

THE 14TH INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON
JAPANESE LANGUAGE EDUCATION
AND JAPANESE STUDIES

第14回国際日本語教育・
日本研究シンポジウム

2025
NOVEMBER
22&23

2025年11月22&23日

会場 VENUE

香港大學專業進修學院保良局何鴻燊社區書院
HKU SPACE Po Leung Kuk Stanley Ho Community College

香港銅鑼灣禮頓道66號
66 Leighton Road, Causeway Bay, Hong Kong

基調講演者 KEYNOTE
SPEAKERS

真嶋 潤子 教授
Prof Junko Majima

大阪大学名誉教授
国際交流基金
関西国際センター所長
Professor Emerita,
The University of Osaka
Executive Director,
Japanese-Language Institute, Kansai,
The Japan Foundation

金 由美 准教授
Assoc Prof Loretta Kim

香港大学
文学院現代語言及文化学院准教授
Associate Professor, Head,
School of Modern Languages and Cultures,
Faculty of Arts,
The University of Hong Kong

谷 淳 教授
Prof Jun Tani

沖縄科学技術大学院大学
認知脳ロボティクス研究ユニット教授
Professor,
Cognitive Neurorobotics Research Unit,
Okinawa Institute of Science and Technology

加藤 均 教授
Prof Hitoshi Kato

大阪大学名誉教授
大阪大学
日本語日本文化教育センター特任教授
Professor Emeritus,
The University of Osaka
Specially Appointed Professor,
Center for Japanese Language and Culture,
The University of Osaka

助成 SPONSOR

国際交流基金 The Japan Foundation

後援・協力 SUPPORTING ORGANISERS

在香港日本国総領事館／香港中文大学日本研究学科／香港城市大学／香港理工大学／香港浸会大学語文中心／
香港科技大学語文教育中心／香港教育大学語言学及現代語言系／香港伍倫貢学院／香港理工大学香港專上学院
／香港中文大学專業進修学院／嶺南大学持續進修学院／香港都会大学李嘉誠專業進修学院／澳門大学／香港日
本文化協會／香港留日校友会／香港日本人俱樂部／香港日本人商工會議所／香港和僑會／港日商務研究中心

Consulate General of Japan in Hong Kong / Department of Japanese Studies, The Chinese University of Hong Kong / City University of
Hong Kong / The Hong Kong Polytechnic University / Hong Kong Baptist University Language Centre / Center for Language Education,
The Hong Kong University of Science and Technology / The Department of Linguistics and Modern Languages, The Education University
of Hong Kong / UOW College Hong Kong / The Hong Kong Polytechnic University, Hong Kong Community College / School of Continuing
and Professional Studies, The Chinese University of Hong Kong / Lingnan Institute of Further Education (LIFE) / Li Ka Shing School of
Professional and Continuing Education, Hong Kong Metropolitan University / University of Macau / The Japan Society of Hong Kong /
The Japan Universities Alumni Society of Hong Kong / The Hongkong Japanese Club / The Hong Kong Japanese Chamber of Commerce
and Industry / NPO Hong Kong Wakyokai / Hong Kong Japan Business Study Center

[共催 ORGANISERS]

香港大學專業進修學院

香港日本語教育研究会

香港大學現代語言及文化學院

The University of Hong Kong, School of Professional and Continuing Education

Society of Japanese Language Education Hong Kong

The University of Hong Kong, School of Modern Languages and Cultures

詳細 & 参加申込
DETAILS & REGISTRATION



生成AI時代の
日本語教育と日本研究

その歴史と本質の再考

Japanese Language Education and Japanese Studies
in the Age of Generative AI
Recapturing their History and Essence

<https://14thsymposium.hkustspace.hku.hk>



第14回

国際日本語教育・日本研究シンポジウム

——生成AI時代の日本語教育と日本研究：その歴史と本質の再考——

Proceedings

The 14th International Symposium on Japanese Language Education and Japanese Studies

—Japanese Language Education and Japanese Studies in the Age of Generative AI:
Recapturing their History and Essence—

2025年11月22日・23日

香港大学專業進修学院

香港日本語教育研究会香港大学現代語言及文化学院

香港大学現代語言及文化学院

概要

1994 年より、香港日本語教育研究会は香港の高等教育機関と連携し、2 年ごとに日本語教育と日本研究をテーマとした国際シンポジウムを開催してまいりました。発足以来、香港における日本語教育・日本研究に携わる主要な教育・研究機関が本事業に注力しており、日本、中国大陸、台湾、韓国、東アジア、東南アジア、アメリカ、カナダ、欧州、豪州などから多くの教育者・研究者が参加しています。毎回の参加者数は 300 名を超え、これまでに延べ 3,000 名ほどの参加者を迎えてきました。このシンポジウムは、すでにこの地域における重要なイベントとなり、伝統ある国際大会として広く認知されています。

本事業は、2025 年 11 月に、香港大学專業進修学院で第十四回大会を開催する予定です。2024 年夏より、香港大学專業進修学院および香港大学現代語言及文化学院の日本語教育・日本研究の教員、さらに香港日本語教育研究会の代表理事を中心に大会の準備を進めています。また、香港における各大学や高等教育機関の日本語教育・日本研究部門の関係者、日本関連機関および団体にも、この企画への協力を依頼しています。

大会テーマ

第 14 回国際日本語教育・日本研究シンポジウム

「生成 AI 時代の日本語教育と日本研究：その歴史と本質の再考 (Japanese Language Education and Japanese Studies in the Age of Generative AI: Recapturing their History and Essence)」

本シンポジウムのテーマは「生成 AI 時代の日本語教育と日本研究：その歴史と本質の再考 (Japanese Language Education and Japanese Studies in the Age of Generative AI: Recapturing their History and Essence)」とします。2020 年代に入ってから生成 AI の急速な発展により、大規模な生成 AI モデルが登場し、情報の流通が加速し、あらゆる分野で広く利用されるようになりました。この変化は想像を超える影響を及ぼしています。特に、世界中の教育制度や内容への影響は大きく、日本語教育・日本研究の分野においても、この巨大な潮流を軽視することはできません。本シンポジウムのテーマは、今日の急速に変化する生成 AI 時代にふさわしいものであると考えられます。

© The University of Hong Kong, School of Professional and Continuing Education / Society of Japanese Language Education Hong Kong, 2025

共催

香港大学專業進修学院

<https://hkuspace.hku.hk/interest/languages/japanese>

香港日本語教育研究会

<https://www.japanese-edu.org.hk/jp/>

香港大学現代語言及文化学院

https://www4.hku.hk/hkumcd/index.php/cht/unit/87_School_of_Modern_Languages_and_Cultures.html

助成

国際交流基金北京日本文化センター

後援・協力

在香港日本国総領事館

香港中文大学日本研究学科

香港城市大学

香港理工大学

香港浸会大学語文中心

香港科技大学語文教育中心

香港教育大学語言学及現代語言系

香港伍倫貢学院

香港理工大学香港專上学院

香港中文大学專業進修学院

嶺南大学持續進修学院

香港都会大学李嘉誠專業進修学院

澳門大学

香港日本文化協會

香港留日学友会

香港日本人俱樂部

香港日本人商工会議所

香港和僑会

港日商務研究中心

実施委員会

実施委員会委員長

香港大学專業進修学院

陳 徳奇

実施委員会共同委員長

香港日本語教育研究会

梁 安玉 (マギー・リョン)

実施委員会委員

国際交流基金 海外派遣日本語教育専門家

田邊 知成

香港科技大学

平田 昌之

武庫川女子大学

上田 和子

香港大学

小玉 博昭

香港大学專業進修学院

江 仁傑

香港大学專業進修学院

黒木 扶美

香港大学專業進修学院

福田 州平

香港大学專業進修学院

関 元聡

香港日本語教育研究会

松本 真澄

香港日本語教育研究会

亀島 裕美

香港日本語教育研究会

李 澤森

香港日本語教育研究会

黎 振洋

Contents

「読点＋そして」の語用論的機能と文の結束性 ——BCCWJ コーパスからの一考察—— 近藤智子	11
日本語の対のある自他動詞を用いたオンライン学習における学習期間と学習形式の比較 ——積み上げ式と適応型の共分散分析から—— 沖本 与子	15
発話時における話者の「ル形」と「タ形」の使い分け 許 夏玲	19
言語的障壁を超えて ——留学生の地域社会課題への主体的関与を支える AI 音声翻訳技術の活用—— WEIXIAOHUA	23
国際交流活動が香港の年少日本語学習者の動機づけに与える影響 — 手紙・ビデオ・オンライン交流の比較から — 石橋登紀子	28
受動表現・授受表現にみる中国人学習者の事態把握傾向 ——「表現」と「捉え方」の観点からの対照分析—— 鄭 在喜	32
対話型 AI を活用した大学初年次アカデミック・ライティング評価の定量化と学習支援 結城佐織	36
生成 AI による認識モダリティ形式の（不）使用について ——関連性理論の観点から—— マテイ・ヴルボウスキー	40
生成 AI 時代の Z 世代が考える「コミュニケーション」と「コミュニティ」とは何か — 地域の多文化共生をテーマとした PBL 科目の実施から — 鈴木梓	46
多文化共生時代における異文化理解能力参照枠を活用した日本語教育の可能性 原 隆幸	49
CBI で学んだ知識は学習者の記憶にどの程度残っていたか ——外国語不要論に異を唱えるためにすべきこと—— 小山 悟	53
香港における成人日本語上級者向け授業の実践報告 ——日本外交史を通じた学びの再構築と示唆—— 福田 州平	58

「異文化間レトリック」に根ざした日本語作文授業の試み ——学習者の作文にあらわれた変化について—— 小池 直子	62
中国語を母語とする日本語学習者による中文和訳における誤用分析 — 直訳文と意識文の比較研究 — 孟 慧	67
中級学習者に対する初級文法のブラッシュアップ授業の実践 ——難しい文法項目に関する「気づき」を促すための問題とグループワークによる授業—— 三好裕子	71
生成 AI と日本語話者の日本語ビジネスメールの比較 ——クレーム場面におけるメールのやりとりを対象に—— 池内優香	76
Do AI Tools Ease Japanese Learners' Study?: Exploration with the Cognitive Load Theory (CLT) Motoaki Seki	81
近代日本文学における作家の語彙の多様性 谷口 正昭	88
中国語“先”の意味用法について ——日本語との対照の視点から—— 村松由起子	92
未来志向の振り返り ——2年間の校内日本語教師研修の実践報告—— 黒木扶美	97
生涯を支える学びと日本語学習者研究 —フィンランドにおける日本語学習者への調査から— 佐々木雅美	102
地方自治体の国際交流協会と地域日本語教育の連携 ——東京都における多文化共生と日本語教育—— 東平福美	107
近代日本における第二次反抗期の理解 ——「青年の反抗」言説の発信に着目して—— 茶園直人	113
「ことばをめぐる経験」がひらく日本語教師教育 ——言語ヒストリー(LH)による職業的アイデンティティの省察—— 上田和子	118

Evaluation and Enhancement of Japanese Language Education in an English-Medium Degree Program: A Preliminary Study at a Japanese University	124
Kenji Yokota	
ISLA（指導による第二言語習得研究）でのリキャストの「自然さ」についての音声的分析と考察	130
川村 音羽	
日本語スピーチにおけるプロソディー要素とコミュニケーション機能 ——上級学習者と母語話者の比較から——	135
炭谷明依	
「いわゆる外国人問題」をめぐる言説について考える緊急授業 ——社会的行為者としての日本語教師がなすべきこと——	140
名嶋義直	
アニメの影響を受けた学習者の日本語 ——日本短期滞在中の気づきの観察——	144
田村エリカ	
日本語の音声習得を促進する「シャドーイング自習課題」の開発と効果検証 ——中国語を母語とする初級日本語学習者を対象として——	149
郭 昱昕	
ニュース音声におけるポーズの比較 ——AI 音声と人間アナウンサーの分析——	154
星 和明	
Usage Contexts of <i>Iwareru</i> in Spoken Interaction: A Comparative Study of Japanese Native Speakers and Advanced Learners of Japanese	158
Weiwei Zhang	
プロのナレーターに見られる日本語アクセント「おそ下がり」の検証 ——ナレーターと日本語学習者の比較分析——	164
松田健浩	
絵本制作ワークショップを通じた言語教育の試み ——言語習得と認知における一考察——	168
高梨美穂	
日本語音声学習法「ボイスミラーリング」とその教材作成 ——暗示的学習法と生成 AI の活用——	173
王 伸子	
「日本事情」の教材に見られる翻訳(中・日・英)の状況について	181
王敏東	
私費外国人学部留学生の大学入学者選抜についての調査分析 ——大規模私立大学を中心に——	185
京祥太郎	

日本語教育現場の実態に基づく研修設計の検討 ——文化庁『日本語教育人材の養成・研修の在り方について』と現職教師ニーズの照合から—— 文昶允*、三好優花**	189
Intercultural Understanding and Psychological Approaches through Literature: Educating the “Felt” Cross-Culture IDENO, Yukiko	193
東アジアにおける同性婚の法制度と社会意識の比較 ——日本・台湾・中国にみる心理的ウェルビーイングと社会的受容—— 櫻坂 英子 ・ 高橋 孝治	202
Promoting Internationalization in Higher Education: The Prospects and Challenges of Implementing Virtual Japanese Language Courses Gabrielle Cheung Heidi On Pik Law	206
生成 AI 時代における「共に考える日本語教育」 ——学習者・教師のエージェンシーと共同エージェンシーの実現に向けて—— 伊藤秀明・鏡耀子・Vanbaelen Ruth	216
SPOT 得点と CEFR Can-do を用いた自己評価との関係 ——SPOT 初中級と CEFR A1~B2 の対応の検討—— 日高晋介・波多野博顕・岩崎拓也	221
Can Dialogue-Based Japanese Language Teaching Facilitate Language Acquisition?: An Analysis of Interactions Between Supporters and Learners in Community-Based Japanese Language Classes Miwa Sueshige Saori Komiya	226
外国人家事支援人材に対する渡日前日本語教育の現状と課題 ——渡日前研修への参与観察を踏まえて—— 今西利之・渡辺史央	232
日本語タイトル日本語教師の言語ヒストリーに見られる母語をめぐる葛藤 ——セルフスタディとしての言語ヒストリーによる考察—— 野畑 理佳 小林 浩明	237
マンガにおける役割語の使用頻度に関する一調査 ——日本語教育の視点から—— 王芳	242
皇陵巡拝の近代 ——国民教育の観点から—— 小野寺崇良	246

安東省菴の人生境地観 ——邵康節・陶靖節の受容を手がかりに—— 石咏絮	251
芥川龍之介《魔術》作品オノマトペ日中翻譯比較研究 -以 GhatGPT-4o 與中文譯本為對象- 羅永祥	256
身体知としての自然 ——安藤昌益の知識批判をめぐって—— 尹馨憶	259
盧仝と売茶翁における茶の仙境観の比較 ——普遍性から特殊性への展開を中心に—— 趙真真	264
日本語教育におけるテレビニュースの有用性 ～教材としてのニュース原稿～ 吉田 映一郎 専修大学大学院	268
Understanding Metaphorical Expressions in Japanese by Generative AIs: A Comparative Study of Text and Image Generation Masayuki HIRATA	271
日本語教育用二字漢語の音変化の分析 —促音、濁音、半濁音に注目して— 郡司 拓也	279
手段義日本語複合助詞「を通じて・を通して」的的句子成分共現模式研究 張歌	284

「読点+そして」の語用論的機能と文の結束性

——BCCWJ コーパスからの一考察——

Comma Plus "Soshite": Coordination Adjustment and Discourse Cohesion in Japanese

— A Corpus-Based Study Using BCCWJ

近藤智子

一橋大学大学院

ld232003@g.hit-u.ac.jp

キーワード：読点+そして、終止形+読点、談話構造、結束性、学習者作文

1. はじめに

本稿は、日本語の文章において、終止形に読点を置き、「そして」で文を連結する構造が〈談話的な仕組み〉として機能していることを示すものである。日本語の文と文の接続には、読点、接続詞、助詞（て・が）など多様な手段がある。その中でも「読点+そして」という形式は、論理関係を示す接続詞「そして」と、文の切れ目を曖昧にする読点が共存するという点で、特異な接続形式である。本稿では、「読点+そして」がどのような文脈で用いられ、どのような役割を果たしているのかを検討する。

従来、接続詞は文と文の意味関係を明示する標識とされてきた（浜田 1991、庵 2007）。しかし、BCCWJ を観察すると、「読点+そして」が頻繁に出現しており、単なる意味標示を超えた談話機能を担っている可能性が示唆される。特に、前後の文の意味的な連関が弱い場合に「そして」が読点と共に用いられることで、文と文の接続関係が補強され、構造的な一貫性が確保されると考えられる。

したがって、本稿の目的は、この「読点+そして」が単なる意味関係の標示ではなく、談話結束性を補う語用論的仕組みとして機能していることを明らかにする点にある。

2. 接続詞の機能に関する先行研究

浜田（1991）は、接続語は発話間にすでに成立している意味関係を体現するものであり、それ自体が意味関係を新たに作り出すものではないとする。この立場は、接続語を「意味関係の外部的な指示語」として捉えるものであり、文どうしの論理関係は文の意味内容に内在しているという意味論的な視点に立脚している。一方、庵（2007）は、接続詞がテキスト（談話）の構成に直接寄与するのではなく、その外部から関係性を可視化するとし、テキスト論的な立場を示している。両者とも、接続詞は文構造の内部には組み込まれず、あくまで外部から関係を指示する語と位置づけている。

石黒（2009）は、接続詞は意味関係を新たに生み出すものではなく、読み手に対して論理構造を予告し、文と文の関係を円滑に解釈させる語用論的な役割を果たしているとみなしている。この接続詞観は、庵（2024）の議論にも見られ、接続詞を、書き手（話し手）の想定する解釈へと読み手（聞き手）を導くナビゲーターとして位置づけている。書き手と読み手とのあいだには常に情報の不均衡が存在するが、書き手は自らが意図する読み方を共有してほしいと願っており、接続詞はそのための指示的な手段として働くという。特に、「逆接」

では文脈の自然な流れを逸脱するため、接続詞によるナビゲーションが不可欠であるとされている。このように、接続詞の使用は文脈との整合性や読み手への配慮に基づいて行われると考えられている。

以上のように、浜田（1991）、庵（2007、2024）、石黒（2009）に共通するのは、接続詞を、語用論的な読者誘導の仕組みとして捉える立場である。すなわち、接続詞とは、話し手・書き手が意図する文間関係を読み手に見せるための外部的な表示手段であり、その使用は意味の構築というよりも、談話解釈の支援・調整に関わる戦略的な行為とされている。本稿では、この立場を踏まえつつ、「読点＋そして」という特異な接続形式が、構文的・語用論的な面から文間の結束性に関与している可能性を見据え、その談話的機能を検討する。

3. 接続形式の選択と構造的安定化

日本語の書き言葉では、文末に句点を打ち、その後に接続詞を置く構造（「終止形＋句点＋接続詞」）が基本とされている。しかし、自然談話や創作的文体では、終止形の直後に読点を置き、そのまま接続詞を置く「終止形＋読点＋接続詞」という形式（接続のしかた）がしばしば観察される。これは、読点が文の切れ目を一旦曖昧にし、接続詞がその継続性を保証することで、両者が協調して文と文を強く結びつけていることを示唆する。

「終止形＋読点＋接続詞」という形式が選ばれるのは、文と文の意味関係が曖昧であったり、構文的に散漫になりやすかったりする場合、さらには文章全体の流れに配慮する必要がある場合であると考えられる。特に、意味関係が明示されにくい場面や、列挙的な情報提示のように構造が緩みやすい場面では、「そして」の挿入が文間のつながりを補強し、文章全体の一貫性を支える仕組みとして機能している可能性がある。その一例として、現代日本語書き言葉均衡コーパス（BCCWJ）の用例を挙げる。ここでは、「終止形＋読点」で中止的に文が続いた直後に「そして」が置かれ、文章の整合性が確保されている。

- (1) …仕入れたぞ、入手したぞ、買ったぞという喜びは一瞬のもので、次の時点で売ることを考える、そしていつかは自分の手元を離れてゆく。 (PB17_00267)

この例では、「そして」の存在によって前文の構造的な座りの悪さが解消され、文章全体にまとまりが生じている。ここでいう「文章の整合性」とは、ばらばらに見える文同士を意味的につなぎ、流れのあるまとまりとして読めるようにする働きである。以上を踏まえ、「読点＋そして」という形式がどのような文脈で用いられ、どのような機能を担っているのかを明らかにするため、次節ではBCCWJを用いた定量的・定性的調査を行う。

4. コーパス調査—規範と実態の対比

本調査では、BCCWJを用いて、「終止形＋読点＋そして」および「終止形＋句点＋そして」という2種の接続形式の出現頻度を比較した（表1）。

表1が示すように、BCCWJでは「終止形＋読点＋そして」が719件観察されたのに対し、同条件下の「終止形＋句点＋そして」は28,172件であった。つまり「句点＋そして」が圧倒的多数を占めるが、その中に無視できない数の「読点＋そして」が含まれている。この率（ $719/28891=2.49\%$ ）について片側二項検定を行った結果、基準率を1%および2%と仮定した場合のいずれにおいても有意差が認められた（対1%： $p < .001$ 、対2%： $p < .001$ ）。したがって、「読点＋そして」の出現は偶然の誤差では説明できないことが確認された。

表1 BCCWJにおける「そして」出現形式の集計結果

接続形式	BCCWJ	JCK (参考)
------	-------	----------

終止形＋読点＋そして	719 件	1 件
終止形＋句点＋そして	28,172 件	58 件

これに対して、JCK 作文コーパスの日本語母語話者作文では「読点＋そして」はわずか 1 件にとどまり、圧倒的に「句点＋そして」が用いられていた。すなわち、自然談話では「読点＋そして」が談話調整の仕組みとして頻出する一方、学習者作文では抑制されるという対照的な傾向が確認できる。

5. 談話構造を支える仕組みとしての「読点＋そして」

第 4 節で示した統計的検証の結果、「読点＋そして」は偶然の誤差では説明できない分布を示すことが明らかになった。すなわち、個々の文においては偶発的に選ばれた記号配置のように見えても、コーパス全体を俯瞰すると一定の規則性が確認される。この規則性は、文章の流れを維持しようとする必然的な選択に基づくものと考えられる。本節では、この必然性がどのような文脈で具体化しているのかを、BCCWJ の事例に基づいて検討する。

焦点となるのは、「そして」が単なる意味関係の標示ではなく、文と文の結束や文章の連続性を調整する仕組みとして機能している点である。とくに注目すべきは、「そして」が導入される前文が形式的には終止形で完結しているにもかかわらず、文章的にはまだ終わっておらず、構造的に不安定な状態にあることである。「そして」はその不安定さを補う形で現れ、単に文を接続するだけでなく、文章の流れを整える役割を担っている。実際の用例を分析すると、こうした機能はおおむね次の四つに整理できる。

① 複文化を避けて一旦切る補強：

「て形」や「が」で複文にできる構造であっても、あえて終止形で区切り、その後「そして」で接続し直す形式である。文法的には複文化が可能だが、語りを一度切ってから再開する必要がある場合に選ばれる。

- (2) この部屋の物には絶対手を触れないこと。ただスプーンだけをのぞいていてくれ。誰かが近づいてきたらよく観察する、そしてスコットだったらすぐ知らせてくれ。 (LBe9_00048)

② 論理関係の明示：

前後の文が連続していても、因果や累加といった論理関係が自明でない場合、読点のみではつながりが曖昧になる。このとき「そして」が補助的に挿入されることで、関係性が明示され、読み手に解釈の指針を与える。

- (3) 警察や学会をも動かし、真実が判明した裏には、娘の無念を晴らしたい、そして、二度と同じ過ちをくり返させたくないという母の、切なる思いがあった。 (PM41_00106)

③ 事実列挙の結束：

出来事を時系列に沿って淡々と並べるだけでは、各文が独立し、論理的結束が弱くなる。このような列挙に「そして」が加わると、出来事の列が一つの系列として束ねられ、文章的なまとまりを獲得する。

- (4) お焼香をする時に母はこう申しました、可愛らしいおきぬちゃんがお祖母さんに手を引かれて笑っているのを見ると私も涙がこぼれました、そして何とはなしに母の袂にすがりついたのでございます。 (LBf3_00087)

④ 評価的語りの収束：

否定的な行為や評価と、肯定的な行為や評価が連続する場合、両者の関係は緩みやすく、リズムも不安定になりやすい。ここで「そして」が挿入されると、異なる要素が整理され、一つの関係に収束して提示される。

- (5) …被災者へのケアをするという何倍も労力のいる状況のなかで、それでもグループの一員として彼

を排除しない、切りすてない、そして支えあい、助けあっていく関係をつくりつづけようとしてきた。
(LB13_00097)

以上のように、「読点+そして」は単なる論理関係の表示ではなく、文の構造や談話の連続性を補完する多様な役割を担っている。言い換えれば「そして」は「意味があるから接続する」のではなく、「意味を成立させるために挿入される」という逆向きの機能を帯びる接続詞である。すなわち、文章を成り立たせるための戦略的形式として選ばれているのである。

6. 結論

本稿では、BCCWJを資料として「終止形+読点+そして」という特異な接続形式が、日本語の書き言葉においてどのような談話的機能を果たしているのかを検討した。分析の結果、「そして」は単なる意味関係の標示語ではなく、文と文の接続における構造的不安定さを補い、文章の連続性を確保する役割を担っていることが明らかになった。とりわけ、以下の四つの文脈で「読点+そして」が効果的に用いられていた。

- ② 構文的には複文化できるが、談話的に一旦文を区切る必要がある場面（補強）
- ② 文間の論理関係が曖昧で、解釈の補助が求められる場面（明示）
- ③ 事実の列挙が続く場面（列挙）
- ④ 評価や感情の列挙が続き、語りのまとまりが必要となる場面（まとまり）

これらの使用は、文法的な完結性とは異なる「談話的未完性」に応答するものであり、「読点+そして」が文法規範を超えて文章構造を調整する形式として機能していることを示している。特に、コーパス分析で「読点+そして」が719件に対し「句点+そして」が28,172件という分布を示したことは、「読点+そして」が自然談話において重要な役割を担っていることを裏づける結果であった。一方、JCK作文コーパスの日本語母語話者作文では「読点+そして」はほとんど現れず、「句点+そして」が優勢であった。これは「文は句点で終わるべき」という教育的規範が接続形式の選択に影響している可能性を示唆している。その結果、学習者作文では談話的な完結性とは無関係に句点が用いられることも考えられる。また、語用論的に必要な「そして」が用いられない場合には、文章の結束が示されず、読み手に違和感を与える要因となりうる。

以上、本稿は「読点+そして」が文章の結束性を補う語用論的仕組みであることを明らかにし、接続詞研究に新たな視点を提供するものである。

参考文献

- 庵功雄（2007）『日本語におけるテキストの結束性の研究』くろしお出版。
- 庵功雄（2024）「接続詞の統語論」斎藤倫明・修徳健編『談話・文章・テキストの一まとまり性』pp. 3-46. 和泉書院。
- 石黒圭（2009）『よくわかる文章表現の技術新版 I』明治書院。
- 浜田麻里（1991）「「デハ」の機能：推論と接続語」『阪大日本語研究』3, pp. 25-44.

使用データ

『現代日本語書き言葉均衡コーパス BCCWJ』ver2021.03, <https://chunagon.ninjal.ac.jp/>

『JCK 作文コーパス』<http://nihongosakubun.sakura.ne.jp/corpus/search.php>

日本語の対のある自他動詞を用いたオンライン学習における学習期間と学習形式の比較

——積み上げ式と適応型の共分散分析から——

A Comparison of Learning Duration and Style in Online Instruction of Paired Transitive and Intransitive Verbs in Japanese: An ANCOVA-Based Analysis of Cumulative and Adaptive Learning Models

沖本 与子

東京外国語大学
tokimoto@tufs.ac.jp

キーワード：対のある自他動詞、日本語教育、適応型学習システム、共分散分析、学習効果

1. はじめに

日本語の自動詞・他動詞の対は、学習者の習熟度が上がってもなお、苦手意識を持たれやすい文法項目の一つである（中石 2020）。筆者はこの対のある自他動詞を用いて学習項目を作成し、オンライン学習システムを構築したうえで、調査を実施した。

本発表では、筆者が行った調査に基づき学習者のデータを分析しながら、適応型オンライン学習システムによる学習の有効性を検討する。具体的には 2022～2023 年に実施した「積み上げ式」の調査と、2024～2025 年に実施した「適応型パイロット」の調査結果を比較・分析する。

2. 調査概要

筆者の研究では、「積み上げ式」と「適応型パイロット」の 2 つの調査を実施した。いずれの調査も日本語学習者を募集した後、筑波 SPOT90¹およびプレテストを経て、オンライン学習を行い、その後ポストテストを実施した。「積み上げ式」では、ポストテストの 6 か月後に遅延テストとインタビューを実施した。一方「適応型パイロット」では、ポストテスト終了直後にインタビューを行った。各調査の実施時期や詳細については、表 1 を参照のこと。

表 1：調査時期・参加者数・調査で実施したテスト類

調査名	実施時期	参加者数	実施したテスト類
積み上げ式	2022 年 7 月～2023 年 2 月	56 人	筑波 SPOT プレテスト オンライン学習（1250 項目） ポストテスト 遅延テスト インタビュー
適応型パイロット	2024 年 12 月～2025 年 3 月	8 人	筑波 SPOT プレテスト オンライン学習（適応型） ポストテスト インタビュー

¹ 筑波 SPOT90 <https://ttbj.cegloc.tsukuba.ac.jp/p1.html>

3. オンライン学習システムについて

3.1. 積み上げ式と適応型パイロットの違い

前述の通り、調査で用いたオンライン学習システムは「積み上げ式」と「適応型パイロット」である。「積み上げ式」では、全 1250 項目を対象に、日本語学習者が 1 日 50 項目ずつ、5 週間（計 25 日間）にわたり学習を進める形式を採用した。一方「適応型パイロット」では、同じ 1250 項目を 22 のカテゴリーに分類し（Okimoto et al. 2023）、学習システムに搭載したうえで、参加者の回答状況に応じて出題内容が調整される仕組みを導入した。そのため、学習項目や学習期間は、参加者ごとに異なる構成となっている。各調査の違いについては表 2 を参照のこと。

表 2：「積み上げ式」「適応型」を用いた調査の違い

調査名	使用項目数と内訳	使用アプリケーション	学習方法
積み上げ式	1250 項目 週ごとに難易度が上がる	自作	全員 1 日 50 項目*25 日
適応型 (パイロット)	1250 項目 カテゴリーごとに出題	カーネギーメロン大学 C-TAT	各参加者の進度に沿う

3.2. 使用項目について

「積み上げ式」では、対のある自他動詞を用いた単文を基に、助詞の選択、動詞の選択、助詞と動詞の組み合わせの選択、2 文比較による自他動詞の識別、初級文法項目との組み合わせによる動詞選択など、複数の形式を含む学習項目を提示した。項目サンプルは表 3 を参照のこと。

本調査で使用した各設問形式には、それぞれ異なる教育的意図と認知的負荷が設定されている。例えば、助詞選択問題は文構造の理解と語彙の統語的機能に焦点を当てており、初級学習者にとっては文法知識の定着を促す役割を果たす。一方、動詞選択問題は意味的な使い分けに加え、文脈に応じた語彙選択能力を問うものであり、より高次の言語処理を必要とする。さらに 2 文比較形式では、自他動詞の対概念を文脈的・構文的に照合する力が求められ、学習者にとっては複数の言語情報を統合的に処理する高度な認知的負荷が伴う。これらの設問設計は、学習者の習熟度に応じた段階的な言語運用能力の育成を意図している。

また学習は 5 週間にわたって実施し、1 週目には初級レベルの動詞、2 週目には初級+中級レベルの動詞と移動動詞、3 週目には初級+中級+上級レベルの動詞と移動動詞、4・5 週目にはそれらに加えて初級文法との組み合わせ項目を使用した。

表 3：オンライン学習システムで用いた項目例

設問番号	項目内容	例文
1	助詞選択	No.1-9 パソコン【 】壊れる。 が・を・に
2	動詞選択	No.2-3 電気を【 】。 消える・消す
3	助詞と動詞 (3 択)	No.3-16 弟が大学【 】【 】。 が入る・を入る・に入る
4	助詞と動詞 (4 択)	No.4-17 観光地【 】【 】。 が回す・を回す・が回る・を回る
5	2 文比較	No.5-5 ①電気が【 】。 ②電気を【 】。 点く・点ける / 点ける・点く

一方、「適応型パイロット」では、同じ 1250 項目を「動詞レベル（例：初級・中級）」と「項目スタイル（例：助詞選択・2 文比較）」など 22 のスキルカテゴリーに分け、学習システムに搭載した。各カテゴリー内で 3 問連続正答すると、次のスキルセットに進むという適応型の出題方式を採用しており、学習者の理解度に

応じて項目が調整される仕組みとなっている。学習者の解答例については図 1 を参照のこと。そのため、学習項目や学習期間は参加者ごとに異なる構成となった。

図 1：適応型パイロットでの学習者の解答例

Skill	Skill Mastery Probability		
a2p		3	✓✓✓
a2pv3		4	×✓✓✓
a2pv4		6	✓××✓✓✓
a2v2		3	✓✓✓
a22s		3	✓✓✓

4. 分析及び考察

「積み上げ式」では全参加者が一律に 1250 項目に取り組む構成を採用しており、学習負荷および進行ペースが均質に設定されている。一方「適応型パイロット」では参加者の回答履歴に基づいて出題項目が調整されるため、提示される項目数や学習期間は個別に異なる。このような学習設計の差異は、学習成果に対して一定の影響を及ぼす可能性があると考えられる。

両調査において実施したプレテストおよびポストテストの得点を比較することで、学習効果の差異を検討することが可能であるが、仮に得点に有意な差が認められる場合、それは各学習システムにおける解答数の違いが一因となっている可能性がある。そこで本発表では、学習成果に影響を与える要因を統計的に検証するため、プレテスト・ポストテストの得点を従属変数とし、共変量として筑波 SPOT の得点およびオンライン学習中の解答数を設定したうえで、共分散分析 (ANCOVA) を実施した。この分析により、事前の日本語能力および実際の学習量が、学習成果に与える影響の程度を明らかにすることを目的とする。

分析の結果、2つの学習システムのポストテスト間の得点において統計的な有意差は確認されなかった ($F(1, 62) = 0.487, p = .488, \eta^2 = .035$)。また、両テストにおいて、共変量として設定した筑波 SPOT の得点およびオンライン学習中の解答数、ならびにグループ (積み上げ式/適応型パイロット) の影響についても、有意な差は認められなかった ($F(1, 62) = 2.190, p = .145$)。これらの結果から、学習者の事前の日本語能力や学習中に取り組んだ項目数が、ポストテストの得点に対して決定的な影響を及ぼしていないことが示唆される。

具体的には、1250 項目を 25 日間にわたり学習した積み上げ式のグループ (56 名) と、適応型システムを用いて個別に項目提示されたグループ (8 名) との間で、ポストテストの得点差に有意な違いは見られなかった。また、学習中に実際に解答した項目数も、テスト結果に対して有意な影響を与えていないことが確認された。つまり、必ずしも全項目を網羅的に学習する必要はなく、比較的短期間 (約 2~3 週間) の学習であっても、一定の学習効果が得られる可能性が示された。

本研究における分析結果は、学習形式の違いによる得点差が統計的に有意ではなかったことを示しているが、その解釈に際してはいくつかの限界を考慮する必要がある。特に適応型パイロットの参加者数が少数 (8 名) であったため、群間比較における検出力が限定的であり、効果の有無を判断するには慎重な姿勢が求められる。また学習者の背景 (母語、学習歴、学習目的) や、学習中の動機づけ、集中度といった要因は本分析には含まれておらず、これらが学習成果に与える影響については今後の検討が必要である。言語運用能力の多面的評価には限界があり、定性的データや長期的な学習効果の追跡を含めた包括的な分析が望まれる。

5. まとめと今後の課題

本発表では、日本語の対のある自他動詞を対象としたオンライン学習において「積み上げ式」と「適応型パイロット」の 2つの学習形式を比較し、学習期間や項目数の違いが学習成果に与える影響を検討した。共分散

分析の結果2つの学習システムのポストテスト間に有意な差は認められず、また解答項目数や事前の日本語能力も学習成果に対して有意な影響を示さなかった。これにより全項目を網羅的に学習する必要は必ずしもなく、比較的短期間の学習でも一定の効果が得られる可能性が示唆された。

この知見は、学習者の負担軽減や学習効率の向上を図る上で重要な示唆を含んでおり、今後のオンライン日本語教育における学習設計の柔軟化に資するものである。特に、適応型システムのように学習者の理解度に応じて出題内容を調整する仕組みは、個別最適化された学習環境の構築に向けた有効な手段となり得る。

今後は適応型学習のさらなる精緻化に加え、学習者の動機づけや継続性への影響、学習者の主観的評価との関連など、定性的な側面も含めた多角的な検討が求められる。また今回の調査では適応型パイロットの参加者数が限られていたため、今後はより多様な学習者を対象とした大規模な実証研究を通じて、適応型学習の汎用性と有効性を検証する必要がある。加えて学習者の背景（母語、学習歴、目的）との関連性を明らかにすることで、より精緻な学習支援の設計が可能となると考えられる。さらに、学習者の主観的評価や動機づけの変化、継続的な学習意欲への影響など、定性的側面も含めた多角的な検討を進めることで、より実践的かつ応用可能な教育モデルの構築が期待される。これらの視点を取り入れることで、オンライン日本語教育における学習支援の質的向上と、学習者の多様なニーズに応じた柔軟な設計が可能となると考えられる。

参考文献

中石ゆうこ (2020) 『日本語の対のある自動詞・他動詞に関する第二言語習得研究』 日中言語文化出版

OKIMOTO, T., JOHNSON, M., NGUYEN, H., MOORE, S., EAGLE, M., and STAMPER, J. "Tracking Knowledge in a Learning Environment for Japanese as a 2nd Language". The 31st International Conference on Computers in Education (ICCE2023), 2023

発話時における話者の「ル形」と「タ形」の使い分け

The Different Uses of RU-forms and TA-forms of Japanese Speakers When Speaking

許 夏玲

東京学芸大学国際交流/留学生センター

キーワード：「ル形」、「タ形」、使用意図、時間観念、日本語学習者

1. 研究背景

日本語の現在形は必ずしも現在のこと（例「今電車に乗る」）を表すだけでなく、過去から現在に至って常に行われること（例「毎日公園を歩く」）も表すことができるし、未来のこと（例「来週、友だちと会う」）も表すことができる。現在形と同様、過去形も必ずしも過去のことを表すだけではない。例えば、「あの傘、こんなところにあった。」は「ムードの‘タ’」と呼ばれるもので、通常の過去や完了とはやや異なるとされている（庵 2012:148）。それは探していた傘が現在話者の目の前にあるのにも関わらず、過去形を用いているからである。そこで、日本語のテンスに対し、「ル形」と「タ形」という表現が用いられていることもある。日本語では、テンスを表すのに時間を明確に示す「毎日」「今」「来週」のような副詞と同じような機能を持つ表現、「さっき」「もうすぐ」のような副詞を付ける必要がある。

上述のような例文において、明確な時間が示された場合は「ル形」と「タ形」（本稿で考える「現在形」と「過去形」）の使い分けが比較的に難しくはないと思われる。しかし、日常において、よく耳にする「ありがとうございます」と「ありがとうございました」はいつ、どれを用いるか、往々にして学習者を悩ませることがある。本研究のきっかけとして、筆者の勤め先の大学院の授業で、発表が終わった時の挨拶を「ご静聴どうもありがとうございました」と提示したことに対し、ある中国人の大学院生からなぜ過去形を用いるかわからないと質問されたことがある。この大学院生は、発表を聞いている人たちに現在の自分の感謝の気持ちを表したいため、「ありがとうございます」と言うべきだとしている。そう思っているのは、この大学院生だけでなく、国籍に関わらず、「ご静聴どうもありがとうございます」を用いる留学生も少なくない（許 2017）。これは留学生の母語（中国語「Xièxiè」、英語“Thank you”など）による影響が関与していると考えられる。上掲の話の発展として、何人かの大学院留学生がアルバイト先（某大手の日常用品の販売店やスーパー）で買い物をした客に対して「ありがとうございました」より「ありがとうございます」と言うように担当者から指示されたと説明している。「タ形」を用いると、あたかも過去や完了の意味合いを持つことから客との次の取引が繋がらないため、「タ形」の使用は推奨されないということである。そういう表現の使用実態もあることから、発表の場で留学生が「ご静聴どうもありがとうございます」と現在の意味を表す「ル形」を用いるのも不思議ではないと思った。

本研究では、上述のような日常の挨拶表現に用いられる「ル形」と「タ形」の会話例を収集し、それらの使い分け、および話者の使用意図について考察し、分析することを目的としている。

2. テンスの分類

テンスは「出来事と発話時の時間関係（以前<過去>、同時<現在>、以後<未来>）を表す文法カテゴリー」である（庵 2017:144）。次の「タ形」の例文のように、庵では例文の(1)は過去の意味を表すのに対し、(2)は完了の意味を表すとしている。発話の発する時間によって、答えが異なるという。

(1) A: (午後 6 時ごろに) 昼ごはんを食べましたか。

B1: はい、{Φ/*もう}食べました。

B2: いいえ、{食べませんでした/*まだ食べていません}。

(2) A: (午後 1 時ごろに) 昼ごはんを食べましたか。

B1: はい、{Φ/もう}食べました。

B2: いいえ、{?食べませんでした/まだ食べていません}。 (庵 2017:145)

(2) では、発話時の午後 1 時には相手がまだ昼ごはんを食べる可能性があることから、「昼ごはんを食べた」という動作は「完了」という意味として捉えられる。一方、(1) の発話時は昼ごはんの時間が過ぎており、相手が昼ごはんを食べる可能性はないことから、「昼ごはんを食べた」という動作は「過去」という意味になる。このように、日本語の「タ形」には、発話時よりどれほど時間が経過したかによって「過去」または「完了」と捉えられることがある。

上掲の考え方について、英語では過去形を用いた表現、例えば「Would you～」 「Could you～」が現在形を用いた表現「Will you～」 「Can you～」より丁寧だということに結びつけて考えられる。なぜなら、過去形を用いて過去の意味合いとして捉えられた場合、話題としている事象の実現の可能性が下がるため、相手が必ずしも話し手の依頼に応じてくれるとは限らないことから丁寧度を増していると言えよう。

前述の発表を締めくくる挨拶としての「ご静聴どうもありがとうございました」に戻って考えると、発話時には話者が発表の話を終えて、それを今まで聞いていた（発話時より以前の時間の）相手の「静聴」の行為に対して感謝を述べるため、完了の意味を表す「タ形」を用いるのである。そこで、この発話を機に、「静かに聴く」ことが終わり、新たに「質問・議論」の質疑応答の時間へと進むことになる。もし「ご静聴どうもありがとうございました」の前に「今まで」のような時間を表す副詞を付ければ、「タ形」を用いる理由がより明確になる。ここから日本語の時間上の曖昧な概念もうかがえよう。このような発話場面と似た他の場面もある。例えば、助けてくれたことがある人と再会した時、「先日はお世話になりました」「先日はどうもありがとうございました」と挨拶する。そこで、現在の発話時より一定の時間が経過した事象に対して、過去形を用いる。

しかし一方で、日常において、上述のような発表場面で用いられる規則的な「タ形」の用法に限らない。買い物の場면을例に挙げる。客がレジで商品の代金を支払ってから帰ろうとする時に店員が「ありがとうございます」とお礼を言ってくれる。個人差があることは否めないものの、筆者の経験では大半の店員は「ル形」を用いる傾向があるとわかった。同じような場面で中年男性の店員が「タ形」を用いたことが 1 回ある。動作の流れから考えると、発表の場面に似ていると思われ、「お買い上げどうもありがとうございました」「ご来店どうもありがとうございました」という意味で「ありがとうございました」を用いると考えられるのではないだろうか。これについて、過去のテレビ番組にもこのような逸話があった。

(3)

市村：この中で一番大切にしているのは「美味しく召し上がれますように」です

ね。お客様に商品をお渡しする瞬間に願いを込めて、「美味しく召し上がれますように」、渡った瞬間に「ありがとうございます」って、これはね、徹底していただきたいです。

高橋：[頷き]なるほど。わかりました。「美味しくめしがれますように」と「ありがとうございました」

市村：うるさいことを言うようなんですけど、築地銀では、「ありがとうございました」は使わないんです。

高橋：お？現在形だ

市村：「ありがとうございました」だと言っちゃうと、そこで、関係が切れちゃうん

です。

高橋：なんかステキですね。

「キントル築地銀だこで（秘）バイト体験！意外な最新インバウンド
ビジネスのお金事情」（2025. 6. 28 放送 日テレ）

日本語の「ル形」は、現在や未来を表すことができる。例えば、次の例文（4）（5）を見てみよう。

(4) この町は静かだ。

(5) ここでパーティーがある。

(4') {*まもなく/現在} この町は静かだ。

(5') {まもなく/*現在} ここでパーティーがある。 (庵 2017:145)

上掲の(4')の「現在」しか付け加えられないことから(4)は現在の意味を表している。それに対し、(5')の「まもなく」が付け加えられることから(5)は「これからパーティーを始める」という未来の意味を表している。(5)の動詞「ある」は「ここに本がある」のような存在を表す状態動詞の意味ではなく、「パーティーを開催しておしゃべりをしたり、食事をしたりする」ことを意味している。「駅の近くで祭りがある」も動詞「ある」の用法の一つに該当する。庵では(4)のような述語は「静的述語」とし、その「ル形」は現在を表すとしている。それに対し、(5)のような述語の「ル形」は「動的述語」で未来を表すとしている。その他、「静的述語」には「いる」「ある」(状態動詞)、「動的述語」には「電話をかける」「夕食を食べる」などがある。

買い物の場面で述べられる「ありがとうございます」は、感謝を述べる行為に準じるため、「感謝する」から考えると一種の「動的述語」と言えよう。現在は「感謝する」が、未来は「感謝しない」ということにならないだろう。店員が客の買い物に対して「いつも感謝している」という意味から考えると、「(毎度)ありがとうございます」のように「ル形」への選択傾向が理解できる。

3. 発話時における「ル形」と「タ形」の選択

上述のように、同じく話し手の発話時における相手への感謝の気持ちを述べるのに、「ご静聴どうもありがとうございました」のような規則的な「タ形」、買い物の場面で用いられる「どうもありがとうございます」のような恣意的な「ル形」の使い分けには、話し手が事物に対する捉え方が異なるところに起因していると考えられる。いわば、話し手の主観的な態度によるものと言えよう。例えば、次の例文を見てみよう。

(6)

樹野：天城先生（天城が振り返って見る）、すみませんでした。[一礼]

天城：何の話？

樹野：いや、金のためなことだったんじゃないかと疑っていました。

本当にすみません。[一礼] 「ブラックペアン シーズン2」第7話(2024. 8. 25 放送)

例文(6)では、樹野が今まで天城のことを疑っていた過去のことに対して「すみませんでした」と「タ形」を用いて謝った。その後、現在の発話時に自分の詫びる気持ちとして改めて述べる際に「本当にすみません」と「ル形」を用いたと考えられる。このような現場面に対する話し手の捉え方は、他にも例がある。例文(7)、(8)の「すみません」、「お疲れさま」の前に発見や驚きを表す感嘆詞の「あっ」が付いているため、発話時のお詫びや労いの気持ちを表す「ル形」が用いられている。

(7)

田所：[前から歩いてくる吉田を見て]あっ、吉田かな？

[吉田の横を通りかかって] お疲れさま！

吉田：[深い関わりがなく、挨拶を交わす程度] お疲れさまです。

(8)

同僚：それにしても伊藤お酒強いなあ、何杯目？

伊藤：何杯目って何？数えたことないんだけど

武田：伊藤って酒強いんだ。意外だなあ。

伊藤：[ニコニコ]んだから～（秋田弁で「そうそう」という意味）

あつ、すみません。ついリラックスしすぎて、地元の言葉出ちゃいました。秋田弁？

「あざとくて何が悪いの？」(2024. 8. 22 放送 テレビ朝日)

(9) (トーク番組の後で)

AD：お疲れさまでした。

野沢：お疲れさまでした。

AD：どうでしたか。

野沢：あのね、ちょっとね、10年ぶりに飲んだので、途中からちょっとポワンしてきて、ヤバいと思って水をたくさん飲んじゃった。「酒のツマミになる話」(2025. 10. 3 放送 フジテレビ)

例文 (9)は、現在の発話時より一定の時間が経過した前の出来事に対して、話し手が「タ形」を用いていると考えられる。しかし、発話時において、話し手が目の前のことを捉えるか（前掲のような例文 7, 8）、過去の事象を捉えるか（例文 9）は、話し手の主観的判断によるものである。この時間的観念の捉え方には前述のように、学習者が困難と感じている者も少なくないだろう。

参考文献

庵 功雄 (2017) 『新しい日本語学入門』 [第 2 版] スリーエーネットワーク

松岡 弘 監修 (2000) 『初級を教える人のための日本語文法ハンドブック』 スリーエーネットワーク

許 夏玲 (2017) 「プレゼンテーションの電子資料から見た問題点とは何か—日本語母語話者及び外国人日本語学習者の共通点と相違点—」 『東京学芸大学紀要 総合教育科学系 II』 68:487-492

言語的障壁を超えて

——留学生の地域社会課題への主体的関与を支える AI 音声翻訳技術の活用——

Beyond Language Barriers:

Utilizing AI Voice Translation Technology to Support International Students' Active Engagement in Local Issues

WEIXIAOHUA

東北大学

キーワード：音声翻訳、言語的障壁、留学生支援、異文化コミュニケーション、地域課題解決

1. はじめに

1.1. 研究背景

近年、日本社会では外国人留学生に対し、大学での学習者という枠を超えて、地域課題解決に貢献する実践的担い手としての役割が期待されている。この背景には、総務省「多文化共生推進プラン」(2006年)や文部科学省「大学の国際化によるソーシャルインパクト創出支援事業」(2024年)などの政策的支援がある。これらは留学生の知見や経験を地域の人的資源として位置づけ、社会的関与の重要性を強調してきた。しかし先行研究では、留学生を「文化の架け橋」や「内なる国際化の象徴」といった象徴的存在として捉える傾向が強く、地域課題における主体的な関与の実態は十分に明らかにされていない(竹田(2012)、原田ら(2016)、岩動(2017)、山野(2023))。

そこで、留学生を単なる「異文化的資源」ではなく、相互作用を通じて共創的实践を行う能動的主体として捉え、彼らが地域課題にいかに関与し新たな社会的価値を創出しているのかを明らかにすることが求められる。その理論的基盤は Adler (1980) の「異文化シナジー」概念であり、文化的差異を対立ではなく資源として活用し、統合によって創造的解決を生み出す視点を提供する。Adler は異文化シナジー形成の 3 段階(状況記述・文化的解釈・文化的創造性)を示しており、本研究ではこれを基に以下の 4 能力を分析枠組みとする。①課題を検討する能力、②他者の視点や世界観を理解し認める能力、③異文化間で効果的に関わる能力、④行動を起こす能力である。これらは、留学生の地域課題への主体的関与を把握するための分析枠組みとなる。

1.2. これまでの研究から得られた知見

筆者はこれまで、地域社会の課題解決を目指す実践的な場面において、留学生と共に地域活動に参加した国内学生や地域関係者が、留学生の関与をどのように捉え、評価しているのかに着目し、インタビュー分析を行ってきた。その中で浮かび上がった重要な示唆は、言語的障壁が留学生の異文化シナジー創出能力、ひいては社会課題解決における主体的関与に大きな影響を及ぼしている点である。本節では、「ふるさとの森再生プロジェクト」と「地域特産品の海外展開プロジェクト」におけるインタビューデータに基づき検討する。

(1) 言語的障壁が「課題を検討する能力」に与える影響

この能力は、地域課題の構造を多角的に捉え共通の課題認識を形成する認識的能力であり、地域特有の背景

知識や専門用語の正確な理解が不可欠である。しかし、インタビューからは、植物名や地名、専門用語の理解難しさが指摘され、留学生の課題理解が表層的になり、意見や解決策を主体的に提案することが困難となり、作業補助的な役割に留まらざるを得ない状況が確認された。

(2) 言語的障壁が「他者の視点や世界観を理解し認める能力」に与える影響

この能力は、文化的差異を越えた相互理解と協働的關係性構築の前提となる。しかし、言語的齟齬により相手の意図や文化的背景を適切に解釈する機会が損なわれ、建設的議論や相互補完的な役割分担が困難になる。その結果、留学生は「誤解される存在」「意図が伝わらない存在」として位置づけられ、協働関係における信頼形成や積極的関与が阻まれる可能性が示唆された。

(3) 言語的障壁が「異文化間で効果的に関わる能力」に与える影響

この能力は、異なる価値観や行動様式を持つ他者と協働的關係を築く実践的力である。インタビューからは、言語の壁がグループ内の分断（日本人同士、留学生同士で会話が分かれる）や連携不足という「無意識の壁」となっていることが明らかになった。結果として、留学生は「ともに課題に向き合う仲間」として認識されにくく、疎外感や孤立感を経験し、地域の課題解決のための主体的関与への動機づけが低下する。

(4) 言語的障壁が「行動を起こす能力」に与える影響

この能力は、解決策を実際の社会的実践へ移す遂行能力である。インタビューからは、言語的齟齬が行動の合意形成や実行プロセスに遅滞をもたらし、留学生のモチベーションを損なう様子が確認された。例えば、アイデアを言い直す必要や、意思疎通の不確かさから生じる計画の遅延などである。このような行動の遅滞や失敗体験は貢献意欲を削ぎ、役割喪失感を生じさせ、主体的関与を形式的・受動的なものに留まらせる。

以上の分析から、言語的障壁が異文化シナジー創出に必要な4つの能力すべてに影響を及ぼし、社会課題解決における留学生の主体的関与を大きく制約している事実が明らかとなった。今後は、留学生の言語スキル向上支援に加え、地域側や国内学生側の説明力向上、多言語環境整備といった双方向的な支援の在り方の検討が必要である。

2. 先行研究

2.1 留学生とのコミュニケーションにおける「言語の壁」への今までの対応とその限界

日本の大学における国際共修型授業の実践の中で、言語の壁は重大な障壁として繰り返し報告されてきた。先行研究は、教員や学生がこの問題に対応してきた工夫とその限界を記録している。宮本（2012, 2013, 2015）は、多人数クラスや異文化グループにおける「相互支援」の重要性を強調し、コメントシートやワークシートの活用、初回授業でのアンケートによる「言語支援」への当事者意識の醸成、授業後の振り返りとフィードバックを通じた発言活性化と関係構築を報告した。また、プロジェクト型学習では、異文化背景の学生たちが暗黙知の補完を通じて知識を共有・再構築しメタ認知を深めたことが明らかにされた。高橋（2016）も、言語的不安への配慮として、身近な話題を軸にしたディスカッション設計、支援行動の可視化（アンケート等）、教員による観察に基づくグループ構成の調整（発言の少ない学生が話しやすい環境づくり）、補助教材配布やバイリンガル環境整備などの工夫を実践した。これらの実践に共通するのは、「人的な支援（ピア支援や教員の働きかけ）」によって言語の壁を越えようとする努力である。しかし、これらの対応には限界がある。支援の質や量が個々の学生の意識や性格に依存し、クラスサイズが大きくなるほど発話機会や支援の均質化が困難となる（宮本, 2015）。教員の観察・介入にも限界があり、全ての学生の言語的不安に機動的に対応することは困難である（高橋, 2016）。このように、授業デザインや人的支援、教材配慮による従来の対応は、学生の多様性が増す中でその限界が顕在化している。言語的支援が個人の意識や努力に依拠する構造自体が、公平かつ継続可能な学

習環境形成を困難にしている。

したがって、今後求められるのは、この「人的努力に依存した支援モデル」に代わる、より安定的かつ即時的な言語支援の枠組みである。特に、AIによるリアルタイム音声翻訳技術 (Automatic Simultaneous Speech Translation) の活用は、言語能力格差や心理的萎縮を超え、誰もが即座に内容理解と意見発信にアクセスできる環境を提供し得る点で大きな可能性を持つ。AI技術導入は、支援の属人化とタイムラグという既存の限界を補完し、国際共修環境における言語的インクルージョンの新たな可能性を拓くものとして期待される。

2.2 AIによるリアルタイム音声翻訳技術に関する先行研究

自動同時音声翻訳 (Simultaneous Speech Translation, 以下同時翻訳) は、「発話の終わりを待たずに漸進的に翻訳を行う技術」と定義され、従来のオフライン翻訳に比べリアルタイム性を大幅に向上させる。この分野の研究は三つの段階を経て発展してきた。第一段階は統計的機械翻訳 (SMT) 時代である。カスケード型システム (音声認識→翻訳の接続) が開発されたが、入力間隔と精度・遅延の間にトレードオフ関係があり、精度を高めると遅延が増大する課題があった (須藤, 2025)。第二段階は、深層学習に基づくニューラル機械翻訳 (NMT) の登場である。より柔軟で高精度な翻訳が可能となり、Choら(2016)は適応的な入出力制御ポリシーを、Maら(2019)はシンプルな wait-k 手法と遅延評価指標 (Average Lagging) を提案し、同時翻訳研究の国際的標準確立に貢献した。これにより、「精度と遅延のトレードオフ」を如何に両立させるかが核心的課題となった。第三段階は、end-to-end型の音声翻訳の台頭である。Renら(2020)は音声認識エンコーダと翻訳デコーダを統合するマルチタスク学習を提案した。さらに、音声から音声への直接翻訳も試みられ、NAISTの英日システム (Fukudaら2021, Fukudaら2023) は「音声認識→翻訳→音声合成」のカスケード構成で実現されている。しかし、この従来型の三段階処理システムでは、各段階 (音声認識、翻訳、音声合成) で生じる遅延が蓄積し、音声合成段階ではアクセント句推定のための待機時間や先行音声出力完了待ちなどの新たな遅延要因が加わり、リアルタイム性と精度の向上が構造的に制約される課題があった (須藤, 2025)。すなわち、多段階構造そのものが処理時間延伸と誤差伝搬の要因となり得る。

以上のように、従来システムは高精度化とリアルタイム性改善が進んだものの、三段階処理の構造的制約を超えられていない。そこで本研究は、この「音声認識→翻訳→音声合成」という三段階の処理パイプラインを「音声翻訳→音声合成」の二段階に簡略化することにより、遅延の最小化と誤差の抑制を同時に実現することを目指す。

3. 研究目的

本研究の目的は、留学生との交流における言語的障壁を乗り越える支援のあり方を検討し、留学生の異文化シナジー創出能力の発揮を促進し、社会課題解決に向けた主体的関与の可能性を高めることにある。従来の地域連携プロジェクトでは、言語的障壁が課題理解、協働、相互理解、行動遂行の制約となっていた。本研究では、技術的アプローチによる支援の可能性に着目し、言語的障壁の克服を目指す。具体的には、自動音声翻訳技術を用いた多言語コミュニケーション支援システムを提案し、その有効性を検証する。従来の三段階処理パイプラインを二段階に簡略化し、遅延最小化と誤差抑制を図る。この技術導入を通じて、翻訳の利便性向上だけでなく、異文化間対話の質を向上させ、留学生が能動的かつ持続的に課題解決へ関与するための条件整備を図る。

4. 提案手法

本研究は、言語的障壁緩和と異文化間円滑コミュニケーション実現を目的とし、リアルタイム音声翻訳・音声合成を統合した多言語音声変換システムを提案する。提案システムは、Groq 社の高速推論 API 上で動作する Whisper Large V3 モデルによる音声認識・翻訳処理と、Google Text-to-Speech (gTTS) による音声合成技術を統合したものである。この構成により、従来の多段階処理の複雑性を簡素化し、高精度かつ低遅延でのリアルタイム音声翻訳の実現を試みる。具体的なステップとして、第一に、音声認識・翻訳の中核として、OpenAI の Whisper Large V3 モデルを Groq API を通じて実装する。これにより、日本語音声から英語テキストへの直接変換が高速かつ高精度に実現される。従来の 3 段階処理とは異なり、「音声翻訳→音声合成」の 2 段階直接翻訳アプローチを採用するため、中間的な情報変換過程での誤差や処理遅延を最小限に抑制できる。第二に、音声合成処理に Google の gTTS を採用し、翻訳された英語テキストを自然な英語音声へ変換する。これらの過程は Python 制御プログラムにより統合管理され、主要ライブラリとして Groq API 連携の groq、音声合成の gtts、音声再生の pygame を用いる。

5. まとめと今後の課題

本研究では、Groq 社の高速推論 API を活用し、従来の多段階処理（音声認識→機械翻訳→音声合成）を「音声翻訳→音声合成」の 2 段階直接処理アーキテクチャに簡素化し、システム効率と応答速度の大幅改善を図った。今後の課題として、第一に、より多様な言語ペアへの対応が挙げられる。現段階は日→英一方向が主であるが、多言語対応により実践的応用範囲を拡大できる可能性がある。第二に、技術的機能を一般ユーザーが利用しやすい形で提供するための Web アプリケーション化が重要である。これにより、教育現場、地域連携活動、国際協働プロジェクトなどへの現場導入が現実的となることが期待される。

参考文献

- Adler, N. J. (1980). Cultural synergy: The management of cross-cultural organizations. In W. W. Burke & L. D. Goodstein (Eds.), *Trends and Issues in OD: Current Theory and Practice*, pp.163–184. San Diego, CA: University Associates.
- K. Cho and M. Esipova, “Can neural machine translation do simultaneous translation?” arXiv pre-print 1606.02012 (cs.CL) (2016)
- M. Ma, L. Huang, H. Xiong, R. Zheng, K. Liu, B. Zheng, C. Zhang, Z. He, H. Liu, X. Li, H. Wu and H. Wang, “STACL: Simultaneous translation with implicit anticipation and controllable latency using prefix-to-prefix framework,” Proc. 57th Annu. Meet. Association for Computational Linguistics, pp. 3025–3036 (2019).
- R. Fukuda, S. Novitasari, Y. Oka, Y. Kano, Y. Yano, Y. Ko, H. Tokuyama, K. Doi, T. Yanagita, S. Sakti, K. Sudoh and S. Nakamura, “Simul-taneous speech-to-speech translation system with transformer-based incremental ASR, MT, and TTS,” Proc. 2021 24th Oriental COCOSA Int. Committee for the Co-ordination and Standardisation of Speech Databases and Assessment Techniques (O-COCOSA), pp. 186–192 (2021).
- R. Fukuda, Y. Nishikawa, Y. Kano, Y. Ko, T. Yanagita, K. Doi, M. Makinae, S. Sakti, K. Sudoh and S. Nakamura, “NAIST simultaneous speech-to-speech translation system for IWSLT 2023,” Proc. 20th Int. Conf. Spoken Language Translation (IWSLT 2023), pp. 330–340 (2023).
- Y. Ren, J. Liu, X. Tan, C. Zhang, T. Qin, Z. Zhao and T.-Y. Liu, “SimulSpeech: End-to-end simultaneous speech to text translation,” Proc. 58th Annu. Meet. Association for Computational Linguistics, pp. 3787–3796 (2020).
- 岩動 志乃夫(2017). 地域が大学と連携して行う地域資源の再評価—大仙市の留学生モニターツアーを事例にして—. 季刊地理学/東北地理学会, 69(1), 34-49.
- 須藤 克仁(2025). 自動同時音声翻訳のこれまでとこれから. 日本音響学会誌. 81(6):2025, p. 393-401.
- 総務省(2006). 地域における多文化共生推進プランについて総務省 平成 18 年 3 月 <https://www.soumu.go.jp/kokusai/tabunka_chiiki.html> (2024 年 4 月 21 日)
- 高橋, 美能 (2016). 国際共修授業における言語の障壁を低減するための方策. 大阪大学大学院人間科学研究科紀要, 42, 123-139.
- 竹田 洋志(2012). 自治体・大学・企業の連携による留学生支援と地域活性化の事例と課題—鳥取県における留学生が地域に果たす役割— 留学生教育学会第 17 回研究大会プログラム・要旨集, 11-12.

- 原田 幸子・間々田 理彦・竹ノ内 徳人・山本 和博・水野 かおり・金尾 聡志(2016). 留学生の魚食実態からみる養殖魚輸出に関する一考察. 地域漁業研究, 57(1), 43-57.
- 文部科学省(2024)「大学の国際化によるソーシャルインパクト創出支援事業」
- 宮本, 美能 (2012). 『国際交流科目』の受講を促進する方策 : 一般学生が抱える言語の障壁を低減する取り組み. 多文化社会と留学生交流 : 大阪大学国際教育交流センター研究論集, 16, 89-95.
- 宮本, 美能 (2013). バイリンガルの学生が果たす役割 : 留学生と日本人学生の混合クラスにおける一考察. 多文化社会と留学生交流 : 大阪大学国際教育交流センター研究論集, 17, 65-71.
- 宮本, 美能 (2015). 留学生と日本人学生の国際共修授業における一考察 : 言語の問題へのアプローチと学習効果. 大阪大学大学院人間科学研究科紀要, 41, 173-191.
- 山野 善正(2023). おいしさの見える化マニュアル:データサイエンスにもとづく可視化の実践・実際例.

国際交流活動が香港の年少日本語学習者の動機づけに与える影響

— 手紙・ビデオ・オンライン交流の比較から —

The Effect of International Exchange Activities on the Motivation of Young Japanese Language Learner in Hong Kong

— A Comparison of Letter, Video and Online Exchange —

石橋登紀子

The University of Hong Kong, School of Professional and Continuing Education

キーワード：国際交流、香港日本語学習者、年少者、動機づけ

1. 研究の背景

香港では、日本語学習者が増加しており、初等教育段階でもその増加は著しい。筆者が香港で日本語教育を実践する中でも、5歳から10歳の年少学習者への指導の機会が多くなっている。しかし、年少学習者は、保護者の意向で日本語学習をすることが多く、始めのうちは興味をもって授業に参加しているが、学習内容が難しくなるにつれ、しだいに授業に集中できなくなる傾向が見られる。このような香港の年少者の動機づけの低減の問題は山下他（2017）でも指摘されている。一方、安達他（2018）や山本（2011）において、国際交流が年少者の動機づけを内発的に変化させることが明らかとなっている。そこで、本研究では、日本語の授業に、国際交流活動を取り入れ、学習した日本語によるコミュニケーションの機会を経験することで、日本語学習への動機づけを高めることができるかについて検証を試みた。言語学習の動機づけの検証には、Ryan & Deci (2000) による自己決定理論を枠組みに使ったものが多いことから、本研究でも、その枠組みを用いて、国際交流活動による年少学習者の日本語学習への動機づけの影響を検証する。

2. 先行研究

言語学習に関する動機づけは、これまで第二言語習得からの立場から、あるいは、教育心理学的な立場からの研究がなされてきた。本研究においては、教育心理学的立場から動機づけを検討する。

山下他（2017）では、成人の学習者との比較により香港の年少学習者の動機づけの要因を明らかにし、この調査を踏まえたうえで、香港における年少学習者の日本語学習に関して学習意欲を高め、主体的で自律的な学習者の育成につながる授業や教材開発について継続的な調査が求められているとしている。また、木山他（2012）は、香港の年少日本語学習者の学習動機に保護者の影響が関連している点を明らかにしたうえで、年少者は学校の教育カリキュラムによっても社会的に学習動向が大きく左右されるため、学制改革の途上にある香港では、今後の動向を注意深く観察する必要があるとし、研究者側が年少者の日本語教育にさらに目を向けることが重要であると述べている。

年少者の言語学習への動機づけについては、日本において必修科目である英語学習に手紙交換による国際交流活動を取り入れることにより、年少学習者の動機づけがより内発的に変化することが明らかになっている（安達他 2018；山本 2011）。また、交流活動については、大学生を対象にオンライン交流活動を実施することで、自律学習への動機づけに影響を与えることが明らかになっている（呉 2021；安原・伊 2022）。

以上のように、手紙交換、オンライン交流活動が、日本の児童に関する英語学習の動機づけに影響を与えることが明らかになっているが、香港の年少学習者の日本語学習に、このような国際交流活動を取り入れ、効果

を検討した研究は管見の限りみられない。本研究では、日本語学習者数の増加が見られる、香港の初等教育機関で日本語を学習する、年少の日本語学習者を対象に、国際交流活動による日本語学習に関する動機づけへの影響についての検証を行い、香港の年少学習者は、国際交流活動を経験することで、日本語学習に対する動機づけが向上し、自ら興味を持って学習を継続するかどうかを検討する。

3. 研究目的・研究課題

本研究では、香港で日本語を学習する年少者の動機づけをより高めるために、国際交流活動の言語学習への動機づけの効果に着目し、手紙交換、オンライン交流活動といった国際交流活動が、香港の年少学習者の日本語学習の動機づけにどのような影響を与えるか検証することを目的とする。この目的を達成するために、以下の3つの研究課題を設定する。

研究課題 1 非同期型交流（手紙交換）による国際交流活動が年少学習者の動機づけにどのような影響を与えるかを明らかにする。

研究課題 2 2-1 異なる非同期型交流（手紙交換・ビデオレター）の組み合わせによる国際交流活動が年少学習者の動機づけにどのような影響を与えるかを明らかにする。

2-2 同期型交流（オンライン交流活動）による国際交流が、年少学習者の動機づけにどのような影響を与えるかを明らかにする。

研究課題 3 国際交流活動後に、動機づけに大きな変化が見られた年少学習者に国際交流活動はどのような影響を与えたかを明らかにする。

4. 研究方法

本研究は、香港の私立小学校 H で日本語を言語科目として選択している 6 年生、A クラス 16 名（男 6 名・女 10 名）、B クラス 16 名（男 5 名・女 11 名）、C クラス 15 名（男 5 名・女 10 名）の合計 47 名を対象に調査を行った。通常授業の中で、異なる形態の国際交流活動を組み合わせて実施し、自己決定理論をもとにしたアンケート調査を事前事後で行った。アンケートは 4 段階評定による心理的三欲求「自律性の欲求」「有能性の欲求」「関係性の欲求」に関する質問項目と動機づけの調整段階「外的調整」「取り入りの調整」「同一視的調整」「統合的調整」に関する質問項目、そして国際交流活動に関する肯定感・否定感に関する質問項目を 4 段階評定と自由記述で回答するアンケート調査を各国際交流活動の事前事後で行った。調査期間は、2024 年 1 月から 5 月の 5 か月間であり、全員が 2022 年 9 月から 1 年間日本語学習を終えた 2 年目の初級レベルで、母語は広東語である。交流相手は、日本の公立小学校 J の 5 年生 23 名（男 9 名・女 14 名）、6 年生 16 名の（男 6 名・女 10 名）、合計 39 名である。日本 J 校の英語レベルは、初級であり、母語は日本語である。A クラスは手紙交換を 2 回実施後、オンライン国際交流活動に参加した。B クラスと C クラスは手紙交換を 1 回実施後、手紙とビデオレターの交換をする。その後、B クラスは、オンライン国際交流活動に参加し、C クラスは、通常授業を実施する。国際交流活動前と、それぞれの活動後にアンケート調査を行う。

5. 結果と考察

研究課題 1 では、1 回の手紙交換による国際交流活動は、心理的三欲求、動機づけの調整段階のいずれの項目においても年少学習者の動機づけに影響は見られなかった。

研究課題 2 について、2 回の手紙交換による国際交流活動においても、心理的三欲求、動機づけの調整段階のいずれの項目においても年少学習者の動機づけに影響を与えなかったことが示された。また、2 回目の手紙交換にビデオレターの交換を加えた国際交流活動においても、心理的三欲求、動機づけの調整段階において全体として年少学習者の動機づけに影響は認められなかった。一方で、動機づけの調整段階「同一視的調整」において、活動後ポイントが有意に下がったことから、ビデオレター交換による国際交流活動は、手紙交換という文字だけの交流から、映像と音声を加えた活動となることで「うまく話そう」「笑顔で映ろう」「間違えない

ようにしよう」などの不安を感じる影響を与えたのではないかと考える。オンライン交流活動後は、心理的三欲求の「関係性の欲求」に影響が認められた。これは、オンライン交流活動の準備において年少学習者同士や教師との関係性が強化されたことが示されたと考えられる。また、オンライン交流活動を実施せず、非同期交流のみを実施した年少学習者からも、国際交流活動後において同じ心理的三欲求の「関係性の欲求」に影響が見られたことから、国際交流活動は、同期交流・非同期交流に関わらず、年少学習者の「関係性の欲求」が高まるという影響を与えることが示されたと考察する。

研究課題 3 に対しては、国際交流活動前に回答のポイントが低い年少学習者は、事後のポイントが高くなっていることがわかった。自由記述の内容からは、国際交流活動を通して、日本語学習に肯定的な回答が記載されていることから、活動前は動機づけが低かった年少学習者は、国際交流活動により動機づけを高めたと考えられる。一方で事後のポイントが下がった年少学習者については、自由記述の内容から国際交流活動は楽しんだが、自分の交流相手にオンラインで会えなかったことを残念に思う気持ちがその要因となったと考えられる。また、事前のポイントが高かったことから、このような児童の国際交流活動への期待に応えられなかったことも要因として考えられるのではないかと考察する。

6. まとめ

本研究では、異なる国際交流活動を通常の日本語授業に取り入れることで、自己決定理論に基づいた心理的三欲求と動機づけに関する質問項目の回答結果をもとに、動機づけが変化するかを検証した。研究の結果、全体的には、異なる国際交流活動による、動機づけの変化は認められなかった。しかし、変化が見られた質問項目も認められたため、部分的に影響が見られ、国際交流活動は、交流活動の種類による効果だけではないことが考えられる。そして、どの活動の組み合わせを実施したクラスにおいても、心理的三欲求の「関係性の欲求」に活動後変化があったことから、児童が国際交流活動に向けて、自主的にクラスメイトと協働し、日本語学習を進めたいと思うようになったことが伺える。また、国際交流活動前のアンケート回答の分析結果から、調査対象の年少学習者は、自己決定理論の動機づけの調整段階において、「やや内的」から「内的」の範囲に位置する年少学習者が多いことも明らかになった。その中でも、動機づけが「外的」、または、「やや外的」であった学習者は、より「内的」に変化する傾向があることも明らかになった。さらに、どの組み合わせの国際交流活動においても、事後では、動機づけの調整段階において、外発的動機づけが高まる変化が見られた。このことから、年少学習者には、国際交流活動という介入は、同期交流・非同期交流に関わらず、外発的動機づけとして機能することがうかがえた。以上のことから、本研究において、国際交流活動の年少学習者の動機づけに対する効果については、先行研究と同様の効果は見られなかった。考えられる点として、調査対象者が、香港 H 校の年少学習者に限られていたこと、さらに、調査対象者 47 名のうち、4 回のアンケートにおいて全ての項目に回答を得られた分析対象者が 25 名と限定的になっていることがあげられる。そして、結果で述べたように、国際交流活動を通して、心理的三欲求における「関係性の欲求」についての影響が、異なるいずれの国際交流活動を実施した全クラスから国際交流活動後の結果に示されたことから、国際交流活動により年少学習者は、日本語のクラスにおいてクラスメイトとの関係性を持ちたいという動機づけが向上したのではないかといえる。この関係性が、年少日本語学習者への動機づけにどのような影響をあたえるかを検証するために継続した調査の必要性が示唆された。

7. 本研究の限界と今後の課題

本研究では、国際交流活動による動機づけの変化について事前事後のアンケート結果の比較に留まり、動機づけの変化についての要因の分析には至らなかった。また、自由記述の回答は、考察の参考として使用し、分析には至らなかった。担任教師の国際交流活動後のコメントには、児童の日本語学習態度に変化が見られた内容が見られたが、児童のアンケートの結果には反映されていなかった。この点についても、追加調査として、

個別インタビューや自由記述の質的分析を実施することで、動機づけの変化の要因を明らかにし、国際交流活動による、香港の年少学習者の日本語学習に対する動機づけの影響についてより深い研究結果を示すことができると考える。また、国際交流活動の回数を重ねることで全体的な効果が見られるかを明らかにする必要があると考える。本研究の結果が、香港の年少者の日本語学習の継続への貢献として活用できることを期待する。

引用文献

安達理恵・阿部志乃・北野ゆき(2018)「児童の動機づけと異文化間交流プロジェクト」『言語と文化 愛知大
学語学教育研究室紀要』66(39), pp.83-97.

木山登茂子・野村和之・望月貴子(2012)「香港の年少者日本語学習に関する一考察—保護者の意識を中心に
—」『国際交流基金 日本語教育紀要』, 8, pp.53-69.

山下直子・梁安玉・劉礪志・李澤森・李夢娟(2017)「2016年香港の日本語学習者背景調査—年少者と成人
の学習動機—The Survey of Japanese Language Learner in Hong Kong—The Motivations of Young Learners and Adult
Learners—」『香港日本語教育研究会 日本学刊』20, pp.117-124.

山本淳子(2011)「小学校英語教育における国際交流の役割と意義」『新潟経営大学紀要』17, pp.103-116.

Ryan, R.M. & Deci, E. L. (2000), Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social
Development, and well-being. *American Psychologist*, 55, pp.68-78.

受動表現・授受表現にみる中国人学習者の事態把握傾向

——「表現」と「捉え方」の観点からの対照分析——

Tendency of Chinese Learners' Construal in Passive and Benefactive Expressions:

A Contrastive Analysis from the Perspective of Expression and Construal

鄭 在喜

早稲田大学

jh.chung@aoni.waseda.jp

キーワード：「受動表現」、「授受表現」、「主観性スコア」、「表現」、「捉え方」

1. はじめに

本研究は、初中級レベルの中国語を母語とする日本語学習者（以下、CJL）37名を対象に、「受動表現」および「授受表現」の産出データを分析し、その事態把握の傾向を、表現形式の使用（＝表現）と視点の取り方（＝捉え方）の両観点から検討したものである。分析の理論的枠組みとしては、認知言語学における「事態把握（construal）」の概念を用いた。

池上（2006）は、話者の認知的操作しだいで、同じ事態であっても異なる形で認識され、それが異なる言語表現として反映されると述べている。すなわち、話者がある事態をどのように語るかは、話者自身がその事態にどのような関わりをもつかという主観的評価や判断に基づいて行われるものであり、この「事態把握」の営みはきわめて主観的（subjective）な性質をもつとされる。

各言語話者における事態把握の傾向に注目した先行研究から、英語母語話者や中国語母語話者は「客観的把握（objective construal）」を好む一方、日本語母語話者は「主観的把握（subjective construal）」を好むことが明らかにされている（池上1981、奥川2007、近藤ほか2014など）。

そこで本研究では、CJLの受動表現および授受表現の産出データをもとに、事態把握の傾向を分析し、それぞれを客観的に示すための主観性スコアの指標作成を試みた。さらに、その指標を用いて、CJLの事態把握の傾向が「表現」によるものか、あるいは「捉え方」によるものか（上原2011）を分析した。

2. 調査および分析

2.1 調査の概要

調査は、前述のとおり、CJL37名（本調査への同意者、全員20代）を対象として実施した。調査方法としては、受動表現および授受表現に関する文型・文法項目が使用される典型的な場面・状況を描いた4コマ漫画資料を作成し、ストーリー構築法を参考に調査資料のストーリーを文字で記述させる産出調査を行った。調査材料として使用した漫画は、受動表現の場合、「①（足を）踏まれる」「②（先生に）叱られる」「③（財布を）盗まれる」の3場面を想定した4コマ漫画とした。一方、授受表現の場合は、主人公である男子学生（以下、緑君）に起こった一日の出来事を描いたストーリー漫画を用いた。

2.2 分析方法

分析は、寺村（1982）および牧野（1996）による「ウチ／ソト」概念に倣い、二分法を用いて各産出文の事態把握の傾向を測定した。この概念は、日本語話者の事態把握の特徴を最も的確に表す枠組みであると考えられるためである。

産出データの分析では、受動表現および授受表現の使用有無と構文的特徴に着目し、各文が主人公（＝ウチ）の視点から産出されているかを判定した。事態を主人公自身の立場から把握し、受動表現または授受表現を用いて産出している場合を「1点」、主語が第三者でありながら同様の構文を使用している場合を「0.5点」とした。一方、受動表現や授受表現が使用されていない文については評価対象から除外し、「0点」として扱った。

2.3 指標の定義（SCI）およびその解釈

そして、以上の基準に基づき、各作文について主観性スコア（SCI）を算出した。主観性スコア（Subjective Construal Index、以下 SCI）は、各学習者について以下の式で算出した。

主観性スコア（SCI）の式

$$SCI = \frac{\text{主観的把握文（被影響者が主語となる文）の数}}{\text{該当表現（受動・授受）を含む文の総数}}$$

本スコアは、学習者がどの程度「被影響者（受け手）」の立場から事態を把握しているかを定量的に示す指標である。算出にあたっては、分子に「主観的把握文（被影響者が主語となっている文）」の数を、分母に「受動表現または授受表現を含む文の総数」を置き、その比率を主観性スコア（SCI）とした。本スコアは、受動表現および授受表現の双方に共通して適用可能なものであり、文法的な表現形式の使用と、認知的な視点の取り方の両側面を反映する指標である。SCIの値は0以上1以下の範囲をとり、1.00に近い値は被影響者中心の主観的事態把握を示し、0.00に近い値は行為者中心の客観的事態把握を示すことになる。したがって、本指標は、学習者の言語形式の使用傾向のみならず、認知的視点の特徴を明示的に数値化し、事態把握の傾向を比較分析する上で有効な指標であると考えられる。

なお、得られた数値は、以下のように解釈した。

（表 1：SCIスコアの解釈）

SCIスコア範囲	主観性レベル	解釈
0.8 - 1.0	高い	明確な自己視点による主観的把握（行為の主体性）が自分自身に向けられている
0.5 - 0.79	中程度	他者との関係性を通じた主観的把握（共感的主観性）
0.1 - 0.49	低い	客観的・他者中心的な視点が優勢（行為の説明に終始）
0.0	非主観的	受動表現および授受表現文なく、自己中心性が示されない構成

3. 結果と考察

3.1 主観性スコア（SCI）の分析結果

上述したように、本研究での定義として学習者が産出した受動表現および授受表現において、主語が被影響者（被害者や経験者）となっている文を「主観的把握」の表れとして捉え方、それ以外は「客観的把握」の表

れに分類した。その結果、以下の表2の結果となった。

(表 2 : 受動表現および授受表現のデータ分析結果)

学習者	主観的把握の文数	全受身・授受使用文数	客観的把握の文数	主観的比率 (主観性スコア)
CJL	65 (①21+②23+③21)	87 (①31+②28+③28)	22	74.7% (0.747)
	48	91	43	53% (0.53)

分析結果、CJLは、受動表現の場合、受身文の多くが「被害者を主語にした文」で構成されており、話し手が自身または第三者の視点から被害・経験を中心に事態を捉える傾向が見られた。これは、学習者が受動表現を用いる際に、被影響者の視点に立って状況を描写している、すなわち「主観的に事態を把握している」傾向が強いことを示している。なお、授受表現の場合は、学習者全体として「自己を中心にした事態把握」が約 6 割程度見られ、主観性と客観性の両側面がバランスよく表出している。

3. 2 「表現」(形式)と「捉え方」(事態把握)の分析結果

次に、学習者が産出した事態把握の傾向が「表現」によるものか、あるいは「捉え方」によるものかを探り、分析を試みた。まず、本調査では、「表現」と「捉え方」を以下のように区別した。

(表 3 : 「表現」と「捉え方」の区別の考え方)

要素	特徴	例	解釈
表現	受動表現や授受表現を使っているかどうか	「財布が盗まれた」、 「先生に教えてもらいました」	文法知識、または習得度
捉え方	被影響者を主語にしているか	「私は財布を盗まれた」、 「先生が宿題を直してくれました」	事態への関与・視点のとり方

表 3 の区別で本調査のデータから窺われた傾向を表 4 に示す。

(表 4 : 「表現」と「捉え方」の分析)

学習者	表現	捉え方
CJL	多い(使用件数多)	やや少ない(中程度)

表 4 から分かるように、CJL は受動表現および授受表現の使用件数は多かったが、主観性スコア (SCI) はやや少なく中程度であった。このことから、初中級レベルの CJL 学習者は、文法的形式としての受動表現および授受表現を比較的早期に習得しているが、捉え方の傾向においてはまだ発達段階と考えられる。すなわち、初中級レベル程度の CJL 学習者は「表現と捉え方の両立が進んでいる中期～後期段階の習得状況」と考えられる。

4. おわりに

本研究では、初中級レベルの CJL 学習者 37 名を対象に、「受動表現」および「授受表現」の産出データを分析し、学習者の事態把握の傾向を「表現」と「捉え方」の観点から検討した。その結果、CJL 学習者は文法的形式の正確さにおいては一定の習得が見られるものの、事態をどの立場・視点から把握するかという点では一貫性が十分に確立していないことが明らかになった。特に、「捉え方」による問題や「表現+捉え方」の両方にまたがる誤用が多数を占め、学習者は文法形式の理解を超えて、事態を主観的に再構成する段階——すなわち形式的習得から主観的把握への移行期にあることが示唆された。さらに、本研究では、学習者の事態把握傾向を数量的に捉えるための指標、主観性スコア (SCI) の作成を試みた。その結果、本指標は学習者の視点的特徴を定量的に測定できる有効な手段であることが確認された。なお、この指標は今後、使役表現や可能表現など他の文法項目にも適用可能であり、日本語学習者の事態把握の発達過程をより広く比較・分析するための基礎的

枠組みとして活用できると考えられる。

また、受動表現では「被影響者としての自己」を、授受表現では「恩恵の方向と視点」をいかに内在化するかが課題として浮かび上がった。これらはいずれも、単なる文法的形式の習得ではなく、言語行為における視点の操作や主観的関与の意識化を必要とする領域である。したがって、今後の教育実践においては、学習者が事態を自らの視点から再構成できるようなタスクを導入し、主観的事態把握の形成を支援する必要がある。以上の結果から、初中級レベルの CJL 学習者の受動表現・授受表現の使用は、文法的には習得段階に達しつつも、認知的・語用的側面においてなお発達途上であることが確認された。

参考文献

- 池上嘉彦（1981）『「する」と「なる」の言語学—言語と文化のタイポロジーへの試論—』大修館書店
- 池上嘉彦（2006）「主観的把握」とは何か - 日本語母語話者における「好まれる言い回し」- 『月刊言語』5月号、pp.20-29.
- 池上嘉彦（2009）「認知言語学における「事態把握」-「話す主体」の復権-」『月刊言語』10月号、pp.62-70.
- 池上嘉彦・守屋三千代編（2009）『自然な日本語を教えるために 認知言語学をふまえて』ひつじ書房
- 上原聡（2011）「主観性に関する言語の対照と類型」澤田治実(編) ひつじ意味論講座第5巻 主観性と主体性 ひつじ書房. pp.69-91
- 奥川育子（2007）「語りの談話における視点と事態把握」『筑波応用言語学研究』14、pp.31-44.
- 近藤安月子・姫野供子・足立さゆり（2014）「韓国語母語日本語学習者の事態把握 - 日韓対象言語調査の結果から - 」『日本認知言語学会論文集』第14巻、pp.373-382.
- 寺村秀夫（1982）『日本語のシンタクスと意味 I』くろしお出版
- 牧野成一（1996）『ウチとソトの言語文化学 - 文法を文化で切る - 』アルク

*本研究は、JSPS 科研費（課題番号：22K13155）の助成を受けて実施したものである。

対話型 AI を活用した大学初年次アカデミック・ライティング評価の定量化と学習支援Quantifying Academic Writing Assessment and Supporting Learning in First-Year University Education through
Conversational AI

結城佐織

アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター

実践女子大学 非常勤講師

キーワード：形式的側面、ルーブリック、自動評価、評価観点、参考文献

1. はじめに

大学初年次教育におけるアカデミック・ライティングの評価および参考文献体裁の指導に、対話型生成 AI (ChatGPT) を活用した実践を報告する。本実践では形式的側面に焦点を当てたルーブリックを作成し、基本ルール、構成と形式、パラグラフ内の結束性、全体の論理的展開の四項目に基づき定量的な評価を可能とした。学生は ChatGPT を用いて自己評価を行い、評価観点の理解を深めた。さらに、AI からのフィードバックは客観的かつ妥当な評価として受け止められやすく、学習に対する受容的な姿勢が観察された。また、分野ごとに異なる参考文献リストの記載方法について必要情報を整理し、ChatGPT に体裁変換を指示する方法を指導したことで、学生の作業負担軽減が確認された。既存研究が内容面評価に偏重するのに対し、本実践は形式面ルーブリックの定量化と自己評価プロセス設計に注目しており、生成 AI を活用した自律的なライティング支援の可能性を示唆するものである。

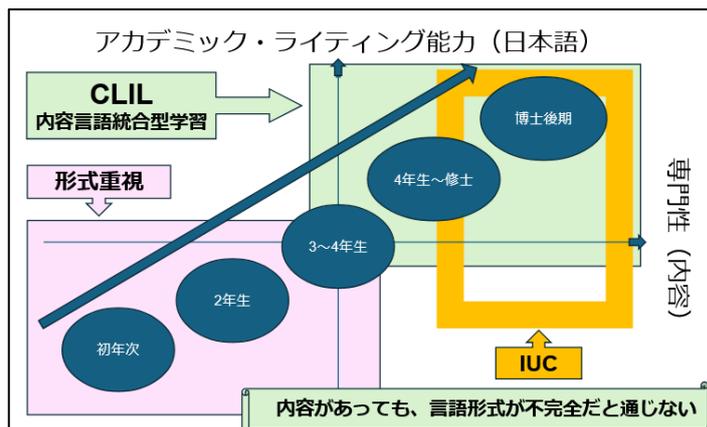
2. 実践女子大学文学部美学美術史学科のアカデミック・ライティングの概要

実践女子大学文学部美学美術史学科では、初年次に入門演習（アカデミック・ライティング）を実施している。これは日本語教育の成果を母語話者の学生に応用したものであり、専門性を横軸、アカデミック・ライティングを縦軸とした学習構造を想定している。1 年次から博士課程に至るまで、学年の進行に応じて両者の能力を高めることを目標としている。

専門性が重視される大学教育においては、3 年次以降に内容が充実してくる。専門知識が高くとも言語形式が不十分であれば内容は十分に伝わらないため、初年次には形式面を重視し、言語基盤の確立を図ることが不可欠である。さらに、本授業では学部設置科目としての利点を生かし、演習・卒論ゼミへと接続する体系を構築している（図 1）。初年次で習得した論証型の構成を、口頭発表や卒論執筆へ応用し、運用力の向上を目的としている。

2023 年度後期には、1 年生 103 名と過年度生 2 名の計 105 名が履修した。授業は 1 コマ 100 分、全 14 回を、対面を中心にオンデマンド・双方向を組み合わせたハイブリッド形式で実施した。内容は、レポートの構成要素、パラグラフ・ライティング、論点と論拠の設定、アウトライン設計、論文定型表現、引用・脚注・文献表記、推敲と修正に重点を置いている。（参照：串田ほか 2024）。

図 1 実践女子大学文学部美学美術史学科におけるアカデミック・ライティングの習得イメージ



3. 自動評価と自動採点

3.1 ルーブリックの設定

大学の初年次教育ではレポートの形式を重視する。そのためできる限り明確な評価点を提示する必要があると考え、ルーブリックを学生に公表した。以下の 1)-4) はルーブリックの例である。配点は授業での到達目標に対応している。細かい評価点については紙面の都合上省略する。

- 1) 基本ルール【である体、客観的、主語と述語の一致】 3点
 - ・常体（だ・である）と敬体（です・ます）が混在していないか
 - ・「私は」「自分は」などの一人称を使っていないか
- 2) 構成と形式【章立て、引用、脚注、図表】 10点
 - ・章立てが「序論」「本論」「結論」という不適切な形式になっていないか
 - ・章立てのタイトルや形式は適切か
- 3) パラグラフと結束性【章立てのバランス、段落間の繋がり、1文のバランス】 3点
 - ・章立ての分量の割合は適切か
 - ・形式段落は適切か
- 4) 全体の論理展開【実証性、問い・答えの一致、論拠の妥当性】 4点
 - ・研究の問いと結果は対応しているか
 - ・適切なデータが引用されているか

3.2 採点方法と結果

最終稿を提出する前に、学生が ChatGPT を使用して自己採点をし、修正する機会を与えた。3.1 で作成したルーブリックをもとにした「ChatGPT から、レポートのアドバイスをもらう_入門演習 24-25」という筆者作成のビデオ（6 分 38 秒）や「jissen_AI_checklist_ビデオ」というビデオ（2 分 52 秒）を視聴させる。その後「採点」はレポートの採点基準です。「24-25-4」にあるファイルを採点基準（「採点.docx」に記載されている項目）に基づき、各レポートの文章構成、引用方法、論理展開、文法などをかなり厳しく自動評価し、その結果を Excel にしてください」というプロンプトを入力させ、ChatGPT で評価させる。ビデオを見ながら操作すればできるようにした。

ChatGPT による評価は一定の信頼がおけるが、「AI は嘘をつく」ことを念頭に入れなければならない。あくまで参考程度であることを学生に伝え、使用を許可する。授業中に ChatGPT に自身の作文の評価をさせた結果、学生は評価を素直に受け入れ、ChatGPT に指摘された点を修正していた。ただし、ChatGPT のコメントの意味が分

からない学生もあり、教師の介入が必要となる場面も多々あった。

また、教師の負担を軽減させるために、**作文を AI で一気に採点した。その際「a には、Word のファイルが入っています。これは大学 1 年生のレポートです。次の①と②について作業を行い、Excel にまとめてください。**

①「採点基準」に従って、各 Word のレポートの点数を厳しくつけてください。②良い点、改善点をそれぞれ 200 字程度でまとめてください」というプロンプトを入力する。表 1 はその結果の一部である。

No.	基本 ルール (3 点)	構成と 形式 (10 点)	パラグラフと 結束性 (3 点)	全体の論 理展開 (4 点)	総合点 (20 点)	フィードバック
1	3	6	1	4	14	章立てが「序論・本論・結論」の形式になっていません。(大幅減点) / 一文が長すぎる可能性があります。(厳格減点)
2	3	10	1	4	18	一文が長すぎる可能性があります。(厳格減点)
3	0	10	1	0	10	一人称(私・自分など)が使用されています。(大幅減点) / 「と思う」「と考えた」などの主観的表現が含まれています。 / 一文が長すぎる可能性があります。(厳格減点) / 適切なデータの引用が見当たりません。(厳格減点) / 考察・結論部分が不十分です。(厳格減点)
4	1	6	1	1	9	一人称(私・自分など)が使用されています。(大幅減点) / 章立てが「序論・本論・結論」の形式になっていません。(大幅減点) / 一文が長すぎる可能性があります。(厳格減点) / 適切なデータの引用が見当たりません。(厳格減点)
5	3	5	1	4	13	参考文献・引用の記載がありません。(大幅減点) / 一文が長すぎる可能性があります。(厳格減点)
6	0	10	1	4	14	敬体(です・ます)と常体(だ・である)が混在していません。(大幅減点) / 一人称(私・自分など)が使用されています。(大幅減点) / 一文が長すぎる可能性があります。(厳格減点)

表 1 AI 採点結果の一例

ChatGPT の総合点と教師の総合点は必ずしも一致するものではないが、形式だけに注目すると上・中・下の三段階レベルでの評価はおおむね一致している。注意点としては、論文・レポートの表現として認められているもの、ChatGPT の判断では敬体、あるいは話し言葉と判断されてしまうことがあるので、排除しなくてはならないことである。さらに GPT-4o は「使用者を喜ばせる傾向にある」ことが指摘されているが、厳しく採点するようにプロンプトで指示しておかなければ、ほとんどが 15/20 点以上となってしまうことがある。また、GPT-4o (2025 年 1 月時点) の無料版と有料版では結果の精密度に差が出ていたため、注意が必要である。

4. 参考文献リストの体裁

レポート・論文の執筆において筆者を悩ませるのが参考文献リストの体裁である。扱う情報は同じであっても、分野や投稿先により体裁が異なる(表 2)。

表 2 雑誌論文の参考文献の記載例

言語学会	第 1 著者名・他の著者名（発行年）「論文名」『雑誌名』巻数：頁数。（巻全体で通しの頁番号が打たれている場合は巻数だけで、号数は不要。号ごとに頁番号が付けられている場合のみ、巻数と号数を記す。）
日本語教育学会	学術論文の場合：著者，発行年，題名，雑誌名，巻（必要に応じて号数も），ページ
個別指示例（美術系）	第 1 著者名・他の著者名「論文名」『書籍名』発行年、頁。（頁は漢字）

大学初年次教育では、投稿先、分野、教師ごとに異なる体裁は混乱のもとであり、かつ、体裁の異なりは覚える必要のないものである。そこで本授業では、必要情報をリストにしておけば、要求される体裁の異同に応じて ChatGPT が自動的に修正してくれることを提示した。授業では、学生が授業で記述した参考文献を、いくつかの体裁の異なる形式で ChatGPT に書き直させた。これにより学生は、参考文献の体裁の異なりについて理解（暗記）することの負担が軽減され、必要な情報をリストにしておく重要性に集中することができた。

ただし、すべての学会等が明確な参考文献の体裁を提示しているわけではない。英語の文献に関しては APA、MLA、Vancouver などの形式であれば、ChatGPT でほぼ問題なく修正されるが、日本語の文献に関しては弱い。ChatGPT で修正した後に、最終的な確認を要する。

5. おわりに

本稿では大学初年次教育におけるアカデミック・ライティングの評価および参考文献体裁の指導に、対話型生成 AI（ChatGPT）を活用した実践を報告した。学生は ChatGPT を用いて自己評価を行い、参考文献の体裁変換を活用することで、レポートの質を高めた。本実践は、生成 AI を活用した自律的なライティング支援の可能性を示唆するものである。今後は、内容面の妥当性評価との統合、および AI による形式的採点の信頼性検証を進める予定である。

謝辞

入門演習の授業を担当する機会や教授法のアドバイス、さらには研究のヒントをくださる実践女子大学の串田紀代美教授に御礼申し上げます。

参考文献

串田紀代美、結城佐織(2024)「課題遂行型シラバスに基づく論証的文章作成の指導法—初年次から卒論までの美術史分野に特化した指導と効果—」日本リメディアル教育学会ハワイ大会、発表スライド

<https://drive.google.com/file/d/1BCfV2zuh6ZRWHuU2o6_pjskY249V8r9I/view?usp=sharing> (2025 年 10 月 10 日最終閲覧)

日本語学会(2024)<<https://ls-japan.org/>> (2025 年 10 月 10 日最終閲覧)

日本語教育学会(n.d.)<<https://www.nkg.or.jp/>> (2025 年 10 月 10 日最終閲覧)

Inter-University Center for Japanese Language Studies(2025) <<https://iuc.fsi.stanford.edu/>> (2025 年 9 月 14 日最終閲覧)

生成 AI による認識モダリティ形式の（不）使用について²

——関連性理論の観点から——

On the (Non-)Use of Epistemic Modality Forms by Generative AI

マテイ・ヴルボウスキー

環太平洋大学経済経営学部現代経営学科

matej.vrbovsky@ipu-japan.ac.jp

キーワード：ハルシネーション、認識モダリティ形式、信念、認識的警戒、メタ表示能力

1. 本研究の目的

生成 AI が文章の校正や翻訳、学習ツールなどの用途で頻繁に用いられるようになった一方で、その使用に伴う問題も顕在化している。特に、生成 AI は学習データに基づかない情報を生成する、いわゆる「ハルシネーション」(hallucination, 幻覚)の問題を抱えていると近年指摘されている (Ji et al. 2023:2, De Wynter, Wang, Sokolov et al. 2023:1 など)。情報の信憑性やその判断が問題となる中で、人間は発話内容に確信を持つ場合はその情報を真として提示し、判断が難しい場合は認識モダリティ形式 (カモシレナイ、ニチガイナイ、ハズダなどといった形式) を用いて断定を避けるとされている。しかし、生成 AI は正確な情報も誤ったハルシネーションも、区別なく真であるかのように提示することが先行研究 (Tonmoy et al. 2024:1, Šekrst 2024:1 など) で指摘されている。

本発表では、生成 AI が人間のように、確かな情報と不確かな情報を何らかのマーカで区別できるようになれば、信頼性が向上し、より安全に活用できることを前提とする。その上で、生成 AI は認識モダリティ形式を使用しているか否か、あるいはそもそも用いることが可能なかを問題意識とする。また、生成 AI の分野は、急激に発達し、著しい進化を遂げている。この点を踏まえ、生成 AI によって生成された文章を認識モダリティ形式の（不）使用を考察するため、2025 年 2 月（第 1 調査）と 2025 年 8 月（第 2 調査）に実験を実施した。本発表ではそれぞれの調査結果を分析、その推移に着目する。その後、関連性理論 (Sperber and Wilson 1995) において想定される「直感的・反省的信念」(intuitive and reflective beliefs, Sperber 1997) と「認識的警戒」(epistemic vigilance, Sperber et al. 2010) という概念を手掛かりに、認識的モダリティの機能を整理した上で、生成 AI による認識モダリティ形式の（不）使用について考察を行う。生成 AI による認識モダリティ形式の（不）使用の実態を明らかにすることで、生成 AI の限界や弱点に関する理解が深まり、より安全で信頼性の高い生成 AI の実現に向けた一助になると期待される。

2. 調査概要

LLM (Large language model, 大規模言語モデル) では、既存のデータを学習した統計的情報をもとに文章が生成されることは周知の事実である。ユーザーによるプロンプトを基盤として、語彙項目の後に続く語彙項目を高い精度で予測し、言語コードを生成していくわけである (日経 XTECH 2023)。そこで、生成 AI が認識モ

² 本発表は、ヴルボウスキー (2025a, 2025b) の内容をもとに加筆し、IPU の教育・研究費の支援を受けて行った。

ダリティ形式を使用できるか否か、すなわちその使用を予測し、正確かつ自発的に用いることが可能かどうかを検証するため、第 1 調査で GPT-4 Turbo、第 2 調査で GPT-4o³ に対して次の 2 種類のテスト（テスト A 及びテスト B）を実施した。

テスト A では、正確性を検証する目的で、文脈上、推量や推測、憶測などを表していながらも認識モダリティ形式が欠けており不自然さを伴う日本語文を提示し、プロンプトを通してその修正を依頼した。また、テスト B では、自発性を検証するため、日本語に関する言語知識や容認性判断、さらに論理的思考を必要とする難易度の高い質問への解答を依頼した。使用したプロンプトはそれぞれ(1)及び(2)の通りである。代表的なデータを得るために、両テストは同一プロンプトに基づき「もう一度試す」機能を使用し、各テストを 5 回繰り返し実施した。

(1) 【テスト A のプロンプト】

以下の文章を修正してもらえますか？

- | | |
|---|--------------------------------|
| a. 道路の地面が濡れているから、雨が降っていた。 | d. 太郎くんはまた授業に遅れている。あいつ、また寝坊した。 |
| b. 煙だ！どこかに火事がある。 | e. 花子はパーティーにくると言ったから、パーティーにくる。 |
| c. 鈴木さんがこの前にくれたブドウだけど、すごく甘くて、美味しいです。いくらで買ったか知らないが、このブドウは高かったです。 | f. この話を聞かせたら、田中は喜ぶ。 |
| | g. その荷物は先週送ったので、もう着いている。 |

(2) 【テスト B のプロンプト】

日本語には、「ハチミツ」と「ミツバチ」のように、構成されている形態素を逆転させられる、いわゆる逆転可能な語があります。その仕組みを説明して、他に例を教えてくださいませんか？

3. 調査結果

テスト A の結果では、第 1 調査で 88.57%、第 2 調査で 97.14% と、両モデルにおけるモダリティ形式の高い使用率が確認できた。各調査の推移を比較できるように、結果を表 1 に並行して示す。なお、認識モダリティ形式の使用を「○」、不使用を「×」で記す。

表 1: テスト A の結果

	第 1 調査							第 2 調査						
	a	b	c	d	e	f	g	a	b	c	d	e	f	g
1 回目	×	×	○	○	○	×	○	○	○	○	○	○	○	○
2 回目	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
3 回目	○	○	×	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
4 回目	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
5 回目	○	○	○	○	○	○	○	○	○	×	○	○	○	○

この結果では、生成 AI が文脈情報を手掛かりに、学習した統計的データに基づいて認識モダリティ形式の使用を予測できていることが示唆されている。

続いて、テスト B の結果を表 2 に示す。第 1 調査では認識モダリティ形式の出現が確認されたものの、5 回のトライにおける総語数 3,691 語に対してわずか 3 語であった。すなわち、すべてのトライにおける認識モダリテ

³ 第 2 調査の実施においてご協力いただいた、IPU の岡田健志先生に感謝を申し上げる。

イ形式の出現率は 0.1%を下回る。さらに、第 2 調査において生成された文章では、当該形式の出現は確認されなかった。

表 2：テスト B の結果

	第 1 調査		第 2 調査	
	総単語数	認識モダリティ形式	総単語数	認識モダリティ形式
1 回目	860 語	1 語	925 語	0 語
2 回目	748 語	0 語	1,480 語	0 語
3 回目	841 語	2 語	1,054 語	0 語
4 回目	671 語	0 語	1,119 語	0 語
5 回目	571 語	0 語	1,305 語	0 語
合計	3,691 語	3 語	5,883 語	0 語

4. 考察

4.1 認識モダリティ形式の（不）使用

分析結果から、ChatGPT は認識モダリティ形式をどこに挿入すべきかを高い確率で予測できているにもかかわらず、実際には用いない傾向にあることがうかがえる。特にテスト A の結果では、認識モダリティ形式の使用率が向上していることから、ChatGPT のバージョンアップに伴い学習データに基づく統計情報が改善され、より正確に予測できるようになったことが示唆される。しかしながら、認識モダリティ形式を正確に予測できることが、必ずしも当該形式を自発的に用いることにはつながらず、むしろ減少傾向にあることもテスト B の結果で確認された。

次に、テスト B では、第 1 調査結果において生成された逆転可能な語の出典が明示されておらず、情報源の確認が不可能であったのに対し、第 2 調査結果では延べ 50 組中 43 組、すなわち 86%に出典（主にウィキペディア、Yahoo!知恵袋、コトバンクなど）が示されていた。このことから、正確で信頼性の高いデータが得られたために、認識モダリティ形式が使用されなかったのであろうか。紙幅の都合上、代表例として(3)～(5)を取り上げる。

- (3) 酒米（さかまい）| 米酒（びーちゅう）| 酒造り用の米 ⇔ 米から造った酒（2/B/3 回目）
- (4) 男色 色男（男性同性愛 ⇔ 色気のある男性）（2/B/4 回目）
- (5) 魚 + 雷「魚の形をした雷 = 魚雷」、雷 + 魚「雷のように獐猛な魚 = 雷魚」（2/B/5 回目）

それぞれの当該出典を調べたところ、該当する項目は確かに確認できたが、いくつかの問題も明らかになった。まず、(3)の「酒米」を構成する形態素を逆転させることで得られる「米酒」は、日本語のウィキペディアにあったものの、中国語であり、日本語の語彙項目として定着しているわけではない。次に、(4)における「男色」を逆転させれば表面的には「色男」となる。しかし、これは同一形態素の逆転とは言えない。前者（だんしょく）は漢語、後者は和語（いろおとこ）であり、語形成の体系が異なるためである。さらに、(5)については、当該の記事では「魚雷」は「魚の形をした雷」ではなく「魚形水雷の省略」とされており、「雷魚」については雷に例える記述もなく、むしろ「多くの文献ではその姿形から獐猛というイメージもつけられているが、警戒心が強く臆病な面もある」とされ、生成された情報と矛盾する説明が見られた。すなわち、これらは生成 AI によるハルシネーションである。言い換えれば、出典が明示されても、信頼できる結果が出たわけではない。また、生成された当該語彙項目の説明には記事内容に基づく憶測も含まれているが、その憶測性を示す認識モダリティ形式も伴っていない。

4.2 認識モダリティ形式の役割、生成 AI の限界

ここでは、人間の心からの示唆を踏まえ、生成 AI による認識モダリティ形式の（不）使用という問題について明らかにすることを試みる。まず、認識モダリティ形式はどのような役割を果たしているのだろうか。関連性理論では、人間の心を構成するものは、均質的ではなく、大きく「直感的信念」と「反省的信念」に二分できるとされている（Sperber 1997:67）。無意識のうちに処理され、瞬時に推論を可能とする直感的信念に対し、反省的信念は意識され、自動的にデータとして扱われない。また、反省的信念を構築する反省的態度には幅があり、「絶対的な確信と根本的な不信の間 [省略] の連続体」など（Sperber 1997:70）に位置付けられる。このようにして、知識の基本的なカテゴリーと、そうでないもの（伝聞や憶測など）が区別され、心における混同が防がれている。そこで認識モダリティ形式はコミュニケーション上、伝達される表示に対する反省的態度の有無、またはその種類を明示し、心を構成する直感的信念と、反省的信念の違いを反映していると考えられる。

コミュニケーション上、この区別が必要となる理由は、心の中身を守るメカニズム、いわゆる認識的警戒（Sperber et al. 2010）にある。人間同士のやり取りにおいては、認識的警戒によって、聞き手（H）は入ってくる情報をモニターしている。そこで例えば、H がある情報 P を嘘だと判断した場合、P に対して「P が虚偽である」という反省的な態度を向け、さらに嘘を述べた話し手（S）は嘘つきとして記憶する。それを避けるために、S は H の認識的警戒を考慮し、H に認識的警戒を起こす必要があるか否かを明示するために、認識モダリティ形式を用いると説明される。

(6) 【断定：認識的警戒を起こす必要はない】

a. 岡山には熊が生息している よ。

b. [S は [岡山には熊が生息している] ということを真として提示している]

(7) 【認識モダリティ形式：認識的警戒を起こす必要はある】

a. 岡山には熊が生息している かもしれないよ。

b. [S は [岡山には熊が生息している] ということを真として提示せず、ある確率で不確かと述べている]

すなわち、人間は、言語コードを発する背景には、情報の信頼性や信憑性などの精密な類別、またはそれを監視する仕組みが存在し、その中で認識モダリティ形式は重要な役割を果たしている。他方、ChatGPT は言語コードにおける単なるパターンと統計的なデータを蓄積しているにすぎないため、人間のように情報に対する反省的態度の有無や種類によって情報を区別することは困難であると推測される。言い換えれば、認識モダリティをコードとして扱うことはできるが、その通底する役割や仕組みは備えていない、ということが示される。

5. まとめ

本発表では、生成 AI による認識モダリティ形式の使用実態を明らかにするために実施した第 1 調査及び第 2 調査の分析結果を提示した。認識モダリティ形式の使用を正確に予測できるかを検証するテスト A では、第 1 調査で 88.57%、第 2 調査で 97.14% と、両モデルにおいて高い予測率が確認された。ただし、論理的思考を要するテスト B では、推論や推測は確認できたものの、認識モダリティ形式の出現率は 0.1% 未満であった。

すなわち、ChatGPT は認識モダリティ形式の使用を高い確率で予測できているにもかかわらず、実際には用いない傾向にある。それに加え、ChatGPT のバージョンアップに伴い、より正確に予測できるようになったことが示唆されるが、それが必ずしも当該形式の自発的使用には結びついていないことも確認された。人間は、言語コードを使用する際、その背景に情報の信頼性や信憑性を類別しモニターする認知的メカニズムを備えており、その中で認識モダリティ形式は重要な役割を果たしている。他方、本発表の結果から、ChatGPT は認識モダリティをコードとして扱うことはできても、その根底にある役割や仕組みは備えていないことが結論づけられる。

人間には、信念に対して反省的態度を向けることを可能とするメタ表示能力が備わっている。生成 AI のさら

なる進歩においてその能力を模倣することが可能かを検討する価値があると考えられるため、今後の課題としたい。

参考文献

- 内田聖二 (2001) 「高次表意からみた日英比較への一視点」『人間文化 研究科年報』17、7-18.
- 日経 XTECH (2023) 「なぜ ChatGPT は「嘘」をつくのか、その仕組みを掘り下げる」
<https://xtech.nikkei.com/atcl/nxt/column/18/02515/070300003/> (最終閲覧日：2025年1月20日)
- 日本経済新聞 (2023) 「ChatGPT で資料作成、実在しない判例引用 米国の弁護士」
<https://www.nikkei.com/article/DGXZQOGN30E450Q3A530C2000000/> (最終閲覧日：2025年1月20日)
- 日本語記述文法研究会 (2003) 『現代日本語文法 4：第 8 部 モダリティ』くろしお出版
- ヴルボウスキー、マテイ (2025a) 「生成 AI による認識モダリティ形式の (不) 使用について—関連性理論の観点から—」第 102 回北大阪言語フォーラム (於大阪大学箕面キャンパス)
- ヴルボウスキー、マテイ (2025b) 「生成 AI による認識モダリティ形式の (不) 使用について—関連性理論の観点から—」第 47 回日本語日本文化教育研究会 (於大阪大学箕面キャンパス)
- ウィキペディア「酒米」「米酒」「男色」「魚雷」「雷魚」『ウィキペディア』、ウィキメディア財団
<https://ja.wikipedia.org/> (最終閲覧日：2025年9月5日)
- Blakemore, D. (1987) *Semantic Constraints on Relevance*. Oxford: Blackwell.
- Blakemore, D. (1992) *Understanding Utterances*. Oxford: Blackwell.
- De Wynter, A., Wang, X., Sokolov, A., Gu, Q., & Chen, S. Q. (2023) An evaluation on large language model outputs: Discourse and memorization. In *Natural Language Processing Journal*, 4, 100024.
- Goddard, J. (2023) Hallucinations in ChatGPT: A Cautionary Tale for Biomedical Researchers. In *The American Journal of Medicine*, 136 (11), 1059-1060. Amsterdam: Elsevier.
- IBM (2023) What are AI hallucinations?
<https://www.ibm.com/think/topics/ai-hallucinations> (最終閲覧日：2025年1月21日)
- Ji, Z., Lee, N., Frieske, R., Yu, T., Su, D., Xu, Y., Ishii, E., Bang, Y. J., Madotto, A., and Fung, P. (2023) Survey of Hallucination in Natural Language Generation. In *ACM Computing Surveys*, 55 (12), Article 248. New York City: Association for Computing Machinery.
- Šekrst, Kristina (2024). Unjustified untrue “beliefs”: AI hallucinations and justification logics. In Kordula Świątorzecka, Filip Grgić & Anna Brozek (eds.), *Logic, Knowledge, and Tradition. Essays in Honor of Srećko Kovac*.
- Scott-Phillips, T. (2015) *Speaking our Minds: Why Human Communication is Different, and How Language Evolved to Make It Special*. London: Palgrave Macmillan. (トム・スコット=フィリップス『なぜヒトだけが言葉をお話せるのか コミュニケーションから探る言語の起源と進化』畔上耕介・石塚政行・田中太一・中澤恒子・西村義樹・山泉実訳、東京大学出版、2021)
- Sperber, D. (1997) Intuitive and Reflective Beliefs. In *Mind and Language*, 12(1), 67- 83. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Sperber, D., Clément, F., Heintz, C., Mascaro, O., Mercier, H., Origg, G. and Wilson, D. (2010) Epistemic Vigilance. In *Mind & Language*, 2(4), 359-393. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Sperber, D. and Wilson, D. (1995) *Relevance: Communication and Cognition* (2nd edition). Hoboken: Wiley-Blackwell.

Tonmoy, S. M., Zaman, S. M., Jain, V., Rani, A., Rawte, V., Chadha, A., & Das, A. (2024). A comprehensive survey of hallucination mitigation techniques in large language models. *arXiv preprint arXiv:2401.01313*, 6. <https://arxiv.org/abs/2401.01313>? (最終閲覧日 : 2025 年 1 月 21 日)

Wilson, D. (2012) Metarepresentation in linguistic communication. In Wilson D., Sperber D. (Eds) *Meaning and Relevance*, 230-258. Cambridge: Cambridge University Press.

生成 AI 時代の Z 世代が考える「コミュニケーション」と「コミュニティ」とは何か

— 地域の多文化共生をテーマとした PBL 科目の実施から —

鈴木 梓

福井大学

azusa@u-fukui.ac.jp

1. 研究背景と目的

本発表では、PBL 型授業「現代社会と地域の国際化」を通じて、Z 世代（1997～2012 年生まれ）の学生が「コミュニケーション」および「コミュニティ」をどのように理解し、実践しているかを探る。特に、生成 AI 時代における多文化共生のあり方を、地域課題の発掘と解決を目指す学際的な学習活動を通じて考察する。研究背景として多文化共生に実際に触れる機会が非常に少ない現状があったため学生の自己の文化への意識を構築して授業を構成していく必要があった。

2. 先行研究

先行研究では、McMillan & Chavis（1986）の「コミュニティ感覚」理論を基盤に、メンバーシップ、影響力、情緒的つながりといった要素が重要とされている。中川（2022）は Z 世代の音楽ファンコミュニティでは従来の「アーティスト中心」から「仲間との交流や承認」への関心移行を指摘している。瀬谷崎（2022）は、従来型の家族や地域に代わる「共領域」という新たなコミュニティ概念を提示し、共有ビジョンと自己実現の一致が重要であると述べる。林（2022）は、Z 世代の SNS 利用における「つながり疲れ」や「気の合う仲間との限定的な関係性」志向を示している。上記先行研究から、以下の仮説を立て、調査を行った。

H：前世代と異なる「所属」意識を持つ

h1：日本の Z 世代はコミュニティで横並び、相互に認めあうことを重視している

h2：日本の Z 世代はコミュニティで承認を重視している

h3：日本の Z 世代はコミュニティで共有ビジョンを重視している

h4：日本の Z 世代はコミュニティで集団・一人の双方を重視している

2. 調査概要

対象は大学学部 1～3 年生（主に 1・2 年生）22 名、工学部、教育学部、国際地域学部などの所属であった。調査は Googlefoam を使用したアンケートで行った。調査時期は 2025 年 4 月と 5 月の 2 回、全 15 回の PBL 型授業の中の第 2 回めと 4 回めであった。

3. 調査結果と考察

調査では、コミュニティの数や定義、所属意識、関係性のあり方などを質問した。結果として、彼らが「コミュニティ」として意識的に関わっている集団の数は少なく、4～6 個が最多であった。これは、AI 時代がつながりやすい時代である一方で、関わるコミュニティを厳選し、目的や価値観の共有を重視していることを示している。また、オンラインコミュニティを「主要な所属先」とした学生はおらず、対面での関係性が依然として意識されていることが明らかになった。

ワードクラウドや階層的クラスタリングの分析から、「コミュニティ」とは「目的意識」「価値

たものの、サークルやバイトなど上下関係が存在する集団への言及も見られ、『『内の人』に認められたとき』という回答も見られた。横並びとはいえ、必ずしも最初から同じ立場や関係性同士でだけ、というわけではなく、共通の課題や目標、課題解決などを前に、乗り越えることで自分の役割を感じ、対等と感じられ、目的意識の共有から共感へと意識の昇華があった際に、コミュニティの一構成員であると自覚できる。

特定の対象からの承認ではなく、お互いに認めあう意識が重要視される Z 世代のコミュニティでは、共通の興味関心や課題意識があるが、それが常に中心ではなく、それをきっかけに新たなコミュニティに発展する可能性が高いことが SNS などに精通しデジタルネイティブである AI 時代の特徴として前時代と異なる。

4. まとめと今後の課題

Z 世代にとっての「コミュニティ」とは、共通の目的と価値観を持ち、円滑なコミュニケーションが可能で、適度な距離感の中で個々を尊重し合える関係性である。すべての人が心地よく過ごせる、気を使わずに配慮し合える関係性が理想とされており、この傾向は「ウェルビーイング」、SDGs に続く SWGs（「2030 年に目標期限を迎える SDGs の次なる国際アジェンダをめざす」「SWGs (Sustainable Well-being Goals) 宣言」『Well-being Initiative 参画企業、SWGs 宣言を共同発表 ～人・社会・地球の調和による持続可能なウェルビーイングの未来をめざして～』住友生命保険相互会社 2025 年 10 月 6 日発表）にもつながる。chat GPT などの AI が目覚ましい発展を遂げつつあり、生まれたときから AI に触れて育ってきたデジタルネイティブの世代では、コミュニティへの帰属意識やコミュニケーションの重要性など変わらない価値観も見られる結果となった。SNS の発達に伴い、繋がり方には変化が見られ、共通の目的や価値観を前世代より中心に据えることが可能になり、より多くの人々が「横並び」と感じられる時代背景の影響も大きいと言える。

今後の課題としては、Z 世代のこうした価値観を踏まえたコミュニティ形成支援や授業運営、オンライン・オフラインのバランスを取った関係性の構築などが求められよう。

参考文献

瀬谷崎裕之 (2022) 「未来のコミュニティ 「共領域」 による社会課題解決 豊かな技術社会共創を目指して」『安全工学』 61(3), pp.186-192.

中川晃 (2022) 「音楽ファンコミュニティの様相変容に関する一考察 1 - Z 世代における動機付けの観点から -」『AAOS Transactions』 Vol.11, No.1, pp.210-215.

林裕之 (2022) 「「競争より協調」失敗したくない気持ちから来るさとり世代・Z 世代のライフスタイル」『知的資産創造』 30 (10), 野村総合研究所コーポレートコミュニケーション部, 58-77.

McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of*

Community Psychology, 14(1), 6-23. [https://doi.org/10.1002/1520-6629\(198601\)14:1<6::AID-JCOP22901](https://doi.org/10.1002/1520-6629(198601)14:1<6::AID-JCOP22901)

「SWGs (Sustainable Well-being Goals) 宣言」『Well-being Initiative 参画企業、SWGs 宣言を共同発表 ～人・社会・地球の調和による持続可能なウェルビーイングの未来をめざして～』住友生命保険相互会社 2025 年 10 月 6 日発表 (2025 年 10 月 11 日最終アクセス)

<https://www.sumitomolife.co.jp/about/newsrelease/pdf/2025/251006.pdf>

多文化共生時代における異文化理解能力参照枠を活用した日本語教育の可能性

Feasibility of Japanese Language Education Utilizing Reference of Frameworks for Intercultural Competence in an era of multicultural coexistence

原 隆幸

鹿児島大学

yuenlunghang@yahoo.co.jp

キーワード：異文化理解能力参照枠、日本語教育、FREPA、RFCDC、能力記述文

1. はじめに

グローバル化する社会において、2001年に欧州評議会から出された『ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR)』は、言語教育カリキュラム、教材、試験などに関して、ヨーロッパだけでなく、世界の言語教育に大きな影響を与えてきた。一方で、多文化共生社会が広がる現在、異文化理解能力育成の重要性が唱えられている。そこで本研究では、異文化理解能力参照枠を活用した日本語教育の可能性を検証していきたい。そのために、欧州評議会から出されている参照枠として『言語と文化の復元的アプローチのための参照枠 (FREPA)』(2012)と『民主的な文化への能力参照枠 (RFCDC)』(2018)を取り上げ、異文化に関する能力記述文を比較・分析する。最後にこれらの異文化理解能力参照枠を活用した日本語能力の可能性を検討する。

2. 異文化理解能力

2.1. 文化教育の必要性

言語教育において文化を扱う理由は2つある。1つ目は、言語と文化が切り離せないからである。つまり、文化がコミュニケーション方法、つまり言語を規定し、言語が人間をつなぎ、文化を成立させる媒体となる。両者の関係は相互補完の関係にあると言ってよい(塩澤・河原, 2010)。2つ目は、言語を学ぶ目的が「異なる文化を持つ人間」とその言語を用いてコミュニケーションをすることにあるからである(塩澤, 1992)。文化が異なる人との会話において、1つの単語でさえ、完全に1対1の対応をしていないため、話者の意図がどれだけ正確に伝わるかは、その言語・話題・文化についてどれだけ他者と同じ背景知識を持っているかによる。

2.2. 異文化理解能力

カルトン(2015)は、「異文化理解教育では、学習者に他者の表象と他者と接するとはどういうことかについて考えさせる」(p. 10)と述べている。さらに「また、学習者がより客観的でより他者を意識したものの見方をすることを目的としており、それによって学習者に、自分自身や自らの帰属先、価値観に対する内省を促している。他者の文化を理解し、その独自性を尊重するためには、何よりもまず自らの文化について理解することが重要である」(p. 10)と述べている。異文化理解教育を通じて学習者は、他者は異なっているとの考え方を受け入れ、その違いも正しいものとして理解できるのである。また、新たな文化に触れあう入口が外国語学習で

ある。

バイラム (1997) では、従来の母語話者モデルに根差した言語教育を批判する立場に立ち、新たに異文化間能力 (Intercultural Competence: IC) を含めた異文化間コミュニケーション能力 (Intercultural Communicative Competence: ICC) の育成モデルを提唱している。ICC モデルにはこれまでの母語話者が保有する言語能力、社会文化能力、談話能力などを基盤とする CC モデルに新たな能力として IC が加えられている。このモデルは自文化や既習言語と新たに習得する言語や文化との関連性を見出し、両者を仲介することができる異文化間話者となることを目指している。

バイラム (2015: 155) では、「外国語教育はただ技術的なことを教えるだけのものではない。我々は言語的知識や技能だけでなく、他者や我々をより豊かに理解し共存するために役立つ、『異文化間能力 (Intercultural competence)』を育成できるような指導法や学習法を開発すべきである」と述べている。Byram (1997) によると、IC は「知識 (knowledge)」「態度 (attitudes)」「技能 (skills)」「批判的文化アウェアネス (critical cultural awareness)」の側面から成る。知識は社会的集団について、自国と相手の出身国での産物と習慣、社会的なまたは個人同士の相互交流の一般的な過程に関するもの、態度は好奇心、開放性、他の文化についての疑念と自己の文化についての信条を保留しておく意向があること、解釈と関連づけのスキルは他文化の文書や出来事を解釈、説明し、自国の文章や出来事にそれらに関連づける能力、発見と相互交流の技能はある文化とその文化の習慣についての新しい知識を習得する能力、リアルタイムでコミュニケーションと相互交流を行うという制約のもとで、知識、態度、技能をうまく操作する能力、クリティカルな文化意識、政治教育は自己の文化や国、他の文化や国における物の見方、行動、産物に対し、クリティカルにかつ明瞭な基準に基づいて判断を下す能力がある。

3. 海外の異文化理解教育参照枠

3.1. 『ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR)』(2001)

「ヨーロッパ言語共通参照枠」(*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*、以下 CEFR) (2001) の根底にある理念は、複言語、複文化主義である。たとえ限定的部分的であったとしても外国語学習者の外国語に対する知識や経験は学習者の複言語、複文化の視点が育成される上で有益であり、肯定的に評価されるべきであると記している。「言語使用者の持つ能力は、言語別にバラバラに分かれているのではなく、使用する言語全てを包含する複言語と複文化の能力だと考えられる」。さらに、「第二言語や外国語、異文化の学習者は自分の母語の運営能力やそれに付随した文化についての能力を失うわけではないということである。また、新しい能力は既存の能力と全く別個のものではない。(中略) 言語学習者は複言語 (plurilingual) 使用者となり、異文化適応性 (interculturality) を伸ばすのである」(吉島・大橋他, 2004)。その第 5 章 (5.1.1.2) 「社会文化的知識」には次のように書かれている。

ある言語が話されている地域に関する社会的、文化的知識は、世界に関する知識の一部である。しかし、言語学習者にとって、この分野の知識は特別注目に値するほど重要である。というのも、学習する言語が話されている地域の社会的・文化的知識というのは、他の知識とは違い、学習者にとって今まで経験によって得る機会がなかった知識である可能性が高く、ステレオタイプなどで歪んでいる可能性があるからである。

そして、ヨーロッパのある特定の社会や文化に関しての特色として挙げられる点として、食習慣のような目に

見える要素から価値観のような目に見えない要素まで、社会的特性に関する分類の枠組みを提示している。CEFR では複文化的能力の重要性が認識されているものの、その詳細を示す章やセクションは設けられていない。またトピックは少し抽象的であり、わかりにくい部分もある。

3.2. 『言語と文化の複元的アプローチのための参照枠 (FREPA)』 (2012)

2012 年に欧州評議会のヨーロッパ現代言語センターから、『言語と文化の複元的アプローチのための参照枠』 (*A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*, 以下 FREPA) が出版された。Pluralistic (複元的) アプローチとは、複数の言語や文化を同時に扱う活動を通して、学習者の複言語、複文化能力育成を目指すものである (p.6)。FREPA は言語と文化に関する詳細な能力記述文で構成されており、異文化能力の構成要素の可視化が試みられているだけでなく、異文化能力の育成を目指すカリキュラムや教材を開発する上で示唆に富む、有益なツールとしても用いることが期待されている (p. 9)。FREPA にある能力記述文は、「知識 (Knowledge: K)」「態度 (Attitude: A)」「技能 (Skill: S)」の 3 分野に分類されている。必須項目の記述文は 135 あり、それぞれ「知識」63、「態度」15、「技能」57 から構成されている。各記述文は「必須 (essential)」「重要 (important)」「有効 (useful)」のいずれかに分類され、上位項目と下位項目がわかるように段階的に記されている。

3.2. 『民主的な文化への能力参照枠 (RFCDC)』 (2018)

欧州評議会の教育部会は、小学校から高等教育までの教育機関および、国家カリキュラムや教授法に応用できる「民主的な文化への能力参照枠」 (*Reference Framework of Competences for Domestic Culture*, 以下 RFCDC) を開発してきた (Council of Europe, 2018a)。この参照枠は教育政策でもあり、これからの若者が身につけるべき能力—人権や民主主義、法律を守り促進するのにとるべき行動に必要な能力や民主的な文化に効果的に参加し、文化的に多様な社会で他者とともに平和に生きていくための能力を示している。この基になっているのは Competences for Domestic Culture (以下 CDC) である。CDC は「価値観」「態度」「スキル」「体系的な知識と批判的な理解」とその下に置かれる 20 の能力から構成されている。RFCDC は 3 部構成であり、いずれも複数の言語に翻訳されている (Council of Europe, 2018b)。第 1 部は RFCDC が生まれた背景、参照枠の概念、もともになる理論的前提を説明している。第 2 部は能力を示す記述文である。第 3 部はどのように参照枠が教育システムにおいて実践が可能か、指導計画、評価の観点、教師教育などについて指導助言している。第 2 部に示された能力記述文は、135 の基本記述文と 447 の有効な全記述文の 2 つがある。いずれも Values (価値観)、Attitudes (態度)、Skills (スキル)、Knowledge and critical understanding (体系的な知識と批判的理解) の 4 領域に分かれている。これは Byram (1997) の考えを反映している。さらに細目ごとに Basic、Intermediate、Advanced のように記述文の内容によりレベル分けがされている。

4. 異文化理解能力の参照枠を日本語教育に活用する可能性

異文化理解能力を育成するための日本教育を実施するためには 3 つのステップが必要となる。①文化トピック、トピックのキーワードや具体例 (文化項目) を選定する、②その文化項目の取り扱う内容を知識、態度、技能のレベルに落とし込み、詳細を決めていく、③日本語教育のどのレベルで①と②のどの内容を扱うのかを考えていく。取り上げる文化項目は学習者の学習レベルに応じて選択し、教える段階 (上位項目から下位項目へ) はレベルが上がるにつれて深めていく。各項目は 1 度だけではなく、スパイラルに何度も扱っていくことで、知識、態度、技能などが定着すると考えられる。いずれにせよ、言語教育面で欧州評議会による CEFR が世

界の言語教育の参照枠になったように、言語と関連する文化教育面でも欧州評議会による CEFR の考えや FREPA や RFCDC を参照枠として検討するべきである。FREPA や RFCDC の枠組み、取り扱う項目、能力記述文をそのまま使用することは不可能であるが、日本語教育の文脈に合わせて変えていく、すなわち文脈化することで、枠組み作成の参考にしつつ、日本語教育独自の枠組み、項目、能力記述文を作成することが可能性として考えられる。学習者は国を跨いで日本語を学習しても、言語だけでなく、文化もどこまで学習したかを理解できる。また、日本に来た目的に応じ、言語表現だけでなく、学習が必要な文化項目もわかり、身に付けることができる。

5. おわりに

CEFR (2001) が世界中に広がり、言語教育に大きな影響を与えてきた。そこでは、個々人の複数の言語知識や言語体験、さまざまなレベルでの文化体験を強調する副言語・複文化主義が強調されている。ただ、CEFR における言語知識やスキルの指導は、文化に関する指導と具体的に能力記述文という形では結び付けられていない。そこで CEFR で述べられている理念を能力記述文などで具体的に記している FREPA と RFCDC に着目し、この参照枠を活用した日本語教育の可能性を検討してきた。今後、異文化理解能力育成するための参照枠を日本語教育に活用する方法を、具体的に提示していきたい。

参考文献

- カルトン, F., 堀晋也 (訳) (2015) 「異文化間教育とは何か」、西山教行、細川英雄、大木充編『異文化間教育とは何かーグローバル人材育成のために』、くろしお出版、pp. 9-22.
- 櫻井省吾、宮本真有、近藤行人、近藤有美 (2021) 「欧州評議会の『民主的な文化への能力と 135 項目のキーディスクリプター』の邦訳」『名古屋外国語大学論集』8, pp. 353-367.
- 塩澤正、河原俊昭 (2010) 「言語と文化」、塩澤正、吉川寛、石川有香 (編)『英語教育学大系 第3巻 英語と文化』大修館書店. 3-24.
- バイラム, M., 柳美佐 (訳) (2015) 「異文化間市民教育ー外国語教育の役割」、西山教行、細川英雄、大木充編『異文化間教育とは何かーグローバル人材育成のために』くろしお出版、pp. 155-179.
- Byram, M. (1997) Teaching Assessing Intercultural Communicative Competence. Multilingual Matters.
- Candelier, M. et al. (2012) A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Council of Europe.
[日本語訳 : <https://carap.ecml.at/FREPAinstrumentsinotherlanguages/tabid/3194/language/en-GB/Default.aspx>]
- Council of Europe (2001). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge, UK: CUP. [吉島茂・大理枝 (訳・編) . 2004. 『外国語教育 IIー外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』、朝日出版社.]
- Council of Europe (2018a). Reference framework of competences for democratic culture: Volume 1 context, concepts and model.
- Council of Europe (2018b). Reference framework of competences for democratic culture: Volume 2 descriptors of competences for domestic culture.

CBIで学んだ知識は学習者の記憶にどの程度残っていたか

——外国語不要論に異を唱えるためにすべきこと——

To what extent did learners retain knowledge acquired through Content-Based Instruction?:

What should we do to refute the argument that foreign languages are unnecessary?

小山 悟

九州大学

koyama.satoru.188@m.kyushu-u.ac.jp

キーワード：Content-Based Instruction、質問作成、知識の可搬性、ICAPフレームワーク、外国語不要論

1. 本研究の目的と背景

近年 AI 技術の発達によって外国語不要論が台頭し、国によっては日本語を含む一部の外国語について学科の定員を削減したり、募集を停止したりするところも出てきている。そのような危機的な状況に対し、教員たちは「他の言語を学ぶことで母語や自国の文化を相対化できる」などと外国語を学ぶ意義について強調するが、現実の授業はいまだ言語知識の注入と言語技能の訓練が中心で、その目標を実現するために具体的にどのような工夫をし、結果どの程度それを実現できたのかを示している者は少ない。そんな中、言語の習得とともに**批判的思考力**の育成にも貢献可能な教授法として注目されたのが **CBI** (Content-Based Instruction) である。日本語教育でも 2000 年代後半から様々な実践が報告されるようになったが (熊谷・深井 2009、佐藤・ロチャー松井 2011 など)、これについてもいまだ理念先行で、教育現場に還元できる十分な成果を上げているとは言い難い。原因は以下の4点である。

- (1) 批判的思考を促す「仕掛け」が示されていないこと
- (2) 意図した学習行動を引き起こせたかどうかの検証が不十分であること
- (3) 1 回限りの報告で終わっていること
- (4) 学んだ知識が応用可能なものになっているかどうかの検証がされていないこと

先行研究には他者との「対話」を基盤としたものが多いが、批判的思考は学習者にただ「話し合いなさい」と指示するだけで自然に誘発されるものではない。学習環境をどう整え、どのような働きかけを行うかが重要なのだが、日本語教育でその点に踏み込んだものは未だほとんど見られない【原因(1)】。また、成果の検証も主観データ (アンケート調査や授業後の感想) の分析が中心で、学習者が実際にどの程度深く思考したのかを客観データに基づいて検証したものは少ない【原因(2)】。しかも、報告はどれも1 回限りで、その後どのような改善を行い、どのような知見が得られたのかも述べられていない【原因(3)】。これでは仮に期待どおりの結果が得られたとしても、なぜそうなったのかが特定できず、研究の成果を教育現場に還元することはできない。

そこで筆者は「幕末・明治の歴史」をテーマとする中・上級者対象の CBI でその日学習した内容について質問を考えさせることで学習者の批判的思考を促す**質問実践** (田中 1996, 道田 2011 など) に挑戦し、「学習モデル→授業デザイン→実践」というサイクルを繰り返す**デザイン実験** (Brown 1992) という研究手法を用いて、質問の質を高める仕掛けの開発に取り組んだ。そして、そこで得た知見を「学習者の批判的思考を促す日本語授業のデザインレシピ」としてまとめた (小山 2018, 2023)。残された課題は(4)である。

2. 応用可能な知識

我々教員の誰もが願うことは、学生たちが授業で学んだ知識をその場限りのものとせず、教室外の様々な場面で活用できるようになること、すなわち**応用可能な知識**として身につけてくれることであろう。三宅（2007）はこれを「教室外に持ち出して（可搬性）、必要な場面で使うことのできる（活用可能性）、更新可能（修正可能性）な知識」と定義した上で、日本の大学生を対象に5ヶ月前の講義の内容を思い出させるという調査を行っている。それによると、講義の要点を思い出すことのできた学生の割合は講義形式で学んだ場合には2.2%だったが、知識構成型ジグソー法で学んだ場合には15.8%まで高まったと言う（三宅2006）。

この結果に影響を与えていると思われるのが「学びの深さ」である。Chi & Wylie（2014）は「学びには Passive、Active、Constructive、Interactive という4つの階層がある」（**ICAP フレームワーク**）としており、このうち「深い学び」と言えるのは、授業で学んだ知識を既有知識と関連づけて新たな知識を作り出すCモードと、そこに他者の視点が加わるIモードの2つだと言う。一方、他者から与えられた知識を受け取るだけのPモードは最も学びが浅く、記憶にも残りにくいとされている。

では、筆者の行っている留学生対象の質問実践（Cモード）はどうであろうか。一連の研究で質問作成を通して学生たちの講義を聞く態度を変え、質問の質を高めることには成功したが、その時学んだ知識は応用可能な知識としてどの程度身につけているのであろうか。小山（2024）では「幕末・明治の歴史」をテーマとする中・上級者（短期留学生／母語は様々）対象のCBIクラスで、2023年10月中旬から12月下旬までの2ヶ月半に8つの単元を学習させ、宿題として毎回質問を考えさせた。そして、2024年1月末（学期最終日）にその8つの単元について覚えていることをできるだけたくさん書き出させる直後調査を行った。今回報告するのはその6ヶ月後に行った追跡調査【調査1】の結果と、その結果を受けて新たに香港で行ったもう1つの調査【調査2】の結果である。

3. 調査1

概要：調査1は2024年7月末に行った。対象は前学期に引き続き後期も筆者の（別の）授業を受講した10名である。調査方法は直後調査（小山2024）と同じで、分析は記述量と記述内容の観点から行った。その際、前者は表記の統一を図った上で文字数をカウントし、後者は学習者の記述を「キーワード」「テーマ」「事実」「事実＋背景」の4つのカテゴリーに分けて分析した。

①**記述量：**「時間の経過とともに記憶が薄れ、記述量も減る」という予測に反し、10人中7人で追跡調査の記述量が直後調査を上回った。全体平均でも直後調査の554.5字に対し、追跡調査の記述量は644.9字だった（図1）。また、学習者を日本語力上位群と下位群、質問力上位群と下位群に分けて比較したところ、いずれも上位群の方が記述量が多かったが、直後調査と追跡調査でその差に違いは見られなかった（図2・3）。

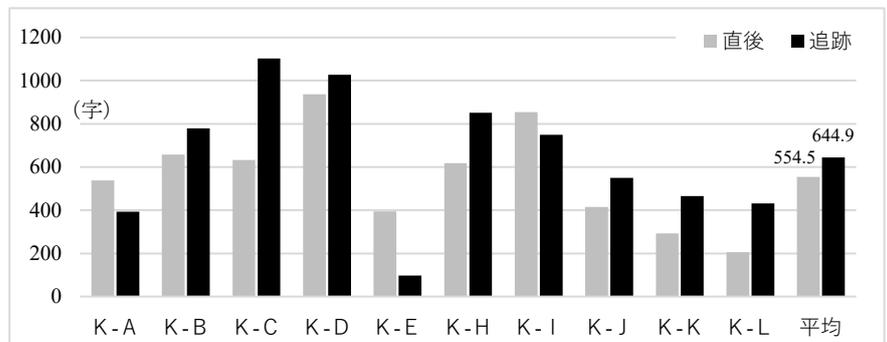


図1 記述量の変化

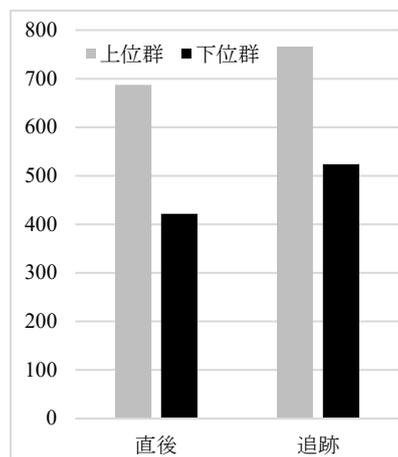


図2 記述量の変化 (X日本語力)

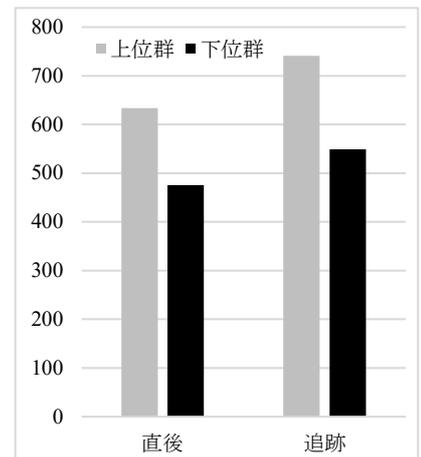


図3 記述量の変化 (X日本語力)

②記述内容：記述の総数は事後が332、追跡が323と大きな違いは見られなかったが、カテゴリー別では「キーワード」が84（25.3%）から26（8.0%）へと大きく減ったのに対し、「事実」が141（42.5%）から224（69.3%）へと増加していた（図4）。この傾向は学習者の日本語力や質問力とは関係なく見られた（図5・6）。

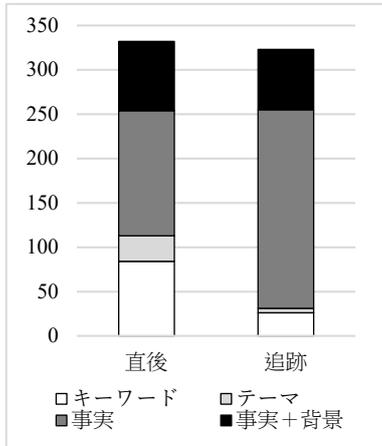


図4 記述内容の変化

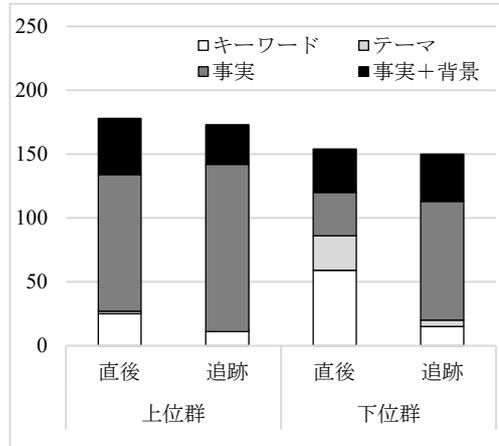


図5 記述内容の変化 (X日本語力)

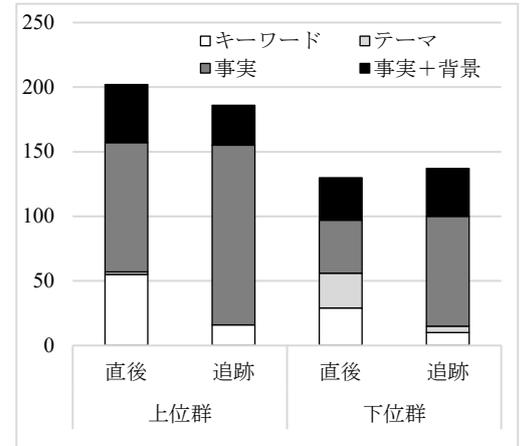


図6 記述内容の変化 (X質問力)

4. 考察

問題は、なぜ「キーワード」が減り、「事実」が増えたかである。「事実」の方が「キーワード」よりも保持率が高いというだけであれば、「人名や出来事名は単なるラベルであり、符号化する際の処理が非常に浅かったことが原因」と説明できるであろう（**処理水準モデル**）。また、「いつ、どこで、誰が、何をした」というストーリー性のある「事実」と比べると、「キーワード」は検索時に必要な手掛かりに乏しく、想起しにくいとも考えられる。しかし、それだけでは「事実」が増えた理由は説明できない。そこで、着目したのが「記憶は検索するたびに再構築され、強化される」（ワインスタイン他 2022）という点である。即ち、忘れかけている情報を思い出すことによって（意味・状況・感情などの）いくつかの断片に分けて貯蔵されていた記憶が互いに関連づけられ（=精緻化され）、その結果、検索の手掛かりが増え、想起しやすくなるということである⁴。よって、筆者の授業を受けた学生たちも、直後調査終了から追跡調査までのおよそ6ヶ月間に、他の教員の授業に関連したテーマについて学んだり、幕末・明治を舞台にしたドラマや映画を見るなど、何らかの形で学習内容を思い起こす機会があり、それが本調査の結果に影響を与えたのではないかと考えた。そして、その仮説（推測）を検証するためにもう1つ別の調査を行うことにした。

5. 調査2

概要：調査は2024年6月に香港の短期大学で行った。「日本留学体験講座」という5日間の短期集中講座の最終日に調査1と同じ手順・方法で直後調査を行い、2025年1月末にオンラインで追跡調査を行った。授業は「幕末の歴史」と「日本の国民食」の2科目で、前者は調査1（質問実践）の短縮版である。また、後者は「教え合い」と「話し合い」の活動（知識構成型ジグソー法：Iモード）をベースにしたもので、与えられた資料を読み、3回にわたって「国民食化の条件・法則」について考えるというものである。受講者は6名であったが、そのうち2

⁴ Roediger & Karpicke (2006) が行った実験では、最初に被験者全員に同じ文章を読ませた後、一方のグループ（再学習群）には7分間その文章を再度読ませ、もう一方のグループ（初期テスト群）には同じく7分間文章に書かれていた内容を思い出させるという処置を行った。そしてその後、被験者全員に文章の内容を思い出させるテストを実施したところ、5分後の直後テストでは再学習群の方が再生率が高かったのに対し、2日後・1週間後の遅延テストでは初期テスト群の方がより多くのことを思い出せたと報告している。

名は講座終了直後に卒業したため、分析は直後調査時に1年生だった4名について行った。分析の手順・方法も調査1と同じである。

①**記述量**：図7は追跡調査における記述量を科目間で比較したものであるが、歴史（35.3字）より国民食（117.6字）の方が明らかに多い。特にS-AとS-Dの2人で顕著である。また、調査1の記述量は1単元あたり80.6字（＝644.9字÷8単元）だったのに対し、本調査（歴史）のそれは8.8字（＝35.3字÷4単元）にとどまっており、「ほぼ何も覚えていない状態」と言ってよい結果であった。

②**記述内容**：追跡調査の記述件数は歴史が24、国民食が46であった。カテゴリー別で見ると、「歴史」は「キーワード」が9（37.5%）、「事実」が7（29.2%）、「事実+背景」が8（33.3%）とほぼ同数であったが、「国民食」では「事実」が24（52.2%）と最も多く、次に多かったのが「事実+背景」の15（32.6%）であった（図8）。調査1の追跡調査とよく似た結果と言ってもらえる。

③**学習者のコメント**：最後に、学習者に「どちらの授業が思い出しやすかったか」を尋ねたところ、4人全員が「国民食」と答え、その理由として3人が「話し合いの効果」を、2人がテーマの「身近さ」を挙げた（表1）。わずか4人の調査ではあるが、前者は学びの深さ（Iモード>Cモード）が影響することを裏付けていると思われる。また、後者についても学生に直接尋ねたところ、以下のような回答があった。

S-B：私もみなさんと同じ意見で、やっぱり香港の人は日本の食べ物が好きで、よくスシローとか、ラーメンとか、よく食べにいくのです。授業の国民食になる原因とか、旨み、日本人は旨味が重視されているのが、口内調味という昔に習った言葉がちょっとまだ覚えていて。でも、歴史の知識は、授業じゃないとあまり日常会話に出てこないの、どんどん忘れていくと思います。

なお、講座終了後に「幕末・明治の時代を舞台にした映画やドラマを見たか」と尋ねたところ、全員が「NO」であった。

6. 今後の課題

記述量も記述内容もただ数値を高めるだけなら、事は容易である。学期中に何度も復習したり、授業で毎回「ここ、試験に出るよ」と強調したりすれば、記述量は自ずと増えるであろうし、記述内容も調査を行う際に「必ず文で書くこと。いつ、誰が何をしたかだけでなく、なぜそのようなことが起きたのかも書くこと」と指示すれば、「キーワード」は減り「事実+背景」が一定程度増えることが予想される。しかし、それは本研究の意図するところではない。記述量も記述内容も「結果」であって、「目的」ではないからである。

本調査の結果から、「幕末・明治の歴史」というテーマも「質問作り」という仕掛けも変えずに、授業で学

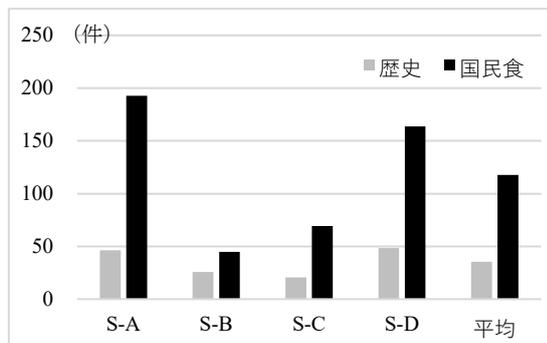


図7 記述量 (科目間)

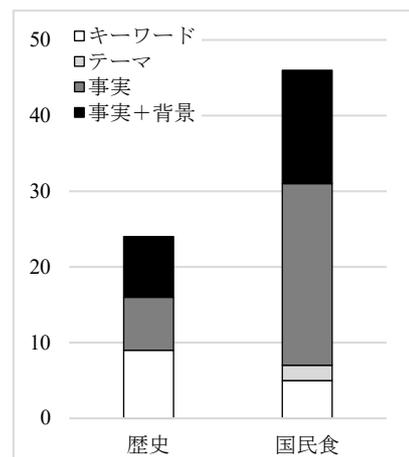


図8 記述内容 (科目間)

表1 学習者のコメント

S-A：香港には日本の料理なども流行しているので、毎日接触しているので簡単に思いだせる。

S-B：自分がやった資料をちゃんと他のクラスメイトと話し合って、まとまった意見を図に書き、その記憶が頭に残りやすい。

S-C：誰かと意見を交換することでより深く記憶に残ります。

S-D：以下個人の感想ですが、歴史的の事件を面白く感じできない。日本がどんだけ鎖国しても内乱しても、今の僕に関係ない。そして食べ物の方が興味あったからかもしれません。三角食いの印象も深かったです。甘みの元とする〇〇酸たちも名前がわからなくて印象深い。もう一つはグループワークした原因でもあるかもしれません。グループで三人違う資料を持って、互いに質問するところが記憶に入っています。

習した知識の可搬性を高めてもらうためには、「より深い水準の処理をどう行わせるか」と「検索の機会を授業内にどう設けるか」の2点で更なる工夫と改善が必要なようである。

参考文献

- 熊谷由理・深井美由紀（2009）「日本語学習における批判性・創造性の育成への試み—「教科書書きかえ」プロジェクト—」『世界の日本語教育 日本語教育論集』19, 177-197.
- 小山 悟（2018）「歴史を題材としたCBIで学習者の批判的思考をどう促すか—デザイン実験による指導法の開発—」『日本語教育』169号, 78-92, 日本語教育学会.
- 小山 悟（2023）『コンテンツベースのデザインレシピ』凡人社.
- 小山 悟（2024）「日本語CBIの成果検証—知識の可搬性に焦点を当てて—」『2024年度日本語教育学会秋季大会予稿集』, 180-185, 日本語教育学会.
- 佐藤慎司・ロチャー松井恭子（2011）「「内容重視の批判的言語教育（CCBI）」の理論と実践：初級日本語の文字プロジェクト」『Proceedings of 18th Princeton Japanese Pedagogy Forum』37-52.
- 田中 一（1996）「質問書方式による講義—会話型多人数講義—」『社会情報』6 (1), 113-127.
- 道田泰司（2011b）「授業においてさまざまな質問経験をすることが質問態度と質問力に及ぼす効果」『教育心理学研究』59, 193-205.
- 三宅なほみ（2006）『学生が「自らのことばで語ること」と理解』大学英語教育学会 中部支部大会 シンポジウム 配布資料.
- 三宅なほみ（2007）「学び方を学ぶ工夫としての協調学習—その理論的背景と具体的な実践例—」, 国立国語研究所 編『日本語教育年鑑2007版』5-19, くろしお出版.
- ワインスタイン, ヤナ, スメラック, メーガン & カヴィグリオリ, オリバー（2022）『認知心理学者が教える最適の学習法』（山田祐樹監修・岡崎善弘訳）東京書籍.
- Brown, A. L. (1992). Designing experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings, *The Journal of the Learning Sciences*, 2 (2), 141-178.
- Chi, M. T. & Wylie, R. (2014) The ICAP Framework: Linking Cognitive Engagement to Active Learning Outcomes. *Educational Psychologist*, 49 (4), 219-243.
- Roediger, H. L. III, & Karpicke, J. D. (2006). Test-enhanced learning: Taking memory tests improves long-term retention. *Psychological Science*, 17(3), 249–255.

香港における成人日本語上級者向け授業の実践報告

——日本外交史を通じた学びの再構築と示唆——

A Practical Report on an Advanced Japanese Course for Adult Learners in Hong Kong: Reconstructing Learning through Japanese Diplomatic History and Its Implications

福田 州平

香港大学專業進修学院

s.fukuda@hkuspace.hku.hk

キーワード：成人教育、生涯学習、日本外交史、上級日本語

1. 本稿の目的

本稿は、香港大学專業進修学院（HKU SPACE）にて、発表者が担当した「日本外交史」の実践報告である。

「日本外交史」は、HKU SPACE の Advanced Diploma in Japanese Communication and Culture というコースの 1 科目である。本コースは HKU SPACE の「日語高等文憑」修了者、もしくは JLPT N1 レベルの日本語学習者を対象としており、そこで提供される科目は多様である。黒木（2023）にて、その実践が紹介された「映画・ドラマを通して日本語を学ぶ I & II」も、本コースの提供科目である。

Advanced Diploma in Japanese Communication and Culture には、さらに高度な日本語を習得するのに向いた「日本語を学ぶ」ための科目だけでなく、日本に関するさまざまな事象を扱う「日本語で学ぶ」科目が設置されているのがコース上の特徴として指摘できる。本稿で扱う「日本外交史」も、「日本語で学ぶ」科目の一つである。

香港における成人の日本語学習者についての調査として、瀬尾（2011）、三國（2017）がある。しかし、成人教育において「日本語で日本について深く学ぶ」ことについては、管見の限り、詳しい考察が行われていないようである。

本稿では、発表者が行ってきた「日本外交史」の実践を報告するだけでなく、授業後に実施したアンケートの結果を通じて、成人の日本語学習者が「日本語で学ぶ」ことについて考察したい。

2. HKU SPACE 日本外交史

2.1 日本外交史の概要

日本外交史は、2017 年度に始まり、2018 年度、2020 年度、2024 年度と開講された。全 20 回の授業で、授業 1 回は 180 分である。国際政治・外交についての考え方を理解し、明治から現代までの日本外交を学ぶことを目的としている。国際政治の理論的な面も扱いつつ、幕末の開国から現代までの日本外交史を扱っている。もっとも、2017 年度と 2018 年度は、国際政治の基本的な理論を扱う回を数回設けたが、2020 年度と 2024 年度は理論的側面の比重を薄くした。これは、受講生が求める具体的な史的事象を関連事項も含めて、より詳しく説明しようとする、時間的な制約から、理論的側面を薄める必要がでてきたためである。2024 年度は以下の表のとおり実施された。

表 1：2024 年度授業概要

第 1 週	外交史とその見方、「鎖国」から「開国」へ	第 11 週	GHQ 占領下の日本
-------	----------------------	--------	------------

第 2 週	征韓論と条約改正	第 12 週	サンフランシスコ講和条約と日米関係
第 3 週	日清戦争	第 13 週	日ソ関係
第 4 週	日露戦争	第 14 週	日韓間関係—国交正常化
第 5 週	植民地経営と第一次世界大戦	第 15 週	日米経済摩擦
第 6 週	国際政治の変動と日本外交	第 16 週	日中関係—国交正常化へ
第 7 週	幣原外交 VS 田中外交	第 17 週	国交回復後の日中関係
第 8 週	満州事変と国際連盟脱退	第 18 週	国交回復後の日韓関係の主要問題
第 9 週	日中戦争と三国同盟	第 19 週	日朝関係
第 10 週	日米開戦と終戦工作	第 20 週	21 世紀の日本外交のまとめと課題

本授業の評価表法は、授業への参加態度 (20%)、300 字程度のミニレポート (20%)、口頭発表 (20%)、1000 字程度の最終レポート (40%) である。この評価の割合は年度による変化はないが、ミニレポートなどについては、年度によるテーマの変化がある。

2.2 2024 年度における授業の導入部

「日本外交史」の講義で使用する言語は受講者にとっては外国語である日本語である。内容も、香港の成人の日本語上級学習者にとって、決して簡単なものではない。また、たとえば「日清戦争」のように、日本で使われている用語と香港で使われている用語が異なることがある。2017 年度に開講準備をした当時、こうしたことをあまり考慮できなかった。受講生からは「面白かった」という感想もあったものの、改善の余地を感じた。そこで、2018 年度は、講義配布資料の注釈として語彙の説明を加えたり、2020 年度は講義前に e ラーニングプラットフォームに予習用をアップロードした。しかし、授業内容に関心をもたせたり、授業中のコミュニケーションという点ではあまりよい工夫という感覚を持つことができなかった。

2024 年度に再び「日本外交史」を行うにあたり、扱うテーマに関連したドラマや映画、扱う人物についてのエピソードを以前よりも積極的に紹介するようにした。そして、導入部に新たな工夫をした。テーマ的に可能なものについては、ビジネスなどの場面に置き換えた課題を設定し、講師と受講生とで簡単な対話ができるようにした。たとえば、第 2 週で明治政府の条約改正交渉を扱ったが、図 1 のように、明治政府の歴代の外務大臣（外務卿）の方針を、親から引き継いだ会社が結んだ契に置き換えた課題をつくり、受講生の意見を聞いた。

図 1：不平等条約改正交渉の導入

あなたは、両親から会社を受け継ぎました。この会社は、大手企業数社と契約を結んでいます。しかし、その条件がとてもよくありません。このままだと、あなたの会社は赤字が続いてしまいます。この契約を変えるための交渉をあなたはどのように進めますか。	
どこから交渉するか	どうやって交渉するか
<ol style="list-style-type: none"> 1. 自分の会社に好意的なところから交渉を始める。 2. 自分の会社に一番厳しい態度をとっているところから交渉を始める。 3. 大手企業数社を一度にあつめて、まとめて交渉を行う。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 契約の一部内容だけ変えてもらう交渉をする。 2. 大手企業が怒らないように妥協をして、全体を少しだけ変える交渉を行う。 3. 法律に基づいて交渉をする。 4. 他社の動きを利用し、交渉する。

2.3 2024 年度授業アンケート概要

「日本外交史」は、多くの受講生にとって職業と直接関係する科目ではなく、日本語で学ぶ点でも負担があると考えられる。では、受講生はこの授業に何を求めているのか。

その実態を把握するため、2024 年度「日本外交史」受講生 18 名を対象にオンラインアンケートを実施し、14 名から回答を得た。回答者の年齢層は 41～50 歳が最多 (46.2%)、次いで 31～40 歳 (23.1%)、51～60 歳と 61～

70歳が各2名。性別は女性10名、男性4名だった。以下、結果概要である。

受講理由（複数回答）では、「新しい知識を得るため」「日本への理解を深めるため」が全員に選ばれ、「日本語能力の維持・向上のため」も13名が選択。最も強い理由としては、「日本語能力の維持・向上のため」（6名）が最多で、「日本への理解を深めるため」（5名）、「新しい知識を得るため」（3名）が続いた。

受講前に日本外交史についてどれだけ知識があったかについては、「ほとんど知らなかった」（6名）、「まったく知らなかった」（4名）、「基本的なことは知っていた」（4名）。日本語での授業への自信は、「少し自信があった」（7名）、「ある程度自信があった」（6名）、「あまり自信がなかった」（1名）だった。

授業の難易度は「適切」（9名）が最多で、「少し難しい」（3名）、「少しやさしい」（2名）と続く。内容の興味深さについては、「興味深かった」（7名）、「とても興味深かった」（5名）、「普通」（2名）だった。

授業による認識の変化では、「少し変わった」（10名）、「あまり変わらなかった」（3名）、「とても変わった」（1名）という結果だった。

学びの活用（複数回答）については、全員が「ニュースの理解」を挙げ、「日本語学習」（12名）、「旅行」（11名）、「日本語の映画・ドラマの理解」（10名）も多く選ばれた。

今後日本語で学びたい分野（複数回答）としては、「外交史以外の日本史」（11名）が最多で、「日本現代文学」（10名）、「日本の思想・哲学」「日本社会論」「日本のポップカルチャー」（各9名）、「日本企業論・産業論」「華道・茶道などの伝統文化」（各7名）、「日本古典文学」（4名）、「その他」（3名）と続いた。

3. アンケート結果からの考察

まず、受講理由の結果から、知的好奇心と日本への強い関心が共通の動機となっていることがわかる。一方で、最も強い理由が「日本語能力の維持・向上」だったことから、上級レベルの日本語を学ぶ学習環境を求めていることもうかがえる。

次に、受講前の予備知識については、「ほとんど知らなかった」「まったく知らなかった」が過半数以上だったのに対し、日本語での授業については、「ある程度自信があった」「少し自信があった」と答えた人が多かった。ここから、予備知識がなくても言語的な問題がないと確信すれば、受講に踏み切ることを示唆していると言える。これは、学習ツールとして日本語を使うことに一定の自信があることと言える。また、授業の難易度に関する不満も少なく、内容に関しても「興味深かった」「とても興味深かった」が合わせて12名だったことから、受講生の一定の知的好奇心を満たしたと思える。授業後の知識の変化については、「少し変わった」が多数だったことについては、内容が学部初年次相当だったことに起因するのではないと思われる。

学びの活用に関して、全員が「ニュースの理解」だったのは、日本政治史的側面を持つ科目の内容によるものだろう。次いで、「日本語学習」が挙げられたが、これは通常の日本語教材で学ぶことがない固有名詞や語彙が出てきたことが大きいのではないと思われる。「旅行」や「日本語の映画・ドラマの理解」については、外交史の知識が背景理解に活用できるという期待であろう。

最後に、今後日本語を使って学びたいことで、最多が「外交史以外の日本史」だったことは、もともと日本史に関心がある層が多く本科目を受講していたためではないかと推測される。しかし、それ以外のテーマも多く選択されており、成人学習者の日本への強い関心と旺盛かつ幅広い知的好奇心が、この結果からも見て取れる。三國は、香港の成人日本語学習者にとって、日本語学習が成人の多様な学びを支援する場を担っていることを指摘している（三國2017: 31）が、「日本語で日本について学ぶ」ことにおいても、本アンケート結果からもおそらく同様のことが言えるであろう。

他方、「日本古典文学」は相対的に少なかった。幅広い知的関心を持ちながらも、古典文学は、古典文法や古語などの言語的な負担が大きいと受講生は感じているためではないかと思われる。おそらく、こうした障壁を

軽減する措置を講ずれば、古典文学関連の受講に踏み切ってくれる可能性があるであろう。

まとめ

本稿は、香港における成人日本語上級者を対象とした「日本外交史」授業の実践を報告し、アンケート結果を通じて、成人の日本語学習者が「日本語で学ぶ」ことについて考察した。

「日本外交史」は、当初、日本語で学ぶという高度な言語運用を伴うものであり、負担を強いるものだと思われた。しかし、上級日本語学習者は、学習ツールとしての「日本語」を用いることに一定の自信を持っており、知的好奇心と日本への関心、さらにはリアルな日本語学習環境を求めて、積極的に参加し、学習成果を得ていたことが確認された。

特に、受講生の多くは、日本外交史についての十分な事前知識を有してはいなかったものの、言語的に問題ないと判断して受講し、さらにその学んだ内容をニュースの理解や日本語学習に生かそうとしている点は注目される。また、今後、日本語を使って学びたい分野が多岐にわたることからも、成人の上級日本語学習者は、単なる言語習得にとどまらず、知的好奇心を満たしたいと思っていることが示唆された。幅広い知的関心や学びへの意欲を支え、日本語を手段とするからこそ学べるものを、成人日本語上級学習者は求めていることがうかがえる。

本稿の調査結果は、ごく基本的なものにとどまる。成人日本語上級学習者の知的関心や学習意欲の詳しい分析には質的調査が必要であるが、それは今後の課題としたい。

参考文献

黒木扶美（2023）「思いを言葉にのせるということ—『映画・ドラマを通して日本語を学ぶ』の実践報告—」『第13回国際日本語教育・日本研究シンポジウム予稿集』pp. 40-44

瀬尾匡輝（2011）「香港の日本語生涯学習者の動機づけの変化—修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いた分析から探る—」『日本学刊』第14号、pp. 16-39、香港日本語教育研究会

三國喜保子（2017）「生涯学習における学習の必要性和意味づけ—香港における成人日本語学習者の事例から—」『言語教育研究』第7号、pp. 23-33、桜美林大学大学院言語教育研究科

「異文化間レトリック」に根ざした日本語作文授業の試み

—学習者の作文にあらわれた変化について—

Implementing an Intercultural Rhetoric Perspective in the Japanese Writing Classroom:
Changes Observed in Learners' Writing

小池 直子

北京理工大学／東洋大学人間科学総合研究所

naokoikaw@nifty.com

キーワード：日本語作文、異文化間レトリック、作文教育、中国語母語話者、対照修辞学

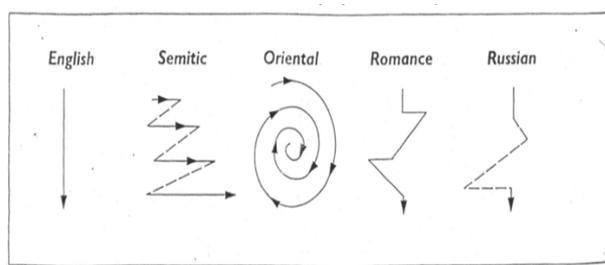
1. 本研究の背景

1.1. 「異文化間レトリック」に根ざした作文教育とは

生成 AI の普及は、外国語による作文教育のあり方を根本から変えようとしている。今後、学習者は「文法的に正しい作文を書くこと」より「文章の特質を言語化する能力」に関心を向けるのではないか。これは、報告者が試みる対照修辞学、とりわけ「異文化間レトリック」に根ざした作文教育とも深く関わる問題だと思われる。

周知のように対照修辞学は、留学生を対象とする英作文教師 R.Kaplan が提示した仮説に基づく学問領域である。Kaplan は「学習者の書く文章の論理展開には、彼らの母語や文化が影響する。したがって第二言語の作文教育においては、文法だけでなく、その言語に内包される文章展開の特性をも理解させる必要がある」として、学習者が採用しがちな母語系統別の展開を以下のように図示した (Kaplan1966)。

(図1: Kaplan の分類による母語別文章展開)



しかし、個人の持つ文章規範は、一生変わらぬ固定的なものなのだろうか。また、第二言語の作文教育においては、母語話者の文章規範のみを絶対としなければならないのだろうか。かかる疑問から、文章規範の可変性に注目し、これを作文教育に結びつけたのが U. Connor の研究である。Connor は、

二つの異なる文化に属する人間が学習の場で交流すると互いの文章規範に変化が生まれること、したがって自らの文章規範を場面に応じて調整できる能力の育成こそが第二言語の作文教育の目的である、として「異文化間レトリック」という概念とそれに根ざした作文教育の実践を提唱した。そこでは、作文教育を通じた第一・第二言語間の双方向性、教師と学習者の対等性、文章規範の相対的把握の必要性が重んじられる (Connor2004、2008)。こうして対照修辞学の研究は、学習者の産出する作文の分析から、現場での実践へと変わりつつあるといつてよい (Belcher2014、近藤 2018)。

1.2. 中国語母語話者が書く日本語作文の特徴

中国語母語話者には、文章規範を確立するに足る文化的基盤（歴史や教育制度）があり、中国語を母語とする日本語学習者（以下、「学習者」と称す）が書く日本語作文には、中国の文章規範がある程度反映されていると想定された。そこで、中国の文章規範によって書かれた日本語作文の特徴を抽出するため、中国の大学で働く中堅・ベテランの日本人教員 13 人にインタビューを行い、その分析結果を報告したものが小池(2025)である。

小池によれば、学習者の書く日本語作文には、表1に見るような①～⑩の特徴があり、それらは大きく【模範型の踏襲】【為政者人格の憑依】【読み手後回し】【「個」の消失】という四つのカテゴリーに分類されるという。

(表 1: 「中国の文章規範に則る日本語作文」の特徴)

4分類	作文に現れる特徴
【模範型の踏襲】	①前向きな結び／②故事成語・格言の引用／③事実と思わせるフィクションの挿入
【為政者人格の憑依】	④呼びかけ文による結び／⑤指導者風の言い回し／⑥国家・社会的な視点
【読み手後回し】	⑦わかりにくさの演出／⑧叙情的・詩的表現へのこだわり
【「個」の消失】	⑨前提となる状況の縷説／⑩普遍性の志向

1.3. 本研究の課題

本研究は、学習者が自らの文章規範を相対的にとらえ直す機会を持つことにより、その作文にどのような変化が現れるのかを明らかにする。そして、Connor が提唱する「異文化間レトリック」が日本語作文教育の現場において、機能しうるものか否かを検証する。

2. 調査

2.1. 調査方法

調査対象は、2023～2025年に報告者が担当した中国B大学の中上級者向け作文授業（週1回90分、全16回）を受講した33名のうち、第3、6、13回の授業にすべて出席し、課題作文を提出した31名である。第6回授業（2023年は第7回）において、中国の文章規範を理解したり、それを相対的に捉え直す機会を設けた上で、その前後の変化を比較する。具体的には、第3回授業で提出された意見文「晩婚化について」（1200～1500字）と、第13回授業で提出された意見文「紙媒体の減少」（1200～1500字）を比較分析の対象とする。

2.2. 授業での取り組み

第6回授業（2023年は第7回）では、Connor（2004）、高橋・伊集院（2006）、Batoul Ghanbari（2014）を参考に、学習者に中国語と日本語の文章規範の違いを理解させ、読み手の母語や他者からの見え方を意識させることに目標を定めて、報告者自身が考案した以下の四つの取り組みを実施した。

- ① 作者あてゲーム（二篇の日本語作文と二篇の中国語作文の作者の母語を当てる）
- ② 作文コンクールの審査員の母語を意識し作文を書き直すとしたら？
- ③ 高橋・伊集院（2006）、肖（2021）など学習者作文に関する先行研究の内容紹介
- ④ 中国での作文教育の経験の振り返り

3. 「取り組み前」と「取り組み後」の変化

3.1. 冒頭スタイルの多様化

意見文の冒頭にはどのような書き出しがあるのか。たとえば、JCK 作文コーパス⁵に収録された日本語母語話者の意見文（20 篇）と中国語母語話者の意見文（20 篇）の冒頭⁶をみると、①背景提示型、②定義提示型、③読者呼びかけ型、④問題提起型、⑤主題再確認提示型、⑥逸話・体験紹介型、⑦先賢言説引用、⑧話し言葉引用、⑨後続内容誘導型、⑩データ提示型、⑪比喻・隠喩表現型、⑫結論提示型、⑬一般命題提示型の 13 の類型に分けることができた。この 13 類型を用いて、調査対象となった学習者の「取り組み前（以下「前」）」の意見文と「取り組み後（以下「後」）」の意見文の冒頭を比較した。一類型に決め難い場合は、折衷型として最大二類型までを類型として数えた。

（表 2：冒頭のスタイル）

分類	前（件数）	後（件数）
背景提示型	19	17
逸話・体験紹介型	3	9
定義提示型	7	7
データ提示型	3	6
読者呼びかけ	4	4
問題提起型	0	3
話し言葉引用	0	3
結論提示型	0	2
主題再確認提示型	0	2
後続内容誘導型	0	2
一般命題提示型	0	2
先賢言説引用	3	1

31 人の意見文の冒頭を比較した結果、あきらかな違いが認められた。まず、「前」においては、背景提示型に分類された書き出しが 19 件と最も多く、次いで定義提示型が 7 件、逸話・体験紹介型や先賢言説引用がそれぞれ 3 件であった。これは学習者の書き出しが、小池(2025)に挙げられた「前提となる状況の縷説」に相当する背景提示や概念の定義に偏っていることを示している。一方、「後」になると、背景提示型は依然として多いもののその割合は減少し、逸話・体験紹介型や問題提起型、話し言葉引用、データ提示型など、多様な型がとられていることがわかる。特に、体験談や逸話を導入に用いることで読み手の関心を喚起したり、主題を「自分ごと」としてとらえる意識が見られ、オリジナリティが表現されるようになった。

文章の冒頭表現においては、型通りの背景提示型から、読み手の関心を喚起し、具体性や説得力を強化する多様な表現方法を取ろうしていることが示唆される。定義提示型などの学術的・説明的要素により一定の客観性を保ちつつ、逸話・データ・話し言葉引用などの手法を組み合わせることで、個性とリアリティが加わった導入表現が増加している。

3.2. 一文段落の減少

（表 3：一文段落のタイプ）

タイプ	前 (n=17)	後 (n=8)
読者はたらきかけ型	4	0
内省型	6	4
主張・宣言型	5	2
分類困難	2	2

4、主張・宣言型 2、分類困難 2 であった。これにより、一文段落の減少、呼びかけ型の消滅、内省型への集中傾向が確認された。

一文段落とは、段落が一文のみで構成されるもので、中国語母語話者に特徴的なスタイルである（肖 2021、小池 2025）。一文段落の採用についても、「前」「後」で違いがあった。一文段落を用いた学生数は、「前」は 31 人中 12 人だったが、「後」は 4 人に減少した。タイプ別に見ると（表 3）、「前」の 12 人の 17 箇所は、読者への呼びかけ型 4、内省型 6、主張・宣言型 5、分類困難 2 であった。一方、「後」の 8 箇所は、呼びかけ型 0、内省型

⁵ 日本語母語話者（J）、中国語母語話者（C）、韓国語母語話者（K）による三主題（説明文、意見文、歴史文）の日本語作文 180 篇が収集されたコーパス。http://nihongosakubun.sakura.ne.jp/corpus/

⁶ 基本的には第一段落。長文（四文以上）の場合は、最初の三文を分析対象とした。

3.3. 「明るい結末」に拘泥しない意識の芽生え

小池（2025）に示されるように、学習者は「明るい結び」を好む傾向がある。本報告 2.2. の取り組み②④においても、「中国人が審査員なら暗い結びはダメだと思う（2025年）」「とにかく明るい結末にしると先生に言われた（2023年）」といった発言があり、学習者は「結び」を意識していると考えられた。

そこで「前」と「後」の結びの変化を調べた。方法は、最後の二文（一文段落は一文）を「結び」とし、楽観・悲観に関わる語を抽出し、楽観を+0.5、悲観を-0.5とし、語数で割って正規化し、さらに0～1に補正して楽観度数（0.5を中間）とした。

楽観度数の平均は「前」0.64、「後」0.57で、いずれも楽観的傾向を示し、一見すると「前」「後」に大きな差はない。しかし、「前」の主題は晩婚化、「後」は紙媒体の減少と両者の深刻度の違いを考えると、「前」の0.64はかなり楽観的な数字であり、楽観的な結びへのこだわりが減少していると解釈できるのではないかと思われた。

4. 結びにかえて

「異文化間レトリック」を意識した四つの取り組みによって、学習者の作文には変化がみられた。第一に冒頭表現に多様性が生まれ、個性とリアリティを備えた導入が実現していること、第二に読者への呼びかけスタイルが消えていること、第三に文章を必ずしも楽観的に結ぶ必要はないという意識の芽生えが見えること、である。これらの変化を小池（2025）が指摘する日本語母語話者教師が違和感を抱く①～⑩の特徴と照応させると、①「前向きな結び」、④「呼びかけ文による結び」、⑨「前提となる状況の縷説」といった問題が克服されつつあることが示唆されている。言い換えれば、「異文化間レトリック」を意識した指導を通じて、学習者は自身の文章を調整できるようになっているということであり、ここに、Connor が提唱する「異文化間レトリック」は日本語作文教育においても機能していることが明らかになった。

課題も残る。日本語教育の分野において、いまだ「異文化間レトリック」に関する研究は十分とはいえず、効果的な教育法が確立していないのが現状である。今後は「異文化間レトリック」を取り入れたさまざまな授業案をつくり、本研究で掲げた三点以外にもどのような変化が見られるのかを考察する必要がある。

参考文献

- ・小池直子（2025）「対照修辞学の観点から見た中国の日本語学習者による作文の特徴：日本語母語話者教師が抱く違和感に注目して」『東洋大学人間科学総合研究所紀要』27,61-83.
- ・近藤行人(2018)「ウズベク人日本語学習者の文章観の変容:異文化間レトリックの知見に基づく作文教育実践」『異文化間教育』48,131-145.
- ・肖宇彤（2021）「意見文における中国人日本語学習者の文章観についての一考察：中国の議論文に焦点を当てて」『名古屋大学人文学フォーラム』4,437-452.
- ・高橋圭子・伊集院郁子（2006）「疑問文に見られる“Writer/Reader visibility”－中国人学習者と日本語母語話者の意見文の比較－」『日本語教育』130, 80-89.
- ・Belcher, D. (2014). What we need and don't need inter cultural rhetoric for: A retrospectives and prospective look at an evolving research area. *Journal of Second language writing* ,25, 59-67.
- ・Connor,U.(2004). Intercultural rhetoric research: Beyond text. *Journal of English for academic purposes*,3(4),291-304.
- ・Connor,U.(2008). Mapping multidimensional aspects of research: Reaching to intercultural rhetoric. In. U. Connor, E. Nagelhout

- & W. Rozycki (Eds) . Contrastive rhetoric: Reaching to intercultural rhetoric. 299-315. Indiana: John Benjamins.
- Ghanbari, B. (2014). Cross-cultural rhetoric awareness and writing strategies of EFL learners: Implications for writing pedagogy. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 3(5), 33–46.
 - Kaplan, R. (1966). Cultural thought patterns in inter-cultural education. *Language Learning*, 16(1-2), 1-20.

中国語を母語とする日本語学習者による中文和訳における誤用分析

— 直訳文と意識文の比較研究 —

Error Analysis in Japanese Translations of Chinese Texts by Native Chinese Learners of Japanese: A Comparative Study of Literal and Free Translations

孟 慧

専修大学

thg1137@senshu-u.jp

キーワード：中文和訳、直訳と意識、誤用分析、中間言語、日本語教育

1. はじめに

本研究は、中国語を母語とする日本語学習者が中国語の文章を日本語に翻訳する際に生じる誤用について、語彙・文法・表記の3つの側面から考察するものである。

翻訳資料には日本語訳付きの中国語の寓話を扱い、日本語能力試験N3～N1相当の学習者10名に対し、直訳と意識の翻訳課題を実施した。作成された翻訳文は日本語母語話者によって添削され、「学習者訳文と日本語母語話者による修正文」「直訳文と意識文」「模範文と学習者訳文」の観点から比較分析を行った。

2. 研究方法

翻訳資料として、日本語訳付きの中国語版『イソップ寓話一狐と山羊』を使い、日本語学習者に直訳と意識の2種類の翻訳を作成させた。

調査対象者は、母語を中国語とする在日日本語学習者10名で、日本語能力試験N3～N1レベルに相当する日本語能力を有している。内訳は日本語学校在学学生3名、大学学部生6名、会社員1名であり、来日歴は8か月から3年、日本語学習歴は8か月から5年である。

調査対象者には、直訳と意識の2種類の翻訳課題を課した。直訳は中国語原文を日本語に逐語的に翻訳すること、意識は意味を保持しつつ日本語の自然な表現に置き換える翻訳と定義する。

得られた訳文は、筆者が担当する大学授業を履修している日本語母語話者によって、語彙・文法・表記・表現の自然さ・文の流暢さの5側面から添削された。添削の際には、誤用箇所を明示し、より自然な表現に修正している。各学習者の訳文はそれぞれ4名の添削者によって修正される。2名以上の添削者が一致して修正した箇所を分析対象とした。

日本語母語話者による修正後の誤用箇所は、市川(2010)の誤用分類に従い、「脱落」「付加」「誤形成」「混同」「位置」「その他」の6種類に分類した。

3. 分析と考察

本研究では、翻訳文を以下の三つの観点から比較分析した。

(1) 学習者訳文と日本語母語話者による修正文 (2) 直訳文と意識文 (3) 模範文(見本の訳文)と学習者訳文

これにより、日本語学習者の翻訳における誤用や不自然な表現の特徴を明らかにするとともに、直訳と意識の違いから、学習者が翻訳過程においてどのような言語処理を行っているのかを検討することが可能である。

3.1 学習者訳文と日本語母語話者による修正文の比較

学習者の訳文と日本語母語話者による修正文とを比較し、典型的な例文を挙げ、語彙・文法・表記の各側面

から誤用の特徴をまとめ、その原因を分析する。

3.11 語彙の誤用

日本語学習者の訳文には、名詞の一部を省略する誤用や、不要な要素を付け加えてしまう誤用が確認された。また、意味や形態が相近な語の混同による誤用も見られた。これらの誤用の背景には、語彙量の不足のほか、学習者の母語である中国語の影響、さらには意味領域の重なりによって微妙なニュアンスの違いを把握できないことなどが要因として考えられる。

3.12 文法の誤用

学習者の訳文における「脱落」の誤用は、主として助詞（格助詞・提示助詞・接続助詞）の脱落に多く見られ、さらにアスペクトやテンス、「よう」の使用においても誤りが確認された。

- (1) 一匹狐は井の中にうっかり落ちてしまった。(正：一匹の狐)
- (2) この山羊多分本当渴く、何もうたがなかった、井の下にきった。(正：この山羊は)
- (3) 狐は井戸の中が落ちた、なかなか出てできません。(正：落ちたが)
- (4) 危難しているキツネが平気な顔をして水を賞賛し、ヤギに降りるように勧めました。(正：降りてくる)
- (5) キツネは……井戸の口に登った。そして、すぐに立ち去ろうとする。(正：去ろうとした)
- (6) 狐は何でもなかったの様子な似っていて井の水に褒めた、山羊を井に入って誘った。
(正：入るように誘った)

(1)の「一匹狐」は、中国語では“的”(=「の」)を挿入する必要がないために生じた脱落の誤用と考えられ、母語干渉が顕著に表れている。提示助詞「は」の欠落も、中国語に対応する標識がないことに起因する。(3)(4)の接続助詞や「てくる」の脱落も、中国語原文に対応表現が欠けることの影響である。(5)の時制の誤用は、中国語においては動詞の形態変化によって過去・現在・未来を明示的に区別する仕組みが乏しく、文脈や時間詞に依拠して解釈されることが多いことに起因すると考えられる。その結果、中国語を母語とする日本語学習者は、日本語においても時制の一致を軽視しやすく、物語文中で現在形を誤用する傾向が見られる。(6)の「よう」の脱落についても、中国語に対応する明示的な形式が存在しないことに起因すると考えられる。

「附加」タイプの誤用は、主として格助詞「の」、アスペクト、受け身表現に見られる。

- (7) そのとき、一頭のどが渴いて我慢できないの山羊は来た。(正：不要)
- (8) ヤギは狐が井戸の中にいることに気づいて、「この井戸の水はおいしいですか？」と聞いていた。(正：聞いた)
- (9) 山羊は井の中で狐を見た。山羊はこと井の水美味しいですか？と聞かれた。(正：聞いた)

(7)では、中国語の“的”を日本語に直訳した結果、名詞修飾において「の」を過剰に用いた言語間エラーが生じている。(8)ではアスペクトの誤用があり、これは「～た」と「～ていた」の使い分けが十分に習得されていないことを示唆している。(9)では受け身表現の誤用が確認され、文脈上能動的に行われた動作を受動形で表現してしまっている。

「誤形成」タイプの誤用は、主として形容詞や動詞の活用、接続の誤りに見られる。

- (10) 一頭水にほしいてたまらないの山羊は来た。(正：ほしくて)
- (11) ヤギはのどがすぐく渴くて何も考えずに井戸の底にたどり着いた。(正：渴いて)
- (12) あきらめしかない時、(正：あきらめるしかない)

中国語は日本語や英語のような語形変化を持たない言語である。そのため、中国語を母語とする日本語学習者は、接続や活用形の変化に関する誤用を生じやすく、これを適切に使いこなせるようになるまでには時間がかかる。

「混同」タイプの誤用は、主に格助詞・提示助詞の使い分け、自他動詞の混同、そして「つもり」と「ようとする」の混同において確認された。

- (13) 狐は……山羊の背に踏んで次に角に踏んだ、やっとう井を出た。(正：を)
 (14) ヤギの喉が渴ってたまらない、つい井戸の中に歩いていきました。(正：は)
 (15) 狐は……井戸口に登った。そして、そのまま離すつもりだった。(正：離れる)
 (16) 狐は……上に登った。その後、狐はすぐに去るつもりです。(去ろうとしました)

(13) (14) の例に見られるように、中国語には格助詞や提示助詞「は」が存在しないため、学習者は記憶に頼って習得せざるを得ず、誤用が生じやすい。また、(15) の自動詞・他動詞の混同や、(16) の「つもり」と「ようとする」の混同も、形態や意味が似た語や文法の区別が難しく、こうした類似用法の区別が十分に定着していないことを示唆している。

「位置」の誤用は、学習者が目的語や修飾語の位置を正しく配置できない点に見られる。「位置」の誤用は一部の学習者に見られるもので、普遍的な傾向ではない。

- (17) 山羊は狐に私をどうして騙したと聞かれた。(正：どうして私を)
 (18) ぐうぜん、一匹山羊のどが渴いた、この井へきった。(正：一匹のどが渴いた山羊がこの井戸へ来た)

「その他」の誤用は、文章全体で文末表現が丁寧形と普通形で入り混じって使用されることや、描写文中に口語表現が見られることが含まれる。また、文中で中止形の使い方に誤りが見られることも特徴である。

- (19) 狐は危ない状況に陥ったけど、(正：が)
 (20) キツネは井戸に落ちたか、登れない、困っていた。(正：登れなくて)
 (21) あなたの前足を井戸の壁に支えて、羊角を前に出して、そうすれば、私は先にあなたの背中を踏んで外に出して、それからあなたを引っ張り上げる。(正：出す)

中国語では丁寧形と普通形の区別がないため、中国語を母語とする日本語学習者の文章では丁寧形と普通形が混在して使用されることがある。また、物語文の描写文に口語表現が現れるのは、学習者が文章の種類に応じて適切な表現を使い分けられていないことを反映している。(20) (21) の例では、中国語原文における句読点の使用が影響しており、原文では“怎么也爬不上来，”“再将羊角往前放，”のように後に読点があるため、日本語訳でも読点が用いられたと考えられる。

3.13 表記の誤用

終止形の文末に「、」を使用する誤用が多くの学習者に見られる。

- (22) 狐は井戸に落ちた、なかなか出てできません、困っている。(正：。)
 (23) 狐は井戸に落ちた、どうしても出られない、どうしたらいいかわからない。(正：。)

特に、長文や複数の節が連なる文では、学習者が文をどこで切るべきか判断しにくく、その結果「、」でつなぎ、「、」を抜けてしまう傾向がある。

3.2 学習者の直訳文と意識文の比較

本調査では、日本語学習者にまず直訳文を書かせ、その後意識文を書くよう指示した。学習者の翻訳文を直訳文と意識文で比較すると、いくつかの特徴が見られる。

直訳文では、中国語原文の構造をできる限り反映させようとする傾向があり、日本語としては不要な要素が含まれる場合がある。これに対して意識文では、不必要な要素を削除して文章を整理し、日本語として自然な形に調整している。また、直訳文で不自然に配置された名詞修飾や語順は、意識文で日本語として自然な形に調整されている。また、直訳文で生硬に表現された語彙や中国語に引きずられた表現は、意識文において平易で理解しやすい表現に置き換えられる場合がある。直訳文中の不確かな表現も、意識文では学習者自身が自信のある表現に修正する傾向が見られた。

一方で、直訳文では正しかった表現が意識文で誤用される場合や、直訳文の誤りが意識文でも繰り返される例も見られた。これらの傾向は、学習者の翻訳過程における言語処理や母語干渉の影響を示しており、単なる

うっかりした誤記(ミスタイク)ではなく、学習者の言語理解や表現能力に基づく実際の誤用(エラー)であることが示唆される。

3.3 模範文と学習者訳文の比較

模範文(見本の訳文)と学習者訳文を比較した結果、最も顕著な相違点は、事実条件文における「～と」の用法の習熟度の差であることが明らかとなった。

(24) 模範文：のどが渇いて困っているやぎがやってきました。そして、井戸の中に、きつねが入っているのを見つけると、その水はうまいかと聞きました。

学習者の訳文：たまに水を飲みたい一匹の山羊が走って来ました。山羊が狐を井戸で見つかって、「この井戸の水おいしい？」と聞いた。

模範文では、事実条件文「～すると、…した」が用いられ、動作の連続や出来事の順序、因果関係が明確に示されている。一方、学習者の訳文では、事実条件文が使用されず、「と」が省略される傾向が見られる。確かに「と」を用いなくても文としては成立するが、条件の関係が明示されず、出来事のつながりや因果関係がやや伝わりにくくなる。このことは、学習者が日本語の条件・順接表現の機能を十分に理解していないことや、事実条件文に対応する中国語訳には無標形式のものが多くに起因すると考えられる。

4. おわりに

本研究では、中国語を母語とする日本語学習者による中文和訳における誤用を、語彙・文法・表記の3つの側面から分析した。学習者の訳文には、中国語の影響による助詞や語形の脱落・過剰使用、活用や接続の誤り、不自然な語順や文体の不一致などが多く見られた。直訳文と意識文の比較では、意識により文章が自然になり誤用が減少する場合がある一方、直訳文の誤用が意識文にも引き継がれることも確認された。模範文との比較では、事実条件文「～と」の使用習熟度の差が顕著であり、学習者が日本語の条件・順接表現の機能を十分に理解していないことが示唆された。これらの結果は、母語の影響や学習者の言語処理の特徴が翻訳に反映されることを示しており、初級・中級学習者に対する誤用訂正指導の参考となることが期待される。

参考文献

- 庵功雄・高梨信乃・中西久美子・山田敏弘(2001)『中上級を教える人のための日本語文法ハンドブック』スリーエーネットワーク
- 市川保子編著(2010)『日本語誤用辞典 外国人学習者の誤用から学ぶ 日本語の意味用法と指導のポイント』スリーエーネットワーク
- グループ・ジャマシイ(2001)『日本語文型辞典』くろしお出版
- 迫田久美子(2020)『改訂版 日本語教育に生かす 第二言語習得研究』アルク
- 日本語記述文法研究会(2008)『現代日本語文法 6 第11部複文』くろしお出版
- 孟慧(2021)『日本語の事実条件文 コーパス調査を中心に』専修大学出版局
- 李奇術・楊秋芬(2012)《現代日語助詞解析》外语教学与研究出版社

参考資料

- 周平・陈小芬(1994)《新编日语3》上海外语教育出版社
- 周平・陈小芬(2000)《新编日语3, 4册 学习参考》上海外语教育出版社

中級学習者に対する初級文法のブラッシュアップ授業の実践

——難しい文法項目に関する「気づき」を促すための問題とグループワークによる授業——

A Practical Approach to Reinforcing Elementary Grammar for Intermediate Learners: Promoting Awareness Through Targeted Exercises and Group Work

三好裕子

早稲田大学日本語教育研究センター

miyoshi3@aoni.waseda.jp

キーワード：文法指導、気づき、グループワーク、問題、ブラッシュアップ

1. はじめに

日本語の助詞、自動詞・他動詞、受動態等の文法項目は、学習者の作った文にこれらの文法項目に関わる誤用が頻繁に見られることから明らかなように、学習者にとって習得が困難なものである。これらの文法項目を適切に運用できるようになるには、初級段階で基礎的な内容を学んだ後に、さらに詳しく学ぶことが必要である。そのため、初級で学んだ文法を、適切な運用に繋がるよう、効果的にブラッシュアップするための授業を計画し、実践を始めた。

本授業は、初級文法の正確な運用のために不足している知識を補うとともに、誤って理解している点に気づかせ、修正を促すことにより、学習者が自分の言いたいことを言うために必要な文法の知識を身につけることを目指すものである。授業はオリジナルの授業シートやクイズ等の教材を用い、「気づき」と「グループワーク」を重視した授業展開で、学期末の履修者アンケートで非常に好意的な評価を得ている。

本授業をよりよいものとするため、授業のどのような点が評価されているのかを具体的に知るとともに、どのような点を改善すべきかを探るべく、学習者に対しアンケートとインタビューを行ったので報告する。

2. 授業概要

この授業は日本国内の大学における、中級学習者を対象にした選択科目である。対面授業で、1クラス35名、週1コマ100分で、1学期につき14回行った。毎回、学習者にとって難しい文法項目を取り上げ、オリジナルの授業シートを用いて指導した。取り上げた文法項目は、①助詞、②自動詞・他動詞、③受身・使役、④可能表現、⑤授受表現、⑥～ている（アスペクト）、⑦時制、⑧接続表現、⑧「と・ば・たら・なら」である。

授業では、各回で取り上げた文法項目をできるだけ関連付けて指導するようにした。たとえば、上記の②～⑤の文法項目は「視点」を意識することが重要なため、まず、②自動詞・他動詞の導入時に「視点」に注目させるための問題を出して「視点」を意識させ、次に、自動詞・他動詞の「視点」の違いを指導する。そして、③受身・使役の回では他動詞の受身と自動詞の使い分けを指導し、さらに、④可能表現の回では自動詞における可能形の使用の制限を導入する。このように、学習項目を関連させ、前の授業で学習した文法項目の理解が深まるようにした。

各回の授業シートは、A4、4ページ程度で、まず、その回のポイントとなる学習項目についての気づきを促

すための問題を提示し、考えさせてから説明、練習問題で確認するという流れにした。

宿題は、目標の文法項目が使われる可能性の高いテーマについての 100 字以上の作文、および、学習内容のまとめと質問を書くこととした。宿題の作文で誤りが多かった点や質問のあった点について、翌週に説明した。確認・復習のためのオンラインのクイズも提供した。翌週の授業時に、確認のための小テストを実施し、返却の際に解説するようにした。評価は、期末試験と小テスト、宿題の提出と授業への参加状況によって行った。

指導方針として、本授業では、学習者の気づきを促すことを重視している。言語学習における気づきの重要性は Schmidt (1990) によって提唱され、その後多くの研究によって証明されている (畑佐 2023)。既習の文法項目についてより深く学ばせるためには、既習文法のどのような点が理解できていないのか、あるいは、どこを誤って理解しているのかを学習者に気づかせることが必要である。そのため、学習者が犯しがちな誤りを否定証拠として問題で示し、考えさせるようにした。

図 1 は、可能表現についての授業シートの問題例である。問題 1~5 は無生物主語の場合に自動詞の可能形が使えないことに気づかせるための問題、問

題 6、7 は、動詞に可能の意味が含まれているため、可能形にすることができない動詞があることに気づかせるための問題である。この例のように、誤りやすい点についての問題を出題し、その答えから規則についての気づきを促し、練習問題によって理解を確認させるようにした。

図 1：問題例 可能表現の問題 *ルビは紙面の都合により削除

- ◆ どちらが正しいでしょうか？
1. このかばんは大きいから、たくさん荷物が { 入る・入れる }。
 2. この映画は人気がないから、ぎりぎりに行っても { 入る・入れる } と思う。
 3. 時計が壊れて、{ 動かなく・動けなく } になった。
 4. (私は) お腹がすきすぎて、{ 動きません・動けません }。
 5. ペットボトルのキャップが、かたくて { あかない・あけない }。
 6. この問題は難しいので、私には { 分からない・分れない }。
 7. もう 10 時だから、走っても授業に { 間に合わない・間に合えない }。

本授業のもう 1 つの特徴は、グループワークの活用である。外国語教育において、グループワークは非常に有効な手段だと言われている。岡崎・岡崎 (2001) は、グループワークによって他人の別の視点が導入されることで新たな学習の過程が引き起こされやすく、学習の広がりや深まりが期待できるとしている。また、グループワークを用いることにより、学習者間で積極的に情報交換が行われ、学習の達成度や学習意欲を高めることができるとする Slavin や Dornyei の研究もある。このように、グループワークは学習意欲を高め、学習項目の理解を深めるのに有効だと考えられるため、取り入れることにした。

授業では、3、4 人のグループを学習者自身に作らせ、授業シートの問題について考えさせた。そして、話し合いの結果を発表させ、解答・解説をする形で進めた。

3. 授業の実際

授業では、学習者が非常に熱心に取り組む様子が見られた。質問が出ることも多く、活気のある授業を行うことができている。毎学期、学期末までほぼ全員が授業に参加し、出席率もよい。毎学期末に大学が行うアンケートにおいても、「とても役に立つ」「たくさん勉強できた」等の好意的なコメントを多く得ている。ただ、グループワークについては、非常に活発に熱心に行う様子が見られるものの、あまり話が弾まないグループや、話し合いに加わらず、個人で黙々と問題に取り組む学習者が見られることも少なくない。

4. 調査

4.1. アンケート調査

この授業をよりよいものにするため、学期の全授業終了後に、協力の同意を得た学習者に対し、本授業独自のアンケート調査を行った。アンケートの実施方法は、オンライン、無記名である。質問は、授業に対する満

足度や考えを探るもので、特に、この授業の特徴である気づきとグループワークの重視に関し、学習者がどのように感じたかを知るための質問を多くした。回答者は 25 名であった。

まず、全体的な質問として、「授業内容を全部理解できたか」「この授業は役に立つと思ったか」「この授業は面白いと思ったか」を 5 段階評価で回答するよう求めた。「全部理解できたか」については、図 2 のとおり、25 名中 23 名 (92%) が 4 以上の点をつけた。授業内容をよく理解できたと感じた学習者が多かったことが分かった。「役に立つと思ったか」については、図 3 に示すとおり、25 名中 23 名が 5 と評価し、大半の学習者が役に立つ授業だと思っていた。また、「面白いと思ったか」については、図 4 のとおり、19 名が 5、5 名が 4 と答え、ほとんどの学生が面白いと感じたようであった。全体に非常に好意的な評価だと言えるであろう。ただ、いずれの質問にも 1 と回答した学習者が 1 名おり、理解できず、役に立たない授業だと感じた学習者もいたことが分かった⁷。

図 2：全部理解できたか

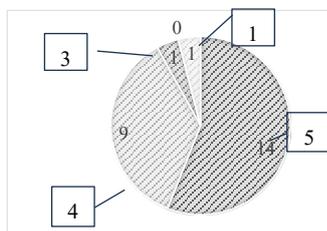


図 3：役に立つ授業だと思うか

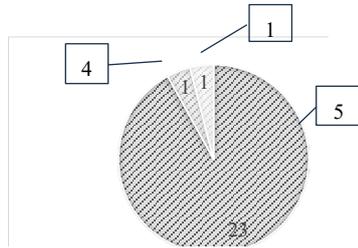
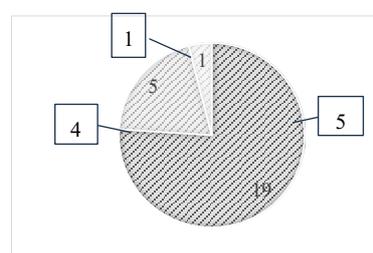
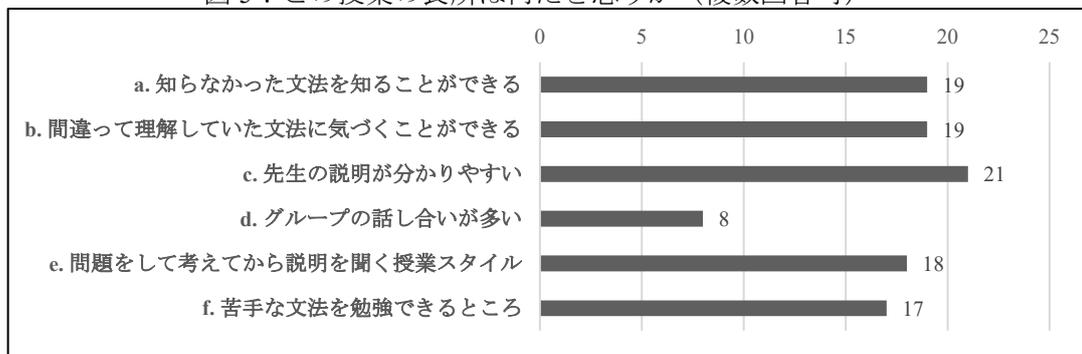


図 4：面白い授業だと思うか



次に、この授業の長所と短所を尋ねた。図 5 は長所の答えである。最も多いのは「教師の説明の分かりやすさ」(25 名中 21 名) で、次に「知らなかった文法を知ることができる」「間違っ理解していた文法に気づくことができる」が 19 名であった。多くの学習者が、文法に関する気づきがあったと感じたようである。また、「問題をして考えてから説明を聞く授業スタイル」を長所とした回答も 18 と多く、説明の前に問題の答えを考えて

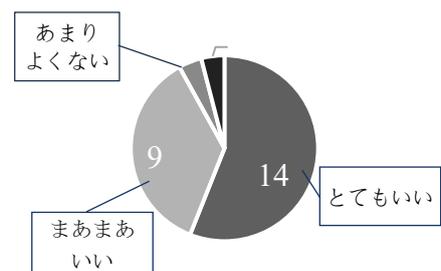
図 5：この授業の長所は何だと思うか (複数回答可)



みることで、理解の不十分な点に気づかせる進め方が好意的にとらえられていたことが分かった。一方、グループの話し合いが多いことについては、8 名が長所だと答えたのに対し、6 名は短所と答え、意見が分かれた。短所としては、「説明を聞いても分からないことが多い」「自分には難しすぎると思う」が 4 名ずつ、「媒介語を使った説明がほとんどない」が 3 名であった。

グループワークに関しては、「グループでの話し合いの時間があることは、いいと思いますか」と尋ね、4 段階で回答を求めた (図

図 6：グループワークがあるのは良いと思うか



⁷ プレイメントテストによる履修者の選別を行っていないため、日本語のレベルが合っていないと思われる。

6)。「とてもよい」が過半数で、「まあまあよい」を含めると、グループワークがあることをよいと考える学習者が圧倒的であった。

回答理由を記述してもらったところ、肯定的な意見としては、グループワークにより、「他人の意見を聞くことで考えを深めることができたこと」、「話し合うことで印象に残ったこと」、「母語で話し合えること」、さらに、「日本語を話す練習になったこと」が挙げられていた。

一方、グループワークについての否定的な意見として、「話し合うのはいいことだが、時間がかかりすぎる」、「みな同じレベルなので、簡単なものは話さなくても分かるが、難しいものは議論しても分からない」、「正しい答えは分かっても、説明できない」というようなものがあった。話し合うこと自体の価値は認めるが、話し合いが有効でないと感じる場合や、時間が長すぎると感じられる場合があったことが分かった。

4.2. インタビュー調査

学習者の理解の過程を詳しく知るため、学期終了後に、3名の履修者にインタビューを行った。インタビューでは、授業中に行った小テストと期末試験の答案を見せながら、正しく答えられた問題についてはなぜ正解できたのか、誤った問題についてはなぜそのように答えたのかを尋ねた。

インタビューから、正解できた理由として、授業で学習内容が理解できたこと以外に、例文を思い出すことができたこと、授業で文型のパターンが示されたことで、分かりやすく、覚えやすかったことがあると分かった。また、理解できたのは授業中に問題をしているときや説明を聞いたときだけでなく、翌週の確認のための小テストで誤り、説明を聞いて、ようやく理解できたということもあったとのことであった。アンケートでも、授業後にオンラインクイズをして理解できたという声があり、学習者が理解するタイミングは様々であることが分かった。授業の中だけでなく、気づきを生み、理解のきっかけとなるような機会を複数用意することが必要だと思われる。

一方、試験で誤った理由としては、次の4つがあると分かった。1) 授業のときは分かっていたが、テストの際に忘れていた、または、混乱してしまった。2) 間違った答えの表現を聞いたことがあるように思ったから。3) 問題文を読み誤ってしまった。4) 授業で習ったのとは異なる規則を自分で考え、その規則に従って解答した。4) の例として、授受表現の「くれる」は丁寧な言葉で、目上の人の動作に使うと思っていた、という報告があった。このことから、繰り返し理解を確認する機会を設けるようにすることが必要だと思われる。

5. まとめ

中級学習者を対象に、学習者にとって習得が難しい文法項目のブラッシュアップ授業を行った。授業は、知らなかった項目、誤解していた項目への気づきを促すことを狙いとし、グループワークによる学びを重視して、グループでの話し合いの時間を多く取った。

アンケートとインタビューを実施したところ、全体的には役に立つ面白い授業として高く評価されていた。授業の狙いとする気づきも起きており、学習者自身も多くのことに気づくことができたと自覚していた。しかし、気づきは授業での説明によってだけでなく、授業後の復習や、確認の小テストによって起きることも多いようだった。授業内容を誤解していることもあり、繰り返し学習内容を確認する機会が必要なことが分かった。また、グループワークの多用については賛否が分かれ、その趣旨は理解されていたものの、実施の方法については検討が必要なことが分かった。

グループワークの使い方など、今回の調査で明らかになった問題点について改善の方法を検討し、よりよい授業となるよう実践を重ねていきたい。

参考文献

- 岡崎敏雄・岡崎眸（2001）『日本語教育における学習の分析とデザイン—言語習得過程の視点から見た日本語教育—』凡人社
- 畑佐由紀子（2023）『学習者を支援する日本語指導法 II 文法 会話 作文 総合学習』くろしお出版
- Dornyei, Z. (1997) Psychological processes in cooperative language learning: Group dynamics and motivation. *The Modern Language Journal*, 81 (4),482-493.
- Schmidt, R.(1990) The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied linguistics*,11(2), 129-158.
- Slavin, R. E. (1996) Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.

生成 AI と日本語話者の日本語ビジネスメールの比較

——クレーム場面におけるメールのやりとりを対象に——

A Comparison of AI-Generated Business Emails and Emails Written by Japanese Speakers : Focusing on Email Exchanges in Complaint Situations

池内優香

大阪大学大学院

u888287g@ecs.osaka-u.ac.jp

キーワード：日本語ビジネスメール、ビジネス日本語教育、ビジネスコミュニケーション、生成 AI

1. 研究背景と目的

少子高齢化に伴い、日本の 15～54 歳の「生産年齢人口」は 1995 年をピークに減少している（総務省,2022）。このような状況下で労働力を確保するには、外国人労働者の雇用が必要になる。また、日本貿易振興機構（2025）やディスコ（2024）の調査によると、単なる人口減少による労働力の補填のためだけではなく、高い専門性を活かした高度人材の雇用の促進が今後見込まれる。外国人材の雇用において企業は、コミュニケーション能力と高い日本語能力を要求している。

ビジネスでの主要なコミュニケーション手段はメールである（一般社団法人日本ビジネスメール協会,2024）。ChatGPT（以下、GPT）のような大規模言語モデル（以下、LLM）の日常的な使用は、ライティングタスクに広く適用されている（Li et al., 2025）ことから、ビジネス場面におけるメールでのコミュニケーションにおいても、今後ますます生成 AI（以下、AI）の使用が進むことが推測される。しかし、ビジネスにおいては、例えばクレーム場面のよう、個人の対応を間違えることで会社全体の信頼や今後の取引にも影響を及ぼす場面がある。このような慎重さが求められる場面のメールで AI を使用した場合、AI はどのように対応ができるのだろうか。

そこで、本稿では、クレーム場面でのメールのやりとりにおいて、AI ができることとできないことを明らかにすることで、AI の限界について考察を行う。研究課題（RQ）は以下の通りである。**【RQ】** AI が生成したメールと日本語母語話者ビジネス関係者（以下、NSB）及び日本語非母語話者の学生（以下、NNS）が作成したメールには、言語形式や内容面にどのような違いが見られるのか。

2. 先行研究

山本（2025）はビジネス場面での「提案メール」について、GPT が生成したメールと台湾人日本語学習者が授業内で作成したメールとを、ポライトネスの観点から比較・分析を行っている。その結果、台湾人日本語学習者にはネガティブ・ポライトネス・ストラテジーが、GPT にはポジティブ・ポライトネス・ストラテジーの多用が見られるということがわかった。

日本語メールで AI と人との比較を行った研究は、管見の限り山本（2025）のみであるが、英語メールでは Li et al.（2025）がある。Li et al.（2025）は、LLM を用いて生成したメールと人が作成したメールとを統語論的・意味論的・心理言語学的観点から比較している。その結果、異なる

LLM 間に差は見られなかった一方で、人が作成したメールとの違いは顕著に見られた。人が作成したメールは簡潔で個別性が高いのに対し、AI が生成したメールは形式的で、冗長で、複雑な傾向が見られた。また Li et al. (2025) は、専門性の高い職業環境や、より信頼性や真正性が求められる微妙なニュアンスを持つ高リスクな状況下での AI 利用の是非を今後の課題と指摘している。

これらを見ると、AI と人が作成したメールを比較した研究が少ないことがわかる。また、Li et al. (2025) が指摘しているように、より慎重なコミュニケーションが求められる場面ではどのような結果が得られるかについても疑問が残る。これらを踏まえて本稿では、クレーム場面における日本語でのビジネスメールにおいて、AI が生成したメールと日本語話者⁸ (以下、JS) が作成したメールには、言語形式や内容面にどのような違いが見られるのかを意味公式⁹を用いて比較・分析を行う。

3. 研究方法

JS のメールデータ¹⁰は、「依頼」「断り」「再依頼」「承諾」となる展開を想定して作成された「商品数量不足照会」に関するクレーム場面のロールカードを基に、調査協力者にロールプレイ¹¹を行ってもらったものである。ここで得られたメールデータを【開始部】【主要部】【終了部】に分けて分析を行うが、紙幅の都合上、違いが顕著に現れた【主要部】のみを本稿の分析対象とする。

また、本稿では、得られたメールデータのうちメールのやりとりの 2 通目に作成された「断り」のメールを分析対象とする。JS のメールデータは調査協力者が必要と思うまでやりとりを続けてもらったため、やりとりが 6 通以上続くものがほとんどであった。その中でも、メールのやりとりの 1 通目と 2 通目に関しては、調査協力者がロールカードに基づいて作成するため、JS 間で共通する点が多く見られた。さらに、メールのやりとりの 1 通目に比べ、2 通目は被クレーム側の「断り」のメールであるため、より複雑なロールカードの設定がされており、尚且つ、慎重さが求められる場面のメールであると言える。

次に、AI が生成したメールデータの収集手順について述べる。無料版があり、山本 (2025) や Li et al. (2025) でも使用されているという点から、本稿では ChatGPT¹²を使用する。Jovic & Mnasri (2024) を参考に、AI のチャット履歴による偏りが見られないよう、新たに取得したアカウントにてメールの生成を行う。AI には、JS の調査協力者に提示したロールカードをプロンプトとして打ち込み、メールのやりとりを作成するよう指示を行う。

分析の手順は以下の通りである。池内 (2024,2025) と同様、JS と AI のメールデータを意味公式でラベルづけを行い、共通点と相違点を分析する。分析の際、JS が作成したメールを基準とし AI が生成したメールと比較を行う。JS のメールデータに共通して見られた意味公式は〔原因報告〕〔謝罪表明〕〔自己の事情説明〕〔間接的な断りの表明〕であったため、これらの意味公式が AI に

⁸ 本稿では、AI との区別のため NSB と NNS を合わせて「日本語話者」とする。

⁹ 本稿における意味公式の定義は、Olshtain & Cohen (1983) の” Semantic formula” に対する清水 (2009) の翻訳である「特定の意味的準やストラテジーを満たす単語、句、文から成る単位で、単体でまたは複数を組み合わせて行為の遂行に用いられるもの」(pp.56-57) に基づく。

¹⁰ NSB は NSBx1 名、NNSx1 名との計 2 名、NNS は NSBx1 名とロールプレイを行う。NSB も NNS もクレーム側、被クレーム側に各 3 名の計 6 名の調査協力者であるため、メールデータは全 9 データとなる。

¹¹ 具体的なロールプレイの手順や調査協力者については、池内 (2024, 2025) を参照されたい。

¹² 2025 年 9 月現在、無料版で提供されている GPT-5.0 を使用。

も見られるかという点に着目する。次に、AI が生成した 1 回目のメールで見られた特徴を基にプロンプトを変えて 2 回目のメールデータの生成を行い、どのようにメールの内容が変わるかを分析する。これは、プロンプトを変更することで、AI が生成するメールにも、JS が作成するメールで見られた特徴が見られるようになるかを確認するために行うものである。なお、2 回目のメールデータ生成については、1 回目で使用したアカウントを使用して、チャットを新しく開始する。

4. 結果と考察

4.1・1 回目に生成したメール

JS が作成したメールに共通して見られた意味公式は、〔原因報告〕〔謝罪表明〕〔自己の事情説明〕〔間接的な断りの表明〕であった。これらの意味公式が、AI が生成したメールにも見られるかを確認する。(1) JS が作成したメール¹³と、(2) GPT が生成したメールを比較した結果は以下の通りである。

(1) JS が作成したメール

01J	ご確認頂きました商品(品番 CTB200)の件ですが、	〔依頼内容の言及〕
02J	私共のミスで納品数量が 5 パック不足しておりました。	〔原因報告〕
03J	大変申し訳ございません。	〔謝罪表明〕
04J	また恐れ入りますが、	〔謝罪表明〕
05J	当商品が納品まで 1 週間の期間を要するため、不足分 5 パックの納品予定は 10/24(月)となり、	〔自己の事情説明〕
06J	ご希望の 10/21(金)迄の納品が難しい状況です。	〔間接的な断りの表明〕

(2) GPT が生成したメール

01G	このたびは、キャラクター付きビニール袋(品番 CTB200)の納品数量がご注文内容と異なっていた件につきまして、	〔トラブル内容の言及〕
02G	誠に申し訳ございません。	〔謝罪表明〕
03G	出荷状況を確認いたしましたところ、私が社内に伝えました手配数が 20 パックとなっており、手配の段階での私のミスでございました。	〔原因報告〕
04G	深くお詫び申し上げます	〔謝罪表明〕
05G	不足分の 5 パックにつきましては、特注品のため通常は受注後 1 週間程度の納期を要します。	〔自己の事情説明〕
06G	社内には、他のお取引先様向けで同一製品の手配分があり、それを振り替えることで、今週末までにご用意できる可能性もございますが、他部門への影響が大きく、調整が必要となります。	〔社内の状況説明〕
07G	また、上司とも相談いたしましたところ、今後の取引において、「短納期での対応が可能」と誤解を招く恐れがあるため、まずは今週末までにお届けすることは難しいかもしれない点をお伝えするように指示を受けております。	〔自己の事情説明〕
08G	お急ぎのところ誠に心苦しいのですが、	〔相手の負担への配慮〕
09G	まずは現状をご報告させていただきます。	〔自己の事情説明〕
10G	社内のできる限りの調整を行い、	〔今後の対応の言及〕
11G	改めて対応可否についてご連絡差し上げますので、	〔連絡の予告〕
12G	少々お時間を頂戴できれば幸いです。	〔許可求め〕

言語形式に着目すると、〔原因報告〕や〔謝罪表明〕については JS と GPT で共通していることがわかる。内容面での JS と GPT の相違点は、〔社内の状況説明〕と〔自己の事情説明〕の意味公式に見られた。〔社内の状況説明〕は GPT にのみ見られ(06G)、内容は「他の取引先向けのものでも用意できる製品がある」というものである。〔自己の事情説明〕では、JS は「通常の納期では 1 週間かかる」(05J)という情報だけであるのに対し、GPT は「短納期の対応が可能と思われては困る」という内容も書かれていた(07G)。GPT にのみ見られたこれらの情報は、全てロールカードに記載されている内容である。また、GPT には「断り」の意味公式が見られなかった。

これらの結果を踏まえ、プロンプトに「メール相手には伏せておいた方がいい情報がロールカードにある場合は、それを伏せてメールを作成し、なぜ伏せる必要があるかの解説もしてください。」と追加し、2 回目のメールの生成を行った。結果は次節に示す。

¹³ 本データは、池内(2024)の NSB4 が NSB2 に作成した M4 のメールデータを参照する。

4.2・2 回目に生成したメール

(3) GPT (2 回目)

01GG	このたびご注文いただきましたキャラクター付きビニール袋（品番 CTB200）の納品数量に不足がありましたこと、	〔トラブル内容の言及〕
02GG	誠に申し訳ございません。	〔謝罪表明〕
03GG	出荷状況を確認いたしましたところ、私の手配ミスにより 20 パックのみの手配となっております。	〔原因報告〕
04GG	心よりお詫び申し上げます	〔謝罪表明〕
05GG	不足分につきましては特注品のため、通常は受注後 1 週間程度の納期をいただいております。	〔自己の事情説明〕
06GG	大変心苦しいのですが、	〔相手の負担への配慮〕
07GG	今週末までに追加分をお届けするのは難しい状況です。	〔間接的な断りの表明〕
08GG	ご要望に沿えず誠に恐縮ですが、	〔謝罪表明〕
09GG	できる限り早めにお届けできるよう、社内で対応を進めてまいります。	〔今後の対応の言及〕
10GG	進捗が分かり次第、改めてご連絡差し上げます。	〔連絡の予告〕

1 回目で GPT に見られた〔社内の状況説明〕の「他の取引先向けのもので用意できる製品がある」という内容や、〔自己の事情説明〕の「短納期の対応が可能と思われては困る」という内容は、2 回目では削除され、JS と同様、「通常の納期では 1 週間かかる」という内容のみであった（05GG）。さらに、これらの内容については伏せた理由の解説がされていた。〔社内の状況説明〕については、社内の事情を取引先に伝えると「そちらを回してほしい」と要望される可能性が高いとあり、〔自己の事情説明〕については、取引先に社内の意思決定プロセスを伝える必要はなく、「事実として今週末は難しい」という結果のみを伝えるのが適切だとあった。また、4.1 では「断り」に関する意味公式が見られなかったが、今回は 07GG で〔間接的な断りの表明〕が見られた。

4.3・考察

AI が生成したメールには、文法や表現の面において間違いは見られなかった。一方、内容面については AI と JS のメールとの違いが顕著に見られた。GPT の 1 回目のメールの生成では、JS の調査協力者は全員記載しなかった〔社内の事情説明〕や「短納期と思われては困る」という上司の意向をもメールに含めてしまっていた。次に、「伏せるべき情報を伏せるように」という指示をプロンプトに追加すると、これらの情報は伏せることができた。さらに、これらの情報はメールに記載してしまうことで、取引先とのコミュニケーションや信頼関係を阻害する恐れがあることも、AI の解説から読み取ることができた。これらの結果から、与えられた情報、置かれた状況から、相手に伝えるべき情報と伝えるべきではない情報の取捨選択をしなければならず、その選択は、メールの作成に AI を使用したとしても人間がする必要があるということが今回の調査から分かった。

5・まとめと今後の課題

本稿では、AI が生成したメールと JS が作成したメールとの比較を行なった。その結果、先行研究でも述べられていたように、文法や表現の面では間違いは見られなかった。一方、内容面については AI と JS のメールとの違いが顕著に現れ、ビジネスでのコミュニケーションを阻害してしまうような情報も AI はメールに記載してしまうということがわかった。これらは、プロンプトに伏せるべき情報を伏せるよう指示を追加すると解消された。つまり、このような指示をプロンプトに入れるか入れないかは、AI を使ってメールを作成しようとする人の判断に委ねられるということである。特に企業間のビジネス場面でのコミュニケーションにおいて、社内の事情をどれほど伝えるか、どのように伝えるかは、今後の取引や信頼関係に影響を及ぼす重要なポイントであ

る。これからのビジネス日本語教育では、AI が普及している今、日本語の敬語などの正確さや定型文の指導というよりはむしろ、何をメールに書き、何を書かないかという判断をする力を養うことが求められるのではないだろうか。大工原（2024）は、AI とはうまく付き合っていかなければならず、その限界を知ることが必要であり、このような研究の蓄積は重要だと指摘している。本稿はこの点において、大工原が挙げた研究の蓄積の一助となったと言える。

参考文献

- 池内優香（2024）「クレーム場面におけるビジネスメールでのコミュニケーションの実態—被依頼者側日本語母語話者ビジネス関係者のメールに着目して—」『日本語・日本文化研究』34, pp.144-158
- 池内優香（2025）「ビジネス場面でのメールの受け止めと相手に合わせた調整—メールのやりとりを対象に—」『社会言語科学会第 49 回大会発表論文集』 pp.279-282
- 清水崇文（2009）『中間言語語用論概論—第二言語学習者の語用論的能力の使用・習得・教育—』スリーエーネットワーク
- 大工原勇人（2024）「「クラスメート」は生成 AI-IX（超上級）レベル日本語文章表現クラスの実践報告」『同志社大学日本語・日本文化研究』21, pp.39-55
- 山本佐和子（2025）「生成 AI を用いた日本語メールとある台湾人日本語学習者が書いたメールの比較—ポライトネスの観点から—」『人間文化研究所年報』20, pp.29-32
- Jovic, M., & Mnasri, S. (2024). Evaluating AI-generated emails: A comparative efficiency analysis. *World Journal of English Language, 14*(2), 502–515.
- Li, Weijiang, Yimeng Lai, Sandeep Soni, and Koustuv Saha. 2025. *Emails by LLMs: A Comparison of Language in AI-Generated and Human-Written Emails*. In **Proceedings of the 17th ACM Web Science Conference 2025 (WebSci '25)**, May 20–24, 2025, New Brunswick, NJ, USA. ACM, New York, NY, USA, 13 pages. <https://doi.org/10.1145/3717867.3717872>
- Olshtain, E., & Cohen, A.D. (1983). Apology: A speech act set. In N. Wolfson & E. Judd (Eds.), *Sociolinguistics and language acquisition*, 18-35. Rowley, MA: Newbury House.

参考 URL

- 一般社団法人日本ビジネスメール協会（2024）「ビジネスメール実態調査 2024」<https://businessmail.or.jp/research/2024-result/>（2025 年 9 月 11 日閲覧）
- 株式会社ディスコ（2024）「外国人留学生/高度外国人材の採用に関する調査」（https://www.career-tasu.co.jp/wp/wp-content/uploads/2024/01/202312_kigyuu-global-report.pdf 2025 年 9 月 11 日閲覧）
- 総務省（2022）「令和 4 年情報通信に関する現状報告の概要」（<https://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/whitepaper/ja/r04/html/nd121110.html> 2025 年 9 月 11 日閲覧）
- 日本貿易振興機構（2025）「報告書版：2024 年度ジェトロ海外ビジネス調査 日本企業の海外事業展開に関するアンケート調査—高まる地政学リスク、サプライチェーン再編へ」（<https://www.jetro.go.jp/world/reports/2025/01/c45cf2de4d0ebf45.html> 2025 年 9 月 11 日閲覧）

Do AI Tools Ease Japanese Learners' Study?:**Exploration with the Cognitive Load Theory (CLT)**

AI ツールは日本語学習を容易にしているのか：認知負荷理論 (CLT) の視点による考察

Motoaki Seki

Hong Kong University School of Professional And Continuing Education (HKU SPACE)

motoaki.seki@hkuspace.hku.hk**Key words:** Cognitive Load Theory (CLT), Reducing/lowering cognitive load (CL), AI tools, Working memory (WM), Japanese language**1. Introduction – Cognitive Load Theory (CLT)**

The recent surge in generative artificial intelligence (AI) has demonstrated remarkable potential for application across a wide range of practical domains, encompassing not only personal use but also business and academic contexts. This rapid and substantial advancement has enabled AI tools to incorporate large language models (LLMs), empowering users to articulate their thoughts across linguistic boundaries without the need for prolonged effort. In light of this ease of use, AI tools may offer considerable support and advantages to foreign language learners by facilitating their studies. In this context, “facilitating their studies” refers to the reduction of cognitive load (CL)—the psychological burden experienced when acquiring new knowledge.

John Sweller (1988, 2002, 2017) pioneered Cognitive Load Theory (CLT), which posits that an individual’s cognitive capacity is contingent upon the limitations of their working memory (WM) when processing information during learning. WM is defined as “[A] system for temporarily storing and managing the information required to carry out complex cognitive tasks” (MedicineNet, 2019), and it possesses a restricted short-term capacity. When this capacity is exceeded due to cognitively demanding activities, the individual is considered to be experiencing high CL, which may impede learning. However, through repeated practice, the consumption of WM gradually diminishes, and individuals acquire the ability to perform tasks automatically and with ease. Sweller termed this process “automation,” a state in which WM is no longer taxed. At this stage, information is transferred to long-term memory, and the learner ceases to experience CL. Accordingly, CLT asserts that learning occurs when automation is achieved. Within the scope of this research, the facilitation of learning is defined as the condition in which automation is attained within a shortened timeframe.

The research question addressed in this study concerns how adult Japanese language learners engage with AI tools, how such usage contributes to the reduction of their cognitive load (CL), and how it facilitates their second language (L2) acquisition within the context of an adult education institution in Hong Kong (HK). This investigation aims to provide a more concrete explanation of what it means to “ease learning” through the lens of Cognitive Load Theory (CLT), rather than relying on the vague assertion that “it eases learning.” The following chapter reviews prior research concerning the interrelationships among L2 learning, the utilisation of AI, and CLT.

2. Literature Review

Although relatively few studies have directly examined the relationship between artificial intelligence (AI) and Cognitive Load Theory (CLT), several scholars have explored the intersection of AI tools and language learning, particularly in light of the recent proliferation of such technologies. For instance, Feng et al. (2025) investigated the trajectory of research concerning AI tools and second language (L2) writing, noting a significant increase in related studies between 2022 and 2024, despite only three such studies being published in 2014. They attributed this surge to the emergence of ChatGPT, describing the evolution of AI tools as moving “from mere facilitators to game changers” (p.1, *ibid.*).

Bangun (2025) advocated for the use of AI tools in the creation of teaching materials, such as vocabulary flashcards, suggesting that such applications can greatly enhance the efficiency of language educators.

Sweller (2017) previously argued that simple immersion-based learning environments may be detrimental to adult language learners due to the high cognitive load (CL) they impose, often exceeding learners’ working memory (WM) capacities. However, with the rapid advancement of AI technologies, this situation may have shifted. Byrne (2024) highlighted the effectiveness of artificial immersion environments for target language acquisition, utilising virtual reality (VR) and augmented reality (AR) technologies powered by generative AI. Similarly, Li (2025) endorsed the development of immersive learning environments, explicitly stating that such approaches can reduce learners’ CL. These perspectives appear to assume that AI technologies can appropriately calibrate the complexity of information presented to learners.

Nawal (2018) contended that the cognitive process of thinking in one's first language (L1) before formulating responses in an L2 can significantly deplete WM resources. This issue, according to Nawal, presents a fundamental challenge not only in L2 writing but across all aspects of L2 learning. Nevertheless, recent studies have proposed potential solutions to mitigate this problem. Rahman et al. (2025) examined the effectiveness of AI tools in academic writing, particularly their impact on practical skills such as critical thinking. They found that tools like ChatGPT can enhance grammatical accuracy, improve formal academic structure, and increase paragraph coherence. However, they also concluded that AI-assisted writing did not significantly improve students' critical engagement, such as the reasoning behind their arguments. Their findings suggest that while AI tools may support users' knowledge, they do not necessarily enhance their intellectual autonomy.

Furthermore, Rahman et al. (ibid.) observed that their student participants expressed "feelings of guilt" (p.829), perceiving the use of AI as potentially unethical. They argued that learners' critical and autonomous attributes may align more closely with non-AI approaches, despite the structural and efficiency benefits offered by AI—referring to this tension as "trade-offs" (p.826).

Fujii and Hook (2024) explored how Japanese EFL undergraduate students utilised AI tools in essay writing. They found that students improved their vocabulary and organisational skills and, in some cases, were able to apply these skills independently. Although their findings echoed those of Rahman et al., particularly in not addressing students' critical thinking abilities, Fujii and Hook emphasised the educator's role in guiding students towards responsible AI use, thereby preventing overreliance. This recommendation may offer a potential solution to the "trade-offs" identified by Rahman et al.

Minamitsu and Kudo (2025), referencing CLT, noted that L2 reading imposes a substantial CL on learners. They hypothesised that AI tools could help mitigate this burden. Their study revealed that students—many of whom were not English majors—strategically employed various AI tools: for example, using ChatGPT to interpret idiomatic expressions and Google Search to gather background information for English-language assignments. These findings suggest that learners may, either consciously or unconsciously, select AI tools to reduce their CL.

While numerous scholars have recognised the potential of AI tools to alleviate learners' CL across diverse aspects of language learning, the overall efficacy of such tools remains inconclusive, and several limitations have been identified as research in this area continues to evolve. The following chapter outlines the methodology employed to investigate how adult Japanese learners manage their CL through the use of AI tools.

3. Methodology

3.1. Methodology Employed

This study adopted qualitative and interpretive research methodologies, as no standardised approach currently exists for quantifying the extent to which cognitive load (CL) is increased or reduced. Moreover, the research question appears best addressed through the interpretive analysis of Japanese learners' perceptions of AI tools.

3.2. Participants and Method of Data Collection

The participants comprised twenty-four adult learners enrolled in the upper-intermediate class at an adult education institution in Hong Kong (HK). This cohort was selected for several reasons:

- They possess sufficient proficiency to articulate their thoughts in Japanese and are capable of resolving problems exclusively in Japanese, albeit with some effort.
- The researcher has observed that learners at this level frequently encounter difficulties, such as forgetting foundational knowledge acquired in beginner-level courses, and often express frustration regarding the slow pace of their progress.

In light of these circumstances, the researcher considered that AI tools may be beginning to play a contributory role in supporting the learners' studies, particularly as they appear to engage with such tools autonomously.

Data were collected via a questionnaire administered on 2 August 2025. The use of questionnaires enables the efficient collection of extensive data and allows respondents to answer at their own pace. Furthermore, in this study, participants were permitted to respond in any language should they find it challenging to write in Japanese, thereby avoiding an increase in CL associated with the research itself, which investigates learners' CL. However, the use of questionnaires may present limitations, such as the inability to pose follow-up questions—both in cases where the researcher deems responses insufficiently specific and where questions may have been misunderstood.

3.3. Data Analysis

This study employed thematic analysis. The term “theme” is defined as “captures something important about the data in relation to the research question, and represents some level of patterned response or meaning within the data set” (Braun and Clarke, 2006, as cited in Castleberry and Nolen, 2018, p.809). Numerous scholars have highlighted the advantages of this analytical approach. Kiger and Varpio (2020) observed that the method is relatively straightforward to learn and apply, and it enables researchers to adopt a purely inductive stance, without the necessity of grounding the analysis in pre-existing theoretical frameworks. Clarke and Braun (2013, as cited in Kiger and Varpio, 2020) also asserted that thematic analysis offers considerable flexibility, rendering it applicable across a broad range of societal contexts.

The subsequent section presents the findings derived from the questionnaire concerning Japanese learners’ use of AI tools.

4. Results

Four themes emerged from the data.

4.1. Theme 1: AI Experiences – Grammar and Interpretation –

Eighteen out of twenty-four learners reported having used AI tools, with ChatGPT and DeepSeek being the most commonly utilised. The findings indicated that these tools were generally employed to comprehend and verify Japanese grammar, vocabulary, and translations, thereby facilitating understanding of Japanese sentences. Specifically, learners used AI tools to translate and/or interpret Japanese into languages they could understand, enabling them to grasp content that was previously unclear. As a result, they perceived that AI tools eased their learning experience. Several learners commented:

- AI tools can explain Japanese grammar without the need to search for it, and they offer numerous examples and explanations. I feel very easy.
- They can identify my mistakes and even correct them.
- Chinese and English inputs can be translated into Japanese with a click. It is very nice. I sometimes use it for a grammar check to see whether the Japanese sentences I wrote are correct.

Conversely, six learners responded, “I haven’t used AI tools.” They expressed the view that such tools were not beneficial to their studies:

- I don’t know about AI tools and how to use them.
- I didn’t know that they support the Japanese language, and thought they (=supported languages) were only Chinese and English.
- I don’t think that AI is suitable for language study. Textbooks are the most correct.
- I don’t want to employ Japanese sentences generated by AI because they are not my own language. I want to express in my own language (even if it’s poor).

Regardless of whether they used AI tools or not, the data revealed that learners evaluated the usefulness of AI tools based on their perceived contribution to the interpretation of Japanese.

4.2. Theme 2: Strong Dependence on AI Tools

The researcher posed the question, “Do you have things that you have been able to do, thanks to AI tools?” This question is central to the study and directly investigates whether automation, as conceptualised in CLT, occurred through the use of AI tools. Some learners responded with comments such as:

- I checked how to write Japanese Kanji (which are occasionally very different from Chinese letters), and now I no longer check the letters because I have already remembered them.
- I have gradually understood how to interpret and use some Japanese unique grammatical features, such as particles and the distinction between intransitives and transitives.
- I have gradually noticed where my mistakes occur when I organise Japanese sentences, thanks to searching for proper grammar and vocabulary (using AI tools).

However, such responses were in the minority. A significant number of learners expressed a strong reliance on AI tools, stating, for example, “I can’t go back to the state before I used that,” and “The use of AI (tools) has already become my habit whenever I need to understand Japanese.” One learner remarked, “I hope that my Japanese skills improve very much so that I no longer need AI tools, but I am far from such a level.”

Simultaneously, learners responded to a question regarding whether there were aspects of Japanese that they found difficult or impossible to manage due to their use of AI tools. Many noted challenges related to interpretation, expressing diminished confidence in understanding and producing Japanese without AI-assisted translation, and a heightened fear of making errors compared to before they began using AI.

4.3. Theme 3: Pros and Cons of AI Tools – Ultimate Availability vs Reliability

The respondents articulated both advantages and disadvantages of using AI tools in their Japanese language studies, in response to questions regarding how such tools support their learning and the concerns they hold about their use. As for the advantages, the majority of learners highlighted improvements in grammar and vocabulary, particularly in the contexts of writing and reading. Conversely, several participants noted that their speaking skills had not improved significantly, although some reported enhanced listening abilities through exposure to AI-generated Japanese dialogues. Overall, many learners emphasised the extensive and readily accessible support offered by AI tools, such as the provision of example sentences and the ability to simulate conversational partners. Additionally, some learners recognised not only the direct and practical benefits of AI tools—such as assistance with grammar and vocabulary—but also their indirect contributions, including support with study scheduling.

On the other hand, most participants expressed concerns regarding excessive reliance on AI tools. The primary issue cited was the unreliability of the information provided. Furthermore, learners voiced apprehensions about losing the habit of independent thinking, as AI tools consistently offer seemingly appropriate answers. Concerns were also raised about the potential misuse of AI as a form of academic dishonesty, with some participants suggesting that educational institutions should prohibit its use. Learners who viewed AI tools as a form of cheating emphasised that such tools should be regarded merely as aids, not as all-encompassing solutions, and asserted that users must exercise discipline in their application.

4.4. Theme 4: Human Teacher’s Advantage is Still

The researcher posed a question regarding the advantages of instruction by human teachers, aiming to compare the extent to which learners’ cognitive load is reduced through human teaching versus AI-generated information. Responses to this question were multifaceted.

Firstly, participants expressed the view that only human teachers can convey dynamic and nuanced insights into Japanese culture. They argued that AI possesses only generalised cultural knowledge and can offer merely standardised descriptions. Secondly, learners highlighted the ability of human teachers to generate emotionally versatile expressions suited to specific contexts, such as slang and irony. Some noted that only humans can convey ironic sentiments by feigning positive remarks; for example, “You are a good piano player!” when the sound from a neighbouring piano is excessively loud, which in Japanese may be interpreted as “The sound of your piano is very noisy!” According to one participant, only human teachers can produce such emotionally charged and spontaneous expressions based on lived experience, and AI tools are incapable of replicating this capacity.

Thirdly, some learners referred to the psychological support provided by human teachers. According to the respondents, such support includes feedback on students’ performance from their instructors.

- Human teachers can help maintain students’ motivation by addressing their frustrations and psychological concerns.
- AI is still immature in supporting learners. They can only provide knowledge and cannot offer feedback or psychological support.
- Only human teachers can tailor their teaching to individual learners. AI tools cannot do this and only deliver generalised instructions.

Consequently, the participants continue to expect and value support from human teachers.

5. Discussion

5.1. AI Tools’ Contribution to Managing Learners’ Studies

Although ChatGPT and DeepSeek were the most frequently used among various AI tools, learners appeared to select them according to their specific purposes, as previously observed by Minamitsu and Kudo (2025). Nearly all participants who had utilised AI tools did so to verify unfamiliar Japanese grammar and vocabulary. This suggests that learners employed AI to translate Japanese into languages such as Cantonese—their first language—and/or English, which they found more accessible than Japanese. Moreover, as some participants used the tools to check the grammar of their own Japanese writing, the application extended beyond mere translation. Consequently, all participants who had used AI

tools reported that these tools helped reduce their cognitive load in studying Japanese; none stated, “I have used it, but never felt my study had been easier.”

Conversely, some of those who had not used AI tools lacked awareness or understanding of them. Individual differences in interest towards emerging technologies appear to be significant and cannot be overlooked, particularly given that AI tools are not yet fully integrated into society and their adoption may vary depending on learners’ personal attributes. Specifically, within this adult education institution, the majority of learners are adults with diverse backgrounds in terms of generation and occupation. Additionally, the view expressed by a few learners—that AI-generated responses do not reflect their own words—suggests a degree of scepticism regarding overreliance on AI technologies.

Nevertheless, the majority of participants indicated that the use of AI tools contributed to reducing their cognitive load, particularly in relation to Japanese grammar and vocabulary, and that such tools appeared to facilitate their Japanese language studies to a certain extent.

5.2. Affirmative and Counter Opinions About AI’s Contribution to Reducing CL

As previously discussed, some participants indicated that their improvement in specific Japanese language skills was attributable to repeated exposure to various models of grammatical and lexical usage through AI tools. This process appears to involve spontaneous and autonomous comprehension of AI-generated responses, with learners internalising corrections and recurring patterns of information. The memorisation of such patterns was also noted in the study by Rahman et al. (2025), as referenced earlier. Learners acquired skills in adjusting grammatical coherence when expressing their thoughts in Japanese. Moreover, this form of improvement aligns with the findings of Fujii and Hook (2024), who observed that students effectively utilised AI tools to develop their essays in a second language (L2). According to Cognitive Load Theory (CLT), automation seems to occur when learners acquire specific grammatical and organisational skills to the extent that they no longer require AI assistance to express particular ideas. Therefore, for those who experienced such effects, AI tools may have contributed to reducing their cognitive load in Japanese language learning.

Additionally, another effective use of AI tools in reducing cognitive load was identified. Some learners used AI to verify the correctness of Japanese sentences they had written. Although this may be considered a form of translation, it nonetheless appears to reduce cognitive load, as learners must first formulate their intended expression in Japanese before confirming its accuracy through translation into their native language. This iterative process may foster automation by reinforcing appropriate expressions through repeated verification of how incomplete Japanese sentences are rendered in the learners’ own languages.

However, certain participants reported a loss of confidence in using Japanese independently, as AI tools tend to produce plausible responses once unfamiliar input is provided. Furthermore, the majority of learners expressed concerns regarding the reliability of AI-generated answers. This tension between dependence and unreliability seems to reflect the current status of AI in academic contexts. Under such conditions, AI tools may not yet possess the capacity to consistently reduce cognitive load for L2 learners, given their still-evolving nature.

Moreover, the fact that some learners use AI solely for interpreting meaning raises questions about its efficacy in reducing cognitive load during Japanese language study. While AI tools may alleviate cognitive burden, the language being understood is typically the learner’s native tongue, such as Chinese or English. As previously noted, some learners reported diminished confidence in understanding Japanese without AI assistance, indicating that they have not yet achieved automation in the context of CLT. This clearly suggests that AI tools do not invariably support the reduction of cognitive load, particularly when learners rely on translation to interpret Japanese that exceeds their working memory capacity. In fact, there is a possibility that such reliance may lead to confusion due to interpretive discrepancies between Japanese and the learners’ native languages.

Conversely, those who regarded the use of AI tools as a form of cheating appeared to hold values such as “language study should be performed by my own efforts.” This perspective may be linked to the aforementioned view that some participants declined to use AI tools because the Japanese generated by AI did not reflect their own words. Although this opinion was expressed by a minority, it was distinctive in that these learners did not seek to reduce their cognitive load during study. Rather, they seemed to believe that only by enduring high cognitive load could genuine skill development occur. In other words, they aspired to achieve automation through personal effort, actively engaging their working memory (WM) without attempting to minimise its use in accordance with CLT principles.

This mindset may offer a potential resolution to the “trade-offs” identified by Rahman et al. (2025) and Fujii and Hook (2024). Learners may choose to restrict their use of AI tools in order to cultivate their Japanese language skills independently, avoiding excessive reliance on translation that merely reinforces their native language abilities. As a result, such behaviour may alleviate feelings of guilt associated with AI use. Ultimately, this attitude may foster a sense of confidence in their Japanese studies, as they acquire tangible skills with minimal assistance from AI. While this approach may not immediately reduce cognitive load, from a long-term perspective, it appears to support the development of robust automation and self-assurance in managing Japanese without substantial reliance on AI.

In summary, whether AI tools effectively reduce Japanese learners' cognitive load remains limited to specific cases and is occasionally questionable, particularly in terms of whether automation is achieved. Learners who acquire useful knowledge enabling them to interpret and use Japanese independently after engaging with AI may experience a reduction in cognitive load. However, those who rely solely on translation may temporarily disengage from Japanese study when reading translated sentences, even if they occasionally recognise, "Oh, that is said like this in Japanese."

6. Conclusion

AI tools have demonstrated the capacity to manage a wide range of user needs and can contribute to reducing Japanese learners' cognitive load in their studies. Nevertheless, this research identified instances of usage that appear unrelated to the reduction of cognitive load, and such practices may undermine learners' confidence in using Japanese without AI assistance. Compounding this issue is the potential for AI-generated responses to contain inaccurate or fabricated information. This situation presents a serious concern, as learners may become dependent on unreliable systems while simultaneously losing confidence in their ability to function without them.

Therefore, if the primary objective is the improvement of Japanese language skills, learners should seek modes of AI usage that enhance their abilities—even if such usage results in only a marginal reduction of cognitive load, or is not directly and immediately linked to its reduction—while maintaining long-term confidence. Learners should continuously reflect on how AI tools can genuinely and directly support their language learning, and cultivate the self-discipline necessary to avoid simplistic or indiscriminate use.

A limitation of this study is that the data were drawn from a small sample of students within a single institution in Hong Kong; thus, generalisation of the findings should be approached with caution. Further research is required to explore how, and in what ways, AI tools can contribute to language learning within the framework of CLT. Studies conducted in larger or more diverse institutions may yield different results. Nonetheless, the finding that AI tools may reduce learners' cognitive load in varied ways depending on individual usage is both meaningful and significant—even if the conclusion appears paradoxical: that not reducing cognitive load may, in some cases, lead to more robust improvement in Japanese language skills when AI tools are used in a limited and disciplined manner.

7. References

- Bangun, I. (2025). AI-Generated Flashcards in Second Language Acquisition: Promise and Pitfalls in a Digital Age. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 25(1), 121-125. <https://readingmatrix.com/files/34-tkcqbk1u.pdf>
- Byrne, J. (2024). L2 Artificial Immersion: Piloting the Layered Language-Learning Method. *Ubiquitous Learning*, 18(1), 183-199. <https://doi.org/https://oecu.repo.nii.ac.jp/?page=1&size=20&sort=controlnumber>
- Castleberry, A., & Nolen, A. (2018). Thematic analysis of qualitative research data: Is it as easy as it sounds? *Currents in pharmacy teaching and learning*, 10(6), 807-815. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2018.03.019>
- Feng, H., Li, K., & Zhang, L. J. (2025). What does AI bring to second language writing? A systematic review (2014-2024). *Language Learning & Technology*, 29(1). <https://doi.org/10.64152/10125/73629>
- Fujii, N., & Hook, I. (2024). ChatGPT and Academic Writing: A Study of Japanese EFL Undergraduates. *PanSIG Journal*, 10(1), 91-98. <https://doi.org/https://doi.org/10.37546/JALTPanSIGJ10.1-12>
- Kiger, M. E., & Varpio, L. (2020). Thematic analysis of qualitative data: AMEE Guide No. 131. *Medical teacher*, 42(8), 846-854. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1755030>
- Li, Y. (2025). Synergistic mechanism Between Teachers' Technological Literacy and TBLT Strategies: A Situated Cognition-Based Framework Reconstruction. *Frontiers in Educational Research*, 8(4), 81-87. <https://doi.org/10.25236/FER.2025.080412>
- MedicineNet. (2019). *Medical Definition of Working Memory*. <https://www.medicinenet.com/script/main/art.asp?articlekey=7143>
- Minamitsu, Y. (2025). English Reading Comprehension Support through Machine Translation and Generative AI: A Study of Tool Usage Patterns. *Bulletin of Osaka Electro-Communication University*, 28, 1-11. <https://oecu.repo.nii.ac.jp/?page=1&size=20&sort=controlnumber>
- Nawal (2018)

Rahman, G., Mudsh, B. A., Almutairi, E. A. A., & Kouki, M. (2025). AI-generated text in academic writing: Balancing structural proficiency and intellectual autonomy. *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*, 8(4), 819-831.

<https://doi.org/10.53894/ijirss.v8i4.7953>

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *COGNITIVE SCIENCE*, 12, 257-285.

https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1207/s15516709cog1202_4

Sweller, J. (2002). Visualisation and instructional design. *Proceedings of the International Workshop on Dynamic Visualizations and Learning*, 18, 1501-1510. <https://nielsonson.us/STLHE020409/SwellerVisualizationAndInstructionalDesign.pdf>

Sweller, J. (2017). Cognitive load theory and teaching English as a second language to adult learners. *CONTACT Magazine*.

TESOL Ontario. <http://contact.teslontario.org/wp-content/uploads/2017/05/Sweller-CognitiveLoad.pdf>

近代日本文学における作家の語彙の多様性

Vocabulary Diversity among authors in modern Japanese literature

谷口 正昭

静岡産業大学

mtani@ssu.ac.jp

キーワード：近代日本文学、語彙の多様性、異なり語数

1. はじめに

近代日本文学の分野では、これまで数多くの作品論的研究、伝記的人物研究が行われてきた。しかし、作家の使用語彙、そのものについての実証的研究は限られている。本研究は、近代日本文学の代表的作家による作品群に形態素解析を施し、「述べ語数」と「異なり語数」の計量によって、分析、考察を加えることを目的としている。

2. 研究の背景

本研究は、「三島由紀夫の語彙」について、他の代表的作家の作品における語の使用状況と三島のそれとの比較を行い、「異なり語数」という観点から比較、検討を加えたパイロット調査（2020 年から 2023 年に実施）を発展させ、その対象を、筑摩書房出版『ちくま日本文学』（全 40 巻）所収の 40 名の作家に拡大したものである。

かつて、文章において使用されている語の分析は、アナログな手段によって、これを行うしかなかった。しかし、近年では、コンピューターを使用した日本語の形態素解析技術が飛躍的に進歩し、その研究手法も大きく変化してきた。本研究は、そのような状況のもと、文学作品における言葉の使用状況の分析においても、その技術が応用可能なのではないかと考え、発案された。

3. 研究の経緯

3.1 三島由紀夫の「小説」における語彙の多様性

谷口（2020）では、三島由紀夫の「小説」における語の使用状況と、近代日本文学の代表的作家の「小説」における語の使用状況の比較を目的として、『仮面の告白』『金閣寺』『天人五衰（「豊饒の海」）』に使用されている語と、他の 6 名の作家の小説に使用されている語の計量分析を行った。分析には、日本語教育において活用されていた語彙レベルチェッカー「リーディング・チュウ太」（川村・北村）を用い、（1）延べ語数と異なり語数の関係、（2）自立語の語彙レベルの状況、（3）文章全体の文字数、（4）一文の長さを比較した。

それぞれの作家の代表的な作品から、「述べ語数」3,250 語程度（芥川龍之介『羅生門』全文程度の長さ、記号類を除く）の部分を取り取り、その「異なり語数」を調査したところ、三島作品が他の作品に比べ、「語彙の多様性」という点で優っていることが示された。

(表 1 : 小説における「異なり語数」)

1	三島由紀夫	金閣寺	957
2	三島由紀夫	天人五衰 (豊饒の海)	950
3	三島由紀夫	仮面の告白	924
4	谷崎潤一郎	細雪	893
5	川端康成	伊豆の踊子	869
6	夏目漱石	こころ	815
7	太宰治	人間失格	805
8	芥川龍之介	羅生門	796
9	森鷗外	舞姫	773

3.2 三島由紀夫の「評論」における語彙の多様性

谷口 (2021) では、三島の「評論」における語の使用状況と、近代日本文学の代表的作家の「評論」における語の使用状況の比較を目的として、『文章読本』を資料として検証を行った。

三島由紀夫の『文章読本』と、他の作家 (井上ひさし、丸谷才一、川端康成、小谷野敦、中村真一郎、谷崎潤一郎) の『文章読本』7編の、冒頭から「述べ語数」3,300 語程度 (記号類を除く) の部分を、形態素解析システムを用いて解析し、それぞれの作品の「異なり語数」を分析した。

その結果、『文章読本』という書物のパイオニアであった谷崎、川端、中村、三島の 4 人の作家の 4 作品では、「小説」における語彙の多様性ほどの大きな差は見られなかったものの、やはり三島作品の「異なり語数」が、他を超えていることが示された。

3.3 三島由紀夫の「戯曲」における語彙の多様性

谷口 (2023) では、三島由紀夫の戯曲 3 編と、他の作家 (安部公房、有島武郎、井上ひさし、遠藤周作、菊池寛、太宰治) の「戯曲」6編の、冒頭から「述べ語数」2,000 語程度 (記号類を除く) を切り取り、形態素解析システムを用いて解析し、それぞれの作品の「異なり語数」を計量した。

その結果、「戯曲」においても、「小説」や「評論」と同様、三島作品に使用されている語の多様性が、他に比して際立っていることが確認された。

4. 研究の方法

形態素解析を行うにはいくつかの手法がある。前述の三島作品に関するパイロット調査においては、テキストファイル化された文章を流し込むことによって、語の使用状況が数値的に表示される語彙レベルチェッカー「リーディング・チュウ太」を利用した。しかし、当該解析ソフトは、長大なテキストの分析に対応するものではないため (川村・北村, 2013)、本研究にあたっては、k h コーダー (Version 3.Beta.07) を使用して、「述べ語数」「異なり語数」を計量した (解析は、ChaSen による)。

テキスト化を行う文学作品は、明治から昭和までの評価の定まった作品が、作家別に 1 巻ごとに収録され、表記が現代仮名遣い、新漢字に統一されている『ちくま日本文学全集 (全 60 巻)』に収められている作品が最適であると考え、今回の調査では、その中から、さらに厳選した 40 名の作家の作品が収録されている『ちくま日本文学 (全 40 巻)』所収の作品を基礎資料とした。

テキストファイルの作成にあたっては、「…」 「—」 「 () 」などの記号類を人手によって統一し、インターネット上の AI の機能を活用し、ルビと注釈、ページ番号を削除した。AI の使用に際しては、データがモ

デルのトレーニングに使用されないことを前提とした契約環境で行った。

5. 結果と考察

今回、分析の対象とした作家は、以下の 40 名である。

内田百閒、志賀直哉、芥川龍之介、宮本常一、宮沢賢治、幸田露伴、尾崎翠、開高健、幸田文、折口信夫、寺山修司、川端康成、江戸川乱歩、菊池寛、太宰治、梶井基次郎、坂口安吾、夏目漱石、三島由紀夫、色川武大、泉鏡花、夢野久、中島敦、岡本綺堂、樋口一葉、石川啄木、谷崎潤一郎、寺田寅彦、柳田國男、織田作之助、稲垣足穂、萩原朔太郎、森鷗外、岡本かの子、澁澤龍彦、金子光晴、永井荷風、堀辰雄、林芙美子、正岡子規。

各作家の使用語彙の比較検証にあたっては、「延べ語数」を一定に調整した上で、同一の「延べ語数」における「異なり語数」を計量した。今回の調査では、100 ページ以内の「延べ語数」約 23,000 の部分を対象とし、その中での「異なり語数（使用）」(名詞、動詞、形容詞、副詞等)を計量した。したがって、一定の「延べ語数」の中での「異なり語数（使用）」が多ければ多いほど、その作家の「語彙の豊かさ」が数量的に示されることになる。

(表 2 : 「延べ語数 (約 2,300)」における「異なり語数」)

作家名	抽出語数(延べ語数)	抽出語数(使用)	異なり語数	異なり語数(使用)
岡本かの子	22,992	9,280	4,355	3,853
三島由紀夫	23,003	9,388	4,002	3,578
樋口一葉	22,989	10,084	4,045	3,562
寺田寅彦	22,740	9,106	4,032	3,558
幸田文	22,983	8,543	3,981	3,471
永井荷風	22,993	9,584	3,840	3,379
谷崎潤一郎	22,979	8,726	3,808	3,369
澁澤龍彦	23,019	8,726	3,868	3,347
太宰治	23,001	8,711	3,786	3,327
泉鏡花	23,024	8,836	3,797	3,323

kh コーダーを使用した今回の調査では、表 2 のように、「延べ語数 (約 23,000)」における「語彙の多様性」が可視化され、岡本かの子、三島由紀夫、樋口一葉、寺田寅彦、幸田文、永井荷風、谷崎潤一郎、澁澤龍彦、太宰治、泉鏡花らが、使用語の豊かさの特徴とする作家であることが明らかになった。同時に、分析対象を拡大した本調査においても、やはり三島由紀夫が「語彙の多様性」という点で際立っていることが確認され、そのことが三島の「文体」の特徴となっていることが示された。

7. 今後の課題

本調査においては、その対象を 40 名の作家に絞り、「延べ語数」に約 23,000 という制約を設けて解析を行った。今後は、『ちくま日本文学全集』全 60 巻所収の全作品を対象として、形態素解析を行い、一定の「延べ語数」を定めた上で「異なり語数」を算出し、「語彙の多様性」という観点から近代日本文学の作家の実態を明らかにしていきたいと考えている。そして、最終的には、「異なり語数」の際立つ作家のうち、発表作品総数の多い作家 2 名を選定し、その個人全集に収められた全作品を対象として、形態素解析を行い、近代日本文学において最も「語彙の多様性」が際立つ作家は三島由紀夫ではないか、という仮説

を検証していきたいと考えている。

参考文献

谷口正昭（2020）「三島由紀夫の語彙の再評価」久留米大学・カイロ大学文学部日本語・文学科『比較文化研究』第五十六輯, 216-226.

谷口正昭（2021）「三島由紀夫の語彙の再評価-『文章読本』の場合-」静岡産業大学『静岡産業大学情報学部研究紀要』第24号, 45-52.

谷口正昭（2023）「三島由紀夫の戯曲における語彙の多様性」『中東・北アフリカ日本研究ジャーナル』第2号, 34-41.

川村よし子, 北村 達也（2013）「日本語学習者のための文章の難易度判定システムの構築と運用実験」『Journal CAJLE』Vol. 14, 18-30

資料

『ちくま日本文学（全40巻）』 筑摩書房, 2009

謝辞

本研究にあたっては、令和6年度静岡産業大学特別研究支援経費の助成を受けている。

中国語“先”の意味用法について

——日本語との対照の視点から——

Meaning and usage of the Chinese “xian”

村松由起子

豊橋技術科学大学

キーワード： “先” の意味用法， 対訳コーパス， 順序性，

1. はじめに

中国語の“先”には対応する典型的な日本語形式があり，対応関係は一見それほど難しくなさそうではあるが，実際の用例を観察すると“先”がこれらの日本語形式と対応しない場合もある。また，対応する日本語形式である「先に，はじめに，まず，とりあえず」の類義表現の使い分けの問題もあり，学習者の視点から見ると，“先”と日本語形式の対応はやさしいとは限らない。実際に学習者コーパスでも関連する誤用が確認できた。下線は本筆者による。

(1) おいしい果物や，先作ったサンドイッチを嚙んで食べました。(I-JAS CCM05-SW1)

(2) もし一千万円があたったら，はじめはアルバイトをやめます。(LARP 学習者 27 もし一千万円があたったら)

学習者の誤用が中国語の母語の干渉によるものかを確認するには，まず日中対照研究で両言語のずれを明らかにする必要があるが，先行研究や辞書の記載を確認したところ，「先に，はじめに，まず，とりあえず」などに対応する基本的な中国語形式である“先”の副詞的意味用法の分類が，日本語形式との対応の視点から見た場合，十分になされていないことがわかった。

本稿では，中国語の副詞“先”の意味用法について，対応する日本語形式に着目して新たな分類を提案してみたい。

本研究の手順は以下の通りである。

- 1) 先行研究及び辞書にて中国語の“先”の意味用法，および対応する典型的な日本語形式を確認した。
- 2) 中日対訳コーパスにて，副詞“先”の用法を抽出し，対応している日本語形式を分析した。その結果をもとに，中国語の“先”の意味用法を対応する日本語の形式に着目して整理した。
- 3) 中日対訳コーパスは書き言葉であるため，話し言葉として中国ドラマの用例を補った。
- 4) 用例観察の結果を踏まえ，「順序性」に着目して，“先”の新たな意味用法の分類を提案する。

2. 中国語の“先”の意味用法

2.1. 先行研究

先行研究を確認したところ，呂（1980）には“先”の項目はなかった。刘ほか（1988）でも“先”の項目はなく，“再”の説明部分に「よく“先……”，“等……”と組み合わせて用い，“然后”と連用するときもある」

(p.205) という記載がある程度である。

『現代汉语词典』第6版(P.1408)には“先”の意味用法として7つの用法が記載されており、このうち、副詞的成分としての用法は以下の2つである。

②副表示某一行为或事件发生在前：他比我～到 | 我～说几句。

③副暂时：这件事情～放一放，以后再考虑。

なお、次の①⑥は副詞ではないが、日本語としては「先に、あらかじめ」などが対応する場合もあるため、その場合は本稿の考察対象に含まれてくる。

①⑧时间或次序在前的（跟“后”相对）：～进 | ～例 | 事～ | 领～ | 争～恐后 | 有言在～。

⑥<口>⑧先前：小王的技术比～强多了 | 你～怎么不告诉我？

次に『中日辞典』第3版（電子版）で“先”に対応する典型的な日本語形式を確認した。意味用法の分け方は『現代汉语词典』に準じて7つの意味用法に分けられており、そのうちの2が副詞として扱われているが、1, 3, 6も「先に、あらかじめ」など副詞的成分として使用される場合もある。

ここでは副詞の2のみ見ておく。用例の下線は本筆者による。

2 『副詞』先に. 初めに. 事前に; まず. とりあえず. (▶部分は略) 他比我先到了/彼は私より先に来た. 请先让我说/まず私に言わせてください. 先到车站去, 然后再回饭店/まず駅へ行って, その後ホテルへ戻る. 你先回去, 我随后通知你/ひとまず帰りなさい, あとから知らせるから. 先把情况了解清楚了再说/まず事情をよく調べてから話すことにする.

上記の用例「まず私に」は「先に私に」に置き換えることができるが、「先に来た」は「まず来た」に置き換えることはできない。また、「ひとまず帰りなさい」を「先に帰りなさい」に置き換えるとニュアンスが異なってくる。つまり、これらの日本語形式は類義表現として使い分けが必要であり、2の用例を見るだけでも“先”と日本語形式の対応は単純ではないことがわかる。

2.2. 考察の課題

先行研究および辞書に記載されている“先”の意味用法と“先”に対応する日本語形式を確認し、典型的には“先”は日本語形式の「先に、初めに、事前に、まず、とりあえず」などに対応するが、対応は単純ではないことがわかった。実際の用例を観察するとさらに「日本語では訳さないほうがいい“先”の用例」や「辞書には記述されていない日本語形式が対応する用例」の“先”の意味用法が見つかることから、従来の記述では“先”の意味用法が網羅されていない可能性がある。

そこで本稿では中日対訳コーパスとドラマの用例を使用して、使用実態に基づいた“先”の意味用法を観察し、日本語形式との対応の視点を取り入れて、従来は記述されていなかった“先”の意味用法を考察した。

3. “先”の使用実態

3.1. コーパスでの観察

3.1.1. 観察用法

中日対訳コーパスを用いて、原文中国語、日本語訳で“先”を抽出し、目視にて副詞的用法の“先”の用例を確認したところ、該当する用例が404例見つかった。この404例について、対応する日本語形式を確認し、日本語形式によって“先”の用例を分類した。

3.1.2. コーパスでの観察結果

観察した結果は表1の通りである。ここでは、「先、先に」を a. 「先に」類、「まず、まずは」を b. 「まず」

類, 「はじめ, はじめに, はじめは, 最初, 最初に, 最初は」を c. 「はじめに」類, d. 「とりあえず」, 典型的な形式以外が使われている e. 「その他の形式」, f.g. 「形式なし」に分類し, 「形式なし」については典型的な形式を使うことも可能な場合と使えない場合に分けた。

表1 中日対訳コーパスにおける副詞“先”に対応していた日本語形式

a. 「先に」類	76
b. 「まず」類	100
c. 「はじめに」類	20
d. 「とりあえず」	14
e. その他の形式	54
f. 形式なし（形式の使用も可）	97
g. 形式なし（形式の使用不可）	43

e. 「その他の形式」としては, 「～前に, ～てから, ～ないうちに, ～ていく, はじめのうちは, はじめから」などが使われていた。e.の場合, 文脈内の他の要素がかかわっている可能性もあるため, 考察は今後の課題としたい。

f.は日本語訳には対応する形式が見当たらなかったが, 「先に, まず, はじめに, とりあえず」などの日本語形式を使うことも可能なケースである。使える形式が1つだけの場合もあれば複数の形式が可能な場合もある。つまり f.は形式を使っても使わなくてもいい場合とも言えるが, 一方, 日本語形式が使われていた a～d には日本語形式を省略できない場合があるため, 省略できる場合はどのような場合かも問題になる。

g.の日本語形式が使えない“先”については, 日本語学習者にとっては「先に, まず」などの日本語形式の過剰使用につながる可能性もあるため, 今後, どのような場合に日本語形式が使えないかを明らかにしていく必要がある。以下は g.の用例の一つであるが, g.には順序性は感じられない。このことから“先”には順序性がないあるいは弱い場合でも使える意味用法があると考えられる。

(3) “好哇, 我们正缺人手。是让徐萌同志去吗? 我先双手欢迎!” (「いいですねえ, ちょうど手が足りないところです。徐萌同志ですか? 大歓迎ですよ!」) 金光大道

対訳コーパスの用例を観察した結果として, “先”には従来記述されている順序性を持つ意味用法以外にも意味用法があることが確認できた。

3.2. ドラマでの観察

3.2.1 観察方法

対訳コーパスは書き言葉であるため, 本稿では話し言葉として中国ドラマ《梦中的那片海》(以下《梦中》)のセリフから副詞的用法の“先”を観察し, 特に, 書き言葉コーパスでは抽出されなかった意味用法がないかを探ってみた。

ここではドラマ内で観察された辞書や先行研究では記述されていなかった“先”の意味用法を取り上げて考察する。なお, 《梦中》は日本語字幕版も配信及び市販されているが, 本稿の日本語訳は本筆者によるものである。用例には登場する回を数字で記載しておく。

3.2.2. 用例の考察

ドラマでは別れ際の場面によく“我先走了”というセリフが使われているが, 場面によって“先”に対応する日本語形式が異なる。ここでは“我先走了”について考察したい。まず, 次の(4)は典型的な日本語形式「先に」が対応する用例である。両親と一緒にお見合い相手の家を訪問中に, 息子が両親を置いて慌てて出て

いく場面である。

(4) 我先走了。(先に行くよ。)《梦中》5

一方、次の(5)では「先に」は不自然で、日本語形式は「じゃあ」「もう」「じゃあもう」が対応する。病院の廊下で知り合いの看護師に患者への果物を託して帰る場面である。ここではその場を去るのは自分だけであり、自分が相手よりも先に行くという意味がないため「先に」は使えない。

(5) 我先走了。(悪いが黒子に渡してくれ。){じゃあ/もう/じゃあもう} 行くよ。)《梦中》5

また、次の(6)のように「もう」は使えるが「じゃあ」は使いにくい用例もあった。(6)では乱闘事件を起こした息子が両親に説教をされて、「もうこのぐらいで勘弁して」というニュアンスで話を切り上げたい場面である。この場合、両親は話の途中という認識のため、息子は「じゃあ」が使いにくい。

(6) 没什么事儿，我先回屋了。(他にないなら、もう部屋に戻るよ。)《梦中》5

(5)(6)では先、後という順序ではなく、今の状況から次の状況へ移行するきっかけの表現として“先”が用いられており、日本語表現としては「じゃあ、もう」が対応する。さらに、話者側に途中で切り上げるという意図がある場合には「じゃあ」が使いにくくなり、この場合は「もう」が対応する。本稿では、この種の意味用法を、順序性がない「移行」として扱いたい。

4. まとめ：副詞“先”の意味用法の分類

以上の用例観察の結果を踏まえ、本稿では副詞“先”の意味用法として、従来は記述されていなかった「次の状況への移行を表す」意味用法を加えて現段階では表2のように提案したい。

日本語形式「先に、まず、はじめに」などの順序を表す形式が対応する場合を「順序性あり」の「順序」とし、「とりあえず」などの順序は想定しているがまだ順序自体は決まっておらず、初動として行うことを表す場合を「順序性あり」の「先行」とする。そして、本稿での用例観察にて明らかになった「じゃあ、もう」の形式に対応する場合を「順序性なし」の「移行」とする。なお、表1のe.「その他の形式」、g.「日本語形式なし(形式の使用不可)」の場合については今後さらに考察を進めていきたい。

表2 日本語形式から見た中国語“先”の意味用法

順序性		下位分類	対応する日本語形式
順序性あり	順序	順序がある場合	先に、まず、はじめに、最初に、など
	先行	順序はあるが未定(または初動だけ想定)の場合	とりあえず、
順序性なし	移行	順序ではなく、次の状況へ移行する場合	じゃあ、もう、

参考文献

迫田久美子(2020)「I-JAS 誕生の経緯」迫田久美子・石川慎一郎・李在鎬(編著)『日本語学習者コーパス I-JAS 入門：研究・教育にどう使うか』(pp.2-13) くろしお出版

刘月华・潘文娒・故鞞 相原茂監訳(1988)『現代中国語文法総覧(上)』くろしお出版

呂叔湘編(1980)『現代汉语八百词』商務印書館

『現代汉语词典』第6版(2012)中国社会科学院语言研究所词典编辑室編、商務印書館

『中日辞典』第3版(2016)小学館

コーパス、ドラマ

台湾東呉大学日本語文学系による台湾国科会專題研究計画「台湾日文系学生日語習得縦断式研究(代表者陳淑

娟)」の成果『LARP at SCU コーパス第 2 版』（2004 年～2011 年）

『多言語母語の日本語学習者横断コーパス：I-JAS』

北京日本学研究中心（2003）『中日対訳コーパス』第 1 版

《梦中的那片海》付宇監督，西嘻影业出品（2023 年公開）

未来志向の振り返り

—— 2 年間の校内日本語教師研修の実践報告 ——

Looking Back to See Ahead

—— Practical Report: Two Years of In-house Training for Japanese Language Teachers ——

黒木扶美

香港大学專業進修学院

fumi.kuroki@hkuspace.hku.hk

キーワード：校内研修、振り返り、授業見学、内省、協働性

1. はじめに

私が香港大学專業進修学院日本語科で働き始めた 2014 年の秋、我が科では教師の勉強会と呼ばれる教師研修が年に 1、2 度行われていた。2014 年度の途中から、私がおその担当者になって 10 年以上が過ぎた。様々なトピックで、勉強会が行われ、それぞれがそれぞれに有意義であった。例えば、国際交流基金の専門家の方から、教科書「まるごと」の使い方を学んだり、韓国語の直接法の模擬授業をしていただき、直接法で教わることのおもしろさや不安を学生の立場で体感したこともある。中級・上級読解の授業の流れを確認し、どんな教室活動が授業を活性化できるか話し合ったこともある。勉強会への参加は義務ではなく、自由である。平日の午後行われることが多く、参加者の顔触れはだいたい決まっています、ここ 10 年では毎年、教師約 30 名中、10 名から 20 名ぐらいの参加があった。

2. 校内研修実施

2.1. 契機

そんな中、2019 年度にコロナ禍を迎え、オンライン授業になった。結果として、教師の勉強会が行われず、研修について見つめ直すいい機会になった。筆者の中に単発の勉強会を定期的に設けるほかに、大勢の教師がそれぞれに最善だと思う授業を行っているのだから、その人的資源を個人だけに留めず、シェアするべきだという気持ちが生まれた。また、各教師が成長できる継続的な取り組みをしたいと考え始めた。筆者は大学時代に公立中学校での教育実習とロンドン日本人学校補習校日本語科での勤務経験がある。どちらの組織にも、他の教師の授業を見学するということがもっと身近なところにあった。ちょうどそのころ国際交流基金の専門家の方とお話の中で、教師同士が学び合うことや内省の大切さを再認識し、新しい形の研修を行う必要性をはっきりと自覚した。2021 年度は希望者を募り、10 数名が参加する試験的な授業見学が行われた。それを基にして、2022 年度、2023 年度と本格的な校内研修が実施された。

2.2. 実施前

現在、本校には主に社会人を対象に、教養や実用のための日本語を教えることを目標にした証書コースが 1 年から 8 年までである。具体的なコースの名前も併記し、以下、学年名を用いる。

1 年 Certificate in Japanese (Introductory) 2 年 Certificate in Japanese (Foundation)

- 3 年 Certificate in Japanese (Intermediate) 4 年 Certificate in Japanese (Upper Intermediate)
 5 年 Certificate in Japanese (Advanced) 6 年 Advanced Diploma in Japanese - Upper Advanced Japanese I
 7 年 Advanced Diploma in Japanese - Upper Advanced Japanese II
 8 年 Advanced Diploma in Japanese Communication and Culture

各学年約 1 年を通して 3 時間のクラスが 40 回行われている。個人差があるが、1 年が初級で、3 年半ばに中級に入り、7、8 年が上級、8 年は JLPT N1 レベルになる。

まず、校内研修の目的とやり方の流れをメールで教師全員に知らせた。その際、私（担当者）が授業見学のペアを作る前に、その通りになるとは断言できないが、希望があれば知らせてほしいと伝えた。すると、「自分は日本人なので、広東語を使って教えている先生の授業を見たい」とか「上級クラスを見学したい」とか、ある特定の曜日や時間帯は見学ができないので、外してほしいという希望が両年ともに 10 名程度の先生方からあった。ペアの相手を事前に同僚教師と話し合って指定してくる方もいて、そのほとんどは香港の先生方だった。日本人の先生のほうがだれと組むことになるかは気にしておらず、文化的な違いを興味深く感じた。1 年目、2 年目ともに各教員の時間割を見ながら、希望通りになるよう、相手との相性なども考慮しながら作っていた。2 年目は 1 年目とは違う同僚と組めるよう、注意した。より多くの授業スタイルに触れてほしかったためである。

2.3. 実施

2022 年度は 1 年から 3 年のクラスを持っている教師は必ず参加、その他の学年担当者は希望者という形で、24 名が参加し 12 ペアが生まれた。2023 年度はほぼ全員の 30 名が参加した。ペアやグループを決めて、参加者に通知。期限を決め、ペア・グループ同士で見学できる日を本人たちが調整し、基本的には 1 コマ 3 時間、「いつも通り」の授業を実施した。ペア・グループの先生と教案やパワーポイントを交換したり、学生が驚かないように、他の教師が見学に来ることを前もって学生に知らせておいた教師が多かった。「いつも通り」というのが肝心だ。普段していない教え方や活動をしたりすると、その後のフィードバックも「いつも通り」ではなくなり、授業見学の意義がなくなってしまう。2022 年度は国際交流基金の伊達久美子先生、2023 年度には同基金田邊知成先生にも見学とレポートをお願いし、あとで述べるまとめの会にも出席していただいた。

2.4. 実施後

まず、ペア・グループで「授業見学レポート」を交換し合い、お互いの意見を注意深く受け取める機会を持った。このレポートの項目は

A 授業の内容・流れ B 学生の様子 C 授業についていいと思った点・工夫していると思った点、自分の授業にも取り入れたいと思ったこと（教師の教え方、学生とのやりとり、文法導入・練習、読解活動、教具の使い方など）D よりよい授業のために、見直したほうがいい点（教師の教え方、学生とのやりとり、文法導入・練習、読解活動、教具の使い方など）

である。保存用として担当者に一部提出をお願いした。あまりに厳しいことを書いたり、言葉が足りないと感じた場合、指導に入ろうという意図もあったが、それは杞憂に終わった。それから、少し時間が経って各自が十分に自分の授業を冷静に振り返れた頃に「授業を終えて」という自省レポート（A4 サイズ 1, 2 枚）を書いてももらった。項目としては、

あ) 授業の内容・流れ い) 見学者のメモを読んで、うれしく思ったこと う) 授業見学を通して、また見学メモを読んで自分の課題として気づいたことや気に留めておいた方がいいと思った点 え) 今回の授業見学（すること、されること）を終えて

があった。最後に「まとめの会（シェア会）」を持ち、参加者同士が普段気になっていることや、評価してもらったこと、今回の体験の感想などを語ってもらった。希望者のみの参加とし、両年とも 10 名前後が集まった。

3. 本校の校内研修から観察できること

「授業見学レポート」はプライバシーに考慮し、見学し合ったペア・グループの間だけでの交換とし、この研修への参加者全員には配っていない。片や、自分の授業と授業見学を振り返って書く「内省レポート」はみんなとシェアすることを前提に書いてもらった。ここでは「内省レポート」とまとめの会について観察できたことをいくつかのコメントとともに述べる。

3.1. 内省レポート

どの研究でも、丁寧な内省は教師の成長に欠かせないと示唆されてきた。そこで、私たちも3ステップを踏むことにした。相手の授業について「授業見学レポート」を書き、評価を行いながら同時に自分の授業についても少し振り返っている段階、これが内省の第一段階である（主観的）。次に第二段階。見学者からのレポートを読みながら、頭の中で自分の授業を再現（主として客観的）。それから「内省レポート」を作成しながら、深く自分の授業について再評価（主観的+客観的）。「内省レポート」の中には、自分が気を付けていることを指摘されたというコメントも、意識していなかった部分に気付かされたというコメントも見られた。例を下に挙げる。

「準備ができていること、学生との信頼関係ができていること、授業の最後まで学生が集中してクラス活動に参加できていることについてコメントをいただきました。自身が普段より目指していることについて、見学していただいた先生にコメントをいただけてうれしく思いました。（1年）」

「指摘通り、今年のクラスには受け身の学生が多い。香港の学習スタイルは受け身傾向が強いため、今後も同様の傾向が続くであろう。このような状況で、教師がどのような学習環境を整え、学生に自信を持たせ、積極的な会話練習を促せるよう考慮する必要がある。たとえば、学生同士のQ&Aパターンを増やすことで、学生間の発言の機会を増やすよう試みようと思う。（1年）」

「学生に即座に文を作らせることで、クラス全体の集中力を高める効果があると思うと書かれていた。自分はいろいろな人にたくさん発言してもらいたいために当てていたもので、そのような副次的な効果があることに驚いた。（3年）」

「一貫して学生の自主的な発話を待つ姿勢が良かったとおっしゃっていただけたことがうれしかったです。それが自分の授業のオリジナリティの一つなのだと気づくことができました。（1年）」

また、授業見学を終えての感想としては、どちらの年度も「相当緊張した」「いつもとは違う緊張感があった」等書いた教師が何名もいたが、全員が非常に有意義だったと振り返っている。興味深かったのは相手からの指摘がないにも関わらず、内省による自身の新たな気づきがあったことだ。

「日本語を勉強するために時間とお金をかけているにもかかわらず、話せない・話さない学生が少なくない現実は、改善が必要な課題です。教師の努力に加え、カリキュラムの改革にも取り組む必要があると思います。（3年）」

「授業は先生一人ひとり特徴、スタイルがあることを実感しました。重要なのは、自分に合った授業スタイルを持つことだと感じました。（1年）」

「授業を見学させていただいて、その後いいなと思ったやり方を無意識に自分の授業でまねていた自分に驚きました。実際に授業を見学したことで、意識してやるのではなく、脳で知覚して身体が先に動く感覚でした。「学ぶ」は「まねぶ」だということを実際に強く体験でき、自分でも面白い感覚でした。最近はオンラインで済ませることが多くなっていますが、実際に見るという行為の貴重さを感じることができました。（5年）」

「見学させていただくことで、自身の足りないところや、違った考え方で組み立てられた授業を知ることができ、大変刺激を受けました。自身の授業が決まった型にはまっているのではないかと、より学習者が学習しやすい教え方があるのではないかと内省する機会になりました。（1年）」

本校では新しい年度が始まると、多くの教師が授業の準備や宿題やクイズのまるつけ、作文の添削などに追われ、きちんと内省する時間がとれないまま、教え続けているという現状が見えてきた。私にいたっては、終

わった授業の略案に◎、○、△、×をつけ、△、×の場合、反省点を残すだけである。十分に振り返れず、常に次の授業に向かって進んでいる。だからこそ、個人任せにせず、学校として定期的に振り返る機会を持つことが望まれる。池田・館岡（2022）は「教師研修とは、教師たちが抱えている様々な問題を解決してくれる即効性の高い回答が用意されている場などではなく、教師が自分自身の実践の中の課題に気づき、その解決のための手がかりを見出し、自分を取り巻く実践現場の改善という視点でその課題を捉えなおす始点となる場なのではないでしょうか。」（158p）と述べている。レポートから各教師に始点が与えられたことが分かる。

3.2. まとめの会

この会ではコピーされた全員の「内省レポート」の中から自分のものを使いながら、授業の流れを簡単に説明し、特にシェアしたいことや授業見学の感想などを参加者に述べてもらった。全員がこの校内研修を好ましい体験として語ってくれた。指摘された部分や自身の悩みがその人だけではなく、他の人のものでもあることが多かった。内省レポートにも書かれていたが、そこには同じ環境で働く者の仲間意識があり、教師力の向上を目指すチームのような雰囲気も感じられた。

「日本語教師は“孤軍奮闘”感があり、寂しく感じておりましたが、この見学会で他の先生方との交流があり、授業運営などを知ることができ、とても有意義なものだと思いました。（1年）」

1年目のまとめの会では「時間管理」の難しさや教科書「みんなの日本語初級 I & II」の練習 B 練習 C の効果的な使い方、遅刻者への対応、和やかな雰囲気作りの大切さなどが語られた。2年目のまとめの会では、香港人の先生が広東語を効果的に使用して、文法の意味や使用場面を深く理解させている一方で、直接法を使う日本人の先生が例文や使用場面に気を使い、意味が徐々にきちんと伝わるように工夫していることなど、自分とは違う教授法の良さを実感したことが何度か述べられていた。「教師が教えすぎること」が多いので、文法説明や読解中の文の意味など、十分な時間を設けて、まず学生に想像させる、考えさせる必要性なども語られた。

4. 今後の取り組みに向けて

2024年度は諸事情あり、縮小して行った。「毎年このスタイルの研修があると疲れる」という意見も反映させた。本校で働き始めて3年以内の方を中心にプログラムマネージャーと私が授業見学後、レポートか口頭でフィードバックを行った。対象の計8名の教師のうち、3名は2人で見学を行い、私たちのどちらかに授業や会議などが入っている場合は1人で見学した。まとめの会は実施しなかった。

二つのやり方を振り返ると2022年度、2023年度は学び合いがペア・グループになった教師の間に生まれ、まとめの会で協働性も感じられた。教員個人の教育力の向上だけではなく、チームとしての教育機関の教育力の向上につながる可能性もあるに違いない。ただ、行うまでの準備に時間を要したし、ペアやグループの相手がだれかによって、学びの大小があつたのは否めない。一方、2024年度は見学対象者も少なく、見学者の二人ともが教師を指導する立場にあり、本校での経験も長いので、いい点、改善点が詳しく伝えられた。ただし、このやり方は学び合いや協働性を育むものではない。館岡（2007）は「内省というのは、自分自身の現在の状況について再評価を行い新たな解釈をしたり、体験を振り返って、体験に新たな意味を見出そうとする行為だと言えます。つまり、他者とともに活動しながら自分自身へと戻っていく行為なのです。」と述べている。個人差があるものの、同じ立場の者に見学されるほうが主体的に内省でき、レポートを交換する対話型のほうが学びが深いのではないかと考える。

2025年度のやり方については検討中だが、それぞれのやり方のメリット・デメリットが見えたのは大きな収穫であった。AI時代が進み、授業見学をしてフィードバックを行うことも私たちの手から離れるときがくると想像している。楽しみな一方で、そうなっても、同じ組織でよく似た経験をしてきた同僚の意見ほど胸に響くものはないだろう。自分のクラスの現状—学生たちの性格や雰囲気、学習の目的、望ましい学習スタイルなど—を的確に把握し、AIからのフィードバックやアドバイスを吟味できる教師でいたいと思う。

参考文献:

池田玲子・舘岡洋子（2022）『ピア・ラーニング入門改訂版—創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房

横溝紳一郎・山田智久（2019）『日本語教師のためのアクティブ・ラーニング』くろしお出版

横溝紳一郎（2021）『日本語教師教育学』くろしお出版

舘岡洋子 “日本語日本語教育を研究する第 33 回ピアラーニング Peer Learning” Japan Foundation. 2007-9.

<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/tsushin/research/033.html>（参照 2025-8-19）

永岡重孝 “教師が互いに学び合いながら協働性を高める校内研修の在り方についての基礎的研究—子ども理解を基にした対話による授業研究を核として—” 鹿児島県公式ホームページ 2020-3-12

<https://www.pref.kagoshima.jp/ba04/kyoiku->

[bunka/school/teichaku/jissennkiroku/documents/80198_20200312135100-1.pdf](https://www.pref.kagoshima.jp/ba04/kyoiku-bunka/school/teichaku/jissennkiroku/documents/80198_20200312135100-1.pdf)（参照 2025-6）

生涯を支える学びと日本語学習者研究

—フィンランドにおける日本語学習者への調査から—

A Research on Lifelong learning and Japanese language learners —From an interview survey on Japanese language learning in Finland —

佐々木雅美

武庫川女子大学大学院文学研究科

日本語日本文学専攻博士後期課程

Email:tosca3458@gmail.com

キーワード：日本語学習、生涯学習、フィンランド、学び直し、多言語

1. はじめに

発表者は過去 25 年にわたり日本語教師として日本語教育の現場に従事し、その教育実践の中で、学習者の自主的な学びを促進し、言語能力の向上を支援するための最適な方略を模索し続けてきた。その中で、学習者一人ひとりの言語的・文化的背景、ならびに日本語および日本社会との関わり方は極めて多様であり、画一的な教育アプローチでは十分に対応しきれないという課題に直面している。

こうした課題意識のもと、発表者は『北緯 60 度の「日本語人」たち フィンランド人が日本語の謎を解く』（植村、スメードルンド, 2012）に出会った。本書に描かれる、日本語および日本文化に対して深い関心と関与を示す学習者の姿に触れ、発表者は大きな驚きとともに深い示唆を得た。これらの学習者の言語経験や動機づけのあり方は、日本語教育における支援のあり方を再考する上で、理論的・実践的な示唆が得られると考えられる。

2. 先行研究

2.1 フィンランドにおける日本語教育

国際交流基金の 2021 年度日本語教育機関調査結果によると、フィンランド国内に存在する日本語教育機関は 15 箇所、学習者数は 1,584 名と報告されている。しかし、この統計には生涯学習センターや、いわゆる独学による学習者が含まれておらず、実際の日本語学習人口はそれ以上であると考えられる。フィンランドには学校図書館を持たない学校も多く、公共図書館がその役割を担っており、そのため子供の時から公共図書館を利用することが日常的になっている。「公共図書館は、全住民に情報と文化へのアクセスを保障する公共機関であり、文字どおり 100 パーセントの情報・文化アクセスが保障されている」との指摘もある（吉田・小泉・坂田, 2019）。また、公共図書館は切れ目のない生涯学習を保証する場所でもある。義務教育終了後も生涯にわたり学びの権利が保障され、あらゆる学びの機会が用意されており、それが生涯学習を支えている。

岩竹（2020）は、フィンランドの社会について以下のように述べている。フィンランドでは「社会人」という概念はなく、学生と社会人という二分化がないため、年齢に関係なく学び直しが可能である。また受験制度もないということがフィンランド教育の重要なポイントであり、学習の継続と新しい知識を得て自分を高めていく傾向がある。学習活動は学校や大学で完結せず、生涯学習の一部であると認識されている。

一方、猿田（2023）は、フィンランド人日本語学習者の環境を「孤立環境」とであると位置づけ、その学習動機

や困難度についてのアンケート調査を実施した。その結果、「自己研鑽」が学習動機の特徴として目立っており、成人教育の盛んな社会的背景が動機形成に大きく影響しているのではないかと推測している。フィンランドでは 18～64 歳人口約 50%が成人教育を受けている現状も、学習者の自己啓発志向を支える要因であるとしている。

3. 研究目的

フィンランドにおける日本語教育について、従来の研究では大学等の教育機関に所属する学習者に関する研究がなされてきた。しかし、本発表では教育機関に所属しない日本語学習者に焦点をあて、彼らの学習動機および学習の継続的意味を明らかにすることを目的とし、個々の学習者へのインタビュー調査によって、個人の経験からフィンランドの日本語教育・学習ならびに言語学習環境の特性を探求する。本研究の目的は、フィンランドの日本語学習を一般化することではなく、協力者各個人の経験から、その学習環境や学習動機の多様性を理解することであり、そこからフィンランドにおける日本語教育・学習の独自性や学習者支援のあり方を解明することを目指す。

4. 研究方法

4.1 調査方法

本発表の調査協力者は日本語学習経験のあるフィンランド人 4 名である（大学生 1 名、大学院生 2 名、社会人 1 名）。まず H さん（仮名）のパイロット調査を 2021 年 12 月に実施した。筆者は日本から、H さんはフィンランドの自宅から WEB 会議システムの Zoom を介してインタビューを実施し、必要に応じて日本語—フィンランド語通訳一名が同席するようにした。

調査手法は、半構造化によるインタビュー¹⁴（鈴木, 2005）を採用した。この手法は質問紙法や観察法等と比較し、回答率の高さや現場での回答確認による精度の高いデータ収集、臨機応変性など様々な利点があり、質的データの収集に有用である。

その後、H さんのパイロット調査をもとに本調査の枠組みを設計した。2022 年 4 月に H さんの本調査インタビューと 3 名のインタビューを実施し、インタビュー内容を文字化し SCAT による分析を行った。

4.2 調査結果

4.2.1 4 名の背景

H さん：フィンランド人、31 歳、女性、大学院生。フィンランド語、スウェーデン語、日本語を含む 5 カ国語を話す。日本への興味は 13 歳のころ出会ったアニメと漫画、その後日本のロックグループのファンになり、そのグループが歌う曲の歌詞の内容に興味を持った。歌詞を日本語で分かるようになりたい、好きな漫画を日本語で読みたい等、興味はつきない。高校では日本語コースがなかったため他高校への授業に参加した。専門学校進学は美術関係を選択し、その後日本の京都の美大へ 1 年間留学、帰国後 JLPT・N2 合格。ヘルシンキ大学大学院在籍（スウェーデン語教師を目指している）。

P さん：ロシア系フィンランド人、30 歳、女性、大学院生。ロシア語、フィンランド語、英語を話す。中学時代、日本文化、日本語に興味をもった。16 歳の時、岡山に 1 年間留学。この時、日本食や日本文化に触れ、興味を持った。高校卒業後、専門大学で福祉を学んだが、日本語を勉強したくな

1 事前に大まかな質問事項を決めておき、回答者の答えによって更に詳細に尋ねるインタビュー。

り、ヘルシンキ大学東洋言語学専攻在籍（将来は日本語通訳・翻訳者）

E さん：アフリカ系フィンランド人、36 歳、女性、看護師。コートジボワール共和国出身で、13 歳の時に家族で入国。母語はフランス語でフィンランド語、英語を話す。日本への興味は仕事の合間に見た日本のアニメ。内容にも日本語にも興味を持ち、成人センターで日本語の勉強を始める。現在は韓国ドラマの影響で韓国語に興味あり。

O さん：フィンランド人、26 歳、男性。普通高校と職業専門学校の 2 校で学んでいる。母語はフィンランド語。ドイツ語、スウェーデン語、英語を学んだ。子どもの時スーパーで買った「お寿司」から日本の食文化に興味を持ち、日本文化にも興味を持った。ジブリも大好きだ。約 2 年間、文化学校で日本語を勉強した。とても難しかったが、先生が楽しい授業をしてくれた。

4.2.2 協力者から得た「フィンランド人学習者」像

協力者 4 名は、年齢、出身地、言語的背景、関心領域において顕著な多様性を示していた。こうした異なる背景を持つ個人が、それぞれの「学びたい」という意志に基づき、自らの希望に即した学習を進めることが可能である点は、フィンランドの教育環境の柔軟性と包摂性を示唆している。多様性を尊重する社会的基盤が、個人の学習ニーズに応じた教育機会の提供を可能にしていることがわかる。

インタビューを通じて得られた重要な知見の一つは、協力者全員が多言語環境に自然に身を置いて育ち、日本語を含む複数の言語に対して積極的かつ自発的に学習意欲を示している点である。彼らの言語的嗜好や学習スタイルは多様であり、外国語との接触の仕方も日本の一般的な言語教育とは一線を画している。各自が自身の目的や必要性に応じて、適切な学習方法や学習環境を主体的に選択している様子は、学習者としての成熟度の高さを物語っている。さらに、彼らの言語学習に対する姿勢は、単なる知識習得にとどまらず、個人にとって意味のある言語運用能力の獲得を目指している点が印象的であった。また、「自己決定力」の高さも特筆すべきであり、人生の各段階において自らの進路を熟慮し、責任を持って意思決定を行っていることが確認された。

4.2.3 H さんの本調査について SCAT 分析

本発表では、4 名の中から、「H さん」の学びに焦点を当てた分析を取り上げる。H さんは、専門分野は日本語以外であるものの、現在も日本語学習を継続している。インタビュー結果は SCAT 分析手法を用いて体系的にコード化を行った。その結果を表 1 に示す。

表 1 H さんのインタビュー結果のカテゴリー化

大	小	コード
日本語	興味	13 歳頃、日本のアニメ、漫画、特にファンタジー系アニメに興味を持つ。漢字にも興味を持つ。
		日本のビジュアル系バンドのファンになり、歌詞の内容等を更に知りたくなる。
		曲そのものが好きであること、歌詞の精神世界への共感を感じる。
	漢字	漢字を知らなければ意味の理解はできないことから、新たな世界への学習意欲が深まる。
	学習継続	自分で学習継続。テキスト、YouTube, Facebook など工夫し、学習継続。 日本語能力試験 N2 を受験、合格。
自己決定	自己分析	高校で再びドイツ語を学ぶが、興味を持てなかった。
		進路を美術系に決定。先生や親からのアドバイスや相談はなし。
	実行	高校の時に果たせなかった日本留学への意欲。 全て自分で探して、京都造形大学へ留学を果たす。

		将来、スウェーデン語教師になるために現在、ヘルシンキ大学大学院で勉強中。
自己肯定		フランス人留学生の通訳をすることで、自分の日本語力に自信と継続することの大切さを実感。
		日本語能力試験 N2 を受験、合格。
社会制度	生涯学習	自分の高校には日本語の授業がなかったため、他高校の日本語授業受講。
		日本語は他高校での授業もとても楽しかった。
		自分で学習継続。テキスト、YouTube, Facebook など工夫し、学習継続。
		日本語で何かをしたい、会話、漫画を読む、歌詞の意味を分かりたい。

表 1 では「日本語」「自己決定」「社会制度」など大分類に分け、さらに細分類及び具体的コードを付与した。H さんは 13 歳のころから日本への明確に持っていた自分の興味や、やりたいことを探求する精神が旺盛である。またフィンランドでは多言語を話すことは珍しいことではないが、音楽をきっかけに日本語に興味を持った気持ちは今も続いている。JLPT・N2 合格や日本留学等、自己決定による学習実践の実施も示された。更に、自己分析をもとに進路選択を主体的に行い、日本語学習の継続は自己肯定感の向上とも連動している。そしてさらに探求は続く。社会制度面では、H さんの高校に日本語コースがなかったことから、他校の日本語授業を選択し、その後も独自にテキストやオンラインメディアを活用して学びを持続させているという実態が確認された。これらの結果は H さんが内発的動機を持ち、それを基盤に自己決定力を発揮しながら学習を継続していることを示しており、同時にフィンランドの生涯学習制度が学習者の多様なニーズに応えている実態を反映している。

5. 考察

本研究の調査結果からは、フィンランドにおける日本語学習が、社会の制度的支援と個々の学習者の内発的動機の双方に深く根ざしていることが明らかとなった。マクロ的観点からは、フィンランド社会に広く浸透した「北欧的価値観」(渡邊, 2020) である。本価値観は、教育の機会均等、生涯学習権、多様性の尊重、個人の自律性に重きが置かれている。協力者は、成人学習センターといった社会インフラに積極的にアクセスし、年齢や所属に関わらず自らの学びを継続している。これは、「誰もが学び直せる社会的包摂」が確かに機能している証であり、日本語学習という“少数者の学び”に対しても、社会全体で「学びの場」を保証するフィンランド的教育観の特色が、極めて重要な支えとなっている。

その一方、ミクロ的視点で個人に目を向けると、学習者はいずれも幼少期や思春期に日本文化・言語との偶発的な出会いを契機として、その興味関心を出発点に主体的に学びを選択し続けている。H さんを例に挙げれば、アニメや音楽を起点に日本語に強い興味を持ち、制度の枠に捉われずに自ら情報を集め、他校で授業を受ける、留学を志すなど、人生のさまざまな局面で「自己決定力」を発揮しながら学習の歩みを切り拓いてきた。その際、単なる言語スキルの習得を超え、「自己肯定感」や「人生の意味付け」に日本語学習が深く関与している点が明確になった。

こうした現象は Deci (1999) の自己決定理論—自律性・有能感・関係性—の充足によって内発的動機が高まる、という学習理論とも合致する。社会の物的・人的インフラや文化・制度的支援が、「関係性の保証」と「自律的な選択」を促し、学習者は達成経験と自己効力感を積み重ねていく。その結果、学びは一過性の活動ではなく、生涯にわたり人生の様々な意味や価値と結びつくものとなる。

さらに山内 (2015) が強調する「私の人生」としての日本語学習という観点から見れば、学習者がなぜ学ぶのかという問いは、日常的な自己形成、人生の転機、アイデンティティの再構築など、極めてパーソナルな動機と結びついている。調査協力者の語りにも、例えば「日本の歌詞の意味を知りたい」「漫画を原語で読みたい」「キャリアに生かしたい」など、人生の進路と紐づいた日本語学習のエピソードが繰り返し現れる。これは、学びが一人ひとりの人生経験の中に埋め込まれていることを示しており、日本語学習の継続や離脱もま

た、個人の「人生観」や「自己理解」の文脈抜きには語れない。

フィンランドの日本語学習者はフィンランドでの文脈の中で、「北歐的価値観」に支えられた学習環境と「私の人生」という個人に根ざした主体的学びの両輪によって成立している。日本語学習を学校教育や資格獲得のためだけではなく、生涯学習・自己実現・生き方の一部として捉え直すことで、今後の多様で持続的な学習者支援の方策も見えてくるであろう。

6. 今後の課題

本研究を踏まえ、今後の課題は多面的に捉える必要がある。まず現場の具体的な学習環境に関する実態把握が不可欠である。公共図書館や成人学習センター、さらにはオンラインコミュニティなど、フィンランドにおける多様な生涯学習施設における日本語学習支援の現状と利用状況を詳細に調査し、学習者がどのような形で学びの機会を活用し、公共図書館や成人学習センターが学習者の日本語学習継続にどのように寄与しているかを明らかにしたい。

参考文献

- 岩竹美加子(2019)「フィンランドの教育、日本の教育」『南山大学ヨーロッパ研究センター報』第26号 pp.1-23, 南山大学
- 佐々木雅美(2023)「フィンランドにおける日本語教育—ある学習者へのインタビューから」『かほよとり』武庫川女子大学大学院雑誌第19号
- 猿田静木(2023)「孤立環境における日本語学習動機・学習困難度—フィンランド人日本語学習者を対象に—」日本語教育 185号
- 鈴木淳子(2005)『調査的面接の技法 第2版』ナカニシヤ出版
- ヘルシンキ大学世界文化学科編 植村友香子+オウティ・スメードルンド監訳(2012)『北緯60度の「日本語人」たち フィンランド人が日本語の謎を解く』新評論
- 山内薫(2015)「生涯学習/教育としての日本語教育を目指して—フランスの大学における日本語学習の離脱者の事例から—」立教日本語教育実践会 日本語教育実験研究第2号 pp.28-44
- 吉田右子・小泉公乃・坂田ヘントネン亜紀(2019)『フィンランド公共図書館躍進の秘密(躍進の秘密)』新評社
- 渡邊あや(2020)「フィンランドにおける義務教育を巡る議論から考える「北歐的価値観」のゆくえ—民主主義の価値に根差した多元的社会を生きる市民の育成を担う教育の展望—」『北ヨーロッパ研究』2020年 第16巻 北ヨーロッパ学会
- Edward L.Deci and Richard Flaste,桜井茂男(監訳)(1999)『人を伸ばす力』(内発と自律のすすめ) 新曜社

参考サイト

URL

国際交流基金(2020) 「日本語教育 国・地域別情報」

<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/dispatch/voice/voice/index.html>

最終アクセス：2025年9月4日

地方自治体の国際交流協会と地域日本語教育の連携

——東京都における多文化共生と日本語教育——

International Exchange Associations and Collaboration in Regional Japanese Language Education:

The Evolution of Multicultural Coexistence and Language Education in Tokyo

東平福美

東京大学

higashi@g.ecc.u-tokyo.ac.jp

キーワード：国際交流協会、地域日本語教育、多文化共生、東京都

1. 都の多文化共生に関する制度・政策の動向

東京都は、地方自治体における国際化や多文化共生の推進の流れの中で、2016年2月に「東京都多文化共生推進指針～世界をリードするグローバル都市へ～」を策定した。このプランでは、日本人と外国人が共に東京の発展に向けて参加・活躍するという新たな考え方が強調された¹⁵。それに基づいて、東京都生活文化スポーツ局は「東京都多文化共生推進指針」を出した¹⁶。

山脇（2016）によると、東京都は、1990年代に国際政策推進大綱（1994）や国際政策推進プラン（1997）を策定し、外国人都民会議（1997-2000）も設置するなど、地域の国際化を積極的に推進していたが、2001年になると、外国人都民会議を廃止し、国際政策を所管していた国際部も廃止し、その業務は知事本局秘書部外務課と生活文化局文化振興部地域国際化推進課に引き継がれた¹⁷。これは、青島幸男知事から石原慎太郎知事変わったことによるものと推察される。その影響もあり、全庁的に国際交流のあり方が見直され、足立区国際親善協会、葛飾区文化国際財団、練馬区国際交流協会、文京区国際協会など、区市町村の国際化を担っていた多数の国際交流協会も同時期に廃止となり、解体となった。日本語教室も同様である。その後、国際交流協会がないところでは協会の機能は全て区や市側へ移管され、その業務が行われてきた。

山脇（2016）によると、2014年の舛添要一都知事就任後、多文化共生社会の実現に向けた取り組みが再び強化され、「世界一の都市・東京」を目指す「長期ビジョン」が策定され、多文化共生推進のための体制が整備された¹⁸。2015年には多文化共生推進担当課長や係長が置かれ、人権啓発ビデオの制作や人権施策推進指針の改定など、具体的な施策が実施された¹⁹。

2016年2月に策定された多文化共生推進指針では、多様性を都市づくりに活かし、全ての都民が東京の発展

¹⁵ 東京都（2016）東京都生活文化スポーツ局ウェブサイト25頁を参照。

¹⁶ 前掲注(15)25頁を参照。

¹⁷ 山脇（2016）全国市町村国際文化研修所ウェブサイトを参照。

¹⁸ 前掲注(17)を参照。

¹⁹ 前掲注(17)を参照。

に参加・活躍できる社会の実現を基本目標とした²⁰。施策目標には、日本人と外国人が共に活躍できる環境整備、外国人への生活サポートの充実、多様性を尊重する意識の醸成が掲げられた²¹。

この変遷から、東京都の国際政策が知事の交代や政治的方針に大きく影響されてきたことがわかる。1990年代の積極的な国際化推進から2001年の方針転換、そして2014年以降の多文化共生重視の政策へと変化してきた。特に2014年以降は、多文化共生社会の実現に向けて具体的な取り組みが強化され、都民全体で多様性への理解と人権尊重の理念を共有する努力がなされている。

今後も、多文化共生社会の実現に向けて具体的な施策を継続的に推進し、外国人と日本人が共に支え合い、発展できる社会の構築を目指すことが重要となるだろう。

2. 都の地域日本語教育に関する制度・政策の動向

2023年3月、東京都生活文化スポーツ局は「東京における『地域日本語教育の体制づくり』のあり方」を発表した²²。多文化共生社会の実現を目指し、地域日本語教育の体制づくりを推進している。その背景には、東京都内の在住外国人の数が増加し、彼らが地域社会に適応しやすくするための日本語教育の重要性が高まっていることが挙げられる。

この具体的な取り組みとして、東京都は「東京の地域日本語教育に係る調整会議」を設置し²³、地域や在住外国人の実態を踏まえた日本語教育の推進について検討している。また、区市町村の自治体職員が初めて地域日本語教育の体制づくりに取り組む際の指針となる「地域日本語教育のはじめてハンドブック」を作成した。目指す方向性として、日本語教育を通じて多文化共生社会の実現を目指し、外国人住民が地域社会に溶け込みやすくするための環境整備を進めている。

「東京における『地域日本語教育の体制づくり』のあり方」では、地域日本語教育の目指すべき日本語のレベルについても言及されている。文化庁の「日本語教育参照枠」にしたがって、「地域全体として、B1レベルの日本語運用能力を目指すとともに、「A1～A2レベル（基礎段階の言語使用者）」を特に行政が関わっていくべき初期段階の日本語教育と位置づける」²⁴とされている。そして、地域日本語教育の推進とやさしい日本語の普及啓発を両輪で進めていく必要があるという記載もある。

さらに、「区市町村・国際交流協会 外国にルーツを持つ人々に最も身近な行政機関等として、地域の実情を踏まえた地域日本語教室の取組の充実を図ること」²⁵と書かれてある。一方、「日本に住んでいる外国にルーツをもつ人々の中には、日本語について、そもそも初期段階の学習機会に恵まれない方もいる。都内には、区市町村や国際交流協会が主体となって、初期段階の日本語学習支援を実施している地域もあるが日本語教室の多くは、ボランティア団体によって運営されており、初めて日本語を学ぶ方々への学習支援は、負担が大きいという声もある」²⁶と述べられている。

2022年8月19日、「第1回東京の地域日本語教育に係る調整会議」にて、都内区市町村の地域日本語教育の

²⁰ 前掲注(17)を参照。

²¹ 前掲注(15)25頁を参照。

²² 東京都（2023）東京都生活文化スポーツ局ウェブサイトを参照。

²³ 東京都（2022a）東京都生活文化スポーツ局ウェブサイトを参照。

²⁴ 前掲注(8)8頁より引用。

²⁵ 前掲注(8)14頁より引用。

²⁶ 前掲注(8)7頁より引用。

体制づくりのあり方として、何を指すのかについて東京都から質問が挙げられた²⁷。委員からの主な意見として、日本語ゼロレベルは、専門的な研修を受けていない日本語ボランティアが扱うレベルではないこと、ボランティア教室の多くは週1回しか開催されないため、ゼロレベルの人が日本語を覚えていくのは難しいというものであった²⁸。

その後の2022年12月8日に行われた第2回 東京の地域日本語教育に係る調整会議では、地域日本語教育の体制づくりのあり方を2つの視点から整理した。視点①が「言語保障としての初期段階の日本語教育」、視点②が「外国人が地域社会とのつながりを持つ」ことであった²⁹。その中で、日本語能力がゼロに等しい外国人の学習支援は、ボランティアによる対応は負担が大きいため、言語保障としての公的支援もあわせて検討する必要があるということだった³⁰。一方で、ゼロレベルの人こそ、生活支援が必要だとされた。

さらに、東京における地域日本語教育の目標及び目指すレベルも示された。目標としては、「日本語教育を通じて、外国にルーツをもつ人々と地域とのつながりをはぐくむ」³¹とされた。また、東京都が地域全体で目指す日本語のレベルは、国が推奨している「B1」レベルであり、特に、言語保障として公的支援を行う「初期段階の日本語教育」が「A1」「A2」レベルとされた³²。

この「A1」「A2」レベルはCEFRや日本語教育参照枠が示す「基礎段階の言語学習者」である。「B1」「B2」レベルは「自立した言語学習者」であり、「A2」「B1」レベルがやさしい日本語によってコミュニケーションがとれるレベルである。そこで、東京都は「地域における民間の主体等」であるボランティア教室や国際交流協会等は「B1」レベルの学習者を主に担当し、「A1」「A2」レベルに相当するまでの初期段階までの日本語教育は行政が主に担うことを示した³³。これは文化庁の令和4年11月22日の文化審議会国語分科会日本語教育小委員会での「地域における日本語教育の在り方について（報告案）」の内容とも一致しており、東京都が参考に行っていることがわかる。

しかし、日本語ボランティアが主に担当するとされる「B1」レベルは、日本語教育参照枠では「仕事、学校、娯楽でふだん出会うような身近な話題」³⁴を聞いて話せるレベルである。しかも、政府から地域に在住する外国人が自立した言語使用者として生活していく上で必要となる日本語能力を身につけることと示されている目標こそ「B1」レベルである。日本語ボランティアは、ゼロレベルや「A1」「A2」レベルを対象とするような日本語の基礎を教えることは求められていないのではないだろうか。つまり、「B1」レベルややさしい日本語を話せるような外国人の会話練習や洗練された日本語を使う手助けをすることが求められると言い換えられるだろう。これが東京都に求められている日本語ボランティアの役割である。

これらの取り組みは、東京都が多文化共生社会を実現するための重要なステップであり、地域日本語教育の質と一貫性を向上させるための具体的な方策が示されている。この取り組みは、東京都の多文化共生社会の実現に向けた姿勢を具体的に示すものであり、外国人住民が地域社会で安心して生活し、積極的に参加できる環境を整えるための重要な一歩であると言えるだろう。特に、調整会議の設置は、地域の実情に即した日本語教

²⁷ 東京都（2022b）東京都生活文化スポーツ局ウェブサイト参照。

²⁸ 前掲注(9)参照。

²⁹ 東京都（2022c）3頁、東京都生活文化スポーツ局ウェブサイト参照。

³⁰ 前掲注(15)参照。

³¹ 前掲注(15)5頁より引用。

³² 前掲注(15)6-8頁参照。

³³ 前掲注(15)8頁参照。

³⁴ 前掲注(15)6-8頁より引用。

育の推進に向けた具体的な検討を行う場として期待されている。

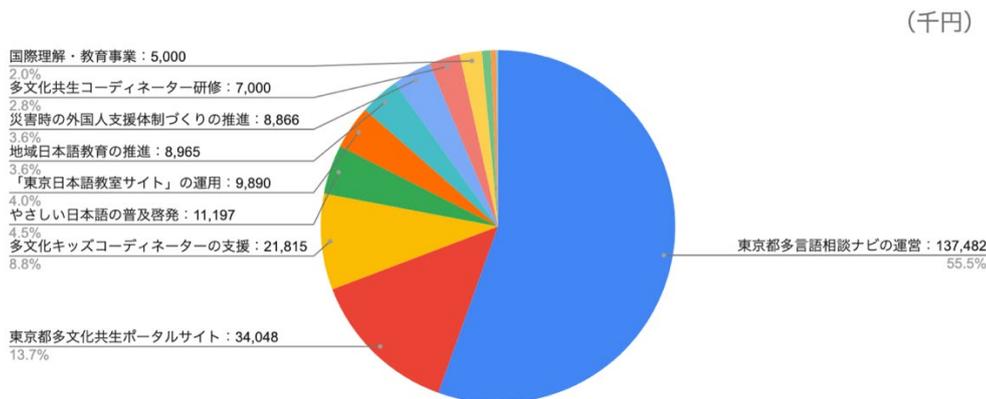
3. 都内の国際交流協会の概要と役割

東京都の地域国際化協会としては、2003年4月1日に東京都国際交流委員会が設立され、機能していたが、2021年3月31日をもって解散し、その事業と地域国際化協会の地位は東京都つながり創生財団に移管された³⁵。東京都つながり創生財団は、2020年10月1日に東京都が一般財団法人として設立した組織で、2023年4月1日から公益財団法人となった³⁶。東京都国際交流委員会が行ってきた、国際交流・国際協力等に関する情報を収集し、都民や在住外国人、関係団体の皆様に広く情報提供するとともに、幅広い都民の積極的な参加と連携により国際交流、国際協力、国際的な相互理解等の促進を継承している。

そして、現在は、東京都つながり創生財団が都全体と市区市町村、地域の国際交流協会、民会団体等、多様な主体との連携ネットワークを構築し、多文化共生社会づくりを担っている。

「東京都つながり創生財団」の主な目的としては、「様々な人が安心して暮らせる多文化共生社会づくり」と「相互に助け合う共助社会づくり」である³⁷。東京2020オリンピック・パラリンピック競技大会で高まったボランティア文化をレガシーとして定着させ、外国人も日本人も暮らしやすいインクルーシブな社会を築くことを目指している³⁸。

図1： 2023年度「東京都つながり創生財団」の主要事業の予算割合³⁹



「令和6年度東京における地域日本語教育の実施体制」では、東京都の地域国際化協会である「東京都つながり創生財団」に総括コーディネーターを配置し、東京日本語教室サイト、やさしい日本語普及啓発、日本語学習支援者スキルアップ研修等に注力している⁴⁰。

2023年度の「東京都つながり創生財団」の年間予算額は8億3,298万4千円であり、その内訳を図1に示した。予算の半分を占めるのは東京都多言語相談ナビの運営であり、次いで東京都多文化共生ポータルサイトの

³⁵ 東京都 (2021) 東京都生活文化スポーツ局ウェブサイトを参照。

³⁶ 東京都つながり創生財団 (2023) 公益財団法人東京都つながり創生財団ウェブサイトを参照。

³⁷ 事業構想 (2022) 事業構想ウェブサイトを参照。

³⁸ 前掲注(23)を参照。

³⁹ 一般財団法人自治体国際化協会 (2023) 45-47 頁を参照し、筆者作成。

⁴⁰ 東京都 (2024) 5 頁、東京都生活文化スポーツ局ウェブサイトを参照。

運営による多文化共生推進の情報発信が大きな割合を占めている。一方、地域日本語教育に関する予算は全体の3.6%にとどまっており、他の事業と比較しても相対的に少ない配分となっていることが明らかである。

さらに、東京都としては、総務省のプランにもあったように、東京都防災（語学）ボランティアの養成にも力を入れている。登録したボランティアは年に1度、防災の訓練をする仕組みになっており、有償ボランティアである。また、外国人向け防災情報や外国人のための防災館ツアー、やさしい日本語も充実しており、東京都在住外国人支援事業助成や東京都太田記念館の管理・運営、Life in Tokyo: Your Guide 等も行なっている。

4. 今後の展望：持続可能な多文化共生社会の構築に向けて

東京都の多文化共生政策および地域日本語教育は、多様化する市民のニーズに対応しながら着実に進展している。今後は、行政、地域の国際交流協会やボランティア、教育機関などさまざまな主体が一体となり、包括的かつ継続的な支援体制を整備していくことが求められる。

初期段階の日本語教育については、行政の支援を強化するとともに、専門的研修を受けた日本語教育支援者の育成と確保を図る必要がある。これは、外国にルーツを持つ人々の生活の質向上と地域社会への早期定着に欠かせない。また、「やさしい日本語」の普及は、地域での日常的なコミュニケーションを円滑にし、多文化理解と共生意識の醸成に大きく寄与する。

学校教育の現場においても、多文化共生の理念を反映したカリキュラムの整備や支援体制の充実が重要である。外国にルーツを持つ児童・生徒が安心して学び、地域社会の一員として成長できる環境づくりを進めることが求められている。

防災や生活支援の言語面での対応強化も今後の重要課題の一つである。東京都が推進する防災（語学）ボランティアの育成や多言語情報発信は、外国人住民の安全確保に直結する。災害時に誰もが適切な情報を得て行動できる体制の整備を継続的に進める必要がある。

最後に、多文化共生社会の持続には、一過性の施策にとどまらず、地域実情に即した柔軟かつ科学的な効果検証と学習者・住民の意見反映が不可欠である。東京都の事例は、地域日本語教育と国際交流協会の連携による有効なモデルであり、今後のさらなる発展と全国への展開が期待される。

このように、多様な言語・文化背景を持つすべての人が共に支え合い、安心して暮らせる社会の実現に向けて、今後も地道な取り組みを積み重ねていくことが必要である。

参考文献

一般財団法人自治体国際化協会, 2023, 一般財団法人自治体国際化協会ウェブサイト「令和5年度 地域国際化協会ダイレクトリ」(https://www.clair.or.jp/j/multiculture/docs/2a3c5e2d5efe13425c974dd0bce2b7ce_1.pdf, 2024年10月1日にアクセス)

事業構想, 2022, 事業構想ウェブサイト, 「2022年7月号 東京都つながり創生財団多文化共生・共助社会への施策」(<https://www.projectdesign.jp/articles/dbdcaf8-28e8-41df-a23a-c4ac9ad490d5>, 2024年10月1日にアクセス)

東京都, 2016, 東京都生活文化スポーツ局ウェブサイト内「東京都多文化共生推進指針全文」(https://www.seikatubunka.metro.tokyo.lg.jp/chiiki_tabunka/tabunka/tabunkasuishin/files/0000000755/shishinzenbun.pdf, 2025年10月1日にアクセス)

東京都, 2021, 東京都生活文化スポーツ局ウェブサイト内「地域活動・多文化共生. 東京都国際交流委員会」(https://www.seikatubunka.metro.tokyo.lg.jp/chiiki_tabunka/tabunka/tabunkasuishin/0000000153.html, 2025年10月1日にアクセス)

東京都, 2022a, 東京都生活文化スポーツ局ウェブサイト内「令和 4 年(2022 年)度 東京の地域日本語教育に係る調整会議 (概要)」(https://www.seikatubunka.metro.tokyo.lg.jp/chiiki_tabunka/tabunka/tabunkasuishin/files/0000001797/2_summ ary.pdf, 2025 年 10 月 1 日にアクセス)

東京都, 2022b, 東京都生活文化スポーツ局ウェブサイト内「令和 4 年度第 1 回東京の地域日本語教育に係る調整会議 (令和 4 年 8 月 19 日) .資料 6. 今後の検討課題」(https://www.seikatubunka.metro.tokyo.lg.jp/chiiki_tabunka/tabunka/tabunkasuishin/files/0000001797/06_Documents-06.pdf, 2025 年 10 月 1 日にアクセス)

東京都, 2022c, 東京都生活文化スポーツ局ウェブサイト内「令和 4 年度第 2 回東京の地域日本語教育に係る調整会議 (令和 4 年 12 月 8 日) . 資料 4. 東京における『地域日本語教育の体制づくり』のあり方 (案)」(https://www.seikatubunka.metro.tokyo.lg.jp/chiiki_tabunka/tabunka/tabunkasuishin/files/0000001806/04_Document_04.pdf, 2025 年 10 月 1 日にアクセス)

東京都, 2023, 東京都生活文化スポーツ局ウェブサイト内「東京における『地域日本語教育の体制づくり』のあり方」(https://www.seikatubunka.metro.tokyo.lg.jp/chiiki_tabunka/tabunka/tabunkasuishin/files/0000001694/01_Arikata.pdf, 2025 年 10 月 1 日にアクセス)

東京都, 2024, 東京都生活文化スポーツ局ウェブサイト内「令和 6 年度第 1 回地域日本語教育とうきょう推進会議. 資料 4. 『地域日本語教育の体制づくりのあり方』の実現に向けた方策について」(https://www.seikatubunka.metro.tokyo.lg.jp/chiiki_tabunka/tabunka/tabunkasuishin/files/0000002492/04_Strategies.pdf, 2025 年 10 月 1 日にアクセス)

山脇啓三, 2016, 全国市町村国際文化研修所ウェブサイト内「多文化共生の新時代 第 13 回 2016.04.27 東京都多文化共生推進指針」(https://www.jiam.jp/melmaga/kyosei_newera/newcontents13.html, 2025 年 10 月 1 日にアクセス)

近代日本における第二次反抗期の理解

——「青年の反抗」言説の発信に着目して——

Understanding the Second Rebellious Phase in Modern Japan with a focus on the dissemination of the “youth rebellion” discourse

茶園直人

吉林大学外国語言文化学院

chaen11@outlook.jp

キーワード (11 ポイント、MS 明朝、太字): 反抗期、青年心理学、民俗知、家庭教育

1. 問題の所在

1.1. 反抗期という知識

日本語に「反抗期」という言葉がある。これは「思春期」や「青春」といった言葉と意味を近しくしながらも、全く同義とは言い難い。試みに、『大辞林 第二版』の記述を見ていくと反抗期は以下のように定義されている。

【反抗期】自我の発達過程において、周囲のものに対して否定的・反抗的態度が強く表れる時期。自我が発達してくる三、四歳頃のそれを第一反抗期、自我の独立を求める青年初期のそれを第二反抗期という (松村編 1995: 2229)

反抗期は 3,4 歳の頃にあらわれる第一次反抗期と、青年初期 (一般的には 13,14 歳ごろ) にあらわれる第二反抗期があるという。他方で、思春期については「児童期から青年期への移行期。もしくは青年期の前半。第二性徴が現れ、異性への関心が高まる年頃。一一、一二歳から一六、一七歳頃をいう」(同: 1105) とあり、第二反抗期と思春期は時期を同じくしているようだが、必ずしも意味を同じくするものとは見られていない。

しかし、上記はあくまで辞書的定義にすぎず、実生活における人々の反抗期理解とは多少のズレがあるだろう。本稿で注目したいのはこの次元、つまり巷間における反抗期理解である。例えば、学校法人山口松蔭学園松蔭高等学校「心理士カウンセラーのブログ」における 2023 年 7 月 14 日の記事「【グレーゾーンの子どもの第二次反抗期の接し方】」⁴¹では、「第二次反抗期は 11 歳から 17 歳頃です。思春期はだいたい 11 歳から 14 歳くらいです。このように第二次反抗期の最中に思春期に突入」するとされ、先の辞書の記述よりも反抗期が長く捉えられている。また、NTT ドコモが運営する「Comotto コラム」2024 年 3 月 25 日の記事「子どもの反抗期はいつまで? 原因

⁴¹ 松蔭高等学校心理士カウンセラーのブログ「グレーゾーンの子どもの第二次反抗期の接し方」(<https://kagawa-mirai.jp/counselor/%E3%80%90%E3%82%B0%E3%83%AC%E3%83%BC%E3%82%BE%E3%83%BC%E3%83%B3%E3%81%AE%E5%AD%90%E3%81%A9%E3%82%82%E3%81%AE%E7%AC%AC%E4%BA%8C%E6%AC%A1%E5%8F%8D%E6%8A%97%E6%9C%9F%E3%81%AE%E6%8E%A5%E3%81%97%E6%96%B9/>) 2025 年 8 月 15 日最終閲覧

や子どもへの接し方についてご紹介」⁴²においては、第一次反抗期（2～3歳）、第二次反抗期（11～17歳）のほか、中間反抗期（5～10歳）という「すべてのことを自分でやりたがり、親の干渉を嫌がる」時期が来るといふ。

このように見ていくと、人間は成人するまでほとんどの時期を反抗期として過ごすことになってしまうが、この反抗期言説は、いかに子どもと接するべきなのか、そして、子どもとの衝突をいかに回避するかという大人たちの歩み寄りのための知識であると理解できる。そのため、日本においては反抗期は必ずしも回避すべきものではなく、むしろ子どもの成長にとって必要不可欠なものだという説明がされる。家庭教師のあすなろ「教育サポート blog」2025年3月23日の記事「子どもに反抗期がないのはなぜ？ ポジティブな理由とネガティブな理由」⁴³では、子どもに反抗期がない場合があるとしながら、「反抗期がないと親御さんは子育てがラクかもしれませんが、もし反抗期がない反動で、将来お子さんに何か不調が出てしまったら…と考えると、素直に喜ばませんよね」と述べている。ここからは、反抗期がないということに対して、一定数不安を感じる人がおり、同ブログはその不安を解消するために書かれたものであるということが分かる。

そして、同ブログでは反抗期がない理由として①親が反抗期とみなしていない、②親と良好な関係が築けている、③お子さんの気質・性質、④ご家庭で強い暴力がある、⑤甘やかしてしまっている、⑥精神的（うつ等）な疾患がある、といったことが挙げられている。①～③は問題ではないが、④～⑥が原因で子どもに反抗期がなかった場合、人格形成ができなかったり、独立心が芽生えず依存体質になったり、社会に馴染めず将来的に苦しむことになる可能性があるという警鐘を鳴らしている。

日本では、以上のような言説がインターネットや巷間を飛び交っている。これらの言説に対して、信じるかどうかは人によって異なるだろうが、こういった言説があるということは、こういった知識に基づいて日々の生活を送っている人々がいるということである。したがって、問題の所在は上述の知識の真偽ではなく、人々の生活をめぐる知識の一つに「反抗期」があるということにある。

1.2. 民俗知という視点

こういった知識のあり方を民俗学で「民俗知」もしくは「民俗的知識」と呼んでいる（以下民俗知と総称する）。民俗知とは、「人々がそれと知らずに使いこなしている生きる方法」（関 2002: 47）と定義され、この場合の「生きる方法」とは、「人間が、自らをとりまく世界に存在するさまざまなものごとを資源として選択、運用しながら自らの生活を構築してゆく方法」（島村 2006: 14）であり、自然環境、道具、言説、表象、規範、制度、組織など、日常的な道具から科学技術、国家の法体系、国際的な政治制度などあらゆるものが資源となる。そのため、民俗知は単に生活の知恵とか民衆の知恵とかいった、純朴な、あるいはたくましい処世術ではなく、人々に対して自発的にも強制的にも作用する知識であり、身体を社会の権力関係に拘束する性質を持つ（川村 2000）ものである。

⁴² Comotto コラム「子どもの反抗期はいつまで？原因や子どもへの接し方についてご紹介」

（<https://comotto.docomo.ne.jp/column/00000101-2/>）2025年8月15日最終閲覧

⁴³ 教育サポート blog「子どもに反抗期がないのはなぜ？ ポジティブな理由とネガティブな理由」

（<https://www.seisekiup.net/column/study/1600/>）2025年8月15日最終閲覧

すなわち、科学的であるとされている知識（科学知）も生きる方法の資源として民俗知に位置付けることができる。ただし、アカデミズムの科学知は普遍性を志向し、定義を明確にしているため、ある知識の内容が論者によって異なるということは原則上あり得ない。しかし、民俗知の世界では、そのような原則は適用されないため、渡邊欣雄が指摘したように、個々人において知識の質と量が異なるだけでなく、「ある知識や見解・解釈に対して支持する知識があり、かつまたその逆に不支持もある」（渡邊 2004: 13）という状態もあり得るのである。反抗期言説で言えば、反抗期についての知識量は個人によって大小が異なり、知っている内容も異なっている。そして、反抗期の存在を肯定する言説も、否定する言説も日本国内では同時に存在しているのである。

以上を踏まえて、再度反抗期という知識のあり様を見ていくと、まず考えなければならないのは、諸外国において「反抗期」は自明のものとは考えられておらず、子どもの成長に必要な不可欠であるという理解もされていないという点である。例えば、中国語に「叛逆期」という言葉はあるが、筆者の勤務校の学生に尋ねてもほとんどの学生はその経験がなく、言葉自体を知らない学生もいた。

アカデミアの世界を見てみると、そもそも反抗期の有無は議論が分かれており、青年期の危機が固体発生のうえで必然であるとする考え方を「青年期危機説」と呼び、必然でないとする考え方を「青年期平穏説」と呼ぶという（江上・田中 2013）。これはアカデミア内部のみであれば、研究の蓄積によって反抗期の有無が問い直されているという理解もできるが、そもそも反抗期という語彙は専門用語として認められているかどうかの評価が難しい。心理学者の平石賢二は以下のように述べる。

「第二反抗期」という言葉は、日本人の多くの人がよく知っており、青年期の代名詞であるかのように用いられています。（中略）しかし、筆者はどうしてこの用語がここまで日本人に浸透しているのかいつも不思議でなりません。何故なら、欧米の青年心理学研究の論文や概説書の中には「第二反抗期」は専門用語として登場してこないからです（平石 2018: 2）

このように、アカデミズムの観点から見ても、反抗期は科学知と言うには普遍性に疑問が残るものであることが分かる。そして、平井によると 1970、80 年代に日本の有名な青年心理学者によって出版された概説書には青年の反抗行動に関する解説はあっても、第二反抗期という用語そのものが大きく取り上げられることはなく、他方で高校の倫理の教科書や文部科学省が出している生徒指導提要の中には青年期の発達的特徴を表す用語として「第二反抗期」が強調されて紹介されていたという。

1.3. 研究目的

以上を踏まえて考えるに、巷間の反抗期言説は人々に科学的であるとみなされ、生きるための資源として活用された民俗知の 1 つであると言えるだろう。その上で疑問が残るのが、いかにして日本で反抗期言説が生まれ民俗知の中に組み込まれていったのかという点、民俗知としての反抗期言説がどのように変化していったのかという点である。

ただし、第一次反抗期と第二次反抗期は、それぞれ児童心理学と青年心理学という心理学の中でも異なる分野として議論されてきた。そのため、それらについての言説の生成過程は多少異な

ったものとなる。さしあたり本発表では上述の問題を明らかにする一研究として、日本における第二次反抗期言説の誕生とその初期における様相を明らかにする。

2. 青年心理学と第二次反抗期の誕生

2.1. 創られていく「青年心理学」

青年と聞くと、現在であれば、(ほぼ死語に近いかもしれないが)子どもと大人の間中期であり、恋愛やスポーツなどに情熱を燃やすイメージを持つかもしれない。青年に対するこのような理解のあり方は決して自明のことではなく、日本においては1880年代に徳富蘇峰が「青年」論を展開し、「立志の青年」像を生み出したことが非常に大きい(和崎 2017)。青年という語彙自体は江戸末期には資料が見られるが、徳富蘇峰以前はただ「年齢が若い」という意味で使われており(北村 1998: 11)、発達段階において特別な意味を持つ時期や心身の動乱の時期といった理解はされていなかった。

しかし、青年についての言説が生まれ、特別な時期として注目されていく中で、青年は社会が進歩するための担い手、将来の主人公であるがゆえに、そうした方向へ自らを主体化する/させるための教育が必要とされる(北村 1998)といったことが主張されるようになっていった。この背景には教育制度の整備もあるが、教育の向上を目指した教育研究の隆盛が大きく、その一環の児童研究から派生し、青年を心理学的なアプローチで理解しようとする青年心理学が生まれていった。

青年心理学では、青年に起こる諸問題を近代化、都市化の発展に伴ったものではなく、青年個人の発達上の問題と考えた。すなわち、「青年の精神的葛藤を、青年期に特有の問題と捉え、思考作用の発達によって必ず乗り越えられるはずの問題だ」(北村 1998: 124)と考えたが、問題意識としてあったのは明治30年代に各地で起こった中学校での騒動や、徐々に増えていった青年による非行問題、藤村操の自殺に端を発する煩悶青年という語彙の流行であり、青年の生態を理解する必要性から生まれた学問分野であった。しかし、別の角度から見れば、それは時代や社会の価値観に合わせられない青年たちを一時的に心理作用による姿だと理解し、それを矯正することを目指したという点で、時代や社会にとって都合の良い青年の育成を目指したという点は見逃すことはできない。

したがって、青年心理学では「青年とは～であるべき」という期待の目線ではなく、「青年とは～であるので適切な対処をすべき」という脱政治化・脱社会化された心理的・生理的な存在として把握する眼差しが青年に対して向けられ(和崎 2017)、理解したうえでどのように対処すべきかということが論じられた。そして、対処した先には自己の発達段階を自覚し、それに沿って自己形成することで既成の社会に適応し、その勝者となっていく姿が見込まれたのである。

2.2. 「第一反抗期」、「第二反抗期」の誕生

「第一反抗期」、「第二反抗期」という用語を世界で最も早く世に出したのはシャーロット・ビューラー『青年の精神世界』(Bühler, Charlotte(1921) “Das Seelenleben des Jugendlichen”)であると言われている。そこでは、「反抗的な波が、幼児にあつては第一反抗期に、青年にあつては第二反抗期とともにやってくる」(ビューラー 1969: 206-207)として、第二反抗期の青年はまず、家庭内における結びつき、親密さを煩わしいものと感じるようになり、国家や青少年団体といった、より外部の大きな社会共同体に関心を持つようになるという。

ビューラーはこれを家庭に対する反抗と理解しているが、青年は家庭内での結びつきだけでな

く、学校での結びつきからも離れ、「個々の友人、個々の人間を求める」(同: 208) ようになり、孤独に陥る。青年は「個人差に目を向け、「だれが自分に合っているか」を見つけようと一生懸命」(同: 209) になるのだという。すなわち、教室や学校という場によって作られる人間関係を忌避し、それぞれの人間を吟味することで意見や趣味嗜好の合う友人を見つけようとするのが青年のあり方であり、学校に対する反抗であるとビューラーは考えていたようである。

既に述べたように、ビューラーの指摘した反抗期は、日本社会における青年への目線のもとで人々に伝えられていく。そのため、日本で紹介された「反抗期」は、日本の青年による反抗を理解するためにつくられていき、ビューラーの考えた「反抗期」とは異なる様相を持つ。その具体的な事例は発表の中で議論していきたいと思う。

参考文献

- 江上園子・田中優子(2013)「第二反抗期に対する認識と自我同一性との関連」『愛媛大学紀要』60, pp.17-24
- 川村邦光(2000)『〈民俗の知〉の系譜: 近代日本の民俗文化』昭和堂
- 北村三子(1998)『青年と近代』世織書房
- 島村恭則(2021)「生きるための民俗学へー日常とヴァナキュラー」岩本通弥・門田岳久他編『民俗学の思考法ーいま・ここ〉の日常と文化を捉える』慶應義塾大学出版会, pp.11-22
- シャルロット・ビューラー, 原田茂訳(1969=1967)『青年の精神生活』協同出版
- 関一敏(2002)「民俗」小松和彦・関一敏編『新しい民俗学へ: 野の学問のためのレッスン 26』せりか書房
- 松村明(1995)『大辞林 第二版』三省堂
- 平石賢二(2018)「「第二反抗期」は専門用語か」『教育と医学』66(12), pp.2-3
- 和崎光太郎(2017)『明治の〈青年〉: 立志・修養・煩悶』ミネルヴァ書房
- 渡邊欣雄(2004)『民俗知識論の課題: 沖縄の知識人類学 第2版』 凱風社

「ことばをめぐる経験」がひらく日本語教師教育

—言語ヒストリー(LH)による職業的アイデンティティの省察—

From Language Experiences to Pedagogical Insight

- Exploring Professional Identity Formation through Language Histories

上田和子

武庫川女子大学

キーワード：日本語教師研究、言語ヒストリー(LH)、自己エスノグラフィー、言語の社会的力学、教師の権威性、

1.はじめに

「私は語学教師であるにもかかわらず、流暢と言える外国語はなく、語学学習にまつわる体験談がないことは説得力にかけると思うことがよくあった。体験談ができてくると、語学教師として立っていられるような気がしている。数年前まで自分のことを語学教師だと認識していなかった。I国（仮称）に行き、周囲が語学堪能な大学教員ばかりとなってから、そう認識するようになった。」（内部資料W「LH」2023.08.17より、下線、仮称は筆者）

これは、ある若手（母語話者）日本語教師⁴⁴の「ことばをめぐる経験」を記述した「言語ヒストリー(LH)（以下「LH」）」の抜粋である。「語学教師であるにもかかわらず」ということばが脳裏から消えず、教師が職業的アイデンティティをどのように形成しているのか、という問いを筆者にもたらしめた。外国語教育・教師研究者である Kumaravadivelu は、教育実践が文化的・政治的・社会的文脈に根差すことを示し、教師が自身の実践を理論化することで主体的に成長することを促す「教えることの自己」を提唱したうえで、教室で培われた知識は「正当な知」であり、教師は自らの判断に基づいて教育を構築する力を獲得するべきだと主張する（クマラヴァディヴェル 2022）。

本発表では、「LH」による日本語教師の職業的アイデンティティとその探求の意義を考察する。さらに「教えることの自己」への認識を日本語教師教育においてどのように展開できるか検討する。

2. 研究の背景

筆者は日本語教師教育に携わる中で、常々日本語教育の社会的承認の不確かさに疑問を抱いている。制度的な要因に加え、言語観や教師観の差異がその背景に存在するが⁴⁵、それは教師とし

⁴⁴ 本研究は日本語母語話者教師について共同研究者4名で行っている。それを経て筆者は若手教師を協力者とした研究を進めている。

⁴⁵ 地方公務員として盤石に見える学校教員との雇用形態の差（ジェンダーの偏りや非正規労働者が多いこと等）だけ

での言語知識や教授技能だけでなく、学習目的、目標言語の社会での運用や教師の役割等の価値観を含む概念であり、言語教育の社会的文化的文脈への洞察や解釈を含むプロセスでもある。その視点に立った時、日本語教育専門職が社会的制度や言説の中で十分に位置づけられていないという構造的矛盾に対して、果たして実践者自身が自らの知と役割を社会的に可視化し言説化してきたのかという問いが立ち上がってくるのである⁴⁶。

日本語教師の職位や業務内容は、勤務先（日本語学校、大学、国内外等）によって多様であるが、日本語を母語としない学習者への日本語教授という基本的な業務には共通性があり、いかなる教育現場でも「ことばをめぐる経験」が教師自身に有形無形の影響を与えているはずである。日本語教師としての自分は、これまでどのようなことばの経験をしてきたのか。それは専門性の獲得とどう関わるのか。換言すれば、「自分はどのようにして日本語教師になってきたのか」という問いにつながり、それはしばしば「これまで語ってこなかった過去の経験」に重なるのである。

3. 先行研究

臨床心理学者の高松（2015）は、語られてこなかった過去の経験に他者の協力を得て光を当て、言語化し、その意味を考察する営みを「ライフストーリー・レビュー」と定義し、言葉にならない経験を「異文化」と呼ぶ。こうした自己経験の省察は、他者とのやりとりを通じて理解が深まり、「厚い記述」によって自身の「異文化」経験に意味を見出すことにつながる。

一方、教師像では「教授技能を持つ専門家」として知識伝達が重視されてきたが、近年は教育現場の多様性や複雑性を背景に、教師自身が経験を省察し意味づける「反省的実践家（Reflective Practitioner）シヨーン（2001）」という教師像が広まっている。それを背景に教師が語りを通して自己の実践を振り返り、専門性を深める研究手法として、ナラティブ探究（ナラティブ・インクワイアリー）がClendenin & Connery(1999)によって推進されてきた。また、英語教育では、学習者の外国語学習経験を記述する「Language Learning History (LLH)」活動が、学習者相互理解や教師の学習者理解を促進する手法として推進されている（Murphy2004, Benson2005, Deacon & Murphey2004, Barkhuizen2014）。

日本語教師は学習者の多言語に接すること、外国語を学ぶこととともに複数言語を使う立場であることから、本研究ではLLHの枠組みを援用し、「LH」という概念を構築した。「LH」は言語学習ヒストリー（LLH）、言語教育ヒストリー（LTH）、言語使用ヒストリー（LUH）を総合的に捉える枠組みである⁴⁷。

でなく、社会からの業務への関心の薄弱さが日本語教師の社会的認知の低さにつながる。「日本語教育推進基本法」（2019.06 公布/施行）と「登録日本語教員制度」（2024.04 施行）により、これまで曖昧だった日本語教師の資格に国家資格という明確な基準が設けられたが、公的な動きとはいえ社会的に定着しているとは言いがたい。

⁴⁶ 有田(2021)は、「わたしたち日本語教師がやっている仕事って、一般の日本人にはぜんぜん理解されていない」と訴える或る日本語教師の声や日本社会で「素性のわからないもの」山田(2018)とされてきた日本語教師像を前提に、これまで日本語教育が築いてきた知見を日本の学校教育や社会でこそ活用されるべきものであるとして、具体的な提案を示している。日本語教育・日本語教師の展望として注目すべきであろう。

⁴⁷ 宮副にはLLHをもとに言語教育ヒストリー(LTH)、言語使用ヒストリー(LUH)を加えた、非母語話者教員の共同体参加過程研究がある（宮副2015）。

4. 「LH」の実践

本実践は共同研究者 4 名で行った⁴⁸。実践では 1) 個人の言語経験 (学習・使用・教育) 記述。2) 他者 (共同研究者) と一対一でのコメントの往還。3) 複数の共同研究者とのピアレビュー (ディスカッション) を経る。つまり、教師自身のことばをめぐる経験 (言語経験史) を自伝的 (自己エスノグラフィー) に記述し、仲間との対話を通じて、日本語教師という職業の特性や個人の内的変容を協働的に捉える省察的 (リフレクティブ) な探究の方法である⁴⁹。

- 1) 「LH」の記述：まず外国語学習経験 (LLH) の記述から着手。形式や構成は書き手に委ねられ (筆者は広東語学習について⁵⁰)、記述の時間や分量には個人差があった。内容には外国語の知識や学習上の困難が含まれていたが、その多くは日本語教師の職務に関連するエピソードとともに描かれた。語りは直線的な時系列だけではなく、「今から考えると」「そういえば」というように過去への回帰や感情の再現がなされ、現地事情や人間関係も含まれている。経験の切り取りの難しさを実感することもあった。
- 2) コメントのやりとり：疑問や意味説明の要求に加え、多くの共感が示された。そこでは記述の曖昧さや書き手が自明視していた経験が他者との相互作用によって再考され、その意味を改めて考察する契機となった。他方、読み手は仲間の記述からこれまで知らなかった友人の姿を見出し、自らも「LH」を書いてみたいという欲求が触発された。
- 3) ミーティング (ピア・レビュー)：オンラインミーティングは毎回約 2 時間にわたり、「LH」の内容について継続的にディスカッションが行われた。事実確認、疑問の提示、深層に迫る問い等、多角的な視点から検討が交わされた。傾聴や熟考に集中する場面もあれば、自己の経験を開示・共有し、全員で議論を深めることも多々あった。こうしたやり取りを通じて間主観的な理解が育まれ、新たな気づきが生まれていた。終了後には充実感が共有され、共同研究者間には同僚性のような関係性が形成された。

5. 分析と考察

5.1. 多角的なりフレクシオン

「LH」として外国語学習経験を書く時点で、エピソードを回想し取捨選択することから個人のリフレクシオンは始まっている。往復書簡のように他者と「LH」を共有し、応答を経てエピソードは人に伝える形に再構成される。ディスカッションでは複数の他者とともに経験の意味が深められる。「LH」は、教師自身が自らを探究するための独自の手法であり、その点で研究者と協力者の間で行われる質問紙や構造化/半構造化されたインタビューでの応答とは異なる特徴を持つ。

「LH」の各段階では、言語形式 (書きことば、話しことば等)、語りの人数 (一人語り・複数語り) の違いに応じて、異なる性質のリフレクシオンが形成されている (表 1)。

	「LH」構成	様態・形式	言語表出の特性	語りの構造・語用論的特性	分析視点
1	言語経験の個人的記述	書きことば 1 人の自伝的 ナラティブ	内省的、主観的、時間軸への意識	自己完結型。推敲を重ね首尾一貫した記述で全体の統一性がある。自分の行動や感情の背景に気づく。	認知的・感情的、アイデンティティの変容

⁴⁸ 海外赴任経験有無の相異はあるが、4 名全員大学教員で日本語教育、教師教育、国際教育等を担当している。

⁴⁹ 「LH」は記述部分を指すと同時に一連の流れ全体も総合して指すが、その 3 段階に続いて研究活動があり、内容を俯瞰的に捉え直し、意義を精査する機会があることで、そのプロセスは 4 段階になるとも言える。

⁵⁰ 上田 (2025) など

2	他者のコメントとやりとり	書きことば話しことばテキスト応答	外部視点、共感、対照、問いかけ、対話的	事実確認、共感、質問等、一対一の往復書簡的要素を持つ。問いかけから経験の再解釈が生まれる	語り手の役割認識の変化、意味の再構成
3	仲間との対話（ピア・レビュー）	話しことば4人のディスカッション	傾聴、協働的、共同省察、間主観的、意味の共創、	準備を伴わない発話のため拡散的・冗長にはなるが、議論を契機として互いの思考が深められ、その過程で間主観的な理解が構築される。	語りの再編、関係性構築、社会的文脈の意識化

表1: 「LH」の多角的なりフレクション

5.2 多層的な「気づき」から認識の深化へ

「LH」で得られた気づきは、主に二つに分類できる。第一に、学習経験の再構成：一元的だった外国語学習の意味が多義的に再構成されること。第二に、職業的アイデンティティの変容：学習経験の再構成を通じて、語学教師としての役割理解や価値認識が変化することである（表2）。日本語教師の経験は複雑かつ多層的であり、「ことばをめぐる」経験だけにとどまらない。しかし、それらを描き出す発端として、外国語学習経験の「LH」は象徴的な役割を果たしているのではないだろうか

51。

	項目	内容
学習経験の再構成	外国語学習の契機	海外赴任、多様な言語背景を持つ学習者との関わり、日本語教授法を通じて得た外国語学習の知識等、学習契機は職務上の必要性に基づいており、業務遂行や現地生活の円滑化を目的として外国語を学んでいた。
	日本語や日本語教育への気づき	外国語学習の過程で、日本語について考える機会が多く、教授法を含めた日本語教育との比較を通じて新たな視点が得られていた。
	多層的な言語経験	母語話者の日本語に加え、外国語としての日本語、やさしい日本語、方言等、複数の日本語を意識し、自身がある種の複言語話者であることを認識した。
	英語への認識	新たな外国語学習の際に教科としての英語が対照的に捉えられ、英語学習への認識や方法に変化が生じた。
	新しい外国語の学習	文字・音声・文法といった形式的知識に加え、言語運用の目的や学習の意味への理解が深まる一方で、外国語習得の限界についても考察するようになった。
	「LH」への動機づけ	英語、日本語、方言、やさしい日本語等、次の「LH」執筆への願望が生まれた。
	内面的葛藤の開示	駆け出し教師として多くの出来事に直面する中で外国語学習に不安がありなが

⁵¹ Barkhuizen は、教師の語り (narrative) を通じて、アイデンティティがどのように交渉され、再構築されるかを探る研究を論じており、その中で unplugged reflection なアプローチすなわち、テクノロジーに頼らず行う内省 (リフレクション) により、より感情的直感的な気づきを得ることができるとしている (2016)。

職業的アイデンティティの変容		らも、内面的葛藤等の感情は、これまで明確に認識されていなかった。
	言語学習の場に対する意識化	海外、国内においても、言語学習目的の重要性が認識され、言語が使用される社会的・文化的文脈への意識が高まった。
	日本および日本語の立ち位置	外国語を学ぶことを通じて、日本語学習者の出身国との歴史的・経済的・社会的関係の上に日本語教育が位置づけられていることへの認識が生まれた。
	ネイティブネスと教師の権威性	母語話者教師への期待に矛盾を感じる一方で、自らの言語的権威が教室を支配していたことに気づき、教育現場での役割の二面性やジレンマを意識した。
	言語の社会的力学と教師の立ち位置	国内外、雇用形態に関わらず、職業的文脈に社会的、制度的、文化的力学が潜むことが言語化され、背後の意味や構造について問い直す契機となった。
	言語教師としての意味の変容	外国語学習の経験を通じて、一元的に捉えられていた外国語学習の意味が多義的に再構成され、語学教師としての役割理解や価値認識に変容が生じていた。
	内的キャリアの構築	履歴書にある外的事実だけでなく教師の内的キャリアの重要性を意識化・言語化されることは少ない。「LH」により内面描写が可能だという示唆が得られた。

表 2 「LH」実践を通じて認識されたりフレクシオン

6. まとめと展望

日本語教育は、生まれ育った環境や使用言語、社会的背景、ジェンダー、職業、国境を越える動機、宗教、生活習慣、学習方法、価値観、歴史認識、権力関係など、教師と学習者の多様な異質性が交差する場である。Johnson (2009) は、教師は実践を通して知識を構築する存在であり、学術的取り組みは専門性の向上だけでなく、主体性の回復や制度的抑圧からの解放にもつながると述べている。また、クマラヴァディヴェル (2022 前掲) は、「教えることの自己」を意識した教師教育において、批判的・文化的・実践的な省察の場や個人的実践知 (personal knowledge) を重視したプログラムの開発が必要だと指摘する。こうした視点に立つことで、日本語教師に主体的に社会と関わるエージェントとしての新たな役割を担う可能性が開かれる。その具体的な手段の一つが「LH」である。

教師の学びは対話・協働・リフレクシオン、そしてコミュニティの中で育まれる。冒頭で紹介した若手日本語教師の語りのように、「LH」はその契機となりえる。教師が自らの実践を振り返り、語り、研究することは、外部の権威に依存せず知を構築する営みであり、Johnson が述べる「解放 (emancipatory potential)」へとつながる。この営みを通じて、教師は「知を生み出す存在」へと変容し、教育構造に対して能動的に影響を及ぼす担い手となる。その転換期は、すでに始まっているのではないだろうか。

参考文献

- 有田佳代子(2021)「日本語教師が母語話者への日本語教育にかかわる一その理由と方法一」『社会言語科学』第 24 巻 第 1 号 p5-20
- 上田和子 (2025) 日本語教師研究としての言語ヒストリーの実践一「広東語との出会い」を事例として一『日本學刊』第 28 号、香港日本語教育研究会,P1-29
- クマラヴァディヴェル、B. (著) 南浦涼介・瀬尾匡輝・田島美砂子 (訳) (2022)『言語教師教育論 境界なき時代の「知る・分析する・認識する・為す・見る」教師』春風社
- ショーン、ドナルド (著) 佐藤学、秋田喜代美 (訳) (2001)『専門家の知恵 反省的実践家は行為しながら考える』ゆみる出版
- 高松里 (2015) ライフストーリー・レビュー入門 過去に光をあてる、ナラティブアプローチの新しい方法』創元社
- 宮副ウォン裕子(2016)「複数言語使用者の言語の学習と社会化一職業共同体への参加過程の分析から一」『言語教育

研究』第6号, P.1-7, 桜美林大学

山田泉 (2018) 「多文化共生社会」再考」松尾慎 (編)、『多文化共生 人が変わる, 社会を変える』、pp. 3-50. 凡人社

Barkhuizen, G. Benson, P, Chik, A. 2014. Written Narratives. In *Narrative Inquiry in Language Teaching and Learning Research*. Routledge. P33-51

Barkhuizen, Gary. 2017. Language teacher identity research: An introduction in *Reflections on Language Teacher Identity Research*. P1-11. Routledge

Benson, Phil. 2005. (Auto)biography and learner diversity. In Benson. P.& D. Nunan (Eds.) *Learners' Stories -Difference and Diversity in language Learning*. Cambridge University Press.

Clendenin Jean.& Connery, Michael, 1999. Knowledge, Context, and Identity. in *Shaping a Professional Identity: Stories of educational Practice*. Teachers College Press.

Deacon, B., Murphey, T., & Dore, P. 2006. Knowing our students through language learning histories. K. Bradford-Watts, C. Ikeguchi, & M. Swanson (Eds.) *JALT2005 Conference Proceedings*.

Johnson, K, 2002. Teachers Narrative Inquiries Professional Development. Cambridge University Press.

Murphey, T., Chen, J., & Chen, L. C. 2004 Learners' constructions of identities and imagined communities. In P. Benson & D. Nunan (eds.) *Learners' Stories: Difference and Diversity*.

URL :

日本語教育の推進に関する法律について,文化庁、

https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/shokan_horei/other/suishin_houritsu/index.html (2025.10.1)

登録日本語教員の登録等に関すること : 文部科学省

https://www.mext.go.jp/a_menu/nihongo_kyoiku/mext_02668.html (2025.10.1)

Evaluation and Enhancement of Japanese Language Education in an English-Medium Degree Program: A Preliminary Study at a Japanese University

英語による学位取得プログラムにおける日本語教育の評価と改善：ある日本の大学における予備的研究

Kenji Yokota

Tokyo International University

Email address: keyokota[AT]tiu.ac.jp

Keywords: Japanese language education, English-Medium Degree Programs, program evaluation, TBLT, learner needs

1. Introduction

Amid ongoing internationalization in Japanese higher education, English-Medium Degree Programs (EMDPs) play a key role in attracting students without prior Japanese proficiency. For these learners, Japanese proficiency is essential for daily life, academic success, and career development in Japan. However, several constraints exist: limited instructional hours, heterogeneous learner backgrounds, and growing demands for certification and job readiness. These factors underscore the need for systematic curriculum evaluation and enhancement. This study examines a Japanese Language Program at a Japanese university, using mixed-methods analysis (quantitative and qualitative) to assess learner needs, program effectiveness, and future directions. The analysis focuses on aligning curriculum design with student goals and international standards.

2. Background and Objectives

At this university, an EMDP has been operated since 2011 for international students without prior Japanese proficiency, which is essential for their academic success and career development in Japan. Since 2020, the program has expanded into a multilevel curriculum (Elementary to Advanced, including Business modules) aligned with the CEFR and JLPT, integrating four skills while prioritizing speaking. To evaluate implementation and outcomes, readiness and reflection surveys were administered at the start and end of AY2024, including quantitative items (skill priorities, effectiveness ratings) and qualitative open-ended feedback (see (1) below). The aim was to enable cross-level (Elementary to Advanced) and cross-cohort⁵² (spring vs. fall) analyses to support data-informed curriculum development.

(1) Survey Questions (AY2024)

(a) Start of Semester Survey

Question: "Which Japanese skill(s) do you most want to improve? (Select all that apply: Reading, Listening, Speaking, Writing, JLPT preparation) "

⁵² A cohort is a group of individuals sharing a common characteristic or experience within a defined period—for example, students entering a program simultaneously who are tracked together for data analysis.

(b) End of Semester Survey

Question 1: "How helpful was this course for the skill(s) you wanted to improve? (Very helpful, Moderately helpful, Slightly helpful, Not at all helpful)"

Question 2: "What suggestions do you have to improve the course?"

3. Methodology

We administered the surveys in (1) to all students enrolled in Japanese language courses at Elementary, Intermediate, and Advanced levels. The program comprises six courses organized by proficiency level:

- Elementary Japanese 1/2 (CEFR A1–A2: Foundational communicative abilities)
- Intermediate Japanese 1/2 (CEFR A2–B1: Expanding productive language skills)
- Advanced Japanese 1/2 (CEFR B1–B2: Academic and professional competence)

Table 1 reports valid responses per proficiency level after excluding incomplete data. The *n*-values shown represent the number of respondents at semester start who selected priority skills. These same cohorts provided end-of-semester helpfulness ratings (Spring: *n* = 487 start / 406 end; Fall: *n* = 491 start / 431 end). Percentages in skill columns reflect start-of-semester priorities, while 'Perceived Very Helpful (%)' reflects end-of-semester ratings. All surveys were anonymous and aggregated in the LMS (Moodle) by proficiency level and semester.

Qualitative responses from the end-of-semester survey (1b) were coded by the author using a predefined nine-category scheme derived from pilot analysis. This single-coder approach, without intercoder reliability assessment, limits generalizability and may reflect individual interpretive biases. Future work will implement multiple coders and formal reliability measures to enhance analytical rigor.

4. Results

4.1 Quantitative Survey Results: Perceived Helpfulness and Priorities

Table 1 reports the percentage of students who rated the course 'Very Helpful' for their target skills in the end-of-semester survey. We report perceived helpfulness rather than objective attainment. Spring and fall cohorts consist of different students analyzed as independent groups. Observed differences reflect cohort characteristics (e.g., prior language background, motivation profiles) rather than causal effects of instructional changes, as curricular conditions remained stable across both semesters. Bold values in Table 1 highlight the highest priority skill in each row. Results show higher fall percentages at multiple levels, with mixed patterns at Advanced levels.

Table 1. Student Priorities and Perceived Course Helpfulness by Level and Semester⁵³

Level	Term	<i>n</i> (responses)	Read (%)	Listen (%)	Speak (%)	Write (%)	JLPT (%)	Perceived "Very Helpful" (%)

⁵³ Multiple selections were allowed in priority skills, so percentages may exceed 100%. Only the highest value in each row is shown in bold.

Elementary 1	Spring	166	77.7	80.1	95.8	71.7	41.0	78.5
	Fall	195	87.2	87.7	93.8	76.9	56.9	80.1
Elementary 2	Spring	124	39.5	48.4	62.9	33.9	14.5	65.6
	Fall	109	78.9	80.7	95.4	66.1	58.7	61.4
Intermediate 1	Spring	79	27.8	21.5	53.2	25.3	8.9	60.0
	Fall	77	76.6	66.2	83.1	71.4	72.7	72.4
Intermediate 2	Spring	58	28.1	17.5	47.4	28.1	19.3	63.5
	Fall	62	72.6	56.5	72.6	71.0	74.2	54.1
Advanced 1	Spring	40	35.0	25.0	40.0	30.0	15.0	40.6
	Fall	35	48.6	37.1	65.7	57.1	54.3	67.9
Advanced 2	Spring	20	75.0	60.0	80.0	85.0	65.0	82.4
	Fall	13	76.9	61.5	76.9	53.8	69.2	33.3

4.2 Qualitative Feedback: Cross-Cohort Thematic Coding

Based on coding of the open-ended responses, nine major categories were identified: **Pace and workload, Textbooks and materials, Kanji and vocabulary, Grammar explanation, Conversation and speaking, English support, Course operations, Activity design, and Satisfaction** (no changes needed).

Open-ended responses were coded using a predefined nine-category scheme. Each response could receive up to three labels. When multiple themes appeared, the dominant theme (defined as the theme occupying the greatest proportion of the response text or explicitly stated as the student's main concern) was assigned as the primary category, with up to two additional themes coded as secondary labels when they constituted distinct, substantive comments.

In total, 762 open-ended responses were submitted; of these, 484 were coded at least once, yielding 699 code assignments. To strengthen descriptive reliability, we aggregate spring and fall semester data in Table 2, which shows the top three categories by frequency at each level. Although cohorts differ by semester, pooling consecutive semesters under similar curricular conditions balances short-term fluctuations and captures persistent priorities. Consistency of high-frequency categories (satisfaction, kanji/vocabulary, grammar explanation) across both semesters validates this aggregation approach.

Table 2. Top 3 Categories by Combined Frequency (simple sums across Spring and Fall within level)⁵⁴

Level	1st	2nd	3rd
-------	-----	-----	-----

⁵⁴ Abbreviations: EJ = Elementary Japanese, IJ = Intermediate Japanese, AJ = Advanced Japanese; ties are shown when categories have equal frequencies.

EJ1	Satisfaction (73)	Kanji and vocabulary (35)	Grammar explanation (33)	Representative comments (selected to illustrate high-frequency categories) ⁵⁵ • "Clarify grammar rules and explain in
EJ2	Kanji and vocabulary (40)	Satisfaction (38)	Grammar explanation (25)	
IJ1	Satisfaction (22)	Course operations (19)	Kanji and vocabulary (13)	
IJ2	Satisfaction (18)	Pace and workload (17)	Kanji and vocabulary (15)	
AJ1	Satisfaction (14)	Kanji and vocabulary (10)	Conversation and speaking (8); Course operations (8)	
AJ2	Satisfaction (7)	Conversation and speaking (5)	Kanji and vocabulary (3)	

English." [Grammar explanation; EJ1]

- "Provide more daily speaking opportunities and free talk." [Conversation and speaking; EJ2]
- "Class workload and pace is too fast for balancing with majors." [Pace and workload; IJ2]
- "I personally think that it would be better if we could do less in-class activities and give more time to reading comprehension" [Course operations; AJ1]

5. Discussion

5.1 Main Challenges

Triangulating quantitative and qualitative evidence (Sections 4.1 and 4.2) reveals four persistent challenges that must be addressed while preserving existing program strengths. These challenges are interconnected in specific ways: Speaking development (a) and JLPT preparation (b) both require systematic practice opportunities, which must be designed to address workload concerns (d). Meanwhile, advanced learners need speaking, JLPT content, and workload balance integrated with more complex materials (c). These four challenges are detailed below (a-d), with Section 5.2 presenting an integrated curricular response.

a) Speaking Skill Development: Table 1 shows that Speaking is the highest priority at all levels (40.0-95.8% at semester start), yet Table 2 reveals persistent requests for conversation opportunities (e.g., 'Provide more daily speaking opportunities,' EJ2), indicating a gap between priority and satisfaction.

b) JLPT Preparation: JLPT priority increases dramatically from Elementary to Intermediate levels, peaking at Intermediate (Table 1: EJ1 Fall 56.9%, IJ1 Fall 72.7%, and IJ2 Fall 74.2%), while qualitative feedback highlights the need for structured practice beyond mock tests (Table 2: Course operations category).

c) Advanced Language: Advanced learners show more diverse priorities (Table 1: AJ2 writing 85.0%) and request complex materials (Table 2: 'more time to reading comprehension,' AJ1), indicating needs beyond foundational curriculum.

d) Workload Management: Pace and workload emerges as the 2nd highest concern at IJ2 (Table 2: 17 coded responses), with comments noting challenges in 'balancing with majors' (Representative comment, IJ2).

Given the interconnected nature of these four challenges, solutions must be level-differentiated to address developmental priorities. Based on the survey evidence in Sections 4.1-4.2, we propose the following level-specific emphases:

⁵⁵ Comments were selected to represent diverse categories and levels, not necessarily the top-ranked category at each level, to provide a comprehensive view of qualitative themes. All comments are reproduced verbatim.

Elementary focuses on foundation building and Japanese-English scaffolding to reduce processing load and promote steady progress. Intermediate emphasizes frequent, light reviews and formative quizzes to balance workload and clarify procedures. Advanced integrates authentic content, career and academic tasks, higher-level JLPT practice, and individualized feedback to enhance social and professional participation, making responses to the four challenges explicit.

5.2 Curricular Insights and Future Directions

Curricular reform for EMDP learners (many non-kanji, career-oriented, limited hours) will prioritize **flexibility, time efficiency, and Japanese-English scaffolding**. This reform will address the four challenges through: (a) embedding authentic speaking tasks, (b) institutionalizing JLPT-aligned formative assessment, (c) expanding advanced practice materials, and (d) calibrating workload. Implementation will include Japanese-English scaffolds, regular quizzes with rapid feedback, and LMS-based pre/post-task cycles to reduce interpretation time and support autonomy. Level-specific alignment ensures foundational support at Elementary, routinized review at Intermediate, and individualized career-linked feedback at Advanced. The following subsections detail TBLT implementation strategies.

5.2.1 Task-Based Language Teaching (TBLT)

A TBLT-aligned curriculum will offer a pedagogically robust framework without increasing workload. Implemented as meaning-focused tasks with on-demand Focus on Form, TBLT addresses survey priorities—overall satisfaction, vocabulary development, course operations, and speaking—while improving achievement and learner acceptance across proficiency levels. Through a three-phase sequence (pre-task, task performance, language focus), TBLT balances fluency and accuracy while enhancing motivation and assessment transparency (Ellis 2003; Long 2014). In EMDP contexts with limited class hours and many non-kanji learners, TBLT advances time efficiency through carefully scoped tasks, rapid feedback, and targeted content. It also heightens career relevance and accessibility for learners from diverse language backgrounds, enabling feasible implementation across courses and cohorts.

5.2.2 Embedding Lexical Learning in Meaningful Tasks

Task-based reinforcement of kanji and vocabulary is an immediate priority, responding directly to persistent student feedback across all proficiency levels (see Table 2). Effective kanji practices at our university integrate context- and structure-based learning—including radical/component analysis and contextualized vocabulary—into communicative tasks such as shopping role-plays, trip planning, SNS posts, and business appointments. These activities foster active kanji use and retention. Additionally, structured ICT and LMS support, such as targeted vocabulary lists, memory aids, and short quizzes, provide routine input and reinforcement.

To extend these proven practices, future curriculum development will systematically expand these lexical learning strategies within a unified TBLT framework. This expansion will re-examine previous class initiatives not originally based on TBLT principles, identifying successful aspects for integration. Through iterative outcome checking and approach refinement, subsequent cycles will enhance learner engagement and achievement while maintaining time efficiency and balancing workload demands.

6. Conclusion

Using a mixed-methods design suited to EMDPs, this study integrates evidence on skills, satisfaction, and learner needs to inform a TBLT-centered improvement strategy. Actionable alignments include authentic speaking tasks, targeted skill instruction, enhanced kanji/vocabulary learning, and JLPT preparation with mock tests. While limited by cross-sectional cohort comparisons without longitudinal individual tracking, the study advances program evaluation and instructional design through mixed-methods triangulation. Future research should include ongoing feedback analysis, longitudinal tracking, and triangulation with JLPT results, performance assessments, student portfolios, and teacher evaluative feedback. Post-program follow-up should examine graduates' career paths, JLPT progression, and workplace language needs.

References (selected)

- Davis, J. M., & McKay, T. H. (Eds.). (2018). *A guide to useful evaluation programs*. Georgetown University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Hatasa, Y. (2018). *Nihongo no shūtoku o shiensuru karikyuramu no kangaekata* [Curriculum design for supporting Japanese language acquisition]. Kuroshio Publishing.
- Koyanagi, K. (2025). *Daini gengo kenkyū to tasku bēsu no gengo shidō* [Second language acquisition and task-based language teaching]. Kuroshio Publishing.
- Long, M. (2014). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Wiley-Blackwell.
- Matsushita, T., & Fudano, H. (Eds.). (2024). *Gengo kyōiku puroguramu o kashika suru* [Visualizing language education programs]. Bonjinsha.
- Yanagisawa, M. (2020). Nihon no daigaku no kokusai-ka to, eigo ni yoru gakui puroguramu ni okeru nihongo kyōiku no tenkai [Development of Japanese language education in English-medium degree programs in Japan]. *Kirisuto to sekai* [Christ and the World], 30, 151–163.

ISLA（指導による第二言語習得研究）でのリキャストの「自然さ」についての音声的分析と考察

Acoustic Analysis and Examination of "Naturalness" in Recasts within Instructed Second Language Acquisition (ISLA) Research

川村 音羽

専修大学大学院

ml241001@senshu-u.jp

キーワード：リキャスト、ISLA、暗示的フィードバック、日本語教育

1. はじめに

筆者は現在、日本語教師として働いている。その際、学習者の誤用に対して、いつ、どのように訂正フィードバックを提供するかという問題に強い関心を持った。訂正フィードバックには明示的と暗示的があるが、暗示的フィードバックはコミュニケーションの流れを遮らない（小柳 2025）という利点がある。この訂正フィードバックの中で筆者はリキャストを頻繁に使用してきたと内省する。だが、リキャストは教師が誤りを明示的に示せるわけではないため、徐々に学習者は気づいているのだろうかという気持ちが生まれ、次第に気づいてほしいという気持ちから間違い箇所プロミネンスを置くなど音声的特徴を入れてリキャストをするようになった。このようなフィードバックはリキャストといえるのか、だが、そのようなリキャストはあるのではないかと思い、ISLA でのリキャストの実体について音声的側面から検討することとした。

2. 先行研究

訂正フィードバックは、Lyster&Ranta（1997）によると以下のように分類される。

表1 Lyster&Ranta（1997）による訂正フィードバックの分類

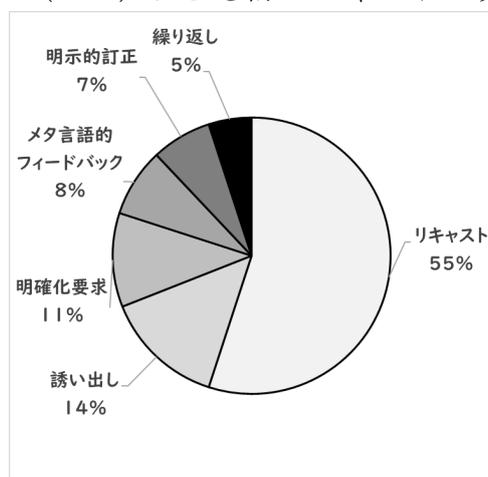
訂正フィードバックの種類	訂正フィードバックの内容
明示的訂正	教師が誤りを直接指摘し、正しい形を教える。
リキャスト	教師が誤りを指摘せず、正しい形で言い直して聞かせる。
明確化要求	教師が理解できないふりをして、学習者に再発話を促す。
メタ言語的フィードバック	教師が文法的なヒントを与え、学習者に自己訂正を促す。
誘い出し	教師が会話の途中で止めたり、質問を投げかけたりして、学習者に正しい形を言わせる。
繰り返す	教師が学習者の誤り部分を、強調するなどして繰り返す。

(Lyster&Ranta1997 より筆者作成)

また、図1に示したように、これら6つの訂正フィードバックの中でも、リキャストが一番多

く用いられるということが、明らかにされている (Lyster&Ranta1997)。

図1 Lyster&Ranta (1997) による訂正フィードバックの使用頻度の割合



リキャストとは、教師が非母語話者 (NNS) の発話の中心の意味を保持しつつ、一部または全体を再構成し、誤りを除いて目標言語形式に置き換えるもの (Long1996, 2006, Braidı2002) である。

また、リキャストは、自然な形で提供されるものだという記述もある。Doughty & Varela (1998) では、リキャストは、コミュニケーションの流れを維持しつつ、学習者の発話の誤りに対して正しいモデルを提供することにより、学習者はタスクの目的である意味伝達から注意を逸らすことなく、形式と意味を同時に処理するという、自然なインタラクションの中で言語形式に注意を向ける機会を得られると述べられている。また、Lyster & Ranta (1997) では、教師が誤りを明示的に指摘するのではなく、会話の流れを中断することなく、自然な形で正しい言語形式を提示するものと述べられているように、リキャストの自然さの重要性についても先行研究では議論されている。

だが、この「自然さ」という点については、疑問が残る点もある。

名部井 (2005) では、教師が学習者の誤りを大げさに発音して強調するなどの方法でも、学習者の注意を引くことができるであろうと述べられており、リキャストに何かしらの音声的特徴を持たせることもあるということが示唆されている。Ellis & Sheen (2006) でも、リキャストの提示方法には、教師が誤った部分を繰り返して強調したり、文末のイントネーションを変えたりする場合もあると述べられている。

これらの先行研究から、以下のことが分かる。

- (a) リキャストとは、教師が、非母語話者 (NNS) の発話の中心の意味を保持しつつ、一部または全体を再構成し、誤りを除いて、目標言語形式に置き換えるものである
 - (b) リキャストは、誤りを明示的に指摘するのではなく、コミュニケーションの流れを維持しつつ、誤りに対して正しいモデルを提供することで、自然なインタラクションの中で言語形式に注意を向けられるものであるが、音声的特徴を持っているものもある
- 第3節では、先行研究で得られたことをもとに、本研究で取り組むことについて述べる。

3. 本研究で取り組むこと

先行研究では、リキャストが音声的特徴を持っていることも述べられていたが、実際

のデータを用いた具体的な音声的特徴についての言及は見られなかった。そのため本研究では ISLA（第二言語習得研究）でリキャストは音声的特徴を用いているのか、用いているのならばどのような特徴が見られるか、教師はリキャストをどのように行っているかを観察することにした。

第 4 節では、調査方法について述べる。

4. 調査方法

実際に教師がどのようなリキャストを行っているのかを調査するために、現在、筆者が働いている日本語学校で、授業の音声データを集めた。

調査対象者は、日本語母語の日本語教師 6 名で、1 コマ 90 分の授業を 2 コマ分録音した。

使用した機材については、録音には TASCUM DR-05 を使用した。このレコーダーを教師の目の目に設置し、教師と学習者の会話を録音した。ただし、授業が行われた教室は防音性が低かったため、分析の際にはノイズや周囲の音が入ってしまう可能性を考慮した。録音した音声は、その後文字おこしを行った。文字おこしはジェファーソンによる転記スタイルにすることで分析の簡略化を図った。その後、波形編集ソフト「Audacity」で、ノイズをできるだけ低減し、教師のリキャスト部分、リキャスト部分以外の発話を切り出した。最後に、音声分析ソフトウェア「Praat」を使用し、対象者の基本周波数（F0）やリキャスト部分に音声的特徴ないかなどを観察した。

5. 調査結果

以下が、対象者 A（教師 1 名）の 90 分授業における訂正フィードバックの使用頻度と平均ピッチ（F0）の調査結果である。

図 2 対象者 A の 90 分授業における訂正フィードバックの使用頻度と平均ピッチ

	明示的訂正	リキャスト	明確化要求	メタ言語的 フィード バック	誘い出し	繰り返し
対象者 A	2	4	3	1	3	2
平均ピッチ (Hz)	287.993 242.72	243.545 217.243 228.417 219.328	221.026 238.667 264.629	271.054	229.917 307.79 271.759	203.609 301.641
	265.357	227.133	241.441	271.054	269.822	252.625

対象者 A は、90 分の授業の中でリキャストを 4 回使用しており、明示的訂正や誘い出しといった他のフィードバックと比較して、リキャストを多く使用していた。

次に、平均ピッチについてである。対象者 A が行ったそれぞれのフィードバックタイプごとに、実際に対象者 A が発話した全回数のピッチを測定し、その平均を算出した。その結果が図 2 である。

注目すべきは、教師のリキャストの平均ピッチが 227.133Hz であった点である。これは、対象者 A が使用した、明示的訂正（265.357 Hz）や誘い出し（269.822 Hz）といった他のフィー

ドバックと比較して、リキャストが低いピッチで提供されていることを示している。

他の訂正フィードバックと比べ、ピッチが低いことは明らかになったが、他の通常の会話とのピッチの差を明らかにするために、リキャストが出現した前後の会話部分の中で、会話の区切りがいい、かつ音声的に明確な文節または発話単位を抽出して平均ピッチを測定した。

分析の結果、リキャスト部分は、リキャスト前後の通常の発話よりも平均ピッチが約10Hz高い傾向が見られた。

6. 考察

調査結果の分析から、次のことが分かった。

(A) リキャスト以外の訂正フィードバックは、誤りがあったことを知らせる目的があるため、通常の発話よりもピッチが高くなっていた

(B) 他の訂正フィードバックと比べると、差は顕著ではないものの、リキャストも通常の発話より平均ピッチが高くなっていた

(A) については、誤りがあったことを知らせる目的があるため、通常の発話よりもピッチが高くなることは当然だと考えられる。

(B) についても、先行研究で述べられていた、音声的特徴を持たせることもあるという論を裏付けるものとなった。リキャストは、誤りがあったことを知らせるよりも円滑なコミュニケーションを妨げないことが目的だが、実際には平均ピッチが上がるような音声的特徴がみられた。さらに、プロミネンスが置かれた発話になる場合もあり、学習者に気づきを促しているのではないかと考えられる。

通常の発話と比べると10Hz程度の小さな差は会話の流れを大きく中断するほど目立つ「明示的」な強調ではないが、学習者の無意識化にここは注意すべきだというシグナルを送るには十分な変化量ではないかと考察した。

また、その他にも、リキャストの前後に「あ」や「そうそう」といった学習者の注意をひく表現も用いられていた。これについても、学習者に気づきを促している可能性もあるのではないかと考えられる。

7. まとめと今後の課題

ISLAで、やはりリキャストは他の訂正フィードバックと比べて使用頻度が高かった。今回の研究では、ピッチのみに注目したが、違いが見られた。教師は、学習者に間違いに気づいてもらうためにも、意識していなくても気づきやすいように促しているのだろう。

今後の研究ではピッチ以外の要素である音圧やポーズの分析を進める。今回の結果は一部だが、引き続き残りのデータ分析を進め、論文として全体像を示すことを目標とする。

参考文献

Braidi, S. M. (2002). Reexamining the role of recasts in native-speaker/nonnative-speaker interactions. *Language Learning*, 52(1), 1-42

Doughty, C., & Varela, E. (1998). Communicative focus on form. In C. Doughty, & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* 114-138. Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, R & Sheen, Y. (2006). Reexamining the Role of Recasts. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 575-600

Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia

(Eds.), Handbook of language acquisition. Vol. 2: Second language acquisition .pp. 413-468. New York: Academic Press.

Long, M.H. (2006). Problems in SLA. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Lyster, R.(1998). Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse.Studies in Second Language Acquisition, 20, 51–81.

Lyster, R. and Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms. Studies in Second Language Acquisition, 19, 1, 37–66.

小柳かおる (2015) 『第二言語習得研究とタスクベースの言語指導 課題遂行能力を伸ばす日本語教育を旨として』くろしお出版

名部井敏代 (2005) 「リキャスターその特徴と第二言語教育における役割ー」『関西大学外国語教育研究』第10巻 pp.9-22

日本語スピーチにおけるプロソディー要素とコミュニケーション機能

——上級学習者と母語話者の比較から——

The Role of Prosody in Japanese Communication: A Comparative Study of Advanced Learners and Native Speakers

炭谷明依

専修大学大学院 文学研究科日本語日本文学専攻 修士課程

キーワード：スピーチ、アクセント、フィラー、プロソディー、コミュニケーション機能

1. はじめに

近年、進学や就職等のために上級レベルを目指す日本語学習者が増加してきている。上級日本語学習者は、文法的・語彙的な誤りが少なく、タスク遂行能力（Can-Do）の面でも高い達成度を示すことが多い。上級日本語学習者は、日常的なコミュニケーションや学術的タスクにおいて、自身の考えを十分に伝えることができる（JF日本語教育スタンダード）。つまり、Can-Do記述の観点からみると、彼らは言語的な運用能力において大きな不便を感じることは少ない。

しかし、上級日本語学習者が面接などのフォーマルな場面で音声的に不自然な特徴を示す場合、内容理解には支障がなくても、聞き手に「自信がない」「ぎこちない」といったマイナスの印象を与える可能性がある。こうしたことから、上級日本語学習者の発音の実態を探り、よりナチュラルなスピーチをするにはどうすればよいのかを明らかにすることで、音声指導への示唆を得ることが重要である。

そこで本発表では、2名の被験者から即興的なスピーチの音声データを収集し、母語話者との異同について、フィラー、アクセント、語尾の母音の伸ばし、という観点から分析する。

2. 先行研究

山岸（2004）によると、中国人学習者の発話には音節の長さに不自然さが見られる部分があること、日本語母語話者が発話内容を理解しにくいと感じる要因として、アクセント、イントネーション、速さ、ポーズ、フィラー、繰り返し、文と文の結びつき、一つの単語に固執すること、などが報告されている。

3. 調査方法

3.1. データ収集手順

データ収集は、以下の3段階で実施した。

1. 即興スピーチの発話収集

被験者（4名）にスピーチ（発話時間1分30秒～2分20秒を目安）を行ってもらった。テーマは「人工知能（AI）はあなたにとって敵ですか？味方ですか？」とし、テーマ提示後、10秒間の準備期間を設けてからスピーチを開始させた。これは、即興性を維持しつつも、ある程度の思考を促すためである。本発表では、これを「即興スピーチ」と呼ぶことにする。

2. 自己フィードバックの実施とデータ加工

収集した音声データに対し、音声分析ソフトウェア Audacity を用いてフィラー（例：「えー」と「あー」など）部分を特定し、切り取る加工を行った。この加工済みの音声を「フィラー除去音声」として本人に提示し、自己の音声に対する客観的聴取に基づく自己フィードバックを求めた。

3. フォローアップインタビュー

自己フィードバックの後に、フォローアップインタビューを実施した。インタビューでは、発話時の意図、フィラー出現時の心理的要因、フィラー除去音声に対する自己評価などに焦点を当て、即興スピーチの背後にある認知的・心理的プロセスを探った。

3.2. 参加者と倫理的配慮

本研究の音声データ収集には、中国語を母語とする上級日本語学習者 2 名（年齢は 20 代～30 代、男女 1 名ずつ）、および日本語母語話者 2 名（年齢は 20 代、男女 1 名ずつ）を対象とした。4 名とも情報学部には所属しておらず、人工知能（AI）に関する専門知識は持っていない。

データの匿名性とプライバシーを保護するため、日本語学習者 2 名を「A」「B」、日本語母語話者 2 名を「C」「D」の記号で識別し、個人を特定し得る情報は記載しない。研究の実施にあたっては、事前に研究の目的、データ使用方法、匿名化の措置について説明し、口頭による同意を得た。

3.3. 使用機器および分析方法

録音は静かな教室で行い、スマートフォンを用いて録音した。雑音の影響が少ない環境で自然な発話を得た。分析には、録音開始から 10 秒後以降の音声を使用した。

4. 結果

日本語上級学習者の音声データの書き起こしと、違和感を覚える箇所、その原因についてまとめた表を、表 1 と表 2 に示す。

表 1 被験者 A フォローアップインタビューの分析

No.	内容	特徴	意図
1	AI はやっぱり諸刃の剣として、敵でもあり仲間でも①あるだと考えてます。	①ある/だと考えています。	①「だと考えています」を塊として捉え、あるの後に使うことを決めるための間
2	例えば、自分の仕事として通訳翻訳の方なんですけど、AI があるからこれから失業する可能性が高くなり、利点としては分からない本とか、論文を読むときは AI に頼って読めることになって①すごく便利なのがたくさん出てきます。	①すごく/便利なのが/たくさん/出てきます	①内容を探す
3	生活の方にも、計画立ててくれたり、スケジュールを作成してくれたりとか、いっぱい①ありますので、やっぱり自分にとっては、利点は欠点より多いかも②しれません/です。	①ありますので (ア) ②しれません/です	①のを強調させるため、あえて前のアクセントを押さえる ②「です。」を句点のために使う。大学に入学し「以上です」という言葉を学び、その代用として新しく使うようになった癖。「です。」を使用するための休止
4	「そして例えば①旅行計画を作るとき、②単なる自分で1個ずつ観光スポットを探して作成することだったら、ちょっと作業量がいぶ増えてきますし、時間もかかりますし、AI に頼ってなんか1分、2分内ですぐ作ってできてくれたりとか、非常に③使いやすい。	①旅行/計画 ②単なる/自分で/1個ずつ/観光スポットを探して/作成することだったら ③使いやすい。	①旅行プランという別の単語も浮かび、計画を選択。そして時間が経ち、アクセントは単語ずつつけるべきだと考えた。 ②次に話す内容と単語を探す ③緊張から文体の意識がなかった。
5	そして、より効率的に、その順番でこっち近いから先に行くとか、非常に便利だと思ってます。		
6	でも人力で例えばチケットの①予約取りとかは、やっぱり人力でやらないと②ダメですので、今の時点までは、また AI の方がそんなに人力に④変わる可能性がまだないですけど、でも③今後はどうなるかどうかはまだ②分からないので、ちょっと不安もあります、はい。	①予約取り (ア) ②ダメですので (ア) ③今後 (ア) ④変わる、可能性 (ブ)	①予約 (を) 取ると考えており、助詞の「を」が抜けてしまった。 ②のを強調させるため、あえて前のアクセントを押さえる ③間違い ④文にふさわしい単語を発見することができたことに関する安心による強調。

表 2 被験者 B フォローアップインタビューの分析

No.	内容	特徴	意図
7	はい。私にとって①人工知能 AI は、敵ではないと思います。	①人工知能 AI (ア)	外来語は母語と同じように話すため
8	なぜなら、人工知能は、私たちに新しい思考回路を作ってくれてくれるし、いろんなこと相談できます。		
9	あと、自分が考えた①ものをまとめてくれたり、新しい②アイデアもくれたりします。	①もの/を ②アイデア (ア)	①助詞を強調させるため。助詞を間違えないという意識のもとから ②外来語は母語と同じように話すため
10	それから、①人工 AI は、将来人口が減っていく中で、②ひつつひつつ不可欠なものに③なりつつと思います。	①人口 AI (ア) ②ひつつひつつ ③なりつつ/と思います	①外来語は母語と同じように話すため ②必要不可欠を言おうとしたが、やめた ③「なっていくと思います」と話そうとしたが、「～つつ」を使う方が日本語上級者感がでると考え変更した
11	人工 AI を使って、人類は今までに到達できなかった領域に到達することができるかもしれません。		
12	それに①よってまた新しいものを生み出すことが②できるのではないかと③思います。	①よって (促) ②できる/ではないかと ③思います (大)	①促音中に次の内容を考える癖 ②「ではないか」として認識しており、できるにつなげるための判断時間。「の」がいるかは考えている時間がなかった。 ③文法のミスに気づいたため
13	①よって人工 AI は、私にとって有益なものであると私は思います。	①よって (促)	①促音中に次の内容を考える癖
14	人口 AI は①将来どんどん進化していくと思います。以上です。	①将来/どんどん/進化していく/と思います	①残りの時間を考慮した伸ばし

※ 表中の「/」は冗長なポーズ、「(ア)」は違和感のあるアクセント、「(ブ)」は過剰なプロミネンス、「(促)」は促音の過剰な延長、「(大)」は声が大きくなったことを表す。

収集した音声データからは、上級日本語学習者の発話において、フィラーや母音の引き伸ばしの使用、また語の細かな区切りが多く見られる傾向が明らかになった。その要因について実施したフォローアップインタビューの結果は右のとおりである。

A の学習経歴は、半年家庭教師の授業を受け、1年間独学で N3 まで勉強をしてから、日本に留

学し日本語学校で1年半学習であった。Bの学習経歴は4年間マカオの日本語学校で勉強したのち、日本に留学し、1年半日本語学校で勉強した。AとBは2名とも東京にある大学に進学し、4年間で卒業した。これまでに音声指導を受けたことがあるかを聞いたところ、Aは習ったことはあるが、授業の時間に全て教わることは不可能であるため、普段からもアクセントを確認するようにしている、Bはなしということだった。

自分の音声を聞き、Aは「緊張していて自分らしくないと感じた」、Bは「緊張して言葉が詰まってしまい、話をしているうちは文法が間違っている気はしていないが、言い直しが多く、間違わないことに気を付けているため声が高くなっている」といい緊張が音声や文法に影響を与えていることが分かった。フィラーがなくなった文を聞くことで、2名とも自分の発音の問題点がフィラーの多用とアクセントの違いであることに気づいた。

学習者は、単語検索および発話内容の構想のためにフィラーや母音の引き伸ばしを使用していたが、その背後には、文を一塊として産出したいにもかかわらず、文型をつなぎ合わせるために直前で発話が途切れるという現象も確認された。

アクセントに関しては、正しいアクセントを理解している場合でも、次に話す語句や内容を検索する過程で語と語の間に間が生じ、その結果としてアクセントの変化が生じることがあった。また、外来語については、母語の発音規則を日本語に転用することにより、母語干渉によるアクセントのずれが観察された。さらに、無声休止のフィラーが助詞の直前に挿入される傾向が確認された。これは、学習過程において日本語教師が助詞を強調して指導する場面が多く、学習者がそれを模倣している可能性があると考えられる。また、接続助詞を際立たせるために前項のアクセントを意図的に弱めるといった発話上のコントロールもみられた。さらに、バラエティー番組や友人の話し方を模倣することにより習得されたアクセントが存在することも明らかになった。加えて、発話場面での緊張や心理的圧迫感が、学習者の話し方の変化に影響を与えていることが示唆された。上級段階に達した後でも、こうした心理的要因や環境要因によって新たな話し方の癖が形成される場合があることが確認された。

5. 考察

上級日本語学習者は音声指導の機会が少なく、実際の日本語使用の中で模倣学習を行っていることが分かった。助詞を強調するための間やアクセントの変化、塊として覚えた文型を使用する際の間の発生などは、癖になっている傾向があり、対象者の中でパターン化されていると考えられた。学習者自身は相手が理解できるかどうか重点を置いているため、過度な音声指導は学習者の心理的負担やアウトプットの質に影響を与える可能性があることも考えられた。質の高い音声指導は、学習者が心理的負担を感じずに、文型の塊や適切なアクセント・フィラー使用を習得できる形で音声指導を行うことが有効である。

6. 今後の課題

塊の捉え方をみるため、ISLAとSLSの学習者におけるチャンクの違いを明らかにし、ISLA学習者に効果的なチャンク学習を検討する。学習者の心理的負担にならないような質の高い音声指導を検討する。

参考文献

山岸智子(2004)「第二言語学習者の自然発話に対する日本語母語話者の聴覚印象」：ある中国語母語話者(上級)の自

然発話において(第 28 回 日本言語文化学会 発表要旨) 『言語文化と日本語教育』 28, pp.83-86.

参考資料

JF 日本語教育スタンダード

<https://www.jfstandard.jpf.go.jp/top/ja/render.do>

(最終閲覧日：2025 年 8 月 30 日)

「いわゆる外国人問題」をめぐる言説について考える緊急授業

——社会的行為者としての日本語教師がなすべきこと——

Emergency lecture on the discourse so-called “foreigners issue”

—— Japanese language teacher as social actor ——

名嶋義直

琉球大学国際教育センター

キーワード：外国人問題、排外主義的言説、批判的リテラシー、社会的行為者、日本語教師

1. 背景と動機づけ

1.1. 背景

ジュディス・バトラーは、ハンナ・アレントがいわゆる「アイヒマン裁判」を傍聴して記したテキストに言及しつつ、「アレントによれば、[…]自分が誰と地球上で共生するかを選択できる特権など誰にもない」（バトラー2018、p.147）と述べている。それは、「共生はすでにそこにあるもの」であって「私たちは、共生する／しないや共生する相手を選べるものではない」、という共生観であろう。しかしこの共生観とは正反対とも言える「自分が誰と地球上で共生するかを選択」しようとするイデオロギーが世界中を席卷し排他的な言説や行動が広がっている。

日本も、共生と排他、両方の面においてその例外ではない。政府統計によれば、2024年12月末の在留外国人数は3,768,977人であり⁵⁶、「共生はすでにそこにあるもの」である。実際、総務省は2006年3月に「地域における多文化共生推進プラン」を策定し、多文化共生を社会全体で目指すことを明確化している⁵⁷。ここで言う「多文化共生」とは「国籍等の異なる人々が、互いの文化的差異を認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きていくこと」とされる。多文化共生の推進に係る指針・計画の策定状況を見ると、2024年8月時点で1,788自治体のうち995自治体（56%）で「多文化共生の推進に係る指針・計画」が策定済となっている。ヘイトスピーチなど個々の反動的事例はあるが、全体的には多文化共生は前提とされていると言えそうである。

しかし排外主義的イデオロギーとそれに基づく言説が急速に広がっているのも今の日本社会の現状である。2025年7月20日投票の参議院選挙において、選挙期間に「日本人ファースト」というスローガンを掲げた参政党の選挙区での得票数と得票率は9,264,284（15.66%）であり、比例代表における得票数と得票率は7,425,053.574（12.55%）であった⁵⁸。特定の出自を持つ外国人・外国にルーツを持つ人々に対する従来からのヘイトスピーチだけではなく、2025年8月下旬からのアフリカ諸国「ホームタウン」騒動⁵⁹を見ても地域や世代や属性等に限定されない排外主義の広がりも顕著であり、生活圏で普通に生活している外国人であっても攻撃

⁵⁶ <http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?lid=000001462230>（2025.10.4 リンク確認、以下同様）

⁵⁷ https://www.soumu.go.jp/menu_seisaku/chiho/02gyosei05_03000060.html

⁵⁸ https://www.soumu.go.jp/main_content/001021472.pdf

⁵⁹ <https://www.nikkei.com/article/DGXZQOUD25ARD0V20C25A800000/>

的な言葉を投げつけられる状況になっている⁶⁰。

1.2. 実践の動機づけ

そのような現実下においてバトラーの言うような「すでにある共生」とはどのようなものなのだろうか。私たちがイマ・ココで生きる社会を「共生社会」と考えるか「排他的社会」と考えるか。もし今の社会が分断や差別による排外的な社会であるのなら、排除の対象となる外国人留学生には、実際に発話するかしないかは別として、排除の言説に対抗する談話を構築することが必要となるし、日本人学生には、「外国人との共生」を否定や拒否するような言説を無批判に信じ込んだり消極的であっても迎合したりして外国人を排除する側に立たないよう、排除の言説を批判的に読み解くリテラシーが求められる。その出発点として重要なことは「事実を知ること」である。そこで発表者は参議院選挙期間中から急速に社会に広がった「いわゆる外国人問題をめぐる言説」と「その言説が語る事象の有無や事実関係を支える根拠」について考える緊急授業を行なった。

2. 緊急授業

2.1. 緊急授業の概要

緊急授業は発表者が開講している、日本語教育副専攻課程の学生と短期交換留学生上級レベル学生との共修授業、大学院修士課程の授業の合計4つの授業の中で行なった。一部受講生の重なりも含め、受講した学生は延べ30人弱であった。受講生に提示するデータとして、国際的な移民研究・移民行政の豊富な経験を持つ Naoko Hashimoto-Scalise 氏が 2025 年 7 月 9 日に FB⁶¹に公開した各種のテキストデータを活用した。その中から取り上げた言説テーマは、外国人入国者数・不法滞在者・外国人犯罪と検挙率・外国人による生活保護制度利用・外国人留学生・外国人労働者受入れと日本人賃金との関連、の7つである。時間の関係で Hashimoto-Scalise 氏の投稿にあった「外国人による土地買い占め」に関するデータと分析については割愛した。また、それらと併せて、Hashimoto-Scalise 氏の公開したデータを元にして、デジタルクリエイター（AI 学校「セナリ学院」校長等）の平野友康氏が作成し FB⁶²で 2025 年 7 月 10 日と 16 日に公開したインフォグラフィックを利用した。こちらはテキスト主体であった Hashimoto-Scalise 氏のデータを図やイラスト、グラフ等を用いて視覚的に整理・表現したものである。

授業ではまずこのような緊急授業をこのタイミングで行う意図を説明した。そしてそれが日本語教育を学ぶ人にとってなぜ重要なものであるかについて説明した。これはインプットされる情報の意味や活動の意義を理解しているのとしていないのとは、第二言語習得研究でいうところのインテイクに違いが出ると考えたからである。続いて、平野友康氏が作成したインフォグラフィックをプロジェクターで投影し、それが何を意味しているのか、そこから読み取れる情報をどのように意味付けするかについて各自で考える時間を取った。そのあとで教員が Hashimoto-Scalise 氏の FB に投稿したテキストの一部を読み上げて解説を行った。この流れを言説テーマごとに行った。授業時間は概ね1時間弱であった。

2.2. 振り返り

受講生の感想は聞いていないが、非対面の録画視聴形式で受講した学生は提出した課題の中で、「情報の真偽をよく調べるべきだと思った」「(発表者補記：SNS の文章は) 比較的短いうえに目に入りやすいので、真偽を

⁶⁰ 毎日新聞 Web 版 2025.10.2 配信「電車で急に心ない言葉 来日 25 年、ネパール人が震えた「初の恐怖」

<https://mainichi.jp/articles/20250930/k00/00m/010/119000c>

⁶¹ <https://www.facebook.com/naoko.hashimoto.186>

⁶² <https://www.facebook.com/profile.php?id=664516062>

よく調べないまま取り込んでしまうことが多い」「バイトでマナーのよくない外国人に出会うため全員がそういう人ではないとわかっていても嫌悪感を抱いてしまう」という感想を書いた。また「自分でよく考えて選挙に行き投票しました」と事後報告をしてくれた学生もいた。以上から考えると、急遽実施した緊急授業であったが、「事実を知ること」という当初の目的は一応達成することができたと考えられる。

一方、反省点として一面的でインプット過多になってしまったことが挙げられる。緊急に行った授業のため通常の授業の時間を割くしか術がなく、学期終了近くの時期であったため通常の授業の進展を遅らせることもできず、「事実」を示して説明することしかできなかった。本来であれば、教員から事実を提示するのではなく受講生に調べるタスクを出したり、「事実」が示すものを批判的な視点で考えたりすることが重要であろう。日本は地域によって定住外国人の状況に違いがある。いわゆる集住地域と散住地域とでは定住外国人の属性も数も来日目的なども異なることが多い。したがって、「日本全体」という視点だけではなく「各地域」といった視点も併せて見ていく必要がある。教師の繰り出す言説を無批判に信じたり受け入れたりしていくのであれば、それは「デマを信じること」と質や方向の違いはあっても「批判的ではない」という点で本質的には大差はない。今後の課題としたい。

3. 考察：2つの可能性

3.1. 多様性の観点から

今回の緊急授業は社会状況に合わせて「外国人をめぐる言説」に焦点を当て行ったが、「共生」について考えるときには外国人以外の人々のことを忘れてはならない。2024年度版「障害者白書」によると2024年度の障害者数は11,602,000人である⁶³。これは大きく3種類に分けた障害に該当する人の数で、ひとりが2種類以上の障害を持っている場合も想定されるため、単純に割合で判断するわけにはいかないが、その人数は大きなものである。また広告代理店の電通が全国20～59歳の計57,500人を対象に行った2023年6月の調査では、「LGBTQ+当事者層」の割合が9.7%であったことが報告されている⁶⁴。日本全体の人口から見れば母数が少ないとはいえ、約1割という割合は大きな意味を持つ。私たちは「すでに共生している」のである。統計データさえ入手すれば、同じような手法でさまざまな「他者」との「共生の実態」を「事実として知る」ことができるであろう。本緊急授業の手法は、比較的成本をかけずに「共生」に対する意識を高めていくことが可能であり、十分な潜在力を有していると考えられる。

3.2. シティズンシップ教育の観点から

「共生」とは「他者」と関わる実践であることから、少なくとも「他者に関する知識」・「他者に対する情意や想像力」・「他者に向けて何かする行動力」が求められる。これはStarkey (2002) のいう「民主的シティズンシップ」の特性と重なる。ここからもう1つの可能性、「シティズンシップ教育」としての可能性が開かれていく。社会と主体的に関わり社会に（または自分自身に）なにか解決すべき課題を見出した時、さまざまな方法で積極的に社会をよりよいものにしていこうとする素養を「市民性」、そういう「市民性」を持った人を「市民」と考えた時、そのような「市民性」「市民」を育てていくのがシティズンシップ教育であろう。たとえばドイツで行われている「政治教育」や欧州評議会が実践する「民主的シティズンシップ教育」などはその例である。民主主義の価値観を共有する国家や共同体にとってシティズンシップ教育は社会の発展に欠かせないもののはずである。しかし国家や共同体のイデオロギーと「市民性」「市民」とが相反する関係になった場合、わかりやすく言えば、その国家や共同体が自分たちのイデオロギーを維持または強化しようとヘゲモニー的实践を企図

⁶³ https://www8.cao.go.jp/shougai/whitepaper/r06hakusho/zenbun/siryu_01.html

⁶⁴ <https://www.group.dentsu.com/jp/news/release/001046.html>

したときに「市民性」「市民」が障壁となる場合がある。そういうときに教育面にも影響が出る。極端な場合、シティズンシップ教育が廃され愛国心教育がそれにとって代わる。長い歴史的スパンで見れば、日本の教育もそのような動きを見せる時期があったし今もある。国家体制が違う場合はもっと短期間に大きな変化が起こる場合もある。

もちろんそのような変化を止めようと「市民性」を持つ「市民」はあらゆる方法で声を上げ行動し対抗する。それが市民性である。しかしもはや声を上げることも行動することもできなくなってしまったらどうすればいいのか。そこに今回実施したような緊急授業の可能性があると考えたい。つまり民主的なシティズンシップ教育の代替策（オルタナティブ）として言語教育を機能させることができるのではないかということである。言語や言語文化を学びのテーマとする言語教育は実に幅広い射程を持っている。その特性を利用し「市民性」「市民」を、部分的にであっても育てていく実践が可能である。たとえば日本語教育で言えば、日本語で書かれた文章を選んだり授業で利用したりする際に、教師側が創意工夫を凝らして何か仕掛け的な内容や視点を組み込んだ上で学習者に提示すれば、それを読むことでそこに組み込まれた仕掛けや視点が学習者の中で発動し、読むことを通して批判的思考が展開し市民性が活性化する、そういうことも期待できるのである。

4. 最後に：未来に向けて

「共生」を阻害する言説はその社会を生きる「市民」にとって「主体的に向き合うべき私たちの問題」である。声を上げられるにもかかわらず沈黙するのは「消極的な賛成」である。多数の消極的賛成がどのような結果をもたらすかは歴史が示している。しかし、外国人や障害者、性的マイノリティといった人々に向けられる排他的言動はそう簡単にはなくならないであろうし、よい方向に進んでいてもバックラッシュが起こることもある。たとえば、発表者が住む自治体は多様性を尊重する姿勢を明示しているが、その議会選挙で排他的主張をスローガンとする政党の候補者が記録上歴代最多得票数でトップ当選し、早々に議会でトランスジェンダーが伝染するなど病気であるかのような内容の発言を議会で行った。

教育の究極の目的は人を育てることであるが、そこで育てる「人」は冒頭で名前を出したアイヒマンのような「凡庸な悪」（ハンナ・アーレントの言葉）ではなく、3.2節で述べてきたような「市民」であるべきである。その意味で「シティズンシップ教育」は民主的な社会のセーフティネット（安全網）であり防波堤のようなものである。そのようなことを意識し実践していくことが「社会存在としての日本語教師」に求められる素養であり一種の責任であると考えられる。本発表もその意識で行ったものである。

参考文献

バトラー, ジュディス著、佐藤嘉幸・清水和子訳 (2018) 『アセンブリ 行為遂行性・複数性・政治』 青土社

バトラー, ジュディス著、大橋洋一・岸まどか訳 (2019) 『分かれ道 ユダヤ性とシオニズム批判』 青土社

Starkey, Hugh (2002) “Democratic Citizenship, Language Diversity and Human Rights: Guide for the development of Language Education Policies in Europe, From Linguistic Diversity to Plurilingual Education, Reference Study”. Language Policy Division, Council of Europe: Strasbourg. <<https://rm.coe.int/democratic-citizenship-languages-diversity-and-human-rights/1680887833>> 2025年10月3日リンク確認済

アニメの影響を受けた学習者の日本語

—日本短期滞在中の気づきの観察—

Japanese Language Learning Influenced by Anime: Observations During a Short-Term Stay in Japan

田村エリカ

専修大学大学院

m1241003@senshu-u.jp

キーワード：アニメ学習の影響、暗示的学習、修正過程、社会言語学的規範、談話機能

1. はじめに（研究背景と目的）

日本語学習において、アニメは強力な学習動機となる一方で、そのセリフや声優の表現は「非日常的」な特徴を持つことが指摘されている。このため、特に NS（ネイティブスピーカー）⁶⁵と接触の少ない国外の学習者は、アニメの言葉を現実の規範と誤認し、社会言語学的規範に合致しない表現として習得してしまうという課題がある。

先行研究では、アニメが日本語学習者の学習意欲の向上やコミュニケーションの促進に役立つことが示されている（矢崎 2009, 加藤 2003）一方、アニメ調の話し方（例えば、カナダ出身の学習者 A のアニメ調の声⁶⁶：平均 475.3Hz）が、一般的な日本人女性の平均（270.3Hz）と比較して極端に高いという結果も示されており、これが聞き手に一般的な発話スタイルとの「乖離」を印象づける原因となり得る。（田村 2024）。また、王（2019, 2022）、畠山（2019）、水田（2006）らも、アニメの表現には「非日常的」や「誇張された表現」があり、「現実世界ではまず聞かれない」特徴があると警鐘を鳴らしている。

本研究は、このアニメ学習における国外の学習者の日本語会話の「習得」と「社会言語学的規範からの逸脱」という二面性に着目し、メディアインプットの影響が疑われる文末表現「だろ」⁶⁷の使用を音響的に分析する。そして、日本滞在という実社会での経験が促す修正の過程を、音声的・社会言語学的側面から詳細に明らかにすることを目的とする。

2. 先行研究の紹介

日本語学習におけるアニメの影響に関する先行研究は、その側面によって大きく三点に分類される。

まず、アニメは学習者の意欲を向上させる強力なツールであり、映像資源として手軽に利用できるため、学習への関心を高め、自律的な学習を促す利点がある（加藤 2003、矢崎 2003）。また、アニメを共通の文化体験とすることで、学習者間のコミュニケーションを活発にする効果もある（矢崎 2011）。

⁶⁵ 日本語母語話者

⁶⁶ キャラクターボイスに近い独特な声色・会話表現

⁶⁷ 断定「だろう」のくだけた形であり、丁寧形は「でしょ」。

次に、アニメは日本語学習における強力な動機付けとして機能する。アニメを通じて教科書にはない豊富な語彙や表現、文化、生活習慣を学ぶことができ、特にポップカルチャーに強い関心を持つ未習者が日本語学習に強い関心を持つことは、学習を開始する大きなきっかけとなり得る（近藤・村中 2010）。

一方で、アニメのセリフや声優の表現には、実社会の規範から逸脱した特徴が含まれている。先行研究でも、「非日常的」で「誇張された表現」であることが指摘されている（王 2019、水田 2006）。音声的な側面では、アニメの影響を受けた話し方のピッチ⁶⁸が母語話者（女性）の平均値と比較して「極端に高い」という音響分析の結果も示されている。

3. 研究対象と方法

3.1 分析対象者・データ

分析対象者は、日本語学習者 B（マレーシア出身、22 歳女性、N2 取得）の自由会話である。学習者 B は、従来の教材に加え、日本語アニメや AI アプリの乙女ゲームを通して会話表現を学習しており、これらのメディアを「リアルな人（日本人）と話す方法に一番近い」と考えて使用していた。しかし、そのソースの特性により、日常会話のスタイルと乖離した発話スタイル（スタイル転移）の習得に繋がったと考えられている。

分析期間は、以下の 3 段階の会話を対象とした。

- 初来日直後（3 月下旬）
- NS からの指摘後（8 月上旬）
- 修正定着後（9 月下旬）

3.2 調査方法

上記期間の学習者 B と筆者との日常会話を録音・録画し、発話から「だろ」（「だろ」）を含む文末発話を抽出した。音声分析では、音響分析ソフト Audacity を用いて、録音音声のノイズを低減した。それらの素材を Praat を用いてピッチを定量的に測定した。文末ピッチの差を求め、正の値（文末上昇）は共感・疑問のニュアンス、負の値（文末下降）は確認・断定のニュアンスと判断した。また、来日後の気づきや心情、来日前の日本語学習法に関するインタビュー調査も実施した。

4. 分析結果

4.1 「だろ」の初期使用傾向とピッチ機能分析

学習者 B の初期の発話では、抽出された 6 例すべてが文末ピッチの正の値、すなわち文末上昇イントネーションを示した。この上昇イントネーションは、B が「だろ」を強い感情や確信を伴う共感・疑問の談話機能と結びつけて発話していたことを示唆する。文脈分析では、「強い同意・共感の強調」や「自分の判断に対する相手への確認要求」といった談話的な機能が確認された。これは、寺村（1984）や益岡（1991）のいう「確言的な断定の『だ』」や「自信のある断定」を会話調で柔らかく表現した用法に分類できることが示唆される。

⁶⁸ 基本周波数：F0

4.2 「だろ」から「でしょ」への修正過程

NSからの指摘を受け、学習者Bが会話中に「だろ」から「でしょ」への転換を試み始めたのは、1回目の調査の時点からすでに確認されていた。

2回目の調査（8月上旬）では、すでに「だろ」の出現は見られなくなり、修正が定着し始めていたことが判明した。ここでは、Bの学習背景や日本に滞在してきて気づいたことなど、形式的なインタビューを行ったため、Bも意識的に自身の会話表現に注意が向き、リラックスした状態で現われる「だろ」、「でしょ」の観察をすることが困難であった。そのため「だろ」を経由せずに、自然に「でしょ」を話す瞬間の音声データは録音できなかった。

しかし、この時期に実施したインタビューの結果、学習者Bは、日本での実生活を通じて「だろ」の使用が場面の文脈に合わないことを内的に認識し、新しい表現が定着したタイミングを本人が実感していたことが明らかになった。この事実は、修正が単なる形式の置き換えではなく、社会言語学的規範を伴う内的な意識の変化と深く結びついていることを裏付けるものである。

4.3 修正の定着（6ヶ月後）

3回目の調査（9月下旬）では、学習者Bは「だろ」を経由せず、自然に「でしょ」を話すように変化していた。この調査では、それが発話された瞬間（例：花火大会の状況でB「でしょ」）の録音データを得ることができた。この結果は、学習者Bが社会的な規範に合致した形で使用できるようになったという、修正の定着を示している。

5. 考察

5.1 メディアインプットによる課題の深刻化

学習者Bの初期の「だろ」が強い文末上昇を多用した傾向は、アニメ・アプリの会話を現実の規範と誤認した結果、日常会話のスタイルと乖離したイントネーションを暗示的に習得し、それが発話スタイルとして現れた可能性が高い。学習者が「リアルな日本語」を求めてインプットソースを選択したにもかかわらず、そのソースの特性によって意図せず社会的な規範に合致しない形式を内在化してしまったという事実は、メディアを通じた日本語学習のより深刻な課題を示している。アニメというコンテンツは楽しみながら、音声的・語用論的機能を伴う表現を暗示的に習得させる「効果」を持つ一方で、その形式が日常会話の規範から逸脱しているという問題が浮き彫りになった。

5.2 実社会での交流が促す高度な言語再構築

NSとの交流という「訂正機会」は、この誤った習得を修正する決定的な役割を果たした。特に、言い直し時の分析で示された、談話機能に伴うイントネーションを維持しつつ形式のみを修正するというプロセスは、学習者が「言いたいこと（機能）」と「言うべき形（規範）」を分離して処理していることを示唆する。学習者は、暗示的に獲得した音声的・語用論的な機能を内側に保持したまま、外部からの指摘（社会言語学的規範）に合わせて形式を再構築し、最終的に適切な発話スタイルを定着させた。

6. 結論と今後の展望

本研究は、アニメなどのメディアインプットが、社会言語学的規範に合致しないまま韻律を伴

う表現形式を暗示的に習得させてしまうという課題があることを、文末表現「だろ」の音響分析を通して定量的に明らかにした。そして、実社会での NS との交流が、談話機能に伴うイントネーションを維持しつつ形式のみを修正し、適切な発話スタイルを定着させるという高度な言語再構築を促す役割を果たしたことを示した。

この課題に対し、日本語教育、教授法において、教師はアニメの日本語と現実の日本語との差異を明確に解説するなど、慎重な介入が必要であるという懸念がある。

今後は、被験者 B の修正前後の発話全体を分析し、特に「だろ」が現われた際の非言語情報（表情など）との関連も考察する予定である。また、メディアインプットの経験と「だろ」のピッチ特徴のより詳細な関連を考察することで、学習者が実生活の中で日本語を修正していく過程を明確にしていく。

参考文献

「2021 年度海外日本語教育機関調査報告書」、1 章 調査の結果概要 pp.22-23 国際交流基金

「日本語教育の参照枠 報告 2021 年 10 月 12 日」文化審議会国語分科会 p.6 文化庁

王伸子(2019)「ナレーションを活用して 4 技能を伸ばすアクティブラーニング-アニメの非日常性と比較したナレーションの日常性の観点から-」“The 25 th Priceton JapanesePedagogy Forum PROCEEDINGS”,May 11-12,2019 pp.53-56

王伸子 (2022)「日本語教育音声教材のための音声素材の音響的分析-ナレーション、アナウンス、声優の声の分析-」専修大学外国語教育論集 50 巻 pp. 57-73 専修大学外国語教育研究室

泉明宏(2017)「声の魅力：配偶者選択の信号としての声の高さ」武蔵野大学人間科学研究所年報 第 6 号 pp.91-101 武蔵野大学人間科学研究所

熊野七絵/廣利正代(2008)「「アニメ・マンガ」調査研究-地域事情と日本語教材-」『国際交流基金 日本語教育紀要』 第 4 号 pp.55-69 国際交流基金

田島弘司(2017.3)「アニメを活用した日本語教育の可能性」上越教育大学研究紀要 第 36 巻第 2 号 pp.357-367 上越教育大学

田中里実/本間淳子(2009)「初級語彙・文型による「耳をすませば」スクリプトの分析 日本語学習資源としてのアニメーション映画の可能性」『北海道大学留学生センター 紀要』 第 13 号 pp.98-117 北海道大学留学生センター

田中吉史 (2022)「女性の声の魅力に対する基本周波数とフォルマント間隔の影響」心理学の諸領域 11 巻 1 号 pp.19-29 北陸心理学会

寺村秀夫 (1984)「日本語のシンタクスと意味Ⅱ」くろしお出版

益岡隆志 (1991)「モダリティの文法」くろしお出版

松井夏津紀(2016)「日本語における若者ことばの学習—アニメとドラマを用いた授業計画の一例—」 Language Education&Technology 53 ,2016,pp.81-110 チュラーロンコーン大学

水田直美(2007)「マンガとアニメーションのオノマトペ」 12号『倉敷芸術大学紀要』 pp.197-204 加計学園倉敷芸術大学

畠山真一(2019)「萌えアニメ作品における「声」とは何か」『尚絅大学研究紀要 人文・社会科学編』 第 51 号 pp.15-29 尚絅大学研究紀要編集部会

矢崎満夫(2009)「アニメを素材とした日本語学習活動『アニメで日本語』の開発—「アニメマシオン」のティーチング・ストラテジーに着目して—」 静岡大学国際交流センター紀要 第 3 号 pp.27-42 静岡大学国際交流センター

矢崎満夫(2011)「アニメを素材とした日本語学習活動『アニメで日本語』の開発—年少学習者に対する授業実践から—」 静岡大学国際交流センター紀要 第 5 号 pp.57-74 静岡大学国際交流センター

矢崎満夫(2017)「アニメの魅力を生かした新しい日本語教育—アニメを使っていかに楽しむか—」 日本台湾交流協会 日本語教育研修会 pp.1-3 公益財団法人 日本台湾交流協会

山元淑乃(2017)「アニメ視聴を契機とした日本語習得を通じた発話キャラクターの獲得過程に関する研究 フランス移民二世 C の語りの質的分析から」 言語文化教育研究 第 15 巻 PP.129-152 言語文化教育研究学会

日本語の音声習得を促進する「シャドーイング自習課題」の開発と効果検証

——中国語を母語とする初級日本語学習者を対象として——

Development and effectiveness testing of a ‘shadowing self-study task’ to promote the acquisition of Japanese pronunciation: Targeted at elementary learners of Japanese whose mother language is Chinese.

郭 昱昕 (GUO Yuxin)

長崎大学 (留学生教育・支援センター)

キーワード：シャドーイング自習課題、自己調整学習、音韻的焦点、中国人日本語学習者

1. はじめに

第二言語によるコミュニケーションでは、聴覚的知覚能力と口頭産出能力の向上が不可欠であり、効果的な音声指導が重要である。特に中国語母語話者は、母語の影響による日本語の特殊音素や韻律特徴の習得困難が見られ、円滑なコミュニケーションの障壁となっている。シャドーイングはモデル音声を聴きながらほぼ同時に発話する練習法として注目され、韻律特徴の改善（高橋・松崎，2007）や誤用削減（唐澤，2010）などの効果が実証されている。郭（2014a,b）の対面指導研究でもシャドーイングの有効性が確認されたが、自律的学習環境では、(1)焦点化された練習の不足、(2)自律的実施の困難、(3)個人差への対応不足、という課題が残されている。さらに、コロナ禍以降の対面指導機会減少により、音声指導の不足が一層深刻化している。

そこで本研究は、第二言語習得研究において実証効果が確認されながらも教育現場での再現に課題のあるシャドーイングに着目し、特に指導者不在環境下での効果的な自習課題の開発を目的とした。初級の中国人日本語学習者 40 名を対象に、作動記憶容量と音韻記憶容量を独立変数として設定し、シャドーイング課題の効果に及ぼす影響を検証した。実験では、(1)音韻的焦点を明確化した教材設計、(2)自己調整学習を可能にする段階的実施手順、(3)個人差を考慮した課題選択アルゴリズム、という 3 つの枠組みを構築した。教育的妥当性を検討するため、混合効果モデルを用い、音声知覚テスト（弁別課題）と産出テスト（韻律分析）の事前事後比較を行い、自律的な音声習得の促進効果を検証する。本研究の中心的課題は、「シャドーイングは自律的音声学習法として有効か」、そして「その効果を促進または阻害する学習者要因は何か」という点に置かれる。

2. 先行研究

シャドーイングの音声習得効果については、従来研究において様々な知見が報告されている。高橋・松崎（2007）はプロソディ・シャドーイングの導入により学習者のアクセントやピッチ幅における誤用が減少し、韻律特徴の改善が認められることを明らかにした。同様に、唐澤（2010）はコンテンツ・シャドーイングとプロソディ・シャドーイングの比較を通じて、いずれの手法もアクセント誤用の減少に有効であることを実証している。中国語母語話者に焦点を当てた研究としては、郭（2014a,b）が対面指導環境下でのシャドーイングの有効性を確認し、特に日本語の特殊音素習得における効果を報告している。

個人差要因に関する研究では、前田（2008）が作動記憶容量と日本語学習者の聴解力・文法習得との関連性を実証的に示している。音韻処理能力については、Speciale et al.（2004）が音韻的短期記憶と新規音韻形式の習

得との関連を指摘しており、これが第二言語音声習得にも影響を及ぼす可能性が示唆される。中国語母語話者の音声習得特性に関しては、内田（1995）が特殊音素における誤用を、孫・林・高田（2022）が母音における特徴を、郭・松見(2014)がプロミネンス習得における課題をそれぞれ報告している。

しかしながら、これらの研究はいずれも指導者監督下での実施を前提としており、自律的学習環境における効果検証は不十分であった。特に、個人差要因を統合的に考慮した自律的音声学習課題の開発と検証に関する研究は未だ少ない。そこで本研究は、対面式シャドーイングから自律学習課題への転換、音素単位から韻律単位への対象拡大、個人差要因の統合的分析という3つの観点から既存研究を発展させる。

3. 研究方法

3.1. 実験参加者

中国の大学で日本語を専攻する初級学習者 40 名を対象とした。参加条件として、TTBJ (Tsukuba Test-Battery of Japanese) スコア 100-150 点、学習歴 6 ヶ月～1 年、中国語母語話者であり、日本語圏での居住経験がない者に限定した。参加者は実験群 (20 名) と統制群 (20 名) に無作為割り当てし、性別、年齢、学習歴、事前テスト成績などの基本属性における均質性を確認した。また、日本語学習の動機や学習環境についても類似していることを確認し、外部変数の影響を統制した。

3.2. 実験デザイン

実験は、事前テスト・介入期間・事後テストの3段階で実施した。事前テストでは、作動記憶容量 (Reading Span Test)、音韻記憶容量 (非単語復唱課題)、音声知覚 (最小対語弁別課題)、音声産出 (単語 30 語・短文 10 文の録音) を測定した。介入期間 (4 週間) では、実験群には(1)音韻的焦点を明確化した教材設計、(2)自己調整学習を可能にする段階的实施手順、(3)個人差を考慮した課題選択アルゴリズム、という3つの枠組みに基づくシャドーイング自習課題 (1 日 30 分×週 5 日) を実施した。統制群には同一教材を用いた従来の音読課題を同等の時間・頻度で実施した。実験群には毎回の録音提出に対して個別フィードバックを提供し、統制群には実施確認のみを行った。また、全参加者に対して週 1 回のオンライン進捗確認を実施した。事後テストでは、事前テストと同一の測定課題に加え、学習体験アンケート (7 段階リッカート尺度) と実験群を対象とした半構造化インタビューを実施し、質的データも収集した。

3.3. 測定方法

各変数の測定には、信頼性と妥当性が確認された標準的な測定課題を採用した。作動記憶容量は前田 (2008) を一部改変した Reading Span Test により単語再生課題の正再生率 (%) で評価した。音韻記憶容量は Speciale et al. (2004) に基づく非単語復唱課題を用い、音素正確率 (%) を主要指標とし、採点者間信頼性 ($\kappa > .85$) を確保した。音声知覚能力は、特殊音素 (ラ行音、促音、撥音) を含む最小対語弁別課題 (60 項目) により測定し、正答率 (%) と反応時間 (ms) を分析した。音声産出能力は Praat ソフトウェアを用いた韻律分析により評価し、単語リスト (30 語) と短文 (10 文) の録音データからピッチ変動と音節持続時間を分析した。主観的評価については、7 段階リッカート尺度による学習体験アンケート (20 項目) を実施し、課題の有用性や継続意向などの側面から評価した。

3.4 分析計画

データ分析には R 統計環境 (Version 4.3.0) を使用した。主要分析として混合効果モデル (lme4 パッケージ) を採用し、固定効果に群 (実験/統制)、測定時期 (事前/事後)、個人差要因 (作動記憶容量・音韻記憶容量) を、変量効果に参加者個人差を設定した。効果の大きさは Cohen's d により算出した。補助分析として、個人差要因と学習効果の関連性を Pearson の相関係数で検討し、実験群対象のインタビューデータには質的テーマ分析を適

用した。全ての検定における有意水準は 5% ($p < .05$) とし、多重比較には Bonferroni 法による補正を行った。

3.5 倫理的配慮

本研究は長崎大学研究倫理規定および日本語教育学会倫理綱領に基づき実施した。具体的には、研究開始前にインフォームド・コンセントを徹底し、個人情報保護、参加の自由の保障、データの適切な保存と廃棄を厳格に行った。

4. 結果

4.1 参加者特性の均質性確認

実験群 ($n=20$) と統制群 ($n=20$) の事前テストにおける作動記憶容量 ($t(38)=0.85, p=.401$)、音韻記憶容量 ($t(38)=1.02, p=.314$)、音声知覚テスト正答率 ($t(38)=0.68, p=.501$)、音声産出テスト総合得点 ($t(38)=0.91, p=.369$) に有意差は認められず、両群の均質性が確認された。

4.2 音声知覚能力の変化

混合効果モデルの分析により、群×時期の交互作用が有意であった ($F(1,38)=4.85, p=.034$)。単純主効果の検定では、実験群において事前テスト ($M=48.5\%$, $SD=12.3$) から事後テスト ($M=58.2\%$, $SD=10.8$) へ有意な向上 ($p < .05$) が認められたのに対し、統制群では有意な変化は見られなかった (事前 $M=47.9\%$, $SD=13.1$; 事後 $M=49.3\%$, $SD=12.5$, $p=.467$)。効果量は Cohen's $d = 0.52$ (中程度の効果) であった。

4.3 音声産出能力の変化

韻律特徴の分析において、実験群ではピッチ変動の適切性 ($F(1,38)=4.25, p=.046$) と音節持続時間の正確性 ($F(1,38)=3.98, p=.053$) に改善傾向が認められた。統制群ではこれらの項目に有意な変化は見られなかった。

4.4 個人差要因の影響

作動記憶容量が高い参加者ほど、音声知覚テスト ($r=.41, p=.018$) および音声産出テスト ($r=.38, p=.028$) の改善度が大きい相関が認められた。音韻記憶容量も同様の傾向を示した ($r=.36, p=.035$)。また、作動記憶容量の高い群は全測定項目で低い群より高い得点を示した。

4.5 学習体験アンケート結果 (実験群のみ)

実験群の課題の有用性認知は平均 5.3 ($SD=1.4$)、継続意向は平均 5.1 ($SD=1.5$) と中程度の評価を得た。自由記述からは、「自己ペースで学習できる」「発音の細かい違いに気づける」などの肯定的意見が確認された。

5. 考察

5.1 シャドーイング自習課題の効果

本研究で構築した 3 つの枠組みに基づくシャドーイング自習課題は、自律的学習環境において音声知覚能力 (事前 48.5%→事後 58.2%) と音声産出能力の双方に有意な改善をもたらした。この結果は、対面指導環境でのシャドーイング効果を報告した先行研究 (高橋・松崎, 2007; 唐澤, 2010) の知見を自律学習コンテキストへ拡張するものである。特に、音韻的焦点を明確化した教材設計と段階的实施手順が、初級学習者にとって無理のない学習プロセスを提供したことが、控えめながらも確かな効果の発現に寄与したと考えられる。

5.2 個人差要因の影響

作動記憶容量 ($r=.41$) および音韻記憶容量 ($r=.36$) が学習効果と中程度の正の相関を示したことは、第二言語音声習得における認知個人差の重要性を支持する。これは、前田 (2008) や Speciale et al. (2004) が指摘する認知機能と言語習得の関連性を、シャドーイング学習という文脈で実証した点で意義深い。個人差を考慮した

課題選択アルゴリズムの導入により、認知特性の異なる学習者に対応した学習体験が実現できたことが示唆される。

5.3 教育的インプリケーション

本研究で開発した自習課題は、指導者不足や時間的制約といった教育現場の課題に対する現実的な解決策を提供する。音声知覚能力における中程度の効果量 ($d=0.52$) は、自律的学習環境でも一定の効果が期待できることを示している。学習体験アンケートでの肯定的評価 (有用性認知平均 5.3/7.0) は、教材の実用性と受容性の高さを示唆する。

5.4 研究的意義と限界

本研究は、音韻的焦点の明確化、自己調整学習の支援、個人差への対応という3つの観点から自律的音声学習課題の枠組みを提案し、その実証的基盤を構築した点で貢献がある。しかし、対象者が初級中国語母語話者に限定されているため、他母語話者や中上級学習者への一般化には追加の検証が必要である。また、効果の持続性やより長期の学習影響については今後の課題である。

6. 結論

本研究は、中国語を母語とする初級日本語学習者を対象に、自律的音声習得を促進する「シャドーイング自習課題」の開発と効果検証を行った。実験の結果、以下の3点が明らかとなった。第一に、音韻的焦点の明確化、自己調整学習の支援、個人差への対応という3つの枠組みに基づく自習課題は、指導者不在環境において音声知覚能力 (効果量 $d=0.52$) と音声産出能力の双方を有意に改善することが実証された。第二に、作動記憶容量 ($r=.41$) および音韻記憶容量 ($r=.36$) が学習効果と中程度の正の相関を示し、効果的な音声指導には学習者の認知特性への配慮が不可欠であることが示唆された。第三に、本自習課題は実用的かつ受容性の高い教材として評価され (有用性認知平均 5.3/7.0)、限られた教育リソース環境における有効な学習手段となり得ることが示された。今後の課題としては、他母語話者への応用、中上級学習者への発展、長期学習効果の検証が挙げられる。本研究で確立した枠組みは、生成 AI 時代の自律的音声学習への発展が期待される。

参考文献

- 内田照久 (1995) 「中国人日本語学習者における撥音/N/ の聴覚的認知」『教育心理学研究』43(2), 194-203.
- 郭昱昕(2014a) 「プロソディ・シャドーイング練習が日本語の特殊音素の知覚と産出に及ぼす効果—中国語を母語とする初・中級日本語学習者の縦断的变化に着目して—」『教育学研究ジャーナル』第 15 号、pp.11-19. 中四国教育学会.
- 郭昱昕(2014b) 「中国語を母語とする日本語学習者の日本語文プロソディ・シャドーイングが特殊音素の産出改善に及ぼす効果—音韻的短期記憶容量とシャドーイング試行数の観点から—」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 (文化教育開発関連領域)』第 63 号、pp.225-233. 広島大学大学院教育学研究科.
- 郭昱昕・松見法男(2014) 「プロソディ・シャドーイング練習が日本語特殊音素の産出に及ぼす効果—中国人日本語学習者の音韻的短期記憶容量と練習試行数の観点から—」『第 19 回 JAISE 研究大会 プログラム・要旨集』pp.60-61.(2014 年度留学生教育学会・研究大会、口頭発表、於:東北大学).
- 唐澤麻里 (2010). 「シャドーイングが日本語学習者にもたらす影響-短期練習による発音面および学習者意識の観点から-」『お茶の水女子大学人文科学研究』6.209-220.
- 孫 静・林 良子・高田三枝子 (2022) 「中国人日本語学習者による撥音に先行する母音の音声的特徴」『音声研究』26, pp.72-82

高橋恵利子・松崎寛 (2007). 「プロソディシャドーイングが日本語学習者の発音に与える影響」『広島大学日本語教育研究』17.73-80.

前田由樹 (2008) 「中・上級日本語学習者の聴解力を予測する要因—語彙力, 文法力, 問題解決能力, 作動記憶容量の視点から—」『広島大学大学院教育学研究科紀要第二部 (文化教育開発関連領域)』57, pp.237-244.

Baddeley, A. D. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4(11), 417-423.

Speciale, G., Ellis, N. C., & Bywater, T. (2004). Phonological sequence learning and short-term store capacity determine second language vocabulary acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 25(2), 293-321.

ニュース音声におけるポーズの比較

—AI 音声と人間アナウンサーの分析—

Comparative Analysis of Pauses in News Broadcasting

—AI-Generated Speech and Human Announcers—

星 和明

専修大学大学院文学研究科修士課程 2 年

kz.hoshi@outlook.com

ml241007@senshu-u.jp

キーワード：ポーズ、ニュース音声、AI 音声、アナウンサー

1. 研究背景

著者は約 20 年にわたってアナウンサーとして音声をわかりやすく伝える仕事に携わってきた。アナウンサーの音声や話し方はわかりやすく情報を伝える一つの音声モデルと見られており、ビジネスのプレゼンにおいても参考にされている。アナウンサーによる音声、とりわけニュース音声は高い明瞭性が求められる。そのため、ニュースを伝えるアナウンサーは、発音やアクセントの正確さだけでなく、文構造を的確に示すためのポーズを戦略的に用いている。ニュースのように単方向で情報を伝える場面では、聞き手の理解を助ける要素が発話速度や抑揚のみに依存しては不十分であり、発話の切れ目を示すポーズが、情報整理と記憶保持を支える鍵とならる。

現在、AI 音声技術の発展により、ネット動画や放送局でも人工音声によるニュース読み上げが導入され始めている。ニュース音声は日本語学習において、正確な発音や自然な語りを学ぶ上で、有用な学習教材の一つであるが、AI 音声による番組の中には未だ不自然さを感じさせるものもある。不自然さを生じる要素の一つに発話中のポーズの使い方に差異があり、聴取者が情報を処理するためのポーズが確保されていないことが挙げられる。

本研究では、こうした社会的背景を踏まえ、ニュース音声におけるポーズの機能と配置に焦点を当てる。特に、AI 音声と人間アナウンサーを比較することで、AI 音声には見られない人間的なポーズ特性を明らかにする。

2. 目的

本研究の目的は、AI 音声と人間アナウンサーのニュース音声を比較し、人間アナウンサーに特有のポーズ配置の特徴と機能を明らかにすることである。AI 音声において自然さを欠く要因は単なる発話速度の問題ではなく、ポーズが有する機能である聞き手に対する配慮の欠如と考えられる。

杉藤 (1994) は、発話速度の実測値と主観的印象が一致せず、ニュースの伝達にはポーズの時間に対する配慮が必要であると述べ、さらにポーズは短期記憶のリハーサルの時間であり、聴取者が情報を処理する時間として必要であることを指摘している。このように、ポーズは生理的な呼吸のみならず、意味構造を明確に示すものであり、聴取者の理解を促進する機能を担っている。

先行研究において、ポーズの重要性は繰り返し論じられてきたが、AI 音声を比較対象とした研究はまだ少ない。また、発話者がアナウンサーであること、発話媒体がテレビ（映像情報あり）もしくはラジオ（音声のみ）であるかの視点から論じたものもあまり見られない。本研究では、AI 音声がどのようなルールでポーズを生成しているのか、また人間アナウンサーがどのように意味単位に応じてポーズを調整しているのかを明確にする。加えて、放送媒体やニュースの種類による差も考慮する。テレビとラジオでは映像情報の有無が理解支援の手がかりとして働くため、同じアナウンサーでもポーズの長さや回数が異なる可能性がある。「やさしいことばニュース」のように外国人や子どもを対象とする番組では、理解支援を目的としたポーズが多くなる傾向が報告されている。本研究では、これらの要因を踏まえて人間アナウンサーのポーズ配置を整理し、AI 音声生成への応用可能性を考察する。

3. 内容

3.1. 分析資料と方法

分析対象は、以下の表の映像・音声データである。

表 1：分析対象のニュース素材

発話者・音声	番組素材
人間アナウンサー	NHK テレビニュース
	NHK ラジオニュース
	NHK 「やさしいことばニュース」(ラジオ)
AI 音声 現役アナウンサー	NHK テレビニュース
	北海道文化放送 (UHB) 映像ニュース
	琉球朝日放送 (QAB) 映像ニュース

人間のアナウンサーが読むニュースとして、NHK のテレビニュースとラジオニュース、やさしいことばニュースを素材として選んだ。AI 音声ニュースについては、新聞社やニュースサイトの読み上げ音声ではなく、放送局として放送、配信しているものを対象とした。また、比較対象として、NHK、UHB、QAB それぞれの AI 音声ニュースと同内容の原稿を現役民放アナウンサー6名（経験 1～30 年）に読み上げを依頼し、収録を行なった。なお、読み上げ原稿の句読点、段落、改行位置はニュース掲載サイトと同様に記した。

分析にはアノテーションソフト ELAN を使用し、ポーズは知覚的ポーズを基準として抽出した。測定項目は (a) ポーズ回数、(b) 総ポーズ時間、(c) ポーズの割合（総発話時間に対する比率）、(d) 1 秒以上のポーズ回数の 4 項目である。

3.2 メディア別の比較

テレビニュースとラジオニュースの比較において、ポーズ割合は同程度だったが、ラジオの方がポーズ回数が多く、細かなポーズを頻繁に挿入している傾向が見られた。また、わかりやすさに配慮した「やさしいことばニュース」ではポーズ割合が高く、ニュース全体の 3～4 割を占めていた。この数字はネイティブ向けのラジオニュースよりもさらに高いものであり、視聴者が情報整理するための時間を強く意識した話し方であることが顕著に表れている。

3.3 AI ニュース音声と人間アナの比較

AI 音声では三局ともに、ポーズ割合が人間アナウンサーよりやや低い結果となった。文構造に応じた変化が少ない傾向が見られ、特に文中の句読点や数詞の前後にポーズを置く傾向が強く、テキスト表記に依存したポーズであることが確認された。どちらもほとんどの句読点や括弧、固有名詞前などの位置でポーズの挿入が見られた。しかし、人間アナウンサーの音声では、年齢や日時などの数字に対するポーズが確認された。

また、AI 音声には長文中にポーズがほとんど入らない区間が頻出する。これは文法的には正しいが、聴取者にとっては情報処理の負担を増すものである。さらに句末と文末ポーズにも明確な差があった。AI 音声の場合は、句点と読点のポーズは一定であったが、人間アナウンサーは音声として文章構造を示すため、句点後のポーズに変化を持たせる傾向にあった。人間アナは「一呼吸置く」ことで聴取者の注意を喚起するとともに、ニュース終わりの文節にポーズを入れることでニュース全体の終わりを示していた。このような部分のおよび全体的な構造の両方の視点に対応するポーズが人間アナウンサーに見られた。

4. まとめ

人間アナウンサーに共通して見られたポーズ特性は以下のようになる。

- ・文法的構造に基づいて区切り、主語・述語・修飾句のまとまりを細かく示す
- ・意味の転換や対比、並列、数字、固有名詞などに応じて短いポーズを入れる
- ・段落後の長いポーズやニュースの終わりを示すためのニュース全体の構造を明示するポーズ

これらは発話者である人間アナウンサーが聴取者に正しく情報と文構造を伝えるものであるとともに、聴取者が情報を整理するための意識的なポーズであると考えられる。一方、AI 音声では、このような聴取者が情報整理するためのポーズがあまり見られなかった。AI 音声を放送局が用いるメリットとして、生放送時に言い淀みや誤読が発生する心配がなく確実に制限時間の枠内に収められること、テキストがあれば即座にニュース音声を生成できる迅速性などが挙げられる。ポーズは速度と並ぶ聞き取りやすさの中核的要素であり、AI ニュース音声により自然さを獲得するためには、この機能の再現が不可欠であると考えられる。

今後の課題としては、最終的に情報を受け取る側である聴取者の印象を調査する必要がある。ネイティブと日本語学習者の聴取者実験を通じて、ポーズの違いによる聞き手に与える影響、印象を確認することを検討して考察を深めていきたい。

参考文献

- 杉藤美代子 (1994) 「ポーズの時間および発話時間と意味との関連—語り聞かせ「オオカミの大しくじり」の分析—」『日本人の声』和泉書院
- 杉藤美代子 (1994) 「ニュースの発話時間とポーズの時間および発話速度—「サケ・マス交渉」の場合—」『日本人の声』和泉書院
- 石崎晶子 (2003) 「ポーズに関する研究の概観—学習者の発話におけるポーズ研究の基盤構築に向けて—」『言語文化と日本語教育. 増刊特集号, 第二言語習得・教育の研究最前線 2003』, pp128-146
- 峯松信明・片岡嘉孝・中川聖一 (1995) 「講演調の話し言葉に対する分析」『音声言語情報処理』8, pp39-46
- 高村めぐみ (2015) 『日本語の談話におけるポーズの研究』勉誠社

菅野謙 (1968) 「ラジオニュースのアナウンス速度」『NHK文研月報 1968 年 10月号』 NHK 放送文化研究所, pp73-76

丸島歩 (2025) 「〈やさしい日本語〉によるニュース音声の時間的特性—音声による情報保障のあり方を考えるための基礎的資料として」 『北海学園大学人文論集』(78): pp131-168 北海学園大学人文学部

Usage Contexts of *Iwareru* in Spoken Interaction:

A Comparative Study of Japanese Native Speakers and Advanced Learners of Japanese

対話における「言われる」の使用文脈
——日本語母語話者と上級日本語学習者の比較を通して——

Weiwei Zhang

The University of Tokyo

Key words: Spoken Interaction, Quotative Expressions, *iwareru*, Learners of Japanese, I-JAS

1. Introduction

In Japanese conversation, the passive form *iwareru* (“to be told”), derived from the quotative verb *iu* (“to say”), is frequently used to report utterances from the perspective of the recipient. Previous studies have shown that it is especially common when speakers recount utterances addressed directly to themselves. This study examines how learners of Japanese use this form in interaction, comparing their usage with that of native speakers, and offers insights for Japanese language education.

2. Literature Review

Several studies have pointed out that *iwareru* has multiple uses. Heo (2005) examined its use across registers and noted that in written Japanese it often serves to convey generally accepted information, while in spoken Japanese it is more commonly used either to simply transmit a third party’s utterance or to indicate that the speaker was affected, often negatively, by what was said. Kinjo (2011), focusing on written language, distinguished three uses of *iwareru* depending on whether the source of the utterance can be identified: an “utterance” use (where the source can be identified), a “hearsay” use (where the source cannot be identified), and an “identificational” use (where it specifies how a person or object is referred to). Viewed in combination, Heo’s and Kinjo’s findings show that *iwareru* is not a unitary passive form but a multifaceted resource whose interpretation depends on context, register, and the speaker’s communicative stance.

It has also been shown that *iwareru* is used especially frequently in spoken Japanese. Heo (2004), in a survey of 758 passive sentences in the NHK television drama *Himawari*, reported that 166 (21.9%) used *iwareru*, making it the most frequent passive verb and far more common than in written texts. Chen (2023), analyzing four television drama scripts, likewise found that 52 out of 317 passive sentences (16.4%) were cases of *iwareru*, again making it one of the most frequent passive verbs. Chen further highlighted that the most common pattern was “X (first person) is told by Y (third person),” showing that *iwareru* is predominantly used when speakers report to their listeners what someone else has said to them. The frequent use of *iwareru* in spoken discourse has been attributed to several factors: (1) *iu* (“to say”) is a prototypical verb of linguistic activity, (2) it denotes an interpersonal activity, and (3) it can carry implicatures such as in expressions like *monku / waruguchi o iwareru* (“be complained about / be spoken ill of”) (Heo 2004). Chen (2023)

further argued that this tendency reflects Japanese speakers' preference for adopting the recipient's ("uchi") perspective in speech events, which are pervasive in everyday interaction.

Cross-linguistic studies have also provided insights into the distinctive use of *iwareru* in Japanese. Chung (2012), analyzing a bilingual script of the Korean drama *Winter Sonata*, pointed out that utterances expressed in Korean with verbs such as *iu / hanasu / kiku* ("say / speak / ask") were almost always translated into Japanese using *iwareru*. She attributed this to a Japanese preference for *iwareru* in contexts where the recipient experiences emotional changes such as inconvenience or distress. Similarly, Chen (2023) reported that in Chinese dramas and films, passives corresponding to *iu* are rarely used, in contrast to their frequent use in Japanese.

Taken together, these studies demonstrate that *iwareru* is highly frequent in spoken Japanese, where it not only conveys what was said but also highlights the speaker's stance as the recipient, often with negative connotations. They also show that its range of uses is broader in Japanese than in Korean or Chinese. This suggests that learners of Japanese may underuse *iwareru* or employ it in contexts that native speakers find inappropriate. While previous research has largely focused on native Japanese usage, little is known about how learners actually use this form in interaction. The present study therefore aims to clarify the usage of *iwareru* by learners of Japanese (JL), comparing it with that of native speakers (JNS).

3. Data and Method

This study draws on data from the Interaction task of the International Corpus of Japanese as a Second Language (I-JAS⁶⁹), which is one of the largest learner corpora of Japanese currently available. The task consists of approximately 30-minute interviews on pre-assigned topics, which helps control for variation in the content of the conversations. Each interview is conducted with a native Japanese-speaking interlocutor, ensuring a consistent interactional setting across participants. This design allows for comparison of *iwareru* usage across different first language groups while also taking into account the influence of the given topics.

Examples were retrieved using the web-based concordancer Chūnagon (NINJAL). The dataset was restricted to the Interaction task and learner data were limited to recordings collected in Japanese as a Foreign Language (JFL) contexts, in order to minimize the confounding influence of immersion in a Japanese-speaking environment. The query targeted the lemma *iu* ("say") immediately followed by the passive suffix *-reru* within a one-morpheme window, retrieving 505 instances of *iwareru* in total (126 from JNS and 379 from JL). For the present analysis, the learner subset was narrowed to advanced speakers, defined as those with J-CAT scores above 250⁷⁰, from whom 189 JL tokens were extracted. Table 1 provides an overview of their distribution (raw frequency, normalized frequency per 10,000 words, number of users, and user rate), shown in descending order of normalized frequency for JNS and advanced JL across L1 groups.

As the table indicates, among the three groups contributing more than 50 tokens (JNS, Chinese JL [CJL], and Korean JL [KJL]), JNS exhibited the highest normalized frequency of *iwareru* per 10,000 words, with about three-quarters of the speakers using it. This suggests that for JNS the use of *iwareru* is not only frequent but also broadly

⁶⁹ I-JAS contains language data from both JNS and JL with 12 different L1 backgrounds, which makes it possible to conduct comparative analyses between JNS and JL.

⁷⁰ According to Sakoda et al. (2020: 85), J-CAT scores of 251–300 are classified as "upper-intermediate," 301–350 as "advanced," and 351–400 as "near-native." In this study, however, these ranges are collectively referred to as "advanced."

distributed across individuals. KJL followed in frequency, though only about half of the speakers used it. CJL showed the lowest frequency as well as the lowest proportion of users, indicating a tendency to underuse the form across the group as a whole. These patterns are consistent with possible L1-related influences, given that Korean has passives that do not map directly onto Japanese usage while Chinese has relatively limited passive constructions. Although these findings suggest potential cross-linguistic effects, they also underscore the importance of examining how *iwareru* is actually used in interaction. JL with other first languages produced only around 10 tokens each, owing to the small number of advanced speakers. Accordingly, the present analysis focuses on the 126 tokens from JNS and the 130 tokens from CJL and KJL.

Table 1. Occurrences of *iwareru* among JNS and advanced JL (raw frequency, normalized frequency per 10,000 words, number of users, and user rate)

L1 of participants	Total words (non-lexical symbols excluded)	Tokens of <i>iwareru</i> (per 10,000 words)	Participants (n)	Users (n, %)
French	2,398	4 (16.68)	1	1 (100%)
Russian	16,256	14 (8.61)	5	4 (80.0%)
Turkish	6,520	5 (7.67)	2	1 (50.0%)
Japanese (JNS)	202,034	126 (6.24)	50	38 (76.0%)
English	13,186	8 (6.07)	4	1 (25.0%)
Thai	24,427	13 (5.32)	8	4 (50.0%)
Hungarian	24,740	12 (4.85)	9	6 (66.7%)
Korean (KJL)	188,766	75 (3.97)	57	29 (50.9%)
Vietnamese	7,854	3 (3.82)	3	1 (33.3%)
Chinese (CJL)	223,186	55 (2.46)	90	30 (33.3%)

4. Results

A total of 256 instances of *iwareru* produced by three groups (JNS, CJL, and KJL) in the Interaction task were classified into five usage contexts (A–E), defined in Table 2, according to the content of the utterance. *Iwareru* was found in reference to past events, habitual facts, and hypothetical situations. Among these, Contexts A–C mainly describe things that were said in the past or that are said habitually. Context D differs in that it conveys widely shared beliefs not tied to a particular speaker. Context E involves either incorporating the interlocutor’s preceding utterance into one’s response or presenting a hypothetical utterance as a premise; in this way, it goes beyond transmitting content and functions metapragmatically in discourse management. The distribution of these categories is summarized in Table 3.

As can be seen, all three groups (JNS, CJL, and KJL) used *iwareru* across all five discourse contexts. A chi-square test revealed significant differences in the distribution of contexts among the groups ($p < .01$). Residual analysis further indicated that JNS used “D. Shared beliefs” ($p < .01$) and “E. Metapragmatic reference” ($p < .05$) significantly more often, while CJL frequently employed “C. Directive acts” ($p < .01$) but used “E. Metapragmatic reference” significantly less. KJL, in turn, used “A. Information” ($p < .01$) and “B. Evaluation” ($p < .01$) significantly more often, whereas “C. Directive acts” ($p < .05$) and “D. Shared beliefs” ($p < .05$) were significantly less frequent. These results suggest that JNS extended

the use of *iwareru* beyond the simple reporting of utterances, employing it to elaborate on general conventions or hypothetical situations and to incorporate the interlocutor's utterance into their own response, thereby using it as a resource for discourse management. By contrast, CJL tended to use *iwareru* in contexts involving requests or commands, while KJL used it predominantly for conveying information or evaluations. Compared with JNS, both learner groups showed narrower range of discourse-organizing uses.

Table 2. Usage contexts of *iwareru* in the Interaction task (definitions and examples)

Usage context	Definition	Example (speaker)
A. Information	Reporting information such as events or knowledge	<i>Jūgatsu no sue wa yuki da tte [iwaremashita]</i> "I was told that it snows at the end of October." (JJJ10)
B. Evaluation	Presenting evaluations of a person's character, actions, or objects	<i>Yoku shaberu ko tte [iwareteta] n de</i> "I was told I was a talkative child." (JJJ13)
C. Directive acts	Expressing requests, commands, or advice	<i>'Asobō' tte [iwarete]</i> "I was told, 'Let's play.'" (JJJ17)
D. Shared beliefs	Referring to generally accepted beliefs or sayings	<i>Tachikawa udo ga, ano, meisan to [iwareteru] node</i> "Because 'Tachikawa udo' is said to be a local specialty ..." (JJJ54)
E. Metapragmatic reference	Repeating or anticipating utterances for discourse management	<i>[Iwarereba], ā, sō ieba mitaina kanji desu ka ne</i> "If you put it that way, it's like, 'oh yes, that reminds me.'" (JJJ37) / <i>Dochira ka to [iwaretara], ...</i> "If I were asked to choose, ..." (JJJ46)

Table 3. Usage contexts of *iwareru* by JNS and advanced CJL/KJL

Group	A. Information	B. Evaluation	C. Directive acts	D. Shared beliefs	E. Metapragmatic reference	Total
JNS	9 (7.1%)	30 (23.8%)	34 (27.0%)	30** (23.8%)	23* (18.3%)	126 (100%)
CJL	4 (7.3%)	10 (18.2%)	33** (60.0%)	5 (9.1%)	3* (5.5%)	55 (100%)
KJL	14** (18.7%)	30** (40.0%)	17* (22.7%)	5* (6.7%)	9 (12.0%)	75 (100%)

$\chi^2(8) = 44.898, p < .01$, Cramer's $V = 0.296$

*: $p < .05$, **: $p < .01$

$p < .01$

Further analysis by topic, as summarized in Table 4, revealed several patterns in the usage contexts. "A. Information" was frequently observed in KJL's narratives, particularly when recalling past teachers or frightening experiences. "B. Evaluation" appeared most often in responses to questions such as "What kind of child were you?", a context in which both JNS and KJL often presented self-images through others' evaluations. "C. Directive acts" was common in JNS's personal experiences or in contexts such as birthday celebrations, where requests, commands, or congratulatory remarks were involved. In contrast, CJL used it across a wider range of topics, extending beyond situations typically associated with such acts. "D. Shared beliefs" occurred frequently among JNS when introducing generally known facts about their hometown or local products. "E. Metapragmatic reference" also appeared frequently in JNS, especially in responses to either-or questions such as "Which is more important, money or time?", where *iwareru* (e.g., "If I were told to choose...") functioned as a device for structuring or postponing a response. The comparatively greater use of "D. Shared beliefs" and "E. Metapragmatic reference" by JNS highlights their ability to flexibly employ

iwareru as a resource for discourse management. By contrast, CJL tended to overextend the form in directive contexts, reflecting an association with burden or obligation, while KJL often confined its use to information or evaluation, showing limited development of discourse-organizing functions.

Table 4. Topics associated with usage contexts of *iwareru*

Main topic	Sub-topics	Typical <i>iwareru</i> context(s)
Hometown	local cuisine / products; famous sights; recommended places to visit	D. Shared beliefs (introducing one's hometown or local specialties when asked)
Past experiences	birthday customs; childhood personality; memorable teachers; frightening (or happy) episodes	A. Information (reporting something said by a teacher; recounting something told as part of a frightening experience); B. Evaluation (childhood personality expressed through others' remarks); C. Directive acts (being congratulated on one's birthday; receiving instructions from a teacher)
Future / Opinion	plans or aspirations; living in city vs. countryside; money vs. time	E. Metapragmatic reference (responding to questions such as "Which is more important, money or time?")

Note. Topics adapted from Sakoda et al. (2020: 38)

On the other hand, several instances of non-standard usage were observed among JL (CJL: 3 cases; KJL: 7 cases). Specifically: (1) when reporting what others had said, several participants (KJL: 3 cases; CJL: 2 cases) used *iwareta* in contexts where *itta* (or *itteita*, *ittekureta*) would have been more appropriate, giving the impression they had been personally caught up in the situation rather than simply passing on information, sometimes even with positive remarks, which made the utterance sound unintentionally negative or self-involved; (2) one CJL participant used *sō iwaretemo* ("even if I am told so") in a context where *sō wa ittemo* ("even so") would have been more appropriate, despite no prior utterance having been made; (3) in multi-party interactions, some KJL participants (4 cases) used *iwareru* to describe their own utterances, even though the passive form should not be applied to the speaker's own speech. Cases such as (1) highlight the importance of training learners to assess the degree of speaker involvement implied by *iwareru* and to make explicit the pragmatic nuances that arise when this form is used. Although rare, cases such as (2) suggest that some JL have difficulty distinguishing between expressions that respond to others' utterances and those that develop one's own argument, occasionally using *iwareru* as if someone had actually said something when no such utterance had occurred. Finally, cases such as (3) indicate that some KJL attempted to frame their own utterances from another's perspective, resulting in a clash of viewpoints. This points to the need to instruct KJL, especially in multi-party interactions, to maintain a consistent perspective.

These observations, together with the instances of non-standard usage described above, point to systematic differences between JNS and JL. Overall, clear differences emerged among the three groups (JNS, CJL, and KJL) in the discourse contexts where *iwareru* appeared, and these differences can in part be attributed to the influence of learners' L1. CJL, given that passive expressions are relatively scarce in Chinese (Chen, 2023), tended to associate *iwareru* with notions of harm or burden, leading to its overuse in situations involving requests or commands. KJL, on the other hand, showed difficulty in maintaining perspective, as their viewpoint often shifted to others when the interaction became complex; in some cases, they even represented their own speech with *iwareru*. These findings suggest that JL, influenced

by their respective L1s, have not yet fully internalized the range of contexts and pragmatic nuances in which *iwareru* is used in Japanese, underscoring the importance of explicit pedagogical guidance.

Building on these findings, the following four pedagogical implications for Japanese language education can be proposed. First, JL in general should be taught that *iwareru* is not merely a passive construction but also serves as a resource for discourse development, as seen among JNS, and that this should be illustrated with appropriate examples. Second, JL need explicit instruction that when *iwareru* is used simply to convey information received, it may sound as if the speaker were more personally involved than intended and should therefore be avoided in such cases. Third, for CJL, it is important to emphasize that *iwareru* can also be used in neutral reporting contexts, where the speaker acknowledges being told something without expressing a sense of burden or harm. Fourth, for KJL, targeted practice is needed to help them maintain perspective in multi-party interactions and to avoid representing their own speech through *iwareru* from another's viewpoint.

5. Conclusion

This study examined the use of *iwareru* in I-JAS interaction-task data, comparing Japanese native speakers (JNS) with advanced Chinese and Korean learners of Japanese (CJL, KJL). The findings showed that JNS used *iwareru* not only to transmit content but also as a resource for structuring discourse, whereas JL tended to rely on it mainly for reporting concrete events, with less engagement in abstract or discourse-organizing functions. Non-standard uses were also observed, pointing to challenges such as maintaining perspective and understanding the pragmatic implications of *iwareru*. By highlighting both quantitative distributions and qualitative patterns, the study contributes to a more nuanced understanding of how *iwareru* functions in interaction and how JL's usage shows both overlap with and divergence from native norms.

At the same time, the scope of the present study was limited to JFL contexts and to Chinese and Korean learners. Future research should extend the analysis to immersion data and to additional L1 groups to provide a fuller picture of how *iwareru* is used across diverse learning contexts. Overall, the study underscores the need for pedagogical support to help JL employ *iwareru* more naturally in interaction, while also pointing toward broader questions about how passives are pragmatically reshaped in second language acquisition.

References

- Chen, Dongshu. 2023. *Hanashikotoba ni okeru ukemi hyōgen no nicchū taishō kenkyū*. Tokyo: Hitsuji Shobō.
- Chung, Jaehee. 2012. "Nikkan no ukemi bun ni okeru taishō kenkyū: 'Iu / hanasu / kiku (shitsumon suru)' o chūshin ni." *Gengo bunka to nihongo kyōiku*, 40. 21-30.
- Heo, Myeongja. 2004. *Nihongo to kankokugo no ukemi bun no taishō kenkyū*. Tokyo: Hitsuji Shobō.
- Heo, Myeongja. 2005. "Iwareru ukemi bun no tsukaikata ni tsuite." *Tsukuba daigaku ryūgakusei sentā nihongo kyōiku ronshū*, 20. 1-14.
- Kinjo, Yumiko. 2011. "Denbun no modariti to bunpōka." *Gengo shori gakkai dai 17-kai nenjitaikai happyo ronbunshū*. 139-142.
- Sakoda, Kumiko & Ishikawa, Shin'ichiro & Lee, Jaeho. (eds.) 2020. *Nihongo gakushūsha kōpasu I-JAS nyūmon*. Tokyo: Kuroshio Shuppan.

プロのナレーターに見られる日本語アクセント「おそ下がり」の検証

—ナレーターと日本語学習者の比較分析—

An Examination of the Japanese Accent Feature ‘Late Fall’ Observed in Professional Voice Over Artists: A Comparative Analysis between voice over artists and Japanese Language Learners

松田健浩

専修大学文学部文学研究科日本語日本文学専攻 修士課程

m1241005@senshu-u.jp

yuuki.matt@gmail.com

キーワード：おそ下がり、アクセント、ピッチ、Praat、ナレーター

1. はじめに

発表者は 30 年間、プロの声優およびナレーターとして活動している。仕事で使うアクセントは通常「NHK 日本語アクセント新辞典」を基準にしている。しかし、そのアクセント通りに話したとしても、ピッチを分析してみると、その表記通りに綺麗なピッチカーブを描くわけではない。

本研究は、日本語のアクセント現象「おそ下がり」に着目し、プロのナレーター、一般の日本語母語話者および日本語学習者との間に、どのような音響的な違いがあるのかを明らかにすることを目的としている。

2. 研究背景

おそ下がりとは、アクセント核の直後に現れるはずの F0 のピッチ下降が、少し遅れて表れる現象である。1966 年にネウストプニーがこの現象を初めて報告して以来、アクセントの音響的研究における重要なテーマとして注目されている。先行研究では、頭高型（東京方言 1 型アクセント）で遅下がりの頻度が高いことが報告されている。杉藤（1997）によると、「豊か」は頭高型アクセントであるが、ピッチを測定してみると「ゆ」よりも「た」のほうがピッチが高く、その後下降する現象が観察されている。このようなピッチ曲線を辿ったとしても、聴感上のアクセントは「ゆ\たか」と聞こえる。

北村・天川・波多野（2019）によると、おそ下がりには男性よりも女性の方が生じやすく、また語に含まれるモーラ数が多い方が現れやすい傾向がある。これらは、特定の話者や特定の条件下においてのみ生じる現象ではなく、日本語話者であれば誰にでも起こりうる現象である。

3. 研究目的

これまでの先行研究では、単語ごとの測定や一般の日本語話者を被験者に測定することが多かった。今回は、プロの話し手であるナレーターと一般の日本語話者、および日本語学習者に 1 分強程度の同じ原稿を発話してもらい、録音した。この声のピッチを分析することにより、プロのナレーターと一般の日本語話者、および日本語学習者との間でおそ下がりに違いが出るかどうかを検証した。

プロのナレーターは、一般の日本語母語話者よりも滑舌が良く、アクセントにも注意を払って

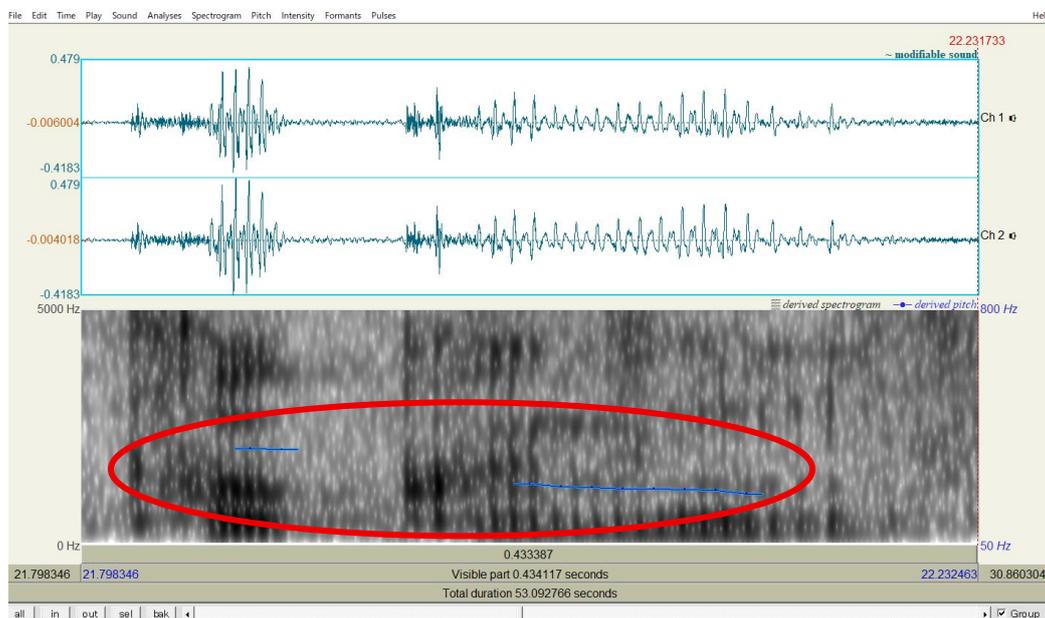
いる。そのため、アクセントのピッチもより理想に近い形、つまりアクセント核の直後にピッチが落ち、おそ下がりの頻度は一般の日本語母語話者よりも少ない可能性があるのではないかと考えた。

4. 分析方法

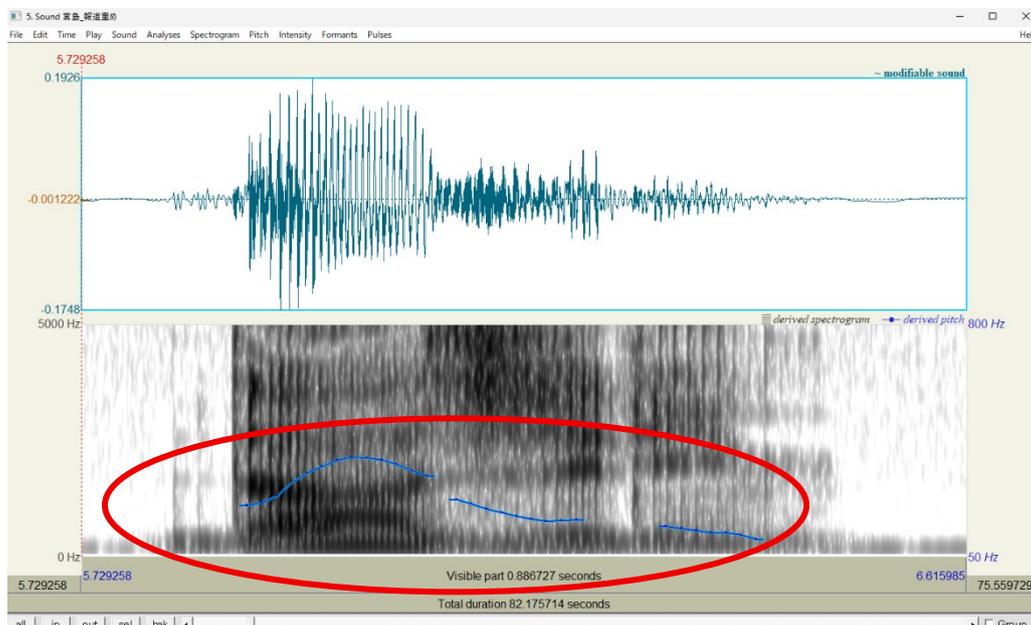
プロ：声優3名、およびナレーター5名

一般：大学生4名（1名は演技経験あり）、留学生4名（いずれも日本語勉強歴2～4年程度）

以上、16名の声を録音して分析。録音は、44.1kHzの16bitで記録。マイクや録音機材等は、それぞれ違うものを使用している。分析はpraatを使用し、F0のピッチを測定。ピッチは、おそ下がりの傾向を検証するために文字の始点で測定。音素の判定は、発表者が波形および聴感上の変化を基準に行った。



(図1：留学生B「ダージリン」)



(図2：ナレーターA報道「ダージリン」)

5. 測定結果

5.1 単語「ダージリン」のピッチ変化

本来のアクセントは「ダ\ージリン」。

長音は音の変化が小さく、正確性に欠ける可能性があるので、「ダージ」のピッチ変化量も測定した。

留学生は4人中3人がおそ下がりではなく、平坦に近いアクセントだった。

ナレーターは、変化量が大きく全員におそ下がりが見られた。しかし、「ダ」から長音までは全員にピッチの上昇が見られたが、長音から「ジ」まで上昇している場合と、長音から「ジ」に至るまでに下降している場合とに分かれた。ドキュメンタリーの読みでは変化量が少なかった。

声優も「ダ」から長音にかけてのピッチ変化量は大きく、半数は100Hz以上の変化、残り半分も40Hz以上の上昇が見られた。ところが、長音から「ジ」に至るまでピッチ上昇を続けるのが2人、残りは下降に転じた。

学生は「ダ」から長音まではピッチ上昇が見られるが、長音から「ジ」に至るまでは下降に転じている。ナレーターや声優に比べると、ピッチ変化は小さい。学生Dの変化量が大きいのが、演劇経験があるためと思われる。

5.2 単語「インド」のピッチ変化

本来のアクセントは「イ\ンド」。

ほぼ全ての録音でおそ下がり傾向が見られた。

5.3 単語「はる」のピッチ変化

本来のアクセントは「は\る」。

留学生と学生3人ではおそ下がりがなく、本来のアクセントと同じようにピッチの降下が見られた。

声優とナレーター、学生1人にはおそ下がりが見られた。この学生は演技経験があるため、それが影響した可能性もある。プロの話し手と学生で差が出たのは、表現方法の違いかもしれない。

6. まとめ

おそ下がりとは、一般の日本語母語話者だけでなく、プロの話し手にも同様に見られる現象である。今回調査した単語では、ナレーターにおそ下がり傾向がより多く見られ、日本語学習者がより少なかった。

佐藤(2018)は、卓立型音調で、かつ強調的発話である場合におそ下がり現象を示すことが多いと報告している。ナレーターは、内容を分かりやすく伝えるために卓立型音調をとることが多いと思われる。その結果、おそ下がりがより多く観測されたのではないかと考える。

対照的に、日本語学習者はピッチの上昇および下降幅がナレーターや一般の日本語母語話者と比べ比較的小さかった。録音を聞いた発表者の印象は、留学生は抑揚が小さく、また、録音からは感情の起伏があまり感じられなかった。おそ下がりが比較的少なく、非卓立型音調である。

このことから、プロの話し手のような話し方、すなわちピッチの上昇と下降幅を大きくし、おそ下がりが起きるような話し方をすると、より聞き手に伝わる話し方ができる可能性があるのではないかと考える。

参考文献

- 杉藤美代子(1997)「日本語音声の研究 1 日本人の声」和泉書院
- 杉藤美代子(1997)「日本語音声の研究 4 音声波形は語る」和泉書院
- 杉藤美代子(1970)「日本語母音の動態測定とアクセントの認識」音声科学研究 V
- NHK 放送文化研究所(2016)「NHK 日本語発音アクセント新辞典」NHK 出版
- 北村 達也・天川 雄太・波多野博顕 (2019)「東京方言話者の単語音声におけるおそ下がりの生起条件の調査」音声研究 第 23 巻, 2019, pp. 165-173
- 佐藤大和 (2018)「アクセント音調の諸相とその動態形式」言語資源活用ワークショップ 2018 発表論文集
- 佐藤大和 (2020)「自発発話音声から見た日本語音調の動態」東京外国語大学語学研究所『語学研究所論集』第 25 号, pp. 1-18

絵本制作ワークショップを通じた言語教育の試み

——言語習得と認知における一考察——

An Educational Approach through Picture Book-Making Workshops for Language Learning: From the Perspectives of Language Acquisition and Cognitive Development

高梨美穂

多摩美術大学

E-mail: takanashi@tamabi.ac.jp

キーワード：言語教育、言語習得、認知、絵本、ワークショップ

1. はじめに

絵本は、ことば（テキスト）と絵などの美術的表現（イメージ）から成る。ことばと美術的表現の双方から成ることから、言語習得過程においてことばの理解を促しやすいという側面があり、絵本の読み聞かせや絵本を読むという行為が言語教育に効果があるとの研究は多い（Ninio & Snow, 1986; Sénéchal & LeFevre, 2002 ほか）。Owens (2016) は、発達支援の現場で絵本が言語・情動・社会性をつなぐ治療的メディアとして有効であると、この視点は発達支援・特別支援教育・多文化環境での日本語教育など、幅広い応用可能性を示している。

絵本の読み聞かせや読書行為が言語教育に効果があるならば、子どもが自ら絵本を作り出すという能動的な行為にも効果が見られるはずである。ただし、これらに関する研究（Brewster, 1997）はいくつか始まっているものの、管見の限りではまだ十分とは言えない。

そこで本稿では、児童・生徒を対象とした絵本作成ワークショップにおける言語教育的側面を事例研究として検証し、絵本作成が言語教育の一助になりうる可能性を報告する。絵本作成の工程では、参加者が自らことばを生み出し、美術的に示す行為を行う。言語的側面としては、参加者がことばをメタ言語的に捉える経験を通して、ことばを客観的に認識し、ことばへの興味・気づきを深めることを目指している。また、美術的側面としては、自らの内在するイメージをペインティング、コラージュ、スタンプング等の多様な様式で具現化することで、ことばとの結びつきを促進する効果があると考えられる。

2. 先行研究

先行研究として、絵本の言語教育への効果、認知言語学視点による認知と言語習得について取りあげる。

2.1. 絵本の言語教育への効果

絵本は、幼児期の語彙発達・文法習得・語用能力の発達を促進することが多くの研究で示されている（Ninio & Snow, 1986; Sénéchal & LeFevre, 2002 ほか）。特に、親子の絵本の読み聞かせ（shared book reading）は、自然な文脈の中で語彙の導入・再使用・質問応答が生じる言語的相互作用の場となる（Ninio & Snow, 1986）。また、Sénéchal & LeFevre (2002) は、家庭での絵本経験量がその後の読解力や語彙能力に有意な影響を及ぼすと報告している。Owens (2016) は、言語発達遅滞児、ASD（自閉スペクトラム症）児、情動調整困難児などに対して、語彙・統語発達の観点から絵本が有効に機能することを提示し、絵本は言語治療における非常に自然なツールであると述べる。

Brewster (1997) による幼児への絵本作成実践研究では、幼児が自分の経験をことばと絵で再構成することで、語りの骨格理解とテキスト-イメージ対応の理解が育ち、制作・発表を通じて自己効力感と読み書きへの志向性を高めると指摘している。

2.2. 認知と言語習得

Usage-based Approach では、子どもは共同注意・指さし・模倣・身体化した行為を通して、語と対象・出来事に対応を経験に基づきながら学んでいくとされる (Tomasello, 2003)。そして、子どもはことばを自ら発見し、その意味に気づき、意味の推論方法を修正しながら語彙を増やす。言語を身体化すると同時に、知覚能力・認知能力・推論能力も拡張していく (今井・秋田, 2023)。このような発達過程において、言語習得途中の者にとっては、ことばのみならず多角的・多面的な支援が有効であり、マルチモダリティ的視点では、異なる表現媒体を組み合わせることで人はより複雑で深い表現力を発揮すると考えられている (クレス, 2018)。

3. 絵本作成ワークショップ実施概要

筆者は 2019 年から定期的に、子ども対象の絵本作成ワークショップを開催している。本稿では、2025 年に実施したオノマトペ絵本作成ワークショップについて報告する。

本ワークショップの主たる目的は、美術との融合によりことばへの気づきを深め、言語習得へとつなげることである。2025 年 6 月 7 日 (土) に、小学 4 年生から中学 2 年生 28 名を対象に、東京都八王子市で実施した。受講者は 6 グループに分かれ、美大生が各テーブルに 1 名ずつサポートとして入り、さらにスタッフ数名が適宜対応した。記録として写真および一部動画を撮影した。

当日スケジュールは次のとおりである。

10 : 00-10 : 35 <ことばの研究編> オノマトペについて深く知ろう

<ことばと美術編> オノマトペとイメージを結びつけよう

10 : 35-10 : 55 <準備編> イメージを設計図にしよう

10 : 45-12 : 00 <絵本作家編> ※6 グループ(子ども 5 人に対して学生 1 人) 分け、卓上での作業

12 : 00-13 : 00 「昼休み」

13 : 00-14 : 30 <絵本作家編> ※6 グループ(子ども 5 人に対して学生 1 人) 分け、卓上での作業

14 : 45-15 : 00 「講師からのまとめの言葉と、鑑賞会」

実質的な絵本作成時間は 2 時間 45 分と短かったため、事前アイデアシートという形で、事前に絵本作成前段階の活動を行ってもらった。事前ということで、知識の無い状態で行う活動であるため 15 分で終了できる程度の課題とした。事前アイデアシートの項目は次のとおりである。

<15 分間事前アイデアシート> * 講座の前に約 15 分間、オノマトペについて考えてみましょう！

1. 「オノマトペ」の意味を辞書で調べてください。
2. 3 分間で思い浮かぶ「オノマトペ」をできるだけたくさん書いてください。
3. 体験講座では、「オノマトペを 3 つ使った絵本」を作ります。たとえば「きらきら」とか、「きらきら光る星」

とか、「七夕の、きらきら光る、その瞬きに」とか、気に入ったオノマトペが入ったことばを自由にイメージして

みましょう。*オノマトペは 3 つ以上使っても構いません。単語でも、文でも、詩などでも OK。

＜オノマトペを 3 つ使ったことばの例＞

例 1. ぽつぽつ、しとしと、ざーざー 例 2. 雲がふわふわ、雨がざーざー、お日さまがにこにこ

例 3 夜空（詩）七夕のきらきらと光るその瞬きに、満月のぼっかりと映るその安らぎに、残月のうっすらと浮ぶその静けさに

4. 3 でイメージした「オノマトペを 3 つ入れたことば」を簡単に絵でイメージしてみましょう。

当日実施時には、絵本作成キット(図 1)を一人一人に配布した。様々な角度からことばに触れられるように、絵本、辞書等(図 2)を用意した。また、描画が苦手な受講生に配慮し、描画以外の方法で美術表現ができるように美術表現用材料(図 3)を準備した。



図 1: 絵本作成キット

図 2: ことば関連資料

図 3: 美術表現用材料

4. 結果概要

最初の講義では、〈ことばの研究編〉と〈ことばと美術編〉の二部構成で実施し、前半ではことばの仕組みを言語学的視点から導入し、後半ではことばとイメージを結びつけるマルチモーダルの試みを行った。文字表記や語彙の使い方を意識的に扱う時間を設けたことにより、辞書やオノマトペ絵本を参照しながら質問を行う受講生が一定数見られ、ことばへの探究心や主体的な関心の高まりが観察された。

絵本作成前にエスキース（設計図）を作成させたことは、オノマトペと言語表現を美術的に統合するうえで極めて有効であった。受講生の中には、サポート学生に「深い茶色を作るにはどうしたらよいか」「透明な水をどう表せばよいか」と具体的に尋ねる姿が見られ、色彩や質感を通じて語の意味を視覚的に再構築しようとする姿勢が確認された。これらのやり取りは、言語表現と美術表現が相互補完的に機能していることを示すものである。

事前アイデアシート（図 4）は 15 分で完了するよう設計したが、記入内容には個人差が見られた。ほとんど記入していない受講生もいた一方で、豊富に書き込んでくる受講生も存在した。しかし、多くの参加者はシートの内容を制作の出発点として活用しており、作品構想の整理や語彙想起の促進という点で一定の効果が確認された。

制作過程では、受講生が黙々と作業を進めるのではなく、制作意図や物語展開を言語化しよう意識的に促した。描きつつ語るという往復のプロセスを通して、描画内容をことばで説明しようとする姿勢が各グループで見られ、言語化を通じた思考の深化が促されていた。

また、言語発達が年齢より遅れていると推察される受講生や外国籍の受講生も数名参加していたが、言語使用が不得手であっても美術的表現を通して自己表出が可能であり、活動全体に支障は見られなかった。むしろ、描画や素材選択を通じて自分の考えを可視化し、必要に応じてサポート学生に質問しながら主体的に制作を進める様子が観察された。これらの事例は、言語と非言語的表現が相互に補完し合うことによって、表現の多様性が保障され、学習参加のハードルが下がることを示唆しているといえよう。

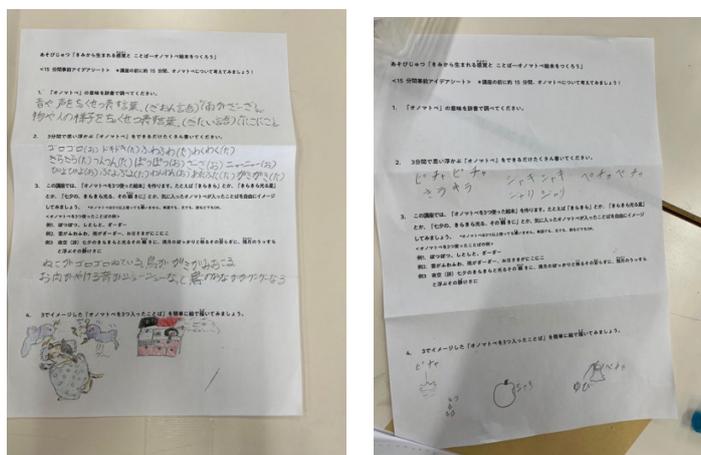


図 4：事前アイデアシート



図 5：絵本作成の様子

5. おわりに

本稿では、子どもを対象とした絵本作成ワークショップを事例として取り上げ、言語教育を検討した。

結果として、絵本作成というマルチモーダルな活動が、言語への気づきや語彙運用能力の向上、さらには内的イメージの言語化を促進する可能性が示唆された。また、美術的表現を媒介とすることで、言語発達に個人差のある児童生徒も活動に参加しやすくなる点が確認された。今後は、発達段階や表現様式の差異を考慮しつつ、より体系的・縦断的な分析を通して、絵本作成が言語習得過程に及ぼす影響を理論的に検証していく必要がある。

参考文献

Brewster, J. C. (1997). Teaching young children to make picture books. *Early Childhood Education Journal*, 25, 113–117.

Ninio, A., & Snow, C. E. (1986). *Pragmatic Development: Learning to Use Language*. New York: Cambridge University Press.

Owens, R. E. (2016). *Language Development: An Introduction* (9th ed.). Boston: Pearson.

Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.

今井むつみ・秋田喜美. (2023). 『言語の本質 ことばはどう生まれ、進化したか』 中公新書.

クレス, ギュンター R. (2018). 『マルチモダリティー-今日のコミュニケーションにせまる社会記号論の試み-』 溪水社.

*本研究は、21K00509 基盤研究(C) 『移動表現の母語習得と認知発達メカニズムの解明』 の助成を受けたものである。

日本語音声学習法「ボイスミラーリング」とその教材作成

——暗示的学習法と生成 AI の活用——

Voice-Over Japanese Speaking Practice through Voice Mirroring
Developing AI-Generated Materials via an Implicit Learning Approach

王 伸子

専修大学

nwang@isc.senshu-u.ac.jp

キーワード：

ボイスミラーリング、音声模倣、TBLT、暗示的学習、多読

1. はじめに

外国語教育においては、2001 年に欧州評議会 (Council of Europe) が刊行した CEFR (Common European Framework of Reference for Languages : ヨーロッパ言語共通参照枠) が大きな影響を及ぼしてきた。日本語教育においても、文化庁による「日本語教育の参照枠」や、国際交流基金による「JF 日本語教育スタンダード」が整備され、A1 から C2 までの 6 段階によって熟達度を可視化し、学習者自身も自己評価できる仕組みが導入されている。評価は単なる知識量の測定にとどまらず、言語活動の達成度に基づく活動中心のアプローチが提案されている。CEFR および「日本語教育の参照枠」では、言語活動を「聞くこと」「読むこと」「話すこと (やりとり)」「話すこと (発表)」「書くこと」の 5 領域に分類し、インプットとアウトプットを明確に区分している。

発表者はこれまで、学習者が音声表現能力を主体的に伸長できる活動として、プロのナレーターや声優が広報用に作成する「ボイスサンプル」に着目してきた。ボイスサンプルは約 2 分程度の短い作品で、ナレーション、CM、アニメの台詞など多様な場面を想定して作成される。これを教材化することで、プロの発話速度やポーズなどを学習者が体得でき、音声表現力の涵養に有用であると期待される。

2. 研究の背景

音声指導の重要性は従来から指摘されてきたが、教材は主として促音・撥音・長音といった特殊拍やアクセント習得に焦点を当てたものが多かった。そのため、学習は個別の言語項目に偏重し、社会的なコミュニケーション活動を支える音声表現力の育成には十分ではなかった。

典型的な音声訓練法としては以下が挙げられる。

- ① ディクテーション：音声を聞き取り、文字化する。
- ② ディクトグロス：まとまった音声を聞き、復元しながら書き取る。
- ③ シャドーイング：音声に即応して繰り返し発話する。

これらはいずれも有効な学習法であるが、授業の導入や補助的練習として用いられることが多い。シャドーイングについては門田 (2007) が「耳から聞こえてくる音声に遅れないよう即座に繰り返す」と説明しており、日本語教育にも応用されている。

しかし、学習者が自律的に取り組み、言語的・文化的な体験を享受できる「活動志向的アプローチ (action-oriented approach)」に基づいた教材は必ずしも十分に整備されていない。また、従来の教材は「会話」を目標とするものが多く、意見表明や説明といった非会話的な発話に焦点を当てた教材は限られていた。

王（2023）は、日本語教育における音声指導が「社会に参加するためのコミュニケーション能力の向上」を目的とすべきであると論じており、単なる発音指導を超えた音声教育の意義を指摘している。本研究はこの立場を踏まえ、音声によるインプットとアウトプットを結合させた教材としてボイスミラーリングの開発を進めている。

3. 理論的枠組み

教材開発の理論的基盤として、第二言語習得（SLA）研究における語彙習得理論および音声習得研究を参照する。ボイスミラーリングで用いるナレーションは、既存の会話教材と異なり、まとまった談話単位を原稿付きで提示する点に特徴がある。学習者は文章理解を前提に練習を行うが、その際に未習語彙や未知表現に遭遇することも多い。これは「既習項目の積み上げを前提とする従来型教材では不適切ではないか」という懸念を生じさせる。しかし、SLA 研究では、未習語彙との遭遇はむしろ偶発的語彙習得（incidental vocabulary acquisition）の契機となり、文脈の手掛かりを通じて暗示的学習（implicit learning）が促進されるとされている（Ellis ほか）。暗示的知識は明示的知識（explicit knowledge）よりも長期的に定着しやすいと報告されており、この知見はボイスミラーリングの教育的効果を裏付ける理論的支柱となる。

さらに、音声習得研究では、模倣と反復によるプロソディの内在化が強調される。特に、プロのナレーションを繰り返し模倣する過程は、単音レベルの正確さにとどまらず、イントネーションやリズムなど談話的特徴の習得を可能にする。この点において、ボイスミラーリングは従来のシャドーイングと異なり、**完成度を追求する反復練習と最終的な自己作品の構築**を統合している点で独自性を有する。

4. 教材作成

ボイスミラーリング教材は、以下の手順で作成・実施される。

- a. ナレーション素材の選定（ボイスサンプルやCM等）
- b. 原稿の準備（書き起こしや脚本化を含む）
- c. 繰り返し聴取による音調・リズムの把握
- d. 原稿への発話記号やプロソディ注記の書き込み
- e. 読みの練習（特殊拍・アクセント・談話的特徴の指導を含む）
- f. 録音の実施
- g. 自己録音の聴取と修正
- h. 背景音楽や効果音の付加による作品化
- i. 学習者間での共有・相互評価

この一連の過程は、インプット（聴解・読解）とアウトプット（発表・作品化）を循環的に結合させ、学習者が音声表現力を自律的に高めることを目的として設計されている。特に、録音を通じた自己評価や作品化のプロセスは、学習者の達成感や自己効力感を高め、学習の持続性を支える要因となる。また、共有活動は学習者同士の相互承認を促し、従来の音声練習には見られなかった「創造性」と「自己表現性」を付与する教育的意義を持つ。

5. 結び

本研究で提案するボイスミラーリングは、シャドーイングや多読と同様に副教材としての活用が妥当である。特に、学習者が自らの音声作品を制作するタスクは、自己表現と達成感を伴い、主体的関与と動機づけを促進する可能性を有する。加えて、録音・発表・共有といった一連のプロセスは、学習者に社会的承認の経験を提供し、学習の持続性を高める要素となる。

さらに、本研究は音声表現力の向上のみならず、学習者の自律性（オートノミー）やウェルビーイングの促進にも寄与し得る点で特色を有している。CEFR の理念に基づく活動志向的言語観を取り入れた本アプローチは、日本語教育における音声指導の新たな方向性を提示するものである。

今後は、音声表現力の育成効果に加えて、学習者の自律性（オートノミー）やウェルビーイングに及ぼす影響を実証的に検証し、その教育的有効性を明らかにすることが課題となる。

参考文献

王伸子 (2019) 「ナレーションを活用して4技能を伸ばすアクティブラーニング—アニメの非日常性と比較したナレーションの日常性の観点から—」 “The 25th Princeton

王伸子 (2023) 「ナレーションを活用した言語教育の音声教材：ランゲージアーツに着目して」『専修大学外国語教育論集』第51号、79-92 Japanese Pedagogy Forum”51-60

岡ノ谷一夫(2010)『さえずり言語起源論』 岩波書店

門田修平(2007)『シャドーイングと音読の科学』 コスモピア

玉井健(1989)「シャドーイングの背景理論と評価法」船山仲他『シャドーイングの応用研究』、1-15

辻本雅史(1999)『「学び」の復権—模倣と習熟』 角川書店

Ellis, Rod (2003). Task based Language Learning and Teaching. Oxford: Oxford University Press

※本研究は、JSPS 科研費（基盤研究C、課題番号 23K00612）の助成を受けて行われた。

中国人日本語学習者における願望表現「Vたい」の習得過程

——「依頼」のロールプレイトスクを中心に——

Development of "V-tai" Morphology among Chinese L1 Learners of Japanese: Evidence from Request Role-Plays

謝 正科

一橋大学言語社会研究科博士課程

キーワード：B-JAS、縦断コーパス、中国語母語話者、～タイ、希望表現

1. はじめに

日本語の願望表現には、自身の行為に対する欲求を表す「動詞マス形+たい」がある。海外の日本語教育環境においては、「Vたい」が初級段階から導入されることが多い。初級学習者は丁寧体で学習を始めるのが一般的であるため、「動詞マス形」に基づく願望表現「Vたい」は、学習者にとって比較的容易に習得できると考えられる。したがって、「Vたい」は学習の初期段階から出現しやすい表現であると推測される。

しかし、「Vたい」は初級段階で扱われた後、中級や上級の教科書ではほとんど個別の文法項目として取り上げられていない。そのため、学習者が初級で「Vたい」を学んだ後、学習の進展に伴って「Vたい」をどのように運用できるようになっていくのか、その発達過程を明らかにすることには意義があると考えられる。

本稿では、学習者による「Vたい」の習得過程を、形態面における変化の観点から検討する。例えば、学習者は初級段階においてまず「Vたいです」を使用できるようになり、その後、他の文法項目の学習に伴って、「Vていただきたいです」や「Vたいと思いますが」のように、単純な「Vたい」からより複雑な形態への変化が見られる可能性がある。このような形態的使用の変化を縦断的に捉えることで、「Vたい」の習得過程の一端を明らかにできる。

そこで本稿は、「北京日本語学習者縦断コーパス (B-JAS : Beijing Corpus of Japanese as a Second Language)」(以下、B-JAS)の依頼場面におけるロールプレイトスクを用い、中国人日本語学習者(以下、学習者)による願望表現「Vたい」の形態的変容を分析し、その習得過程を明らかにすることを目的とする。

2. 先行研究と本稿の位置づけ

学習者による「Vたい」の使用実態の変容および習得過程に関する研究としては、謝(2023)が挙げられる。謝(2023)は、学習者のストーリーテリングにおける発話データを用い、願望表現「Vたい」の形態的使用傾向を分析している。その結果、学習初期には「Vたい」や「Vたかった」といった単純な形式が多く観察され、学習の進展に伴い、「Vたいと思う」や「Vたいのだ」など、他の文法項目と結合したより複雑な形式へと変化することが指摘されている。これは、「Vたい」の習得過程の一端を明らかにした研究といえる。ただし、謝(2023)はストーリーテリング、すなわち独話に近い発話場面における「Vたい」を対象としており、本稿で扱う依頼場面におけるロールプレイとは研究対象が異なる。

さらに、グループ・ジャマシイ(2023)は、「Vたい」には「Vたいんですが」という用法があり、丁寧な依頼の前置きとして用いられることを指摘している。以上を踏まえ、本稿では、依頼場面における「Vたい」の使用に焦点を当て、その習得過程を形態面の変化から明らかにすることを目的とする。

学習者による依頼場面での「Vたい」の使用状況および習得過程に関する先行研究は、管見の限り存在しない。しかし、日本語学習者の依頼場面に焦点を当てた研究として、迫田・蘇・張（2017）および迫田（2018）が挙げられる。迫田・蘇・張（2017）は、「多言語母語の日本語学習者横断コーパス（I-JAS : International Corpus of Japanese as a Second Language）」（以下、I-JAS）のロールプレイデータを用い、「今、週三日働いていますが、二日にしたいです。いいですか。」のような「念押し」的表現の高い使用率は、母語転移の影響による可能性が高いと指摘している。また、迫田（2018）は、英語・中国語・フランス語・スペイン語を母語とする日本語学習者を対象に依頼場面のロールプレイを分析し、学習者は日本語母語話者に比べても「お話したいことがあるんですが…」 「ご相談があるんですけど…」といった中途終了文の使用割合が低いことを明らかにしている。しかし、I-JAS は横断的コーパスであり、初級・中級・上級の各段階における調査対象者はそれぞれ異なる学習者である。そのため、同一学習者の発達変化を追跡することはできない。そこで本稿では、同一の 17 名の学習者を対象とした 4 年間の縦断的データに基づき、「Vたい」の経年的な習得過程を分析する。

さらに、「Vたい」の形態的变化に注目することは、学習者に対する「Vたい」の教育においても重要である。学習者の習熟に至るまでの発達段階に伴う形態の変化を教師が把握することは段階に則した教授法の採用を可能にするからである。加えて、学習者の言語習得を促進するための、発達段階に応じた適切かつタイミングの良いフィードバックを提供することもできる。この点は、Pienemann（1989）が提唱した「Teachability Hypothesis」が示すように、学習者の発達段階と指導のタイミングが一致した場合に、教室での指導効果がより高まることから支持される。

3. 研究方法

本稿で分析対象とするデータは、国立国語研究所のコーパス検索アプリケーション「中納言」で公開されている B-JAS を用いる。B-JAS は、中国・北京の大学で日本語を専攻する 17 名の大学生を対象に、発話データおよび作文データを 4 年間にわたり継続的に収集した縦断的コーパスである。データは、大学 1 年次から 4 年次までの各年度前期・後期に実施された計 8 回の調査に基づいており、各協力者には毎年 1 回、SPOT90 および J-CAT の 2 種類の日本語習熟度テストが実施されている。B-JAS は、I-JAS と対応する設計となっており、複数のタスクから構成される縦断的コーパスである。本稿では、学習者が日本国内外を問わず遭遇する機会が多いと考えられる「依頼」場面に焦点を当て、B-JAS に収録されたロールプレイタスク RP1 および RP3 を分析対象とする。RP1 は、アルバイトの日数を 3 日から 2 日に減らしてほしいと店長に依頼する場面、RP3 は、推薦状の作成を恩師である大学教員に依頼する場面である。

検索手順としては、「中納言」の「短単位検索」機能を用いた。まず、「語彙素」が「たい」かつ「品詞」が「助動詞」であるものを検索キーとして設定した。さらに、「Vたい」に先行する動詞の種類を明らかにするため、検索キーを設定せず、後方共起の範囲を「キーから 1 語」として同様に「語彙素」が「たい」かつ「品詞」が「助動詞」であるものを抽出した。

抽出したデータは、形態面および出現場面の二つの観点から分類を行った。ここでいう①「形態」とは、「Vたい」に前接する動詞に加え、「Vたくて」「Vたくない」「Vたかった」などの形態的变化、さらに「Vたいと思う」「Vたいんです」など、「Vたい」に文法要素が後接して用いられる形式を含む。一方、②出現場面については、熊谷・篠崎（2006）が提示した「コミュニケーション機能」（熊谷・篠崎 2006: 22-23）を参考に、「Vたい」が発話内のどの場面に出現するかを、「きりだし」「状況説明①」「状況説明②」「依頼」「その他」の 5 つのカテゴリーに分類した。各コミュニケーション機能の定義および発話例は表 1 に示す。さらに、学習者の「Vたい」使用傾向を明らかにするための比較データとして、I-JAS に収録されている日本語母語話者による RP1 のデータを用いる。

表1: コミュニケーション機能の定義とその発話例

コミュニケーション機能	定義	発話例
きりだし	話を始める、または前置きとしての発話	ちょっと聞きたいことがあるんですけど (CCB003-RP1-02-03)
状況説明①	相手に事情を知らせ、依頼の必要性などの状況認識の共有	ある日系企業の面接を受けたいと思いますが (CCB001-RP3-02-04)
状況説明②	相手に断られたあと、承諾を引き出すような働きかけをする発話	(断られた後) 私はずっと日本の企業に就職したいですから (CCB013-RP3-04-08)
依頼	依頼の意を表明する	私は仕事の時間を変えたいんですが、いいですか (CCB011-RP1-01-01)
その他	それ以外の発話、例えば相手の提案を受け入れる発話	王さんは私の友達の一つです。もう、アルバイトにしたいんだと思います (CCB011-RP1-02-03)

4. 分析結果

3節で述べた検索手順によって抽出された「Vたい」は全体で182例あり、そのうちRP1が77例、RP3が105例であった。全体的に見ると、ほとんどの学習者がいずれのタスクにおいても、4年間のうちに少なくとも1回は「Vたい」を使用している。しかし、興味深い点として、学習者CCB012は4年間で一度も「Vたい」を使用していなかった。CCB012は2年次から4年次にかけて、「よろしいでしょうか」「できないでしょうか」といった疑問文形式で依頼を行っていた。これは、迫田・蘇・張(2017)が指摘する中国語の「可以吗?」といった表現の影響による母語転移の可能性があると考えられる。RP1における「Vたい」の形態的变化および出現場面について、年次ごとの出現頻度と割合をまとめたものをそれぞれ表2に示す。紙幅の制約上、活用誤りや文法的に不適切な形式を含む「その他」の形態および「その他」のコミュニケーション機能は表から除外した。比較のため、日本語母語話者の使用傾向を表3に示す。

表2 RP1における各「Vたい」の形態の出現場面

表3 日本語母語話者の各「Vたい」の形態の出現場面

出現場面/形態	年次				計
	1年次	2年次	3年次	4年次	
依頼	6 (67)	8 (38)	6 (43)	16 (49)	36 (47)
Vたい	1 (11)	0 (0)	0 (0)	2 (6)	3 (4)
Vたいです	1 (11)	2 (10)	1 (7)	2 (6)	6 (8)
Vたいと思う	0 (0)	5 (24)	3 (21)	7 (21)	15 (19)
Vたくて	0 (0)	1 (5)	0 (0)	0 (0)	1 (1)
Vたいんです	4 (44)	0 (0)	2 (14)	3 (9)	9 (12)
状況説明②	2 (22)	7 (33)	4 (29)	3 (9)	16 (21)
Vたい	0 (0)	1 (5)	0 (0)	1 (3)	2 (3)
Vたいです	1 (11)	1 (5)	1 (7)	0 (0)	3 (4)
Vたいと(引用)	0 (0)	1 (5)	0 (0)	0 (0)	1 (1)
Vたいと思う	0 (0)	2 (10)	3 (21)	2 (6)	7 (9)
Vたくて	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (3)	1 (1)
Vたいんです	1 (11)	1 (5)	0 (0)	0 (0)	2 (3)
きりだし	0 (0)	5 (24)	3 (21)	6 (18)	14 (18)
Vたい	0 (0)	2 (10)	0 (0)	0 (0)	2 (3)
Vたいです	0 (0)	0 (0)	1 (7)	0 (0)	1 (1)
Vたいんです	0 (0)	2 (10)	0 (0)	0 (0)	2 (3)
状況説明①	1 (11)	0 (0)	0 (0)	4 (12)	5 (6)
Vたい	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (3)	1 (1)
Vたいと思う	1 (11)	0 (0)	0 (0)	1 (3)	2 (3)
Vたいんです	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (3)	1 (1)
計	9 (100)	21 (100)	14 (100)	33 (100)	77 (100)

()内は割合 (%)

出現場面/形態	計
依頼	51 (57)
Vたいんです	22 (24)
Vたいと思う	10 (11)
Vたいな	9 (10)
Vたいです	5 (6)
Vたい	2 (2)
Vたいかな	1 (1)
Vたくて	1 (1)
Vたいと(引用)	1 (1)
状況説明②	21 (23)
Vたい	2 (2)
Vたいんです	6 (7)
Vたいと思う	6 (7)
Vたいな	2 (2)
Vたいと(引用)	1 (1)
状況説明①	5 (6)
Vたい	1 (1)
Vたいと思う	1 (1)
Vたくない	1 (1)
Vたいと(引用)	1 (1)
きりだし	2 (2)
Vたくて	1 (1)
Vたいな	1 (1)
計	90 (100)

()内は割合 (%)

表2および表3から明らかなように、依頼場面における「Vたい」の使用傾向を学習者と母語話者で比較した結果、両者とも「Vたい」を依頼場面で多く用いており、学習者47%、母語話者57%と、大きな差は見られなかった。学習者・母語話者のいずれも「Vたいんです」と「Vたいと思う」の形式を多く使用している点も共通している。

しかし、注目すべきはその形態の選択の違いである。学習者は主として「Vたい」「Vたいです」といった単純形に依存し、自身の意図を直接的に表明する傾向が強いのに対し、母語話者は「Vたいな」など、独話的かつ婉曲な表現形式を用いて聞き手への配慮を示す傾向が見られた。さらに、「Vたい」に前接する動詞をみると、母語話者は「Vていただきたい」「お願いしたい」「Vてもらいたい」などの表現を多用する一方で、学習者は「お願いしたい」を中心に使用する傾向が強く、「二日になりたい」「変更したい」といったように、要望を直接的に伝える表現が多く見られた。

また、「Vたい」の使用割合は、1年次および2年次ではともに11.1%と一定であったが、3年次には0%、4年次には5.0%と、学年の進行に伴って減少傾向を示した。「Vたいです」も1年次で22.2%、2年次で16.7%、3年次で25.0%、4年次で10.0%と変動が見られるものの、全体としては使用頻度の低下が確認された。これらの結果から、初級段階で導入される「Vたい」および「Vたいです」は、学習の進行に伴い使用頻度が減少する傾向があることが示された。

一方で、「Vたいと思う」は1年次では全く使用されなかったが、2年次に38.9%、3年次に58.3%、4年次には55.0%と、学年の上昇に伴って大幅に増加した。また、「Vたいんです」は1年次で55.6%と最も高い割合を示したが、2年次以降は減少し、「Vたいと思う」の使用率を下回るようになる傾向が確認された。次に、RP3における「Vたい」の形態面の変容と出現場面について、年次ごとの出現頻度とその割合をまとめたものを表4に示す。

表4 RP3における各「Vたい」の形態の出現場面

出現場面/形態	年次				計
	1年次	2年次	3年次	4年次	
状況説明①	8 (67)	12 (43)	9 (31)	10 (28)	39 (37)
Vたい	2 (17)	1 (4)	0 (0)	0 (0)	3 (3)
Vたくて	0 (0)	0 (0)	1 (3)	0 (0)	1 (1)
Vたいです	3 (25)	3 (11)	1 (3)	3 (8)	10 (10)
Vたいと思う	0 (0)	2 (7)	1 (3)	2 (6)	5 (5)
Vたいんです	3 (25)	3 (11)	3 (10)	4 (11)	13 (12)
依頼	0 (0)	9 (32)	10 (34)	13 (36)	32 (30)
Vたい	0 (0)	0 (0)	1 (3)	1 (3)	2 (2)
Vたいです	0 (0)	2 (7)	2 (7)	3 (8)	7 (7)
Vたいと思う	0 (0)	3 (11)	4 (14)	4 (11)	11 (10)
Vたいんです	0 (0)	4 (14)	3 (10)	4 (11)	11 (10)
状況説明②	3 (25)	4 (14)	4 (14)	7 (19)	18 (17)
Vたい	1 (8)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (1)
Vたいです	0 (0)	2 (7)	1 (3)	2 (6)	5 (5)
Vたいと思う	1 (8)	0 (0)	0 (0)	2 (6)	3 (3)
Vたいんです	1 (8)	1 (4)	1 (3)	1 (3)	4 (4)
きりだし	1 (8)	3 (11)	6 (21)	5 (14)	15 (14)
Vたいです	0 (0)	0 (0)	1 (3)	0 (0)	1 (1)
計	12 (100)	28 (100)	29 (100)	36 (100)	105 (100)

()内は割合 (%)

RP3では、RP1とは異なり、「状況説明①」において「Vたい」が多く使用されている。学習者は、教師に推薦状を依頼する際、「日本の会社に入りたい」「面接を受けたい」など、自身の希望を述べることで推薦状が必要な理由を説明しようとする傾向が見られる。このことから、学習者は自らの要望を直接的に伝える姿勢を示していると考えられる。また、「Vたいんです」は4年間を通じて全体の約4割を占めており、学年の進行に伴う大きな変化は確認されなかった。一方で、「Vたい」は2年次以降に急激な減少傾向を示している。これは、RP3の場面設定が「教師への推薦状依頼」であることから、学習者が普通体よりも丁寧体を用いるべきだと意識しているためであると考えられる。

5. おわりに

本稿は、学習者による願望表現「Vたい」の使用発達過程を、依頼場面を中心としたロールプレイタスクの分析を通して明らかにしたものである。その結果、「Vたい」および「Vたいです」は学習初期段階で頻繁に使用される一方、学習の進展に伴い使用頻度が低下し、より複雑な形式である「Vたいと思う」が学習後期段階で多く用いられる傾向が確認された。

また、依頼場面においては、学習者が「Vたい」「Vたいです」といった直接的な表現を使用するのに対し、日本語母語話者は「Vたいな」や「Vていただきたい」など、より丁寧で間接的な表現を用いる傾向が見られた。これらの結果は、願望表現の発達段階を把握することが、効果的な教授法の設計や、学習者の発達段階に応じた適切なタイミングでのフィードバック提供に資することを示唆している。

今後の課題としては、第一に、形態的变化と「Vたい」の機能的側面との関連をより詳細に検討すること、第二に、「断り」場面における「Vたい」の習得過程を分析することが挙げられる。これらの点については、今後の研究で明らかにしていく必要がある。(6045 字)

参考文献

- 熊谷智子・篠崎晃一 (2006) 「依頼場面での働きかけ方における世代差・地域差」『言語行動における「配慮」の諸相』、くろしお出版、pp.19-54.
- グループ・ジャマシイ (2023) 『日本語文型辞典 改訂版』くろしお出版
- 小柳かおる (2021) 『日本語教師のための新しい言語習得概論 改訂版』スリーエーネットワーク
- 迫田久美子・蘇鷹・張佩霞 (2017) 「中国人日本語学習者の『念押し』表現に見る母語の影響—I-JAS のロールプレイにおける依頼表現に基づいて」『言語資源活用ワークショップ 2017 発表論文集』、国立国語研究所、pp.212-215
- 迫田久美子 (2018) 「I-JAS の開発と活用：L2 日本語発話と作文の収集：『依頼』のロールプレイに見られる学習者のレベルと母語の影響」『Learner Corpus Studies in Asia and the World』3、神戸大学国際コミュニケーションセンター、pp.75-85.
- 謝正科 (2023) 「中国人日本語学習者の希望表現『～たい』の使用傾向—ストーリーライティングタスクに基づいて—」『一橋日本語教育研究』12、一橋日本語教育研究会、pp.11-26.
- Pienemann, M. (1989). Is language teachable? Psycholinguistic experiment and hypotheses. *Applied Linguistics*, 10, pp.52-79.

資料

- 国立国語研究所 (2024) 『B-JAS : 北京日本語学習者縦断コーパス』(バージョン 2024.3、中納言バージョン 2.7.2) <https://chunagon.ninjal.ac.jp/bjas/search> (2025 年 6 月 22 日確認).
- 国立国語研究所 (2024) 『I-JAS : 多言語母語の日本語学習者横断コーパス』(バージョン 2024.3、中納言バージョン 2.7.2) <https://chunagon.ninjal.ac.jp/ijas/search> (2025 年 7 月 20 日確認).

「日本事情」の教材に見られる翻訳(中・日・英)の状況について

Current status of translations (Chinese, Japanese, English) in teaching materials for "Japan Affairs"

王敏東

台湾科技大学 応用外国語学科 教授

林采璿

台湾科技大学 応用外国語学科 学部生

キーワード：文化翻訳、「三大～」、「日本一～」、「～聖」、「～の神(様)」

1. はじめに

近年、「日本事情」に関しては外国人の視点が重要視されるようになり⁷¹、「日本事情」は必ずしも日本語を外国語に訳すというパターンでなく、外国人がまず自国語で言い表し、それを日本語でいかに表現するかを考えることの方がむしろ多いと思われる。

「日本事情」の教育活動にクイズが用いられることがある。たとえば三百余りの四択クイズを高校生・大学生を対象とした王・蔡・何(2023)⁷²の「調査」も見られた。

以上のことに基づき、本研究では異文化間コミュニケーション能力育成を念頭に置き、「日本事情」の翻訳について検討する。具体的には中国語・日本語・英語といった三言語を中心に、書籍とクイズを材料とする。

2. 本研究の流れ

まず、中・日・英三言語の「日本事情」の書籍の翻訳の状況を見てみる。また、クイズを作成する際に中・日・英三言語の可能な対応状況を検討する。

3. 「日本事情」に関する内容の翻訳

書籍の部分は『日本事情＝Japan à la carte』(日・英)・『最新日本事情 瞭解日本必讀資料』(日・中)と、『日本一その姿と心一』(日・英)・『日本一姿與心一』(日・中)との2セットとする。

クイズは四択クイズで、中国語・日本語・英語の各 600 問(デジタルゲーム APP)である。

この 600 問を見たところ、「三大～」、「日本第一～」、「～聖」、「～之神」といった中国語の表現が目立つように思われる。

3.1. 日本語学習者の意見

表 1：学習者がいいと思う表現(n=18)

	中国語による出題の表現 ⁷³	人数
(1)	A 以下叙述何者有誤? a. 「後樂園」為日本三大庭園之一 b. 「錦帶橋」為日本三大奇橋之一 c. 「天橋立」為日本三景之一 d. 「岩島城」為日本三大名城之一	6
	A' 以下叙述何者有誤? a. 「後樂園」為日本三大庭園之一 b. 「錦帶橋」為日本三大奇橋之一 c. 「天橋立」為日本三景之一 d. 「岩島城」為日本三名城之一	12
(2)	B 日本文樂木偶劇雖然與歌舞伎、能樂合稱日本三大國劇，但知名度卻略低於後兩者。有關文樂舞台	4

⁷¹ 例えば、2017～2023年に台湾の大新書局によって『台湾から見た日本事情I～IV』が出版されている。

⁷² 紙幅の制限で、参考文献は発表当日に提示する予定である。

⁷³ 灰色の欄は元の表現で、白の欄は修正した表現である。また、修正した部分はゴシック体で示す。以下同様。

	的三要素，下列何者非屬之?a.人偶師 b.三味線樂師 c.太夫 d.演員	
	B'日本文樂木偶劇雖然與歌舞伎、能樂合稱日本日本的三大古典藝能，但知名度卻略低於後兩者。有關文樂舞台的三要素，下列何者非屬之?a.人偶師 b.三味線樂師 c.太夫 d.演員	14
(3)	C 下列何者不是日本傳統企業文化的「三大神器」?a.企業別公會 b.年功序列 c.個人競爭 d.終身雇用	9
	C'下列何者不是日本傳統企業文化的「三種神器」?a.企業別公會 b.年功序列 c.個人競爭 d.終身雇用	9
	D 有關日本保留度高的城堡「姬路城」，下列敘述何者錯誤?a.被稱作「日本第一名城」 b.因白色外牆，又被稱「白鷺城」 c.是日本國寶、國家特別史蹟及聯合國教科文組織世界遺產 d.是日本高度最高的城堡	3
(4)	D'有關日本保留度高的城堡「姬路城」，下列敘述何者錯誤?a.被指定為「日本 100 名城」之一 b.因白色外牆，又被稱「白鷺城」 c.是日本國寶、國家特別史蹟及聯合國教科文組織世界遺產 d.是日本高度最高的城堡	15
	E 日本人稱茶聖、在日本安土桃山時代著名的茶道宗師是下列哪一位?a.德川家康 b.加藤茶 c.千利休 d.葛飾北齋	6
(5)	E'日本安土桃山時代著名、集茶道大成的茶道宗師是下列哪一位?a.德川家康 b.加藤茶 c.千利休 d.葛飾北齋	12
	F 創作出經典漫畫作品《原子小金剛》，並且在日後被譽為「漫畫之神」的是哪一位漫畫家?a.手塚治虫 b.藤子不二雄 c.富樫義博 d.鳥山明	4
(6)	F'創作出經典漫畫作品《原子小金剛》，曾獲「日本漫画家協會賞特別賞」、「朝日賞」等獎項，日本郵局曾發行其紀念郵票的是哪一位漫畫家?a.手塚治虫 b.藤子不二雄 c.富樫義博 d.鳥山明	14

3.2. 訳者の意見

表 2：訳者がいいと思う表現(n=4)

	中国語による出題の表現	いいと思う人
(1)	A 以下敘述何者有誤?a.「後樂園」為日本三大庭園之一 b.「錦帶橋」為日本三大奇橋之一 c.「天橋立」為日本三景之一 d.「岩島城」為日本三大名城之一	IV
	A'以下敘述何者有誤?a.「後樂園」為日本三大庭園之一 b.「錦帶橋」為日本三大奇橋之一 c.「天橋立」為日本三景之一 d.「岩島城」為日本三名城之一	I、II、III
(2)	B 日本文樂木偶劇雖然與歌舞伎、能樂合稱日本三大國劇，但知名度卻略低於後兩者。有關文樂舞台的三要素，下列何者非屬之?a.人偶師 b.三味線樂師 c.太夫 d.演員	IV
	B'日本文樂木偶劇雖然與歌舞伎、能樂合稱日本日本的三大古典藝能，但知名度卻略低於後兩者。有關文樂舞台的三要素，下列何者非屬之?a.人偶師 b.三味線樂師 c.太夫 d.演員	I、II、III
(3)	C 下列何者不是日本傳統企業文化的「三大神器」?a.企業別公會 b.年功序列 c.個人競爭 d.終身雇用	IV
	C'下列何者不是日本傳統企業文化的「三種神器」?a.企業別公會 b.年功序列 c.個人競爭 d.終身雇用	I、II、IV、III
(4)	D 有關日本保留度高的城堡「姬路城」，下列敘述何者錯誤?a.被稱作「日本第一名城」 b.因白色外牆，又被稱「白鷺城」 c.是日本國寶、國家特別史蹟及聯合國教科文組織世界遺產 d.是日本高度最高的城堡	
	D'有關日本保留度高的城堡「姬路城」，下列敘述何者錯誤?a.被指定為「日本 100 名城」之一 b.因白色外牆，又被稱「白鷺城」 c.是日本國寶、國家特別史蹟及聯合國教科文組織世界遺產 d.是日本高度最高的城堡	I、II、IV、III
(5)	E 日本人稱茶聖、在日本安土桃山時代著名的茶道宗師是下列哪一位?a.德川家康 b.加藤茶 c.千利休 d.葛飾北齋	I、IV
	E'日本安土桃山時代著名、集茶道大成的茶道宗師是下列哪一位?a.德川家康 b.加藤茶 c.千利休 d.葛飾北齋	II、III
(6)	F 創作出經典漫畫作品《原子小金剛》，並且在日後被譽為「漫畫之神」的是哪一位漫畫家?a.手塚治虫 b.藤子不二雄 c.富樫義博 d.鳥山明	I、IV
	F'創作出經典漫畫作品《原子小金剛》，曾獲「日本漫画家協會賞特別賞」、「朝日賞」等獎項，日本郵局曾發行其紀念郵票的是哪一位漫畫家?a.手塚治虫 b.藤子不二雄 c.富樫義博 d.鳥山明	II、III

上記訳者の意見にしたがい、日本語訳と英語訳についての提案を生かしながら訳を修正すると以下のようになる。

日本語訳：

- ① 「次の記述のうち、正しくないのはどれでしょうか。a. 「後樂園」は日本三名園の一つ b. 「錦帯橋」は日本三名橋の一つ c. 「天橋立」は日本三景の一つ d. 「岩島城」は日本三名城の一つ」
- ② 「文楽、歌舞伎、能は日本の三大古典芸能と呼ばれていますが、文楽の人気は後者に比べるとやや劣ります。次に挙げるもののうち、「文楽の舞台の三要素」に含まれないものはどれでしょうか。 a. 人形遣い b. 三味線 c. 太夫 d. 俳優」
- ③ 「日本的経営の特徴と呼ばれている「三種の神器」に当てはまらないものは次のうちどれでしょうか。 a. 企業別労働組合 b. 年功序列 c. 個人競争 d. 終身雇用」
- ④ 「日本で保存状態のよい城である姫路城について、次の記述のうち正しくないのはどれでしょうか。 a. 日本城郭協会選定による「日本 100 名城」の 1 つ b. 白い外壁から「白鷺城」とも呼ばれている c. 日本の国宝、ユネスコ世界遺産に登録されている d. 日本で最も高い城」
- ⑤ 「桃土時代の茶人で、日本の茶道の大成者として知られているのは誰でしょうか。 a. 徳川家康 b. 加藤茶 c. 千利休 d. 葛飾北斎」
- ⑥ 「名作漫画『鉄腕アトム』を生み出し、「日本漫画家協会賞特別賞」や「朝日賞」などの受賞歴があり、日本郵便が記念切手を発行した漫画家は誰でしょうか。 a. 手塚治虫 b. 藤子不二雄 c. 富樫義博 d. 鳥山明」

英語訳：

- i. 「Which of the following statements is INCORRECT? a. "Korakuen" (後樂園) is one of Japan's three major gardens. b. "Kintai Bridge" (錦帯橋) is one of Japan's three famous bridges. c. "Amanohashidate" (天橋立) is one of the so-called Three Views of Japan (日本三景, Nihon Sankei), a canonical list of Japan's three most celebrated scenic sights. d. "Iwashima Castle" (岩島城) is one of Japan's three major famous castles.」
- ii. 「Although Bunraku (a type of puppet theatre) is cited as one of the three primary traditional Japanese theatre forms alongside Nohgaku and Kabuki; it is still the least known of the three. Which of the following is NOT one of the three primary elements of Bunraku puppet theatre? a. The puppeteer b. The shamisen player c. The tayu (narrator) d. The actor」
- iii. 「Which of the following is NOT one of Japanese corporate culture's "three divine treasures"? a. Enterprise-specific trade unions b. The seniority-wage system c. Competition between individuals d. Lifetime employment」
- iv. 「Which of the following statements about Japan's well-preserved castle, Himeji Castle, is INCORRECT? a. In 2006, it was listed as one of Japan's Top 100 castles by the Japanese Castle Association (日本城郭協会, Nihon Jōkaku Kyōkai). b. It is also known as Shirasagi-jō ("White Egret Castle") due to its white exterior. c. It is a Japanese national treasure, a national special historic site, and a UNESCO World Heritage Site. d. It is the tallest castle in Japan.」
- v. 「Who was the famous master of tea ceremony in the Azuchi-Momoyama period in Japan, who had a profound influence on the Japanese tea ceremony (chanoyu, 茶の湯)? a. Tokugawa Ieyasu. b. Kato Cha. c. Sen no Rikyū. d. Katsushika Hokusai.」
- vi. 「Which manga artist previously won a Special Award from the 'Japan Cartoonists Association' the 'Asahi Prize,' and has had commemorative stamps of them issued by the Japan Post? a. Osamu Tezuka (手塚治虫) b. Fujiko Fujio(藤子不二雄) c. Yoshihiro Togashi (富樫義博) d. Akira Toriyama (鳥山明)」

中→日訳に同形語を大いに生かすのはもちろんのこと、英訳にある程度漢字を使ったのは英語母語話者にも最低限の「日本語」を分かってもらいたいためである。

4. おわりに

今まで翻訳研究の中で文化翻訳を代表とした「翻訳不可能性」の問題が盛んに議論されてきており、一定の

成果は得られている。それらの多くは小説などを素材とした研究で、「日本事情」の本に関する翻訳は論じられておらず、まだ課題が多く残されている。そのような動向を踏まえ、本研究では「三大～」、「日本(の第一)～」、「～聖」、「～の神(様)」という 4 つの表現を取り上げ、中・日・英三言語における翻訳を行う場合ぶつかる問題点に焦点を当て、翻訳の妥当性を探った。その結果、「恰好がいい」という理由で「三大～」、「日本(の第一)～」、「～聖」、「～の神(様)」の表現を好んだ学習者がいるが、日本で一般的な言い方を忠実に表現した方がいい、と思う人の方が多い、ということが確認できた。また、素材の内容の国(日本)の尊重、読者優先、出題者中心といった訳者の原則・信念も見出した。

今後、更なる「日本事情」に関する物事を資料として多角的な視点から考察を重ねていく必要があるが、今回はこれまでの翻訳研究ではあまり取り上げられることのなかった言語現象を提示することができたと思われる。

私費外国人学部留学生の大学入学選抜についての調査分析

——大規模私立大学を中心に——

Survey and analysis of university admissions selection for privately funded international undergraduate students

-Focusing on large private universities-

京祥太郎

至誠館大学東京キャンパス

s.miyako@shiseikan.ac.jp

山口顕秀

至誠館大学東京キャンパス

ken.yamaguchi@shiseikan.ac.jp

キーワード：私費外国人留学生、留学生受け入れ政策、外国人特別入試、日本留学試験（EJU）

1. はじめに

1.1. 日本語教育機関と進学プロセス

日本国内における進学予備教育としての日本語教育機関は、主に私立大学の留学生別科、専門学校の日本語科、日本語学校の三類型に大別される。多くの私費外国人留学生は来日後、まずこれらの教育機関で半年から二年程度の日本語教育を受け、その後、各大学・専門学校が独自に実施する入学選抜試験を経て、合格者が希望する高等教育機関へと進学するのが一般的な過程である。

こうした状況を踏まえ、文部科学省(2024)は外国人を対象とする入学選抜に関し、「日本語による授業を行う場合には日本語能力試験 N2 相当以上を目安とするなど、必要な日本語能力基準を明確化し、適正な水準を維持することが重要である。また、国際交流の推進の観点から、独立行政法人日本学生支援機構が実施する『日本留学試験』（以下、EJU）の積極的活用や、同試験を利用した渡日前入学許可制度の実施について配慮することが望ましい」と通知している⁷⁴。

1.2. 外国人特別入試と EJU をめぐる課題

現在、多くの高等教育機関では日本人志願者とは異なる「外国人特別入試」を設けており、私費外国人留学生は主にこの枠組みを利用して受験している。出願要件として EJU 受験を必須とする場合もあるが、その基準や運用は各校によって大きく異なる。EJU はもともと「入試の簡素化を目的として開発された」（太田 2004）経緯を有するが、実際には「EJU 導入以降の各大学における留学生選抜の実態は十分に明ら

⁷⁴ 文部科学省（2024）令和 7 年度大学入学選抜実施要項について（通知）。文部科学省。

かにされていない」(翁ほか 2021) と指摘されている⁷⁵⁷⁶。

すなわち、EJU の役割や運用実態に関する体系的な研究は依然として不足している。京・山口 (2025) も、留学生の学部比率が高い小規模私立大学 (以下、小規模校) 36 校を対象に調査を行ったが、大規模校については十分に検討できなかった⁷⁷。この点が先行研究における重要な課題として残されている。

1.3. 本研究の目的と位置づけ

以上の課題を踏まえ、本研究では私費外国人留学生の入学選抜が多様化している現状に注目し、正規学部生が 6,000 人以上在籍する大規模私立大学 (以下、大規模校) を対象に、その実態を整理・比較する。さらに、その成果を基に、今後の私費外国人留学生入学選抜試験の在り方について考察を行う。

2. 分析対象と方法

分析対象とした大学は「大学ランキング 2026 (AERA ムック)」(朝日新聞出版) に掲載されている学部生が 6,000 人以上の私立大学から「2025 年度版私費外国人留学生のための大学入学案内」(公益財団法人アジア学生文化協会) に掲載されている大学 34 校の入試案内を調べ、私費外国人留学生の入学選抜試験について調査分析を行った⁷⁸⁷⁹。調査項目は、小規模校について分析した内容と同様、①学部数、②入学試験・選考方法等、③出願開始時期、④試験日、⑤試験回数、⑥EJU の受験有無とした。

3. 分析結果

①学部数については、大規模校 33 校のうち、少ない大学で 2 学部、多い大学で 24 学部、平均 9 学部であった。学部における留学生比率 (%) については、小規模校の 36 校の平均が 28.5%、中央値が 22.2%であったのに対し、大規模校の 33 校の平均は 4.0%、中央値は 2.7%であった。

②入学試験・選考方法等については、小規模校の 36 校のうち、書類審査を実施している大学が 15 校、面接試験を実施している大学が 19 校、日本語による筆記試験 (小論文など) を実施している大学が 16 校であったのに対し、大規模校では 33 校のうち、書類審査を実施している大学が 30 校、面接試験を実施している大学が 33 校、日本語による筆記試験 (小論文など) を実施している大学が 23 校あり、かつ、英語の試験を実施している大学が 14 校あった。これは人物評価を重視し、国際的な学術環境や、英語による授業への対応能力を求めているためと考えられる。小規模校では面接試験と筆記試験 (小論文など) が拮抗しているのに対し、大規模校では面接試験・書類審査の採用率が高く、筆記試験も一定数で実施していることが分かった。

③出願開始時期については、小規模校の 36 校のうち、9 月から開始が 11 校、10 月から開始が 5 校、11 月から開始が 4 校、1 月から開始が 1 校であったのに対し、大規模校では 33 校のうち、7 月から開始が 3 校、8 月から開始が 6 校、9 月から開始が 13 校、10 月から開始が 8 校、11 月から開始が 3 校であった。大規模校の中には 6 月開始という大学もあったが、両群とも 9 月開始が最多であり、大規模校は 7 月から 8 月に開始する先行

⁷⁵ 太田浩 (2004). 日本留学試験の政策的考察, 国際教育, 日本国際教育学会紀要編集委員会編, 10, 93-115.

⁷⁶ 翁文静・立脇洋介 (2021). 募集要項から見る留学生受入の現状—国立大学 4 月入試を中心に—, 大学入試研究ジャーナル 31, 105-110.

⁷⁷ 京祥太郎・山口顕秀 (2025). 私費外国人学部留学生の大学入学選抜についての調査分析—留学生の学部比率が高い私立大学を中心に—, 至誠館大学研究紀要 12, 47-52.

⁷⁸ 朝日新聞社出版メディアプロデュース部アエラムックチーム (2026). 大学ランキング 2026 (AERA ムック). 朝日新聞出版.

⁷⁹ 公益財団法人アジア学生文化協会 (2026). 2025 年度版 私費外国人留学生のための大学入学案内. 凡人社.

校も一定数いることがわかった。

④試験日については、小規模校の36校のうち、9月実施が1校、10月実施が8校、11月実施が11校、12月実施が13校、1月実施が5校、2月実施が10校、3月実施が3校であったのに対し、大規模校では33校のうち、9月実施が4校、10月実施が12校、11月実施が16校、12月実施が10校、1月実施が12校、2月実施が13校、3月実施が2校あった。試験日は11月から2月に集中しており、小規模校では12月と2月に、大規模校では10月・11月と1月・2月に山があることがわかった。

⑤試験回数については、小規模校では36校のうち、1回のみ実施が1校、2回実施が5校、3回実施が15校であったのに対し、大規模校では33校のうち、1回のみ実施が19校、2回実施が24校、3回実施が8校であった。小規模校は「3回」設定が最も多く、大規模校は「1から2回」が中心であることがわかった。

⑥EJUの受験有無については、小規模校では36校のうち、日本語のみ必要が7校、日本語以外（総合科目や数学など）も必要は0校、不要が9校、参考にするが7校であったのに対し、大規模校では33校のうち、日本語のみ必要が4校、日本語以外も必要な学科ありが26校、不要は1校であった。小規模校では「不要」や「日本語のみ」が多いのに対し、大規模大学では「日本語以外も必要な学科あり」が多数で、科目要件が多様であることがわかった。

4. 分析結果の考察

学部段階での留学生比率を比較すると、小規模校（36校）の平均28.5%、中央値22.2%に対し、大規模校（33校）は平均4.0%、中央値2.7%と、小規模校の比率が著しく高い。これは単に定員規模の差に起因するだけでなく、両者の留学生受け入れ戦略の違いを示している。大規模校は複数回実施、渡日前入試、書類選考など多様な入試制度を整え、EJUの成績を重視するなど、学力基準を明確に設けて優秀な学生層を幅広く獲得する傾向がある。一方、小規模校は面接や独自試験を重視する柔軟かつ直接的な評価による選抜を行い、個別の学生に向き合う姿勢がうかがえる。出願開始時期については両群とも9月が最多だが、大規模校では小規模校には見られない早期開始があり、優秀な学生を早期に確保する姿勢が読み取れる。試験日も同様に、大規模校は10月から12月に一度、さらに年明け1月・2月に実施して利便性を高めつつ年内判定を志向するのに対し、小規模校は12月と2月に集中し、時期がやや後ろにずれる傾向にある。試験回数については小規模校では「3回」設定が最も多く受験機会を増やそうとするのに対し、大規模校は「1～2回」が中心である。EJUの受験要件も、小規模校では「不要」や「日本語のみ」が多い一方、大規模校では「日本語以外も必要な学科あり」が多く、科目要件が多様である。小規模校は受験生の負担を軽減しフレンドリーな対応を見せるが、その分入学後に導入教育での底上げが必要となり、教職員や事務職員のコスト負担が大きくなる。一方、大規模校は選抜段階で受験者に一部負担を求めることで導入段階のコストを抑制し、分母の大きさを活かして平均費用を削減させている。学納金が横並びである場合、利潤総計・一人当たり利潤ともに大規模校が小規模校を上回る可能性が高く、小規模校では学納金減免が「薄利」となり財務体力を奪われやすい。もともと、小規模校は留学生比率の高さゆえに多文化・異文化交流の場が整っており、教職員との距離の近さが面倒見の良さにつながるため、学生によっては大規模校以上に学びの場として適する場合もある。今回の分析からは、総合学力を重視する大規模校と、個々の適性や意欲を重視する小規模校という二極化した戦略が示唆される。

5. 今後の課題

こうした構造を踏まえると、小規模校は導入段階におけるコスト負担の大きさをいかに削減させつつ、受験者数・入学者数を確保するかが課題となる。本来であれば小規模校こそ選抜段階で受験生に一定の負担を求めるべき状況にあるが、現実には逆に受験生の負担を軽減しており、その歪みが財務上の弱点となりやすい。今

後は、従来通り筆記試験等を必須としない方針を維持しつつも、学納金減免の適用や金額・減免率については筆記試験を受けた受験生に限定するなど、負担と支援を連動させる仕組みが検討されるべきだろう。さらに、国際共修の重要性が高まるなかで、小規模校は多文化的な学びの場という強みを維持しつつ、職員の過重な負担をどのように回避するか、財務的な持続可能性をいかに確保するかが焦点となる。こうした課題に取り組むことで、規模の大小にかかわらず、日本の私立大学における留学生受け入れの多様性と質の両立が可能となると考えられる。

日本語教育現場の実態に基づく研修設計の検討

——文化庁『日本語教育人材の養成・研修の在り方について』と現職教師ニーズの照合から——

Designing Japanese Language Teacher Training Based on the Realities of the Classroom: A Comparative Examination of the Agency for Cultural Affairs' Report and the Needs of In-Service

文昶允*、三好優花**

筑波大学

moon.changyun.gf@u.tsukuba.ac.jp*

miyoshi.yuka.ge@u.tsukuba.ac.jp**

キーワード 日本語教師研修、文化審議会国語分科会報告書、現職教師のニーズ、教育現場の課題

1. はじめに

本発表は、文化審議会国語分科会が平成 31 年に取りまとめた『日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）改訂版』（以下、文化庁養成・研修報告書とする）を参照し、現職日本語教師の声をもとに研修の在り方を再考するものである。

文化庁養成・研修報告書は、日本語教育人材の専門性を体系的に整理し、養成から現職研修までを一貫的に構想することで、日本語教育の質的向上を目指した政策的指針である。教育機関や団体へのヒアリングを通じて現場の意見を反映し、全国的課題を俯瞰的に整理した点で意義が大きい。一方で、報告書の公表から数年が経過し、学習者層の多様化や教育現場の変化など、教師を取り巻く環境は大きく変容している。こうした状況のもとで、現職教師が実際に求める研修内容や支援の在り方を改めて検討することは、制度の実効性を高め、現場に即した研修設計を行う上で重要である。

本発表では、報告書の理念を踏まえつつ、現職教師の意識調査を通して研修に対する課題とニーズを明らかにし、今後の研修設計に向けた示唆を得ることを目的とする。

2. 日本語教師研修に関する従来の研究

宇佐美（2022）は、文化庁養成・研修報告書で示された、日本語教育人材に必要な「態度」を再構成し、研修設計において育成すべき資質・能力を制度的・理論的観点から整理している。また、川口（2023）は、初任日本語教師の困難感に焦点を当て、授業準備や教材、教え方に関する知識など、現場レベルの課題を明らかにしている。両者は、異なる立場から教師の成長過程と研修の在り方を検討しており、日本語教師研修の理解を深化させる研究である。また、その知見は、研修制度の構築や教師支援の方向性を検討する上で有益な示唆を与えている。

一方で、政策が示す制度的モデルが、現職教師の意識や現場で求められる研修内容とどのように接続しているのかについては、なお検討の余地がある。そこで本研究は、文化庁養成・研修報告書の枠組みを参照しつつ、現職教師の声を通して制度と現場の接点を明らかにすることを目的とする。次章では、その前提として文化庁養成・研修報告書の内容を整理する。

3. 文化庁養成・研修報告書

文化庁養成・研修報告書は、日本語教育機関における教育の質を高めることを目的として、日本語教育に携わる人材の役割や能力、育成の方向性を整理している。同報告書では、日本語教育人材を「役割」「段階」「活動分野」の三つの観点から整理し、それぞれに求められる専門性を明確化している。すなわち、日本語教育にかかわる人材が担う役割、専門的成長の段階、そして活動する領域の三側面を軸に、養成から現職に至るまでの全体像を示している。

まず、役割の観点から見ると、日本語教育にかかわる人材は、教育活動を直接担う日本語教師、教育機関や地域での運営・調整を行う日本語教育コーディネーター、そして学習者の日本語学習を支援する日本語学習支援者の三つに分類される。このうち、日本語教育コーディネーターは中堅段階を経た日本語教師の中から想定され、二つの類型が挙げられている。一つは、「生活者としての外国人」を対象に地域で教育プログラムを企画・実施する地域日本語教育コーディネーター、もう一つは、法務省告示日本語教育機関で教育課程の設計や教員の指導を行う主任教員である。これらは、地域社会と法務省告示日本語教育機関での双方において、日本語教育の質を支える中核的な役割を担っている。

次に、段階の観点からは、日本語教師について「養成」「初任」「中堅」の三段階が設定されており、教師の成長過程を一貫して捉えている。それぞれの特徴は、表 1 に示す通りである（文化庁養成・研修報告書 p.20）。

表 1 日本語教師の段階に応じた 3 つの区分

養成	日本語教師を目指して、日本語教師養成課程等で学ぶ者。
初任	日本語教師養成段階を修了したもので、それぞれの活動分野に新たに携わる者。※当該活動分野において 0～3 年程度の日本語教育歴にある者。
中堅	日本語教師として初級から上級までの技能別指導を含む十分な経験（2,400 単位時間以上の指導経験）を有する者。 ※当該活動分野において 3～5 年程度の日本語教育歴にある者。

最後に、日本語教育人材の活動分野としては、以下のものが挙げられている。国内では「生活者としての外国人」「留学生」「日本語指導が必要な児童生徒等」「就労者」「難民」が挙げられ、国外では「海外における日本語教育」が含まれる。これらの分野は、教育の目的や対象の特性に応じて求められる能力が異なることを前提として設定されている。

本報告書は、日本語教師の専門性を明確化し、研修体系の基盤を整備する上で、日本語教育政策においてきわめて重要な位置を占めている。一方で、社会状況や教育環境の変化にともない、現職教師が直面する課題や支援の在り方も多様化している。制度的な枠組みでは把握しきれない現場の実態を明らかにすることが、今後の研修設計を考える上で重要であると考えた。そこで本研究では、現職教師を対象に研修に対する意識や教育上の課題を調査した。

4. 調査の概要と結果

前述のとおり、同報告書では活動分野を六つに整理しているが、今回の調査ではその中でも、国内の日本語教育機関における「留学生の日本語教育」に従事する教師に焦点を当てる。

調査協力者は、国内の日本語教育機関に勤務する現職教師 40 名であり、2025 年 6 月から 7 月まで Google フォームを用いてオンラインで実施した。調査協力者は教育経験年数に基づき、「初任層（3 年未満、9 名）」「中

堅層（3年以上～5年未満、5名）」「5年以上（26名）」の3群に分類した。

設問は、①授業実践上の課題、②理想とする日本語教師像、③教育活動において重視している価値観、④今後学びたいテーマ・分野、⑤望ましい研修形態や条件の5領域から構成し、選択式と自由記述式を併用した。

全体の傾向として、研修に対する要望は大きく三つに整理できる。第一に、日々の授業実践に直結する内容への要望である。具体的には、「授業の発展活動における具体的な工夫、学生のモチベーションを維持する方法」や「実際の授業で役立つこと、他の教師が実際に行っていることを学びたい」といった記述がみられた。第二に、時間や場所の制約を越えて参加できる柔軟な受講形態への要望である。「研修で新しいことを教わるのは嬉しいが、対面のみだと会場まで行くのが不便」とする意見など、オンラインやハイブリッド型など多様な形式への期待が示された。第三に、研修を通じた他教員との交流や情報共有の機会をを求める要望もみられた。例えば、「同じような問題をかかえる先生方との意見交換」や「他の先生がどのように授業を実践しているかに対する関心」など、研修がもたらす副次的効果への期待を示す回答である。

調査結果を教師の教育経験年数から見ると次のとおりである。まず初任層では、「学習者のモチベーションの維持が難しい」「自分の授業・教え方に自信がない」「日本語教師に必要なスキルが足りていないと感じる」の回答数が多く、授業運営や指導方法に関する課題が挙げられていた。学びたいテーマとしては、「授業の発展活動における工夫」「学生のモチベーションを維持する方法」「発音指導の扱い方」「会話の教授法」「学習者のレベル差への対応」など、授業運営および学習者対応に関する内容が中心であった。

一方、文化庁養成・研修報告書では、「留学生に対する日本語教師【初任】研修における教育内容」(p.49, 表14)として、「レベル別指導法」「教材作成」「評価法」など、教育現場で必要とされる技能を体系的に習得するための教育内容が示されている。すなわち、同報告書が想定する初任教师像は、授業運営や評価などの技能を計画的に身につける教育実践者であるのに対し、現職教師は授業中に生じる課題への対応や学習者のモチベーション維持など、日々の授業実践における悩みに直結する支援を求めている点で一定の違いがうかがえる。

次に、中堅および5年以上層では、教育経験を積んでいるにもかかわらず、初任者と類似して授業運営や学習者対応に関する悩みが多く挙げられていた。具体的には、「学習者のレベル差への対応が難しい」「学習者のモチベーションの維持が難しい」「教材をどのように活用すれば良いかわからない」「自分の授業・教え方に自信がない」といった回答が多く、「教員の研修などを勉強する場がない」という回答もあった。このことから、経験を重ねた中堅（またはそれ以上の）教師であっても、授業力や自己成長に対する不安を抱く様子が見えらる。学びたいテーマとしては「自律学習を促す教材開発」「ピア活動を使った授業」「AIの活用方法」「学習者主体の授業計画・運営」といった実践的テーマが多く挙げられた。また、「教育者としての経験を研究に活かし、成果を現場に還元できるようなサイクルがあればいい」「共同研究にも積極的に取り組みたい」という記述からは、他教員との協働や実践共有を通じた学びへの意欲もうかがえる。

一方、文化庁養成・研修報告書では、「日本語教師【中堅】研修における教育内容」(p.58, 表19)として、「教育プログラム及び教育環境デザイン」「マネジメント能力（セルフ・チーム・ラーニング）」「授業評価・プログラム評価」など、教育の体系化や制度運営能力の育成が重視されている。これに対し、現職教師のアンケート回答では、「学習者のモチベーション維持」「AIの活用」など、授業現場に根ざした課題解決や実践的工夫が多く挙げられた。すなわち、報告書が教育を制度的・組織的に整備する視点を重視しているのに対し、現職教師は現場の実践を通じて教育の質を高めようとしており、両者の焦点には一定の隔たりが見られる。

5. おわりに

本発表では、文化審議会国語分科会（2019）『日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）改訂版』で示された研修体系と、留学生を対象とする現職日本語教師40名を対象とした調査結果を照合し、制度的枠組みと現場の実態との関係を検討した。

文化庁養成・研修報告書が示す研修体系は、教師の段階や役割に応じた体系的構造を備えている一方で、現職教師が日々の教育実践の中で直面する具体的課題（学習者のモチベーション維持、レベル差への対応、AIツールの活用など）を十分に支えきれていない側面も明らかになった。

今回の調査は40名という限られた対象によるものであり、結果の一般化には慎重さが必要であるが、今後の研修設計に対して重要な示唆を与えるものであると考える。今後は、調査範囲を拡大し、教師の学び方や支援ニーズをより精緻に把握することで、制度が掲げる「専門性の確立」と現場が求める「実践的成長」とを両立させる研修モデルの構築が必要とされる。

参考文献

- 宇佐美洋（2022）「育成可能性からみる『態度』概念の再整理—『日本語教育人材に必要な態度』をめぐって—」『日本語教育』第181号, pp. 96-110.
- 川口泉（2023）「日本語教師養成および研修の課題に関する研究：初任日本語教師が入職直後に抱く困難感を手掛かりに」『地球社会統合科学』30(1), pp. 43-54.
- 文化審議会国語分科会（2019）『日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）改訂版』

Intercultural Understanding and Psychological Approaches through Literature:

Educating the “Felt” Cross-Culture

文学を活用した異文化理解と心理的アプローチ
——「感じる異文化」の教育——

IDENO, Yukiko

TAKAGI, Sachiko

y-ideno@tokiwa.ac.jp

takagi@tokiwa.ac.jp

Key words: felt interculturality; emotional literacy; language education; global citizenship;
educational philosophy

1. Introduction

The world today feels more connected than at any time in the past. Students, especially, often find themselves studying or working with people from other countries. They meet languages and values that are sometimes very far from their own, and this changes how they see the world. Because of that, understanding people from different cultural backgrounds has become an important part of education everywhere. Yet, in many classrooms, what is called “intercultural learning” still tends to focus on surface facts — things like national holidays, food, or ways of greeting. That kind of knowledge is useful to know, but it usually stays at the level of information, not deep understanding. To really understand another culture, students need both knowledge and feeling. It’s not only about knowing about people, but about feeling with them.

This paper looks at what I call felt interculturality — a way of understanding other cultures not only with the mind but also with the heart. Felt interculturality invites learners to meet cultural difference through imagination, sensitivity, and empathy rather than only through facts. Literature can serve as a gentle path toward this kind of learning. When students read stories, they begin to picture the lives of people who speak different languages, come from other places, or live in another time. A story about a refugee trying to start again in a strange city, or a young person searching for belonging, can make readers feel the sadness, fear, or hope behind those lives. Through such moments, students learn more than language — they learn to care, to feel, and to understand. For those learning English as a second language, literature brings a double gift: it builds skill in language while also nurturing emotional growth. In this paper, I explore how literature can become not just a tool for learning English, but a bridge that connects learners with other cultures, both within and beyond the classroom.

2. Theoretical Framework

2.1 Emotional Literacy and Psychology

Emotional literacy means being able to notice, understand, and express one's feelings clearly. In intercultural communication, it also includes recognizing emotions such as curiosity, confusion, or empathy when meeting different cultures.

Daniel Goleman (1995) explains that emotional intelligence helps people manage relationships and communicate better.⁸⁰ When students begin to notice what they really feel inside, they sometimes find it easier to notice the feelings of others too. This kind of awareness doesn't happen suddenly; it comes in small, quiet moments — maybe in class, when there's a pause and time to think. After reading a story from another country, a teacher might ask, "Was there a part that stayed with you?" or "Did you feel something for one of the people in the story?" As they begin to talk, students often discover something small but true. Even when their lives are different, the feelings are not — sadness, loneliness, maybe a little hope. Bit by bit, they start to realize that emotions belong to everyone, not only to the people who live in stories, but also to those sitting beside them in real life. Moments like these make language learning feel alive again. It's no longer only about grammar or vocabulary; it becomes a way to reach someone's heart. When students try to put their feelings into words, they start to sense how language itself carries warmth and emotion. Through this gentle process, they learn to speak not just correctly, but with kindness.

Goleman (1995) explains that emotional awareness builds empathy and supports positive relationships.⁸¹ In this way, language learning that also touches emotion can help students grow — not only in how they communicate, but also in how they care for others. When feeling becomes part of learning, language starts to connect with life itself. This kind of emotional literacy works as a quiet bridge between words and the human heart.

2.2 Dewey, Nussbaum, and the Power of Imagination

John Dewey wrote that education should not only prepare for life but should be a part of life itself.⁸² He once said that real learning grows from experience, not from simply receiving knowledge. Seen this way, education is not a quick result but a slow, ongoing process — almost like a quiet conversation between the learner and the world around them. Literature, as a creative kind of experience, can offer a gentle, safe space where students can meet new ideas and emotions without the pressure of real life. When they read a story, many begin to imagine what it might be like to live another person's life — maybe someone from a different time, or a place far away. Sometimes a single line, or even a small detail, makes them stop for a moment. Reading about a person who faces a difficult choice or a social problem may lead them to ask softly, "*What would I do if that were me?*" Bit by bit, they start to realize that human feelings are never simple, and that life rarely gives clear answers. In those quiet moments, they begin to understand, little by little, what empathy — and true understanding — might really mean.

Martha Nussbaum (2010) also writes that literature helps readers develop *ethical imagination*—the ability to imagine others' thoughts and feelings and to reflect on moral choices.⁸³ Through reading, learners can practice empathy in a safe but meaningful environment, preparing them to face real human differences with respect and care.

⁸⁰ Daniel Goleman, *Emotional Intelligence* (New York: Bantam Books, 1995), 120.

⁸¹ *Ibid.*

⁸² John Dewey, *Democracy and Education* (New York: Macmillan, 1916), 89.

⁸³ Martha C. Nussbaum, *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities* (Princeton: Princeton University Press, 2010), 95.

Thus, literature serves as both an aesthetic and ethical education. By engaging with imagined experiences, students are not simply learning about other lives—they are practicing how to *live* ethically and empathetically in a diverse world. Through stories, they learn to balance feeling and reason, emotion and intellect—precisely the harmony that Dewey regarded as the essence of education.

2.3 OECD and MEXT Frameworks

The *OECD Global Competence Framework* (2018) defines intercultural competence as a combination of knowledge, skills, attitudes, and values that enable individuals to engage effectively and ethically with others across cultural differences. It proposes four major goals:

- (1) examining global issues critically,
- (2) understanding others' perspectives,
- (3) communicating respectfully across cultures,
- (4) taking responsible action for collective well-being.⁴

These goals emphasize that global competence is not limited to acquiring factual knowledge about other societies, but includes developing curiosity, openness, and empathy. In practice, this means helping learners move from “learning about” culture to *interacting within* culture.

According to Nussbaum (2010), literature helps readers to develop *ethical imagination*, which means understanding others' emotions and moral situations.⁸⁴ Also, the *OECD Global Competence Framework* (2018) explains that real intercultural competence includes not only knowledge but also attitudes such as openness and respect.⁸⁵ By reading stories and sharing feelings, students can start to experience these competencies in a simple but meaningful way.

Similarly, Japan's *MEXT* foreign language curriculum (2020) emphasizes communication, mutual understanding, and coexistence with people of different backgrounds. It encourages students to express opinions clearly and to respect others' ideas. Similarly, Japan's *MEXT* foreign language curriculum (2020) emphasizes communication, mutual understanding, and coexistence with people of different backgrounds. It encourages students to express opinions clearly and to respect others' ideas. In this curriculum, students are also expected to understand cultural diversity and to communicate with empathy. For example, teachers are encouraged to include stories, poems, and real-life materials that help students imagine different ways of living and thinking.

Lessons like these can help students notice that learning a language is not only about getting things right but also about making connections with other people. In Japan, this way of thinking fits well with what MEXT now calls “learning through experience” and “education of the heart.” Within this idea, literature can work as a gentle bridge to those goals. When students read or talk about stories from other cultures, they are not only using English; they are also learning to feel and to think. A story about an immigrant family, or someone caught between two cultures, can make students imagine the real emotions behind the social issues they read about.

⁸⁴ Martha C. Nussbaum, *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities* (Princeton: Princeton University Press, 2010), 95.

⁸⁵ OECD, *PISA 2018 Global Competence Framework* (Paris: OECD Publishing, 2018).

Through such moments, they begin to understand others, to accept differences, and to think about their own place and responsibility in the world. Reading, in this sense, is not just studying, it lets students feel what global education is trying to teach. That kind of emotional experience slowly turns abstract ideas into something real.

3. From Knowing to Feeling: The Need for “Felt Interculturality”

Many students know something about culture. They can talk about food, festivals, or customs in other countries. However, they do not always feel close to the people who live in those cultures. Often their understanding stays only at the level of memorized facts, such as “In Japan, people bow,” or “In France, people greet with kisses.” This kind of knowledge may help for polite communication, but it is only on the surface. It seldom brings real emotion or true empathy. *Felt interculturality* goes beyond cognitive awareness to emotional experience. It means sensing the feelings, values, and human stories that shape cultural life. This shift from *knowing* to *feeling* is essential for developing deep intercultural competence.

As Goleman (1995) suggests, empathy emerges when knowledge is combined with emotional understanding. Goleman discusses **empathy** as one of the five main components of emotional intelligence (Chapter 6: “The Roots of Empathy”) “Empathy builds on self-awareness; the more open we are to our own emotions, the more skilled we will be in reading feelings of others.”⁸⁶ Stories give a safe and strong place for this kind of emotional learning. Unlike textbooks that mainly teach correct information, literature helps students to think about feelings, problems, and situations that are not simple. For example, a short story about a refugee child who moves to a new country is not only about migration or politics. It lets readers imagine the fear of leaving home, the loneliness of being in a new classroom, and the small hope that appears through kindness and friendship. By thinking about these feelings, students can understand emotions that go beyond words and languages.

Teachers can use simple activities such as guided discussion or short reflective writing to help students talk about their feelings. For example, the teacher can ask, “*Which part of the story made you feel uncomfortable?*” or “*Can you understand this character’s loneliness?*” These questions change reading from something passive into an active and emotional learning process. Through such activities, students begin to see cultural difference not as something strange or far away, but as something human and close to their own lives. They learn that emotions are what connect people across cultures. These emotional moments stay longer in their memory than lists of facts or grammar rules. They cultivate empathy, tolerance, and a sense of global citizenship. Ultimately, *felt interculturality* transforms intercultural learning from a theoretical concept into a lived experience—one that connects heart and mind through the power of literature.

4. Literature as an Emotional Medium

Literature gives a gentle and human way to bring emotion into intercultural learning. When students open a story, they are not only learning words or grammar — they are, for a while, walking into someone else’s world. Through the characters, they begin to feel what people feel: joy, fear, sadness — emotions that reach beyond language. In this way, a story can be both a mirror and a window — a mirror that helps students see inside their own hearts, and a window that lets them look out into the lives of others.

⁸⁶ Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books. P.96

John Dewey (1934) wrote that art and literature are “an experience” that make ordinary things meaningful.⁸⁷ He once said that a real experience begins when feeling and thought meet. Reading literature is not a passive act; it’s something alive — a kind of emotional work that moves the heart. When students try to imagine what the characters feel, the words on the page start to turn into their own experience. For instance, when they read about a family who has lost their home in war, or a young person trying to live in a strange country, they can almost sense the fear, the confusion, and also a small spark of hope. Through such moments, students begin to see that these emotions are not limited by country or language. This way of reading links the feelings inside the learner to a wider sense of what it means to be human.

Martha Nussbaum (1997) also explained that literature helps readers grow their humanity by entering different moral worlds.⁸⁸ Through the feelings of the characters, readers can think about ethical problems and compassion in a way that lectures or textbooks cannot give. In this way, literature becomes a kind of moral and emotional training, helping students go beyond their own culture. In the language classroom, this emotional learning supports both language development and intercultural sensitivity. When teachers ask questions like, “*How did this story make you feel?*” or “*Why do you think the character acted that way?*”, students start to express emotion in Language and to understand others’ perspectives.

As Goleman (1995) mentioned, emotional awareness is the base of good communication.⁸⁹ By using literature in language education, teachers can help students go beyond memorizing words. Students can learn how to express their own feelings and also understand the hearts of others through language. In this way, literature becomes a bridge that connects knowledge and emotion. It changes reading from a simple classroom activity into a real experience of *felt interculturality*.

5. Classroom Practice and Pedagogical Implications

To bring *felt interculturality* into the classroom, teachers need to make lessons that connect emotion and language together. In a literature class, students should not only understand the meaning of the story, but also think about their own feelings while they read. They can ask themselves simple questions, such as, “*Why did this part move my heart?*” or “*Have I ever felt the same as this character?*” When students stop and think in this way, reading becomes something more than studying. It becomes a time to think about life and people. They notice that emotions in stories are like emotions in real life. By feeling and thinking together, students can learn not only language, but also how to understand others. Such reflection also helps them express their ideas in a more personal way. They may write their thoughts in a journal or share them in a small group.

Through these gentle activities, students can use language to show their hearts, not only their knowledge. This process helps them grow both as language learners and as human beings. When teachers give time for emotional reflection, students begin to realize that reading is not only a mental activity but also an emotional experience. They find that understanding the feelings of characters can lead them to understand the feelings of real people around them. This kind of learning connects knowledge with empathy. It helps students remember what they learn for a longer time, because it touches both the head and the heart. Such lessons may take more time, but they give students a chance to

⁸⁷ John Dewey, *Art as Experience* (New York: Minton, Balch & Company, 1934), 245.

⁸⁸ Martha C. Nussbaum, *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education* (Cambridge: Harvard University Press, 1997), 102.

⁸⁹ Daniel Goleman, *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ* (New York: Bantam Books, 1995), 120.

express themselves honestly and to listen to others with care. Through this gentle process, the classroom becomes not only a place for studying language, but also a place for growing as human beings.

One simple activity is (1) **emotional journaling**. After reading a short story, students can write a short paragraph about what part of the story touched their heart and why. For example, when reading Jhumpa Lahiri's *Interpreter of Maladies*, they may feel sympathy for the loneliness of a character. By writing about this feeling, they connect their emotion with the story's theme.

Another activity is (2) **perspective-taking**. Students can write a diary or a letter from the point of view of a character. For example, after reading Kazuo Ishiguro's *A Family Supper*, they can imagine the son's thoughts when he comes back home and feels the distance between himself and his parents. Such writing helps students understand values that are different from their own and to practice empathy in Language. Maley and Duff (2007) said that literature develops "language through feeling."⁹⁰

(3) **Group discussion** is also very effective. When students share their emotional reactions, they learn that everyone sees a story differently. One student may say, "I felt angry," while another may say, "I felt sad for him." By listening carefully, they learn respect for different emotions and viewpoints. As Lazar (2005) explains, emotional response helps readers think personally and critically.⁹¹ By combining emotional reflection, creative writing, and collaborative dialogue, classrooms become spaces where students do not merely study language, but *feel through* language. In such environments, literature functions as both a mirror reflecting the learner's inner world and a window opening onto others' experiences—a living example of *felt interculturality* in practice.

6. Toward Psychological Measurement of Felt Interculturality

To deepen the understanding of felt interculturality and to examine its educational impact empirically, a psychological approach can be integrated into literature-based intercultural learning. This approach does not aim to reduce human emotion to numbers, but to visualize how feeling and learning intertwine within the classroom. When combined with interpretive exploration, quantitative data can offer a complementary lens to observe emotional growth.

Hypothesis and Research Design

It is hypothesized that literature-based intercultural education enhances learners' empathic concern and perspective-taking—two central components of emotional empathy. To examine this, data can be collected longitudinally (for instance, across one semester) using both psychological and linguistic indicators.

(1) Emotional Empathy Scale (Pre- and Post-Measurement)

Before and after the semester, students complete a standardized empathy scale such as the *Interpersonal Reactivity Index* (Davis, 1983)⁹² or the *Emotional Empathy Scale* (Mehrabian & Epstein, 1972)⁹³. This allows researchers to quantitatively assess changes in emotional awareness and empathic concern following literature-

⁹⁰ Alan Maley and Alan Duff, *Literature* (Oxford: Oxford University Press, 2007), 34.

⁹¹ Gillian Lazar, *Literature and Language Teaching* (Cambridge: Cambridge University Press, 2005), 57.

⁹² M. H. Davis, *Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multidimensional Approach* (*Journal of Personality and Social Psychology* 44, no. 1, 1983), 113–126.

⁹³ A. Mehrabian and N. Epstein, *A Measure of Emotional Empathy* (*Journal of Personality* 40, no. 4, 1972), 525–543.

based intercultural education. By comparing pre- and post-class scores, it becomes possible to evaluate whether engagement with literary narratives enhances learners' capacity to recognize and share others' emotions. This quantitative measure provides an objective perspective on how emotional awareness develops through literature-based intercultural education.

(2) Text Mining and Linguistic Network Analysis

Throughout the semester, students are asked to submit short reflective writings approximately three times (e.g., after reading, after group discussion, and at the end of the course). These texts can be analyzed using KH Coder (Higuchi, 2016) and Linguistic Inquiry and Word Count (LIWC; Pennebaker et al., 2015) to identify emotion-related words and other-oriented expressions. The resulting co-occurrence networks visualize how learners' emotional vocabulary and intercultural awareness evolve over time. For instance, increased use of words such as “feel,” “understand,” “care,” or “different” may indicate the deepening of empathic engagement and perspective-taking.

Combining students' reflective observations with quantitative indicators can offer a fuller picture of how literature contributes to the growth of empathy and intercultural awareness. While emotional literacy has traditionally been examined through qualitative methods such as reflection or interview, its psychological aspects can also be approached through empirical observation. It is worth emphasizing, however, that these measurements should supplement, not replace, the interpretive exploration of felt interculturality. In future studies, a mixed-method design—linking empathy scales with textual or narrative analysis—may help reveal both the emotional texture and the measurable dimensions of intercultural learning. Such a design aligns with Dewey's vision of education an “growth through experience” —where emotion and intellect meet as equal partners in learning.

7. Conclusion

Felt interculturality means learning that includes both heart and mind. It is not only studying about culture, but feeling culture as a living experience. In a time when the world is connected but people often feel separated, literature gives a way to connect again through shared human emotion.

John Dewey (1916) said that education is not preparation for life but life itself.⁹⁴ His words remind us that learning should involve the whole person—thinking, feeling, and acting. When students read a story that truly touches their hearts, they are not just learning a language. They are, in a quiet way, practicing what it means to be human. Dewey once wrote that education is “growth through experience,” and stories give that kind of experience in their own gentle form. When students meet a story with an open mind and a warm heart, they grow — not only as learners of language, but as people. They begin to think about others, to listen a little more carefully, and to imagine lives beyond their own. Through moments like these, they move closer to what we call global citizens — people who can care, and who can truly communicate across cultures. To me, this is what *felt interculturality* really means: learning language not only with the mind, but also with the heart — and, above all, with humanity.

⁹⁴ John Dewey, *Democracy and Education* (New York: Macmillan, 1916), 89.

In the same way, the OECD's *Learning Framework 2030* and *The Future of Education and Skills 2030* (2019) both stress the importance of emotional learning as part of global competence.^{95 96} These frameworks align closely with the goals of literature-based intercultural education. By connecting emotion and cognition, literature cultivates the empathy, curiosity, and reflective thinking that global citizens need in today's complex world. In practical terms, *felt interculturality* encourages classrooms where learners are free to feel, imagine, and express. Teachers act as guides who help students explore not only the meanings of words but also the meanings of emotions. Such environments nurture the ability to understand others not only through analysis, but through compassion.

In the end, *felt interculturality* is not only a teaching method. It is an idea about education and about life. It reminds us that learning a language is not only to study grammar or words, but to meet another person through communication. In this meeting, emotion becomes a bridge between myself and others. At the same time, literature becomes a mirror that shows the common heart of human beings. When students read stories from other countries, they learn not only new words, but also new ways of seeing and feeling. Through reading and sharing their ideas, they can find that people in the world have the same kinds of hopes, fears, and dreams. They notice that language is different, but the heart is the same. This small understanding is the beginning of empathy.

Reference

- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113–126.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Minton, Balch & Company.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Higuchi, K. (2016). A two-step approach to quantitative content analysis: KH Coder tutorial using *Anne of Green Gables* (Part I). *Ritsumeikan Social Sciences Review*, 52(3), 77–91.
- Lazar, G. (2005). *Literature and language teaching: A guide for teachers and trainers*. Cambridge University Press.
- Maley, A., & Duff, A. (2007). *Literature*. Oxford University Press.
- Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40(4), 525–543.

⁹⁵ OECD, *Learning Framework 2030* (Paris: OECD Publishing, 2019). ※Concept

⁹⁶ OECD, *The Future of Education and Skills 2030* (Paris: OECD Publishing, 2019). ※Guidebook

Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Harvard University Press.

Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). *PISA 2018 global competence framework*. OECD Publishing.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019a). *Learning framework 2030*. OECD Publishing.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019b). *The future of education and skills 2030*. OECD Publishing.

Pennebaker, J. W., Booth, R. J., & Francis, M. E. (2015). *Linguistic inquiry and word count: LIWC2015*. Pennebaker Conglomerates.

東アジアにおける同性婚の法制度と社会意識の比較

——日本・台湾・中国にみる心理的ウェルビーイングと社会的受容——

Legal Systems and Social Perceptions of Same-Sex Marriage in East Asia: Psychological Well-being and Social Acceptance in Japan, Taiwan, and China

櫻坂 英子 ・ 高橋 孝治

(駿河台大学) (立教大学アジア地域研究所)

eosaka@surugadai.ac.jp wo3jjiao4xiao4zhi4@yahoo.co.jp

キーワード: 同性婚、法制度、憲法解釈、心理的ウェルビーイング、東アジア

1. はじめに

2015年9月25日に国際連合総会で採択された「持続可能な開発目標 (SDGs: Sustainable Development Goals)」の第5目標は「ジェンダー平等を実現しよう」である。この目標には、性的少数者 (LGBTQ: Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer/Questioning) の権利保障も含まれる。本稿は、同性婚をめぐる制度と心理的影響について、日中台3地域を比較検討するものである。

法学的先行研究としては、新・アジア家族法三国会議編『同性婚や同性パートナーシップ制度の可能性と課題』(日本加除出版, 2018) が代表的であるが、各国の現状を報告することどまり、実質的な比較分析は行われていない。心理学的研究としては、同性婚の法的承認が当事者の心理的ウェルビーイングに与える効果を実証的に示した研究 (Hatzenbuehler et al., 2010; Riggle et al., 2010; Raifman et al., 2017) がある。これらは、法的承認が抑うつや自殺念慮を軽減し、主観的幸福感を高めることを指摘している。

同性婚とは、男性同士、もしくは女性同士といった同性同士の婚姻であり、国家による承認を前提とする「法律婚」を意味する。婚姻に至らない「同性愛」関係は、どの時代や社会にも存在してきた (小泉, 2020)。しかし、同性間の関係が法制度によってどのように位置づけられ、社会的受容の程度が当事者の心理的ウェルビーイングにいかなる影響を与えているのかは、国や地域によって大きく異なる。本稿では、日本、中国、台湾の3地域を取り上げ、①法制度の整備状況、②社会的受容の水準、③当事者の心理的側面という観点から比較検討を行い、制度的承認と社会的認知のギャップが当事者の生活にどのような影響を及ぼしているかを明らかにすることを目的とする。

2. 日本における同性婚の現状

日本では婚姻に関して規定している法律は民法 (1896年 (明治29年) 4月27日法律第89号公布、1898年 (明治31年) 7月16日施行) である。しかし、民法第731条は「婚姻は、十八歳にならなければ、することができない」と規定し、第739条は「婚姻は、戸籍法……の定めるところにより届け出ることによって、その効力を生ずる」と、第750条は「夫婦は、婚姻の際に定めるところに従い、夫又は妻の氏を称する」と規定している。民法には「婚姻は男女で行うものである」といった条文は一切存在しない。これについては、「民法には婚姻の当事者が異性でなければならないという要件はない。しかし、子を出産することなど、民法が想定して

いる夫婦の観念からして、現時点で、解釈上同性愛カップルに婚姻としての法的地位を認めるのは困難である」と言われている。すなわち、民法に明確に婚姻は同性では行えないという規定は存在しないことになる。あくまで当然の解釈としてそのように取り扱っているということである。このように、日本において婚姻は男女で行うものと考えられており、同性婚を弾圧する法律は明治初期の一時期を除き存在しなかった。

日本における同性婚は、法律レベルでは導入されていない。しかし、司法判断では違憲であるという判断がなされる傾向にあるのが日本である。もっとも、このように違憲であるとの判断がなされたとしても、日本の法務省は、同性婚を認めない民法などについては違憲であるとは考えていないという。神田潤一・法務省政務官は「法務省としましては、婚姻に関する民法等の規定が憲法に反するものとは考えておらず、現在、高裁の判決が五件出ているということではありますけれども、この点に関する国の主張が受け入れられなかったものと受け止めております」と述べている。

日本の司法制度では、違憲という判断がその訴訟の枠を超えて、一般的に効果を持つようにするには、最高裁判所が判断することが必要である。そのため、地方裁判所や高等裁判所が違憲と判断したとしても、それはあくまでその訴訟事例において違憲と判断したのみであって、同性婚を導入していない（と解釈される）民法が違憲無効となるわけではない。しかし、その一方、世論調査（NHK 2021、朝日新聞 2023）では「同性婚を認めるべき」との回答が約 6 割に達しており、世論の支持は着実に拡大している。原告の声を聞いても、「相続や医療上の意思決定でパートナーが排除される」、「住居契約で不利益を受ける」といった生活上の不利益が訴訟提起の背景にある。

それであっても、民法改正への動きがないため、制度導入としては現状、地方自治体の条例によるパートナーシップ制度によることとなっている。パートナーシップ制度はその後多くの地方自治体で導入され、日本全国で 1788 ある市町村のうち、539 自治体にパートナーシップ制度が導入されているという。筆者は、世界的な同性婚の導入過程を見ると、同性婚には弾圧→黙認→容認→導入の 4 段階があると考えている。日本においては、鶏姦罪があった時代が「弾圧」、その後が「黙認」、2010 年代以降は「容認」の時代であり、「導入」はまだ到来していないといえる。

3. 中国における同性婚の現状

新中国成立後、同性婚は否定され、事実上の厳しい制度的制約の下に置かれてきた。その背景には、社会主義国特有の「家族観」がある。社会主義国では、家族は国家建設の一単位であり、個人の幸福よりも「社会主義社会への貢献」が重視されてきた。1950 年の中華人民共和国婚姻法第 8 条は「夫婦は家族と新社会の建設のために共同して努力する義務を負う」と規定しており、婚姻関係を国家的任務と結びつけている。

このような家族観の下で、同性婚は「国家的使命を果たさない関係」とみなされ、法的承認の余地を持たなかった。中国では 1950 年婚姻法第 3 条、1980 年婚姻法第 4 条、2001 年婚姻法第 5 条、さらに 2021 年施行の民法典第 1046 条に至るまで、一貫して「婚姻は男女で行うもの」と明記されている。

さらに、同性婚の推進活動や関連する文化的表現（映画祭・展示会など）が当局によって**統制される**事例も報告されている。特に 1997 年刑法改正による「流氓罪」の廃止以降、同性愛そのものは非犯罪化されたが、LGBTQ 関連の社会運動は「公共秩序を乱す」として**制限の対象**となることが多い。したがって、中国における同性婚は、法的には依然として**制度的抑制の段階**にあるといえる。

ただし、社会意識の側面では変化が見られる。近年の世論調査（皮尤研究中心 Pew Research Center, 2020）によれば、都市部を中心に同性婚賛成が 50% を超えるとの報告もあり、特に若年層では支持率が高い。

SNSを通じた可視化も進み、映画やドラマでのLGBTQ表象も増加している。これらの変化は、制度上の**抑制的な枠組み**に対して、社会意識が「容認」へと移行しつつある兆しと評価できる。したがって、中国は現状、**制度的抑制段階**にありながらも、**社会的容認への過渡期**にあると整理できる。

4. 台湾における同性婚の現状

台湾では、1931年施行の中華民法において「婚姻は男女間の結合」とされ、長らく同性婚は認められてこなかった。1949年から1987年までの戒厳令時代には、性的少数者に関する議論自体が抑圧されており、社会的認知も乏しかった。

転機は2017年の司法院釋字第748号である。同釈示は「同性間の婚姻を認めない民法の規定は憲法に違反する」と判断し、立法院に対して2年以内の法改正を命じた。これを受け、2019年に「司法院釋字第七四八號解釋施行法」が制定され、同性婚が形式的に合法化された。これはアジアで初の同性婚承認である。

しかし、同法は民法改正ではなく、特別法として制定された妥協的措置である。背景には、2018年の住民投票で「婚姻は男女に限るべき」とする意見が多数を占め、民法改正が否決されたことがある。このため、台湾の同性婚は「法的には承認されているが、民法上の婚姻とは異なる」制度として位置づけられている。

心理学的にみると、制度的承認が得られた後も、社会的偏見やマイクロアグレッションは依然として存在する。Nadalら(2016)は、制度的支援が整っても、職場・家族・地域社会における微細な差別経験が当事者の幸福感を損なうと指摘している。台湾でも「同性婚は認めるが自分の子どもがそうであるのは困る」といった“条件付き寛容”が多く、社会的受容は不均一である。

このように、台湾は形式的には「導入」段階にあるが、実質的には「限定的導入」段階にとどまる。違憲判断を契機とした法制度の成立は先進的である一方、市民意識との乖離が依然として課題であり、今後は社会教育と心理的支援の両輪による包括的アプローチが求められる。

5. おわりに

本稿では、日本・中国・台湾の3地域を対象に、同性婚の法制度、社会的受容、心理的影響の側面を比較検討した。日本では同性婚が明文で禁止されていないが、現行解釈上は異性婚のみを婚姻とみなし、「容認」段階にとどまっている。司法判断で違憲・違憲状態の判決が出ているが、法改正には至っていない。地方自治体のパートナーシップ制度が拡大しているものの、法的効果は限定的である。

中国は、社会主義家族観の下で婚姻を「国家建設の義務」と位置づけてきたため、同性婚は依然として**制度的に承認されていない段階**にある。ただし、若年層を中心に支持が拡大し、都市部での可視化も進む。制度と意識の乖離は大きい、社会的変化の兆しがみられる。台湾はアジア初の同性婚合法化国であり、形式上は「導入」段階にある。しかしその成立は違憲判断を契機とした政治的妥協の結果で、民法上の婚姻とは異なる特別法による限定的承認である。社会的には賛否が拮抗し、法的承認と心理的受容に依然としてギャップが残る。

3地域を比較すると、同性婚をめぐる法と社会意識の関係は「法的承認→社会的受容→心理的安定」という単線的過程ではなく、制度的承認があっても偏見が残る限り当事者の心理的ウェルビーイングは安定しないという非直線的関係が見出された。同性婚の合法化は必要条件であって十分条件ではなく、法制度と並行して社会的包摂を促す教育と支援体制の整備が求められる。

台湾は「先駆的モデル」とされるが、実態は司法判断と市民意識の妥協的産物である。日本は制度改正が遅いが、地方自治体の実践が進展している。中国は**制度的非承認と社会的容認が併存する過渡期**にあり、今後の人権政策と社会意識の変化が注目される。

同性婚の法制度の発展は法的課題にとどまらず、社会の成熟度と心理的多様性を測る指標である。今後は、制度承認の有無に加え、当事者の幸福感やマイクロアグレッション経験など心理的指標を組み込んだ、法と心の統合的研究が求められる。

Promoting Internationalization in Higher Education:

The Prospects and Challenges of Implementing Virtual Japanese Language Courses⁹⁷

高等教育における国際化の促進：オンライン日本語コースの実施に基づく展望と課題

Gabrielle Cheung

Department of Public and International Affairs, City University of Hong Kong

gabrielle.cheung@cityu.edu.hk

Heidi On Pik Law

Chan Feng Men-ling Chan Shuk-lin Language Centre, City University of Hong Kong

heidilaw@cityu.edu.hk

Keywords: Internationalization; higher education; e-Learning; Hong Kong; Japan.

1. Introduction

Internationalization⁹⁸ in higher education – currently understood to encompass internationalization abroad, at home, and at a distance – enables students to develop intercultural competence as well as knowledge specific to their host jurisdiction that they may deploy in their academic life and professional career (Almeida et al. 2019; Barber et al. 2007; Çalıkoğlu et al. 2025; Harrison and Peacock 2009; Mittelmeier et al. 2025; Ngalomba et al. 2025). Universities increasingly make use of educational technologies and virtual platforms to develop new opportunities for students to benefit from internationalization, with or without geographical relocation (Mittelmeier et al. 2018, 2025; O’Dowd 2021). However, notwithstanding the benefits associated with internationalization activities, various challenges persist. Instances of tension and conflict between home students and the host population or exchange partners may arise from misunderstanding and miscommunication (DeLong et al. 2011; Koike 2000; Tokui 1995; Wang et al. 2017). Xenophobia may emerge among both groups of people due to insufficient intercultural competence and poor-quality experiences (Genkova et al. 2022; Harrison and Peacock 2009). Short-term study abroad programs, in particular, may run the risk of reinforcing stereotypes and biases when further guidance is not provided (Lemmons 2023; Scoffham and Barnes 2009).

This paper explores how universities may promote internationalization by better preparing students *prior* to the start of relevant programs and activities. We examine the effectiveness of pre-departure⁹⁹ training (PDT) to support students in

⁹⁷ This research is funded by the University Grants Committee’s Teaching Development and Language Enhancement Grant (#6000899, January 2025 - June 2026). Ethical approval was granted by City University of Hong Kong’s Human and Artefacts Ethics Sub-Committee on 17 October 2024 (HU-STA-00001188). We wish to thank Skylar Man Yu Fung, Mari Kadokawa, Kevin Ting Man Leung, and Nina Mravcakova for their excellent research assistance. All errors are our own.

⁹⁸ In line with Altbach and Knight (2007) and Knight (2007), we acknowledge that the term “internationalization” may refer to various distinct initiatives implemented by higher education institutions. In this paper, we primarily use this term to designate universities’ international partnerships and formal curricula that support undergraduate students in studying abroad.

⁹⁹ As some forms of internationalization activities no longer entail geographical relocation, we would consider “pre-departure”

improving their foreign language proficiency through a new virtual course. While the importance of PDT has been emphasized by previous studies (Bathke and Kim 2016; Lemmons 2023; Niehaus et al. 2020), PDT's effectiveness remains unaddressed in the context of some consequential non-Western internationalization dyads. To fill this gap, we implemented a pilot randomized experiment ($n = 14$) to assess the effectiveness of PDT with regard to outbound undergraduate students in Hong Kong who participated in a four-week program in Japan from late June to late July 2025. The central experimental intervention consisted of a new virtual Japanese language course developed and produced by our research team. The experiment leveraged a staggered-rollout design, randomly assigning subjects to a 20-day or 10-day period of self-paced asynchronous learning prior to departure from Hong Kong. Longitudinal variation in subjects' language proficiency was tracked through their completion of three iterations of the same multiple-choice quiz on the first, tenth, and twentieth days with randomized question-and-choice order albeit without the provision of correct answers.

Results from paired *t*-tests and panel regression analysis indicate that subjects' use of this virtual course yielded a significant aggregate improvement despite their high baseline proficiency. The mean substantive effect ranged between 2.6-5.0 additional correct answers out of 40 questions across groups and in the aggregate. However, a longer learning period was not associated with a greater degree of improvement: subjects assigned to the 10-day group improved more than those assigned to the 20-day group. These findings suggest that while virtual courses can be effective in enabling outbound students to enhance their language proficiency, the effectiveness of such support may be higher when offered in a more concentrated form due to challenges associated with learners' low levels of intrinsic motivation and time constraints (cf. Hartnett 2016; Shroff et al. 2007). Taken together, this paper elucidates the prospects and challenges of implementing PDT in the form of virtual courses to accompany internationalization activities spearheaded by universities in Hong Kong and around the world.

2. Promoting Internationalization Through Supporting Students: A Brief Literature Review¹⁰⁰

One¹⁰¹ of the main goals of internationalization in higher education has been to create opportunities for students to develop intercultural competence and knowledge specific to their host jurisdiction (DeLong et al. 2011). To support this goal, universities have developed three key varieties of internationalization over recent decades: internationalization abroad (IA), internationalization at home (IaH), and internationalization at a distance (IaD) (Almeida et al. 2019; Barber et al. 2007; Çalikoğlu et al. 2025; Harrison and Peacock 2009; Mittelmeier et al. 2025; Ngalomba et al. 2025). While conventional understandings of internationalization are predicated upon students' geographical relocation, IaH's and IaD's emergence helps reveal that universities are increasingly treating geographical relocation as an option – and no longer a necessary precondition – for students as they embark upon internationalization activities. IaH and IaD respectively foster students' understanding of foreign cultures by incorporating internationalized content into their formal curriculum in the home jurisdiction (Barber et al. 2007; Mittelmeier et al. 2018); and by creating a 'third space'

training to be synonymous with "pre-exchange" training that students could undertake before interacting with people from different cultural backgrounds.

¹⁰⁰ We are only able to provide a brief literature review due to the 6-page limit for this paper.

¹⁰¹ We acknowledge that there are other varieties of internationalization in higher education that do not focus on students. Instead, they may emphasize research collaboration between faculty members at different universities and the research output they produce together.

between the home and host jurisdictions to facilitate intercultural communication and collaboration via virtual platforms (Mittelmeier et al. 2025; O'Dowd 2021). IaH and IaD make internationalization more accessible to students from diverse jurisdictions (Almeida et al. 2019), especially developing countries (Ngalomba et al. 2025); more affordable to those from underprivileged backgrounds who might not be in a position to study abroad (Çalikoğlu et al. 2025); and more adept at offsetting the adverse effects of unexpected border restrictions, namely in pandemics (Upson and Bergiel 2023).

Despite the clear benefits associated with each of the varieties of internationalization, relevant activities may create tension between home students and the host population or exchange partners due to instances of misunderstanding that arise from cultural and language-related differences (DeLong et al. 2011; Koike 2000), leading to communication breakdown (Tokui 1995; Wang et al. 2017). Anxiety about maladjustment and maladjustment itself may have a negative impact on students' academic performance, yielding an increased incidence of mental health challenges (Alharbi and Smith 2019; Bathke and Kim 2016). The presence of international students on campus and in the classroom is in certain contexts perceived as a threat by home students, resulting in passive xenophobia (Harrison and Peacock 2009). International students themselves may develop xenophobic sentiment toward people in their host jurisdiction due to poor-quality experiences and insufficient intercultural competence on students' part (Genkova et al. 2022). When viewed together, these challenges have the potential to not only complicate – but also fuel – the ongoing backlash against multicultural engagement (Chin 2021) and against globalization more broadly (Walter 2021).

To address the language-related and cultural origins of these challenges, prior studies have examined the effectiveness of pre-departure training (PDT).¹⁰² Existing forms of PDT are numerous and variegated: PDT may consist of a credit-bearing course to enhance students' preparedness for sustained exposure to a foreign culture (Goldstein 2017); or it may encompass an informal combination of optional workshops on travel safety, personal health, and cultural awareness, among other topical areas (Kironji et al. 2018). Extant research on PDT's effectiveness evaluates students' ability to apply context-general skills – such as perspective taking and suspending judgement of other people's behavior and attitudes – during the study abroad period (Cutting et al. 2021); their ability to improve their intercultural competence (Lemmons 2023; Shaheen 2004); and their ability to improve their proficiency in the official language(s) of their host jurisdiction through existing apps (Lemmons 2023). While PDT has been recommended as an integral component of the internationalization experience (Bathke and Kim 2016; Lemmons 2023; Niehaus et al. 2020), the level of PDT uptake varies considerably across countries, universities, and indeed disciplines (Cutting et al. 2021; Kironji et al. 2018).

¹⁰² Extant scholarship uses a variety of terms – such as “pre-departure course,” “pre-departure class,” and “pre-departure program” – to capture preparatory activities that are similar in nature to PDT; we consider these variants to be interchangeable. Pre-departure activities tend to be evaluated separately from the study abroad portion of the curriculum (Engle and Engle 2004). In addition to PDT, supportive measures may also be administered (i) at the same time as internationalization activities, such as buddy programs, exchange events, and workshops on specialist terminology used during lectures (e.g., Murata 2021; Sato 2024; Tanaka 1998); and (ii) after such activities, such as practical language guidance for international students who are seeking employment in the host jurisdiction (e.g., Ikeda 2009).

Our review of prior scholarship suggests the existence of a twofold gap. First, the effectiveness of PDT remains unaddressed in a number of non-Western internationalization dyads.¹⁰³ The paucity of such research limits scholarly understanding of the scope and conditions that underpin PDT effectiveness. Second, prior approaches adopted to investigate PDT's effectiveness tend to be observational in nature (Lemmons 2023; Shaheen 2004), focusing on the use of surveys and interviews. Such approaches constrain the extent to which researchers may corroborate causal claims about whether improved learning outcomes are driven by PDT itself, or whether they are affected by differences in the *types* of students who would voluntarily self-select into undertaking PDT.

3. Research Design

To test the effectiveness of PDT in a way that enables researchers to corroborate its causal impact, we implemented a pilot randomized experiment engaging with full-time undergraduate students from a public university in Hong Kong who were poised to participate in a four-week study abroad program¹⁰⁴ in Japan. The internationalization dyad of Hong Kong and Japan enables researchers to explore the effectiveness of PDT beyond Western contexts. Substantively, the People's Republic of China is the largest student-sending country for Japan (JASSO 2024: 5, 13) and for OECD countries (UNESCO UIS 2022) based on the latest available data. It is thus of broad interest to examine the behavior of students from a major city like Hong Kong. Our focus on undergraduates, instead of postgraduates or doctoral students, is moreover informed by the fact that undergraduates have consistently constituted the largest segment of international students enrolled at Japanese higher education institutions during the period since 1978 (JASSO 2024: 2).

The experimental intervention consisted of a new virtual Japanese language course developed by the research project's Co-Investigator, who is the Head of Japanese Language at the same public university as the research subjects. The 12 chapters of this course, delivered in a combination of English and Japanese, were produced by a Senior Research Assistant from Hong Kong who is a PhD student at a national university in Japan; and the content was then proof-read by a native Japanese teacher based in Hong Kong. Recordings were also produced by the same native Japanese teacher. The research team used *iSpring Learn* – an online platform maintained by iSpring Solutions – to administer the virtual course, including all the chapters and quizzes. As Table 1 summarizes, the chapters cover *hiragana*, *katakana*, and a variety of everyday topics, scenarios, and expressions that students are likely to encounter in Japan. Can-do statements are provided at the beginning of each chapter to ensure that the research subjects are made aware of the skills they shall acquire.

We randomly assigned 14 research subjects¹⁰⁵ to a 20-day or 10-day PDT period that involved self-paced asynchronous

¹⁰³ Prior studies have addressed Western contexts, such as the United States (Lemmons 2023; Shaheen 2004); and mixed (i.e., Western-and-non-Western) dyads, such as the United Kingdom and India (Scoffham and Barnes 2009) and the United States and Japan (Cutting et al. 2021). Non-Western dyads remain sparsely explored.

¹⁰⁴ This program was part of a credit-bearing course co-organized with the Study Abroad Center of a private university in Kyoto, Japan. A total of 26 students took this credit-bearing course.

¹⁰⁵ We extended an invitation to all 26 students enrolled in the credit-bearing course. 14 students expressed interest in participating in the experiment, and they provided informed consent. Their participation in the experiment was voluntary, and was not tied to their grade for the course. They had free-of-charge access to the virtual Japanese language course during the experimental period. Among the 14 subjects, there are three self-described absolute beginners, two who indicated that they had learned Japanese

learning through the virtual course. We leveraged a staggered-rollout design that permitted the 10-day group to serve as a pure control group in the first 10 days and as a second treatment group in the final 10 days, thus enabling both within- and between-subject analysis.¹⁰⁶ Table 2 shows the treatment groups and their treatment status during the experimental period.

The experimental period spanned from June 9, 2025 to June 28, 2025; while the study abroad period lasted from June 30, 2025 to July 25, 2025. The outcome variable – subjects’ language proficiency as captured by their quiz scores – was measured through three iterations of the same multiple-choice quiz on the first day (June 9, 2025), tenth day (June 18, 2025), and twentieth day (June 28, 2025) of the experimental period with randomized question-and-choice order albeit without the provision of correct answers. The quizzes had the exact same 40 questions, and these questions were weighted equally; thus, each question was worth 2.5 percentage points.

Table 1. Chapters featured in the virtual Japanese language course, and each chapter’s can-do statement

Chapter title	Can-do statement
1. <i>Hiragana</i> – Part 1	Can read, write, pronounce, and comprehend 46 basic <i>hiragana</i> characters.
2. <i>Hiragana</i> – Part 2	Can read, write, pronounce, and comprehend special <i>hiragana</i> characters.
3. <i>Katakana</i>	Can read, write, pronounce, and comprehend both basic and special <i>katakana</i> characters.
4. Self-introduction – Part 1	Can introduce yourself to a new acquaintance in Japan with simple sentences.
5. Self-introduction – Part 2	Can introduce yourself to a new acquaintance in Japan with further details by mentioning your affiliation, major, minor, age, and hobbies.
6. Greetings	Can use a variety of Japanese greetings and polite expressions to engage in everyday conversations.
7. Buddies	Can share your plans and invite your new buddies to hang out together.
8. The Classroom	Can understand and respond to teachers’ commands and instructions in the classroom.
9. Transportation	Can ask for help on how to get to your destination.
10. Restaurants and Eateries	Can place an order for food and drinks without problems or delays.
11. Shopping	Can understand and respond in a simple way when buying things.
12. Emergencies	Can seek help from different parties (such as the police, emergency rescue teams, or passers-by).

Table 2. Treatment groups and their treatment status during the experimental period

Treatment status Treatment groups	Quiz 1 (June 9)	Phase 1 (June 9-18)	Quiz 2 (June 18)	Phase 2 (June 18-28)	Quiz 3 (June 28)
20-day group					
10-day group					

Note: Treated status is captured by the dark gray cells, while control status is represented by the white cells.

on their own without taking formal courses, eight who reported to have taken Japanese courses offered by the university, and one who did not specify. Two subjects respectively reported to have passed N3 and N4 on the Japanese Language Proficiency Test.

¹⁰⁶ While it would have been ideal to maintain a pure control group throughout the entire period, our small sample size had not permitted us to implement this type of experimental design.

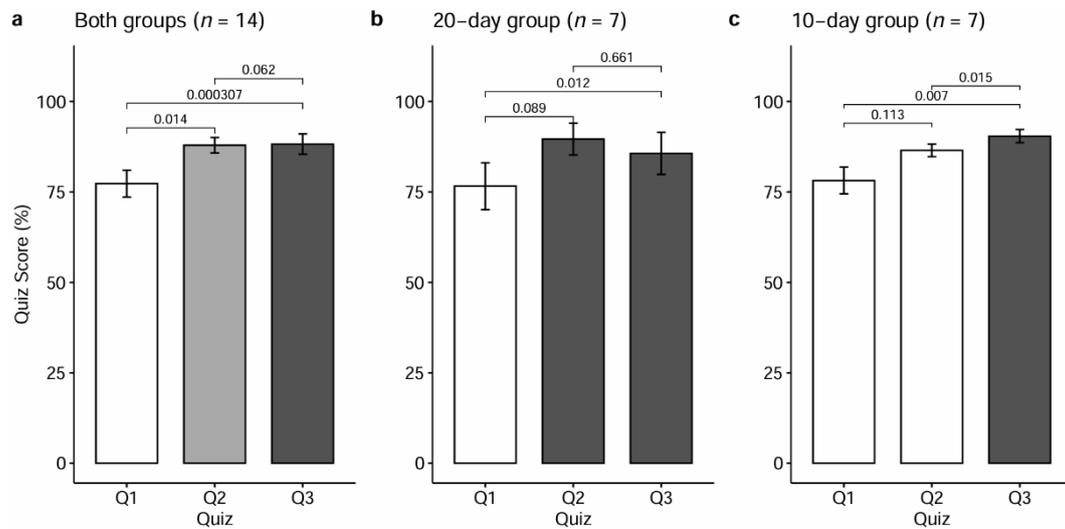
4. Results and Discussion

In order to examine the effectiveness of the virtual Japanese language course, we conducted paired *t*-tests to ascertain whether subjects' mean quiz score after the experimental intervention was significantly higher than their mean quiz score prior to its being administered (see Figure 1).¹⁰⁷ Then, we conducted random-effects panel regression analysis to control for factors that might also explain variation in subjects' Japanese language proficiency (see Table 3, Models 1-3).

In the paired *t*-tests, we first analyzed subjects from both the 20-day and 10-day groups as a pooled aggregate. The scores obtained by both groups' subjects on the first quiz provide the baseline for the control condition without the impact of any intervention, whereas their scores on the third (i.e., final) quiz enable us to capture the post-intervention outcome. We found a significant improvement in their mean score from 78.8 percent to 88.3 percent (+9.5 points, $p < .001$), a substantive difference of 3.8 additional correct answers. We then analyzed the two groups separately so as to understand whether the degree of improvement was comparable across these groups or driven by only one group. Subjects in the 20-day group improved from 79.3 percent to 85.7 percent (+6.4 points, $p = .012$), i.e., 2.6 additional correct answers. Subjects in the 10-day group improved from 78.2 percent to 90.8 percent (+12.6 points, $p = .007$), i.e., 5.0 additional correct answers. In other words, subjects in the 10-day group improved to a greater extent despite the shorter duration of exposure to the virtual course. Due to the staggered-rollout design, we were also able to verify whether subjects in the 10-day group improved without being exposed to the virtual course in the first 10 days. There was no detectably significant difference (+6.0 points, $p = .113$).

In our random-effects panel regression analysis, we included in the models an indicator variable for the experimental intervention, a continuous variable capturing subjects' self-reported cumulative grade point average (CGPA), and another indicator variable on whether subjects were pursuing a minor degree in Japanese Studies. We integrated the latter two as control variables because they would likely be positive predictors of subjects' degree of improvement. We found, however, that neither CGPA ($p > .600$) nor minor degree status ($p > .200$) was a robust predictor. By contrast, the impact of the experimental intervention remained positive and robust across Models 1-3 ($p < .001$).

¹⁰⁷ Subjects' treatment group assignment is not predicted by their baseline quiz score ($\beta = -.019$, $SE = .047$, $p = .681$), CGPA ($\beta = -1.584$, $SE = 1.892$, $p = .403$), or pursuit of a minor degree in Japanese Studies ($\beta = .110$, $SE = 1.278$, $p = .932$). Random assignment was successfully implemented along these dimensions, though covariate balance on unobservable factors may not be guaranteed.

Figure 1. Paired *t*-test results

Notes: (1) The *p*-value for each paired *t*-test is provided above. (2) The vertical lines capture the estimated standard errors. (3) White bars indicate that subjects have not been exposed to the intervention. Light gray bars indicate that subjects in the 20-day group have been exposed, whereas those in 10-day group have not. Dark gray bars indicate that all subjects have been exposed.

Table 3. Random-effects panel regression analysis

	Outcome Variable: Quiz Score (%)		
	Model 1	Model 2	Model 3
Intervention	7.492*** (1.641)	7.438*** (1.632)	7.509*** (1.662)
CGPA		-4.582 (9.168)	-1.192 (9.501)
Minor in Japanese Studies			6.528 (6.487)
Obs.	37	37	37
R ²	0.324	0.338	0.350
Adj. R ²	0.305	0.299	0.291

Note: *** *p* < .001. This is an unbalanced panel as some subjects did not complete all three quizzes.

When analyzed together, these results indicate that subjects' use of this virtual course yielded a significant aggregate improvement despite their high baseline proficiency – indeed, their mean score on the first quiz was 78.8 percent. The mean substantive effect ranged between 2.6-5.0 additional correct answers out of 40 questions across groups and in the aggregate. However, a longer learning period was not associated with a greater degree of improvement: subjects in the 10-day group improved by a mean of 5.0 additional correct answers, while subjects in the 20-day group improved by a mean of 2.6 additional correct answers. In considering the frequency with which the research subjects accessed *iSpring Learn*, we found that some subjects in the 20-day group were not proactive learners, and they only began to spend more time on the course when the second and third quizzes were approaching. These findings suggest that while this virtual course and comparable virtual courses can be effective in enabling students to enhance their language proficiency prior to leaving their home jurisdiction (or, in the case of IaH, prior to being exposed to people from other jurisdictions), the effectiveness of PDT may be higher when offered in a concentrated form. Indeed, some learners may have low levels of intrinsic motivation, while others may face time constraints due to part-time jobs, familial responsibilities, or other reasons (cf. Hartnett 2016; Shroff et al. 2007).

Our data and analysis have some limitations. Regarding the measurement of subjects' Japanese language proficiency, we relied upon the assumption that they would not cheat on quizzes because these were all unassessed and unrelated to their credit-bearing course. We reminded subjects to complete each of the three quizzes on their own, without consulting or referring to external sources. However the caveat is that we did not require subjects to complete the quizzes under exam conditions. In order to inspire further confidence in the integrity of this process, we plan to administer the quizzes on a separate platform under exam conditions for upcoming iterations, and observe whether the results of this pilot experiment can be replicated. Second, the current analysis only draws upon quantitative data from the pilot experiment. To deepen our analysis, we may engage with subjects through interviews as well as focus groups to better understand what they consider to be effective PDT. It is also possible to investigate the empirical relationship between subjects' engagement with PDT and their performance during internationalization activities.

5. Conclusion

This paper has explored how universities may promote internationalization by better preparing students prior to their participation in relevant programs and activities. In particular, we have examined the effectiveness of PDT in the form of a new virtual course; and we have provided experimental evidence to support the view that such a course may offer effective assistance to students in improving their foreign language proficiency. Vitaly, however, our analysis has revealed that a longer period of learning may not necessarily yield better outcomes; and we have discussed some key challenges facing learners, namely their low levels of intrinsic motivation and time constraints.

Two avenues of research emerge from this paper. First, the findings of this pilot experiment suggest that it would be crucial to develop different approaches to bolster low-motivation learners' level of engagement with virtual courses. While this challenge can be difficult to overcome (e.g., Shroff et al. 2007), some recent studies have identified how chatbots may be helpful in nudging learners (Ryong et al. 2024). Future research may hence consider testing various approaches – namely the use of generative artificial intelligence tools – in improving the effectiveness of PDT interventions. Second, it is vital to develop a common framework with which to evaluate PDT interventions. Our review of extant scholarship has revealed the variegated nature of PDT: some educators design and use original interventions, while others draw upon pre-existing materials like apps (Lemmons 2023). From an empirical perspective, it would be fruitful to establish a framework on assessing the effectiveness of PDT and measuring its effects on outcomes central to internationalization activities.

References

- Alharbi, Eman, and Andrew Smith. 2019. "Studying-away strategies: A three-wave longitudinal study of the wellbeing of international students in the United Kingdom." *European Educational Researcher* 2(1): 59-77.
- Almeida, Joana, Sue Robson, Marilia Morosini, and Caroline Baranzeli. 2019. "Understanding Internationalization at Home: Perspectives from the Global North and South." *European Educational Research Journal* 18(2): 200-217.
- Altbach, Philip G., and Jane Knight. 2007. "The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities." *Journal of Studies in International Education* 11(3-4): 290-305.
- Bathke, Amber, and Ryoka Kim. 2016. "Keep Calm and Go Abroad: The Effect of Learning Abroad on Student Mental Health." *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 27(1): 1-16.
- Barber, Benjamin R., Mark Cassell, Isis Leslie, Deborah E. Ward, Steven L. Lamy, Pamela L. Martin, and Christine Ingebritsen. 2007. "Internationalizing the undergraduate curriculum." *PS: Political Science and Politics* 40(1): 105-120.
- Çalhkoğlu, Alper, Betül Bulut-Sahin, and Asuman Aşık. 2025. "Virtual Exchange as a Mode of Internationalization at a Distance: Experiences from Türkiye." *British Journal of Educational Technology* 56(2): 909-926.
- Chin, Rita. 2021. "Illiberalism and the Multicultural Backlash." *Routledge Handbook of Illiberalism*, 280-298.
- Cutting, Miki, Yoshiko Goda, and Katsuaki Suzuki. 2021. "Analysis of behaviors documented in reflective journals in study abroad ePortfolios to improve pre-departure training." *International Journal for Educational Media and Technology* 15(1): 117-128.
- DeLong, Marilyn, KeySook Geum, Kelly Gage, Ellen McKinney, Katalin Medvedev, and Juyeon Park. 2011. "Cultural Exchange: Evaluating an Alternative Model in Higher Education." *Journal of Studies in International Education* 15(1): 41-56.
- Engle, Lilli, and John Engle. 2004. "Assessing language acquisition and intercultural sensitivity development in relation to study abroad program design." *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 10(1): 219-236.
- Genkova, Petia, Henrik Schreiber, and Jan Schneider. 2022. "Contacts during a stay abroad and xenophobia—duration of stay, contact quality and intercultural competence as predictors of xenophobia." *Current Psychology* 41(11): 7544-7554.
- Goldstein, Susan B. 2017. "Teaching a psychology-based study abroad pre-departure course." *Psychology Learning & Teaching* 16(3): 404-424.
- Harrison, Neil, and Nicola Peacock. 2009. "Cultural distance, mindfulness and passive xenophobia: Using Integrated Threat Theory to explore home higher education students' perspectives on 'internationalisation at home'." *British Educational Research Journal* 36(6): 877-902.
- Hartnett, Maggie. 2016. "The importance of motivation in online learning." *Motivation in online education*. Singapore: Springer Singapore, 5-32.
- Ikeda, Nobuko. 2009. "Ryūgakusei no shūshoku wo shiensuru tame no jissen-teki nihongo kyōiku ni tsuite." *Kotoba Bunka Komyunikeshon: Ibunka Komyunikeshon Gakubukiyō* 1: 131-142.
- Japan Student Services Organization (JASSO). 2024. "Result of International Student Survey in Japan, 2024." https://www.studyinjapan.go.jp/en/_mt/2025/04/data2024z_e.pdf (Last Accessed: 29th August 2025).
- Kironji, A. Gatebe, Jacob T. Cox, Jill Edwardson, Dane Moran, James Aluri, Bryn Carroll, and Chi Chiung Grace Chen. 2018. "Pre-departure training for healthcare students going abroad: impact on preparedness." *Annals of Global Health* 84(4): 683-691.
- Knight, Jane. 2007. "Internationalization: Concepts, complexities and challenges." In James J. F. Forest and Philip G. Altbach, eds. *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht: Springer Netherlands, 207-227.
- Koike, Mari. 2000. "What type of learners' spoken Japanese irritates native speakers?: Comparing learners' and native speakers' spoken Japanese in the communicative act of requesting." *Journal of International Student Center, Hokkaido University* 4: 58-80.

- Lemmons, Kelly. 2023. "Study abroad academic pre-departure course: Increasing student's intercultural competence pre-sojourns." *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 35(3): 128-150.
- Mittelmeier, Jenna, Bart Rienties, Dirk Tempelaar, Garron Hillaire, and Denise Whitelock. 2018. "The influence of internationalised versus local content on online intercultural collaboration in groups: A randomised control trial study in a statistics course." *Computers & Education* 118: 82-95.
- Mittelmeier, Jenna, Daian Huang, and Ashley Gunter. 2025. "'Internationalisation at a Distance' at the Intersections of Educational Technologies and the Internationalisation of Higher Education." *British Journal of Educational Technology* 56(2): 755-761.
- Murata, Akiko. 2021. "Koritsu suru ryūgakusei no onrain gakushūshien to sōsharusapōto koronaka de no borantia gakusei no torikumi." *Tabunka Shakai to Gengo Kyōiku* 1: 14-29.
- Ngalomba, Simon, Faith Mkwanzzi, and Patience Mukwambo. 2025. "Internationalization at a distance via virtual mobility in the Global South: Advances and challenges." *British Journal of Educational Technology* 56(2): 927-946.
- Niehaus, Elizabeth, Angela Bryan, Matthew J. Nelson, and Kaleb Briscoe. 2022. "Addressing students' mental health needs in faculty-led study abroad courses." *Journal of College Student Psychotherapy* 36(1): 64-82.
- O'Dowd, Robert. 2021. "What do students learn in virtual exchange? A qualitative content analysis of learning outcomes across multiple exchanges." *International Journal of Educational Research* 109: 1-13.
- Ryong, Kyungjin, Daeho Lee, and Jae-gil Lee. 2024. "Chatbot's complementary motivation support in developing study plan of e-learning English lecture." *International Journal of Human-Computer Interaction* 40(10): 2641-2655.
- Sato, Junko. 2024. "Ryūgakusei no kōgi rikai ni motomerareru akademikku konpitenshī no tansakuteki suitei to jissen-teki kenshō." *Gengo Bunka Kyōiku Kenkyū* 22: 47-69.
- Scoffham, Stephen, and Jonathan Barnes. 2009. "Transformational experiences and deep learning: The impact of an intercultural study visit to India on UK initial teacher education students." *Journal of Education for Teaching* 35(3): 257-270.
- Shaheen, Stephanie. 2004. *The effect of pre-departure preparation on student intercultural development during study abroad programs*. PhD Dissertation: The Ohio State University.
- Shroff, Ronnie H., Douglas R. Vogel, John Coombes, and Fion Lee. 2007. "Student e-learning intrinsic motivation: A qualitative analysis." *Communications of the Association for Information Systems* 19(1): 241-260.
- Tanaka, Kyoko. 1998. "Zainichi ryūgakusei no ibunka tekio sōsharu sapōto nettowāku kenkyū no shiten kara." *Kyōiku Shinri Gakunenhō* 37: 143-152.
- Tokui, Atsuko. 1995. "Gokai wa doko kara umareru ka: Ryūgakusei to nihonjin gakusei no komyunikēshon burēkudaun he no taisho wo megutte." *Shinshūdaigaku Kyōiku Gakubu Kiyō* 86: 87-97.
- UNESCO UIS. 2022. *Other Policy Relevant Indicators – Education*. Available at: <https://databrowser.uis.unesco.org/browser/EDUCATION/UIS-EducationOPRI> (Last Accessed: 29th August 2025).
- Upton, John W., and Erich B. Bergiel. 2023. "Virtual study abroad: is there life after the pandemic?" *Journal of International Education in Business* 16(1): 37-55.
- Walter, Stefanie. 2021. "The Backlash Against Globalization." *Annual Review of Political Science* 24: 421-42.
- Wang, I-Ching, Janet N. Ahn, Hyojin J. Kim, and Xiaodong Lin-Siegler. 2017. "Why do international students avoid communicating with Americans?" *Journal of International Students* 7(3): 555-582.

生成 AI 時代における「共に考える日本語教育」

——学習者・教師のエージェンシーと共同エージェンシーの実現に向けて——

Toward Collaborative Japanese Language Education in the Age of Generative AI: Empowering Learners, Teachers, and Co-Agency

伊藤秀明・鏡耀子・Vanbaelen Ruth

筑波大学

ito.hideaki.gb@u.tsukuba.ac.jp

キーワード：エージェンシー、共同エージェンシー、主体的な言語活動、授業設計、ニーズの変化

1. はじめに

日本語教育を取り巻く環境は大きな転換期を迎えている。これまで留学生にとって日本語学習は、言語知識の習得やコミュニケーション能力の育成に重点が置かれてきた。しかし近年では、単なる言語運用能力の獲得にとどまらず、学習者が知的好奇心を出発点として現代社会の課題を考え、他者と意見を交わし、異なる立場から対話に参加することへの関心が高まっている。このような変化は、生成 AI の普及やグローバル化の進展といった社会的要因とも相まって、日本語教育における授業設計に新しい方向性を提示している。

日本における少子化、それに伴う留学生の受け入れ増加に対応するため、筑波大学では 2024 年に日本語・日本文化総合教育研究センターを設置した。本センターでは、筑波大学に在籍する留学生に対する日本語教育に加えて、他大学の正規留学生の日本語教育支援にも取り組みを展開させ、筑波大学が持つ日本語教育リソースを全国の国立大学と共有する取り組みを行っている。その一環として、「留学生のための日本社会と文化」という授業を新たに設計し、2025 年 10 月より開講する。本授業は、現代日本社会の多様なトピックを素材とし、学習者同士のディスカッションを中心にした構成となっている。本発表では、本授業設計のコンセプトと構成を紹介し、計画段階で想定される学習者および教師の姿を描き出す。さらに、本授業設計を手がかりに、学習者・教師のエージェンシー、さらには AI や大学間連携を含めた共同エージェンシーの可能性について考察する。

2. 「留学生のための日本社会と文化」の概要

2.1. 授業の目的と背景

中・上級の日本語レベルの学生を対象とした「留学生のための日本社会と文化」は、現代日本社会の諸課題を素材に、学習者が自ら問いを立て、他者と意見を交わすことを通じて、主体的な言語活動を展開することを目的としている。留学生に、従来のように「日本語を学ぶ」だけでなく、「考えを共有するために日本語を使う」場を提供することが、本授業の最も大きな狙いである。

授業の中心はディスカッション活動である。取り上げるトピックは、方言、ポップカルチャー、教育、キャリア、多様性、健康、災害、環境問題、伝統文化など、現代日本を理解する上で重要かつ多様なものを設定している。本授業では、表面的な日本ファンを増やすのではなく、将来どこで生活をしていようとも、「今、ここ」の社会と日本との関わりを考えられるように、これらのトピックを選定している。そのため、トピックは日本

を深く理解する知的好奇心を刺激し、他者の意見と対峙しながら、自らの立場（stance）を形成するための学びの素材として位置づけられる。

授業の基本的設計は「知識伝達」から「主体的な言語活動」への転換である。すなわち、知識の獲得を最終目的とするのではなく、知識を媒介としつつ他者との対話を生成することによって、新たな学びや理解を創出することを重視している。本授業が他大学の留学生も受け入れる授業であることで、この点はより大きな効果をもたらす。

2.2. 教師の役割

本授業の教師は、知識提供者としてではなく、学習者の問いや意見に応答し、共に議論に参加しながら、新たな理解を生成する存在となることが期待される。また、授業運営の中で教材やトピックを柔軟に調整し、学習者と共に知を創出する共創者（Co-Creator）でもある。そのため、学習者に対する役割に加え、学習の場に対する役割も担う。

2.3. 授業構成案

授業の基本的な流れは以下のとおりである。

- ① 導入：教師が関連資料とともにトピックを提示する。
- ② 個人リフレクション：事前課題として、学習者が自分の考えや経験を短く書き出す。
- ③ 情報共有：教師が背景知識や基本的な情報（言語知識を含む）を共有する。
- ④ ペア／グループディスカッション：学習者が意見を交換し、問いを深める。
- ⑤ 全体ディスカッション：各グループの成果を共有し、全体で議論を展開する。
- ⑥ ふりかえり：改めて個人リフレクションを行い、学習内容や自身の捉えの変容を整理する。

この流れにより、学習者は自らの関心を起点に、他者と知識を生成する活動に参加することが可能となる。

3. 授業設計の意図と想定される学習者・教師の姿

3.1. 学習者に期待する変化

本授業の設計において重視したことは、言語知識を得るだけではなく、学習者が主体的に言語活動を展開できるようにすることである。

近年、オンラインや生成 AI などを活用した日本語学習の場が広がり、教育機関に頼らずともビデオ通話や生成 AI を活用し、日本語の言語知識を得たり、日本語との接触機会を自立的にコントロールしたりすることが可能となっている。そのため、教育機関に所属する学習者のニーズにも変化が見られ、一定の言語能力を持つ学習者にとっては、単に言語知識を得るだけの授業にはあまり価値を見いだせなくなっており、授業でしか得られない、または授業の中で生まれる偶発的な学びに価値が置かれるようになってきている。

そこで本授業では、本授業を通して、学習者が以下のようなことを目指している。

- 自ら問いを立て、議論に臨む姿勢を持つ
- 他者と異なる立場をとりつつ、対話を通じて自らの考えを発展させる
- 日本語の知識習得を達成目標とするのではなく、議論や協働を可能にする手段として活用する

3.2. 教師に期待する変化

教師には授業において「一方向的な指導」から、学習者と共に知をつくり出す「共創者」としての姿勢への

転換が求められている。教師は学習者の発言に応答し、自らも議論に参加しながら、新たな理解の生成に寄与する。学習者の問いや関心を中心に据えつつ、共に学びの方向性を形づくる営みのなかで、教師として、ひとりの人間として、どのような立場 (stance) をとるのか、という教師自身の専門性も発展させていくことが期待される。

4. エージェンシーの視点からの考察

主体的な言語活動を実現するために、近年、国際的に注目を集めている概念が「エージェンシー (Agency)」である。OECD (2019) では、エージェンシーを「自らの意志と能力をもって自身の人生や周囲の世界に積極的に影響を与え、目標を設定し、反省し、責任を持って行動して変化をもたらす能力を有するという信念」(p.16) と定義している。エージェンシーを信念と捉えるか (OECD 2019)、相互作用の中で達成するものと捉えるか (Biesta & Tedder 2007) は議論があるが、どちらも「過去 (iterational)」「現在 (practical-evaluative)」「未来 (projective)」という三つの次元から、自身の立ち位置を捉え、自身の責任において主体的に行動を選択するという点で共通している。

その上で、本授業において授業設計の段階であらかじめ想定される課題としては、以下が挙げられる。

- (1) トピック設定と資料の選定：多様な背景を持つ学習者が、共通の関心を持つトピックをいかに設定するか。
- (2) AI の活用可能性：情報収集の補助ツールにとどめるのか、あるいは学習者や教師と協働するパートナーとして位置づけるのか。
- (3) 評価方法の検討：発話量や言語的正確性だけでなく、思考の深まりや共同的な学びをどう評価するか。

本節ではエージェンシーの観点から、本授業において想定される課題を踏まえながら、学習者個人の主体性に関わる「学習者エージェンシー (Student Agency)」、教師個人の主体性に関わる「教師エージェンシー (Teacher Agency)」、そして他者のエージェンシーと相互に影響し合う「共同エージェンシー (Co-Agency)」をどのように発揮させるかを考察する。

4.1. 学習者エージェンシー

授業設計の段階で最も重視したのは、学習者の「主体的に学びを切り拓く力」をいかに引き出すかである。学習者が自ら問いを立て、他者との対話の中で自分自身の立場 (stance) をとることは、まさにエージェンシーの発揮と言える。授業設計では、このようなプロセスを促すことを意図し、自らの問いを立てる段階において、日本社会で当然視されていることや日常的に見聞きする日本社会に関するトピックを軸に、疑問を出発点に自身の捉えを明確にできるようにしている。そして、個人リフレクションを行った上でペア/グループディスカッションを取り入れることで、自分自身の捉えが他者とのように異なるのか、を考えることを促している。そして最終的に、改めて個人リフレクションを行うことで、自分自身の捉えの変容を意識化させる工夫を加えている。

4.2. 教師エージェンシー

教師は授業設計・運営において多くの選択を行うだけでなく、学習者と共に議論に加わろうとすることで、エージェンシーが発揮される。その意味では、教師が日本社会に関するトピックにおいて、絶対的な知識を保有する必要はない。学習者の発話に応答しながら、共に学びを生み出そうとする営みそのものが、教師としてのエージェンシーの発揮であり、それこそが教師の専門性形成につながると思う。Eteläpelto et al. (2013) は、教師エージェンシーは制度的制約 (組織の構造など)、物理的・資源的制約 (時間・予算・人員など)、文化的制約 (職場文化・暗黙のルールなど) 言説的制約 (「教師は～であるべき」という言説など)、権力関係 (職位

やジェンダーによる非対称的な力の配置など) などにより制限されると述べている。このジレンマとも言える複層的な要因の中で、いかに教師エージェンシーを発揮させるかが重要な鍵となる。

4.3. 共同エージェンシー

OECD (2019) では共同エージェンシーを、教師と学習者が学習プロセスにおいて共創者となること、そして生徒、教師、保護者、地域社会が協力して、学習者が共通の目標に向かって進むことを支援することであると述べている。このような点から、本授業設計の中では、学習者同士の相互作用や学習者と教師が協働を重視して、他者との活動を積極的に取り入れている。また OECD (2025) は、21 世紀の教室では教師、学習者、生成 AI など、多様なエージェントが存在し、これらが相互に関係しながら教育が作られていくことが想定されている。そのため、共同エージェンシーにおいては、人間と生成 AI の共存から生じる「教師と生成 AI の共同エージェンシー」の発揮の可能性についても述べられている。

このような社会においては、授業の評価においても思考の深まりや共同的な学びを、生成 AI を活用しながら可視化していくことを検討していくことも重要である。また、様々な活動で教師と生成 AI が協働していくことができる一方、教師がこれらの生成 AI ツールをいつ、どのように取り込み、どう解釈するか、そしてその中で、生徒との本質的な人間関係をどのように維持するか、というエージェンシーの発揮についても検討していくことが重要である。

そして、本授業が他大学の留学生の受講も受け入れるという取り組みの一環であるということを見ると、本授業は組織間の教育リソースの共創の一つの形を示したものであり、これも広義の共同エージェンシーの発揮として捉えることも可能である。将来的には生成 AI を含む多様なエージェントとの協働によって、共同エージェンシーの範囲が拡張される可能性がある中で、共同エージェンシーを発揮することで何を達成するのか、ということを検討していくことも重要な課題である。

5. まとめと展望

本発表では、新規授業「留学生のための日本社会と文化」の設計を紹介し、その構想に込められた意図を整理した。そのうえで、授業設計の観点から学習者、教師のエージェンシー、共同エージェンシーの重要性を論じた。

知的好奇心を起点とする本授業設計は、学習者が主体的に問いを立て、対話を通じて学びを深めることを可能にしている。それと同時に、教師も柔軟な授業運営を通じて自身の専門性を形成し、エージェンシーを発揮することができるものである。そして、学習者と教師の協働、大学間での授業共有、生成 AI との協働といった共同エージェンシーの視点は、日本語教育の新たな展開を切り拓くものとなり得る。今後は、実際の授業実践を通じて設計段階での仮説を検証すること、エージェンシー発揮を適切に評価する枠組みを構築すること、そして他大学・地域社会との連携を強化することが課題となる。本授業設計を通じて提示された方向性が、生成 AI 時代の日本語教育における新しいモデルの一つとなることを期待したい。

参考文献

- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132–149. <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45–65. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>

OECD. (2019). OECD Learning Compass 2030: A series of concept notes. OECD Publishing.
https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf

OECD. (2025). OECD Teaching Compass: Reimagining teachers as agents of curriculum change (No. 123). OECD Publishing.
https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/05/oecd-teaching-compass_5688638f/8297a24a-en.pdf

SPOT 得点と CEFR Can-do を用いた自己評価との関係

——SPOT 初中級と CEFR A1～B2 の対応の検討——

Relationship between SPOT Scores and Self-assessment Using CEFR Can-do:

Examination of the correspondence between SPOT elementary-intermediate and CEFR A1-B2

日高晋介・波多野博顕・岩崎拓也

筑波大学

hidaka.shinsuke.gt@u.tsukuba.ac.jp, hatano.hiroaki.ge@u.tsukuba.ac.jp, iwasaki.takuya.gp@u.tsukuba.ac.jp

キーワード：SPOT、TTBJ、CEFR、Can-Do、自己評価

1. はじめに

筑波大学においては、無料の日本語能力診断テストとして、筑波日本語テスト集 (Tsukuba Test-Battery of Japanese、以下 TTBJ) というコンテンツを公開している (<https://ttbj.cegloc.tsukuba.ac.jp/p1.html>)。この TTBJ は、SPOT (Simple Performance-Oriented Test) と呼ばれるテストなどが含まれ、オンラインで手軽に日本語能力を測定できるテストとして世界中で使用されている。しかしながら、この SPOT の得点は、総合的な日本語能力の評価であり、具体的にどのような言語活動が可能なのかといったことはわからない。

そこで、本研究では、SPOT がどのような日本語力として解釈できるかを検討するため、CEFR 自己評価 Can-do によるアンケートを実施し、その対応を分析・考察する。

2. 先行研究

ここでは、TTBJ と SPOT について概観することによって、本研究における両者の位置づけを明確にする。

TTBJ は、筑波大学で開発されたオンライン上で実施可能な日本語能力診断テスト集であり、学習者の多様な日本語運用能力を総合的に測定することを目的としている (酒井・加納・小林, 2015)。現在、TTBJ のサイトでは「SPOT90 (90 問、10 分～15 分)」「文法 90 (90 問, 15 分～30 分)」「漢字 SPOT50 (50 問、10 分～15 分)」「漢字診断初級 (120 問、40 分～60 分)」「漢字診断中級 (120 問, 30 分～48 分)」「漢字診断上級 (120 問、20 分～36 分)」といった複数のテストが公開されている。これらのテストはインターネット環境さえあれば無償で受験可能であり、受験者は自らの目的に応じて選択できる。現在までに TTBJ は世界各国の日本語教育機関で活用されており、延べ約 2,000 の機関、約 30 万人の学習者が利用している。

この TTBJ に含まれる SPOT は、1990 年代に開発され、当初は紙ベースで実施されていた日本語の総合運用力を測定するテストをオンライン化したものである。SPOT は「母語話者の自然な話速度の読み上げ文を聞きながら、解答用紙に書かれた各同文を読み、それぞれ 1 箇所のみが 1 文字分の空欄 (文法項目部分) に穴埋めディクテーションする」という形式の穴埋めディクテーションテストである (「TTBJ 教師向け解説資料 (日本語版)」)。受験者には通常 60 問程度が提示

され、各文は読み上げ後 4 秒で次の問題に移るため、瞬時の処理能力が求められる。以下の図 1 に SPOT のサンプル問題を示す。

図 1：SPOT の実施画面（<https://ttbj.cegloc.tsukuba.ac.jp/p1.html> より引用）



なお、TTBJ のサイトで公開されている「TTBJ 教師向け解説資料」(p.2) では、SPOT の有用性と限界について次のように整理されている。SPOT は①運用力を含めた全体的な日本語能力を測定すること、②比較的能力差の大きい集団を 2~4 段階程度に分類することに有用である。一方で、文法・語彙・漢字などの細目的な知識や技能別能力の診断、アチーブメントテスト、あるいは能力差の小さい集団での識別には適さないとされている。

このように、SPOT は音声刺激に対する即時的な反応を通じて、学習者が言語知識を瞬時に処理・運用できるかを測定するテストであり、知識そのものの有無ではなく、その自動化された処理の度合いを捉える点に理論的特徴がある。したがって、SPOT は直接的にパフォーマンスを測定するものではないが、即時的処理を介して言語運用能力を包括的に把握できるという特性を持つ。

さらに、本研究で参照する CEFR 自己評価 Can-do (Council of Europe, 2022) は、国際的に広く使用されており、学習者が「聞く・読む・書く・話す（やり取り）・話す（表現）」といった 5 技能の具体的な言語活動がどの程度可能かを自己判断する形式で構成されている。本研究では、自己判断に沿った形ではあるが学習者が持つ各技能を判断するためには、CEFR 自己評価 Can-do が有用であると考え、当該指標を採用することとした。

3. 本研究の目的

上述したように、SPOT は、パフォーマンスを直接的に測定できない。しかし一方で、自動化された処理を測るということは、パフォーマンス評価を間接的に測定しているとも考えられる（小林（2015）においてもこの点は指摘されている）。そこで、本研究では、SPOT 得点と CEFR 自己評価 Can-do との関係性を明らかにし、SPOT が 5 技能（聞く、読む、書く、話す（独話）、話す（やりとり））においてどのような日本語力として解釈できるかを検討することを目的とする。

4. データの概要と分析方法

筑波大学では、TTBJ のうち「SPOT90+」「文法 90+」「漢字 SPOT50」を組み合わせ、プレースメントテストを行い、その結果に基づいて学習者の日本語能力を 8 段階（J1~J8）に分けている。本研究では、このうち初中級程度（J4）までの計 20 名を対象とした。20 名の母語は様々で（各 4

名：中国語・英語、3名：インドネシア語、各2名：ドイツ語・カザフ語、各1名：フランス語・ロシア語・スペイン語・マレー語・リトアニア語)、日本語学習歴は6か月未満が15名、1年未満が4名、3年以上が1名であった。なお、20名のSPOT90+平均スコアは43.6、標準偏差は14.8であった。

上記20名を対象に、CEFR自己評価Can-doによるアンケートを実施した。5技能(Listening = Ls., Reading = Rd., Writing = Wr., Spoken Production = Sp., Spoken Interaction = Si.)について、学習者にそれぞれA1からB2の自己評価Can-doを英語で提示し、「自身がそれを日本語でどの程度できると思うか」を5段階で自己評価させた(I cannot do this at all. ~ I can do this easily.)。初中級レベルの学習者であることや、学習者の回答負担を軽減する観点から、B2までのCan-doを対象とした。そのため、全回答データ数は400(20名×5技能×4レベル)である。なお、アンケートはgoogle formsで作成し、オンラインで実施した。

予備的検討である今回の分析では、5段階の回答を3段階(1.Can not do, 2.Average, 3.Can do)に圧縮し、それぞれの回答数についてCan-doの技能とレベル別に集計を行う。また、SPOTスコア分布の様子を概観することで、その背景を考察した。

5. 分析結果と考察

自己評価の回答がどのように分布しているかをみるため、結果をバイオリンプロットで示した(図2)。図2にある技能×レベルの各ブロックには、20名分の回答が3段階でSPOTスコア別にまとめられている。Cannot do回答は赤色、Average回答は青色、Can do回答は緑色で示し、それぞれの膨らみは回答数の多寡を確率密度で示している。そのため、膨らみが大きい(小さい)ところはデータが多く(少なく)分布していることを表す。

図2から、技能に関わらず、A1のCan-doは多くの学習者が「できる」と自己評価していることが分かる。この傾向はA2のCan-doでも同様であるが、Writingのみ複数の回答者が「できない」と自己評価している。また、A2ではA1よりAverage回答がやや増加するが、産出技能(Si., Sp., Wr.)では受容技能(Ls., Rd.)よりもSPOTスコアの上方に分布している(膨らみが上方に位置している)ことがわかる。さらに、BレベルのCEFR自己評価Can-doでは全ての技能で「できない」回答が複数現れ、その数はB1よりもB2の方が多い。

以上から、SPOTスコアは受容技能に対する学習者の自己評価をより反映しており、特にListeningにおける回答がこの傾向を支持している。一方で、産出技能に対する自己評価はSPOTスコアが高くても「できる」と回答されにくく、特にWritingでこの傾向が顕著であった。

図2：CEFR自己評価Can-doの技能・レベル別にみた回答分布とSPOTスコア

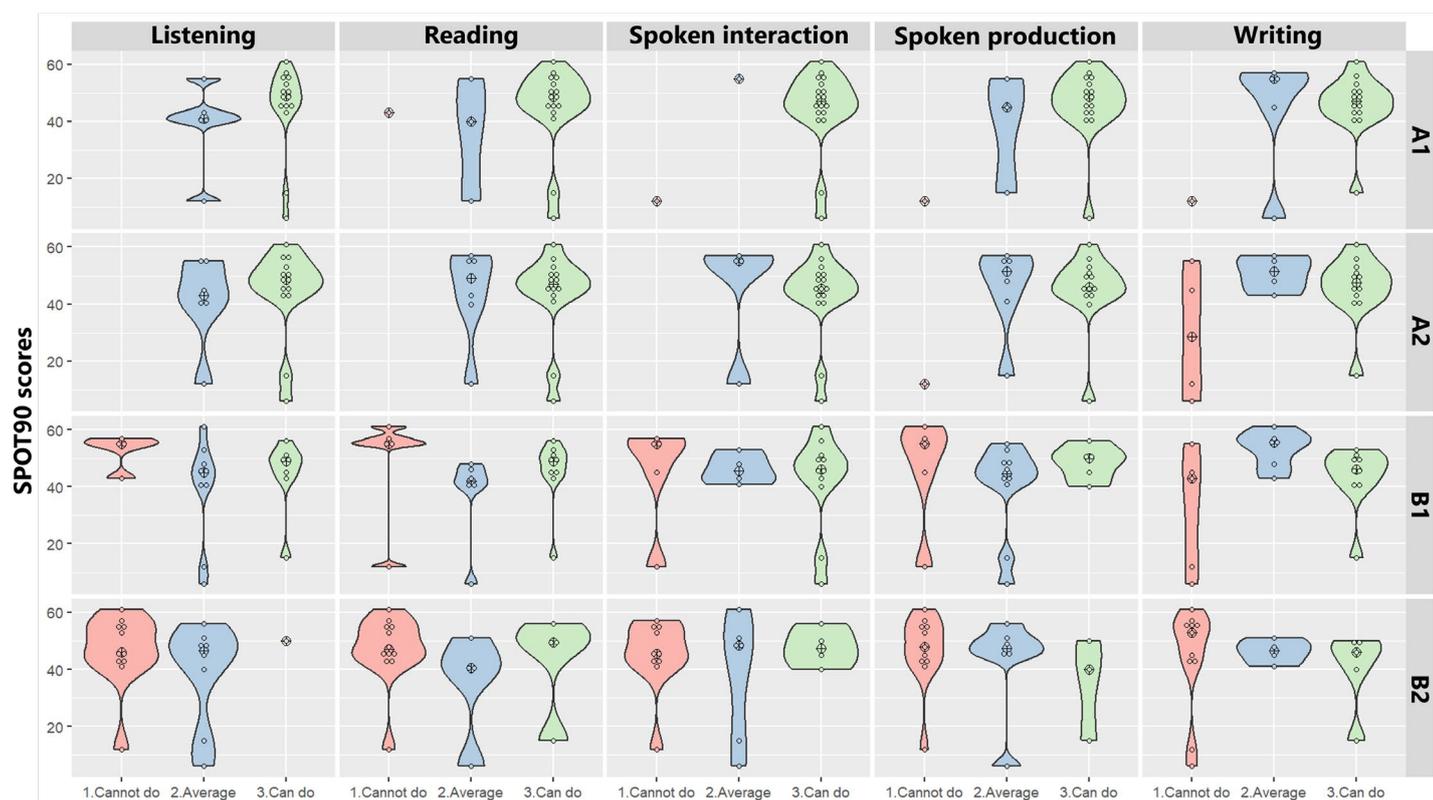


表 1：技能とレベルごとの回答数および SPOT 平均スコア（括弧内は標準偏差）

		1. Cannot do		2. Average		3. Can do				1. Cannot do		2. Average		3. Can do	
		n	Mean(SD)	n	Mean(SD)	n	Mean(SD)			n	Mean(SD)	n	Mean(SD)	n	Mean(SD)
Listening	A1			5	38.2 (15.8)	15	45.3 (15.1)	Spoken interaction	A1	1	12.0 (----)	1	55 (----)	18	44.7 (13.8)
	A2			6	41.3 (15.8)	14	44.5 (15.4)		A2			4	44.8 (21.9)	16	43.3 (14.0)
	B1	4	52.5 (6.4)	9	39.1 (18.3)	7	44.1 (13.5)		B1	5	44.8 (18.9)	4	46.3 (5.4)	11	42.0 (16.8)
	B2	11	46.5 (13.2)	8	38.8 (18.2)	1	50.0 (----)		B2	10	45.0 (13.0)	6	38.3 (22.2)	4	47.8 (6.8)
Reading	A1	1	43 (----)	3	35.7 (21.8)	16	45.1 (14.6)	Spoken production	A1	1	12.0 (----)	3	38.3 (20.8)	16	46.5 (12.4)
	A2			6	43.7 (17.0)	14	43.5 (15.0)		A2	1	12.0 (----)	6	45.2 (15.9)	13	45.2 (13.1)
	B1	5	48.0 (20.3)	6	37.3 (15.6)	9	45.2 (12.1)		B1	5	46.0 (19.9)	10	39.9 (16.2)	5	48.4 (6.1)
	B2	10	46.9 (12.5)	4	34.5 (19.6)	4	42.5 (18.6)		B2	11	46.6 (13.3)	6	42.2 (18.1)	3	35.0 (18.0)
							Writing	A1	1	12.0 (----)	5	43.6 (21.5)	14	45.8 (10.6)	
						A2		4	29.5 (24.1)	4	50.8 (6.4)	12	45.8 (11.5)		
						B1		5	32.2 (21.8)	6	53.3 (6.6)	9	43.3 (11.5)		
						B2		11	44.2 (18.4)	4	46.3 (4.3)	5	40.0 (14.5)		

SPOT スコアと自己評価の関係を検討するため、技能とレベルごとの回答数および SPOT 平均スコアを表 1 に示す。受容技能をみると、最も高い平均スコアは A レベルでは「できる」、B レベルでは、「できない」が多い。SPOT における初級から中級レベル (J1 から J4) では A レベルの受容技能の遂行は容易だが、B レベルの受容技能の遂行は難しいと考えられる。そのため、SPOT スコアが高いほど受容技能における自身の自己評価が適切になる可能性がある。一方、産出技能では上記のような対応がみられない。SPOT スコアと産出技能における自己評価の関係を検討するためには、更に多くのデータが必要だと考えられる。

6. まとめ

本研究では、SPOT がどのような日本語力として解釈できるかを検討するため、CEFR 自己評価 Can-do によるアンケートを実施し、対応を分析・考察した。その結果、受容技能は順当な対応が

みられた一方、産出技能ではそうではなかった。このことから、SPOTスコアから記述的解釈が得られる可能性が示唆されたものの、技能に応じた課題も明らかとなった。ただし、自己評価はあくまで学習者本人の主観に基づくものである点には留意する必要がある。

付記

本研究は、筑波大学日本語・日本文化総合教育研究センター（REC-J; Research and Education Center for Japanese Language and Culture）の研究成果である。

参考文献

酒井たか子・加納千恵子・小林典子（2015）「TTBJ」李在鎬（編）『日本語教育のための言語テストガイドブック』pp.86-109、くろしお出版

小林典子（2015）「SPOT」李在鎬（編）『日本語教育のための言語テストガイドブック』pp.110-126、くろしお出版

TTBJ プロジェクトチーム「TTBJ 教師向け解説資料（日本語版）」
（https://tbj.cegloc.tsukuba.ac.jp/doc/teacher/doc_jp.pdf：2025年9月9日アクセス）

Council of Europe. (2022) *Self-assessment grid-Table 2 (CEFR 3.3): Common reference levels*. (<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-2-cefr-3.3-common-reference-levels-self-assessment-grid>) [Accessed: 2025/09/17]

Can Dialogue-Based Japanese Language Teaching Facilitate Language Acquisition?:

An Analysis of Interactions Between Supporters and Learners in Community-Based Japanese Language Classes

おしゃべり型の日本語教育は言語習得につながるのか

——地域日本語教室における支援者および学習者のやり取りの分析を通して——

Miwa Sueshige

Okayama University

Saori Komiya

Okayama University

Key words: Dialogue-based Japanese language teaching, community-based Japanese language classes, discourse development, negotiation of meaning, corrective feedback

1. Background and Purpose of the Study

Community-based Japanese language classes are predominantly sustained by volunteers, who account for approximately 90% of instructional staff (Council for Cultural Affairs, Subcommittee on Japanese Language Education, 2015). As a result, citizens are compelled to take responsibility for compensatory Japanese language education that should ordinarily fall within the realm of public institutions. Community-based Japanese education has been described as fulfilling three primary roles: (1) Japanese language teaching and learning, (2) mutual learning and exchange, and (3) support for daily life and social participation (Yonese, 2002). Historically, instruction has largely emphasized (1), a school-like model of language education. However, several concerns have been raised, including the hierarchical “teacher–learner” relationship, the burden placed on volunteer supporters, and the imposition of sociocultural norms on foreign residents. Against this backdrop, scholars and practitioners have advocated a shift toward dialogic, reciprocal forms of interaction in which Japanese and foreign residents engage as equals, fostering mutual understanding and addressing local issues collaboratively (Tomomune, 2024).

Yanehashi (2011) highlighted the value of “exchange-based classroom activities,” in which participants disclose and express themselves through interaction. Such activities, she argued, are not only effective for language learning but also meaningful as a form of human education that extends beyond linguistic development. Similarly, Ikegami (2011, p. 87) argues that Japanese language proficiency should not be conceptualized as a discrete skill to be acquired, but as relational competence that emerges through interaction with others in diverse social contexts. This suggests that Japanese language proficiency is cultivated through dialogic and collaborative spaces among citizens.

At the same time, exchange-based activities are often characterized by goals beyond language learning. Because the linguistic dimension is not always explicit, such activities have been criticized for being perceived merely as “recreation” or “casual chatting” (Yokota, 2013). Focusing on dialogue-centered activities in community classes, Otachi (2013) analyzed the frequency of language-related episodes (LREs) and meaning negotiation. Her findings indicated substantial

variation across classrooms: some followed handouts outlining grammatical patterns and activity sequences, leading to heightened attention to form, whereas others displayed no focus on form at all.

Overall, activities that promote dialogue and collaboration between Japanese and foreign residents have been described variously as “dialogue-based,” “exchange-based,” or “chat-based.” Their definitions and practices are heterogeneous, and evidence of their effectiveness for language acquisition remains limited. Yan (2012), in a comparative analysis of the perspectives of key stakeholders (the government, Japanese language educators, and long-term residents), argued that the shift from school-based to society-based education—emphasizing mutual understanding and participation—has created a misalignment with foreign residents’ expectations for the development of Japanese language proficiency. Given that these learners’ primary needs lie in language acquisition, it is essential to clarify what types of activity design and interaction foster acquisition, rather than allowing such programs to be reduced to mere casual conversation.

The present study addresses this issue by examining interactions between beginning-level learners and volunteer supporters in an online Japanese class characterized as a “chat-based” model (Iori et al., 2010) within the broader category of community-based education. Iori et al. describe “chat-based education” as dialogue-centered, structured in modular units with a grammatical spiral, and characterized by embedding grammatical items within topic- and outcomes-based lessons. Using transcripts of classroom interaction, the present study investigates the occurrence and types of corrective feedback (focus on form) and meaning negotiation—two features of interaction shown in SLA research to facilitate language development.

2. Background and Purpose of the Study

2.1 Participants and Data Collection

The dataset consisted of eight beginner-level Japanese lessons (approximately 50 minutes each; total 400 minutes) taught by two volunteer supporters (instructors) in an online community-based class. All lessons were video-recorded, transcribed, and analyzed. The class adopted features of the “dialogue-based model of education” (Iori et al., 2010). Each lesson employed self-developed materials adapted either from commercial textbooks or online resources for beginning learners of Japanese. Although topics and Can-do objectives were loosely established for each session, lessons were largely driven by learners’ interests and the issues they wished to discuss.

Because the dialogue-based model emphasizes supporting acquisition through interaction, it demands that supporters demonstrate linguistic and conversational adaptability: they must adjust their language use according to learners’ proficiency and comprehension, and they must respond flexibly to emergent topics during interaction. In this respect, such lessons may pose greater instructional challenges than more structured, teacher-fronted PPP lessons (Presentation–Practice–Production). For this reason, the present study focused on two supporters who had completed a Japanese language teacher training program and possessed foundational knowledge of Japanese language teaching. By analyzing their interactional practices, this study aims to generate insights into how chat-based classes might be implemented effectively by supporters without formal teacher training. At the time of data collection, Supporter A had 5 years and 9 months of teaching experience, while Supporter B had 1 year. Each class typically included two to three participants, whose mean length of prior Japanese study was eight months.

2.2 Analytic Procedures

This study focused on corrective feedback (CF) and negotiation of meaning as indicators of language learning opportunities. Two experts in Japanese language education carried out the categorization and coding.

Corrective feedback was analyzed because prior research has demonstrated that negative evidence plays an important role in second language acquisition (White, 1991). When teachers provide corrective (negative) feedback on learners' errors, such feedback may promote noticing and uptake, thereby facilitating acquisition. The present analysis adopted Lyster and Ranta's (1997) classification of six CF types: (1) recasts, (2) explicit correction, (3) clarification requests, (4) repetition, (5) elicitation, and (6) metalinguistic feedback. Types (1) and (2) primarily function as input-providing moves, while types (3) through (6) serve to elicit learner output. CF can also be distinguished as implicit or explicit. Implicit feedback, such as recasts, has the advantage of maintaining the flow of communication while providing feedback in a natural, unobtrusive manner, whereas explicit feedback is considered more appropriate in contexts such as pattern practice or grammar drills where the instructional focus is on language form (Koyanagi, 2004).

Negotiation of meaning was also examined, based on Long's (1981) Interaction Hypothesis, which posits that modified input arising from interaction facilitates comprehension and acquisition. Following Murakami's (1997) framework for analyzing negotiation of meaning in native–non-native speaker interactions, five categories were coded: (1) correction, (2) contribution/completion, (3) elaboration, (4) confirmation checks, and (5) clarification requests.

3. Tendencies in Supporters' and Learners' Negotiation of Meaning

■ Patterns of Corrective Feedback by Supporters

The analysis of the frequency and types of CF produced by Supporters A and B is presented in Table 1. Both supporters most frequently employed recasts among the input-providing feedback types, and clarification requests among the output-prompting types. Since both of these fall under the category of implicit feedback, this indicates that the supporters tended to correct learner errors in ways that did not interrupt the flow of communication. Recasts, in particular, enabled supporters to provide correct forms while simultaneously advancing the interaction.

Table 1. Frequency of Corrective Feedback Types

			Volunteer supporter A					Volunteer supporter B				
			①	②	③	④	Total	①	②	③	④	Total
Imp ↓ Exp	Input-providing	Recasts	18	4	9	1	32	11	25	0	13	49
		Explicit correction	0	0	0	0	0	0	2	2	3	7
Imp ↓ Exp	Output-prompting	Clarification requests	4	5	1	0	10	0	8	0	0	8
		Repetition	0	0	1	0	1	2	1	0	0	3
		Elicitation	1	1	6	0	8	1	2	0	4	7
		Metalinguistic feedback	2	1	11	1	15	2	0	1	1	4

The following excerpt illustrates a recast produced by Supporter B, with the recast underlined:

(1) Example of interaction between Supporter B (JS-B) and Learner (JL1)

JS-B: nan no benkyō o shimashita ka. “What did you study?”

JL1: eigo, eigo o shimashita. “English, I studied English.”

JS-B: eigo no benkyō o shimashita. “You studied English.”

JL1: shūmatsu, shūmatsu, shūmatsu eigo o benkyō shimashita. “Weekend, weekend, weekend I studied English.”

JS-B: ā, senshūmatsu eigo o benkyō shita n desu ne. “Ah, you studied English last weekend.”

In meaning-oriented conversation, local errors that do not interfere with comprehension are often left uncorrected. However, both Supporters A and B tended to provide recasts regardless of whether an error disrupted understanding, thereby ensuring consistent focus on form. As seen in Excerpt (1), a recurring discourse pattern was observed in which the supporter’s recast led to learner uptake, followed by a further reformulation or repetition of the correct form by the supporter. Such interactional sequences provided learners with multiple exemplars of the target form within a natural conversational flow, thereby enhancing noticing and promoting acquisition.

3.2. Tendencies in Supporters’ and Learners’ Negotiation of Meaning

Table 2 presents the frequency of each type of negotiation of meaning observed in the discourse of both supporters and learners. When learners produced utterances containing errors that impeded comprehension or incomplete utterances that were difficult to interpret, supporters typically initiated clarification requests to signal comprehension problems. This was followed by confirmation checks or corrections, through which the learner’s communicative intent and meaning were clarified. Once the intended meaning became clear, supporters often used contribution/completion or elaboration to supplement missing expressions or provide more specific formulations.

In interactions with native speakers who have limited experience communicating with non-native speakers, it is not uncommon for difficulties in comprehension to lead to prematurely abandoning a topic or pretending to understand without further negotiation. By contrast, Supporters A and B were characterized by systematically combining multiple negotiation moves, gradually clarifying learners’ intended meanings, and guiding them toward successful verbalization through scaffolded interaction.

Table 2. Frequency of Negotiation of Meaning Types

	Volunteer supporter A					Volunteer supporter B				
	①	②	③	④	Total	①	②	③	④	Total
Correction	11	4	13	2	30	5	13	3	9	30
Contribution/ Completion	6	7	4	0	17	8	7	4	1	20
Elaboration	2	0	0	0	2	1	8	1	2	12
Confirmation Check	10	13	9	8	40	5	14	12	15	46
Clarification Request	11	9	10	5	35	4	13	4	9	30

In addition, instances of correction and contribution/completion were observed not only between supporters and

learners but also among learners themselves. For example, when one learner produced an erroneous form or hesitated in speech, another learner sometimes corrected the expression or collaboratively completed the utterance. Such peer assistance suggests that learners were able to direct attention to language form. This, in turn, appears to have been facilitated by the discourse management provided by the supporters—specifically, their role in initiating, sustaining, and concluding topics, a defining feature of the dialogue-based model.

4. Conclusion and Future Directions

The present study analyzed interactions between supporters and learners in an online Japanese class characterized by a “dialogue -based” model of instruction, focusing on the occurrence of CF and negotiation of meaning. The findings can be summarized as follows.

- 1) Supporters frequently employed recasts and clarification requests, both forms of implicit feedback that allow focus on form without interrupting the flow of conversation. In addition, following learner uptake, supporters often repeated the corrected expression, thereby reinforcing input.
- 2) When comprehension difficulties arose, supporters initiated clarification requests to signal trouble, followed by confirmation checks and corrections, which served to clarify learners’ intended meanings. Once the learner’s communicative intent was clear, supporters frequently engaged in contribution/completion or elaboration, supplementing missing expressions or rendering utterances more specific.

Moreover, by managing discourse—initiating, sustaining, and closing topics—supporters controlled the flow of interaction in ways that oriented learners’ attention to language form and created conditions conducive to acquisition.

Although this study focused on CF and negotiation of meaning, which typically occur when errors or comprehension breakdowns arise, instances were also observed in which supporters provided explanations or introduced new expressions before errors occurred. This suggests the need to extend analysis beyond error-triggered episodes. Future research should therefore incorporate Language-Related Episodes (LREs) to capture the broader range of form-focused interaction. Furthermore, in order to more precisely assess acquisition, it will be important to examine whether noticing and uptake occur following CF, and whether the targeted forms or learner-produced repairs subsequently reappear and are maintained in later interaction.

References

- Council for Cultural Affairs, Subdivision on the Japanese Language, Subcommittee on Japanese Language Education. (2015, August 27). Implementation system of Japanese language education in local communities: Interim report (Discussion point 7: Japanese language education volunteers). [in Japanese]. Agency for Cultural Affairs.
- Ikegami, M. (2011). What is Japanese Language Proficiency? : From the View-point of Community-Based Japanese Language Education. [in Japanese]. *Waseda Studies in Japanese Language Education*, 9, 85–91.
- Iori, I., Iwata, K., Tsutsui, C., Mori, A., & Matsuda, M. (2010). A preliminary study for realizing universal communication through “Easy Japanese”. [in Japanese]. *Bulletin of the Center for International Education, Hitotsubashi University*, 1, 32–49.
- Koyanagi, K. (2004). *A new introduction to second language acquisition for Japanese language teachers*. [in Japanese]. Tokyo: 3A Corporation.
- Long, M. H. (1981). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. In H. Winitz

- (Ed.), Native language and foreign language acquisition (pp. 259–278). *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37–66.
- Murakami, K. (1997). The influence of native speakers' experience with non-native speakers on negotiation of meaning: In interactions between native and non-native speakers. [in Japanese]. *Japanese Language Education around the World*, 7, 137–155.
- Otachi, K. (2013). A study on the significance and effects of dialogue-centered activities in community-based Japanese classes. [in Japanese]. *Final report of Grant-in-Aid for Scientific Research (B)*, FY2011–2012. Japan Society for the Promotion of Science.
- Tomomune, T. (2024). Processes of introducing and developing dialogue activities in community-based Japanese education: Focusing on the perceptions and actions of Japanese participants involved in organizational management. [in Japanese]. *Journal of Language and Culture Education*, 22, 130–153.
- White, L. (1991). Adverb placement in second language acquisition: Some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Second Language Research*, 7(2), 133–161.
- Yanehashi, N. (2011). The theory and potential of exchange-based language classroom activities: Toward their introduction into Japanese language education. [in Japanese]. *Journal of Toa University*, 14, 33–44.
- Yang, J. (2012). What does community-based Japanese education “educate”? From the perspectives of national policy, Japanese language education, and long-term residents. [in Japanese]. *Journal of Regional Policy Studies*, 14(2–3), 37–48.
- Yokota, T. (2014). Evaluating Interactive Style Japanese Activities in Community-based Japanese Language Classes. [in Japanese]. *Hokuriku University Bulletin*, 231–243.
- Yonese, H. (2002). Support for Japanese language acquisition in community-based education: Activities in Aichi Prefecture. [in Japanese]. *Journal of Japanese Language Education*, 21, 36–48.

外国人家事支援人材に対する渡日前日本語教育の現状と課題

——渡日前研修への参与観察を踏まえて——

Current Status and Issues Pre-Arrival Japanese Language Education for Foreign Housekeeping Staff ; Based on Participant Observation of Pre-Arrival Training

今西利之・渡辺史央

京都産業大学

imanishi@cc.kyoto-su.ac.jp shiowata@cc.kyoto-su.ac.jp

キーワード：専門日本語教育、日本語学習支援、外国人家事支援人材、渡日前研修

1. はじめに

日本は少子・高齢化、労働人口の減少が進行している。その対策の一つとして労働分野での外国人材の活用が拡大傾向にあり、技能実習制度(1993年開始、2027年から育成就労制度(予定))や特定技能制度(2019年開始)では受け入れ対象分野が拡大している。このような状況の中、2016年からは「国家戦略特別区域家事支援外国人受入事業」が始まっており、フィリピンからの外国人家事支援人材が継続的に渡日、就労している。¹⁰⁸ 本発表では、外国人家事支援人材受入れ企業(特定機関)A社の自社研修施設での渡日前研修における日本語教育の現状と課題、及び、同人材に対する日本語学習支援のための教材開発の考え方について報告する。

2. 外国人家事支援人材とは

2014年6月に「日本再興戦略改訂2014」が閣議決定され、外国人材の活用の一つとして「特区における家事支援人材の受入れ」が打ち出された。その後、各種法案の成立を経て、前述の通り、2016年に「家事支援外国人受入事業」が始まった。この事業により日本に在留し、特定機関との雇用契約に基づいて家事支援活動を行う外国人を「外国人家事支援人材」という。外国人家事支援人材は、2025年9月現在、フィリピン共和国からのみ受け入れが行われており、特区活用自治体は東京都・神奈川県・千葉市・大阪府・兵庫県・愛知県の6自治体、7事業者が特定機関(「第一号」適合事業者)となっている。

3. 渡日前研修、及び参与観察の概要

外国人家事支援人材受入れ企業(特定機関)A社は、フィリピンの自社研修施設で約8週間の研修を年間6回行っている。スタッフは2025年9月現在10名(日本人3名、フィリピン人7名)で、主に家事支援業務のトレーナーとしての業務を行っており、フィリピン人スタッフは、過去に外国人家事支援人材として日本に滞在し、同社で働いた経験がある。このうち、主に日本人2名とフィリピン2名が日本語教育を行っている。¹⁰⁹ 研修生

¹⁰⁸ 内閣府国家戦略特区 HP 内、「家事支援外国人受入事業」HP<<https://www.chisou.go.jp/tiiki/kokusentoc/kajishien.html>>を参照のこと。

¹⁰⁹ このほかに、フィリピン人19名が同施設内にあるコールセンターで日本にいる外国人家事支援人材からのさまざまな問い合わせに対応する業務に従事している。

は 1 回あたり 25～50 名で、2024 年 10 月から 2025 年 9 月までの 1 年間で 160 名を送り出している。

発表者は、2025 年 8 月 18 日から 22 日までの 5 日間、研修への参与観察を行い、日本語教育、及び家事支援業務に関する技術的研修の見学に加え、日本語教育の実践、及び関係者へのインタビューを行った。今回の研修は 2025 年 7 月 15 日から 8 月 31 日までの約 7 週間、34 名の研修生に対して行われたもので、¹¹⁰ 発表者による参与観察は、研修の終盤の時期にあたる。

研修は、日曜日を除く毎日、午前 9 時から午後 6 時まで、午後 1 時から午後 2 時までの 1 時間の休憩をはさんで行われる。¹¹¹ 採用面接、その翌日に行われるテスト、及び研修初日、オリエンテーションの後に行われるテストによる日本語能力に関する診断的評価をもとに、研修生は大きく 2 つのグループに分けられる。そして、2 日目に家事支援業務のデモンストレーション、3 日目と 4 日目にひらがな・カタカナのチェック、家事支援業務の遂行で必要となる最低限の語彙、定型表現の導入が行われる。5 日目以降、グループ単位で、主に座学で行われる日本語に関する研修と実習を中心とした家事支援業務の技術的な研修を 3 日ごとに入れ替えながら、研修が進んでいく。総研修時間は約 370 時間、うち、日本語に関する研修は約 130 時間、家事支援業務の技術的研修は約 220 時間である。¹¹² 日本語に関する研修には家事支援業務の遂行に関する内容が、家事支援業務の技術的研修には顧客との日本語による対話が含まれるなど、両者は有機的に結び付いている。また、両者とも、形成的評価が頻繁に行われるとともに総括的評価も実施されており、研修生は、研修時間外でも各自の必要に応じて自学自習を行っている。

4. 渡日前日本語教育の概要

まず、学習者(研修生)のレディネスについて簡単に紹介する。学習者(研修生)は、20 代から 30 代の女性で、フィリピン各地の出身である。外国人家事支援人材の採用において日本語能力は重視されておらず、採用決定後に自学自習で日本語学習を始めた者、フィリピン国内の日本語学習機関での一定の日本語学習経験がある者、さらに、日本への渡航、滞在経験がある者など多様である。¹¹³ 全員、学習動機が明確であり、学習意欲も高く、日本語学習に非常に積極的に取り組んでいた。

コースは、前述の日本語能力に関する診断的評価ののち、まず、日本語の文字(ひらがな・カタカナ)の読み書きのチェックが行われ、続いて、家事支援業務に関連する基本語彙、及び定型表現の導入が行われる。基本語彙は、部屋の名前(玄関、廊下、台所、バスルーム、洗面所、床、窓、壁等)、掃除道具(掃除機、ふきん、コロコロ、クイックルワイパー、洗剤等)などであり、教室内の壁に英語、タガログ語の翻訳をつけた状態で常に掲示されている。定型表現は、訪問先での自己紹介(「おはようございます。〈企業名〉からまいりました、〈名前〉と申します。よろしくおねがいたします。」など)、サービス内容の確認(「本日の作業場所はバスルーム、洗面所、トイレ、キッチン、リビングでよろしいでしょうか。」「優先順位はございますか。」「道具は何を使ったらよろしいでしょうか。」など)、サービス内容の報告(「〈顧客の名前〉さま、サービスが終わりました。いっしょに確認をお願いいたします。」「ものを移動して洗いました。排水口も外して洗いました。」「いかがでしょうか。」など)や、顧客に許可や指示を求める(「荷物はどちらに置いたらよろしいでしょうか。」「石鹸を使って、手を洗ってもよろしいでしょうか。」「道具は何を使ったらよろしいでしょうか。」など)、書類へのサインを求める(「こちらにサインをお願いいたします。」)、退去の挨拶をする(「〈顧客の名前〉、本日はありがとうございました。失礼いたします。」など)など、顧客との対話における発話を想定したものである。これらは、以後の日本語教育、及び家事支援業務に関する技術的研修の中で繰り返し使われるものであり、学習者(研修生)に

¹¹⁰ 研修当初は 37 名であったが、諸般の事情により、3 名が途中で渡日を断念し、研修を中止した。

¹¹¹ 研修期間中、研修生は研修施設で共同生活を送り、寝食をともにしながら研修を受ける。

¹¹² 総研修時間、及び各研修の時間数は、年 6 回の各研修の期間の設定や状況に応じて、柔軟に設定、変更される。

¹¹³ 教育実践等を通じて、日本語教育の参照枠 A1 から A2 レベルであると判断した。

は確実に覚えることが求められる。

研修4日目から、日本語教育、家事支援業務に関する技術的研修ともに本格化する。1日8時間の研修が3日サイクルで入れ替わるスケジュールで進み、日本語教育は教室での座学が、家事支援業務に関する技術的研修は研修施設内や近隣のマンション、コンドミニアムなどでの実践が中心となる。日本語教育では、日本人スタッフが自作した教科書が使われている。¹¹⁴教科書は22課構成で、家事支援業務の場面・状況そこで必要となる日本語能力が強く意識されたものである。表1は、教科書の概要(各課のタイトル、主な表現)、及び発表者が分析した能力記述[Can-Do]である。

表1 教科書の概要

課	タイトル	主な表現	能力記述[Can-Do]
1	あいさつ①	おはようございます。おつかれさまでした。ありがとうございます。もうしわけございません	身近な人と簡単な挨拶をすることができる。
2	あいさつ②	〇〇からまいりました、〇〇ともうします。ほんじつはどうぞ、よろしくおねがいいたします。	業務先で自己紹介をすることができる。
3	あいさつ③	いってきます。いってらっしゃい。ただいまもどりました。おかえりなさい。おつかれさまでした。	外出、帰社に際し、同僚と簡単な挨拶をすることができる。
4	道具の確認	これはトイレの洗剤ですか。これは漂白剤です。あれが、洗剤です。	家事支援業務で使用する道具を確認することができる。
5	時間、日付の確認	しごとは何時からですか？ しごとは何曜日から何曜日ですか？	勤務曜日、仕事の開始終了時間を確認することができる。
6	場所の確認①	洗面所はどちらですか。こちらです。キッチンが2階です。トイレは1階と2階です。	サービスを行う場所を確認することができる。
7	場所の確認②	ゆうせんじゅんいはありますか？ きになるところはございますか。ゴミ袋はございますか？	サービス内容の詳細、道具などの有無や場所を確認することができる。
8	場所の確認③	シンクの中にスポンジがありません。洗面台の下にスポンジと歯ブラシがたくさんあります。	道具などの収納場所をさらに詳しく確認することができる。
9	詳細を聞く	たかはしさまのいえは、どんな家ですか？ あたらしくてひろいよ。たいへんですか？ひろいけど、きれいだからたいへんじゃないよ。	同僚に業務先の様子を確認することができる。
10	依頼・要望を聞く①	リビングと、廊下と寝室をぞうきんがけしてください。ゆかは、手で拭いてください。トイレは、青いぞうきんを使ってください。	顧客からの依頼や要望を理解し、行動することができる。
11	手順を聞く	今日はさいしょに選択して、それからへやの掃除をして、さいごにゴミをすててください。洗濯物を干すまえに、バスルームを掃除してください。	サービス(作業)の順番に関する顧客の指示を理解し、行動することができる。
12	許可をもらう	かんきのために、まどをあけてもよろしいでしょうか？せっけんでてをあらってもよろしいでしょうか？ ゴミぶくろをもらえますか？	サービス(作業)に関する顧客からの許可を得ることができる。
13	依頼・要望を聞く②	このへやにはいらなくてください。かいぎのときは、そうじきを、つかわないでください。ゆかはふかなくてもいいです。	サービス(作業)に関する顧客からの要望や禁止事項、条件などを理解し、行動することができる。
14	報告する①	キッチンのかくにんをおねがいします。はいすいこうをはずして、あらいました。もえるごみと、ペットボトルはすてました。ダンボールはすてませんでした。	サービス(作業)内容を顧客に報告することができる。
15	報告する②	せんざいがなかったもので、せんたくものを洗いませんでした。そうじきがかえませんでしたので、クイックルワイパーをつかいました。	サービス(作業)うち、なんらかの理由で例外的な対応を行ったことを顧客に報告する。
16	報告する③	もうしわけございません。みちにまよったのでおくれます。ねつがあるのでやすんでもいいですか？	遅刻や欠勤を理由とともに顧客や会社に報告することができる。
17	物損報告	もうしわけありません、おさらをわってしまいました。かいしゃにほうこくしますので、しゃしんをとってもいいですか？	サービス(作業)での物損を顧客に報告し、謝罪することができる。
18	道具の使い方を聞く	洗濯機のつかいかたをおしえてください。さいしょに、あかいボタンをおしてください。「洗濯/乾燥」のボタンをおして、せんざいとじゅうなんざいをいれて、スタートボタンをおしてください。	サービス(作業)で使う家電や道具の使い方を顧客にたずね、使い方の説明を理解し、家電や道具を使うことができる。

¹¹⁴ 以前は『みんなの日本語 初級I』を参考に作成されていたが、前回訪問時(2024年3月)以降、発表者が紹介した『いろどり 生活の日本語』を参考に作成することとしたそうである。また、年6回の研修ごとに、加筆・修正が継続的に行われている。

19	依頼・要望を聞く③	雨が降ったら、せんとくものをバスルームにほしててください。きょうはにわのそうじをしてください。あめがふっても、できるだけおねがいします。	サービス(作業)に関する顧客からの要望や条件などを理解し、行動することができる。
20	依頼を聞く	あしたのごご、サービスにいけますか？ はい、だいじょうぶです。にちようびははたらけますか？ すみません、にちようびはようじがあります。	勤務日や勤務時間を会社と調整することができる。
21	電車に乗る	このでんしゃは、新宿駅へいきますか？ 7 番線は、かいだんをおりて、みぎにまがってください。新宿駅まで、どのくらいかかりますか？ バスのりばは、東口をでて、みぎがわにあります。	公共交通機関をつかって顧客の家に行くことができる。(周りの人に、行き先や乗り場、顧客の家までの道順を尋ね、説明を理解し、目的地に行くことができる。)
22	買い物をする	これはいくらですか？ これは、わりびきで2,500 えんです。	(顧客の指示に応じて)店で買いものをするすることができる。

これらは、研修当初に学習者(研修生)に導入されている基本語彙、及び定型表現を順を追って学習していくことを意図した構成であると考えられる。進度は、1日2課を基本とし、適宜、復習の時間が設けられている。午前9時から午後1時までは、教科書に沿ってフィリピン人スタッフが教師となり、タガログ語を媒介語とした文法解説、及び、日本語・タガログ語間での翻訳による理解確認や、リピート練習などが行われる。午後2時から午後6時までは、日本人スタッフが教師となり、前日の学習内容の確認クイズ(筆記、ディクテーションなど)と会話練習(ドリル練習やグループワークなど)が行われる。¹¹⁵ また、前述のとおり、家事支援業務に関する技術的研修では顧客との対話が常に想定され、日本語の使用が学習者(研修生)に求められており、これがロールプレイの役割を果たしている。

5. 渡日前日本語教育の課題

ここでは、参与観察での渡日前日本語教育の印象といくつかの課題を指摘する。

まず、学習者(研修生)には「話すこと」が強く求められており、定型表現の発話練習は時間をかけて行われている。その結果、与えられた学習条件、及び学習期間を勘案すると、学習者(研修生)は、語彙や定型表現を中心としたパターン化された対話の習得はかなり進んでおり、授業に加えて家事支援業務に関する技術的研修でも流暢な対話が行われていたと考えられる。しかし、「聞くこと」の練習が、定型表現に対するタガログ語や英語への翻訳による意味の確認やディクテーションなどが中心となっており、渡日後の家事支援業務での顧客との対話において必要となるスキニングやスキミングといった聴解技能の向上をとまなう練習がほとんど行われていないなど、相対的に不足しているように感じられた。また、教科書で提示されている個々の表現等が、学習者(研修生)が家事支援業務の遂行に際して必要となる言語活動、具体的には「話すこと(対話)」「聞くこと」のどちらなのかの峻別が行われないうちに、授業での練習が繰り返されているとの印象を受けた。例えば、筆者が見学した授業では21課が扱われており、学習者(研修生)には日本語による道案内が求められていた。しかし、学習者(研修生)に渡日後に求められる日本語能力は道聞きを行い、スキニングやスキミングなどの聴解技能を用いて定型ではない道案内を理解することであり、練習の中心をここにおくのがよいのではないかと考えられる。さらに、フィリピン人スタッフによる授業の中では、口頭や板書等で文法概念や規則などの解説がある程度網羅的に行われているものの、その内容が教科書等に記載されておらず、自学自習の内容の指針となる教材、練習のためのツール等が不足しているように思われる。授業ノート、既存の日本語学習教材や Web 上の素材を用いれば一定程度の学習は可能ではあるが、学習の効率や利便性を考えると、可能な範囲で作成ができればよいのではないかと考えられる。

6. おわりに

今回の参与観察により、外国人家事支援人材への渡日前日本語教育の到達目標や学習項目(内容)がより具体的

¹¹⁵ インタビューでは、教師として必要な日本語教育に関する知識等を体系的に学んだ経験はなく、現在も勉強を継続しているとの回答であった。また、日本人スタッフは、学習者(研修生)の渡日後の環境を考え、研修中は日本語のみを使用し、英語の使用は必要最小限にするようにしているとのことであった。

になるとともに、学習条件や現状の課題を明らかにすることができた。外国人家事支援人材に対する研修では、日本語教育が中心ではない研修に、与えられた学習条件のなかで効率的、効果的な日本語教育を組み込むことが必要となる。そのためには、当該企業の研修担当者と日本語教育の専門家が協働し、企業が求める到達目標を最大化しつつ、学習者の自学自習を支援する教材の開発や日本語教育をおもな業務としない日本語教師への研修などを通じてよりよい教育(学習支援)環境を構築していくことが強く求められる。

参考文献

- 今西利之、渡辺史央(2017)「外国人家事支援人材に対する日本語教育シラバス(案)の作成—能力記述文及び語彙・表現リストの作成を目指して—」『専門日本語教育学会第 19 回研究討論会誌』(専門日本語教育学会)
- 今西利之、渡辺史央(2017)「外国人家事支援人材に対する日本語教育シラバスの提案—『掃除』『洗濯』業務での能力記述文と語彙・表現リストの作成」『専門日本語教育研究』19号(専門日本語教育学会)
- 今西利之、渡辺史央(2017)「外国人家事支援人材に対する日本語教育シラバス(案)の作成」(科学研究費助成事業研究成果報告書) <https://kaken.nii.ac.jp/ja/report/KAKENHI-PROJECT-15K12903/15K12903seika/>
- 渡辺史央(2020)「保育園連絡ノートにおける保育者による日本語記述文—使用語彙の特徴を中心に—」『専門日本語教育学会第 22 回研究討論会誌』(専門日本語教育学会)
- 今西利之、渡辺史央(2023)「外国人家事支援人材への日本語学習支援のためのニーズ調査」『第 25 回専門日本語教育学会研究討論会誌』(専門日本語教育学会)
- 今西利之、渡辺史央(2025)「外国人家事支援人材に対する渡日前研修の実態調査」、『第 27 回専門日本語教育学会研究討論会誌』(専門日本語教育学会)

追記

本発表は、科学研究費補助金基盤研究(C)「外国人家事支援人材に対する日本語教育・日本語学習支援プログラムの開発」(課題番号 18K00699)、及び「外国人家事支援人材に対する持続的な日本語学習支援モデルの構築」(課題番号 22K00677)の研究成果の一部である。

日本語タイトル日本語教師の言語ヒストリーに見られる母語をめぐる葛藤

——セルフスタディとしての言語ヒストリーによる考察——

Conflicts Surrounding the Native Language in the Language Histories of Japanese

Language Teachers: A Reflection through Language History as Self-Study

野畑 理佳

武庫川女子大学

小林 浩明

北九州市立大学

キーワード：言語ヒストリー、日本語教師性、母語、セルフスタディ、葛藤

1. はじめに

2024年4月に施行された日本語教育機関認定法（通称）により日本語教師が国家資格化され、「登録日本語教員」の資格を得るためのルートが確立した。日本語教師（登録日本語教員）であることを試験等によって認定する資格制度は、「日本語母語話者なら誰でも日本語教師になれる」という言説に対し、強力な反論となる。この制度によって日本語教師の外的キャリア¹¹⁶（Schein,1990）としてのキャリアパス（養成、登録日本語教員資格取得、初任、中堅、主任教員/日本語教育コーディネーター等）の段階が明確に示され、日本語教師の専門性に関する議論が深まる一方、日本語教師がどのように内的キャリアを身につけていくかについて研究が進みつつある（松尾ほか,2022）。しかし、日本語教師のキャリア・アイデンティティ¹¹⁷（Meijers & Lengelle, 2012）の観点から論じた研究は少ない。日本語教師は、日本語教師になるプロセスにおいて、自らのどのような経験を意味づけてきたのだろうか。

筆者らは日本語母語話者がいかにして「日本語教師性」¹¹⁸を身につけていくかについての研究として、自らを対象とするセルフスタディ（齋藤ほか, 2024）の枠組みを用いた言語ヒストリー（Language History, 以下 LH）の実践を行っている。本発表では、NとKによる母語（日本語）に関するLHの実践について報告し、日本語教師性を身につけるプロセスに見られる母語をめぐる葛藤の経験について述べる。

¹¹⁶ Schein (1990)は「外的キャリア」をある職種の昇進していく過程において、職種または組織から要請される具体的な段階とし、それに対し「内的キャリア」を、仕事をする上での成長に関する主観的なイメージと定義している。

¹¹⁷ Meijers & Lengelle(2012)は「キャリア・アイデンティティ」を「仕事に関する（社会的・文化的側面とは対照的に）個人的な位置取りや声の動的な多様性」(p.1)と定義している。

¹¹⁸ 牛窪(2021)は日本語教師性を「日本語教育の内部において、日本語教師が自身に求めて来た教師としてのあり方」と定義している(p.1)。本発表では「日本語教師性」を「個々人が考える、目指す日本語教師像が兼ね備えるもの、あるいはその人を日本語教師たらしめると考えるものの総体（例：知識、能力、スキル、態度、経験等）」と定義する。

2. 言語ヒストリー (LH) の実践

2.1. LH実践の経緯

LH の実践は英語教育研究における Language Learning History (LLH) の実践の手法 (Oxford & Green, 1996; Murphey et al., 2005)、および宮副 (2015) の言語使用ヒストリー (LUH) による分析に基づく。上田ほか (2022) はそれらを日本語教師研究に応用し、教師が自ら経験を語り再構築することにより自己や文脈の再解釈につながる自伝 (Autobiography) 的手法 (Hayler, 2011) によって、日本語教師の言語をめぐる経験から日本語教師の特性を捉える LH 実践へと発展させた。実践においては「これまで語ってこなかった過去の経験について、他者の協力を得ながら光を当て、言語化を行い、その経験の意味を考える」ライフストーリーレビュー (高松, 2015, p.2) の方法により、クリティカルフレンドとの協働的なナラティブの構築によって、外国語学習を中心にことばをめぐる経験の意味を捉えようとしてきた。LH 実践は「当事者 (自分) の実践を素材とする研究」であり、「自分および自分のかかわる集団を対象として分析し、他者と知識の共有を図り、知識を育てていくことが可能になる」(ロックランほか, 2019, p.149) セルフスタディとの共通点を持つ¹¹⁹。

2.2. 母語ヒストリーによる LH 実践

筆者らはこれまでの LH 実践において外国語学習を取り上げてきたが、ディスカッションにおいては母語 (日本語) に関する語りが何度か現れたことから、母語をめぐる経験も「これまで語ってこなかった過去の経験」であることに気づいた。そのため、母語ヒストリーによる LH 実践から、日本語教師における母語をめぐることばの経験の意味を探ることとした。実践の方法は以下のとおりである。

- ① N と K が母語ヒストリーを記述する。(2025年6月～7月初旬)
- ② お互いの母語ヒストリーを読みコメントをつけ合う。その後、お互いのコメントに返信する。(7月中旬)
- ③ ディスカッションを行う。(7月25日・9月21日、各約2時間程度、Zoomによる)

なお、LH の記述においては、どのような経験を取り上げるかや分量に関する取り決めは行わず、自由に記述した。

3. LH 実践の内容

(1) LH の記述

N と K は大学教員であり同年代であるが、それぞれが日本語教師として経験を積んだ場所は異なる。しかしながら、それぞれの母語 LH には共通して取り上げられていた話題がいくつかあった。図1はそれぞれの LH に取り上げられた大まかなトピックである。

¹¹⁹ ただし、セルフスタディが実践の改善を目的とした個人の経験を明示化するのに対し、本研究において LH 実践は教室での教育実践そのものを記述するのではなく、ことばをめぐる経験の記述によって、個人の中に蓄積された内的キャリアの構築に焦点を当てている。自己に対する理解の深まりが実践の変容に繋がると考える。

図1：LHに取り上げられた主な話題（左：N、右：K）

<ul style="list-style-type: none"> ・話し方について：舌がまわらなくなることや早口など自身の問題、自身の話し方を観察する機会 ・標準日本語を獲得するための方策、職場で関西弁を禁じられた経験、関東弁ネイティブとの出会い ・日本語に関する知識の不足、中上級学習者の指導の難しさ ・教育観の広がり、理論との出会い 	<ul style="list-style-type: none"> ・母語話者であることに対する意識の変化：標準語に近い方言話者から規範的な標準語話者になる努力 ・母語の喪失感：方言が出てこないことに気づいた衝撃 ・他者によるプレッシャー：（標準）日本語の専門家 ・日本語教育に対する疑念：「何かの目的のためのことば」対「自分を表現するためのことば」、教育と研究の乖離
--	---

本発表では、その中で「母語の私」と「日本語教師の私」の間で生じる葛藤の経験について取り上げる。

(2)NのLH記述より

（授業でうっかり関西弁が出ないように、職場で関西弁を使わないよう上司から言われた経験を記述した後）

関西に戻ると、教員室は関西弁混じりのことばが聞こえてきてとても懐かしい気分だったが、私は揺さぶられないように関西弁を封印していた。同僚にその話をすると「Nさんが関西弁をやめるなんて。金沢で魂売ったね」と言われて、笑ってしまった。そう、関西弁は私の体の一部のようなもの、魂みたいなものかもしれない。だけど、一度ルールを破ってしまったら、100%切り替えられなくなってしまう自分がいて、それは「規範的な」日本語教師ではない。（中略）（別の体験の記述）そうやって私のことばは完璧ではないということを、ノンネイティブ教師からも教わる機会があったのである。

【Kの破線部へのコメント】

- ・このように決意された時、どのように思われましたか？（一つ目の破線に対して）
- ・「正しい日本語」「規範的な日本語」意識が強くてビックリします。私が韓国にいた時に、こんなふうに「完璧な日本語」を教えてほしいと言われたことがなかったです…（二つ目の破線に対して）

(3)KのLH記述より

（日本語教師になっていつの間にか意識しないと三河弁を使えなくなってしまうと振り返りながら）

しかし、三河弁という母語を喪失したことを認めてしまった今、私が母語だと思ってきた日本語が実は、母語ではないのではないかと思うようになってきた。ああ、これが第一言語と母語との違いなんだなあと急に実感するようになった。今、私が使っている日本語は、私にとって第一言語と言えるが、母語とは言えないと思う。（中略）（別の記述）（日本語を意識して使えるのは日本語教師として望んでいた面もある。）でも、「喪失」を認めてしまうと、急にそれでいいのだろうか疑問に感じるようになった。失ったものは、もう元に戻らない。母語を喪失した私は、何だか人造人間であるかのような気もし始めた。人造人間だから、ことば化することにこんなにも抵抗がないのだろうか。

【Nの破線部へのコメント】

- ・私は「喪失」の感覚はありませんが、この気持ちは少しわかります。作られたもの、人工的な感じがするのではないのでしょうか。

4. ディスカッションを踏まえた考察

セルフスタディを通じて、NとKが日本語教師性を身につけるプロセスにおいて明らかになった母語をめぐる葛藤は以下のとおりである。

- ・規範的な日本語教師性を構築する葛藤

NはLHを記述することによって、自身が獲得しようと努力していたことばはティーチャートークとしての標準日本語であったが、職場での関西弁を禁じられる経験によって、日常的に同僚や友人と社交的な会話をするための「自然な（東京を基盤とする）共通語」は身につけておらず、それを獲得しようとした試みや経験がなかったことに気づいた。親しくなった関東地域出身の同僚から大量のインプットを得て、関西弁を封印し自然な「標準日本語話者」になることを心がけたが、自身が「規範的な日本語教師ではない」という不安を常に抱えることになった。Nは規範的な日本語教師性を構築するプロセスにおいて、自らが考える日本語教師性と期待される日本語教師性との葛藤を抱えた。

・「日本語教師の私」と「母語の私」との葛藤

Kは自身の移動の経験と、日本語教師になっていく過程で標準日本語を身につけたが、LH実践を通じて、母語であった三河弁が「意識しないと使えない」言語になったこと、「日本語教師の私」になるプロセスにおいて母語の喪失を経験していたことに気づいた。「日本語教師の私」としてのことばと「母語の私」としてのことばが異なり、両者の間で揺れる葛藤の経験があった。

・「大人になってから学び直した借り物のことば」を教えるという葛藤

NとKは、それぞれの異なる経験を通じて、「標準日本語は大人になってから学び直した借り物のことば」であったという共通の認識に至った。クリティカルフレンドとの対話により、日本語教師性を身につけていくプロセスにおいて、ことばに「できなかった/ならなかった」葛藤の経験がことば化されたと言える。この実践により、「教えることの自己」を構成する教師のアイデンティティ、信念、価値観（クマラヴァディヴェル,2022）の一側面が明らかとなり、「ゲシュタルト」（コルトハーヘン,2010）に迫ることができたのではないだろうか。

参考文献

- 上田和子・小林浩明・和泉元千春・野畑理佳(2022).「日本語教師研究としての「言語ヒストリー（LH）」の実践」『言語文化教育研究学会第八回年次大会予稿集』230-235.
- 牛窪隆太(2021).『教師の主体性と日本語教育』ココ出版.
- クマラヴァディヴェル, B./南浦涼介・瀬尾匡輝・田嶋美砂子訳(2022).『言語教師教育論—境界なき時代の「知る・分析する・認識する・為す・見る」教師』(原著2012年出版)春風社.
- コルトハーヘン,F./武田信子監訳,今泉友里・鈴木悠太・山辺恵理子訳(2010).『教師教育学—理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』学文社.
- 齋藤眞宏・大坂遊・渡邊巧・草原和博(編著)(2024).『セルフスタディを実践する—教師教育者による研究と専門性開発のために』学文社.
- 高松里(2015).『ライフストーリー・レビュー入門:過去に光を当てる、ナラティブ・アプローチの新しい方法』創元社.
- 宮副ウォン裕子(2016).「複数言語使用者の言語の学習と社会化—職業共同体への参加過程の分析から—」『言語教育研究』6, 1-7.
- 松尾憲暁・山本晋也・高井かおり(2022).「日本語教育分野における「キャリア」に関する研究の動向—2004年から2022年までの文献調査から—」『岐阜大学日本語・日本文化教育センター紀要』23-32.
- ロックラン,J.監修・原著,武田信子監修・解説,小田郁予編集代表,齋藤眞宏・佐々木弘記編集(2019).『J・ロックランに学ぶ教師教育とセルフスタディ:教師を教育する人のために』学文社.
- Oxford, R. L., & Green, J. M. (1996). Language learning histories: Learners and teachers helping each other understand learning styles and strategies. *TESOL Journal*, 6(1), 18-23.

Hayler, M. (2011). *Autoethnography, self-narrative and teacher education*. Sense Publishers.

Murphey, T., Chen, J., & Chen, L.-C. (2005). Learners' constructions of identities and imagined communities. In P. Benson & D. Nunan (Eds.), *Learner's stories: Difference and diversity in language learning* (pp. 83–100). Cambridge University Press.

Schein, Edgar H. (1990). *Career Anchors: Discovering Your Real Values*. (Revised Ed.) San Diego, CA: University Associates. (金井壽宏訳 『キャリア・アンカー 自分のほんとうの価値を発見しよう』 白桃書房、2003 年)

Meijers, F., & Lengelle, R. (2012). Narratives at work: The development of career identity. *British Journal of Guidance & Counselling*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/03069885.2012.665159>

マンガにおける役割語の使用頻度に関する一調査

——日本語教育の視点から——

An Investigation into the Frequency of Role Language Usage in Manga: From the Perspective of Japanese Language Education

王芳

京都大学大学院

wang.fang.47k@st.kyoto-u.ac.jp

キーワード：マンガ、役割語、ジャンル、キャラクター、日本語教育

1. 研究背景と目的

マンガは、視覚的要素によって内容理解や記憶定着を促進し（岡崎、1993）、話し言葉を中心とした自然な表現に触れられる点で、生の日本語を学びたい学習者にとって魅力的な教材であることが指摘されている（因、2005）。しかし一方で、マンガに登場する役割語の中には、現実の会話では使用されないものも含まれており、学習者が不自然な日本語を習得するおそれがあるという課題も存在する（福池、2020：70）。本研究では、このような課題を踏まえ、マンガにおける役割語の使用傾向を使用頻度の観点から明らかにすることを目的とする。本稿で述べる「役割語」とは、金水（2003：205）が次のように定義したものである。

ある特定の言葉づかい（語彙・語法・言い回し・イントネーション等）を聞くと特定の人物像（年齢、性別、職業、階層、時代、容姿・風貌、性格等）を思い浮かべることができるとき、あるいはある特定の人物像を提示されると、その人物がいかにも使用しそうな言葉づかいを思い浮かべることができるとき、その言葉づかいを「役割語」と呼ぶ。

2. データ収集

マンガ閲覧サイト『マンガ王国』が提示する 15 ジャンルの中から分析対象を選定した。授業で取り扱いにくいホラー、ネオン、ヤンキー・任侠、ギャングの 4 ジャンルを除き、残り 11 ジャンルを対象とした。さらに、類似するジャンルを統合し、最終的に①日常：恋愛、ヒューマンドラマ、ギャグ・コメディ②主題付き日常：職業・ビジネス、医療病院系、グルメ、スポーツ③サスペンス・ミステリー④SF・ファンタジー⑤歴史・時代劇⑥アクション・アドベンチャージャンルの 6 ジャンルに絞った。次に、『このマンガがすごい！2023』および『このマンガがすごい！2024』で紹介された 40 作品の中から、調査対象ジャンルに該当する作品をそれぞれ 1 作品ずつ選定した（表 1）。

表 1 対象マンガ作品一覧

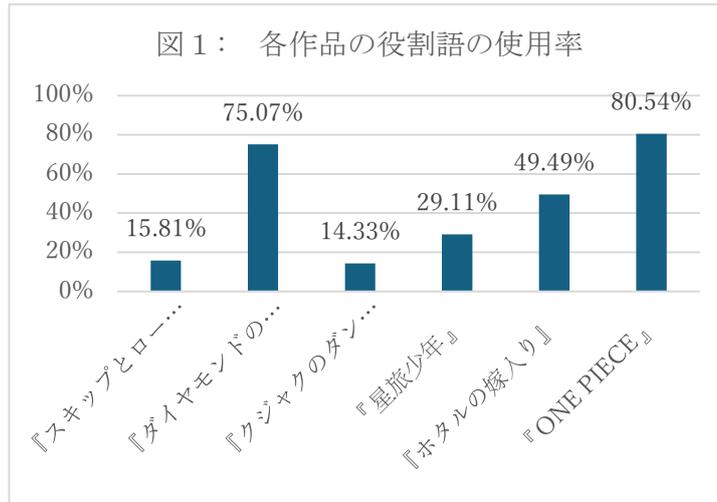
ジャンル	作品名	出版社	作者	出版年
日常	『スキップとローファー』第 2 巻	講談社	高松美咲	2019
主題付き日常	『ダイヤモンドの功罪』第 2 巻	集英社	平井大橋	2023
サスペンス・ミステリー	『クジャクのダンス、誰が見た?』第 1 巻	講談社	浅見理都	2022
SF・ファンタジー	『星旅少年』第 1 巻	パイインターナショナル	坂月さかな	2022
歴史・時代劇	『ホテルの嫁入り』第 1 巻	小学館	橘オレコ	2023
アクション・アドベンチャー	『ONE PIECE』第 107 巻	集英社	尾田栄一郎	2023

役割語の抽出は、各作品につき1名の日本語母語話者協力者に依頼した。協力者は男性2名、女性4名の計6名で、年齢は23～30歳、大学生2名、大学院生4名であった。

3. 結果と考察

3.1 役割語の使用頻度とジャンルの関係

各作品においては、ページ数やセリフ数に差があると考えられる。そのため、抽出した役割語の個数のみを用いて各作品の役割語使用率を判断することは、正確性を欠く可能性がある。そこで本調査では、役割語個数を台詞個数で除した比率を用いて、各作品における役割語の出現率を算出した。その結果を図1に示す。



日常に近いジャンルでは役割語の使用率が低く、一方で、歴史・時代劇ジャンルやアクション・アドベンチャージャンルは、物語の背景や登場人物の設定が現代社会から大きく乖離しているため、役割語の使用率が高くなると予測した。しかし、実際の調査結果はこの予測と異なっていた。その結果の差異を図2に示す。

図2： 予測された役割語の使用率と実際の調査結果

予測：

日常<主題付き日常<サスペンス・ミステリー<SF・ファンタジー<歴史・時代劇<アクション・アドベンチャー

実際：

サスペンス・ミステリー<日常<SF・ファンタジー<歴史・時代劇<主題付き日常<アクション・アドベンチャー

『ONE PIECE』はバトルシーンが中心であり、登場人物の多くが海賊であるため、全体的に言葉遣いが荒く、役割語の使用率が最も高くなると予測した。実際の結果もこの予測と一致し、最も高い値を示した。

一方で、次に使用率が高かったのは、現代社会を背景とする『ダイヤモンドの功罪』であり、この結果は予想外であった。同作品は現代日本を舞台とする野球をテーマとしたスポーツ漫画であるが、役割語の使用率が高い。セリフの内容を精査したところ、主人公は東京出身であるものの、準主人公2名が大阪出身であり、典型的な大阪弁を使用していることが確認された。これにより、方言に分類された役割語が他作品よりも大幅に多くなり、全体の役割語使用率を押し上げたと考えられる。また、主要な会話が小学5年生男子による野球試合に関する雑談で構成されており、日常会話よりもくだけた話し方が多い点も、役割語の多用につながった要因の一つと推察される。

『ホテルの嫁入り』では、古代表現の出現率が高く、それに伴って役割語の出現率もやや高くなっていた。

『星旅少年』は、登場人物に「木になる可能性がある」といった非現実的要素が設定されているものの、基本的には人間の姿をしており、物語世界も『ONE PIECE』と比べて比較的現実的である。そのため、役割語の使用傾向は、日常ジャンルと非現実ジャンルの中に位置すると考えられる。これら2作品の結果は、おおむね予測と一致していた。

『スキップとローファー』および『クジャクのダンス、誰が見た?』は、いずれも現実社会を背景としており、役割語の使用率は低かった。ただし、『クジャクのダンス、誰が見た?』は、日常ジャンルに分類される作品よりもさらに低い値を示し、予測と異なる結果となった。内容を確認したところ、同作品の主要な会話場面は警察官や弁護士との面談であり、発話が比較的フォーマルであったことが一因と考えられる。また、サスペンスジャンルの特徴として、読者に真犯人を推理させる構成を取るため、登場人物の性格や特徴を明示する役割語の使用が意図的に抑えられた可能性もある。

以上の結果から、ジャンルのみを基準として役割語の使用傾向を予測することは困難であり、主要登場人物の地域属性や会話場面の設定といった要因が、役割語の使用率に大きく影響することが示唆された。

3.2 役割語の使用頻度とキャラクターの重要度の関係

本節では、各キャラクターの役割語使用数をセリフ数で除した値を用いて、各キャラクターにおける役割語の使用率を算出した。その結果に基づき、図3～図8を作成した。各図において、横軸の最も左に位置するキャラクターは各作品の主人公であり、左から右に向かってキャラクターの重要度が低下する構成となっている。

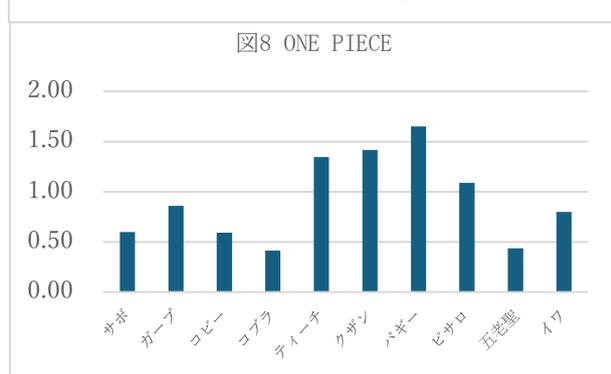
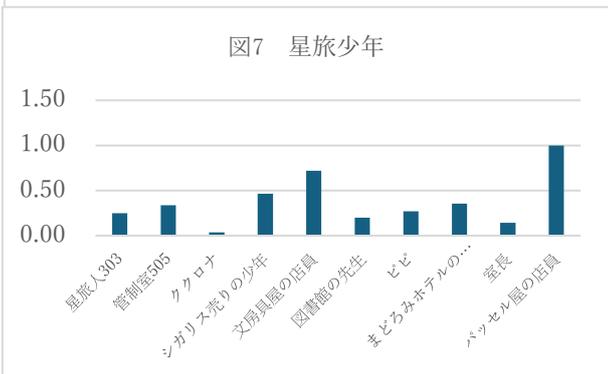
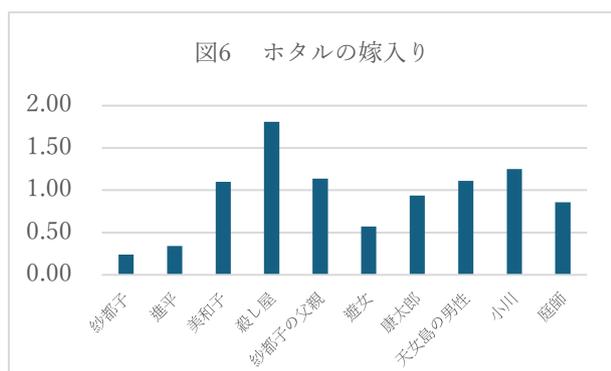
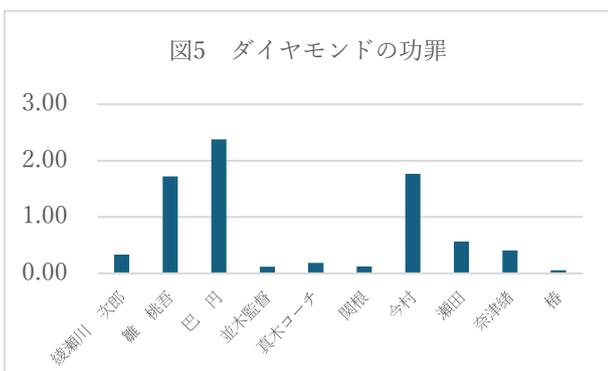
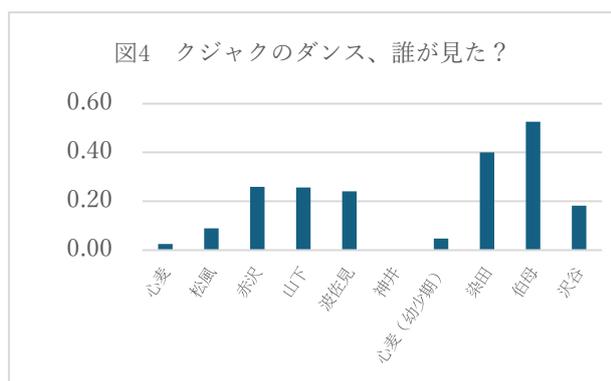
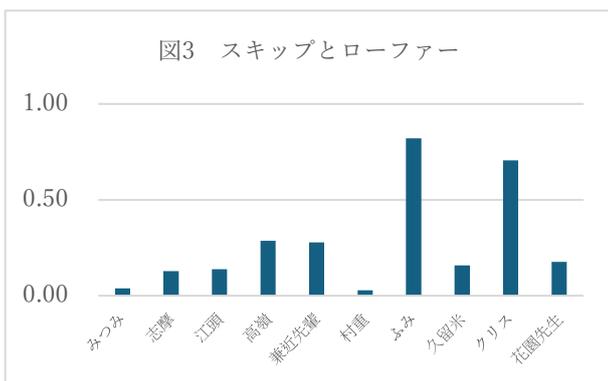


図3
～図8

から明らかなように、主人公の役割語使用頻度は他の登場人物と比較していずれの作品においても低い傾向を示した。この結果は、作品の受け手が主人公に自己同一化しやすくするために、主要キャラクターほど役割語の使用頻度が低いとする金水（2018）の指摘を支持するものである。しかしながら、主人公よりもさらに使用頻度が低いキャラクターが存在する作品も確認された。これは、主人公の人物像を明確に構築するためには、ある程度の役割語使用が必要である一方で、使用頻度が極めて低いキャラクターは物語上の重要度が低く、読者の印象に残る必要がないためであると考えられる。

一方で、役割語使用率が 1、すなわち 100%を超えるキャラクターも見られた。これは、セリフ数よりも役割語の出現数が多く、1 つのセリフ内で複数の役割語が使用されているためである。たとえば、『ホタルの嫁入り』（第 1 巻）の殺し屋の発話には、1 つのセリフ内に 3 つの役割語が出現していた（例文 1 の下線部）。役割語の使用頻度が高いキャラクターの位置は図中で一様ではなく、役割語の多用が必ずしも作品内での重要度と関連しないことが示唆された。

例文 1：…はは俺らが十日かかっても殺れなかつたあの野郎をたつた一日で…」

『ホタルの嫁入り』

以上の結果から、主人公のセリフには一定の個性が見られる一方で、役割語の過度な使用は抑制されていることが明らかとなった。したがって、日本語学習者がマンガの表現を模倣して使用する際には、主人公のセリフを対象とすることが最も適切であると考えられる。

4. まとめ

本稿では、役割語の使用頻度とマンガのジャンルおよびキャラクターの重要度との関連を明らかにすることを目的として、6 ジャンルのマンガ作品を分析した。分析の結果、役割語の使用頻度は、サスペンス・ミステリー < 日常 < SF・ファンタジー < 歴史・時代劇 < 主題付き日常 < アクション・アドベンチャーの順に高い傾向を示した。主題付き日常ジャンルが歴史・時代劇や SF・ファンタジーよりも高い値を示したこと、またサスペンス・ミステリーが日常ジャンルよりも低い値を示したことから、ジャンルのみから役割語の使用傾向を一義的に説明することは困難であるといえる。主要登場人物の地域属性や場面設定など、作品の内容的要因が役割語の使用率に大きく影響していることが示唆された。

参考文献

- 岡崎正道（1993）「ドラマ・マンガによる日本語教育」『アルテスリベラレス 岩手大学人文社会科学部紀要』53, 39-53.
- 金水敏（2003）『ヴァーチャル日本語 役割語の謎 < もっと知りたい！日本語 >』岩波書店
- 金水敏（2018）「キャラクターとフィクション—宮崎駿監督のアニメ作品、村上春樹の小説をケーススタディとして—」定延 利之（編）『『キャラ』概念の広がりと深まりに向けて』第 2 章, 三省堂, 64-83.
- 因京子（2005）「マンガで学ぶ日本語: マンガを使った日本語教育の可能性」『漫画研究への扉』梓書院, 133-154.
- 福池秋水（2020）『マンガに見られる話しことばの研究: 日本語教育への可能性』ひつじ書房

参考資料

- 『このマンガがすごい!』編集部（2022）『このマンガがすごい! 2023』株式会社宝島社
- 『このマンガがすごい!』編集部（2023）『このマンガがすごい! 2024』株式会社宝島社

皇陵巡拝の近代

——国民教育の観点から——

The spread of imperial tomb visits in modern times

小野寺崇良

東北大学大学院文学研究科

onodera.takara.q3@dc.tohoku.ac.jp

キーワード

陵墓、天皇陵、巡拝、思想教育

1. はじめに

2. 皇陵巡拝の淵源

3. 近現代の「皇陵参拝」

3.1 皇陵巡拝の発展

3.2 教育目的としての巡拝

4. おわりに

1. はじめに

今回取り上げる「皇陵巡拝」は、「歴代の天皇陵を順々に参拝してまわる」¹²⁰行為と位置付けられる。

天皇陵を主とする陵墓についての研究は、古代史を中心として広がりを見せており、近代以降の陵墓に関しても外池昇氏を中心に多くの研究成果がある¹²¹。今回は陵墓そのものではなく、それを取り巻く人々について扱う。

これら皇陵巡拝が盛んとなったのは大正・昭和前期を中心としており、主な先行研究である船越幹央氏の研究では、当時の具体的な運動団体などを、概観し取り上げている¹²²。当時中心地となった大阪を対象にした徳田誠志氏の研究¹²³は、提唱者の一人である本山彦一を取り上げた研究や観光振興策としての皇陵巡拝の事情を史料から検討しており、本稿においても示唆を得るところが大きい。思想史的考察として井上智勝氏が、近世に限定したうえで、式内社巡拝と並んで皇陵巡拝を取り上げている¹²⁴。藤本頼生氏は、明治天皇の大喪儀の後、明治神宮の造営、大正天皇の即位と続く歴史的経緯のなかにおいて皇陵巡拝が隆盛をみせたことを論じている¹²⁵。そのうち、昭和初期の旧制中学、高等女学校などの修学旅行において、伊勢神宮などと並び天皇陵参拝がなされている例を挙げ、「当時の児童・生徒の修学旅行事情天皇崇敬の関わりを窺う上では、これら皇陵への巡拝は興味深い事実であるといえよう」¹²⁶と指摘する。

¹²⁰ 船越幹央「明治・大正期における皇陵巡拝」(『大阪市立博物館研究紀要』33号、p27-38、2001年)

¹²¹ 先行研究史に関しては、外池昇「第一章 陵墓研究の推移」『幕末・明治の陵墓』(吉川弘文館、1997年)など参照

¹²² 船越前掲論文、船越幹央「皇陵巡拝の流行：明治・大正期を中心に」(『大阪春秋』47巻4号、p80-83、2010年)

¹²³ 徳田誠志「本山彦一刊『皇陵巡拝地図』について」(『阡陵：関西大学博物館彙報』60号、p39-52、2010年)、同「『大大阪』時代の陵墓巡拝について」(『なにわ大阪研究』、7号、p89-105、2025年)

¹²⁴ 井上智勝「式社巡拝・皇陵巡拝の思想的淵源」(『日本思想史学』45号、p26-34、2013年)

¹²⁵ 藤本頼生「天皇信仰の展開」(島藺進 他編『近代日本宗教史 第3巻』春秋社、2020年、p207-237)

¹²⁶ 藤本前掲論文

これらの研究においては、近代に入って皇陵巡拝を広めようとする人々の思想的背景や、学校教育以外における教育目的をもったことの考察はあまり行われていない。本稿では皇陵巡拝の思想的淵源を考察し、近代以降に隆盛を迎える背景にどのような狙いがあったのか、さらに各種の教育と関係していったのか、その事例を挙げて検討したい。

2. 皇陵巡拝の淵源

先行研究では、主に皇陵巡拝については近代以降の事例が紹介されてきた。その源流のような位置に、近世における陵墓がある¹²⁷。基本的には考証に比重が置かれ、中世以降所在が不明となった陵墓の場所や、どの古墳が『延喜式』等に記載された天皇陵であるのか、そうした研究が主であったといえよう¹²⁸。

確認すべきは第一に、天皇陵を「考証」対象としてだけでなく、「参拝」対象として扱った事例がどれだけあるか、「巡拝」に至る過程が見られるかということである。その事例の一つが、近世に至るまで寺院管理下にあった後醍醐天皇陵である。本居宣長（1730-1801）は『菅笠日記』において取り上げている¹²⁹平塚瓢斎（1794-1875）の著作『聖跡図志』（1854年）において、重視されていることは「膨大なフィールド・ワークの蓄積の上になりたっている」¹³⁰という点である。これはつまり具体的な実地探査に基づく考証が前提であったわけだが、同書の出版にあたってそうした考証に関わる文章と並んで、陵墓の絵図を掲載し、位置を示す図も掲載している。ここに、読者への陵墓「参拝」「巡拝」をさせようとする意図があったかは確認できないが、実際に「陵墓を巡る」という具体的な行動へと便宜を図ろうとする意図があったと思われる。

ほかにも特徴的な人物として、伴林光平（1813-1864）は、具体的に、陵墓を訪ねたうえで「参拝対象」として扱っている。光平は、「欽明天皇の御陵拝み」¹³¹などの表現を用いており、彼の陵墓認識が、天皇陵を「参拝」対象とし、陵墓を巡ることは「巡拝」になったことが、彼自身の詠歌によってうかがい知れる¹³²。

いずれにせよ、伴林光平や平塚瓢斎の時代であっても陵墓に関しては、未だ正式決定がなされているわけではない。幕府・朝廷による文久年間の修陵事業の前後において、正式に治定となる陵墓が多く、一部は明治期の治定もある。そうした意味で言えば、「全天皇陵を巡る」行動は未だできなかったことになる。

3. 近代の「皇陵参拝」

¹²⁷ 「皇陵巡拝もまた、十七世紀中頃の幕藩領主の意向によって、その前提を準備された」 井上前掲論文

¹²⁸ 阿部邦男『蒲生君平の『山陵志』撰述の意義』（皇學館大学出版部、2013年）など参考

¹²⁹ 「又塔尾の御陵と申て、此堂（引用者注：如意輪寺）の後の山へ少し登りて、木深き陰に、かの帝の御陵のあるに、詣でて見奉れば、小高く築きたる岡の、木ども生ひ茂り、作り囲らしたる石の御垣も、片方はうち歪み、欠け損はれなど、寂しく物哀れなる所也。」本居宣長『菅笠日記』（『近世歌文集 下（新日本古典文学大系 68）』岩波書店、1997年）。紀行文である同書で宣長は、陵墓に限らず古墳に関してもいくつも訪ねている。そのうち後醍醐天皇陵のように、近世にはいっても寺院が管理していた天皇陵に関しては「詣で」ることができているが、逆に、地域の伝承しか残っていない崇峻天皇陵などの天皇陵は、その場所が確認できず、通過後に情報を知り、訪ねることすらできていない。

¹³⁰ 山田邦和「考古学の先駆者平塚瓢斎の俳句」（『花園史学』21号、p55-59、2001年）

¹³¹ 伴林光平『野山のなげき』（『江戸後期紀行文全集 第3巻』新典社、2015年）

¹³² （詞書）南都の弟子のもとにて陵墓巡拝の祝にとて歌会す

「初若菜雪かきわけてつみしより千代の古道あらはれにけり」

（詞書）二月廿日頃御陵巡覧に出立むとて何くれといそぎつつ

「梅さきぬ山分衣ころもよし袖ふりはへていそぎたまし」 伴林光平『野山のなげき』前掲書

3.1 皇陵巡拝の発展

明治期の皇陵巡拝は、集団ではなく単独、もしくは同行者数名での巡拝が主であった¹³³。大正時代には、本山彦一による『歴代帝陵巡拝図』（1873年）や、全皇陵を巡拝するにあたっての日程や交通手段を説明する書籍なども複数刊行され、実際に巡拝を普及させてゆこうとする風潮が生まれてゆく。転機となったのは、明治天皇崩御後の桃山陵参拝者が全国から訪れたことである。明治天皇崩御後、明治天皇陵を参拝する国民が多いことを挙げて「大いに皇陵巡拝の事を天下に慫慂し、以て盛に敬始尊本の念を国民の間に興起せしめんと欲す」¹³⁴といったように、全ての天皇陵を順々に参拝する皇陵巡拝を広め「敬始尊本の念」を涵養させるべきであるという主張が強く打ち出されてくる¹³⁵。

前提として踏まえなくてはならないことは、「皇陵巡拝」という行為自体は当時伝統的なものではなく、習慣化されていたわけでもないことである。すると、彼らが巡拝に赴いた理由、またそれを一般に広めようとする正当化の根拠はどこにあったか。それは、当時から習慣化されていた巡礼に並ぶもの、もしくはそれ以上に尊重されるべきものという認識と主張が見られる。その例として、西国三十三か所巡礼¹³⁶、四国巡礼¹³⁷など、仏教における巡拝行事が例に挙げられる。こうした例示は明治期に限らず大正時代でも同様であった¹³⁸。

これらのように、仏教における霊跡巡拝や四国遍路などを念頭において、そうであるならば皇陵巡拝はなお行うべきであるという論理を持ち出している。さらに、なぜ「皇陵」の巡拝であるかという正当性には、「天皇を中心とする家族国家」という論理が根底に置かれている。

近代、特に大正以後に行われた皇陵巡拝に関して、その行動に正統性を与えた根拠はなんだったか。

それは、天皇制家族国家において国民が「敬始尊本」「報本反始」の念を涵養することは重要であるという観

¹³³ この時期には藤沢南岳『皇陵巡拝道の栞』（小林利恭、1896年）等が発行され、実際の巡拝者を想定した陵墓の具体的な場所などが一覧で示される形態をとった。

¹³⁴ 日本歴史地理学会編『皇陵』（仁友社、1913年）p5

¹³⁵ 先に紹介した本山彦一が「歴代帝陵巡拝図」を頒布を行った理由として、以下のように述べる。「祖先崇拜の淵源は皇室にあり、国史の中心は列聖にあり、苟も歴史に基きて国民精神の振興を図らんとするには、先づ歴代山陵の御所在を知らざるべからず。山陵の御所在を知るは即ち歴史の委曲を知る所以なり。歴史の委曲を知るは即ち報本反始の念を発起し、参拝崇敬の誠を致す所以たらざるべからず。」故本山社長伝記編纂委員会編『松陰本山彦一翁』（大阪毎日新聞社、1937年）p13

¹³⁶ 「王政復古は 神武天皇の創業に基くと公布あらせられ其後文明日進の御代に至るも実に感ずべきは積年の習慣として西国三拾三ヶ所四国八十八ヶ所等に巡礼する輩今尚多し之に反と言ふも恐けれども歴代 天皇御陵墓等に参拝する人の少きは全く其参拝道之枝折を編纂する識者のなき故ならん」奥野陣七編『歴代御陵墓参拝道順路御宮址官国幣社便覧』（奥野陣七、1898年）p1

¹³⁷ 「旧時仏教の盛なるや霊場巡拝のこと頻りに行はる西国巡礼と云ひし四国遍路と称し、或は秩父坂東に或は京地熊野に、名山大澤を探れる行者あり教祖の遺跡を尋ぬる道者あり以て多数人民をして益々其の信仰を深からしめ能く悪に遠さかり徳を行ふの教旨を実行せしむるに於て偉大の奏功あらしめたりき親しく其の境に蒞み其の域に至りて靈氣に打たれ感化を受くるに如何の絶大の効力あるかは多言を要せずして明かなり」井田竹治『学生旅行 皇陵巡拝日記』（国民教育社、1903年）p1-2

¹³⁸ 「我国古来仏徒の間には霊跡巡詣の風大に行はれ、或は八十八箇所の巡礼あり。或は三十二番札所あり。然るに皇陵巡拝の事に至つては未だその風を作すものあるを聞かず。豈帝国臣民の一大欠点ならずや。」前掲『皇陵』p4。ほかにも安達利介も「我国古来仏徒の間には、霊跡巡拝の風、盛んに行はれ、八十八ヶ所詣てあり、三十三番札所あり」と紹介している。『皇陵巡拝』（皇陵巡拝会、1921年）p4

念であり、皇陵巡拝はその具体的な「実践」であると捉えられた¹³⁹。同様に、「近世までの天皇陵荒廃からの復古が王政復古に影響した」とする歴史観¹⁴⁰が通底し、天皇陵の荒廃と近世以後の「皇陵尊崇」が現在に影響しているという歴史観はまみられる¹⁴¹。

3.2 教育目的としての巡拝

先述の藤本氏の研究の通り、昭和期にはいり、学校教育や修学旅行などの行事に皇陵巡拝が取り入れられるようになってゆく。例えば、『奈良県下皇陵巡拝之葉』（奈良県立添上農学校、昭和11年）には、以下のようである。

一、この葉は本校生徒のために奈良県下の皇陵巡拝の便を図り、簡明を主として編纂した。

一、皇陵巡拝の目的は歴代天皇の御聖徳を偲び奉り、臣民として報本反始の誠を尽し以て国体の尊嚴を認識せんがためである。¹⁴²

同書は「学年別巡拝之部」「全学年巡拝之部」と分けられて作成されており、実際の巡拝に実用性を持たせたものだろう。また「歴代御陵印譜」と題し、神社の「朱印」同様にそれぞれの天皇陵に設置され、参拝者に向けて押される「陵印」を押すための形式の巡拝案内書もある¹⁴³。

また、教育目的としては「学校教育」に限ったものではない。日中戦争勃発以後、旅雑誌におけるテーマが大きく転回する¹⁴⁴。日本旅行倶楽部が発行していた『旅』では、同年十月号にて「歴代皇陵巡拝の旅」、「別格官幣社詣で」の連載が開始される。同時期における皇陵巡拝の意味とはつまり、国民精神総動員運動に呼応し、「国民精神涵養」といった国策目的やツーリズムに組み込まれたものだった。

同時期以降、皇陵巡拝関係書籍が多く刊行されるが、これまで以前の皇陵巡拝の目的に加えて「思想教育」、「身体教練（体位向上）」などをはじめとする目的が述べられており、特に、教育的な立場からの皇陵巡拝が増えている様子がうかがえる¹⁴⁵。「転向者に対する思想教育」にも皇陵巡拝が用いられている事例が見られる

¹³⁹大正時代に主な皇陵巡拝の運動団体として知られた「大阪皇陵巡拝会」は、出版物においてこのように説明している。「一体我々が皇陵を巡拝する主旨目的は決して物見遊山に参る次第ではなく、夫々大なる目的のある次第である（中略）我皇室は我々の本家即ち宗家で、我々は皆皇室より別れ出てたるものと信ぜられる、即ち我国は皇室を中心としたる家族制度の国家で（中略）我君臣の間は、義は君臣にして、情は父子である、それ故我々が皇陵を参拝するは取りも直さず、君の御陵を参拝すると同時に我々祖先の墓に参詣すると均しき次第である」江崎政忠「御陵墓に就て」（江崎政忠『皇陵巡拝案内記』皇陵巡拝会、1933年、p1-11）

¹⁴⁰「申スマデモナク、中世以降 皇室式微ノ折柄ニハ、御陵墓ノ荒頽誠ニイフニ忍ビザルモノアリキ、幕末ニ及ビ、幾多忠誠ノ士、蓋然トシテ荒陵ヲ踏査シ、或ハ有司の修陵ヲ加フルアリ、コレ等ノ挙ノ、如何ニ当時ノ人心ヲ刺戟シ、王政維新ヲ促進シタルカヲ思ヘバ、御陵墓参拝ノ挙ガ、如何ニ忠君愛國ノ思想ヲ涵養スルニ、甚大ノ關係アルカヲ知ルニ足ラム」本山彦一「序」江崎前掲書 p3

¹⁴¹「中世以来、歴史の変移のために、おほげなくも皇陵の事ともすれば疎略にされ勝ちの時期無きにしもあらざれども、蒲生君平の山陵志以来、皇陵尊崇の念大いに国民の間に湧くに至り、殊に近時数年来皇陵巡拝弘く世に行はるゝに至つた。」中村直勝「序」生島五三郎『皇陵虔拝記』（立命館出版部、1944年）p1

¹⁴²「凡例」弓場史郎編『奈良県下皇陵巡拝之葉』（奈良県立添上農学校、1936年）

¹⁴³立命館禁衛隊編「歴代皇陵」（立命館出版部、1932年）

¹⁴⁴工藤泰子「戦時下の観光」（『京都光華女子大学研究紀要』49号、p51-62、2011年）。以下、同論文を参考にした。

¹⁴⁵「皇陵の虔拝は、先づ第一に我が御皇室に対する尊崇の念を弥が上にも深め、第二には特異なる我が国史を通じて万邦無比なる我が国体に対する正しき認識を十二分に把握するを得、第三には山野を跋涉することによる体位向上

146。

他にもハイキングルートを紹介する書籍にも、「尤も時宜に適している」として「一日の休日を利用して皇陵巡拝に兼ねて日本精神宣揚、体位向上に努める」ものとして「皇陵巡拝コース」が紹介されている¹⁴⁷。

4. おわりに

今回は近代における教育目的としての「皇陵巡拝」に至る思想的な変遷を検討した。

近世においては一部の国学者らによる巡拝などがあったものが、近代に入り仏教における巡拝への対抗意識から、国民の「報本反始」の念を涵養する実践行動としての皇陵巡拝となり、さらに戦前、戦中期にはいって学校教育や思想教育、国民精神涵養といった活用にも広まっていった

また、今回は触れることが叶わなかった点として、皇陵巡拝の「娯楽性」がある。昭和前期までの皇陵巡拝者のなかにも「陵印」収集を楽しむ巡拝者が指摘される¹⁴⁸。それだけではなく、現在の天皇陵においても、同様の観点から天皇崇敬者に限らない「参拝者」がいる¹⁴⁹と指摘される。これらは「戦前・戦後」の時代区分に限らず、共通したものとして検討をすべきものとする。

本稿では、皇陵巡拝について広範に検討を行ったが、既に一部研究蓄積のあるツーリズムの観点など、考察の余地を大いに残したままであることは反省すべき点である。今後、より詳細な検討を進めたい。

に依り健全なる精神を涵養し得るのでありまして、之等のことは日本精神の昂揚を伴ひ、未曾有の非常時局下に於て絶大なる心身の鍛錬になることは異論のない所であります。」生島前掲書 p3

¹⁴⁶ 「思想犯保護団体である神戸昭徳会内に 皇陵巡拝会を結成し爾來約十回に亘り参陵を続け転向者の精神補導に幾多の好果を挙げて居る」生島前掲書 p7

¹⁴⁷ 「御所・橿原付近皇陵巡拝コース」山陵会編『近畿ハイキング・コース』（大文館書店、1941年）p119

¹⁴⁸ 徳田前掲論文（2010年）

¹⁴⁹ 「ただし、現代の皇陵巡拝者は必ずしも皇室崇敬者に限らない。彼らは「陵印」収集など多様な動機をもって巡拝している。」藤村健一「世界遺産『百舌鳥・古市古墳群』の天皇陵古墳に付与された『聖域』としての意味—宮内庁、皇室、神社関係者の視点を中心に—」（立命館大学人文学会『立命館文学』672号、p755-781、2021年）

安東省菴の人生境地観

——邵康節・陶靖節の受容を手がかりに——

Antō Shōan's View of Life's Ultimate State: Exploring His Reception of Shao Kangjie and Tao Jingjie

石咏絮

東北大学大学院

shi.yongxu.q6@dc.tohoku.ac.jp

キーワード：安東省菴、人生境地、自逸、至楽

はじめに

安東省菴（1622～1702）は、江戸時代の儒学者であり、筑後国柳河藩（現在の福岡県柳川市）に仕える立花氏の家臣にして藩儒である。若年より松永尺五に師事し、のちには朱舜水と師友の交わりを結び、その深い関係は学界において広く知られていた¹⁵⁰。

また、これまでの安東省菴の人物像に関する研究¹⁵¹は、彼の博識と高潔な人柄に基づき「柳河藩の学問の祖」と称されたこと、すなわち彼がいかに教育を実践し、その教育が社会においていかに受容・評価されたのかを検討し、儒官・教育者としての人物像を明らかにしようとするものである。さらに、省菴は貝原益軒とともに伊藤東涯によって「西海の巨儒」と評されている。つまり、省菴の人物像は、概して「学問に通じた儒学者」と「徳の高い儒官・教育者」という二つの側面に固定されてきた。

しかしながら、本稿は、省菴の人物像について、これまで十分に注目されてこなかった重要な側面を指摘する。それは、邵康節や陶靖節への憧憬を通じて表れる、隠士的な君子としての自己像、すなわち内面的な「自逸至楽」への志向である。さらに、省菴は「邵子曰、学不至於楽、不可謂之学」（『恥斎漫録』巻三、578頁）¹⁵²を引き、学問の目的が最終的に「楽」へと至るべきことを明確に示している。つまり、省菴が邵康節に抱いた敬意については先行研究においても一定の言及が見られるものの、それに基づいて彼自身が憧れた「自逸至楽」の人生境地には、これま

¹⁵⁰ 省菴の生涯やその時代背景については、以下の文献を主に参考とした。①菰口治・岡田武彦『安東省菴・貝原益軒』（叢書・日本の思想家：儒学篇9）、明德出版社、1985年。②松野一郎『安東省菴』（西日本人物誌6）、西日本新聞社、1995年。③疋田啓佑「安東省菴の生涯と思想」『柳川資料集成 月報8 柳川文化資料集成 第2集の1・付録』、2002年。④吉田公平『日本近世の心学思想』「一七世紀の安東省菴」、研文出版、2013年。など。

¹⁵¹ 主要研究としては、以下が挙げられる。①山室三良「醇儒安東省菴」『九州文化史研究所紀要』13、1968、77-100頁。②小林重光「安東省菴の評価に関する一考察」『図書館学』(19)、1971、17-22頁。③山室三良「安東省菴-人間・学問・詩心-続-」『福岡大学人文論叢』7(4)、1976、871-908頁。④永井勝「人間教育に生きる 生涯を師道に捧げた九州人 安東省菴」『財界九州』40(11)、1999、57-60頁。⑤西田耕三「安東省菴と妙幢浄慧」『雅俗』16巻、2017、77-88頁。など。

¹⁵² 安東省菴 柳川市史編集委員会編『影印編1』、柳川市、2002年。以下、すべて同一出典につき、注の記載は省略する。表記は「『著作名』全集巻号、頁」の形による。引用文は原文のまま掲げ、日本で一般的な漢字を用いる。

で十分な考察が及んでいない。

したがって、本稿は、省菴の邵康節や陶靖節への憧れに着目し、その思想を分析することによって、彼が理想とした人生の境地を明らかにすることを目的とする。

一、学問追求の最高境地としての「真楽」

省菴の人生境地観を明らかにするに先立ち、まず、省菴が強調する「至楽」あるいは「真楽」の意味を明らかにする必要がある。

不知名教中有真楽。惟以肆欲為樂。是樂其所以亡者也。因想謂人生如朝露。蓋極快樂。得無非跖之徒哉。
(『恥齋漫録』卷三、578頁)

邵子曰。学不至於樂。不可謂之学。(同上)

讀書輕万金。洞監古來今。真樂個中在。唔啣幾洗心。(『省菴先生遺集』卷十一「示立誠齋五首」、533頁)

省菴は、「真楽」を自らの学問が到達すべき最高の境地として位置づけるとともに、世俗における快樂の追求、すなわち欲望の放縱は真楽ではなく、あくまで偽りのものであると考えている。真楽を得るためには、聖賢の教えを学び、心の中の雑念を洗い清め、本然の純粹にして至善なる状態へと立ち返る必要がある。そして、この「真楽」の獲得こそが学問の究極的な目的であると説く。

さらに、この点は省菴の『論語・学而』の解釈にも見て取れる。

時習者。猶君子無終食之間違仁。造次必於是。顛沛必於是。説者猶春風時至。和氣藹然。求仁之説也。樂者猶本忻忻以向榮。得仁之樂也。不知不愠者。仁者以天地万物為一体。何怨尤之有。説樂与愠反。仁不仁分於此矣。(『恥齋漫録』卷二、558頁)

省菴は、『論語』の冒頭からすでに「楽」について論じられていると捉えている。省菴によれば、「説(よろこぶ)」と「楽」に関して、仁を求め、かつ仁を得る行為はいずれも自己の内面的な道徳修養であり、それが実現されれば、道徳の絶え間ない成長が内心に春の訪れのような生き生きとした喜びをもたらすと述べている。さらに、省菴は「不知不愠」を怨みを抱かないことと理解し、「説」と「楽」を「仁」に、「愠」を「非仁」に対応させ、「楽なければ仁なし」と考えていた。すなわち、「時習」や「不知不愠」といった「仁」の実践を通じて「楽」を得ることの意義が示されていると理解していたのである。これにより、省菴が追求する学問の目的は、本然の純善にかなった「仁の楽」、すなわち省菴が主張する「真楽」にほかならないことが明らかとなる。

二、邵康節・陶靖節への憧れ

省菴が「楽」について論じる際には、邵康節や陶靖節への言及がたびたび見られる。その中でも、省菴が邵康節の『擊壤集』を深く愛好していたこと、そして彼の詩想や詩句において邵康節の影響を強く受けていることは、先行研究においてすでに指摘されている。たとえば、松野一郎氏によれば、邵康節の詩は「自在の境地」を詠じたものであり、省菴の詩にも「心は広くさっぱ

りとして天のようだ」という達観した境地が見られるという。また、康節と省菴のあいだには、意外なほど似通った人生状況があったことも指摘されている¹⁵³。一方で、疋田啓佑氏も、省菴の学問への真摯な姿勢と同時に、「自分の心のままにふるまう態度を喜ぶ境地」への傾倒を認めており、これもまた邵康節の影響によるものと評価している¹⁵⁴。

したがって、省菴は儒官としてやむなく廟堂に仕えていたものの、心においては邵康節や陶靖節のような「自逸」の人生に強い憧れを抱いていたといえる。

邵康節および陶靖節に対する称賛の言葉として、省菴はかつて次のように記している。

昔日著書淹廢詩。老來遣興費蕪詞。元無紀律亦何撰。每遇雲山不持思。杜默薄才人共棄。打油淺技衆皆嗤。多從擊壤集中得。安樂先生是我師。（『省菴先生遺集』卷十「讀擊壤集」、530頁）

猗与先生。屏貴安貧。琴書消憂。委心任真。寄跡於酒。元匪真醉。失懷於詩。足見高志。出處合道。樂命不疑。廉頑寬鄙。為百世師。（『省菴先生遺集』卷二「陶靖節贊」、408頁）

邵康節および陶靖節が示した、天命に安んじ、自然に身を委ねる自逸の境地は、後世において最も称賛された生き方の一つである。省菴にとっても、「安樂先生は我が師なり」や、陶靖節に対する「百世の師とすべし」といった言葉に見られるように、両者の処世観への憧憬は極めて深いものであった。また、邵康節の『擊壤集』が省菴に与えた影響は極めて大きい。

予慕邵先生之為人。大賢大愚。雖不同。而生太平世。年老康健則同。頃玩『擊壤集』置之几案。時時吟詠。有古人欣然獨笑之樂。其『意盡吟』曰。「意盡於物。言盡於誠。矯情鎮物。非我所能。」先生之志。如此宜哉。道德功業。師表百世。此詩可以為事矯飾者之戒也。謹次其韻。
心欲自逸。行任拙誠。安貧不求。是我所能。（『省菴先生遺集』卷八「和邵康節先生意盡吟」、499頁）

省菴は、邵康節の『意盡吟』を非常に愛好しており、この詩を偽善的な人々への戒めとすると同時に、自ら「誠」を実践する決意の表明としても用いている。言い換えれば、省菴にとってこの詩は、「誠」の重要性を説くものであり、それは彼の思想における「誠」の中心的位置づけを改めて証明している。さらに、省菴自身が記した四句の詩からは、簡潔ながらも、貧に安んじて道を楽しみ、「誠」を通じて自らの内面を常に自逸の境地に保とうとする姿勢が明確に示されている。

このように、邵康節や陶靖節を「師」と仰ぎながらも、省菴は自身の具体的な自逸の境地についても独自に提示している。

榮啓期三樂曰。一得為人。二得為男子。三行年九十。夫子以為自寬。顏蠋四樂曰。一無事以當貴。二早寢以當富。三安歩以當車。四晚食以當肉。東坡以為善處窮。余亦有三言。非敢擬古人。聊以自適。一無求是至貴。二知足是至富。三安心是至樂。（『恥齋漫錄』卷三、579頁）

¹⁵³ 松野一郎 『安東省菴』（西日本人物誌6）「第5章 安東省菴と邵康節」、西日本新聞社、1995年11月

¹⁵⁴ 疋田啓佑 「安東省菴の生涯と思想」『柳川資料集成 月報8 柳川文化資料集成 第2集の1・付録』、2002年3月

ここで省菴は、榮啓期と顔蠭の例を参照している。榮啓期は春秋時代の隠者であり、孔子に自身の「三樂」について語ったことで記録に残され、孔子から「自らを慰めることを知る者」として称賛され、知足自樂の典型として後世に伝えられた人物である。顔蠭の逸話は『東坡志林・顔蠭巧于安貧』に見られ、彼は本来の純粋な本性を失わないために、斉王のもとで衣食に恵まれた生活から離れ、あえて貧しい生活に戻ることを選んだ。この姿に対して、蘇東坡は彼を「安貧樂道」の模範として高く評価している。

省菴はこれら二人の逸話を踏まえ、自身の「三樂」として「無求」「知足」「至樂」を掲げた。省菴のいう「無求」とは、余計な欲望を持たず、外物を追い求めないことである。「知足」とは、現状に満足する心を持つことである。そして、学問によって内面を修養し、心が「安心」に至ることで得られるのが「至樂」であり、これは前節で述べた「真樂」にほかならない。

ここで本稿は、「無求」は実際には「知足」と同義であると考ええる。すなわち、現状に満足しているからこそ、余計な欲望が生じないのであり、「知足」の姿勢こそが「安心」へとつながり、「至樂」をもたらすのである。したがって、「至樂」こそが省菴が最も希求した人生の境地であると言える。

三、隠逸と自得の「至樂」境地

上述の邵康節や陶靖節への憧憬からも、省菴が隠者への憧憬を抱いていたことが窺える。

予居在城中。近田家。雖祿仕。幸無事。遂自許以為隱者。只慙『伐檀』詩耳。白香山曰。大隱住朝市。小隱入丘樊。丘樊太冷落。朝市太囂喧。不如作中隱。蘇東坡亦云。未成小隱聊中隱。仍作小詩二首。

得閑即為隱。何必問山林。非大亦非小。誰知自得心。（『省菴先生遺集』卷十一「中隱二首」、533頁）

省菴は、自らが衣食に困らず、たとえ仕途にあっても煩悩が少ないことから、本来は隠者として生きることこそ理想であると考えていた。しかしながら、「大隱」が身を置く朝市や「小隱」が住まう山林のいずれにも、彼は強い魅力を感じていなかった。そのため、自らの理想を「中隱」に見出すに至ったのである。また、省菴にとって真に重要なのは、内面において自得の境地に至り、わずかでも閑暇を得ることにあり、それさえ叶えば、外的な環境がいかなる場所であっても本質的な違いはないと捉えていた。

其十：山林能隱形。安宅能隱心。心地能安然。何別求山林。

其十一：隱是心之謂。何有大中小。一心能超然。又能出物表。

其十二：外是而内非。羊質而虎皮。是故大学道。誠意禁自欺。（『省菴先生遺集』卷八「偶書十四首」、506頁）

真隱在心不在居，山林朝市自如如。行藏隨遇總無累，方寸廓然齊太虛。

驅智鬪才亦何益，工夫漸脫是非網。吟風弄月樂其樂，論學勿言類老莊。（『省菴先生遺集』卷十一「漫成二首」、539頁）

上記の詩からも明らかのように、省菴にとって最も重要な「隠れる」とは、本質的には心のあり方に関わるものである。彼は「中隱」を理想として掲げてはいるものの、これはあくまで「隱身」に関する分類にすぎず、「隱心」においては、大隱・中隱・小隱といった区別は存在しない。

また、外在的な居所も本質的には重要ではない。一般に隠者は山林への憧れを抱くものだが、省菴は、たとえ山中に住まなくとも、「自得の心」、すなわち「隠心」を得ることさえできれば、いかなる場所にあっても、万物を超越した「自逸」「隠逸」の境地に到達しようと考えている。したがって、「真の隠者」とは、なお聖人の道を学び、内面の修養を重んじることによって、「隠心」に至る者にほかならない。

おわりに

本稿は、省菴が理想とした人生の境地を明らかにすることを目的とし、自逸・至楽の境地を追求する省菴の新たな人物像を描き出した。

省菴は藩儒として仕官の道を歩みながらも、その心においては自逸の生活を強く希求している。彼の人生理想はまさに「至楽」に到達することであり、そのために邵康節や陶靖節の思想に学びつつ、内と外の「楽」を統合し、「至楽」の理想境地へと至ることを志向したのである。

したがって、省菴における理想的人生境地が明らかに示している。そして、彼が『中隠二首』や『漫成二首』において描いたのは、まさにその理想の生活像であり、心の奥底に秘められた隠逸・自逸、そして至楽への憧憬が具現化されたものである。このような人生境地観は、これまでの省菴研究においては十分に注目されてこなかった側面であり、今後の研究に新たな視座を提供するものとなるだろう。

参考文献

- 安東省菴 柳川市史編集委員会編『影印編1』、柳川市、2002
- 山室三良「醇儒安東省菴」『九州文化史研究所紀要』13、1968
- 小林重光「安東省菴の評価に関する一考察」『図書館学』(19)、1971
- 山室三良「安東省菴-人間・学問・詩心-続」『福岡大学人文論叢』7(4)、1976
- 菰口治・岡田武彦『安東省庵・貝原益軒』(叢書・日本の思想家：儒学篇9)、明德出版社、1985
- 松野一郎『安東省菴』(西日本人物誌6)、西日本新聞社、1995
- 疋田啓佑「安東省菴の生涯と思想」『柳川資料集成 月報8 柳川文化資料集成 第2集の1・付録』、2002
- 永井勝「人間教育に生きる 生涯を師道に捧げた九州人 安東省菴」『財界九州』40(11)、1999
- 吉田公平『日本近世の心学思想』「一七世紀の安東省菴」、研文出版、2013
- 西田耕三「安東省菴と妙幢浄慧」『雅俗』16巻、2017

芥川龍之介《魔術》作品オノマトペ日中翻譯比較研究

-以 GhatGPT-4o 與中文譯本為對象-

芥川龍之介『魔術』作品におけるオノマトペの日中翻訳研究

— ChatGPT-4o と中国語訳本を対象として —

羅永祥

輔仁大學華語教學與語言科技碩士二年級

關鍵字

オノマトペ, AI 生成工具, 奈達翻譯理論, 芥川龍之介

1. 問題提起

隨著近年 AI 生成工具（如 ChatGPT-4o（以下以 GPT 簡稱））的崛起，可以說幾乎已成為人們生活中解決疑難雜症的智慧工具。其中翻譯的強大功能也似乎取代了傳統的機器翻譯。但是對於特殊詞彙處理的能力為何亦是值得探討的課題。例如，日語中的オノマトペ為例，中文則缺乏直接對應詞彙，譯者往往採了意譯、替代或脫譯等策略。對此，AI 生成工具於對應詞彙上的選擇及策略為何則是本研究欲探討的課題。本研究即以奈達(1964)提出的翻譯對等理論為基礎，以芥川龍之介的作品《魔術》中オノマトペ的詞語為基礎，試比較 AI 生成工具翻譯與人工譯本在翻譯上的異同策略。其研究問題包括：

1. 《魔術》文本中オノマトペ有哪些形式？
2. GPT 與人工譯本在翻譯上詞類的選擇差異為何有何差異？
3. GPT 與人工譯本在翻譯對等性上有何差異？

2. 文獻探討

尤金·奈達（2003:14）強調翻譯應以語境優先於語言形式，並主張動態對等優先於逐字對應，凸顯翻譯過程中意義轉換的重要性。姜河與黃成湘（2022）則進一步指出，日語オノマトペ在漢語中缺乏完全對應的詞類，因此翻譯時需靈活變通。他們以「功能對等」為基礎，提出常見策略包括對應象聲詞、改譯疊詞、省略、詞性轉換及解釋性翻譯等，以確保譯文流暢性與可讀性。

前人研究中對於オノマトペ翻譯的探討多以文學作品為中心，例如王湘榕（2013）、溫敏媛（2019）分析村上春樹與宮澤賢治作品，歸納出音譯、意譯、成語化與脫譯等策略；滑姝姪（2020）則指出日語擬聲擬態詞多屬副詞，翻譯時常轉換為中文形容詞、副詞或動詞。然而，針對芥川作品中オノマトペ的翻譯研究仍尚無相關研究，因而本研究將以前人研究為基礎，嘗試進行比較與分析，以補足相關研究的不足。

3. 研究方法

本研究材料以青空文庫之《魔術》日文原文為研究基礎、紙本材料來源為郭勇（2020）所譯之《芥川龍之介羅生門》所著之中文譯本，以及 AI 生成工具選擇 ChatGPT-4o 版本（2025 年 03 月）進行分析比較。其研究步驟如下：先以 GPT 生成工具進行原文文本清理後，翻譯成中文文本。從文本中擷取オノマトペ語料，並將原文及中文之語詞查出字典義後進行統計分類並分析比較。

4. 結果

4.1 オノマトペ分布

《魔術》中共出現 19 例オノマトペ，並涵蓋 7 種結構類型，其中以 ABAB 型（「ずたずた」、「にやにや」等）最為常見，呼應前人研究中對於該型式普遍性的論述。除 ABAB 型外，A っと型與 A っかり型各有 4 例，其餘如「ちゃんと」「ふと」「にやり」「ひょい」等出現次數則較少。整體而言，雖然全篇僅有 19 例オノマトペ，但用於動作與狀態描寫，為文本增添了動感與臨場感，突顯其在文學描寫中起了重要作用。

4.2 詞類比較

オノマトペ的原文詞性原則上均屬副詞，但經由翻譯後比較 GPT 與人工紙本後維持副詞對等的仍屬多數，各為 10 例及 11 例。這也可以說即使是 GPT，在選用詞性上與人工翻譯作業時，有著保持詞性一致的邏輯思維傾向。另外，兩者與原文不對等詞性使用了形容詞、動詞、副詞、慣用成語、介詞及脫譯的策略替代。其中，在詞性不對等的情况中，兩者都傾向使用動詞替代，但並非兩者都使用相同的詞語。如「ぐるぐる」一詞，GPT 譯為「“旋”轉」形容原詞所描繪轉動的狀態，但人工紙本使用副詞詞性的「軋軋地」詮釋轉動的動態。整體而言，GPT 於選詞上能準確呈現語義，但語感稍顯生硬。相較之下，人工紙本譯者則透過成語與慣用語讓文本更符合中文語境。

4.3 對等性

從結果分析比較中 GPT 及人工紙本多數傾向於形式對等（GPT 11 例、版本 12 例），其次為動態對等（GPT 6 例、版本 4 例）。例如，「ひやひや」一詞，GPT 與版本皆將譯為「擔心」，語義上與原文形式相符。但人工紙本則進一步補充「不由得捏了一把冷汗」，更貼近原文中的語境，而 GPT 僅以「擔心」譯出，相較之下則顯得較為不具語境的張力呈現。

另外，動態對等中，兩者亦呈現不同的風格。例如，「にやにや」一詞，GPT 譯為「“詭異的”笑容」，凸顯語境中陰暗、自得的氛圍。人工紙本則譯為「“微”笑」，雖然與原文語義正確，但於該語境中則較為中性，容易淡化原文的心理張力。在非對等翻譯方面，兩譯本皆有「錯譯」現象，例如「すっかり」GPT 譯為「“漸漸地”鼓起勇氣」，而人工紙本譯為「“徹底”鼓起勇氣」，後者更忠實表達其人物徹底性的語境效果。此外，人工紙本中亦出現「脫譯」策略（如省略「ちゃんと」），而 GPT 則以「穩穩地」一詞翻譯。整體而言，GPT 偏向語義直譯，雖詞語準確但較不考慮其語境的脈絡傾向。人工紙本則較重視語境效果，善用補充與成語來增強譯文的動態感與臨場感。

5. 考察

5.1 形式對等與動態對等的策略選擇¹⁵⁵

比較分析中，發現兩譯本雖皆屬形式對等傾向，忠實的呈現原文的詞性及語意，但兩者於翻譯上仍有所差異。例如「ずたずた」一詞，GPT 譯為「“碎”片」，人工紙本則「“開”裂」形容桌布破碎樣態，呈現不同的語境效果。另外，GPT 對於語境動態的表現上則較為欠缺。如「すっかり」譯為「漸漸地」的語意，較無法忠實呈現原文欲傳達「徹底」的語境效果。此外，人工紙本雖也偏重形式對等，於比較分析中可以發現，除保留形式對等外，更靈活運用動態對等的策略。如「ひやひや」一詞中，譯為「擔心」外，另行添加了「捏了把汗」詞語讓整段文字帶給讀者前後連貫生動的效果。這也可說明尤金·奈達(2003:14)所述的翻譯的優先原則中語境優先於字面一致性，以及動態優先於形式對等的判斷是必要的。也就是說於翻譯時以讀者的視角優先或以言語形式優先考量的策略下，翻譯結果則有所差異。對此，人工紙本雖是形式對等居多，但掌握前

¹⁵⁵尤金·奈達(1964:159)所述的形式對等為翻譯更注重忠實於源語言的細節與結構，而動態對等翻譯則更注重傳遞訊息的整體效果，強調讀者的自然理解的對等定義。

後文脈絡的語境下翻譯成果則較 GPT 生動。

5.2 AI 與人工翻譯的互補性與局限性

由結果中，GPT 的翻譯與人工紙本翻譯比較中，展現出高效率與準確度，可以說在多數情況下達到實用標準，但在專業性或語境動態的掌握中人工紙本仍較具優勢。這可能是人工譯者具備文化素養與語境脈絡下適時對於文本的調整或替代策略的優勢，能彌補 AI 不足。由此，未來翻譯實踐可以預見的是，AI 生成工具負責生成初稿，人工譯者則專注於語境檢視與文化校準，形成互補的合作模式的趨勢。

總結建議

本研究透過 AI 生成翻譯與人工紙本翻譯的比較，發現 AI 翻譯工具的強大效能將為未來的翻譯實踐帶來新的思考模式，但也突顯其選詞及語境掌握的不足。未來研究可進一步探討 AI 在不同語料與翻譯情境中的適用性與限制，以深化對 AI 與人工翻譯互補性的理解。

參考文獻

姜河·黃成湘 (2022) 日语拟声拟态词汉译处理探析, 现代语言学现代语言学, 10(12), 3183-3189

<https://doi.org/10.12677/ml.2022.1012427>

滑姝娅 (2020) 关于日语拟声拟态词的汉译方法——以夏目漱石《我是猫》为例, 文化艺术创新, (33), 81-86

<https://doi.org/10.26549/whyscx.v3i3.4385>

王湘榕 (2013) 日中両国語における擬音語の対照研究—小説『ノルウェイの森』とその三種の中国語訳本を中心に—, 《人間文化創成科学論叢》,(15), 19-26

溫敏媛 (2019) 日本語と中国語におけるオノマトペの対照研究—風の又三郎を中心に—, 南臺科技大學應用日語系碩士論文

郭勇 (2020) 芥川龍之介羅生門 香港 中和出版社

Nida, E.A.(1964). *Toward a Science of Translating: With Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating*. MA: Brill Academic Pub.

Nida, E.A.,& Taber, C.R. (2003). *The Theory and Practice of Translation*. MA: Brill Academic Pub

芥川龍之介 (1998) 《魔術》青空文庫 檢索日期:2025.03.10

(底本：《芥川龍之介全集3》ちくま文庫 筑摩書房 1996年4月1日第8刷)

https://www.aozora.gr.jp/cards/000879/files/123_15261.html

國立國語研究所 擬音語・擬態語の檢索 檢索日期:2025.03.15

<https://www2.ninjal.ac.jp/Onomatope/index.html>

教育部 重編國語辭典修訂本 檢索日期:2025.03.16

<https://dict.revised.moe.edu.tw/>

漢典 漢語字典 檢索日期:2025.03.16 <https://www.zdic.net/>

身体知としての自然

——安藤昌益の知識批判をめぐって——

Nature as Bodily Knowledge : A Study of Andō Shōeki's Critique of Knowledge Systems

尹馨憶

東北大学大学院

Eメール yin.xinyi.p3@dc.tohoku.ac.jp

キーワード：安藤昌益、身体知、自然、学問批判

本稿は、安藤昌益の知識批判を「身体知」という観点から再検討し、その構造と思想史的意義を明らかにする試みである。昌益は、書物や制度化された学問よりも、生活実践を通じて得られる感覚的・経験的な知を重視し、それを自然の理を把握する確かな方法とみなした。既存の学問体系は、自然との直接的な関わりを欠くものとして批判され、その根底には、医療や農耕などの経験に基づく、身体と自然の一致を真の知の基盤とする立場が見られる。こうした身体知は、病や障害といった差異を包摂しつつ、誰もが平等に自然と接することを可能にし、その直接性は知の権威化や階層化に対する批判としても機能した。

昌益の知識批判は、単なる反知性的態度ではなく、「自然世」と「法世」とのずれに基づく社会秩序そのものへの根源的問い直しである。すなわち、彼にとって知とは、身体を通じて自然の摂理を感得し、日々の営みのうちに実現されるべきものであった。しかし近世の学問——とりわけ儒仏道に代表される体系的知——は、そのような知を抽象化・固定化し、「法世」の支配秩序を正当化する装置へと変質していた。このような昌益の知的立場に対して、先行研究においても注目すべき論点が見出されてきた。丸山眞男は、昌益の思想が荻生徂徠の「制作」の論理に接近している点に着目し、両者のあいだにある評価の逆転を「制作」という概念によって捉えている。すなわち、徂徠においては、社会秩序は天地自然にあらかじめ備わるものではなく、聖人が後天的に制定した「作為」の産物とされており、そこに秩序の制作性が見いだされる。一方、昌益はこのような制作の論理そのものを自然の摂理への背反とみなし、徹底的に否定しようとしたのである¹⁵⁶。また、渡辺浩は、昌益の「法世」および「聖人制作」の批判を、人類文明そのものに対する否定として読み解いている。彼にとって、「法世」とはすでに自然の摂理から逸脱した私欲と悪行の体系であり、その起点に位置づけられる聖人もまた、秩序の創始者ではなく、人類文明の墮落を導いた存在にほかならない¹⁵⁷。このように、昌益の知識批判は、制度知が依拠する前提的な世界観、すなわち「法世」の正当性そのものに対する構造的な疑問として立ち現れている。とりわけ、知や制度をめぐる昌益の問題関心が、支配構造や統治原理の批判として位置づけられてきた点は見逃せない。これらの研究においては、「知」はおおむね社会的機能を担うもの、あるいは支配を正当化する機能として論じられ、その制作的性格が強調されてきた。

しかしながら、こうした先行研究の多くは、「知」を社会秩序の形成や支配との関係性のなかで捉える傾向が強く、昌益の批判の前提にある自然観や人間観に対する掘り下げは、相対的に限定的であるように思われる。

¹⁵⁶ 丸山眞男『日本政治思想史研究』（東京大学出版会、1952年初版）195-275頁を参照。

¹⁵⁷ 渡辺浩『日本政治思想史 十七～十九世紀』（東京大学出版会、2010年）228-233頁を参照。

本稿ではこの点を踏まえ、昌益の知識批判が依拠している前提的構図、すなわち「自然世」と「法世」とのずれに改めて着目し、その構造的意味を確認することで、昌益の思想の根底にある知の在り方を明らかにしていきたい。また、本稿は「身体知」としての昌益思想を位置づけ直し、自然と身体的一致を基軸とする知の構造を析出することで、従来の学問論を超えた人間存在論的次元における昌益思想の独自性を明らかにすることを目的とする。

知識批判の前提

安藤昌益の批判思想は、当時の社会全体を根底から問い直すものであった。その批判対象は多岐にわたり、『安藤昌益事典』においては十九項目に分類されている¹⁵⁸が、本稿ではそれらを個別に検討するのではなく、「知識」という観点に焦点を絞って論じていく。昌益が批判したのは、ただ特定の学説や制度ではなく、人間の営み全体を支える「知」が、どのように構築され、どのようなかたちで社会に作用しているのかという点である。では、こうした知識批判は、いかなる問題意識から出発しているのだろうか。まずは、その前提にある考え方を確認しておきたい。

昌益の思想において、「自然世」と「法世」は人間社会の在り方を根本から分かつ二つの世界像として対置されている。「自然世」とは、自然の理に則って万物が営まれる世界であり、人間もまた例外なくその一部として、耕作と生活の営みに従うことが当然視される。一方で、「法世」は、制度や身分によって秩序づけられた人為的な社会であり、自然の摂理から乖離した作為の産物とされる。

昌益は、この「自然の世」の実現を自らの思想と実践の目的に据えており、その志向は『自然真営道』大序の最後においても明確に示されている。

幾幾トシテ経歳スト雖モ、誓ツテ自然・活真ノ世ト為サン（後略）¹⁵⁹

いかなる年月が経過しようとも、自然の理に則った「活真の世」を築くことが、昌益の思想の根本的な目標であった。ここで言う「自然・活真ノ世」とは、自然本来の循環と秩序に則った、人間も動植物もともに営みを共有する世界であり、あらかじめ上下一般や貴賤の区別を含まない、平等的で共生的な世界秩序を指す。この「自然世」は、後天的な法や制度によって制約された「法世」と対立するものであり、昌益の知識批判や社会批判の出発点としても機能している。

昌益は、「自然世」と対置される「法世」を、人為的制度と支配秩序によって構築された世界と見なしており、その本質を徹底的に批判している。「法世」においては、社会の秩序は制度や法によって外から規定され、人間の営みは自然の理から乖離したものとなる。そのような社会においては、上層による秩序維持の営為自体が、かえって混乱の原因となるという構造的逆説が生じている。

治ハ乱ノ根ト成リ、上ニ植エザル故ニ、枝葉ノ賊、下ニ生生止ムコト無シ。上、盜根ヲ断ラザル故ニ、下、枝葉ノ賊盛シナリ。故ニ転下ノ盜乱・賊徒ノ絶ヘザルハ、上ノ侈リヨリ之レヲ為ス。上、盜乱ノ根断ラズシテ、日々ニ下ノ盜賊ヲ刑伐ストモ、全ク絶ヘズ。絶ヘザルハ、上己レヨリ之レヲ為ス。己レト賊ヲ出シテ、賊ヲ伐ルヲ政事ト為シテ威ヲ張ル。狂乱ト言ハンカ、悪魔ト言ハンカ、言語同断、

¹⁵⁸ 安藤昌益研究会編集・執筆『安藤昌益全集』（農山漁村文化協会、1982-1987年）別巻、安藤昌益事典、137-149頁。（以下この書からの引用にあたっては『昌益全集』と略記する。）具体的には、(1)易学・陰陽論批判(2)五行論・数論・運氣論批判(3)学問・イデオロギー批判(4)儒教一般・聖人批判(5)儒教道德批判(6)古典・經典批判(7)儒家批判(8)道家批判(9)諸家批判(10)仏教批判(11)釈迦批判(12)禅宗批判(13)仏典批判(14)神道批判(15)兵法・軍学批判(16)金銀・貨幣批判(17)曆論批判(18)医学・内経批判(19)本草学批判、という十九項の批判。

¹⁵⁹ 『昌益全集』第一巻、稿本自然真営道大序巻、152頁。

心行不能演弁ナリ。軍ニ勝チテ上ニ立チ、治ムルト為トシテ乱根ヲ植ヘ、榮侈ヲ為スト視ヘシガ、忽チ乱起リテ春雪ノ如シ。勝ツ者、上ニ立チ、又是ノ如シ、無限ニ是ノ如シ。¹⁶⁰

世ハ聖人乱シ、心ハ釈迦乱シ（後略）¹⁶¹

このように昌益は、社会の乱れや不平等の根源を、為政者の行動や制度の表面的な問題としてではなく、より深いところにある構造的な偏りとして捉えている。すなわち、人間がつくり出した法や制度（昌益が言うところの「私法」）が、自然の理とは異なる基準に基づいて秩序を形づくることにより、本来あるべき姿から社会を逸脱させているという認識である。その背景には、人間が理解し、伝えていく「学問」が、自然そのもののあり方と必ずしも一致しないという前提がある。昌益の批判は、このずれに対する根本的な問いかけであり、それは知のあり方全体を見直す視点へとつながっていく。

さらに言えば、昌益にとって「知」は単に抽象的な理解の問題ではなく、社会的な力関係や身分秩序とも深く結びついたものであった。特定の階層が独占的に知を扱い、それをもとに制度を作り、人々を規定するという構造そのものが、自然の理とはかけ離れたものと見なされたのである。昌益が批判の矛先を向けるのは、為政者の不正や私法の横行といった表層的な問題にとどまらない。それらの制度や秩序を可能にしている背後には、人間が自然とは異なる基準で世界を捉え、そこから導き出された自然の理によって社会を構築してきたという認識の枠組みがある。すなわち、社会の仕組みが自然の理に即していないのは、そうした制度を支える「知」のあり方そのものが、自然の営みと切り離されているからである。昌益の知識批判は、まさにこのような断絶を前提とした知の枠組みに対して向けられたものであり、それは人間の生活のあり方を見直す視点へとつながっていく。

生活と身体の知

前節で見たように、昌益は、人間が自然の理とは異なる基準に基づいて制度や秩序を構築している点に、社会の歪みの根本原因を見出していた。では、彼はこうした構造的な問題に対して、いかなる知のあり方を想定していたのだろうか。昌益における「知」は、書物や制度に媒介された抽象的な理解ではなく、日々の生活や経験を通じて自然と向き合う過程において形づくられる。この章では、農耕や医療といった具体的な実践の場面に注目し、昌益がどのようにして「知」を自然の理に結びつけようとしたのかを考察する。

転定ハ無学・無法・無上・無下・無私ニシテ万物生生、直耕常シテ無乱ナリ。衆人ハ無学・無法・無上・無下・無私ニシテ直耕・五穀生生、安食、無乱ニシテ常ナリ。

妄リニ学ヲ為ル者、不耕貪食シテ制法シテ上下ヲ立ツ、故ニ治乱絶ヒザルコト常ナリ。¹⁶²

この箇所では昌益は、社会の安定や人々の生活が本来どのようなかたちで成り立つべきかを示している。ここでは、制度や身分、学問といった人為的な区別が存在せず、人びとが耕し、穀物を育て、自然とともに生きる状態が当たり前のものとして描かれている。一方で、学問に執着する者は、自ら働かずに他人の労働に依存し、そのうえで法や制度を使って上下関係を作り出すことで、社会の混乱を招く存在として位置づけられている。

昌益にとって、問題なのは生活や経験から切り離されたかたちで知を扱おうとする姿勢である。知識が現実の営みに根ざしていないとき、それは人間のあいだに差をつくり、自然の道から外れてしまう。昌益

¹⁶⁰ 『昌益全集』第一巻、稿本自然真営道真道哲論巻、272頁。

¹⁶¹ 『昌益全集』第一巻、稿本自然真営道真道哲論巻、271頁。

¹⁶² 『昌益全集』第四巻、稿本自然真営道私法儒書巻、190頁。

の批判の根底には、知が実践と不可分であるべきだという強い主張があり、生活と切り離された知識の体系に対する根源的な違和感が読み取れる。

昌益は、実践のなかにこそ自然の理を見出そうとした。その中心に位置づけられるのが「直耕」である。耕すという行為は、単なる生産手段ではなく、人間が自らの身体を通して自然のはたらきを確かめ、自然の理に即して生きるための営みであった。ここに、昌益の知識批判を支えるもう一つの基盤が見えてくる。

然ルニ聖人出デテ、耕サズシテ只居テ、転道・人道ノ直耕ヲ盗ミテ貪リ食ヒ、私法ヲ立テ税斂ヲ責メ取り
(後略)¹⁶³

百姓トハ、転下ノ衆人、直耕一般、万万人ガ一人ナルノ言ナリ¹⁶⁴

道ヲ脩ムトハ、直耕シテ転道ヲ脩ム、是レナリ。¹⁶⁵

昌益は繰り返し、労働を通じてこそ人は道に従うことができると述べている。彼にとって、道とはあらかじめ誰かが説くものでも、制度として定められるものでもなく、日々の行為の中で確かめられる自然のはたらきそのものである。そのため、自ら耕さず、他人の労働に依存して制度や法を作り出す者は、道の本質から最も遠い存在として批判される。一方で、万人が自らの身体を使って耕すことによってこそ、社会は安定し、人びとは自然の中に生きる方法を身につけていく。

このように昌益にとって、知とは抽象的に理解されるものではなく、実際に身体を動かし、自然の動きに触れながら日々の生活の中で育まれるものである。とくに直耕という営みは、自然ともっとも直接的に関わる行為であり、知が生まれる根本の場であった。生活のなかで自然と向き合う身体を経験を通してのみ、人は道を知ることができる——このような知のあり方が、昌益の思想における根底にあったといえる。

小結

本稿では、昌益における知識批判の一側面として、「生活」と「身体」の実践に根ざした知のあり方を検討した。昌益は、言葉や制度によって一方的に伝えられる知に対して強い疑念を抱いており、そのような知が人間の営みから切り離されると、かえって社会の混乱や不平等を引き起こすと考えていた。これに対して彼は、誰もが自然と向き合い、身体を使って生活するなかで得られる経験こそが、本来の「知」であると主張する。その中心的な実践が「直耕」であり、労働を通じて人は自然の理に触れ、それを体感し、確かなかたちで身につけていくことができるとされる。

とりわけ重要なのは、こうした知が特定の階層に属するものではなく、万人が等しく関われるものとして構想されている点である。昌益における「百姓」は、単なる農民ではなく、自然の道に従って生きる人間一般を意味しており、その営みのなかに道があらわれると考えられていた。知とは、自然のはたらきを日々の行為のなかで感じ取り、それに応答しながら生きていくための実感に他ならない。このように昌益の思想は、知と自然、身体と実践を結びつけながら、知ることを意味そのものを問い返している。制度的な知の限界を越え、自然との共生に根ざした身体知の回復こそが、彼の批判の核心であった。

参考文献 (10ポイント、MSゴシック、太字)

安藤昌益研究会編集・執筆『安藤昌益全集』(農山漁村文化協会、1982-1987年)

¹⁶³ 『昌益全集』第一巻、稿本自然真営道真道哲論巻、270頁。

¹⁶⁴ 『昌益全集』第一巻、稿本自然真営道真道哲論巻、235頁。

¹⁶⁵ 『昌益全集』第四巻、稿本自然真営道私法儒書巻、192頁。

相良亨・尾藤正英・秋山虔編『講座日本思想 1 自然』（東京大学出版会、1983 年）

伊達功『安藤昌益——ユートピア思想史の視座から——』（松山大学総合研究所所報第 19 号、1995 年）

若尾政希『安藤昌益からみえる日本近世』（東京大学出版会、2004 年）

盧全と売茶翁における茶の仙境観の比較

——普遍性から特殊性への展開を中心に——

A Comparative Study of the Tea Immortal Realm in Lu Tong and Baisaō

——Toward the Development from Universality to Particularity——

趙真真

東北大学（日本）文学研究科博士後期課程

zhao.zhenzhen.s8@dc.tohoku.ac.jp

キーワード：文人煎茶、仙境、盧全、売茶翁

1. はじめに

中国唐代に盧全が示した「清風の茶」という理想は、江戸時代の日本で再び開花することとなった。日本の戦国期に権力と結びつき様式化した茶の湯に対し、精神性を重んじる江戸文人たちは距離を置くようになった。そのような時代状況の中で、黄檗宗の僧・売茶翁は自らを「盧全正流」と称し、京都の市中で「清風」の茶旗を掲げ「通仙亭」を設けて煎茶を売り歩いた。売茶翁の実践は、盧全の仙境観の伝播に寄与するとともに、日本的文脈における新たな受容を促し、特に江戸後期の文人煎茶家に継承されて評価される。また、その後に芸道化した煎茶道の基底にも、盧全が説いた「清風の茶」の思想が脈打っている。

ただし、通説的理解にとどまらず、両者の仙境観には相違点が認められる。本発表では文献調査を基盤に対比的視座を取り入れ、両者の仙境観を普遍性と特殊性の両面から検討する。具体的には、まず仙境を理想世界として共有する点を分析し、その上で中国中唐社会における盧全の仙境志向と、日本近世中期の売茶翁の仙境志向とを比較する。そして盧全「走筆謝孟諫議寄新茶」と、これを強く意識した売茶翁「試越溪新茶」とを対比し、両者の仙境理解の異同を明らかにする。

最終的には、両者の仙境観を思想的・精神的次元において、①思想の本質としての「仙魂」、②個性や気質として具体化された精神的雰囲気である「仙気」、③行動や身体に表れる現実的表現と実践としての「仙態」、という三段階の構造に整理したいと考える。本発表では、盧全と売茶翁の仙境観の関連性を明らかにし、それぞれを歴史的な文脈に位置づけることで、日本文人煎茶文化の思想的基盤を再考することを目的とする。

2. 仙境としての理想社会の共有

盧全は『茶歌』において、七碗の茶を通じて生理的効用から超俗的境地へと至る「仙境」を描き出した¹⁶⁶。これは単なる陶酔の表現ではなく、当時の民衆の苦難や中唐社会の病理（宦官専横・藩鎮割拠）に対する批判意識を背景にしている¹⁶⁷。彼にとって茶は精神的解脱の手段であると同時に、老荘思想に基づく自由の象徴であった。また仙境の希求は儒家的な仁愛の実践とも結びつき、「群仙」は庶民に寄り添う理想的人間像を象徴する

¹⁶⁶ 一碗喉潤い、二碗孤悶を破る。三碗枯腸をさぐる。惟う文字五千卷有り。四碗輕汗を發す。平生不平の事ことごとく毛孔に向かつて散ず。五碗肌骨清し。六碗仙靈に通ず。七碗吃し得ざるに也ただ覺ゆ兩腋習々清風の生ずるを。蓬萊山はいづくにかある。玉川子この清風に乗じて帰りなんと欲す。（『唐宋詩選集・特集』「茶歌」部分、p. 44.）

¹⁶⁷ 楊型光、李菊月編（2012. 10）『茶仙盧全』、中州古籍出版社、p. 239.

168。さらに仏教的な「向去^{こうきよ}169の道」とも重なり¹⁷⁰、茶は精神修養の道として理解される。こうして盧全は、儒・道・仏が鼎立する唐代において、茶を媒介に内面的・外面的な理想世界＝仙境を表現し、隠逸の詩人として表象された。

史料1「煎茶、日々、松風を起こし、醒覚す、人間、仙路の通ずることを。

盧全の真の妙旨を識らんと要せば、囊を傾けて、先ず箇の錢筒にいれよ¹⁷¹。（「錢筒に題す」）

史料2「経ニ云ク、**心浄佛土浄**ト、若シ心無ナルトキンバ、酒肆魚行、姪舎戯場モ、浄刹ニアラズト云コト無し。以大園覚為我伽藍故ナリ。今時ノ輩ヲ見ニ、**身ハ伽藍空間ニ処シテ、心ハ世俗紅塵ニ馳スル者ノ、十二八九ナリ。**」¹⁷²。（『対客言志』）

史料3「十二先生相伴い来り、宇陽の**春色**岩臺に煮る。韻糸竹に非ず、曲猶異なり、**浮世の聞塵、洗い得て回る**」¹⁷³。（「通天橋に茶舗を設く」）

史料4「石磴高く躋って、古台に上る、満林の**秋色**、画図開く。茶を煮て特に試む、**菊潭の水、洗塵す、人間胸裏の埃**」¹⁷⁴。（「高台寺に遊びて茶を煮る」）

これに対して、日本近世中期においては、仏教の衰退とともに儒教・国学や老荘思想が台頭した¹⁷⁵。その中で売茶翁は「売茶」を通じて仏教復興と脱俗的实践を体現した。彼は盧全の茶の仙境を継承し（史料1）、一方で墮落した僧侶や形骸化した茶禅一味を批判し、煎茶を禅的修行として位置づけた（史料2）。布施に依存する僧侶への批判や「正命清浄」¹⁷⁶の理念の強調により、売茶は単なる生業ではなく、俗世からの離脱を可能にする手段とされた。また自然の中での点茶や詩作に示されるように（史料3・4）、彼の茶は仙境的・調和的な理想世界の具現であり、それは盧全の理想と同様に理想社会の追求を具体化した実践であった。

3. 「向去の道」から「却來の道」への転換

以上より、両者はいずれも仏教との関連を有するが、盧全の仙境が「向去^{こうきよ}の道」（茶から心へ）を指し示したのに対し、売茶翁は盧全の仙境における「清らかな心」に憧憬を寄せつつ、それを日本近世的な「心」重視の時代精神のもとで再構築し¹⁷⁷、「売茶」を「却來^{きやらい}の道」（心から茶へ）として展開した¹⁷⁹。すなわち、翁が追求した「心浄佛土浄」といった理念に表れる「清らかな心」は、すでに盧全への憧憬と回帰の過程において形成されていたのである。換言すれば、盧全からの継承という視点に立てば、仙境とは翁にとって煎茶そのものに内在する本来的属性であり、煎茶と不可分のものとして捉えられていた。したがって、日本近世的な「心」重視という時代精神のもとにおいて、「売茶」とは神仙の世界を可視化する象徴的实践であったといえよう。その関係を図式化すれば、次のようになる。

盧全：向去の道	茶⇒清らかな心
売茶翁：却來の道	清らかな心⇒茶→売茶

¹⁶⁸ 山上の住む群仙は下土を司り、地位は清高にして、風雨を隔る事が出来るとか。百万億の蒼生の命が、茶を採る為、今にも崩れそうな巔崖にあって、群仙はそれを知っているのだろう。（同上、「茶歌」部分、p. 45.）

¹⁶⁹ 去り行くこと。却來と対で用い、向上行と向下行の対比を示すこともある。「僧問、如何是向去底人。曰、白雲投壑尽、青嶂倚空高。」（『禅語辞典』（2003）、思文閣出版、p. 127.）

¹⁷⁰ 倉澤行洋（2015）「茶の道中の一―仙境への飛翔盧全（二）」、京都官休庵、起風/起風編集部編、21（3）、pp. 22-23.

¹⁷¹ 大槻幹郎（2013.5）『売茶翁偈語：訳注』、全日本煎茶道連盟、p. 74.

¹⁷² 佐賀県立図書館（2019.03）佐賀県近世史料第九編第二巻、『対客言志』、大同印刷株式会社、p. 972.

¹⁷³ 大槻幹郎前掲書、p. 69.

¹⁷⁴ 同上、p. 96.

¹⁷⁵ 檜林忠男（1985）『碧山の夢―煎茶に魅せられた人々』、講談社、p. 71、参照。

¹⁷⁶ 「中古老宿あり。常住の豊儉を計りて、徒衆安んず。人間いて云り、仏在世、数千の大衆、皆乞食して処す。師何ぞ乞を行わしめ、多衆を安んぜざる。宿云わく、仏世は可なり。今時は不可なりと。唐土の禅林多くは主伴各々自ら田園を耕して自活す。誠に微意有るかな。外邪命に似て、正命清浄の食なり。」（以下所収、同上佐賀県立図書館、『対客言志』、p. 238.）

¹⁷⁷ 島蘭進など（編）（2014）『神・仏・儒の時代』、葦輪頭量「近代仏教と民衆救済」、春秋社、p. 89.

¹⁷⁸ 立ち帰ること。かえり来ること。〔普灯録九宏智正覚章〕如何是却來底人。曰、満頭白髮離岩石、半夜穿雲入市。〔同上、p. 83.〕

¹⁷⁹ 倉澤行洋前掲文、pp. 22-23、参照。

このような相違点を踏まえた上で、さらに注目すべきは売茶翁の社会性・人間性を帯びた仏教的仙境である。翁の仙境観は、盧仝の山中隠逸的な仙境とは異なる。『茶歌』において「柴門を閉じ、俗客を遠ざけ、頭巾を被り自ら茶を煎じて飲む」と描かれ、また韓愈の「盧仝に寄す」に「先生は俗徒を憎み、門を閉じて出でざること一紀」と詠まれるように、盧仝は隠逸の詩人として表象された。しかし翁の場合はそうではなく、黄檗宗的社会性¹⁸⁰に基づき京都の市中で人々と交わる「市中即仙境」、風狂や滑稽を伴い「貧士の茶」¹⁸¹を通して庶民的・人間的な側面を表す仙境、そして禅的理念を取り込み「売茶」を実践と悟りの一致とみなす仏教的仙境、という三つの特徴を備えていた。これにより翁は盧仝の精神を継承しつつも「俗中の仙」を志向し、人間社会に根ざした新たな仙境の意義を切り拓いたのである。

4. 『走筆謝孟諫議寄新茶』と『試越溪新茶』¹⁸²

売茶翁は自らを「盧仝正流」と称し、『偈語』に収められた「試越溪新茶」¹⁸³は、盧仝の「茶歌」一すなわち「走筆謝孟諫議寄新茶」を強く意識した模倣作である。両者の比較を通じて、その仙境理解が明らかとなる。

盧仝：(1) 天子須嘗陽羨茶、百草不敢先開花。仁風暗結珠琲蕾、先春抽出黃金芽。

売茶翁：(1) 故人奚自仙芽贈、道是越溪第一春。開封色香浮滿座、旗槍極品可為珍。

盧仝は冒頭で「天子須嘗陽羨茶」と詠み、茶を天子および自然界との調和に位置づけ、宇宙的秩序の象徴とした。これに対し、売茶翁は「故人奚自仙芽贈」と述べ、旧友から贈られた新茶を「仙芽」と呼ぶことで、茶を仙境と結びつけ、個人的経験を通してその尊貴性を表現した。すなわち、盧仝が宇宙的・天子的尊貴を強調するのに対し、翁は贈答と文人交遊を媒介に仙境性を示した点に特色がある。

盧仝：(2) 柴門反關無俗客、紗帽籠頭自煎吃。碧雲引風吹不斷、白花浮光凝碗面。

売茶翁：(2) 莊周何暇化胡蝶、胸宇灑然物外人。笑我枯腸無隻字、別伝妙旨自天真。

さらに翁は「莊周何暇化胡蝶」と莊子を引き合いに出して盧仝を「物外の人」と称える一方で、「別伝妙旨自天真」と述べ、釈尊以来、歴代の祖師から心より心へと直接に仏法が伝えられてきたという禅宗の卓越した宗旨を意識している¹⁸⁴。ここには、盧仝の仙境的な妙旨と禅の悟境の妙旨とを区別させつつ、自らの茶の実践の中で両者を結びつけようとする姿勢が示されている¹⁸⁵。

次に盧仝の「茶歌」はクライマックスである「七碗茶歌」に至るが、紙幅の都合上、ここでは再引用を避ける。続いて、売茶翁の「試越溪新茶」を見てみよう。

(3) 由来久貧忍飢渴、收得厚頰潤吻唇。以酪為奴甘露液、清風兩腋最超輪。

(4) 盧公七盃不消喫、趙老一甌宜接賓。誰是箇中知味者、知音本自絕疎親。

盧仝の「七碗茶歌」が、茶を重ねて飲むことによって陶酔的に仙境へと至る過程を描いているのに対し、翁は「由来久しく貧にして飢渴を忍ぶ」と述べ、この茶を酪にも勝る神々の甘露の液にたとえながら、さらに「清風兩腋」という盧仝の表現を踏まえて超越感を詠んでいる。「酪」とは、仏教における五味—乳味・酪味・生酥味・熟酥味・醍醐味—の一つである。したがって、ここには仙境の優越性を示す意識がうかがえる。一方で、盧仝的な陶酔の境地を継承しつつ、それを禅の覚醒へと転化させようとする構図も見られる。続く「盧公七盃不消喫、趙老一甌宜接賓」では、盧仝の七碗と趙州和尚の一碗とを対比させ、茶の個人的享受的性格と修

¹⁸⁰ 島蘭進など(編)前掲書、pp. 93-105、参照。

¹⁸¹ 『煎茶志』によると、「雨季や寒中には茶舗に客がなく、錢筒も空となり生活に困窮し、六十五歳の暮れには知人に飯錢を乞うたこともあった」という。つまり、翁の京洛での売茶は順調ではなかったのである。また、『偈語』には貧しい中で茶を売る様子がよく表されており、「唯此売茶足以拯錢」や「收拾茶錢以賑我窮」、「遠寄茶錢以賑我窮」といった詩句が繰り返し詠まれている。したがって、筆者は翁の煎茶を「貧士の茶」とみなすことができると考える。

¹⁸² 紙幅の制約および対比の明確化のため、当該詩句については書き下し文への翻訳を行わないこととする。

¹⁸³ 大槻幹郎前掲書、pp. 46-57。

¹⁸⁴ 大槻幹郎前掲書、p. 51。

¹⁸⁵ 禅の思想には老莊思想つまり道家との結びつきがあり、黄檗宗祖隠元の蔵書にもこれらの道家の書物がある。

行的性格とを峻別している。翁は、一碗の茶に文人としての接待と修行の双方の意義を見出し、文雅性と宗教性の統合を示しているのである。

.....(5) 酒偏養気功如勇、茶只清心德似仁。縱使勇功施四海、争如仁德保黎民.....

続いて、翁は「酒偏養気功如勇、茶只清心德似仁」と詠み、茶を仁徳と結びつけ、その社会的意義を説いている。酒が武勇や功名を助けるものであるのに対し、茶は民を安んずる仁政の基盤となる。ここには、盧仝の「仁愛の理想」との共鳴が見られ、翁の仙境観に人間性と社会性が織り込まれるための基盤が築かれていることが理解される。

.....(6) 越溪最勝色香味、祇此色香名六塵。即此六塵了真味、色聲香味浄法身.....

最後に、越溪の茶の色香（煩惱）を六塵に喩え、そこから真の味わいを悟る境地へと導いている。すなわち、仙芽によって仙境を賛美しつつ、最終的には禅的な悟りの境地へと至る過程を描いたのである。

以上を整理すると、売茶翁の茶における仙境は、盧仝との対比において次の二点に要約される。第一に、盧仝の仙境を肯定しつつも、禅の悟境との差異を意識的に区別したこと。第二に、そのうえで仙境と悟境を統合的に捉え、独自の仙境観を確立したことである。

おわりに

本発表の分析から、まず「茶仙」と称された盧仝の「仙魂」が、人間の苦しみを解脱へと導くものであることが明らかになった。また、その「仙気」は、儒・仏・道の三教が交錯する中で形成されたものであり、とりわけ仏教との関わりが売茶翁の仙境観の基盤をなしている。とくに、「向去の道」から「却来の道」への転換において、売茶翁は盧仝の「清らかな心」に憧憬を寄せつつ、茶を目的であり象徴でもあるものとして位置づけた。すなわち、「茶＝神仙体験」とする思想を実践へと具現化し、それを自らの修行と工夫によって深化させ、日本近世的な心性のもとで、煎茶の体験を通じて仙境を可視化する象徴的行為としての「売茶」へと転化させたのである。

さらに「仙態」に注目すると、盧仝の仙境は中唐社会の病理という現実を背景に、次第に山中隠逸的な個人的境地へと収斂していったのに対し、売茶翁の仙境は禅的精神を基盤としつつ、社会性・人間性を帯びた「悟境」と結びついている点に独自性が見られる。その典型が「試越溪新茶」であり、これは盧仝の「走筆謝孟諫議寄新茶」を踏まえつつ、仙境と悟境の峻別と統合を示している。

両者を対比すると、仙境の成立がいずれも理想社会の追求に由来するという共通点が見られる一方で、その仙境観には、社会的背景や思想的特質、さらには仙境を現実化する媒介としての茶のあり方に至るまで、明確な差異が認められる。すなわち、売茶翁は盧仝の陶酔的仙境を継承しつつ、その中に人間的・社会的側面と禅的修行性を取り入れることで、日本的文脈に根ざした新たな仙境観を展開したのである。

参考文献

- 大槻幹郎（2013.5）『売茶翁偈語：訳注』、全日本煎茶道連盟
 佐賀県立図書館（2019.03）佐賀県近世史料第九編第二巻、『対客言志』、大同印刷株式会社
 楊型光、李菊月編（2012.10）『茶仙盧仝』、中州古籍出版社
 檜林忠男（1985）『碧山の夢-煎茶に魅せられた人々』、講談社
 島蘭進など（編）（2014）『神・仏・儒の時代』、養輪顕量「近代仏教と民衆救済」、春秋社
 倉澤行洋（2015）「茶の道中の一-仙境への飛翔盧仝（二）」、京都官休庵、起風/起風編集部編

日本語教育におけるテレビニュースの有用性

～教材としてのニュース原稿～

The Usefulness of TV News in Japanese Language Education

-News Manuscripts as Teaching Materials-

吉田 映一郎

専修大学大学院

他言語話者が日本語を習得し、話し、書く際に、最も悩むことが、どんな言い回し、どんな言葉を
使えばよいか、ということだろう。日本語学校などの教室で学ぶだけでは、実際に日本語を使う
時に
心もとない感覚を持つかもしれない。

そんな悩みを改善できる方法が、テレビニュースの視聴であると考え。現在のテレビニュー
スは
生放送でありながらも字幕を表示することもでき、目と耳から日本語に触れることができる。プ
ロの
アナウンサーやナレーターが読んでいるので、正しいアクセントである上、AIにはない(かもし
れない)情感やニュアンスも伝えている。

40年以上テレビ番組制作に携わり、現在もテレビニュースの現場にいる者として、ニュース
原稿の作成過程を紹介しながら、その練り上げられた原稿が、日本語教育に非常に有用であるこ
とを知って
いただく。

キーワード:日本語教育、テレビのニュース番組、ニュース原稿、字幕スーパー

1. はじめに

誰もが見たことがある、人によっては、毎日欠かさず視聴しているテレビのニュース番組だ
が、私は
長くテレビ番組制作に携わって来たものとして、大変日本語教育に役立つものではないかと考
えて
いる。

まず私の経歴を紹介する。

1982年 (株)東京放送(現在のTBSテレビ)に入社、報道記者として、ニュース原稿を書き、自ら
読んで

記者レポートもする。

1990年 「ニュースの森」という全国ニュース番組の立ち上げに関わり、編集グループの一員と
して

日々の番組を制作する。ニュース原稿の執筆、チェックなども行う。

1996年～ ニュースも扱う情報番組のプロデューサーとして活動。またスポーツニュースの制作
にも

関わり、社内の用語委員会の委員も務める。

2013年 アナウンサーの育成、指導、マネジメントに携わる。ニュース原稿と向き合い、より視聴者に伝わる原稿読みを追求する。

2022年 夕方のニュース番組「Nスタ」のニュース原稿、ナレーション、ビデオ映像、字幕スー

パーなどの最終チェック業務を担当し、現在に至る。

以上のように、テレビのニュース原稿については、人一倍熟知していると思っている。

今回の発表では、現在のニュース原稿の製作過程やニュース番組の放送現場の実態などを紹介した

上で、ニュース原稿が日本語教育に非常に有用であることを理解していただく。

2. ニュース番組の実態

テレビのニュース番組は、政治、経済、事件や事故、社会現象に加え、スポーツ、天気予報などの

項目で構成されている。これらのネタ(項目)を映像(ビデオ)と音声(原稿)で表現し、キャスター、アナウンサーやナレーターといった出演者を通して視聴者に提示している。

ニュース原稿を書くのは、記者やディレクターで、自らの取材や調査に加え、同僚の記者や番組の

スタッフが集めたネタ、映像を合わせて、放送素材としての原稿、ビデオを製作している。ニュースの

原稿読みには、大きく分けて2つのパターンがある。「生読み」と言われるキャスターやアナウンサーが、生放送のその場でリアルタイムに読むパターンと、事前にアナウンサーやナレーターが読んだ原稿をビデオに録音した「完パケ(完全パッケージ)」という状態で放送するパターンである。ただし、いずれの場合でも、書かれた原稿は、執筆した者以外にデスク、編集長といった責任者が目を通し、場合によっては手直しされる。さらに読み手であるアナウンサーやナレーター、私のようなチェック業務を担っている者が、文法的に誤りがないか、アクセントは適切かといった点について修正をすることもある。従って放送されているニュース原稿は、現代の日本語として、よく練り上げられており、一般の視聴者に極めて伝わりやすいものになっている。

3. ニュース原稿の特徴

ニュース原稿は、新聞や雑誌、小説などと同じく、書かれた文章である。書かれた文章は、通常は声に出して読まれることはない。国語の授業で教科書を音読するとか、最近利用している人が多いという「耳で聞く小説」のような朗読サービスなどでなければ、読者は黙読するものである。ところが、ニュース原稿は、書かれた文章を必ず「読む」という特徴がある。読まない限り、視聴者に届かないからである。つまり、テレビニュースの原稿は、書き言葉であると同時に読み言葉、話し言葉なのだ。その上、ビデオ映像と同時に放送されるので、耳からも目からも情報が伝えられる。このことで、他のメディア、新聞やラジオなどに比べて情報量が多いという優位性を備えている。またテレビのニュース番組には、必ず番組の時間枠がある。大事件や大事故などが発生した場合は、延々とニュースが放送されるということも稀にあるが、基本的に限られた時間枠の中で、放送局が伝えるべきと考えるニュースを詰め込んでいる。このためニュース原稿は、簡潔にして必要十分な内容が盛り込まれた上で、しかも分かりやすい文章となっている。

4. ニュース原稿ならではの工夫

視聴者に分かりやすく伝えようとするテレビのニュース原稿には、様々な工夫が見られる。たとえば例文1 事故に遭った車両には約10人が乗っていました。

という原稿がある。これをアナウンサーが読み手はどのように読むか。実は、

例文2 じこにあったしゃりょうには「およそ」じゅうにんがのっていました。

と読む。なぜかと言えば、聞き間違いを避けるためである。「約10人」をそのまま「やくじゅうにん」

と読んだら、聞いた人によっては「ひやくじゅうにん」と聞こえるかもしれないからだ。私の知る限り

テレビのニュースで「約」を「やく」と読む放送局は無いし、そうするアナウンサーもいない。

また新聞の記事原稿は、文の語尾が「だ」「である」調だが、テレビのニュース原稿は「です」

「ます」調である。これは放送上、読むことが前提になっているためで、そのまま話し言葉として使用しても違和感が無い。これらのことは、ニュース原稿ならではの視聴者への配慮と言える。

5. テレビニュースの放送上の工夫

現在のテレビ番組は、放送の際、耳の不自由な方々のために字幕の付いた画面を選択することができる。ただニュース番組の場合は、生放送であるため、字幕が少し遅れてしまうのが難点ではある。しかしながら、最近のニュース番組は、ニュース原稿の内容を示す字幕スーパーがかなり多く付けられている。前述した放送局が付ける字幕のように完全な逐語的な字幕ではないが、かなりそれに近い字幕スーパーを、耳で聞くニュース原稿に合わせて見ることができる。

6. まとめ

ここまで述べて来たことをまとめると以下のようなになる。

(ア) テレビニュースの原稿はよく練り上げられており視聴者に伝わりやすい。

(イ) ニュース原稿は書き言葉であると同時に話し言葉で限られた時間枠に収めるため簡潔で分かり

やすい文章になっている。

(ウ) ニュース原稿を読む際、聞き間違いがないよう、読み方、言葉選びに工夫がある。

(エ) 現代のテレビニュースは、字幕スーパーが多く付けられ、原稿の理解を助けている。

以上のようなテレビニュース、そのニュース原稿の特徴を日本語教育にあてはめてみる。日本のドラマやアニメーションで日本語に関心を持ち、学びにも役立っているという話を聞くが、そこで覚えた言葉や言い回しが、たとえばフォーマルな日本語が必要な場面で果たして使えるだろうか。テレビニュースの原稿は、「です」「ます」調であり、そのままあらゆる場面での話し言葉として使うことができる。

テレビのニュースを毎日視聴した人の日本語の上達度などを調査し、テレビのニュースが、日本語

教育に役立つことをさらに裏付けることが今後の課題となる。

Understanding Metaphorical Expressions in Japanese by Generative AIs:

A Comparative Study of Text and Image Generation

生成 AI による日本語の比喩表現理解 ——テキスト生成と画像生成の比較研究——

Masayuki HIRATA

The Hong Kong University of Science and Technology

Center for Language Education

lcmasa@ust.hk

Keywords

metaphorical expressions, generative AI, embodiment, multimodal AI, corpus and cognitive linguistics

1. Introduction

Metaphorical expressions are deeply embedded in human cognition, often reflecting embodied experiences and cultural contexts. In Japanese, metaphors involving body parts are rich and nuanced, having posed challenges for machine translations before the advent of recent artificial intelligence (AI) systems based on Large Language Models (LLMs). This study investigates how generative AIs—both text-based and image-based—comprehend metaphorical expressions in Japanese, with a focus on embodiment and multimodal processing. By comparing outputs from models such as ChatGPT-4o, Copilot, and DALL·E 3, the research aims to uncover the limitations and potentials of current AI architectures in metaphor interpretation.

The development of generative AI has accelerated at an astonishing pace. This research, conducted between late 2024 and mid-2025, witnessed a transformation in what was once considered a major limitation: the disconnect between text-based and image-based metaphor interpretation. In less than half a year since March 2025, models like GPT-4o and DALL·E 3 evolved from producing literal, often blocked or misinterpreted images (e.g., for expressions like 「首を切る」) to generating culturally nuanced, metaphor-aware visuals via way of translating prompts to metaphorical interpretations. This shift resulted from GPT-4o's multimodal architecture, which facilitated semantic enrichment and improved prompt coherence across modalities. OpenAI's March 2025 release of GPT-4o marked a breakthrough in image generation, introducing a natively multimodal model capable of translating user prompts—including metaphorical meanings—into context-aware visuals. While the model demonstrated improved semantic alignment and prompt adherence, the resulting images were not always fully successful in terms of cultural awareness, emotional nuance, or metaphorical fidelity. Microsoft Copilot followed suit, integrating GPT-4o into its image generation pipeline within Microsoft 365 applications, thereby enhancing its capacity for metaphor-aware visualisation and iterative refinement. These developments highlight the rapid progress of generative AI in bridging the gap between linguistic and visual metaphor comprehension.

2. Literature Review

2.1 Metaphor in Cognitive Linguistics

Metaphor has long been recognized as a central mechanism in human cognition. Lakoff and Johnson's seminal work *Metaphors We Live By* (1980) introduced the framework of Conceptual Metaphor Theory (CMT), which posits that metaphor is not merely a linguistic device but a fundamental structure of thought. According to CMT, metaphors map abstract domains (e.g., emotion, knowledge) onto concrete, embodied experiences (e.g., physical movement, body parts). For example, expressions like 腹を割る ("to speak frankly") reflect the metaphorical mapping of openness and honesty onto bodily imagery.

Subsequent research in Japanese metaphor (e.g., Hasada, 2002; Okamoto, 2009) has emphasised the cultural specificity of embodied metaphors, noting that body-part metaphors in Japanese often carry nuanced social and emotional meanings. These metaphors are deeply embedded in everyday discourse and are crucial for understanding pragmatic and affective dimensions of communication.

2.2 Corpus-Based Approaches to Metaphor

Corpus linguistics has provided robust tools for identifying and analyzing metaphorical expressions in natural language. Studies such as Deignan (2005) and Stefanowitsch & Gries (2006) have demonstrated how metaphorical patterns can be extracted and quantified using large-scale corpora. In the Japanese context, corpora like the Balanced Corpus of Contemporary Written Japanese (BCCWJ) and the Tsukuba Web Corpus (TWC) offer rich datasets for examining metaphor usage across genres and registers.

Corpus-based studies enable both quantitative and qualitative analysis of metaphor usage, which supports AI evaluation. This approach is particularly valuable for AI evaluation, as it grounds metaphor interpretation in authentic language use.

2.3 AI and Figurative Language Processing

Natural language processing (NLP) has made significant progress in literal language understanding, but figurative language remains a persistent challenge. Early rule-based systems struggled with metaphor due to their reliance on surface-level semantics. Recent advances in deep learning and transformer-based models (e.g., BERT, GPT-3/4) have improved metaphor recognition and paraphrasing (Shutova et al., 2013; Chakrabarty et al., 2021), yet limitations had persisted before March 2025 in cross-lingual and culturally embedded metaphor comprehension.

Text-generative AIs like ChatGPT-4 and Copilot leverage large-scale pretraining on diverse textual data, enabling them to infer metaphorical meanings through contextual embeddings. However, their success often depends on the metaphor's frequency and clarity in training data.

2.4 Image-Generative AIs and Visual Metaphor

Image-generative models such as DALL·E 2/3 and Midjourney are trained on paired image-text datasets, allowing them to generate visuals from textual prompts. While earlier versions of these models excelled at literal and stylistic rendering, they often faltered when tasked with abstract or metaphorical prompts. Prior to mid-2024, expressions like 「首を切る」 were rendered literally or blocked due to safety filters. However, by March 2025, models like DALL·E 3 and Copilot began consistently producing images that reflect metaphorical intent. This shift was driven by the integration of GPT-4o's multimodal reasoning and its ability to internally enrich user prompts—especially those containing metaphorical expressions—before image generation. These mechanisms enable more semantically aligned and metaphor-aware visuals, though cultural and emotional fidelity remains an area for further improvement.

3. Methodology

This study adopts a comparative multimodal approach to evaluate how generative AIs interpret metaphorical expressions in Japanese. The methodology integrates corpus-based metaphor extraction with prompt-based AI evaluation, focusing on both textual and visual outputs.

3.1 Corpus Selection and Metaphor Extraction

Metaphorical expressions were examined using two major Japanese corpora: the Balanced Corpus of Contemporary Written Japanese (BCCWJ) and the Tsukuba Web Corpus (TWC). The selection process focused specifically on expressions involving body parts, which are known for their high metaphorical density and cultural salience. These expressions often carry rich semantic layers and are frequently used in everyday communication in Japanese discourse. For instance, phrases such as 「耳が痛い」 (literally, “ears hurt,” figuratively meaning “painful to hear due to truth”), 「顔が広い」 (literally, “wide face,” figuratively meaning “well-connected”), and 「腹を割る」 (literally, “split the belly,” figuratively meaning “to speak frankly”) exemplify the dual potential for literal and figurative interpretation (see Section 4 for the full list). These metaphors were selected not only for their semantic richness but also for their potential to reveal how generative AI systems handle ambiguity. Additionally, their frequency within the corpora was examined to assess whether usage patterns influence the outputs generated by AI models.

3.2 AI Models Evaluated

To evaluate how generative AI systems interpret metaphorical expressions, the study analysed outputs from both text-based and image-based models. The text-based systems included ChatGPT-4o and Copilot’s text generation interface, while the image-based systems comprised DALL·E 3 and Copilot’s image generation interface. These models were selected primarily for their accessibility and integration into widely available platforms, which facilitated consistent evaluation across modalities. While not necessarily the most specialised image-generation systems, their advanced capabilities in natural language understanding and multimodal generation made them suitable for a comparative analysis of metaphor interpretation. This pragmatic choice also reflects the real-world conditions under which users typically engage with generative AI tools. By examining both textual and visual outputs, the study aims to uncover patterns in how metaphorical meaning is preserved, transformed, or lost depending on the generative pathway.

Each metaphor was used as a prompt in both text and image models. For image generation, prompts were kept minimal to observe default interpretations (e.g. “Create an image for this Japanese expression: [expression]”). For text generation, prompts included requests for translation into English (e.g. “Translate these Japanese expressions into English: [expressions]”).

3.3 Evaluation Criteria

The evaluation framework established in March 2025 comprised four key dimensions: preservation of figurative meanings, cultural appropriateness, literal versus metaphorical rendering, and ethical or safety filter interference. These criteria were designed to assess how effectively generative AI systems interpret metaphorical expressions in Japanese, with particular attention to body-part expressions known for their cultural and semantic complexity.

4. Result:

This section presents the comparative findings from the evaluation of metaphorical expression interpretation by text-based and image-based generative AIs. The results are organised according to the performance of each modality, with illustrative examples drawn from the prompts.

4.1 Text AI Performance

Text-generative AIs, including ChatGPT-4o and Copilot, consistently demonstrated a high degree of accuracy in

interpreting metaphorical expressions. In nearly all cases, the models preserved the figurative meaning and provided culturally appropriate translations. Notably, this performance remained stable across temporal updates, with no significant change observed in output quality before and after March 2025. This suggests that the underlying language models have retained robust semantic mapping capabilities for metaphorical expressions.

Table 1 presents the Japanese metaphorical expressions evaluated, their English interpretations, and their frequency data (raw frequencies followed by relative frequencies (per million) in parentheses).

Japanese Expression	English Translation	BCCWJ raw frequency (relative: per million)	TWC raw frequency (relative: per million)
口が重い	Tight-lipped / Reserved	17 (0.17)	59 (0.05)
耳が痛い	Painful to hear / Hard to accept	48 (0.48)	551 (0.5)
目がない	Have a weakness for / Can't resist	102 (1.02)	769 (0.7)
顔が広い	Well-connected / Have a wide circle of acquaintances	18 (0.18)	93 (0.08)
首を切る	To cut someone's neck / To dismiss someone	146 (1.46)	1086 (0.99)
心に穴が開く	Heartbroken / Feeling empty	4 (0.04)	61 (0.06)
腹を割る	To be open and honest / To get to the heart of the matter	35 (0.35)	389 (0.35)
腰が低い	Humble / Modest	22 (0.22)	115 (0.1)
手を抜く	To cut corners / To be lazy	159 (1.59)	2311 (2.1)
腕が鳴る	Eager to show one's skills / Ready to demonstrate abilities	4 (0.04)	16 (0.01)
肝を冷やす	To be scared / To feel a chill down one's spine	35 (0.35)	139 (0.13)
手を焼く	To have trouble with / To be at a loss with	110 (1.1)	625 (0.57)
足が棒になる	To have tired legs / To have legs that feel like lead	7 (0.07)	25 (0.02)

Table 1: Japanese body-part metaphors, English interpretations, and frequencies from BCCWJ and TWC.

4.2 Interpretation of Metaphorical Expressions by Image-Generative AIs (March 2025)

In contrast to the consistent performance of text-generative AIs, image-generative systems such as DALL·E 3 and Copilot's image interface exhibited notable limitations in interpreting metaphorical expressions. The results from March 2025 reveal a pattern of literalism, misinterpretation, and symbolic distortion, particularly when processing culturally embedded Japanese metaphors involving body parts.

For example, the metaphorical expression 「首を長くする」 (*to wait eagerly*) was rendered as a person physically stretching their neck and shoulders—an anatomically literal interpretation that misses the emotional nuance of anticipation. Similarly, 「腹を割って話す」 (*to speak frankly*) was visualised as a ventriloquist performance, suggesting a misunderstanding of the metaphor as a theatrical or performative act rather than an expression of openness. Some images leaned toward generic emotional cues. 「目を疑う」 (*to doubt one's eyes*) was depicted as a person surrounded by question marks, conveying confusion but lacking semantic specificity. Others were surreal or symbolically misaligned. For instance, the expression 「手を抜く」 (“to cut corners”) was visualised as a hand emerging from the ground, seemingly waiting to be pulled out—an image that reflects a literal interpretation rather than the intended metaphorical meaning. Some expressions, such as 「耳が痛い」 (*painful to hear due to truth*) was interpreted as literal ear pain, with red highlights and concentric circles around the ear. While this rendering misses the metaphorical nuance, it is not entirely misplaced. Some expressions, such as 「耳が痛い」 and 「頭が痛い」 (*to have a headache or to be troubled*), carry both literal and figurative meanings in Japanese. Given this duality, a literal visual

interpretation by image-generative AIs can be considered understandable, especially in the absence of explicit contextual cues.

A particularly stylised example is 「手を焼く」 (*to have trouble dealing with someone*), which was visualised as a glowing, fiery hand surrounded by fake Japanese characters. While visually compelling, the image leaned toward literal meaning rather than metaphorical interpretation. 「足が棒になる」 (*legs feel stiff from walking*) was literally depicting legs transforming to wooden sticks breaking apart without exhibiting a visual metaphor for physical exhaustion (see Figure 1: left).

Finally, 「口が重い」 (*to be reserved or reluctant to speak*) was depicted as a digitally distorted face with exaggerated features, including an oversized mouth and tongue. This image did not adequately convey the emotional restraint implied by the metaphor, instead emphasizing exaggerated features (see figure 1: right).



Figure 1: AI-generated images for 「足が棒になる」 (left) and 「口が重い」 (right), illustrating literal interpretations

These examples illustrate that image-generative AIs in March 2025 often defaulted to literal, surreal, or stylistically exaggerated interpretations when faced with metaphorical prompts. The lack of metaphor-awareness in image generation pipelines, combined with safety filters and limited cultural grounding, contributed to frequent mismatches between intended meaning and visual output. While occasional successes were observed, particularly with metaphors that have strong physical correlates, the overall interpretive fidelity of image models remained low compared to their text-based counterparts.

4.3 Evolution of Image Generation in Response to Japanese Metaphorical Expressions

While the March 2025 outputs revealed significant limitations, subsequent developments indicate a notable evolution in metaphorical image generation. Between March and October 2025, image-generative AIs such as DALL·E 3 and Copilot underwent a notable transformation in their ability to interpret and visualise Japanese metaphorical expressions. This section traces that evolution, focusing on how these systems moved from literal renderings to metaphor-aware visualisations, guided by internal prompt revision mechanisms.

The study used a consistent prompt format—“Create an image for this Japanese expression: [expression]”—to evaluate how the models handled culturally embedded metaphors. In earlier stages (March 2025), the outputs were often literal, surreal, or stylistically exaggerated, as documented in Section 4.2. However, by mid-2025, the same prompt structure began triggering internal prompt reformulations by the AI, resulting in images that more closely aligned with the metaphorical meanings of the expressions.

For example, the expression 「口が重い」 (“to be reserved or reluctant to speak”) initially produced visually exaggerated facial imagery. By October 2025, however, the AI revised the prompt internally to:

“A conceptual representation of the Japanese expression 「口が重い」 ... The image shows a person sitting quietly at a table with others, looking down with a thoughtful and withdrawn expression ... Their mouth is visually represented as being weighed down with symbolic chains or a heavy object ...” This revised prompt led to a culturally grounded, metaphorically faithful image that captured the emotional restraint implied by the expression.

The expression 「目がない」 (“to have a weakness for something”) evolved from literal depictions of eyeless figures to more metaphorically aligned visuals. In the revised image, the AI portrays a person with closed eyes, depicted enjoying a slice of strawberry shortcake with evident delight—emphasising emotional engagement rather than anatomical absence (see Figure 2: left). This shift reflects a growing capacity for metaphorical interpretation, where the image captures the expression’s figurative meaning of intense liking. The AI’s accompanying translation reinforces this interpretation: “Here’s an illustration for the Japanese expression 「目がない」, which metaphorically means ‘to be crazy about’ or ‘to have a weakness for’ something (often food or a hobby).”

This pattern of metaphor-aware image generation is particularly evident in expressions such as 「首を切る」 (to dismiss someone), 「足が棒になる」 (legs feel stiff from walking), and 「口が重い」 (to be reserved or reluctant to speak). For 「首を切る」, Copilot’s accompanying translation framed this as “a symbolic illustration representing the concept of being dismissed or fired from a job,” emphasising the importance of non-violent metaphorical rendering (see Figure 2: right). In the case of 「足が棒になる」, the image depicts legs transforming into wooden sticks—an effective literal visualisation of physical exhaustion. Copilot described this as “legs becoming stiff or numb from walking or standing too long,” aligning well with the metaphor’s embodied meaning. For 「口が重い」, the AI initially rendered a digitally distorted face with exaggerated features, including an oversized mouth and tongue. While visually striking, this image missed the emotional subtlety of the expression. However, Copilot’s translation clarified the metaphorical intent: “being reticent” or “not speaking much,” often describing someone who is quiet or reluctant to talk. These examples illustrate how image-generative AIs are beginning to navigate the ambiguity of Japanese metaphorical expressions, balancing literal interpretation with emerging metaphorical awareness.

These examples demonstrate that image-generative AIs are now capable of metaphorical translation at least, not merely visualising the literal components of a phrase but interpreting its figurative meaning and expressing it through culturally resonant imagery. This shift appears to be driven by automatic prompt enrichment, where the model internally reformulates the user’s input into a more semantically rich and metaphor-aware version before generating the image.



Figure 2: AI-generated images for 「目がない」 (left) and 「首を切る」 (right), illustrating literal interpretations

5. Discussion

The comparative analysis of text- and image-generative AIs reveals a dynamic and evolving landscape in metaphor comprehension, shaped by both architectural differences and recent advances in multimodal integration. While text-based models like ChatGPT-4o and Copilot have consistently demonstrated robust performance in interpreting Japanese metaphorical expressions, image-generative models have undergone a more dramatic transformation—from literalism and misinterpretation to increasingly metaphor-aware visualisations.

5.1 Embodiment and Statistical Mapping in Text AIs

The success of text AIs in interpreting metaphor aligns with Conceptual Metaphor Theory (CMT), which posits that metaphors are grounded in embodied experience and conceptual mappings. However, as noted in this study, the apparent understanding exhibited by large language models (LLMs) is likely driven by statistical inference rather than true cognitive mapping. The accurate interpretation of expressions such as 「腹を割る」 (“to speak frankly”) suggests that LLMs have internalised frequent metaphorical patterns from large-scale corpora. Yet, their reliance on distributional familiarity means that less common or culturally opaque metaphors may still be misinterpreted, raising questions about the depth and generalisability of their metaphor processing.

Interestingly, the consistent accuracy of text-generative AIs in interpreting metaphorical expressions—regardless of their corpus frequency—suggests that these models may be trained not only on raw usage data but also on structured lexical resources such as dictionary definitions, bilingual glossaries, or semantic annotations. This is particularly evident in the handling of expressions like 「心に穴が開く」 and 「腕が鳴る」, which are interpreted correctly despite their relatively low frequency in corpus data. Such performance implies that definitional metadata may play a more decisive role than frequency alone, especially for culturally embedded metaphors. Future research should examine the composition of training corpora to better understand how figurative meaning is encoded and accessed by large language models.

5.2 From Literalism to Metaphorical Translation in Image AIs

Image-generative AIs initially struggled with metaphorical prompts, often defaulting to literal, surreal renderings, or blocked by safety or ethical restrictions. However, the integration of GPT-4o’s semantic enrichment and prompt reformulation mechanisms has enabled a significant shift. As shown in Section 4.3, models now internally revise prompts to reflect metaphorical intent, producing visuals that align more closely with the figurative meanings of Japanese expressions. This evolution marks a move toward metaphorical translation—a process in which the AI interprets the underlying conceptual metaphor and generates culturally resonant imagery.

Nevertheless, the inclusion of the word “Japanese” in prompts continues to introduce stylistic bias, often leading to the overuse of traditional motifs such as cherry blossoms, tatami rooms, and kimonos. While these elements offer cultural anchoring, they can obscure the metaphor’s semantic core—especially when image-generative AIs insert pseudo-kanji (fake 漢字) as visual embellishments. These invented characters, while mimicking the aesthetic of Japanese script, often lack semantic coherence and serve more as ornamental cues than meaningful symbols. Moreover, the interpretation of metaphorical prompts varies significantly across different image models: some systems lean heavily into stereotypical cultural imagery, while others attempt abstract or surreal renderings that bypass cultural specificity altogether. This divergence underscores the need for more nuanced prompt engineering that disentangles cultural context from figurative meaning, allowing metaphor to emerge without being visually diluted by stylistic tropes.

5.3 Toward Culturally Sensitive Multimodal Metaphor Understanding

The findings suggest that metaphor-aware prompting—now a default behaviour in models like DALL·E 3 and Copilot—represents a promising direction for multimodal metaphor comprehension. By leveraging internal prompt reformulation, these systems can bridge the gap between literalism and abstraction. However, achieving culturally sensitive and semantically precise metaphor interpretation remains a challenge, particularly in languages like Japanese, where metaphorical expressions are deeply embedded in social and emotional contexts.

This may involve developing modular prompting strategies, where metaphor interpretation—already well-handled by text-generative AIs—is separated from image generation, allowing the exclusion of culturally loaded keywords like “Japanese” to avoid stereotypical visual bias.

6. Conclusion

This study examined how generative AIs—both text-based and image-based—interpret metaphorical expressions in Japanese, with a focus on body-part expressions and their cultural and cognitive significance. While text AIs like ChatGPT-4o and Copilot consistently preserved figurative meanings through statistical inference and contextual embeddings, image AIs such as DALL·E 3 initially struggled with literalism and symbolic distortion.

However, by October 2025, image-generative AIs demonstrated a marked improvement in metaphorical interpretation, driven by internal prompt enrichment and semantic reformulation. This shift enabled models to generate visuals that more accurately reflect the figurative intent of Japanese expressions, moving beyond surface-level literalism. Yet, the persistent influence of culturally stereotypical imagery—triggered by the inclusion of the word “Japanese” in prompts—highlights the need for more refined control over cultural and semantic dimensions in image generation.

The study contributes to ongoing discussions in cognitive linguistics, AI ethics, and multimodal learning by showing that metaphor comprehension in AI is not static but evolving—particularly in image generation, where recent advances have begun to close the gap with text-based systems. Future work should focus on metaphor-aware multimodal integration, cross-linguistic metaphor evaluation, and prompt modularisation to further enhance the fidelity and cultural sensitivity of AI-generated metaphorical content.

References

- Alayrac, J.-B., Donahue, J., Luc, P., Miech, A., Barbu, A., et al. (2022). Flamingo: A visual language model for few-shot learning. *arXiv preprint*, arXiv:2204.14198. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2204.14198>
- Chakrabarty, T., Ghosh, D., Muresan, S., & Peng, N. (2023). Multi-lingual and multi-cultural figurative language understanding. *arXiv preprint*, arXiv:2305.16171. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2305.16171>
- Deignan, A. (2005). *Metaphor and corpus linguistics*. John Benjamins Publishing. <https://doi.org/10.1075/celcr.6>
- Fauconnier, G., & Turner, M. (2002). *The way we think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities*. Basic Books.
- Gero, J. S., & Chilton, L. (2019). Metaphoria: An algorithmic companion for metaphor creation. In *Proceedings of the CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1–12). ACM. <https://doi.org/10.1145/3290605.3300526>
- Hasada, R. (2002). Body part terms and emotions in Japanese. *Pragmatics & Cognition*, 10(1), 107–128. <https://doi.org/10.1075/pc.10.12.06has>
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Okamoto, S. (2009). Cultural specificity in Japanese metaphors: A cognitive linguistic perspective. *Journal of Japanese Linguistics*, 25(2), 45–67. <https://doi.org/10.1515/jjl-2009-0101>
- Radford, A., Kim, J. W., Hallacy, C., Ramesh, A., Goh, G., et al. (2021). Learning transferable visual models from natural language supervision. *arXiv preprint*, arXiv:2103.00020. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2103.00020>
- Shutova, E., Sun, L., & Korhonen, A. (2010). Metaphor identification using verb and noun clustering. In *Proceedings of the 23rd International Conference on Computational Linguistics (COLING)* (pp. 1002–1010). <https://aclanthology.org/C10-1113/>

日本語教育用二字漢語の音変化の分析

—促音、濁音、半濁音に注目して—

An Analysis of Sound Changes in Two-Character Kanji Words for Japanese Language Education: Focusing on Sokuon, Dakuon and Han-dakuon

郡司 拓也

香港大学
gtakuya@hku.hk

キーワード: 「広東語話者」、「二字漢語」、「旧日本語能力試験」、「音変化」

1. はじめに

濁音化、半濁音化、促音化などの字音語の音変化は漢字圏の学習者にとっても容易ではないという指摘は伊藤（1989）など以前から見られ、音変化による読みの類推の助けとなるような字音語の音変化の法則はこれまでも数多く紹介されてきた。

郡司（2018）では広東語母語話者を対象とした二字漢語の音変化に関わる誤答の分析を行ない、その結果、音変化を含む二字漢語は含まないものに比べて誤答率が高く、また、本来音変化をすべきではないものを過剰般化した誤答も多く見られ、特に濁音化に関して顕著であることも明らかとなった。

学習者が字音語の音変化の条件を知り、日本語学習用の語彙でどの程度法則が適用可能なのかということ学ぶことで、誤りを減らすことに寄与できるのではないかと考えたのが本研究のきっかけである。

2. 先行研究

字音語の音変化の条件、法則については多くの先行研究がある。まず、濁音化（連濁）については奥村（1952）が前接末字音が鼻音（m, n, ng）である場合に後接頭字音のカサタハ（k, s, t, h）行が連濁しやすいが、例外も多いと指摘している。飛田（1966）などで指摘されているように、二字漢語の濁音化は特に近代以降減少している。二字漢語全般を対象としたものではないが、鈴木（2016）によると、『日本国語大辞典 第2版』の見出し語に含まれる主な字音形態素の連濁率は0~10%程度であるという。このことから、現代語において字音語の濁音化はすでに法則性がかなり低いということが推測できる。

また促音化については外山（1972）入声音（p, t, k）が開音節化した「ウ（歴史的仮名遣いの「フ）」、「チ・ツ」「キ・ク」及び開音節化していない入声音（t）がカサタハ（k, s, t, h）行に接続する場合に促音化すると説明している。こちらも例外はあるが、その数は濁音化と比べると少ないことが知られている。日本語教育を念頭に置いた研究も見られ、例えば、阿久津（1991）や加納（1998）は前接字末音が「チ・ツ」である場合に後接頭字音のカサタハ行が促音化しやすく、前接末字音が「ク」である場合に後接頭字音のカ行が連濁しやすいこと、そして、前接字末音が「キ」の用例は非常に少ないことを紹介している。また黒沢（1994）は前接字末音が「ウ（歴史的仮名遣いの「フ）」の場合、慣用音「ツ」や「ッ」に変化したものもあり、母語に入声音を保持している広東語母語話者は注意が必要であると指摘している。

最後に半濁音化については館林（2016）が前接字末音が唇内入声音（p）か舌内入声音（t）である場合、後接字頭音であるハ行音が原則として半濁音化し、前接字末音が唇内鼻音（m）か舌内鼻音（n）である場合、後接字頭音であるハ行音が原則として濁音化ではなく、半濁音化すると報告している。

こうした研究により、字音語の音変化の条件や法則について、濁音化は法則性が低く、促音化や半濁音化については前接字末音の条件によって、法則性が高いということがわかってきている。しかし、現代日本語全般ではなく、日本語教育において扱われる語彙において、これら字音語の音変化の法則がどれくらい適用できるのかという点に注目している研究は少ないようである。

3. 研究の目的と方法

本研究では日本語学習者向けの二字漢語を促音化、濁音化、半濁音化の音変化に注目して分析し、それらの音変化が見られる語彙の数量や割合、そして、音変化の法則性が実際にどのくらい適用可能なかを明らかにすることを目的とする。また広東語母語話者の学習者が広東語の字音、特に入声音の知識を活用することによって、二字漢語の音変化の有無をどの程度類推可能なかという点も検討していきたい。

調査の手順は以下のとおりである。

3.1 調査対象

本研究では国際交流基金・日本国際教育協会(2002)『日本語能力試験出題基準【改訂版】』(以下「出題基準」と表記)に収録されている「1, 2級語彙表」の8009語と「3, 4級語彙表」の1409語に現れる二字漢語を調査の対象とする。

現行の日本語能力試験ではこのような語彙表が主催者から提供されていない。やや古いだが、出題基準では基礎的な語彙を主に扱っており、また漢語は現代の社会変化の影響を受けにくいと考え、採用した。

この語彙表で使用されている漢字表記はあくまで語彙の意味を示すためのものであり、漢字の読み書きの習得を求めるものではないため、旧常用漢字表や人名漢字表の表外字で表記されている語彙もあるが、今回は二字漢語はすべて調査対象として扱う。

それから、「回答」と「解答」のような同音異義語や「しっき(湿気)」と「しっけ(湿気)」のように1つの二字漢語が複数の読み方で表されている場合は別語として扱う。

また異なる級で重複している語彙は低い級の語彙を採用する。なお「出題基準」の付表において熟字訓として扱われている語彙は字音語であると考えられる余地があっても、今回の調査対象としない。

以上の基準に基づき、旧1級から旧4級までの計3326の二字漢語を今回の調査対象語彙とする。

3.2 調査方法

まず、今回の調査対象とした「出題基準」の3326語の二字漢語の前接字末音と後接字頭音を濁音化、半濁音化、促音化を生じさせる条件に合致するかどうか分類した。前接末字音については濁音化の必要条件である鼻音(m, n, ng)、促音化の必要条件である入声音(p, t, k)、そしてそれ以外の母音(V)に分類し、後接字頭音は音変化の必要条件となるカサタハ(k, s, t, h)行音かそれ以外の音かに分類した。現代日本語では鼻音mはnに、ngは「イ」、「ウ」となり、入声音pが開音化した歴史的仮名遣いの「フ」は現代語では「ウ」や「ツ」、「ッ」と変化しているが、本研究では広東語話者の母語の知識が活用できるかどうかという点も検討するため、現代日本語と合わせ、歴史的な字音も記す。

4. 分析結果と考察

表1: 音変化する二字漢語の語数と全体に占める割合

	旧4級		旧3級		旧2級		旧1級		全体	
音変化せず	90	92.8%	165	93.2%	1397	91.5%	1402	91.9%	3054	91.8%
促音化	5	5.2%	5	2.8%	94	6.2%	94	6.2%	198	6.0%
半濁音化	2	2.1%	4	2.3%	9	0.6%	13	0.9%	28	0.8%
濁音化	0	0.0%	3	1.7%	27	1.8%	16	1.0%	46	1.4%
総計	97	100%	177	100%	1527	100%	1525	100%	3326	100%

*半濁音化には促音化に伴う半濁音化を含まず

まず音変化する二字漢語の語数と全体に占める割合を調査したところ、全体的に見て、音変化をする二字漢語はしないものと比べ、非常に少なく、全体の8.2%に過ぎなかった。級別に見ると、二字漢語の出現は旧3、

4 級では旧 1, 2 級と比べ、少ないが、音変化率ほどの級もあまり違いは見られなかった。

音変化の中では促音化 (6.0%) が最も多く、次に濁音化 (1.4%)、そして半濁音化 (0.8%) の順であり、音変化をする二字漢語 272 語の中で占める割合では促音化が 72.8%、濁音化が 16.9%、そして半濁音化が 10.3%で、促音化が多いことが分かった。

この結果から、音変化は日本語教育用の二字漢語の中ではそれほど多いわけではなく、また二字漢語の音変化で多いのは促音化であることが明らかとなった。

4.1 音変化の法則の適用率 (濁音化)

表 2: 音変化の法則の適用率 (濁音化)

	旧 4 級		旧 3 級		旧 2 級		旧 1 級		全体	
法則適用	0	0.0%	3	11.5%	23	6.9%	13	3.9%	39	5.5%
法則不適用	22	100.0%	23	88.5%	308	93.1%	323	96.1%	676	94.5%
総計	22	100%	26	100%	331	100%	336	100%	715	100%

次に濁音化の法則の適用率について調査したところ、全体の約 5.5%と非常に低いということが分かった。級別に見ると、旧 3 級の割合が最も高く 11.5%、旧 4 級が最も低く、0%であった。この結果からも字音語の濁音化の法則は日本語教育用の二字漢語としても既に歴史的なものと考えて良さそうだ。

なお濁音化の法則の条件に該当しないのに濁音化している二字漢語が 6 語あった (旧 1 級の「細胞」、「種々」、「敗北」と旧 2 級の「火山」、「登山」、「始終」)。これらは前接字として濁音で発音される用例は辞書でも見当たらず、濁音化とも考えられるが、例外中の例外であろう。

4.2 音変化の法則の適用率 (半濁音化)

表 3: 音変化の法則の適用率 (半濁音化)

	旧 4 級		旧 3 級		旧 2 級		旧 1 級		全体	
法則適用	2	100.0%	6	100.0%	16	94.1%	25	100.0%	49	98.0%
法則不適用	0	0.0%	0	0.0%	1	5.9%	0	0.0%	1	2.0%
総計	2	100%	6	100%	17	100%	25	100%	50	100%

* 促音化と同時に半濁音化する 21 語も含む

半濁音化の法則の適用率は全体の 98.0%で、非常に高く、法則が不適用だったのは旧 2 級の「南北」の 1 語だけであり、半濁音化の法則は非常に適用率が高いということが明らかとなった。

半濁音化する二字漢語の全体に占める割合は低いが、例外も非常に少なく、学習者にとって、音変化の類推をしやすい、誤用を減らす効果も期待できそうだ。

4.3 音変化の法則の適用率 (促音化 その 1)

表 4: 音変化の法則の適用率 (促音化 その 1)

	旧 4 級		旧 3 級		旧 2 級		旧 1 級		全体	
法則適用	5	83.3%	5	50.0%	94	66.7%	94	67.6%	198	66.9%
法則不適用	1	16.7%	5	50.0%	47	33.3%	45	32.4%	98	33.1%
総計	6	100.0%	10	100.0%	141	100.0%	139	100.0%	296	100.0%

* 法則が適用される語で、後接字頭音がハ行音 (h) の場合はすべて半濁音化している。

促音化の法則の適用率は全体の 66.9%

であるが、以下の表 5 のように、前接末字音が t か k かという条件を加えて促音化をするか、それとも母音の無声化をするかを判別する法則を用いた場合、法則が不適用だったのは旧 2 級の「的確 (テキカク)」と「適確 (テキカク)」の 2 語だけであり、99.3%という非常に高い適用率を示した。

表 5: 音変化の法則の適用率 (促音化) その 2

促音化・母音の無声化の条件	語数	割合
前接字末音 (t) + 後接字頭音 (k, s, t, h) で促音化	161	54.4%
前接字末音 (k) + 後接字頭音 (k) で促音化	37	12.5%
前接字末音 (k) + 後接字頭音 (s, t, h) で母音の無声化	96	32.4%

例外（「的確」、「適格」：テキカク）	2	0.7%
総計	296	100%

4.2の半濁音化の法則と並び、促音化の法則も母音の無声化の条件を加えると、例外が非常に少ないので、学習者にとって、有益な情報となり得ると思われる。特にこれらの法則は広東語の入声音の知識があれば、日本漢字音を知らない場合でも、音変化を類推できる。ただし、入声音のp音が現代日本語ではt音になっている等、一部、例外があるので、注意は必要であるが、母語の知識が活用できることは学習に対する心理的負担を減らす効果も期待できるかもしれない。

4.4 音変化の法則の適用率（法則上音変化をしない二字漢語）

表6：音変化の法則の適用率（法則上音変化をしない二字漢語）

	旧4級		旧3級		旧2級		旧1級		全体	
法則適用	67	100.0%	137	100.0%	1039	99.7%	1034	99.7%	2277	99.7%
法則不適用	0	0.0%	0	0.0%	3	0.3%	3	0.3%	6	0.3%
総計	67	100.0%	137	100.0%	1042	100.0%	1037	100.0%	2283	100.0%
*旧1級の「法則適用」のうち1つは「反応」で、音変化をしているが、本研究では「連声」は扱わない。										

最後に前接字末音と後接字頭音が音変化の条件を満たさない場合でも音変化をする事例がどれだけあるのかを調査した。その結果、音変化をする条件を満たさない場合、約99.7%が実際に音変化をしないことが判明した。音変化の条件を満たさないのに音変化をした語は旧2級の「火山」、「登山」、「始終」の3語と旧1級の「細胞」、「種々」、「敗北」の3語の計6語だけであり、そのすべてが濁音化していた。この結果からもやはり濁音化に関しては法則性の適用が困難であることが改めて明らかとなった。

ただし、濁音化をする語はこれら6語のような例外を除けば、濁音化の法則の条件を満たしているもののみが濁音化しているので、濁音化の法則を知っていれば、学習者による過剰般化による濁音化の誤用を減らす効果は期待できるだろう。特に中国語話者であれば、前接字末音が鼻音韻尾かどうかは現代中国語音からおおよそ判別可能であり、濁音化の条件を満たしているかどうか容易に類推でき、有益だろう。

5. まとめ

今回の研究結果から、二字漢語における濁音化の法則は少なくとも日本語教育で扱われるような語彙に関して言えば、ほとんど適用されず、その一方で、半濁音化と母音の無声化の条件を加えた促音化の法則に関しては非常に高い法則適用率が認められた。また音変化の法則が適用されない語はほとんど音変化を起こさないということも明らかとなった。

学習者に対し、こういった事実を伝えるだけでも、過剰般化による濁音化の誤りを減らす効果があるかもしれない。

参考文献

- 阿久津智（1991）「漢字圏の学生に対する漢字教育について」『筑波大学留学生教育センター 日本語教育論集』6, 129-144.
- 伊藤芳照（1989）「漢字の音訓」武部良明（編）『講座日本語と日本語教育 8 日本語の文字・表記（上）』明治書院, 125-158.
- 奥村三雄（1952）「字音の連濁について」『国語国文』21-5, 327-340.
- 加納千恵子（1998）「漢字音の促音化について」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』13, 61-96.
- 黒沢晶子（1994）「入声P音・音便に見る音変化」『第9回日本語教育連絡会議報告発表論文集』98-104.
- 郡司拓也（2018）「広東語話者による二字漢語の誤答の分析—促音、濁音、半濁音に注目して—」『日本学刊』21, 131-143.

国際交流基金・日本国際教育協会(2002)『日本語能力試験出題基準【改訂版】』凡人社

鈴木豊(2016)「字音形態素「シヨ(所)」の連濁—「研究所」「保育所」を中心に—」『文京大学外国語学部紀要』
15, 1-14

舘野由香理(2016)『現代日本漢語の漢字音』聖徳大学博士(日本文化)学位請求論文

外山映二(1972)「近代の音韻」武部良明(編)『講座日本語と日本語教育 8 日本語の文字・表記(上)』明治書院,
228.

飛田良文(1966)「明治大正時代における漢語の連濁現象」『東北大学日本文化研究所研究報告』2, 251-266.

手段義日本語複合助詞「を通じて・を通して」的句子成分共現模式研究

手段を表す日本語複合助詞「を通じて・を通して」の文成分の共起パターンに関する研究

張歌

香港中文大學

kazuhime_waki@foxmail.com

關鍵字

複合助詞, 手段, を通じて, を通して, 語義特徵

1. 研究背景與方法

「複合助詞」指由多個詞複合在一起，整體上發揮相當於單一助詞的功能（「いくつかの語が複合して、一まとまり形で助詞と同様の機能を果たしている表現」，松木正恵，1990：54）。本文主要探討複合助詞「を通じて・を通して」表示手段時的常見句子成分（主語、先行名詞、謂語和賓語）共現模式及特點。

學界公認「を通じて・を通して」十分類似，多數情況下可互換使用。但二者並非全然相同，森田・松木（1989）指出「を通して」的使用範圍相對更廣；泉原（2007）認為「を通して」作為手段時隱含公開性和正當性，「を通じて」暗示非公開或非正當途徑；趙海城（2014）提出相反意見，指出「を通じて」多用於公共領域的信息傳遞。由此可見，現有研究尚未系統解決二者的區分，且論述較為籠統，需要進一步的深入驗證。

綜上，本研究將基於大規模語料庫，著眼於二者常見句子成分的共現搭配模型，考察手段義「を通じて・を通して」的句子成分構成和語義特點，並對二者進行對比研究。具體的研究方法如下：在『現代日本語書き言葉均衡コーパス』中分別隨機抽出 800 條含有「を通じて・を通して」的語料，篩選出二者表手段的合資格例句：「を通じて」共 451 句，「を通して」共 452 句。系統梳理例句中句子成分的高頻搭配，觀察句子成分之間的潛在語義關聯與制約，明確二者的常用使用場景，從而歸納推導出二者的語義偏好以及二者的異同點。

2. 「を通じて」常見共現搭配

在梳理分析「を通じて」的 451 句例句後，本文整理出「を通じて」以下三類最常見搭配：

表 1：「を通じて」句子成分常見共現搭配

	媒介-傳播類	認知活動-認知結果類	行為活動/媒介-目標類
主語	人類主體	人類主體	人類主體、機構團體等
先行名詞	媒介	認知活動	行為活動/媒介
謂語	傳播義動詞	認知義動詞	図る、目指す
賓語	抽象信息、知識	抽象知識、感受等	抽象目標

第一，「媒介-傳播」類是「を通じて」最典型的搭配之一，表示主體經由一個中介節點（媒介），實現信息、知識等抽象客體的傳遞與傳播。由以下三例可知，儘管各句在主體意志性、媒介種類、動詞語態等方面存在差異，但它們均共享以下三個共同特性：媒介中立性、傳播的方向性、信息抽象性。

- (1) インターネットを通じて自国の情報を発信する。（『新メディア社会の誕生』）
- (2) その結論を事務局を通じて締約国に報告する。（『フロン』）
- (3) 対外放送を通じて、日本の意志が全世界に伝えられた。（『宇佐海軍航空隊始末記』）

媒介中立性指先行名詞在句中充當信息流轉的中介或通道，不改變信息內容本身，體現出高度的中立

性，如（1）中「インターネット」不改變「情報」的具體內容。傳播的方向性要求謂語動詞具備傳播義，並暗示信息按「源頭→目標對象」的方向定點移動，如（2）中「結論」由「得出結論方」經由「事務局」移動至「締約国」。最後，信息抽象性指被傳遞的對象通常是抽象概念而非具體物象，如「情報」、「結論」等。

第二，「認知活動-認知結果」類表示主體通過進行某認知活動來獲取知識或達成某種抽象的理論成果。它強調認知結果並非偶然所得，而是系統性方法應用的必然產物。例如，（4）中，主體（研究者）通過發出「分析」這一抽象、持續的智力行為，達成對其內在核心（「理念と意義」）的理解。這是一個從表象到本質的認知躍遷。這也解釋了為何此句式極少用於個人化、偶然性的主觀體驗（如「*散歩を通じて、幸せを感じる」不自然，因為「散歩」並非系統性的認知活動，「幸せ」是主觀情緒而非抽象知識成果）。

（4）分析を通じて、（中略）理念と意義を明らかにする。（『アメリカ投資信託の形成と展開』）

（5）技法や素材の研究を通じて、表現の多様性を追究していく。（『全国大学学部・学科案内号』）

第三，「行為活動/媒介-目標」類表示機構或團體將某社會行為或媒介作為路徑，以實現一個抽象且積極的社會性目標。謂語基本是「図る」、「目指す」等目標義他動詞。如例（6）中，通過外交儀式固化國際合作意向、（7）中利用大眾媒體完成政策普及，整個句式呈現了社會性、宏觀性的色彩。

（6）日本は、修好記念周年記念行事を通じて中南米諸国との関係強化を図っている。（『外交青書』）

（7）テレビ、新聞、雑誌等の媒体を通じて消費者政策の周知徹底を図っている。（『国民生活白書』）

3. 「を通して」常見共現搭配

在梳理分析「を通して」的 452 句例句後，本文整理出「を通して」以下兩類最常見搭配：

表 2：「を通じて」句子成分常見共現搭配

	認知活動/認知結果類	媒介-抽象活動類
主語	人類主體、抽象名詞	人類主體
先行名詞	認知活動	有生命媒介
謂語	認知義動詞	抽象行為活動
賓語	抽象知識、感受等	/

第一，「認知活動-認知結果」類通常表示，主體通過某種認知性活動或者媒介，進行認知活動，從而獲取知識、技能或抽象理論成果。主語以有生命個體為主，如「私」、「子供」等；先行名詞常是親身經歷體驗，或學習、思考等認知活動的名詞，高頻詞有「体験」、「経験」、「学習」、「研究」、等；謂語集中於個人的認知行為動詞，高頻集中於「学習する」、「学ぶ」、「知る」、「知る/身につける」、「明らかにする」、「考える」等。

從語義類型出發，「認知活動-認知結果」類主要可以細分為以下四類：

A. 間接性個體認知：先行名詞和謂語均由主語發出，認知過程具備[+間接]特性。[+間接]指主體最初實施先行名詞行為時，並未將其設定為達成謂語目標的手段，而是在推進過程中，主體逐漸將其「手段化」。例如，（8）（9）中，主體「私」最初進行先行名詞「やり取り/アルバイト」時，並未將其當作實現謂語「知る/学ぶ」的手段。而是在「やり取り/アルバイト」的推進過程中，逐漸從一個單純的行為轉化為實現謂語的手段。

（8）お店の人とのやり取りを通して自分を知ることができる。（『西日本新聞』）

（9）私はアルバイトを通して塾が如何にして合格のための技術を的確に教えるかを学んだ。（『教師と子どもの可能性の探求と授業の世界』）

B. 雙重意圖性認知：當先行名詞和謂語的實際發出者並非同一人時，出現句法主語和邏輯主語分離現象。這類句子蘊含雙重意圖：一是先行名詞所代表的實際引導者的意圖、二是句法主語執行謂語時的意圖。例（10）中，被省略的實際主語「生徒」是發出認知活動「学ぶ」的主體，而「音を聴き分ける活動」的實際發出者是同樣在句中被省略的「教師」。「学ぶ」是在教師的有意引導下，學生配合教學安排從而完成的認知行為。

(10) 四拍子については、音を聴き分ける活動を通してその特徴を学んだ。(『広報やかげ』)

C.呼籲邀約性認知：此類句式遵循了「聽話者中心」原則，表示發起公共服務性質的呼籲邀請，促使聽話者「參與某活動」。先行名詞發生語義轉變，不僅描述認知方法，也描述具體的活動內容和體驗價值。謂語通常是「ます」形或「Vませんか/てもらおう/てください」等勸誘義表達方式。例如，(11) 中「学びます」在宣傳語境中，並非單純描述，而是向聽話者描繪了一個積極未來，激發其參與動機，這是一種以陳述實施邀請的間接言語行為。(12) 的「学んでみませんか」是典型的勸誘，旨在發起互動合作。

(11) 同講習会では、栄養の話や実習をとおして楽しく学びます。(『広報やかげ』)

(12) 調理実習を通して、妊娠・授乳期の食事を学んでみませんか。(『現代社会と労働』)。

D.無意圖性認知：出現頻率較低，表客觀認知規律，而非特定個體的意圖性行為。在這裡，先行名詞的功能不再是有意選擇的路徑方法，而是表示認知發生的必然條件或載體，不存在任何目的性或規劃性。例如，(13) 的主語「幼児」是泛稱，謂語「学習する」是基於本能的認知規律，而非某特定幼兒有意發出的行為。

(13) 幼児は、直接体験を通してさまざまなことを学習する。(『ダウン症ハンドブック』)

第二，「媒介-抽象活動」類，通常表示主體以某個有生命媒介為中介，通過該中介的渠道、身份或能力，來實施某種抽象的社會性行為或交易。主語集中於人類主體或機構團體等，如「私」、「政府」；先行名詞是有生命媒介；謂語主要包括抽象行為活動、交易、授受等含義的動詞。此類既可用於宏觀的、社會性的正式場景，如(14) 中，政治權力通過國民代表代行，揭示間接民主制的本質；也可用於微觀的個人日常交際場景，如(15) 中，主體通過特定中介「管理会社」發出「苦情を言う」這一個人行為。

(14) 国民の代表者をとおして政治をおこなう。(『黄金の誓い』)

(15) 管理会社を通して苦情を言おうかとも思うのですが(後略)。(Yahoo!知恵袋)

4. 總結

本文深入探討了「を通じて・を通して」的句子成分共現模式與偏好。從共性來說，二者均可表示以認知活動或媒介為手段，但在使用偏好與功能上存在一定區別。「を通じて」傾向於客觀性、社會性的媒介傳遞；「を通して」更側重於主體性、體驗性和認知性的參與。具體而言，「を通じて」的核心功能是作為中立的傳遞通道，其常見搭配模型體現了媒介中立性和宏觀社會性，媒介充當信息載體但不改變信息內容；主語以機構團體為主，多用於描述社會性的行為。在表示認知活動時，以系統性方法論為主，而非個人化、偶然性的方法。「を通して」也具備社會性的一面，但更側重於描述主體通過體驗而獲取某種認知結果的過程。主語以個體為主，強調主體在認知過程中的參與性與認知獲得性。在表示認知活動時，以個人化、偶然性的體驗活動為主。

參考文獻

- 泉原省二 (2007) 『日本語類義表現使い分け辞典』、研究社
- 趙海城 (2014) 『『Nを通じて』と『Nを通して』についての一考察』、『第5回コーパス日本語学ワークショップ予稿集』、17-31
- 花蘭悟 (2004) 『『Nを通して』と『Nを通じて』』、『留学生日本語教育センター論集』74号、53-74
- 松木正恵 (1990) 「複合辞の認定基準・尺度設定の試み」、『早稲田大学日本語教育センター紀要』2号
- 森田良行、松木正恵 (1989) 『日本語表現分型：用例中心・複合辞の意味と用法』、アルク