

慶應義塾 外国語教育研究

第10号

2013



目次

〈研究論文〉

上海在住の駐在員配偶者の言語生活に関する考察	福 田 え り	1
	古 谷 知 之	
	島 田 徳 子	
	岩 本 綾	
	王 雪 萍	
	福 田 牧 子	
	平 高 史 也	

韓国語の「고 오다」と「아 오다」について	金 秀 美	23
-----------------------------	-------------	----

〈調査・実践報告〉

フィンランド教育におけるマッピングの位置づけと多読指導への示唆：マッピング実践者へのインタビューに基づく一考察	深 谷 素 子	43
	小 林 めぐみ	
	草 薙 優 加	

慶應義塾大学外国語教育研究センター

Keio Research Center for Foreign Language Education

JOURNAL of FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Vol. 10 2013

CONTENTS

〈Research Articles〉

- The language life of Japanese expatriates' spouses living in Shanghai FUKUDA-Sekiji, Eri
FURUTANI, Tomoyuki
SHIMADA, Noriko
IWAMOTO, Aya
WANG, Xueping
FUKUDA, Makiko
HIRATAKA, Fumiya

- A study of 'go oda' and 'a oda' in Korean KIM, Soomi

〈Survey / Practical Articles〉

- How mapping is used in Finnish education and how it can be applied to FUKAYA, Motoko
teaching extensive reading: An interview with a mapping practitioner KOBAYASHI, Megumi
KUSANAGI, Yuka

上海在住の駐在員配偶者の 言語生活に関する考察

福 田 え り
古 谷 知 之
島 田 徳 子
岩 本 綾
王 雪 萍
福 田 牧 子
平 高 史 也

Abstract

The purpose of this study is to explore the language life of Japanese expatriate spouses and to elucidate factors that affect their life satisfaction. Despite it is reported that family adjustment is a key success factor for expatriates' assignment, empirical studies for expatriate spouses are limited. A survey with 126 valid responses from Japanese spouses living in Shanghai is conducted. The survey indicates that Japanese is their daily language, while the use of Mandarin is highly required for some official communication scenes where the respondents have low communication satisfaction level. ANOVA analysis shows that the higher level of Mandarin proficiency has a positive relationship with "communication satisfaction", "life satisfaction" and "need for Mandarin". "The length of stay" is also positively related, but English proficiency does not significantly affect "life satisfaction".

Considering positive relationship with spouses' local language proficiency and "life satisfaction", it would be important for companies to encourage learning of local language not only for expatriates but also for their spouses, as it links to a success of expatriates' assignment. This "evidence" shows clear need of foreign languages other than English, showing the importance of multilingual education in Japan.

1. 研究の背景

1-1 海外派遣勤務の現状

産業経済のグローバル化に伴い、中国をはじめとしたアジア諸国への企業進出はめまぐるしく、世界都市として発展を続ける上海には現在約56,500人の日本人が在住している（外務省 2012）。海外派遣勤務に同行するかどうかは、駐在員家族の人生に大きく影響を与える重要な決断となりうるが、これまでの日本では家族が帯同行動をとることが暗黙の前提とされてきた（三善 2009）。近年、配偶者（大抵の場合は妻であることが多い）のキャリアデザインや子どもの教育問題に対する考慮から、また現地の社会情勢を鑑みて、単身赴任という形態をとるケースもあるものの、依然として海外派遣勤務に帯同する家族の人数は増加している（外務省 2012）。

帯同家族の中でも配偶者（以下、海外派遣勤務者に帯同する配偶者を「駐在員配偶者」と呼ぶ）に焦点をあてると、海外派遣・帰任に関する研究の第一人者であるブラックの言葉を借りるならば、「組織と仕事という枠の中に組み込まれている派遣者と異なり、一般的に配偶者は、一人残されて、新しい環境と文化の中でどうやって生存し、どうやって成功したらいいのかもがき、しばしば孤独感を味わう」（ブラックほか 2001:184）。さらに、「妻も子供もそれぞれ固有の生活領域を持って」いる、「生活者としての」駐在員配偶者像を改めて指摘した岩内ほか（1992:185）も、「夫人の地域への融合は駐在員家族の適応を左右する重要な問題」とみなしている。Black（1988, 1990）や Nicholson and Imaizumi（1993）では、駐在員本人の適応を「仕事への適応」「環境全般への適応」「人間関係への適応」の3領域にわけてそれぞれ要因を探求しているが、「家族の適応（family adjustment）」はすべての領域に関係すること、駐在員配偶者の現地適応状況が海外任務の成否に影響することが指摘されている。白木（1998:99）も「配偶者の現地への適応状況や精神的満足状況が、夫の職責達成に重要な役割を果たしてきたということは否めない事実」と主張している。海外任務の失敗は企業にとって甚大な損失になる可能性があるため¹、家族の不適応や不満足状態を回避するためにも、彼らに対するサポートの充実は早急に対処されるべき課題である。しかし、現実には海外派遣勤務の選考に際して家族の事情は検討要因にならないこと（Tung 1982、岩内ほか 1992、古沢 2011）、打診を受ける時期が直前であるために十分な準備ができないこと（中原 2012、佐藤 2000）、研修は赴任前に少し実施される程度で質・量ともに十分でないこと（Black and Gregersen 1991、労働政策研究・研修機構 2008）²など様々な問題が指摘されている。ニーズを満たすレベルで実施されてこなかった駐在員家族に対する施策を考える際には、その前提として彼らの現地での生活について現状と課題を把握することが必要となるが、実証的な研究は数少ない。

1-2 駐在員配偶者を取り巻く現状

駐在員と駐在員配偶者の状況を縦断的かつ網羅的に調査した資料としては、労働政策研究・

研修機構が2008年に発表した『第7回 海外派遣勤務者の職業と生活に関する調査結果』がある。このうち、駐在員配偶者向けアンケートの自由記述回答からは、現地語学習に対する企業からのサポートを要望する意見が見られⁱⁱⁱ、特に英語が通じにくい環境での現地語習得の必要性がうかがえる。女性のキャリア形成という視点から国内外の働く既婚女性を対象に調査研究を行っている三善（2009）は1996年より北京駐在員の妻を対象に調査を行っているが、北京生活においてストレスを感じる理由として、約半数が「言葉の壁」を挙げたという。しかし、赴任に際して実際に英語や現地語の研修を受講した駐在員とその配偶者は1割強に留まり、言語習得のための制度そのものがないケースも半数にのぼっている（労働政策研究・研修機構2008）。駐在員配偶者が現地語習得の必要性を強く感じ、それに対する支援を要望しているにも関わらず、企業の施策が十分でないのは問題である。

駐在員配偶者は駐在員本人よりも日常生活の買い物、生活に必要な各種手続きなどの公的な場面や子どもの学校を通じた教育の場面などで、多様な、時には予測不可能なコミュニケーションタスクに遭遇することが予想される。また駐在員配偶者の日常生活に深く関係があるものとして、現地の日本人コミュニティの存在がある。近隣関係あるいは夫の会社や子どもの学校、語学学校や趣味の習い事を通じて知り合い、異国で同じような立場にある者同士、現地情報を交換したり悩みを相談し合ったりして親密な関係を築き、互いにサポートし合う場合が多い。しかし、村社会の特質を持つ閉じられたコミュニティであるために色々な情報が筒抜けとなり、（半ば強制的な）お茶会や行事への参加など、日本にいる時以上に密な関係性にストレスを抱えるケースもある（佐藤 2001）。駐在員配偶者の赴任地での生活は、いわゆる「異文化に対する適応」とはまた別のところに課題がある場合もありそうである。

今後日本の海外事業展開は、アジア、アフリカ、南米などの新興国により一層シフトしていくことを考慮しても、非英語圏の国への派遣に際し、駐在員配偶者も含めた支援のあり方を模索することは企業の急務である。夫の海外駐在という外的要因によって海外に暮らすことになった駐在員配偶者が、赴任地で満足度の高い生活を送るためにどのような要因が関係しているのかを探索することは、駐在員配偶者に対する支援を考える際に有用な基礎資料となる。

2. 先行研究

2-1 駐在員配偶者の現地でのコミュニケーションに関する研究

前節で述べたとおり、多くの駐在員配偶者が感じていることとして、現地でのコミュニケーションの問題がある。語学研修、異文化理解研修などの支援策を考えるためには言語生活の現状を分析することが重要であるにも関わらず、駐在員配偶者を対象とした研究は大変少ない^{iv}。ここでは駐在員配偶者の言語問題に関連する先行研究をいくつか概観する。

中原（2011）は、海外帯同経験のある既婚女性を対象に調査を行い、駐在員配偶者（n=300）

の異文化適応能力や語学能力を検証することで、帰任後にグローバル人材として活躍する潜在可能性について論じている。語学能力については「英語圏滞在の人は英語能力が、非英語圏滞在の人は滞在国言語の語学能力が飛躍的に伸びている」ことが多いとし、さらに「(帰国時に) 57.2%の人が日常生活に不便を感じないレベル以上に言語習得をしている」という結果を得ている。帰任時における駐在員配偶者の言語レベルが駐在員本人よりも高く、駐在員配偶者の語学能力が赴任前に比べて著しく向上する理由として、「海外帯同配偶者は、買い物など日々の生活で滞在地言語を使用する機会が多いから」ではないかと説明している。元駐在員配偶者が、赴任中に異文化適応能力と語学能力を向上させ帰国後の就業意欲も高かったという調査結果から、帰国後にグローバル人材として活躍する可能性を秘めているとする考察は興味深い、ここでは帰国時の語学能力を聞くに留まり、現地での具体的な言語使用状況や言語能力との関連については触れられていない。

駐在員配偶者の言語能力を扱った調査研究として、岩本ほか(2013)がドイツのデュッセルドルフで行ったアンケート結果からは、現地語能力(ドイツ語能力)は「仕事あり」群より「仕事なし」群、さらに男性よりも女性、つまりは主婦専業の駐在員配偶者が高かったことがわかっている。さらに、ドイツ語能力・英語能力のともに高い群の生活満足度得点がほかの群よりも有意に高いという結果を発表している。英語圏の研究が多い中、非英語圏の都市に在住する日本人を多く扱っている点が他に例をみないが、調査対象が日本人学校に子弟を通わせる保護者であるためデータの偏りがあることは否めず、また言語使用に関しては分析されていない。

2-2 駐在員配偶者の現地での社会的ネットワークと言語に関する研究

駐在員配偶者の現地での社会的ネットワークの構築や身近な他者から受ける社会的支援(ソーシャルサポート)の観点から言語に言及した研究もある。たとえば Akita (1993) は北米滞在経験のある元駐在員配偶者(n=33)に対してアンケート調査を行い、英語能力と現地人との接触頻度に正の相関があることを明らかにした。高丸(2012)は、駐在員妻の友人・知人を中心とした社会的ネットワーク形成のプロセスを探究し、駐在員配偶者は「ネットワーク形成により生活圏が広がっていく段階」「広がりすぎた生活圏をネットワークの関係性の見直しにより調整する段階」「新たなネットワーク形成により快適な生活スタイルを模索する段階」という3段階のうち、後者2つの段階を行き来しながらネットワークを構築していくこと、特に「渡航後数年経過した妻の新しいネットワーク形成には、語学力を含めた妻自身が持つ資源が重要」となることを、質的研究によって明らかにしている。佐藤(2001)は、元駐在員配偶者(その80%が英語圏の西欧駐在経験者)の社会的支援ネットワークと社会的支援の実態を明らかにすることを目的としてアンケートおよびインタビュー調査を行っている(n=20)。その中で外国語力については、「話す」「聞く」「書く」技能は日常生活に支障のないレベルとの自己

評価であったが、電話などでの間接的なやりとりやテレビやラジオなどのメディアを聞き取る能力、手紙や文書の内容を理解する能力については困難が生じたという結果を報告している。

以上のとおり、言語能力が駐在員配偶者の現地でのネットワーク形成や生活適応に関係する重大な要因になりそうなことは先行研究からわかるものの、駐在員配偶者を言語使用者として捉え、言語能力の詳細や現地での具体的な言語使用について述べられたものはない。また英語圏以外の国や都市に滞在する者について偏りのないサンプルで、現地語、英語、日本語といった複数言語の使用状況を扱ったもの、さらには生活満足度との関係をみたものもない。

3. 研究目的

駐在員配偶者を対象とした調査が少なく、中でも言語能力や言語使用に関する実証的研究がなされていないことを踏まえると、現在異国で生活する駐在員配偶者に対して言語生活の実態を調査し、言語的側面から生活満足度について考えることは意味がある。そこで本稿では、駐在員配偶者に対する具体的な支援施策を考えるという大きな目標のもと、1) 言語生活の実態を明らかにすること、さらに2) 現地での生活満足度を高める要因を言語生活の視点から検討することを目的とする。1) については、現地語の習得や言語能力、さらに日常的な言語使用を具体的なコミュニケーション場面別に把握し、各場面におけるコミュニケーション満足度の傾向をみる。2) については、「現地語能力が高い人の方が、コミュニケーション満足度が高く、生活満足度も高い」という仮説を検証する。

4. 方法

4-1 調査の概要

本研究で扱う調査は、筆者らが2011年に発足させた「海外主要都市における日本語人の言語行動」共同研究プロジェクト（以下、「言語行動プロジェクト」）の一部である。言語行動プロジェクトでは、海外在住の日本語母語話者の、日本語、英語、現地語などを中心としたコミュニケーションの実態を把握することで、言語使用者の実際のニーズを解明し、外国語教育の再考につなげること、さらには日本企業のグローバル人事施策を考える際の基礎資料とすることを目的としている。2011年に海外在住経験者に対するヒアリング調査を実施し、2012年よりソウル、上海、デュッセルドルフ、マドリッド、バルセロナなどの都市においてアンケート調査を行ってきた。本稿では、そのうち上海で2013年1～2月に実施したウェブ調査のデータを扱う。平成24年度現在、上海はロサンゼルスに次いで在留邦人が多く、その数は増加傾向にある（外務省 2012）。巨大な日本人ネットワークが存在する都市に居住する場合、日本語だけでも十分生活できるという見解があり、前述の研究目的で「言語生活の実態を明らかにする」ことは意義がある。上海調査では調査会社の協力のもと325の有効回答を得ているが、そのうち、駐在員

配偶者（「配偶者の仕事や研修のため」という滞在目的を選択した人のうち女性、n=126）を分析対象とする。回答者の属性は表1に示したとおりである。主な年齢層は30代～40代で、学歴は短大、大学、大学院修了の合計が約8割を占める。滞在期間は3年未満が7割を超えていた一方で、5年以上の長期滞在者も1割強であった。約3割にあたる44名は海外渡航経験があり、うち16名は中国居住経験があった。職を持っている人は9名で、フルタイム、パートタイム、自営・自由業などの就業形態であった。現地採用者は6名いた。帯同している子どもがいる人は8割弱だった。

表1 回答者の基本属性（度数）

年齢	20代	6	30代	74	40代	41	50代	5		
最終学歴	高等学校	17	専門学校	9	短期大学	31	大学	69	大学院	6
滞在期間	1年未満	25	1-3年	65	3-5年	20	5年以上	16		
海外渡航経験	あり	44	なし	82						
(うち、中国渡航経験あり16)										
仕事の有無	あり	9	なし	116						
(うち、就業形態フルタイム5パートタイム1自営・自由業3)										
(うち、雇用形態現地採用6その他3)										
子ども	あり	98	なし	23						

4-2 分析に用いた概念と尺度構成

質問票^vの構成は表2のとおりで、大きくわけて「個人的な特性」「言語生活」「ネットワーク」からなる。

表2 言語行動プロジェクトの調査項目

1. 個人的な特性	属性	性別 年齢 最終学歴
	居住	居住地 滞在目的 滞在期間 今後の滞在予定期間
	仕事	仕事の有無 組織規模 業種 就業形態 状況（無職の場合）
	子ども	帯同する子どもの有無 人数 年齢 学校の種類 子どもの言語学習の必要性 日本語の学習環境
	行動・意識 主観的指標	ソーシャルスキル 文化的知性 生活満足度
2. 言語生活	言語学習	現地語 / 英語の学習の有無 学習動機 学習場所 学習期間 現地語 / 英語の必要度
	言語能力	現地語 / 英語の技能別能力
	言語使用	日常の言語使用 家庭内言語使用 メディア別言語使用 場面別言語使用 場面別コミュニケーション満足度
3. ネットワーク	サポート行動	身近な他者2人について：関係性 出身 居住地 使用言語 期待できるサポート行動

「言語能力」のほか、満足度を高める要因として関連が考えられる個人的な特性（「滞在期間」と「行動・意識」）や「言語必要度」を説明変数として扱い、満足度の指標としては「コミュニケーション満足度」と「生活満足度」を用いる。作成した変数は次のとおりである。

(1) 言語能力

中国語の標準語である普通話（以下、「中国語」）、英語、上海語^vのそれぞれについて、「聞く」「読む」「話す」「書く」の4技能を5件法で自己評価した結果を、「とてもできる：5」「できる：4」「まあまあできる：3」「あまりできない：2」「全くできない：1」として得点化した。信頼性係数は中国語能力が $\alpha = .94$ 、英語能力が $\alpha = .94$ と十分な値が得られたため、4技能の単純加算平均値を各言語の能力として用いた。

(2) 言語必要度

現地での生活において、中国語、英語、上海語をどの程度必要と思うかを、「とてもそう思う」から「全くそう思わない」の5件法で回答してもらい、5から1で得点化したものを「中国語必要度」「英語必要度」「上海語必要度」として用いた。

(3) 行動・意識

個人の行動や意識に関する傾向を知るために、「ソーシャル・スキル」と「文化的知性」の2側面について既存尺度の一部を利用した。ソーシャル・スキルについては、若者にとって必要な社会的スキルを測定する Kiss-18（菊池 1988）から3項目、文化的知性については Cultural Intelligence Center が開発した尺度より4項目を借用した。「とてもそう思う：5」から「全くそう思わない：1」で得点化し、7項目の内的整合性を検討したところ、 α 係数は .80 と十分な値が得られたため、単純加算平均した値を「行動・意識」として用いることとした。

(4) コミュニケーション満足度

『ヨーロッパ共通参照枠』（以下、CEFR）の「私的領域」「公的領域」「職業領域」「教育領域」のそれぞれについて^{vi}、海外駐在生活で経験すると思われる15の場面を設定した^{vii}。各場面で中国語、上海語、日本語、英語、その他のうちどの言語をもっとも使用するかを選択し、さらにそれぞれの場面のコミュニケーションタスクに対する「コミュニケーション満足度」を、「とても満足できる」から「全く満足できない」の5件法で聞いた。結果を5から1で得点化したうえで（「やったこ

とがない」は欠損値として扱った)、多くの駐在員配偶者が遭遇していた私的領域の「私的なパーティー、お茶をする時」「休日に友達と電話で話す時」「趣味、スポーツ、習い事をする時」、と公的領域の「医者診断を受ける時」「車、鉄道、船、飛行機などの公共交通機関を利用する時」「スーパーや小売店で買い物をする時」「レストランやカフェで注文をする時」の計7項目の内的整合性を検討したところ、 $\alpha = .73$ と問題がなかったため、単純加算平均し「コミュニケーション満足度」の得点とした。

(5) 生活満足度

生活満足度は、世界価値観調査(電通総研ほか 2008)をもとに「あなたは現在の生活に満足していますか」という設問を設定し¹⁵、「とてもそう思う」から「全くそう思わない」を5～1で得点化した。

4-3 分析方法

駐在員配偶者の言語生活の実態を把握するために、まず中国語、英語、上海語について「言語能力」「言語の必要度」を比較し、中でも学習経験者の多かった中国語について、学習期間や動機などの学習状況を詳細にみた。言語使用に関して日常的な使用言語とメディア別の使用言語を確認し、さらにコミュニケーション場面別の使用言語とコミュニケーション満足度との関係を明らかにした。

次に、仮説「現地語能力が高い人は、コミュニケーション満足度が高く、生活満足度が高い」を検証するために、中国語と英語のそれぞれについて平均値からの大小で中国語高群(n=52)、中国語低群(n=74)、英語高群(n=56)、英語低群(n=70)にわけた。上海語は学習経験者が11人と少なかったため分析から外すこととした。変数同士「中国語能力」「英語能力」「中国語必要度」「英語必要度」「行動・意識」「コミュニケーション満足度」「生活満足度」の相関を確認した上で、中国語能力の高低による差があるかを調べるために分散分析を行った。そして「中国語能力(高低群)」と「英語能力(高低群)」の「生活満足度」に対する組み合わせの効果を調べるために2x2の分散分析を行った。最後に「滞在期間」区分による「生活満足度」の平均値の群間比較を行った。

5. 分析結果

5-1 駐在員配偶者の言語生活の実態

まず、言語生活について結果をまとめる。言語能力について「英語能力」の方が「中国語能力」よりも高く、必要度については、「中国語必要度」が「英語必要度」よりも高くなっており、

上海では現地語のうち中国語のニーズが英語よりも高かった。上海語は能力も低く、必要度も低かった（表3）。

表3 言語能力と言語必要度の平均値と標準偏差

	中国語		英語		上海語	
	平均	SD	平均	SD	平均	SD
言語能力	2.51	0.82	2.77	0.82	1.13	0.42
言語必要度	4.04	0.88	3.06	1.03	2.05	0.93

中国語の学習経験のある人は全体の83%（n=104）にのぼった。中国語を学んだ場所を複数回答可で聞いたところ、赴任後に現地上海の語学学校や個人レッスンで学んだ人が圧倒的に多く（n=100）、次いで赴任前に日本で学んだ人（n=22）、大学の授業で学んだことのある人（n=21）、そして独学で学んだ人（n=15）などさまざまな場所と手段で中国語を習得していた（図1）。中国語学習期間については、1年未満（34%）と1～2年未満（32%）が全体の2/3を占め、2～5年未満（19%）と続いた。

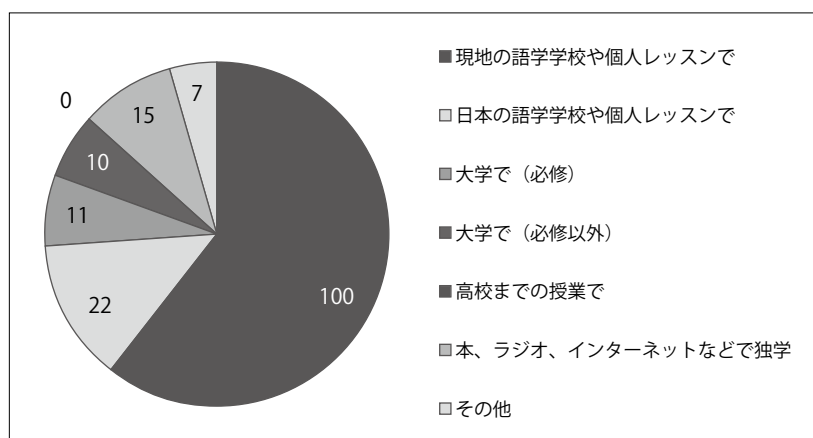


図1 中国語学習の場所（複数回答可、値は度数）

中国語学習のきっかけを1つ選んでもらったところ、図2の結果となった。「仕事や勉強とは関係なく、その言語の話者とコミュニケーションを取りたかったため」「その言語自体に興味があったため」「その言語圏の文化や社会に興味があったため」など、自主的な動機によって中国語学習をする人が45%いた。また、赴任前後に必要性を感じて学ぶ人（「現地赴任後に習得の必要性があったので」「海外赴任のための事前準備として」）も4割近かった。

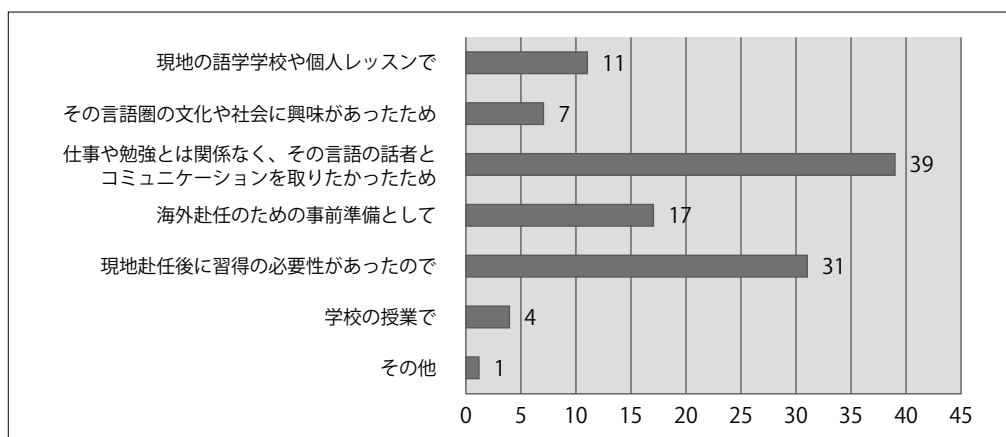


図2 中国語学習のきっかけ (値は度数)

次に言語使用に関してまとめる。「現在の生活の中でもっとも使う言語を1つお選びください」という問いに対しては、日本語が94%、中国語が4%、英語が3%という回答をしており、ほとんどの駐在員配偶者にとって日常の主要言語は日本語であることがわかった。

日常生活でよく使う使用言語をメディア別にみるための、「下記の言語で、普段はどのようなメディアから情報を得ていますか。先週利用したものをすべてお選びください」という問いに対する結果を図3に示した。すべてのメディアにおいて日本語での利用が圧倒的に多いことがわかった。ただし、中国語メディアに関して、「テレビ・ラジオ」については35人、「インターネット・メール・SNS」については28人が「先週利用した」と回答しており、一部の人は身近に使われていることがわかった。

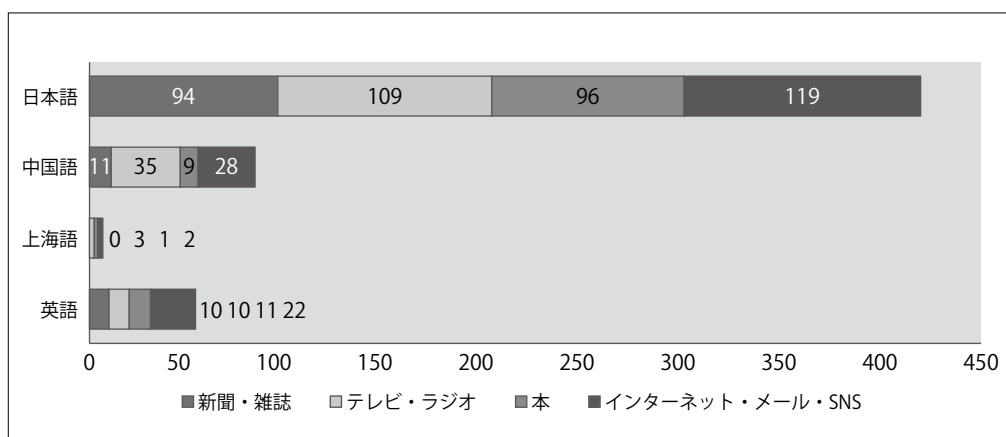


図3 言語別の使用メディア (値は度数)

コミュニケーション場面別の言語使用の状況を中国語使用率の高い順に並べたものが図4である。「レストランやカフェで注文をする時」(84%)、「車、鉄道、船、飛行機など公共交通機関を利用する時」(84%)、「スーパーや小売店で買い物をする時」(83%)など公的領域の3項目については、8割以上が中国語を使用している。「私的なパーティー、お茶をする時」、「休日に友達と電話で話す時」などの私的領域では、日本語の使用が圧倒的に多く、公的領域の「医者の診断を受ける時」に関しても、日本語と回答する人が92%いた。また同じく公的領域の「住民票、自動車免許など役所で手続きをする時」に関しては、やったことがある人(n=66)のうち、日本語(48%)と中国語(47%)がほぼ半々だった。

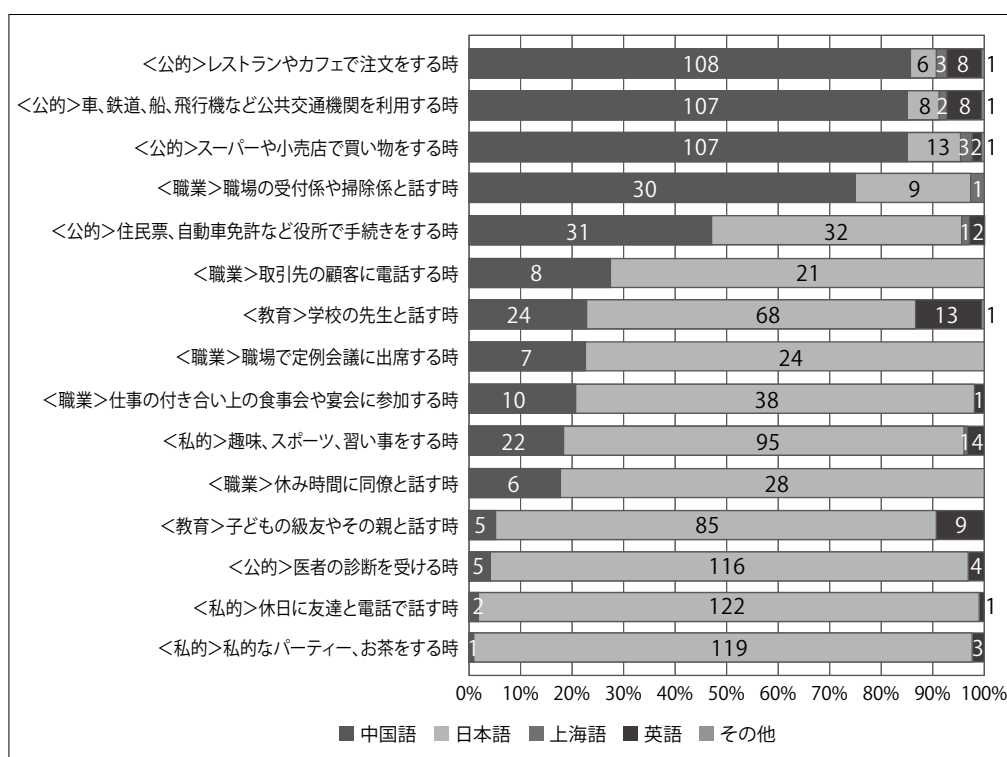


図4 場面別使用言語（「したことがない」を除く、値は度数）

「コミュニケーション満足度」の平均値を中国語使用率の高い場面順に並べてみると(表4)、「レストランやカフェでの注文」「公共交通機関の利用」「スーパーや小売店での買い物」など中国語使用率の高い場面では、「医者の診断」「子どもの級友や親と話す」「休日に友達と電話」「私的なパーティーやお茶」などの日本語使用率の高い場面よりも、コミュニケーション満足度得点が低い傾向にあることがわかった。

表4 言語使用場面別の中国語使用率とコミュニケーション満足度

場面	度数	中国語使用率	満足度平均値	SD
レストランやカフェで注文をする時	123	86%	3.23	1.06
車、鉄道、船、飛行機など公共交通機関を利用する時	125	85%	3.22	1.00
スーパーや小売店で買い物をする時	125	85%	3.25	1.06
職場の受付係や掃除係と話す時	99	75%	3.45	1.15
住民票、自動車免許など役所で手続きをする時	34	47%	3.61	1.19
取引先の顧客に電話する時	122	28%	3.97	1.09
学校の先生と話す時	49	23%	4.16	1.09
職場で定例会議に出席する時	31	23%	4.00	1.00
仕事の付き合い上の食事会や宴会に参加する時	106	20%	4.04	1.14
趣味、スポーツ、習い事をする時	29	18%	4.30	0.95
休み時間に同僚と話す時	66	18%	4.18	0.97
子どもの級友やその親と話す時	40	5%	4.49	0.91
医者診断を受ける時	126	4%	4.43	0.87
休日に友達と電話で話す時	126	2%	4.74	0.49
私的なパーティー、お茶する時	126	1%	4.66	0.69

5-2 中国語能力とコミュニケーション満足度、生活満足度との関係

まず、変数の相互相関をみたところ(表5)、「中国語能力」は「中国語必要度」($r=.21$, $p<.05$)と「生活満足度」($r=.28$, $p<.01$)に低い正の相関があり、「コミュニケーション満足度」との間に中程度の相関がみられた($r=.46$, $p<.01$)。「行動・意識」は、「英語能力」に対して中程度の相関($r=.42$, $p<.01$)、「コミュニケーション満足度」($r=.23$, $p<.05$)と「生活満足度」($r=.25$, $p<.01$)に対して低い正の相関がみられた。「英語必要度」と「コミュニケーション満足度」の間には負の低い相関があり($r=-.19$, $p<.05$)、「英語能力」と「コミュニケーション満足度」の間には低い正の相関がみとめられた($r=.19$, $p<.01$)。また、「コミュニケーション満足度」と「生活満足度」の間には有意な相関がみられなかった。

表5 相関係数

	中国語能力	英語能力	中国語必要度	英語必要度	行動・意識	コミュニケーション満足度	生活満足度
中国語能力	—	.08	.21*	-.08	.16	.46**	.28**
英語能力		—	-.02	.08	.42**	.19*	-.04
中国語必要度			—	.10	.05	-.05	.08
英語必要度				—	-.02	-.19*	-.03
行動・意識					—	.23*	.25**
コミュニケーション満足度						—	.14
生活満足度							—

* $p<.05$ ** $p<.01$

次に、「中国語能力」の高低による差の検討を行うために一元配置分散分析を行ったところ、表6の結果となった。「中国語必要度」「行動・意識」「コミュニケーション満足度」「生活満足度」において、「中国語能力（高群）」の方が「中国語能力（低群）」よりも有意に高い得点を示していた。一方で「英語必要度」については、「中国語能力（低群）」の方が「中国語能力（高群）」より有意に高かった。

表6 「中国語能力（高低群）」による平均値、標準偏差と分散分析の結果

	中国語能力 低群 (n=74)		中国語能力 高群 (n=52)		F 値
	平均	SD	平均	SD	
英語能力	2.66	0.86	2.92	0.73	3.17
中国語必要度	3.91	0.94	4.23	0.76	4.28*
英語必要度	3.24	0.98	2.81	1.05	5.71*
行動・意識	3.50	0.58	3.74	0.62	5.25*
コミュニケーション満足度	3.79	0.51	4.29	0.49	29.71***
生活満足度	3.70	0.68	3.98	0.64	5.38*

* $p<.05$ *** $p<.001$

さらに、「中国語能力（高低群）」と「英語能力（高低群）」を独立変数、「生活満足度」を従属変数とした2要因の分散分析を行ったところ、「中国語能力*英語能力」の交互作用は有意ではなかったため ($F(1,122)=.029, n.s.$)、「中国語能力」、「英語能力」がそれぞれ独自に生活満足度に与える効果（主効果）を確認した。「中国語能力」に関しては $F(1,122)=5.54, p<.05$ で主効果がみとめられたが、「英語能力」は有意でなかった ($F(1,117)=.19, n.s.$)。このことから、上海のケースでは「英語能力」の如何は生活満足度と関連がなく、「中国語能力」が高いか低いかが生活満足度に関係することがわかった（図5）。

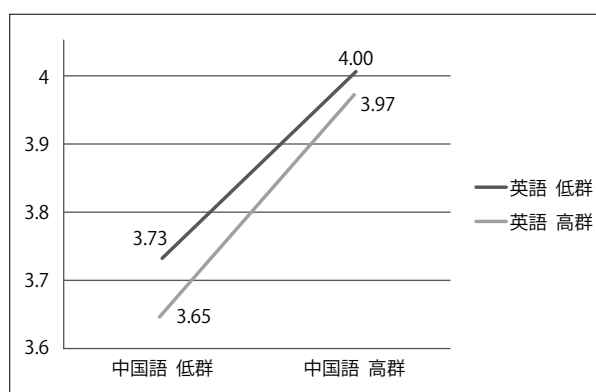


図5 中国語能力（高低）*英語能力（高低）と生活満足度

最後に、「滞在期間」による「生活満足度」の差をみるために、「1年未満」「1-3年未満」「3-5年未満」「5年以上」の4水準1要因の分散分析を行ったのち Bonferroni 法による多重比較を行ったところ、長期滞在（5年以上）の生活満足度の平均値が3年未満の滞在（1-3年未満、1年未満のそれぞれ）に対して5%水準で有意に高かった（ $F(3,122) = 4.51, p < .01$ ）。

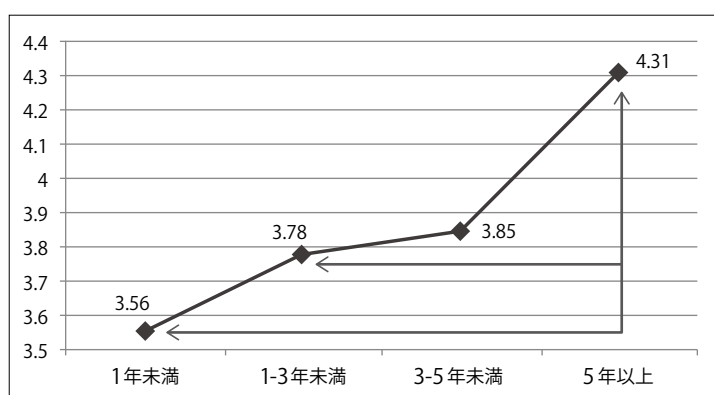


図6 滞在期間による生活満足度の平均値

6. まとめと考察

6-1 駐在員配偶者の言語使用と中国語学習について

日常的な使用言語については、上海在住の大多数の駐在員配偶者が最も頻繁に使うのは、母語である日本語であることがわかった。これはメディア別言語使用の結果をみても明らかであり、文字メディア、音声メディアともに日本語媒体を利用する割合が高かった。ただし、日本語メディアだけでなく、中国語メディアや英語メディアなど複数の情報を組み合わせていることがわかった。コミュニケーション場面別の使用言語状況は、プライベートな付き合いでは日本語を使用する人がほとんどであり、公的な「医者診断」場面でも日本語と答えた人が8割いた。このことから、約56,500人が暮らす上海には巨大な日本人ネットワークがあり、日本人あるいは日本語のできる医師スタッフがいる医療機関など、日本語によるサービスが充実していることがうかがえる。佐藤（2001）の調査では、「自らの外国語能力の不足」から医療制度に対して満足していないとする意見を紹介しているが、上海の場合には医療サービスを母語である日本語で受けられることが、医療場面での高いコミュニケーション満足度につながったといえる。心身の健康は生活の基本であるため、医療制度に対する安心感を担保できることは良い精神衛生につながると予測できる。「役所での手続き」場面で日本語を使用する人が半数いたのも、在上海領事館などで類似の手続きが遂行できるためであると推測できる。一方で、公的領域の「レストランやカフェでの注文」「公共交通機関の利用」「スーパーでの買い物」場面

では、英語でも日本語でもなく、8割を超える人が中国語を選択していた。中国語必要度が高いことをみても日常生活において現地語が必要だと考える人が多く、それが主に公的領域における場面であることが推測できる。日本人の多さゆえに日本人ネットワークが存在し、日本料理店や日系スーパー、医療機関など日本語でのサービスが幅広く提供されている上海でも、現地語ニーズが高い領域があるのは興味深い。一方で、英語のニーズは上海ではほとんど見られなかった。唯一、子どもの学校でのコミュニケーション場面において英語を使用する人がいくらかいたが、これは子弟の通う学校の種類にもよるであろう。

中国語学習経験のある駐在員配偶者は8割を超え、その多くが2年未満の学習期間であった。赴任後に現地の語学学校や個人レッスンで学ぶ人が多く、これは中国語学習動機のうち、赴任が決まってから学習を開始した人が4割以上いたこととも関係していると考えられる。学習動機については、自主的、積極的な理由（「仕事や勉強とは関係なく、その言語の話者とコミュニケーションを取りたかったため」「その言語自体に興味があったため」「その言語圏の文化や社会に興味があったため」）で中国語学習を始めた人が半数以上もいたことがわかった。このような積極的な動機づけで赴任地の言葉や文化を学ぼうとする人は、適応にプラスの影響を与えることがブラックほか（2001）でもいわれている。

なお、本調査では各都市共通の質問票を使用したため、漢字の親和性に関して詳細に聞いていない点は留意する必要がある。上海では漢字によるコミュニケーションを取りやすい場面がある可能性があるため、今後の課題としたい。また、上海語に関しては学習経験者も少なくとも必要度も低いという結果だったため、その後の分析では扱わなかった。この上海語の社会的ニーズは、過去に政府が行ってきた席次計画と、それによる言語の社会的地位とも関係があると推察できる。今後、上海が国際都市としてさらなる発展を遂げれば、英語の地位が向上して英語使用率が高まることもありえるのかもしれない。このように言語について考えるときには、その言語の社会的背景と今後にも敏感に考察を重ねる必要があるだろう。

6-2 中国語能力とコミュニケーション満足度、生活満足度について

コミュニケーション場面別のコミュニケーション満足度をみると、日本語使用率の高い場面よりも、中国語使用率の高い場面の方がコミュニケーション満足度得点が低い傾向にあった。中国語使用場面でコミュニケーション満足度が低くなるということは、中国語能力の程度が背景にあると推測できる。実際、中国語能力とコミュニケーション満足度には中程度の相関があり、中国語能力（高低群）とコミュニケーション満足度には統計的に有意な差が認められたことから、高い中国語能力を有している人の方がコミュニケーション満足度が高くなるといえる。また、中国語能力は生活満足度とも正の相関を示しており、中国語能力の高低によって生活満足度得点に有意な差がみられた。よって仮説「現地語能力の高い人の方が、コミュニケー

ション満足度が高く、生活満足度も高い」は支持された。

デュッセルドルフ調査では、現地語能力（ドイツ語）と英語能力の交互作用が認められ、両者がともに高い群の生活満足度が高かったという結果であったが（岩本ほか 2013）、上海調査においては現地語能力（中国語）と英語能力の交互作用は認められず、現地語能力のみが生活満足度に関係することがわかった。これには、現地人の英語能力や英語使用の程度も関係するのではないかと考えられる。

英語必要度について考察すると、中国語能力の低群では高群よりも有意に高くなっている。また、英語必要度とコミュニケーション満足度との間には負の低い相関がみられることから、上海に住みながら英語を必要とする人の場合は、中国語の習得状況や現地でのコミュニケーションとマイナスの関係が生まれることがわかった。これは、（英語ではなく）赴任地の言語や文化の学習に対して積極的で自発的な動機を持っているかどうかが駐在員配偶者の適応の要因であるというブラックほか（2001）にも通ずる。

今回の調査ではコミュニケーション満足度と生活満足度の間には有意な相関がみられず、コミュニケーション満足度から生活満足度を説明することはできなかった。これは、生活満足度にはさまざまな要因が絡んでいることを示している。また、同時に、今回はコミュニケーション満足度得点の算出方法として、より多くの有効度数を確保するために、多くの人が経験していた「私的」「公的」の7場面に絞ったこともひとつの原因だと考えられる。

6-3 その他の個人的な特性について

言語能力以外の個人的な要因の関連をみたところ、「行動・意識」と「コミュニケーション満足度」、「生活満足度」はそれぞれ正の相関があり、また興味深いことに、「行動・意識」と「英語能力」の間にも中程度の相関がみられた。このことから、ソーシャル・スキルや文化的知性の度合いがコミュニケーション満足度や生活満足度を決定する要因のひとつであることがわかった。ソーシャル・スキルや文化的知性を多く備えている人は、円滑なコミュニケーションを通じて対人関係をスムーズに構築することができるため、生活満足度も高くなるのではないかと考えられる。またこれらの要素は駐在中にも育っていく特性（笠井 2009）とされるため、派遣前・派遣中・帰任前後の研修等で体系的に支援することで、駐在生活をより豊かなものにする可能性を秘めている。

滞在期間については、5年以上の長期滞在者に比べて、3年未満の滞在者の生活満足度が有意に低いという結果となっている。駐在員配偶者は自分自身で滞在期間を選ぶことはできないが、企業が派遣者の期間を決める際には参考になるデータであろう。

6-4 まとめ

本稿はこれまであまり調査対象とならなかった駐在員配偶者について、言語能力と言語使用状況を明らかにし、生活満足度を高める要因を探った。本研究の結果、現地語である中国語の必要度は高く、実際に中国語を学んだことがある人は9割弱いたこと、主要使用言語は日本語であること、中国語使用率の高い場面ではコミュニケーション満足度が低いこと、中国語能力の高低がコミュニケーション満足度や生活満足度に関係すること、行動・意識や滞在期間も生活満足度と関係があることが明らかになった。これまでの研究では、英語圏在住者の英語能力のみに焦点を当てたものが多く、現地語や英語、さらには日本語を含めて扱った本研究は、言語生活をより実際に近い形で把握できたといえるだろう。

また、上海という非英語圏の一都市に住む駐在員配偶者を偏りの少ないサンプルで扱った点で新規性があり、中国駐在員に対する支援が他地域よりも有意に低いという古沢(2011)の「中国への派遣者に対する人的資源管理施策の見直し」を進める際に有用な資料となるだろう。

今回の調査で興味深いのは、大きな日本人ネットワークがあり、大抵のサービスを日本語で享受できる上海のような都市でも、公的領域での現地語ニーズが非常に高かったことである。「レストランやカフェでの注文」「公共交通機関の利用」「スーパーでの買い物」といった場面で求められる中国語能力は、CEFR でいう A 2 レベル程度（基礎段階の使用者）かもしれないが^x、生活に必要な「必要最低限」の現地語能力を有することで、コミュニケーション満足度が高くなり、生活満足度につながるということは、駐在員配偶者に向けた語学研修の必要性を訴えるに十分な資料といえよう。また今回の調査では、CEFR の4つの領域（ドメイン）から作成した15の場面での使用言語とコミュニケーション満足度を聞いたが、今後は具体的にどのような局面で現地語の必要性を感じるのか、現地語使用が求められるのかという詳細な情報を聞き取り調査で把握することで、より明確なニーズを把握し、駐在員家族向けの研修をデザインする際にも役立てることができると考える。

一方で、上海生活における英語の必要度は高くなく、実際の使用率も低かった。英語ではない言語のニーズを見出したことは、さまざまな外国語を学ぶ意義にもつながるだろう。本研究は、日本における多言語教育の推進を考える上でも示唆を与えてくれるものといえる。

7. 今後の展望

今回の分析では要因間の因果関係を明らかにすることはできなかった。また、生活満足度を決定する要因を言語能力やコミュニケーション満足度だけではなく、個人的な特性や社会的ネットワークなど多方面からも考察したかったが、言語能力以外で扱えたのは「行動・意識」「滞在年数」のみで、限定的な分析となった。特に、社会的ネットワークについては、現地での良好な人間関係の構築が異文化適応に影響することがブラックほか(2001)、高丸(2012)、

佐藤（2001）などと言及されているため、今後の課題としたい。

また、生活満足度を高める重要な要因として駐在員配偶者のキャリアの問題がある。駐在員配偶者は多くの場合、夫の海外勤務に帯同するために自身のキャリアを中断したり諦めたりしている可能性があり、その場合は帰任後に復職の見込みがあるかどうかという個人的事情が大きく関係するといわれている（ブラックほか 2001、三善 2009、石川 2002）。このようなキャリアの問題も含め、家族観やワークライフバランスの価値観が多様化する今日、「個人的事情」を定義するのは難しく、一般論としての女性の生活満足感についてみただけでも就業状態、本人の年収、男女の役割意識、自己効力感、友人との付き合い、夫婦の親密度など様々な要因が複雑に関係してくる（高ほか 2007）。しかしながら、「ひとりの女性」としての生き方や人生に対する意味づけを無視しては、駐在員配偶者の「生活満足度」を語ることはできないだろう。

今後、分析結果をもとにアンケート回答者の一部に対して聞き取り調査を行う予定である。特に、1）中国語を使用するのは具体的にどのような場面か、2）漢字への依存度、という言語生活の側面に加えて、3）実際に企業や周囲（家族も含む）から受けたサポートと期待するサポートについて、4）人生における「駐在」の意味づけについて、などといった観点について、フォローアップインタビューを通じて探求したいと考えている。

本稿で述べてきたとおり、駐在員配偶者の上海での生活では中国語の必要度は高く、言語能力の程度がコミュニケーション満足度および生活満足度に関係することが明らかになった。言語能力の不足から現地での満足感が低下することを未然に防ぎ、駐在という経験をより豊かなものにするため、そしてその結果として海外任務の成功につなげるためにも、企業は駐在員本人だけでなく駐在員配偶者に対しても、質・量ともに十分な支援を提供することが求められる。

主要参考文献

- 石川孝子 (2002) 「海外派遣駐在員の配偶者のキャリア形成行動とキャリア発達に関する調査研究」『慶應義塾大学社会学研究科紀要』、第54号、pp.55-57.
- 岩内亮一、門脇厚司、安部悦生、陣内靖彦(1992)『海外日系企業と人的資源—現地経営と駐在員の生活—』、同文館.
- 小塩真司 (2004) 『SPSS と Amos による心理・調査データ解析—因子分析・共分散構造分析まで』、東京図書株式会社.
- 笠井恵美 (2009) 「海外派遣勤務と文化的知性(CQ)—帰任前後の心境の分析から—」『Works Review』Vol. 4. pp.234-237.
- 菊池章夫 (1988) 『思いやりを科学する：向社会的行動の心理とスキル』、川島書店.
- 木村玉己 (2002) 「米国ニューヨーク市およびその周辺における駐在員妻の生活圏および人間関係ネットワーク」、『千葉大学教育学部紀要』、第50巻、第2号、pp.351-360.
- 佐藤良子 (2000) 「海外駐在員妻の異文化適応に関する一考察—(財) 豊田市国際交流協会ボランティアグループ『海外生活体験者グループ』の事例から—」『愛知淑徳大学異文化コミュニケーション研究』第3号、pp.155-170.
- 佐藤良子 (2001) 「欧米を中心とした海外駐在員妻の社会的支援ネットワーク—妻の異文化適応を支援するために—」『ヒューマン・コミュニケーション研究』第29号、pp.11-26.
- 高燕、星旦二、中村立子 (2007) 「都市部青壮年女性の就業状態における生活満足感の規定要因に関する研究」『社会医学研究』第25号、pp.29-35.
- 白木三秀 (1998) 『日本企業の国際人的資源管理』、日本労働研究機構.
- 高丸理香 (2012) 「海外帯同配偶者(駐在員妻)の友人・知人ネットワーク形成のプロセス」、『人間文化創成科学論叢』第15巻、pp.281-289.
- 電通総研・日本リサーチセンター編 (2008) 『世界主要国 価値観データブック』、同友館.
- 中原淳 (2012) 『経営学習論—人材育成を科学する—』、東京大学出版会.
- 中原美由己 (2011) 「海外帯同配偶者の異文化適応能力についての一考察—グローバル人材としての潜在可能性に関する研究—」、『国際ビジネス研究』第3巻、第2号、pp.173-185.
- ブラック J.S.、H.B. グレガーゼン、M.E. メンデルホール、L.K. ストロー、(2001) 『海外派遣とグローバルビジネス』白木三秀、永井裕久、梅澤隆一 (監訳)、白桃書房.
- 古沢昌之(2011)「日本企業の海外派遣者に対する人的資源管理の研究—駐在経験者への調査を踏まえて—」、『大阪商業大学論集』第6巻、第3号、pp.1-22.
- 三善勝代 (2009) 『転勤と既婚女性のキャリア形成』、白桃書房.
- 吉島茂、大橋理枝 (2004) 『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』、朝日出版社.
- 労働政策研究・研修機構 (2008) 『第7回海外派遣勤務者の職業と生活に関する調査結果』、JILPT 調査シリーズ No.40.
- Akita, K. (1993) Frequency of Interaction with Americans and Japanese and Adaptation Japanese Wives in the U.S.A. 『中京大学教養論叢』、第33巻、第3号、pp. 147-165.
- Black, J.S. (1988) Work Role Transitions: A Study of American Expatriate Managers in Japan. *Journal of*

- International Business Studies*. pp. 277-294.
- Black, J.S. (1990) Factors Related to the Adjustment of Japanese Expatriate Managers in America. *Research in Personnel and Human Resources Management*. Suppl.2. pp.109-125.
- Black, J.S. and H. B. Gregersen (1991) The other half of the picture: Antecedents of spouse cross-cultural adjustment. *Journal of International Business Studies*. Vol.22 No.3. pp.461-477.
- Black, J.S., M. Mendenhall and G. Oddou (1991) Toward a Comprehensive Model of International Adjustment: An Integration of Multiple Theoretical Perspectives." *Academy of Management Review*. Vol.16 No.2. pp.291-317.
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.G., & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*. Vol. 39. pp.175-191.
- Nicholson, N. and A. Imaizumi (1993) The Adjustment of Japanese Expatriates to Living and Working in Britain. *British Journal of Management*. Vol.4. pp.119-134.
- Tanaka T., J. Takai, T. Kohyama & T. Fujihara (1994) Adjustment patterns of international students in Japan. *International Journal of Intercultural Relations*. Vol. 18. pp.55-75.
- Tung R. (1982) Selection and Training Procedures of U.S., European, and Japanese Multinationals. *California Management Review*. Vol. 25 No.1, pp.57-72.

シンポジウム

岩本綾、島田徳子、古谷知之（2013）「デュッセルドルフ在住日本人の言語生活に関する調査結果からー「海外主要都市における日本語人の言語行動」プロジェクト中間報告ー」、公開シンポジウム「グローバル化社会における多言語使用と外国語教育」、「海外主要都市における日本語人の言語行動」共同プロジェクト主催、2013年3月9日、於：慶應義塾大学三田キャンパス。

ウェブサイト

Cultural Intelligence Center <http://www.culturalq.com>（2012年6月15日閲覧）

外務省（2012）「海外在留邦人調査統計 平成24年速報版」
http://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/page22_000043.html（2013年9月1日参照）

注

- i Black, Mendenhall and Oddou (1991) では、海外任務の成功と失敗に関する先行研究から推測した結果、海外任務の失敗率は16～40%にのぼるとされる。有名な研究として Tung (1982) があるが、アメリカや西ヨーロッパでは、海外任務の中断や解雇の一番の理由を駐在員配偶者が現地に適応できなかったためとする企業が多かったのに対し、日系企業では女性の社会的地位の関係からたとえ任地での生活が大変であっても「耐える」傾向にあるためか、駐在員本人に原因を求める割合が高かったという。
- ii 配偶者の適応要因を分析した Black et al. (1991) では、事前研修の有無が適応度に統計的に有意な影響を与えていなかったが、それは研修が量的にも質的にも十分でないからではないかという考察がなされている。
- iii 中国滞在の駐在員配偶者の記述を一部抜粋する。「ここで暮らしてみて感じたことは、やはり現地語（中国語）の習得の必要性です。言葉がわからなくて回り道をして、結局ストレスを感じたという経験を何度もしました。」「現在、北京で生活していますが（中略）英語が通じず、中国語を用いない限りは通常の生活に支障をきたすため、ほとんどの日本人が語学を習わざるを得ず、したがって学費の負担が大変大きいです」
- iv 駐在員配偶者を対象とした研究が少ない理由として、木村（2002）は、「帰国後の駐在員妻の多くは「主婦」になっており、社会的存在が薄いため」、そして「駐在員妻がインフォーマントとしての調査参加を躊躇するため」の2点をあげている。
- v 言語行動プロジェクトはこれまで複数の都市で調査を実施しているが、調査項目は各都市共通である。しかし、上海とバルセロナについては、現地で広く使われている言語が2つあることから（前者は中国語の普通話・上海語、後者はスペイン語・カタルーニャ語）、これら2つの「現地語」に関する使い分けも詳細にみるため、言語に関する質問項目については、英語・日本語・2つの現地語（その国の国家語とその都市の現地語）について聞いている。現地語併用バージョンの質問票は63の設問からなる。
- vi 「普通話」は北京語を中心とする中国北方方言を元に作った中国語の標準語、「上海語」は上海市およびその郊外で通用している呉語の代表的な方言の一種である。本稿ではいずれも分かりやすさを考え、前者を「中国語」、後者を「上海語」と表記する。
- vii CEFR では「言語使用は常に、社会生活を組織している領域（domains）[中略]の中のどこかで行われる」とし（吉島ほか 2004:46）、学習者を言語使用者とみなして、「私的領域」「公的領域」「職業領域」「教育領域」のそれぞれの場面における具体的なコミュニケーション言語活動を考えることを提案している。
- viii CEFR の「言語使用の外的コンテキスト:能力記述文のカテゴリー」（吉島ほか 2004:48-49）を参考に、15の場面を想定した。私的領域は「私的なパーティー、お茶をする時」「休日に友達と電話で話す時」「趣味、スポーツ、習い事をする時」の3項目、公的領域は「医者診断を受ける時」「車、鉄道、船、飛行機など公共交通機関を利用する時」「住民票、自動車免許など役所で手続きをする時」「スーパーや小売店で買い物をする時」「レストランやカフェで注文をする時」の5項目、職業領域は「職場で定例会議に出席する時」「取引先の顧客に電話する時」「職場の受付係や掃除係と話す時」「休み時間に同僚と話す時」「仕事の付き合い上の食事会や宴会に参加する時」の5項目、教育領域は「学校の先生と話す時」「子どもの級友やその親と話す時」の2項目である。

- ix 生活満足度を測る心理尺度としてたとえば Diener ほかが開発した the Satisfaction With Life Scale があるが、今回は質問項目数の関係もあり、世界価値観調査の設問を借用した。
- x CEFR (吉島ほか 2004) のレベル別能力記述文を確認すると、これらの場面で求められる能力は A 2 レベル程度と推測できる。たとえば、「A 2 : 短い、はっきりとした、簡単なメッセージやアナウンスの要点は聞き取れる。徒歩や公共交通機関を使って X から Y までどうやって行くのかという簡単な説明は理解できる (受容 : 話しことば)」、「A 1 : (例えば、X から Y へ行くための) 短い、簡潔に書かれた方向指示を理解できる (受容 : 書きことば)」、「A 2 : 広告、趣意書、メニュー、参考書目録、時刻表のような、簡単な日常の資料の中から予測可能な特定の情報を見つけることができる (受容 : 書きことば)」、「A 1 : 人に物事を要求したり、与えることができる (やりとり : 話しことば)」、「A 2 : 日常品やサービスを求めたり、提供したりできる (やりとり : 話しことば)」、「A 2 : 旅行、宿泊、食事、買い物のような毎日の生活での普通の状況に対処することができる (やりとり : 話しことば)」、「A 2 : 欲しいものを言い、値段を聞いて簡単な買い物ができる」、「A 2 : 食事を注文することができる (やりとり : 話しことば)」など。

本研究は慶應義塾大学次世代研究プロジェクト推進プログラムおよび SFC 研究所学術交流支援資金による研究成果の一部である。

本稿はプロジェクトメンバーでデータを検討し解釈したものを福田えりがまとめて執筆し、さらに全員に回覧し校正するという経緯を経て書かれたものである。なお、本プロジェクトには木村護郎クリストフも参加している (2012 年～13 年度は在外研究のため、本調査には加わっていない)。

韓国語の「고 오다」と「아 오다」について

金 秀 美

Abstract

The Japanese speaking learners of Korean often improperly choose Korean ‘-go’ and ‘-a’ as a parallel form of Japanese ‘-te’. Each argument of preceding studies have tried to find the solution to this problem; however it still seems to be difficult to explain how learners can choose correct Korean forms, because there are very complicated elements, such as transitive and intransitive verbs, objects, types of verbs related to this problem.

This paper aims to indicate easier ways for learners to choose Korean ‘-go’ and ‘-a’ by focusing on the motion verb ‘oda’ following two Korean forms as V2. The verbs used before ‘-go oda’ are mostly motion verbs and also transitive verbs, and in the case of ‘-a oda’, mostly intransitive verbs, and only a few transitive verbs like ‘sada (buy)’ and ‘tada (pour)’ are also available. In this case, most transitive verbs which include the antecedent phrase show the meaning of the way of the verb ‘oda’. If both ‘-go oda’ and ‘-a oda’ are available to be used, two forms are classified by whether they have the same meanings or not.

1. はじめに

日本語の接続助詞「て」に対応する韓国語はいくつかの表現があるが、代表的なものには「고」と「아¹」がある。日本語の「て」も韓国語の「고」と「아」も二つの文を結ぶという共通点がある。二つの文を一つにつなげることで時間の順序も前件が先に起こり、後件が後で起こる場合もあれば、前件と後件が時間的にほぼ同時に行われる場合もある。このような両言語の共通点こそが日本語を母語とする学習者を大変困らせる要因になるのである。

まず、日本語の例をみてみよう。

- (1) a. 太郎は学校まで電車に乗って来ます。
- b. 太郎は学校まで歩いて来ます。

(1a) の「乗って」と (1b) の「歩いて」は、「て」の後に続く動詞（以下、V2）「来る」の手段を表す意味で (1a) の「乗る」は自動詞、(1b) の「歩く」も自動詞であり、「て」でつながっている。これを韓国語に対応させると以下のようになる。

- (2) a. 다로는 학교까지 전철을 타고 와요.
b. 다로는 학교까지 걸어 와요.

日本語は (1a) も (1b) も後件の「来る」の手段の意味を表しているため韓国語の場合も同じ形式になると予測するであろう。しかし、(1a) の「乗って」は韓国語では (2a) の「고」に、(1b) の「歩いて」は (2b) の「아」が用いられている。これには日本語と韓国語の自他のずれも原因の一つかもしれない。すなわち、日本語の「乗る」は自動詞であるのに対して、韓国語の「타다 (乗る)」は他動詞であるためである。

次は、前件の動詞（以下、V1）が他動詞で (3a、b) のように同一の目的語の「パン」を持つ場合であるが、韓国語の場合は (4a、b) のようにそれぞれ「고」と「아」を選択する。

- (3) a. 花子はパンを食べて来ました。
b. 花子はパンを買って来ました。
(4) a. 하나코는 빵을 먹고 왔어요.
b. 하나코는 빵을 사² 왔어요.

また、(5a) の日本語の表現に対して韓国語は (5b、c) のように「고」と「아」の両方を選択するものもある。

- (5) a. 桃子は友達を連れて来ました。
b. 모모코는 친구를 데리고 왔어요.
c. 모모코는 친구를 데려 왔어요.

これらは日本語を母語とする日本人の韓国語学習者を非常に悩ますものである。ここには、V1の自動詞・他動詞の関係、前件と後件においての目的語の一致や維持、後件の動詞（以下、V2）の「手段・方法」などの意味関係や複合動詞など、統語的にも意味的にもいろいろな要因が複雑にかかわっているようである。従来の研究では、「고」と「아」の意味・機能に関する分類のものと日本人学習者の誤用を指摘する報告はあるが、その解決策を明確に提示しているものはほとんどない。本稿では、従来の研究を踏まえて日本人学習者がより効果的に「고」

と「아」の選択が容易にできるような対策を設けることを目的とする。

2. 先行研究

日本人学習者が使用頻度の高い韓国語の連結語尾の「고」と「아」の選択において誤用が多くみられるのは、日本語の「て」を韓国語に対応させたときに共通する意味・機能があることと韓国語の「고」と「아」自体にも意味・機能に共通するところがあるためであろう。

日本語の「て」の意味・用法については研究者によって分け方はいくつかあるが、大概5つから9つの分類に分けている。森田（2002）では、森田（1986）に「⑧假定逆接」を加えて①並列・累加、②対比、③同時進行、④順序、⑤手段・方法、⑥原因・理由、⑦逆接、⑧假定逆接、⑨結果の9分類で一番多い。生越（1987）では、森田（1986）の分類を大きく5つの①並列・対比、②継起（順序）、③状況（同時進行）、④因果関係（原因・理由、結果、手段・方法）、⑤逆接に分類している。宮島（1998）では、①付帯状況、②手段・様態、③継起あるいは並列、④原因、⑤維持、⑥結果持続に分けている。また、『新版日本語教育辞典』（2006）では、①様態、②手段・方法、③継起、④起因、⑤並列に分類している。

このように、研究者によって様態や方法の分類が異なる場合はあるが、共通しているのは「①並列②継起（順序）③原因、起因、因果関係④手段⑤様態」である。

日本語の「て」に対応する韓国語の連結語尾は29個あるという報告もある（오자키2007）³。その中で、頻度上位の2つが「고」と「아」である⁴。

しかし、本稿では日本語を母語とする韓国語学習者が「고」と「아」を選択する際に何を基準にして選べばいいのかを提示したい。

韓国語の「고」と「아」は、両方とも二つの文をつなげる連結語尾であるが、V1とV2に動詞が来ることができることから形態的には、文の連結、複合動詞、補助動詞と同じ形をしているため、1960年代からその意味や機能について議論されてきた。その多くの研究は、主に、「고」と「아」の意味や用法に関するもので、「고」は①同時、②継起を、「아」は①原因・理由、②継起、③同時、④方法を表しているという。（최현배1965、남기십1978、이상복1987、이기갑1998、内山1999、김정남2006など）。その他に、近年 K-POP などの影響で韓国語学習者が多く増えたことで、韓国語教育の研究も増えている（김수정2004、남수정외2004、오선영2006、印省熙2013など）。これらの研究では韓国語学習者の作文などからその誤用について報告している。原因・理由を表す「아(서)」⁵と「니까」の違い、「順序」を表す「고」と「아」の選択の違いなどが主に述べられている。これらの研究では学習者の作文などから間違いをパーセンテージで表している。学習者がどの場面でのように選択の違いをするかをみるには大変貴重な研究ではあるが、誤用が多くみられる「고」と「아」の選択を容易にできる方法は提示されていない。内山（1999）では、權在淑（1994）と鄭鉉淑（1996）の分類を基準に

して「고」と「아」の文法的意味の違いを説明している。基準となる分類の方法論の定義が曖昧で主観的な判断によるものもあるため意味分類に重複するものがある。しかし、同じ用言を「고」と「아」の両方の例文を提示して説明しているところは今まであまり見られないものである。이상복 (1987:10) では、「아」の統語的な特徴として先行文と後行文は主語の一致、(深層構造での) 目的語の同一、同一語句の存在などをあげている。ここでいう「同一語句の存在」は従来の韓国語の教材では「先行文と後行文の密接な関係性があること」、「関連性」あるいは「前提条件」などで説明されている。⁶

以上のように、韓国語の「고」と「아」の問題は前件と後件との主語や目的語、意味などさまざまな要因が絡んでいるため、「고」と「아」の選択を難しくしているようである。韓国語の文法書や教材の「고」と「아」の説明では、それぞれの意味の分類を行っているものが多い。それぞれの意味には重複する意味・機能があり、その重複する意味こそが学習者において「고」と「아」の選択を困らせるものである。たとえば、『韓国語文法語尾・助詞辞書』(2010:56) では、「고」の説明に「前の行動が後の行動の手段や方法を表す」という説明がある。また、「아」の項目にも「副詞的な機能として方法や手段を表す」と書いてある。このように両方に重複する意味・機能があるため、日本語は「て」形で共通している形を韓国語に対応させるとどうも統一したくなるようである。⁷ その中で、『ことばの架け橋』だけは、V1が自動詞か他動詞かによって「고」と「아」の選択を説明している。⁸

日本語の「て」形と韓国語の「고」と「아」の対応をみることににおいて前件と後件の多様な連結を見る必要はあるが、本稿ではまず、後件は「来る」という移動動詞に絞ることで、前件に来る用言の様子が分かりやすくなってくると思う。他の移動動詞との関係は他の機会で述べることにして、今回は V2 を「来る」に固定して前接する「고」と「아」の選択を考察したいと思う。

3. 「고 오다」と「아 오다」の使い分け

『韓国語文法 語尾・助詞の辞典』(2010:544) では「고」と「아」の比較の説明を「「아서」が「時間の前後の順序」を表す場合、「고」に置き換えることができるが、その意味はやや異なる」と述べている。その例として次を上げている。

- (6) a. 영숙이는 친구를 만나고 학교에 갔다.
(ヨンスクは友達に会って、(その後、友達と別れてから) 学校に行った。)
- b. 영숙이는 친구를 만나서 학교에 갔다.
(ヨンスクは友達に会って、(その友達と一緒に) 学校に行った。)

(6a) の「고」は単に時間的な前後の順序を表わすのに対して、(6b) の「아서」は前の事柄が後の事柄の前提となり、後の行動が前の行動の目的となると述べている。多くの教材でも、「고」と「아」の共通する動作の前後を表す「動作の先行・継起」の意味の違いをこのように前件は後件の「前提」や「目的」または「前後の動作が緊密な関係」を表す場合は「아」を用いると説明されている(『말이 트이는 한국어』、『改訂版韓国語レッスン初級Ⅱ』、『韓国語へのとびら』など)。

しかし、その「前提」や「緊密な関係」を表しているとも解釈できる次の文をみてみよう。

- (7) 영화를 보고 감상문을 썼습니다. (『韓国語レッスン初級Ⅱ』から)
(映画を見て感想文を書きました。)

(7) の後件の「感想文を書く」ことの前提として「映画を見る」とも解釈できるであろう。そうすると、学習者は「아」を選択する可能性も出てくるであろう。⁹ (7) の説明には「先行の文の動作が完了したあと、後続の文の動作が続くことを表す」と書いてある。二つの文を羅列する意味・機能は「고」で表すため、単なる接続の場合は「고」と「아」の置き換えの間違いは少ないが、両者に共通する前件と後件の時間の順序の接続の場合には誤用が多いという。

従来の研究や教材では断片的に「고」と「아」のそれぞれの文に対する意味・機能を説明しているため、その項目に提示されている例文はその説明が妥当のように思われる。しかし、韓国語を学習する学習者の立場からは、作文や会話において常に「고」と「아」の選択をしなければならない。特に、日本語では「て」形という一つの形が韓国語では二つの形が存在していて、両者の意味・機能も重複しているものがあることは非常に頭を悩ませる問題である。学習者が「고」か「아」の選択を容易にできるようにするためには他の方法を設ける必要がある。

本稿では、日本語の「て来る」が対応する韓国語の「고 오다」と「아 오다」の選択のとき、動詞によってどのように選択するかを見るため、『韓国語必須単語6000』の中で動詞1407個を分類してみた¹⁰。

そのすべての動詞に「고 오다」と「아 오다」¹¹がどのような動詞と結合するかまた、その意味に違いがあるかによって次のように大きく4つに分けることができる。

- (8) I : 「고 오다」だけが成立するもの
II : 「아 오다」だけが成立するもの
III : 「고 오다」と「아 오다」の両方が成立するもの
III-1 : 「고 오다」、「아 오다」の意味の違いがあるもの
III-2 : 「고 오다」、「아 오다」の意味の違いがないもの

IV: 「고 오다」 と 「아 오다」 の両方が成立しないもの

V2の「오다(来る)」の意味は、人や物が話し手の方に移動することを表す。また、「오다(来る)」は基本的には自動詞なので場所以外の目的語は持たない。しかし、経路や叙述性のある名詞には「を」格もつくことができるが、その用法は限られる。

では、3-1 から各々の動詞と 「고 오다」、「아 오다」 の関係を見ていくことにする。

3-1. 「고 오다」 だけが成立するもの

V1には動作動詞がくることが多い。また、前件の動作が完了して「来る」ことを表す。従来の研究ではいわゆる単なる羅列を意味するものがここに属する。それは「고」が二つの文を並列につなげる意味・機能があるためであろう。また、着用動詞や再帰動詞¹²もここに分類される。これらの「고 오다」形には V1に他動詞がくることが多いが一部の自動詞「자다(寝る)、쉬다(休む)、놀다(遊ぶ)」などもここに分類される。

- (9) 밥을 먹고 학교에 왔어요.
(ご飯を食べて学校に来ました。)
- (10) 술을 마시고 늦게 왔어요.
(お酒を飲んで遅く来ました。)
- (11) 일을 끝내고 왔어요.
(仕事を終えて来ました。)
- (12) 영화를 보고 왔어요.
(映画を見て来ました。)
- (13) “어젯밤에도 김참봉 아들네 사랑방에서 자고 왔읍네그려.” (k)
(「昨夜にもキムチャムボンの息子の部屋で寝て来ましたよ。」)
- (14) “그래서 자네는 그를 그곳에 남기고 왔군 그래, 시어즈?” (k)
(「それで、君は彼をそこに残して来たんだね、シアズ。」)
- (15) “난 그를 그곳에 놓고 왔어.” (k)
(「僕は彼をそこにおいて来た。」)
- (16) “넌 특등실 잠그고 나가시마를 단단히 결박해 놓고 와라.” (k)
(「君は特等室にカギをかけてナガシマをしっかり縛っておいて来て。」)
- (17) “나는 좀 전에 신을 만나서 그를 만지고 왔어.” (k)
(「私はちょっと前にシンに会って彼を触って来た。」)
- (18) 수첩과 중요한 문건은 민족학교에 맡기고 왔고, 그 밖에 (後略)

(手帳や大事な書類は民族学校に預けて来て、その他に (後略))

- (19) “여기 부대장은 누구지?” “모르고 오셨습니까?” (k)
(「この副隊長は誰だ?」 「知らないで来られましたか。」)
- (20) DVD 의 확산은 '안방극장' 의 혁명을 물고 오고 있다. (世)
(DVD の拡散は「昼ドラ」の革命を引き起こしている。)
- (21) 새 구두를 신고 왔어요.
(新しい靴を履いて来ました。)
- (22) 모자를 쓰고 왔어요.
(帽子をかぶって来ました。)

V1が自動詞の場合、目的語は想定されないため V2の目的語と同一かどうかを考えなくてもいい。しかし、V1が他動詞の場合は、目的語と後件の「오다」との目的語の移動に注目する必要がある。

従来の研究で述べられてきたように「아」で結ぶ「아 오다」には前件の目的語が直接または間接的に後件につながることは確かである。

- (23) a. 집에서 이를 닦고 오다.
(家で歯を磨いて来る。)
- b. *집에서 이를 닦아 오다.
(家で歯を磨いて来る。)
- c. 10년 이상 특별한 치약으로만 이를 닦아 왔다.
(10年以上特別な歯磨き粉だけで歯を磨いてきた。)
- d. 새 구두를 닦아 오다.
(新しい靴を磨いて来る。)
- (24) a. 손을 씻고 오다.
(手を洗って来る。)
- b. *손을 씻어 오다.
(手を洗って来る。)
- c. 줄곧 연수기물로 손을 씻어 왔다.
(ずっと軟水器の水で手を洗ってきた。)
- d. 딸기를 씻어 오다.
(イチゴを洗って来る。)

このように V1が同じ動詞であっても目的語の性質や V2の「来る」動作に維持したまま移動という意味を持つかどうかによって「고」と「아」の選択が決まるものもある。すなわち、(23a)、(24a) の「고」は目的語がいわゆる再帰性のもので「고 오다」形をとる。これらの目的語は動作主の体の一部であり、「歯を磨く」、「手を洗う」という動作が終わった後「来る」という移動をすることを表すのである。これを (23b)、(24b) のように「아 오다」形にすると非文になる。ただし、(23c)、(24c) のようにここに副詞などの文脈が加わると、ある時点からその動作、すなわち「磨く」や「洗う」という動作が繰り返し行われているというアスペクトの意味¹³を表す。一方、(23d)、(24d) の目的語は V1の動作を行った後、それを持った状態で「来る」動作が起きるので、V1の目的語が（持ったまま、維持したまま）V2の「来る」という移動を行うことになる。

「고 오다」形をとる動詞を分類してみると次のようになる。

- (25) ①自 動 詞：자다 (寝る)、쉬다 (休む)、놀다 (遊ぶ)、뛰어놀다 (かけ遊ぶ) など
 ②着用動詞：걸치다 (かける)、끼다 (はめる)、들다 (持つ)、메다 (担ぐ)、벗다 (脱ぐ)、신다 (履く)、쓰다 (かぶる)、입다 (着る)、짚다 ((杖を) つく)、차다 (はめる) など
 ③再帰動詞：감다 ((髪を) 洗う)、깎다 (切る)、잡다 (握る)、씻다 (洗う)、닦다 (磨く)、바르다 (塗る) など
 ④他 動 詞：가르치다 (教える)、갈아입다 (着替える)、갈아타다 (乗り換える)、감다 (巻く)、감상하다 (鑑賞する)、감추다 (隠す)、갖다 (持つ)、건네주다 (渡す)、걸치다 (かける)、끝내다 (終える)、내놓다 (出しておく)、내려놓다 (おろしておく)、넘겨주다 (渡してあげる)、넘어서다 (越える)、놓다 (置く)、놓아두다 (置いておく)、놔두다 (置いておく)、늘어놓다 (並べておく)、돌려주다 (返す)、돌리다 (回す)、돌아다니다 (駆け回る)、돌아보다 (振り返る)、돌아서다 (回って立つ)、되돌아보다 (振り返る)、두다 (置く)、두르다 (巻く)、돌러보다 (見て回る)、드리다 (差し上げる)、듣다 (聞く)、들다 (食べる、飲む)、들려주다 (聞かせる)、들여놓다 (入れておく)、들이마시다 (吸い込む)、들이켜다 (飲み干す)、마치다 (終える)、만지다 (触る)、말다 (巻く)、말기다 (預ける)、면담하다 (面談する)、면접하다 (面接する)、모르다 (知らない)、물어보다 (聞いてみる)、미끄러지다 (試験に落ちる)、바라다 (望む)、바라보다 (眺める)、벗다 (脱ぐ)、부딪히다 (ぶつける)、불다 (吹く)、비기다 (引き分ける)、빼놓다 (除

く)、쉬다(呼吸する)、실망하다(失望する)、쏘다(射る)、쏟다(こぼす)、쓰다듬다(なでる)、안다(抱く)、알아보다(気づく)、알아주다(わかってあげる)、앞두다(控える)、어쩌다(どうする)、얻어먹다(おごってもらう)、오르내리다(上がり下がりする)、올려놓다(あげておく)、올려다보다(見上げる)、울다(泣く)、잃어버리다(なくす)、잊어버리다(忘れる)、자극하다(刺激する)、잠그다(閉じる)、잡수시다(召し上がる)、재활용하다(再活用する)、제대하다(除隊する)、주고받다(取り交わす)、주무시다(お休みになる)、주차하다(駐車する)、중단하다(中断する)、지르다(叫ぶ)、질문하다(質問する)、짚다(つく)、짜다(組む)、차다(蹴る)、쳐다보다(見上げる)、타다(乗る)、퇴근하다(退勤する)、퇴원하다(退院する)、한잔하다(いっぱいする)、합격하다(合格する)など

このように、一部の自動詞「자다(寝る)、쉬다(休む)、놀다(遊ぶ)」と基本的に他動詞は「고 오다」形をとると言えるだろう。しかし、既存の研究ではあまり言及されていなかった他動詞の分類を再帰動詞、着用動詞に分けることでその他の他動詞との違いが説明できるであろう。すなわち、その他の他動詞は前件が完了した後、目的語の移動や維持状態はないまま「来る」の移動が行われるのに対して、(21)や(22)の「着用動詞」や(23)や(24)の「再帰動詞」の場合は、前件が行われた後その目的語が体の一部であるため維持したまま「来る」の移動が行われるという違いがある。また、「再帰動詞」は、体以外の物が目的語になると物の移動が想定されるため「아 오다」形をとることとなる。

ここに分類される着用動詞、再帰動詞、その他の他動詞を「아 오다」形にすると、以前から繰り返しその動作が行われているというアスペクトの意味を表すが、本稿ではアスペクトについては扱わないことにする。

3-2. 「아 오다」だけが成立するもの

ここに分類されるものは自動詞が多い。一部の他動詞もあるが、他動詞の場合は一般的にその動作が行われてその目的語や対象を維持したまま「来る」ことを表す。自動詞の場合は、移動を表すものはV2「来る」の手段・方法の意味を表す。

- (26) ①他動詞：건너다(渡る)、뒤따르다(後に従う)、따르다(従う)、떠나다(離れる)、사다(買う)、쫓다(追う)、찾다(探す)、타다(溶かす、とる)など
 ②自動詞：기다(這う)、구르다(転がる)、끼다(差し込む)、날다(飛ぶ)、내

리다 (降りる)、눅다 (横になる)、다니다 (通う)、달리다 (走る)、달아나다 (逃げる)、담기다 (盛られる)、더불다 (共にする)、도망치다 (逃げる)、들다 (入る)、들리다 (聞こえる)、떨어지다 (落ちる)、뛰어내리다 (飛び降りる)、뛰어들다 (飛び込む)、뛰어오르다 (飛び上がる)、모이다 (集まる)、묻다 (つく)、불다 (吹く)、붙잡히다 (捕まる)、서다 (立つ)、서두르다 (急ぐ)、숨다 (隠れる)、앉다 (座る)、앞서다 (先頭に立つ)、앞장서다 (先立つ)、익다 (熟す)、일어나다 (起きる)、입국하다 (入国する)、잇따르다 (相次ぐ)、잡히다 (捕まえられる)、젖다 (濡れる)、지나다 (過ぎる)、잡다 (つかむ)、쫓겨나다 (追い出される)、쫓기다 (追われる)、취하다 (酒に酔う)、취다 (はじける) など

김수정 (2004 : 213) では、「일어나다 (起きる)、나가다 (出ていく)、내리다 (降りる)、건너다 (渡る)、앉다 (座る)、서다 (立つ)、눅다 (横になる)、사다 (買う)、가다 (行く)、오다 (来る)」などの動作性用言が V1 に来ると「아」をとるという。しかし、「가다 (行く)、오다 (来る)」は「아 오다」形と接続はできない。また、他動詞の場合は、前件の目的語は維持したまま後件の「来る」という移動を表すか、目的語を含めた前件の全体の状態で「来る」という移動を表す。

- (27) 어제 반입된 부품은 폴리에스트린 상자에 담겨 왔는데 폴리에스트린은 재활용이 (後略). (k)
(昨日搬入された部品はポリエストラリンの箱に入れられてきたが、ポリエストラリンはリサイクルが (後略).)
- (28) 어느 날 어머니께서 참고서를 한 권 사 오셨다. (k)
(ある日お母さんが参考書を一冊買って来ました。)
- (29) 꿀물을 타 오게 하여 울음구멍부터 겨우 틀어막은 다음 (後略) (k)
(蜂蜜入りの飲み物を作って来させて泣き声をやっと止めたあと (後略))
- (30) 교장은 외부활동으로 교육청에서 예산을 타 오거나 학부모나 동창회 쫓아다니면 서 (後略) (k)
(校長は外部活動として教育庁から予算を取って来たり親御さんや同窓会に会いに (後略))
- (31) 저 멀리서 여러 개의 풍선같이 둥근 것이 도로 위를 기어 오고 있었다 (k)
(遠くからいくつもの風船のような丸いものが道路の上を這って来ていた。)

(32) 아침 일찍 일어나 학교에 온다.

(朝早く起きて学校に来る。)

(33) 전철 안에서는 앉아 왔어요.

(電車の中では座って来ました。)

ここに分類されるものは、V1に自動詞が来ることが多い。また、自動詞に「아 오다」がついて「날아오다 (飛んでくる)、다녀오다 (行ってくる)、따라오다 (ついてくる)、달려오다 (走ってくる)、데려오다 (連れてくる)、지나오다 (通り過ぎてくる)」などのような複合動詞として登録されているものも多い。

ただし、他動詞がくる場合は、先行文の動作が行われた後、その対象物を所持したまま「来る」ことを表す。3-1 でみた再帰動詞の「씻다 (洗う)、닦다 (磨く)、바르다 (塗る)、잡다 (握る)」などは目的語が体の一部の場合は「고 오다」形を、前件の動作の結果物を所持したまま移動する場合は「아 오다」形を用いる。動詞「사다」は、一般的に物を買うので前件の買った後のものが移動することを想定する。

(34) 어머니가 서울에서 참고서를 사 오셨다.

(お母さんがソウルから参考書を買って来ました。)

(35) a. *어머니가 서울에서 집을 사 오셨다.

(お母さんがソウルから家を買って来ました。)

b. 어머니가 서울에서 집을 사고 오셨다.

(お母さんがソウルで家を買ってから来ました。)

(34) のように目的語が「参考書」の場合は参考書を買ってそれを持って移動することを表すのに対して、(35) の場合は目的語が「家」であるため、買った後に持ち運ぶのは想定できないため非文となるのである。そのため、(35b) のように、単なる羅列を意味する「고」形で表すことができるのである。目的語を所持したまま来ることはできないため、「買う」という動作の完了に焦点が当てられるためであろう。

3-3. 「고 오다」と「아 오다」の両方が成立するもの

「고 오다」形は、前件が行われて完了した後「来る」という移動を表すが、前件の目的語は後件には現れないのである。前述した (6a) のように前件の「友達に会う」と後件の「来る」には前件で会った友達は来ているとは想定しない。しかし、(6b) のようになると前件の目的語と「共に」移動が行われたことを表すのである。このように目的語が「共に移動する」かど

うかで意味の違いや「고」と「아」の選択も決まるのである。一方、「고 오다」形とも「아 오다」形とも用いることはできるが、両者の違いはほとんどないものもある。それらを提示することで日本人学習者が「고」と「아」をスムーズに選択できるであろう。

3-3-1. 「고 오다」、「아 오다」の意味の違いがあるもの

ここには V1にはほとんど他動詞が来る。「고」とも「아」とも結合することはできる。ここに属すものは「고」形で先行文の動作が行われて完了したあと「来る」という移動を、「아」形では先行文の目的語を所持した、あるいは共に「来る」という移動を表す。

- (36) a. 공원 주위를 걸고 왔어요.
(公園の周りを歩いてから来ました。)
- b. 공원 주위를 걸어 왔어요.
(公園の周りを歩いて来ました。)
- (37) a. 비가 올까봐 빨래를 건고 왔어요.
(雨が降るかと思って洗濯物を取り込んでから来ました。)
- b. 비가 올까봐 빨래를 걸어 왔어요.
(雨が降るかと思って洗濯物を取り込んで来ました。)
- (38) a. 몽타주를 그리고 왔어요.
(몬タージュを描いてから来ました。)
- b. 몽타주를 그려 왔어요.
(몬タージュを描いて来ました。)
- (39) a. 숙제 내 준 책을 읽고 왔어요.
(宿題に出した本を読んでから来ました。)
- b. 숙제 내 준 책을 읽어 왔어요.
(宿題に出した本を読んで来ました。)
- (40) a. 발랄한 젊은 단골들이 내가 고르고 온 신발로 (後略)
(澆刺としている若い常連達は私が選んでから来た靴で (後略))
- b. 발랄한 젊은 단골들이 내가 골라 온 신발로 더욱 예뻐질 수 있다는 생각에 (後略) (k)
(澆刺としている若い常連達は私が選んで来た靴でもっときれいになれるという
思いで)

(36a) は、「散歩して」から来たという意味を表し、(36b) は自転車ではなく「歩いて」来

たことを表す。従来の研究で「手段・方法」の意味の説明に V1が自動詞というキーワードを加えることで間違いを減らすことができるであろう。(37a) は洗濯物を「取り込んで」から洗濯物は持たないで来たことを表すのに対して、(37b) は洗濯物を取り込んで「持ってきた」ことを表す。

(38a)、(38b) も同様である。一方、「읽다 (読む)」は 3-1 の分類に属するものではあるが、(39b) は前件の目的語の移動というより読んだ本の内容の移動を表しているため「아 오다」形を用いている。目的語が具体的なものの以外にもこのようにその中身、あるいは象徴するものの移動にも「아 오다」形は選択できるのである。「읽다 (読む)」類のものには「외우다 (覚える)」もある。

- (41) 감다 (巻く)、감추다 (隠す)、걸다 (歩く)、걸다 (取り込む)、계산하다 (計算する)、계획하다 (計画する)、고르다 (選ぶ)、굽다 (焼く)、그리다 (描く)、긋다 (引っ掻く)、긋다 (引く)、까다 (剥く)、깎다 (削る)、깔다 (敷く)、꺾다 (折る)、끓이다 (沸かす)、남기다 (残す)、넣다 (入れる)、녹음하다 (録音する)、다듬다 (整える)、다지다 (固める)、담다 (盛る)、데우다 (温める)、따다 (摘む)、떼다 (外す)、만나다 (会う) 만들다 (作る)、모으다 (集める)、밤새다 (徹夜する)、번역하다 (翻訳する)、벌다 (稼ぐ)、배우다 (習う)、벗기다 (剥がす)、복사하다 (コピーする)、복습하다 (復習する)、볶다 (炒める)、빼앗다 (奪う)、삶다 (ゆでる)、섞다 (まぜる)、싸다 (包む)、썰다 (切る)、쓰다 (書く)、인쇄하다 (印刷する)、읽다 (読む)、외우다 (覚える)、자르다 (切る)、접다 (折る)、찌다 (蒸す)、찢다 (破る)、찾다 (取り戻す)、포장하다 (包装する) など

3-3-2. 「고 오다」、「아 오다」の意味の違いがないもの

ここに分類されるものの一部は複合動詞のものもある。「데려오다 (つれてくる)、가져오다 (持ってくる)」はすでに辞書の見出し語に載っている。これらは「고 오다」形で前件の目的語を持って、所有した状態で後件の「来る」が行われる。この点では、「着用動詞」にも似ている。また、前件の目的語を維持した状態で、あるいは、共に後件の「来る」移動が行われるという関係から「아 오다」形も用いることになったであろう。しかし、3-3-1 の分類で見られる前件の目的語との関係が「고 오다」も「아 오다」も意味の違いがないためここに分類することにした。

- (42) a. 아버지가 놀이터에 아들을 데리고 왔다.
(父が公園に息子を連れて来た。)

- b. 아버지가 놀이터에 아들을 데려 왔다.
(父が公園に息子を連れて来た。)
- (43) a. 순희가 카메라를 가지고 왔다.
(スンヒがカメラを持って来た。)
- b. 순희가 카메라를 가져 왔다.
(スンヒがカメラを持って来た。)
- (44) a. 아이를 유모차에 태우고 왔다.
(子供をベビーカーに乗せて来た。)
- b. 아이를 유모차에 태워 왔다.
(子供をベビーカーに乗せて来た。)
- (45) a. 장비를 전부 갖추고 왔어요.
(道具を全部揃えて来ました。)
- b. 장비를 전부 갖춰 왔어요.
(道具を全部揃えて来ました。)
- (46) a. 손님 모시고 왔는데요.
(お客様をお連れして来ましたが。)
- b. 손님 모셔 왔는데요.
(お客様をお連れして来ましたが。)
- (47) a. 직접 운전하고 왔어요?
(直接運転して来ましたか。)
- b. 직접 운전해 왔어요?
(直接運転して来ましたか。)
- (48) a. 어떤 아주머니가 거의 숨이 넘어가는 어린애를 업고 왔다. (k)
(あるおばさんがほとんど息が絶えそうな子供をおんぶして来た。)
- b. “네, 아무 염려 마시오. 산에 쓰러져 있는 것을 업어 왔습죠.” (k)
(「はい、何も心配しないで下さい。山に倒れているのをおんぶして来たんですよ。」)

(48)의 「업다」는 (48a)의ように「업고 오다」でおんぶしてくる、おんぶした状態で移動するという意味を表すが、(48b)의「업어 오다」にすると「おんぶ」の意味は薄れて「運ぶ」という意味が強くなるようである。

- (49) 요번에 아웃도어용 헤드폰 고르던중에 ath-es55 라는 모델이 이쁘길래 업어왔습니다. (g)

(今回アウトドア用のヘッドフォンを選んでいるときに **ath-es55** というモデルが可愛くて買って来ました。)

(48b) の「運ぶ」という意味から最近、ネットでよく使われている「업어오다」は (49) のようにヘッドフォンを「購入した」という意味で使われている。

以上のように、ここに分類されるものはそれほど数は多くない。「테리고 오다 / 데려오다 (つれてくる)、가지고 오다 / 가져오다 (持ってくる)、태우고 오다 / 태워 오다 (乗せてくる)、갖추고 오다 / 갖춰오다 (揃えてくる)、모시고 오다 / 모셔오다 (お連れする) など」のように学習者に二つの形を提示することで、日本語では一つの表現であるのに対して韓国語では意味の違いがないものを二つの表現で表すその紛らわしさを少しは解消させることができるであろう。

3-4. 「고 오다」と「아 오다」の両方が成立しないもの

ここに分類されるものは移動を表す「가다 (行く)、오다 (来る)」を含めて状態を表す自動詞が多い。そのため、「가다(行く)、오다(来る)」がついて作られた複合動詞の「건너가다(渡っていく)、건너오다 (渡ってくる)、나가다 (出る、出ていく)、나오다 (出る、出てくる)、내려가다(降りていく)、내려오다(降りてくる)、넘어가다(越える、越えてくる)、넘어오다(越える、越えてくる)、달려가다(走っていく)、달려오다(走ってくる)、빠져나가다(抜け出る)、빠져나오다 (抜け出る)、올라가다 (上がっていく)、올라오다 (上がってくる)、지나가다 (通り過ぎる) など」も「고 오다」形も「아 오다」形も成立しない。これらは後件が移動の「来る」がくることでより制約があるようになったのである。

(50) 가다 (行く)、겁나다 (怖い)、관하다 (する)、기억나다 (思い出す)、깨끗해지다 (きれいになる)、끓다 (沸く)、나타나다 (現れる)、놀라다 (驚く)、닮다 (似る)、모자라다 (足りない)、오다 (来る)、태어나다 (生まれる) など

今回は V2を移動動詞「오다」に限定することで先行する動詞には制限がある分、「고」と「아」の選択を少しは容易にできたのではないかと。(50) の動詞は前件と後件の主語や目的語が一致しない単なる二つの文を一つにつなげるなら「고」形は可能である。

4. おわりに

日本人の韓国語学習者が日本語の「て」形を韓国語に対応させるとき、「고」と「아」の選択において誤用が多いことは従来の研究で報告されている。これらの研究では、その解決策を探ってはいるものの「고」と「아」を用いた文の前件と後件の関係が自動詞や他動詞、目的語、

動詞の性質などいろいろな要素が絡んでいるためなかなか簡単にはその対策を導くことは難しかった。本稿は、日本人学習者ができる限り「고」と「아」を選択する際により分かりやすく使い分けることができる工夫の一つとして、「고」と「아」に後続する V2 を空間や物の移動を表す「오다 (来る)」に固定して考察を行った。この分類はある程度、一目で見やすいやめ学習者が「고」と「아」の選択の際に役に立つものになると考えられる。まず、「고 오다」形だけを用いるものは一部の自動詞と動作を表す他動詞が主である。しかし、ここに属する他動詞は「着用動詞」、「再帰動詞」、「(その他の) 他動詞」に分類する必要がある。その理由は、「着用動詞」は着用が行われた目的語がそのまま後件まで維持されているためである。また、「再帰動詞」は目的語が体の一部の場合とそうでない場合には違いがあるためである。これは従来の教材や文法書で説明されていた「前件の目的語が後件まで保たれていると「아」形をとる」ということとは異なることとなる。そのため、他動詞は再帰動詞と区別して提示する必要がある。一方、「아 오다」形だけをとりものには主に自動詞が多かった。他動詞が来る場合は、「사다 (買う)、타다 (溶かす) など」に一部の他動詞に限られることが分かった。また、自動詞の場合は後件の「来る」の移動方法を意味するものが多かった。従来の説明の「手段・方法」という項目に V1 が自動詞の場合は「아」形を用いることが多いという説明を加えることで、学習者の「고」と「아」の選択に間違いが減ると考えられる。また、「아 오다」形で複合動詞として辞書に搭載されているものはそのまま提示することで (1 a, b) のような日本語の「て来る」に対応する韓国語は初級の段階から自然に使い分けるのではないかと考えられる。しかし、連結語尾の「고」と「아」と V2 の組み合わせのものを一々単語として覚える負担が増えるのは否定できない。次に、「고 오다」形と「아 오다」形が両立する場合は意味の違いがあるものとならないものに分けて考察した。意味の違いがあるものは、従来の研究で述べてきたように前件の目的語と後件との関係であることが分かった。すなわち、前件の目的語を維持したまま、あるいは V1 の動詞の完了後の状態を持ったまま、または同伴して「来る」ことになると「아 오다」形を用いる。単なる羅列の意味である前件の動作の完了後、後件の「来る」が行われると「고 오다」形用いられる。意味の違いがないものは「데리고 오다 / 데려오다 (つれてくる)、가지고 오다 / 가져오다 (持ってくる) など」数が多くないのでそれを提示することで誤用を減らすことができると考えられる。また、これらの「아 오다」形は複合動詞として辞書に掲載されているものもある。「고 오다」形と「아 오다」形の両方が成立しないものには、「가다 (行く)、오다 (来る) など」の自動詞や状態を表す他動詞が属している。

以上、今回は後件を「오다」に限定することで「고」と「아」の全体をみることはできなかったが、今後この分類を踏まえて他の移動動詞も含めてさらに考察を行う必要があると考えられる。また、V2 を移動動詞以外にも拡大して考察することで日本人の韓国語学習者の誤用が減ることに役に立つ結果が期待されるのではないかとと思われる。

注

- 1 語幹の母音が陽母音か陰母音かによって「아」か「어」を選択するが、以下統一して「아」という。
- 2 語幹が母音で終わる場合、「아」は表示されなかったり、語幹の母音と合わさって表示されたりする。「사다 (買う)」は「아」は表示されない。
- 3 유경화 (1999) では「継起」の「て」の対応に「고」は31.7%、「아」は53.6%だという結果を示している。
- 4 719の用例の中、「아」は293個、「고」は132個、その次が「며」で34、「면서」24などである。
- 5 「아서」形は「아」と同じ意味を表わしている。김홍수 (1977: 132) では「서」は副次的な意味しか表さないと述べている。それに倣い本稿では「아」で統一して使うこととする。
- 6 『말이 트이는 한국어 2 : 53』では「密接に関連している」という表現を使っている。また、『改訂版韓国語レッスン初級Ⅱ : 55』では「先行文の動作が後続文の動作より先に起こり、互いに関連性を持っていることを表す」と説明している。
- 7 韓国語で二つの文を提示して「고」か「아」で連結させる練習を行った。対象は、韓国語を専攻としている大学1年生で、韓国語関連の授業は週6コマであり、韓国語の学習歴は7か月の生徒である。クラスのレベルはブレースメントテストによって集められているので、レベルの大きな差はない。19問の中、V1に「洗う」という動詞を使った文を二つ続けて提示して「고」か「아」の選択をさせた。

例1) 손을 씻다 (手を洗う) / 밥을 먹다 (ご飯を食べる)

例2) 딸기를 씻다 (イチゴを洗う) / 먹다 (食べる)

その結果、22名中9名が両方とも正しく答えを出していて、12名は「아」に統一して、1名は「고」に統一して答えた。例1)の答えは「고」であり、例2)の正しい韓国語は「아」形である。

- 8 106ページに以下の説明がある。(下線は筆者が引く)

・前の事柄に続いて後ろの事柄が起きる場合→고にする。

例) 세수를 하고 밥을 먹습니다.

(顔を洗ってご飯を食べます。)

ただし、次の場合は아서になることが多い。

- ① 前の事柄と後ろの事柄の主語が同じで、前の事柄に自動詞が使われている場合

例) 백화점에 가서 선물을 샀어요.

(デパートに行ってプレゼントを買いました。)

- ② 前の事柄と後ろの事柄に他動詞が使われていて、その主語と目的語が同じ場合

例) 인삼차를 잘 저어서 마셨어요.

(高麗人蔘茶をよくかき混ぜて飲みました。)

に書いてある。

- 9 注7で述べた同じ韓国語学習者を対象に以下の韓国語の二つの文を提示して「고」か「아」で連結させた。

例1) 영화를 보다 / 같이 이야기하다

(映画を見る / 一緒に話す)

例2) 책을 읽다 / 감상문을 쓰다

(本を読む / 感想文を書く)

例1)、例2)ともに「고」形で連結するのが自然な韓国語である。しかし、例1)は22名中、15名が「고」を、7名が「아」に答えた。例2)は9名が「고」を、13名が「아」に答えた。この中で、例1)と例2)の答えを「고」か「아」のどちらかの一つに統一して答えた人が15名であった。

10 動詞の見出し語は1212個である。しかし、見出し語には名詞（漢語名詞）であるが括弧に「하다」がついているものも動詞としてカウントした数である。

11 「아 오다」形である時点から繰り返し行われている、あるいはある時点から続けて行われているというアスペクトの意味を表すものはカウントから省いた。

12 『英語学用語辞典』によると、再帰用法とは動作主のなす動作が自己にかかわってくることを表す用法という。

13 『国立国語院標準国語大辞典』では、「아 오다」は補助動詞として前件の行動や状態が話し手、あるいは、話し手が決めている基準点に近づきながら進行し続けることを表すと記されている。

参考文献

【韓国語で書かれたもの】

- 남기심 (1970) 「이음씨끝 ‘-아’ 를 매개로 한 겹씨의 움직씨 형성에 대하여」 『한글』 146 한글학회
- 김홍수 (1977) 「제기의 ‘-고’ 에 대하여」 『國語學』 5 國後學會
- 이상복 (1978) 「국어의 연결어미에 대하여 —‘-아서’를 중심으로—」 『말』 3
- 남기심 (1978) 「‘아서’ 의 화용론」 『말』 3 연세대 한국어학당
- 이기갑 (1981) 「씨끝 ‘-아’ 와 ‘-고’ 의 역사적 교체」 『語學研究』 17-2
- 이정택 (1988) 「‘-고’와 공존하는 도움풀이씨 연구」 『한글』 200 한글학회
- 서정수 (1990) 『國語文法の 研究Ⅱ』 韓國文化社
- 박종갑 (1997) 「접속문 어미 ‘고’의 의미 기능 연구 (1) -통사적 분류의 의미적 의존성을 중심으로」 『영남語文學』 31
- 이기갑 (1998) 「‘어 / 어서’의 공시태에 대한 역사적 설명」 『談話와 認知』 5-2 談話認知言語學會
- 유경화 (1999) 「日本語의 「～て」와 韓國語의 「～고」, 「～어서」 對照研究」 『日語日文學研究』 35
- 박종갑 (2000) 「접속문 어미 ‘고’의 의미 기능 연구 (3) -문장의 선형 구조와 관련된 도상성을 중심으로-」 『國語學』 35
- 김수정 (2004) 『한국어 문법 교육을 위한 연결 어미 연구』 韓國文化社
- 남수경・채숙희 (2004) 「한국어 학습자의 연결어미 사용 연구」 『韓國語教育』 15-1 國際韓國語教育學
- 나성숙 (2005) 「한국어의 “-아/-어” 형에 대한 소고 - 일본어의 연용형과 대조 -」 『二重言語學』 29 二重言語學會
- 김은경 (2006) 「시간의 연결어미 ‘-아/아서’의 통사론적 특성을 이용한 지도 방안」 『韓國語教育』 17-1 國際韓國語教育學會
- 김정남 (2006) 「한국어 학습자의 오류 유형에 대한 연구 -시제 및 연결어미 표현을 중심으로-」 『二重言語學』 32 二重言語學會
- 오선영 (2006) 「일본인 학습자를 위한 한국어 문법 사전에서의 기술 방법론연구-한국어 연결어미 ‘-아서’의 의미 기술을 중심으로-」 『文法教育』 4 韓國文法教育學會
- 오자키 다쓰지 (2007) 「접속조사 와 한국어 연결어미 대조연구

【日本語で書かれたもの】

- 生越直樹 (1987) 「日本語の接続助詞「て」と朝鮮語の連結語尾 {a} {ko}」 『日本語教育』 62
- 權在淑 (1994) 「現代朝鮮語の接続形Ⅲ-서について」 『朝鮮學報』 152
- 宮島達夫他 (1998) 『日本語類義語表現の文法 (下)』 くろしお出版
- 内山政春 (1999) 「現代朝鮮語の接続形-어서-と-고-について」 『朝鮮學報』 173
- 鄭玄淑 (2001) 「I-고Ⅲ-서と動詞のアスペクト的特徴との関連性—アスペクト形式による用言分類を通して—」 『朝鮮學報』 180
- 森田良行 (2002) 『日本語文法の発想』 ひつじ書房
- 孫禎慧 (2005) 「日本語を母語とする韓國語學習者の誤用分析—해서形と하고形を中心に—」 『朝鮮學報』

近藤安月子他 (2012) 『日本語文法の論点43』 研究社

印省熙 (2013) 「韓国語学習者における接続形の誤用についてー日本人学習者の作文例からー」 『朝鮮語教育ー理論と実践ー』 8 '-어 (서)', '-고'와의 대조를 중심으로-」 『한글』 275

【文法書・韓国語教材・辞書類】

이재욱 (2006) 『韓国語必須単語6000』 ハングルパーク

『신개정 외국인을 위한 한국어 문법』 (2001) 임호빈 외 연세대학교 출판부

『말이 트이는 한국어 2』 (2003) 이화여자대학교 출판부

『외국인을 위한 한국어 문법 2』 국립국어원 (2005) 커뮤니케이션북스

『TOPIK 대비 한국어 문법 연습』 교육진흥연구회

『ことばの架け橋』 (2001) 白帝社

李姫子・李鐘禧 (2010) 『韓国語文法語尾・助詞辞典』 スリーエーネットワーク

『韓国語へのとびら』 (2011) 朝日出版社

『改訂版韓国語レッスン初級Ⅱ』 (2002) スリーエーネットワーク

『実用韓国語文法初級日本語版』 (2012) DARAKWON

『英語学用語辞典』 (1999) 三省堂

『新版日本語教育辞典』 (2006) J&C

『国立国語院標準国語大辞典』 (2013) (韓国語) 電子辞書

『高麗大韓国語辞書』 (2013) (韓国語) 電子辞書

<例文の出典>

K <http://morph.kaist.ac.kr/kcp/>

세 <http://www.sejong.or.kr/>

G google

フィンランド教育における マッピングの位置づけと多読指導への示唆： マッピング実践者へのインタビューに基づく一考察

深 谷 素 子
小 林 めぐみ
草 薙 優 加

Abstract

This report examines the role and use of concept mapping, a method of sorting and connecting key concepts in a graphical representation, in Finnish education. Our assessment is based primarily on an interview with an educator who uses concept mapping and a type of extensive reading program in teaching business in Finland. In Japan, it is often reported that mapping is an integral part of Finnish education and is instrumental in enhancing reading comprehension skills and abilities to think critically as well as creatively. The aim of our study is to determine the extent to which mapping actually plays a role in Finnish education and assess how we can incorporate it in teaching English in Japanese universities with an extensive reading program. The interview validated that mapping is indeed widely recognized and utilized as one of the most effective tools in Finnish education, and also credited inquiry-based learning approach as the basis to foster critical readers and autonomous learners. Finally, our preliminary results of pre-class and during-class questionnaires administered to Japanese university students indicated positive effects of concept mapping that are consistent with the interview report.

1. はじめに

本稿は、フィンランド教育の視察調査の一環として行なった教育現場のマッピング使用に関するインタビュー報告記である。筆者グループは、「複合的多読授業の研究：フィンランド式教育法に基づくアクティビティの開発」プロジェクト¹で、フィンランド、トゥルク（Turku）市の公立中学校・高等学校の英語授業を参観、教育現場に携わる人々から情報収集する機会を得た。

本プロジェクトの主目的は、学力低下、学習意欲低下が叫ばれる日本人大学生の英語読解力、英語運用能力全般の向上を、多読を通して図ることにある。学習者の英語力に見合った英語の本を、楽しみながら大量に読む多読は、英語学習への積極的態度を育み、大量インプットによる英語力向上をもたらす点で注目を集め、近年、授業に導入する大学も増えてきている。しかし、実践初期段階においては、各自の興味、レベル、ペースに合わせて読む本を選べる多読に興味を示す学習者も、次第に集中力が落ち読書量が少なくなってしまう傾向が見られる。継続的な多読のためには、「多読をすれば英語力がつくので、大量の本を読みなさい」と学習者に一任するのではなく、多読の目的の明確化、多読用図書の紹介など情報提供を心がけるとともに、各自の読みのプロセスに合わせた助言を与えたり、読書の「質」を変える授業内アクティビティを導入するなど、学習者の意欲、動機づけ、自律性を高め、停滞しがちな多読の活性化を図る必要がある。

そのため、筆者らは過去に数々の授業内アクティビティを実践し、その成果報告をしてきたが（Fukaya, 2010；深谷, 2011a, 2011b；小林, 2011；小林 & 河内, 2009；小林, 河内, 深谷, 佐藤, & 谷, 2010；Kusanagi, 2005, 2009；那須, 2011）、それらをさらに発展させるべく読解力や自律的学習を養成するとされるフィンランド教育に着目した。

2. フィンランド教育

フィンランドは、過去4回（2000, 2003, 2006, 2009年）のPISA（Programme for International Student Assessment）（OECD生徒の学習達成度調査）（文部科学省）で、15歳児の読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーが首位、あるいは首位に近い成績を収めた。一方、2003年に実施された調査では、日本の高校1年生の読解力平均点が前回調査（2000年）の8位より14位に低下し、この結果は「PISA ショック」と呼ばれ（鶴田, 2008）、マスコミでも大きく取り上げられた。これを受けて、日本国内ではフィンランド教育への注目が高まり、2004年1月には読売新聞の「教育ルネサンス」というコラムでフィンランドの教育実態が連載で紹介された（鈴木, 2007）。文部科学省より「読解力向上に関する指導資料—PISA 調査（読解力）の結果分析と改善の方向—」（2005年12月）が発表されるのと相前後して、フィンランドの小学校国語教科書が翻訳、出版され（北川, 2005b, 2006, 2007）、国語教育を始めとする教科教育分野では、フィンランドの教育内容をPISA 調査結果と合わせて検討（鶴田, 2008）、PISA型読解力の向上を目指す指導書が出版されている（大森 & 松原, 2008a, 2008b, 2008c；鶴田, 2008）。国会図書館の現在の収蔵状況を見ても、2003年から2013年出版のフィンランド教育関連書籍だけでもその数は66冊に上り、日本における関心の高さがうかがわれる。

北川（2005a）、小林（2009）、田中（2008, 2010, 2013）によれば、フィンランドの読解教育は、テキストの内容を正確に理解したうえで、教師が「なぜ？」という問いを繰り返すこと

で、より豊かな発想力と対話力を育み、表面的な内容理解だけに留まらない批判的思考力を育成するとされている。特に彼らが注目したのは、マッピング（フィンランドでは「カルタ」と呼ばれる方法で、「マインドマップ」ⁱⁱ、メモリー・ツリー、放射思考、思考の地図などとも呼ばれる）で、書かれた内容を整理、図式化、系統化することで論理的思考と発想力を伸ばす画期的な方法として報告されている（北川, 2005a；NHK, 2012；田中, 2008, 2010）。北川、田中は、これらを「フィンランド・メソッド」ⁱⁱⁱと呼び、その著書を通して広く紹介した。

北川（2005a）、諸葛（2009）、田中（2008, 2010）など、フィンランド教育の利点を紹介する先行文献を読むと、たしかにマッピング（「カルタ」）がフィンランド教育の要であるという印象を受ける。一方、フィンランド、トゥルク市にあるルオスタリヴオリ中学校・高等学校（以下、中・高）に、訪問教諭として1年間在籍した慶應義塾普通部の矢澤和明氏は、我々が視察前に行なったフィンランド教育の現状に関する聴き取り調査^{iv}において、滞在期間中にマッピングの使用を観察したことはなく、マッピング＝フィンランド教育という短絡的な考え方は修正する必要があると述べている。同様に、筆者らの同校視察中も、マッピングを使用している様子は観察できなかった。ルオスタリヴオリ中・高の英語科教員4名への聴き取り^vでも、マッピングは必要に応じて使用することはあっても、フィンランド教育＝マッピングではない、とのことであった。

教育科学研究会（2005）によるフィンランドの教育状況に関する報告、研究者・教育者で東京にあるフィンランドセンター所長のヘイッキ・マキパー氏（2007）の著述、及び、1991年から1994年にかけて、フィンランド教育大臣特別顧問を務め、フィンランドの教育改革の立役者であったオッリベッカ・ヘイノネン氏へのインタビュー記録（ヘイノネン・佐藤, 2009）では、マッピングへの言及は特になく、フィンランド教育改革の「最大のポイントは、教育現場に大きな裁量権をもたせ、子どもたちに教える内容や教え方を、現場の教師が自由に決められるようになったことだった」という見解が示されている（ヘイノネン・佐藤, 2009, p. 18）。刈谷（2012）のフィンランド教育に関する記述を見ても、日本の教育に欠如している「修得主義」の実践例として、大学入学資格を得るため高校卒業時に受験するフィンランドの国家試験（Matriculation Examination）が取り上げられているのみで、そこで要求される学力の質が極めて高いことが、フィンランド教育の質の高さを保証していると述べるに留まっている。

果たして、マッピング＝フィンランド教育の要なのか否か。ビジネス分野の教育にマッピングを積極的に活用しているティモ・リノッスオ氏（Timo Linnossuo）へのインタビューの焦点は、この疑問を明らかにすることにあった。

3. マッピングとは

そもそもマッピングとは、どのような思考整理法なのであろうか。マッピング、フィンラン

ド語では「カルタ」(Kartta, 正式には Ajatus Kartta, 思考の地図)は、一枚の紙の中心にキー・コンセプトの単語や絵を書(描)き、そこから外側に向けて放射状に関連性のある情報を、単語、句、記号、絵などを用いて書(描)いていく記録のことである。英語や日本語では、コンセプトマッピング (Concept Mapping, 概念地図法) (福岡, 2002)、マインドマップ (Mind Map) などと呼ばれており、丸や四角の中にキーワードを入れて、それらを線で結び放射状に連結させる方法 (「カルタ」等)、丸や四角を使わずにキーワードと線で表す方法 (ブザン式マインドマップが代表例) など、表現上若干の違いがある (図1 参照)。本稿ではマッピング(方法)、マインドマップ (記録) と呼ぶ。

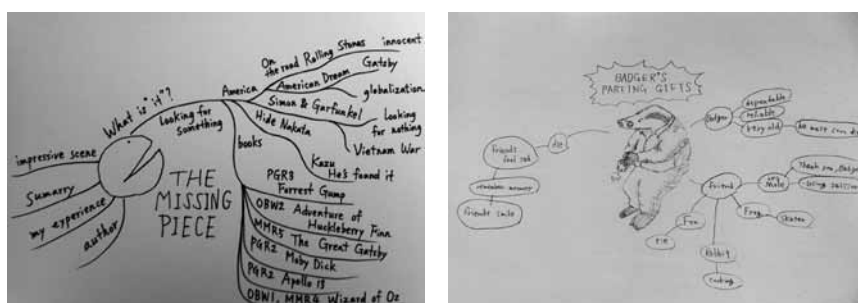


図1: マインドマップの実例: ブザン式 (左) とカルタ式 (右)

フィンランドでは、初等教育からビジネス場面まで、発想力を高めるために、マッピングをアイデア出しに活用しているという (北川, 2005a; 小林, 2009; NHK, 2012; 田中, 2008, 2010)。短い物語を創作して書く前にマッピングを利用するといった例も報告されている (北川, 2005a; 小林, 2009; NHK, 2012; 田中, 2008, 2010)。無論、マッピングはフィンランドの専売特許ではない。フィンランドの「カルタ」の理論基盤は明確ではなく、その手法も現場の教員に任されているようであるが、フィンランド研究者の文献 (Slotte & Lonka, 1999) には、1970年代にコーネル大学の Novak らが開発した Concept Mapping (概念地図法) に由来すると言及されている。Novak & Cañas (2007) によると、概念地図は当初、子どもの科学知識を育成するために開発、理論化されたもののことである。Åhlberg (2008) は、この概念地図がフィンランドの教員養成に使用され、現在では広く普及していることを示唆しているが、同じく1970年代に開発されたブザン式のマインドマップとも混同されているとしており、ブザン式マインドマップもフィンランドの「カルタ」の起源となっていると考えられる (Buzan, 1974)。日本では、他タイプのマッピングよりもブザン式マインドマップの方が、圧倒的に知名度が高い傾向にある。ブザン式マインドマップの提唱者、ブザン (2005) は、マインドマップを以下のように説明している。

マインドマップは放射思考を外面化したものであり、脳の自然な働きをあらわしたものである。脳の潜在能力を解き放つ鍵となる強力な視覚的手法で、誰もが身につけることができる。あらゆる用途に使用でき、学習能力を高めたり、考えを明らかにしたりするのに役立ち、生産性の向上が可能になる（p. 59）。

このほか、文章を読んだ後にマインドマップを用いた「読書ノート」（ブザン，2009，p.75）を作成することにより、（1）全体像がつかみやすい、（2）コンパクトにまとめられる、（3）記憶を助ける、（4）思考と本の内容との関連付けが容易になる、（5）復習が簡単になるといった利点が挙げられている。筆者らも短いテキストを読んだ後に、内容メモとしてのブザン式マインドマップを作成、作成したマインドマップを参照しながら、テキスト内容を口頭で再現する活動を行なってみたが、テキストの概要把握、及びポイントとなる情報の抽出、整理、記憶への定着に有効であると感じた。また、小林（2009）は、カルタの言語学習（国語）への応用を提案している。例えば、物語の文章からキーワードを抽出し、ことばと絵で視覚的にキーワードの意味を表現することで、文章内容の理解を促進する足場かけになるという。福岡（2002）では、文学教材における情景や人物の心の動きなど、読者としての読み解きをマップに整理し、その後、各自の読み解きを学級全体でマップ化する活動実践例が報告されている。

このように、単純な暗記ではなく、単語や文章の意味内容を心象として理解し思考を深めることができるマッピングは、個人学習としてだけでなく、グループ学習にも適している。グループ内で各自のマッピングを紹介することにより、学習者がテキスト解釈の多様性に気づき、多様性を尊重する姿勢を育んだり、グループで一つのマッピングを共同作成することにより、協同的な学習を促進することも可能である。

4. マッピングと言語学習ストラテジー

マッピングは、言語学習ストラテジーの側面から見ても、極めて有効な学習ストラテジーだと考えられる。学習者個人の学習スタイルといった生来的な特性は変化しにくい、学習ストラテジーは訓練が可能で、自律した外国語学習者は、自分に必要な学習ストラテジーを駆使できると言われている（オックスフォード，1994）。オックスフォードによると、外国語学習に直接的に関係する「直接的ストラテジー」には、「記憶ストラテジー」、「認知ストラテジー」、「補償ストラテジー」がある。「記憶ストラテジー」は、知的連鎖を作る、イメージや音を結びつける、動作に移す、といった認知活動を含み、「認知ストラテジー」は、練習のために新しい結合を作る、情報の授受のために意図を素早くつかみ、さまざまな資料を使う、分析・推論する、訳・転移をする、情報内容を捉えるためにノートを取る、要約をする、強調するなどの行動を含むとされている。「補償ストラテジー」には、知的に推測するために非言語的手がか

りを使う、話すことと書くことの限界を克服するために情報内容を捉える、婉曲的な表現や類義語を使う、といったことが指摘されている。

上記の言語学習ストラテジー分類を考慮すると、マッピングにおける学習者の認知プロセスは、学習ストラテジーの多くの側面に適合する。例えば、近年放映されている高校生に学習方略を伝授することを目的にした『テストの花道』というNHKの教育テレビ番組では、マッピングのヴァリエーションである「イメージマップ」、「クラゲマップ」、「なぜなぜシート」等の名称の情報整理、記憶のストラテジー、文章理解、作文のアイディア出し法が紹介されているが（矢田, 2012; NHK『テストの花道』制作チーム, 2011a, 2011b）、これは学習ストラテジーとしてのマッピングの活用例と考えることができよう。中学校検定教科書にも、口頭発表「自分の町を紹介しよう」（Total English 2, pp. 120-121. 学校図書）の発表原稿のアイディア出しとしてマッピング使用が推奨されているし、作文のアイディア出しとしても「マッピングを使ってみよう」（One World: English Course, pp. 54-55. 教育出版）等の活動が盛り込まれている。このように、マッピングが適切に使用された場合、効果的な足場かけとしての学習活動になり、学習者中心の教育、学習者の自律性の育成を支援する学習活動となり得るだろう。

5. 視察の背景

2012年8月29日～31日に、筆者2名は、慶應義塾普通部主催の「フィンランド中等教育学校との異文化交流プログラム」（2012年8月28日～9月5日 7泊9日間、教員3名 生徒23名）に一部同行し、トゥルク市のルオスタリヴオリ中・高にて英語授業（4教員、9授業）を視察する機会を得た。そして、視察最終日の14:30から16:00まで約1時間半にわたり、Turku University of Applied Sciencesにて、同大学講師でビジネス・コーチングを専門とするティモ・リノッスオ氏へのインタビューを行なった。我々がフィンランドでのマッピング（「カルタ」）の使用状況を調査していると知ったルオスタリヴオリ中・高の教員の一人が、慶應義塾普通部の生徒のホストファミリーの一人であり、大学での授業にマッピングを積極的に活用しているリノッスオ氏を紹介してくれたことから、今回のインタビューが実現したものである。

6. インタビュー

以下に、リノッスオ氏へのインタビューを抄録する。インタビューは、質問、回答ともに英語で行なわれ、リノッスオ氏の許可を得て録音した。以下の記録は完全な書き起こしではなく、録音音声を基に要点をまとめ、ピアチェックを経て日本語に直した抄録であることをお断りしておく。以下、リノッスオ氏はLと記す。

Q 現在、大学ではどのようなことを教えていらっしゃるのでしょうか。

L：私の教育の焦点は、「教える」ことではなく、学習者がいかに「学ぶ」かにあります。ですから、良い教師であろうとするというより、学生たちの学習の手助けをするという意識でやっています。学生が自ら学ぶには何をすべきか。そのためのテクニックとして、マインドマップや Learning Café Center（日本ではワールドカフェと呼ばれているファシリテーション型ディスカッション）が役立ちます。学習者の間の対話（Dialogue）を活性化させるのです。

Q マインドマップは、そのような学習のための一つのテクニックだということですね。

L：そうです。

Q マインドマップに代表されるような学習者主導の教育というのは、フィンランドの新しいトレンドなのでしょうか。

L：そうです。ただ、多くの学校や教師は保守的ですから、変化はゆっくりですね。それでも、学習者主導教育に関するパイロットプロジェクトや大学での研究開発が進んでいて、少しずつあちこちに広がりつつあります。

Q マインドマップは、フィンランドでは非常に広く用いられていて、小学校でその指導が始まると聞いていますが、そのとおりでしょうか。

L：はい、そのとおりです。私自身は、小学校や中高での教育にはあまり詳しくありませんが、探究型学習（Inquiry-based Learning）^{iv}は、むしろ小中高校で盛んですね。大学でも行なわれていますけれども。10年ほど前に、著名な研究者数名がこれまでとは違う学習方法を提案したことが大きなきっかけとなりました。一人は、Kirsti Lonka で認知心理学の教授です。もう一人は、Kai Hakkarainen 教授^{vi}です。他にもたくさんいますが、この2人が探究型学習の主唱者です。そこから、小中学校の教師たちが学び始めたわけです。私も彼らをきっかけにマインドマップを始めました。彼らはフィンランドの研究者ですが、世界的に活躍しています。

Q 彼らがマインドマップの発明者というわけではないのですね？

L：違います。彼らの関心は、どうしたら学習者がよりよく学べるかにあり、そのための様々なメソッドについて本に書いています。マインドマップはそのうちの一つということです。極めて効果的な方法だと考えられています。

Q どのように効果的なのでしょうか。

L：まず、人は自分が学びたいことしか学びません。マインドマップは、学ぶ作業に意味を付与し、学びたいというモチベーションを高めてくれます。1から10までの物事をただ順番に覚えるだけでは、そこに意味は立ち上がってきません。マインドマップは、それらをつなげて捉える助けとなります。並列されていた情報を意味のあるつながりにすることで、世界を理解することができるようになるのです。加えて、マインドマップは簡単です。誰にでもできます。小学生でも大学教授でも。マインドマップによって、バラバラだった物事を秩序立てて考えることができます。例えば、私が教えている大学1年生のマーケティングの授業を例に挙げましょう。彼らはマーケティングとセールスの違いもよくわかっていません。でも、マインドマップを使うと、両者の違いが明確になります。学生たちは複数の教師から様々なことを教わってくるが、それらがどうつながっているか見えていません。そこで、「どうしたらビジネスが成功するか」という大きな問いを立て、マインドマップを作らせる。すると、マーケティングとセールスがどのような関係にあるか、それらについて教わったことと実社会がどのように結びついているかが理解しやすくなります。大事なことは、個別の物事を詳細に知ると同時に、それをもっと大きな視点で見ること、その両者をつなげて考えることです。

Q でも、こうした授業を行なうには、他の先生方の協力が必要ですね？

L：そうです。そこが難しいところです。古いやり方に固執する先生もいます。その一方で関心の高い先生もいるので、そういう人たちと革新的な方法を試しています。これは、学生たちにとっても新しい挑戦です。彼らはやはり、従来の学習法に慣れていますからね。学生には、「教師が常に正しいわけではない。君たちのほうが良いマインドマップを作ることもある。教師が一番良いビジネスの方法を知っているわけではないし、今日正しいことが明日も正しいとは限らない。教師が常に正しかったら、教師は今頃みんな大金持ちになっているよ」と伝えています。自分で探さなければならない分、動機づけは高まると思います。こうした（探究型学習による）教育法は、小中学校でも取り入れられ始めています。実際の社会における複雑な問題について考えるための方法として有効です。そして、その一つがマインドマップなのです。

Q 学生によっては、マインドマップを難しいと感じるのではありませんか。

L：そのとおりです。好きではない学生もいるし、苦手だと感じる学生もいます。私は、結論や答えを示さず、まずマインドマップを描くことから始めます。答えを示してしまったら、マインドマップを描く意味がなくなってしまうからです。すると、学生たちは、

正しいマインドマップを描けるだけの知識をまだ得ていないと言ってきます。「まだ答えを教わっていない、マーケティングって何なのか、答えを知るために授業に来ているんだ」とね。そういうとき、私は「君の答えを聞きたいんだ」と切り返すんです。

Q 学生たちは、自分で答えを探さなければならないわけですね？

L：そうです。でも、慣れるまではそれが難しいと感じるようです。

Q すると、繰り返しマインドマップを作らせることになるのですか。

L：そうです。一回だけで習得するのは難しいですからね。一つのマインドマップから、さらに別のマインドマップに発展させたりもします。例えば、マーケティングのマインドマップから始めて、そこから何か新しいアイディアが生まれたら、今度はそのアイディアについてのマインドマップを描かせるのです。そうやって、どんどん問題の細部に入っていきます。マインドマップが役に立つと実感してもらうために、学生自身が関心を持っているトピックを選ぶこともあります。やはり何度も書かせることが大事ですね。最初は、こんなことしてもしょうがないとか、時間の無駄だとか、まわりくどいなどと抵抗感を持つ学生がいますが、早い段階で何度もやらせてマインドマップって意外と使えるかも、と気づかせるように仕向けています。

Q マインドマップは、家で作らせますか。それとも授業内で作らせるのですか。

L：両方の場合がありますが、授業内のほうが多いですね。授業でやるときには、3～4人のグループで描かせます。すると、他人が自分とは違う考え方をすることに気づくんですね。これは大変有効です。一つの問題に対して多様な見方ができることに気づく。他者から学び、自分から学ぶ。自分の考えが唯一の真実だとは限らないということです。とはいえ、マインドマップはいかようにも使うことができるフレキシブルなツールです。例えば、4人のグループで一冊の本を読んでマインドマップを描かせます。すると、本を深く読み、何が最も重要な問題点なのかを見つけ出すことができます。たいていの場合、最初に描くマインドマップは脳の表面的なところだけを使って描かれますが、一冊の本について、何回もマインドマップを描くうちに、表面の奥に隠された真の問題に気づくのです。

Q マインドマップを使うと、よりよく本を理解できると思いますか。

L：そう思います。ただ議論するだけでは記憶に残りませんからね。書いたものがあると、次々とアイディアが生まれてきます。例えば、各自、家で本を読んできてメモを取って

くる。そして教室で、4人グループになり、4人で一つのマインドマップを描く。あるいは、4人それぞれに違う課題を与えてマインドマップを描かせ、それを共有して議論させることもあります。私はよく、Dialogue Ringを用います。グループのメンバーが輪になって坐り、議論する。参加者はみな平等で、境界線はない。リーダーもいない。教師はオブザーバーとしてその場にいるが、議論には割り込まない。たまには、質問したり間に入ったりもしますが、主に仲介役としての役割です。興味深いことは、マインドマップを描かせて議論させると、たとえ読んだ本がおもしろくなかったり、良い本ではなかったとしても、何かおもしろい発見をするということです。グループのメンバーにそれぞれ違う本を読ませ、各自が読んできた本の中から、何らかのビジネス課題に応用可能なアイデアを持ち寄ってもらって議論することもあります。

Q その場合、課題に関連する図書を教師が選定して薦めるのですか。

L: いえ、実はどんな本を選んで読んできてもいいのです。どんな本からも問題解決のヒントが得られるはずなのです。あまり教師がコントロールしてしまうと、「正しい答えがどこかにある」と学生に思わせてしまいます。例えば、去年の春に行なった2年生生向けの“Tools of Development in the Company”というテーマのプロジェクトでは、学生たちはたくさん本を読まなければなりませんでした。イノベーションに関する本、顧客に関する本、購買態度に関する本などです。テーマは決められていますが、そのテーマでどんな本を読むかは学生次第です。学生が選ぶ本は良い本とは限りません。でも、学生たちは、それらの本から何らかの興味深いことを発見してきます。

Q 学生は読む本を自由に選べるというわけですね。

L: そうなんです。それが非常に重要です。でも、私以外の教師はそのようなやり方はしません。私は効果があると考えています。*The Team Academy: Book of Books* という本があって、これはフィンランド語でも英語でも出版されています。ここには、ビジネスに役立つ良書がたくさん紹介されています。日本人の著書も含まれていますよ。掲載されている本には、星一つから星三つまでの評価がついています。また、それぞれの本を読むと獲得できるポイントも記載されていて、私のクラスでは、1年次から3年次まで毎年30ポイント獲得できるだけの本を、ここから選んで読むように指示しています。この本は、学生には大変役に立ちます。このほか、もちろん、教師に読む本のアドバイスを求めることもできます。いずれにせよ、一番大事なことは、学習者が自分で読みたい本を選ぶということです。他人に読めと言われた本を読むのはとても大変です。ものすごくきつい。教師が「良い本だから読みなさい」と言っても駄目なんですよ。「もう疲

れた、読みたくない」とってしまうものです。けれども、どんなに難しい本でも自分で読もうと思って手に取った本なら読める。本を読むのが嫌いな学生もいるが、本を読むのはそんなに惨めな作業ではないことを知ってもらいたい。例えば、クラスメートから「この本は最高だった」と聞けば、とたんに読みたくなる。こういうことは、一種のトリックなんです。学びやすくするための心理的トリックです。

Q これは、言ってみれば一種の「多読」ですね？ビジネスの分野での多読ですね。

L：そのとおりだと思います。最初は、学生たちは、このリスト (*The Team Academy: Book of Books*) を見て、どの本に何ポイントついているかを確認し、できるだけ要領よく読もうとします。必要なポイント（リノッスオ氏のクラスでは年に30ポイント）を稼ぐのに一番効率的な方法で読もうとする。この本は少し難しいけど、これを読めばポイントが稼げるから読もう、とか。そして必要なポイントを獲得したら本を読むのを止めてしまう。ですので、1年目は、読みたくて本を読む学生は全体の1割程度です。残りの9割は仕方なく読んでいる。2年目になると、読書が好きな学生が3割くらいに増えます。私が理想とするゴールは、コースを終えて働き始めた後も、全員ではなくとも、多くの学生が本を読み続けてくれることです。学生たちは、働き始めると、読書から解放された！と思うようですが、それはただ記憶するために読書していたからです。私の考えでは、本を読み続けることがビジネスの助けになる。私のプロジェクトで、毎週本を読んできて Dialogue Ring をやっている、「この本を読んでこんなすごいことに気づいた！」と言ってくる学生がいる。私の願いは、3年間のコースのうちに、一冊でもそういう本と出会ってもらうことです。英語教育の多読でも同じですよ。楽しみのために本を読み続ける。私のやっていることと多くの共通点があると思います。私の学生は、ふつうのビジネススクールの学生より本を読んでいると思います。読む本を自由に選べるので、読むのが苦じゃないのです。

Q 推薦本を示して読ませるこうしたやり方は、フィンランドのビジネススクールではどこでも行なわれているのですか。

L：いいえ、非常に革新的やり方です。でも、世界的に広がりつつあると思います。こうしたやり方を取り入れる学校は増えています。もちろんフィンランドでも。

Q 1年に30ポイントというのは、この本で提示されているやり方ですか。

L：いえ、この本では、1年に40ポイント分読むように指示しています。年に30ポイントというのは、私のやり方です。おもしろいことに学生たちは、最初は要領よく読もうとす

るのですが、2年目になると本当に良い本を読むようになります。獲得できるポイントだけで判断して読んでみたら、おもしろくなかったという経験をするんですね。ところが、友達はポイントなど気にせず、おもしろい本を読んでいる。そうして情報交換するうちに、みんなが最高の本を読むようになります。読むのが簡単な本ではなく、良い本を読むようになる。

Q 一冊につきどのくらいのページ数の本ですか。

L：ページ数は様々ですね。薄い本もあれば、ものすごく厚い本もあります。ポイントは必ずしもページ数だけで決まっているわけではありません。

Q このリストに載っていない本を読むときは、教師の許可が必要ですか。

L：そうですね。この本はあくまで本を選ぶための参考なので、ここから選ばなければならないことはありません。学生が自分で読みたい本を持ってきたら、こちらでポイントを決めて読ませます。読後のテストはありませんが、エッセイは書かせます。本を読んで学んだことの中から、実際に仕事で活かしたい事柄についてエッセイを書かせるのです。この本、あるいはこの本に書かれていたことが、どのように仕事に結びつくのかを考えてほしいのです。

Q そのエッセイは、1冊の本について、それとも複数の本について書くのですか。

L：どちらでも構いません。私自身は、読んだ全ての本についてエッセイを書く必要はないと思っています。また、エッセイのための素材探しは、本だけに限る必要はありません。誰かを訪ねてインタビューしてもいいでしょうし、ウェブやDVDから探してもいい。ただ、本を読むのが一番簡単な方法ではあります。学生は保守的なので、新しいことにはなかなか挑戦しようとしません。それで、私はこれまでとは違うことをさせようとしています。

Q お話を伺っていて、英語教育における多読との共通点を多く見出すことができました。マインドマップを導入することで、英語多読を活性化できればと考えているので、今回のお話は本当に参考になります。

L：マインドマップは、言語学習にも効果があると思います。先に挙げた Kai Hakkarainen はおもしろい経歴を持っていて、彼は高校を一度中退しているのです。学校の勉強が苦手で、自分は頭が悪いと思っていたそうです。特に英語が苦手で、なぜかという、覚えることができなかったから。彼は最初大工になったそうですが、やはりもっと勉強したくなって、夜学に通い高校に入り直しました。その後高校教師に進学を勧められて大

学に入り、今や世界的に著名な研究者となりました。これが「学び」について非常に重要な点です。学習方法が違うだけで、ものすごく大きな違いが出るということです。

Q 実は、まだまだ研究されていない学習方法があるのに、私たちはつい、従来どおりの学習法を踏襲するだけだったり、学習の側面だけに注目してしまったりしますね。

L：教師になるような人は、学ぶことに苦勞していない場合が多いので、自分が学んだ方法以外により良い方法があることに気づきにくいんですね。でも、新しい方法に目を向けることは重要です。特に、「覚える」という作業についてはね。覚えたいと思うから覚えられる。学びたいと思うから学べる。成長すればするほど、そうです。小学校より高校、更に大学で、この「学びたい」という気持ちが重要になります。多読やマインドマップは、「学び」をおもしろくするのに効果を発揮すると思います。

Q トニー・ブザン式のマインドマップについて聞いたことがありますか。

L：いや、聞いたことはありませんね。

Q 今、日本で注目が集まっているのですが、リノッスオさんのマインドマップとトニー・ブザン式の違いがあれば知りたいのですが。

L：私にとってのマインドマップは、数ある方法の一つです。私自身は、きちんとマインドマップを習ったことはありません。同僚がやっていたやり方を見よう見まねでやってみただけです。あくまで、探究型学習の一つの方法として考えています。たくさんあるツールのうちの一つということです。

Q もしマインドマップ以外で探究型学習の方法を他にもご存知でしたら、紹介していただきたいのですが。

L：そうですね、たくさんあります…。Kai Hakkarainen のフィンランド語の本から一つ紹介しましょう。Shared Expertise だったかな。自分がこれまでに学んだことを他者と共有するのです。例えば、Learning Café、あるいは World Café を知っていますか。何か重要なテーマ、あるいは問題があるとします。それについての考えを大きな紙に書いていくのです。参加者はいくつかのテーブルに分かれて話し合い、時々、別のテーブルに移動して、また話し合います。ポイントは何かを覚えることではなく、テーマや問題についての意見を共有し考えることです。ただ、こういうのも何回もやりすぎると逆効果で飽きられてしまいます。それでも、マインドマップは良い方法だから、私は続けたいと思っていますけどね。

Q どんな学習法でも、繰り返しているうちにルーティンになってしまうということですね。

L：そのとおりです。学生も飽きてしまっていて、楽しいと思えなくなるんですね。ええ～？またマインドマップ？もういいよ～、というように。(一同、笑)

Q 長時間にわたり、貴重なお話をありがとうございました。

7. 多読への示唆

以上、要点のみであるが、インタビュー全体を紹介した。ここから、マッピングがフィンランドの教育においてどのような位置を占めているのか、より明確になった。結論として、マッピングの有効性は広く認められているものの、やはりマッピングをフィンランド教育の特徴と強調しすぎることはフィンランドの教育姿勢を歪曲してしまう恐れがあると言える。しかしながら、マッピングを活用すること自体は、一つの有効な思考整理法として奨励する価値がある。テキスト内容を項目ごとにわかりやすくまとめ、関係づけるという作業からは、読解力を深める効果が期待できよう。

本プロジェクトの主目的である多読の活性化に関しても、以下に述べるとおり、4点の示唆を得ることができた。インタビューそのものの目的は、フィンランド教育におけるマッピングの位置づけを確認することだったが、リノッスオ氏が授業内でビジネス関連書の自律的読書を奨励していたため、彼の発言には多読促進につながる要素が多く含まれていた。まず、「人は自分が学びたいことしか学ばない。マインドマップは、学ぶ作業に意味を付与し、学びたいという動機づけを高める」と述べている。教師が一方的に教え込むのではなく、学習者が自ら学びたいと思うことが重要であり、そう思わせるための仕掛けの一つがマッピングだという。これは、自分のレベルや興味に合った本を自分で選び、自分のペースで読み進めることで英語への苦手意識を軽減し、英語を学びたいという気持ちにさせる多読の仕掛けと類似している。マッピングと多読は、自律学習を促進するという意味で多くの共通点を有しており、両者の組み合わせが自律的読書の活性化につながる可能性が強く示唆されている。

また、リノッスオ氏は、「一冊の本について、何回もマインドマップを描くうちに、表面の奥に隠された真の問題に気づく」とも述べている。従来の多読指導では、読書以外の活動（例えばブックレポートなど）は、心理的障壁になり、多読への動機づけを低下させるという主張もあるが、読むという行為からいったん離れて立ち止まり、テキスト内容を再考するという行為は、読者にとってテキストの表層の意味から深層の意味世界へ一歩入り込み、理解を深める機会となる。多読にマッピングを取り入れることは、特にアカデミックな教育環境にいる大学生にとって、テキストの内容理解はもとより、知的な思考へといざなう契機となるだろう。

次に、「最初は、成績のためにおもしろくない本を要領よく読もうとしていた学生たちが、

本当におもしろい本と出会ったクラスメートと Dialogue Ring を通して情報交換するうちに、成績とは関係なく、自分で読んで最高の内容だと思う本を選んで読むようになる」という発言は、多読に協同学習の要素を組み込むことにより、学習者の多読への動機づけが外的なものから内的なものに変容し得る可能性を示している。

Deci & Ryan (1985) の自己決定理論によると、人間は、生来持っている三つの基本的心理的欲求である「有能感」、「関係性」、「自律性」が満たされると、動機づけられ、生産的になり、幸福を感じ、成長と発達が促進されるという。これを多読に当てはめると、学習者は、多読を進めるうちに「読める」、「わかる」と感じるようになり、そこに Dialogue Ring 等の協同学習を導入することで、他者の多様な考えに触れ、コミュニティの成員と感情的、知的につながりを持ちたいと思うようになる。そして、自分にとって知的好奇心を満たす本をもっと読んでみたいという内発的な動機づけが活性化されるという理路となろう。ただ量を読ませるだけでなく、そこに読んだ本の紹介や、同じ本を読んでディスカッションする Shared Reading のような相互交流活動を組み合わせ、自律的読書を促すことは、社会的コミュニティである「教室」だからこそできることである。教師には、ファシリテーターとしてこのような学習プロセスのための足場かけを提供する役割が求められる。

リノッスオ氏の談話からもう一つ、「働き始めると読書から解放されたと思うようだが、それはただ記憶するために読書していたからだ」、「私の願いは、『この本を読んでこんなすごいことに気づいた!』という本と1冊でもいいから出会ってもらふこと」との発言にも注意を促したい。「勉強」としての読書は学生時代の終了とともに終わりを告げてしまうが、卒業後も読書を継続してもらうには、記憶に残るような読書体験をすることが望ましい。この発言自体は、リノッスオ氏個人の印象、あるいは教育理念の域に留まっているが、興味深いのは、独立行政法人国立青少年教育振興機構が2012年に行なった「子どもの読書活動の実態とその影響・効果に関する調査研究報告書」に同様の報告が見られることである。同報告書によれば、「子どもの頃に『本を読んだこと』や『絵本を読んだこと』など読書活動が多い成人や、現在までに『好きな本』や『忘れられない本』があると回答した成人は、1か月に読む本の冊数や1日の読書時間が多い」ことが統計的に証明されたという（独立行政法人国立青少年教育振興機構, 2013）。

つまり、「好きな本」「忘れられない本」といった記憶に残る読書体験が、その後の読書への意欲や読書量に影響を及ぼすということになるだろう。ならば、英語の多読にも同じことが言えないだろうか。多読授業内で、「好きな英語の本」「忘れられない英語の本」と出会えば、それが多読継続へのスプリングボードとなる可能性がある。そして、リノッスオ氏へのインタビューによれば、記憶に残る読書体験を生むには、マッピングを活用した探究型学習や協同学習が極めて有効だということになるだろう。大きく変革する現代社会においては、生涯学び続けることが、個人の幸福な生活とその個人が属する社会の発展に寄与すると指摘されており

(ライチェン&サルガニク, 2006)、その観点からも、自律的学びとしての多読、読書を推進させる意味があろう。

8. リーディング授業での実践

前節の考察に基づき、2013年度4月より、2大学6クラス（被験者数167名）にてマッピングを導入した実験授業の実施を開始した。各大学の1、2年生を対象とする英語リーディングの授業（テキストは共通して Pearson Longman の *Reading Power* を使用）に、多読指導を導入し、多読を活性化するためのアクティビティとしてブックレポート、及びブックレポートを用いたグループ・ディスカッションを課した。これらのアクティビティを行なう際、実験群3クラスではマッピングを指導、統制群3クラスではマッピングを指導しないこととし、両者の間に多読への意欲、読書量、読解力の向上等の差が生じるかを見ようという試みである。現在、実験授業は継続中であり、最終的な結果は今後明らかとなるはずだが、ここでは、中間報告として、事前アンケート結果とマインドマップ作成を行なった受講者の中間アンケート結果から、その効果と問題点について述べたい。

まず授業開始前に、多読やマッピングなど、実験授業で導入するアクティビティについて、受講者がどの程度予備知識や経験を持っているか探るため、アンケートを実施した。その結果、本について語り合う活動や多読の経験がある学生はともに3割以下に過ぎず、マインドマップについては指導を受けたことがあると答えた受講者は1割にも満たないことがわかった（表1参照）。したがって、多読やマインドマップの導入は、未経験者に新たな学習法を紹介するという点だけでも意義があると言える。

表1 授業前アンケートの結果（回答者数167名）

事前アンケート質問項目	はい	いいえ
Q1. 多読による英語学習法を知っていますか？	43%	56%
Q2. 英語の多読をやったことがありますか？	32%	66%
Q3. マインドマップを知っていますか？	12%	87%
Q4. マインドマップの指導を受けたことがありますか？	5%	91%
Q5. 授業内でお薦めの本を紹介する活動をしたことがありますか？（日本語）	30%	69%
Q6. 授業内でお薦めの本を紹介する活動をしたことがありますか？（英語）	4%	94%
Q7. クラスメートと同じ本を読んで議論をしたことがありますか？（日本語）	22%	77%
Q8. クラスメートと同じ本を読んで議論をしたことがありますか？（英語）	1%	96%

さらに、マッピングには深い読みへと学習者を誘う効果が期待された。これまで筆者らは、簡単なブックレポートを書かせ、それを基にペアやグループで読んだ本を紹介するアクティビティや、グループ単位で同じ本を読み、読後感をディスカッションするアクティビティ（Shared Reading）を実施し、それらが学習者の読書への意欲を活性化することを明らかにしてきた（Fukaya, 2010；深谷, 2011a, 2011b；小林, 2011；小林 & 河内, 2009, 小林 et al., 2010；Kusanagi, 2005, 2009）。ただ、過去の受講者がこうした活動を「楽しんだ」ことは確かだとしても、果たして読んだ本の深い理解に至ったかどうかについては疑問が残る。例えば、ブックレポート用のワークシートに「本に対する評価、気に入った登場人物、その理由、自分の体験や社会の出来事との比較、異文化的視点、筆者のメッセージなどを意識しながら、自分の考察や解釈を書いてください」と注釈をつけても、「おもしろかった、感動した、もっと読みたい」程度の極めて表層的な感想しか書けない受講者が少なくなかったからである。

リノッスオ氏の指摘どおり、マッピングに論理的思考力・発想力活性化の効果があるなら、表層的な読みからより深い読みへと、受講者の読みの質を向上させる可能性がある。また、そうした深い読みがリノッスオ氏の談話にあった忘れられない読書体験を生むことにつながり、読書に対する内的動機づけを高め、多読受講者を自律的読者へ育成するという本プロジェクトの目的達成に大きく貢献するのではないかと期待された。

マインドマップを作成した実験群クラス参加者79名のアンケート結果は、この期待に沿うものであった。実験群クラスでは、マインドマップの作成を3回行なったが、表2はそのうち2回目のマインドマップ作成について振り返り、記入してもらったアンケートの結果をまとめたものである。

表2 マインドマップに関するアンケート（回答者数79名）

マインドマップは…	平均*	1	2	3	4	5
Q 1. 話の内容（あらすじ）を頭に思い浮かべるのに役に立った	4.23	0%	3%	14%	40%	43%
Q 2. 自分の考えを整理するのに役に立った	4.12	0%	9%	8%	45%	38%
Q 3. 自分の考えを伝えるのに役に立った	3.89	0%	11%	23%	32%	34%
Q 1. 本についての考察を深めるのに役に立った	3.95	0%	5%	23%	44%	28%
Q 4. 本についての新たな見方をするのに役に立った	3.89	2%	5%	28%	35%	31%

（1 全くそう思わない、2 そう思わない、3 どちらでもない、4 そう思う、5 強くそう思う）

* 5段階評価の平均値

この結果から、受講者の8割程度が思考の整理にマインドマップが有効であると感じていることがわかる。そして思考の整理ほどではないが、マインドマップの作成が本に対する理解を深めるのに役立つと7割近い受講生が評価している。アンケートには「自分の考えを整理するためにマインドマップはすごく役立った」「マインドマップを使うことで、他の人にわかりやすく話の内容を伝えられた」などといったコメントが寄せられた。「自分の人生においてこのような本に数多く出会うことが、人生を成功（何が成功かは分からないが）させるための大事な要素かなと思った」というように、忘れられない読書体験に結びつくようなコメントも寄せられたことは特筆に値しよう。マインドマップ作成によって、実際のブックレポートの質が向上したかどうかについては、今後さらに分析が必要ではあるが、少なくとも受講者の多くはマインドマップを肯定的に捉えていると言えるだろう。

9. マッピング導入の問題点と課題

以上述べてきたことから、多読指導におけるマッピングの導入は、狙いどおり読みを深める役割をある程度まで果たしたと言えそうである。

しかし、実際にマッピングを取り入れてみると、リノッスオ氏が指摘していたような難しさもまた明らかになった。まず、「本の内容は理解できた。しかしマインドマップにわかりやすくまとめることができず、パートナーの人に説明する時に、上手く説明できなかった」「もっとうまくマップがかけられるになりたい」といったコメントが示すように、マッピングの作成自体を難しいと感じた受講生がいることがわかった。3回目のマッピング導入時には、リノッスオ氏の学生と同じように「またマッピング？」という反応を示した受講生も少なくなかった。また、これもリノッスオ氏が注意を促していた点だが、教員が示した例をあたかも「正解」であるかのように考え、それをそのまま模倣した例がいくつも見られた。本の内容を整理するためにマッピングを活用することはできたものの、自分と本との対話の結果をマッピング化するところまで至らなかった受講生も多い。とはいえ「ただ、本の内容をなぞっていただけだったので、自分の考えや絵や色を付けて取り入れればよかった」「表面しか見えていない。もっと深くまで見るようにしたい」「次はマインドマップ自体を作品の内容だけでなく、自分にあった出来事なども関連させて書けるように頑張る」「次はもっと柔軟に頭を使い、ある意味予想外の内容なども引き出していけたらな、と思う」などのコメントからは、マッピング作成がより深い読みを引き出す手助けとなるという事実を受講生が気づいていることが読み取れる。

リノッスオ氏の実践の特徴は、既成の「正解」にたどり着くためにマッピングを使うのではなく、思考を整理する道具、及び他者との意見交換の道具としていることであった。このマッピングの二面性―「情報を系統づける手段」と「新たな発想を手助けする手段」―に受講者自身が気づけたことは大きな収穫ではないだろうか。桑田(2012)は、マッピングを論理的に「考

えるためのグラフィック・オーガナイザー」だと言う。また、福岡（2002）は、この手法を使うことにより、「新しい情報が、それぞれ関連する知識構造に取り込まれ、意味あるものになったとき、これが『わかった』状態であり、『学習した』と言える」（p. 22）と述べている。これらの観点からも、今回のマッピング導入には次につながる成果があったと言えるだろう。

以上、今回の実験授業で観察されたマッピングの利点、問題点ともに、リノッスオ氏の指摘と一致していることが明確になった。

なお、今回の実験授業では踏み込めなかったが、このようなマッピング実践法は、リノッスオ氏の語る探究型学習にも密接に結びついている。探究型学習は、教育哲学者の Dewey などの流れを汲む経験学習、発見型学習の一つとされ、単なる既存の知識の習得ではなく、学習者自らが課題を見つけ、調査・分析し、解決策を見つける学習法である（Scanlon, Anastopoulou, & Kerawalla, 2012）。Barrow（2006）によると、探究型学習は、もと科学の教師であった Dewey が、教科書に書かれた事実を学ぶことに偏り過ぎた教育に疑問を呈し、より能動的、体験的な学習法として小学校の科学授業用に提唱したものである。

日本の英語教育における多読も、教師による文法・語彙用法の解説を中心としたリーディングの授業から、自律的、能動的に英語に向き合う形式にシフトすることを奨励している点で、探究型学習の目指す学習形式と類似している。また、探究型学習は、図書館のリソースを活用しようとする教育者によっても推奨されており（Donhan, Bishop, Kuhlthau, & Oberg, 2001；桑田, 2012；Wallace & Husid, 2011）、自らが選んだ課題を解決するために先行文献をリサーチするといった作業は、高度な多読となり得る。リサーチのために読む、という行為は、通常の高読指導では行なわれないが、今後の多読授業の新たな糸口になる可能性があるだろう。

10. 結び

本稿では、英語多読を活性化する活動としてマッピングに焦点を当て、これがフィンランドでどのように使用されているのか、どのような教育効果をあげているのかについて、マッピングを教育に援用している大学教員へのインタビュー調査から探った。また、そこで得られた見解を基に実施した、実験授業の結果を報告した。

リノッスオ氏も再三指摘していたように、マッピングは学習者の思考力や探究力を高める具体的な手立ての一つではあるが、それが唯一無二の方法というわけではない。むしろマッピングを取り込んで、物事を系統立てて考え、最終的には自ら学び考える術を身につけさせようとする総合的な姿勢や取り組みがフィンランド教育の真髄と言えそうである。

実験授業の中間報告からは、多読指導へのマッピング導入が、学習者の読書への興味を高め、深い読みを促す可能性が示唆されたが、同時に、マッピング指導の問題点も明らかとなった。今後の課題としては、マッピングの導入方法に改良を加えるほか、マッピングのみに固執

することなく、フィンランド教育を根本で支えるもっと大きなコンセプト体系的思考力の醸成や自律学習の定着—に着目し、これらを多読指導に活かす工夫をする必要があろう。また、今回のインタビューを足がかりとし、フィンランドの教育現場についてより広範で正確な調査を行なうことも検討する必要がある。より複眼的にフィンランド教育の実態を捉えることが、自律的読者、学習者を育成する多読教育構築につながるはずである。

謝 辞

ルオスタリヴオリ中・高の視察を可能にしてくださった慶應義塾普通部の矢澤和明氏、跡部智氏に厚くお礼を申し上げます。またインタビューを快く承諾してくださり、貴重なお話を長時間にわたり聞かせてくださったティモ・リノッスオ氏に心から感謝の意を表します。

参考文献

- Åhlberg, M. (2008). *Concept mapping as an innovation: Documents, memories and notes from Finland, Sweden, Estonia and Russia 1084-2008*. Retrieved from http://www.academia.edu/829330/VARIETIES_OF_CONCEPT_MAPPING
- Barrow, L. H. (2006). A brief history of inquiry: From Dewey to standards. *Journal of Science Teacher Education*, 17, 265-278.
- Buzan, T. (1974). *Use of your head*. London: BBC Books.
- トニー・ブザン (2005) 『ザ・マインドマップ 脳の力を強化する志向技術』 東京：ダイヤモンド社
- トニー・ブザン (2009) 『マインドマップ読書術』 東京：ディスカヴァー・トゥエンティワン
- 独立行政法人国立青少年教育振興機構 (2013) 「子どもの読書活動の実態とその影響・効果に関する調査研究報告書」
http://www.niye.go.jp/kenkyu_houkoku/contents/detail/i/72/ (2013年12月16日現在)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Donham, J., Bishop, K., Kuhlthau, C. C., & Obeg, D. (2001). *Inquiry-based learning: Lessons from library power*. Worthington, Ohio: Linworth Publishing, Inc.
- Fukaya, M. (2010). Extensive reading of language learner literature as a step to the pleasure reading of unabridged literature. 2010 *Conference Proceedings and Papers (Liberlit Conference)*. Retrieved from <http://www.liberlit.com/> (2013年6月1日現在)
- 深谷素子 (2011a) 「英語上級者に多読をどう指導するか：『英語を読むのが楽しい』段階から『本を読むのが楽しい、たまたま英語の本だけけれど』という段階を目指して」『第83回大会 Proceedings』(日本英文学会), 31-33.
- 深谷素子 (2011b) 「読書指導の場としての多読授業の可能性」『第83回大会 Proceedings』(日本英文学会), 193-195.
- 福岡敏行(編著) (2002) 『コンセプトマップ活用ガイド マップでわかる！子どもの学びと教師のサポート』 東京：東洋館出版社
- Hakkarainen, K. (2003). Emergence of progressive-inquiry culture in computer-supported collaborative learning. *Learning Environments Research*, 6, 199-220.
- ヘイノネン・オッリペッカ & 佐藤学 (2009) 『NHK 未来への提言 オッリペッカ・ヘイノネン：「学力世界一」がもたらすもの』 東京：NHK 出版
- Jeffries, L., & Mikulecky, S. B. (2009). *Reading power 2, the 4th Edition*. NY: Pearson Longman.
- 刈谷剛彦 (2012) 『学力と階層』 東京：朝日文庫
- 北川達夫 (2005a) 『図解フィンランド・メソッド入門』 東京：経済界
- 北川達夫 (訳) (2005b) 『フィンランド・メソッド 5つの基本が学べるフィンランド国語教科書 小学4年生』 東京：経済界
- 北川達夫 (訳) (2006) 『フィンランド・メソッド 5つの基本が学べるフィンランド国語教科書 小学3年生』 東京：経済界

- 北川達夫(訳)(2007)『フィンランド・メソッド 5つの基本が学べるフィンランド国語教科書 小学5年生』
東京：経済界
- 桑田てるみ(編)(2012)『6プロセスで学ぶ 中学生・高校生のための探究学習スキルワーク』東京：全国学校図書館協議会
- 小林朝夫(2009)『フィンランド式頭のいい子が育つ20のルール』東京：青春出版社
- 小林めぐみ(2011)「多読『授業』」の可能性を模索する」『第83回大会 Proceedings』(日本英文学会) 187-189.
- 小林めぐみ・河内智子(2009)「多読授業を活性化させるアクティビティー」、*Seikei Institute for International Studies Working Paper Series, 11*, 1-20.
- 小林めぐみ・河内智子・深谷素子・佐藤明可・谷牧子(編著)(2010)(成蹊大学国際教育センター多読共同研究プロジェクトグループ)『多読で育む英語力プラスα』東京：成美堂
- Kusanagi, Y. (2005). A class report 2: Course evaluation of pleasure reading course. *The Journal of Rikkyo University Language Center, 14*, 29-42.
- Kusanagi, Y. (2009). A case study: Japanese university students' reflective comments on their extensive reading experiences. *Akita Prefectural University RECCS Bulletin, 10*, 43-54.
- 教育科学研究会(2005)『なぜフィンランドの子どもたちは「学力」が高いか』東京：国土社
- ヘイッキ・マキパー(2007)『平等社会フィンランドが育む未来型学習』東京：明石書店
- 松本茂(2012) *One world: English course*. 東京：教育出版
- 諸葛正弥(2009)『フィンランド教育成功のメソッド：日本人に足りない「実現力」の鍛え方』東京：マイコミ新書
- 文部科学省(2005)『読解力向上に関する指導資料—PISA 調査(読解力)の結果分析と改善の方向—』
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/siryo/05122201.htm (2013年10月28日現在)
- 文部科学省『PISA(生徒の学習到達度調査)』
http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/data/pisa/ (2013年6月1日現在)
- 那須雅子(2011)「効果的な多読活動の模索：辞書使用の是非に関する一考察」『第83回大会 Proceedings』(日本英文学会), 190-192.
- NHK(2012)『NHK地球いちばん アタマがよくなる!? 授業』2012年12月17日放映
- NHK『テストの花道』制作チーム(2011a)『テストの花道』東京：河出書房
- NHK『テストの花道』制作チーム(2011b)『テストの花道2 弱点攻略編』東京：河出書房
- Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2007). Theoretical origins of concept maps, how to construct them, and uses in education. *Reflecting Education, 3*, 29-42.
- レベッカ・L・オックスフォード(1994)「言語学習ストラテジー 外国語教師が知っておかなければならないこと」東京：凡人社
- ドミニク・S・ライチェン, ローラ・H. サルガニク(編著)(2006)『キー・コンピテンシー—国際標準の学力を目指して』東京：明石書店
- 大森修(監修)松原大介(編著)(2008a)『「読解力」授業づくりへの挑戦 中学校』東京：明治図書
- 大森修(監修)松野孝雄(編著)(2008b)『「読解力」授業づくりへの挑戦 小学3-4年生』東京：明治図書

- 大森修（監修）松野孝雄（編著）（2008c）『「読解力」授業づくりへの挑戦 小学5-6年生』東京：明治図書
- Scanlon, E., Anastopoulou, S., & Kerawalla, L. (2012). Inquiry learning reconsidered: Contexts, representations and challenges. In Littleton, K., Scanlon, E., & Sharples, M. (Eds.), *Orchestrating inquiry learning* (pp. 7-30). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Slotte, V., & Lonka, K. (1999). Spontaneous concept maps aiding the understanding of scientific concepts. *International Journal of Science Education*, 21, 515-531.
- 鈴木誠（2007）『フィンランドの理科教育：高度な学びと教員養成』東京：明石書店
- 田中博之（2008）『フィンランド・メソッドの学力革命：その秘訣を授業に生かす30の方法』東京：明治図書
- 田中博之（2010）『フィンランド・メソッド「超読解力」—6つのステップで伸びる「言葉の力」』東京：経済界
- 田中博之（2013）「子どもの言葉の力を育むフィンランド・メソッドのすすめ」『早稲田学報』通巻1198号, 20-23.
- 鶴田清司（2008）『「読解力」を高める国語科授業の改革—PISA型読解力を中心に—』東京：明治図書
- Wallace, V. L., & Husid, W. N. (2011). *Collaborating for inquiry-based learning: School librarians and teachers partner for student achievement*. Santa Barbara, California: ABC-CLIO, LLC.
- 矢田祐二（2012）*Total English 2: New edition*. 東京：学校図書

註

- i このフィンランド視察調査は、学術研究助成基金助成金 基盤研究C（課題番号2452067）の助成を受けている。
- ii 「マインドマップ」はBuzan Organization Ltd. が登録商標している。
- iii 「フィンランド・メソッド」は有限会社イヨが登録商標している。
- iv 2012年5月16日、17:30より約1時間、慶應義塾普通部に矢澤和明氏を訪問し、フィンランド教育に関する矢澤氏の観察、印象についてインタビューを行なった。インタビューには、同校教諭、跡部智氏も同席した。
- v ルオスタリヴオリ中・高での英語授業観察後、担当教員4名にフィンランドの教育事情に関するインタビューを行なったが、その中でマッピングの使用状況について尋ねた。
- vi 探究型学習は、ほかに探究学習、探究的学習などとも呼ばれている。
- vii Hakkarainen（2003）は、コンピューター支援協同学習（Computer-supported collaborative learning）を通して探求型学習を行なう意義を唱えている。

『慶應義塾 外国語教育研究』投稿規程

1. 投稿資格：原則として塾内の教員・職員・研究員（常勤・非常勤を問わない）。共同執筆者についてはこれ以外の者も可とするが、その場合も投稿筆頭者は原則として塾内の教員・職員・研究員（常勤・非常勤を問わない）とする。
2. 投稿論文の種類：以下の内容のものを掲載対象とし、未発表のものに限る。なお、1）研究論文は特別寄稿を掲載することもある。

1）研究論文

- ・テーマが言語教育あるいはそれに深く関係するものであること
- ・独創性を有する実証的または理論的研究の成果であること
- ・先行研究・関連研究を十分に踏まえていること
- ・他の研究者の検証にも耐えうる、客観性を有すること

2）調査・実践報告

- ・言語教育あるいはそれに深く関係する分野における調査もしくは実践の報告であること
- ・調査・実践内容について具体的かつ明確な記述がなされていること
- ・得られた知見の応用可能性や実践面での問題点について批判的に論じられていること

3）研究ノート

- ・テーマが言語教育あるいはそれに深く関係するものであること
- ・未だ論文の形には至らないが、実証的または理論的研究の中間的報告であり、着想に独創性がみとめられること
- ・他の研究者の検証にも耐えうる、客観性を有すること

3. アブストラクト（概要）

1）研究論文および2）調査・実践報告については、タイトルの下、本文の前に以下の要領でアブストラクトを記載すること。

- ・本文が和文・欧文の場合：欧文で150～200語程度
- ・本文が和文・欧文以外の言語の場合：欧文で150～200語程度、あるいは和文で800～1000字程度

4. 書式・長さ

和文・欧文とも横書きとし、A4用紙に、和文の場合「明朝体」、欧文の場合は「Times」か「Times New Roman」か「Century」とする。文字の大きさは12ポイント。アブストラクト、付録・図表、参考・引用文献リストなども、以下の字数・語数に含む。

1）研究論文

- ・和文の場合、20000～24000字程度
- ・欧文の場合、7000語～8000語程度
- ・その他の言語の場合は和文に準ずる

- 2) 調査・実践報告
 - ・同上
- 3) 研究ノート
 - ・和文の場合、10000字以下程度
 - ・欧文の場合、3500語以下程度
 - ・その他の言語の場合は和文に準ずる
5. 使用言語
 - 特に定めない。
6. 応募用紙の添付
 - 所定の応募用紙に、以下1)～6)の内容を記入し、原稿に添えて提出する。
 - 応募用紙は当センター、Web サイトからダウンロード可能
 - 1) 氏名、所属、職位、(担当外国語)
 - 2) 連絡先住所、電話番号、Eメールアドレス
 - 3) 論文の種類、使用言語
 - 4) 論文タイトル、総文字数(欧文の場合は総語数)
 - 5) 概要 原則として和文800～1000字とする。
 - 6) キーワード5語(日本語) _____
7. 書式上の注意
 - 引用や参考文献一覧表の形式については、執筆者の分野における標準の形式(例:APAスタイル、MLAスタイルなど)に従うこと。
 - 注は本文の末尾にまとめて付けること。
 - 氏名や所属、住所等は応募用紙にのみ記入すること。アブストラクト(概要)や本文に個人情報は記入しない。
8. 採録の決定および通知
 - 査読を行なったうえで採否を決定する。査読の結果によっては、修正を要請すること、または論文の種類の変更(研究論文から研究ノートへの変更等)を要請することもある。結果は執筆者に通知する。
9. 採録決定後の校正
 - 校正は再校まで執筆者が行なうこととする。校正は誤字・脱字の修正のみとし、原稿の変更はできない。
10. 論文の公開
 - 1) 採録論文はWeb 上での公開(慶應義塾大学の運用するWeb サイトおよびデータベースへの登録と公開)を前提とする。執筆者によって公開が許諾されない論文は採録しない。
 - 2) 文字データ以外に、他から転載された写真・図版等のデータが採録原稿に含まれる場合は、執筆者自身が著作権についての処理を済ませていることを前提とする。

3) 採録論文の著作権については、執筆者によって以下の事項が承認されていることを前提とする。

3-1) 執筆者は、『外国語教育研究』編集委員会が発行する『外国語教育研究』に掲載された論文等の著作権を当委員会に委託し、当委員会が論文等の編集著作権および出版権を保有する。

3-2) 上記3-1に基づき、当委員会は執筆者の論文等を原文のままの形において印刷物または電子媒体により再出版または再配布する権利を保有する。

3-3) 執筆者は、論文等を他の印刷物または電子媒体に転載する場合には、当委員会にその旨、通知する。

3-4) 執筆者の論文等を要約して印刷物または電子媒体により再出版または再配布する場合は、原則として当委員会は執筆者から事前の同意を得るものとする。

11. 原稿提出締切

当該年度9月末日必着とする。

以下1)・2)を印字したものを郵送にて、文書ファイル(MS Word)をEメール添付にて提出のこと。なお、提出された原稿は返却しない。また文書ファイルは印字した原稿と同一のものとする。

1) 原稿 3部(用紙はA4サイズに限る)

2) 応募用紙 1部

12. 原稿提出先

(郵送) 〒108-8345 東京都港区三田 2-15-45

外国語教育研究センター三田支部『慶應義塾 外国語教育研究』担当

(Eメール) flang-kiyo@adst.keio.ac.jp

13. 問合せ先

同上

(電話) 03-5427-1601 内線22301

(Eメール) flang-kiyo@adst.keio.ac.jp

※開室時間については、上記に問合せること。

以上

Submission Guidelines for the Journal of Foreign Language Education

1. Full and part-time faculty members of the Keio University system are eligible to submit papers to the journal. The first author of a collaborative effort must be a full or part-time faculty member of Keio.
2. Submissions may be written in any language.
3. Contributions include research articles, survey/practical articles, and research notes.
 - a. Research articles and survey/practical articles in a European language must be within 7000~8000 words; articles in a non-European language other than Japanese must be within 20000~24000 characters.
 - b. Research notes in a European language must not exceed 3500 words; research notes in a non-European language including Japanese must not exceed 10000 characters.
4. Format:

Submissions must follow the conventional guidelines of its field (MLA, etc.). Submissions must be typed in horizontal format, double-spaced A4-size. If written in Japanese, please use Minchotai font in 12 point or smaller. If written in a European language, please use Times, Times New Roman, or Century in 12 point. Place all notes at the end of the paper. Name and other personal information must not appear in the submitted text other than in the application form..
5. A Submission must include two abstracts:
 - a. The first abstract must be included in the paper following the title. This abstract must be written in any European Language in 150~200 words. However, if the paper is written in any non-European language other than Japanese, the abstract may be written either in Japanese in 800~1000 characters or in any European Language in 150~200 words.
 - b. The second abstract must be provided in Japanese in 800~1000 characters in the application form.
6. The deadline for submission is the end of September. Contributors should submit three sets of the manuscript, accompanied by an electric copy as an e-mail attachment, CD-R or flash memory, as well as an application form. The application form is available for download at the Keio Research Center for Foreign Language Education website. (www.flang.keio.ac.jp)

Addressee:

Office of *Journal of Foreign Language Education*

Mita Office

Keio Research Center for Foreign Language Education

2-15-45 Mita, Minato-ku, Tokyo 108-8345 Japan

7. Submissions will be reviewed by the Editorial Committee.
8. Printer's proofs will be provided twice. Major revisions will not be accepted.
9. Papers will be made available for public view on the Keio Research Center for Foreign Language Education website. If a contributor borrows from another author's work/data, the contributor must obtain that author's consent concerning the copyright of photographs and/or illustrations, before the publication of the paper, normally at the first proof stage. The copyright and publishing rights of the published papers will belong to the Editorial Committee. This includes the reprint right. If a contributor wishes to republish their paper elsewhere, the author must inform the Editorial Committee.

Inquiries:

Mita Office

Keio Research Center for Foreign Language Education

2-15-45 Mita, Minato-ku, Tokyo 108-8345 Japan

tel: + 81-3-5427-1592 ext. 22301

E-mail: flang-kiyo@adst.keio.ac.jp

執筆者紹介

福 田 え り	慶應義塾大学 SFC 研究所 上席所員（訪問）
古 谷 知 之	慶應義塾大学 総合政策学部 准教授
島 田 徳 子	武蔵野大学 グローバル・コミュニケーション学部 准教授 慶應義塾大学 総合政策学部 非常勤講師
岩 本 綾	慶應義塾大学 大学院政策・メディア研究科 博士課程
王 雪 萍	東京大学 教養学部 准教授 慶應義塾大学 文学部 非常勤講師
福 田 牧 子	バルセロナ自治大学 翻訳通訳学部 講師
平 高 史 也	慶應義塾大学 総合政策学部 教授
金 秀 美	慶應義塾大学 文学部・総合政策学部・外国語教育研究センター・ 慶應義塾湘南藤沢中等部・高等部 非常勤講師
深 谷 素 子	慶應義塾大学 法学部・理工学部 非常勤講師
小 林 めぐみ	成蹊大学 経済学部 准教授
草 薙 優 加	群馬大学 教育基盤センター 准教授

学 術 委 員

跡 部 智
石 井 明
磯 崎 敦 仁
伊 藤 扇
井 上 京 子
井 本 由 紀
宇 振 領
ウエチ, ナンシー
宇 沢 美 子
内 田 浩 章
エインジ, マイケル W.
大久保 教 宏
大 出 敦
荻 野 優 子
小 原 京 子
折 笠 敬 一
笠 井 裕 之
柏 崎 千佳子
ガボリオ, マリ
ギブソン, ロバート B.
許 曼 麗
金田一 真 澄
工 藤 多香子
倉 舘 健 一
倉 本 和 晃
古 石 篤 子

古 賀 裕 章
齋 藤 太 郎
境 一 三
坂 本 光
櫻 庭 ゆみ子
迫 村 純 男
シェイ, デイビット
重 松 淳
篠 原 俊 吾
志 村 明 彦
白 崎 容 子
杉 本 なおみ
鈴 木 恵美子
鈴 村 直 樹
スタヴリナキー アーサー
スネル, ウィリアム
関 根 謙
田 窪 行 則
竹 内 良 雄
種 村 和 史
崔 鶴 山
寺 田 裕 子
中 村 優 治
ナコルチェフスキー, アンドリイ
栖橋・アンリ ナタリー
根 岸 宗一郎

野 村 伸 一
林 田 愛
平 高 史 也
藤 田 真理子
ポールハケット, ヘレン J.
前 島 和 也
松 岡 和 美
溝 部 良 恵
宮 崎 啓 年
村 田 子
持 原 なみ子
森 下 一 夫
山 下 輝 彦
山 田 恆
山 本 武 男
横 川 真理子
横 山 千 晶
吉 川 龍 生
吉 田 恭 子
吉 田 友 子
吉 村 創
林 秀 光
レイサイド, ジェイムス

これまでの査読者 (アイウエオ順)

『慶應義塾 外国語教育研究』編集委員

文 学 部 中 村 優 治
ナコルチェフスキー, アンドリイ
吉 田 恭 子
経済学部 前 島 和 也
根 岸 宗一郎
法 学 部 林 秀 光
商 学 部 瀧 本 佳容子
理工学部 森 泉
山 下 一 夫 (委員長)

湘南藤沢中等部・高等部
藤 田 真理子
事 務 局 城 市 政 明
加 藤 祐 一
杉 藤 陽 子
笹 原 り き

慶應義塾 外国語教育研究 第10号

平成26年 3 月31日 発行

発 行 人 鈴 村 直 樹

印 刷 所 有限会社 梅沢印刷所

発 行 所 慶應義塾大学外国語教育研究センター
東京都港区三田 2-15-45
電話 03-5427-1601