きく関係することが指摘されている。なお、現在この3つの基本的心理的欲求以外にも重要な要因があるのではないか、また自律性は有能感に含まれるのではないかなどの批判もあるが、3要因の重要性を否定するものではない（櫻井，2009）。
- (13) 人—行動—環境の相互影響過程を重視するため、三者相互因果モデルとも呼ばれる（Bandura, 1977）。
- (14) 報酬、社会規範などの社会・文化的環境も、人間の動機づけに影響する環境要因である。例えば、内発的動機にもとづく人間の基本的欲求論や社会的認知理論は自己決定性を重視するが、自己決定性は文化相対的であるという主張がある。例えば、日本人は「他者志向」が強く、アメリカ人は「自己決定的」傾向が強いといわれる（Iyengar & Lepper, 1999）。「親のため」、「コーチのため」といった他者志向的動機（利他的動機）が自分の行動の原因になったり、両者が矛盾なく統合されるような状態（自己・他者志向的動機の統合）も、日本では重要な動機づけ要因となりうる（伊藤，2004）。
- (15) Csikszentmihalyi (1975) や Nakamura & Csikszentmihalyi (2002) のフロー体験の普遍的要素にもとづいてまとめたリスト（前提条件2項目、主観的要因8項目）を、ダブルバーレル質問がないように、さらに分割修正して得られた項目。調査は関東圏の大学生343名（男性184名、女性159名）に対して、フロー体験を感じるような活動をしているときに、どのような感情を経験したか調査したものである（石村，2008）。なお、理論的分類と因子分析による分類に齟齬がみられる。当初の分類では「思いのままに動いている」は意識と行為の融合を意味し、その意味でフロー時の没入感を反映する要因であったが、調査分析の結果むしろ「能力」との近親性が判明した。そこで分析・解釈にあたり本稿でもその結果に従いたい。
- (16) なお、石村（2008）は関係性への欲求については調査していない。しかし、本稿との関係でいうと、フィリピン講師とマンツーマンで行うオンライン英会話は、従来の英語教育とは異なる特有の関係性と環境要因を構成するものである。この点については後述。
- (17) 今回の調査では関係性の欲求について直接調査を行っていないが、フィリピン講師による英会話という設定自体が、従来の英語教育には存在しなかつ

た学習動機づけに関係する要因である。ただし、関係性の影響について明示的に検討するためには、日本人講師との比較研究を行わなければならない。この点については将来の課題である。

- (18) 2009 年設立され、セブ島に 2 キャンパス、合計 750 人の教師を擁する代表的日系英語学校。現地留学とオンライン英会話サービスを同時に提供している。
- (19) 本稿では今回詳細な分析を行うことができなかったが、受講直後の心理状態について直感的、総体的に図ることを目的とした SAN 感情測定スケールデータ、主要 5 因子性格検査 (Big five) と事後の TOEIC の試験を行った。
- (20) 国際学部フィリピン研修でひと月間、フィリピン大学 (University of the Philippines, Diliman) で語学を学び、郊外実習に参加した。
- (21) それ以外の有力大学は、Philippine Normal University, Ateneo de Manila University, University of the Philippines 等であり、マニラ首都圏立地の大学がほとんどである。フィリピンの大学事情については、筆者自身が 1980 年代以来フィリピン研究をする過程で得られた経験にもとづくものであるが、特にセブ島の大学事情については、2013 年 8 月、2014 年 3 月、8 月、11 月、2015 年 11 月にセブ島の英語学校を訪問した際に行った講師とのインタビューから判断している。なお、本実験の講師のうち 3 名については、バックグラウンドや英語力を確認するために、セブ島訪問時に直接インタビューを行った。
- (22) 時々筆者の研究室で実施した学生もいるが、ほとんどは自宅から受講した。
- (23) ただしカイ二乗検定によると統計的には有意ではない。ここでは石村の結果と偏りの方向性が類似しているという点の指摘にとどめたい。
- (24) 被験者の人数は 10 人であるが 9 週間にわたり質問を繰り返しているため、分析の対象となるデータサイズは 90 件である (欠損値は 4 ケース)。
- (25) 授業内における迅速なフィードバックはカランメソッドの特徴であるが、週ごとにどのように授業プランの変更行ったのかについて講師側の調査は行っていない。今後の課題である。
- (26) 事前テストを基準としてカイ二乗検定をすると、事後テストの上昇率は 5 % 有意水準で有意である。

参考文献

- 石村郁夫 (2008) 『フロー体験の促進要因とその肯定的機能に関する心理学的研究』(博士論文), 筑波大学人間総合科学研究科。

- 伊藤忠弘 (2004) 「達成行動における「他者志向的動機」の役割」『帝京大学心理学紀要』第8巻, pp.63-89。
- 英検 Can-do リスト。 <http://www.eiken.or.jp/eiken/exam/cando/list.html>
(2016年3月1日アクセス)
- 太田英喜 (2011) 『フィリピン「超」格安英語留学』東洋経済新報社。
- 鹿毛雅治 (2012) 『モチベーションを学ぶ12の理論』金剛出版。
- 金谷憲 (2008) 『英語教育熱 加熱心理を常識で冷ます』研究社。
- グローバル人材育成推進会議 (2012) 『グローバル人材育成戦略』。
- 経済産業省「社会人基礎力」 <http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/> (2016年3月1日アクセス)。
- 櫻井茂男 (2009) 『自ら学ぶ意欲の心理学 キャリア発達の視点を加えて』有斐閣。
- 佐藤臨太郎・笠原究・古賀功 (2015) 『日本人学習者に合った効果的英語教授法入門 EFL 環境での英語習得の理論と実践』明治図書。
- 坂本美枝・半田純子・穴戸真・阪井和男・新田目夏実 (2016) 「発話練習における学習者の内省分析」『言語学習と教育言語学：2015年版』日本英語教育学会。
- 坂本美枝 (2013) 『カラン・メソッド「英語反射力」を鍛える奇跡の学習法』東洋経済新報社。
- 白井恭弘 (2012) 『英語教師のための第二言語習得論入門』大修館書店。
- 柴田美紀・横田秀樹 (2014) 『英語教育の素朴な疑問』くろしお出版。
- 鳥飼久美子 (2014) 『英語教育論争から考える』みすず書房。
- 成田一 (2013) 『日本人に相応しい英語教育 文科行政に振り回されず生徒に責任を持とう』松伯社。
- 羽籾由美 (2006) 『英語を学ぶ人・教える人のために「話せる」のメカニズム』世界思想社。
- 文部科学省 (2003) 『「英語が使える日本人」の育成のための行動計画』。
- 文部科学省初等中等教育局国際教育課外国語教育推進室『(2013)「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」について』。
- _____ (2016a) 『平成27年度 公立中学校・中等教育学校(前期課程)における英語教育実施状況調査の結果について』。
- _____ (2016b) 『平成27年度 公立高等学校・中等教育学校(後期課程)における英語教育実施状況調査の結果について』。
- 文部科学省生涯学習政策局政策課 (2013) 『教育振興基本計画 第2期計画について』。

- 三浦孝 (2014) 『英語授業への人間形成的アプローチ 結び育てるコミュニケーションを教室に』 研究社。
- Bandura, A. (1977) *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass. (今村浩明(訳)『楽しみの社会学』新思索社, 2001年).
- _____. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row (今村浩明訳『フロー体験 喜びの現象学』世界思想社, 1996年).
- _____. (1998). *Finding Flow: The Psychology of Engagement With Everyday Life*, Basic Book (大森弘監訳『フロー体験入門 楽しみと創造の心理学』世界思想社, 2010年).
- Deci, E. L. (1971). “Effects of Externally Mediated Rewards on Intrinsic Motivation” *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 18. pp. 105–115.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum Publishing Co.
- Deci, Edward L. and Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, New York: Prenum.
- Deci, Edward L. and Richard Flaste. (1995). *Why we do what we do*, New York, G. P. Putnam's Sons (櫻井茂男『人を伸ばす力 内発と自律のすすめ』新曜社, 1999年)。
- Dewaele, Jean-Marc and Adrian Furnham. (1999). “Extraversion: The Unsolved Variable in Applied Linguistic Research,” *Language Learning*, Vol. 49, No. 3, pp. 509–543.
- Dörnyei, Soltán. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press. (米山朝二・関昭典訳『動機づけを高める英語指導ストラテジー 35』大修館書店, 2005)。
- Dörnyei, Soltán. (2003). “Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in *Theory, Research, and Applications*,” *Language learning*, Vol. 53, Issue S1, pp. 3–32.
- Iyengar, Sheena S. and Mark R. Lepper. (1999). “Rethinking the Value of Choice: A Cultural Perspective on Intrinsic Motivation,” *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 76, No. 3, pp. 349–366.
- Nakamura, J. and M. Csikszentmihalyi. (2002). “The Concept of Flow”. In C. R. Snyder and S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*. New

- York: Oxford University Press, pp. 89–105.
- Ryan, R. M. and E. L. Deci. (2009). “Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective” In E. L. Deci and R. M. Ryan (Eds.). *Handbook of Self-Determination Research*. New York: University of Rochester Press, pp. 3–33.
- Shishido, Makoto, Yoshie Sakamoto, Junko Handa, Kazuo Sakai and Natsumi Aratame (2016), “Improving Oral Proficiency through the Callan Method”, In Natsumi Aratame and Ma. Milagros C. Laurel (Eds.), *English Language Teaching in a Globalizing World: Experiences from Japan and the Philippines*, Tokyo: Soryusha, Inc. (forthcoming).
- Yashima, T. (2009). “International Posture and the Ideal L2 Self in the Japanese EFL Context”, In Z. Dörnyei and E. Ushioda (Eds.). *Motivation, language identity and the L2 self*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, pp. 144–163.

* 本稿は拓殖大学言語文化研究所・平成 26 年度個人研究助成の研究成果の一部である。

(原稿受付 2016 年 3 月 29 日)

〈論文〉

日本語名詞修飾節の意味役割

— 意味論・語用論的考察 —

小野寺 美智子

要 旨

本稿では、日本語教育における読解指導法の改善に資することを目的に、日本語の名詞修飾節構文を意味論・語用論的に分析し、その意味解釈のメカニズムを提示した。統語的な要素の明示度が高い英語と異なり、日本語の名詞修飾節構文の場合、名詞修飾節と被修飾名詞の意味関係は、フレーム意味論に依拠することでより説得力のある説明ができることを指摘した。また、名詞修飾節構文と主節との関係を語用論的に分析することにより、意味解釈を得るために辿る推論プロセスを明らかにすることを試みた。

キーワード：名詞修飾節構文，主節，意味役割，フレーム意味論，語用論

目 次

1. はじめに
2. 日本語教育における名詞修飾節の扱いと問題点
 - 2.1 日本語教育における名詞修飾節
 - 2.2 日本語学習者が産出する名詞修飾節
3. 日本語名詞修飾節に関する先行研究
 - 3.1 日本語学的分析
 - 3.2 フレーム意味論的分析
4. 日本語名詞修飾節の意味役割
 - 4.1 日本語名詞修飾節構文における意味関係
 - 4.2 主節の述語との関係における意味解釈
5. 結語

1. はじめに

本稿では、日本語名詞修飾節⁽¹⁾と主節との関係を意味論と語用論の観点から分析するとともに日本語名詞修飾節の意味役割 (semantic role)⁽²⁾について考察する。また、名詞修飾節の意味役割に関する本考察は、日本語教育、特に読解指導法の改善に資することを目的とする。

名詞修飾節の構造に関しては、従来から様々な議論がされている。日本語学の分野では、被修飾名詞が名詞修飾節の補語であるか否かで「内の関係」「外の関係」⁽³⁾に分類することが一般的であり、言語学の分野では、英語の関係節 (relative clause) に相当する「内の関係」を取り上げ、被修飾名詞と同一指示の名詞が名詞修飾節内から移動された、空所 (gap) のある構文として説明されることが多い。いずれも主として名詞修飾節と被修飾名詞との関係を対象に分析される。しかし、日本語には、構文の構造とともにそれに対応する意味の果たす役割を重視する必要がある名詞修飾節構文が存在する (松本 2014)。したがって、名詞修飾節構文を考察する際には、名詞修飾節と被修飾名詞との関係のみならず、主節との関係や文脈との関係も考慮に入れる必要があると考える。

そこで本稿では、Charles Fillmore が提唱する言語的意味に関する理論であるフレーム意味論 (frame semantics) と語用論に依拠しながら日本語の名詞修飾節構文を考察する。まず、日本語教育において名詞修飾節がどのように扱われているかを紹介し、その問題点を提示する。次に日本語名詞修飾節に関する先行研究の概略を述べ、日本語名詞修飾節の特徴を挙げる。さらに先行研究を踏まえて、日本語名詞修飾節の意味役割を考察する。本稿で用いた言語データには、作例のほかに BCCWJ コーパス⁽⁴⁾と先行研究で用いられた事例の引用が含まれる。

2. 日本語教育における名詞修飾節の扱いと問題点

本節では、日本語教育における名詞修飾節の指導法を概観する。また、日本語学習者が実際に産出する名詞修飾節構文を取り上げ、名詞修飾節を作成するための指導ではなく、「読み」の中で名詞修飾節構文の指導を優先的に行うことの有効性を主張したい。

2.1 日本語教育における名詞修飾節

日本語教育において名詞修飾節は一般に初級の後半で扱われる。形容詞類が名詞を修飾する形を導入した後で動詞が名詞を修飾する形を導入する。しかし、その指導法は、形式を基盤とするものである。また、学習者の誤用分析（error analysis）⁽⁵⁾の結果をもとに指導書には以下のような指導上の留意点が記載されている。

- ① 名詞修飾節内の主語は「が」をとることが原則だが、「の」をとる時には制約がある。

（*印は非文法を表す）

（誤用例） *私^は住んでいる寮は駅に近くて便利です。

*林さん^の昨日図書館で借りた本を見せてください。

- ② 名詞修飾節と被修飾名詞の間に「の」は入れない。

（誤用例） *オーストラリアへ行った^の友だちは林さんです。

- ③ 名詞修飾節内のテンス・アスペクトに注意する。

（意味が異なる例） 食べた人は隣の部屋に行ってください。

食べる人は隣の部屋に行ってください。

- ④ 名詞修飾節内の述語は基本的には普通形をとる。

（誤用例） *昨日^{休みました}人は金さんです。

また、いわゆる「内の関係」の名詞修飾節については、次のようなフローチャートが与えられることがある。

「だれかが教室の外で話をしている」＋「その人は田中さんだ」

⇒「教室の外で話をしている人は田中さんだ」

一方、元の文の構成要素ではないものが被修飾名詞になる例として「今週は出かける予定はありません」や「今朝は忙しくてご飯を食べる時間がありませんでした」など「外の関係」の名詞修飾節も併せて指導される。

以上のように名詞修飾節の導入においては機能を基盤とする文法としてではなく、形式を整える指導に終始するケースが多い。

上述の指導上の留意点は、誤用分析の結果に基づいたものである。誤用分析では、日本語学習者の作文や発話を対象に文法事項などの言語的な要素を基準とし、それに基づき誤りを分類している。また、その誤りの原因をL1からの負の転移と、目標言語の習得過程で起きる誤りに分けて分析する。例えば、「たくさん」という語を「たくさん所」（正しくは「いろいろな所」）、「たくさん友だち」⁶⁾（正しくは「たくさんの友だち」）のような文法規則の過剰般化などが習得過程で起きることがあり、それはL1からの負の転移という言語間の誤りではなく、言語内の誤りとして分類されている。しかしながら、誤用分析では、誤りのみが研究対象になっており、学習者が構造の複雑さ等の理由により回避のストラテジーを使っている場合は、誤用として現れないことになる。また、正しい文法で書かれた文であっても、学習者の意図と合っているかどうかという判断も難しい。誤用分析の結果を指導に活用することについては一概に否定はできないが、名詞修飾節の機能を軽視した指導は、初級レベルでは適切ではないと考えられる。

また、名詞修飾節内のテンス・アスペクトは日本語学習者が習得に困難

さを感じる文法項目の一つであると言える。それは、主節内の述部に用いられる場合とは異なる方式でテンス・アスペクトの情報を表すためと考えられる。テンス・アスペクトに関しては「相対テンス」「絶対テンス」という観点から名詞修飾節内の述語の形式の分析が主にされている。「相対テンス」とは、名詞修飾節の事態の時間的位置を捉える視点が主節の事態の時点にあるものである。例えば「（教員が期末課題のテーマを学生に与えた直後に）書いたレポートは、メールで送ってください。」においては、「メールで送る」時点でレポートを「書く」という行為が終わっているということから「書いた」が使われているとするのが「相対テンス」である。一方「絶対テンス」は、発話時点からみて、それ以前の行為か以後の行為かを表す場合に用いられる。

上記の例において学生が既にレポートを書き終えていることを確認した上で「書いたレポートは、メールで送ってください。」と言う場合は、「書いた」は発話時点でのテンス情報となる。相対テンスと絶対テンスは、入れ替えが可能な場合もあれば入れ替えが効かない場合もある。学習者に解釈上の留意点を指導することは比較的難しくはないが、相対テンスと絶対テンスをどのように使い分けて良いのかという点においては混乱をまねくことが多い。しかし、テンス・アスペクト体系の分析は未だ発展途上であり、学習者が名詞修飾節を生成する際に利用できる生産的な知識を指導する方法は確立していないと言える。

次小節では、実際に日本語学習者がどのように名詞修飾節構文を産出するかについて観察する。

2.2 日本語学習者が産出する名詞修飾節

日本語学習者が産出した名詞修飾節構文の中には、誤用かどうかの判断がつきにくい明確な指導が難しいものもある。例えば「去年の誕生日に友だちからハンカチをもらいました。」と「そのハンカチを昨日なくし

てしまいました。」という二つの文に書かれている情報を一つの文にまとめるという質問を学習者に与えると「去年の誕生日に友だちからもらったハンカチを昨日なくしてしまいました。」、「昨日なくしてしまったハンカチは去年の誕生日に友だちからもらいました。」など産出される構文は学習者によって異なる。

同じ質問を日本人学生にも回答してもらったが、「昨日なくしてしまったハンカチは去年の誕生日に友だちからもらったものでした。」、「去年の誕生日に友だちからもらったハンカチを昨日なくしてしまいました。」と日本語学習者同様に異なる構文での回答が見られた。この調査は、日本人学生 10 名、外国人留学生⁷⁾ 20 名を対象に行ったものであり、上述のように二つの文に書かれている情報を一つの文にまとめるという指示のもと 8 つの質問から構成されている。結果は、いずれも日本人学生と外国人留学生間には、差がなく、違いの要因は個別性にあると言えるものであった。「去年の誕生日に友だちからハンカチをもらいました。」、「そのハンカチはフランス製の高価のものです。」の二つの文を一つにまとめる質問については、日本人学生の回答には「去年の誕生日に友だちからフランス製の高価なハンカチをもらった。」、「去年の誕生日に友だちからもらったハンカチはフランス製の高価のものです。」があり、外国人留学生の回答にも同様に「去年の誕生日に友だちからフランス製の高価なハンカチをもらいました。」、「去年の誕生日に友だちからもらったハンカチはフランス製の高価なものです。」があった。

二つの文に書かれた情報を読み、想起されたものを如何に事態として把握し言語表現にするかは概念化者による。つまり何を従属節である名詞修飾節にし、何を主節にするかは概念化者の事態把握によるものであるということが示された。

以上、日本語教育における名詞修飾節を取り上げ、日本語学習者の作文等を参考に名詞修飾節構文の産出には、様々な要素が関わり複雑であるこ

とを提示した。初級レベルの学習者にこのような名詞修飾節構文を作成する指導を行うことが、果たして効果的な指導であるかどうか疑問である。名詞修飾節については、まずは文章の読解でその構造を理解し意味解釈ができるようになれば良いのではないかと考える。

3. 日本語名詞修飾節に関する先行研究

日本語名詞修飾節の構造に関しては、寺村をはじめ日本語学や言語学の分野で様々な議論がある。日本語学の分野で最も代表的な分類として「内の関係」と「外の関係」がある（寺村 1981, 1992）。また、言語学の分野では、「内の関係」に相当する関係節（relative clause）は、被修飾名詞が修飾節内から移動あるいは削除されたと一般に分析されてきた。一方、「外の関係」は、格関係が見出されず英語の関係節としては扱われず英語の同格節（appositive clause）に相当すると考えられてきた。つまり、日本語の場合、統語論的空所の有無は名詞修飾節の構造上の適格性を判断する要因にはなりえないわけである。したがって、統語論的に明示されない名詞修飾節構文の主要構成要素間に意味解釈を与えるには意味論や語用論的な要因の統合が重要であると考ええる。本節では、まず日本語学での代表的な先行研究を概観し、次に Matsumoto によるフレーム意味論に依拠した名詞修飾節構文の研究を見ることにする。

3.1 日本語学的分析

前述の通り日本語の名詞修飾節は、英語の「関係節」と「同格節」の両方の構造を含んでいるとされている。

- （１）〔学生が昨日買った〕教科書
- （２）〔自分の妻が殺害された〕ニュースは、彼に大きなショックを与

えた。

(__は空所を示す)

- (3) the textbook [which the student bought __ yesterday]
- (4) the news that his wife had been killed was a great shock to him.
- (5) [田中さんが海外留学をする] という噂
- (6) [小学生が通学途中に巻き込まれて死傷する] という事故
- (7) [窓を開ける] 音
- (8) [試験があった] 翌日
- (9) [シミの消える] クリーム

(3)のような英語の「関係節」では the textbook が関係代名詞の前の位置に移動され、元にあった場所は空所になっているという説明が一般にされるが、日本語においても(1)は、同様の説明が与えられることがある。しかし、(4)のような英語の「同格節」も日本語では(2)の例にあるように名詞修飾節と位置づけることができる。

日本語学の分野では、寺村による「内の関係」と「外の関係」の区別が最も代表的な分類であり、「内の関係」は、(1)のような被修飾名詞に何かの格助詞をつけて修飾節と結びつけることができる。一方「外の関係」は、(2)のように被修飾名詞にどのような格助詞をつけても修飾節に結びつけることができない修飾関係としている。(1)のように修飾節に被修飾名詞を入れることができるものは、意味的に被修飾名詞が修飾節の内にあるという意味で「内の関係」と呼ばれる。これに対して(2)のように修飾節内に被修飾名詞を入れることができないものは「外の関係」と呼ばれる。

寺村は、さらに「外の関係」を「ふつうの内容補充」と「相対的補充」に分けている。(5)から(7)の「ふつうの内容補充」は被修飾名詞の内容を説明するもので、「内容節」とも呼ばれる。(8)は、翌日に試験があっ

たのではなく、試験があった日の翌日という意味を表しており、「相対的補充」になる。「当日」と「翌日」、「前」と「後ろ」等の相対的概念を利用した名詞修飾節であることから「相対節」とされる。

また、寺村は「内の関係」の構造を持つ特殊な形として(9)のような名詞修飾節を「短絡」と呼んでいる。(9)は、「このクリームを塗ればシミが消える」の「このクリームを塗れば」の部分が推測によって解釈される。

このように日本語学の分野では、格関係があるかどうかで名詞修飾節を構造的に分類するのが一般的であった。しかし、格関係を基準に考えるのではなく、名詞修飾節の構造は言語外知識による推論から成立すると主張する加藤(1999)や白川(1986)の研究がある。また、Matsumoto(1997)は、英語の関係節は関係節と被修飾名詞の意味的な関係が統語的な構造で決められるが、日本語の場合は多様な意味関係を一様に表す名詞修飾構造になっているため、格関係を中心とした統語的な分析は適切でないことを指摘している。次に日本語名詞修飾節のフレーム意味論的分析に基づいた研究について概略を述べる。

3.2 フレーム意味論的分析

Matsumoto(1997)は、次の例(10)～(12)を挙げ、表層的には同じ構造をもちながら「店を買う」と「店で何かを買う」という二通りの解釈が成り立つのは、統語的な知識ではなく世界知識から得られる手がかりを使うことで可能になるとしている。

(10) [ともちゃんが買った] 店はどこ？

(11) [ドナルド・トランプが買った] 店はどこ？

(12) [ドナルド・トランプがいつも買う] 店はどこ？

(Matsumoto 1997)

(11)ではドナルド・トランプがアメリカの有名な不動産王であることを知っていれば、「店を買う」という解釈が(10)に比べてより自然となる。しかし、(12)のように「いつも」が入ることによって解釈が変わる。Matsumoto は、このように日本語では意味論的または語用論的な要素が解釈に大きく影響しているとし、フレームの概念を使って文やテキストの意味を理解するための枠組みであるフレーム意味論に基づき日本語名詞修飾節の分析を行っている。

フレーム意味論とは、言語形式とその意味との関係を、関連した概念からなる体系であるフレーム（背景的知識）で捉える意味論の理論的枠組みである。Charles Fillmore が提唱した理論的枠組みであり、フレームを用いて語の意味を捉え、その語を含む文全体の意味を理解しようとするものである。例えば、商取引の場面では「買い手」、「売り手」、「商品」、「お金」などが要素として含まれ、buy や sell などの動詞の意味はこのような要素から構成される場面を背景に理解されるとしている。Fillmore は語彙記述におけるフレームの概念について次のように定義している。

What holds such word groups together is the fact of their being motivated by, founded on, and co-structured with, specific unified frameworks of knowledge, or coherent schematizations of experience, for which the general word frame can be used.

(Fillmore 1985: 223)

つまり、言語表現の意味を規定するには、その背景知識からの選択が必要となる。フレーム意味論では、言語形式がフレームを喚起することで、言語形式の意味を解釈する際に中心的な役割を果たすと考えるのである。

Matsumoto はフレーム意味論を援用して、名詞修飾節の述部から喚起される述部フレーム (predicate frame) という考えを提唱し、日本語名

詞修飾節の意味解釈は、この述部フレームを中心に行われるとしている。例えば、「写真がついているメニューを見て、ステーキを注文した。」などの文では、「メニュー」という語がレストランフレームを喚起する。その結果、レストランでスタッフが持ってくるメニューを見て食事を注文するというフレームを想起することになる。ところが「機能が充実していないメニューは、データ処理に時間がかかる。」などの文では「メニュー」という語はレストランフレームではなく、コンピュータのソフトウェアフレームを喚起することになる。

Matsumoto は、名詞修飾節構文の解釈にどの程度推論が必要になるかは、名詞修飾節によって喚起されるフレームと被修飾名詞の意味との関係がどの程度直接的かという点と、世界知識がどの程度共有されているかによって異なるとしている。このように日本語名詞修飾節構文の意味解釈は、統語論的ではなく意味論的、語用論的な観点からなされるのであり、格関係の有無で分けることは適切ではなく、連続的な一つの言語形式であると主張している。しかしながら、Matsumoto も従来の名詞修飾節研究と同様名詞修飾節と被修飾名詞の関係を主な分析対象としており、主節との意味関係の分析には触れていない。名詞修飾節構文の意味解釈は、主節との意味関係で最終的に決定されと考えられるので、主節と関連づけた分析が必要である。

4. 日本語名詞修飾節の意味役割

日本語名詞修飾節と被修飾名詞との意味関係は、英語とは異なり統語論的な分析以上に複雑であり、意味論的・語用論的な観点からの分析が不可欠である。

本節では、まず名詞修飾節と被修飾名詞の意味関係を取り上げ、次に名詞修飾構文を従属節と捉え、それが主節とどのように関わるかを論じ、名

詞修飾節の意味解釈のメカニズムを明らかにすることを試みる。

4.1 日本語名詞修飾節構文における意味関係

Matsumoto (1997) は、名詞修飾節の意味的統合がどのように成立しているかについて①名詞修飾節全体②被修飾名詞③名詞修飾節構文（名詞修飾節および被修飾名詞）というように三つに分類し論じている。例えば、以下の(13)と(14)は名詞修飾節から喚起される場面を主体として成立する名詞修飾節全体型（Clause-Host type）の例であるとしている。名詞修飾節内の述語をもとにした意味フレームが被修飾名詞を容認することになる。(13)の述語「良くなる」によって「状況変化のフレーム」が喚起され、その経験者である「頭」は既に名詞修飾節に表されているので、状況変化の条件として「本」が状況変化をもたらす役割として認められる。(14)も同様に「温泉」が「やせる」という状況変化をもたらす役割を果たしている。

(13) [[頭の良くなる] 本]

(14) [[やせる] 温泉]

(15) [[盲腸が悪化して癌になった] 話] など聞いたこともない。

(16) [[子どもにお年玉をもらわせない] 主義の] 親もいる。

(17) [[学生が大学で聞いた] 話]

(18) [[キムチを始めた] 動機] ?

(19) [[魚を焼く] 臭い] をださない。

(松本 2014)

また、被修飾名詞主体型（Noun-Host type）の例としては(15)や(16)を挙げている。いずれも被修飾名詞の内容が名詞修飾節に叙述されており、「話」や「主義」の喚起するフレームの役割として名詞修飾節で表される

内容があるとしている。つまり被修飾名詞が主体となって解釈がなされるという分析である。しかしながら、松本（2014）も自ら補足説明しているように「話」や「主義」などの名詞がすべて被修飾名詞主体型として解釈されるわけではない。（17）の被修飾名詞は、「話」であるが、「話」のフレームから喚起された内容が名詞修飾節では表されていない。

名詞修飾節構文（名詞修飾節および被修飾名詞）主体型の例は、（18）と（19）である。被修飾名詞の概念と相対的な概念や状況が名詞修飾節で表現されているとしている。（18）では、被修飾名詞「動機」によって起こった結果の行動が名詞修飾節で説明されている。また、名詞修飾節の述語「始めた」は行動を表す動詞であり、「動機」が喚起するフレームによって役割として認められる。名詞修飾節、被修飾名詞ともにそれぞれの意味フレームの中の要素として容認することができ、解釈の主体となっていると述べている。（19）も同様に「魚を焼いた結果生じる臭い」と解釈でき、名詞修飾節構文主体型であるとしている。

以上のように Matsumoto は、名詞修飾節構文の解釈について二つの主要構成要素である名詞修飾節と被修飾名詞のうち、どちらかあるいは両方の要素を認知的な主体として意味的統合が行われると指摘している。日本語名詞修飾節構造について統語的な関係ではなく意味的な関係を想定し、フレームネット⁽⁸⁾を使い、意味論的、語用論的説明を提供したという点では評価できる。しかしながら、上述の分析は、解釈のために必要となる推論の結果を分類しているもので、解釈に至るまでのプロセス、つまり解釈のために取る推論の過程についての説明がされていない。また、主節との意味関係による検討も十分されていないと考える。

Comrie（1998）は、日本語の名詞修飾節について修飾節（modifying clause）を被修飾名詞（head noun）に付加するという単一構造であるとした上で、その意味は述語のフレームと語用論的推論とが相互作用し与えられるとしている。日本語の名詞修飾節は、被修飾名詞に前置するという

一様の統語構造で表されるので、まず述語のフレームによる推論が行われることは明らかである。しかしながら名詞修飾節構文は、文の一部であり文全体に意味解釈を与えるためには、主節との意味関係をも視野に入れた分析が必要と言える。

4.2 主節の述語との関係における意味解釈

本小節では、日本語の名詞修飾節は、主節（主節の述部）との関係でどのような機能を果たしているのかを検証する。また、その機能を明らかにすることは、名詞修飾節という形式を選択する書き手の動機づけを明らかにすることにも繋がると考えられる。

従来の研究では、名詞修飾節と被修飾名詞からなる名詞修飾節構文のみを取り上げ研究対象にされることが多かった。Matsumoto (1997) は、フレーム意味論に依拠しながら日本語名詞修飾節は、英語の関係節とは異なり述部フレーム (predicate frame) を中心に解釈されるとしている。しかしながら、実際の文章では名詞修飾構文のみが使われることは少なく、主節と合わせて文を構成しているのが普通である。

- (20) a. 難解な本を買った学生は、1 ページも読まずにその本を売った。
b. 難解な本を買った学生は、友だちにその本を見せた。

例えば、(20a)と(20b)は同じ表層構造をもつが、(20a)の名詞修飾節は主節の述部に対して理由という役割をもち、「学生が買った本は、難解だったので1 ページも読まずにその本を売った」という解釈ができる。一方、(20b)には、そのような役割はないと言える。このように、名詞修飾節を解釈するにあたっては、主節、特に主節の述部との関係をも考慮する必要があると考える。つまり、従属節である名詞修飾節構文が文の主要部である

主節においてどのように意味役割を果たしているかを明らかにしなければ、名詞修飾節構文自体の存在理由は解明されないのではないだろうか。

既に述べた Matsumoto の三分類①名詞修飾節全体②被修飾名詞③名詞修飾節構文（名詞修飾節および被修飾名詞）をベースに主節との意味関係を以下で考察する。

まず、主節との意味関係において名詞修飾節全体が中心となって機能する場合を取り上げる。次の(21)と(22)の例のように名詞修飾節が主節の「理由・原因」を表す場合がある。

(21) [[満員電車に乗り慣れていない] 叔母さん] は、気分が悪くなり、途中で下車した。

(22) [[自分の意見を押しつける] 彼] が苦手だ。

名詞修飾節構文だけを見ると名詞修飾節である「満員電車に乗り慣れていない」は被修飾名詞である「叔母さん」に関する情報を付加しているように思われる。しかしながら、主節である「気分が悪くなり、途中で下車した」が効果的に意味を伝えるためには名詞修飾節にある情報を理由として解釈する必要がある。(22)の場合は、彼が苦手であることを述べているが、彼のどのような点が苦手なのか、つまり苦手な理由を名詞修飾節で記述していることになる。このような名詞修飾節を中心に意味解釈が行われる構文の特徴の一つは、名詞修飾節と主節の関係に接続助詞などを入れても文を作ることができるという点である。(21)と(22)をパラフレーズすると次のようになる。

(23) 叔母さんは満員電車に乗り慣れていないので、気分が悪くなり、途中で下車した。

(24) 彼は自分の意見を押しつけるので苦手だ。

主節との意味関係において名詞修飾節全体が中心となって機能する場合のほかに被修飾名詞を主体として意味解釈される例として(25)～(28)が挙げられる。

- (25) [[違法駐車など解決すべき] 問題] は多い。
- (26) [[地球環境に関係した] 問題] は、私たちの日常生活から改善すべきだ。
- (27) [[メンバーでいてくれることを切望している] 様子] が如実に伝わってくる。
- (28) [[京都市内の寺院で仏像などが盗まれる] 事件] が相次いで起きている。

(25)の主節「多い」にとって必要な部分は、「問題」であり、「問題は多い」という解釈が中心となり、「違法駐車など解決すべき」は「問題」を明確化するという働きをもつ。(26)～(28)のいずれの例も被修飾名詞の内容が名詞修飾節に叙述されている。これは、「問題」や「様子」の喚起するフレームの要因として名詞修飾節で表される内容があるからであると説明できる。つまり、主節にとって被修飾名詞がより重要な要素であり、その意味的特質が中心となって解釈がされていると言える。

また、次の(29)と(30)は、主節の述語の意味特徴によって被修飾名詞の意味範囲が決まる例である。

- (29) a. 直木賞をもらった小説を読んだ若者がみんなその内容に感動した。
- b. 直木賞をもらった小説を読んだ若者が多い。
- (30) a. 子どもが親に暴力をふるうという事件が起きた。
- b. 子どもが親に暴力をふるうという事件が増えている。

(29a)では、主節の述語の部分から「若者」がもちうる様々な属性のうち「直木賞をもらった小説を読んだ」という属性の一つを取り出している。一方、(29b)は、「若者」がもちうる属性のうち「直木賞をもらった小説を読んだ」というものを取り出し、さらにその属性によって「若者」の集合の中から一部分を限定している。(29a)を被修飾名詞の属性を限定するという意味から「属性限定」、(29b)を被修飾名詞の集合から一部を限定することから「集合限定」と呼ばれることがある（大島 2003）。(29)をパラフレーズするとその違いがより顕著となる。

- (31) a. 若者が直木賞をもらった小説を読んだ。その若者がみんな感動した。
 b. 若者が直木賞をもらった小説を読んだ。??その若者が多い。

(30a)については、「事件」の様々な属性のうち「子どもが親に暴力をふるう」という事柄を取り出し事件の属性を限定している。一方(30b)は、事柄を条件として、その条件に合う事件が「増えている」ということになる。

名詞修飾節主体型、被修飾名詞主体型に加え、名詞修飾節構文（名詞修飾節および被修飾名詞）主体型についてどのように意味解釈が行われるかを次に述べる。

- (32) [[結婚していらっしゃる] 場合] は配偶者の親を含めてお答えください。
 (33) [[発端となった] 動機] は、日本社会における労働組合の地位の低さ……。

(32)の被修飾名詞「場合」は名詞修飾節がなければ完全な意味を表すこ

とができない。主節の述語「お答えください」にとって、名詞修飾節と被修飾名詞のいずれも不可欠なものであると思われる。(33)の「動機」も同様である。何らかの動機によってもたらされた結果が「発端となった」のであり、被修飾名詞に表される概念と相対的な概念が名詞修飾節に表されているとも言える。「発端となった」は何か行動の始まりを表す語であり、そのフレームから「動機」が喚起され、主節に「動機」の内容が述べられて完結されることになる。このように名詞修飾節構文（名詞修飾節および被修飾名詞）主体型では、名詞修飾節と被修飾名詞が相互に解釈の主体となっており、主節との関係でいずれも欠くことができない。

以上、名詞修飾節構文の意味解釈においては、主節によってその意味解釈が異なることを述べた。便宜上 Matsumoto による三分類で考察を試みたが、いずれも主節を考慮せずには名詞修飾節構文の意味解釈は与えられないことを指摘しておきたい。

5. 結 語

本稿では、日本語の名詞修飾節構文を意味論・語用論的に分析し、その意味解釈のメカニズムを明らかにすることを試みた。その結果、英語とは異なり統語的な要素の明示度が低い日本語名詞修飾節構文の場合、名詞修飾節と被修飾名詞の意味関係は、フレーム意味論に依拠することでより説得力のある説明がされることを指摘した。また、名詞修飾節構文は、その名詞修飾節と被修飾名詞との関係だけを見たのでは、意味解釈を得るために迫る推論の検証がされず、主節との関係をも語用論的に考慮する必要があることを述べた。単に名詞修飾節は、被修飾名詞についての記述だけではなく、例えば、主節で述べられている内容についての理由が名詞修飾節に盛り込まれていることがあることも示した。このことから名詞修飾節構文を解釈するにあたっては、適切な文脈を発見するというプロセスを経て

いることが明らかにされた。

日本語教育においては、往々にして正確な文法を学習者に求めるあまり、構文の機能的意味が軽視されることがある。学習者の多様化がますます進む日本語教育においては、形式を基盤とする文法から機能を基盤とする文法の指導を優先する方向への転換がより求められているのではないだろうか。拙稿が多少なりとも日本語教育における読解指導に貢献できることを期待する。

本稿では、日本語母語話者が名詞修飾節を談話の中でどのように使用しているかについては考察していない。談話レベルでの名詞修飾節の機能分析は、名詞修飾節の解釈過程において文脈の規定性がどのように働くのかを明らかにすることに繋がると考えられ、今後の研究課題である。

《注》

- (1) 名詞修飾節とは、「私が昨日買った雑誌は、一番売れている。」の文において「私が昨日買った」のように、名詞「雑誌」に係る節である。名詞を体言とも言うことから「連体修飾節」と呼ばれることがある。本稿では、「名詞修飾節構文」は「名詞修飾節」と「被修飾名詞」を併せた構文の意味で使用し、「主節」には、「被修飾名詞」を含めない。
- (2) 意味役割は文法構造に反映する意味の側面を捉えるために発想されたものであり、意味論と統語論との関係の特徴づけるために用いられ、事象の捉え方を決定する要因の一つとして考えられる。
- (3) 被修飾名詞に格助詞をつけ修飾節に納めることができるような関係が内在しているものを「内の関係」と呼び、被修飾名詞にいずれの格助詞をつけても修飾節に納めることができないものを「外の関係」としている。
「内の関係」：[ピアノを弾く] 子ども ← 子どもがピアノを弾く
「外の関係」：[ピアノを弾く] 音
詳細は、3.1 節を参照。奥津 (1974) は、「内の関係」を「同一名詞連体修飾構造」、「外の関係」を「付加名詞連体修飾」と呼んでいる。
- (4) 『現代日本語書き言葉均衡コーパス』(Balanced Corpus of Contemporary Written Japanese) は、現代日本語の書き言葉の全体像を把握するために国立国語研究所によって構築されたコーパスである。書籍全般、雑誌

全般、新聞、白書、ブログ、ネット掲示板、教科書などのジャンルから無作為にサンプルを抽出し1億430万語のデータが格納されている。本稿では、コーパス検索アプリケーションの「少納言」と「中納言」を利用した。

- (5) 誤用分析は、学習者の誤りを分析することにより学習者の言語習得過程を明らかにする目的で行われていたが、日本語教育では、誤用分析の時代が長く続き第二言語習得研究において海外に遅れをとったという指摘もある（小柳 2004）。
- (6) 日本語には、「日本語教師」「日本地図」のような名詞と名詞の間に「の」を介さない複合名詞が存在する。複合名詞と捉えるかどうかは、その語が漢字熟語の1語として日本語母語話者間で確立しているかどうかで判断される。
- (7) 「日本語能力試験」N1あるいはN2に合格した中国、タイ、ベトナムからの学部留学生で、20名のうち17名が中国からである。
- (8) 日本語フレームネットは、フレーム意味論に則ってコーパスデータの意味分析を行い、その結果を意味アノテーションとして蓄積した言語資源である（小原 2013）。

参考文献

- 市川保子（2005）『初級日本語文法と教え方のポイント』スリーエーネットワーク
- 大島資生（2003）「連体修飾の構造」北原保雄編『朝倉日本語講座5 文法Ⅰ』朝倉書店
- 大島資生（2010）『日本語修飾節構造の研究』ひつじ書房
- 大島資生（2014）「外の関係の連体修飾節におけるテンスについて」益岡隆志ほか編『日本語複文構文の研究』ひつじ書房
- 大関浩美（2008）『第一・第二言語における日本語名詞修飾節の習得過程』くろしお出版
- 大関浩美（2014）「言語習得データから日本語名詞修飾節を考える——フレーム意味論の観点から——」『日本認知言語学会論文集 第14巻』
- 奥津敬一郎（1974）『生成日本文法論』大修館書店
- 小野寺美智子（1995）「日本語関係節構文の語用論的分析」『日本語紀要』第5号 拓殖大学留学生別科 20-32
- 小原京子（2013）「日本語フレームネット：文意理解のためのコーパスアノテーション」『言語処理学会 第19回年次大会 発表論文集』言語処理学会
- 加藤重広（1999）「日本語関係節の成立要件(2)——文法論的要因と語用論的要

- 因 —」『富山大学人文学部紀要』31 富山大学人文学部 71-156
- 加藤重広 (2003) 『日本語修飾構造の語用論的研究』 ひつじ書房
- 小柳かおる (2005) 『日本語教師のための新しい言語習得概論』 スリーエーネットワーク
- 白川博之 (1986) 「連体修飾節の状況提示機能」『言語学論叢』5. 1-16 筑波大学文学言語研究科
- 寺村秀夫 (1981) 『日本語文法 (下)』 国立国語研究所
- 寺村秀夫 (1984) 『日本語のシンタクスと意味Ⅱ』 くろしお出版
- 寺村秀夫 (1992) 『寺村秀夫論文集Ⅰ — 日本語文法編 —』 くろしお出版
- 野田尚史 (編) (2005) 『コミュニケーションのための日本語教育文法』 くろしお出版
- 松本善子 (2014) 「日本語の名詞修飾節構文 他言語との対照を含めて」 益岡隆志 ほか編『日本語複文構文の研究』 ひつじ書房
- 森田良行 (1985) 『誤用文の分析と研究 — 日本語学への提言 —』 明治書院
- 李在鎬 (2012) 「コーパス分析に基づく構文研究」 澤田治美編『ひつじ意味論講座 第2巻 構文と意味』 ひつじ書房
- Comrie, B. (1989) *Language universals and linguistic typology: Syntax and morphology*, Oxford: Blackwell. (松本克己・山本秀樹訳 1992 『言語普遍性と言語類型論』 ひつじ書房)
- Comrie, B. (2002) Typology and language acquisition: the case of relative clauses. *Typology and Second Language Acquisition*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Fillmore, C. J. (1985) Frames and semantics of understanding. *Quaderni di Semantica* 6. 222-254.
- Goldberg, Adele E. (1995) *Constructions*. The University of Chicago Press.
- Matsumoto, Y. (1997) *Noun-Modifying Constructions in Japanese: A frame-semantic approach*. Amsterdam: John Benjamins.

〈論 文〉

準備情報を可視化した ディスカッションシステムの開発と実践

狩 野 紀 子

要 旨

ディスカッションの準備として学習した情報を、カード上にキーワード化し、集積、分類、構造化、可視化するシステムを開発し、このシステムがディスカッションの過程に与える影響を考察した。ディスカッションの準備は、〔1〕プリントのみ使用、〔2〕プリントに加え付箋を使用、〔3〕PC ベースでシステムを使用の3状態で実施し、(1)理解、(2)批評、(3)知識の構築、(4)理解の共有という認知側面に関して、学生のディスカッションの過程に違いが表れるかを観察した。

キーワード：ディスカッション、可視化、指導法の開発、システム設計

1. はじめに

教育現場でコミュニケーション能力の育成が叫ばれるようになって久しい。社会においてもコミュニケーション能力が要求されるようになり、プレゼンテーションとともにディスカッションでも能力を発揮することが求められるようになってきた。近年、新入社員を採用する際に、グループディスカッションを選考方法のひとつに入れている企業も多い。そのためか、ディスカッションを積極的に授業の中に取り入れている大学も多く、シラバスには、「ディスカッション」の文字が目立つ。しかし、ディスカッショ

ンの目的や実践方法、評価に関する具体的な記述は少なく、体系的な指導が行われているのか、疑問が残るところである。

ディスカッションの目的には、(1)テーマや問題に関する共通認識を得ること、(2)テーマや問題に関してコンセンサス（結論・対策）を得ること、さらに(3)論理的思考力や発表能力・スキルの育成がある（中澤・森・本村，2007）。初年次教育の枠組みの中で、大学入学当初からディスカッションを実践している大学は多いが、初年次教育科目のシラバスを分析したところ、多くの授業では(1)の認識・理解のみを目的にディスカッションが実践されており、(2)の結論や対策を決定するところまで要求している授業は少ない（狩野，2013）。実社会で要求されるのは(2)の結論や対策を決定するためのディスカッションであろう。しかし、どのようにディスカッションの準備をし、どのように議論を進めて結論にまで到達させるのか、その過程でどのように(3)の論理的思考力や発表能力・スキルの育成を図るのかなど、ディスカッションの指導法に関する調査・研究は少ない。また評価基準も明確ではないため、指導者のみならず学生からも、「何をどのように進め、どのような結果を出せばよいのかわからない」といった戸惑いの声が出ているのが現状であろう。

日本の教育現場では、ディスカッションが頻繁に実践されてきたわけではない。したがって、指導者も学習者もディスカッションに慣れているとはいえない。このような状況では、ディスカッションの準備が重要であり、まず考えなければならないのがテーマに関する情報や知識、知見であろう。妥当な結論を出すためには、客観的な事実およびそれをさまざまな視点から考察した多彩な意見が必要である。特に大学で実施するアカデミック・ディスカッションならば尚のことテーマに関する背景知識は重要である。そこで本研究では、ディスカッションの準備段階として、授業前にテーマに関する文献を読んで基礎的な知識を得たうえで、授業でディスカッションに臨むという形態で授業を行った。

さらに、結論に到達するためには、ディスカッションの全体的な構造を可視化し、学習者に把握させることが重要である。学習者が議論の全体的な流れを把握していないと、テーマからそれたり、同じ議論を繰り返えしたりする。そこで本研究では、KJ法（川喜多，1967）の手法を利用し、論旨となる情報をキーワード化さらに構造化し、それを見ながらディスカッションを進めるという方法を考えた。

その上で、ディスカッションに必要な認知スキルや方略，能力——例えば，テーマに関する基本情報の理解，多様な意見の比較・対照，異なる意見の評価，知見の深化，新たな意見の構築など——を伸ばすことを支援するシステムを開発し，このシステムが結論を導くことを目的としたディスカッションの過程にどのような影響を与えるかを分析した。

2. 先行研究

2.1 ディスカッションの効果

ディスカッションとは，教育目標を達成するために，議長と参加者とが，ある時間に所定の場所に集まり，聞く・話すという言語手段および非言語手段を使って，互いに意思疎通を図るという教授法のひとつである（Gall & Gall, 1993）。一方通行で情報が供給される講義形式の授業において，学習者が，与えられた情報の内容を明確化して記憶するという受動的な活動以上のものを望むことは難しい。それに対し，ディスカッションとは，他の学習者と意見を交換し，他者の意見を受けて自己の考えを発展・修正する対話である。そこで学習者は，唯一の正答がない難解な問題に取り組み，さまざまな意見を折衝し，新たな知見にたどりつくことが可能である（Nystrand et.al, 2003）。この対話の過程で，学習者は，所属する集団への帰属意識や仲間意識，独立心，積極的な学習態度や動機など感情側面に影響を受けるだけでなく，理解や洞察，言語能力，思考力，自己の経験や

現実との関連付けなど、認知側面における成長も期待できるのである (Davis, 2013)。

Gall & Gall (1993) はディスカッションを、(1)協同学習型、(2)教科内容修得型、(3)問題解決型の3タイプに分類している。(1)の協同学習型のディスカッションで、学習者は協調して学習を進める。その過程で、知識の理解や習得を目指すだけでなく、動機や自信など感情側面における効果も期待される。(2)教科内容修得型のディスカッションは、Learning Thru Discussion (Hill, 1977) に近いもので、理解だけでなく、批評や評価の能力の育成までが目標とされる。教科内容習得型のディスカッションでは、ディスカッションに臨む前に予習が必要で、用語や概念、著者の意見を理解することはもとより、関連事項の理解や、過去の学習経験と学習内容との関連付けまでが要求される。(3)問題解決型のディスカッションはディベートに近く、対立する見解のある問題をテーマとして議論する。その主な目的は、学習者に問題意識を持たせ、意見を分析・評価し、自身の意見を発展させることにある。そのためには、学習者は問題に関係する情報を得る必要があるが、それは二次的な重要性しか持たず、重要なのは問題にどうアプローチするのか、またその理由付けをする力を身に付けることである。つまり、ディスカッションの実践で、情報の関連付けや体系化、批判的・論理的思考の育成など、学習者の認知側面における成長が期待できるのである。

2.2 ディスカッションにおける背景知識

日本の大学でディスカッションを実践した場合、まず問題となるのは話が續かないことである。例えば、立教大学は2009年度1年生を対象に1クラス8名という少人数制の英語ディスカッションクラスを開始した。開設当初、大学の第一印象や抱負などをトピックとして学生にディスカッションさせると7～8分で沈黙が始まると報告されている (横本, 2011)。外国

語能力も大きく影響しているのであろうが、日本の学生にとって、ディスカッションのトピックに関して何らかの情報がないと議論を継続することは難しいのであろう。ことに、学生の基礎学力の低下が叫ばれる昨今、先行知識は重要である。そのために、教員サイドだけでなく学生サイドの準備も重要な成功の要因となる。

前述の Gall & Gall (1993) の 3 タイプのディスカッションすべてに、綿密な計画や準備が必要である。(2)の教科内容修得のディスカッションや(3)の問題解決のディスカッションでは、ディスカッションを始める前から綿密な計画や準備が、教員にも学習者にも求められることは言うまでもないが、(1)協同学習のディスカッションでもやはり準備は重要である。協同学習の場でしばしば実践されるディスカッションは集団思考であり、その準備、つまり予習は個人思考にあたる。協同学習を効果的に進めるためには、個人思考つまり参加者ひとりひとりの事前準備や予習は集団思考と同等以上に重要である（安永、2006）。予め読書課題やビデオ、実験や実演を見せておくなど、クラス全員が共有する素材を与えたうえで、議論する問題を与えないとディスカッションは成功しにくいのである（名古屋大学高等教育研究センター、2005）。近年のアクティブラーニングの導入により、このような方法が高等学校（木村・山辺・中原、2015）や大学（河合塾、2013）を中心に普及してきているのも事実である。

2.3 ディスカッション可視化の効果

もうひとつの問題点は、参加者が情報や意見の全体的な構造を把握していないということである。そのために過去の議論を無視した発言や同じ話題が繰り返され、なかなか結論に到達しないことがある（角・西本・間瀬、1996）。

その解決策として、議論を可視化する試みが行われてきた。今（2012）は、教員の話し合いの場で、適切な合意形成を行うために、ホワイトボー

ドを使って議論の可視化を試みている。実験後のアンケートでは、議論の可視化は発言や思考の活性化に効果がある、意見の関連性や独自性、重要度が明らかになり思考の拠り所になる、といった意見が報告されている。

また、テクノロジーの進歩に伴い、オンラインディスカッションが様々な場面で実践されるようになってきたが、その議論構造を可視化する試みもある。松村ら（2003）は、議論の流れや内容を議論マップとして構造化するシステムを開発・実践した。実践後の評価アンケートでは、全体の構造が直観的にわかり、重要ポイントや論旨を素早く把握するのに効果的であるという意見を得ている。また、望月ら（2005）は、電子会議室における議論内容とプロセスを可視化するソフトウェアを開発し、被験者の自己評価にあたる実験後のアンケートやインタビューに加え、参与観察による評価も行い、議論の可視化が、多様な観点からの議論、新たな知見の生成、自己の意見と他者の意見の相互作用や自身の意見の変化に対する認識が促進されることを報告している。舟生・鈴木・久保田（2013）は、合意を目指す議論を促進するために用いる概念マップを作成する際に必要となる学習者の能力に着目している。学習者には、議論の準備として、自分達の主張を支える情報の収集と集約、マップ化を行わせ、対立する相手との議論の際に両者のマップを比較させた。学習者は情報の収集や集約までは問題なくできるが、マップ化には困難が伴うことが報告されている。情報の関連付け、比較、統合などは合意形成を目指すディスカッションには必要な能力であるのだが、学習者にはそのような能力が身に付いていない、または身に付けていても利用できていないのが現状であり、何らかの支援や指導が必要であることが示唆される。

2.4 ディスカッションの評価

ディスカッションは、リーディングやライティングの質を上げる手段のひとつとして使われることが多く、ディスカッションの過程で起こる認知

活動を調査した研究は少ない。それでも、近年オンライン・ディスカッションの分野でディスカッションの質に関する評価の指針が見られるようになった。Gao, Wang, & Sun (2009) は、質の高いディスカッションは、学習者の(1)解釈、(2)精緻化、(3)先行知識との関連付けといった認知活動を促進するとしている。また、Gao (2014) は、オンライン・ディスカッションの際に、参加者が(1)精緻化と明確化、(2)関連付け、(3)反対意見の提唱、(4)統合と発展、(5)問題提起といった方略を使うと、ディスカッションの質は向上すると主張している。

Gao, Wang, & Sun (2009) は、生産的なオンライン・ディスカッションのモデルを提唱し、その中で(1)理解、(2)批評、(3)知識の構築、(4)理解の共有をディスカッションの質を測る観点として提唱している。(1)理解とは、学習内容を(A)教材、(B)自身の経験、(C)他の文献や情報と結びつけて、解釈したり精緻化したりする認知過程である。(2)批評とは、他者の意見を検討したり異なる意見を分析することであり、学習者は(A)他者の意見に新たなアイデアを加えたり、(B)教材に異論を唱えたり、(C)他者の意見に異論を唱えたりする。(3)知識の構築とは、活発な議論の結果、自己の考えを再考、精緻化、修正することで、学習者は(A)教材や他者の意見を比較対照したり、(B)問題を提起したり、(C)教材や他者の意見を基に自己の意見を精緻化したり修正したりする。(4)理解の共有とは、ディスカッションを振り返ることにより、情報や知識の統合を図り、理解した内容を明確に述べることで、学習者は(A)自己の学習経験を要約したり、(B)ディスカッションの内容を統合したり、(C)新たなディスカッションのトピックを模索したりする過程である。

本研究では、ディスカッションにおける準備、特に背景知識の重要性を考慮し、KJ 法の手法を使ってテーマに関する情報や意見を構造化するディスカッション支援システムを開発した。システムの評価として認知的側面を考え、Gao, Wang, & Sun (2009) のモデルを使って、[1]紙ベースで

準備を行った場合，〔2〕付箋を利用した場合，〔3〕システムを使用した場合の3つの実践法で，参加者の発言にどのような認知的な違いが表出するかを検証した。

3. 研究の方法

3.1 ディスカッション指導の実践

3.1.1 指導の概要

ディスカッションの実践は，通年科目である4年ゼミナールの授業30回のうち，5月から6月にかけて6回の授業を使用して行った。扱ったテーマは①公共の場における喫煙規制，②オリンピックの招致，③能力給の導入である。各テーマに90分授業を2コマ使い，それぞれ異なった指導を行った。①の喫煙規制に関しては，ハンドアウトを使用して全過程を紙ベースで進めた〔指導1〕。②のオリンピック招致は，①同様ハンドアウトを使用した紙ベースではあるが，情報の関係を明確にするために，KJ法（川喜田，1967）の手法を取り入れ，付箋を使用した〔指導2〕。KJ法は本来新たな発想を得るための方法であるため（田中，2010），文献情報を出発点にして新たな考えを発展させていくような課題には適さないのかもしれないが，本研究では，情報を集約し構造化するという手法のみを利用した。③の能力給に関するディスカッションは，PC上の個人作業と全体作業のリンクを可能とするシステムを利用して行った〔指導3〕。

3.1.2 ディスカッションの参加者

2014年度4年ゼミナールを履修していた男子4人（仮にA, B, C, Dとする），女子4人（E, F, G, Hとする）が，ディスカッションに参加した。しかし，参加学生は就職活動中にあるため欠席が多く，①の喫煙に関するディスカッションに参加したのは，A, B, D, E, Hの5人，②のオリンピッ

ク招致は D, E, F, G, H の 5 人, ③の能力給には C, D, E, F, G, H の 6 人と参加者を統一することはできなかった。

3.1.3 ディスカッション指導法の開発

ディスカッションの目的が, テーマに関して共通認識や理解を深めることであれ, 結論を導くことであれ, ディスカッションを始めるにあたり準備として, 情報を収集・分析し, それに基づき自分の意見を構築することは重要であると考えた。そこで授業では, 次の(1)~(4)の能力やスキルは時間をかけて指導し, ディスカッションの準備とした。(1)情報を正しく理解する能力, (2)情報を最小ユニットに分解し, 論旨を要約またはキーワード化する能力, (3)賛成と反対の両方の意見を公平かつ正確に理解する能力, (4)情報を解釈し自分の言葉で説明する能力である。特に(4)の能力を育成するために, 読む文章は英語とし, ディスカッションは日本語で行わせた。言語を変えることにより, 読んだ内容をコピーしてリピートすることが回避でき, 情報を内在化し自分の言葉で表現するきっかけとなると考えたためである。

具体的には, ディスカッションの準備として最終的に 1 から 10 の Phase を考えた（〔指導 1〕には Phase 8 はない）。実際ディスカッションを行うのは Phase 9 であり, それ以前の Phase 8 までは準備段階にあたる。最終段階の Phase 10 で結論を文章化し, ディスカッションは終了となる。表 1 に各指導法の実践内容を Phase 毎にまとめる。指導方法の詳細は以下記述する。

3.1.3.1 〔指導 1〕紙ベースの指導

テーマ①の喫煙規制に関しては, 全ての過程を紙ベースで実施した。Phase 1 では背景知識を活性化させるために, テーマ（喫煙規制）に関して思うことを自由に記述してもらった。Phase 2 では, 喫煙規制に関する英

表 1 実践概要

テーマ 形態	指 導 1	指 導 2	指 導 3
	① 喫煙規制	② オリンピック招致	③ 能力給
	紙ベース	紙ベース＋付箋	システムベース
Phase 1	テーマに関して自由記述	テーマに関して自由記述	テーマに関して自由記述
Phase 2	Reading→事実をハンドアウトに列挙	Reading→事実をハンドアウトに列挙	Reading→事実を PC 上のカードに記述
Phase 3	ディスカッション&答え合わせ→事実の決定→記述	ディスカッション&答え合わせ→事実の決定→記述	ディスカッション&答え合わせ→事実カードの決定
Phase 4	テーマに関する意見を自由に記述	テーマに関する意見を自由に記述	テーマに関する意見を自由に記述
Phase 5	Reading→賛成・反対意見を列挙	Reading→賛成・反対意見を列挙	Reading→賛成・反対意見をカードに記述
Phase 6	ディスカッション&答え合わせ→賛成・反対意見を決定	ディスカッション&答え合わせ→賛成・反対意見を決定	ディスカッション&答え合わせ→賛成・反対意見カードの決定
Phase 7	テーマに関する意見を自由に記述	テーマに関する意見を自由に記述	テーマに関する意見を自由に記述
Phase 8	—	Phase 1, 4, 7 で記述した意見を参照→賛成・反対・中立意見を付箋に記述→分析・分類	Phase 1, 4, 7 で記述した意見を参照→賛成・反対・中立カードの作成→分析・分類
Phase 9	Phase 1, 4, 7 で記述した意見を参照しながらディスカッション	分析・分類した白板上の付箋を見ながらディスカッション	PC 上で分析・分類したカードを見ながらディスカッション
Phase 10	結論を紙上に記述	結論を紙上に記述	結論をシステムに記述

文を読んでもらい、記述されている事実を列挙しハンドアウトに記述してもらった。その際に「事実」と「意見」の区別をするよう指導した。学生は I think や I suppose などの記述がある場合には、筆者の意見であると容易に把握できるが、large や safe, important などの形容詞が使用されている場合や increase や decrease などの動詞もデータの裏付けがない場合には筆者の主観であることを認識していないことが多かったので、明示的な指導を行った。Phase 3 で、答えの確認作業を教員主導で行った。Phase 4 では読み取った事実を踏まえて、テーマに関する意見を再度書いてもらった。Phase 5 では、喫煙規制に対する賛成意見と反対意見に関する英文をハンドアウトで読んでもらい、Phase 2 同様、書かれている内容を賛成意見と反対意見に分けて列挙してもらった。読み取った内容の正誤確認は、Phase 6 で答え合わせという形で行った。Phase 7 では、読み取った賛成意見と反対意見を踏まえて、喫煙に関する意見を再度ハンドアウトに書いてもらった。この後、各自ハンドアウトを見ながら、「キャンパス内の喫煙に関してルールを作るとするならば、どのようなルールにするか」というテーマで 20 分間ディスカッションしてもらい、結論を出してもらった。

3.1.3.2 〔指導 2〕付箋を利用した紙ベースの指導

②のオリンピック誘致に関して、「東京はオリンピックを招致すべきだったのか」というテーマに関して議論し、結論を出してもらった。〔指導 2〕も全過程を紙ベースで行い、Phase 1 から 7 までは、〔指導 1〕と同様の手順で実施した。〔指導 1〕と異なるのは Phase 8 で KJ 法（川喜田，1967）を取り入れたことである。学生は Phase 2 と 3, Phase 5 と 6 で読み取った内容に加えて Phase 1, 4, 7 で各自が記述した意見を要約して付箋に記述し、白板に貼りつけ、話し合いながら付箋に書かれた情報や意見を分析・分類・統合した。Phase 9 のディスカッションは Phase 8 で作成した付箋を貼り付けた白板を見ながら進めた。

3.1.3.3 [指導3] システムベースの指導

[指導3] では、③能力給をテーマに、準備過程をコンピュータ・システム上で実施した。支援システムは、Apache+PHP+MySQL で、Web アプリケーションとして開発した。図1から図9に示すように、各 Phase 用のインターフェースを用意した。なお、Phase 1 と 2, Phase 4 と 5, および Phase 7 と 8 は学生が PC 上で個人作業を行う画面である。Phase 3 と Phase 6 は英文から読みとった内容が正しいのかグループで確認する全体画面であり、Phase 9 はディスカッションの際に参照する情報を体系的に提示する全体画面となる。ディスカッション終了後は、Phase 10 画面で結論を文章化する。以下、Phase 毎に具体的に指導項目を詳しく説明する。

Phase 1 では、学生の背景知識を活性化するために、テーマや問題に関する意見を、個人画面に自由に記述してもらった (図1 参照)。

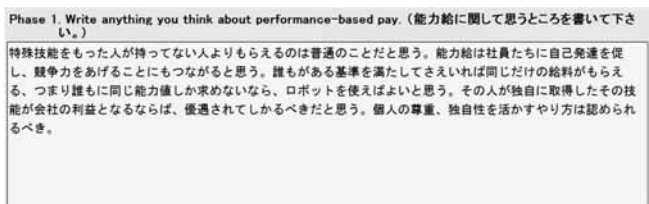


図1 Phase 1 個人画面

Phase 2 では (図2 参照)、テーマに関する社会問題や基本情報が簡単な英文で提示され、学生はそれ読んで事実を把握する。この段階で、「事実」と「意見」を区別するようを指導し、英文を読んだ後には、事実 (fact) のみを最小コンセプト・ユニットに分け、カードに記述し、それを全体画面である Phase 3 に送ってもらった。

Phase 3 (図3) は、全体画面であり、プロジェクターを通して教室のスクリーンに映し出し、コンピュータ上の作業は議長となった学生が行っ

Phase 2. Read the passage below, and list facts in Japanese described in the passage.
(以下の英文を読んで、書かれている事実を日本語で、簡単に列挙して下さい。)

The seniority-based pay system is the system in which employees receive regular pay increases during each year of service. Under this system, young workers are hired for lower wages, but rewarded well in later years and almost guaranteed their lifetime job security. It is widely believed that the seniority-based pay system has contribute greatly toward the development of the Japanese economy, but the system is also criticized for its negative effects on productivity and disadvantages facing female workers who take care of their household and child-rearing. This system is also unpopular among aspiring foreign workers because it will seriously undermine their motivation for work.

Fact 1	年功序列とは、年々基本給が上がる制度である。
Fact 2	年功序列では、若手は低賃金だが、後に報酬がよくなり終身雇用が保障されている。
Fact 3	年功序列は、仕事に対する意欲を弱めると、海外では評価されていない。
Fact 4	
Fact 5	

図2 Phase 2 個人画面

Fact 1: 年功序列 この制度は若い人の給料は少ないが、月日が経てばより多くの報酬が受け取れる上に、終身雇用が保証されている。	Fact 2: 年功序列 若手は低賃金だが、後に報酬がよくなり終身雇用が保障されている。	Fact 3: 年功序列 年功序列は、仕事に対する意欲を弱めると、海外では評価されていない。	Fact 4: 年功序列 年功序列は、仕事に対する意欲を弱めると、海外では評価されていない。	Fact 5: 年功序列 年功序列は、仕事に対する意欲を弱めると、海外では評価されていない。
Fact 6: 年功序列 年功序列は、仕事に対する意欲を弱めると、海外では評価されていない。	Fact 7: 年功序列 年功序列は、仕事に対する意欲を弱めると、海外では評価されていない。	Fact 8: 年功序列 年功序列は、仕事に対する意欲を弱めると、海外では評価されていない。	Fact 9: 年功序列 年功序列は、仕事に対する意欲を弱めると、海外では評価されていない。	Fact 10: 年功序列 年功序列は、仕事に対する意欲を弱めると、海外では評価されていない。

Fact 1: この制度は若い人の給料は少ないが、月日が経てばより多くの報酬が受け取れる上に、終身雇用が保証されている。

Fact 2: 年功序列は、仕事に対する意欲を弱めると、海外では評価されていない。

Fact 3: 年功序列は、仕事に対する意欲を弱めると、海外では評価されていない。

Fact 4: 年功序列は、仕事に対する意欲を弱めると、海外では評価されていない。

Fact 5: 年功序列は、仕事に対する意欲を弱めると、海外では評価されていない。

Fact 6: 年功序列は、仕事に対する意欲を弱めると、海外では評価されていない。

Fact 7: 年功序列は、仕事に対する意欲を弱めると、海外では評価されていない。

Fact 8: 年功序列は、仕事に対する意欲を弱めると、海外では評価されていない。

Fact 9: 年功序列は、仕事に対する意欲を弱めると、海外では評価されていない。

Fact 10: 年功序列は、仕事に対する意欲を弱めると、海外では評価されていない。

図3 Phase 3 全体画面

た。全体画面には、Phase 2で個人が作成した事実に関するカードが全て提示される。学生は全体画面を見ながら討議し、議長は学生の意見をもとにカードをドラッグし同様の事実を集約し、その中から最良のカードを選び、画面下方に提示する。Phase 3で、学生は読み取った英文の内容を正しく理解し、知識を共有したこととなる。

Phase 4で、学生は個人画面に戻り、Phase 3で確認した事実をもとに、自分の意見を自由に記述する（図4参照）。Phase 1でも自由に意見を書いてもらったが、事実を把握した上で意見を再度記述してもらい、考えを

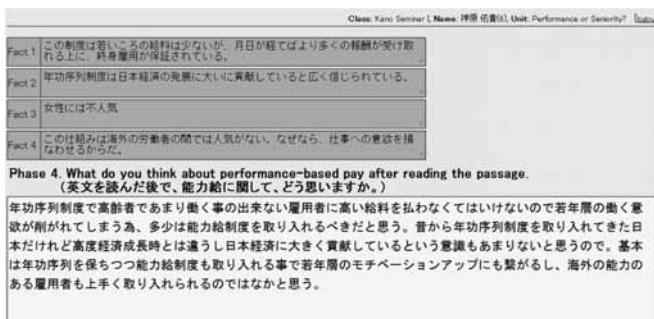


図 4 Phase 4 個人画面

深めてもらうのが Phase 4 の目的である。

Phase 5 で、学生はテーマや問題に関する賛成 (pro) と反対 (con) の意見を英文で読み、賛成 (pro) と反対 (con) の意見を最小コンセプトに分けて、カードに記述し (図 5 参照)、全体画面である Phase 6 に送る。選択したテーマに関して、広い視野で考えてもらうことが Phase 5 の目的である。

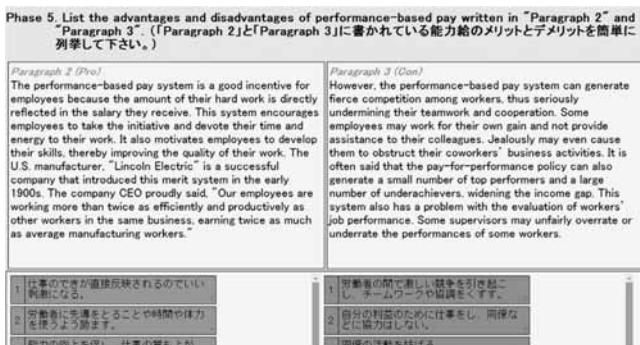


図 5 Phase 5 個人画面

Phase 6 (図 6) は Phase 3 同様、全体画面が教室のスクリーンに映し出される。Phase 5 で個々の学生が作成した賛成 (pro) と反対 (con) 意見のカードは Phase 6 画面に送られ提示される。コンピュータ上の作

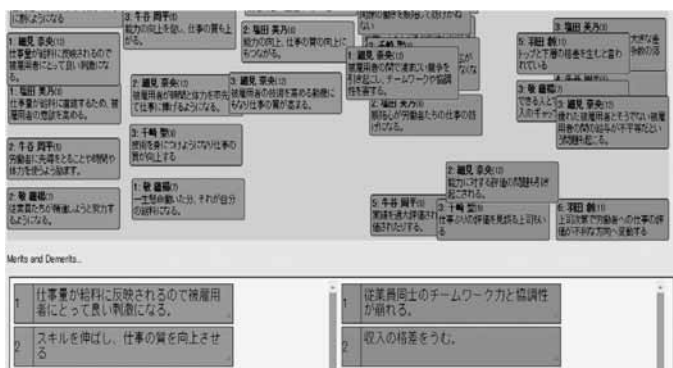


図6 Phase 6 全体画面

業は議長となった学生が全体討議をもとに行っていく。学生は賛成（pro）意見と反対（con）意見カードを分類・統合し、最良のものを選択し画面下に表示させる。この段階で、学生全体は英文から読み取った筆者の意見を共有することになる。

Phase 7（図7）では、学生はPhase 6で確認した賛成（pro）および反対（con）意見を参照して、さらに自分の意見を自由に記述することになる。Phase 4では事実（fact）を理解したうえで意見を再度記述してもらったが、Phase 7ではテーマに関するプラスとマイナス両側面を考慮の上、意見を再度アウトプットしてもらい、広い視野で思考することを要求した。

Phase 7. After reading "Paragraph 2" and "Paragraph 3", write your opinions about performance-based pay.
(「Paragraph 2」と「Paragraph 3」を読んだ後で、能力給に関するあなたの意見を書いて下さい。)

1 仕事量が給料に反映されるので被雇用者にとって良い刺激になる。	1 従業員同士のチームワーク力と協調性が崩れる。
2 スキルを伸ばし、仕事の質を向上させる。	2 収入の格差をうむ。
3 Lincoln Electricは効率と生産性が向上した。	3 能力に対する評価の問題も引き起こされる。

やはり能力給制度は労働者間で信頼が生まれにくいと強く感じた。確かに仕事に対するモチベーションはあがるが、協調性がないのでは仕事の能率にも影響を及ぼし、かえって逆効果なのではと疑問に思った。日本人は集団に同調し、依存するので日本に能力給が浸透していかないのも頷ける

図7 Phase 7 個人画面

Phase 8 画面（図 8 参照）には，Phase 1, 4, 7 で学生が記述した意見が全て表示される。学生は自分がこれまでに書いた意見を参照しながら，それぞれの意見を最小ユニットに分解して，賛成（pro）および反対（con），加えてどちらにも入らない中立（neutral）のカードに書き，全体画面に送る。



図 8 Phase 8 個人画面

Phase 9 の全体画面（図 9）で，学生たちは賛成（pro）・反対（con）・中立（neutral）の意見を分類・統合して配置し，画面を見ながらディスカッションを行う。ディスカッションの題として学生に与えた課題は，



図 9 Phase 9 全体画面

「もしあなたが起業するならば、その会社を能力給制度にするかまたは年功序列制度にするか決定してください」というものであった。コンピュータ上の作業は、Phase 3 および 6 同様、議論をもとに議長となった学生が行う。Phase 9 の目的は、事実と意見を含む情報の構造化および可視化である。テーマに関する情報の全体像が見えている状態で議論を進めると、ディスカッションにどのような変化が表れるのかを、この Phase 9 を利用して観察するのが本研究の目的である。

ディスカッション終了後、学生は個人の PC に戻り、Phase 10 に進み、ディスカッションで得た結論を各自まとめる。

3.2 データの収集と分析

学生のディスカッションの様子はビデオ録画し、後に発言を文字化して分析に使用した。分析には Gao, Wang, & Sun (2009) の Productive Online Discussion Model を使用し、〔1〕紙ベース、〔2〕付箋、〔3〕システムの各指導において「理解」、「批評」、「知識の構築」、「理解の共有」の各項目に相当する発言の出現頻度を調べた。

4. 結果と分析

4.1 「理解」に関する発言

Gao, Wang, & Sun (2009) の Productive Online Discussion Model の「理解」には、下位項目として、(A)教材と関連付けて解釈・精緻化、(B)自身の経験と関連付けて解釈・精緻化、(C)他の文献や情報と結びつけて解釈・精緻化の3つが含まれる。表2に、紙ベース、付箋、システムの3つの実践法における、各項目に当てはまる発言数をまとめる。

紙ベースで行った〔指導1〕では、教材や自身の経験や他の文献などと情報を関連付けようとする態度はほとんど見られなかった。それぞれの

表 2 「理解」に関する発言

テーマ 形態	指 導 1	指 導 2	指 導 3
	① 喫煙規制	② オリンピック招致	③ 能力給
	紙ベース	紙ベース＋付箋	システムベース
(A) 教材との関連付け	1	2	6
(B) 経験との関連付け	0	4	1
(C) 他の文献・情報との関連付け	0	3	3

Phase の作業が独立して完成してしまうのか、前の段階の作業が最終的なディスカッションに活かされてこなかった。

付箋を使った〔指導 2〕では、入国審査の問題や居住地域の状況など自身の経験と結びつけて解釈・説明しようとしたり、既習内容（分煙規制に関する情報やシンガポールのごみ規制）と関連付けようとしたりする態度が見られた。

システムを使用した〔指導 3〕では、教材との関連付けが多く見られた。教材で提供された情報がキーワード化され、ディスカッション時に参照する PC 画面に残るためこのような結果になったと考えられる。他の情報と関連付けて理解・解釈しようとする様子が見られるのは〔指導 2〕と同じであるが、〔指導 2〕には、一般的な情報（分煙制度やシンガポールのごみ規制）が多かったのに対し、〔指導 3〕では、ホンダや東京電力の雇用の例やベンチャー企業の生存率など、ディスカッションのために調べた詳細情報が述べられていることが大きな違いであった。PC 上で作業を行っているため、ネット情報へのアクセスが容易なことがその最大の理由であろう。

4.2 「批評」に関する発言

Gao, Wang, & Sun (2009) の Productive Online Discussion Model の「批評」の下位項目には、(A)他者の意見にアイデアを加える、(B)教材

に異論を唱える，(C)他者の意見に異論を唱えるがある。表 3 に，紙ベース，付箋，システムの 3 つの実践法における，各下位項目に当てはまる発言数を記す。

表 3 「批評」に関する発言

テーマ 形態	指 導 1	指 導 2	指 導 3
	① 喫煙規制	② オリンピック招致	③ 能力給
	紙ベース	紙ベース＋付箋	システムベース
(A) 他者の意見にアイデアを追加	11	9	6
(B) 教材に異論	1	0	0
(C) 他者の意見に異論	4	17	13

〔指導 1〕では，圧倒的に他者の意見に情報や意見を加えるという発言が多い。クラスメートへの遠慮なのか異論を唱える学生は少なく，ディスカッションらしい雰囲気が生まれなかった。ただ教材に異論（喫煙の害に対してメリット）を唱える学生はいた。

付箋を使用する〔指導 2〕とシステムを使用する〔指導 3〕の傾向は似ている。他者の意見を踏襲して情報や意見を加えるような発言も多かったが，それ以上に反論が多かった。そのため，ディスカッションとしては活発な印象を受けた。

4.3 「知識の構築」

Gao, Wang, & Sun (2009) の Productive Online Discussion Model の「知識の構築」に関する項目には，(A)教材や他者の意見の比較・対照，(B)問題提起，(C)教材や他者の意見をもとに自身の意見を精緻化・修正，の下位項目が含まれる。表 4 に，紙ベース，付箋，システムの 3 つの実践法における，各項目に当てはまる発言の数をまとめる。

表 4 「知識の構築」に関する発言

テーマ 形態	指 導 1	指 導 2	指 導 3
	① 喫煙規制	② オリンピック招致	③ 能力給
	紙ベース	紙ベース＋付箋	システムベース
(A) 教材や他者の意見を比較・対照	1	6	2
(B) 問題提起	7	7	2
(C) 自身の意見を精緻化・修正	2	3	3

〔指導 1〕では、問題提起が目立つ。分煙の具体的な方法や、喫煙所の具体的な設置場所、規則を破った学生への罰則を誰が与えるのかなど、議論を深めながら新たな問題を提起してはいるが、その結論は出していない。

〔指導 2〕でも、経済的な問題を中心に新たな問題が提起されているが、〔指導 1〕と異なるのは、国家レベルで考えるのか学生の視点で考え結論を出すのか、どの程度主観的に考えてよいのか、といったディスカッションの進め方に関する問題が出ていたことである。また〔指導 2〕では、教材や他者の意見を比較対照するような発言も多いが、これは KJ 法の効果であろう。キーワード化されたアイディアが付箋に記され、構造化・視覚化されているため、意見の比較対照が容易になったためであろう。

〔指導 3〕では、比較対照や問題提起に関する発言は少なかった。ディスカッションに入る前に、学生はネット上で能力給や年功序列制度に関してリサーチをしており、そのために疑問や質問という形で問題が提起されることは少なかったのであろう。また、〔指導 3〕では、リサーチした内容を基に話している学生が多く、そのため 1 回の発言が長いという特徴がある。そのせいか、発言の要旨を抽出して、比較対照するのが難しかったと考えられる。

4.4 「理解の共有」に関する発言

Gao, Wang, & Sun (2009) の Productive Online Discussion Model の「理解の共有」に関する項目には、(A)自己の学習経験を要約、(B)ディスカッションの内容を統合、(C)新たなディスカッションのトピックを探すという下位項目が含まれる。紙ベース、付箋、システムの3つの実践法における、各下位項目に相当する発言数を表5にまとめる。

理解の共有に関しては、指導法による大きな違いは見られなかった。学習経験を振り返り要約するようなメタ認知的な活動や、このディスカッションの先にある問題点まで考えるという態度は、日本の学生にはないようである。しかし、ディスカッションがある程度進むと、その内容をまとめるという作業はどの指導法でも行われている。結論を出すためにはこのような作業が必要であることは、キャリア教育の模擬ディスカッション等で学習済のようである。

表5 「理解の共有」に関する発言

テーマ 形態	指 導 1	指 導 2	指 導 3
	① 喫煙規制	② オリンピック招致	③ 能力給
	紙ベース	紙ベース＋付箋	システムベース
(A) 学習経験を要約	0	0	0
(B) ディスカッションの内容を統合	3	6	4
(C) 新たなディスカッションのトピックを探す	0	0	1

5. まとめと今後の課題

本研究では、ディスカッションの準備を紙ベース〔指導1〕、KJ法（付

箋)を利用した紙ベース〔指導2〕, システム・ベース〔指導3〕の3つの方法で行った。〔指導1〕の紙ベースで準備をしてもらおうと, 背景知識として読んでもらった情報がディスカッションではほとんど利用されず, ある学生が出した意見に情報や意見を重ね, その過程で新たな問題を提起して話題を展開していくという形でディスカッションが進む。他者の意見に異論を唱えたり, 比較・対照したりという発言は少ないのも特徴である。

付箋を利用した〔指導2〕とシステムを使用した〔指導3〕には多くの共通点が見られる。付箋を利用したり, システム上でインプット情報をキーワード化し分類したりすると, 読んだ内容や自身の経験, 他の文献からの情報などに関連付けて, 問題が解釈・説明できるようになる。また, 自分の意見と他人の意見とを関連付けた発言, 特に他者の意見に対して異論を唱える発言が多かった。その結果なのかもしれないが, ひとつの話題に関して, 議論が長く続くようになった。

〔指導2〕と〔指導3〕の違いは, 教材との関連付け, 教材や他者の意見との関連付け, および問題提起であろう。〔指導3〕のシステムを使った場合, 教材から抽出されたキーワードが, ディスカッションの際に参照するスクリーンに提示されることが多いため, 教材の内容と関係ある発言が多く見られる。ところが, 教材や他者の意見とを関連付けるような発言は〔指導3〕では少ない。これは, Phase 9を作成する際に, 既にカードで関連付け作業を十分に行っているため, ディスカッション時に行う必要がなかったためであろう。また, 問題提起に関しても, 準備作業はPCで行っているため, 準備段階でネットワーク上の情報を既に調べていたため, 特に新たな問題を提起する必要がなかったものと考えられる。

全体として, 付箋を利用した〔指導2〕とシステムを使用した〔指導3〕には, 同様の傾向が見られた。付箋を分類しながら貼り付ける作業には時間と労力がかかった。同様の効果を得られるならばシステムを使用する方が効率よくディスカッションを進められるので, このシステムを利用する

ことの利点は認められるであろう。

本研究の主な目的は、ディスカッションを活性化するための準備システムの開発である。したがって実践に関してはまだパイロットスタディの段階と考え、被験者や順序効果までは操作できなかった。今後は、複数のグループを使用し、ディスカッションのテーマや指導法を統制し、より客観的なデータを収取する予定である。

本研究は JSPS 科研費 24300286 の助成を受けて行ったものである。

参考文献

- Davis, H. S. (2013). Discussion as a bridge: Strategies that engage adolescent and adult learning styles in the postsecondary classroom. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 13 (1), 68-76.
- 舟生日出男・鈴木栄幸・久保田善彦 (2013). 「主張と関連情報の可視化と比較・吟味に基づく合意創成型議論の試み」日本教育工学会研究報告集, 13(1), 221-226.
- Gall, M. D., & Gall, J. P. (1993). Teacher and student roles in different types of classroom discussions. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 359256)
- Gao, F. (2014). Exploring the use of discussion strategies and labels in asynchronous online discussion. *Online Learning*, 18(3), 1-19.
- Gao, F., Wang, C. X., & Sun, Y. (2009). A new model of productive online discussion and its implications for research and instruction. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 2(1), 65-78.
- Hill, W. F. (1978). *Learning thru discussion: Guide for leaders and members of discussion groups*. . Beverly Hills. CA: Sage.
- 狩野紀子 (2013). 「大学初年次教育におけるディスカッションの実践」拓殖大学語学研究, 130, 221-245.
- 河合塾 (2014). 「2013 年度大学のアクティブラーニング調査報告書」2016 年 9 月 1 日検索. http://www.kawaijuku.jp/research/file/2013_houkokusyo.pdf
- 川喜田二郎 (1967). 『発想法：創造性開発のために』東京, 日本：中央公論社.
- 木村充・山辺恵理子・中原淳 (2015). 「高等学校におけるアクティブラーニング

- の視点に立った参加型授業に関する実態調査：2015 第一次報告書」2016 年 9 月 1 日検索 <http://manabilab.jp/wp/wp-content/uploads/2015/12/1st-report.pdf#page=19>
- 今将史 (2012). 「活動の目的を意識した合意形成の在り方の追究：目的の確認と議論の可視化による話し合いの質の向上を目指して」山形大学大学院教育実践研究科年報, 3, 172-179.
- 松村真宏・加藤優・大澤幸生・石塚満 (2003). 「議論構造の可視化による論点の発見と理解」知能と情報, 15(5), 554-564.
- 望月俊男・久松慎一・八重樫文・永田智子・藤谷哲 (2005). 「電子会議室における議論内容とプロセスを可視化するソフトウェアの開発と評価」日本教育工学会論文誌, 29(1), 23-33.
- 名古屋大学高等教育研究センター (2005). 「成長するティップス先生 Ver 1.2.」2016 年 3 月 24 日検索. <http://www.cshe.nagoya-u.ac.jp/tips/basics/discussion/index.html>
- 中澤務・森貴史・本村康哲 (2007). 『知のナビゲーター』東京, 日本：くろしお出版.
- Nystrand, M., Wu, L. L., Gamoran, A., Zeiser, S., & Long, D. A. (2003). Questions in time: Investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse. *Discourse Processes*, 35, 135-198.
- 角康之・西本一志・間瀬健二 (1996). 「グループディスカッションにおける話題空間の可視化と発言エージェント」情報科学基礎, 43-15, 103-108.
- 田中博晃 (2010). 「KJ 法入門：質的データ分析法として KJ 法を行う前に」外国語教育メディア学会関西支部メソドロジー研究部会 2010 年度報告論集, 17-29.
- 安永悟 (2006). 『実践・LTD 話し合い学習法』京都, 日本：ナカニシヤ出版.
- 横本勝也 (2011). 「授業探訪『英語ディスカッション』：英語教育改革：英語ディスカッションクラスの 2 年間を振り返って」大学教育研究フォーラム, 16, 48-51.

〈論文〉

「国際語」と日本語の国際化

小林 孝 郎

要 旨

国際語といえば、英語をはじめとしてフランス語、スペイン語などが挙げられるが、中でも英語が抜きこんでいることは誰もが認めるところであり、「国際共通語」という名称を与えてその地位を他と峻別する考え方もある。

本稿は、「国際的に広く使用されている言語」について、主としてヨーロッパ言語を対象に、通時的・共時的な分析を行った。その結果、「国際語」には、それぞれの使用される分野の違いはあるものの、「国際語」と称される言語の持つ領導的な役割という共通点があることがわかった。

一方、日本語の「国際化」についてのこれまでの考察は、日本語語彙レベルの移出現象に焦点が当てられてきた。本稿では、言語としての「国際化」つまり「国際語」としての将来展望についても考察した。

キーワード：国際語、国際共通語、東亜共通語、日本語観国際センス、ポップカルチャー

0. はじめに

経済分野をはじめとして国境を越えたグローバル化が拡大する時代に向けて、平成 23（2011）年 6 月に「国際共通語としての英語力向上のための 5 つの提言と具体的施策」が文部科学省より公表された⁽¹⁾。これは同年 4 月から始まった新学習指導要領に基づく英語教育の拡充と軌を一にするものであるが、日本の国際化にとって英語の持つ重要性が再確認されたも

のと捉えることができるであろう。

一方、英語とは異なる背景ではあるが、日本語教育にも質量ともに変化の兆しが見えてきている。国際交流基金（2013）によれば、調査対象国の学習者総数は400万人を数える（1998年度調査の約2倍）。また日本語学習の目的もさまざまだが、注目すべきは「マンガ・アニメ・J-POP等が好きだから」との回答が54%に上り全体の第3位となっていることである⁽²⁾。

もとより、「話し手は20億人にも及ぶ」（本名2006: 12）という英語とは比較になるものではないが、日本経済や日本社会の停滞が懸念される中、日本語のグローバルな展開が未だに幾ばくかの推力を維持していることは顧みられてもいい事実ではないだろうか。

本稿は、こうした日本語の「国際化」の現状とその背景を検証するために、言語の「国際化」とはどのような現象を指すものなのか、また、何をもって国際化した「言語」とするのか、さらに「国際化した言語」の呼称である「国際語」等の名称の使い分けは、（自然言語と人工言語の問題も考慮しつつ）どのように考えるべきなのか、などの問題について整理を試みようとするものである。加えて、「国際化」を果たした世界の諸言語についての考察を元に、日本語の現状と将来像を構想することも試みたい。

1. 「国際化」と日本語

1-1. 「国際化」の三つの道

日本の国際化と日本語との関係は、「日本語教育」の動向に如実に表れている。また、この課題が注目を浴びたのは、1980年代以降のことと思われる。公的な施策としては文科省報告『日本語教育施策について——日本語の国際化に向けて——』（1993）として議論は一旦収束するが、その前史を概観すると、日本語学習者の能力測定を目的とした「日本語能力試

験」の実施（1983）、いわゆる留学生 10 万人計画を謳った「21 世紀への留学生政策の展開について」の提言（1984）、外国人に日本語を教える日本語教員の専門性の確立と日本語教育の水準の向上を目的とした「日本語教育能力検定試験」の実施（1987）とエポック・メイキングな展開が続く。また、世間の耳目を集めた「簡約日本語」の開発が朝日新聞紙上に報道されたのは 1988 年のことであった⁽³⁾。ちなみに、1986 年 3 月号の『月刊言語』に「国際化時代の日本語」という特集が組まれている。そこに収録されている、特集と同名の座談会には、鈴木孝夫氏、外山滋比古氏、松岡陽子マックレイン氏、駒井明氏の 4 人に司会の稲垣吉彦氏を加えた 5 人の碩学が議論に参加しているが、当時の状況を彷彿とさせる興味深い発言が散見するので、本稿の問題意識に沿っていくつかの発言を再録する。まず、鈴木氏が提唱する「国際化の三つの道」について見てみよう。

自分の国の言語、価値観、風俗、習慣を中心に考えて、ほかの国、願わくば世界全部を自分の国のようにする、これが第一の国際化です。（中略）この第一の国際化というのは大きな国の人間が、どこに行っても楽に暮らせることです。これが実は人類の歴史から見た国際化の一番オーソドックスなやり方です。

二番目は、ある強い国、いい国を決めまして、その国のように自国がなっていく。自己改造です。自国をある特定の国に合わせて、そちらの国の人から好かれるようにする、これが二番目の国際化です。明治以来の日本の国際化はこれでした。ただし、このころは国際化とは言わないで、近代化とか文明開化と言った。（中略）

三番目の国際化は、自分を変えない、しかし他国も無理に変えない、違うもの、別なものがそれぞれ仲よくやりましょうという国際化です。世界はいま、これがいいというふうに向いているはずです。（同：53）

そして、鈴木氏の発言は「日本の国際化」を念頭に置いた次の発言へと続いていく。

第一の国際化はだめです。日本は第二の国際化を唯一の国際化だと思っていたようなふしがある。私が言いたいのは、第三の国際化が日本にとっても世界にとっても今後は必要になるという選択です。その場合国際人というのはより完全な日本人であるべきこと。美しい日本語を話し、日本の価値を具現し、日本のことをよく知っていて、そしてなおかつ他国を否定しない態度です。(同：54)

言語や文化の相対的価値が重んじられる近年の視座からはやや容認しかねる表現も並んではいるが、それはともかく、鈴木氏はこうした国際化に対する考え方を一言で「相互主義」(同：54)と表現していて、この点については、時代を経た今日においても概ね了解され得るものとする⁽⁴⁾。

1-2. 日本語の国際化

では、「国際化時代」の「日本語」については、どのような議論が行われたか。前掲の鈴木氏の文脈を見ると、日本の国際化を担うのは、「完全な日本人」で「美しい日本語を話し、日本の価値を具現し、日本のことをよく知っている」人ということになる。また外山氏も「日本語の国際化が本当に進められるならば、優れた日本文化を代表できるような人が1人でもたくさん外国へ行って、まず人間と人間の関係において、日本人は面白い、立派だ、日本の言葉、文化を少しでも学び取りたいというようにならなくてはならない」(同：48)という。国際化の「担い手」という点で両者に共通する思考が感じられる。さらに稲垣氏は「一般的な市民、あるいは国際人としての日本人に日本語が付いていくということが望ましい」と述べている。ここでも「担い手」主体の思考が色濃い。これらは、日本語

の国際化を進めるための理想像を提示するという意識もあったものと思われるが、その後の現実場面は、そのような道をたどらなかった。「国際化」の方向性は示されたものの、しかし、あるレベルに達した人格に日本語普及の任を委ねるという道だけではなかったのである。

野元菊雄（1979）は、日本語を世界で通用する「国際語にする方法」として次の三つを挙げている。第一には、先進国並みに自国語の世界普及のためにお金を使うこと。二番目は国連の公用語にすること。三番目が、日本語をもっと易しくすること。そして、この三番目の方法を実現しようとした試みの一つが「簡約日本語」であったが、1988年から6年間の研究期間を経てプロジェクトは閉じられた⁽⁵⁾。「簡約日本語」に対しては、賛否両論があり、多くの教訓を残しながらも社会的な普及はなされなかった。しかし近年、「やさしい日本語」の研究者などからの高い評価を目にすることがある⁽⁶⁾。

一方、語彙レベルの日本語が国際化した現象を「国際日本語」と見なす立場もある。原口・原口（1998）は、「国際化は日本語にも及んでいる。日本語が英語をはじめとする外国語の中で市民権を得て、国際化することにより、独自の姿をとりつつある」として、これを「国際日本語」と称した（同：9）。同著は、『ニューショーター・オックスフォード英語辞典（*The New Shorter Oxford English Dictionary*）』に収録された日本語起源の335語を取り上げて論じたものである。また、日本語起源の語彙が移出され、英語に限らず諸言語の中に定着してきた事実は、他にも多くの研究蓄積を持つ重要な研究分野である⁽⁷⁾。しかし、この場合の「国際日本語」という呼称は、「語彙」レベルにとどまっており、例えば「国際英語」という用語が放つ意味とは相当の距離があり、本節で検討の対象としてきたものとは一線を画すものである。

この点について筆者は、「国際化した言語」という場合、自然言語それ自体が総体として使用域を拡大したものを指すか、あるいは、ある言語が

源流となって、ピジン語のように地域言語化したものが相当すると考えている。そこで次章では、歴史的に「国際化した言語」とはどのような言語で、その国際化した背景はどのようなものだったのか、という点を検討してみることにする。

2. 「国際化した言語」の呼称について

2-1. 「国際語」と「人工言語」

一般的には「国際語」と聞くと、多くの人が「英語」を思い浮かべるに違いない。本名（2006）にも次のような下りがある。

英語は国際語（international language）とか、世界語（global language）とよくいわれるが、私たちはこの意味を正しく理解しているだろうか。（同：11）

元々この「国際語」（あるいは世界語）という用語には、さまざまな解釈があり、さらにこの語の周辺には、同義的・類義的の用語が多数存在していることもよく知られている。辞書の記述を見ても、「国際語」という用語には、「国語の違う民族や国家の間で、広く共通に使われている言語。商業語としての英語など」という意味だけではなく、「言語を異にする国家間および国民間に共通に使用させる目的で考案・作製した人工の言語（後略）」を意味する場合もあるとされる（一般辞書の記述の代表的なものとして、上記2項は、いずれも『日本国語大辞典第2版』に拠った）。

一方、いくつかの言語学辞（事）典を紐解いてみると、次のような記述に行き当たる。例えば、『言語学辞典』（1972）には、次のような記述がある。

しかし、すべてが新しく創造され、あるいはすでに存在している自然のモデルから深い示唆を受けた人工言語がコミュニケーションの補助的な道具として広がることも考えられている。こういったタイプの言語の創造は応用言語学の一部門であり、国際語学 *interlinguistique* という名前で知られている。（同：16）

これは、辞書項目（見出し語、以下「項目」と記す）「国際語学」の本文である（「国際語」という項目は収録されていない）。また、少し時代を下った『ラールス言語学用語辞典』（1980）では、項目「国際語研究 仏 *interlinguistique*/英 *interlinguistics*」に次のような記述がある（「国際語」の項目はない）。

人工言語（エスペラントのような）を創造し、研究し、推進させることを目的としたすべての研究ないし運動を〈国際語研究〉という。（同：162）

これらの記述によれば、少なくとも、この両辞典出版の時点では、「国際語」は一義的に〈人工言語〉を指示しているものと受け取れる。

それでは、先の『日本国語大辞典第2版』において英語が例として挙げられたもう一つの説明項である「広く共通に使われている言語」とはどのような意味であろうか。

2-2. 「国際語」と「国際補助語」

『現代言語学辞典』（1988）では、「国際語」は立項されているが、その語自体への直接の説明はなく、関連用語として「国際補助語」の項目に進むように指示がある。その項目「国際補助語」は解説本文が少し長いので要約する（同：314）。

- 1) 異なる言語の話し手間の伝達・交流の手段として国際的に広く用いられる言語。中世のラテン語、ウィーン会議（1814-15）時のフランス語、ヴェルサイユ会議時の英語とフランス語、国際連合下の6公用語などを例示
- 2) 英語。第一言語、第二言語としての勢力と外国語としての学習者数、科学文献や放送・通信、航空・海運・スポーツなどで「国際共通語」となっていることを述べる
- 3) 特定の国や民族と無関係で中立的な人工言語（Artificial Language）

以上の3点にまとめてみた。

同辞典の記述では、1)に歴史的な推移が述べられ、2)には英語の果たしている「国際共通語」としての現状とその背景に言及していることから、人工言語よりも自然言語の果たした国際語の役割に重きが置かれているように思われる。

2-3. 「国際語」と「国際共通語」

ここまでを整理すると、「国際語」は狭義には「人工言語」のことを、広義には英語に代表される自然（言）語で、「国際共通語」としての役割を果たしている他言語も含まれると考えられる。例えば、本稿の冒頭で触れた文科省の英語教育施策において、英語を「国際共通語」と規定していたのは、後者に属するものと捉えることができる⁽⁸⁾。では、「国際語」＝「国際共通語」であるとした時、その地位は、上記2)にあるように「英語」に限定されるべきものなのであろうか。あるいは、1)で挙げられている歴史的諸言語も含めて考えるべきなのであろうか。

そこで、この論点については、この問題の専門領域である「国際語研究史」の枠組みを元に検討してみることとする。

2-4. 国際語研究史に見る「国際語」

ビュルネー（1964）は、フランス語の国際語としての歴史と現状の記述に重点を置きつつも、その書名（『国際語概説』⁽⁹⁾）のとおり、自然言語の中で国際語としての地位を持った諸言語について述べ、さらに、人工言語についても紙幅を費やしている。以下の説明の簡便を図るため、まず、同書の章立てを記し、解説を加えることにする。

- | | |
|---------------------------|------------------|
| 第1章 バベリスム ⁽¹⁰⁾ | 第2章 過去における種々の解決策 |
| 第3章 国際語となった主な国語（自然語） | |
| 第4章 人工国際語 | 第5章 万国共通語 |

第1章では、バベリスムによる時間、労力、経済的浪費を問題とし、翻訳がその害を幾分防いでいるとはいうものの、「隔靴搔痒の感が免れない」（同：11）とし、人類がバベリスムを「どうしても解決しなければならない重要なテーマととるようになっている」としている。

続く第2章は、「国際語」の歴史的な推移が述べられている。古代帝国における最古の国際語とも言うべき古代ギリシア語（コイネー Κοινή）とラテン語両立の時代の隆盛を語ったのち、フランス語の盛衰について、ラテン語との交代局面、英語との対比などをもたらした歴史的背景を織り交ぜながら解説している（本稿第3節において詳述する）。

第3章は、章題と内容が必ずしも一致しない。同章全体の6節計54ページのうち5節分の計40ページはフランス語の解説に割かれている。残りの14ページに「既にいくつかの言語が世界語⁽¹¹⁾競争に参加している」（同：70）として挙げられているスペイン語、ロシア語、中国語、ドイツ語、アラビア語の5言語に英語とフランス語を加えた7言語が世界語候補の言語と目されれるとする（「国際語」は「世界語」の地位を得る可能性が

ある言語と位置付けられている)。

第4章は2節からなり、まず、オグデン (C. K. Ogden) とリチャーズ (I. A. Richards) によって開発された Basic English に代表される「半人工語」⁽¹²⁾ について、次にエスペラントなどの「人工語」についての解説となっている。特に「人工語」についての記述が多い(現実存在する諸言語を考慮に入れず抽象的な理論で作成される「先験語 (langues a priori)」と、実在する諸言語から帰納的に構成された「後験語 (langues a posteriori)」の二つのタイプを取り上げており、特に「後験語」⁽¹³⁾ について詳説している)。

また最終章では、章題となっている「万国共通語」つまり、前章までで著者が「世界語」と呼んでいた「言語的世界統一」(同: 122) の行く末を構想している⁽¹⁴⁾。

このように、ビュルネー (同上) において明らかなのは、「国際語」と「世界語 (あるいは万国共通語)」との峻別と、「国際語」の指し示す範囲が「自然語」に限定されるということである。

この『国際語概説』から約10年の歳月が流れた1975年の『月刊言語8月号』では、「国際共通語」が特集として組まれている。ここでは、同誌所収論文の内、西江 (1975) について触れてみたい。

西江 (同上) は、〈共通語〉という枠組みを設けて議論を展開しているが⁽¹⁵⁾、「国際語」についても次のように言及している。

現代社会での国家間で使用される英、仏、西、中、露、アラビア語等のことである。すなわち、現在の日本の国際語は英語中心であり、アフリカの西部や北部のいくつかの国々ではフランス語が国際語である。これは、いわば現代のコイネーの性格を持つものということもできよう。(同上: 16)

ビュルネー（同上）で取り上げられていたドイツ語は含まれていないが、それ以外の有力な自然言語を国際語としている点では一致している。

さらに二木（1981）では、第1章でまず西欧世界での自然言語による国際語の「変遷」が語られる。古代ギリシア語（コイナー）、ラテン語、フランス語、英語が対象である。しかし、実は同書においては、その大部分が人工言語と半人工言語についての詳細な解説で占められている⁽¹⁶⁾。これは、二木自身がエスペランティストであることも影響しているものと思われるが、国際語の枠組みに、自然言語とともに死語復活案や人工／半人工言語も含めているなど、その論述の多くはビュルネーと一致している。ただし、二木（同上）の最終章（第10章）では、「国際語」「国際共通語」「国際補助語」を横並びに、民族間・国家間のコミュニケーションの場合に使われる「単一の言語」と位置付けているのが特徴である（同：244）。そして、国際語には「特定の民族の文化・文明に基づかない言語＝中立的な言語」（同：247）が望ましいという主張も述べられている。

これに対して、「中立的な言語」の推奨とは異なる立場もある。一例として、本節冒頭に引用した部分を含めて、本名（2006）を再掲する。

英語は国際語（international language）とか、世界語（global language）とよくいわれるが、私たちはこの意味を正しく理解しているだろうか。英語は他の言語にない非常に独特の特徴を備え、世界の多くの国々の国語や公用語になっている。そして、そのために、英語は多様な民族と文化を反映する。（同：11）

英語の言語的特徴、地球規模での広がり、各国における言語的な優位性に言及している。さらに、次のように続ける。

英語は世界で最も広範囲に使われ、最も有効な国際共通語といえよ

う。一説によると英語の話し手は20億人にもおよぶ。このうち、英語を「母語」とする人々は3億人、「公用語」とする人は10億人、さらに「外国語」、あるいは「国際語」とする人々は7億人にもなる。世界の人口が60億人として、3人に1人が程度の差こそあれ、英語をいろいろなふうに使って居る勘定になる。(中略)つまり、英語が国際言語になったということは、英語が多国間コミュニケーションの道具になったということなのである。(同：12, 傍点筆者)

このように、英語の国際的普及に対して極めて肯定的な立場を取っている。この点は、前述の二木(1981)とは対極に位置するものと言えよう。

さて、本節の目的である用語の問題について、2つの引用文はどのような観点を採用しているのだろうか。

まず明らかなのは、「国際語」「世界語」に明確な線引きがされていないことである。また、「国際共通語」と「国際言語」は、文脈からほぼ同じ意味で用いられていると考えられる⁽¹⁷⁾。さらに、「国際語」は「外国語」と同義に扱われてもいる。もちろん、ここに引用した文章は、それぞれの用語について厳密な意味規定をする目的で書かれたものではないことには留意しておきたい。

2-5. 本稿における「国際化した言語」の呼称

前項までに「国際化した言語」の呼称についてのさまざまな使用例を時代順に見てきたが、ここで次章以降の本稿における用語の使用についての立場を明らかにしておきたい。

まず本稿では、基本的にビュルネー(1964)の立場を踏襲することにする。その理由は、「国際語」と「世界語(または、万国共通語)」に明確な区別がされていることと、人工／半人工言語を別個のものとして規定していることに見られるように、あらかじめ用語の混乱を避けることができる

からである。ビュルネー（同上）の立場に従えば、国際連合の公用語も含め、「国際的に何らかの流通性をもって歴史的に使用されていた、あるいは現在使用されている言語」が「国際語」である。つまり、フランス語や英語は（中国語、アラビア語も）「国際語」に属し、一方「世界語（または、万国共通語）」は、未だ実現されていない統一的言語ということである（英語がトップランナーではあることは疑いないが）。ただし本稿では、ビュルネー（同上）では用いられていない「国際共通語」も採用することにしたい。すなわち、英語のように多くの地域、多くの分野でコミュニケーション言語として用いられ、突出した使用人口を持つ言語に限っては「国際共通語」として部立てをしておくということである。現状では、この範疇に属するのは英語のみと考えられ、従って本稿の立場では、英語は「国際語」且つ「国際共通語」であるということになる。

3. 「国際語」の満たすべき要件

3-1. 古代ギリシア語とラテン語

では、「国際語」というステータスが、歴史的・伝統的にどのような要件を持った言語に付与されてきたのであろうか。西欧社会における変遷に焦点を当て、ビュルネー（1964）、二木（1981）を参考に論じてみたい。

〈1-4〉で既に述べたように、古代から第二次世界大戦までの間、ビュルネー（同上）が挙げている歴史的な国際語は、「古代ギリシア語・ラテン語・フランス語・英語」の4言語であった。これは、二木（同上）の歴史的整理とも一致する。また、辞典類の解説とも大きく矛盾しない。本項では、まずこれらの言語の「国際語」に至った要件は何だったのかを考察する。

ビュルネー（同上）が「グレコ・ラテンの言語的共同支配（condominium linguistic）」と呼ぶ、古代ギリシア語とラテン語という2言語の流

通したローマ帝国において、これらの言語が国際語たり得たのは、エリートたちが使用したという「知的優位性」である（同：13）。二木（同上）は、この点について、紀元前 44 年、ローマがギリシアを属州化した百余年後においても、ローマの哲学者キケローがアテナイで学ぶ自分の子どもに対して「ギリシア文化を十分に摂取すること」と薦めていることを紹介し、「ローマ人はなお、ギリシア文化の知的水準を抜くことができず、アテナイに学ぶことは、世界の最高学府に学ぶことであった」（同：14）と述べている。

東西ローマ分裂後の東ローマ＝ビザンチン帝国が滅亡する 15 世紀に至るまで隆盛を誇ったギリシア語ではあったが、やがてその勢いを失い⁽¹⁸⁾、代わって勢力を持ったのが 2 言語併存時代のもう一つの言語ラテン語であった。ラテン語の首座獲得は、二木（同上）によれば、ローマ人たちが「ギリシア語から摂取した文化を、ローマという都市を増幅ステーションとして西方世界に伝達し続けた」（同：15）結果であり、西欧のロマンス諸語が文章語として成立するまでの間、「学問をする者は、唯一読み・書き・話すことのできる言語であり、また文化遺産をもつラテン語であるほかなかった」（同：16）。さらに西欧の中世においては、ラテン語が「教会とキリスト教徒の言語となった」（ビュルネー 同：13）ことも見逃せない。

こうして古代ギリシア語とラテン語の時代を眺望すると、これらの言語が「国際語」としての命脈を保ち得たのは、文化（学問・宗教も含む）的な優位性によってであったことが窺える。しかし一方では、これらの時代における両言語の使用域は、おそらくは限られた知識階級の間であったと考えられる。これは、時代的に「国際化」あるいは「国際語」の指し示す範囲が限定的であったこととも関係しよう。「一般民衆は国際関係とは無縁の場所で生きてきており、それゆえ国際共通語というものを必要としていなかった」（二木 同：17）のである⁽¹⁹⁾。

3-2. 中世から近世のフランス語

近代以前において、フランス語の西欧における国際語としてのピークは、13 世紀と 18 世紀の 2 度である。

13 世紀のフランス語については、「20 世紀における英（米）語のそれに比すべきものであった」（ビュルネー 同：15）とされる。それは、以下の引用部分で語られている要件を根拠としている。

中世フランス文学⁽²⁰⁾ が、こういった中世におけるフランス語の普及に大いに関係があることは勿論である。フランスの大学、フランスのゴシック芸術、フランス君主政体の威光も同様に大きな役割を演じた。しかしまたフランスがヨーロッパで最も人口が多く、圧倒的に豊かな国であったことも忘れてはなるまい。結局フランスの商業は非常に盛んだった（同：15）

文学、学問、芸術、政治体制、人口、経済力等、引用した部分は、前時代の古代ギリシア語、ラテン語同様の文化あるいは「知的優位性」を追認すると同時に、人口、経済力などの「国力」についても言及していることも注目される⁽²¹⁾。

18 世紀は、フランス語のもう一つのピークであり、ヨーロッパ各国の上流階級にとって不可欠の言語としての地位を得る時期でもある⁽²²⁾。フランス語にとって、16 世紀のイタリア語、17 世紀のスペイン語という強力なライバルとの競争を経て獲得したステータスでもあった。「明晰ならざるものはフランス語にあらず」の言辞で著名なりヴァロールもこの時代の人である。こうした強烈なフランス語賛美の思想の背景には、文化的優位性にとどまらない「言語的優位性」思想も感じ取れなくもない。

3-3. 近代のフランス語と英語

前項までに概観したフランス語の覇権もやがて下降線をたどることになる。フランス語の後退の兆しは意外に早期に、その最盛期に訪れていたといわれる⁽²³⁾。このフランス語の後退の主たる要因は二つある。その第一は、西欧社会に発生したナショナリズムであり、そして、もう一つは言うまでもなく英語の台頭である。

19 世紀初頭の西欧では、市民革命後の民衆意識の高まりから自国語を尊重する風潮が強まった。また、ドイツ・イギリスの両国の商工業が発展を遂げる 19 世紀後半を迎えると、人口でさえもフランスはイギリス・ドイツの後塵を拝することになり、フランス語の潮目も急激に変化を遂げることになった。

一方、英語の国際語としての発展は、18 世紀に遡る。フランス語との関係⁽²⁴⁾では、北米大陸における英仏の戦いにおけるイギリスの勝利が象徴的な出来事だが、英語の母語使用人口を見ても、18 世紀半ばから 20 世紀半ばの 200 年間に 25 倍（2 億 5 千万人）に膨張している（ビュルネー同：76）。

20 世紀になると、英仏両語の地位は完全に逆転したことは言うまでもない。グラッドル（1999）によれば、英語の国際的な勢力分野は 12 領域に及ぶ⁽²⁵⁾。また、現在の英語は、英米他で第一言語として使用されている英語（ENL）だけではなく、第二言語（ESL）として用いる場合と外国語として学ぶ英語（EIL）の 3 種を数える⁽²⁶⁾（同：32-4）。したがって英語は、世界中の至るところで、その地域によって異なった構造を持つことはあっても、多地域の人々とコミュニケーションを容易にする道具として「国際共通語」としての役割を果たしているのである。特に、アジアにおける英語の役割は質量ともに顕著で、本名（2006）は、「英語はアジアの言語である」とまで言い切っている⁽²⁷⁾。

3-4. 何が「国際語」か

本節では、フランス語とその時代を中心に、「国際語」として歴史に登場した代表的な自然言語の盛衰の後を追ってきた。そして、行き着いたところは、英語の「国際共通語」としての圧倒的な版図である。しかし、その一方でフランス語に代表されるそれ以外の「国際語」の果たしてきた（今なお果たし続けている）歴史的役割についても再確認することができた。

フランス語の勢力は、英語には及ばないにしろ、地域的な広がりでは未だに英語に続く世界第二位の地位を保っている⁽²⁸⁾。また、フランス文化の持つ魅力も失われていない。注(25)に並べられた「国際共通語」の役割には表れない分野において、どの言語が影響力を及ぼしているか、あるいはこれから出現する新たな分野において、どの言語が卓越するかという不可知の領域も含めると、英語のみへのフォーカスでは備えに欠けはしないだろうか。そのような点を考慮しつつ、本節では、歴史的に登場した「国際語」に共通した要素として「文化」（「知的優位性」）の重要性を再度確認しておくことにする。

4. 日本語の国際化

4-1. 日本語は国際化しているのか

日本語の国際化についての議論は、井上（2001）を初めとして、同氏の「経済言語学」的研究が先行している。井上（同）によれば、言語の国際化は、「ことばのしくみ」という言語内の問題と「言語の社会的地位や使用場面」などにかかわる言語外の問題とから考えるのがよいとされる。

英語が今日のような国際語としての位置にのし上がるについては、

近世以来のさまざまな事情が有利に働いた。ことに大英帝国の軍事力、アメリカ合衆国の経済力が背景にあった。学習者の立場と結び付けると、英語は、身に付けると高収入に結びつく可能性が大きいから広がる。(同：16)

経済と社会的地位の観点から見れば、日本語の存在は英語に比して（フランス語や他の国連公用語に比しても）劣勢であり、また、「ことばのしくみ」の面でもアドバンテージは数えるほどしかないというのがこれまでの考え方であった⁽²⁹⁾。

「日本語」の国際化という場合、原口・原口（1998）が語彙レベルの諸外国語への移出現象をその対象として提示していることを〈1-2〉で既に述べた。井上（1995, 2001）も、この日本語からの移出語彙を「外行語」⁽³⁰⁾として取り上げ、日本語の国際化の証としている。また、この日本語の語彙単位での他言語への影響は、Cannon（1981, 1994, 1996）などの英語の外来語研究の対象にもなっている⁽³¹⁾。特に、Cannon（1994, 1996）では、「外行語」のジャンル別分類がされており、近年の日本語語彙の英語での定着傾向が把握できるものとなっている。さらに、こうした日本語語彙の国外への移出は英語にとどまらないこともよく知られている⁽³²⁾。

しかし、「国際語」の定義に忠実に日本語を考えると、江村（1996）が言うように「日本人ではない人の間でコミュニケーションの手段として使用されるような日本語を想定すべき」（同：220）であるのは言うまでもない（英語やフランス語がそうであるように）。そして、こうした日本語の用いられ方は皆無ではなく、小規模ながらも、国内外の教育機関などでは日常的な風景である。

4-2. 日本語の国際化と「国際語」としての将来像

「日本語」の歴史を過去に遡ると、日本の近代国家化の歩みとともに成立してきた姿が浮かび上がる。この間の事情を、例えば久保田（2010）は、「国語は近代国家の確立を担い国体を擁護するものとして形成されたのに対して、日本語は、帝国日本が大東亜共栄圏に勢力をのばす中で、外地の皇民化教育の一端を担う共通語として、成立していった」（同：27）と述べている。国内においては国家的規模での統合の道具として用いられた「国語」、さらに、植民地・占領地域においては「日本精神」の浸透の担い手としての役割を演じた「日本語」に、「東洋全体の普通語（東亜共通語）」という性格を付与しようとしたのは、上田万年等であった（安田 1997: 87）。植民地、占領地域における日本語の浸透度合いに深淺はあるとしても、日本の近代化以降、敗戦に至るまでの過程は、日本語を「国際語」として実体化しようと試みた歴史的出来事であった。鈴木孝夫氏の「国際化の三つの道」に照らせば、自国中心型の「第一の道」と捉えることができ、今日において、日本語の国際化のモデルとはなり得ないの是一目瞭然である。

ジャーナリストの木村太郎氏は、『月刊言語』1986年3月号の特集「国際化時代の日本語」への寄稿文の中で、「日本語がこれからますます普及するとしても、日本と関わりを持つような外国人が“日常不便しない程度に”覚える言葉という域を出ることはなかなかないだろう」と日本語の国際化についてやや悲観的な感想を述べている⁽³³⁾。事実、20世紀から21世紀にかけての日本語の普及状況は、前進はしているものの、英語の国際共通語化の勢いに比べると微細なものと言えよう。

一方、1997-8年度にかけて、国立国語研究所を中心として行われた調査に「日本語観国際センサス⁽³⁴⁾（以下、「調査」と略記する）」がある。調査では日本語学習経験や学習理由をはじめ、日本語や日本人へのイメージなどの質問項目が55問用意されている⁽³⁵⁾。米田（2000）は、その調査

結果を概観したものだが、その中から日本語学習に関連する項目を、以下の1)～4)に抜粋する。

- 1) 「日本語学習の経験」を聞いたところ、韓国の49%を筆頭に、上位5カ国（韓国、台湾、フィリピン、シンガポール、オーストラリア）で10%を越えている。
- 2) 「どこでどのように学んだか」という質問ではアジア諸国とオーストラリア、アメリカで「学校で」という回答が首位を占めている。しかしこれらの国では、オーストラリアを除き「独学で」という学習者も15～43%の割合で存在する。
- 3) 「日本語を習いたいか」という質問への「非常に習いたい」「まあ習いたい」を合計した「日本語を習いたい人の割合」の国別状況を〈図日本語への学習意欲〉として以下に示す。アジア諸国での学習意欲の高さは大方の予想の範囲内であろうが、他の地域においても日本語への関心が寄せられていることが窺える。

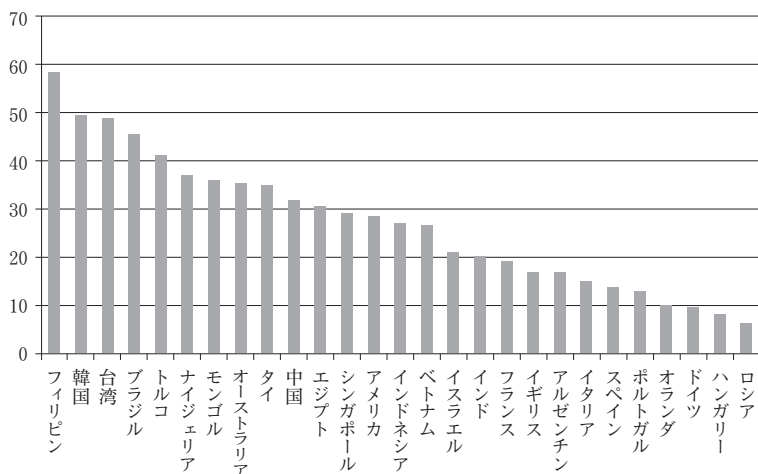


図 日本語への学習意欲

4) 「学習理由」についての質問には 15 の選択肢が設けられているが、調査結果の総計を見ると、上位 3 位は「日本特有の文化を理解するため (35.7%)」「最新の情報を身につけるため (33.9%)」「おもしろそうだから (29.5%)」となっている。次いで、選択肢「重要なことだから (17.2%)」, 「国際間の共通語として (13.9%)」, 「日本が好きだから (12.4%)」という回答となっている。これら 6 項目について、選択者数の上位 5 カ国を並べると次の〈表 学習理由別上位 5 カ国〉のようになる。

表 学習理由別上位 5 カ国

	1	2	3	4	5
日本の文化を理解するため	インド	フランス	フィリピン	ドイツ	イタリア
最新の情報を身につける	モンゴル	フィリピン	インドネシア	中国	ナイジェリア
おもしろそう	オランダ	ハンガリー	フランス	イタリア	イスラエル
重要な言葉だから	アメリカ	オーストラリア	アルゼンチン	エジプト	モンゴル
国際間の共通語として	ナイジェリア	アメリカ	韓国	オーストラリア	イギリス
日本が好きだから	インド	ナイジェリア	ロシア	フランス	ベトナム

以上のように、日本語や日本への興味や関心の多様性が学習者の増加に結びついているのは明らかである。さらに、それぞれの理由の地域的特徴にも着目して、国際化へ向けた取り組みがなされる必要があると思われる。

5. お わ り に

『『日本語の国際化』とは、世界の中でより多くの人々に日本語の価値が認識され、日本語の使用が広がるという側面と、日本語の使い方が、国際的なコミュニケーションにも一層適したものになるという側面の、二つを併せ持つ概念である』と謳ったのは、2000 年 12 月 8 日に国語審議会によって文部大臣に答申された「国際社会に対応する日本語の在り方」である。

全3章から成る同答申は、この文章に続けて、日本語の国際化を推進する以下に記す「三つの方針」を挙げている。

- 1 世界に向けた日本や日本語についての情報及び日本語による情報の発信を促進すること
- 2 日本語学習要素の多様性に応じたきめ細かな日本語学習支援を進めること
- 3 国際的なコミュニケーションに対応するための日本語運用能力の在り方を明らかにし、それを踏まえて日本人自身の運用能力を伸ばすこと

この答申は、前章で述べた「日本語観国際センス」を元に作り上げられたものであることは、本文にも幾度となく触れられていることから明らかだが、同時に、日本語の国際化の指針と見なされているものでもある。中でも日本語教育が担うべき課題は多岐にわたるが、特に上記「2」に挙げられている多様な学習理由・学習動機に対応できるような教材・教授法の開発に注力する必要があるだろう。また、本稿では触れることができなかったが、近年、日本語を媒介にして世界に広がった、日本生まれの「ポップカルチャー」⁽³⁶⁾の体系的整理など、地道な作業にも取り組まなくてはならないであろう。

《注》

- (1) 稿末の【参考文献】のURLを参照のこと。
- (2) 第1位は「日本語そのものへの興味」で、次に「日本語でのコミュニケーション」が続く。
- (3) 開発に携わった野元菊雄がこの構想を初めて発表したのは1979年である(『簡約日本語』のすすめ——日本語が世界語になるために)。
- (4) 鈴木氏の国際化をめぐる主張はこれにとどまらず、『閉ざされた言語・日

本語の世界』(1975)をはじめとした多くの著作でも展開されている。

- (5) 日本語教育ネットワークサイトに、簡約日本語研究プロジェクトの情報が記録されている。(https://nknet.ninjal.ac.jp/nknet/nproject/nkanyaku/000267.html)
- (6) 庵(2009)に「簡約日本語が構想された1980年代に比べ、現在は『外国人と日本語でコミュニケーションする』必要性が高まっている。そうした現状を踏まえて考えると、簡約日本語は優れた構想であったと評価できる」とある(同:128)。なお、『公開シンポジウム「やさしい日本語」研究の現状とその展開発表予稿集』(2014)も参照されたい。
- (7) 英語に限らず、中国語ベトナム語などにも日本語起源の外来語彙が見られ、それぞれの分野で研究が進んでいる。小林(2015)を参照されたい。
- (8) 同施策をまとめた「外国語能力の向上に関する検討会」の検討資料である『「英語が使える日本人」の育成のための行動計画』(2003)では、「国際的共通語」とある(傍点筆者)。
- (9) ただし、原著名は *Les Langues Internationales, par Pierre Burney*。訳者の緒言に『単に「国際語」と訳すべきであろうが、それでは一見、人工国際語の喧伝書と誤解される可能性があるので「国際語概説」とした』とある。
- (10) 「この(筆者注:自然言語の)増殖とも呼ぶべき現象は国際的コミュニケーションを、非常に複雑困難な状態におとし入れ、バベリズム(babélisme)と呼ばれている窮状に達した」(同:9)。
- (11) 同著で用いられる「世界語」の定義が明確に述べられている箇所はないが、5章標題である「万国共通語」とほぼ同義に用いられている。数ある「国際語」の中の第一の地位ではなく、その先に位置する統一的言語として捉えている感がある。
- (12) “Basic English”をこのカテゴリーの代表として、また同カテゴリーには死語復活も含んでいる。例としてヘブライ語とラテン語が挙げられている。
- (13) 「後驗語」を図式派(schématique)と自然派(naturalistes)に分け、2つの潮流の代表として、エスペラントとインテルリングワを挙げ、それぞれについて述べている。
- (14) 「万国共通語」の誕生を予言したニーチェ、デカルト、ライプニッツ等の先哲たちを顧みながら前途の多難さにも触れている。
- (15) また西江(同)では、「共通語」をlinga francaの訳語とし(同:10)、その多くが「国内的」に使用されるもので、現代の、国家を単位にした「国際的」という用語は馴染まないと述べている(同:11)。
- (16) 第2,3章では先驗語、第4,5章は後驗語がまとめられている。以下、第6

章は新ラテン語案、第7章はオクツィデンタルと新インテルリングワ、第8章に民族語とピジン語、そして第9章のエスペラントへと続く。

- (17) 本稿執筆時点で、国際化された言語に対し「国際言語」を用語として使用する他の例は見つかっていない。
- (18) この衰退について二木（同上）は、「過去の文化遺産にあぐらをかいていた」という説と「ビザンチン帝国の国力が不安定であった」ことを挙げている（同：15）。
- (19) ラテン語の時代は、今日においてもなおカトリック教会の国際語として使用されていることを考えれば、命脈が完全に尽きたとは言えないかもしれないが、限定的なことに変わりはない。
- (20) 北仏に生まれたトゥルベールの吟遊詩人群から生まれたとされる（二木同：20）。
- (21) 1700年ごろのフランスはヨーロッパ全人口の1/6を占める2,000万人の人口であった。ドイツもほぼ同人口、イギリスは900万人ほど（ビュルネー同：76）。
- (22) フランス語が王侯貴族の言語としてヨーロッパ上流社会を席卷するこの時代に関する逸話には事欠かない。ベルリンに設立されたアカデミーの公用語がフランス語であったことや、ロシア王室がペテルスブルグに作った恒久的フランス語上演劇場などの例が挙げられる。
- (23) 「フランス語の使用は、署名各国が他の言語による写しをもつことを決して否定するものではない」という特記事項が1748年のアーヘン条約に付されているという（二木 同：23）。
- (24) 1767年、当時の英国の哲学者D. ヒュームが歴史学者E. ギボンに述べた言葉とされる逸話がある。「フランス人には言辞の彼らの言語の普及をうめぼれさせておけばよい。確固とした基礎を持ち、飛躍的發展をしているわがアメリカの建設は、最も高い安定性と永続性を英語の未来に約束している」と英語を推奨している（ビュルネー 同：76）。
- (25) 「国際機関・国際会議の通用言語／科学関連の出版物／国際的な銀行業・経済業務・貿易／世界的なブランドの広告／オーディオ・ビジュアル文化の商品（映画、テレビ、ポピュラー音楽／海外旅行／高等教育／国際間の安全対策（航空通信、海上通信など）／国際法／通訳・翻訳における中継言語／科学技術の移転／インターネット・コミュニケーション」を挙げる（グラッドル 同：25）。
- (26) 英語を母語とするのは、41カ国・地域とされる。
- (27) 根拠の一つに「アジアの英語人口は3億5千万人と言われる。この人数は

英米の人口を上回る（同：26）」ことを挙げる。

- (28) 英語の 80 カ国・地域に次ぎ、29 カ国で公用語として用いられている。
- (29) 井上（同）では、日本語の発音の易しさについて言及がある（同：145）。
- (30) 命名したのは三輪（1970）であった。小林（2014, 2015）を参照されたい。
- (31) たとえば日本語由来の英語外来語語彙でもっとも古い 20 語について解説が付されている。
- (32) 史有為（2003）によれば、日本語由来の中国語の外来語数は英語出自に次ぐ（同：162-3）。
- (33) 木村（1986: 65）
- (34) 「国際社会における日本語についての総合的研究」の一環として日本を含む 28 の国と地域で、国際社会における今後の日本語の役割と位置の予測し、言語政策立案のための基礎資料を得ることを目的として行った「日本語観（イメージ）」に関する国際比較調査。
- (35) 詳細は、http://www.ninjal.ac.jp/archives/n_census/result/list01/ を参照されたい。
- (36) 日本の外務省が「文化交流外交」の一環と位置付ける「ポップカルチャー外交」では、「訴求力が高く、等身大の現代日本を伝えるもの」として、漫画、アニメ、映画、ゲーム、ライトノベル、ポピュラー音楽、テレビなどを挙げている。下記サイトを参照のこと。<http://www.mofa.go.jp/mofaj/press/pr/wakaru/topics/vol138/index.html>

参考文献

- Cannon, Garland (1981) “Japanese borrowings in English.” *American Speech* 56: 190-206.
- _____ (1994) “Recent Japanese Borrowings into English.” *American Speech* 69: 373-97.
- _____. & Nicholas, Warren (1996) *The Japanese Contributions to the English Language: an historical Dictionary*. Harrassowitz.
- 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」という観点から」『人文・自然研究』第 3 号，一橋大学，126-141.
- 井上史雄（1995）「日本語の国際化と沖縄の言語状況」『新プロ「日本語」総括班 第一回研究報告会予稿集』国立国語研究所.
- _____（2001）『日本語は生き残れるか——経済言語学の視点から』PHP 新書.
- 江村裕文（1996）「日本語の国際化 I」『法政大学教養部紀要』第 95 号，219-224.

- 外国語能力の向上に関する検討会（2011）「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策～英語を学ぶ意欲と使う機会の充実を通じて確かなコミュニケーション能力の育成に向けて～」文部科学省。
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/07/13/1308401_1.pdf
- 角岡賢一（2004）「経済言語学：社会科学と言語学の接点」『社会科学研究年報』34, 36-52.
- 木村太郎（1986）「日本語は国際語にならない」『月刊言語』3月号，大修館書店，64-65.
- グラッドル，デイヴィッド（1999）『英語の未来』東京：研究社出版。（原著：Graddol, David. (1997) *The Future of English?* The British Council.）
- 久保田竜子（2010）「日本語・日本文化のクリティカルな指導——理論から実践へ」*BATJ Journal* No. 11, 25-36.
- 国語審議会（2000）「国際社会に対応する日本語の在り方」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_bunka/kokugo_index/toushin/1325309.htm
- 国際交流基金（2013）『海外の日本語教育の現状 2012年度日本語教育機関調査より』くろしお出版.
- 小林孝郎（2014）「英語辞典の『日本語借用語』に見る日本語文化の指標語句」『拓殖大学日本語紀要』第23号，17-34.
- _____（2015）「外国語に借用された日本語」『ことばの借用』朝倉書店，74-105.
- 国立国語研究所（2000）「国際社会における日本語についての総合的研究」
http://www.ninjal.ac.jp/archives/n_census/
- 鈴木孝夫他（1986）「座談会 国際化時代の日本語」『月刊言語』3月号，大修館書店，42-63.
- 二本紘三（1981）『国際語の歴史と思想』東京：毎日新聞社.
- 西江雅之（1975）「共通語，ピジン，クレオール」『月刊言語』8月号，大修館書店，9-17.
- 日本語教育推進施策に関する調査研究協力者会議（1993）『日本語教育施策について——日本語の国際化に向けて』
- 野元菊雄（1979）『『簡約日本語』のすすめ——日本語が世界語になるために』『月刊言語』3月号，大修館書店，9-17.
- _____（1988）「『簡約日本語』外国人のため“発明”します」『朝日新聞』2月26日朝刊.

- 原口庄輔・原口友子（1998）『新「国際日本語」講座』洋販出版。
 ピエール・ピュルネー（1964）『国際語概説』白水社。
 本名信行（2006）『英語はアジアを結ぶ』玉川大学出版部。
 水野義明（1971）『『国際共通語』の基本問題』『明治大学教養論集』65号, 131-157。
 三輪卓爾（1970a）「旧姓・日本語 西欧語における日本語由来の借用語（一）」『言語生活』220, 筑摩書房, 78-87。
 文部科学省（2003）『『英語が使える日本人』の育成のための行動計画』
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm
 _____（2011）「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策」について
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/082/houkoku/1308375.htm
 「やさしい日本語」シンポジウム実行委員会（2014）『公開シンポジウム「やさしい日本語」研究の現状とその展開発表予稿集』同上委員会。
 安田敏朗（1997）『『国語』・『日本語』・『東亜共通語』——帝国日本の言語編制・試論』『人文學報』80, 79-107。
 米田正人（2000）「新プログラム『国際社会における日本語についての総合的研究』日本語観国際センサスの実施」『国語研の窓』第4号, 国立国語研究所

【参考資料】

- 『日本国語大辞典 第2版』（2001）小学館
 『言語学事典』（1972）大修館
 『ラールス言語学辞典』（1980）大修館
 『現代言語学辞典』（1988）成美堂

（原稿受付 2016年10月3日）

〈論 文〉

中国語の介詞フレーズ状語を巡る 語順的特徴に関して —— 意味結合力に着目して ——

平 山 邦 彦

要 旨

現代中国における代表的な状語（連用修飾語）形式として介詞フレーズを挙げることができる。介詞フレーズが状語として用いられる位置は主語の前、或は主語の後という二種のパターンが存在する。更には、前置詞フレーズ状語の語順分布は次の三種となる。①介詞フレーズ（Ⅰ）主語の後のみを許容。②介詞フレーズ（Ⅱ）主語の後と前双方の語順を許容。③介詞フレーズ（Ⅲ）主語の前のみを許容。本稿では、この種の現象が生じる核心的な要因について意味接近性という観点から考察した。その結果、次の結果が得られた。介詞フレーズが三種の異なる語順傾向を示すのは、各グループにおける意味結合力及び述詞性語句の介詞賓語に対する動作者性或は受動者性のプロファイル力に差異が存在することに起因する。これは、“语义靠近原理”（意味接近原則）という世界中の言語全体に貫かれた普遍的な語順原則の中国語という個別言語における体现形式と見なすことができる。

キーワード：語順，意味結合力，動作者性，受動者性，プロファイル力

1. 問題提起

周知の如く、介詞フレーズは現代中国語における代表的な状語（連用修飾語）形式である。介詞フレーズが状語として用いられる場合、「主語の

後」または「主語の前」という何れかの位置に現れる。そして、その分布は次の三パターンに分けられる（以下介詞フレーズが「主語の後に位置するタイプを語順(a), 「主語より前」に位置するタイプを語順(b)とも称する）。

○介詞フレーズ（Ⅰ）：語順(a)のみ許容

- (1)(a)⁽¹⁾我们在休息室里谈谈。（私達は休憩室でちょっと話をします）
(b)*在休息室里我们谈谈。（休憩室で, 私達はちょっと話をします）
(2)(a)这件事, 我跟他解释一下。（この事は, 私は彼にちょっと説明します）
(b)*这件事, 跟他我解释一下。（この事は, 彼に私はちょっと説明します）

○介詞フレーズ（Ⅱ）：語順(a)(b)を共に許容

- (3)(a)他们对中国小说很感兴趣。（彼らは中国の小説に興味があります）
(b)对中国小说他们很感兴趣。（中国の小説に, 彼らは興味があります）
(4)(a)我在朋友的帮助下解决了这个问题。（私は友人の助けの下この問題を解決しました）
(b)在朋友的帮助下, 我解决了这个问题。（友人の助けの下, 私はこの問題を解決しました）

○介詞フレーズ（Ⅲ）：語順(b)のみ許容

- (5)(a)*我关于国际形势了解得不多。（私は国際情勢に関してそれほど理

(1) 例文の前に付した(a)(b)について, (a)は後続の例文が介詞フレーズ状語の主語より後ろに位置する例（語順(a)）であることを示す。(b)は後続の例文が介詞フレーズ状語の主語より前に位置する例（語順(b)）であることを示す。

解していません)

(b) 关于国际形势, 我了解得不多。(国際情勢に関して, 私はそれほど理解していません)

介詞フレーズの典型的な語順については、中国語教育の現場において多く中心語（被修飾語）の直前に置かれ動詞や形容詞を修飾すると説明される（張煊生 2000, 胡裕樹 1995）⁽²⁾。しかし、グループ（Ⅰ）（Ⅱ）（Ⅲ）の分布傾向について、先行研究では主語の前に置かれる語順（語順(b)）が許容される、若しくは語順(b)しか許容されないものを合わせると、介詞全体の60%に達するという指摘が見られる（俞士汶等 2003：920-925, 呂文華 2014：71）。即ち大多数の介詞フレーズは典型的とは言えない語順の性格を呈している。この点から、介詞フレーズの統語的振舞における複雑さを垣間見ることができる。当然、この点は一考の価値を有するものと言える。更には、この点を解明することは中国語文法研究、中国語教育、また言語類型論の分野においても一助となるであろう。

以上の観点のもと、本稿では介詞フレーズの大まかな語順的傾向や許容度を観察し、その部分に対する合理的な解明を試みていく。

（2） 管見の限り、先行研究において介詞フレーズの語順言及されたものは、一般的に語順(b)をとるタイプのものとなる。例を挙げると、“关于”が語順(b)しかとることができない点については、特に多くの文献による指摘が見られる（丁声樹 1961: 106, 范光林 2010, 呂叔湘主編 1999, 史彩霞 2004, 聂仁发 2007, 2010, 2013: 125, 俞士汶等 2003）。また対象となる人や事物に“对”を用いる場合(a)(b)双方の語順が許容されるという指摘も見かけるところである（呂叔湘 1999: 182, 李晓琪主編 2003：361。詳細は4.2節参照）。一方で語順(a)のみしか許容できない介詞フレーズに関しては指摘を見ることができない。この点からみるように、一般的に中国語話者の意識において語順(a)をとるタイプを無標として、語順(b)をとるものを有標と見なしている点がかがいがい知れる。

2. 議論的立脚点

まずは語順(a)(b)の用例であるが、主に中国語辞典や参考書のものを用いる（呂叔湘主编 1999（《八》），刘月华等 2001（《实》），张斌主编 2001（《虚》），李晓琪主编 2003（《手》），现代汉语词典（第6版）（《现汉》））。理由としては、次の通りである。本稿の議論では立脚点として統語的要素を中心に置き、談話的要素を極力排除していく。統語的な要素は内在的なものであり、文脈的要素は外在的なものである。語順表現に貫かれた潜在規則に対して、より内在的な統語的な面から解答を見出していきたい⁽³⁾。一般的に辞書や文法書等で扱う例文はその性格上、一般的に著者や編者が比較的正確と考えるものが選ばれることは推測に難くない。同時に（紙幅等の都合上）前後文脈の支えがなくても理解に難くないものが選択されやすくなる。反対に規範から外れた、或は非典型的な例文は選択しづらくなることが予想される。

以下、上記の観点のもと分析を行っていくが、介詞の認定基準という点について触れておきたい。もともと中国語文法の中において介詞の認定、そして介詞を他の品詞と一線を隔てる境界点（例、動詞か介詞か、介詞か接統詞か等）を何処におくのかという点自体、中国語文法界における一大テーマとなっている。この点、本論では《現漢》の基準を拠り所とする。更には、対象とする介詞であるが、語順分布については俞士汶等（2003：920-925）において詳細な観察が成されている。この点に基づき、本稿では俞士汶等（2003）で分析、調査されたものの中から、《現漢》の中で介

(3) 介詞フレーズが語順(a)と語順(b)をとる場合では、伝達機能或は語用論的機能において差異が存在している（范光林 2010, 蔺璜 1997：28-29, 陆丙甫 2004：11, 聂仁发 2007, 2010, 李临定 1985：19, 范晓 2001：11-12, 吕文华 2014：71）。紙幅の関係上、本稿ではこの点は深く論じないことにする。

詞フレーズとして分類されたものを考察対象とした。その分布状況（全体数 61 個）を纏めると、以下の通りとなる。

介詞フレーズ（Ⅰ） 合計 24 個（39.3%）

比，把，被，朝，从^{[1](4)}，打^{[1](5)}，当（dāng）^{[1](6)}，对^{[1](7)}，给，跟，和，将，叫⁽⁸⁾，连，让⁽⁹⁾，同，向，往，为（wéi），为（wèi）^{[1](10)}，由^{[1](11)}，于，与，自^{[1](12)}

介詞フレーズ（Ⅱ） 合計 35 個（57.4%）

按，按照，本着，趁，乘，除，除了，从^{[2](13)}，打^{[2](14)}，当（dāng）^{[2](15)}，对^{[2](16)}，对于，根据，鉴于，借，就，连，临，凭，随着，通过，为（wèi）^{[2](17)}，为了，依，依照，以，因，因为，由^{[2](18)}，由于，在，照，

-
- (4) 動作の場所的起点や通過点を導く“从”（詳細は 3.2 節参照）。
(5) 動作の場所的起点や通過点を導く“打”（詳細は 3.2 節参照）。
(6) 「～に対して / 向かって」と動作対象を表す“当”（例. 当面～ [面と向かって～する]，当场～ [その場で～する]）
(7) 動作対象を導く“对”（詳細は 3.1 節参照）。
(8) 受け身の“叫”。
(9) 受け身の“让”。
(10) 動作対象を導く“为”（例. 我们要为人民多做些事情。[私達は人々の為に多くのことをしなければならない]）。
(11) 動作の場所的起点や通過点，動作者を導く“由”（詳細は 3.2 節，3.3 節参照）。
(12) 「ある場所から」と動作起点の場所を導く“自”（例. 洪水自山上冲下来，冲毁了大片农田 [洪水が山の上から押し寄せて，農村一面を破壊した]）。
(13) 動作の起点的時間や根拠を表す“从”（詳細は 4.3 節，4.4 節参照）。
(14) 動作の起点的時間を表す“打”（詳細は 4.3 節参照）。
(15) “当～的时候 / 以前 / 以后” [～する時 / する前 / した後] のように動作を行う時間を導く“当”
(16) 心理動作の対象を導く“对”（詳細は 4.2 節参照）。
(17) 動作の目的を表す“为”（詳細は 4.4 節参照）。
(18) 動作の時間的起点や根拠を導く“由”（詳細は 4.3 節，4.4 節参照）。

自^{[2](19)}，自从，作为

介詞フレーズ（Ⅲ） 合計 2 個（3.3%）

关于，至于

※尚上に示された介詞分布に関して，本稿では以下の基準で分類を行っている。

- ① 介詞フレーズの呈する語順傾向が一種のみ（例えば全て（Ⅰ）のパターンに属す）の場合，複数の意味を有していても，1 種類の介詞として扱う。
- ② 介詞の中で異なる意味項目や機能において呈する語順傾向が異なる（例えばある意味においては（Ⅰ）に属し，ある意味を表す場合（Ⅱ）に属す）場合，2 種類の介詞として扱う（例. 对^[1]と对^{[2](20)}）。
- ③ “-了”“-着”のようにアスペクト助詞を伴う形式について，一つの介詞として扱うか，介詞に“-了”“-着”を伴う形式として扱うかは，主に《現代》の基準に従う。

次に理論的見地であるが，本稿では“语义靠近原理”（意味接近原則⁽²¹⁾）（陆丙甫 2005）を切口として解明を図っていく。世界中に存在する言語に貫かれた語順の選択要因として，陆丙甫 2005 では二大原則を提示している。意味接近原則⁽²²⁾はその一種を表すものとなる。この原則で指すところは「観念上近接性を持つ成分は構造上にも近い位置に置かれる。

(19) 時間的起点を導く“自”（詳細は 4.3 節参照）。

(20) 介詞を語順二種類のタイプに分けた具体的事例（例“对⁽¹⁾”と“对⁽²⁾”，“由⁽¹⁾”と“由⁽²⁾”）については，第 3 章と第 4 章で詳しい議論を行っていく。

(21) 「意味接近原則」は筆者による日訳である。

(22) 陆丙甫 2005 において提示されたもう一種の語順原則は“可别度領前原理”（可別度領前原則）となる。可別度領前原則の介詞フレーズ語順への影響について，詳細は平山 2015 を参照。

更に意味的に核心（動詞フレーズや形容詞フレーズ等の述詞性語句）から密接な関係を持つものがより内層に置かれ、核心から遠いものが外層に置かれるという」というものである。この理論に基づいて分析してみると、介詞フレーズが述詞性語句と密着した位置ある場合、両者が意味上の緊密さを有することとなる。反対に、介詞フレーズが主語の前に置くことができる若しくは置かなければならない場合、両者は意味上ある一定の距離を有することになる。この説明は直観的には合点のいきやすい部分であるが、一方で些か感覚的で舌足らずな印象が拭えない。この点は、理論面から一步踏み込んだ更なる補強が欲しいところである。具体的には“语义靠近”（意味接近）と認知させる要素は根本的に如何なる点にあるのか、しっかり整理しておきたい。これに対して、本稿では介詞フレーズと述詞性語句における意味結合力と述詞性語句の介詞賓語に対する動作者性或は受動者性のプロファイル力がキーポイントとなると考えている。以下、上に挙げた点に関して代表的な例を取り上げながら論証を行っていく。

3. 介詞フレーズ（Ⅰ）

介詞について見る時、介詞フレーズの用法から複数の意味項目に分類されているものも少なくない。例えば呂叔湘主编 1999（《八》）の解説によると、介詞“跟”は“表示动作的对象”（動作の対象を表す），“表示对待”（対応することを表す）をいう意味に分けられている。更には“给”を見ると，“引进交付，传递的接受者”（交付，手渡される受領者を導く），“引进动作的受益者”（動作の受益者を導く），“引进动作的受害者”（動作の被害者を導く），“用于命令句”（命令文に用いられる）という解説を見ることができる。かくの如く、介詞の中には多くの意味項目を有するものも少なくない。しかし、語順分析の角度から見る時、これら複数の意味の中から一つの意味的な共通点を見出すことができる。介詞フレーズ（Ⅰ）にお

ける介詞賓語は通常動作者性⁽²³⁾或は受動者性を内包し、動詞の意味は左に示す性質をプロフィールする機能を備える。

3.1 受動者性を有する介詞賓語

ここで紹介する介詞賓語は一定の受動者性を有し、述詞性語句は通常動作性を有することとなる。まずは“把”構文の例を挙げておく。

(6)⁽²³⁾(a)我把他看作好朋友。(私は彼を親友と見なします)

→(b)⁽²⁴⁾*把他我看作好朋友。

(7)(a)狂风把小树连根拔起。(狂风は小さな木を根こそぎ抜き取りまし
た)

→(b)*把小树狂风连根拔起。

本稿で考察の対象とした文献の中には語順(b)を用いた“把”構文の例を見ることができない。實際上に挙げた例を語順(b)に変換した場合、文は成立不可能となる。通常“施事—動作—受事”(動作者—動作—受動者)という結合価の組み合わせはある種の光景や概念を形成し描写を加えていく上で最も基本的かつ最も普遍的な方式、換言すれば、ある種の活動や事柄を形成する上での認知フレームとなる(沈家煊 2006: 35)。この見地に立脚して介詞フレーズを分析してみる時、介詞賓語と述詞性語句の関係から介詞賓語の動作者性⁽²⁵⁾或いは受動者性が見出される場合、一定の意味結合力を認識できる⁽²⁵⁾。更には動作者性⁽²⁵⁾或いは受動者性の顕現度が強ければ強い

(23) 以下本文の例文において、出典を明記していないものは李曉琪主编 2003《《手》》によるものである。

(24) 本稿の例文で矢印(→)の右側に付したものについて、出典を明記していないものは筆者による作例である。

(25) 介詞フレーズと述詞性語句の意味結合力を見出す要素としては「動作と動作者/受動者」以外にも、「動作と場所」「心理動作と対象」「動作とバックグラウンド」「動作と根拠」等他の可能性も存在する。但し後者に示した要素では述詞性語句による動作者性や受動者性のプロフィール力は見出しにくい、若し

ほど、感知できる意味結合力もそれだけ強力なものとなり、両者（介詞賓語と述詞性語句）の意味的な緊密性を見いだすことができる。

“把”構文において、介詞賓語は多く受動者が用いられる。よって、述詞性語句との間における意味結合力の存在は言うまでもない。更には、中国語の介詞フレーズが動賓フレーズの文法化形式であることは中国語文法界で広く認識された内容である。そして介詞が動作義を消失するということは、それに伴い賓語の受動者性も同時に識別し辛くなる。一般に動作は状態より認識が容易だからである。逆に、述詞性語句の動作性が高いほど共起する参与者もより認識し易いものとなる。動作が受動者性をプロファイルする機能を有するならば、その機能を最大限に発揮させるにはその影響力の最も及びやすい位置に置くことがより効率性の高いものとなる。よって、語順(a)のみが許容されるという現象に帰結されると考えられる。

次に、動作対象を導く介詞の例を挙げておきたい。

(8)(a)他跟经理汇报了最近的工作情况。(彼は支配人に最近の業務状況を報告しました)

→(b)^{??}跟经理他汇报了最近的工作情况。

(9)(a)王老师对小李说了句话。(王先生は李君に話をしました)

→(b)*对小李王老师说了句话。

(10)(a)他和我谈了一下儿老家的情况。(私は彼に実家の状況をちょっと話しました)

→(b)*和我他谈了一下儿老家的情况。

(11)(a)我今天晚上要给妈妈打电话。(私は今日の夜お母さんに電話します)

→(b)*今天晚上给妈妈我要打电话。

くは制約が多くなる。この場合語順(a)(b)の双方が許容されてくる（詳細は第4章を参照）。

(12)(a)你给我滚出去。(あなた出ていきなさい)

→(b)*给我你滚出去。

上に挙げた介詞の中で、“跟”“对”“和”と例(11)の“给”の用法は動作対象を導くものとなる。一方、例(12)の“给”は(命令文で用いられ)ある種の語調を強めるものとなる。何れの状況においても、介詞賓語は後続する述詞性語句の示す行為(上に示した例では、それぞれ“汇报了最近的工作情况”“说了几句”“谈了一下儿老家的情况”“打电话”“滚出去”)の及ぶ何らかの対象を示す。よって広義から見ると、ある種受動者としての性質を帯びることとなる。以上の点から、介詞賓語と述詞性語句の間に意味結合力の存在することが分かる。先に“把”構文中で論じたように、述詞性語句の呈する動作義が大きいほど介詞賓語の受動者性に対するプロファイル力もより強力なものとなり、影響力の及びやすい位置に置かれる。そして、語順(a)のみが許容されるという現象に帰結される。

3.2 経路性を有する介詞賓語

本節で紹介する介詞フレーズも語順(a)のみが許容される。介詞賓語が場所を示す場合後続の述詞性語句は通常動詞性語句となる。この時介詞の機能も異なり、起点〔ある場所から〕を表すタイプ(例. 从^[1], 打^[1], 由^[1], 自^[1]), 経路〔ある場所から / を〕を表すタイプ(例. 从^[1], 打^[1], 由^[1]), 着点〔ある場所に / へ〕を表すタイプ(例. 朝, 向, 往)が存在する。どの状況においても、語順(a)のみが選択されることとなる。その理屈は3.1節と同様なものとなる。

(13)(a)你要去上海? 真巧, 我昨天刚从上海回来。(あなたは上海に行くつもりなの。本当にタイミングが良いことに、私は昨日上海から帰ってきたばかりです)

→(b)*你要去上海? 真巧, 从上海我昨天刚回来。

(14)(a)我们打小路走吧, 比较近。(私達は小道から行きましょう。わり

と近いです)

→(b)^{??}打小路我们走吧，比较近。

(15)(a)飞机由广州起飞，途经香港，飞往新加坡。(飛行機は広州から飛
び立ち，香港を経由して，シンガポールに飛んでいきます)

→(b)*由广州飞机起飞，途经香港，飞往新加坡。

(16)(a)他往系里打电话，可是一直没人接。(私は学部に電話しましたが，
ずっととる人がいません)

→(b)*往系里他打电话，可是一直没人接。

上に紹介した介詞フレーズの中で，(13)の“从”と(15)の“由”は起点となる場所を表す。(14)の“打”は経路を表す。また，(16)の“往”は動作の着点方向を表す。何れにおいても，介詞はある種の経路という特徴を有する点で共通している。起点は連続する経路の中で最初の経路を捉えたものである。また，着点はその最後の経路を捉えたものとなる。以上の点から，介詞賓語は何れも「ある点を通過する」という行為の受動者と判断できる。やはり，経路を表す介詞フレーズの中からも一定の意味結合力を見出すことができる。更には，ここで紹介した介詞賓語の機能役割は述詞性語句によって顕現される。例えば介詞“从”“打”“由”は起点と経路の双方を示すことができるが，(14)の介詞“打”は経路を表し，(15)の介詞“由”は起点を表す。これは後続の述詞性語句“走”“起飞”との結合から判断されるものである。かくの如く，本節で取り上げた介詞フレーズの場合も述詞性語句は介詞賓語の受動者性をプロファイルする能力を有し，語順(a)のみが許容されることとなる。

3.3 動作者性を有する介詞賓語

このグループで紹介する介詞フレーズも語順(a)のみが確認される。また，3.1 節，3.2 節の中で取り上げたタイプと異なり，介詞賓語はある種の動作者性を有する。まずは，受身文の例を見ていきたい。

(17)(a) 小树被风吹得东倒西歪。 (小さな木は風に滅茶苦茶なまでに吹き倒されています)

→(b)*被风小树吹得东倒西歪。

(18)(a) 她的皮肤叫太阳晒得黑黑的。 (彼の皮膚は太陽に真っ黒になるほど照らされています)

→(b)*叫太阳她的皮肤晒得黑黑的。

周知の如く、受身文の介詞賓語は動作者となる。当然、介詞賓語と動作者の間における一定の意味結合力を見出すことができる。更には、動作者性も受動者性同様、述詞性語句の動作性が高いほどその機能役割も容易に認識できる。よって、このグループの介詞においても動作者性に対するプロファイル力が最も及びやすい位置が選択され、語順(a)のみが許容されるという現象へと反映されることになる。

更に以下の例を見られたい。このグループに属す介詞として共同参与者を表す“跟，和，同”，動作者を導く“由^[1]”等を挙げることができる。

(19)(a) 公司的损失由保险公司赔偿。 (会社の損失は保険会社が弁償します)

→(b)*由保险公司公司的损失赔偿。

(20)(a) 他跟爸爸回老家了。 (彼はお父さんと実家に帰りました)

→(b)*跟爸爸他回老家了。

(21)(a) 我和小李见过几次面。 (私は李君と何度かあったことがあります)

→(b)*和小李我见过几次面。

上に挙げた例において、(19)の“由”は「～が (V する)」と動作者を導くものとなる。(20)の“跟”と(21)の“和”は「～と (V する)」という共同参与者を導くものとなる。何れの状況においても、介詞賓語は異なる形で動作者性を呈している。即ちここでも、介詞賓語と述詞性語句の間の意味結合力と述詞性語句の動作者性に対するプロファイル機能により、語順(a)のみの選択が許容された点を読み取ることができる。

4. 介詞フレーズ（Ⅱ）

グループ（Ⅱ）に属す介詞の特徴を見ると、介詞フレーズと述詞性語句の間には意味結合力の存在を見出すことができる。但し、述詞性語句の介詞賓語に対する動作者性或いは受動者性のプロファイル力が見出しにくくなる。本章で紹介する介詞フレーズは意味結合力の認知プロセスから主に4種類のグループに分けられる。詳細については、以下に解説を加える。

4.1 場所性を有する介詞賓語

本節で紹介する介詞フレーズは介詞“在”によって構成される。このグループの介詞フレーズにおいては、語順(b)をとるものも見かけることができる（例(23)(24)参照）。但し(22)に見るように、語順選択には制限が少なくない。

(22)(a) 学生在教室里学习。（学生は教室で勉強しています）

→(b) *在教室里学生学习。（教室で学生は勉強しています）

(23)(a) 这种事在农村很普遍。（このような事は農村でありふれています）

→(b) 在农村这种事很普遍。（農村でこのような事はありふれています）

(24)(b) 在街上，你到处可以看到欢乐的人群。（街で，あなたは至る所大喜びの人々を見かけることができます）

→(a) 你在街上到处可以看到欢乐的人群。（あなたは街で至る所大喜びの人々を見かけることができます）

上掲の例に示す如く、述詞性語句が動作行為を表す場合、通常は語順(a)のみが許容される。一方で、述詞性語句が状態を表す場合語順(b)が許容されやすくなる。例えば例(22)の“学习”と対照してみると、(23)の“普遍”は形容詞、(24)の“到处可以看到欢乐的人群”は能願動詞“可以”の

作用により、やはり状態義を呈することになる。更には何れの状況においても、介詞フレーズは述詞性語句の示す動作や状態に対する認知立脚点となる。立脚点がなければ、動作や状態の存在を認識することは不可能となる。即ち、介詞フレーズと述詞性語句の間にある種の意味結合力を見出すことができる。

それでは、語順(b)の成立度の差異は如何にして生ずるのであろうか。そもそも場所とは独立した存在で、その認知には動作の発生を拠り所とする必要もない。当然上掲の例における“教室”“农村”“街上”という地点の存在についても当てはまる内容である。しかし別の側面から見ると、述詞性語句が動作義を表す場合、その場所は“学习”という行為の及ぶ対象範囲を考えることができ、この面から見ると広義の受動者と見ることができる。よって、述詞性語句の受動者性に対するプロフィール機能も見出すことができる。一方、述詞性語句が状態を表す場合、介詞賓語の中から受動者性を見出しづらくなり、それが(23)(24)の語順(a)(b)が共に許容されるという現象に反映されることとなる。

4.2 心理活動の対象を表す介詞賓語

3.1で論じた“对^[1]”と異なり、本節で紹介する“对^[2]”と“对于”は、通常語順(a)(b)が共に許容されることとなる。この点は、先行研究でも言及されている(吕叔湘主编 1999, 李晓琪主编 2003)。まずは、例文を挙げておきたい。

(25)(a)我对这个问题不感兴趣。(私はこの問題に興味があります)

→(b)对这个问题我不感兴趣。(この問題に私は興味があります)

(《手》 p. 361)

(26)(a)他们对于周围的环境还不太熟悉。(彼らは周囲の環境にまだそんなに詳しくありません)

→(b)对于周围的环境他们还不太熟悉。(周囲の環境に彼らはまだ

そんなに詳しくありません)

上に紹介した介詞フレーズであるが、(25)は“対”によって構成されている。(26)は“对于”によって構成されている。この時、述詞性語句は通常状態性を示す。上掲の例における述詞性語句は何れも心理態度或いは心理状態を表すものである。同時に、これらの語句の示す心理態度や心理状態はある対象の存在があって初めて成立する。よって、介詞フレーズと述詞性語句の間に一定の意味結合力を見つけることができる。但し一方で、述詞性語句は不可視的な状態を表しているので、受動者性に対するプロファイル力を見出すことは不可能である。よって、この点は語順(a)(b)の双方が許容されるという現象に繋がってくる。

4.3 行為のバックグラウンドを表す介詞賓語

ここで紹介する介詞フレーズはある種の行為や事柄が、後続の述詞性語句との間に時間軸における前後関係という明確な切れ目を見出すことができるタイプである。

まずは、介詞フレーズがある種の条件を表すパターンを挙げておく。この種の介詞は“在”が挙げられる。通常“在…下”という周置詞(circumposition)⁽²⁶⁾の形式で顕現される。

(27)(a)他在朋友的帮助下解决了目前的困难。(彼は友人の助けの下目下の困難を解決しました)

(b)在老师和同学们的帮助下, 小明进步了。(先生と同級生達の助けの下, 小明は進歩しました) (《八》 p. 283)

先にも述べたが、このタイプの例文は通常“在…下 (, S)V 了 (O)”という形式で展開される。上に挙げた例の介詞フレーズは話者或いは聞き

(26) 「周置詞」という用語は劉丹青 2003 で提示された“框式介詞”に対する対訳として用いている（詳細は劉丹青著 杉村等訳 2013 参照）。

手にとって、ある行為を認知する上での参照点の機能を発揮する。そして、後続の述詞性語句との間に動作者性或いは受動者性を見出すことは不可能となる。

概して、両者の間には一定の意味結合力を見出すことができる。一方で、述詞性語句の動作者性或いは受動者性に対するプロファイル力は見出しにくい。よって、介詞フレーズを述詞性語句と距離的に近い位置に置くという強制力も失われることとなる。

更に続いては、介詞フレーズが起点となる時間を表すタイプを紹介する。該当する介詞は、“从^[2]，打^[2]，由^[2]，自^[2]”が挙げられる。

(29)(a) 我从明天起要天天早起。 (私は明日から毎日早起きするつもりです)

(30)(b) 从现在起，我再也不吸烟了。 (今から，私は二度とタバコを吸いません)

(31)(b) 由明年起，这种车型的车子将禁止上路。 (来年から，このタイプの車は通行が禁止されます)

(32)(b) 自从开始练太极拳，妈妈的身体比以前好多了。 (太極拳を練習し始めてから，母の身体は以前よりずっと良くなりました)

上に紹介した介詞フレーズは多く“从 / 打 / 由 / 自…起 / 开始”という周置詞の形式で使用される (例(29)-(31)参照)。また聞き手は、通常介詞フレーズの指し示す時間的起点を参照点とし、行為や状態の存在を認識することとなる。しかし、更に一步進んで別の角度から眺めてみると、時間も動作の影響下にある間接参与者と見なすことができる。例えば例(30)では、動作者は“現在”という時間に対して“再也不吸烟了”という制御を加えていることとなる。更には例(31)において動作者が“明年”という時間に“禁止上路”という処理を行ったことがうかがい知れる。以上の点から、起点にも受動者性が内包されており、介詞フレーズと述詞性語句の間に一定の意味結合力の存在を見出すことができる。

一方介詞賓語の機能から見ると、時間は不可視的なものであり、明確な外延を備えていない。更には、この時介詞フレーズと共起する述詞性語句はある一定期間において顕現される状態を表す。例えば(30)と(31)で言えば、“再也不吸烟”“禁止上路”という状態と対応する時間は“現在”（現在），“明年”（来年）のみならず、これらの時間を含むその後の一定時間をも継続することが含意される。かくの如く、述詞性語句は受動者性に対しても十分なプロファイル力を発揮することも不可能である。その結果として、上に示した介詞フレーズにおいても語順(a)(b)の双方が許容されるという現象として顕現されることとなる。

4.4 行動的依拠を表す介詞賓語

続いては介詞賓語がある行動の依拠や根拠を表す状況を紹介する。その展開方式は幾つかのパターンが存在する。

まずは、「乗じて、利用して」という意味を表す介詞フレーズの状況を挙げておく。このタイプの介詞は“趁”“借”“乘”が該当する。

(33)(a)我们几个同学趁实习的机会到南方旅游了一趟。（私達クラスメート何人かは実習の機会を利用し南方に旅行しに行ってきました）

(34)(a)我借出差去北京的机会，看望了几位老同学。（私は北京に出張しに行く機会に乗じて，何人かの昔の同級生を訪ねました）《虚》

p. 290

(35)(b)趁护士没注意，她偷偷溜出了病房。（看護師が注意していない隙に，彼女はこっそり病室を抜け出しました）

(36)(b)借着浓浓的夜色，部队潜入阵地的前沿。（深々とした夜陰に乗じて，部隊は陣地の最前方に潜入しました）《虚》 p. 290

上掲の介詞フレーズにおいて介詞賓語は何らかの機会を表す。そして、述詞性語句は動作者のこのチャンスに対する態度や行為を示すものとなる。例えば例(33)において述詞性語句は動作者“我们几个同学”の“実習

的机会”というチャンスに対して“到南方旅游了一趟”という行為を表す。更に例(35)を例にとると、述詞性語句は動作者“她”が“护士没注意”という一瞬の際に対する“偷偷溜出了病房”という対処を選択したことを表す。かくの如く、介詞賓語は依然受動者としての特徴を残しており、一定の意味結合力を見出すことができる。しかし、チャンスという事柄自体は抽象的なものであり、はっきりとした外延を捉えることができない。よって、述詞性語句もプロフィール力を発揮する術を失う。その結果、語順(a)(b)の双方が成立可という現象に帰結される。

次に、介詞フレーズが判断的根拠を表すパターンを見ていきたい。比較的に目にすることができる介詞として“对^[2]”“从^[2]”“由^[2]”等が用いられる。以下に例を挙げておきたい。

(37)(a) 这点儿钱对他来说不算什么。 (これっぽっちのお金は彼にとって何でもありません)

(38)(a) 我们的开放政策，从世界的角度来讲，也是一个大试验。 (私達の開放政策は、世界的な角度から見たら，一大実験でもあります)
《虚：110》

(39)(b) 从孩子的角度来说，离婚对孩子的成长很不利。 (子供の側から言
うと，離婚は子供の成長に不利です)

(40)(b) 从检查结果来看，你的病不太严重。 (検査結果から見ると，あなたの病気はそんなに深刻ではありません)

例えば(37)から(40)の例において、述詞性語句の示す情報(“不算什么”“也是一个大试验”“对孩子的成长很不利”“不太严重”)は何れも“他”“世界的角度”“孩子的角度”“检查结果”という枠を設定した上での認知結果ということができる。この他に、(37)から(40)に示す如く、上に挙げた介詞フレーズは多くの場面において“从 / 对 / 由 + … + (来) 说 / 讲 / 看”等の形式で使用される。これは介詞フレーズ自体に話者或いは動作者の話者の発話或いは知覚行為が含意されていることを見て取ることができ

る。もっと踏み込んで言えば、介詞賓語が後続する“说”“讲”等の発話行為や“看”等の知覚行為に対する認知参照点になっている。即ち、述詞性語句は介詞賓語の示す情報に対する参照点にはなりえない。更には、介詞賓語の中からは動作者性或いは受動者性を見出すことも不可能となる。以上の点から分かるように、介詞フレーズと述詞性語句の間には一定の意味結合力は見出せるものの、述詞性語句のプロファイル力は伺い知ることができない。この点は、やはり語順選択の柔軟性という点に繋がっていることが見て取れる。

次に因果関係を表す介詞を見ていきたい。まずは、目的を表す“为，为了”の例を挙げておく。

(41)(a)我们为准备晚会忙了一天。（私達はパーティを準備する為に1日忙しくしました）

(42)(a)他为了买汽车和房子，每天努力工作。（彼は自動車と家を買う為に，毎日一生懸命仕事をしています）

(43)(b)为解决职工上下班交通难的问题，公司准备购买一辆大轿车。（従業員の出退勤時の交通手段に困難が生じる問題を解決する為に，会社は1台の大型乗用車を購入する準備をしています）

(44)(b)为了更好地照顾父母，他把父母接来同往。（よりよく両親を世話するように，彼は両親に寄り添っています）

(33)から(36)で紹介した「乗じて，利用して」という意味を表す介詞，(37)から(40)で論じた判断的根拠を表す介詞同様，目的を表す介詞も一定の受動者性を見出すことができる。目的も受動者や対象と同様に、〈着点〉指向の体現された形式である（古川 2000：36）。例えば例(41)において，“准备晚会”（パーティの準備をする）というのは，“忙一天”（1日中忙しくする）という着点的行為対象と言える。更には(43)の“解决职工上下班交通难的问题”（出退勤時の交通難という問題を解決する）というのは“准备购买一辆大轿车”（1台の大型乗用車を購入する準備をする）という

行為の着点的対象となる。以上の点から、介詞賓語は受動者性を有していることが分かる。よって、一定の意味結合力が見出せる。しかし、一方で目的自体は抽象的で外延を備えていない。同時に、述詞性語句によるその受動者性がプロファイルされるということも起こり得ない。当然、語順(a)(b)の双方が許容されることになる。

引き続き、介詞フレーズが原因を表す例である。“因为，由于”を用いた例を挙げておく。

(45)(a)我们由于工作关系，常常见面。(私達は仕事の関係により，よく会っています)

(46)(a)他因为这件事受到了处分。(彼はこの件の為に処分を受けました)
(《现汉》p. 1548)

(47)(b)由于大家的共同努力，试验终于成功了。(みんなの一丸となった努力により，試験はついに成功しました)

(48)(b)因为飞机误点了，我们在机场等了一个多小时。(飛行機が遅れたので，私達は空港で1時間余り待ちました)

このグループの介詞フレーズは述詞性語句と「原因－結果」という繋がりを持つ。よって、一定の意味結合力を認めることができる。更には、原因と結果は表裏一体のものであり、原因の中にも結果的要素（着点指向）の要素が存在する（古川 2000：36）。よって受動者性も有することになる。しかし、目的と比べて原因は、その顕現度は大変微弱なものとなる。更には、原因も明確な外延を備えたものではない。よって、述詞性語句による受動者性のプロファイルも更に受け難いものとなる。よって、語順選択においても語順(a)(b)の双方が許容されるという融通性に繋がってくる。

5. 介詞フレーズ（Ⅲ）

語順分布に関して、ごく一部の介詞フレーズは語順(b)の選択のみが許容

される。この種の介詞は“关于”と“至于”が該当する。これら二種の介詞の語順の特徴は、すでに多くの先行研究でも言及されている⁽²⁷⁾。

(49)(b)关于国际形势，我了解得不多。（國際情勢に関して，私はそんなに理解していません）（《虚》p. 211）

→(a)*我关于国际形势了解得不多。

(50)(b)这个小组一年来创造了不少新工具，至于零星的小革新，那就更多了。（このグループは1年間に多くの新しい道具を創造しましたが，細々とした小さな革新をもたらす道具に至っては，更に多くなります）（《虚》p. 745）

→(a)*这个小组一年来创造了不少新工具，那至于零星的小革新，就更多了。

ならば、何故これら二種の介詞は主語の前の位置にしか置くことができないのであろうか。この点も、意味結合力の角度からの説明が可能となる。

まずは、“关于”から見ていきたい。“关于”の特徴に関しては、“对于”との対比で説明されることが多い。例えば吕叔湘主编 1999 の記述から引用すると、“关于”は“表示关联，关涉的事物”（関連，関係する事物）とある。一方“对于”は，“指出对象”（対象を指し示す）とある。即ち介詞賓語が関連する事物としか見なされない場合は，“关于”のみが許容される（例(51)(52)参照）。もしも介詞賓語が動作行為の対象としか見なされない場合“对于”のみが選択されることとなる（例(53)(54)参照）。更には、介詞賓語が双方の可能性を含む場合“关于”と“对于”の何れの介詞も容認される（例(55)参照）。

○介詞賓語が関係する、或いは関連する事物を表す場合

(51)(b)关于（→ * 对于）织女星，民间有个美丽的传说。（織姫に関して，

(27) 具体的な状況は、注(3)を参照。

民間に素敵な伝説があります) (《虚》 p. 211, 《现汉》 p. 477)

- (52)(b) 关于 (→ * 对于) 这个问题, 我直接跟老王联系。 (この問題に関して, 私は直接王さんに連絡します) (《八》 p. 240)

○介詞賓語が行為の対象を表す場合

- (53)(b) 对于 (→ * 关于) 文化遗产, 我们必须进行研究分析。 (文化遺産に對して, 私達は必ず研究分析を行わなければなりません) (《现汉》 p. 477, 《虚》 p. 211)

- (54)(b) 对于 (→ * 关于) 这个问题, 我一定要采取积极的态度。 (この問題に對して, 私はきっと積極的な態度で臨みます) (《八》 p. 240)

○介詞賓語が関連する事物及び行為対象の双方を表す場合

- (55)(b) 关于 (对于) 订立公约, 大家都很赞成。 (規約を定めることに關して (對して), みんなが賛成しています) (《现汉》 p. 477)

それでは、「対象」と「関連する事物」は果たしていかなる違いであろうか。その大きな違い「外延の明確さ」という点が当てはまるのではないだろうか。この点について、(53)(51)(55)という三例を基に説明しておきたい。例えば例(53)では“文化遗产”(文化遺産)という全体像に対して“进行研究分析”(研究を行う)という行為の行われることを表す。次に例(51)であるが、“有个美丽的小说”(素晴らしい小説を有する)という事象は“织女星”(織姫)の容姿, 人柄, 生き様等の残された事跡である。これらは、言わば“织女星”という参照点から導き出された各種属性的内容となる。更に例(55)において“赞成”(賛成する)という行為を受ける内容は“订立公约”(規約を定める)という行為そのものである可能性もあり、“订立公约”という参照点から導き出される属性的情報(背後に貫か

れた主旨，思想，意図等）である可能性も存在する⁽²⁸⁾。

次に例(52)(54)を見ていこう。これらの例では何れも介詞賓語に“这个问题”が用いられている。(54)では，介詞賓語“这个问题”自体が“采取积极的态度”という心理動作の指向対象となる。即ち，“对于”における「賓語の外延的明確さ」が際立ってくる。一方で“关于”は賓語の内容性の方が強くなる。例えば，例(52)において“跟老王联系”（王さんに連絡する）という行為の受け手は“这个问题”という外延ではなく，“这个问题”に関わる種々の内容（問題発生の原因，経緯，処理方法等）と言えよう。即ち，この例における“这个问题”の外延性は曖昧で，関連情報を活性化させる参照点としての機能を呈していると言える。

以上，“关于”と介詞賓語の意味結合力自体強力なものとは言えない。更に，介詞賓語自体の外延も極めて抽象的である。よって，述詞性語句も受動者性に対するプロファイル力を持たぬものとなる。その結果語順(b)のみが許容される。

引き続き，“至于”の状況を見て言いたい。

(56)(b)在月底以前你一定要给我一个答复，至于同意不同意，那是你的自由。(月末前にあなたはきっと私に回答して下さい。同意するかどうかについて，それはあなたの自由です)（《实》p. 518）

(57)(b)你们放心地去选择专业吧，至于上大学的费用，爸爸，妈妈早就准备好了。(あなた達は安心して専門を選んで下さい。大学に通う

(28) 先行研究の中には“对于”と“关于”違いについて共起成分（本稿で言う述詞性語句のタイプ）に着目した分析を進めたものがある。李秉震（2012：143）では，“对于”と対照したとき，“关于”と共起する動詞の多くは“言说动词”（発話動詞）と“内容名词”（内容名詞）とある。更に発話動詞の機能について，“人们说出某些话或者用文字将想表达的内容记录下来”（誰かがある言葉を発する或いは文字として表現したい内容を記録する）と定義している。李秉震（2012）で示す“想表达的内容”の“内容”とは，“关于”の賓語の示す中身と言える。即ち，“关于”の介詞賓語は内容的色彩を持つことが分かる。

費用に至っては、お父さん、お母さんがとくに準備済みです)

介詞“至于”に関しては、辞書や参考書では“表示另提一事⁽²⁹⁾”(別話題を取り上げる)，“引进另一话题⁽³⁰⁾”(別の話題を導入する)，“引入议论中相关的另一对象，话题⁽³¹⁾”(議論における関連する別の対象，話題を導入する)といった解説が成されている。これらの意味から見ても分かるように、介詞“至于”は文と文の連結機能を有しており、介詞賓語はある既出の話題から導き出される関連内容となる。よって、介詞賓語の存在は背景となる話題の存在があって初めて認識が容易なものとなる。例えば(56)の“同意不同意”(同意するか否か)という内容は“你给我一个答复”(あなたが私に返事を返す)という情報から導き出される。同様に、例(57)の“上大学的费用”(大学に通う費用)という内容も“你们放心选择专业”(あなた達が安心して専門を選択する)という情報を受けて導き出されるものとなる。以上のように、介詞賓語との間に形成される意味結合力はその前に提示される事柄の方が述詞性語句よりも大きなものとなる。よって、述詞性語句は参照点として機能し難くなる。かくの如く、介詞賓語と述詞性語句の間には意味結合力が見いだせない上に、述詞性語句も介詞賓語の動作者性或いは受動者性に対するプロファイル力を有さない。よって、介詞フレーズも語順(b)のみが許諾されることとなる⁽³²⁾。

(29) 张斌主编 2001: 745, 《现代汉语词典 (第 6 版)》p. 1677。

(30) 吕叔湘主编 1999: 684。

(31) 刘月华等 2001: 265。

(32) “至于”に関しては、接続詞として見なす先行研究も少なくない(李晓琪主编 2003, 王自强 1998, 张斌主编 2001)。この点をみると、“至于”の品詞問題に関しては一考の余地があるだろう。但し、“至于”が何れの品詞に分類されても、本稿の結論に対し何らの影響を与えるものではない。

おわりに

本稿では、介詞フレーズ状語の語順問題に対し、陸丙甫（2005）により提示された“语义靠近原理”（意味接近原則）という理論的枠組みのもと議論を展開した。そして、意味近接という点を基に、介詞フレーズと述詞性語句の意味結合力と述詞性語句の介詞フレーズに対する動作者性或いは受動者性のプロファイル力という部分を着眼点に議論を展開した。最後に、以下の点が解明された。

- （一） 介詞フレーズ（Ⅰ）において、介詞フレーズは述詞性語句との間語彙的意味において一定の意味結合力を有する。更に、述詞性語句は介詞賓語の持つ動作者性或いは受動者性に対するプロファイル力を有する。そして、介詞フレーズは述詞性語句の影響下により、その直前の位置に置かれる。そして、結果として語順(a)のみが許容されることとなる。
- （二） 介詞フレーズ（Ⅱ）において、介詞フレーズは述詞性語句との間に一定の意味結合力を発見することができる。しかし、介詞賓語或いは述詞性語句の要因により、述詞性語句は動作者性或いは受動者性に対して十分なプロファイル力を持たない。その結果、語順 (a) (b)の双方が許容されるという現象に繋がることとなる。
- （三） 介詞フレーズ（Ⅲ）において、介詞フレーズは述詞性語句の間に意味結合力を見出すことができない。意味結合力も見いだせない故に、動作者性や受動者性に対するプロファイル力の存在も認知できない。その結果、語順(b)のみが許容されることとなる。

総じて、主語と介詞フレーズ状語の位置を巡る（何れが前に置かれるかという）問題について、介詞フレーズと述詞性語句間の意味結合力と述詞性語句の、介詞賓語中に潜在する動作者性或いは受動者性に対するプロ

ファイル力が核心的内容であることが発見された。これは、意味接近原則という世界中の言語に共通して作用する語順原則の中国語という個別言語における体现形式と見ることができる。

参考文献

(中国語)

- 陈平 1994. 试论汉语中三种句子成分与语义成分的配位原则《中国语文》第3期。
- 陈平 2004. 汉语双项名词句与话题—陈述结构《中国语文》第6期。
- 丁声树 1961.《现代汉语语法讲话》，北京：商务印书馆。
- 范晓 2001. 关于汉语的语序问题（一）《汉语学习》第5期。
- 范光林 2010. 不可位移的句首介词短语状语考察《语言应用研究》第11期。
- 古川裕 2000. 有关“为”类词的认知解释《语法研究和探索（十）》，北京：商务印书馆。
- 胡裕树 1995.《现代汉语（重订本）》，上海：上海教育出版社。
- 李秉震 2012. 从隐现和替换看“关于”，“对于”的语义功能《中国语文》第2期。
- 李临定 1985. 介词短语使用漫谈《语言教学与研究》第3期。
- 李晓琪（主编）2003.《现代汉语虚词手册》，北京：北京大学出版社。
- 刘月华等 2001.《实用现代汉语语法（增订本）》，商务印书馆。
- 蔺磺 1997. 现代汉语介词的语法作用《语文研究》第2期。
- 陆丙甫 2004. 作为一条语言共性的“距离—标记对应律”《中国语文》第1期。
- 陆丙甫 2005. 语序优势的认知解释（上）《当代语言学》第1期。
- 吕叔湘（主编）1999.《现代汉语八百词（增订本）》，北京：商务印书馆。
- 吕文华 2014.《对外汉语教学语法讲义》，北京：北京大学出版社。
- 聂仁发 2007. “关于”标记话题的语义基础和句法条件，《汉语学习》第5期。
- 聂仁发 2010. “至于”标记的话题，《对外汉语教学研究》第6期。
- 聂仁发 2013.《汉语主语和话题问题研究》，杭州：浙江大学出版社。
- 沈家煊 2006. 转指与转喻，《认知与汉语语法研究》，北京：商务印书馆。
- 史彩霞 2004. 介词的添加与语序的变化《语文学刊》第9期。
- 王自强 1998.《现代汉语虚词词典》，上海：上海辞书出版社。
- 俞士汶等 2003.《现代汉语语法信息词典详解（第二版）》，北京：清华大学出版社。
- 张斌（主编）2001.《现代汉语虚词词典》，北京：商务印书馆。
- 张谊生 2000.《现代汉语虚词》，上海：华东师范大学出版社。
- 中国社会科学院语言研究所词典编辑室编 2012.《现代汉语词典（第6版）》，北京：商务印书馆。

（日本語）

平山邦彦 2015. 中国語の介詞フレーズ状語を巡る語順原則について『拓殖大学語学研究』第 133 号。

劉丹青著 杉村博文 大西博子 島村典子 鈴木慶夏 西香織 橋本永貢子訳
2013. 『語順類型論と介詞理論』, 大阪：日中言語文化出版社。

【付記】 本稿は平成 27 年度拓殖大学言語文化研究所の助成（個人研究）による成果の一部である。原稿は“第八届现代汉语语法国际研讨会暨 30 周年庆典”（中国・杭州, 2015.10）における口頭発表に加筆修正を加えたものである。

（原稿受付 2016 年 9 月 29 日）

〈論 文〉

外国語教育と ヒューマン・コミュニケーション⁽¹⁾

安 富 雄 平

要 旨

本論文は鳥取大学医学部などで実践されている「ヒューマン・コミュニケーション」授業の体験学習モジュールを初級外国語教育の教材に取り入れた場合、授業展開と成果にどのような効果が期待できるかを探るものである。大学専門課程における外国語教育の目的が、当該言語の運用力を基礎とした個別言語の科学的研究に加え、言語研究と表裏一体の関係にある言語文化の正しい理解と受容であることは言を俟たない。このことを根底におきつつ、「人間関係の構築とコミュニケーションとの関係」を明示的に習得させる授業の試みは、昨今の学部生が抱える、大学生活におけるさまざまな障害を緩和し、問題解決への大きな力となる。

本論文では実際の授業展開をも念頭において、言語と文化との切り離せない関係から、言語の種々の機能のうち、思考の道具でありかつ伝達の道具であるという点を強調しつつ、大学課程における外国語学習の位置づけを明らかにする。続いて「ヒューマン・コミュニケーション」授業の体験学習モジュールのうち初級外国語の教材として応用可能なものを具体的に検討した後、外国語教育とヒューマン・コミュニケーション教育とのかかわりの意義と個別言語教育の例として、筆者が担当するクラスのいくつかで実際に行った実践例に基づいた効用について言及する。また、初年次教育や就職支援との連携と現代の大学教育における障害と対応についても若干の検討を加えた。

キーワード：ヒューマン・コミュニケーション、スペイン語教育、高塚人志、体験学習モジュール、気づきの体験学習

(1) この研究は拓殖大学言語文化研究所の「平成 26 年度個人研究助成」を受けて行われたものである。

目 次

1. はじめに
 言語と文化
 聞いて理解する
2. コミュニケーション
 コミュニケーションの形態
3. 言語とコミュニケーション
 言語の機能
 コミュニケーションの手段という議論
4. ヒューマン・コミュニケーション
 鳥取大学医学部ヒューマン・コミュニケーションセミナー
 体験型の学習
 十円玉スケッチ
 一方通行のコミュニケーション
 アイスウオーム
 電話によるコミュニケーション
 私から見た私
 私にとって大切なもの
 私の人間関係
5. 外国語教育とヒューマン・コミュニケーション
 クラスの和
 ワールドカフェ
 スペイン語相互学習 (SAM)
6. スペイン語教育とヒューマン・コミュニケーション
7. 初年次教育や就職支援との連携
8. 障害のある学生の大学教育における問題点
 発達障害
 精神障害
 教職員の対応
9. 終わりに
 共有と振り返り
 ヒューマン・コミュニケーションの展望

1. はじめに

言語と文化

ヒトが行っている知的活動や感情のやり取りに重要な役割を果たしている言語は、その言語を共通に用いるヒトの集団の日々の生活、習慣、文化などと切り離せない関係にある。大学専門課程における外国語学教育の目的は、当該言語の運用力養成を基礎として、個別言語の科学研究と表裏一体の関係にある言語文化の正しい理解と受容である。本研究は鳥取大学医学部を中心に展開されている「ヒューマン・コミュニケーション」授業の体験学習モジュール⁽²⁾を初級外国語教育の教材として応用し、あわせて「人間関係の構築とコミュニケーションとの関係」を明示的に習得させる効果的な授業展開の可能性を探るものである。

外国語学部の学生に教えたいこと、学ばせたいことは当該外国語の①運用力、②言語学的アプローチによる研究の成果とその方法、③母語との対照、④言語文化、⑤言語や言語文化について言葉で説明できる力、⑥上位概念としての「言語」の機能と役割などが考えられる。

聞いて理解する

近年、コミュニケーション・ツールとしての外国語の役割が教育分野で強調されているようだ。母語や外国語を使って発信する、という目標を掲げている語学学校も巷には散見される。自分の意見を堂々と述べるということとは大切なことであるが、学生の中には、外国語を使って議論し、相手

(2) 高塚人志によるヒューマン・コミュニケーション授業「気づきの体験学習」で実践される「一方通行のコミュニケーション体験」や「電話によるコミュニケーション」、「アイスウオーム」などの題材をここでは体験学習モジュールと呼ぶことにする。

をやりこめることが優れたコミュニケーション力であると勘違いしている場合もある⁽³⁾。コミュニケーションは「互いの考えや気持ちを理解しあうこと」⁽⁴⁾によって社会生活をなめらかに営むためのものであるから、相手の主張を聞き、正しく理解し、自分の意見を主張し、公正な「場の判断」によって最適解に導くことが重要である。このことは異文化の理解、異なる言語文化圏の人々との相互理解という目標にとっても同様に大切なことである。

2. コミュニケーション

コミュニケーション（英 communication / 西 comunicación）とは、コミュニティにおける情報のやり取りという捉え方が多い。ヒトが社会生活を営む上で必要な「他者との関係」を構築するために与って力あるのがコミュニケーションである。コミュニケーションするということは、ヒトが考えたり、感じたり、望んだりすることを他者に知らせること⁽⁵⁾で、話したり聞いたり、書いたり読んだりすることによって実現される。

コミュニケーションの形態

コミュニケーションのありようを分類する観点を整理してみると、①言語・非言語、②発信と受信の手段、③伝達の時空的経路、④伝達の方向、⑤発信者と受信者の数、⑥意図の有無などが考えられる。

言語によるコミュニケーションはヒトの知覚・感覚、感情、思考のうち、言語化されたものが伝わる場合、非言語コミュニケーションは、声の大小、

(3) 教員の中にはこのような勘違いをする者がいないと信じたい。

(4) 高塚人志「コミュニケーションはあたたかい関心から」（潮流：日本海新聞 2011. 5. 9.）。

(5) 《Comunicar》es hacer saber a otro lo que uno piensa, lo que uno siente o lo que uno desea. (Seco, Manuel, 1989, p 13.)

高低、速さや口調、語調などのパラ言語に加え、言い回しや語句の選択など、言語によるコミュニケーションに付帯して現れるものによる場合と、しぐさ、表情、目の動きなどの身体表現や、体型や体臭などの身体的特徴、握手や相手を押しのけるなどの接触行動、他人との位置や距離、BGM やインテリアなどの環境に対する意識、装身具や所有物などの物品、絵画や手工芸品などの創作物などによってある種の情報が伝達される場合である。このほか自然界からヒトが何らかの情報を受け取る場合も一種の非言語コミュニケーションと考えてよいだろう。

発信と受信の方法は、音声言語や生理音、物理音（聴覚）、文字や映像、目視的情報（視覚）、点字（触覚）、その他の触覚や嗅覚、味覚などによるものなど、広範多様な手段がある。

伝達の時空的経路はヒトとヒトとが対面で行う会話や筆談、手話など近接伝達と、様々な通信手段を用いて行う会話や文書の送達などの遠隔伝達、ある程度限られた時間内に行われる共時的伝達と、過去から未来へ不可逆的方向の通時的伝達を考えることができる。

伝達の方法は、発信者から受信者への単一方向の伝達と、送信者が受信者でもあり、受信者が送信者でもある双方向伝達の二種類がある。

発信者と受信者の数は、比較的イメージしやすい①直接会話や書簡などの1対1の伝達、②案内放送や掲示、著作物の提示などの1対多の伝達に加え、①と②が輻輳しているとも考えられる③多対1、④多対多の四つの形式が挙げられる。

また、会議における提案やコンサート開催のポスターなど、発信者がはっきりした目的をもってメッセージを発信する場合を意図的コミュニケーション、貧乏ゆすりや髪に手をやるなど本人が自覚していない身体動作によって相手が何らかの情報を感知したり、尊敬する人の普段の言動から無意識に影響を受けたりする場合のように、発信者に明確な情報伝達意識のないものを無意図的コミュニケーションという。

3. 言語とコミュニケーション

言語の機能

言語の機能として考えられることは①外界認識⁽⁶⁾，②論理的思考，③記憶・記録，④知識や情報を共有するためのコミュニケーション，⑤協働のためのコミュニケーション，⑥創作活動，⑦遊戯，⑧感情の表出などである。

ここでいう外界の認識とは，ヒトが言語によって森羅万象あらゆる出来事を区画として切り出し，既知事象とすることによって他の事象と区別したり他との関係性を考えることが可能になることである。カテゴリー化とラベル付けによる言語化である⁽⁷⁾。

言語化された事象は，やがて相互の関係性について述べるようになる。すなわち推論が可能となる。このことによって言語は思考の道具として，ヒトの高度な知的精神作用である思考に大きく与ることになる。だが，もちろん心に浮かんでくるぼんやりとしたイメージが結びついてくる，言葉によらない思考が存在することも事実である。このような思考はしたがって，生産的思考であっても，そのままの形では他に伝達することができない。

記憶の道具としても，言語はきわめて有用である。短期記憶長期記憶双方⁽⁸⁾において，意味記憶は専ら言語によって維持されると考えてよから

(6) シュタイナーの外界認識感覚。

(7) 命名のプロセスには段階性がある（緒方 2012）。

(8) 短期記憶とは電話をかけている間，電話番号を覚えているといった記憶である。長期記憶は，九九の表を覚えているとか，モナリザはレオナルド・ダ・ヴィンチが描いたなど，他者と共有される記憶である「一般記憶」，自己体験に基づく私的記憶である「エピソード記憶」，鉛筆の削り方を覚えているとか，自転車に乗れるなどといった頭と体で覚える「手続き記憶」の三つに分類されることが多い（中井 2004, 38-40）。また，一般記憶はエピソード記憶が社会化されたものであると考えることができる（id. 65）。

う。エピソード記憶も多くの場合言語化されているであろう⁽⁹⁾。言語化されない記憶の中には、外傷性記憶のように、視覚映像記憶、振動感覚記憶、聴覚記憶など全ての感覚に亘って現れるものがある。

一方手続き記憶は言語化することは可能であるが、基本的には感覚や運動の記憶である。記憶はヒトの精神活動の所作であるが、記録は記憶によるものの他に、これよりはるかに堅固な、言語化されたものを物理的に固定する様々な方法が行われている⁽¹⁰⁾。文字の発明とともに言語による記録の定着性、保存性が高くなる⁽¹¹⁾。また、19世紀になると言語音声を記録する手段が開発され、言語化された情報の視覚的記録と聴覚的記録が可能となった。

最近では外国語教育の現場でも、言語をコミュニケーションの手段として捉えることが多い。もちろんこれは誤りではないが、この機能だけが強調されると、言語というヒトだけが持っている能力の重要性を見誤ることになる。コミュニケーション機能については後でもう一度違う観点から述べるが、①外界の認識、②論理的な思考、③記憶と記録という、ヒトの知的活動に与って力ある言語が、同時に④伝達的手段でもあるということ、端的に言えば「思考の手段＝伝達の手段」⁽¹²⁾であることの意義を確認するこ

(9) エピソード記憶には、言語化された「成人型記憶」と、視覚映像による断片的記憶である「幼児型記憶」とがある（中井 2004, 44-49）。また、成人型記憶と幼児型記憶との対照は興味深い（id. 66-68）。

(10) 洞窟壁画のような絵画、画像によるものが「記録」の最古のものであろうか。言語化された記録の初期の形態は語り部によるものであるが、文字が発明された後も長く並存したようである。

(11) 19世紀以降写真、録音、録画の技術が相次いで発明され、20世紀後半にはデジタルデータの記録が実用化された。

(12) 近年、人工知能の研究が飛躍的に発展しつつあるが、それはコンピュータ単体の進化と通信機能・環境の進化とが結びついたことによって実現している。このことは「思考の手段＝伝達の手段」であることがヒトの知的活動の発展における重要な要因になっていることと相似形である。コンピュータの「思考言語」である二進数データが、そのままインターネットやイントラネットなどの通信機構に乗っかるという「演算の手段＝通信の手段」の実現が果たした役割は大きい。

とが、大学における言語教育の場でもっとも重要なことである。言語運用というのは上手に話す（＝聞く）事だけではなく、上手に思考することでもあるからだ。言葉はヒトの社会生活のあらゆる活動に密接に関連するものであるから、高度な思考力の開発は大学生にとってもっとも大切な知的訓練であって、巷に言われている「発信力」などよりはるかに重要な教育的事項である。

コミュニケーションの手段という議論

上にあげた言語の機能の中で、ヒトの社会活動（少なくとも二人以上の個人が関与するという意味）における情報の授受を担う重要なものがコミュニケーションである。

言語のコミュニケーション機能について説明する場合、明らかにしておかなければならない重要なことがある。それは、①日常生活のための知識や情報を共有するためのコミュニケーション、②高度な知的活動のための知識や情報を共有するためのコミュニケーション、③協働のためのコミュニケーションという言語使用レベルを区別し、大学課程における言語教育では②と③のレベルを目指すということを学生に提示することである。

高度な知的活動のための外国語運用の力は、母語による論理的思考、理解、表現など、母語の言語運用力を基盤として成立する。言語の最も重要な働きは、思考の道具であると同時に伝達の道具であるという二重性において機能するからである。したがって、大学の（特に専門の学科の）課程における外国語教育の目標は、母語による思索や論理的思考と母語による感性・情緒の言語化の力を涵養し、前提から結論に至る過程の必要な情報すべてを当該外国語により正確に発信する力と、外国語により受信した情報を自身の思考過程に繰り入れる力、相互理解と協調に至るために必要な、情報を引き出したり質問したりする力、説明する力、説得する力、相手に共感する力などの、言語的翻訳とは異なる重層的コミュニケーションの力

を獲得する，ということになる。

4. ヒューマン・コミュニケーション

2005年4月，請われて鳥取大学医学部に准教授として着任した高塚人志は，当時の医学部長の強力なバックアップを得て鳥取大学医学部総合医学教育センターを根拠地に，鳥取大学医学部医学科一年次生と二年次生を対象とした「ヒューマン・コミュニケーションⅠ，Ⅱ（各半期連続2コマ×15回）」，一般学生を対象とした「人として（すてきなあなたになるために）」および保健学科の学生を対象とした「こころのコミュニケーション」を開講した。さらに，2009年度からは大学院医学系研究科臨床心理学専攻修士課程一年次学生を対象とした「コミュニケーションの基礎」を加え，コミュニケーション力の養成と自尊感情育成のための授業を数多く展開している。

鳥取大学医学部ヒューマン・コミュニケーションセミナー

本研究の一環として，筆者らは2014年11月29日，30日に鳥取大学医学部総合医療教育センター主催の短期集中ヒューマン・コミュニケーションセミナーに参加した⁽¹³⁾。

(13) このセミナーには本学から筆者のほか政経学部から1名，工学部から3名の教員が参加した。これに先立って，拓殖大学政経学部濱松准教授の呼びかけで，筆者を含む教員5名が，2014年5月16日帝京大学医療共通教育センター（東京都板橋区）で行われた医療技術学部看護学科学生向けの高塚准教授の授業を参観した。帝京大学のホームページに同年4月26日の授業の記事がある（https://www.teikyo-u.ac.jp/campus_news/itabashi/2014/0512_3602.html）。続いて，7月26日，28日にテクノアークしまね（島根県松江市）で開催された高塚准教授による第8回しまね思いやり塾「チームワーク（協働）とコミュニケーション③」に濱松准教授と筆者が参加した。また，10月18日には，高塚准教授を招いて「平成26年度拓殖大学言語文化研究所研究助成研修 ヒューマン・コミュニケーション——仲間と共に気づき学

このセミナーは人間性・人間関係・コミュニケーション教育に関心のあ
る教育機関関係者、医療・介護事業等関係者および鳥取大学の関心の高い
学生を対象とした体験型学習方式による指導者養成のためのセミナーであ
る。したがって、通常の公開授業とは異なり、参加者がそれぞれの機関で
コミュニケーション教育を実践するための示唆が随所に盛り込まれ、しば
しば講師からその技法についての明示的解説や実施課題の意味づけが与え
られた。

指導者養成のための配慮は詳細かつ多岐にわたり、教室設営のヒント、
座席や机の配置、指導者の立ち位置と受講者の視線方向、声の大きさ、受
講者と講師の個別会話の手法、時間管理、板書と主題などの表示方法、グ
ループワークの指示、グループのかなめとなる人の位置づけ、グループ内
コミュニケーションの手法など、講師の経験に裏付けられた、実践に役立つ
知見が効果的に盛り込まれていた。

このセミナーを通して筆者が考えたことは、人間関係が上手に構築され
たグループは、そのグループに対する専門的知識の教授や知的活動の実践、
グループ内の意思の統一や決定において、最大の教育効果が期待できる集
団（たとえば外国語学のクラス）となるということである。

また、ヒューマン・コミュニケーション教育の知識を持った教員が、そ
の専門教育の中にこれらの技法を反映させることによって、より一層効果
的に学生の自発的学習を促すことができると考える。そして、その機会は
大学教育カリキュラムのいたるところに見出せるものである。

ぶ心のコミュニケーション（お話・気づきの体験学習）」を八王子キャンパ
スで開催、スペイン語学科の1年生、商学部・政経学部の第二外国語でス
페인語を履修している学生などのほかに本学教員が多数参加した。さらに、
2015年8月8日、9日に松江ニューアーバンホテル別館（島根県松江市）で
開催された第9回しまね思いやり塾「チームワーク（協働）とコミュニケー
ション④」には筆者のほか本学教員2名が参加した。

体験型の学習

高塚の「気づきの体験学習」は、自分自身の人間関係について振り返る導入部に続き、参加者が個々に行う①十円玉スケッチ（関心の程度）、②一方通行のコミュニケーション、教室全体の一体感と和やかな雰囲気を作り出す、③あなたは（アイスウーム）、二人一組で行う、④電話によるコミュニケーション、⑤私から見た私（自分を見つめなおす）、二人組みを三つ合わせたグループで行う、⑥私にとって大切なもの（グループ内合意を得るために）、⑦私の人間関係（人間関係再確認）など、様々な「気づき」を体験し、振り返り、仲間と共有・共感して、思いやりの心と互いの考えや気持ちを理解する力を自ら納得して身に着けるように導く⁽¹⁴⁾。

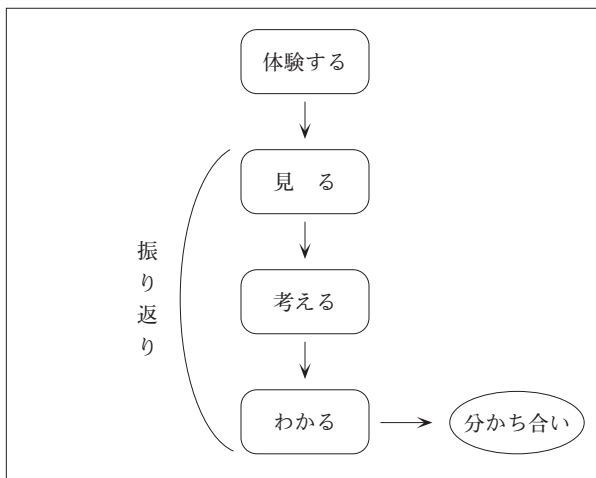


図1 体験したことを丁寧に言葉で確認する。高塚は「反省」と言う言葉が悪いところを指摘するという意味に取られることを懸念してこれを「振り返り」と呼ぶ。良いところを見つけ、それを言語化するための振り返りである。

(14) 詳しくは「鳥取大学ヒューマン・コミュニケーション授業実践」<http://takatsuka.jimdo.com/> 鳥取大学ヒューマン・コミュニケーション授業実践/など参照。

体験型の学習には「体験のしっばなしはもったいない」という基本理念がある。「体験する」→「何が起きていたか見る」→「なぜそうなったかを考える」→「体験が本当にわかる」というサイクルを繰り返し、体験したことを丁寧に言葉で確認することによって実りのある授業となる。

以下に平成 26 年度鳥取大学短期集中 ― 第 9 回 ヒューマン・コミュニケーションセミナー ― から、高塚の「気づきの体験学習」に用いられるモジュールをいくつか紹介する。

十円玉スケッチ

十円玉の表、裏のデザインを記憶を頼りに描く。普段触れているものでも、関心を持って見ていないと正確に覚えていないということの体験課題。「関心の程度」の多寡によって対象についての観察と記憶の程度が変わることを認識する。一円玉の表裏を実物大で描けという課題もある。

一方通行のコミュニケーション

直線を一本、丸をひとつ、三角を六つ描けという指示をうけて、質問や相談など一切無しで描く。終了後、参加者同士で描いた図を見せ合い、それぞれの人がそれぞれの立場で（勝手に）解釈するといろいろ違った図が出来上がるということを体験する。コミュニケーションのスタート地点として、お互いに立場が違うことを認識し、相手に暖かい関心に向けることを確認する。

アイスウオーム

一般にアイスブレイク⁽¹⁵⁾と呼ばれている、初対面かそれに近い関係の

(15) アイスウオーム（アイスブレイク）の目的として青木は①緊張を和らげる、②みんなの名前を覚える、③お互いの理解を深める、④眠気を覚まして集中力を高め、リフレッシュする、⑤グループに分ける、⑥チームワークを高める、⑦視点やメッセージを伝えるの七つを挙げている（青木 2013, 6-13）。

集団構成員の緊張をほぐすファシリテーションの手法である。「壊すより暖めるほうがよい」という考えに基づく高塚の用語⁽¹⁶⁾。自己紹介や肩たたき、全員と握手などいろいろなものが知られているが、高塚の授業では「あなたは」というアイスウオームが好んで用いられる。これは「あなたは～しますね?」「あなたは～が好きですね?」「あなたは～をしましたね?」などの質問用紙を配布して、その場の全員で相互に質問して「はい」と答えた人にサインをもらう、という課題である。

他に六人位の小グループで「○○が好きな安富です」「○○が好きな安富さんの隣の△△が好きなタナカです」「○○が好きな安富さんの隣の△△が好きなタナカさんの隣の□□が好きなヤマダです」という風に足し算式に長くなる自己紹介や、上記の十円玉スケッチ、一方通行のコミュニケーションもアイスウオームの機能を果たす⁽¹⁷⁾。

電話によるコミュニケーション

二人組みを作り、各ペアで聞き役と話し役を決める。聞き役と話し役を別々の場所に集め、指示書を配る。指示書は相手方はもちろん、他の参加者にも見せない、見えないように注意してペアで椅子を背中合わせにして座る。電話という設定なので、聞き手は一方的に聞くばかりでなく、質問や確認をすることができる。

話し手側の指示書には「あなたは相手に電話をかけます。あなたの課題は、できるだけ早く、正確に下の図形を伝え、コピーしたように描きとってもらうことです。制限時間は五分間です」、聞き手側の指示書には「あなたは相手から電話を受けます。あなたの課題は相手から伝えられる情報

(16) 高塚も当初は「アイスブレイキング」という呼称を用いていた（高塚 2000 など）。

(17) 具体的なアイスウオーム（アイスブレイク）の例については高塚（2000）のほか、青木（2013）、今村（2014）などに詳しい。

をできるだけ正確にかきとることで。下の余白はかきとるために使ってください」と書いてある。図2に話し手側の指示書に提示される図形の例を挙げる⁽¹⁸⁾。

5分たったら話し手と聞き手とで確認し、さらに他のペアと交流してどこがどう上手くいったかかなかったかを分かち合う。この後、自分自身の「話し方（自分の考えを正確に伝えること）」や自分自身の「聞き方」について、気づいたことや感じたこと、体験学習をしているときの気持ち

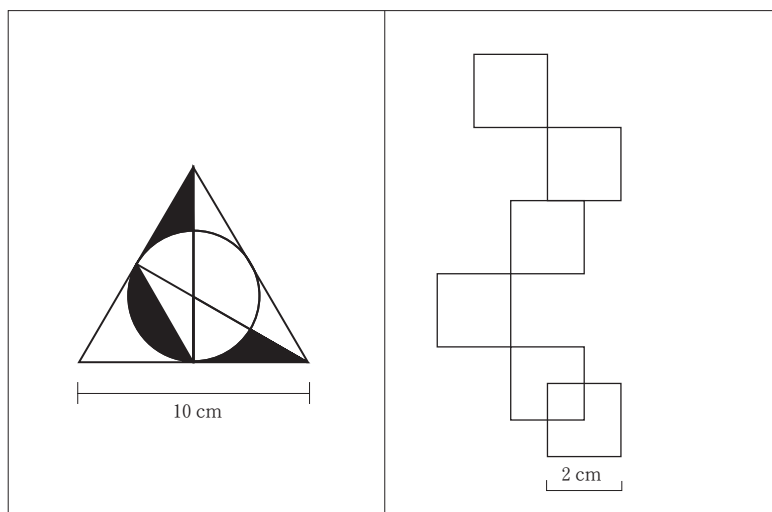


図2 電話によるコミュニケーションの話し手側の指示書に示される図形の例。まず「図形を描く」ということを聞き手に伝えないと、「正三角形を描いてください。それに内接する円を描いてください…」などと発言文をそのまま書き取ってしまう「事故」も起きる。「制限時間5分」を伝えることも大事。指示書には「コピーしたように」とあるので、大きさも伝達しなければならない。

(18) これらの図形は高塚のセミナーで用いられた図形を筆者が模倣して例示したものである。スケールの示し方も高塚のサンプルとは異なっている。実際に用いられた図形は塗りつぶしの箇所がこれより多かったり（左）、縦横が1：2の長方形が組み合わせあったり（右）していてより複雑なものである。

などを記録するための「振り返りシート」を用いて、体験の整理をする。

「図形」と言ったか、「コピーのように」と伝えたか、「制限時間五分」という情報を共有したかなど、次のラウンドに役に立つアドバイスが与えられる。成人と児童とのペアでは相互に使用語彙が違ふことがあるので、伝達に使う用語、言い回しも重要なことが指摘される。役割を交代して第二ラウンドを行う。もう一回やりたい、次はもっと上手にやりたいと感じる参加者が多い。

私から見た私

ペアの役割を話し手と聞き手とし、役割を交換して二回行う。①から⑳までの欄×4の記録用紙を準備し、「私は～です」「私は～ではありません」などのフレームセンテンスの「～」の部分に自分で思いつくことをできるだけたくさん言い、聞き手が書き取る。私は先生です。私は男です。私は明るい性格です…など、初めての参加者は制限時間にせかされるためか意外と書けないようだ。「～」の部分に名詞や形容詞を入れることになることが多いのだが、それぞれ性格が出るようで、偏り無く色々な自己の性格や性質、特徴をあげる人もあれば、ネガティブな性格ばかり言ってしまう人、わかりきったことを言うのに躊躇する人など、自分で自分の性格が良くわかる。終了後ペアで分かち合う。コミュニケーションは相手を理解すること、そのためにはまず自分自身を理解しようという体験である。

私にとって大切なもの

ペアを三組ずつ集め、六人のグループを組む。「愛情」「お金」「名誉」「自分の満足」「他人の幸福」「家族」「健康」「能力」などの項目を提示した記録用紙を配布し、各自第一位から第八位まで優先順位を決める。次いで、グループ内の総体的合意を形成するための話し合いを行う。議論したり説得したりして、誰かの「正しい」意見を通すのではなく、滑らかな調

整により合意を形成する過程で、司会の役割をするもの、話し合いのまとめと方向を調整するもの、みんなの意見を上手く引き出すものなどが出てくるグループもあれば、それが固定せず、話し合いの過程で、順次役割が変わるグループもある。

このほか、八種類の支出項目に総額 1,000 万円をどう分配するかなど、いろいろな課題が考えられる。

私の人間関係

一連の気づきの体験学習を経て、最後の大きな課題として行われることが多い。自分を中心に、家族、職場、親戚、友人など具体的人々を思い浮かべながら、図や絵を描いて整理する。下書きで構想をしてから、大判（A3）の用紙に色鉛筆やマーカーなども駆使して描く。各自単独で完成させ、先の六人グループで相互に発表する。コミュニケーションの舞台になる社会活動の場がたくさんあること、自身のこれまでの人生の中でいろいろな人とのかかわり合いによって今の自分があることを認識する。

これらの体験学習を通じて受講者が気づき学ぶのは、「相手の話を聞くこと」がコミュニケーションにおいて最も重要な行為であるということである。

5. 外国語教育とヒューマン・コミュニケーション

大学課程における外国語教育の目的は大きく分けて二つある。一つは教養科目としての外国語（選択外国語）、もう一つは専攻課程で学ぶ外国語である。選択外国語は一般に 90 分授業週 2 コマを二年間にわたって履修する。英語以外の初習外国語は、学習者の大半の母語である日本語と、その九割以上が既習であるところの英語以外の外国語とその文化に関する概

略的知識を得て、ヒトの言語運用能力について深く考察するきっかけと、言語文化の様々な話題を提供できる素養とを身に付けるための、高等教育を受けて社会に出る者にとって不可欠の科目と位置付けられる。

今日国内において、外国語を母語とする人々とのコミュニケーションは、相手の母語や英語など共通の外国語によるものばかりではなくなってきている。日本語を用いて外国語の母語話者と様々な主題に関して意見の交換をしたり、世間話をしたり、情報の授受を行ったりする機会がかつてよりも格段に増大していることを考えると、高等教育における外国語教育の目的が単に当該外国語の運用力の養成とその言語文化の理解にとどまるものでないことは明らかである。このような情勢において、大学課程で英語以外にもう一つの外国語を学習する意義は、学術的また教養的意味合いのみならず、コミュニケーションを支える、異文化間相互理解の端緒となるべきものであることは明らかである。

新たな言語に関する知識は、このような場合における情報伝達行為のなめらかな遂行を支える潤滑剂的役割を果たすことにもなる。世界に政治と宗教ほど、この目的において危険は話題はない。これらを話題に外国語の母語話者とコミュニケーションを行うのは、様々な事情に知悉した者の行うべきことであって、専門的に深く、洞察に耐えうる詳細な知識が必要である。なんとすればこの二つの事柄が原因となって、世界のあらゆるところでいさかいや不和、断絶や紛争が絶えないこと周知の事実だからである。

言語と文化に関するテーマはしかし、文化が政治や宗教をも含むということはさておき、その言語学的中核部分においては、紛争の種になるような心配はない。むしろ、お互いの母語やその他修得した外国語、方言の知識や異文化の体験などが、幅広く興味深い話題を提供してくれるのである。

話題提供の効果が高い対照言語学の徴標のいくつかの例を挙げると、語形成の日西対照、色名に関する日西対照、他律構造文の分析、再帰構造の本質、日西語における情調の接辞、熟語名詞、助数詞の性質など、日本語

と外国語との予想外の相似に気付く話題に事欠かない⁽¹⁹⁾。

一方、外国語学部の特設の学科で学ぶ専攻言語教育は、当該言語とその文化を幅広く対象分野と捉え、言語運用を偏重することなく、言語と文化の科学研究に対する学生の興味と関心を掻き立て、音声学音韻論・形態論・統語論・意味論・語用論などの個別言語の言語学的知識と、一般音声学・一般言語学・対照言語学・心理言語学・応用言語学などの幅広い知見、さらに文学・歴史・芸術・科学・社会・地理・文化などのさまざまな学術分野を学生の眼前に展開する使命をもつ。スペイン語、中国語、ドイツ語、フランス語など、多くの日本語人が大学に入って初めて学習する機会にめぐり合ういわゆる「初習語学」は個別言語の運用力の開発と並行して、文法、音声学、文学歴史地理文化などを専門科目として展開する。

クラスの和

筆者が大学に入学する前の浪人中の出来事であるが、当時水道橋にあった予備校の、「生物」の授業で、基本的な質問をした生徒が講師の説明をよく理解できず、重ねて説明を求めた際に、「個人的過ぎるじゃないか、あとにしろよ!」と、筆者としてはびっくりせざるを得ない発言をした者があった⁽²⁰⁾。当時一種軽蔑的ニュアンスで「ガリ勉」と呼ばれている類の人間で、他人を蹴落としても自分の成績を上げることが至上の目的である者があることは、話としては聞いていたが、実物に接したのは後にも先にもこれだけであった。先生が上手にまとめてくれたので、それほどクラスの雰囲気は壊れなかったが、この後この者が一番居心地が悪くなったのではないか。はたして、彼はクラスに姿を現さなくなってしまった。

(19) 安富雄平「日本語を核にした言語間対照研究——スペイン語を例として——」(2004)に詳しい。

(20) 筆者の生徒・学生としての実体験から言っても、本当にできる生徒・学生は、このような発言は絶対にしない。教師としてはむしろ、このような発言をする生徒・学生をいかに教室で孤立させないかが腕の見せ所と言えよう。

いかなる科目であってもクラスの和やかな雰囲気は大切である。大きな人数のクラスにおいてさえ、教師と学生とが良い関係を保っていれば、教員の発言や学生の答えに対して「哄笑」と呼ばれる共感を含んだやさしい笑いが起こることは多くの人が経験していることである。クラスの中心的な学生が教科担当の教員と良好な関係を保っていたり、担当の教員を尊敬、敬愛していたりする場合はクラスの全員に対する授業効果の高さは、「教育の理論と実践」の教科書を見るまでもなく、教員すべてが実体験として理解しているところである。教室の和やかな空気は学生の効果的な学習に大いに与って力あるものであるから、これを醸成しない手はない。しかし、大学の場合は特に、勉強についていけなかったり、クラスの雰囲気になじめなかったりしたために、出席しなくなってしまう学生が出ないようにすることはいささか難しい。

外国語のクラスでももちろん、最初の授業でクラス構成メンバーの親しく良好な関係を築く配慮が必要であるし、このことが達成されれば、以降の授業において、練習のためのアクティビティーが非常になめらかに進行する。筆者はいわゆる選択外国語の授業においては初回授業で、後述の偏愛マップを作成したり、交流タイムを設けたり、日本語でのアイスウォームを実施したりして効果を挙げている。また、専門課程（スペイン語学科）の一年次学生に対しては、学科として四月のオリエンテーション・キャンプでワールドカフェを実施したり、相互学習（スペイン語相互学習 SAM）の時間に偏愛マップ作成と毎時の交流タイムを実施したりして良好な学科やクラスの雰囲気の醸成に努めている。

ワールドカフェ

「World Café」はあたかも喫茶店のテーブルを囲み、少人数でいろいろな話をするような、緊張度の低い雰囲気の中で特定のテーマについて気楽に意見を交わし、発言者相互の考え方や意見の理解を促進し、いろいろな

発見や気づきを求めて話題が発展することで着想の糸口を探る対話型問題解決手法の一つである。スペイン語学科ではオリエンテーション・キャンプの初日夜のミーティングの時間をあてて、新入生同士の相互理解を促し、共感を得たり同一性を見出したりする効果をねらって「上手な自己紹介のやり方は？」というテーマで実施している。

ワールドカフェの効果と目的は一般に、①緊張感を和らげて会話を促し、一テーブル四人ほどの少人数で比較的素直な発言を導き、②一人を残して他のメンバーをシャッフルする過程を繰り返して他者の意見や議論の進展を知り、③全体の統一感を醸成しつつ、④様々な考えや提案を共有して自身のものとする⁽²¹⁾にある。

スペイン語学科のオリエンテーション・キャンプにおけるワールドカフェでは、最後にもう一度最初のグループに戻して「効果的に自己紹介」をしてもらう。それぞれの学生が「効果的」と考えるやり方で友達になってもらうことで、「ひとつの意見に集約しない解決」を応用して、学科の親睦を深めることを意図している。

スペイン語相互学習 (SAM)

スペイン語学科のカリキュラムの特色のひとつに、二年時以降の学生が一年次の学生の文法ドリルの指導をするという「スペイン語相互学習」という科目がある。*Sistema de Autoaprendizaje Mutuo* というスペイン語の頭文字をとって SAM (サム) と呼ばれているこの科目は、初級文法の

(21) 香取・大川はワールドカフェについて「多様なものの見方をつなげて、皆で発見したことを収穫し共有する」ものとし、標準的な流れとして次の四つの段階を紹介している：①テーマについて探求する、②アイデアを他花受粉する、③気づきや発見を統合する、④全員で振り返り、集合的な発見を共有する（香取・大川 2011, 60-62）。

気づきと振り返りのプロセスは高塚の「気づきの体験学習」指導の基本的考え方と同一である。



写真 1 アクティブラーニング教室を使って実施される SAM。一年生と上級生のペアは毎回変わる。欠席などで人数が合わないときは、一年生二人と上級生一人の組み合わせや、逆に一年生一人と上級生二人という贅沢なトリオもできる。



写真 2 偏愛マップを使った交流タイム。仲の良い人達同士で三組のペアが「島」を作って交流することもある。この時間は教員やアシスタントの院生は時間管理をするだけでよいのだが、しばしば学生に呼ばれて交流に参加することもある。



写真3・4 各年度の開始に先立ってアンケート調査をすると、異性と話すのが苦手だと答える学生もあるので、初回は意図的に男女別のペアにすることもある。基本は男女混合で、苦手だと言った学生も徐々に慣らしていくようにしている。写真4の奥の右端は人数の関係で男女ペアになったものと思われる。



写真5 その日の文法テーマに関する復習講義。テーマについては「初級文法 A, B」という科目で既習である。学生らは「前座授業」などといういささか失礼なニックネームをつけているようだ。このクラスには英米語学科の学生も数名参加している。

進度を後追いする形で、文法テーマに沿ったドリルを、上級生（二～四年生）と一年生とが、一対一で教え教えられ、ともに知識をより確実なものとすることを目的としている。あらかじめその日のドリルの範囲を通知し、一年生は問題を解く予習をし、上級生は教え方の予習をして授業に臨む。当日は最初に担当教員が「前座授業」と称して、その日のテーマについて復習講義をする。続いてドリルを使って学習し、残りの20分～30分を「交流タイム」にあてることになっている。初回に「偏愛マップ」を作成し、それを互いに見せ合いながら、交流の糸口を探る。一年生と上級生のペアは原則毎回変わるので、お互いにいろいろな人と知り合いになりつつ、次第に様々な話題を探して途切れなく会話を進めることができるようになる。これはしたがって、コミュニケーションの実践にもなっているわけである。

HENAI ♥ MAP



今まで住んだことのある地方
(東世田谷区・杉並区・国分寺市 (東京都) 米子 (鳥取県) 小牧 (愛知県) 入間川 (埼玉県) 朝霞 (埼玉県) 横浜 (神奈川県))

得意 (だった) 科目 数学 化学
国語 英語

NHK の講座を見たり聞いたりした外国語 ロシア語 (歌が歌えます) 中国語 スペイン語

そのほか興味ある外国語
ドイツ語 セルビアクロアチア語 ラテン語 ギリシア語 アラビア語

音楽
合唱曲 ♪夢の世界を ♪ともしびを高く掲げて ♪海はなかった ♪春に ♪コスモス ♪こころの旋律 (合唱版) ♪富士山 ♪落葉松 ♪わが里程程 (マイルストーン) ♪巨木の歌 ♪大地讃頌 ♪魔王 ♪枯れ木と太鼓の歌 ♪夢見たものは ♪すずき ♪夢をのせて



作曲者では岩河三郎先生
♪はるかなる人
木下牧子 ♪めばえ

方言調査 (創言)
ラール B 紙 ケツク ある
つて来る サビオ ヌッパツ
どめ たわけ ざんき ぎゃっと

まんが
路地恋歌 (麻生みこと) ゆびさき
ミルクティー (宮野ともちか)

Yuhei YASUTOMI

ユム×ゼロ (叶恭弘) ホテルパン (有間しのぶ) 最近、妹のようすがちょっとおかしいんだが (松沢まり) ゴルゴ 13 (さいとうたかを) 君魔日 (中村明日美子) ラーメン大好き小泉さん (鳴見なる) てるみな (kashmir) トモちゃんは女の子! (柳田史太)

アニメ Girls und Panzer とらどら そらのをと たりたり
SHIROBAKO Heavy Object



行ったことのある外国 スペイン イギリス パナマ アメリカ合衆国 フランス ソ連 中国

料理レパートリー
スペイン料理全般 ジャガイモのオムレツ パエリア 肉団子とジャガイモ煮 ロシア風サラダ フィレ・テールズ オリブと豚肉の炒め煮
その他 シタケ餃子 かぼちゃカレー 大根の醤油煮 鶏ガラスープクレンソ入り
さばける魚はイワシだけ(＞＜)

お茶とかコーヒー
ラプサンスーション アールグレイ (ホット) コロンビア 玄米茶大好き

電車好き 江の島鎌倉観光 (江ノ電) 小田急電鉄 名古屋鉄道 相模鉄道 三岐鉄道



コレクション 水彩絵の具 袋入り爪楊枝 スペインのカフェの砂糖の袋

写真撮影 鉄道 (車内と線路、駅の設備など) 植物 人物 風景

そのほかの趣味 木工は割と得意 編み物はできません お散歩

小説 サマセントモーム 石川達三 アーサーヘイリー ジェフリーアーチャー

好きな花 ヒゲナデシコ ハリエンジュ マーガレット かすみ草 ミモザ

ゼミ遠足 川越 横浜中華街 箱根 高尾山にも行ったよ(ゝゝ)ノ

飛行機 C-46 F86D IL62 二式水上戦闘機 彩雲

お菓子 ねりきり各種 おせんべい かりんとう

雑誌 「現代農業」「鉄道ジャーナル」

建築や都市設計 クリストファ・アレグザンダー『パターンラングージ』

その他
同じものがいっぱいあるのが好き



こんなのとか!

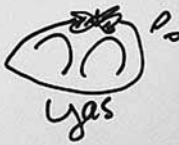


図3 偏愛マップ。自分の好きなものを箇条書きのようにたくさん並べ、相手と交換して話のきっかけを探る。初対面でも話題に困らない魔法のシート。とはいえ、実際に学生に作らせて見ると意外と書けない、思いつかない、というようなことになる人もある。自分が好きなものを言語化して意識することにもなるので、次節に述べるヒューマン・コミュニケーション授業のモジュールとして位置づけてよいだろう。一年生にはオリエンテーションキャンプのときに説明しておいて、四月のSAM 初回授業で作らせる。

6. スペイン語教育とヒューマン・コミュニケーション

高塚人志の体験型ヒューマン・コミュニケーション授業で用いられる様々な体験学習モジュールの中から、個別外国語教育（スペイン語）の授業においても応用できる項目を具体的に指摘しておく。

①「アイスウオーム」はスペイン語初級のプラクティスに取り入れることで、演習単位であるクラスのまとまり意識の醸成に寄与する。図4は筆者による「あなたは」の初級スペイン語クラス用アイスウオーム質問シートである。動詞 *gustar*⁽²²⁾ の使い方の練習で、学習者が混乱する文構造の認識に先立って、例文で覚えてすらすら口をついて出てくるようにしてしまおうという狙いがある。この動詞は「誰々は何々が好きだ」という表現の、直感的に「動作主体」と考えられる「誰々は」の部分がいわゆる主語ではなく（日本語でも主語ではないのだが）、「後続の文が誰（何）に関して述べられているのか」を明らかにする「主題提示」であり、意味上「客体」のように感じられる「何々が」の部分が動詞（*gustar*）の主語であるという、いささか学習者に混乱を与える⁽²³⁾ような文構造を要求するか

(22) *gustar* は「主題を示す用法」の間接目的格代名詞を伴い、“Me [te/le/nos/os/les] + *gustar* + 主語”「誰々は（間接目的格代名詞）、何々が（主語）好きである」という構造で、たとえば *Me gusta el tomate*（私はトマトが好きだ）、*¿Te gusta?*（君は僕のことが好きか）、*Nos gustan unos zapatos negros baratos*（私たちは黒の安価な靴を好む）などの文を形成する動詞である。スペイン語の *gustar* および同類の動詞に伴う間接目的格代名詞は、日本語の副助詞「は」と相似の「主題提示」機能を担っている。図4のシートは *Te gusta*[n] *mucho* ～、*¿verdad?*（君は～が大好きですね？）というフレームの～の部分が様々な名詞になっている。

(23) 文法を専門に勉強していない普通のスペイン語人（スペイン語母語話者）が *gustar* の《主語》は何かと問われると、主題の方を答えるという、日本語人学習者と同じような勘違いをしていることは、スペイン語を教えている日本語人教員のほとんどが知らない事実である。

らである。

筆者がいわゆる選択外国語（第二外国語）のクラスを担当する場合は、初回の授業で日本語の「君は～が大好きですね？」という文を使ったアイスウームを実施して、学生の仲間意識の醸成を促すが、これは後に *gustar* と同類の動詞を学習するときのアイスウームの予行演習でもある。図4の質問用紙の下欄には、あなたなら何を聞きますかという「自由記述」のスペースが設けてあるが、これが学生の自発的の作文演習課題になっていることにも注目されたい。

アイスウームは、スペイン語のプラクティスがよりやりやすい、クラスの和やかな雰囲気を作り出す。アイスウームには気分転換、眠気覚ましなどの役割もあるので、質問シートを用意しておいて、適宜練習に織り交ぜると効果的だ。使える動詞の数が増えてきたら、質問文の動詞をそれらの動詞に変えてシートを作成すれば規則動詞の用法練習、*ser*, *estar*, *haber* の用法練習、語根母音変化動詞の練習など様々な文の口頭コミュニケーションの練習ができる。Yes/No クエスチョンだけでなく、疑問詞のある質問文による応答の形式も可である。¿Dónde vives? (君はどこに住んでいますか) —Vivo en Yokohama (私は横浜に住んでいます) の応答練習で、クラスメートの居住地名の採集、¡Hola! ¿Cómo te llamas? (こんにちは、君なんてい言う名前?) —Me llamo Tanaka . (私の名前は タナカ です。) Y tú, ¿cómo te llamas? (で、君はなんてい言う名前ですか) —Me llamo Yamada . Encantado/-da (私は ヤマダ です。よろしく) で自己紹介と名前の交換、ついでにスペイン語で名刺を作るという課題を加えても良いかもしれない。既習の時制が徐々に増えてくることを考えて、同様の仕掛けで Te acostaste tarde anoche, ¿verdad? (君昨日寝るの遅かったでしょう?), Leías muchos libros cuando eras niño/-ña, ¿verdad? (君は子供の頃よく本を読んだでしょう?), Has estado en México, ¿verdad? (君はメキシコにいたことがあるでしょう?)

Calentamiento (アイス・ウーム)

¡Hola, buenos días! Me llamo _____, encantado/encantada.
 —Sí, me gusta(n). —No, no me gusta(n).

☐	Te gusta mucho la música clásica, ¿verdad?	()
☐	Te gustan mucho los deportes, ¿verdad?	()
☐	Te gusta mucho estudiar español, ¿verdad?	()
☐	Te gusta mucho la Universidad Sofía, ¿verdad?	()
☐	Te gustan mucho los fideos chinos en sopa, ¿verdad?	()
☐	Te gusta mucho charlar con tus amigos, ¿verdad?	()
☐	Te gusta mucho la manzana, ¿verdad?	()
☐	Te gustan mucho los perros, ¿verdad?	()
☐	Te gusta mucho jugar al fútbol, ¿verdad?	()
☐	Te gustan mucho las novelas de ciencia ficción, ¿verdad?	()
☐	Te gusta mucho cantar, ¿verdad?	()
☐	Te gusta mucho ir al cine, ¿verdad?	()
☐	Te gustan mucho los gatos, ¿verdad?	()
☐	Te gusta mucho cocinar, ¿verdad?	()
☐	Te gusta mucho ir de paseo en coche, ¿verdad?	()
☐	Te gustan mucho los dibujos animados, ¿verdad?	()
☐	Te gusta mucho sacar fotos, ¿verdad?	()
☐	Te gusta mucho la pintura, ¿verdad?	()
☐	Te gusta mucho viajar, ¿verdad?	()
☐	Te gusta mucho el té con limón, ¿verdad?	()
☐	Te gusta mucho el verano, ¿verdad?	()

《来週までの課題》
 アイス・ウームのための「君は〇〇が大好きですね。あなたなら何を聞きますか。」

図4 アイスウームの初級文法用スペイン語教材。一行目に自分の名前を書いて自己紹介、二行目は「はい/いいえ」の答え方のアンチョコ。まず自分の答えを各文左端の□にチェック☑して、聞かれたときに即答できるように準備する（これが西文和訳の練習になる）。次に、クラスメートと相互にどれかの質問をし、相手が Sí（はい）と答えたら右の括弧内にサインをもらう。一度サインをもらった質問は他の人には使えない。相手の質問に答えて、Síなら相手の質問用紙の該当する文の括弧内にサインして、次の質問相手と交代する。

などの点過去、線過去、現在完了などのシートを準備し、アイスウオームだけで文法事項の練習問題を体系的に作成することも可能である。

この研究に着手して以来、多くの授業でこの形式のアイスウオームを実践したが、結果的に学生の自主性が発揮され、同一内容をいわゆる教科書練習問題形式で行った場合よりも学習内容の定着が促進されるという感触を得た。

②「私にとって大切なもの」は日本語でグループワークをさせてから、では使用言語がスペイン語だったらどうかという、スペイン語ディベート分析の演習や自由作文の演習に連続させることができる。

③「電話によるコミュニケーション」はそのままスペイン語に移し替えることは難しいが、日本語での演習を授業に取り入れることによって、電話やメールなどで（スペイン語で）情報を伝達する時の要領を再考する機会となる。外国語教育において「話を聞く力」の重要性を認識させることも非常に意義がある。

④「私から見た私」は〔ser＋名詞〕や〔ser＋形容詞〕のフレームを用いて、語彙の増強と「私は～だ。私は～ではない」という肯定文否定文の練習に用いる。最初は日本語で行い、続いて辞書を用いて単語を確認してから、スペイン語でもう一度行う。発音の練習と書き取りの練習にもなる。

これらのモジュールワークはペアやトリオで行うため、当該時間内に予定している従来の発話練習などもペアワークとして実施でき、非常にめらかかつ活発に行われる効果が見られた。図5は音声主導型の練習用教材の例である。

全学的カリキュラムとしての「ヒューマン・コミュニケーション体験学習」を受講した学生が対象であれば、これら個別授業におけるニューマン・コミュニケーションを取り入れた外国語学習の様々なワークがいっそうスムーズに導入できることは言うまでもない。



図5 通常のペアワークの一例。テキストの教材を「絵を見て暗記した短いスペイン語文を再生する」音声主導型練習用（SUGAV方式）にアレンジしたもの。対応するスペイン語文はそれぞれ，①Voy a la universidad todos los días. ②Vivo muy cerca de la universidad. ③Como en el comedor de la universidad. ④Hablo con mis amigos. ⑤Estudio en la biblioteca a veces. ⑥Siempre hago los deberes por la noche. ⑦Trabajo en una tienda de veinticuatro horas. ⑧Navego por Internet a menudo. ヒューマン・コミュニケーション授業のモジュールを導入するまではこのワークは，教員が学生を順に指名して発話させた後全員で唱和する形式だった。従来のもやり方も効果があるのだが，学生一人一人の発話量がペアワークのほうが圧倒的に多い（『Entre amigos I 総合スペイン語コース初級 改訂版』東京：朝日出版社，2013より）。

7. 初年次教育や就職支援との連携

次に「ヒューマン・コミュニケーション」授業を，就業力育成の観点から本学の全学的なカリキュラムとして取り組むことの意義について考察する。

本学は「幅広い職業人養成」に関する教育機能の強化に力を入れ、全学的にキャリア支援プログラムを展開し、また、学部個別的にキャリア支援科目を開設している。昨今、企業が新入社員候補の学生に求める一番の資質は、コミュニケーションとグループワークの力である。本学のキャリア支援科目にはこれを念頭において、社会の仕組みを研究したり、他人との関わりを考えたり、コミュニケーションの技法やグループ討論の方法を学んだりすることが盛り込まれている。

コミュニケーションの力は言い換えれば人間関係作りの力である。したがって、このことは単に就職支援にのみ関わるものではなく、大学生活、社会生活、家庭生活など、ヒトが生活を営んでいくための基本的力であって、本来は成長の過程を通して自然に身に付くべきものであった。

近年本学の学生の中には、人間関係の構築に問題があるため、大学という高等教育を行うコミュニティに適合できなかったり、知的活動の遂行に支障をきたしたりするものが散見されるようになった。原級留置や中途学業放棄の大きな要因の一つでもあり、その解決は重要な課題となっている。そのため、大学教育の課程の早い時期に、人間関係作りの方法を明示的に教授して学生の自覚を促すことが必要となった。

高塚は自身の授業を医学とその関連療育を目指す学生、および現に医療に携わっている人々に必須不可欠のものと位置づけ、ヒューマン・コミュニケーションの力を持った医療人を育成することを最重要のものと考えているが、本学のように、医学やその関連領域以外の学部学科を擁する大学の初年次教育の一環として「ヒューマン・コミュニケーション体験学習」科目を開講することの意義を考えると、それは次のようなところに置くことができよう。すなわち、学生が自分を分析したり、自分と自分を取り巻く人々との関係を見直したりすることができ、大学生活を有意義なものとするのできる人間性豊かな青年となることである。

「ヒューマン・コミュニケーション体験学習」を受講する学生は、自己

の生活や人生について基本的な展望を持つ機会を得、主体的に大学生生活を設計し、目的意識を持って勉学に励むことができるようになる。このことはとりもなおさず就業力（学生が卒業後も自己の資質を向上させ、社会的・職業的な自立を図るために必要な能力）の育成にもつながるものである。

また、これに加えて、礼儀や基本的マナーの習得、自己肯定感の確認、信頼関係の構築、親兄弟も含めた他の個人への理解、異なる文化の正しい認識、クラスや学科単位の学生の精神的一体感の醸成など、個別の授業や課外活動にも資する成果が期待できる。さらにコミュニケーションに問題のある学生の抽出によって、当該学生へのきめ細かな対応が可能になることも重要である。

8. 障害のある学生の大学教育における問題点

視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、病弱虚弱体質など、就学に他者の手助けや配慮が必要な学生にも、大学の門は開かれている。一方、発達障害児者が大学や大学院に進学することが長く想定されてこなかった結果、彼らに対する配慮支援はいまだ不十分の感が否めず、大学は発達障害支援の空白地帯とも言われている。近年障害者がそれぞれに直面する「社会的制約」をなくすための「合理的配慮」の必要性について、大学関係者の間にも理解は浸透しつつある。さらにここ十数年来、知的障害⁽²⁴⁾や発達障害⁽²⁵⁾、精神障害のある学生に対する支援の必要性に焦点が当てられるよ

(24) 2014年におけるわが国の知的障害者の大学進学率はわずか0.7%に過ぎない（長谷川，2014，2-3）。「アメリカでは，2008年の高等教育機会均等法の改正法成立後，ものすごい勢いで，一般大学が，知的障害者を受け入れるようになったということであった。全米で既に約250校の大学が知的障害者を受け入れて」いるとある。（id.）

(25) 障害者の日常生活及び社会生活を総合的に支援するための法律（平成十七年十一月七日法律第百二十三号）第四条第一項は発達障害者支援法（平成十六年法律第百六十七号）第二条第二項に規定する発達障害者を精神障害者を含むとしている。

うになった。

発達障害

発達障害者支援法は、自閉症、アスペルガー症候群⁽²⁶⁾その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害で通常低年齢で症状が発現するものを発達障害としている。

発達障害（英 Developmental disability, 西 discapacidad del desarrollo）は脳機能障害の一種で、ひとりひとり異なった発現の仕方をするため類型化が難しいとされているが、自閉症スペクトラム⁽²⁷⁾（英 ASD: Autism Spectrum Disorder, 西 TEA: Trastornos del Espectro Autista）の人は、対人関係における「距離感」がつかめない、その場の雰囲気から状況を推察したり、相手のして欲しいことやして欲しくないことを察することができない、言動が自分中心である、細かいところに気づく、公平公正である、規則を厳格に守る、感覚が鋭敏だったり鈍感だったりするなどの特徴を有する。

学習障害（英 LD: Learning Disability, 西 DA: Discapacidad para el Aprendizaje⁽²⁸⁾）の人は読み書き障害や計算障害など特定分野の習得が困難な状態で、成人の場合、仕事の要領がなかなか覚えられなかったり、考えや感情を言語化することがうまくできなかったりする。

注意欠如多動性障害（英 ADHD: Attention Deficit Hyperactivity Dis-

(26) アメリカ精神医学会『精神障害の診断と統計の手引き』（Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders）第五版，2013（DSM-5）以降、自閉症スペクトラム障害という広義の診断名に含まれることになったため、今後アスペルガー症候群という診断名は少なくなるとされる。

(27) スペクトラムの意味は、分光分布（スペクトル）のグラデーションにみられる赤～紫という色彩の連続的変化からの類推で、一人一人の症状の現れ方に「濃淡がある」という特徴を捉えた命名である。

(28) スペイン語では DSM-5 準拠の Discapacidades Específicas del Aprendizaje（限局性学習症）という呼称のほうが多く見られる。

order, 西 TDAH: Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad) の人は、成人では身体の多動が出ることは少なくなる一方、「頭の多動」とも呼ばれる注意関心の調整がうまくできないため、集中しようとしてもできなかつたり、忘れようとしても忘れられなかつたりする。そして、発想力は豊かで興味関心が幅広い反面、不注意やミスが多いという特徴をもつ。

発達障害の人はコミュニケーションが苦手であるため、社会生活を送る上で様々な困難に直面することが多い。これは先天的な特性であって、緩和はできるが「治す」ことはできない。多くの場合、知的障害を伴わないので、自分の興味がある分野において非常に優れた能力を発揮することができる。このため、専門の分野で高等教育を行う大学や大学院に進学することによって活躍の場を広げることが可能である。しかしながら大学は学生の自主性に基づいた学習を前提とするため、時間割の作成やコースの選択から、就学と生活管理、友人関係や対人関係の構築、就職活動、サークルやアルバイトなどの課外・学外活動に至るまですべて自分で決定し実施しなければならないし、またそれをしなくても大きく干渉されたり心配されたりすることが少ない。さらに、学生本人と家族が障害のあることに気づいていない場合もあり、この点を含めた全学的なサポート体制の構築が必要である。

本学のスペイン語の授業においても、学生の奇異と思われる言動に当惑したという教員の報告が多く寄せられるようになって久しい。特に親しいわけでもない学生が教員に友達同士のような言葉使いをした、学生に「おばさん」と呼びかけられたなど、躰の問題でもありそうなものから、授業中指示通りに学習活動をしないうため、注意したら不機嫌な様子でプイと出て行った学生があった、質問に来た学生に丁寧に答えた後、後姿に「またいつでも」と声をかけたのに無視して帰った、練習課題のやり方を指示したにもかかわらず取り掛からないのでどうしたのかと聞いたら「どうやれ

ばいいんですか」と聞き返された（分からない単語はありますか、では辞書を引いてみましょう、辞書で確認した語義をノートに書きましょう、文全体の意味を日本語で書きましょうと指示するとちゃんとできた）、ディクテーションの結果を板書してもらおうと指名したのに出てこないで、前に来てくださいと読んで、チョークを渡そうとしたところ、「（教員にむかって）あなた私に何をさせたいの？」と聞いてきた、授業中指名すると、視線を合わせたまま答えるまでにいつも異常に長い沈黙のある学生がいた（答えは満足のいく答えであるが）など、先生方が学生だった頃には考えられない種類の学生の振る舞いがあるようだ。

上の報告で、注意したらプイと出て行った学生は、他の先生方からもいろいろ問題のある言動の苦情があって、中にはきつく叱ったというような報告もあった。その学生が筆者のところに〇〇先生にひどく怒られて授業に出るのがいやになったと相談に来たため、事情を聞いているうちにふと思いついて、「あなたが怒られるような発言や行為をしていないにもかかわらず、相手の人が突然怒り出したことが他にもなかったか」と問うたところ、何度もありますと答えた。

筆者はまた、初級スペイン語の動詞の活用形だけをひたすら書かせる試験で、30分から40分くらいで全員が書き終わって提出し退出した後も90分の試験時間いっぱい、一生懸命解答し、解答した部分はすべて正解であったにもかかわらず、全体の3分の2までしか到達しなかった学生を覚えている。これらの学生については、筆者が状況報告をしてくれた先生方やその他の科目担当の先生方に、事情を説明した上で、観察と配慮をお願いしたので、いくつかの授業は単位を取得できたものの、あるいはクラスの友人関係をこじらせ、あるいは再履修しつつゆっくり進級したのであるが、どうしても単位の取れない科目があって、卒業まで至らなかったものが多い。たとえば金沢大学や鹿児島大学などに見られる学生支援の体制が整っていれば、中途退学に至らずにすむ学生は少なからずあると思われるので、

残念である。

精神障害

精神障害（英 Mental disorder, 西 enfermedades mentales）があるため，継続的に日常生活，学習と友人関係などの学生生活，その他社会生活のいろいろな場面で「制限」を受ける学生は昔からあったが，近年つとに目立つようになってきた。統合失調症⁽²⁹⁾，気分障害⁽³⁰⁾と呼ばれる双極性障害⁽³¹⁾と鬱⁽³²⁾，非定型精神病と呼ばれるパニック障害⁽³³⁾，社会不安障害⁽³⁴⁾，境界性人格障害⁽³⁵⁾，また，てんかん⁽³⁶⁾，薬物やアルコール等の中毒依存症，その他睡眠障害⁽³⁷⁾や摂食障害⁽³⁸⁾などによって学生生活に支障をきたす事例が見られる。

精神障害に対して，素人によるカウンセリングや介入は非常に危険であるとされているので，一般の教職員は精神障害かもしれないと思われる学生に気がついたら，精神科医医師やカウンセラーと連携して，支援の道を探ることになる。

筆者の経験では，妄想と思われる報告をしてくる学生や，精神科に入院した学生，対人関係がうまく構築できない学生や何度も同じことを繰り返

(29) 英 Schizophrenia, 西 esquizofrenia。

(30) 英 mood disorder, 西 trastornos del estado de ánimo。

(31) 英 Bipolar disorder, 西 trastorno bipolar。

(32) 英 Major depressive disorder, 西 trastorno depresivo mayor。

(33) 英 Panic disorder, 西 trastorno de pánico。

(34) 英 Social Anxiety Disorder, 西 ansiedad social。

(35) 英 Borderline personality disorder, 西 trastorno límite de la personalidad。

(36) 英 Epilepsy, 西 epilepsia。

(37) 英 Sleep disorder, 西 trastornos del sueño。

(38) 英 Eating disorder, 西 trastornos de la conducta alimentaria。

し相談してくる学生が、奉職して以来それなりの数あった⁽³⁹⁾。

教職員の対応

ここで問題になるのが、教員や職員がこれらの諸障害に関してどのくらいの知識を持ち、どのくらいの理解をしているかということである。医師やカウンセラーなど専門家の話を聞く勉強会が開催されるようになったのは良い傾向である。

また、学習に関しては教員間の連携と情報の共有、基本的対処に関する合意形成が必要で、学生生活支援と合わせて、学務課、学生生活課、就職課など学内の各部署との連携と情報の共有も大切である。

9. 終わりに

言語は文化の切り離せない重要な要素であるとは周知の事実である。したがってスペイン語をはじめとする大学課程の専攻外国語の授業では、言語運用や言語学的な研究・教育に加えて、文学・社会・歴史・芸術など当該言語文化についても扱うことになる。

外国語学習には、言語・文化に関する知識とともに、対人コミュニケーション力も必要である。本研究は、ヒューマン・コミュニケーションのスキルを外国語学習に取り入れた場合、学習行動自体にどのような成果があるか、すなわち学習グループの形成やクラス構成メンバーの和やかな場の醸成を促すことによって学習効果を高めることができるのではないかと、ま

(39) これらの問題の理解に関しては、中井久夫による一連の著作が大いに参考になる。しかし、筆者の考える一般教職員としての基本的態度は、学生の話は聞くがそれ以上のカウンセリングはしないということである。筆者は学生本人に精神的に不安定だという自覚がある場合は、教師のような素人をカウンセラーにするのは非常に危険だという説明をした後、かなりはっきりと精神科の受診を勧める。

た、当該言語の運用にあたってヒューマン・コミュニケーションのスキルがどのように役に立つかを実地に検証しようとしたものである。

これまでの様々な教授法の知見を土台として、各種アイスウォームや十円玉スケッチ、一方通行のコミュニケーションなどを盛り込んだ、スペイン語の授業に応用するための具体的な手法を考案し、また実際にいくつかの手法の効果を選択外国語（スペイン語）やスペイン語相互学習などの授業において検証した。

共有と振り返り

研究の一環として、第8回しまね思いやり塾「チームワークとコミュニケーション」並びに鳥取大学短期集中第9回ヒューマン・コミュニケーションセミナー、第9回しまね思いやり塾「チームワークとコミュニケーション」に参加して、高塚人志氏の実践的授業から多くの知見やヒントを得た。繰り返し強調された「共有と振り返り」の重要性はヒューマン・コミュニケーション授業のみならず、大学課程のあらゆる授業・支援・活動においても重要かつ有益な指導のポイントである。

言語教育にヒューマン・コミュニケーション・スキル教育の手法を取り入れることによる効果の大きさは明らかである。まとめると、

- (1) 仲間意識が醸成されるので、学習環境として一体感を持ったクラスにまとまる
- (2) 体験学習モジュールが外国語教育の学習事項モジュールとして機能するので文法事項とコミュニケーションの学習が同時進行で行われる
- (3) 学生の自発的・積極的授業参画がスムーズに促され、定着の度合いがいわゆる講義・演習形式の場合よりも高まる
- (4) 言語とコミュニケーションの学問的な機能と役割が実体験に基づいて深く理解される
- (5) 大学生活全般に係ることばを媒介としたコミュニケーションの効率

が向上する

など、ひとり語学の授業にとどまらず、望ましい結果がひろく得られる。あわせて、ヒューマン・コミュニケーション教育の知識を持った教員が、専門教育の中にこれらの技法を反映させることによって、より一層効果的に学生の自発的学習を促すことができることは再度強調しておきたい。

研究に伴って、本学外国語学部スペイン語学科の初級スペイン語の授業に実際に応用した結果、授業間連携の効果とあいまってヒューマン・コミュニケーション・ワークを適用した一昨年度からの文法事項の定着度は大きく改善された。

ヒューマン・コミュニケーションの展望

ヒューマン・コミュニケーションの授業は大学の初年次教育の一つとして、新たな環境に入ってきた学生を順応させるきっかけを与えるとともに、外国語学部の学生にとっては聴き方や話し方を振り返り、相手との立場の違いを理解しつつ、他者に暖かい「関心を持つこと」、「相手を見ること」、「聴くこと」、「伝えること」の大切さに気づき、言語の重要な機能の一つであるコミュニケーションの本質を再考する非常に重要な経験となる。

この経験は、自己肯定感の形成強化と他者の理解と受容のために、聴くことがコミュニケーションにおける最も重要な要素であることを認識すること、一人一人が違いを持っていて良いのだということを実感することにつながる。共有と振り返りを繰り返すことによってみんなの気持ちや考えを理解する態度が身につくことになる。

外国語の授業に取り入れられたヒューマン・コミュニケーション授業のモジュールは当初の経験を強化し、クラスを協働できる集団としてまとめ、学習効果を高める。相互学習は学年の壁を越えて世界を広げ、学生の人間関係をより豊かで実り多いものとする力を醸成する。

学生に対する支援は教員と各部署とが人的にも組織的にも相互に連携し、

情報を共有しつつ行うことで、その精度と効果を高いものとすることができる。初年次教育、学生生活指導、学習支援、就職指導の連携は重要である。また、全学の学生がヒューマン・コミュニケーション授業から得た様々な事柄を自分のものとして身に付けているならば、学習に障害のある学生や精神的に問題の生じた学生、学習意欲の低下した学生らの支援をするときに、支援を必要としない学生らの理解と適正な協力が十分に期待できる。留年者問題や中途退学者問題もこれらの学生支援と総合的に連関させて扱うことで、よりよい解決に向かうことができるであろう。

参考文献目録

- 青木将幸『リラックスと集中を一瞬でつくる アイスブレイク ベスト 50』東京：本の森出版社，2013.
- 平岩幹男『自閉症スペクトラム障害 ― 療育と対応を考える』東京：岩波書店（岩波新書 新赤版，1401），2012.
- 市川奈緒子「高等教育機関における発達障害を持つ学生の支援の現状と課題」『白梅学園大学・短期大学紀要』（47），65-78，2011.
- 今村光章『アイスブレイク 出会いの仕掛け人になる』東京：晶文社，2014.
- 磯部 潮『発達障害かもしれない：見た目は普通の、ちょっと変わった子』東京：光文社（光文社新書，201），2005.
- 香取一昭，大川 恒『ホールシステム・アプローチ：1000人以上でもとことん話し合える方法』東京：日本経済新聞社，2011.
- 川喜田二郎『発想法 ― 創造性開発のために』東京：中央公論社（中公新書 136），1967.
- 『続発想法 ― KJ 法の展開と応用』東京：中央公論社（中公新書 210），1970.
- 中井久夫『微候・記憶・外傷』東京：みずす書房，2004.
- 『こんなとき私はどうしてきたか』東京：医学書院，2007.
- 「大学生の精神保健をめぐる」『「つながり」の精神病理』東京：筑摩書房（筑摩学芸文庫，中井久夫コレクション，ナ 16-4），2011，146-159.
- 『「思春期を考える」 ことについて』東京：筑摩書房（筑摩学芸文庫，中井久夫コレクション，ナ 16-5），2011.

- 緒方隆文「固有名詞のカテゴリー条件」『筑紫女学園大学・短期大学部人間文化研究所年報』(23), 103-117, 2012.
- 「ニックネームと語形成：カテゴリー分析による命名プロセス」『筑紫女学園大学・筑紫女学園大学短期大学部紀要』(8), 27-39, 2013.
- 斎藤 孝『偏愛マップ——キラいな人がいなくなる コミュニケーション・メソッド』東京：NTT 出版, 2004.
- Seco, Manuel. *Gramática esencial del español. Introducción al estudio de la lengua. 2ª ed. revisada y aumentada.* Madrid: Espasa Calpe, 1989.
- 杉山登志郎『発達障害のいま』東京：講談社（講談社現代新書, 2116）, 2011.
- 高塚人志『すてきなあなたになるために——心を開き心をつなぐ人間関係体験学習実践——』鳥取：富士書店, 2000.
- 『17 歳が変わる』東京：小学館, 2001.
- 『自分が好きになっていく』東京：アリス館, 2003.
- 『いのちにふれる授業』東京：小学館, 2004.
- 『いのちを慈しむヒューマン・コミュニケーション授業』東京：大修館書店, 2007.
- 『赤ちゃん力——人との関わりが人を育む』東京：エディル研究所, 2008.
- 『そばにいる人から喜ばれる喜び』米子：今井書店, 2009.
- , 中野俊也, 白石義光, 高橋洋一, 入澤淑人, 黒沢洋一, 河合康明, 吉岡和子, 「鳥取大学医学部におけるヒューマン・コミュニケーション授業の効果：コミュニケーション能力及び自尊感情への自己評価の変化に注目して Effectiveness of the Human Communication Course at Tottori University, Faculty of Medicine」『米子医学雑誌』63(3), 82-97, 2012-05.
- 滝吉美知香, 五十嵐亜子「高等教育機関における発達障害学生支援に対する一般学生の自己関与意識」『岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』(14), 479-488, 2015.
- 安富雄平「スペイン語教育と SGAV メソッド」『語学研究』, 拓殖大学言語文化研究所, (86), 69-89, 1997.
- 「日本語を核にした言語間対照研究——スペイン語を例として——」『言語文化研究所総合研究プロジェクト「日本語・日本文化を核とした異文化接触ならびに交流に関する対照研究」報告書』, 拓殖大学異文化間コミュニケーション研究会編, 拓殖大学言語文化研究所, 169-181, 2004.
- 吉岡和子「ヒューマン・コミュニケーション授業の効果研究(1)」『福岡県立大学人間社会学部紀要』18(2), 43-51, 2010.

———, 高塚人志, 河合康明, 中野俊也, 白石義光. 「ヒューマン・コミュニケーション授業の効果研究(2)」『福岡県立大学人間社会学部紀要』20(2), 53-58, 2011.

Yoshioka Kazuko, Takatsuka Hitoshi, Kawai Yasuaki, Nakano Toshiya & Shiraishi Yoshimitsu. *A study on the effects of Education : Human Communications* (2) 『福岡県立大学人間社会学部紀要』20(2), 53-58, 2012-01-08. (=吉岡和子 et. al., 2011)

【新聞記事】

山陰中央新報『『みる・きく・伝える』育む, 赤ちゃん登校日事業』2010/2/26

——— 「いわみワイド。おむつ代えたりあやしたり, 江津東小児童が赤ちゃんと交流」2009/12/27

——— 「くらしの記事, みる, きく, つたえる, コミュニケーション研修からの報告」2010/1/20

日本海新聞「コミュニケーション 育む処方箋」2009/1/11

——— 「鳥大コミュニケーション講座 相互理解の大切さ体感」2008/12/16

——— 「鳥大医学部『ヒューマン・コミュニケーション授業』自分と向き合い見つめ直す」2006/4/23

——— 「鳥大医学部『ヒューマン・コミュニケーション』授業 縮まる心の距離 園児と交流, 自分と向き合い… 人間性豊かな医師育成 高塚氏指導」2005/7/31

若宮健一「散歩道『コミュニケーションを学ぶ』」日本海新聞 2006/8/30

間宮久美子「私の視点 人間関係の確かな手ごたえを感じる授業」日本海新聞 2006/8/7

五木田 勉「私の視点 なぜ人間関係を学ぶ授業が必要か」日本海新聞 2008/1/9

朝日新聞（石川）「野町小で『赤ちゃん登校日』授業 児童, 接し方を学ぶ」2008/10/15

【Web 記事】

独立行政法人日本学生支援機構「高等教育における障害のある学生支援の基本的な考え方」『教職員のための障害学生修学支援ガイド（平成 26 年度改訂版）』（PDF 版）2016.

http://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/guide_kyouzai/guide/index.html (2016. 9. 25 参照)

長谷川正人「アメリカにおける知的障害者の大学進学状況」社会福祉法人鞍手ゆたか福祉会, 2014.

<http://kurate-yutaka-fukushikai.com/kurate-pdf/america-shisatsu.pdf>
(2016. 9. 12 参照)

———「シドニー大学における知的障害者の高等教育保障」社会福祉法人鞍手ゆたか福祉会, 2015.

<http://kurate-yutaka-fukushikai.com/kurate-pdf/Sydney-shisatsu.pdf>
(2016. 9. 12 参照)

鹿児島大学障害学生支援センター「教職員のための学生理解と修学支援ガイドブック 2016」障害学生支援センター（修学支援室）, 2016.

<https://www.kagoshima-u.ac.jp/syogaku/> (2016. 9. 15 参照)

文部科学省「障がいのある学生の修学支援に関する検討会報告（第一次まとめ）について」2014.

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/12/1329295.htm (2016. 9. 25 参照)

高塚人志「鳥取大学ヒューマン・コミュニケーション授業実践」

<http://takatsuka.jimdo.com/> (2016. 9. 19 参照)

帝京大学医療共通教育センター「『ヒューマンコミュニケーション』の授業に、鳥取大学の高塚先生をお招きしました」板橋キャンパスニュース.

https://www.teikyo-u.ac.jp/campus_news/itabashi/2014/0512_3602.html
(2016. 9. 19 参照)

(原稿受付 2016 年 9 月 30 日)

〈調査報告〉

フィリピンの英語学校に関する調査報告

尾 崎 茂

要 旨

コストパフォーマンスの良いフィリピン英語留学が段々と一般的になってきており、これから益々日本人の英語力向上に貢献することが予想される。しかし、フィリピンにある英語学校を商業的観点からではなく客観的かつ専門的に調べ、長所と短所の両方に触れた調査・研究は意外と少ない。そこで、筆者はフィリピンの様々な地域にある英語学校を訪れ、滞在方法、授業形態、プログラム内容、学生の国籍、講師の国籍という観点からインタビューおよび実地調査を行った。そして、その結果に基づきフィリピン留学の長所と短所を論じる。

キーワード：フィリピン、英語学校、長所と短所

1. はじめに

フィリピン英語留学は、フィリピン人の高い英語力（太田, 2011; 尾崎, 2015; Ozaki, 2011; Chavez, 2014; Pearson, 2013）と低コストが理由で益々一般的になってきている（羽井佐, 2016; Brock, 2015; McGeown, 2012）。インターネットを使って検索してみると、現地の英語学校スタッフや留学代理店が書いた学校情報に関する記事は多く、書籍もあるのだが（中川, 2015）、もう少し客観的かつ商業的ではない長所と短所の両方に関する意見が必要であると感じる。また、主に個人的な体験に基づいて書かれたフィリピン留学に関する書籍もあり（太田, 2011; 大谷, 2013）、長所ばかり

ではなく短所にも言及している。非常に具体的かつ詳細で貴重な資料ではあるが、やはり個人的な体験のみに頼りすぎているように感じる。加えて、大学教員によって書かれたフィリピン留学に関する書籍もあり（福屋，2015），現地でインタビューなども行っているが、扱われているのはセブにおける留学のみである。さらに、英語学校の具体的な詳細にはあまり触れていない。

また、Ozaki（2011）がフィリピンで日本人が英語を学ぶ長所と短所に関する記事を書いているが、長所と短所は以下のようなことである。まず、長所は(1)コスト、特にプライベートレッスンの安さ、(2)同じアジア人同士なのでフィリピン人の友達を作りやすい、(3)フィリピン人英語教師は英語母語話者教師と非英語母語話者教師の両方の長所を持っている、(4)非英語母語話者であるフィリピン人とコミュニケーションすることによって英語を国際語として使用する経験ができる、(5)フィリピン人と一緒に英語を学習することも可能なので、かなりの上級者でも学習レベルに満足することができる、といったことである。一番の利点であるコストに関していえば、フィリピンは日本から近いので英語圏に行くのと比較すれば渡航費もそれほどかからないし LCC を使えばさらに安くなる。物価も日本と比べると安いので、1 ヶ月の語学留学をすると英語圏の半額から3分の1くらいの費用で収まるだろう。短所（Ozaki, 2011）は、(1)フィリピン英語は、アメリカ英語やイギリス英語とは若干異なる、(2)フィリピン人のホストファミリーが英語ではなく自分たちの言語を話す可能性がある、といったことである。ただし、短所(1)は、アメリカ英語とイギリス英語も全く同じではないので致命的な欠点とは言えないし（Ozaki, 2011）、英語は国際語として世界中で使われるため様々な変種の英語があるのは当然のことで、どの変種が優れているということは言えない（Clark, 2014）。また、短所(2)に関しては、日本とフィリピンの生活レベルの違いからフィリピンでホームステイ先を探すのはあまり現実的ではないし、そのために滞在は学生寮と

いう場合が多いようだ。Ozaki (2011) は、フィリピン留学の長所と短所を一般的に述べているだけで、フィリピンにある英語学校の具体的な長所と短所には全く触れていない。フィリピン留学を最大限有効なものにするためには、現地の英語学校に関する具体的な調査が必要であろう。

さらに、フィリピンと日本における英語教育の比較研究（尾崎, 2015; Kawahara, 2005; Nakahara, 2011）やフィリピン人と日本人の英語力および英語使用状況に関する比較研究（Nakahara, 2008）もある。加えて、フィリピン英語留学が学習者の言語態度に及ぼす影響を調査した研究もある（羽井佐, 2015; 羽井佐, 2016; 渡辺&羽井佐, 2016）。これらの研究では、留学前だけではなく留学後も学習者はフィリピン人の英語ではなく英語母語話者の英語をモデルとしていた。ただし、留学後にはフィリピン人の英語に対する好意的かつ寛容な態度が見つかっている。しかし、これらの研究も、フィリピンにある英語学校の詳細には触れていない。

そこで、筆者はフィリピンの様々な地域にある英語学校を訪れてインタビューおよび実地調査を行った。この記事の内容がフィリピン英語留学をさらに有益なものにし、日本人の英語能力向上に繋がることを期待する。

2. フィリピン人の英語力およびフィリピン人との英語コミュニケーションの意義

調査結果を報告する前に、フィリピン英語留学の根本的な理由の1つであるフィリピン人の英語力の高さについて簡単に述べてみたい。さらに、英語圏留学のための経済的余裕がないというだけの理由でフィリピン留学を考える人も多いと思うので、国際語としての英語という観点からフィリピン人で行う英語コミュニケーションの意義についても簡単に述べておく。

フィリピンは、英語話者人口という面ではアジアにおいて2位（Bolton, 2008）であり、フィリピン人の英語力を最もよく示しているの

は、英語圏の企業の顧客のためのコールセンターや外国人向けの英語学校・オンライン英会話学校が数多く存在する (Keitel, 2009; Ozaki, 2011) という事実であろう。また、ビジネス英語指標 (Business English Index) では、フィリピンは英語圏の国々を押え 2 年連続で世界一であった (Pearson, 2013)。ちなみに、世界の経済大国である日本は 50 位であった (Pearson, 2013)。さらに、TOEFL iBT の国別平均点数を調べてみると、2015 年のデータでは、アジアではシンガポール (97 点)、パキスタン (91 点) に次いで 36 ヶ国中 3 位 (90 点) であった (ETS, n.d., p. 14)。TOEFL は受験者数および受験者層が限られているため、その平均点数が一概に国民全体の英語力を反映しているとはいいがたいが、Chavez (2014) は、フィリピンを訪れた際に、フィリピンを一度も離れたことがない人でさえ流暢に英語を話すのに感心したと述べている。

英会話教材の宣伝や入試の面接で「生きた英語」というフレーズをよく耳にするが、英語母語話者が話す英語を指していて、素晴らしいもののように感じているらしい。しかし、英語母語話者同士が英語を話すのは、日本人同士が日本語を話すのと同じで全く騒ぐようなことではない。国際語としての英語という観点からすれば、フィリピン人のように自分の母語ではない英語を日常的に使用して勉強したり仕事をしたりしているのが「生きた (国際) 英語」を使っているということになるのではないだろうか。他国 (フィリピン) の非英語母語話者と国際語としての英語を使ったコミュニケーションを日常的に行えるということは非常に貴重な言語体験となるであろう。また、国際語としての英語を使用する際には、英語圏ばかりではなく非英語圏の様々な英語と文化を理解することが重要なので、そういった点でもフィリピン留学は有益である。

3. 調査方法

本記事執筆にあたって、筆者は異なる地域の英語学校を訪問し、インタビュー調査を行った。地域別にいうと、Metro Manila 12校（Makati 5校、Malate 1校 [大学付属校]、Quezon City 4校 [1校は大学付属校]、Alabang 2校）、Clark 2校、Cebu 5校、Baguio 5校、Boracay 1校である。

文献調査に基づき、滞在方法、授業形態、プログラム内容、学生の国籍、講師の国籍という観点からインタビューを行ったが、質問項目を明らかにしつつも、できるだけ自由に話してもらい学校や留学代理店のホームページなどでは見つけられない情報を得るためにセミストラクチャード・インタビューという形式にした。インタビュー中に、学校施設や寮を見学したり、寮滞在で非常に重要となる食事を試してみたりしながら話をするということも行った。インタビューを受けてくれた人は、マーケティング・マネージャー、講師の責任者、経営者と学校により異なる。

4. 調査結果

滞在方法、授業形態、プログラム内容、学生、講師の順で調査結果を報告することにする。

4.1. 滞在方法

滞在方法は、フィリピン英語留学にとって非常に重要な意味を持つ。滞在方法によって、勉強に対する集中度が変わったり学外における英語への接触量が変わったりするからである。また、詳細は後述するが、どの地域に留学するか、すなわち生活環境ということにも影響がある。フィリピン

の生活水準は日本のそれとは大きく異なるためにホームステイは難しい。これが、英語圏留学と比べたフィリピン留学の最大のマイナス点である。英語圏で地元の人の家に住めば学校外で英語を使う機会を増やすことができるからである。このマイナス点をカバーするためには、同じアジア人同士あるいは英語学習者同士という点を利用し学外で地元の人たちと話し友達になればいいだろう。一方、ホームステイの欠点の1つは、ファミリー間に様々な点で差があるということである。例えば、食事、留学生との接し方、接する時間などといった点で大きな差がある場合も多く、学生側の満足度やホームステイファミリーと英語を話せる環境に差が出てしまう。

フィリピンの英語学校は学生寮がある学校とそうではない学校に分類できる。さらに、寮が学校の敷地内にある場合と学校から少し離れた場所にあったり、本格的な寮ではないが学校外のアパートの部屋を学生のために幾つか契約したりしている場合もあった。調査のために訪れた学校を以上のようなカテゴリーで分類すると以下の表のようになる。

学校別滞在方法

無	学校内	学校外	契約アパート
MAK 1	CE 1	QC 1	A 2
MAK 2	CE 2	QC 2	
MAK 3	CE 3	CE 5	
MAK 4	CE 4		
MAK 5	BO		
MAL (大学)	CL 1		
QC 4 (大学)	CL 2		
	QC 3		
	A 1		
	BA 1		
	BA 2		
	BA 3		
	BA 4		
	BA 5		

(注) MAK=Makati, MAL=Malate, QC=Quezon City, CE=Cebu, BO=Boracay, CL=Clark, A=Alabang, BA=Baguio (数字は、それぞれの学校の実名の代わりである)

多くの学校が敷地内に学生寮を併設しているのだが、Metro Manila（Makati, Malate, Quezon City, Alabang）にある学校は都会という立地条件のため、寮があることは珍しいようだ。例えば、今回調査を行った Makati（マニラ中心部にあるビジネス街）にある学校には、寮が全くなかった。ただし、同じ Metro Manila でも、都心から離れると、学校によっては少し離れたところに学校が契約しているホテルやアパートがあり毎日送迎を行う場合もあった（Alabang にある 1 校）。また、Quezon City にある学校のうち 2 校は、学校から少し離れたマンションのある階が学生寮になっていた。そのうちの 1 校は、各ユニットに幾つか部屋があるのだが、一室に講師が同居する形で寮でも夜間レッスンを受けたり英語だけを話したりする生活ができるようになっていた。

学生寮がある学校は、マニラの中心部ではなく少し離れた場所や地方都市に多い。寮に住む利点は、他の学生とも交流がしやすいということである。特に、日本以外の国から学生が来ている場合は、授業以外でも英語の練習ができるし異なる文化も学ぶことができる。逆に、日本人が多い学校の寮では授業外での使用言語が日本語だけになってしまったり、いつも日本人同士で行動したりするようになってしまう可能性もある。寮のもう 1 つの長所は、3 食付いていることが多い洗濯などもしてもらえるので勉強に専念できるということである。また、物価や人件費が安いフィリピンの特徴で寮滞在にかかる費用も格安である。さらに、生活のほとんどを学校の敷地内で送れるし門限がある場合も多いので、フィリピン留学の問題の 1 つである治安の悪さをある程度は回避できるという利点もある。

寮滞在の場合、毎日の食事が気になるところだが、筆者が調査した学校ではかなり食事に気を配っている学校が多かった。食事に関する問題点の 1 つは、日本人の口に合うかどうかということである。日本人経営で学生の多くが日本人の場合には問題ないのだが、フィリピンでは歴史が長くレベルの高い英語学校の多くが実は韓国人経営である（中川，2015）。韓国

料理は、毎日となると日本人にとっては辛すぎる場合が多いので、最近では日本人を含め様々な国からの学生のために食事の味付けや中身を変えていくようだ。実際に、韓国人経営の学校何校かで寮の食事を食べさせてもらったが、数種類あるおかずの中で辛いのは1〜2種類であった。

一方、寮が全くない学校は、ホテルやアパートに滞在し自分の面倒は自分で見ることになるので、勉強に集中できなかったり滞在費や食費が余分にかかってしまったりする可能性がある。一方、勉強以外に色々なことをしたい人にとっては授業後に自由に行動できるので便利である。また、1人で好きな場所に住めるし、他の日本人と話したり行動をともにしたりする必要がないので、より英語漬けの環境に身を置くこともできる。ただし、自分から積極的に地元の人とコミュニケーションをする場を求めているかなければ、授業後は部屋にこもってしまうことになる可能性もある。また、自由であるために遊んでしまったり、慣れない外国で自分の面倒を全て自分で見なければいけないために勉強に集中できなくなってしまったりすることもあるだろう。さらに、外出する機会が多くなると、危険な目に会う可能性も高くなる。現地の治安や文化などに関する情報を収集し、十分に注意しながら自己責任で行動することが必要である。

4.2. 授業形態

授業形態に関しては、マンツーマンレッスン、マンツーマンとグループレッスンの組み合わせ、グループレッスンという3つの授業形態があることがわかった。最初の2つは、所謂民間の語学学校が採用している形態である。今回調査した大学付属校を除く全ての学校で学生の希望に合わせて全てマンツーマンにしたり、マンツーマンとグループレッスンの組み合わせにしたりすることが可能であった。基本的には決められたパターンがあるし（例えば、全て個人レッスン、個人レッスン5時間とグループレッスン3時間）、その時の講師の数や他の生徒の数にもよるのだが、ある程度

は個々の学生の希望に合わせることが可能であった。最後の形態は、大学付属校で採用されていた。フィリピン留学を最大限に活かすのであれば、できるだけ多くのマンツーマンレッスンを取ることができる民間の語学学校を選ぶのが得策かもしれない。仮に全てマンツーマンレッスンにしたとすると、少なくとも授業中は他の学生の国籍やレベルを全く気にせずにする。英語圏に語学留学したことがある日本人と話してみると、せっかく英語圏に留学したのにクラスメートは日本人ばかりだったという声をよく聞く。また、レベル分けをしたクラスであっても、学生間のレベル差が大きく、授業レベルに関する不満の声もよく耳にする。マンツーマンレッスンであれば、内容的にも個人のニーズにかなり対応できるので、例えば、スピーキング力を伸ばしたいのであれば毎日徹底的にスピーキングの練習をすることができる。ただし、1日2～3時間程度の少人数のグループレッスンであれば、学生同士で刺激を与え合うことができるし、講師と2人だけで長時間行われるマンツーマンレッスンの気分転換にもなる。英語圏の英語学校でも、もちろんマンツーマンレッスンを取することはできるが料金が非常に高い。例えば、オーストラリアのシドニーでマンツーマンレッスンを取るとマニラの約10倍かかる（Ozaki, 2011）。また、今回の調査ではマンツーマンレッスンがなかった大学付属校にも良い点がある。学校の敷地内にあるので、自分から積極的に行動できればフィリピン人大学生と友達になることができ英語を使う機会を増やすことが可能であるということだ。

4.3. プログラム

プログラムに関しては、一般英語学習を中心とする学校、試験対策のみの学校、一般英語学習と試験対策の両方を行う学校に分類できることがわかった。今回の調査では、大学の付属校には一般英語クラスしかなかった。一方、大学付属ではない英語学校の中には、試験対策（TOEFL や IELTS）だけを行う学校が Makati に1校あった。それ以外の学校では、

一般英語学習とともにある程度は TOEIC や TOEFL などといった英語試験対策を行っていた。また、特定の試験対策に力を入れていることで有名な学校もあったので、目標とする試験がはっきりしているのであれば、そういった観点から学校選びをするといいたいだろう。さらに、TOEIC などの公式試験会場になっている学校もあった。自分が勉強している学校で目標とする英語試験を受験できるというのは大きな利点である。例えば、TOEIC は朝早く始まるが、移動にかかる時間やエネルギーを節約できるし、普段慣れ親しんだ場所で受験できれば精神的な余裕を持つこともできる。4 週間程度の留学でも、TOEIC などのテストを帰国前に受験して自分の力がどれくらい向上したかを確認できるようにするといいたいだろう。

4.4. 学 生

学生という面からは、1 ヶ国からだけ学生が来ている学校、複数の国から学生が来ている学校、外国人とフィリピン人が一緒に授業を受けられる学校の 2 つに分類することができる。ただし、学生の割合は、マーケティングやシーズンによっても変化する可能性がある。

最初のカテゴリーの学校は、例えば日本人経営で日本人英語学習者のみをターゲットにしている場合である。学生と同じ国出身の人が経営しているので、学生のことがよくわかるという利点や信頼できるという利点がある一方で、授業が終わると日本語だけの世界になってしまう可能性がある。ただし、筆者が訪れた韓国資本学校の中には、韓国人学生が多いのだが授業外でも英語しか話してはいけないという厳しいルールを設けたり、学生寮の全てのユニットの 1 部屋に必ずフィリピン人講師が居住し学生が英語しか話せないようにしたりしている学校もあった。

複数の国から学生が来ている学校の利点は、授業後に他国の人たちと楽しみながら英語を話すことができるということで、ホームステイが難しいというフィリピン留学の欠点を補ってくれる。また、グループレッソンの

際にも、英語を話しやすい環境であることは言うまでもないし、国際語としての英語の役割を実感することができるだろう。そして、このような経験は英語を話す動機付けになるので、将来の英語学習にとっても非常に重要である。

フィリピン人と一緒に授業が受けられる学校は、日本人をフィリピンの英語学校に紹介する留学代理店では扱っていないようである。今回は、Makati で 2 校見つけることができた。では、どのようにして見つけるのかというと、インターネットなどを利用してフィリピン人のための英語学校を探すのである。このような学校の利点は、何と言ってもフィリピン人学生の英語レベルが高いということである。フィリピン人学習者は、日常的に英語を教育言語や第二言語として使用しているので、英語学校で勉強しなくても英語力はかなり高い。しかし、さらに英語に磨きをかけようとしている人や海外で職を得るために TOEFL や IELTS で高得点を取得しようとしている人が英語学校に入るので、外国人学習者は、相当レベルが高いフィリピン人英語学習者と一緒に勉強することによって自分たちもレベルアップができる。加えて、外国人ばかりのクラスで問題になる一番レベルの高いクラスでさえも、それほどレベルが高くないといった問題を避けることができる。こういった学校は、すでに英語力がかなり高い人（例えば、TOEIC 900 点以上）にお勧めである。

4.5. 講 師

講師という面からは、フィリピン人講師のみによる授業、英語母語話者のみによる授業、フィリピン人と英語母語話者による授業の組み合わせ、という 3 種類に分類することができる。今回の調査では、フィリピン人講師のみの学校がほとんどで、英語母語話者のみの学校は、Makati にある 1 校のみであった（アメリカ人経営）。最後のフィリピン人講師と英語母語話者講師の両方がいる学校も少なく、Makati にある 1 校（アメリカ人

とフィリピン人の共同経営), Clark の 2 校 (韓国人経営), そして Boracay の 1 校 (カナダ人経営) のみであった。フィリピン人講師の利点は, 自分たちも英語母語話者ではなく学習者なので生徒のことを理解しやすいという点である。また, 文法も意識的に勉強している場合が多いので説明がしやすいというのも利点であろう。さらに, TOEIC, TOEFL, IELTS などを自分自身が受験している講師もいるので, 試験対策に関しては英語母語話者よりも優れているかもしれない。さらに, 学校がフィリピンにあるので, 資格のある優れた講師となるとフィリピン人のほうが見つけやすいということも利点である。一方, 英語母語話者講師の利点は, 英語圏で使われる自然な英語という点ではフィリピン人講師に優るということであろう。ただし, 前述したように英語圏で使われている英語がフィリピンで使われている英語に優るという意味ではない。また, 国際語としての英語を使う場合に, 英語は母語話者によるものと非母語話者によるものの 2 つに大別できるが, 両方に慣れておく必要がある。加えて, フィリピン留学を希望する学習者の中には英語母語話者の英語を目標としている人もいる (羽伊佐, 2016)。しかし, 英語圏留学はコストという面でフィリピン留学よりも難しい。以上のようなことを考えると, フィリピン人講師と英語母語話者講師の両方がいる学校は非常に貴重である。

講師を雇用する際の基準は質問の中心ではなかったのだが, インタビュー中に出た学校側からの話から判断する限り, 英語力, 大学での専攻, 教員免許・資格という 3 つに分類できるようである。英語力に関しては, TOEIC などの語学試験の結果や顧客がアメリカ人であるコールセンターで働いていたというのが主要な決め手となるようである。フィリピンには, 特にアメリカ人向け顧客サービスのコールセンターが多くあり (Keitel, 2009), コールセンターで働く人たちは当然流暢に英語を話すことができる。そういった人たちがコールセンターを辞めた後に英語学校の講師になっている例も珍しくない。大学での専攻が資格基準になる場合は, 英語ある

いは英語教育に関連する専攻が基準になっているようである。最後に免許・資格であるが、これはフィリピンの初等・中等教育の英語教員免許あるいは TESOL の教員資格を取得している人ということになるようだ。ただ、教師の採用条件に関する詳細や採用されてからの講師研修という点に関しては、残念ながら今回の調査は不十分である。

近年、日本にいながらにしてフィリピン留学に近い経験ができるフィリピン人講師によるオンライン英会話学校が多く存在するが、Hicap (2009) によると、オンライン英語学校講師は大卒である必要はなく、唯一の資格は「アメリカ英語の発音」である。筆者は、10 のオンライン英会話学校で最低 1 ヶ月間レッスンを取ってみたが、その全てで生徒が自分の都合の良い時間にレッスンを取ることができる予約制が採用されていた。多くの予約をこなし、また受講者が予約を入れられないということをなくするためには多くの講師が必要なので、あまり講師の資格にこだわってられないという事情があるのだろう。

筆者が体験した 10 のオンライン英会話学校では、多くの講師がアルバイトの大学生で、しかも大学での専攻が英語とは全く関係ない場合が多かった。また、以前にコールセンターでアメリカ人の顧客を相手に毎日英語を話していたという人も多かった。さらに、看護師が本当の仕事という人も多かった。多くのフィリピン人が自国の経済状態の悪さのために海外で職を得ようとしているが、看護師は特に英語圏で仕事をすることを夢見ている人が多いのが理由のようだ。実際、Makati で訪れた TOEFL や IELTS だけを教えている英語学校では、ほとんどの生徒が英語圏で働くことを夢見る看護師と理学療法士であった。自分たちの英語力を活かし国内である程度収入がよい仕事につけるということで、オンライン英会話学校で働いている看護師有資格者は多いようだ。

要するに、多くの講師が本当の英語教師ではないのだ。さらに、同じ時間帯でも異なる講師を選べるために、ある先生が気に入らなければ別の講

師を選べばよいので、学校側は余計に講師の資格にこだわらなくなってしまうという悪循環もあるようである。フィリピンにあるオンラインではない英語学校では、どうなのだろうか。また、特に新しい講師に対するトレーニングはどのように行っているのだろうか。これからの研究課題である。

5. おわりに

今回の調査では、フィリピンにある英語学校を実際に訪れ、滞在方法、授業形態、プログラム、学生、講師という観点からインタビューおよび実地調査を行った。そして、その結果に基づきフィリピン留学の長所と短所について論じた。イギリス、アメリカ、カナダ、オーストラリア、ニュージーランドといった英語圏で英語を勉強することに魅力を感じる人も多いと思うが、経済的なことを考えると難しいという現実もある。また、英語圏の語学学校で一般的に行われているグループレッスンでは、短期間で英語力を伸ばすことはそれほど簡単ではない。他学生の国籍を常に気にすることになるし、内容やレベルを自分だけに合ったものにすることは不可能に近い。以上のようなことを考えると、普通の生活で英語を使う機会の少ない日本人の英語力を飛躍的に向上させるために、これから益々フィリピン英語留学は注目されていくのではないだろうか。その際に、本稿で論じてきたような異なる面からの長所と短所を考えながら、学校を選択したり留学生活を送ったりすれば、より効果的に自分の目標を達成できるだろう。

今後の研究テーマとしては、今回の調査で扱うことができなかった教師雇用・訓練という面からのより詳細な調査が考えられる。さらに、フィリピン留学の有効性を証明するために、英語力向上や英語学習動機向上といった面で英語圏留学者とフィリピン留学者を比較する実証研究も必要であろう。また、フィリピンをベースとしたオンライン英会話学校の研究も必要である。

今回の調査が、日本人の英語力向上に少しでも役立つことを願いながら筆を置くことにする。

引用文献（日本語文献は50音順，英語文献はアルファベット順）

- 太田英基. (2011). フィリピン「超」格安英語留学. 東京：東洋経済新報社
- 大谷浩則. (2013). 大人気 格安フィリピン英語留学！ 成功の秘訣は事前のトラブル回避術にあった！. バックパッカー新聞出版部 Kindle 版（出版社所在地不明）.
- 尾崎茂. (2015). フィリピンの英語教育から日本が学べること — 両国における英語教育の始まりという観点から —. 拓殖大学語学研究, 132, 1-24.
- 中川友康. (2015). 英語はアジアで学ぶ時代が来た！ フィリピン留学決定版. 東京：宝島社
- 羽井佐昭彦. (2015). フィリピン英語留学する日本人の言語態度に関する一考察. 日本大学研究紀要, 77, 15-30.
- 羽井佐昭彦. (2016). フィリピン英語留学が言語態度に与える影響 — 日本人学習者を対象としたインタビュー調査から —. 留学交流, 62, 7-10.
- 福屋利信. (2015). グローバル・イングリッシュならフィリピンで. 東京：近代文藝社.
- 渡辺幸倫&羽井佐昭彦. (2016). フィリピン英語留学が言語態度に及ぼす影響：継時的インタビュー及び参与観察を手掛かりに. 相模女子大学文化研究, 3, 27-37.
- Bolton, K. (2008). English in Asia, Asian Englishes, and the issue of proficiency. *English Today*, 94(2), 3-12.
- Brock, A. (2015). Philippines attracts English learners on a budget. *VOA*. Retrieved from <http://learningenglish.voanews.com/a/philippines-attract-eenglish-learners-on-a-budget/2706062.html>
- Chavez, A. (2014, January 10). What Asia can learn from Philippines about English education. *Huffington Post*. Retrieved from http://www.huffingtonpost.com/amy-chavez/what-asia-can-learn-from-_b_4572991.html
- Clark, U. (2014). Which variety of English should you speak? Retrieved from <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/which-variety-english-should-you-speak>
- ETS (n.d.). The TOEFL test is the best measure of academic English

- proficiency. https://www.ets.org/s/toefl/pdf/94227_unlweb.pdf
- Hicap, J. M. (2009, September 13). Koreans flock to the Philippines to learn English. *The Korea Times*. Retrieved from http://www.koreatimes.co.kr/www/news/nation/2011/04/117_51729.html
- Kawahara, M. (2005). *Makkaaasaa ga kita hi: Hachigatsu juugonichi kara no hatsukakan* [The day when General MacArthur came: Twenty days from August 15]. Tokyo: Choshobo Kojinsha.
- Kawahara, T. (2005). A comparative study of the Thomasites and the oyatoi gaikokujin: Foreign teachers and their language teaching. In D. T. Dayag & J. S. Quakenbush (Eds.), *Linguistics and language education in the Philippines and beyond: A Festschrift in honor of Ma. Lourdes S. Bautista* (pp.305-319). Manila, Philippines: Linguistic Society of the Philippines.
- Keitel, R. S. (2009, November). *Innovation in borderless distance learning of English*. Paper presented at the 13th UNESCO-APEID International Conference on Education and World Bank-KERIS High Level Seminar on ICT in Education. Hang Zhou, People's Republic of China.
- McGeown, K. (2012, November 12). The Philippines: The world's budget English teacher. *BBC*. Retrieved from <http://www.bbc.com/news/business-20066890>
- Nakahara, K. (2008). Importance of English proficiency in business: Situations in Japan and in the Philippines. *Kantou Gakuin Daigaku Keizaikei*, 234, 41-59.
- Nakahara, K. (2011). Some keys to improving Japanese English education: What parts of the Philippines' education system should we follow? *Shizen Ningen Shakai*, 50, 27-53.
- Ozaki, S. (2011). Learning English as an international lingua franca in a semi-English- speaking country: The Philippines. *Asian EFL Journal. Professional Teaching Articles*, 53, 51-60.
- Pearson English Business Solutions. (2013). *Heightened urgency for business English in an increasingly global workforce*. San Francisco, CA: Pearson Business English Solutions.

○拓殖大学 研究所紀要投稿規則

（目的）

第1条 拓殖大学（以下、「本学」という。）に附置する、経営経理研究所、政治経済研究所、言語文化研究所、理工学総合研究所及び人文科学研究所（以下、「研究所」という。）が発行する紀要は、研究成果の多様な学術情報の発表の場を提供し、研究活動の促進に供することを目的とする。

（種類）

第2条 研究所は、次の紀要を発行する。

- (1) 経営経理研究所 紀要『拓殖大学 経営経理研究』
- (2) 政治経済研究所 紀要『拓殖大学論集 政治・経済・法律研究』
- (3) 言語文化研究所 紀要『拓殖大学 語学研究』
- (4) 理工学総合研究所 紀要『拓殖大学理工学研究報告』
- (5) 人文科学研究所 紀要『拓殖大学論集 人文・自然・人間科学研究』

（投稿資格）

第3条 研究所が発行する紀要の投稿者（共著の場合、投稿者のうち少なくとも1名）は、原則として研究所の研究員でなければならない。

2 研究所の編集委員会（以下「編集委員会」という）が認める場合には、研究員以外も、投稿することができる。

（著作権）

第4条 研究所が発行する紀要に掲載された著作物の著作権は、研究所に帰属する。

2 研究所が必要と認める場合には、投稿者の許可なく、著作物の転載や引用を許可する。ただし、事後に投稿者に報告するものとする。

3 研究所の紀要に掲載した著作物は、電子化しコンピュータネットワークを通じて、本学のホームページ等に公開するものとし、投稿者はこれを許諾しなければならない。

（執筆要領および投稿原稿）

第5条 投稿する原稿は、研究所の執筆要領に指示に従って作成する。

2 投稿する原稿は、図・表を含め、原則として返却しない。

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

（原稿区分他）

第6条 投稿区分は、別表1, 2のとおり、定める。

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

（投稿料他）

第7条 投稿者には、一切の原稿料を支払わない。

- 2 投稿者には、掲載の抜き刷りを50部まで無料で贈呈する。50部を超えて希望する場合は、超過分について有料とする。

（正誤の訂正）

- 第8条 印刷上の誤りについては、投稿者の申し出があった場合、これを掲載する。ただし、印刷の誤り以外の訂正や追加は、原則として取り扱わない。
- 2 投稿者の申し出があり、研究所の編集委員会がそれを適当と認めた場合には、この限りでない。

（その他）

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

（改廃）

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

附 則

この規則は，平成 26 年 4 月 1 日から施行する。

別表 1 原稿区分（理工学総合研究所以外）

(1) 論 文	研究の課題，方法，結果，含意（考察），技術，表現について明確であり，独創性および学術的価値のある研究成果をまとめたもの。
(2) 研究ノート	研究の中間報告で，将来，論文になりうるもの（論文の形式に準じる）。 新しい方法の提示，新しい知見の速報などを含む
(3) 抄 録	研究所研究助成要領第 10 項(2)に該当するもの。
(4) その他	上記区分のいずれにも当てはまらない原稿（判例研究，解説論文，調査報告，資料，記録，研究動向，書評等）については，編集委員会において取り扱いを判断する。
	また，編集委員会が必要と認めた場合には，新たな種類の原稿を掲載することができる。

別表 2 原稿区別（理工学総合研究所）

(1) 展望・解説，(2) 設計・製図，(3) 論文，(4) 研究速報，(5) 抄録（発表作品の概要を含む），(6) 留学報告，(7) 公開講座，(8) 学位論文

拓殖大学言語文化研究所 『拓殖大学 語学研究』執筆要領

1. 発行回数

『拓殖大学 語学研究』（以下、「紀要」という）は、原則として年2回発行する。
その発行のため、以下の原稿提出締切日を厳守する。

- (1) 9月中旬締切 — 12月発行
- (2) 11月末日締切 — 3月発行

上記の発行に伴い、言語文化研究所（以下、「研究所」という）のホームページにも掲載する。

2. 使用言語

用語は、日本語又は日本語以外の言語とする。ただし、日本語以外の言語での執筆を希望する場合は、事前に編集委員会に申し出て、その承諾を得たときは、使用可能とする。

3. 様式

投稿原稿は、完成原稿とし、原則としてワープロ原稿2部を編集委員会宛に提出する。

- (1) 数字は、アラビア数字を用いる。
- (2) 原稿の文量は、A4縦版・横書き・20,000字以内とし、本文と注及び図・表を含め、原則として、以下のとおりとする。
 - ① 日本語による原稿：1行33字×27行
 - ② ローマ字（及び欧文）による原稿：ダブルスペースで32行。1行の語数は日本語33文字分。
 - ③ 上記以外の言語による原稿：ダブルスペース、20枚

上記分量を超えた投稿原稿は、言語文化研究所編集委員会（以下、「編集委員会」という）で分割掲載等の制限をおこなうこともある。

投稿者の希望で、本紀要の複数号にわたって、同一タイトルで投稿することはできない。

ただし、編集委員会が許可した場合に限り、同一タイトルの原稿を何回かに分けて投稿することができる。その場合は、最初の稿で全体像と回数を明示しなければならない。

- (3) 上記以外の様式にて、投稿原稿の提出する場合には、編集委員会と協議する。

4. 投稿原稿

- (1) 原稿区分は、「拓殖大学 研究所紀要投稿規則」に記載されている種別のいずれかとするが、「その他」の区分、定義については付記のとおりとする。
- (2) 投稿原稿の受理日は、編集委員会に到着した日とする。
- (3) 投稿は完成原稿の写しを投稿者が保有し、原本を編集委員会宛とする。
- (4) 投稿原稿数の関係で、紀要に掲載できない場合には、拓殖大学言語文化研究所長（以下「所長」という）より、その旨を執筆者に通達する。

5. 図・表・数式の表示

- (1) 図・表の使用は、必要最小限にし、それぞれに通し番号と図・表名を付けて、本文中に挿入位置と原稿用紙上に枠で大きさを指定する。図・表も分量に含める。
- (2) 図および表は、コンピューター等を使用し、作成すること。
- (3) 数式は、専用ソフト等を用いて正確に表現すること。

6. 注・参考文献

- (1) 注は、本文中に（右肩に片パーレンで）通し番号とし、執筆者の意向を尊重して脚注、後注とも可能とする。
- (2) 引用・典拠の表示は各言語の一般的な方式に従うものとする。

7. 執筆予定表の提出

紀要に投稿を希望するものは、『拓殖大学 語学研究』執筆予定表を、指定された期日までに提出する。

8. 原稿の提出

投稿原稿と一緒に、『拓殖大学 語学研究』投稿原稿表紙に必要事項の記入、「拓殖大学言語文化研究所ホームページへ公表承認印」を捺印し、原稿提出期日までに提出する。

9. 原稿の審査・変更・再提出

- (1) 投稿原稿の採否は、編集委員会の指名した査読者の査読結果に基づいて、編集委員会が決定する。編集委員会は、原稿の区分の変更を投稿者に求める場合もある。
- (2) 提出された投稿原稿は、編集委員会の許可なしに変更してはならない。

- (3) 編集委員会は、投稿者に若干の訂正、あるいは書き直しを要請することができる。
- (4) 編集委員会は、紀要に掲載しない事を決定した場合は、編集委員会名の文書でその旨を執筆者に通達する。
- (5) 他の刊行物に既に発表された、もしくは投稿中の原稿は、紀要に投稿することができない。

10. 投稿原稿の電子媒体の提出

投稿者は、編集委員会の査読を経て、修正・加筆などが済み次第、A4 版用紙（縦版、横書き）にプリントした完成原稿 1 部と電子媒体を提出すること。

電子媒体の提出時には、コンピューターの機種名と使用 OS とソフトウェア名及びバージョン名を明記すること。

なお、手元には、必ずオリジナルの投稿原稿のデータを保管しておくこと。

11. 校 正

投稿原稿の校正については、投稿者が初校および再校を行い、編集委員会と所長が三校を行う。

この際の校正は、最小限の字句に限り、版組後の書き換え、追補は認めない。

校正は、研究所の指示に従い、迅速に行う。

校正が、決められた期日までに行われない場合には、紀要に掲載できないこともある。

12. 改 廃

この要領の改廃は、言語文化研究所会議の議を経て、言語文化研究所長が決定する。

附 則

この要領は、平成 26 年 4 月 1 日から施行する。

付記：「その他」の区分・定義について

- ①調査報告：専門領域に関する調査。
- ②資 料：原稿区分の範疇以外で教育・研究上有用であると考えられるもの。
- ③書 評：専門領域の学術図書についての書評。
- ④紹 介：専門領域に関するもの。

以上。

執筆者紹介

- 浅井 澄 民 (外国語学部准教授, 中国語学・中国語史)
新田目 夏 実 (国際学部教授, 社会学・フィリピン地域研究)
尾 崎 茂 (外国語学部教授, 言語テスト学, 言語教育政策)
小野寺美智子 (政経学部教授, 日本語教育・認知言語学)
狩 野 紀 子 (外国語学部教授, 英語教育・CALL)
小 林 孝 郎 (外国語学部教授, 日本語・日本語教育)
平 山 邦 彦 (外国語学部教授, 中国語学, 現代中国語文法)
安 富 雄 平 (外国語学部教授, スペイン語学・外国語教育)

編集委員／小池和良 (外国語学部教授), 遠藤裕子 (外国語学部教授), 松下直弘 (外国語学部教授), 小林伊智郎 (工学部准教授), 永江貴子 (外国語学部准教授), 廣澤明彦 (外国語学部准教授), 佐藤明彦 (国際学部教授), 大野英樹 (外国語学部助教)

拓殖大学 語学研究 第135号

平成29年2月6日 印刷

平成29年2月13日 発行

(頒布 1200 円)

編集兼発行人 小池和良
言語文化研究所所長

発行所 拓殖大学言語文化研究所

〒112-8585 東京都文京区小日向3-4-14

TEL 03(3947)7595(直通)

印刷 株式会社 外為印刷

