

平成15年度広島大学大学院教育学研究科
リサーチ・オフィス研究成果報告書

国際化情報社会における 日本語教師養成システムの開発研究

広島大学大学院教育学研究科日本語教育学講座編

広島大学図書

0100451670



平成16年2月29日発行

研究代表者 縫部義憲 (日本語教育学講座教授)
倉地曉美 (日本語教育学講座教授)
迫田久美子 (日本語教育学講座教授)
沼本克明 (日本語教育学講座教授)
水島裕雅 (日本語教育学講座教授)
水町伊佐男 (日本語教育学講座教授)
大浜るい子 (日本語教育学講座助教授)
酒井 弘 (日本語教育学講座助教授)
柳沢浩哉 (日本語教育学講座助教授)
横溝紳一郎 (日本語教育学講座助教授)
松崎 寛 (日本語教育学講座講師)
杉本 巧 (日本語教育学講座助手)
李 銀炯 (文化教育開発専攻博士課程後期学生)
金 正彬 (文化教育開発専攻博士課程後期学生)
黄 金堂 (文化教育開発専攻博士課程後期学生)
佐藤礼子 (文化教育開発専攻博士課程後期学生)
陳 愛華 (文化教育開発専攻博士課程後期学生)
中石ゆうこ (文化教育開発専攻博士課程後期学生)
森千枝見 (文化教育開発専攻博士課程後期学生)
渡部倫子 (文化教育開発専攻博士課程後期学生)
IVANA, ADRIAN (言語文化教育学専修博士課程前期学生)
林 俊賢 (言語文化教育学専修博士課程前期学生)
HONG NGOC, NGUYEN (言語文化教育学専修博士課程前期学生)
吉村敦美 (言語文化教育学専修博士課程前期学生)
桑原陽子 (台中技術学院助理教授)
菊川秀夫 (国立高雄餐旅学院専任講師)

目次

はじめに	研究代表者 縫部義憲	1
第I部 日本語教師養成の再検討と現状ニーズの調査・分析研究に関する論考		
(1) カルチャー・ステレオタイプの問題性に対する認識を持った教師と ボランティアの反応	倉地暁美	5
(2) 海外の日本語教師に求められるものは？ —海外と国内の日本語教師へのアンケート結果に基づいて—	迫田久美子・森千枝見・中石ゆうこ・吉村敦美	19
(3) 日本語教育における文化教育の現状と学習ニーズの調査 並びに教育内容の高度体系化のための分析研究	水島裕雅・陳 愛華・李 銀炯・黄 金堂	41
第II部 日本語教師養成原理論の構築とカリキュラムの改良・再構築研究に関する論考		
(1) 日本語教員養成カリキュラム開発のための基礎研究 —新しい教員養成シラバスの開発を中心に—	縫部義憲・松崎 寛・佐藤礼子	67
(2) 新日本語教員養成カリキュラムへの各大学の対応度に関する調査(1) —評価結果の分析を中心に—	佐藤礼子・松崎 寛・縫部義憲	87
(3) 新日本語教員養成カリキュラムへの各大学の対応度に関する調査(2) —自由記述内容の分析を中心に—	松崎 寛・佐藤礼子・縫部義憲	109
(4) 日本語口頭運用能力評価基準の重要度に対する日本語母語話者の意識 —教師経験の有無による相違—	渡部倫子	121
第III部 日本語教育のシラバス及び内容の高度体系化研究に関する論考		
(1) 漢字文化圏の日本語教育に於ける漢字教育のために 沼本克明・金 正彬・HONG NGOC, NGUYEN		135
(2) 日本語教育における相づち指導のための提案 —相づち頻度の目安について—	大浜るい子	179
(3) 敬語文の構造と軽動詞	IVANA, ADRIAN・酒井 弘	195
(4) 日本語の感情表現におけるオノマトペの機能	柳沢浩哉	203
(5) Subjectivity as a Social and a Cognitive Phenomenon in the Japanese Language	YOKOMIZO, Shinichiro	213

広島大学図書

0100451670



第Ⅳ部 教育方法のグローバルメディア化の方策・推進研究に関する論考

(1) 台湾における日本語学習・教育に関する内容と方法の検討

水町伊佐男・桑原陽子・菊川秀夫・林 俊賢 …… 243

(2) デジタルメディアの使用が教育活動に与える影響 杉本 巧 …… 259

終わりに 沼本克明 …… 274

国際化情報社会における 日本語教師養成システムの開発研究

はじめに

研究代表者 縫部 義憲

皆様におかれましては、ますますご清祥のこととお慶び申し上げます。

さて、平成 15 年度広島大学大学院教育学研究科のリサーチオフィス経費により、日本語教育学講座プロジェクトチームが 1 年かけて「国際化情報社会における日本語教師養成システムの開発研究」という研究課題の下に共同研究をしてまいりました。内容的には、メンバーそれぞれの専門分野を生かして、IV部構成としまして、その共同研究の成果をここに報告書としてまとめることができました。本報告書を皆様のお手元に届けさせていただきますので、どうぞ笑納くださいませ。同時に、皆様からの忌憚のないご意見を賜り、我々一同ますます精進して参りたいと思っております。

さらに、本報告書が外国語教員養成・日本語教員養成の発展に少しでも貢献することができれば望外の喜びでございます。教員養成から教師教育へ、そして教師教育から教師の成長へ、というように教師の育成の方向性が変わり、ますます発展してきています。その方向に一步でも近づけるように、我々は協力して邁進してまいりたいと思っております。

最後になりましたが、我々に本共同研究の機会を与えてくださった中原忠男研究科長に心よりお礼申し上げます。

第 I 部

日本語教師養成の再検討と

現状ニーズの調査・分析研究に関する論考

(1)

カルチャー・ステレオタイプの問題性に対する

認識を持った教師とボランティアの反応

倉地暁美

目 的

異文化体験の乏しい日本語学習者にとって、日本語教師や教育ボランティアが多かれ少なかれ様々な影響を及ぼすことは改めて議論するまでもない。筆者は日本語教師やボランティアがどのようなカルチャー・ステレオタイプを有しているかを明らかにすべく、2002年、西日本で日本語教育に携わっている教師・ボランティア 123 名を対象に、質問紙調査を実施した。京都市、岡山市、福山市、広島県、愛媛県、大分県在住で、それらの地域にある大学、日本語学校、ボランティア教室のいずれかで、日本語を教えている男女 8 名の調査協力者に、調査対象者の選定と、調査依頼、調査票の配布、回収を依頼した。3ヶ月後、計 91 名の調査票が回収された（有効回答率 73.98%）。調査依頼時までに日本語教育に携わったことがない 12 名を除く 79 名のデータを最終的な分析の資料として用いた。その結果として、ボランティアや教師のカルチャー・ステレオタイプの段階仮説すなわちカルチャー・ステレオタイプに対する認識・自己抑制には一定の段階があることを明らかにした（倉地 2003a,b）加えて、カルチャー・ステレオタイプの危険性や遁滅の必要性を認識しない教師・ボランティアの属性を明らかにし、彼らが具体的にどのようなカルチャー・ステレオタイプを有するかを分析した（倉地 2004a）

さらに追跡調査として、2003～2004 年に上記の質問紙調査の結果、カルチャー・ステレオタイプの危険性や遁滅の必要性を認識していることが明らかになった教師・ボランティアを対象にエスノグラフィック・インタビューを実施した。

本稿では、79 名の調査対象者の中で、カルチャー・ステレオタイプの危険性・遁滅の必要性を認識し、実際に具体的なカルチャー・ステレオタイプの記述が少なかった 13 名の教師とボランティアに着目し、この 13 名の（1）デモグラフィックと、（2）カルチャー・ステレオタイプの回答傾向、及び（3）彼らが具体的にどのようなカルチャー・ステレオタイプをもっているのかを詳細に分析する。

方 法

ここでは、質問紙調査の「あなたは、どんなカルチャー・ステレオタイプを持っていますか。日頃、あなたが日本語教師として考えているまま、感じるままを表現し、文章を完成して下さい」という指示文の後、「日本人は - - - である。」「アメリカ人は - - - である。」「留学生は - - - である。」「アジア人は - - - である。」「イスラム教徒は - - - である。」など 17 の刺激文のブランクを記述し、文章を完成させる質問項目に対して、全く回答しなかったものから、最高で、質問項目の半数にあたる 9 項目しか回答しなかった 13 名を、カルチャー・ステレオタイプに対する問題性を認識し、自己抑制能力を備えた者とみなし、本研究における分析の対象とした。

9 項目以下の回答者を問題性を認識しているものとした根拠は、2003～2004 年に実施し

た追跡調査において質問紙調査への協力者にインタビューした結果、9項目より少ない回答を行った対象者は例外なく、カルチャー・ステレオタイプの危険性や遜滅の必要性をはっきり認識していたが、10項目以上回答をした対象者においては、ステレオタイプを持つことに対する問題意識や気づきが希薄であることが明らかになったからである。すなわち、10項目以上の回答をしたものの場合、質問項目への無回答（blank）は単に刺激文の対象（たとえばアラブ人、イスラム教徒など）をステレオタイプ化するために必要な予備知識が全くないため解答できず、やむなく空欄にせざるをえなかったのに対して、0-9項目しか回答しなかった対象者の場合、無回答（blank）は、特定の文化集団に対して、日本語教師として、十把一からげに括ってしまうこと、すなわちカルチャー・ステレオタイプを持つことに対して抑制が働いたため、解答しなかったのであり、同じblankであっても、9項目以下の回答者とそれ以上回答した者とは、blank（無回答）の意味に大きな違いがあることが結論づけられたのである。

以下では、カルチャー・ステレオタイプに対する危険性を認識し、自己抑制を行う能力をもった13名の対象者のデモグラフィックスと既に述べた質問紙調査のカルチャー・ステレオタイプに関する具体的な記述内容を分析データとして使用する。

結 果

ステレオタイプに対する認識、自己抑制能力を備えた対象者のデモグラフィックス

日本語教師としてカルチャー・ステレオタイプで文化集団を把らえることの問題性をはっきりと認識し、カルチャー・ステレオタイプを抑制することができる対象者13名の性別は男性が1名、女性が12名であった。次に、職業は11名が日本語教師、1人がその他で、学部生が1名という結果であった。ステレオタイプに対する認識、自己抑制能力を備えた対象者の中に大学院生は1名も該当しなかった。学部生の1名も、インタビュー調査の結果、15年以上地域で国際ボランティア活動に従事し、5年以上ボランティア教室で日本語教師をしながら大学に通っている1名であることが判明した。このことから、ステレオタイプに対する認識、自己抑制能力を備えた対象者の中に、教師経験のないただの学生は1名もないことがわかる。ちなみに11名日本語教師のうち、6名が大学教師であり（専任はうち1名）、日本語学校の教師が5名（うち専任は3名、ボランティア教室のボランティアが2名）という内訳で、ステレオタイプの数が5つ以下の、より自己抑制の効いた7名は、全員が専任ではなく、非常勤であることがわかった。また、大学勤務であるからといって必ずしも日本語学校勤務の教師より、ステレオタイプに対する認識が高いということが一概に言えないことも明らかになった。ステレオタイプが少ない対象者が非常勤の教師に多い理由としては、専任職につくことによって、学習者と接触する以外の雑務に携わらなければならない時間が増え、そのことによって、非常勤の教師のように学習者一人一

人のことをじっくり時間をかけて接するゆとりがなくなり、ステレオタイプな見方を一定発動せざるを得なくなることが推測される。

日本語教育歴に関しては、5年以上教えた経験があるものが、13名中9名(69.23%)あり、2年未満のものは2名(15.38%)に過ぎなかった。ステレオタイプに対する気づきを備えているのは、大学院生や学部生のように、総じて人生経験が少なく教師経験のないものではなく、長い教歴を持つ対象者に多いことがわかる。

年齢構成は、20-30歳未満が1名で、30-40歳未満が7名、40-50歳未満が1名、50歳以上が3名で、なぜか30代が一番多く該当し、全体として30歳以上が圧倒的に多い。

出身地の規模についてみれば、大都市が2名、中都市が2名で、小都市が5名、町村が2名、無回答が2名で、町村と小都市の出身者が7名で、大都市、中都市出身者を合わせた4名を凌いでいる。

海外生活経験年数に関していえば、なしと答えたものが4名、1-3年未満のものが3名で、3-5年未満のものが2名、5年以上の答えたものが3名という結果になった。

特記すべきはカルチャー・ステレオタイプ数の少ない(3項目以下の回答をしたもの)もの(5名)は全員が3年以上の教育歴、1年以上の海外生活経験を持った30代以上の日本語教師である点、一方、ステレオタイプ数が多い者(8項目以上の回答をした5名)に、海外生活体験のないもの・あっても短いものである(なしが3名、1-3年未満が1名、無回答が1名)という点である。外国人との交友関係についても、「なし」と答えたものは2名で、「仲間がいる」と答えたものが2名、「心友がいる」と回答したものは6名、「心友も仲間もいる」と答えたものが2名で、13名中8名が外国人の心友を持っていると回答しており、外国人と親密な関係を持っているものが多いことがわかる。外国人の親族に関しては「あり」と答えたものは1名である。日本語教育以外の国際交流活動を体験の有無に関しては、「ある」と回答したものは5名、なしと答えたものが8名で、「なし」と答えたものが多かった。外国人との私的ななかかわりについては、頻繁に接触があると答えたものが2名、時々接触していると回答したものが8名あり、なしと答えたものは3名で、大半が私的な関わりを持っていることがわかった。すなわち、カルチャー・ステレオタイプの問題性を認識し、自己抑制の能力を備えた対象者は、必ずしも外国人の親族はおらず、日本語教育以外の国際交流活動の経験はないが、公私にわたって質的にも量的にも表面的なつき合いにとどまらない異文化接触をしている人々であるといえる。

一方異文化に対する態度(複数回答)に関しては、13名中、8名が①の「世代や国籍などに関係なく、いろいろな背景の人と接することに意欲的である」を選択して最も多く、次いで、⑤の「将来外国で仕事がしたい」を選択したものが3名、⑥の「外国人と関わる機会の多い職業につきたい」を選んだものが2名で、4名が無回答という結果であった。

カルチャー・ステレオタイプの認識に関する質問に対しては、13名中無回答の2名を除いては、カルチャー・ステレオタイプの危険性・遜滅の必要性のいずれか、あるいは両方を認識していた。

カルチャー・ステレオタイプについての反応数

カルチャー・ステレオタイプの危険性を認識し、自己抑制能力を備えている対象者の大きな特徴としては、具体的なカルチャー・ステレオタイプを記述する質問項目への回答数が少なく、13名の回答数は、0～9（平均値 5.00）で、カルチャー・ステレオタイプの危険性・減滅の必要性を認識しない対象者のステレオタイプ数 10～17（平均値 15.67）に比べて非常に低い数値を示している（倉地 2004）。13名中、0回答が3名おり、以下2項目、3項目、4項目、5項目、7項目、8項目に回答したものが各1名ずつあり、9項目に回答したものは4名あった。

気づきや自己抑制の力を備えた教師のカルチャー・ステレオタイプ

本節では13名中、カルチャー・ステレオタイプの具体的な記述を求める質問項目に対して0回答であった3名を除く、10名が具体的にどのようなカルチャー・ステレオタイプを持っているか、その具体的な記述内容を項目別にまとめ、分析する。

1 日本人

ここでは、日本人とは何かをめぐってさまざまな物議を醸し出されることを承知の上で、あえて日本文化の媒介者としての役割が期待される日本語教師が日本人に何をイメージし、どのようなステレオタイプを持っているのかを問うた。この項目に反応したのは10名中8名で、「感情的表現が苦手」「自己表現ができない」「シャイ」「閉鎖的」「集団意識」「内弁慶」「働きすぎ」「繊細」と各1と多様であるが、おおむねネガティブなニュアンスの回答が多い。これらの記述を見れば、70年代から90年代にかけて、隆盛を極めた日本論、日本人論の言説、ここではとりわけ自虐的なステレオタイプが、ステレオタイプの問題性を認識している日本語教師の中にも広く浸透していることが読み取れる。

a 東京人

次に首都圏一極集中型社会といわれる現代日本で、最も多くの情報が報じられる一方で、本研究の対象者である西日本在住者にとって、概して物理的にも遠く、なじみの薄い東京人についてのステレオタイプがどのようなものか、問うてみた。その結果、13名中6名が、東京人に関して「よそよそしい」「冷たい」「スノブ」「みえっぱり」「格好つけたことをいい行動する」「せっかち」とそれぞれ回答した。いずれもネガティブなニュアンスを含んでいることが特徴的である。関東出身者・在住者は1名しかいないことから、外集団に対するステレオタイプが、総じて固定化された（この場合はネガティブな）イメージに収束しやすい傾向が認められる。

b 関西人

a の関東人に対して、西日本在住者である本研究の対象者にとって、より身近な関西人はどのように捉えられているのだろうか。東京人に対して 6 名しか回答がなかったのに対して、関西人に対する回答は 9 名に認められた。ちなみに、関西人のカルチャー・ステレオタイプについての 9 名の記述は、次の 2 で論じる中年女性に関する 10 名の回答に次いで、多かった。

具体的な関西人に対するステレオタイプは「おしゃべり」(2 名)、「饒舌」、「突っ込み上手」、「笑いに厳しい」、「いつでも面白いことを言う」(各 1 名) と話術に関する記述が 5 つあり、そのほかに「陽気」、「派手」、「計算高い」、「親しみやすい」という反応が各 1 あった。13 名中関西出身者・在住者が各 1 名という点からみて、マスメディアによって拡大再生産され続けている関西の「お笑い芸人の話術」に関連した強烈な紋切り型のイメージが外集団の均質的なイメージとして固定化していることが明らかである。

2 中年女性

前節述べたように、対象者の反応の中でもっとも多く(13 名中 10 名) 回答があったものが、中年女性に関する記述に関するものであった。具体的な反応を見ていくと、「ずうずうしい」が 2 名、「ものおじしない」が 1 名、「おしゃべり」が 2 名、「話し好き」、「人生を楽しみ積極的」、「大胆でたくましい」、「ワイドショー好き」、「一点集中型」が各 1 という結果であった。

ここでは質問を設定する段階で、あえて国籍を特定しなかったが、対象者の回答が、日本のマスメディアなどによって社会一般に広範に流布されている「おしゃべりで、あつかましく、大胆で積極的な日本の中年女性」の強烈なイメージに結びついていることは明白である。中年女性に対するステレオタイプが、他の集団に対して表明したどのカルチャー・ステレオタイプよりも回答数が多かったのは、(日本の) 中年女性が、日本語教師である対象者にとって、自らが教師としての役割を發揮しなければならない対象ではないこと、言い換えれば、中年女性は、対象者がどんなステレオタイプを持とうが、教師である対象者の立場上差し支えない対象であるため、カルチャー・ステレオタイプ表出に対する抑止力が十分に働かず、マスメディアによって面白おかしく茶化された中年女性に関する均質的なイメージが、具体的なステレオタイプの形をとって出現したと見ることができる。

3 アジア人

ところで、ステレオタイプの問題性に対する認識をもった対象者たちは、アジア人というものに対してどのようなカルチャー・ステレオタイプを抱いているのだろうか。この

質問項目に対して回答したのは、1名のみで、その回答は「どうでも生きていける」の1名であった。対象者の多くはインタビューで、「アジア人と一口に言ってもいろいろで、一概にどうこういえないため、回答しなかった」と答えている。国内で活動する日本語教師・ボランティアにとって、彼らが接する学習者の圧倒的多数が、アジア人であることは言うまでもない。すなわち、先の中年女性の場合とは逆に、ここでは日本語教師という立場から、大多数の学習者の帰属集団ともいえるアジア人を決して否定的な、あるいは画一的なイメージで捉えてはならないという強い抑制が多く回答者の間に働いたという解釈が成り立つ。同時にまた、彼らは職業柄、長年多様なアジア人と接してきたがゆえに、均質的なイメージで彼らを一元的に捉えることができないことを十分に認識し、単純なステレオタイプに押しはめてみることはできないという反応を示したとも、考えられる。

4 アメリカ人

さまざまな世論調査などで、日本との関係がもっとも深いと指摘されるアメリカ人に対する対象者のカルチャー・ステレオタイプはどのようなものであろうか。周知のとおり、今日、日本のマスメディアがアメリカについての報道をしない日はないといってもよいくらい、世界の国々に対する報道の中で、アメリカやアメリカ人についての記事はひととき多く、かつ多様で雑多な情報が巷に流れている。しかし、周知の通り、アメリカは先住民と多くの移民から成る多民族国家であり、アメリカ人といっても、アングロサクソン系、スラブ系、ユダヤ系、ヒスパニック系、アフロ・アメリカ系、中国系、日系、韓国系など実にさまざまな人種、文化的背景を持ったものがある。本研究の対象者はそれをどれほど、認識しているのだろうか。アメリカ人に対する反応をしたものは4名で、「自己中」、「自分の自己主張が強い」、「プライドが高い」、「ゲーム感覚でこなす」で、総じてネガティブな反応が多い。これについては、9.11以降のアメリカのアフガン、イラク攻撃などの単独行動主義およびそれに対するマスコミの批判的な論調の影響も看過できない。にもかかわらず、ここで過半数の対象者が、アメリカ人のカルチャー・ステレオタイプに対する記述を回避したことは特筆すべきであろう。

5 アラブ人

ここでは、国内で日本語教育に携わる教師にとって、日ごろ比較的なじみの薄い、しかし同時多発テロ以降、日本の社会でもにわかにクローズアップされ、日々新聞紙上を賑わせていたアラブ人を質問項目に加えた。その結果、さまざまな報道が連日頻繁に行われていたにもかかわらず、アラブ人についてのカルチャー・ステレオタイプの記述があったのは、「約束を守らない」の1名のみであった。「アラブ人といっても、いろいろな国の人々がお

り、いろいろな考え方のアラブ人がいるため、一概にこれと決め付けることができない」というのが、インタビューの結果、多くの対象者が回答しなかった理由であることがわかっている。

6 イスラム教徒

同時多発テロ以降、5のアラブ人に加えて、イスラム教徒に関する報道も、本調査の期間中連日頻繁に行われていた。言うまでもなくイスラム教徒の中には、インドネシア人、マレーシア人など、国内で日本語を学ぶ学習者も少なくないが、同時にまたイスラム教徒の中には、パレスチナ人もいれば、イラク人やサウジアラビア人、トルコ人やアフガン人、エジプト人などもおり、穏健派もいれば、イスラム過激派も含まれ、非常に多様性に富んでいる。そのようなイスラム教徒を本研究の対象者はどのように捉えているのだろうか。13名の対象者のうち、この項目に回答したのは、2名で一人は「神の教えを守り生活する」、今一人は「敬虔」と反応している。ともに、敬虔に神の教えを守るポジティブな側面が強調されており、ネガティブな反応がないのが特徴である。イスラム教徒のすべてが厳格ではないし、世界には実に多様なイスラム教徒が存在するのにもかかわらず、イスラム教徒がこのようなイメージでとらえられるのは、多発テロ以降、マスメディアによって砲火集中的に席卷してしまったイスラム教原理主義者についての特化したイメージの影響が、この質問項目に反応した対象者のステレオタイプ形成に大いに反映しているからであろう。しかし、そのようなマスメディア報道の集中砲火の中にあっても、11名の対象者がカルチャー・ステレオタイプの記述を忌避したことは、特記すべきであろう。

7 留学生

多くの調査対象者にとって、もっとも身近な存在であり、日本語を教える対象でもある留学生一般について、対象者はどのようなカルチャー・ステレオタイプを有しているのだろうか。ステレオタイプの危険性を認識し、自己抑制に優れている13名中8名は、彼らにとって、もっとも身近な存在であるはずの留学生に関する質問項目に対して無回答であった。残る5名の反応についてみれば、「勤勉」と回答したものが2名、その他「がんばりや」、「孤独」、「積極的」と回答したものが各1で、概ねポジティブな反応が多い。

a 中国系留学生

本研究では、留学生の出自を限定することによって、対象者のカルチャー・ステレオタイプに関する反応がどのように変化するかを調べてみた。まず日本に留学する留学生の中で最も人数が多く、先行研究によれば、日本の若者に好かれる国民としても、嫌われる国民としても上位にランクされるという（中村 1999）、あるいは対象者の年齢にかかわらず、

好悪に個人差が見られる（我妻・米山 1967）という中国系の人々に対して、本研究の調査対象者はどのような反応を示すか、調べてみた。

当然のことながら、中国系と一口にいても、大陸と台湾ではイデオロギーが異なるし、中国大陸の少数民族も、世界各国に根を下ろしているファースト・ジェネレーションの華僑も第3～4世代の華僑も中国系であるには違いない。ここでは敢えてそれらを一括りに中国系留学生と言う刺激語でまとめ、そのような社会的にも文化的にも幅広い多様性を含んだ集合体を指し示す言葉から、日本語教師が一体何を想起するかを調べることにした。

本研究の13名の対象者のうち、10名は、この質問項目に回答せず、3名が、それぞれ「カタカナが苦手」、「集団意識が強い」、「自己主張が強い」といったカルチャー・ステレオタイプを申告している。留学生一般のステレオタイプにネガティブな反応がなかったのに対して、中国系留学生に対するステレオタイプは総じてネガティブなものばかりであった。本研究の対象者の反応が総じて否定的で、先行研究の結果と一致していない理由としては、（1）本研究では単なる中国人ではなく、中国系留学生のステレオタイプを問うていること、（2）本研究の対象者は、先行研究の調査対象者のような中国系の人々との接触が少ない一般の若者や、国民とは異なり、長期間日常的なレベルで中国系留学生とより多く接触の機会を持っており、マスコミの両義的な情報を鵜呑みにした結果ではなく、個人的な体験に基づく所信が表明された可能性が強いことが挙げられる。

b 韓国系留学生

中国系の留学生の次に、数が多いのは韓国系の留学生であることから、本研究では韓国系の留学生に関するステレオタイプについての項目も設けた。カルチャー・ステレオタイプの問題性に対する認識を持ち、抑止力が強い13名のうち8名はこの質問項目に無回答であった。残る5名の反応をみていくと、「まじめで粘り強い」、「ポジティブ」、「まじめ」、「知的」、「団結力が強い」が各1という結果が現れた。ここで回答したもの全員の反応に共通するのは、すべてポジティブな反応に集約されている点である。

国内で行われた民族的偏見や好悪についての先行研究では、「朝鮮民族」（我妻・米山 1967）、「北朝鮮人」（中村 1999）のそれについて問うた研究があるが、いずれも日本人の好感度、受容度が非常に低かったと、本研究の結果とは全く正反対の結果が示されている。その理由として、本研究においては（1）「韓国系」という言葉を使用している点、（2）しかもここでは韓国人ではなく、韓国系留学生についてのステレオタイプを問うている点、（3）先行研究の調査対象者とは異なり、日ごろ韓国系の留学生と接触経験の多い日本語教師である点が、大きく作用していると思われる。

c 英語圏留学生

偏見・ステレオタイプに関する先行研究（前掲）においては、日本人の欧米志向（高欧低亜の傾向）、とりわけイギリス人、アメリカ人に対する好感度の高さが指摘されている。

国内で日本語教師や日本語ボランティアに携わる人々は、概して英語圏よりは、アジア系学習者に接触する機会が圧倒的に多い。その彼らが、英語圏留学生に対してどのようなステレオタイプを有しているのだろうか。英語圏留学生には、アングロサクソンのイギリス人やアメリカ人、カナダ人だけではなく、アフリカ系や日系、ユダヤ系の留学生なども当然含まれるし、シンガポール、フィリピンなどアジア諸国からの留学生で、中国語など他の言語とバイリンガルの学習者も、含まれるが、ここでは、あえてそうした点を曖昧にしたまま、質問項目を設定し、対象者の反応を見ることにした。

13名の教師・ボランティアのうち、英語圏留学生に対する反応を示したものは4名で、それぞれ「身振りがオーバー」「漢字にてんてこ舞い」「自己主張が強い」「ロールプレイ好き」との回答を示し、総じてネガティブな反応が多かった。

d 南米系留学生

南米系の留学生は、在日外国人留学生の中でも比較的少数であり、概して、多くの日本語教師やボランティアにとって国内で接触機会を得ることが a, b, c に比べて少なく、またマスメディアなどからも、南米の人々についての情報を得る機会は極めて少ないといえる。このように日常的な接触機会も、情報を得ることも少ない学習者集団に対して、教師やボランティアはどのようなステレオタイプを形成するのであろうか。

本研究の13名の教師、ボランティアのうち、「無回答」が10名で、回答者3名全員が、「陽気」という共通の回答を行っている。先の中国系の留学生や英語圏の留学生に対してはネガティブな反応が多かったにもかかわらず、南米系の留学生に対して、ネガティブな反応が全く出現しなかったのは、よく知らない集団を把握する場合に、メディアなどによって報じられる *easy-going* で明るい南米人の紋切り型のイメージをそのまま受け入れようとする傾向、及び、よく知らないものについては、ネガティブな判断は下さないという判断が働いているからと見ることができよう。

e アフリカ系留学生

アフリカ系と一口にいても、国内で日本語教師や日本語ボランティアをしていて遭遇する事があまりないアフリカ大陸出身の留学生と、大学の短期留学などのプログラムで比較的身近に遭遇するアフリカ系アメリカ人とでは、文化的社会的背景も非常に異なるし、両者を単純に一括りにすることは難しいはずであるが、ここでは両者の峻別を行わず、質問項目を設定し、日本語教師や日本語ボランティアがアフリカ系留学生という言葉から、いったいどのようなカルチャー・ステレオタイプを想起するかを調べてみた。カルチャー・ステレオタイプを認識している13名のうち「無回答」が11名で、回答した2名は、それぞれ「楽天的」、「勉強熱心」とポジティブな回答を行った。反応に、否定的なニュアンスを含むものがないのは、d同様、自分がよく知らない集団については、ネガティブな判断を下さない方が無難であるという社会的に望ましい回答傾向が現れているからであろう。

インタビューの結果、無回答の対象者は、ここでも「アフリカ系留学生を一言で表すことはできないので回答しなかった」と述べている。

8 就学生

日本語教室のボランティアや日本語学校の教師にとって、就学生は留学生よりも身近な存在かもしれないが、大学の中でしか日本語を教えたことがない学生ボランティアや大学教師にとっては、遠い存在である。しかも就学生の中には、不法就労者など社会的に問題になっている外国人が紛れ込んでいることも数少なくない。そこで、ここでは就学生に対するステレオタイプについての質問項目を立ててみた。13名中、この質問項目に回答したのは「貧乏」の1名のみで、12名は「無回答」であった。

9 外国人入国児童・生徒

一部の日本語教室のボランティアや日本語学校の教師を除いて、大学や一般の日本語学校で日本語を教えている教師にとって、余り身近な存在ではない外国人入国児童・生徒に関しては、どのようなカルチャー・ステレオタイプが持たれているだろうか。対象者のうちこの質問項目に回答したのは、1名のみで「覚えが早い」という回答を寄せている。自分たちにとって身近でない文化集団に対しては、ネガティブなステレオタイプで決め付けることを避けるだけでなく、安易なステレオタイプで、集団を特定すること自体を回避する傾向がここでは顕著に認められる。

10 外国人労働者

外国人労働者と言っても、多国籍企業のエリート役員から、3K労働に従事する肉体労働者まで、実に大きなバリエーションがあるはずだが、日本のマスコミ報道の傾向から考えれば、外国人労働者という言葉から多くの人々は、主として後者に対するイメージを想起させられるのではないだろうか。ボランティア教室などで活躍する日本語教師は、実際に外国人労働者との接触の機会を持つ可能性の高い職種であるが、民間の日本語学校や大学で教える教師にとって相対的に接触の機会が多いとはいえない。本研究の対象者たちは、外国人労働者という言葉に対して何をイメージし、どのようなカルチャー・ステレオタイプを惹起させるのだろうか。本研究の分析の対象となった13名の対象者の反応を見ると、大多数の12名が無回答で、わずか1名のみが「会話が上手」といったポジティブな反応を示した。9への回答傾向と同様に、ここでも総じてネガティブな反応は認められない。

考 察

質問紙調査の記述内容及び、インタビューの内容を分析した結果、対象者のカルチャー・ステレオタイプに関する反応に、以下に述べるような6つの傾向を導き出すことができた。

- (1) 自虐的な日本人論、日本論の影響を受けて、対象者の日本人に関するステレオタイプは、ネガティブなトーンのものが多い。日本論、日本人論には自民族中心主義的、自画自賛的な論調のものがあるにもかかわらず、それに触発されなかった理由として、身内の最上層を避け、批判的な視点で内集団を捉えることが、日本語教師として望ましい、冷静なものの方であるという判断が対象者の間に働いたと考えることができる。
- (2) 外国人集団に対してカルチャー・ステレオタイプを持つことに対する自己抑制は、日本人に対するステレオタイプを持つことに対するそれよりもはるかに強い。(日本人、関西人、東京人などに対するステレオタイプ数は10~6個表出されているが、留学生、イスラム教徒、外国人労働者など、外国人集団に関するステレオタイプ数は5~1個しか表出されていない) その理由として、(a) 学習者の範疇に入る集団を均質的なイメージで捉えることは、好ましくないという考えと、(b) 自分が十分によく知っている・多くの情報量をもっている内集団に関しては、カルチャー・ステレオタイプを表出しても、差し支えないと考えが反映していると推測できる。特に、カルチャー・ステレオタイプに対する自己抑制の強い対象者ほど、外国人集団に対するカルチャー・ステレオタイプへの言及を避けている。(他国籍、他民族性、外国人性が顕著な12の質問項目、すなわち韓国系留学生、英語圏の留学生、アラブ人、アメリカ人、イスラム教徒、就学生、外国人労働者などに関する質問事項に回答しているのは、全員がステレオタイプ数7項目以上の対象者に限っており、5項目以下の対象者はことごとくこれらの質問への回答を避けている。)
- (3) 教師としての自分が直接教える対象にはならないような、内集団及び内集団のサブカルチャーを構成する人間集団、例えば中年女性(10名)、関西人(9名)、日本人(8名) 東京人(6名) に関する限り、マスコミが面白おかしく流布するような紋切り型のカルチャー・ステレオタイプでとらえても、それほど問題はないし、差し支えないと考える傾向が認められる。とはいえ、ステレオタイプに対する抑制が強い対象者ほど、内集団に対してカルチャー・ステレオタイプを持つことも回避している。
- (4) 1, 2の例外を除いて内集団及びそのサブカルチャーを構成する集団(関西人、日本人など) に対して明らかにネガティブと思われるカルチャー・ステレオタイプ(たとえばずうずうしい、計算高い、冷たい、みえっぱりなど) の記述をしているのは、7項目以上回答した、ステレオタイプ数の多い対象者に限っている。一方、外国人集団に対してネガティブなカルチャー・ステレオタイプ(た

たとえば貧乏、孤独、自己中、身ぶりがオーバーなど)を表出させているのは、例外なく7項目以上の回答をした、ステレオタイプ数が比較的多い対象者である。言い換えるならば、ステレオタイプ数5以下の対象者と7以上の対象者には、ステレオタイプ認識・自己抑制能力の段階が異なり、前者は極力ステレオタイプを表出しないのみならず、表出する場合も、ネガティブなニュアンスで括ることを避ける傾向があるのに対して、後者はステレオタイプの表出が多いだけではなく、ネガティブなトーンをもったステレオタイプを表出させることに対して、無頓着なものもいる。

- (5) マスメディアなどを媒介にして比較的情報量が多く、日本語教師として接触の機会も少なくない文化集団(アメリカ人、韓国系留学生など)に対するステレオタイプは、情報量が少なく、接触の機会も少ない文化集団(アラブ人、アフリカ系留学生など)に対するステレオタイプよりも若干、発動されやすい。(留学生、韓国人留学生に対する反応をしたものは各5名、アメリカ人、英語圏留学生への回答者は各4名、中国系留学生への回答者は3名であったが、アフリカ系留学生、イスラム教徒は各2名、就学生、アラブ人、外国人労働者、アジア人、外国人児童生徒への反応をしたものは1名に過ぎなかった。)とはいえ、大多数の対象者は、情報量が多く、十分な知識を有する対象に対しても、カルチャー・ステレオタイプを表出させていない。これは、学習者集団を固定的に見ることの危険性を認識しているからということに加え、対象を深く知れば知るほど、集団内の多様性が自明になり、カルチャー・ステレオタイプを惹起させることの無意味さを認識するからであると考えられる。
- (6) ステレオタイプ数の少ない対象者には、情報量が少なく、自分が現実にあまり関わったことがなく、よく知らない外国人集団に対しては、ポジティブなステレオタイプであれ、中立的なステレオタイプであれ、一元的・均質的なイメージでその集団を捉えることを極力回避する傾向が認められる。(南米系留学生への回答者は3名、アフリカ系留学生、イスラム系留学生への回答者は各2名、就学生、アラブ人、アジア人、外国人労働者、外国人入国児童・生徒への回答者は各1名にすぎず、これらの質問項目に回答したものはすべて7項目以上回答があったステレオタイプ数の多い対象者に限定される)。

以上のように、本研究では、8項目以上の質問項目に回答しなかった13名の対象者のカルチャー・ステレオタイプに関する具体的な記述内容についての内容分析を実施した結果、カルチャー・ステレオタイプに対する気づきをもった回答者の中でも、その認識・自己抑制のレベルにおいて、意識の高い5項目以下の回答者7名と、7項目以上の回答者6名の間で異なることが明らかになった。これによって、2003年に質問紙調査の結果を分析した段階で、筆者が立てたカルチャー・ステレオタイプに関する二つの段階仮説の妥当性につ

いて検討するための有効な追加資料が齎されたといえよう。今後の課題としては段階仮説の再構築と、カルチャー・ステレオタイプへの気づきに優れた 5 項目以下の回答者に着目し、彼らがどのような経緯で、カルチャー・ステレオタイプに対する気づきを獲得していたか、深層面接を行い、インタビュー内容を詳しく分析する必要がある。加えて、すでに行ったステレオタイプの危険性を認識していない対象者の反応（倉地 2004）と本研究の結果を比較し、両者の特徴を明確にすることで、本研究の最終的なゴールである、教材、教案開発のための指標を段階別に提示することも可能になるのではないかと考えられる。

参考文献

- 倉地曉美 2004 「カルチャー・ステレオタイプの危険性・遁滅の必要性を認識しない教師とボランティアに関する分析」『日本語教育学研究科紀要』
- 倉地曉美 2003a 「カルチャー・ステレオタイプに対する認識と自己抑制に関する研究：日本語教師とボランティアの調査」『留学生のカルチャー・ステレオタイプとその対処法に関する研究』平成 13-14 年度科学研究費補助金研究成果報告書（研究代表者：倉地曉美）
- 倉地曉美 2003b 「ボランティアと日本語教師のカルチャー・ステレオタイプ：認識と自己抑制に関する研究」『広島平和科学』Vol.25,pp.81-108.
- 中村真 1999 「日本人の人種・民族ステレオタイプと偏見」岡隆・佐藤達哉・池上和子『偏見とステレオタイプの心理学』（pp.87-98）,『現代のエスプリ』No.384 至文堂
- 林知己夫・西平重喜・鈴木達三 1964 『図説・日本人の国民性』至誠堂
- 我妻洋・米山俊直 1967 『偏見の構造：日本人の人種観』NHK ブックス

(2)

海外の日本語教師に求められるものは？

—海外と国内の日本語教師へのアンケート結果に基づいて—

迫田久美子
森千枝見
中石ゆうこ
吉村敦美

1. はじめに

国際交流基金日本語国際センターによる 1998 年度の海外日本語教育の現状調査によると、以下の図 1・2 に示すように、海外で日本語を学んでいる人は 200 万人を超え、この 5 年間で教師数は 31.3%、学習者数は 29.5% の増加となっている（国際交流基金 1998）。

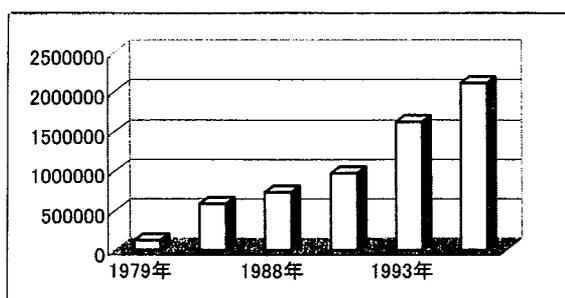


図 1 海外の日本語学習者数の推移

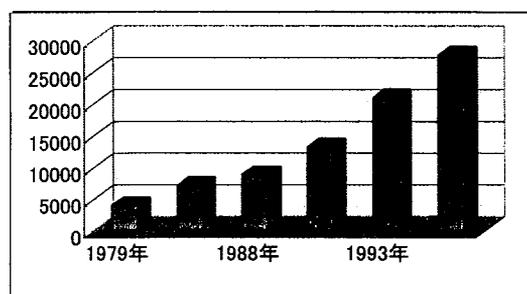


図 2 海外の日本語教師数の推移

また、海外の教育機関数の伸びはこの 5 年間で 60.7% と最も高く、海外での日本語教育の環境のニーズの高まりを示している。最近では、ロシアで 2 倍、モンゴル・ベトナム・スリランカでは 3～4 倍の学習者の増加が見られ、政治の民主化や経済政策などの要因が学習者数の増減にかかわっていることが推測され、学習目的の多様化・専門化がさらに進んでいる。このような目的を十分に理解し、初等・中等教育から高等教育の幅広い学習者を対象として日本語教育を実践するためには、今まで以上に質の高い日本語教師が求められる（上田 1995）。

また、平成 12 年には、多様な学習需要に対応できる日本語教員養成の量的・質的な整備・充実を図るために文化庁から新たな教育内容が提示され、教員養成のコースを有する大学では、カリキュラムの見直しが行われている。新たな教育内容の下で求められる教師の資質とはどのようなものであろうか。また、実際の現場で求められる教師の能力とは何であろうか。海外と国内では、求められる資質や能力に違いがあるのだろうか。

このような疑問を背景に、本研究は海外の日本語教師に求められるものとは何かを実際の現場で指導している日本語教師の「学習者・教師・職場」に対するニーズ分析によって明らかにし、その結果に基づいてこれからの日本語教員養成のあり方を検討する。

具体的には、海外における日本人の母語話者教師（以下、日本人教師）と現地の非母語話者教師（以下、現地人教師）と国内の日本人教師（教師歴 1 年未満～20 年以上）へ、以下の項目を中心にアンケート調査を行う。そして、得られた結果に基づいて教員養成のカリキュラムについて検討し、新たな提案を行う。

- 1) 日本語教師の資格と採用条件
- 2) 海外と国内の学習者の学習目的
- 3) 日本人教師と現地人教師の役割分担
- 4) 海外と国内の教師が必要な知識・技術
- 5) 海外と国内の職場に必要な技能

2. 日本語教育の動向と教員養成

2-1 海外での日本語教育の動向と現在の課題

日本語教育の地域別の特徴として、学習者が最も多いのは東アジア(65.4%)で韓国・中国・台湾に集中しており、次いで太平洋州・北米と続くことが挙げられる(図3を参照 国際交流基金 1998)。これらの地域でどのような日本語教育が行われていたかについて日本語教育学会の会誌¹の文献で調べてみる。

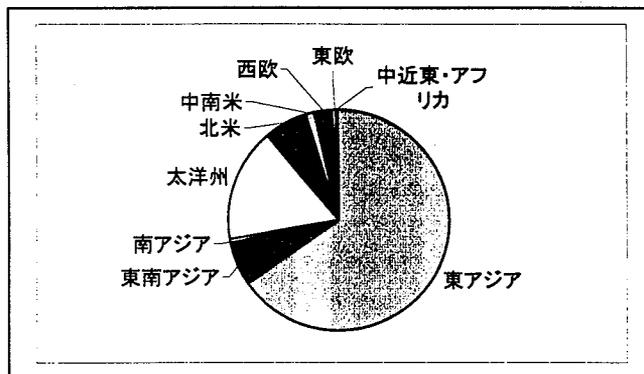


図3 地域別学習者数

会誌が創刊された1960年代は、米国(池田 1962, 山下 1962, 四倉 1967, 坂倉 1968)と西欧(フォルキ-ヴィチ 1965, 狼・軍 1966)が扱われているのみであり、アジア地域からの報告はあまりない。日本経済の高度成長に伴う日本語教育の急激な伸びが見られる1970年代になると、学会誌でも頻繁に特集が組まれたり、定期的な報告が掲載されたりするようになり、中国・韓国・東南アジア(北京大学 1973, 小田切 1973, 富田 1970)や太平洋州(カッケンブッシュ 1977)からの現状も紹介されるようになった。しかし、1970年代前半は各教育現場での事例報告が多く、広い視野で日本語教育の現状を客観的に捉え、問題点を指摘している文献はあまり多くない。1970年代後半になると、それぞれの地域での実情を示した上で問題の提起がなされる報告が増えている(砂川 1976, J.V.ネウストッブニー 1976, 金 1977, 大西, 1979, 松本 1979)。

1980~1990年代は、国内外の学習者の急増に伴う学習者層や学習目的の多様化に対応する研究や報告(カッケンブッシュ 1988)が多く見られるようになる。具体的には、成人以外の学習者への日本語教育に関する報告(岩沢 1984, 浅岡 1987)、教授法や教材開発に関する取り組み(ウィウィ 1980, 梅田 198, 田口 1987, アラード 1987)、上級レベルに焦点を当てた取り組み(西口 1990, 鎌田 1990, 尾崎他 1990)、ビジネス日本語のニーズに関する研究(高見澤 1987, 島田・澁川 1999)などである。

1990年代から現在までの研究報告では、日本語教育がおかれている現状とそれに関わる問題に焦点が当てられ、海外の初等・中等教育に関わる年少者教育の取り組みの報告(伊勢田他 1991, 松嶋 1996, 渡辺 1997, キャシー他 1999)が多くなり、動機づけ(郭・大北 2001, 縫部他 1995)、漢字指導(村山 1996, 真嶋 1992)、文化学習(三国他 2000)などより具体的な問題点に焦点が当てられ、報告がなされている。

¹ 日本語教育学会は、第二言語としての日本語教育・研究の推進、日本と諸外国の学術文化交流のために1962年に設立され、同年12月、会誌『日本語教育』が発行された。

最近の注目すべき傾向としては、日本語教員の研修に関する報告が急増している点である。各地域で求められる教員養成のあり方やカリキュラムやシラバスの開発に関する研究（斉藤 2000, 久保田他 2002, Evi 他 2003）と教員の再教育および現地教師の養成のニーズを報告する研究（コーベニ 1993, 久保田 1999）があり、国内も含めオンラインによる教師研修の試みも報告されている（渡邊 2003）。これらの文献から、現在の問題の1つとして急激な広がりを見せた日本語教育を支える日本語教師の質が問われており、具体的には、カリキュラムやシラバスの見直し、現地人教師の育成、現地人教師と日本人教師の再教育が大きな課題であると言える。

2-2 新しい日本語教員養成の教育内容

前節でこれまでの海外での日本語教育の動向を概観し、現在、現地教師の育成や教員の再教育の問題が出ていることを示した。そこで次には、教員養成の教育内容の動向について検討する。これまで日本語教員養成を進めるにあたっての一般的な指針としては、1985年に文部省から出された「日本語教員養成のための標準的な内容」（以下、「標準的な教育内容」）があり、教員養成を有する大学でのこの内容にしたがって教育が行われてきた。

しかし、社会状況の変化や日本語教育学関連の学問領域の成果を踏まえ、学習者の多様な学習需要に対応した内容への改訂が求められ、2000年、新たな教員養成の教育内容（以下、「新たな教育内容」）が提示された。

「標準的な教育内容」では、硬直的な指針として受け止められ、それぞれの教育機関が独自の教育理念や目的にそった教育内容が展開できないなどの問題があったことに対し、「新たな教育内容」では、各機関が適切な教育課程の編成が行われるための参考として示されており、「標準的な教育内容」ではなく「基礎から応用に至る選択可能な教育内容」が示されているとする（日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議 2000）。

柔軟な教育内容とされる「新たな教育内容」とは何なのか。この点について、具体的に「標準的な教育内容」と「新たな教育内容」を比較し、どのような点が修正されたのかを分析し、その背景について考察する。

「新たな教育内容」は日本語教育の核をコミュニケーションと捉え、教育内容の基本となるものとして中心に据えている。そして、その周辺にかかわる教育内容を「社会・文化・地域」「教育」「言語」の3領域に分け、さらに(1)社会・文化・地域 (2)言語と社会 (3)言語と心理 (4)言語と教育 (5)言語一般 の5つに区分し、新たにキーワードを設定してそれぞれの内容の教育細目をイメージしやすくしてある。

「標準的な教育内容」から「新たな教育内容」の変化を以下の3点にまとめる。

- ① 教育内容の拡大化
- ② 教育内容の深化
- ③ 教育課程編成の柔軟化

① 教育内容の拡大化

「標準的な教育内容」が、主に、言語としての日本語の体系的な構造や日本語教授法な

どの知識が中心であったのに対し、「新たな教育内容」では、「国際関係」「世界史」「政治・経済」など、一般的かつ常識的な内容から「文化交流」「教育社会学」など、いずれも言語にかかわる「言語学以外の領域」が多く含まれることになった。特に、心理学と異文化間コミュニケーションに関する領域が拡大されており、異文化に関する内容は、5つの区分の4つに「異文化接触」「異文化コミュニケーションと社会」「異文化間教育・コミュニケーション教育」という柱を立てて、その重要性が指摘されている。

② 教育内容の深化

教育内容の拡大と同時に、キーワードで示された下位項目を分析すると、その内容がそれぞれの専門において深い内容を包括していることがわかる。「イクイティ」「エポケー」「クリティカル・インシデント」「葛藤処理」など、かなり多くの専門用語が提示され、各領域の深まりのある内容が網羅されていると言える。

③ 教育課程編成の柔軟化

「新たな教育内容」の示す範囲は拡大、深化しているが、「新たな教育内容」は「標準的な教育内容」のような硬直的な指針ではなく、それぞれの教育機関や学習者の多様性に応じて、柔軟に編成するための参考としての内容であることを以下のように述べている。

各養成機関においてどのような教育課程を編成するかは、今回新たに示す教育内容を参考としてそれぞれの日本語教員養成機関の自主的な判断に委ねようとするものである。(日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議 2000: 6)

以上のことから、「新しい教育内容」が示す教育内容が政治経済や国際関係など幅広い内容を含み、かつそれぞれの専門領域で深い内容に及んでいることが理解できた。この内容の背景には、日本語学習者の多様な学習需要、多様な学習環境、多様な学習年齢などがかわり、それに伴う教員に求められるニーズの量的拡大化と質的な深化が影響しているのではないかと考える。つまり、「第二言語としての日本語教育」という学問形成期においては「標準的な教育内容」を教育することで、ある程度の日本語指導が充足されていたが、その後、上級レベルの指導や年少者日本語教育、ビジネス日本語指導などの需要が高まり、従来の教育内容ではこれらの指導において十分な対応ができなくなり、さらには、海外で教える日本語教師は、現地においては「一言語教師」ではなく、「一日本人」としての常識と教養を求められる場面が多く、言語にかかわる言語以外の知識も重要視されるようになったと考える。先の報告書にも日本語教員の専門的能力として、日本語教員は(ア)言語に関する知識・能力(イ)日本語の教授に関する知識・能力に加え、(ウ)その他日本語教育の背景をなす事項についての知識・能力として、「日本と諸外国の教育制度や歴史・文化事情に関する知識や学習者のニーズに関する的確な把握・分析能力を有すること」(日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議 2000: 8)とある。

しかし、「新たな教育内容」の指針が柔軟なものであるとしても、その範囲は広く、また内容は深いため、実際の現場の教師にとって重要度の高い内容がどのようなものであるかは依然として不明である。

そこで、本研究は上記の問題点を踏まえ、海外の日本語教師に求められているものはどんな内容であるのかを現場教師への調査によって明らかにすることを目的とする。

3. 海外と国内の日本語教師調査

3-1 調査の目的

海外の日本語教師の置かれている状況、さらに求められるものとは何かを現場で指導にあたっている現地人教師を含む日本語教師および国内の日本語教師への調査によって明らかにする。

3-2 調査の対象

教師経験1年未満～20年以上、20代～60代の海外・国内の日本人教師および現地人教師を対象とする。

3-3 調査の方法

「属性」「職場状況」「採用試験」「教育対象者」の教師自身の状況や「学習者のニーズ」「現地教師との協力」「職場のニーズ」の学習者や教師のニーズに関する項目を含むアンケート（APPENDIX 1 参照）をeメール、あるいは直接筆記の質問用紙で調査する。

3-4 調査の結果

3-4-1 日本語教師の資格と採用条件

調査の結果、日本を含め海外19カ国（APPENDIX 2 参照）から90名（101件）²の現場の教師からの回答が回収できた。その内訳は表1の通りである。

表1 男女別・年代別・雇用形態別の数

男女別（人数）		年代別（人数）		雇用形態別（件数）	
男性	14	20代	32	教授・助教授	6
		30代	38	専任講師	53
女性	73	40代	11	非常勤講師	23
		50代	7	TA	3
無回答	3	60代	1	その他	14
		無回答	1	無回答	2

² 一人が複数の職場の教師経験があり、複数の回答となるため、人数と件数は一致しない。

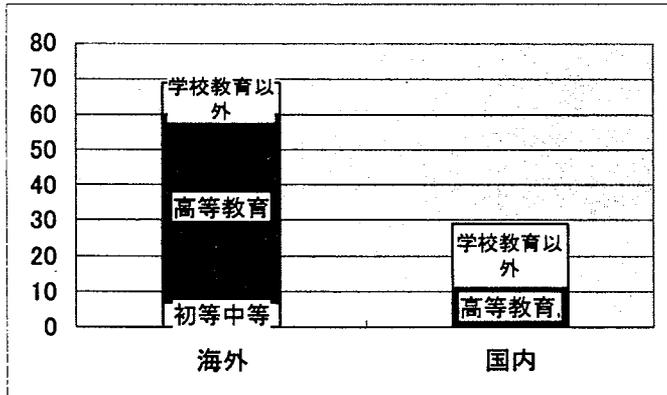


図4 海外・国内別の教師の職場状況

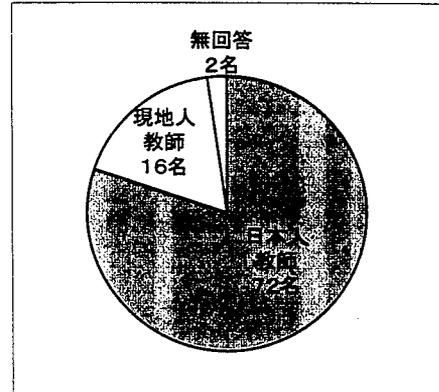


図5 日本人・現地人教師の割合

今回の回答者の日本語教師の職場状況は、図4の通りである。海外では高等教育、つまり大学での日本語教育に携わっている教師が多く、初等・中等教育に関わっている教師の割合も若干であるが見られる。これは、日本からの青年海外協力隊の隊員からの回答であり、彼らは主に中等教育（中学校・高等学校）での日本語授業を担当している。国内では、初等・中等教育の教師に該当はなく、割合としては学校教育以外、つまり大学進学を目指す予備教育の日本語学校の教師が半数以上を占めており、国内での日本語学校の教師の割合が高いことが推測される。

図5は、今回の回答者の日本人母語話者(72名)の割合と非母語話者、つまり現地教師³(16名)の割合である。海外に勤務する日本語教師を決して日本人母語話者だけの問題として考えないためにも、また日本人教師との役割分担や彼らのニーズを検討するためにも、現地の教師の回答を得られたことは重要である。

日本語教育の経験年数と教師の資格取得の方法の結果は、図6・7の通りである。

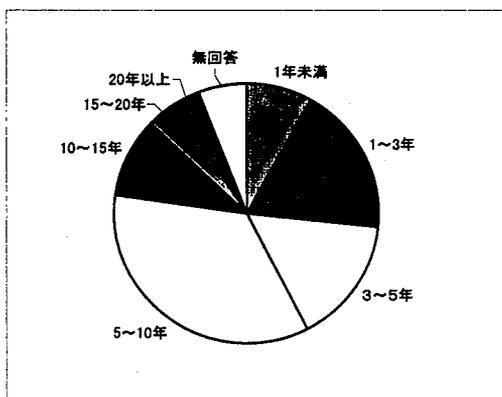


図6 経験年数別の割合

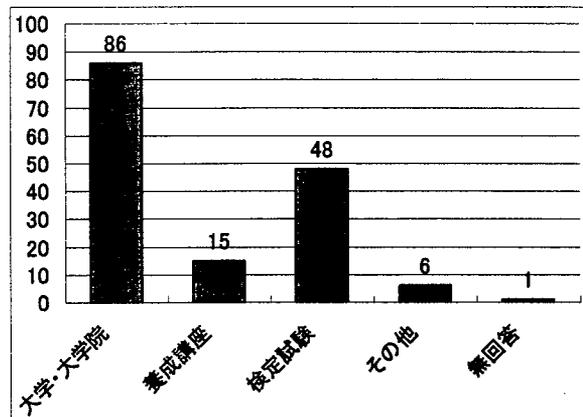


図7 資格取得方法別の人数

³ 今回の調査では、海外の現地人教師の場合、ポーランドからの回答が多く、一部の地域に偏っていることを明記する。

この結果を見ると、今回の調査では、1年から3年未満の教師が約四分の一、3年から10年未満の教師が約半数を占めていることがわかる。経験年数が高い教師の割合が少ないのは日本語教育の歴史がまだ浅く、日本語教師の社会的な身分としての確立がなかなかできない状況が起因していると思われる。

また、どのようにして日本語教師の資格を取得したか、という項目では、86名が主専攻の大学・大学院を卒業していることを挙げており、回答者90名のほとんどが該当していることがわかる。一方で、検定試験や養成講座を受けている教師の数も多く、回答総数が156件あることから、複数の資格を取得しなければ職を得にくいという現状を反映していると考えられる。

図8・9は、海外と国内別に見た採用条件の結果である。

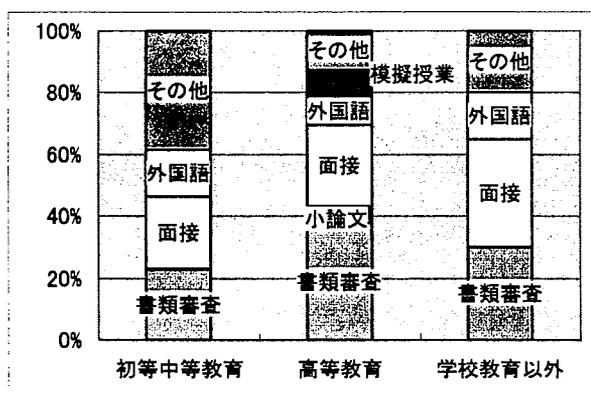


図8 海外の教師採用試験内容

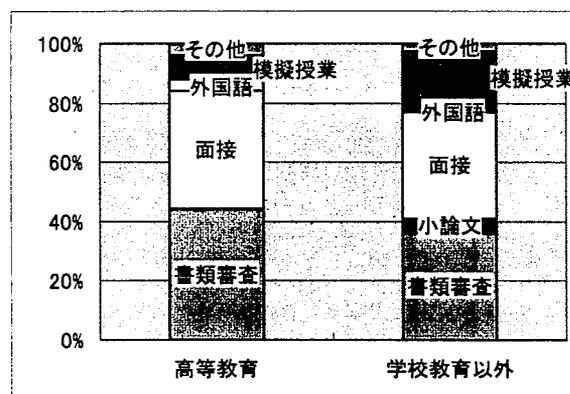


図9 国内の教師採用試験内容

海外でも国内でも、書類審査と面接は必須の内容であり、国内では学校教育以外（つまり、民間の予備教育日本語学校）の場合、模擬授業の割合が高く、実力優先で即戦力の人材を求めていることが伺える。

海外では、国内と比べると「外国語」の試験があることが特徴である。これは、現地教師に対する日本語の試験と日本人教師に対する英語などの外国語の試験である。日本人が海外での教師の職を得るためには、たとえ現地語でなくても、現地スタッフとの正確なコミュニケーションのためには、日本語以外の英語などの言語に熟達していることが要求される。また、海外の教師の採用試験では、国内に比べて「その他」の割合が高い。これらは、青年海外協力隊の筆記試験や適正試験の場合や知り合いからの紹介で職を得たという場合などが含まれている。

以上、今回の対象者の資格取得と採用条件の結果内容を見てきた。その結果、海外と国内の教師で採用の際の大きな違いは、国内では模擬授業の割合が高いのに対し、海外では外国語や筆記試験などが、国内と比べると割合が高い。また、日本語教師の資格については、大学・大学院の主専攻の出身であっても、採用に有利にするために検定試験を受けたり、養成講座に通ったりして複数の資格を取っている現状が明らかになった。

3-4-2 海外と国内の学習者の学習目的

学習者の日本語学習の学習目的、日本語科目を選択する場合の理由について、記述式で回答を求めた。

回答については、その内容によって「留学・進学」「就職」「日本文化」「アニメ・歌」などのキーワードで分類した。複数回答がある場合も延べ数で集計して、回答の総数に対する割合を出し、図10の結果を得た⁴。

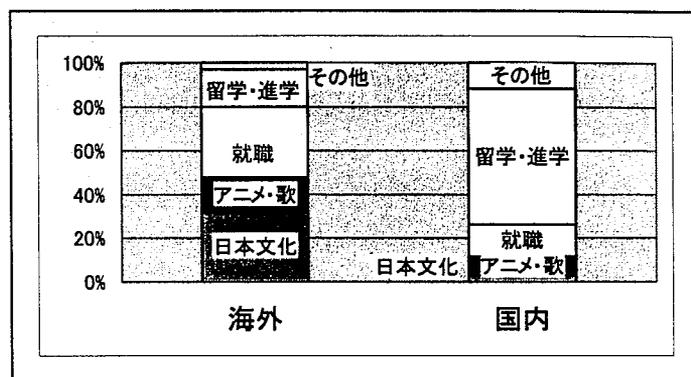


図10 海外と国内の学習動機

海外と国内では、学習者の目的や動機には違いがあることがわかる。つまり、海外の場合は日本文化やアニメ・歌などへの興味が高く、情緒的学習動機の割合が高いのに対し、国内の学習者は留学・進学の目的が中心で、実利的学習動機が高いと言える。また、今回の海外の回答者の職場として高等教育が多かったことから、就職の割合も国内より高くなっている。これは、日本企業への就職や通訳ガイドなどへの就職を目標に学習している日本語学習者の割合も少なくないこと、また、そのため上級レベル学習者への具体的で効果的な日本語指導が求められていることを反映している。

国際交流基金日本語国際センターの1998年度の「海外の日本語教育事情」の調査では、日本語学習の目的は「日本文化に対する興味」「日本語そのものへの興味」「日本語のコミュニケーションへの願望」「将来の就職」などが主なものであった。今回の回答者による結果と比べると「日本語そのものへの興味」や「日本語のコミュニケーション」がほとんど出なかったのは、回答者が学習者自身ではなく教師であること、選択ではなく記述式であるため、把握しにくい内容は出現しない可能性があること、などが考えられる。

3-4-3 日本人教師と現地人教師の役割分担

海外の日本人教師の場合、現地人教師といかに協力体制を組むかということは、現地での指導に大きく影響を与える。一方、現地人教師の側も、学習者が生の日本語に触れる機会が持てる、また現地人教師の文法の問題・教え方の問題を解決してほしいなどの理由で、日本人教師に大きく期待していることが予測される。

そこで、海外の教師に役割分担についての項目を設けて質問した。その結果、授業の役割分担が明確になされていることがわかった。結果は図11の通りである。

⁴ 複数回答を含めて割合を出しているため、回答結果に偏りが出ている可能性があることを明記する。

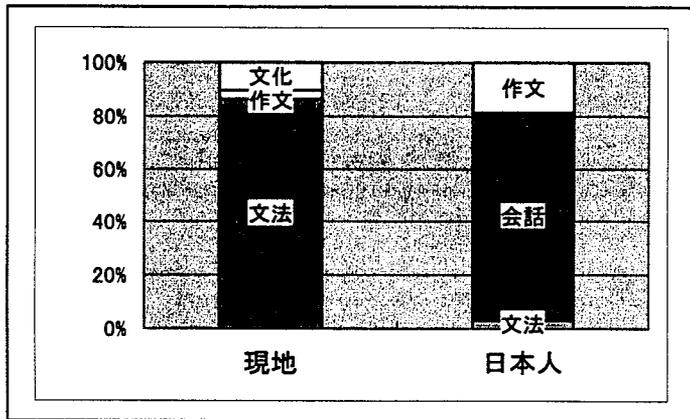


図 1 1 現地人教師と日本人教師の担当授業

結果を見ると、現地人教師は主に文法や文化(日本事情)などを担当し、現地の学習者に母語を使って解説しているのに対し、日本人教師は会話や作文などの運用の授業を担当している。文法では、初級は現地教師が担当し、中級・上級になると日本人が担当するケースもある。

また、必ずしも分担がないところや現地教師と同等の外国語力がある場合は講義を担当させる、という条件

つきの場合もある。今回の結果から、ある程度、海外の日本人教師は言語運用にかかわる授業を担当するという役割が中心であると言えるが、ある海外の日本人教師の話では現地教師から日本語の文法(使い分けの違いなど)・日本事情(政治経済など幅広い知識)など、さまざまな質問を受けるので、とまどうこともあるということである。

森田(1983)は、現地で求められる日本人教師は単なるネイティブとして日本語が話せるだけの教師ではなく、日本語への高い見識を持ち、現地教師を指導できる高いレベルの日本語教師を派遣することが重要であると述べている。このように、派遣された日本人教師への現地教師の期待は大きい。

3-4-4 海外と国内の教師の必要な知識・技術

次に、教師が現場で必要だと感じている知識や技術について、海外と国内で比べて見よう。図 1 2 と図 1 3 がその結果である。この回答も記述式であるので、回答内容をキーワードでまとめ、複数回答も含めて集計したが、結果を見ると、どちらにも同様の項目が示されており、それぞれの地域で異なったニーズがあるというわけではないことがわかる。

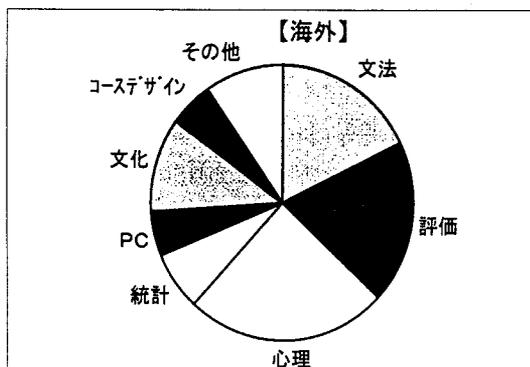


図 1 2 海外教師が必要な知識・技術

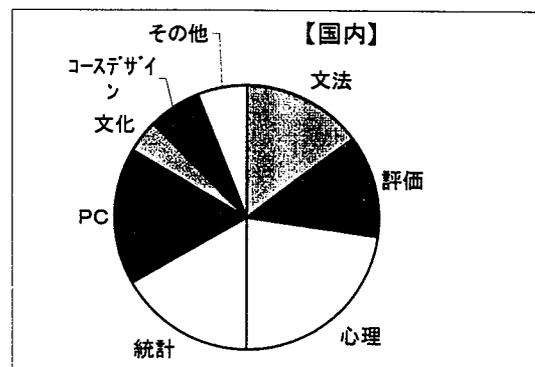


図 1 3 国内教師が必要な知識・技術

日本語の文法に関するさらなる知識、テスト作成や評価に関する知識、学習者へのカウンセリングの技術や心理学に関する知識は、海外でも国内でも重要視されているおり、現

場の教師が足りないと感じている項目であることがわかる。

海外と国内での違いが見られるのは、統計処理やコンピュータを使う技術などで、この場合は国内の教師のニーズが高く、反対に文化・異文化に関する知識は海外のニーズのほうが高いことがわかる。これは、次の項目である職場のニーズとの関連もあるが、国内の教師の場合、学習者の成績処理や発表でコンピュータを利用させたりする必要性が高くなっていることが推測される。また、海外では日本の歴史なども含めた日本文化の深い知識が要求されるようである。

3-4-5 海外と国内の職場での必要な技能

最後に、職場でどのような技能が求められているのかを調査した。これも記述式であるため、複数回答を含めて集計した。結果は図14と図15である。

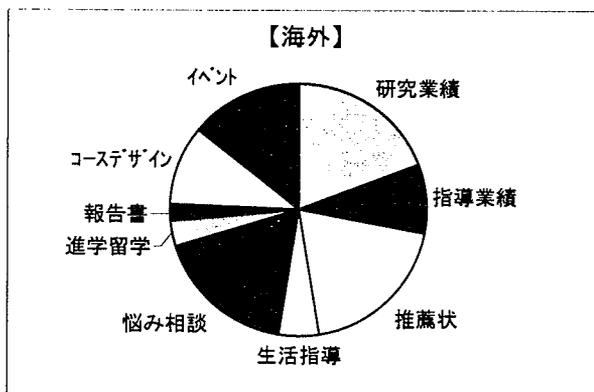


図14 海外教師の職場でのニーズ

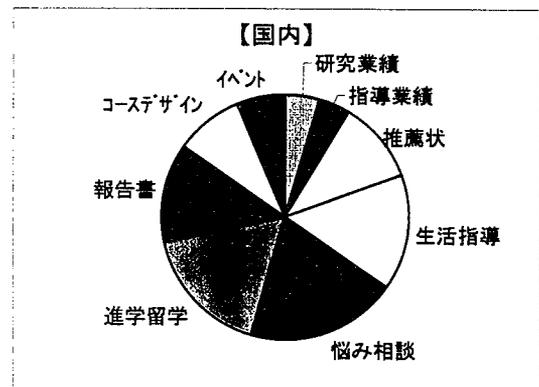


図15 国内教師の職場でのニーズ

職場で求められている能力について見てみると、海外と国内では項目によって割合が異なるものがあることがわかる。それぞれまとめると以下ようになる。

- 1) 海外では、研究業績や指導業績が重要視される。
- 2) 国内では生活指導（出欠管理・アルバイト・生活態度など）や進学相談が重要である。
- 3) 国内では報告書（入国管理事務所などへの）の作成の割合が高く、事務処理の能力が求められる。
- 4) 海外では日本・日本文化に関するイベント（スピーチコンテストや演劇など）の運営や援助が求められる割合が高い。

以上、簡単にまとめたが、上記のことから日本語教師が職場で求められている技能がいかに多岐にわたっているかがわかる。生活指導・悩み相談などは前項の心理学・カウンセリングについて学びたいということとも関連し、同様に推薦状や報告書の文書作成能力や生活指導の学習者管理はコンピュータ技術の必要性と関連している。

また、今回の回答者が高等教育に従事している割合が高かったこともあるが、海外での教師に研究業績・指導業績の割合が高いことから、日々の実践をどのように研究に結びつけるかということも教員養成のカリキュラムにおいて考えるべき課題であるといえる。

さらに、海外でのイベントはスピーチコンテストのみならず、日本文化にかかわる演劇・コンサートなども含まれることから、多方面にわたる領域での補助が求められていることが報告されており、改めて海外での日本語教師の役割が予想以上に大きいことが明らかになった。

3-5 まとめ

海外と国内の日本語教師へのアンケート調査から明らかになったことを以下にまとめる。

- 1) 日本語教師の資格取得と採用条件に関して、海外と国内の教師で採用の際の大きな違いは、国内では模擬授業の割合が高いのに対し、海外では外国語や筆記試験などの割合が高い。また、日本語教師の資格については、大学・大学院の主専攻の出身であっても、採用に有利なように検定試験を受けたり、養成講座に通ったりして複数の資格を取っている。
- 2) 海外と国内では、学習者の目的や動機には違いがあった。つまり、海外の場合は日本文化やアニメ・歌などへの興味が高く、情緒的学習動機の割合が高いのに対し、国内の学習者は留学・進学が中心で、実利的学習動機が高いと言える。しかし、海外でも、高等教育では日系企業や通訳・ガイドなどへの就職を希望する学習者が多い。
- 3) 海外の教育現場での現地人教師と日本人教師の役割分担としては、現地人教師は主に文法や文化（日本事情）などの解説を担当し、日本人教師は会話や作文などの言語運用の授業を担当している。また、文法では初級レベルの授業は現地人教師が、中級・上級になると日本人が担当する場合もある。
- 4) 教師が現場で必要だと感じている知識や技術については、海外と国内で共通している項目としては、文法知識、テストや評価に関する知識、学習者へのカウンセリングの技術や心理学に関する知識である。海外と国内で違いとしては、国内でニーズが高いのは統計処理やコンピュータを使う技術であり、海外では文化・異文化に関する知識であった。
- 5) 海外と国内の職場で求められることがらについては、海外では、研究業績や指導業績が重要視され、国内では生活指導（出欠管理・アルバイト・生活態度など）や進学相談が重要視される。さらに、国内では報告書（入国管理事務所などへの）の作成の割合が高く、事務処理の能力が求められるのに対し、海外では日本・日本文化に関するイベント（スピーチコンテストや演劇など）の運営や援助が求められる割合が高い。

これらの結果を2-2で示した「新たな教育内容」と照らし合わせて検討したい。大学や大学院の主専攻の出身者でも日本語教育能力検定試験を受験したり養成講座に通ったりしている回答者が複数いたことは、大学や大学院の提供するカリキュラム内容が十分でない可能性を示唆していると言えるのではないだろうか。

では、具体的にどのような教育内容が必要なのだろうか。この点については、現地教師との役割分担、教師自身が必要だと感じる知識や技術、職場で求められる能力のそれぞれの調査結果を参考に考える。

まず、教育実習などでの指導は多くの場合、初級の文法導入が主となっており、なかなか中・上級の指導まで包括して教えることは少ないのが現状である。現地人教師は初級、日本人教師は中・上級という役割分担があることを考えると、国内であれば、先輩教師に聞くことができるのに対し、海外の場合は日本人教師の任用は少ないので孤軍奮闘しなければならない、中・上級の指導が困難である。そのためには、教育実習などの幅を広げ、初級のみならず中・上級の指導までも含めて行うことが必要であろう。

次に、海外の教師が現場で必要だと感じている知識や技術についてであるが、重要視されたテスト・評価、カウンセリング・心理学や統計処理・文化・異文化などは、「新たな教育内容」に既に含まれているが、職場で求められる仕事内容には推薦状や報告書の文書作成などもある。テスト・評価、カウンセリングや文書作成で重要なのは知識としての学習ではなく、技能としての習得であろう。したがって、教員養成の教育内容の中にテスト作成や様々な能力測定の技術演習などを多く取り入れ、知識とともに技能の習得を目指すような工夫をすることが求められる。

また、今回の調査では高等教育に携わっている教師からの回答が多かったこともあり、研究業績や指導業績が重要視される割合が高かった。この点については、現場と研究をいかに結びつけるかという工夫が必要であり、共同研究やアクションリサーチなどによって日常の授業の改善点などを分析し、研究へと繋げる試みを行っていくことが望まれる。教育実習にアクションリサーチを取り入れる試みも行われており(迫田 2000, 横溝他 2002)、実習の段階から研究的視点を養成することの重要性が示されている。

4. おわりに

本研究の目的は、海外の日本語教師に求められるものとは何かを実際の現場で指導している日本語教師の「学習者・教師・職場」に対するニーズ分析によって明らかにし、その結果に基づいてこれからの日本語教員養成のあり方を検討することであった。

そのための現状分析として、本研究の2-1では日本語教育の文献や日本語教育機関の報告書を概観し、現在の問題の1つとして、急激な広がりを見せた日本語教育を支える教師の質が問われており、具体的には、カリキュラムやシラバスの見直し、現地人教師の育成、現地人教師と日本人教師のスキルアップ・再教育が大きな課題であることを示した。

本研究は上記の現状を踏まえ、海外と国内の日本語教師へeメールと質問紙によってアンケート調査を行い、海外の教師に求められる能力やことがらについて検討し、以下のような結果を得た。

- 1) 海外の学習者は文化やアニメや歌などのサブカルチャーへの興味と同時に通訳・ガイドなどの就職への希望もあり、現地教師との役割分担で会話などの運用力養成の授業を主に担当する一方で、中上級の高いレベルを担当する場合もあり、中上級から超上級レベルまでの具体的な指導技術が求められている。
- 2) 教師自身の学習へのニーズと職場からのニーズを分析した結果、教師自身はテスト・評価、カウンセリングや心理学、文化・異文化に関する内容の学習の必要性を感じていること、職場では推薦状や報告書を作成し、研究・指導業績を挙げることを求められている。

そこで、これらのニーズに具体的にどのように対応していくかについて、今回の調査結果から以下の3点の提案を行う。

① **教育実習のレベルの見直しを図る。**

多くの教員養成の教育実習ではゼロスタートの学習者を対象とし、文型や文法項目の導入が中心であると予想されるが、中・上級への指導技術のニーズが高いことを考えると、対象を初級だけでなく、中・上級にも範囲を広げて多様な目的の下での実習を展開することが望まれる。

② **評価・心理学・文化・異文化などの知識とともに、テスト作成や言語能力の測定法、カウンセリングなどの技能の習得を目指す。**

「新たな教育内容」で示される内容は、関連領域の深化と拡大の特徴を備えているが、いずれも学習項目としての知識や概念であり、実際の現場では活用されにくい。そこで、知識だけでなく、テスト作成・測定法・カウンセリングなどの教育演習としての技能の習得を目指すことが必要である。

③ **授業を研究に結びつける工夫を考える。**

高等教育における日本語教師のニーズの一番に挙げられるのは研究・教育業績を挙げることである。そのためには、日々の実践をいかに研究に結びつけるか、共同研究やアクションリサーチの実践などで工夫することが期待される。

今回の調査では、海外の回答者の地域が一部に偏ったこと、高等教育の教師が多く、初等・中等教育の範囲を十分に取り込むことができなかつたこと、記述式が多かつたことから集計方法が結果に影響している可能性があることなどの問題点がある。

今後は、上記の問題点を踏まえ、一方では調査地域と回答者の量的な拡大を図り、他方では量的な調査で見落とししてしまう個々の問題となる事例について取り上げ、国内と海外で日本語教師の置かれている状況を明らかにして日本語教員養成のカリキュラムを提示したいと考える。

引用文献・参考文献⁵

- 石井恵理子（1997）「国内の日本語教育の動向と今後の課題」『日本語教育』94号 pp.2-12.
- 上田和子・羽太 園・和泉元 千春（2001）「専門日本語教育のプログラム・デザインー外交官・公務員日本語研修における選択システムの実践ー」『日本語国際センター紀要』11号 pp.69-87 国際交流基金日本語国際センター
- 上田孝（1995）「海外における日本語教育」『日本語教育』86号別冊 pp.119-136 日本語教育学会
- 来嶋 洋美・木田真理（2003）「外国人日本語教師を対象とした日本語教授法カリキュラムー海外日本語教師長期研修 1994-2000 調査と考察ー」『日本語国際センター紀要』13号 pp.117-134 国際交流基金日本語国際センター
- 木谷 直之・木山昇登茂子・八田直美・向井園子・築島 史恵（2003）「海外日本語教師短期研修「総合日本語シラバス」の開発について」『日本語国際センター紀要』13号 pp.29-46 国際交流基金日本語国際センター
- 久保田美子・八木敦子（1999）「マルチメディアを利用したプロジェクトワークー海外日本語教師長期研修における試みー」『日本語国際センター紀要』9号 pp.55-68 国際交流基金日本語国際センター
- 国際交流基金日本語国際センター（1998）『海外の日本語教育の現状ー日本語教育機関調査 1998年』大蔵省印刷局
- 迫田久美子（2000）「アクションリサーチを取り入れた教育実習の試み：自己研修型の教師を目指して」『広島大学日本語教育学科紀要』第10号 pp.21-30
- 椎名和男（1997）「国外の日本語教育をめぐる情況と展望」『日本語教育』94号 pp.23-37 日本語教育学会
- 日本語教育学会（1997）「図と表で見る〈海外の日本語教育〉」『日本語教育』94号 pp.151-159 日本語教育学会
- 日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議（2000）「日本語教育のための教員養成について」文化庁
- 羽太 園・和泉元 千春・上田 和子（2002）「初級からの専門日本語教育のカリキュラム・デザインー外交官・公務員日本語研修における専門語彙・スピーチクラスの実践ー」『日本語国際センター紀要』12号 pp.123-130 国際交流基金日本語国際センター
- 三国純子・小山真理（2000）「海外の大学生を対象とした短期集中日本文化学習の試み」『日本語教育』105号 pp.111-120 日本語教育学会
- 森田良行（1983）「日本語教育界の現状と将来」『日本語教育』50号 pp.89-96
- 山田泉（1988）「国内の日本語教育の現状と課題」『日本語教育』66号 pp.14-27
- 山田 悦子（2002）「高等教育における日本語教育への支援ー英国の場合ー」『日本語国際センター紀要』12号 pp.107-113 国際交流基金日本語国際センター
- 横溝紳一郎・迫田久美子・松崎寛（2002）「日本語教育実習でのアクション・リサーチの

⁵ 前半には本研究の引用文献、後半には参考文献として日本語教育の実践に関する研究・報告の文献を地域ごとにまとめて掲載している。

役割」『2002年度日本語教育学会秋季大会予稿集』pp.178-183

渡邊 眞紀 (2003)「教師研修へのオンライン導入の試み」『日本語国際センター紀要』13号 pp.135-140 国際交流基金日本語国際センター

【アジア】

(A) 中国

甲斐ますみ (1995)「台湾における新しい世代の中の日本語」『日本語教育』85号 pp.135-150 日本語教育学会

河路由佳 (1994)「中国・西安交通大学の科学技術日本語専門課程—その沿革とカリキュラム—」『日本語教育』82号 pp.147-157 日本語教育学会

谷部弘子 (1999)「中国の大学における日本語教育の質的变化—言語教育と専門性—」『日本語教育』103号 pp.99-108 日本語教育学会

北京大学 (1973)「中国における日本語を含む外国語の教育について」『日本語教育』21号 pp.63-70 日本語教育学会

松嶋みどり (1996)「中国北京市の中等教育機関における日本語教育に関するアンケート調査」『日本語教育』90号 pp.25-36 日本語教育学会

(B) 韓国・朝鮮

伊勢田涼子・生越直樹・岡野ひさの・助川泰彦 (1991)「韓国における高校の日本語教師の背景と直面している問題点—1990年度韓国日本語講師研修会のアンケートから—」『日本語教育』74号 pp.123-133 日本語教育学会

王崇梁・長坂水晶・中村雅子・藤長かおる (1998)「韓国の高校日本語教師の教室活動に関する意識—大韓民国高等学校日本語教師研修参加者に対するアンケート調査報告—」『日本語国際センター紀要』8号 pp.111-128 国際交流基金日本語国際センター

梅田博之 (1980)「朝鮮語を母語とする学習者のための日本語教材作成上の問題点」『日本語教育』40号 pp.35-46 日本語教育学会

金永佑 (1977)「韓国における日本語教育の現状と問題点」『日本語教育』32号 pp.102-110 日本語教育学会

(C) 東南アジア

ウィウィ・イスハック (1980)「インドネシア語で教える教材の必要条件と教材作成の問題について」『日本語教育』40号 pp.47-54 日本語教育学会

小川誠 (1995)「マラヤ大学予備教育課程における日本語教育」85号 pp.151-159 日本語教育学会

大西晴彦 (1979)「タイにおける日本語教育—現場からの問題点—」『日本語教育』39号 pp.17-33 日本語教育学会

小田切隆 (1973)「タマサート大学の日本語教育」『日本語教育』22号 pp.45-52 日本語教育学会

島田めぐみ・澁川晶 (1999)「アジア5都市の日系企業におけるビジネス日本語のニーズ」『日本語教育』103号 pp.109-118 日本語教育学会

- 富田隆行 (1970) 「シンガポールにおける日本語教育」『日本語教育』15号 pp.37-42 日本語教育学会
- 吹原 豊 (2002) 「ライフコースとしての日本語学習ーベトナム人日本語学習者の事例ー」『日本語国際センター紀要』12号 pp.1-18 国際交流基金日本語国際センター
- 松本千恵子 (1979) 「マレーシアにおける日本語教育の問題」『日本語教育』39号 pp.95-100 日本語教育学会
- 宮岸哲也 (1997) 「海外の日本語教育への援助に関する一考察ースリランカの学校教育における日本語教育の改善を通してー」『日本語教育』95号 pp.97-108 日本語教育学会
- Evi Lusiana・亀田 美保・松尾慎 (2003) 「ジャカルタ日本語センターにおける大学教員研修」『日本語国際センター紀要』13号 pp.147-154 国際交流基金日本語国際センター

【オーストラリア・ニュージーランド】

- 浅岡高子 (1987) 「オーストラリアのハイスクールにおける Japanese Language Assistant についてービクトリア州の場合ー」『日本語教育』62号 pp.241-249 日本語教育学会
- 尾崎明人・吉光邦子・矢野順 (1990) 「上級日本語教育の現状と課題：モナシュ大学の場合」『日本語教育』71号 pp.85-95 日本語教育学会
- 斉藤享子 (2000) 「オーストラリアにおける「異文化間教育としての外国語教育」カリキュラム開発の論理ーALL ガイドラインの検討を中心にー」『日本語教育』107号 pp.115-124 日本語教育学会
- カッケンブッシュ・寛子 (1977) 「南オーストラリア州における日本語の大学入学資格試験について」『日本語教育』32号 pp.62-66 日本語教育学会
- カッケンブッシュ寛子 (1988) 「学習者の多様化に応えるオーストラリアの日本語教育」『日本語教育』66号 pp.151-164 日本語教育学会
- キャシー・ジョナック、根岸日実子、古川嘉子 (1999) 「オーストラリアにおける小学校教師用リソース教材の開発ー教室での日本語ティーチャートークをめぐってー」『日本語国際センター紀要』9号 pp.1-18 国際交流基金日本語国際センター
- コーベニ澤子 (1993) 「オーストラリア初等・中等レベルにおける日本語教師再教育プログラムー西オーストラリアの実例を中心にー」『日本語教育』80号 pp.169-183 日本語教育学会
- 砂川有里子 (1976) 「ニュージーランドにおける日本語教育の問題点」『日本語教育』30号 pp.55-60 日本語教育学会
- 縫部義憲・狩野不二夫・伊藤克浩 (1995) 「大学生の日本語学習動機に関する国際調査ーニュージーランドの場合ー」『日本語教育』86号 pp.162-172 日本語教育学会
- J.V.ネウストップニー (1976) 「オーストラリアの中等教育における日本語教育の現状と問題点」『日本語教育』30号 pp.1-12 日本語教育学会
- 渡辺裕司 (1997) 1997年12月「オーストラリアのハイスクール生の日本語学習における『好み』」『日本語教育』95号 pp.121-132 日本語教育学会

【北米】

- アラード・房子 (1987) 「アメリカにおけるサイレントウエイと C-L/CLL の普及の実体」

- 『日本語教育』61号 pp.82-89 日本語教育学会
- 池田重 (1962) 「米国の大学における日本語教育の特色」『日本語教育』11号 pp.37-45
日本語教育学会
- 上山民江 (1990) 「アメリカの大学における日本語『上級』の問題点と提案」『日本語教育』
71号 pp.56-68 日本語教育学会
- 鎌田修 (1990) 「Proficiency のための日本語教育—アメリカにおける『上級』の指導—」
『日本語教育』71号 pp.44-55 日本語教育学会
- 四倉早葉 (1967) 「米国における日本語教育」『日本語教育』10号 pp.25-32 日本語教
育学会
- 阪倉篤義 (1968) 「アメリカでの経験から」『日本語教育』12号 pp.24-36 日本語教育
学会
- 高見澤孟 (1987) 「Job-oriented Training—米国国務省日本語研修所における日本語教育
—」『日本語教育』61号 pp.63-75 日本語教育学会
- 田口広吉 (1987) 「アメリカでの TPR とサジェストペディアの現況」『日本語教育』61号
pp.76-81 日本語教育学会
- 西口光一 (1990) 「上級日本語教育のプログラム—アメリカ・カナダ大学連合日本研究セ
ンターの場合—」『日本語教育』71号 pp.69-84 日本語教育学会
- 真嶋潤子 (1992) 「かなと漢字の教育における CAI の実践例—ジョージア大学の場合—」
『日本語教育』78号 pp.141-153 日本語教育学会
- 松本典子・榛葉久美・直井和子 (1994) 「アメリカン・スクールにおける日本語教育とそ
の模索」『日本語教育』83号 pp.161-171 日本語教育学会
- 松田摩耶子 (1967) 「州立ワシントン大学の日本語集中講座」『日本語教育』10号 pp.33-42
日本語教育学会
- 三浦 昭 (1990) 「アメリカ社会における日本語教育の展開」『日本語教育』70号 pp.21-33
日本語教育学会
- 山下信一 (1962) 「米国に於ける日本語教育の諸問題」『日本語教育』11号 pp.46-51
日本語教育学会

【南米】

- 岩沢正子 (1984) 「メキシコにおける年少者の日本語教育—日墨学院の場合—」『日本語教
育』53号 pp.41-46 日本語教育学会
- 山下暁美 (1991) 「ブラジルの企業における日本語の評価」『日本語教育』73号 pp.179-193
日本語教育学会

【ヨーロッパ】

- 小川誉子美 (2001) 「フィンランドにおける日本語講座の黎明期 (1938-45 年) に関わっ
た人々—G.J.ラムステッド, 桑木務, M.ケラヴオリの功績を中心に—」『日本語教育』
109号 pp.100-109 日本語教育学会
- 久保田 美子・奥村 三菜子 (2002) 「ケルン日本文化会館日本語講座受講者に対するアン
ケート調査結果報告—学習者分析から新シラバスの提言へ—」『日本語国際センター紀

- 要』12号 pp.35-50 国際交流基金日本語国際センター
- フォルキ - ヴィチ 忠子 (1965) 「イタリアからの便り」『日本語教育』7号 pp.72,68 日本語教育学会
- 村山純子 (1994) 「コミュニカティブ&ヒューマニテスィック・アプローチでの漢字指導 - オックスフォード大学での実践報告 - 」『日本語教育』82号 pp.99-109 日本語教育学会
- 狼玩具・軍鶏似 (1966) 「ボンから」『日本語教育』8号 pp.48-49 日本語教育学会

海外・国内の日本語教育事情 アンケート調査 (e-メール版)

以下の質問項目で選択肢がある場合は、該当する部分だけを残して後の選択肢を削除してください。(例：男性・女性⇒女性) 記入する場合は、わかる範囲で結構ですので宜しくお願い

- 属性
1. 女性・男性
 2. 年代 (20代 30代 40代 50代 60代)
 3. 日本語教師の経験 (個人教授、ボランティアクラスを除く：非常勤は含む)
(年)
 4. 資格取得
 - a) 大学・大学院主専攻の専門領域は？ (例：英米文学)
()
 - b) 養成講座修了
 - c) 日本語教育能力検定試験
 - d) その他 ()

- 現在の職場状況 (過去と併せて複数の場合は、該当項目をコピーし記入をお願いします。)

国名・機関名 (国)
(機関)

雇用形態

- a) 教授
- b) 助教授
- c) 専任講師
- d) 非常勤講師
- e) Teaching Assistant (TA)
- f) その他 ()

- 採用試験
- a) 書類審査
 - b) 作文・小論文
 - c) 面接
 - d) 外国語チェック
 - e) 模擬授業
 - f) その他 ()

- 教育対象者 (複数の場合は、項目をコピーしてお知らせください。)

- a) 学習者の年齢層 ()
- b) 母語 ()

- 授業概要 (内容・クラスの人数・教材など)

ご担当のクラスの授業概要について可能な範囲でお知らせください。

例 授業名：日本語21 (交換留学生用日本語) 人数：7人
内 容：中上級レベルの総合日本語 (文法中心)
教 材：『日本を話そう』(ジャパンタイムス)
副教材：日本語ジャーナル (アルク)

●シラバス・カリキュラム

【お願い】もし可能であれば、シラバス・カリキュラムに関して、電子メール書類の添付か、郵送にてお教えいただければ大変助かります。郵送の場合は、以下にお願いいたします。（郵送料は後日、お支払いさせていただきたいと思えます。）

〒739-8524 東広島市鏡山1-1-1 広島大学大学院教育学研究科

迫田久美子宛

(Tel&Fax 082-424-6866)

●以下、詳しくお尋ねします。

【学習者のニーズ】

①日本語学習のニーズ（或いは、日本語を選択科目として選ぶ理由）として、どのようなことが考えられると思えますか。また、それに対して何かの工夫をなさったことがある場合はそのことについてもお知らせください。

（例 日本への観光、将来の大学・大学院進学、就職に有利、アニメや歌が好き、など）

②観光日本語、商業日本語などの特定の目的を持った学習者を対象にした活動・取り組みがあれば教えてください。

【現地人教師との協力】（現地人教師がいらっしゃる場合のみ）

①現地人教師と日本人教師はどのように授業を分担されていますか。

②授業の分担はどのような考えにもとづいてなされていますか。

（例 文法は現地人教師・会話は日本人教師など）

【教材・教具】

①どんなテキスト・教材や教具、情報がほしいですか。

（例：ロールプレイのデータベース、漢字の学習教材など）

②授業で使う教材以外に、学生から要望のあったものがあれば教えてください。

（例 「母語—日本語」の辞書、簡単な日本語の小説など）

【教員養成】

日本語指導に関して、ご自分（あるいは日本語教師）に必要なと思う知識・技術・専門領域はどんなことだと思えますか？在学中に学びたかったことは何ですか？

（例：カウンセリングの知識や技術、入管の折衝に関する知識、統計知識など）

【職場のニーズ】

職場で求められていることは何ですか？日本語指導以外の業務について教えてください。

（例：推薦状の作成、研究業績や指導実績、日本での生活指導、悩みの相談相手など）

APPENDIX 2

国別の日本人教師と現地教師の回答者数（101件）

国名	日本人	現地	国名	日本人	現地
アメリカ合衆国	1	0	チェコ共和国	3	0
ウクライナ	1	0	ドイツ	1	0
エジプト	1	0	日本	3	2
韓国	1	1	ニュージーランド	4	0
クロアチア	2	0	ハンガリー	7	1
コスタリカ	1	0	ブルガリア	1	0
セルビアモンテネグロ	0	3	ベトナム	1	2
タイ	4	0	ポーランド*	2	1
台湾	3	1	ルーマニア	0	3
中華人民共和国	2	1			

* ポーランド 無回答 1

(3)

日本語教育における文化教育の現状と学習ニーズの調査

並びに教育内容の高度体系化のための分析研究

水島裕雅
陳 愛華
李 銀炯
黄 金堂

1. はじめに

今回「広島大学大学院教育学研究科共同研究プロジェクト推進経費」をいただけることになり、水島裕雅ゼミの大学院博士課程後期の留学生陳愛華（中国）、李銀炯（韓国）、黄金堂（台湾）の3君と共同で、まず「日本語教育における文化教育の現状と学習ニーズに関するアンケート」を作成し、出身大学や関係大学に調査をお願いすることにした。

2003年3月に文化庁より「日本語教員養成のための新しい教育内容」が発表され、文化学も教育学、言語学、心理学とならぶいわば「日本語教育のための4本柱」の一つとして位置づけられるようになったが、日本文化学として何を教えるべきか、学生の学習ニーズはどこにあるのかは必ずしも明らかではない。

もちろん、従来も各大学などの教育機関において、日本語教育としては日本の文化についてこうしたことは知っていてほしいとか、ここまでは教えるべきであるという観点から、カリキュラムやシラバスを工夫してやってきた。

しかし「文化」という用語の広さ、とりとめのなさのために、また教員の人数や専門などによる限界や制約のために、現有スタッフで可能な限りやってきたというのが既存の機関の現状であろう。

しかしながら、日本語学習者の世界での増加とともにその学習ニーズも多様化してきている。こうした動向を調査し、また教育内容と学習ニーズの相違点と一致点を知り、より自覚的に、また柔軟に対応する方策を探ることは、日本語教員養成のために重要なことであり、教育内容の高度体系化のためにも肝要なことであると思われる。

2. アンケートの趣旨、内容と実施の方法

アンケートの内容については最後に付録として「アンケート用紙」を添付しておくが、ここで簡単にアンケートの趣旨、内容、実施の方法について述べておく。

まずアンケートの趣旨については、アンケート用紙のはじめにタイトルとして「日本語教育における文化教育の現状と学習ニーズに関するアンケート」と記し、つぎに「この調査は、日本国立広島大学大学院教育学研究科が行う「国際化情報化社会における日本語教師養成システムの開発研究」プロジェクトの一環として、諸外国の日本語教育における文化教育の現状と学習ニーズについて調べることを目的とするものです」と明記した。

アンケートの項目は9項目あり、大半の項目は当てはまる項目に印をしてもらったが、当てはまらない項目は「その他」として記述をしてもらった。結果としては「その他」の欄に記述したものは少なく、回答の設定は妥当であったと思われる。

アンケート項目の内容は以下の通りである。

1. では回答者自身について、年齢、性別、母語、学年、学習歴、日本への滞在経験の有無の6点について尋ねた。
2. では日本語学習のきっかけについて尋ねた。
3. では日本文化について受けることの出来る授業について尋ねた。

4. では今まで受けた日本文化教育の内容に対する満足度について5段階で回答してもらった。
5. では現在カリキュラムにない授業でどのような授業を受けたいと思うかについて尋ねた。
6. では日本文化を学習する際に用いられた教材と方法について尋ねた。
7. では今まで受けた授業の方法に対する満足度について5段階で回答してもらった。
8. ではどのような学習方法が有効だと思うかについて尋ねた。
9. では将来の進路希望について尋ねた。

以上の9項目の質問事項から成るアンケート用紙を作成し、日本学科など日本語教育を行っている大学に送った。

その結果、東アジアから中国2大学、韓国1大学、台湾4大学と、ヨーロッパからフランス1大学、ドイツ1大学、ポーランド1大学の10大学からの協力を得て、合計525の回答を得た。(内訳は、女性405人、男性119人、未記入1人。東アジア436人、ヨーロッパ89人。中国140人、韓国90人、台湾206人である)

3. 結果と考察

アンケートの結果の分析は、全体の結果と考察、男女の比較、東アジアとヨーロッパの比較、東アジア3地域の比較の4点にしぼった。(滞在経験、学年等でも分析し、検討したが、有意な差がみられなかったので今回は省略した。)

得られたデータをすべてコンピュータに入力し、統計処理を行った。まず、全体の結果を知るためにすべての項目に対して記述統計を行った。次に、各項目において男女間の差異があるかどうかを見るために、性別を独立変数とし、質問2, 4, 6, 7, 8, 9の項目の下位49項目(質問3と質問5の下位項目は性別に左右されないと思われるため除いた)を従属変数として分散分析を49回行った。その後、東アジアとヨーロッパの2水準の地域変数を独立変数とし、質問2から9までの下位71項目を従属変数として分散分析を71回行った。さらに、東アジアの3地域間に差異があるかどうかを見るために、中国、韓国、台湾の3水準の地域変数を独立変数とし、質問2から9までの下位71項目を従属変数として分散分析を71回行った。

3.1. 全体の結果と考察

まず、回答者525人全体から得た学習ニーズと実際受けられる日本文化に関する授業の内容方法とそれに対する学習者の意見をまとめ、将来の進路希望と合わせて考察する。

3.1.1. 学習動機

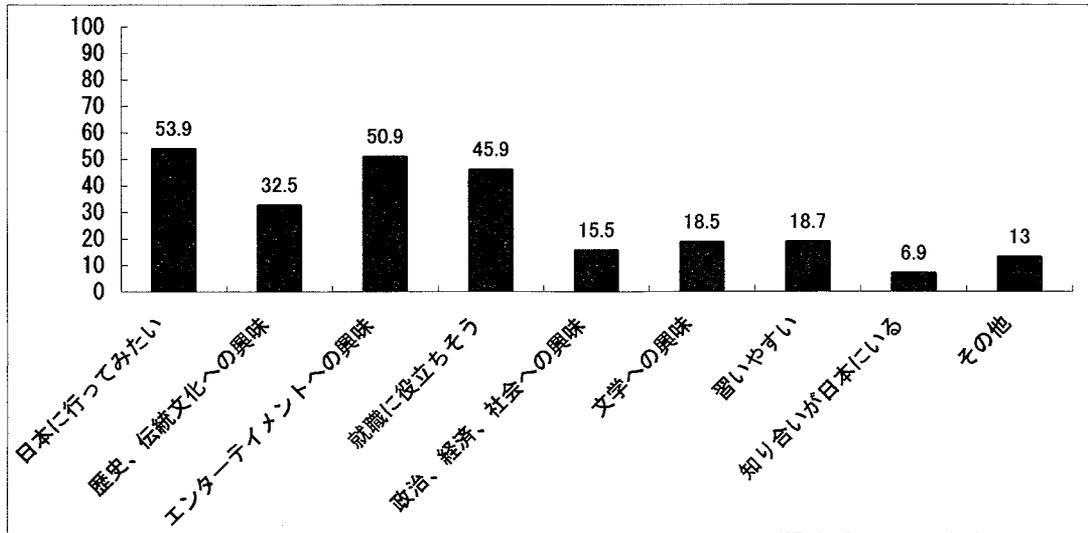


図1. 「日本語を勉強しようと思ったきっかけは何ですか」

「日本語を勉強しようと思ったきっかけは何か」という質問に対して、「日本に行ってみたい」という項目を選んだ人が最も多く、全体の過半数の 53.9%を占めた。次に多かったのは「日本のエンターテイメント、音楽、映画、アニメなどに興味がある」を選んだ人で、これも 50.9%と過半数に達した。「就職に役立ちそうだ」を選んだ人も 45.9%で多かった。「日本の歴史、伝統文化に興味がある」は 32.5%で、第四位であった。このデータから、日本語を学習した動機として、就職という現実的な考慮も大きな要因の一つであるものの、日本の文化への興味が重要な位置を占めていることがわかる。それは、多くの人々がエンターテイメント、音楽、映画、アニメなどのサブカルチャーと歴史、伝統文化に興味を感じたことがその表れである。それに、数値が最も高かった「日本に行ってみたい」という項目も、その背後に文化への関心が強く感じられる。

3.1.2. 現在受けることができる授業

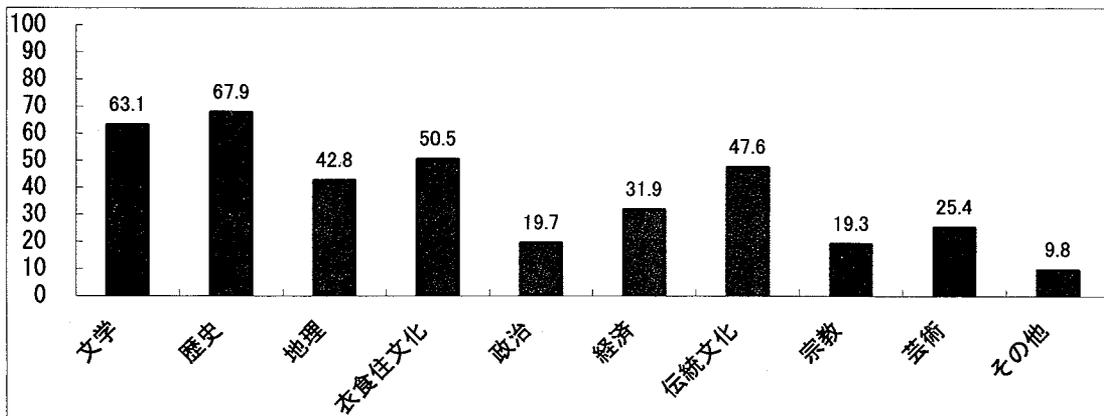


図2. 「日本文化についてどのような授業を受けることができますか」

「日本文化についてどのような授業を受けることができるか」について調べた結果、「歴史」、「文学」及び「衣食住文化」の三項目が上位を占めた。「伝統文化」と「地理」も比較的が多かった。これらに対して、「宗教」「政治」「芸術」「経済」などの授業を受けることのできる人が少なかった。

3.1.3. 現在の授業内容に対する満足度

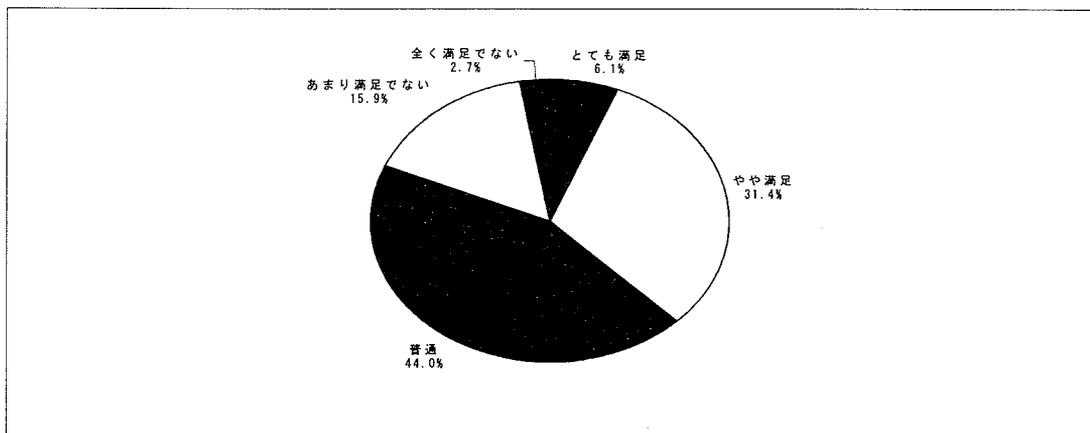


図3. 「今まで受けた日本文化教育の内容に対する満足度」

上で見たような現状について、被調査者の満足度を調べた結果、「とても満足」と「やや満足」を合わせた満足しているものが37.5%を占めたのに対して、満足していないものが18.6%を占めている。1から5の五段階評価で得た満足度の平均値は3.22で、授業内容の現状に対しては比較的満足していると言えよう。

3.1.4. 他に受けたい授業

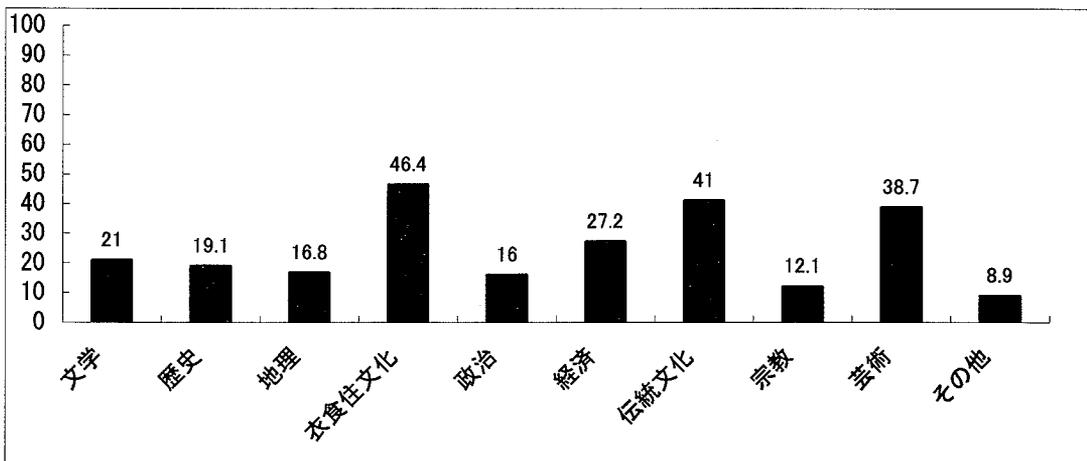


図4. 「現在カリキュラムにない授業科目でどのような授業を受けたいと思いますか」

さらに、満足していないのはなぜかを知るため、「現在ない授業でどのような授業を受けたいか」について調べた。その結果、現状ですでに高い数値となっている「歴史」、「文学」、「衣食住文化」「伝統文化」「地理」などの項目にも更なる需要が見られ、これらの内容に対する被調査者の関心度が高いと言える。中でも、特に「衣食住文化」と「伝統文化」に対する更なる需要が大きかった。また、現状では数値の低かった「芸術」、「経済」、特に「芸術」に対して、大きな需要があることがわかった。学習目的の所でサブカルチャーに対する関心を示した人が多かったこととあわせて考えると、「芸術」に対する需要が大きいのは、エンターテインメント、音楽、映画、アニメなどに対する興味と強く関係していると思われる。

3.1.5. 教材と方法に対する満足度

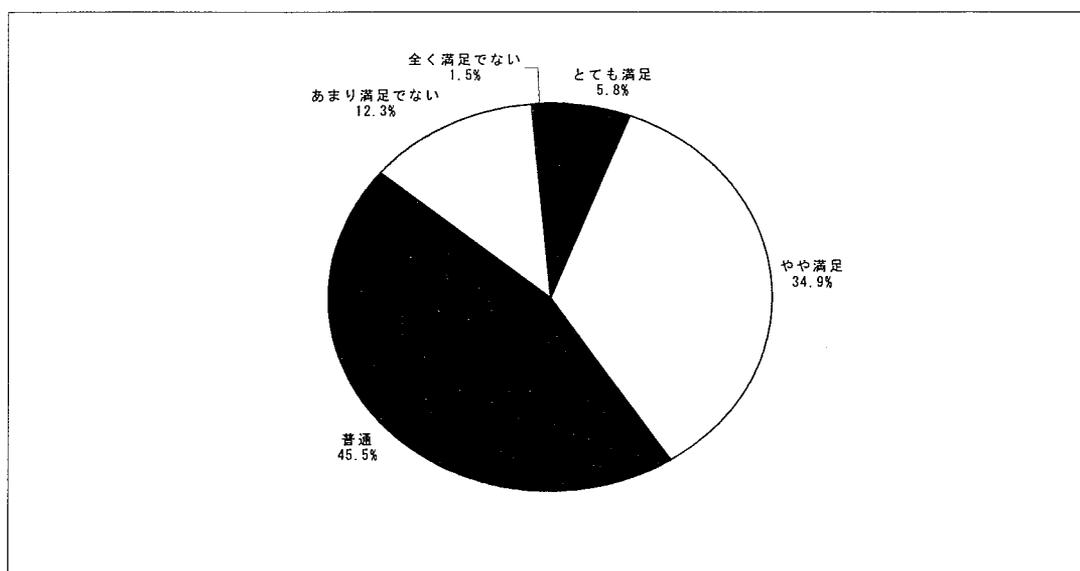


図5. 「今まで受けた授業の方法に対する満足度」

文化教育を行う際に使われた教材と方法に関しては、まず満足度を見ると、満足しているものは40.7%を占めたのに対して、満足していないものは13.8%、「普通」と答えたものは45.5%を占めている。そして、1から5の五段階評価で得た満足度の平均値が3.3で、教材と方法の現状に対しても比較的満足していると言えよう。

3.1.6. 教材と方法の現状と希望の比較

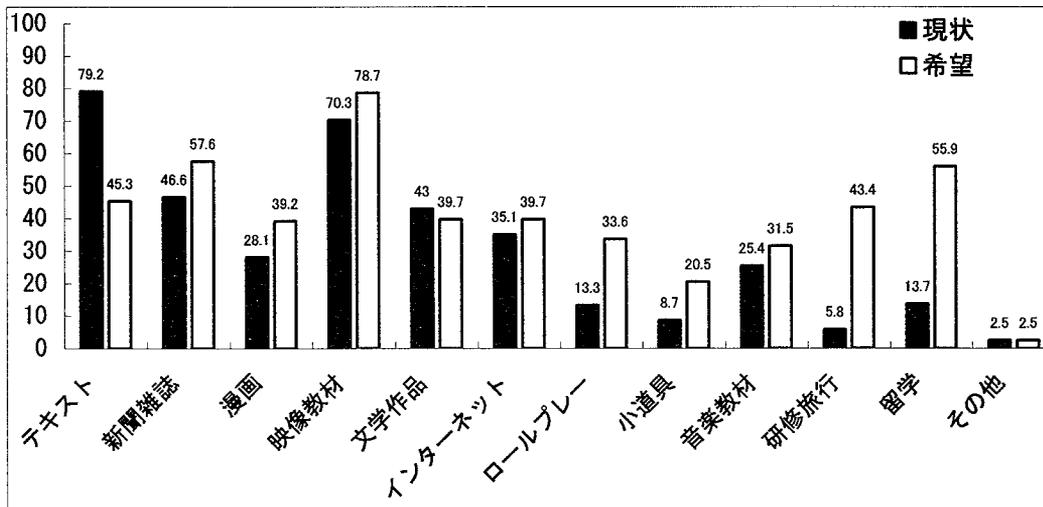


図 6. 教材と方法の現状と希望の比較

さらに、満足していないのはなぜかを知るため、教材と方法として現在使われているものと、学習者が有効と思う、つまり望むものとの両方のデータを比べた。その結果、現在最も多く使われているのは「テキスト」(79.2%)であるが、それが有効と思う人は45.3%と希望の方では四位になっている。「映像教材」は現状でも多く使われている(70.3%)が、その有効性は高く評価され、78.7%と希望では一位になっている。このほか、「留学」、「研修旅行」に対する希望が現状を大きく上回った。「新聞雑誌」、「漫画」、「ロールプレー」なども希望が現状を上回った。これらの教材と方法をより多く取り入れる必要があると見られる。なお、「文学作品」「インターネット」「音楽教材」に関しては、現状と希望とがほぼ一致していることが分かった。

3.1.7. 将来の進路希望

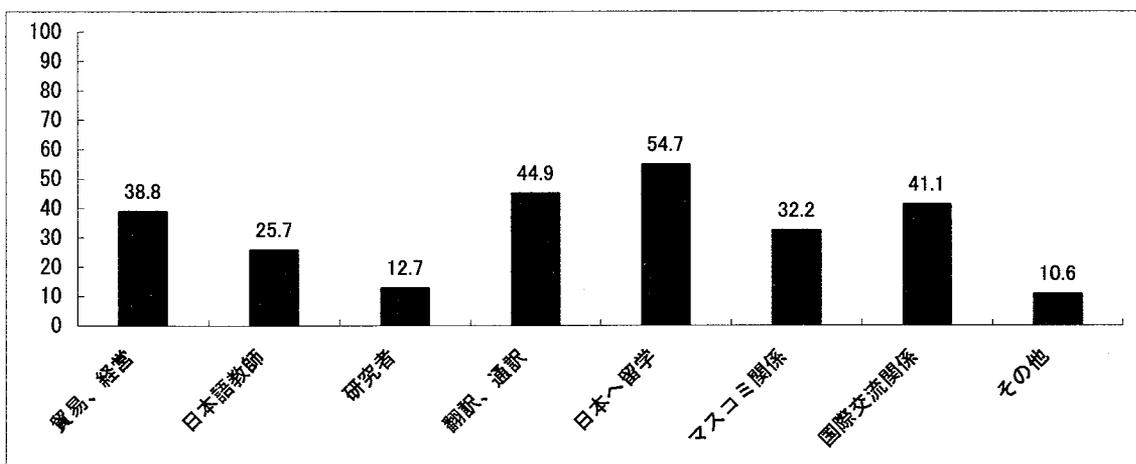


図 7. 「将来の進路希望」

卒業後の進路希望については、「日本への留学」を希望する人が最も多く、過半数に達している。これらの人にとって、日本での適応のために日本文化の学習が非常に重要だと考えられる。次に多かったのが「翻訳、通訳」、「国際交流関係」、「貿易、経営」である。これらはいずれも文化の知識が必要な仕事であるが、特に「国際交流関係」の仕事我希望する人にとっては日本文化の知識が重要だと思われる。

3.2. 男女別の比較

アンケートに答えてくれた男性は 405 人、女性は 119 人、1 名は無記入であった。「男女別」という視点から考えてみると、日本語の学習者の関心の所在は一体どこにあるか、以下の視点から考察したい。

- 学習動機
- 他に受けたい授業
- 有効と思う学習方法
- 進路希望

以上の考察を通して、男女の性別による関心が明らかになり、文化教育に関する教案を考へるときの一案として示すことが期待できよう。

3.2.1. 学習動機

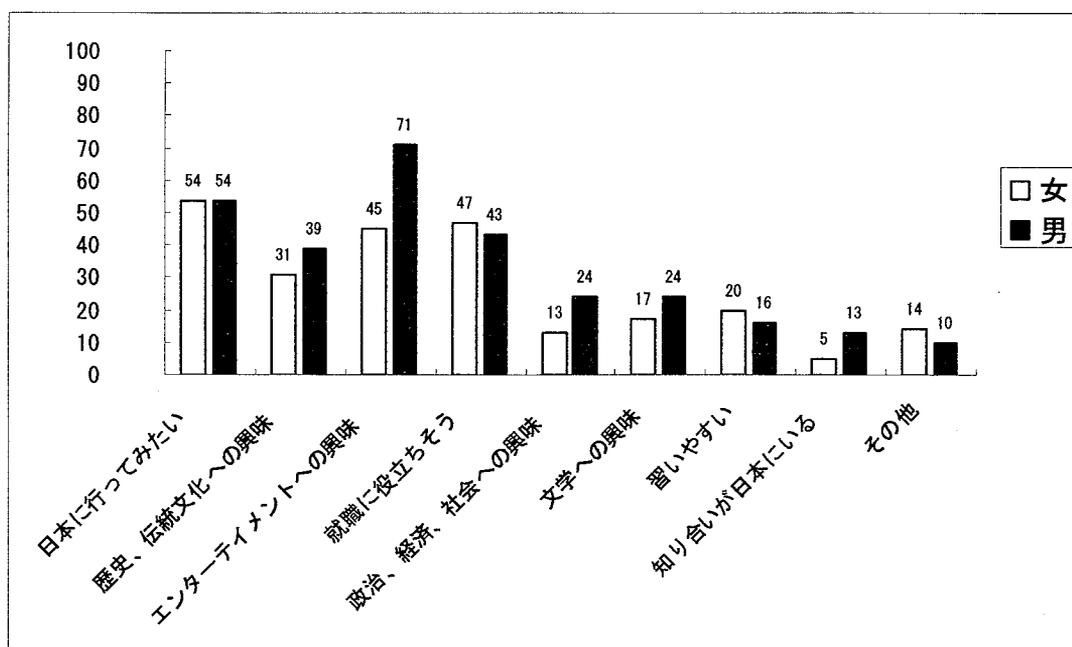


図 8. 「日本語を勉強しようと思ったきっかけは何ですか」

このアンケートの全体から見れば、「日本語を勉強しようと思ったきっかけは何ですか」という質問に対して、全体の結果では「日本に行ってみよう」という項目を選んだ人が53.9%を占めて一番多く、次に多かったのは50.9%の「日本のエンターテイメント、音楽、映画、アニメなどに興味がある」であった。(図1参照)

それを男女別から見れば、全体の結果とかなり違う項目はいくつか挙げられる。アンケートのデータによる記述統計で、男女差が10%以上見られる項目は「日本のエンターテイメント、音楽、映画、アニメなどに興味がある」と「日本の政治、経済、社会などに興味がある」の2項目で、いずれも男性が女性よりも多かった。その他に、男性が女性より多かった項目は「日本の歴史、伝統文化に興味がある」、「日本の文学に興味がある」、「知り合いが日本にいる」の3項目であるのに対して、女性の学習者は「就職に役立ちそうだ」、「外国語として習いやすいイメージがある」、「その他」という項目で、男性の学習者よりやや多い傾向が見られる。

3.2.2. 他に受けたい授業

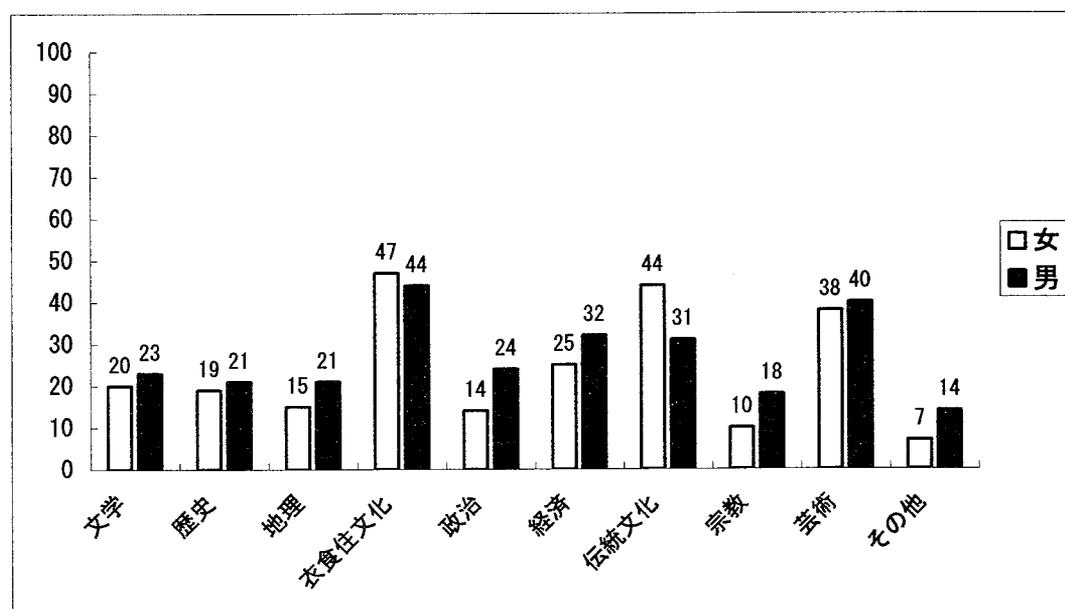


図9. 「現在カリキュラムにない授業科目でどのような授業を受けたいと思いますか」

この項目に入る前に、アンケートの「あなたが今まで受けた日本文化教育の内容に対する満足度」という項目に対する答えを見ると、男性は五段階評価で3.42であるのに対して女性は3.17という結果を示し、男性の満足度が女性の満足度よりもやや高いという結果を示した。

「現在カリキュラムにない授業科目でどのような授業を受けたいと思いますか。」という質問に対する回答は、(図9)から見れば、「衣食住文化」「伝統文化」「芸術」の3項目が男女共通の関心のあるものであることが分かった。次に、女性の「伝統文化」への関心は男性よりやや高いのに対して、男性の「政治」「経済」「宗教」への関心は女性より高いという結果になったのは、男女の顕著な差異を示しているのではなかろうか。

3.2.3. 有効と思う学習方法

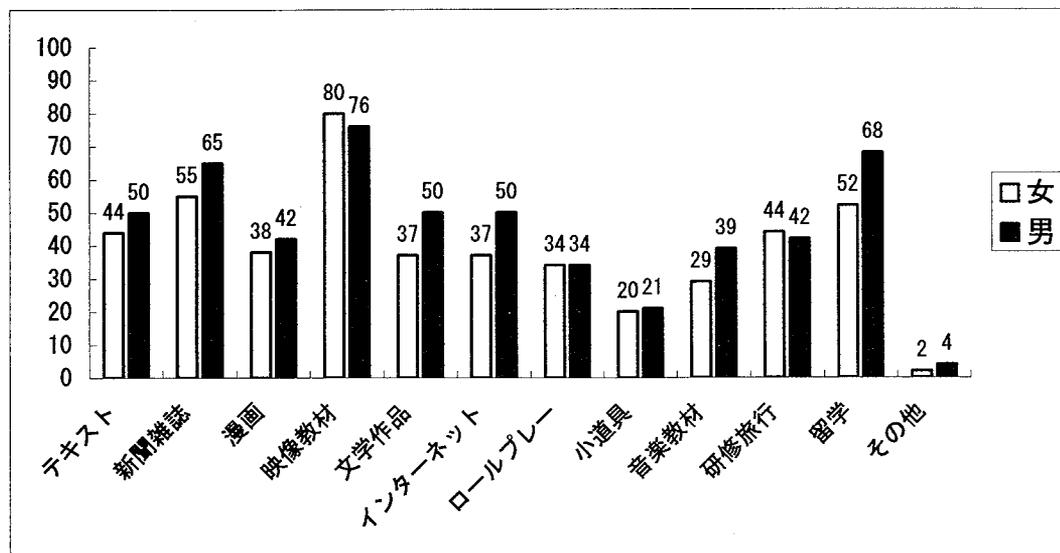


図 10. 「日本文化学習においてどのような学習方法が有効だと思いますか」

「あなたが今まで受けた授業の方法に対する満足度」については、記述統計の平均値から見れば、男は 3.44 に対して女性が 3.26 という結果である。男性の方が女性よりやや満足していると言えよう。

〈図 10〉から見ると、ドラマ、アニメ、映画などの「映像教材」が男女共通に有効な方法であると考えていることが分かった。男女の差異が見られる項目としては、日本への「留学」が挙げられる。男性の 68% が有効であると答えたのに対して、女性は 52% と少なかった。

また、〈図 10〉の棒グラフから見れば、男性は「テキスト」「新聞雑誌」「文学作品」「インターネット」「音楽教材」の有効性を女性よりやや高く評価している。

3.2.4. 進路希望

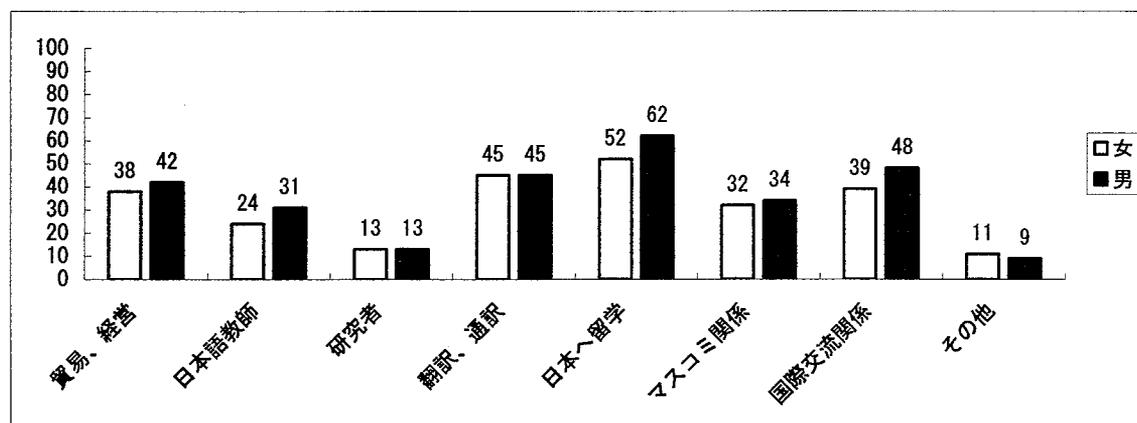


図 11. 「将来の進路希望」

将来の進路については、〈図 11〉から見ると、男女両方とも「日本へ留学したい」という希望が一番強かったと言える。とりわけ、女性より男性の方が「日本への留学したい」と「国際交流の仕事したい」という2項目に関心が強かった。そのほかの項目については男女の差異はそれほど大きな差異がなかったと言えよう。

3.3. 東アジアとヨーロッパの比較

今回は東アジアとヨーロッパに調査の対象が限定されたが、伝統的に日本語学習の需要が多い2つの地域を比較することで、どのような相違点と共通点が見られるか考察する。

3.3.1. 学習動機

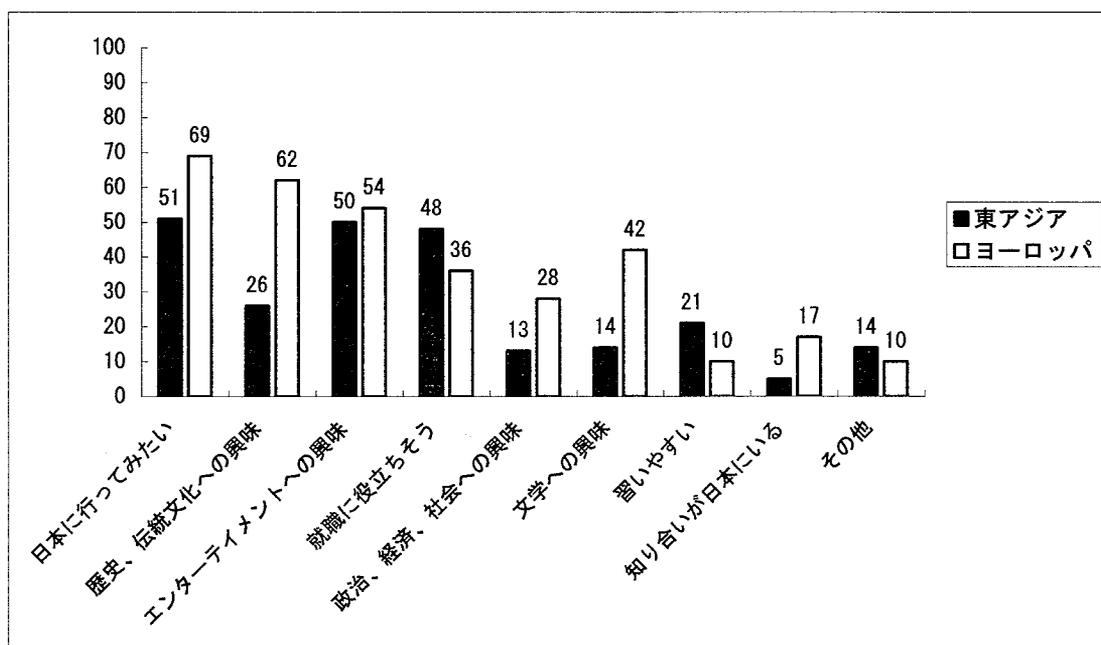


図 12. 「日本語を勉強しようと思ったきっかけは何ですか」

「日本語を勉強しようと思ったきっかけは何か」という質問に対して東アジアとヨーロッパはかなり違うきっかけから日本語を学習していることが分る。まず、両者とも一番多かった答えは「日本に行ってみたい」という答えで特にヨーロッパは69%、東アジアは51%と、過半数を示している。また、大きな差を見せているのは「歴史、伝統文化への興味」と「文学への興味」で、この項目ではヨーロッパの方が前者は62%と後者は42%で高い関心を示している反面、東アジアは前者が26%と後者が14%と低く、両者の学習動機が大きく違うことが読みとれる。そして、「エンターテインメントへの興味」と「就職に役立ちそうだ」という答えは両者ともわりと多くの人を選んでしたが、東アジアが「就職に役立ちそうだ」という学習動機を48%の人が選んでおり36%のヨーロッパに比べて多くの人を選んでいることが分る。さらに、多くの人を選んではいないが「政治、経済、社会への興味」

と「知り合いが日本にいる」という項目ではヨーロッパの方が東アジアに比べてかなり多くの人が選んでいた。

つまり、ヨーロッパは日本の歴史、伝統文化、政治、経済、社会などに対する興味による学習動機が高い反面、東アジアの方は漢字文化圏が多い故か習いやすく思えて就職に役立つそうだという動機の違いを見せていた。

3.3.2. 現在受けることができる授業と満足度

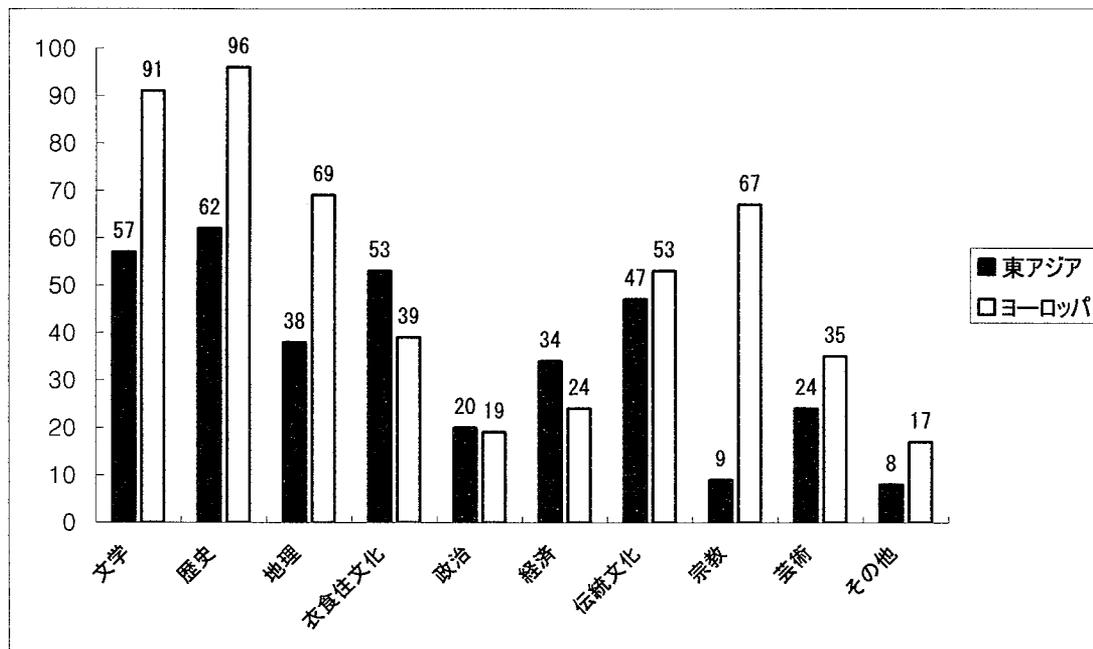


図 13. 「日本文化についてどのような授業を受けることができますか」

「日本文化についてどのような授業をうけることができるか」について調べた結果、両者とも「文学」「歴史」「地理」「伝統文化」などの授業が中心となっているが、東アジアは「衣食住文化」と「経済」の授業だけがヨーロッパに比べて多く、直接的で実用的な文化と関連している科目中心の授業が多いことが分る。その反面、ヨーロッパは「文学」「歴史」「地理」「宗教」などの授業が多く教養的な知識と関わる授業が多かった。特に「宗教」に関する授業はヨーロッパでは67%で東アジアの9%と大きな違いを見せた。

3.3.3. 現在の授業内容に対する満足度

このような現状について、被調査者の満足度を調べた結果、とても満足している数値を5として見なすとき、ヨーロッパの方が3.73で東アジアの3.12より満足度が高かった。このような満足度の違いは、東アジアでは文化教育に対する授業をヨーロッパに比べてあまり受けていないと答えた学生が多かったのが影響されているように思える。

3.3.4. 他に受けたい授業

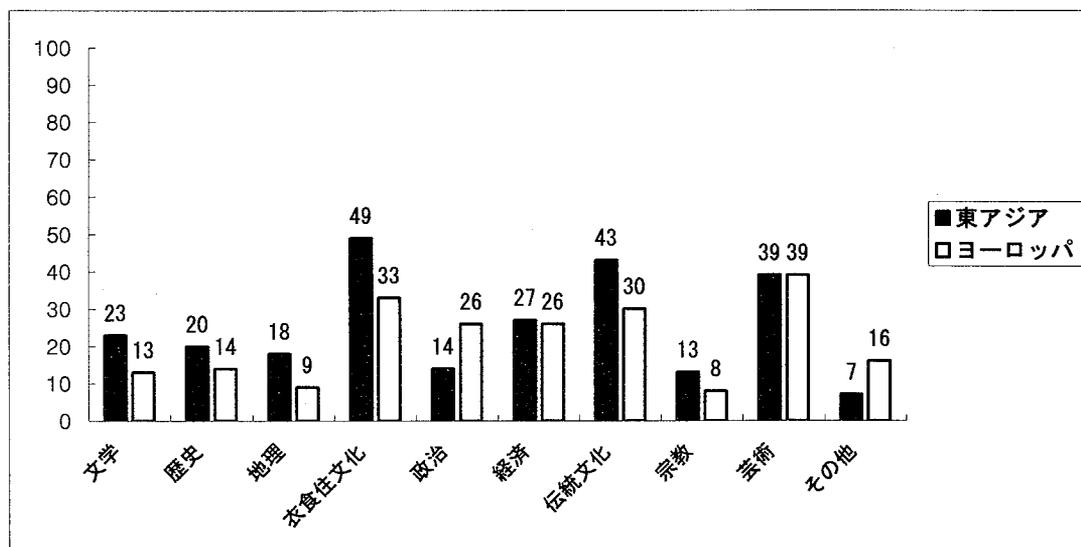


図 14. 「現在カリキュラムにない授業科目でどのような授業を受けたいと思いますか」

「現在カリキュラムにない授業科目でどのような授業を受けたいか」という質問に対して両者とも「衣食住文化」「伝統文化」「芸術」の学習に対する関心が多いという共通点があった。しかし、すでに「文学」「地理」「伝統文化」などの文化に関する授業を受けていると答えた人が多かったヨーロッパに比べて、東アジアの方がこのような授業を受けたいと思う学習者が多く見られる。また、異文化接触として身近な手段である「芸術」に対する関心は両者とも強い興味を表していた。

3.3.5. 教材と方法の現状と満足度

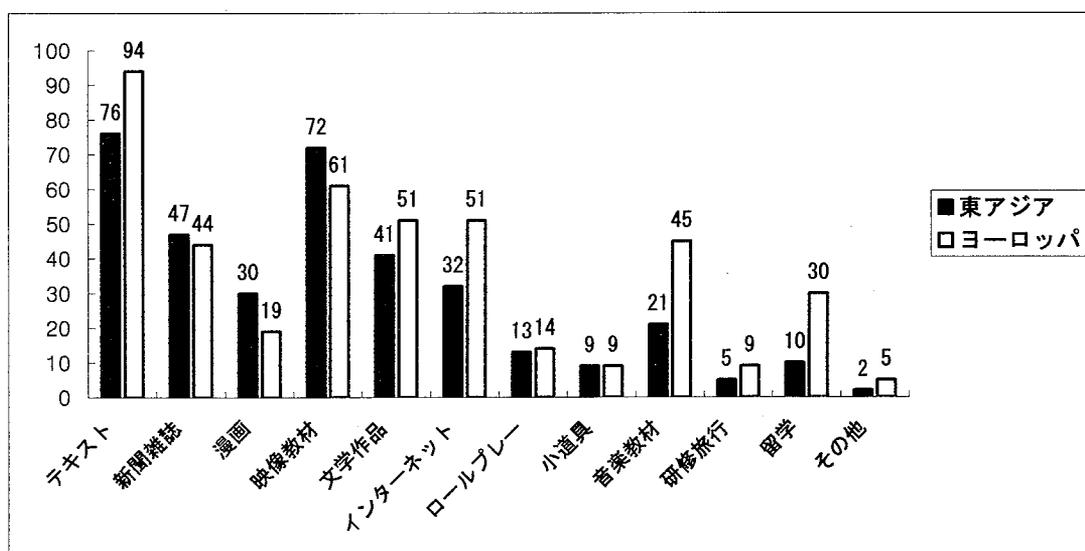


図 15. 日本文化を学習する際用いられた教材と方法

文化教育を学習する際に用いられている教材と方法では、東アジアの方が「漫画」「映像教材」などの教材を用いた授業がヨーロッパの場合よりも多かったが、ヨーロッパでは「映像教材」と共に「テキスト」「文学作品」「インターネット」「音楽教材」も多く用いられていた。このような傾向は地理的距離を持つヨーロッパが、文献教材を通じた文化教育を主に行っており、その距離感の解消法としてインターネットというメディアを活発に用いていることが反映されているように思える。しかし、このような地理的環境にも関わらずヨーロッパの方が留学を通じた文化学習の方法を採用している学習者が多いことは特徴的である。そして、文化教育の教材と方法におけるこのような現状に対する満足度は両者とも大体満足しているが、ヨーロッパにおける満足度は3.73であり東アジアは3.22とヨーロッパの場合より満足度が低かった。東アジアではさらなる教材と方法の工夫が求められているといえよう。

3.3.6. 有効と思う学習方法

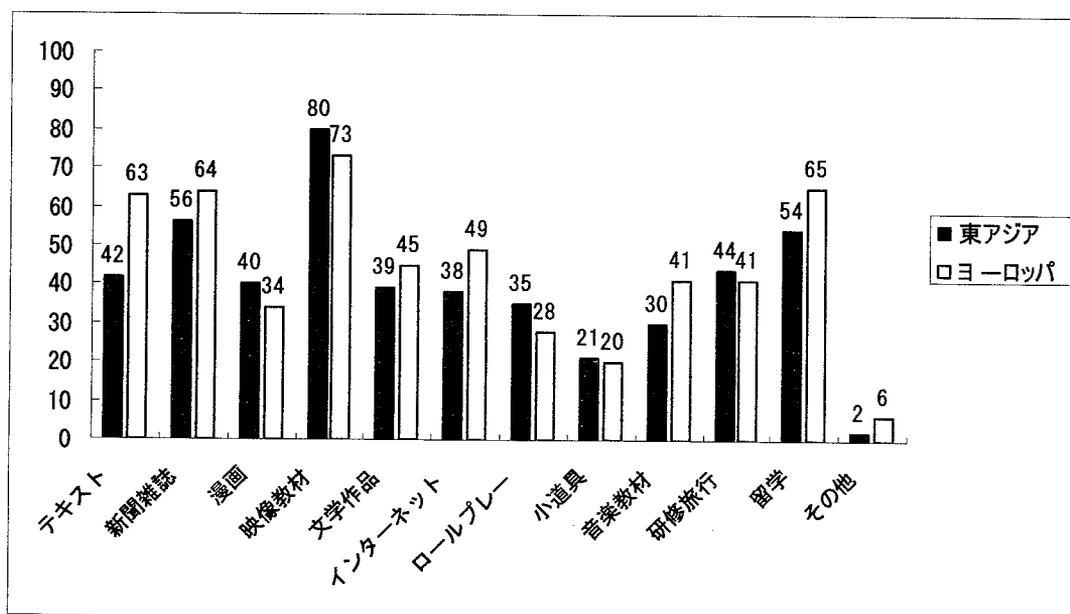


図 16. 「日本文化学習においてどのような学習方法が有効だと思いますか」

文化に対する授業を受けてきた結果、「どのような文化学習が有効だと思われるか」について聞いてみた結果、「映像教材」と「留学」においては両者ともかなり有効な方法であるとあげており、感覚的にまた実践的に文化学習に挑むことができる学習方法を好んでいることが読み取れる。その他、ヨーロッパの方が古典的な方法でもある「テキスト」「新聞雑誌」「文学作品」などの文献中心の文化学習を東アジアより好んでいる傾向が見られた。

3.3.7. 進路希望

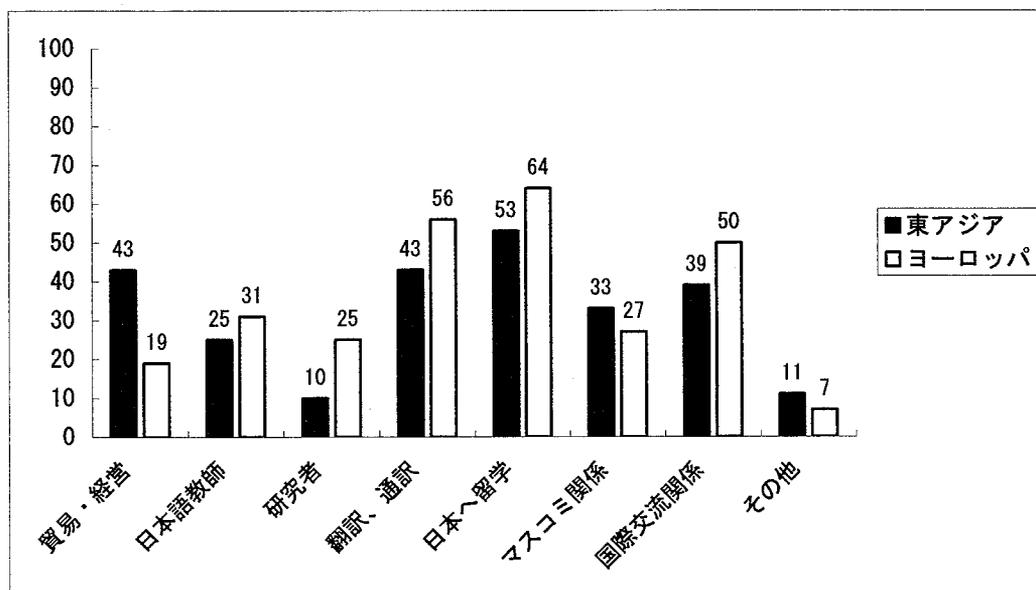


図 17. 「将来の進路希望」

卒業後の進路希望については両者とも「日本への留学」を希望している学習者が最も多く、次に多かったのは「翻訳、通訳の仕事をしたい」、「国際交流関係の仕事をしたい」であったが、このような学習者の希望を達成するためには、日本語の学習において文化学習がかなり重要であると考えられる。

その一方、「貿易・経営」の仕事に就きたいと答えた人は東アジアの学習者で 43%、ヨーロッパの学習者で 19%とかなりの違いを見せた。さらに、東アジアの学習者では「マスコミ、出版関係」の仕事に就きたいと答えた人がヨーロッパより多く見られた。

3.4. 東アジア地域の比較

東アジア地域にある中国・韓国・台湾は、同じ漢字文化圏に属するものであり、日本の言語と文化に高度な関心を持っていることも周知の事実である。しかしながら、同じ漢字文化圏に属する中国・韓国・台湾は、日本語教育における文化教育の現状とその学習ニーズが一概に同じだと言い切れない。それぞれの地域から生じた独特な文化背景とそれに応じた学習ニーズは、これから東アジア地域で日本語教育を目指している教師にとっては、勉強しなければならない大きな課題であろう。本節は中国・韓国・台湾という3地域の日本語教育における文化教育の現状と学習ニーズの共通点と相違点を考察することを目的とする。

3.4.1. 学習動機

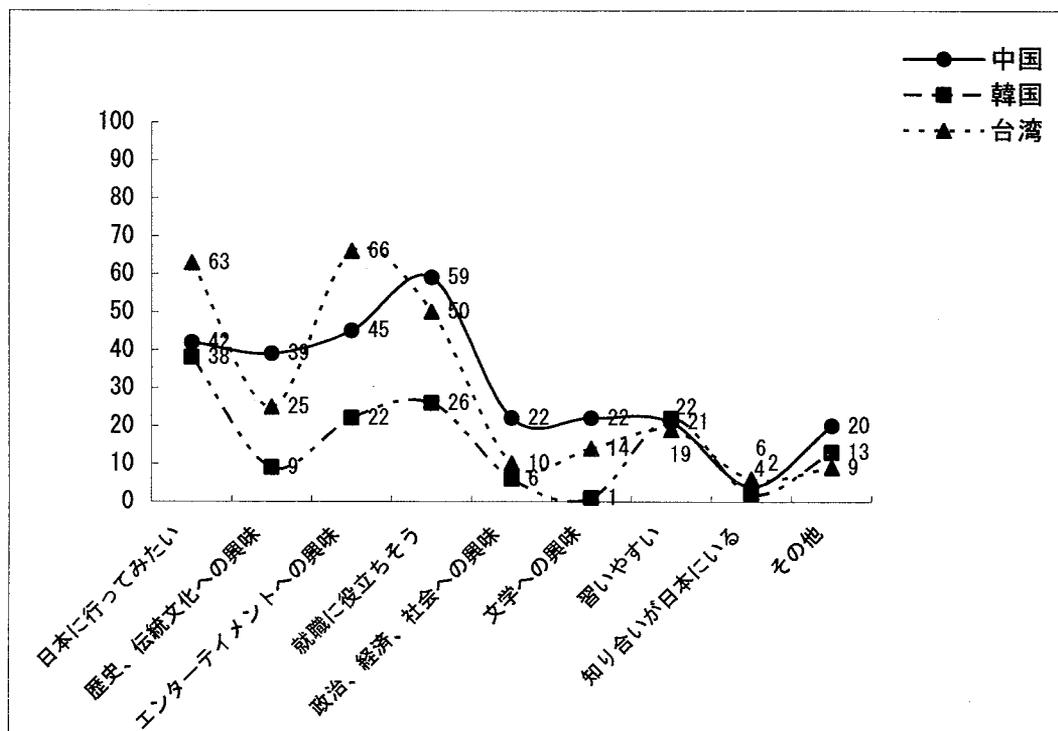


図 18. 「日本語を勉強しようと思ったきっかけは何ですか」

多重比較の平均値の差から見れば、「日本に行ってみたい」という項目に対して、中国と台湾の間に見られる有効の差は-.21である。韓国と台湾の間にも-.25という差が見られる。この結果に関しては、台湾の日本語学習者が中国・韓国より「日本に行ってみたい」という項目に高い願望を持っていると言えよう。しかし、「日本に行ってみたい」という項目は、韓国の日本語学習者にとって、一番多く選ばれたのである。

「日本の歴史、伝統文化に興味がある」という項目に対する中国と韓国の平均値の差は-.30であり、中国と台湾の平均値の差は-.14、韓国と台湾の平均値の差も-.30という結果になった。この数値から見ると、中国と台湾の学習者は韓国の学習者より日本の歴史や伝統文化に興味を持っていることが分かった。

「日本のエンターテインメント、音楽、映画、アニメなどに興味がある」という質問に対して、〈図 18〉の折線グラフを見れば、台湾の日本語学習者の関心は中国（平均値の差：-.21）と韓国（平均値の差：-.44）よりずっと隔たりがあると言える。かつて台湾は、日本語のラジオ・テレビの放送などを厳しく取り締まる政策を取ったが、日本文化の「全面開放」という政策が変わった時期は1995年前後であった。中国と韓国の場合は、日本文化の制限はいまだに全面開放までに達していないのが現状である。日本語学習者は日本のエンターテインメント、音楽、映画、アニメなどに高い興味を持っていることは、このグラフから読み取れるであろう。

就職の面から見ると、中国と台湾の学習者にとって、日本語は「就職に役立ちそう」というイメージが韓国より強かった。「日本の政治、経済、社会などに興味がある」という回答は、韓国と台湾より中国の日本語学習者に多く見られた。「日本の文学に興味がある」と

いう項目を選んだ学習者は、韓国の学習者が極度に少なく、中国と台湾の学習者より顕著な差異があった。その理由について考えてみると、現在の韓国はハングル文字で書かれた文学作品・新聞や雑誌が中心であり、漢字の使用頻度が激減したことにより、日本の文学への親しみが低くなったのではないかとと思われる。同じ漢字文化圏といっても、漢字の激減政策によって、韓国の日本語学習者は漢字への親しみが中国と台湾ほど強くなかったと言えよう。しかしながら、「外国語として習いやすいイメージがある」という項目で、韓国の学習者は中国と台湾の学習者より、日本語が習得しやすいイメージを持っている理由は、ハングルの言語構造が日本語と似ているからであろう。

3.4.2. 現在受けることができる授業

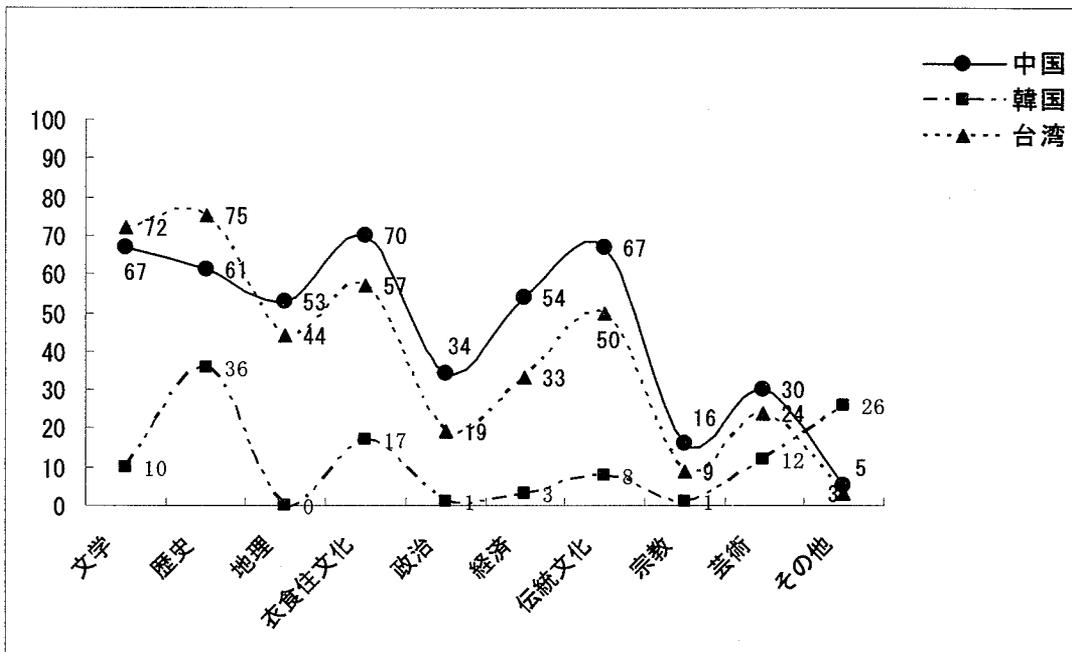


図 19. 「日本文化についてどのような授業を受けることができますか」

〈図 19〉の折線グラフから見ると、中国と台湾の全体の流れは非常に似ているが、「文学」と「歴史」という項目に対する台湾の学習者の回答は中国よりやや多かった。韓国の場合から見れば、全体的に低い中でも「歴史」と「その他」の2項目がとりわけ高かった。その理由として考えられるのは政府の制限政策にも関わるとと思われる。「日本文化教育の内容に対する満足度」という質問に、中国と台湾の平均値は3.20と3.30であることに對して、韓国は2.59という結果になった。

3.4.3. 他に受けたい授業

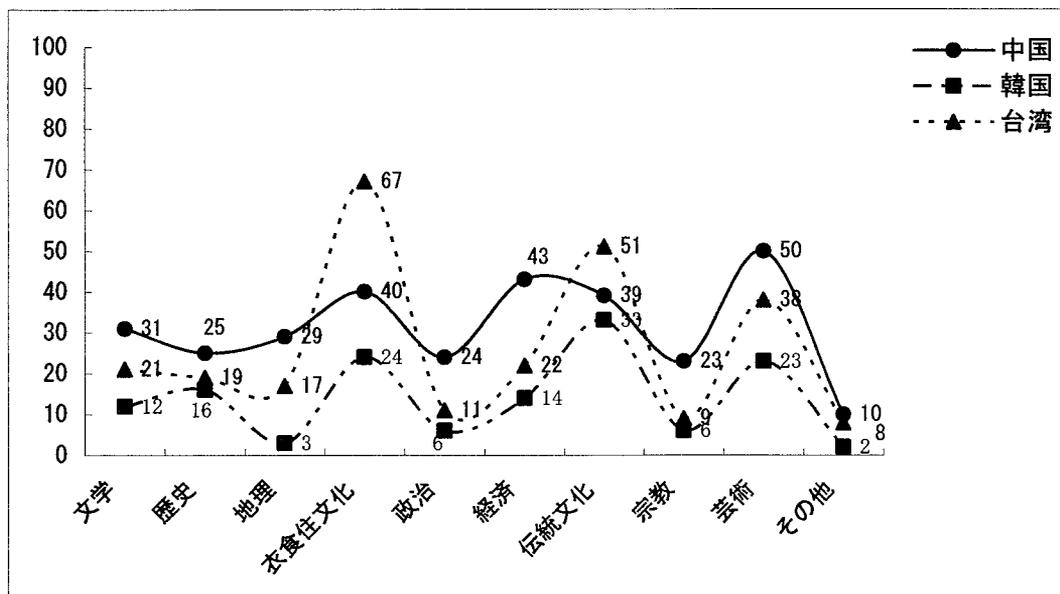


図 20. 「現在カリキュラムにない授業科目でどのような授業を受けたいと思いますか」

「現在カリキュラムにない授業科目でどのような授業を受けたいか」について見ると、東アジアの3地域とも「衣食住文化」「伝統文化」「芸術」の分野に強い関心を持っていることが分る。その中で台湾は「衣食住文化」と「伝統文化」を受けたいと答えた学習者が非常に多く、「政治」と「宗教」に対する関心が他の項目に比べてかなり低かった。その一方、中国は「経済」に強い関心を示しており「宗教」に対する興味も他の国に比べて高い数値を示していた。また、韓国の学習者は「地理」分野に関してはあまり興味を示していなかった。

3.4.4. 教材と方法の現状と満足度

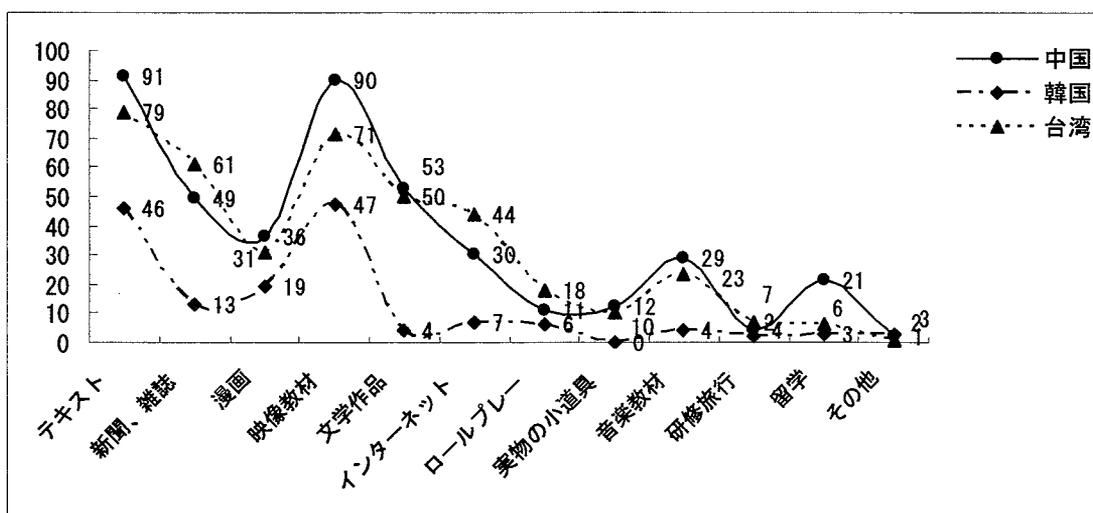


図 21. 「日本文化を学習する際用いられた教材と方法」

「日本文化を学習する際用いられた教材と方法」については東アジアの3地域とも「テキスト」「映像教材」「新聞、雑誌」などを用いている傾向が強い中、台湾と中国は新聞雑誌などを授業によく用いていることが分った。また、「文学作品」を中国と台湾では多く用いているが、韓国ではあまり用いられていないことを示している。このことは韓国の学習動機などに見られる「文学」への関心の低さとも関係し、中国と台湾に比べて韓国の学習者にとって、漢字の学習が困難であるという要因が影響しているように思える。

さらに、全体的に類似した言語文化圏である中国と台湾では文化学習において全体的に類似した学習方法を用いている傾向が見えた。しかし、「インターネット」「ロールプレー」を用いる学習方法は台湾の方が多く用いており教材と学習方法に多様性があった。

このような授業方法に対する満足度は類似した授業方法を用いている中国と台湾の方は満足度も3.34と3.30で、ほぼ同じ数値であった。しかし、それに比べて韓国の満足度は2.84と低かった。

3.4.5. 有効と思う学習方法

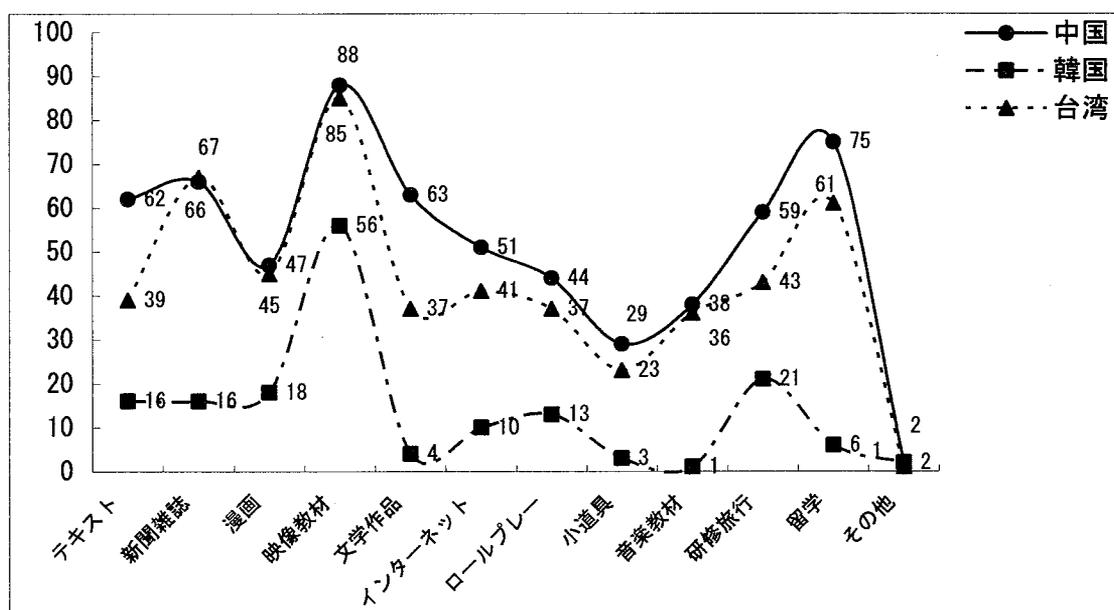


図 22. 「日本文化学習においてどのような学習方法が有効だと思いますか」

教材と方法の有効性に関しては、東アジアの3地域とも「ドラマ、アニメ、映画などの映像教材」が最も高く評価され、それに比べて「テキスト」の有効性に対する評価は低かった。また、ここでも全体的には中国と台湾の高い類似性が見られたが、中国の被調査者が「テキスト」と「文学作品」の有効性を比較的に高く評価したのに対し、台湾の学習者は「テキスト」と「文学作品」の有効性を低く評価した。中国、台湾と比べれば、韓国の被調査者は「テキスト」、「新聞、雑誌」、「文学作品」など、文字形式の教材に対する評価が低かった。この点は、韓国で漢字の使用度が低く、日本語と文字面の類似性が低いことと関係すると考えられる。また、「音楽教材」と「留学」を低く評価した点においても韓国

の被調査者と中、台の被調査者との大きな差異が見られた。その反面、韓国の被調査者は「研修旅行」を高く評価した。

3.4.6. 進路希望

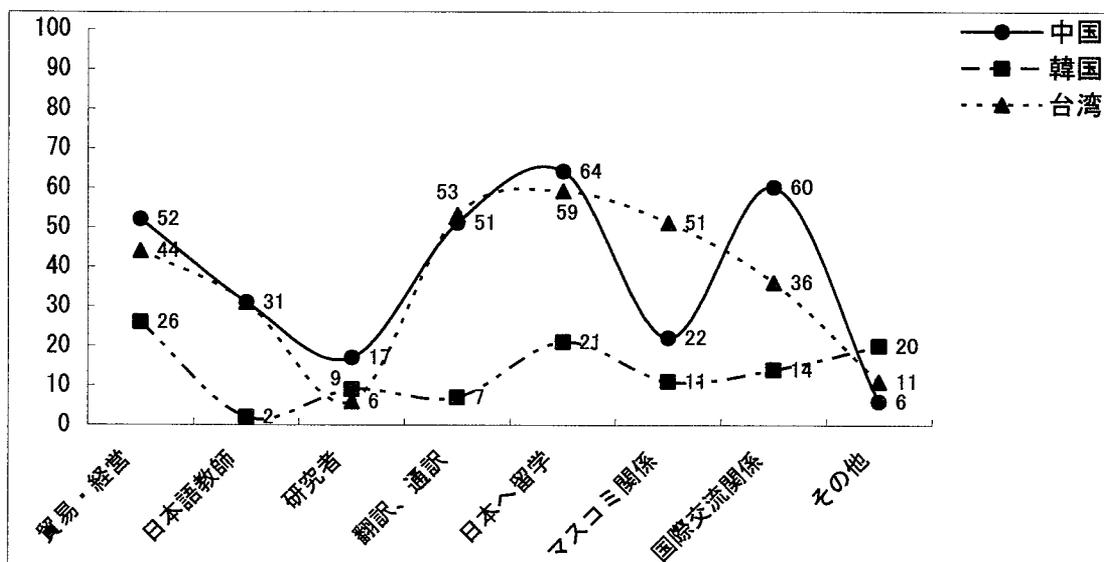


図 23. 「将来の進路希望」

進路希望として、3地域とも「日本へ留学」を選んだ人が最も多く、「貿易・経営」の仕事希望する人も多かった。そして、中国では「国際交流の仕事」を希望する人が「日本へ留学」を選んだ人とほぼ同じ数で多かった。また、中国と台湾の被調査者はともに「翻訳・通訳の仕事」を多く希望した。中国と韓国に比べ、台湾の被調査者は「マスコミ・出版関係の仕事」をより多く希望した。

4. 結論と提言ならびに今後の課題

4.1. 結論

アンケートの結果を分析しての結論を要約すると、学習ニーズと満足度とは密接な関係が見られるということである。つまり、学習動機と現行の日本文化教育の授業とが対応している場合は満足度が高く、学習ニーズを満たしていない場合は満足度が低い。このことは当然のことと思われるが、教育の現場はかならずしも学習ニーズに即しているとは言えないようである。学習動機としては、日本の現在や過去あるいは伝統的な文化に対する関心をあげた者が多く見られた。そうした学習動機を満たす授業内容を行っているヨーロッパでは満足度は3.73と高いのに対して、東アジアでは3.12と低い。これは東アジアでは文化に関する授業の種類が少ないことが関係しているのであろう。日本文化の解禁が最近までなかった韓国の満足度が2.59とかなり低いのはそのことを表していると思われる。

また、日本文化教育における教材と方法についても同様のことが言える。教育者が有効と思う教材と方法が学習者の有効と思うものと乖離していると学習者の満足度は低くなる。たとえば、多様な教材と方法を使用しているヨーロッパの学習者の満足度は 3.73 であるのに対して、東アジアでは 3.22 であり、「テキスト」と「映像教材」に集中している韓国では 2.84 と満足度が低かった。

4.2. 提言

以上のような学習ニーズと満足度の関係が明らかになってきたので、それを参考にして、学習ニーズに合った新しいカリキュラムの試みがなされることが期待される。また教材と方法の工夫が求められる。学習者は日本の文化に関心があり、またそれにふさわしい教材と方法を開発することが求められている。

4.3. 今後の課題

今回は時間・経費の制約や調査者の能力の限界などもあり、東アジアから中国 2 大学、韓国 1 大学、台湾 4 大学と、ヨーロッパからフランス 1 大学、ドイツ 1 大学、ポーランド 1 大学というように、いくつかの主要国・地域の一部の大学にしかアンケート調査をすることができなかった。しかし、こうした調査を積み重ね、アジアの他の地域やヨーロッパの他の国々、あるいはオセアニアならびに南北アメリカにまで広げ、また今回調査した地域でもより多くの大学に広げて調査することで、世界の日本語教育における文化教育の現状と学習ニーズを明らかにすることができるであろう。また、アンケート調査ばかりでなく、直接実地調査を行い、学習ニーズとカリキュラム・シラバスの関係を、学習者・教授者から聞き取ることも必要であろう。大学などの教育方針と教育内容についてもきめ細かく調査する必要がある。さらに、日本における日本語教育の現状と学習ニーズについて調査し、外国における日本語教育の現状と合わせて考察しつつ、新しいカリキュラムの創造に向かうことが求められる。また学習者の進路希望と学習ニーズとはどのような関係があるかについて調査したら教育内容の改善に示唆するものがあると思われる。新しいカリキュラムの構築と旧来の内容・方法との比較研究を行い、より充実した内容と方法を求めていくことは、不断の努力でなされなければならないことであろう。

5. おわりに（謝辞）

アンケートを実施するにあたり、ご協力を賜りました大学の先生の皆様、学生の皆様に感謝申し上げます。

付録 「アンケート用紙」

1. まず、あなた自身についてお伺いします。(当てはまる項目の□内にV印をつけて下さい。)

- 1) 年 齢：_____才
- 2) 性 別：□男 □女
- 3) 母 語：□中国語 □韓国語 □英語 □フランス語 □ドイツ語
□ポーランド語
□その他：_____語
- 4) 学 年：□1年 □2年 □3年 □4年
- 5) 学習歴：□1年以内 □1年～2年 □2年～3年 □3年～4年 □4年以上
- 6) 日本に行ったことがありますか。(あると答えた人は滞在期間を教えてください)
□ ある(□1ヶ月以内 □1ヶ月～3ヶ月 □3ヶ月～6ヶ月 □6ヶ月～1年
□1年以上)
□ない

2. 次に、あなたの日本語学習についてお伺いします。

日本語を勉強しようと思ったきっかけは何ですか。(当てはまる項目の□内にV印をつけて下さい。いくつでもV印をおつけ下さい)

- 日本に行ってみたい
- 日本の歴史、伝統文化に興味がある
- 日本のエンターテイメント、音楽、映画、アニメなどに興味がある
- 就職に役立ちそう
- 日本の政治、経済、社会などに興味がある
- 日本の文学に興味がある
- 外国語として習いやすいイメージがある
- 知り合いが日本にいる
- その他_____

3. 次に、日本文化の学習についてお伺いします。

日本文化についてどのような授業を受けることができますか。(当てはまる項目の□内にV印をつけて下さい。いくつでもV印をおつけ下さい)

- 文学
- 歴史
- 地理
- 衣食住文化
- 政治
- 経済

- 伝統文化（祭り、年中行事など）
- 宗教
- 芸術
- その他_____

4. あなたが今まで受けた日本文化教育の内容に対する満足度についてお伺いします。
(1つだけV印をおつけ下さい)

- とても満足している
- やや満足している
- 普通
- あまり満足していない
- 全く満足していない

5. 現在カリキュラムにない授業科目でどのような授業を受けたいと思いますか。(当てはまる項目の□内にV印をつけて下さい。いくつでもV印をおつけ下さい)

- 文学
- 歴史
- 地理
- 衣食住文化
- 政治
- 経済
- 伝統文化（祭り、年中行事など）
- 宗教
- 芸術
- その他_____

6. あなたが日本文化を学習する際、用いられた教材と方法についてお伺いします。(当てはまる項目の□内にV印をつけて下さい。いくつでもV印をおつけ下さい)

- テキスト
- 日本語の新聞、雑誌
- 漫画
- ドラマ、アニメ、映画などの映像教材
- 文学作品
- インターネット
- 文化体験のロールプレー
- 実物の小道具
- 音楽教材
- 研修旅行
- 留学
- その他_____

7. あなたが今まで受けた授業の方法に対する満足度についてお伺いします。(1つだけV印をおつけ下さい)

- とても満足している
- やや満足している
- 普通
- あまり満足していない
- 全く満足していない

8. 日本文化学習においてどのような学習方法が有効だと思いますか。(当てはまる項目の□内にV印をつけて下さい。いくつでもV印をおつけ下さい)

- テキスト
- 日本語の新聞、雑誌
- 漫画
- ドラマ、アニメ、映画などの映像教材
- 文学作品
- インターネット
- 文化体験のロールプレー
- 実物の小道具
- 音楽教材
- 研修旅行
- 留学
- その他_____

9. あなたの将来の進路希望についてお伺いします。(当てはまる項目の□内にV印をつけて下さい。いくつでもV印をおつけ下さい)

- 貿易・経営の仕事をしたい
- 日本語教師になりたい
- 研究者になりたい
- 翻訳、通訳の仕事をしたい
- 日本へ留学したい
- マスコミ・出版関係の仕事をしたい
- 国際交流関係の仕事をしたい
- その他_____

質問は以上です。ご協力ありがとうございました。

第II部

日本語教師養成原理論の構築と

カリキュラムの改良・再構築研究に関する論考

(1)

日本語教師養成カリキュラム開発のための基礎研究

—新しい教員養成シラバスの開発を中心に—

縫部義憲
松崎 寛
佐藤礼子

1. はじめに

本稿は、平成12年3月に文化庁から発表された「日本語教育のための教員養成について」という新しい日本語教員養成のためのガイドラインに基づいて、それを改善し、新たな項目を加えて、「教師の成長(teacher development)」という観点から、新しい教育内容を発展させることを目的とする。

なお、「教師の成長」というのは、目標言語・目標文化に関する専門的知識・認識・技能に加えて、教室における対人関係と教室風土の醸成に関する力量及び一人の人間としての教師の発達という3本柱から成る新しい教員養成のあり方のことである。

本稿は、日本語教員の養成だけでなく、英語教員の養成にも基本的には応用することができると共に、広く他教科の教員養成一般にも通じるものであることを付け加えておく。

2. 経緯

1985年(昭和60年)の「標準的な教育内容」に基づいて、従来の日本語教員養成課程(主専攻・副専攻)が編成されてきたが、「日本語学習者の多様な学習需要や日本語教育を取り巻く状況を踏まえたとき、その内容の改善等の必要性」(日本語教員養成に関する調査研究協力者会議 2000: 1)があるとして、新たに「日本語教育のための教員養成について」が2000年(平成12年)3月に文化庁から発表された。従来のように、標準単位数を示さず、主専攻・副専攻の区別も廃止され、日本語教育において「基礎的に身につけておくべき内容、日本語教授法など必須の内容、学習者の属性に応じて選択的に習得すべき内容など」が明記されている。同時に、各大学は自らの特性に応じて自由に創意工夫して教育課程を編成することが謳われているが、習得すべき内容として提示・例示されていることとの折り合いをつけることが現実的には非常に困難な問題となっている。

新しいニーズとしては、1. 国内外の学校教育における日本語教育に対するニーズへの対応、2. 学校教育における国語教育、外国語教育を包含した言語教育構想の推進、3. 国際交流・異文化間接触に関わる異文化心理学や対人コミュニケーションを中心とするコミュニケーション教育構想の推進、も提案されている。第1の点は、学校教育における日本語教育に通じた日本語教師の育成、ネイティブだけでなく、ノンネイティブの日本語教師の養成に対する援助、が必要となってくる。第2の点は、学校教育における国語教育・日本語教育・外国語(英語)教育の連携が必要となり、第二言語としての日本語の教育が第一言語としての日本語の教育(国語教育)にどう貢献するか(逆もある)、同じ第二言語教育としての日本語教育と英語教育の類似点と相違点の解明をどう進めるか、と発想すると、日本語教育が国語教育と英語教育の接着剤の役割をすることが期待される。

さて、今回の大幅な改訂によって日本語教員としての基本的な資質・能力は次の4項目が挙げられている。第1は実践的コミュニケーション能力、第2は鋭い言語感覚、第3は豊かな国際感覚と人間性、第4は日本語教師という職業に対する自覚と情熱、である。まず、日本語教師は、単に静的言語知識を豊富に持っているだけでは不十分であり、正確に日本語が使える能力(動的言語知識)が教師に必要とされている。この点は、ネイティブであれ、正確な日本語の意識的学習が必要となり、日本人であれば誰でも日本語教師として資格があるとい

うわけではない。次に、日本語に限らず、言語に対するセンスを磨くことが根本的に必要だという認識が強調されている。さらに、国際感覚、国際性を身につけること、つまり異質性に対する寛容さを育み、ステレオタイプなものから見方から脱却すること、人類愛を持った世界的な人間づくりが挙げられている。最後は、日本語教師という職業に対する意識と熱意であり、教職に対する責任感を持つことが求められている。ここに望ましい教師像が語られ、教師論・教師要因も研究主題になり得るものである。

さらに、新たに示す教育内容として、従来の教育内容がコミュニケーションという観点から大幅に再編成されている。すなわち、日本語教育とはコミュニケーションであると捉え、教師と学習とが相互に学び、教え合うコミュニケーション活動そのものだと考えられている。このようなコミュニケーションが今回提示・例示されている教育内容の根底に共通して流れている考え方である。新たに示されている教育内容は、「社会・文化」「教育」「言語」の3領域に分けられ、それぞれの間には明確な線引きはされないで、緩やかな関係と捉えられている。しかも、その3領域の下に「社会・文化・地域」「言語と社会」「言語と心理」「言語と教育」「言語」という5つの区分が設定されている。それぞれの領域間には優先順位をつけず、いずれも等価と位置づけられている。さらに、これらの領域の下位区分が設けられており、基本的には、広島大学の日本語教員養成課程も日本語教育学科創設当初から類似のカリキュラム構成原理を持ってきている。日本語教育は、教育・言語・文化に関わる基礎科学だけではなく、学際的領域も多様に抱え込んでいる。例えば、「1. 言語と文化・社会」「2. 言語と教育」「3. 言語と心理」「4. 心理と文化」「5. 教育と心理」「6. 教育と文化・社会」という学際的領域の創出と開発が欠かせないのである。

第1の学際的領域からは、たとえば文学やレトリックの研究が生まれてくる。第2の学際的領域には日本語教授法・指導法の研究が属する。第3は新しい学際的領域であるが、言語習得、第二言語習得、学習論を扱う領域となる。第4は異文化間心理学、異文化間対人関係論、異文化適応、カルチャーショック、ジャーナル・アプローチ、などを包含した異文化間教育学である。第5は日本語学習成立のメカニズム、言語と心理の関係、学習意欲や言語不安を始めとする情意的・社会的要因、などを扱う。第6は日本事情教育、グローバル教育(global education in Japanese)、言語と文化の統合的アプローチ、などを守備領域とする。

さて、本論では基本的には文化庁「日本語教育のための教員養成について」(平成12年3月)に基づき、さらにそれを修正・改善・発展させた専門的内容を盛り込むことを目指す。言わば、第二言語教師としての日本語教師のあり方(Jpn lang. teacher as a person, as a general teacher and as a special lang. teacher)や日本語教師が備えるべき専門性(専門的知識 Knowledge, 日本語能力 Skills、教育理論 Theory)の中味を具体的に提案する。例えば、日本語学・言語学の専門的知識は Knowledge、正しく且つ滑らかに日本語が使える力や教授法の専門的知識と実際的能力は Skills、教育理論・言語理論・文化理論は Theory となる。日本語教師が備えるべき専門的知識・専門的能力はこれらの3種類に分類することができる。これに加えて、一人の人間として、一人の教育者としての発達という側面を新たに取り上げる必要がある。

歴史的に概観すれば、1960年代においては第二言語教師の訓練は「教員養成(teacher training)」(→training as a special lang. teacher)と呼ばれ、目標言語の知識と技能の修得に主眼が置かれた。1970年代になると、それに加えて、指導技術、学習者の扱い方、学

習動機づけ、教師と学習者の役割関係の形成、フィードバック行動、などの指導法・教育技術も重視されるようになった。これらの教師の専門性を総称して「目標達成機能(performance function)」と呼ぶが、この時期においては教員養成から「教師教育(teacher education)」への転換が叫ばれた(→education as a general teacher)。さらに、1980年代に入ると、教師・教育者である前に一人の人間としての成長が求められ、一人の人間である教師と学習者が対峙すること、教師と学習者の(異文化間)対人関係の形成、教師と学習者、学習者相互の間の相互交流(interaction)、自立した教師の育成、が重視されるようになった(→development as a person)。これらに関わる教師の専門性は「集団維持機能(maintenance function)」と呼ばれ、教師教育から「教師の成長(teacher development)」への転換が模索されてきている。

「教師の成長」という用語は必ずしも一般的ではなく、定着していないので、従来最も一般的な「教員養成」という用語を教師の育成という一般的な意味で、しかも広い意味で、用いることにする。新しい日本語教員の養成は、従来のように狭く専門知識・技能の修得と指導技術の体得を強調しすぎることなく、さらに言語に対して偏重し過ぎることもなく、また人間が文化財(教材)に従属することもなく、一人の人間としての教師の成長・発達、教育、言語、文化・異文化のバランスの取れた教師の成長プログラムの開発を志向している。このように、新しい観点から幅広い研究領域を網羅しながら、日本語教師の成長という教員養成の新しい方向を探り、日本語教師が備えるべき資質と専門性に関する改善案を以下に提示する。

次に、日本語教育学は、第二言語(第2言語+外国語)としての日本語の教育であり、日本語教育にかかわる幅広い研究領域を抱え込んでいる。日本語教室内外における異文化間交流を軸とする日本語の教授・学習・習得及び日本文化の理解と認識を中核に据え、それが包摂する多様な研究領域から成る「システム」である。システムを構成する多様な研究領域は、基礎的学問分野と隣接諸科学を構成し、基本的には教育分野、言語分野、文化・異(多)文化分野を創出している。これらの多様な研究領域と研究分野は、有機的な関係性を内包することによってシステム化し、構造化してゆくことが必要である。つまり、そのシステムは層構造を成していると捉えることができる。

日本語教育学というシステムの層構造においては、一番外側を取り囲んでいるのが「モノの考え方・捉え方、そして自己のあり方・生き方」を研究する「哲学(philosophy)」である。言語とは何か、外国語とは何か、教育とは何か、文化とは何か、という根本的な命題を考え、哲学・世界観と教育観を探求することになる。その内側には、言語学(linguistics)、日本語学(Jpn linguistics)、文化学(culture)、社会学(sociology)、言語政策(lang. Policy)・教育政策(educational policy)、などを外から客体視する新しい視点に立った学問分野が位置づけられる。さらに、その内側には教育を客観視する視点から教育学(pedagogy, andragogy)が位置づけられ、その内部には教育学の一つの研究分野である教授・学習・習得を研究する教授学(didactics=general method)や、学習成立のメカニズムを解明する心理学(psychology)と生理学(physiology)、言語・文化などの異なる他者との相互交流を研究する異文化間教育学(intercultural education, global education)などが位置づけられる。さらに、その内側には第二言語としての日本語の教授・学習を客体視する日本語教授学(special didactics=special method)が据えられる。これらの基礎科学と隣接諸科学、基礎的研究領域と学際的領域、それぞれの間には学問的優劣関係はなく、それぞれ異なる学問的役割を果た

しながら、要素（各専門領域）がばらばらに機能することなく、全体としてはシステムとして機能することが期待される。

「全体は要素の集合以上の存在である」と言われるが、システム作りのためにはある共通の目標に向かって各要素が相互交流しながら学問的發展を求めてゆくことが欠かせない。その共通の目標については、既述したように、文化庁「日本語教員養成のための教育内容について」では、「コミュニケーション」という概念を導入している。コミュニケーションという用語は、いろいろな研究分野（言語学、心理学、教育学、文化人類学、社会学、など）においてそれぞれ異なる定義と解釈を行っているので、必ずしも統一した概念規定ができていとは言えない。Communicationは、元来ラテン語のcommunicare（「知らせる」）という語に由来する。要するに、目標言語で自己を語り、自己を表現し、自己を他者に伝える、という意味である。同時に、他者からは自己に関するフィードバックをもらい、自他の中でバーバルとノンバーバルな手段を媒介とした相互交流が成り立つということになる。その結果、お互いが共有した知識・理解・価値観などが広がり、お互いの中で「我々感情(we-feelings)」を持つようになる。これがコミュニケーション及びインターアクションにかんする教育学的、心理教育学的解釈である。

このように、教育の主人公として人間を前面に押し出し、人と教育、人と言語、人と文化、人と文化交流というように捉えてゆけば、ヒューマン・コミュニケーションを目標とする新しい日本語教育の姿がクローズアップされてくる。教育学は、人間と言語・文化との間にシステムを構築するところに特色がある学問であり、それは単に従来のような特定の研究分野(言語分野)に重点を置いた語学の専門家(specialist)の養成というよりは、特定の研究分野の専門家であるだけでなく、もっと広く教育・言語・文化などに精通した日本語教育学の専門家(generalist)を育成することを求めている。人間から遊離して、教育・言語・文化が別個に存在する関係としてではなく、人間という視点から、それらの間に繋がりをつけ、他を排除せず抱え込み、特定の研究分野だけに光を当てないでそれらの均衡をとることが教育学研究においては重要である。

3. 「日本語教員養成のための教育内容」修正案

文化庁(平成13年)に出された日本語教員養成のための教育内容を多角的に検討し、次のように修正・改善するとともに、その各項目の代表的な内容を例示する。

I. 教育と文化

(趣旨)「社会・文化・地域」とすると、捉え所がないほど広がってしまい、全てが含まれてしまうことになる。これでは、何を基準として教員養成課程を組むべきかは何も見えてこない。それぞれの大学の特性を活かしたカリキュラムを自由に組むことが許されているのであれば、基準は全く不要であり、日本語教育能力検定試験との連動は途切れてしまう。この意味において、この両者は対立する関係にあり、教員養成担当者が最も困り悩む点である。新しいガイドラインが混乱を与えている最大の点を回避するために、社会・地域を文化との接点のあるものを含めて、広く「文化」として位置付けるとともに、文化一般を教育から遊離して自由に一人歩きしないように、教育との接点から文化を扱うという方向性を提示したい。

1. 世界と日本

(1) 世界の文化における日本文化

(狙い) 世界の文化の中に日本文化を位置付け、比較文化の観点から日本文化の特性を明らかにする。

(内容) 世界の文化、世界の宗教、世界の歴史、グローバルスタンダード、日本の文化の個性・特性、比較文学、世界の教育制度、など

(2) 日本の文化と文学

(狙い) 世界の文学における日本文学の位置付け、及びその特性・個性を明らかにし、文化と文学の関わり、文化・文学と日本語という言葉とのダイナミックな関わりを捉える。

(内容) 文化と文学、比較文学と日本文学、日本文学の個性・特性、文化史、文学史、日本人の人生観・価値観、レトリック、など

(3) 文化・文学の教育

(狙い) 外国文化として日本文化をどう教えるか、外国文学として日本文学をどう教えるか、という文化・文学の教育に関する認識を得る。

(内容) 文化シラバス、文化教授法、文学教授法、漢文返り式読み方、訳読法、など

2. 国際交流

(1) 世界との関係・交流

(狙い) 日本語教育と接点のある国際交流の話題を取り上げ、それらが日本語教育にどのように関わっているかに関する背景的知識と理解を得る。

(内容) 国際関係、交流史、留学生政策、移民政策、難民政策、植民地政策、出入国管理法改正、中国帰国者、日系移民、在日朝鮮人・韓国人、アイヌなどの少数民族、NGO、国際交流基金、日本語教育振興協会、文化庁、など

(2) 児童生徒の文化間移動

(狙い) 成人の文化間移動が(1)であるのに対して、ここではその家族として自分の意志に関係なく来日している年少者の文化的背景の知識・理解を得る。具体的には、中国帰国者の子ども、インドシナ難民の子ども、日系人労働者の子ども、その他の一般外国人の子どもを扱う。

(内容) 学習者の多様化、学習者の推移、帰国・入国児童生徒、世界人権宣言、ユネスコ学習権宣言、子どもの権利条約、バイリンガル&バイカルチュラル、母語保持、自尊感情、継承語教育、など

3. 日本語教育の動向

(1) 日本語教育史

(狙い) キリシタン時代から戦前・戦中(内地・外地)までを時系列に沿って日本語教育の流れを概観し、歴史の中に日本語教育を位置付けることから日本語教育の動向を把握し、今後の展望を探る。日本語教育の歴史は、キリシタン時代、鎖国時代、幕末、戦前・戦中(内地・外地)に時代区分する。

(内容) キリシタン物、ロドリゲス、日葡辞書、和英語林集成、アーネスト・サトウ、山口

喜一郎, 松本亀次郎, 松宮弥平, 長沼直兄, 『標準国語読本』, A S T P, など

(2) 教育政策と言語政策

(狙い) 戦前・戦中における日本政府・文部省の教育政策と言語政策、国語学者・言語学者などによる言語政策を分析し、日本語教育の観点から政治・行政と教育の関係及び政治・行政と言語との関係を総合的に考察する。特に、民族・文化・言語がどのように一体化して、皇民化し、日本人化していったかを日本語教育の観点から解明する。

(内容) 漢字廃止論, ローマ字, 言語政策, 保科孝一, 大東亜共栄圏, 国際共通語, 『日本語』, 日本語教育振興会, 国際交流基金, 文化庁, など

(3) 各国の教育制度・教育事情

(狙い) 1 教科目としての日本語科を学校カリキュラムに位置づけ、カリキュラムを中心として各国の教育制度・教育事情を理解する。

(内容) 世界の教育制度, 教育事情, カリキュラム, シラバス, 学習指導要領, 日本語及び他教科の教科書, など

(4) 日本語教育と国語教育

(狙い) 第一言語としての日本語、第二言語（第2言語・外国語）としての日本語、国語としての日本語、継承語としての日本語という多様な性格をもつ日本語を教育の観点から分類し、それぞれの性格を分析しその特徴を考察する。

(内容) 国語と日本語, 母(国)語と外国語, 第1言語と第2言語, 継承語, 第一言語教育, 第二言語教育, 国家語と国語, 言語とイデオロギー, など

(5) 日本語教育における教育哲学

(狙い) 第二言語教育の一環である日本語教育はシステムである。システム化のためには、まず日本語教育とは一体何なのか(原点)、その本質は何か、その目的は何か、今までの日本語教育はどのような教育パラダイムに基づいているのか、教育パラダイムはどのような哲学・世界観に立脚しており、そこからどのような教育観が生まれてきているのか、について明らかにする。

(内容) 日本語教育の原点・本質・目的, 教育パラダイム, 哲学・世界観, 教育観, システム化, など

(6) 日本語及び日本語教育に関する試験

(狙い) 日本語教育能力検定試験や日本語能力試験などの標準化された試験を紹介し、その内容を分析する。さらに、日本語教育評価法の全般的な理解を得るとともに、言語要素テスト・言語技能テスト・言語運用力テストなどの様々な日本語テストを理解する。

(内容) 標準テスト, 教師作成テスト, 測定と評価, 日本語能力検定試験, 日本語教育能力検定試験, 日本語適性テスト, ACTFL OPI, スポットテスト, など

(7) 日本語教育事情

(狙い) 国内及び海外における日本語教育の動向、日本語教育機関・日本語教師・日本語学習者の推移、日本語教育の現状と課題について理解する。

(内容) 国内の日本語教育の実情, 海外の日本語教育の実情, 地域の日本語教育の実情, ボ

ランティア日本語教室の実情, 年少者日本語教育の実情, など

II. 言語と社会

(趣旨)日本語教育の観点から言えば,日本語・言語と社会・文化との間の学際的領域が重要となってくる。単独に日本語だけを教えたり,日本文化だけを教えることだけが狙いではなく,両者の重なり合っている領域が教育的意味を持つてくる。そもそも言語と文化を分離させて捉えることは言語研究の本筋ではなく,同様に言語から分離して文化研究することも本来のあり方ではない。本来,文化言語であり,言語文化なのである。ここでは,言語と社会・言語と文化の学際的領域に焦点化して,その中味を分類している。

1. 言語と社会の関係

(1) 社会言語学

(狙い)日本語教育の観点から,言語学を基盤として社会学との間の学際的領域を研究する社会言語学という新しい学問の体系的知識を得る。目標言語である日本語の社会における位置づけによる第2言語と外国語の区分,ピジンとクリオール,優勢言語と劣勢言語,バイリンガリズム・マルチリンガリズム,待遇表現,ポライトネス,語用論,などについて全体的且つ基礎的理解を得る。

(内容)社会言語学,第2言語と外国語,ピジンとクリオール,バイリンガリズムとマルチリンガリズム,優勢言語と劣勢言語,など

(2) 社会文化能力

(狙い)日本語学習を通して獲得する言語能力・伝達能力に加えて,言語使用における社会的・文化的ルールに関する運用的知識・能力である社会文化能力とは何かを理解する。

(内容)社会文化能力,語用論,異文化間対人関係形成能力,世界観,宗教観,集団主義,社会的・文化的ルール,言語使用における適切さ,など

(3) 言語接触

(狙い)二言語併用・多言語併用とは何かを理解し,その生成のメカニズムを解明する。さらに,生活言語として第2言語を社会において使用する中で,ピジンとクリオールがどのように定着してゆくのかを明らかにする。

(内容)ピジン,クリオール,ダイアグロシア,二言語併用,多言語併用,第2言語と外国語,など

(4) 語用論的規範

(狙い)言語学と社会学の学際的領域を研究する社会言語学は,日本語教育の観点からどのように日本の社会的・文化的ルールに合った適切な言語行動の解明に関っているかを明らかにする。

(内容)言語行動,概念・機能,表現意図,語用論,待遇表現,ポライトネス,など

2. 言語使用と社会

(1) 言語変種

(狙い)日本語使用における個人差,男女差,世代差,地域差について理解する。これとの関係で,日本語のゆれの問題も扱う。

(内容)個人語, ジェンダー差, 世代差, 地域言語, 標準語と方言, など

(2) 待遇・敬意表現

(狙い)日本語の待遇表現の特徴・分類・扱い方を理解する。日本語学習者が間違いやすい待遇表現にはどのようなものがあるかを把握する。

(内容)待遇表現, 敬語, 常語, 卑語, ポライトネス, ウチ・ソト, やりもらい, など

(3) 言語的・非言語的行動

(狙い)言語的行動としては、コミュニケーション・パターンとは何かを扱い、その文化差の問題にも触れる。さらに、動作・ジェスチャー, 表情, しぐさなどの非言語的手段がコミュニケーションの成立にどのように関わっているかを明らかにし、その非言語的手段における文化差を理解する。

(内容)コミュニケーション・パターン, 表情・しぐさなどの非言語的行動, 会話のルール, など

(4) コミュニケーション学

(狙い)コミュニケーションの定義・概念規定は多様にあるので、単に言語学的解釈だけに留まらないで、社会学的、教育学的、心理学的な様々な学問的側面から総合的に考察する。

(内容)バーバル&ノンバーバル・コミュニケーション, インターアクション, 社会的相互作用, フィードバック, 促進的行動, など

3. 異文化コミュニケーションと社会

(1) 言語・文化相対主義

(狙い)文化人類学とは何かを理解し、文化の産物としての言語, 言語を成り立たせている文化をどう捉えるかを考察する。言語の違い、文化の違いをどう理解するのか、どう受け入れるのか、という視点を提供する。

(内容)文化人類学, サピア・ウォーフの仮説, フィールドワーク, 参与観察, 翻訳, 通訳, など

(2) 二言語併用主義 (バイリンガリズム)

(狙い)バイリンガリズムとは何か, その種類はどのようなものがあるか, バイリンガルはどのように育つか, 知的発達との関係はどうなっているか, について理解する。

(内容)バイリンガリズム, 優勢言語と劣勢言語, イマージュン, サブマージュン, 母語保持, 継承言語, など

(3) 多文化・多言語主義

(狙い)言語・文化・民族の多様性を尊重する共生関係を世界中でどのように形成したらいいのか, 大国意識や自文化・自民族優越主義からどのように脱却したらいいのか, について認識を深める。

(内容)自文化(自民族)中心主義, 大国意識, 共生, ナショナリズム, 異文化間トレランス, マルチリンガリズム, など

(4) アイデンティティ (自己確認, 帰属意識)

(狙い)第二言語としての日本語の学習を通して、自己像を明確化し、自尊感情を向上する

ことが関わり、さらに異文化である日本文化の中で自分は何者か、自分は何人か、という自己意識についての揺れにどう対応するかということが生じてくる。日本語教育においてこれらのアイデンティティの問題を位置付け、その本質を理解する。

(内容) セルフ・アイデンティティ, エスニック・アイデンティティ, 自己像, 自己概念, 自尊感情, など

III. 言語と心理

(趣旨) 日本語教育の観点から、日本語を理解し、日本語を学習し、日本語を習得するとはどういうことなのか、どのようなメカニズムが働いて成立しているのか、どのような過程を経て記憶が長期化してゆくのか、という日本語学習論・第二言語習得論・異文化間心理を中心として言語と心理の学際的領域を提示する。

1. 言語学習のメカニズム

(1) 言語理解の過程

(狙い) 言語理解(訊くこと、読むこと)に関わる能力とは何かを明らかにし、理解・認識醸成の過程とそのメカニズムについて理解する。

(内容) 聴覚像, 視覚像, ウェルニッケ野, 予測・推測能力, 聴解能力, 読解能力, 理解・認識, スキーマ, トップダウン, ボトムアップ処理, モニタリング, など

(2) 言語産出の過程

(狙い) 言語での発表(話すこと、書くこと)に関わる能力とは何かを明らかにし、表現の過程とそのメカニズムについて理解する。

(内容) ブローカ野, 記述像, 文創造過程, 話す技能, 書く技能, 運用能力, 言語能力, 言語運用, など

(3) 記憶

(狙い) 言語入力から始まり、取り入れられた言語刺激が言語練習を通して短期記憶から長期記憶に至るまでの過程とメカニズムを理解する。

(内容) 感覚受容器, 短期記憶・長期記憶, リハーサル緩衝器, エピソード記憶・意味記憶, 反復, など

(4) 学習理論

(狙い) 学習成立のメカニズムを解明する学習理論とその学習モデルを多角的に分析する。

1つは教育学的観点から、2つ目は心理学的・心理言語学的観点から、3つ目は認知言語学的観点から、4つ目は神経言語学的観点から、学習理論と学習モデルを探る。

(内容) 合流教育理論, パーソナリティ層構造理論, 両脳教育理論, メタ認知, スキーマ, など

(5) 言語心理学と心理言語学

(狙い) 心理学と言語学の学際的領域を形成する心理言語学の理論的体系を理解し、心理言語学を日本語教育にどのように導入したらいいか、どのような貢献が期待されるか、などについて理解する。

(内容) 言語習得, 予測文法, 予測能力, など

(6) 認知心理学と認知言語学

(狙い) 日本語教育の観点から、認知心理学と言語学との学際的領域を形成する認知言語学の理論的体系を明らかにし、認知言語学を日本語教育にどのように導入したらいいか、どのような貢献が期待されるか、などについて理解する。

(内容) スキーマ理論、トップダウンとボトムアップ処理、メタ言語能力、メタ認知、など

2. 言語習得・発達

(1) 第二言語習得過程・発達

(狙い) 第一言語と第二言語は深層レベルにおいては共通した言語能力を有しているのか、それとも別個の2つの言語体系なのか、さらに第二言語習得と第一言語習得、及び成人と年少者の第二言語習得における類似点と相違点はどこにあるのか、について本質的議論を行う。

(内容) 第1言語習得、第2言語習得、成人学習者、幼児言語、相互依存仮説、二言語共有説、ZPD、など

(2) 誤用(誤答)分析

(狙い) 第二言語習得における誤答にはどのような種類があるのか、誤答(エラー)と間違い(ミステイク)はどう違うのか、誤用から正用にどのような過程を経て発達してゆくのか、誤答の訂正はどのようにしたらいいのか、について基本的理解を得る。

(内容) 誤用分析、言語転移、母語の干渉、発達のエラー、化石化、誤用と正用、エラーとミステイク、S. コーダー、など

(3) 中間言語

(狙い) 誤用分析から中間言語の研究へとどのように変遷していったのか、両者にどのような視点の違いがあるのか、研究者・教師の視点から学習者の視点に立って学習者言語の研究をすることはどうすることなのか、についての基本的理解を得る。

(内容) 中間言語、言語近似体系、普遍文法、学習者言語、セリンカー、ネムサー、学習の階層、など

(4) バイリンガリズム

(狙い) 第一言語の上に第二言語を追加すれば、その習得の度合いに関わらずバイリンガルであるという定義もあれば、両者の言語レベルがかなり接近してきたレベルをバイリンガルと呼ぶこともある。概念規定を明確にし、バイリンガルがいかに育成されるか、バイリンガリズムにはどのような種類があるのか、バイリンガリズムの形成に関わる条件とそのメカニズムとは何か、とりわけ日本語教育との接点においては帰国・入国児童生徒のバイリンガルとセミリンガルの問題への対応の仕方をどうするか、それに伴う指摘発達の障害があるのか、バイリンガル教師の養成をどうするか、などについて理解を深める。

(内容) バイリンガル、セミリンガル、二言語併用教育、言語喪失、知的発達、バイリンガル教師の条件、など

3. 言語学習の心理

(1) 動機づけ・学習意欲

(狙い) 第二言語教育としての日本語教育における動機づけ理論を概観し、内発的動機づけ

のメカニズム、つまり学習意欲が自発するメカニズムを解明する。

(内容) 動機づけ、道具的動機づけ、統合的動機づけ、内発的動機づけ、外発的動機づけ、学習意欲、マズローの基本的欲求階層説、など

(2) 情意的社会的発達

(狙い) 日本語学習における情意的社会的要因の位置づけと意味を明らかにし、認知面の発達と情意面社会面の発達の間にもどのような関係があるのかを理解する。特に、言語不安と日本語学習の関係を掘り下げる。

(内容) 情意的フィルター、言語不安、自己概念、自尊感情、学習意欲・動機づけ、対人関係、運用能力、など

(3) 学習ストラテジー

(狙い) 学習者が日本語学習・習得をする際にどのような方策を使用するのかという観点から、多様な学習ストラテジーの種類、その内容、使用の背景、使用の実態、使用の効果、などについて理解を得る。

(内容) 学習ストラテジー、学習者ストラテジー、メタ認知ストラテジー、情意的ストラテジー、帰納的・演繹的学習法、など

(4) 学習スタイル

(狙い) 日本語教育において留意すべきことは、学習観と学習方法における文化差の問題の他に個人差の問題もある。学習における個人差の問題として、学習スタイルの個人差を取り上げる。

(内容) 聴覚型、視覚型、混合型、認知機能、右半球機能優位型、左半球機能優位型、帰納的学習、演繹的学習、など

4. 異文化理解と心理

(1) 人と関わる力

(狙い) 日本語教育は通例集団の形態で行う教育をとるが、「集団」を学ぶ教育を行うという発想が乏しい。この「集団学習」を行うとは何か、それをどう展開したらいいのか、異文化の中で他者とどのように関わったらいいのか、インターアクションはいかにあるべきか、フィードバック行動とは何か、について理解する。

(内容) 人と関わる力、異文化間対人関係技能、異文化適応能力、社会的能力、学習集団、集団学習、インターアクション、フィードバック行動、促進的行動、など

(2) 異文化受容・適応過程

(狙い) 日本語教育と異文化間心理学の学際的領域に関して、日本語学習者が異文化である日本文化にどのように適応し、受け入れていけるようになるか、日本社会への適応から日本社会での適応への転換をどのように行うのか、感情・思考・行動の3つのレベルにおいて調整がどのような過程を経て行われるのか、その過程でどのような心理的摩擦が生じるのか、について理解する。

(内容) カルチャーショック、同化、異文化適応・調整、異文化間カウンセリング、適応の段階、など

(3) 教室経営

(狙い) 日本語教育と社会・心理との間の学際的領域について、異文化間対人関係訓練、集団学習、教室雰囲気醸成、学習集団の整備、などの日本語教育における社会心理学的側面に関するノウハウを身につける。

(内容) 教室風土、対人関係形成、学習集団の整備、構成的グループエンカウンター、感受性訓練、など

(4) 日本語教育と障害者教育

(狙い) 障害を個性の一部と捉え、障害を持っている日本語学習者がどのような支えの元に学習を成立させてゆくのか、健常者と障害者がどのように助け合って共生する関係を築くことができるのか、ノーマライゼーションからインクルージョンへとどのように転換してゆけばよいのか、について理解を得る。

(内容) 健常者と障害者、心理的不適応、カウンセリング、言語療法士、ノーマライゼーション、インクルージョン、障害者教育、など

IV. 言語と教育

(趣旨) 日本語を第二言語として教授するとはどういうことなのか、どのような教授法が提唱されてきているのか、カリキュラムやシラバスはどのように構成され、どのように教育計画がなされるべきなのか、日本語教育にはどのような多様性があるのか、日本語教育を科学化するにはどのような方法があるのか、日本語教師はどのように育つのか、などについて基本的概念を提供する。

1. 言語教育法

(1) 目的別・母語別日本語教育法

(狙い) 国内におけるマルチリンガルでマツリカルチュラルな日本語教室における日本語指導(JGP)に加えて、母語別日本語指導法(JGP)はいかにあるべきか、目的別日本語指導(JSP)はいかに計画すべきなのか、に関する理論的・実践的知識を得る。

(内容) 目的別日本語教育、母語別日本語教育、専門分野別日本語教育、JGPとJSP、科学日本語、経済日本語、医学日本語、など

(2) カリキュラム・デザイン

(狙い) 日本語教育におけるカリキュラムとは何か、その構成要素は何か、(広義の)カリキュラム・デザインとはどうすることなのか、について理解する。

(内容) シラバス、カリキュラム、教育計画、学習者評価、カリキュラム評価、など

(3) 外国語教授法

(狙い) 今日までに提唱されてきた外国語教授法について日本語教育との関連からその特徴を分析し、さらに、外国語教授法をどのように分類するかを健闘する。また、アプローチ、メソッド、テクニック、ストラテジーの違いを理解する。特に、アプローチとメソッドを中心に取り上げる。

(内容) 外国語教授法、アプローチ、メソッド、テクニック、ストラテジー、オーラル・メソッド、オーラル・アプローチ、コミュニケーション・アプローチ、TPR、など

(4) 外国語指導技術（テクニーク）

(狙い) 代表的な外国語指導技術を理論的・実践的に理解し体得する。外国語教授法と関連させながら、その代表的な指導技術を用いた日本語指導法を具体的に検討する。

(内容) 動作連鎖、置換（代入）練習、置き換え表、読んで見上げよ、文型練習、ミムメモ、タスク、など

(5) 日本語評価法

(狙い) 日本語教育における測定と評価のあり方とそれが抱える領域全般について基本的理解を得る。測定と評価、テストの種類（標準テストと教師作成テスト）、項目テスト、総合テスト、テストの得点の統計処理法、などを取り上げる。

(内容) 測定と評価、標準テスト、教師作成テスト、項目テスト、総合テスト、日本語適性テスト、日本語態度調査、など

2. 日本語教員養成

(1) 教育実践力

(狙い) マイクロティーチング、日本語教育実習、ボランティア日本語活動、チュートリアルなどの日本語指導の実践的体験を通して、教えることに慣れるための基礎的実践的訓練である。基礎的には、発声の訓練、文字の正しい書き方の練習、応答能力の育成、ロールプレイによる教師と学習者のインターアクションの実践、などを体験学習する。

(内容) 発声法、文字の書き方、応答能力、コミュニケーション能力、インターアクション能力、ウォーミングアップ活動、マイクロティーチング、会話能力、作文能力、文法能力、など

(2) 教育実習

(狙い) 日本語を教える経験を積むことは、観察参加、参与観察、マイクロティーチング、マクロティーチング、教壇実習等、多様な形態を持っている。実習の場も日本語学校、大学の留学生センター、学校内の日本語教室、ボランティア日本語教室など多様にあり、対象となる学習者は年少者もいれば成人もいる。日本語教師の実践的育成はどのように行うと効果的なのかについて理論的・実践的に検討する。

(内容) 日本語教育実習、授業観察、マイクロティーチング、マクロティーチング、教壇実習、教案作成、研究授業、など

(3) 授業分析能力

(狙い) 日本語の授業とは何か、どのような授業観があるか、望ましい授業とは何か、授業過程はどのように構成されているか、日本語授業を観察し記録する方法を多様に学び、それらを用いて授業を分析し考察する力量を形成する。

(内容) 授業分析、教室研究、外国語相互作用分析システム、教師の自己研修、アクション・リサーチ、ポートフォリオ、など

(4) 教材分析

(狙い) 日本語教材とは何か、教材はどのようなものを含んでいるか、教材編成の原理や要件は何か、教材分析の視点は何か、教材を選ぶときの留意点は何か、教材の扱い方はいかに

あるべきか、などについて理解する。

(内容) 日本語教材論, 教材分析, 教材開発, 教材の種類, 教材選択の方法, 教材と学習材, 教材と教科書, 教材研究, など

(5) 言語環境構成

(狙い) 日本語教室は物理的環境の一部であるが、日本語教室らしい環境作りをどうするか、日本語学習を支援する言語環境をどう構成するか、どのような教具が必要なのか、机の配置をどうするか、などについて具体的に検討する。

(内容) 言語環境, 物理的環境, 黒板, 地図, 絵カード, 五十音図, 仮名表, ポスター, カレンダー, 雑誌, VTR, コンピューター, LL, エアギャップ, など

(6) 言語促進者の育成

(狙い) 1970年代から教師主導の言語インストラクターから学習者中心のヘルパー, 言語ファシリテーターへの教師の役割の転換が求められてきている。学習者への心配り, 教師と学習者, 及び学習者相互のインターアクションの援助者, 教授が学習に従属する新しい言語指導の促進の担い手を育てる。

(内容) 言語援助者・促進者, 間接的行動, 促進的行動, 促進的環境, フィードバック行動, カウンセリング, など

2. 多文化教育とコミュニケーション教育

(1) 異文化間教育

(狙い) 異文化への適応から異文化での適応、そして調整を目指す教育は異文化間教育と呼ばれているが、日本語教育の観点から異文化間教育をどのように導入し展開するといいいのか、その理論と方法は何か、などについて理解する。

(内容) 異文化間教育, 異文化受容訓練, ステレオタイプ, 一般化, カルチャー・アシミレータ, ジャーナラルアプローチ, など

(2) 多文化教育

(狙い) 異文化間教育から多文化教育への転換へと重点と思想が変容しつつある。多文化教育とは何か、日本語教育との接点はどこにあるのか、多文化教育の理論と実践が日本語教育にどのように導入され展開されるといいいのか、などについて理解する。

(内容) 多文化教育, 多文化共生, 母語保持, 言語相互学習, イマージョン教育, 継承語教育, 二言語共有説, J. カミンズ, など

(4) コミュニケーション教育

(狙い) コミュニケーションという用語の定義と概念規定は多様であり、必ずしも統一されたものはない。コミュニケーションとは何か、コミュニケーションとインターアクションはどのように関わっているか、コミュニケーション能力を育成する教育はどう展開したらいいのか、などについて理論化する。

(内容) コミュニケーション, インターアクション, リアル・コミュニケーション, 人間力学, 集団力学, コミュニケーションのジョハリの窓モデル, 自己開示, 自己表現力, 傾聴, 他者理解, 自尊感情, 対人関係, スピーチ・コミュニケーション, など

(5) グローバル教育

(狙い) 日本事情教育とともに、世界の諸問題を学習しながら日本語を習得する世界事情教育に相当する外国語教育が「外国語でのグローバル教育」と呼ばれる。地球上の諸問題に対する認識を得るために、世界の諸問題を平和、環境、差別、人口、教育、言語、宗教、民族、文化、性などの範疇に分けて教材開発し、「内容重視の指導」を行う。

(内容) 世界の諸問題、グローバル教育、グローバル・アプローチ、内容重視の指導、平和的關係形成、など

3. 言語教育と情報

(1) 調査研究法

(狙い) 日本語教育学の研究をどのように進めるべきか、調査研究法にはどのようなものがあるか、について日本語教育研究法のあり方を理解する。

(内容) 日本語教育学、調査研究法、リサーチの種類、質的研究、量的研究、仮説と検証、実験教育、質問紙法、観察法、授業観察法、習得研究、など

(2) 教育統計法

(狙い) 調査研究した結果をどのようにデータ処理したらいいのか、どのような統計処理をするのか、統計処理した結果をどのように読み取り解釈したらいいのか、など教育統計法の全体像を理解する。

(内容) 記述統計、推測統計、相関関係、因子分析、分散分析、ANOVA、t 検定、有意差、など

(3) メディア/情報技術活用能力 (リテラシー)

(狙い) メール、インターネット、WebCT、デジタルコンテンツ、ホームページ、遠隔授業など、コンピューターを活用した日本語教育・研究のノウハウを獲得する。

(内容) コンピュータ操作、インターネット活用法、視聴覚情報、デジタルコンテンツ、遠隔教育、WebCT、情報検索法、など

(4) 教育工学

(狙い) コンピューターによる教材の活用によって日本語学習を支援するノウハウを得る。視聴覚教材の開発、Computer-Assisted Instruction(CAI)の指導法、視聴覚的方法、LLを使った指導、絵カードの使用法、などのノウハウを得る。

(内容) CAI・CALL・CMI、マルチメディア、インターネットの教育利用、LL、視聴覚教具・教材、など

(5) 知的所有権問題

(狙い) 研究者としてのモラルの問題として、引用文献の仕方、文献の著作権、教材の著作権などについて知り、特に著作権・著作権の違反行為について熟知する。

(内容) 著作権、コピーライト、教材の著作権、文献引用のルール、など

V. 教育日本語の科学

(趣旨) 日本語教育の観点から言えば、単独に教育から遊離して日本語を捉えるのではなく、教育のための日本語の再構築が必要である。つまり、第二言語としての日本語の科学的言語研

究なのか、国語学ではない日本語学なのか、日本語学のための日本語研究ではなく、教育のための日本語研究になっているのか、という立場を堅守し、日本語教育の観点から日本語研究のあり方や日本語教育文法の中味を創造してゆく必要がある。

1. 日本語の構造

(1) 教育日本語学

(狙い) 日本語教育のための日本語学とは何か、日本語教育文法とは何か、それらが抱える研究領域とは何か、国語学と日本語学はどう違うのか、などについて論じる。

(内容) 日本語学, 国語学, 日本語教育文法, 外国語学, など

(2) 音声・音韻体系

(狙い) 日本語教育の観点から、必要な音声学・音韻論の基礎知識を得るとともに、構音のメカニズムを学ぶ。音節音素、かぶせ音素の習得に繋がる理論的・実践的理解を得る。

(内容) 音声学, 音韻論, 音節音素, かぶせ音素, 音調, アクセント, 抑揚, など

(3) 文字体系

(狙い) 日本語教育の観点から、平仮名・片仮名・漢字の成り立ちや形態・意味などについて学ぶ。

(内容) 平仮名, 片仮名, 漢字, 歴史的仮名遣い, 五十音表, ローマ字, など

(4) 形態・語彙体系

(狙い) 日本語教育の観点から、日本語教育のための基本語彙を中心として、発表語彙と理解語彙に分けて語彙の体系的知識を得る。

(内容) 形態論, 語彙論, 形態素, 語構成, 発表語彙, 理解語彙, など

(5) 文法体系

(狙い) 日本語教育の観点から、日本語教育のための日本語文法を構築することを目指し、文法の体系的知識を得る。文法は静的言語体系と動的言語体系を含むが、この両者の関係を論じる。

(内容) 文法, 文節, 品詞分類, 命題, モダリティ, テンス, アスペクト, 文章談話構造, など

(6) 意味体系

(狙い) 日本語教育の観点から、日本語意味論の体系的知識を得るとともに、意味と意義の違いや意味・意義の理解はどのように行われるかについて理解する。

(内容) 日本語意味論, 意味と意義, 意義素, など

(7) 日本語史

(狙い) 日本語教育の観点から、初級段階・中級段階における日本語の言語材料に関する通時的理解を得る。例えば、タ形、テ形、テイル形がいつ頃、どのような変遷を経て作られたり使われたりするようになったのか、これらはどのような繋がりがあるのか、を知ることは学習上役立つ知識となる。基本的言語材料に関して、現代に至るまでの変遷を辿ってみる。

(内容) 通時的研究と共時的研究, 日本語の揺れ, など

2. 言語の構造一般

(1) 言語の類型

(狙い) 日本語教育の観点から、日本語における音声的、語彙的、統語的、意味論的、語用論的な類型論を理解する。

(内容) タイポロジー (音声的・語彙的・統語的・意味論的・語用論的類型論), など

(2) 世界の諸言語

(狙い) 世界の諸言語を語族 (language family) に分類し、日本語の位置付けと特徴を解明する。比較言語学の研究方法について理解し、その研究成果を日本語教育に取り入れる。

(内容) 比較言語学, 語族, 世界の言語分布, 日本語の系統, 北方・南方説, SOV・SVO 言語, モーラ言語, 膠着語, など

(3) 教育言語学

(狙い) 日本語教育の観点から、構造主義言語学、変形文法、標準理論、認知言語学など、一般言語学の提唱者とその理論的体系の概略を理解する。さらに、オーラル・アプローチの理論的基盤を提供したブロックとジョーデン、日本語の変形文法と認知的アプローチというように、言語学理論と外国語 (日本語) 教授法との関係を捉える。

(内容) 構造主義言語学, 変形文法, 標準理論, 認知言語学, パラ言語, オーラル・アプローチ, 認知的アプローチ, ブロック, チョムスキー, 井上和子, など

(4) 対照言語学

(狙い) 日本語教育のために対照言語学が提唱され、目標言語と学習者の母語の間における言語的対立点 (コントラスト) が比較対照された。この対立点は学習者の母語の干渉が行われ、これが学習困難点となると考えられた。こうして誕生した対照言語学とはどのような理論的枠組みを持っており、言語間の対照研究はどのような方法論で行われるのかを理解する。

(内容) 対照言語学, 文化化, 日韓・日中・日英・日ポ等の対照研究, など

(5) 応用言語学

(狙い) 言語学に基盤を置き、日本語教育と言語学との間の学際的領域を研究する応用言語学はどのような学問なのか、言語学の研究成果がどのように日本語教育に貢献するのか、言語学に基づく様々な外国語教授法の理論的基盤は何か、などについて理解する。

(内容) 応用言語学, 文体論, 翻訳論, 言語学に立脚した外国語教授法, 第二言語習得論, など

4. おわりに

「第2言語」と「外国語」を統合して上位範疇の用語として「第二言語」という用語を用いると、第二言語としての日本語の教師をどう育てるかといった場合、様々な観点から多様な方向性が提示されてきた。どのような日本語教師を育てるかを議論する前に、どのような日本語教育を行うのか、を問題にしなければならない。第二言語教育の一環としての日本語教育は、次の性格・特性を有している。

- (1) 第一言語ではない「第二言語」である。
- (2) 母文化ではない「異文化」である。
- (3) 第一言語教育ではない「第二言語教育」である。

- (4) 第一言語習得ではない「第二言語習得」である。
- (5) モノリンガルでモノカルチュラルな教室ではない「バイリンガル又はマルチリンガルでバイカルチュラル又はマルチカルチュラルな教室」で行われる。
- (6) 同質文化ではない異文化である日本文化を客観視する異文化間教育である。
- (7) 単一の日本文化を教えることではなく、多言語・多文化教育の観点から日本文化を教えることである。
- (8) 日本語を外から客観視する観点を教えることである。
- (9) 日本語教育は、教師と学習者、学習者との相互作用から成り立つ。
- (10) 日本語教育は、対人関係の学習である。
- (11) 日本語教育は、「集団学習」(集団を学ぶこと)である。
- (12) 相互作用・対人関係は感情の交流の経験である。
- (13) 日本語教育は、言語的・非言語的コミュニケーションの交流の場である。
- (14) 日本語教育は、「価値」の学習である。
- (15) 日本語教育は、自己実現(個の確立)を目指す。

このような多様な性格・特性を踏まえて、次にどのような日本語教師を育てるのかを考えなければならない。以上の15項目は、専門的知識・技能(能力)(認知領域)、指導技術・教授技術(精神運動領域)、教室経営(相互作用領域)、学習者への配慮(情意領域)という4本柱にまとめることができる。認知領域と精神運動領域に関しては、K(Knowledge 知識)、T(Theory 理論)、S(Skill 技術)に分けられる。相互作用領域はS(Sharing 分かち合い)、情意領域はC(Caring 配慮)で代表させると、日本語教員養成カリキュラムはK T S S Cから構成されることになる。

本稿で提示した日本語教師の成長カリキュラムにおける新しい教育内容は、このK T S S Cを構成要素として、文化庁の「新しい教育内容」を発展させたものである。

(謝辞)

本稿は、平成15年度広島大学大学院教育学研究科共同研究プロジェクト推進経費によって行われた日本語教育学講座共同研究プロジェクト「国際化情報化社会における日本語教師養成システムの開発研究」の一部である。

参考文献

1. 日本語教育施策の推進に関する調査研究会(1985)『日本語教員養成等について』文部省。
2. 日本語教育のための試験の改善に関する調査研究協力者会議(2001)『日本語教育のための試験の改善について－日本語能力試験・日本語教育能力検定試験を中心として－』文化庁。
3. 日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議(2000)『日本語教育のための教員養成について』文化庁。
4. 日本語教員養成課程調査研究委員会(2001)『大学日本語教員養成課程において必要とされる新たな教育内容と方法に関する調査研究報告書』文化庁。

5. 縫部義憲(1988)「日本語教員養成カリキュラムのシステム化」『広島大学教育学部紀要』第2部, 第37号, 167-175.
6. 縫部義憲(1994)『日本語授業学入門－組み立て方, 進め方, 分析と診断－』瀝々社.
7. 縫部義憲(2002)『『日本語教員養成において必要とされる教育内容』に関する一考察－学校日本語教育の視点から－』『広島大学日本語教育研究』広島大学大学院教育学研究科日本語教育学講座, 第12号, 25-31.
8. Cortese, G. (1987), "Interaction in the FL Classroom: From Reactive to Productive Experience of Language," *System*, 15, 1, 27-41.

(2)

新日本語教員養成カリキュラムへの

各大学の対応度に関する調査(1)

— 評定結果の分析を中心に —

佐藤礼子
松崎 寛
縫部義憲

1. 目的

2000年3月の『日本語教育のための教員養成について』で示された新たな教育内容（以下「新教育内容」：表1参照，詳細は資料1参照）に基づき，日本語教員養成課程を持つ大学は，カリキュラムの大幅な改訂を余儀なくされ，対応に苦慮している。

「新教育内容」以前の日本語教員養成カリキュラムの指針となるものは，1985年5月に『日本語教員の養成等について』「日本語教員養成のための標準的な教育内容（以下「旧教育内容」）」であった。「旧教育内容」では，「日本語の専門的知識」に最も重点がおかれ，次に，「日本語の教授に関する知識・能力」，「日本事情」が取り上げられていた。これに対して，「新教育内容」は，明確な区別をしない3領域「社会・文化・地域」「教育」「言語」が設けられ，その下に，『Ⅰ.社会・文化・地域』『Ⅱ.言語と社会』『Ⅲ.言語と心理』『Ⅳ.言語と教育』『Ⅴ.言語』の5区分が設定されている。「新教育内容」の内容的特徴として，「心理」「異文化」などの項目が新たに盛り込まれたことが挙げられる。

「新教育内容」の特徴として，「新教育内容」を参考として自主的に教育課程を編成できることが挙げられており，これに従えば，各大学の状況や方針により日本語教員養成内容は異なり，大学ごとに特徴のあるカリキュラムが構築されることになる。しかしその一方，「新教育内容」に対応した，可能なかぎり新しい枠組みに基づくカリキュラムを編成しようとする場合，「新教育内容」は「旧教育内容」と比べて幅広い分野を含むため，現行の単独の学科では，すべての内容を充足するのは困難である。このため，各大学の状況に対応した相互支援の方策を考え，柔軟に実施されることが望まれている。

そこで本稿では，「新教育内容」への対応に関する現状や傾向，課題を共有することを目的として，全国の日本語教員養成課程を持つ大学を対象に，2002年12月における「新

表1 「新教育内容」の5区分とその下位区分

区分	下位区分
Ⅰ.社会・文化・地域	1.世界と日本
	2.異文化接触
	3.日本語教育の歴史と現状
Ⅱ.言語と社会	1.言語と社会の関係
	2.言語使用と社会
	3.異文化コミュニケーションと社会
Ⅲ.言語と心理	1.言語理解の過程
	2.言語習得・発達
	3.異文化理解と心理
Ⅳ.言語と教育	1.言語教育法・実技
	2.異文化間教育・コミュニケーション教育
	3.言語教育と情報
Ⅴ.言語	1.言語の構造一般
	2.日本語の構造
	3.言語研究
	4.コミュニケーション能力

教育内容」への対応度に関する各大学の傾向を調査した。

2. 調査の概要

調査は、郵送による質問紙法で行った。回答方法は、「『新教育内容』に対して、現行の教員養成課程の講義でどの程度カバーできるか」について質問項目ごとに4件法で記入してもらい、あわせて意見や対応策があれば自由に記述してもらおうというものである。2002年12月に日本語教員養成課程を持つ大学院・大学・短大89校に質問紙を郵送し、45通を回収した（回収率50.6%、うち無効回答1通）。

質問項目の作成手順は次の(1)～(3)のとおりである。

- (1) 「新教育内容」と、2001年に出された『日本語教育のための試験の改善について—日本語能力試験・日本語教育能力検定試験を中心として—』（以下「検定試験」：資料2参照）を分析し、区分および下位区分の構成原理はできるだけ変更せずに、項目の整理や表現の変更などを行った。質問紙は、「5区分（Ⅰ，Ⅱ，Ⅲ，…）—各々の下位区分（1, 2, 3, …）—各々の主要項目（(1), (2), (3), …）」のように構成されており、この基本的な枠組みは「検定試験」に従うものであるが、特に『Ⅰ. 社会・文化・地域』と『Ⅴ. 言語』に関する下位区分は、「新教育内容」と「検定試験」との間でかなり異なるため、一方を削除した。

《削除項目》

- ・「検定試験」の『Ⅰ』のみに含まれる「日本語教員の資質・能力」には「主要項目」がなく、また、特定の科目で触れられる内容とは考えにくいいため、削除した。
- ・「新教育内容」の『Ⅴ』のみに含まれていた「言語研究」については、特定の科目ではなく、卒業論文のゼミなどで扱われる項目であろうと考え、削除した。
- ・『Ⅴ』の「コミュニケーション能力」は、「新教育内容」と「日本語教育能力検定試験出題範囲」の双方に含まれるが、「能力」の内容にプレゼンテーションや外国語能力を含むなど、『言語』の下位区分としては異質であり、個々人の能力を問題にしている項目であると判断されるため、削除した。

- (2) 具体的な教授細目をイメージしやすくするため、各質問項目に、「例」として、「新教育内容」の「内容」「キーワード」の一部を付与した。「新教育内容」に適切な例がない、あるいは少ない場合は、本稿執筆者間で協議して、妥当と思われる語句を加えた。ただし、これらの語句が回答を制限することになるのを避ける目的で、質問紙には、「各項目の下の例：（ ）内は例示にすぎない」という説明を付した。

この時点で、「内容」「キーワード」にかなりの重複が見られたものに関しては、「主要項目」の移動および統合を行った。また逆に、たとえば「文化」の中に多くの大学で大きな割合を占めている「文学」が含まれているところなど、細分化が不十分で実態が調査できないと予想されたものに関しては、項目の追加を行った。

《追加，移動，統合項目》

- ・『Ⅰ』の下位区分「1.世界と日本」の項目に「(3)文学」を追加した。
- ・内容的な整合性を考え、次のように項目を移動・削除した。
 - 「異文化適応・調整（Ⅰ.2.(1)→Ⅲ.3.(2)やⅣ.2.)」,
 - 「言語政策（Ⅱ.1.(3)→Ⅰ.3.(3))」,
 - 「二言語併用主義（Ⅱ.3.(2)→Ⅱ.1.(2))」,
 - 「誤用分析（Ⅳ.1.(7)→Ⅲ.2.)」,
 - 「学習支援・促進者の養成（Ⅳ.3.(3)→Ⅳ.2.)」
- ・上記「Ⅰ.2.(1)異文化適応・調整」を移動・削除したことで、「Ⅰ.2」の主要項目が「人口の移動」「児童生徒の文化間移動」のみとなったため、下位区分の名称としては「異文化接触」ではなく「国際交流・国際協力」に変更した。
- ・「国際・比較教育（Ⅳ.2.(2))」と「国際理解教育（Ⅳ.2.(3))」を「国際教育・国際理解教育」に統合した。
- ・「談話理解」,「学習者タイプ」,「日本語教育と障害者教育」,「教室・言語環境の設定」,「言語間対照」,「学習者の権利」,「教材開発・選択」に関しては、他項目と内容的に重複している、あるいは「内容」「キーワード」に該当項目がないことから削除した。

(3) 整理・変更・例示内容の妥当性は、広島大学で日本語教員養成に関わる教官 16 名に、専門的観点からチェックしてもらい、最終的に 62 項目が採用された。実際の質問項目および調査紙に関しては、資料 3 を参照されたい。

ちなみに、調査方法として質問紙法を採用したのは、さまざまな調査方法の中で、各大学関係者の意識や認識を探ることが、対応状況を詳細に把握する方法として最も優れていると考えられたためである。

対応状況を把握する方法としては、カリキュラム、すなわち公的に発表されている各大学の講義内容を分析する方法もあるが、実際の講義において教員が学生に伝えたいと考えている内容が十分に記されているとは考えにくい。実際、予備調査の段階で、広島大学で日本語教員養成に携わる教官に対して上記の質問紙を用いた調査を行い、結果をカリキュラムと照合する作業を行ったところ、実際の授業では、シラバスに記されていない数多くのことが扱われていることがわかった。

また、各大学の担当者の意識・認識を明らかにすることで、これからの課題・問題を大学間で共有することが可能になると考えたためでもある。

3. 結果と考察

3-1 区分・下位区分の平均

まず、各項目の上位概念である区分と下位区分ごとに平均値および標準偏差を算出した(表 3)。区分Ⅰ～Ⅴのうち、『Ⅴ.言語』の平均値が 3.41 と最も高く、よく対応できていると認識されていることがわかる。その他の区分の平均値は、高い順に、『Ⅰ.社会・文化・地域(M=2.92)』,『Ⅳ.言語と教育(M=2.90)』,『Ⅱ.言語と社会(M=2.83)』,『Ⅲ.言語と心理(M=2.69)』であった。『Ⅱ.言語と社会』は下位区分に「社会」や「異文化」を含み、『Ⅲ.

表 3 5区分およびその下位区分の平均および標準偏差

区分	平均	下位区分	平均
I.社会・文化・地域	2.92 (0.99)	1. 世界と日本	3.29 (0.83)
		2. 国際交流・国際協力	2.19 (0.90)
		3. 日本語教育の歴史と現状	3.97 (0.97)
II.言語と社会	2.83 (0.94)	1. 言語と社会の関係	2.71 (0.97)
		2. 言語使用と社会	3.02 (0.88)
		3. 異文化コミュニケーションと社会	2.73 (0.93)
III.言語と心理	2.69 (0.97)	1. 言語理解の過程	2.50 (0.96)
		2. 言語習得・発達	2.81 (0.97)
		3. 異文化理解と心理	2.67 (0.94)
IV.言語と教育	2.90 (1.05)	1. 言語教育法・実技(実習)	3.35 (0.85)
		2. 異文化間教育・コミュニケーション教育	2.51 (1.07)
		3. 言語教育と情報	2.51 (1.03)
V.言語	3.41 (0.83)	1. 言語の構造一般	3.25 (0.92)
		2. 日本語の構造	3.50 (0.78)

()内は標準偏差

『言語と心理』は下位区分に心理に関する「言語理解」や「言語習得」および「異文化理解」を含んでいる。このことから、大まかな傾向として、言語に関する区分と比べ、社会・心理・異文化に関する区分の対応度が低いと認識されていることがわかる(図1)。

さらに、下位区分の平均値に関しては、次に挙げる下位区分の値が特に高かった(図2)。

「日本語の構造(日本語の文法や音声など, M=3.50)

「言語教育法・実技(実習)(教授法や教育実技など, M=3.35)」

「世界と日本(日本文化や文学など, M=3.29)」

「言語の構造一般(言語学や日本語学など, M=3.25)」

「言語使用と社会(待遇・敬意表現やコミュニケーション学など, M=3.02)」

この結果から、全体的傾向として、「旧教育内容」に含まれる、日本語の専門的知識、日本語の教授に関する知識・能力、そして日本事情が、より対応できていると認識されていることがわかる。一方、値が低い下位区分は、次に挙げるものであった。

「国際交流・国際協力(帰国・入国児童生徒問題など, M=2.19)」

「異文化間教育・コミュニケーション教育(異文化間教育など, M=2.51)」

「言語教育と情報(データ処理や教育工学など, M=2.51)」

「言語理解の過程(理解・記憶のメカニズムや言語心理学など, M=2.50)」

この結果から、「新教育内容」で新しく取り上げられた、異文化や心理に関する対応が進んでいないと認識されていることがわかる。

3-2 項目別の平均

以下、区分ごとに、各質問項目が各大学においてどの程度対応できていると認識されているかについて述べる。

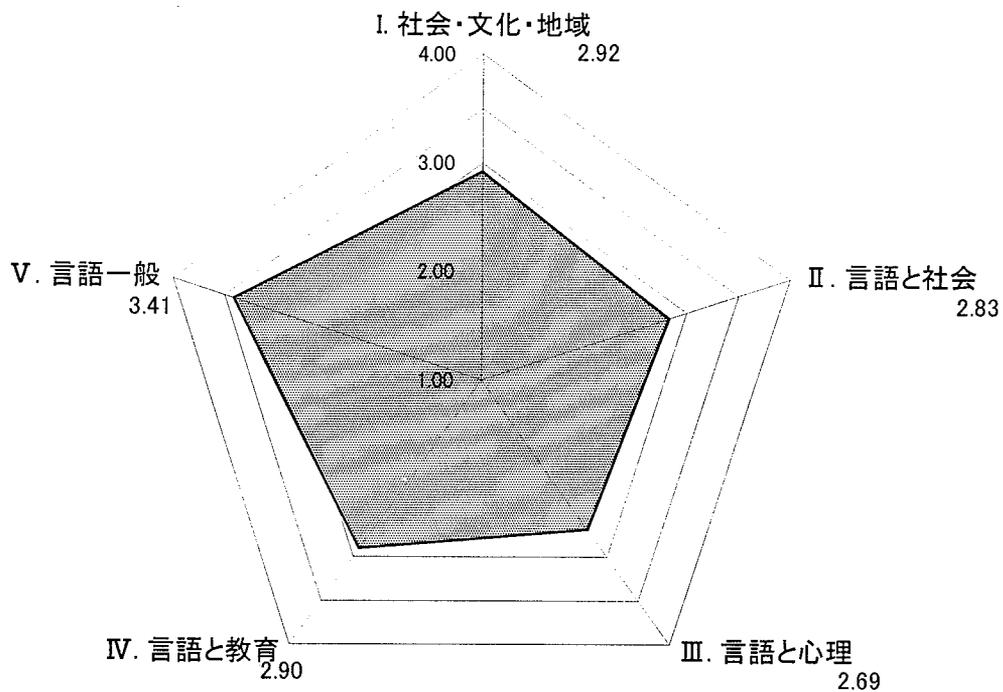


図1 区分の平均値

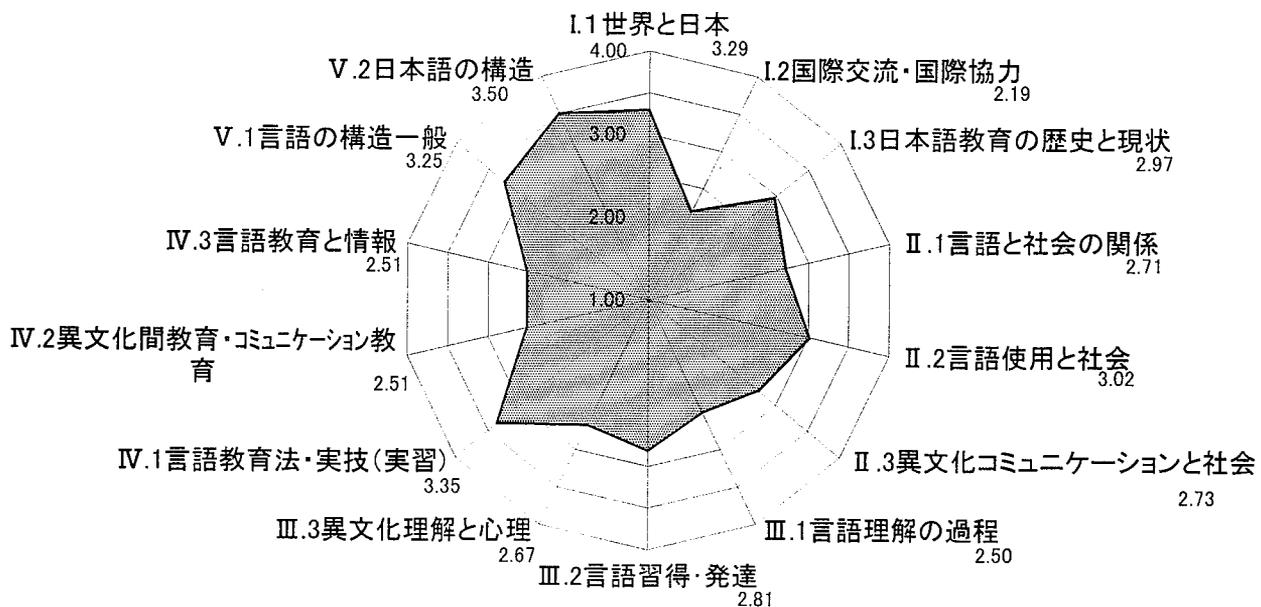


図2 下位区分の平均値

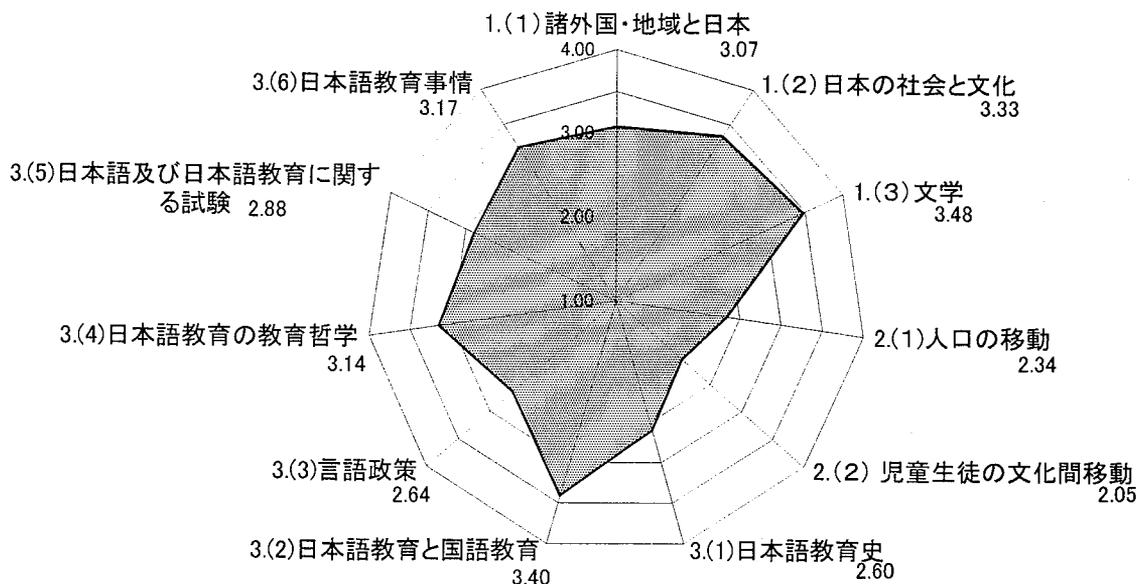


図3 『I. 社会・文化・地域』の項目の平均値

表3 『I. 社会・文化・地域』の項目の平均および標準偏差

下位区分	項目	項目平均
1. 世界と日本	(1) 諸外国・地域と日本	3.07 (0.92)
	(2) 日本の社会と文化	3.33 (0.71)
	(3) 文学	3.48 (0.84)
2. 国際交流・国際協力	(1) 人口の移動	2.34 (0.85)
	(2) 児童生徒の文化間移動	2.05 (0.94)
3. 日本語教育の歴史と現状	(1) 日本語教育史	2.60 (1.07)
	(2) 日本語教育と国語教育	3.40 (0.78)
	(3) 言語政策	2.64 (1.00)
	(4) 日本語教育の教育哲学	3.14 (0.83)
	(5) 日本語及び日本語教育に関する試験	2.88 (0.99)
	(6) 日本語教育事情	3.17 (0.81)

()内は標準偏差

『I. 社会・文化・地域』に含まれる 11 項目の平均と標準偏差を示したものが、図 3 と表 3 である。

区分 I の中でも特に対応できていないと認識されている項目は、下位区分「2. 国際交流・国際協力」の「人口の移動（中国帰国者，外国人就労など）」「児童生徒の文化間移動（帰国・入国児童生徒問題，子どもの権利条約など）」であった。

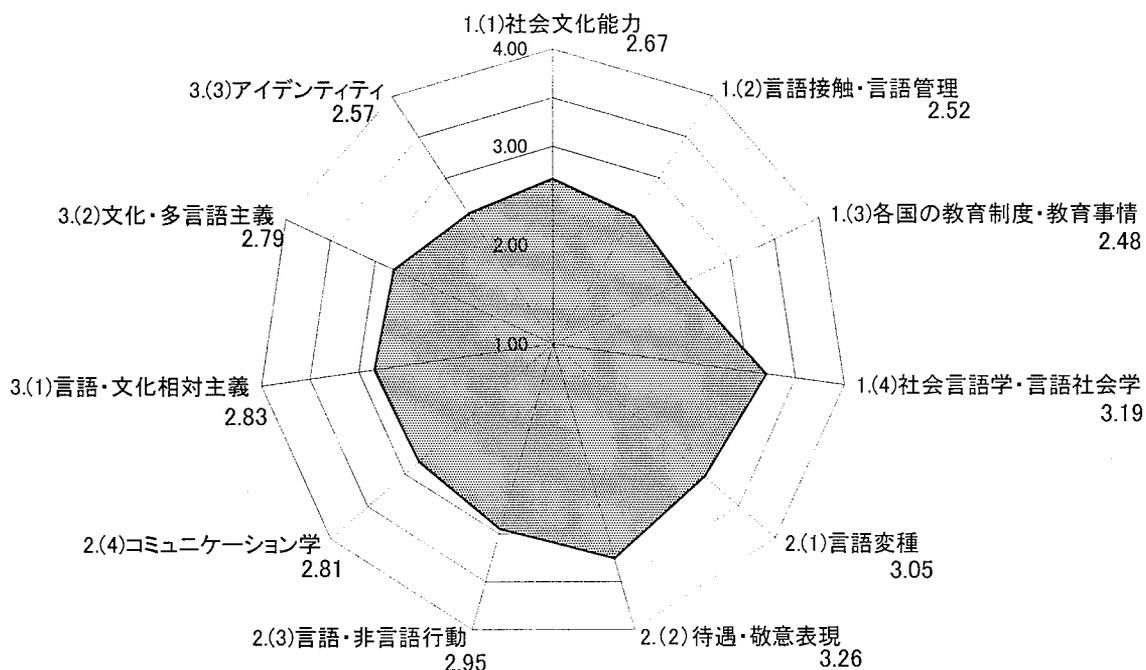


図4 『Ⅱ. 言語と社会』の平均値

表4 『Ⅱ.言語と社会』の項目の平均および標準偏差

下位区分	項目	項目平均
1. 言語と社会の関係	(1)社会文化能力	2.67 (0.92)
	(2)言語接触・言語管理	2.52 (0.96)
	(3)各国の教育制度・教育事情	2.48 (1.05)
	(4)社会言語学・言語社会学	3.19 (0.73)
2. 言語使用と社会	(1)言語変種	3.05 (0.72)
	(2)待遇・敬意表現	3.26 (0.69)
	(3)言語・非言語行動	2.95 (0.92)
	(4)コミュニケーション学	2.81 (1.05)
3. 異文化コミュニケーションと社会	(1)言語・文化相対主義	2.83 (0.92)
	(2)文化・多言語主義	2.79 (0.89)
	(3)アイデンティティ	2.57 (0.95)

()内は標準偏差

『Ⅱ. 言語と社会』の各項目の平均と標準偏差を示したものが、図4と表4である。

下位区分「2. 言語使用と社会」に含まれる項目「待遇・敬意表現（ウチ・ソトなど）」「言語変種（ジェンダー差・地域言語など）」「言語・非言語行動（コミュニケーションパターン・表情など）」の平均値が高い。一方、「社会文化能力（集団主義，文化的ルールに適合した日本語使用など）」「言語接触・言語管理（ピジン・クレオールなど）」や「各国の教育制度・教育事情」「アイデンティティ（セルフ・アイデンティティなど）」など，言語そのものに関する内容ではない項目に関しては，あまり対応が進んでいないと認識されている。

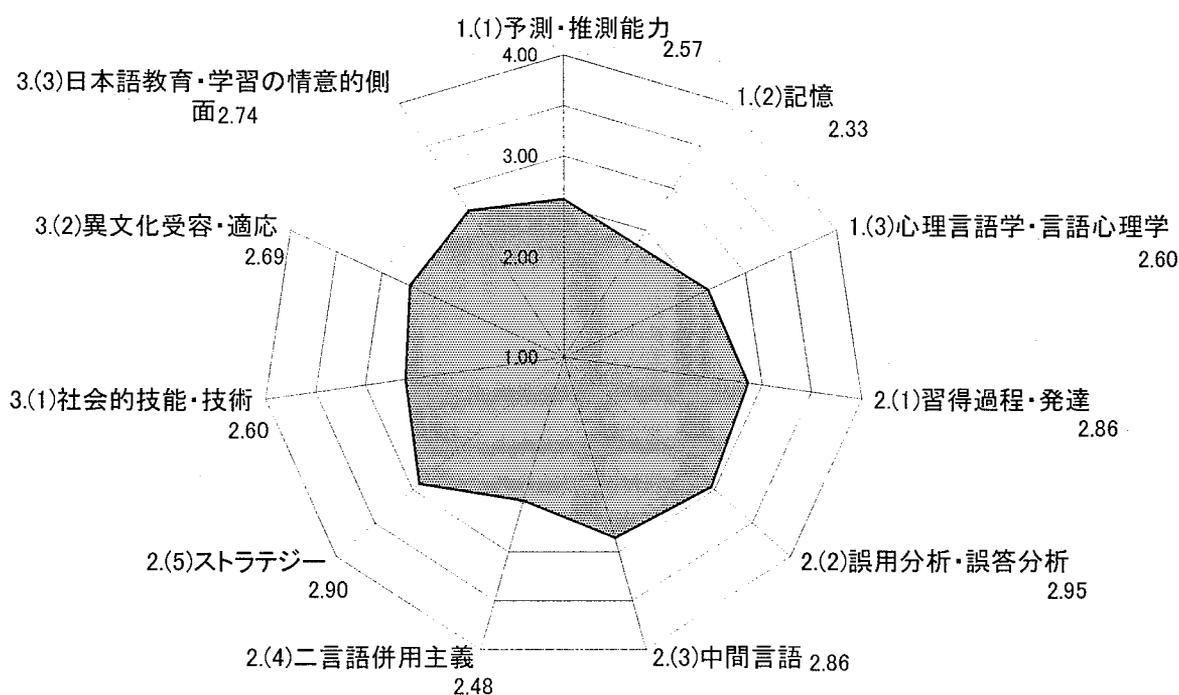


図5 『Ⅲ. 言語と心理』の平均値

表5 『Ⅲ. 言語と心理』の項目の平均および標準偏差

下位区分	項目	項目平均
1. 言語理解の過程	(1) 予測・推測能力	2.57 (0.98)
	(2) 記憶・視点	2.33 (0.86)
	(3) 心理言語学・言語心理学	2.60 (1.00)
2. 言語習得・発達	(1) 習得過程・発達	2.86 (0.99)
	(2) 誤用分析・誤答分析	2.95 (0.87)
	(3) 中間言語	2.86 (0.94)
	(4) 二言語併用主義	2.48 (1.05)
	(5) ストラテジー	2.90 (0.92)
3. 異文化理解と心理	(1) 社会的技能・技術	2.60 (0.98)
	(2) 異文化受容・適応	2.69 (0.91)
	(3) 日本語教育・学習の情意的側面	2.74 (0.90)

()内は標準偏差

『Ⅲ. 言語と心理』の各項目の平均と標準偏差を示したものが図5と表5である。

『Ⅲ. 言語と心理』は、他の区分と比べて全体的に対応度が低いと認識されていることがわかる。特に下位区分「1. 言語理解の過程」の「予測・推測能力（聴解能力，理解のメカニズムなど）」「記憶（短期記憶・長期記憶，記憶のメカニズム）」「心理言語学・言語心理学（言語習得の心理）」の対応度が低いと認識されている。先に述べたように、「Ⅲ. 言語と心理」は「新教育内容」において新たに加えられた内容であり，各大学の対応が進んでいないことが窺える。また，「二言語併用主義（二言語併用教育，言語喪失）」や，下位区分「3. 異文化理解と心理」の対応度も低い傾向にある。

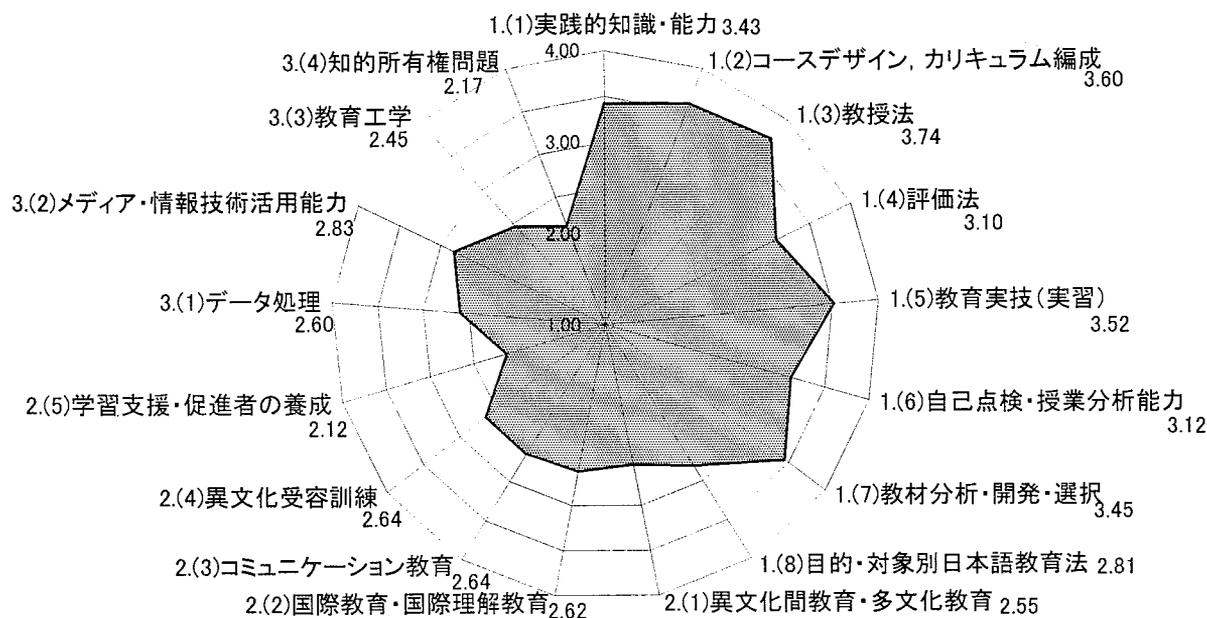


図6 『IV. 言語と教育』の平均値

表6 『IV.言語と教育』の項目の平均および標準偏差

下位区分	項目	項目平均
1. 言語教育法・実技(実習)	(1)実践的知識・能力	3.43 (0.82)
	(2)コースデザイン, カリキュラム編成	3.60 (0.58)
	(3)教授法	3.74 (0.49)
	(4)評価法	3.10 (0.87)
	(5)教育実技(実習)	3.52 (0.85)
	(6)自己点検・授業分析能力	3.12 (1.03)
	(7)教材分析・開発・選択	3.45 (0.91)
	(8)目的・対象別日本語教育法	2.81 (0.96)
2. 異文化間教育・ コミュニケーション教育	(1)異文化間教育・多文化教育	2.55 (1.96)
	(2)国際教育・国際理解教育	2.62 (1.09)
	(3)コミュニケーション教育	2.64 (1.04)
	(4)異文化受容訓練	2.64 (1.07)
	(5)学習支援・促進者の養成	2.12 (1.07)
3. 言語教育と情報	(1)データ処理	2.60 (0.98)
	(2)メディア・情報技術活用能力	2.83 (0.92)
	(3)教育工学	2.45 (1.03)
	(4)知的所有権問題	2.17 (1.04)

()内は標準偏差

『IV. 言語と教育』の各項目の平均と標準偏差を示したものが、図6と表6である。

『IV. 言語と教育』では、下位区分ごとに対応度への認識の傾向が異なっている。下位区分「1. 言語教育法・実技」は、教授法など日本語授業に直接的に関与する項目を中心に平均値が高い。その一方で、下位区分「2. 異文化間教育・コミュニケーション教育」は、全体的に平均値が低く、特に「学習支援・促進者の養成(言語支援者など)」の値が低い。また、下位区分「3. 言語教育と情報」も全体的に低く、特に「教育工学(CAI, CALLなど)」「知的所有権問題(著作権, 教材の著作権)」など、これまで日本語教育において問題とされることが少なかった項目の値が低い。

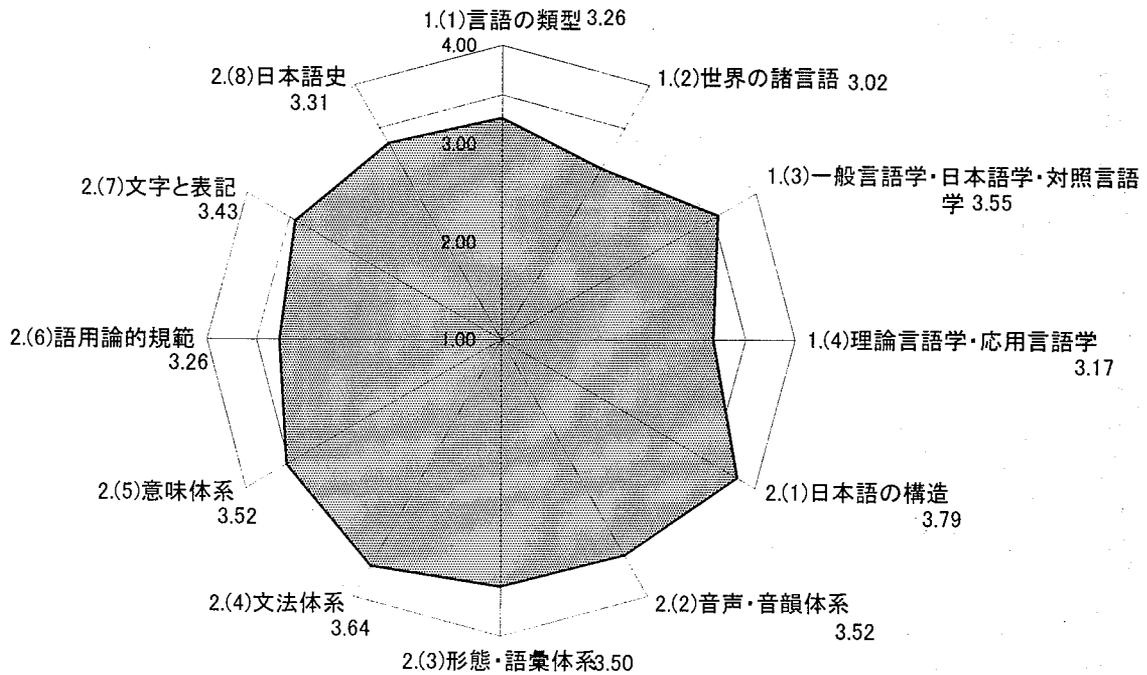


図7 『V. 言語一般』の平均値

表7 『V.言語』の項目の平均および標準偏差

下位区分	項目	項目平均
1. 言語の構造一般	(1)言語の種類	3.26(0.87)
	(2)世界の諸言語	3.02(1.01)
	(3)一般言語学・日本語学・対照言語学	3.55(0.73)
	(4)理論言語学・応用言語学	3.17(0.95)
2. 日本語の構造	(1)日本語の構造	3.79(0.51)
	(2)音声・音韻体系	3.52(0.76)
	(3)形態・語彙体系	3.50(0.76)
	(4)文法体系	3.64(0.68)
	(5)意味体系	3.52(0.70)
	(6)語用論的規範	3.26(0.76)
	(7)文字と表記	3.43(0.85)
	(8)日本語史	3.31(0.96)

()内は標準偏差

『V. 言語一般』の各項目の平均と標準偏差を示したものが、図7と表7である。

『V. 言語一般』の対応度はほかの区分と比べて高く、またどの項目も満遍なく対応度への認識が高いことがわかる。特に日本語の構造や文法など日本語自体に関する項目を含んだ下位区分「2. 日本語の構造」は、各大学でよく対応できていると認識されている。「旧教育内容」で「日本語の専門的知識」に最も重点がおかれていたことから、どの大学においても対応が進んでいるものと考えられる。

資料 1 : 日本語教員養成課程において必要とされる教育内容

領域		区分
コミュニケーション	社会・文化・地域に関わる領域	社会・文化・地域
		世界と日本
		異文化接触
	教育に関わる領域	言語と社会
		言語と社会の関係
		言語使用と社会
	言語に関わる領域	言語と心理
		言語理解の過程
		言語習得・発達
	言語	言語と教育
		異文化間教育・コミュニケーション教育
		異文化理解と心理
	言語	言語教育法・実習
		言語教育と情報
		言語の構造一般
日本語の構造		
言語	言語研究	
	コミュニケーション能力	

(備考) 1 領域: コミュニケーションを核として、「社会・文化に関わる領域」、「教育に関わる領域」、「言語に関わる領域」の3つの領域からなり、それぞれはあえて明確な線引きは行わず、段階的に緩やかな関係ととらえ、また優先順位を設けず、いずれも等価と位置付ける。

2 区分: 上記3領域の区分として、「社会・文化・地域」、「言語と社会」、「言語と心理」、「言語と教育」、「言語」の5区分を設ける。また、各々の下位の区分として、3~4区分を設定し、教育内容の位置付けや、日本語教員養成課程等で具体的に開設される科目等との対応付けを行うための目安とした。

出典：『2004年版日本語教育能力検定試験合格するための本』アルク，pp.18-19.

内 容	キーワード
歴史/文化/文明/社会/教育/哲学/国際関係/日本事情/日本文学……	世界史/日本史/文学/芸術/教育制度/政治/経済/貿易外交/人口動態/労働政策/日本的経営/グローバルスタンダード/社会習慣/時事問題……
国際協力/文化交流/留学生政策/移民・難民政策/研修生受入政策/外国人児童生徒/帰国児童生徒/地域協力/精神衛生……	国際機関/技術移転/出入国管理/外国人就労/共生社会/難民条約/子どもの権利条約/国籍/少数民族/異文化適応/カウンセリング/ODA/NGO/NPO……
日本語教育史/言語政策/教員養成/学習者の多様化/教育哲学/学習者の推移/日本語試験/各国語試験/世界各地域の日本語教育事情/日本各地域の日本語教育事情……	第二次世界大戦/国際共通語/日本語教員養成講座/留学生/就学生/技術研修生/中国帰国者/難民/出入国管理及び難民認定法(入管法)/地域の日本語教育/日本語教育能力検定試験/日本語能力試験/ジェトロビジネス日本語能力テスト/ACTFL/TOEFL/TOEIC/英検……
ことばと文化/社会言語学/社会文化能力/言語接触/言語管理/言語政策/言語社会学/教育哲学/教育社会学/教育制度……	世界観/宗教観/法意識/自己概念/個人主義/集団主義/公用語/方言/言語生活/外国語・第二言語教育/ビジョン・クレオール/ダイグロシア/二言語併用……
言語変種/ジェンダー差・世代差/地域言語/待遇・ポライトネス/言語・非言語行動/コミュニケーション・ストラテジー/地域生活関連情報……	語用論ルール/ウチ・ソト/やりもらい/会話のルール/メタ言語/沈黙/意志決定/交渉/根回し/突撃/時間・空間意識/ホンネとタテマエ/人称代名詞・親族名称・呼称/メタファー/発話行為(依頼・言い訳・感謝・約束・謝罪等)/指標/終助詞……
異文化受容・適応/言語・文化相対主義/自文化(自民族)中心主義/アイデンティティ/多文化主義/異文化間トランス/言語イデオロギー/言語選択……	意味付け/コードスイッチング/翻訳/通訳/バイカルチャリズム/エスノリンギスティック・バイタリティ(ethnolinguistic vitality)/イクイティ(equity)/共生/コンテキスト/異文化交渉/国際協力……
言語理解/談話理解/予測・推測能力/記憶/視点/言語学習……	記憶(エピソード記憶・意味記憶)/スキーマ/トップダウン・ボトムアップ・処理/推論……
幼児言語/習得過程(第一言語・第二言語)/中間言語/言語喪失/バイリンガリズム/学習過程/学習者タイプ/学習ストラテジー……	第一言語・第二言語/相互依存仮説/帰納的・演繹的学習法/言語転移/意味フィルター/発達障害/学習障害(LD)/言語病理/沈黙期……
異文化間心理学/社会的スキル/集団主義/教育心理/日本語の学習・教育の情動的側面……	カルチャーショック/文化摩擦/判断停止(エポケー)/文化化/異文化トレーニング/自己開示……
実践的知識/実践的能力/自己点検能力/カリキュラム/コースデザイン/教室活動/教授法/評価法/学習者情報/教育実習/教育環境/地域別・年齢別日本語教育法/教育情報/ニーズ分析/誤用分析/教材分析・開発……	教室研究(クラスルームリサーチ)/アクションリサーチ/グループダイナミクス/ドラマ/ロールプレイ/スピーチ/ディベート/ディスカッション/多言語・多文化/インタラクション/教師の自己研修(ティーチャー・ディベロップメント)/コミュニケーション・テスト/アセスメント/ポートフォリオ/シラバス/リテネス……
異文化間教育/多文化教育/国際・比較教育/国際理解教育/コミュニケーション教育/スピーチ・コミュニケーション/異文化コミュニケーション訓練/開発コミュニケーション/異文化マネージメント/異文化心理/教育心理/言語間対照/学習者の権利……	異文化トレーニング/母語保持/エンパワメント/加算・減算的バイリンガリズム/言語転移/相互学習/体験学習/イメージ教育/クリティカル・インシデント(危機事例)/カルチャー・アシミレータ/判断停止(エポケー)/ファシリテータ……
教材開発/教材選択/教育学/システム工学/統計処理/メディア・リテラシー/情報リテラシー/マルチメディア……	教材/教具/メディア/コンテンツ/ネットワーク/視聴覚情報/言語コーパス/CAI・CALL・CMI/衛星通信/ファシリテータ/知的所有権/著作権……
一般言語学/世界の諸言語/言語の種類/音声の種類/形態(語彙)の種類/統語の種類/意味論の種類/語用論の種類/音声と文法……	語族/SOV・SVO言語/モーラ言語/膠着語/高文脈/相対敬語/発話行為/ポライトネス/バラ言語/非言語/表音・表意文字/タイポロジー……
日本語の系統/日本語の構造/音韻体系/形態・語彙体系/文法体系/意味体系/語用論的規範/表記/日本語史……	南方・北方説/音素/アクセント/イントネーション/形態素/語構成/文節/品詞分類/文法/命題/モダリティ/文章談話構造/語用論的機能/発話行為/位相/待遇表現/方言/性差……
理論言語学/応用言語学/情報学/社会言語学/心理言語学/認知言語学/言語地理学/対照言語学/計量言語学/歴史言語学/コミュニケーション学……	調査・分析法/リサーチ・ツール/リサーチ・クエスション/論文作成法/発表形態/学会……
受容・理解能力/表出能力/言語運用能力/談話構成能力/議論能力/社会文化能力/対人関係能力/異文化調整能力……	4技能/蜀蔭処理(管理)/プレゼンテーション/対人関係構築・維持/関係修復/判断停止(エポケー)/日本語能力/外国語能力……

3 内容・キーワード：下位の区分として16区分を設け、各々に、日本語教員養成において必要とされる教育内容を記述した。また、各々の教育内容について具体的な教育細目をイメージしやすくするため、キーワードを設定した。なお、内容及びキーワードは、大学・日本語教育施設等での日本語教員養成

課程において開設される科目等とのマッチングを行う際の目安として記述したものであり、教員養成における教育課程編成に際して、教育内容の諸項目を網羅的に行うことを前提としたものではない。
4 その他：想定される教育課程編成の例(省略)

資料2：新しい「日本語教育能力検定試験」の出題範囲

区分	主要項目	
1. 社会・文化・地域	1. 世界と日本	(1) 諸外国・地域と日本 (2) 日本の社会と文化
	2. 異文化接触	(1) 異文化適応・調整 (2) 人口の移動(移民・難民政策を含む。) (3) 児童生徒の文化間移動
	3. 日本語教育の歴史と現状	(1) 日本語教育史 (2) 日本語教育と国語教育 (3) 言語政策 (4) 日本語の教育哲学 (5) 日本語及び日本語教育に関する試験 (6) 日本語教育事情：世界の各地域、日本の各地域
	4. 日本語教員の資質・能力	
2. 言語と社会	1. 言語と社会の関係	(1) 社会文化能力 (2) 言語接触・言語管理 (3) 言語政策 (4) 各国の教育制度・教育事情 (5) 社会言語学・言語社会学
	2. 言語使用と社会	(1) 言語変種 (2) 待遇・敬意表現 (3) 言語・非言語行動 (4) コミュニケーション学
	3. 異文化コミュニケーションと社会	(1) 言語・文化相対主義 (2) 二言語併用主義(バイリンガリズム(政策)) (3) 多文化・多言語主義 (4) アイデンティティ(自己確認、帰属意識)
3. 言語と心理	1. 言語理解の過程	(1) 予測・推測能力 (2) 談話理解 (3) 記憶・視点 (4) 心理言語学・認知言語学
	2. 言語習得・発達	(1) 習得過程(第一言語・第二言語) (2) 中間言語 (3) 二言語併用主義(バイリンガリズム) (4) ストラテジー(学習方略) (5) 学習者タイプ
	3. 異文化理解と心理	(1) 社会的技能・技術(スキル) (2) 異文化受容・適応 (3) 日本語教育・学習の情意的側面 (4) 日本語教育と障害者教育

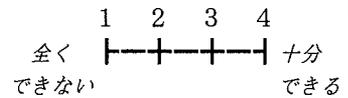
区分	主要項目	
4. 言語と教育	1. 言語教育法・実技(実習)	<ul style="list-style-type: none"> (1) 実践的知識・能力 (2) コースデザイン(教育課程編成)、カリキュラム編成 (3) 教授法 (4) 評価法 (5) 教育実技(実習) (6) 自己点検・授業分析能力 (7) 誤用分析 (8) 教材分析・開発 (9) 教室・言語環境の設定 (10) 目的・対象別日本語教育法
	2. 異文化間教育・コミュニケーション教育	<ul style="list-style-type: none"> (1) 異文化間教育・多文化教育 (2) 国際・比較教育 (3) 国際理解教育 (4) コミュニケーション教育 (5) 異文化受容訓練 (6) 言語間対照 (7) 学習者の権利
	3. 言語教育と情報	<ul style="list-style-type: none"> (1) データ処理 (2) メディア/情報技術活用能力(リテラシー) (3) 学習支援・促進者(ファシリテータ)の養成 (4) 教材開発・選択 (5) 知的所有権問題 (6) 教育工学
5. 言語一般	1. 言語の構造一般	<ul style="list-style-type: none"> (1) 言語の種類 (2) 世界の諸言語 (3) 一般言語学・日本語学・対照言語学 (4) 理論言語学・応用言語学
	2. 日本語の構造	<ul style="list-style-type: none"> (1) 日本語の構造 (2) 音声・音韻体系 (3) 形態・語彙体系 (4) 文法体系 (5) 意味体系 (6) 語用論的規範 (7) 文字と表記 (8) 日本語史
	3. コミュニケーション能力	<ul style="list-style-type: none"> (1) 受容・理解能力 (2) 言語運用能力 (3) 社会文化能力 (4) 対人関係能力 (5) 異文化調整能力

資料 3 : 「日本語教育のための教員養成について」

(平成 12 年 3 月 文化庁報告に基づく (一部改変))

新しい教員養成のための教育内容に対して、現行の教員養成課程における講義でどの程度カバーできるかを、4段階スケール（1：全くできない～4：十分できる）に基づいてご回答ください。回答のしかたは、度合いを1～4の数字で 内にご記入していただくだけです。なお、各項目の下の 例：() 内は例示にすぎません。

(スケール表)



I. 社会・文化・地域

1. 世界と日本

- (1) 諸外国・地域と日本
例：(国際関係, 世界史, 貿易外交, グローバルスタンダード, 世界の文化)
- (2) 日本の社会と文化
例：(日本人, 日本社会, 日本文化の知識, 日本史, 日本の地理, 時事問題)
- (3) 文学
例：(日本文学, 世界の文学)

2. 国際交流・国際協力

- (1) 人口の移動 (移民・難民政策を含む)
例：(日系移民, 中国帰国者, 難民問題, 外国人就労, 少数民族, NGO)
- (2) 児童生徒の文化間移動
例：(帰国・入国児童生徒問題, 子どもの権利条約)

3. 日本語教育の歴史と現状

- (1) 日本語教育史
例：(キリシタン物, 芝山巖事件, アーネスト・サトウ, 山口喜一郎, 長沼直兄, 『標準日本語読本』)
- (2) 日本語教育と国語教育
例：(国語と日本語, 母(国)語と外国語, 第1言語教育と第2言語教育)
- (3) 言語政策
例：(戦前・戦中・戦後の言語政策, 国際共通語, 日本語教育振興会, 国際交流基金, 文化庁)
- (4) 日本語教育の教育哲学
例：(日本語教育の原点・日本語教育の本質・日本語教育の目的, 学習者の多様化, 学習者数の推移)
- (5) 日本語及び日本語教育に関する試験
例：(日本語教育能力検定試験, 日本語能力試験, 日本留学試験, ACTFL OPI)
- (6) 日本語教育事情
例：(国内・国外における日本語教育の実情, 地域の日本語教育)

上記の領域 例：(I-1,I-2,I-3) に関して、必要度やご意見など、ご自由にお書きください。

II. 言語と社会

全く 1 2 3 4 十分
できない |---|---|---|---| できる

1. 言語と社会の関係

- (1) 社会文化能力
例：(世界観, 宗教観, 集団主義, 日本の社会的・文化的ルールに適合した日本語使用)
- (2) 言語接触・言語管理
例：(ビジン・クレオール, ダイグロシア(優勢言語と劣勢言語), 二言語併用)
- (3) 各国の教育制度・教育事情
例：(教育社会学, 日本の教育制度, 世界の教育制度, 比較教育学)
- (4) 社会言語学・言語社会学
例：(標準語・共通語と方言・地域語, 日本語使用の社会的・文化的ルール, 語用論)

2. 言語使用と社会

- (1) 言語変種
例：(ジェンダー差・世代差, 地域言語)
- (2) 待遇・敬意表現
例：(待遇表現の知識, ウチ・ソト, ポライトネス)
- (3) 言語・非言語行動
例：(コミュニケーション・パターン, 表情・しぐさなどの非言語行動, 会話のルール)
- (4) コミュニケーション学
例：(バーバル&ノンバーバル・コミュニケーション, 社会的相互作用活動)

3. 異文化コミュニケーションと社会

- (1) 言語・文化相対主義
例：(サピア・ウォーフの仮説, 文化人類学)
- (2) 多文化・多言語主義
例：(自文化(自民族)中心主義, 共生, 異文化間トランス)
- (3) アイデンティティ (自己確認, 帰属意識)
例：(セルフ・アイデンティティ, エスニック・アイデンティティ)

上記の領域 例：(II-1,II-2,II-3) に関して、必要度やご意見など、ご自由にお書きください。

III. 言語と心理

全く できない	1	2	3	4	十分 できる
------------	---	---	---	---	-----------

1. 言語理解の過程

- (1) 予測・推測能力
例：(理解のメカニズム(聴解・読解), 予測・推測と仮説検証, スキーマ, トップダウン・ボトムアップ処理)
- (2) 記憶
例：(記憶のメカニズム, 短期記憶・長期記憶, エピソード記憶・意味記憶)
- (3) 心理言語学・言語心理学
例：(学習成立のメカニズム, 認識成立の過程)

2. 言語習得・発達

- (1) 習得過程・発達
例：(第1言語習得と第2言語習得, 第2言語習得過程, 幼児言語, 相互依存仮説)
- (2) 誤用分析・誤答分析
例：(エラーとミスエイク, 母語の干渉)
- (3) 中間言語
例：(言語転移, 回避, 化石化)
- (4) 二言語併用主義 (バイリンガリズム)
例：(二言語併用教育, 言語喪失, 母語保持, 継承言語, バイリンガリズム, マルチリンガリズム)
- (5) ストラテジー (学習方略)
例：(学習ストラテジー, 学習者ストラテジー, コミュニケーションストラテジー)

3. 異文化理解と心理

- (1) 社会的技能・技術 (スキル)
例：(異文化間対人関係技能, 異文化適応能力)
- (2) 異文化受容・適応
例：(カルチャーショック, 異文化適応・調整, カウンセリング, 異文化心理)
- (3) 日本語教育・学習の情意的側面
例：(学習意欲・動機づけ, 情意的フィルター仮説, 自己概念, 自尊感情)

上記の領域 例：(Ⅲ-1,Ⅲ-2,Ⅲ-3) に関して, 必要度やご意見など, ご自由にお書きください。

IV. 言語と教育

全く できない	1	2	3	4	十分 できる
------------	---	---	---	---	-----------

1. 言語教育法・実技（実習）

- (1) 実践的知識・能力
 例：(教師の日本語能力, 学習者とのコミュニケーション能力, インターアクション能力, 教室運営)
- (2) コースデザイン, カリキュラム編成
 例：(シラバス, カリキュラム・デザイン, コースデザイン)
- (3) 教授法
 例：(外国語教授法, 日本語指導法・指導技術, 教室活動)
- (4) 評価法
 例：(テスト, 日本語評価法, 測定と評価)
- (5) 教育実技（実習）
 例：(日本語教育実習, 授業観察, 教案作成)
- (6) 自己点検・授業分析能力
 例：(授業分析, クラスルームリサーチ(教室研究), 教師の自己研修, アクション・リサーチ)
- (7) 教材分析・開発・選択
 例：(日本語教材論, 教材分析, 教材開発作成, 教材の種類と選択の方法)
- (8) 目的・対象別日本語教育法
 例：(目的別日本語教育, 母語別日本語教育, 地域別日本語教育, 年齢別日本語教育)

2. 異文化間教育・コミュニケーション教育

- (1) 異文化間教育・多文化教育
 例：(異文化適応教育, 多文化共生の教育, イマージョン教育, 異文化マネジメント)
- (2) 国際教育・国際理解教育
 例：(世界の諸問題の学習, グローバル教育, 国際比較教育)
- (3) コミュニケーション教育
 例：(自己表現・対人関係・他者理解の訓練, 傾聴)
- (4) 異文化受容訓練
 例：(異文化に対する寛容性の育成, ステレオタイプの脱却, カルチャー・アシミレータ)
- (5) 学習支援・促進者（ファシリテーター）の養成
 例：(学習援助者・言語促進者の訓練, フィードバック行動)

3. 言語教育と情報

- (1) データ処理
 例：(教育統計処理法, 言語コーパス)
- (2) メディア・情報技術活用能力（リテラシー）
 例：(日本語教育のためのコンピュータ操作の実習, インターネット活用法, 視聴覚情報)
- (3) 教育工学
 例：(CAI・CALL・CMIの理論と実践, マルチメディアおよびインターネットの教育利用)
- (4) 知的所有権問題
 例：(著作権, 教材の版權, 文献引用のルール)

上記の領域 (IV-1,IV-2,IV-3) に関して、必要度やご意見など、ご自由にお書きください。

V. 言語一般

全く できない	1	2	3	4	十分 できる

1. 言語の構造一般

- (1) 言語の種類
例：(音声的・語彙的・統語的・意味論的・語用論的類型論(タイポロジー), 膠着語, SOV・SVO 言語)
- (2) 世界の諸言語
例：(世界の言語分布, 比較言語学, 語族, 日本語の系統, 南方・北方説, モーラ言語)
- (3) 一般言語学・日本語学・対照言語学
例：(言語学・日本語学, 対照言語学的研究)
- (4) 理論言語学・応用言語学
例：(理論言語学・応用言語学, パラ言語, 教育文法)

2. 日本語の構造

- (1) 日本語の構造
例：(日本語学概論, 語・文・文章・談話の構造, 位相, 方言)
- (2) 音声・音韻体系
例：(音声学, 音韻論, 音素, アクセント, イントネーション)
- (3) 形態・語彙体系
例：(形態素, 語構成, 基礎語彙と基本語彙, 理解語彙と使用語彙, カバー率, 語種, 造語力)
- (4) 文法体系
例：(文節, 品詞, 活用, 動詞の分類, 命題, テンス, アスペクト, ヴォイス, モダリティ)
- (5) 意味体系
例：(語義, 同義語・類義語の分析, 語感, 語義の変化, 辞書)
- (6) 語用論的規範
例：(語用論, 日本語使用上の社会的文化的ルール, 発話行為, 待遇表現, 性差)
- (7) 文字と表記
例：(仮名遣い, 送り仮名, 漢字, 筆順, 六書, 外来語の表記, 句読点)
- (8) 日本語史
例：(上代特殊仮名遣い, 唇音退化, ハ行転呼, 四つ仮名, 音便)

上記の領域 例：(V-1,V-2,V-3,V-4) に関して、必要度やご意見など、ご自由にお書きください。

貴校で対応できない領域に関する対策として、何かアイデアがあれば、お書きください。

広島大学日本語教育学講座の必修選択科目には、以下のような 18 科目があります。これらの授業を収録したビデオが利用可能だとしたら、どの授業をご覧になりたいですか。該当するものすべての「●」に○をつけてください。

- 「比較日本文化学」…… 文化とは何か。日本文化の特徴について、イメージ・シンボル研究の立場から具体的に考察する。さらに中国、フランスを中心とする西洋の場合と比較して考察する。
- 「日本文化研究」…… 「文化」概念の自明性を問い直し、「日本人」「日本」という自己像について考える。
- 「日本文学と文化」…… 現代文学を通して、現代人の生活と文化の問題を見つめ、生きかたと文学表現について討究する。
- 「日本語教育課程論」…… 学校教育における日本語教育の輪郭を説明する。年少者に対する日本語教育の特徴と留意点、現状と課題を述べる。
- 「社会言語学」…… 日本人の言語生活の規範とその方略を明らかにし、異文化間のコミュニケーションでの不幸な誤解や摩擦を引き起こしている原因を探る。
- 「日本語の表現と論理」…… ジャーナリズムの中から説得力のある「殺し文句」の例を集め、それらがどのようなメカニズムで説得力を作り出しているかをレトリックの枠から批判的に考察する。
- 「言語心理学」…… 「単語の意味とは何か、その意味はどのようにして習得されるか」を考えることにより、「ことば」と「こころ」の関係について少しだけ理解する。
- 「第二言語学習の心理」…… 二言語間の単語翻訳と、バイリンガル・ストルーブテストを実体験することにより、第二言語の学習における心理過程の一側面を知る。
- 「日本語の習得」…… 第二言語習得の特徴を踏まえて、実際の日本語学習者のデータを基に日本語習得のプロセスと習得要因を検討し、日本語教育における第二言語習得研究の意義を考える。
- 「異文化接触と文化学習」…… 異文化接触や文化学習において比較という思考操作が果たす役割は大きい。実験経過の観察を通して、その功罪や比較に影響を与える社会要因等について考えを深めたい。
- 「日本語教授法研究」…… ドリルの種類を紹介し、ドリルのコミュニカティブ化の方法を考察し、コンテキストの中での練習を色々見ていく。
- 「日本語とコンピュータ」…… パソコンを使って日本語を扱うこと、特にパソコンを用いたコースウェアの例やインターネットのホームページの例を通して、IT 社会での日本語の教育や学習のあり方を考える。
- 「世界の言語」…… 世界のさまざまな言語の特徴を比較することがなぜ重要なのか説明する。ことばを科学的に研究する方法を理解し、ネイティブ・スピーカーからデータを収集して分析するフィールドワークの作業を実際に体験する。
- 「日本語の構造」…… 日本語はどんな構造(体系)を持っているのかについて、①音韻、②文字・表記、③語彙、④文法の 4 分野に分けて解説し、その特色を考え、日本語研究の基礎的知識を身につける。
- 「日本語の音声と発音」…… 音声学を考える上での基礎となる、文字言語と音声言語の違いを、ことばあそび等の具体的事例を用いた簡単な実験により理解させる。
- 「日本語の語彙と意味」…… 日本語の語彙の特色を諸外国語と比較して把握する。
- 「日本語の文法」…… 予備知識のない受講生を対象にして、例文をもとに文法規則を考えてもらい、試行錯誤で推論することを通して、ふだん意識に上らない日本語の規則性について考える面白さを体験してもらう。
- 「日本語教育と文法」…… 日本語学習者に文法項目を導入するための会話例を作成する作業を通して、日本語教育における文法研究の重要性を認識するとともに、逆に、文法研究にとっても、日本語教育からの発想が有益であることを理解する。

4. まとめ

本稿は、全国の日本語教員養成課程を持つ大学の、2002年12月時点での「新教育内容」への対応度に関する傾向を調査したものであるが、ここで明らかにされたのは、「新教育内容」に即した各大学の日本語教員養成カリキュラムの現状そのものではなく、その充足度への意識・認識の実態であることに留意する必要がある。

調査の分析結果から、全体的に対応が進んでいないと認識されているのは、特に以下に挙げる4つの下位区分であることが確認された。

- ・ 「国際交流・国際協力（人口の移動，児童生徒の文化間移動などの項目を含む）」
- ・ 「言語教育と情報（メディアリテラシー，教育工学などの項目を含む）」
- ・ 「異文化間教育・コミュニケーション教育（異文化間教育・多文化教育，異文化受容訓練，学習支援・促進者の養成などの項目を含む）」
- ・ 「言語理解の過程（記憶，予測・推測能力などの項目を含む）」

これらの下位区分に含まれる項目は、「新教育内容」において新たに示された内容であり、「異文化」「心理」「情報」などのキーワードを含んだ項目への対応がまだ進んでいないことが、調査により再確認された。日本語や言語そのものに関する項目や教授法などの「旧教育内容」に関する項目への対応度が比較的高かったことと比べると、新しく示された教育内容への対応は、まだ課題として残っていることが窺える。

本稿の調査によって、どのような項目の対応度が低いと認識されているかが明らかとなったが、今後、対応度が低い項目に対して、各大学がどのようにカリキュラムを充実させてゆくかが課題となるだろう。各大学が「新教育内容」への対応策をどのように考えているか、そしてどのような内容を新たにカリキュラムに取り入れたいと考えているかについては、本稿の調査とあわせて行った「意見や対応策に対する自由記述」の分析結果（本報告書掲載「新日本語教員養成カリキュラムへの各大学の対応度に関する調査(2)」）と合わせて考察することとしたい。

謝辞 質問紙調査にご協力いただいた各大学の担当者の方々に心より感謝申し上げます。

本稿は、平成15年度広島大学大学院教育学研究科共同研究プロジェクト推進経費によって行われた日本語教育学講座共同研究プロジェクト「国際化情報化社会における日本語教師養成システムの開発研究」の一部である。

参考文献

- (1) 日本語教育施策の推進に関する調査研究会(1985)『日本語教員養成等について』文部省.
- (2) 日本語教育のための試験の改善に関する調査研究協力者会議(2001)『日本語教育のための試験の改善について－日本語能力試験・日本語教育能力検定試験を中心として－』文化庁.
- (3) 日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議(2000)『日本語教育のための教員養成について』文化庁.
- (4) 日本語教員養成課程調査研究委員会(2001)『大学日本語教員養成課程において必要とされる新たな教育内容と方法に関する調査研究報告書』文化庁.

(3)

新日本語教員養成カリキュラムへの

各大学の対応度に関する調査(2)

—自由記述内容の分析を中心に—

松崎 寛
佐藤礼子
縫部義憲

1. 目的

本稿は、佐藤・松崎・縫部「新日本語教員養成カリキュラムへの各大学の対応度に関する調査(1)」(本報告書掲載)の続編である。前編が4件法による回答の量的分析であったのに対し、本稿は、調査時にあわせて依頼した「意見や対応策」についての自由記述の結果をまとめ、今後の対策について考えることを目的とするものである。まず簡単に、調査の目的および調査方法について改めて述べる。

1985年5月の『日本語教員の養成等について』で示された「日本語教員養成のための標準的な教育内容(以下「旧教育内容」)」では、「日本語の専門的知識」に最も重点がおかれ、次に「日本語の教授に関する知識・能力」、そして「日本事情」が取り上げられていた。これに対し、2000年3月の『日本語教育のための教員養成について』で示された新たな教育内容(以下「新教育内容」)では、明確な区別をしない3領域「社会・文化・地域」「教育」「言語」が設けられ、その下に『I.社会・文化・地域』『II.言語と社会』『III.言語と心理』『IV.言語と教育』『V.言語』の5区分が設定されている(表1参照)。「新教育内容」は「旧教育内容」と比べて幅広い分野を含むため、単独の学科で充足することは困難である。

表1. 「新教育内容」の5区分とその下位区分(一部改変)

区分	下位区分
I. 社会・文化・地域	1. 世界と日本 2. 国際交流・国際協力 3. 日本語教育の歴史と現状
II. 言語と社会	1. 言語と社会の関係 2. 言語使用と社会 3. 異文化コミュニケーションと社会
III. 言語と心理	1. 言語理解の過程 2. 言語習得・発達 3. 異文化理解と心理
IV. 言語と教育	1. 言語教育法・実技(実習) 2. 異文化間教育・コミュニケーション教育 3. 言語教育と情報
V. 言語一般	1. 言語の構造一般 2. 日本語の構造

そこで本稿執筆者らは、「新教育内容」への対応度に関する各大学の意識・認識を明らかにすべく、質問紙調査を行った。調査時期は2002年12月で、全国の日本語教員養成課程を持つ大学院・大学・短大89校に質問紙を郵送し、45通を回収した(回収率50.6%、うち無効回答1通)。調査手順は次のとおりである。

- (1) 「新教育内容」と「日本語教育能力検定試験出題範囲」を分析し、3領域5区分および下位区分の構成原理は変更せずに、項目の整理、表現の変更などを行った。
- (2) 『新教育内容』に対して、現行の教員養成課程の講義でどの程度カバーできるかを質問項目ごとに4件法で記入してもらった。
- (3) 各区分ごとに設けられた自由記述欄に、各々の項目に関する必要度や意見などを自由に記述してもらった。最後に、「貴校で対応できない領域に関する対策として、何かアイデアがあればお書きください」という欄を設け、自由に記述してもらった。

(1)(2)の結果については、佐藤・松崎・縫部「新日本語教員養成カリキュラムへの各大学の対応度に関する調査」(本報告書掲載)に示したとおりで、「旧教育内容」にも含まれていた言語や教授法に関する側面は対応できているが、新たな教育内容に含まれている心理、異文化に関する側面、そして情報に関する側面は対応できていないと認識されていることが確認された。

2. 記述内容

以下、記述内容を原文に近い形で掲載させていただく。大学名等は伏してある。まず、各区分ごとの自由記述欄の内容を記し、次に全体的なことや、対策・アイディアについて記す。

I. 社会・文化・地域

- 1.世界と日本…(1)諸外国・地域と日本 (2)日本の社会と文化 (3)文学
- 2.国際交流・国際協力…(1)人口の移動(難民・移民政策を含む) (2)児童生徒の文化間移動
- 3.日本語教育の歴史と現状…(1)日本語教育史 (2)日本語教育と国語教育 (3)言語政策 (4)日本語教育の教育哲学 (5)日本語及び日本語教育に関する試験 (6)日本語教育事情

- ・この領域は、専門性の観点から必要度はそれほど高くないと思われる。関連授業科目の中で、担当教員が学生のニーズに応じ適宜こなしている。
- ・I.1(1)「世界」という広域を扱える専任が不在。特定地域(中国など)を扱える教員なら確保できる。
- ・I.1や、I.2については教育学部なので、同じ学部の他学科との連携により可能。
- ・たとえば、対象が国語教育の学生だとすれば、I.1ももう少しランクが下がる。日本語教育は教官一人のみが専門としているので、授業時間数の問題もある。
- ・日本文学は「4点」だが、世界の文学は地域により偏りがあるため、総合的には「3点」とした(他も同様)。
- ・I.3は「日本語教育法」(教授法概論)の中で取り上げる。もう少し専門的に取り組めるようになればと思おうが、当面は(少なくとも)1~2年は現状維持。
- ・2点といっても、限りなく1点に近いものが多い。

II. 言語と社会

- 1.言語と社会の関係…(1)社会文化能力 (2)言語接触・言語管理 (3)各国の教育制度・教育事情 (4)社会言語学・言語社会学
- 2.言語使用と社会…(1)言語変種 (2)待遇・敬意表現 (3)言語・非言語行動 (4)コミュニケーション学
- 3.異文化コミュニケーションと社会…(1)言語・文化相対主義 (2)文化・多言語主義 (3)アイデンティティ

- ・「日本語」に関する内容のものは対応できます。
- ・時間的制限のほうが大きい。全て語れる人はいるが、十分できるだけのカリキュラムは組めない。
- ・Ⅱ.1, Ⅱ.2については「言語学」「言語学概論」の中で概論（社会言語学）の中で触れられる。
- ・社会言語学, 文化人類学を専門とする担当教員がいないので, この領域に対する対応が遅れている。
- ・他専攻に所属する講義なので, 講義は提供されるが学生各自のカリキュラムの中に入らないこともある, というシステムからの制約あり。
- ・Ⅱ.3は「コミュニケーション論」(Ⅰ, Ⅱ)のなかに含まれている。しかし, 主要項目としてではないと思われる。
- ・Ⅱ.3に関する科目はないことはないが, 必修にしていないし, また授業内容も良くわからない。重要だとは思いますが。
- ・非常勤講師による授業でカバーされているものが多い。毎年カバーされているか不明である。
- ・一人の専任教員のカバー領域が広くなりがち。(非常勤の専門家を依頼するにも予算的に限界がある)

Ⅲ. 言語と心理

- 1.言語理解の過程・・・(1)予測・推測能力 (2)記憶・視点 (3)心理言語学・言語心理学
- 2.言語習得・発達・・・(1)習得過程・発達 (2)誤用分析・誤答分析 (3)中間言語 (4)二言語併用主義 (5)ストラテジー
- 3.異文化理解と心理・・・(1)社会的技能・技術 (2)異文化受容・適応 (3)日本語教育・学習の情意的側面

- ・Ⅲ.1, 心理学の授業科目はあるが, 内容的にどのようなことを扱っているのか良くわからない。
- ・副専攻で, 時間的に実施困難なので「言語理解の過程」は1点とした。
- ・言語心理学は県外非常勤講師に集中講義という形で担当してもらっている。その他のカウンセリングや学習方略については本学部の他学科に専門クラスがあるので対応可能。
- ・言語と心理がわが大学では最も弱い領域で, 来年度より「第二言語習得論」と「認知言語学」を導入する予定であるが, 改めて日本語教育の視点からの「認知言語学」の適任者を探すのが困難だということに気づいた。
- ・Ⅲ.3は必要だと思うが, 現在のカリキュラムでは対応できない。カリキュラムの再編成時に考慮したい。
- ・現在, 心理学関係の担当教員がいないので, 対応が遅れている領域である。異文化心理に関する専門教員の補充を検討中である。

- ・教育学・心理学の応援によって可能ですが、日本語教育には特化できないものと思われる。
- ・一つの学科で対応することは不可能ですが、意識して学科・学部全体で offer される科目の履修を心がければ可能であろうと思われる。
- ・Ⅲの領域（特に 3）は大切だと思う。

IV. 言語と教育

- 1.言語教育法・実技（実習）・・・(1)実践的知識・能力 (2)コースデザイン, カリキュラム編成 (3)教授法 (4)評価法 (5)教育実技（実習） (6)自己点検・授業分析能力 (7)教材分析・開発・選択 (8)目的・対象別日本語教育法
- 2.異文化間教育・コミュニケーション教育・・・(1)異文化間教育・多文化教育 (2)国際教育・国際理解教育 (3)コミュニケーション教育 (4)異文化受容訓練 (5)学習支援・促進者の養成
- 3.言語教育と情報・・・(1)データ処理 (2)メディア・情報技術活用能力 (3)教育工学 (4)知的所有権問題

- ・日文専攻のみでは全く対応できません。
- ・IV.1(3)はあくまで、日本語教育に関して。教授法一般についてはもう少し上。やはり時間がない。
- ・IV.1(5)実習先の確保は年度ごとの課題となる（実習先が固定できない）
- ・「実習」は学内では十分できないので、地域内のボランティア教室（社会人対象）や、市内小学校での外国人児童に対する日本語指導助手体験を考えている。
- ・本学では毎週 2 クラス（初・中級）の実習を 8 年間続けていますが、それで教えられるようになるところまでの理解ができています。
- ・ボランティア日本語教室との連携。
- ・この領域は、最も必要度の高い領域の一つである。IV.1, IV.3 については、専任教員で十分カバーできるが、IV.2 は、現在非常勤講師が担当している。専任教員の補充を検討中である。
- ・カリキュラム再編の動きの中で、異文化間教育、異文化間コミュニケーション分野を 1, 2 科目新たに設置する可能性がある。
- ・コミュニケーションに関する専門教官がないので県外非常勤を検討中。

V. 言語一般

- 1.言語の構造一般・・・(1)言語の類型 (2)世界の諸言語 (3)一般言語学・日本語学・対照言語学 (4)理論言語学・応用言語学
- 2.日本語の構造・・・(1)日本語の構造 (2)音声・音韻体系 (3)形態・語彙体系 (4)文法体系 (5)意味体系 (6)語用論的規範 (7)文字と表記 (8)日本語史

- ・この領域は、最も必要度の高い領域の一つである。専任教員で十分カバーしている。

- ・内容に関しては「国語」として同様のことを（個人的には日本語教育に関連付けて）行っている。
- ・日本語教育の「日本語」をどう扱うかによって変わってきます。
- ・「日本語学概論」「言語学」の2科目のみなので十分にできないのが現状です。
- ・V.2については、日本語学専門の教官がいるので問題ない。対照言語学の専門教官がいないので、非常勤にお願いしている。

全体に関わる意見、対策・アイデア

●各大学が独自性を打ち出せば良い

- ・全ての領域を網羅しなければならないという考え方をせず、各機関の特色を出す養成を行えばいいのではないかと思います。
- ・全てに関して、同じ重さで必要とは思わない。各校の特徴が出せればよいと思う。しかし、言語に関する部分、その習得、教え方に関する部分、学習者心理、異文化コミュニケーションなどは重要だと思う。
- ・分野ごとの必要度は客観的に測ることはできないと思います。私共の日本語教員養成課程では、「言語と教育」「言語」が必要度が高いと考え、そこに重点を置いたカリキュラムを組んでいます。
- ・日本語教育に特化させず、「言語教育」の枠組みで対応していけば、何とか可能になります。
- ・結局、学校教育の枠組みでは十分な時間を「日本語」と言う観点からの講義にさけないのが大きな問題。縫部先生も確かどこかで御提唱されていたように、うちの大学にも「日本語教育」を「国語教育」と別に作る必要があるかもしれない。まあ、実現はしないでしょうけど…
- ・ビデオ教材等で補いながら、本学でできる範囲での、特色を出した日本語教員養成を行っていきたいと考えています。

●非常勤講師、新コマの増設

- ・特別講義、外部講師による公開講座などで補っています。
- ・非常勤講師の交流

●全学的体制または近隣大学との提携

- ・コースで必修に指定できるコマ数が限られているため、カリキュラム内容を十分にカバーすることができません。必修外のものを推奨科目として学生にすすめることはありますが、どの程度履修しているか疑問です。時間割が重なって受講できないのが多いためです。
- ・回答は、現行の教員養成のみの単位の内（26単位）ではなく、学部生が自発的に学部開講科目を履修していった場合に、カバーできるかどうかという前提でお答えしたものです。おおむね「4点」ですが、「3点」としたものは、教育学部で開講されており、他学部聴講をしなければ履修が無理なものです。
- ・他学部、他研究科等、大学全体で見た場合を書きました。
- ・夢物語ではありますが、単位互換制度を取り入れる。複数の大学で合宿形式の集中講義、SCS をとりいれメール交換などアイデアはありますが、実現がちょっ

とというか全然不可能・・・すみません

- ・近隣の他大学との単位互換(相互の大学で開講されている不足科目を履修)できるようなになればよいのですが・・・
- ・隣接大学と提携して、単位の互換性をもうける。
- ・単位互換制度の拡充

●ビデオ教材等の利用

- ・ビデオをはじめ、新たにデジタルコンテンツが開発されたら、ぜひ使いたい。
- ・他大学の授業のビデオは、見たいことは見てみたいが、授業で見せるだけのコマもないし、見せる前と見せた後のケアが仕切れないだろうという危惧がある。
- ・ビデオ等は、どのように学習者に視聴させるか、どのように利用するか(授業の一部としてカウントするのかなど)検討することが必要になる。学部、大学院での卒業・終了必要単位との関係なども検討が必要。

●自助努力に期待

- ・他大学の授業ビデオが2～3時間にコンパクトにまとまっていると、学生に自習させるのに使えるかと思えます。
- ・各自本を読めと言う。
- ・検定試験を受けろ、合格するために自分で勉強しろと言う。
- ・あらゆる機会を利用して、実際に教えさせ、各自の努力を引き出す。

3. 考察

以上の結果を大まかにまとめ、前稿「新日本語教員養成カリキュラムへの各大学の対応度に関する調査(1)」の調査結果とあわせて考察してみる。

量的調査の結果を平均値の高い項目順に並べ替えたものが、資料の表である。全体の平均値 2.95 を境にして 31 位から左右に分けると、左列の上位～中位群には、「日本語の構造」「文法」「言語学」「音声」「意味」などを含む『V.言語』、「教授法」「コースデザイン」「実習」「教材分析」などを含む『IV.言語と教育』の「1」、そして「文学」「日本の社会」などを含む『I.社会・文化・地域』の「1」があり、これらは多くの大学で対応できていると認識されていることがわかる。

これらは、「日本語」「教授法」「日本事情」の3点を重視していた「旧教育内容」に沿って教員養成カリキュラムを構築してきた多くの大学に共通する傾向である。特に言語を中心とした、「日本語の構造」「言語の構造一般」「言語使用と社会」「言語と社会の関係」などに関しては、だいたい充足できており、必要・重要であるとコメントされている。しかし、「日本語・日本文化」を中心としないカリキュラムが組まれている一部の大学から、対応が十分でないというコメントもあるなど、大学間で差が見られるようである。

言語領域に関しての必要度が高い一方、『I』の「世界と日本」に関しては、数値の上では充足できているものの、コメントには「特定地域ではなく『世界』という広域を扱える専任が不在」「専門性の観点から必要度はそれほど高くない」などの意見が見られ、積極的に充足のための努力をしたいという回答も、特に見られないようである。

その一方、資料の表右列に分布する、「記憶」「予測・推測」「心理言語学」などを含む『III.言語と心理』の「1」や、「異文化間教育・多文化教育」「国際教育」「異文化受容訓

練」「コミュニケーション教育」などを含む『IV.言語と教育』の「2」は、全体的に対応できていないが重要だと認識されており、「異文化」「心理」「コミュニケーション」「言語習得」などのキーワードを含む項目のコメントには、「大切だが、時間的に実施困難」「対応できていないが、重要だと思う」「関連領域の専任教官・非常勤講師補充を検討中」「カリキュラム再編成時に考慮したい」などの肯定的意見が多く見られる。

「児童生徒の文化間移動」「人口の移動」などを含む『I.2』や、「教育工学」「知的所有権」「データ処理」などを含む『IV.3』、「各国の教育事情」「言語接触」「社会文化能力」などを含む『II.1』などは、数値の上では対応が進んでいないが、コメントは特に見られない。「心理学」「異文化」のように積極的に必要であるとも、「世界」のように積極的に不要であるとも考えられていないということだろうか。

新教育内容の編成では、この「心理」「異文化」に関わる領域が登場したために「言語」の占める割合が大幅に減少した、と批判されることが多い。しかし実は厳密に分析してみると、「言語」の減少幅は、総体的にはそれほど大きくない（縫部 2002）。言語に関する項目は、「言語」に加えて、「言語と教育」「言語と心理」「言語と社会」「言語と文化」というようにいろいろな領域・区分に分かれて取りこまれており、そのために単独の言語という領域が大幅に減少した印象を与えているようである。これは、旧教育内容において、静的な言語体系を教授することに重点がおかれていたものが、動的に扱われる方向へと位置づけが変化しているためである。つまり、他との関わりを絶った無目的な「言語」の学ではなしに、隣接諸分野との関わりにおいて学際的に扱われることが求められているのである。

そしてそれは逆の意味では、新たな領域として重視されている「心理」や「異文化」についても、「日本語教員養成」という文脈を重視しない講義内容であれば、その存在意義が薄いということでもある。本調査のコメントでも、「異文化に関する科目はないことはないが、授業内容が良くわからない。重要だとは思いが」「心理学の授業科目はあるが、内容的にどのようなことを扱っているのか良くわからない」「教育学・心理学の応援によって可能だが、日本語教育には特化できない」「日本語教育の視点からの適任者を探すのが困難だ」等の意見が見られた。

さて、「新教育内容」の特徴の一つは、

- (1) 画一的な（標準的な）教育内容ではなく、実情に応じた選択可能な教育内容
- (2) 新教育内容を参考とした自主的な教育課程編成

という教育課程編成の基本的な方針にある。ただし、特定の分野（領域）だけに重点を置くことなく、日本語教員として基本的に必要とされる内容はカバーすることが求められ、『I.社会・文化・地域』『II.言語と社会』『III.言語と心理』『IV.言語と教育』『V.言語』の5つは「等価」とであるという原則が打ち出されている。

したがって、上述した基本方針は、「教育内容が偏らないようにすべきである」という制限された方向の中で、「各教育機関の特徴を生かすことができる」という自主性が尊重されていることになる。一見矛盾したように見えるこの在り方については、基礎部分を構成する分野・項目は広く浅く準備し、それらの相互関連性を捉えさせることが必要であり、応用部分は各教育機関の特性を生かした重み付けをすることが可能だと解釈することができる。

自由記述の回答にも見られたように、すべてに対応しきれないという現状から導き出される方針の一つは、「各大学の実情に応じた独自の養成カリキュラムの策定」である。それは一つの選択肢ではあるが、もう一つの選択肢は、「新教育内容」の精神に則り、これを標準的内容（基準）とした新カリキュラムを開発することである。その場合、単独の学部・学科・課程だけで新カリキュラムの要件を満たす発想には限界があるので、自由記述の対策にも見られたように、全学的体制、もしくは近接地域の大学との単位互換制度をもって新しい日本語教員養成カリキュラムをデザインすることが必要となってくる。

しかし、本調査の自由記述の中にも、「異文化や心理学の授業はあるが、日本語教育に関連する内容かどうか」「日本語教育に特化した隣接諸分野の適任者を探すことが困難」などの意見が見られたように、大学内外での提携プログラムをもってしても、日本語教員養成の視点から授業が行える適切な人材の確保は困難であるという問題がある。さらに、近隣大学との提携では、教員および学生の移動という物理的制約が実施困難の原因となっている大学も多い。

そこで、各大学がそれぞれ得意分野を提供し合い、不足部分を補い合う関係を構築する際、人材確保や学生の大学間移動が困難な状況では、物理的距離圧殺の手段として **Virtual University** 構想を実現化し、デジタルコンテンツの開発とその活用を進めることも現実的方策の一つである。ハード面に関して言えば、通信技術を活用した遠隔授業や会議などのシステムは、民間レベルでも大学レベルでもすでに実現・実施されている。ソフト面に関しては、現在は日本語教員養成に特化したものは少ないが、広島大学では平成 12 年度より、18 科目の VOD (Video On Demand) 教材（総称名『日本語教育学への招待』）を作成して学内で試用し、対面授業との比較評価データを分析するなどの基礎的研究が行われている（松見他 2002）。

質問紙調査の最後で、この VOD 教材についても視聴希望や実用可能性の有無について尋ねたところ、「日本語教育課程論」、「言語心理学」、「第二言語学習の心理」、「異文化接触と文化学習」、などの視聴希望が非常に多く、これらは、充足できていないと認識されている「国際交流・国際協力」、「言語理解の過程」、「異文化間教育・コミュニケーション教育」等の下位区分と連動していることが改めて確認された。

以上のように「新教育内容」を基に教育課程を編成する場合は、全学的体制、近隣大学との単位互換制度導入、VOD 教材利用のネットワーキング構築など、各大学の状況に対応した相互支援の方策が、柔軟に実施されることが望まれる。

最後に、日本語教員養成の問題は、日本のみで成熟すべき問題ではなく、海外との連携において追究すべき課題が多い。通信技術の活用は、海外の大学における教員養成において積極的に採用されるべきとも考えられるが、日本語教員養成カリキュラムの内容に関しては、これまで述べてきたように、まず「どのような日本語教師が求められるのか」という理念を明らかにする必要がある。そのためには、ネイティブ教師・ノンネイティブ教師の養成のあり方の違いを総合的に検討していく必要がある。そのための基礎研究を今後の課題として、研究成果を蓄積していくことではじめて、国内・海外双方における日本語教員養成のカリキュラム内容の充実発展を図ることが可能になるであろう。

謝辞 質問紙調査にご協力いただいた各大学の担当者の方々に心より感謝申し上げます。
本稿は、平成 15 年度広島大学大学院教育学研究科共同研究プロジェクト推進経費によって行われた日本語教育学講座共同研究プロジェクト「国際化情報化社会における日本語教師養成システムの開発研究」の一部である。

引用文献

- (1) 日本語教育施策の推進に関する調査研究会(1985)『日本語教員養成等について』文部省.
- (2) 日本語教育のための試験の改善に関する調査研究協力者会議(2001)『日本語教育のための試験の改善について－日本語能力試験・日本語教育能力検定試験を中心として－』文化庁.
- (3) 日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議(2000)『日本語教育のための教員養成について』文化庁.
- (4) 日本語教員養成課程調査研究委員会(2001)『大学日本語教員養成課程において必要とされる新たな教育内容と方法に関する調査研究報告書』文化庁.
- (5) 縫部義憲(1988)「日本語教員養成カリキュラムのシステム化」『広島大学教育学部紀要』第 2 部, 第 37 号, 167-175.
- (6) 縫部義憲(2002)「『日本語教員養成において必要とされる教育内容』に関する一考察－学校日本語教育の視点から－」『広島大学日本語教育研究』広島大学大学院教育学研究科日本語教育学講座, 第 12 号, 25-31.
- (7) 松見法男・松崎寛・水町伊佐男・町博光・酒井弘(2002)「WebCT を用いた『日本語教育学』VOD 教材の評価に関する研究」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第二部・第 51 号, 225-230.
- (8) 水町伊佐男・秋元志美・酒井弘・迫田久美子・町博光・松崎寛・松見法男・中條和光・前原俊信・庄司文由(2002)「バーチャルユニバーシティ(VU)プロジェクトにおける日本語教育 VOD 教材の作成と利用に関する研究」『広島大学日本語教育研究』第 12 号, 11-16.

順位	項目	平均
1	V.2. (1)日本語の構造	3.79
2	IV.1. (3)教授法	3.74
3	V.2. (4)文法体系	3.64
4	IV.1. (2)コースデザイン, カリキュラム編成	3.60
5	V.1. (3)一般言語学・日本語学・対照言語学	3.55
6	IV.1. (5)教育実技(実習)	3.52
6	V.2. (2)音声・音韻体系	3.52
6	V.2. (5)意味体系	3.52
9	V.2. (3)形態・語彙体系	3.50
10	I.1. (3)文学	3.48
11	IV.1. (7)教材分析・開発・選択	3.45
12	IV.1. (1)実践的知識・能力	3.43
12	V.2. (7)文字と表記	3.43
14	I.3. (2)日本語教育と国語教育	3.40
15	I.1. (2)日本の社会と文化	3.33
16	V.2. (8)日本語史	3.31
17	II.2. (2)待遇・敬意表現	3.26
18	V.1. (1)言語の種類	3.26
18	V.2. (6)語用論的規範	3.26
18	II.1. (4)社会言語学・言語社会学	3.19
21	I.3. (6)日本語教育事情	3.17
21	V.1. (4)理論言語学・応用言語学	3.17
23	I.3. (4)日本語教育の教育哲学	3.14
24	IV.1. (6)自己点検・授業分析能力	3.12
25	IV.1. (4)評価法	3.10
26	I.1. (1)諸外国・地域と日本	3.07
27	II.2. (1)言語変種	3.05
28	V.1. (2)世界の諸言語	3.02
29	II.2. (3)言語・非言語行動	2.95
29	III.2. (2)誤用分析・誤答分析	2.95

資料:量的調査の結果(平均値が高い順に項目を並べ替えたもの)

順位	項目	平均
31	III.2. (5)ストラテジー	2.90
32	I.3. (5)日本語及び日本語教育に関する試験	2.88
33	III.2. (1)習得過程・発達	2.86
33	III.2. (3)中間言語	2.86
35	II.3. (1)言語・文化相対主義	2.83
35	IV.3. (2)メディア・情報技術活用能力	2.83
37	II.2. (4)コミュニケーション学	2.81
37	IV.1. (8)目的・対象別日本語教育法	2.81
39	II.3. (2)文化・多言語主義	2.79
40	III.3. (3)日本語教育・学習の情意的側面	2.74
41	III.3. (2)異文化受容・適応	2.69
42	II.1. (1)社会文化能力	2.67
43	I.3. (3)言語政策	2.64
43	IV.2. (3)コミュニケーション教育	2.64
45	IV.2. (4)異文化受容訓練	2.64
46	IV.2. (2)国際教育・国際理解教育	2.62
47	I.3. (1)日本語教育史	2.60
47	III.1. (3)心理言語学・言語心理学	2.60
47	III.3. (1)社会的技能・技術	2.60
47	IV.3. (1)データ処理	2.60
51	II.3. (3)アイデンティティ	2.57
51	III.1. (1)予測・推測能力	2.57
53	IV.2. (1)異文化間教育・多文化教育	2.55
54	II.1. (2)言語接触・言語管理	2.52
55	II.1. (3)各国の教育制度・教育事情	2.48
55	III.2. (4)二言語併用主義	2.48
57	IV.3. (3)教育工学	2.45
58	I.2. (1)人口の移動	2.34
59	III.1. (2)記憶	2.33
60	IV.3. (4)知的所有権問題	2.17
61	IV.2. (5)学習支援・促進者の養成	2.12
62	I.2. (2)児童生徒の文化間移動	2.05

(4)

日本語口頭運用能力評価基準の重要度に対する

日本語母語話者の意識

—教師経験の有無による相違—

渡部倫子

1. 問題の所在と本研究の目的

コミュニケーション・アプローチの台頭と同じく 1970 年代初めから 90 年代初めを中心に、学習者の目標言語話者が学習者の運用能力をどのように評価しているかを扱う母語話者評価（誤用評価）研究が多く行われるようになった。日本語教育においては、教師経験の無い日本語母語話者（以下、非教師）による評価の実態を解明することを目的とした日本人評価研究が行われている。日本人評価は、教育の現場における評価や測定（狭義の評価）だけでなく、印象、感想のレベルをも広く含むもの（広義の評価）と定義されている（小林，2000）。第二言語教育において、Ludwig（1982）は、教師が授業のシラバス作成、誤用訂正、フィードバック等を行う際に、教師の経験や内省だけを頼りにすることを疑問視しており、教師と非教師の評価に何らかの相違があるならば、教師はその相違を認識した上で適切な指導を行う必要があると述べている。その方法として、教師は非教師の行動を参考にして選択的（重点的）に能力を評価すること提案している。

これまでの先行研究では、教師はその経験や教育的配慮から、言語規則の正確さ（発音、語彙、文法の誤用等）を重視することが指摘されている（e.g., 国実，2000；小池，1998；渡部，2002；Okamura, 1995）。一方、非教師は、コミュニケーション遂行（文のつながり、流れ、反応のよさ、適切な答え、情報の出し方、話し方、コミュニケーション・ストラテジー）に関わる要素や非言語表現を重視しており、発話の意味が分かれば、言語規則の誤用に対しては寛容な評価をする傾向があることが示唆されている（e.g., 小池，1998；原田，1998）。しかし、この結果は、教師と非教師に対して意識調査を行って得られたものではない。これらの先行研究では、学習者の発話に対する評価尺度の得点やインタビューで得られたコメントの頻度のみを基に考察しているという課題が残されている。

このような課題をふまえ、渡部（2004b）では非教師 136 名に対する意識調査を実施した。その結果、非教師は言語規則よりもコミュニケーション遂行や非言語表現を重視しているという仮説が支持された。また、因子分析の結果、非教師が重視する評価基準の構成概念は、「言語の正確さ」、「発話の適切性」、「豊かな表現力」、「問題解決」、「会話への貢献」という 5 つの特徴を持っていることが明らかになった（表 1 を参照のこと）。さらに、初対面の会話場面において、学習者と接する機会の多さ少なさに関わらず、非教師は「豊かな表現力」と「問題解決」を最も重視していることが明らかになった。豊かな表現力には、自分の気持ちを、感じの良い声の大きさや出し方、ジェスチャー等で上手く表現し、相手に理解してもらおうとしているかどうかという項目が含まれていた。問題解決には、相手の話す日本語が理解できない時、なかなか日本語が出てこない時など、コミュニケーション上の問題が起こった時に、なんらかの対処をしているかどうかという項目が含まれていた。しかし、渡部（2004b）では、非教師のみを調査対象者としており、日本語口頭運用能力評価基準の重要度に対する教師の意識は明らかになっていない。

そこで、本研究では、以下の 2 つの仮説を検証することを目的とする。①教師は非教師よりも言語規則を重視している。②非教師は教師よりも、コミュニケーション遂行や非言語表現を重視している。また、教師経験の有無によって、日本語口頭運用能力評価基準の重要度に対する意識が異なるかどうかを明らかにする。

2. 調査方法

(1) 目的

調査の目的は、日本語口頭運用能力評価基準の重要度に対する教師と非教師の意識を明らかにし、上記2つの仮説を検証することである。

(2) 調査期日

調査は、2003年6月11日から8月22日までに実施された。

(3) 調査対象者

調査対象者は、日本語母語話者261名である。ただし、回答に欠損値がある、もしくは、視聴してもらった評価材料で会話している学習者と面識がある調査対象者のデータを除いた。また、ビデオデッキの不調や調整ミスなどのため「回答が困難なほど音声聞き取りにくい」と記入があったデータと、そのデータと同集団で調査したことが判明しているデータも除いた。以上の条件で除外したデータは43あった。したがって、218名のデータが分析対象であった。218名の年齢は20～63歳で、男性が64名、女性が154名であった。出身都道府県は、愛知、石川、愛媛、大分、大阪、岡山、香川、鹿児島、神奈川、岐阜、京都、熊本、高知、埼玉、佐賀、滋賀、島根、東京、徳島、栃木、鳥取、長崎、奈良、新潟、兵庫、広島、福井、北海道、三重、宮崎、山口、山梨、和歌山であった。

218名のうち、教師は82名で、日本語教師経験は1年～30年であった。日本語教師経験は、ボランティア教師経験を除いた期間を意味する。なお、本研究では、非日本語母語話者の教師を調査対象者としなない。

非教師は、136名であった。全員日本語教師の経験がなく日本語教育を専攻していない。そのうち、113名が大学生・大学院生、9名が会社員、4名が公務員、10名が主婦であった。

(4) 質問項目

学習者25名と会話した非教師25名、その会話を撮影したビデオを視聴した非教師25名にフォローアップ・インタビューを行って、質問項目を探索的に収集した(渡部, 2004a)。調査の手続きは①から④の通りである。①調査対象者に、自由会話のビデオを視聴してもらい、自由に印象を語ってもらった。②①の直後、再度同じビデオを視聴してもらい、視聴と同時進行で○と×の評価板を用い評価してもらった。視聴しながら上手いと思った箇所で○の評価板をあげてもらい、下手だと思った箇所で×の評価板をあげてもらった。その様子をビデオ録画し、評価ビデオとした。③この直後に、調査対象者に評価ビデオを見てもらった。評価板を挙げた映像の後でビデオを止め、○(上手) / ×(下手)の評価板を挙げた理由を話してもらった。④①と③のコメントを文字化した後、3名の協力者と内容的な分類を行い、質問項目を選定した。さらに、日本語母語話者59名を対象に予備調査を行い、本調査で用いる質問項目(表1参照)を選定した。

(5) 評価材料

評価基準の重要度を判定してもらうための学習者の発話については、フォローアップ・インタビューで用いたビデオを基に作成した。この材料の適切性については、予備調査を行って検討した。日本語母語話者 13 名（うち日本語教師 7 名）に材料を視聴してもらい、質問項目が評価可能な材料であるかどうかを、評価可能であれば質問項目にチェックするという方法で判定してもらった。また、評価しやすさ、しにくさ等について感想や意見を求めた。以上の予備調査を経て、初対面の学習者 6 名（中国語母語話者、初級修了～超級）と非教師 6 名による「好きな食べ物」に関する自由会話ビデオ（2 分間）を最終的に選定した。

(6) 手続き

質問紙による集団形式で回答を求めた。回答に当たっては、初対面の会話場面であることを示した上で、自由会話ビデオを視聴し、学習者の発話を評価してもらった。なお、本研究においては、評価の評定値を分析の対象としない。6 ペア分（学習者 6 名－非教師 6 名）の評価が終わった後で、学習者の発話を評価する時に、評価基準それぞれをどれぐらい重要な項目だと思うかについて、5 段階（重要ではない 1－2－3－4－5 重要）で評定してもらった。最後に、フェイス・シートに記入してもらった。

3. 結果と考察

(1) 日本語母語話者が重視する評価基準の構成概念

渡部（2004b）では、調査対象者全員（教師 82 名、非教師 136 名）のデータを対象に、最尤法・プロマックス回転による探索的因子分析（表 1 を参照のこと）を行った。ガットマン基準に基づき固有値 1.0 で因子数を決定した結果、5 つの因子が抽出されたので、それぞれの因子に高負荷を示す項目の内容に基づき、因子名を決定した。第 1 因子は、文法、語彙・表現、発音の誤用の少なさや自然さに関する項目で構成されていたため、「言語の正確さ」と命名した。第 2 因子は、会話における学習者の発話に関する項目で構成されており、そのスムーズさ、的確さ、語彙・表現の豊富さや適切性などが含まれていたため、「発話の適切性」と命名した。第 3 因子は、自分の気持ち、感じの良い声の大きさや出し方、ジェスチャー等で上手く表現し、相手に理解してもらおうとしているかどうかという点を表しているため、「豊かな表現力」因子とした。第 4 因子は、相手の話す日本語が理解できない時、なかなか日本語が出てこない時など、コミュニケーション上の問題が起こった時に、なんらかの対処をしているかどうかが高い因子負荷量を示したので、「問題解決」と命名した。第 5 因子は、会話における相手とのやりとりの中で、学習者がタイミングよく話しかけ、会話を盛り上げることに貢献しているかどうかという項目で構成されていたため、「会話への貢献」と命名した。第 1 因子「言語の正確さ」は、先行研究における言語規則（小池, 1998 ; 原田, 1998）と類似している。また、「言語の正確さ」には、庄司（1993）が明らかにした 12 の留学生センター共通の評価基準（文法、発音の正確さ、語彙選択の適切性）が含まれて

いる。一方、「言語の正確さ」以外の4つの因子は、コミュニケーション遂行に関わる概念であると考えられる。また、「豊かな表現力」、「問題解決」、「会話への貢献」には、ジェスチャーや表情という非言語表現が含まれていた。

表1 日本語母語話者が重視する評価基準の因子分析結果（プロマックス回転後）

項目	I	II	III	IV	V
I 言語の正確さ					
文法の間違いが少ないかどうか。(助詞, 動詞の間違いなど)	.87	.52	-.21	.21	-.13
言葉や表現の間違いが少ないかどうか。	.85	.47	-.17	.27	-.06
文の抑揚(アクセント・イントネーション)が自然かどうか。	.62	.37	-.04	.28	-.12
たくさんの言葉や表現を知っているかどうか。	.46	.29	.12	.11	.18
II 発話の適切性					
話の流れがスムーズかどうか。	.52	.69	-.01	.27	.18
応答が的確かどうか。	.64	.77	-.07	.24	.15
間のとり方が上手いかどうか。	.21	.63	.04	.30	.32
あなたが感心するような言葉や表現があったかどうか。 (若者言葉, 専門用語, 話し言葉等)	.46	.59	.18	.13	-.06
くだけた表現を適切に使っているかどうか。	.34	.52	.19	.11	-.09
不自然な沈黙が少ないかどうか。	.26	.50	.03	.02	.28
III 豊かな表現力					
自分の気持ちを上手く表現しているかどうか。	.03	.12	.67	.22	.08
表情やジェスチャーがコミュニケーションに役立っているかどうか。	-.05	.18	.59	.20	.31
自分の話を相手に理解してもらおうとしているかどうか。	-.16	-.06	.59	.36	.15
声の大きさや出し方の感じがいいかどうか。	-.15	.01	.58	-.02	.44
IV 問題解決					
相手の話す日本語が分からない時に, そのままにしないかどうか。 (相手に意味の確認をする, 「えっ?」・「〇〇ですか?」と聞き返す等)	.17	.14	.24	.79	.20
なかなか日本語が出てこない時に, うまく対処しているかどうか。 (ジェスチャー・自分が知っている他の言葉・「なんだっけ」を使う等)	.30	.43	.19	.52	.24
相手の質問を理解しているかどうか。	.32	.30	.11	.49	-.08
V 会話への貢献					
タイミングよく相手に話しかけているかどうか。	.04	.37	.22	.21	.82
自分から会話を盛り上げているかどうか。 (話題を提供する, 質問する, 表情など)	-.11	.15	.50	.23	.65
固有値 4.70 2.99 1.67 1.30 1.03					
寄与率 21.70 13.35 6.13 4.10 2.95					

本研究では、まず、教師と非教師において、渡部（2004b）の5因子を仮定するモデルと同様の因子構造が得られることを確認するため、最尤法による検証的因子分析¹を行った。その結果、このモデルは教師（CFI²=.865, RMSEA³=.072）と非教師（CFI=.887, RMSEA=.070）の両データを説明していると判断できた。さらに、評価尺度の信頼性については、クロンバックの α 係数が、.91以上であったため、この評価尺度は内的整合性において高い信頼性があることが確認された。

この結果から、教師と非教師が重視する評価基準の構成概念は、「言語の正確さ」、「発話の適切性」、「豊かな表現力」、「問題解決」、「会話への貢献」という5つの特徴を持っていることが明らかになった。つまり、教師と非教師が重視する評価基準の構成概念は同一であると言える。

（2）評価基準の重要度

次に、2つの仮説、①教師は非教師よりも言語規則を重視している、②非教師は教師よりも、コミュニケーション遂行や非言語表現を重視している、を検証するために、2要因分散分析を行った。要因計画は、「教師経験」要因（2；教師・非教師）×「評価基準」要因（5；5つの因子の平均値）である。

その結果、教師経験の主効果($F_{(1, 216)}=14.43, p<.05$)、評価基準の主効果($F_{(4, 1070)}=86.71, p<.05$)、教師経験×評価基準の交互作用($F_{(4, 1070)}=18.48, p<.05$)が有意であった。このことから、教師と非教師が重視する評価基準の構成概念は同一だが、教師経験の有無が評価基準の重要度に対する意識に影響を与えていることが分かった。

交互作用が有意であったので単純主効果の検定を行った。その結果、教師・非教師それぞれにおける評価基準の主効果がみられた。また、5つの評価基準すべてにおける教師経験の主効果がみられた（図1、表2を参照のこと）。そこで、Bonferroniの不等式による修正を利用して下位検定を行った結果、5つの評価基準すべてにおいて教師・非教師の差が有意であった($p<.05$)。一方、教師経験においては評価基準間に有意な差があるものと無いものがみられた（図1、表3を参照のこと）。

表2 教師経験と評価基準における(AにおけるBの)単純主効果の検定結果

A	B	平方和(SS)	自由度(df)	平均平方(MS)	F値
評価 基準	教師	84.43	4	21.11	40.58*
	非教師	150.88	4	37.72	72.52*
教師 経験	言語の正確さ	28.10	1	28.10	54.03*
	発話の適切性	4.86	1	4.86	9.33*
	豊かな表現力	4.96	1	4.96	9.54*
	問題解決	5.68	1	5.68	10.92*
	会話への貢献	2.36	1	2.36	4.53*

注) * は5%水準で有意差があったことを示す

* $p<.05$

表3 教師経験における評価基準の多重比較の結果

教師 経験	評価基準	言語の正確さ	発話の適切性	豊かな表現力	問題解決
教師	言語の正確さ				
	発話の適切性	.94*			
	豊かな表現力	.30	.63*		
	問題解決	.32*	1.26*	.62*	
	会話への貢献	.61*	.24	.39*	1.01*
非教師	言語の正確さ				
	発話の適切性	.50*			
	豊かな表現力	.75*	1.25*		
	問題解決	.73*	1.23*	.02	
	会話への貢献	.27*	.77*	.49*	.46*

注) * は5%水準で有意差があったことを示す

* $p < .05$

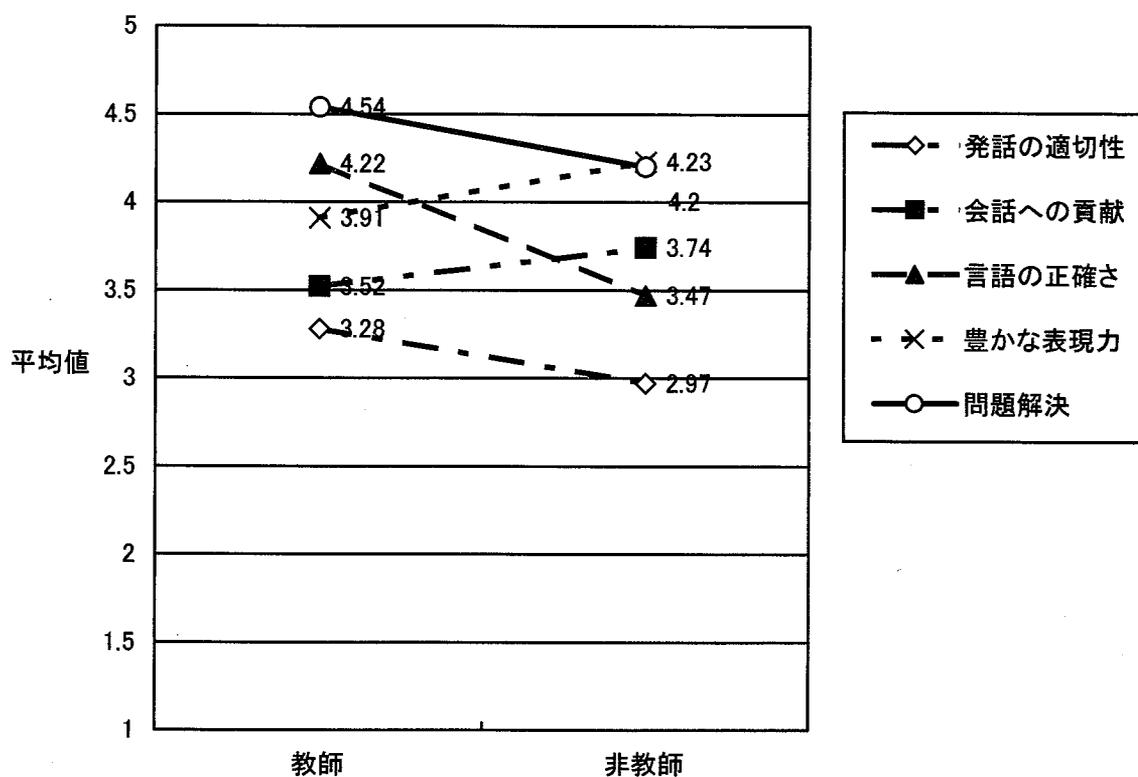


図1 評価基準の平均評定値 (教師経験別)

次に、図2の「言語規則」の順位に注目する。教師が「言語規則」を2番目に重視している一方で、非教師は「言語規則」を3番目に重視している。また、「豊かな表現力」、「問題解決」、「会話への貢献」には、非言語表現が含まれており、コミュニケーション遂行に関わる概念であると考える。非教師が1番目と2番目に重視しているのは、コミュニケーション遂行に関わる概念であった。このことから、②非教師は教師よりも、コミュニケーション遂行や非言語表現を重視しているという仮説は支持されたと言える。しかし、コミュニケーション遂行に関わると考えられる「発話の適切性」が「言語の正確さ」よりも重要度が低いという結果になった。この理由として、以下の2点が考えられる。第1に、「言語の正確さ」と「発話の適切性」の類似性が挙げられる。この2つの因子は、他の因子に比べると、会話における学習者の発話に焦点をあてた項目である。一方で、その他の3つの因子は、会話の相手との相互作用上の学習者の能力に焦点を当てていると考えられる。第2に、材料のコンテキストが挙げられる。材料は、初対面の学習者と母語話者による自由会話であった。初対面の会話場面とは、コミュニケーションを円滑に進行させるために心的距離を接近させると同時に、疎である相手に対する配慮から一定の距離を保持するという相反する要請が明白な場面である(三牧, 1999)。以上の2点から、初対面の会話において、母語話者は、学習者の発話の適切性よりも、会話の相手との心地よい心的距離を保つための相互作用上の能力を重視する可能性があるといえる。コンテキストによって、コミュニケーション遂行に関わる要素のなかに、重視される要素とそうでない要素があるのではないだろうか。

また、①教師は非教師よりも言語規則を重視しているという仮説については、部分的にしか支持されないという結果になった。なぜなら、教師はコミュニケーション遂行に関わると考えられる「問題解決」を最も重視しており、「豊かな表現力」と「言語の正確さ」を同程度重視しているという結果が得られたからである。つまり、教師は非教師よりも言語規則を重視しているが、コミュニケーション遂行や非言語表現を軽視しているわけではないと言える。

以上のように、日本語口頭運用能力評価基準の重要度に対する意識は、教師経験の有無によって、類似している部分と異なる部分があることが明らかになった。日本語口頭運用能力を測定するACTFL-OPI⁴のテストは、テストであると同時に非教師としてインタビューを行うことが要求される。また、教育の現場で行われることが多く、学習者からのニーズも高いインタビュー・テストにおいても、教師はインタビューする能力と評価する能力の両方を求められる。そのため、非教師のメンタリティーを解明する必要があることが指摘されている(庄司, 1993; 山内編, 2002)。清地他(1985)は、テストでどのような日本語を最上級のモデルとするかという許容度と日本人らしさの基準がテストの間で揺れていることが、評価の食い違いを招いているという問題を述べている。教師(テスト)は、本研究で明らかになった非教師のメンタリティーを認識し、教師自身のメンタリティーを内省する必要があると考える。

また、「言語の正確さ」には、12の留学生センター共通の評価基準(庄司, 1993)が含まれているが、「言語の正確さ」よりも、日本語母語話者に重視されている評価基準があることを認識する必要がある。しかし、「言語の正確さ」が重要ではないという意味ではない。コミュニケーション遂行のために必要な「言語の正確さ」、初対面の会話場面において重要な「言語の正確さ」をより具体的に解明する必要があるだろう。さらに、コンテキストによって、コミュニケーション遂行に関わる要素のなかにも、重視される要素とそうでない要素がある可能性を考慮し、会話テストで用いる評価基準を採用してゆくべきである。

4. まとめと今後の課題

本研究では、教師は「問題解決」を、非教師は「問題解決」と「豊かな表現力」を最も重視していることが分かった。また、②非教師は教師よりも、コミュニケーション遂行や非言語表現を重視しているという仮説は支持されたが、①教師は非教師よりも言語規則を重視しているという仮説は、部分的にしか支持されなかった。本研究で明らかになった日本語口頭運用能力評価基準の重要度に対する日本語母語話者の意識の実態は、日本語教師や学習者にとって、一つの有益な情報となるだろう。

今後は、本研究で明らかになった5つの因子の関連性を明らかにする。また、非母語話者教師と学習者に対しても同様の調査を行うこと、学習者のレベルや会話のコンテキストによって評価基準の重要度が異なるかどうかを検討することを今後の課題とする。

付記

本研究の調査実施にあたってご協力下さった先生方、調査を快く引き受けてくださった皆さまに心から感謝申し上げます。

注

- ¹ 分析者自身が因子モデルを作成し、そのモデルとデータの適合度を統計的に検証する分析方法（豊田ほか，1992）。潜在変数（因子）を導入することによって、類似した傾向を示す観測変数（質問項目）をまとめることができるというメリットがある。本研究では、SPSS for Windows 10 と Amos4 を用いて分析した。
- ² CFI（比較適合度指標：comparative fit index）は、0～1までの範囲をとり、完全にデータに適合しているモデルは値が1になり、1に近い値のモデルであるほど適合度が良いとされる。
- ³ RMSEA（平均二乗誤差平方根：root mean square error of approximation）は、その値が0.1以上のモデルは当てはまりが悪いと解釈できる。
- ⁴ American Council on the Teaching of Foreign Languages - Oral Proficiency Interview（牧野，1995）。

引用文献

- 清地恵美子・西口光一・松本隆（1986）「発話能力テストの現状と問題点」『日本語教育』58号，日本語教育学会，pp.127-145.
- 国実久美子（2000）『日本語学習者の誤用に対する重みづけの研究—日本語母語話者と日本語教師による評価から—』1999年度広島大学修士論文.
- 小池真理（1998）「学習者の会話能力に対する評価に見られる日本語教師と一般非教師のずれ—初級学習者の到達度試験のロールプレイに対する評価—」『北海道大学留学生センター紀要』第2号，

pp.138 - 155.

- _____ (1999) 「自由に語らせる調査面接法の有効性—学習者の会話能力に対する母語話者の評価の調査において—」『北海道大学留学生センター紀要』第3号, pp.114 - 134.
- 小林ミナ (2000) 「「何を」教えるかの再吟味へ—日本人評価研究の意義と限界—」『北海道大学留学生センター紀要』第4号, pp.149 - 159.
- 庄司恵雄 (1993) 「日本語研修コースにおける会話試験に関するアンケート」『岡山大学留学生センター紀要』第1号, pp.67-77.
- _____ 編 (1995) 『日本語研修コース標準口頭表現力測定検査法開発のための企画調査研究成果報告書』, 岡山大学留学生センター.
- 豊田秀樹・前田忠彦・柳井晴夫 (1992) 『原因を探る統計学 共分散構造分析入門』, 講談社.
- 原田明子 (1998) 「一般の非教師は外国人の日本語をどのように評価するか」『北海道大学留学生センター紀要』第2号, pp.157-167.
- 牧野成一 (1991) 「ACTFL の外国語能力基準およびそれに基づく会話能力テストの理念と問題」『世界の日本語教育』1号, 国際交流基金日本語国際センター, pp.15-32.
- _____ 監 (1995) 『ACTFL-OPI 試験官養成マニュアル』アルク.
- 山内博之編 (2002) 『OPI 10 周年記念合同フォーラム論文集』, 日本語 OPI 研究会.
- 渡部倫子 (2002) 「日本語口頭運用能力をどのように評価するか—評価者による評価基準の違い—」『日本語教育学会春季大会予稿集』日本語教育学会 pp.179-184.
- _____ (2004a) 「日本語学習者の発話に対する日本語母語話者の評価—評価尺度開発の試み—」『広島大学大学院研究科紀要』, 印刷中.
- _____ (2004b) 「日本語口頭運用能力の評価基準に対する日本語母語話者の意識調査—学習者との接触機会による相違—」『広島大学日本語教育研究』, 広島大学教育学部日本語教育学講座, 印刷中.
- Eisenstein, M. (1983) “Native Reactions to Non-Native Speech: A Review of Empirical Research”, *Studies in Second Language Acquisition*, 5-2, pp.160-176.
- Ludwig, J. (1982) “Native-Speaker Judgments of Second Language Learners’ Efforts at Communication: A Review”, *The Modern Language Journal*, 66-3, pp.247-283.
- Okamura, A. (1995) “Teachers’ and Nonteachers’ Perception of Elementary Learners’ Spoken Japanese”, *The Modern Language Journal*, 79, pp.29-40.

第Ⅲ部

日本語教育のシラバス及び内容の

高度体系化研究に関する論考

(1)

漢字文化圏の日本語教育に於ける漢字教育のために

沼本克明

金 正彬

HONG NGOC, NGUYEN

1, 序

昭和60年文部省の留学生10万人構想が出されて以後、日本の経済破綻が在って一時その構想に翳りが見えたが、ここ一二年は持ち直して日本への留学生が急増し始めている。文部科学省の調査によると

平成12年5月	64000人	平成13年5月	78812人
平成14年5月	95550人	平成15年5月	109508人

となり、平成15年には10万人に達した。

但しこれらの渡日留学生について注目しておく必要があるのは、その国別内訳の内実である。平成14年実績について見ると、トップは言うまでもないが中国からの留学生で58,533人、次いで韓国が15,846人、三位が台湾の4,266人、以下マレーシア、タイ、インドネシア、アメリカ、ベトナム、バングラデシュ、モンゴル、スリランカと続いている。中国からの留学生の圧倒的増加が目立ち、全留学生の61.3パーセントを占めているという。平成15年の統計は未見であるが恐らく更に増加しているであろう。このように日本への留学生は、中国を中心にして殆どが東アジア・東南アジア圏からであることが明らかである。これらの比率は、多分日本語教育の需要にほぼ比例するものと捉えてみる事が出来るであろう。日本語教育のニーズという点から注目しておきたいのは、日本における外国人の滞在数という視点である。国籍別外国人の動向を簡単に見ておくと次のようになる。

	韓国・朝鮮	中国	ブラジル	フィリピン	ペルー	アメリカ	その他
平成12年	635269	335575	254394	144871	46171	44856	225308
平成13年	632405	381225	265962	156667	50052	46244	245907
平成14年	625422	424282	268332	169359	51772	47970	264621

ここでも、稍特殊な事情を持つブラジルを除き、圧倒的にアジア地域からの増加が顕著であり、特に中国からの増加が極めて顕著である。

もう一つ、手元にはやや古い資料しかないが、文化庁文化部の資料では、1995年の海外の教育機関での日本語学習者数は1,623,455人という数字が出されている。その78パーセントがアジア圏で、71パーセントが東アジアで占められているという。

以上、若干の資料で見たように、日本語教育はアジア圏との連関が重要な意味を持っていることが理解できる。

さて、東アジアの国々は嘗て漢字文化の傘—漢字文化圏—の中にあつた。東南アジアも程度の多少は有れその影響下に在った。それらの国々の言語にはその嘗ての痕跡が漢字・漢語・漢字音という形で強固に残されている。これらの国々がお互いに言語を習得しようとするとき、この漢字・漢語・漢字音の処理が—両面に於いて一つの重要な問題点となる。本稿はそういう問題の手掛かりを探ろうとするものである。

2, 漢字文化圏

漢字文化圏とは文字文化の視点から為された文化圏の規定であるが、これは、文化を語ろうとするとき文字言語が文化を強固に規定しているという経験則を踏まえたものであ

る。漢字文化圏に対立するものとしてローマ(アラビア)字文化圏という文化圏が措定される。今日それほど意識的では無いかも知れないが、此れに対立するものとして、もう一つ梵字(ブラーフミ)文化圏も措定することが出来るが、自由な経済活動に裏付けされた集団の文字であったために文化を規定する事が比較的弱く文字文化圏としての独自性の主張は弱いとされている。こうして今日ローマ字文化圏―西洋―と漢字文化圏―東洋―という二つの文化圏が併存する事になっている。東アジアに位置する諸国は多かれ少なかれ強大且つ高度な中国文化の影響下に歴史的展開を遂げてきた。それら中国文化の傘の中に在った国々を中国文化圏乃至漢字文化圏と通称している。中国文化の伝播には中国語という言語とその表記に使用された漢字の力が基礎になった。その言語と漢字の影響力に視点を据えた用語が「漢字文化圏」である。中国の開放経済政策によって今後世界の動きの一つの焦点が中国に移っていく様相を既に見せ始めている。中国語はその特殊性から漢字を捨てては存在し得ないで在ろう。従って漢字を捨てることはない。日本も又現状に於いては漢字を捨てる動きは全くない。漢字文化圏は強固な文化圏として生き続けるという見通しを立てることは可能であろう。漢字文化圏の諸国は漢字漢語の借用に際して漢字とその中国語としての発音も同時に借用して各国語の中に定着させた。具体ケースとしては漢字は受け入れなかったが外来語としての漢字音語は受け入れた場合もあった。それらを総称して「借用漢字音」と呼んでいる。「越南(ヴェトナム)漢字音」「朝鮮漢字音」「回鶻(ウイグル)漢字音」「満州漢字音」「西藏(チベット)漢字音」「蒙古漢字音」、その他中国少数民族語(「水語」など)等とともに「日本漢字音」がその代表的なものである。その他の東南アジアの国々に於いても高級語彙としての漢語の影響は大きかった筈であるが、言語学的な研究対象として取り上げることが未だ出来ていないのが現状と言えるようで、今後の研究として実は大きな課題が残されている。因みに、漢語という点から言えば、それは現代日本語を構成する異なり語彙の50パーセント以上を占めている。韓国語についてもほぼ其れに匹敵乃至それ以上の比率を占めるとされる。越南語についても又50～60パーセントを占めているという。これらの漢語を支える読みとしての漢字音は従ってそれぞれの言語自体にとっても重要な位置に在る。

さて、其れは其れとして、これらの借用漢字音は、借用の時期、借用の方言の違い、借用側の音韻体系の違い、借用後の伝承法の違い、などの条件によって各国独自の漢字音を定着させている。そこに、漢字文化圏の日本語教育上のプラス面とマイナス面を同居させる現実となっている。プラス面とは、同じ中国語という言語が基盤にあるという点、マイナス面とは各国独自の変種を形成しているという点、である。ここに、同じ中国語が各国でどう変化し、現在どの様な関係で対応しているかという問題が存在する。

本稿では、日本語を学習しようとする漢字文化圏の学習者に対する方策の一つとして、以上の様な漢字音の問題の導入として基本的な問題点を捉え、基礎資料として日本の教育漢字約1000字の範囲で漢字音対照データベースを作成したものである。

3、中国漢字音

各国漢字音の母体となった中国漢字音の歴史は大きく、上古音、中古音、中世音、近代音に分けて考えられている。これら各期の漢字音の内、漢字文化の中心として他国へ最も大きく影響を与えたのは、言うまでもなく中古音である。

但し更に厳密言うと、中古音を引き継いだ秦音である。中古音は隋の仁寿元(601)年にその都洛陽を中心に成立していた標準音を韻分類して成立した辞書「切韻」によって再構された中国語音韻体系を指す。所謂唐代文化として中国が周辺諸国に影響を實質的に与えたのはもう少し後のことになるが、丁度そういう時期の唐の都長安の音韻体系は慧琳の「一切経音義」(唐の元和5(810)年頃成立)によって再構される。その音韻体系を秦音と呼ぶ。後で各国漢字音を概観するが、日本漢字音、朝鮮漢字音、越南漢字音(その他ウイグル漢字音等も)いずれも、この秦音の体系が大きな痕跡として残されたものになっているが、それは上にも述べたように、この頃が唐代文化として最も華やかな時期であり、その影響も最も大きかったという歴史的な背景を持っているのである。

中国の中古音も秦音も共に北方の標準音を母体にしたものであり、中古音は600年頃の音韻体系を、秦音は800年頃の音韻体系を反映している。我々は、この中古音と秦音とを比較することによって200年間の中国語の音韻変化を科なり詳細に知ることが出来る段階に到っている。各国漢字音はこの中古音と秦音とに对照させることによってその実態をつかむことが出来る。

その对照の結果を今日までの諸研究成果によって概観し紹介しておけば、ほぼ次のようである。

日本漢字音の呉音は時期的に(方言的にはずれるらしいが)中古音の性格の強い字音が母胎になっている。漢音は秦音を母胎として成立したことが明瞭な漢字音である。朝鮮漢字音は幾つかの重層的な性格を持つが、秦音を母胎とした字音層が中心をなす漢字音である。越南漢字音は、これも重層的な部分があるが、秦音を母胎として成立した字音層が明瞭な漢字音である。

さて、それではこれらの漢字音の母胎となった中国漢字音の現代語における姿はどのような関係になるものであろうか。現代中国の普通話—北京語—は、方言性の上からは中古音がそのまま祖系音となる。即ちほぼ基本的に中古音の音韻体系が音韻変化を遂げた結果としての姿を呈するものである。

従って、中国、日本、韓国、越南各国の現代漢字音は、中国中古音及びその直系である秦音を支点に据えれば、しかるべき処理を加えれば互いに規則的な対応を導き出すことが出来る関係になっていることになる。そこに、これら各国相互の漢字、漢語、漢字音教育に於ける教育上の応用の可能性が有ることになる。

(1) 中古音の音韻体系

[声母] 36字母

唇音	p- p'- b- m-
舌音	t- t'- d- n- t- t'- d- n-
牙音	k- k'- g- ŋ-
齒音	ts- ts'- dz- s- z- ts- ts'- dz- s- tʃ- tʃ'- ʃ- ʒ-
喉音	?- ɣ- ɣ- Ø- j-
半舌音	l-
半齒音	n-

[韻母] 206韻

平	上	去	入
東-(Ø·i·i)un	董-(Ø·i·i)un	送-(Ø·i·i)un	屋-(Ø·i·i)uk
冬-on		宗-on	沃-ok
鍾-(i ^w ·i ^w)on	腫-(i ^w ·i ^w)on	用-(i ^w ·i ^w)on	燭-(i ^w ·i ^w)ok
江-an	講-an	絳-an	覺-ak

支-(i·i·i ^w ·i ^w) ě	紙-(i·i·i ^w ·i ^w) ě	寘-(i·i·i ^w ·i ^w) ě	
脂-(i·i·i ^w ·i ^w) ěi	旨-(i·i·i ^w ·i ^w) ěi	至-(i·i·i ^w ·i ^w) ěi	
之-(i·i·i ^w ·i ^w) əi	止-(i·i·i ^w ·i ^w) əi	志-(i·i·i ^w ·i ^w) əi	
微-(i·i ^w) əi	尾-(i·i ^w) əi	未-(i·i ^w) əi	
魚-(i·i) o	語-(i·i) o	御-(i·i) o	
虞-(i·i) u	麌-(i·i) u	遇-(i·i) u	
模-o	姥-o	暮-o	
齊-(^w) ei	齊-(^w) ei	霽-(^w) ei	
		祭-(i·i·i ^w ·i ^w) əi	
		泰-(^w) əi	
佳-(^w) ai	蟹-(^w) ai	卦-(^w) ai	
皆-(^w) əi	駭-(^w) əi	怪-(^w) əi	
		夬-(^w) ai	
灰- ^w əi	賄- ^w əi	隊- ^w əi	
咍-əi	海-əi	代-əi	
		廢-(i·i) əi	
真-(i·i) ěn	軫-(i·i) ěn	震-(i·i) ěn	質-(i·i) ět
諄-(i ^w ·i ^w) ěn	準-(i ^w ·i ^w) ěn	稕-(i ^w ·i ^w) ěn	術-(i ^w ·i ^w) ět
臻-iěn			櫛-iět
文-i ^w ən	吻-i ^w ən	問-i ^w ən	物-i ^w ət
欣-iən	隱-iən	焮-iən	迄-iət
元-(i·i ^w) ɛn	阮-(i·i ^w) ɛn	願-(i·i ^w) ɛn	月-(i·i ^w) ɛt
痕-ən	很-ən	恨-ən	沒-ən
魂- ^w ən	混- ^w ən	恩- ^w ən	(沒)- ^w ən
寒-ən	旱-ən	翰-ən	曷-ət
桓- ^w ən	緩- ^w ən	換- ^w ən	末- ^w ət
刪-(∅· ^w) ən	潛-(∅· ^w) ən	諫-(∅· ^w) ən	黠-(∅· ^w) at
山-(∅· ^w) ən	產-(∅· ^w) ən	禫-(∅· ^w) ən	鎋-(∅· ^w) at
先-(∅· ^w) ɛn	銑-(∅· ^w) ɛn	霰-(∅· ^w) ɛn	屑-(∅· ^w) ɛt
仙-(i·i·i ^w ·i ^w) ən	獮-(i·i·i ^w ·i ^w) ən	線-(i·i·i ^w ·i ^w) ən	薛-(i·i·i ^w ·i ^w) at
蕭-eu	篠-eu	嘯-eu	
宵-(i·i) əu	小-(i·i) əu	笑-(i·i) əu	
肴-au	巧-au	效-au	
豪-əu	皓-əu	号-əu	
歌-ə	哥-ə	箇-ə	
戈- ^w ə	果- ^w ə	過- ^w ə	
麻-(∅· ^w ·i) a	馬-(∅· ^w ·i) a	禡-(∅· ^w ·i) a	
陽-(i·i·i ^w) ən	養-(i·i·i ^w) ən	漾-(i·i·i ^w) ən	葉-(i·i·i ^w) ək
唐-(∅· ^w) ən	蕩-(∅· ^w) ən	宕-(∅· ^w) ən	鐸-(∅· ^w) ək
庚-(∅· ^w ·i·i ^w) ən	梗-(∅· ^w ·i·i ^w) ən	敬-(∅· ^w ·i·i ^w) ən	陌-(∅· ^w ·i·i ^w) ən
耕-(∅· ^w) ən	耿-(∅· ^w) ən	諍-(∅· ^w) ən	麥-(∅· ^w) ək
清-(i·i ^w) ən	靜-(i·i ^w) ən	勁-(i·i ^w) ən	昔-(i·i ^w) ək
青-(∅· ^w) ɛn	迥-(∅· ^w) ɛn	徑-(∅· ^w) ɛn	錫-(∅· ^w) ɛk
蒸-(i·i) ɛn	拯-(i·i) ɛn	證-(i·i) ɛn	職-(i·i) ək
登-(∅· ^w) ɛn	等-(∅· ^w) ɛn	嶝-(∅· ^w) ɛn	德-(∅· ^w) ɛn
尤-(i·i) əu	有-(i·i) əu	宥-(i·i) əu	
侯-əu	厚-əu	候-əu	
幽-iĕu	黝-iĕu	幼-iĕu	
侵-(i·i) əm	寢-(i·i) əm	沁-(i·i) əm	緝-(i·i) əp
覃-əm	感-əm	堪-əm	合-əp
談-əm	敢-əm	闞-əm	盍-əp
塩-(i·i) əm	淡-(i·i) əm	豔-(i·i) əm	葉-(i·i) əp
添-em	忝-em	椽-em	帖-ep
咸-əm	賺-əm	陷-əm	洽-əp
銜-am	鑑-am	鑑-am	狎-ap
嚴-ɛm	儼-iɛm	釅-ɛm	業-iɛp
凡-i ^w ɛm	范-i ^w ɛm	梵-i ^w ɛm	乏-i ^w ɛp

(2) 秦音(中唐長安音)の音韻体系

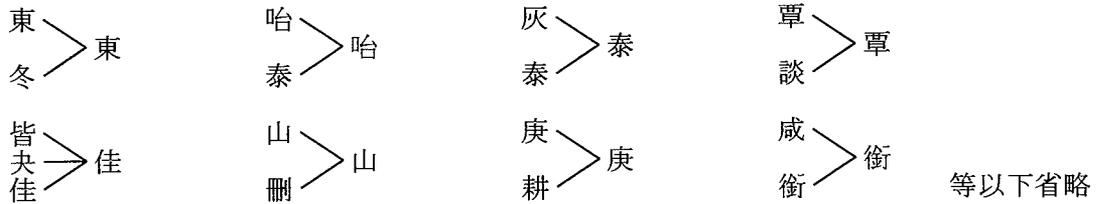
秦音の音韻体系は、上述の中古音が次の様な音韻変化を遂げて定着した。

[声母]

- 唇音声母に軽唇音(摩擦音)f- f'- m- が分離発生した。
- 濁声母が無声音化した。b->p- d->t- g->k- z->s- 等
- 鼻音声母が非鼻音化した。m->b- n->d- ŋ->g- 等

[韻母]

近似韻が次の様に合流して韻母の体系が簡略化した。



(3) 中世以後の音韻変化

中世以後の音韻変化を伺う資料として『中原音韻』(元1324年、周德清撰)が有る。それによると、北方音は次のように更に簡単な音韻体系に変化している。

[声母] 以上の結果24声母まで減少した。

- 唇音 p- p'- f- m- v-
- 舌音 t- t'- n- l-
- 牙音 k- k'- ŋ-
- 齒音 ts- ts'- s- ts- t's- s- tʃ- t'ʃ- ʃ- ʒ-
- 喉音 h- j- ø-

[韻母] 韻目数は19韻で以下の音価である。

- 東鍾韻 -(ø·i)oŋ 江陽韻 -(ø·i·"·i")aŋ 支思韻 -i 齊微韻 -(ø·i·")ei
- 魚模韻 -(ø·i)u 皆來韻 -(ø·i·")ai 真文韻 -(ø·i·"·i")əŋ 寒山韻-(ø·i·")an
- 桓欽韻 -on 先天韻 -(i·i")en 蕭豪韻 -(ø·i·")au 歌戈韻 -(ø·i·i")
- 家麻韻 -(ø·i·")a 車遮韻 -(i·i")ε 庚青韻 -(ø·i·"·i")əŋ 尤侯韻 -(ø·i)əu
- 侵尋韻 -(ø·i)əŋ 監咸韻 -(ø·i)am 廉纖韻 -iem

以上の様に韻母が簡略化すると共に、入声韻尾が消滅して平上去声にそれぞれ分属し、平声が陰平・陽平に分かれ、上声全濁字が去声化を完了して、全体として現代の北方官話に近づいていった。

(4) 現代官話の音韻体系

[声母]

- 唇音 p- p'- f- m- w-
- 舌音 t- t'- n- l-
- 牙音 k- k'- ŋ-
- 齒音 ts- ts'- s-
- ソリ舌音 ts- t's- s- r-
- 舌面音 tʃ- t'ʃ- ʃ-
- 喉音 ø- h- j-

[韻母]

- | | | | | | | | | | | |
|-----|-----|-----|-----|-----|------|------|-----|------|------|------|
| -a | -i | -ə | -ai | -əi | -au | -əu | -an | -aŋ | -ən | -əŋ |
| -ja | -ji | -jə | | | -jau | -yəu | -an | -jaŋ | -jən | -jəŋ |

-wa	-wi	-wə	-wai	-wəi		-wan	-waŋ	-wən	-wəŋ
	-jwi	-jwə				-jwan		-jwən	-jwəŋ

〔声調〕

- 第一声 高平調
- 第二声 上昇調
- 第三声 下降上昇調
- 第四声 下降調

4, 朝鮮漢字音

朝鮮漢字音は今日韓国、北朝鮮、中国一部に居住している朝鮮人によって朝鮮語音化した中国漢字（借用）音を意味する。原則的に一字一音であるが、日本漢字音の層的伝承とは違い、古音に幾つかの新層が被さった複層性、朝鮮語内部に於ける音韻変化などのため、簡単に言い切れない音韻構造を持っているのが今日の朝鮮漢字音の現状である。

このような朝鮮漢字音に支えられている中国借用語は、最近のハングル専用政策のため、漢字は使われなくなったとは言え、現代韓国語の 60 %以上を占めており、日常生活に於ける使用頻度は 70 %以上、専門用語では殆どであると言われている。

(1) 漢字文化圏への進入

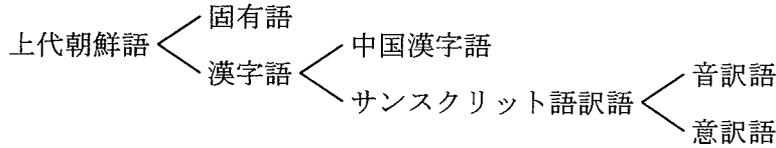
殷の後を受け継いだ周の東方開拓政策により、東アジアの諸民族は漢字文化圏の傘下に置かれることを強いられ、多岐に亘る影響を受けた。中国本土の最先端に位置していた高句麗は、中国式の教育機関「太学」(372)を設立し、私塾「肩堂」とともに漢文と儒学を教育した。百済は AD384 年に学校を設置して五經博士、医学士、曆学士の職制を設けて中国の漢文と儒教を受容した。このようなことは後の新羅にも受け継がれ、智証王(500-513)の時には王名を中国式にするほか、「国学」(651)を設置して儒教と經典を教育するに至る。朝鮮語は膠着語であり、中国の孤立語と異なる。また、固有文字を有していなかったため、中国漢字音を借用して自国語を表す「吏読」「郷札」、經典と仏典を読み下すときの日本の訓点に当たる「口訣」などが必要となり、このような借字表記法はハングル創製まで長らく続く。

好太王碑文(414)「因遣黄龍來下迎王 王於忽本東崗 黄龍負昇天」の「王於忽本」は、中国の漢字を借りて高句麗語を表したもので、百済の七支刀銘文(奈良石上神宮藏)に「泰和四年(230?)九月十六日丙午正陽 造百鍊鐵七支刀 世辟百兵 宜供公侯王 □□□□作 先世以来未有此刀 百濟王世子奇生聖音 故為倭王旨造 傳示後世」の「奇生聖音」は、百済王世子の人名を表した借字表記であると知られている。

三国史記(1145)卷四に見られる「姓朴 字獸鬪(夾註:或作異次 或作異處 方音之別也…) 其父未詳 祖阿珍宗 既習寶葛文王之子」(法興王15年条)の「異次」「異處」は、中国漢字を借用し、新羅(方)音を表したものであるとされている。このようなことは新羅の人名・地名・官職名、或いは大衆歌謡「郷歌」にも現れ、また、日本書紀(720)からも確認できる。これらの借字表記音は、概ね現代の朝鮮漢字音と一致する所が多く、15世紀のハングル資料以前の音韻を理解するのに貴重な材料となる。

(2) 借用語の流入

三国時代に於ける仏教は、高句麗 (372)、百濟 (384)、新羅 (417) の順に傳來されると共に、新羅に於ける地名・官職名の漢字語化 (757-758) 以来、当時の朝鮮語は以下のようになる。



漢字を借用し、サンスクリット語を音訳する表記方法は、中国の梵語漢訳經にも見られることで特に新しくはないが、後の新羅の大衆歌謡「郷歌」の発生と緊密に繋がり、当該資料には以下のような仏教系漢字語が少なからず存在する。

乾達婆	功德	西方	無量寿佛	彌勤座主	生死	彌陀刹	千手観音
慈悲	破戒	仏体	法界	如來	南無佛	供養	法供
淨戒	菩提	十方	懺悔	衆生	三業	業障	縁起

これらの「郷歌」はいつ、だれによって作られたかは現在のところ不明であるが、新羅の大衆歌謡であり、当時広く使われていたと考えられる。しかし、「郷歌」では、概ね固有語 81 %、漢字語 19 %であり、未だ大衆言語生活に於ける漢字語は、それほど多くはなかったようである。このようなことは宋元時代まで続き、別段、変わりがない。

次いで明清時代の「老乞大諺解」「朴通事諺解」などにある白話 (口語) 系漢字語が流入する。

寶貝	玻璃	蜜蠟	頓子	胸背	樹子	護項	唐巾	邊兒	帶子
網巾	上頭	粉子	斜皮	匹段	閃段	木綿	大紅	紫的	毛施
座兒	盆子	巢綱	家事	砂糖	仮的	真的	白菜	下處	荒貨

これ以外にも多数あるが、何れも死語となり、極一部に限って朝鮮語化されてしまう。その理由としては朝鮮漢字音との音韻的な近縁性が挙げられる。

朝鮮語に漢字語が急激に増えたことは 19 世紀中期以来の日本製漢字語が流入してからであり、これは日本を通じて先進文物を受け入れようとしたためであろう。日本漢字語は支那から伝来されたものと明治維新前後の翻訳漢字語からなるが、朝鮮語では日本側の訓読語も漢字語化して受容する。

< 翻訳漢字語 >

演繹	帰納	絶対	先天	範疇	現象	主観	客観	観念
論理学	形面上学		哲学	心理学	美学	工学	美術	汽車
版權	討論	郵便	一週間	日曜日	病院	視力	強心剤	発汗剤
胃液	尿道	輸精管	腹膜	脂肪	神経	蒸気	分子	分母

< 訓読漢字語 >

為替	編物	家出	市場	入口	色紙	浮橋	内訳	裏書
売上	貸切	気合	組立	凍死	先払	後払	差押	挿木
支払	品切	立場	建坪	立替	手続	取消	出口	荷物
葉書	花代	場面	見習	役割	呼名	落書	割引など	

上記以外にも政治、軍事、経済、社会及び、出版・機械・スポーツ・衣服などに亘り、幅広く存在していると考えられる。このような結果は、時代的要因以外に朝鮮漢字音と日本漢字音との音韻的類似性が最も大きな原因として作用したためであろう。

(3) 音韻的特質

現代朝鮮漢字音は日本漢字音と相通ずる所が少なくないが、一部相違が存在する。そのため、日本語教育現場では具体的に提示し、説明する必要がある。

1 有声・無声音

声帯振動の有無で区別される有・無声音に於けるは、日本漢字音と朝鮮漢字音は対応しない。以下、中古音体系により、有声音に於ける両字音の実態を示す。

	例字	日本呉音	日本漢音	朝鮮漢字音
b-	傍房防縛…	バ行	ハ行	p-
d-	茶堂墮宅…	ダ(夕)行	タ行	t- (t'-)
g	奇技共祈…	ガ(カ)行	カ行	k-
dz-	蛇藏作静…	ザ(サ)行	サ行	s- (ts-)
ʒ-	席石盛成…	ザ(サ)行	サ行	s-
ɣ-	玄患活穴…	ガ(カ)行	カ行	h-

日本呉音には清濁が混在しているが、これは受け入れ母体に於ける受容態度の問題、或いは祖系音に於ける地域の差異などが理由として挙げられるであろう。日本漢音では唐代秦音体系に於ける非濁音化によって清音となっている。これに対して朝鮮漢字音は清濁無別、有気音の混入などで日本漢字音と対応しない。

2 有気・無気音

日本漢字音では歴史的に有・無気音が消失し、有・無声音が定着するが、朝鮮漢字音では歴史的に有・無声音の代わりに有・無気音が現れてくる。しかし、中古音体系に於ける朝鮮漢字音の有・無気音は一樣ではない。一等、四等の歯頭音について日本漢音資料「長承本蒙求」に当たる朝鮮時代の傳來字音資料から示すと次のようである。

朝鮮\中古	精母 ts-	清母 ts'-	從母 dz'-	心母 s-	邪母 z-
ts-	84%	6%	79.4%	0%	0%
ts'-	16%	94%	16.2%	0%	0%
s-	0%	0%	4.4%	98.6%	100%
その他				1.4%	

朝鮮漢字音は、日本漢字音と中古音の清濁に対応しない複雑性を表しているが、概ね中古音の有・無気音には対応する。從母に於ける無気音の集中は有気音が無気音となった時代の影響かと見られるものである。朝鮮漢字音に於ける有・無声の消失と有・無気の発生は歴史的に未だ十分に説明できないところである。

3 鼻子音

鼻子音は鼻腔を共鳴し、[m-][n-][ŋ-]のような子音を発するものである。日本漢字音と朝鮮漢字音は次のような相違がある。

	日本呉音	日本漢音	朝鮮漢字音
m-	目牧末務霧門問聞紋満萬蒙 網茂母喪忘妹無亡武蚊鳴… (以上、マ行)	万母敏侮武美馬莫漠微彌撫 牡模募墨穆… (以上、バ行)	万目牧末務霧門問聞紋満 幕蒙網茂母喪忘妹侮墨無 亡武蚊名… (以上、m-)
n-	那奈乃肉褥泥襴二日人仁忍 能脳農囊若納南念年難如乳 忍内然入… (以上、ナ行)	人仁爾如女然弱若… (以上、ザ行) 泥襴奴怒努内暖… (以上、ダ行) 耐紐賃匿… (以上、タ行) 染聶… (以上、サ行)	忍肉褥二日若如乳忍然染 入… (以上、φ-) 耐匿紐能脳農囊南念年難 内那奈乃泥襴納… (以上、n-) 聶聶… (以上、s-)
ŋ-	玉獄義宜偽疑魏魚語虞偶藝 刈崖外銀言元月顔玩我牙雅	同左	同左

瓦仰危研… (以上、ガ行)

(以上、φ-)

このような関係は、日本慣用音の一部に亘る非濁音を含むと一層複雑になる。これは日本漢字音の歴史的受容態度に関する問題となるが、各国語音韻体系による干渉も重要な要因となる。例えば、「人」は日本呉音「ニン」、日本漢音「ジン」として各々時代を異にするものであるが、朝鮮漢字音「phi」は、恐らく「n>n'>φ」として語頭、或いは[i]母音の前に来るとゼロ子音化する朝鮮語内部の音韻的特質のためであろう。これは中古音[ŋ-]を日本呉音ではガ行として表すに対して、朝鮮漢字音ではゼロ化することと軌を一にする。

4 わたり音

わたり音は中国音節構造では介母 (medial) とも言われ、子音 (initial) と母音 (vowel) の間に介在して直拗音と開合音を区別する重要な音韻要素である。日本漢字音では歴史的に合口介音は弱まり、拗介音は保持する特質が見られるが、朝鮮漢字音では合口介音の保持と拗介音の消失と言う逆対応が見られる。両者は各々国語音韻体系によるもので、時期的に相違はあるが今日では逆対応となっている。

以下はわたり音の字音形の歴史的変化である。

区分	日本漢字音 (呉・漢音)	朝鮮漢字音
唇音	変化無し	変化無し
舌音	(割り音形>) 拗音化	拗音の消失
牙音	合口の消失	合口の保持
齒音	(割り音形>) 拗音化	拗音の消失
喉音	合口の消失	合口の保持
半舌音	(割り音形>) 拗音化	変化無し
半齒音	(割り音形>) 拗音化	変化無し

舌歯音と牙喉音に於ける明確な逆対応は、日本漢字音と朝鮮漢字音の相反する歴史的特質を意味する。上表の「変化無し」の所は中古時代に既に変化を完了したためであり、各国語内部の事情よりも中国側にその原因がある。 (以上4項 金正彬)

5, 越南漢字音

漢字文化圏に在った国の通例として越南に於いても正規の文字生活は長い間漢字専用の時代が続いたが、日本での仮名文字、韓国での吏読に相当する字喃 (chữ nôm) が作られて越南語が表記されるようになる。但し其れは日本韓国よりも遅れ、成立は13世紀末から14世紀初めであったとされ、最古の字喃文献は1343年の碑文とされている。この字喃文献は今日まで伝存するものは多くはなく、ヨーロッパとの接触が始まると間もなくローマ字表記に移行してしまうことになった。

そこで使用された中国借用音も、もと安南漢字音、今日では越南 (ベトナム・エツナン) 漢字音と呼ぶ。ベトナム本国では「漢越語」と呼んでいる。漢字文化圏であった痕跡の明瞭なものとしてその漢字音の研究も古くから注目されてきた。ベルナルド・カールグレン (高本漢)、アンリ・マスペロ、王力、三根谷徹等の研究がある。これらの研究を総じて言えば、越南漢字音は唐代の中国語が基盤になって成立したと説かれている。この点、基本的には日本漢字音・朝鮮漢字音と共通する、唐代文化の影響下にその文化の吸収消化に伴って移植された漢字音であったと言うことになる。但し、その具体的な資料という点になると、日本漢字音は勿論、朝鮮漢字音にも比べる事が出来ないほど貧困である。所謂文献資料として唐代に相当する時期のものは皆無であるし、結局、三根谷氏によると、今日

のローマ字による越南語の正書法によって再構するしか方法が無いとまで言われているのである。

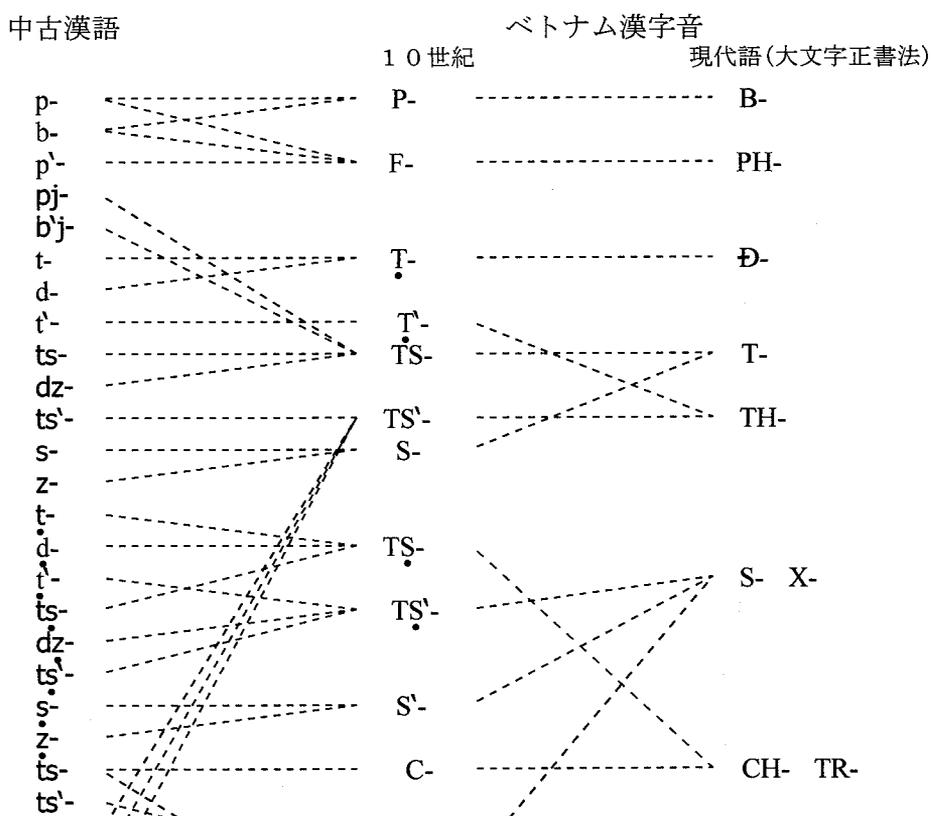
この正書法は、フランス人宣教師 A.de Rhodes の「越葡羅辞典」(1651年刊)の越南語のローマ字表記に修正を加えたものが取られている。当然この辞典に含まれる漢語のローマ字表記は当時(1651)の有力な漢字音資料である。越南漢字音はこの「越葡羅辞典」とその後出版された辞書類のローマ字表記及び今日のローマ字正書法とによって再構されることになる。かくして画期的業績として出版されたのが三根谷徹「越南漢字音の研究」(昭和四十七年三月東洋文庫刊)である。

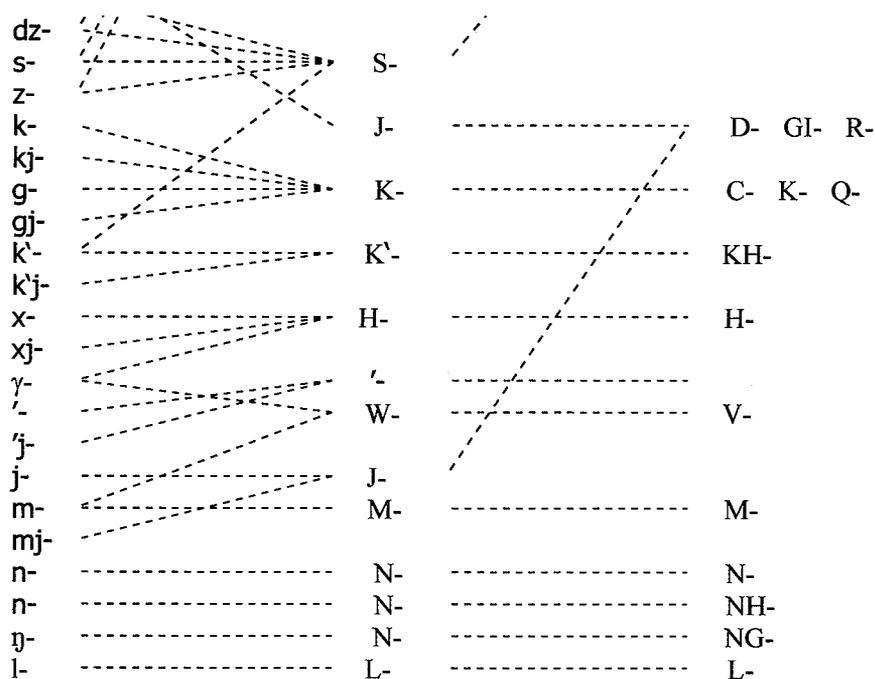
三根谷氏の上記の研究は、基本的方法として、中国漢字音の項で紹介した中古音及び秦音体系に対してベトナム漢字音が如何なる対応を成しているかという対照研究が取られている。そのため基礎作業として中古音と秦音体系の音韻論的再構にも力点が置かれ、その研究としても優れた内容となっている。中古漢語の音韻体系についても、実はベルナルド・カールグレン(中国名：高本漢)の研究以後研究が進展しているが、三根谷氏の研究は最もコンパクトな形で中古音が捉えられ、並行的に秦音体系についてもコンパクトな音韻論的解釈が提示されたものとなっている。

三根谷氏の研究によって、この中古音の体系に対してベトナム漢字音がよく対応し、特に慧琳音即ち秦音体系との一致が明瞭なことが突き止められた。この事は、日本漢字音の場合に対比して言えば、漢音と同じような位置にあることを物語っている。即ち、ベトナム漢字音も、中国がその文化を最も世界に誇っていた唐代という時期の影響を最も強く受けて成立したものであったことになる。

以下に、参考として三根谷氏の研究に従い声母と韻尾に分けて中古音とのベトナム漢字音の概略の対応を示しておく。

(1) 声母





(2) 韻尾

◎ 喉内撥音・入声音

庚・耕韻	-aŋ・-eŋ	----	-ANH
陌・麥韻	-ak・-ək	----	-ACH
庚・耕合韻	-uaŋ・-ueŋ	----	-OANH
陌・麥合韻	-uak・-uek	----	-OACH
青・庚清	-eŋ・-iaŋ	----	-INH
錫・陌昔韻	-ek・-iak	----	-ICH
青・庚清合韻	-ueŋ・-iuəŋ	----	-UYNH
錫・陌昔合韻	-uek・-iuək	----	-UYCH
唐韻	-aŋ	----	-ANG
鐸韻	-ak	----	-AC
唐合韻	-uaŋ	----	-OANG
鐸合韻	-uak	----	-OAC
陽韻	-iaŋ	----	-UÔNG
藥韻	-iak	----	-UỐC
陽韻合	-iuəŋ	----	-UÔNG
藥合韻	-iuək	----	-OẮC
登韻	-əŋ	----	-ĂNG
德韻	-ək	----	-ẮC
登合韻	-uəŋ	----	-OĂNG
德合韻	-uək	----	-OẮC
蒸韻	-iəŋ	----	-ỦNG
職韻	-iək	----	-ỦC
江韻	-ɔŋ	----	-ANG
覺韻	-ɔk	----	-AC
東・冬韻	-uŋ・-oŋ	----	-ÔNG
屋・沃韻	-uk・-ok	----	-ÔC
東・鍾韻	-iuŋ・-ioŋ	----	-UNG
屋・燭韻	-iuk・-iok	----	-UC

中古漢語の-ŋ 及び-k がベトナム語の正書法では-NH・-NG(-ŋ) 及び-CH・-C(-k) とそのまま良く保存されている。

◎舌内撥音・入声音

寒・刪・山韻	-an・-an・-ən	---	-ÂN
曷・鎋・黠韻	-at・-at・-ət	---	-AT
桓・刪・山合韻	-uan・-uan・-uən	---	-OÂN
曷・鎋・黠合韻	-uat・-uat・-uət	---	-OAT
先・元・仙韻	-en・-ian・-ian	---	-IÊN
屑・月・薛韻	-et・-iat・-iat	---	-IÊT
先・元・仙合韻	-uen・-iuən・-iuən	---	-UYÊN
屑・月・薛合韻	-uet・-iuət・-iuət	---	-UYÊT
痕・欣・真・臻韻	-ən・-iən・-en・-en	---	-ÂN
迄・質・櫛韻	-ət・-iet・-iet	---	-ÂT
魂韻	-uən	---	-ÔN
沒韻	-uət	---	-ÔT
文・諄韻	-iuən・-iuən	---	-UÂN
物・術韻	-iuət・-iuət	---	-UÂT

中古漢語の-n 及び-t がベトナム語の正書法では-N(-n)及び-T(-t)と良く保存されている。

◎唇内撥音・入声音

談・覃・銜・咸・凡韻	-am・-əm・-am・-əm・-iəm	-----	-AM
盍・合・狎・洽・乏韻	-ap・-əp・-ap・-əp・-iəp	-----	-AP
添・嚴・塩韻	-em・-iam・-iam	-----	-IÊM
帖・業・葉韻	-ep・-iap・-iap	-----	-IÊP
侵韻	-iem	-----	-ÂM
緝韻	-iep	-----	-ÂP

中古漢語の-m 及び-p がベトナム語の正書法では-M(-m)及び-P(-p)と良く保存されている。

ベトナム語の声調については六声調があり、A Ì Á Ĩ Á Ạ のように書き分けられている。ベトナム漢字音の上にもこれは現れている。中古漢語との対応では、その入声は5, 6 声調にのみ現れるという対応が見られる。

(3)現代のベトナム漢字音

概観

ベトナム語は今日ではローマ字によって表記されるが、19 世紀以前の近代、ベトナムにおいては漢字と字喃（チュ・ノム）の二種が表記文字として用いられていた。字喃とは、漢字応用の民族文字で、ベトナム式漢字と考えると述べられる。字喃は、歴史的にはかなり古い時期に出現したとされるが、表記文字としてある程度の体系化がなされるのは13 世紀以降のことである。ベトナム古典文学は、漢字文学と字喃文学から成り、字喃文学の研究は文学研究にとどまらず、歴史的音韻論や統語論、語彙論などの文法研究にもつながっていく興味深い分野となっている。字喃文学の作品を読みこなすにはかなりの訓練が必要であるが、慣れてくると字喃に対する愛着がわいてくるようになる。

ベトナム語は、上述したように六声を区別する音律性の豊かな言語である。音声面での美しさはベトナム語の魅力の一つといえよう。また、語彙には漢語が高い割合を占めているために、その習得は非常に重要である。ここでは、以下に、この方面の研究を紹介しながら現代漢越語の概略を紹介することとする。

藤井(1986)は、ベトナム語のチュ・ノムとクオック・グウ(国語)について、以下のように述べている。

ベトナム語は、13世紀までは、漢字を用いて文書を記していたが、14~15世紀頃から、CHU NOM (字喃、チュ・ノム) と呼ばれる文字が漢字を元にして作られ、これを使って、文学作品が書かれるようになった。字喃は、MỘT (一) → 没のように漢字の音を借りた仮借文字、NAM (五) → 艇のように漢字音と意味を合成した形成文字、TRỜI (天) → 委のように漢字の意味による会意文字などからできている。19世紀の末まで知識階層の間で使われていたが、ローマ字の普及により次第に使われなくなった。ベトナム語がローマ字化されたのは、16世紀にキリスト教宣教師が渡来してからであるが、20世紀に入ると急速に普及し、今日では、QUỐC NGŨ (国語、クオック・グウ) と呼ばれるローマ字正書法が採用されている。ベトナム語の文字は、ハングルなどに比べると、数段親しみやすいようであるが、Ă, Â, Ê, Ô, Õ, Ư のような改造母字、Đ のような改造子字があり、それに声調記号がつくので、うっかり記号を見落とさないようにしなければならない。

V.K.Nguyen 他(2000)は、ベトナムに導入された漢字は、形式からみると、形と共に漢字音(漢越語の読み方)も同時に伝来されたと論じる。一つの漢字に対しては、一つか、場合によって、様々な音が定着しているものもある。それと同時に、中国語が日本に導入されたときに定着した「漢語」などと同様に、ベトナムにも「漢語」が導入されたが、そのほかにも、他の漢語の単位か、または、ベトナム語の単位かと結合して、新たな「熟語」が創り上げられ、語彙を豊富にした事を指摘している。

漢字文化圏におけるベトナムの漢越語・字喃について

K.M,Trinh(2001)は、ベトナム人の語彙となっていた漢語は、現在でも使用されており、これらの語彙は、ベトナム語に替え得る同語彙はないと指摘している。

例えば、

Tổ quốc, quốc gia (国家) Độc lập (独立) Tự do (自由)

Hạnh phúc (幸福) Giai cấp (階級) Trung (忠)

Hiếu (孝) Lễ (礼) Nghĩa (儀) 等

また、以前はよく使われていた漢越語であるが、現在、より近いベトナム語に入れ替えられたものもある。

例えば、

Hải phận (領海) → Vùng biển

Không phận (領空) → Vùng trời 等

そして、同義の語彙の漢越語・越南語は、今日でも両方が使用されているが、その使用される状況や、背景によって、使用語彙が異なってくるものもある。

例えば、漢越語の「phu nhân (夫人)」は「Phu nhân tổng thống (大統領の夫人)」「Phu nhân thủ tướng (首相の夫人)」等公的な場で多く使用されている。同じ意味をしている越南語の「Vợ (奥さん)」は、日常語に使用されている、等である。(K.M,Trinh,2001,pp.46-47,引用者訳)

次に、ベトナムにおける漢語の影響についてみると、M.H,Lã(2002)は以下のような指摘をしている。

歴史的に、漢語は、ベトナム語と連続的に接触していたため、両国の非常に大事な交流手段となった。そして、ベトナム語も中国語も独立語であるため、それぞれの言語は、日本語ともより効率的に接触し得た。漢語の影響は、以下のような二つの点が指摘でき

る。

1 漢越音の成立：

漢語がベトナムで教えられたのは 1 世紀（東漢時代）からであった。漢語は両国の重要な交流手段であったと見られる。ベトナム人は、漢語を受け入れ、自ら独特な漢語の読み方を生み出した。この読み方は、東漢時代の終わりごろ、特に、堂時代に生み出されたとみなされる。ベトナムの漢越音は、三つに区分される、という。

- 漢越音　　：堂時代の漢語の読み方（A）
- 古い漢越音：中堂時代以前の漢語の読み方（B）
- 漢越音化　：中堂時代以降の漢語の読み方（C）

漢語 Chữ Hán	A	B	C
池	Trì	Đĩa	
遲	Trì		Chày
房	Phòng	Buồng	
禍	Họa		Vạ
務	Vụ	Mùa	
種	Chủng		Giống

橋本万太郎、1987『漢字民族の決断』大修館書店に基づく

また、漢語はベトナム語の文法にも大きな影響を与えており、例えば、橋本(1987)は、Nguyễn Tài Căn 氏の説を引き、原因理由をあらわす「Nhân (因)」、「Tuy (雖)」、「Do (由)」などは、漢越語が越化されて発生したものとみなされるとしている。

例 「Do không biết đường nên tôi đã bị lạc」
(道が分からないので、迷子になった)

2. 字喃の誕生

M.H,La(2002)によると、中国文化の借用・移植を行う手段として、陳時代の初め頃に字喃が発明された。15 世紀から 19 世紀までは、字喃は、非常に発展しており盛んであった。残された文献としては、歴史関係では「天南伍六(Thiên Nam Ngũ Lục)」があり、文学関係では「断長新清(Đoạn Trường Tân Thanh)」などが代表である。それと共に、様々な分野の「概念」、「地名」、「人称」、「伝統の商品」なども字喃で書かれていた。約、1 万 2 千字の字喃は、現在においても使われている、という。

字喃の構成は、以下のようなものである。

そのまま借用

* 音だけ借用：

- 漢越語の音を借用する
- 古い漢越語の音を借用する
- 漢越語の越語化の音を借用する

* 音を借用して、変遷

- 漢語の音を借用する
- 漢語の音を借用して、変遷

* 意だけ借用する

新たに作成

- 漢語の画を省略する
- 会意字
- 形声字

(M.H,Lă,2002,pp.43-45,引用者訳)

ベトナム語に借用された日本語(中国語)からの漢語

日本語中国語から作られた漢越語には、2種類があった。それらの漢越語の中には、社会、政治、科学、哲学、教育に関する語彙が多いことが指摘されてる。

a 「科学」、「政治」、「社会」に関する概念、又は翻訳・通訳のために、日本人が漢語から作り出した漢語。

たとえば：Chính đảng (政党) Giai cấp (階級) Tuyên truyền (宣伝)
 Công dân (公民) Dân tộc (民主) Xã hội (社会)
 Xã hội chủ nghĩa (社会主義) Tế bào (細胞) 等

b 日本人が中国の古書籍から借用し、新しく作り出した漢語

たとえば：Văn minh (文明) Văn hóa (文化) Cách mạng (革命)
 Văn học (文学) Tưởng tượng (想像) Tinh thần (精神)
 Pháp luật (法律) Phân tích (分析) Phân phối (分配)
 Phép tắc (法則) 等

このように、漢越詞には日本語との共通点があり、日本語を学ぼうとするベトナム人の学習者にとっては、有利な点であるといえるのではないか。

なお、ベトナム語には、日本語と同じように、漢語の元々の意味を踏まえて、それをより広くして、生み出した漢越詞も多少ある。「Cách mạng(革命)」は、現代の意味では、日本語は、英語(Revolution)の訳に従い、社会、自然などの改革の中の変化の意味を指しており、旧質~新質への変化の意味をあらわしている。「Văn hóa(文化)」は、古い漢語では「文字、教化」の意味を表すものの、日本語は、英語の「Culture」の訳に従い、歴史発達における人間の生み出した精神的及び物質的な物事を指しており使用されている。「Văn học(文学)」は、現在、日本語では、英語の「Literature」の訳に従い、言語、文字で表記された作品を表す。たとえば、詩歌、小説、短文、劇、記録などである。しかしこれは、漢語における古い意味においては、現代の意味とまったく異なり、「学位、文献について詳しい優秀度」を意味しているようである。

このように、欧米の文化や文明の影響を受けながら、日本語の漢語においても、ベトナム語の漢越詞においても、「文学」の例のように、元々の意味と異なり、新しく作り出された漢語が使用されているのである。(Đ.S,Trần,1999,pp.6-7,引用者訳)

ベトナムにおける現在の漢語学習について

上に記述したように、漢越語はベトナム語に大きな量を占めているが、時代につれて、日常語では、より使用されやすいように、「現代漢越音」は、種々の点で変遷してきている。以下、記号に注意を払いながら、例を見ていただきたい。

	漢語音	現代の漢越音	日本語音
読	ĐỘC	ĐOC	ドク/よむ
信	TIN	TÍN	シン

N.C,Tran(2000)は、漢越音は、古代から、中国語からベトナム語に移植され、変遷しながらも、今日まで独自に維持されていると論じている。現在のベトナム語においては、漢越語が6~7割を占めている。従って、どのような研究分野の研究者にとっても、漢越語への知識は、重要な課題であることを強調している。

古代における漢語習得は、「官吏登用試験」に課せられ、「官」になるために、学ばない

といけない言語として重視されていた。一方、現在のベトナムについてみると、漢語学習はそれほど重視されていないようである。しかし、ベトナムの外国語大学、外交関係大学(貿易大学)などでは、「現代の漢語の教育」を行うのが圧倒的であると見られている(N.C,Tran,2000,pp.20-21,引用者訳)。

以上見たように、ベトナムにおいても、漢語学習は、言語に関係する人々だけではなく、人文社会科学各分野に関わる研究者にとっては、非常に重要な課題となっていることが指摘できる。

(以上(3)項、HONG NGOC, NGUYEN 執筆)

6, 日本漢字音

日本漢字音には、「呉音」「漢音」「新漢音」「宋音(鎌倉期唐音)」「唐音(江戸期唐音)」という名称によって代表される少なくとも五種類の漢字音が体系的に区別される。例えば「行」に就いて言えば、呉音「ギャウ」、漢音「カウ」、新漢音「ケイ」、宋音「シン」、唐音「ヘン」の如くである。これは日本漢字音の場合、移植時点の中国語音がそのまま伝承されて来た為である。他国の漢字音の場合、通常新しい移植の層が古い層を排除してしまったようで、然も文化的に最も影響力の大きかった唐代の長安音が定着している場合が多いようである。この層的伝承は日本漢字音の大きな特徴である。この日本の五種類の漢字音は、基本的には借用時期の異なりに対応する。即ち、呉音は中国六朝期以前、漢音は唐代中期、新漢音は唐代末期、宋音は宋代、唐音は明・清代の中国語が母胎になったものである。このうち、新漢音・宋音・唐音は限られた仏教社会でのみ使用されたものであって、日本語への影響という点からいえば、例えば宋音読語の「行脚アンギヤ」「普請フシン」などのように一般漢語として使用されるものに限られるわけであり、軽微であった。

此処では日本語教育という立場から問題になる常用漢字の字音を問題にしているので、そこに殆ど含まれない新漢音・宋音・唐音は除外して考えることにする。

(1) 呉音

日本に伝わった漢字音の一層で、漢音と共に重要な位置を占め、古くは「和音」「対馬音」と呼ばれていた。呉音という名称は、中国南方の呉地方の字音が伝えられたとする伝承に基づくものであるが、その母胎音や伝来の時期・経路など、今日でもなお良く分かっていないのが実情である。日本・中国・朝鮮の古代交流史を手掛かりにすれば、朝鮮半島に一旦朝鮮漢字音として定着したものが、主に仏教伝来に伴って伝えられたものであった可能性は高いと考えられる。呉音は主に仏教経典(法華経・大般若経・華嚴経など)の読誦音と古い漢語の一部に残っている。また、古事記・日本書紀・万葉集などの万葉仮名も多くは呉音を基盤にして成立したものである。

呉音を『切韻』(隋の仁寿元年(601)成立)の示す中古音の体系と比較すると体系的に一致しない点が多く音価の上では一致する点が多い。この体系的に一致しない部分は、陸徳明撰の『經典釈文』(陳至徳元年(583)～陳末(589)に成立)引用の魏晋南北朝時代音と一致する点があり、呉音の母胎音が『切韻』を最末期とする400年～600年頃の音韻体系であった(従って音価が中古音と良く一致する)ことを推定させる。更に、呉音は、その名称と体系化の歴史をたどってみると、次層として平安朝初期に移植された漢音と対比することによって成立したものであって、それ以前に移植されていた色々な漢字音を呉音として一括りにしたものであり、『切韻』との体系的な不一致にこの要因も関与している可能

性も考えられる。従って呉音自体も複層性を持っているという論も成り立つ。また、呉音は時間的に見ると、奈良時代以前の上代特殊仮名遣いの存在した音韻体系で定着したものが平安時代の五母音体系に引き継がれたものである。その結果、呉音は母胎音の方言性・時代性、移植の複層性、及び上代特殊仮名遣いに関わる現象とが輻輳しているために中古音と対応しない部分の大きなものとなり、一方の漢音の単純性と比較して大いに異なった様相を呈するものとなっている。

呉音の特徴としては、女・日・美・無などのように鼻子音を保存していること(漢音では非鼻音化して、ヂョ・ジツ・ビ・ブとなる)、濁子音を保存して期・従・地・豊などのように濁音となる(漢音では期・従・地・豊のように清音となる)、喉内撥音韻尾/-ŋ/を良く保存して経・青・定・兵などのように-ウで一定している(漢音ではこれらの字の場合経・青・定・兵と-イで表記されている)などが挙げられるが、これらの特徴は呉音の母胎音が中国六朝末期以前のものであったことを物語っている。声調の点でも、中古音の平声は呉音で多く去声となり、中古音の上・去声は呉音で多く平声となるという大きな特徴がある。

(2) 漢音

「漢音」は「呉音」に次ぐ層を構成し、日本語の中における勢力としては最も優勢なものである。「正音」とも、また唐時代の音という意味で「唐音」とも呼称され、700年頃以後、唐の都長安の標準音が直接移植され伝承されたものである。漢音自体が、『日本書紀』(720年成)の万葉仮名の背景となったような古いものと空海将来の『孔雀経』読誦音のような新しいものとの複層性を持っている。

日本における漢音使用の確例は日本書紀(720年成立)の一部の万葉仮名に見られる(例えば婆・陀・祁・貳など。これらは古い呉音に基づいた万葉仮名では、それぞれ婆・陀・祁・貳となる)。奈良時代末期に朝廷は大唐の標準音である長安音(即ち漢音、詔勅類では「正音」と呼称している)を奨励する詔勅を度々発し、以後、日本漢字音の主層として旧来の呉音との対立を保ちながら伝承された。朝廷の管轄下にあった大学寮で使用された漢籍(尚書・論語・孝経・史記・漢書など)の学習は全て漢音でなされたために、仏典は呉音で読み、漢籍は漢音で読むという基本的な使い分けが成立した。漢音の典型的な特徴は、美・無・二・女のように鼻子音が消失していること、後・自・地・婆のように濁子音が清音化していること、経・青・定・兵のように、喉内撥音韻尾/-ŋ/の一部が「-イ」で出現すること(呉音では「キヤウ・シヤウ・チャウ・ヒヤウ」等「-ウ」となる)などである。これらの特徴は、中国語音韻史上における唐代長安の標準語音の特徴を良く反映している。韓国漢字音やベトナム漢字音の場合も、やはり唐代長安音がその形成の中心になっていることが明らかにされている。中国語の北方標準語の音韻体系は隋の仁寿元年(601)に陸法言らによって撰述された韻書『切韻』に反映している。この体系を「中古音」と呼称する。これに対して800年前後の北方標準音を「秦音」と呼ぶ。秦音は唐僧慧琳(736~820年)が撰述した『一切経音義』の音注によって再構される。両者を比較すると北方標準音が種々の音韻変化を遂げたことが知られる。漢音をこの秦音の体系と比較すると良く一致することが分かる。即ち、漢音は『切韻』・『玉篇』・玄奘『一切経音義』等の韻書、『韻鏡』等の韻図の反映する中古音と基本的な体系は一致し、その上に唐代の新しい音韻変化が被った秦音を母胎に成立したものである。

漢音が秦音を母胎音としていることは、次のような点から知ることができる。

- 1、中古音の細かな韻の区別が音韻変化して秦音では単純化している。

例えば、中古音では覃韻 (-əm) と談韻 (-am) とが区別されているが秦音では統合して一韻に帰した。漢音ではそれを反映して、覃韻の字も「貪タム」「紺カム」「含ガム」等の如く「アム」、談韻も「談ダム」「甘カム」「三サム」等の如く「アム」で、両韻の区別が無い。(呉音は時代的に中古音以前の音を母胎としたために、その中古音における区別が保たれ、覃韻字は「貪ドム」「紺コム」「含ゴム」、談韻字は「甘カム」「三サム」「覽ラム」の如く区別されている。

2、中古音の特定韻の一部が、秦音で別韻に合流している。

例えば、中古音の侯韻 (-əu) の中で、「m- (明母)」の子音を持つ「母」「某」「貿」「茂」「畝」「牡」等は、秦音では模韻 (-o) に合流し、声母も「b-」に変化して「bo」となった。漢音の古代文献でのこれらの実例は「ボ」となっている。

3、中古音の有声声母「b・d・g・z」等が無声音化して、秦音では「p・t・k・s」となった。漢音はその無声音化した形を反映する。

b- > p- 僕ホク・被ヒ・毘ヒ・歩ホ 等

d- > t- 銅トウ・独トク・地チ・台タイ 等

(この点でも呉音は中古音以前の姿を留め、多くは「僕ボク」「歩フ」「銅ドウ」「地ヂ」「自ジ」のように濁音になっている)。

4、中古音の鼻音声母「m・n・nz」等が非鼻音化して、秦音では「b・d・z」となった。漢音はその非鼻音化した形を反映する。

m- > b- 木ホク・美ヒ・眉ヒ・妙ベウ 等

n- > d- 怒ド・諾ダク・溺デキ・難ダン 等

(呉音は中古音以前の姿を留め、「木モク」「妙メウ」「難ナン」「日ニチ」のように鼻音声母を止めたマ行・ナ行になっている)。

日本漢字音の問題としては、呉音と漢音が中心となるのであるが、現代漢語を通覧したとき、この呉音・漢音があたかも何の法則もなく混交してしまってその学習に極めて困難な様相を呈している印象を受ける。が、以上のような日本漢字音の成立史の背景から、伝来の古い物事を表す漢語は呉音で、仏教漢語は呉音で、漢籍・儒教関係語は漢音で、という可なり明瞭な棲み分けを行っているという事実が認められことは重要である。

なお、現代語の漢字音は和訓と等しく現代仮名遣い(発音仮名遣い)で表記される事で統一されている。それは、平安時代に日本漢字音として定着した当時の音韻が種々の音韻変化に従って大きく姿を変えてしまったものであり、他国の漢字音との対照に於いてはこの元の姿一字音仮名遣いの知識を背景に持つておくとその変換が容易になる。それを前提として、付表データベースの常用漢字対照表に於いては日本呉音・漢音として字音仮名遣いを示すこととした。

7、各国漢字音対照データベースの活用法

さて、以上、各国漢字音の有様を概観した所から知られるように、ともに母胎は中国漢字音という一つの音韻体系でありながらも、その母胎の時代の違いや、移植後の伝承法の違いによって、各国漢字音の現在の姿はそれぞれ大きく異なったものとして定着している。例えば「一」について見ると

	日本呉音・漢音・現代音	中国中古音・北京音	韓国字音	ベトナム字音
一	イチ・イツ・ //	ʔiət · yi1	øil	NHÁT

の様な対応になっている。この字は中古音舌内入声-t に所属し、中古音を受け入れた日本漢字音はその原姿を良く保存しているが、日本語の音節構造に置き直して開音節化して又は-tu として定着した。ベトナム漢字音はほぼ原姿通り定着した。韓国漢字音の場合は規則的に-t を-l に置き直して(その理由についてはまだ良く分かっていない)定着した。本家の中国では入声韻尾が全て消失し、現代北京音では無韻尾化して第1声変化している。中国語の変化が最も大きかったケースである。この種の入声韻尾の対応規則は四国間でほぼ例外なく適応出来る。

	日本呉音・漢音・現代音	中国中古音・北京音	韓国字音	ベトナム字音
学	ガク・カク・ガク	ɣak · xue2	hak	HỌC

これは中古音の喉内入声-k に所属する字である。このケースの場合も日本漢字音では開音節化して-ku で定着している。ベトナム漢字音の場合は原姿を保存し-c の入声音である。この点は韓国漢字音でも同じである。現代北京音のみ大きく変化し入声音を消滅させてしまって定着した。

	日本呉音・漢音・現代音	中国中古音・北京音	韓国字音	ベトナム字音
入	ニフ・ジフ・ニュウ	niəp · ru4	øip	NHẬP

これは中古音の唇内入声-p に所属する字である。日本漢字音では開音節化させ-pu とした上で更にハ行点呼音により-u を経て現代音では拗長音化して /nju:/ に至っている。ベトナム漢字音、韓国漢字音ともに原姿を保存し、入声音で定着している。中国現代音がここでも最も大きな変化を遂げ、入声韻尾を完全に消滅させて定着している。

以上は入声韻尾-t・k・p に注目してみたものであるが、総じてどの様な対応関係にあるかを纏めてみると、ベトナム漢字音・韓国漢字音は極めて忠実に中古音の姿を保持しているのに対し、日本漢字音はその音節構造縛りから入声を許容することが出来ず開音節化して定着させてずれが生じている。本家の中国ではその音韻変化の結果入声韻尾を完全に消滅させ、第1～3声のいずれかに合流する形で定着している。

次に声母の例を一二見ておこう。

	日本呉音・漢音・現代音	中国中古音・北京音	韓国字音	ベトナム字音
八	ハチ・ハツ・ //	pʰat · ba1	pʰal	BÁT

これは中古音の唇音無声無気音 p の例である。日本漢字音では呉音漢音とも日本語のハ行唇音の音韻変化に従い h に変化して定着した。韓国語ではそのまま p で伝えられた。ベトナム漢字音では中古音の p・b-ともに有声音で定着している。北京官話では無気音化して定着している。この唇音字の対応関係は殆ど全ての字に適用できる関係である。

	日本呉音・漢音・現代音	中国中古音・北京音	韓国字音	ベトナム字音
下	ゲ・カ・ //	ɣa · xia4	ha	HẠ

これは中古音の喉音有聲無気音 ɣ の例である。日本漢字音では呉音はそれをよく反映して濁音で定着した。漢音は中古音以後の長安の秦音を母胎としたために無声音で受け入れている。韓国漢字音・ベトナム漢字音ともに同じく秦音を母胎としやはり無声音で定着している。北京音では無声音化したものが更に口蓋音化して定着している。この喉音の対応関係も規則的である。

以上、若干の部分について対応関係を見たが、日中漢越漢字音のこの様な基本的な対応関係を抑えておくことは相互の習得学習に有益であろう。

主要参考文献

- 有坂秀世『上代音韻攷』1968 三省堂
- 同 「漢字の朝鮮音について」(『国語音韻史の研究』)1968 三省堂
- 飯田利行『日本に残存せる中国近世音の研究』飯田博士著書刊行会
- 河野六郎『河野六郎著作集Ⅱ』1979 平凡社
- 清水政明「ベトナム漢字音研究現在—ベトナム漢字音とベトナム語音節構造の変遷—」(『日本中国語学会第53回全国大会 シンポジウム「漢字音研究の現在」』要旨集)2003
- 藤堂明保『中国語音韻論』1957 江南書院
- 高松政雄『日本漢字音の研究』1987 風間書房
- 沼本克明『日本漢字音の歴史的研究』1997 汲古書院
- 平山久夫「中古漢語の音韻」(『中国文化叢書 言語』所収)1967 大修館書店
- 馬淵和夫『韻鏡校本と廣韻索引』1970 巖南堂書店
- 三根谷徹『越南漢字音の研究』1972 東洋文庫
- 頼 惟勤『中国音韻論集 頼惟勤著作集Ⅰ』1989 汲古書院
- 金 完鎮『郷歌解詠法研究』(原文:朝鮮語)1980 ソウル大学校出版部
- 金 正彬「韓日漢字音のゼロ声母について—歴史的変化を中心に—」『日本語文学』16 輯 2001 韓国日本語学会
- 沈 在箕「漢字語受容に関する通時的研究」(原文:朝鮮語)1989『国語学』18 韓国国語学会
- 鄭 光 「韓半島に於ける漢字の受容と借字表記の変遷」『日韓漢字・漢文受容に関する国際学術会議』(原文:朝鮮語)2003 日韓漢字・漢文受容研究会
- 八尾隆生『漢喃雑誌—漢喃研究総目録 1984-2002』平成15-16年度文部科学省科学研究費特定領域研究、研究成果報告書、第二集、2003 広島大学大学院文学研究科。
- 藤井友子『漢字音』1986 朝日出版社。
- NGUYEN VAN KHANG・HOANG ANH THI・LE THANH KIM『常用漢越熟語辞典』2000 世界出版社。
- LA MINH HANG 「漢文化領域中的日語和越語」『漢喃雑誌』第6号(55)2002 漢喃研究所、国家人文社会科学センター
- TRAN NGOC CHUY 「漢字文化特徴及在越南目前漢字教学問題初探」『漢喃雑誌』第4号(45)2002 漢喃研究所、国家人文社会科学センター
- TRAN DINH SU 「越語中從漢日詞借来的漢越詞」『漢喃雑誌』第2号(39)1999 漢喃研究所、国家人文社会科学センター
- TRINH KHAC MANH 「對今日漢越詞運用的一些意見」『漢喃雑誌』第2号(47)2001 漢喃研究所、国家人文社会科学センター

8. 常用漢字対照データベース

凡例

- 1、本対照表は教育漢字の中で、音を持つ字の日・中・韓・越の4国の漢字音を対照させたものである。
- 2、日本漢字音は、呉音・漢音の字音仮名遣いと教育漢字に認められている現代仮名遣い音を示した。
- 3、中国漢字音については、中古音の音価と現代北京音を示した。北京音の声調は四声を1・2・3・4の数字で示した。
- 4、韓国漢字音は現代漢字音を示した。
- 5、ベトナム漢字音は大文字の現代正書法で示した。
- 6、本表は未定稿であり、補訂を必要とする部分のあることを付記しておく。

第一学年（80字）

	中古音	日本漢字音		現代常用漢字音	北京音	韓国漢字音	越南漢字音
		呉音	漢音				
一	ʔiət	イチ	イツ	イチ・イツ	yil	oil	NHẤT
右	øiəu	ウ	イウ	ウ・ユウ	you4	øu	HỮU
雨	øiu	ウ	ウ	ウ	yu3	øu	VỮ
円	øi ^m än	エン	エン	エン	yuan2	øuən	VIÊN
王	øi ^m äng	ワウ	ワウ	オウ	wang2	øwang	VƯƠNG
音	ʔiəm	オム	イム	オン・イン	yin1	øum	ÂM
下	ɣa	ゲ	カ	カ・ゲ	xia1	ha	HẠ
火	χua	クワ	クワ	カ	huo3	hwa	HỎA
花	χ ^a	クエ	クワ	カ	hua1	hwa	HOA
貝	pai	バイ	ハイ	バイ	bei4	p'ai	BỐI
学	ɣak	ガク	カク	ガク	xue2	hak	HỌC
気	k'iəi	ケ	キ	キ・ケ	qi4	ki	KHÍ
九	k'əu	ク	キウ	キュウ・ク	jiu3	ku	CỬU
休	χiəu	ク	キウ	キュウ	xiu1	hju	HỮU
玉	ŋiok	ゴク	ギョク	ギョク	yu4	øok	NGỌC
金	k'iem	コム	キム	キン・コン	jin1	kum, kim	KIM
空	k'ung	クウ	コウ	クウ	kong1	kong	KHÔNG
月	ŋi ^m ət	グウチ	グエツ	ガツ・ゲツ	yue4	øuəl	NGUYỆT
犬	k'en	クエン	クエン	ケン	quan3	kjən	KHUYẾN
見	ken	ケン	ケン	ケン	jian4	kjən	KIẾN
五	ŋo	ゴ	ゴ	ゴ	wu3	øo	NGŨ
口	k'əu	ク	コウ	ク・コウ	kou3	ku	KHẨU
校	kau	ケウ	カウ	コウ	xiao4	kjo	HIỆU
左	tsâ	サ	サ	サ	zuo3	tswa	TẢ
三	sâm	サム	サム	サン	san1	sam	TAM
山	ʂän	セン	サン	サン	shan1	san	SỎN
子	tsii	シ	シ	シ・ス	zi3	tsa	TỬ, TÝ
四	sii	シ	シ	シ	si4	sa	TỨ
糸	sii	シ	シ	シ	si1	sa	TI
字	dzii	ジ	シ	ジ	zi4	tsa	TỰ
耳	ŋii	ニ	ジ	ジ	er3	øi	NHĩ
七	ts'iət	シチ	シツ	シチ	qi1	ts'il	THẤT
車	tʃia	シャ	シャ	シャ	che1	ts'a kə	XA
手	ʃiəu	シュ	シウ	シュ	shou3	su	THỦ
十	ʒiəp	ジフ	シフ	ジュウ・ジツ	shi2	sip	THẬP
出	tʃi ^m ət, tʃi ^m i	スチ	シュツ	シュツ・スイ	chu1	ts'ul	XUẤT
女	ŋio	ニョ	ヂョ	ジョ・ニョ・ニョウ	nu3	ŋjə	NỮ
小	siəu	セウ	セウ	ショウ	xiao3	so	TIỂU
上	ʒiäng	ジャウ	シャウ	ジョウ・ショウ	shang4	sang	THƯỢNG
森	ʂiəm	シム	シム	シン	sen1	sam	SÂM
人	ŋiən	ニン	ジン	ニン・ジン	ren2	øin	NHÂN
水	ʃi ^m i	スイ	スイ	スイ	shui3	su	THỦY

正	tʃiǎŋ	シャウ	セイ	ショウ・セイ	zheng4	tsəŋ	CHÍNH
生	ʃiǎŋ	シャウ	セイ	ショウ・セイ	sheng1	saing	SINH
青	ts'əŋ	シャウ	セイ	セイ・ショウ	qing1	ts'əŋ	THANH
夕	ziǎk	ジャク	セキ	セキ	xi1	sək	TỊCH
石	ʒiǎk	ジャク	セキ	セキ・シャク・コク	shi2	sək	THẠCH
赤	tʃiǎk	シャク	セキ	セキ・シャク	chi4	tsək	XÍCH
千	ts'en	セン	セン	セン	qian1	ts'ən	THIÊN
川	tʃi'ǎn	セン	セン	セン	chuan1	ts'ən	XUYÊN
先	sen	セン	セン	セン	xian1	sən	TIÊN
早	tsáu	サウ	サウ	ソウ・サツ	zao3	tso	TẢO
草	ts'áu	サウ	サウ	ソウ	cao3	ts'o	THẢO
足	tsiok	ソク	ショク	ソク	zu2	tsok	TÚC
村	ts'uən	ソン	ソン	ソン	cun1	ts'on	THÔN
大	dái	ダイ	タイ	ダイ・タイ	da4	tai	ĐẠI
男	nám	ナム	ダム	ナン・ダン	nan2	nam	NAM
竹	tʃiuk	チク	チク	チク	zhu2	tsuk	TRÚC
中	tʃiung	チュウ	チュウ	チュウ	zhong1	tsung	TRUNG
虫	ɕiung	ヂウ	チウ	チュウ	chong2	ts'ung	TRÙNG
町	t'əŋ	チャウ	テイ	チョウ	ting3	tsəŋ	ĐÌNH
天	t'en	テン	テン	テン	tian1	ts'ən	THIÊN
田	den	デン	テン	デン	tian2	tsən	ĐIÊN
土	t'o	ヅ	ト	ド・ト	tu3	t'o	THỔ ⁷
二	nii	ニ	ジ	ニ	er4	øi	NHỊ
日	niət	ニチ	ジツ	ニチ・ジツ	ri4	øil	NHẬT
入	niəp	ニフ	ジフ	ニュウ	ru4	øip	NHẬP
年	nen	ネン	デン	ネン	nian2	njən	NIÊN
白	baǎk	ビャク	ハク	ビャク・ハク	bai2	paik	BẠCH
八	pat	ハチ	ハツ	ハチ	ba1	p'al	BÁT
百	paǎk	ヒャク	ハク	ヒャク	bai3	paik	BÁCH
文	m i ən	モン	ブン	モン・ブン	wen2	mun	VĂN
木	muk	モク	ボク	モク・ボク	mu4	mok	MỘC
本	pən	ホン	ホン	ホン	ben3	pon	BẢN
名	miǎŋ	ミャウ	メイ	ミョウ・メイ	ming2	mjəŋ	DANH
目	m i uk	モク	ボク	モク・ボク	mu4	mok	MỤC
立	liəp	リフ	リフ	リツ・リュウ	li4	rip	LẬP
力	liǎk	リキ	リョク	リキ・リョク	li4	rjək	LỰC
林	liəm	リム	リム	リン	lin2	rim	LÂM
六	liuk	ロク	リク	ロク	liu4	rjuk	LỤC

第二学年 (160字)

引	jiěn	イン	イン	イン	yin3	øin	DẪN
羽	øi u	ウ	ウ	ウ	yu3	øu	VŨ
雲	øi'ən	ウン	ウン	ウン	yun2	øun	VÂN
園	øi'ən	ワン	エン	エン	yuan2	øuən	VIÊN
遠	øi'ən	ワン	エン	エン・オン	yuan3	øuən	VIỄN

何	ɣá	ガ	カ	カ	he2	ha	HÀ
科	k'uá	クワ	クワ	カ	ke1	kwa	KHOA
夏	ɣa	ゲ	カ	カ・ゲ	xia4	ha	HẠ
家	ka	ケ	カ	ケ・カ	jia1	ka	GIÀ
歌	ká	カ	カ	カ	ge1	ka	CA
画	ɣ'ákz ɣ'ái	エ	クック・グ	ガ・カク	hua4	hoik, hwa	HỌA, HOẠCH
回	ɣuai	エ	クワイ	カイ・エ	hui2	hoi	HỒI
会	ɣuai	エ	クワイ	カイ・エ	hui4	hoi	HỘI
海	ɣái	カイ	カイ	カイ	hai3	hai	HẢI
絵	ɣuai	エ	クワイ	エ・カイ	hui4	hoi	HỘI
外	ɣuái	グエ	グワイ	グ・ガイ	wai4	øoi	NGOẠI
角	kak	カク	カク	カク	jiao3	kak	GIÁC
楽	lák, ɲak	ラク・ガク	ラク・ガク	ラク・ガク	le4, yue4	rak, øak	NHẠC, LẠC
活	ɣuát	クワチ	クワツ	カツ	huo2	kwa1	HOẠT
間	kan	ケン	カン	ケン・カン	jian4	kan	GIAN
丸	ɣuán	グワン	クワン	ガン	wan2	hwan	HOÀN
岩	ɲam	ゲム	ガム	ガン	yan2	øam	NHAM
顔	ɲan	ゲン	ガン	ガン	yan2	øan	NHAN
汽	k'ɪəi	ケ	キ	キ	qi4	ki	KHÍ
記	k'íi	キ	キ	キ	ji4	ki	KÝ
帰	k'íi	クキ	クキ	キ	qui1	kui	QUI
弓	k'íung	ク・クウ	(キウ)	キュウ	gong1	kung	CUNG
牛	ɲiəu	ゴ	ギウ	ギウ	niu2	øu	NGŨU
魚	ɲiə	ゴ	ギョ	ギョ	yu2	øə	NGŨ
京	k'íang	キャウ	ケイ	キョウ・ケイ	jin1	kjəng	KINH
強	giang	ガウ	キャウ	キョウ・ゴウ	qiang2	kang	CƯỜNG
教	kau	ケウ	カウ	キョウ	jiao1	kjo	GIÁO
近	giən	ゴン	キン	キン	jin4	kun	CẬN
兄	ɣ'í'ang	クキャウ	クキイ	ケイ・キョウ	xiong1	hjəng	HUYNH
形	ɣeng	ギャウ	ケイ	ギョウ・ケイ	xing2	hjəng	HÌNH
計	kei	ケ	ケイ	ケイ	ji4	kjəi	KẾ
元	ɲi'ən	グワン	グエン	ゲン・ガン	yuan2	øwən	NGUYỄN
言	ɲi'ən	ゴン	ゲン	ゴン・ゲン	yan2	øən	NGÔN
原	ɲi'ən	グワン	グエン	ゲン	yuan2	øuən	NGUYỄN
戸	ɣo	コ	コ	コ	hu4	ho	HỘ
古	ko	コ	コ	コ	gu3	ko	CỔ
午	ɲo	ゴ	ゴ	ゴ	wu3	øo	NGỘ
後	ɲəu	ゴ	コウ	ゴ・コウ	hou4	ko	HẬU
語	ɲiə	ゴ	ギョ	ゴ	yu3	øə	NGỮ
工	kung	ク	コウ	ク・コウ	gong1	kong	CÔNG
公	kung	ク	コウ	コウ	gong1	kong	CÔNG
広	kuang	クワウ	クワウ	コウ	guang3	kwang	QUẢNG
交	kau	ケウ	カウ	コウ	jiao1	kjo	GIÀO
光	kuang	クワウ	クワウ	コウ	guang1	kwang	QUANG
考	k'áu	カウ	カウ	コウ	kao3	ko	KHẢO

行	yang	ギャウ	カウ	ギョウ・コウ・アン	hang2	haing, hang	HÀNH, HÀNG
高	káu	カウ	カウ	コウ	gaol	ko	CAO
黄	yuáng	ワウ	クウウ	オウ・コウ	huang2	hwang	HOÀNG
合	yáp	ゴフ	カフ	ゴウ・ガッ・カッ	he2	hap	HỢP
谷	kuk	コク	コク	コク	gu3	kok	CỐC
国	k'ə́k	コク	コク	コク	guo2	kuk	QUỐC
黒	χə́k	コク	コク	コク	hei1	huk	HẮC
今	kiəm	コム	キム	コン・キン	jin1	kum	KIM
才	si'ái	ザイ	サイ	サイ	cai2	tsai	TÀI
細	sei	サイ	セイ	サイ	xi4	səi	TẾ
作	tsək, tsá	サク・サ	サク・サ	サク・サ	zuo4	tsak	TÁC
算	suán	サン	サン	サン	suan4	san	TOÁN
止	tʃi	シ	シ	シ	zhi3	tsi	CHỈ
市	ʒii	ジ	シ	シ	shi4	si	THỊ
矢	ʃii	シ	シ	シ	shi3	si	THỈ
姉	tsii	シ	シ	シ	zi3	tsa	TỠ
思	sii	シ	シ	シ	si1	sa	TƯ
紙	tʃie	シ	シ	シ	zhi3	tsi	CHỈ
寺	zii	ジ	シ	ジ	si4	sa	TỰ
自	dzii	ジ	シ	ジ・シ	zi4	tsa	TỰ
時	ʒii	ジ	シ	ジ	shi2	si	THỜI, THÌ
室	ʃiət	シチ	シツ	シツ	shi4	sil	THẤT
社	ʒia	ジャ	シャ	シャ	she4	sa	XÃ
弱	niək	ニヤク	ジャク	ジャク	ruo4	øjak	NHƯỢC
首	ʃiəu	シュ	シウ	シュ	shou3	su	THỦ
秋	ts'ieu	シュ	シウ	シュウ	qiu1	ts'u	THU
週	tʃiəu	シュ・ス	シウ	シュウ	zhou1	tsu	CHU
春	tʃi'ən	シュン	シケン	シュン	chun1	ts'un	XUÂN
書	ʃio	シヨ	シヨ	シヨ	shu1	sə	THƯ
少	ʃiəu	セウ	セウ	ショウ	shao3	so	THiểu
場	qiáng	チャウ	チョウ	ジョウ	chang2	tsang	TRƯỜNG
色	siək	シキ	ソク	シキ・シヨク	se4	saik	SẮC
食	dziək	ジキ	シヨク	シヨク・ジキ	shi2	sik	THỰC
心	siəm	シム	シム	シン	xin1	sim	TÂM
新	siən	シン	シン	シン	xin1	sin	TÂN
親	ts'ie	シン	シン	シン	qin1	ts'in	THÂN
図	do	ヅ	ト	ズ・ト	tu2	to	ĐỒ
数	ʃiu	シュ	ス	スウ・ス	shu4	su	SỐ
西	s(i)ei	サイ	セイ	セイ・サイ	xil	sə	TÂY
声	ʃiəng	シャウ	セイ	セイ・ショウ	sheng1	səng	THANH
星	səng	シャウ	セイ	セイ・ショウ	xing1	səng	TINH
晴	dziəng	ジャウ	セイ	セイ	qing2	ts'əng	TÌNH
切	ts'et, ts'ei	セチ・サイ	セツ・セイ	セツ・サイ	qie1, qie4	tsəl, ts'ai	THIỆT
雪	si'ət	セチ	セツ	セツ	xue3	səl	TUYẾT
船	dzi'än	ゼン	セン	セン	chuan2	sjən	THUYỀN

線	siān	セン	セン	セン	xian4	sən	TUYẾN
前	dzen	ゼン	セン	ゼン	qian2	tsən	TIỀN
組	tso	ソ	ソ	ソ	zu3	tso	TỔ
走	tsəu	ソウ	ソウ	ソウ	zou3	tsu	TẤU
多	tá	タ	タ	タ	duo1	ta	ĐA
太	t'ai	タイ	タイ	タ・タイ	tai4	tai	THÁI
体	t'ei	タイ	テイ	タイ・テイ	ti3	ts'əi	THỂ
台	dái	ダイ	タイ	ダイ・タイ	tai2	tai, t'ai	ĐÀI
地	dii	ヂ	チ	ジ・チ	di4	tsi	ĐỊA
池	qiie	ヂ	チ	チ	chi2	tsi	TRÌ
知	tiie	チ	チ	チ	zhi1	tsi	TRÍ
茶	qa	ダ	タ	チャ・サ	cha2	ta, ts'a	TRÀ
昼	tiəu	チウ	チウ	チュウ	zhou4	tsu	TRÚ
長	qiáng	チャウ	チャウ	チョウ	chang2	tsang	TRƯỜNG
鳥	teu	テウ	テウ	チョウ	niao3	tso	ĐIỀU
朝	tiəu	テウ	テウ	チョウ	chao2	tso	TRIỀU
直	qiək	ヂキ	チョク	ジキ・チョク	zhi2	tsik	TRỰC
通	t'ung	ツウ	トウ	ツウ・ツ	tong1	t'ong	THÔNG
弟	dei	ダイ	テイ	テイ・ダイ・デ	di4	tsəi	ĐỆ
店	tem	テム	テム	テン	dian4	tsəm	ĐIỆM
点	tem	テム	テム	テン	dian3	tsəm	ĐIỂM
電	den	デン	テン	デン	dian4	tsen	ĐIỆN
刀	tāu	タウ	タウ	トウ	dao1	to	ĐAO
冬	tong	トウ	トウ	トウ	dong1	tong	ĐÔNG
当	tāng	タウ	タウ	トウ	dang4	tang	ĐẰNG, ĐƯỜNG
東	tung	トウ	トウ	トウ	dong1	tong	ĐÔNG
答	t'áp	タフ	タフ	トウ	da1	tap	ĐÁP
頭	dəu	ヅ	トウ	ズ・トウ・ト	tou2	tu	ĐẦU
同	dung	ドウ	ドウ	ドウ	tong2	tong	ĐỒNG
道	dəu	ダウ	タウ	ドウ・トウ	dao4	to	ĐẠO
読	duk, dəu	ドク	トク・トウ	ドク・トク・トウ	du2	tok, tu	ĐỘC
内	nuái	ナイ	ダム	ナイ・ダイ	nei4	nai	NỘI
南	nám	ナム	ダム	ナン・ナ	nan2	nam	NAM
肉	niuk	ニク	ジク	ニク	rou4	øjuk	NHỤC
馬	m ^(w) a	メ	バ	バ	ma3	ma	MÃ
売	mai	メ	バイ	バイ	mai4	mai	MẠI
買	mai	メ	バイ	バイ	mai3	mai	MÃI
麦	maík	ミヤク	バク	バク	mai4	maik	MẠCH
半	puán	ハン	ハン	ハン	ban4	pan	BÁN
番	piən	ホン	ハン	バン	fan1	pən	PHIÊN
父	biu	ブ	フ	フ	fu4	pu	PHỤ
風	piung	フウ	ホウ	フウ・フ	feng1	p'ung	PHONG
分	piən	ブン	フン	ブン・フン・ブ	fen1	pun	PHẦN
聞	miən	モン	ブン	モン・ブン	wen2	mun	VĂN
米	mei	マイ	ベイ	マイ・ベイ	mi3	mi	MỀ

歩	bo	ブ	ホ	ブ・ホ・フ	bu4	po	BỘ
母	məu	ム・モ	ボウ	ボ	mu3	mo	MẪU
方	piáng	ホウ	ハウ	ホウ	fang1	pang	PHƯƠNG
北	pək	ホク	ホク	ホク	bei3	puk	BẮC
毎	mái	マイ	バイ	マイ	mei3	mai	MỖI
妹	mái	メ・マイ	バイ	マイ	mei4	mai	MUỘI
万	miən	マン	バン	マン	wan4	man	VẠN
明	miǎng	ミヤウ	メイ	ミョウ・メイ	ming2	mjəng	MINH
鳴	miǎng	ミヤウ	メイ	メイ	ming2	mjəng	MINH
毛	máu	モウ	ボウ	モウ	mao2	mo	MAO
門	mən	モン	ボン	モン	men2	mun	MÔN
夜	jia	ヤ	ヤ	ヤ	ye4	ɕja	ĐẠ
野	jia	ヤ	ヤ	ヤ	ye3	ɕja	ĐÃ
友	ɕiəu	ウ	イウ	ユウ	you3	ɕu	HỮU
用	jiong	ユウ	ヨウ	ヨウ	yong4	ɕjong	DỤNG
曜	jiǎu	エウ	エウ	ヨウ	yao4	ɕjo	ĐỆU
来	lai	ライ	ライ	ライ	lai2	rai	LAI
里	lii	リ	リ	リ	li3	ri	LÝ
理	lii	リ	リ	リ	li3	ri	LÝ
話	ɣ ^w ai	ワ	クワ	ワ	hua4	hwa	THOẠI

第三学年(200字)

悪	ʔak, ʔo	アク・ウ	アク・ヲ	アク・オ	e3	ɕak ɕo	ÁC
安	ʔan	アン	アン	アン	an1	ɕan	AN, YÊN
暗	ʔam	オム	アム	アン	an4	ɕam	ÂM
医	ʔii	イ	イ	イ	yi1	ɕwi	Y
委	ʔi ^w iə	ヰ	ヰ	イ	wei3	ɕwi	ỦY
意	ʔii	イ	イ	イ	yi4	ɕwi	Ý
育	jiuk	イク	イク	イク	yu4	ɕjuk	DỤC
員	ɕi ^w ən	ウン	ヰン	イン	yuan2	ɕuən	VIÊN
院	ɕi ^w ət	エン	ヰン	イン	yuan4	ɕuən	VIỆN
飲	ʔiəm	オム	イム	イン	yin3	ɕum	ẨM
運	ɕi ^w ən	ウン	ウン	ウン	yun4	ɕun	VẬN
泳	ɕi ^w ang	ヰヤウ	エイ	エイ	yong3	ɕjəng	VỊNH
駅	jiǎk	ヤク	エキ	エキ	yi4	ɕiək	ĐỊCH
央	ʔiǎng	アウ	ヤウ	オウ	yang1	ɕang	ƯƠNG
横	ɣ ^w ang	ワウ	クワウ	オウ	heng2	hoing	HOÀNH
屋	ʔuk	ヲク	ヲク	オク	wu1	ɕok	ỐC
温	ʔuən	ワン	ワン	オン	wen1	ɕon	ÔN
化	ɣ ^w a	クエ	クワ	カ・ケ	hua4	hwa	HÓA
荷	ɣá	ガ	カ	カ	he2	ha	HÀ
界	k ^w ai	カイ	カイ	カイ	jie4	kjəi	GIỚI
開	k'ai	カイ	カイ	カイ	kai1	kai	KHAI
階	k ^w ai	ケ	カイ	カイ	jie1	kjəi	GIAI
寒	ɣán	カン	カン	カン	han2	han	HÀN

感	kám	カム	カム	カン	gan3	kam	CÁM
漢	χán	カン	カン	カン	han4	han	HÁN
館	kuán	クワン	カワン	カン	guan3	kwan	QUÁN
岸	ŋán	ガン	ガン	ガン	an4	øan	NGAN
起	k'ii	キ	キ	キ	qi3	ki	KHỞI, KHÍ
期	gi	ゴ	キ	キ	qi1	ki	KỠ
客	k'ak	キヤク	カク	キヤク・カク	ke4	kaik	KHÁCH
究	kiəu	ク	キウ	キュウ	jiu1	ku	CŪU
急	kiəp	キフ	キフ	キュウ	ji2	kɯp	CẤP
級	kiəp	キフ	キフ	キュウ	ji2	kɯp	CẤP
宮	kiung	ク・クウ	(キウ)	キュウ・グウ・ク	gong1	kung	CUNG
球	giəu	グ	キウ	キュウ	qiu2	ku	CẦU
去	kio	コ	キョ	キョ・コ	qu4	kə	KHU
橋	giəu	ケウ	ケウ	キョウ	qiao2	kjo	KIÊU
業	ŋiəp	ゴフ	ゲフ	ギョウ・ゴウ	ye4	øəp	NGHIỆP
曲	k'io	コク	キョク	キョク	qu1, qu3	kok	KHÚC
局	giok	ゴク	キョク	キョク	ju2	kuk	CỤC
銀	ŋiən	ゴン	ギン	ギン	yin2	øwn	NGÂN
区	k'iu	ク	ク	ク	qu1	ku	KHU
苦	k'o	ク	コ	ク	ku3	ko	KHỔ
具	giu	グ	ク	グ	ju4	ku	CỤ
君	ki'ən	クン	クン	クン	jun1	kun	QUAN
係	kei	ケ	ケイ	ケイ	xi4	kjəi	HE
輕	k'iəng	キヤウ	ケイ	ケイ	qing1	kjəng	KHINH
血	χ'et	クエチ	クエツ	ケツ	xie3	hjel	HUYẾT
決	k'et	クエチ	クエツ	ケツ	jue2	kjel	QUYẾT
研	ŋen	ゲン	ゲン	ケン	yan2	øjən	NGHIÊN
梘	γ'en	グエン	クエン	ケン	xian4	hjen	HUYỆN
庫	k'o	ク	コ	コ・ク	ku4	ko	KHO
湖	γo	グ・ゴ	コ	コ	hu2	ho	HỒ
向	χiəng	カウ	キヤウ	コウ	xiang4	hjang	HƯỚNG
幸	γəng	ギヤウ	カウ	コウ	xing4	haing	HẠNH
港	k'ang	コウ	カウ	コウ	gang3	hang	CẢNG
号	γəu	ガウ	カウ	ゴウ	hao2, hao4	ho	HIỆU
根	kəu	コン	コン	コン	gen1	kwn	CAN
祭	tsiäi	サイ	セイ	サイ	ji4	tsəi	TẾ
皿							
仕	dzi	ジ	シ	シ・ジ	shi4	sa	SỈ
死	sii	シ	シ	シ	si3	sa	TỬ
使	s'i	シ	シ	シ	shi3	sa	SỬ, SỬ
始	ʃii	シ	シ	シ	shi3	si	THỦY, THI
指	tʃi	シ	シ	シ	zhi3	tsi	CHỈ
齒	tʃii	シ	シ	シ	chi3	ts'i	XỈ
詩	ʃii	シ	シ	シ	shi1	si	THI
次	ts'ie	ジ	シ	ジ・シ	ci4	ts'a	THỨ

事	dzɿi	ジ	シ	ジ・ズ	shi4	sa	SỰ
持	dii	ヂ	チ	ジ	chi2	tsi	TRÌ
式	ʃiək	シキ	シヨク	シキ	shi4	sik	THỨC
実	dziət	ジチ	シツ	ジツ	shi2	sil	THỰC
写	sia	シャ	シャ	シャ	xie3	sa	TẢ
者	tʃia	シャ	シャ	シャ	zhe3	tsa	GIẢ
主	tʃiu	ス	シュ	シュ・ス	zhu3	tsu	CHỦ
守	ʃiəu	シュ	シウ	シュ・ス	shou3	su	THỦ
取	ts'əu	ス	シュ	シュ	qu3	ts'ui	THỦ
酒	tsiəu	シュ	シウ	シュ	jiu3	tsu	TỬU
受	ʒiən	ズ・ジュ	シウ	ジュ	shou4	su	THỤ
州	tʃiəu	ス	シウ	シュウ	zhou1	tsu	CHÂU
拾	ʒiəp	ジフ	シフ	シュウ・ジュウ	shi2	swp, sip	THẬP
終	tʃiung	ジュ	シウ	シュウ	zhong1	tsong	CHUNG
習	ziəp	ジフ	シフ	シュウ	xi2	swp	TẬP
集	dziəp	ジフ	シフ	シュウ	ji2	tsip	TẬP
住	dju	ヂウ	チウ	ジュウ	zhu4	tsu	TRÚ
重	diong	ヂウ	チョウ	ジュウ・チョウ	zhong4	tsung	TRỌNG
宿	siuk	シク	シユク	シユク	su4	suk	TU, TÚC
所	ʃiɔ	シヨ	ソ	シヨ	suɔ3	so	SỞ
暑	ʃio	シヨ	シヨ	シヨ	shu3	sə	THỦ
助	dzɿɔ	ジョ	ソ	ジョ	zhu4	tso	TRỢ
昭	tʃiəu	セウ	セウ	シヨウ	zhao1	so	CHIÊU
消	siəu	セウ	セウ	シヨウ	xiao1	so	TIÊU
商	ʃiəng	シャウ	シャウ	シヨウ	shang1	sang	THƯƠNG
章	tʃiəng	シャウ	シャウ	シヨウ	zhang1	tsang	CHƯƠNG
勝	ʃiəng	シヨウ	シヨウ	シヨウ	sheng4	swng	THẮNG
乘	dziəng	ジョウ	シヨウ	ジョウ	cheng2	swng	THẮNG
植	ʒiək	ジキ	シヨク	シヨク	zhi2	sik	THỰC
申	ʃiən	シン	シン	シン	shen1	sin	THÂN
身	ʃiən	シン	シン	シン	shen1	sin	THÂN
神	dziən	ジン	シン	シン・ジン	shen2	sin	THẦN
真	tʃiən	シン	シン	シン	zhen1	tsin	CHÂN
深	ʃiəm	シム	シム	シン	shen1	sim	THÂM
進	tsiən	シン	シン	シン	jin4	tsin	TẤN, TIẾN
世	ʃiäi	セ	セイ	セ・セイ	shi4	səi	THẾ
整	tʃiəng	シャウ	セイ	セイ	zheng3	tsəng	CHỈNH
昔	siäk	シャク	セキ	シャク・セキ	xil	sək	TỊCH
全	dzi'än	ゼン	セン	ゼン	quan2	tsən	TOÀN
相	siəng	シャウ	サウ	ソウ・シヨウ	xiang1/4	sang	TƯƠNG
送	sung	ソウ	ソウ	ソウ	song4	song	TỔNG
想	siəng	シャウ	サウ	ソウ・ソ	xiang3	sang	TƯỞNG
息	siək	ソク	シヨク	ソク	xil	sik	TỨC
速	suk	ソク	ソク	ソク	su4	sok	TỐC
族	dzuk	ゾク	ゾク	ゾク	zu2	tsok	TỘC

他	t'a	タ	タ	タ	ta1	t'a	THA
打	tang	チャウ	テイ	ダ	da2	t'a	ĐÁ
対	tuái	ツイ	タイ	タイ・ツイ	dui4	tai	ĐỐI
待	dái	ダイ	タイ	タイ	dai4	tai	ĐẪI
代	dái	ダイ	タイ	ダイ・タイ	dai4	tai	ĐẠI
第	dei	ダイ	テイ	ダイ	di4	tsəi	ĐỀ
題	dei	ダイ	テイ	ダイ	ti2	tsəi	ĐỀ
炭	t'an	タン	タン	タン	tan4	t'an	THAN
短	tuán	タン	タン	タン	duan3	tan	ĐOẠN
談	dám	ダム	タム	ダン	tan2	tam	ĐÀM
着	điák	チャク	チャク	チャク・ジャク	zhao,zhe, zhuo2	ts'ak	TRƯỚC
注	tʃiu	ス	シュ・チウ	チュウ	zhu4	tsu	CHÚ
柱	điu	ヂウ	チウ	チュウ	zhu4	tsu	TRỤ
丁	teng	チャウ	テイ	テイ・チョウ	ding1	tsəng	ĐINH
帳	tíang	チャウ	チャウ	チョウ	zhang4	tsang	TRƯỜNG
調	deu	デウ	テウ	チョウ	diao4	tso	ĐIỆU
追	tʃi'i	ツイ	ツイ	ツイ	zhui1	ts'u	TRUY
定	deng	チャウ	テイ	テイ・ジョウ	ding4	tsəng	ĐỊNH
庭	deng	チャウ	テイ	テイ	ting2	tsəng	ĐÌNH
笛	dek	チャク	テキ	テキ	di2	tsək	ĐỊCH
鉄	t'et	テチ	テツ	テツ	tie3	ts'əl	THIẾT
転	tʃi'án	テン	テン	テン	zhuan3/4	tsən	CHUYỂN
都	to	ツ	ト	ト・ツ	dou1	to	ĐÔ
度	do, dák	ド・ダク	ト・タク	ド・ト・タク	du4	to t'ak	ĐỘ
投	dəu	ヅ	トウ	トウ	tou2	t'u	ĐẦU
豆	dəu	ヅ	トウ	トウ	dou4	tu	ĐẬU
島	táu	タウ	タウ	トウ	dao3	to	ĐẢO
湯	t'ang	タウ	タウ	トウ	tang1	t'ang	THANG
登	təng	トウ	トウ	トウ・ト	deng1	tʉng	ĐẪNG
等	təng	トウ	トウ	トウ	deng3	tʉng	ĐẪNG
動	dung	ドウ	トウ	ドウ	dong4	tong	ĐỘNG
童	dung	ドウ	トウ	ドウ	tong2	tong	ĐỒNG
農	nong	ノウ	ドウ	ノウ	nong2	nong	NÔNG
波	pá	ハ	ハ	ハ	bo1	p'a	BA
配	p'ai	ヘ・ハイ	ハイ	ハイ	pei4	pai	PHỐI
倍	bái	ベ・バイ	ハイ	バイ	bei4	pai	BỐI
箱					xiang1	sang	TƯƠNG, SƯƠNG
畑							
発	piət	ホチ・ホツ	ハツ	ハツ・ホツ	fa1	pal	PHÁT
反	piən	ホン	ハン	ハン・タン・ホン	fan3	pan	PHẢN
坂	piən	ホン	ハン	ハン	ban3	p'an	PHẢN
板	pan	ヘン	ハン	ハン・バン	ban3	p'an	BẢN
皮	bie	ビ	ヒ	ヒ	pi2	p'i	BÌ
悲	pīi	ヒ	ヒ	ヒ	bei1	pi	BI
美	mīi	ミ	ビ	ビ	mei3	mi	MỸ

鼻	bii	ビ	ヒ	ビ	bi2	pi	TY
筆	p̄iet	ヒチ	ヒツ	ヒツ	bi3	p̄'il	BÚT
氷	piéng	ヒョウ	ヒョウ	ヒョウ	bing1	ping	BĂNG
表	p̄iâu	ヘウ	ヘウ	ヒョウ	biao3	p̄'jo	BIỂU
秒	miâu	メウ	ベウ	ビョウ	miao3	ts'o	MIEU
病	biäng	ビヤウ	ヘイ	ビョウ・ヘイ	bing4	pjäng	BỆNH
品	p̄'iəm	ホム	ヒム	ヒン	pin3	pum	PHẨM
負	bīəu	ブ	フウ	フ	fu4	pu	PHỤ
部	bəu	ブ	ホウ	ブ	bu4	pu	BỘ
服	bīuk	ブク	フク	フク	fu2	pok	PHỤC
福	pīuk	フク	フク	フク	fu2	pok	PHÚC
物	mīət	モツ	ブツ	ブツ・モツ	wu4	mul	VẬT
平	biäng	ビヤウ	ヘイ	ヘイ・ビョウ	ping2	p̄'jäng	BÌNH
返	p̄iən	ホン	ハン	ヘン	fan3	pan	PHẢN
勉	mīän	メン	ベン	ベン	mian3	mjən	MIỆN
放	pīäng	ハウ	ハウ	ホウ	fang4	pang	PHÓNG
味	mīəi	ミ	ビ	ミ	wei4	mi	VỊ
命	mīäng	ミヤウ	メイ	メイ・ミョウ	ming4	mjäng	MẠNG, MỆNH
面	mīän	メン	ベン	メン	mian4	mjən	DIỆN
問	mīən	モン	ブン	モン	wen4	mun	MÔN
役	jī'āk	ヤク	エキ	ヤク・エキ	yi4	øjək	DỊCH
菓	jiāk	ヤク	ヤク	ヤク	yao4	øjək	CỦC
由	jiəu	ユ	イウ	ユ・ユウ・ユイ	you2	øjü	DO
油	jiəu	ユ	イウ	ユ	you2	øjü	DU
有	əiəu	ウ	イウ	ユウ・ウ	you3	øjü	HỮU
遊	jiəu	ユ	イウ	ユウ・ユ	you2	øjü	DU
予	jio	ヨ	ヨ	ヨ	yu3	øjɛ	DỰ
羊	jiäng	ヤウ	ヤウ	ヨウ	yang2	øjang	DƯỜNG
洋	jiäng	ヤウ	ヤウ	ヨウ	yang2	øjang	DƯỜNG
葉	jiäp	エフ	エフ	ヨウ	ye4	øjəp	DIỆP
陽	jiäng	ヤウ	ヤウ	ヨウ	yang2	øjang	DƯỜNG
様	jiäng	ヤウ	ヤウ	ヨウ	yang4	øjang	DẠNG
落	lāk	ラク	ラク	ラク	luo4	rak	LẠC
流	liəu	ル	リウ	リュウ・ル	liu2	rju	LƯU
旅	lio	ロ	リョ	リョ	liu2	rjə	LỮ
兩	liäng	リヤウ	リヤウ	リョウ	liang3	rjang	LƯỞNG
緑	liok	ロク	リョク	リョク・ロク	lu4	rok	LỤC
礼	lei	ライ	レイ	レイ・ライ	li3	rjəi	LỄ
列	liät	レツ	レツ	レツ	lie4	rjəl	LIỆT
練	len	レン	レン	レン	lian4	rjən	LUYỆN
路	lo	ル	ロ	ロ	lu4	ro	LỘ
和	yuá	ワ	クワ	ワ	huo4	hwa	HÒA, HOA

第四学年 (200 字)

愛	ʔai	オ・アイ	アイ	アイ	ai4	əai	ÁI
---	-----	------	----	----	-----	-----	----

案	?an	アン	アン	アン	an4	əan	AN
以	ji	イ	イ	イ	yi3	øi	DỄ
衣	?iəi	エ	イ	イ	yi1	øui	Y
位	øi [~] i	ヰ	ヰ	イ	wei4	øui	VỊ
囲	øi [~] əi	ヰ	ヰ	イ	wei2	øui	VI
胃	øi [~] əi	ヰ	ヰ	イ	wei4	øui	VỊ
印	?iən	イン	イン	イン	yin4	əin	ẤN
英	?iəng	ヤウ	エイ	エイ	ying1	əjəng	ANH
榮	?iəng	キヤウ	エイ	エイ	rong2	əjəng	VINH
塩	jiəm	エム	エム	エン	yan2	əjəm	DIÊM
億	?iək	オク	ヨク	オク	yi4	ək	ỨC
加	ka	ケ	カ	カ	jia1	ka	GIA
果	kuá	クワ	クワ	カ	guo3	kwa	QUẢ
貨	χuá	クワ	クワ	カ	huo4	hwa	HÓA
課	k'ua	クワ	クワ	カ	ke4	kwa	KHOA
芽	ɲa	ゲ	ガ	ガ	ya2	əa	NHA
改	kái	カイ	カイ	カイ	gai3	kai	CẢI
械	ɣǎi	カイ	カイ	カイ	xie4	kjəi	GIỚI
害	ɣai	ガイ	カイ	ガイ	hai4	hai	HẠI
街	k'ai	ガイ	カイ	ガイ・カイ	jie1	kai	NHAI
各	kák	カク	カク	カク	ge3	kak	CÁC
覚	kak	カク	カク	カク	jiao4	kak	GIÁC
完	ɣuán	クワン	クワン	カン	wan2	əwan	HOÀN
官	kuán	クワン	クワン	カン	guan1	kwan	QUAN
管	kuán	クワン	クワン	カン	guan3	kwan	QUẢN
関	k'an	クエン	クワン	カン	guan1	kwan	QUAN
観	kuán	クワン	クワン	カン	guan1	kwan	QUAN
願	ɲi [~] ən	グワン	グエン	ガン	yuan4	əuən	NGUYỆN
希	χiəi	ケ	キ	キ	xi1	hwi	HY
季	ki [~] i	キ	キ	キ	ji4	kjəi	QUÍ
紀	kii	キ	キ	キ	ji4	ki	KỶ
喜	χii	キ	キ	キ	xi3	hwi	HỶ
旗	gii	キ	キ	キ	qi2	ki	KỶ
器	kii	キ	キ	キ	qi4	ki	KHÍ
機	kiəi	キ	キ	キ	ji1	ki	CƠ
議	ɲie	ギ	ギ	ギ	yi4	øui	NGHỊ
求	giəu	グ	キウ	キュウ	qiu2	ku	CẦU
泣	k'iəp	キフ	キフ	キュウ	qi4	əwp	KHẤP
救	kiəu	ク	キウ	キュウ	jiu4	ku	CỨU
給	kiəp	キフ	キフ	キュウ	ji3	kwp	CẤP
挙	kio	コ	キョ	キョ	ju3	kə	CỬ
漁	ɲio	ゴ	ギョ	ギョ・リョウ	yu2	əə	NGƯ
共	giəng	クウ	キョウ	キョウ	gong4	kong	CỘNG
協	ɣep	ケフ	ケフ	キョウ	xie2	hjəp	HIỆP
鏡	kiəng	キャウ	ケイ	キョウ	jing4	kjəng	KÍNH

競	giǎng	キャウ	ケイ	キョウ・ケイ	jing4	kjəng	CẠNH
極	giək	ゴク	キョク	キョク・ゴク	ji2	kɯk	CỰC
訓	χi ^w ən	クン	クキン	クン	xun4	hun	HUẤN
軍	ki ^w ən	グン	クン	グン	jun1	kun	QUÂN
郡	gi ^w ən	グン	クン	グン	jun4	kun	QUẬN
徑	keŋ	キャウ	ケイ	ケイ	jing4	kjəng	KINH
型	ɣeŋ	ギヤウ	ケイ	ケイ	xing2	hjäŋ	HÌNH
景	kiǎng	キャウ	ケイ	ケイ	jing3	kjəng	CẢNH
芸	ŋiäi	ゲイ	ゲイ	ゲイ	yi4	øjəi	NGHỆ
欠	ki ^w ät	クエチ	クエツ	ケツ	qian4	kjəl	KHUYẾT
結	ket	ケチ	ケツ	ケツ	jie1, jie2	kjəl	KẾT
建	kiən	コン	ケン	ケン	jian4	kən	KIỆN
健	giən	コン	ケン	ケン・コン	jian4	kən	KIỆN
驗	ŋiäm	ゲム	ゲム	ケン・ゲン	yan2	həm	NGHIỆM
固	ko	ク	コ	コ	gu4	ko	CỔ
功	kung	ク	コウ	コウ・ク	gong1	kong	CÔNG
好	χäu	カウ	カウ	コウ	hao4	ho	HẢO, HIẾU
候	ɣəu	コウ	コウ	コウ	hao4	hu	HẬU
航	ɣäng	ガウ	カウ	コウ	hang2	hāŋ	HẰNG
康	k'äng	カウ	カウ	コウ	kang1	kang	KHANG
告	kong	コク・カウ		コウ	gao4	ko	CÁO
差	tɕ'a	シャ	サ	サ	cha4, chai1	ts'a	SAI
菜	ts'ai	サイ	サイ	サイ	cai4	ts'ai	THÁI
最	tsuäi	サイ	サイ	サイ	zui4	ts'oi	TỐI
材	dzäi	ザイ	サイ	ザイ	cai2	tsai	TÀI
昨	dzäk	サク	サク	サク	zuo2	tsak	TÁC
札	tɕat	サチ	サツ	サツ	zha2	ta'al	TRÁT
刷	s ^w ät	サチ	サツ	サツ	shua1	swai	LOÁT
殺	sät, s ^w äi	セチ・セツ・セイ	セツ・サイ	サツ・サイ・セツ	sha1	sal, swai	SÁT
察	ts'ät	セチ	サツ	サツ	cha2	ts'al	SÁT
參	ts'am	サム	サム	サン	can1	ts'am, sam	TAM, THAM
産	sän	セン	サン	サン	chan3	san	SẢN
散	sän	サン	サン	サン	san3, san4	san	TẢN
殘	dzän	ザン	サン	ザン	can2	tsan	TÀN
士	dzɿi	ジ	シ	シ	shi4	sa	SĨ
氏	ziie	ジ	シ	シ	shi4	ssi	THỊ
史	sɿi	シ	シ	シ	shi3	sa	SỬ
司	sii	シ	シ	シ	si1	sa	TỬ, TY
試	ʃii	シ	シ	シ	shi4	si	THÍ
児	niie	ニ	ジ	ジ・ニ	ni2	øa	NHI
治	ɖii	ヂ	チ	ジ・チ	zhi4	t'si	TRỊ
辞	zii	ジ	シ	ジ	ci2	sa	TỪ
失	ʃiət	シチ	シツ	シツ	shi1	sil	THẤT
借	siäk	シャク	セキ	シャク	jie4	ts'a	TÁ
種	tɕiong	シュ	ショウ	シュ	zhong3	tsong	CHỦNG

周	tʃəu	シュ・ス	シウ	シュウ	zhou1	tsu	CHU
祝	tʃəu, tʃiuk	シュシュク	シウシュク	シュク・シュウ	zhu4	ts'uk	CHÚC
順	ʒi'ən	ジュン	シュン	ジュン	shun4	sun	THUẬN
初	tʃ'io	ソ	ショ	ショ	chu1	ts'o	SƠ
松	ziong	シュウ	ショウ	ショウ	song1	song	TÙNG
笑	siəu	セウ	セウ	ショウ	xiao4	so	TÍEU
唱	tʃiang	シャウ	シャウ	ショウ	chang4	ts'ang	XƯỚNG
燒	ʃiəu	セウ	セウ	ショウ	shao1	so	THIÊU
象	zi'äng	ザウ	シャウ	ショウ・ゾウ	xiang4	sang	TƯỜNG
照	tʃiəu	セウ	セウ	ショウ	zhao4	tso	CHIẾU
賞	ʃiäng	シャウ	シャウ	ショウ	shang3	sang	THƯỜNG
臣	ʒi'ən	ジン	シン	シン・ジン	chen2	sin	THẦN
信	si'ən	シン	シン	シン	xin4	sin	TÍN
成	ʒiäng	ジャウ	セイ	セイ・ジョウ	cheng2	səng	THÀNH
省	s'iang	シャウ	セイ	ショウ・セイ	xing3	səng, saing	TỈNH
清	ts'iäng	シャウ	セイ	セイ・ショウ	qing1	ts'əng	THANH
靜	dziäng	ジャウ	セイ	セイ・ジョウ	jing4	tsəng	TỈNH
席	ziək	ジャク	セキ	セキ	xi2	sək	TỊCH
積	tsiək	ジャク	セキ	セキ	ji1	tsək	TÍCH
折	ʒiət	セチ	セツ	セツ	zhe1	tsəl	CHIẾT, TRIẾT
節	tset	セチ	セツ	セツ・セチ	jie2	tsəl	TIỆT
說	ʃiät, ʃi'ai	セチ・セイ	セツ・セイ	セツ・ゼイ	shuo1	sjəl, səi	THUYẾT
淺	ts'iän	セン	セン	セン	qian3	ts'ən	THIỀN
戰	tʃiän	セン	セン	セン	zhan4	tsən	CHIẾN
選	si'än	セン	セン	セン	xuan3	sən	TUYỂN
然	niän	ネン	ゼン	ゼン・ネン	ran2	øjən	NHIÊN
争	tʃäng	シャウ	サウ	ソウ	zheng1	tsaing	TRANH
倉	ts'äng	サウ	サウ	ソウ	cang1	ts'ang	THƯỜNG
巢	dzau	サウ	サウ	ソウ	chao2	so	SÀO
東	ʃiok	ソク	ショク	ソク	shu4	sok	THỨC
側	tʃiək	シキ	ソク	ソク	ce4	ts'uk	TRẮC
続	ziok	ゾク	ショク	ゾク	xu4	sok	TỤC
卒	tsuət	ソチ	ソツ	ソツ	zu2	tsəl	TỐT, THỐT
孫	suən	ソン	ソン	ソン	sun1	son	TÔN
帶	tuai	タイ	タイ	タイ	dai4	tai	ĐÔI, ĐẠI
隊	duai	ダイ	タイ	タイ	dui4	tai	ĐỘI
達	dät	ダツ	タツ	タツ	da2	tal	ĐẠT
單	tän	タン	タン	タン	dan1	tan	ĐƠN, ĐAN
置	tʃi	チ	チ	チ	zhi4	ts'i	TRÍ
仲	tʃiung	チウ	チウ	チュウ	zhong4	tsung	TRONG
貯	tʃio	チョ	チョ	チョ	zhu4	tsə	TRỮ
兆	tʃieu	テウ	テウ	チョウ	zhao4	tso	TRIỆU
腸	tʃiäng	チャウ	チャウ	チョウ	chang2	tsang	TRƯỜNG
低	tei	テイ	テイ	テイ	di1	tsə	ĐÊ
底	tei	テイ	テイ	テイ	di3	tsə	ĐÌNH

停	deng	チャウ	テイ	テイ	ting2	tsəng	ĐÌNH
的	teŋ	チャク	テキ	テキ	de2	tsək	ĐỊCH
典	ten	テン	テン	テン	dian3	tsən	ĐIỂN
伝	dj ^w än	デン	テン	デン	zhuan4	tsən	TRUYỀN
徒	do	ヅ	ト	ト	tu2	to	ĐỒ
努	no	ヌ	ド	ド	nu3	no	NỖ
灯	təng	トウ	トウ	トウ	deng1	tung	ĐĂNG
堂	dāng	ダウ	タウ	ドウ	tang2	tang	ĐƯỜNG
働	dung	ドウ	トウ	ドウ	dong4	tong	ĐỘNG
特	dək	ドク	トク	トク	te4	t'uk	ĐẶC
得	tək	トク	トク	トク	de2	tuk	ĐẮC
毒	dok	ドク	トク	ドク	du2	tok	ĐỘC
熱	niät	ネツ・ネチ	ゼツ	ネツ	re4	øjəl	NHIỆT
念	nem	ネム	デム	ネン	nian4	njəm	NIỆM
敗	pai	ヘ	ハイ	ハイ	bai4	p'ai	BẠI
梅	mái	メ・マイ	バイ	バイ	mei2	mai	MAI
博	puāk	ハク	バク	ハク・バク	bo2	pak	BÁC
飯	bīən	ボン	ハン	ハン	fan4	pan	PHẬN
飛	pīəi	ヒ	ヒ	ヒ	fei1	pi	PHI
費	p'īəi	ヒ	ヒ	ヒ	fei4	pi	PHÍ
必	piet	ヒチ	ヒツ	ヒツ	bi4	p'il	TẮT
票	p'iaü	ヘウ	ヘウ	ヒョウ	piao4	p'jo	PHIẾU
標	piäü	ヘウ	ヘウ	ヒョウ	biao1	p'jo	TIÊU
不	pīəu	フ	フウ	フ・ブ	bu4	pu, pul	BẤT
夫	pīu	フ	フ	フ・フウ	fu1	pu	PHU
付	pīu	フ	フ	フ	fu4	pu	PHÓ
府	pīu	フ	フ	フ	fu3	pu	PHỦ
副	p'īuk	フク	フク	フク	fu4	pu	PHÓ
粉	pīən	フン	フン	フン	fen3	pun	PHẦN
兵	pīäng	ヒヤウ	ヘイ	ヘイ・ヒョウ	bing1	pjəng	BÌNH
別	biät	ベチ	ヘツ	ベツ	bie2	pjəl	BIỆT
辺	p)en	ヘン	ヘン	ヘン	bian1	pjən	BIÊN
変	pīän	ヘン	ヘン	ヘン	bian4	pjən	BIẾN
便	bi ^(w) än, bi ^(w) en	ベン	ヘン	ベン・ピン	bian4	p'jən, pjən	TIỆN
包	pau	ハウ	ハウ	ホウ	bao1	p'o	BAO
法	pīəp	ホフ	ハフ	ホウ・ハツ・ホツ	fa3	pəp	PHÁP
望	mīäng	マウ	バウ	ボウ・モウ	wang4	mang	VỌNG
牧	mīuk	モク	ボク	ボク	mu4	mok	MỤC
末	mät	マツ	バツ	マツ・バツ	mo4	mal	MẠT
満	mân	マン	バン	マン	man3	man	MẢN
未	mīəi	ミ	ビ	ミ	wei4	mi	VỊ, MUI
脈	maċ	ミヤク	バク	ミヤク	mai4	maik	MẠCH
民	mīən	ミン	ピン	ミン	min2	min	DÂN
無	mīu	ム	ブ	ム・ブ	wu2	mu	VÔ
約	?iäk	ヤク	ヤク	ヤク	yue1	øjak	ƯỚC

勇	jiong	ユウ	ヨウ	ユウ	yong3	øjong	DŨNG
要	?iâu	エウ	エウ	ヨウ	yao4	øjo	YÊU, YEU
養	jiàng	ヤウ	ヤウ	ヨウ	yang3	øjang	DŨNG
浴	jiok	ヨク	ヨク	ヨク	yu4	øjok	DỰC
利	lii	リ	リ	リ	li4	ri	LỢI
陸	liuk	ロク	リク	リク	lu4	rjuk	LỤC
良	liàng	ラウ	リャウ	リョウ	liang2	rjang	LƯƠNG
料	leu	レウ	レウ	リョウ	liao4	rjo	LIỆU
量	liàng	リャウ	リャウ	リョウ	liang2/4	rjang	LƯỢNG
輪	li'ên	リン	リン	リン	lun2	rjun	LUÂN
類	li'i	ルイ	ルイ	ルイ	lei4	rju	LOẠI
令	leng	リャウ	レイ	レイ	ling4	riəng	LỆNH
冷	lang	リャウ	レイ	レイ	leng3	raing	LẠNH
例	liai	レ	レイ	レイ	li4	rjəi	LỆ
歴	lek	リャク	レキ	レキ	li4	rjək	LỊCH
連	lian	レン	レン	レン	lian2	rjən	LIÊN
老	lâu	ラウ	ラウ	ロウ	lao3	ro	LÃO
勞	lâu	ラウ	ラウ	ロウ	lao2	ro	LAO
録	liok	ロク	リョク	ロク	lu4	rok	LỤC

第五学年 (185 字)

庄	?ap	エフ	アフ	アツ	ya1	øap	ÁP
移	jiie	イ	イ	イ	yi2	øi	DI
因	?iën	イン	イン	イン	yin1	øin	NHÂN
永	øi'ang	キヤウ	エイ	エイ	yong3	øjəng	VĨNH
營	ji'ang	ヤウ	エイ	エイ	ying2	øjəng	DOANH
衛	øi'ái	エ	エイ	エイ	wei4	øui	VỆ
易	jiákz jiie	ヤク・イ	エキ・イ	イ・エキ	yi4	øjək, øi	DI
益	?iák	ヤク	エキ	エキ	yi4	øik	ÍCH
液	jiie	ヤク	エキ	エキ	ye4	øjək	DỊCH
演	jiän	エン	エン	エン	yan3	øjən	DIỄN
応	?iəng	オウ	ヨウ	オウ	ying1/4	øwng	ỨNG
往	øi'ang	ワウ	ワウ	オウ	wang3	øwang	VĂNG
桜	?əng	アウ	アウ	オウ	ying1	øwang	ANH
恩	?ən	オン	オン	オン	en1	øwn	ÂN
可	k'a	カ	カ	カ	ke3	ka	KHẢ
仮	ka	ケ	カ	カ・ケ	jia3, jia4	ka	GIẢ
価	ka	ケ	カ	カ	jia4	ka	GIÁ
河	γá	ガ	カ	カ	he2	ha	HÀ
過	kuá	クワ	クワ	カ	guo4	kwa	QUÁ
賀	γá	ガ	カ	ガ	he4	ha	HẠ
快	k'ai	クエ	クワイ	カイ	kuai4	k'wai	KHOÁI
解	kai	ゲ	カイ	カイ・ゲ	jie3	hai	GIẢI
格	ka'k	キヤク	カク	カク・コウ	ge2	kjək	CÁCH
確	k'ang	カク	カク	カク	que4	hwak	XÁC

額	ŋǎk	ガク	ガク	ガク	e2	əaik	NGẠCH
刊	k'an	カン	カン	カン	kan1	kan	SAN
幹	γan	カン	カン	カン	gan4	kan	CÁN
慣	k'an	クエン	クワン	カン	quan4	kwan	QUÁN
眼	ŋan	ゲン	ガン	ガン・ゲン	yan3	əan	NHẪN
基	kīi	コ	キ	キ	ji1	ki	CƠ
寄	kīie	キ	キ	キ	ji4	kj	KỠ
規	kī'ie	キ	キ	キ	gui1	kju	QUI
技	gīie	ギ	キ	ギ	ji4	ki	KỸ
義	ŋīie	ギ	ギ	ギ	yi4	əwi	NGHĨA
逆	ŋiǎk	ギャク	ゲキ	ギャク	ni4	əjək	NGHỊCH
久	kīəu	ク	キウ	キュウ・ク	jiu3	ku	CỬU
旧	gīəu	ク	キウ	キュウ	jiu4	ku	CỰU
居	kīo	コ	キョ	キョ	ju1	kə	CƯ
許	χīo	コ	キョ	キョ	xu3	hə	HỨA
境	kīǎng	キャウ	ケイ	キョウ・ケイ	jing4	kjəng	CẢNH
均	kī'en	クキン	久キン	キン	jun1	kjun	QUÂN
禁	kīəm	コム	キム	キン	jin1	kwm	CẤM
句	gīu	ク	ク	ク	ju4	ku	CÂU, CÚ
群	gī'ən	グン	クキン	グン	qun2	kun	QUÂN
経	keng	キャウ	ケイ	キョウ・ケイ	jing1	kjəng	KINH
潔	ket	ケチ	ケツ	ケツ	jie2	kjəl	KHIẾT
件	gīǎn	ゲン	ケン	ケン	jian4	kən	KIỆN
券	kī'ən	クエン	クエン	ケン	quan4	kuən	KHOÁN
險	χīǎm	ゲム	ゲン	ケン	xian3	həm	HIỂM
檢	kīǎm	ケム	ケム	ケン	jian3	kəm	KIỂM
限	γǎn	ゲン	カン	ゲン	xian4	han	HẠN
現	ken	ゲン	ケン	ゲン	xian4	hjən	HIỆN
減	χīǎm	ゲム	カム	ゲン	jian3	kam	GIẢM
故	ko	ク	コ	コ	gu4	ko	CỐ
個	ká	カ	カ	コ	gu3	kai	CÁ
護	γo	ゴ	コ	ゴ	hu4	ho	HỘ
効	γau	カウ	カウ	コウ	xiao4	hjo	HIỆU
厚	γəu	カウ	コウ	コウ	hou4	hu	HẬU
耕	kǎng	キャウ	カウ	コウ	geng1	kjəng	CANH
鉉	k'ǎng	クウウ	クウウ	コウ	kuang4	kwang	KHOÁNG
構	kəu	コウ	コウ	コウ	gou4	ku	CẤU
興	χīǎng	コウ	キョウ	キョウ・コウ	xing4	hʉng	HỨNG
講	kang	カウ	カウ	コウ	jiang3	kang	GIẢNG
混	kən	コン	コン	コン	hun2	hon	HỠN
查	dza	シャ	サ	サ	cha2	sa	TRA
再	tsái	サイ	サイ	サイ・サ	zai4	tsai	TÁI
災	tsái	サイ	サイ	サイ	zai1	tsai	TAI
妻	ts'ei	サイ	セイ	サイ	qi1	ts'ə	THÊ
採	ts'ai	サイ	サイ	サイ	cai3	ts'ai	THÁI

際	tsiäi	サイ	セイ	サイ	ji4	tsəi	TẾ
在	dzäi	ザイ	サイ	ザイ	zai4	tsai	TAI
財	dzäi	ザイ	サイ	ザイ・サイ	cai2	tsai	TÀI
罪	dzuäi	ザイ	サイ	ザイ	zui4	tsoi	TỘI
雜	dzäp	ザフ	サフ	ザツ・ゾウ	za2	tsap	TẠP
酸	suän	サン	サン	サン	suan1	san	TOAN
贊	tsän	サン	サン	サン	zan4	ts'an	TÁN
支	tʃie	シ	シ	シ	zhi1	tsi	CHI
志	tʃi	シ	シ	シ	zhi4	tsi	CHÍ
枝	tʃie	シ	シ	シ	zhi1	tsi	CHI
師	ʃi	シ	シ	シ	shi1	sa	SƯ
資	tsii	シ	シ	シ	zi1	tsa	TƯ
飼	zii	ジ	シ	シ	si4	sa	TỰ
示	dzii	ジ	シ	シ・ジ	shi4	si	THỊ
似	zii	ジ	シ	ジ	si4	sa	TỰ
識	ʃiək	シキ	シヨク	シキ	shi2	sik	THỨC
質	tʃiət	シチ	シツ	シツ・シチ・チ	zhi4	tsil	CHẤT
舍	ʃia	シャ	シャ	シャ	she4	sa	XÁ
謝	zia	ジャ	シャ	シャ	xie4	sa	TẠ
授	ʒiəu	ジュ	シウ	ジュ	shou4	su	THỤ
修	siəu	ス・シュ	シウ	シュウ・シュ	xiu1	su	TU
述	dʒi'ət	ジュツ	シュツ	ジュツ	shu4	sul	THUẬT
術	dʒi'ət	ジュツ	シュツ	ジュツ	shu4	sul	THUẬT
準	tʃi'ən	シュン	シュン	ジュン	zhun3	tsun	CHUẨN
序	zio	ジョ	シヨ	ジョ	xu4	sə	TỰ
招	tʃiəu	セウ	セウ	シヨウ	zhao1	ts'o	CHIÊU, TRIỆU
承	ʒiəng	ジョウ	シヨウ	シヨウ	cheng2	sung	THỪA
証	tʃiəng	シャウ	セイ	シヨウ	zheng4	tsung	CHỨNG
条	deu	デウ	テウ	ジョウ	tiao2	tso	ĐIỀU
状	dzi'ang	ジャウ	サウ	ジョウ	zhuang4	sang	TRẠNG
常	ʒi'ang	ジャウ	シャウ	ジョウ	chang2	sang	THƯỜNG
情	dzi'ang	ジャウ	セイ	ジョウ・セイ	qing2	tsəng	TÌNH
織	tʃiək	シキ	シヨク	シヨク・シキ	zhi1	tsik	CHỨC
職	tʃiək	シキ	シヨク	シヨク	zhi2	tsik	CHỨC
制	tʃiäi	セイ	セイ	セイ	zhi4	tsəi	CHẾ
性	siəng	シャウ	セイ	セイ・シヨウ	xing4	səng	TÍNH
政	tʃiəng	シャウ	セイ	セイ・シヨウ	zheng4	tsəng	CHÍNH
勢	ʃiäi	セイ	セイ	セイ	shi4	səi	THẾ
精	tsiəng	シャウ	セイ	セイ・シヨウ	jing1	tsəng	TỈNH
製	tʃiäi	セイ	セイ	セイ	zhi4	tsəi	CHẾ
税	ʃi'ai	ゼイ	セイ	ゼイ	shui4	səi	THUẾ
責	tsək	シャク	サク	セキ	ze2	ts'aik	TRÁCH
績	tsek	シャク	セキ	セキ	ji4	tsək	TÍCH
接	siəp	セフ	セフ	セツ	jie1	tsəp	Tiếp
設	ʃiät	セチ	セツ	セツ	she4	səl	THIẾT

舌	dziät	ゼチ・ゼツ	セツ	ゼツ	she2	səl	THIỆT
絶	dzi ^w ät	ゼチ・ゼツ	セツ	ゼツ	jue2	tsəl	TUYỆT
銭	dziän	ゼン	セン	セン	qian2	tsən	TIỀN
祖	tso	ス	ソ	ソ	zu3	tso	TỔ
素	so	ス	ソ	ソ・ス	su4	so	TỐ
総	taung	ソウ	ソウ	ソウ	zong3	ts'ong	TỔNG
造	dzâu	ザウ	サウ	ゾウ	zao4	tso	TẠO
像	zi ^w äng	ザウ	シャウ	ゾウ	xiang4	sang	TƯỢNG
増	tsəng	ソウ	ソウ	ゾウ	zeng1	tsung	TĂNG
則	tsək	ソク	ソク	ソク	ze2	ts'ik	TẮC
測	ts'ɪək	シキ	ソク	ソク	ce4	ts'uk	TRÁC
属	ziok	ゾク	ショク	ゾク	shu3	sok	THUỘC
率	suət, ri ^w et	ソチ・リチ	ソツ・リツ	ソツ・リツ	shuai4	sol, rjul	SUẤT
損	suən	ソン	ソン	ソン	sun3	son	TỠN
退	t'uài	タイ	タイ	タイ	tui4	t'oi	THOẢI
貸	t'ai	タイ	タイ	タイ	dai4	tai	THẢI
態	t'ai	タイ	タイ	タイ	tai4	t'ai	THÁI
团	duän	ダン	タン	ダン・トン	tuan2	tan	ĐOÀN
断	duän	ダン	タン	ダン	duan4	tan	ĐOẠN
築	tziuk	チク	チク	チク	zhu4	ts'uk	TRÚC
張	tziäng	チャウ	チョウ	チョウ	zhang1	tsang	TRƯỞNG
提	dei	ダイ	テイ	テイ	ti2	tsəi	ĐỀ
程	qiäng	チャウ	テイ	テイ	cheng2	tsəng	TRÌNH
適	tek	チャク	テキ	テキ	shi4	tsək	THÍCH
敵	dek	チャク	テキ	テキ	di2	tsək	ĐỊCH
統	tong	トウ	トウ	トウ	tong3	t'ong	THỐNG
銅	dung	ドウ	トウ	ドウ	tong2	tong	ĐỒNG
導	dâu	ダウ	タウ	ドウ	dao3	to	ĐẠO
徳	tək	トク	トク	トク	de2	tək	ĐỨC
独	duk	ドク	トク	ドク	du2	tok	ĐỘC
任	niəm	ニム	ジム	ニン	ren4	əim	NHIỆM
燃	niän	ネン	ゼン	ネン	ran2	əjən	NHIÊN
能	nəng	ノウ	ドウ	ノウ	neng2	nung	NĂNG
破	p'a	ハ	ハ	ハ	po4	p'a	PHÁ
犯	biəm	ボム	ハム	ハン	fan4	pəm	PHẠM
判	p'an	ハン	ハン	ハン・パン	pan4	p'an	PHÁN
版	pan	ヘン	ハン	ハン	ban3	p'an	BẢN
比	pii	ヒ	ヒ	ヒ	bi3	pi	TỠ
肥	biiei	ビ	ヒ	ヒ	fei2	pi	PHÌ
非	pɪəi	ヒ	ヒ	ヒ	fei1	pi	PHI
備	bii	ビ	ヒ	ビ	bei4	pi	BỊ
俵	pieu	ヘウ	ヘウ	ヒョウ	biao4	p'jo	BIỂU
評	biäng	ビャウ	ヘイ	ヒョウ	ping2	p'jəng	BÌNH
貧	biən	ビン	ヒン	ヒン・ピン	pin2	pin	BẦN
布	po	フ	ホ	フ	bu4	p'o, po	BỐ

婦	biəu	ブ	フウ	フ	fu4	pu	PHU
富	piəu	フ	フウ	フ・フウ	fu4	pu	PHÚ
武	miu	ム	ブ	ブ・ム	wu3	mu	VŨ, VŪ
復	biuk	ブク	フク	フク	fu4	pok	PHỤC
複	piuk	フク	フク	フク	fu4	pok	PHỨC
仏	biət	ブツ	フツ	ブツ	fu2, fo2	pul	PHÁT
編	pen	ヘン	ヘン	ヘン	bian1	p'jən	BIÊN
弁	biän	ベン	ヘン	ベン	bian4	pjən	BIỆN
保	päu	ホ・ホウ	ホウ	ホ	bao3	po	BẢO
墓	mo	モ	ボ	ボ	mu4	mjo	MỘ
報	päu	ホ・ホウ	ホウ	ホウ	bao4	po	BÁO
豊	p'iung	フ	ホウ	ホウ	feng1	p'ung	PHONG
防	biäng	バウ	ハウ	ボウ	fang2	pang	PHÒNG
貿	məu	ム・モ	ボ	ボウ	mao4	mu	MẬU
暴	bäu, buk	ボウ・ボク	ホウ・ホク	ボウ・バク	bao4	p'o, p'ok	BẠO, BỐC
務	miu	ム	ブ	ム	wu4	mu	VỤ
夢	miung	ム	ボウ	ム	meng4	mong	MỘNG
迷	mei	マイ	メイ・ベイ	メイ	mi2	mi	MÊ
綿	miän	メン	ベン	メン	mian2	mjən	MIÊN
輸	jiu	ス	シュ	ユ	shu1	su	THẦU
余	jio	ヨ	ヨ	ヨ	yu2	øjə	DƯ
預	jio	ヨ	ヨ	ヨ	yu4	øjəi	DỰ
容	jiong	ユウ	ヨウ	ヨウ	rong2	øjong	DUNG
略	liäk	ラク	リヤク	リヤク	lue4	rjak	LƯỢC
留	liəu	ル	リウ	リュウ・ル	liu2	rju	LỮ
領	liäng	リヤウ	レイ	リョウ	ling3	rjəng	LĨNH, LÃNH

第六学年 (181 字)

異	ji	イ	イ	イ	yi4	øi	DỊ
遺	ji'i	ユイ	イ	イ・ユイ	yi2	øjü	DI
域	øi'ək	キ	ヨク	イキ	yu4	øjək	VỰC
宇	øiu	ウ	ウ	ウ	yu3	øu	VŨ
映	?iäng	ヤウ	エイ	エイ	ying4	øjəng	ANH
延	jiän	エン	エン	エン	yan2	øjən	DÌNG
沿	ji'en	エン	エン	エン	yan2	øjən	DUYÊN
我	ŋä	ガ	ガ	ガ	wo3	øä	NGÃ
灰	χuäi	クエ	クワイ	カイ	hui1	hoi	KHỐI
拈	γuäk	クツク	クツク	カク	kuo4	hwak	KHUẾCH
革	käk	キヤク	カク	カク	ge2	hjək	CÁCH
閣	käk	カク	カク	カク	ge2	kak	CÁC
割	käl	カチ	カツ	カツ	ge1	hal	CÁT
株	tju	ス	シュ		zhu1	tsu	CỠ
干	kän	カン	カン	カン	gan1	kan	CAN
眷	ki'an	クエン	クエン	カン	juan3/4	kuən	QUYÊN
看	k'an	カン	カン	カン	kan1, kan4	kan	KHÁN

簡	kan	ケン	カン	カン	jian3	kan	GIAN
危	ŋi ^w ie	グキ	グキ	キ	wei1	øui	NGUY
机	kii	キ	キ	キ	ji1	kuəi	KÝ
揮	χi ^w əi	クエ	クキ	キ	hui1	hui	HUY
貴	ki ^w i	クキ	クキ	キ	gui4	kui	QUÝ
疑	ŋii	ギ	ギ	ギ	yi2	øui	NGHI
吸	χiəp	キフ	キフ	キュウ	xi1	hwp	HẤP
供	kiəng	ク	キョウ	キョウ・ク	gong1	kong	CUNG
胸	χiəng	ク	キョウ	キョウ	xiong1	hjung	HUNG
郷	χiəng	ガウ	キヤウ	キョウ・ゴウ	xiang1	hjang	HƯỞNG
勤	giən	ゴン	キン	キン・ゴン	qin2	kwn	CÀN
筋	kiən	コン	キン	キン	jin1	kwn	CÀN
系	yei	ケ	ケイ	ケイ	xi4	kjəi	HỆ
敬	kiəng	キヤウ	ケイ	ケイ	jing4	kjəng	KÍNH
警	kiəng	キヤウ	ケイ	ケイ	jing3	kjəng	CẢNH
劇	giək	ギャク	ケキ	ゲキ	ju4	kwk	KỊCH
激	kek	キヤク	ケキ	ゲキ	ji1	kjək	KỊCH, KHÍCH
穴	γ ^w et	クエチ	クエツ	ケツ	xue2	hjəl	HUYỆT
絹	ki ^w än	ケン	ケン	ケン	juan4	kjən	QUYÊN
権	giən	ゴン	クエン	ケン・ゴン	quan2	kuən	QUYỀN
憲	χiən	ケン	ケン	ケン	xian4	hən	HIẾN
源	ŋi ^w en	グエン	グワン	ゲン	yuan2	əwən	NGUYÊN
嚴	ŋiəm	ゴム	ゲム	ゲン・ゴン	yan2	əəm	NGHIÊM
己	kii	コ	キ	コ・キ	ji3	ki	KÝ
呼	χo	ク	コ	コ	hu1	ho	HỒ
誤	ŋo	グ	ゴ	ゴ	wu4	əo	NGỘ
后	γəu	ゴ	コウ	コウ	hou4	hu	HẬU
孝	ʔau	ケウ	カウ	コウ	xiao4	hjo	HIẾU
皇	γuəng	ワウ	クワウ	コウ・オウ	huang2	hwang	HOÀNG
紅	γung	グ	コウ	コウ・ク	hong2	hong	HỒNG
降	γang	ゴウ	カウ	コウ	xiang2,jiang4	kang, hang	GIÁNG,HÀNG
鋼	kāng	カウ	カウ	コウ	gang1	kang	CƯỜNG
刻	k'ək	コク	コク	コク	ke4	kak	KHẮC
穀	kuk	コク	コク	コク	gu3	kok	CỐC
骨	k ^w ət	コツ	コツ	コツ	gu3	kol	CỐT
困	k'uən	コン	コン	コン	kun4	kon	KHỐN
砂	sa	シャ	サ	サ・シャ	sha1	sa	SA
座	dzuá	ザ	サ	ザ	zuo4	tswa	TỌA
濟	tsei	サイ	セイ	サイ	ji3 ji4	tsəi	TỄ
裁	dzai	ザイ	サイ	サイ	cai2	tsai	TÀI
策	ts'ək	シャク	サク	サク	ce4	ts'aik	SÁCH
冊	ts'ək	シャク	サク	サツ・サク	ce4	ts'aik	SÁCH
蚕	dzám	サム	サム	サン	can2	tsam	TÀM
至	tʃii	シ	シ	シ	zhi4	tsi	CHÍ
私	sii	シ	シ	シ	si1	sa	TƯ

姿	tsii	シ	シ	シ	zi1	tsa	TƯ
視	zii	ジ	シ	シ	shi4	si	THỊ
詞	zii	ジ	シ	シ	ci2	sa	TỪ
誌	tʃii	シ	シ	シ	zhi4	tsi	CHÍ
磁	dzii	ジ	シ	ジ	ci2	tsa	TỪ
射	dʒia	ジャ	シャ	シャ	she4	sa	XẠ
捨	ʃia	シャ	シャ	シャ	she3	sa	SẢ
尺	tʃiák	シャク	セキ	シャク	chi3	ts'ək	XÍCH
若	niák	ニヤク	ジャク	ジャク・ニヤク	ruo4	ɕjak, ɕja	NHƯỢC
樹	dʒiu	ジュ	シュ	ジュ	shu4	su	THỤ
収	ʃiəu	ス	シウ	シュウ	shou1	su	THU
宗	tsung	ソ	ソウ	シュウ・ソウ	zong1	tsong	TÔNG
就	dziəu	ジュ	シウ	シュウ・ジュ	jiu4	ts'ui	TỮ
衆	tʃiung	ス・シュ	シウ	シュウ・シュ	zhong4	tsung	CHUNG
從	dzəng	ジュ・ジュウ	ショウ	ジュウ・ショウ・ジュ	cong2	tsong	TÔNG, TÙNG
縱	tsiong	ジュウ	ショウ	ジュウ	zong4	tsong	TUNG
縮	ʃiuk	スク	シュク	シュク	suo1	ts'uk	SÚC
熟	dʒiuk	ジュク	シュク	ジュク	shu2	suk	THỤC
純	ʒi'ən	ジュン	シュン	ジュン	chun2	sun	THẦN
処	tʃio	シヨ	シヨ	シヨ	chu3	ts'ə	XỬ
署	ʃio	ジョ	シヨ	シヨ	shu3	sə	THỰ
諸	tʃio	シヨ	シヨ	シヨ	zhu1	tsə	CHỮ
除	dio	ヂョ	チヨ	ジョ・ジ	chu2	tsəi	TRỪ
将	tsiəng	シャウ	シャウ	ショウ	jiang1/4	tsang	TƯỚNG
傷	ʃiəng	シャウ	シャウ	ショウ	shang1	sang	THƯƠNG
障	tʃiəng	シャウ	シャウ	ショウ	zhang4	tsang	CHƯỚNG
城	ziəng	ジャウ	セイ	ジョウ	cheng2	səng	THÀNH
蒸	tʃiəng	ジョウ	ショウ	ジョウ	zheng1	tsung	CHỦNG
針	tʃiəm	シム	シム	シン	zhen1	ts'im	CHÂM
仁	niən	ニ・ニン	ジン	ジン・ニ	ren2	əin	NHÂN
垂	ʒi'ie	ズイ	スイ	スイ	chui2	su	THÙY
推	tʃi'i	スイ	スイ	スイ	tui1	ts'u	SUY
寸	ts'uən	スン	ソン	スン	cun4	ts'on	THỐN
盛	ziəng	ジャウ	セイ	セイ	cheng2	səng	THỊNH
聖	ʃiəng	シャウ	セイ	セイ	sheng4	səng	THÁNH
誠	ziəng	ジャウ	セイ	セイ	cheng2	səng	THÀNH
宣	si'än	セン	セン	セン	xuan1	sən	TUYÊN
專	tʃiän	セン	セン	セン	zhuan1	tsən	CHUYÊN
泉	dzi'än	ゼン	セン	セン	quan2	ts'ən	TUYÊN
洗	sen	セン	セン	セン	xi3	səi	TIẾN
染	niäm	ネム	ゼム	セン	ran3	ɕjəm	NHIỄM
善	ziän	ゼン	セン	ゼン	shan4	sən	THIỆN
奏	tsəu	ソウ	ソウ	ソウ	zou4	tsu	TẤU
窓	ts'ang	ソウ	サウ	ソク	chuang1	ts'ang	SONG
創	ts'ang	サウ	サウ	ソウ	chuang1/4	ts'ang	SÁNG

装	tʂiǎŋ	シャウ	サウ	ソウ	zhuang1	tsang	TRANG
層	dzəŋ	ゾウ	ソウ	ソウ	ceng2	ts'ung	TẦNG
操	ts'au	サウ	サウ	ソウ	cao1	tso	THAO
藏	dzang	ザウ	サウ	ゾウ	zang4	tsang	TÀNG
臟	dzang	ザウ	サウ	ゾウ	zang4,cang2	tsang	TẶNG
存	dzuən	ゾン	ソン	ゾン・ソン	cun2	tsən	TỒN
尊	tsuən	ソン	ソン	ソン	zun1	tsən	TÔN
宅	ɕak	チャク	タク	タク	zhai2	t'aik, taik	TRẠCH
担	tám	タム	タム	タン	dan1	tam	ĐẪM
探	t'am	トム	タム	タン	tan4	t'am	THẨM
誕	dán	ダン	タン	タン	dan4	t'an	ĐẢN
段	duán	ダン	タン	ダン	duan4	tan	ĐOẠN
暖	nuán	ナン	ダン	ダン	nuan3	han	NOẢN
值	ɕii	ヂ	チ	チ	zhi2	ts'i	TRỊ
宙	ɕiəu	ヂウ	チウ	チュウ	zhou4	tsu	TRỤ
忠	t'iung	チウ	チウ	チュウ	zhong1	ts'ung	TRUNG
著	t'io	チョ	チョ	チョ	zhu4	tsə	TRƯỚC, TRÚ
庁	t'eng	チャウ	テイ	チョウ	ting1	ts'əŋ	SẢNG
頂	teng	チャウ	テイ	チョウ	ding3	tsəŋ	ĐỈNH
潮	ɕiəu	テウ	テウ	チョウ	chao2	tso	TRÀO, TRIỀU
賃	ŋiəm	ニム	ヂム	チン	lin4	əim	NHẪM
痛	t'ung	ツウ	トウ	ツウ	tong4	t'ong	THỔNG
展	t'ian	テン	テン	テン	zhan3	tsən	TRIỂN
討	t'au	タウ	タウ	トウ	tao3	t'o	THẢO
党	tang	タウ	タウ	トウ	dang3	tang	ĐẢNG
糖	dang	ダウ	タウ	トウ	tang2	tang	ĐƯỜNG
届							
難	nán	ナン	ダン	ナン	nan2, nan4	nan	NAN
乳	ŋiu	ニウ	ジウ	ニユウ	ru3	əju	NHỮ
認	ŋiən	ニン	ジン	ニン	ren4	əin	NHẬN
納	náp	ノフ・ナフ	ダン	ノウ・トウ・ナ・ナン・ナツ	na4	nap	NẠP
脳	náu	ナウ	ダウ	ノウ	nao3	noi	NÃO
派	pai	ハイ	ハイ	ハ	mai4	p'a	PHÁI
拝	pai	ハイ	ハイ	ハイ	bai4	pai	BÁI
背	pái	ハイ	ハイ	ハイ	bei1, bei4	pai	BÔI
肺	p'íɕi	ハイ	ハイ	ハイ	fei4	p'jəi	PHẾ
俳	bai	ベ	ハイ	ハイ	pai2	pai	BÀI
班	puán	ヘン	ハン	ハン	ban1	pan	BAN
晩	mīɕn	メン	バン	バン	wan3	man	VẢN
否	bii	ビ	ヒ	ヒ	fou3	pu	PHỦ
批	p'ei	ヒ	ヒ	ヒ	pi1	pi	PHÊ
秘	p'iet	ヒ	ヒ	ヒ	mi4	pi	BÍ
腹	p'íuk	フク	フク	フク	fu4	pok	PHỤC
奮	p'ien	フン	フン	フン	fen4	pun	PHẤN
並	bieng	ビャウ	ヘイ	ヘイ	bing4	pjəŋ	BINH

陛	bei	バイ	ヘイ	ヘイ	bi4	pjəi	BỆ
閉	pei	ハイ	ヘイ	ヘイ	bi4	p'jəi	BẾ
片	p'en	ヘン	ヘン	ヘン	pian1	p'jən	PHIÊN
補	po	フ	ホ	ホ	bu3	po	BỒ
暮	mo	モ・ム	ボ	ボ	mu4	mo	MÔ
宝	pâu	ハウ	ハウ	ハウ	bao3	po	BẢO
訪	p'íàng	ハウ	ハウ	ハウ	fang3	pang	PHÔNG
亡	míàng	マウ	バウ	ボウ・モウ	wang2	mang	VỌNG
忘	míàng	マウ	バウ	ボウ	wang4	mang	VONG
棒	bang	ボウ	ハウ	ボウ	bang4	pong	BÔNG
枚	mái	マイ	バイ	マイ	mei2	mai	MAI
幕	mák	マク	バク	マク・バク	mu4	mak	MẠC
密	míet	ミツ	ビツ	ミツ	mi4	mil	MẬT
盟	míän	ミヤウ	メイ	メイ	meng2	maing	MINH
模	mo	モ	ボ	モ・ボ	mo2	mo	MÔ
訳	jiək	ヤク	エキ	ヤク	yi4	øjək	DỊCH
郵	øiəu	ウ	イウ	ユウ	you2	əu	BỮU
優	?iəu	ウ	イウ	ユウ	you1	əu	ỮU
幼	?iəu	エウ	イウ	ヨウ	you4	əju	ẤU
欲	jiok	ヨク	ヨク	ヨク	yu4	øjok	DỤC
翌	jiək	イキ	ヨク	ヨク	yi4	øjik	DỰC
乱	luán	ラン	ラン	ラン	luan4	ran	LOẠN
卵	luán	ラン	ラン	ラン	luan3	ran	NOẠN
覽	lám	ラム	ラム	ラン	lan3	ram	LÂM
裏	lii	リ	リ	リ	li3	ri	LÝ
律	li'ət	リチ	リツ	リツ・リチ	lu4	rjul	LUẬT
臨	liəm	リム	リム	リン	lin2	rim	LÂM
朗	làng	ラウ	ラウ	ロウ	lang3	rang	LANG
論	luən	ロン	ロン	ロン	lun4	ron	LUÂN

(2)

日本語教育における相づち指導のための提案

ー相づち頻度の目安についてー

大浜るい子

0 はじめに

相づちは、スムーズな会話のためには必要不可欠なものである。特に日本語では他言語に比較して高頻度に打たれることが知られており (White 1986、Miller 1991、Clancy/Thompson/Suzuki/Tao 1996)、それだけ重要性も高いと考えられている。学習者の中には、母語において相づちを打つ習慣がないため、それが影響し、日本人から誤解されたり日本語能力が低いと判断されたりすることがある。そのため、日本語教育でも相づち指導の必要性が早くから指摘され (畠 1988)、また実際、様々な実践が試みられている (岡崎 1987、冨永 2000、宮崎 2002)。ところが、表現の種類や適切さについては上達しても、頻度については低いままに留まっている学習者が多いと言われている (堀口 1997、渡辺 1994)。

学習者の中には、相づちを打つことに心理的抵抗感があり、そのために頻度を上げることができないという人もいる (宮崎 2002) が、どの程度の頻度で打つことが適切なのか分からないという学習者もいるのではないだろうか。指導には、一般には、先行研究で明らかになっている日本語母語話者の平均的な頻度が目安になっているものと思われるが^{注1}、何拍ごとに1回、あるいは1分間に何回という形で示される「頻度」という基準で対応できる相づちはほんの一部であり、その他多くの相づちはそのような平均的な使用では、うまく機能しない場合が少なくない。

そこで、本稿では、日本語母語話者による会話を分析し、一般に頻度として示されているものが、会話中の会話者たちのどのような行動によって作り出されているかを明らかにし、学習者が相づちを打つ時の具体的な目安を提示しようとするものである。

1 分析資料の概要

本稿で取り上げる会話資料は、資料収集を目的として企画された 20 組のインタビュー形式の会話、総会話時間 2 時間 31 分 53 秒分を文字起こししたものである^{注2}。インタビュアーには一人の女子学生が選ばれ、インタビューを受ける方 (以下、回答者と呼ぶ) として、同世代の学生女男各 5 名と年上世代にあたる 50~60 代の社会人女男各 5 名が選ばれた。回答者とインタビュアーは親しい間柄で、いずれの会話もスムーズに展開した。会話は、インタビュアーによる最初の問いかけのみ統一されたが、その後の展開は成りゆきにまかせられた。問いかけに直接答える形の展開のものから、周辺的な話に広がっていき自由会話に近い展開になったものまで様々であった。会話時間も 2 分 38 秒から 16 分 32 秒とまちまちであった。会話の収集は、1999 年 5 月から 11 月にかけて、回答者の居住市で行われた。回答者の居住市は、東広島市、名古屋市、京都市であった。

2 ターン交替形式の 7 タイプ

相づちはもっぱら会話において現れる。書き言葉には現れない。また話し言葉であっても、話し手の交替がない演説やアナウンス等には現れない。会話とはまず第一に、2 人以上の参加者がターンを交替していくという点に特徴がある。よって、相づちを会話のこの特徴と関連づけて、見ていくことにする。

ターンの移行あるいは交替については、Sacks/Schegloff/Jefferson (1974) によって、他者

選択、自己選択、自己継続と呼ばれるメカニズムによって起こることが明らかにされている。他者選択とは、現在の話し手が次の話し手を選択するもので、選ばれた人物には話す義務が生じるとされるタイプである。質問や指名がこのタイプの典型例である。自己選択は、他者選択が行われなかったときに会話参加者の内の誰であれ最初に話し始めた人物が発言の権利を得るものである。自己継続は他者選択も自己選択も行われなかった場合に、現在の話し手が話し続けるものである。但し、その義務はないとされる。これら3タイプのターン交替形式はこの順番で優先順序があり、他者選択から自己選択、自己継続の順序で何度も繰り返し適応されながらターンの移行が実現されるとされている。

これに対して、金 (2000) は、このメカニズムはもっぱら英語圏の会話から導き出されたものであり、他言語を対象とするには不十分であると言う。多くの先行研究がこのモデルに基づき分析されているが、金 (2000) は「枠にはまったパラダイムを検証するにすぎず」(金 2000: 89)、個別社会に固有な現象が観察されずに捨て置かれてしまう危険性があると指摘している。確かに、我々の資料でも、多くのターン交替は Sacks らのメカニズムで説明されたが、それらには分類されないケースもまた観察された。それは、他者選択も、自己選択も、自己継続も行われない場合の取り扱いである。なるほどそのような場合でも、いずれは会話者の内の誰かによってターンは取られる。さもなければ、会話はそこで終わってしまうからである。しかし例1、2に見るように、誰かがターンを取るまでに、何度か「他者選択しない」、「自己選択しない」、「自己継続しない」という行為が繰り返される例が少なからず認められた(以下の例では__部分参照)。

例1 <移行適切場で自己選択がなく、その後の自己継続もない例>

B: 総合職だよ うん

A: 総合職 総合職って何、何系を希望しとるん?

例2 <移行適切場で自己選択も自己継続もなく、さらに別の話者の自己選択もない例>

A: いんじゃない、お金もたまるし うん 安定とかはしてないかもしれんけど

B: あー うん

例1、2のようなケースを、最後に誰がターンをとるかによって、それぞれ Sacks/Schegloff/Jefferson (1974) の「別の人物が自己選択する」あるいは「現在の話し手が話し続ける」のサブグループとするという考え方もできるが(金 2000 参照)、ここではそのような捉え方はしない。なぜなら、そうすることは、ターン交替へのプロセスを考慮しない、結果のみの分類になるからであり、実際の現象を忠実に記述することによってこのメカニズムを発見した Sacks らの考え方にも反すると思われるからである。Sacks らに例1、2のようなケースが含まれていないのは、英語圏においてターンをとることが「権利」であると捉えられていることと関係があると思われる。それは、会話の参加者というのは本来可能な限りターンの確保を図ろうとするものであるという前提がある(Coulthard 1983) ため、実際の会話においてこのようなケースが存在したとしても、それは何らかの理由による失敗であり、一時的かつ例外的な現象であると判断されたのではないかと思われる。ちょうど、「重なり」が、一時的かつ例外的な現象であると判断されたように。また実際、英語にはこのようなケースは多くないのかもしれない。Duncan/Fiske (1977) には、

例1、2のようなケースは理論的にはあり得るとしながら、彼らが観察した英語の会話資料には見られなかったと述べられている (Duncan/Fiske 1977:178)。

しかし、日本語の会話資料ではこのようなケースは多く、日本人の言語行動を考える上で無視できないターン交替形式の一つであろうと思われる^{注3}。英語以外の言語、特に日本語、韓国語の会話の観察から、Sacks たちのモデルを修正し、新しいターン交替の形式を提案したものに、van Lier (1988)、金 (2000) がある。しかし、それらにおいては、例1のように「自己選択がなく、自己継続もない」場合や、例2のように、それに加えてさらにターンの取得が行なわれないような場合を、すべて「相づち」として一くりにしてしまっており、またターンの取得に至るプロセスが考慮されていないという点で、我々にとって十分なものとは言えない。そこで、我々の資料に見られたターン交替形式を以下に示す7タイプに分類する (図1参照)。「他者選択」、「自己選択」、「割り込み」を除いた4つの名称、すなわち「再保持」、「取得放棄」、「取得再放棄」、「最終自己選択」は筆者による命名である。「再保持」は Sacks/Schegloff/Jefferson (1974) の「自己継続」をさすが、ここでは会話相手からの「取得放棄」を経た後、再びターンを確保することを明示する名称とした。他の3形式を上で見た例1、2によって例示する。

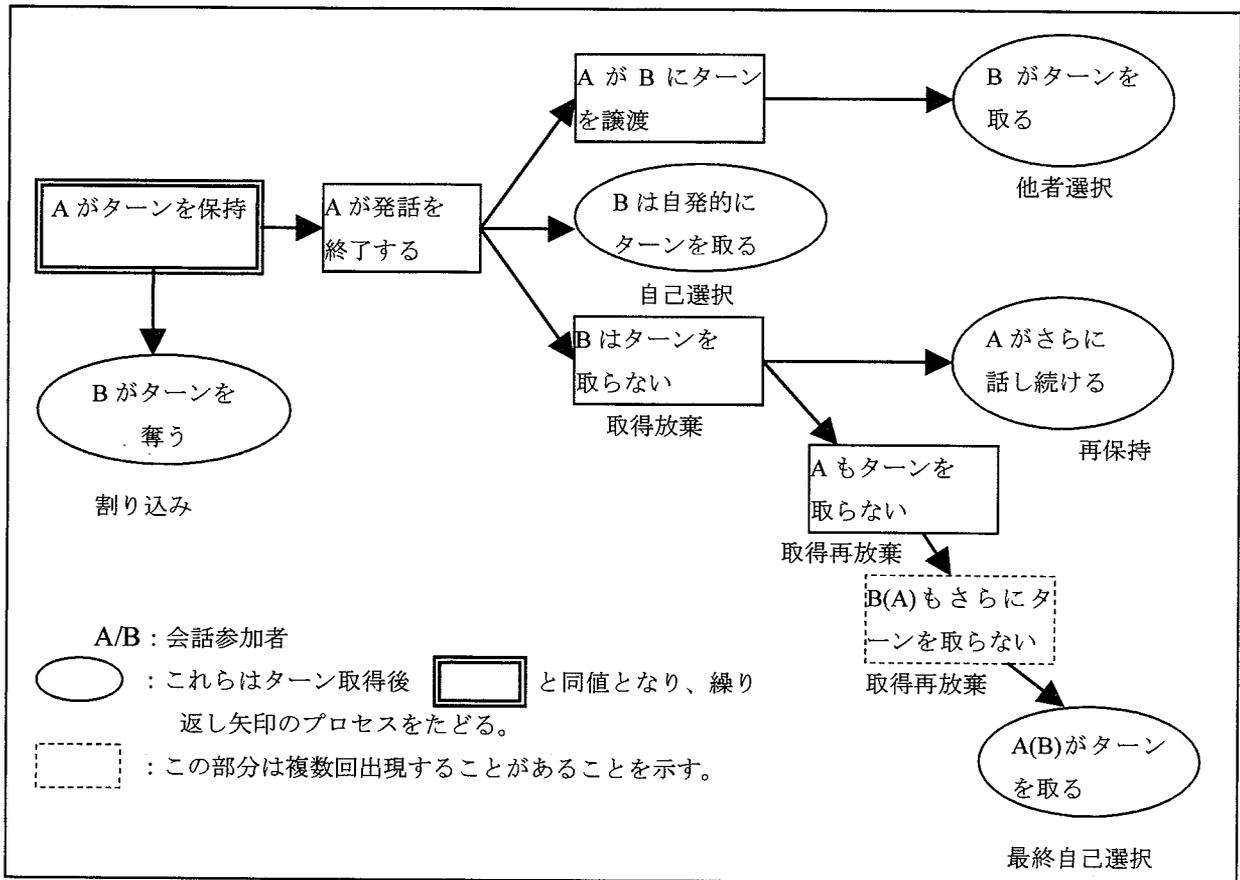


図1 ターン交替7形式によるターン移行のメカニズム

例3 (例1再掲)

B: 総合職だよ

うん

(取得再放棄)

A: 総合職 総合職って何、何系を希望しとるん？
 (取得放棄) (最終自己選択)

例4 (例2再掲)

A: いんじゃない、お金もたまるし うん 安定とかはしてないかもしれんけど
 (取得再放棄) (最終自己選択)

B: あー うん
 (取得放棄) (取得再放棄)

各ターン交替形式は、以下のメルクマールによって、互いに区別され、表1に示すような特徴を持つものとする。

- [+取得]/[-取得]: 当該のターン交替形式がターンを取得し、発話するものであるかどうか。する場合は [+取得]、しない場合は [-取得]
- [+直接的]/[-直接的]: 直前に発話ターンがあり、それに直接後続するターン交替形式か、それとも直前のターン交替形式が相づちや沈黙のみで発話ターンに直接後続しているとは言えないものか。前者を[+直接的]、後者を [-直接的] とする。
- [+相手]/[-相手]: 直前あるいは直近の発話ターンが会話の相手に属しているか、それとも自分自身に属しているか。会話相手のものである場合は [+相手]、自分自身のものである場合は [-相手]。両方の可能性がある場合は [+/-相手] と示す。
- [+完了]/[-完了]: 直前の発話ターンは完了していたか。すなわちターン交替が TRP (ターン移行適切場) で行われたかどうか。TRP で行われた場合は [+完了]、TRP 以外で行われた場合は [-完了] とする。
- [+自発的]/[-自発的]: ターンの取得は自発的か。それとも会話の相手から与えられたものか。自らの意志で取得された場合は [+自発的]、他者から与えられた場合は [-自発的] とする。

表1 各ターン交替形式を特徴づけるメルクマール

自己選択:	([+取得], [+直接的], [+相手], [+完了], [+自発的])
他者選択:	([+取得], [+直接的], [+相手], [+完了], [-自発的])
取得放棄:	([-取得], [+直接的], [+相手], [+完了])
再保持:	([+取得], [-直接的], [-相手], [+完了], [+自発的])
取得再放棄:	([-取得], [-直接的], [+/-相手], [+完了])
最終自己選択:	([+取得], [-直接的], [+/-相手], [+完了], [+自発的])
割り込み:	([+取得], [+直接的], [+相手], [-完了], [+自発的])

3 本資料の会話者の相づち頻度

本稿では、相づちとは「はい」、「ああ」、「うん」などのいわゆる相づち詞、相手の発話

内容を繰り返すもの、同内容の言い換え、そして相手の発話を引き受ける形で先取りし完成させるものとする。本稿では、それ以外の基準は設けず、これらの表現形式をもったものは全て相づちとして認定する。研究者によっては出現位置や機能、使用者によりさらに相づちの範囲を絞り込む場合があるが、ここではターン交替への全てのプロセスを対象としており、そのプロセスを7つのターン交替形式として分類しているため、その各形式で使用される同表現を平等に取り上げる。

表2は、各会話における会話者の相づち間隔（会話時間を使用相づち回数で割った数値）を会話の役割（インタビュアーと回答者）別に表したものである。最も高頻度であったのは会話 YF10 のインタビュアーで 3.9 秒に1回、最も低頻度であったのは会話 OM4 の回答者で 23.6 秒に1回で、個人差はとても大きい。なお、会話を特定するための YF、YM、OF、OM はそれぞれ同世代の女性、同世代の男性、年上世代の女性、年上世代の男性との会話であることを表し、番号は各会話を区別するためのものである。

表2 会話別に見た会話者2者間の相づち間隔（秒に1回）

会話番号	YF10	YF9	YF8	YF7	YF6	YM5	YM4	YM3	YM2	YM1
インタビュアー	3.9	6.7	7.7	5.9	6.7	6.5	4.1	5.2	8.2	5.7
回答者	7.1	8.2	5.6	8.8	10.6	11.3	8.0	14.7	9.2	9.4
会話番号	OF10	OF9	OF8	OF7	OF6	OM5	OM4	OM3	OM2	OM1
インタビュアー	6.3	6.4	7.7	5.7	5.8	6.5	10.4	6.8	7.9	4.4
回答者	6.9	9.3	14.1	4.9	12.4	5.9	23.6	20.9	22.6	9.3

会話の役割別に見ると、インタビュアーは平均 6.4 秒に1回、回答者は平均 11.2 秒に1回で、2者間には統計的に有意な差が認められた ($t(22)=-3.70, p<.01$)。インタビューという性格上、話を聞く役割のインタビュアーに相づちが多く使用されたものと思われる。

また、回答者を世代と性により4グループに分け、グループ間でその平均値を比較すると、同世代の女性（8.1 秒に1回）が最も高頻度で、年上世代の女性（9.5 秒に1回）、同世代の男性（10.5 秒に1回）、年上世代の男性（16.5 秒に1回）の順で頻度が下がっている。一般に女性の方が男性よりも高頻度であると言われているが、本資料でもその傾向が見られた。他方、会話相手のグループによるインタビュアーの相づち頻度の平均は以下の通りで、年上世代の男性に対していくらか低頻度であったものの、大差は見られなかった（同世代の女性に対して：6.2 秒に1回、同世代の男性に対して：5.9 秒に1回、年上世代の女性に対して：6.4 秒に1回、年上世代の男性に対して：7.2 秒に1回）。

4 会話者のターン交替を巡る交渉

2節において、7タイプのターン交替形式を提案したが、本節では各会話者が会話中にどのタイプのターン交替形式をどのくらい使用し、彼らがターン交替を巡る交渉にどのように関わっていたかを見る。その詳細は、表3に示すとおりであるが、ここでは世代と性によるグループ別に集計し、その割合をグループ間で比較する（図2参照）。

表3 会話者別に見た各ターン交替形式別の使用数
 <同世代の回答者の場合>

	YF10	YF9	YF8	YF7	YF6	YM5	YM4	YM3	YM2	YM1
取得放棄	9	23	24	21	12	10	4	19	21	18
自己選択	9	16	19	13	3	9	10	16	41	24
他者選択	7	6	7	8	9	7	9	11	16	14
再保持	13	16	9	29	11	22	28	70	33	18
取得再放棄	9	22	11	11	7	6	7	10	13	10
割り込み	0	1	1	3	1	2	2	3	12	0
最終自己選択	5	10	4	8	4	6	3	10	7	10

<同世代との会話のインタビュアーの場合>

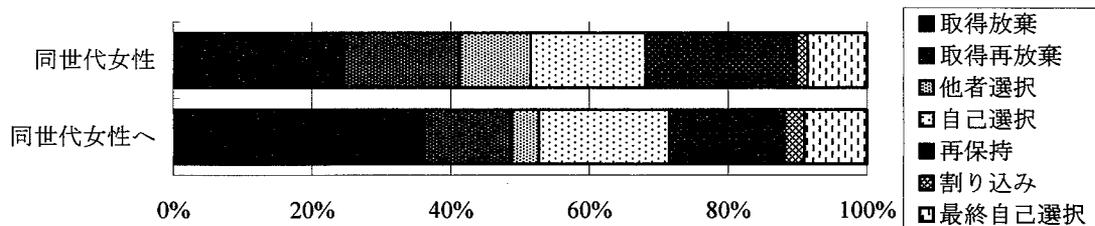
	YF10	YF9	YF8	YF7	YF6	YM5	YM4	YM3	YM2	YM1
取得放棄	22	35	15	41	18	26	35	75	47	28
自己選択	8	11	22	19	8	16	9	25	42	29
他者選択	5	3	3	2	1	6	6	7	9	10
再保持	7	14	16	13	10	3	3	7	18	12
取得再放棄	6	15	10	10	4	8	4	13	5	11
割り込み	1	1	0	6	2	0	2	3	8	0
最終自己選択	4	14	7	4	4	3	3	4	8	4

<年上世代の回答者の場合>

	OF10	OF9	OF8	OF7	OF6	OM5	OM4	OM3	OM2	OM1
取得放棄	2	4	0	27	10	13	7	0	1	0
自己選択	6	5	1	17	7	7	24	1	0	5
他者選択	4	2	1	2	4	6	4	3	2	9
再保持	36	23	9	21	28	2	35	26	2	16
取得再放棄	2	9	1	25	7	13	3	1	2	4
割り込み	0	1	0	1	2	1	0	0	0	0
最終自己選択	1	4	1	12	4	2	4	0	0	1

<年上世代との会話のインタビュアーの場合>

	OF10	OF9	OF8	OF7	OF6	OM5	OM4	OM3	OM2	OM1
取得放棄	38	34	10	42	35	10	42	28	4	20
自己選択	7	5	2	16	9	6	14	3	0	7
他者選択	0	0	0	1	1	3	9	0	0	0
再保持	0	3	0	11	4	6	4	0	2	0
取得再放棄	0	3	1	17	7	7	4	0	0	0
割り込み	1	0	0	1	6	0	1	0	0	6
最終自己選択	1	4	0	18	3	9	2	1	0	3



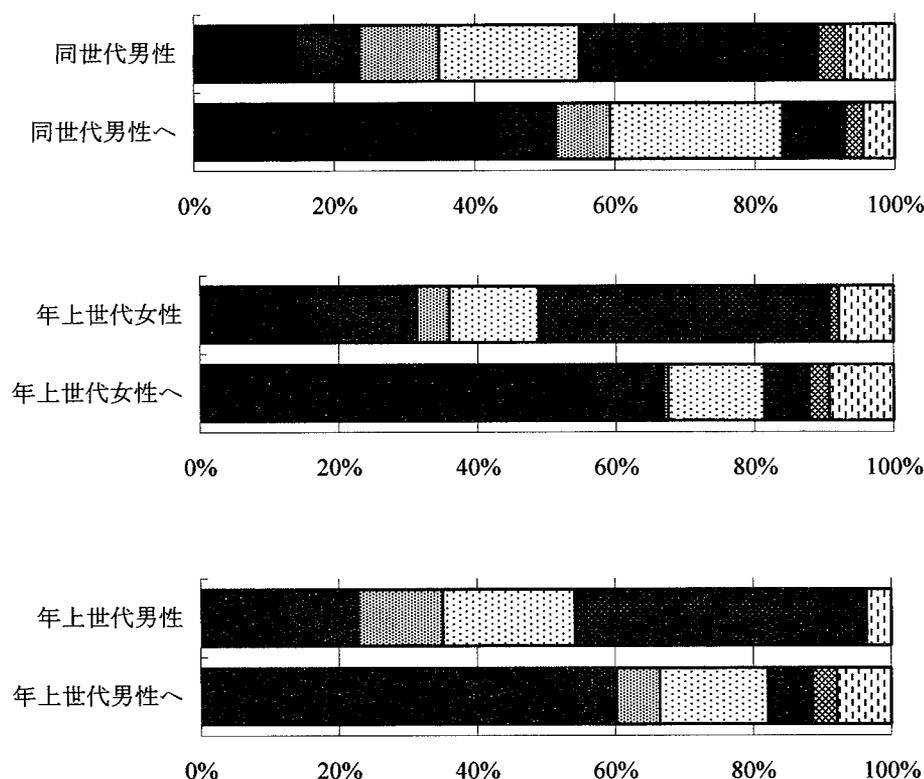


図2 世代別性別から見た対人関係グループにおいて使用されたターン交替形式比較

図2を見ると、以下のことが見て取れる。

(1) 会話の役割によりターン交替形式の使用傾向が異なる。インタビュアーは取得放棄を最も多く使用し、回答者は再保持を最も多く使用した。この傾向は、年上世代との会話でより顕著であった。但し、同世代女性との会話では、会話の役割による差異は小さい。

(2) 女性回答者と男性回答者では、使用されるターン交替形式に差異が見られた。女性は取得再放棄と最終自己選択をより多く使用し、また特に年上女性は他者選択が少なかった。

(3) インタビュアーは年上世代の回答者よりも同世代の回答者に対して自己選択をより多く使用していた。

インタビュアーが多く使用した取得放棄とは、会話の相手の発話が完了し、ターンの取得を申し出る (= 自己選択) ことができる場所でそれをしないという行為である。また、回答者が多く使用した再保持は、そのような取得放棄があったときに、さらにターンを保持し、話し続けることを言う。インタビュアーたちは、全ターン交替形式中の約4割から6割を取得放棄に使い、回答者たちは2割から4割を再保持に使用している。ここから、本会話はインタビュアーがほとんど聞き役になり、回答者がターンを保持し続け話し手役割を引き受けていたことが分かる。一般にインタビューと言えば、インタビュアーの質問に回答者が答えるという形式が想像されるが、そのような形が取られる場合には回答者に「他者選択」が、インタビュアーには「自己選択」が多く現れるはずである。すなわち、

回答者はインタビュアーから質問という形でターンの譲渡を受け、他者選択と呼ばれるターンを実行し、応答するはずであり、インタビュアーは回答者の応答を受けた後、再び自らターンの取得をし (= 自己選択)、質問を続けるはずであるからである。しかし、回答者の他者選択は1割程度、インタビュアーの自己選択は1.5割から2.5割に留まっている。その点では、本会話はインタビューと言うより、一つのテーマに関して相手の話を拝聴するというタイプの会話であったことが見て取れる。そして、この傾向は年上世代との会話でより顕著であり、同世代女性との会話で解消される傾向にあった。会話者間に世代差や性差がある場合、発話の権利の不均衡が起りやすいことを示している。これはまた、女性の回答者が男性の回答者よりも取得再放棄を多く使用し、再保持での発話の機会を一旦放棄し、最終自己選択まで発話の機会を先延ばしにしていることと符合する。さらに、インタビュアーが同世代に対して自己選択をより多く使用するのも、発話の機会を自ら確保することを年上世代に対して控えることを意味し、上で述べた傾向と重なり合う。ただ、年上世代の女性回答者に他者選択が少なかったことについては、少し事情が異なるものと思われる。他者選択が少ないということは、会話の相手すなわちインタビュアーから質問などを受けることが少なかったことを意味している。質問は、相手に知識を披露させる機会を与えるという側面と、相手の発話内容を制限するという側面があり、発話の権利という点からだけでは判断できないように思われる。ここでは他者選択が年上世代の女性に少なかったことを指摘するに留める。

5 ターン交替形式と相づち使用

相づちの頻度を問題にするためにターン交替形式を取り上げてきたのは、相づちの多くがターン交替形式の冒頭に現れるからである。だから、ターン交替形式を観察すれば、相づちが観察できるということになる。但し、ターン交替形式の冒頭ではない場所に現れる相づちもある。それについては6節で別に論じ、ここでは各ターン交替形式の冒頭に現れた相づちのみを扱う。

各ターン交替形式には相づちが共起しやすい形式とそうでない形式があるようである。表4は、本資料に現れた全ターン交替形式数をタイプ別に整理し、そこに出現した相づち数から各ターン交替形式における相づちの平均出現率を割り出したものである。

表4 各ターン交替形式の使用数とその相づち出現数及び平均出現率 (%)

	取得 放棄	自己 選択	他者 選択	再 保持	取得 再放棄	割り 込み	最終自 己選択	合計
ターン交替形式数	830	491	197	580	298	68	192	2656
相づち出現数	825	238	102	172	293	17	60	1707
相づちの出現率	99.4	48.5	51.8	29.7	98.3	25.0	31.2	64.3

相づちの平均出現率から、ターン交替形式を3グループに分けることができるだろう。それぞれのターン交替形式のメルクマールから、各グループは次のように整理することができる。

取得放棄、取得再放棄のグループ：

[-取得]のメルクマールをもつターン交替形式には、ほぼ常に相づちが共起す

る。

自己選択、他者選択のグループ：

[+取得]、[+直接的]、[+相手]、[+完了] のメルクマールを同時にもつターン交替形式には、相づちが共起することもあり、またしないこともある。それらの可能性は同程度である。

再保持、最終自己選択、割り込みのグループ：

再保持、最終自己選択は [+取得]、[-直接的] のメルクマールを、割り込みは [-完了] のメルクマールをもつターン交替形式で、これらのターン交替形式に相づちが共起することは少ない。

今、仮にこれらのグループの相づち出現率をそれぞれ 100%、50%、30% と仮定し、会話者全員について、それぞれが使用した各ターン交替形式数にこれらの相づち出現率を掛け合わせ、予想相づち出現数を出してみよう。表 5（次頁）は、それらを実際の相づち出現数と比較し、予想的中率を出したものである。表 6 は、それを整理したものである。但し、計算式は以下の通りである。

予想的中率 = 実際の相づち出現数 / 予想相づち出現数 × 100

但し、予想相づち出現数 = (取得放棄数 + 取得再放棄数) × 1 + (自己選択数 + 他者選択数) × 0.5 + (再保持数 + 最終自己選択数 + 割り込み数) × 0.3

表 6 相づちの予想的中率と会話者グループの関係

回答者	同世代女性	同世代男性	年上世代女性	年上世代男性	合計
80% 以下	1	2			3
80% ~ 90%		1	1	2	4
90% ~ 110%	4	2	1	2	9
110% ~ 120%			1		1
120% 以上			2	1	3

インタビュアー	同世代女性へ	同世代男性へ	年上世代女性へ	年上世代男性へ	合計
80% 以下					0
80% ~ 90%			1		1
90% ~ 110%	5	4	4	3	16
110% ~ 120%		1		2	3
120% 以上					0

全体的に見ると、インタビュアーにおいても回答者においても、90%~110% の予想的中率内に入った会話者が最も多く、合計 40 名中 25 名 (62.5%) がその中に含まれた。このことから、相づち使用者は、ターン交替形式のタイプによって、次のような目安を立てる

表5 相づちの予想出現数ならびに実際の相づち出現数から見た実現率 (%)

回答者	YF10	YF9	YF8	YF7	YF6	YM5	YM4	YM3	YM2	YM1	OF10	OF9	OF8	OF7	OF6	OM5	OM4	OM3	OM2	OM1
相づちの予想出現数	31.4	64.1	52.2	54.5	29.8	33	30.4	67.4	78.1	55.4	20.1	24.9	5	71.7	32.7	34	35.7	10.8	4.6	16.1
実際の相づち出現数	29	62	48	59	23	33	31	53	68	42	27	27	8	80	28	28	30	11	5	20
的中率	92.4	96.7	92	108.3	77.2	100	102	78.6	87.1	75.8	134.3	108.4	160	111.6	85.6	82.4	84	101.9	108.7	124.2

インタビュアー	YF10	YF9	YF8	YF7	YF6	YM5	YM4	YM3	YM2	YM1	OF10	OF9	OF8	OF7	OF6	OM5	OM4	OM3	OM2	OM1
相づちの予想出現数	38.1	65.7	44.4	68.4	31.3	46.8	48.9	108.2	87.7	63.3	42.1	41.6	12	76.5	50.9	26	59.6	29.8	4.6	26.2
実際の相づち出現数	39	71	42	70	30	55	51	109	84	65	42	44	11	67	55	26	68	32	5	29
的中率	102.4	108.1	94.6	102.3	95.8	117.5	104.3	100.7	95.8	102.7	99.8	105.8	91.7	87.6	108.1	100	114.1	107.4	108.7	110.7

ことができるだろう。

取得放棄、取得再放棄：ターンの取得が可能な所でターンの取得を意図しない場合は、ほぼ常に相づちを打つ。

自己選択、他者選択：ターンの取得が可能なところで、直前の相手の発話を受ける形でターンの取得を意図する場合は、ほぼ2回に1回程度相づちを打つ。

再保持、最終自己選択：ターンの取得が可能なところで、直前に会話相手がターンの取得を放棄しているのを受ける形でターンの取得を意図する場合は、ほぼ3回に1回程度相づちを打つ。

割り込み：ターンの取得が可能でないところで割り込み、ターンの取得を意図する場合もほぼ3回に1回程度相づちを打つ。

6 ターン中の相づち

相づちには、上で見たターン交替形式の冒頭に使用される相づちの他に、会話の相手の発話途中に聞き手が打つ相づち（以下「発話途中の相づち」と呼ぶ）と、それに返す形のあいづち（以下「返し相づち」と呼ぶ）、そして発話者が発話をしながら打つ相づち（以下「一人相づち」と呼ぶ）がある（例5、6参照）。

例 5 <発話途中の相づち（ で示す）と返し相づち（ で示す）>

A: 3月の今行つとるのがあって うん、3人で仕事しとったのを一人でやっとする

B: うん

A: そうだ うん、そういうふう

B: うん

例 6 <一人相づち（ で示す）>

A: うん、それが一番だなやっぱりな、だからそれで慣れて育って来ちゃうんだ。 うん、

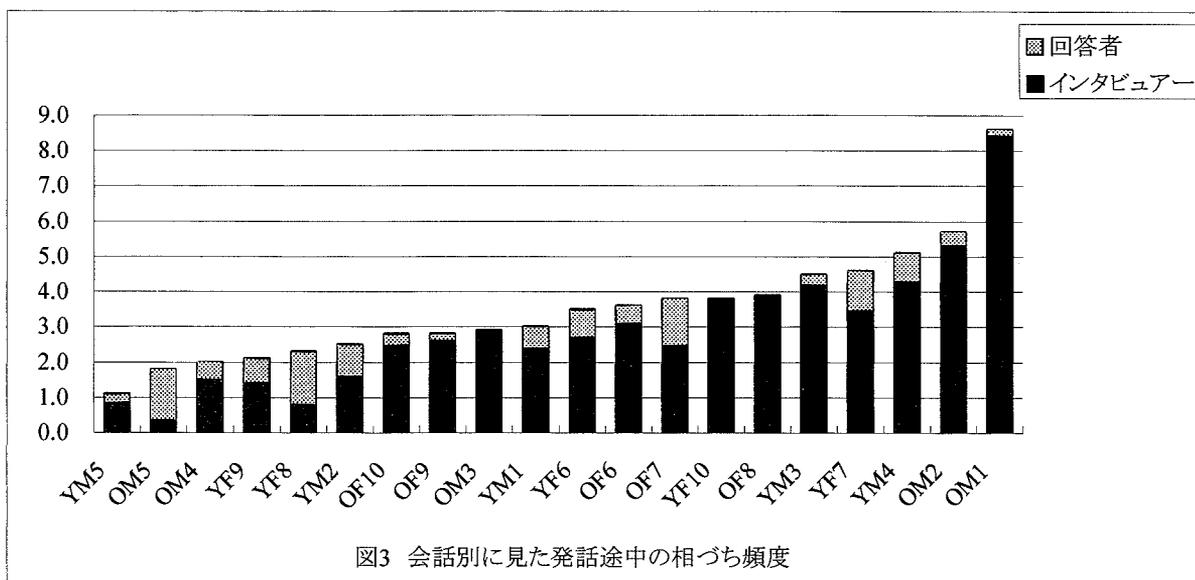
A: だで学校の先生でもな、うん、昔はさ、ん、だって何でも（後略）

これらの相づちは総相づち数 2395 個の内、688 個であり、全体の 28.7% を占めていた。その内訳は、発話途中の相づち 507 個 (21.2%)、返し相づち 34 個 (1.4%)、一人相づち 147 個 (6.1%) であった。返し相づちは数が非常に少ないので、ここでは除外する。表7は、発話途中の相づちと一人相づちについて、1分当たりの使用回数を会話者ごとに示したものである。

表7（次々頁）より明らかなように、一人相づちは全ての会話者が打つわけではない。1分あたり1回以上使用した会話者は40名中7名(17.5%)に留まり、その内の4名は年上世代の女性回答者であった。ここから判断すると、一人相づちの使用は一般的なものであるとは言えない（熊谷/菊池 1997 参照）ので、学習者が学ぶ必要は必ずしもないだろう。

次に発話途中の相づちであるが、数字だけを見ると、これも個人差が非常に大きい。しかし、この相づちは、聞き手役割を引き受けている会話者にのみ使用されるもので、本資料の会話者たちのように話し手と聞き手の役割分担が比較的明確である場合には、回答者の使用が少なく、専らインタビュアーによって使用されるということが起こりうる。発話途中の相づちは、一方の会話者が発話をしている間のみ打たれるものであり、そして会話中の多くの時間はどちらかの会話者が発話をしているということを考えれば、各会話者個人の発話途中の相づち数を比較するのではなく、両会話者のそれを合計し、各会話における総使用数として比較するのが適当であろう（図3参照）。非常に少なかった会話 YM5 と反対に非常に多かった会話 OMI を除くと、1分あたりほぼ2～5個程度の使用である

ことが見てとれよう。発話途中の相づちについては、两会話者の使用を合計し、1分あたり 3.5 個程度の使用が平均的であると考えてよいだろう。



7 まとめ

以上、見てきたことをまとめると以下ようになる。日本語の相づちにはターンの交代時に使用されるものと、ターンの中で使用されるものがある。前者の相づちはターン交替形式によってその使用頻度は異なり、ほぼ常に相づちを打つのが望ましい形式（取得放棄、取得再放棄）と、2回に1回程度（自己選択、他者選択）、そして3回に1回程度のもの（再保持、最終自己選択、割り込み）がある。後者の相づちには使用者、あるいは使用文脈が異なる3タイプのもが見られるが、学習者としては「発話途中の相づち」に注意するだけで十分であろうと思われる。その使用頻度は、会話の相手が打つものを含めて、1分あたり 3.5 個程度というのが目安である。特に、ターン交替時に使用する相づちについては、使用者が次を取るターン交替形式を自身でコントロールできるので、頻度さえ予め示されれば、母語話者に近い頻度で打つことはさほど困難ではないだろう。

ここで、以上の目安で相づちを打った場合、本資料に実際に使用された相づち頻度とどの程度一致するかを表8（次頁）に示して、まとめとする。年上世代との会話では一致率は低い^{註4}が、同世代間の会話では高い一致率を示している。時間当たりの個数や相づち間隔で見られた差異が、ここでは解消されていることに注目したい。

表7 会話者別に見た発話途中の相づち頻度と一人相づち頻度（1分間の出現数）

発話途中の相づち	YM5	OM5	OM4	YF9	YF8	YM2	OF10	OF9	OM3	YM1	YF6	OF6	OF7	YF10	OF8	YM3	YF7	YM4	OM2	OM1
インタビュアー	0.9	0.3	1.5	1.4	0.8	1.6	2.5	2.6	2.9	2.4	2.7	3.1	2.5	3.8	3.9	4.2	3.5	4.3	5.3	8.4
回答者	0.2	1.5	0.5	0.7	1.5	0.9	0.3	0.2	0	0.6	0.8	0.5	1.3	0	0	0.3	1.1	0.8	0.4	0.2
一人相づち	YF6	YF10	OM5	YF9	YM5	OM4	YF7	YM3	OM2	YM1	OM3	OF6	YM4	YF8	YM2	OF8	OF9	OF7	OM1	OF10
インタビュアー	0	0.3	0.9	0.2	0	0.1	0.3	0.3	0.4	0.4	0.2	0.4	0.6	0	0.3	0	0	0.9	0.2	0
回答者	0	0	0	0.1	0.2	0.2	0.3	0.3	0.4	0.7	0.9	0.9	0.9	1.2	1.2	1.4	2.1	2.5	2.7	3.8

表8 会話ごとの予想相づち数と、実際の相づち数との一致率 (%)

ターン交替に関わる相づち	YF10	YF9	YF8	YF7	YF6	YM5	YM4	YM3	YM2	YM1	OF10	OF9	OF8	OF7	OF6	OM5	OM4	OM3	OM2	OM1
回答者分	31.4	64.1	52.2	54.5	29.8	33	30.4	67.4	78.1	55.4	20.1	24.9	5	71.7	32.7	34	35.7	10.8	4.6	16.1
インタビュアー分	38.1	65.7	44.4	68.4	31.3	46.8	48.9	108.2	87.7	63.3	42.1	41.6	12	76.5	50.9	26	59.6	29.8	4.6	26.2
発話途中の相づち	12	33.6	21	38.1	16.7	23	18.6	53.1	53.9	29.2	21	22.9	9.9	32.8	28.3	11.4	57.9	19.5	9.2	19.6
予想出現数合計	81.5	163.4	117.6	161	77.8	102.8	97.8	228.7	219.7	147.9	83.2	89.4	26.9	181	111.9	71.4	153.2	60.1	18.4	61.9
実際の使用数	82	156	111	185	70	96	117	238	213	141	109	103	34	213	122	63	137	65	27	113
的中率	100.6	95.5	94.4	114.9	90	93.3	119.6	104.1	97	95.4	131	115.3	126.6	117.7	109	88.3	89.4	108.1	146.6	182.6

注

- (1) 水谷 (1988) に「母語話者の平均は1分間に3~4個だから、おおよそ15秒から20秒に1回の割合で打たれる」や「だいたい20音節くらい話したときに打つ」などを参考にする場合をいう。
- (2) 本会話資料は田中恭子氏により提供を受けた。ここに記し感謝する。
- (3) Iwasaki (1997) は英語、タイ語、日本語の会話を比較し、日本語の会に同現象 (Iwasaki は loop と呼んでいる) が圧倒的に多く観察されたことを報告している。
- (4) ここには返し相づちと年上世代の女性回答者に多かった一人相づちは含まれていない。

参考文献

- Clancy, P. M./S. A. Thompson/R. Suzuki/H. Tao (1996) The conversational use of reactive tokens in English, Japanese and Mandarin. *Journal of Pragmatics* 26. 355-387.
- Coulthard, Malcolm (1977): *An Introduction to Discourse Analysis*. London: Longman.
- Duncan, S./D. Fiske (1977): *Face-to-face interaction: Research, methods and theory*. New York: Wiley.
- 島弘己 (1988) 「外国人のための日本語会話ストラテジーとその教育」『日本語学』第7巻3号、100-117.
- 堀口純子 (1988) 「コミュニケーションにおける聞き手の言語行動」『日本語教育』64号 13-26.
- 堀口純子 (1997) 『日本語教育と会話分析』くろしお出版
- Iwasaki, Shotaro (1997): The Northridge earthquake conversations: The floor structure and the 'loop' sequence in Japanese conversation. *Journal of Pragmatics* 28. 661-693.
- 金志宣 (2000) 「turn 及び turn-taking のカテゴリー化の試み-韓日の対照会話分析-」『日本語教育』105号 81-90.
- 熊谷理央/菊池章夫 (1997) 「ひとりあいづちの性格的要因」『性格心理学研究』第6巻第1号、67-68.
- メイナードK・泉子 (1993) 『会話分析』くろしお出版
- Miller, Laura (1991) Verbal listening behavior in conversations between Japanese and Americans. In: Blommaert, J./J. Verschueren(eds.) *The Pragmatics of International and Intercultural Communication*. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam/Philadelphia. 111-130.
- 宮崎幸江 (2002) 「「聞き手の行動」をどう教えるか - サマーコース中級クラスでの指導例 -」『ICU 日本語教育研究センター紀要』12、45-62.
- 水谷信子 (1988) 「あいづち論」『日本語学』第77巻第13号 4-11.
- 任榮哲・李先敏 (1995) 「あいづち行動における価値観の韓日比較」『世界の日本語教育』5、239-251.
- 岡崎敏雄 (1987) 「談話の指導 - 初~中級を中心に」『日本語教育』62号 165-178.
- Sacks, Harvey/Emanuel Schegloff/Gail Jefferson (1974): A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50, 696-735.
- 富永由美子 (2000) 「あいづち研究: ブラジル人日本語学習者へのあいづち指導の模索」ICU『教育研究』42、177-189.
- van Lier, L.A.W. (1988) *The Classroom and the Language Learner: ethnography and second-language classroom research*. London Longman.
- 渡辺恵美子 (1994) 「日本語学習者のあいづちの分析 - 電話での会話において使用された言語的あいづち -」『日本語教育』82号、110-122.
- White, Sheida (1986): *Functions of Backchannels in English: A cross-cultural analysis of Americans and Japanese*. Unpublished doctoral dissertation, Georgetown University.

(3)

敬語文の構造と軽動詞

IVANA, ADRIAN

酒井 弘

1. 研究の対象と目的

日本語の主語尊敬構文(1)と目的語尊敬構文(2)には、次の3点の顕著な特徴がある。¹

(1) 先生がお帰りになった (主語尊敬構文/尊敬語)

(2) 先生をお助けした (目的語尊敬構文/謙譲語)

第一に、どちらの構文でも接頭辞「お～」が動詞に付加される。第二に、動詞が接辞-i/-φを伴い、主語尊敬構文の場合さらに「～に」が付加する。第三に、これらの要素の後に主語尊敬構文では「なる」、目的語尊敬構文では「する」が後続する。

敬語文の形態/統語構造に関するこれまでの研究 (Harada, 1976; Suzuki, 1988; 久野, 1989; Toribio, 1990 など) では、これらの3点の特徴がなぜ一つのまとまりとして必要とされるのか、またそれぞれの要素が敬語文の意味機能の実現と統語構造の構築のためどのような役割を担っているのか、まだ十分に明らかにされていない。本論文では新たな経験的証拠を提示して、敬語文に現れる「なる/する」は、下記(3)の「なる/する」と同様、いわゆる「軽動詞 (light verb)」であると主張したい。

(3) タカシが心配になる / タカシが心配する。

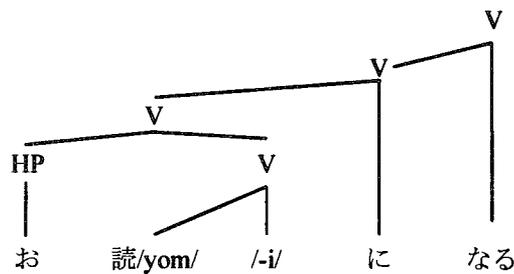
軽動詞とは、意味役割を付与するという動詞としての意味機能を果たすことなく、他の要素の統語機能を代行する動詞のことである。本論文では、この主張を軸に敬語文の形態/統語構造を分析し、接頭辞「お～」、「動詞+接辞-i/-φ」、「なる/する」などの諸要素が相互に関係しつつ、敬語文の構築に貢献するメカニズムを明らかにしたい。

2. 名詞化補文か、複合動詞か

2.1. Harada (1976)

Harada (1976)は一連の「敬語化」変形規則を提案し、その適用によって形成される構造として(4)のような複合動詞構造を採用し、(5)のような名詞化補文構造を却下した。

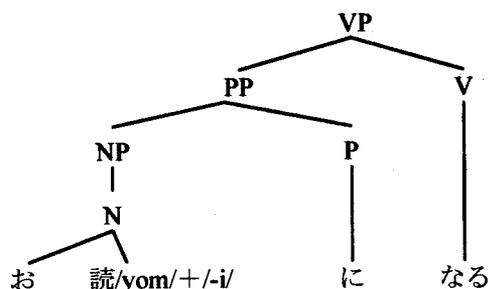
(4)



*本論文の内容は、日本言語学会第127回大会(大阪市立大学:2003年11月22日~23日開催)における発表に基づいている。会場で貴重なコメントをいただいたみなさまに、深く感謝申し上げたい。なお、論文に残された課題や問題点は、すべて筆者達に帰せられるべきものである。

¹ 一般的に用いられる「尊敬語」、「謙譲語」の名称は機能的な分類であり、形態/統語論の観点から見れば、それぞれに統語構造の異なる種々の構文が含まれていると考えられる。また三上(1970)の指摘する通り、「お+動詞+する」の本質は目的語に対する敬意を表現することであって、主語を卑下することではないので、「謙譲語」と呼ぶのは不適切である。そこで本論文では三上の表現に若干の修正を加えて、「主語尊敬語構文」、「目的語尊敬語構文」という表現を用いることにしたい。

(5)



その根拠として Harada は、(6)-(9)のようなコントラストを指摘した。

(6) A:「太郎はもう大学生になりましたか」

B:「ええ、なりました」

(7) A:「山田先生はもうこの本をお読みになりましたか」

B:「ええ、なりました」

(8) スミス先生が今度なったのは助教授で、講師ではありません。

(9) *山田先生がこの本をなつたのはお読みにて、お買いにてではありません。

(6), (8)に見られるように、一般動詞「なる」に後続する PP は、省略や移動が可能である。一方(7), (9)からわかるように、敬語文では PP に相当する部分の省略や移動は不可能である。(5)の構造では省略や移動が不可能であることを予測できないが、(4)の構造では省略や移動の対象となる部分は PP を構成しないので、省略と移動が不可能であることが説明できる。

このように Harada(1976)は、敬語文の形態／統語構造を現代言語学の手法で初めて詳細に検討した画期的な研究であるが、残された問題点も数多い。最大の問題は、主語／目的語尊敬構文の形成に関与する「お～」、「～に」、「なる／する」などの諸要素の間にある厳密な結びつきの制限が、説明されていないことである。「お話しになる」や「お話しする」は正しくても、「*お話しにする」や「*お話しなる」は不可能であるように、これらの要素の結びつきは、多数の論理的に可能な組み合わせ方の中で、特定のパターンに限られている。Harada の提案する一連の変形規則は、単にこれらのパターンを「規則」に置き換えたものなので、なぜ限られたパターンだけが存在し、それ以外が許されないのかを説明するには至っていない。

また、(6)-(9)に見られるような省略と移動に対する制限は、敬語文に特有のものではない。軽動詞「なる／する」とともに現われる漢語名詞も、省略と移動が不可能である。

(10) [心配に]_iになりましたか? *ええ、[ϕ]_iになりました。

(11) *タカシがしたのは心配です。

上記の例(10), (11)では、漢語名詞が「名詞」であることは明らかであるにもかかわらず、省略と移動が不可能なので、(6)-(9)において Harada の指摘した制限は、必ずしも名詞化構造の問題点を示すものではないと言えるだろう。これらの事実はむしろ、意味役割付与に関わる文の実質的な述語である名詞は省略や移動することができないという、より一般的な制約によって説明されるべきだと思われる。

2.2. 久野 (1989)

久野(1989)は、敬語文における疑問文末助詞「か」のスコープを検討した結果、接辞-i/ ϕ には

動詞を名詞化する効果があるという結論に達した。

(12)*君は 1933 年に生まれたか。

(13)君は 1933 年に生まれたのか。

(14)先生は 1933 年にお生まれになりましたか。

(15)先生がその時計をパリでお買いになりましたか。

まず久野は、疑問助詞「か」の直前の要素しか「か」のスコープに入ることができないことを指摘する。(12)では誕生した年を尋ねているが、「か」のスコープに入るのは「生まれた」のみであり、「生まれたかどうか」尋ねると言う意味になってしまう。聞き手である「君」が「生まれたかどうか」は、問うまでもなく明らかであるため、(12)は容認されない。ところが、(13)では「1933年に生まれた」という補文が「の」によって名詞化されている。この構造では、「か」の「直前の要素」とは名詞化補文「1933年に生まれたの」なので、誕生の年「1933年に」も「か」のスコープに入る。したがって、(13)は文法的になる。久野はさらに、(14),(15)のような例でも「1933年に」や「パリで」は「か」のスコープに入ると指摘する。だとすると、連用形「お買い」の/i/iは、「の」と同じような名詞化の効果を持つと考えられる。

「お+動詞-i- ϕ 」の部分が名詞であるなら、「～に」は格助詞であり、一般動詞「なる」の場合と同様に、名詞に格を付与するために必要とされると考えることができる。これによって、なぜ「なる」を使用する主語尊敬構文において「～に」が必須であり、「する」を使用する目的語尊敬構文では「～に」が必要ないのか、説明できる。この点で久野の分析は優れているが、動詞の名詞化という仮説を支持するために提示された証拠は上記のパラダイムのみである。実はこれらの例文については、(14)や(15)を容認度が低いと判断する話者も多く、どれほど確実な証拠と見なせるか疑問が残る。また、久野と Harada に共通する問題点として、彼等の提案する構造では「お～」が直接動詞に付加され、「お+動詞」を動詞とみなしていることを指摘できる。「お+動詞」が動詞として働くのであれば、動詞に後続する種々の接辞が付加できるはずである。しかし動詞に一度「お～」が付加されると、通常の動詞と同様に使用することはもはや不可能である。下記の例を参照されたい。

(16)*お休んでください。

(17)*お断りました。

(18)*先生がお知らせをお読まずにお帰りになった。

(16)では「～て」、(17)は「～ます」、(18)は「～ず」といった接辞が「お+動詞」に付加されているが、これらの例はすべて非文法的である。

名詞化補文構造を提案する分析には、久野の他に Suzuki(1988)や Toribio(1990)などがある。Suzuki は補文の名詞化に対するいくつかの証拠を示し、Toribio は「なる」を繰り上げ述語、「する」をコントロール述語とみなす興味深い分析を提案している。しかし、これらの研究では「なる/する」を通常の述語と同等に扱っているため、Harada の指摘したコントラストを説明できない。また「お～」をめぐる問題についても、[+N]の範疇に付加されると言う記述的一般化の指摘にとどまっている。このような理由から、先行研究における敬語文の形態/統語構造に関する分析はまだこの構文の特性を十分に捉えていないとは言えないし、検討の過程で浮かび上がって来たいくつかの問題点についても、まだ解決されていないと結論できる。

3. 敬語文と軽動詞

そこで本論文では、敬語文の形態／統語構造のより詳細な分析に向けた第一歩として、まず敬語文に現れる「なる／する」は、いわゆる軽動詞であると主張したい。根拠の第一点は、すでに指摘した通り、敬語文の「なる／する」は固有の意味役割を持たず、項の意味役割は常に本動詞によって決定されるということである。この点で、敬語文の「なる／する」の働きは、軽動詞の定義にぴったりあてはまっている。第二に、軽動詞構文の「なる／する」は、意味役割を付与する漢語名詞に後続する。敬語文においても、久野を始めとする先行研究において指摘された通り、「なる／する」は名詞化された動詞に後続する。「お+動詞-i/- ϕ 」の部分名詞である証拠としては、まず「～です」や「～ください」と組み合わせて、名詞と同様に使用できることが挙げられる。

(19) 大学生ですか／お帰りですか／*帰るですか。

(20) ビールください／お休みください／*休むください。

これらの例は、敬語文で「なる／する」に先行する「お+動詞-i/- ϕ 」の部分は、動詞よりむしろ名詞が選択される統語的位置に現れることを示している。また敬語述語「お+動詞-i/- ϕ 」は、名詞を修飾する際に格助詞「の」を必要とする。

(21) お帰りの際には忘れ物にご注意ください

連体修飾構造で格助詞「の」を必要とするのは、明らかな名詞としての特徴である。先に触れた通り、「お+動詞-i/- ϕ 」が名詞であるなら、なぜ主語尊敬構文では「～に」が必要で、目的語尊敬構文では必要ないのか説明できるのも、名詞化構造を採用した場合のメリットの一つである。以上の観察を総合すると、名詞化補文構造(5)が、複合述語構造(4)より妥当であると結論することができる。

4. 敬語述語の内部構造

一方、敬語述語の内部構造に目を向けると、通常の動詞句と異なる部分は無いようである。

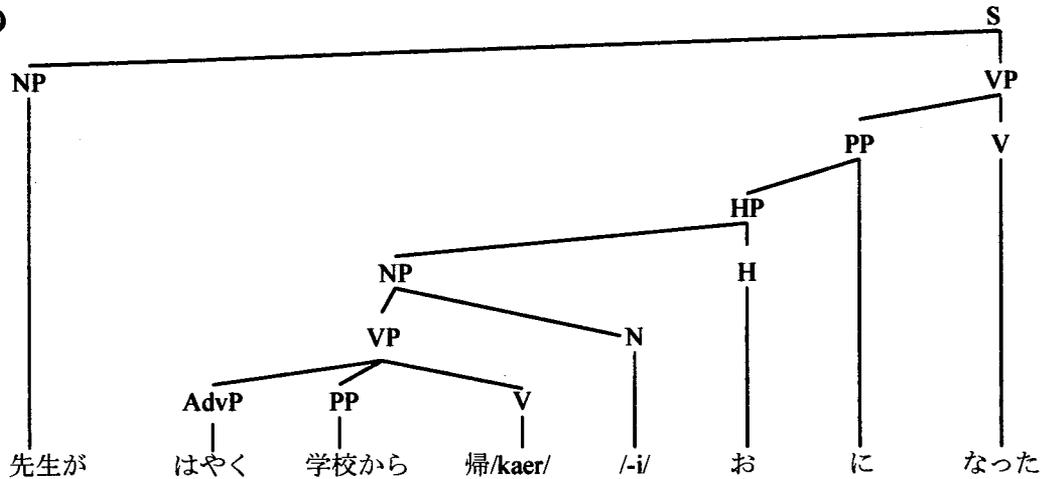
(22) はやく／*はやいお帰りなさい。

(23) 電車から／*電車からのお降りの際

動詞を修飾するためには形容詞ではなく副詞を使用しなければならないし、格助詞「の」を付加する必要も無い。これは Suzuki(1988)の主張するように、「お+動詞-i/- ϕ 」が英語動名詞句と同様に、動詞句としての内部構造を保ちつつ全体が名詞化されたため、名詞句としての分布を示していると考えられる。

続いて接頭辞「お～」が、どのような統語的位置に現れるかを検討する。すでに指摘したように、「お～」は動詞が名詞化されなければ出現する事ができない。「お+動詞-i/- ϕ 」が動詞句としての内部構造を保つなら、「お～」の位置は動詞句の外でなければならない。「お～」の機能は「お茶」や「お菓子」など、「美化語」と呼ばれるものと本質的に同一であり、名詞化された動詞句に[+honorific]という機能的素性を付加すると考えられる。このような性格は、英語などで冠詞 D(eterminer)が名詞句を補部として選択し、[+definite]などの機能的素性を付加することに類似している。そこで「お～」を、名詞句を補部として選択する機能的な主要部だと考えて、これを仮に H(onorific)と呼ぶと、下記(24)のような構造を提案できる。

(24)



この構造では、主要部「帰/kaer/」と接頭辞「お～」の語順が逆になっているように見える。しかしここで提案しているのは文の論理・文法を表す統語構造であり、音声・形態を表す構造は「変形」による調整を経て派生されると考えれば良い。Chomsky が「変形生成文法」を提唱した時最初に提案されたのが、まさにこのような論理と形式のずれを補正するための規則であった。現在の生成文法理論では、オリジナルの提案である接辞付加規則 (affix hopping) に変わって、統語部門における主要部上昇 (head raising)、もしくは音韻部門における形態融合 (morphological merger) が提案されているが、いずれの提案を採用しても、接辞と語幹の順序を最終的に調整して、正しい形態である「お帰り」を生成することが可能である。²

5. 主語尊敬と目的語尊敬

本論文で提案したように敬語の「なる/する」が軽動詞であるなら、「なる」と「する」がなぜ主語尊敬と目的語尊敬の違いをもたらすのだろうか。ここでは両者の相違は、軽動詞としての「なる」と「する」のアスペクティックの意味の相違から導き出されると考えたい。すなわち、一般に軽動詞「する」は動作的、意図的、起因的事態を表現するために使用され、「なる」は変化的、無意志的、自然発生的事態を表現するために使用される。大野 (1966) では、主語尊敬の「なる」はまさにこのような機能を持ち、目下の人物が目上の人物に動作の責任を求めずに表現することで上下関係にある二人の間に距離を置き、尊敬を表すと述べている。これに対して、「する」は事態の成立に対する主語の責任を明確にするため、目的語に対する意識的配慮と尊敬を表すと考えられる。そしてこのようなアスペクティックの意味の相違から、どちらの軽動詞が使用されるかが決まれば、格助詞「に」の使用もそれと連動して決定される。

6. 敬語と文法的一致

敬語という統語現象とヨーロッパ諸語にみられる一致現象との類似を指摘したのは、三上 (1970) の画期的研究に遡る。その後も Toribio(1990), Kishimoto(1996), Ura(1999), Boeckx and Niinuma(to appear)など多くの研究者が活発な議論を展開している。しかしながら、Toribio(1990)

² これらの提案の相違、およびそれぞれの理論的背景については Lasnik(2000)に詳しい。また日本語の述語形成と主要部上昇や形態融合の関係に関しては、Fukui and Sakai (2003)において議論されている。

を除いてこれらの論文では、敬語文の形態／統語構造を十分に確定しないまま議論が展開されているため、現時点では議論の妥当性を検証できない研究がほとんどである。(24)で提示された構造が正しいとすると、[+honorific]という機能的素性を担うのは名詞句に付加される機能範疇 H であり、名詞句の外の構造は通常の軽動詞構文とまったく変わらない。だとすると、英語などの言語で提案されているように、主文中に機能範疇 AGR が存在すると仮定する分析は支持できないと考えられる。この点で、名詞化補文構造を採用した上で、敬語を名詞句内部の主要部－指定部の一致であるとする Toribio(1990)の提案は興味深い。しかしながら前節で提案したように、主語尊敬構文と目的語尊敬構文の相違が統語構造よりむしろ軽動詞「なる／する」のアスペクト的意味によって規定されているとすれば、Toribio のように名詞句内部での一致を仮定する必然性もなくなってしまう。敬語と一致現象との関係に関しては、敬語文の形態／統語構造を確定した上で、再度検討し直す必要があると言えるだろう。

7. まとめ

この論文では、3つの顕著な形態的特徴に着目して敬語文の構造を検討し、(1) 敬語文における敬意[+honorific]を担うのは、名詞を補部として選択する機能的な主要部 H であること、(2) H と結びつけられるために、敬語文の動詞句は「接辞-i/- ϕ 」によって名詞化されること、(3) 名詞化された動詞に代わって統語機能を担うため、軽動詞「なる／する」が使用されること、以上の3点を主張した。本研究を通して、敬語文の研究と言う三上(1970)、Harada (1976)を始めとする先人達が開拓した日本の言語学において最も貴重な知識が蓄積されている領域で、それを受け継ぎ、発展させて行くためのささやかな貢献ができれば幸いである。

参考文献

1. Boeckx, Cedric and Fumikazu Niinuma, to appear, *Conditions on Agreement in Japanese, Natural Language and Linguistic Theory*.
2. Fukui, Naoki and Hiromu Sakai, 2003, *The Visibility Guideline for Functional Categories: Verb Raising in Japanese and Related Issues. Lingua, Special Issue, Formal Japanese Syntax and Universal Grammar: The Past 20 Years*, Vol. 113, No. 4-6, 321-375.
3. Harada S. I., 1976, *Honorifics, Syntax and Semantics*, vol. 5, Japanese Generative Grammar, Masayoshi Shibatani ed., Academic Press, New York, San Francisco, London, pp 499-561.
4. Kishimoto Hideki, 1996, *Agr and Agreement in Japanese, Formal Approaches to Japanese Linguistics*, MIT Working Papers in Linguistics, vol. 29, Masatoshi Koizumi, Masayuki Oishi, Uli Sauerland eds., Department of Linguistics, MIT, pp 41-60.
5. Lasnik, Howard, 2000, *Syntactic Structures Revisited: Contemporary Lectures on Classic Transformational Theory*. MIT Press, Cambridge, MA.
6. Suzuki, Tatsuya, 1988. *A Syntactic Analysis of an Honorific Construction o ...-ni naru*, *The Proceedings of the 8th West Coast Conference on Formal Linguistics*, Jane Fee and Katherine Hunt eds., Stanford Linguistics Association, CSLI, Leland Stanford University, pp 373-383.
7. Toribio, Almeida Jacqueline, 1990, *Specifier-Head Agreement in Japanese, The Proceedings of the 9th West Coast Conference on Formal Linguistics*, Aaron L. Halpern ed., Stanford Linguistics Association, CSLI, Leland Stanford University, pp 535-548.
8. Ura Hiroyuki, 1999, *Checking Theory and Dative Subject Constructions in Japanese and Korean, Journal of East Asian Linguistics 8*, pp 223-254.
9. 久野 すすむ 1989「敬語文の構造」『日本語学の新展開』久野・柴谷編 くろしお出版
10. 大野晋 1966『日本語の年輪』新潮社
11. 三上章 1970『文法小論集』くろしお出版

(4)

日本語の感情表現におけるオノマトペの機能

柳沢浩哉

現代日本語のオノマトペには、「表現を生き生きとする」という説明ではとらえきれない独自の機能がある。本稿は、情動心理学のモデルに日本語の感情表現を当てはめることで、日本語における感情表現の流れを整理する。この枠を使うことで、現代語の感情表現におけるオノマトペ（擬情語）の機能を、日本語における感情表現の連続性という観点からとらえる。本稿の構成は以下のとおりである。

- 0 はじめに
- 1 情動心理学での感情のとらえ方
- 2 古語の感情表現の位置
- 3 オノマトペによる感情表現の位置
- 4 日本語の感情表現の特徴と今後の課題

0 はじめに

日本語に多数のオノマトペが存在し、日本語表現の上で不可欠な要素であることは言うまでもないが、オノマトペの機能については、表現を生き生きとする・豊かにするという以上の説明はなされていないようである。もちろん、この説明に誤りはないが、感情表現とかかわる現代語のオノマトペについては、表現を生き生きとするという枠ではとらえきれない機能を認めなくてはならない。本稿は、この問題を核としながら、次の問題に答える仮説を提示する。

ア)オノマトペは奈良時代から多数存在していたことが知られているが、古くはオノマトペが感情表現を担うことはなかった。ドキドキのような、感情表現を担うオノマトペが登場したのは明治の始めごろのようであるが、感情表現を担うオノマトペが古くは存在しなかったのはなぜか。

イ)感情表現を担う古語の形容詞・形容動詞には、たとえば「いたし」「かなし」などのように、現代語の感覚では、様々な感情に対応する語が存在する。この現象はどのようにとらえるべきなのか。さらに、この感覚は、古語だけに特有なものなのか。

この二つの問いは、一つの仮説から答えることができる。この二つの問いを説明する仮説は情動心理学のモデルを利用するので、まず、情動心理学における感情の機能についてのモデルから説明を始めよう。

1 情動心理学での感情のとらえ方

悲しいから涙が流れるのか、涙が流れるから悲しくなるのか。われわれの通常感覚では悲しいから涙が流れるのであり、その逆の順序はありえないように思われる。が、思わず涙が流れ出し、その涙を追うようにして強い悲しみの感情が襲ってくるという場面は、映画などで一度は見たことがあり、自分自身での経験がなかったとしても、このような場面は十分想像することができる。この場合は、悲しいという感情を自覚する前

に涙が流れたと考えるべきではないのだろうか。悲しみの感情と涙はどちらが先にあるのか、これを一般化すれば、感情の自覚と生理的興奮の順序の問題となる。実はこの順序の問題は、情動心理学において長年議論されてきた問題である。この順序を明らかにするために、有名な「アーロン・ダットンの吊り橋実験」を始め、いくつもの実験が試みられ、現在では、この順序が確定されている。心理学が実験によって明らかにした順序は、一般の感覚とは逆の、涙が流れるから悲しい、という順序である。すなわち、感情を呼び起こす刺激を受けると、まず、心拍が早くなる、血圧が上昇する、血管が膨張して顔が赤くなる、顔面の筋肉が緊張する、涙腺が開く、等々の生理的な興奮が無意識のうちに起こる。われわれは、自分の生理的興奮に気付くことで、自分の中で感情が動いていることを自覚するのである。この感情を自覚する時に、自分の置かれた状況から、それが、怒りであるか悲しみであるか、といった感情の分類が行われる。感情に分類しない限り、その感情を自覚することができないから、感情の自覚は分類と同時に行われることになる。ここまでの説明は次のモデルにまとめることができる。¹⁾

刺激→生理的興奮→感情の自覚（分類）

さらに多くの実験を行う中で、心理学は感情の生理的反応について興味深い発見をしている。感情を自覚させる生理的反応はたとえば、心拍が早くなる、血管が膨張して顔が赤くなる、瞳孔が大きくなる、等々さまざまであるが、これらの生理的興奮は、感情の種類に関係なく同一という発見である。すなわち、全く同じ生理的興奮から、怒り、悲しみ、同情、恐怖などのさまざまな感情が引き起こされている。われわれは、生理的興奮の内容ではなく、自分が置かれている状況だけを材料に、それがどの感情であるかを自覚するのである。怒りと悲しみとが、生理的興奮の段階では全く同じであるという事実も、われわれの感覚からは意外に感じられるが、全く同じ生理的興奮から異なる感情を導くという複数の実験結果から、この事実も証明されている。

心理学では、感情を生物の生存に必要な一つの機能であると考え²⁾。そして、特定の刺激に対して、動物の行動を自動的に選択させることが感情の機能であるとして、感情と行動とを連続する関係においてとらえる。特定の状況に置かれた時、感情の機能によって、動物は行動の選択を誤らず、瞬時に行動に移ることができる。一言に言えば、動物をいってもたってもいられない状態にし、行動させることが感情の機能なのである。感情のこの機能は、人間よりも動物行動に、より鮮明に観察される。たとえば、怒りを感じた動物は自分がダメージを受けることを全く怖れることなく、瞬時に敵に攻撃をしかける。また、恐怖を感じた動物は、たとえそこに魅力的な餌があつたとしても、あるいは、自分が相手に勝てる可能性があつたとしても、その場から逃走を始める。親が自分の子供を守るために我が身を省みず外敵と戦えるのは、怒りという感情が瞬時に攻撃行動を導くためである。もちろん、われわれ人間の感情においても、これが感情の第一の機能である。上の図にこの機能を付け加えると、感情の発生と作用は次のようなモデルになる。³⁾

刺激→生理的興奮→感情の自覚（分類）→行動

ここに整理した情動心理学のモデルは、日本語の感情表現を考える時、そして英語と日本語の感情表現を対照する場合に、有効な視点を与えてくれる。

2 古語の感情表現

2.1 苦痛を語源とする語

中古の感情語には、もともとは感情語ではなく、意味変化を経た後に感情語となったものと、最初から感情語として存在していたものがある。その中で、最初から感情語として存在していた語には、それがどのような感情を表現するかにかかわらず、意味変化の一定の流れを見出すことができる。それは、「苦痛→愛」という方向である。たとえば、この現象を宮地敦子氏は次のように述べている。⁴⁾

ハシ・ナツカシ・メグシ・カナシ・ウツクシ・ラウタシ・イトホシ・カハユシは、(中略)(ハシ・ウツクシを除いては)いずれも、悲哀・憂愁あるいは、苦痛・憐憫とかかわることが注目される。とくに平安期以降は、苦痛や憐憫をあらわす形容詞から愛を表わす形容詞に移行するのが一つの型にもなっていることは、日本人の「愛」の一面を示しているといえよう。

『岩波古語辞典』から、宮地氏の挙げている言葉のいくつかの語源を引用してみよう。

めぐし(愍し、愛し):メは目。グシはココログシのグシで、苦しい意。

かなし(愛し、悲し):自分の力ではとても及ばないと感じる切なさを言う語。

らうたし:ラウ(労)イタシ(痛)の約。弱いもの、劣ったものをいたわってやりた
いと思う気持ち。類義語イトホシは、無力なものを見るのがつらく、眼をそむけ
たいの意。

いとほし:イトヒ(厭)と同根。弱い者、劣った者を見て、辛く目をそむけたくなる
のが原義。

宮地氏の言う「苦痛・憐憫→愛」方向を、「生理的興奮・緊張→感情(感覚)」という形に一般化すると、さらに多くの感情語がこの中に類型化できる。そこには、アハレ、イタシ、イタハシ、カシコシ、イミジ、ユユシ、イブセシ、トコロセシ、ヤサシなどの基本語彙が含まれるであろう。これらの語のいくつかの語源を同じく『岩波古語辞典』から引用してみる。

あはれ:事柄を傍らから見て賛嘆、喜びの気持ちを表す際に発する声。それが相手や事柄に対する自分の愛情・愛惜の気持ちを表すようになり、平安時代以後は、多く悲しみやしみじみした情感あるいは仏の慈悲を表す。

いたし(痛し):神経に強い刺激を受けたときの感じで、生理的にも心理的にもいう。

かしこし（畏し、賢し）：海・山・坂・道・岩・風・雷など、あらゆる自然の事物に精霊を認め、それらの靈威に対して感じる、古代日本人の身も心もすくむような畏怖の気持ちをいうのが原義。

ゆゆし：ユニハ（斎庭）・ユダネ（斎種）などのユ。神聖あるいは不浄なものを触れてはならないともものとして強く畏怖する気持ち。転じて、良し悪しにつけて甚だしい意。

イミジ：イミジ（忌）の形容詞形。神聖、不浄、穢れであるから、決して触れてはならないと感じられる意。転じて、極度の甚だしい意。

いぶせし（鬱悞し）：セシは狭しの意。憂鬱な気持ちの晴らし所がなく、胸のふさがる思いであるの意。

やさし：ヤセ（瘦）と同根。（人人の見る目が気にかかって）身もやせ細る思いがするの意。転じて、遠慮がちに、つつましく気をつかう意。

ここで、前節に示した情動心理学のモデルをもう一度ご覧いただきたい。

刺激→生理的興奮→感情の自覚（分類）→行動

上に類型化した「生理的興奮・緊張→感情（感覚）」の方向性は、情動心理学のモデルに見事に重なる。表現も内容も多様であるが、いずれの語も生理的興奮・緊張の表現が核にあることを、上の引用は語っている。つまり、古い日本語の感情語（一部に感覚・程度を示す語を含む）は、感情の分類の段階ではなく、生理的興奮の段階をまず指し示し、そこから二次的に個々の感情などを表現したのである。この事情を端的に示す例として、カワユシについての大野晋氏の語源説を引用してみよう。⁵⁾（カワユシは古くは「見るに耐えない」という意味であった。）

かわいいの古い形はカハユシである。カハユシは顔ハユシのつまった形であるという。ハユシとは、照り映える感じだということ。つまり、顔がほてるようだというのが語源である。物を見て、顔がほてる気持ちだとは、物をまともに見るに耐えないのであり、相手をいたいたしく思い、かわいそうだと感じるようになって行く。

カハユシの語源は、生理的興奮の描写そのものであることが分かる。もちろん、これはカハユシに限ったことではないが。

前章に述べたように、生理的興奮は、怒り・悲しみ・同情等々の感情の種類に関係なく同一であることが、情動心理学では証明されている。情動心理学のこの結論も、古語における感情語の性質に符合する。周知のように、アハレ、カナシ、イタシ等の用例は、現代語の複数の感情語に対応する。それぞれの語が、一次的に表現しているのは生理的興奮の質と程度だけであれば、そこから導かれる分類の段階での感情は多様である。意味が顕在化するまでのこのプロセスは、情動心理学のモデルをそのままなぞったものといえるほど、情動心理学のモデルに一致する。

2.2 動詞系形容詞の位置

山崎馨氏は形容詞を、名詞から発生した名詞系形容詞と、動詞から発生した動詞系形容詞の二つに分けている。動詞系の形容詞とは、たとえば次のようなものである。⁶⁾

あさむ（浅）→あさまし
いそぐ（急）→いそがし
たのむ（頼）→たのもし
ゆく（行）→ゆかし
をく（招）→をかし

四段動詞の場合は未然形に *asi* が下接、一段系・二段系の動詞の場合は音韻規則が複雑になるが、同様に動詞語幹に *asi* が下接することで作られる形容詞である。そして、*asi* が下接することで「～せざるにはいられない」という強い情意的意味が付加される。この *asi* の語源については諸説あるようであるが、ここではその問題には立ち入らない。本稿では、情動心理学のモデルからこの現象を検討してみたい。

刺激→生理的興奮→感情の自覚（分類）→行動

動詞系形容詞は、このモデルの中の行動の段階を表現していることが分かる。情動心理学の説明の中で述べたように、感情は動物・人間をいともたってもいられない状態に置く。それによって、瞬時に行動を選ばせることが感情の機能であった。動詞系形容詞は、いともたってもいられないという、行動を導く段階での感情を表現しているのである。

古語の感情語（一部感覚語）は、情動心理のモデルの中で、生理的興奮と行動の二つの段階において感情を表現している。一言に言えば、中間に位置する感覚の自覚（分類）を避けて感情が表現されるのである。

3 オノマトペによる感情表現の位置

現代では、カナシイ、アワレ、オカシイなどの感情語は、個々の感情を表す意味に変化している。情動心理学のモデルでいえば、生理的興奮の段階から感情の分類の段階へ、長い時間の中で移行したことになる。これらの語彙は、現代語では、生理的興奮を表現することができないが、生理的興奮の段階で感情を表現できる語彙は現代語にも存在する。ドキドキする、ハラハラする、ワクワクする、ヒヤヒヤする、オロオロするなどのオノマトペ（擬情語）がそれである。これらは、生理的興奮・緊張状態を直接表現することによって、感情を表現する語として使われる。これは、古語の感情語の多くが、語源的には生理的興奮・緊張を意味しながら、個々の感情を指し示す二次的な意味で使われていたことと平行的している。この現象から、一つの仮説が導けるのであるが、その仮説を導くために、現代語でのオノマトペとそれ以外の語彙による感情表現の違いを確認しておきたい。

次の例文から、オノマトペによる感情表現と、オノマトペによらない感情表現の違いを考えてみよう。

主人公が捕まるのではないかと思って、ハラハラした。
主人公が捕まるのではないかと思って、ドキドキした。
主人公が捕まるのではないかと思って、ヒヤヒヤした。
主人公が捕まるのではないかと思って、怖かった。
主人公が捕まるのではないかと思って、心配した。
主人公が捕まるのではないかと思って、不安だった。

明日、彼女に会えると思うと、ワクワクした。
明日、彼女に会えると思うと、ウキウキした。
明日、彼女に会えると思うと、ドキドキした。
明日、彼女に会えると思うと、うれしかった。
明日、彼女に会えると思うと、気持ちが弾んだ。
明日、彼女に会えると思うと、緊張した。

オノマトペによる表現はリアルで臨場感がある一方、オノマトペを使わない感情表現は、自分自身を冷静に振り返っている感じがあり、どこか他人事のような冷めた印象を与える。この違いが口語の場合だとさらに明確になり、口語では、感情をオノマトペを使わずに表現すると、どこかずれた感じになってしまう。これは、現代語でも、感情を分類の段階ではなく、生理的興奮・緊張の段階で表現しようとする傾向があることを示している。

ここで面白いのは、ドキドキが、恐怖と期待との二つの感情に対応していることである。これは、古語の感情語が複数の感情に対応しているのと同様の現象である。現代語のオノマトペは、一次的には生理的興奮・緊張を表すが、個々の感情の分類という意味が不可分に入り込んでいるため、複数の感情に対応できるオノマトペは、ドキドキ以外にあまり見当たらない。が、オノマトペによる感情表現に、古語の感情表現との高い連続性が見出せることを、ドキドキは端的に示しているのである。

本稿の第一の課題は、現代語のオノマトペの位置と機能であった。それを明らかにしよう。上述したように、古語における感情語（一部感覚語）は、次のように意味変化をして現代に至っている。

生理的興奮・緊張の表現→感情の分類

中古において生理的興奮という語源的意味を色濃く残していた感情語は、その後、その生理的興奮という意味を完全に失い、カナシイ、オカシイなど、感情の分類の位置に移動した。その結果、生理的興奮によって感情を表現できる語彙が日本語から消滅してしまう。その空白を埋めるために、それまで擬声語か擬態語の表現に限られていたオノマトペが意味を拡大して、感情表現を担うようになったのである。感情を生理的興奮の形

で表現したいという、古語から連続した欲求が日本語に存在しているために、生理的興奮・緊張の段階において感情を表現する語が要求されたのである。そして、オノマトペに感情語の役割が与えられたことには、いくつもの合理的理由を指摘できる。

とはいえ、生理的興奮の空白を埋める語がオノマトペである必要は全くない。どの語がその空白を埋めてもいいのである。ただし、その空白を埋めるためには、いくつかの条件が求められる。まず、数の問題。空白を埋めるにはある程度の数の語が必要であり、一定数の語群が、同じ方向に意味を変化・拡大させるか、新語として作られなくてはならない。次に、意味変化、新語の創造のどちらの方法であっても、それが従来の語彙体系を大きく崩すものであってはならず、なるべく違和感のない形で、その部分を補える語群が用意されなくてはならない。さらに、それらは、意味体系上の同じ位置、しかも少なからず特殊な位置で機能する語彙として、なんらかの外形的な印をもっていることが望ましい。その印は、外に向っては一般語との区別、中に向っては同じカテゴリーに属する語としての共通性の表示という、二つの条件を満たしていることが求められる。オノマトペは、他と区別される特殊な形、意味体系上での特殊な位置、生々しさの表現に適していることなど、いくつもの点で、これらの条件を満たす性質をそろえていた。それに加えて、日本語に多量のオノマトペが存在していたことが、オノマトペの意味拡大を背景から支えている。これだけの条件が揃っていたために、古語と連続する形で、現代語でも、生理的興奮の段階での感情表現が可能となったのである。仮に、これだけの条件が揃っていなかったとしたら、たとえば、日本語がオノマトペをほとんど使用しない言語であったとしたら、現代語での感情表現は、感情の分類の段階での表現を主とした形に変化していたに違いない。

4 日本語の感情表現の特徴と今後の課題

情動心理学のモデルをもう一度確認してみよう。

刺激→生理的興奮→感情の自覚（分類）→行動

生理的興奮の段階で感情を表現していた語が大きく変化したのに対して、行動の段階で感情を表現していた語は、たとえば、イソガシイ、ウラヤマシイ、オソロシイ、タノモシイ、ナゲカワシイ、ナヤマシイ、ニクラシイ、ヨロコバシイのように、現代までほとんど意味変化を起していない語が多数を占める。形容詞が意味変化を起しやすいこと、あるいは、形容詞の中でも、特に感情語が意味変化しやすいことは既に指摘があるが、⁷⁾意味変化の起こりやすさについては、生理的興奮の段階と行動の段階では大きく差があり、意味変化の傾向を抽出するにあたっては、よりきめ細かい目配りが必要であろう。とはいえ、行動の段階での感情語が意味変化していない理由は簡単である。形容詞の核にある動詞が意味変化していないからである。もちろん、行動の段階での感情表現を好む日本語の表現傾向が、動詞型形容詞を、形と意味の両方において保存していることは言うまでもない。感情を生理的興奮と行動との二つの段階において表現する志向は、日本語の感情表現の基本的な枠として不変なのである。これは、英語での感情の捉え方と対照

的である。英語の *be surprised, be angry, be ashamed, be frightened* などの感情を表現する語彙はいずれも、情動心理学のモデルでは感情の分類の段階にあたる。英語の感情語に、生理的興奮の段階、あるいは行動の段階で感情を表現する語を見つけることは困難である。この段階で感情を英語で表現しようとするれば、数語を使った説明的な表現を取るようになる。感情は文化を形成する重要な要素の一つであるから、対照言語学の一つのテーマとして、感情表現の位置の問題は興味深いテーマになるに違いない。

本稿は、厳密な論証ではなく、情動心理学のモデルを援用して日本語の感情表現の特質をマクロに素描することを課題とした。その結果、個々の感情語の実証がおろそかになっていることは筆者も十分に承知している。本稿はアイデアの提示に留まるものであり、厳密な論文ではない。ただし、ここに提示したアイデアの妥当性と有効性について筆者は確信を持っている。今後に残された課題は多いが、その中でも最大のものは、オノマトペが感情語として使われ始めた時期の特定と、その時期の必然性の解明である。筆者が目を通した限られた文献の中ではこの時期を明らかにした研究は見つからなかったが、おそらくその時期は明治初期のことであろうと思われる。問題は、オノマトペの感情語への用法の拡大が、なぜその時期なのかという点である。感情語が生理的興奮の意味を担えなくなったのは、それよりだいぶ古い時期のことであると考えられるし、また、各語によってその意味を失う早さにはかなりの差があったに違いない。なぜ、明治初期になるまで、オノマトペの感情語としての用法が生まれなかったのか。この問題の答えは、既存の感情語の意味変化と、オノマトペの用法拡大の二つの「曲線」の交点として導かれるはずである。一言に言えば、オノマトペが「臨界点」を越えて意味を拡大するための条件の解明である。修辞学を専門とする筆者には、荷の重い課題であるが、今後の長い課題として日本語の感情表現のマクロな把握を考え続けていきたい。

注

- 1) 「アーロン・ダットンの吊り橋実験」等を始め、生理的興奮と情動の順序の問題は、社会心理学の概説書には必ず出てくる話題である。その中でも特に的確にまとまっている文献として次を挙げる。下條信輔、『サブリミナル・マインド』、中公新書、1996
- 2) 感情の起源も含めて、この点については次の文献を参照。遠藤利彦、『喜怒哀楽の起源』、岩波科学ライブラリー、1996
- 3) この図式はアメリカの情動心理学者プルチックのもの。プルチックは次の文献による。

Pltchik, Robert, 1970, "Emotion, Evolution, and Adaptive Processes", in Magda B. Arnold ed. *Feeling and Emotions*, New York, pp.3-24

- 4) 宮地敦子、『心身語彙の史的研究』(明治書院、1979) p.226
- 5) 大野晋、『日本語の年輪』(新潮文庫、1966(2002)) p.79
- 6) 山崎馨、「形容詞とは何か」(『研究資料日本語文法』③用言編(二)(明治書院、1984))
- 7) この指摘については、たとえば次の文献を参照。山口仲美、「感情・感覚語彙の歴史」(『講座日本語学4 語彙史』(明治書院、1982))

謝辞

本稿のアイデアは、筆者の講義「日本語表現法研究」の中で10年ほど前から話していたことであるが、今回、初めて活字にすることができた。いかに不十分な形にしろ、それを可能にできたのは、上越教育大学の中里理子氏に文献についてのアドバイスをいただいたお陰である。本稿のような稚拙な論に名の挙がることはご迷惑であろうが、中里氏に衷心より感謝申し上げたい。

(5)

**Subjectivity as a Social and a Cognitive Phenomenon
in the Japanese Language**

YOKOMIZO, Shinichiro

I. Introduction

Many theoretical linguists have attempted to deal with language as a mean by which a speaker conveys a propositional¹ content. However, as Maynard (1993a) states, "the view that language is, essentially, if not solely, an instrument for the expression of propositional thought... is far from complete" (p. 12). What those linguists have not been concerned with is the fact that a speaker has a motivation to involve his own attitude verbally in his utterances. The importance of taking this fact into consideration has been emphasized by a considerable number of scholars. For example, Maynard (1993a) claims that "one can understand a language more comprehensively when one's theory of language becomes a thought-process that embraces the sense of the language producer's 'subjectivity'"² (p. 12). Iwasaki (1993) states that "subjectivity is one of the most important properties of language" (p. xii). Thus, the significance of paying attention to a speaker's subjectivity has been claimed to be worth investigating since understanding how subjectivity is reflected in a language is expected to lead to deepening one's understanding about the language. In this paper, how subjectivity is reflected in the Japanese language will be investigated. There exist two types of approaches to deal with this issue: subjectivity as a social phenomenon and subjectivity as a cognitive phenomenon. Each of them will be reviewed with examples, and especially Iwasaki's proposal which deals with subjectivity as a cognitive phenomenon will be introduced and its validity will be examined. Finally, whether or not the selection between *omou* and *omotte-iru* by the first person can be explained by Iwasaki's framework will be investigated.

II. Subjectivity

At this point, it is important to define the term "subjectivity" in order to proceed with the following discussion. Maynard (1993a) points out that "the term 'subjectivity' is semantically loaded with a variety of implications" (p. 12). For example, Lyons (1982) introduced two different notions of subjectivity: "the pejorative implication of unreliability and failure to correspond"³ to the objective truth, and the notion associated with metalinguistic use of "subject" in the sense of grammatical subject.⁴ This paper has not and will not be using the term "subjectivity" in those meanings since the former has little relationship with a language and the latter is mainly useful to analyze forms of a language and not to investigate their use in communication. Since this paper will attempt to examine how subjectivity is reflected in a speaker's utterances, Lyons's (1982) proposed definition of subjectivity is adopted and will continue to be applied to the discussions below.

The term 'subjectivity' refers to the way in which natural languages, in their structure and their normal manner of operation, provide for the locutionary agent's expression of himself and of his own attitudes and beliefs. (p. 13)

Perspectives of dealing with how subjectivity is reflected in a language appear to be divided into two categories: subjectivity as a social phenomenon and subjectivity as a cognitive phenomenon. The former attempts to analyze how interactional relationships between the speaker and others are reflected in a language, while the latter tries to investigate how the speaker's inner cognitive thoughts are reflected in a language. These two different perspectives of subjectivity will be examined below with examples.⁵ Although there are various languages deeply associated with subjectivity, Japanese is selected for the discussion below since, as Maynard (1993a) points out, it "may be a primary candidate for a language that has many linguistic devices and strategies primarily committed to the expressions of personal voice" (p. 15).

III. Subjectivity as a Social Phenomenon

Benveniste (1971) claims that "consciousness of self is only possible if it is experienced by contrast" (p. 224). Also, Watsuji (cited in Maynard 1993a: 10) emphasizes that "self cannot be defined without sufficiently considering the social relationship between the self and others, which in fact are definable only in their 'betweenness.'" These notions lead to the motivation to explain the interaction between the self and others within the framework of subjectivity. Ample examples of subjectivity as a social phenomenon in Japanese have been investigated, and approaches to explain subjectivity in interaction which will be introduced in this paper have two different types of bases: the location of the speaker's viewpoint and the relationship between an information and the speaker/others.

A. The Approach Based on the Location of the Speaker's Viewpoint

1. *Kuru*: Fixed Central Position of the Speaker's Viewpoint

The speaker assumes that he is the central person in the communication setting (Lyons 1982: 121, Levinson 1983: 64). In other words, he identifies himself as the deictic⁶ center of time, space and interaction. The fixation of the speaker at a central spatial position in the communication setting is reflected in a Japanese verb *kuru* "come." Ooe (1975) points out that in Japanese *kuru* is used if the speaker is at the end point of a movement at the time of speech and/or arrival time of the person who moves, and otherwise *iku* "go" should be used. Compared to Japanese *kuru*, English "come" is less rigid in terms of the condition to be used: "Come" can be used even if the listener⁷ is at the end point instead of the speaker. As an example, Ooe introduced the following English sentence (p. 15):

John came/went to Tokyo on February the second.

In English, as long as the listener was in Tokyo on February the second, either "came" or "went" can be used whether or not the speaker was not there at that time. On the other hand, the Japanese equivalent of the sentence above would be as follows (p. 15):

*Jon wa nigatsu futsuka ni Tookyoo ni *kita/itta.*

In this Japanese sentence, *kita* cannot be used unless the speaker was in Tokyo on February the second. In other words, if the speaker was not in Tokyo on that day, *iku* should be used even if the listener was there then.

2. *Kureru/ageru*: Flexible Position of the Speaker's Viewpoint

In the case of *kuru*, the speaker's viewpoint is fixed at the central position in the communicative setting. However, as Chafe (1976) points out, "people are able to imagine themselves seeing the world through the eyes of others as well as from their own point of view, and that this ability has an effect on the use of language" (p. 54). Kuno (1987) attempts to explain this flexibility of speaker's viewpoint in terms of "empathy," and introduced *kureru* and *ageru* as Japanese verbs which reflect it.⁸ Although both *kureru* and *ageru* are translated into English "give," *ageru* should be used if the speaker is the giver, while *kureru* must be used if the speaker is the receiver, as follows:

Watashi ga anata ni okane o ageru. "I give money to you."

* *Watashi ga anata ni okane o kureru.*

Also,

* *Anata ga watashi ni okane o ageru.* "You give money to me."

Anata ga watashi ni okane o kureru.

Interestingly, in cases where both the giver and the receiver are third persons, the selection between *ageru* and *kureru* is based on the degree of the speaker's empathy with the giver and the receiver. That is, if the giver is more closely affiliated with the speaker than the receiver, *ageru* should be used, while *kureru* must be used if the receiver is more closely affiliated with the speaker than the giver. Thus, the speaker can express the relative location of his viewpoints between the giver and the receiver by choosing either *ageru* or *kureru*.

B. The Approach Based on the Relationship between an Information and the Speaker/the Interlocutor

Takubo (1991) points out that in Japanese, in order to exchange information, the speaker has to be sensitive to one's own and the listener's knowledge about the information of an utterance so that the speaker can choose an appropriate linguistic form. Sentence final particles in Japanese have the function of coding the speaker's sensitivity to the relative location of the information. In order to explain what triggers a speaker to use sentence particles, the relationship between an information of utterance and the speaker/the listener have been examined by scholars such as McGloin (1980), Kamio (1990, 1991), Maynard (1993a, 1993b), Rudolph (1993, 1994) and Makino (1994). Their claim on three sentence final particles *ne*, *yo* and *no* (*_n desu*)⁹ will be examined below.

1. *Ne*

In order to explain the speaker's motivation to use *ne*, Kamio (1990) introduced a concept called "territory of information" which concerns the relative accessibility of the information both to the speaker and hearer. According to Kamio, the information proximal to the speaker belongs to the speaker's territory of information while the one proximal to the hearer belongs to the hearer's territory of information, and sentence structure is determined by the relationship of territory of information it intends to express. Then, Kamio introduced the concept of *chokusetsu-kei* "direct form" and *kansetsu-kei* "indirect form" as the sentences which take the form of definite assertion and the ones which are indefinite and avoid assertion respectively, and claimed that the speaker does not use direct form, but uses indirect form when the information is not in his territory. Based on this discussion, Kamio proposed the following figure.

Figure 1

	Speaker's IN	Speaker's OUT
Hearer's OUT	direct form A	Indirect form D
Hearer's IN	Direct form B	Indirect form C

Kamio maintains that *ne* must be used in the case of B and C in Figure 1 and its use is optional in D.¹⁰ Although Kamio's claims have been widely accepted (e.g., Maynard 1993a), Rudolph (1993) points out its limitation and emphasizes the importance of distinguishing what the

participants of conversation actually know from what they are licensed to know. According to Rudolph, the speaker's use of *ne* is not determined by whether or not the speaker and/or the hearer have the information within their territory. Rather, it is determined by whether or not the speaker assumes that the hearer's social role¹¹ has licensed the hearer to the information.¹² By introducing this concept, Rudolph successfully explains the occurrence of *ne* in the case of A in Figure 1 (i.e., the case where the information is only within the speaker's territory), as follows:

(Situation: Two friends discuss whether to go to a party which they have just been invited to, or to study for a final as they had planned to do.)

Iku ne. "I'm going (and I don't care what you do)."

The proposition of this utterance obviously belongs to only the speaker's territory, that is, Kamio's A in the figure since it is his own near-future behavior which is unknown to the hearer yet. Rudolph treats this case as a rhetorical use of *ne* and explains that in this case "the speaker attempts to decrease the abruptness/distance" (p. 162) by treating the proposition as if licensed by the hearer's social role.

2. *Yo*

As Maynard (1993a: 200) states, Kamio's theory of territory of information concerns how *ne* is used. Maynard points out in the following example that there are cases where both *ne* and *yo* can be used:

A: *Tanaka-san no ojoosan wa iyoiyo sotsugyoo da soo desu ne.*

"I hear that Tanaka's daughter is soon graduating."

B: *Ee, soo da soo desu ne/yo.* "Yes, I hear that is so."

Then, Maynard raised a question about the condition for choosing either *ne* or *yo* when both are optional, and attempted to answer the question by the concept of "relative information accessibility and/or possession." According to Maynard, the speaker selects *ne* or *yo* based on relative accessibility to and/or possession of information between the speaker and the addressee, and the "decision regarding the degree of accessibility and/or possession is made personally by the speaker based on how the speaker assess the addressee's assumed state of mind" (p. 193). Then, Maynard (1993b) claims that the speaker selects *yo* if he has more information regarding the proposition of an utterance than the addressee, and that if the speaker thinks that the addressee has more information than himself, *ne* will be used.¹³ Thus, while Kamio (1990) concerns whether or not *ne* is used in each of the four territories of information, Maynard attempts to deal with the selection between *ne* and *yo* within the identical territory. Similarly, Rudolph (1994),

using the same her own framework used in explaining *ne*, claims that *yo* is used if the speaker assumes that he has a licensed access to the information. Thus, Maynard and Rudolph share the identical foundation in terms of explanation of *yo*: The speaker uses *yo* if the speaker assumes his proximal access to the information.¹⁴

3. *No/_n desu*

In her attempt to explain the trigger for the speaker to use *no/_n desu*,¹⁵ McGloin (1980) claims that *no/_n desu* "indicates a certain knowledge: it marks a certain information as known or at least assumed to be known either to a speaker or listener, or both"¹⁶ (p. 144). McGloin assumes that the case where an information is known only to the listener is reflected in questions and maintains that *no/_n desu* in questions is used in the speaker's attempt to express propositional information as if it is already known to the speaker. For example, in the sentence *Rainen Nihon e iku n desu ka?* "Is it that you are going to Japan next year?" (p. 123), the speaker indicates his assumption that the listener will go to Japan next year and questions whether his assumption is correct. As the basis to form an assumption, McGloin introduced three types of informational resources: what one observes (visually-gained information),¹⁷ general knowledge and what one infers from previous discourse.¹⁸

As for the cases where *no/_n desu* is used when an information is known only to the speaker, McGloin introduced declarative sentences and claims that by using this type of *no/_n desu* the speaker emphasizes the information in the attempt to present it as if it is already known to the listener. For example, in the following example introduced by McGloin (1980: 134-135),

A: *Ne, kono tamago de nanika tukutte kurenai ka?*

"Won't you make something with these eggs?"

B: *Ee? What?*

A: *Onaka pekopeko nan n da yo.*¹⁹ "(It is that) I am really hungry."

In this case, B does not have the information about A's hunger, but A attempts to emphasize his hunger assuming that it is already known to B.

As for the cases where an information is known to both the speaker and the listener, there appears to exist two different opinions: in that case, *no/_n desu* cannot be used (e.g., Makino 1994) and *no/_n desu* can be used in the form of *_n deshoo* (e.g., McGloin 1980, Rudolph 1993). Makino (1994) maintains that *no/_n desu* cannot be used when the information is known to both the speaker and the listener as in the following sentences:

a. (On a very hot day of 100 degrees, walking on the street with a friend)

* *Totemo atsui n desu ne.*²⁰ "It's very hot, you know."

b. (On a day following the party attended by both the speaker and the listener)

* *Iyaa, kinoo no paatii, omoshirokatta n desu.*

"Yesterday's party was fun, you know."

On the other hand, McGloin (1980) points out cases where *no/n desu* can be used even if the information is already shared by the speaker and the listener.^{2 1} This is realized by changing the form to *_n deshoo*, as follows:^{2 2}

(The speaker looking at a crying child)

Onaka ga suite n deshoo. "I suppose he is hungry."

In this case, the information of the crying baby is clearly known both to the speaker and the listener since they both observed him. Thus, by using *_n deshoo* the speaker can express his thought about what is being observed by both himself and the listener.

IV. Subjectivity as a Cognitive Phenomenon

As previously stated, while "subjectivity as a social phenomenon" deals with how interactional relationships between the speaker and others are reflected in a language, "subjectivity as a cognitive phenomenon" concerns how the speaker's inner cognitive thoughts are reflected in a language. This cognitive approach to subjectivity attempts to explain how subjectivity is reflected by means of the speaker's accessibility to the information of an utterance. For example, it has been pointed out by many scholars such as Kuroda (1973), Lyons (1982), Watanabe (1984), Kamio (1990), Jacobsen (1990), Akatsuka (1979), Shibatani (1990) and Iwasaki (1993), that "Japanese grammar is very clear in distinguishing between a situation in which the speaker explains his own internal states and that in which he explains others' such states" (Iwasaki: 12-13). More specifically, internal state of the first person can be expressed in their citation form, while the third person's internal state cannot.^{2 3} For example,

Watashi wa sabishii. "I am lonely."

* *Haha wa sabishii.* "My mother is lonely."

Shibatani attempts to explain their grammatical restriction in terms of accessibility of the speaker to an information: As for the presentation of information regarding the internal feelings or psychological state of a person, Japanese treats such information as accessible only to the speaker. Shibatani points out that "the non-accessible information can be expressed by using forms that indicate the indirect nature of information acquisition, such as *~garu* 'show signs of, *rashii*'seems,' *soo da* 'looks as if,' *soo da* 'I hear,' etc." (p. 384).

This grammatical restriction is not limited to adjectives, but is applicable to verbs and verbal phrases which express one's internal state, as follows:

Watashi ga ikitai. "I want to go."
* *Kare ga ikitai.* "He wants to go."

To be grammatically acceptable, the same forms which indicate informational indirectness should be attached to express the third person's desire. Thus, in the case of one's internal state, the speaker's accessibility to it is limited only to his own one, and therefore, other's internal state cannot be expressed in citation forms and attachment of forms which indicate the speaker's indirect accessibility to it is needed.

V. Iwasaki's Epistemological Perspectives and Information Accessibility Hypotheses

Iwasaki (1993) names the type of subjectivity as a cognitive phenomenon discussed so far as the one of "the speaker as the center of epistemological²⁴ perspective," and attempts to establish a model, namely a theoretical framework, for the speaker's epistemological perspective.²⁵ In his attempt to establish it, Iwasaki proposed two concepts: three types of perspectives and Information Accessibility Hypothesis. These two concepts will be briefly described below.

A. Three Types of Perspective and Information Accessibility Hypothesis

According to Iwasaki, epistemological perspective can be divided into three types: S-perspective,²⁶ O-perspective²⁷ and Zero-perspective. The distinction between S-perspective and O-perspective is based on the speaker's involvement in the situation. Under S-perspective, the speaker is "both 'reporter' who does the utterance of a reporter and 'participant' who experienced the situation described by the sentence." Under O-perspective, on the other hand, the speaker is simply a reporter but not an experiencer. Iwasaki, using Lyon's (1982) term, states that the speaker with S-perspective is both a "subjective experiencing self" and an "objective observing self," and the one with O-perspective is merely an "objective observing self." Iwasaki explains Zero-perspective with an example as follows:

Atari ga akaruku-natte-kita. (The vicinity became light.)

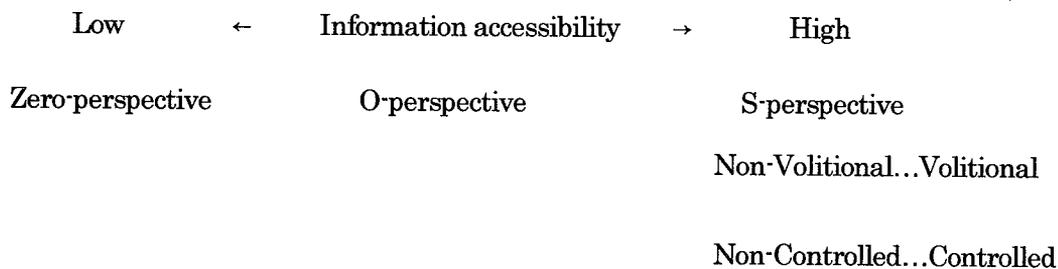
This sentence describes the dawn when the sun is rising. The speaker is not a participant in the situation described here. Thus, this does not represent S-perspective. However, this is also different from O-perspective, because this sentence does not describe any experience of sentient being. When the speaker takes O-perspective, he acknowledges the independent, impenetrable,

complex internal epistemological make-up of the other sentient being. If a situation does not involve such an autonomous entity, the perspective is not O-perspective, but Zero-perspective.^{2 8} (p. 18)

Thus, the distinction among the S-perspective, O-perspective and Zero-perspective is made according to the speaker's relationship with what he describes. In other words, the speaker in the S-perspective describes his own experience, in the O-perspective another sentient being's experience is described, and in the Zero-perspective there is no sentient being who experienced the situations respectively. Iwasaki emphasizes that these distinctions are made without consideration of linguistic criteria.

Then, Iwasaki points out the relationship between these perspectives and information accessibility. Iwasaki claims that the metaphorical distance between the speaker and a given information is smallest to greatest in the order of S-perspective, O-perspective and Zero-perspective, and that there exist different levels of information accessibility within the S-perspective. Iwasaki states that "information accessibility is a scalar notion to describe the relationship among different types of perspective and the internal structure of S-perspective" (p. 30), and that information accessibility within the S-perspective is higher when the speaker controls the action with his volition. As a result, Iwasaki summarizes these discussions in a figure, as follows:

Figure 2

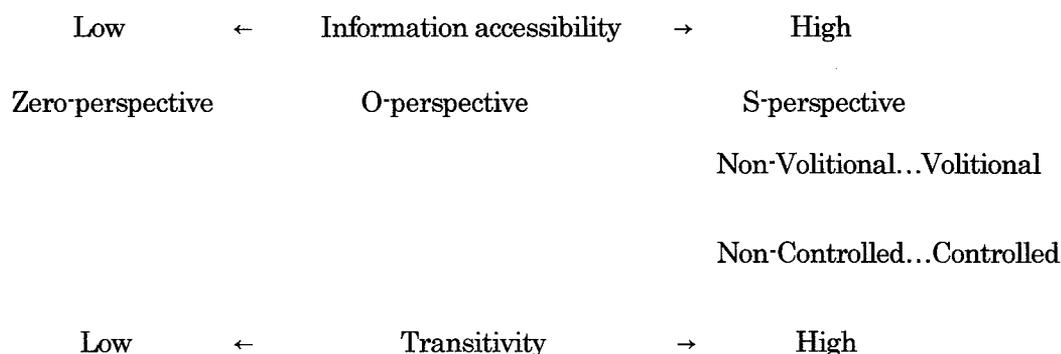


Iwasaki acknowledges that volitional and controlled actions are associated with high transitivity^{2 9} and formulates the following hypothesis as "Information Accessibility Hypothesis (IA Hypothesis)."

Situation which the speaker can access more directly are coded by clauses with higher transitivity features. Situations which the speaker accesses less directly are coded by clauses with lower transitivity features. (p. 22)

Consequently, Iwasaki elaborates the figure above by adding the degree of transitivity, as follows:

Figure 3



Then, in his attempt to provide evidences which are explainable within the framework of IA Hypothesis, Iwasaki examined internal state adjectives (e.g., *kanashii* "sad"), transitive verbs (e.g., *naguru* "hit [a person]") and tense morpheme choice between past/non-past,³⁰ each of which will be briefly discussed below.

B. Internal State Adjectives

As previously stated, internal state of a first person can be expressed in the citation form, while the one of the third party cannot. This rule applies to adjectives which express one's internal state. In the case when the speaker expresses the third party's internal state by such adjectives (i.e., the O-perspective), suffixes which indicates indirect access to the propositional information should be attached to the adjective as follows:

<i>Watashi wa kanashii.</i>	"I am sad."
<i>Jon wa kanashii-soo-da.</i>	"John looks sad."
<i>Jon wa kanashi-gatte-iru.</i>	"John is displaying sadness."

The fact that the citation form of an adjective is used for the first person and the form including a verbal suffix *~garu* "to show a sign of" for the third, appears problematic to Iwasaki's claim regarding the degree of transitivity since the former is stative and the latter with *~garu* which itself is non-stative and therefore the attachment of *~te-iru* is required. In other words, in the latter case, the degree of transitivity is increased by adding non-stative *~garu*, but is decreased by the attachment of *~te-iru* which "regularly converts an action/event into a state" (p. 15). Iwasaki did not attempt to compare the degree of transitivity between them by stating that "it is rather arbitrary to argue that the degree of transitivity of one form over the other is less or more since both are stative" (p. 26). Then, by adding the fact that *~garu* can be used with the first

person and it cannot describe a third person's internal state in some cases,^{3 1} he concludes that "there is no morphologically relatable less transitive form of adjectives for third person subjects" (p. 28).^{3 2} This claim appears rather weak since his claim on the arbitrariness of comparing two stative forms would inevitably lead to the one of comparing *omou* and *omotte-iru*, both of which are stative. (*Omou* and *Omotte-iru* will be discussed in the next section.) If Iwasaki refers to the degree of stativity proposed by Soga (1986),^{3 3} he would be able to justify the differing treatment of two sets of stative forms. Unfortunately, there is no such statement by Iwasaki (1993).

C. Transitive Verbs

Iwasaki uses *naguru* "hit (a person)" as a canonical transitive verb and introduces the following example:

Jon wa Biru o nagutta/nagutte-ita. "John hit/was hitting Bill."

He points out that in case of O-perspective, as above, the difference between *nagutta* and *nagutte-ita* is merely aspectual, and claims that in case of S-perspective, on the other hand, there exist differences between them, as follows:

Boku wa Biru o nagutta. "I hit Bill."
Boku wa Biru o nagutte-ita. "(I realized than that) I had hit Bill."

Iwasaki maintains that the first sentence describes the speaker's conscious act, while the second one implies that "the speaker was not aware of what he had done up to a certain point" (p. 29), and therefore *ki ga tsuitara* "when I realized" can be used with the second but not with the first. Then, he continues to claim that "the more transitive form (i.e., *nagutta*) is used for a conscious act (higher degree of information accessibility) while the less transitive form (i.e., *nagutte-ita*) is used for an unconscious act (lower degree of information accessibility)" (p. 29).

As for another case of S-perspective where the speaker is not an agent but a patient in the event, Iwasaki presented the following examples:

*Jon wa boku o nagutta/*nagutte-ita.*^{3 4} "John hit me."

Iwasaki claims that in this case "the speaker is denied access to the consciousness of the third person agent" (p. 29), and therefore "the speaker cannot say whether the action was carried out consciously or unconsciously and no level of consciousness is available" (p. 29). Based on these discussions, Iwasaki concluded that in case of speaker=agent, there exist two forms within S-perspective which differ in terms of information accessibility and transitivity: *naguru* >

nagutte-iru, while in the case of speaker=patient, only citation form *naguru* is possible.

Although these discussions are interesting, there exists one ambiguous point which lies between example sentences and conclusion based on their examinations: In all of the example sentences the tense is past, and how could Iwasaki convert his examination on them into the non-past tense in conclusion?

Consider the following sentences.

[speaker = agent]

Boku wa Biru o naguru. "I hit Bill."

Boku wa Biru o nagutte-iru. "I am hitting Biru."

The difference between these two sentences appears not to be explainable in terms of the speaker's consciousness about his own act³⁵ of hitting.³⁶ Therefore, it can be concluded that in the case of transitive verbs, the association of information accessibility with transitivity within S-perspective has not been given clear evidence by Iwasaki.

D. Tense Morpheme Choice between Past and Non-past

Iwasaki firstly maintains that the past tense form is said to be associated with higher transitivity and the non-past tense form with lower transitivity due to two reasons: (1) past tense always refers to "realis" while non-past can refer to "irrealis,"³⁷ and (2) the past tense can indicate its end point while the non-past tense form cannot, both "realis" and "indication of end point" are indices of higher transitivity. Then, in his attempt to present the relationship between past/non-past tense and information accessibility together with transitivity, Iwasaki introduced three "puzzling" uses of tense forms: (a) the past tense refers to the present situation, (b) the past tense refers to the future situation and (c) the non-past tense refers to a past situation, each of which will be presented below.

- a. The case in which past tense refers to a present situation.

A! Atta. "Oh, there it is."

Iwasaki explains this use by stating that "this sentence is not an objective statement of an object's existence (i.e., Zero-perspective), but rather a speaker's involved statement about his discovery of the object (i.e., S-perspective)" (p. 32).

- b. The case in which past tense refers to a future situation.

Kondo no shiai wa katta! "We'll win the next match."

According to Iwasaki, "the speaker of this utterance is predicting the victory of his own team or the team for which he feels a strong affiliation" (p. 33). In other words, this utterance is in the S-perspective and "the speaker is making a strongly involved statement (i.e., higher degree of information accessibility) with the higher transitive member of past" (p. 33).

- c. The case in which non-past tense refers to a past situation.

Nani o yuu! "What a terrible thing you just said!"

Hidoi koto-suru ne. "You/he did a terrible thing, you know!"

Iwasaki states that the non-past tense form is used since these utterances are in the O-perspective, and points out that the past tense will be used if the agent of these utterances is the speaker, namely S-perspective, as follows:

Hidoi koto o itta/ yuu ne.*³⁸ "What a terrible thing I just said!"

Based on these examinations, Iwasaki concludes that "the past tense form, the higher transitive member of the tense form, appears with the S-perspective situation while the non-past tense form, the lower transitivity member, with the O- or Zero-perspective situations" (p. 35). This conclusion is supported by data collected in the first person narratives: The past tense appears more frequently with a first person and the non-past tense appears more frequently with a third person subject. Thus, compared to the cases of internal state adjectives and transitive verbs, the logic regarding the connection between the discussion on examples and the conclusion is clearly stated and therefore appears reasonable.

VI. *Omou/Omotte-iru*

A. Types of Perspectives and Information Accessibility

As previously stated, in Japanese, information regarding the internal feelings or psychological state of a person is treated as accessible only to the speaker. This rule applies to *omou* "think" since it is a verb which expresses one's inner process. Thus,

Watashi wa soo omou. "I think so."

In order to express a third person's thought, *~te-iru* must be attached, as follows:

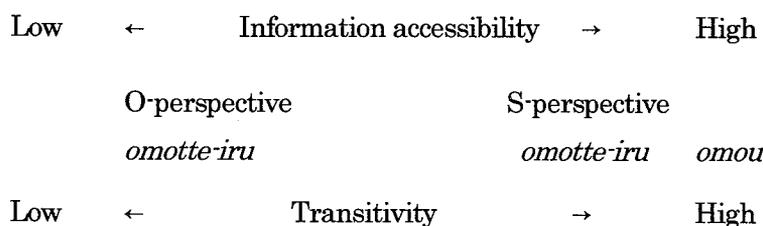
*Jon wa soo *omou/omotte-iru.* "John thinks so."

Iwasaki explains the necessity of attaching *~te-iru* by pointing out that the utterance above is in the O-perspective and the speaker's information accessibility is lower compared to the case of the S-perspective, and therefore *~te-iru* should be attached since it has a function of increasing stativity and decreasing transitivity. Iwasaki also points out that "in describing his own inner process, the speaker can use either the unmodified form *omou* or the stativized form *omotte-iru*, as follows:

Boku wa soo omou/omotte-iru. "I think so."

Regarding this selection between *omou* and *omotte-iru* within the S-perspective, Iwasaki claims that the utterance with the unmodified form (i.e., *omou*) has higher information accessibility than the one with the stativized form (i.e., *omotte-iru*). Then, Iwasaki continues his discussion by claiming that higher information accessibility will lead to the speaker's more confidence or certainty about the propositional information while lower information accessibility to the speaker's less confidence or certainty about it. In other words, "the speaker can express more confidence with *omou* than with *omotte-iru*" (p. 23).³⁹ According to Iwasaki, these claims regarding the association of stativity with less certainty is related to the meaning of temporality of *~te-iru*.⁴⁰ "The stative form of *omou* covertly expresses temporality or non-permanence. This less definite state gives rise to the meaning of uncertainty or lower information accessibility" (p. 24). Iwasaki summarized the relationship between information accessibility and the verb forms together with transitivity, as follows:

Figure 4



B. Limitation of Iwasaki's Proposal on *omou/omotte-iru*.

Although Iwasaki's proposal on *omou/omotte-iru* appears attractive, there exists a limitation in it. This limitation is due to the fact that in the structure of *~to omou/omotte-iru*, two types of persons are involved in addition to the speaker: the locutionary agent of the propositional information (i.e., the subject of the embedded clause) and the thinker. The locutionary agent and the thinker can be either identical or different. For example,

Watashi wa watashi ga sore o shita to omou/omotte-iru. "I think I did it."

Watashi wa kare ga sore o shita to omou/omotte-iru. "I think he did it."
*Kare wa watashi ga sore o shita to *omou/omotte-iru.* "He thinks I did it."
*Kare wa kare ga sore o shita to *omou/omotte-iru.* "He thinks he did it."

These four types of utterances can be illustrated in the following figure.

Figure 5

	Thinker = 1st person	Thinker = 3rd person
Locutionary agent = 1st person	<i>omou</i> or <i>omotte-ru</i>	<i>omotte-ru</i>
Locutionary agent = 3rd person	<i>omou</i> or <i>omotte-ru</i>	<i>omotte-ru</i>

Iwasaki's discussion of *omou/omotte-iru* in the O-perspective covers both cases where the thinker is the third person plus the locutionary agent is the first person, and where both the thinker and locutionary agent are the third person. Also, his discussion on *omou/omotte-iru* in the S-perspective covers the case where the thinker is the first person and the locutionary agent is the third person, as in the following:

*Boku wa zettai ni Jon ga hannin da to omou/*omotte-iru.*
 "I positively think that John is the culprit."

However, Iwasaki has not addressed the case where both the thinker and locutionary agent are the first person. Then, a question arises: Is it possible to explain the selection between *omou* and *omotte-iru* in Iwasaki's framework when both the thinker and the locutionary agent are the first person?

The answer to this question is negative. In his attempt to explain the selection between *omou* and *omotte-iru* when the thinker is the first person and the locutionary agent is the third person, Iwasaki utilized two types of logic: (1) higher information accessibility enables the speaker to use *omou*, and (2) *~te-iru* is associated with the meaning of temporariness which leads to less certainty. The current writer utilizes an embedded clause with *~tai* "want to" to examine the applicability of Iwasaki's claim since it is frequently used in utterances in which both the thinker and the locutionary agent are the speaker. Consider the following example,

Watashi wa Kyoto ni iki-tai to omou/omotte-iru.
 "(I think) I want to go to Kyoto."^{4 1}

As for the first type of logic, the current writer is skeptical of its applicability since it is difficult to assume differing degrees of information accessibility to one's own desire. It is easy to assume

the differing degrees of information accessibility to the information of third persons, since there exist differences in the amount of information about them which enters the speaker's conscious knowledge from outside. On the other hand, the speaker's desire derives from his own inside; and therefore, it is difficult to suppose psychological distance between the speaker and his own desire, although there may be differences in the degree of his definiteness of decision. Thus, the first type of logic appears not to be applicable. As for the second type of logic, although the claim that the meaning of temporality of *~te-iru* leads to less certainty is logically correct, it does not fully explain derivative meanings associated with *omotte-iru*. The current writer argues that the temporality creates the following two derivative meanings in the case of *omotte-iru*:

- a. *Omotte-iru* implies "temporary state of thinking," and therefore, the thought will continue with a limited duration.
- b. *Omotte-iru* emphasizes "current state of thinking," and therefore, the thought is deeply associated with the speaker's seriousness.^{4 2}

Iwasaki's proposal deals with the first meaning and does not concern the second meaning. Thus, both logics cannot fully explain the selection between *omou* and *omotte-iru* when both the thinker and the locutionary agent are the first person. Therefore, Iwasaki's attempt to explain the selection of *omou/omotte-iru* within his framework can be concluded to have not been successfully done. Moreover, considering the examination both of a transitive verb (i.e., *naguru*) and an inner process verb (i.e., *omou*), it can be concluded that Iwasaki's claim that stative verb form (i.e., *~te-iru*) within the S-perspective indicates less information accessibility and less transitivity has been found not to have a well-developed logical foundation to support it.

VII. Conclusion

This paper has attempted to investigate how subjectivity is reflected in the Japanese language. There are two types of approaches to deal with subjectivity, namely subjectivity as a social phenomenon and subjectivity as a cognitive phenomenon. The approach to treat subjectivity as a social phenomenon has two categories: one is based on the location of the speaker's viewpoint and another is based on the interactional relationship between an information and the speaker/the listener. The former also has two subcategories depending upon whether the speaker's viewpoint is fixed at the central position or it is flexible. Iwasaki's (1993) claim, which consists of three types of perspectives and Information Accessibility Hypothesis, has been investigated. Especially, its validity to explain the selection between *omou* and *omotte-iru* has been examined and it was discovered that the claim cannot explain the case where both the thinker and the locutionary agent are the first person. Also, it was pointed out that the temporality of *omotte-iru* appears to produce two derivative meanings: "the thought will continue with a limited duration" and "the thought is

deeply associated with the speaker's seriousness." Iwasaki deals with the first meaning and does not concern the second. Further theoretical and empirical research will be awaited to clarify how these two meanings are differentiated by native speakers of Japanese in their production and/or comprehension.^{4 3}

[Footnotes]

1. Levinson (1983: 30) introduced Katz's (1977) definition of "proposition:" Proposition is a representation which captures "the full meaning of the utterance in the context specified." The use of the term "proposition" follows this definition in this paper.
2. The definition of "subjectivity" will be pursued in the next chapter.
3. Lyons (1982:101) points out that French and German equivalent of English "subjectivity" do not necessarily carry the pejorative connotation in contrast with "objectivity."
4. Lyons (1982: 102) states that the French-speaking linguist can distinguish two types of subjects: the subject of the act of utterance and the subject of what is uttered, and that the English-speaking linguist cannot distinguish them.
5. Kuroda (1973) distinguished two grammatical styles in Japanese: the non-reportive style and the reportive style. The non-reportive style refers to the style in which the speaker enters the point of view of the subject of an utterance and expresses from the subject's viewpoint. This style is frequently observed in literary work, and therefore Iwasaki (1993: 4) calls it the literary mode. Iwasaki claims that "in the literary mode... subjectivity can be freed from the speaker, and non-speaker's subjectivity can be presented directly." On the other hand, in the reportive style, or the colloquial mode claimed by Iwasaki (1993: 4), "complete separation of speaker and subjectivity" is not allowed... and "subjectivity is always provoked, and it is to this unique speaker that expressive elements are attributed." This paper concerns only the reportive/colloquial mode.
6. In search of the general definition for the term "deixis," Levinson (1983: 54) states that "deixis concerns the ways in which language encode or grammaticalize features of the context of utterance or speech event and thus also concerns ways in which the interpretation of utterances depends on the analysis of that context of utterance." Prototypical or focal examples presented by Levinson are demonstratives, first and second person pronouns, tense, specific time and place adverbs like "here" and "now," etc. The use of "deixis" or "deictic" in this paper follows these statements by Levinson.
7. In this paper, terms such as interlocutor, addressee, hearer and listener will be interchangeably used without any difference in meaning.
8. Kuno (1987) develops his theory of empathy by pointing out that there exists a degree of empathy and that grammaticability of sentences can be determined by examining the hierarchy of the degree of easiness to empathize. These issues are beyond the scope of this paper, and therefore, it will not be dealt with.

9. Whether or not *no* (*_n desu*) should be treated as a particle is controversial. For example, while Rudolph (1993, 1994) treats it as a particle, Jordan and Noda (1988) calls it the extended predicate. In this paper, *no* (*_n desu*) will be treated as a sentence-final particle.

10. Examples of each case introduced by Kamio are as follows:

A: *Watashi wa atama ga itai.* "I have a headache."

B: *Ii tenki desu ne.* "It's a fine weather, isn't it?"

C: *Anata, ano koto wasurete-iru mitai ne.*

"It seems that you have forgotten that."

D: *Kebekku no huyu wa samui rashii.*

"It seems that winter in Quebec is cold."

11. Rudolph (1993: 64) defines "social role" as "the domain of expertise from which a participant speaks, where expertise is the body of knowledge a speaker is licensed to control as a conversational resource in a given interaction by virtue of socially-validated and/or socially-valued training, interpersonal or intrapersonal experiences (including non-voluntary states of being such as birthright) and physical or mental traits which are relevant to the given interactive context."

12. Rudolph (1994: 1) emphasizes the flexibility in the access of the speaker and others to the information and maintains that "the range of informational resources... is predominantly determined by social norms and the constraints imposed by the 'social roles' of other co-present participants."

13. Maynard (1993a) summarizes her claim in the following figure.

Choice of *yo* and *ne* Based on Relative Information Accessibility and/or Possessorship
(Maynard 1993a: 194)

Situation Label:	Relative Information Accessibility/Possessorship		Speaker's Choice of Particles
	Speaker	Addressee	
Sp-E	Exclusive	None	X <i>yo</i>
Ad-E	None	Exclusive	X <i>ne</i> *1
Sp-M	Partial-More	No/Partial-Less	X <i>yo</i> , (X <i>ne</i>) *2
Ad-M	No/Partial-Less	Partial-More	X <i>ne</i>
Sp/Ad-Same	Same	Same	X <i>ne</i>

Sp(eaker)-E(xclusive), Ad(dressee)-E(xclusive), Sp(eaker)-M(ore)

Ad(dressee)-M(ore), Sp(eaker)/Ad(dressee)-Same

*1 as in *Ima nanji desu ka ne?*

*2 occurs only when the speaker expresses in keeping a considerable distance from what he is thinking. (e.g., *Tanaka-san wa oyasumi da soo desu ne.* "I hear Tanaka will be absent.")

14. Rudolph (1994) claims the applicability of this framework to "rhetorical" use of *yo*. See Rudolph (1994) for more details.
15. Maynard (1992: 595-598) points out both similarities and differences between *no* and *_n desu*, but this issue is beyond the scope of this paper and therefore is not in concern.
16. McGloin (1980: 144) also claims that *_n desu* "expresses the speaker's various subjective judgments "since *_n desu* cannot be used "in purely objective information giving/seeking situations." This issue is beyond the scope of this paper and therefore will not be dealt with.
17. The current writer argues that audially-gained information can be what one observes, as follows:

(Hearing the sound of rain falling)

A, ame ga hutte-iru n desu ka.

"Oh, am I correct in assuming that it is raining?"
18. Rudolph (1993: 147) introduced a concept of "in evidence" and attempts to deal with all three types of information resources as resources of information "in evidence." See Rudolph (1993) for more detail.
19. *Da* is the plain form of *desu* and is usually used by male speakers when the psychological distance between the speaker and the listener is small, as in between close friends.
20. This sentence becomes acceptable in the case where the speaker comes from another place and the location of this utterance is the place the friend knows well. In this case, the information about the heat of the place in the utterance is not shared both by the speaker and the listener.
21. McGloin (1980) does not clearly mention that *_n deshoo* is used associated with the shared information by both the speaker and the listener, but all the examples she uses assume it.
22. Rudolph (1993: 158-160) puts *deshoo* in parenthesis in her examples.
23. Kuroda (1973: 378) points out that in declarative sentences, the internal state of the second person cannot be expressed in the citation form. Jacobsen (1990: 91) maintains its possibility in the case of interrogative sentences.
24. Akatsuka (1979: 7) limited the usage of epistemology into "linguistic epistemology" and claims that the task of linguistic epistemology is "to show that the structure and working of human language are affected in important ways by one particular natural and pragmatic constraint: humans are not mind readers." This paper adopts this limited use of epistemology.
25. Iwasaki (1993: 17) states that his study deals with only declarative sentences in the reportive-style, and that interrogative and imperative sentences are not his concern. This paper deals with only declarative sentences, also.
26. S-perspective refers to "a perspective on SELF." Iwasaki (1993: 19) claims that S-perspective is a broader concept than SELF since "SELF" is considered to be the center of overt subjective elements, but S-perspective covers all aspects of the speaker's experience." By this definition of S-perspective, Iwasaki attempts to include in S-perspective the case where the speaker is the patient of the action/event.

27. According to Iwasaki (1993: 1) O-perspective refers to "a perspective on OTHERs."
28. Iwasaki (1993: 18-19) introduced a case which superficially appears to be in Zero-perspective, but may be actually in S-perspective, as follows:

Sono wain wa totemo oishikatta. "That wine was very delicious."

In this case, the speaker is an implicit experiencer of the taste of wine.

29. Jacobsen (1990: 84-85) acknowledges that "transitivity is itself a multifaceted phenomenon with varying manifestations in the grammar of Japanese making any simple definition difficult," and suggested the following four features of the prototype transitive event:

- 1) There are two entities involved in the event -- an agent and a patient (object).
- 2) The agent acts intentionally.
- 3) The patient undergoes some kind of change.
- 4) The change occurs in real-time.

Hooper and Thompson (1980) suggest another prototypical feature of transitivity: an action is viewed from its end point.

30. Iwasaki's discussion on inner process verb *omou* "think" will be examined in detail in the next chapter. Iwasaki also investigated *te* and *tara* within his framework, but this issue is beyond the scope of this paper and therefore will not be dealt with.

31. Iwasaki (1993: 26-27) presented the following example sentences.

[~*garu* can be used with the first person]

Boku wa oogoe de ita-gatta. "I displayed pain at the top of my lungs."

Boku ga konna ni kanashi-gatte-iru noni, omae wa chitto mo wakatte kurenai.

"I am agonizing with sadness like this, but you don't understand at all."

[~*garu* cannot describe a third person's internal state]

* *Jon wa atama ga/o ita-gatte-iru.* "John has a headache."

* *Jon wa iki ga/o kurushi-gatte-iru.* "John has trouble breathing."

32. Iwasaki (1993: 25) presents "*kanashikushite-irassharu*" as the stativized adjective, but abandons it since it is usually used in honorific sentences and not many people use it.

33. Soga (1986) analyzes many grammatical properties which have been attempted to be used as criteria for stativity and states that none of them are sufficient to distinguish stative and non-stative verbs. Then, he proposes the existence of the degree of stativity.

Grammatical properties examined by Soga (1986) are as follows:

- a. Stative verbs cannot co-occur with *te-iru* regardless of whether it is progressive or resultative. (Kindaichi 1976, Jacobsen 1990)
- b. They receive a present tense interpretation in their dictionary form (Kindaichi 1976, Kuno 1973, Jacobsen 1990).
- c. Stative verbs plus *nagara* indicates "counter to expectation," while non-stative verbs plus *nagara* indicates "simultaneous actions or events." (Kindaichi 1976)
- d. Stative verbs cannot be used in a compound together with *~kakeru* "begin to," *~naosu*

"re-do," *~owaru* "finish," *~tukeru* "get used to" (Kindaichi 1976).

- e. Due to the existence of agent's volition, stative verbs are incompatible with grammatical forms such as potential, passive, causative (Kindaichi 1976, Kuno 1973, Jacobsen 1990) and desiderative (Soga 1983).
- f. Direct object of stative verbs is marked by *ga*, and consequently the "Noun Phrase 1 + *ga* + Noun Phrase 2 + *ga*" construction becomes possible (Kuno 1973).
- g. *Ga/ni* conversion immediately followed by Noun Phrase 1 is applicable in the case of Noun Phrase 1 + *ga* + Noun Phrase 2 + *ga* + stative verbs (Kuno 1973).
- h. *~sugi da* "(do something) too much" is only compatible with non-stative verbs (Kuno 1973).
- i. Stative verbs cannot co-occur with adverbs of will or intention such as *omowazu* "involuntarily" (Jacobsen 1990).
- j. With stative verbs the tense form difference between past and non-past in the embedded sentences does not necessarily make a difference in the meaning, while with non-stative verbs it does (Soga 1983).
- k. They do not immediately precede forms such as *~yoo ni tokihuseru* "to persuade someone to do," *~koto o yurusu* "to permit someone to do," *~koto o shiiru* "to force someone to do," *~te miru* "try to do," *~te oku* "to do something in advance," and *~te aru* "to have been done." Soga (1983)
- l. Stative verb plus *tumori* expresses the meaning of "impression" rather than "intention." Soga (1983)
- m. *~ni suru* indicates the meaning of "to pretend to do/be" rather than "to decide to do." Soga (1983)

Soga's examination on stativity of verbs is summarized in Table 1 (See the next page). In this table, the more minus signs a verb receives, the more stative it is to be concluded. (The question marks indicate the variation of native speaker's reactions.)

34. *Nagutte-ita* can be used in the non-reportive style. However, as previously stated, this paper deals with only the reportive-style.
35. In this case, the utterance with *~te-iru* can be interpreted as either action of hitting in progress or repetition of action of hitting by the same individual, namely "I."
36. In the case where the speaker is the patient of action of hitting, Iwasaki's conclusion based on his examination of past tense appears applicable to present tense. *Biru wa boku o nagutte-iru* "Bill is hitting me" is not acceptable except for the non-reportive style.
37. According to Kamio (1990: 222), "realis" refers to the area of information which the speaker or hearer acknowledges as truth, whereas "irrealis" refers to the area of information which the speaker or hearer is suspicious of whether or not it is true or to the one of information which is against truth. In this sense, the information of the action or event which already occurred at a certain past point of time is within "realis."

Table 1. (Soga 1983, p. 93)

Verbs	Stative (Supposedly)									Non-Stative (Supposedly)						
	<i>iru</i> (need)	<i>aru</i>	<i>yoo-suru</i>	<i>genki da</i>	<i>mieru</i>	<i>kikoeru</i>	<i>dekiru</i>	<i>wakaru</i>	<i>iru</i> (remain)	<i>niau</i>	<i>huru</i>	<i>nikumu</i>	<i>umareru</i>	<i>hanbai-suru</i>	<i>kuru</i>	<i>taberu</i>
Progressive, possible	-	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+
Tense Reference																
Pre.form for future	+	+	+	?	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
ref.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+
Pre.form does not refer to present																
<i>nagara</i> : Simultaneity	?	+	?	+	+	+	?	?	+	+	+	+	+	+	+	+
Compound Formation:																
~ <i>kakeru</i>	-	-	-	-	+	+	+	+	-	-	+	-	+	+	+	-
~ <i>tokeru</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	-	-	-	-
~ <i>owaru</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-
~ <i>naosu</i>																
Imperative	-	-	-	+	-	-	-	-	+	-	+	+	+	+	+	+
Causative	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Passive	-	-	-	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+
Desiderative	-	-	-	+	-	-	+	+	+	-	-	?	+	+	+	+
NP _{ga} NP _{ga} , impossible	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+	+	+
<i>ga/ni</i> conversion impossible	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+
Minus signs, total:	12	12	11	9	8	8	7	7	6	10	4	4	4	3	3	0

38. Iwasaki (1993: 35) states that the non-past tense form can be used as a joke: "the speaker treats himself as someone for whom he does not have responsibility."

39. Iwasaki (1993: 23) claims "the compatibility of such adverbs as *zettai-ni* "positively" or *machigai-naku* "without doubt" with *omou* and their respective incompatibility with *omotte-iru*, as follows:

Boku wa zettai-ni Jon ga hannin da to omou/ omotte-iru.*

"I positively think that John is the culprit."

40. Iwasaki's claim on temporality of *~te-iru* is based on Teramura's (1984: 129) statement regarding *~te-iru*. Teramura compares the following sentences:

Boku wa maiasa sanjuppun oyogu. "I swim thirty minutes every morning."

Boku wa maiasa sanjuppun oyoide-iru.

"I swim thirty minutes every morning."

Teramura states that *~te-iru* adds the connotation of an end point and indicates uncertainty about how long this habit of swimming will last.

41. Parenthesis is added in English equivalents, since the phrase "I think I want to ~" appears quite odd.

42. The interpretation of *omotte-iru* as the speaker's seriousness about the thought derives from the following discussion:

Unlike other scholars who claim that *omotte-iru* refers to "temporary state of thinking" (e.g., Ando 1982), Suzuki (1976) states that *omotte-iru* is used especially when the subject is conducting such psychological activities at the present moment and claims that the continuation of a psychological activity is strongly emphasized; and therefore, *omotte-iru* creates a nuance of "since before and from now on, too." Suzuki introduces the following sentences to support his claim:

Watashi, ima no mama o koohuku to omotte-imasu wa.

"I think I am happy as the way it is now."

Boku wa hontoo ni anata ni sumanai to omotte-imasu.

"I think I am really sorry for you."

Suzuki's claim based on these examples appears unreasonable because *omotte-iru* in these examples does not emphasize the continuation of the thought, but it is more plausibly understood that *omotte-iru* is the expression of the speaker's seriousness of the thought at the time of the utterance.

43. See Yokomizo (1997a, 1997b, 1998) for further discussion.

[References]

- Akatsuka, N. (1979). Epistemology, Japanese syntax and linguistic theory. *Papers in Japanese linguistics*, 6, 7-28.
- Akatsuka, N. (1985). Conditionals and the epistemic scale. *Language*, 61 (3), 625-639.
- Ando, S. (1982). Nihongo doushi no asupekuto: Nichieigo taishou kenkyuu. *Gekkan Gengo*, 11 (9), 84-108.
- Aoki, H. (1986). Evidentials in Japanese. In W. Chafe & J. Nichols (Eds.), *Evidentiality: The Linguistic Coding of Epistemology Vol. XX*. (pp. 223-238). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Benveniste, E. (1971). (Translated by M. E. Meek) *Problems in general linguistics*. Coral Gables, FL: University of Miami Press.

- Chafe, W. L. (1976). Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics, and point of view. In C. N. Li (Eds.), *Subject and topic* (pp. 25-55). NY: Academic Press, Inc.
- Fauconnier, G. (1985). *Mental spaces*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Fillmore, C. J. (1975). *Santa Cruz lectures on deixis*. Bloomington, ID: Indiana University Linguistics Club.
- Givon, T. (1973). The time-axis phenomenon. *Language*, 49(4), 890-925.
- Givon, T. (1982). Evidentiality and epistemic space. *Studies in language*, 6(1), 23-49.
- Green, G. M. (1976). Main clause phenomena in subordinate clauses. *Language*, 52 (2), 382-397.
- Hooper, J. & Thompson, S. (1973). On the applicability of root transformations. *Linguistic inquiry*, 4(4), 465-497.
- Iwasaki, S. (1985). Cohesion, nonchallengeability and the *n desu* clause in Japanese spoken discourse. *Journal of Asian culture*, 4, 125-142.
- Iwasaki, S. (1993). *Subjectivity in grammar and discourse: Theoretical considerations and a case study of Japanese spoken discourse*. Philadelphia: John Benjamins.
- Jacobsen, W. M. (1990). The multifaced character of stativity in Japanese. In O. Kamada & W. M. Jacobsen (Eds.), *On Japanese and how to teach it: In honor of Seiichi Makino* (pp. 76-99). Tokyo: The Japan Times.
- Jorden, E. H. (with Noda, M.). (1987). *Japanese: the Spoken Language Part I*. New Haven: Yale University Press.
- Kamio, A. (1990). *Jouhou no nawabari riron*. Tokyo: Taishukan Shoten.
- Kamio, A. (1991). Cleft sentences and the territory of information. In C. Gorgopaulos & R. Ishihara (Eds.), *Interdisciplinary approaches to language*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Katz, J. J. (1977). *Propositional structure and illocutionary force*. New York: Crowell.
- Kindaichi, H. (1976). Kokugo doushi no ichibunrui. In H. Kindaichi (Ed.), *Nihongo doushi no asupekuto* (pp. 5-26). Tokyo: Mugi Shobo.
- Koganemaru, H. (1990). Sakubun ni okeru noda no goyourei bunseki. *Nihongo Kyouiku*, 71, 182-196.
- Kuno, S. (1973). *Nihon bumpoo kenkyuu*. Tokyo: Taishukan Shoten.
- Kuno, S. (1976). Subject, theme, and the speaker's empathy - a reexamination of relative phenomena. In C. N. Li (Eds.), *Subject and topic* (pp. 417-444). NY: Academic Press, Inc.
- Kuno, S. (1987). *Functional Syntax: Anaphora, Discourse and Empathy*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kuno, S. & Kaburaki, E. (1977). Empathy and syntax. *Linguistic inquiry*, 8(4), 627-672.
- Kuroda, S.-Y. (1973). Where epistemology, style, and grammar meet: A case study from Japanese. In S. R. Anderson & P. Kiparsky (Eds.), *A Festschrift for Morris Halle* (pp. 377-391). New York: Rinehart and Winston.
- Laugacker, R. W. (1985). Observations and speculations on subjectivity. In J. Haiman (Eds.),

- Iconicity in syntax* (pp. 109-150). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. New York: Cambridge University Press.
- Lyons, J. (1981). *Language, Meaning & Context*. Great Britain: Fontana Paperbacks.
- Lyons, J. (1982). Deixis and subjectivity: Loquor, ergo sum? In R. J. Jarvella & W. Klein (Eds.), *Speech, place, and action: Studies in deixis and related topics* (pp. 101-124). NY: John Wiley & Sons Ltd.
- Makino, S. (1994, March). A grammar of involvement -- a reexamination of noda predicate in discourse. Paper presented at the AAS Convention, Boston, MA.
- Maynard, S. K. (1992). Cognitive and pragmatic messages of a syntactic choice: The case of the Japanese commentary predicate n (o) da. *Text*, 12(4), 563-613.
- Maynard, S. K. (1993a). *Discourse modality: subjectivity, emotion and voice in the Japanese language*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Maynard, S. K. (1993b). *Kaiwa bunseki*. Tokyo: Kuroshio Shuppan.
- McGloin, N. (1980). Some observations concerning no desu expressions. *Journal of the Association of Teachers of Japanese*, 15(2), 117-149.
- McGloin, N. (1984). Danwa bunsho ni okeru "no desu" no kinou. *Gengo*, 5(1), 254-260.
- Miyazaki, S. & Ueno, N. (1985). *Shiten*. Tokyo: Tokyo Daigaku Shuppan Kai.
- Moriyama, T. (1989). Komyunikeeshon ni okeru kikite jouhou. In Y. Nitta & T. Masuoka (Eds.), *Nihongo no modaritii* (pp. 95-120). Tokyo: Kuroshio Shuppan.
- Ooe, S. (1975). *Nichieigo no hikaku kenkyuu: Shukansei o megutte*. Tokyo: Nan'un-dou.
- Ookubo, T. (1970). *Nihon bunpoo no shiri to ronri*. Tokyo: Kukudo Sha.
- Ooso, M. (1986). Goyoo bunseki 2 "Sensei aisu kuriimu ga tabetaiandesu ga." *Nihongogaku*, 5(10), 124-127.
- Rudolph, D. (1993). Getting past politeness: the role of linguistic markers of evidentiality and informational domains in Japanese student-teacher interactions at the graduate level. Unpublished doctoral dissertation, University of Southern California, CA.
- Rudolph, D. (1994). The pragmatics of the Japanese sentence-final particle yo. Paper presented at the Annual Meeting of the Linguistics Society of America. January 7, 1994. Boston, MA.
- Saji, K. (1986). Zai Chuuka Jinmin Kyoowakoku Nihongo kenshuu sentaa ni okeru kenshuusei no Nihongo kenkyuu shoukai (sono 4). *Nihongogaku*, 5(12), 125-130.
- Sawada, H. (1993). *Shiten to shukansei: Nichieigo jodoushi no bunseki*. Tokyo: Hitsuji Shobou.
- Shibatani, M. (1990). *The languages of Japan*. Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Soga, M. (1986). On stativity in Japanese. *Papers in Japanese Linguistics* 11. p. 61-97.
- Stubbs, M. (1986). A matter of prolonged field work: Notes toward a modal grammar of English. *Applied Linguistics*, 7(1), 1-25.
- Suzuki, S. (1976). Nihongo doushi no sugata (asupekuto) ni tsuite: _suru to _shiteiru no

- katachi. In H. Kindaichi (Ed.), *Nihongo doushi no asupekuto* (pp. 63-81). Tokyo: Mugi Shobou.
- Takubo, Y. (1991). Meishi-ku no modaritii. In Y. Nitta & T. Masuoka (Eds.), *Nihongo no Modaritii* (pp. 211-233). Tokyo: Kuroshio Shuppan.
- Tannen, D. (Ed.). (1993). *Framing in Discourse*. New York: Oxford University Press.
- Tanomura, T. (1990). *Gendai nihongo no bunpou I: No da no imi to youhou*. Osaka, Japan: Izumi Shoin
- Teramura, H. (1984). *Nihongo no shintakkusu to imi II*. Tokyo: Kuroshio Shuppan.
- Tsunoda, T. (1981). Split case-marking patterns in verb-types and tense/aspect/mood. *Linguistics*, 19, 389-438.
- Watanabe, Y. (1984). Transitivity and evidentiality in Japanese. *Studies in language*, 8 (2), 235-251.
- Watsuji, T. (1937). *Rinrigaku Jookan*. Tokyo: Iwanami Shoten.
- Yokomizo, S. (1997a). Omou/Omotte-iru: Speaker's Subjectivity Reflected in the Japanese Language. Unpublished doctoral dissertation, the University of Hawaii at Manoa, HI.
- Yokomizo, S. (1997b). Bunmatsu shikoo dooshi omou/omotteiru no chigai o megutte. *Nagoya Gakuin Daigaku Nihongo Gaku/Nihongo Kyooiku Ronshuu*, 4, 131-148.
- Yokomizo, S. (1998). Believing, wanting and feeling: Three representational modes of embedded propositional contents. *Sekai no Nihongo Kyooiku*, 8, 167-189.

第Ⅳ部

教育方法のグローバルメディア化の

方策・推進研究に関する論考

(1)

台湾における日本語学習・教育に関する内容と方法の検討

水町伊佐男

桑原陽子

菊川秀夫

林 俊賢

1) 「テレビ会議」システムによる日本－台湾間での試用実験に基づく課題の検討

水町伊佐男・桑原陽子^{注1}・菊川秀夫^{注2}

1. 目的

近年、IT(Information Technology)を利用した教育・学習についての議論が盛んに行われ、様々な大学改革案が議論される中で、教育内容・方法の改善が求められている。松見ほか(2002)、水町ほか(2002)、中條ほか(2004)の取り組みもその例である。これらの研究では、「バーチャル・ユニバーシティ」を「高等教育において、情報通信ネットワークを利用し、単位授与機能を伴なう教育を実施する形態についての概念」と考えて研究を進め、通常の一環となる授業を「特別授業」としてビデオに収録し、VOD (Video On Demand) 教材として実験授業を行った。この実験では、「グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について (答申)」 (平成 12 年 11 月 22 日大学審議会) を意識して行われ、その結果デジタルコンテンツの作成と運用に関する具体的な課題が明確になると共に、実験授業により VOD 視聴と WebCT 利用による「授業」のあり方や受講生の反応についての実証的な資料が示された。

このような VOD による蓄積型がある一方、いわゆるライブ配信型も議論されることが多い。即ち、通常の「授業」を、ネットワーク経由により、そのまま遠隔地の「教室」に送信する方法である。そこで本研究では、その方法の可能性を模索するため、「テレビ電話 (またはテレビ会議)」のシステムを用いて、日本と外国での交信を試験的に行い、どの程度簡便であるか、教育方法としてどの程度の品質が保証されるか、などを見極めることを目的とした。そのために、(株) ジュテームが開発・所有する NetCommunication システムによる通信状況の実験・調査を行った。

2. 実験の概要

一国内でも、施設・設備が新旧混在しているので、サーバ・クライアント間の通信状況は一様ではない。外国と日本の間では、通信状況はなお一層多様であろうと思われる。日本国内での通信実験で実績を持つシステムでも、外国との通信ではどうなるか確かめる必要がある。当研究の実験として、下記のように日本国内で 1 回、台湾と日本の間での通信を 2 回試みた。うまくいけば、複数の地点 (諸国) で行う「生放送」の「授業」などを視聴し、お互いに質疑・応答を行ったり、意見交換をすることができる。

(1) 実験 1 : 日本国内での LAN 環境による実験

広島大学の LAN 環境と (株) ジュテーム社の LAN 環境

(2) 実験 2 : 台湾と日本間の実験 (その 1) ^{注3}

広島大学の LAN 環境、(株) ジュテーム社の LAN 環境、台湾でのダイヤルアップ環境

(3) 実験 3 : 台湾と日本間の実験 (その 2) ^{注3}

広島大学の LAN 環境、(株) ジュテーム社の LAN 環境、台湾での LAN 環境

以下は、3 実験中の状況と前後の電子メールによる打ち合わせや報告など、実験を遂行する過

程で得られた問題点や対処法をまとめたものである。

3. システム概要

ネットワーク端末(パソコン)のホームページ閲覧ソフトを使って、(株)ジュテーム(東広島市)のサーバが提供する NetCommunication システムによりブラウザ画面の「会議室」に入り、参加者(最大5人まで)のお互いの顔を画面上で見ながら、会話を交わすことができる。

このシステムは、インターネットのホームページが視聴できる環境が整っていれば、高価な装置を使わないでできる方法である。接続のための環境を参加者各自で整えた後は、実験調査期間はジュテーム社がサーバを無料で提供した。同システムは、広島大学と首都師範大学(北京市)間で試験運用された実績を持っている。

3. 1 参加者に必要な環境

(1)参加者各自が日本語のホームページを閲覧できるパソコン

パソコン本体(OSはWindows)、表示装置、ホームページ閲覧ソフト(ブラウザ)などであるが、詳細は以下に挙げる。

(2)パソコンに接続できるカメラ

パソコンの上などに置く小さいもの(顔が映る程度)でよい。高性能のカメラは動画の送信に負荷がかかる。日本円で5000円前後のもので、USBでつながればよい。動画が写せるデジカメでもよい。そのカメラがそのパソコンで作動するために、ドライバー(カメラ駆動用のソフト)をインストールしなければならない場合もある。

(3)マイク

パソコン購入時に付属しているものでよい。できればヘッドセット(マイクとヘッドホンが一体になっているもの)のほうがよい。スタンド型のマイクはハウリング(マイクがスピーカから出る自分音を拾ってピーっという音が出ること)しやすい。

マイクの音が入力できる設定になっているか、音声が出力装置(スピーカではなく、ヘッドセットが望ましい)から出るようになっていないか、「ミュート」になっていないか、などのパソコンの音声の設定は各自で確認する。

なお、ヘッドセット(マイクとイヤホン)とカメラの接続の手順については、「①マイクとイヤホンをそれぞれパソコンの入力端子に挿入し、②会議室に入り(下記3を参照)、マイクの音量メータが画面上で反応していることを確認した後、③カメラをUSBで接続する」と、うまくいったケースもあり、これらの手順にも注意する必要がある。

(4)日本語文字の入出力機能

「チャット」(通信中に文字による即時やり取り)も可能なので、テレビ会議用につないだパソコンで日本語の読み書きができること。日本語のホームページが閲覧できるパソコンであれば問題はない。

(5)ネットワーク端末機能(できれば、LAN環境)

ネットワーク接続が可能な機能を有し、できるだけ、LANの環境(大学などの)で使えるネッ

トワーク端末（パソコンに情報コンセントやネットワークケーブルが接続できる環境など）が望ましい。自宅から電話回線を使ってそれぞれの接続ポイントにいったんつないだ（そのための電話代は各自負担）後、ジュテーム社のサーバの「会議室」に入ることも可能だが、各国からジュテーム社のサーバまでの通信状況しだいでは、速度が遅く、回線の切断が生じるなど十分なやり取りができない可能性がある。

(6)機種とソフト

パソコン（OSがWindowsなら、問題はないが、アップル社のマックやNetscapeのブラウザでも可能）の推奨スペックは、

CPU: Pentium または相当品

メモリー: 32MB 以上

OS: Windows98, ME, 2000, XP

ブラウザ: Internet Explorer 5.0 以降

3. 2 ジュテーム社のサーバへのアクセスと「会議室」へのログイン

一度、参加予定者がひとりで「会議室」に入って、各自の環境が整った（準備ができた）かどうかを確認する。

(1)ジュテーム社・NetCommunication システムでは、各自のブラウザでアクセスしたら、サイトの画面（J-Web School）が表示される。「ネットルーム」に入る前に「操作説明」をまず読む。

(2)「ネットルーム」を選ぶと、UserIDとPassWordの入力画面になる。「会議室」に入る（ログインする）ための実験用のIDとパスワードは、水町から知らせる。

(3)「会議室」（Room01からRoom07）を選ぶ。どの会議室でもよい。

(4)会議室の画面（図1）

で設定を変更することができるが、「操作説明」に基づき、画面の指示に従っていくつかの設定（自分の名前を入力など）をする。

設定後は

- ① 自分の顔が画面に出ること、
 - ② 音量メータが動いていること
- を確かめる。

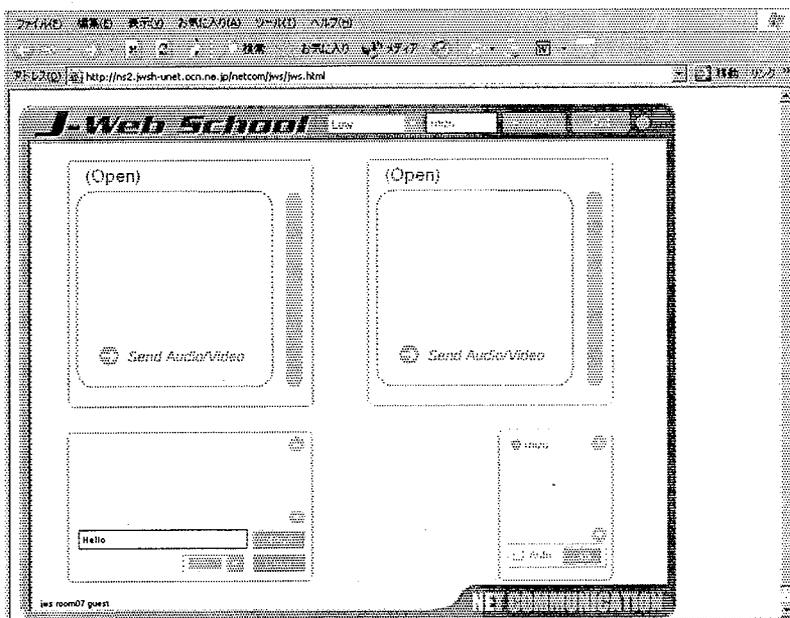


図1（「Room07 1対1 二人まで」の会議室画面）

(5)以上が確認できたら、準備ができたことになるので、その旨水町に知らせてもらった。複数の参加者（私や他の人）と交信する「会議日」日程の調整やどの会議室を使うかなどを事前にうちあわせた。

3. 3 調査目的と内容

参加者の端末機（パソコン）画面に参加者全員の顔が映り、参加者は自由に発言する中で、通信回線の状況やシステムがどの程度有効なのかを調べた。日本国内では問題なくできることはわかっていたが、国外との交信では、各国の環境や国と国との間の回線状況が違うので、どんな状況になるのか、どこまでやれるのかを調査した。

内容は、「映りますか、音声はどうですか、映像は乱れますか」、などいくつかの技術的なことを確かめ、数種類の条件でどこまでできるかを見極めた。会話の内容は特に決めなかった。

3. 4 システムの性能と通信状況

回線の状況により、映像がスムーズに動かなかったり、音声やチャット機能がうまくいかない場合もあった。映像送信をもっとも遅い設定にすれば、いわゆる「コマ落ち」状態（画面の動きが滑らかでない）となるが、会話が成立するように、音声の通信を優先した。

音声途切れた場合、文字チャット機能を使えば、最低限の意思の確認は可能であるが、通信回線や状況により遅延が生じる場合もある。映像も音声文字チャットも機能しない場合は、一旦接続をやり直すとか、後日、再度挑戦してみた。

なお、このシステムでは、ビデオに収録した内容を全員に見てもらうこと、印刷物や文書ファイルなどの資料を提示することはできない。

3. 5 カメラで自分の顔が画面に映らない場合の対処方法

カメラ（またはデジカメ）が作動しない場合は、次の方法で各自の設定を確かめる。

(1)-① 「スタート」→「マイコンピュータ」を右クリック→「管理」

(1)-② 開いた「コンピュータの管理」のウィンドウで

(1)-③ 左ペイン（欄）の「デバイスマネージャ」をクリック

(1)-④ 右ペイン（欄）の「イメージングデバイス」をダブルクリック

または、

(2)-① 「スタート」→「設定」→「コントロールパネル」

(2)-② 開いた「コントロールパネル」のウィンドウで「システム」をダブルクリック

(2)-③ 「デバイスマネージャ」タブをクリック

(2)-④ 表示された中から「イメージングデバイス」をダブルクリック

⑤ そこに、当該カメラ・デジカメの名称が表示されているか

⑥ ×や!がついていないか

表示されていなかったり、×や!がついているときは、ドライバーを再インストール（カメラやデジカメ付属のCDなどから）してみる。表示されていて、×や!もついていないときは正しく認識されている。

この場合の注意点としては、ログインの後、カメラ・デジカメをつなぐと認識しない場合があ

るので、先にカメラ・デジカメをつないでから、TV会議室のHPへアクセスしてログインする必要がある。

3. 6 その他の設定

(1)ブラウザ上に、「Cookieが使用できる状態をご利用ください」と表示された場合には、ブラウザのメニューバーから

- ① ツール→インターネットオプション→プライバシーにして、
- ② 既定ボタンをクリックする。プライバシーのことが気になる場合は、後で、スライドバーを一番上にして、「すべてのCookieをブロック」する。

(2)JavaScriptを有効にするために、ブラウザのメニューバーから

- ① ツール→インターネットオプション→セキュリティ
- ② 既定のレベルボタンをクリックする。

これもセキュリティのことが気になる場合は、後で、スライドバーを「高」にする。

(3)通信状況

①「上り」の測定は、600KBの場合、1回目の測定は32.52kbps、2回目は45.46kbps、3回目は40.79kbpsであった。この程度の変動は問題ないと思われる。ただし、インターネット回線は多数の人で共有するので、使っている人が、多いときは遅く、少ないときは速くなる。また、曜日、時間帯で異なる場合もある。(株)ジュテームの環境での測定値は、

上り ① 4410kbps ② 4400kbps ③ 4490kbps

下り ① 3223kbps ② 3382kbps ③ 3094kbps

であった。台湾側の測定値「上り40kbps前後」は、思っていたより低い値であった。下りはもう少し出ると思われるが、現行システムを変更し低速回線に対応する必要がある。

4. 課題

以下に挙げる3つの課題が浮上した。

(1) 通信回線環境と性能にかかわる課題

通信環境は国により異なることに加え、国と国の間での通信回線がどのようになるかにより、状況は変化する。中国と日本との通信では、動画像の品質を落とせば、通信そのものは可能であったということが試験運用で確認されている。

今回行った3回の実験のうち、日本国内の通信(実験1)では特に問題はなかった。台湾でのダイヤルアップ接続の環境(実験2)では、音声の通信も多くの容量が必要であるので、映像を最低の品質にしても通信動作は困難であることがわかった。LAN環境(実験3)では、日本から台湾への通信は可能であったが、台湾から日本への通信に困難が生じた。

(2) 会議内容にかかわる課題

今回は通信状況の調査が主目的であったので、「会議」の内容は特に定めなかった。カメラの性能を考慮し、個人的な会話としたので、いわゆる多人数対象の「授業」とは異なる。1接

続地点には一人が基本であるが、2～3名が交代で画面に顔を映す程度であれば、会議は成立し、交流・交信は可能である。外国の日本語学習者と日本人が日常的な会話を交わし、そこから得られる情報の交流を学習目的とすれば、上記システム利用の可能性はあろう。

(3) 運用にかかわる課題

台湾とは時差が1時間であるので、実験日時の設定に特に不都合は生じなかったが、時差が多き場合は、双方に都合のよい日程を設定するための調整が必要である。

5. おわりに

日本語のホームページを閲覧できる環境を持ち、低価格の小型カメラを接続すれば、日本と外国間でも比較的簡便に「テレビ会議」が可能であることが確認できた。しかし通信の品質は国境を跨ぐ通信環境に左右されることもわかった。今後は、さらに設定や性能などを考慮し、可能な条件と品質を確認する必要がある。また、台湾以外の接続地点との通信を行い、今回の実験とどのような差異が生じるかも検討しつつ、簡便な方法による多国間通信の可能性を探っていく。

注1：研究協力者（台中技術学院応用外国語学科・助理教授）

注2：研究協力者（国立高雄餐旅学院通識教育中心・専任講師）

注3：実験2と3の参加者は、研究協力者及び水町と(株)ジュテーム社員1名であった。

参考文献

- 中條和光・園田祥子・水町伊佐男・松見法男（2004）受講者による授業評価を指標としたVOD教材の評価 学校教育実践学研究（広島大学大学院教育学研究科附属教育実践総合センター）第10巻（印刷中）
- バーチャル・ユニバーシティ研究フォーラム発起人（監修）（2001）『バーチャル・ユニバーシティ I T革命が日本の大学を変える』アルク
- 松岡一郎（2001）『デジタル・キャンパス I T革命で変わる新しい大学ビジネスモデル』東洋経済新報社
- 松見法男・町博光・松崎寛・水町伊佐男・酒井弘・迫田久美子・前原俊信・庄司文由・秋元志美・園田祥子（2002）「バーチャル・ユニバーシティ」プロジェクトにおけるネットワーク利用授業に対する受講生の印象評定 広島大学大学院教育学研究科紀要 第2部（文化教育開発関連領域）第51号，217-224.
- 松見法男・松崎寛・水町伊佐男・町博光・酒井弘（2002）WebCTを用いた「日本語教育学」VOD教材の評価に関する研究 広島大学大学院教育学研究科紀要 第2部（文化教育開発関連領域）第51号，225-230.
- 水町伊佐男，秋元志美，酒井弘，迫田久美子，町博光，松崎寛，松見法男，中條和光，前原俊信，庄司文由（2002）「バーチャル・ユニバーシティ（VU）プロジェクトにおける日本語教育VOD教材の作成と利用に関する研究」『広島大学日本語教育研究』第12号，pp11-16.
- 坂元昂（監修）文部科学省メディア教育開発センター（編）（2001）『教育メディア科学』オーム社

2) 台湾の日本語学習者のための教材の検討

林俊賢^注・水町伊佐男

日本語を外国語として学習している台湾人の日本語学習者は、JFL (Japanese as a Foreign Language : 外国語としての日本語) 環境の中で、様々な課題を抱えている。JSL (Japanese as a Second Language : 第二言語としての日本語) の環境で、日本で学習している台湾人よりも多くの困難があることは容易に予想できる。学習者は日本語に対する「インプット」が少ないという問題もその一つであり、特に音声の「インプット」は深刻である。音声の「インプット」は、音声テープやビデオテープなどのメディアを利用することが多いが、メディアの種類と数は国際的に見ても決して十分とはいえず(表1)、台湾の現状も同様である。整備が遅れている現状は、早急に解決すべき大きな課題と思われる。

財団法人・交流基金(2003)によると、日本語能力試験の結果は、聴解の項目について、日本国外の一級、二級学習者の得点(59.4, 46.7)は日本国内の学習者の点数(66.2, 63.1)より、低い点数となっている。この結果からも、学習者への支援のための整備、特に「音声」に関わる教材の整備は、「インプット」を多くするための一つの方策としても、解決が急がなければならない。

表1 国別のメディア教材の種類と数 (『コンピュータと新日本教育 2003』 pp.22-27)

国(教材数合計)	CD-ROM	Audio CD	FD	DVD	テープ
日本(35)	32		3		
韓国(30)	19	7			7
アメリカ(22)	19		3		
台湾(16)	10	2		4	
タイ(7)	7				
イギリス(4)	4				
フランス	1				
中国	1				
オーストラリア	1				
合計	94	9	6	4	7

そのためには、台湾の日本語教育環境の現状を知り、どのような支援が望まれているかを具体的に把握する必要がある。

1. 台湾の日本語教育環境に関する現状

1. 1 塩入 (1999) の研究

1996年に台湾の日本語学習者の総数は161232人になった。日本語能力試験の受験者も増加を続け、台湾での実施初年の1991年には1148人であった受験者は、1996年には11742人となっており、5年間で、10倍に急増した。学習者が増える一方、台湾の日本語教育機関における問題点も数々浮かび上がってきた。教師の数、素質、教授内容、教授法、教材、学習環境、教育制度、研究などがその例である。特に「日本の文化、社会についての情報不足」(21%)、「教授法に関する情報不足」(18.4%)が上位2位に位置し、重要な問題となっている。

1. 2 交流協会の調査 (2000)

財団法人・交流協会は台湾における日本語教育について調査した。1996年と2000年それぞれの日本語教育上の問題点の上位三項目として上がったのは、1996年の調査では「日本の文化や社会に関する情報が不足」(30.15%)、「学習者が日本語学習に熱心でない」(26.13%)、「教材・教授法に関する情報」(25.6%)であり、2000年の調査では、「教材・教授法に関する情報が不足」(30.15%)、「日本の文化や社会に関する情報が不足」(28.30%)、「適切な教材が不足」(15.11%)であった。

また、今後の日本語教育への取り組みについて、「学習者の学習意欲を高めたい」(37%)、「日本語の教材・教授法に関する最新の情報を収集したい」(34%)、「日本の文化や社会に関する最新の情報を収集したい」(30%)、「他の日本語教育機関と交流したい」(27%)ということが要望として挙げられた。

1. 3 両調査からの示唆

交流協会の調査(2000)と塩入(1999)の調査では、「日本の文化や社会に関する情報が不足」という問題点は両調査それぞれ1位、2位を占め、さらに今後の日本語教育に対する要望としては3位を占め、「日本の社会や文化」の情報提供が重要であると述べられている。また、教材についての情報収集の要望が強く、それぞれの調査で1位、2位を占めている。さらに、交流協会の調査では、「教材、教授法に関する情報が不足」が1996年の3位から、2000年の1位に上り、「教材や教授法に関する情報」への要望が増えていると判断している。

これらのことから、これらの要望に応えるためには、「日本の文化や社会に関する情報」と「教材」として提供することが期待されていると言えよう。したがって、「日本の文化や社会」を学習内容として「日本文化や社会に関する」情報を教材化することがひとつの方法と考えられる。

しかし、「日本の文化や社会」という中身は多様であり、教材として何をどう扱うか、さらに学習者に何を教材として提供するのかを考えることが肝心であろう。したがって、以下では「日本文化や社会に関する」の取り扱い方を検討し、さらに、20種類の資料を調べ、

学習者に提供する内容を検討する。

2. 「日本の文化と社会」に関する調査

2. 1 「日本の文化」の定義

林ほか(1993)によると、文化とは「世の中が開けて、暮らしが豊かになること。また、学問や芸術など、人間の心の働きによって、作りだされたもの」、また、社会とは「組織を作って共同生活をする人間の集団それに同類の仲間によって作られている集団である」と定義されている。「社会」の中には、様々な一時的な社会現象やサブ・カルチャー(例えば、「若者の趣味としての音楽」)なども含まれると考えられる。

また、「日本の文化」は昔から今までの文明、また作り出されるものが含まれる。「日本の社会」は現在、日本人の集団の中での現象、行為などと考えられる。したがって、「日本の文化」は「日本の社会」より、時間的、意味的に高次的な概念だと考える。よって、ここでは「日本の文化と社会」を広義にとらえ「日本の文化」に扱うことにする。

2. 2 「日本の文化」の取り扱いについて

「日本の文化」を日本語教育で取り扱う場合、その意味する内容や、指導上のとり上げ方はどのようになっているのかについては、以下のようなことが言われている。

2. 2. 1 三代(2003)

日本文化とは、一つは、文学、絵画などの「芸術や建造物」を指し示す。この意味において文化ということばを使うとき、文化はたいていの場合プラスのニュアンスを帯びている。文化人、文化遺産などの文化は一般的にこちらの意味で使われている。一方、文化はある地域や集団の「生活習慣や生活様式」などを表すときもある。「あそこの文化ではご飯を食べる」「その地域は家に入るのに靴を脱ぐという文化を持っている」などというときはこの意味において文化ということばを使用している。

2. 2. 2 佐々木ほか(1995)

日本語教育現場では、言葉の理解、表現に重点が置かれすぎ、学習者の背負う文化と日本の文化・社会について比較するなど、言語以外の要素に注目させるという活動には行き届かないことが多い。多くの学習者にとっては、日本語の習得そのものは最終目標ではなく、日本語の習得を通して日本の文化や社会、技術を理解し、自己のものとするにありとされている。

また、『日本事情ハンドブック』には、「中・上級の教育では、教師自身が持っている文化・社会に対する関心の強さが授業をより魅力的なものにし、学習者に知的な刺激を与える原動力になることが多い」と述べてある。

三代(2003)と佐々木ほか(1995)の観点から、日本語教育では日本文化を教える場合、学習者の学習目的と関心を踏まえ、文化や社会などの情報を提供することが重要である。さらに、学習者の目的や興味を調べる時、学習者の目的の多様性を考えるため、日本の文化を幅広く捉える必要である。

2. 3 調査資料について

2. 3. 1 「日本の文化」の分類

資料を収集・分類するに当たっては、項目を抽出しつつ、分類を行う必要がある。「日本の文化」を広くとらえるためには、三代(2003)の「芸術や建造物」と「生活習慣や生活様式」の両方の観点から日本の文化と社会を取り扱っている。したがって、三代(2003)の観点も含めていられるため、分類する際に、佐々木ほか(1995)の「生活習慣や生活様式」の分類に基づくことにした。さらに、中国の生活の分類も参考にし、適切な分類を検討する。

『日本事情ハンドブック』の第Ⅱ章「日本人の生活」では、「生活習慣や生活様式」を「住む」「食べる」「働く」「楽しむ」「夫婦として暮らす」「子どもと老人」の六つの項目に分類した。

中国語では、生活に対して、「衣、食、住、行、育、楽」の六つに分類することがある。日本語にも「衣食住」という言い方があり、日本語と中国語の共通点として「衣食住」がある。また、中国語の「行」は交通、「育」は教育、「楽」は娯楽の意味である。佐々木ほか(1995)の分類と共通するのは「食」「住」「楽」である。

中国の生活の分類と佐々木ほか(1995)の分類に共通性のある「食べる」「住む」「楽しむ」と、日本語・中国語に共通する「着る」を加え、それ以外(行・育を含む)は「その他」に分類することが、中国語話者にとって違和感のない分類となる。このことから、総計5つの「大分類」として分類することにした。

5種類の大分類を設定しても、学習者に提供する具体的項目の選定はまだ難しい。5つの大分類では、学習者の関心を大きく把握することはできるが、具体的に何を取り入れるかを判断するにはさらに細かく分類する必要がある。項目を抽出し、関連性の強い項目を集めて大分類の下位分類を設けることにした。

2. 3. 2 資料の選定

上記の方針をもとに、具体的にどんな項目があるかを調べるため、①日本語教科書、②日本文化に関する書籍、及び③インターネット上のサイトを取り上げた。ホームページと書籍は、一般に日本人はどのように文化をとらえているのかを見ることができると考えられる。さらに、現在、日本語教育でどんな「文化」が日本の事項として扱われているかを探るためには、使われている日本語教科書を調べる必要がある。これらの三種類の資料から「文化」に関する項目を抽出することにした(補助資料1)。

2. 3. 3 項目の抽出

三種類の資料について、日本の文化に関する名詞を検索し、抽出した項目を「食べる」「着る」「住む」「楽しむ」「その他」に位置付けた。調査資料に既出の項目がある場合にはその資料の該当欄「1」をつけ、既出の項目にない項目は新たに項目名を追加しながら、調査

資料を作成した(表2)。総計の欄で20種類の資料の中に重複した項目の総計を計算した。

表2 20種類の資料の集計例(横軸1~20は調べた資料名, 縦軸は項目の名称)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	合計
米	1						1														2
魚	1	1																			2
麺類		1						1												1	3

インターネットの検索については、検索サイト「google」で、「日本の文化」というキーワードを設定し、日本の文化に関するサイト(表1の1~10)を検索した。サイト上の説明文の名詞541語を抽出した(補助資料2)。さらに、日本の文化に関する書籍(表1の11~13)の索引から名詞254語を抽出した。同様に、中級以上のテキスト、「日本事情」以外の教科書の目次で「日本の文化」に関することが扱われていない教科書を除いて、7種類の日本語教科書(表1の14~20)を選んだ。そして、教科書の索引の単語表の中から、文化に関する項目を351個抽出した。3種類の資料にあわせて、1146項目となった。また、1146項目から、重複した項目を整理した結果、808項目が得られた。

2.4 項目抽出の結果

2.4.1 日本の文化に関する20種類の資料から抽出した808項目を各々5つの分類に対して、どのぐらいの項目数を含んでいるかを調べ、さらに、複数の資料で重複した項目(176)を取り出した(表3)。さらに、この176の項目は、「日本の文化」として複数の資料に登場するので、「日本の文化」を扱うのに共通性が高い項目と言え、基本的に取り上げるべき項目と位置付けた。

これらの中には、項目どうしの関連が強いものも多く見られたため、それらをグループ化した。この過程で、更に共通性が高いものをグループ化し、大分類の下位分類とした。結果的に、176項目は、34の小分類に、更にこれらを13の中分類に分類することができた。

表3 5分類に基づく中・小分類ごとの項目数

大分類	中分類	小分類	重複数2以	項目数
着る	1	1	2	21
住む	2	4	18	65
食べる	2	8	25	77
楽しむ	4	13	70	175
その他	5	8	61	470
合計	14	34	176	808

1例として、大分類「住む」に関して、その下位分類の中分類、小分類、項目名及び重複数を表4に示した。

表4 抽出項目を小分類、中分類、大分類にする例

項目	数	小分類	中分類	大分類
座布団	2	家具	日本家屋	住む
布団	3			
障子	2			
のれん	2			
こたつ	3			
ふすま	2			
畳	4			
風呂場	2	家の構造		
床の間	2			
銭湯	3	日本風の住宅	住宅事情	
日本家屋	2			
社宅	2	現代の住宅		
団地	2			

2.4.2 考察

これまで述べた集計の結果の全体を表5に示した。この結果から、以下のことが指摘できる。

一般に使われている教科書は、文化に関する項目は、文化でない項目に比べて数が少ない。また、教科書と書籍とサイトでは、「着る」項目が5つの中で、他の項目より、最も少なかった。これは佐々木(1995)がこの項目を採らなかった理由と思われる。さらに、三種類の中では、参考資料のうち、資料番号1と資料番号12以外で、「衣食住」の項目が少ないと思われる。「楽しむ」と「その他」の項目は、808項目の中で、645項目を占めている。以上の結果から、「楽しむ」と「その他」が日本の文化の中で、大部分の項目を占めていると言えよう。

表5 20種類の資料と5分類の項目数(1~10はサイト、11~13は書籍、14~20は教科書)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
着る	17	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0
住む	27	0	0	0	0	0	1	0	4	0	25	20	0	6	1	3	2	1	0	1
食べる	33	13	0	0	0	0	4	10	1	2	0	24	1	9	7	3	2	0	0	3
楽しむ	100	51	6	6	0	22	11	5	2	3	70	7	12	15	13	7	1	0	3	1

その他	110	5	0	1	14	2	14	33	27	0	60	23	11	29	105	49	7	16	47	20
-----	-----	---	---	---	----	---	----	----	----	---	----	----	----	----	-----	----	---	----	----	----

以上、「日本の文化」を教材として扱うべき項目を台湾の日本語学習者にとって受け入れやすいと思われる視点から収集・分類した。得られた結果は、台湾で日本語を学習する人や日本語教師に対して、どのような分類内容への要望が強いかを調査するための基礎的な資料としたい。

注：広島大学大学院教育学研究科言語文化教育学専攻博士課程（前期）在学

参考文献

1. 蔡茂豊 2003 『台湾日本語教育の史的研究』（下）大新書局
2. 佐々木瑞枝ほか 1995 『日本事情ハンドブック』 大修館書店
3. 財団法人・交流基金 2003 『日本語能力試験の概要 2002年版』
4. 財団法人・交流協会 2000 『台湾における日本語教育事情調査報告書 1999』
5. 財団法人・交流協会 2000 『台湾における日本語教育事情調査』
6. 塩入すみ 1999 「台湾の大学における日本語教育の現状と課題」『世界の日本語教育9』 pp. 157-169.
7. 鄭起永 2003 『マルチメディアと日本語教育』 凡人社
8. 独立行政法人・国立国語研究所 2003 『コンピュータと新日本語教育2003』 凡人社
9. 日本語教育学会調査研究委員会 2000 『日本語教育におけるコンピュータ利用に関する調査報告』（日本語教育学会平成12年調査研究報告書）
10. 日本語教育学会 2000 『海外の日本語教育とコンピュータ～コンピュータ利用教育の課題を探る』
11. 林四郎ほか 1993 『例解新国語辞典』 三省堂
12. 三代純平 2003 「私にとって日本文化とは何か」『日本語ワークショップ報告書』（早稲田大学言語文化教育研究室） pp. 71-81.

補助資料1「検索した資料のリスト」（資料番号の「1~10」はホームページのサイト、「11~14」は日本事情の本、「15~20」は教科書）

1. <http://www.japanlink.co.jp/ka/> 日英対訳 日本文化キーワード事典
2. <http://www.cul-net.com/servlet/jp.co.culnet.top.Search> 日本文化サーチエンジン
3. <http://www.reisenkai.jp/> 麗扇会日本文化教室
4. <http://www.yk.rim.or.jp/~taroaoki/text/bunka.html> 日本文化 Japanese Culture
5. http://www.watanabegumi.co.jp/jpculture/jpculture_.html 日本の文化・英語版
6. <http://21-civilization.com/nihon.html> 日本文化・日本紹介リンク集の日本文化の紹介から
7. <http://www.nova.ne.jp/mamechishiki/> 日本文化を英語で説明するための豆知識

8. <http://haradakun.cool.ne.jp/nihonbunka/nihonbunka.htm> THE 日本文化
9. http://www.apl.pref.akita.jp/sg/sg_link/bunka_jap.htm 日本文化
10. <http://www.kyoto.zaq.ne.jp/npokcv/M-bunnka.html> 日本文化体験
11. 小早川真理子 1999『日本文化を中国語で紹介する本』ナツメ社
12. 佐々木瑞枝ほか 1995『日本事情ハンドブック』大修館書店
13. 佐々木瑞枝 1987『日本事情』北星堂
14. 板坂元 2003『日本を知るその暮らし365日』スリーエネットワーク
15. 鎌田修ほか 1998『中級から上級への日本語』The Japan Times
16. 松田浩志 1996『中級から学ぶ日本語』研究社
17. アカデミックジャパニーズ研究会編 2001『大学大学留学生の日本語読解編』アルク
18. 柿倉侑子ほか 2000『日本語上級読解』アルク
19. 氏家研一 1991『日本を読む 日本その社会文化歴史』凡人社
20. 山岐哲 1999『日本語中級 J501 中級から上級へ』スリーエネットワーク

補助資料 2 - 1

「日英対訳 日本文化 キーワード事典」(<http://www.japanlink.co.jp/ka/>) の画面例

日本の伝統文化	別冊日本人の生活様式	自然を囲んで見る日本
芸能	日本人の精神	動物
文化・芸術	社会生活	植物
スポーツ	娯楽	地理・気候・風土
遊び・遊び道具	ことば	

補助資料 2 - 2

「日英対訳 日本文化 キーワード事典」画面例の「芸能」をクリックして表示した画面の一部)

芸能

歌舞伎

歌舞伎の舞台

補助資料3 小分類, 中分類, 大分類の名称

小分類	中分類	大分類
服装	服装	着る
鍋料理 一品料理 セット料理	料理の種類	食べる
主食 副食 間食 飲み物 調味料	食品	
家具 家の構造	日本家屋	住む
日本風の住宅 現代の住宅	住宅事情	
楽しみ 賭けごと 外出 遊び道具	娯楽	楽しむ
アマチュア プロ	スポーツ	
古典芸能 習いごと 伝統音楽 話芸	芸能	
美術品 文芸 庭園	芸術	
生活用品	生活用品	その他
日本語の特徴	日本語の特徴	
信仰	信仰	
慣習 象徴	精神	
政治 冠婚葬祭 年中行事	社会生活	

(2)

デジタルメディアの使用が教育活動に与える影響

杉本 巧

0. 目的

デジタルメディアの使用がコミュニケーションに影響を与えることは広く指摘されているが、コミュニケーションと不可分である教育活動にはどのような影響を与えるのだろうか。

情報環境の整備に伴ってパーソナル・コンピュータ（以降パソコン）やインターネットをはじめとするデジタルメディアが急速に普及している。そして教育現場でもその積極的な利用が推進されている。デジタルメディアを教育に利用することは多くの利点を持つ。例えば、学習者は学習用ソフトウェアを使って、それぞれに合ったペースで学習を進めることができる。また、教材プログラムを WWW（World Wide Web）で動作するようにしておけば「いつでもどこからでも」利用することが可能である。そして技術面での進歩は目覚ましく、効果的な利用方法やよりよい教材内容、その学習効果については多くの議論が交わされている。

だが一方で、それらの議論においてメディアは中立的な伝達の道具であると捉えられており、メディアの形態が異なることのコミュニケーションや人間にとっての意味については議論が欠けている。

メディアの技術的・物理的特性は伝達の形式を規定するが、伝達内容が同じであればどのような形式でも同じだろうか。用いられるメディアが異なるコミュニケーションは同一視してよいのであろうか。

本報告は、デジタルメディアが使用されることによる教育活動への影響について議論するための端緒となるものである。

1. 教育におけるコンピュータ利用の利点

現在様々な分野でコンピュータを利用する教材ソフトウェアの開発が進められている。例えば、池田（1999, 2003）は日本語教育において学習のためにコンピュータを使う利点について次の7点を上げている。

(1) 学習者のモチベーションが高まる

この点については池田自身も指摘しているように、コンピュータによる教育が目新しいためか、教材の効果なのかについてはまだ明らかではない。

(2) 個別化

学習者それぞれに対応した教材や学習方法を提供し得るという点では、集団で画一的に行われがちな授業に比べて利点があると言えるだろう。

(3) 対話性

コンピュータは人間からの命令を受けて動く。従って、コンピュータによる学習では学習者自身が積極的に操作する必要がある。池田は「コンピュータは学習者が能動的、対話的に学習を進めていけるという点において、教育利用の価値がある」と指摘している。

(4) 学習の迅速化

(3)とも関連するが、学習者が自分が知っている項目に長い時間をかけずに済むという点で効率がよい。

(5) フィードバックの即時性

紙媒体のドリルによる学習では、学習者が各問題を解答してからフィードバックを受け取るまでに時間的なずれがある。しかし、コンピュータ教材では瞬時にフィードバックを受け取ることができる。

(6) 視覚化、聴覚化（マルチメディア性）

高性能化が進んでいるパソコンを用いれば、文字に音声を添付したり、さらに動画を加えたりなど簡単な操作で行える。視覚的・聴覚的な情報を簡単に学習者に提示できる。

(7) 通信機能

コンピュータを使った E メールやチャット（オンラインでの「おしゃべり」）によって学習者と教師、学習者と学習者が相互に対話できる。通信速度が速くなればなるほど、この機能の教育的活用は注目されると池田は指摘する。

以上挙げられているような利点は、実際にデジタルメディアを用いた学習を体験してみると全て納得いくものである。また、学習上の利点がある以上は積極的に利用されるべきであろう。

また、パソコンの高機能化に伴い教材の内容は多様化し、その教育方法やインターフェイスについての議論や学習者の特性（学習不安、学習ストラテジー、認知スタイル）に応じた教育における利用について、実際の効果について、また教師の関与の仕方について議論が活発になっている。

ただ、そこで想定されている学習過程のモデルは、コンピュータや教師から情報が学習者に伝えられ、それを学習者が受け取り反応し、その学習者からの情報に対してコンピュータや教師がフィードバックするというものではないだろうか。パソコンやインターネットが一方から他方へ情報を送る伝達のための中立的で透明な道具として扱われているように思える。その限りではデジタルメディアの形態は情報の内容や受信者に何ら影響しないことになるが、果たしてそうだろうか。

2. メディア

2.1. 「マルチ」メディア

高速化されたインターネットを介してテレビ番組や映画のような動画を見ることが出来るし「新聞」を読むこともできる。ラジオや音楽を聴くことも出来るし電話をすることも出来る。正に「マルチ」メディアである。

西垣（1994）はマルチメディアとは「デジタルな融合のテクノロジー」（p.4）であると指摘する。デジタル技術の進展に伴って、文字、音、映像などがデジタル化（電流のオンとオフに対応した 0 と 1 の二進法で数値的に表現される）され、フロッピー・ディスクや CD（Compact Disc）、DVD（語源は Digital Versatile Disc あるいは Digital Video Disc）、ハード・ディスク、デジタル・テープなどのデジタル媒体に記録され、加工や保存に供されている。デジタル化されるがゆえに媒体は「専業」ではない。保存可能な容量に違いはあるが、単一の媒体であらゆる情報を保存することができる。そして情報自体は数値化されているので劣化することはない。デジタル化されれば劣化を伴わない映像の保存・複製が可能となる。さらには双方向での通信が期待されている。テレビ放送もデジタル化される方向にあり、現在試験的に放送が開始されている。携帯電話や PDA は既にデジタル化され、データ通信の高速化が進み、静止画だけでなく動画のデジタルデータのやりとりも可能に

なっている。さらに技術やソフトウェア面での開発が進めば、どこでもマルチメディアを利用した学習が可能となるのかもしれない。

例えば、外国人が日本の風習やマナーや行動の特徴について学習する際には、言葉や写真だけでなく、実際の祭りや年中行事の映像を見せることが効果的だろう。それらの素材がデジタル化されていることにより、CD や DVD などのような輸送が容易で劣化しにくい媒体で配布されたり、高速化が進むインターネットを介して世界中で共有され得る。原理的には無限に複製可能であり、更には現在普及している性能のパソコンで容易に加工できる。従って情報の受信だけでなく発信も容易に出来るのである。

以上の点から、デジタルメディアはアナログメディアの機能を代替し、さらにコミュニケーションにとって便利な機能を付加するように見える。だが実際には、デジタルメディアの物理的・技術的な特性によって、完全な代替とは言えない。また、新しいメディアができたからといって、古いメディアが用いられなくなるのではなく共存する。その点について、有馬（1999）は我々が「既知のメディアの枠組みで新しいメディアを捉えようとする」と指摘し、その理由として「これまでの枠組みで捉えられない機能は理解も評価もできないから」とする。そして、「新しいメディアを既存のメディアと同じ使い方をして、それにあった新しい使い方をしない」という態度につながる（以上「」内 p.142）と述べている。

デジタルメディアが技術的にどれほど新しい可能性もっていても、実際に接する使用者にとっては既存のメディアと共存しながら日常生活で利用されるのである。とすれば、メディアの技術的・物理的な特性と受け入れる側の「齟齬」も考慮に入れなければならない。デジタルメディアと既存のなじみ深いメディアとの特性の違いを考慮に入れた上で、学習の道具としてのデジタルメディアの利点や問題点について検討する必要があるだろう。

2.2. メディアの特性が与える影響

新しいメディアは、単に既存のコミュニケーションを便利にするための道具と思われがちだが、一方でメディアの形態がコミュニケーションに影響を与えるとも言われる。例えば、McLuhan（1964）は「メディアはメッセージである」と述べ、メディアを介して伝えられるメッセージの内容だけでなく、メディアの形式そのものも身体や思考の変化を引き起こすと示唆し、現在までのメディア論に大きな影響を与えている。

言葉というメディアに関しては、茂呂（1988）は文字を獲得することによって口頭伝承文化と比べて人間の認知能力が飛躍的に増大したということを主張する立場として「大分水嶺理論」を紹介している。例えば書き言葉によって論理的・抽象的な思考能力が生まれたと考える。書き言葉では、言葉は紙などの媒体に空間的に位置づけられ、出現するコンテキストから容易に切り離され保存され共有され得る。

また、Kerckhove（1998）は「テクノロジーは、意識の産物を送ったり受け取ったりする活動を広げるだけでなく、利用する人びとの意識に浸透し、それを編成する」（p.8）と述べている。例えば自動車や電気製品など、社会に浸透した技術は人々の社会生活を変化させる。身近なメディアについて言えば、「電話」の登場による社会的な距離感覚の変化は広く指摘されている。

有馬（1999）が指摘するように、Eメールは、郵便制度を介して送られる手紙とその伝達の即時性、送信の簡便さ、身体性の欠如、文字の引用可能性という点で異なる。そのこ

とが E メールの文体と手紙の文体との間に違いを生み出す。また、ワード・プロセッサ（ワープロ）を用いて文章を書くことは、使用者の書くプロセスを変える。手書きの場合には文章全体の構成や細かい内容を決めてから書き始めるが、文字の切り貼りや移動・削除・付加が容易なワープロではとりあえず書き始めてから内容を考えればよい。メディアの形態的な違いが書くというコミュニケーションの行為を変えるのである。

ただし、技術の特性が一方的に人間やコミュニケーションに影響を与えるという一面的な捉え方は避けられるべきだろう。遠藤（2000）は「どのような技術も、それを受け容れる社会的環境が存在しなければこれを移植し成長させることは不可能であり、反対に、どのような特性を持つ技術といえども、その社会的環境に応じて自らの社会的意味を構成し、同時に社会環境の一部として組み込まれていく」（p.10）と指摘する。確かに政治・経済・教育及び文化的背景が複雑に絡まり合う社会において行われるコミュニケーションで用いられるメディアについて、技術的側面からのアプローチのみでは、その社会や人間への現実的な影響を推し量ることはできない。

ただ言えるのは、デジタルメディアに限らず、一般的にメディアはコミュニケーション可能なものを限定するということである。例えば E メールは、基本的に文字のみでのコミュニケーションである。そこでは表情や仕草といった対話における伝達で重要な役割を果たす要素は現れない。教育に関しては、その時点の技術によるデジタル化に適した内容しか学習内容として扱うことは出来ない。先に述べたようにデジタルメディアは既存のメディアに比べて利点も多いが、逆にデジタルであることで限定される部分もある。従って、デジタルメディアは既存の教育・学習活動の完全な代替とはならないだろう。

3. インターフェイス

3.1. 人間とコンピュータの親和性

Kerckhove（1998）は、我々は「車であれコンピュータであれ専用の機械を欲しがり、それを持つことで自分に力が備わったように感じるもの」（片岡他訳：p.5）であり、「さまざまなテクノロジーが何かの能力を広げてくれる度、生身の身体が持つ限界を超えさせてくれる度に、私たちは自分の身体が増強・拡張されたことを実感する」（同上：p.6）と述べている。例えば、自動車、電車などの交通機関は移動するための身体の拡張として「足」と呼ばれる。スポーツ中継で使われる高解像度カメラとその映像のスロー再生は、それまで肉眼では捉えられなかった野球の投手がボールを放す瞬間や、バットとボールがわずかな隙間ですれ違う瞬間を可視化する。つまり人間の視覚能力の拡張である。

同様に、パソコンも人間の身体能力の拡張として機能する。顕著に現れているのは「メモリ」やハードディスクなどの「記憶」装置という表現である。それらが記憶しているのはプログラムの情報だけでなく、使用者のスケジュールなどの日常に必要な情報である。つまり、人間の「記憶」という身体的な能力を拡張しているのである。パソコンの愛好者がパソコンの部品を頻繁に最新のものに取り換えたり、頻繁にパソコンそのものを買い換えて、可能な限り高い処理能力を得ようとするのもその現れである。

人間の身体器官の中で知的活動を司るのは脳であると一般には言われている。そしてパソコンを人間の脳にたとえることはしばしば行われる。例えば、中国・台湾ではパソコンは「個人電腦」と表記される。もともとコンピュータは、人間の思考を助ける、あるいは肩代わりする機械として構想が練られた。

また一方で、人間の頭脳の隠喩としてコンピュータをつくることで、逆に人間についての理解を深めてきたとも言える。Dreyfus (1979) は認知のシミュレーションや人工知能の研究者たちの「楽観論」として「人間の知的振舞いはデジタル・コンピュータによる情報処理の結果であるという確信、そして、自然がこのような処理形式によって知的振舞いを生み出した以上、自然を模倣するプログラムであれ自然を超えるようなプログラムであれ、適切なプログラムをかけば、そのような振舞いをデジタル機械から引き出すことができるに違いない」(黒崎・村若訳：p.273) と述べている。

西垣 (1994) は、一般に「あらゆる情報は個人の頭脳のなかでまとめあげられ、合理的・効率的に意思決定がなされる」(p.84) と考えられていると指摘する。また、門脇・信原編 (2002) が「現実世界からコンピュータへと転用されて用いられた言葉が逆に、実際の人間知性の構造を指示するための語彙として、学問的に採用される」(p.3) と指摘しているように、現代の人間の科学の中で非常に影響力が強い認知科学は、人間を機械と見なす隠喩を頻繁に用いている。教育用語としても用いられるようになった「インプット/アウトプット」もその一例である。その意味では、ここには「人間はコンピュータである」という隠喩がある。つまり、人間をコンピュータにたとえることを通して直接目にするのが出来ない自らの心的活動について理解していると言える。テレビや雑誌などのメディアにおける人間の身体内部の活動や心的活動のとらえ方もこの隠喩に従っている。何らかの物理的刺激が目や耳などの知覚器官から身体(脳)に「入力」され、「経路」を通り「回路」において「処理」され、その結果が「出力」されるという図式はしばしば見られる。多機能化する携帯電話や PDA など、人間の身体と融和的で共に移動可能な記憶装置が浸透するに従って、ますますコンピュータと人間との親和性は高まるだろう。

そして、学習活動と記憶などの認知処理とは不可分である。人間の脳の拡張としてコンピュータが受け入れられるのならば、従来の人間の内部にある記憶だけを前提にした学習内容にも再検討が必要かもしれない。

3.2. パソコンとのコミュニケーション

1 で述べたように、コンピュータを用いた学習の利点として「対話性」が挙げられる。では、人間とコンピュータとはどのような「対話」をしているのだろうか。

パソコンと人間とはキーボードやマウスなどの入力装置やディスプレイ等の「インターフェイス」を介してコミュニケーションを行う。現在主流となっている GUI (グラフィカル・ユーザー・インターフェイス) は、以前の CLI (コマンド・ライン・インターフェイス) と比べて、身近で直感的に分かりやすい。

最も頻繁に目に触れる初期画面は、「デスクトップ」と呼ばれる。その「机の上」で「ファイル」を操作する。ファイルは「フォルダ」「に」「入れられ」、必要がなくなれば「ゴミ箱」に捨てられる。文字の「切り貼り」もマウスで直観的にできる。これらの操作はパソコンの内部で実際に何が起きているのかを知らなくても可能である。Turkle (1995) が指摘するように、一般には、端末がどういう仕組みで動いているか、システムの構成といった「内部」についてはあまり関心が持たれず、直観的で具体的な作業道具として関心を持たれている。

対面している他者が何ものであるか、自分の発した言葉を理解しているかなどはその振る舞いから判断される。パソコンは、多少不自然だが丁寧な言葉遣い(「保存して下さい」

「終了します」「このファイルは危険です」) で使用者に「話し」かけてくる。パソコンはこの「擬人化」というインターフェイスの隠喩によって、使用者にとって近づきやすい対象となる。パソコンと人間とのインターフェイスでは「人間がマシンに命令するというよりは、むしろマシンと会話を始める」(Turkle, 1998)ことが目指されているといえよう。これらのパソコンの擬人的な振る舞いは、機械らしさを隠して自らを擬人化して扱うことを要求しているように見える。

人間とコンピュータとの「対人関係」について、Reeves & Nass(1996)は「人が自分のことをたずねるときは、別の人が同じことをたずねるよりもポジティブな答えを得やすい」(p.27)という人間社会での「法則」が人間とコンピュータとのコミュニケーションにおいても当てはまるかどうかを実験的に検証した結果について述べている。手順は、コンピュータが被験者に対して行わせた作業(さまざまな話題についてのコンピュータを用いた学習)について、そのコンピュータがうまく振る舞うことができたかどうかについての評価を、被験者が実際に作業に使ったコンピュータに対してと、被験者が作業に使ったコンピュータのとは他のコンピュータに対して行わせ、その評価を比較するというものである。そして、実際に作業に用いたコンピュータを用いた場合の評価の方が明らかに肯定的であるという結果を得た。被験者は「コンピュータを気遣うことはなかった」と後のインタビューで答えていることから、Reeves & Nassはメディアに対する社会的反応は無意識のうちに、かつ自動的に起こると結論した。

その見た目や振る舞い方によってパソコンは擬人化され、使いやすさ・親しみやすさが強調される。その一方で、Kittler(1993)が「コンピュータ協会なるもののいわゆる「哲学」は、(中略)必死でハードウェアをソフトウェアの背後に隠し、電子的記号表現を人間と機械のインターフェイスの背後に隠そうとしてきた」(原他訳：p.317)と指摘するように、パソコンの「実体」はインターフェイスの隠喩によって隠されている。様々な機能を実現する機械そのものは「不可視」である。インターフェイスの開発によってユーザー・「フレンドリー」化すればするほどパソコンはブラック・ボックス化する。もちろん、そうでなければ多くの使用者にとって実用に耐えないものになってしまう。

インターフェイスがどれほど改善されようと、現在のパソコンにとって「情報処理」とは実際のところ2進法の記号処理でしかなく、記号の意味ではなく記号そのものを計算に組み入れ処理する(究極的には電気信号の処理である)。使用者の入力を受けて、それに対応する情報を出力する。そのための手順が「機械語」によってプログラムされている。人間の「言葉」を理解しているのではなくそれを機械語に翻訳(分解)して処理している。現在開発が進んでいる音声認識も、音を認識しコンピュータが理解可能なように解釈しているだけで人間の言葉を理解しているわけではない。パソコンと使用者との「コミュニケーション」とは言っても、実際にはコンピュータにとって情報は人間にとってと同じようには「意味」をもたない。従って使用者とコンピュータとのやりとりは人間と人間とのコミュニケーションと同じとは言えない。もちろんコンピュータが命令を恣意的に解釈しては逆に困難な状況を生み出すだろう。

だが、パソコンの使用者はインターフェイスを介した「コミュニケーション」はうまくいっており、パソコンをコントロールしていると考える。その点について Laurel(1990)は、インターフェイスは「明示的な応答性」を採用し、使用者とシステムは不自然で明示的な一連の処理を通して連絡し合い、システムは操作要件と形式的に合致した場合だけ、

ユーザーの目標や意図に関する表現を受け付けると指摘する。

例えば、システムやソフトウェアにエラーが生じたとき、「すみません・申し訳ありません」という反応が返ってくるが、使用者にできるのは「OK」ボタンを押すだけで、文書が消滅しても許すしかない。もし使用者が「創造性」を発揮してシステムが解釈不能な命令をしたらシステムは強制的にコミュニケーションを終了する。

使用者は不満を感じたとしてもコンピュータが要請するように「不自然」な指示を与えなければならない。人間同士であれば会話などを通じて相互で調整していくことは可能だが、コンピュータはその2進法の論理を変えることができない。そのため、人間がコンピュータの作法に合わせなければコミュニケーションを成功させることはできない。パソコンとのコミュニケーションがうまくいっているように思えるのは、使用者がパソコンを「擬人化」し寛容な態度でコミュニケーションに臨んでいるからである。パソコンの処理可能な中で、処理可能なことを選択している。

しかし、実際にはコンピュータの要求通りの操作しかできないのであれば、Kerckhove (1999) のいうように「厳密な操作が課されることによって、私たちはほかならぬプログラムの拡張装置になっている」(p.26)、言い換えれば、気づかないうちに「人間はコンピュータである」という隠喩に従った振る舞いをしているともいえる。

3.1 で述べたように、パソコンは、まず人間の身体（の一部）の拡張として用いられる。一方で人間の心的活動はコンピュータの情報処理にたとえられて理解されている。つまり、隠喩によってパソコンと使用者とは親和性が高い「似たもの同士」であると感じられることになる。また、本節で述べたように、人間の「言葉を話す」ようになったパソコンは、人間の論理には決して従わないことをインターフェイスという隠喩で隠すことによって、よき「パートナー」として使用者の社会生活に取り込まれる。以上のコンピュータの「姿」は、使用者の日常生活に取り込まれるためのレトリックであると言えよう。

ここまで述べたことを踏まえれば、「双方向」の意味が人間同士のコミュニケーションについてのものとはかなり異なることが分かるだろう。「双方向」というと、日常行っている対話などがイメージされるだろう。だが、教材の作成はデジタルメディアに適合する形に限定される。情報の双方向での行き来である。また、学習者の反応もデジタルメディアのインターフェイスに適合するものに限定される。つまり、デジタルメディアを操作して反応を伝えることが可能であるからといって、それは日常の対話などと同じ意味では双方向とは言えないことは注意すべきである。コンピュータはあくまでも限定された入力に対してプログラムされた反応を返すだけである。

現在の技術水準のパソコンを単体で学習に利用する場合、解釈不要な安定した知識を学習するためには有効である。紙媒体の書籍や辞書とどちらがよいかは別に検討されるべきだろうが、学校教育で行われるいわゆる「暗記」、単語の一对一の意味づけや術語の定義のような学習には向いているだろう。問一答という対が用意されている学習内容のように決まりきった知識を教えるには適している。近年の大学での学習者はそのような知識を求める傾向が強いように感じる。だが、自らが問を立て、それに答える解法を用意する必要があるような内容には適さないのではないだろうか。特に文脈から離れて「覚える」ことだけでなく文脈において「使える」ことも重要な言語学習において、全面的にデジタルメディアに頼ることは難しいだろう。

4. 読み書き

デジタル化されていようといまいと、ホームページなどに掲載されている電子化された文書で目にするのは「文字」であり、文書作成のためにワープロや E メールで使うのも「文字」である。したがって、何も違いはないように感じるかもしれない。

現れてすぐに消える対面状況での音声は、それ自体一つの出来事である。文字で書かれることで言葉はモノとなり、保存可能な対象となる。石川（1999）は、活字が「肉筆の中の相当部分を捨象している」（p.36）ため、活字は肉筆の「代用文字」であるとする。だが、E メールやレポート等の作成用にパソコンやワープロが普及した現在では、むしろ肉筆は下書用でしかなく、その意味で活字の「代用」であると言える。誰が入力したデータであろうと、同じ環境で解読される限りは全く同じ文字である。均質化されており、見栄えがよい。そして、画面に現れている文字列は、容易に操作可能であり編集可能である。日本語を学習する非漢字圏の学習者にとっては、肉筆で漢字を書くことに非常な困難を覚えると言われる。その場合ワープロは非常に便利で学習に有効な道具であろう。では、文字をワープロ等で「書く」と肉筆で「書く」との間にはどのような違いがあるのだろうか。

肉筆で漢字を書く場合は、点、はね、縦画、横画、はらい等で構成していく。一方、パソコンや携帯電話を使ってメールを「書く」という行為は、現在主流の信号の入力方法ではキーボード（あるいはボタン）を打つ、あるいはマウスをクリック（軽く打つ）するなどの行為である。日本語の場合「書く」という文字を書く行為は kaku（ローマ字入力）というキーを順に打っていく動作に変換される。スイッチの On/Off という行為の組み合わせによって文字を書くという行為が代替されている。実際のところは、肉筆と同じように書くのではなく、打っているのである。従って、書く行為はいくつかのキーの操作に還元され、均質化される。漢字を書くという行為は数回のスイッチの On/Off による選択となる。

そして画面に現れているのは、自分の身体的行為と不可離な「肉筆」ではなく、抽象された電子文字である。従って E メールは、肉筆の手紙がアピールするような個性・身体性が欠落することにより、社会的存在感が薄まる。肉筆の手紙は捨てにくい、E メールやワープロ書きの手紙は捨てやすい。即時性という点で E メールやインターネットと電話には共通性があると言われるが、「声」にある身体性が欠落している。

ワープロを主に使うようになると漢字を忘れるとよく言われる。これも身体感覚の欠如によるものであろう。肉筆が書くことを中心であれば、漢字の記憶には運動感覚の記憶が付随している。だが、石川（2002）はローマ字入力や仮名入力を中心のワープロの利用によって「ローマ字や仮名文字との親和性を高めてしまった肉体つまり無自覚の意識が、徐々に漢字離れを始めた」（p.15）と指摘する。

次に読むことについて述べる。近年の文学研究で明らかのように、テキストとは常に別のテキストを引用・参照することで成り立っており、「コンピュータはハイパーテキスト（ハイパーメディア）によってテキストの概念を「文字通り」に実現する」（内山，1999：p.263）。WWW のホームページを記述する html 形式に顕著に見られるテキストを越えたテキスト「ハイパーテキスト」は、あらゆるテキストをつなげ（リンクさせ）、閲覧者は世界中のテキストを次々に辿って「読む」ことが出来る。

デジタルメディアを含む多様なメディアを「読む」ことについて、和田（2002）は「作

者」「書物」「読者」というアナロジーを基に考えることを警戒すべきとしている。ホームページに掲載されている「文書」は、管理者の意向によって次々に改変される。その意味で「流動的」であり、紙に印刷された書籍のような固定・安定性や閉鎖性はない。また、ハイパーテキストという仕組みによって、ある文書からそれとリンクした他の文書へと一瞬にして移ることが出来る。そしてそのリンクは原理的に無限である。書籍の類推から「ページ」と呼ばれるが、書籍のように紙をめくって読みたい箇所を探すのではなく、入力機器の操作によって関連する、時には無関連なページに移って読む。画面に現れている文字列は、容易に保存ができ、切り貼りや削除、追加などの編集が可能である。ということは、インターネットを「読む」ことは同時にテキストを編集していくことでもある。従って読者は同時に作者でもあり得る。

従来、読まれる対象は「書籍」であり、権威づけられ安定したものだった。教科書も、それ自体完結しており、授業で得た知識を交えながらノートに書き写すという作業が必要だった。では、「教科書」というテキストが電子化されたとすれば学習活動にどのような影響を及ぼすだろうか。

紙媒体のノートは外部記憶の一形態である。内部に記憶したい情報の補助として「書く」という身体的行為によって外部記憶を作成する。またそのことが内部記憶を補強することになる。肉筆でノートに書く場合にはその作業可能量や時間の制限などから重要な点の要約になる。その際には内容を理解し解釈しているだろう。

だが、「教科書」が電子化されインターネットなどで公開されていれば、内容を自由にコピーして編集すること、その情報の複製を簡単につくることが出来る。そして自分だけの「ノート」にして利用すること、すなわち外部記憶として利用することが可能である。全く「書く」という行為をしなくても、コピーアンドペーストや削除だけで作成可能である。ということは内部記憶を伴わない外部記憶が出来上がるのである。更にその記憶は可視化され、自在に編集可能である。その端末が持ち運び可能であれば外部記憶は身体と共に持ち運びが可能であり、必要な時に検索することによって必要なものだけ呼び出すことが可能である。従って、その検索手続きだけを覚えておけばよく、情報そのものを内部記憶に蓄えておく必要はなくなる。また、ノートは自分の「所有物」であり、ノートを所有したことで自らの知識になったと感じてしまう（換喩的認識）。外部記憶の記憶容量は文字だけであればほぼ無限であり、解釈をせずとにかく必要箇所を全て選択して蓄積していけばよい。それが「覚える」ことである。このような「覚える」行為は、身体的な関わりが旧来の方法と比べて格段に薄いように思われる。

また、インターネットに蓄積されている膨大なデータも、常に利用可能であるならば外部記憶であると言える。注意しなければならないのは、「記憶」の検索を行う時には、検索プログラムを操作する必要があるという点である。Bernald (1991) は以下のように指摘する。

あらかじめ決定されたシンタックスと意味論的カテゴリーの適用によるアクセス・システムの実現は、データベースに向けられる可能性のある質問のタイプを先取りするのであり、システムが認知した意味体系からはみだす質問は除外されるしかない。このようにオンライン・データベースが質問の可能性をシソーラスによって先取りし、結果として閉鎖することは、資料検索用コンピュータシステムの利用に深刻な限界をも

たらず (pp.291-292)

先に述べたように、コンピュータは使用者に自らの論理に従った操作をするよう要求する。検索されない情報はすなわち存在しない記憶である。

このようにデジタルメディアの「読み書き」について、読むことは同時に書くことであり、書くことは肉筆と同じ身体的行為を伴わない。そのため伝統的な紙媒体を中心とした読み書きにおける記憶の作成とは異なる。従来の読み書き教育を情報化社会の中でどう位置づけるかは別に検討されるべきだが、「読み書き」の意味や「記憶」の形態が変わるのであればそれに合わせた教育方法や学習内容の検討が必要でないだろうか。

5. コミュニケーションと場の共有

Reddy (1979) によれば、日常の言葉によるコミュニケーションは「導管の隠喩 (conduit metaphor)」によって理解されている¹⁾。日本語では言葉を用いたコミュニケーションについて「言葉に心を込める」「言葉から意味を取り出す」「言葉を贈る」「考えが通じる」「思いを届ける」「内容のない言葉」等の表現を用いる。これらの表現の背景にあるのは、発話者は思考という「もの」を言葉という一種の「容器」に詰め込み、言葉は発話者と解釈者との間を「移動」し、解釈者はその受けとった言葉から思考を取り出して、発話者の伝えたいことを理解するというコミュニケーションのモデルである。このようないわゆるコードモデルに従っている限り、同じ言葉を使っていれば話し手の意図と聞き手の解釈とは同一であり、伝達は安定しているはずである。従って、一般には音声や文字のみで十全なコミュニケーションが可能であると考えられることになる。

このようなコミュニケーション観にとっては、身振りや表情など身体性が欠落するデジタルメディアのコミュニケーションも旧来のコミュニケーションと特に違いはない。そして、欠落しているものがないと考えるならば、従来のコミュニケーションにおける態度をそのまま持ち込むだろう。それは電子メールなどの文字のみによる伝達でも対話と同様のコミュニケーションが可能であるという態度である。

しかし、「導管の隠喩」はコミュニケーションの限られた側面しか捉えていない。Lakoff & Johnson (1986) が「そこには、真の理解にとって是非とも必要なものがほとんど含まれていない」(渡部他訳 p.321) と指摘する。

例えば正村 (2001) は次のように述べる。

情報が送り手の意図を越えて大量に伝達されることを「情報の伝達過剰性」とよぶならば、伝達過剰性が顕著に現れるのも、パーソナル・コミュニケーションにおいてである。対面的な状況下では、相手に対する観察可能性が保証されているために、相手と出会った瞬間に、相手の性別、年齢、人柄等々を認識しうる。受け手は、五感を総動員して相手の姿や振る舞いを認知し、そこからさまざまな情報の意味を能動的に引き出すことができる。また、送り手と受け手が状況的コンテキストを共有していることも、送り手の情報の大量伝達を支える要因になっている。行為が情報化される際、行為の意味は、状況的コンテキストに照らして理解される。(p.46)

インターネットにはデジタル化に適合したものしか存在することはできない。2 進法の

コードによって一度分解された対象を、別のコンピュータで再度構築する。デジタル化に適応しない部分はコード化されないし当然再構築もされない。インターネットでコミュニケーションするとき、使用者が直接人間とやりとりしているのではなく、人間が入力したデータをコンピュータ同士がやりとりしているのである。従って、デジタル化できないものは当然欠落している。

ということは、デジタル化できない（含まれない）情報は伝わらず、それら全てを受け手はデジタル化されたものから能動的に構築しなければならない。従って、対面コミュニケーションでは行わないような過剰／過少な解釈を行うことになり、誤解やすれ違いが生じ、感情的なトラブルが生じやすくなると考えられる。ただし、メール等での絵文字や顔文字の使用はデジタルメディアの使用における「導管の隠喩」の限界に気づき始めたことを示しているのかもしれない。

このような身体性の欠落は、教育活動にとってしばしば正の影響を与えと言われる。先に述べた身体性の欠落によって、Eメールによる通信の方が電話や手紙よりも気軽に出来ると言われる。また、対面の状況よりも心理的な「しきり」が低くなり、教師に対して質問がしやすくなる。また言語学習については、外国語の初習者が経験しやすい対人的な不安も少なくなるだろう。

技術の発達により、デジタル化して送信可能なコミュニケーションの要素はさらに増えるだろう。パソコンとインターネットの組み合わせ、あるいはテレビ電話が普及すれば、表情や身振り、身体的特徴は伝えることが出来るだろう。だが、遠隔授業と対面授業とで最も異なるのは学習が行われる「場所」である。近代以降、学習することは学校などの公共の場所に来て他の学習者や教師と場を共有することと不可分であった。自宅と教室とで違うのはその場所である。自宅あるいは自室は私的な場であり、教室は公的な場である。

コミュニケーションにおける参加者の「役割」は、コミュニケーションの場によって変わる。ある仕切られた場所に入っていくときには、何をやる場か、自分は何をやるべきか（役割）を自覚する必要がある。例えば、日本の大抵の教室では学習者がお茶を飲みながら授業を受けることは許されない。生徒は教師の言うことを黙って聞き、学習している姿勢を見せるよう要求される。生徒が教師の代わりに自説を展開することは伝統的な教室では許されない。教室では教師は教師の役割を果たし、生徒は生徒の役割を果たすことが要求される。

だが、「インターネット」とは「コンピュータ・ネットワークのネットワーク」であり、インターネットは国境や地理的な境界を越えるあるいはなくすと言われる。ホームページのリンクをたどっていれば、いつの間にか外国のホームページを閲覧していることはしばしばある。また、Eメールであれば世界中のどこにいても瞬時に情報のやりとりができる。インターネットを介することによって世界中のどこにいる人間とも情報交換や情報共有ができる。インターネットには必要な設備さえあればどこからでもつながることが出来る。

例えば、マサチューセッツ工科大学はその講義内容の一部をインターネットで公開している（MIT OpenCourseWare, <http://ocw.mit.edu/index.html>）。インターネットを利用した学習でしばしば指摘されるのは、自宅や地理的に離れた場所から学習できること、すなわち遠隔学習ができることによる利点である。経済的・地理的など様々な事情により通学が困難な者が学習するには大変有用な方法である。また、教育機関にとっても地理的な事情に制限されることなく学習者を確保できるという利点がある。

このように場所を共有せずとも学習に必要な情報が手に入ると認識されるならば、教室の意味、教師と場所を共有し一回限りの出来事を経験することの意味が薄れることになる。教師は生徒に情報を提供するという点で「権威」を持っていた²が、インターネットを用いれば教師と接触することなく同様の情報（時にはさらに質の高い情報）を手にすることが出来る。このような点を捉えた有馬（1999）は、デジタル化社会において教師は従来と同様の役割を保てないだろうと述べる。

ただし、対面授業が不要になるということではない。仮屋園（2001）は学習の定義について「学習とは人と人との間に成立する社会的実践であり、協同的な営みである」（p.40）とまとめる。対面授業とコンピュータを用いた遠隔授業／学習についてそれぞれの利点と限界を比較することを通して、どのように役割分担をすべきか考えてみる必要があるだろう。

また、授業そのものが情報化され、保存や編集、「運搬」が可能なモノとなりうるという点でも伝統的な教育方法は変化を迫られるかもしれない。

村井（1998）は、SOI（スクール・オブ・インターネット、<http://www.sfc.wide.ad.jp/soi>）というプロジェクトを紹介している。まず、インターネット学科に必要な授業をビデオ撮影し、授業で使った資料も手に入れる。学習者はインターネットを介してそれらの教材を利用する。キーワードでビデオや資料の内容を検索可能であり、学習者は必要な場面を簡単に探して見ることが出来る。そして、レポート提出はインターネットで行われるが、その提出の仕方は自分のホームページに掲載してその URL を送り、その URL が公開されて誰でもレポートを読むことができるというものである。この方法では、いわゆる「丸写しレポート」がなくなり、お互いにクロス・レビューすることでレポートが改善されていくという利点があると言う。これらの新しい学習方法はデジタルメディアの利点を反映したものである。

デジタルメディアは出来事全てを電気信号で構成される情報にする。Eメールを含めインターネットでの個人の「発言」は、それ自体が全て保存可能で編集可能なモノとなる。また授業もデジタル化されるならば、それは情報というモノであって授業という出来事ではない。学習者が望むのであれば、部分的に映像をつなぎ合わせて自分専用に全く別の「授業」をつくることも可能である。さらにオンラインで質問とそれに対する返答を蓄積し共有すること自体が教材となりうる。先に述べたように、パソコンなどのデジタルメディアは外部記憶であり、そこに保存することが覚えることである。そこにデジタル化された種々の情報を必要があれば加工して保存する。そして授業もデジタル化されモノとなるならば、モノを入手することがすなわち学習となる。

一回限りの出来事としての授業と、保存可能で編集可能なモノとしての授業とでは、学習者の授業に対する態度や関与の仕方が異なる。そして身体的な関与の仕方はデジタルメディアのインターフェイスによって限定されている。とすれば、扱っているのが同じ内容だからと言ってその理解の内容も同じであるとは言えないのではないだろうか。

6.まとめ

確かにデジタルメディアを教育に利用することは多くの利点を持つ。だが一方で、デジタルメディアは様々な点で既存のメディアの単純な代替として捉えられるべきではないと言える。マルチメディアは、映像・音・文字を扱うことができるということであって、扱

うことが出来る情報様式は単一である。「マルチ」という言葉を安易に受け取り、全てを詰め込もうとすることは教育活動にとっても問題をはらんでいる。

例えば、メディアとしてのパソコンやインターネットの利点として「インタラクティブ（対話）性」「双方向性」が挙げられるが、それは人間同士の対話と同じ「インタラクティブ」や「双方向」ではない。複製・編集の容易さと身体性の欠落が伴うデジタルメディアの「読み書き」は紙媒体の読み書きと同じではないし、それによって人間の身体による記憶の質も変化する。また、デジタルであるが故の伝達の限界及び学習者の身体的関与の仕方や「場」の感覚の違いから、デジタルメディア教材を用いた学習やインターネットを利用した遠隔授業／学習と対面授業とで、学習者の「分かること」が質的に同じものとして扱われることには疑問が生じる。学習者の学習方法についての評価とは別にメディアの形態の違いがその学習内容の質に及ぼす影響も考慮に入れる必要があるのではないだろうか。

本稿は、今後増加する様々なメディアを利用することになる教育活動にとって、そこで用いられるメディアの形態の違いが学習に及ぼす影響を踏まえた上で教育内容や教育方法を検討する必要があることを示唆した。

注：

- *1 導管の隠喩とインターネットのコミュニケーションとの関係については、加藤（1997）の論述も参照。
- *2 有馬（1999）は教師と生徒との役割は活字メディアでの作者と読者の役割に似ていると指摘する。

参考文献：

- 有馬哲夫（1999）『デジタルメディアは何をもたらすのか—パラダイムシフトによるコペルニクス的転回』国文社
- Bolter, J. D. 1991. *Writing space : The computer, hypertext, and the history of writing*. Lawrence Erlbaum Associates. (黒崎政男・下野正俊・伊古田理訳（1994）『ライティングスペース—電子テキスト時代のエクリチュール』産業図書)
- Bernald S. 1991. *Machines à lire. Autrement 12*. (原宏之訳（2001）「リーディング・マシーン 読書の時間と新しい記憶の道具」宮下志朗・丹治愛編『書物の言語態』東京大学出版会 pp.275-302.)
- Dreyfus, H. L. (1979) *What computers can't do : the limits of artificial intelligence* (黒崎政男, 村若修訳（1992）『コンピュータには何ができないか：哲学的人工知能批判』産業図書)
- 遠藤薫（2000）『電子社会論：電子的想像力のリアリティと社会変容』実教出版
- 池田伸子（1999）「コンピュータを利用した文法学習」『広島大学留学生センター紀要』第9号, 51-62.
- 池田伸子（2003）『CALL 導入と開発と実践 日本語教育でのコンピュータの活用』くろしお出版
- 石川九楊（1999）『二重言語国家・日本』日本放送出版協会
- 石川九楊（2002）『「書く」ということ』文藝春秋
- 門脇俊介・信原幸弘編（2002）『ハイデガーと認知科学』産業図書

- 加藤文俊 (1997) 「描かれたインターネット—雑誌広告を事例として」『マス・コミュニケーション研究』50, 155-167.
- 仮屋園昭彦 (2001) 「協同的問題解決—みんなで力を合わせることの心理学—」森敏昭編著『おもしろ思考のラボラトリー』北大路書房 pp.35-56.
- Kerckhove, D. 1998. *The skin of culture investigating the new electronic reality*. KOGAN PAGE. (片岡みい子・中沢豊訳 (1999) 『ポストメディア論—結合知に向けて』NTT出版)
- Kittler, F. 1993. *Draculas Vermächtnis : Technische Schriften*. Recalm Verlag Leipzig. (原克・大宮勘一郎・前田良三・神尾達之・副島博彦訳 (1998) 『ドラキュラの遺言—ソフトウェアなど存在しない』産業図書)
- Lakoff, G., and M. Johnson. 1980. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press. (渡部昇一・楠瀬淳三・下谷和幸訳 (1986) 『レトリックと人生』大修館書店)
- Landow, G. P. 1991. *Hypertext : the convergence of contemporary critical theory and technology*. Johns Hopkins University Press. (若島正・板倉巖一郎・河田学訳 (1996) 『ハイパーテキスト: 活字とコンピュータが出会うとき』ジャストシステム)
- Laurel, B. (1990) *The art of human-computer interface design*. Addison-Wesley Publisher. (上条史彦・小嶋隆一・白井靖人・安村通晃・山本和明訳『人間のためのコンピュータ』アジソン・ウェスレイ・パブリッシャーズ・ジャパン)
- 正村俊之 (2001) 『コミュニケーション・メディア : 分離と結合の力学』世界思想社
- McLuhan, M. 1964. *Understanding media : The extensions of man*. McGraw-Hill Book Company. (栗原裕訳 (1987) 『メディア論 人間の拡張の諸相』みすず書房)
- 茂呂雄二 (1988) 『なぜ人は書くのか』東京大学出版会
- 村井純 (1998) 『インターネットII』岩波書店
- 西垣通 (1994) 『マルチメディア』岩波書店
- 西垣通 (1997) 『デジタル・ナルシス : 情報科学パイオニアたちの欲望』岩波書店
- 大川恵子・伊集院百合・石橋啓一郎・重近範行・村井純 (1997) 「インターネットを利用した新しい高等教育システム」
http://www soi.wide.ad.jp/library/vureport_1997001/vureport_1997001.html (2004年2月11日アクセス)
- Reeves, B. and Nass, C. 1996. *The Media Equation : How people treat computers, television, and new media like real people and places*. Cambridge University Press. (細馬宏通訳 (2001) 『人はなぜコンピューターを人間として扱うか—「メディアの等式」の心理学』翔泳社)
- Reddy, M.J. 1979. The conduit metaphor : a case of frame conflict in our language about language. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (p. 284-297). Cambridge: Cambridge University Press.
- Silverstone, R. 1999. *Why study the media?* Sage Pubns (吉見俊哉, 伊藤守, 土橋臣吾訳 (2003) 『なぜメディア研究か : 経験・テキスト・他者』せりか書房)
- Turkle, S. 1995. *Life on the Screen : Identity in the Age of the Internet*. Simon & Schuster. (日暮雅通訳 (1998) 『接続された心—インターネット時代のアイデンティティ』早川書房)
- 内山和也 (1999) 「「電脳」時代の片仮名表記語のゆくえ—メタファーと表現効果とをめぐって—」『広島大学教育学部紀要. 第二部』48, 257-265.
- 和田敦彦 (2002) 『メディアの中の読者—読書論の現在』ひつじ書房
- Wallace, P. 1999. *The psychology of the internet*. Cambridge University Press. (川浦康至・貝塚泉訳 (2001) 『インターネットの心理学』NTT出版)

終わりに

本研究プロジェクトは、平成15年度広島大学大学院教育学研究科リサーチオフィスの研究経費を受けて、「国際化情報社会における日本語教師養成システムの開発研究」と題して、全世界で再び日本語学習者が増加しつつあり、そのニーズも増加・多様化している現状に鑑み、これらの動きに柔軟に且つ効率的に対応する方策を、日本語教育の現状に再検討を加えつつ、より自覚的・多角的に明確化するするために、教師養成の視点から日本語教育学講座の英知を結集しようとしたものである。

研究領域として、以下の四分野

I部、日本語教師養成の再検討と現状ニーズの調査・分析研究

II部、日本語教師養成原理論の構築とカリキュラムの改良・再構築研究

III部、日本語教育のシラバス及び内容の高度体系化研究

IV部、教育方法のグローバルメディア化の方策・推進研究

の視点を設定して、それぞれ各視点のもとに研究活動を行い、ひとまず平成15年度の研究成果として、第I部3篇、第II部4篇、第III部5篇、第IV部2篇、計14篇の論考が報告可能となった。

研究の遂行と執筆は、多忙な中で本講座教官・大学院生及び修了生の協力によって為され、且つまたその過程で広く全世界に亘る多数の方々の御援助によって成ったものであり、ここに各位に対し厚く感謝の意を表す次第である。

更に研究推進中のものも有り、また本報告書に収めた論考も必ずしもこれで完成されたものばかりではないことを承知している。設定したテーマが極めて大きなテーマであり、今後とも引き続き研究を継続し、日本語教育学講座の社会的責務を全うするために努力したい所存であるので大方の御支援と御鞭撻を願う次第である。

尚、本報告書は冒頭にも記した教育学研究科のリサーチオフィス研究経費の援助により刊行するものである。

日本語教育学講座研究推進委員会担当

沼本 克明

2004年2月20日