

ISSN 1348-8384



小池 和良 教授
松下 直弘 教授

退職記念号

拓殖大学
語学研究

Takushoku Language Studies

2023. 3

No. 148

拓殖大学 語学研究

2023年3月

第148号

目 次

〈退職教員の略歴と業績〉

- 退職のご挨拶……………小池 和良 (i)
退職のご挨拶……………松下 直弘 (xv)

〈論文〉

- 古文敬語の図解……………阿久津 智 (1)
消費文化としての大学生の海外短期留学……………井内 千紗 (29)
英語を専攻する大学生の
非同期型オンライン授業に対する意識と態度……………狩野 紀子 (51)
共感が出来するケアモードのコミュニケーション
—— 読書会の会話録の分析 —— ……………河原 清志 (79)
ドルチェ&ガッバーナのコマーシャルが箸を食器とする
日本人に不快感を与えたとしたらその理由は何か
—— 日本・フランス両国における食文化の歴史的及び
社会的背景からの一考察 —— ……………柴田 恵美 (103)
レポート・ライティングにつなげる
コメントシート活用の実践
—— 評価の有無とフィードバックは
学生の学びにどう影響したのか —— ……………中村かおり (127)
空間前置詞が有する手段の意味と
その意味拡張について……………長縄 祐弥 (159)
否定表現の談話分析
—— 英語の歌詞をデータとして —— ……………山田 政通 (189)
英語の句動詞の記述法について……………渡辺 勉 (223)

〈研究ノート〉

日本の大学における英語の授業で学生の
パフォーマンスに影響を与える諸要因……マーク ハンブリ (265)

語学の授業における IELTS と
アクティブラーニングの統合……クリストファー パイパー (295)

〈調査報告〉

2022 年度前期における中文日訳授業での
翻訳ソフトの誤訳と学生の誤訳の比較……関口 美幸 (309)

〈調査報告・資料〉

中国の SNS 上における言語表現の簡略化現象 ……趙 昕 (343)

〈資料〉

スペイン語の悲しみの表現
— ラウラ・エスキベルとミゲル・デリベスの
作品に見られる llorar と lágrimas ……松下 直弘 (355)

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 … (379)

Contents

〈Profiles and Works of Retired Professors〉

- Retirement Greetings KOIKE Kazumi (i)
Retirement Greetings MATSUSHITA Naohiro (xv)

〈Articles〉

- Illustration of Old Japanese Honorifics AKUTSU Satoru (1)
- Short-term Study Abroad Experience
by Japanese College Students in Perspective
of Consumer Culture INOUCHI Chisa (29)
- Awareness and Attitudes
of University Students Majoring English Language
toward Asynchronous Online Classes KANO Noriko (51)
- Care Mode Communication Bringing about Empathy:
Analysis of a Reading Group's Conversation Transcripts
..... KAWAHARA Kiyoshi (79)
- Pour quelles raisons la publicité de Dolce & Gabbana
a-t-elle donné une sorte de dégoût aux Japonais
qui se servent des baguettes? SHIBATA Emi (103)
- Practice Using Comment Sheets to Link to Report Writing:
How did the availability of evaluations
and feedback affect the students' learning? ... NAKAMURA Kaori (127)
- El uso de "medio" en las preposiciones
espaciales y su extensión NAGANAWA Yuya (159)
- Discourse Analysis of Negative Expressions
in English Lyrics YAMADA Masamichi (189)
- On describing phrasal verbs in English ... WATANABE Tsutomu (223)

〈Study Notes〉

Factors influencing student performance
in Japanese university English classes Mark HANBURY (265)

Integrating IELTS and Active Learning
in the Language Classroom:
A Report on Feedback to the Introduction
of Active Learning and IELTS Training
into *Speak and Write* Courses Christopher PIPER (295)

〈Survey Report〉

Comparison of Mistranslations of Translation Software
and Students' Mistranslations
in Chinese-to-Japanese Translation Class
in the First semester of 2022 SEKIGUCHI Miyuki (309)

〈Survey Report and Material〉

On the shorter and simpler coding
of linguistic expressions observed
on SNS in China ZHAO Xin (343)

〈Material〉

Expresiones de tristeza en español:
《llorar》 y 《lágrimas》 en las obras
de Laura Esquivel y Miguel Delibes MATSUSHITA Naohiro (355)

Submission of Manuscript

Instructions for Contributors



拓大での 12418 日

小 池 和 良

僕が専任講師として本学に着任したのは平成元年の4月1日。34年前の桜が満開の土曜日、まさに花見日和の日でした。36歳の新米教師の僕は、新入生同様、期待半分、不安半分で拓大での教員生活を始めます。

着任時のスペイン語学科には学部長の浦和先生、飯野先生、ナバーロ先生、ベナビデス先生、松下先生、安富先生、また政経学部のスペイン語専任教員である宮本先生がおられました。同学科では毎週水曜に、専任・非常勤の教員が一同に会して昼食をとる決まりがありました。この昼食会は学科創設当時からの慣例で、親睦を図る場であると同時に、様々な情報交換の場でもありました。学科内の雰囲気はリベラルで家庭的、僕は先生たちの輪にすぐに溶け込むことができました。

現在のA館の教室は冷暖房完備でPCもモニターもある立派なものです。が、当時は教卓と黒板だけで、冷房もないまさに昭和の教室でした。当然、僕も板書と語りという古典的な授業をしていました。酷暑の中での定期試験監督はかなりの重労働でした。教室のドアと窓を全開にするものの、それでも滴る汗をタオルで拭きながら試験問題に取り組んでいた学生たちの姿が思い出されます。今は昔のなつかしい光景です。

最初の15年間は、授業と研究にのみ没頭できる貴重な時間を頂戴しましたが、その後は今日まで様々な学内業務を担当するようになりました。

それまでの僕は、大学が自由な教育、研究の場であり続け、学生や教職員が快適に過ごせるために、かくも多くの複雑極まりない仕事がなされているとは知りませんでした。自分が若かった頃、先輩の先生方がこのような業務を担ってくれたおかげで、時間を自由に使うことができたのだと思い知った次第です。

思うに同僚の先生方、役職については学務課、入学課、電算課などの様々な部署の職員の方たちに助けられて過ごした34年でした。ここ数年、新入生たちの中に、教え子の子供たちがいることを知り、過ぎ去った月日(12418日)を実感しています。悲しいこともありました。ゼミの卒業生だった優秀な二人の若者の早世です。退職に際し、改めて後藤亜希子さんと佐々木圭介君のご冥福を祈りたいと思います。

大学だけではなく、日本・世界を取り巻く状況は今後益々厳しくなることが予想されますが、その困難の中での卒業生の活躍と、彼らの礎である拓大の発展を心より願ってやみません。

経 歴

1952年12月10日生

学 歴

- 1975年3月 青山学院大学文学部フランス文学科卒業（文学士）
- 1984年4月 東京外国語大学外国語学研究科ロマンス系言語専攻スペイン語学修士課程入学
- 1986年3月 東京外国語大学外国語学研究科ロマンス系言語専攻スペイン語学修士課程修了（文学修士）
- 1995年10月 スペイン国立通信教育大学 (Universidad Nacional de Educación a Distancia) 文献学部スペイン語・一般言語学科博士課程入学
- 2000年10月 スペイン国立通信教育大学 (UNED) 文献学部スペイン語・一般言語学科博士課程修了 Doctor en Filología（文献学博士）

職 歴

- 1980年2月 アスナーレス工業株式会社 (Industrial Electrónica Aznares, S.A.) (旧スペイン・サンヨー株式会社) スペイン語翻訳者採用
- 1983年8月 アスナーレス工業株式会社退職
- 1986年4月 青山学院大学文・法・経営・国際政治経済学部非常勤講師（～1989年3月）
- 1987年4月 東京大学教養学部非常勤講師（～1994年3月）
- 1986年4月 中央学院大学法・商学部非常勤講師（～1988年3月）
- 1986年4月 日本大学生産工学部非常勤講師（～1988年3月）
- 1988年4月 明治学院大学文・社会・経済・国際学部非常勤講師（～1991年3月）
- 1988年4月 中央大学経済学部非常勤講師（～1997年3月）

- 1989年4月 拓殖大学外国語学部専任講師
1992年4月 拓殖大学外国語学部助教授
1997年4月 チリカトリック大学文学部言語学科客員研究員（～1998年
3月）
2000年4月 拓殖大学外国語学部教授（2023年3月退職）

教育研究業績一覧

【著書】

- （単著）『スペイン語会話（中南米）初級』（監修者 原誠）
1989年8月 東京外国語センター
- （単著）『スペイン人が日本人によく聞く100の質問』
1989年1月 三修社
- （共著）『スペイン語を学びましょう』
1996年4月 朝日出版社
- （単著）*Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*
2001年12月 アルカラ大学・拓殖大学
- （単著）『多国籍スペイン語入門』
2002年2月 同学社
- （単著）『スペイン語作文の方法（構文編）』
2002年11月 第三書房
- （共編）『ポケットプログレッシブ西和・和西辞典』
2003年11月 小学館
- （共著）『太郎と学ぶスペイン語（Cara o cruz. Versión madrileña）』
2004年4月 朝日出版社
- （共訳編）『スペイン語会話クイックレファレンス』
2004年8月 第三書房

(共同執筆) 『クラウン西和辞典』

2005年2月 三省堂

(単著) 『スペイン語作文の方法 (表現編)』

2006年9月 第三書房

(共編) 『小学館和西辞典』

2014年2月 小学館

【学位論文】 (すべて単著, 該当頁省略)

Verbos preposicionales españoles 修士論文 (東京外国語大学) 1986年

Colocaciones léxicas en el español actual: análisis formal y léxico-semántico 博士論文 (スペイン国立通信教育大学) 2000年

【研究論文】 (すべて単著, 該当頁省略)

1987年 「間接補語として機能する無生名詞を導く動詞」 『スペイン語学研究』 (2)

1988年 「叙述補語の範囲」 *Hispánica* (32)

«Verbos preposicionales españoles y su alcance», 『スペイン語学研究』 (3)

1989年 「過去に立てた予定を示す未完了過去」 『スペイン語学研究』 (4)

1990年 「中性定冠詞 'lo' の周辺の用法」 『語学研究』 (61)

「直接補語と前置詞」 『拓殖大学論集』 (183)

「Suplemento と aditamento の境界」 『語学研究』 (62)

1991年 «Estructuras sintácticas de las locuciones verbales en español (1)», 『語学研究』 (64)

«Las locuciones verbales en español: S+V+CD+CI (= a+Sustantivo)», *Hispanica* (35)

«Estructuras sintácticas de las locuciones verbales en español

- (2)», 『語学研究』 (65)
「制限用法における前置詞 + que と前置詞 + el que」『語学研究』
(67)
- 1992年 «Locución verbal y verbo compuesto», *Hispánica* (36)
- 1993年 «Caracterización y estructuras del verbo compuesto», *Hispánica*
(37)
「対格中性代名詞 lo の機能」『語学研究』 (71)
«“dar” como verbo soporte», *Actas del III Congreso de Hispanistas de Asia*
- 1994年 «Construcciones del verbo soporte *andar*+sintagma preposicional», Endruschat, A. *et al.* (eds.), *Verbo e estruturas frásicas. Actas do IV Colóquio Internacional de Linguística Hispânica de Leipzig*,
「《dar》+《vuelta》をめぐって」『語学研究』 (75)
「感情名詞のコロケーター：日本語とスペイン語の場合」『語学研究』 (77)
- 1995年 «Verbos soporte con valor aspectual», *Hispánica* (39)
- 1996年 «Atributos preposicionales en español», 『語学研究』 (93)
«Verbos colocacionales en español», *Hispánica* (40)
«Verbos funcionales en español», 『原誠教授退官記念論文集』
- 1997年 «Valores funcionales de las locuciones prepositivas en español»,
Onomázein (2)
- 1998年 «Algunas observaciones sobre colocaciones sustantivo-verbales»,
G. Wotjak (ed.), *Estudios de fraseología o fraseografía del español actual*, Frankfurt/Madrid: Vervuert/Iberoamericana
«Notas sobre las locuciones en el español de Chile. Locuciones de Chile (1)», 『語学研究』 (88)

- «Valores funcionales de *como* preposicional», 『語学研究』 (89)
- 1999年 «Evolución de las locuciones usadas en Chile: Locuciones de Chile (2)», *Hispánica* (43)
- «Locuciones con el “*como*” comparativo», 『語学研究』 (92)
- 2000年 «Estado actual de algunas locuciones verbales en el español de Chile. Locuciones de Chile (3)», 『語学研究』 (95)
- «Adjetivos intensificadores: Adjetivos funcionales y funcionalización de adjetivos léxicos», G. Wotjak (ed.), *En torno al sustantivo y adjetivo en el español actual*, Frankfurt/Madrid: Vervuert/Iberoamericana.
- «Funcionalización del adjetivo», 『スペイン語学研究』 (15)
- «Algunas observaciones sobre especializaciones dependientes», *Actas del XI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina*, tomo I
- 2001年 «Variación fraseológica del español», *Actas del VII Simposio Internacional de Comunicación Social*
- 2002年 «Comportamientos semánticos en las colocaciones léxicas», *Lingüística española actual*, 24 (1)
- 2003年 «Sustantivos ligeros», *Moenia* (9)
- «Las unidades fraseológicas del español su distribución geográfica y variantes diatópicas», *Epos: Revista de filología* (19)
- «Régimen preposicional del adjetivo en español», 『語学研究』 (104)
- 2004年 「スペイン語の前置詞支配」 『スペイン語学論集』 くらしお出版
- «Homonymia fraseológica en español», 『語学研究』 (106)
- 2005年 「スペイン語の分析型述部と統合型述部 – hacer un viaje と viajar

- の場合」『語学研究』(109)
«Colocaciones metafóricas», *Estructuras léxicas y estructura del léxico*, Frankfurt: Peter Lang
- «Colocaciones complejas en el español actual», R. Almela, E. Trives y G. Wotjak (eds.). *Fraseología contrastiva con ejemplos tomados del alemán, español, francés e italiano*
- 2006年 «Productividad fraseológica», 『語学研究』(113)
- 2007年 «Relaciones paradigmáticas y sintagmáticas de las locuciones verbales en español», *Vernetzungen: Bedeutung im Wort, Satz und Text. Festschrift für Gerd Wotjak zum 65. Geburtstag*, Frankfurt: Peter Lang
- 2008年 «Locuciones verbales con base colocacional», *Revista de filología* (Univ. de La Laguna) (26)
«Colocaciones atípicas», *Lingüística española actual* 30(1)
「スペイン語の非人称構文 «haber que+不定詞」における不規則な一致」『語学研究』(118)
«Reflexiones sobre la construcción tener+participio+infinitivo: *Te tengo prohibido fumar* y *Tengo prohibido fumar*», 『語学研究』(119)
- 2009年 «Las locuciones nominales del español», 『拓殖大学語学研究』(121)
- 2011年 «Tipología de las colocaciones verbonominales: De las colocaciones a las locuciones verbales», 『拓殖大学語学研究』(125)
- 2012年 «Colocaciones complejas metafóricas», A.Pamies, J.M. Pazos Breña, L. Luque Nadal (eds.), *Phraseology and Discourse Cross Linguistic and Corpus-based Approaches*,

Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

- 2015年 «Reflexiones sobre las colocaciones verboadjetivales», 『拓殖大学語学研究』 (133)
- 2017年 «Doble vínculo léxico en algunas colocaciones verbonominales», *Hispánica* (61)
- 2019年 «Nominalizaciones de las colocaciones complejas verboadverbiales», 『拓殖大学語学研究』 (140)
- 2020年 「スペイン語の動物名詞の比喩的用法における文法性についての考察」 『拓殖大学語学研究』 (142)
- 2022年 「スペイン語の形容詞慣用句 ‘sano y salvo’」 『拓殖大学語学研究』 (146)

* 論文データの詳細は以下の URL を参照のこと

<https://researchmap.jp/read0026111>

【研究ノート・資料】

- 2001年 「日本語の強調表現」 『語学研究』 (97)
- «Verbos preposicionales en español (1) S+V+prep.+SN» 『語学研究』 (98)
- 2002年 «Verbos preposicionales en español (2) S+V+prep.+SN/
S+V+SN+prep.+SN» 『語学研究』 (100)
- 2003年 «Verbos preposicionales en español (3) S+V+SN+prep.+SN» 『語学研究』 (102)

【研究発表】

- 1989年7月 「直接補語と前置詞」 (第9回スペイン語学夏期セミナー)
- 1990年12月 「動詞慣用句 S+V+CD+CI」 (日本イスペインヤ学会第36回大会) (清泉女子大学)

- 1991年8月 「関係詞の制限用法における「前置詞+que」と「前置詞+el que」の使い分けの原則」(第11回スペイン語学夏期セミナー)
- 1991年10月 「動詞慣用句と複合動詞」(日本イスパニヤ学会第37回大会)(神戸市外国語大学)
- 1992年7月 「対格中性代名詞 «lo» の機能」(第12回スペイン語学夏期セミナー)
- 1992年11月 「複合動詞の構造」(日本イスパニヤ学会第38回大会)(神田外国語大学)
- 1993年1月 «'dar' como verbo soporte» (第3回アジアイスパニスタ国際学会)(清泉女子大学)
- 1993年7月 «En torno a la expresión 'dar'+'vuelta' » (第13回スペイン語学夏期セミナー)
- 1993年11月 «Construcciones del verbo soporte «andar»+sintagma preposicional» (第4回スペイン語学国際シンポジウム)(ライプチヒ大学)
- 1994年7月 «Colocadores compatibles con sustantivos que expresan sentimientos» (第14回スペイン語学夏期セミナー)
- 1994年10月 «Verbos soporte con valor aspectual» (日本イスパニヤ学会第40回大会)(上智大学)
- 1995年10月 «Sobre las colocaciones sustantivo-verbales en español: Caracterización y sus problemas» (日本イスパニヤ学会第41回大会)(大阪外国語大学)
- 1996年7月 «Algunas observaciones sobre especializaciones dependientes» (第11回ラテンアメリカ言語学・文献学国際学会)(ラス・パルマス大学)
- 1996年7月 «Colocaciones sustantivo-verbales: Caracterización de los verbos y algunos comportamientos léxicos» (第11回ラテン

アメリカ言語学・文献学国際学会ワークショップ)(ラス・パ
ルマス大学)

1996年10月 «Análisis sintáctico y semántico de locuciones prepositivas
en español» (日本イスペインヤ学会第42回大会)(神奈川大学)

1997年10月 «Notas sobre las locuciones en el español de Chile» (チリ言
語学会第12回大会)(テムーコ大学, チリ)

1998年8月 «Funcionalización de los adjetivos léxicos» (第18回スペイン
語学夏期セミナー)

1998年10月 «Adjetivos intensificadores: adjetivos funcionales y
funcionalización de adjetivos léxicos» (第5回スペイン語学
国際シンポジウム)(ライプチヒ大学)

2001年10月 «Sustantivos ligeros» (日本イスペインヤ学会第47回大会)(天
理大学)

2003年10月 «Colocaciones complejas en el español actual» (第6回スペ
イン語学国際シンポジウム)(ライプチヒ大学)

2009年10月 「スペイン語の名詞慣用句」(日本イスペインヤ学会第55回大会)
(静岡県立大学)

2010年7月 «Colocaciones complejas metafóricas» (ヨーロッパフレイジ
オロジー学会グラナダ大会)(グラナダ大学)

2011年3月 「スペイン語のコロケーションのタイポロジー: コロケー
ションから慣用句へ」(フレイジオロジー研究会第3回例会
(国際大会))(関西学院大学)

2021年10月 「形容詞慣用句 ‘sano y salvo’」(日本イスペインヤ学会第67回
大会)(明治大学)

【講 演】

1995年10月 「スペイン語の世界」明治学院大学主催「横浜市民講座」

- 1997年10月 «Introducción a la lengua japonesa para chilenos» (チリ人のための日本語入門) 日智修好百周年記念講演会 (サンチアゴ・デ・チリ)
- 1997年10月 «Colocaciones sustantivo-verbales en español y algunas observaciones» (アルゼンチン共和国サルタ大学主催講演会)
- 1997年10月 «Enseñanza del español en Japón» (アルゼンチン共和国サルタ大学主催講演会)
- 2005年4月 «Colocaciones metafóricas» マドリード自治大学主催「語彙的構造と語彙の構造」国際シンポジウム
- 2005年4月 «Fraseología y gramática» マドリード自治大学主催「語彙的構造と語彙の構造」国際シンポジウムにおけるパネルディスカッションのパネリスト
- 2007年4月 «De los compuestos a las locuciones» ラ・ラグーナ大学主催「第2回慣用句論専門セミナー」におけるパネルディスカッションのパネリスト
- 2007年4月 «Locuciones verbales con base colocacional» ラ・ラグーナ大学主催「第2回慣用句論専門セミナー」
- 2013年11月 「日本語話者がスペイン語で書くために——構文演習とコミュニケーション——」関西外国語大学イベロアメリカ研究センター主催「スペイン語教授法研究会」

【学会・学術団体等の活動】

- 1998年4月～2002年3月 日本イスパニヤ学会 理事
- 1999年4月～2002年3月 日本イスパニヤ学会 会計委員
- 2012年4月～2016年3月 日本イスパニヤ学会 理事
- 2014年4月～2016年3月 日本イスパニヤ学会 機関誌編集委員会 (委員長)

【社会活動等】

- 1991年7月～1991年9月 NHK ラジオスペイン語講座 応用編 講師
- 1992年4月～1992年9月 NHK ラジオスペイン語講座 入門編 講師
- 1993年4月～1995年3月 NHK テレビスペイン語会話 監修
- 1995年4月～1995年9月 NHK ラジオスペイン語講座 入門編 講師
- 1997年4月～1997年6月 NHK ラジオスペイン語講座 応用編 講師
- 1999年4月～1999年9月 NHK ラジオスペイン語講座 入門編 講師
- 2002年4月～2002年6月 NHK ラジオスペイン語講座 応用編 講師
- 2009年2月～
スペイン科学技術革新省・プロジェクト評価庁
(Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva)
の専門家(プロジェクト評価委員)(現在に至る)
- 2011年4月～2011年9月 NHK ラジオ「まいにちスペイン語」講師



拓殖大学と私

松 下 直 弘

1981年4月、拓殖大学入学式の朝、高尾駅を出てキャンパスに向かった私は、かなり緊張していたと思う。入学式と同じ日に教員の辞令交付式が行われたので、私も新入生のひとりになった気分だった。教員としての経験が浅く、研究実績もまだ皆無に近かった私は、その後も大きな不安を抱えながら通勤したが、不思議なことに、月日が経つにつれ、その不安も少しずつ解消していった。親切に指導してくださった諸先生、それに気さくで面倒見がいい事務職員の方々のお陰である。会議や研究会に参加すれば、他学部の先生方にも教えを請うことができた。そこには、学部や専門分野を越えた自由な空気が流れていて新鮮だった。いくら教えられても、何度やっても新人のままだったのは、入試業務である。それでも、回を重ねるごとに、自分も大学の一員だという思いは強まった。入試業務自体は大変だったが、普段あまり顔を合わせる事のない人たちと親しくなる良い機会だった。

「少年老い易く学成り難し」という言葉を初めて聞いたのは中学1年のときだったかと思う。65歳を過ぎた頃から、この言葉がときどき頭に浮かぶようになった。元来怠け者の私には、いつになっても大論文など書けるわけがなく、気がついたときには、退職の日が間近に迫っていた。『語学研究』、『大学論集』、『日本文化』、『海外事情研究所報告』などに投稿し

たものを久しぶりに手に取って気づくのは、「研究ノート」の多さである。これが自分の性分に一番合っていたようで、30代や40代の頃に書いた「研究ノート」のテーマには、今でも愛着がある。私が追い求めたテーマは、第一に「メキシコの作家ルルフォの文体」、第二が「メキシコをはじめ、アメリカ大陸のあちこちに伝わるラ・ジョローナ（泣き女）の伝承」、第三が「スペイン語で綴られた旅行記の内容とその表現方法」である。

私がここまで歩んでこられたのは、寛大な教職員の皆さんに支えていただいたからであるが、もうひとつ忘れられないのは、心優しい学生たちに出会えたことである。自分の生き方に悩んだこともあったが、学生が一瞬見せてくれた目の輝きと温かい一言で、私は救われた思いになり、教員を続けることができた。

こうした様々な人と出会う機会を提供してくれた拓殖大学に、心から感謝します。

生年と出身地

1953年、愛知県豊橋市で生まれる。

学 歴

1971年4月 上智大学外国語学部イスパニア語学科入学

1975年3月 上智大学外国語学部イスパニア語学科卒業（文学士）

1975年4月 上智大学大学院外国語学研究科言語学専攻修士課程入学

1976年～1977年 メキシコに留学

1978年3月 上智大学大学院外国語学研究科言語学専攻修士課程修了（文学修士）

1978年～1980年 スペインに留学

職 歴

1981年4月 拓殖大学外国語学部スペイン語学科助手

1982年4月 拓殖大学外国語学部スペイン語学科専任講師

1986年4月 拓殖大学外国語学部スペイン語学科助教授

1994年4月 拓殖大学外国語学部スペイン語学科教授

【著 書】

『中南米伝説の旅』花伝社 1991年

『ゆかいな男と女——ラテンアメリカ民話選』花伝社 2000年

『やさしく読めるスペイン語の昔話』NHK出版 2013年

『続 やさしく読めるスペイン語の昔話』NHK出版 2015年

【訳 書】

ラウラ・ガジェゴ『漂泊の王の伝説』（単訳）偕成社 2008年

ラウラ・ガジェゴ『この世のおわり』（単訳）偕成社 2010年

エドゥアルド・メンドサ『奇蹟の都市』（共訳）国書刊行会 1996年（第3章・第6章・第7章を担当）

『現代メキシコ詩集』（共訳）土曜美術社 2004年（アドルフォ・カスタンニオンおよびコラル・プラーチョの作品 pp. 126-139 を担当）

アルトゥロ・ラモネダ編著『ロルカと二七年世代の詩人たち』（共訳）土曜美術社 2007年（エミリオ・ブラドスの作品 pp. 201-220 を担当）

【研究業績】（論文・研究ノート・資料など）

El lenguaje de Juan Rulfo: Análisis lingüístico de su obra 『語学研究』29号, pp. 59-79, 1982年

スペインの児童文学——アナ・マリア・マトゥーテの作品をめぐって——『拓殖大学論集』136号, pp. 41-53, 1982年

アナ・マリア・マトゥーテ論——『アルテミラ物語』の世界——『拓殖大学論集』141号, pp. 1-15, 1983年

フワン・ルルフォの作品に見られる一貫性——「休みなく移動し続けるもの」のイメージ——『拓殖大学論集』145号, pp. 75-91, 1983年

フワン・ルルフォの作品におけるメキシコ——20世紀前半の農民の姿を中心として——『海外事情研究所報告』18号, pp. 139-143, 1984年

小説の中の音と静寂——フワン・ルルフォの聴覚の世界——『拓殖大学論集』149号, pp. 615-631, 1984年

メキシコ・ノルウェー比較文学の試み——ルルフォの作品に見られるビョルンソンの影響——『拓殖大学論集』151号, pp. 23-33, 1984年

アンデルセンと2人のスペイン作家 『拓殖大学論集』157号, pp. 55-64, 1985年

文学と民間伝承——フワン・ルルフォの作品に見られる「ジョローナ」の伝説——清水憲男編『ラテンアメリカ——歴史のなかの文学』（上智大学イベロアメリカ研究所）所収, pp. 41-51, 1989年

- フワン・ルルフォの短編「マカリオ」の中の主要なイメージ 『語学研究』
59号, pp. 59-72, 1989年
- ルルフォの推敲の跡——短編「土地をくれた」の場合—— 『拓殖大学論
集』181号, pp. 161-169, 1989年
- ルルフォの推敲の跡(2)——短編「マカリオ」の場合—— 『拓殖大学論
集』183号, pp. 141-149, 1990年
- ルルフォの文体——2つの短編小説に見られる繰り返しの技法 『語学研
究』63号, pp. 1-20, 1990年
- 102年前の児童文学雑誌——イスポノアメリカの子ども向け雑誌『黄金時
代』—— 『拓殖大学論集』190号, pp. 377-384, 1991年
- 現代ペルーの児童文学——ヘスス・カベル著『ペルーの児童文学』から読
み取れるもの—— 『拓殖大学論集』193・194合併号, pp. 275-282,
1991年
- ハビエル・ビジャファニエ著『アラゴンの道で聞いた話』 『語学研究』
68号, pp. 177-180, 1992年
- アナ・マリア・マトゥーテの文体 『語学研究』69号, pp. 81-88, 1992年
- テレサ・デ・ラ・パラの作品における日本 『拓殖大学論集』200号,
pp. 151-158, 1992年
- ルルフォの小説作法 『拓殖大学論集』204号, pp. 35-44, 1993年
- テレサ・デ・ラ・パラの紀行文の文体 『語学研究』73号, pp. 89-98,
1993年
- エンリケ・ゴメス・カリーリョ著『勇猛にして優しき日本』 『日本文化』
13号, pp. 147-153, 1993年
- スペインにおける日本文学を受容 『日本文化』16号, pp. 51-58, 1994年
- 「松山鏡」のスペイン語訳をめぐって 『日本文化』18号, pp. 13-23, 1995年
- 計量言語学的に見たルルフォの短編小説(1) 『語学研究』81号, pp. 1-16,
1996年

- オルテガとルルフォをめぐって 『語学研究』84号, pp. 141-166, 1997年
- ルルフォの作中人物たちに見られるコミュニケーションの形 『語学研究』
92号, pp. 211-227, 1999年
- La Lloronaをめぐって——ラテンアメリカの伝承・民謡に現われる語彙に
関する一考察—— 『語学研究』93号, pp. 207-222, 2000年
- メキシコ系アメリカ人作家の作品に見られるジョローナの伝説 『語学研
究』96号, pp. 205-218, 2001年
- ルルフォの作品に見られる「眠り」と「夢」 『語学研究』100号, pp. 89-
104, 2002年
- サアグンからルルフォへ 『語学研究』104号, pp. 179-194, 2003年
- ピカレスク小説を超えて——エドゥワルド・メンドサ著『奇蹟の都市』に
描かれたオノフレ・ボウビラの人間像—— 『人文・自然・人間科学
研究』13号, pp. 77-101, 2005年
- ルルフォの書簡集——フィクションとノンフィクションの間で—— 『人
文・自然・人間科学研究』15号, pp. 55-68, 2006年
- 1960年代に来日した二人の旅人——ホセ・マリア・ヒロネーリャとアタワ
ルバ・ユパンキ—— 『人文・自然・人間科学研究』17号, pp. 68-94,
2007年
- スペイン語圏の文学作品に描かれた蛇とドラゴン 『人文・自然・人間科
学研究』20号, pp. 51-87, 2008年
- ルルフォの作品に見られるしぐさと顔の表情 『人文・自然・人間科学研
究』24号, pp. 44-68, 2011年
- ルルフォの作品に描かれた「泣くしぐさ」 『語学研究』126号, pp. 45-65,
2012年
- サアグンの文体について——メキシコの伝承に見られる感情表現——
『語学研究』128号, pp. 117-133, 2013年
- ムラータ・デ・コルドバの伝説をめぐって——その歴史的背景—— 『人

文・自然・人間科学研究』33号, pp. 76-83, 2015年

Kimono か quimono か — 「着物」のスペイン語表記をめぐって — 『語学研究』140号, pp. 219-235, 2019年

スペイン語の musmé をめぐって 『語学研究』146号, pp. 307-326, 2022年

【社会活動】 (ラジオ番組・講演など)

1985年7月～1985年9月 NHK ラジオ「スペイン語講座 応用編」講師

1987年4月～1987年9月 NHK ラジオ「スペイン語講座 入門編」講師

1988年10月～1989年3月 NHK ラジオ「スペイン語講座 入門編」講師

1993年1月～1993年3月 NHK ラジオ「スペイン語講座 応用編」講師

1995年12月 NHK ラジオ「文化セミナー」講師

2002年3月 「中南米の神話・伝説・民話」さいたま市立浦和中央公民館での講演

2002年9月～2002年10月 NHK ラジオ教養選集「ラテンアメリカの神話と伝承」講師 (1995年12月放送のラジオ「文化セミナー」の再放送)

2007年12月 「スペイン児童文学の魅力」日本スペイン協会での講演

2008年6月 「スペイン児童文学の流れ」セルバンテス懇話会(京都外国語大学)での発表

2011年4月 「日本とスペイン語圏の昔話の比較」大倉精神文化研究所での講演

2020年10月～2021年3月 NHK ラジオ「まいにちスペイン語 中級編」講師

〈論 文〉

古文敬語の図解

阿久津 智

要 旨

本稿では、市販の教材類で古文の敬語がどのように図解されているかを概観し、それぞれの図解にどのような敬語のとらえ方が反映されているかを探るとともに、古文を読むことを考えた場合、どのように図解すれば敬語がとらえやすくなるのかについて検討し、その結果に基づく図解法を試みた。その図解法において重視した点は、(1)身分の上下や敬語の使い方に合わせて、関係する人物を上下に配置すること、(2)敬意の対象となる人物を、話し手の上位に配置することである。(1)は、身分の上下が敬語の使用に反映することを示すためであり、(2)は、どの人物に敬語を使うか（上位に待遇するか）を示すためである。

キーワード：敬語，図解，尊敬語，謙讓語，丁寧語

1. はじめに

本稿では、古文や古典文法の教材・参考書・辞書など（以下「教材類」）における敬語の図解について、考えていく。

まず、市販の教材類で古文（古典文法）の敬語がどのように図解されているかを概観し（2節）、次に、それぞれの図解にどのような敬語のとらえ方（敬語論・敬語観）が反映されているかを探るとともに、古文を読むことを考えた場合、どう図解すれば敬語がとらえやすくなるのかについて検討し（3節）、最後に、その結果に基づく図解法を示してみたい（4節）。

2. 教材類における敬語の図解

敬語の図解というのは、たとえば、次のようなものである（図1）。

これは、高等学校国語科用教科書（『国語総合』教育出版 2020: 277）に載っている、「三つの敬語」（尊敬語・謙讓語・丁寧語）を示した図である。

真ん中の△は、言語によるコミュニケーションを成立させる3つの要素（中村ほか 2002: 389-390）、すなわち、「話し手（書き手）」、「聞き手（読み手）」、「話題」を結んでいる。その上の□は「話題」（話の内容）で、そこには、「動作」（例：「見る」）を行う「主体」（為手）、その「動作」を受ける「客体」（受け手）、「動作」の方向を示す矢印が描かれている。①～③の矢印付きの破線は、「話し手（書き手）からの敬意の方向」で、それぞれ、①話し手（書き手）から主体への敬意、②話し手（書き手）から

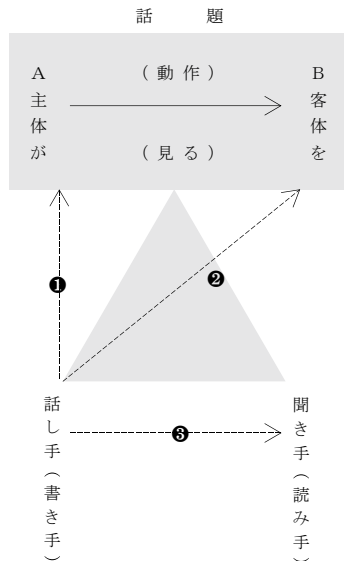


図1 3つの敬語の図示

客体への敬意, ③話し手（書き手）から聞き手（読み手）への敬意, を表している。それぞれの敬語表現が, ①尊敬語（為手尊敬）, ②謙讓語（受手尊敬）, ③丁寧語（聞き手尊敬）となる。

この教科書には, 次のような例文が挙げられている。下線部は, それぞれ, ①尊敬語, ②謙讓語, ③丁寧語の補助動詞である。

- ① (A が B を) 見給ふ。
- ② (A が B を) 見奉る。
- ③ (A が B を) 見侍り。

図1では, 尊敬語・謙讓語・丁寧語が1つの図にまとめられているが, 教材類では, これらは別々に図解されることが多い。ただし, その基本となっているのは, ほぼ図1のような形である。

多くの教材類における敬語の図解には共通点が見られる。参照した教材類（敬語の図解のあるもの）に共通するのは, 以下の点である（参照した教材類は, 稿末に挙げる）。

- (a) 敬語は, 基本的に, 尊敬語・謙讓語・丁寧語の3種類に分けられている。
- (b) 話題（吹き出し）の下に, 話し手（書き手）が描かれている。
- (c) 話し手（書き手）から敬意の対象に向けた「敬意」の線が描かれている。
- (d) 尊敬語では, 話題（吹き出し）の中に, 動作を行う人（主体）が描かれている。
- (e) 謙讓語では, 話題（吹き出し）の中に, 動作を行う人（主体）と動作を受ける人（客体）が描かれ, 主体から客体に向けて動作の方向を示す線が描かれている。

(f) 丁寧語では、話題（吹き出し）の下に、聞き手（読み手）が描かれている。

以上の最小限の要素だけを図示すると、図2のような図解になる（左右が逆になることもある。矢印付きの破線は敬意の向かう先を示す。「話し手」は、書き手を含み、「聞き手」は、読み手を含む。語の例を「」で載せる。以下同じ）。

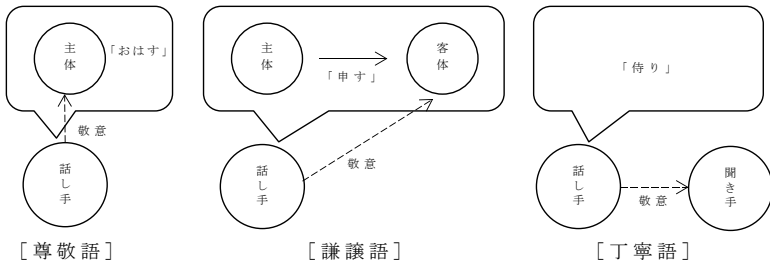


図2 敬語の図解（最小限の要素）

一方、教材類によって異なる点については、主なものを個別に見ていきたい（図2と異なるものを挙げる。教材類には、人物を平安貴族などのイラストで示しているものもあるが、ここでは単純化して示す）。

(A) 尊敬語と謙譲語の図に聞き手を入れる。

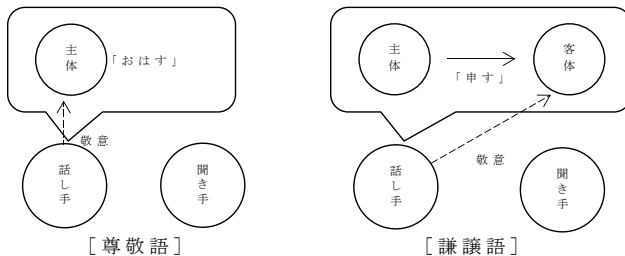


図3 聞き手を入れた尊敬語・謙譲語の図

尊敬語と謙讓語の図に聞き手を入れているものは多い。話し手と聞き手との間に「伝達」の矢印線を入れているものもある。その場合、主体から客体に向かう線に「動作」と書かれ、話し手から聞き手に向かう線に「伝達」と書かれることが多い（北原 1992, 中村 1992, 沖森 2012）。

(B) 尊敬語の図に客体を入れる。

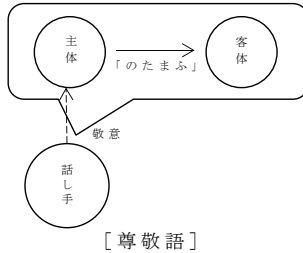


図4 客体を入れた尊敬語の図

尊敬語の図に客体を入れているものは多い。主体を上位に、客体を下位に位置づけている図もある（田辺 1986, 荻野 2010）。

(C) 謙讓語の図で、客体と主体との位置関係を上下にする。

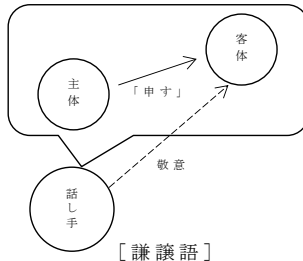


図5 客体と主体とを上下（斜め上下）にした謙讓語の図

客体と主体とを上下に配置しているものは、以下に述べる (E) の形を

除くと、多くはない（林・安藤 2017）。

(D) 丁寧語の図で、話し手と聞き手との位置関係を上下にする。

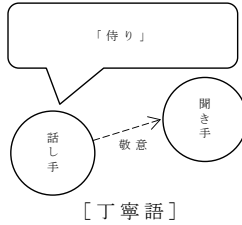


図6 聞き手と話し手とを上下（斜め上下）にした丁寧語の図

話し手と聞き手とを上下に配置しているものは、それほど多くはない（北原 1992, 宮越ほか 2021）。

(E) 敬意の対象となる人物を高める（位置を上げる）形で示す。

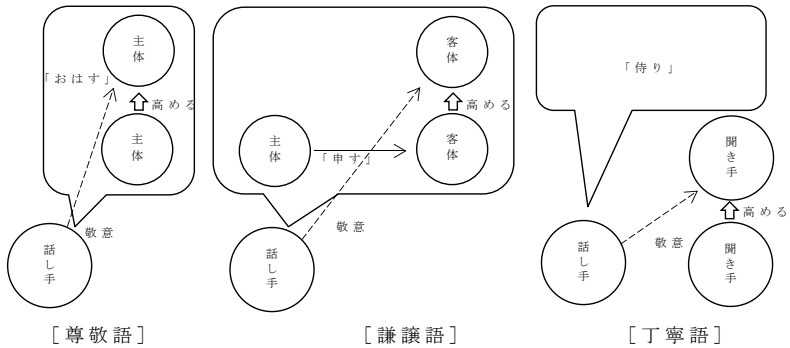
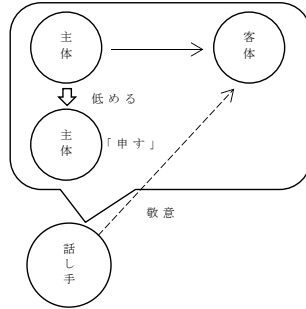


図7 敬意の対象となる人物を高める図

敬意の対象となる人物を高める図解をしているものも見られる（田辺 1986, 中村 1992, 沖森 2012）。高める前の位置に普通語（例：あり，言ふ，あり）を，高めた後の位置に敬語（例：おはす，申す，侍り）を書き

入れているものもある（沖森 2012）。

(F) 謙譲語の図で、動作主体を低める（位置を下げる）形で示す。



[謙譲語]

図8 動作主体を低める謙譲語の図

主体を「低める」（位置を下げる）形にしているものは少ない（田辺 1986）。

(G) 例を入れる場合、吹き出しの外に書く。

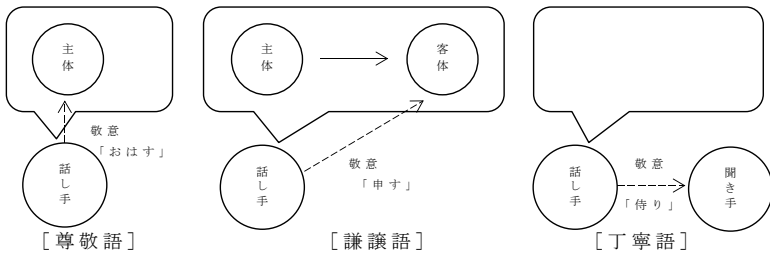


図9 例を吹き出しの外に書いた図

例を入れる位置にはさまざまなものが見られる。上の図では、語の例を、吹き出しの外の、敬意を示す矢印線の近くに書いている（市川・山内

2018)。例を吹き出しの中に書く場合は，敬意の対象の近くを書く（沖森 2012），動作主体の近くを書く（田辺 1986），動作の方向を示す矢印線の近くを書く（林・安藤 2017），そのいずれでもなく端のほうに書く（宮腰ほか 2021），などがある。

以上の (A)～(G) は，基本的な敬語表現に関する図解であるが，「注意すべき敬語表現」（「特別な敬語表現」）を挙げて，別に図解を行っている教材類もある。以下に主なものを挙げる。

(H) 二方向（二方面）に対する敬語（謙譲語 + 尊敬語）の図を掲げる。

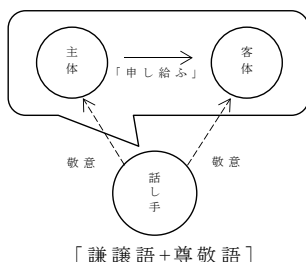


図 10 二方向に対する敬語（謙譲語 + 尊敬語）の図

二方向に対する敬語（謙譲語 + 尊敬語）の図を掲げている教材類は多い。「謙譲語 + 尊敬語」の表現（例：申し給ふ）を謙譲語（申す）と尊敬語（給ふ）とに分けて，それぞれを，客体，主体に向かう敬意の矢印線の近くを書いているものが多い（北原 1992，萩野 2010，塚原 2010，青木ほか 2012，市川・山内 2018）。図を，謙譲語の部分と尊敬語の部分とに分けているものもある（中村 1992）。客体と主体とを，上下に配置しているものもある（林・安藤 2017）。

(I) 二方向（二方面）に対する敬語（謙讓語＋丁寧語）の図を掲げる。

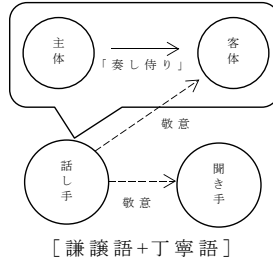


図 11 二方向に対する敬語（謙讓語＋丁寧語）の図

二方向に対する敬語には、「謙讓語＋丁寧語」のものもあり、その図を掲げている教材類もある（沖森 2012）。

(J) 最高敬語や絶対敬語の図を掲げる。

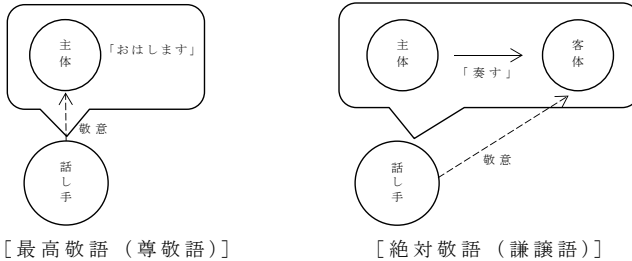


図 12 最高敬語と絶対敬語の図

最高敬語・絶対敬語の図を挙げているものもある。最高敬語（二重尊敬）の図解は、一般の尊敬語のもの（図 2 参照）と変わらない（市川・山内 2020, 宮腰ほか 2021）。いわゆる「絶対敬語」（謙讓語の最高敬語）の図解は、一般の謙讓語のもの（図 2 参照）と変わらない（宮腰ほか 2021）。

(K) 自敬表現の図を掲げる。

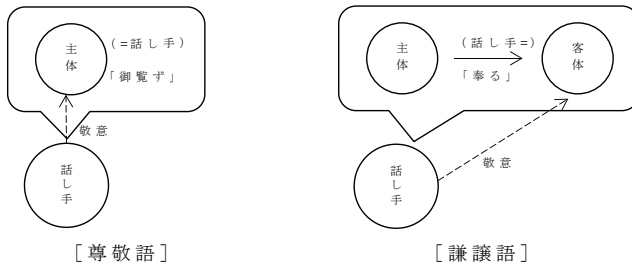


図 13 自敬表現の図

自敬表現（自尊敬語）を挙げているものもある。この図解は、一般の尊敬語・謙譲語のもの（図 2 参照）と変わらない（宮腰ほか 2021）。

(L) 補助動詞「給ふる」（下二段活用の「給ふ」）の図を掲げる。

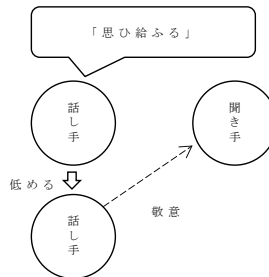


図 14 「給ふる」の図

上の図のように、「給ふる」（自己卑下の敬語）を他の謙譲語とは別に（「謙譲語Ⅱ」などと呼んで）、動作主である話し手がへりくだる表現として扱って、話し手を低める（位置を下げる）形で図示しているものがある（中村 1992）。

以上、教材類に見られる敬語の図解を概観した。こういった図解には、敬語に関するとらえ方（敬語論・敬語観）が反映していると思われる。そこで、次節以降で、これらの図解に見られる敬語のとらえ方を探るとともに、古文の読解を考える場合、どのような図解が実用的なのかについて、考えていきたい。

3. 図解法と敬語論・敬語観

2節で取り上げた敬語の図解で基本となるのは、図1と図2である。図1では、□で話題が示され、△で、話し手・聞き手・話題（素材）の結びつき（言語の成立条件）が示されている。図2には、話題の人物に対する敬語（尊敬語・謙譲語）と、聞き手に対する敬語（丁寧語）とが示されている。こういった要素・領域の設定は、「敬語の本質について、はじめて深い考察を加えた」（北原 1996: 198）とされる時枝誠記の言語論・敬語論に始まるものである。時枝の敬語観の特徴は、次の言に現れている。

- (01) 敬語には二の領域があつて、一は言語主体の直接的表現に属するものであつて、敬意の対象は明白に場面即ち聴手である。二は、場面の制約に基づくものではあるが、素材の認識把握の仕方に関するものであつて、その根柢には素材に対する上下尊卑の関係に対する識別が存し、その故にこれ亦敬語と称することが出来るが、ある対象に対して敬意を表現しているというものではない。（時枝 2007: 151）

時枝は、敬語を、（一）聞き手に対するもの（「辞に属する敬語」と、（二）素材に対するもの（「詞に属する敬語」と）に二分し、話し手（言語主体）の敬意は、聞き手に対する敬語（丁寧語に相当。辻村 1967 の「対

者敬語」)のみに現れ、素材に対する敬語(尊敬語・謙讓語に相当、辻村1967の「素材敬語」)は、話し手の敬意の表現ではなく、「素材の認識把握の仕方」を表すものとしている。

時枝は、さらに、(二)の敬語を、尊敬語に相当する「話題とされる事物事柄に関与する人物と、話し手との関係を表現する敬語」と、謙讓語に相当する「話題とされる事物事柄と、それに関与する人物相互の関係を表現する敬語」とに分けている(時枝2020:374)。

このような時枝の敬語観は、その後の敬語研究に大きな影響を与え、今日の教材類の図解にもその影響が見られるが、尊敬語や謙讓語が話し手の敬意を表すものではないとする考えについては、今日では、否定的な見方が有力である(北原1996:201など)。これは、教材類の尊敬語・謙讓語の図解に、「敬意」が必ず示されていることからもうかがえる。

ここで、「敬意」の定義について述べておくと、たとえば、「社会的・身分的に上位に待遇しようとする意識を「敬意」「尊敬」と呼ぶ(敬意の対象者の人格を尊敬しているという意味では、必ずしも、ない)。(小田2022:90)などとされる。現代語に関する「敬語の指針」(文化審議会答申2007:4)では、「上位に待遇する」ことを「立てる」といっている。「立てる」とは、「言葉の上で人物を高く位置付けて述べる」ことである。時枝敬語論では、独自の言語観(言語過程説)から、素材に対する敬語(尊敬語・謙讓語)を敬意の表現と認めないが、時枝のいう「素材に対する上下尊卑の関係に対する識別」こそ「上位に待遇しようとする意識」(=敬意)に結びつくものであり、敬語を包括的に扱うことを考えれば、いずれの敬語も敬意の表現として扱うべきであろう。また、「敬語的意味を実現させる敬語使用そのものに敬意の表現がある」(大石1983:18)とする見方などもある。

ところで、古典敬語の中心は、平安時代の敬語である。平安時代の敬語は、「厳重な身分制度における上下関係」に基づく「社会的身分秩序を言

語的に表現する礼儀作法」（西田 1989: 102）であり、「敬語と身分との間に密接な関係がある」（玉上 1966: 26）、「敬意の対象となる人物はその表現者より社会的身分が上位である」（渡辺 1981: 140）とされる。つまり、平安時代の敬語は、身分の上下関係の反映であり、話し手より上位の人に対して使われるということになる。

以上を踏まえて、以下、2節の(A)~(L)について、見ていく。

(A) 尊敬語と謙讓語の図に聞き手を入れる。

聞き手は、言語コミュニケーションを成立させる3要素（話し手、聞き手、話題）の1つであるが、尊敬語と謙讓語とは、話題の人物に対する敬語であるため、簡潔さを求めるなら、尊敬語と謙讓語の図解に聞き手の記載は必要ない。ただし、丁寧語を含め、さまざまな敬語を同じ枠組みで統一的に図解することを考えるなら、聞き手を入れる必要があるだろう。

(B) 尊敬語の図に客体を入れる。

尊敬語は、「上位者の動作・状態を他者と関係なく絶対的なものとして表わすもの」（絶対敬称）と、「上位者の動作・状態を他者に（恩惠的）関係を持つものとして表わすもの」（関係敬称）とに分けて扱われることがある（辻村 1967: 108, 山田 1924: 44）が、話題に主体（為手）と客体（受け手）とが現れる場合、敬意の対象である主体の身分が客体より上位でなければ尊敬語が使えないというわけではない。主体が客体より上位でないが使えない動詞は、「召す」、「御覧ず」、「賜ふ」などに限られる（小田 2022: 103）ので、尊敬語の図解を行う際に客体を入れるどうかは、状況に応じて判断すればよいであろう。

(C) 謙讓語の図で、客体と主体との位置関係を上下にする。

『源氏物語』においては、「『謙讓』表現における為手と受け手との上下関係は、基本的には「為手（下位）＜受け手（上位）」である。」（杉崎 1971: 144）とされる。謙讓語には身分の上下が反映されるので、客体（受

け手)と主体(為手)とを上下に配置したほうがわかりやすいであろう。横並びにした場合には、敬語の必要性や、敬意の方向の必然性が見えにくくなってしまう。

(D) 丁寧語の図で、話し手と聞き手との位置関係を上下にする。

これも、(C)と同様に、敬語の必要性や、敬意の方向の必然性を示すためには、聞き手と話し手とを上下に配置したほうが伝わりやすいと思われる。ただし、平安時代は、まだ丁寧語(聞き手尊敬)が十分に発達しておらず、丁寧語(謙讓語Ⅱ)から丁寧語への過渡期であったとされる(宮地 1981: 11-12, 森山 2013: 207)。その図解は、「話し手 = 主体」のものが中心となるであろう。

(E) 敬意の対象となる人物を高める(位置を上げる)形で示す。

図解することの必要性からすると、図に普通語(低い位置)を入れて、敬語(高い位置)と対応させるのであれば、両者の違いがわかり、有効であろうが、普通語を入れないのであれば、敬意の対象となる人物を上配置するだけで十分ではないかと思われる。

(F) 謙讓語の図で、動作主体を低める(位置を下げる)形で示す。

謙讓語の図で、主体を「低める」形にするのは、謙讓語をへりくだりの表現ととらえているからであろう。しかし、古典の謙讓語は(後述する(L)などを除き)、「客体尊称」(松下 1928: 378)、「受手尊敬」(玉上 1959: 213)、「対象尊敬」(馬淵 1963: 160)、「客体上位語」(辻村 1992: 93)、「補語尊敬語」(小田 2020: 352)などと呼ばれるように、主体を低めるものではなく、話し手の敬意が動作の客体に向かう敬語と見るのが一般的であり、これに従えば、主体を低めて示す必要はないであろう。

(G) 例を入れる場合、吹き出しの外に書く。

例(動詞)を書き入れる位置にはさまざまなものがあるが、その効果は一様ではないと思われる。とくに謙讓語の場合は、敬意の対象である客体の近くに動詞を書くと、客体の動作だと誤解されかねない。文の意味をつ

かませることを考えれば、動詞を動作主体の近くを書き、敬意の対象は別に示すほうがわかりやすいであろう。

(H) 二方向（二方面）に対する敬語（謙讓語＋尊敬語）の図を掲げる。

「謙讓語＋尊敬語」は、主体（為手）と客体（受け手）の両者を敬意の対象とする表現である。この表現が使われるのは、「その受け手が話し手にとって敬うべき対象である」と意識するとともに、為手にとっても、より上位の人、あるいはなおざりにできない程の身分の人のはずと話し手が意識している場合」（杉崎 1971: 336）、「その客体が、主体とほぼ同格に近い、身分格差の少ない時」（杉崎 1994: 23）に限られる。主体（主語）と客体（補語）との関係では、客体が上位者で、主体が下位者である場合に使用されることが多いが（渡辺 1981: 151）、逆の場合もあり、「申す」を用いる場合などを除き、「主語と補語との間に、上下関係の制約はない」（小田 2022: 100）とされる。主体（為手）が客体（受け手）より上位者となるのは、『源氏物語』では、「為手が帝・院、ときに東宮・后である場合に限られる」（渡辺 1981: 156）。こういったことから、この表現の図解は、客体と主体とを上下に配置するのが基本とし、状況によっては、横並びにするというのが実用的ではないかと思われる。

(I) 二方向（二方面）に対する敬語（謙讓語＋丁寧語）の図を掲げる。

「謙讓語＋丁寧語」は、平安時代では、主に「侍り」を用いた表現になる。「侍り」は、本来「人（や神）の勢力の支配下にある如き意識」を表す「被支配待遇」（石坂 1944: 313）の語であったが、『源氏物語』では、「かしこまりあらたまつた」場面で、「基本的には、自己（自己側）の動作・存在」に用いられている（杉崎 1971: 342-343）。さらに、『枕草子』などでは、自然物を主語とする場合などにも用いられており、丁寧語（対者敬語）としての「侍り」も成立していたとされる（森山 2013: 207-208）。図解する場合は、「話し手＝主体」とするのが中心となるであろう。

(J) 最高敬語や絶対敬語の図を掲げる。

(K) 自敬表現の図を掲げる。

(J)と(K)については、一括して述べる。「最高敬語」は、「地の文で最高階級の人々のみにつく特別の敬語」(玉上 1959: 209)で、「おはします」(<おはし+ます)、「のたまはす」(<のたまは+す)、「せ給ふ」(<せ+たまふ)などの「二重敬語」をいう(ただし、玉上 1959: 210 は、「せ給ふ」のみを「二重敬語」と呼んでいる)。「絶対敬語」は、「最高階級の人々以外には絶対につかない敬語」,「帝・后・東宮・院を受手とした場合の言い方」で、「奏す」,「啓す」の2語をいう(玉上 1959: 216)。ここでいう「絶対敬語」は、諸言語の敬語を類型化するという「絶対敬語」(金田一 1942: 300, 澤田 2022: 114)とは異なる。「自敬表現」は、話し手が話し手自身に対して敬意を表す場合の敬語をいう。教材類では、これらの図解は、基本的に、一般の尊敬語・謙讓語と変わらない。これらを一般のものとするには、上下に段階を設ける必要があるであろう。たとえば、『源氏物語』の敬語については、「最高段階」,「中間段階」,「最低段階」(玉上 1959: 209)、「SA・A・Bクラス分け」(渡辺 1981: 142)、「最高尊敬待遇、普通尊敬待遇、「らる」待遇」(永田 2001: 284)など、いくつかの段階が考えられている。図に段階を取り入れることも考えられる。

(L) 補助動詞「給ふる」(下二段活用の「給ふ」)の図を掲げる。

「給ふる」は、「自己(まれに自己側)の「思ふ」「見る」「聞く」「知る」動作をへりくだって表わすもの」(杉崎 1971: 341)、「自分が心に思い判断することを卑下して相対的に聞き手を敬う特殊な敬語」で、「自己卑下の敬語」(玉上 1959: 219-220)、「自卑敬語」(小田 2020: 355, 三矢 1908: 177)などとされる。これを図解する場合、話し手を低い位置に置くことになるだろう。

4. 実用的な図解

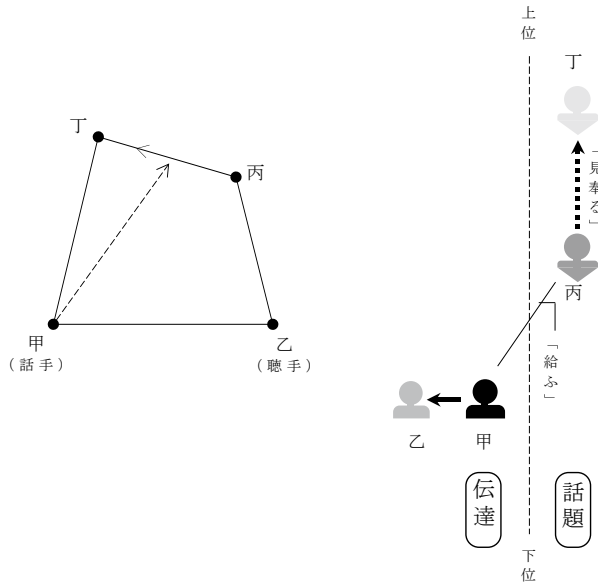
本節では、これまで見てきたことをふまえて、古文の読解に役に立つ、敬語をとらえやすい図解の試案を示したい。

まず、敬語表現の理解が古文の読解に役立つということを確認しておきたい。たとえば、高等学校国語科用教科書には次のようにある。

- (02) 敬語表現を正しく理解することで、書かれていなくても、その動作をする人や受ける人を読み取ったり、登場人物相互の身分関係を把握したりすることができる場合も多い。〔『新編国語総合』教育出版 2021: 293〕

これは、敬語の使用によって、その文の主語（主体）や補語（客体）がわかる、あるいは、主体（主語）と客体（補語）の身分の上下がわかるということである。この点を考えると、古典敬語の図解に重要なのは、人物の「上下関係」（時枝 2007: 151 のいう「上下尊卑の関係」）を示すことだということになる。

上下関係を重視した敬語の図解に、萩野貞樹の「ハギノ式敬語しくみ図」がある。これは、時枝誠記の敬語論に基づいて敬語を図解したもので、上下関係を明確に示すために、図を縦長にして、右に話題（為手・受け手）を、左に伝達（話し手・聞き手）を置いている。これによって、右側で為手・受け手の間の上下関係が、左側で話し手・書き手の間の上下関係が、左側と右側とで為手・受け手・話し手の間の上下関係が示される。たとえば、時枝の「見奉り給ふ」の図（時枝 2007: 171 による）を「ハギノ式」で図解してみると、図 15 のようになる（萩野 2005: 118 を参考にした）。



[時枝の図]

[ハギノ式]

図15 「丙、丁を見奉り給ふ」の図解

本稿では、この図解にならない、上下関係を明確に表すために、教材類に見られる横中心の図を、縦中心のものに変える。

以下、2節・3節で扱った、尊敬語、謙讓語、丁寧語、二方向に対する敬語（謙讓語＋尊敬語）、二方向に対する敬語（謙讓語＋丁寧語）、最高敬語、絶対敬語、自敬表現（尊敬語）、自敬表現（謙讓語）、自卑表現の図解を試みる。例文は、『新編 日本古典文学全集』（小学館）所収の平安時代の作品からとった（ジャパナレッジ「日本古典文学全集」を利用した）。

(03) くらもちの皇子おはしたり。(くらもちの皇子がいらっしゃった)

(『竹取物語』『新編 日本古典文学全集 12』 p.12)

(04) いみじく泣くを見たまふも (ひどく泣くのをごらんになると)

(『源氏物語 若紫』『新編 日本古典文学全集 20』 p.208)

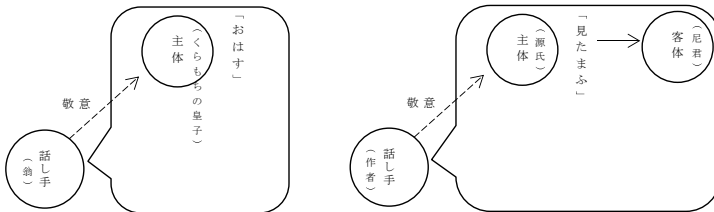


図 16 尊敬語の図解 (例 03・04)

尊敬語には、①主体（為手）のみで、客体（受け手）のいないもの（例 03）、②主体と客体がいるもの（例 04）、の 2 タイプがある。②であって、尊敬語では、主体と話し手との上下関係が重要で、主体と客体との上下関係は、ほとんどの場合、問われない。図では、話し手を下に置き、主体と客体とを横並びにしてある。聞き手は入れていない（図 17・19・21・22・23 も同様）。

(05) しかじかと申すに (これこれと申し上げると)

(『源氏物語 帚木』『新編 日本古典文学全集 20』 p.108)

(06) 人々拝み奉る。(人々は拝み奉る)

(『土佐日記』『新編 日本古典文学全集 13』 p.52)

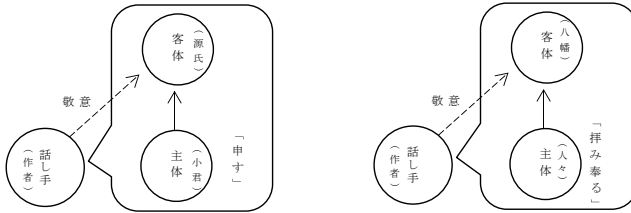


図 17 謙譲語の図解 (例 05・06)

謙譲語は、客体が上位、主体が下位となるため、図では、そのように人物を配置してある。話し手は、主体と同じ下位に置かれる。敬語（動詞）は、主体の近く書き入れてある（図 19・20 も同様）^(注1)。

(07) 学問などしはべるとて（学問などいたそうと）

（『源氏物語 帚木』『新編 日本古典文学全集 20』 p. 85）

(08) 心憂き事の侍りしかば（情けないことがございましたので）

（『枕草子』『新編 日本古典文学全集 18』 p. 157）

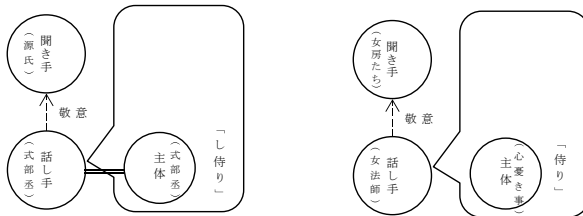


図 18 丁寧語の図解 (例 07・08)

平安時代の「侍り」は、へりくだり、かしこまりの気持ちを表し、「話し手 = 主体」の場合（例 07）や、事柄が主体（主語）の場合（例 08）に使われる。図では、話し手と主体とを下に置き、聞き手を上に置いている。

(09) 朝廷に御文奉りたまふ。(帝にお手紙を書き申しあげる)

(『竹取物語』『新編 日本古典文学全集 12』 p. 74)

(10) 「……」など聞こえたまふ。(「……」などとお申しあげあそばす)

(『源氏物語 紅葉賀』『新編 日本古典文学全集 20』 p. 313)

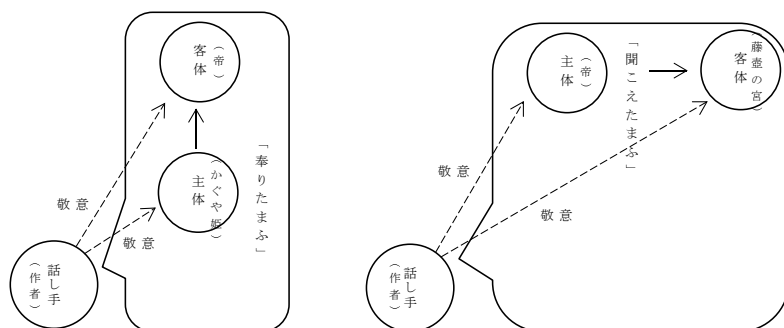


図 19 二方向に対する敬語（謙讓語 + 尊敬語）の図解（例 09・10）

「謙讓語 + 尊敬語」は、話し手から見て、主体と客体がともに身分が高い場合に使用される。図では、話し手を最も下位に置いている。この表現は、下位者から上位者への動作（下位者が主体，上位者が客体）に使われることが多いが（例 09），上位者から下位者への動作（上位者が主体，下位者が客体）に使われることもある（例 10）。例 09 は，主体が「かぐや姫」，客体が「帝」なので，両者を上下に配置してあるが，例 10 は，主体が「帝」，客体が「藤壺の宮」なので，横並びにしてある。

(11) かく申しはべらむ（そのように申しましょう）

(『竹取物語』『新編 日本古典文学全集 12』 p. 57)

(12) さるよしをこそ奏しはべらめ（その旨をば奏上いたしましょう）

(『源氏物語 夕顔』『新編 日本古典文学全集 20』 p. 175)

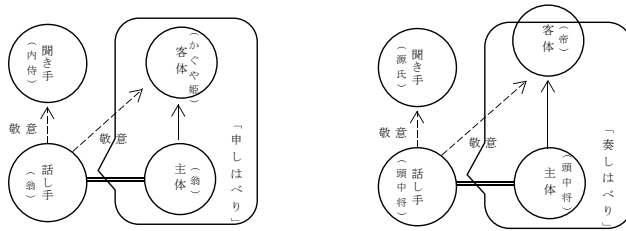


図 20 二方向に対する敬語 (謙讓語 + 丁寧語) の図解 (例 11・12)

「謙讓語 + 丁寧語」は、丁寧な表現で、主に話し手の動作に使われる。図では、「話し手 = 主体」を下位に置いている。例 12 では、「絶対敬語」の「奏す」が用いられているため、図では、客体の位置を上げて、吹き出しからはみ出させてある。

- (13) 宮に入らせたまひぬ。(離宮にお入りになった)
 (『伊勢物語』『新編 日本古典文学全集 12』 p. 185)
- (14) 端近くおはします。(端近な所においでになる)
 (『枕草子』『新編 日本古典文学全集 18』 p. 105)

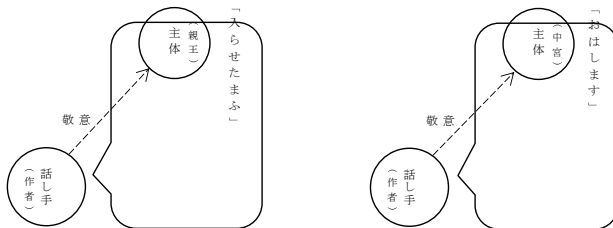


図 21 最高敬語の図解 (例 13・14)

「せたまふ」、「おはします」は、最高位の人物の動作・状態に使われる。図では、最高位である主体の位置を上げて、吹き出しからはみ出させてある。

(15) この由を奏す。(このようすを奏上する)

(『竹取物語』『新編 日本古典文学全集 12』 p. 58)

(16) あしぎまに啓す。(悪く申しあげる)

(『枕草子』『新編 日本古典文学全集 18』 p. 105)

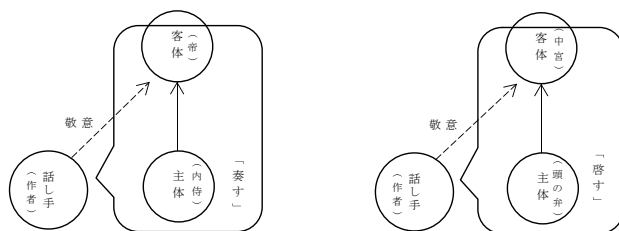


図 22 絶対敬語の図解（例 15・16）

最高位の人物を客体とする「絶対敬語」には、「奏す」（天皇に申しあげる）、「啓す」（中宮・上皇・皇太子などに申しあげる）がある。図では、最高位である客体の位置を上げて、吹き出しからはみ出させてある。話し手は、主体と同じ下位に置かれる。

(17) などか賜はせざらむ。(必ず賜わせるぞ)

(『竹取物語』『新編 日本古典文学全集 12』 p. 59)

(18) かぐや姫奉れ。(かぐや姫を献上せよ)

(『竹取物語』『新編 日本古典文学全集 12』 p. 58)

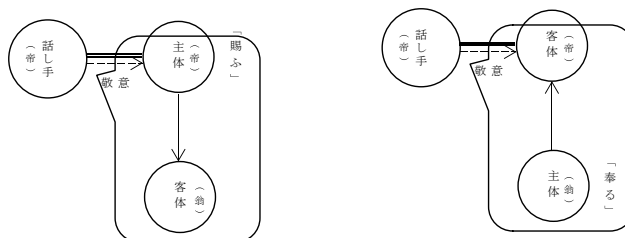


図 23 自敬表現の図解（例 17・18）

話し手が自身に対して敬語を使う「自敬表現」には、自身の動作に尊敬語を使うもの（例 17）と、他から自分に向かう動作に謙譲語を使うもの（例 18）とがある。自敬表現は、「帝など特に身分の高い人物の会話文に見られる」（沖森 2012: 130）ので、図では、「話し手 = 主体」、あるいは、「話し手 = 客体」を最上位に置いている（吹き出しからはみ出させてある）。

(19) 堪へがたう思ひたまへつる（堪えがたく存じておりました）

（『枕草子』『新編 日本古典文学全集 18』 p. 462）

(20) 仮名文見たまふるは（仮名文を見せていただくのは）

（『源氏物語 若菜上』『新編 日本古典文学全集 23』 p. 113）

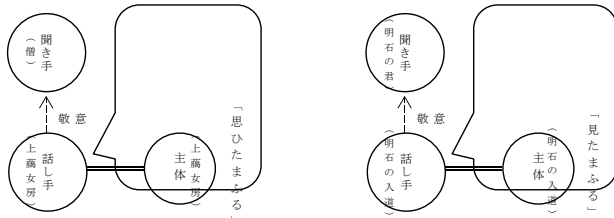


図 24 自卑表現の図解（例 19・20）

「給ふる」（下二段活用の「給ふ」）は、へりくだり（自己卑下）を表す補助動詞とされる。図では、「話し手 = 主体」を最下位に置いている（吹き出しからはみ出させてある）。

5. おわりに

本稿では、古文敬語の図解法について、市販の教材類に見られるものを概観し、古文を読むことを考えた場合、どのように図解すれば敬語がとらえやすくなるのかについて検討し、図解法の試案を示した。

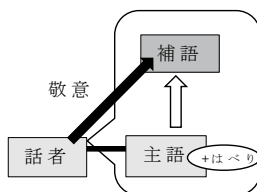
その図解法の試案を考えるに当たり重視した点は、次のとおりである。

- (1) 身分の上下や敬語の使い方に合わせて、関係する人物を上下に配置する。
- (2) 敬意の対象となる人物を、話し手の上位に配置する。

(1)は、身分の上下が敬語の使用に反映することを示すためであり、(2)は、どの人物に敬語を使うか（上位に待遇するか）を示すためである。

（原稿受付 2022年10月26日）

注1 森山（2022: 33）に、これとほぼ同じ図解（「補語尊敬（謙讓語）」の「はべり」の図解）が示されている（補助動詞の「はべり」の図解で、「話者＝主語」になっている）。



参照した教材類（敬語の図解のあるもの）

- 青木五郎・武久堅・坪内稔典・浜本純逸監修（2012）『クリアカラー 国語便覧 第四版』数研出版
- 市川孝・山内洋一郎監修（2018）『三版四訂 古文読解のための 標準古典文法』第一学習社
- 市川孝・山内洋一郎監修（2020）『三訂版 楽しく学べる 基礎からの古典文法』第一学習社
- 荻野文子（2010）『新修 古典文法 二訂版』京都書房
- 沖森卓也編、山本真吾・永井悦子（2012）『古典文法の基礎』朝倉書店
- 井口時男ほか編（2020）『国語総合』教育出版（2016 検定済）
- 影山輝國ほか編（2021）『新編国語総合』教育出版（2016 検定済）
- 北原保雄編（1992）『古典にいざなう 新古典文法』大修館書店
- 北原保雄監修（2021）『精選 国語総合 新訂版』大修館書店（2016 検定済）

- 田辺正男（1986）『新訂 古典文法』大修館書店
塚原鉄雄監修，鈴木豪，岩田晋次編（2010）『高校生の 古典文法 六訂版』京都
書房
中村幸弘（1992）『生徒のための 古典読解文法 改訂版』右文書院
中村幸弘編（2007）『ベネッセ全訳古語辞典 改訂版』ベネッセ
林巨樹・安藤千鶴子編（2017）『新全訳古語辞典』大修館書店
宮腰賢・石井正己・小田勝編（2021）『旺文社図解全訳古語辞典』旺文社

参考文献

- 穂田定樹（1976）『中古中世の敬語の研究』清文堂出版
石坂正蔵（1944）「書紀古訓の「ハヘリ」「ハムヘリ」の解釈」『敬語史論考』大
八洲出版 287-319（初出 1933）
大石初太郎（1983）『現代敬語研究』筑摩書房
小田勝（2015）『実例詳解 古典文法総覧』和泉書院
小田勝（2020）『古代日本語文法』筑摩書房（初刊 2007）
小田勝（2022）「古典敬語の特質と関係規定語の問題」近藤泰弘・澤田淳編『敬
語の文法と語用論』開拓社 90-112
北原保雄（1996）『表現文法の方法』大修館書店
金田一京助（1942）『国語研究』八雲書林
櫻井光昭（1983）「古代敬語試論」『敬語論集：古代と現代』明治書院 1-23（初
出 1965）
澤田淳（2022）「日本語敬語の運用に関する語用論的研究：相対敬語の類型化を
もとに」近藤泰弘・澤田淳編『敬語の文法と語用論』開拓社 114-182
杉崎一雄（1971）「源氏物語の敬語法」山岸徳平・岡一男監修『源氏物語講座
第七巻 表現・文体・語法』有精堂出版 333-355
杉崎一雄（1994）「古典の敬語のしくみ 古典の敬語の種類と働き」『国文学 解
釈と教材の研究』39-10 学燈社 18-25
玉上琢彌（1959）「源氏物語の敬語法」『講座解釈と文法 3 源氏物語・枕草子』
明治書院 206-235
玉上琢彌（1966）「敬語と身分：八代集の詞書を材料に」『源氏物語研究 源氏物
語評釈 別巻一』角川書店 28-29（初出 1939）
辻村敏樹（1967）「敬語の分類について」『現代の敬語』共文社 101-114（初出
1963）
辻村敏樹（1992）「敬語分類の問題点をめぐって」『敬語論考』明治書院 88-103
（初出 1988）

- 時枝誠記（2007）『国語学原論（下）』岩波書店（初刊 1941）
- 時枝誠記（2020）『日本文法 口語篇・文語篇』講談社（初刊 1950・1954）
- 永田高志（2001）『第三者待遇表現史の研究』和泉書院
- 中村幸弘・大久保一男・碁石雅利（2002）『古典敬語詳説』右文書院
- 西田直敏（1987）「敬語」山口明徳編『国文法講座 第2巻 古典解釈と文法 活用語』明治書院 97-138
- 西田直敏（1989）「古典敬語のメカニズムはどうなっているか」（敬語セミナー A-Z）『国文学 解釈と教材の研究』33-15 学燈社 102-110
- 西田直敏（1998）「敬語 = 人の関係は敬語で分かる（ex「とくこそ試みさせ給はめ」：源氏物語・若菜）『国文学 解釈と教材の研究』43-11 学燈社 78-84
- 根来司（1991）『源氏物語の敬語法』明治書院
- 萩野貞樹（2005）『ほんとうの敬語』PHP 研究所
- 松下大三郎（1928）『改撰標準日本文法』紀元社
- 馬淵和夫（1963）『古文の文法別記』武蔵野書院
- 三矢重松（1908）『高等日本文法』明治書院
- 宮地裕（1981）「敬語史論」森岡健二・宮地裕・寺村秀夫・川村善明編『講座日本語学 9 敬語史』明治書院 1-25
- 森一郎（2010）「源氏物語の語りの表現法：敬語法を中心に」『源氏物語の方法と構造』和泉書院
- 森野宗明（1971）「古代の敬語Ⅱ」『講座国語史 5 敬語史』大修館書店 97-182
- 森山由紀子（2010）「現代日本語の敬語の機能とポライトネス：「上下」の素材敬語と「距離」の聞き手敬語」『同志社女子大学日本語日本文学』22 同志社女子大学日本語日本文学会 1-19
- 森山由紀子（2013）「敬語史」木田章義編『国語史を学ぶ人のために』世界思想社 185-214
- 森山由紀子（2022）「平安和文における素材敬語と対者敬語の「意味」：語用論的意味の違いを端緒として」『日本語学会 2022 年度秋季大会予稿集』日本語学会 31-36
- 山田孝雄（1924）『敬語法の研究』東京宝文館
- 渡辺英二（1981）「敬語史論」宮地裕ほか編『講座日本語学 9 敬語史』明治書院 140-164

使用データベース類（最終閲覧は 2022 年 10 月）

「国立国会図書館デジタルコレクション」国立国会図書館

<https://dl.ndl.go.jp/>

「ジャパナレッジ」 ジャパナレッジ

<http://japanknowledge.com>

〈論 文〉

消費文化としての大学生の海外短期留学

井 内 千 紗

要 旨

2020年以降のコロナ禍によって海外渡航が制限されるなか、近年日本人大学生が参加する留学プログラムで主流を占める「短期海外留学」は、オンライン化を中心に一気に多様化した。この短期海外留学の実態は、2010年以来、グローバル人材育成への社会的関心の高まりや学生の海外留学離れという課題とともに、新型コロナウイルス拡大以前から政策的にも重視されていたが、その様相は2020年から2022年10月現在にかけて大きく変化している。本稿では以上のような背景や留学をめぐる通史的な展開をもとに、短期海外留学を自己実現を追求する一種の消費文化であると捉え、学生へのアンケート調査から、変化の過渡期にある留学をめぐるディスコースを、消費の視点から文化学的に読み解いていく。

キーワード：海外短期留学，消費文化，グローバル人材育成

1. はじめに

2020年、新型コロナウイルスの世界的流行・感染拡大により、ヒトの移動は制限され、従来実施してきた海外渡航をとまなう大学の留学プログラムは中止を余儀なくされた。なかでも、日本の大学における国際交流プログラムの主軸に位置付けられ、学生の間でもポピュラーな長期休暇の期間を利用した1ヶ月未満の海外短期留学は、渡航先での隔離期間等を含め

た感染防止措置の影響により、2020年度から約2ヵ年にわたり、実現が困難な状況に陥った。そのような状況下、渡航ができないながらも語学習得や海外の人と交流することを可能にする「オンライン留学」が一躍脚光を浴び、そのメリットやデメリットがメディア、大学、学生とさまざまなレベルで関心を集めた。世界の渡航制限が徐々に解除されつつある2022年10月現在、短期留学は、国際交流の手法が多様化するなか大きな転換期にあり、留学の「価値」が、今改めて問い直されるべき時を迎えている。

本稿では、上記の背景を念頭におき、現在の日本における大学生の留学の主流を占める短期留学をめぐるディスコースを、「消費」の視点から文化的に読み解くことを目的とする。

大学生の海外短期留学に関する研究は、これまで教育や異文化理解の観点で多くの研究がなされてきた。その多くが、教育者の視点による留学プログラムの効果検証に関するものであり、研究成果で得られたノウハウは、各大学のプログラムや教育手法の改善に役立てられてきた⁽¹⁾。

また、本研究の着想のもとになった大学生の「消費」文化に間接的にはあるが関連する先行研究として、坪井健による日本の大学と大学生文化に関する論考があげられる。坪井は、第二次世界大戦後の日本における大学生文化を「学問型文化」「遊び型文化」「職業型文化」「非順応文化」の4パターンに類型化、さらには国際比較もまじえながら、日本人の学生文化の特徴について論じている⁽²⁾。同研究は、グローバル人材と若者の内向き志向の関係を問題意識としているため、留学自体を消費とは捉えていないが、ファッションや化粧文化が大学に浸透しているとして、若者の「消費文化」と大学という場所の関係を歴史的観点で捉えている点において興味深い。

消費文化と言えば、一般的に物質的なモノの消費行為を対象にすることがまず想起されるが、当然のことながら非物質的なサービスも消費文化の一種である。「サービスを通して精神的な充足を目指し、文化的な価値を

実現しようとする文化的消費⁽³⁾」はまさに、留学という行為に当てはまる。しかしながら、「留学」という経験を消費として捉える研究は、管見の限りほとんど見当たらない。それは、当該分野の研究は、従来モダニズムやポストモダニズムと関連づけて論じられる傾向にあり、教育を対象とすることが稀であったことが影響していると推察される。

しかし、近年は消費文化論をモダニズムやポストモダニズムと切り離して再構築を試みる動きが見られる。その中心的論者である社会学者、間々田孝夫の理論を本研究では取り上げる。間々田は、2000年に発表した『消費文化論』において、「消費という行為が欲望や憧れの対象となり、快樂、自己実現、優越性の確認といった意味を持つようになり、その水準を上昇させることが積極的に追求されるようになった時、そのような意識や行動のあり方を消費主義と呼ぶ⁽⁴⁾」とした上で、消費主義の広がりと共に出現した文化のあり方が消費文化であると説明している。また、前述の説明をふまえ、消費文化を以下のように定義している。

消費社会に見られる、消費をめぐるの価値観、行動様式、事物のあり方などで、消費者のみならず生産者にも広く共有されている文化的パターン⁽⁵⁾

大学生の「留学」はさまざまな目的で実施されているが、共通して言えるのは自己実現を追求する行為であり、まさに一種の消費文化であると見なすことが可能であると筆者は考える。

以上の先行研究における問題提起や議論も参照しながら、本稿は大きく分けて次の三つの観点から、日本人の海外短期留学にアプローチする。まず、日本において海外短期留学がどのような経緯で学生留学の主流をなすに至ったのかを確認するため、日本人の海外留学の歴史的推移を改めて概括し、今日の海外短期留学を全体的な留学の歴史の中に位置付ける。次

に、コロナ禍前後の大学生の海外短期留学の実態について、政策を中心に整理する。さらに、筆者が2022年1月～2月にかけて本学商学部の学生を対象に実施したアンケート結果をもとに、大学生によって海外短期留学が経験あるいはイメージとしてどのように消費されているのか、その実態を探ることで転換期にある海外短期留学の「価値」について考察する。

なお、本稿が対象とする海外短期留学とは、日本の大学に在籍する学生による海外における短期の多種多様な活動のことを指し、語学の習得を目的とする所謂「語学留学」に対象を限定しない。また、短期留学の期間については、一般的に3ヶ月以内とする見方もあるが、本稿では主に長期休暇期間中の海外滞在を対象とするため、1ヶ月未満の他国における学習や異文化体験を短期留学と定義する。

2. 日本における海外留学の歴史的推移

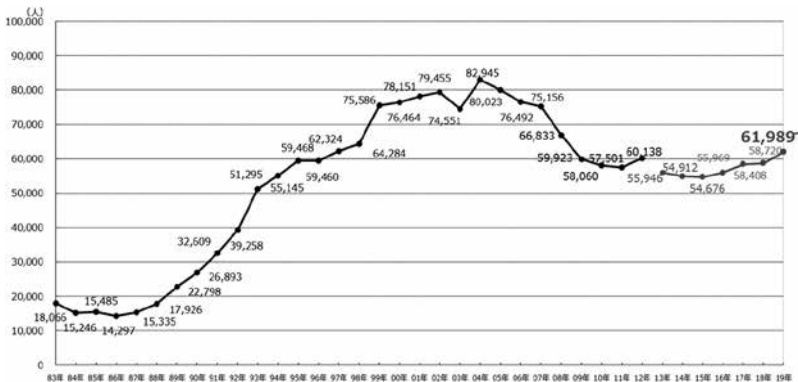
2.1. ミッションとしての留学

日本人の海外留学の起源は、6世紀の仏教伝来までさかのぼることができる。最初に留学したとされるのはわが国で最初に出家した善信尼という人物で、百済に渡って仏教の戒律を学んだ。その後も遣隋使や遣唐使で知られる通り、日本から大陸へ派遣された僧侶は、現地で政治や行政の文化を学び、仏教の精神文化摂取につとめた⁽⁶⁾。そもそも「留学」ということばは、元々仏教の「留学生（るがくしょう）」に由来しており、広辞苑の定義によると「隋・唐や新羅などに派遣され、十数年から30年以上長期間滞在して学問・仏教を学ぶ者⁽⁷⁾」のことを指す。したがって、日本の留学とは、本来、僧侶による大陸での修行を意味するものであった。

日本の近代化を大きく前進させる上でも、留学生は重要な役割を担ってきたのは周知の通りである。欧米の大学や教育機関で先進的かつ専門的な知識や技術を習得することは、日本国家そのものの発展に欠かせないもの

であり、国の使命を背負う重要なミッションであった。日本人が初めて外国の大学に留学したのは、1862年のことである。徳川幕府の命を受けてオランダのライデン大学に派遣した海軍留学生に端を発する。海軍・洋学・医学・技術の四班で構成される16名の留学生は、軍艦建造の「立合」（監督）と諸学術（海軍諸学術）の修得を第一の狙いとして現地に派遣された⁽⁸⁾。その後、1863年には「長州ファイブ」によるイギリス留学をはじめ、欧州に留学する者が続くと、1866年には幕府が留学のための海外渡航を許可ようになる。明治に入ると近代化を目指す日本において、欧米の知識や技術を摂取するための海外留学は重要な国策を担うことになる。後進国から先進国でより高度な学問を身につけることが世界における留学の原則となり、日本もその大きな潮流に乗って近代化を成し遂げてきた。

第二次世界大戦後は、奨学金や各種派遣制度の整備によって多くの学生が海外に渡り、日本の復興や経済的発展の一翼を担う人材を輩出した。その数はプラザ合意による追い風も受けて1980年代後半から継続的に増加を続けており、学位取得を目的とする留学者に関しては、年間82,495人を記録した2004年にピークを迎えた（図1）。



（出典：文部科学省（2022）「『外国人留学生在籍状況調査』及び「日本人の海外留学者数」等について」）

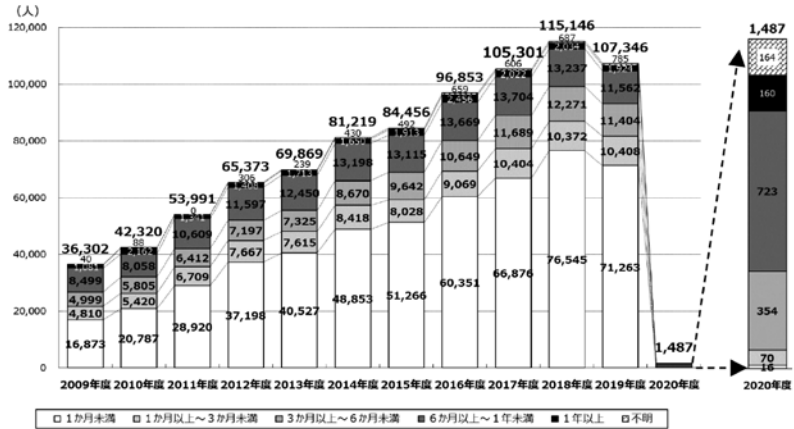
図1 日本から海外への留学者数の推移（1983年～2019年）⁽⁹⁾

2.2. 大衆化した「留学」とグローバル人材育成の関係

前節では、近年の動向に至るまでの日本における留学の歴史的な変遷を簡潔に整理した。共通しているのは、本来留学とは限られた、あるいは選ばれた人材によって遂行され、個人的な目的ではなく、国家や社会の各分野において何らかの形で貢献することが求められる使命を帯びるものであったという点にあると言える。このような学生が帰属する国や機関を代表して海外で任務を遂行するという性格の留学は、今日の大学においても、国費留学や身近なものでは交換留学でも実践されている。

しかし、現在の日本において、一般的な「留学」という経験は、学位取得や母国の発展に貢献することが期待されるものというよりも、誰にでも門戸が開かれたより身近なものとなっており、個人的なイベントとして広く認識されている。そもそも、留学を規定する期間や目的には明確な定義はなく、現地での滞在期間が例え1週間であっても、現地での学習を目的に海外に渡航すればその経験は「留学」と言えるのが現状である。特に、外国語（特に英語）の習得を目的とする「語学留学」を中心とする短期の海外留学は、現在、留学生全体のマジョリティを占めている⁽¹⁰⁾。図2にある通り、2009年の時点では1ヶ月未満の留学生は全体の5割に満たなかったが、コロナ禍前の2019年には全体の66%の多数派と化している。また、留学生の総数は前述の2009年から10年の間に約3倍に増加しているが、1ヶ月未満の留学生総数に至っては、4倍以上伸びており、近年の留学生総数増加を牽引しているのは、短期の留学生であることがわかる。

この短期留学の教育効果をめぐっては、さまざまな批判がある。例えば、「留学を海外旅行の延長や英語が十分上達しなくても「留学経験あり」のハクをつけるものとなっているのではないか⁽¹¹⁾」、「ごく短い間だけ異国を訪れ、無機質な空間で初歩的な外国語（多くは英語）を学び、旅行と区別がつかないほどの「異文化とのふれあい」を提供している⁽¹²⁾」といっ



（出典：文部科学省（2022）「外国人留学生在籍状況調査」及び「日本人の海外留学者数」等について）

図2 留学期間別留學生数の推移（2009年度～2020年度）

た、正規留学や長期留学の性質から大きく逸脱し、現地での学習が旅行とないまぜになっている現状を指摘するものである。しかし、短期留学について教育効果を疑問視する声が長年あるなかにおいても、図2に示されている通り、2010年代以降その数は増加し続けているのが実情である。これには、日本人学生を対象とする留学促進や「グローバル人材育成」を意識した国際社会における競争力向上を目指す政策が大きく影響している⁽¹³⁾。

日本における留學生政策は、第二次世界大戦後から2000年台初頭に至るまで、外国人留學生の受け入れに関するものを軸に展開してきた。それが2010年以降、受け入れから日本人学生を海外へ送り出す政策へと大きく方針転換し、政府や経済界の「グローバル人材育成」に関わる提言を受けて日本人学生の海外派遣とコミュニケーション力の強化を目指した取り組みが、各大学で進められるようになった。このような方針のもと、文部科学省は「大学の世界展開力強化事業（2011年）」「経済社会の発展を牽引するグローバル人材育成支援（2012年）」「官民協働海外留学支援制

度——トビタテ！留学 Japan 日本代表プログラム（2013年）」「スーパーグローバル大学創成支援事業（2014年）」といった支援事業を立て続けに実施してきた⁽¹⁴⁾。

以上のような政府が出したさまざまな留学促進のための施策に加え、2013年に政府が発表した『日本再興戦略』では、減少傾向にある日本人の海外留学について、2010年の6万人から2020年までに12万人に倍増させる目標が掲げられ、この目標数値は、文部科学省の『第3期教育振興基本計画』にも反映されている⁽¹⁵⁾。大西はこの数値目標を達成すべく各大学が追随した結果、図2のような短期留学経験者の数を一気に引き上げる結果をもたらしたと指摘している⁽¹⁶⁾。例えば、スーパーグローバル大学に採択された大学のみならず、近年、全国各地の大学で在学中の留学を卒業要件にする動きが見られる。その形態は新入生全員に1ヶ月の語学留学を義務付けるものから、卒業までに期間の長短は問わず大学の留学プログラムを学生自身が選択するというものまで、さまざまである。これらの取り組みによって大学側は留学意欲の高い学生を集めてポテンシャルをいかすことが可能となり、政策に則ったグローバル化を進めることができると期待しているのである⁽¹⁷⁾。

3. コロナ禍前後の動向

3.1. コロナ禍以前の留学をめぐる課題

前節で述べた通り、2020年の新型コロナウイルス感染拡大以前の日本においては、留学によって目指すべき企業で求められるグローバルに活躍できる人材像と、一人歩きした数値目標も影響して増加した短期留学経験者のミスマッチが大きな課題となっていた。

一方、留学ジャーナルの調査によると、留学を検討した大学生のうち6割が、「留学の決定に企業のグローバル化が影響した」と回答している⁽¹⁸⁾。

学生は企業が求める人材に近づくための選択肢として、留学が有効であることをある程度認識しており、それを実践するための手段として、経済的にも負担が少なく、語学力に自信のない学生に対しても門戸が開かれている短期留学プログラムが利用されているとも見てとれる。

そもそも、グローバル人材育成の必要性が社会的に求められ、政策として注目を集めるようになったのは、政府が2011年の「グローバル人材」育成推進会議や「産学官によるグローバル人材育成推進会議」などを発足させ、産業界は企業のグローバルな規模での競争に対応できる能力（外国語でのコミュニケーション能力、異文化理解、活用力、社会人基礎力）を備えた人材の育成を、大学側に強く求めるようになったことが発端となっている。しかしながら、企業側は学生を採用する際、短期留学を留学経験として評価することはほとんどなく、例えば、日本経済団体連合会が主催する留学経験者を対象とする採用説明会では、8ヶ月以上の滞在に限定しているという現実がある。

また、日本の若者は海外への興味が薄れてきて「内向き化」していることが政府、メディア、教育機関で議論されるようになったのもこの時期である。その論拠としてしばしば取り沙汰されたのが、日本人の（学位取得を目指す）留学者数が図1に示した通り停滞傾向にあり、留学者数が最多であった2004年と比べると、2010年にその数は30%も減少したという実態であった。文部科学省が2007年に国立大学を対象に実施した調査の結果によると、海外留学を阻害する要因として、まず就職活動の時期を逃す恐れがあること、経済的負担、そして大学側の体制が大きく影響していることが明らかになっている⁽¹⁹⁾。

以上のようなグローバル人材育成と短期留学の関連性をめぐる課題は、2017年になると総務省で今後の政策課題として勧告されるようになる。そして2018年に文部科学省が発表した前述の「第3期教育振興基本計画」では、グローバル人材育成と短期留学の関係について、具体的に以下のよ

うな方針が示されている。

長期留学への支援を引き続き推進していくとともに、大学等におけるグローバル人材育成プログラムの一環として行われる短期留学の支援、短期留学経験者の学位取得目的の長期留学の促進、短期留学の成果を定着させるための取組への支援等、短期留学の成果を生かしたグローバルに活躍する人材の育成を推進する⁽²⁰⁾。

このように現行の計画では、2010年以降の留学をめぐる課題の解決策として、短期留学プログラムそのものにグローバル人材育成につながる成果を求める政策が取られている。

3.2. コロナ禍による「留学」の多様化

本稿冒頭で述べたとおり、短期留学はコロナ禍によって最も大きなインパクトを受けた留学形態である。コロナ禍以降、大学生の留学をめぐる状況や課題は、前節で取り上げたものとは別次元のものへと様変わりした。図2を見ても明らかな通り、2019年度には71,263人が1ヶ月未満の留学を経験したが、翌年その数は16にまで落ち込んだ。2020年度から2021年度の約2年間にわたり、特に大学主催のプログラムは従来通りの渡航が不可能となったため派遣を中止し、単位認定の対象となっていたプログラムは、代替措置を取らざるを得ない状況に直面した。これを機に、留学プログラムはオンライン化を軸に一気に多様化を見せた。

各大学のウェブサイトでは2020年度から2021年度にかけて実施報告されたオンライン留学プログラムを検索すると、ライブ授業、オンデマンド授業あるいはライブ授業とオンデマンド授業を組み合わせたもの、と少なくとも3種類の形式が存在する。さらに、プログラムの内容も語学学習の他に、海外の学生との交流・グループワーク、COIL型授業、専攻分野の科

目に特化した講義とディスカッション、バーチャル旅行、海外の学生が作成した動画で文化学習等、多岐にわたる。これらのプログラムを所定の条件のもと、受講することで、コロナ禍以前に実施していた渡航型の留学プログラムと同等の単位認定を受けることが可能な場合もある。

以上のような渡航型の留学プログラムの代替措置として実施されたオンライン留学は、あくまで対処療法的なものと思えるべきなのだろうか。あるいは、海外渡航型の短期留学プログラムが再開された後も、オンライン留学プログラムは留学の選択肢として今後も発展が見込めるものなのか。次章の学生の留学に対する意識調査の結果から、その手がかりを探ることとする。

4. コロナ禍における学生の留学に対する意識

4.1. アンケート調査と結果の概要

筆者はこれまで述べてきた短期留学をめぐる歴史的・社会的背景をふまえ、コロナ禍で従来通りの留学が実施できない状況において、学生は「留学」にどのような価値を見出しているのかを探ることを目的に、「留学に対する意識調査」と題するアンケート調査を実施した。対象としたのは本学商学部 に在籍する1年生から3年生（調査実施時）で、在学期間の半分以上がコロナ禍の影響を受けることになった2019年4月から2021年4月の間に入学した学生とした。2021年の1月11日から2月10日の間の調査期間で、113件の有効回答を得られた（1年49件、2年42件、3年22件）。調査を実施した2021年1月および2月は2021年度の授業が終了し、春季休暇に差しかかる時期である。年明けのオミクロン株の急速拡大により、2022年1月21日から2月13日の間は東京都で新型コロナウイルス感染症まん延防止等重点措置がとられ、感染拡大防止策の徹底を求められた時期にあった。さらに、本学では2021年9月末の時点で当該年度の海

外留学プログラムをはじめ、個人による旅行、語学研修等、全ての海外渡航に対して自粛が要請されていた⁽²¹⁾。そのため、学生は当該年度も長期休暇を利用しての海外渡航が困難であることを認識した上で、アンケートにのぞんだ。学生に対する質問項目は、付録の通りである。

コロナ禍の影響もあり、本調査の回答者全体の1割に満たない10名の学生が大学入学後の留学を経験しており、その半数にあたる5名がオンライン留学のみを経験したと回答、コロナ禍前に現地へ渡航しての留学を経験した学生は5名であった。他方、大学入学後の留学未経験者のうち、75.7%が大学卒業までに留学したい、あるいは検討中と回答しており、大多数の学生が留学に一定の付加価値を見出していることもわかった。また、興味のあるプログラムを選択する質問（複数回答可）に対しては、1学期以上の長期研修を選択した回答は66件であったのに対し、1ヶ月未満のプログラムを選択した回答はその2倍にあたる134件におよんだ。そして長期研修のみ関心があると回答した学生は3名で、残りの75名は短期留学プログラムのみを選択していた。さらに、留学に関心のある学生に対し、コロナ禍で海外へ渡航できない状況を受けて、オンライン留学に参加したいと思うか否か質問したところ、67.9%の学生が参加したくないと回答していた。したがって、3.2節で示したようなコロナ禍によって生じたオンラインを軸とする留学の多様化は、2年近くが経過した時点においても彼らが抱く「留学」のイメージとのギャップを埋めるものとはなっておらず、新たな国際交流の形としても関心を集めるものとは言い難い状況であることが明らかになった。

4.2. 消費の視点で読み解く学生の留学に対する意識

では、上記の結果概要をふまえ、学生が変化の過渡期にある留学のどのような点に価値を見出しているのか、自由記述式の回答をもとに、「文化的消費」の観点から具体的にディスコースを探っていくこととする。

間々田は、文化的消費には人間の生活をより潤いがあり、充実して楽しいものにする性質があるが、それには自己実現と放縦という二つの方向性があると述べている⁽²²⁾。「教養を身につける活動は、その活動に比較的長い時間を要し、ある程度労力を必要とし、冷静に理性を働かせながら行われる。そして理解、習熟、熟練、蓄積、成就、完成などの結果をともし、知識、教養、高められた人格、技能、完成した作品などをあとに残す。⁽²³⁾」このような活動は自己実現という欲求を充足させるものである。他方、放縦に流れやすい側面を持つ消費活動に、娯乐的消費がある。娯楽と称されるものは、多くの場合「短時間で容易に実現し、人間の精神に比較的単純な刺激を与え、理性よりは感覚に訴えるものが多い。⁽²⁴⁾」そして、文化的消費を通して人々を充実した生活に導くためには、娯乐的消費と趣味・教養的消費を同時に追求しなければならないのである⁽²⁵⁾。本節では、学生がこの文化的消費の持つ二つの側面を、どのようなバランスで意識しているのかに注目する。

留学に対する意識や価値の置き方は、実際にそれを経験したか否か、そして興味があるかないかで大きく異なる。そのため、留学経験者、留学未経験者だが関心がある者、留学に関心がない者にわけて回答を分析する。

まず、留学経験者（10名）について、渡航型留学の目的としては語学力向上や異文化交流、視野を広げる等があがっていたが、ここでは特にオンライン留学経験者の回答に注目する。オンライン留学に参加した学生の動機を尋ねる質問に対し、全員が元々渡航しての留学を予定していたが中止となり、オンラインのプログラムに切り替えたと回答していた。さらに、海外に行けなくても英語力は向上させたい、あるいは英語で学ぶ機会を得たいという意識が強く、参加したプログラムには現地の学生との交流の機会がある場合でも、プログラム参加にあたっては視野を広げたり現地の人と交流することを期待するような回答は見られなかった。次に、オンライン留学は今後も継続した方がいいか、というオンライン留学の価値を

問う質問に対しては、「現地に行くよりも安い費用で留学でき、留学をより身近に体験できるから継続すべき」「オンライン留学があれば大学卒業後、仕事をしながら留学することもできるので、選択肢が増えていいと思う」といった回答のほか、高校時代の現地での留学経験と比較して、以下のような意見も見られた。

（前略）入浴文化がない、室内でも土足、気候の違いにはすんなりとなじめたが、日本食を食べられないことへのストレスは大きかった。しかし、オンライン留学ではその食事の心配がないという利点があるため、勉強により集中できると思う。

以上の回答から、学生はオンライン留学を語学力向上に有効な手段であり、渡航型の留学につきものの異文化体験や時間・経済的な負担を取り除いて合理的に学習に取り組めると捉える傾向にあることがわかった。言い換えれば、オンライン留学の教養的価値の側面を高く評価しているとも言える。

次に、留学未経験者のうち、留学したい、あるいは検討中と回答した学生（78名）の回答を見ていきたい。留学に興味がある理由を尋ねる質問に対し、彼らが留学の何に価値を見出しているのか、という観点で全ての回答の記述内容を整理すると、以下の8つのカテゴリに分類することができる（表1）。

留学を通しての語学力向上に期待する回答が多いのは、留学経験者の回答とも共通しているが、次いで多いのが大学在学中に留学という経験をしてみたい、あるいは旅行とは異なる形で海外に行ってみてみたいという回答であった。これは、留学先で何をしたいのか、目的は漠然としているものの、普段の日常生活とは異なる環境に身を置く留学という経験を積む行為そのものが、彼らにとってメリットがあると意識していることを示唆して

表1 留学未経験者が留学に興味を持つ理由

カテゴリ	件数
語学力向上	33
経験したい・海外に行ってみたい	29
異文化に興味がある	13
視野を広げたい	7
就職活動に役立てたい	6
現地の人と交流したい	4
過去の留学経験・周囲の経験者の影響	3
楽しそう	2

いる。そのメリットとして、語学力向上や視野を広げることができる、あるいは、就職活動に役立てることができるといった別カテゴリの動機と結びつけて説明する記述が目立った。また、4.1.節でも述べた通り、彼らの大多数はオンライン留学には関心を持っておらず、現地へ渡航する留学こそが、彼らの欲求を満たすものであると考えている。「コロナ禍により、留学に対する気持ちに変化はありましたか？」という質問に対し、オンライン留学に言及する回答は見られず、渡航に対する不安やリスクが増大したことに言及する回答や、渡航できないことが留学の障壁になっていると捉える回答が目立った。これらの回答から、留学に関心のある学生は、語学力向上や視野を広げるといった自己実現を目的に留学するというよりも、むしろ短期間で日常生活とは異なる経験を経ることで、これらの恩恵を受けることができると期待する傾向にあると解釈することができる。

以上のことから明らかな通り、彼らは留学の教養的側面のみを消費しようとしているわけではない。4.1.節でも触れたが、留学に関心のある学生の大多数は、短期留学のプログラムを選択している。そのため、留学は教養的消費を軸としながらも、短期間で容易に実現可能な娯楽的要素を多く

含むものであると学生は捉えていることが考えられる。

最後に、留学に関心のない学生は、留学の価値をどのように捉えているのかを見てみたい。アンケートの回答では、3.1.節であげたコロナ禍以前でも留学の阻害要因として取り上げた経済的理由、語学面での不安、就職活動の時期との関係に言及する記述が全体の約半数を占めていた。他にも、「海外旅行はしたいが、留学してその文化や国に馴染むのは難しいと思う」「日本にいたるのが安全だと思う」といった内向き志向の回答も多く見られた。また、「元々留学したいと思っていたが、コロナによる影響で時間とやる気を失ってしまった」「コロナの影響で在学中の留学は現実的ではないので、卒業後お金を貯めてから行くことにした」といった、新型コロナウイルスの感染拡大が、大学在学中の留学を諦める直接的な要因になったと捉えている学生もいた。これらの回答に共通するのは、留学があらゆるリスクをともなう活動であることを強く意識している点にある。リスクを含むサービスを消費するか否かは、消費をする上で重要な判断材料であり、リスクが低いと判断できれば、以下に示す留学したいと回答した学生のように、留学に対する意識を転換することも可能である。

楽しそうだから。平日の午前中のみ語学学校に通う留学や、日本語以外に自信が無くても各々にあったレベルの授業を受けることが出来ることを知ったから。奨学金等の補助がある場合があると知って、金銭的な留学のハードルが下がったから。言語コミュニケーションに対する不安や、金銭的不安が減ると留学への興味が出たり、ハードルが下がったから。(原文ママ)

この回答からは、語学、経済、コミュニケーションの3つの側面においてリスクを回避することができるかと判断したことから、文化的消費への意欲が高まったことがわかる。

以上、留学経験者、留学未経験であるが関心のある者、留学に関心のない者に分けて、留学の教養的価値と娯楽的価値のバランスについて検討した。まず、渡航型の海外短期留学は、娯楽的価値があることを前提として教養的価値を評価しており、二つの価値のバランスは学生の目的意識によって当然のことながら異なるが、自己実現の欲求を満たすものとなっていることがわかった。それは、教養的価値の比重が大きいと認識されているオンライン留学に対し、関心を示す学生が少ないという現状からも見てとれる。したがって、経済的負担や海外生活の不安といったリスクを取り除き、手軽に参加できるオンライン留学に関心を示す学生が少ないのは、彼らが短期留学の娯楽的価値を優先的に重視しており、オンライン留学ではその価値を享受することが難しいと判断するためである。学生にとってオンライン留学は新たな選択肢ではなく渡航型留学の代替措置に過ぎず、短期留学に関しては、依然として従来海外渡航型で得られる経験に価値を見出す傾向があることが、調査の結果から明らかとなった。

5. まとめ・今後の課題

以上、大学生の海外短期留学の実態について、歴史的背景やコロナ禍前後の動向、そして学生へのアンケート調査の結果から概観した。今日、大学生の留学形態の主流となっている短期留学は、通史的には本来の「留学」が有していた価値とは大きくかけ離れたものとなっている。元々留学は個人ではなく社会的な使命を背負う性質の強いものであったため、限られた人材を対象とし、目的に沿った成果を残すことが何よりも優先されていた。しかし、留学の明確な定義がないまま大衆化が進んだ結果、自己実現の欲求を満たすものへと留学の意味が拡大していった。そして2010年以降の大学に対するグローバル人材育成の要請と、若者の内向き志向という課題の解決策として、短期留学のあり方が政策的にも問われるように

なったところで、コロナ禍を迎えることとなった。2020年以降、もはや海外に渡航することすら必然としないICTを活用した新たな留学の形態が短い期間で一気に普及し、留学は大きな転換期を迎えている。しかしながら学生は、このような大きな変化を目の当たりにしてもなお、従来通りの海外渡航型の短期留学を志向する傾向にあることがわかった。彼らは留学の娯乐的価値を重視しており、教養的価値はそれに付随するものとして捉えている。そのため、コロナ禍前に政策的課題となっていたグローバル人材育成へとつながる成果を残せるような短期留学を実践するには、プログラムを提供する大学側のさらなる工夫が求められることが、改めて確認できた。

また、本調査を実施する過程で、海外留学生の日本受け入れに関する歴史については多くの研究が存在するが、送り出しに関しては、特に第二次世界大戦後から2010年までの間の通時的な推移を包括的に扱う研究がほとんど存在しないことがわかった。本研究でも取り上げたが、制度や政策の影響を考察する研究が主流となってきたがために、2010年以降の動向に関心が集まる傾向がある。他方、留学に関する研究は、個別事例研究が大半を占め、各プログラムの実践や教育効果の検証に有益な資料として提供されている。しかし、留学が大きなパラダイムシフトを迎えている今、より巨視的な視点で留学という文化を考察することも、重要ではないだろうか。そのためには、例えば、膨大な蓄積がある留学に関する個別事例研究をもとに、日本における大学生の海外留学という文化の研究につなげていくことも、今後の留学のあり方を展望する上で有効なのかもしれない。

本研究は、令和3年度拓殖大学言語文化研究所の研究助成を受けたものです。

《注》

- (1) 短期海外留学プログラムの教育効果に関する研究は、個別事例研究が中心となっており多くの蓄積がある。全国的な傾向を分析するものとしては、例えば以下が挙げられる。工藤和宏「短期海外研修プログラムの教育的効果とは——再考と提言——」（ウェブマガジン『留学交流』（独）日本学生支援機構 2011）、大西好宣『海外留学支援論——グローバル人材育成のために——』（東信堂 2020）、横井雅弘、小林明編『大学の国際課と日本人学生の国際志向性』（学文社 2013）。
- (2) 坪井健「日本の大学と大学生文化」（横井雅弘、小林明編『大学の国際課と日本人学生の国際志向性』学文社 2013）pp. 39-66.
- (3) 間々田孝夫他『新・消費文化論』（有斐閣 2021）p. 122.
- (4) 間々田孝夫『消費文化論』（有斐閣 2000）pp. 9-10.
- (5) 間々田孝夫『第三の消費文化論——モダンでもポストモダンでもなく——』（ミネルヴァ書房 2007）p. 6.
- (6) 崔福姫「古代韓日仏教文化交流について——人的交流に見られる二・三の問題点を中心に——」（『佛教大學大学院紀要 30』2002）pp. 19-32.
- (7) 新村出編『広辞苑』第七版（岩波書店 2018）p. 20803.
- (8) 宮永孝『幕末オランダ留学生の研究』（日本経済評論社 1990）p. 18-9.
- (9) OECD “Education at a Glance” およびユネスコ統計局の数値をもとに文部科学省がグラフにまとめたものである。なお、2012年統計までは、外国人学生（受入れ国の国籍を持たない学生）が対象だったが、2013年統計より、高等教育機関に在籍する外国人留学生（勉学を目的として前居住国・出身国から他の国に移り住んだ学生）が対象となったため、比較ができなくなっている。
- (10) 鈴木稜「語学留学は日本独特の留学形態である——若者を取り巻く状況と今後の変化——」（『上武大学ビジネス情報学部紀要 第16巻』2017）pp. 39-40.
- (11) 朝日新聞「語学留学には目的意識持て」（1989. 6. 21 朝刊）p. 5.
- (12) 大西, *op. cit.*, p. 122.
- (13) 大西, *op. cit.*, pp. 103-8.
- (14) 横田・小林, *op. cit.*, pp. 13-38.
- (15) 内閣府「日本再興戦略——JAPAN is BACK——」（2013. 6. 14）p. 37, 文部科学省「第3期教育振興基本計画」（2018. 6. 15）p. 61.
- (16) 大西, *op. cit.*, pp. 106-8, 文部科学省「若者の海外留学を取り巻く状況について」（2014. 4）。

- (17) 朝日新聞「一橋大、留学を必修化 18年度以降、夏休みに4週間」(2014. 7. 28夕刊) p. 10.
- (18) 読売新聞「留学体験活かすには」(2014. 5. 27朝刊) p. 27.
- (19) 横田・小林, *op. cit.*, p. 6.
- (20) 文部科学省(2018), *op. cit.*, p. 61.
- (21) 拓殖大学「令和3(2021)年度 海外留学プログラム等の取り扱いの方針」(拓殖大学ウェブサイト 2021年9月28日)(https://www.takushoku-u.ac.jp/newsportal/files/210929_news_inter.pdf) (2022年10月22日最終確認)
- (22) 問々田他, *op. cit.*, pp. 125-6.
- (23) 問々田他, *op. cit.*, pp. 126.
- (24) *ibid.*
- (25) *ibid.*

(原稿受付 2022年10月26日)

付録

〔調査紙の質問項目〕

1. 基本情報

- 学年（選択）
- 所属学科（選択）

2. 大学入学以来、留学の経験はありますか？（選択）

2-1. 留学経験があると回答した学生への質問

2-1.1. オンサイトの留学プログラムに参加した学生への質問（選択）

- なぜそのプログラムに参加しましたか？（記述）
- 参加後、以下のスキルはどの程度向上したと感じましたか？（選択）

2-1.2. オンラインの留学プログラムに参加した学生への質問（選択）

- なぜそのプログラムに参加しましたか？（記述）
- 参加後、以下のスキルはどの程度向上したと感じましたか？（選択）
- （オンライン留学に参加した学生へ）オンライン留学のメリット、デメリットについて、参加して感じたことを教えてください。（記述）

2-2. 留学経験がないと回答した学生への質問

- 大学卒業までに、留学したいと思いますか？（選択）

2-2.1. 留学したい、検討中と回答した学生への質問

- 興味のあるプログラムは何ですか？（複数選択）
- なぜ留学してみたいと思いますか？（記述）
- オンライン留学に参加したいと思いますか？（選択）
- コロナ禍により、留学に対する気持ちに変化はありましたか？（選択）
- （気持ちに変化があったと回答した学生へ）具体的にどう気持ちに変化がありましたか？（記述）

2-2.2. 留学したいとは考えていない学生への質問

- なぜ留学したいとは思わないですか？（記述）

〈論 文〉

英語を専攻する大学生の 非同期型オンライン授業に対する意識と態度

狩 野 紀 子

要 旨

新型コロナウイルス感染症の拡大により、多くの教育機関で授業のオンライン化が進んだ。本調査を行った大学も2020年度には、同期型と非同期型のオンライン授業を実施した。翌2021年度以降、同期型授業は緊急事態宣言中のみの実施であったのに対し、非同期型のオンデマンド授業は感染状況に関係なく常設した。本研究では対象を、リアルタイムの指導やコミュニケーションが重要であろう語学（英語）を専攻する大学生に限定し、非同期型授業に対する意見を尋ねた。調査の結果、非同期型授業と同期型授業に対する学生の意識や態度に大きな差がないことが分かった。また、非同期型授業を受講する学生の特性を明らかにするため、授業に対する満足度や理解しやすさ、授業の目的の明確さ、課題に費やす時間、課題の量や難易度、フィードバックの量、評価基準の明確さや評価の正当性を変数に、階層クラスタ分析を行った。その結果、学生は「努力・満足型」、「努力・不満型」、「努力不足・不満型」、「努力・評価不満型」に分けられた。最後に、非同期型授業に対する満足度に関係する要因を調べたところ、理解のしやすさ、目的の明確さ、フィードバック、評価基準の明確さ、評価の正当性が関係しており、課題にかかる時間や課題の量や難易度は関係ないことが明らかになった。

キーワード：オンライン授業 同期型 非同期型 意識 態度

はじめに

2019年12月に発生した新型コロナウイルス感染症（coronavirus disease 2019 / COVID19）は、翌2020年1月から3月にかけて、瞬く間に世界に広まり、WHOは3月11日、新型コロナウイルス感染症をパンデミックとみなした。日本政府も4月16日に全国の都道府県を対象に緊急事態宣言を発令し、世間では不要不急の外出制限が叫ばれるようになった（岡部信彦，2020）。それに伴い教育現場でも授業の実施方法について早急な変更が余儀なくされた。2020年度の新学期から、多くの大学は対面授業からオンライン授業への切り替え作業に入り、徐々に教育活動を開始していった。2020年5月20日の段階で、9割の大学は全面遠隔授業に切り替えている（文部科学省，2020）。

筆者が勤務する東京の私立大学も、3月からオンライン授業への切り替え作業を進めていった。4月には大学が契約している学習管理システムや市販のeラーニング教材を使用し、学生に課題を提出させ、必修科目の担当教員がフィードバックを与えるという方法で授業を開始し、特に新生を中心に学習の機会が損なわれないよう努力した。その間にTeamsやZoomなどのオンラインツールの準備を進め、対面に近い授業方法を考察し、教員間で情報を共有し、研究していった。担当学生の専門は語学（英語）であるため、双方向の対面に近い状況を作ることが重要である。そのため語学教員には創意工夫が求められていた。

オンライン授業は、同期型授業と非同期型授業の二つに分けられる（村上正行・浦田悠・根岸千悠，2020）。同期型授業は、いわゆるリアルタイムの授業で、音声や映像のやり取りは、同時に双方向で行われる。それに対して、非同期型授業では、学習管理システムやYouTubeなどを利用して、講義内容が資料や音声・映像の形で提供される。設問、解答、添削、

質疑応答により双方向性を持たせることは可能ではあるが、同時性は確保できない。対面授業に近いのは同期型授業であるが、筆者の勤務校は、施設・設備上の問題から、履修者数の多い講義科目を非同期型授業とした。

2021年度には、対面授業も可能にはなったものの、緊急事態宣言が発令されるとオンライン授業に切り替えざるを得なかった。このような事情を考慮して、大学側は授業の2割程度を、新型コロナウイルスの感染状況に関わらず、非同期型のオンデマンド授業にすることとした。多くの教養教育科目と講義性の高い専門科目が非同期型のオンデマンド授業となった。先行研究では非同期型の授業に対する問題点や課題が指摘されてきたので（山口和範, 2020; 辻川典文ら, 2021）、本研究では、実際に授業を受けてきた学生に、非同期型授業と同期型授業に対する意見を尋ねて比較・分析することとした。また、非同期型授業を受講する学生の特性をクラスタ分析の結果から考察してみた。さらに授業の満足度と関係ありそうな要因を、相関係数を算出することで探ってみた。

2. 先行研究

オンライン授業に対する学生の意識や教育効果に関する研究は多い。ことに新型コロナウイルス感染症が蔓延した2020年度から、この分野の研究は様々な教育機関で実施されてきている。例えば、2020年4月から4,000以上の授業をオンラインで実施している東京大学の調査（田浦健次朗ら, 2020）で、学生たちはオンライン授業の学習効率の良さを指摘している。同時に問題点として、課題が重くなりがちであることや、実験やグループ・ワークなど議論が中心となる授業は実施しにくいこと、学生間の交流の機会を作ることが難しいことなどが指摘されている。

特に非同期型授業の問題点として、満足度の低さは指摘されるところである。例えば、山口和範（2020）は、立教大学の1・2年生を対象として、

2020年度の春学期の授業に関する調査を実施し、双方向型授業に対する満足度が高いのに対して、一方向型授業や課題のみの授業に対する満足度は低い傾向にあることを指摘している。ところが、2020年秋学期の授業に関する調査では、結果に変化が生じている（山口和範，2021）。オンライン授業に対する満足度は全体的に上がっており、特に一方向型動画配信形式の授業の満足度の上昇が顕著であったこと、オンライン授業の継続に前向きな学生が倍増したこと、感染リスクがなくなってもオンライン授業を希望する学生が2割程度いることなどが報告されている。半期の授業実践で、学生がオンライン授業に慣れてきていることや、教員側の教授スキルがアップしていることなどがその理由として考えられる。

また、辻川典文ら（2021）は、2020年度に実施された非同期型オンデマンド型授業に対する学生の意見を調査し、学生の満足度や理解度はある程度得られていることや課題の負担がやや大きいことなどを指摘している。辻川らは、学生の満足度に影響する要因として、授業の理解しやすさ、自分のペースで学習を進められること、何度でも復習ができることなどを指摘している。

コロナ禍で、多くの授業がオンライン化され、ITCやオンライン授業への理解は広まり、ポストコロナ時代の教育に向けてブレンド型授業を展開する土壌が整った。そこで、阿部真由美と森田祐介（2021）は、対面とオンライン（同期型と非同期型の両方）を組み合わせたブレンド型授業で、実際どのような活動が行われているかを、ブレンド型授業を担当した168名の教員を対象に調査した。その結果、講義、双方向活動、質問への回答という活動は、同期型のオンライン授業で実践されている頻度が最も高く、それに対面授業、オンデマンド授業の順で続くということが分かった。講義だけでなく双方向活動や質問への回答は、対面授業よりも同期型のオンライン授業の方が頻繁に実施されているというのが現状である。

このように、各大学で状況は異なるうえに、ここ1～2年で日本の大学

の状況は著しく変わってきている。このことを踏まえて、本調査では、双方向のインタラクションが重要な語学（英語）を専攻する学生の、非同期型授業と同期型授業に対する意識や態度に違いがあるのか調べることにした。さらに、継続を予定している非同期型授業に関して、どのような傾向がみられるのか学生の特性とともに詳細情報を調査した。最後に学生の満足度に影響を及ぼす要因について検証してみた。

3. 研究の方法

3.1 アンケートの作成および実施方法

非同期型授業に対する大学生の意識や態度を調べるために質問紙を作成し、授業に対する満足度や理解しやすさ、授業の目的の明確さ、課題に費やす時間、課題の量や難易度、フィードバックの量、評価基準の明確性や評価の正当性などについて尋ねた。質問は6または7件法のリッカート尺度で尋ねた（Appendix 1 参照）。「どちらともいえない」という回答を避けるために質問は6件法としたが、質問5の課題の量に関してのみ「丁度良い」という選択肢を入れたため7件法となった。質問紙はMicrosoft Formsで作成し、データ収集は2020年12月に実施した。質問紙にアクセスするURLは、必修科目担当の先生方から学生に周知してもらい、記入を促してもらった。

3.2 回答者

2020年度、英米語を専攻する大学生213名（男性93名、女性120名；1年生81名、2年生41名、3年生50名、4年生41名）がアンケートに回答してくれた。英米語学科の学生420名中50.7%が回答してくれたことになる。全ての学生が同期型の授業は受講していたが、非同期型の授業を受講していない学生が29名いたので、213名のデータのうち184名（男性

82名、女性102名;1年生80名、2年生39名、3年生49名、4年生16名)のデータを分析に使用した。

3.3 データ分析の方法

非同期型授業に対する大学生の意識や態度を調べるために、質問1番から9番の回答を選択肢によって数値化した(Appendix 1の各質問に対する回答選択肢の前にある○の中の数字が各選択肢に当てはめた数値である)。非同期型授業に対する学生の意識や態度を明らかにするために、授業に対する満足度(質問1)、理解しやすさ(質問2)、授業の目的の明確さ(質問3)、課題に使う時間(質問4)、課題の量(質問5)や難易度(質問6)、フィードバックの量(質問7)、評価基準の明確性(質問8)や評価の正当性(質問9)の質問項目に於いて、対応のあるt検定で、非同期型授業と同期型授業に対する大学生の意識や態度を比較した。次に非同期型の授業を受講する学生の特性を明らかにするため、クラスタ分析(Ward法)を行い、満足度や理解度、授業の目的、課題に使う時間や量および難易度、フィードバックの量、評価基準の明確性や評価の正当性に対する意識や態度から学生の特性を明らかにすることを試みた。最後に授業に対する満足度とその他の項目との相関係数を算出し、授業に対する満足度に関係する要因について考察した。

4. 結果

4.1 非同期型授業と同期型授業に対する学生の意識や態度

非同期型授業と同期型授業に対する学生の意見を数値化し、非同期型と同期型の授業に対して学生の意見に差があるか、対応のあるt検定で分析した。表1にその結果をまとめる。

非同期型と同期型の授業の間に $p<.05$ 水準で有意差が認められなかった

項目は、満足度、理解しやすさ、目的の明確さ、課題にかける時間、および評価の正当性である。つまりこれらの項目に関して、学生たちは非同期型と同期型の授業との違いを感じていないことになる。

非同期型と同期型の授業に対する満足度に関しては、 $t(183)=-.096$ 、 $p=.924$ となり、5%水準で有意差は認められなかった。中央値は3.5であるので、非同期型授業に対する満足度3.81も同期型授業に対する満足度3.83も決して高いわけではないが、平均するとどちらの授業に対してもある程度の満足感はあるようで、非同期型と同期型の授業の間に有意差は認められなかった。

理解しやすさに関してだが、同期型授業が3.78、非同期型授業が3.58と同期型授業の方が若干理解しやすいという結果は出ているが有意傾向はあるものの、5%水準で統計的な有意差は認められなかった ($t(183)=-1.846$ 、 $p=.067$)。いずれにしても中央値が3.5であることを考慮すると両方の授業に対する理解度は高いとは言い難い。

表1
非同期型授業と同期型授業に対する学生の態度

項目	非同期型授業		同期型授業		$t(183)$	p	効果量 d
	M	SD	M	SD			
満足度	3.81	1.334	3.83	1.070	-.096	.924	.02
理解しやすさ	3.58	1.252	3.78	1.153	-1.846	.067	.17
目的の明確さ	4.04	1.070	4.23	1.000	-1.975	.050	.18
課題にかける時間	2.84	1.299	2.87	1.085	-.383	.702	.03
課題の量	4.78	1.052	5.19	1.058	-4.410	.000	.39
課題の難易度	3.42	.785	3.80	.841	-4.848	.000	.47
フィードバック	3.55	1.212	3.89	1.143	-3.127	.002	.29
評価基準の明確さ	3.60	1.209	3.92	1.040	-3.126	.002	.28
評価の正当性	3.88	1.093	3.99	1.014	-1.246	.214	.10

授業の目的——この科目で何を学ぶのか——がきちんと伝わっているかについても、非同期型授業と同期型授業の間に有意傾向が見られた ($t(183) = -1.975, p = .050$)。同期型の授業の目的 (4.23) の方が非同期型授業の目的 (4.04) より学生に明確に伝わっていたものの、その差に統計的な有意差は認められなかった。

授業外の課題にかける時間にも、非同期型授業 (2.84) と同期型授業 (2.87) の間に差が認められなかった ($t(183) = -.383, p = .702$)。どちらの授業の課題にも多くの学生が1時間から1時間30分を費やしていたようである。

学生の能力や努力は、課題で正当に評価されているかという質問に対する回答にも、非同期型授業 (3.88) と同期型授業 (3.99) の間には $p < .05$ 水準で有意差は認められなかった ($t(183) = -1.246, p = .214$)。中央値が3.5であることを考えると、学生たちは自分の能力や努力はある程度は正当に評価されていると思っているようではあるが、非同期型授業と同期型授業の間に違いはなかった。

非同期型と同期型の授業の間に $p < .05$ 水準で有意差が認められた項目は、課題の量、課題の難易度、フィードバック、および評価基準の明確さである。

課題の量に関しては、4の「丁度良い」が中央値となるので、非同期型授業の4.78および同期型授業の5.19から、学生たちはどちらの授業でも課題は多いと感じていることがわかる。対応のあるt検定の結果は、 $t(183) = -4.410, p < .000$ となり、非同期型授業と同期型授業の間には $p < .01$ 水準で有意差が認められた。つまり、学生は同期型の授業の方が非同期型の授業よりも課題が多いと感じていることがわかる。しかし、効果量 *Cohen's d* が中程度の.39であることを考えると、この違いはそれほど大きいものとは言えない。

同様に課題の難易度に関しても、非同期型授業 (3.42) と同期型授業

(3.80) の間に.01%水準で有意差が認められ ($t(183)=-4.848, p<.000$), 学生は同期型授業の課題の方が非同期型授業の課題より難しいと感じていることがわかる。課題の難易度の中央値は3.5なので、非同期型の授業の課題は比較的易しいと感じられているようである。しかし、効果量 d は中程度の.47であり、この差も非常に大きいとは言いにくい。

フィードバックに関しても、非同期型授業 (3.55) と同期型授業 (3.89) の間に、 $p<.01$ 水準で有意差が認められた ($t(183)=-3.127, p=.002$)。非同期型授業におけるフィードバックの方が重要であるはずだが、十分なフィードバックが与えられていないと感じている学生が多いことがわかる。しかし、両方の値は中央値に近いものであることから、同期型授業であっても、学生は十分なフィードバックが与えられていると思っているわけではないことがわかる。また、効果量 d も 0.29 であることから、この違いが大きいとは言い難い。

評価基準の明確さに関しても非同期型授業 (3.60) と同期型授業 (3.92) の間に、有意な差が見られた ($t(183)=-3.126, p=.002$)。評価基準はシラバスに記載されているが、口頭で情報を補填できる同期型授業に対して、記述された情報だけで基準を理解しなければならない非同期授業では、その評価基準が明確に理解されていない可能性が高い。しかし、効果量 d が.28であることを考えると、非同期型授業と同期型授業の違いは大きいものであるとは考えにくい。

4.2 非同期型授業受講者の特性

非同期型授業に対する満足度や理解しやすさ、授業の目的の明確さ、課題に費やす時間、課題の量や難易度、フィードバックの量、評価基準の明確さや評価の正当性を変数に、階層クラスタ分析 (Ward 連結, 平方ユークリッド距離) を行った結果、回答者は4つのグループに分類された (図1参照)。なお欠損値のある回答者3名はグループから除外したので、

分析対象は181人となった。

授業の目的や内容を理解し、課題にもきちんと取り組み、その結果として得られるフィードバックや評価にも満足している最も非同期型授業に適応している学生の集団である第1クラスを「努力・満足型」(n=61)と命名した。それに対し、努力はしているものの課題をうまくこなすことができず、フィードバックや評価にも不満があり、非同期型授業に満足できない学生の集団である第2クラスを「努力・不満型」(n=58)と命名した。第3クラスは、努力はしないので、課題の量やフィードバック、評価に関しては大きな不満は持たないが、授業全体としては不満を表明する「努力不足・不満型」(n=44)と命名した。第4クラスの学生は、努力もするし、授業も理解しているので全体的には満足しているが、評価に関して不満の残る「努力・評価不満型」(n=18)と命名した。

検出された各クラスに属する男女の人数を表2にまとめる。クラスと性別の間に関係があるか調べるため、カイ2乗検定を行ったところ、5%水準で有意な差は認められなかった($\chi^2=2.354$, $df=3$, $p=.502$)。効果量を示すCramer'Vは、.114で「効果量小」、つまり性別による違いはないといえる。

また、検出された各クラスに属する1年生、2年生、3年生、4年生

表2
男女別クラスの人数

クラス 性別		努力/ 満足	努力/ 不満	努力不足 /不満	努力/ 評価不満	全体
男性	人数	26	24	19	11	80
	割合	32.5%	30.0%	23.8%	13.8%	100.0%
女性	人数	35	34	25	7	101
	割合	34.7%	33.7%	24.8%	6.9%	100.0%
全体	人数	61	58	44	18	181
	割合	33.7%	32.0%	24.3%	9.9%	100.0%

の数を表3にまとめる。学年によって各クラスタに属する学生の人数に違いがあるか調べるため、カイ2乗検定を行ったところ、5%水準で有意な差は認められなかった ($\chi^2=1.94$, $df=3$, $p=.659$)。Cramer's V は、.112であり「効果量小」である。大学入学時よりオンライン授業しか経験していない1年生は、他学年とは異なる傾向を示すものと予測されたが、本研究の回答者には学年による違いは特に検出されなかった。

分類された4つのクラスタについて、各質問項目で分散分析を行った結果(表4参照)、課題量 ($F(3, 177)=2.55$, $p=.057$) と課題の難易度 ($F(3, 177)=1.18$, $p=.318$) 以外、1%水準でクラスタ間に有意差が認められた。また、有意差が認められた効果量 η^2 は全て「効果量大」と認められるものであった。

各質問項目の多重比較(Turkey法)から、クラスタの特徴を見てみると、図2に示されるように、満足度、理解しやすさ、目的の明確さに関して、4つのクラスタに同様の傾向が認められた。第1クラスタ「努力・満足型」と第4クラスタ「努力・評価不満型」の学生のスコアが、第2クラ

表3
学年別クラスタの人数

学年 \ クラスタ		努力 / 満足	努力 / 不満	努力不足 / 不満	努力 / 評価不満	全体
1年生	人数	21	27	22	9	79
	割合	26.6%	34.2%	27.8%	11.4%	100.0%
2年生	人数	16	10	9	4	39
	割合	41.0%	25.6%	23.1%	10.3%	100.0%
3年生	人数	19	15	8	5	47
	割合	40.4%	31.9%	17.0%	10.6%	100.0%
4年生	人数	5	6	5	0	16
	割合	31.3%	37.5%	31.3%	0.0%	100.0%
全体	人数	61	58	44	18	181
	割合	33.7%	32.0%	24.3%	9.9%	100.0%

スタ「努力・不満型」と第3クラス「努力不足・不満型」のスコアより有意に高かった（Appendix 2 参照）。

課題に費やす時間に関しては、図3が示すように、クラス3「努力不足・不満型」の学生が顕著に低く、多重比較の結果、他の3クラスとの間に有意な差が認められた。

課題量に関して（図4参照）、分散分析の結果、有意傾向 $F(3, 177)=2.55$, $p=.057$ のみ認められたが、その後の分析（Turkey法）で、クラス1「努力・満足型」とクラス2「努力・不満型」の間に5%水準で有意差が認められた。このことから、クラス2の学生の不満の原因が課題の量

表4

クラス別項目の平均と標準偏差および分散分析の結果

項目	クラス	努力 / 満足 / 不満				全体	F 値	p 値 効果量 η^2
		努力 / 満足	努力 / 不満	努力不足 / 不満	努力 / 評価不満			
満足度	M	5.03	2.95	2.75	5.17	3.82	131.16	.000
	SD	.912	.782	.488	.383	1.32		.69
理解しやすさ	M	4.64	2.84	2.81	4.44	3.60	57.36	.000
	SD	.837	.914	1.017	.749	1.250		.49
目的の明確さ	M	4.79	3.57	3.50	4.44	4.05	25.34	.000
	SD	.798	.957	1.045	.704	1.076		.30
課題にかける時間	M	2.82	3.33	2.00	3.28	2.83	11.61	.000
	SD	1.190	1.190	.863	1.67	1.28		.16
課題量	M	4.52	5.05	4.77	4.78	4.779	2.55	.057
	SD	.942	1.161	1.097	.732	1.052		.04
課題の難易度	M	3.51	3.47	3.32	3.17	3.41	1.18	.318
	SD	.767	.903	.674	.707	.789		.02
フィードバック	M	4.44	2.53	3.68	3.50	3.55	41.98	.000
	SD	.827	.959	1.029	.924	1.208		.42
評価基準の明確さ	M	4.59	2.91	3.54	2.67	3.61	37.90	.000
	SD	.716	1.031	1.130	.907	1.209		.39
評価の正当性	M	4.67	3.07	4.25	3.00	3.89	47.61	.000
	SD	.724	.934	.781	.840	1.095		.45

図2
満足度, 理解度, 目的の明確性に関する各クラスタのスコア

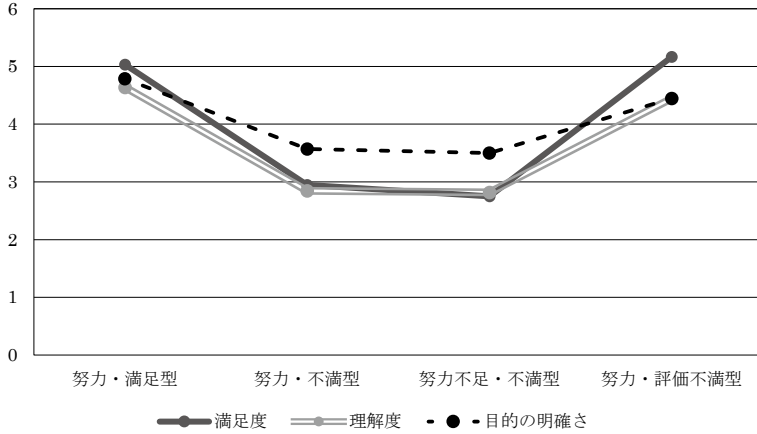
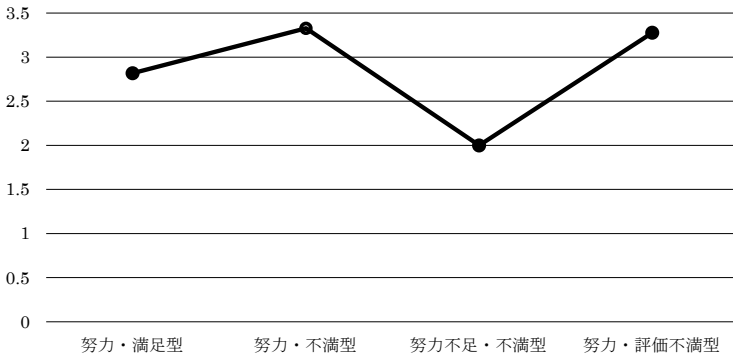


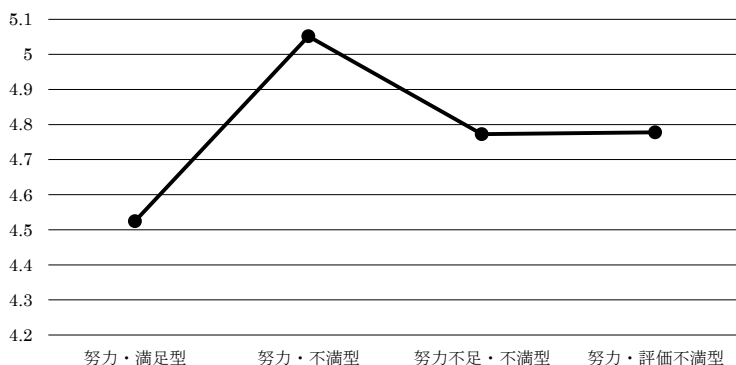
図3
課題に使う時間に関する各クラスタのスコア



の多さであることが予測される。彼らは努力をしていないわけではなく、自身の能力に対して課題の量が多すぎるという不満を持っている可能性が高い。1年生の回答者が、クラスタ2「努力・不満型」に入る割合が高い

図 4

課題の量に関する各クラスタのスコア



ことも一因と思われる(表3参照)。

課題の難易度に関しては、クラスタ間に多少の違いはあるものの(図5参照)統計的な有意差は認められなかった($F(3, 177) = 1.18, p = .318$)。

フィードバックは十分であるかという問いに対して、クラスタ3「努力不足・不満型」とクラスタ4「努力・評価不満型」の間には有意差が認められなかったが、それ以外のクラスタの間には有意な差が認められた。図6が示す通り、クラスタ1「努力・満足型」が最もフィードバックに満足しており、クラスタ2「努力・不満型」の学生のフィードバックに対する満足度が一番低い。その中間にクラスタ3「努力不足・不満型」とクラスタ4「努力・評価不満型」の学生のスコアが入っている。課題の量の多さとともに、クラスタ2「努力・不満型」の学生の不満の一因がフィードバックであることも予測される。

評価基準の明確性と評価の正当性に対する各クラスタのスコアは同様の傾向を示した。図7に示すように、クラスタ2「努力・不満型」とクラスタ4「努力・評価不満型」のスコアが低く、この2グループの間に有意な

図 5

課題の難易度に関する各クラスタのスコア

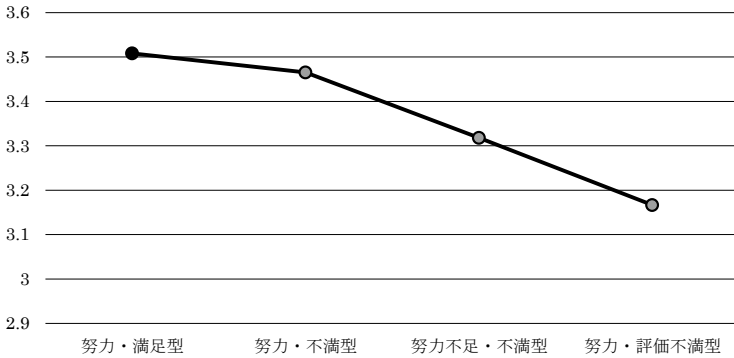
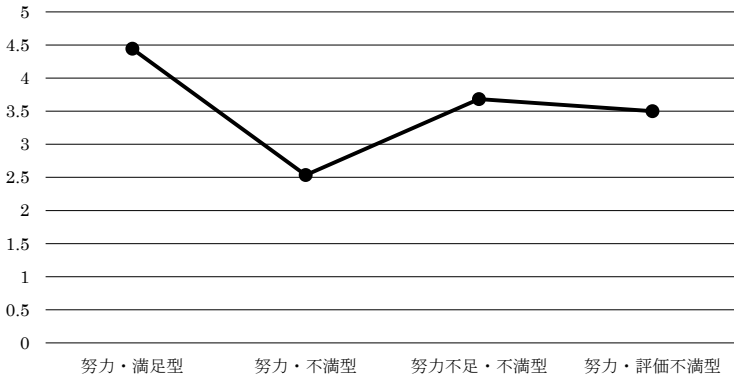


図 6

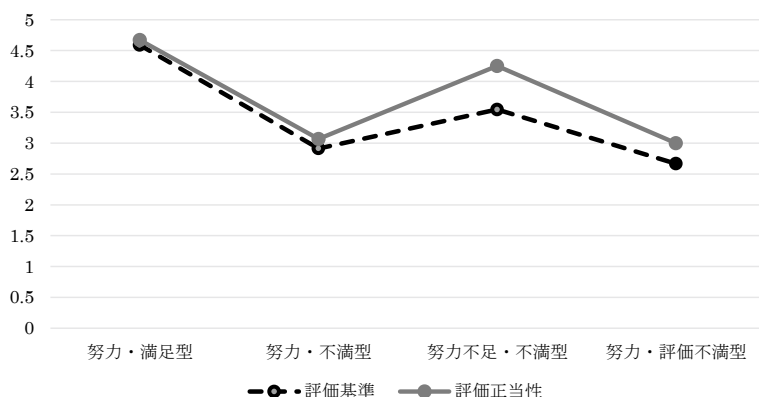
フィードバックに関する各クラスタのスコア



差は認められなかった。逆にスコアが高かったのはクラスタ1「努力・満足型」であり、それに続いてクラスタ3の「努力不足・不満型」であるが、この2グループの回答者は評価に対して異なる考えを持っているのではないだろうか。クラスタ1の「努力・満足型」は自身の努力が正当に評

図 7

評価基準の明確さと評価の正当性に関する各クラスタのスコア



価されていると感じているのに対し、クラスタ3「努力不足・不満型」の学生は、自己の努力不足をある程度は認識しており、自身の評価に「仕方ない」と思っていることが予測される。

4.3 非同期型授業の満足度と関係する要因

非同期型授業に対する満足度に関連する要因を明らかにするため、満足度とその他の質問項目の相関を分析し、表5にまとめる。表に示される通り、1%水準で満足度との相関が認められたのは、理解のしやすさ ($r^2=.657, p<.000$)、目的の明確さ ($r^2=.470, p<.000$)、フィードバック ($r^2=.380, p<.000$)、評価基準の明確さ ($r^2=.279, p<.000$)、評価の正当性である ($r^2=.195, p=.008$)。中でも、理解のしやすさや目的の明確さには正の相関、フィードバックや評価基準の明確さには弱い正の相関が認められる。逆に課題にかける時間 ($r^2=.054, p=.465$) や量 ($r^2=-.107, p=.149$)、難易度 ($r^2=.103, p=.165$) と満足度との相関は認められなかった。

表 5

非同期型授業における満足度とその他の項目との相関

項目	<i>n</i>	M	SD	満足度との相関 <i>r</i>	有意確率 <i>p</i>
満足度	184	3.81	1.33	—	—
理解しやすさ	184	3.58	1.25	.657	.000
目的の明確さ	184	4.04	1.07	.470	.000
課題にかける時間	183	2.84	1.30	.054	.465
課題量	183	4.78	1.05	-.107	.149
課題難易度	184	3.42	.79	.103	.165
フィードバック	183	3.55	1.21	.380	.000
評価基準の明確さ	183	3.60	1.21	.279	.000
評価の正当性	183	3.88	1.09	.195	.008

5. まとめと今後の課題

5.1 非同期型授業と同期型授業に対する学生の意識や態度

英語を専攻する大学生の非同期型と同期型の授業に対する意識や態度に違いがあるか調べたが、満足度、理解しやすさ、目的の明確さ、課題にかける時間、および評価の正当性においては、違いは見られなかった。満足度や理解度、評価の正当性に関しては、いずれも中央値 3.5 に近い値なので、学生たちは特に満足している、理解しやすい、正當に評価されていると感じているというわけではない。ただ非同期型の授業と同期型授業の間に、学生の意識や態度に差がないということはわかった。目的の明確さに関しては、同期型授業でも非同期型授業でも、4.0（どちらかと言えばそう思う）を超えており、どちらの授業でも、学生たちは何を学ぶかある程度は理解していたようである。また、ひとつの課題にかける時間は、1 時間から 1 時間 30 分程度で、やはり非同期型授業と同期型授業の間に差

は見られなかった。

非同期型と同期型の授業の間に $p < 0.05$ 水準で有意差が認められた項目は、課題の量、課題の難易度、フィードバック、および評価基準の明確さであった。課題の量に関しては、学生たちは同期型の授業の方が非同期型の授業よりも課題が多いと感じていたようである。90分間授業を受けたうえで出される課題であるため、講義や演習のない非同期型授業より、全体として負担が重いと感じられたためであろう。同様に課題の難易度に関しても、全体として同期型授業の課題の方が難しいと感じられていたようである。それに対して、非同期型の平均値 3.42 は中央値 3.5 を下回るのので、非同期型授業の課題は比較的易しいと感じられていたようである。

フィードバックに関しても、同期型授業の方が十分に与えられていると感じている学生が多かった。非同期型授業におけるフィードバックの方がむしろ重要であるべきなのだが、十分なフィードバックは与えられていないと感じている学生が多いのである。しかし、両方の値は中央値に近いものであることから、同期型授業であっても、学生は十分なフィードバックが与えられていると思っているわけではない。

評価基準に関しても、同期型授業の方が非同期型授業よりも明確だと感じられていたようである。評価基準はシラバスに記載することになっているが、口頭で情報を補填できる同期型授業に対して、記述された情報だけで基準を理解しなければならない非同期授業では、学生がその評価基準を明確に理解していない可能性が考えられる。

しかし、この4項目の効果量 d (0.39, 0.47, 0.29, 0.28) はいずれも中程度から小であることを考えると、非同期型授業と同期型授業の違いは大きいものであるとは考えにくい。総じて考えると、非同期型と同期型授業に対する学生たちの意識や態度には、大きな差はないと言えよう。

5.2 非同期型授業受講者の特性

同期型授業を受講する学生には、いくつかの特性がある。その特性に基づき指導を行えば、授業の効率化が進み、成果は上がるのではないかと考えた。そこで、授業に対する満足度や理解しやすさ、授業の目的の明確さ、課題に費やす時間、課題の量や難易度、フィードバックの量、評価基準の明確性や評価の正当性を変数に、階層クラスタ分析を行った。その結果、学生は「努力・満足型」、「努力・不満型」、「努力不足・不満型」、「努力・評価不満型」に分けられることが分かった。第1クラスタ「努力・満足型」の学生は、授業の目的や内容を理解し、課題にも真摯に取り組み、その結果として得られるフィードバックや評価にも満足している。それに対し、努力はしているものの課題をうまくこなすことができず、フィードバックや評価にも不満があり、非同期型授業に満足できない学生の集団である第2クラスタを「努力・不満型」とした。第3クラスタの学生は、努力はしないので、課題の量やフィードバック、評価に関して大きな不満は持たないが、授業全体として満足をしていない「努力不足・不満型」である。第4クラスタの学生は、努力もするし、授業も理解しているので全体的には満足しているが、評価に関して不満の残る「努力・評価不満型」である。

5.3 非同期型授業の満足度と関係する要因

非同期型授業に対する満足度に関係のある要因を明らかにするため、満足度とその他の質問項目の相関を算出したところ、正の相関が認められたのは、理解のしやすさ、目的の明確さ、フィードバック、評価基準の明確さ、評価の正当性であった。つまり、学生の満足度が高いのは、授業内容が分かりやすく、この授業で何を学ばなければならないのかその目的がはっきりしており、十分なフィードバックが与えられ、かつ評価基準も

明確であり自己の課題も正しく評価されていると感じている授業である。逆に課題の難易度や量、課題にかける時間と満足度との間には、正の相関も負の相関も認められなかった。英米語学科の学生の満足度に影響及ぼすのは、課題の量や質ではなく、どのように指導していくか、つまりどのように教示し、フィードバックで理解を補助し、かつ正當に評価することであるらしい。

本研究では、非同期型の授業を受講する学生の意識や態度から、学生の類型化を試みた。各クラスタの学生には、それぞれ異なった指導法を考える必要がある。本研究ではそこまでのデータを収集することはできなかったが、今後は類型別指導法も考察していきたい。

また、学生にはオンライン授業が始まった2020年度の授業に対して評価をしてもらった。回を重ねるごとに、オンラインツール技術や教授者のスキルも向上するし、受講する学生のIT知識やスキルも上昇していく可能性は高い。オンライン授業の質を向上させるためには、このような調査を引き続き行っていく必要があるだろう。また、本調査では、語学（英語）を専攻する学生を対象としたが、学部・学科により学生の特性も異なることが予測される。将来的には多様な学部の学生を研究対象とする必要もあるだろう。

謝辞

本研究のデータ収集に協力してくれた2020年度4年ゼミナールの学生および先生方、またアンケートに回答してくれた英米語学科の学生に感謝し、お礼申し上げます。

参考文献

- 阿部真由美 森田祐介 (2021). 大学におけるブレンド型授業の実態調査. *日本教育工学会研究報告集*, 2021 (4), 116-119. https://doi.org/10.15077/jsetstudy.2021.4_116
- 文部科学省 (2020). 大学等における新型コロナウイルス感染症への対応状況について. https://www.mext.go.jp/content/20200917-mxt_koutou01-000009971_14.pdf
- 村上正行 浦田悠 根岸千悠 (2020). 大学におけるオンライン授業の設計・実践と今後の展望. *コンピュータ&エデュケーション*, 49, 19-26.
- 岡部信彦 (2020). これまでの出来事の総括. *日本内科学会雑誌*, 109 (11), 2264-2269. https://www.naika.or.jp/jsim_wp/wp-content/uploads/2020/11/nichinaishi-109-11-article_2.pdf
- 田浦健次朗 明比英高 秋田英範 郡司彩 工藤知宏 空閑洋平 栗田佳代子 黒田裕文 三浦紗江 中村文隆 中村宏 小川剛史 岡田和也 坂口菊恵 関谷貴之 柴山悦哉 玉造潤史 友西大 椿本弥生 TAVARES VASQUES Diego 吉田壘 (2020). 東京大学におけるオンライン授業の始まりと展望. *コンピュータソフトウェア*, 37 (3). https://doi.org/10.11309/jssst.37.3_2
- 辻川典文 間瀬泰尚 酒井純 中植正剛 (2021). With コロナ時代の大学教育の構築に向けて：遠隔授業に対する学生アンケート結果から. *神戸親和女子大学研究論叢*, 54, 9-28. https://kobe-shinwa.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=3374&item_no=1&page_id=13&block_id=39
- 山口和範 (2020). オンライン授業に関する学生意識調査：立教大学経営学部調査. <https://www.rikkyo.ac.jp/news/2020/09/mknpps000001bg3b-att/report.pdf>
- 山口和範 (2021). 第2回オンライン授業に関する学生意識調査：立教大学経営学部調査. https://cob.rikkyo.ac.jp/news/2020/usirlo_0000000nbz-att/20210225.pdf

Appendix 1

質問項目

I **非同期(オンデマンド)型授業**についてお答えください。

【 】内に選択肢を示す

1. 授業の満足度をお答えください。
【①とても不満 ②不満 ③少し不満 ④少し満足 ⑤満足 ⑥非常に満足】
2. 授業は理解しやすい。
【①全くそう思わない ②そう思わない ③どちらかと言えばそう思わない
④どちらかと言えばそう思う ⑤そう思う ⑥強くそう思う】
3. 授業の目的(この授業で何を学ぶのか)は明確になっている。
【①全くそう思わない ②そう思わない ③どちらかと言えばそう思わない
④どちらかと言えばそう思う ⑤そう思う ⑥強くそう思う】
4. 課題ひとつを仕上げるのに平均どのくらい時間を使いますか？最も適するものを選んでください。
【①30分 ②1時間 ③1時間30分 ④2時間 ⑤2時間30分 ⑥3時間以上】
5. 課題の量に関して、どう思いますか？
【①全然足りない ②足りない ③やや足りない ④丁度良い
⑤やや多い ⑥多い ⑦多すぎる】
6. 課題の難易度に関して、どう思いますか？
【①非常に簡単 ②簡単 ③どちらかと言えば簡単
④どちらかと言えば難しい ⑤難しい ⑥非常に難しい】
7. ひとつひとつの課題のフィードバックは十分である。
【①全くそう思わない ②そう思わない ③どちらかと言えばそう思わない
④どちらかと言えばそう思う ⑤そう思う ⑥強くそう思う】
8. 非同期型(オンデマンド)授業の評価基準は明確である。
【①全くそう思わない ②そう思わない ③どちらかと言えばそう思わない
④どちらかと言えばそう思う ⑤そう思う ⑥強くそう思う】
9. 自分の能力や努力は、課題で正しく評価されている。
【①全くそう思わない ②そう思わない ③どちらかと言えばそう思わない
④どちらかと言えばそう思う ⑤そう思う ⑥強くそう思う】

II Zoom や Teams を使用した同期型授業についてお答えください。

【 】内に選択肢を示す

1. 授業の満足度をお答えください。
【①とても不満 ②不満 ③少し不満 ④少し満足 ⑤満足 ⑥非常に満足】
2. 授業は理解しやすい。
【①全くそう思わない ②そう思わない ③どちらかと言えばそう思わない
④どちらかと言えばそう思う ⑤そう思う ⑥強くそう思う】
3. 授業の目的(この授業で何を学ぶのか)は明確になっている。
【①全くそう思わない ②そう思わない ③どちらかと言えばそう思わない
④どちらかと言えばそう思う ⑤そう思う ⑥強くそう思う】
4. 課題ひとつを仕上げるのに平均どのくらい時間を使いますか？最も適するものを選んでください。
【①30分 ②1時間 ③1時間30分 ④2時間 ⑤2時間30分 ⑥3時間以上】
5. 課題の量に関して、どう思いますか？
【①全然足りない ②足りない ③やや足りない ④丁度良い
⑤やや多い ⑥多い ⑦多すぎる】
6. 課題の難易度に関して、どう思いますか？
【①非常に簡単 ②簡単 ③どちらかと言えば簡単
④どちらかと言えば難しい ⑤難しい ⑥非常に難しい】
7. ひとつひとつの課題のフィードバックは十分である。
【①全くそう思わない ②そう思わない ③どちらかと言えばそう思わない
④どちらかと言えばそう思う ⑤そう思う ⑥強くそう思う】
8. 非同期型(オンデマンド)授業の評価基準は明確である。
【①全くそう思わない ②そう思わない ③どちらかと言えばそう思わない
④どちらかと言えばそう思う ⑤そう思う ⑥強くそう思う】
9. 自分の能力や努力は、課題で正しく評価されている。
【①全くそう思わない ②そう思わない ③どちらかと言えばそう思わない
④どちらかと言えばそう思う ⑤そう思う ⑥強くそう思う】

Appendix 2

Turkey 法による多重比較の結果

質問項目	(I) Ward Method	(J) Ward Method	平均値の差 (I-J)	標準誤差	有意確率
	クラスタ	クラスタ			
満足度	1	2	2.08451*	.13614	.000
		3	2.28279*	.14682	.000
		4	-.13388	.19911	.907
	2	1	-2.08451*	.13614	.000
		3	.19828	.14840	.541
		4	-2.21839*	.20028	.000
	3	1	-2.28279*	.14682	.000
		2	-.19828	.14840	.541
		4	-2.41667*	.20769	.000
	4	1	.13388	.19911	.907
		2	2.21839*	.20028	.000
		3	2.41667*	.20769	.000
理解しやすさ	1	2	1.79452*	.16465	.000
		3	1.82116*	.17757	.000
		4	.19490	.24081	.850
	2	1	-1.79452*	.16465	.000
		3	.02665	.17948	.999
		4	-1.59962*	.24223	.000
	3	1	-1.82116*	.17757	.000
		2	-.02665	.17948	.999
		4	-1.62626*	.25119	.000
	4	1	-.19490	.24081	.850
		2	1.59962*	.24223	.000
		3	1.62626*	.25119	.000
目的の明確さ	1	2	1.21792*	.16651	.000
		3	1.28689*	.17957	.000
		4	.34244	.24353	.497
	2	1	-1.21792*	.16651	.000
		3	.06897	.18151	.981
		4	-.87548*	.24496	.003
	3	1	-1.28689*	.17957	.000
		2	-.06897	.18151	.981
		4	-.94444*	.25402	.002

	4	1	-.34244	.24353	.497	
		2	.87548*	.24496	.003	
		3	.94444*	.25402	.002	
課題にかける時間	1	2	-.50791	.21595	.090	
		3	.81967*	.23289	.003	
		4	-.45811	.31584	.470	
		2	1	.50791	.21595	.090
			3	1.32759*	.23540	.000
			4	.04981	.31769	.999
	3	1	-.81967*	.23289	.003	
		2	-1.32759*	.23540	.000	
		4	-1.27778*	.32945	.001	
	4	1	.45811	.31584	.470	
		2	-.04981	.31769	.999	
		3	1.27778*	.32945	.001	
課題量	1	2	-.52713*	.19046	.031	
		3	-.24814	.20541	.623	
		4	-.25319	.27856	.800	
		2	1	.52713*	.19046	.031
			3	.27900	.20762	.536
			4	.27395	.28020	.762
	3	1	.24814	.20541	.623	
		2	-.27900	.20762	.536	
		4	-.00505	.29057	1.000	
	4	1	.25319	.27856	.800	
		2	-.27395	.28020	.762	
		3	.00505	.29057	1.000	
	課題難易度	1	2	.04268	.14440	.991
			3	.19001	.15573	.615
			4	.34153	.21119	.372
			2	1	-.04268	.14440
			3	.14734	.15741	.786
			4	.29885	.21243	.497
3		1	-.19001	.15573	.615	
		2	-.14734	.15741	.786	
		4	.15152	.22029	.902	
4		1	-.34153	.21119	.372	
		2	-.29885	.21243	.497	

		3	-.15152	.22029	.902	
Feedback	1	2	1.90814*	.17080	.000	
		3	.76080*	.18421	.000	
		4	.94262*	.24981	.001	
		2	1	-1.90814*	.17080	.000
	2	3	-1.14734*	.18619	.000	
		4	-.96552*	.25128	.001	
		3	1	-.76080*	.18421	.000
	3	2	1.14734*	.18619	.000	
		4	.18182	.26058	.898	
		4	1	-.94262*	.24981	.001
	評価基準の明確さ	1	2	1.67637*	.17449	.000
			3	1.04471*	.18819	.000
4			1.92350*	.25521	.000	
2			1	-1.67637*	.17449	.000
2		3	-.63166*	.19022	.006	
		4	.24713	.25671	.771	
		3	1	-1.04471*	.18819	.000
3		2	.63166*	.19022	.006	
		4	.87879*	.26621	.006	
		4	1	-1.92350*	.25521	.000
評価の正当性		1	2	1.60317*	.15064	.000
			3	.42213*	.16246	.049
	4		1.67213*	.22032	.000	
	2		1	-1.60317*	.15064	.000
	2	3	-1.18103*	.16421	.000	
		4	.06897	.22162	.990	
		3	1	-.42213*	.16246	.049
	3	2	1.18103*	.16421	.000	
		4	1.25000*	.22982	.000	
		4	1	-1.67213*	.22032	.000
	4	2	-.06897	.22162	.990	
		3	-1.25000*	.22982	.000	

〈論文〉

共感が出来るケアモードの コミュニケーション — 読書会の会話録の分析 —

河原清志

要旨

本稿は、がんの闘病に関する書籍のテキストを素材にした読書会の会話録から、参加者がどのように他者への感情に寄り添い、共感を出来させながら相互にケアを行ったかについて、仏教を思想的、倫理的な拠りどころとして、言語機能論および感情心理学の観点から検証を行うことを目的とする。具体的には、研究対象とする読書会に際し、参加者にはその場で抱いている思いを自由に語っていただいた。テキストの特定の一節を指定し、それについてどう思うか、どう感じるかを、ご自身の人生経験を踏まえて自由に意見を述べ合う形で進めた。感情の対象として、書籍や筆者に対する感情、テーマに対する感情、自身の経験を語る際の感情、自分自身に対する感情、他者が語った経験に対する感情、他者配慮に対する感情が観察された。そしてこれらが言語の六機能モデルと感情の四層モデル（原始情動、基本情動、社会的感情、知的感情）のどれに該当するかを同定しつつ、どのように相互に共感が形成されていったかを論じる。結論として、実際の発話表現における感情表出が言語のどういう機能を担い、どういう感情の種類に分類されるかを、相互に交錯し合っているために見極めが難しいものの、ある程度分析することによって、実際のコミュニケーションの場でどのように互いに共感性が高まり、相互行為が相互ケアにつながっていくかの分析の見取り図が提供できるように思われる。

キーワード：共感、言語の六機能モデル、感情の四階層説、感情の対象、ケア

1. はじめに

本稿は、がんの闘病に関する書籍のテキストを素材にした読書会の会話録から、参加者がどのように他者への感情に寄り添い、共感（相手の感情を理解する認知面と、相手の感情を自分も同じように感じる感情面の代理的な感情体験）を言語的表現によって出来させながら相互にケア（定義は後述）を行っていったかについて、仏教を思想的、倫理的な拠りどころとして、言語機能論および感情心理学の観点から検証を行うことを目的とするものである。

昨今、日本はIT革命が著しく進み、情報処理のツールが多様化して利便性が高まると同時に、情報過多で言語過剰な状況、つまり言語が過剰に産出されて情報が却って空回りし、自分の発した言葉に自分の本当の気持ちに乗らないとか、言葉と感情とかバラバラで乖離しているといったような印象を多くの人たちが強く持っているのではないだろうか。直接的な肉体による暴力が許されない世の中、人は言葉で傷つけ合いもする。最近のSNSはその格好の場で、人の持つ承認欲求をぶつけ合い、欲求が欲求を生んで欲望が増幅し、果てしの無い承認合戦、上から目線の無限の応酬合戦を展開しているようにさえ思える面がある。他方、人は言葉で人を癒し、慰め、愛し、尊敬の気持ちを表す。言葉によって互いの気持ちを確かめ、傷を和らげ、ワクワクする話を共有し、生きる希望を語る。つまり言葉は諸刃の剣であり、愛憎両義的な人の心の写し鏡でもある。

上述した昨今のコミュニケーション状況を憂慮すると、今まさに、真の言葉を甦らせる、あるいは言葉にいのちを吹き込んで言葉の力を再生させる智慧について熟慮する必要があるのではないだろうか。言葉を紡ぎ、意味を生み出すとは、安心できる語りの場のなかで、自分の言葉でもの語りを紡ぎ出す喜びを感じることに、他者のもの語りと共に振して自分のこころを

ふるわせることの妙味を感じ、自分の人生の意味が変容していく醍醐味を味わうことであろう。これは、言葉を使って、必ずしも十分には言葉にならない言葉を互いに突き合わせながら、言葉を超えたところで心を震わせ、喜びを感じるという、言葉と心が合一になるプロセスであり、これは安心安全の語りの場が、体を緊張させたり硬直させたりせず心と体が整う場であるからこそ可能な営みであるだろう。

このような現代社会に関する問題意識に対して、古代から鮮明に解決を示してきたのが仏教である。仏教では、言葉では説明がつかない、言葉を超えた覚りの境地を真如とか勝義諦しょうぎたいという（不立文字などと禅の世界ではいう）。言葉で世の事象にラベルを貼り、分別ぶんべつしていく営みが人に執着しゅうじやくを生み、無明むみょうのサイクルから脱することを不能にさせると説く。言葉は戯論けいろんであり、迷いを生じさせるものであるから、戯論を寂滅じやくめつさせることで無分別智むぶんべつちを得ることが大切だと説く。これは、言葉を徹底的に否定すること（色即是空）によって徹底して「ことばにならないことば」の世界を見極め、そのことで蘇ってくる直感的かつ根源的な知を言葉によって体得する（空即是色）ことである。その絶えまない円環が、言葉という世俗諦せぞくたいによって勝義諦に到達し、言葉という方便によって言葉にならない言葉を超えた世界を言葉で感じ取ることができるのであろう。その他の諸宗教においても、言葉、コミュニケーションと人間の欲望・煩惱の関係性を説いているものもあろうが、本稿では以上の仏教的な視座を踏まえて、仏教から見た共感の視点に立って、以下の論を進めてゆく。

人はごくありふれた日常のなかで、言葉によって絶えず意味を紡ぎ出している。と同時に、人と人とが意味を紡ぎ出すプロセスにおいて、さまざまな感情を表出しながら互いに共感を得る営みも行っている。そしてコミュニケーションを円滑にし、人間関係を維持し発展させるために、その場のラポール（人と人との間がなごやかな心の通い合った状態や親密な信頼関係にあること）を高め、ひいては相互にケアをしながら発言をすこ

とは頻繁に見られることである。その際、我々は自らの価値を尊重するがゆえに、他者の価値をも尊重するであろう。自己と他者が絶えず優劣を意識し、競争に明け暮れるのではなく、自と他が同じ大いなるものなかで同等の立場で生き、相互に尊重し合って生きている。そのことを鈴木大拙は以下のように述べている。

より大なるものに包まれているということは、自をそれで否定することである。換言すると、自の否定によりて自はそのより大なるものに生きる。そして兼ねてそこにおいて、他と対して立つのである。自に他を見、他に自を見るとき、両者の間に起こる関係が個々の人格の尊重である。仏者はこれを平等即差別、差別即平等の理と言っている（鈴木, 1968, p. 138）。

この鈴木大拙の言葉を敷衍して、仏教学者である竹村牧男は仏教的な共感・共苦の倫理の立場から次のように言う。

自他を超えるものの中に包まれていて初めて自他であるという。そのことが認識されたとき、自己は自己のみで成立していたという考えは否定され、すなわち自己が否定されることになる。この否定を経て自己を超えるものに生きるとき、同じくそこにおいて成立している他をも自己と見ることになるであろう。あるいは、自己に他者を見、他者に自己を見ることにもなる。いずれにしても、我々は、「自と他とがいずれもより大なるものの中に生きている」、「自と他とはそれより大なるものの中に、包まれている」ということの自覚は、どの宗教においても実現するものであろう。この宗教心があってこそ、それに基づいて他者への共感・共苦の心も生まれてくると思われるのである（竹村, 2022）。

竹村は、仏教の行動原理は、超越的軌範によるのではなく、共感・共苦に基づく自発的行為にあるといえ、「他者への限りない共感」、それこそ、仏教における倫理の根本である、と云うのである（竹村, 2022）。このように心と心を交響させ、共感・共苦を大切にする言葉のやり取りは、真の意味で言葉に力が宿り、いのちが吹き込まれている状態と言えるのではないだろうか。そして「他者への限りない共感」はまさに、スピリチュアルケアにおける「ケア」の本質ではないだろうか。

ここで「ケア」について考えてみたい。ケアとは「その人が成長すること、自己実現を助けることである」と哲学者ミルトン・メイヤロフは定義している（メイヤロフ, 1987, p. 13）。そして、「他の人々をケアすることをおして、他の人々に役立つことによって、その人は自身の生の真の意味を生きているのである」という（p. 15）。医療、看護、福祉、その他さまざまな領域でケアの重要性が叫ばれており、それぞれの領域でケアの概念定義もなされている。本稿は日常のコミュニケーションにおけるケアモードのコミュニケーションを分析するものであり、メイヤロフが教育、芸術、医療などにも一般的に応用可能な形で定義しているケアの考え方に即して、議論を進めてゆく。

以上に鑑み、本稿では、「インタラクションにおける感情」に着目し、実際の日常的なコミュニケーションのなかで人は他者への共感・共苦の心をどのように言語として表出するのかについて、つまり言語と感情の関係性について、感情心理学のアプローチから質的分析の手法によって迫ってゆく。ケアの言語的手がかりを得るためである。

本稿は、発表者が現在、臨床現場での実践を手がけているスピリチュアルケアの研究の一環である。人が言葉によって意味を紡ぎ出す際、言語的成層、心理的成層、霊的成層の三層を想定することができる。本稿は、スピリチュアルな存在である人が日常的に実存的存在の発露として行う言語行動の三層のうち、言語的成層と心理的成層の関係を考察するものである。

2. 言語的成層と心理的成層

(1) 言語の六機能論

上述の言語的成層で論点になるのは、言語の機能論（言語はコミュニケーションのなかでどのような機能を果たしているか）である。一般に言語学では、20世紀を代表する言語学者 R. ヤコブソンの六機能論が支持されている（ヤコブソン, 1973, pp.183-221）。これは、社会のなかで具体的に認知できるメッセージを中心にして、コミュニケーションは6つの要素（送り手、受け手、接触回路、言及対象（コンテキスト）、メッセージ、解釈コード）からなり、これらの焦点の当て方の違いに応じて6つの機能（言及指示機能、表出的機能、動能的機能、交話的機能、詩的機能、メタ言語的機能）があるとしたモデルである（池上, 2002, pp. 88-102）。言語によって指示する対象に言及する言及指示機能、話し手の感情表出を主にする表出的機能、聞き手への働きかけを主にする動能的機能、話し手と聞き手のコミュニケーション・チャンネルを取り結ぶための交話的機能、テキストをコンテキストから浮き立たせ、テキストに向かって我々の注意関心を引き寄せる詩的機能、言語コード自体について語るためのメタ言語機能の6つである（図1）。これらの言語の諸機能を果たすうえで、感情表出は必然的に埋め込められている。したがって、どのような言語機能を果たす際にどのような感情表出が見られるかがひとつの分析対象となる。

このモデルは、単一文から構成されるメッセージを構造的にモデル化したもので、これ単独では発話のコンテキストが十全に考慮されておらず、発話出来事のダイナミズムをとらえきれていないくらいはあるが、コミュニケーションにおける言語機能を感情表出や共感の生成を考えるうえでも有意義なモデルとなる。

言及指示機能が言語の主な機能だと一般には考えられているだろう。こ

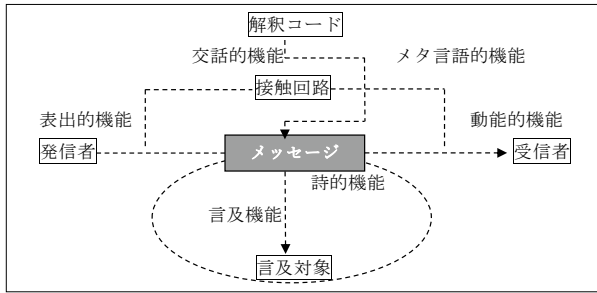


図1 六機能モデル（池上, 2002）

れは、言語によって指示する対象に言及する機能である。確かに言語の知的内容面に焦点が当たる客観性を重視したコミュニケーション空間では、対象論理が前景化するため、この言及指示機能（referential）が対人的＝水平軸において前景化すると考えられる（客観的な言葉が多用される）。他方、情感を込めた心と心を通じ合わせるようなコミュニケーション空間では、コミュニケーション参加者どうしの共感的理解の場面が多くなるため、言及指示機能に加えて言語行為的機能もかなり前景化されてくる。話し手の感情表出を主にする表出的機能（emotive）、聞き手への働きかけを主にする能動的機能（conative）、話し手と聞き手のコミュニケーション・チャンネルを取り結ぶための交話的機能（phatic）、がそれぞれである。ところが、内省的コミュニケーション、あるいは宗教的・霊的なコミュニケーションの場合だと、話者の内的対話や垂直軸での超越者との対話を中心になるため、ヤコブソンの言語機能モデルでは賅いきれない次元になってゆく。この六機能モデルはあくまでも現象界での表層構造での出来事を扱っているからである。しかしながら、現実の人と人とのコミュニケーションにおける言語的発話においては、このヤコブソンモデルは分析ツールとして有益だろう。但し、六機能のうちただひとつの機能だけを果たす言語的メッセージを発見することはまず難しく、複数の機能が同時に交錯して発動するのが実際であることに注意を要する。

(2) 感情階層性説

次に、上述の心理的成層で論点になるのは、どのような種類の感情が言語行動とともに表出されるかである。これに関しては、福田正治が進化論に基づいた感情階層性説を提唱している（福田, 2012）。具体的には、三位一体脳説（①原始爬虫類脳・②旧哺乳類脳・③新哺乳類脳）（図2）に即して、感情を大きく情動と高等感情に分け、さらに情動を①原始情動と②基本（コア）情動に、高等感情を③社会的感情と知的感情の四階層に分けている（図3）。①原始情動は快・不快の2種類、②基本（コア）情動は喜び、受容・愛情、恐怖、怒り、嫌悪の5種類、③社会的感情は集団の関係性に関与した愛情、憎しみ、嫉妬などの感情、④知的感情は人類愛、恥、罪、甘え、幸福、自尊など文化に依存した感情でそれぞれ成り立つとしている。①は個体内の情動で達成欲求・親和欲求・社会的認知などの個人の特性、②は個体間の情動で対人関係・対人行動を対象とした他者意識・自己意識や他者に対する態度・援助・影響・攻撃などの行動の機能、③は集団内の感情で家族・職場・サークルなどの内部での複数の他者とそれらの特性、④は集団間の感情で集合行動と関係し面識のない第三者の存

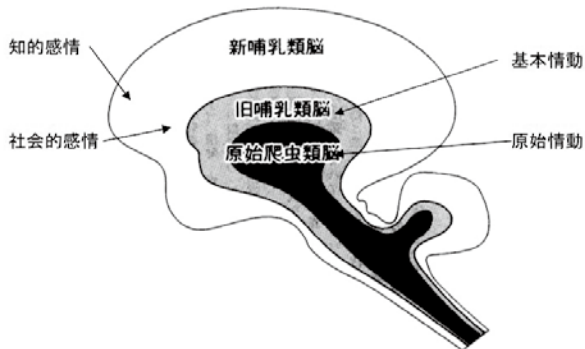


図2 三位一体脳と四階層の感情階層説（福田, 2012）

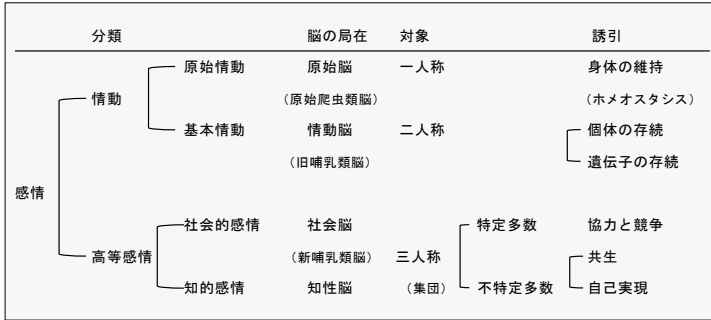


図3 感情階層説（福田，2012）

在下でのメディアや政治などの影響力や行動分析がそれぞれ対象となる（以上，福田，2004，2005，2008 も参照）。

以上を踏まえて本稿では，言語行動の三層のうち言語的成層と心理的成層が交錯する局面を，具体的な読書会の会話録を言語データとして分析する。

3. 研究の方法・対象

本稿が扱う研究は，もともと日常での言葉の解釈の不確定性と多様性のなかに，その人その人なりのスピリチュアリティが宿るという仮説（「スピリチュアリティの日常性仮説」と呼ぶ）を立て，この仮説を検証するために，人の人生観，価値観，人間観，死生観などを励起する書籍のテキスト（具体的にはがん闘病記に関する書籍）を素材にして読書会を実施することを目的としていた。実際に実施してみると，読書会におけるメンバー間のコミュニケーションに「ケア」のやり取りが多く見られ，読書会の後に感想を記してもらったところ，すべてのメンバーが相互にケアされたという実感を持った。したがって，「ケア」の言語的顕現に関する分析を，上記仮説の検証とは別に行うために執筆したというのが本稿の経緯で

ある。

今回実施した読書会では、人の悲嘆感情や過去の辛い経験、人生の気づきなどを励起する書籍を素材にして、6~7名からなる3グループの読書会を、2021年4月から6月にかけて各々5回にわたって実施した。グループダイナミクス（複数人による言語コミュニケーション的相互行為）のなかで、相互に感情表出や共感形成がどのように行われるか、そして回を追うごとにどのような気づきや解釈・意味づけの変化、感情表出や共感形成の変化が見られるかについて、そのプロセスを解明してゆく目的で行った。

がん闘病に関する本（宮野真生子・磯野真穂（著）『急に具合が悪くなる』）を素材にして読書会を実施後、逐語録を書き起こした。そしてその言語データについてテキスト分析を行った。読書会実施に際しては、Zoom（Zoomビデオコミュニケーションズが提供するクラウドコンピューティングを使用したWeb会議サービス）を用いて、その様子を録音および録画した。

毎回、読書会のはじめにチェックイン、おわりにチェックアウトを行い、各参加者がどういう思いでこの場に臨み、どういう思いを抱いて読書会を終了しようとしているかについても述べてもらった。

筆者は消極的なモデレーションを行うこととし、積極的に談話管理をしたり、意見を率先して述べたりすることは行わないように努めた。尤も、参加者から意見表明を求められた場合には、積極的に自身が感じる情感や意見を述べた。その他は、できるだけ各参加者に任せて議論を進めてもらった。

読書会の回数と時間は以下のとおりである。各実施時間は19時以降の時間帯で、100分から140分程度実施した。下記括弧内の人数は筆者を除いた人数である（以下、参加者はアルファベットで表記する）。

甲組（7名）：2021年4月11日、4月24日、5月8日、5月22日、6

月7日。男性1名，女性6名，30代から80代。

乙組（6名）：2021年4月10日，4月24日，5月9日，5月23日，6月5日。男性1名，女性5名，20代から60代。

丙組（6名）：2021年4月17日，5月1日，5月15日，5月29日，6月12日。男性2名，女性4名，20代から70代。

3グループ合同読書会（7名）：2021年7月17日。3グループのなかで日程の都合が合った7名が参加した。男性2名，女性5名。

本研究では，参加者の性別・年齢・職業その他の社会的属性別の分析は目的としておらず，権力格差のない対等なもの同士が自由に議論を展開できるコミュニケーション環境という，ごく日常的に見られる場面を想定した読書会を実施した。今回，研究協力を依頼した際にも，特段，男女比・年齢のバランス・職業その他社会的属性のバランスを均等にすることを意図して参集してもらったのではなく，協力者の確保が難しいなか，協力を快諾してくださったメンバーに依頼し読書会を実現させるに至ったのであり，特段，恣意的にグループ編成に偏りを持たせたわけではない。また，がん闘病の有無などについても不問のまま読書会を実施した。以上の理由で，本稿では参加者の社会的属性などは分析対象の要素とはしていない（発話の言表的特徴からある程度，社会的属性を自由に読み取ることは，本稿の読者の任意である）。

読書会は，上記の内容を各参加者が発表しつつ，その場で抱えている思いを自由に語ってもらった。本書の著者は，宮野氏（九鬼周三・偶然の哲学の専門家）であり，医療人類学者の磯野氏とがん闘病に関する書簡を交わしたものが書籍化されたものである。宮野氏はその後，40代にして若く亡くなった。本書は1便から10便までの往復書簡を掲載している。

読書会では，各便の特定の一節を指定し，それについてどう思うか，どう感じるかを，テキストの文面を離れてもよいので，自身の人生経験を踏

まえて、自由に意見を述べ合うという形で進めた。この読書会では、テキスト理解そのものよりも、自身の意見を自由に言う場を設けることを趣旨とした。

事前に検討してもらった箇所のうち、本稿では紙幅の制約上、第4便を取り上げたもののみを以下で分析することとする。

〈事前検討箇所〉

第4便96ページ【追伸】：世界への信をもって「いま」に身を委ねて、偶然を生きるのはとても素敵ですし、私はそんなふうに生きていきたいと一方で願っているのですが、しかし、この偶然に身を委ねることは、周りを巻き込むことにつながっていて、一人の選択では済まない、というところが次なる問題として待っています。恋愛の偶然に身を委ねることと、自分が病になって周りを巻き込むことはけっこう違う、というのが偶然の哲学を考えてきた私の現在一番の悩み、です。

4. 会話録の分析

まず、会話録の言語データから析出された結論として以下のことが観察された。読書会で相互にインタラクションを重ねるなかで、各参加者が抱いた感情の対象として、㊦書籍や筆者に対する感情、㊧テーマに対する感情、㊨自身の経験を語る際の感情、㊩自分自身に対する感情、㊪他者が語った経験に対する感情、㊫他者配慮に対する感情、が見られた。すべての参加者のほぼすべての発言に感情表出が見られたが、その一部を引用しながら順に検討してゆく（会話録の引用箇所の下線部は筆者による）。

㊦書籍や筆者に対する感情

甲組 F さん：

宮野さんがこの九鬼について、九鬼周造について書いている文章だとか、あるいは九鬼周造の人物像みたいなものを私なりに感じて、その方にだんだんと惹かれていったんですね。

[分析] ここでは、Fさんが筆者の宮野氏へ言及指示し、そこから敷衍して九鬼へと言及指示対象を拡張する心的プロセスのなかに、②基本情動が見て取れる。この書籍、そして筆者が基底にしている思想を支える九鬼の思想を感じ取り、他者である筆者や九鬼に対する意識や態度を表出している。そして、この基本情動についての言明は自己言及の形式でなされている。

乙組Lさん：

この部分を読んで初めて何かこう、この人の人間味みたいのが、人間らしさみたいのがちょっと見えてきたなと思って安心したところがあるんですけど。この追伸の部分のちょっと前のところで、病気で不安に駆られた私は、合理性で未来を予測し自分を守ろうとしていました、と。できるだけ乱されたくない、自分だけで何とかしたいとか、そこで見失っていたものってというような記述があると思うんですけど。で、あの世界の信と、偶然に生まれてくる今に身を委ねる勇気なのだなっていうところ。ここを読んで初めてこの方の感情というか、本心というか。正直なところが表に出てきた感じがして。今までそれが見えなかったので、私がモヤモヤしてたんですけど。ちょっとほっとして。こういうことが、正直に言えるようになったんだと、このやり取りをしているうちに。って言うのはちょっと感じたんですね。で、今日の部分、追伸の部分で私がちょっと思ったのは、病気で周りの人を巻き込むものと恋愛で巻き込む巻き込まれるは違うと。絶対それは違うだろうと私は思っていて。

[分析] 「安心した」「モヤモヤしてた」「ちょっとほっとして」という言語の表出的機能を用いた表現に、Lさんの個体内で生起した快・不快に近い

①原始情動が見て取れる。これは当該感情を他者へ向けるものではなく、自身の内面で生じた感情である。著者に言及指示しながら、著者に対する印象が変化していくなかで、自身の感情がどのように変化していったかを自己言及的に言明している。安心したという表現によって、書籍や筆者を理解する達成欲求が満たされたことを表している面もある。

乙組 H さん：(乙組 L さんに後続する発話)

そういういろんな偶然って言ってもいろんなのがあるんですけど、でもきっとあれですよ、最後にこの追伸のところで、今 X さんがおっしゃったように宮野さんがすごく、なんていうか、自分の中のいろんな弱い部分とか、どうしようもない部分を出してきて、なんていう表現してるのは、なんか私はほっとするなという気がちょっとしています。

[分析] H さんも L さん同様、安心感を得ている。H さんは、発話の冒頭に「そうですね、今 L さんが言ってくくださったように」と L さんの先行発話に言及指示することで、L さんへの共感を表明している。H さんのこの箇所でも①原始情動が見て取れる。

丙組 M さん：

私もここを読んでさっぱり意味がわかりませんでしたし、今もよくわかりません。率直に感情をそのまま発露すると、この人はやっぱり自分1人で生きていけると思ってたらっしゃるんだなっていうふうに感じました。恋愛にしろ、何にしろ、人間1人で生きていくことができないので、もう既に巻き込んで。だから私は何を言ってるんだらうってというのは率直な感想です。

[分析] 「意味がわかりません」という言明は、自己の④知的感情に言及することで直接面識のない筆者に対する評価を表明しつつ、自尊に関わる文化に依存した感情を表出している。そして、筆者に対し「この人は自分

1人で生きていけると思っている」と言及指示しつつ、「っていうふう感じた」と自己言及するという二重構造により、③社会的感情をも表出している。これは読書という行為により著者と自身を社会的に関係づけ、筆者の言明をMさん個人の経験と化し、関係づけられた他者へのややネガティブな感情を表明している。「私は何を言ってるんだろうってというのは率直な感想です」という発言は、③社会的感情の表明そのものである。

①テーマに対する感情

甲組Bさん：

私自身は偶然性という言葉はあまり好きではなくて、やっぱり必然として受け止めて向き合っていきたいなっていうふうに。じゃないと自分がこう何かそこでくじけて、心が折れてしまうんじゃないかなあというふうに思っ。はい、あまりこの言葉好きではないなっていうことにちょっと気づきました。

[分析] Bさんは自己の感情に自己言及することで①原始情動を表出していることが見て取れる。同時に、偶然性や必然という難解な文化概念を語りながら、「くじける」「心が折れる」といった感情表出に関する言明をしていることからすると、④知的感情にも大きく関わっている。

⑤自身の経験を語る際の感情

甲組Fさん：

私も東日本大震災のその日に仙台にいたんですけども、[...] やっぱりどうして自分が助かって津波に遭われた人は、津波に遭われたのかっていうことですね。だからそこに対しては何か本当になんていうか、申し訳ないような気持ちっていうかなんかそういうふうになんか言葉にしてしまうと私はぶったような感じなんだけれども、どうしてもそういう気持ちっていうのは持つと思います。

[分析] Fさんは自身の被災経験に言及し、被災者と自身の社会的関係性のなかで③社会的感情を表出するとともに、大きく文化的事象に関わることとして④知的感情をも表出している。被災者と自身の両者に言及指示するという言語構造を取りつつ、両者の関係性の深さを自身で結びながら被災者への感情を吐露している。

甲組 Eさん：

因果関係の怪しさっていうんですかね。これを一番感じたのは、私がパワーハラスメントを職場で受けて、それで委員会に訴えるかどうか。あるいはうちの身近な親族が弁護士をやっていて、それでこれを訴えるべきだってすごく言われて。サポートするからって言われたんですよ。そんなときに確かに私はあの職場に行って具合が悪くなったけれども、その原因は2人の人物の発言でそうなったのかっていう因果関係が私の中ではやっぱりしっくりこなかったんですよ。どうしても。なので私が訴えないことで、例えば組合にいた人が私が一人引き下がって、パワーハラした方はのうのうと何もなかったかのように偉そうにして。そういうのを見るのはすごくくやしいのかっていうふうに私にメール、多分本当にね、善意で私を応援してるって意味でしてくれたんだと思うんですけども。なんかそれもしっくりこないっていうか、ずっといくら追求してもそこって、答え、ないなと思ったんですよ。なのでその因果関係っていうのは明確じゃないっていうのが私の結論というか。なんていうのかな、感覚としてある。で、その偶然性について書かれてるところとか、自分の中ですごくしっくりきたっていう。ちょっと感覚的な言葉でうまく均衡ができていないですけども。

[分析] Eさんは同じ組の同じ回で、Fさんの後に発言している。パワーハラについての自身の経験について言及するなかで、筆者が投げかける偶然と必然の論点に対し、自身の経験の因果関係が「しっくりこなかった」と

②基本情動を表出している。また親族の③社会的感情についても言及しつつ、それについても自己言及的に②基本情動を表出している。そして最後に筆者の主張に共感を寄せながら「すごくしっくりきた」と②基本情動を表出している。

①自分自身に対する感情

甲組 D さん：

例えば自分が選択したことによって、相手の人生に何かを及ぼしたくない、みたいなそういう考えで割と生きてきた時期があったので、[…]自分が他人の領域に何かを及ぼしてしまうと他人がざわざわするのももちろん、自分もそれでざわざわしてしまうので、病気になるただでさえエネルギーが散漫してるというか少ないときに、さらにその自分のエネルギーが放出、なんかどっかに流れていってしまうことはやりたくないみたいな感じで、とにかく自己完結したいっていう思いのなかなって勝手に私は解釈して読んでました。

[分析] Dさんは自身と他者との関係性のなかで、他者に対する②基本情動や自身に対する①原始情動について自己言及的に「相手の人生に何かを及ぼしたくない」「自分もそれでざわざわしてしまう」「やりたくない」「とにかく自己完結したい」と言明している。②は対人関係・対人行動を対象とした他者意識・自己意識や他者に対する態度・影響・攻撃などの個体間の情動であり、①は達成欲求・親和欲求・社会的認知などの個体内の情動である。

甲組 B さん：

何か皆さんのご意見聞いたあとで言うのってすごい難しいですね。難しいなって初めて最後の方に当たったので感じています。

[分析] この「難しい」という発言は、個体内の①でもあり個体間の②で

もある。また、読書会という社会関係におけるインタラクションでの感情表出であるため社会内の③でも文化的な④でもある。この「難しい」という単純な言葉が言及指示している複合的な奥行きを深さを読み取ることができる。

④他者が語った経験に対する感情

甲組 D さん：

あと最後の最後でその C さんのその不運な人を不運と見なくなった、一筋の輝きを見ることによって偶然が必然じゃないかって思うように、思えるようになったみたいな部分とかもなんかちょっと私鳥肌が立ちそうというか、そういう方と実際にお会いしたかわからないんですけど、なんとなくそういうのがわかるかも、みたいな感じで、今までコメントしてはった方の意見に私はふんふんみたいな感じで、すごい感動してきたなっていう感じで、やっぱり 1 人で読むのと全然違うなっていう印象で今日の時間は特にそういう感じで過ごしました。

[...] いや、多分なんか勝手な解釈ばかりしてるんだろなと思って他の人の意見、コメントを聞いてすごい私はもう本当に自分に寄せて寄せて、その感想文とかコメントシートもそういうふうに書いてたなと思って、ちょっと恥ずかしいかなとか思って振り返ってたところなんですけど、こういうところに参加させてもらってなんかいろんな意見聞くのって、あと発言するのが楽しいんだなって思います。ありがとうございます。

[分析] D さんの発言は、読書会という社会的な場で明確に他者を認識したうえで③社会的感情の表出を行っている。これは C さんの先行発言に対する言及指示を行いつつ、自身の感情を自己言及的に表出するという言語構造を取っている。「鳥肌」「ふんふん」「すごい感動」という表現によって共感の形成を行い、その場のラポールを確保しつつ、ある種、他者に対するケアを行っている。「恥ずかしい」と謙虚な感情を表出しつつも

「楽しい」という場の一体感を感じさせる感情を表明することで、読書会という知的な場が情感に訴えるケアの場にもなっていると言える。

㊦他者配慮に対する感情

甲組 A さん：

こうやってお話聞いてみると、皆さんが割合あんまり困難を持たないでお読みになっているように僕には見えてね。わあ、すごいなって。どうしてこんな文章がよくわかるのかなっていうそういう印象を、まず最初に持っています。[…] 今僕は感じてるのは、皆さん方すごいな、違う文化を持ってんだなっていうような感じね。

[分析] A さんは他の参加者に直接言及指示しながら、自身の親和欲求や社会的認知に関する①原始情動を素直に表出している。これにより、相互に共感が形成され、ラポールが確保されて、互いにケアをし合うモード（認知・思考・感情表出などの形式）のコミュニケーションが展開していることが読み取れる。これは言語の表出的機能のみならず、交話的機能も深く関わっている。

甲組 F さん：（甲組 A さんに後続する発話）

私も実はこの本読んだときに、なんかちょっとなんていうか読みながら読み心地が悪いというか、居心地が悪いというかちょっと体に合わない洋服を着たようになっていうか、そういう感じは否めなかったんですね。

[分析] F さんは A さんの直後に発言をしている。A さんがこの本は読みづらいと発言した先行発話に直接言及指示することによって、A さんとの共感性を醸し出し、甲組読書会という場のラポールを形成していることがわかる。言語構造としては、書籍に関する①原始情動の表出ではあるが、これが同時に②③④の側面も有しており、個人的な感情表出のみならず、社会的、文化的感情をも共有することで共感性を高めている。

丙組 O さん：

皆さん、もっとわかりやすく言われへんのかなって感じっていうんですかね。そんな人は、この人から皆さん感じてはるんやろなと思いました。好感をもって捉えてないっていう意味ですけどね。

[分析] Oさんは、他の参加者が抱いている著者への①原始情動を想像しつつそれに言及指示することで相互の共感性を高めている。丙組でも他のグループ同様、他の参加者の感情に言及し共感することでラポールを形成し、ケアを相互に行っていることが読み取れる。

5. 考察

以上の分析結果を総括すると以下のような考察結果となる。

⑦ 書籍や筆者に対する感情：

言語機能に関して、まず感情表出自体は言語の表出的機能である。また言語の言及指示機能により自己や他者へ言及することで、言語により社会的関係性が取り結ばれる。言語的成層でのこのような機能が前提となって、心理的成層においては、個体内および個体間での感情表出である①原始情動や②基本情動が本読書会では多く見られる。これは、基本的に読書行為において筆者と読者が単独で読書という対話を行うなかで感じる感情に関わるからである。しかし、読書という行為により著者と自身を社会的に関係づけたり、第三者に関わる文化的な感情表出をしたりする場合は、③社会的感情や④知的感情も大いに関わってくる。

① テーマに対する感情：

書籍のテーマは、面識のない第三者の存在下でのメディアや政治などの影響力や行動分析に関わる感情表出であることが多いため、

概して書籍のテーマに対しては④知的感情が深く関わってくる。

㉔ 自身の経験を語る際の感情：

発話者は自身の経験に関わる当事者と自身の両方への言及指示をすることで、社会や文化に関係する③や④の感情を表出することが多い。対自身に関する感情表出の場合は、②の感情を表出する。

㉕ 自分自身に対する感情：

基本的に自身に対する感情表出の表現行為は自己言及的であるため、①や②の感情が基本ではある。しかし、同時にそれは読書会という社会関係におけるインタラクションでの感情表出でもあるため、その場のラポールの形成にも関与しており、③や④の感情表出の側面も同時に認められる。

㉖ 他者が語った経験に対する感情：

相互に共感を呼ぶ③社会的感情を表出することで、読書会という場にラポールが形成され、一体感を得ながら相互にケアをするというケアモードのコミュニケーションが展開していることが読み取れる。

㉗ 他者配慮に対する感情：

他者の感情に対する言及指示を行うことで、言語の交話的機能を高め、共感性を強固にし、読書会がケアモードのコミュニケーションの場となっていることが読み取れる。

6. おわりに

本稿は日常的に交わす言葉のやり取りにおいて感情表出がどのように共感を形成し、場のラポールを高め、ひいては相互のケアになっていくかについて、読書会の会話録を対象として言語の六機能論と感情の四階層性説から考察を試みた。本稿で扱った感情、共感、ラポール、ケアなどの概念は多義性が高く、それぞれの概念が別稿による深い議論を要するため暫定

的な定義で議論を進めた。しかしながら、実際の発話表現における感情表出が言語のどういう機能を担い、どういう感情の種類に分類されるかを緻密に分析することで、実際のコミュニケーションの場でどのように共感性が高まり、相互ケアにつながっていくかの分析の見取り図がある程度提示できたのではないかと考える。

昨今、「論破」という言葉が流行っている。たしかに、他者を知的に論戦で打ち破って自らのほうが優位に立つことも時には大切かもしれない。しかし、互いに自身の感じる素直な感情を表出しつつ、互いに他者の感情を尊重し合いながら共感性を高めてゆくことで、知的メッセージに不可避免的に張り付いている生身の感情を味わうことも大切であろう。これがまさに、相互の共感を高め、相互の「ケア」になってゆくというケアモードのコミュニケーションである。スピリチュアルケア学者である伊藤高章が言うように、癒す（他動詞能動態）、癒される（他動詞受動態）という操作性を押しつけて、ケアの真只中に〈癒える〉（自動詞）という中動態が立ち現れるようなケアのあり方を大切にするならば（伊藤, 2021, p. 55）、ケアをすることが正義であるからその規範に従うべきだという他律的なケアを行うのではなく、他者の苦を取り除きたいというごく自然な内発的・自律的な他者への共感・共苦の心（利他的な心）が、自ずから出来してくるであろう。人と人とが言葉を交わす際に感情を素直に表出して、言葉に血が通い、言葉に癒える力が宿るようなコミュニケーションが、ケアモードのコミュニケーションなのである。

付記

本論文は、人工知能学会の言語・音声理解と対話処理研究会（SLUD）第95回（2022年9月15日）での発表「ケアモードのコミュニケーションにおける感情表出と共感形成—読書会の会話録の分析」の内容を書き改めたものである。

引用文献

- 福田正治（2004）「現象としての感情——愛と憎の原動力——」『富山医科薬科大学一般教育』第32号, pp. 13-27.
- 福田正治（2005）「感情の複雑化——社会的感情の発生——」『富山医科薬科大学一般教育』第33号, pp. 1-14.
- 福田正治（2008）「感情の階層性と脳の進化——社会的感情の進化的位置づけ——」『感情心理学研究』第16巻第1号, pp. 25-35.
- 福田正治（2012）「感情階層説——『感情とは何か』への試論——」『富山大学杉谷キャンパス一般教育』第40号, pp. 1-22.
- 池上嘉彦（2002）『自然と文化の記号論』日本放送出版協会
- 伊藤高章（2021）「『スピリチュアリティの定義』をめぐって——スピリチュアルケア理論構築に向けての序説——」東洋英和女学院大学死生学研究（編）『死生学年報2021年』（pp. 41-60）, リトン
- ヤコブソン, R. (1973) 『一般言語学』川本茂雄・監修・田村すず子・村崎恭子・長嶋善郎・中野直子（訳）みすず書房（Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris: Editions de Minuit.)
- メイヤロフ, M. (1987) 『ケアの本質 生きることの意味』田村真・向野宣之（訳）ゆみる出版（Mayeroff, M. (1971). *On caring*. New York: Harper & Row.)
- 宮野真生子・磯野真穂（2019）『急に具合が悪くなる』晶文社
- 鈴木大拙（1968）「靈性的日本の建設」『鈴木大拙全集』〔旧版〕第九巻, 岩波書店
- 竹村牧男（2022）「仏教における善悪の問題をめぐって——共感・共苦の倫理学を考える」WCRP 平和研究所研究会発表資料, 2022年10月18日, 普門メディアセンター

（原稿受付 2022年10月26日）

〈論文〉

ドルチェ&ガッバーナの商業的が 箸を食器具とする日本人に不快感を 与えたとしたらその理由は何か

— 日本・フランス両国における食文化の

歴史的及び社会的背景からの一考察 —

柴田 恵美

要 旨

数年前、イタリアのファッションブランド「ドルチェ&ガッバーナ」によって制作され、その中で若い東洋人女性に、箸を棒の様に突き立てる事で大きなピザを取り分けさせようとした広告動画により、不買運動などの大きな騒動が持ち上がった。本稿では、この動画が日本人に不快感を与える要因について以下の点を指摘した。それはまず、日本料理を食する際に見いだされる様な、相対する料理を、それが作り出す世界を害することなく美しく頂こうとする日本人の洗練された姿勢や美意識を破壊する「突き箸」という不作法への嫌悪感、則ち日本人特有の美意識が汚されることへの嫌悪感と、神様から賜った尊い命を有難くいただくという、日本人古来の神道的姿勢及び神そのものを冒瀆する表現方法への抵抗感を日本人が抱くからである。次に、西欧においても「突く」という行為が、今なお「野蛮」性を想起させる事実を鑑みるなら、「突き箸」という不作法を取って東洋人にさせるという演出の裏に、箸文化の中にある東洋人に対して西欧側が抱く、ある種の侮蔑意識が感じ取られるからである。そして最後に、突き箸という不作法が、フランスを始めとする現代の西欧社会において、社会的富裕層、上流階級、エリート層がよしとする「(身体的)ヘクシス」にも反するものである事を鑑みるなら、これを行う東洋人の描写は、東洋人への潜在的階級差別意識を表象する可能性に直結するからである。

キーワード：礼儀作法, フランスの食文化, ドルチェ&ガッバーナ, フランスの階層意識と「ヘクシス」, 文化表象, 箸文化

I) 序 論

2018年末, 少し前のことになるが, イタリアのファッションブランド「ドルチェ&ガッバーナ」が制作した広告動画が物議をかもし, 主に中国でこのブランドの不買運動が起こるなど, 大きな騒動が引き起こされたことがあった。動画には以下のような場面が取められている。まず, 中国人と思しき一人の若い女性が, 箸を1本ずつ両手に持ち, 棒の様に突き立てて大きなピザを取り分けようとする。当然, 両手に分けて使用され, 棒状となった箸でいくらピザを上からつついてもそれを切り分けることは出来ない。そこで, 彼女は, 素手でピザを切り裂き, 切り裂いたピザの一片を, 今度は, 箸で持ち替えて口に運ぶ。そして, ピザを口に入れることが出来た自分に対し, 「良くできました!」と言わんばかりに, ニコニコ顔の彼女自身が箸を握ったまま拍手を送るのである。さらに, 冒頭部分では, 「今日は彼女がお箸という棒切れのような道具で, 偉大なる我々イタリアの食文化『マルゲリータピザ』を食べようとするのをお見せします」というナレーションが流される, という具合である。結果として, 中国では, 「中国人を揶揄するものである」, 「箸を使う東洋文化への侮辱だ」といった抗議の声が多数上がり, 不買運動へと発展した。この動画が日本でも大々的にニュースに取り上げられたのは周知の事実であろう。

一方, 食器具として同じ箸を使う日本人の反応は, 全般的に見ると, 中国人のものとは少し異なるものであった。全体的な不買運動などは起こらなかった上に, 日本のテレビやインターネットでの意見には「中国人は騒

ぎすぎる」「中国人は怒りすぎだ」というようなコメントも多くあったとされている⁽¹⁾。のみならず—これは、この騒動への上記のような日本人の反応に対し、やはり疑問を抱かざるをえなかった筆者も驚いたことなのだ—、2019年、つまりこの騒動の翌年の春に、ドルチェ&ガッバーナというブランド名を歌詞に取り入れた一曲の歌がヒットしたのである。勿論、このことによって、作品としての歌の価値、評価自体が左右されることはあってはならないのだが、筆者が驚いたのは、前年に物議をかもし、アジア文化を揶揄したとも解釈しうる、いわば、被差別的なイメージを連想させる用語、ブランド名を、躊躇なく、多くの選択肢の中から敢えて選んで作詞・作曲者が用いたことであった。

日本人は、概して温厚で、「言わぬが花」という美意識を持ち、人間関係においても調和を重んじてきた民族であることは良く知られている。西欧諸国などに行って、たとえ差別的と感じられる対応を受けたとしても、声を大にして怒りをぶつけ、その非正当性を正す為に、その場で即座に抗議を行う者は少ないだろう。どう解釈してもこれは東洋人に対するある種の差別的対応や発言だと思われる事態に相対した場合でも、その場ではぐっと自身の感情を押し殺すという経験をした者も少なからず存在するはずである。

確かに、西欧人による東洋人への差別発言が、微塵の悪意もなく、彼らの無意識のうちになされてしまっている場合も少なくないと思われる。また、一方で、こうした西洋人による差別意識や発言自体に全く無関心な日本人や、東洋人の中でも自分達は特別で、西欧の差別意識の対象にはなっていないだろうと考えている日本人も存在するに違いない。しかし、当時、ドルチェ&ガッバーナのこの動画に対し、内心では不快感や怒りを感じ

(1) サンドラ・ヘフェリン、「ドルチェ&ガッバーナの動画は何が問題だったのか—欧州に根強く残る『アジア人軽視』という問題—」。The Asashi Shimbun, Globe+, 2018年12月5日付、コラム参照。

じた者が少なくはなかったことも、また否めない事実なのだ。

本稿では、まず、日本人がこの動画に対し、不快感やある種の怒りを感じるとしたら、それはどの様な点に関してなのかを示し、次に、日本とは反対の立場である西欧—とりわけ、旧体制下、食や服飾といった様々な文化的分野における中心地となり、以後、西欧諸国に大きな影響を与え、現在でも世界的な規模で影響を与え続けているフランス—の食卓での礼儀作法の意義を歴史的に考察することにより、このCMに潜在する西欧側から東洋に向けられたある種の差別意識をあぶり出し、それが日本人に不快感を与えうる要因について考察していきたいと思う。

II) 本 論

箸文化の中で生きる日本人がこの動画に対して感じる不快感、怒りの要因となるもの、それはまず、伝統的な箸の持ち方や扱い方、すなわち正しい作法を知り、それを実践する者がマナー違反を目にする時に感ずる、「こんな使い方を私達はしないのに」という不当性への反感であろう。日本の食卓において、「突き刺す」という所作は許されていない。奥田和子も、著書『箸の作法』の中で「箸使いの作法に反することは、自らの醜態をさらし、見る者の嫌悪感を誘い、これをうんざりさせることに繋がる」と述べている⁽²⁾。

しかしながら、こうした反感や嫌悪感を生じさせるものは、実は、マナー違反という表面的な現象だけにはとどまらない。マナー違反に対する反感や嫌悪感の裏には、マナーや作法そのものを支える集団固有の精神性を否定されたことへの抗議の念が存在することを忘れてはならないだろう。それならば、箸食の伝統的なマナーや作法を支える集団の精神性、す

(2) P.104 参照。

なわち日本人固有の箸文化における精神性とは一体どのようなものであろうか？

1. 箸食の作法を支える精神性について

作法を支える精神性の一つ目は、「美意識」である。茶道や舞踏という他の文化表象においても同様のことであると思われるが、それぞれの所作を生み出すもの、その源泉の一つは、それを実践する集団が共有する固有の美意識であると言えよう。こうした美意識は、日本料理における、料理を見た目に美しく盛り付ける技、例えば、食器と調理された食品の組み合わせによって花鳥風月のような美しい自然の一風景を眼前に再現させるというような技にも共通するものである。一定の理念に基づいた美意識を体現する為の方法論、それがマナーや作法なのであって、その美意識を完璧に表現するためには、その形を正確に再現することが必要である。作法は、盛り付けられた料理が表現する世界、例えば、四季の風景の美しさなどに調和し、その美しさを共有するものであらねばならないのであって、それを害するものであってはならないのだ。にもかかわらず、禁止された、いわば醜い所作をこれ見よがしに披露する件の動画は、日本人の目指す、そうした美しい調和の世界への経路を破壊すると同時に、どんな料理であれ相対するものを、それが作り出す世界を害することなく美しくいただこうとする、彼らの洗練された姿勢や美意識を無視するものとなっている。つまりそれは、その集団の誇る美意識を無視、否定すると同時に、その集団そのものを揶揄し、見下すことと同義なのである。

それでは、二つ目の精神性とは何であろうか？ 二つ目の精神性について述べる為には、日本における箸文化の発祥と定着の課程を考察していく必要があるだろう⁽³⁾。

(3) 日本における箸文化の発祥と定着の課程を考察するにあたっては、主とし

世界的に見て、食事の際、食べ物を口へ運ぶ手段は主に3種に分類されるといえる。すなわち、①箸食（匙との併用）、②手食、③スプーン・ナイフ・フォーク食の3つである。日本では、3世紀、『魏志倭人伝』の時代には手食であったらしいが、奈良時代にあたる8世紀、『古事記』『日本書紀』が編纂された時代には、少なくとも主食である飯を食する時には、主に箸のみを使用していたことが分かっている。勿論、遣隋使や遣唐使による中国との交流や百済・新羅との交流により、当初は箸と匙が組合せて使用されており、平安時代になっても身分の高い者は箸と匙を使い分けていたらしいものの、先に挙げた奈良時代の記録文書その他の遺跡などに関する資料によれば、奈良時代にはすでに匙の脱落は始まっていたとされる。そして現在、箸文化を共有する中国や韓国においては箸と匙との併用が見られる中、同じ米を主食とする食事圏で箸食だけという形式は日本のみに見られるものであるという。

箸の素材や材質の相違には身分の高低や用途の違いが表されていた。庶民はもっぱら木製を用いていたものの、貴族のような身分の高い者は銀製と木製の箸を用途によって使い分けていたとされる。銀製の箸は食事の前に飯を備える時に使い、実際に飯を食す時にはもっぱら木製の箸を使うという具合である。漆も縄文時代から存在はしたものの、塗り箸が登場するのは江戸時代を待たねばならず、平安時代の貴族社会においても、家具調度類は塗り物であった一方で、日常の食事に用いる箸は、やはり素木で作られた木製のものであった。しかも、それは一回の食事に一度だけ使用されるに限られていたのだ。

何故、素材を素木にかぎり、素木で作られたその箸の使用を一度だけに限定したのだろうか？ そこには、日本人特有の宗教的背景、神道が関

て、向井由紀子、橋本慶子『箸/ものと人間の文化史：102』、法政大学出版社、2001、高倉洋彰『箸の考古学』同成社、2011、奥田和子『箸の作法』、同時代社、2013を参照。

わっている。

奥田や向井も述べている様に、神道的観念においては、御饌を神に捧げる折、もしくは神から与えられた食べ物を最初に取り分ける時には俗手を使わないという信条がある。神に捧げる、もしくは、神からいただく食べ物を神聖なものとし、手づかみすることによってそれが穢れないようにという配慮から生じた信条であるが、この信条から箸が用いられるようになった。神道は稲作と関係が深いことは周知の事実である。だからこそ、箸は、稲作の広まった弥生時代の末期から神事儀礼の中で誕生したのであろう。日本古来の神道の教えでは、森羅万象に神が宿るとされており、「神」の多くは食物であったという⁽⁴⁾。従って、神聖な素木を削って作った箸が一度のみの使用に限られ、再度使用するということがなかったこと、つまり使用する事で汚れた＝穢れたものとなった箸を、聖なる「神」の領域に属するものに使うことがなかったことも、穢れを忌み嫌う神道的影響下においては必然であると言える。食べ物は、神聖な神の体から分け与えられた尊いものなのだ⁽⁵⁾。

以上のような歴史的経緯からは、箸食を行う日本人の持つ二つめの精神性が指摘される。それは、神様から賜った尊い命を有難くいただくとい

(4) 高島元洋「神道における『食』」, お茶の水女子大学大学院教育改革支援プログラム「日本文化研究の国際的情報伝達スキルの育成」活動報告書, 平成20年度 学内教育事業編, 2009, pp. 310-315 参照。この中で高島は、「供饌は、殺され(大宜都比売など)、破壊され(土偶など)、現世のすがたをうしない(神饌など)、目にみえない他界に送りこまれる。神饌は、殺されるわけでも破壊されるわけでもないが、神聖なるものとして現世のすがたをうしなう。神聖であることは、殺され、破壊されることと同義である。食物は、供饌として他界に送りこまれる。たとえば大宜都比売(おほげつひめのかみ)などの場合、これは食物が供饌として死ぬわけであるが、たんなる食物の死ではなく神が殺される伝承となる。死んだ食物は神になるのであろう。こうして他界には食物の神がいることになり、供饌は神の死として記憶される」と述べている。

(5) 向井由紀子, 橋本慶子, 前掲書, pp. 296~302 参照。

う姿勢である。従って、「突き箸」は、下品な所作であるだけでなく、こうした尊く有難い命を軽んじる行為⁽⁶⁾、ひいては神そのものを冒瀆する行為ともみなされよう。

さらに興味深いのは、「箸とは柱のはし=神の御柱を意味し、それが神と人を結ぶ=はしわたしする神聖な道具」であるとされている点である。箸のおき方は襲名披露などの時に置かれる扇子の置き方と同じで、自分の正面つまり料理との境に真横に置かれた箸は、生きる人と生きる為の糧との橋渡しとして、単に食べ物を挟んで口に運ぶ道具以上に食事を意識させるところがあり⁽⁷⁾、そこには「これを使う神や人の靈魂が宿る」とされる⁽⁸⁾。こうした、生きる人と生きる為の糧との橋渡しの役割を持つ箸を、その度に丹精込めて自らの手で削って作り上げるという行為からは、自らを生かしてくれる神と神からの賜り物との対面の瞬間に、その都度、全霊をもって対峙し、感謝の念を込めるというもう一つの姿勢が立ち現れてくるのである。食事という場を借りた神と人間との対峙において、食べ物という賜り物だけでなく、神そのものに対する人間の感謝に満ちた真摯な姿勢である。件の動画は、箸という道具に込められたこのような日本人の神への思いや姿勢を、そうした箸の存在意義と共に破壊するものなのである。

ドルチェ&ガッバーナの動画は、日本人特有の美意識を否定し、箸文化に生きる日本人にとっての神と神から賜った尊い命、ひいては、それに真摯に向き合う日本人の精神性、本質そのものを軽んじ、揶揄するものと解釈されうると同時に、不快感を与えうるものだと言えるだろう。

(6) 奥田和子、前掲書、p.104 参照。

(7) 向井由紀子、橋本慶子、前掲書、pp.296~302 参照。

(8) 一色八郎『箸の文化史』、お茶の水書房、p.iii、p.85 参照。

2. フランスに代表される西欧のマナーからみた「突き刺す」という所作

それでは、反対に、この動画を作成した立場である西欧の人々にとって、「突き刺す」という所作は食卓においてどのような心象を与えるのか。旧体制期以降、制度を含め、食において中心的な役割を果たし、西欧諸国に大きな影響を与えてきたフランスの例をとって考察していきたいと思う⁽⁹⁾。

「突き刺す」という働きを担う食器は、ヨーロッパにも存在する。フォークである。フォークは、元々調理場では肉を切り分けるのに使っていた。食べる為のフォークはカトリーヌ・ド・メディチスがアンリ2世の元に興入れした折、イタリア経由でフランスに流入する。しかし、熱々のパスタを好んだことでフォークという食器が15～16世紀には普及していたイタリアを除き、西欧、フランスでは17世紀になるまでは使われなかった。先端が鋭いため凶器のイメージが強く、食卓にそぐわないと考えられ、特に女性は使いたがらなかったという。フォークが持つ「突く」「刺す」という元来の機能そのものが粗野で野蛮なイメージを与え、そうしたイメージを与える食具を自分自身の口に敢えて向けるという行為が、当初、特に貴婦人たちには受け入れがたかった為であろうと推測されるが、それ故に、食器の中でもフォークの普及が一番遅かったのだ。ルイ14世の母であり、スペインから興入れしたアンヌ・ドートリッシュもルイ14世自身も使用せず、彼らは3本の指を優雅に駆使しつつ手食する事の方を好ん

(9) ヨーロッパ、特にフランスの食卓史の史実に関しては、主として、北山晴一『世界の食文化16—フランス』、農山漁村文化協会、2008、パトリス・ジュリネ『美食の歴史2000年』、北村陽子訳、原書房、2011、J-L・フランドラン、M・モンタナリ『食の歴史II』、宮原信、北代美和子監訳、菊地祥子、末吉雄二、鶴田知佳子訳、藤原書店、2006。及びアントニー・ローリー『美食の歴史』、池上俊一監修、富樫環子訳、創元社、1996、高平鳴海、愛甲えめたろう、銅大、草根胡丹、天宮華蓮『図解 食の歴史』、新紀元社、2012を参照。

でいたという⁽¹⁰⁾。1670年代以降、ルイ14世の宮廷では、ようやくフォークを使用しない者が流行遅れになっていくが、この時期になっても、フォークを食卓で使う為には、左手に持つ、口に運ぶなどの一連のしぐさにおいて、何よりも「際立たねば」ならず、その為の宮廷の礼式が細かに定められていたのだった。こうした細かな規定は、それらを習得しない限り、フォークの使用という行為自体が、貴族階級が他の階級に対して誇示すべき社会的差異、つまり「抜きんでいる」こと、を顕示する為の目安にはならなかったことを示している。言い換えれば、こうした事実からも、当時のフランスの宮廷、貴族社会において、フォークの使用がいかに定着しにくかったかを我々は伺い知ることができるのである。

一方、17世紀末、フォークが食卓に受け入れられていく背景には、人間が「不快感」を感じる際の基準の変化があるとされる。社会学者ノルベルト・エリアス (Norbert Elias, 1897-1990) が著書『文明化の課程』で述べているように、食事にあたって、ある行為が「文明化」されたものかされていないものかを決定する際に基本的なよりどころとなるのが「不快感」であり、「不快感」を感じさせる基準が時と共に変化した結果、食卓でのフォークの使用が受け入れられていったというのだ⁽¹¹⁾。つまり、「突

(10) 中世から17世紀、ルイ14世の宮廷においてさえ、手づかみで食べる事が主流であった。これは、フランス人が野蛮であったからではなく、食べ物は神の恵みであるから、それに触れて良いのは神が創った人間の手のみであり、道具の使用は神への冒瀆であって食器は汚れているという中性ヨーロッパの聖職者たちの教えからきている（詳しくは、高平鳴海他『図解 食の歴史』、新紀元社、2012参照のこと）。第1部で述べた、神に捧げる食べ物を、神そのものが宿る神聖なものとして受け止め、これを手づかみすることによって穢れないようにという配慮から箸を用いた日本人の神道的態度とは真逆の現象であると思われる。神道とキリスト教の考え方の違いが表れていて興味深い。

(11) ノルベルト・エリアス『文明化の過程』、赤井慧爾、中村元保、吉田正勝訳、法政出版局、1983、p.268参照。

き刺す」ものであるフォークを自分自身の口に向けることによって自身及び他者に与えるであろう不快感よりも、手食によって汚れた手を他人に見られることの方に、人々がより不快感を抱くようになった為にフォークが普及したということである。しかしながら、この変化は純粋な比較の問題であって、フォーク自体のイメージの刷新を直接的に意味するものではなかろう。フォークの受容は、フォークが持つ「突き刺す」という機能そのものに対する凶器や野蛮性のイメージが好転したことを直ちに意味するものではないのである。

それならば、フォークのイメージは、これ以降、例えば、18世紀末の旧体制の終焉と共に好転していくのであろうか。著書『表象の帝国』の中に設けられた「箸」という章で、20世紀の哲学者であったロラン・バルト（Roland Barthes, 1915-1980）は、日本人の用いる箸と西洋人の用いるフォークとを対比させながら、以下の様に述べている。

思うに箸というものは、分離するにあたって西洋の食卓でのように切断して取り押さえる代わりに、二つに分け、ひきはなし、取りあげるものなのである。箸は決して食べるものを暴行しない…二本の箸は…ご飯の断片の底にすべりこみ…茶碗の中のたべものの雪を、シャベルのようにはこんで、唇の中に消えさせる。こういう箸の使い方のあらゆる点で、箸は西洋のナイフに（そして猟師の武器そのものであるフォークに）対立する。箸は…ぐいと掴まえて手足をバラバラにして突き刺すという動作を拒否する食器具である⁽¹²⁾。

(12) Roland Barthes, *L'Empire des signes*, Edition d'Art Albert Skira S.A., Genève, 1980, pp.26-27. 和訳は、ロラン・バルト『表徴の帝国』宗左近訳 ちくま学芸文庫 2014, pp.031-034 参照。1996年第1刷発行。2014年の訳本は第19刷。

ここでバルトは、フォークについては、「取り押さえる」「暴行」する、「猟師の武器」「手足をバラバラにして突きさす」という言葉を用いてその機能を説明し、箸については、「分ける」「ひきはなす」「取りあげる」という言葉によってその用途を説明しつつ、これを「ぐいと掴まえて手足をバラバラにして突き刺すという（フォークによって実践されるような）動作を拒否する食器具」として紹介している。一言でいうなら、掴まえた食べ物に対し、突き刺しバラバラにするといった暴行を加える「凶器」であるフォークと「凶器でない」箸とはっきり対比させているのだ。

バルトのこの記述から導かれること、それは、『表象の帝国』が書かれた1970年代以降、フォークの機能に関する上記のような記載に関し、それを否定もしくは訂正するような注釈などが施されることなくその翻訳本の版が重ねられている現状から鑑みるに⁽¹³⁾、おそらく21世紀の現在においてもなお、西欧の識者から見れば、フォークは「凶器」や野蛮性のイメージと結びついたものであり、一方で、本来「突き刺す」という機能が存在しない箸は、野蛮性のイメージから遠い食器具として存在しているという事実である。

こうした、文化的な事実があるにもかかわらず、箸本来の機能にはないばかりかむしろ禁じられている動作、本来はフォークのものであった「突き刺す」という野蛮で凶暴な動作を、登場人物、すなわち箸文化に属する東洋人に敢えて行わせたことにより、ドルチェ&ガッバーナは、西欧の視聴者に対し、東洋人は野蛮であるというイメージを与え、そのイメージを結果的に世界に広めてしまうという過ちをおかしてしまったわけである。フォークに関する文化的・歴史的背景を知る西欧の人々から見ても、これは否定することのできない過ちであると言えるのではないだろうか。

(13) Roland Barthes, *L'Empire des signes*, Skira, Paris, 1970.

3. 礼儀作法の歴史的観点からの考察

次に、食卓での礼儀作法の意義を歴史的に考察することによりこの問題を考えていきたいと思う。

先にも述べた通り、とりわけ絶対王政期におけるヨーロッパにおいて、フランスは、食の分野でリーダー的役割を果たしてきたと言えようが、プーランは、アンシアン・レジーム期に実践されていたフランスの食卓における礼儀作法を「顕示的食習慣の定式化」と定義している。「顕示」とは何が示されているのか。そしてそれが持つ特徴とはどんなものなのであろうか⁽¹⁴⁾。

それはまず、食卓における作法の一つである給仕法の中に如実に表れていた。アンシアン・レジーム期に採用されていたフランス式給仕法における作法では、料理は一度にすべてのものが食卓に並べられ、会食者が食べ終わると、料理が盛りつけられていたすべての器を一斉に下げるという方式がとられていた。そして、一回の宴会につき、それが3回から5回に渡って繰り返されたのである。また宴会における出席者の席次を決める権利、つまり席次権は主催者である招待主（アンフィトリオン）が握っていた為、料理を取り分けて食べる為に最も有利である中央の席に招待主自身が座ることができたばかりでなく、有利な席、不利な席を恣意的に他の招待客に振り分けるといった裁量も招待主に任されていたのだ。さらに、席次の順番は、基本的には身分の高低で決まったものの、敵対する人物をわ

(14) フランス中世から旧体制下、現代に至るまでの食や食卓の歴史に関しては、主として Poulain J.-P. Et, Nerinck E. *Histoire de la cuisine et des cuisiniers, techniques culinaires et manière de table en France du Moyen Age à nos jours*, Paris, Lanore, 2000, ジャン＝ピエール・プーラン&エドモン・ネランク、『プロのためのフランス料理の歴史』, 山内秀文訳, 学習研究社, 2005, 北山晴一『世界の食文化 16—フランス』, 農山漁村文化協会, 2008, アントニー・ローリー『美食の歴史』, 池上俊一監修, 富樫環子訳, 創元社, 1996 を参照。

ざと不利な席に配置して面目をつぶしたり、さらにその人物の近くにその人物と仲の悪い人物を配置することにより、料理を回してくれるよう依頼することを不可能にさせるといった、さらなる意地悪をしかけることが招待主にはできたのである。また反対に、身分や権限の高さを象徴する中央の席に座ることのできる者は、他の会食者からものを頼まれる頻度が高く、その都度、誉め言葉と尊敬のまなざしを集めることができたという。つまり、招待主自身の権力と威光をひけらかし、カリスマ性をアピールできたという意味において、フランスの食卓における礼儀作法は「顕示的」であったわけである。

それでは、給仕法という作法の他に、食卓ではどんな礼儀作法が必要とされたのであろうか。会食という場で権力と威光をひけらかし、カリスマ性をアピールできた招待主をはじめとして、その場に招かれる者たちひとりひとりに要求された礼儀作法とはどんなものであったのか。また、それはどのような意味において「顕示的」であったと言えるのか。この疑問に対する答えを得るには、まず、カトラリーや食器の使用法の変遷という観点からの考察が必要であろう。

フランスにおいて、スプーン、ナイフ、汁物の器、杯、トランショワール（取り皿の役目を果たした乾燥させたパン）の代わりに平皿が使われるようになるのも、16世紀、ルネッサンス期を迎えてからであった。それまでは、料理は手づかみで口に運び、ナイフも杯も個人使用はせず、汁物の器でさえ2~4人で共用していた。ナイフは、肉を切るのに使われたが、ルネッサンス以前は大皿に添えられているだけで各人が持つことはなかった。16世紀頃から起こるカトラリーや食器の「共用」から「個々人専用の使用」への移行というこの転換によって、人間関係に表れた変化として、一体どのようなものが挙げられるであろうか。

この変化には、北山晴一が指摘するように⁽¹⁵⁾、次の2点があげられよう。まず、上下関係を越えた人付き合いの親密度が薄くなり、その距離が広がったことである。主君と家来が同席し、ワイワイガヤガヤと皆で身体を接触させながら食事をとっていた中世初期に対し、ルネッサンス以降、各々が独立した食器を用いることで前時代的の身体接触状況が消滅するからである。また、一方で、下品なことを嫌う女性が同席する機会が増すことも相まって、『上品なマナーと礼儀作法の手引き』（エラスムス、Desiderius Erasmus, 1466～1536）などのマナー本も出版され、共同食器に直接口をつけてはいけないなどのマナーの厳格化が生じてくる。

すると、結果的に、身分間の精神的隔たりと共に物理的隔たりが確たるものとされる一方、なおかつ、洗練された厳格なマナーを習得した集団の包摂（一定の範囲の中に包みこむこと）とそうした作法を身に付けられない者が排除されるという事態が引き起こされることになるのである。

また、マナーの習得は当然、そうした会食に呼ばれるに値する身分にある者を対象とし、身分の高さとも比例している関係から、現象は、会食者の身分や階級による包摂と排除の方向へと向かっていく。一言でまとめるなら、カトラリーや食器の「共用」から「個々人専用の使用」への移行及びマナーの厳格化という歴史的流れによって、身分格差が強調されていくのである。いわゆる「階層秩序」の先鋭化である。

さらに、17世紀以降に目を向けると、この時期にはマナーや作法だけでなく、食卓での「洗練された会話」にも重要性が置かれるようになる。とりわけ、気に入った者同士での会話を楽しもうとする「食堂」という食事専用の部屋ができた18世紀にもなると、食卓における会話が重要視されるようになったという。

良く言われるエスプリの効いた会話、古代ギリシャ・ローマの故事や哲

(15) 北山晴一、前掲書、pp.126-127 参照。

人の言葉を引用した格調高いやり取り、会食者の心を魅了する会話術には当然教養が必要とされるだろう。当時、深い教養とそれに基づく洗練された会話術を会得しうるのは、当然高い身分と財政的に余裕のある立場＝貴族階級であることが必要であったことは言うまでもない。その結果、作法だけでなく、会話、教養の面から見て、この人間は、貴族階級ではなく、それに相対する民衆階級であると見なされた場合、その人物はすぐに食卓から排除されたのだという。つまり、作法、教育、会話の洗練という観点からの人物の包摂と排除がここでも行われたわけである。いうなれば、貴族階級対民衆階級という対立関係と身分格差がそこに浮き彫りにされていたことが理解されるのである。

さて、件の動画を作法と会話という観点から見直すとどのようなことが言えるだろうか。動画において、登場人物である女性は、ナレーターに語りかけられても、話すことはない。テーブルに両肘をついたままというこれも作法に反する体勢で、一言も返すことなく、ただ、へらへらと笑いながら、ピザを箸で突き刺している。そして、突き刺すもののうまく食べられないという不作法を繰り返すばかりなのである。また会話という観点からしても、洗練どころか、そもそも会話すら成立しない次元にあるのだ。

先に述べた様に、西欧における食事の作法が本質的に権力構造を忠実に反映すると同時に階層秩序を具現化するものであり、そこに、「権力と威光」及び「身分格差」が「顕示」され、その裏に「階層」の違いという差別的イメージが隠されてきたものであるとしたら、そして、東洋の箸に代わるフォークの突くという所作が現在においてもなお野蛮性のイメージに結びつくとしたなら、「突き箸」という不作法を、敢えて、そして一言も言葉を発することのない、ただへらへらと笑うだけの東洋人に行わせた事実はどう解釈されうるだろうか。そこには、洗練された西欧社会の貴族性から排除された、作法を身に付けることのできていない野蛮な民衆階級である東洋人の姿が映し出されていると解釈することが可能になるのではあ

るまいか。もっと言えば、そうした姿を揶揄するという西洋人の姿勢が透けて見えてしまうことを完全に否定することはできないように、筆者には思われるのである。

勿論、旧体制下での政治的・文化的背景を現代的な文化事象に当てはめることへの反論もあるかもしれないし、階級差から生じる差別意識がいまだに存在するのかという疑問も呈されるかもしれない。しかし、この点に関しては、2019年に、フランスのメディア・ニュース会社「BRUT FR」が、ネット上に学校で清掃する日本の小学生の姿を紹介した時の出来事を思い起こせば、その存在が否定できないものであることは自明の理であろう。

2019年1月19日付けのtwitterに、「BRUT FR」は日本の小・中・高の学生が学校の教室やトイレ掃除をしている動画を、〈Le Japon, le pays le plus propre du monde ?〉「日本は世界で最も清潔な国なのか？」という見出しと共に挙げており、そこには、以下のような説明文も添えられていた。

Des supporters qui nettoient leur tribune après le match, des écoliers qui nettoient tous les soirs leur salle de classe... Le Japon est probablement le pays le plus «propre» du monde. Voilà pourquoi.

試合終了後、（自分たちが座っていた）観客席を掃除するサポーター、放課後毎日、自分たちの教室を掃除する小学生たち、,、日本が世界で最も清潔な国であろうことの原因がここにあるのだ。

また、動画の中には日本人へのインタビューもあり、掃除は、謙虚さや慎み、そして連帯を教えることを目的とした教育の一環であり、その精神

は、神道の浄化という思想に由来するものである事も説明されている。

「掃除」という実践を通じたこの様な日本教育に対し、「素晴らしい！汚れたフランスを払拭する為に、日本のこの精神をみならうべきだ」と賞賛の声を上げるフランス人も確かに多かったが、一部には、以下のような感想を書き込む者もいた。

On leur apprend rapidement l'esclavage!

こうすれば、手っ取り早く奴隷の仕事を教えてやれるね！

自分たちが使って散らかしたり汚したりした場を掃除する事、その行為に対し、奴隷の仕事というイメージを即座に連想すること自体が、西欧の歴史的経緯から生まれた、いわゆる支配階級に特有な一種の差別意識からくることを否定することは出来ないだろう。

一方、フランス在住の一部の日本人の中には、日本人のサッカーのサポーターが観客席を掃除したり、日本人がパリを掃除し始めた時に、「迷惑だ」と発言する者もいたという。西欧では掃除をするという行為が即座に下層階級のイメージにつながる為、この動画が流されることにより、掃除を実践する日本人＝下層というイメージが定着してしまうことを、彼らが懸念したからだった。上層階級に属する人々は、下層に位置付けられる仕事はしないというのが通常なのだ⁽¹⁶⁾。こうした在日日本人の発言は、彼らが差別意識を認識していること、すなわち、フランスの現代社会においてもなお階層差別が存在すること、仕事、所作、マナーといった人間の行いが一定の階層の所屬と結びつくことの証左なのではあるまいか。

もともと礼儀作法の習得は、旧体制下においては貴族が貴族であるこ

(16) Ulala, 「フラぶらぶら」, 2020年12月8日ブログ参照。

と、すなわち上流社会に属することを他のメンバーから承認してもらうための必須条件の一つであった⁽¹⁷⁾。19世紀になっても、それは、斜陽であった自らの階級に、経済的に成り上がった新興ブルジョワジーが入り込むことを防ごうとして、貴族達が宮廷社会に設定した彼ら専用の作法であり続けた。しかし、時を経る中で、両者間で結ばれた婚姻なども一因として礼儀作法の流入が起きたために、礼儀作法やマナーは、ついに、両者に共通するものとなる。その結果、こうした礼儀作法は、現在、貴族及びブルジョワジーというこの二つの階級に属さない階級、すなわち「富裕層、上流階級」以外の者を蚊帳の外に置く為のコードとなっているのである⁽¹⁸⁾。

実際、社会学者、パンソン夫妻⁽¹⁹⁾も、フランス社会に現存する社会的不平等の存在を認めた上で、そうした社会的不平等とそれを正当化する支配の構造は、「文化資本」によっても維持されることを説いている。「文化資本」とは、金融や不動産のような経済資本とは別の、学歴、家庭環境によって伝達・継承される「正統的文化」をさす。大きな客間で多くの人をもてなせるような環境に育ち、文化的教養を育ませるように育てられた者は、自然と社交会になじんで育ち、高い学歴と広いコネクションを手に入れたと同時に、スマートで巧みな立ち居振る舞いや服の着こなし方=作法を学び、芸術作品の鑑賞や批評の仕方を身に付けることができる。こうした立ち居振る舞いや服の着こなし方という作法、いわば、「正統的文化」の一事象は、「(身体的)ヘクシス⁽²⁰⁾」と称されるが、この「ヘクシス」を

(17) ノルベルト・エリアス『宮廷社会』、池田節夫他和訳、法政大学出版社、1981、pp.77-78、pp.148-150 参照。

(18) Michel Pinçon, Monique Pinçon-Charlot, *Sociologie de la bourgeoisie*, Nouvelle édition, Editoins La Découverte, p. 52 参照。

(19) Michel Pinçon (1942-), Monique Pinçon-Charlot (1946-) 夫妻は、共にフランスの社会学者であり、共同研究によって、社会的富裕層及びエリートの研究に関する多くの作品を著している。現代社会研究所に所属。

(20) ギリシャ語。一定の性質を帯びた行為を反復することによって成立した魂の

自分のものとするには、長年の鍛錬、つまり、人の目に晒されるという外因的な鍛錬と、こうした鍛錬に耐え抜く一種の精神性が必要とされる。言い換えるなら、フランスにおいて上層階級、エリート階級に所属していることの証のひとつが、「ヘクシス」=内面性と鍛錬によって育まれた優れた身のこなしや立ち居振る舞い=作法なのである⁽²¹⁾。そして、「食べ方」というマナーを含めたこのヘクシスは、これを身に付けられていない階級を身に付けている階級から結果的に疎外するという働きも兼ねてしまうのだという⁽²²⁾。

さらに、研究対象はフランスが主であるものの、パンソン夫妻はその著書の中で、国際結婚による家族資本及び社会関係資本（いわゆる血縁関係や社会的コネクションをさす）の国際化が「ヘクシス」を含む文化資本の国際化と連動していることも示唆している。従って、フランスのみならず、貴族階級が血縁としてつながる、イタリア、イギリスなど他の西欧諸国においても、この「ヘクシス」という概念やイメージが共通しているであろうことは想像に難くない⁽²³⁾。

持続状態のことで、逆にそれがわれわれの選択を方向づける。そして、それに即して正しい選択がなされる場所のヘクシスが、徳に他ならないとされる。『ブリタニカ国際大百科事典』参照。

(21) [原案] ミシェル・パンソン、モニク・パンソン=シャルロ、[作] マリオ・モンテーニュ『リッチな人々』、川野英二・川野久美子訳、花伝社、2020、pp.100-109。

(22) Michel Pinçon, Monique Pinçon-Charlot, *op.cit.*, p. 95 参照。給仕法がフランス式からロシア式に変化した後も、食卓の作法や会話の内容、教養が権力構造を忠実に反映し、階層秩序を具現化するものであるという実態には変わりなかったことが、この記述から理解される。

(23) Michel Pinçon, Monique Pinçon-Charlot, *op.cit.*, p. 70 には、王族間の結婚による貴族階級の国際化は、旧体制下でもすでにフランス及び諸外国にも見られ、現代においても、財力のある貴族階級や有産階級に引き継がれていると記載されている。従って、国際結婚による家族資本及び社会関係資本の国際化が

そうであるならば、「箸でピザを突き刺す」という、上流社会が旨とする「ヘクシス」に明らかに反するこの所作が、行う者の野蛮性を伝えと同時に、見る者に一種の不快感を与え、なおかつ箸を使う東洋人に対する西欧の上層階級からの潜在的階級差別意識を示唆しうるものであることを、誰も否定することはできないだろう。

Ⅲ) 結 論

以上のような考察から、ドルチェ&ガッパナの動画が日本人に不快感を与える要因について、改めてまとめていきたいと思う。

この動画を目にした日本人に不快感を感じさせるもの、それは、まず、言わゆる「不作法」を強いられていることに対する反感であり、その反感を生み出すものは、箸食の伝統的なマナーや作法を支える集団の精神性を無視あるいは軽視、揶揄されることへの抗議の念である。その精神性とは、まず、茶道や華道、舞踏などの日本文化表象や日本料理の技の基盤をなす、日本人特有の美意識である。一定の理念に基づいた美意識を体現する為の方法論、それがマナーや作法なのであり、食においては、完成されたマナーや作法を用いて、相対する料理を、それが作り出す世界を害することなく美しくいただくとする姿勢を日本人は大切にするのである。こうした美意識や姿勢を不作法によって破壊されること、それが、日本人がこの動画に対して嫌悪感を抱く一つの要因となっている。二つ目の精神性

「ヘクシス」を含む文化資本の国際化と連動していることは間違いないことであると言えるだろう。また、[原案] ミシェル・パンソン、モニク・パンソン＝シャルロ、[作] マリオン・モンテーニュ、前掲書。P.75では、現代社会の上層階級・富裕層に属するか否かを見分ける基準のひとつとして、社会関係資本及び家族資本を所有する事を挙げ、家族資本の項目に、「家族の中に外国籍の者がいる」ことを挙げている。

は、箸には神の魂が宿ると同時に、食は神様から賜った神聖かつ尊い命を有難くいただくものであるとする、日本人古来の神道的姿勢に宿る。従って、「突き箸」は、神に対するこうした感謝の念を否定する下品な所作であるだけでなく、神そのものをも冒瀆する行為ともみなされる。冒瀆的行為の報いを恐れ、神聖なものを敬う傾向の強い日本人にとって、この動画は強い抵抗感を与えうるものであることは否めないのである。

一方、西欧においても「突く」という行為からは、現在においてもなお、「野蛮」のイメージが想起される。その上で、本来、箸においては禁止されている「突く」という所作を、敢えて東洋人にさせるという演出の裏には、箸文化の中にある東洋人に対して西欧側が持つ潜在的な侮蔑意識が隠されていると解釈されても仕方がないと言えるだろう。また、西欧の食事における礼儀作法が、野蛮性を排除し、洗練を包摂した結果であり、階層秩序を具現化したものであるという歴史的経緯を知る者からすれば、「突き箸」という不作法を行う東洋人は明らかに洗練から排除された野蛮な庶民階層に属するもので、上層階級から排除されたもの、洗練された貴族性に相対するものとして解釈することが可能なのだ。そして、それは、現代フランス他の西欧社会においても、社会的富裕層、上流階級、エリート層がよしとする「(身体的)ヘクシス」にも反するものであって、東洋人への潜在的階級差別意識を表象しうるものなのである。

さらに、この動画では、イタリアの代表的な料理に対し、「偉大なる」という形容を用いながら、東洋人に「突き箸」を行わせている。こうした演出も、この動画が、西欧文化の優越性の顕示と東洋文化の洗練からの排除を示しうるものであり、東洋文化に対するある意味での差別的感覚に根差す作品であると主張される一つの根拠となりえるのではないだろうか。

以上、ドルチェ&ガッバーナの動画が日本人に不快感を与える要因について述べてきたが、今回の騒動によって、文壇と服飾という違いがあるにせよ、同じ文化の担い手でありながら、ロラン・バルトが備えていたよう

な見識をドルチェ&ガッバーナが備えていなかった事実が露呈される形となったことは否めまい。百歩譲って悪意が100%なかったとしても、野蛮な人達に、売ってやるんだという意味にもとられかねない販売方法や演出は最大限に避けるべきであったろう。そして、真のグローバルゼーションを目指すには、自身が持ちうる潜在的な差別意識にも目を光らせることでこれを取り除く努力をすること、また、自分たちが所属する文化圏とは全く異なる文化圏に対する、歴史的背景も含めた知識と理解が絶対的に必要なのではあるまいか。

実学の結果としての経済活動にも、言語を含む文化的教養は必須のものであると筆者には思われるのである。

（原稿受付 2022年10月26日）

〈論文〉

レポート・ライティングにつなげる コメントシート活用の実践

— 評価の有無とフィードバックは
学生の学びにどう影響したのか —

中 村 かおり

要 旨

大学生にとって重要なレポート・ライティングの課題として、問題設定への支援の少なさと、継続的に書く機会の少なさが挙げられている。本研究ではその対策として、コメントシート（CS）を活用した実践を試み、その効果を検証した。その結果、CSへの評価を示し、評価の高いCSの例をクラスで共有することでCSの質が上がり、授業の後半でCSの質が高ければ、レポート評価も高い傾向が見られた。また、学生に対するアンケート調査およびインタビュー調査の結果から、CSを継続的に書くことがレポートの問題設定に役立っており、CSには、効率的なノートとしての役割と、主体的な学びを促進する役割があることがわかった。そして、CSを書くための積極的な学びの積み重ねが、レポートの質の向上に役立つことが示唆された。

キーワード：問題設定、「気づき」、継続的に書く機会、ICEアプローチ、主体的な学び

1. 研究の背景と目的

1.1 レポート指導の課題

レポートは初年次生から課されるために書き方の指導が欠かせないが、学生の書いたレポートには内容に関わる問題設定と書き方の双方に課題があることが指摘されている（鈴木・鈴木, 2011）。特に、何を書けばよいかわからないという内容に関する問題が、書くことに対して学生が苦手意識を持つ要因になっているにもかかわらず（渡辺, 2010）、これまで十分な指導が行われてこなかった（鈴木・杉谷, 2012）。そのため、内容に深く関わる問題設定に対する支援が求められる。

また、これまでのレポート・ライティングの指導上の課題として、書くことが単発的になっていることと、フィードバックがないことが指摘されている（池田他, 2001）。「書くこと」は実際に書くことによって上達していくと考えられるが、書くことを教えるクラスにおいても、レポートを何度も書かせることは困難であろう。レポートには論文に準じた学術的な書き方が求められ（石黒, 2019）、人文社会学系など多くの専門分野では、他の資料の引用が必要となる。他の資料を用いて論を展開する場合、資料検索や整理等にも時間がかかるため、頻繁にレポートを提出させることは難しい。また、専門科目でレポートが課されるのは評価のための1, 2度程度で、単発的であると言える。

そして、専門科目においては、科目の総合的な評価とは別に、提出されたレポート課題の内容や書き方について、学生にフィードバックされることは多くない。そのため学生は、自分の書いたレポートがどのように教員に読まれ、評価されたかが明確にはわからない。したがって、自分のレポートの内容や書き方に問題があったとしても、それを知るの難しく、改善につながりにくいと考えられる。

以上から、レポートの問題設定に関する支援を行いつつ、継続的に書く機会と、それに対するフィードバックを与えていく必要がある。

1.2 コメントシートの活用と本研究の目的

本研究では、レポートを書く力の向上につなげることを目的に、継続的に書かせる仕掛けとしてコメントシート（以下CSと略述）を取り入れる。CSは授業後に授業の振り返りとして課されるもので、レポートや論文と同様に大学教育において学生が書くものである。リアクションペーパー、リフレクションシート、大福帳等、名称や書かせる分量、目的はさまざまであるが、一般的に学生の理解度や出席状況を確認し、評価を行い、授業者への質問ツールとしても用いられている。レポートとCSには大学において学生が書くものという共通点があるが、両者の関係はこれまであまり注目されてこなかった。

人文社会学系の学部において課されるレポートの多くには、問いを立てるプロセスが求められる。鈴木・杉谷（2012）は、問題設定のプロセスを3段階に分類している。第1段階は「気づき」で、文献資料を読むことで、直感的に興味や関心を引くトピックを見つける段階である。次に、「気づき」をもとに、疑問に思ったことや反論したい点などを絞り込み、レポートの問いとして仕立てていく「洗練」の段階があり、最後に、レポートに適した形に整える「定型化」があるとする。この問題設定のプロセスにしたがって、授業内容を整理する過程で得た「気づき」を「洗練」すれば、レポートの問題として定型化することが可能になる。

そして、CSも同様の構造を持っている。CSでは、毎回の授業で得た知識や体験を整理して振り返り、どの点に興味や関心を引かれたか、どの点に疑問を持ち、さらに掘り下げてみたいと思ったかなど、自分が考えたことと関連づけながら、論理的に示すことが求められる。その過程は、外からの情報を整理した上で「気づき」を可視化し、それらの「気づき」を種

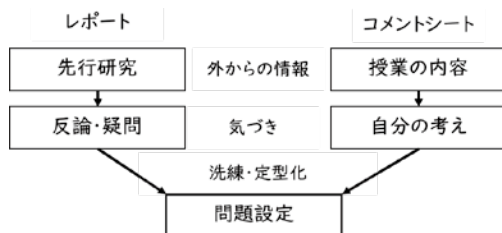


図1 レポートとCSの構造

に「洗練」に向かわせるレポートの問題設定の構造と重なる（図1）。

このように、CSとレポートには、外部情報を取り込み、それに対する自分の意見を書くという共通した構造を持っている。この構造に学生の意識を向けさせれば、外部の情報と自分の考えを結びつける習慣ができると考えられる。そして、この点について学生に意識させながら、CSを繰り返し書かせることで、書くことに慣れさせ、レポートを書く際の問題設定や文章化に役立つと期待できると考える。

以上から、本研究では、学生のレポート・ライティングを支援する方法の1つとして、CSの効果的な取り入れ方を検討し、提案することを目的とする。本稿ではまずCSの活用法について検討した上で実践を行う。そして、CSへの取り組みとレポートの得点との関連性および学生に対する調査の結果からその効果を分析し、今後への提案を試みる。

2. 効果的なコメントシートの活用とは

2.1 コメントシート活用に関する先行研究

実践のデザインにあたり、CSの活用に関する先行研究を概観する。小野田・篠ヶ谷（2014）では、CSは「授業内容と既有知識を関連づけた記述や高次の質問など、授業内容の深化を促す重要なツール」とし、そのためには単に「わかったこと、わからなかったことを書け」という指示では低次の質

問や感想しか導き出せないため、指示の出し方に工夫が必要だとしている。

また、毛利・中尾 (2017) は、CS の自由記述欄への記入が多い学生は、**「審査平均点が高いと述べ、「積極的に授業と関わりを持つこと」が学習効果を高めているとしている。CS で教師に対する質問を行うことによって、さらに具体的な質問が出てくるようになったという学習の好循環への影響があったことを報告している。**

そして、向後 (2006) では、CS に対するフィードバックの重要性が指摘されている。フィードバックがなくても、書かせることにより出席への意識や書く練習としての効果が高まるが、フィードバックがある場合には、**「積極的な姿勢 (積極的参加と内容の理解) を生み出す」と述べている。特に、学生が授業者とコミュニケーションをとるツールとしての役割が期待でき、ポジティブな効果があるとしている。**

以上から、CS の活用は、内容面に対する理解度を高め、授業への取り組み方に影響を与え、レポート・ライティングにおける問題設定や書き方を支援できる可能性がある。しかし、そのためには指示の出し方およびフィードバックの方法に工夫が求められる。

2.2 コメントシートの指示の方法と評価

ここでは CS の指示の出し方について検討する。本研究では、学生に求める CS の書き方として、ヤング・ウィルソン (2013) が提唱した ICE アプローチを参考にする。これは、学習の評価に対するアプローチで、アイデア (Ideas)、つながり (Connections)、応用 (Extensions) という 3 段階によって学習者の成長を評価するものである。学びの最初のステップであるアイデア (I) は、**「重要基本事項、基礎的な事実関係、語彙と定義、詳細、基本的な概念を伝達できる」**レベルで、授業で学んだことのまとめにあたる (ヤング・ウィルソン, 2013: 9)。つながり (C) は、理解が深まった段階で、**「基本概念と概念の間にある関係やつながりについて説明する**

ことができる，または生徒が学んだこととすでに知っていることの間にあるつながりについて説明できた時」に作られるとされる。学習した内容のつながりについての説明をまとめることができる段階である。応用 (E) は、学びの最終段階で、「新たに学んだことを本来の学習の場からは離れたところで新しい形で使う時，または生徒が『それにはどんな意味があるのか?』『自分が世界を見る見方にどう影響があるか?』というような仮説の質問に答えられる時」であるとされる。学習知識を授業外の事象に拡張して関連づけることや，そこから新たな疑問を持つ段階であると言えよう。

本研究では ICE アプローチを参考に，CS を次の 5 段階で評価することを学生に示す。書くべき内容は，「授業のポイントをまとめる」ことと，それらと「自分の意見や考えを関連づけること」とし，S：4 点（応用：他の授業やそれまでの経験など，プラスアルファの知識との関連づけや新たな疑問が提示されている），A：3 点（つながり：授業のポイントと自分の意見が関連づけて書かれている），B：2 点（アイデア：授業のポイントと自分の意見が関連づけられていない，あるいはいずれかのみ），C：1 点（授業のポイントか意見のいずれかしかなく，かつ記述が不十分），F：0 点（感想などのみで，課題を満たしていない）とする。まじめに取り組み，指示にしたがって書かれた CS に対しては，A の 3 点が標準となると考えられる。学生にはこの基準で評価することを例とともに伝える。また，それとは別に，CS には質問や感想などを書く欄も設けることとする。

2.3 学生に対するフィードバックの方法

次に，CS に対するフィードバック（以下 FB と略述）をどのように行うかを検討する。先行研究では，FB の有効性は指摘されているものの，CS に評価を与えることの有効性については明らかではない。毎回評価されることにプレッシャーを感じ，自由な記述ができなくなるなどのマイナス面も予想される。一方で，形成的評価であるルーブリックを用いた実践にお

いては、透明性のある評価は自己有能感を高め、FBの意味を省察し、課題の計画などの自己調整を促す効果があるとされている（安藤, 2014）。そこで、本研究では、CS活用に向けて、FBの際に、評価を示す場合と、示さない場合とで効果に違いがあるかを検討する。いずれの場合も、CSの評価基準を具体的に示すことにより、FBの意味についても理解を深められるようにする。評価を示さない場合には、個別のFB時に具体的な改善点を伝える。本実践では、それぞれのケースを見た上で、レポート・ライティングへの効果を検証する。

3. ケーススタディ1（毎回の評価なし）

3.1 実践の概要

実践^①は、都内の私立大学で2021年度前期に開講された日本語教育に関する授業で行った。受講生は全員2年次の留学生で、対象者は約20名である。日本語能力試験N1-N2程度の日本語力があり、CSやレポートを書くことは1年次で経験しており、慣れていると考えられる。留学生に対し日本語で書くことへのプレッシャーを感じさせたくないという配慮から、このクラスのCSに評価を示さないこととした。コロナ禍であったため、授業は14回中9回がオンラインで、5回は対面で行われた。いずれの場合も、CSはLMS（学習管理システム）の課題機能を用いて授業後ただちに提出されるよう設定し、提出期限は3日後とした。指示文は「授業のポイントをまとめ、それについて自分が考えたことを具体的に書いてください」とし、それに対して記述させる形式とした。より具体的に書けるように、CSにはその回の授業の目標を1, 2点掲げた。例えば、「課題の目的：『やさしい日本語』から考えた、多文化共生社会について振り返る」のようなものである。CSはWordファイルで5-10行程度（200字から400字程度）書き、提出することを求めた。

学生が提出したCSに対するFBは、毎回、よい点あるいは改善点について100字程度で記し、次回の授業の前日までにCSとともにLMSで個別に返却した。CSの評価は2.2で示した「S, A, B, C, F」の5段階とし、例を挙げて説明した。まじめに取り組み、指示にしたがっている場合は、A評価の3点が標準となっていることも伝えた。筆者が評価し、記録したが、学生に返却するCSに評価は示さず、「意見はよくわかりましたが、授業のポイントが曖昧です。学んだことをまずまとめてから考えと関連づけてください。」のような個別のFBによって修正点や加点について伝えた。そして、第2, 3回と7, 8回の授業で、S評価のコメントについて紹介し、あらためて評価基準を確認した。

当該科目の評価として期末レポートを書かせることについては、第1回の授業時に周知した。レポートの課題は、「これまでの授業で学んだことのうち、論点を1つ決めて、新しく理解したことについて整理しながら述べなさい。その上で、今後の自分の日本語との関わりについて述べなさい。(1000～3000字程度)」とし、提出締め切りの約1ヶ月前に知らせた。また、その際、形式や書くべき内容の注意点についても、細かく指定した。提出された期末レポートは、筆者が1人で、授業の成績とは別に評価を行った。評価は(1)問いと答え、(2)事実に基づく根拠、(3)文章の構成・流れ、(4)引用形式、(5)アカデミックな書き方の適切さ、(6)レポート形式の6項目について、各項目4点の24点満点で行った。また、レポートの得点によって、上位群(24点—19点)、中位群(19点未満—16点)、下位群(16点未満)に分類し、その関連も見ることにした。

3.2 結果と分析

まず、4点満点で採点したCS得点の割合を図2に示す。全14回の授業におけるCSの評価を見てみると、全体的に3点評価が多く、特に目立った傾向はなかった。FBを得ながら継続的にCSを書くことによって、徐々

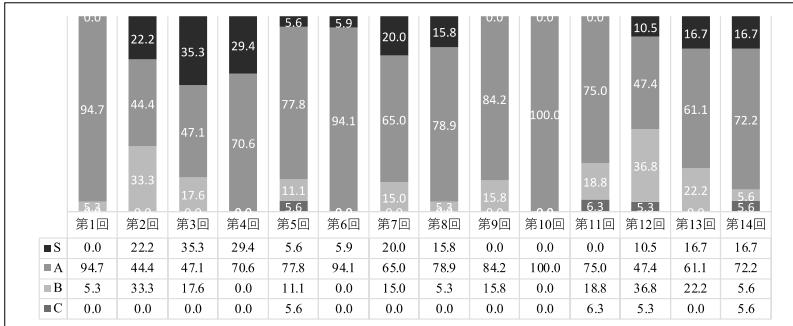


図2 ケース1のCS得点の割合(%)

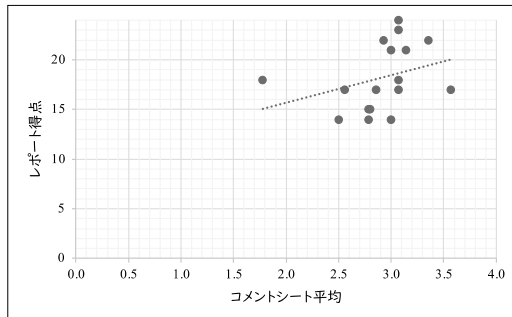


図3 ケース1のレポートとCSの散布図

に全体のCSの評価が上がることを期待したが、そうはなっておらず、評価は回によってばらつきがあった。第2, 3回および第7, 8回に、S評価が増えているが、これは、授業内容による書きやすさだけでなく、その回に授業内で評価の高いCSと低いCSについて取り上げ、説明を行ったため、学生の意識が向いたのではないかと推察される。しかしながら、継続的に書くことにより、CSの得点が向上したとは言えなかった。

14回分のCSの平均値とレポート得点との相関をIBM SPSS Statistics Ver.27で算出した。その結果、 $r = 0.30$ で、相関は弱いと言える。その散布図を図3に示す。レポートで19点以上をとった上位群はCSでも概ね

表1 ケース1のCSとレポートの関係

レポートとの関係	相関係数
CS 全体	0.30
CS 初期 (第1, 2回)	0.31
CS 中期 (第6, 7, 8回)	0.31
CS 後期 (第12, 13, 14回)	0.30

3点以上となっているが、CS平均が3.5点以上でもレポート得点が17点という学生もいた。

次に、ライティング力とCSへの取り組みとの関連をより詳細に見るために、初期(第1, 2回)、中期(第6, 7, 8回)、後期(第12, 13, 14回)の3回ずつのCS平均値とレポート得点の相関を見た。初期は、学生がもともと持っている力を見る目的であるが、第2回と第3回の授業でCSの書き方と評価に対する丁寧なフィードバックを行ったため、第3回を反映させず、1, 2回のみとした。なお、未提出者は分母から除き、提出された分の平均値を分析対象とした。その結果、初期 $r = 0.31$ 、中期 $r = 0.31$ 、後期 $r = 0.30$ とレポートの得点とCSの平均値の相関には変化が見られなかった(表1)。ここからも、CSを継続的に書くことが書く力を向上させ、最終レポートの質に影響しているとは言えない。

3.3 考察

ケース1では、評価を加えずにCSへのFBを行ったが、CSの質の向上は見られず、取り組み方の変化も感じられなかった。CSを書かせることで顕著に見られた効果は、各学生が授業外での質問がしやすくなったことによって、学生と教師間のコミュニケーションが増えたことである。毛利・

中尾 (2017) や向後 (2016) では、そのような教師への質問やコミュニケーションが学習意欲の向上に役立つと指摘されており、授業後の学生による評価では、学習に対する満足度も高かったことから、CSを書かせ、それに対するFBを個別に行うという実践に一定の意味は認められた。

しかし、本研究で目指すレポートの質の向上、特に内容面への効果についてはケース1では認められず、それぞれの学生の取り組みに委ねられる結果であったと言える。

4. ケーススタディ2 (毎回の評価あり)

4.1 実践の概要

ケース2ではCSの評価を学生に示す。実践は、ケース1と同機関の一般学生向けの同一科目で2021年度後期に行った。受講生は約40名で、1年生の日本人学生が半数以上を占めるが、他学年の学生や留学生も多い。コロナ禍の影響を受け、授業は15回中3回オンラインでの実施になったが、その他は対面で行われた。授業内容はケース1とほぼ同様である。内容がほぼ同じであれば、学生の理解度とCSに書く内容、CSとレポートに対する評価には大きな差が出ないと考えられる。ただし、ケース1は留学生対象で日本語のコントロールを行い、留学生向けに例を変えるなどして補足を行ったが、ケース2では、留学生もいるが主に一般学生向けであるため、日本語のコントロールはほとんどしていない。CSの課題提出方法や提出期限、評価基準等はケース1と同じである。

ケース2では、CSへのFBとともに、評価を「S, A, B, C, F」で示した。そして、授業では、前回のCSでS評価を得たコメントや質問について匿名で共有した上で、それに答える形でさらに次の学習内容につなげた。それにより、よいコメントや質問とはどのようなものかを示し、よい質問によってクラス全体の学びがより深まることを強調した。

レポート課題の内容、提示時期および評価もケース1と同様である。評価項目も6項目の24点満点で同じであるが、ケース2では大学の日本語教員1名にも協力を依頼し、著者と2名で行った。各項目の評価で2点以上差がある場合は協議を行うこととしたが、実際には両者の評価が同じか、1点の差に収まったため、2名の平均値を用いた。

4.2 結果と分析

まず、4点満点で示したCSの得点の割合を図4に示す。

全15回の授業のうち、CSを提出させた14回の推移を見てみると、授業内容による影響はあるものの、中盤以降、徐々にS評価が増え、半数近くを占めるようになってきている。これは、多くの学生が授業内容をまとめるにとどまらず、他の科目等、本授業外で得た知識との関連づけを行い、新たな問題提起を試みた結果であると考えられる。実際にCSに書かれた内容を見てみると、授業の冒頭で紹介したS評価を得た質問やコメントに対し、「今日の○○という質問は、予想外で新しい見方だった」と触れ、それについてさらに自分の考えを記すものも目立つようになった。また、教員がよいコメントとして紹介する際、発展的な内容や質問だけでなく、授業で示した立場に反対する立場のものも頻繁に取り上げたため、特に授業の後半には、授業内容に対して批判的な立場や、マイノリティーなど異なる立場から見るとどうかといったコメントが多く見られるようになった。CSを書く回数を重ねるにつれ、授業内容の理解をまとめるだけでなく、自分の経験や他の授業の知識と関連づけ、さらに批判的に考えるというように、思考を拡散し、学びを深めていく様子が観察された。

14回分のCSの平均値とレポートの得点との相関をIBM SPSS Statistics Ver.27で算出した。その結果、 $r = 0.37$ で、弱い相関があると言える。散布図を図5に示す。そして、ライティング力とCSへの取り組みとの関連をより詳細に見るために、ケース1と同じく、初期（第1, 2回）、中期（第

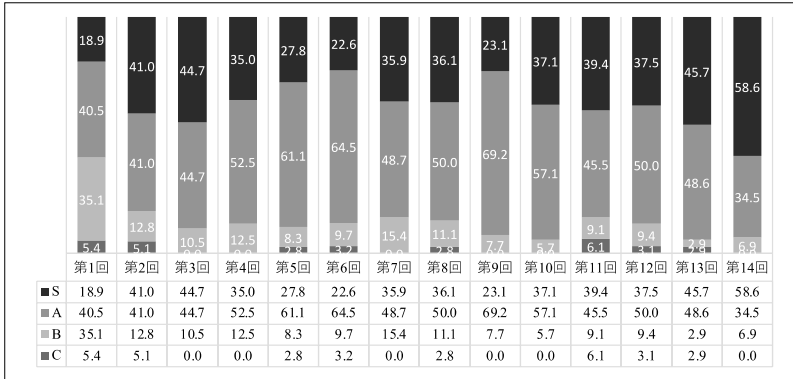


図4 ケース2のCS得点の割合（%）

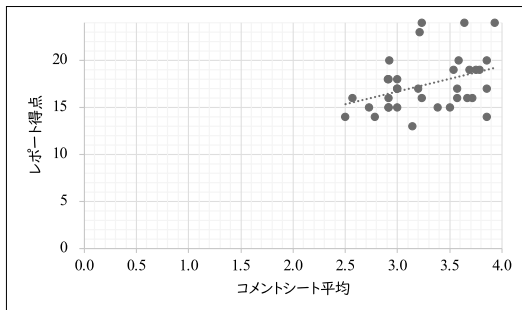


図5 ケース2のレポートとCSの散布図（全体）

6, 7, 8回), 後期(第12, 13, 14回)のCS平均値とレポート得点の相関を見た。その結果, 初期 $r = 0.30$, 中期 $r = 0.34$, 後期 $r = 0.43$ と徐々に相関が強くなる傾向が見られた(表2)。初期の相関はケース1と同程度であるが, その後, 徐々に高くなっている。これは, CSを書く経験を重ねることで, より高得点を取れるようになった学生が, レポートでも高い得点を取ったことを示しており, CSを書く経験がレポートを書くことに影響したことを示すものであると思われる。

表2 ケース2のCSとレポートの関係

レポートとの関係	相関係数
CS 全体	0.37
CS 初期 (第1, 2回)	0.30
CS 中期 (第6, 7, 8回)	0.34
CS 後期 (第12, 13, 14回)	0.43

4.3 考察

ケース2では、授業開始時と比べるとCSの評価が徐々に高くなっていった。これらをケース1と比較すると、受講生の母語の違いを超えて、評価の有無と、評価された例を毎回授業で示すことによって、FBの受け取り方が変わったことが影響していると思われる。ケース1では、よい点や改善点など、ケース2よりも個別的なFBを行っていたが、なかなか改善されず、次回も同じようなFBを続けなければならない学生が多くいた。しかし、ケース2では「A」「B」などの評価を示し、よりシンプルなFBを行った結果、改善が見られない学生も皆無ではなかったが、大半は、次回以降、A評価までは上がり、改善が見られた。また、S評価を受けた学生の着眼点を授業内で共有することで、どのようなことが求められているかわかりやすくなり、その結果が、図4のように後半のS評価の増加につながったと思われる。これらから、CSへの評価が、FBに書かれていることの意味の理解につながり、学生の取り組み方を変化させたと推察される。

5. 学生に対するアンケート調査

CSを書くことが実際にレポートを書くことにつながったのかどうかを確かめるために、ケース2の受講生に対してアンケート調査を行った。ここではその結果を示し、考察を行う。

5.1 アンケート調査の概要

アンケート調査は2022年1月にMicrosoft Formsを用いて行い、調査への協力を得られた31名から回答を得た。質問は、調査協力への承諾のほか、(Q1) 授業でCSを書くことについて、(Q2) CSを書くときに意識したこと、(Q3) CSを書くときに難しかったこと、(Q4) CSを書くことはレポートを書くときに役立ったか、(Q5) CSの評価についてどう思うか、それはなぜか、の5つについて聞いた。選択式の回答は回答数と割合を示し、自由記述の回答については、同じ内容を示しているものをコード化してまとめ、そのコード数を示した。

5.2 アンケート調査の結果と分析

(Q1) CSを書く意義

CSを書くことが書くことに役立つかという質問に対し、4件法で「書くことは学習に役立つと思うので、自分から積極的に取り組んでいる」「書くことは学習に役立つと思うが、取り組みには消極的だ」「書くことは学習にあまり役立たないと思うが、自分から積極的に取り組んでいる」「書くことは学習にあまり役立たないと思うので、取り組みには消極的だ」から選択させた。

96.8%にあたる31名中30名が学習に役立つと思うと肯定的な回答であった(図6)。61.3%(19名)が「書くことは学習に役立つと思うので、

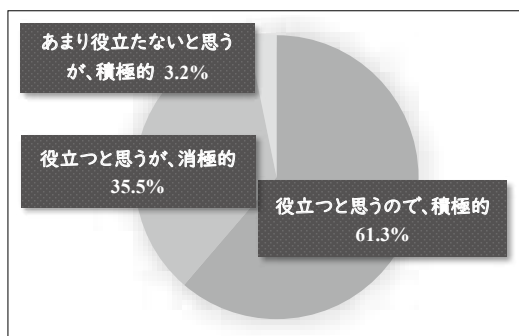


図6 CSを書く意義

自分から積極的に取り組んでいる」とした一方、35.5%（11名）が「書くことは学習に役立つと思うが、取り組みには消極的だ」と答えた。意義は感じつつも、その取り組みには差があることがわかった。

(Q2) CSを書く際の意識

CSを書くときに何を意識しているかを聞いた。自由記述のコメントをコード化したところ、「学んだこと」「自分の考え」とそれらとの関連に言及するものと、そのほかに「論理性・論点」「学びの言語化」「自身の変化」「今後の展望」「興味・関心」「簡潔性」「自分のための記録」があった。それらを全体の人数に占める割合として図7に示す。最も多かったのは、「学んだことを書く」で71.0%（22名）であった。それに続けて、「学んだことと自分の考えとを関連づけて書く」が51.6%（16名）、「自分の考えを書く」35.5%（11名）となっている。これらから、学生は、教師が示した「授業のポイントをまとめ、それについて自分が考えたことを具体的に書いてください」という指示文で求められている、「学んだこと」と「自分の考え」、そして、それらを関連づけることを意識しながら取り組んでいたことがわかる。

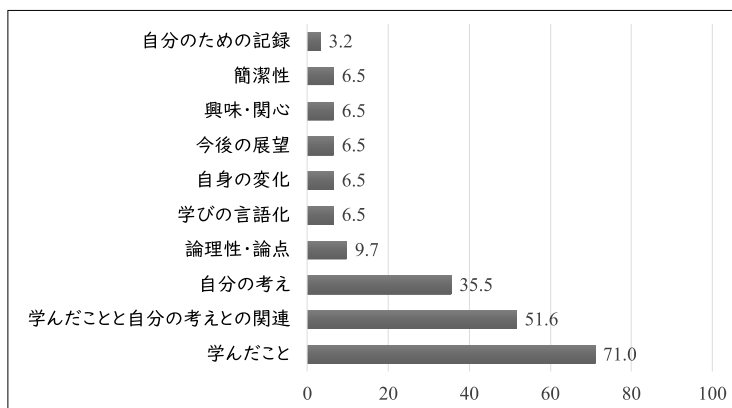


図7 CSを書くときの意識 (%)

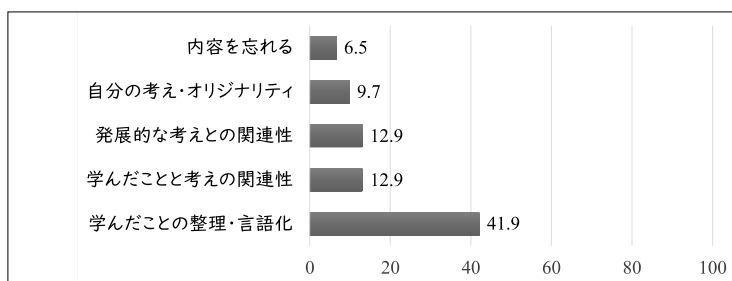


図8 CSを書くときの困難点 (%)

(Q3) CSを書くときの困難点

CSを書くときに難しかったことに関する自由記述の結果を図8に示す。

最も多かったのが「学んだことの整理・言語化」(41.9%, 13名)で、知識を分類したり、わかったことを言語化したりすることに困難を覚えていた。次に、「学んだことと自分の考えの関連性を示すこと」(12.9%, 4名), 「学んだことと発展的な考えとの関連性を示すこと」(12.9%, 4名), 「自分の考えやオリジナリティを出すこと」(9.7%, 3名)と続き、CSの評価基準が反映された形となった。時間が経つと「内容を忘れる」ために、CSを書

くことが難しくなるといった意見もあり，書くことだけでなく，いつ，どのように課題に向き合うべきかといった，メタ的な学びの進め方についても言及があった。

(Q4) CS はレポートに役立つか

CSを書くことが，レポート執筆に役立つかといった質問に対して，「大いに役立った」「少し役に立った」「あまり役に立たなかった」「全く役に立たなかった」の4択で聞いた。全体の約90%が役立つと答えた（図9）。

その理由について書かれた自由回答をコード化し，図10に示す。CSを見ることで，「書いたときの自分の考えを思い出す」が61.3%（19名）と

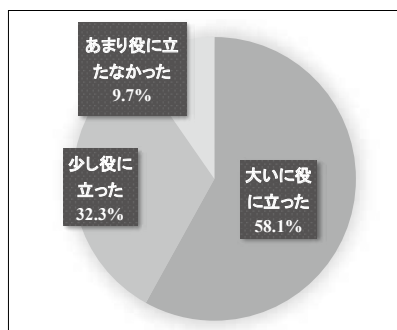


図9 CSのレポート執筆上の有用性

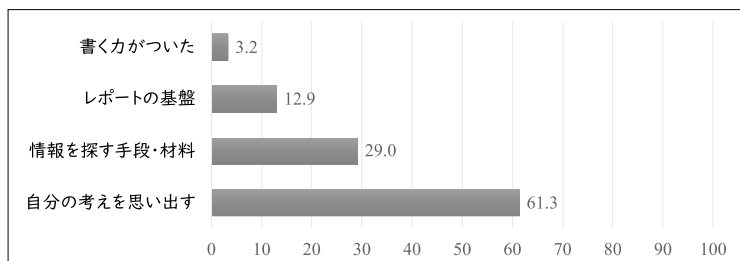


図10 CSがレポートに役立った理由 (%)

最も多く、次いで、「情報を探す手段や材料として参考にした」が29.0% (9名)、「レポートのベースとなるものがCS上で完成していたため、労力も時間も大量消費せずに済んだ」「そこでアウトプットしたことがそのままレポートにいきた」のような「レポートの基盤」が12.9% (4名)であった。そのほかに、CSを書くことで、「書く力がついた」といったものもあった。役立たなかったと答えた3名は、「CSの提出を忘れがち」「他の資料を活用」「CSを活用することを忘れていた」という理由であった。

(Q5) CSの評価に対する意識

最後に、評価があったことについて「あってよかった」「どちらでもいい」「ないほうがよかった」の3択で聞いた。約93%が「あってよかった」と評価の意義を認めていた。「どちらでもいい」と答えたのは2名で、そのうち1名は「授業で考えたことは人それぞれなので、評価のために文章を書くようになると趣旨とは違ってきてしまうと感じた」と述べていた。

評価があった方がよかったという理由について自由回答を求めたところ、「理解度の確認」が58.1%にあたる18人からあった(図11)。これは、「評価されることで客観的な指標が作れ、コメントの改善や向上を意識できる。また、高評価だった時には次回以降へのコメント記載のモチベーションや授業自体への積極性も増した」というように、自分の理解度が確認でき、改善点や復習の材料となること、そして今後の学習の方向性がわ

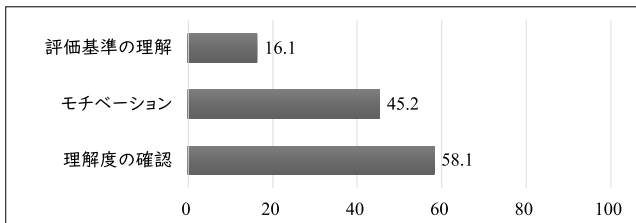


図11 評価の意義を認める理由 (%)

かるといったことが挙げられていた。次いで、評価がよくても悪くても、次も頑張ろうと思うという「モチベーション」が45.2%（14名）、何が求められているかという「評価基準がわかる」が16.1%（5名）だった。

5.3 考察

以上のアンケート調査から、CSを書くことの意義は学生に認められていることがわかった。書くために資料を見返すなどして復習の機会となったことが主な理由で、CSを書いた経験が、実際にレポートを書くときに役立ったことも根拠となっていると思われる。これはCSには授業の内容だけでなく、学生自身の「気づき」がともに記録されている点への言及であると言える。

6. インタビュー調査

6.1 調査の概要

上記のアンケート調査の結果の詳細を知るために、インタビュー調査を行った。ケース2の学生のうち、協力を得られた20名を対象にした。調査は2022年1月から2月にかけて、オンラインで、1人20分程度で行った。質問内容は事前に伝えず、レポート・ライティングに関する7項目について聞き、許可を得て録音し文字化した。ここでは本稿に関係のある「CSを書くことはどうだったか」に対する回答について報告する。

6.2 調査の結果と分析

インタビューの結果を内容ごとにまとめてコード化し、そのコードに言及した人数を数えた。CSを書くことについて、言及の多かった順に、「復習の機会」「書くときの意識」「学び方への影響」「レポートへのつながり」「書くことによる成長」「教員からの評価」「教員との交流」があった（図

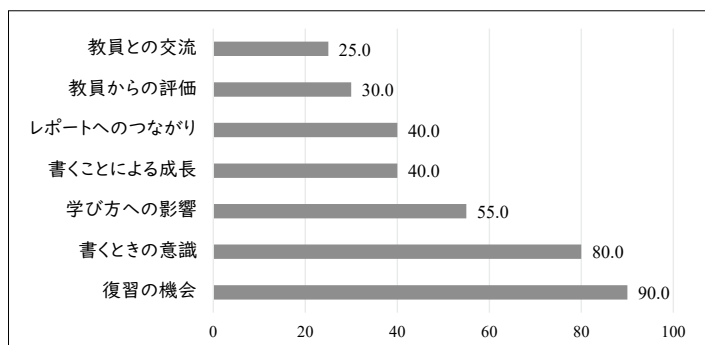


図 12 CS に関するアンケートの回答 (%)

12)。ほとんどが肯定的なもので、完全に否定的な意見はなかった。以下、多い順に詳細を述べる。

(1) 復習の機会

「復習の機会」は、90.0%にあたる 18 名が言及していた。「授業で学んでそこで終わりではなく、考えを書いてアウトプットする機会。授業を振り返ることができる」(A：アルファベットは協力者)、「授業の内容を振り返ることが重要。まず授業の内容を復習して、ほかの人の意見を思い出すこともできる」(J) のように、ほとんどの学生から言及があった。また、「他の授業よりも（学習内容の）定着率がいい。単純に自分の考えをまとめる機会は、先生が作ってくれないと、積極的にやることは難しいと思うので、あってよかった」(D) というように、強制力に言及するコメントや、「大変で、つらかったが、いい復習になった」(R) というように、マイナス面にも言及しつつ、書いた意義を認める意見があった。しかし、「他の学生はめんどくさいと言っている」(E)、「書きたい人はちゃんと出すけど、書きたくない人は大変」(F) など、CS に否定的な学生の存在についての言及もあった。

(2) 書くときの意識

「書くときの意識」に関するコメントは80.0%（16名）の学生から見られたが、その中身は多様であった。「授業のまとめと主観とを分けて書こうと思っていた」（N）というものや、「あとから振り返ったときに自分がどのような考えで臨んだのか、他の人との違い、授業全体で自分が考えたことがわかるように書いていた」（R）というものなど、あとで見返すためのノート代わりに書いている学生も少なくなかった。そして、「他の授業で学んだことを付け足したりした」（K）というものや、「授業で興味があったことと、自分の日常生活で関連性を見つけて、結びつけて振り返るように注意した」（M）など、学びをどのように拡張させるかを考えながら書いている様子も見られた。

また、キーワードへの意識も見られた。「渡されたプリントの授業の目的の内容の大事な用語は必ず入れて、自分が考えたこと、感じたことを書こうと思った」（Q）、「ちゃんと授業の最初から最後までを考えて、どこがポイントだったかを考えて、自分と関連づけて。キーワードが出てきたら、その専門語を要約の中に入れる」（B）というように、配布プリントにあるキーワードを拾って中心に書こうとしたという意見や、「授業で一番印象に残ったワードや、グループ内の意見、考えを入れることを意識。その3点をはっきりしていると、授業がよみがえる」（I）など、キーワードと他者の意見や自分の意見を関連づけて書いたというコメントがあった。

このように、CSに書くよう指示した「授業の内容」と「自分の考え」を書くことはもちろん、それらに加えて、グループ活動で得た他者の意見や他の授業で得た知識、日常生活との関連など、学んだ知識を本授業の外にも拡張させて関連づけようとしていることがわかった。

(3) 学び方への影響

「学び方への影響」は、55.0%にあたる11名の学生から言及があった。CS

を書く過程で、授業への取り組み方などが変化したというコメントがあった。「授業で学んだことに対して自分が思ったこと、今後の課題をより深く考えるようになった。回を重ねていくうちに、ただ聞くという側から、何を他の人に伝えることができるのかという考えになった」(P) というものや、「ただ授業を受けていただけだと、授業の内容を忘れちゃうと思うので、日常生活の中の自分のエピソードと結びつけながら授業を受けた」(N) というように、受動的な授業の受け方から、主体的な取り組みに変わったという発言があった。また、「CSを書くことによって、新しいことに気づいて、あとの授業に生かすことができる。授業内に発見があったら、それについて書くようにしていた」(B) というように、授業内容をまとめるだけでなく、新しい発見を書こうとしていた学生もいた。

また、CSの取り組み方について語った学生もいた。「文章を書くのが好きなので楽しく書いていた。CSにその日学んだことをピックアップして書くことで理解が深められるし、学んだことを整理するという意味でも書いてよかったと思う。自分がその課題に対して持っていた考えや、授業を通して考えたことを書く。どの授業もつながっていて、より考えが広がり、深まっていくと思うので、ほかの授業とつなげる」(K) というように、他の授業とつなげることで、より考えが広まり、深まっていくため、主体的に喜んで取り組んだと述べていた。

そして、「自分が理解できていないことに対して、先生からフィードバックがある。勉強した内容を振り返り、一番大事なものが、まだ身につけてないことを意識すること」(T) や、「明確に評価があると、ダメなところがわかるので、次の授業への向き方が変わる」(L) というものなど、FBや評価によって、自分自身に足りない点を意識し、授業への取り組みが変化したというコメントもあった。

このように、CSを書くことで、より深い学びを体験したり、自分自身の理解不足を知って次の授業に主体的に取り組んだりするなど、学び方に

影響を与えていることがわかった。

(4) 書くことによる成長

「書くことによる成長」にも、40.0%にあたる8名の学生が言及していた。これは、学び方への影響とも関連づけて述べられていた。「要約は得意ではなかったが、CSがあるとわかっているので、授業全体を通して（その日の授業内容の）要約ができるようになった」（H）、「キーワードを意識するようになり、授業のポイントがつかみやすくなった」（B）、「ちゃんと理解できていないことを、意識化できるようになった」（F）など、CSを書くことを意識することにより授業への取り組み方に影響があったことと、それによってよりよい学び方になったという達成感が示されていた。そのほかに、「学びをもう一回考え直して自分の考えを書き出すということは、授業内で思ったこと以上に、自分の考えをさらに深める。自分の言葉で残ったものを読むと、成長を感じられた」（L）というように、その過程について丁寧に述べた学生もいた。

(5) レポートへのつながり

「レポートへのつながり」は40.0%にあたる8名の学生が言及していた。期末のレポートを意識しながらCSを書いたという意見も複数あった。CSは結果的にレポートを書くときに役立ったとする学生と、レポートに役立てようと考え、戦略的に書いていた学生とがいた。

前者には、「CSは自分の考えを深め、（授業の内容と考えを）思い出すきっかけにもなった」（K）というものや、「CSのない授業では、自分のメモが記憶の鍵になるが、CSがあると、自分の考えたことが可視化されるので、レポートを書くときにも書きやすかった」（I）というように、レポートを書く際に見直してみて、結果的に役立ったというものがあつた。

そして、後者の積極的にレポートにつなげようと取り組んだ学生では、

「授業をどのようにやったかなど、のちのちレポートを書くときに振り返る機会になるのでいいなと思っていた」(R) というように、漠然と期待していたものだけでなく、「自分の考えたことが可視化されるので、レポートを書くときにも書きやすかった。キーワードと、グループ内の意見、自分の考えがはっきりしていると、授業がよみがえる。最終レポートにつなげるために重要ということを前期で学んだので、CSを細かく意識した」(I) というように、他の授業での経験から、レポートを書くためのメモとして、戦略的にCSに取り組んだ学生もいた。同様に、「最後にレポートを書くときにも、CSを見返して、書きたいテーマをピックアップできた。毎回の授業の自分の意見、要約があってよかった。最後のレポートに役立つように、考えて書いていた。前期にほかの授業でCSがあって、毎回まとめて出して、最終レポートでそれを統合して書きやすかったという経験がある」(B) などがあつた。

このように、授業のまとめだけでなく、自分の言葉で書かれた自分の考えを同時に振り返ることで、思い出しやすくなったことに触れる発言があつた。さらに、「自分で復習することが大事だと思っていて、レポートみたいな感じでCSを書こうと思っていた」(N) と、前期科目において、レポートを書くことで学びが深まることを実感したため、この授業の毎回のCSにも同様の意識で取り組んだという意見もあつた。

(6) 教員からの評価

「教員からの評価」に言及した学生は30.0%（6名）であつた。「評価された方が取り組んだ達成感がある。よかったところ、悪かったところがわかる」(I) というものなどである。「評価がわかるのは、ありがたい。文章に点がつけられて、1週間後に帰ってくるのが、1年生だったのでよかった。評価してくれる先生はほかにいない。話し言葉を指摘されて、それがありがたかつた」(H) というように具体的なエピソードを交えて、FBが役立つ

たことを話す学生もいた。

そして、評価ポイントへの意識も見られた。授業では、S評価を与えたコメントについて翌週の授業で紹介していたが、「2回目ぐらいでS評価がもらえて、モチベーションにもなった。次も頑張ろうと書けた。新しく気づいた点を書いてあるといいというスライドにあった点を意識した」(L)、「Sをとった友達の書き方を見せてもらった。参考にしたら、振り返りが簡単にできるようになった」(C) というように、自分が書くときに評価のポイントを意識し、よい例を参考にしたというものがあつた。

(7) 教員との交流

「教員との交流」に言及した学生は25.0% (5名)であつた。これはCSの最後に設けた自由記述欄に書いたものを指していると思われる。「先生にいろいろ話や考え方を伝えたいから書いた」(E) というものや、「質問があれば先生に聞ける。先生との交流機会になる」(G)、「先生からの返答をもらいたい」(D) などがあつた。

6.3 レポート成功者と未成功者の回答

以上のインタビュー調査の結果を、レポート得点によって成功者と未成功者によって分類し、どのような傾向があるかを見ていく。レポート得点が21点以上の成功者9名と、21点未満の未成功者11名の回答に関して、7つのコードのどれに言及したかを整理し、マトリクス表に示す(表3)。

成功者も未成功者も、「復習の機会」と「書くときの意識」には多く言及していた。一方、「レポートへのつながり」と「教員からの評価」は、いずれの群もそれほど多くはコメントされていなかった。レポート成功者の方が、よりレポートを意識してCSに向き合ったのではないかと思われたが、「レポートへのつながり」は成功者3名に対し、未成功者は5名であり、成功者特有のものとは言えなかった。

表3 レポート成功者と未成功者のCSに対するコメント

コード	復習の機会	書くときの意識	学び方への影響	書くことによる成長	レポートへのつながり	教員からの評価	教員との交流
成功者	E		+		+		+
	F	+		+	+	+	
	G	+		+	+		+
	H	+	+	+	+		+
	I	+	+	+		+	+
	J	+	+	+			
	K	+	+	+	+	+	
	L	+		+	+		+
	T	+	+	+	+		
人数 ($n=9$)	8	6	8	7	3	3	4
未成功者	A	+					
	B	+	+	+	+	+	
	C	+	+				+
	D	+	+				+
	M	+	+				+
	N	+	+	+		+	
	O	+	+			+	
	P	+	+	+	+		+
	Q		+				
	R	+	+		+	+	
S	+	+			+		
人数 ($n=11$)	10	10	3	3	5	3	1
総数 ($N=20$)	18	16	11	10	8	6	5

しかし、「学び方への影響」と「書くことによる成長」については、成功者の方に多く見られた。「学び方への影響」は、成功者8名、未成功者3名、「書くことによる成長」は、成功者7名、未成功者3名であった。特に

レポート成功者は、CSを書くために授業への取り組み方をより主体的に変化させており、CSが学び方にも影響を与えていることがわかった。CSを書くために授業のポイントをつかもうとしたり、他の学生のコメントを注意深く聞いたり、あとで見返すために、授業内容に加え、意識的に自分の考えと他者の考えを比較して記しておいたりするなど、授業への取り組み方が変化していた。このように、レポート成功者は、未成功者に比べて、CSに主体的に取り組んでいたと言える。

そして、成功者は「教員との交流」に4名が言及していた。CSで教員に質問ができることに意義を感じ、自分の考えに対するFBがほしいというコメントがあった。これは、学生が時間をかけて考えて書いていることの表れではないかと考えられる。実際に、このようなコメントを書いた学生は、毎回質の高いCSを書いて出してきたおり、その熱量に対する教員の評価を楽しみに待っているのだと推察される。

6.4 考察

インタビュー調査の結果から、アンケート調査と同様に、学生はCSを書くことの意義を認めていることがわかった。最も多かったのが、書くために資料を見返すことで復習になったというものである。CSを書くことにより思考が言語化でき、授業内容の理解が進んだことや、あとでCSを書くことを見据えて、授業自体にも主体的に取り組むようになっていった様子がうかがえた。そして、CSをレポート執筆につなげることについて、前期の学習経験から意図的に取り組んでいた学生も少なくなく、学生自身もCSを継続的に書くことがレポート執筆の際に役立つと捉えていることが明らかになった。

また、CSを書くために、主体的に授業に向き合い、CSによって授業内容のまとめとそれに対する自分の考えや、発展的な疑問を書き留めておいたことが、レポートの問題設定に役立ったことがわかった。これは、CSで

書いた自分の考えに関する記述が「気づき」として残り、それがレポートの問題設定につながったと推察される。

さらに、書き終わった後も自分自身の成長を感じられるなど、CSへの取り組みが自己評価を高めていることがわかった。特に、レポート成功者はその意義を多角的に捉えていた。CSを書くことによって学びが進むことを意識しており、主体的に授業に臨んでいるという発言が不成功者よりも多かった。その点が、レポート成功者が、評価されるレポートを書くことができた要因の1つだと考えられる。

7. まとめと課題

本研究では、学生のレポート・ライティングの支援策として、レポートの問題設定を助け、継続的に書く機会を確保する方法の一つとして、CSの効果的な取り入れ方を検討した。その結果、CSに対して、FBとともに評価を伝え、授業内でよい例を示すことによって、CSの質が高まることがわかった。そして、授業の後半にCS得点の高かった学生のレポートは、CS得点の低い学生のレポートよりも高い評価を得ていた。CSの評価基準と評価を示したことで、学生は教員がCSに求める書き方を理解し、それに沿って書こうとしたと考えられ、評価を示すことの効果が認められた。

CSとレポートの関係について、学生に対する2つの意識調査では、9割の学生がCSを書くことがレポート執筆に役立ったと捉えていた。その中には、あとでレポートに役立てるために、CSを書く段階から意識的に授業のポイントと自分の発見や疑問などの気づきを記す学生もおり、CSをレポート執筆に意識的につなげようとしていた。CSを書く過程で、授業中の疑問や他の知識との関連づけなどの新たな「気づき」が生まれ、それが言語化されることで「洗練」され、問題設定に役立ったことが推察された。学生はレポートを書くにあたって、CSを見直し、洗練された気づきの中か

ら特に印象に残っているものをもとに問題設定を行っており、それがレポートを書く際の手助けになったと考えられる。

特にレポート成功者は、CSを書くために授業への取り組み方をより主体的に変化させており、CSが学び方にも影響を与えていることがわかった。CSの評価基準と各自の評価を毎回示したことで、学生はCSに求められることを理解し、それに沿って書こうとしていた。授業後半には、当該授業以外の知識や経験と積極的に関連づけ、発展的な考えを記すという、S評価に求められる書き方をする学生が増え、授業で学んだ知識を拡張しながら深い学びにつなげようとする姿勢が見られた。そして、レポートを書くときに、CSに書いたこのような疑問や発見が、そのまま問題設定につながったと述べている学生も少なくなく、CSに主体的に取り組んだ学生は、レポートの問題設定がスムーズであったことがうかがえた。

このように、CSには、授業内容を整理して言語化し、理解を深めるだけでなく、学生の授業の取り組み方や学び方に対する意識を変化させる効果があると言える。すなわち、CSには効率的なノートとしての役割と、主体的な学びを促進する役割があり、こうした日常的な学びの積み重ねが、「気づき」を与え、レポートの問題設定に役立ったのだと考えられる。

以上から、本実践で確認できたレポート・ライティングにつなげるCSの活用法として、(1) レポートと同様の構造を意識させ、「学んだこと」と「自分の考え」の関連づけを書くよう指示すること、(2) FBだけでなく、評価を示すこと、(3) 特に優れたコメントがどのようなものかを共有することの3点が重要であるとまとめられる。

一方、本実践では、CSの得点がよくてもレポート得点の低かった学生が少数ではあるが存在した。また、CSで書いたことがレポートの内容にどのように役立ったかという詳細については明らかになっていない。今後の課題としたい。

〈注〉

- (1) 事前に所属機関の研究倫理審査委員会にはかり、承諾を得た。

参考文献

- 安藤輝次（2014）「ループリックの学習促進機能」『關西大學文學論集』64（3），pp. 1-25.
- 池田輝政・戸田山和久・近田政博（2001）『成長するティップス先生：授業デザインのための秘訣集』玉川大学出版部
- 石黒圭（2019）「4 初年次教育における論文の書き方指導を考える」東谷護（編著）（2019）『表現と教養 スキル重視ではない初年次教育の探究』ナカニシヤ出版, pp. 77-89.
- 小野田亮介・篠ヶ谷圭太（2014）「リアクションペーパーの記述の質を高める働きかけ——学生の記述に対する授業者応答の効果とその個人差の検討——」『教育心理学研究』62（2），pp. 115-128.
- 向後千春（2006）「大福帳は授業の何を変えたか」『日本教育工学会研究報告集』06-5, pp. 23-30. JSET
- 鈴木宏昭・杉谷祐美子（2012）「レポートライティングにおける問題設定支援」『教育心理年報』51, pp. 151-166.
- 鈴木聡・鈴木宏昭（2011）「ピアコメントの産出・閲覧による大学生のレポートの改善の試み」『情報処理学会論文誌』52（12），pp. 3150-3158.
- 毛利美穂・中尾瑞樹（2017）「習熟度を可視化するためのリフレクションペーパーの活用」『全国大学国語教育学会国語科教育研究：大会研究発表要旨集』133, pp. 139-142. 全国大学国語教育学会
- ヤング, スー・ウィルソン, ロバート（著）土持ゲリー法一（監訳）（2013）『「主体的学び」につなげる評価と学習方法——カナダで実践されるICEモデル』東信堂
- 渡辺哲司（2010）『「書くのが苦手」をみきわめる——大学新生の文章表現力向上をめざして——』学術出版会

〈論文〉

空間前置詞が有する手段の意味と その意味拡張について⁽¹⁾

長 縄 祐 弥

要 旨

本稿では、役割のひとつに手段の意味を有する前置詞である a, con, en, por, de, desde をとりあげ、それぞれの前置詞の空間的意味および手段の意味との関連性について考察をおこなった。道具を表す名詞を共起させて手段の意味を表そうとする場合、con がデフォルトとして選択されるものの、con 以外にも手段の意味を表す前置詞が確認される。そこで、手段の意味を表す前置詞がこのように多岐にわたるのは、それぞれの前置詞が示す空間的意味が異なるためであるという仮説をたて、各前置詞のふたつの意味のつながり、とりわけ空間的意味から手段の意味がどのように拡張しているのか観察した。その結果、前置詞が手段の意味を有するためには、1. 経路を表せること、2. 隣接していること、3. 道具の形状が平面あるいは容器であることという3つの要素のうちのひとつが必要であることが明らかになり、手段の意味は前置詞が本来有する空間的意味と大きく関連付けられることを示した。

キーワード：スペイン語学、前置詞、意味論

(1) 本稿は JSPS 科研費 20K21993 および、令和4年度拓殖大学言語文化研究所研究助成金の助成を受けたものである。また、本稿の執筆にあたっては2022年4月2日におこなわれた関西スペイン語学研究会第445回例会での口頭発表をもとにしている。例会参加者のみなさまから貴重なコメントおよび質問をいただきましたことを心より感謝申し上げます。

0. はじめに

スペイン語には役割のひとつに手段を表す意味を有する前置詞が比較的多く存在している。例えば、(1) や (2) のように、前置詞 *en* は交通手段や言語を表す名詞と共起することで、手段の意味が表される。

(1) Viajé *en* tren.

(2) En la ceremonia el presidente saludó *en* tres idiomas.

— 山田他 (1995: 158)⁽²⁾

山田他 (1995) の各前置詞の用法の記述を観察すると、手段およびそれに類似する意味⁽³⁾を有する前置詞には *a*, *con*, *de*, *en*, *mediante*, *por* が確認される。一方、廣康 (2016: 259) では意味ごとに前置詞のリストが作成されており、「手段・道具」の意味を有する前置詞に *a*, *con*, *de*, *en*, *mediante*, *por*, *sin*, *vía* があげられている。このなかでも道具を表す名詞と共起して使用される主な前置詞は *a*, *con*, *en* であり、長縄 (2021) では、これら3つの前置詞のそれぞれの特徴を観察し、その差異について考察をおこなった。この *a*, *con*, *en* を用いた例が (3)~(5) であるが、これらの例において、例えば (3) の *a* が *en* に交替するというように、意味を維持しながら他の前置詞と交替することは基本的には起こらない。

(3) [...] los papelitos con los precios escritos *a* mano. — CORPES

(2) すべての例文内の前置詞は、引用個所の書式に関わらず、すべて太字、イタリックで示している。

(3) 道具、方法、材料がこれに該当するが、これらの意味を本稿では手段の意味として扱う。

(4) Se puede sacar dinero **con** tarjeta.

— 山田他 (1995: 149)

(5) Este plato se prepara fácilmente **en** el microondas.

— 山田他 (1995: 157)

このように、手段という意味で用いられていても文脈に応じて前置詞の選択がおこなわれているのは、それぞれの前置詞の空間的意味が異なるためであると考えられる。そこで本稿では、手段の意味を有する前置詞が比較的多く存在するのは、それぞれの空間的意味が異なるためであると仮定したうえで、手段の意味はそれぞれの前置詞が有する空間的意味の特徴を有していることを確認する。換言すれば、空間と手段の意味の間に見られる関連性や拡張の動機づけを観察することが本稿の目的である。加えて、この仮定を実証することによって、これらの前置詞の中心的意味が空間的意味であるというひとつの裏付けを提示する。

1. 先行研究

スペイン語の前置詞に関する研究は数多く存在しているものの、特定の前置詞の意味に焦点をあてているものがほとんどであり、前置詞を意味で分類したうえで、そのなかのひとつの意味に特化している研究は乏しい。本章ではまず、手段の意味を有する前置詞 *por* の意味拡張について論じている Cuenca y Hilferty (1999) を概観し、空間的意味が手段の意味へどのように拡張しているのかを確認する。次に、宗宮他 (2007) の記述を概観し、「随伴」として説明される英語の前置詞 *with* を空間的意味として分類する根拠を確認し、さらに随伴の意味から手段の意味への意味拡張の過程に関する記述を観察する。そのうえで、*with* に相当するスペイン語の前置詞 *con* に対して、応用可能かどうか判断する。

1.1. Cuenca y Hilferty (1999)

Cuenca y Hilferty (1999) は前置詞 *por* の意味拡張について分析をおこなっており、そのなかで *por* が空間的意味から手段の意味を有するまでのプロセスを考察している。すなわち、*por* の中心的意味は 1. 経路 (*trayecto*) であり、そこから 2. 仲介 (*intermedio*)、3. 手段 (*medio*)、4. 方法、やり方 (*manera, modo*) の意味が拡張していることを主張している。以下ではこれら 4 つの意味についての記述について確認する。

1.1.1. 経路 (*trayecto*)

Cuenca y Hilferty (1999: 143) は「経路」のイメージ・スキーマを提示しながら、*trayecto* 「経路」は起点と終点の間に位置する道のようなものと定義されると述べ、例えば (6) や (7) における *ventana* 「窓」や *túnel* 「トンネル」が *trayecto* に相当するとしている。これらの例において、*ladrón* 「泥棒」や *tren* 「電車」はこの経路を移動するもの、一方で *ventana* および *túnel* はその移動において経由するものとして表されている。これらは認知言語学の枠組みでいえば、前者はトラジェクター、後者はランドマークとよばれるものである⁽⁴⁾。

(6) El ladrón debió entrar ***por*** la ventana

(7) El tren pasó rápidamente ***por*** el túnel

— Cuenca y Hilferty (1999: 143)

ここで、例えば *ventana* であれば窓の外側と内側で別の空間として認識

(4) Siguiendo la terminología cognitivista, llamaremos **trayector** al ente localizado (*el ladrón, el tren*) y **locus** al ente que sirve de punto de referencia (*la ventana, el túnel*). — Cuenca y Hilferty (1999: 143)

されるように、前置詞 *por* と共起するランドマークは2つの隣り合わせの空間を隔てるものと考えられている。そして、*por* を含む名詞句によって、これら2つの空間をつなぐ経路が表されるのである。このようにして、*por* は経路の意味を有するとされ、この経路の意味からメタファー拡張されている意味が、次項に示す仲介の意味である。

1.1.2. 仲介 (*intermediario*)

先の経路の意味から拡張している意味のひとつが仲介の意味であり、(8) のような場合でその意味が表れる。すなわち、SEUR⁽⁵⁾ は従業員や運送車両などによって荷物を送るシステムを構成している会社であり、ある場所から別の場所へ荷物を送る仲介役を果たすと同時に、荷物が差出人から受取人まで移動する「経路」としての役割も果たす。このとき、移動するものは *lo* 「それ」であり、起点は主語である「わたし」、終点は *te* で表される「君」であり、先の(6)や(7)とは構造が異なる。ただし、(9) のように *por* 以下が人である場合には容認度が下がることが指摘されている。これは(8)のように *por* 以下を仲介者として解釈すれば、フアナがパブロから荷物を受け取り、「わたし」に渡すことで、フアナは仲介者となりえる一方で、この *por* は代理の意味で「フアナの代わり」とも解釈可能であるため、曖昧な文として容認度が下がると指摘していると考えられる。

(8) Te lo envío_{sic} **por** SEUR

(9) ??Pablo me mandó el paquete **por** Juana

— Cuenca y Hilferty (1999: 145)

ここまで観察した経路と仲介の意味は、具体的に物体が起点から終点に

(5) Servicio Urgente de Transporte. スペインの宅配業者。

向かって移動している様子が表されているが、これらの意味から拡張しているのが手段や方法の意味である。

1.1.3. 手段 (Medio)

手段の意味もまた経路の意味から拡張した意味とされ、この意味のとき、por と共起する名詞は動詞の行為を実現するために用いられる道具であることがほとんどである。このことについて、Cuenca y Hilferty (1999: 146) は (10) および (11) を提示しながら、「En ambos casos, el locus sirve como “puente” entre un lugar y otro」と述べ、por と共起するランドマークが橋のような役割を果たしていると主張している。例えば、(11) であれば、por によってテレビのある家のリビングとテレビ局のスタジオが結ばれていると解釈される。この場合、これまで観察した意味とは異なり、経路を移動するのは具体的な物体ではなく、音や映像といった抽象的なものである。

(10) Laura, te llaman *por* teléfono

(11) Han mostrado la terrible escena *por* televisión

— Cuenca y Hilferty (1999: 146)

このように手段の意味も経路のイメージ・スキーマを維持しており、経路の意味から拡張していることが確認される。

1.1.4. やり方, 方法 (Manera, Modo)

先の 1.1.3. の手段の意味の場合、por と共起する名詞句は動詞の手段に用いる道具であった一方で、やり方、および方法の意味は動詞の行為を「どのように」おこなうかが por によって表されている。Cuenca y Hilferty (1999: 145-146) は (12) および (13) を提示しながら、この意味は概念メ

タファー los modos de acción son trayectos⁽⁶⁾「行為の方法は経路である」によって拡張していると主張している。というのも、「行為の方法」と「経路」の2つの概念の間に、目的地に向かう方法と、あることを達成するための手段の間に類似性が見られるためである。

(12) Le obligó a confesar su crimen *por* la fuerza

(13) Lo conseguiré, cueste lo cueste: *por* las buenas o *por* las malas

La metáfora conceptual que explica estos ejemplos se puede denominar los modos de acción son trayectos. La idea fundamental en la que se sustenta esta metáfora es la analogía que puede encontrarse entre los modos de acción y los trayectos. Tanto éstos como aquéllos son medios que permiten alcanzar una finalidad.

— Cuenca y Hilferty (1999: 145-146)

さらに、Cuenca y Hilferty (1999) は (14) において、手段の意味で *vía* 「道」⁽⁷⁾ が用いられていることから、行為の方法が「道」であることを改めて示している。(14) の場合、la *vía* judicial 「法的手段」で表される「道」は争いが解決していない状態と解決した状態を結ぶものであり、この「道」をたどり、その終点到達することで問題が解決することが表されると述べている。

(6) この概念メタファーは Lakoff (1990: 57) が Means are paths to destinations として提唱したものである。

(7) 廣康 (2016: 259) が提示しているように *vía* は前置詞としても用いられ、ir de Moscú a Madrid *vía* Frankfurt のように、もっぱら「～を経由して」という空間的意味を表す。このとき、*vía* は *por* と交替可能である。

(14) Al final lo tuvo que resolver *por* la vía judicial

En términos de la metáfora espacial que estamos exponiendo, lo que corresponde al locus (*la vía judicial*) se halla entre la no resolución del conflicto y su resolución. Es decir, el sintagma que sigue a *por* denota la manera mediante la cual se ha llegado a solucionar la disputa. Los modos de acción son “vías” que conducen a la realización de las finalidades.

— Cuenca y Hilferty (1999: 147)

以上、*por* の空間的意味から手段の意味への拡張のプロセスを Cuenca y Hilferty (1999) の記述をもとに確認した。概念メタファー *los modos de acción son trayectos* が示すように、*por* の空間的意味のひとつである経路の概念が手段の意味を表すために必要な要素であることがわかる。

1.2. 宗宮他 (2007)

続いて、宗宮他 (2007) の記述の確認をおこなう。宗宮他 (2007) は英語の空間前置詞の基本的意味を、「道を歩く」という経験に基づいて説明を試みたものである。この説明のなかで、宗宮他 (2007: 56-57) は (15) を提示しながら、*with X* の *X* は必ず「歩く人」と空間を共有するため、*with* を空間前置詞として分類可能であることを主張している。つまり、(15) では、主語である「歩く人」と、*with* と共起している *me* が同じ空間に属しているため、*with* は空間的意味を有する前置詞としてみなすことが可能である。

(15) Come *with* me. I'll introduce you to my family.

— 宗宮他 (2007: 56-57)

(15) は with がヒトと共起している場合であるが、(16) のようにモノが共起する場合も、そのモノを道具として扱うヒトがそのモノと同じ空間にいるという点で空間的意味を有するという。このような点から、宗宮他(2007: 57-58) は随伴者であっても、杖であっても with と共起している語で表されているものは他者ではなく、「歩く人」と空間を共有するものであると主張している。

(16) He walks *with* a stick. — 宗宮他 (2007: 57-58)

以上の宗宮他(2007)の主張を援用すると、随伴の意味は空間的意味に含めることができるため、手段の意味はその空間的意味から拡張していると考えられることが可能である。これが英語の with に相当するスペイン語の前置詞 con にも応用できるかどうかについては次章で検証をおこなう。

2. 手段の意味を持つ前置詞とその空間的意味

先に概観した先行研究の内容を援用し、空間的意味から手段の意味が派生していることを前提として、手段の意味を有する前置詞がその前置詞の空間的意味との間に見られる関連性および拡張の動機づけを観察する。本章でとりあげる前置詞は a, con, en, desde, de の5語である⁽⁸⁾。

2.1. a

2.1.1. 空間的意味

a が空間的意味を表す場合、基本的には方向の意味を表し、トラジェク

(8) ここに por も含むべきであるが、1.1. で por の空間的意味から手段の意味への拡張のプロセスを確認しているため、本章では扱わない。

ターがランドマークに向かう様子が表されるが、(17) および (18) のようにトラジェクターとランドマークの距離がほとんどない場合には「隣接」を表すことも可能である。ただし、共起できる名詞は限定的であり、この隣接の意味で *a* が使用されることはまれである（長縄 2018）。さらに、この意味で *a* が用いられる場合には、メトニミー的解釈がなされることがあり、例えば、(17) は机のそばに座ることで「食事をする事」⁽⁹⁾、(18) はハンドルのそばにいて「運転すること」が示唆される。

(17) Nos sentamos **a** la mesa.

(18) Estoy **al** volante.

後述するが、*a* が手段の意味を表すときに共起頻度の高い語として *mano* があり、*a mano* で「手を介して」という意味が表される。この手段の意味に加え、(19) や (20) のように「手元に」という空間的意味も有している。

(19) Mira a su alrededor: el termo de café está **a** mano, hay whisky en el vaso, la flor no se ha marchitado y el gato duerme a la distancia exacta para proteger su texto.

— CREA

(20) ¿Tienes **a** mano unas tijeras? — 高垣(監) (2007: s.v. *mano*)

(19) で用いられている *a* の本来の空間的意味である「～のそばに」をも

(9) El verbo *sentarse* puede llevar un complemento con *a* o *en* más el sustantivo *mesa*. Así resulta la oposición *sentarse a la mesa*, *sentarse en la mesa*. La primera construcción indica *sentarse* para comer; la segunda indica *sentarse* encima de la mesa. — López (1972: 161)

とにして、(20) の a のように、空間的意味を維持しながら tener のような所有の表現がともなった結果、「手元に」という意味が拡張したと考えられる。さらに、そこから「手で扱って、手を介して」というメトニミー的解釈がとられ、escribir や coser といった動作を表す動詞と共起した結果、「手で、手を介して」という意味が定着したものと思われる。この手段の意味については次項で詳述する。

2.1.2. 手段の意味

前置詞が道具を表す名詞と共起し、手段の意味を表す場合、概して con が選択されるものの、a で手段の意味を表すことも可能である。その場合、共起可能な名詞は限定的であり、メトニミー解釈がなされることが多い。例えば、(21) は動詞に対して a mano を用いることで、それぞれ「手書き」、「手作り」、「手縫い」、「手洗い（洗濯）」と解釈されるが、概して実際に手を使っているというよりはむしろ、手は行為を媒介するものであり、行為の実現は例えば escribir a mano であれば、ペンや鉛筆などの道具によっておこなわれる⁽¹⁰⁾。一方で、(22) のように con が用いられる場合には、手を直接使った行為の実現が表される。

(21) [escribir / hacer / coser / lavar] **a** mano

(22) Se tapó los ojos **con** la mano. — CORPES

また、高垣（監）（2007: s.v. mano）は、a mano を用いることによって、機械ではなく、手作業であることを示唆すると記述している。そのため、a mano は手を直接用いた行為をおこなうというよりはむしろ、機械を用い

(10) lavar a mano は実際に手を使って、衣類などを洗濯するが、「洗う」という行為自体は水や洗剤がおこなうと考え、この原則に当てはまると考えられる。

ずに動作をおこなうことが表されていると考えられる。

先に述べたように、a mano は実際には動詞によって表される行為を手そのものではなく、その手で扱われている道具が示唆される点でメトニミー解釈がなされていると思われる。これに加え、(23) や (24) に見られるように、a が用いられる場合は道具を示すことで、その道具を使った行為の結果に焦点が当てられる。つまり、(23) であれば、「鉛筆で書く」という動作が示されるというよりはむしろ、「鉛筆で書かれたもの」であることが表される。

- | | |
|--------------------------------------|---------|
| (23) escribir a lápiz | 鉛筆書き |
| (24) dibujo a [lápiz / pluma] | 鉛筆画／ペン画 |

このことに関して、宗宮他 (2007: 62) は一見すると同じ意味である (25) および (26) をあげながら、with と in の差異に関して、(25) は鉛筆を手を持って文字を書く様子が表される一方で、(26) は書き終わった後の文字が鉛筆の衣をまとっていることが表されると述べているが、このニュアンスの差はちょうど con lápiz と a lápiz に対応すると考えられる⁽¹¹⁾。

- | | |
|------------------------------------|------------------|
| (25) Write with a pencil. | — 宗宮他 (2007: 62) |
| (26) Write in pencil / pen. | — 宗宮他 (2007: 62) |

また、a がメトニミー的解釈できるものに、a pie 「徒歩で」あるいは、a caballo 「馬に乗って」があり、どちらも移動手段を表すが、この場合も

(11) 長縄 (2021) では英語の in に対応すると考えられる en lápiz が用いられる例を確認しているが、a や con に比べその用例数はわずかであった。

やはり共起可能な名詞は限定的である。同様に移動手段の意味で用いられる en と共起する tren や coche とは異なり, pie や caballo は足そのもの, あるいは乗り物というよりはむしろ, 「足を使って歩く」という動作に焦点があてられていると思われる。その一方で, 実際に足を使う動作に対しては (27) のように con が用いられる⁽¹²⁾。

(27) aplastar una caja de cartón **con** el pie [los pies]

— 小池他 (編) (2014: s.v. ふみつぶす)

2.2. con

2.2.1. 空間的意味

前置詞 con は随伴の意味として提示されることが多いが, 1.2. で確認した宗宮他 (2007) の主張を援用し, 随伴の意味の解釈を広げ, 空間的意味を有している前置詞であると定義する。すなわち, con と共起するランドマークにあたる名詞句がトラジェクターと同じ空間を共有しているため, 空間的意味を有しているのとらえる。例えば, (28) は tú「君」が quién「誰」と同じ空間において同様の行為をおこなっていることが表される一方で, (29) は café「コーヒー」が leche「牛乳」を含んでいることを示している⁽¹³⁾。このとき, トラジェクターとランドマークは (28) のように常

(12) caballo は乗り物という概念があるにもかかわらず, 前置詞 a が用いられるのはかなり特殊だと思われるが, このことに関して Moreno y Tuts (1998:84) は «Quizá esta diferencia venga de la antigua clasificación de los hombres según su forma de desplazarse» と述べ, 当時の移動手段は徒歩か馬が主流であり, a pie の a と平行して a caballo が用いられていたため, この表現が今日まで使用されていると考えられる。この場合にも caballo は「馬」というよりは「馬の足を使って移動する」ことを表していると思われる。

(13) 上田 (2011: 256) では, (28) を 〈随伴〉〈共同〉〈相手〉〈衝突〉〈混合〉〈混

に隣接を表すだけでなく、(29)のようにトラジェクターがランドマークを含むことを表すことも可能であり、いずれの場合においても、トラジェクターとランドマークは同じ空間を共有しているとみなすことが可能であると思われる。

(28) ¿*Con* quién cenaste anoche? — 上田 (2011: 256)

(29) Yo tomaré café *con* leche. — 上田 (2011: 256)

2.2.2. 手段の意味

手に持つ道具と共起した前置詞が手段の意味を表す際、a が用いられる場合があるものの、a と共起可能な名詞句は限定されるため、con がデフォルトで選択される (長縄 2021)。この con が手段の意味を有するのは、先の空間的意味の個所で述べたように、トラジェクターとランドマークが同じ空間に存在することで、トラジェクターがランドマークである道具と隣接することによって、その道具を利用して行為の実現がおこなわれるためである。a についても同様のプロセスを経て、手段の意味が拡張しているように思われるが、con はメトニミー的解釈がなされない点で a と大きく異なる。例えば、(30) はトラジェクターである tú がランドマークである tijeras 「はさみ」と同じ空間にあることが前提にあり、tijeras を用いて cortar 「切る」という動作がおこなわれることが示されている。

(30) Córdalo *con* las tijeras, te quedará mejor.

— Moreno y Tuts (1998:47)

同) の例として、また (29) を〈所有〉〈付属〉〈内容物〉の例として記述しているが、いずれも同じ空間を共有している表現であると考えられるため、これらふたつの意味を空間的意味として上位カテゴリーに分類することは妥当であると思われる。

また、先の (29) の *café con leche* や *una casa con piscina* 「プール付きの家」のように、[名詞 1 + *con* + 名詞 2] という名詞句を形成する場合、随伴や内容物といった意味を維持しながら、名詞 2 は無冠詞で用いられる。このとき、名詞 1 が名詞 2 に随伴すること、あるいは名詞 1 が名詞 2 を含むことが示されることによって、名詞 1 の百科事典的知識が反映されていることが示唆される。

一方、手段の意味で用いられる場合において、その道具にふさわしい用途に用いられ、かつその道具が概念化されてる場合は無冠詞で用いられやすくなると思われる。例えば、(31) は *subrayar* 「下線を引く」という行為が *lápiz* を用いることで実現されるが、これは *lápiz* にふさわしい行為といえる。その一方で、(32) の *pincharse* 「(自分の身体に) 刺す」という行為は *lápiz* で実現することは可能であるものの、この道具にふさわしい行為とはいえ、このような場合には道具を表す名詞に定冠詞がつく傾向があると思われる。ただし、定冠詞が付加されていることで、その道具にふさわしい行為がなされないことが必ず表されるのではなく、無冠詞で用いられる場合と比較すると、その傾向があるということである。

(31) De todas formas, subrayé **con** lápiz la palabra para acordarme de buscarla en el diccionario cuando regresara a la residencia.

(32) Luz verde para este experimento en el que sólo debes tener cuidado de no pincharte **con** el lápiz si lo tienes muy afilado.

— CORPES

これに加えて、道具の形態や想起される行為によって、他の前置詞と交替可能である例が観察された。(33)～(35)⁽¹⁴⁾ は *arroba* 「アットマーク」を

(14) (33)-(35): <https://gestion.pe/tecnologia/arroba-escribir-teclado-laptop->

teclado「キーボード」で打つ方法が記載されたインターネット上の記事から引用したものであるが、同一記事内で「キーボードで」にあたる表現として、(33)では con、(34)では en、(35)では desde が用いられているが、文脈から判断すると、これらの前置詞はすべて手段の意味を表していると考えられる。

- (33) ¿Cómo poner arroba (@) **con** el teclado?
- (34) ¿Cómo escribir arroba **en** el teclado de una laptop y computadora de escritorio?
- (35) Si no logra escribir la arroba **desde** su teclado, entonces puede recurrir a su navegador de preferencia y lo que hará es colocar la palabra “arroba” en el buscador y cuando salgan los resultados, copiar y pegar el @ en el lugar que necesite.

en と desde の考察は後ほど詳述するが、en はキーボードの形状が平面であるゆえに、場所として認識された結果、手段の意味であっても en が用いられると考えられる。一方で、desde は本来、手段の意味を有する前置詞ではないが、空間の意味において起点が明確に表され、かつ終点までの経路が示唆されるため、先に示した概念メタファー los modos de acción son trayectos を適用できるものと思われる。(34)や(35)の場合、en および desde は con と交替可能であるが、反対に con は en や desde と交替可能であるとは限らないと考えられる。つまり、en や desde は用いられる文脈が限定されると思われる。

2.3. en

2.3.1. 空間的意味

前置詞 en は空間的意味を表す際、内部あるいは表面の上という空間配置を示すが、いずれにしてもランドマークに対して、トラジェクターを位置づける機能を有する（長縄 2018）。内部か表面の上かは en と共起する名詞の性質に応じて変化し、例えば、(36) では mesa 「テーブル」と共起しているが、この場合、libros 「本」はテーブルの「表面の上」にあるものとして解釈される。それに対して、(37) では caja fuerte 「金庫」と共起しているが、このとき joyas 「宝石」は金庫の内部に置かれることが示される。

(36) Los libros están *en* la mesa.

(37) Guarda las joyas *en* la caja fuerte.

このように、ランドマークが2次元であれば表面の上として解釈され、3次元であれば内部として解釈される。また、(37) の場合、動詞 guardar 「しまう」の意味も en の解釈に影響していると思われる。このように en の意味は共起する名詞の性質や動詞の意味によってその空間配置が変化するのであるが、このような en の空間的意味を明確にするファクターについては長縄（2018）において論じている。

2.3.2. 手段の意味

en が手段の意味を表すことが可能な場合、先に確認した空間的意味を有していることがほとんどである。例えば、(38) は手段の意味というよりはむしろ場所の意味の解釈がされやすいと思われるが、comprar billetes 「切符を買う」という行為が máquina 「券売機」でおこなわれることを示すと同時に、窓口ではなく、券売機で買うという手段も示していると思われる

る。そして、(39) は場所の意味を含みながらも手段の意味がより表れており、山田他 (1995) はこの *en* を意味を手段としている。このとき、microondas「電子レンジ」の中でおこなわれるという場所と、preparar「(料理を) 作る」の手段が同時に示される。

(38) Se pueden comprar billetes *en* la máquina.

— 高垣 (監) (2007: s.v. máquina)

(39) Este plato se prepara fácilmente *en* el microondas. [= (5)]

— 山田他 (1995: 158)

en が手段の意味で用いられるのはその道具の形状が大きく関係していると思われる。すなわち、先の電子レンジのように、3次元の空間を有するもの、あるいは2次元の平面を有するものであれば、*en* が用いられる。例えば、(40) は *sartén*「フライパン」が *en* と共起しているが、フライパンのその形状から *en* が用いられていると考えられる。一方で、手段の意味として用いられる場合であっても、(41)⁽¹⁵⁾ のように、フライパンに対してふさわしくない行為である場合にはその場所性が失われ、*con* が用いられると思われる。また、(42) は *teclado*「キーボード」が平面として認識された例であり、道具の平面上で行為がおこなわれることから *con* だけではなく、*en* も使用されることが考えられる。

(40) *En* la sartén se fríen los últimos trozos de carne que fue a comprar por la mañana al mercado de la Boquería.

— CORPES

(15) https://www.cope.es/actualidad/espana/noticias/multan-una-conductora-por-dar-sartenazo-otra-tras-una-rina-trafico-20191105_543410 [最終アクセス日 2022年10月20日]

- (41) Una conductora ha sido condenada a pagar casi 500 euros a otra mujer a la que tiró del pelo y golpeó **con** una sartén tras un incidente por un adelantamiento indebido..
- (42) ¿Cómo escribir arroba **en** el teclado de una laptop y computadora de escritorio? [= (34)]

このように、*en* が手段の意味を有する場合、場所の意味が含まれることが多いため、交通手段と共起する場合には *en* が用いられると考えられる。例えば、(43) であれば、*viajar* 「旅行する」の手段が *autobús* 「バス」であることが示されているが、手段を表しながら、乗り物の中に乗るという空間の意味も含まれる。このことについて Moreno y Tuts (1998: 83) は (43) のほかに (44) もあげながら «En todos estos ejemplos parece mantenerse la idea de *dentro de*, o *encima de*, en el caso de la bicicleta» と述べ、*en* が内部や表面の上の意味を保持し、電車のような内部に入る乗り物と、自転車のような上に乗って移動する乗り物と共起することで交通手段を表せるようになったことを示している。

- (43) Emmy prefiere viajar **en** autobús.
- (44) Ir **en** bicicleta no contamina.

— Moreno y Tuts (1998: 83)

さらに、Moreno y Tuts (1998: 48) は (45) および (46) を提示しながら、*con* も交通手段と共起可能であり、このとき話者は様々な交通手段から選択することが可能であったというニュアンスが含まれると述べている。しかしながら、容認される名詞は限定的であり、(45) のように *coche* 「車」は容認される一方で、(46) の *tren* 「電車」および *autobús* 「バス」は容認されないと指摘しているものの、(46) が容認されない理由については

述べられていない。

(45) He venido **con** el coche.

(46) *He venido **con** [el tren / el autobús].

Pero si decimos: *He venido con el coche*, estamos introduciendo un matiz de elección, es decir, que la persona podía elegir entre el coche y la moto, por ejemplo, o entre ir en coche o ir a pie.

— Moreno y Tuts (1998: 48)

そこで、この記述に関してスペイン出身のネイティブスピーカーに意見を求めると、(45)と(46)の容認度に関してはMoreno y Tuts (1998)に同意するものの、その理由は異なるという。つまり、このconは手段を表しつつも、所有の意味を含んでおり、例えば(45)であれば発話者自身が車を所有しており、その車で来たことが表される。このように、conが所有を示唆するのであれば、(46)が容認されないのは電車もバスも個人で所有できないためであるというより明確な理由を提示できる⁽¹⁶⁾。このことに加えて、この(45)で使われている手段を表すconが、本来有する所有の意味⁽¹⁷⁾から拡張していることを示すことも可能である。

交通手段に加えて、手段を表すenと共起する名詞には言語名があるが、(47)において示されるように、この[en + 言語名]は言語を用いる行為を表す動詞と共起する。言語は交通手段と異なり、実体をとまなわないが、「その言語を用いている空間、状態」のニュアンスが強いため、メタファー的に解釈され、enが用いられると考えられる。

(16) 例えば話者が電車やバスのおもちゃを手に持ってやって来た場合、(46)は容認される。このときのconは当然ながら、手段の意味ではなく、随伴の意味になる。

(17) 上田 (2011: 256) は con に所有の意味があることを記している。

(47) En la ceremonia el presidente saludó **en** tres idiomas.

— 山田他 (1995: 158)

ただし、交通手段の場合とは異なり、言語を表す名詞と共起する場合、*en* 以外の前置詞と交替できないことが Morera Pérez (1988) によって指摘されている。というのも、言語を表す名詞の特徴が多岐にわたるために、道具とみなすことが容認されないためであるという。

En el grupo anterior, sin embargo, esta conmutación no es posible porque el carácter extensivo de los sustantivos que designan idioma rechaza la posibilidad de que éstos sean considerados instrumentos.

— Morera Pérez (1988: 391)

2.4. de

2.4.1. 空間的意味

de は空間的意味として用いられる場合には起点を表し、例えば (48) は viajar 「旅行する」の起点が Madrid であること、(49) では tren 「列車」の出発地が Madrid であることが示されている。このとき、(48) の Segovia のように到着点も一緒に示されることが多い。

(48) Viajamos en coche **de** Madrid a Segovia.

— 山田他 (1995: 153)

(49) El tren procedente **de** Madrid llegará con diez minutos de retraso.

— 山田他 (1995: 153)

2.4.2. 手段の意味

辞書や文法書において de の手段の意味の項目における記述を確認すると、(50)～(53) に見られるように、往々にして同じような例文が記載されており、このとき vivir 「生きる」の手段が de と共起している。このような de の手段の意味への拡張について、Morera Pérez (1988) の記述を援用しながら考察をおこなう。

- (50) Laura vive del dinero **de** su tío. — 上田 (2011: 260)
(51) Vive de la pensión **de** su madre. — 廣康 (2016: 259)
(52) Mi abuelo vive **de** la pensión. — 山田他 (1995 :154)
(53) ¿**De** qué vives? — 高垣 (監) (s.v. de)

まず、Morera Pérez (1988) は (54) および (55) を提示しながら、贈与や支払いを表す動詞は、de をともなって、その出所と共起すると述べており、(54) は所持金から 20 ユーロが渡されること、また (55) では給料から費用が支払われていることが表され、それぞれのお金の出所が de 以下で示されている。

Los verbos de donación y de pago *dar, regalar, ofrecer, pagar, abonar, etc.*, actualizan la procedencia de lo donado o abonado mediante la preposición *de*:

- (54) Me dio veinte duros **de** su bolsillo
(55) Pagó todos los gastos **de** su propio sueldo
— Morera Pérez (1988: 259)

贈与や支払いは金銭やモノがある場所から別の場所へ移ることから、先

の例では *de* の空間的意味が維持されていると考えられる。この用法をベースとして、Morera Pérez (1988) は *comer* 「食べる」、*vivir* 「生きる」、*beber* 「飲む」といった生きるために必要な行為を表す動詞についても、その源となる名詞は *de* によって導かれると述べる。例えば、(56) は質素な食べ物で生計を立てること、(57) は空気だけでは人は生きることではできないため、食べ物を得るために働くことが示され、*de* 以下の名詞句は生活するために必要なモノを示している。しかしながら、先の (54) や (55) とは異なり、動詞がある場所から別の場所への移動を示唆しないため、起点の意味から、動詞で表された行為を達成する手段の意味へ拡張し、その用法が定着したと考えられる。

En las mismas circunstancias semánticas que los anteriores se encuentran los verbos de manutención *comer*, *mantenerse*, *vivir*, *beber*, etc.

(56) Manteneos **de** alimentos simples

(57) **Del** aire nadie vive, así que a trabajar

— Morera Pérez (1988: 260)

一方で、Morera Pérez (1988) は (56) や (57) の *de* に関して、*de* が起点の意味を失い、随伴の意味を示唆するため、(58) のように *con* との交替が可能であると述べている。2.2. で見たように、随伴の意味から手段の意味は導くことが可能であることから、いずれの場合でも、この *de* は動詞の行為を達成する手段を表すものであるととらえられる。

De conmuta en todas estas proposiciones con la partícula *con*, que, *de* aparecer, se perdería el sentido de ‘procedencia’ y surgiría el *de*

‘acompañamiento’

(58) Me mantengo *con* alimentos

— Morera Pérez (1988: 260)

このように de は con と交替可能であることから、de にも手段の意味はあるといえるものの、その場合には共起できる動詞が制限されるため、手段の意味としての使用頻度は con や en に比べると低いと思われる。

2.5. desde

2.5.1. 空間的意味

desde の空間的意味は de と同様に起点であるが、RAE y ASALE (2009) が (59) をあげて述べるように、この前置詞はある状況や過程の開始点を表すとともに、その起点から到着点までの経路が示唆される点で de と異なる。

La preposición *desde* introduce [...] el punto de origen, de arranque o de partida de un proceso o de una situación. También marca el lugar a partir del cual se mide un espacio...

(59) la distancia a la capital *desde* aquí

— RAE y ASALE (2009: 2264)

山田他 (1995: 156) も de と desde の違いに言及しており、「空間的到達点・時間的終点が明示されないときは de ではなく desde が用いられる」と (60)～(62) をあげながら述べている。(60) は desde が用いられることで起点から終点までが示唆される一方で、de を用いた (61) は起点のみであ

るため容認されず、(62) のように終点を明示する必要があるという。

- (60) Nadamos **desde** la playa.
- (61) × Nadamos **de** la playa.
- (62) Nadamos **de** la playa **a** la isla.

— 山田他 (1995: 156)

2.5.2. 手段の意味

辞書や文法書の desde の項目には、手段の意味の記述は見当たらない。しかしながら、(64) に見られるように明らかに手段の意味の con と交替可能である例が確認されるため、desde も手段の意味を有するものとして、今回の考察対象に加えている。

- (63) ¿Cómo poner arroba (@) **con** el teclado? [= (33)]
- (64) Si no logra escribir la arroba **desde** su teclado, ... [= (35)]

2.5.1. で確認したように desde は de と異なり、起点からの経路が示唆されるため、por と同様に概念メタファー los modos de acción son trayectos を適用することが可能であり、手段の意味を認めることが可能である。(65)～(68) は desde が手段の意味で用いられていると思われる例であるが、(65)⁽¹⁸⁾ は携帯電話でアクセスすること、(66)⁽¹⁹⁾ はタブレットやパソコ

(18) <https://www.redeszone.net/tutoriales/redes-cable/acceder-carpetas-compartidas-desde-movil/> [最終アクセス日 2022 年 10 月 20 日]

(19) <https://www.costadebarcelonamaresme.cat/es/elmaresmedesdeca/propuestas-culturales-desde-casa/accede-las-bibliotecas-publicas-desde-casa> [最終アクセス日 2022 年 10 月 20 日]

ンなどで本や雑誌を読むこと、(67)⁽²⁰⁾ はパソコンで作業をすること、(68)⁽²¹⁾ はタッチパネルで Zoom を使うことがそれぞれ示されている。

- (65) Esto facilitará que podamos acceder **desde** nuestro móvil a las carpetas compartidas en red.
- (66) En este fondo encontrará libros y revistas que se pueden leer **desde** tu tableta, el ordenador, el móvil o el lector de libros electrónicos.
- (67) Si sueles trabajar **desde** el ordenador, quizás te resulte más útil usar Instagram web, pero puede que no tengas muy claro cómo hacerlo o si puedes hacer las mismas cosas que **desde** la versión móvil.
- (68) He notado que **desde** la pantalla táctil del ordenador no puedo hacer zoom con los dedos. En cambio, sí que puedo hacerlo **con** el panel táctil (touchpad)

desde は空間的意味に経路が示唆される点で por と類似しているが、前者は起点に焦点があたっているのに対し、後者は経由点に焦点があたっている点で異なる。例えば、(69) は自動ドアが赤外線に検知されることでドアが開くことを表しているが、ドアが開く前の空間とドアが開いた後の空間が por によって隔てられていることがメタファー的に解釈される。

(20) <https://www.cyberclick.es/numerical-blog/instagram-web-como-usar-instagram-desde-el-ordenador> [最終アクセス日 2022 年 10 月 20 日]

(21) <https://answers.microsoft.com/es-es/surface/forum/all/zoom-pantalla-táctil-surface-laptop/fa6698ea-83c2-419c-b51f-18b63aea8ad0> [最終アクセス日 2022 年 10 月 20 日] 原文ママ

(69) Esta puerta se abre sola **por** rayos infrarrojos.

— 山田他 (1995: 156)

一方で、desde は起点が強調されており、動作の実現の起点とみなされる道具を表す名詞句が desde と共起している。例えば、(65) は携帯電話を使ってインターネット上に共有されているファイルにアクセスできることが表されているが、携帯電話を起点として、着点であるファイルまでの経路が示唆されている。以上のことから、por と desde は空間的意味に経路の意味が見いだされる点では類似性が認められるが、焦点をあてている部分が異なるため、用法も異なると考えられる。

また、この場合の desde は con と交替可能であるため、手段の意味が desde にあることが認められると考えられるものの、その反対に con が用いられる文脈では、desde と常に交替可能とは限らない。すなわち、con が desde と交替するためには、経路や移動を示唆するような語句と共起する必要があるため、desde が使用可能である文脈は限定されると思われる。今回は desde に手段の意味が存在し、その意味で用いられている用例が確認されたことを指摘するにとどめ、desde が用いられる詳細な条件については今後の課題とする。

3. まとめ

本稿では、前置詞が有する手段の意味に焦点をあて、一部にその意味を有する前置詞である a, con, en, por, de, desde をとりあげ、それぞれ前置詞の空間的意味と手段の意味の間における関連性について考察をおこなった。道具を表す名詞を用いて手段の意味を表す場合、con がデフォルトとして選択されるものの、con 以外にも手段の意味を表す前置詞が確認される。そこで、手段の意味を表す前置詞が多岐にわたるのは、それぞれの前置詞

が示す空間的意味が異なるためであるという仮説をたて、各前置詞のふたつの意味のつながり、とりわけ空間的意味から手段の意味がどのように拡張しているのか観察した。その結果、前置詞が手段の意味の有するために必要な空間要素として、1. 経路を表していること、2. 隣接していること、3. 道具の形状が2次元あるいは3次元のモノであることの3つが確認された。これらのうち、ひとつの要素を有することで手段の意味を表すことができると考えられるが、今回の考察では、1については *por*, *desde*, *de* が該当し、2については *a* および *con* が、そして、3は *en* が該当することが明らかになった。以下でそれぞれの前置詞の空間的意味と手段の意味の関連性をまとめる。

por はモノあるいはヒトが起点から終点に到達する際の経由点を表すが、この空間的意味を手段の意味に対応させるとき、経由点は手段となり、起点は行為をおこなう前の状態、終点は手段を用いて行為をおこなった結果が表される。

desde は起点を表しつつ、示唆された終点までの経路を示すという空間的意味を有する。今回、*desde* が手段の意味として用いられる用例を確認したが、これは *desde* が経路を表すことができるためである。ただし、*desde* は経路や移動を示唆するような語句と共起する必要があるため、*desde* が *con* と交替可能な文脈は限られると思われる。なお、*por* も *desde* も経路を表しているものの、*por* は経由点を表すのに対して、*desde* は経路における起点に焦点が当てられるため、ニュアンスは異なる。

de は空間的意味として起点を有しているが、手段の意味の場合には行為の実現をおこなうための源になるモノと共起することでその意味が得られる。そのため、共起可能な動詞は *vivir*, *comer*, *mantenerse* のような生命維持に関する語であり、かつ *de* にともなう名詞はその維持に必要なモノであることが多く、手段の意味で用いられる頻度は低いと思われる。

a は空間的意味として隣接を表すことが可能であるが、本来は方向を表

すため、隣接の意味で用いられる頻度は低く、さらに共起する名詞は限定的である。また、この意味で用いられる場合にはメトニミー的解釈がなされる場合があることが特徴的である。この a が手段の意味で使われると、やはり共起可能な名詞は限定的であり、メトニミー的解釈がなされた多くの例が確認されたため、手段の意味を表す a も空間的意味の特徴を有しているといえそうである。

con の主な意味のひとつに随伴があげられるが、本稿では宗宮他（2007）の主張を援用し、解釈を広げることで、この意味を空間的意味に含めた。すなわち、con と共起する道具がその道具を用いるヒトと同じ空間を共有しているため、その空間配置から随伴を空間的意味のひとつと定めた。この con が手段の意味を有するのは、道具とその道具を用いるヒトが隣接することによって、その道具を利用して行為の実現がおこなわれるためである。

en は空間的意味を表す際、ランドマークに対してトラジェクターを位置づけ、概して内部、あるいは表面の上を表す。en が手段の意味を表すことが可能な場合、この空間的意味を有していることがほとんどであり、その道具の上、あるいは内部で何らかの行為がおこなわれることが示される。例えば、道具が電子レンジのように、3次元の空間を有するもの、あるいはパソコンのキーボードのように2次元の平面を有するものであれば、en を用いることが可能であると考えられる。

以上の考察から、手段の意味を有する前置詞が比較的多く存在するのは、それぞれの前置詞が示す空間的意味が異なるためであるといえ、手段の意味は、空間的意味の特徴を有していることが確認された。

参考文献

- Cuenca, María Josep y Joseph Hilferty (1999) *Introducción a la lingüística cognitiva*, Ariel.
- Lakoff, George (1990) "The invariance hypothesis: is abstract reasoning based

- on image-schemas?”, *Cognitive Linguistics*, 1.1, 39-74.
- López, María Luisa (1972) *Problemas y métodos en el análisis de las preposiciones*, Gredos.
- Moreno, Concha y Martina Tuts (1998) *Las preposiciones: valor y función*, Sociedad General Española de Librería.
- Morera Pérez, Marcial (1988) *Estructura semántica del sistema preposicional del español moderno y sus campos de uso*, Excmo. Cabildo Insular de Fuerteventura.
- RAE y ASALE: Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009) *Nueva gramática de la lengua española*, Espasa-Calpe.

- 上田博人 (2011) 『スペイン語文法ハンドブック』研究社。
- 宗宮喜代子他 (2007) 『道を歩けば前置詞がわかる』くろしお出版。
- 高垣敏博 (監) (2007) 『西和中辞典 (第2版)』小学館。
- 長縄祐弥 (2018) 『スペイン語前置詞の認知意味論的分析』大阪大学博士論文。
- 長縄祐弥 (2021) 「『手段』を表す前置詞に関する意味論的考察 —— a, con, en を中心に ——」『拓殖大学 語学研究』145: 57-84.
- 廣康好美 (2016) 『これならわかるスペイン語文法』NHK 出版。
- 山田善郎他 (1995) 『中級スペイン文法』白水社。

資料体

- CORPES: REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CORPES XXI)
[en línea] Corpus del Español del Siglo XXI <<http://www.rae.es>> [Fecha de la consulta: 22/X/2022]
- CREA: REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos [en línea] Corpus de referencia del español actual <<http://www.rae.es>> [Fecha de la consulta: 22/X/2022]

- 小池和良他 (編) (2014) 『和西辞典』小学館。
- 高垣敏博 (監) (2007) 『西和中辞典 (第2版)』小学館。

〈論 文〉

否定表現の談話分析

— 英語の歌詞をデータとして —

山 田 政 通

要 旨

本稿では、英語歌詞に使われた否定表現の特徴を談話分析等の多角的な視点から分析した。まず、否定表現の量的分析からは、NOT、NO、NEVERが代表的な否定辞で否定辞使用全体の9割程を占めることが分かった。一方、否定辞を含む慣用句や否定と心理動詞の共起に関しては特に頻度が高い傾向はなかった。その後は、本論の主眼である否定表現の談話分析の結果を詳説した。データ中に頻繁に観察された否定のコントラスト機能を新・旧情報の観点から例証し、次に否定表現の使用を支える背景知識（スキーマとスクリプト）との深い関連を確認した。最後に否定の連続使用が評価機能の強化に繋がることを明らかにした。

本稿は、日本語歌詞中の否定表現を分析した山田（2013）と対をなす論考であり、この二つの分析結果からいくつか示唆に富む比較が可能となった。類似点としては、(1) 否定のコントラスト機能の例が多数観察できたこと、(2) メタ言語否定の明確な実例がなかったこと、さらに(3) 否定表現と背景知識との関係性では、スキーマの例は多かったがスクリプトの例が少なかったことが挙げられる。一方、相違点としては、英語の歌詞の特徴として、(1) 否定辞を含む慣用句が少なかったこと、(2) 否定と心理動詞の間には顕著な共起関係は観察されなかったこと、そして(3) 否定の連続使用が多く見られたことが確認された。以上の結果を踏まえ、今後さらに日英語における否定表現の働きの全体像に迫りたい。

キーワード：否定表現、英語歌詞、談話分析、コントラスト機能、背景知識

目 次

1. はじめに
 2. 否定表現とデータ
 - 2.1 否定表現の定義と特徴
 - 2.2 データとその特徴
 3. 否定表現の量的分析
 - 3.1 否定表現の分布
 - 3.2 否定辞を含む慣用句
 - 3.3 否定と心理動詞の共起
 4. 否定表現の談話分析
 - 4.1 否定のコントラスト機能
 - 4.2 否定と背景知識：スキーマとスクリプト
 - 4.3 否定の連続使用
 5. 結語
- 参考文献
資料

1. はじめに

本稿は、英語の歌詞に用いられた否定表現を談話分析等の視点から多角的に分析し、歌詞の中で否定表現が果たす機能を明らかにすることを目的とする。一般に否定表現は、肯定文と比較して伝達情報が少ないとされるが、一概にそうとは言えず、有標な言語形式であるが故に談話上特別な機能を担うことがある。

データとしては、日本でもよく知られた英語の歌（主にアメリカ、イギリス）を100曲選定し、その歌詞で用いられた否定表現が歌詞の中で果たしている談話機能を探った。具体的には、有標と無標の差、体系化された背景知識（スキーマ、スクリプト等）の関与、ナラティブ構造と働き、否定の連続使用などの観点から、否定表現の特徴と機能を論じた。分析方法

は、定性的な談話分析が中心となるが、否定表現の出現回数や分布に関する定量的な分析結果も加味し、否定表現の全体像に迫るように心がけた。

本稿は、日本語の歌詞 100 曲を分析した山田（2013）と対をなす論考で、両稿の分析結果を比較することで日英語の差異と共通点を確認した。また本稿では、他のジャンルで使用された否定表現の分析との比較も随時示した。具体的には、(1) Yamada（2003）は日本語の口述物語（oral narrative）、(2) 山田（2007）は英語の映画スクリプト、(3) 山田（2010a&b）は日本語の小説をデータとした否定表現の分析であった。

本論の流れは以下の通りである。次の第 2 節では、英語の否定表現の特徴を確認し、その後データとして使用する歌詞について解説をする。第 3 節では否定表現の量的分析を示す。多様な否定表現の出現頻度を概観した後、否定辞を含む慣用句の実例を示し、最後に否定と心理動詞の共起に関する分析を紹介する。そして第 4 節は否定表現の談話分析の結果を詳説する。まず否定のコントラスト機能を解説し、次に否定表現の使用を支える背景知識（スキーマとスクリプト）との関連性を確認し、最後に否定の連続使用の効果等を吟味する。第 5 節の結語では、本稿全体のまとめと今後の課題を述べる。

2. 否定表現とデータ

2.1 否定表現の定義と特徴

本稿の分析対象となる否定表現は、英語の代表的な否定辞である NOT と NO、さらに NO-WORD（no や not と融合した語：nothing や never など）を含む表現を指すこととする。

有標理論の観点から肯定文と否定文を比較すると、肯定文は無標であり、言語習得も比較的早く、使用頻度も高く、また使用上の制限も少ないなどの特徴がある。一方、否定文は有標であり、言語習得、使用頻度、使

用制限などにおいて肯定文とは正反対の特徴を持つ。特に重要なのは、談話中に用いられる否定文にも使用制限があり、有標の特徴を示すという点である。これは、否定文と肯定文の非対称性 (the asymmetrical view of negation and affirmation, Horn 1989 : 45ff) という見解に基づいている。具体的には、談話中で否定文を適切に使用するためには、その否定文に対応する肯定内容がある種の「前提」として必要であるということである。一方、肯定文の使用には通常そのような前提は必要がないという点で無標であると言える。

否定発話が前提として必要とする肯定内容は、テキスト上で前述されているか、またはコンテキスト上想定されていなければならない。したがって、否定発話の理解には、言語情報をもたらすテキストと言語外情報を提供するコンテキストの両方が不可欠である。つまり、談話の中で言語表現を観察する談話分析の方法が有効となる。

2.2 データとその特徴

本稿で分析した英語の歌は、1960年代から2000年程の間にヒットした100曲で、著者が親しんできた曲を選んだ (山田 2013 でも、同様に日本語の歌詞 100 曲を分析した)。それは、そのような曲であれば、おのずと歌の時代背景に関する知識が著者にあり、歌詞の解釈がより正確にできると考えたからである。また、ヒット曲に限定したのは、著者自身の個人的な嗜好を越え、多くの人々に親しまれ、人々の記憶の中に長く存在し、大衆文化の一部となっているような一般性の高い歌を対象としたかったからである。

具体的には以下の3つの歌集から選曲した (『書名』, 発行人・編集者, 発行年, 出版社) :

- ① 『洋楽超定番ソングブック 100』 草野夏矢, 2010年, シンコー

ミュージック・エンターテイメント

- ② 『50・60年代オールディーズ名曲全集 (Oldies '50s-'60s Best Collection)』松山祐士, 2010年, ドレミ楽譜出版社
- ③ 『70・80年代ニュー・オールディーズ名曲全集 (New Oldies '70s-'80s Best Collection)』松山祐士, 2010年, ドレミ楽譜出版社

①は1950年代から2000年代までの英語のヒットソング100曲を集めた歌集で、②と③は、当該年代のヒット曲をそれぞれ約100曲収録した歌集である（ただし、①の曲との重複が多数ある）。その中から自分が最も親しんできた曲を100曲選んだ（その他、歌詞のチェックや内容理解のために参考にした書籍等は、参考文献に掲載した）。

以下で本稿のデータとなる歌詞に関する留意点をまとめて述べる：

- ・歌詞は、「連」(stanza)が基本単位となり、複数の連から構成される。各連は、数行（通例4行以上）からなるまとまりを示す単位である。
- ・歌詞の大きな特徴は、繰り返しである。歌詞を構成する各連は、類似の構造を持ち、使われる言葉もキーワード・キープレーズなど重要な言葉ほど繰り返される傾向が高い。また、「リフレイン (refrain)」として数行全体が繰り返されることも多い。歌詞は全体の語数がそれほど多くないので、繰り返しの効果がより鮮明になる。
- ・歌詞の解釈は、必ずしも一義的に決まらない部分がある。歌詞に使用された言葉に出来るだけ忠実に解釈するように務めたが、個人的な偏りがあるかもしれない。また、歌詞の要旨やメインテーマ等の確定には、引用部分だけでなく、歌詞全体を見ないと正確にできない場合がある。本稿での解釈等に疑問がある場合は、是非歌詞全体にあたっていただきたい。
- ・歌詞は、そのほとんどが独白体であった。したがって今回取り上げ

る歌詞の特徴は、独白体の言葉づかいが多いということである。

- ・本稿は、歌詞自体を分析の主対象とするので、リズムや音調などの音楽的な部分には必要最小限にしか触れない。
- ・著作権への配慮から、引用は必要最小限に留めるように心がけた。

3. 否定表現の量的分析

ここでは、まず英語の否定表現の分布状況を数値で示し、その後否定表現の特徴としてよく指摘される2点、つまり否定辞を含む慣用句と心理動詞との共起について、その分析結果を提示する。

尚、既述のように、歌詞にはリフレインが頻繁に出てくるが、以下の分析では、リフレイン部分は初出部分のみを分析対象とし、それ以降の繰り返し部分は対象外とした。これは、リフレインが多数あると、その部分の言語的特徴が歌詞全体の傾向を圧倒し、バランスを欠く分析になる危険があると考えた為である。

3.1 否定表現の分布

英語の否定表現は、使用される否定辞により NOT, NO, NO-WORD の3つに分類できる。NO-WORD とは、never, nothing, nowhere など元来 no(t) と他の語が融合してできた否定辞である（詳細は下記の表4を参照のこと）。

表1 否定辞の内訳と使用回数

	否定辞	使用回数 (%)
1	NOT	192 (53.78%)
2	NO	80 (22.41%)
3	NO-WORD	85 (23.81%)
	合計	357 (100%)

NOT が全体の半数以上（53.78%）を占める一方、NO はその約半分（22.41%）の使用回数であった。この二つで全体の4分の3（76.19%）を占め、残りがNO-WORDの使用であった。英語否定辞の代表格はNOTとNOで、後述のNEVER（40回、11.20%）がそれに続き、この3つで全体の約9割（87.39%）となった。

(1) NOTの内訳

NOTには縮約形のN'Tがあり、使用頻度もNOTの4.8倍で全体の8割以上を占め、圧倒的に高かった。

表2 NOTの内訳と使用回数

	否定辞	使用回数 (%)
1	NOT	33 (17.19%)
2	N'T ⁽¹⁾	159 (82.81%)
	合 計	192 (100%)

同様に、英語の映画スクリプトをデータとした山田（2007：45）でも、NOTの総数283例中、縮約形のN'Tは212例であり、全体の74.91%を占めていた。Mazzon（2004：105）は、NOTの縮約形は17世紀の終わりにやっと綴りの上で現れる現象で、それほど昔からの現象ではないと指摘している。実際現在でもNOTの縮約形は学術論文や公文書では避けられる傾向にあるが、歌詞や映画のスクリプトでは、縮約形が圧倒的に優勢となっている。

(2) NOの内訳

NOについては、文否定や句否定として名詞に付随して使用される用法と、疑問などに対する返答として単独で用いる用法があるが、圧倒的に前者の用法が多く見られた。

表3 NOの内訳と使用回数

	否定辞	使用回数 (%)
1	文・句否定のNO	70 (87.50%)
2	単独のNO	10 (12.50%)
	合計	80 (100%)

映画の SCRIPT を分析した山田 (2007 : 45) では、単独の NO (no-response to Q) は全体の 58.10% と高かった。これは、映画の SCRIPT の大部分は対話 (dialogue) から構成されていて、相手の疑問や働きかけ (依頼、注文、命令など) への反応が多いからであろう。一方、歌詞は、基本的に独白 (monologue) であるため、単独用法が少なかったと考えられる。

(3) NO-WORD の内訳

前述のように NO-WORD とは、以下の表にあるように no や not と他の語が融合してできた否定語である。以下の表は、その出現頻度順に上位から示す。

表4 NO-WORDの内訳と使用回数

	否定辞	使用回数 (%)
1	NEVER	40 (47.06%)
2	NOTHING	17 (20.00%)
3	NO ONE	11 (12.94%)
4	NOWHERE	10 (11.76%)
5	NOBODY	4 (4.71%)
6	NOR	2 (2.35%)
7	NONE	1 (1.18%)
8	NEITHER	0
	合計	85 (100%)

NEVER の使用回数が最も多く、全体の 47.06% を占める。その後には、NOTHING, NO ONE, NOWHERE が続く。NO ONE と NOBODY を比較すると、前者が 11 回で圧倒的に多く、後者が 4 回であった。*OALD* では、書き言葉の英語では、「NO ONE が NOBODY より頻繁である (“No one is much more common than nobody in written English”: p. 1056)」と述べられているが、歌詞は歌われるものであるが元々は書き言葉であると考え、この記述に合致する。一方、Biber et al. (1999: 352) は、会話では NO ONE より NOBODY が多いとしているが、これは英語の映画スクリプトを分析した山田 (2007) の結果 (数は少ないが、NOBODY 6 回, NO ONE 1 回) と合致する。

本稿の分析結果と上述の山田 (2007) の結果を比較すると、NEVER の使用頻度に大きな違いがあった。本稿では 40 回で、否定辞使用全体の 11.20% を占めるのに比べ、映画では 10 回 (2.62%) と約 4 分の 1 程度であった。NEVER は、強調の効果があり、メッセージが凝縮された歌詞との相性がよいのではないと思われる (*OALD*, p. 1046, NEVER = 2 “used to emphasize a negative statement instead of ‘not’”)

今回の分析では、NEITHER の使用がなかったが、これは山田 (2007) でも同様であった。この語の使用は相当限定されているようだ (ただし、*LDOCE* では NEITHER は最も出現頻度の高い 3000 語の中に含まれている)。

3.2 否定辞を含む慣用句

日本語の歌詞を分析した山田 (2013: 19) では、否定辞を含む慣用句が 37 例確認された。これは否定表現全体 (271 例) の 13.65% に相当した。本稿でも否定表現を含む慣用句を調査したが、21 例で全体 (357 例) の 5.88% で、日本語歌詞の半分以下の割合であった。日本語に比べると英語の否定表現はその種類や使用頻度が限られているようだ。以下では、その

一部を紹介する。(歌詞情報は、例文末のカッコ内にタイトルと発表年だけを示す。作詞・作曲家やアーティストなどの詳細は本稿末の資料を参照のこと。)

(1) **no more than = nothing more than** : only の意味で用いる

- 1 I was no more than a boy (The Boxer, 1968)
- 2 And the different kind of love she thought she'd found
Was nothing more than sawdust and some glitter (Don't Cry
Out Loud, 1976)

(2) **Why don't you / we ~?** : 修辞疑問で勧誘や提案を表す

- 3 Desperado, why don't you come to your senses? (Desperado,
1973)
- 4 She said, "Why don't we both just sleep on it tonight? (Fifty
Ways to Leave Your Lover, 1975)

(3) **Won't you ~?** : 依頼, 勧誘などを表す

- 5 Won't you please, please help me (Help!, 1965)
- 6 Whenever you're in trouble, won't you stand by me (Stand
by Me, 1961)

(4) **can't help but (do)** : ~するのは仕方ない

- 7 It cannot help but grow old (We're All Alone, 1976)

(5) **no bed of roses** : 楽なことばかりではない

- 8 But it's been no bed of roses (We Are the Champions, 1977)

3.3 否定と心理動詞の共起

英語の否定表現は、心理動詞 (mental verbs) と頻繁に共起するという指摘がある (Tottie 1991 : 38-43, Biber et al. 1999 : 159 など)。英語の KNOW, THINK, BELIEVE, UNDERSTAND, FORGET, REMEMBER な

どがその代表例で、認知状態を示す動詞である。Yamada (2003: 407) の日本語による体験談の分析では、特に「分かる」(英語の 'understand' に相当) と「知る」('know') に否定との共起が多いことが報告されている。

本稿の歌詞のデータに見られた否定表現と心理動詞の共起の分析結果をまとめたのが、表5である。7つの心理動詞が確認できた(出現総数の多い順に掲げた)。

表5 否定辞と心理動詞の共起

	心理動詞	否定形	肯定形	総使用回数
1	KNOW	9	98	107
2	THINK	4	16	20
3	BELIEVE	1	17	18
4	REMEMBER	1	16	17
5	UNDERSTAND	2	4	6
6	FORGET	0	5	5

上記の表からすると、KNOW の否定形使用数が多いが、それでも総使用数(107回)中9回で全体の1割にも満たない。次のTHINKは、総使用回数(20回)に対し否定形が4回あり、2割の割合である。一方、Halliday (1993: 2) は、自然言語では肯定と否定の割合は、概ね7対1であると指摘している。それに照らしてみると、上記の2例で特に共起が多いとは言えないであろう(唯一 UNDERSTAND の否定形の割合が多いが、総使用数が少なく確実ではない)。

既述のように、Biber et al. (1999: 159) は、心理動詞と否定辞の共起が、会話体の中で特に頻繁であると指摘している(ただし、具体的な数字は上げていない)。本稿では、否定と心理動詞の共起の傾向は観察できなかったが、Biber et al. の指摘の通り、会話体でないことが関与しているかもしれない。ただし、日本語の歌詞を分析した山田 (2013: 21-22) で

は、日本語の心理動詞の「忘れる」「知る」「分かる」の3つの否定形の出現率が5割を超えていた。同じ心理動詞であっても、否定との共起については、日英語で違いがありそうだが、詳細な分析は今後の課題としたい。

4. 否定表現の談話分析

ここでは、談話分析の手法を用いて、歌詞のコンテキスト情報を考慮しながら、否定表現を質的に分析した結果を示す。否定表現のコントラスト機能(4.1)を最初に取り上げ、次にスキーマやスクリプトなどの背景知識と否定表現の関係(4.2)、そして最後に否定表現の連続使用(4.3)の例を検証する。

4.1 否定のコントラスト機能

否定表現は談話中で多様な機能を果たすが、Yamada (2003: 396-8)はその中でもコントラスト機能が最も基本的な機能であると結論づけた(Labov 1972, Givón 1978, Ford 1993 などにも、否定文が持つコントラスト機能への言及がある)。ここでは、データ中によく見られた“not A, (but) B”と“A, (but) not B”という二つの対比形式を中心に検証する。

(1) Not A, (but) B

データ中で最も頻繁にみられたコントラスト機能を果たす否定表現は、“not A, (but) B”の形式で16例が確認された。この形式はAとBを対比させ、Aを否定し、Bであることを明言し、それによりローカルな結束性を作りだす働きがある。談話上大切なのは、Aの部分はコンテキスト上旧情報にあたり、Bの部分は新情報に相当するということである。通例Aの情報は、コンテキストから予測・期待されていることである。

英語の書き言葉中の否定文を分析したPagano (1991: 50)は、「否定

「訂正」(denial-correction ['x is not y, x is z']) という連続が最も頻繁に用いられた形式の一つであると述べている。Pagano は後半部分を訂正 (correction) と呼んでいるが、Yamada (2003 : 194-5) が指摘しているように、解説 (clarification) や 説明 (explanation) と呼ぶ方が適切である場合がある。前半の否定だけでは、実際に何がどうなのか不明のままなので、後半にその訂正として説明の発話が続くことが多い。Leech (1983) の「否定の非情報性の原理」(Principle of Negative Uninformativeness) の観点からすると、「～でない」という否定発話は情報の量が不十分なので、その後説明情報が続くことになる。また、McCawley (1993 : 190) も英語 “not A but B” という表現形式に注目し、その談話上の機能を基に「コントラスト否定」(contrastive negation) と命名している。

以下、代表的な3つ例を詳説する。最初の例では、3行目に否定が現れるが、その直後の4行目に訂正として説明が続く。引用する第Ⅲ連では、窓際で雨を見ながら落ち込んでいる少女 (Melody) を歌手がやさしく慰める部分である。(以下の例示では、「連」はローマ数字 (I, II~) で示し、「行」はアラビア数字 (1, 2, 3~) で引用歌詞の左側に記す。また、分析対象となる否定表現は下線で示し、その否定表現 (とそれに関連する部分) を含む行には左端に矢印 (⇒) を付す。)

1 【Melody Fair, 1969】

- Ⅲ 1 Who is the girl at the window pane
 2 Watching the rain falling down
 ⇒ 3 Melody, life isn't like the rain
 ⇒ 4 It's just like a merry-go-round

3. 4行目の構造は、

3' life is not like A (=the rain),

4' life is like B (=a merry-go-round)

となっていて、3'のAにあたる“the rain”は、2行目に初出しているのが旧情報（定冠詞“the”が付与されていることに注目のこと）であり、4'のBは“a merry-go-round”で不定冠詞の“a”を伴い、新情報となっている。3行目で「人生は、雨降りのような（陰鬱な）ものではない」と否定し、その後4行目で「メリーゴーラウンドのような（楽しい）ものだ」とlikeを用いた直喩表現（simile）で少女にやさしく語り掛けている。否定－訂正（説明）のパターンを作り、雨とメリーゴーラウンドを反義語のペアのように印象深く対比させている。

次の歌は、都会へ出てきたもののなかなか思い通りにならない若者の心を歌った成長物語である。引用した第Ⅲ連は、仕事を求めるが、職にありつけない窮状を歌っている。ここでは、“I get no A, (I get) just B”という構造で、AとBを対比させている。3行目のAにあたる“offers”は、2行目の“job”と関連し「仕事の口」を指し、文脈上旧情報にあたる。

2 【The Boxer, 1968】

- Ⅲ 1 Asking only workman's wages
- 2 I come looking for a job
- ⇒ 3 But I get no offers
- ⇒ 4 Just a come-on from the whores
- 5 On Seventh Avenue
- 6 I do declare
- 7 There were times when I was so lonesome
- 8 I took some comfort there

3行目の否定表現は、2行目で述べられている職探しに来たのにうまくい

かなかったと語っている。この否定表現の後に、4行目の肯定表現が解説として続き、仕事の誘いはなかったが、娼婦からの誘いはあったと、二つのものを自嘲気味に（自虐的な体験を通じて）対比している（さらに、6行目以降で後者の誘いに慰められたことが何度かあったと告白している）。

最後の例は、恋人と分かれようとして悩んでいる男性とそれに助言をする女性のやり取りをコミカルに歌う曲である。引用した第Ⅲ連は、女性から男性たちへの助言が、文末の脚韻の語呂合わせ（1行目の back-Jack, 2行目の plan-Stan, 3行目の coy-Roy, その後も5行目に bus-Gus, 7行目に key-Lee と続く）と共に矢継ぎ早に調子よく響く。3行目と4行目で、You don't do A, (You) do B という形で、A と B を対比させている。

3 【Fifty Ways to Leave Your Lover, 1975】

- Ⅲ 1 You just slip out the back, Jack
- 2 Make a new plan, Stan
- ⇒ 3 You don't need to be coy, Roy
- ⇒ 4 Just get yourself free

3行目は、行末の語 (coy) と韻を踏むように人名 (Roy) を追加して、リズムカルな歌詞となっている。3, 4行目は内容上ペアを構成し、Roy に向けての女性からの呼掛けで、「恥ずかしがる必要はない、自分を解放したら」とひとまとまりの助言となっている。

(2) A, (but) not B

否定のコントラスト機能が現れる二つ目のパターンは、(1)の逆パターンで肯定表現の後に、否定表現が続く形式である。初めに「Aである」と述べ、その後「Bではない」と補足説明を対比の形で示す。10例が確認されたが、代表例を二つ紹介する。最初の例は、歌の第Ⅰ連である。と

にかく大きな声で力強く歌おうと歌い手が皆を誘っている部分である。

4 【Sing, 1971】

- I 1 Sing, sing a song
- 2 Sing out loud
- 3 Sing out strong
- ⇒ 4 Sing of good things, not bad
- ⇒ 5 Sing of happy, not sad

4行目では、good と対比させて bad を否定し、「悪いことではなく、いいことを歌おう」と呼びかけている。同様に、5行目では、happy と対比させて sad を否定し、「悲しいことではなく、うれしいことを歌おう」と述べている。どちらの場合も、反義語ペアを対比させて、マイナス評価の語を補足的に後から否定し、プラス評価の語をより際立たせている。

次の例は、前例とは逆に歌詞の最後（第Ⅷ連）に出てくる否定の例である。成功を夢見て大都市（ロサンゼルス）に集まり、その街の虜になる人々の苦しみや悲しみをテーマにした歌詞である。

5 【Hotel California, 1976】

- Ⅷ 1 Last thing I remember, I was
- 2 Running for the door
- 3 I had to find the passage back
- 4 To the place I was before
- 5 “Relax” said the night man
- 6 “We are programmed to receive
- ⇒ 7 You can check out any time you like
- ⇒ 8 But you can never leave”

5行目以降は、ホテルの夜警の言葉であるが、7, 8行目では、“You can do A, but you can never do B” というパターンで、AとBを対比させている。「一時的に外出することはできるが、この場を退去することは決してできない」と語る。特に後半のBの否定には、notより強意のneverが使用され、一度ここに入ったら、二度と抜け出さないことが強調され、終身囚われの身になるとことが暗示されている。この部分は、歌詞全体の締め括りにあたり、冒頭で紹介したこの歌全体のテーマ（夢見て大都市に集まるが挫折し、結局その街の虜になる）と深く関連し、全体的評価⁽²⁾と直結している重要な否定文である。

(3) メタ言語否定⁽³⁾

否定のコントラスト機能の代表例の一つとして、しばしばメタ言語否定が取り上げられるが、本稿のデータにはその例は、見つからなかった（同様に、山田（2007）でも皆無であった）。加藤（2019）は、アメリカの言語学者Hornの否定研究の紹介の為に書かれた研究書であるが、第5章で「メタ言語否定」を通常の記述的否定と対比させながら詳細に扱っている。これは否定研究の専門家であるHornの研究課題に沿った妥当な扱いであろうが、否定表現の使用状況の実態から見ると、メタ言語否定の使用領域はかなり限定的であると思われる（山田2004参照）。

4.2 否定と背景知識：スキーマとスクリプト

否定表現はそれに対応する肯定内容が談話のどこかにないと、適切には使用できない。しかし、実際にはその肯定内容が談話上に具体的には存在しない例が多くみられる。その大部分の場合、肯定内容はコンテキストの一部をなす背景知識から生まれる。Yamada（2003:144）に従い、この背景知識をスキーマ（schema）とスクリプト（script）に分けて考えてみる。スキーマは、ある事物に関して通常連想される背景知識全般を指す。

一方、スクリプトは、ある事象に関して連続的に起こると想定される一連の行動ややり取りについての背景知識をいう。スクリプトは、スキーマの一種であると考えられるが、台本のように一続きの行動ややり取りがある点で、スキーマと区別をすることとする。

Tottie (1991 : 山田 2007 : 49-50 参照のこと) は、否定発話が談話の中で果たす機能として否認 (denial) を認め、さらにそれを二つに分けて論じている。それは明示否認 (explicit denial) と暗示否認 (implicit denial) で、前者は、内部照応 (endophora) にあたり、談話中で明言されたことを否認することを指し、後者は外部照応 (exophora) でコンテキストからそうなるであろうと期待されることや推論されることを否認することを示す。前者は、テキスト上のコンテキスト (linguistic textual context) での現象であり、後者は、それを取り巻く状況のコンテキスト (situational context) に依存している。暗示否認は、談話の進行とともにそれを理解するために活性化される背景知識から生まれる。Yamada (2003 : 113) でも指摘したが、独白 (monologue) では対話の相手が眼前に不在なので暗示否認が多くなる。歌詞も独白体の言語使用がほとんどなので同様の傾向がみられる。

(1) スキーマ

歌詞中に使用される否定表現の多くは、背景にあるスキーマから生じる暗示否認として機能する。本稿のデータ中では8曲でその例が見つかったが、ここでは3つの例を解説する。最初の例は、苦勞を乗り越えた自分の半生を振り返り、容易ではないがこれからも戦い続ける決意を高らかに宣言している歌詞である。引用した第I連は、これまで幾多の失敗があり、その代償を払いながらも、その苦境を乗り越えたと謳っている部分である。

6 【We Are the Champions, 1977】

- I 1 I've paid my dues
 2 Time after time
 3 I've done my sentence
 ⇒ 4 But committed no crime
 5 And bad mistakes
 6 I've made a few
 7 I've had my share of sand kicked in my face
 8 But I've come through

1 から 3 行目で、何度となく刑に服して罪を償い、刑期を終えたと語られているので、何らかの罪を犯したのであろうと聞き手は想像するが、4 行目で「罪は犯していない」と語っている。これは、1~3 行目の歌詞 (1 行目 “I've paid my dues” 「報いを受けてきた」、3 行目 “I've done my sentence” 「刑に服してきた」) から生まれる推測を否認するものである。つまり、普通は「犯罪に関するスキーマ」により、罪を犯したから刑に服すると思えるが、ここでは、刑には服したが、罪は犯していないと否定表現を使い、自分の境遇の不条理さを訴えている。

次の曲は、若くして結婚して働き始めるが思い通りにいかなかった昔をほろ苦い思いで懐かしむ男の歌である。第Ⅲ連は、付き合っていた女性 (Mary) を妊娠させてしまい、19 歳の時に形だけの粗末な結婚式を上げたことを語っている。

7 【The River, 1979】

- Ⅲ 1 Then I got Mary pregnant
 2 And man that was all she wrote
 3 And for my nineteenth birthday

- 4 I got a union card and a wedding coat
- 5 We went down to the courthouse
- 6 And the judge put it all to rest
- ⇒ 7 No wedding day smiles, no walk down the aisle
- ⇒ 8 No flowers, no wedding dress

二人で郡庁舎へ行き結婚する場面が歌われているが、祝福する家族や友達の姿はなく、すべては判事が上手く済ませてくれた。7, 8行目に no を用いた否定表現が集中的に4つ出てくるが、これには「結婚のスキーマ」が関わっている。普通の結婚式につきものの、微笑み、(花嫁が父親に先導されて)教会の中央通路を歩くこと、花、ウエディングドレスがなかったと否定している。これらを否認することで、普通の結婚式ではなく、周りから祝福されることもない寂しい結婚式だったことが強調されていて、この歌の全体的な評価と合致している。この祝福のなさは、次の第Ⅳ連へも引き継がれ、仕事や結婚生活でも不幸が続くことになる。

最後に紹介するのは、待望の夏休みになり、思い切り楽しもうという青春謳歌の歌である。第Ⅲ連では、夜になり、ぼろ車 (jalopy) でドライブインシアターへ行く場面が描かれているが、その3行目に否定が使われている。

8 【Vacation, 1962】

- Ⅲ 1 V-A-C-A-T-I-O-N under summer stars
- 2 Yeah, we'll hop in a jalopy to a drive-in movie
- ⇒ 3 and never look at the show
- 4 We're gonna hug and kiss just like this

通常の「映画館のスキーマ」によれば、映画館へは映画観賞のために行くものである。しかし、若者にとってのドライブインシアターはそうでは

なく、3行目にあるように映画には目もくれず（強意の never の使用に注目のこと）、ハグしたりキスしたりすることが優先されるようだ。青春を謳歌する姿が、否定表現と共にリアルに描写されている。

以上、3つの例を見てきたが、それぞれ不遇な境遇、粗末な結婚式、青春謳歌の姿を描くにあたって、その場面で当然あるべきもの・期待されるべきものがないという事態を否定表現を用いて印象的に描写している。どの否定表現も全体的評価に繋がり、歌詞全体の流れをサポートする役目を果たしていて、重要な情報を提供している。

(2) スクリプト

スクリプトから生じる否定表現の明確な例は、本稿のデータでは見つからなかった（日本語の歌詞を分析した山田 2013 でも同様であった）。これは、限られた語数で成り立つ歌詞の中では、「連続的に起こると想定される一連の行動ややり取り」の一つ一つを丁寧に描写するスペースがないという事情の為であろう。実際歌詞を分析してみると、物語風に出来事を連続的に描写している例は少なく、歌詞は物語の詳細を丁寧に語るには向いていないと言える。

唯一スクリプトの関与が感じ取れる例の一つを示す。恋人からの便りがなかなか届かず、いつも郵便配達人を待ちわびている女性の心の内を語る歌詞である。第VI連では、郵便配達人は回って来たが、自分の気分は晴れなかったと嘆いている。

9 【Please Mr. Postman, 1961】

- VI 1 So many days you passed me by
 2 See the tears standin' in my eyes
 ⇒ 3 You didn't stop to make me feel better
 4 By leavin' me a card or a letter

第Ⅵ連では、これまでほとんど毎日郵便配達員は素通りで、恋人からの便りを配りに立ち寄ることがなかったと述べられている。3行目の「立ち寄らなかった (didn't stop)」は、「郵便配達のスクリプト」で、通常の配達であれば起こるべき事態（配達の為立ち寄ること）が、ここでは実現していないという落差を示すために否定が使用されていると考えられる。この否定はこの曲中の唯一の使用であり、それだけインパクトのある発話になっている。Yamada (2013: 39) では、このような起きないことが、談話上重要な情報を提供する発話を「否定の出来事 (negative event)」と呼んだ。郵便配達人が恋人からの便りを配達しに来ないという事実は、この歌詞全体での女性の不安の原因となっている重要な情報で全体的評価に繋がっている。

本節では、否定表現と背景知識の繋がりを、スキーマとスクリプトに分けてみてきた。否定表現の理解には、このような背景知識が不可欠であることがわかる。前節 (4.1) ではコントラスト機能について論じたが、否定表現は、このような背景知識とのズレを明示するコントラスト機能を有していると考えられるであろう。

4.3 否定の連続使用

否定の連続使用 (negation cluster: Yamada 2003: 365) とは、談話中で否定発話が群れをなすように集中して用いられることを指す。一般的に、ある言語形式を繰り返し使うことは、連続の効果 (Cheshire 1998: 139 の serial effect) を生む。単独の否定表現に比べ、連続使用により評価機能が積み重なり、より大きなインパクトが生まれる。本稿では、(1) 1連中に否定辞が3回以上使用され、(2) さらにそれらが一つのテーマに沿った一貫した評価である、という二つの条件を満たす場合を「連続使用」と呼ぶことにする。データ中には、そのような連続使用が14例見つかった。以下では、その中の3例を紹介する。最初の2例は連の最初に、

最後の例では連の最後に現れる。

最初の例は、固定観念を取り払うことにより、世界平和を訴える歌で、歌詞全体で否定表現が重要な情報を伝えている。下記に引用するのは第Ⅱ連であるが、第Ⅰ連でも、“no heaven”（1行目）と“no hell”（3行目）という二つの否定表現を用い、宗教的な固定観念からの解放を訴え、それに続く第Ⅱ連でも否定表現が4回使用されている。

10 【Imagine, 1971】

Ⅱ

- ⇒ 1 Imagine there's no countries.
- ⇒ 2 It isn't hard to do.
- ⇒ 3 Nothing to kill or die for,
- ⇒ 4 And no religion too.
- 5 Imagine all the people
- 6 living life in peace...

1, 3, 4行目で否定されているのは、争いの原因となるものである。祖国の為に命を賭けた使命感を持ち戦う。また、宗教対立が背景にある戦いもある。そういった原因を捨て去れば、平和な世界の実現に繋がるかもしれないというメッセージである。否定表現を用いて無くなってほしいものを取り立てている。その後、第Ⅳ連でも同様に“no possessions”, “No need for greed or hunger”と否定表現を使い、物欲からの解放、貪欲や飢えのない世界を訴えている。この歌詞では、否定表現が連続して使用され、歌のメッセージをより強力な形で伝える役割を果たし、歌詞の全体的評価に繋がっている。また、2行目の否定は「難しくはない」と言っているが、現実存在する「国」を「存在しなければ」（1行目）と想像するのは難しいという一般的な考えに対し、実際にはそんなことはないという

主張である。

次の歌は、画一的で閉塞的な学校教育への反発を歌ったメッセージ・ソングである。歌詞の冒頭で二重否定の否定表現が繰り返し使用され、聞き手に強い印象を残す。

11 【Another Brick in the Wall, 1979】

I

- ⇒ 1 We don't need no education
- ⇒ 2 We don't need no thought control
- ⇒ 3 No dark sarcasm in the classroom
- 4 Teacher, leave them kids alone
- 5 Hey! Teacher! Leave them kids alone
- 6 All in all it's just another brick in the wall
- 7 All in all you're just another brick in the wall

第I連の冒頭で連続して、3つの否定表現が現れる。特に最初の2行は、非標準語法である二重否定が連続して使用され、一般庶民（社会の底辺にいる人々）の率直な思いを代弁する叫びとなっている。1行目で学校教育への反発、2行目で思想統制への反発、そして3行目で教師が発するいやみな当てこすりへの反発を表明している。その後、生徒たちを自由にしてほしいと歌うが、最終的には、所詮教育や生徒は「壁の中の一つのレンガ」、つまり取るに足らない存在にすぎないのだと憂いている。全体として、自由を束縛し、画一的な型にはめようとする学校教育への反省を迫る歌で、この連の否定表現は不要なものを指摘する役目を担い、この歌の主要なメッセージと伝える重要な役割を果たしている。

最後に紹介する歌は、「孤独」をテーマに失意に沈む男がたどり着いた心境を語る歌で、最終的に他人との交流を断つことで自分を取り戻そうと

する。前例では、歌詞の冒頭に否定表現が出てきたが、この例では、歌詞の最終連（Ⅳ）の中盤と最後に連続して使用されている。

12 【I Am a Rock, 1965】

- Ⅳ 1 I have my books
 2 And my poetry to protect me
 3 I am shielded in my armor
 4 Hiding in my room, safe within my womb
 ⇒ 5 I touch no one and no one touches me
 6 I am a rock
 7 I am an island
 ⇒ 8 And a rock feels no pain
 ⇒ 9 And an island never cries

1 から 4 行目で、歌い手は自分には本（読書）と詩（創作活動）があり、この鎧に保護され、安全な場所に身を隠していると語る。5 行目の否定表現で、他者との接触交流を完全に断ち切ることを宣言し、6, 7 行目で自分は岩になり島になっていると述べる。そして、その帰結として、最後の 8, 9 行目で苦痛を感じず、泣くこともないと主張し、人間としての存在を放棄するに至る。

この歌詞の最終部分（8, 9 行目）は、ナラティブ分析のコーダ（coda, 終結部）にあたり、全体のテーマを総括する結びの役目を果たしていると考えられる。失意に沈む作者の最終決断は、岩と島になることで、そうすれば痛みや苦しみを感じないからという総括的な主張である。それぞれの行の初めの“*And*”は、前言（6, 7 行目）を踏まえて、帰結を導く働きがあると考えられる。松尾他（2015：172）は、AND の用法の一つとして「談話を継続して発展させる機能がある」と述べているが、ここでもそ

のような機能が発揮されている。

実際に曲を聞くと、8行目からは、それまでの軽快な曲のテンポがゆったりと緩慢になり、歌声も落ち着いた、かみしめるような語り口調に変わる。また、歌い手もサイモンとガーファンクルのデュオ (duo) からサイモンのソロ (solo) となる。否定表現を含む最後の2行は、歌全体の総括的な結びとなっていて、重要なメッセージを伝えている。特に最後の9行目には、主張の締め括りにふさわしい強意の“never”が使われている。

本稿の分析では、否定の集中使用の例が14曲で見つかったが、日本語の歌詞を扱った山田 (2013) では3曲のみであった。この差の背景には日英両語で否定表現の使用法に顕著な違いがある可能性があるが、今後の課題にしたい。

5. 結 語

本稿では、英語の歌詞に使用された否定表現の特徴を多角的な視点から示した。まず否定表現の使用状況を量的に分析したが、NOT, NO, NEVERが代表的な否定辞で全体の9割程の出現率であった。一方、否定辞を含む慣用句はそれほど多くはなく、否定と心理動詞の共起も特に高い傾向はみられなかった。その後は、本論の主眼である否定表現の談話分析の結果を詳説した。まず、データ中に頻繁に観察された否定のコントラスト機能を例証し、次に否定表現の使用を支える背景知識 (スキーマとスクリプト) との関連を確認した。最後に否定の連続使用がもたらす評価機能の強化の効果を明らかにした。

英語の歌詞中の否定表現を扱った本稿は、日本語歌詞中の否定表現を分析した山田 (2013) と対をなす論考として執筆された。ここでは、この二つの論文の分析結果を比較し、類似点と相違点をまとめる。

(1) 類似点：

- ・否定のコントラスト機能の例が多数観察できた。
- ・メタ言語否定の明確な実例がなかった。
- ・否定表現と背景知識との関係性については、スキーマに関わる例は頻繁に見られたが、スクリプトに由来する事例は少なかった。

(2) 相違点：

- ・英語の歌詞では、否定辞を含む慣用句が少なかった（英語の歌詞では21例が確認され、全否定表現の中の5.88%：日本語の歌詞では37例あり、全体の13.65%）。
- ・英語の歌詞では、否定表現と心理動詞との間には顕著な共起関係は観察されなかった。
- ・英語の歌詞では、否定の連続使用多く見られた（14例：日本語の歌詞では3例のみ）。

本稿の分析結果を踏まえ、さらに研究を深化させるためには、以下の4点が今後の課題となる：

- ・否定との共起：既述の通り、本稿では心理動詞との共起に顕著な傾向は検証できなかったが、特定の語（NEED や HIDE）や文型（命令文）に共起の傾向が見られた。特に後者は日本語にはあまり見られない現象であるので、日英語比較の観点から検証したい。
- ・非標準英語の使用：歌詞の一部に非標準英語の特徴（二重否定や AIN'T の使用など）が観察された。敢えて非標準な形式を使う効果を、社会言語学的観点から精査したい。例えば、二重否定の使用は黒人英語に顕著にみられる特徴であると言われるが、そうではない例もある。
- ・否定の歌：本稿では、否定が特定の連の中で繰り返し使用される否

定の連続使用の例を取り上げたが、そのような現象が歌詞全体で起きている歌（否定の歌 [negative song] と呼ぶ）が数曲あった。日本語の歌にもそのような曲はあるが、英語と比較すると少ないようだ。否定を繰り返し使用するの、英語の表現方法の特徴である可能性があるため、日英語のレトリックの観点から調査したい。

- ・人物描写：物事の描写には肯定文を使用するのが無標の言語使用であるが、歌詞を見ていくと人物描写に敢えて有標の否定表現を使用し、特別な効果を上げている例が見られた。存在感のない人物、普通とは違う人物などの描写であるが、否定表現による人物描写の特徴とその効果を探りたい。

以上の課題も含め、談話中に実際に用いられる否定表現がどのような談話機能を果たしているのか分析を続け、その全体像にさらに迫りたい。

* 本稿は、拓殖大学言語文化研究所 令和3年度個人研究助成による研究成果である。

《注》

- (1) 表2にはN'Tが159例報告されているが、その中には非標準のAIN'Tが11例含まれている。
- (2) 物語の中で使用される否定表現は、通常評価機能 (evaluative function) を持つと言われる (Labov 1972)。否定の使用は何かが起こるであろうという期待をくじくという働きがあり、否定表現は起こる可能性はあったが起こらなかった非・出来事 (non-events) を表現し、物語の筋道に対する話し手の考え、態度、感情などを表明する評価機能を果たすとされている。この評価機能について、Yamada (2003: 239-241) は、物語文の中で物語の要旨に関わる主要なコメントを「全体的評価 (global evaluation)」, また物語の背景的な細部に関わる副次的なコメントは「部分的評価 (local evaluation)」として二つに区別した。この区別はストーリー性のある歌詞にも適応可能であると著者は考える。

(3) メタ言語否定の定義については、山田 (2004: 47-49) を参照のこと。

参考文献

- Biber, Douglas, et al. 1999. *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Harlow, Essex : Longman.
- Cheshire, Jenny. 1998. "English Negation from an Interactional Perspective," *The Sociolinguistics Reader, Vol. 1 : Multilingualism and Variation*, ed. by P. Trudgill, and J. Cheshire, 127-144, London : Arnold.
- Ford, Cecilia. 1993. *Grammar in Interaction : Adverbial Clauses in American English Conversations*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Givón, Talmy. 1978. "Negation in Language : Pragmatics, Function, Ontology," *Syntax and Semantics 9 : Pragmatics*, ed. by P. Cole, 69-112, New York : Academic Press.
- Halliday, M.A.K. 1993. "Quantitative Studies and Probabilities in Grammar." In *Data, Description, Discourse : Papers on the English Language in Honour of John McH Sinclair on his Sixtieth Birthday*, M. Hoey, ed., 1-25, London : HarperCollins.
- Horn, Laurence R. 1989. *A Natural History of Negation*, Chicago and London : University of Chicago Press. (第2版, 2001) 【翻訳】河上誓作 (監訳) (2018) 『否定の博物誌』東京 : ひつじ書房.
- 加藤泰彦. 2019. 「ホーン『否定の博物誌』の論理」東京 : ひつじ書房.
- Labov, William. 1972. "The Transformation of Experience in Narrative Syntax," *Language in the Inner City*, 354-396, Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
- Leech, Geoffrey N. 1983. *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- 松尾文子, 廣瀬浩三, 西川真由美. 2015. 『英語談話標識用法辞典』東京 : 研究社.
- Mazzon, Gabriella. 2004. *A History of English Negation*. Harlow, UK: Longman.
- McCawley, James D. 1993. "Contrastive Negation and Metalinguistic Negation," *CLS 27 Part Two : the Parasession on Negation*, ed. by L. Dobrin, et al., 189-206, Chicago : Chicago Linguistic Society.
- Pagano, Adriana Silvina. 1991. *A Pragmatic Study of Negatives in Written Text*, Unpublished MA Dissertation, Florianópolis : Universidade Federal de Santa Catarina.
- Tottie, Gunnel. 1991. *Negation in English Speech and Writing : a Study in*

- Variation*, San Diego : Academic Press.
- Yamada, Masamichi. 2003. *The Pragmatics of Negation : Its Functions in Narrative*, Tokyo : Hituzi Syobo Publisher.
- 山田政通. 2004. 「メタ言語否定の談話分析」『拓殖大学語学研究』107号, 45-69.
- 山田政通. 2007. 「語用論から見た否定の世界：談話機能の視点から」『拓殖大学語学研究』114号, 37-58.
- 山田政通. 2010a. 「否定表現の諸相：小説をデータとして」『拓殖大学語学研究』122号, 51-78.
- 山田政通. 2010b. 「談話分析から見た否定：談話機能を探る」『否定と言語理論』加藤泰彦, 吉村あき子, 今西生美 (編), 378-397, 東京：開拓社.
- 山田政通. 2013. 「否定表現の談話分析：歌詞をデータとして」『拓殖大学語学研究』128号, 13-47.

【参考辞書】

- LDOCE = *Longman Dictionary of Contemporary English*. 2014 (6th ed.) Essex, UK: Pearson Education Limited.
- OALD = *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. 2020 (10th ed.) Oxford, UK: Oxford University Press.

【歌詞関連の書籍】

1. "Motown 60 Songs" (Hal Leonard, [year of publication unknown], Hal Leonard Corporation)
2. 『ロックの心 1』(アラン・ローゼン&福田昇八, 1982年, 大修館)
『ロックの心 2』(アラン・ローゼン&福田昇八, 1983年, 大修館)
『ロックの心 3』(アラン・ローゼン&福田昇八, 1985年, 大修館)
5. 『ビートルズの心』(福田昇八&アラン・ローゼン, 1986年, 大修館)
6. 『アメリカン・ポップスの心』(芳賀修栄, 2002年, 大修館)
7. 『英語で歌おう! : ポップスの名曲からマザーグースまで』(柏木厚子, 2010年, アルク)
8. 『英語で歌おう! スーパースター編』(アルク英語出版編集部, 2002年, アルク)
9. 『英語で歌おう! 映画主題歌編』(アルク英語出版編集部, 2002年, アルク)
10. 『英語で歌おう! ポップス編』(アルク英語出版第1編集部, 2000年, アルク)

11. 『英語で歌おう！女性ボーカル編』（アルク英語出版第1編集部，2001年，アルク）
12. “Rock'n' English: American Rock”（桑形松夫，1995年，ミニワールド）
13. 『英語の歌』（河野一郎，1991年，岩波書店：岩波ジュニア新書185）

【歌詞関連の主な URL】（*は特によく参考にしたサイト）

- 1 * <https://www.lyrics.com/>
- 2 <https://www.lyricsfreak.com/>
- 3 <https://www.lyrics007.com/>
- 4 * <https://www.songfacts.com/>
- 5 <https://www.stlyrics.com/>

【資料】 英語歌詞選曲リスト：100 曲

[歌のタイトル（発表年）作詞・作曲者：アーティスト]

- 1 ABC (1970) B. Gordy Jr. & others: The Jackson Five
- 2 Africa (1982) D. Paich & J. Porcaro: Toto
- 3 A Hard Day's Night (1964) J. Lennon & P. McCartney: The Beatles
- 4 America (1968) P. Simon: Simon and Garfunkel
- 5 American Pie (1971) D. McLean: Don McLean, Madonna (2000)
- 6 And I Love Her (1964) J. Lennon & P. McCartney, The Beatles
- 7 Another Brick in the Wall (1979) R. Walters: Pink Floyd
- 8 Aquarius (1967) R. James, G.M. Dermot & G. Ragni: The 5th Dimension
- 9 Arthur's Theme (Best That You Can Do) (1981) B. Bacharach & others: Christopher Cross
- 10 Beautiful Sunday (1972) D. Boone & R. McQueen: Daniel Boone
- 11 Bohemian Rhapsody (1975) F. Mercury: Queen
- 12 Born in the U.S.A. (1984) B. Springsteen: Bruce Springsteen
- 13 Born to Be Wild (1968) M. Bonfire: Steppenwolf
- 14 Born to Run (1975) B. Springsteen: Bruce Springsteen
- 15 (The) Boxer (1968) P. Simon: Simon and Garfunkel
- 16 Bridge Over Troubled Water (1969) P. Simon: Simon and Garfunkel
- 17 California Dreamin' (1965&1970) J.E. Phillips & M. Phillips: The Mamas & The Papas
- 18 Complicated (2002) A. Lavigne & others: Avril Lavigne

- 19 Copacabana (1978) B. Sussman & J. Feldman: Barry Manilow
- 20 Daydream Believer (1967) J. Stewart: The Monkeys
- 21 Desperado (1973) G. Frey & D. Henley: The Eagles
- 22 Don't Cry Out Loud (1976) C.B. Sager & P. Allen: Rita Coolidge
- 23 Eleanor Rugby (1966) J. Lennon & P. McCartney: The Beatles
- 24 Endless Love (1981) L. Richie: Lionel Richie
- 25 Everybody's Talkin' (1967) F. Neil: Harry Nilsson
- 26 Every Breath You Take (1983) Sting: Police
- 27 Fifty Ways to Leave Your Lover (1975) P. Simon: Paul Simon
- 28 Girls Just Want to Have Fun (1984) R. Hazard: Cyndi Lauper
- 29 Have You Ever Seen The Rain (1970) J.C. Fogerty: C.C.R. (Creedence Clearwater Revival)
- 30 Have You Never Been Mellow (1975) J. Farrar: Olivia Newton-John
- 31 Help! (1965) J. Lennon & P. McCartney: The Beatles
- 32 Hey Jude (1968) J. Lennon & P. McCartney: The Beatles
- 33 Hey Paula (1962) R. Hildebrand: Paul and Paula
- 34 Homeward Bound (1965) P. Simon: Simon and Garfunkel
- 35 Honesty (1978) B. Joel: Billy Joel
- 36 Hotel California (1976) D. Felder & others: The Eagles
- 37 (The) House of The Rising Sun (1964) Traditional, arranged by A. Price:
The Animals
- 38 How Deep Is Your Love (1977) B. Gibbs & others: The Bee Gees
- 39 I Am a Rock (1965) P. Simon: Simon and Garfunkel
- 40 I Just Called to Say I Love You (1984) S. Wonder: Stevie Wonder
- 41 Imagine 1971 J. Lennon: The Beatles
- 42 I'm in the Mood for Dancing (1979) B. Findon & others: The Nolans
- 43 Isn't She Lovely (1976) S. Wonder: Stevie Wonder
- 44 Just the Way You Are (1977) B. Joel: Billy Joel
- 45 Last Christmas (1984) G. Michael: Wham!
- 46 Let It Be (1970) J. Lennon & P. McCartney: The Beatles
- 47 Like a Virgin (1984) B. Steinberg & T. Kelly: Madonna
- 48 Living for the City (1973, renewed 2001) S. Wonder: Stevie Wonder
- 49 (The) Loco-motion (1962) C. King & G. Goffin: Little Eva
- 50 Material Girl (1984) P. Brown & R. Rans: Madonna
- 51 Melody Fair (1969) B. Gibbs & others: The Bee Gees

- 52 Mrs. Robinson (1968) P. Simon: Simon and Garfunkel
- 53 My Heart Will Go On (1997) J. Homer & W. Jennings: Celine Dion
- 54 Nowhere Man (1965) J. Lennon & P. McCartney: The Beatles
- 55 Old Friends (1968) P. Simon: Simon and Garfunkel
- 56 One More Night (1985) P. Collins: Phil Collins
- 57 Open Arms (1981) S. Perry & J. Cain: Journey
- 58 Papa Don't Preach (1986) B. Elliot: Madonna
- 59 Piano Man (1973) B. Joel: Billy Joel
- 60 Please Mr. Postman (1961, renewed 1989) R. Bateman & others: The Marvelettes
- 61 Please Please Me (1962) J. Lennon & P. McCartney: The Beatles
- 62 (The) Power of Love (1985) J. Cola & others: Huey Lewis and The News
- 63 (The) River (1979) B. Springsteen: Bruce Springsteen
- 64 Sailing (1972) G. Sutherland: Rod Stewart
- 65 (I Can't Get No) Satisfaction (1965) M. Jagger & K. Richard: The Rolling Stones
- 66 Saturday Night (1973) B. Martin & P. Coulter: Bay City Rollers
- 67 Scarborough Fair (1966&1967) P. Simon: Simon and Garfunkel
- 68 She's Leaving Home (1967) J. Lennon & P. McCartney: The Beatles
- 69 Signed, Sealed, Delivered I'm Yours (1970, renewed 1998) S. Wonder & others: Stevie Wonder
- 70 Sing (1971) J. Raposo: The Carpenters
- 71 Sir Duke (1976, renewed 2004) S. Wonder: Stevie Wonder
- 72 (The) Sound of Silence (1964) P. Simon: Simon and Garfunkel
- 73 Stand by Me (1961) B.E. King & others: Ben E. King
- 74 Still Crazy After All These Years (1975) P. Simon: Paul Simon
- 75 Stop! In the Name of Love (1965, renewed 1993) L. Dozier & others: The Supremes
- 76 Sunshine on My Shoulders (1971) J. Denver & others: John Denver
- 77 Superstition (1972, renewed 2000) S. Wonder: Stevie Wonder
- 78 Surfin' U.S.A. (1963) B. Wilson & C. Berry: The Beach Boys
- 79 Take It Easy (1972) J. Brown & G. Frey: The Eagles
- 80 Take Me Home, Country Roads (1971) B. Danoff & others: John Denver
- 81 That's What Friends Are For (1982) C.B. Sager & B. Bacharach: Dionne Warwick (Dionne & Friends)

- 82 Theme from Mahogany (Do You Know Where You're Going To) (1975)
M. Masser & G. Goffin: Diana Ross
- 83 Three Times a Lady (1978) L. Richie: Lionel Richie
- 84 Thriller (1982) R. Temperton: Michael Jackson
- 85 Time After Time (1984) R. Hyman & C. Lauper: Cyndi Lauper
- 86 Top of the World (1972) J. Bettis & R. Carpenter: The Carpenters
- 87 Up Where We Belong (1982) W. Jennings & others: Joe Cocker &
Jennifer Warnes
- 88 Vacation (1962) H. Hunter & others: Connie Francis
- 89 (The) Way We Were (1973) A. & M. Bergman, M. Hamlisch: Barbra
Streisand
- 90 We Are the Champions (1977) F. Mercury: Queen
- 91 We're All Alone (1976) B. Scaggs: Boz Scaggs
- 92 Woman (1980) J. Lennon: John Lennon
- 93 Yellow Submarine (1966) J. Lennon & P. McCartney: The Beatles
- 94 Yesterday (1965) J. Lennon & P. McCartney: The Beatles
- 95 Yesterday Once More (1973) R. Carpenter & J. Bettis: The Carpenters
- 96 Y.M.C.A. (1978) J. Morall & others: Village People
- 97 You Are the Sunshine of My Life (1972, renewed 2000) S. Wonder: Stevie
Wonder
- 98 You Light Up My Life (1976) J. Brooks: Debby Boone
- 99 Your Song (1969) B. Taupin & E. John: Elton John
- 100 You've Got a Friend (1971) C. King: James Taylor

年代別曲数

1960年代	34曲
1970年代	45曲
1980年代	19曲
1990年代	1曲
2000年代	1曲
計	100曲

〈論 文〉

英語の句動詞の記述法について

渡 辺 勉

Abstract

This paper will discuss four phrasal verbs in English: *figure out*, *find out*, *make out*, and *work out*. The Japanese learners of English often find them difficult to understand properly in the context. Courtney (1983) puts *figure out*, *make out*, *work out* together under the common meaning of “to understand.” The three phrasal verbs can behave separately by expressing different process of “understanding.” *Find out* is placed separately under the meaning of “to discover (something); “obtain information (about something).”

The possibility of substituting the phrasal verbs has been pursued among *find out*, *figure out*, and *work out*. 31 sentences are prepared and a British speaker of English is asked to put the best choice in each sentence to check if he can recover the original expression in Gladwell (2005). 18 examples including *figure out* have been picked up. The informant has successfully chosen *figure out* in 9 cases; in the remaining 9 cases he has opted for *work out*. The further semantic analysis of the two verbs is required.

21 English textbooks for Japanese senior high school students have been digitally-processed to search for the examples of the four phrasal verbs. 13 textbooks have provided examples: 35 examples of *find out*, six examples of *figure out*, one example of *work out* and no example of *make out*. The number of examples may not be enough but when an example is provided, it is put in a context where the usage of a particular phrasal verb is well illustrated. The textbooks will surely help Japanese high school students to study the phrasal verbs.

Following Strong (2013) and Kamiya (2018) the way of teaching phrasal verbs analytically is suggested. Stressing orientational spatial

senses encoded in the adverbs of English phrasal verbs will help ease the learning of them by Japanese students.

キーワード：句動詞, Courtney (1983), 認知言語学, 意味の透明性, イディオム

目 次

1. はじめに
2. 4つの句動詞に関する英語辞書の記述
3. 句動詞相互の置換可能性
4. Google 検索オプションによる予備調査
5. 高等学校の英語教科書に現れる句動詞
6. 認知言語学からの提案
7. 結語

1. はじめに

英語には、おおよそ、「分かる、知る、理解する」と日本語に訳出できる句動詞がいくつかある。例えば、figure out, find out, make out, work out である。

大学のある授業で Gladwell (2005) *Blink: The Power of Thinking without Thinking* を講読の授業で使ったことがある。Gladwell (2005) は外国人用の教材ではない。一般向けの啓蒙書である。

学生たちは figure out, find out を的確に日本語訳するのに苦勞していることがしばしばあった。例えば次のような例である。

- (1) After turning over about eighty cards, most of us have figured out the game and can explain exactly why the first two decks are such a bad idea. (Gladwell 2005: 9)

- (2) He has found that he can find out much of what he needs to know just by focusing on what he calls the Four Horsemen: defensiveness, stonewalling, criticism, and contempt. (Gladwell 2005: 33)

(1) の have figured out を「私たちの多くはそのゲームを理解し」のように訳し、(2) の find out を「彼が知る必要があることをみつける」のように訳す学生が少なくなかった。もちろん、概略、誤りではない。しかし、figure out と understand との違いがあるのではないかと、また、find out は find と違いがあるのではないかと筆者は指摘した。

(1) の英文が描写している場面を簡単に説明する。カードめくりのゲームをしている。赤いカードと青いカードの山が2つずつある。カードの裏面には「勝ちの金額」あるいは「負けの金額」が記されている。古いカードを捨てて新しいカードをめくるという行為を繰り返して、最終的に「勝ちの金額」が残れば勝利である。「80枚ほどカードをめくったところで」というのが当該の英文である。赤が不利で青が有利というゲームのからくりを「ようやく理解した」というのが have figured out の意味だと思われる。

(2) の英文が描写している場面を簡単に説明する。心理学者のゴットマンはカップルの仲の善し悪しを判断するために、実験室に呼んだ2人の指先と耳たぶに電極をつけて、テーマを与えて15分間の会話をしてもらい、その様子をビデオで撮影して資料を作り分析するという研究をしている。3000組以上の夫婦の感情分析をして会話に出てくる感情を20種類に分類して数値化することに成功した。その結果、1時間ほど夫婦の会話を解析すればゴットマンはその2人の15年後を予測できるようになったというのだ。しかしながら20種類の感情に注目しながら1時間の録画を分析するのは大変である。ゴットマンは4つの騎士 (horseman), つまり4

つの感情, 防衛 (defensiveness), はぐらかし (stonewalling), 批判 (criticism), 軽蔑 (contempt) に集中するだけで, 彼が必要とすることの大部分を「見つけ出す, つきとめる」ことができるというのが find out の意味だと思われる。

具体的な文脈がある表現の意味を確定するとは言っても, 基本的な意味は辞書で確認できなければならない。学生たちはどのような英和辞典を参照したのだろうか。語義の記述中心で用例や例文が少ない『(新) コンサイス英和辞典』(1985, 2001) には次のような訳語が出ている。

(3) figure out 「理解する」(新コンサイス英和 1985: 422)

(4a) find out 「理解する」(新コンサイス英和 1985: 424)

(4b) find out 「[[についての] 情報 [真相] を知る」

(コンサイス英和 2001: 486)

(5) make out 「を理解する」(新コンサイス英和 1985: 690)

(6) work out 「[[人 (の性質)] を理解する」

(コンサイス英和 2001: 1563)

学生たちは『(新) コンサイス英和辞典』よりは用例や例文の豊富な英和辞典を参照したと思われるが, 英文を正確に理解するために細かい意味の違いを明らかにする必要がある。

2. 4つの句動詞に関する英語辞書の記述

東・諏訪部 (1994) 『研究社——ロングマン句動詞英和辞典』は Courtney (1983) Longman Dictionary of Phrasal Verbs の日本語訳版である。4つの句動詞の意味の違いを明らかにするために, まず, 該当する語義⁽¹⁾を引用する。

- (7) figure out 2 「〈物事・人を〉 やっと理解する, 説明できる」
(p. 257)
- (8) find out 2 「(答えなどを) 見つけ出す, (…について) 情報を得る, 事実を知る」 (p. 260)
- (9) make out 3 「(〈事・人を〉) 理解する, (…が) わかる; (…かを) 理解する」 (p. 533)
- (10) work out 5 「〈通例 事を〉 (考えて) 理解する, (…と) わかる, 〈人〉の本質を理解する」 (p. 1019)

4つの句動詞の語義を観察すると, figure out, make out, work out の3つでは「理解する」という語義が共通していることが分かる⁽²⁾。東・諏訪部(1994)には類義語, 反意語の参照の指示がある。figure out 2 の類義語は make out 3 と work out 5 と指示され, make out 3 の類義語は figure out 2 と work out 5 と指示され, work out 5 の類義語は figure out 2 と make out 3 と指示されている。この3つの句動詞は「理解する (understand)」を意味の中心とする類義関係にあると記述されていることになる。find out 2 は Courtney (1983: 188) でも “to discover (something); “obtain information (about something)” と記述されていて, 意味の上で「理解する (understand)」とは距離があることが分かる。

figure out, make out, work out の3つの句動詞は「理解する」という語義が共通しているが, 「理解の仕方」に違いがあるのではないかと考えられる。

東・諏訪部(1994) (Courtney 1983) の記述は古いのではないかという批判があるかもしれない。比較的, 新しく出版された英和辞典を参照する。南出康世(2014)『ジーニアス英和辞典 第5版』には次のような記述がある。

- (11) figure out 「(考えた末) […を] 理解する, […が] わかる」
(p. 790)
- (12) find out 「[…について /…から] 〈情報など〉を得る, 〈事実など〉を知る」 (p. 795)
- (13) make out 「〈考えなど〉を理解する, …だとわかる, 〈人〉を見きわめる」 (p. 1287)
- (14) work out 「〈人の性格・行動など〉を理解する」 (p. 2422)

南出 (2014) は細かい語義の違いを伝えている。find out は他の3つの句動詞と語義に違いがあることに変わりはないが、さらに「(隠された、または知られていない事実を) 見つけ出す」が本義であるとの注釈がある⁽³⁾。

3つの句動詞の「理解の仕方」の違いにも言及がある。figure out は、「考えた末」に理解するのである。Courtney (1983: 186) では「to understand something or someone) with difficulty」と記されている。「苦勞して理解する」のである。make out には「見えなかったものが外に出る」が原義であるとの注釈がある。「これまでに見えていなかったもの」を理解するのである。work out には南出 (2014) に細かい説明はない。Courtney (1983: 726) では「to understand (usu. something), as by working」と定義されている。as by working の部分が「理解の仕方」を限定している。「努力して、苦勞して」理解するという意味である。

さて、語義の比較を離れて、これらの句動詞の文法的、統語的な違いや用法の地域差に目を向けてみる。東・諏訪部 (1994) の語義の後に出ている例文を、find out を含めて引用する。

- (15) Can you figure out this word? (p. 257)
- (16) I can't figure out what he's trying to say. (p. 257)

- (17) I'll find out your secret. (p. 260)
- (18) The teacher was very angry when he found out that the students had been cheating. (p. 260)
- (19) I can't make her out, she's a mystery to me. (p. 533)
- (20) Can you make out what he's trying to say? (p. 533)
- (21) I can't work out the meaning of this poem. (p. 1019)
- (22) This map is wrong; I can't work out where we are. (p. 1019)

4つの句動詞には統語的に共通性があることが例文から分かる。例文(15), (17), (19), (21)からは目的語として名詞句を取ることが分かる。例文(16), (18), (20), (22)からは目的語として名詞節を取ることが分かる。

統語的な差異はあるだろうか。figure outは例文(15)と(16)から、非断定的な(non-assertive)用法を持っている、つまり、疑問文・否定文で用いられるのではないかと思われる。東・諏訪部(1994: 257)には「特に米」という注記がある。make outは例文(19)と(20)から非断定的な用法を持っていると思われる。小西友七 南出康世(2001: 1330)『ジーニアス英和大辞典』には語義の前に「通例 can を伴い否定・疑問文で」という文法の注記がある。work outの例文(21)と(22)はcan'tを含む否定文で使われている。赤須(2018: 2155)『コンパスローズ英和辞典』では語義の前に「しばしば cannot の後で」と「主に英」の注記がある。

4つの句動詞は統語的には近い性質を持つが、非断定的な用法を持つかどうかという微妙な違いがあることが分かった。母語話者はどのように使い分けしているのだろうかという疑問がわく。

3. 句動詞相互の置換可能性

第2節では4つの句動詞 figure out, find out, make out, work out の意味用法の違いを英語の辞書で調べた。母語話者がこれらの句動詞をどのように使っているかを探るために具体的な用例を探す必要がある。Gladwell (2005) が著述した一般向けの啓蒙書である Blink: The Power of Thinking without Thinking から次のような30個の例文と31個の語例⁽⁴⁾を得ることができた。用例の収集方法であるが、この本をPDF化して4つの句動詞を含む用例を全文検索によって抽出した。この本を資料とした訳がある。ある大学の授業で講読の教材として使用したことがあり、4つの句動詞の中で、特に figure out がよく出てくることを知っていたからである。さて、31個の語例の内訳であるが、figure out が18例、find out が10例、make out が0例、work out が3例であった⁽⁵⁾。

30個の用例には (find / figure / work) のように3つの動詞が併記されている。これは後述する実験を行うためである。原文で使われている動詞は太字で示されている。下線の意味は30個の用例を提示した後で説明する。

- (23) After turning over about eighty cards, most of us have (found / **figured** / worked) out the game and can explain exactly why the first two decks are such a bad idea. (Gladwell 2005: 9)
- (24) What he does, he explains, is track the ups and downs of a couple's level of positive and negative emotion, and he's found that it doesn't take very long to (find / **figure** / work) out which way the line on the graph is going. (Gladwell 2005: 31)
- (25) He has (found / **figured** / worked) out that he doesn't need

to pay attention to everything that happens. (Gladwell 2005: 33)

- (26) He has found that he can (**find** / figure / work) out much of what he needs to know just by focusing on what he calls the Four Horsemen: defensiveness, stonewalling, criticism, and contempt. (Gladwell 2005: 33)
- (27) Your boss asks you to (find / **figure** / work) out for accounting reasons who, among all the physicians covered by the company, is most likely to be sued. (Gladwell 2005: 41)
- (28) But here's the catch: much to Braden's frustration, he simply cannot (find / **figure** / work) out how he knows. (Gladwell 2005: 50)
- (29) It took another seventy cards for the conscious brain to finally (find / **figure** / work) out what was going on. (Gladwell 2005: 51)
- (30) He stayed up at night, trying to (find / **figure** / work) out what it is in the delivery of a tennis serve that primes his judgment. (Gladwell 2005: 52)
- (31) Most of the patients, just like the rest of us, eventually (found / **figured** / worked) out that the red decks were a problem. (Gladwell 2005: 61)
- (32) What Maier found is that most people (found / **figured** / worked) out those three solutions pretty easily. (Gladwell 2005: 70)
- (33) A salesman, if he or she is to be successful, has to gather all of that information— (finding / **figuring** / working) out, say, the dynamic that exists between a husband and a wife, or a

father and a daughter – process it, and adjust his or her, own behavior accordingly, and do all of that within the first few moments of the encounter. (Gladwell 2005: 92)

- (34) He was always out in the field or out near his bunker, (finding / **figuring** / working) out what to do next. (Gladwell 2005: 103)
- (35) If you were to sit down with the cast of *Mother*, for instance, and talk to them at length, you'd quickly (**find** / figure / work) out that they aren't all the sort of zany; impulsive, free-spirited comedians that you might imagine them to be. (Gladwell 2005: 116)
- (36) You've got to let people (a) (find / **figure** / **work**) out the situation and (b) (find / figure / **work**) out what's happening. (Gladwell 2005: 121)
- (37) It's not like a math or a logic problem that can be (found / **figured** / **worked**) out systematically with pencil and paper. (Gladwell 2005: 124)
- (38) Had the lieutenant stopped and discussed the situation with his men, had he said to them, let's talk this over and try to (find / **figure** / **work**) out what's going on, had he done, in other words, what we often think leaders are supposed to do to solve difficult problems, he might have destroyed his ability to jump to the insight that saved their lives. (Gladwell 2005: 127)
- (39) They had a system in place that forced their commanders to stop and talk things over and (find / **figure** / **work**) out what was going on. (Gladwell 2005: 127)
- (40) How do you (find / **figure** / **work**) out who needs what? (Gladwell 2005: 131)

- (41) How do you (find / **figure** / work) out how to direct resources to those who need them the most? (Gladwell 2005: 131)
- (42) But then, after evaluating the patient, you (find / figure / work) out his ECG is normal. (Gladwell 2005: 134)
- (43) Dresner would read respondents proposed PR blurbs and slogans about the movie to (find / figure / work) out which ones worked the best. (Gladwell 2005: 157)
- (44) Kenna was sent to the market researchers because it seems as though the most accurate way to (find / figure / work) out how consumers feel about something is to ask them directly. (Gladwell 2005: 158)
- (45) So, when marketers ask consumers to give them their reactions to something—to explain whether they liked a song that was just played or a movie they just saw or a politician they just heard—how much trust should be placed in their answers? (**Finding** / Figuring / Working) out what people think of a rock song sounds as if it should be easy. (Gladwell 2005: 159)
- (46) The story of New Coke, in other words, is a really good illustration of how complicated it is to (find / figure / work) out what people really think. (Gladwell 2005: 162)
- (47) Why didn't people like margarine? Was their problem with margarine intrinsic to the food itself? Or was it a problem with the associations people had with margarine? He decided to (find / figure / work) out. (Gladwell 2005: 164)
- (48) But now you (find / figure / work) out that people don't like

the mesh. (Gladwell 2005: 176)

- (49) He is now teamed up with some experts in biomechanics who are going to film and digitally analyze professional tennis players in the act of serving so that they can (find / **figure** / work) out precisely what it is in the players' delivery that Braden is unconsciously picking up on. (Gladwell 2005: 188)
- (50) And then we passed by, and I am looking at him, and I'm trying to (find / **figure** / work) out what's going on. (Gladwell 2005: 195)
- (51) We keep gathering information on him because we want to (find / figure / work) out. (Gladwell 2005: 234)
- (52) Paul Ekman has developed a number of simple tests of people's mind-reading abilities; in one, he plays a short BLINK clip of a dozen or so people claiming to have done something that they either have or haven't actually done, and the test taker's task is to (find / **figure** / work) out who is lying. (Gladwell 2005: 243)

これらの句動詞が完全に同義で置換可能というわけではないということを実証するためにイギリス人インフォーマント⁽⁶⁾の協力を得て次のような実験を行った。置換可能でないならばインフォーマントは原文と同じ動詞を選ぶだろうというのが筆者の仮説である。既に用例を示したように原文に使われている動詞に2つを加えて3つの動詞を提示して「一番良いと思われるもの (the best choice)」を選んでもらった。インフォーマントが選んだ動詞には下線が引いてある。原文で使われている動詞は太字になっている。太字の動詞に下線が引いてあれば、原文の動詞とインフォーマントが選択した動詞が一致したことになる。そうでなければ、食い違っ

ていることになる。

結果は、筆者の予想に反して、31カ所が原文と一致することはなかった。原文と同じ動詞をインフォーマントが選んだのは18例（23, 28, 30, 32, 33, 34, 35, 36 (b), 40, 41, 42, 44, 45, 47, 48, 50, 51, 52）である。原文と異なる動詞をインフォーマントが選んだ例は三通りに分けられる。figure out の代わりに work out を選んだのが10例（24, 25, 27, 29, 31, 36 (a), 38, 39, 40, 49）、find out の代わりに figure out を選んだのが3例（26, 43, 46）、work out の代わりに figure out を選んだのが1例（37）である⁽⁷⁾。原文との一致の比率は58.1%である。過半数は超えているが、「句動詞相互の置換可能性はない」とは主張できず、むしろ、「置換可能性がかなりある」と考えておいた方がよさそうである。

原文で figure out が使われている用例は18例あるが、別の句動詞を選んだ例が9例ある。一致したのは9例であり、「正答率」は50.0%である。原文で find out が使われている用例は10例ある。別の句動詞を選んだ例は3例である。正答率は70.0%である。find out は他の3つの句動詞から区別される明示的な意味用法があるのだろうと考えられる。第2節での語義比較での知見、他の3個の句動詞の「理解する」という語義から距離があるという観察と一致する。

figure out の代わりに work out を選んだ例が9例もあるので、両者の意味はかなり近く、使い分けがかなり難しいのだろうと予測される。第2節の(7), (8), (9), (10)の語義比較で見たように、東・諏訪部（1994: 257, 1019）は figure out と work out に類義語として相互参照の指示を入れている。さらに、英米での用法の地域差もありそうである。東・諏訪部（1994: 257）は figure out を特にアメリカで用いられると記述している。赤須（2018: 2155）は work out を主にイギリスで用いられると記述している。インフォーマントはイギリス人なので work out の方を好んだのかもしれない。ただし、コーパス資料である Blink の著者 Gladwell はイギ

リス人である。さらに綿密な調査が必要だと思われる。

今回の調査は一文を示して4つの句動詞の中から「最適」なものを選んでもらった。もっと長い前後関係を提示すれば原文との一致率は高くなるかもしれない。例えば、用例(52)は一文ではあるが、56語とある程度文脈が分かる長めの用例である。正しく、figure outが選択されている。ところが66語と長めの用例である(38)では、figure outではなく、work outが選択されている。両者の意味を細かく分析する必要がある。さらに、一人のインフォーマントではなく多数のインフォーマントにお願いして調査する必要もある。

4. Google 検索オプションによる予備調査

アメリカとイギリスでの figure out と work out の使用頻度の差について、実際に多数のインフォーマントへ協力を仰ぐ前に予備調査を行う方法がある。Google 検索オプションを使うことである。衣笠(2010: 32)で紹介されている検索方法を使って語彙素としての FIGURE OUT と WORK OUT の使用例がどのくらいあるかを調べてみた。検索条件は次の通りである。「語順も含め完全一致」の欄には、figure out, figured out, figuring out; work out, worked out, working out を順番に入力した。「言語」は英語とし、「地域」はアメリカ合衆国とイギリスを別々に検索した。「ドメイン」は「.edu」および「ac.uk」とし、アメリカまたはイギリスの大学内のサイトを検索した。母語話者または同等の話者が使っている例を見つけるためである。

検索結果は表1の通りである⁽⁸⁾。

表 1

	アメリカ (.edu)	イギリス (ac.uk)
figure out	2,880,000	87,300
figured out	224,000	15,800
figuring out	503,000	28,400
合計 (FIGURE OUT)	3,607,000	131,500
work out	1,100,000	236,000
worked out	2,420,000	129,000
working out	348,000	66,000
合計 (WORK OUT)	3,868,000	431,000

ヒットした用例の総数は、アメリカが7,475,000、イギリスが562,500とアメリカの方がはるかに多い。従って、アメリカとイギリスの両国間でのFIGURE OUTとWORK OUTの使用頻度の差を比較するのは難しそうである。

しかし、同じ国の中での比較はできる。アメリカではFIGURE OUTが3,607,000件(48.3%)用いられているのに対して、WORK OUTは3,868,000件(51.7%)用いられていて、両者の間に大きな頻度数の違いはない。

これに対して、イギリスでは、FIGURE OUTが131,500件(23.4%)用いられているのに対して、WORK OUTは431,000件(76.7%)用いられている。イギリスではWORK OUTの使用頻度の方がずっと高いことが分かる。赤須(2018: 2155)がwork outは主にイギリスで用いられると記述していることを裏書きすることにはならないが、イギリスの中ではwork outの方がfigure outよりも使われる頻度がずっと高いとは言えそうである。

5. 高等学校の英語教科書に現れる句動詞

小論の第1節で大学生たちが figure out, find out の解釈に苦労している例を紹介した。この2つの句動詞は大学の1, 2年生には難易度が高いのであろうか。

南出 (2014: viii) では語彙の重要度について、本文では見出し語に星印(*)をつけている。重要度のレベルには4段階ある。1150語には中学学習語として星印が3つ、3150語には高校学習語として星印が2つ、5300語には大学生、社会人に必要な語として星印が1つ、それぞれついている。星印が無いものは第4ランクの語である。

第1節から論じている4つの句動詞 figure out, find out, make out, work out の重要度、難易度について考えてみる。副詞の out を除外して動詞だけにした場合は、find, make, work が星3つの中学学習語である。figure は星2つの高校学習語である。南出 (2014: xviii) は「重要語に相当する成句には*をつけ」と述べている。4つの句動詞には全て星印1つがついている。重要語であるということは分かるが、残念ながら、単独の語彙の場合のような重要度のランキングは不明である。

筆者は、高等学校の英語の教科書で4つの句動詞がどのように扱われているかを調べれば、学習上の重要度が分かるのではないかと考えた。

高等学校の英語コミュニケーション I, II, III の教科書7種類、21冊を資料とした。英語コミュニケーションの教科書が読解を中心に編集されているからである。分析対象としたのは All Aboard English Communication I, II, II; Big Dipper English Communication I, II, III; Crown English Communication I, II, III; My Way English Communication I, II, III; Power On English Communication I, II, III; Prominence English Communication I, II, III; Viva English Communication I, II, III の21冊で

ある。これら 21 冊を分析対照とした理由であるが、高等学校英語科目の旧課程の教科書として 3 年分が入手できたからである。2022 年 4 月から新課程が始まっているが、英語コミュニケーションの教科書は高校 1 年生用の英語コミュニケーション I しか手に入らない。

3 年分の教科書を通して分析した方が良いだろうという判断である。

21 冊の教科書を透明テキスト付きの PDF にして検索可能にした。語彙素 (lexeme) としての figure out, find out, make out, work out の用例を探すために、figure / figured / figuring out, find / found / finding out, make / made / making out, work / worked / working out を含む用例を探した。

検索結果は表 2 の通りである。

表 2

	figure out	find out	make out	work out
All Aboard I	0	0	0	0
All Aboard II	0	0	0	0
All Aboard III	0	1	0	0
Big Dipper I	0	0	0	0
Big Dipper II	0	2	0	0
Big Dipper III	0	2	0	0
Crown I	0	0	0	0
Crown II	1	5	0	0
Crown III	2	3	0	1
My Way I	0	1	0	0
My Way II	0	0	0	0
My Way III	0	1	0	0
Power On I	0	1	0	0

Power On II	0	0	0	0
Power On III	0	1	0	0
Prominence I	1	3	0	0
Prominence II	1	8	0	0
Prominence III	1	5	0	0
Viva I	0	1	0	0
Viva II	0	0	0	0
Viva III	0	1	0	0
合計	6	35	0	1

21冊の教科書からどのような用例が集まったかをまとめる。まず、4つの句動詞の用例が1つも出ていない教科書が8冊あった。All Aboard English Communication I, II, Big Dipper English Communication I, Crown English Communication I, My Way English Communication II, Power On English Communication I, II, Viva English Communication IIの8冊である。逆に、どの教科書にも用例が出ていない句動詞があった。make outである。さらに、用例ゼロではないが、work outはCrown English Communication IIIに1例あるだけである⁽⁹⁾。

かなり用例が集まった句動詞はfind outで35例ある。用例は複数の教科書にあるが、それほど用例数が多いのがfigure outで6例ある。find outの用例は13冊の教科書に出ている。All Aboard English Communication III, Big Dipper English Communication II, III, Crown English Communication II, III, My Way English Communication I, III, Power On English Communication III, Prominence English Communication I, II, III, Viva English Communication I, IIIの13冊である。

work outの唯一の用例は次の英文である。

- (53) But let's think like Hume, and work out why Conan Doyle and the others should have known better than to fall for the trick. (Crown English Communication III 2018: 106)

さて、(53) の英文が描写していることの背景を簡単に説明する。奇跡 (miracle) について論じた 4 ページ半ほどの文章の中ほどに出てくる英文である。1917 年に Francis と Elsie という 2 人の少女が「妖精 (fairies) の写真を撮った」という話である。その写真は (53) の英文と同じページに掲載されている。現在ならばフェイクだと分かる写真だが Doyle は同時代の多くの人々とともにだまされたという話である。なぜ Doyle たちが引っかけたのか「じっくり考えてみよう」というのが (53) の英文の中での work out の意味である。この英文の後には理解を深めるために読者に次の 2 つの文を提示している。

- (54) There were really fairies, flitting about among the flowers.
(Crown English Communication III 2018: 106)

- (55) Elsie and Frances were faking the photographs. (Crown English Communication III 2018: 106)

「仮の話だが (54) と (55) のどちらが真実だったら奇跡が起きているように思うか」という問いである。第 2 節の (14) の後で論じた work out の意味、「努力して、苦勞して理解する」という意味がよく分かる文脈が提供されている⁽¹⁰⁾。

35 個の用例が集まった find out について考察する⁽¹¹⁾。全ての用例で find out は (2), (8), (12) で論じた意味、「見つけ出す、つきとめる、(情報を得て) 確認する」という意味で用いられていると思われる。find out の意味が上手に浮かび上がっている用例を 3 つ引用する。

1 つめの用例は (56) である。

- (56) In his excitement over meeting my mother, he had foolishly neglected to find out her last name. The telephone number was his only link to her. (All Aboard English Communication III 2018: 115)

(56) の英文の描写していることの背景を説明する。主人公の両親の出会い、馴れ初めを語っている文章の一部である。2 人はあるレストランで偶然に同席することになる。初対面の 2 人は意気投合してお互いに一目惚れしてしまう。女性は別れ際に読んでいた本 *Great Expectations* の表紙の裏に自分の電話番号を書いて男性に渡す。翌日、男性は移動中の電車の中で眠り込んでしまう。目を覚ました男性は上着を盗まれたことに気づく。上着のポケットには *Great Expectations* が入っていたのだ。初対面のデートで夢中になっていた彼は彼女の名前を聞き出すのを忘れていた。南出 (2014: 795) に出ている *find out* の本義, 「(隠された, または知られていない事実を) 見つけ出す」が上手く当てはまる用例である⁽¹²⁾。

2 つ目の用例は (57) である。

- (57) You may want to know what Ashura looked like at the time it was first created in 734. It is possible to find out. All you need to do is to visit the Nara National Museum, where you can see a replica of Ashura in its original color. (Crown English Communication II 2017: 92)

(57) の英文の描写している場面を説明する。奈良県の興福寺にある阿修羅像について語っている文章の 1 節である。もしも読者の皆さんが 734 年

に作られた阿修羅像がどんな姿をしていたかを知りたいのならば、奈良国立博物館に行けば、「確かめる」ことができるというのが find out の意味である⁽¹³⁾。東・諏訪部（1994: 260）の「(答えなどを) 見つけ出す, (…について) 情報を得る, 事実を知る」の定義がちょうど当てはまる用例である。

3つ目の用例は（58）である。

(58) She spent peaceful days in England. One day in 1988, however, she got a call and found out that her mother was seriously ill. (My Way English Communication III 2018: 89)

(58) の英文が描写している場面を説明する。Aung San Suu Kyi は 1964 年にミャンマーからイギリスに渡り、Oxford 大学で研究活動をしながらイギリス人と結婚して、穏やかに暮らしていた。1988 年に電話を受けて彼女の母親が重病だということを「初めて知った」というのが found out の意味である。(56) の英文と同じように、南出（2014: 795）に出ている find out の本義、「(隠された, または知られていない事実を) 見つけ出す」が上手く当てはまる用例である。

さて、6 個の用例が見つかった figure out について論じる⁽¹⁴⁾。figure out の意味がよくわかる文脈を提供している 3 つの用例を紹介する。

1つ目の用例は（59）である。

(59) I could hardly understand his English; all I could figure out was that his name was Dennis and that he was inviting me to his house. (Crown English Communication II 2017: 6)

(59) の英文が描写している場面を説明する。主人公が日本の高校を 2 年

間休学して世界を自転車で廻ろうとする話の初めである。彼は1979年5月に飛行機でLos Angelesに着く。彼はアメリカ人に声をかけられる。Los Angelesで「どこへ行くんだ。」という問いに彼は「New York」と答える。色々と英語で話しかけられて彼が「何とか理解できた」のはというのがfigure outの意味である。Courtney (1983: 186) に記されている「to understand something or someone with difficulty」がちょうど当てはまると思われる。Crown English Communication の同じページある「figure out ~ = understand」という注釈は不十分な感じがするが、「苦勞して」の部分は文脈から把握せよということだろう。

2つ目の用例は(60)である。

- (60) It was so big that people could not figure out what he had painted until it was hung from tall scaffolding the next morning. (Prominence English Communication I 2016: 73)

(60)の英文が描写している場面を説明する。浮世絵師の葛飾北斎の話である。「小さな絵しか描けないのだ」という人々のうわさを聞いた北斎は、群衆の前で巨大な達磨の絵を数時間にわたって描き続ける。人々は北斎が何を描いているか分からない。翌日になってその絵が足場から吊り下げられるまで人々は何の絵であるかが「見当もつかなかった」というのがcould not figure outの意味である。南出 (2014: 790) にある語義「(考えた末) […を] 理解する」に至る途上にあるということである。

3つ目の用例は(61)である。

- (61) In which line did you figure out the word? Which of the five steps helped you when you made the guess? (Prominence English Communication II 2017: 185)

(61) の英文は練習問題の指示文である。穴埋めテストで前後関係から空欄に入る単語を figure out させる練習である。問題を考えながら figure out の意味も分かる。英文は 15 行あり、パラグラフは 5 つ。カッコは 9 個。カッコには同じ単語が入る。練習問題の一部を (62) として引用する。

(62) Linda lived in London. Every day she walked to work. She walked fast and did not look at people in the street.

One winter day, Linda was late for work. She walked very fast and ran into an old woman. The old woman fell down. Linda stopped to help her. The old woman was not wearing warm clothes. Linda saw her hands. They were blue from the cold!

Linda took off her () and gave them to the old woman. The old woman looked at the (), and she looked at Linda. Then she put the () on her hands. The old woman just looked at the () and smiled. Linda said goodbye.

(後略)

括弧に入る英語は gloves であると思われる。最初の 2 つの段落を丁寧に読むと括弧に入る英語が分かる、つまり、「考えた末に理解する」というのが figure out の意味である。実習を通じて figure out の意味が分かるように工夫された文章である。

第 5 節では、21 冊の高等学校の英語教科書で 4 つの句動詞がどのように扱われているかを調査した。それらの学習上の重要度を探るためである。4 つの句動詞の中で、make out の用例はゼロ、work out は 1 つしか見つからなかった。両者の学習上の重要度は、少なくとも高校の英語教科書の中では低いようである。ただし、work out の唯一の用例 (53) は、

「努力して、苦勞して理解する」という意味がよく分かる文脈を提供している。

find out の用例は 13 冊の教科書で 35 例見つかった。学習上の重要度は make out や work out よりも、ずっと高そうである。35 個の用例のうち、(56), (57), (58) の 3 例を紹介した。どれも find out の「見つけ出す、つきとめる、(情報を得て) 確認する」という意味がよく分かる文脈を提供している。

figure out の用例は 5 冊の教科書で 6 例見つかった。そのうちの 3 例を (59), (60), (61) で紹介した。どれも「考えた末に…を理解する」という figure out の語義がよく分かる文脈を提供している。特に、(61) は問題を解きながら figure out の意味が修得できるように工夫されている。

4 つの句動詞を全く扱っていない教科書が 8 冊あった。しかしながら、教科書に用例が出ている場合は、句動詞の意味がよく分かるような文脈が提供されている。用例が出ている find out, figure out, work out については、高校の英語教科書で適切な意味用法を学習できると思われる。

6. 認知言語学からの提案

第 2 節では Courtney (1983) と東・諏訪部 (1994) に基づいて 4 つの句動詞の意味について議論した。figure out, make out, work out の 3 つの句動詞は「理解する (understand)」を意味の中心とする類義関係にあることが分かった。また、find out は意味の上で「理解する (understand)」とは距離があることが分かった。4 つの句動詞は表面的な、しかし大きな類似点がある。「動詞 + out」という形式を取っている点である。

高校生の英語学習を念頭に置くと、例えば、西尾 (1973: 92-139) は熟語の中で「動詞 + 前置詞・副詞」の形式を取るものを abide by から wait on まで取り上げているが、副詞や前置詞が句動詞の意味に与える役割

については言及していない。森（1974: 17）は熟語⁽¹⁵⁾の覚え方として、「前置詞の意味の相違に注意する」と指摘して、look after, look for, look into の意味の違いは説明している。しかし、前置詞と動詞の間でどのような意味の相互作用があるかについては言及がない。「動詞 + out」と一般化して説明できることはないだろうかというのが筆者の疑問である。

ロゴヴィスタ株式会社が制作した『リーダーズ英和辞典』第3版（高橋2013）の電子版で「outで終わる成句」を検索してみるとヒット項目数1936件ある。その中で「動詞 + out」に限定するとace outからwink outまで407項目ある⁽¹⁶⁾。

Murphy（2018）Grammar in Use Intermediateは英語を外国語として学ぶ人のための英文法書である。Murphy（2018: 268-284）ではUnit 134からUnit 142まで9課に分けてphrasal verbsを扱っている。動詞に続く副詞ごとに句動詞を分類して説明している。

「動詞 + OUT」はUnit 135とUnit 136で扱われている。Unit 135では次の(63)から(67)の例文のoutを「out of a room, building, a car, etc.」と説明している。

- (63) Stay in a car. Don't get out. (Murphy 2018: 270)
- (64) I had no key, so I was locked out. (Murphy 2018: 270)
- (65) She swam up and down the pool, and climbed out. (Murphy 2018: 270)
- (66) Andy opened the window and looked out. (Murphy 2018: 270)
- (67) We paid the hotel bill and checked out. (Murphy 2018: 270)

Unit 137では次の(68)から(71)の例文のoutを「not burning, not shining」と説明している。

- (68) Suddenly all the lights in the building went out. (Murphy 2018: 272)
- (69) I put the fire out with a fire extinguisher. (Murphy 2018: 272)
- (70) I turned the lights out before leaving. (Murphy 2018: 272)
- (71) We don't need the candle. You can blow it out. (Murphy 2018: 272)

(63) から (67) では get, lock, climb, look, check という 5 つの異なる動詞と結びついた out に「out of a room, building, a car. etc.」という共通の語義を設定し、(68) から (71) では go, put, turn, blow という 4 つの異なる動詞と結びついた out に「not burning, not shining」という共通の語義を設定している。

この「共通の語義」を 1 節から議論している 4 つの句動詞 figure out, find out, make out, work out に応用できるだろうか。残念ながら、少なくとも、用例 (1) “...most of us have figured out the game...” や、用例 (2) “...he can find out much of what he needs to know...” には応用できなさそうである。

東・諏訪部 (1994: viii-ix) は「動詞+副詞」の結合は意味の上で 2 種類に分けられると論じている。1 つ目は「字義どおりの意味を持つ結合 (compositional in meaning)」であり、2 つ目は「イディオム的な意味を持つ結合 (idiomatic combination)」である。東・諏訪部 (1994) は厳密には後者を句動詞 (phrasal verb) と呼んでいる。ただし、辞書の中では 1 つの「動詞+副詞」の結合が「字義どおりの意味」と「イディオム的な意味」の両方を持っている場合には、両者が記述されている。「イディオム的な意味」に星印 (*) が付けられている。「動詞+副詞」の結合が「イディオム的な意味」しか持たない場合には見出し語の左肩に星印が付いて

いる。

例えば、hold up を引くと7つの語義が挙げられている。語義1は「〈手・物などを〉上げ（てい）る」で「字義どおりの意味」である。(72)のような用例が出ている。

- (72) Hold up your right hand and repeat these words after me.
(東・諏訪部 1994: 406)

語義2は「〈物事が〉〈他の物事・人を〉遅らせる」であり、語義の前に星印が付いている。(73)のような用例が出ている。

- (73) We were held up on the road by a nasty traffic accident.
(東・諏訪部 1994: 406)

4つの句動詞 figure out, find out, make out, work out はどのように記載されているだろうか。

1つ目の句動詞 figure out は左肩に星印がついている。全ての語義が「イディオム的な意味」であるということになる。「〈物事・人を〉やっとう理解する、説明できる」の語義の用例は次のようなものである。

- (74) (=15) Can you figure out this word? (東・諏訪部 1994: 257)

ただし、figure out の語義1の「〈費用などを〉計算する」の場合は、figure の名詞の語義「数値、数字」が透けて見えるような気がする⁽¹⁷⁾。用例を引用する。

- (75) Father is trying to figure out his tax. (東・諏訪部 1994: 257)

OED を参照してみると、名詞の語義 19a 「A numerical symbol」の初出は 1225 年頃とされている⁽¹⁸⁾。動詞の語義 12a 「to mark with (numerical) figures; to total up against」の初出は 1683 年とされている⁽¹⁹⁾。句動詞 figure out は名詞から動詞への品詞転換 (conversion) によって生まれた出名動詞 (denominal verbs) である可能性があると思われる。

2 つ目の句動詞 find out には 4 つの語義があり、語義 1 「〈人〉が (家・会社に) いない [外出している] のに気づく」は「字義どおりの意味」である。(76) のような用例が出ている。

(76) I called three time this morning, but found you out every time. (東・諏訪部 1994: 260)

「イディオム的な意味」な語義の例としては、語義 3 の「不正を見破る」の例を取り上げる。例文 (77) である。

(77) Criminals take great care not to get found out. (東・諏訪部 1994: 260)

3 つ目の句動詞 make out には 11 個の語義が挙げられている。全ての語義にアスタリスクが付けられていて、「イディオム的な意味」であることが示されている。「(〈事・人を〉) 理解する, (…が) わかる; (…かを) 理解する」の語義に対する用例は次のようなものである。

(78) (= (20)) Can you make out what he's trying to say? (東・諏訪部 1994: 533)

4 つ目の句動詞 work out には 11 個の語義が挙げられている。語義 1

「〈物が〉（…から徐々に出てくる）」は「字義どおりの意味」である。(79)のような用例が出ている。

- (79) There's a piece of dust in your eye but it should work out by itself. (東・諏訪部 1994: 1019)

「イディオム的な意味」の語義の例としては、語義5「〈通例 事を〉（考えて）理解する, (…と) わかる, 〈人〉の本質を理解する」を取り上げる。例文 (80) である。

- (80) (= (21)) I can't work out the meaning of this poem.
(東・諏訪部 1994: 1019)

4つの句動詞の中で find out と work out には「字義どおりの意味」と「イディオム的な意味」の両方があり, figure out と make out には「イディオム的な意味」しかない。最初の2つには「字義どおりの意味」から「イディオム的な意味」への意味の展開を検討する余地があるが, 後の2つは最初から「イディオム的な意味」に取り組まなければならない。句動詞を学習するためには, 西尾 (1973) や森 (1974) が暗示するように丸暗記するしか方法がないのだろうか。

Tiv et al. (2019: 1-3) は句動詞 (verb particle constructions) を含む英文を読んだ時の処理速度の違いを調査している。「動詞+副詞+名詞」と「動詞+名詞+副詞」という句動詞を含む句の中の語順の違いで処理速度に違いが出るかという調査である。句動詞の意味が透明 (transparent) な場合は “finish the task up” の方が “finish up the task” よりも処理速度が速いということである。句動詞の意味が不透明 (opaque) な場合は “chew out the children” の方が “chew the children out” よりも処理速度が速い

ということである。もちろん、意味が不透明の句動詞の方が意味が透明の句動詞よりも、その形式にかかわらず、処理に時間がかかるということである。この観察結果から、Tiv et al. (2019) は英語母語話者の場合は“chew out”のような意味が不透明な句動詞は一つの単語 (single lexical unit) として脳内に蓄えられているのではないかと主張している。「1つの単語として脳内に蓄えられている」という主張は、外国人の場合は丸暗記した方がよいと暗示しているように思われる。

Lindner (1983) は Langacker (1982) の space grammar を使って英語の句動詞 (verb particle constructions) を分析している。Lindner (1983: 69) は次の (81) に挙げられている句動詞に “the removal of a large proportion if not all of the members from the group, stack, pile, stock, deck” という共通の意味を与えている。

(81) hand out, give out, dole out, deal out, mail out.

さらに Lindner (1983: 70) で次のように述べている。

The preceding groups of verbs show that a number of distinct configurations between various kinds of objects may be profiled by out. To analyze each one of these as the semantic representation of a distinct lexical item would violate our intuitive feeling that these configurations somehow comprise a unified concept.

Outによって表現される統一的概念 (unified concept) があるという母語話者の直感の表明である。

Strong (2013) は、日本人学習者は句動詞の学習で日本語訳を付けて丸暗記しようとして苦勞していると指摘している。その原因は「動詞 + 副

詞」の連鎖で副詞の役割を学習していないからだ」と Strong は述べている。英語は「空間の中での方向の意味 (orientational spatial senses) を副詞・前置詞 (particles) が表すが日本語では動詞が表す」と説明している。例は挙がっていないが、英語の go out が日本語では「出て行く」になるようなことと思われる。Strong は日本人大学生たちを被験者にして実験をして、「副詞や前置詞の方向を表す意味」と「動詞の意味」とを分析的に教えたほうが効果的であると主張している。up, down, out, off を含む句動詞を学習させたという説明だけで、具体例が挙がっていないのが残念である。

神谷 (2018: 3) は Strong (2013) と同様に、句動詞の学習のために「学習者に不変化詞（特に副詞）比喩の意味を教えること」を勧めている。さらに、句動詞の意味分類を「字義どおりの意味」(transparent) と「イディオム的な意味」(opaque) に加えて、Quirk et al. (1985) を基に「半イディオム構文」(semi-idiomatic construction) を採用している。次のような例を挙げている。

(82) Who'll be the next climber to go up? [自由でイディオムでない構文]

(83) Drink your medicine down, it's good for you. [半イディオム構文]

(84) Our plan ran into unexpected opposition. [イディオム構文]

英語教育の中では、句動詞をいきなり熟語（イディオム）として指導するのではなく、動詞と副詞の意味を足し算すれば理解できるような自由な連鎖から、その足し算では理解できないようなイディオム構文まで段階を踏んで意味が発展していくことに気付かせることが肝要であると思われる。

7. 結 語

小論では英語の4つの句動詞 figure out, find out, make out, work out について考察した。

第1節では日本人学習者が意味を取りにくい例として, figure out と find out を取り上げた。文脈を考えながら, have figured out は「ようやく理解した」という意味になり, find out は「見つけ出す, つきとめる」という意味になることを議論した。

第2節では東・諏訪部(1994)を中心に4つの句動詞の英語の辞書の中の記述を検討した。figure out, make out, work out の3つの句動詞は「理解する」という語義が共通しているが, 「理解の仕方」に違いがあるのではないかということが分かった。find out には“to discover (something); “obtain information (about something)” という記述があり, 意味の上で「理解する (understand)」とは距離があることが分かった。

第3節では英語母語話者(イギリス人)の協力を得て簡単な調査を行った。一般書 Gladwell (2005) から find out, figure out, work out の3つの句動詞を含む用例を31個収集した。それぞれの用例は3つの句動詞のどれかを含んでいるが, 意図的3つの句動詞を併記した例文を作り, 母語話者に the best choice を選んでもらった。原文に近い選択をするだろうと筆者は予想したが, そうではなかった。figure out の代わりに work out を選んだ例が9例もあるので, 両者の意味はかなり近く, 使い分けがかなり難しいのだろうということが分かった。

第4節では Google 検索オプションを使って, アメリカとイギリスでの figure out と work out の使用頻度を探ろうと試みた。ヒットした用例の総数はアメリカの方がイギリスよりもはるかに多いので, アメリカとイギリスの両国間での使用頻度の差を比較するのは難しそうであることが分

かった。ただし、イギリスの中では work out の方が figure out よりも使われる頻度がずっと高いということも分かった。

第5節では高等学校の英語教科書に4つの句動詞がどのくらい現れるかを調査した。7種類、21冊の教科書を調査した結果、13冊の教科書で用例が見つかった。find out が35例、figure out が6例、work out が1例、make out がゼロであった。教科書に用例が出ている場合は、句動詞の意味がよく分かるような文脈が提供されている。高校の英語教科書で適切な意味用法を学習できることが分かった。

第6節では4つの句動詞には共通要素として out が含まれているので、「動詞 + out」と一般化して説明できることはないかというのが疑問を検討した。Lindner (1983) は out によって表現される統一的概念 (unified concept) があるという母語話者の直感の表明している。Strong (2013) と神谷 (2018: 3) は句動詞の学習のために、「副詞や前置詞の方向を表す意味」と「動詞の意味」とを分析的に教えたほうが効果的であると主張している。

第6節では Lindner (1983) に簡単に言及した。Morgan (1997) は Lindner の研究を認知言語学の観点から発展させている。句動詞の記述を改善する有力な手段として Morgan の研究を紹介して小論の締めくくりとしたい。

Morgan (1997: 328) は out によってコード化されている基本的なイメージスキーマ (image-schema) は「閉じ込め (containment)」であると説明して次のような例を挙げている。

(85) The horse ran out (of the field) (Morgan 1997: 328)

(86) The dog jumped out (of the box). (Morgan 1997: 328)

両者とも透明な「動詞 + 副詞」の連鎖である。Morgan (1997: 328) は

本当に興味深い句動詞は「文字通りの動き、物体の操作」などを伴っていない場合であると述べている。語例で代表させて out を含む句動詞を5つに分類している。out の意味と Lindner による out の分類が併記されている。以下に引用する。

- (87) spread out (*Lindner's* OUT-2: REFLEXIVE OUT)
- (88) ring out (*Lindner's* OUT-3: MOVEMENT AWAY FROM ORIGIN, CENTER, OR SOURCE)
- (89) pick out (*Lindner's* OUT-1: METAPHORIC CHANGE OF LOCATION)
- (90) make (something) out (*Lindner's* OUT-1: METAPHORIC CHANGE OF LOCATION)
- (91) figure out (*Lindner's* OUT-1: METAPHORIC CHANGE OF LOCATION)

小論で議論してきた make out と figure out は (90) と (91) に出ている。Morgan (1997: 340) は work out も同様に Lindner の “out-1” の意味を持つと述べている。残念ながら、find out は取り上げられていない。

Morgan (1997: 343) は figure out の「〈物事・人〉やっと理解する、説明できる」という意味がメタファー (metaphor) によってどのように生まれたかを議論している。Morgan は figure の意味は、元来は「数字を操作する」という意味だと言う。次の2段階のメタファーによって意味の拡張が起こったと議論している。和訳して引用する。

- (a) 動詞の意味のメタファーによる拡張：「考えることは計算することだ」
- (b) 副詞の意味のメタファーによる拡張：「問題は (鍵のかかった)

容器だ」

こうしたメタファーによる意味変化のおかげで、「問題の答えは鍵のかかった容器の中にある。計算をするように丁寧に考えて、やっと理解する」という意味が生まれたのである。

Morgan や Lindner のメタファーによる説明は理論的にも教育的にも大変興味深い。付録に掲載した 407 個の out を含む句動詞も同じように分析する必要がある。Dixon (2021) は英語の前置詞に関する最新の研究である。句動詞は 49 ページから 75 ページで議論されている。残念ながら、意味に関する詳しい分析はされていない。今後の研究課題としたい。

謝 辞

この研究は 2021 年度に拓殖大学言語文化研究所から個人研究助成を受けた。関係者の皆様に心から感謝申し上げる。

《注》

- (1) figure out 2 のように句動詞の後に付いている数字は『研究社 — ロングマン句動詞英和辞典』での語義番号を表す。
- (2) 原著の Courtney (1983: 186; 383; 726) を参照すると, figure out “to understand something or someone) with difficulty,” make out “to understand (something or someone),” work out “to understand (usu. something), as by working” となっていて, “understand” が共通していることが分かる。
- (3) 南出・中邑 (2022) 『ジーニアス英和辞典』第 6 版の記述を参照すると, find out の本義の記述は消えている。figure out (p. 772), find out (p. 776), make out (p. 1258), work out (p. 2360) の語義記述は, 南出 (2014) と同一である。
- (4) 用例 (36) “You’ve got to let people (find / figure / **work**) out the situation and (find / figure / **work**) out what’s happening.” には関連した句動詞が 2 つ出現している。そのために用例 (例文) 30 個に対して語例が 31 個という食い違いが生じている。

- (5) PDF化した資料で figure / figured / figuring out, find / found / finding out, make / made / making out, work / worked / working out を含む用例を探した。本文で figure out, find out, make out, work out と表記されているものは語彙素 (lexeme) としての代表形である。
- (6) 拓殖大学外国語学部特別非常勤講師の Samuel Thomas 先生の協力に心から感謝する。
- (7) 例文 40 では、インフォーマントは原文と同じ figure と原文と異なる work の両方を選んでいる。従って、語例の総数が 31 であるのに対して、回答数は 32 になっている。
- (8) アクセス日は 2022 年 9 月 23 日である。
- (9) work out の用例は高校の英語教科書からは 1 例しか見つからないが、第 4 節の表 2 に示した Google 検索オプションによる検索の結果、アメリカでは 3,868,000 例、イギリスでは 431,000 例が見つかった。同じように語彙素としての make out の用例を探してみた。アメリカでは 663,100 例、イギリスでは 105,770 例が見つかった。work out と make out は英語教科書での用例数は少ないが、普通に用いられる表現であることが分かる。なお、アクセス日は 2022 年 10 月 3 日である。
- (10) 教科書の 113 ページに注釈がある。「work out ≠ figure out」~ と説明されているが、残念ながら、日本語や英語による詳細な説明はない。しかし、第 3 節で論じたイギリス人は figure out と work out を入れ替えて使うようだという観察を支持するような記述である。
- (11) 35 個の find out の用例の掲載箇所は以下の通りである。All Aboard English Communication III 2018: 115; Big Dipper English Communication II 2017: 59; Big Dipper English Communication II 2017: 91; Big Dipper English Communication III 2018: 39; Big Dipper English Communication III 2018: 41; Crown English Communication II 2017: 53 (1); Crown English Communication II 2017: 53 (2); Crown English Communication II 2017: 175; Crown English Communication II 2017: 109; Crown English Communication III 2018: 45 (1); Crown English Communication III 2018: 45 (2); Crown English Communication III 2018: 45 (3); My Way English Communication I 2016: 106; My Way English Communication III 2018: 89; Power On English Communication I 2016: 166; Power On English Communication III 2017: 132; Prominence English Communication I 2016: 61; Prominence English Communication I 2016: 73; Prominence English Communication I 2016: 101; Prominence English Communication II 2017:

- 41 (1); Prominence English Communication II 2017: 41 (2); Prominence English Communication II 2017: 66; Prominence English Communication II 2017: 70; Prominence English Communication II 2017: 118; Prominence English Communication II 2017: 119; Prominence English Communication II 2017: 123; Prominence English Communication II 2017: 164; Prominence English Communication III 2018: 22; Prominence English Communication III 2018: 86; Prominence English Communication III 2018: 101; Prominence English Communication III 2018: 103; Prominence English Communication III 2018: 153; Viva English Communication I 2016: 122; Viva English Communication III 2018: 55.
- (12) All Aboard English Communication III の同じページには, find out... 「...を見いだす」という注釈がある。
- (13) Crown English Communication II (2017: 53) には, find out~ ≠ get information (about~) という注釈がある。
- (14) 6 個の find out の用例の掲載箇所は以下の通りである。Crown English Communication II 2017: 6; Crown English Communication III 2018: 78; Crown English Communication III 2018: 84; Prominence English Communication I 2016: 73; Prominence English Communication II 2017: 185; Prominence English Communication III 2018: 161.
- (15) 神谷 (2018: 9) は日本の英語教育では group verb (群動詞) という用語が使われてきたが, 近年, 『クラウン総合英語』(2010: 573-577) 第2版のように「句動詞」(phrasal verb) という用語を用いる参考書も現れたと指摘している。『クラウン総合英語』(2016: 537-542) 第3版でも「句動詞」(phrasal verb) という用語は採用されている。
- (16) 407 項目の一覧は小論の末尾の付録に掲載されている。
- (17) 「数値, 数字」の語義は南出 (2014: 790) による。Courtney (1983: 186) の定義 “to calculate (something)” を参照しても同様の連想が働く。
- (18) <https://www.oed.com/view/Entry/70079?rskey=udaB3M&result=1#firstMatch:-:text=19..arithmetic%20or%20statistics>. (Accessed on 17 October 2022)
- (19) <https://www.oed.com/view/Entry/70080?rskey=PEQJs1&result=2#eid:-:text=12..total%20up%20against>. (Accessed on 17 October 2022)

参考文献

神谷昌明 2018. 「句動詞指導に必要な基礎知識——句動詞（主に動詞 + 副詞）の

- 起源・発達に焦点を合わせて」『全国高等専門学校英語教育学会研究論集』
第37号 (pp. 1-10)
- 衣笠忠司 2010. 『Google 検索による英語学習・研究法』 開拓社
- 霜崎實 2010. 『クラウン総合英語』 第2版 三省堂
- 2016. 『クラウン総合英語』 第3版 三省堂
- 西尾孝 1973. 『実践英熟語』 日本英語教育協会
- 森一郎 1974. 『試験出でる英熟語』 青春出版社
- Dixon, R.M.W. 2021. *English Prepositions*. Oxford University Press.
- Gladwell, Malcolm. 2005. *Blink. The Power of Thinking without Thinking*.
Penguin Books
- Langacker, W. Ronald. 1982. "Space Grammar, Analysability, and the English
Passive" *Language*. Vo.58, No. 1. pp. 22-80.
- Lindner, Susan J. 1983. A lexico-semantic analysis of English verb particle
constructions with "out" and "up". PhD dissertation. Reprinted
Bloomington, IN: Indiana University Linguistics Club.
- Morgan, Pamela S. 1997. "Figuring out *figure out*: Metaphor and the semantics
of the English verb-particle construction" *Cognitive Linguistics. volume 8*
part 4: pp. 327-357.
- Murphy, Raymond. 2018. *Grammar in Use Intermediate*. Cambridge
University Press.
- Quirk, Randolph, Sydney Greenbaum, Geoffrey Leech, and Jan Svartvik Jan.
1985. *A Comprehensive Grammar of Contemporary English*. London:
Longman.
- Strong, Brian. 2013. "A cognitive semantic approach to L2 learning of phrasal
verbs" *The Language Teacher Vol. 37.5*
- Tiv, Mehrgol, Laura Gonnerman, Veronica Whitford, Deanna Friesen, Debra
Jared, and Debra Titone 2019. "Figuring out how verb-particle
constructions are understood during L1 and L2 reading" *Frontiers in
Psychology*. Volume 10. pp. 1-18.

辞書類

- 赤須薫 2018. 『コンパスローズ英和辞典』 研究社
- 木原研三 2001. 『新コンサイス英和辞典』 第13版 三省堂
- 小西友七 南出康世 2001. 『ジーニアス英和大辞典』 大修館書店
- 南出康世 2014. 『ジーニアス英和辞典』 第5版 大修館書店

- 南出康世・中邑光男 2022. 『ジーニアス英和辞典』第6版 大修館書店
佐々木達 木原研三 1985. 『新コンサイス英和辞典』第2版 三省堂
東信行 諏訪部仁 1994. 『研究社—ロングマン句動詞英和辞典』 研究社
(Courtney, Rosemary 1983. *Longman Dictionary of Phrasal Verbs*. Longman
Group Limited: Essex, England.)
高橋作太郎 2012 『リーダーズ英和辞典』第3版 研究社
高橋作太郎 2013 『リーダーズ英和辞典』第3版 電子版
ロゴヴィスタ株式会社

検定済み教科書

- 浅見道明 2016 Power On English Communication I 東京書籍
浅見道明 2017 Power On English Communication II 東京書籍
浅見道明 2018 Power On English Communication III 東京書籍
石川慎一郎 2016 Big Dipper English Communication I 数研出版
石川慎一郎 2017 Big Dipper English Communication II 数研出版
石川慎一郎 2018 Big Dipper English Communication III 数研出版
笠原豊造 2016 Viva English Communication I 第一学習社
笠原豊造 2017 Viva English Communication II 第一学習社
笠原豊造 2018 Viva English Communication III 第一学習社
清田洋一 2016. All Aboard English Communication I 東京書籍
清田洋一 2017. All Aboard English Communication II 東京書籍
清田洋一 2018. All Aboard English Communication III 東京書籍
霜崎實 2016 Crown English Communication I 三省堂
霜崎實 2017 Crown English Communication II 三省堂
霜崎實 2018 Crown English Communication III 三省堂
田辺正美 2016 Prominence English Communication I 東京書籍
田辺正美 2017 Prominence English Communication II 東京書籍
田辺正美 2018 Prominence English Communication III 東京書籍
森住衛 2016 My Way English Communication I 三省堂
森住衛 2017 My Way English Communication II 三省堂
森住衛 2018 My Way English Communication III 三省堂

付録

Out を含む 407 語の句動詞

ace out, act out, adopt out, age out, argue out, ask out, bail out, bang out, barf out, bash out, bat out, batch out, battle out, bawl out, bear out, beat out, bed out, belly out, belt out, bind out, black out, blimp out, bliss out, blitz out, block out, blot out, blow out, blunder out, board out, body out, boff out, bogue out, boil out, bolt out, bomb out, bone out, bong out, book out, bottle out, bottom out, bow out, bowl out, branch out, break out, breed out, bring out, brown out, bug out, bum out, burn out, burst out, bust out, butt out, buy out, camp out, cancel out, cap out, carry out, carve out, cash out, cast out, catch out, chalk out, check out, chicken out, chill out, chop out, chuck out, churn out, clap out, clean out, clear out, click out, close out, comb out, come out, contract out, cook out, cool out, cop out, copy out, corbel out, cough out, count out, crank out, crap out, crash out, crop out, crush out, cry out, curse out, cuss out, cut out, dash out, deal sb out, dial out, die out, dig out, dim out, dine out, dip out, dish out, do out, dope out, drag out, draw out, dress out, drive out, drop out, dry out, dub out, duke out, dust out, earn out, eat out, eche out, edge out, edit out, empty out, endorse out, even out, face out, fade out, fag out, fair out, fake out, fall out, farm out, feather out, feel out, fence out, ferret out, fetch out, fight out, figure out, fill out, find out, fink out, fire out, fish out, fit out, fizzle out, flack out, flame out, flare out, flat out, flatten out, flesh out, flick out, flicker out, fling out, fling out, flip out, flood out, flunk out, fly out, fold out, follow out, force out, fork out, fossick out, foul out, freeze out, fritz out, front out, furnish out, get out, give out, go out, gray out, grind out, gross out, grow out, grub out, gutter out, hack out, hammer out, hand out, hang out, hash out, have out, head out, hear out, hedge out, help out, hem out, hide out, hike out, hire out, hit out, hold out, hole out, hollow out, hunt out, iron out, jab out, jack out, jerk out, join out, keep out, kick out, kill out, kiss out, knock out, ladle out, lash out, last out, lay out, lead out, leave out, leg out, lend out, lengthen out, let out, level out, lie out, light out, line out, lip out, live out, lock out, log out, look out, lunch out, mail out, make out, map out, mark out, max out, measure out, mellow out, miss out, move out, muck out, nause out, nix out, nose out, nut out, oink out, ooze out, open out, opt out, order out, pace out, pack out, pad out, paint out, pan out, pass out, pay out, peck out, peel out, peg out, phase out, pick out, piece out, pig out, pitch out, place out, plant out, play out, plow out, point out, poop out, pop out, pot

out, print out, prize out, prove out, pull out, punch out, punk out, push out, put out, putter out, puzzle out, quiche out, rain out, rake out, rap out, rat out, rattle out, raunch out, reach out, read out, reel out, ride out, ring out, rock out, roll out, rough out, round out, rouse out, row out, rub out, rule out, run out, rush out, sack out, salt out, save out, say out, scare out, scarf out, scent out, schiz out, screw out, scuzz out, search out, see out, seek out, sell out, send out, serve out, set out, shake out, shampoo out, shed out, shell out, shine out, ship out, shoot out, show out, shut out, sign out, sing out, sit out, slam out, sleep out, slop out, smell out, smoke out, snow out, soak out, soap out, sort out, sound out, spaz out, spell out, spill out, spin out, sputter out, spy out, squeeze out, stake out, stamp out, stanch out, stand out, start out, stay out, step out, stick out, stop out, straighten out, stretch out, strike out, string out, study out, sue out, sup out, swear out, sweat out, tail out, take out, talk out, tap out, tease out, test out, think out, thrash out, thread out, throw out, tidy out, tie out, time out, tip out, top out, toss out, tread out, trip out, trot out, trundle out, try out, tune out, turn out, type out, vibe sb out, wait out, walk out, warp out, wash out, wash out, watch out, wear out, weather out, weep out, weigh out, weird out, wet out, whack out, wheel out, whip out, white out, wimp out, win out, wink out.

〈研究ノート〉

Factors influencing student performance in Japanese university English classes

Mark Hanbury

Abstract

The researcher set out to ascertain to what extent a group of Japanese university students' attitudes to EFL classes were influenced by 7 selected factors: 1) international orientation, 2) communication anxiety in English, 3) self-perception of English speaking competence, 4) past English classroom experiences, 5) present English classroom experience, 6) beliefs about group work, and 7) perceived social value of speaking English. Participants' responses were compared with the author's observation of those groups' performance in the classroom. 258 undergraduate university students in the Kanto area responded to a 28-item questionnaire using a five-point Likert scale. Responses supported Yashima's finding of a link between international orientation and English ability (2002). Foreign Language Communication Anxiety (FLCA) was found to be an issue for students with TOEIC scores ranging from low to high. In many cases this communication anxiety appeared together with low self-perception of English speaking competence and reports of negative English classroom experiences in the past. In cases where groups with comparatively high TOEIC scores and positive self-perception of English ability reported communication anxiety in the classroom, it is theorized that challenging material and an academically competitive environment combined to generate a fear of social evaluation and test anxiety. Respondent groups in this study which reported the least communication anxiety were classes with a small number of students who knew each other well. It is believed that these low levels of anxiety were brought about through a supportive,

non-competitive relationship among students, with the teacher playing an important role in engendering this positive classroom environment. It is the argument of this paper that if using English in the classroom and positively engaging with peers can be made socially rewarding for students, learning English will cease to be viewed as a threat and instead become an affirmation of students' identities. It is recommended that teachers make every effort to foster a classroom atmosphere in which this can occur.

要 旨

今回は日本の大学生が考える EFL (外国語としての英語) が、下記に述べている 7 つの要因によって左右される事について研究しました。その要因とは、1) 国際志向の強さ、2) 英語でのコミュニケーションに対する不安、3) 英会話能力に対する自己評価、4) 過去に経験した英語教育の影響、5) 現在受講している英語授業での経験、6) グループワークの必要性についての考え方、7) 英語の社会的価値に対する考え方、の 7 つが考えられます。関東地方の大学生 258 名に対し、5 点リッカート尺度を用いて 28 項目のアンケートを実施しました。その結果、国際志向と英語能力との関連性は、2002 年に八島が記した論文内の「国際志向と英語能力の関連性」の内容と同様の結果となりました。TOEIC の点数に関わらず、英語でのコミュニケーションに対する不安 (FLCA) はあります。多くの場合、コミュニケーションの不安は、英会話能力に対する自己評価の低さや、過去の英語教育での否定的な経験からきていると思われます。一方で、TOEIC スコアが比較的高く英語力の自己評価も肯定的なグループが、英語のコミュニケーションに対する不安を報告した場合、未経験の領域とプレッシャーのある環境が組み合わさって、他者からの評価と、テストを受ける事に対する不安を生み出すと理論づけられています。コミュニケーションの不安が最も少ないと報告されたグループは、お互いをよく知っている少数の学生で構成されたクラスでした。それは、学生たちがお互いに協力的で、非競争的な関係によってもたらされたと考えられ、教師は、この前向きな環境を生み出す上で重要な役割を果たしています。この論文の着目点は、教室で仲間と積極的に英語を使用して関わる事がお互いに相乗効果となりやりがい生まれ、英語を学ぶ事が脅威でなくなり、代わりに学生のアイデンティティの肯定につながるということです。教師は、このような教室の雰囲気をつくる為にあらゆる努力が必要です。

Introduction

Readers may have felt, or else heard other university English teachers say something along the lines of “the students in this class are really quiet”, “my next class is a great group”, “those students just refuse to talk”, “that class teaches itself”, “it’s like trying to get blood from a stone with that group”, “why can’t this class be more like my first period group?” etc. Many of us instinctively make value judgments about individual students or groups without pausing to consider what forces are at work on those students, and how these lead to our own positive or negative appraisal of students’ attitudes in class. Tolstoy famously said “Happy families are all alike; every unhappy family is unhappy in its own way.” Can something similar be said of university English classes in Japan? This study investigates some of the various underlying causes or beliefs that shape Japanese university students’ attitudes to their English classes, with the goal of assisting teachers in identifying how they might better meet the needs of various individual students or groups with different levels of English ability and motivation.

Several factors have been posited as playing a role in students’ willingness to communicate, and these factors may also influence teachers’ unconscious assessment of what makes a “good” or “bad” student or class. These factors, which at times overlap or affect each other, are briefly introduced below.

International Posture

Yashima (2002) investigates the concept of international posture, in which she includes “interest in foreign or international affairs, willingness to go overseas to stay or work, readiness to interact with intercultural partners, and openness or a non-ethnocentric attitude toward different cultures” (p. 57). Yashima found that international posture influences student motivation, which in turn influences English proficiency.

Communication Anxiety

Two components of international posture studied by Yashima, intercultural friendship orientation and desire to speak English, were also investigated by Apple as part of his study of foreign language speaking confidence among Japanese EFL students (2011). Apple looked at these components in relation to communication anxiety in English, another major factor in students' willingness to communicate. Foreign Language Communication Anxiety (FLCA) is described as "a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings and behaviors related to classroom learning arising from the uniqueness of the language learning process" (Horwitz, Horwitz, & Cope 1986, p. 128). Horwitz et al. describe three main causes of FLCA: communication apprehension, social evaluation, and test anxiety.

All three of these can be seen in the Japanese context. In Yasuda's study of cognitive styles in Japanese adult EFL learners, he reports that Japanese students tend to be more reflective than impulsive, leading to cautiousness and fear of making mistakes (2019, p. 11). He also suggests that a passive learning style, common among Japanese learners of English, may lead them to "...tend to underestimate themselves as powerless individuals who should not express strong opinions and regard the teacher as a person who would directly give necessary information and knowledge mostly in one direction" (p12). Similarly, Cutrone identifies inexperience and cultural inhibitions in dealing with Western teaching methods, (e.g. emphasis on individualism, challenging the teacher, offering opinions), as causes of communication anxiety in Japanese students of English (2009, p. 58). He also describes social evaluation (in the form of intense pressure and competition among Japanese learners in childhood), and test anxiety leading to a fear of making mistakes (p. 59).

Self-perception of English speaking competence

Both Yashima (2002) and Apple (2011) studied Japanese English

learners' perception of their own English speaking competence. Yashima found that perception of L2 communication competence, combined with a lower level of anxiety, led to a higher level of Willingness To Communicate (WTC), although higher proficiency was not found to lead to greater confidence (p. 62). Apple found a strong correlation between desire to speak English (which he links with Yashima's concept of international posture) and perceived foreign language speaking self-competence. As with Yashima's finding that higher proficiency did not necessarily lead to greater confidence, Apple's structural regression model indicated that "...not only does the desire to speak lead directly to anxiety about speaking, but that perceptions of competence in speaking English leads both to anxiety and the desire to speak" (Apple, 2011, p. 313). In making sense of this 'two steps forward, one step back' finding, Apple goes on to argue that Foreign Language Classroom Speaking Confidence does not occur in isolation within individual students, but "...can be heightened or subdued in accordance with the support or lack of support from peers in the foreign language classroom" (Ibid.).

Past and present English classroom experiences

Although motivation is often considered an attribute of individual learners, Lamb reminds us that motivation is also a social construction, and that "...we strive for certain things in life as a result of our socialization in a particular community or society, and the extent to which we can act on our desires is also constrained by our social environment" (2016, p. 324). Kikuchi (2019) found this to be true in his case study of motivation and demotivation in Japanese learners of English, reporting that all participants were affected by the motivation of classmates and/or teachers, often in a negative fashion (p. 173). Cutrone also argues that the demeanor and attitude of teachers is one of the most important factors in shaping Japanese learners' attitudes to English classes (2009, p. 58). This is reflected in Apple's study, where

he found that students' negative experiences in high-school may be "... counterbalanced by the perception of a positive, supportive classroom atmosphere in the current university English classroom". For this reason, Apple echoes Cutrone's argument about the crucial role of the teacher in forming the overall atmosphere in the EFL classroom (2011, p. 321-322).

Beliefs about group work / Willingness to communicate in a group in English

In addition to general Willingness To Communicate, another important factor which has been found to influence Japanese university students' attitudes to their EFL classes is beliefs about L2 group work. Particularly in oral communication classes, the use of pair work and group work has become standard in EFL classrooms. Fushino (2010) found that by building students' communication confidence in L2 group work and creating positive beliefs about L2 group work, it is possible for teachers to bring about more active interaction between students in L2 group work.

Perceived social value of speaking English

Apple distinguishes between perceived social value of speaking English inside and outside the EFL classroom. He suggests that for some students, a desire to speak English is directly influenced by their perception of the value placed on speaking English within society at large, which can lead to a more positive attitude towards EFL class. This in turn has an indirect effect on those students' desire to speak English by contributing to a positive environment for using English in the classroom. On the other hand, Apple argues that students who do not see value in speaking English outside the classroom may nevertheless be influenced to speak English in the classroom by classmates' positive attitudes (2011, p. 320-321).

However, this is not always the case. With regard to negative

perceptions of the social value of speaking English, the ethnolinguistic identity theory of Hildebrandt and Giles (1983) can be used to understand how some students may feel their social identity and self-image to be threatened in the context of the EFL classroom. Hildebrandt and Giles assert that we all have a social identity built from membership of certain groups or categories, and that we give meaning to this identity through social comparisons with other relevant groups. They argue that “...we try to achieve a positive sense of social identity in such a way as to make our own social group favorably distinct from other collectivities on valued dimensions, e.g. power, economic resources, intellectual attributes” (pp. 438-439). In the context of a Japanese university EFL class, imagine a student who feels anxiety when communicating in English, lacks confidence in their own English speaking ability, who has perhaps had negative experiences in English classrooms in the past, and perceives a negative comparison with their classmates’ abilities. Such a student may attempt to reinforce their social identity and sense of self by strongly identifying with a Japanese ethnolinguistic identity, in a process which Hildebrandt and Giles label ‘in-group differentiation’ (p. 439). In this way, these students attempt to renegotiate group comparisons of dimensions mentioned above: power (where English is the dominant language of the EFL classroom, symbolized by the teacher), and intellectual attributes (negative self-perception of English speaking competence in comparison with classmates). This may manifest itself in an unwillingness to respond to questions using English, or using Japanese-influenced *katakana* pronunciation when speaking in English. Although Hildebrandt and Giles note that this kind of signaling of in-group solidarity may not necessarily be a conscious tactic (p. 452), by making Japanese ethnicity and language the focus of their social identity in this situation, such students exclude users of English from their in-group, and thus nullify the perceived threat to their sense of self.

Objective

The purpose of this paper is to present the results of a study, informed by the literature above, into the attitudes to EFL classes of students of varying levels of English competence, of different majors, and at different universities.

The goals of this study were to ascertain the following:

1. to what extent participants' attitudes to EFL classes are influenced by the various factors outlined above.
2. to what extent the responses of each group of participants align with the author's observation of those groups' performance in the classroom.

It was hoped that a clearer understanding of these two points might help the author to better meet the various needs of students in Japanese university EFL classes, needs which vary from class to class and also among students within each class. Although the findings of the study are necessarily subjective to some degree, it is believed that the insights gained may be of benefit to other teachers of Japanese university EFL classes, as well as suggesting possible directions for future research.

Method

Participants

There were 258 participants in the present study, drawn from five private universities in the Kanto area with enrollments of between five and ten thousand students. All participants were undergraduates, ranging from first to fourth year, in one of 18 classes. Of these, the author was privy to individual TOEIC test results for six classes, with the remainder of classes having been streamed according to the range into which students' previous TOEIC test results fell.

152 participants were female and 106 were male. No international students were included in the study. (See *Table 1* for more information about each class.)

These groups were selected because they were classes taught by the author, and it was hoped that the variety of majors and backgrounds included would make for a useful sample. All participants volunteered, with no promise of compensation, extra class credit, or other inducements, and only one student declined to participate.

The study was conducted during the 2019-2020 academic year, prior to the worldwide COVID-19 pandemic.

Questionnaire

A questionnaire was created using Google Forms. The questionnaire consisted of a total of 28 statements to which participants responded using a five-point Likert scale. All items were presented in both English and Japanese, with the translations done in collaboration with a native Japanese speaking colleague.

A pilot study was conducted with two classes of 16 students each (classes 15 and 16 in *Table 1*). The URL for the questionnaire was transformed into a QR code which was projected onto a large screen in the classroom. By pointing their smartphone cameras at the QR code, students accessed the questionnaire using the built-in QR scanner function. While most students were able to access the questionnaire with no trouble, it was found that a small number of students using older smartphones had difficulty scanning the QR code if the classroom was too bright. This was easily rectified by having these students scan the QR code directly from the teacher's laptop screen. No other issues arose.

Although the questionnaire responses were completely anonymous, by looking at the original Google Form on the website the teacher was able to monitor the number of completed responses as they were submitted, and thus easily determine when participants had finished.

The same procedure was repeated with the remaining 16 classes.

Table 1 Description of participant groups

Class Number	Major	Year Level	Class Type	TOEIC score range	Number of respondents
1	Business	2nd	Business English	470-890	7
2	Business	2nd	Business English	355-665	15
3	Various majors	1st	Listening & Speaking	250-350	17
4	Various majors	1st	Listening & Speaking	250-350	14
5	Social Studies	2nd	Listening & Speaking	400-500	11
6	Social Studies	2nd	Listening & Speaking	250-500	18
7	Social Studies	1st	Listening & Speaking	170-350	19
8	Social Studies	1st	Listening & Speaking	250-350	18
9	Economics	1st	Listening & Speaking	450-550	18
10	Science & Engineering	1st, 2nd, & 3rd	Listening & Speaking (Repeaters)	170-350	5
11	Social Innovation	2nd	Business Reading & Writing	500-800	17
12	Social Innovation	2nd	Business Reading & Writing	500-750	16
13	Social Innovation	1st	Academic English	500-890	18
14	Social Innovation	2nd	Presentation	350-550	8
15	Various majors	1st	Listening & Speaking	250-350	15
16	Various majors	1st	Listening & Speaking	250-350	16
17	Various majors	2nd, 3rd, & 4th	Presentation	600-900	5
18	Various majors	1st	Reading & Writing	680-800	21

Results

For clarity, results are presented below grouped according to general theme. It should be noted that these themes were not explicitly stated in the questionnaire itself, only the statements.

Table 2 *International Orientation / Intercultural friendship orientation / Desire to Speak English*

Item	1	2	3	4	5	SD	M
1. I would like to live overseas someday. いつか海外に住みたい。	54 (19.5%)	80 (28.9%)	58 (20.9%)	53 (19.1%)	32 (11.6%)	1.3	2.7
2. I often read or watch news about other countries. 外国に関するニュースをよく読んだり観たりする。	22 (7.9%)	69 (24.9%)	76 (27.4%)	64 (23.1%)	46 (16.6%)	1.2	3.2
3. I want to speak English with people from different countries. いろいろな国から来た人と英語で話したい。	86 (31%)	76 (27.4%)	71 (25.6%)	32 (11.6%)	12 (4.3%)	1.2	2.3
4. I want to visit English-speaking countries. 英語を話す国に行きたい。	102 (36.8%)	71 (25.6%)	55 (19.9%)	37 (13.4%)	12 (4.3%)	1.2	2.2

Notes. 1 = Strongly Agree, 5 = Strongly Disagree. Figures shown are number of student responses.

Table 3 *Communication anxiety in English*

Item	1	2	3	4	5	SD	M
5. I feel uncomfortable giving my opinion in class. 授業中に自分の意見を言うのは好きじゃない。	23 (8.3%)	46 (16.6%)	96 (34.7%)	70 (25.3%)	42 (15.2%)	1.1	3.2
6. I feel nervous speaking English in front of the entire class. クラス全体の前で英語を話すのがあがってしまう。	58 (20.9%)	74 (26.7%)	64 (23.1%)	52 (18.8%)	29 (10.5%)	1.3	2.7
7. I'm worried about making mistakes while speaking English. 英語を話すときに間違いを犯すのではないかと心配になる。	67 (24.2%)	109 (39.4%)	48 (17.3%)	36 (13%)	17 (6.1%)	1.2	2.4
8. I feel nervous when I can't express my opinion in English. 自分の意見を英語で表現できないのがあがってしまう。	48 (17.3%)	102 (36.8%)	54 (19.5%)	48 (17.3%)	25 (9%)	1.2	2.6

Notes. 1 = Strongly Agree, 5 = Strongly Disagree. Figures shown are number of student responses.

Table 4 *Self-perception of English speaking competence*

Item	1	2	3	4	5	SD	M
9. I can order food in English in a restaurant. レストランでの料理の注文を、英語ですることができる。	20 (7.2%)	58 (20.9%)	69 (24.9%)	86 (31%)	44 (15.9%)	1.2	3.3
10. I can introduce myself in English to a classmate during pair work. ペア・ワークの際、クラスメートに英語で自己紹介ができる。	70 (25.3%)	107 (38.6%)	65 (23.5%)	27 (9.7%)	8 (2.9%)	1.0	2.3
11. I can talk about my hobbies in English during pair work with a classmate. クラスメートとのペア・ワークの際、自分の趣味について英語で話すことができる。	60 (21.7%)	100 (36.1%)	69 (24.9%)	36 (13%)	12 (4.3%)	1.1	2.4
12. I can give street directions in English to a foreigner. 外国の人に英語で道案内を示すことができる。	21 (7.6%)	69 (24.9%)	86 (31%)	66 (23.8%)	35 (12.6%)	1.1	3.1

Notes. 1 = Strongly Agree, 5 = Strongly Disagree. Figures shown are number of student responses.

Table 5 *Past English classroom experiences*

Item	1	2	3	4	5	SD	M
13. I enjoyed speaking English with classmates in my high school English classes. 高校の英語の授業でクラスメートと英語で話すのは楽しかった。	51 (18.4%)	63 (22.7%)	79 (28.5%)	50 (18.1%)	34 (12.3%)	1.3	2.8
14. I liked my high school English teachers. 高校の英語の先生が好きだった。	47 (17%)	73 (26.4%)	73 (26.4%)	51 (18.4%)	33 (11.9%)	1.3	2.8
15. High school English classes had a comfortable atmosphere. 高校の英語の授業は雰囲気よかった。	40 (14.4%)	71 (25.6%)	81 (29.2%)	53 (19.1%)	32 (11.6%)	1.2	2.9

Notes. 1 = Strongly Agree, 5 = Strongly Disagree. Figures shown are number of student responses.

Table 6 *Present English classroom experience*

Item	1	2	3	4	5	SD	M
16. I feel comfortable in this English class. 今の英語の授業で、居心地はよい。	151 (54.5%)	76 (27.4%)	34 (12.3%)	8 (2.9%)	8 (2.9%)	1.0	1.7
17. I get along with my current English classmates. 今の英語の授業でクラスメートと仲が良い。	129 (46.6%)	92 (33.2%)	42 (15.2%)	5 (1.8%)	9 (3.2%)	1.0	1.8
18. I enjoy speaking in English with classmates in my current English class. 今の授業でクラスメートと英語で話すのは楽しかった。	118 (42.6%)	90 (32.5%)	44 (15.9%)	18 (6.5%)	7 (2.5%)	1.0	1.9
19. I enjoy doing pair work in my current English class. 今の英語の授業でペア・ワークをするのは楽しかった。	128 (46.2%)	89 (32.1%)	39 (14.1%)	12 (4.3%)	9 (3.2%)	1.0	1.9

Notes. 1 = Strongly Agree, 5 = Strongly Disagree. Figures shown are number of student responses.

Table 7 *Beliefs about group work / Willingness to communicate in a group in English*

Item	1	2	3	4	5	SD	M
20. I feel nervous when I work in a group in English class. 英語の授業中にグループワークをすると、あがってしまう。	14 (5.1%)	40 (14.4%)	64 (23.1%)	71 (25.6%)	88 (31.8%)	1.2	3.6
21. If my group members ask me questions in English, I am willing to answer them in English. グループメンバーに英語で質問された時には、英語で答えたい。	78 (28.2%)	109 (39.4%)	64 (23.1%)	20 (7.2%)	6 (2.2%)	1.0	2.2
22. Group work is important for personal development. グループで協力する事は、人間の成長には必要だ。	156 (56.3%)	87 (31.4%)	24 (8.7%)	6 (2.2%)	4 (1.4%)	0.8	1.6
23. I learn well in a teacher-led class that has no group work. 講義形式（グループワークのない）の授業の方が学びやすい	24 (8.7%)	39 (14.1%)	74 (26.7%)	90 (32.5%)	50 (18.1%)	1.2	3.4

Notes. 1 = Strongly Agree, 5 = Strongly Disagree. Figures shown are number of student responses.

Table 8 *Perceived social value of speaking English*

Item	1	2	3	4	5	SD	M
24. My friends think that it's cool to speak English. 友達は英語が話せるのは格好いいと思っている。	123 (44.4%)	80 (28.9%)	57 (20.6%)	10 (3.6%)	7 (2.5%)	1.0	1.9
25. Japanese companies think highly of workers who have English speaking ability. 日本の会社は英語が話せる人を重要視している。	129 (46.6%)	105 (37.9%)	31 (11.2%)	9 (3.2%)	3 (1.1%)	0.9	1.7
26. My classmates want to speak in English during class. クラスメートは授業中に英語を話したがっている。	11 (4%)	38 (13.7%)	117 (42.2%)	87 (31.4%)	24 (8.7%)	0.9	3.3
27. Japanese people should only speak Japanese. 日本人は日本語だけを話すべきだ。	8 (2.9%)	9 (3.2%)	26 (9.4%)	78 (28.2%)	156 (56.3%)	1.0	4.3
28. When I speak English with people from other countries, I am representing Japan. 外国人と英語で話す時には、私は日本を代表している。	17 (6.1%)	32 (11.6%)	80 (28.9%)	76 (27.4%)	72 (26%)	1.2	3.6

Notes. 1 = Strongly Agree, 5 = Strongly Disagree. Figures shown are number of student responses.

Discussion

First, overall results shown above in Tables 2-8 will be examined. Following this, particularly noteworthy results for specific class groups from Table 1 will be discussed.

Items 1-4: International Orientation / Intercultural friendship orientation / Desire to Speak English

Judging by the results in *Table 2*, it seems that overall, participants had a moderate interest in using English outside the classroom and visiting English-speaking countries, even if there wasn't a strong desire

to actually live overseas. Students were on the whole not particularly focused on international news. However, it is possible that they were not interested in domestic news either, as this was not a topic investigated in the questionnaire. As per expectations, the lowest reported interest in living overseas, international news, speaking English with people from other countries, and visiting English-speaking countries came predominantly from among classes with the lowest TOEIC scores (Classes 3, 4, 10, and 15 in *Table 1*). One notable exception was Class 1, where the mean response to *Item 1* “I would like to live overseas someday” was 3.9, compared with the overall mean of 2.7. Considering that members of Class 1 had some of the highest TOEIC scores of any participants (see again *Table 1*), this goes against the tendency reported by Yashima (2002) for international posture to be linked with greater English proficiency. The speculation of this author is that these particular students, having socio-economic advantages and being academically inclined, see a promising future for themselves in Japan, and thus are not interested in living overseas, despite high English proficiency. However, this would need to be confirmed by future research.

There were consistent positive responses to the statements in *Items 1-4* from Classes 11 to 14, 17 and 18, which are groups with higher TOEIC scores (as can be seen in *Table 1*). Notwithstanding the exception noted above for Class 1, the results of this study bear out Yashima’s finding of a link between international / intercultural orientation and English ability.

Items 5-8: Communication anxiety in English

The results in *Table 3* indicate that there was more anxiety around communicating in English specifically than in giving an opinion in class in general. This may give pause to some English instructors who believe that Japanese university students are hesitant to give their opinions. Participants’ self-perception seems to indicate otherwise (*Item 5*).

Questionnaire items which referred specifically to English (Items 6-8) evinced more reports of anxiety. Interestingly, it is not only groups with lower English ability which reported anxiety. Some of the highest mean scores for anxiety by class were from those with higher English levels (Classes 1, 5, and 12 in Table 1). However, some of the lowest reported anxiety was also from high level groups (Classes 14 and 17 in Table 1). Horwitz et al. (1986) describe three main causes of Foreign Language Communication Anxiety: communication apprehension, social evaluation, and test anxiety. This can explain the divergence in anxiety levels reported by participant groups of comparable English ability. In classes of high English proficiency which reported above average levels of communication anxiety, it may be theorized that worry about making mistakes leads to more conscientiousness and care, and thus higher test scores. However, this may also hinder their fluency in speaking situations. Of the three classes mentioned of this type, Classes 1 and 12 are both Business English classes in which students encounter an especially high amount of unknown vocabulary. In the observation of this author, these groups were academically competitive with their classmates. Social evaluation and test anxiety appear to be factors here. Classes 14 and 17 which reported the least communication anxiety, were both presentation classes with a small number of students who knew each other well. Their high English proficiency combined with a supportive, non-competitive relationship between students, might explain their low levels of communication anxiety.

Interestingly, Class 8 (with TOEIC scores ranging from 250 to 350) reported markedly less anxiety than the overall average for 3 out of 4 items, despite having below average self-perception of English-speaking competence. It may be that these students feel liberated by this, so that they are less concerned with making mistakes when speaking, and in competing with their peers academically. As with Classes 14 and 17 mentioned above, and in line with the theory put forward by Horwitz et al., lack of fear of social evaluation seems to have lead to lower

communication anxiety in English.

Items 9-12: Self-perception of English speaking competence

In general, respondents reported more confidence in their ability to introduce themselves to a classmate and to talk to a classmate about their hobbies (see *Table 4*). These are things they would have done in class quite often. Ordering food in a restaurant and giving street directions, while common topics in EFL, are both situations outside of the classroom, and participants reported less confidence in their ability to do these.

Comparing mean responses for individual classes, there appears to be a connection between international orientation and desire to speak English (*Items 1-4*) on one hand, and self-perception of English speaking confidence on the other. This supports the findings of Yashima (2002) and Apple (2011). Groups which reported the lowest self-perception of English speaking confidence were mostly classes with lower TOEIC scores (Classes 3, 8, 10, and 15 in *Table 1*), although the high-level Class 1 did have a mean response of 3.6 for *Item 12* “I can give street directions in English to a foreigner”, compared with an overall mean of 3.1 for all participants. Of these groups, Classes 1, 3, 10, and 15 also had mean responses below the average for items related to international orientation and desire to speak English. Groups which reported the highest self-perception of English speaking competence were Classes 11, 13, 14, 17, and 18. Apart from Class 14, these are all groups of students with comparatively high TOEIC scores (see *Table 1*). Here we see a positive relationship between international / intercultural orientation, self-perception of English speaking competence, proficiency as measured in TOEIC scores, and classroom performance as observed by this author. The fact that Class 1, with some of the highest TOEIC scores of any participants, was an outlier in its responses to *Item 12* makes sense in light of Yashima’s finding that although perception of L2 communication competence, combined with a

lower level of anxiety, led to a higher level of Willingness To Communicate (WTC), higher proficiency was not found to lead to greater confidence (p. 62).

Items 13-15: Past English classroom experiences

The level of agreement with the Item 13 statement “I enjoyed speaking English with classmates in my high school English classes” was below the overall mean for the one repeaters class among the groups of respondents. This is in line with the expectation that negative experiences in English classes in high-school may be connected to a negative attitude to English classes in university, and thus in this case to poor performance which necessitated repeating the course. However, two groups with high TOEIC scores also reported below average agreement with statement in Item 13. It is not clear whether these students lacked the opportunity to speak English with classmates in high-school, or rather that they did have the opportunity but did not enjoy it.

Stronger agreement with the Item 14 statement “I liked my high-school English teachers” matched stronger agreement with the Item 15 statement “High school English classes had a comfortable atmosphere.” This is perhaps unsurprising, underscoring the important role that the teacher plays in creating a comfortable classroom atmosphere.

Items 16-19: Present English classroom experience

In general, results indicated that respondents’ current English classroom experience was a positive one, with mean responses of “Agree” or “Strongly Agree” to the statements in Items 16-19. Comparing the results for present English classroom experience (*Table 6*) with reports of past English classroom experiences (*Table 5*), students reported a markedly more positive experience in their current English class. In discussing how Maslow’s Hierarchy of Needs relates to the classroom, Daley argues that meaningful pair work and group work

are good opportunities for students to form relationships both with their classmates and with their teacher, thus meeting their needs for love and belonging which is the third tier of Maslow's pyramid (2019, p. 5). Responses for Items 16-19 suggest that something similar was the case for most participants in the current study. One group, Class number 2 in *Table 1*, was a notable exception. This group will be discussed in a separate section below.

Items 20-23: Beliefs about group work / Willingness to communicate in a group in English

Results indicated that respondents were generally willing to communicate in English in group work, and did not feel particularly nervous about this. They believed group work was important, and the majority reported no preference for teacher-led classes without group work. Respondent groups which reported the highest inclination towards teacher-led classes with no group work (with means of 2.8 or 2.9) were Classes 2, 3, and 7 (see *Table 1*) which were also those who expressed the least comfort using English in group work, or else were the of the lowest range of TOEIC scores.

Items 24-28: Perceived social value of speaking English

The perceived social value of speaking English was high, according to responses. The only group which did not agree with the statement in Item 25 "Japanese companies think highly of workers who have English speaking ability" was Class 17, with a mean of 3.4. This group featured the oldest students of all the participants, who have perhaps found in their job-hunting that English ability is not valued. There was strong disagreement with the statement in Item 27 "Japanese people should only speak Japanese", although the weakest disagreement was from among classes with the lowest TOEIC scores. This may derive from a feeling of defensiveness about their low English ability, and a desire to justify their sense of self in ethnolinguistic terms, as theorized by

Hildebrandt and Giles (1983). There was broad disagreement with the Item 28 statement “When I speak English with people from other countries, I am representing Japan.” Weakest disagreement was from classes with students who had done overseas home-stays during the year. It is believed that these students had been told before going overseas that they would be representing Japan.

Common characteristics of classes with lower TOEIC scores

Results indicate several commonalities among respondent groups with lower TOEIC scores, in particular Class Numbers 3, 4, 10, and 15 (see *Table 1*). These groups reported lower than average desire to visit English-speaking countries or speak English with people from overseas, and less interest in living overseas someday and in international news. This seems to be in line with Yashima’s findings that international posture influences student motivation, which in turn influences English proficiency (2002).

Reports from these groups in regard to “Communication anxiety in English” and “Self-perception of English speaking competence” are perhaps unsurprising. These groups reported a high degree of nervousness related to giving opinions in class and using English in front of their peers, expressing more worry about making mistakes in English and above average discomfort when unable to express themselves in English. The same groups reported low confidence in their own English ability. These results seem to bear out Cutrone’s argument that elements of Western teaching methods, (e.g: emphasis on individualism, challenging the teacher, offering opinions) are causes of communication anxiety in some Japanese students of English (2009, p. 58). He also describes social evaluation (in the form of intense pressure and competition among Japanese learners in childhood), and test anxiety leading to a fear of making mistakes (p. 59).

Responses from Class 10 in particular were below average for both levels of enjoyment of speaking English with class-mates when they

were in high-school, and of a comfortable environment in high-school English class, whilst Class 15 reported having liked their high-school English teachers at levels lower than the mean.

According to responses from Classes 3 and 15, these groups were more nervous than average about group work in English class, and less inclined to believe that group work is important. Class 3 also reported an above-average preference for a teacher-led class.

Regarding “Perceived social value of speaking English”, Class 3 was more inclined than average to believe that Japanese people should only speak Japanese, and that they themselves are representing Japan when speaking English with people from other countries. Class 10 reported a low level of belief that classmates want to speak English during class.

While none of these factors in isolation can explain the low TOEIC scores of these groups, a picture does emerge of a kind of feedback loop in which past experiences of studying English can negatively influence attitudes toward current university English classes, with decreased motivation and international posture leading to reduced willingness to communicate in English, which in turn leads to poorer classroom results which reinforce a low self-perception of English competence. This low self-evaluation then manifests itself in communication anxiety which negatively influences motivation levels and willingness to communicate, and so-on in a negative spiral. While the direction of causality is not identical in the case of every student, the chicken-and-egg nature of these relationships matches the description of Foreign Language Communication Anxiety (FLCA) as “a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings and behaviors related to classroom learning arising from the uniqueness of the language learning process” (Horwitz, Horwitz, & Cope 1986, p. 128).

Common characteristics of classes whose performance was highly rated by the teacher

Among the groups of respondents in this study, the author’s

subjective experience of teaching Classes 13, 14, 17, and 18 was particularly positive. Analysis of responses from these groups shows an almost complete contradistinction to those of Classes 3, 4, 10 and 15 discussed above.

Firstly, results evinced a high desire among these classes to visit English-speaking countries, and to speak English with people from overseas, as well as interest in living overseas someday. Mean responses for each of these groups indicated high levels of confidence in their own English ability, and (for Classes 13, 14, and 17) low degree of nervousness around using English.

Classes 13 and 18 reported especially positive experiences of past English classes. Regarding current English classroom experiences, Classes 14, 17, and 18 reported above average levels of enjoyment of speaking English with classmates, and below average levels of nervousness in group work. Class 17 in particular reported an above average belief in the importance of group work, while results for Class 18 showed a below-average belief that they learn well in a teacher-led class with no group work.

Regarding the perceived social value of speaking English, responses from Class 14 showed a strong disagreement with the idea that Japanese people should only speak Japanese. Interestingly, whereas Class 17 reported a particularly low level of belief that they were representing Japan when speaking English with people from other countries, responses from Class 18 actually showed an above average belief in the same. This can possibly be explained by the fact that many students in Class 18 had undertaken overseas home-stays during the summer break, and had been told specifically that they were in fact “representing Japan”. In the context of their responses to other items in the questionnaire however, these contradictory responses from Classes 17 and 18 can perhaps be seen as different manifestations of the same belief in the social value of speaking English. Students in Class 17, whose responses suggest an overall comfort with and confidence in using

English, may have felt no need to engage in the ethnically-based ‘in-group differentiation’ described by Hildebrandt and Giles (p. 439). Members of Class 18 on the other hand, whose overall responses also evinced a strong international orientation and positive attitude towards using English, might have felt proud to represent Japan using English during their time abroad.

Mixed messages

While the positive and negative characteristics (from a teacher’s standpoint) discussed in the preceding two sections seem to map clearly onto groups of students with either higher or lower TOEIC scores, results for some classes paint a more ambiguous picture. Classes 1 and 2 (see *Table 1*) include students with some of the highest TOEIC scores of any respondents, and share several characteristics with the groups which were subjectively rated positively by the author. Classes 1 and 2 both reported being more comfortable than average in giving opinions in class, and responses from Class 1 in particular evinced lower than average levels of nervousness about making mistakes in English. Nevertheless, responses from these groups indicate *communication apprehension*, *social evaluation*, and *test anxiety*, which are the three main causes of Foreign Language Communication Anxiety described by Horwitz et al. (1986).

These two classes were made up of Business majors studying Business English in an academically competitive university. The content of the course featured a large amount of vocational business vocabulary which was unfamiliar to most students, as well as business-related situations with which the students had no experience. Students who were able to achieve a TOEIC score of 600 or higher within a prescribed period could pass the course with the highest possible grade while being excused from attending classes from that point on. This seemed to be a motivational factor, with the number of students who were required to attend classes declining over the course of the year.

However, the remaining students appeared to be conscious of their status as those who had not yet achieved the target TOEIC score. This instrumental motivation may be related to the test anxiety and fear of negative social evaluation evident in responses from these two classes. Class 1 reported that while they did not enjoy speaking English with classmates in high-school English classes (on average), they did enjoy speaking English with classmates in the current class. However, this group also reported above average levels of nervousness when working in a group in English class. Furthermore, responses from this group indicated that they did not feel that their friends think speaking English is cool, and did not feel that classmates wanted to speak English during class. Class 2 responses were below the overall mean for comfort in the current class, getting along with current classmates, enjoyment of speaking English in this class and enjoyment of pair work in this class. These results for Classes 1 and 2 suggest that the perceived social value of speaking English for these groups was mostly instrumental. Test anxiety and fear of social evaluation in a competitive academic environment appear to have led to communication apprehension here.

Implications

The father of “learner-centered teaching”, Carl Rogers, argued that the background and experiences of the learner are integral to how each student processes what they learn (1951). The results of the present study have several implications for how teachers of university English classes in Japan might better understand what their students bring to the classroom, so that we may more effectively tailor our teaching to the specific needs of our various students.

Responses in this study indicated that students felt more anxiety around communicating in English specifically than in giving an opinion in class in general. This may give pause to some English instructors who believe that Japanese university students are hesitant to give their

opinions. Responses also supported Yashima's finding of a link between international / intercultural orientation and English ability (2002), showing a positive relationship between international orientation, self-perception of English speaking competence, proficiency as measured in TOEIC scores, and classroom performance as observed by this author. However, higher proficiency in English did not necessarily lead to greater confidence in using English. In some classes of high English proficiency where communication anxiety is an issue, it may be theorized that worry about making mistakes leads to more conscientiousness and care, and thus higher test scores, but this may also hinder students' fluency in speaking situations. Respondent groups in this study which reported the least communication anxiety were classes with a small number of students who knew each other well. Their high English proficiency combined with a supportive, non-competitive relationship between students, may explain their low levels of communication anxiety.

Negative experiences of past English classes often correlated with poor performance in current classes, but not always. It appears that it is possible to turn around initial poor attitudes by creating a positive, non-threatening classroom atmosphere in which students feel secure. This can be brought about through meaningful pair work and group work, which are good opportunities for students to form relationships both with their classmates and with their teacher. It is important for teachers to ensure that material is relevant and related to students' experience, while at the same time gently encouraging open-mindedness in engaging with new material. Several classes in the present study, made up of students with relatively low TOEIC scores, proved to be very positive teaching experiences for the author after these steps were taken.

Regardless of TOEIC scores, the few classes in the study which were not a positive experience from the teacher's standpoint were those in which mean responses were below average for levels of comfort in

the class, getting along with classmates, enjoyment of speaking English in the class and enjoyment of pair work in the class. Responses from these groups also indicated that they did not believe their classmates wanted to speak English during class. In the observation of the author, students in these classes tended to have instrumental motivation rather than integrative motivation.

Thus, it appears that the most important factor for classes of any level is assuaging communication anxiety and bolstering willingness to communicate. When a teacher feels that a particular class is not demonstrating the desired attitude, it may be helpful to consider the classroom experience from students' points of view. If students do not appear to have much interest in anything outside of Japan, it may be possible to stimulate this interest by showing connections with their lived experience. Resistance to engaging with material with international themes was found in this study to be linked to anxiety about communicating in English, so that this may be remedied through ensuring a supportive classroom environment which does not threaten students' sense of self. As negative self-perception of English speaking competence was found to impact willingness to communicate, thus hindering the development of a supportive classroom culture, it is recommended that positive reinforcement be used to build up the confidence of students who feel anxiety around using English. Teachers should bear in mind that some students come to university English classes with negative experiences and impressions of learning English, and may need patient encouragement before they are able to perform in a manner desired by the teacher. Acting-out or troublesome in-class behaviour by individual students may actually be a sign of lack of confidence in their English ability and fear of social evaluation by peers. If using English in the classroom and positively engaging with peers can be made socially rewarding for these students, learning English will cease to be viewed as a threat and instead become an affirmation of students' identities. In the experience of this author, teaching learners

like these is much more enjoyable, and this enjoyment is evident to students in the class, feeding back into a positive classroom environment.

There are some limitations to this study. Elements related to the author's observation and experience of classroom performance are necessarily subjective to a degree, and some speculation regarding factors which influence student motivation took place. Other factors beyond the scope of this study may also be found to affect student attitudes to university English classes. The results of the present study suggest several questions for future research, among which are these:

- What is the influence of socio-economic background on the factors investigated here?
- What other actions can teachers take to encourage more of the positive characteristics mentioned? Would this be beneficial for teachers, students, or both?
- Responses in this study painted a picture of a kind of feedback loop of factors influencing each other to bring about either positive or negative classroom outcomes. Is it possible to demonstrate at a more granular level how these factors interact with each other, such that educators might direct them towards desired outcomes?

Conclusion

This study set out to ascertain to what extent a group of Japanese university students' attitudes to EFL classes were influenced by selected factors, comparing participants responses with the author's observation of those groups' performance in the classroom. Responses supported Yashima's finding of a link between international / intercultural orientation and English ability (2002). Foreign Language Communication Anxiety (FLCA) was found to be an issue for students with TOEIC scores ranging from low to high. In many cases this

communication anxiety appeared together with low self-perception of English speaking competence and reports of negative English classroom experiences in the past. These factors seemed to affect each other in a kind of feed-back loop. Some groups with comparatively high TOEIC scores and positive self-perception of English ability nevertheless reported communication anxiety in the classroom. It is theorized that challenging material and an academically competitive environment combined to generate a fear of social evaluation and test anxiety in these classes.

Respondent groups in this study which reported the least communication anxiety were classes with a small number of students who knew each other well. It is believed that these low levels of anxiety were brought about through a supportive, non-competitive relationship among students, with the teacher playing an important role in engendering this positive classroom environment. It is the contention of the this author that if using English in the classroom and positively engaging with peers can be made socially rewarding for students, learning English will cease to be viewed as a threat and instead become an affirmation of students' identities. It is recommended that teachers make every effort to foster a classroom atmosphere in which this can occur.

References

- Apple, M. (2011). The Big Five personality traits and foreign language speaking confidence among Japanese EFL students. Retrieved from: https://www.researchgate.net/profile/Matthew-Apple-2/publication/277844382_The_Big_Five_personality_traits_and_foreign_language_speaking_confidence_among_Japanese_EFL_students/links/5677c2e508ae125516ee3a4c/The-Big-Five-personality-traits-and-foreign-language-speaking-confidence-among-Japanese-EFL-students.pdf
- Cutrone, P. (2009). Overcoming Japanese EFL Learners' Fear of Speaking. *Language Studies Working Papers, 1*, 55-63.
- Daley, J. (2019). Maslow's Hierarchy in the Classroom, *Bulletin of the JALT Mind, Brain and Education SIG, 5 (10)*, 4-6.

- Dewaele, J. (2013). The Link Between Foreign Language Classroom Anxiety and Psychoticism, Extraversion, and Neuroticism Among Adult Bi-and Multilinguals. *The Modern Language Journal*, 97 (3), 670-684.
- Fushino, K. (2010) Causal Relationships Between Communication Confidence, Beliefs About Group Work, and Willingness to Communicate in Foreign Language Group Work. *TESOL Quarterly*, 33 (1), 9-35.
- Hildebrandt, N. & Giles, H. (1983) The Japanese as Subordinate Group: Ethnolinguistic Identity Theory in a Foreign Language Context. *Anthropological Linguistics*, 25 (4), 436-466.
- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Imai, Y. (2010) Emotions in SLA: New Insights From Collaborative Learning for an EFL Classroom. *The Modern Language Journal*, 94 (2), 278-292.
- Kikuchi, K. (2019) Motivation and demotivation over two years: A case study of English language learners in Japan. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9 (1), 157-175.
- Lamb, M. (2016). Motivation. In G. Hall (Ed.), *Routledge handbook of English language teaching*. (pp. 324-338). Abingdon: Routledge.
- Yashima, T. (2002). Willingness to Communicate in a Second Language: The Japanese EFL Context. *The Modern Language Journal*, 86 (1), 54-66.
- Yasuda, T. (2019). An exploratory study for factorial validity of cognitive styles among Japanese adult EFL learners: from educational and cultural perspectives. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*. Retrieved from: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1186%2Fs40862-018-0063-1.pdf>

〈研究ノート〉

Integrating IELTS and Active Learning in the Language Classroom:

A Report on Feedback to the Introduction of Active Learning
and IELTS Training into *Speak and Write* Courses

Piper, Christopher

Abstract

In response to the Active Learning recommendations of MEXT (2018), new syllabi were created for Takushoku University *Speak & Write* courses in 2018. This report shows feedback to these courses from students and teachers, one semester after implementation. Overall, responses to the changes were positive from students and teachers. The syllabus is still followed at the time of writing.

Keywords: *Speak and Write*, Active Learning, IELTS training, Student Feedback, Teacher Feedback

1. Introduction and Background

In Japan, in 2017, MEXT introduced new recommendations for educational standards across Japan, for implementation in 2018. These included 'the introduction of Active Learning methodology and the incorporation of debate and presentation activities ... intended to foster deeper learning in students who might have otherwise relied on rote memorization techniques to get through high school' (McMurray, 2018:

27). Although these recommendations are targeted at high schools, because courses in the university English Department may provide credit towards teacher qualifications, it was recommended that these active learning aims should also apply to English Department syllabi.

In response to this requirement, new syllabi were created for *Speak and Write* courses within Takushoku University English Department. These new courses were to be implemented in April 2018. *Speak and Write* classes ran three times a week, with 90 minute classes that ran for 15 weeks per semester. (These classes now run at 105 minutes for 13 weeks at the time of writing.) Classes were streamed into eight levels, using a short one-to-one interview and a writing sample, with roughly 15 students per class. (At the time of writing the number of levels has increased to ten.) The streams were then reviewed each semester for student movement between classes.

Introducing the often nebulous requirement of ‘Active Learning’ (AL) into these *Speak and Write* syllabi proved challenging, even though existing courses already heavily featured the principles of active learning. This was mainly due to difficulties in finding a suitable course book. Previously, the syllabi had been built around a task-based model with no set course book. There was also now a departmental requirement that a course book be included in the syllabus.

James Eison (as cited in Isbell, 1999: 4), a proponent of AL, noted that “the term ‘active learning’ refers not to merely one thing, but rather to all instructional strategies that involve students in doing things and thinking about the things they are doing”. Students should be engaged in the learning process through tasks, rather than being passive receivers of knowledge. A large number of standard EFL activities and practices are covered by this definition. Jones and Palmer (2017) discuss using group activities such as small-group presentations, jigsaw

tasks, and reading and re-telling short (biographical) texts from notes. Ashraf, Fatemi, and Naderi (2013) mention problem-solving activities, discussion, role-playing, and computer-assisted instruction.

However, during syllabi planning, there was a worry that AL without a clear academic framework would not provide students with the academic skills they needed. Therefore, it was decided that the course would integrate IELTS speaking and writing training with the recommended active learning. IELTS training gives a solid foundation in speaking and writing with a clear academic purpose, along with the very practical benefit of exam preparation. IELTS adherence to the CEFR guidelines (which had recently been accepted as standard in Japan) and a clear testing system provides a simple framework for streaming students into the correct levels, in addition to a clear system of continuous testing. IELTS also provides students with clear aims and opportunities to acquire relevant skills and qualifications for future work and study.

The course book series *Mindset for IELTS* (Archer, G. *et al.* 2017), published by Cambridge University Press, (Levels 1 and 2) was chosen as the set text. The reason for this was that although these books are focused on IELTS skills, they are also flexible in application. The books have topic-based units on areas such as Environment, Places and Buildings, or Food and Drink, which are easily expanded upon with supplementary resources. The division of the books into different sections for each of the four skills also allows teachers to focus on the Speaking and Writing sections of the unit, while supplementing with material from the Listening and Reading sections if necessary. The book also provides an online component which is useful for encouraging independent study.

Along with the IELTS course book, teachers had the freedom to

implement active learning activities through additional tasks based on the course book topics. These tasks included, but were not limited to, peer interviews, mingling activities, problem-solving activities, presentation and discussion groups, conducting surveys and writing up the data collected.

Project work in the final weeks of semester gave students the opportunity to apply their language skills in a more real-world scenario, working within a team to plan, create and present a project. Projects included poster presentations, creation of short videos, webpages or short podcast episodes depending on the class and teacher. These projects were to be conducted in an English-only environment and included a planning stage, creation stage and final presentation phase. Projects were required to be related to one of the topics studied in the course book.

In this way, it was believed that IELTS training and active-learning components could be integrated harmoniously into a university language program.

2. Study

At the end of the semester, students and staff completed anonymous questionnaires via Google Forms giving feedback on the implementation of the new course and course book. This paper shows the results of these surveys.

The survey was a direct response from students and teachers upon completion of the first semester of the course in July-August 2018. Six teachers of *Speak and Write* courses responded, and 63 students from all eight streamed classes responded to the survey. 67% of students were using Cambridge Mindset for IELTS 1; 33% of students were using

Cambridge Mindset for IELTS 2. Students answered via Google Forms and answers were collated. No statistical analysis or comparative study was carried out. The purpose of the study was simply to gather feedback on the course in order to make any necessary changes.

3. Findings

3a. Student Responses

i. Response to IELTS Component

In terms of knowledge of IELTS, 68% of respondents claimed they knew nothing about IELTS before the course began, despite the fact IELTS is an internationally recognized exam. Twenty-three percent claimed to already know a lot about IELTS, with the same number having previous experience studying IELTS at some level. Most students (68%) had no real interest in IELTS before the course began. Very few students (8%) had any experience taking the IELTS test in any capacity.

After completing the first semester of the course, many students agreed or strongly agreed (79%) that learning IELTS would be useful for their future, with only a few students in strong disagreement. Over half were felt neutral about taking the test in the future (56%), but 27% expressed an interest in taking the test in the future. Most students (71%) agreed or strongly agreed that IELTS would be useful to their future. Most agreed or were neutral about the idea of stopping their IELTS studies (87%).

ii. Response to the Course Book

Response to the Mindset for IELTS course books was also mostly positive, with most students finding the course book useful (65%) and interesting (56%) with most other students feeling neutral, while also finding the assigned course book level neither too difficult nor too easy. Students' views were divided on the online component of the course

book. The largest proportion of students felt neutral when asked whether the online component was useful (41%). However, it was clear that not all students had used the online work effectively, with 56% of students revealing that they did not use the online component of the course.

iii. Response to Project Work

A large number of students used only English throughout the project work (54%), satisfactorily fulfilling the brief of active learning. Most students claimed the project had improved their confidence (63%) and was a good way to improve their English (71%). Most students also enjoyed taking part in project work (70%) or felt neutral about it (27%). Only two students did not enjoy the project or feel that it was not a good way to improve their English. The reason for this is unclear.

iv. Favorite Aspects of the Course

Students were also questioned on their favorite aspects of the new course. (Students were allowed to choose more than one answer in this section, so results do not tally to 100%.) The most popular aspect of the course proved to be IELTS Speaking Practice, with 42.9% of respondents clicking on this option, followed by Discussion Work (38.1%), IELTS Writing Practice (22.2%), Presentations (19%), Project Work (20.6%) were all of relatively equal popularity. Taking the new twice-per-semester speaking and writing tests based on the IELTS testing procedure proved least popular (3%).

v. Open-Response Questions

Students were also given two open-response questions to respond more freely to the course:

1. What aspects of this course were most useful?
2. How would you improve this course?

Responses to the first question were varied. The value of IELTS writing featured often, for example one student wrote, 'I think writing unit is the most valuable... after learning much vocabulary, I can use it to writing something or speaking. Then, I feel my writing assignments more academic than before.'

Exam skills were also important: 'It was that this textbook had exam skills every unit' and 'I would like to take IELTS in the future. The write and speak practice in this test book is useful for me to improve my English skill.'

Many students wrote positively about project work: 'Project is most useful', 'I think project were most valuable for me. I've never done like this project in English, so it was good experience.'

There were not many negative responses. However, some students wanted more 'debate activities' or 'more different activities'. Another problem raised was that project work clashed with exam preparation for other classes, for example, 'I really enjoyed classes with the textbook, but the date of the final project was a slight problem for me because I had to study for the final exam of other classes at the same time.'

3b. Teacher Responses

Teachers were not surveyed in as much depth as were students. Nevertheless, responses were instructive. In answer to the question 'How smoothly did you feel your course went this semester?' of six teachers surveyed, three answered 'Fair', two answered 'Satisfactory' and one answered 'Very Good'. Four teachers answered that student reaction to courses was satisfactory, with one answering that it was fair and one very good.

Reactions to the introduction of the new course book were positive, with five teachers finding the course book satisfactory and one teacher responding that it was very good.

The most positive response was for the introduction of project work into the course. Two teachers found this satisfactory, while four teachers responded that it was very good. Overall, this response to the newly designed course was positive and teachers backed this up during discussion in subsequent meetings organized to discuss these results, and it was decided that the introduction of the new syllabus and course book were a success and should be continued and developed further.

4. Analysis

It is clear from the survey that student knowledge about IELTS testing and attitudes towards the test itself were much improved, with many students showing interest in taking the test to further future goals. Overall, the IELTS-based course books were well received and students found them useful and effective, despite being wary of the online component. Project work was well received and was a novelty for many students which they seemed to enjoy greatly.

Teachers also found the changes to the syllabus to be satisfactory and expressed a desire to keep building on this style of teaching. IELTS was regarded as a positive addition to the course when combined with active learning activities and project work.

5. Conclusion and Applications

The response to the new syllabus was mostly positive. Nevertheless, some work needs to be done in integrating the online component into the course. Some teachers may also need to add more debate or

discussion activities, as well as providing more variety in classroom activities.

Using IELTS training as a framework for active learning and developing speaking and writing skills seems to be a successful formula, providing students with the academic content and input they need, along with the opportunities to engage with the language in practice. The course continues to follow this syllabus with a few minor adjustments, such as the inclusion of Mindset for IELTS Book 3 for high level 2nd year students.

A follow-up survey is strongly recommended at this point to observe the current efficacy and popularity of the course.

References

- Ashraf, H., Fatemi, M. A., & Naderi, S. (2013). The effect of Active Learning instruction on the intermediate Iranian EFL learners' listening comprehension ability. *International Journal of Linguistics*, 5 (5), 225-242. Retrieved: <<http://www.macrothink.org/journal/index.php/ijl/article/view/4264>>
- Crosthwaite, P., Hutchison, S., Wijayatilake, C., De Souza, N., (2017). *Mindset For IELTS Level 1*. Cambridge.
- Crosthwaite, P., Natasha De Souza, N., Loewenthal, M. (2017). *Mindset For IELTS Level 2*. Cambridge.
- Isbell, K. (1999). An interview on Active Learning with Dr. James Eison. *The Language Teacher: Special Active Learning Issue*, 23 (5), 4-5, 9. Retrieved: <https://jalt-publications.org/tlt/issues/1999-05_23.5>
- Jones, B. A., & Palmer, R. (2017). Active Learning in Japanese university EFL classes: Clarifying the construct. *Hirao School of Management Review*, 7, 107-125. Retrieved: <goo.gl/ho46X8>
- McMurray, D. (2018). MEXT's New Course of Study Guidelines to Rely on Active Learning *The Language Teacher*, 42 (3), 27-29. Retrieved: <<https://jalt-publications.org/articles/24329-mext%E2%80%99s-new->

course-study-guidelines-rely-active-learning>

Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology MEXT (2018).

Koutougakkou gakushu shidou yoryo an ni taisuru iken kōbo tetsudzuki.

Retrieved <http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/30/02/1401394.htm>

(原稿受付 2022年10月26日)

Appendix A: Student Survey and Answers

*Figures reflect the number of students from a total of 63

IELTS Before the Course

	Yes	No
I knew a lot about IELTS before this course	20	43
I knew nothing about IELTS before this course	10	53
I had experience studying IELTS before this course	10	53
I was interested in IELTS before this course	19	44
I had taken the IELTS test before this course started	5	58

IELTS in the Class

	Strongly Disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly Agree
Learning IELTS English will be useful in the future	4	3	8	34	14
IELTS helped me improve my English speaking skills	3	2	8	35	15
IELTS helped me improve my English writing skills	5	0	2	41	15
IELTS study was too difficult for me	4	11	29	16	3
IELTS study was too easy for me	11	32	13	6	1
I enjoyed studying for the IELTS test	1	5	32	19	6
The IELTS test is a good way to assess my English	1	3	16	32	11

IELTS After the Course

	Strongly Disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly Agree
I feel more confident about the IELTS test now	1	9	30	22	1
I would like to take the IELTS test	1	10	35	15	2
Taking the IELTS test will be useful for my future	1	1	17	37	7
I would like to stop studying IELTS	12	30	13	7	1

Mindset for IELTS Coursebook

	Strongly Disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly Agree
The course book was useful	1	3	17	36	6
The course book topics were interesting	1	5	22	28	7
I used the course book in class	1	2	10	33	17
I used the course book at home	8	17	19	16	3
I did the online work	19	15	16	12	1
The online work was useful	8	12	26	11	6

Project Work

	Strongly Disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly Agree
I spoke only English during the project work	1	6	2	26	8
The project improved my confidence	0	3	21	26	13
The project was NOT a good way to improve my English	17	30	13	3	0
The project was a good way to improve my English	1	1	16	27	18
I enjoyed the project	0	2	17	26	18

Favorite Parts of the Course

Aspect of Course	Percentage of students who clicked
IELTS Speaking Practice	42.9
IELTS Writing Practice	22.2
Presentations	19
Discussion	38.1
Project Work	20.6
Tests	3.2

Appendix B: Teacher Responses

	Poor	Fair	Satisfactory	Very Good	Excellent
How smoothly did you feel the course went this semester?	0	3	2	1	0
How was the student reaction to the course?	0	1	4	1	0
How did you rate the course book?	0	1	4	1	0
How did you rate the introduction of project work?	0	0	5	1	0

〈調査報告〉

2022 年度前期における中文日訳授業での 翻訳ソフトの誤訳と学生の誤訳の比較

関 口 美 幸

要 旨

筆者は、昨年度、『2021 年度前期における中文日訳授業での翻訳ソフトの誤訳と学生の誤訳の比較』という〈調査報告〉を投稿した。その際例文として採用したのは『縦横商務漢語 1』の中の中国語の文章である。調査対象としたのは、中国語学科の中国語ビジネスコース 2 年生の「ビジネス中国語講読 I」を履修している学生である。

今回、授業が 105 分になったことと、今年度の 2 年生のレベルが昨年度より高そうだったので、教科書を『縦横商務漢語 1』から『縦横商務漢語 2』に変更した。そのため、より専門性の高い文章の翻訳が可能になった。また、授業時間外にやらせていた翻訳の課題を全て授業時間内に手書きでやらせるようにした。理由は昨年度、翻訳ソフトの利用を疑われる学生が二名ほどいたためである。しかし、その結果、学生の進度にばらつきが生じ、一部の学生はやりきれなかった文章を宿題として自宅に持ち帰るという現象が生じた。

そのため、今回は授業中に手書きで提出した学生の翻訳だけをサンプルとして採用した。サンプル数が前回より少ないのはそのためである。

本文では、上記の方法で採取した学生の誤訳と翻訳ソフトの日本語訳を比較することにより、学生と翻訳ソフトの誤訳の傾向を明らかにできるのではないかと考えている。

キーワード：機械翻訳、翻訳ソフト、誤訳

1 調査方法

1-1 調査対象とする授業と教科書

授業の概要：中国語学科中国語ビジネスコース2年生対象のコース科目「ビジネス中国語講読Ⅰ」, 2022年度の当該科目履修学生は15名。

教科書の概要：陳珺・陳澤涵『縦横商務漢語2』高等教育出版社, 2013年

1-2 調査対象とする翻訳ソフトと翻訳方法

1-2-1 翻訳ソフト

調査する翻訳ソフトはインターネットの検索サイトで「翻訳」と入力して出てくる翻訳ソフトの内の上位2位のGoogle翻訳(<https://translate.google.co.jp/>), DeepL翻訳(<https://www.deepl.com/translator>)と日中・中日翻訳に長けている百度(Baidu)翻訳(<https://fanyi.baidu.com/>)とした。

1-2-2 調査時期

学生の翻訳は2022年4月から7月までの授業中に提出されたものを採用し, 翻訳ソフトは2022年8月に翻訳させたものを採用した。

1-3 調査サンプル採集方法

- ①学生に絶対に翻訳ソフトを使用しないことと別の学生の日本語訳を写さないことを約束させた。ただし, インターネット上で辞書を引くことと, 百度検索サイト(<https://www.baidu.com/>)を調べることは許可した。
- ②授業中に, 手書きで翻訳したもののみ採用した。

1-4 調査例文

例文1：“网购，想说爱你不容易”（『縦横商務漢語2』13頁～14頁）

例文2：“当当网 全球最大的网上图书商城”（『縦横商務漢語2』16頁～17頁）

例文3：“ATM机出错无“小事”自助设备吞卡更麻烦”（『縦横商務漢語2』29頁～30頁）

上記3例文は、添付資料に中国語原文、Google翻訳、百度翻訳、DeepL翻訳をあげた。

2 調査結果

2-1 例文1：“网购，想说爱你不容易”（『縦横商務漢語2』13頁～14頁）
（中国語原文と翻訳ソフトの日本語訳については、添付資料参照）

2-1-1 間違いの数

（日本語が多少不自然でも意味が通じている場合は間違いに含まない、また同じ単語や表現の間違いが複数ある場合は、1箇所と数える）

- (1) Google翻訳：2箇所
- (2) 百度翻訳：4箇所
- (3) DeepL翻訳：3箇所
- (4) 学生翻訳（サンプル数7人）：平均2箇所（小数点1位を四捨五入）
最少：0箇所 最多：4箇所

2-1-2 具体例

①中国网络购物消费总金额达1195.2亿元。

【正解】

中国のネットショッピングの消費金額は1195億2000万元に達した。

【誤訳】 *間違っている箇所には下線を引いた。

(1) Google 翻訳

間違いなし。

(2) 百度翻訳

間違いなし。

(3) Deepl 翻訳

間違いなし。

(4) 学生の誤訳 (1 例)

a : 中国のネットショッピングの消費額の合計は 1195.2 億元で、

【分析】

・“込 (達する)” を訳していない。

ちなみに、この間違いは最多誤訳を出した学生の間違いであり、翻訳ソフトとその他の学生はこの間違いをしていない。

② 电子商务交易额平均每年增长 68%。

【正解】

電子商取引額は毎年平均して 68% 増加している。

【誤訳】 *間違っている箇所には下線を引いた。

(1) Google 翻訳

間違いなし。

(2) 百度翻訳

間違いなし。

(3) Deepl 翻訳

間違いなし。

(4) 学生の誤訳 (1 例)

a : 年間平均取引率は 68% だった。

【分析】

- ・“増長（増えた）”を訳していない。ちなみに、この間違いをした学生は① a の学生と同一人物であり、間違いを指摘したところ、以後この種の間違いはしなくなった。

- ③ 网络代购比在专柜购买便宜了近一半。

【正解】

ネットショッピングは専門店に比べ半額近く安く買える。

【誤訳】 *間違っている箇所には下線を引いた。

- (1) Google 翻訳

オンラインショッピングはカウンターで購入するよりもほぼ半額です。

- (2) 百度翻訳

コーナーで購入するよりも半分近く安く購入できます。

- (3) Deepl 翻訳

ネットの代行カウンターで買うと半額近く安くなるものもあります。

- (4) 学生の誤訳（1例）

a : ネット代理買い付けをする方が専門の場所で買うよりも安く買える。

【分析】

- ・“专柜”は“专业柜台”の略で、直訳すると「専門のカウンター」となり、ここでは「専門店」のこと。翻訳ソフトでこれを正しく訳しているものはなかった。思うに、翻訳ソフトは略称は苦手のようなのである。
- ・学生の誤訳は、“近一半（半額近く）”を訳していない。“专柜”の意味は正しくとれているように思える。

④因为不是“一手交钱一手交货”

【正解】

「代金引換」ではないので、

【誤訳】 *間違っている箇所には下線を引いた。

(1) Google 翻訳

「従量制」ではないため、

(2) 百度翻訳

間違いなし。

(3) Deepl 翻訳

「片手間の配達」ではないため、

(4) 学生の誤訳 (0 例)

【分析】

- ・学生に誤訳例がない理由は、この表現が教科書の別の場所に出ていて、すでに説明済みであったからである。
- ・百度翻訳はこの部分を「お金を渡して納品する」と訳しており、正しく意味を理解していると思われる。

⑤没有用第三方支付平台交易

【正解】

第三者の決済プラットフォームを使っておらず、

【誤訳】 *間違っている箇所には下線を引いた。

(1) Google 翻訳

間違いなし。

(2) 百度翻訳

間違いなし。

(3) Deepl 翻訳

間違いなし。

(4) 学生の誤訳（1例）

a：第三者が販売サイトで支払った意味はなく,

【分析】

・学生 a は“没有用（用いていない）”を「意味はない」と訳している。

⑥卖家不发货

【正解】

売り手が商品を発送せず,

【誤訳】*間違っている箇所には下線を引いた。

(1) Google 翻訳

間違いなし。

(2) 百度翻訳

間違いなし。

(3) DeepL 翻訳

間違いなし。

(4) 学生の誤訳（1例）

a：家に商品が届かず,

【分析】

・“卖家（売り手）”を単に「家」と訳している。また，“卖家”は主語なので、格助詞「に」を伴わない。“发”が動詞で「発送する／出荷する」，“货”は「貨物／商品」のこと。この文は「主語-動詞-目的語」という中国語の基本構文であるが、学生 a はそのことを理解していないようである。

⑦木马盗取密码

【正解】

トロイの木馬がパスワードを盗み,

【誤訳】 *間違っている箇所には下線を引いた。

- (1) Google 翻訳
間違いなし。
- (2) 百度翻訳
木馬がパスワードを盗み
- (3) Deepl 翻訳
間違いなし。
- (4) 学生の誤訳 (0 例)
間違いなし。

【分析】

・“木马”は直訳すると「木馬」の意味だが、ここでは、コンピューターウイルスの「トロイの木馬」を指していることは文脈から明らかである。百度翻訳以外の Google 翻訳と Deepl 翻訳及び学生はこれを全員「トロイの木馬」と正確に訳している。

⑧大名鼎鼎的阿里巴巴网站 (Alibaba) 和淘宝同属于阿里巴巴公司。

【正解】

有名なアリババサイトとタオバオはいずれもアリババ集団に属している。

【誤訳】 *間違っている箇所には下線を引いた。

- (1) Google 翻訳
間違いなし。
- (2) 百度翻訳
間違いなし。
- (3) Deepl 翻訳
有名なアリババのサイトはタオバオと同じ会社の一部ですが。
- (4) 学生の誤訳 (1 例)

a : そして名声が高い Alibaba ネットと淘宝は同属の Alibaba 会社です。

【分析】

- ・ここでは“同属于（いずれも～に属している）”の訳し方が問題となっている。DeepL 翻訳では、「同じ～の一部」、学生 a は「同属の～」といずれも名詞として訳しているが、“同属于”の「属」は属するという動詞であるため、「属す」というように動詞として訳すべき。

⑨ 阿里巴巴网站主要面向各类批发商

【正解】

アリババのサイトは主に各種卸売り業者向けであり、

【誤訳】 *間違っている箇所には下線を引いた。

(1) Google 翻訳

間違いなし。

(2) 百度翻訳

間違いなし。

(3) DeepL 翻訳

間違いなし。

(4) 学生の誤訳（2例）

a : アリババのサイトはあらゆる種類の卸売り業者であり、

b : アリババネットワークは主に各種発送業者に邁進しており、

【分析】

- ・“面向”は直訳すると「～に向う」という意味なので、ここでは「～向けである」と訳すべき。aの学生は「面向」を完全に抜かして訳しており、bの学生は「邁進する」と訳している。また、bの学生は“批发商（卸売り業者）”を「発送業者」と訳している。

⑩如果把淘宝比成一个个小商铺集中的商业街

【正解】

もしタオバオを小さい店が集中している商店街に例えるならば、

【誤訳】 *間違っている箇所には下線を引いた。

(1) Google 翻訳

間違いなし。

(2) 百度翻訳

タオバオを小さな店舗が集中する商店街に比べれば

(3) Deepl 翻訳

間違いなし。

(4) 学生の誤訳 (3例)

a : もし、淘宝が一つ一つ集めた商店街を作るとしたら、

b : もし淘宝が商店街の個々の小さな店と比べると、

c : 淘宝を一つ一つの小さな商店が集まった商店街だとして比べると、

【分析】

- ・“比”の第一義は「～と比べる」であり、辞書でも大抵一番上に書いてあり、よく使われるのはこちらである。しかし、“比”の後ろに結果補語の“成”を付けると、「～に例える」の意味にしかない(“比”だけで「～に例える」の意味になる場合もあるが、大抵は後ろに結果補語やアスペクト助詞などが付く)。
- ・学生 a, b は“把”を理解できていない。“把”は本来の目的語を動詞の前にもってくるための介詞であり、“淘宝”にかかっているため、この訳は「タオバオを」となるべき。

2-2 例文2：“当当网 全球最大的网上图书商城”（『縦横商務漢語2』 16頁～17頁）

（中国語原文と翻訳ソフトの日本語訳については、添付資料参照）

2-2-1 間違いの数

（日本語が多少不自然でも意味が通じている場合は間違いに含まない、
また同じ単語や表現の間違いが複数ある場合は、1箇所と数える）

- (1) Google 翻訳：3箇所
- (2) 百度翻訳：5箇所
- (3) Deepl 翻訳：3箇所
- (4) 学生（サンプル数7人）：平均2箇所（小数点1位を四捨五入）
最少：1箇所 最多：4箇所

2-2-2 具体例

①为消费者提供方便、快捷的服务

【正解】

消費者のために便利で迅速なサービスを提供し、

【誤訳】*間違っている箇所には下線を引いた。

- (1) Google 翻訳
間違いなし。
- (2) 百度翻訳
間違いなし。
- (3) Deepl 翻訳
間違いなし。
- (4) 学生の誤訳（6例）
 - a : 便利さを提供し、速くサービスをし、
 - b : 利便性を提供し、すばやいサービスをする。

- c : 消費者にとって便利性を提供し、迅速なサービスで、
- d : 消費者にとって便利性を提供し、迅速なサービスで、
- e : 消費者は便利で、速いサービスを提供するようになり、
- f : 消費者に利便性を提供し、早いサービス、

【分析】

- ・ 翻訳ソフトに間違いはない。
- ・ 学生は7人中6人に同様の間違いが見られた。中国語の“、”は必ず並列を表すが、それが理解できていない。
- ・ また、学生 a, b, e は“为”「～ために」を理解していない。

② 当当网主要销售图书、电子书、音像制品、也卖家电、玩具、服装、化妆品等其他多种商品、

【正解】

当当ネットは書籍、電子書籍、オーディオ製品を主に販売しており、家電、玩具、衣料品、化粧品などその他の様々な種類の商品も販売している。

【誤訳】 *間違っている箇所には下線を引いた。

(1) Google 翻訳

間違いなし。

(2) 百度翻訳

間違いなし。

(3) Deepl 翻訳

間違いなし。

(4) 学生の誤訳 (1 例)

a : 当当は主に本を販売する、電子本、ビデオ製品、小型家電を売
り、おもちゃ、洋服、化粧品など及びその他の様々な商品を売
る。

【分析】

- ・学生 a は，“、”と“，”の違いが分っていないため，“销售（販売する）”や“卖（販売する）”がどこまで掛かっているか分っていない。

③当当网为全世界中文读者提供 30 多万种中文图书，超过 100 万种在线热销商品，以及 800 多个城市货到付款的服务。

【正解】

当当は全世界の中国読者のために 30 万種の中国語の図書，100 万種類を超えるオンライン売れ筋商品，800 以上の都市で代金引換サービスを提供している。

【誤訳】 *間違っている箇所には下線を引いた。

(1) Google 翻訳

間違いなし。

(2) 百度翻訳

当当網は全世界の中国語読者に 30 万種類以上の中国語図書，100 万種類以上のオンライン販売商品，800 以上の都市の着払いサービスを提供している。

(3) Deepl 翻訳

間違いなし。

(4) 学生の誤訳（1 例）

a : 当当網は全世界中国語読者がおよそ 30 万種あまりの中国書籍やオンラインで 100 万種を超えるオンラインヒット商品，および 800 あまりの都市が支払いサービスを提供している。

【分析】

- ・“货到付款”は「代金引換」の意味である。百度翻訳と学生 a は正しく訳していない。
- ・“为全世界中文读者”は「全世界の中国語の読者のために」の意味であ

る。学生 a は「～のために」を無視して訳している。

④ 买满 58 元可以免运费。

【正解】

58 元以上買うと、運送費が無料になる。

【誤訳】 *間違っている箇所には下線を引いた。

(1) Google 翻訳
間違いなし。

(2) 百度翻訳
58 元で購入すると送料無料になる。

(3) Deepl 翻訳
間違いなし。

(4) 学生の誤訳 (1 例)
a : 買うと最大 58 元運賃が免除される。

【分析】

・ 百度翻訳, 学生 a のいずれも“买满”を理解していない。ここでの「买」は「買う」の意味で動詞であり, 「满」は結果補語で意味は「～を満たす」である。“买满 58 元”を直訳すると, 「買った結果 58 元を満たす」となり, つまりは「58 元以上買った」の意味である。

⑤ 当当电子书通过付费阅读、付费下载方式获得收入, 并与出版社四六分成。

【正解】

当当の電子書籍は, 有料講読と有料ダウンロードによって収益を得ており, (その収益を) 出版社との間で 4 対 6 で分けている。

【誤訳】 *間違っている箇所には下線を引いた。

(1) Google 翻訳
Dangdang の電子書籍は有料の読書と有料のダウンロードを通じて

収入を得ており、40～60%を出版社と共有している

(2) 百度翻訳

電子書籍が有料で読み、有料でダウンロードすることで収入を得て、出版社と四六に分かれている

(3) DeepL 翻訳

間違いなし。

(4) 学生の誤訳（3例）

a：当当の電子書籍は読解のお金の支払いを通過し、支払いダウンロード方式で収入を得ており、また出版社と4対6で分けている。

b：ダンダン電子書籍によって有料で本を読む、有料のダウンロードのやり方で収入を得る、そして出版社は46社に分ける。

c：当当電子書籍は読むための費用と有料ダウンロードの方式で収入を得て、出版社と40%または60%で共有している。

【分析】

- ・この文は、前半部分“当当电子书通过付费阅读、付费下载方式获得收入”と後半部分“并与出版社四六分成”にそれぞれ間違いが見られた。
- ・前半部分については、百度翻訳に日本語が多少おかしい箇所が見られるものの、翻訳ソフトは概ね正しく訳している。それに対して、学生には前半部分にも間違いが散見される。
- ・まず前半部分について、学生 a は、“通过”が介詞（意味は「～を通じて」）であるということが理解できていない。また、「、」が並列を表すということも理解できていない。
- ・学生 b は、“当当电子书”が主語であることを理解できていない。
- ・学生 c は、文の構造は概ね理解しているが、“付费阅读”を「読むための費用」と訳している。直後の“付费下载”は「有料ダウンロード」と正確に訳せているので、不思議である。

- ・後半部分については、Google 翻訳、百度翻訳、学生 b、c は“四六分
成”を「4 対 6 に分ける」と正しく理解できていない。

⑥对原本没有价格竞争优势的传统书店市场的打击更加雪上加霜。

【正解】

元々価格競争力の面で有利ではない従来の書店市場に対して、さらなる
打撃を与えた。

【誤訳】 *間違っている箇所には下線を引いた。

(1) Google 翻訳

間違いなし。

(2) 百度翻訳

間違いなし。

(3) Deepl 翻訳

間違いなし。

(4) 学生の誤訳 (3 例)

a : これは従来の書店市場に価格競争力をさらに悪化させている。

b : これは従来の書店市場の価格競争力をさらに悪化させています。

c : これは従来の書店市場に価格競争力をさらに悪化させています。

【分析】

- ・ a, b, c 三名の学生とも“没有”を無視して訳している。三名が相談して
この日本語訳になったのかは不明。

⑦究竟应该如何自我突破，寻求新的市场盈利空间？

【正解】

如何に自らを突き破り、新たに儲けられる市場空間を探していくべきな
のだろうか？

【誤訳】 *間違っている箇所には下線を引いた。

(1) Google 翻訳

間違いなし。

(2) 百度翻訳

間違いなし。

(3) DeepL 翻訳

間違いなし。

(4) 学生の誤訳（1例）

a：結局自分を乗り越えるべき，新しい利益市場を探すべき。

【分析】

・学生 a は，“如何（如何に）”を訳していない。

2-3 例文 3：“ATM 机出错无“小事”自助设备吞卡更麻烦”（『縦横商務漢語 2』29 頁～30 頁）

2-3-1 間違いの数（日本語が多少不自然でも意味が通じている場合は間違いに含まない，また同じ単語の間違いが複数ある場合は，1箇所と数える）

(1) Google 翻訳：2箇所

(2) 百度翻訳：3箇所

(3) DeepL 翻訳：2箇所

(4) 学生（サンプル数6人）：平均1箇所（小数点1位を四捨五入）

最少：1箇所 最多：2箇所

2-3-2 具体例

①日平均存款低于 300 元，收小额账户管理费 3 元 / 季度；

【正解】

一日の平均預金額が 300 元を下回る場合，小額口座管理費用として四半期毎に 3 元徴収する。

【誤訳】 *間違っている箇所には下線を引いた。

(1) Google 翻訳

1日あたりの平均預金額は 300 元未満, 少額口座の管理手数料は四半期あたり 3 元です。

(2) 百度翻訳

日平均預金は 300 元を下回って, 小額口座の管理費を 3 元 / 四半期受け取る,

(3) Deepl 翻訳

間違いなし。

(4) 学生の誤訳 (6 例)

a : 1日平均で低くても 300 元を預けており, 小額口座管理費で 3 元 / 四半期集を集めている。

b : 1日の平均預金額は 300 元を切り, 四半期に少額の口座管理費をとる。

c : つまり 1日の平均預金額は 300 元を下回る。四半期で少額のアカウント管理手数料を請求する。

d : 1日平均預最低 300 元を預金します。アカウント管理手数料として 3 元受け取ります / 四半期。

e : 1日の平均預金額は最低 300 元, 小額のアカウント管理手数料が四半期毎に 3 元。

f : 1日の平均預は 300 元から低く, 口座管理費は四半期に 3 元少ない額を取める。

【分析】

- ・日本語では意味を区切る記号には「、」と「。」があるが、中国語では「,」「:」「。」がある。「:」の使用頻度は低く、区切りの大きさは「,」と「。」の中間であり、日本語に訳す時は、文脈を見ながら、「、」にしたり「。」にしたりする。ここでは一文の中に「,」と「:」があるの

で、「,」は「、」に, 「;」は「。」にすべきである。文脈から判断すると, 「,」の前までが前提条件になるので, 「～の場合」と訳するのが正しい。翻訳ソフトでは Google 翻訳と百度翻訳が間違っており, 学生は6人全員間違っていた。

②就拿中国工商银行来说：

【正解】

中国工商银行について言うと,

【誤訳】 *間違っている箇所には下線を引いた。

- (1) Google 翻訳
間違いなし。
- (2) 百度翻訳
間違いなし。
- (3) DeepL 翻訳
間違いなし。
- (4) 学生の誤訳 (1例)
a : 中国工商银行をとるために,

【分析】

- ・“就～来说”の意味は「～について言うと」である。aの学生はそれが分かっていない。

3 結論に替えて

2022年度の前期は教科書の難易度を上げたことと, 翻訳課題を基本的に全て授業中にやることにしたため, 5回しか翻訳の提出ができなかった。今回, 取り上げた例文はその内の前半3回分である。なぜ, 後半の2回を取り上げなかったかという点, 一つは, 授業が進むにつれて, 課題提出の

時期にばらつきが出てきたためである。出席率が悪い学生や翻訳スピードが遅い学生は、授業で解説を聞いた後、訂正した訳を翌週提出するようになり、こうした学生の翻訳はサンプルとして採用しなかった。もう一つ、学生の間違いが極端に減ったことがあげられる。例えば、例文3では、6人の学生のうち、1人の学生が2箇所間違えたことを除き(2-3-2②)、残りの5人は1箇所しか間違えていない(2-3-2①)。しかもその間違いは使用頻度の低い「;」に関する間違いで、翻訳ソフトのうち、Google翻訳と百度翻訳も同様の間違いを犯している。

一方、翻訳ソフトの方だが、3つの例文で、百度翻訳の間違いが他の二つの翻訳ソフトの間違いと比べていずれも1~2つ多い。しかもいずれの例文でも学生の間違いの平均を上回っている。

ということは、学生の間違いレベルは、この3例文に関する限り、百度翻訳を上回っていると言えるのではないか。もちろん、翻訳の速度が違う。翻訳ソフトの場合、入力してから長くても10秒ほどで翻訳を完成するのに対し、学生は速い者で三十分、遅い学生だと二時間程度掛かるようである。

そこで、一つには授業のスピードを上げ、より実務翻訳に近づけるため、後期は長文翻訳については、予め百度翻訳の日本語訳を学生に配り、その間違いを指摘させる形をとっている。また、長文以外の教科書の予習についても翻訳ソフトの使用を解禁した。その結果、授業速度は格段に速くなった。

学生が百度翻訳の間違いをいくつ発見できるかについてはサンプルを収集しているので、来年度以降はそちらの調査報告も投稿したいと思う。

(原稿受付 2022年10月20日)

【添付資料】

例文 1：（『縦横商務漢語 2』 13 頁～14 頁）：中国語原文

网购，想说爱你不容易

随着网络的普及，网上购物成为人们越来越熟悉的消费方式。2009 年上半年，中国网络购物消费总金额达 1195.2 亿元，网购用户达到 8788 万，电子商务交易额平均每年增长 68%。

网络购物最大的特点是价格便宜、方便，坐在家里可以买到全世界的商品。一些名牌皮包，网络代购比在专柜购买便宜了近一半。很多当地找不到的商品都可以在网上买到。

但是网络购物和实体购物不同，因为不是“一手交钱一手交货”，所以买家们也常常遇到各种问题。比如，商品和图片上看到的不一樣；预付了钱，但是没有用第三方支付平台交易，结果卖家不发货，白白损失钱财；还有电脑中毒，木马盗取密码，支付不安全等等。这些问题都让人们对于网购又爱又恨。

中国最大的网购网站—淘宝网，最早是 C2C（个人对个人）模式，后来又推出了淘宝商城 B2C（公司对个人）模式。很多大品牌，如李宁（Li-Ning），联想（Lenovo），宝洁（P & G）等都进驻淘宝商城。在 B2C 网站购物一般可以保证产品货真价实。现在 B2C 商城在中国发展很快，京东、当当、亚马孙中国（Amazon.cn）都是淘宝商城强有力的竞争对手。而大名鼎鼎的阿里巴巴网站（Alibaba）和淘宝同属于阿里巴巴公司，但是阿里巴巴网站主要面向各类批发商，其模式是 B2B（公司对公司）。如果把淘宝比成一个一个小商铺集中的商业街，那么里巴巴就是大型的批发市场，京东、当当和淘宝商城则是大型的购物中心和综合性大商场了。

例文 1 : Google 翻訳 <https://translate.google.co.jp/>

翻訳時期 : 2022 年 8 月 14 日

*間違いには下線を引いた。

ネットショッピング 愛してるって簡単に言えない

インターネットの普及により、オンラインショッピングはますます身近な消費方法になっています。2009 年上半期、中国のオンラインショッピングの総消費額は 1195 億 2000 万元に達し、オンラインショッピングの利用者数は 8788 万人に達し、電子商取引の年間平均成長率は 68% に達しました。オンラインショッピングの最大の特徴は、安くて便利なことと、家にいながら世界中の商品を購入できることです。いくつかのデザイナーバッグについては、オンラインショッピングはカウンターで購入するよりもほぼ半額です。地元では手に入らない商品もオンラインで購入できます。しかし、オンラインショッピングは実店舗のショッピングとは異なり、「従量制」ではないため、購入者はさまざまな問題に遭遇することがよくあります。例えば、商品が写真と違う、前払いしたのに第三者の決済プラットフォームを利用せずに取引した、売り手が商品を配達せず無駄にお金を失った、などのケースもありました。コンピューターポイズニング、パスワードを盗むトロイの木馬、安全でない支払いなど。これらは、人々がオンラインショッピングを好きになったり嫌いになったりする問題です。

中国最大のオンラインショッピングサイトである Taobao.com は、もともと C2C (個人対個人) モデルでしたが、後に Taobao Mall B2C (企業対個人) モデルを立ち上げました。Li-Ning (Li-Ning), Lenovo (Lenovo), Procter & Gamble (P&G) などの多くの大手ブランドがタオバオモールに常駐しています。B2C Web サイトでのショッピングは、通常、製品が本物であることを保証します。現在、中国では B2C モールが急速に発展

しており、JD.com, Dangdang, Amazon.cn はいずれも Taobao Mall の強力な競合相手です。有名なアリババのウェブサイト（アリババ）とタオバオはどちらもアリババに属していますが、アリババのウェブサイトは主にあらゆる種類の卸売業者向けであり、そのモデルはB2B（企業間）です。淘宝网を小さな商店が密集する商店街に例えると、Libaba は大規模な卸売市場であり、JD.com, Dangdang, Taobao Mall は大型ショッピングモールおよび総合ショッピングモールです。

例文 1：百度翻訳 <https://fanyi.baidu.com/>

翻訳時期：2022年8月14日

*間違いには下線を引いた。

ネットショッピング、あなたを愛するのは容易ではありませんと言いたいです

インターネットの普及に伴い、オンラインショッピングはますます身近な消費方式となっている。2009年上半期、中国のネットショッピング消費総額は1195億2000万元に達し、ネット通販ユーザーは8788万人に達し、電子商取引額は平均して毎年68%増加した。

ネットショッピングの最大の特徴は、安くて便利で、家に座って世界中の商品を買うことができることです。いくつかのブランドバッグは、コーナーで購入するよりも半分近く安く購入できます。現地では見つからない商品の多くはネットで購入できます。

しかし、ネットショッピングは実体ショッピングとは異なり、「お金を渡して納品する」わけではないため、買い手たちも様々な問題に遭遇することが多い。例えば、商品と画像で見たものが違う、お金を前払いしたが、第三者決済プラットフォームでの取引は行わず、結局売り手は出荷せず、無駄にお金を失った、パソコン中毒、木馬がパスワードを盗み、支払

いが安全ではないなどもある。これらの問題はすべて人々にネット通販に対して愛憎させている。

中国最大のネット通販サイトである淘宝网は、最初はC2C（個人対個人）モデルだったが、その後、淘宝商城B2C（会社対個人）モデルを発売した。李寧（Li-Ning）、レノボ（Lenovo）、P&G（P&G）などの大手ブランドが淘宝商城に進出している。B2Cサイトでの買い物は一般的に製品の真正銘を保証することができます。現在、B2Cモールは中国で急速に発展しており、京東、当当、アマゾン中国（Amazon.cn）はいずれも淘宝モールの強力なライバルである。有名なアリババサイト（Alibaba）はタオバオと同じアリババ会社に属しているが、アリババサイトは主に各種卸売業者向けで、そのモデルはB2B（会社対会社）だ。タオバオを小さな店舗が集中する商店街に比べれば、阿里巴巴は大型の卸売市場であり、京東、当当とタオバオモールは大型のショッピングセンターと総合的な大デパートである。

例文1：DeepL 翻訳 <https://www.deepl.com/translator>

翻訳時期：2022年8月14日

*間違いには下線を引いた。

ネット通販、好きと言うのは簡単じゃない

インターネットの普及に伴い、オンラインショッピングはますます身近な消費手段となっています。2009年上半年期、中国のオンラインショッピング消費総額は1195億2000万元に達し、オンラインショッピング利用者は8788万人、電子商取引の年間平均成長率は68%に達しました。

ネット通販の最大の特徴は、自宅にいながら世界中の商品を安く、便利に購入できることです。一部のデザイナーズ革製バッグでも、ネットの代

行カウンターで買うと半額近く安くなるものもあります。現地ですぐに手に入らないものは、オンラインで購入できるものが多い。

しかし、ネット通販は実店舗と違い、「片手間での配達」ではないため、購入者がトラブルに見舞われることも少なくない。例えば、写真で見たのと同じ商品ではない、先払いなのに第三者の決済プラットフォームを使っておらず、販売者が商品を届けてくれないので無駄に損をする、パソコンが毒されてトロイの木馬にパスワードを盗まれ、決済の安全性が損なわれる、などです。このような問題があるからこそ、ネットショッピングが好きな人も嫌いな人もいます。

中国最大のオンラインショッピングサイトであるタオバオは、まずC2C（個人間）モデルとしてスタートし、その後B2C（企業間）モデルとしてタオバオモールを立ち上げました。李宁、レノボ、P&Gなど、多くのビッグブランドがタオバオモールに参入している。B2Cサイトでの買い物は、一般的に製品の真正性を保証しています。現在、中国ではB2Cモールが急成長しており、Jingdong, Dangdang, Amazon.cnなどがタオバオモールの強力な競合先となっている。有名なアリババのサイトはタオバオと同じ会社の一部ですが、アリババは主にあらゆる種類の卸売業者を対象としており、そのモデルはB2B（企業対企業）です。タオバオを小さな店が集まる商店街に例えるなら、アリババは大型卸売市場、京東や唐堂、タオバオモールは大型ショッピングモールや複合ショッピングセンターといったところだろうか。

例文 2 (『縦横商務漢語 2』 16 頁～17 頁)：中国語原文

当当网 全球最大的网上图书商城

当当网 1999 年 11 月开通，目前是全球最大的中文网上图书城，为消费者提供方便、快捷的服务，给网上购物者带来很大的方便。当当网主要销售图书、电子书、音像制品，也卖家电、玩具、服装、化妆品等其他多种商品，总部在北京。当当网为全世界中文读者提供 30 多万种中文图书，超过 100 万种在线热销商品，以及 800 多个城市货到付款的服务。图书保证正品，一般都有 6～8 折，买满 58 元可以免运费。对于书这么重的商品来说，这一条可以节省不少运费。当当网的电子书平台于 2011 年 12 月 21 日正式上线，并启用“数字书刊”作为电子书平台的名称。

据了解，当当网电子书平台除了正规出版读物、报纸杂志的电子版本，还涉及视频、漫画等产品。“数字书刊”频道首批上线的正版图书达到 5 万册，同时 90% 的图书单价是纸质版本的 3 折左右，不超过 10 元。

当当副总裁、数字媒体事业部总经理易文飞在接受媒体采访时曾表示，当当电子书通过付费阅读，付费下载方式获得收入，并与出版社四六分成。全国有一半的出版社与当当建立了合作关系。

而近日有消息称，京东商城也将推出电子书业务，并同时推出 PC 和移动客户端软件，但只做内容平台，不会推出终端设备。京东电子书业务具体推出时间尚未确定。

当当网、京东商城等电商陆续推出电子书平台，对原本没有价格竞争优势的传统书店市场的打击更加雪上加霜。新华书店等传统书店，究竟应该如何自我突破，寻求新的市场盈利空间？

例文2：Google 翻訳 <https://translate.google.co.jp/>

翻訳時期：2022年8月14日

*間違いには下線を引いた。

世界最大のオンライン書店、ダンダン

Dangdang.com は1999年11月に開設され、現在世界最大の中国のオンライン書店であり、消費者に便利で迅速なサービスを提供し、オンラインショッピングに大きな利便性をもたらしています。Dangdangは主に書籍、電子書籍、オーディオビジュアル製品、電子機器、おもちゃ、衣料品、化粧品などを販売しており、本社は北京にあります。Dangdangは、世界中の中国の読者に30万冊以上の中国語書籍、100万点以上のオンライン人気商品、および800以上の都市での代金引換サービスを提供しています。本は本物であることが保証されており、通常は60%から20%オフで、58元以上の購入で送料が無料になります。本のように重い製品の場合、これは送料を大幅に節約できます。Dangdangの電子書籍プラットフォームは2011年12月21日に正式に開始され、電子書籍プラットフォームの名前として「デジタルブック」が使用されました。Dangdangの電子書籍プラットフォームは、書籍、新聞、雑誌の電子版を発行するだけでなく、ビデオ、コミック、その他の製品も含むことが理解されています。「デジタル書籍・定期刊行物」チャンネルの正規書籍の初回バッチは5万部に達し、書籍の90%の単価は紙版の約30%オフで、10元を超えません。Dangdangの副社長兼デジタルメディア部門のゼネラルマネージャーであるYi Wenfei氏は、メディアとのインタビューで、Dangdangの電子書籍は有料の読書と有料のダウンロードを通じて収入を得ており、40~60%を出版社と共有していると語った。国内の出版社の半数が当堂と協力関係を結んでいる。最近、Jingdong Mallも電子書籍事業を開始し、PCとモバイルクライアントソフトウェアを同時に開始すると報じられたが、コンテ

ンツプラットフォームとしてのみであり、端末機器は開始しない。Jingdong の電子書籍事業の具体的な開始時期はまだ決定されていません。Dangdang や JD.com などの電子商取引プラットフォームは、電子書籍プラットフォームを相次いで立ち上げ、価格競争力のない従来の書店市場にさらに打撃を与えました。新華書店のような伝統的な書店はどのように自らを打ち破り、新たな市場の利益空間を求めるべきでしょうか？

例文 2：百度翻訳 <https://fanyi.baidu.com/>

翻訳時期：2022 年 8 月 14 日

*間違いには下線を引いた。

当ネット世界最大のオンラインブックモール

当当網は 1999 年 11 月に開通し、現在は世界最大の中国語ネットブックタウンであり、消費者に便利で迅速なサービスを提供し、ネット購入者に大きな便利さをもたらしている。当当網は主に図書、電子書籍、オーディオ製品を販売しており、家電、おもちゃ、アパレル、化粧品など他の多くの商品も販売しており、本社は北京にある。当当網は全世界の中国語読者に 30 万種類以上の中国語図書、100 万種類以上のオンライン販売商品、800 以上の都市の着払いサービスを提供している。図書保証規格品は、一般的に 6~8 割引があり、58 円で購入すると送料無料になる。本のような重い商品にとって、これは送料をかなり節約することができます。当ネットワークの電子書籍プラットフォームは 2011 年 12 月 21 日に正式にオンライン化され、電子書籍プラットフォームの名称として「デジタル書籍」が起用された。

当ネット電子書籍プラットフォームは、正規の出版物、新聞雑誌の電子版のほか、ビデオ、漫画などの製品にも関連していることが分かった。

「デジタル書籍雑誌」チャンネルが初めてオンライン化した正規図書は5万冊に達し、同時に90%の図書単価は紙版の3割引程度で、10元を超えない。

副総裁でデジタルメディア事業部の易文飛社長はメディアの取材に対し、電子書籍が有料で読み、有料でダウンロードすることで収入を得て、出版社と四六に分かれていると述べた。全国の出版社の半分が当当と協力関係を結んでいる。

最近、京東商城も電子書籍事業を開始し、PCとモバイルクライアントソフトウェアを同時に発売するという情報があるが、コンテンツプラットフォームだけをしており、端末装置は発売されていない。京東電子書籍事業の具体的な発売時期は未定だ。

当当網、京東商城などの電子商取引は続々と電子書籍プラットフォームを発売し、もともと価格競争の優位性がなかった伝統的な書店市場への打撃はさらに悪化した。新華書店などの伝統的な書店は、一体どのように自ら突破し、新たな市場の利益空間を求めべきなのだろうか。

例文 2 : Deepl 翻訳 <https://www.deepl.com/translator>

翻訳時期：2022年8月14日

*間違いには下線を引いた。

Dangdang.com 世界最大のオンラインブックストア

1999年11月にオープンした Dangdang.com は、現在、世界最大の中国語オンラインブックシティとして、消費者に便利で迅速なサービスを提供し、オンラインショッピングに大きな利便性をもたらしています。Dangdang.com は、書籍、電子書籍、AV 商品を中心に、家電、玩具、衣料、化粧品など幅広い商品を販売しており、北京を拠点としています。

Dangdang は、世界中の中国人読者に向けて、30万冊以上の中国語書籍、100万点以上のホットアイテムをオンラインで提供し、800以上の都市で代引きサービスを提供しています。書籍は正規品であることが保証されており、通常60%から20%オフ、58元以上の購入で送料無料となります。本のように重いものは、この条項で送料を大幅に節約することができます。Dangdangの電子書籍プラットフォームは、2011年12月21日に「Digital Books」を名称として正式にサービスを開始しました。

Dangdang.comの電子書籍プラットフォームは、通常の出版書籍、新聞、雑誌、電子版に加え、ビデオ、コミック、その他の製品に関与していることが理解される。デジタルブック」チャンネルに掲載された正規の書籍は第一陣で5万部に達し、9割の書籍は紙版の約30%引き、10元以下という価格設定になっています。

メディアの取材に対し、Dangdangの副社長でデジタルメディア部門の総責任者であるYi Wenfei氏は、Dangdangの電子書籍は有料閲覧と有料ダウンロードで収益を得ており、出版社と40対60で分配していると述べた。国内の出版社の半数がDangdangと協力関係を結んでいます。

そして最近、京東モールはまた、電子書籍事業を開始すると同時に、PCとモバイルクライアントソフトウェアを立ち上げたというニュースがありますが、唯一のコンテンツプラットフォームを行う、端末機器を起動することはありません。Jingdong電子書籍事業の具体的な開始時期は未定です。

Dangdang.com, Jingdongモールや他の電子商取引会社は、電子書籍のプラットフォーム、打撃に追加するには、従来の書店市場の元のない価格競争力の優位性を立ち上げている。新華社の書店やその他の伝統的な書店は、どのように突破し、新しい市場の利益空間を求めらるべきでしょうか？

例文 3（『縦横商務漢語 2』 29 頁～30 頁）：中国語原文

ATM 机出错无“小事”自助设备吞卡更麻烦

别以为把钱放在银行一定会赚钱，银行也会收取各种费用，而且各个银行的规定都不一样。就拿中国工商银行来说：办卡费 5 元，年费 10 元 / 年；日平均存款低于 300 元，收小额账户管理费 3 元 / 季度；同城跨行取款 2 元 / 笔；在异地存款，手续费按存款金额的 1% 收取，最低 1 元，最高 50 元。

同城同行转账不收费，向异地工行账户手续费按汇款金额 1% 收取，最低 1 元，最高 50 元。

例文 3：Google 翻訳 <https://translate.google.co.jp/>

翻訳時期：2022 年 8 月 14 日

*間違いには下線を引いた。

カードを飲み込む「些細な」セルフサービス機器は、ATM マシンのエラーではなく、より面倒です

銀行にお金を預ければ必ず儲かるとは思わないでください。銀行はさまざまな手数料を請求し、銀行ごとにルールが異なります。中国工商銀行を例にとると、カードの申し込み手数料は 5 元，年会費は 10 元 / 年，1 日あたりの平均預金額は 300 元未満，少額口座の管理手数料は四半期あたり 3 元です。同じ都市での銀行間引き出しは 1 回の取引で 2 元，別の場所では預金の場合，手数料は預金額の 1% で，最低 1 元，最高 50 元です。同一都市内の P2P 送金は無料で，別の場所の ICBC 口座への手数料は送金金額の 1% で，最低 1 元，最高 50 元です。

例文 3：百度翻訳 <https://fanyi.baidu.com/>

翻訳時期：2022 年 8 月 14 日

*間違いには下線を引いた。

ATM 機のエラー「小さなこと」がないセルフサービスの方がカードを飲み込むのが面倒

銀行にお金を置くと必ず儲かるとはいいけません。銀行もいろいろな費用を徴収しますし、銀行ごとに規定が異なります。中国工商銀行にとって、カードの発行費は 5 元、年会費は 10 元 / 年、日平均預金は 300 元を下回って、小額口座の管理費を 3 元 / 四半期受け取る、同城横断銀行は 2 元 / ペンを引き出した、異郷で預金する場合、手数料は預金金額の 1% で受け取り、最低 1 元、最高 50 元。

同都市の同業者の振替は有料ではなく、異郷工商銀行の口座手数料は送金金額の 1% で受け取り、最低 1 元、最高 50 元。

例文 3：DeepL 翻訳 <https://www.deepl.com/translator>

翻訳時期：2022 年 8 月 14 日

*間違いには下線を引いた。

ATM 機のエラーは、“些細な”セルフサービス機器は、より多くの問題をカードを飲み込んだされていません

銀行にお金を預けておけば必ず儲かるとは思わないでください。銀行もいろいろな手数料を取りますし、銀行によってルールも違います。中国工商銀行 (ICBC) を例にとると、カード手数料 5 元、年会費 10 元、1 日の平均預金額が 300 元未満の小口口座管理手数料 3 元 / 四半期、同一都市での銀行間引き出し手数料 2 元 / 枚、異なる場所での預金手数料は預金額の

1%，最低1元，最高50元とされている。

共同都市間送金手数料は無料，オフサイトのICBC口座への送金額の1%が手数料となり，最低1元，最高50元となります。

〈調査報告・資料〉

中国の SNS 上における 言語表現の簡略化現象

趙 昕

要 旨

三十年来、中国社会が大きな変貌を遂げてきた。これは、言語表現の世界においても同様である。とくに SNS 上においては、ネット発信に速度が要求されるため、文字数を少なくして文章を短くし、キーボード操作をできるだけ簡単にする必要のあることから、軽い気持ちで文字や用語を操るようになり、その結果、言語表現の簡略化現象が生じたのである。

ただ、この簡略化現象は、すべてにおいてまんべんなくかつ恣意的に行われているわけではなく、その多くは、ある一定の文型、文法のうえに成り立つ言葉に対して、それを簡略化処理するのである。なかでも、もっとも多く見られるのが、「介詞＋名詞＋動詞」を基本構造とする文型に対するものであり、かつ、「介詞文」と「使役文」、「把」構文の三種の文に集中している。それにおける共通の特徴は、介詞を不要にして字数と文成分を減らし、介詞の後に置かれるべき介詞賓語を動詞、とくに自動詞と離合動詞の後に移動してその目的語とし、自動詞や離合動詞を他動詞に変容させる現象である。

本稿は、上述簡略化処理の現象を紹介、分析するものであるが、最後に、簡略化処理後の文が、中国語を母語とする人には理解するのにまったく支障が生じないだろうが、中国語を外国語として学習する人にとっては、注意を喚起する必要があることを提起している。

キーワード：1 「介詞＋名詞＋動詞」を基本構造とする文

1 介詞文 1 使役文 1 “把”構文

一 はじめに

約三十年来、中国は、国内では経済が飛躍的に発展し、国際的には、国際交流と国際協力がさまざまな分野において広がり、深まっている。その過程において、中国の社会事情や人々の生活スタイルと考え方も急激に変わり、それにしたいが、言語表現においても、多くの変化が見られるようになってきている。新しい言葉が生まれたり、既存の言葉に新しい意味や使い方を付与したりするのはもちろんのことであるが、生活のリズムが加速化し、情報量が劇的に増え、かつ多様化していることなどにより、言語表現の様式が単純に、あるいは簡略化になる傾向も目立つ。

この傾向は、SNS上⁽¹⁾においてとくに顕著である。上記いくつかの理由に加え、ネット発信は、多くの場合速度が要求されるため、文字数を少なくして文章を短くし、キーボード操作をできるだけ簡単にする必要がある。それにしたいが、軽い気持ちで文字や用語を操るようになり、その結果、言語表現の簡略化現象が生じる可能性があった。

ただ、この簡略化現象は、すべてにおいてまんべんなくかつ恣意的に行われているわけではなく、その多くは、ある一定の文型、文法のうえに成り立つ言葉に対して、それを簡略化処理することを、本稿で明らかにしたい次第である。

「一定の文型、文法のうえに成り立つ言葉」に対する簡略化処理は、SNS上においてはいろいろあるが、なかでも、もっとも多く、もっとも頻繁に行われるのが、「介詞＋名詞＋動詞」を基本構造とする文型に対するものであり、かつ、「介詞文」と「使役文」、「把」構文に集中しているように見える。以下、この三種の文に対する簡略化の実例を見る⁽²⁾。

二 介詞文の簡略化

介詞文の簡略化は、ひとことで言うと、その介詞を不要にして用語量を減らし、文法構造や文型をより単純にする現象である。

現代中国語では、介詞文は、文法的機能の面からいくつかの用法がある。中には、介詞フレーズを動詞フレーズや形容詞フレーズの前に用いるタイプと、介詞フレーズを動詞の後に用いるタイプが主要な用法である。文成分を介詞、介詞賓語（以下「中心詞」とする）、動詞または形容詞、動詞の賓語（以下「目的語」とする）のみに限定すると、下のような基本形式が見られる。

なお、本稿に取り上げるすべての例文について、介詞には二重下線、中心詞には一重下線、動詞または形容詞には太い波線、目的語また他の文成分には細い波線をつける。

- A 1 请一定跟我联系。 (必ず私に連絡してください。)
- 2 我军应该从敌军的左侧上岸。 (わが軍は敵軍の左側から上陸すべきだ。)
- 3 我想给孩子买电脑。 (子供にパソコンを買ってあげたい。)
- B 4 小楼坐落在一片幽静的小树林里。 (小型マンションは静かな林の中に立っている。)
- 5 请把这本书交给小张。 (この本を張君に手渡してください。)
- 6 孩子的优秀基因来自于爸爸还是妈妈？ (子供の優れた遺伝子が父親と母親のどちらからくるのだろうか。)

- C 7 乡亲们对我们热情极了。(村民たちは私たちにとても親切だ。)
- 8 明天总会比今天美好。(明日はきっと今よりは素晴らしいでしょう。)

上のAの1から3は、介詞フレーズが動詞の前に用いられる例である。ただ、構造上は、三つの例はそれぞれ異なる。例1は「介詞+中心詞+動詞」、例2は「介詞+中心詞+離合動詞⁽³⁾」、例3は「介詞+中心詞+動詞+目的語」の文型である。

Bの4から6は、「動詞+介詞+中心詞」という、介詞フレーズが動詞の後に使われる例である。また、Cの7と8は、介詞フレーズを形容詞フレーズの前に用いたものであり、うち例8は比較文である。

今回考察した介詞文に関しては、主にその介詞を不要にする簡略化表現であるが、その簡略化表現は、上のA文型に関してもっとも多く見られる(言語運用面でも、同じ動詞文であっても、B文型はそもそもA文型よりも種類が少なく運用頻度が低い)。また、C文型に関しては今回、あまり簡略化表現は見られなかった)。これも理由の一つであって、本稿では、主にA文型に対する簡略化表現の実例を見る。

以下に取り上げる例は、左は、筆者が集めた実例で、右の()内は、それら実例を、筆者が介詞を用いた従来の文型に還元したものである⁽⁴⁾。

- 9 不知为什么，他最近不太联系我。(跟我联系)
- 10 好好！我们马上登录你们网站。(在你们网站登录)
- 11 不管大事小事，都要随时报告总管。(向总管报告)

上の9から11の“联系”，“登录”，“报告”は、いずれも他動詞(中国

語文法では“及物動詞”と称するが、以下、「他動詞」とする）である。しかし他動詞とはいえ、“吃饭（ご飯を食べる。）”、“写字（字を書く。）”の他動詞“吃”、“写”とは違って、つねに動作や行為を行う際の交渉相手や宛先の存在を必要とする。つまり、たとえば、例 9 は、“跟我联系各种业务”，例 10 は、“在你们网站登录我们的地址姓名”，例 11 は、“向总管报告工作的进展情况”という、「介詞＋（交渉相手や宛先を示す）中心詞＋動詞＋目的語」のような文型が、これら三つの他動詞の本来の使い方である。この 3 例では、それぞれ本来あり得た目的語（中国語文法では「直接目的語」という）の“各种业务”，“我们的地址姓名”，“工作的进展情况”を省略することが可能であるが、省略しても、各例の（ ）の中のような形になるはずである。しかし、左の実例では、介詞を取り除いて三つある文成分を二つに減らし、それぞれの中心詞、つまり、交渉相手や宛先を表す語を動詞の後に移動してその直接目的語に変容させている。

- 12 准备明天出发北京。（从北京出发）
- 13 你们警察是服务人民的，不是欺压人民的！（为人民服务）
- 14 只身一人搏斗三个歹徒达一小时之久。（与三个歹徒搏斗）
- 15 必须在明早 6 点前登陆敌前沿阵地的海岸！
（在敌前沿阵地的海岸登陆）
- 16 歹徒们竟当众施暴她。（对她施暴。）
- 17 新加坡人在美国电视上用华语喊话中国人。（向中国人喊话）

12 から 14 の動詞“出发”，“服务”，“搏斗”は自動詞（中国語文法では“不及物動詞”と称されるが，以下，「自動詞」とする）である。自動詞であるため，一般に後に目的語が取れない。

15 から 17 の動詞“登陆”，“施暴”，“喊话”は離合動詞である。注③で述べたように，離合動詞は，品詞または意味上において動詞ではあるが，「動詞＋名詞」の構造である。つまり，上記 15, 16, 17 の動詞は構造上，各 2 字目の“陆”，“暴”，“话”が，それぞれ 1 字目の“登”，“施”，“喊”の目的語であるという，自動詞的な性格をもっている。このため，そのさらに後にもう一つの名詞または名詞性語を取ることができない。これは，上掲“吃饭”，“写字”の後に，さらに何かの名詞または目的語をつけることができないのと同じである。

このように考えると，上の 12 から 17 は，本来なら各還元文のように，介詞文で表現しなければならないが，この文法的約束を破り，介詞を抜きにし，中心詞を自動詞または離合動詞の後に置いてその直接目的語とした。つまり，文成分の数を減らして文構造を簡単にしただけでなく，自動詞と離合動詞を他動詞のように用いたのである。

三 使役文の簡略化

現代中国語の使役文は，次の形になっている。

18 老师让我们去留学。(先生は私たちに留学に行くようと言った。)

19 那件事使她很伤心。(彼女はそのことでとても悲しかった。)

使役文は，文型や文成分また文成分の数量において介詞文と同様である。上記 2 例の中の“让”，“使”は，「使役」という文法的な働きをもつ

ことに特徴があるが、品詞分類ではやはり介詞である。したがって、この 2 例中の、働きかけられる対象である“我们”と“她”は、介詞文の中心詞に相当し、“去留学”と“很伤心”は、介詞文の中の動詞または形容詞フレーズに相当する。

- 20 这样子就会破灭那些农民进城买房的想法。
(使那些农民进城买房的想法破灭)
- 21 遇到这样的事情，必须曝光它！（让它曝光）
- 22 军方正积极研究“升级”本国武器。（使本国武器升级）
- 23 戈尔巴乔夫：我解体苏联。（使苏联解体）
- 24 示威者要求立刻停止激化乌克兰局势的行为。（使乌克兰局势激化）

以上各例のように、使役文の標識で、それがなければ使役文にはならないという、もっとも重要な語——“让”，“使”がなくなっている。その代わりに、本来“让”，“使”の後にあるべき賓語“那些农民进城买房的想法”，“它”，“本国武器”などが、それぞれ動詞の後に移されてそれら動詞の直接目的語となっている。こうなると、たとえば 20 の“破灭”，21 の“曝光”，22 の“升级”は、もはや一般の動詞にはとどまらず、「破壊させる」，「暴露させる」，「レベル上昇させる」という、具体的な意味や意義をもった使役動詞になっているのである。

中国語の使役文は動詞文か形容詞文である（前掲例 18 は動詞文，例 19 は形容詞文）。動詞文の場合，他動詞，自動詞，離合動詞のいずれも使われるが，今回考察した事例では，上の 20 から 24 例のように，自動詞や離

合動詞を使った例がほとんどで、他動詞の例はあまり見当たらない。その理由について改めて考えたい。

四 “把” 構文の簡略化

“把” 構文の“把”も、品詞上介詞に分類されるが、文構造は介詞文や使役文と異なるところがある。介詞文と使役文は、「介詞＋中心詞＋動詞」のみでも成立するが、“把” 構文は、動詞の後にさらに何らかの文成分がなければ成立しない。この文型について一説には、「あるものをどのように処置、処理する」、あるいは、「あるものに何かの結果や状態をもたらす」というところに特徴があるという。この説の一理のあるところは、「処理、処置、結果、状態」などを表すには、少なくとも現代中国語において動詞のみでは表現できず、あるいは表現しきれず、そのため、動詞の後にさらにほかの成分、つまり、「処理、処置、結果、状態」などを表す成分が必要というわけである。

25 来！咱俩把这瓶酒喝光！（さあ、この一本の酒を全部飲み干そう。）

26 我把这些花放在客厅的饭桌上，行吗？

（これらの花をリビングの食卓に置いていい？）

例 25 の最後の字“光”は、“喝”という動詞の後に来るいわゆる結果補語である。この場合、“来！咱俩喝光这瓶酒！”と言っても、文法的には問題はない。ただ、上述のように、“把” 構文は、あるものについてどのように処置、処理するということに重点があるため、「この一本の酒を飲み切るようにしよう」という点からは、“把” 構文で表現するのが望ましい。

第 26 例は，“把”構文で表現しなければならない。“放在客厅的饭桌上”は、介詞フレーズを動詞の後に用いる文型である⁽⁵⁾。また，“这些花”は，“放”という動詞の目的語である。現代中国語文法では、「動詞＋目的語＋介詞フレーズ」あるいは「動詞＋介詞フレーズ＋目的語」の構造が許されない。このため、目的語を動詞の前に移動し、さらにその前にあらたに介詞“把”を置くようになっていく。つまり、「把＋中心詞＋動詞＋他の文成分」という文型である。

27 那我打包这几个菜怎么了？（把这几个菜打包）

28 泽连斯基打算解职国家安全局长伊万。（把国家安全局长伊万解职）

29 塔利班敦促美国尽快解冻阿富汗的资产。（把阿富汗的资产解冻）

上記 27 から 29 の“打包”，“解职”，“解冻”は、離合動詞である。「二」で述べたように、離合動詞は、「動詞＋名詞（目的語）」の構造であり、その後さらに目的語を置くことができない。このため、上記三つの例の場合、それぞれの目的語“这几个菜”，“国家安全局长伊万”，“阿富汗的资产”は、本来なら動詞の前に持っていく、「把＋中心詞＋動詞＋他の文成分（“包”，“职”，“冻”がそれにあたる）」のように，“把”構文で表現しなければならない。しかしこの三つの例では，“把”を使わないことにより、本来四つある文成分を三つに減らし、かつ、自動詞の性格が強い離合動詞を一般他動詞に変質させて目的語を伴わせている。

30 先切豆腐成小方块。（把豆腐切成小方块）

31 专家说别放鸡蛋到冰箱里。（把鸡蛋放到冰箱里）

30 と 31 は、例 26 と同じように、介詞フレーズが用いられる文であるが、本来なら、“成小方块”，“到冰箱里”という介詞フレーズと目的語の“豆腐”，“鸡蛋”を同時に動詞の後に並べることができないため，“豆腐”と“鸡蛋”を動詞の前に置き、介詞“把”の文法的な働きを借りた形で表さなければならない。しかしこの2例は、こういう文法の規則を無視している。

五 結語

以上、「介詞＋中心詞＋動詞」の文型を中心に、SNS 上における言語表現の簡略化現象を見た。しかしながら、なぜこの簡略化現象が「介詞＋中心詞＋動詞」の文型に集中して見られるのかを考えると、それは、古典中国語に関係しているのではないかと思われる。というのも、古典中国語では、このような「簡略化」表現はむしろ普通であった。

古典中国語	<u>勤劳</u> 天下， <u>憂苦</u> 萬民。（『漢書・文帝紀』卷 4）
現代中国語	为天下 <u>勤劳</u> ，为万民 <u>忧苦</u> 。
本稿二の13	你们警察是 <u>服务</u> 人民的，不是 <u>欺压</u> 人民的！（ <u>为人民服务</u> ）
古典中国語	晋侯 <u>飲</u> 趙盾酒。（『左伝・宣公二年』卷 21）
現代中国語	晋侯 <u>让</u> 赵盾 <u>喝酒</u> 。
本稿三の21	遇到这样的事情，必须 <u>曝光</u> 它！（ <u>让它曝光</u> ）
古典中国語	<u>無有</u> 而有 <u>無</u> 。（『荀子・解蔽第 21』） ⁽⁶⁾
現代中国語	<u>把有</u> 当作 <u>无</u> ， <u>把无</u> 当作 <u>有</u> 。
本稿四の27	那我 <u>打包</u> 这几个菜怎么了？（ <u>把这几个菜打包</u> ）

そもそも、中国語の介詞と介詞構造は、後世になって徐々に発達したもので、早期にはそれはあまりなかった。このため、現在の SNS 上における、介詞を抜きにし、残りの文成分の文法的相互関係を変化させて文構造を簡略にする現象は、古典中国語に由来する側面もあるのではないかと思われる。

もう一つ考えたいのは、今回集めたすべての介詞抜きの実例は、おそらく中国語を母語とする人なら、理解するにはまったく支障が生じないだろうということである。これも、このような簡略化現象が生じ得た理由の一つかもしれない。しかしことを逆に考えれば、現代中国語を外国語として学ぶ人には、この現象のあることを紹介し、注意を促す必要があるのではないかと思われる。

《注》

- (1) 中国でよく利用されている SNS は、WeChat（ウィーチャット・微信）、Weibo（ウェイボー・微博）、TikTok（ティックトック・抖音）などがある。
- (2) 各実例は、SNS 上から採取したもので、瞬時的に目にしたり、耳にしたりし、また、そもそも出所がわからないものがほとんどなため、本稿では、取り上げた実例について、出所を一律明示しないことにする。
- (3) 「離合動詞」は、ほとんど 2 字語で、言葉の意味や文法的要求に応じて、二つの字を一緒に使用するか、離して使用するという特別な動詞である。たとえば、「睡覺（寝る）」の場合、「我每天十二点睡覺。（私は毎日 12 時に寝る。）」では、「睡覺」は一緒になってこれは“合”の使い方である。しかし「我每天睡十二个小时的覺。（私は毎日 12 時間寝る）」になると、2 字の間に“十二个小时的”という文成分を挿入させなければならない。これは“離”の使い方である。この場合、文法上“覺”は“睡”の目的語となり、その後さらに他の目的語などをつけることができない。
- (4) 各例の取り扱い方においては、できるだけ一行以内に収めるため、還元文については、介詞フレーズと動詞以外の部分をカットしている。
- (5) 動詞の後に使われる介詞フレーズについて、これを「結果補語」の部類に入れるべきとの意見と、単独で「介詞補語」に分類すべきだという意見がある。後者には、『实用現代漢語語法』（劉月華等著、商務印書館、

2001,5)がある。文法に関する議論は本稿の主旨に含まれないため、ここでは単に、「介詞フレーズ」という表現にとどめる。

- (6) 原書では“此人之所以無有而有無之時也。”となっているが、分かりやすくするため、“無有而有無”だけを抜き取って例にした。

(原稿受付 2022年11月4日)

〈資料〉

スペイン語の悲しみの表現

— ラウラ・エスキベルとミゲル・デリベスの作品に見られる

llorar と lágrimas

松下直弘

要旨

スペイン語圏の作家たちは、人物の悲しみの表情、泣く姿をどのように描いているだろうか。ラウラ・エスキベルとミゲル・デリベスの代表作から、スペイン語の動詞 llorar や名詞 lágrimas を含む用例を集め、それぞれの作風について考察した。ラウラ・エスキベルは自然に涙を流す主人公の姿を描き、ミゲル・デリベスは、泣きたい気持ちを抑えようとしても、こらえ切れなくなって涙を流す少年の姿を描いている。どちらの場合も、繰り返し用いられる llorar や lágrimas には、言葉ではあらわせない作中人物の心情が映し出されている。

キーワード：泣く、涙、llorar, lágrimas, スペイン語の表現

はじめに

スペイン語の動詞 llorar には「涙を流す」「泣く」「(を) 悲しむ、嘆く」などの意味がある⁽¹⁾。スペイン語圏の作家たちは、作中人物の泣く姿を描くときに、この語をどのように用いているだろうか。メキシコの作家ラウラ・エスキベル (Laura Esquivel 1950-) とスペインの作家ミゲル・デリベス (Miguel Delibes 1920-2010) の代表作からさまざまな用例を集め、どんな特徴が見られるか考察してみたい。また「涙」をあらわす名詞 lágrima

(複数形 *lágrimas*) や「泣くこと」をあらわす名詞 *llanto* についても、どのような表現の中で用いられているか調べてみようと思う。

涙の力—— ラウラ・エスキベルが描いた「泣く女」

メキシコのラウラ・エスキベル (Laura Esquivel) は、1989 年に著した『赤い薔薇ソースの伝説』(*Como agua para chocolate*)⁽²⁾ によって、たちまちベストセラー作家となった。一人称単数の語り手によって、その大叔母にあたるティタ (Tita) の生涯が少しずつ紹介されていく。作品は、まだ母親の胎内にいたティタが泣く場面で始まっている。

Dicen que Tita era tan sensible que desde que estaba en el vientre de mi bisabuela *lloraba y lloraba* cuando ésta picaba cebolla; su *llanto* era tan fuerte que Nacha, la cocinera de la casa, que era medio sorda, lo escuchaba sin esforzarse. (p. 9)⁽³⁾

ティタはとても敏感だったから、私の曾祖母が玉ねぎを刻むと、その胎内にいたときからよく泣いたそうだ。泣き声は大きく、耳が遠かった料理人のナチャにも、難なく聞こえたほどだった⁽⁴⁾。

ティタが泣く様子は *lloraba y lloraba* (泣いて泣いて泣きどおしだった) と、同じ語を重ねて強めている。さらに、su *llanto* era tan fuerte (その泣き声はあまりにも大きかった) では形容詞 *fuerte* を用いて、力強いしかりした泣き声だったことをあらわしている。

Tita nació *llorando* de antemano, tal vez porque ella sabía que su oráculo determinaba que en esta vida le estaba negado el matrimonio. Contaba Nacha que Tita fue literalmente empujada a

este mundo por un torrente impresionante de *lágrimas* que se desbordaron sobre la mesa y el piso de la cocina. (p.10)

ティタは前もって十分泣いてから生まれてきた。自分がこの世で結婚できない運命だということを、たぶん知っていたからだろう。ナチャの話によると、ティタは驚くような涙の激流に押し流されて生まれてきた。ほとばしる涙で、テーブルや台所の床はたちまち水浸しになったという。

破水を涙のイメージに置き換えることで、作者はティタの人生がどのように展開するかを象徴的に描いている。末娘は嫁がずに親の面倒を見るというのが、ティタの生まれた土地の習わしであり、家の掟だった。いかに不合理なことだと思えても、ティタはそれに逆らうことができない。さらに, un torrente impresionante de lágrimas (驚くような涙の激流) という比喩によって、ティタの辛くて悲しい境遇を強調している。

この作品のユニークさは、泣くというしぐさが厨房でよく見られる点にある。ティタはすでに胎内で過敏に反応していたように、玉ねぎの匂いを嗅いだり、玉ねぎを刻む際に必ず涙を流す。

Y como toda la vida, al sentir el olor que despedía la cebolla, las *lágrimas* hicieron su aparición. *Lloró* como no lo hacía desde el día en que nació. (p.92)

ずっとそうだったように、玉ねぎの発する匂いを感じたとき、自然に涙が出てきた。生まれて以来、こんなに泣いたことがなかったというぐらい泣いた。

Tita lloraba mientras picaba la cebolla. (p.105)

ティタは玉ねぎを刻みながら涙を流していた。

しかし、食材の刺激を受けて自然に流れ出る涙であったとしても、それは、ティタの心の奥にある深い悲しみをあらわしているのではないだろうか。長年ティタの傍にいて、彼女のことを誰よりも理解しているナチャは、厨房で何度もティタを慰める⁽⁵⁾。

—Ya no hay nadie en la cocina mi niña, *llora* ahora,(...). (p. 26)

「台所にはもう誰もいなかったよ。さあ、思い切り泣きなさい」

Y así, abrazadas, permanecieron *llorando* hasta que a Tita no le quedaron más *lágrimas* en los ojos. (p. 27)

こうして、二人は抱き合ったまま泣き続けた。涙が涸れてティタの目に涙が浮かばなくなるまで。

生まれたときから一日の大半を厨房で過ごすティタは、味覚や嗅覚が発達しているが、彼女にはさらに天性の特別な力が備わっていた。涙の力である。その不思議な力が顕著にあらわれるのは、姉の結婚披露宴の場面である。ティタの涙が混じったケーキを口に運んだものは皆、言いようのない懐かしさに包まれて涙を流し始める。

Una inmensa nostalgia se adueñaba de todos los presentes en cuanto le daban el primer bocado al pastel. Inclusive Pedro, siempre tan propio, hacía un esfuerzo tremendo por contener las *lágrimas*. Y Mamá Elena, que ni cuando su esposo murió había derramado una infeliz *lágrima*, *lloraba* silenciosamente.

ケーキを一口噛んだ途端、出席者たち全員が、どこまでも広がる懐かしい気持ちにとらわれた。いつもしっかりしているペドロさえ、涙が出そうになるのを必死でこらえていた。そして、ママ・エレナは、

夫が亡くなったときさえ悲しみの涙を流さなかったのに、今は静かに泣いていた。

これは、涙の働き、涙が持つ力を見事に示している場面ではないだろう。なぜかわからないが泣けてくる、涙が出る。人間が持つそうした自然な感情や感性を、われわれはもっと信じていいのだと、作者ラウラ・エスキベルは肯定しているように見える。ティタの涙は自分だけのものではなく、周りにいる人たちの共感を呼ぶ涙でもあった。

土地の習わしと家の掟に従って、ひたすら家族のために働き続け、泣き続けたティタの運命が大きく変わるのは、12章から成る作品の最終章である。39歳になったティタは、15歳のときから一途に思い続けたペドロとやっと結ばれる。そのときのティタの喜びは、頬を流れ落ちる涙で簡潔にあらわされている。

Unas *lágrimas* rodaron lentamente por sus mejillas. Sus primeras *lágrimas* de felicidad. (p.166)

涙のしずくが、彼女の頬を伝ってゆっくりこぼれ落ちた。彼女にとっては初めての幸せの涙だった。

真の喜びやうれしさを語るのに多くの言葉は要らない。母親の胎内にいたときから泣き始め、おびただしい量の涙を流したティタは、わずか数滴の涙 (*unas lágrimas*) で、あふれる思いをあらわしている。

『赤い薔薇ソースの伝説』は、いわゆる純文学の名作とは異なっている。これは、映画のシナリオライターをしていたラウラ・エスキベルが小説家としてデビューした作品で、12章に分けられ、12回の連載小説の体裁をとっている⁽⁶⁾。それぞれに料理のレシピが付けられ、主人公ティタが料理を作る様子がたっぷり描写されている。いわば料理小説であり、筋の運び

に関しては19世紀から盛んになった大衆小説を意識して書かれている。それだけに、一般読者に訴える力を持った作中人物の泣くしぐさ、涙を流す場面は重要だと言える。作品冒頭での誇張された涙のイメージ、主人公ティタが最後に見せる喜びの涙の簡素なイメージ、その鮮やかな対照がこの作品を成功させている。

ラウラ・エスキベルの文体の特徴

ラウラ・エスキベルの文体で顕著なのは、動詞 *llorar* の強調である。前述したとおり、*lloraba y lloraba* と同一語の繰り返しが見られる。さらに多いのは *llorar* + 副詞（あるいは副詞相当の語）で、どのように泣いたか説明することで、意味を強めている（*llorando desconsoladamente*, *lloraba desenfrenadamente*, *lloraba muchísimo* など）。また、「泣き始めた」と「泣きやんだ」という表現も見られる。動詞 *llorar* が動詞句 *empezar a...*（～し始める）と *dejar de...*（～するのをやめる）の中で計4回使われている（*empezó a llorar nuevamente*, *ya deja de llorar*, *no dejó de llorar* など）。そして「～が泣いているのを見かける、～が泣いているのが聞こえた」という描写も数例見られる（*Me choca verte llorar*, *lo había escuchado llorar*, *te ve llorando* など）。

涙をあらわす *lágrimas* の用例になると、ずっと多くなり、30回を超える。単なる涙ではなく、どのような涙だったかが形容詞で説明されている（*amargas lágrimas*, *una infeliz lágrima*, *sus primeras lágrimas* など）。そして、*lágrimas* も強調表現の中でよく用いられている（*no le quedaron más lágrimas*, *se emocionaron hasta las lágrimas*, *bañada en lágrimas* など）。さらに、目に涙が浮かび、しずくがこぼれ落ちる様子が詳しく描写されることで、そのときの作中人物の心理が映し出されている（*las lágrimas hicieron su aparición*, *dejó que unas lágrimas se deslizaran por su rostro*,

unas lágrimas rodaron lentamente por sus mejillas など)。

言葉にならない涙——ミゲル・デリベスが描いた少年の涙

ミゲル・デリベス (Miguel Delibes) は、長い創作活動の中で、一貫して、人間の無垢な部分を見出そうと努めた作家である。その意味で、少年の純真な心の世界を描いた小説『道』 (*El camino*, 1950) は、彼の代表作の一つと言える⁽⁷⁾。

この作品は、中学に進学するためにひとり村を出て行くことになった11歳の少年ダニエルが、旅立ちの前、眠られない夜を過ごす場面で始まっている。家族や友人と過ごした日々、村で暮らす人々の姿、いくつものエピソード、頭に浮かぶさまざまな思い出に浸っているうちに、とうとう朝を迎えてしまう。

全187頁の長さだが⁽⁸⁾、そこには村に生きる人々の日々の営み、泣いたり笑ったりする老若男女の姿が、少年の目を通して描かれている。

ベッドで寝返りを打つダニエルの頭にまず浮かんだのは、旅立ちの日、見送りの人たちの前で自分が涙を見せてしまうのではないかという不安だった。

Presintió la escena de la partida y pensó que no sabría contener las *lágrimas*, por más que su amigo Roque, el Moñigo, le dijese que un hombre bien hombre no debe *llorar* ni ante la muerte del padre. (p. 80)⁽⁹⁾

やがて訪れる出発の光景を想像してみた。友だちのロケ (あだ名はエル・モニーゴ) は⁽¹⁰⁾、「たとえ父親の死を前にしても、男らしい男は泣くものじゃない」と言っていたけど、ほくは涙をこらえきれないだろうな、とダニエルは思った⁽¹¹⁾。

ダニエルの進学を決めたのはチーズ職人の父親だった。息子には、村で家業を継がせるより、学問を修めて成功者になる道を選ばせようとした。しかし、育った山間の村に愛着を感じているダニエルには、村を離れることが何よりも辛かった。11歳の一人息子としばらく離れて暮らすことになる母親も、思わず涙を流す。

Su madre *lloriqueaba* unas horas antes al hacer, junto a él, el inventario de sus ropas. (p. 82)

数時間前、ダニエルの母親は、傍で息子の衣服を点検しながら弱々しく泣いていた。

Su madre se pasó el envés de la mano por la punta de la nariz remangada y *sorbió una moquita*. «El momento debe de ser muy especial cuando la madre hace eso que otras veces me prohíbe hacer a mí», pensó el Mochuelo. Y sintió unos sinceros y apremiantes deseos de *llorar*. (p. 82)

彼の母親は手の甲を鼻の先に当てて、鼻をすすった。(母さんが、ぼくにやってはいけないと言っていたことをするのは、今が特別なきだからに違いない)とモチュエロ(ダニエルのあだ名)は思った。そして、胸の奥からわっと泣き出したい気持ちになった。

La madre *gimoteó*, mientras recogía en un bote oxidado las migas de pan abandonadas encima de la mesa. (p. 84)

テーブルの上に置かれたままになっていたパンの切れ端を錆びた容器にしまいながら、母親はめそめそ泣いた。

ここでは、動詞 *llorar* の代わりに *lloriquear* (弱々しく泣く、すすり泣

く), *sorber una moquita* (鼻をすする), *gimotear* (めそめそ泣く) などが用いられ、泣く様子が細やかに描き分けられている。

この小説では、ダニエルの遊び仲間たち、学童や就学前の子どもたちの姿が克明に描かれているが、泣くしぐさを見せるのは、むしろ大人たちである。男も女も、さまざまな場面で泣いている。特に、母親のそれまでとは違う泣く姿に驚いたとき、ダニエルは、大人の世界を垣間見たのではないだろうか。大人たちの泣く姿、それはこれから何年か先、ダニエルをはじめ、多くの子どもたちが成長するにつれて経験することになる人生の悲しみを暗示しているように見える。

この作品でコミカルな役を演じているギンディーリャ (唐辛子) 姉妹は、村の中で一風変わった存在だが、彼女たちが派手に泣く場面も見せ場になっている。

La Guindilla mayor respetó el *llanto* de su hermana. El *llanto* era necesario para lavar la conciencia. Cuando Irene se incorporó, las dos hermanas se miraron de nuevo a los ojos. Apenas precisaban de palabras para entenderse. (p. 136)

ギンディーリャ姉妹の姉は、妹が号泣するのを止めなかった。涙は心を洗い清めるのに必要だった。妹のイレーネが上体を起こすと、二人はもう一度見つめ合った。互いに相手の胸の内を理解するのに、言葉はほとんど必要なかった。

La Guindilla blandía el puño en el aire y *lloraba* de rabia e impotencia:

— ¡Golfos! ¡Sinvergüenzas! ¡Vosotros teníais que ser! ¡Me habéis abrasado el gato! ¡Pero ya os daré yo! ¡Os vais a acordar de esto!
(p. 196)

ギンディーリャお婆さんはこぶしを振り上げ、怒りともどかしさのあまり、泣き叫びながら言った。

「いたずら小僧たち！ 恥知らず！ おまえたちに違いない！ あたしの大事な猫の毛を焦がしただろう！ でも、そのうちお返しするからね！ よく覚えておき！」

ここでは、名詞 *llanto*（泣くこと、号泣）が用いられ、さらに動詞 *llorar* が「泣き叫ぶ」意味で用いられている。

ほとんどの村人が喜怒哀楽をはっきり示すのに対して、ひとりだけ常に静かな表情を浮かべている人物がいる。メキシコ帰りのヘラルドである。アメリカ大陸に渡り、富を築いて故郷に錦を飾った者はインディアーノ (*indiano*) と呼ばれた。ヘラルドがすっかり変わってしまった様子は、泣くしぐさにもあらわれている。

Gerardo, que ya entonces era el Indiano, *lloró* un rato en el cementerio, junto a la iglesia, pero no *lloró* con los mocos colgando como cuando pequeño, ni se le caía la baba como entonces, sino que *lloró* en silencio y sin apenas verter *lágrimas*, como decía el ama de don Antonino, el marqués, que *lloraban* en las ciudades los elegantes. (pp.143-144)

ヘラルドはその頃すでに帰国していて、聖堂の近くにある墓地でしばらく泣いた。しかし、子どもの頃のように鼻水を垂らして泣きはしなかったし、よだれを垂らすこともなかった。静かに、ほとんど涙を流すことなく泣いた。侯爵と呼ばれているアントニオさんの家政婦が言っていたように、都会で立派な身なりをした人たちが見せる泣き方と同じだった。

動詞 *llorar* が繰り返し用いられているが、*verter lágrimas* (涙を流す) も用いられている。特に *lloró en silencio y sin apenas verter lágrimas* (静かに、ほとんど涙を流すことなく泣いた) という表現には、長年異郷で暮らしたために別人のようになってしまったヘラルドの姿がよく捉えられている。

ダニエルや遊び友達のロケ (あだ名はエル・モニーゴ) が常に畏敬の念で見ていた大人は、片手が不自由なキーノだった。それは、彼が人前で涙を見せない強い男だったからである。だが、そのキーノも泣いたことがあるという事実を知ったときから、少年たちの気持ちに変化が生じる。

Roque, el Moñigo, dejó de admirar y estimar a Quino, el Manco, cuando se enteró de que éste *había llorado* hasta hartarse el día que se murió su mujer. (p. 161)

ロケ (エル・モニーゴ) は、片手の男キーノが、妻の亡くなった日に涙が涸れるまで泣いたことを知ったとき、彼をほめちぎったり、尊敬することをやめてしまった。

冒頭でダニエルの脳裏をよぎった言葉「男は泣くものではない」が伏線となっているかのように、心も体もたくましく、泣いたことなど一度もないキーノが、こらえ切れずに涙を流す場面は印象的である。

Quino, el Manco, según decían, pasó la noche solo, *llorando* junto al cadáver, con la niñita recién nacida en los brazos y acariciando tímidamente, con el retorcido muñón, las lacias e inertes melenas rubias de la difunta. (p. 166)

片手のないキーノは、生まれたばかりの娘を抱き、よじれてしまっ

た不自由なほうの手で、死んだ妻の生気を失った長い金髪をそっと撫でながら、その夜、ただひとり遺体の傍で泣きながら過ごしたそうだ。

Entonces Quino, el Manco, se sentó en una banqueta de la tasca y se echó de bruces sobre el brazo que apoyaba en la mesa, como si *llorara*, o como si acabara de sobrevenirle una gran desgracia. (p. 242)

すると、片手の不自由な男キーノは、居酒屋の椅子に腰かけ、テーブルに乗せた片腕の上につ伏せになった。まるで泣いているような、突然大きな不幸に見舞われたかのような姿で。

キーノがテーブルにつ伏せになる場面では、y lloró（そして泣いた）と言わずに como si llorara（まるで泣いているように）と述べ、さらに、o como si acabara de sobrevenirle una desgracia（あるいは、突然、大きな不幸に見舞われたかのように）と言い換えている。このキーノの無言のしぐさは、涙を流したり、泣き叫ぶことだけではあらわせない、もっと深い悲しみがあることを暗示しているように思える。

作品の最後の場面では、一睡もできないまま朝を迎えたダニエルが、早朝、窓辺にやって来た少女と短い言葉を交わした後、泣き出しそうになるのをこらえながら退くしぐさが描かれている。

Y se retiró de la ventana violentamente, porque sabía que iba a *llorar* y no quería que la Uca-uca le viese. (p. 265)

そして、窓辺から離れた。今にも泣き出すことがわかっていたからだ。ウカ・ウカにそんな自分の姿を見られたくなかったからである。

この描写の後、タイトルにも付けられた「道」を含む次の文章で作品は

閉じられている。

Y cuando empezó a vestirse le invadió una sensación muy vívida y clara de que tomaba un camino distinto del que el Señor le había marcado. Y *lloró*, al fin. (p. 265)

それから服を着替え始めたとき、神様が自分に示された道とは違う道を選んでしまったという、あまりにもはっきりした感覚に襲われた。そして、とうとう泣いてしまった。

「男は泣くものではない」と聞かされ、涙を流すまいと気を付けてきたダニエルだったが、作品の最後でとうとう泣いてしまう。Y *lloró*（そして、泣いてしまった）という極めて簡潔な表現が効果的である。どんなに長い言葉を用いるよりも、この泣くしぐさは少年の心の内をよく語っている。

ミゲル・デリベスの文体の特徴

作品の冒頭で主人公ダニエルの頭に浮かんだフレーズ「男は泣くものではない」(un hombre no debe llorar) は、作品の中で3回出てくる (un hombre bien hombre no debe llorar, al marcharse no debes llorar, un hombre no debe llorar)。しかし、少年は何度も泣き出したい気持ちになっている。その正直な心を映すかのように、Y Daniel, el Mochuelo, sintió que quería llorar(...) と述べている。さらに、「泣きたい気持ち」に相当する deseos de llorar あるいは ganas de llorar という表現が繰り返し用いられ、意味を強めている (sintió unos sinceros y apremiantes deseos de llorar, experimentaba deseos de llorar, experimentó unas ganas enormes de llorar など)。そして、ついにこらえ切れなくなって涙を流す場面が描かれるが、泣き出すのはダニエルだけではない。多くの大人たち

にも、こらえ切れずに泣き出してしまうときがある。そこでは、「～し始める」をあらわす動詞句 comenzar a..., ponerse a... , empezar a...または「急に～し始める」をあらわす動詞句 romper a...を用いて、抑え切れない悲しみを描いている (y comenzó a llorar como una loca, tuvo que pensar en otra cosa para no ponerse a llorar, rompió a llorar, se puso a llorar, empezaron a hipar y a llorar a gritos など)。さらに, llorar de... (～が原因で泣く) も2例見られる (casi lloraba de rabia, lloraba de rabia e impotencia)。

涙をあらわす lágrimas については、ラウラ・エスキベルほど多くはないが、涙をこらえようとする場面 (no sabría contener las lágrimas) や涙を流すことを嫌う人物描写 (era enemigo de lágrimas) で用いられている。さらに、涙のしずくを大きな雨粒に譬えた (una lágrima, redonda y apretada como un goterón de lluvia) や目に涙を浮かべている人物描写 (llevaba lágrimas en los ojos, casi tenía lágrimas en los ojos) も見られる。

結 語

ラウラ・エスキベルの『赤い薔薇ソースの伝説』とミゲル・デリベスの『道』の中で、作中人物たちの泣くしずくさがスペイン語でどのように表現されているかを見てきた。スペイン語の動詞 llorar には、「しずくなどが滴り落ちる」という意味もあるし、「(を) 嘆き悲しむ」というふうにも他動詞として使われることもある。だが、上記の2作では、ほとんど「泣く、涙を流す」という意味で使われている。作中人物たちは、たとえ一時的に涙をこらえたとしても、いつか泣き出す。泣くという人間の自然な行為が動詞 llorar によって端的にあらわされている。何度も繰り返し出てくる llorar という語は、彼らの悲しみの度合いがいかに大きいかを示している。そして、泣き顔や泣く姿の細部は、名詞 lágrimas (涙、涙のしずく) や llanto (泣

くこと、号泣）などを用いて描かれている。ひとりひとりの心情が、突然目に見える形になってあらわれる場面である。

涙は言葉で表現できないものを伝える⁽¹²⁾。いや、言葉以上のものを伝える場合もある。ラウラ・エスキベルもミゲル・デリベスも、「泣くこと、涙を流すこと」が、人間にとってどれだけ大きな意味を持っているか、作品を通して読者に提示しているように思える。

Como agua para chocolate で用いられている *llorar* とその関連語

◀ *llorar* ▶

Lo malo de *llorar* cuando uno pica cebolla(...)

(...)el simple hecho de *llorar*(...)

Para ella reír era una manera de *llorar*.

(...)ya deja de *llorar*(...)

A sus 85 años no valía la pena *llorar*, ni lamentarse(...)

(...)empezó a *llorar* nuevamente(...)

Me choca verte *llorar*.

Primero terminas y luego haces lo que quieras, menos *llorar*, ¿me oíste?

(...)pues no dejó de *llorar* en todo el día.

Hasta Esperanza, que no perdía detalle, dejó de *llorar*.

Más tarde lo había escuchado *llorar* quedamente y ella a su vez había fingido no oírlo.

◀ *llorando* ▶

Tita nació *llorando* de antemano(...)

(...)permanecieron *llorando* (...)

Tras ella, entró Chenchá *llorando* desconsoladamente.

Chenchá, corriendo y *llorando* a su lado(...)

(...)estaría *llorando* nuevamente(...)

(...)la abrazó *llorando* desconsoladamente(...)

-Nada más déjame quitar esto de la lumbre y ahorita sigues *llorando*, ¿sí?

(...)toda la gente del rancho te ve *llorando* al lado de Pedro(...)

◀ *llora* ▶

-Ya no hay nadie en la cocina mi niña, *llora* ahora(...) (2人称单数肯定命令)

-Qué bonito es ver a una mujer enamorada que *llora* de emoción. (直説法現在3人称单数)

◀ *lloró* ▶

(...)rabiosamente tejió y *lloró* y tejió(...)

Entonces *lloró* en seco(...)

Lloró toda la noche(...)

(...)el niño *lloró* con más fuerza(...)

Lloró como no lo hacía desde el día en que nació.

Durante el entierro Tita realmente *lloró* por su madre.

Tita se abrazó a Gertrudis y *lloró* en su hombro, en silencio.

(...)y *lloró* hasta que se calmó.

◀ *lloraron* ▶

(...)y juntas *lloraron* un rato(...)

(...)y *lloraron* al recordar los pasos a seguir(...)

< lloraba >

(...) *lloraba y lloraba* cuando ésta picaba cebolla(...)

Algunas veces *lloraba* de balde(...)

(...) *lloraba* silenciosamente.

El bebé *lloraba* exasperado.

(...) Tita *lloraba* mientras picaba la cebolla.

Lloraba muchísimo en cuanto sentía que se alejaba del calor de la estufa

(...)

(...) trataba de dormir a su hija que *lloraba* desenfrenadamente.

Tita, a su lado, *lloraba* desconsolada.

Desde hacía un rato la niña *lloraba*(...)

< había llorado >

(...) ¿por qué *había llorado* tanto cuando lo comió?

< llores >

-¡No *llores* niña!

< llorara >

(...) que Tita *llorara* de esa manera.

< llanto >

(...) su *llanto* era tan fuerte que(...)

(...) no diferenciaba bien las lágrimas de la risa de las del *llanto*.

(...) el *llanto* fue el primer síntoma de una intoxicación rara(...)

(...) abandonó la sala presa de un ataque de *llanto*.

El *llanto* del niño invadió todos los espacios vacíos dentro del corazón de

Tita.

Los gritos de Rosaura se confundían con los del *llanto* apremiante de Esperanza.

(...)estas palabras podrían provocar que Tita estallara en *llanto*(...)

« sollozos »

(...)había ido subiendo gradualmente el tono de sus *sollozos*(...)

Un día los *sollozos* fueron tan fuertes que provocaron(...)

« lágrimas »

(...)un torrente impresionante de *lágrimas*(...)

Nacha barrió el residuo de las *lágrimas*(...)

(...)como las dos sabían la razón de estas *lágrimas*(...)

(...)Tita no diferenciaba bien las *lágrimas* de la risa de las del llanto.

(...)sus *lágrimas* cayeron sobre la mesa(...)

(...)recibiendo sus amargas *lágrimas*(...)

(...)y cuidadito que yo te vea una mala cara o una *lágrima*(...)

Nacha le secaba con su delantal las *lágrimas* que rodaban por la cara de Tita(...)

(...)la masa no podía espesar debido a las *lágrimas* de Tita.

(...)hasta que a Tita no le quedaron más *lágrimas* en los ojos.

No se explicaba de dónde había sacado nuevas *lágrimas*(...)

(...)para ver si las *lágrimas* de Tita no habían alterado el sabor.

(...)hacía un esfuerzo tremendo por contener las *lágrimas*.

(...)había derramado una infeliz *lágrima*(...)

(...)fueron las *lágrimas* que derramó al prepararlo.

(...)se emocionaron hasta las *lágrimas*(...)

-¡Siéntate a trabajar! Y no quiero *lágrimas*.

Tita dejó que unas *lágrimas* se deslizaran por su rostro.

Tras John entró Chenchá bañada en *lágrimas*.

(...)al sentir el olor que despedía la cebolla, las *lágrimas* hicieron su aparición.

Cuando se dio cuenta de que se trataba de las *lágrimas* de Tita(...)

(...)fue testigo de cómo pasó Tita de las *lágrimas* a las sonrisas(...)

(...)al ver en los ojos de su hermana *lágrimas*(...)

Con *lágrimas* en los ojos le rogó que(...)

Secándose las *lágrimas*(...)

(...)la miraba emocionado hasta las *lágrimas*.

Tita los vio irse con *lágrimas* en los ojos.

Por las mejillas de Tita se deslizaron dos *lágrimas*.

Unas *lágrimas* rodaron lentamente por sus mejillas.

Sus primeras *lágrimas* de felicidad.

(...)tampoco sé por qué derramo tantas *lágrimas*(...)

***El camino* で用いられている *llorar* とその関連語**

◁ *llorar* ▷

(...)un hombre bien hombre no debe *llorar*(...)

Y sintió unos sinceros y apremiantes deseos de *llorar*.

(...)y comenzó a *llorar* como una loca(...)

(...)tuvo que pensar en otra cosa para no ponerse a *llorar*.

(...)experimentaba deseos de *llorar*.

La Guindilla menor rompió a *llorar*(...)

La Guindilla mayor se puso a *llorar* acongojada.

Y a la puerta de la vivienda las mujeres empezaron a hipar y a *llorar* a gritos(...)

Y Daniel, el Mochuelo, sintió que quería *llorar* y no se atrevió a hacerlo (...)

Al ver el pájaro se le ablandaron los ojos y comenzó a *llorar* silenciosamente.

(...)y poder *llorar* a raudales sobre las trenzas doradas de la chiquilla (...)

Daniel, el Mochuelo, experimentó unas ganas enormes de *llorar*(...)

Al marcharte no debes *llorar*.

Un hombre no debe *llorar* aunque se le muera su padre(...)

(...)sabía que iba a *llorar*(...)

« llorando »

(...)y se desplomó sobre el tablero de la mesa, *llorando* a moco tendido.

Quino, el Manco, según decían, pasó la noche solo, *llorando* junto al cadáver(...)

La Camila estaba *llorando* también(...)

Las mujeres seguían *llorando* junto al cadáver(...)

Daniel, el Mochuelo, no quiso hablar, pues barruntaba que de hacerlo terminaría *llorando*.

« lloró »

Gerardo, que ya entonces era el Indiano, *lloró* un rato en el cementerio(...)

(...)pero no *lloró* con los mocos colgando como cuando pequeño(...)

(...)sino que *lloró* en silencio(...)

< lloraba >

Por la noche *lloraba*, a solas, en su alcoba, hasta empapar la almohada (...)

Al aproximarse a él casi *lloraba* de rabia(...)

(...) *lloraba* con un hipo atroz.

(...) *lloraba* de rabia e impotencia(...)

Y *lloraba*.

Su madre *lloraba* a su lado(...)

(...)de cuando en cuando volvía la cabeza para indagar si él *lloraba*.

< lloraban >

(...)que *lloraban* en las ciudades los elegantes.

< había llorado >

(...)éste *había llorado* hasta hartarse el día que se murió su mujer.

(...) *había llorado* a la muerte de su mujer(...)

< lloréis >

— No la *lloréis* — dijo — (...)

< llorara >

(...)y se echó de bruces sobre el brazo que apoyaba en la mesa, como si *llorara*(...)

< lloriqueaba >

Su madre *lloriqueaba* unas horas antes(...)

La Guindilla mayor *lloriqueaba* desazonada y hacía cuatro pucheros.

(...)de vez en cuando, *lloriqueaba*, y pedía, entre hipo e hipo, un poquitín de clemencia.

< sollozar >

(...)le ganaba de nuevo un amplio e inmoderado deseo de *sollozar*.

< llanto >

La Guindilla mayor respetó el *llanto* de su hermana.

El *llanto* era necesario para lavar la conciencia.

(...)sabía que su vacilante virilidad acabaría derrumbándose con el *llanto* ante el grupo de energúmenos(...)

El *llanto* se contagió a todos(...)

< sollozo >

(...)y reprimió a medias un *sollozo*:

Se le rompió la voz en un *sollozo*.

(...)se oyó un grito unánime y desgarrado, mezclado con ayes y *sollozos*:

Había, en torno, un silencio abierto sobre cien *sollozos* reprimidos(...)

< lágrimas >

(...)pensó que no sabría contener las *lágrimas*(...)

Seguidamente se limpió una *lágrima*, redonda y apretada como un goterón de lluvia.

Irene, la Guindilla menor, al apearse del tren, llevaba *lágrimas* en los ojos (...)

(...)lloró en silencio y sin apenas verter *lágrimas*(...)

(...)era enemigo de *lágrimas* y de sentimentalismos(...)

Daniel, el Mochuelo, casi tenía *lágrimas* en los ojos.

(...)y cachetes y besos y *lágrimas* de su madre, todo mezclado.

(...)prorrumpir en un torrente de *lágrimas* incontenibles(...)

Y a Tomás se le saltaron las *lágrimas* (...)

(...)en tanto sus *lágrimas* y alaridos se incrementaban.

Había, en torno, un silencio abierto sobre cien sollozos reprimidos, sobre mil *lágrimas* truncadas(...)

《注》

- (1) 例えば, スペイン語の辞書では次のように定義されている。

Llorar v.i. Derramar lágrimas. Fig. Caer un líquido gota a gota. V.t. Sentir vivamente la pérdida de alguien. Sentir mucho: llorar sus desgracias. (Ramón García-Pelayo y Gross, *Diccionario Larousse del español moderno*, Nueva York, Signet, 1983, p. 340)

- (2) Laura Esquivel, *Como agua para chocolate*, México, Planeta, 1989. 原題は *Como agua para chocolate* で, 「激昂, 憤激」をあらわす。ホットミルクを作るときに湯が煮え立つ様子からできたメキシコの成句 *estar como agua para chocolate* (激昂している) の一部である。メキシコで作成された辞書には次のような説明が見られる。

Estar algo o alguien como agua para chocolate Estar a punto de estallar en cólera, en llanto, etc. con cualquier pretexto:(...)(*Diccionario del español usual en México*, México, El Colegio de México, 1996, p. 81)

本稿では, Laura Esquivel, *Como agua para chocolate*, Madrid, Mondadori, 1990 をテキストとして使用した。日本語訳には次のものがある。『赤い薔薇ソースの伝説』西村英一郎訳, 世界文化社, 1993 年。

- (3) 引用ページは前述の Laura Esquivel, *Como agua para chocolate*, Madrid, Mondadori, 1990 のものを指す。また, イタリアックでの強調は引用者による。
- (4) 本稿での引用箇所の日本語はすべて拙訳である。
- (5) 誰よりもティタのことを理解しているナチャは, ティタと似た境遇にあった。いっしょに泣く場面でもそうだが, ティタの涙が混じったケーキを厨房で試食したために, たちまち懐かしい気持ちに包まれ, 一晩中泣き続ける場面でも, ティタへの共感の涙を流していると考えられることができる。
- (6) スペイン語圏では, 読み切り小説や連載小説が廉価な冊子の形で発行さ

れ、大衆に読まれているが、この作品も、1月から12月まで毎月発行される連載小説（novela de entregas mensuales）の形式で綴られている。第1章から第12章まで、毎月のメキシコ料理が紹介されながら、ストーリーが進んでいく。

- (7) Miguel Delibes, *El camino*, Barcelona, Destino, 1950. この作品をミゲル・デリベスの代表作のひとつに挙げている評論家が多いが、Eugenio G. de Nora もそのひとりである。作者の自伝的な要素を取り入れた少年の世界が、瑞々しい感覚で描かれていると、高く評価している。（Eugenio G. de Nora, *La novela española contemporánea* (1939-1967), Madrid, Gredos, 1970, pp. 113-116)
- (8) 本稿では、Miguel Delibes, *El camino*, Barcelona, Planeta, 2010 をテキストとして用いた。この版では、79頁から265頁までの計187頁が作品の本文となっている。日本語訳には次のものがある。
『エル・カミーノ（道）』喜多延鷹訳、彩流社、2000年。
- (9) 引用ページは前述の Miguel Delibes, *El camino*, Barcelona, Planeta, 2010 のものを指す。
- (10) この作品では、登場人物の多くにあだ名が付けられていて、そこに村人たちの人間関係や自然観が反映されているのがわかる。Roque, el Moñigo（牛糞のロケ）、Germán, el Tiñoso（田虫のヘルマン）、Daniel, el Mochuelo（フクロウのダニエル）、la Guindilla mayor（赤唐辛子姉さん、赤唐辛子おばさん）など。
- (11) 本稿での引用箇所の日本語はすべて拙訳である。
- (12) 民俗学者柳田国男が、1940年に「現代文化の問題」という題で講演し、翌年活字になった「涕泣史談」には、次のようなことが書かれている。「今日の有識人に省みられておらぬ事実はいろいろある中に、特に大切だと思われる一つは、泣くということが一種の表現手段であったのを、忘れかかっているということである。言葉を使うよりももっと簡明かつ適切に、自己を表示する方法として、これが用いられていたのだということは、学者がかえって気づかずにいるのではないかと思われる。」（『ちくま日本文学 柳田国男』筑摩書房、2008年、317-318頁）

拓殖大学研究所紀要投稿規則

(目的)

第1条 拓殖大学（以下、「本学」という。）に附置する、経営経理研究所、政治経済研究所、言語文化研究所、理工学総合研究所、人文科学研究所、国際開発研究所、日本語教育研究所および地方政治行政研究所（以下、「研究所」という。）が刊行する紀要には、多様な研究成果及び学術情報の発表の場を提供し、研究活動の促進に供することを目的とする。

(紀要他)

第2条 研究所の紀要は、次の各号のとおりとする。

- (1) 経営経理研究所紀要『拓殖大学 経営経理研究』
- (2) 政治経済研究所紀要『拓殖大学論集 政治・経済・法律研究』
- (3) 言語文化研究所紀要『拓殖大学 語学研究』
- (4) 理工学総合研究所紀要『拓殖大学 理工学研究報告』
- (5) 人文科学研究所紀要『拓殖大学論集 人文・自然・人間科学研究』
- (6) 国際開発研究所紀要『国際開発学研究』
- (7) 日本語教育研究所紀要『拓殖大学 日本語教育研究』
- (8) 地方政治行政研究所紀要『拓殖大学 政治行政研究』

2 研究所長は、次の事項について毎年度決定する。

- (1) 紀要の『執筆予定表』の提出日
- (2) 投稿する原稿（以下、「投稿原稿」という。）及び紀要の『投稿原稿表紙』の提出日
- (3) 投稿原稿の査読等の日程

(投稿資格)

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

- 2 研究所の編集委員会が認める場合には、研究所員以外も投稿することができる。
- 3 研究所の編集委員会は、前項に規定する研究所員以外のうち、講師（非常勤）の投稿について、年度1回を限度に認めることができる。

(著作権)

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

2 共同執筆として紀要に掲載する場合には、共同執筆者全員がリポジトリにおいて公開されることおよび当該著作物の著作権のうち複製権・公衆送信権の権利行使を研究所に委託することについて承諾し、投稿代表者に承諾書を提出しなければならない。投稿代表者は、共同執筆者全員の承諾書を投稿する原稿と一緒に研究所に提出しなければならない。

(執筆要領および投稿原稿)

第5条 投稿原稿は、研究所の紀要執筆要領の指示に従って作成する。

2 投稿原稿は、図・表を含め、原則として返却しない。

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

(原稿区分他)

第6条 投稿原稿区分は、次の表1、2のとおり定める。

表1 投稿原稿区分：第2条に規定する理工学総合研究所を除く研究所

(1)論文	研究の課題，方法，結果，含意（考察），技術，表現について明確であり，独創性および学術的価値のある研究成果をまとめたもの。
(2)研究ノート	研究の中間報告で，将来，論文になりうるもの（論文の形式に準じる）。新しい方法の提示，新しい知見の速報などを含む。
(3)抄録	本条第5項に該当するもの。
(4)その他	上記区分のいずれにも当てはまらない原稿（公開講座記録等）については，編集委員会において取り扱いを判断する。また，編集委員会が必要と認めた場合には，新たな種類の原稿を掲載することができる。

表2 投稿原稿区別：理工学総合研究所

(1)論文，(2)研究速報，(3)展望・解説，(4)設計・製図，(5)抄録（発表作品の概要を含む），(6)その他（公開講座記録等）

2 投稿原稿区分は、投稿者が選定する。ただし、紀要への掲載にあたっては、査

読結果に基づいて、編集委員会の議を以て、投稿者に掲載の可否等を通知する。

- 3 紀要への投稿が決定した場合には、投稿者は600字以内で要旨を作成し、投稿した原稿のキーワードを3～5個選定する。ただし、要旨には、図・表や文献の使用あるいは引用は、認めない。
- 4 研究所研究助成を受けた研究所員の研究成果発表（原稿）の投稿原稿区分は、原則として論文とする。
- 5 研究所研究助成を受けた研究所員が、既に学会等で発表した研究成果（原稿）は、抄録として掲載することができる。

(投稿料他)

第7条 投稿者には、一切の原稿料を支払わない。

- 2 投稿者には、抜き刷りを30部まで無料で贈呈する。但し、査読を受けた論文等に限る。

(リポジトリへの公開の停止及び削除)

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

(その他)

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

(改廃)

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

附 則

この規則は、令和2年3月1日から施行する。

拓殖大学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。

(1)	原稿は、6月末日締切－10月発行
(2)	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。

- (1) 数字は、アラビア数字を用いる。
- (2) 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。
- (3) 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。

- (4) 上記以外の様式にて、投稿原稿の提出する場合には、編集委員会と協議する。

4. 投稿原稿

- (1) 原稿区分は、「拓殖大学 研究所紀要投稿規則」に記載されている種別のいずれかとするが、「その他」の区分、定義については付記のとおりとする。

- (2) 投稿原稿の受理日は、編集委員会に到着した日とする。
- (3) 投稿は完成原稿の写しを投稿者が保有し、原本を編集委員会宛とする。
- (4) 投稿原稿数の関係で、紀要に掲載できない場合には、拓殖大学言語文化研究所長（以下「所長」という）より、その旨を執筆者に通達する。

5. 図・表・数式の表示

- (1) 図・表の使用は、必要最小限にし、それぞれに通し番号と図・表名を付けて、本文中に挿入位置と原稿用紙上に枠で大きさを指定する。図・表も分量に含める。
- (2) 図および表は、コンピューター等を使って、きれいに作成すること。
- (3) 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

- (1) 注は、本文中に（右肩に片パーレンで）通し番号とし、執筆者の意向を尊重して脚注、後注とも可能とする。
- (2) 引用・典拠の表示は各言語の一般的な方式に従うものとする。

7. 執筆予定表の提出

紀要に投稿を希望するものは、『拓殖大学 語学研究』執筆予定表を、指定された期日までに研究所に提出する。

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

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

旨を執筆者に通達する。

- (5) 他の刊行物に既に発表された、もしくは投稿中の原稿は、紀要に投稿することができない。

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
井内 千紗 (いのうち・ちさ) 商学部准教授 文化学, 地域研究
狩野 紀子 (かのう・のりこ) 外国語学部教授 英語教育, CALL
河原 清志 (かわはら・きよし) 外国語学部教授 通訳翻訳研究, スピリチュアルケア論
柴田 恵美 (しばた・えみ) 商学部講師 (非常勤) フランスにおける宮廷文化 (食・服飾),
フランス 17 世紀思想
中村かおり (なかむら・かおり) 外国語学部准教授 日本語教育, 教育工学
長縄 祐弥 (ながなわ・ゆうや) 外国語学部助教 スペイン語学, 認知意味論
山田 政通 (やまだ・まさみち) 外国語学部教授 談話分析, 語用論
渡辺 勉 (わたなべ・つとむ) 外国語学部教授 英語音声学, 言語学
マーク ハンブリ (まーく・はんぶり) 外国語学部特任講師 応用言語学, 第二言語教育
クリストファー パイパー (くりすとふあー・ぱいぱー)
外国語学部特任講師 文学, 第二言語教育
関口 美幸 (せきぐち・みゆき) 外国語学部教授 日中比較文学文化, ビジネス中国語
趙 昕 (ちょう・しん) 外国語学部教授 中国文学・日本近代文学, 中国語学
松下 直弘 (まつした・なおひろ) 外国語学部教授 スペイン語, スペイン語圏の文学

拓殖大学 語学研究 第 148 号 ISSN No.1348-8384

2023 年 (令和 5 年) 3 月 18 日 印刷

2023 年 (令和 5 年) 3 月 25 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 阿久津智 久米井敦子 小林伊智郎 小林敏宏 佐藤明彦
末延俊生 中村かおり 永江貴子 濱松法子 平山邦彦 廣澤明彦
藤本淳史 三井美穂 村上祐紀 本橋朋子 渡邊俊彦

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

