ISSN 1348-8384

拓殖大学
語学研究
Takushoku Language Studies

2019. 10
No. 141

拓殖大学 語学研究

2019 年 10 月

第 141 号

目　次

〈論文〉

漢文の係り受け構造の図解……阿久津　智（ 1 ）

文明戯劇団「開明社」小史……久米井敦子（ 35 ）

「日本語らしさ」に欠かせない視点表現の検証
――中立視座タイプの談話における日本語母語話者と
ベトナム人・中国人日本語学習者の描写の比較から――
……中村かおり（ 61 ）

〈研究ノート〉

ICT を活用した資格試験対策
――中検 WEB の利用から――　……永江　貴子（ 89 ）

〈抄録〉

拓殖大学と外国語教育
――「拓殖人材」育成を目指して――……浅井　澄民（101）

拓殖大学研究所紀要投稿規則
拓殖大学言語文化研究所　『拓殖大学語学研究』執筆要領 …（117）

Takushoku Language Studies

No. 141

Contents

〈**Articles**〉

The Diagram of the Dependency Structure
of Classical Chinese …… AKUTSU Satoru（ 1 ）

The History of the Theatrical Company
"Kaiming-she" …… KUMEI Atsuko（35）

Examination About the Typical Ways
of Expressing Viewpoints in Japanese:
A Comparative Study of Japanese, Chinese, and Vietnamese
on Writing in Terms of Essential Elements in Neutral Viewpoints
…… NAKAMURA Kaori（61）

〈**Study Note**〉

Test of Practical Competency in ICT …… NAGAE Takako（89）

〈**Abstract**〉

Takushoku University
and Foreign Language Teaching …… ASAI Sumitami（101）

Submission of Manuscript

Instructions for Contributors

〈論　文〉

漢文の係り受け構造の図解

阿久津　　智

要　旨

本稿では，漢文訓読を，日本語を客観的に見直し，言語の構造について考える機会ととらえ，漢文の構造を図解する方法について論じた。漢文訓読は，漢文（古典中国語）から日本語への構造の変換と見ることができるが，修飾成分（修飾語）が，被修飾成分（主要語）の前にも（「連用修飾語-述語」など），後にも（「述語-目的語」など）置かれることのある漢文を，修飾成分が必ず被修飾成分の前に置かれる日本語に変える際には，語順がそのままであったり，逆になったりするため，（後者の場合だけに使われる）返り点では，その構造がとらえにくい場合がある。そこで，本稿では，文の構造を階層構造（句構造）として分析し，その係り受けを矢印で示すことで，文の構造と訓読の順序とを示す図解方法を試みた。

キーワード：漢文，訓読，係り受け，返り点，構造の図解

1. はじめに

本稿では，漢文訓読を，日本語を客観的に見直し，言語の構造について考える機会ととらえ，それを図解する方法について考えていく。

「訓読」とは，「元来中国の文語文である漢文を，国語の文章として読むこと」（文部科学省 2010: 28, 2018b: 119）であるが，そこに見られる工夫には，日本語の特徴，および（古典）中国語の特徴が現れており，これら

を対比することは，言語（構造）について考える，かっこうの材料となるものと思われる。

これに関連して，『高等学校学習指導要領』（平成 21 年 3 月）の「国語総合」の〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕の「イ 言葉の特徴やきまりに関する事項」には，「㋐国語における言葉の成り立ち，表現の特色及び言語の役割などを理解すること」（文部科学省 2009: 12）があり，このうちの「表現の特色」について，『高等学校学習指導要領解説 国語編』（平成 22 年 6 月）には，次のように述べられている(1)。

> 「表現の特色」については，文章の形態や文体による特色をはじめとして，音韻，文字，表記，語句，語彙，文法など国語の各側面から考えることができる。これらのことは，国語を他の言語と比較することなどによってはっきりする。（文部科学省 2010: 28）
>
> 文法に関しては，例えば，名詞や動詞を中心にして，それらを形容詞や副詞が修飾し，助詞や助動詞がこれらをつないで文が成立するという文の基本的な構造における特色がある。また，表現者の意図や心情を直接表現する助詞，助動詞などが，多くは文の末尾に現れるということも，国語の表現の特色についての例となる。（文部科学省 2010: 29）

この事項に関して，漢文訓読は，「国語を他の言語と比較」し，「国語の表現の特色」（とくに「文の基本的な構造における特色」）を知るのに，絶好の材料となると思われる。

ところで，学校教育における漢文については，その不人気（漢文嫌い）が問題になることが多い。少し古いものであるが，大規模な調査としてよく引用されるものに，国立政策研究所が高校の生徒・教員を対象に行った「平成 17 年［2005］度高等学校教育課程実施状況調査」がある（［ ］内は筆者。以下同じ）。この「Ⅱ 質問紙調査集計結果 2 国語総合」によると，7 割を超える生徒が「漢文は嫌いだ」と答えている(2)。また，（漢文学（中

国古典文学）を受講している）大学生を対象とした，別のいくつかの調査においても，「漢文は嫌いだ」と答える者が少なくないという結果が出ている[(3)]。このように漢文が不人気であることについては，⑴漢文を学ぶ意義がよくわからない，⑵文法的なことがら（訓読法）がよくわからない，といったことが要因として考えられている[(4)]。

これについて，本稿は，漢文を学ぶ意義を，日本語の文法的な特徴を理解し，言語の構造について考えるのに役に立つ（さらに，外国語学習にも応用できる可能性がある），という点におき，上の⑵の「文法的なことがら（訓読法）」の学習を⑴の「漢文を学ぶ意義」につなげたいと考える。

そこで，本稿では，まず，漢文を学ぶ意義（理由）を中心に，いくつかの議論を概観し（第 2 節），つづいて，漢文訓読を，言語の構造を分析・理解する機会ととらえる見方を挙げる（第 3 節）。そして，最後に，漢文訓読を，日本語，および（古典）中国語の文法（構造）の特徴を表すもの（対比的に示すもの）と考えたときに，それをどのように図解したらわかりやすいかについて考えていきたい（第 4 節）。

2. 漢文を学ぶ意義

漢文を学ぶ意義（理由）に関しては，『高等学校学習指導要領解説 国語編』（平成 22 年 6 月）の「国語総合」に次のようにある[(5)]。

> 我が国は中国の文化の受容とその変容とを繰り返しつつ独自の文化を築き上げてきた。その経緯を踏まえ，古文と漢文の両方を学ぶことを通して，両文化の関係に気付くことが大切である。古来，我が国は，文字，書物を媒介にして，多くのものを中国から学んだ。その結果，漢語や漢文訓読の文体が，現代においても国語による文章表現の骨格の一つとなっている。漢文を古典として学ぶことの理由はこの点にもある。（文部科学省 2010: 27）

上では，「漢文を古典として学ぶことの理由」として，日本文化の源流に中国文化の受容があり，漢語や漢文訓読の文体が日本語の文章表現に大きな影響を与えていることを挙げている。

「国語総合」の教科書（平成 24 年検定済。以下同じ）では，漢文を「学ぶ意味」について，「漢文を『日本文化，日本の言葉の源』として捉えたもの，『知恵の宝庫』として捉えたもの，『明治期に流入した西欧文明を受け止めた基礎』[6] と捉えたものが大半」（宮 2017: 36）となっている[7]。たとえば，ある教科書には，次のようにある。

> 漢文を通して大陸の豊かな文化を吸収・消化することで，言語・文化・思想をはじめとする日本の文化が大いに発展した。漢文は，日本人にとって知恵の宝庫であり続け，中国のみならず，日本の私たちの古典ともなったのである。明治期の人々は，次々に流入する西欧の文明を受け止める際に，漢文で培った言語力を駆使して西欧の言語・思想を翻訳し，『哲学』『概念』『心理学』など，新しい漢語を次々に生み出すことなどで対応した。そうした先人の努力によって，外来語をそのまま使用する，ひいては西欧文明をそのまま受け入れるのではない，アジアの中でもユニークな，近代日本の文化の基層が育まれたといえよう。（『精選国語総合』「漢文の世界へ」三省堂 p. 303）

このように，学校教育では，漢文を日本の古典と位置づけ[8]，訓読するものとしている。しかし，これに関して，そもそも，①漢文とは何か（定義・範囲），②漢文は日本の古典（訓読するもの）か，については議論がある。これらについて，以下で簡単に触れておきたい。

2.1　漢文とは何か

学校教育における「漢文」の定義（範囲）としては，『昭和二十六年（一九五一年）改訂版 学習指導要領 国語科編（試案）』に示されたものが，その後の基準となっているようである。

ここに漢文とよぶものは，

㈠漢民族によって作られた文語体の詩文。

㈡それを学んで日本人が作った詩文。

のことであり，広い意味では，

㈢日本語を混じた漢字のみの文。

もはいる。そして，これらの漢文は，昔からわが国のことばで訓読されてきたものであり，その訓読の形式が国語に大きな影響を与えてきたのである。したがって，漢文は訓読されることによって，はじめてわが国語生活と結びつくものであるから，訓読することは，漢文学習における必要な条件である。（文部省 1951:「第七章　国語科における漢文の学習指導」「一　漢文学習の範囲」）

この考え方は，「そのまま漢文教育界に受けつがれてきている」（江連 1984: 3）ようであるが，上の㈢を漢文の範囲に含めるかどうかについては，懐疑的な見方（宇野 1969: 11）もある。

この『学習指導要領　国語科編（試案）』（昭和 26 年改訂版）における漢文のとらえ方は，長澤規矩也の考えに基づくものと思われるが(9)，長澤（1984: 346（初出 1950））は，上の（三）について，「和語を漢字で表わして，漢文漢語の中にまぜた和漢混淆文もあるわけであり，和漢混淆文にも，和文体と漢文体と二種あるので，漢文体のものは広義の漢文の中に入れたい。」と述べている(10)。

「国語総合」の教科書では，漢文を，上の㈠，あるいは，㈠と㈡，としているものが多いようである。たとえば，「漢文とは，もともと中国の文語文である。」（『国語総合』教育出版 p. 272），「漢文とは，漢字で書かれた文語文を中心とする中国の文章のことで，それに倣って日本で書かれた文章も含むものである。」（『精選国語総合』三省堂 p. 302），「漢文とは，中国の文語文および文語文法に基づき，漢字を用いて書かれた文章をさします。」（『国語総合』筑摩書房 p. 352）などとされている。

近年では，漢文を広い意味でとらえることが増えてきている。（ほぼ）漢字のみで書かれた文章で，中国語の文語文法に則っていないもの（いわゆる「変体漢文」）も，漢文として扱うことが多くなってきているようである[(11)]。

この事情について，たとえば，金（2010）は，次のように述べている。

> 従来，日本で漢文というのは，もっぱら規範的漢文を指す用語であった。学校などで習う漢文がすなわちそれである。しかし規範的漢文は，この地域［「東アジアの漢文文化圏」］の共通言語ではあったが，それがカバーする範囲はきわめて狭い。その外には，より広い範囲で使用された変体漢文や，漢字から直接，間接に派生したさまざまな固有文字による文章，さらには固有文字と漢字の混用文がある。そしてそれらは，繰り返し述べたように，互いに切り離すことのできない複雑な糸で結ばれているのである。（金 2010: 229）

大学レベルの漢文教科書にも，沖森卓也編『漢文資料を読む』のような，「日本漢文」（「日本人が書いた漢文」），とくに「和化漢文（変体漢文）」（「漢文に似せているが，日本語的な表現の混じった文章」）を多く載せる，新しいタイプのものが現れてきている[(12)]。

2.2　漢文は日本の古典か

これまで見たように，学校教育における漢文は，日本の古典と位置づけられ，訓読するものであるが，これに対し，漢文は中国の古典であり，中国語で音読すべきだという考えもある（両者は，たとえば，「訓読古典学／音読古典学」（松浦 2003（初出 1997）），「漢文訓読法／中国語直読法」（門脇 2005）などと呼ばれることがあるが，ここでは，主に「訓読説／音読説」を使っておく）。

古くに音読説を主張した者としてまず言及されるのは，江戸中期の荻生徂徠であるが[(13)]，近代以降では，明治期の重野安繹[(14)] が先駆者とされ

（陶 2008: 50），大正期には，青木正児が「漢文直読論」を唱え[15]，昭和初期には，倉石武四郎が「訓読塩鮭論」を展開した[16]。

一方，戦後に活躍した，長澤規矩也や宇野精一は，漢文を日本の古典ととらえ，訓読説を主張した[17]。その後，「『訓読古典学』も『音読古典学』も，それぞれに，他者をもっては替えがたい重要な存在理由（不可欠性）をもっている」（松浦 2003: 337[18]）とする，松浦友久の説が現れ，近年では，高校までの「漢文」と大学からの「中国古典文学」とを分けて扱う考え方が多く見られる。これには，たとえば，次のようなものがある。

> 大学での中国語の授業を通して初めて中国の文学に興味を持った者，特に近現代文学を専門に研究している若手の研究者には先に述べたような［「漢文訓読法」派と「中国語直読法」派との］「論争」はすでに意味をなさないものとなっているはずである。現在，古典であっても，訓読するのではなく，直読することはすでに当然のこととなっている。（門脇 2005: 337）
>
> 高等学校までの「漢文」では，原文を訓読という方法を用いて訓点（句読点，返り点，送り仮名の総称）を施した「訓読文」を主として扱う。これは日本語の範疇であるため，「国語科」の古典分野で学習している。［中略］
>
> 一方，大学で教授される中国古典では，大半が訓点のない漢文の原資料（白文）を扱い，必要に応じて「漢文訓読」，あるいは外国語の文学という意識を強めた「中国語直読」，またはその両方を用いて白文を読み解いていく。（林 2017: 48）

いずれにしても，結局，「音読，訓読いずれにしても，原典を正確に読み取る能力の育成が急務」（上手 2010: 94）ということになるかと思われる。この点において，訓読は翻訳として十分に機能していない[19]，あるいは，訓読は，「一義的には解釈でも翻訳でもない。復文［書き下し文から原文への復元］作業を前提として，漢文を暗記するための一種の記憶術

だ。」（古田島 2017b: 38）[20] というような見方もある。このような「訓読＝翻訳」ではないとする立場に立つ場合，訓読を，「古典中国語から日本語への構造の変換」として見直すことも可能であろう。これについて，次節で見ていきたい。

3. 漢文訓読による構造の学習の意義

本節では，まず，訓読を，「古典中国語から日本語への構造の変換」ととらえ，言語の構造を考える機会と見る見方について触れておく。

これは，訓読を，「漢文の文構造をさしあたり日本語の文構造にあてはめてみようとする手段」（江連 1984: 57），「『日本語文語文』の骨格によって『中国語文語文』を分析・再構築する作業」（松浦 2003: 334），「VO［「動詞–目的語」の語順］型の孤立語である古典中国語を，OV［「目的語–動詞」の語順］型の膠着語である日本語の読み下し文に変換する，という過程の一種」（安岡 2018c: 33）[21] などと見るものである。これは，また，訓読を，「日本語を客観的にとらえ，日本語の特異性を知る機会」（太田 2014: 58），「日本語への認識を開く契機」（坂口 2005: 46），さらに，「異言語・異文化理解の積極的な契機」（安藤 2005: 38），「自己を相対化する視点」（門脇 2006: 382）などととらえる見方でもある。

「漢文訓読によって言語の構造を考える」という視点は，『高等学校学習指導要領』（平成 21 年 3 月）には，はっきりとは示されていない。「国語総合」の「3 内容の取扱い」には，次のようにある[22]。

> 古典の教材については，表記を工夫し，注釈，傍注，解説，現代語訳などを適切に用い，特に漢文については訓点を付け，必要に応じて書き下し文を用いるなど理解しやすいようにすること。（文部科学省 2009: 13）

ここに示された「漢文については訓点を付け，必要に応じて書き下し文

を用いるなど理解しやすいようにすること」については，思考力（文の構造を自ら考えて判断する力）を養うことにならない，という批判がある[23]。たとえば，古田島（1994）は，次のように述べている。

> 外国語学習という観点から考えた場合，これは大きな問題だ。言うまでもなく，訓点を付けた漢文とは，すでに解釈されたものである。返り点であらましの統語構造を示しつつ日本語に変換するための順序を指示し，送り仮名で単語の品詞や語句どうしの文法関係をおおむね呈示してみせたのが訓点付き漢文の実体だ。［中略］自らの思考力で中国古典語を解釈してゆく行為とは性質が異なるわけだ。（古田島 1994: 386）

また，土屋（2017）は，大学生 108 名を対象とした調査の結果から，「漢文読解に当たって文構造を全く意識しないことの方が，むしろ普通である」として，次のように述べる。

> 訓点つきの漢文を読む限りは，その文構造を学習者が自ら考えて判断する必要はない。だとすれば，意識的な指導が継続されないかぎり，学習者は文構造を考える練習を積む機会はないのである。本稿が問題としている，漢文の構造分析が定着しない原因は，この点にあると考えられる。（土屋 2017: 7）

土屋（2017: 8-10）は，「漢文の構造分析」（「文構造への理解」）のために，高校の漢文学習において，「文中に登場する熟語」の構造を考えること（それを繰り返し行うこと）を提案している。

漢文の構造の学習については，ほかに，「訓読の『ゆれ』や多様性」を利用した「生徒たちの理解を深めることを目指した授業」の試み（渡辺 2005: 56）などもある[24]。訓読の「ゆれ」は，学校教育では大きな問題であり[25]，「積極的にこれ［訓読の形］を統一して行かなければならないという方向が多く唱えられてきている。」（大竹 1972: 373），「漢文離れを防ぐためには，とりわけ訓読の『ゆれ』解消のための努力が肝要である。」

（塚田 2005: 50）などとされるが，一方で，「漢文教材を扱う際に，新たな読みを展開させるダイナミックな場として訓読を機能させるには，漢語と日本語に対する理解を深めてゆくこととともに，多様な訓読の可能性を提示することが前提となるだろう。」（加藤 2005: 41），「訓点は唯一絶対のものではない。［中略］訓点の意義を正しく理解し，利用することができれば，漢文の読みの可能性を広げることにもつながるであろう。」（荒井 2018: 26）などといった，漢文の構造や解釈を考えさせるために，訓読の「ゆれ」を積極的に用いていこうとする意見もある。

以下，漢文学習の立場から，漢文の構造について考えてみたい。

4. 漢文訓読に見る言語の構造

本節では，まず，漢文の構造の基礎となる熟語の構造について考え，次いで，漢文の文の構造を分析して図解する方法について考えていく。

4.1 熟語の構造

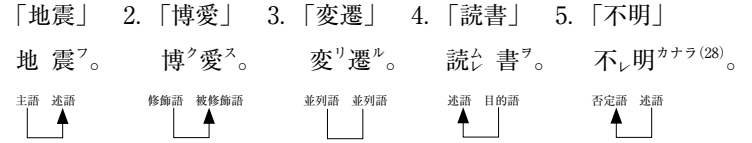
「国語総合」の教科書や漢文の学習参考書などには，漢文の構造の理解や，漢文訓読（返り点）の導入のために，熟語の構造の知識（学習）を利用するものが多い。それは，「漢文を読むためには，語順に敏感にならなくてはならない。そのためには漢語の構造を理解することが大切である」（鎌田ほか 2013: 24）からであり，「どんな複雑な漢文の構造も，細部にわたって分析していくと，その基本構造は，熟語に帰着する」（吹野 1995: 10），すなわち，「漢文の構造は，基本的には熟語によって説明できる」（『新編国語総合』東京書籍 p. 288）からである。

漢文の参考書などに見られる熟語の構造の分類には，大まかなものから細かなものまで種々あるが[(26)]，ここでは，分類が目的ではないため，大まかな分類を用いて，熟語の構造について見ていく。以下に，塚田（2014:

20-21）にある 5 分類[27] を挙げる。

1 「地震・日没」型〔主語―述語の関係〕
2 「美人・博愛」型〔修飾語―被修飾語の関係〕
3 「変遷・上下」型〔並列の関係〕
4 「読書・帰京」型〔述語―補語［目的語を含む（以下同じ）］の関係〕
5 「不明・多雨」型〔認定の関係〕

これらの構造は，たとえば，次のように図解できる（『新編国語総合』東京書籍 p. 288–p. 289 を参考にした。以下，訓点付き漢文については，縦書きを横書きにし，返り点を下付きで，送り仮名を上付きで示す）。

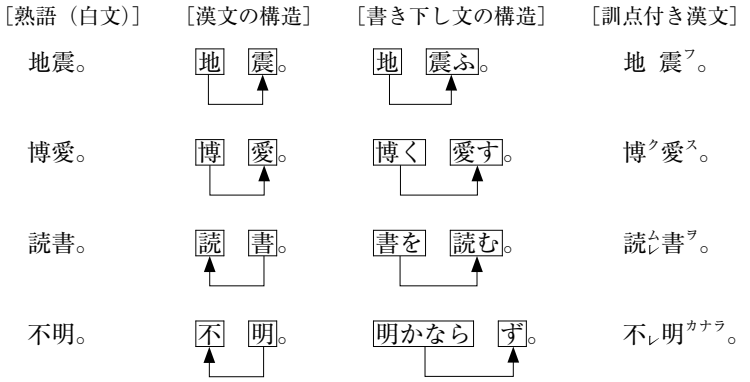


この図解では，構成要素（以下，「語」と呼ぶ）の間の関係を矢印付きの折れ線（以下「矢印線」）で示し（並列の関係のものについては，矢印を付けていない），各語の機能を用語（「主語」や「述語」など）で表している。矢印の方向は，「かかる語→受ける語」になっており，日本語文法論（学校文法）における「文節と文節の関係」の示し方にならっている。これらは，いずれも 2 つの語の間の関係を示すものであり，その関係は，大きくいえば，修飾成分（以下「修飾語」）と被修飾成分（以下「主要語」）との関係[29]（以下「修飾関係」）と見ることができる（以下，語の機能（主語・述語など）は，いちいち示さない）。

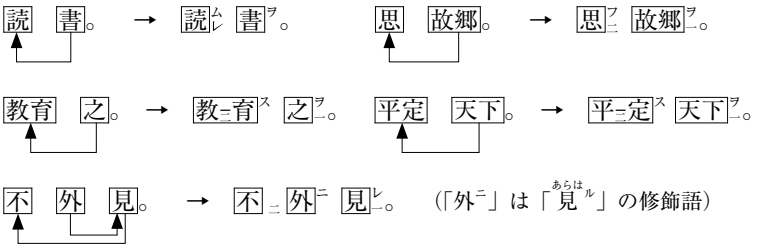
2 つ語の間の関係には，前の語が後ろの語にかかる場合（前の語が修飾語で，後ろの語が主要語）（以下，「前→後」）と，後ろの語が前の語にかかる場合（前の語が主要語で，後ろの語が修飾語）（以下，「後→前」）とがある。日本語には，「前→後」しかないが，漢文には，両者があり，「後

→前」を訓読するときに，順序を変えて（返り点を用いて）読むことになる。これは，日本語が典型的な OV 型言語（主要語を修飾語の後に置くことを類型的な特徴とする）であるのに対し，中国語が VO 型（主要語を修飾語の前に置くことを類型的な特徴とする）と OV 型とを併存させる言語であることによる(30)。これは，つまり，漢文訓読には，漢字の順序どおりに読む箇所と，逆の順序で読む（返り点を付ける）箇所とがまじるということで，このことが，漢文訓読を複雑にしている（また，文の構造の把握を難しくしている）と考えられる。

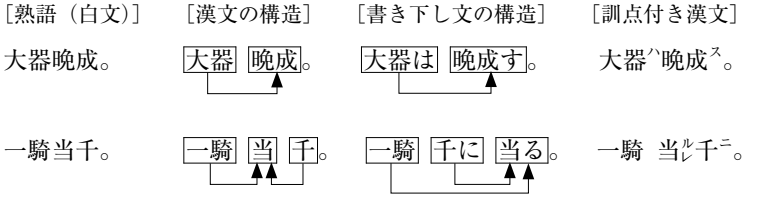
先に挙げた例（「変遷」を除く）を用いて，漢文の構造と日本語文の構造，返り点の付け方との関係をまとめておく。



返り点は，前の語（主要語）と後ろの語（修飾語）が 1 字ずつのときには，「レ点」が用いられ，前の語か後ろの語，あるいは，その両者が（後ろの語に関しては，その修飾語を含め）2 字以上のときには，「一二点」が用いられる（以下の「一二点」の例は，熟語ではなく，文（句）である）。



漢語・漢文を図解する場合，返り点を付ける位置を示すためだけであれば，「後→前」の箇所だけを示せば十分であろう。しかし，文の構造をとらえることを考えると，「前→後」の箇所も示したほうがわかりやすくなると思われる。四字熟語（成語）の例を挙げておく。



上の矢印線（とくに「前→後」のもの）は，修飾関係を表すもので，訓読する順序をそのまま表すものではない。たとえば，「一騎当千」の「一騎」→「当」の矢印線は，「一騎」の次に「当」を読むことを表すものではない。

4.2　文の構造

次に，漢文を読むための，文の構造の分析とその図解方法について考えてみたい。

漢文学習の観点からは，「漢文を読む」には，次のようなものが考えられるであろう。

(1)　白文（訓点なしの原文）を読む。

⑵　訓点付き漢文を読む。

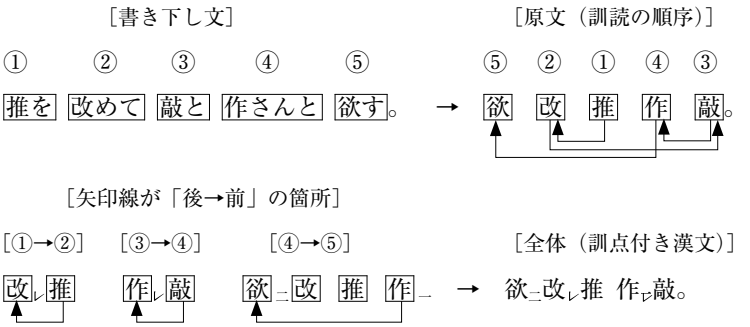
⑶　白文の添えられた書き下し文を読む。

⑴は，白文を見て，構造をとらえ，返り点を付けるもので，白文を読めるようになることをめざすものである。これが理想ではあるが，これには，多くの知識が必要になる[31]。

⑵は，訓点付き漢文を見て，訓点によって構造をとらえながら，読み進めるものである。これは現実的なやり方であろうが，前節で見たように，ただ訓点に従って読むだけでは，文構造がほとんど意識されないことになりかねないため，構造をつねにとらえながら読む必要がある。

⑶は，白文と見比べながら，書き下し文を読むものである（書き下し文が主で，白文を参考程度に添える場合もありうる）。場合によっては，白文に返り点を付ける練習も行われる。大学受験対策の問題集などにも，本文中の訓点の付いてない部分について，書き下し文を与えて，返り点を付けさせる問題がよく見られる。しかし，これは，構造を分析せずに，機械的に答えを導くこともできるものである。

たとえば，ある「漢文」の問題集に，「欲改推作敲。」について，「推を改めて敲と作（な）さんと欲す。」という読み方に従って，原文に返り点を付けさせる問題がある[32]。このような問題では，下に示すように，書き下し文における語（文節）の順番に，原文に矢印線を付けていき，矢印線が「後→前」になっている箇所に返り点を打てばよい。

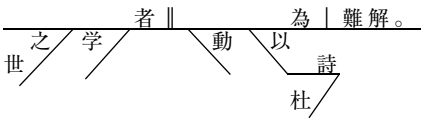


このようにして，この問題が解けたとしても，これで必ずしも構造や意味がわかったとはいえないであろう（ここの矢印線は，訓読する順序を表すもので，必ずしも修飾関係を表すものではない（とくに「前→後」のもの）。たとえば，「改」→「敲」の矢印線は，「改」の次に「敲」を読むということを表しているだけで，修飾関係を表してはいない）。

漢文の構造をとらえるという点からいえば，やはり現実的には，漢文学習において今日最もよく行われている「⑵訓点付き漢文を読む。」が適当であろう。そこで，以下では，⑵の場合を中心に見ていきたい。

さて，文の構造を図で示す方法には，さまざまなものがある。以下に，中国語の構造の図解に見られるものを，いくつか挙げてみる。ここでは，「世之学者動以杜詩為難解。」（「世の学ぶ者動(やや)もすれば杜詩を以て難解と為す。」）という文を例に，図解の方法を示す（文構造の解釈は，佐藤・濱口 2017: 1702 による[(33)]。図解は，いずれも筆者による。各語の機能や品詞の表示は省略する）。

(A)



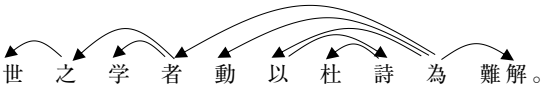
(‖の左は「主語」，右は「述語」，|の右は「賓語」[Ⓗ補語]，左斜線は「形容性附加語」[Ⓗ連体修飾語]，右斜線は「副詞性附加語」[Ⓗ連用修飾語]（Ⓗは日本語の用語を表す。以下同じ))

(B)

(世) 之 (学) 者 ‖ [動] [以 (杜) 詩] 為 難解。

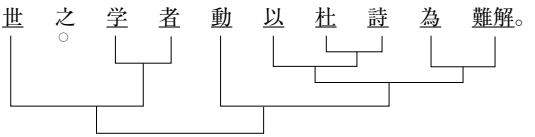
(＝は「主語」，＿は「謂語」[Ⓗ述語動詞]，～は「賓語」[Ⓗ補語]，( ) は「定語」[Ⓗ連体修飾語]，[ ] は「状語」[Ⓗ連用修飾語])

(C)



(主要語を示す縦の矢印線，各語における品詞のラベル（略称）は省略)

(D)



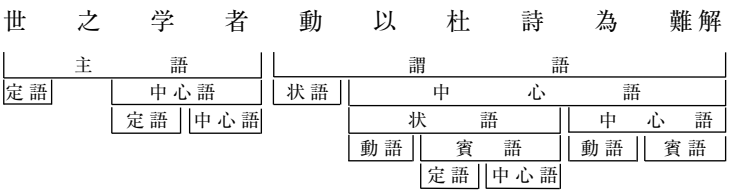
(語や句の間における，「偏正 [Ⓗ修飾語-被修飾語] 関係」，「主謂 [Ⓗ主語-述語] 関係」，「動賓 [Ⓗ述語動詞-補語] 関係」などの表示は省略。「虚詞」[Ⓗ助字の類] は，「線外」に分けて，下に○を付けて示す（張 1984: 245))

(A)は，黎錦熙の「図解法」（黎 1930: 29（初版 1924)）に従ったものである。これは，英文法の教材でよく使われる「diagram」（Reed and Kellogg 1909: 21（初版 1877)）を応用している[(34)]。

⑻は，⑷の「図解法」を発展させた「符号法」と呼ばれるものである（鳥井 2005: 674）。これは，文を成分（「句子成分」）に分けて分析する，「句子成分分析法」（あるいは，「中心詞分析法」，「多分法」など）と呼ばれる分析法において，よく使われる（張 1984: 239，黄・寥 2011: 81-82（初版 1979））[35]。このやり方は，原文上に，符号をそのまま書き入れられるという利点をもつ（鳥井 2005: 669）。この図解は，黄・寥（2011: 6）に従った。

⑹は，「主要語」と「修飾語」との依存関係を中心に文を分析する，「依存文法」に基づく図解である。これは，日本語文法論（学校文法）における文節間の係り受け関係の表示に似た方法であるが，この文法論の図解では，「→」を，日本語の「係り受け」の表示とは逆に，「主要語→修飾語」という方向に用いている。この図解は，児玉（1987: 272），Hudson（1998: 94）に従った。

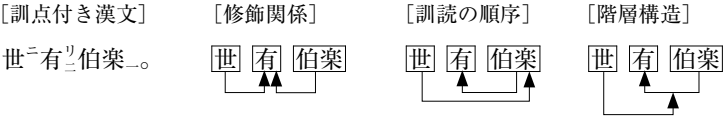
⑺は，文を，構成素（語・句・文）が階層構造をなしていると見て分析する，句構造分析による図解である。これは，中国語学では，「二分法」（丁ほか 1961: 17），「直接組成成分分析法」［㊐直接構成素分析］（黄・寥 2011: 55），「層次分析」（朱 1985: 61）などと呼ばれる[36]。この図解は，「古漢語」（古典中国語）の概論書である，張（1978: 122-130）に従った[37]。なお，「層次分析」による図解には，このほかに，次のように，「框（わく）」を積み重ねる「框式図解」もよく使われる（黄・寥 2011: 6 に従う）。



（「謂語」［㊐述語］，「定語」［㊐連体修飾語］，「中心語」［㊐被修飾語］，「状語」［㊐連用修飾語］，「動語」［㊐述語動詞］，「賓語」［㊐補語］）

以上，4種の文構造の図解方法を挙げたが，これらは必ずしも見てわかりやすいものとはいえないであろう。漢文の学習のために漢文の構造を示すことを考える場合，見てわかりやすい図解であることが重要となる。また，訓読の順序を示すことも必要となる。そこで，ここでは，わかりやすさという観点から，国語の文法学習で使われる，文節の間の係り受けの示し方にならって，語と語との修飾関係を矢印線で示す方法を考えたい(38)。ただし，語と語との関係を示すだけでは，（修飾関係を示す矢印線は，本来読む順序を示すものではないため）訓読する順序がわかりにくく(39)，また，構造をとらえきれない（たとえば，構造的なあいまい文（後述）などにおける，構造や意味の違いが示せない）(40) ため，句構造（階層構造）分析の方法を取り入れたい。

たとえば，「世有伯楽。」（「世に伯楽有り。」）では，下に示すように，修飾関係を示す矢印線と，訓読の順序を示す矢印線とは異なるものとなるが，これを階層構造で示せば，両者を統一的に表すことができる（これは，逆にいえば，修飾関係と訓読の順序とを考えることで，階層構造が導き出せるということになる）。



以下，文の構造と訓読の順序とを示す図解方法として，語や句の間の関係を，矢印線で階層的に示すという方法を試みたい。

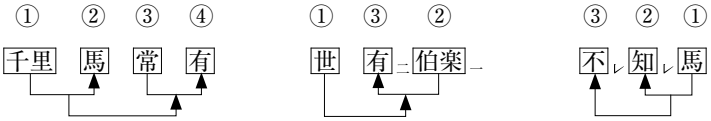
矢印線による訓読の順序は，以下のとおりである（先にあるものほど優先される）。

・矢印線に従って，始点の字を先に読み，終点の字を後に読む。

・より前に始点がある矢印線の字を先に読む。

・より内側に始点がある矢印線の字を先に読む。

いくつか例を挙げてみる。



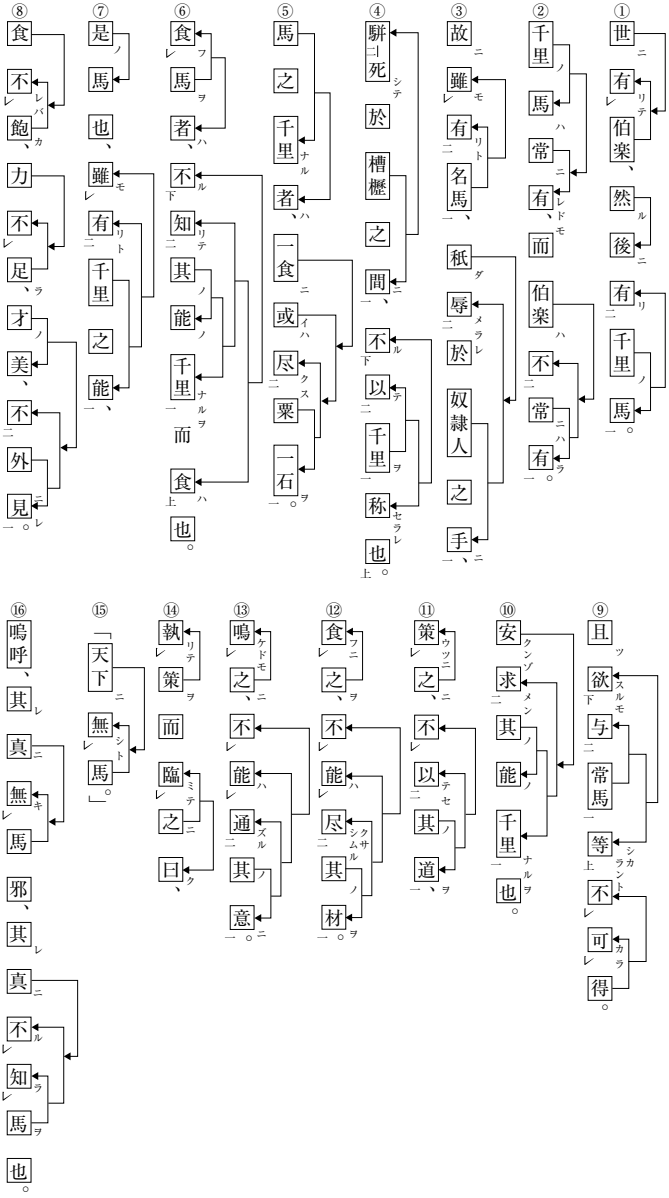
この方法を用いて，「国語総合」の教科書によく載せられている，韓愈の『雑説』（『唐宋八大家文読本』）の本文について，文の構造と訓読の順序とを示す図解を試みる（本文は，『精選国語総合』三省堂 p. 344–p. 345 による。文構造の解釈は，主に同書の訓読により，佐藤・濱口 2017 を参考にする。本文を縦書きにして，矢印線を右側に付す）。

ここでは，図解を簡潔にするために，原則として，虚詞（助字の類）[41]については（先に挙げた⑴の図解にならい），矢印線を付けない。また，従属節と主節（等位節を含む），（一部の）主題と述部の間などでは，矢印線を省く（これらは，日本語と中国語とで，語順が変わらない[42]）。ただし，訓読上，必要と思われる箇所には付ける（矢印線の方向は，訓読に合わせておく）。

この図解を見ると，たとえば，次のようなことがうかがえる。

⑴①「世有伯楽，然後有千里馬。」と②「千里馬常有，而伯楽不常有。」とで，「有」と「伯楽」との語順，「有」と「千里馬」との語順が逆になっている。

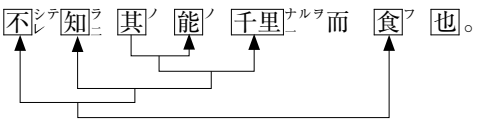
「有」は，いわゆる「返読文字」であり，本来下から上へ返って読むはずのものであるが，②ではそうなっていない。これは，①で出た「伯楽」と「千里馬」とが，②では主題（topic）となって語頭に出てきたためだと思われる。このような主題化は，日本語でもよく起こる。たとえば，「㋐太郎は『新字源』を持っている。㋑ほかに，『新漢語林』を持ってい


①世ニ有リテ伯楽、然ルヲ後ニ有リ千里ノ馬ヲ。
②千里ノ馬ハ常ニ有レドモ而伯楽ハ不常ニハ有ラ。
③故ニ雖モ有リト名馬、一祇ダ辱メラレ於奴隷人之手ニ、
④駢二死シテ於槽櫪之間ニ、不以テ千里ヲ称セラレ也。
⑤馬之千里ナル者ハ、一食ニ或イハ尽クス二粟一石ヲ。
⑥食フレ馬ヲ者ハ、不ルハ知リテ其ノ能ノ千里ナルヲ而食ハ也。
⑦是ノ馬也、雖モ有リト千里之能ヲ、
⑧食不レバ飽カ力不レ足ラ才ノ美ヲ、不レ外ニ見レ。
⑨且ツ欲スルモ与二常馬一等シカラント、不レ可カラ得。
⑩安クンゾ求メン二其ノ能ノ千里ナルヲ一也。
⑪策之ニ、不レ以テセ二其ノ道ヲ一、
⑫食フニ之ヲ、不レ能ハ尽クサム二其ノ材ヲ一。
⑬鳴ケドモ之ニ、不レ能ハ通ズル二其ノ意ニ一。
⑭執リテ策ヲ而臨ミテ之ニ曰ク、
⑮「天下ニ無シ馬。」
⑯嗚呼、其真ニ無キ馬邪、其真ニ不ルヲ知ラ馬ヲ也。

る。㋒『新字源』は，いつも持っている。㋓しかし，『新漢語林』は，いつもは持っていない。」という文章において，㋐の「『新字源』を」と㋑の「『新漢語林』を」とは目的語である（「…を」の形で表れている）が，㋒の「『新字源』は」と㋓の「『新漢語林』は」は，主題となっている（「…は」の形で文頭に出てきている）。①と②は，これと同じような現象と考えられる。

⑵⑥「食馬者，不知其能千里而食也。」が，構造的に最も複雑な文となっている。

この文は，「不…而…」という文型（句形）をとっており，「不」がどこまでかかるかによって，解釈に「ゆれ」が生じる（2通りの意味に解釈できる（天野 1999: 293)），構造的なあいまい文である。上では，「不」が「知其能千里而食」全体にかかる（「其の能の千里なるを知りて食（やしな）はざるなり。」と読み，その意味は「その馬の能力が千里も走れることを承知していて，それで養っているのではない。」（塚田 2014: 108）となる）と解釈して図解したが(43)，「不」が「知其能千里」にだけかかる（「其の能の千里なるを知らずして食ふなり。」と読み，その意味は「その能力が千里も走ることを知らないで飼育している」（鎌田ほか 2013: 258）となる）と解釈することも可能である。その場合は，次のように図解される。



構造の図解は，このようなあいまい文の分析にも有効である。

⑶最後の文，⑯「嗚呼，其真無馬邪，其真不知馬也。」が，虚詞で始まり，虚詞で終わる文になっている。

この文は，（冒頭の「嗚呼」を除いて）前半の「其真無馬邪」と，後半

の「其真不知馬也」とに分けられるが，両者ともに，句頭と句末の虚詞が呼応して（「其…邪（也）」），実詞の部分（「真無馬」，「真不知馬」）を囲むという構造をとっている。これは，詠嘆・疑問の１つのパターンである（多久・瀬戸口 1998: 264）。同様の構造は，反語文である，⑩「安求其能千里也。」にも見られる（「安…也」の呼応）。

5. おわりに

本稿では，漢文学習のための，漢文の構造の図解方法について，考えてみた。4 節に示したものは，一つの試みであり，必ずしもわかりやすいもの（または，役に立つもの）になっていないかもしれない。しかし，このように，文の構造を考えて図解を試みることは，日本語と漢文の構造の違いについて理解を深め，漢文を解釈する力を養うとともに，日本語を見つめ直すことにもつながるであろう。また，このようなやり方は，ほかの言語の学習にも応用できるのではないかと考える。

《注》

（1）『高等学校学習指導要領解説 国語編』（平成 30 年 7 月）の「言語文化」（「国語総合」（古典）に代わる共通必履修科目）には，ここに挙げたような記述は見られない。

（2）〈生徒質問紙調査 国語総合〉質問 2（14）「漢文は好きだ。」に対する「回答状況」は，「全体」の「人数」29,759 人中，「そう思う」8.9%，「どちらかといえばそう思う」15.9%，「どちらかといえばそう思わない」20.9%，「そう思わない」50.3%，となっている（国立政策研究所教育課程研究センター 2007: 137）。

（3）①首都圏および中国地方にある大学でのアンケート（2014 年 6 月～2015 年 7 月）では，「あなたは漢文が好きですか」に対する回答は，97 人中，「ずっと好き」10%，「昔は嫌いだった」6%，「ずっと嫌い」34%，「昔は好きだった」2%，「どちらでもない」47%，となっている（藤本 2016: 81）。②武蔵野大学「漢文学」でのアンケート（2016 年 9 月）では，「漢文」に

対する印象についての回答は，調査人数 101 人中，「とても好き」3%，「どちらかと言えば好き」35%，「どちらかと言えば嫌い」37%，「とても嫌い」5%，「どちらでもない」20%，となっている（林 2017: 50）。③千葉大学「中国古典学講義」でのアンケート（2017 年度）では，「漢文は好きか嫌いか。」に対する回答は，「好き 41 ／嫌い 17 ／普通 1」となっている（荒井 2018: 23）。なお，門脇（2005: 336）によれば，「『漢文』教育で知られる大学の中国学関係の学科に自ら志望し入学した学生でも，その大多数は中学・高校でほとんど，あるいは全く『漢文』を勉強していない。」とのことである。ちなみに，いわゆる「ゆとり」教育の世代（平成 10［1998］年告示の『高等学校学習指導要領』による教育を受けた世代）は，2003 年度高校入学（2005 年度高校卒業）～2012 年度高校入学（2014 年度高校卒業）である。

（4） 注（2）の調査結果について，加藤（2014: 149）は，「なぜ訓読法という方法を用いて中国の古典を読むのか，理解していない可能性が高い。学習する理由が不明瞭では，学習への動機付けも不十分になり，ひいては不人気となるのも当然である。」と述べている。注（3）の①については，「漢文が好きではない者は，漢文を学習する理由が分からない，あるいは受験のため［ママ］のやむを得ないという消極的な学習姿勢であり，概して漢文に対して負または消極的な感想を持っている。」と分析されている（藤本 2016: 84）。注（3）の②については，「漢文嫌いの傾向にある学生のほとんどが，漢文句形等の文法学習が嫌だと答えている。これは単に難しいということではなく，自由記述にあるように，訓点や漢文句形を覚えても白文が読めるわけではないということも要因となっている。」と分析されている（林 2017: 53）。注（3）の③については，「『嫌い』の理由の第一は『文法的なこと』である。」，「文法（読み方）が分からない→内容が分からない→嫌い，という過程を経ているであろうことも注意しなければならない。」と分析されている（荒井 2018: 24）。

（5） 『高等学校学習指導要領解説 国語編』（平成 30 年 7 月）の「言語文化」にも，ほぼ同様の記述がある（文部科学省 2018b: 118）。

（6） 『高等学校学習指導要領解説 国語編』（平成 30 年 7 月）の「言語文化」には，「明治初期に西洋からもたらされた新しい概念を漢語で表現したことは，近世以前に行われてきた中国の文化の受容が，近代以降の西洋の新しい概念を自然に取り込むことに役立った例と考えることができる。」とある（文部科学省 2018b: 118）。

（7） 宮（2017）を載せる『日本語学』36-7（2017 年 7 月号）では，「漢文をいかに教えるか」という特集が組まれている。その各論考において，漢文

を学ぶ理由や意味について触れられているが，これは，漢文を学ぶのにモチベーションがいかに重要かを物語るものであろう。

（8）『高等学校学習指導要領解説 国語編』（平成 22 年 6 月）の「古典 A」では，「古典としての漢文とは，我が国の古典として享受されてきた漢文を指し，日本人がつくった漢文すなわち日本漢文も含んでいる。」（文部科学省 2010: 60）としている。

（9） 長澤（1984: 343（初出 1950））では，「（一）漢民族によって作られた文語体の文」，「（二）他民族が右を模倣して作った文」，「（三）日本語を混じた，漢文[ママ]のみで書かれた文」となっている。長澤規矩也は，漢文教育の「国語科」への位置づけをめぐる「議論において中心的な役割を果たした」（冨安 2016: 21）という。

(10) ほかに，漢文に「書き下し文」を含める考え（江連 1984: 5）もある。

(11) 訓読についても，近年，単なる「技術論」ではなく，「私たち自身の内なる『古典』意識のありようや古典と現代との接続，中国（他者）との距離感そのものに深く結びついた，文化理解や文化形成に直接関わる『方法』として再考されるべき問題」として，また，「単なる『日本独自の技法』という視点を超えて，東アジア漢文世界がどのように歴史的に構成されていったかということを，その実相から比較的，相対的に明らかにする普遍的な議論」としてとらえる「『訓読』論」が盛んになってきている（中村 2008: 4,11）。

(12) 沖森（2013: 59）では，「和化漢文における仮名の交用」なども扱われている。

(13) 荻生徂徠は，『訳文筌蹄初編』（1715 刊）の「題言十則」の第六則で「予嘗テ為ニ蒙生ノ定ムル学問ノ之法ヲ。先為シ崎陽ノ之学ヲ。教ニ以ニ俗語ヲ。誦スルニ以ニ華音ヲ。訳スルニ以ニ此ノ方ノ俚語ヲ。絶シテ不レ作ニ和訓廻環ノ之読ヲ。」と述べている。

(14) 重野（1939: 349（初出 1879））は，「音読の便と訳読の不便」を挙げ，訳読を用いる「変則」に代わる，音読を用いる「正則一科」を設けることを主張する。

(15) 青木（1970: 341（初出 1921））は，「何れにしても直下音読は目下の急務だ。現今支那学専門家の大多数が，無意識の間に直下黙読を行ひつゝあるは吾々の経験から推測出来る。併しともすれば，視線が転倒したがる。更に一歩を進めて之を音読に及ぼし，目も口も頭も転倒しないやうに習慣を付けたら，読解力が大いに増進するに違ひ無い。」と述べている。なお，門脇（2005: 337）は，「青木正児が『漢文直読の勧め』を書いて，明治以降，

最初に『訓読』に反対した」としている。

(16) 倉石（1941: 235）は，漢文の「顚倒よみ」を批判して，「日本語になほした訓読で，一番味の好いところを棄て，塩鮭をかぢつてすます」と述べている。なお，「訓読塩鮭論」は，松浦（2003: 323）の呼び方である。

(17) 長澤（1984: 348）は，「漢文といえば訓読ということが一条件となるものであり，又，私は音読から始める支那学の研究法にも賛成しない。」と述べ，宇野（1969: 13）は，「漢詩漢文」について，「日本人の古典としての地位が確立しており，特にそれが普通教育の場にとり入れられている理由がそこにあると考えられる以上，訓読によらなければ意味はない。」と述べている。

(18) 松浦（2003: 337）は，続けて，「みずからの教育・研究の立場や目的が『日本における古典学』を主とするものであるか，『中国古典学』自体を主とするものであるかを正確に把握し，前者であれば『訓読』を中心として『音読』を補助的に援用し，後者であれば『音読』を中心として『訓読』を補助的に活用する，という相補的な対応が肝要になるわけである。」，「『日本における古典学』の重要部分であるからこそ，中学・高校の国語科の『古典』の一環として『訓読漢文』は不可欠であり，大学でも，日本の知識人にとって不可欠な古典教育の一環として，『訓読漢文』が重視されるわけである。」と述べている。

(19) たとえば，高橋（1972: 363-364）は，「漢語からの置き換えの少ない，漢語をそのまま用いた訓読による翻訳文は，原文と翻訳文との関係があいまいなものになる可能性がある。それに加えて，翻訳文には訳者としての特徴もなければ，また文体としての特徴も出しにくく，詩であれ文であれ，すべて同じ調子になってしまう。その結果は，訓読はもともと不完全な翻訳であって，それは文を便宜的に読んだにすぎず，真の翻訳は読者の脳裡にあるというようなことになりかねない。」と述べ，また，大竹（1972: 371）は，「訓読という翻訳が文語文によって行なわれるため，文語文読解力の低下している最近の生徒はその訓読文だけでは大まかにも意味をつかみ得ない。」と述べている。

(20) これは，鈴木直治の議論によっている。鈴木（1975: 375-376）は，「訓読は，なるべく簡潔に原文を読み，かつ，原文の通りに暗誦することができやすいように読むように発達して来たものであって，原文の意味をよく訳出することを主眼としていたものではない。」と述べている。

(21) 安岡（2018c: 33）は，「言語処理」の観点から，「訓読を，返り点と送り仮名に分けたならば，VO 型から OV 型への変換を返り点が担い，孤立語

から膠着語への変換を送り仮名が担っている，と考えることもできるだろう。」と述べている。

(22) 『高等学校学習指導要領』（平成 30 年 3 月）の「言語文化」にも，同様の記述がある（文部科学省 2018a: 31）。

(23) 一方で，「学習指導要領は学習のねらいとして，日本における漢文受容の歴史を踏まえ，『漢文訓読の文体が，現代においても国語による文章表現の骨格の一つとなっている』ことを国語科で漢文を扱う理由としてあげながら，実際には，白文に訓点を施したものをテキストとして扱い，結局『訓読のきまり』が中心となるような授業をおこなうことを現場に指導している。」（加藤 2014: 151）とする批判もある。

(24) 渡辺（2005: 57–60）には，『春秋左氏伝』の「食指動く」を教材にした，「教授者が訓読の注意点・許容範囲等を示す」授業例が挙げられている。

(25) 「ゆれ」の統一に関しては，1912 年に文部省から，「漢文教授ニ関スル調査報告」として，「句読法」，「返点法」，「添仮名法」が出されている（『官報』8620 号（明治 45 年 3 月 29 日））。

(26) 多いものでは，小川・西田（1957: 7）が 14 に分類している。

(27) この 5 分類は，藤堂（1962: 54–55）の「漢語の熟語」の「基本構造」（㈠主語述語関係，㈡修飾関係，㈢並列関係，㈣補足関係，㈤認定関係）に基づくようである。ただし，藤堂（1962: 55）の「認定関係」は，「不良」や「可視」などの「否定や可否の認定」であり，「多雨」のようなものは「補足関係」に入れられるようである（なお，藤堂 1979: 139 では，「複合語」を，これとは異なる 10 種の構造に分類している）。㈤は，（同様に，熟語の構造を 5 つに分類している）他の参考書類で，「訓読上の特殊な要素を含むもの」（田部井ほか 1990: 180），「特殊な文字を含むもの」（江連 1994: 26），「付属語を伴う熟語」（山本 2002: 22）などとされるものに近い。

(28) 現代中国語学では，「合成詞」（㊐合成語（㊐は日本語の用語を表す））の「構造類型」に「認定関係」に当たるようなものは設けられておらず（北京大学中文系 2004: 197–198），「不…」などは「偏正」（㊐「修飾語–被修飾語」）の構造とされる（朱 1982: 32–33）。「不」は，否定副詞で，文中での機能は「状語」（㊐連用修飾語）であるが（朱 1982: 200, 192），本稿の図解においては，Radford（1997: 232）の英語における「not」の扱い（統語構造に否定句（NEGP）を設け，「not」をその主要部（head）とする）にならい，「不」を「主要語」として扱い，「述語→否定語」のように，矢印線を付けることにする。

(29) この関係は言語に一般的に見られるものであり，「主要語」と「修飾語」

との関係（「依存関係」）を中心に（諸言語の）文を分析する文法論（依存文法など）においては，この両者は，「支配部（régissant）／従属部（subordonné）」（テニエール 2007: 4（原著 1959），小泉 2007: 111），「主要素（governor）／従要素（dependent）」（仁田 1980: 17），「head（主要語）／modifier（修飾語）」（Hudson 1984: 93，児玉 1987: 174），「parent ／ dependent」（Hudson 2010: 147）などと呼ばれる。なお，「依存関係」は，生成文法（句構造文法）の X バー理論などにも取り入れられている（Hudson 1984: 93）。また，現代中国語学では，両者は，「中心詞／附加部分」（胡 1979: 249），「中心語／修飾語」（黄・寥 2011: 5）などと呼ばれている。

(30) 日本語は，「主要部後置」（左枝分かれ，逆行構造）の言語で，OV 言語の語順類型（目的語 > 動詞，副詞語句 > 動詞，後置詞をもつ，など）の語順をとる。英語は，基本的には「主要部前置」（右枝分かれ，順行構造）の言語で，VO 言語の語順類型（動詞 > 目的語，動詞 > 副詞語句，前置詞をもつ，など）の語順をとる（久野 1973: 3–6，橋本 1978: 37，児玉 1987: 248，井上 2002: 83）。中国語は，古くは「順行構造」の言語であったが，「逆行構造」の言語に推移・変化してきている（橋本 1978: 45–48，Li and Thompson 1989: 26）。これについて，井上（2002: 85）は，「主要部前置と主要部後置が混在することは時に不都合をもたらします。」（構造的にわかりにくくなりやすい）と述べている（「漢文の語順は英語と似て」いると言われるが（古田島 2009: 12），現代中国語ほどではないにしても，漢文にも，日本語的な「主要部後置」の語順が多く見られる）。なお，湯（1992: 302–303）は，生成文法の理論（投射原理，格文法）による分析で，現代中国語について，深層構造（深層格）で主要部後置，表層構造（表層格）で主要部前置としている。

(31) 白文を読むのに多くの情報が必要となる点について，古典中国語（漢文）テキストのコンピュータ処理をめざす安岡ほか（2018b: 323–324, 2018a: 1–2）は，「白文（単なる漢字の列）のままではどうにもならず，テキストを自然言語解析する必要」があり，そのためには，まず「単語を認識」し，「形態素解析」を行う必要があり，これには「品詞」などの情報が必要になると述べている。安岡ほか（2018b: 324）は，「日本語と漢文をつなぐ『構造』の一種である訓読に注目し，返り点を『品詞』に反映させることを考えた。」という。また，安岡（2018c）では，「コンピュータによる返り点の自動付与」を試みている。

(32) 松井光彦編著（2008）『実戦演習 基礎 漢文』（桐原書店）p. 6–p. 7。出典は『唐詩紀事』。

(33) この文の出典は『野鴻詩的』で，訳は「世間の学問を修めようとする人はどうかすると杜甫の詩を難解であると考える。」である（佐藤・濱口 2017: 1702）。

(34) 安岡ほか（2018a: 6）によると，「Reed-Kellogg 文法構造図」は，「現在も，アメリカの初等教育において幅広く用いられている。」という。日本の英語教材では，原仙作・中原道喜（1999（初版 1933））『英文標準問題精講新装 5 訂版』（旺文社）に，これにならったと思われる「文の解剖」の図が使われている。

(35) 黄・寥（2011: 81）によれば，文の成分を「加線法符号」で表す方法は，『暫擬漢語教学語法系統』（1956）が早くに採用したようである。漢和辞典では，『全訳 漢辞海 第四版』の「漢文読解の基礎」に，これに似た「括弧や符号」が用いられている（佐藤・濱口 2017: 2697）。

(36) 句構造分析（直接構成素分析や，生成文法による句構造分析など）には，語順が厳格で語形変化の乏しい英語を母語とする研究者の影響が大きい（Mel′čuk 1988: 4）とされるが，その点で，同様の文法的特徴をもつ中国語の分析には適当であるのかもしれない。

(37) 王ほか（1979: 26）では，㈠式の図解法を㈣式に発展させるやり方で，「古漢語」の分析を行っている。

(38) 漢文の構造の分析に日本語分析のやり方を用いることについては，「国文法（特に橋本文法）において文節や文の成分を考察する文論を，漢字をもとどおりに並べた形の漢文に適用するのは，無理なことである。それは，膠着語としての日本語と，孤立語としての中国語との性質から考えて，自明のことである。しかし，ひとたび訓読漢文が書き下し文に改められたときには，橋本文法式の文脈解剖も，時枝文法の入れ子型方式の文構造の考察も，そのまま適用できる」（武田 1969: 76）という見方などもあるが，今日の言語学（統語論）においては，（㈠〜㈣の図解に見られるように）同じ分析方法を諸言語に用いることは一般的であろう。

(39) ただし，「依存関係」（修飾関係）を「dependency lines」（矢印線）で図解する，依存文法（（C）の図解参照）では，世界の諸言語の語順には，「修飾語をできるだけ主要語に隣接させる傾向」が見られ，「言語普遍的」な「修飾語隣接の原則」（Adjacency principle）があるとしている（児玉 1987: 175，Hudson 1984: 98–99）。この「原則」では，（原則として）矢印線の交差を禁じている（Hudson 1984: 99）。これは，漢文訓読の返り点の用法において，「返り点どうしの交錯関係［一二点と上下点の交錯など］」が不可である（古田島 2009: 67）ことと符合する。これは，漢文訓読おける「『な

るべく原文の語順を変えずに読む』という原理」（古田島 2009: 25）が「修飾語隣接の原則」にかなっているということなのかもしれない。また，これは，古田島（2017a:102）の「復文の手続き」の「語順の組み立て方」における，「修飾語と被修飾語は直接に結びつき，原則として両者のあいだの距離は 0」とする「修被直結原則」にも符合するものである（なお，この「修飾語と被修飾語」には，「主語–述語」や「動詞–目的語」などは含まれない）。

(40) 「訓読の返り点は，漢文の統語構造でなく，係り受け関係によって（ほぼ）記述可能」（安岡 2018c: 33）とされるが，返り点の付け方だけでなく，文の構造まで視野に入れる場合，階層構造を考える必要が出てくるであろう。これは，また，学校文法における，「文の組み立てを文節関係として捉える」か，「文の成分」によって捉えるか（伊坂 2013: 92–93）という問題などとも関連する。

(41) 本稿では，佐藤・濱口（2017: 1693）に従い，「前置詞」，「接続詞」，「助詞」（構造助詞，語気助詞），「感嘆詞」を，「虚詞」としておく。このほかに，「語気副詞」（例：「蓋」，「豈」）や，「連接副詞」（例：「則」，「乃」）などを，「虚詞」に入れるという考えもある（張 1978: 113–115）。なお，現代中国語を対象とする，朱（1982: 40）や北京大学中文系（2004: 281）では，「副詞」を「虚詞」に入れ，「感嘆詞」を「虚詞」から外している。

(42) 従属節（従節）と主節については，「漢文では従節が前に主節が後にくることが多い。」とされる（佐藤・濱口 2017: 1717）。主題（topic）が文頭に来るのは，言語に一般的な現象である（寺澤芳雄編『英語学要語辞典』研究社 2002: 674–675）。なお，現代中国語学では，一般に，主題を「主語」とする（北京大学中文系 2004: 308）。現代中国語の（類型的な）語順については，Li and Thompson（1989: 24）を参照。

(43) 星川（1956: 225）などでは，「能」を「よく」（「できる」の意味）と読んでいる（この「能」は，「助動詞」であるが（佐藤・濱口 2017: 1698，古田島 2017a: 147–148），漢文訓読では，副詞のように「よく」と読まれる）。「能」を「よく」と読めば，構造の図解は，「 」となる。

参考文献

青木正児（1970）「漢文直読論」『青木正児全集 2』春秋社（初出 1921）
天野成之（1999）『漢文基本語辞典』大修館書店
荒井礼（2018）「中・高における教育・教材を含む包括的な漢文教育の問題：大

学教育における漢文教育の現場から」『千葉大学教育学部研究紀要』66-2 千葉大学教育学部
安藤信廣（2005）「漢文訓読の意味」田部井文雄編『漢文教育の諸相：研究と教育の視座から』大修館書店
伊坂淳一（2013）「文の成分」中山緑朗・飯田晴巳監修『品詞別 学校文法講座 第一巻 品詞総論』明治書院
井上優，町田健編（2002）『日本語文法のしくみ』（シリーズ・日本語のしくみを探る 1）研究社
宇野精一（1969）「日本の古典かシナの古典か（“漢文”の二重国籍性を突く）」『月刊文法』昭和 44 年 10 月号 明治書院
江連隆（1984）『漢文教育の理論と実践』大修館書店
江連隆，前野直彬監修（1994）『チャート式シリーズ 基礎からの漢文 三訂版』数研出版
大竹修一（1972）「訓読法の再検討」鎌田正編『漢文教育の理論と指導』大修館書店
太田亨（2014）「国語における漢語・漢文の位置付け：高校の漢文授業導入期について」『日本語学』33-8 明治書院
小川環樹・西田太一郎（1957）『漢文入門』岩波書店
沖森卓也編（2013）『漢文資料を読む』朝倉書店
加藤敏（2005）「読むための訓読」田部井文雄編『漢文教育の諸相：研究と教育の視座から』大修館書店
加藤美紀（2014）「国語科における漢文教育のあり方について：文字教育としての活用」『共立国際研究』31 共立女子大学国際学部
門脇廣文（2005）「学界展望（文学）（二〇〇四年一月～一〇月）」『日本中国学会報』57 日本中国学会
門脇廣文（2006）「学界展望（文学）（二〇〇五年一月～一〇月）」『日本中国学会報』58 日本中国学会
鎌田正・江連隆・青木五郎（2013）『シグマベスト 理解しやすい漢文 新課程版』文英堂
上手裕子（2010）「新学習指導要領における漢文教育：漢文の「訓読」「音読」問題の視点から」『金城学院大学論集社会科学編』7-1 金城学院大学
金文京（2010）『漢文と東アジア：訓読の文化圏』岩波書店
久野暲（1973）『日本文法研究』大修館書店
倉石武四郎（1941）『支那語教育の理論と実際』岩波書店
小泉保（2007）『日本語の格と文型：結合価理論にもとづく新提案』大修館書店

国立政策研究所教育課程研究センター（2007）『平成 17 年度高等学校教育課程実施状況調査 ペーパーテスト調査集計結果及び質問紙調査集計結果』（国立政策研究所のウェブサイトで閲覧（2019 年 6 月））
古田島洋介（1994）「漢文の黄昏（滅びゆく漢文教育：再生への提言）」小堀桂一郎編『東西の思想闘争』（叢書比較文学比較文化 4）中央公論社
古田島洋介（2009）『これならわかる返り点：入門から応用まで』新典社
古田島洋介（2017a）『これならわかる復文の要領：漢文学習の裏技』新典社
古田島洋介（2017b）「漢文訓読は解釈・翻訳なのか？：『論語』学而「有朋自遠方来」の訓読再考」中西進編『東アジアの知：文化研究の軌跡と展望：東アジア比較文化国際会議日本支部創立二十周年記念論集』新典社
児玉徳美（1987）『依存文法の研究』研究社出版
坂口三樹（2005）「日本語への認識を開く漢文訓読」田部井文雄編『漢文教育の諸相：研究と教育の視座から』大修館書店
佐藤進・濱口富士雄編，戸川芳郎監修（2017）「漢文読解の基礎」『全訳 漢辞海第四版』三省堂（初版 2000）
重野安繹（1939）「漢学宜く正則一科を設け少年秀才を選み清国に留学せしむべき論説」薩藩史研究会編纂『重野博士史学論文集 下巻』雄山閣（初出 1879）
鈴木直治（1975）『中国語と漢文：訓読の原則と漢語の特徴』（中国語研究学習双書 12）光生館
高橋均（1972）「訓読の問題点」鎌田正編『漢文教育の理論と指導』大修館書店
多久弘一・瀬戸口武夫（1998）『漢文解釈辞典 新版』国書刊行会（初版 1980）
武田孝（1969）「訓読の語法も文語文法として整理せよ：中立は国語教育上許されない」『月刊文法』昭和 44 年 10 月号 明治書院
田部井文雄・江連隆・菅野礼行・土屋泰男（1990）『社会人のための 漢詩漢文小百科』大修館書店
塚田勝郎（2005）「漢文離れと訓読の「ゆれ」」田部井文雄編『漢文教育の諸相：研究と教育の視座から』大修館書店
塚田勝郎（2014）『新人教師のための漢文指導入門講座』大修館書店
土屋聡（2017）「漢文の構造分析における小学校教科書の意義：思考力を養う漢文教育のために」『岡山大学国語研究』31 岡山大学教育学部国語研究会
ルシアン・テニエール，小泉保監訳（2007）『構造統語論要説』研究社（原著 1959）
藤堂明保（1962）『漢文入門』學燈社
藤堂明保（1979）『中国語概論』大修館書店

陶徳民（2008）「近代における「漢文直読」論の由緒と行方：重野・青木・倉石をめぐる思想状況」中村春作ほか編『「訓読」論：東アジア漢文世界と日本語』勉誠出版
冨安慎吾（2016）「漢文教育の歴史」浜本純逸監修，冨安慎吾編『ことばの授業づくりハンドブック 中学校・高等学校 漢文の学習指導：実践史をふまえて』溪水社
鳥井克之（2005）『中国語教学文法概論』関西大学出版部
長澤規矩也（1984）「国語学習中の漢文学習指導」『地誌研究・漢文教育』（長澤規矩也著作集 第八巻）汲古書院（初出 1950）
中村春作（2008）「なぜ，いま「訓読」論か」中村春作ほか編『「訓読」論：東アジア漢文世界と日本語』勉誠出版
仁田義雄（1980）『語彙論的統語論』明治書院
橋本萬太郎（1978）『言語類型地理論』弘文堂
林教子（2017）「日中共通漢文教材の分析とその可能性：高大接続へのワンステップ」『武蔵野大学日本文学研究所紀要』4 武蔵野大学文学部日本文学研究所
吹野安（1995）『基礎漢文問題精講 改訂版』旺文社
藤本陽子（2016）「漢文と漢字に対する意識の相関関係および漢字学習ストラテジー」『早稲田教育評論』30-1 早稲田大学教育総合研究所
星川清孝（1956）『古文真宝選新解』明治書院
松浦友久（2003）「「訓読古典学」と「音読古典学」：その意義と相補性について」『中国詩文の言語学：対句・声調・教学』（松浦友久著作選Ⅰ）研文出版（初出 1997）
宮地裕・甲斐睦朗監修（2017）『日本語学』36-7（2017 年 7 月号）明治書院
宮利政（2017）「高等学校において漢文を学ぶことの意味：現場から見た「今」と「これから」」『日本語学』36-7 明治書院
文部科学省（2009）『高等学校学習指導要領』（平成 21 年 3 月）（文部科学省のウェブサイトで閲覧（2019 年 6 月））
文部科学省（2010）『高等学校学習指導要領解説 国語編』（平成 22 年 6 月）（文部科学省のウェブサイトで閲覧（2019 年 6 月））
文部科学省（2018a）『高等学校学習指導要領』（平成 30 年 3 月）（文部科学省のウェブサイトで閲覧（2019 年 6 月））
文部科学省（2018b）『高等学校学習指導要領解説 国語編』（平成 30 年 7 月）（文部科学省のウェブサイトで閲覧（2019 年 6 月））
文部省（1951）『昭和二十六年（一九五一年）改訂版 中学校・高等学校 学習指

導要領 国語科編（試案）』（「国立政策研究所 学習指導要領データベース」で閲覧（2019 年 6 月））
安岡孝一・ウィッテルン クリスティアン・守岡知彦・池田巧・山崎直樹・二階堂善弘・鈴木慎吾・師茂樹（2018a）「古典中国語 Universal Dependencies への挑戦」『情報処理学会研究報告：人文科学とコンピュータ（CH）』2018-CH-116 ⑽情報処理学会
安岡孝一・ウィッテルン クリスティアン・守岡知彦・池田巧・山崎直樹・二階堂善弘・鈴木慎吾・師茂樹（2018b）「古典中国語（漢文）の形態素解析とその応用」『情報処理学会論文誌』59 ⑵情報処理学会
安岡孝一（2018c）「漢文の依存文法解析と返り点の関係について」『日本漢字学会 第 1 回研究大会予稿集』日本漢字学会
山本哲夫（2002）『古典漢文の基礎 改訂版』洛陽社
渡辺雅之（2005）「訓読の「ゆれ」を利用した授業の一展開」田部井文雄編『漢文教育の諸相：研究と教育の視座から』大修館書店

［英語の文献］

Hudson, Richard. 1984. *Word Grammar*. Oxford, England: B. Blackwell
Hudson, Richard. 1998. *English grammar*. London; New York: Routledge
Hudson, Richard. 2010. *An introduction to Word Grammar*. Cambridge; New York; Tokyo: Cambridge University Press
Li, Charles N. and Thompson, Sandra A. 1989. *Mandarin Chinese: A Functional Reference Grammar*. 1st paperback ed. Berkeley: University of California Press（First published 1981）
Mel′čuk, Igor A. 1988. *Dependency syntax: theory and practice*. Albany: State University of New York Press
Radford, Andrew 1997. *Syntactic theory and the structure of English: a minimalist approach*. Cambridge; New York: Cambridge University Press
Reed, Alonzo and Kellogg, Brainerd. 1909. *Higher lessons in English: a work on English grammar and composition, in which the science of the language is made tributary to the art of expression*（Large type）. New York: Clark & Maynard（First published 1877）

［中国語の文献］

王筑民・劉奕超・呉邦才編著（1979）『古漢語語法基礎知識』貴州人民出版社
黄伯栄・寥序東主編（2011）『現代漢語 増訂五版』高等教育出版社（初版 1979）
胡裕樹主編（1979）『現代漢語』商務印書館香港分館
朱徳熙（1982）『語法講義』商務印書館

朱德熙（1985）『語法答問』商務印書館
張静主編（1984）『新編現代漢語教学自修手冊』上海教育出版社
丁声樹・呂叔湘・李栄・孫徳宣・管燮初・傅婧・黄盛璋・陳治文（1961）『現代漢語語法講話』商務印書館
張世禄（1978）『古代漢語』上海教育出版社
湯廷池（1992）「原則参数語法・対比分析与機器翻訳」『漢語詞法句法 四集』台湾学生書局
北京大学中文系現代漢語教研室編（2004）『現代漢語 重排本』北京：商務印書館（初版 1993）
黎錦熙（1930）『新著国語文法 六版』商務印書館（初版 1924）

（原稿受付　2019 年 6 月 27 日）

〈論　文〉

文明戯劇団「開明社」小史

久米井　敦　子

要　旨

1910年代に上海などの都市で流行した文明戯（新劇）は早期話劇ともよばれ，中国が近代演劇を受容する初期過程において出現した演劇で，西洋式の近代セリフ劇を目指しながらも中国伝統演劇の諸要素を残したものであった。本論は，主要文明戯劇団の１つで，これまであまり語られなかった「開明社」を取り上げ，先行研究および『申報』に掲載された広告を資料に，その成立から消滅までの経緯を論じるものである。

音楽の素養のある朱旭東，李君磐によって1912年に創立した開明社は自前の楽団を持ち，音楽とダンスと西劇（西洋物の演目）を得意とする劇団だった。上海「大舞台」のチャリティー公演で旗揚げをしたのち，四川省などでの巡業を経て，1914年の文明戯流行の時期に上海に戻り，「謀得利戯園」，「歌舞台」で公演を行った。しかし文明戯界の大物俳優である任天知を招聘して以後，音楽を看板に掲げた開明社は変質を余儀なくされ，朱旭東は弟子や息子とともに開明社を離れたことが，当時の主要紙『申報』の上演広告から読み取れる。

朱旭東らは芸術性の高さで定評のあった文明戯劇団「春柳劇場」で客演をした後，李芸舟に招聘されて日本へ渡り，大阪と東京で「木鐸新劇社」の公演に出演し，そのハイカラな舞台が高く評価された。

キーワード：文明戯，開明社，朱旭東，任天知

0. はじめに

1910 年代の上海では京劇が娯楽として盛んに演じられていたが，近代的な演劇を作り出そうという動きも生まれていた。それらの演劇は「文明戯」あるいは「新劇」と呼ばれている(1)。舞台セットをほとんど用いず，役柄，しぐさ，メイクや衣装などすべてが類型化され，歌を中心に演じられる京劇と異なり，文明戯では舞台上にリアルな風景を再現し，役者たちは日常の言葉づかいでセリフを話した。一方で，幕数がやたらと多かったり，京劇と同様に一演目を何日かに分けて上演したり，時には京劇の打楽器や歌が登場するなど，伝統劇の要素も残っていた。また，脚本を用いず，役者は「幕表」と呼ばれるあらすじのみに拠ってほとんどアドリブで演技をしていたという点は，近代演劇とは呼べないものであった。時には芝居の内容とは無関係な政治的な演説が延々と続いて収拾がつかなくなることもあったという。女性役を男性俳優が演じる点も前近代的な要素である。また，1 つの演目を連日上演する近代演劇とは異なり，文明戯は演目を日替わりで上演した。それも京劇などの旧来の伝統劇の習慣を踏襲した要素である。文明戯は別名「早期話劇」とも呼ばれるが，その名の通り，中国が近代演劇を受容したごく初期の過渡期的な演劇だったと考えてよいだろう。

文明戯の起こりは清国人留学生たちによる劇団「春柳社」であるとされる。春柳社は当時日本に留学していた李叔同，曽孝谷らが中心となって 1906 年に東京で結成したアマチュア劇団である。彼らは新派俳優の藤沢浅次郎の指導を受け，翌 1907 年の 2 月に駿河台の中国青年会館で「茶花女（椿姫）」を，6 月には本郷座で「黒奴籲天録（アンクル・トムの小屋）」を上演した。これらの上演は清国人留学生たちを中心に多くの観客を動員して成功裏に終了した。日本側からも好意的に受け入れられ，井原青々

園，土肥春曙といった演劇関係者が『早稲田文学』に劇評を寄せた[(2)]。上演成功のニュースはすぐに中国へと伝わり話題となった。春柳社のメンバーたちは留学を終えて帰国をし，中国で文明戯のムーブメントを起こしたのである。

その後文明戯は 1914 年，後に「甲寅の中興」と呼ばれる流行のピークを迎えた後に急速に廃れた。この短い期間，上海では多くの劇団が結成された。もっとも主要なものは，東京の春柳社の流れを受け継ぐ「新劇同志会」（または「春柳劇場」，「春柳社」，「後期春柳社」）と，「新民社」，「民鳴社」の 3 団体であった。当時の上海の主要紙『申報』には，この三劇団の多くの上演広告が残っているが，同時期に彼らと並んで広告を多発していた劇団があった。それが開明社[(3)] である。本稿は『申報』に掲載された上演広告などを資料とし，開明社の実態の解明を試みるものである。

なお，文中の日本語訳は，注記がない限りすべて筆者による。また，文中の日付は特に注記のあるもの以外はすべて新暦とする。また引用部分の（　）内はすべて筆者による補足とする。

1. 開明社の誕生と活動前期

開明社の創始者は李君磐と朱旭東の 2 人である。

李君磐は常熟に生まれた。南菁高等学校を卒業後，蘇州で中学の教師となり，その後文明戯に参与した。役柄は老生（男性の老け役）で独特の風格があったという[(4)]。また，1908 年 2 月に北京の茶館・天楽園で旅京蘇州公学の学生たちを組織してチャリティー音楽会を開催したという記録もある[(5)]。なお，1914 年 3 月～5 月に『申報』に掲載された広告には李君磐の名前は見られない。李君磐の活動については今後検討が必要だろう[(6)]。

朱旭東は，清朝の時期にベルギーに留学し，帰国後北京で音楽大学校を作ろうと清朝の皇族の援助を受けたが失敗した。辛亥革命が起こると江南

地方で武装蜂起に参加して投獄され，革命後に釈放。民国政府の下で職に就いたものの，人々の苦しみを救いたいという使命感から職を放棄し，李君磐とともに上海に行って開明社を設立した[7]。軍楽隊出身でトランペットやクラリネットが得意だったという証言もある[8]。

開明社の日常はまるで全寮制の学校のようだった。そもそも結成の目的が「学校の不足を補うため」[9] だったのだからそれも当然だろう。まず，入団には「五百字（作文のことと思われるが不明）を出題」し，それに合格しなければならなかった。規律正しい組織で，団員一人一人は国民の模範となるべく品行が良く，仲睦まじく穏やかで，素行の悪い団員は追い出された。午前中は音楽，午後は演技，夕食後はダンスと西洋音楽のレッスンがあったが，とても厳しく，水準に達しないものは罰せられた。朱旭東は音楽とダンスと歌を調和させることに尽力した。歌詞は文学者の張樾候と劉半農が作った。

開明社の初舞台は 1912 年旧暦の 5 月，場所は上海九江路にあった劇場「大舞台」であった。上演演目や具体的な上演日時は不明である。これはチャリティー公演で，多くの観客を集めて成功した。同月，今度はイギリスの楽器会社である謀得利（Moutrie & Co, Ld, S）[10] の 2 階にある「謀得利戯園」で上演をしたが全く客が入らず興行は 10 日と続かなかった。

この公演の失敗を受けて，朱旭東は王又宸という人物を招いて特訓をした[11]。そして満を持して臨んだ 3 度目の公演は同年 8 月（旧暦），場所は「中華大戯園」であった。ところが今度は京劇俳優たちの妬みを受け，初日に上演した「情痴」という芝居は 2 幕目で打ち切られてしまった。新参者の文明戯は京劇などの伝統劇の後に上演をしていたのだが，わざと時間を引き延ばしていやがらせをされたのである。当時上海では，芝居の興行は夜 12 時以降禁止されていたので，開明社の芝居は途中で打ち切りになったのだ。翌日も途中で観客が騒ぎ出すトラブルがあり，この公演は 3 日で打ち切りとなった[12]。

2度の失敗で上海に見切りをつけた朱旭東は，嘉興（浙江省東部の都市）で3日間興行を打つことになった。嘉興へ行った後，朱旭東は寧波公演の打ち合わせのために上海へ戻ったが，そのすきに「朱なにがし」という人間が妨害工作をし，嘉興公演は1日中止することになった。朱旭東は知らせを受けて急いで戻ったが間に合わなかった。

図1　朱旭東（『鞠部叢刊』より）

「朱なにがし」は朱旭東と以前からいさかいを起こしている人物で，これまでも上海のタブロイド紙に誹謗中傷の記事を出すなどの妨害工作をしていた。嘉興公演の妨害をされた朱旭東はその北京人らしい剛直さを発揮して，この人物を徹底的に撃退した。そして団員たちを激励し，団員を引き連れて上海へ戻り，寧波公演へ向かった。しかし再三の申請にもかかわらず上演許可が下りず，公演は中止となった。その後上海に戻って滞在するうちに団員が徐々に減っていった。ちょうどその時，四川から興業の誘いが来たので十数人の団員とともに公演に向かった。12月（旧暦）の四川公演は成功に終わったという[(13)]（図1）。

2.「謀得利戯園」での上演

『繁華雑誌』第2期（1914年10月）に掲載された剣雲の「海上新劇界一年来之現象」には，「2月，朱旭東と顧希林（顧錫林とも表記）が開明社を結成，謀得利で開演」という一文がある。

1913年，四川から上海に戻った開明社が次に史料に登場するのは1914年3月のことである。1日，上海の主要紙である『申報』に「開明社改良新劇団」の広告が掲載された（図2）。そこにはおととしの中華大戯園公演から2年間，重慶，成都の2都市で公演し，その後長江沿岸を巡演し，慰留されたが上海に戻った，という趣旨の挨拶があり，続けてイギリス租界の大馬路（現在の南京路）の謀得利戯園で2月5日（旧暦。新暦の3月1日に相当）から上演をするので愛好の諸氏にはご来場されたい，とある。さらに「三大特色」として，以下のような文面が続いている。

開明社改良新劇團
三大特色
音樂
跳舞
西劇

図2　『申報』（3月1日）広告。『申報』記事の写真はすべて筆者撮影

三大特色

一，音楽

音楽は人を感動させ，演劇ととても深い関係にあります。わが社は東西各国の各種楽器を購入しました。その数は十種類以上，丹念に研鑽を積んですでに2年以上になります。上演の際には中国語の歌詞を音楽に乗せますが，それは世界の舞台でも際立って優れています。

一，ダンス

ダンスは西洋人が特に重要視するもので，その種類は膨大です。我が国の人々は体育の研究がもともと足りないため，ダンスもしません。ダンスの練習をする人もいますが上達せず，その数もごく少数にすぎません。本社はダンスを研究して各劇に取り入れ，長い間内外の人々

に歓迎されてきました。今回はさらにフランスで最新流行のダンスを各種披露して，みなさまのご愛顧にお応えし，各界の耳目を一新します。

一，西劇（西洋の演目を指す。以下同様）

演劇はもとより人々を教育するための代表的な事業です。かたくなに我が国の歴史や時事に固執していたら成長は望めません。しかし我が国の人が西劇を演じれば，衣装がそろっておらず，礼儀作法も異なっているので，識者のみなさんの失笑を買うことになります。本社はこの悪癖を徹底的に排除するため，費用を惜しまず大金をつぎ込んで西洋の衣装や道具を買いそろえ，本物そっくりの舞台を作るつもりです。世界の風景幕や万国の衣装は，観客の皆さんを本当にその場所にいるかのように感じさせます。

この日から３か月の間，『申報』の紙面には，「春柳劇場」，「新民社」，「民鳴社」などの主要な文明戯劇団に混ざって，開明社の広告が毎日見られるようになる。それは文明戯が大流行した「甲寅の中興」の時期の始まりであり，開明社が上海に根を下ろして常打ち上演を行った３か月間の始まりである。

開明社の売りはやはり音楽であった。最初の上演広告となる３月４日の広告には以下のような文言がある。

二月五日（旧暦）の夜開演。背景，音楽，ダンスが素晴らしい劇。イギリス租界大馬路東１の謀得利戯園にて。土曜と日曜は昼興行あり。

この広告は団員名一覧が初めて掲載された広告で，朱旭東と顧錫林の２人の楽団リーダーの名前を見ることができる。ちなみに３月１日，謀得利戯園での初日の上演作品が「双珠記」であったことが，ここで明らかになる。

3月6日の広告には「音楽琴楽を修めた最初の西装旦角（女形）」として史海嘯の名前が大きく掲げられる。

> 史海嘯は音楽と琴楽の大家・朱旭東の高弟です。数年来一生懸命に研鑽を重ねて音楽と琴楽（ヴァイオリンのことか），西装の女性役の演技を習得しました。長江一帯で演奏した演技は群を抜いて素晴らしいものでした。その上，スタイルが良く，歌声も優しくしなやかで，新劇界ではめったに出ない名優です。本社は彼を上海に招聘しました。日取りを選んで登場します。またお知らせをします。

これ以後，史海嘯は朱旭東と並んで開明社の看板俳優として扱われる。3月12日と17日の広告には再度史海嘯の初舞台を伝える広告が登場，「史海嘯は圓珠に扮し，ヴァイオリンを弾いて歌い，踊ります。特別に全団員の音楽合奏もあります」とある。演目は「梅花落」である（図3）。

文明戯における西洋音楽の用途は主に，劇中人物が演奏する場合と，幕間の場つなぎだった[14]。上演中にピアノやヴァイオリン，軍楽などの西洋音楽を鳴らす劇団は開明社だけではなかったが，開明社は自前の楽団を持っていることが売りだったという[15]。史海嘯が演じる圓珠はこの作品の主人公で，イタリア貴族の娘である。物語はヒロインである圓珠が，様々な危機や不運に見舞われながら，最後は父と再会するという長編の娯楽作品で，原作は当時流行作家だった包天笑の小説である。開明社の他にも春柳劇場や新民社も上演し，1927年には映画化もされた。圓珠の役は酒場の歌姫やオペラ歌手として歌う場があり，音楽を得意とする史海嘯にとって

図3 『梅花落』舞台写真。上演劇団は不明。西洋楽器が見られる。瀬戸 2005 p. 94 より

見せ場に事欠かない演目だった。

しかし，開明社の上演演目のすべてが「梅花落」のように音楽を有効に利用できる作品とは限らない。開明社が3か月の間に上演した演目の数は69である[16]。これらのうちの多くの演目は，まだ内容が不明であるが，明らかに伝統的な演目とわかる作品も含まれている。例えば京劇などの伝統劇の演目である「玉堂春」や，清代の章回小説である「聊斎志異」に拠る「馬介甫」がそうである。これらの作品で西洋音楽が有効に使用されたとは考えづらい。音楽は幕間の場つなぎなどで付属的に使われたのではないかと思われる。

それでも開明社にとって音楽が重要な要素として認識されていたことを示すことがある。それは，3月14日以降の広告の団員一覧にある「天化」の名前である。これはおそらく作曲家の劉天華のことだと考えられる。「歌舞台」への移転（後述）直後の4月2日と4月3日の広告には団員たちの姓名が記載されており，一番下の段に「劉天化」の名前がある。「天化」は劉天華と考えて間違いないだろう。劉天華はのちに中国民族音楽の近代化に貢献をしたことが高く評価され，「病中吟」や「月夜」などの二胡の名曲を創作した作曲家で，辛亥革命直後の1912年，兄の劉半農とともに上海へ来て開明社に入り，楽団員となり，中学時代に習ったトランペットを担当したことが知られている[17]。1895年生まれの劉天華は当時若干19歳，若い楽団員が名簿に入っているのは，開明社の音楽の地位の高さを表しているかもしれない（図4）。

図4　『申報』（4月2日）広告。「劉天化」の名前が見られる

3.「歌舞台」への移転と任天知の登場

3-1.「歌舞台」への移転

3 月 27 日，開明社は謀得利戯園から歌舞台への移転告知を出す（図 5）。

開明新劇社歌舞台へ移転のお知らせ
本社はすでにフランス租界の歌舞台との賃貸契約を済ませ，陰暦 3 月 1 日（新暦の 3 月 27 日）に移転します。舞台セットがすべて整い次第，開演します。謀得利での上演は本日をもって停止します。以上，通知いたします。

図 5『申報』（3 月 27 日）「歌舞台」への移転通知広告

移転後最初の公演は 4 月 4 日の夜，演目は「俠恋情」である。広告には「時事＝劇」（「＝」は判別不能）とあるので，中国の時事物であろう。上演回数は 4 回で，開明社の演目の中では「臙脂」と並んで最多である。謀得利戯園で好評だったので再演する，と広告にあるので，劇団にとって思い入れの深い作品なのかもしれないが，今は芝居の内容について論じる準備がない。この芝居の広告には「会場いっぱいの飾り提灯と電気照明，回転舞台セットを新たに設置し，芝居に沿って音楽が流れます」の文字もあり，新天地での再出発の意気込みが感じられる。

ところがこの日の公演は停電のため芝居は中断された。『申報』には翌

日「緊要（緊急で重要な）広告」としてその旨の広告が載っている（図6）。復旧は4月7日の夜の「臙脂」の上演からで，3日遅れの開演となった。

これ以後，開明社は歌舞台に場を移し，「芝居に沿って音楽が流れます」と広告に掲げながら公演を続けるのである。

図6　『申報』（4月5日）停電のため休演を知らせる緊急広告

3-2. 任天知の登場

4月8日，開明社の上演広告に突然，大物の名前が現れる。任天知である。

特別招聘　新劇界第一人者　任天知

任天知氏は新劇界の泰斗で，20年も前から新劇を提唱し，10年以上前から実践をしています。長江流域のすべての人々から絶賛され，汪，王，凌諸氏のような新劇界の巨匠も彼の門下生でした。実に新劇界の唯一無二の人物です。その魂が伝わるような演技や絶妙な表現は，見た人であればだれもが知るところです。このたび，本社の再三にわたる招聘をようやく受け，3月16日（旧暦）の夜，舞台に登場して得意のレパートリーを演じます。新劇愛好者諸氏は来場してご覧ください（図7）。

図7　『申報』（4月8日）任天知出演を知らせる広告

この広告が伝える通り，任天知は 4 月 11 日（旧暦の 3 月 16 日）の夜から開明社の舞台に立つようになり，『申報』には毎日「任天知」と大書された広告が掲載されるのである。看板俳優の座は，団長の朱旭東と，その弟子の名女役・史海嘯という 2 人の「音楽の泰斗」から任天知に移ることになる。

図 8　任天知（朱双雲 1914 p. 31 より）

任天知とはどんな人物なのだろうか[18]。

任天知は別名任文毅ともいい，1870 年ごろの生まれ。出身は旗人（満州族の貴族）とも，西太后の私生児とも言われ，真相はわからない。日本人の婿養子となって日本国籍を取得し，藤堂調梅とも名乗った。北京語が堪能であったことを評価され，1902 年から 1905 年の間は京都法政専門学校（現在の立命館大学）付属の東方語学学校などで中国語教師をつとめた。日露戦争をはさんだこの時期の日本では海外拡張への気運が高まっていた。任天知はその環境で疎外感を覚え，同時に民族意識を触発されたという。1905 年に帰国し，汪笑儂，田際雲といった京劇の名優との知遇を得る。1907 年には東京で春柳社の「黒奴籲天録」を観劇。この期間は日本と母国の間を何度か往復していたらしい。その後帰国し，王鐘声[19] たちの演劇活動に関与し，初期の文明戯の担い手となった。

1910 年 11 月（旧暦），任天知は上海で進化団を立ち上げ，大々的に団員を募集した。団員の中には汪優遊，陳鏡花，蕭天呆といった，後の文明戯の名俳優たちがいた。1911 年 1 月 10 日（旧暦）から 5 日間，上海で旗揚げ公演を行い，その後は蕪湖，漢口などの長江沿岸都市を巡業した。進化団の芝居は脚本を使用しない幕表劇で，途中で劇の内容とは無関係の長い演説が挿入されることが多かった。この方式は「天知派」と呼ばれ，この後の文明戯にも受け継がれていく。天知派の芝居は政治色が強く，革命

思想を宣伝し，清政府を批判するものであったため，進化団は行く先々で当局の取り締まりに遭った。任天知はそのたびに日本国籍を盾に，日本領事館へ助けを求めたという。

辛亥革命が起こると，進化団は上海周辺で積極的に戦闘に加わった。その後，張園で開催された上海光復記念大会に招かれて上演を行い成功する。その後は上海の遊技場である新新舞台で「尚武鑑」，「情天恨」を上演するが，旧劇俳優たちの妨害に遭って失敗。上海で居場所を失い，寧波公演を行った後，解団となった。

その後の任天知の足跡はさだかではないが，1914 年に文明戯ブームが起こると上海へ現れ，いくつかの劇団の活動に関与したという[20]。そのうちの 1 つが開明社であった。

任天知の参加によって，開明社では創始者でリーダーだった朱旭東が徐々に疎外されていったと思われる。

任天知と朱旭東が互いについて言及した言説は現在残っていない。しかしこの 2 人が協力し合って 1 つの劇団を運営したことは明確である。

まず，2 人の性格，あるいは生活に対する姿勢がまったく違う。

任天知の人物像に関する言説はいくつか残っていて，たとえば以下のようなものである。

> 任天知，元の名は文毅，長白山の人で，新劇界唯一の法螺吹きだ。上海に来たのは光緒末年で，孝欽皇后那拉氏（西太后を指す）の私生児と自称する[21]。

> 任天知は（新新舞台と毎月銀 4000 元のギャラの）契約をした後急に変わってしまった。多くの劇団の雑務はすべて自分でやっていたのに，この時になると連絡が取れなくなり全て人任せにし，自分は連日妓院に通いつめ，まもなくアヘン中毒になった[22]。

これらの記述のみによって任天知を自堕落で享楽的な人物と断罪するのは少し乱暴かもしれない。しかし，清皇室の係累と名乗ったり，当局に追われるたびに日本国籍を盾に日本領事館に助けを求めたり，アヘン吸引や妓院通いの嗜好があるなど，数々の逸話が残る任天知の印象は豪放磊落で大胆不敵な豪傑である一方で，豪傑にありがちな破天荒さと奔放さも持ち合わせていたと感じられる。その生き方は堅実でストイックとは言い難く，人柄は謙虚で誠実とは思えない。

かたや朱旭東は，前述した通り，教育への使命感に動かされて開明社を設立し，団員たちに規律正しい生活を送らせ，厳しく教育をした。こうした朱旭東の人物像から私たちが感じるのは，団員たちを指導する厳格な教師の姿である。自ら手塩にかけて「品格が柔和で穏やかで国民の模範として耐えうる」[23] までに育てた団員たちの劇団に奔放な自由人の任天知を迎えても，うまく行ったとは思えない。

もう１つは，２人の芝居に対する姿勢，考え方が大きく違うことだ。放蕩と好色の嗜好はあっても任天知が祖国愛をもって真剣に革命に取り組んでいたことは間違いない。また辛亥革命では，任天知率いる進化団は全劇団を挙げて戦い，多くの死者を出した。朱旭東も革命で江南地方の蜂起に関わって投獄され革命終結まで釈放されなかった[24] という経験をもつ革命の志士であった。革命精神の延長上にある愛国心や国民への啓蒙精神，つまり社会教育への情熱が芝居の最大の動機になっているという点は２人に共通している。

しかし，革命や社会教育という出発点を共有していても，２人の目指した芝居は全く別のものだった。

進化団の芝居には長い演説が含まれていたことは先にも述べた通りで，それについて欧陽予倩氏は以下のように記述している。

その（進化団の）特徴は，家庭劇の中にも化粧演説（「化粧」はメイ

キャップ。役に扮した姿のまま演説を行うことを指す）の要素を挿入する点だ。こうして「言論老生（「老生」は京劇用語で，年配の男性役）」のような役柄が生まれたのである。芝居の主要人物は小生（若い二枚目男性の役柄）も花旦（活発な若い娘の役柄）も，よく客席に向かって長々と道理を説いた。この点では，彼（任天知）はまったく話劇（中国語でセリフ劇のことを指す）の形式にこだわっていなかった[25]。

任天知にとって芝居は政治宣伝の道具としての要素が強かった。芝居は人寄せのための手段であり，その目的は演説，つまり政治的メッセージを伝えることであった。任天知は演劇人ではあったが，それ以上に革命の志士だったのである。

かたや，朱旭東は芸術家だった。前述の通り朱旭東がベルギーで音楽を学んだとされているが，それ以上の記録はないので詳細はわからない。しかし 1914 年 3 月 1 日の『申報』に掲載した開明社の広告（図 2）にあるように，楽器を買い集めて団員を徹底的に教育し，音楽を売りにした開明社が誕生したのだから，朱旭東はかなりの音楽の素養を持っていたに違いない。革命宣伝を優先とし，芝居に長々と無関係な演説を挿入する任天知のやり方には，芸術家肌の朱旭東は共感しなかったろう。

以上の理由から，表立った対立の記録はないが，任天知が参加してからの開明社には朱旭東の居場所はどんどんなくなっていったのではないかと考えられる。

4. 朱旭東の脱退と日本公演

4-1. 朱旭東の脱退

この年の 3 月 31 日（旧暦），文明戯の劇団の団結と発展を目的に「新劇公会」が結成された。その資金調達のために 5 月 5 日の正午，民鳴社の拠

点劇場で「六大劇団連合演劇」が開催された。「六大劇団」は春柳社，新民社，民鳴社，啓民社，開明社，文明社の六劇団である。開明社の代表は顧錫林と朱旭東であった[26]。文明戯の最盛期，「大小 30 を下らない」[27]文明戯劇団が存在していたという状況で六大劇団の 1 つに数えられたことは，開明社の当時の評価の高さを表していると言えよう。この「六大劇団連合演劇」では「遺嘱」（喜劇），「肉券」（「ベニスの商人」の翻案），「恨海」（悲劇）の 3 つの作品が上演された。この舞台の広告に列挙されている出演者 79 名のうち開明社のメンバーは 11 人であるが，その中には「新劇公会」において開明社の代表だった朱旭東と，看板女形だった史海嘯の名前はない。一方，任天知は「恨海」のキャストの筆頭に名前が挙がっている。役は張鶴亭である。「恨海」は 1906 年 10 月に上海広智書局から出版された，当時の人気作家・呉趼人の小説を脚色したもので，大変人気のある演目だった。任天知が演じる張鶴亭はヒロイン張棣華の父親で重要な役である。

この「六大劇団連合演劇」後，5 月 7 日掲載の「杜鵑春」前本（7 日夜上演）の広告を最後に，朱旭東，史海嘯の名前は完全に開明社の広告から消える。一方，任天知の名前はそれ以降も大きく記載され続ける（図 9）。

そして，それとほぼ同時に，開明社の代名詞だった「音楽」という語も広告から消えてしまうのである。自前の楽団を擁し，西洋音楽の素養を持つ朱旭東が創立した，音楽とダンス，西劇を「三大特徴」とした開明社は，この時点で「音楽」という重要な要素を捨ててしまったのである。

その後，朱旭東と史海嘯の名前が「申報」広告に再び現れるのは 5 月 15 日，春柳劇場の広告である。

春柳劇場　音楽名家　朱旭東，史海嘯，朱小穏を特別招聘

朱旭東氏は音楽の大家ですが，新劇の経験も豊富で，長江流域一帯で

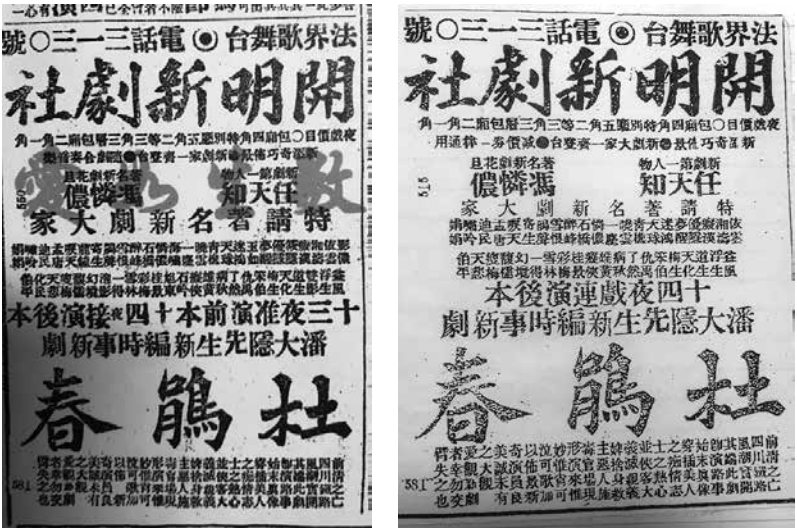


図 9　『申報』の「杜鵑春」の上演広告。左は 5 月 7 日，右は 8 日。同一演目の前・後篇の上演であるが，8 日の広告には「旭東」，「海嘯」「筱穏」の名前と「随劇合奏音楽」の文言がない

大いに名声を博し，上海に来てからは上海の人士たちから称賛されています。彼の高弟の史海嘯と子息の朱小穏は，その技術の高さが以前から有識者に認められていました。このたび，本劇場は彼らを招聘し，近日ステージで演技を披露してもらいます。各界諸氏のみなさん，ご注目ください（図 10）。

図 10　『申報（5 月 15 日）春柳劇場広告

春柳社と朱旭東たちの間にどのような人的交流があったのかはよくわからない。しかし，任天知の天下となった開明社に居場所を失った朱旭東たちが春柳社に行き着いたことは自然な成り行きだったと思われる。それは春柳社の演劇観が朱旭東たちに近かったからである。

春柳社の母体は清朝末期に日本へ留学した清国人留学生たちである。彼らが日本で藤沢浅次郎らの指導を受けて 1907 年に「黒奴籲天録」や「茶花女」を上演し，それが文明戯の始まりであり，中国の近代演劇の幕開けでもあったことはすでに述べた。彼らは日本を通して近代演劇を受容したことで，他の文明戯劇団に比べて，より正統な近代演劇を目指した。春柳社が幕表ではなく脚本を使用し，またその芸術性の高さゆえ「曲高和寡（格調が高いと理解する人が少ない）」と称される[28] のはそのためであろう。開明社が当初目指したのは，音楽やダンスを利用した西洋劇だったことはすでに述べた。ベルギーで学んだ経験を持つ朱旭東は，より本格的な欧米式の近代演劇を目指していたという点で，春柳社に近かった。また開明社は春柳社同様，脚本を使用していたという記録もある[29]。

『申報』掲載の春柳劇場の広告には，同年 6 月 10 日から 6 月 21 日までの間，3 人の名前が載っている。しかし彼らの名前は他の団員と同等に出演者リストの中に名前があるのみで，特別ゲストという印象はない。

4-2. 開明社の日本公演と「木鐸新劇社」[30]

『申報』の開明社の広告は 5 月 30 日で途切れる。その後「歌舞台」では，開明社のメンバーだった柴暁雲が覚民社を立ち上げて上演をしたが，1 か月も続かずに終わった[31]。

任天知はというと，開明社解散後は大同女子新劇社を率いて「歌舞台」で上演した[32]。1914 年の 9 月から 11 月にかけては，民興社で活躍した記録もある[33]。しかしその後の演劇活動はわからず，1922 年に実の娘を刺して逮捕され，1927 年に死んだという[34]。

朱旭東は史海嘯，朱小穏などの劇団員十数人とともに，李芸舟に招かれて日本へ渡り，大阪と東京で「中華木鐸新劇」の舞台に立った。李芸舟（1875-1937，没年は 1936 年とする説もある）は湖北省の出身で，1899 年に官費留学生として来日，亦楽書院で学んだあと，早稲田大学の清国留学生部師範科の物理科で学んだ。在日中は孫文の革命思想に共鳴して同盟会に加入。1907 年には東京で春柳社公演を鑑賞した。帰国後は教師などの仕事の傍ら革命運動に従事し，革命思想の宣伝のために天津や上海で舞台に立った。辛亥革命が起ると芝居仲間とともに山東省で革命に参加，革命終結後は山東に臨時政府を樹立し司令となる。しかし袁世凱が政権を握ると辞職。袁世凱政権を批判する芝居を上演したため当局に追われ，日本に亡命した。日本では生活資金調達のために「光黄新劇同志社」を結成したが，1914 年，松竹の援助を受けて中国から朱旭東ら開明社のメンバーを招聘し，大阪の中座と東京の本郷座で「中華木鐸新劇」という名目で公演を行った。なお，開明社からは朱旭東たち 3 人の他，蘇寄生，張化民も一緒に客員しており，「中華木鐸新劇」の辻番付に名前がある（早稲田大学演劇博物館所蔵。吉田 1991 より）。朱旭東は大阪公演の辻番付に楽団長として名前が掲載されている。大阪，東京の各公演の期間と演目は以下の通り。

大阪公演（大阪中座）1914 年 11 月 5 日～11 日
・水滸伝の内時代劇「豹子頭」四幕
・トルストイ氏原作翻訳劇「復活」　カチューシャ四場　牢獄の場
・「西太后」四場
・泰西歌劇「ルーヒンホー」一幕

東京公演（本郷座）1914 年 12 月 5 日～11 日
・「豹子頭」四幕

・「復活」五場
・支那歌劇

大阪公演はあまり客が入らなかったが，東京公演は興行的に成功と言えるものだった。いずれの公演も観客の多くは中国人留学生や在留中国人であったというが，日本の新聞や雑誌にも関連記事や劇評が掲載された。劇評はおおむね好意的なものが多く，特に史海嘯の女役は，その清楚な立ち居振る舞いや感情表現の豊かさ，スタイルの良さ，優れた歌唱力が高く評価された。また大阪公演の泰西歌劇「ルーヒンホー」では，開幕後にピアノの演奏，楽器の合奏，俳優たちの合唱が続き，ハイカラであると評価された。これは「西劇」と音楽を得意とした開明社の面目躍如たる舞台だったろう。

その後，朱旭東は京劇の大俳優・尚小雲の新作京劇「摩登伽女（1924年）」に西洋楽器を導入して話題になった。史海嘯は日本からの帰途，南洋を巡業して華僑紙にその活躍ぶりが掲載され，シンガポール総領事から表彰された。その後は中国に戻って舞台に復帰し，1917年1月11日から4日間「天蟾舞台」に出演し，同月29日から6月10日まで「笑舞台」で「巴黎茶花女（椿姫）」や「復活」などを演じた。

5. おわりに

陶報癖は「余之新劇観」の中で次のように論じている。

> 新劇は二派に分けることができよう。1つは文芸派の新劇で，1つは歌舞派の新劇である。以前新舞台などの劇場で演じていた「明末遺恨」，「黄勲伯」（中略）のような，昔の衣装を着て歌うものは旧劇の紋切り型から脱していない。歌舞派の新劇とはこういう芝居のことで

ある。一方，春柳劇場といくつかの演劇団体の作るものは，メイクも風景幕も東西（日本と西洋を指すと思われる）を手本にしており，まさに文芸派の新劇である。（中略）文芸派の新劇にはセリフがあって京劇の歌唱はなく，軍楽があって伝統的な管弦楽がない。そのためあっさりし過ぎていて，我が国の女子供や音律を学ぶ者には歓迎されないかもしれない。

春柳社がその芸術性や近代演劇としての完成度においてほかの文明戯劇団から抜きんでた存在であったということは，文明戯研究が進んだ現在では常識になっているが，この陶報癖の言説は，それが当時から意識されていたことを証言している。そして軍楽が「文芸派」の演劇とセットだと認知されていたことがわかる。現在残っている春柳社の南京巡業の時の写真には軍楽隊が一緒に映っているが，それは春柳社の芝居（＝「文芸派」の新劇）と軍楽が密接にかかわっていたことを裏付けてるものである（図11）。舞台の背景として使う風景幕や役者のメイクも「東西を手本」にしたものだという文芸派の舞台の特徴は，日本で「ハイカラ」だと評価された開明社の舞台の特徴と合致する。開明社は当時すでに春柳社と並んで「文芸派」の劇として認知されていたに違いない。

図 11　春柳社軍楽隊写真。瀬戸 2005 より

しかし，開明社の音楽という強みは必ずしも彼らの活動を成功に導かなかった。文明戯のブームに乗って上海で毎日上演広告を打った開明社の音楽は，任天知の登場によって居場所を失っていった。開明社の音楽や西劇

が正当に好意を持って評価されたのは日本での「中華木鐸新劇」の舞台であった。しかしその公演ではすでに「開明社」という社名が使われることはなかったのである。

付記
本論は平成 29 年度拓殖大学言語文化研究所研究助成の成果物である。

《注》

＊各項目の該当ページは単行本およびページ数の多い文章（論文，回想録など）にのみ付す。

（1） 本論では「文明戯」の名称を使用する。
（2） 瀬戸 2005 p. 44
（3） 『申報』の広告で劇団名は「開明社改良新劇団」，「開明新劇社」の 2 種類が使用されているが，本稿では一般に通用している「開明社」に統一する。
（4） 朱双雲 1914 p. 115
（5） 李炎鋁 1996
（6） ネット上の「上海年華」には「李君磐和朱旭东在上海创立开明新剧社（李君磐と朱旭東が上海で開明社を設立）」http://memory.library.sh.cn/node/71807 というタイトルの記事がある。興味深い内容ではあるが，情報の出処が明らかにされていないため，本稿では参考にしない。
（7） 天悲 1915
（8） 欧陽 1957 p. 209
（9） 天悲 1915
（10） 瀬戸 2005 p. 114 の注 6 より。「Ld」は「Ltd」か。
（11） 天悲 1915
（12） 朱双雲 1914 p. 89
（13） 天悲 1915
（14） 松浦 2005 p. 247-284
（15） 徐半梅 1957，p. 46
（16） タイトルが異なるが内容が同じ作品はそれぞれ 1 作品とした。例えば「都督夢」と「血涙碑」は同一の作品であるが，別カウントとした。また演劇ではないプログラムはカウントしない。他劇団との合同上演もカウントし

ない。

(17)　劉北茂 2004，p. 47

(18)　任天知については朱双雲 1914 p. 60-91，p. 115，陳陵虹 2011，趙驥 2018 を主に参照した。

(19)　生年不詳。初期の文明戯で活躍した人物として知られる。1907 年に上海で「春陽社」を設立して「黒奴籲天録」，「張文祥刺馬」を上演。翌年，上海で任天知と中国初の演劇学校である「通鑑学校」を設立するが，間もなく閉鎖。1911 年，天津で革命に参加して清政府当局に捕えられ殺害された。以上，欧陽 1957 p. 178-181，瀬戸 2005 p. 57-61 を参照した。

(20)　陳凌虹 2011 によると，民鳴社，啓民社，開明社，民興社に参加したという。なお，陳凌虹 2011 は陳凌虹 2014 に再録されているが（第 2 章第 3 節），この件に関する部分は再録時に削除されている。

(21)「俳優軼事・新劇家現形記」（周劍雲主編『鞠部叢刊』，交通圖書館 1918.11）。陳凌虹 2011 p. 176 より引用。

(22)　朱双雲 1942 p. 13

(23)　天悲 1915

(24)　天悲 1915

(25)　欧陽 1957 p. 181

(26)　劍雲 1914

(27)　劍雲 1914

(28)　朱双雲 1942 p. 42

(29)　松浦 2005 p. 290

(30)　本項は主に吉田 1991，松浦 2005，黄愛華 2006 を参照した。

(31)　劍雲 1914

(32)　劍雲 1914

(33)『申報』9/26，9/27，9/28，9/29，10/3，10/4，10/7，11/11 掲載の民興社の劇評に天知の名前がある。

(34)　趙驥 2018

参考文献

中国語資料

朱双雲 1914『新劇史』上海新劇小説社（本論では趙驥校勘版，文匯出版社，2015 年を参照した）

范石渠 1914『新劇考』（本論では趙驥校勘版，文匯出版社，2015 年を参照した）

朱双雲 1942『初期職業話劇史料』（本論では趙驥校勘版，文匯出版社，2015 年

を参照した）
徐半梅 1957『話劇創始期回憶録』（中国戯劇出版社）
黄愛華 2001『中国早期話劇與日本』（岳麓書社）
劉北茂 2004『劉天華音楽生涯』（人民音乐出版社）
王鳳霞 2011『文明戯考論』（広西教育出版社）
剣雲 1914「海上新劇界一年来之現象」（『繁華雑誌』第 2 期 p. 1-3）
陶報癖 1914「余之新劇観」（『繁華雑誌』第 4 期 p. 1-3）
天悲 1915「朱旭東軼事」（『戯劇叢報』1 p. 12-13）
欧陽予倩 1957「談文明戯」（本論では『欧阳予倩戏剧论文集』（上海文芸出版社）1984 年 p. 175-231 を参照した。）
波多野太郎 1966「『中華木鐸新劇』戯単解題 ── 中国戯劇史史料 ──」（『横浜市立大学論叢』第 17 巻 2・3 号 p. 1-15）
李炎錩 1996「中国最早的中西合璧音舞盛会」,（『南京史志』1996 年 2 期 p. 46）
黄愛華 2006「“中華木鐸新劇”在日本的公演」（『浙江芸術職業学院学報』p. 49-56）
王鳳霞 2009「早期話劇：従革命戯到商業劇的艱難邁進 ── 任天知辛亥，壬子年戯劇活動新考」（『浙江芸術職業学院報』第 7 巻第 2 期 p. 25-34）。王鳳霞 2011 に再録（第 7 章第 3 節，改訂箇所あり）
方立平 2009「劉天華年譜」（方立平主編『劉天華先生研究與回億』上海教育出版社 p. 257-275）
陳凌紅 2012「任天知的戯劇活動和京都的新派劇」（『戯劇芸術』第 4 期 p. 70-78）
趙驥 2018「隠没在『戯雑誌』中的新劇人物考」（『文化芸術研究』第 11 巻第 2 期 p. 39-48）
『申報』
瀬戸宏 2005『中国話劇成立史研究』（東方書店）
顧文勲・飯塚容 2007『文明戯研究文献目録』好文出版
飯塚容ほか 2009『文明戯研究の現在 ── 春柳社百年記念国際シンポジウム論文集』（東方書店）
飯塚容 2014『中国の「新劇」と日本 ──「文明戯」の研究』（央大学出版部）
陳凌虹 2014『日中演劇交流の諸相　中国近代演劇の成立』（思文閣版）
瀬戸宏他編校 2017『《申報》掲載文明戯芸評』好文出版
瀬戸宏 1988-90「申報所載春柳社上演広告」（『長崎総合科学大学紀要』29-1, 29-2, 30-2, 31-2）
吉田登志子 1991「『中華木鐸新劇』の来日公演について ── 近代における日中

演劇交流の一断面」（『日本演劇学会紀要』29 号）
松浦恆雄 2005「文明戯の実像 ── 中国演劇における近代の自覚 ──」（大阪市立大学大学院文学研究科都市文化研究センター『中国における都市型知識人の諸相』）
陳凌虹 2011「中国の新劇と京都 : 任天知・進化団と静間小次郎一派の明治座興行」（『日本研究』44 巻 p. 175-204）。陳凌虹 2014 に再録（第 2 章第 3 節，改訂箇所あり）
久米井敦子 2018「劉天華と文明戯」（『語学研究』137 号，拓殖大学言語文化研究所）

（原稿受付　2019 年 6 月 8 日）

〈論　文〉

「日本語らしさ」に欠かせない視点表現の検証

── 中立視座タイプの談話における日本語母語話者とベトナム人・中国人日本語学習者の描写の比較から ──

中　村　かおり

要　旨

本研究は，中立視座タイプで書かれた文章において日本語らしさに関わる視点表現がどのように表されるかを，日本語母語話者とベトナム人および中国人学習者の描写を比較することで検証したものである。その結果，日本語母語話者は，⑴項の省略によって生じる曖昧さの補完，⑵因果関係など文間の結束性の強化，⑶場面転換後の新たな視座の提示，という３つの目的のために，視点表現を使用していることがわかった。一方，学習者には，連続する文において同じ視座ではなく同じ言語形式を用いる傾向が見られ，そのため不要な視座の移動が生じ，文間の結束性を弱め，日本語らしさを損ねている可能性が示唆された。以上から，学習者に対しては文の曖昧性への意識を高め，文意を明確にするという視点表現の効果と使い方を指導する必要があることを指摘した。

キーワード：事態把握，中立視座，曖昧さの補完，結束性の強化，場面転換の明示

1. はじめに

本稿では，事態把握に関わる視座を表す視点表現のうち，特に中立的な

描写において使用されている表現から，日本語らしさに欠かせない特徴について検証する。まず，これまでの視座および視点表現についての研究を概観し，次に日本語母語話者および学習者に対して行った調査の概要と結果について述べる。その上で，日本語らしい視点表現とは何かを検証し，今後の指導に向けた提案を目指す。

2. 研究の背景

日本語学習者にとって，受身，自他動詞，授受表現など態に関わる表現は習得が難しく，誤用や非用傾向があることが，これまでの多くの研究で指摘されてきた。その要因として，1つの現象を描写する言語形式の違いにとどまらず，目の前で起こっていることをどのように捉えるか，すなわち事態把握の方法が異なることが指摘されている。池上（2008）は事態把握の型の根底的な段階で起こる区別として，話者が問題の事態の当事者として事態を把握する〈主観的把握〉と，話者が事態の観察者として客観的に事態を把握する〈客観的把握〉があるとしている。そして他の先行研究では，英語は客観的把握に基づいて言語形式を選択する言語であり，日本語は主観的把握を好む言語だとされる（森田 1981，池上 2008，伊藤 2015 ほか）。例1は客観的把握による文，例2は主観的把握による文であり，例2の方がより日本語らしいと言える（中村 2015）。

〈例1〉　車が男の人をひいた。

〈例2〉　男の人が車にひかれた。

このように，事態把握とは言語化される前の認知活動であり，この事態把握の方法が異なるために，第二言語学習者が文を産出する際に，母語話者とは異なる言語形式を選択する可能性があると考えられている。

主観的か客観的かといった事態把握の型は「視点」がどこにあるかで判断される。久野（1978）は「視点」をカメラアングル，すなわち話し手が

出来事を表現する立ち位置を示すものと捉えた。佐伯（1987）は視点には2種類あるとし，対象を見る目の位置である「視座」と，視座から見られる対象の側面や属性，主語である「注視点」とがあるとした。その上で，視座には移動の制約があるが，注視点は談話の中で移動するものであると述べている。

視座は「視点表現」の有無により判定することができる。大塚（1995）は，「視点表現」を「叙述に際しての話し手の物理的心理的な位置を示し，視点を示す表現」と定義づけ，受身表現，授受表現，移動表現を挙げている。例えば，視点表現の有無によって，視座と注視点は次のように考えられる。例3は客観的把握による文で，視点表現がなく中立的である。例4は主観的把握による文で，「〜てくれた」という視点表現から，視座と注視点が判定できる。

〈例3〉　太郎が花子に席を譲った。　　（視座＝中立）

〈例4〉　太郎が花子に席を譲ってくれた。（視座＝花子・注視点＝太郎）

談話において，日本語母語話者は視座をある登場人物に固定して述べる傾向があり，その距離は共感度（久野1978）によって決まるとされる。それに対し，日本語学習者は視座の中立性や移動性が高く，視点を表す表現の使用が少ないため，不自然な日本語になるとされる（田代1995，大塚1995，奥川2007，レ2018，ダンタイ2017）。これらの視点表現は学習が進むにつれ習得も進むとされ（大塚1995），視点の一貫性も日本語習熟度が上がるにつれ日本語母語話者に近づくが，規則に対する意識は希薄であるとされている（レ2018）。また，ベトナム語話者は母語ではあまり受身を使わないが，日本語では日本語母語話者より多用する傾向があり，視点表現によって使用傾向は異なるとされている（ダンタイ2017）。以上から，日本語母語話者と学習者の日本語での視点の表し方は表1のように整理できる。

表 1　日本語母語話者と日本語学習者の視点の表し方の違い

	日本語母語話者	日本語学習者
事態把握	主観的	客観的
視座	一人の登場人物に固定	中立性・移動性が高い
注視点	移動	移動
視点表現	使用が多い	使用が少ない （ただしベトナム人は受身表現を多用）

従来の研究調査では，材料として，1 コマに対して 1 文の記述で済むようなコマ漫画が多く用いられ，その描写から視座の中立性や移動性が日本語として不自然だとされてきた。たしかに 1 文ずつ視座が移動するような文章は，日本語では不自然であろう。しかし，日本語母語話者でも共感を示さない中立的な述べ方をする場合はあり，談話が長くなれば視座の中立性・移動性が不自然ではなくなると思われる。また，ダンタイ（2017）ではベトナム人学習者の受身の多用が報告されており，視点表現の使用率の高さがそのまま日本語らしさにつながるわけではない。それでは，日本語らしい視座の表し方と特徴はどのようなものであろうか。そして，学習者の視点表現は日本語母語話者のそれとはどのように異なるのであろうか。

3. 研究の目的と研究課題

以上を踏まえ，本研究では，視座の中立性や移動性が生じやすい複数の場面からなる物語文を用い，日本語母語話者と学習者の描写の特徴，および日本語らしさに欠かせない視点表現について検証し，今後の指導に役立てることを目指す。

研究課題は以下の 2 点である。

研究課題 1：物語文での中立視座や移動視座は日本語らしくないか。

研究課題 2：日本語母語話者および学習者の視点表現の特徴は何か。

4. 研究方法

母語別，日本語習熟度別に視座および視点表現を調査するために，協力者には2つあるいは3つの課題を課した。①母語による自由記述式課題，②日本語による自由記述式課題，③選択式課題である。全協力者に①および③を課し，上級日本語学習者にのみ，③の前に②を追加で行った。①は母語別にどのような記述傾向があるかを見るためで，②は日本語での描写が母語とどのように異なるかを見るために行った。また，③は自由記述だけでは，視点表現の使用傾向の比較が難しいため，調査者が用意した文章（資料）を用いて，その談話の中での視点表現の使用傾向を調査するために行った。本研究では，それらの結果から視座タイプを分析し，そこで用いられる視点表現について，日本語母語話者，ベトナム人学習者，中国人学習者に分けて比較する。その上で，日本語らしさにつながる視点表現の特徴について検証する。

4.1 協力者

日本国内の日本語教育機関で日本語を学習しているベトナム人日本語学習者30名（うち2名は不備があったため，選択式課題は除外）および中国人日本語学習者31名を対象とした。他国の学習者からも協力を得たが，母語別に分析するには数が少ないため，本研究では対象から除いた。学習者は日本語能力別にクラス分けがされており，下の4クラスは初級から中級レベル（JLPTN4 ～ N3レベル），上の4クラスは中級から上級レベル（JLPTN2 ～ N1レベル）で，本研究ではそのクラスによって中級33名，上級26名とした。日本語母語話者は，調査協力依頼への回答のあった21名で，年齢は10代から60代である。

4.2 材料

材料には5分程度のクレイ・アニメーションである「ピングー」シリーズのうち，『ピングーの家出』を用いた。これはペンギン一家の話で展開されるシリーズで，先行研究でも使用されている。ペンギン語のような発話は見られるが，言語的なメッセージがないため，協力者が再話するにあたって言語形式への影響はない。また，本編は登場人物同士の関わり合いが多く，受身や授受などの視点表現の選択が可能な場面が多い。そして，場面の切り替わりがあり，場面ごとに中心となる登場人物が異なるため，視座が一人に固定されにくく，中立的な視座や視座の移動が起こりやすいと判断し，材料として用いることとした。選択式課題に関しては，杉村(2017）を参考に描写および表現を調整し，調査者が作成した（資料)。

4.3 手続き

本調査は，研究協力への同意を得られた学習者に対して，2018年11月に当該機関の各教室で行った。学習者は各教室において，これからペンギンの「ピングー」というタイトルのアニメーションを見ることと，その後，このアニメを見ていない人に対して，この内容をできるだけ詳細に伝えるために，母語による再話の記述式課題を行うこと，さらに上級学習者に対しては，日本語での記述式課題があることを説明した。また，自由記述式課題の後，日本語表現の選択式課題を行うことと，その課題の進め方について例を示しながら説明した。以上の進め方について質問がないかを確認した上で，アニメーションを上映し，記述時間をとった。記述中に作業についての質問がある場合は，調査者が対応した。日本語母語話者については，うち2名は学習者と同時に回答を得たが，残りの19名については，質問紙と同様の内容について，Google Formsを用いてインターネットで回答を得た。

4.4　分析方法

自由記述式課題および選択式課題それぞれについて，協力者ごとの「視座タイプ」を以下のような方法で判定し，その傾向を分析した。

4.4.1　自由記述式課題による視座タイプの分析

自由記述式課題では，母語および日本語での課題について，それぞれ各場面における視座と，視点表現の使用数を集計し，分析を行った。本研究ではダンタイ（2017），レ（2018）を参考に，以下の視点表現を分析対象とした（表 2）。

表 2　本調査で扱う視点表現の言語形式

視点表現	言語形式
受身	〈日本語〉　V れる／V られる 〈ベトナム語〉　bị（被）／được（得）＋動作主＋V 〈中国語〉　被＋動作主＋V
授受	〈日本語〉　（V て）あげる・（V て）くれる／（V て）もらう 〈ベトナム語〉　動作主＋cho＋受け手／受け手＋được＋動作主＋cho 〈中国語〉　動作主＋给＋受け手＋動詞　／（为＋受け手）
使役受身	〈日本語〉　V せられる 〈ベトナム語〉　bị（被）＋bắt＋V 〈中国語〉　（使役と同形〈让＋動作主＋V〉）
使役授受	〈日本語〉　V させて＋あげる・くれる／もらう 〈ベトナム語〉　動作主＋để＋cho ／受け手＋được（得）＋cho 〈中国語〉　（使役と同形〈让＋動作主＋V〉）
移動	〈日本語〉　V ていく／V てくる 〈ベトナム語〉　V＋方向を表す助詞 〈中国語〉　（– 去）／V（来）
主観	〈日本語〉　（1）ほしい／～たい　（2）思う／わかる／感じる／決める 〈ベトナム語〉　（1）muốn　（2）nghĩ ／ hiểu ／ cảm thấy ／ quyết định 〈中国語〉　（1）想要・想　（2）想／知道／感觉・觉／决定

母語による記述式課題は，各文の対訳を依頼した(1)。対訳は意訳ではなく，表2の表現を参考に忠実に訳すよう指示した。調査資料として用いる前に，調査者が対訳と表現を確認し，不明な点は訳者に確認を行った。各文に視座を表す表現がある場合はその視点人物の視座と見なし，視座を表す表現がない場合は中立とした。

主観表現のうち感情表現や語彙は分析対象としないが，「こわがっていた／嬉しそうに／嫌いらしく」のように，視座が動作主でないことを示す表現は分析対象とした。その他の主観表現に関しては主語に注目し，「ピングー／パパ／ママ」という呼び方ではなく，一人称を表す言葉である「Tôi ／我」などがある場合は分析対象とした。また，特定の人物の発話は，その人物の視座として数えた。

場面は登場人物の人数に応じて，次の4場面を設定した。①家での食事場面（登場人物3人），②ピングーが家出してさまよう場面（1人），③両親がピングーを心配し，探しに出る場面（2人），④ピングーを見つけて自宅に戻って寝る場面（3人）である。その上で，各自由記述の文を場面ごとに数え，文の総数のうち，半数以上の文で特定の視座を表す表現が使われている場合は，その人物の視座とした（表3, 4参照）。視座のタイプは，次の5つに分類した。

類型Ⅰ　中立型…どの場面においても中立的な視座が中心

類型Ⅱ　主人公固定型…主人公に視座を固定し，主人公がいない場面は中立的

類型Ⅲ　各場面固定型…各場面で一人の登場人物に視座を固定

類型Ⅳ　中立・固定混在型…中立視座と各場面固定視座とが混在

類型Ⅴ　一場面内移動型…一場面において複数の人物に視座が移動

（1） 対訳はベトナム語訳をグェン・チィ・アン・トゥさん（拓殖大学国際課職員），中国語訳をザンカリンさんと梁穎穎さん（拓殖大学言語教育研究科博士前期課程在籍）に依頼した。中国語は対訳後，翻訳者2名により相互にチェックを行った。

表 3　視座判定の例（中国人学習者）【視座＝ピングー（3 文 /5 文)】

視座判定	文
中立	企鹅在吃晚餐时和爸妈闹脾气了 （ピングーは晩ご飯を食べる時に，両親に癇癪を起こしました。）
中立	且因为它的顽皮，导致整桌菜都翻倒了 （ピングーのいたずらで，ご飯は全部落ちました。）
ピングー	结果它被妈妈打屁股 （その結果，ピングーはママにお尻を叩かれました。）
ピングー	被打的企鹅觉得它的家人没一个爱它的 （叩かれたピングーは両親が自分を愛していないと思いました。）
ピングー	它决定离家出走 （ピングーは家を出ることを決めました。）

表 4　視座判定の例（日本語母語話者）【視座＝中立（5 文 /6 文)】

視座判定	文
中立	ピングーの家族のお話です。
中立	ある日の食事のとき，ピングーが行儀よく食べないため，両親は注意し，お手本を見せつつしつけようとしていました。
中立	ところが，ピングーは自分の態度を直そうとしませんでした。
中立	それどころか，さらに増長してとうとうテーブルクロスを引っ張って，食べ物や食器をすべて床に落としてしまいました。
中立	怒った両親は，体罰を与えて，叱りつけます。
ピングー	ピングーは許してと言いますが，きいてもらえないので，外に飛び出してしまいました。

上級学習者の日本語での記述には，「ピングーはママをたたかれて*」のように，助詞まで含めて考えれば日本語として不適切な言語形式もあったが，動詞の形式を優先し，この場合は受身として数えた。

4.4.2　選択式課題の分析

選択式課題の設問は全部で 30 問あり，まず，項目ごとに使用率を出した。質問紙上で助詞と表現を選んで双方に○をつける形式であるため，設

問によっては「*いすを揺れて」のような非文もある。また，記入漏れにより，使用率の合計が100%にならない項目もあるが，そのままの数値を示した。

次に，単一の表現選択だけでなく，2文にわたる場合の一貫性に対する意識を見るために，2文ずつの組み合わせについて集計を行い，割合を出した。ただし，本稿では紙幅の都合上全ての組み合わせではなく，主なものだけを示しているため，合計が100% にならない項目もある。

最後に，自由記述と同じく，選択肢の組み合わせから，全体的な視座タイプがどのようになっているかを見た。

5. 結果

5.1 自由記述式課題における視座タイプ

まず，自由記述式課題で視座がどのように示されたかをタイプに分けて見ていく。日本語母語話者（JJ），ベトナム人学習者のベトナム語記述（VV），同学習者の日本語記述（VJ），中国人学習者の中国語記述（CC），同学習者の日本語記述（CJ）の割合を以下に示す（表5）。表には，書き手の視点が付け加えられている割合【書き手視点】も示した（*）。なお，

表5 自由記述式課題における視座タイプ（%）

	JJ（人数）*N*=21	VV（人数）*N*=30	VJ（人数）*N*=10	CC（人数）*N*=31	CJ（人数）*N*=17
類型Ⅰ　中立型	57.1（12）	66.7（20）	50.0（5）	61.3（19）	58.8（10）
類型Ⅱ　主人公固定型	14.3（ 3）	3.3（ 1）	20.0（2）	3.2（ 1）	11.8（ 2）
類型Ⅲ　各場面固定型	28.6（ 6）	16.7（ 5）	20.0（2）	6.5（ 2）	5.9（ 1）
類型Ⅳ　中立・固定混在型	0.0（ 0）	0.0（ 0）	0.0（0）	12.9（ 4）	5.9（ 1）
類型Ⅴ　一場面内移動型	0.0（ 0）	6.7（ 2）	10.0（1）	16.1（ 5）	17.6（ 3）
*【書き手視点】	5.0（ 1）	50.0（15）	30.0（3）	25.8（ 8）	29.4（ 5）

書き手視点のみで書いた学習者２名（VV）は類型Ⅰ～Ⅴの数には入れていない。

いずれの話者においても最も多かったのは，類型Ⅰの中立型で，半数を超えている。日本語母語話者では，中立型に次いで，類型Ⅲの各場面固定型が多く，主人公だけではなく，各場面の中心的な登場人物に視座を固定し，物語を通して共感する人物が緩やかに移っていく傾向が見られた。ピングーがいる場面ではピングー中心で，いない場面では中立的に描写する類型Ⅱの主人公固定型も 14.3% いたが，類型ⅠやⅢほど多くなかった。中立視座と固定視座が混在する類型Ⅳや，一場面において複数人物間を視座が移動する類型Ⅴはなかった。

ベトナム人学習者も同様に，中立型の次に各場面固定型が多かった。また，母語で書いた場合と日本語での描写を比べると，日本語の方では中立描写が減り，主人公のピングー固定型と各場面固定型の割合が増え，日本語母語話者の分布に近づいている。特筆すべきは，母語での描写では 50.0% の学習者が【書き手視点】を付け加えていたことである。物語の前後に書き手の視点から読み手に対して，物語の意義や教訓について述べる文として，「このアニメで子供への親の愛は無限であることを実感させられました。/ 両親と過ごす楽しい思い出をたくさん作って大切にしてください。世界の中で唯一の両親ですから。」などが追加されており，ベトナム語での物語描写には，日本語での描写と異なる構造があることがうかがえた。

中国人学習者でも中立型が最も多いが，そのほかに，中立・固定混在型や一場面内移動型が 27.1% に見られた。このような，場面ごとではなくより狭い範囲での視座移動は，ベトナム人学習者にはあまり見られず，中国人学習者特有の傾向であった。

5.2　日本語での自由記述式課題における視点表現

次に，日本語での自由記述において，視座がどのように示されたかを見る。日本語母語話者（JJ），ベトナム人学習者の日本語記述（VJ），中国人学習者の日本語記述（CJ）の使用数と全体に占める割合を以下に示す。1 人当たりの表現数は，日本語母語話者が最も多く，先行研究を支持する結果となった（表 6）。

日本語母語話者の記述では，類型Ⅰの中立型と判定された協力者（以下，中立型協力者のように「○○型協力者」と略述）の文章でも視点表現が使われ，特に移動表現の使用が目立った。最も多かったのが「帰ってこない」で移動表現の半数を占めたが，他にも「出て行った」「そのうち戻ってくるだろう」「歩いて行く」のような表現が見られた。中国人学習者にも「帰ってこない」という表現が見られたが，ベトナム人学習者では「ピングーは家を出た / 家出した」という表現が多く用いられ，移動表現は使われていなかった。

次に日本語母語話者の特徴として，受身を「叱られた子ども」と従属節で使用するケースが多かった。これはどの視座タイプの協力者の文章でも観察された。中立型協力者では，「父に無視され，息子は」という形での受身の使用があった。また，主人公固定型・各場面固定型協力者では，「父に注意された。叱られた子どもは…」のように，受身を重ねて使用す

表 6　日本語自由記述式課題で使用された視点表現

	JJ *N*=21	VJ *N*=10	CJ *N*=17
視点表現総数（1 人当たり使用表現数）	108（ 5.1 ）	36（ 3.6 ）	53（ 3.1 ）
受身　（全体に占める割合%）	32（29.6%）	11（30.6%）	10（18.9%）
授受　（全体に占める割合%）	17（15.7%）	10（27.8%）	4（ 7.5%）
移動　（全体に占める割合%）	33（30.6%）	0（ 0.0%）	9（17.0%）
主観　（全体に占める割合%）	6（ 5.6%）	5（13.9%）	13（24.5%）

るケースも複数あり，「注意された / 叱られた / 怒られた」だけで受身表現の 56%（18 例）を占めた。一方，学習者には従属節や連続する文での使用は見られなかったが，「叱られた / 叩かれた」という表現は複数使われていた。そのほかの表現として，日本語母語話者は「雪に覆われた街」「愛情に包まれて」という慣用的な表現の使用が見られた。一方，学習者は「部屋が暖められ」「食べ物が落とされて」という，物に注視点を置いた表現の使用があった。

主観表現については，日本語母語話者とベトナム人学習者は使用率が高くなく，「食べたくない」「家出することにした」が中心であったが，中国人学習者は「わかる / 感じる / ～たい / ～たくない」など全体的に使用率が高かった。これは母語での記述でも同様で，ある人物の台詞として発話文を多く差し込み，そこに主観表現を用いることによって視座を表す傾向が見られた。

授受表現の使用は，視座タイプによってばらつきがあり，主人公固定型と各場面固定型協力者での使用が多かった。より詳細な傾向を見ると，日本語母語話者は，物語最初の第 1 場面で父から母に，母からピングーに「食べさせてあげる」を用いているが，第 4 場面ではピングーの視座から描写し，「飲ませてくれる」「飲ませてもらう」「暖めてくれる」を使用していた（表 7）。物語の最初は俯瞰的に述べ，話が進むにつれ，主人公への共感が増していく傾向が見られた。ベトナム人学習者も授受表現の使用

表 7　日本語自由記述式課題で使用された授受表現

	JJ *N*=21	VJ *N*=10	CJ *N*=17
表現数	17	10	4
あげる / ～てあげる　（割合%）	4（23.5%）	5（50.0%）	3（75.0%）
くれる / ～てくれる　（割合%）	9（52.9%）	5（50.0%）	0（ 0.0%）
もらう / ～てもらう　（割合%）	4（23.5%）	0（ 0.0%）	1（25.0%）

率は高く，各場面別の視座の表し方は日本語母語話者と同様だったが，「〜てもらう」の使用はなかった。中国人学習者は，授受表現は第 1 場面で「食べさせてあげる」「もらった食べ物」と記述したのみで，物語後半には使われていなかった。

5.3 選択式課題における視座タイプ

選択式課題の視座タイプも，日本語の自由記述と同じ傾向であった。自由記述で中立型と判定された協力者は，選択においても中立型と判定でき，それぞれの視座タイプが大きく異なる協力者はほぼいなかったため，選択式の視座タイプも記述式と同様であるものと考える。そこで以下は，文単位での分析を進めることとする。

5.3.1 単文からみる視点表現の使用傾向

選択式課題において，日本語母語話者（JJ）の使用率が比較的高い項目について，ベトナム人上級学習者（VU），ベトナム人中級学習者（VI），中国人上級学習者（CU），中国人中級学習者（CI）の使用率と比較した（表 8）。表現選択の結果はそれぞれの項目の中での割合を表している。

〈受身〉では，設問⑦は，「ピングーは怒った / 怒られた」のどちらでも文意は通るが，90.5% の日本語母語話者が「ピングーは怒られた」を選択しており，これは中立型協力者であっても使用率が高かったことを示している。一方の学習者は，母語および日本語習熟度によらず受身の使用率が低く，能動文で述べていることがわかった。同じ〈受身〉でも，⑥では日本語母語話者の使用率が下がり，71.4% となっている。しかし，学習者の方では受身の使用率が上がり，状況に合わない「*パパが注意された」を含めると，6 割程度の学習者が受身形を選択しており，日本語母語話者の使用率に近づいている。

移動表現〈〜てくる〉に関しては，家出したピングーを両親が待ってい

表 8　日本語母語話者の使用率の高い視点表現（%）

〈受身〉

	JJ *N*=21	VU *N*=9	VI *N*=19	CU *N*=17	CI *N*=14
⑦ ピングーは怒られた	90.5	0.0	5.3	17.6	14.3
ピングーは怒った	9.5	100.0	94.7	82.4	85.7
⑥ パパに注意されました	71.4	55.6	36.8	47.1	28.6
パパが注意しました	28.6	33.3	26.3	17.6	14.3
*パパが注意されました	0.0	11.1	21.1	29.4	35.7
*パパに注意しました	0.0	0.0	15.8	11.5	15.2

〈〜てくる〉

	JJ *N*=21	VU *N*=9	VI *N*=19	CU *N*=17	CI *N*=14
⑳ 帰ってきません	95.2	11.1	21.1	58.8	7.1
帰っていません	4.8	44.4	21.1	11.8	50.0
帰りません	0.0	44.4	57.9	29.4	42.9

〈授受〉　※ ㉓は JJ の使用率は低いが，㉔との比較のために提示

	JJ *N*=21	VU *N*=9	VI *N*=19	CU *N*=17	CI *N*=14
⑮ 来てくれません	100.0	44.4	10.5	52.9	21.4
来ません	0.0	44.4	52.6	11.8	35.7
来ていません	0.0	11.1	36.8	29.4	42.9
⑬ 抱っこしてくれませんでした	90.5	0.0	21.1	11.8	57.1
抱っこしませんでした	4.8	100.0	31.6	64.7	35.7
抱っこされませんでした	4.8	0.0	47.4	23.5	7.1
㉓ ママが来て	90.5	77.7	68.4	52.9	42.8
ママが来てくれて	9.5	22.2	31.6	47.1	57.2
㉔ 抱き上げてくれました	90.5	66.7	74.7	23.5	35.7
抱き上げました	9.5	33.3	26.3	76.5	64.3
③ 食べさせてあげました	81.0	44.4	31.6	35.3	42.9
食べさせました	19.0	55.6	21.1	52.9	28.6
食べられました	0.0	0.0	47.4	11.8	28.6

る第3場面の設問⑳で，日本語母語話者ではほぼ全員が「帰ってきません」を選択している。一方，学習者では，中国人学習者が上級になると使用率が上がっている。しかし，ベトナム人学習者では上級学習者で「帰っていません」の選択が増えており，日本人と比較すると使用率は高くない。ベトナム人は自由記述でも移動表現の使用が0%だったことから，移動表現を使って視座を示すことへの意識は低いと見られる。

〈授受〉に関しては，設問⑮では，日本語母語話者は全員「ピングーは家を出ましたが」に続く文として「パパもママも来てくれません」を選択したが，学習者は習熟度が高い方が使用率も高い結果となった。設問⑬の「ピングーは悲しくなって，パパに『抱っこして』と言いましたが，抱っこしてくれませんでした」では，一文に含まれる「悲しくなる・言う・抱っこする」という3つの動詞について，ほとんどの日本語母語話者は授受表現を用いて視座をピングーに統一している。それに対し，学習者は中立表現か受身表現を選択する傾向が見られた。授受と受身の使用傾向の違いは中級学習者に特徴的で，設問③でも見られた。日本語母語話者は，「パパはママにおいしいよと言って」に続けて，授受表現を用いて「食べさせてあげました」とするか，中立の「食べさせました」としているが，中級学習者は「食べられました」を用いる傾向があった。

また，同一主語の連続動作である㉓㉔で，ママがピングーに対して「㉓来て・㉔抱き上げました」という2つの動作を行った描写では，日本語母語話者は「来て」には授受表現を用いず，後の「抱き上げてくれました」にのみ使用している。一方，学習者ではその割合は様々であった。そこで，次項で連続文の分析を行い，その詳細を見る。

5.3.2　連続文からみる視点表現の使用傾向

述語2つ以上からなる重文・複文あるいは連続する複数の文（以下，連続文と略述）で，どのように視座および注視点が選択されているかを，日

本語母語話者で最も多く見られた表現を基準に分析した（表 9）。

先行研究では，日本語母語話者は連続文の場合，視座を固定するとされてきた。その傾向が確認できる回答もあったが，実際には，2 つの述語の

表 9　連続文での視点表現（%）

〈受身〉【視座：中立（中）・ピングー〈主人公〉（ピ）・パパ（父）・ママ（母）】

		（視座）	日本人 *N*=21	ベトナム人 *N*=28	中国人 *N*=31
⑤	食べ物を飛ばしたので，パパが注意しました	（中・中）	23.8	25.0	0.0
	食べ物を飛ばしたので，パパに注意されました	（中・ピ）	66.7	10.7	16.1
	食べ物が飛ばされたので，パパが注意しました	（父・中）	4.8	3.6	22.6
	食べ物が飛ばされたので，パパに注意されました	（父・ピ）	0.0	42.9	29.0
	食べ物が飛んだので，パパが注意しました	（中・中）	0.0	7.1	6.5
	食べ物が飛んだので，パパに注意されました	（中・ピ）	4.8	14.3	25.8
⑥	パパが注意しました。ピングーは怒ったので，	（中・中）	4.8	35.7	32.3
	パパが注意しました。ピングーは怒られたので，	（中・ピ）	19.0	0.0	0.0
	パパに注意されました。ピングーは怒ったので，	（ピ・中）	0.0	42.9	54.8
	パパに注意されました。ピングーは怒られたので，	（ピ・ピ）	71.4	3.6	12.9
⑪	パパが怒って，ママがおしりをたたきました	（中・中）	19.0	50.0	32.3
	パパが怒って，ママにおしりをたたかれました	（中・ピ）	33.3	21.4	29.0
	パパに怒られて，ママがおしりをたたきました	（ピ・中）	4.8	10.7	9.7
	パパに怒られて，ママにおしりをたたかれました	（ピ・ピ）	42.9	10.7	29.0

〈授受〉

		（視座）	日本人 *N*=21	ベトナム人 *N*=28	中国人 *N*=31
⑬	ピングーは言いましたが，パパは抱っこしませんでした	（中・中）	4.8	53.6	51.6
	ピングーは言いましたが，パパに抱っこされませんでした	（中・ピ）	9.5	32.1	16.1
	ピングーは言いましたが，パパは抱っこしてくれませんでした	（中・ピ）	85.7	14.3	32.3
㉓	ママが来て，抱き上げました	（中・中）	9.5	32.1	29.0
	ママが来て，抱き上げてくれました	（中・ピ）	81.0	32.1	9.7
	ママが来てくれて，抱き上げました	（ピ・中）	0.0	0.0	41.9
	ママが来てくれて，抱き上げてくれました	（ピ・ピ）	9.5	32.1	19.4

視座が一人に固定されているとは言えない例も少なくなかった。設問⑤「ピングーが食べ物を飛ばしたので，パパが注意しました（23.8%）」［視座：中立・中立］，⑥「パパが注意しました。ピングーは怒られたので（19.0%）」［視座：中立・ピングー］，⑪「パパが怒って，ママにおしりをたたかれました（33.3%）」［視座：中立・ピングー］など，注視点が移動しているにも関わらず，中立視座との混在も多くあり，これは学習者との差も大きくなかった。設問⑪については，中立視座，視座の移動などが見られる協力者が多く，合わせて 57.1% の母語話者が視座を一人の人物に固定していなかった。

学習者の回答に注目すると，⑤「食べ物が飛ばされたので，パパに注意されました」と，受身に形式を統一する学習者も少なくなかった（ベトナム人 42.9%，中国人 29.0%）。全体的に学習者には中立的な描写が多いが，一方で「ママにたたかれました」で文を結ぶ学習者は，ベトナム人で 32.1%，中国人では 58.0% おり，受身を用いた視点表現の使用率は低くなかった。

〈授受〉について，⑬では，「言いましたが」に続けて日本語母語話者の 85.7% がピングーの視座で「抱っこしてくれませんでした」を選択しているが，学習者は視座を替える，あるいは授受ではなく受身表現を使う割合が高くなった。しかし，㉓での「くれる」の使用率は日本語母語話者の 90.5% に対し，学習者もベトナム人 64.2%，中国人 71.0% と，低いとは言えない。しかし，どこに「くれる」を用いるかが分かれた。日本語母語話者の 81.0% は後ろの述語のみに授受表現を用い，「来て，抱き上げてくれました」を選んでいる。一方，学習者は前での使用，前後両方での使用など，様々な選択をしている。ベトナム人学習者は両方に視点表現を用いる割合が 32.1% と，日本語母語話者の 9.5% に比べて高かった。また，中国人学習者に特徴的な傾向として，「来てくれて，抱き上げました」と前の述語のみで視座を示した人が 41.9% おり，他の 0% と比べて大きく異なった。

6. 考察

6.1　物語文での中立視座や移動視座は日本語らしくないか

研究課題 1 では，場面が複数ある物語において，日本語母語話者と学習者に中立視座および視座移動がどの程度見られるかついて検証した。その結果，日本語母語話者は，学習者同様，半数以上が中立型で，次いで場面によって登場人物に視座が移る各場面固定型という判定になった。先行研究では，日本語母語話者は一貫した視座で描写する主人公固定型が多く，中立性や移動性は不自然であるとされてきた。本調査でも，一場面内移動型は見られなかったが，中立型や各場面固定型は多く見られた。したがって，日本語らしさを損なう要因は，連続文での視座移動のある一場面内移動型であると考えられる。しかし，視座移動に対して許容度の高い連続文と，日本語母語話者の大半が視点表現を用いる連続文があったこと，また，中立型協力者であっても使用率の高い視点表現が見られたことから，日本語らしい視点表現には視座以外の要素による制約があることが示唆された。

6.2　日本語母語話者および学習者の視点表現の特徴

6.2.1　日本語母語話者の視点表現の特徴

研究課題 2 では，中立型の日本語母語話者が用いた視点表現が日本語らしさに欠かせないものであるとし，その特徴について検証して学習者の結果と比較した。日本語母語話者に関しては，談話全体が中立型であっても，9 割以上が選択する視点表現があり，それには次のような特徴が見られた。

まず，連続文の前後の注視点が異なり，特に物理的な移動を示す場合に視点表現を用いる傾向が見られた。この使用には，移動方向あるいは動作

対象など文に必要な項が不足している場合に，意味の曖昧さを補完する効果があると考えられる。例えば，「⑮ピングーは家を出ましたが，パパもママも来てくれません。（使用率 100%）」では，注視点がピングーからパパとママに移動するため，「来ません」だけでは「どこに」という到達点が不明であり，視座がなければ不完全な描写になる。また，「㉓ママが来て」「㉔抱き上げてくれました。（90.5%）」も文中に「だれを」が明示されていないため，視点表現がなければ対象が不明である。このような曖昧さを補完し，省略された対象などを明確にするために，視点表現の使用率が高くなったと考えられる。一方で，同一主語の 2 つの連続する述語に対し，視点表現を重ねて使用した母語話者は 9.5% に過ぎなかった。注視点が移動しない場合は，中立視座との併用でも視座固定が明らかなため，視点表現の重複を避け，1 つに絞ったと考えられる。

次に，因果関係など文間の結束性を持たせる効果が見られた。「⑦ピングーは怒られたので」は前文の視座「⑥パパが注意しました / パパに注意されました」にかかわらず，90.5% が選択している。後に続くピングーが「いすを揺らして」いた原因が「パパが注意し」たことであるため，「怒られた」を用いて視座を示すことで因果関係を明らかにし，それぞれの動作に結束性を持たせていると考えられる。「ピングーは怒ったので…」という表現を用いた場合，ピングーが怒りを感じたという意味と，だれかを注意したという意味の二通りに取れる。仮にピングーがだれかを注意したという意味だとすると，「パパが注意しました」との因果関係がわからず，文間の結束性が感じられない。そこで，前文のパパが注意したこととの結束性を持たせるため，「怒られた」を選択したと推察される。このように，母語話者は文間の関係を考え，相互の結束性を強化するために，視点表現を選択していると考えられる。

そして，新たな視座を示すことで，場面転換をスムーズにする効果が見られた。ピングーの家出場面から両親が子どもの帰りを待つ自宅場面に切

り替わった際，「ママが時計を見ました。ピングーはまだ帰ってきません。(95.2%)」とすることで，家出したピングーから両親に視座が移ったことを明確に伝える効果を出している。仮に「帰りません」とすれば，視座移動が確定されないだけでなく，ピングーの意思表明のようにも取れる。このような場面転換後の視座の提示は，自由記述式課題においても同様で，視点表現を用いて新たな視座を示すことにより，場面転換とともに視座が別の人物に移ったことを伝える効果が観察された。

以上から，中立型の日本語母語話者が使用した視点表現には，(1) 連続する文において項の省略によって生じた曖昧さを補完する場合，(2) 因果関係などを明らかにし，文間に結束性を持たせる場合，(3) 場面転換後の新たな視座を表す場合に使用されていると考えられる。つまり，視点表現は共感を表す目的以外にも，読み手に対する必要最低限の談話の方向付けとして使用されていると言える。大塚（1995）は視点表現の使用が増えるにつれ，注視点の省略も増すと述べているが，主語である注視点を繰り返し明示するのを避けるために，視点表現を用いているとも考えられる。伊藤（2015）は，言語によって事態の描き方の相違があることを認めつつ，それが把握の仕方によるものに限らず，当該言語の持つ統語論的・意味論的特徴から生じている可能性を指摘している。上記の不足情報を補うための視点表現の使用も，主語の省略が可能な日本語の特徴から生まれている可能性があると言える。

6.2.2　学習者の視点表現の特徴

学習者の視座タイプを見ると，母語での描写では，書き手視点から物語全体について中立的に概観した後，書き手の解釈を意義や教訓として記述する協力者が少なくなく，ベトナム人では半数がそのような書き方をしている。つまり，母語での描写の型が事態把握の表現の選択意識に関わっている可能性が考えられる。しかし，日本語での描写では，母語に比べて視

座を固定するタイプが増えており，日本語での描写スタイルが母語のそれと異なることは意識されていると思われる。

次に，学習者の視点表現の特徴を考察する。まずベトナム人学習者は連続文において受身や授受表現などの形式を統一する傾向が見られた。「食べ物が飛ばされたので，パパに注意されました（42.9%）」「ママが来てくれて，抱き上げてくれました（32.9%）」など，前後の視座ではなく，形式を統一することで文間に結束性を持たせようとしていると考えられる。しかし，それにより「食べ物が飛ばされた」の視座がピングー以外の人物となり，「パパに注意されました」のピングーの視座と異なるため，意図しない視座移動を生じさせる結果となっている。これは学習者特有の傾向だと言え，これが日本語らしさを損なう結果につながっていると考えられる。

また，ベトナム人学習者には受身の多用が見られたが，これは自動詞文との混同に起因している可能性がある。リュウ（2017）によると，ベトナム語では日本語の自動詞文は受身文として示されるため，「写真が見つかった / 写真が見つけられた」の区別はなく，同じ言語形式であるという。そこから考えると，「食べ物が落とされて，皿も割られて（22.6%）」という表現は，注視点は日本語母語話者と同じように食べ物や皿に置かれているものの，その表現方法として自動詞ではなく受身を選択した可能性がある。自由記述式課題でも「子どもが見つけられた・部屋が暖められた」という表現があったが，受身の効果を意識して使っているかは明らかではない。日本語母語話者が授受表現を使用している箇所で受身を使用していることもあり，受身と授受，そして受身と自動詞との使い分けについて，さらに調査を行った上で，適切な指導が必要であろう。

中国人学習者は「帰ってこない・叱られる」などよく耳にする言い回しを含む移動・受身表現に関しては，日本語習熟度が上がるにつれて使用率が上がっている。一方，授受表現については中級学習者より上級学習者の

方が使用率が低く，自由記述でも少ない。これは，表２で見たように移動・受身については中国語で表すことができるが，授受補助動詞は母語で表せないことが影響している可能性がある。中国語の訳者らによれば，中国では，授受表現については本動詞の方向性についての教授が中心で，補助動詞は「ます形・辞書形」で代替してもあまり意味が変わらないため，「教えてくれます」を「（私に）教えます・教える」のように，ます形や辞書形でもよいとする教科書もあると言う。そのような背景が母国での学習を終えてきた上級学習者の使用率が低かった要因になっている可能性も否定できない。

また，中国人学習者では，連続文における授受表現の使用箇所について特徴的な傾向が見られた。「㉓ママが来てくれて，抱き上げました（41.9％）」と，前のみに使う人が最も多く，中立型（29.0%）や後のみ（9.7%），前後両方（19.4%）と比較しても高い使用率である。前後両方（16.1%）よりも「パパが来てくれて，毛布をかけました（22.6%）」のほうが多いことからも，この傾向がうかがえる。その原因として２つの可能性が考えられる。１つは述語が２つある場合，前の述語の方が重要だと考えている可能性，もう１つは「来てくれる」が授受表現というよりも，１つのまとまった表現として定着している可能性である。今回の調査ではその原因を特定することはできなかったため，今後の課題としたい。

最後に，学習者全体の８割以上が選択した設問⑦「ピングーは怒ったので」では，「怒る」の語義の捉え方の違いが影響した可能性がある。自由記述では「叱られた」が複数あり，直前の設問⑥では「注意された」を半数以上が選択していることを考えると，受身を視点表現として使う意識はあると推察される。しかし，ここでの選択率の低さから，「怒る」を個人的な感情を表す自動詞として捉え，「ＡがＢを怒る」という他動詞としては考えていなかった可能性がある。「叱る」であれば，受身の使用率が上がったかもしれず，調査者の配慮不足であった。

7. まとめと今後の課題

調査の結果から，先行研究同様，連続文における視座移動が日本語らしさを損なうことが示唆された。一方で，日本語母語話者にも中立型や視座移動のある各場面固定型は少なくなく，それらは日本語らしさに直接関わらないと言える。そして，中立型でも用いられる視点表現は，(1) 文に必要な項が省略されている場合において，曖昧さを補完するため，(2) 因果関係の明示により文間の結束性を持たせるため，(3) 新たな視座の人物を中心とした場面に切り替わったことを示すために使われていることがわかった。一方，注視点が移動せず，主語が同一である場合は，むしろ連続文の場合は重複を避けて，後の述語のみに視点表現を用いる傾向があった。以上のような，共感を示す主観的把握とは異なる視点表現の使い方が，日本語らしさに関わることが示唆された。

学習者の描写に見る「日本語らしくない」視点表現の使い方として，(1) マイナスのイメージを伴わない受身の使用，(2) 連続文において言語形式を統一したために生じる視座移動，(3) 連続文における視点表現を前のみに使用することが挙げられる。これらは，受身や授受など視点表現によって伝わるニュアンスや，視点表現により規定される視座に対する意識がないために起こると考えられる。自由記述においても，母語話者同様に注視点の省略が見られたが，省略によって曖昧さが生じていることや，視点表現がないために生じる日本語としての不完全さについては意識されていないと考えられる。

以上から，今後の指導への提案を試みる。視点表現は共感を表すだけでなく，文意の明確化や文間の結束性に欠かせないことを伝える必要がある。項が省略された曖昧な文において，受身や授受といった視点表現を使うことで情報を補完でき，明確に文意が示せることと，視点表現を使わな

いのであれば，冗長になったとしてもすべての項を中立的に明示しなければならないという指導が必要であろう。特に，ベトナム人学習者にとっての受身の多用と自動詞との区別，中国人学習者にとっての授受表現の有無による文意の違いなどは，母語の影響を受けやすく，産出の難しい項目であると言える。そのため，視点表現があることで視座や注視点が明確になることと，視点表現がないことでそれとは異なる視座や注視点が伝わってしまうことについて，学習者に意識させるような指導を行うべきである。その際，従属節を含む連続文で視点の一貫性を保つための指導も必要であろう。そのために求められる，学習者の使用実態に関する詳細な調査および具体的な指導法については，今後の課題としたい。

［付記］

本研究は平成 30 年度言語文化研究所研究助成「日本語らしさを伝える文型の指導法」による研究成果の一部である。

引用・参考文献

池上嘉彦（2008）「主観的把握 - 認知言語学から見た日本語話者の一側面」『言語教育・コミュニケーション研究』（3），pp. 1-6，昭和女子大学大学院

伊藤創（2015）「言語間における事態の描き方の相違についての一考察」『関西国際大学研究紀要』（16），pp. 1-12，関西国際大学

伊藤創（2016）「日本語・中国語・英語母語話者における事態参与者焦点化の決定要因の差異」『関西国際大学研究紀要』（17），pp. 11-22，関西国際大学

大塚純子（1995）「中上級日本語学習者の視点表現の発達について ── 立場志向文を中心に ──」『言語文化と日本語教育』（9），pp. 281-292，お茶の水女子大学日本言語文化学研究会

奥川育子（2007）「語りの談話における視点と事態把握」『筑波応用言語研究』（14），pp. 31-43，筑波大学

佐伯胖（1978）『イメージ化による知識と学習』，東洋館出版社

徐愛紅（2011）「〈事態把握から見た日中両言語の語り ── 語順を中心に ──〉」『日本語日本文学』（21），pp. 57-68，創価大学

杉村泰（2017）「マレー語を母語とする日本語学習者における日本語の自動詞・

他動詞・受身の選択について ── 動作主の不注意による対象の変化を表す場合 ──」『ことばの科学』(31), pp. 5-20, 名古屋大学
田代ひとみ (1995)「中上級日本語学習者の文章表現の問題点 ── 不自然さ・わかりにくさの原因をさぐる」『日本語教育』(85), pp. 25-31
ダンタイ・クインチー (2017)「ベトナム人日本語学習者の物語の描写における視点表現の特徴：日本語母語話者との比較を通じて」『一橋大学国際教育センター紀要』(8), pp. 93-105, 一橋大学
中村かおり (2015)「受身のコアを伝える視聴覚教材の活用」『拓殖大学日本語紀要』(25), pp. 27-38, 拓殖大学
久野暲 (1978)『談話の文法』大修館書店
森田良行 (1989)『日本人の発想, 日本語の表現 ──「私」の立場がことばを決める』中央公論社
矢吹ソウ紀子 (2017)「日本語学習者の談話における視点表現 ── 日本語母語話者との比較から ──」『Journal CAJLE』(18), カナダ日本語教育振興会
リュウ・ガン・ツ・ウェン (2017)「日本語とベトナム語の受身文の対照研究」『第 15 回日本語教育研究集会予稿集』名古屋大学, PDF 版　https://www.lang.nagoya-u.ac.jp/nichigen/menu7_folder/symposium/pdf/15/04.pdf
レ・カムニュン (2018)『ベトナム人日本語学習者の産出文章に見られる視点の表し方及びその指導法 ── 学習者の〈気づき〉を重視する指導法を中心に ──』ココ出版

（原稿受付　2019 年 6 月 17 日）

【資料】アンケート調査項目

1．5分間のビデオを見ます。ペンギンのピングーとパパとママの話です。その後，その話の内容を，このビデオを見ていない人のために，自分の国のことばで，できるだけ詳しく説明してください。

2．ビデオの話の内容を，このビデオを見ていない人のために，日本語で，できるだけ詳しく説明してください。翻訳ではありませんから，1. 自分の国のことばの説明と同じでなくてもいいです。

3．今のビデオの内容について説明した文章です。
（　　）のことばのうち，一番いいと思うものに○をつけてください。
（を / が）（が / に）があるときは，どちらかに○をつけて，ことばにも○をつけてください。
例1：明日，お客さんが（来ます・来ました・来ています）ので，部屋をそうじします。
例2：天気のいい日は，ここから富士山（を / が・見ます / 見えます / 見られます）。

「ピングーの家出」

ここから遠い氷の町に，ペンギンのピングーとパパとママが（①住みました / 住んでいました / 住んでいます）。ある寒い夜，3人は家で晩ごはんを（②食べました / 食べていました / 食べています）。ママの作ったご飯です。でも，ピングーは，野菜が嫌いなので，食べたくありません。パパはママに「これ，おいしいよ」と言いました。そして，ママに自分の魚を一口（③食べられました / 食べさせました / 食べさせてあげました）。ママも「これ，どうぞ」と，ピングーに野菜を一口（④食べられよう / 食べさせよう / 食べさせてあげよう）としました。ピングーはママのスプーンを叩いて，食べ物（⑤を / が・飛ばした / 飛んだ / 飛ばされた）ので，パパ（⑥が / に・注意しました / 注意されました）。ピングーは（⑦怒った / 怒られた）ので，ずっといす（⑧を / が・揺らして / 揺れて / 揺らされて）いました。

あ，危ない！　いすが後ろに倒れそうになったので，テーブルクロスを引っ張ると，食べ物（⑨を / が・落として / 落ちて / 落とされて）しまいました。お皿も（⑩割って / 割れて / 割られて）しまいました。パパ（⑪が / に・怒って / 怒られて），ママ（⑫が / に・おしりをたたきました / おしりをたたかれました）。ピン

グーは悲しくなって，パパに「抱っこして」と言いましたが，（⑬抱っこしませんでした / 抱っこされませんでした / 抱っこしてくれませんでした）。ドアに向かって歩き始めましたが，ママもパパも下に（⑭落ちた / 落とした / 落とされた）お皿やご飯を片付けています。ピングーは家を出ましたが，パパもママも（⑮来ません / 来てくれません / 来ていません）。「ママとパパのバカ！」

家を出ると，外はとても暗かったです。ピングーは怒って，どんどん遠くに歩いて行きました。（⑯氷のおばけを見て / 氷がおばけに見えて），怖くなりました。家に帰れなくなって，穴の中に（⑰入りました / 入っていました / 入っています）。ピングーは一人で（⑱泣きました / 泣いていました / 泣いています）。

家では新聞を（⑲読んだ / 読んでいた / 読んでいる）ママが時計を見ました。もう遅い時間です。まだピングーは（⑳帰りません / 帰ってきません / 帰っていません）。心配になって，探しに行きました。「ピングー！！」と，ママは大きい声で（㉑呼びました / 呼んでいました / 呼んでくれました）。ピングーは，ママの声（㉒を / が・聞いて / 聞こえて / 聞かれて），嬉しくなりました。「ママ！」。ママが（㉓来て / 来てくれて），（㉔抱き上げました / 抱き上げてくれました）。パパが車で迎えに（㉕来て / 来てくれて），ピングーに毛布を（㉖かけました / かけてくれました）。3 人は車で家に帰りました。

ピングーの体はとても（㉗冷えて / 冷やして / 冷やされて）いました。ママがスープを（㉘温めました / 温めていました / 温めてくれました）。そして，ピングー（㉙は / に・飲みました / 飲まされました / 飲ませてくれました）。ピングーはママとパパと一緒にベッドで（㉚寝ました / 寝ていました / 寝ています）。

〈研究ノート〉

ICT を活用した資格試験対策

── 中検 WEBの利用から ──

永　江　貴　子

要　旨

本稿では，ICT を活用した中国語の資格試験対策の授業を実施し，その効果的な方法を考察した。その方法として，中国語検定過去問 WEB という中国語検定試験の過去問題を Web 上実践できるサイトを活用し，学生へのアンケートと中国語検定試験 4 級の合格状況からその効果を調査した。その結果，学習者の明確な動機づけにより，積極的な学習行動が促進され，それが習得につながり，更なる学習意欲がもたらされ，結果的にサイトの使用及び使用継続希望につながることがわかった。

キーワード：ICT，e-learning，資格試験対策，動機づけ

1. はじめに

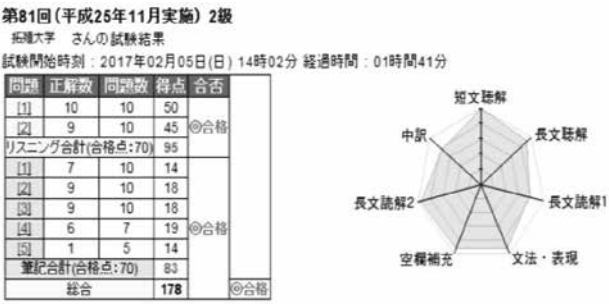
本稿[(1)] は，ICT（情報通信技術）を活用した資格試験対策を実施し，学習結果から効果的な活用法について考察したものである。その概要は，中国語検定試験[(2)] 対策用の中国語検定過去問 WEB[(3)]（以下，中検 WEB と称する）というサイトがあるが，現在に至るまで大学の授業[(4)] や学生の自己学習用として取り入れてきた。この中国語検定対策用の e-learning システムの活用により，大学において中国語検定試験の学生が設定した目標級への合格が年々向上しているように見受けられる。本稿では，中国語を

専攻とする 0 スタートの 1 年生にアンケートを行い，また中国語検定試験の合格状況を元に，ICT を活用した資格試験対策の効果的な方法を述べていく。

2. 中検 WEB を活用した授業実践

2-1. 中検 WEB

中検 WEB は中検の過去問題を Web 上で実施できる e-learning システムである。その過去問題は，練習モードと本番モードの二種類が選択して実施できる。解いた結果は，図 1 のように，各分野別の採点結果をレーダーチャート化され，学習者の弱点を明確化する。



第81回（平成25年11月実施）2級

拓殖太学　さんの試験結果

試験開始時刻：2017年02月05日(日) 14時02分 経過時間：01時間41分

問題	正解数	問題数	得点	合否
[1]	10	10	50	
[2]	9	10	45	◎合格
リスニング合計(合格点:70)			95	
[1]	7	10	14	
[2]	9	10	18	
[3]	9	10	18	
[4]	6	7	19	◎合格
[5]	1	5	14	
筆記合計(合格点:70)			83	
総合			178	◎合格

図 1　学習結果

各学習者の記録は，実施した日時，正答率など教員側の管理画面から一覧表示して閲覧できる。またそれぞれの中日訳や日中訳などの添削ができ，個々の学生へのメッセージ送信も可能である。

この中検 WEB について，学生が利用できるよう，2015 年度から一部の学生に，2016 年度から全学生に ID を割り当て利用できるようにし，中国語検定資格対策を促してきた。

2-2. 従来の授業実践

近年，ICT を活用した様々な教育が実践されている。平成 25 年度の『私立大学教員の授業改善白書』では，「効果を高める改善策として，ICT だけに頼らず，対面授業を組み合わせて授業運営することが重要」と指摘する。その改善策として，「授業中にメモを頻繁にとらせ提出を義務付ける，頻繁に小テスト等で学びを確認する，グループワーク等で対話を含む授業運営を工夫することが必要である」という。永江（2016）では，時間及び場所的な制約がなく学べる e-learning は，学生に与えるだけではログイン回数 0 回等で利用せず，授業等で学生に利用回数を指定することで，学生が自律的に活用するようになったことを踏まえ，教員の働きかけが必要であると述べた。また，永江（2017）では中国語検定の合格者の e-learning の利用回数を未受験者及び不合格者の利用回数と比較した際，合格した学生ほど中検 WEB を活用していることがわかった。

2-3. 本稿の調査

中検 WEB を活用し資格試験対策にどの程度有効であったか，永江（2016）及び永江（2017）は教員視点で各学生の利用回数や試験結果を概観してきた。本稿は学生の中検 WEB を活用した授業及び中国語への意識を探るべく，2017 年度及び 2018 年度に実践した授業において，授業後に学生にアンケートをした。その結果を踏まえ，ICT を利用した中国語学習方法について考察した。

対象とした授業は，中国語を専攻とする[(5)] 学生の必修科目である。43 人（2017 年度）と 44 人（2018 年度）に対し，中国語検定 4 級[(6)] 対策授業を 11 月に 4 回行った[(7)]。中検 WEB を実施し，誤用の部分を解答・解説を参考にノートに書かせ授業実施後に提出させた。学生からの質問がある場合は適宜解説し，各学生の理解を深めた。更に，4 回の対策授業後に

授業内で試験も実施した。

また授業外でも中検 WEB で過去問題及び学習コンテンツを活用することで，中国語検定試験合格に結びつくとしてその利用を推奨した[8]。中国語検定試験後に，更に中国語検定試験の受験有無や受験や中検 WEB を使用した感想，更に受験した学生の合格者数を調査した。この際，成績に影響しない教育研究目的のための調査であることを配布時に口頭で伝えた。

3. 調査結果

本章では，学生に実施した調査結果を示す。

3-1. 受験の有無

今回受験に申し込んだ学生は，2017 年度は 43 人中 28 人，2018 年度は 44 人中 34 人であった。次の図 2 を参照されたい。

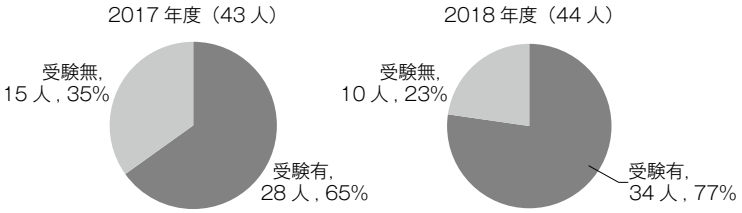


図 2　2017 年度・2018 年度申込者数

図 2 より 2017 年度は学生の 2/3 程度が受験し，2018 年度に至っては学生の 3/4 をやや超えた人数が申し込んだことがわかる。

3-2. 申込理由

次に，学生が中国語検定に申し込んだ理由は，自由記述欄での回答で

あった。その結果は，2017 年度は 12 人が単位取得のため，10 人が留学に申込む[9] ためとした。その他の回答として，「就活に有利であるため」，「自身の実力を確認したい」，「今後の人生に活かしたい」，「勧められたから」，「語学力向上のため」，「資格を取りたかった」，「挑戦してみたかった」，「受験すると自分のためになるから」等の回答が得られた。また 2018 年度は，18 人が「単位取得のため」，8 人が「留学のため」とした。その他の回答として，「自分の実力を確認したい」，「周りが受けたから」，「将来のため」，「必要だと思った」，「資格が欲しい」，「自分のためになるから」，「挑戦してみたかった」という理由であった。即ち，単位取得や留学のためと回答した学生が 2017 年度，2018 年度ともに多かった。以下，図 3 を参照されたい。

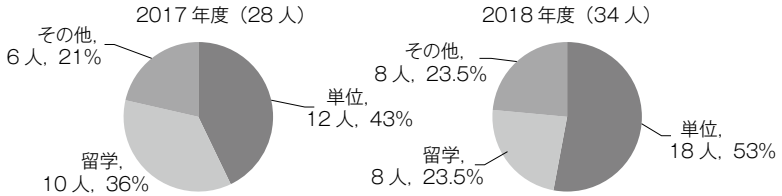


図 3　受験した理由

図 3 で示したように，単位取得のためが，2017 年度と 2018 年度共に最も多く，次に留学へ行くためという理由が続いた。

3-3. 授業実践の成果

今回の中検対策授業によって，2017 年度，2018 年度は次の人数の合格者が出た。

2017 年度の中国語検定試験 4 級にアンケート対象者の 43 人中，1 人が中国語検定準 4 級，24 人が中国語検定 4 級に合格した。なお中国語検定 4 級に合格したうちの 2 人が中国語検定 3 級にも合格した。

2018 年度の中国語検定試験 4 級にアンケート対象者の 44 人中，31 人が中国語検定 4 級に合格した。なお中国語検定 4 級に合格したうちの 2 人が中国語検定 3 級にも合格した。以下，図 4 を参照されたい。

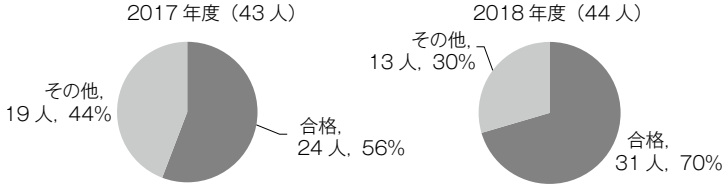


図 4　中国語検定試験 4 級合格状況

図 4 で示すように，半数以上が中国語検定試験 4 級に合格した。更にその合格した比率を見ると 2017 年度が 43 人中 24 人即ち 56％が合格し，2018 年度が 44 人中 31 人即ち 70％が合格した。合格者の全体に占める比率も 2018 年度は 2017 年度よりも高くなっていることがわかる。

3-4. 使用継続希望の有無

中検 WEB を卒業するまで継続して使用したいか否かについて，アンケートをした。その結果，2017 年度は「はい」が 41 人，「いいえ」が 2 人，2018 年度は「はい」が 43 人，「いいえ」が 1 人であった。以下，図 5 を参照されたい。

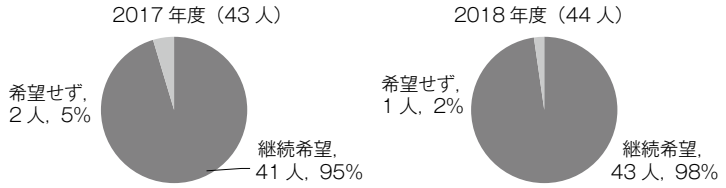


図 5　使用継続希望[(10)]

図 5 で示すように，ほぼ 100％に近い学生が卒業まで中検 WEB を継続して使用することを希望していることがわかる。

なお，使用した感想を抜粋すると，「家や電車の中，色々なところで勉強できとても役に立った」，「過去問をやれたので本番で落ち着いてできた」，「様々な年度の問題があるため自分の苦手なところを分析できる」，「携帯でできたのでいつでもできた」，「しっかり解説もついており，やりやすかった」，「練習モードで解答確認しながらできるので，1 人で勉強するのによかった」，「様々な年度の問題があるため，自分の苦手なところを分析できる」，「実際の試験とほとんどおなじだったので，受験時にプレッシャーはなかった」，「回を重ねるごとに力がついていくのを感じた（嬉しかった）」など，その利便性について好意的な意見が多かった。その一方で，「音声を聞くのがやりづらい」，「答えを開く時，別途で見たい」，「自分の PC でつかえなかった」，「解説を詳しくして欲しい」等，システムに対する改善点も数人から上がった。

更に継続利用希望の理由も調査した。最も多い回答が「次の級を取得する際にまた用いたい」と回答した学生が 2017 年で 9 人，2018 年で 3 人いた。他に，「検定試験で類似の問題が出たから」，「自分の足りない点が把握できたから」，「過去問が沢山あり繰り返し復習ができ，勉強のやり方がわかったから」，「出題傾向がわかった」，「本の過去問に比べ，多くの問題が解けるから」等の回答があった。つまり，このシステムを利用した中国語検定試験対策が有効だったと考える学生が多い証左にもなる。

3-5. 中国語に対する意識

中国語に対する意識調査をした。「大好き」，「好き」，「まあまあ」，「あまり好きではない」，「嫌い」という四項目から 1 つを選択する方法である。その結果，2017 年度は「大好き」が 10 人，「好き」が 19 人，「まあまあ」が 10 人，「あまり好きではない」が 4 人，「嫌い」が 0 人であった。

また 2018 年度は「大好き」が 5 人，「好き」が 28 人，「まあまあ」が 10 人，「あまり好きではない」が 1 人，「嫌い」が 0 人であった。以下，図 6 を参照されたい。

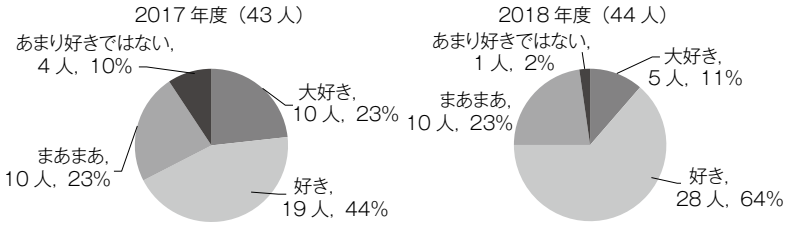


図 6　中国語に対する意識

2017 年度は「大好き」が 10 人（23%），「好き」が 19 人（44%），即ち「大好き」と「好き」を合計すると 29 人（67%）でおよそ 2/3 を占める。2018 年度は「大好き」が 5 人（23%），「好き」が 28 人（64%），即ち「大好き」と好きを合計すると 33 人（87%）で，3/4 を占める。以上より，中国語に対してプラスの感情を抱く学生が過半数を占めることがわかった。

「大好き」や「好き」を選択した理由として「理解できるようになると楽しい」，「話せるようになると楽しい」，「少しずつ自身のスキルが上がり，できる会話が増える過程が楽しい」といった中国語の習得により，その運用能力が拡がるプロセスに喜びを感じるという意見が目立った。逆に，「まあまあ」や「あまり好きではない」と答えた学生は「自分のできなさにいら立つ」，「話したいと思うけれど話せない」という，中国語学習に問題を抱え，更に自分の成長が感じられないという意見があった。

3-6. 中国語に対する難易度

最後に，中国語に対する難易度調査についての結果を述べる。中国語に

対する難易度調査であるが，「難しい」，「やや難しい」，「普通」，「やや簡単」，「簡単」という 5 項目から 1 つを選択する方法である。その結果，2017 年度は「難しい」が 20 人，「やや難しい」が 18 人，「普通」が 4 人，「やや簡単」が 1 人，「簡単」が 0 人であった。2018 年度は「難しい」が 15 人，「やや難しい」が 20 人，「普通」が 9 人，「やや簡単」が 0 人，「簡単」が 0 人であった。図 7 を参照されたい。

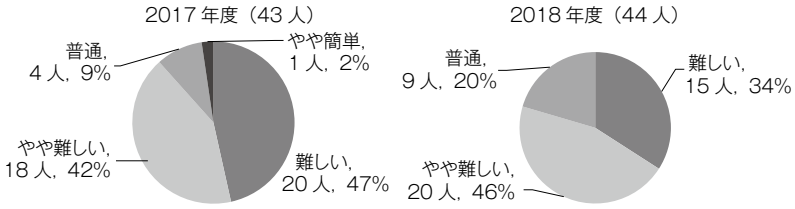


図 7　中国語に対する難易度

2017 年度は「難しい」が 20 人（47%），「やや難しい」が 18 人（42%）で，難しさを感じる学生を合計すると 38 人（89%）であった。2018 年度は「難しい」が 15 人（34%），「やや難しい」が 20 人（46%）で，難しさを感じる学生を合計すると 38 人（80%）であった。即ち，難しさを感じる学生が圧倒的多数を占めることがわかる。

この難易度調査でも自由記述欄を設けどの点が難しいか理由を問うたところ，「ピンイン」，「文法」，「発音」，「簡体字」，「リスニング」を挙げていた。0 スタートから中国語学習を始めたクラスであるため，日本語と異なる発音や簡体字の部分で習得できていないという感想があることがわかる。

4. まとめと考察

本稿では学生の中検 WEB を活用した授業及び中国語への意識を探るべく，2017 年度及び 2018 年度に実践した授業において，授業後に学生にアンケートを実施した結果，次のことがわかった。

今回調査した 2017 年度の学生は 43 人中 24 人，即ち 56%が中国語検定試験 4 級に合格し，2018 年度が 44 人中 31 人，即ち 70%が合格した。いずれもかなり合格者数を出した年度だったといえる(11)。この要因について，動機づけという点から考察していく。

2017 年度は 12 人が単位取得のため，10 人が留学に申込むため，2018 年度は，18 人が単位取得のため，8 人が留学のため受験したと回答した。田中（2017）では，大学生の学習活動における自律的（自己決定的）な動機づけと自己効力感の関連性を検討している。その結果，「内発的動機づけは，自己効力感の知覚に影響されることなく，深い処理を導く認知的・メタ認知的学習行動の積極的な使用と，学修回避行動の差し控えを導くことが示唆された」としている。最も回答が多かった「単位取得のため」や「留学のため」に受験した明確な動機づけにより，学習行動が積極的に使用され，それにより中国語習得の楽しみや喜びを覚え，その結果，中国語検定 4 級合格につながったと考えられる。この学習行動の積極的な使用は，更なる中国語習得を目指すことにつながり，ほぼ全ての学生が中検 WEB を卒業するまで継続した希望をすることにもつながると考えられる(12)。そのため，明確な動機づけの機会を設け，更に学習環境を整え，学習に面白さや喜びを見出させることで，サイトの利用回数向上につながると考えられる(13)。

一方で，サイトの使用について，学生から様々な改善点が挙げられた。これらを修正し，ユーザビリティが高いサイト構築につなげていきたいと

考える。

《注》

（1） 本稿は平成 30 年度教育改革 ICT 戦略大会における ICT を利用した教育活動の実践報告を元に加筆・修正したものである。本研究は JSPS 科研費 17K02941 の助成を受けた。

（2） 中国語検定試験は，日本中国語検定協会が実施する日本最大規模の中国語資格試験である。準 4 級～1 級までである。
日本中国語検定協会ホームページ http://www.chuken.gr.jp/

（3） 中国語検定過去問 WEB とは高電社が提供する中国語検定試験の過去問と学習コンテンツのサイトである。中国語検定過去問 WEB ホームページ https://chukenweb.jp/contents/index.html

（4） 中国語検定試験対策授業である『資格中国語』や 1 年生の必修授業である『総合中国語』においてである。

（5） 中国語を大学入学後に学び始めたクラスである。

（6） 中国語検定試験 4 級のレベルは「中国語の基礎をマスター」，学習時間 120～200 時間時間，大学の第二外国語における第一年度終了程度である。

（7） 2017 年度，2018 年度共に 4 回の授業が 11 月の中国語検定試験前に終了するように設定した。

（8） 資格試験合格奨励のため，1 年次に中国語検定試験 4 級に合格すると，資格試験中国語 I という科目で 2 単位取得できる。

（9） 長期留学に申込むため，中国語検定試験 4 級以上合格が必須となる。

(10) その他は未受験・不合格の学生を指す。

(11) 2016 年度も，2017 年度や 2018 年度と同じように中国語検定試験対策授業を 4 回実施し，11 月の検定試験前に終了するように設定した。更に，4 級に合格すると資格試験中国語 I という科目で 2 単位取得できるようにカリキュラム改訂をしたが，0 スタートで中国語学習を開始したクラスからは，4 級が 9 名，3 級が 1 名だけしか合格の申告を受けなかった。当時は今回のようにアンケート調査を行っていなかったため詳細は不明であるが，4 級を合格すると資格試験中国語 I という科目で単位取得ができるとカリキュラム改訂をした初年度であったため，合格による単位取得が学生に周知されていなかった事が要因の 1 として考えられる。

(12) なお，2018 年度中国語検定試験 4 級合格者の 28 人のうち，現時点で 15 人から中国語検定試験 3 級合格の報告を受けている。更に，これらの学生の中検 WEB の使用履歴が中国語検定試験直前に確認されている。

(13)　ただ，2019 年度から 1 年次に中国語検定試験 4 級に合格すると，資格試験中国語 I という科目で 2 単位が取得できなくなってしまった。そのため，新たな方法を練ることが迫られている。

主要参考文献

安藤好恵（2018）「中国語専攻学生の初年次学習成果に影響を与える要因の探索」『お茶の水女子大学中国文学会報 37』pp. 35-47

Holec, H.（1981）. Autonomy in Foreign Language Learning. Oxford: Pergamon.

公益社団法人私立大学情報協会（2014）『私立大学教員の授業改善白書　平成 25 年度の調査結果』

永江貴子（2016）「中国語自律学習を促す試み～中検 Web を用いた e-learning をサンプルとして」『拓殖大学　語学研究 134』拓殖大学言語文化研究所 pp. 71-90.

永江貴子（2017）「數位學習平臺進行自主學習之探討―以中檢 WEB 為例―」『第 12 屆世界華語文教學研討會論文集』臺灣　世界華語文教育學會

田中希穂（2017）「学習動機と自己効力感が学習行動におよぼす影響」『同志社大学教職課程年報（7）』同志社大学教職課程年報編集委員会　pp. 3-18

（原稿受付　2019 年 6 月 27 日）

〈抄　録〉

拓殖大学と外国語教育

――「拓殖人材」育成を目指して――

浅　井　澄　民

要　旨

2020 年，拓殖大学は創立 120 周年を迎える。この節目の時にあたり，拓殖大学の創立時に関わった桂太郎，後藤新平，新渡戸稲造の足跡と本学との関わりを振り返り，特に彼らが如何に外国語，外国文化と接触したかについて確認し，今後の外国語教育，そして「拓殖人材」育成の糧としていく。

キーワード：外国語教育，拓殖人材，桂太郎，後藤新平，新渡戸稲造

0. はじめに

2020 年，拓殖大学は創立 120 周年を迎える。「故（ふるき）を温（たず）ねて新しきを知る」と言うが，この節目の時にあたり，本学が如何に外国語教育を進めてきたのか，特に建学当初に焦点をあて，先学の叡智を学び今後の「拓殖人材」[(1)] 育成の糧としていきたい。

本稿では特に，所謂「拓大 3 傑」と言われる桂太郎，後藤新平，新渡戸稲造に注目し，彼らが如何に外国語及び外国文化と接してきたのかまずは確認しておきたい。ここでは，特に各人の，①生い立ちと青年期に目指していたもの，②外国語及び外国文化との接触，③業績とその世界史的意味，④拓大生に対するメッセージ，の 4 項目について見ていきたい。

1. 桂太郎[2]

1.1. 桂太郎の生い立ちと青年期に目指していたもの

1848（弘化 4）年 11 月，長州藩萩城下（現・山口県萩市）に長州藩士桂与一右衛門信繁[3] の長男として生まれた。7 歳から 13 歳まで，私塾で習字と漢文の素読を授かり，その後吉田松陰の親友で，松下村塾[4] を引き継いだ母方の叔父中谷正亮に従って素読の業を継続している。この叔父より当時最新の世界地理書『坤輿図識（こんよずしき）』（箕作省吾著）を示され，幼い頃から西洋への関心，外遊への志を芽生えさせられた。後に桂は叔父を「もと尊王攘夷家にして開国主義を執りたる人」と評しており，その薫陶を受ける。一方 13 歳から武芸を習い始め，その後父親の勧めもあり幕末の諸戦に参加しつつ，世子毛利元徳の小姓を務めたり，藩校明倫館にも通学している。そして 21 才で戊辰戦争に従軍する[5]。

1.2. 桂太郎の外国語及び外国文化との接触

1869（明治 2）年 10 月，22 歳の時に大村益次郎[6] の勧めで，欧州派遣を目的に横浜語学所[7] へ入学し，仏語を習う[8]。入学に際し，かつて唱えた攘夷論と決別するため断髪脱刀を行っている。翌年 4 月，横浜語学所は大阪兵学寮に統合され，官費留学が危ぶまれたため，退校を強行し私費留学を決意する[9]。同年 8 月フランスへの留学に旅立ったが，普仏戦争のためイギリスで足止めされ，9 月戦いに勝利したプロイセン（ドイツ）に行き先を変更する。仏語を介して独語を一から学び，軍事学を専攻する[10]。ベルリンに 3 年半いたが，いったん帰国し[11]，1875 年 3 月ドイツ公使館付武官として再度ドイツに赴く。軍事行政の実務・研究[12] 以外に，ベルリン大学で法学・経済学・行政学等の基礎知識を学び，通算 7 年以上

ドイツに滞在することになる。ドイツ語も流暢になり，それは晩年まで続いた。

1.3. 桂太郎の業績とその世界史的意味

日本の歴代首相のなかで，最長の在任記録を持ち，在任中は日露戦争や韓国併合を行っている。日露戦争の勝利は明治維新以来の不平等条約改正の達成に寄与しただけでなく，非白人国として唯一列強諸国の仲間入りを果たすことになる。またヨーロッパ諸国の植民地であったアジア諸国の独立，革命運動が高まり，中国でも辛亥革命が起きる(13)。辛亥革命前には日清戦争以降増えてきた中国からの留学生はピークに達し，近代化を果たした日本に学ぼうという一大ブームを巻き起こすことになる(14)。また当のロシアともその後却って協力関係は深まり，日露協約を締結し同盟状態に近い関係となる。日露戦争の勝利はその後の日本の立場を決定づけるだけでなく，世界に与えた影響は測り知れない。

1.4. 桂太郎の拓大生に対するメッセージ(15)

1900（明治 33）年 9 月，台湾協会学校仮開講式にて，初代校長として本校設立の主旨について「彼地（台湾・南清）に於いて公私の事業に従事する有為の才を養成する」とし，入学生に対し「其志望を堅固にして必要なる学問智識を養成すると同時に極めて其体格を壮健にするの心掛なかるべからず」そして，「本校の生徒は卒業後直ちに彼地に於いて殊に内地と異なりて外人の間に立ちて日本人として従事する以上は一は以て我邦の紳士として我校の出身者たる対面を保ちて可恥挙動なき様入校の今日より既に心掛け居らざる可らず彼の華奢の弊風に流るると乱暴の悪習に染まるとは共に大に戒め置く所なり」と述べている。

1911（明治 44）年 4 月，東洋協会専門学校卒業式にて，「校長は非常な繁劇な職務に従事して居る為に，屡々登校を致して生徒に接するの機会も

甚だ少ない，是は校長が遺憾とする所であるが，…其状況は始終能く報告に依り承知して居る次第であります」と前置きし，卒業生に対し「所謂学校は母の胎内に居るものであって，生まれて初めて人となるのであるから是からは社会に出て，社会の規律の下に立つて自ら身を慎んで将来に身を立つるの方法を最も能く講じなければならぬ場合が来たのである」と述べ，同時に新入生に対し「諸子が茲に校規に服従すること，即ち職員諸子の監督指導の下に立つと云うことは決して人の為でない，将来諸子が一個となって人を使う場合に至っては，必ず之と同じような境遇に来る，己が人に服従することをしなかったならば，人は決して己に服従はしない，是は人に屈するのではない，人の頭に立つと云う即ち素養である」と訓示している。

この二つの告辞は，前者が本学開校時の，後者が桂が亡くなる二年前のものであり，いずれも歴史的告辞といってよい。前者は本学建学の精神と学生の目指すべき将来像を漢文調で述べており，入学生の動機づけが明確に表現されている。後者は学生に対する人生訓を口語調で表しており，卒業生に対しては社会人としての厳しさを，入学生に対しては学生としての心構えを述べたものと考える。もしかすると，桂自身が自分の一生を走馬灯のように振り返りつつ表した言葉だったかもしれない。

2. 後藤新平[16]

2.1. 後藤新平の生い立ちと青年期に目指していたもの

1857（安政 4）年 6 月，仙台藩水沢城下（現・岩手県奥州市水沢）に，仙台藩士後藤実崇[17] の長男として生まれる。11 歳の時，水沢城領主留守邦寧の奥小姓として出任し，藩校・立生館に通いつつ，お殿様の側近見習いの道を歩みだす。1969（明治 2）年，戊辰戦争の結果，仙台藩は厳しい処分を受け，藩の武士団とその家族は収入と地位を失い，失業状態となっ

た。明治政府は水沢城址に胆沢県庁を開設し直接統治するが，大参事（副知事）の安場保和[18]によって後藤は13歳の時，斉藤実[19]らとともに県庁の給仕（雑用係）に採用される[20]。その後も岩倉使節団から帰国した安場が福島県令になると16歳で福島洋学校，17歳で（福島）須賀川医学校へと進学する[21]。

2.2. 後藤新平の外国語及び外国文化との接触

1876（明治9）年8月，20歳の時，後の愛知医学校（現・名古屋大学医学部）の三等医に採用される[22]。ここで後藤は指導者のアルブレヒト・フォン・ローレッツ[23]博士に認められ，24歳で学校長兼病院長となる。この間後の初代陸軍軍医総監となる石黒直悳の知遇を得，彼よりドイツ語の習得を勧められている[24]。その後公衆衛生に造詣が深かったローレッツの影響を受けて，愛知県下の公衆衛生に取り組み，やはり医官としてただ一人，岩倉使節団に参加した内務省衛生局長の長与専斎[25]に評価される[26]。1883年26歳で内務省衛生局入りし，中央官庁のキャリア官僚の道を歩みだす[27]。ここでは内務省のお雇い技師ウイリアム・K・バルトン技師と全国の上下水道の整備に取り組んでいる[28]。1890年から2年間，自由な立場でドイツに出張留学し，ミュンヘン大学では医学博士も取得し[29]，帰国後内務省衛生局長に就任する[30]。

2.3. 後藤新平の業績とその世界史的意味

後藤は台湾民生長官として台湾統治を成功に導き，満州鉄道初代総裁として大連・長春の都市経営を含む事業を軌道に乗せている。これら植民地経営の成功は，日本の統治能力のレベルの高さを世界に認めさせた。その技術的基礎は彼の愛知県時代と内務省時代に培われており，海外の一流技術者に学びつつも，徹底した現地調査を重視する後藤独自の手法といってよい[31]。また，満鉄総裁としては清国・ロシアとの折衝・外交に奔走し

ており[32]，これらの経験は後の逓信大臣や外務大臣にも活かされたと考えられる。後藤は鉄道の父であり，新幹線の祖父とも言われている。また都市経営の経験は後の東京市長時の都市計画や関東大地震後の帝都復興の責任者として遺憾なく発揮された。

2.4. 後藤新平の拓大生に対するメッセージ[33]

1915（大正 4）年 4 月，東洋協会専門学校卒業式に臨み，まずは自らについて「私は変則の変則，諸君の如き斯ういう秩序立った所の教育を受ける幸福を得なかった」と述べ，台湾との関わりについて「台湾阿片政策の為めに当時建白したる時の意見が採用せられて桂侯爵と共に台湾に臨んだのであります，其当時は伊藤侯爵が総理大臣であり，又西郷侯爵が海軍大臣として軍艦吉野に搭乗し台湾の施政を視られた其時共に便乗して彼地に参り，以来同地の事に当たったのであります」と述べ，また「この学校の創立について最も力を用いたる人」として児玉源太郎を挙げ，「是は兄弟とも云って宜しいやうな関係を以て桂侯爵と力を協せて此拓殖事業に従事したるものであります」としている。そして本学卒業生の使命として「是は即ち維新の宏謨に基く日本を以て世界の日本と為す，之を第一位とし，而して日本の世界と為すことを第二位とするといふことが我々の世界政策の上に尽くすべき所の大なる職務であるのであります」とし，「恐らくいつでも支配するもの（言葉）は私は平生信ずる，一も人，二も人，三も人，人である，是が桂侯爵が人を養成するといふことに付て植民政策の第一着手としなければならぬといふて苦心経営に成ったものであるといふことを私は信じて疑わぬ」と述べている。

1924（大正 13）年 4 月の恩賜記念館祝典の祭には，第 3 代学長として「吾々は此大学を徒に其の分量の上に大ならしむるよりも，寧ろ品質の上に善美を尽くさんことを切に希望して居る訳であります」とも述べている。

前者は後藤が初めて本学で述べた歴史的告辞である。二年前（1913 年）の第三次桂内閣時には逓信大臣として桂を支えていたが，その 2 月，内閣総辞職し，10 月には桂が永眠している。そしてこれから四年後の 1919 年には本学学長に就任している。まずは自己紹介から始め，桂との出会いの切っ掛けを述べ，それから児玉源太郎に言及しているのが興味深い。児玉が本学の歴史や後藤自身に如何に大きな影響力があったかを窺い知ることができる。また卒業生には「世界の中の日本」という考え方を提示しており，現代では当たり前のグローバル人材に一歩先んじたものであると言える。そして「一も人，二も人，三も人」と人材育成の重要性を強調している。後者の告辞は大学経営者としての後藤の考え方が現れているが，現代にも通じる重要なメッセージであると考える。

3. 新渡戸稲造[34]

3.1. 新渡戸稲造の生い立ちと青年期に目指していたもの

1862（文久 2）年 9 月，南部藩盛岡城下（現・岩手県盛岡市）に南部藩士新渡戸十次郎の三男として生まれる。祖父傳は江戸で豪商として材木業で成功し，新渡戸家には西洋で作られたものが多くあり，幼くして西洋への憧れを抱いた。そして藩校・作人館に通う傍ら，新渡戸家掛かり付けの医者から英語を習う。早くに父親を亡くした稲造は 9 才の時に東京にいた叔父，太田時敏の養子となり，上京後私立の英語学校，旧南部藩の経営する学校で学ぶ。13 歳の時，設立されたばかりの東京外国語学校英語科に入学。同校在籍中，15 歳で札幌農学校（現・北海道大学）の二期生として入学し，図書館の書物を片はしから読みあさるほど猛勉強する[35]。

3.2. 新渡戸稲造の外国語及び外国文化との接触

1877（明治 10）年 9 月，札幌農学校に入学早々，ウイリアム・クラー

ク博士の影響で入信した一期生たちの「伝道」総攻撃にあい，内村鑑三らとともにキリスト教に入信し，宣教師から洗礼を受ける。卒業後，19 歳で上級官吏として北海道庁に採用されるが，学究への思い絶ちがたく，創立後間もない東京大学に入学する。しかし，東大での勉強に飽き足らず，中途退学し，1884（明治 17）年，26 歳で「太平洋の架け橋になりたい」と渡米し，ジョンズ・ホプキンス大学に入学，後に妻となるメアリー・エルキントンと出会う。その後札幌農学校助教授に任命され，官費でドイツへ留学し，ハレ大学より農業経済学の博士号を得る。帰途アメリカでメアリーと結婚し，1891（明治 24）年に帰国し，教授として札幌農学校に赴任する。

3.3. 新渡戸稲造の業績とその世界史的意味

国際連盟事務次長を務め，英文で書かれた世界的名著『武士道』はあまりに有名である。第二次大戦中著された『菊と刀』のように，日露戦争後ルーズベルト大統領により，アメリカの陸海軍に教科書として配布されたという。外国語学部所属の我々としては，外国語の達人として最も注目すべき人物の一人である。しかし，後藤新平により台湾統治の経済振興のために招聘されていたという事実はあまり知られていないのではないだろうか[(36)]。この実績が評価されその後京都大学で植民政策を講じ，博士論文を仕上げている。またこの時の縁で後に拓殖大学の学監を務めることになる。その他，『修養』[(37)] などの著書を表していることも，あまり知られていないのではないか。実はこの書は筆者が高校生の頃，学友から勧められて一読した経験がある。とても平易な言葉で語られてあり，若者が進むべき人生訓的な内容となっている。教育者としての面目躍如たるものがある[(38)]。

3.4. 新渡戸稲造の拓大生に対するメッセージ(39)

1918（大正 7）年 3 月，東洋協会植民専門学校卒業式にて第 2 代学監として，「彼是十箇月間殆ど毎週此講堂に於或は歴史談をし，或は修養談をし，或は植民談を試みて概ね吾輩の考の在る所は御推量もあったろうと思う」と前置きし，卒業生が海外に出る心得として「諸君が殊に海外に出られたならば，…，勿論国家を軽んずるといふことは，是は無いはずである，…，吾輩は十余年間海外に居り，幾度ととなく海外にでるけれども，出る度に国に対する観念は強くなるのみであって，…，国を憶ふの情が一層切なるものがある。」と述べ，更に「吾輩が諸君に望むことは個人として強かれ(40) といふことを言ひたいのである，此点は残念ながら我国民として甚だ弱点であると思う，…，就ては諸君が何処に行かれやうとも自分といふことを重んぜられて，一身の為に国を煩わすやうなことのないように願ひたい，…，実は之をもう一度具体的に言ふと己を制するといふこと，…，（海外の）風俗習慣の良い所は飽くまでも応ずるが宜し，堕落した風俗習慣に自らを捧げるという必要はない，必要が無いどころではない，排斥するだけの勇気が無ければならぬ」と述べている。

本告辞は新渡戸が本学で行う初めてのものであるが，国際人としての新渡戸の考え方がよく表れていると思う。「愛国心」と「個の強さ」を言ったのであろうが，グローバル時代の現代において，いずれも欠かせない重要要素であると考えられる。

4.「拓大 3 傑」に学ぶ ──「拓殖人材」育成に向けて

以上「拓大 3 傑」について見てきた。経歴や立場こそ異なるが，多くの共通点も見出すことができる。ここでは，今一度各人の足跡を振り返り，「拓殖人材」育成の秘訣を探りたい。

4.1. 幕末から明治という時代性

桂と新渡戸は 14 歳の年の差があるが，三名とも幕末の生まれという共通点がある。特にその出生地は興味深い。長州藩と仙台・盛岡藩といういわば敵味方の関係にある。明治という新しい時代を作った人達に共通する反骨精神，これは中国の孫文や魯迅にも共通する普遍的なものを感じる。新しい国造りを行うという気概，救国の思いは現代の私たちに欠けている最も大切な部分を思い起こさせてくれるような気がする。「拓殖人材」を育成するには，まずは指導者である我々教員にそのような気概があるかどうかが問われているものと考える。

グローバル化が進んだ現代は情報革命という新たな歴史段階に入って久しい感がある。時代の節目という意味ではちょうど工業革命を成し遂げた明治と同じで，新たな価値観，時代性というものが要求されている。AI など IT 革命が進む中，ますます真の人間性が問われている。そのような時代認識と同時に新しい時代を作る気概は明治を作った人々に劣ることがあってはならないと考える。地球的規模の創造と破壊という歴史的流れの中でまさに我々は生き抜いていかなければならない。教育者という使命を背負った我々こそがまずは考えなければならない重要課題ではないだろうか。

4.2. 海外留学と外国語

三名とも海外留学を経験しており，特にドイツという共通項が見出せる。これも当時日本が何を目指していたかという一つの証であり，決して偶然ではないと思う。また海外の先進国に学ぶという大命題が底流に流れており，それはかつて日本が中国・朝鮮から学んだ繰り返しに他ならず，日本人に脈々と流れる DNA のようなものだと思う。一方現代はどうであろう。先進国の仲間入りを果たした日本はどこを向けばいいのだろうか。

我々は一体何のために外国語を勉強しているのか。グローバル化した現代にあって，その意義は明らかに変化している。このあたりも我々教員がしっかりと認識していなければならない大きな課題と言えそうだ。

奇しくも我が外国語学部では 2020 年 4 月，新たに国際日本語学科が設立される。これからは，世界のリーダーとして日本が果たすべき役割はますます増大すると考えられる。日本文化のよい部分は自信を持って世界に発信すべく，我々も日々研讃を積んでいかなければならない。特にアジアにおける隣国との協調は近代からの歴史的課題であり，相互研究と相互理解は不可欠であろう。そして信頼すべきパートナーとして今後歩んでいかなければならないと考える。そのためには特に若い世代の人材育成は最優先すべき課題であり，真の国際人の育成こそが時代から要請された緊急的課題であるに違いない。

4.3. 台湾統治と植民地教育

これは拓殖大学の建学の精神にもかかわる大命題である。桂は第二代台湾総督で初代台湾協会会頭である。後藤は児玉源太郎台湾総督時代の台湾民生長官であり，台湾統治を軌道に乗せた最大の功労者である。新渡戸は後藤より招聘され，台湾の産業育成，糖業振興の実績を持つ。拓殖大学は台湾統治と植民地教育の必要性から生まれた大学であり，この点にぶれがあってはならない。学生達に，本学の歴史を自信をもって伝えられるかどうか，やはり我々教員に問われている命題だと思う。台湾統治の評価はむしろ現地や中国の方が正当に受け止めており，戦後教育の中で育った我々の方が，一歩腰が引けているような気がする。

1907 年東洋協会専門学校と名を変えてからは，京城，旅順，大連に分校も設立し，本学卒業生の活躍の場も朝鮮，大陸へと拡大した。日本の影響力も拡大し隣国で活躍できる人材育成が急務となる。戦後，歴史的なマイナスイメージが先行しているが，日本が朝鮮，中国の近代化に果たした

役割は決して小さくないと考えている。少なくともすべてを負の遺産とする考え方からは脱却しなければならない。まずは我々自身がそのことを自覚し，自国の近代史に誇りを持つべきだと考える。そして是々非々の正しい歴史認識が持てるようにしたいと考えている。

4.4. 本学の指導者として

桂は軍人から政治家，後藤は医師から官僚，政治家，新渡戸は研究者，教育者という異なる経歴をもつが，本学の指導者として何を語ったのか，今一度確認しておきたい。桂は 1900 年 9 月から 1912 年 9 月まで，12 年間初代台湾協会学校校長を務めており，その間ほぼ時を同じくして，内閣総理大臣を歴任している。新渡戸は 1917 年 4 月から 1922 年 3 月までの 5 年間，第二代学監として，主に植民政策を講じている。後藤は 1919 年 3 月より 1928 年までの約 9 年間，第 3 代学長を務め，特に 1920 年大学昇格に尽力している。詳しくは稿を新たにしたいが，本稿で見るだけでも本学学生に対する真摯な姿勢が窺え，特に卒業後の海外での身の処し方，人間としてどうあるべきかといった内容のものが多い。新渡戸の『修養』や後藤の「一に人，二に人，三に人」のように，如何に「人材育成」を重視していたかということがわかる。一教育者として，また本学教員として我々も見習うべきことが多々あるように思える。

5. おわりに

これまでの調査で，3 名共に如何に海外と関わり，外国語を駆使してきたかということが改めて認識できた。彼らにとって海外との関わりや留学経験は飛躍の原点であり，人間修養のための最も大切な所となっていたようである。外国語はあくまで手段，道具であり，より大切なのは人間形成にあることを垣間見ることができる。この点に関しては，現代でも同じこ

とが言えると思うし，我々も外国語の教員として学生の指導に当たるうえで，心しなければならないことだと考える。

今回触れられなかったが，本学が建学当初，如何に外国語教育に取り組んで来たのか，稿を新たにして振り返ってみたい。

《注》

（1） 国際的な視野を持ち，国内外の人々と協働して積極的に課題の発見と解決にチャレンジしていくタフな人間力を身につけたグローバル人材。

（2） 桂太郎については主に千葉功 2012 を参照した。

（3） 桂家は代々毛利家重臣として仕えており，父信繁も久しく江戸の藩邸に在勤し，晩年には世子毛利元徳の御用所役を務めた。

（4） 高杉晋作，久坂玄瑞，伊藤博文，山県有朋等を輩出した。松陰の松下村塾は，師弟というよりは「同志者の結合」であり，「兄弟の情」を以て接し，「礼法」を重んじ，「実際の上の学問」「革命の精神」を講じたという；徳富蘇峰 1893 参照。

（5） 桂は鳥羽・伏見の戦いが終わった時点ですでに外遊の志を抱いており，伊藤博文ら長州の先輩の言に従って外遊を企てたがうまくいかなかった。

（6） 長州藩の医師，西洋学者，兵学者。日本陸軍の創始者ともいわれる。

（7） 幕府が創設したものだが，明治新政府によって接収され，明治 2 年に兵部省管轄となっていた。外国人教官もフランス人であった。

（8） 幕府時代から継続の教官は厳格であったが，今日屈するのは将来大いに伸びるところあらんがためと，勉学に励んだという。

（9） 戊辰戦争の功績で得た賞典録をその資金に充てたが，将来再び軍職につけないことを覚悟してでの決意であったらしい。

(10) 普墺戦争時に連隊長だった軍人の家に居候して，ドイツ軍制の研究に従事する。私費留学であったことから，現地での生活はかなり苦しかったらしい。

(11) 帰国後木戸孝允の斡旋で再び陸軍（大尉）に奉職することになり，大村益次郎を継承して徴兵制を勧める山県有朋の派閥に入ることになる。木戸は桂の叔父・中谷正亮とは親しくしていたため，中谷の甥である桂にも目をかけていたという。

(12) ドイツ軍からさまざまな便宜を受け，ドイツ第三軍団監督部に所属し軍制の実地研究に従事したり，ドイツ人に交じって，地方機関・陸軍省・会計検査院の事務も着手研究した。

(13)　晩年，桂と孫文はひそかに会談しており，その後の日中について意見を交わしている。
(14)　黄文雄 2012 参照
(15)　『拓殖大学百年史　学校編　告辞』参照
(16)　後藤新平については主に越澤明 2011 を参照した。
(17)　後藤家は学識が高く，祖父と父は私塾を開き，周囲の子弟教育も行っている。また一族に蘭学者として名高い高野長英がいる。
(18)　旧熊本藩士。胆沢県大惨事から始まり全国各地の知事を歴任し，地域振興に貢献した実務家。後に次女和子は後藤の妻となる。
(19)　後に海軍兵学校に進み，海軍大臣，総理大臣を務め，二・二六事件で殺害される。
(20)　安場は部下の阿川光裕に後藤を託し，阿川は後藤を書生として自宅に住みこませ，親代わりとなって面倒をみた。
(21)　実は後藤 15 歳の時，上京し書生を目指すも，挫折して帰郷したことがある。後藤は本当は東京で勉強したかったらしい。最初から政治家を志していたともいう。
(22)　1875 年 12 月愛知県令に任命された安場に呼び寄せられた。阿川も愛知県初代警務部長に任命されている。
(23)　所謂お雇い外国人であり，オーストリア公使付き医官として来日。
(24)　1877 年，大阪陸軍臨時病院長となった石黒の下で半年間外科治療の実地研究をしている。
(25)　旧大村藩（現・長崎県大村市）出身のエリート医師。緒方洪庵の塾頭，長崎医学伝習所学頭を経，岩倉使節団でドイツ・オランダの医学，衛生行政を視察調査している。英語のサニタリーを「衛生」と訳したのも長与専斎である。
(26)　1882 年 4 月，岐阜で自由党総裁板垣退助が刃物で襲われるテロ事件が起きるが，後藤は名古屋から岐阜に出向いて適切な治療をおこなった。「板垣死すとも自由は死せず」という有名な言葉はこの時の板垣の発言である。
(27)　人の医者から社会の医者へ，さらには国家の医者を目指す後藤の独特の思想と意欲がこの時期に形成されていく。この点は中国の孫文にも似たものがある。
(28)　バルトンは後藤の依頼で，1896 年から 3 年間台湾でも顧問技師として上下水道の整備に取り組んでいる。彼は台湾でマラリアと赤痢に感染し，自らの命を犠牲にしている。
(29)　同時期ドイツに留学していた北里柴三郎の師匠，コッホ博士の研究室で

半年間学んでいる。北里とはその後も親交を深める。

(30)　その後 1893 年 10 月，後藤は相馬事件に巻き込まれ，半年間投獄された上，政府高官の身分を失い失業するという挫折に遭う。しかし 1895 年，広島県似島で行った日清戦争の検疫作業を見事やり遂げ，陸軍首脳部児玉源太郎の信任を得，内務省衛生局長に復帰する。

(31)　後藤自ら「生物学の原則」（ヒラメの目をタイの目にすることはできない）に則ったものであると説明している。

(32)　北京を訪問し，頤和園で清朝皇帝や西太后と謁見した際は，厚遇を受けたという。

(33)　『拓殖大学百年史　学校編　告辞』参照

(34)　新渡戸稲造については主に柴崎由紀 2013 を参照した。

(35)　『修養』第 9 章参照。大学予備門にいた時は活動家（Active）というあだ名をとったほどに動いていたが，北海道に行ってからは非常な読書好きになり，坊主（Monk）という正反対のあだ名を受けることになった。彼がこの書で学生に勧める読書法に，十人くらいによる読書会があるが，大学のゼミナールはまさにそれに匹敵するだろう。

(36)　国際連盟事務次長になったのも，後藤と欧州視察に行ったのがきっかけだという。二人の親密ぶりは「…ゆえにわが輩も，この夫婦（後藤夫妻）に対して何の隠すこともしなかった。…他人に語らぬことも，この二人には遠慮なく告げた。かつ秘密を告げてもわが輩には何の心配もなかった」という記述からも窺える；『偉人群像』参照。

(37)　本書は新渡戸が東京帝大農家大学教授を兼任しながら一高校長を務めていたときに『実業之日本』という雑誌に連載した文章をまとめたもので，特に働く階層の青年たちや一般の人々の意識の革新に資さんとして，誰にでもわかるようなやさしい表現で書かれたものだという。

(38)　晩年，1932 年第一次上海事変の直後，新渡戸は国内の軍閥を批判すると同時に，反日感情を緩和するためアメリカに渡り，日本の立場を訴えるが，満州国建国と時期が重なったこともあって，アメリカの友人から反発を受け，失意の日々だったという。翌年日本が国際連盟脱退を表明，その年の秋カナダで開かれた太平洋問題調査会会議に日本代表団団長として出席するため渡加したが，会議終了後倒れ帰らぬ人となる。

(39)　『拓殖大学百年史　学校編　告辞』参照

(40)　特に三人の青年期に共通してみられる，決意したら何を押してでも行うという実行力や様々な挫折を乗り越えていく姿からは，並々ならぬ意志の強さを感じる。新渡戸がいう個としての強さは三人に持ち合わせていた重

要な素質だったかと思う。

参考文献

千葉功 2012；『桂太郎 ── 外に帝国主義，内に立憲主義』中公新書
越澤明 2011；『後藤新平 ── 大震災と帝都復興』ちくま新書
柴崎由紀 2013；『新渡戸稲造ものがたり ── 真の国際人　江戸，明治，大正，昭和をかけぬける』銀の鈴社
新渡戸稲造 1911/2017；『修養』角川文庫
新渡戸稲造 1931;『偉人群像』実業之日本社
徳富蘇峰 1893/2018；『吉田松陰』岩波文庫
黄文雄 2012;『中学生に教えたい　日本と中国の本当の歴史』徳間書店
『拓殖大学百年史　明治編』2011
『拓殖大学百年史　大正編』2011
『拓殖大学百年史　学校編　告辞』2011
『詳説世界史 B　改訂版』2017，山川出版社

（原稿受付　2019 年 6 月 27 日）

拓殖大学研究所紀要投稿規則

（目的）

第１条　拓殖大学（以下，「本学」という。）に附置する，経営経理研究所，政治経済研究所，言語文化研究所，理工学総合研究所及び人文科学研究所（以下，「研究所」という。）が刊行する紀要には，多様な研究成果及び学術情報の発表の場を提供し，研究活動の促進に供することを目的とする。

（紀要他）

第２条　研究所の紀要は，次の各号のとおりとする。

⑴　経営経理研究所紀要『拓殖大学　経営経理研究』

⑵　政治経済研究所紀要『拓殖大学論集　政治・経済・法律研究』

⑶　言語文化研究所紀要『拓殖大学　語学研究』

⑷　理工学総合研究所紀要『拓殖大学　理工学研究報告』

⑸　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』

２　研究所長は，次の事項について毎年度決定する。

⑴　紀要の『執筆予定表』の提出日

⑵　投稿する原稿（以下，「投稿原稿」という。）及び紀要の『投稿原稿表紙』の提出日

⑶　投稿原稿の査読等の日程

（投稿資格）

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

２　研究所の編集委員会が認める場合には，研究所員以外も投稿することができる。

（著作権）

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

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

ばならない。投稿代表者は，共同執筆者全員の承諾書を投稿する原稿と一緒に研究所に提出しなければならない。

（執筆要領および投稿原稿）

第 5 条　投稿原稿は，研究所の紀要執筆要領の指示に従って作成する。

2　投稿原稿は，図・表を含め，原則として返却しない。

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

（原稿区分他）

第 6 条　投稿原稿区分は，次の表 1，2 のとおり定める。

表 1　投稿原稿区分：経営経理研究所，政治経済研究所，言語文化研究所及び人文科学研究所

⑴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。
⑵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。
⑶抄録	経営経理研究所，政治経済研究所，言語文化研究所，人文科学研究所の研究助成要領第 10 項⑵に該当するもの。
⑷その他	上記区分のいずれにも当てはまらない原稿（公開講座記録等）については，編集委員会において取り扱いを判断する。また，編集委員会が必要と認めた場合には，新たな種類の原稿を掲載することができる。

表 2　投稿原稿区別：理工学総合研究所

⑴論文，⑵研究速報，⑶展望・解説，⑷設計・製図，⑸抄録（発表作品の概要を含む），⑹その他（公開講座記録等）

2　投稿原稿区分は，投稿者が選定する。ただし，紀要への掲載にあたっては，査読結果に基づいて，編集委員会の議を以て，投稿者に掲載の可否等を通知する。

3　紀要への投稿が決定した場合には，投稿者は 600 字以内で要旨を作成し，投稿した原稿のキーワードを 3〜5 個選定する。ただし，要旨には，図・表や文献の使用あるいは引用は，認めない。

4　研究所研究助成を受けた研究所員の研究成果発表（原稿）の投稿原稿区分は，原則として論文とする。
5　研究所研究助成を受けた研究所員が，既に学会等で発表した研究成果（原稿）は，抄録として掲載することができる。

（投稿料他）
第 7 条　投稿者には，一切の原稿料を支払わない。
2　投稿者には，紀要 3 部を贈呈する。
3　投稿者が研究所員の場合には，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。

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

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

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

附　則
この規則は，平成 29 年 4 月 1 日から施行する。

拓殖大学言語文化研究所紀要『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。

⑴	原稿は，　6 月末日締切－ 10 月発行
⑵	原稿は，10 月末日締切－　3 月発行

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，事前に言語文化研究所編集委員会（以下，「編集委員会」という。）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（A4 用紙を使用し，横書き，1 行 33 字× 27 行でプリント）2 部を編集委員会宛に提出する。

⑴　数字は，アラビア数字を用いる。

⑵　ローマ字（及び欧文）の場合は，ダブルスペースで 32 行。1 行の語数は日本語 33 文字分。

⑶　投稿原稿の分量は，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	日本語論文による原稿	20,000 字（1 行 33 字× 27 行）以内	A4 縦版・横書
②	日本語以外の言語による原稿	20,000 字（ダブルスペース，20 枚）以内	

上記分量を超えた投稿原稿は，編集委員会で分割掲載等の制限をおこなうこともある。

投稿者の希望で，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。

⑷　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

⑴　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。

⑵ 投稿原稿の受理日は，編集委員会に到着した日とする。
⑶ 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。
⑷ 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

⑴ 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する。図・表も分量に含める。
⑵ 図および表は，コンピューター等を使って，きれいに作成すること。
⑶ 数式は，専用ソフトを用いて正確に表現すること。

６．注・参考文献

⑴ 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。
⑵ 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研究所に提出する。

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，「拓殖大学機関リポジトリへの公開等の許諾」に捺印し，原稿提出期日までに添付する。

９．原稿の審査・変更・再提出

⑴ 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。
⑵ 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。
⑶ 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。
⑷ 編集委員会は，紀要に掲載しない事を決定した場合は，所長名の文書でその

旨を執筆者に通達する。

⑸ 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，所長の指示に従い，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，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。

附　則

この要領は，平成 29 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（目次掲載順）

阿久津　智（あ く つ・さ と る）外国語学部教授　日本語学

久米井敦子（く め い・あ つ こ）商学部准教授　中国近現代音楽史，中国近現代文学

中村かおり（なかむら・か お り）外国語学部准教授　日本語学

永江　貴子（な が え・た か こ）外国語学部准教授　中国語学，中国語教育

浅井　澄民（あ さ い・すみたみ）外国語学部教授　中国語学，中国語教育

拓殖大学　語学研究　第 141 号 ISSN　No. 1348-8384

2019 年（令和元年）10 月 25 日　印　刷

2019 年（令和元年）10 月 31 日　発　行

編　　集　拓殖大学言語文化研究所編集委員会

編集委員　佐野正俊　末延俊生　平山邦彦　廣澤明彦　藤本淳史　松下直弘
岩崎光一　大野英樹　小林敏宏　永江貴子　村上祐紀　山下哲生
渡邉俊彦

発 行 者　拓殖大学言語文化研究所長　佐野正俊

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 丁目 4 番地 14 号
Tel. 03-3947-7595

印 刷 所　株式会社 外為印刷