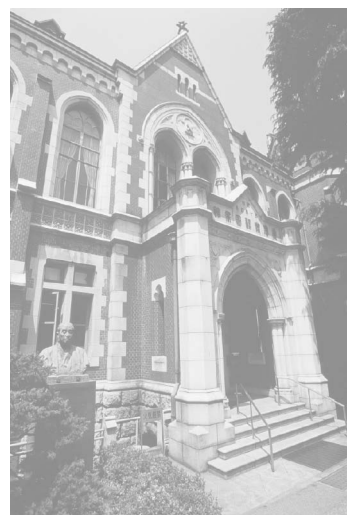


慶應義塾 外国語教育研究

第20号

2023



目次

〈研究論文〉

- 中国語の「三音節語」をどう教えるか 浅野 雅 樹 1
—— 語彙論に基づく提言を中心に ——
- 帝国のエコノミーと言語の倫理 金 景 彩 23
—— 植民地末期の朝鮮における言語言説をめぐって ——

〈調査・実践報告〉

- 公立中学校の英語授業における異学年交流導入実践 武石 裕 子 45

〈研究ノート〉

- イタリア文学と言語教育における「ironia」の識別 長谷川 悠 里 67
—— ポジティブポライテネスとしての一考察 ——
- 幼稚園における英語活動の取り組みと異文化理解の視点からの提案 長谷川 淳 一 77

JOURNAL of FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Vol. 20 2023

CONTENTS

〈Research Articles〉

- Chinese vocabulary teaching based on Three-Syllable Words ASANO, Masaki
Focusing on considerations from Lexicology
- The Economy of the Empire and the Ethics of Language: KIM, Kyongche
Language Discourse in Late Colonial Korea

〈Survey / Practical Reports〉

- Practice of Introducing Cross-Grade Interaction in English Classes at Public Junior High School TAKEISHI, Yuko

〈Research Notes〉

- Identification of «ironia» in Italian literature and language education: HASEGAWA, Yuri
Consideration as positive politeness
- English Activities at Kindergartens and a Suggestion from the Perspective of Cross-Cultural Understanding HASEGAWA, Junichi

中国語の「三音節語」をどう教えるか

——語彙論に基づく提言を中心に——

浅 野 雅 樹

Abstract

In this study, we examine Three-syllable words that are taught as vocabulary in modern Chinese from the perspective of vocabulary instruction toward learners who are chiefly native speakers of Japanese. First, we will investigate how Three-syllable words are introduced and presented in textbooks and learning dictionaries. We then conduct a consideration and analysis in accordance with our research objective of overall innovation and improvement of vocabulary instruction toward learners, from the viewpoint of application of contents of learning mainly within the field of lexicology. In addition, we cite examples of specific Three-syllable Chinese words that are likely to be taught as vocabulary, determine what vocabulary information will be beneficial to learners, and describe our establishment of an effective instruction method for Three-syllable Chinese words.

0. はじめに

中国語の学習語彙としての三音節語¹⁾には、語彙教育と学習の観点から様々な課題が存在し、検討の余地がある。全般的な中国語語彙教育において、当然のことながら三音節語は単音節語や二音節語に比べると数が少なく、学習語彙全体における比率も低い。さらに、初期段階で学習すべきとされる基本語彙の中に三音節語は少ない。ただ、近年の中国語の新語や流行語には三音節語が多く、また一般的に類接辞と称される成分を含んだ三音節語が増加傾向にあるとの指摘があり²⁾、将来的な語彙教育の課題を検討するにあたり、三音節語の存在は決して軽視できるものではない。

筆者は日本の大学等の中国語教育における語彙教育において、所謂「語彙論的（体系）知識」を明示的学習項目として、文法面における学習事項とある程度は同列に扱うのが望ましいと考えている。1つの語が持つ様々な語彙情報を応用し、「語彙知識の深さ」をより重視した一つ

の側面から考える語彙教育や学習があることはよく知られている。これらの語彙論における事項を応用することで三音節語の効果的な教授法について、新たな視点から提言できる可能性が高いと考えた。

語構成の面で、合成語の二音節語が基本的にその二つの形態素の「1 + 1」の関係性のみであるのに対して、三音節語には「1 + 2型」や「2 + 1型」を中心に、さらに“短平快”「1 + 1 + 1型」など、複数の形式がある。加えて、「修飾」、「動目」、「動補」など語構造を含めると、同じ三音節語でも多数のタイプの存在が認められる。また、主に接辞を使用する付加型の合成語についても、とりわけ“多～”、“反～”、“超～”、“～性”、“～化”などの類接辞と言われる成分を含む三音節語が目立つ。そのほか、一般的に慣用語と称される主に動目構造の三音節語の存在や、縮約され三音節語となる略語や反対に二音節語から拡張した三音節語が多いといった語形成の面から、三音節語はよく考察の対象にもなっている。前述したように近年の新語や流行語においても、“沉浸式”、“服貿会”、“烟火气”、“冰墩墩”など、三音節語が目立つという現象や音訳語の外来語に三音節語が多いといった特徴も見られる。このように三音節語は語彙論における「語形」、「位相」、「熟語」など、様々な面での事項と密接な関係がある。

日本語の漢語語彙との関係性の面から見ると、二音節語の日中同形語より、全体的にその関係性は希薄であり、同形異義語や同形類義語は少ないと見られる³⁾。ただ、それほど数は多くないものの、“家务事”、“一口气”、“眼睫毛”など、日本語では一般的に二字語で表現される事象が、中国語では三音節語（三字語）となる例が見られる。さらに、“飞机场”、“科学家”、“发电厂”など、同じ三音節語において、その中の一つの形態素のみ異なる語もある。これらの例については、日本語母語話者の中国語学習者に負の転移をもたらす蓋然性が認められ、教育の場において注意が必要となろう。

こうした様々な語彙情報を有効に活用した個々の事例を含めた広い意味での教授法が必要であり、三音節語についての研究の蓄積を踏まえて日本語母語話者の学習者を対象とした具体的な教授法を提案しようというのが、本稿におけるリサーチクエストである。したがって、本稿では、まず教育の実践現場で使用される教材や学習辞書、学習ガイドライン等における三音節語の導入や提示内容について調査した結果を示す。次に、語彙論における学習と関連性が強いと見られる各事項から三音節語の教授時に留意すべき点などを検討していく。さらに、学習語となり得る個別の三音節語に着目し、それらのうちの三語を代表例として学習者に対する有益な語彙情報とは何かについて例示し、効果的な教育の展開に向けた具体的な提言を行なう。

1. 三音節語に関する研究と成果

中国語の語彙体系の中で、単音節語や二音節語と比較すると周辺的な存在であると見なされがちな三音節語であるが、呂叔湘（1963）における三音節語に関する記述に応じ、中国国内の

研究者による注目を浴び始めた⁴⁾。その後、語彙史、語構成や類接辞、造語法、新語・外来語など、様々な角度から三音節語をテーマとした研究が展開されている状況がうかがえる。近年、中国国内で出版された研究書には楊書俊（2015）《現代汉语三音节词语研究》、曹向华（2022）《現代汉语三音节词语研究》があり現代中国語の語彙体系における三音節語の性質や特徴のほか、辞書やガイドラインにおける提示、語形や語義、用法などに関する論述が見られる。また、辞書には王彦坤編著（2005）《現代汉语三音词词典》が見られる。日本における研究では、袁曉今（2014）の常用語における多数の三音節名詞について、その構造的な構成要素の語彙的性質、クオリア構造などに関する論述があり、その巻末に付される多くの語彙情報を示した一覧表は三音節語の全体像を知る上で、大変貴重な資料となる。中国国内では三音節語に関する数多くの研究論文や学位論文が発表されているが、その中で中国語学習辞書、HSK（漢語水平考試）の語彙ガイドライン、対外漢語教育用教材における三音節語に対する調査や考察が行われている。

中国語の語彙教育の中で、具体的にどのような三音節語が採用されていて、また全体の学習語彙の中でどのくらいの比率を占めているのかという点も、おおむね明らかにされている。楊書俊（2015：8）には、《現代汉语词典増補本》（商务印书馆）に収録される約6万語のうち、5100あまりの語が三音節語であるとの記載が見られる。曹向华（2021：17）では《現代汉语词典第六版》（商务印书馆）において、合計6230の三音節語句やフレーズが収録され、そのうち語の表記がなされている（語と認定できる）のは5565語であるとの記載が見られる。白云（2014：29-30）では、旧 HSK のガイドラインである《汉语水平词汇与汉字等级大纲》では甲級から丁級まで、合計235の三音節語が収録されていて、全体の2.66%を占めるとの調査結果が示される。また、《新 HSK 等级》では1級から6級まで合計112の三音節語が見られ、全体の2.24%を占めるとされている⁵⁾。

本章では、以下でガイドラインやテキスト、辞書において三音節語がどのように扱われているのか、先行研究に基づいて詳細を確認していく。

1.1 「中国語初級段階学習指導ガイドライン（2007年）」における三音節語

日本中国語教育学会学力基準プロジェクト委員会による編纂で、学会 HP で公開されている「中国語初級段階学習指導ガイドライン（2007年）」には、第1表（600語）、第2表（400語）の計1000語が示される。その中の三音節語の収録状況を調査したところ、下記のように一定数存在することが明らかとなった。下に示す＜表1＞＜表2＞は、収録されていた三音節語（末尾が“儿”の語を含む）の例で、表内の数字はガイドラインにおける表示番号である。

<表1>「第1表分」

377 十二月	378 十一月	434 图书馆	449 为什么	487 星期二
488 星期六	489 星期日	490 星期三	491 星期四	492 星期天
493 星期五	494 星期一	513 一点儿	516 一会儿	517 一块儿
542 有点儿	543 有意思	564 怎么样	592 自行车	

<表2>「第2表分」

6 办公室	32 差不多	165 开玩笑	182 来不及	200 聊天儿
204 留学生	329 小孩儿	361 有时候	367 圆珠笔	

上の<表1><表2>から分かる通り、計28（そのうち、末尾が“儿”の語は6語）の三音節語があった。全収録語における2.8%を占めることになる。日本語の漢語語彙と同形同義である語は“十一月”、“十二月”、“留学生”、“图书馆”の4語のみで、そのほかは日本語の語形にはない語であった。

1.2 授業用中国語テキストにおける三音節語

日本の中国語教育現場で、主に授業用テキストとして使用されている日本で出版された既習者用の初中級或いは中級レベルのテキスト20冊における三音節語の収録状況について、独自に調査した⁶⁾。調査対象としたのは日本国内で出版され、主に大学等の授業用として使用されているテキストである。「本文」、「新出語句」、「学習ポイント」、「練習問題」等の要素から一課分が成り立つテキストで、いわゆる総合型のテキストと見なせるものである。出版社や著者は、ばらつきが出るように選定しているが、特に厳密な基準で選定したものではなく、勤務校の共同研究室にも保管されているような、身近で使用実績のあるものを中心に選定した。基準を設定しづらい面があることや、身近な教育現場の現状から検討するという目的に従えば、このような選定方法で大きな問題は生じないと判断した。

調査においては、新出語句等の箇所ピンインと訳語とともにリストアップされている語や巻末に付されている語彙索引を使用した。作業段階において、三音節語であるのか、もしくはフレーズ（連語）であるのか、その判別が難しい場合は《現代汉语词典第七版》（商务印书馆）などの辞書を参照し、おおむね見出し語として提示があり、学習者に教える時、単語と見なしたほうが良いと経験上判断できる例は三音節語と見なした。逆説的ではあるが、この選定基準は教員がどう教えたいかというところから逆算して何を選ぶかという基準が生じる面もあり、とりわけ「1+2」型の動目構造の例が語かフレーズかという点について個人的な経験に基づいた判断が入っている。儿化を伴う語については、主に同書において“书面上有时儿化有时不

儿化，口语里必须儿化的词”⁷⁾と判別されている語は調査対象として、それ以外の語についてはおおそ除外した。また、三字の人名についても対象外とした。以下＜表3＞で本調査に関する結果を示し、それに続いてデータについて補足する。

＜表3＞

異なり語数	品詞 ⁸⁾	高頻度語（3冊以上）
624	名詞 463（固有名詞 64） 動詞 101（補足型 38） 形容詞 32（ABB式 11） 副詞 21 その他 14	差不多、越来越、有点儿 为什么、开玩笑、感兴趣 情人节、什么的、有时候 一会儿、便利店、不得不 不要紧、电视剧、对不起 公交车、怪不得、好玩儿 好好儿、化妆品、加拿大 老百姓、慢慢儿、末班车 年夜饭、巧克力、太极拳 西红柿、研究生、怎么样 自助餐、奥运会、北海道 差点儿、动物园、方便面 红绿灯、互联网、健身房 看起来、来不及、连衣裙 了不起、聊天儿、没关系 生鱼片、圣诞节、受欢迎 谈恋爱、图书馆、压岁钱 要不然、一点儿、运动员 自行车

20冊のテキストにおいて、延べ約900語、異なり語としては624語を収集した。3冊以上のテキストにおいて見られた語は上の表に示す通り、計55語であり、ほとんどの語は1冊のテキストのみに見られた。品詞については、名詞が大多数を占めた。この点は、三音節語の全体的な特徴としてよく指摘される三音節語は名詞が高い比率を占めるという状況と合致している⁹⁾。また、固有名詞は64語で、名詞全体の約13.8%を占める。名詞以外の品詞では、“闹肚子”、“谈恋爱”、“自驾游”などの動詞が名詞に次いで多いが、「1＋2」型の動目構造である例が多い。また、中間の造語成分が“得”或いは“不”で構成される“来得及”、“对不起”などの語や二音節の方向補語的な成分で構成される“看上去”など、補足型語構成の例がある。形容詞は多くないが“一次性”、“不要紧”などのほか、ABB式形容詞と称される“静悄悄”、“白茫茫”などの語が多い。副詞は“说不定”、“实际上”などで、接続詞などの虚詞も少数ながら見られた。三音節語の語構造を見ると、「2＋1」型が最も多く、「1＋2型」と判断できる語を上回った¹⁰⁾。

これら以外に外来語の音訳語など単純語である語も一部見られた。また地名などの固有名詞が一定の割合を占めている状況がうかがえるが、これは中級テキストの課文では、中国或いは日本の時事・歴史・文化を紹介する文が多いことが理由にあると考えられる。日本で出版されたテキストでは日本国内の文化・社会の様々な話題を取り上げることが多いため、“賞櫻花”、“富士山”、“彦根猫”、“机器猫”、“校园节”などの日本の文化に関わる三音節語が見られた。この度の調査によって収集した三音節語の中で、《現代汉语词典（第七版）》（商务印书馆）において見出し語として収録されていたのは計239語で、全体の約38.3%であった¹¹⁾。《新 HSK 词汇大纲（2009年度版）》のガイドラインにある語は53語で、レベル別に見ると、最も多かったのは“老百姓”、“动画片”など、5級レベルの19語であった。そのほか、ABB式の形容詞は“静悄悄”など11語あった。また、“走后门”など主に動目標構の慣用語と言われる三音節語と見なせるのは計7語であった。

日本語の同形語の観点から言えば、まず収集した三音節語の中で、日本語との同形語が108語あった¹²⁾。このうち、ほとんどが“奖学金”、“记忆力”、“繁体字”など同形同義語であると判別できる例であったが、“运动员”、“第一次”、“研究生”、“志愿者”、“小册子”など、若干の語義や用法の差異が認められる同形類義語や同形異義語も一部見られた。また“洗衣机”、“地图册”、“科学家”、“航空信”、“幼儿园”など、語を構成する形態素の中の1つが異なると判別できるタイプは100語あった。また“荞麦面”、“基本上”、“强有力”、“一口气”など日本語の相当する語が通常は二字語であるのに対し、中国語では三音節語（三字語）であると判別ができる中日の二言語の語彙の特殊な関係性が認められるタイプの語は12語あった。

1.3 学習辞書における三音節語の収録状況及び記述について

中国国内では《現代汉语词典（商务印书馆）》のような国内向けの一般辞書の他、外国人留学生向けの学習辞書が多数出版されている。本稿では、近年の新語も含まれるものと以前からのスタンダードとして見なせるものということで、《当代汉语学习词典》と《商务馆学汉语词典》（以下では、略称としてそれぞれ《当》《商》と示す。）の2冊の学習辞書について、三音節語に関する収録状況等を調査した¹³⁾。

<表4>

辞書名	三音節語数	品詞 ¹⁴⁾
《当代汉语学习词典》	114	名 79 動14 形 7 副 8 その他12
《商务馆学汉语词典》	564	名435 動33 形33 副17 その他52

《当》では、114語の三音節語が見出し語とされているが、全体の見出し語数の約1.7%を占める。《商》では、564語の三音節語が見出し語とされているが、全体の見出し語の約5%を占

める。名詞が最も多く、三音節語全体のおおよそ8割近くを占めている。動詞も少数ながら見られるが、《当》では動詞14語のうち、中間の成分が“得”か“不”で構成される“来得及”、“对不起”など補足型である例が10語で、“纳闷儿”、“聊天儿”のように、末尾が“儿”の語が2例であった。形容詞について、《当》では7語見られたが、“不要紧”、“了不起”などのようにすべてに“不”が含まれる語であった。《商》では、33語のうち、“美滋滋”、“活生生”などABB式形容詞が16語あり、おおよそ半数を占める。副詞についても一部見られたが、特徴として、《当》“不由得（動）（副）”、“大不了（形）（副）”など兼類である語が多いことが指摘できる。語の意味の面から観察すると、《商》では呼称などの機能を持つ語のほか、人を示す“老太婆”、“外祖父”、“负责人”、“服务员”、“评论员”などの語が85語あり、三音節全体の約15%を占めた。また“汽车站”、“秘书处”、“服务台”、“音乐厅”など何らかの場所に関わる意味を示す語は、66語であった。

2. 「語彙知識の深さ」を重視した教育

主に日本語母語話者の学習者に対する中国語教育において、語彙論における語形、語義などを中心とした様々な事項の導入を筆者はこれまで主張してきた。これは「語彙知識の広さ」のみならず、所謂「語彙知識の深さ」を重視した語彙教育の方法の確立を研究目的とするものである。本稿で取り上げる三音節語については、教育の実践現場で応用が可能である様々な語彙論的事項と関係性が深いと言える。三音節語には単音節語や二音節語からは見いだせないような語彙的な性質や特徴を具えることがあり、この点は語彙教育と学習において応用できる可能性が高く、語彙教育の全般的な刷新や改善に向け大きく寄与することが考えられる。本章では、先行研究において示された知見や、上述の調査で選定した事例を踏まえ、以下「語構成」、「形態素」、「接辞」、「語義の体系性」、「意味項」の観点から、主に日本語母語話者に教授する場面を想定して、留意すべき点を確認していく。

2.1 語構成

多くの先行研究で指摘されているように、「2+1型」の修飾構造の三音節語が多数を占める。その中には、日本語母語話者の学習者にとって、“出版社”や“图书馆”など、日中同形同義語で学習が比較的容易な語がある。その他、“家常菜”や“工薪族”などは語を総体的に理解するより、形態素に拠り分解し、修飾構造であるとの理解を通して学習の方が効果的なタイプも存在する。また、“下功夫”や“来不及”などの動目構造や動補構造の語についても、同様に語構成の面からの理解を通して学習することで、同じ構造をもつフレーズ（連語）に関する統語面での理解度を高めることが期待できる。中級から上級レベルの学習者に対する語彙教育では、三音節語の語構成の多様性を内容に含めることで、学習者の語彙力の向上が見込める¹⁵⁾。その

他、外来語の音訳成分、連綿語、接辞や類接辞を用いた付加型の語構成、並列構造などの三音節語の語構成に関する性質や特徴は学習者が語彙学習において、所謂「語彙知識の深さ」の面からの学習や理解の重要性を認識することにつながると言える。

2.2 形態素（語の造語成分）

「2+1型」や「1+2型」の三音節語を構成する成分の主要な単位となる二音節の方の成分を見ると、それが単独で使用が可能となる、つまり語としての機能を持つものがある¹⁶⁾。教育上の新出語句という観点から述べれば、学習者はその二音節語は既習である状況がある。例えば“电视剧”は、すでに学習している“电视”を応用して、“电视剧”という三音節語を学習することができる。また、例えば“胡萝卜”は、学習時点で“萝卜”は未習であると考えられるが、このような場合は三音節語の学習を通して、その造語成分の二音節語の学習をするのが効果的であると言える。

その一方で、例えば、“无车日”、“自行车”、“西红柿”などにおける“无车”や“自行”、“红柿”といった二音節の成分は語と見なせず単独では使用できない。つまり三音節語を構成するための一時的に組み合わせた成分である¹⁷⁾。このような場合、“无车日”、“婚外恋”、“吸尘器”における“无车”、“婚外”、“吸尘”など、字義から語義がある程度類推できる場合は学習者にとっての難易度はそれほど高くないと言える。一方で、“红柿”や“自行”など、二音節の成分について漢字からの語義の類推が困難である、もしくは誤りやすい例については、日本語母語話者にとって難しいタイプの学習語彙として判断できる。同様に、“互联网”、“服贸会”、“房地产”、“歇后语”、“公交车”、“连衣裙”などの語がこのタイプであると見なせる。

2.3 接辞（付加型語構成）

“老百姓”や“一下子”など、典型的な接頭辞の“老”、接尾辞の“子”などや、類接辞と言われる“超～”、“反～”、“亚～”、“～性”、“～化”、“～然”などの成分から構成される三音節語がある。杨书俊（2016:34）における《现代汉语词典》に対する調査では、このような付加型の語構成は全体の三音節語の中で4.82%を占め、“定中”、“动宾”、“补充”構造の語に次いで4番目の比率の高さであるとされる。曾立英（2008:84）では、三字語においてよく使用される23の類接頭辞と53の類接尾辞が提示されている。二音節語の学習と同様、その字義から語義を認識することがないよう、これらが接辞であるという語彙論における知識が学習効率を上げることが考えられる。近年、中国語の三音節の新語では接辞や類接辞を用いた付加型の語構成をもつ語が多いとの指摘がある¹⁸⁾。近年の新語において使用が目立つ類接辞について、夏中华、姜敬槐（2013:79）では、“族、哥、姐、爷、妹、帝、体、门、奴、令、代、客、控、秀、员、军、潮、风、一代、二代、立方”といった類接辞としての接尾辞、“被、微、软、山寨”などの類接

辞としての接頭辞が示されている。また、張静媛（2022：35）では“微、零、被、神、软、硬”などの接頭辞、“族、门、体、奴、控、户、客、党、粉、宝、热、师、爷、症、力、码、令”などの接尾辞が新興の類接辞として示されている¹⁹⁾。

これらの類接辞を参考に、日本語母語話者の語彙学習という観点から考察を行なう。このような成分は日本語の語彙と対照すると、おおよそ三つのタイプに分類ができる。一つ目は、日本語にも語の造語成分として同様の形態素があり、ほぼ同形同義の関係性が認められるものである（例：族、员、党、症、被など）。これらは、最も容易に学習や習得が可能である。二つ目は日本語には同形の形態素はない、もしくはほとんど使用されないが、漢字の字義からある程度はその意味や用法が学習者にとって類推できるものがある（例：帝、代、宝、潮、二代、微など）。これらは漢字の知識を応用すれば、日本語母語話者の学習者にとって、理解が比較的容易であると考えられる。字義から類推がある程度可能であり、日本語に同形同義の語の構成要素としての成分が存在する場合でも、生産性や語形成の面で大きく差異がある場合は、また別の面の問題が生じる²⁰⁾。さらに、三つ目として日本語にはなく、日本語と異形の関係であり、また漢字の字義から類推がほぼできない（字義から誤解が生じやすいタイプ）接辞がある（例：控、秀、粉、山寨、爷など）。これらの類接辞については、学習者にとっては難易度が最も高く、学習後の定着度も低くなる。したがって、教員はこの三つ目のタイプの類接辞に対して、最も注意を払うことが重要であると考ええる。

2.4 語義の体系性（類義語・反義語）

二音節語と比較すると、三音節語に関する類義語や反義語といった語義の体系性から見た問題は減少するようである。学習上常用される類義語辞典を見ると、一定程度の三音節語の収録が見られる。しかし、単音節語や二音節語と比べると辞書全体の収録語における比率はかなり低い。

筆者はこのたび2冊の類義語辞典を調査した²¹⁾。趙新、李英主编(2009)《学汉语近义词词典》では辞書の収録語全体の約900組の類義語のうち“百分比－百分点”、“不得了－了不得”など、28組の見出し語に三音節語が見られた。佟慧君、梅立崇主编(2002)《汉语同义词词典》では、“恨不得－巴不得”、“不得了－了不得”などの補足型の構成の三音節語や、“红扑扑－红彤彤”、“气冲冲－气乎乎”などのABB式形容詞の収録が見られた。ただ、三音節語の収録は12組にとどまり、辞書全体の収録語における比率は高くない。

さらに三音節語の反義語についての様相を明らかにするために、2冊の反義語辞典を調べて見た²²⁾。朱景松主编(2014)《现代汉语反义词词典》では“出发点－落脚点”、“当事人－局外人”、“灵活性－原则性”などの一般名詞や“急匆匆－慢悠悠”、“沉甸甸－轻飘飘”などのABB式形容詞の反義語が見られる。また、“轻工业－重工业”、“硬广告－软广告”など、単語の一部の形

態素のみが反義の関係である例がいくつか見られた。辞書においては38組の反義語に三音節語が見られたが、辞書全体の収録語（約2000組）から見ると、やはり二音節語が中心で、三音節語の比率はそれほど高くない。张志毅、张庆云（2008）《新华反义词词典（中型本）》では、123組の三音節の反義語が見られたが²³⁾、類義語と比較すると、顕著な反義関係をもつ例が若干多いことが指摘できる。

これらの辞書における収録語から見てわかる通り、類義語や反義語と認められる語の中心は二音節語であり、三音節語から検討する必要性は一見すると高くない。しかし、日本語母語話者の学習者にとっては、同形語の“共和制－君主制”、“轻工业－重工业”等の学習が容易であるタイプの語がある一方で、“不一定－说不定”、“不由得－禁不住”などの副詞性の類義語や、“白茫茫－黑沉沉”などのABB式形容詞は、教える際は注意を要するタイプの語である。中には、二音節語の反義語と同様、“单方面－多方面”、“简单化－复杂化”のように一方の語は日本語と同形語であるが、もう一方の語は日本語には存在しない、もしくはほとんど使用されない語がある。このような場合、教育や学習においては、とりわけ日本語からの干渉の防止に注意を要する。

2.5 意味項（多義性）

1.3において2冊の中国語学習辞典の三音節語の収録状況を調査した結果を示した。さらに見出し語として提示されている三音節語の意味項の数を調べて見たが、その結果を以下の〈表5〉に示す。

〈表5〉

辞書名	三音節語数	意味項数平均
《当代汉语学习词典》	114	約 1.39
《商务馆学汉语词典》	564	約 1.09

《当》では収録語114語のうち、81語が1つの意味項であり、また27語が2つの意味項であった。さらに、3語（“不得了”、“委员会”、“玩意儿”）が3つの意味項が記され、2語（“差不多”、“心眼儿”）が4つの意味項が記されていた。“怎么样”には6つの意味項が付されていて、最も多かった。《商》では564語のうち、516語が1つの意味項であり、また46語が2つの意味項であった。さらに、1語が3つの意味項（“神经病”）、1語（“一会儿”）が4つの意味項であった。この結果は二音節語との明確な相違点として指摘できる。三音節語の学習辞書における意味項として設けられる数は、単音節語や二音節語と比較すると全体的に少ないと言える²⁴⁾。

複数の意味項が示されていた例は“怪不得”や“过得去”などの全体的に補足型の語構成で

ある語や、“积极性”、“不由得”、“不要紧”など形容詞や副詞性の語が多くを占めた。したがって、語の多義性という観点から述べれば、単音節語や二音節語と比べると単義的な傾向が認められ、学者者にとっては比較的容易に学習や習得ができると見なせる。ただ、学習語としての観点から個別の事例を考察すると、一口に複数の意味項が設けられる三音節語と言っても、実際は様々な問題がある。例えば、《当》には下記のように“老太太”、“加油站”という三音節語に2つの意味項が示されている²⁵⁾。

“老太太”

- ① 对老年妇女的尊称
- ② 对年老的母亲、婆婆和岳母的尊称

“加油站”

- ① 对汽车等机动车辆补充汽油、柴油等服务的地方，一般设置在交通干道上
- ② 比喻为某种行为、信念等鼓劲的事物

語自体の学習については、“加油站”は「ガソリンスタンド」に対し、“老太太”の方は、適確な日本語の対訳語を定めるのが難しい分、学習上の難易度がやや高まると見なせる。ただ、意味項の面から見ると、上に示したように日本語の「ガソリンスタンド」には②意味項の方の比喩的に用いられる意味ではほとんど使用されないため、初級の学習者がこのような意味項を学ぶ必要があるのかという問題はあるが、全体的には学習者が容易である語とは言えない。

このように個別の語の意味項間の関係性を見ると様々な例がある。一方で、全体的に見れば三音節語の辞書における意味項は大多数が1つのみである状況から、三音節語の特に名詞については単義的であると言える。そのため、多くの単音節語や二音節語に見られる多義性の問題は全体的に少ないと見なせる。

3. 具体例から見る学習上必要な語彙知識

ここでは、本稿1.2の<表3>に示した語の中から、三語を取り上げ、主に語彙論における性質や特徴に着目し、本稿の主に2.1～2.5で言及した内容に基づき、学習上必要となる語彙知識について考察を行なう。

3.1 方便面 fāngbiànmiàn

おおよそ1990年代に新語として使用され始めた三音節語である。“快食面”、“速食面”などの類義の語が併用されているが、現在でも使用頻度は高く常用語彙であるとの認識ができる。日本語には同形語がなく、訳語は「インスタントラーメン」が当てられる。《新 HSK 词汇大纲》

の語彙表6級までには入っていないが、日本の初習者用テキストに導入されることもある。三音節語に最も多いタイプの「2+1型」の修飾型の構成である。造語成分の“方便”は日本語と同形異義の関係で注意が必要であるが、“方便面”を学習する段階では、“方便”は通常、学習済みであると言える。また、“面”についても“拉面”、“炒面”、“面条”などを学習済みである状況から、日本語の「麺」との字形の差異はあるものの理解は比較容易であると見なせる。したがって、学習語として導入する際は既習の“方便”と“面”の確認（復習）を通して、造語成分を兼ね合わせた語構成の角度から学習者に教えるのが効果的であると考えられる。

3.2 健身房 jiànshēnfáng

日本語には同形語がなく、教材や辞書では「スポーツジム」という訳語が当てられることが多い²⁶⁾。《新 HSK 词汇大纲（2009年版）》の語彙表には5級レベルにある。学習辞書の意味記述を見ると、三音節語に最も多いタイプの「2+1型」の修飾型の構成であることがわかる。“健身”という前の二音節の成分は自立語であると見なせるが、学習者が“健身房”を学習する段階で、“健身”を知っているか不確定な状況を考えると、前述した“方便面”とは異なる。“房间”、“住房”という語は既習である点や日本語の「工房」、「厨房」などの漢語語彙の存在から造語成分の“房”に対する理解はそれほど難しくない。ただ、日本語には身体を鍛えることや、健康促進の運動のためのスポーツ施設に“房”を用いることは少ない。“住房”、“公房”、“单人房”、“书房”などの例を提示して“房”で構成される語が豊富であり、生産性はやや高いことが学習者にとって有益な知識となり得る。この語を含んだ用例の提示について、「～に行き体を鍛える」という意味の“他每天都去健身房健身”《商：347》、“她每周定期去～锻炼”《当：290》などの学習辞書に見られる用例の有用性が高いと考える。また、“社区～”《当：290》はぜひ導入したい用例であるが、中国の現在の地域社会の情勢を踏まえ、学習者に対する解説が必要となろう。

3.3 奥运会 Àoyùnhuì

「オリンピック」を示す名詞で、語としての意味理解はそれほど難しくない。語中の“奥”は外来語の音訳であるが、このようなタイプの語の教育における導入は、中国語の外来語では音訳がなされることがあり、漢字は当て字であり、字義からの類推はおおよそ不可となることを教える機会となる²⁷⁾。また、“乌冬面”、“保龄球”、“因特网”などの語も同時に提示して、このような「音訳+類名」の語が一部に存在することを教えることができる。“奥运会”の語構成は三音節語の中に一部見られる、所謂「省略型」タイプの語である。“运会”が“运动会”の省略形であるという知識は簡体字という字体の問題を度外視すれば、「運動会」という日本語の語彙の存在から、日本語母語話者の学習者にとって、この語の理解を促す知識となり得る。

構造性は少々異なるが同じ省略型のタイプである語は、1.2で示したテキストに対する調査では“理工科”、“医药费”、“进出口”、“节假日”、“房地产”、“沙尘暴”などが見られた。その中で、“节假日”、“进出口”、“房地产”など省略形であるという知識がなければ、誤解につながりやすいと見られる語はより一層慎重に扱い、詳細な説明を行うことが求められる。

4. 三音節語を応用した語彙教育への提言

教育の実践現場における三音節語の具体的な実践例や教育内容及び導入に関する提言については、同じ三音節語のその他の領域の研究と比較すると少ない状況がうかがえる。管見の限りでは、主に以下の先行研究において提言が見られる。

袁晓今（2014：162-167）では、三音節の名詞に対して、「置換法」という方法を提案している。三音節名詞の構造と意味を概論的に学習者に伝えた上で、単音節語基を主とし、二音節語基を副として、造語力の高い単音節語基の文法機能と意味特徴について詳しく解説を行なう。二音節語基を可変成分として教員が二音節語基の置き換えを繰り返し、形成した複数の語を一つのグループとして学習者に提示するという方法を提唱している²⁸⁾。

张静媛（2022：143-146）では、基本的な三音節語についても、外国人学習者のエラーが頻繁に見られるため、単に語の意味を伝えるだけでは不完全であるとの指摘がなされている。造語、語構成、語義、文化等の知識を学習者に理解させることが、より深い学習者の理解につながり、学習者の産出語彙としての習得に役立つとの指摘がある。また比較的新しい類接辞から構成される三音節語と学習者の学習動機の関係性、ABB 形容詞や三音節の慣用語の重要性、中級や上級レベルの学習者に対する文化的な意味を持つ三音節語の導入についての言及もある。

これらの提言と、これまで分析してきた結果とを踏まえ、主に日本の大学等における日本語母語話者の中国語学習者を対象とした語彙教育という側面から、以下の4点を提起したい。

4.1 「難易度」から重要語を選定する

多数の三音節語の中で、学習者にとって難易度が高く習得が困難となるタイプの語を教員側は見極め、教育においてはより強調し、重視する必要がある²⁹⁾。すでに提示したように多くの三音節語があるが、実際の教育環境では三音節語のみに限定して教えることは非現実的であり、教育的な配慮に基づく優先順位を付けた割り切りが必要になるためである。

袁晓今（2014）で示されているように三音節語の「1+2」、「2+1」の構造性を利用し、一方の成分に着目した教育上の視点がある。本稿では、三音節語を構成する主に二音節の成分の性質と特徴に基づいて難易度を測定し、重要語を選定するという方法を提案したい。例えば3.1で述べた“方便面”や“电视剧”のように三音節語を構成する主に二音節の成分が通常、既習である場合はその二音節語から三音節語を学習することが可能である。二音節の造語成分

が通常既習であることが想定できる場合は、その三音節語の学習語としての難易度は低くなる。その一方で、“笔记本”、“服务员”などの三音節語は、学習時は通常、二音節の成分である“服务”、“笔记”は未習である³⁰⁾。この場合、学習者は一般的にこれらの三音節語を一つの単体として総合的に理解せざるを得ない。前者の“方便面”のように成分を分解して、学習し理解するというプロセスは成し遂げ難い。それゆえ、初出の学習語としての観点から言えば、前者の“方便面”、“电视剧”のタイプより、後者の“笔记本”、“服务员”のタイプの方が理解と習得に時間を要し、難易度は高くなると判断できる。

また、学習語としての三音節語を構成する二音節の成分が日本語とおおよそ同形同義語か否かという点も難易度に大きく関わる。日本語とおおよそ同形同義の場合は、同形異義語、同形類義語、日中異形語と比較すると全体的に難易度は低下し習得が容易となる。三音節語を構成する二音節の成分について、通常既習かどうか、日本語と同形同義かという二つの指標を用いて、日本語母語話者の学習者にとっての三音節語の難易度を判定するなら、下の〈表6〉のような分類に基づくことが可能となる³¹⁾。

〈表6〉

学習語としての三音節語の特徴	語 例	難易度
① 二音節成分が通常は既習で日本語と同形同義	谈恋爱 电视剧 世界杯 航空信など	低
② 二音節成分が通常は未習（或いは非自立成分）で日本語と同形同義	便利店 生鱼片 卫生间 实际上など	中
③ 二音節成分が通常は既習で、日本語とは異形語	年轻人 行李箱 总公司 电影院など	中
④ 二音節成分が通常は未習（或いは非自立成分）で、日本語とは異形語	自行车 压岁钱 互联网 工薪族など	高

〈表6〉で示したように、難易度は「①→②③→④」の順に高いと見なせる。三音節語を教える際、もしくは複数ある語の中からいくつかの語を選択して導入する場合、難易度が高い④のタイプと見なせる三音節語を優先し、かつ注視するのが効果的であると考え。さらに、この④のタイプの語は、授業においては単にその対訳語を提示するだけでなく、詳細に説明を行なうなどの工夫ができる。

4.2 日本語の「訳語」を用いて理解を深め、語彙を増やす

三音節語が示す意味は限定的で明確である場合が多く、本稿の2.5で述べたようにその多義性は二音節語と比較すると少ない。したがって、三音節語の意味理解においては適当な日本

語の対訳語が認定できる場合は、最初の段階では対訳語を用いて教えるのが妥当であるケースが多い。反対に、日本語の対訳語が見当たらない場合は訳語がある語と比較すると、三音節語の多くは三つの形態素により多層の語義構成がなされるため、意味の理解が困難になることが多い。このたび筆者が調査した前掲1.2<表3>の三音節語の中では、“动物园”、“图书馆”などの日中同形同義語、さらに“化妆品”、“自助餐”、“西红柿”、“电视剧”などの大半が日本語の一つの訳語で理解できる。ただ、中には“不要紧”、“年夜饭”、“运动员”、“没关系”、“受欢迎”など、適確な一つの訳語を用いた説明だけではやや不完全で、学習者の理解を導くことが難しいと見られる語もあった。これらは学習者にとって語の習得が一段と難しいタイプの三音節語となり得る。とりわけ初級から中級レベルの学習者にとっては、語彙学習において日本語の訳語から理解する方法は欠かせないので、教員はより慎重に訳語を当てることが課題となる。教育実践の場で、このような“不要紧”などのタイプの語の意味を説明する際は、訳語を用いると同時に、その他の語義記述の方法の採用が考えられる。「訳語」と併記する形で、前述した袁曉今（2014）で示されるような「置換法」や、中国国内の対外漢語用学習辞書においてよく使用される文形式で説明をする所謂「定義法」、語の構成要素の形態素に応じた説明をする「形態素分析法」などを用いることを一つの方法として提起したい³²⁾。

4.3 文法学習事項との関連性を応用して理解を深める

大学等の中国語の授業で使用される一般的なテキストは、「新出語句」、「本文（会話文）」、「ポイント（学習項目）」、「練習問題」という4つの主要素から各課が構成されることが多い。一般的に、「新出語句」において単語を提示し、「ポイント（学習要点）」との箇所では主に3～4点の文法事項が提示される。テキスト作成の際は、この二つの構成要素は各々その課の本文（会話文）との整合性に細心の注意が払われる。テキストを使用した教育における学習効率の向上のため、一方では語彙学習と文法学習の接点を解明する必要がある。つまり、この「新出語句」と「ポイント」という二つの構成要素の整合性を高めることを課題の一つとして筆者は認識している。テキストに導入する学習語彙は単音節語や二音節語が圧倒的多数を占めることは言うまでもないが、ここでは三音節語を基点として、それらと文法領域における学習事項の関係性について、以下で事例を挙げて述べたい。

三音節語に比較的多く見られるABB式の形容詞や主に間に“得”や“不”を挿入した形で構成される補足型の三音節語については、状態形容詞や重ね型、可能補語などの文法論における事項との関連性が見出せる。また、“拉肚子”、“受欢迎”、“有意思”など「1+2型」の動目構造の三音節語については、文法学習事項としての動目構造のフレーズや離合動詞の用法との接点が見出せる。また、単語かフレーズかという判別では難しい面があるが、三音節語には“想起来”、“看上去”、“醒过来”など、方向補語の派生義を示し、さらに前の動詞性成分との組み

合わせが固定的になるタイプが一定量見られる。これらの三音節語の導入については、方向補語や方向補語の派生義といった文法学習事項との関係性を応用した教育の可能性が模索できる。

このように語彙と文法の接点に着目し、「新出語句」と「ポイント（学習要点）」との整合性を高めることで、教育全体の効率を向上させることが期待できる。

4.4 文化的背景や社会事情の解説を加えて理解を深める

中国語の一部の学習語は文化義や中国の社会事情を含めて教える必要がある。前述した張静媛（2022）でも指摘があるように、一部の三音節語についても、とりわけ中級や上級レベルの学習者に対して、文化や社会的な意味の側面から教育の場において導入するのが効果的である。前掲 1.2 <表 3>においても、「情人节」、「奥运会」、「年夜饭」、「公交车」、「互联网」、「压岁钱」、「自行车」など、中国の文化や社会の面からの意味を具える学習語が多く見られた。この点は、三音節語は名詞が多いという語彙的な性質からある程度は説明が可能であるが、中国語の造語法における原則として、三音節語は市井文化を示すことに適し³³⁾、またその時の社会情勢を反映する新語によく見られるという現象からもその根拠が見出せる。

本稿の 1.2 でも述べたが、筆者がこのたび調査したテキストは日本国内での使用を目的としているため、日本の文化を示す「学園节」、「赏樱花」、「机器猫」などの三音節語が見られた。その一方で、「涮羊肉」、「小皇帝」、「环保袋」、「客套话」、「独生女」、「年味儿」、「沙尘暴」など、中国の文化や社会情勢を反映したものも見受けられた。これらの三音節語は、テキスト全体の編成において、会話体や読み物などの形式で示される各課の本文との調整に応じて、テキスト各課の「新出語句」といった箇所に表示されたものと見なせる。語彙教育や学習の観点から述べれば、文化や社会的な面の知識と理解が不可欠である三音節語はある程度の語数をリストアップして、一つにまとめて明示する方法が考えられる。とりわけ中級以上の学習者の語彙力向上のための一つの方法として提起したい。

5. おわりに

以上、本稿では中国語の三音節語について、主に語彙論の観点から中国語教育の語彙教育の効率化と改善を目的とした調査及び考察を行った。学習者参加型の双方向の授業の展開がより理想的なアプローチであるとする教授法については、大卒の授業運営においては大いに有効性は認められるが、本稿で指摘したような知識を教授する教授法も、場合によっては大きな意味を持ち、相応の効果を発揮しうると言えよう。言語要素としての語彙は言語の 4 技能のすべての能力に密接に関わっており、いわゆるコミュニケーション能力の向上を目的とした授業や学習においても軽視できない。また、旧来の学習者に教授する語彙情報について「ピンイン」と日本語の「訳語」だけを提示するような語彙教育の方法も、完全に否定はできない。しかし、

筆者はその2つの教授法のどちらかだけを採用するのではなく、教育実践の場や学習者のレベルに応じて語彙知識を学習者に教授することが必要になるという考えを持っている。まだ不十分な点も多いが、残された課題を整理しながら継続的に研究に取り組みたい。

注

- ¹⁾ 厳密に言えば“三字词”「三字語」と言うべきであるが、本稿においては中国の研究・教育界で多用される“三音节词”「三音節語」と一律に称する。先行研究でも指摘される通り、三音節語の認定は非常に難しい問題であるが、本稿では「三音節語」の定義や認定の問題は本題としない。
- ²⁾ 三音節語の新語については主に刘楚群（2012）、類接辞については後述の曾立英（2008）、夏中华・姜敬槐（2013）において調査と記述が見られる。
- ³⁾ 中国語と日本語の三字語の関係性に対して、調査、考察の対象とした研究に盛凱（2014）があり、本稿において参照した。
- ⁴⁾ 张静媛（2022：9）には、以下の記述が見られる。
早在二十世纪六十年代，吕叔湘先生（1963）就在《现代汉语单双音节问题初探》一文中指出了三音节的语音段落和结构关系，探讨了动宾结构和偏正结构的数量及成词问题。吕先生在文中提出了一些很有见地的思想，对我们很有启发作用。
- ⁵⁾ 孙燕（2016：76）には《汉语水平词汇与汉字等级大纲》8822語のうち271語の三音節語があるという記述がある。
- ⁶⁾ 既習者用テキストを調査対象とした理由はテキスト間での相違が大きく、また必ずしもガイドラインに収録されている語が導入されているとは限らないことが予測できたためである。初習用ではテキスト間で提示される三音節語の個別の例には高い共通性が見受けられ、どのような三音節語の提示があるのか、ある程度は予測できる。各テキストにおける巻末の語彙索引や各課の新出語句などの箇所に列挙される語を調査対象とした。
- ⁷⁾ 《现代汉语词典（第七版）》（商务印书馆）凡例 p. 3より。
- ⁸⁾ 品詞については、テキストにおける表記や《现代汉语词典（第七版）》などの辞書を参照し、判定した。また、副詞と形容詞など兼類の語に対しては、それぞれの品詞をカウントした。
- ⁹⁾ 杨书俊（2016：33）には《现代汉语词典增补本》（商务印书馆）において、見出し語の三音節語5138語のうち、名詞は4082語であり、79.45%を占めるとのデータが示されている。
- ¹⁰⁾ 袁晓今（2014）、孟莹莹（2021）には三音節語の語構成について、三音節語の一覧表が付録として提示されていて、本稿では構造の判定に際して参照した。本稿における調査では、624語のうち、401語が「2＋1」型であると判定したが、中には判定が難しい例があった。実際は、同じ「2＋1」型の語でも、さらに語構成の面で何種類かに下位分類ができるが、この問題については今後の課題としたい。
- ¹¹⁾ 辞書の「見出し語」ではなく、「用例」の箇所で明示があった語が多数あるが、この数には含めていない。
- ¹²⁾ 簡体字等の字形の差異は同形語かどうかの基準に含めていない。また、张佩珊（2014：12）には、《新HSK 词汇大纲》の5000語のうち、35語の三音節語の日中同形語があるとの調査結果が示されている。そのうち、同形同義語が30語、同形類義語が4語、同形異義語が1語であるとの指摘がある。

- ¹³⁾ 《现代汉语词典》(商务印书馆)などの一般辞書や《博雅汉语》、《发展汉语》などの対外漢語教育用の主要な教材に対する三音節語に関する調査は中国国内で多数発表されている。本稿でこの2冊を対象とした理由を以下で述べる。《当代学习汉语词典》は近年出版され、意味項の立て方や外国人の学習者に適した語義記述がある点、評価が高い辞書で、筆者も普段の教育や研究の中で常用しているためである。また、《商务馆学汉语词典》は中国国内で出版された学習辞書の中では、比較的古いが、当該辞書を専ら対象とした研究も多数見られ、認知度が高い辞書であるためである。
- ¹⁴⁾ “怪不得”(動)(副)《当》など、兼類の語はそれぞれをカウントした。また、品詞の表記がない例については、「その他」とした。
- ¹⁵⁾ 例えば、楊書俊(2016:300-31)では、構造と階層の観点から計9つのタイプの三音節語が提示されている。また、能力の向上が認められるとの筆者の判断は、万芝玲(2010:203)等で示されている「形態素分析法」が語彙教育法の一つとして、また学習辞書における語義記述の方法の一つとしても確立していることを根拠としている。
- ¹⁶⁾ 対外漢語教育に従事する教師用の指南書である《汉语基本知识词汇编:13》に以下のような三音節の語構成に関する記述がある。
- 有时，一个语素先跟另一个语素组合成语素组，然后再与其他语素结合成词。有的语素组本身也可独立成词。(中略)只是此时并不以词的身份出现，而是作为词的内部组成成分出现的。有的语素组自身并不能单独成词。(中略)只是词的组成成分，还需要再跟其他语素一起结合成词。
- ¹⁷⁾ 袁晔今(2014:48)は、このような成分を「組合語基」と称している。三音節名詞の常用語の約2割弱はこの「組合語基」が占めているとの指摘が見られる。
- ¹⁸⁾ 張静媛(2022:82)では、付加型の三音節語の新語について以下のような記述がある。
- 检索《中国语言生活状况报告》(2011-2021)发布的媒体新词语中所有的三音节词语，并进一步探究新词语的结构类型，我们可以发现三音节新词语的结构类型中有一个明显的特征是附加式三音节新词语的数量很多，仅次于定中偏正型结构(以下略)。
- ¹⁹⁾ 夏中华、姜敬槐(2013)は2007～2011年、張静媛(2022)では2011～2021年までの調査結果が示されている。
- ²⁰⁾ 造語成分としての接辞自体が日本語と同形のもが存在するかどうかという観点の他、語内の他の成分との組み合わせで、日本語とは異なる点にも注意が必要である。例えば、“风”という接尾辞的な成分は日本語にもあるが、中国語のとりわけ三音節語の“吃喝风”、“浮夸风”、“山寨风”といった語形は日本語にはない。この点から見ると学習者にとっての難易度は高まると言える。
- ²¹⁾ 趙新・李英主編(2009)を調査対象とした理由は、数多くある対外漢語教育向けの類義語辞典の中で、最も弁別内容が豊富で、学習書としての有用性が高いと判断したためである。全体的に類義語辞典における三音節語の収録が少ないため、もう一冊は辞書の分量がより大きく、見出し語が多い国内の母語話者向けの学習者も対象に含めた、佟慧君・梅立崇主編(2002)を使用した。
- ²²⁾ 類義語辞典と同様に、一冊は対外漢語教育向けとして筆者が最も適していると判断した張志毅・張庆云(2008)を調査対象とした。さらに、もう一冊は辞書の分量が大きく、国内の母語話者向けの学習者も対象に含めた、朱景松主編(2014)を使用した。
- ²³⁾ 反義語の一方の語が二音節の語である例や、末尾が“儿”で構成される語も含めた。また同書には3000組余の反義語を収録するという記載が見られる。

- ²⁴⁾ 王惠（2009：124）には以下のような指摘が見られる。

综合考察多义词的义项与词长，我们发现，随着词长增加，多义词的平均义项数以及最多义项数都在明显的下降趋势。

また、焦子恒・艾红娟（2020：106）には、以下のような意味項に関する記述が見られる。

100核心词在《商务馆学汉语》中共有330个义项，平均每个词有3.3个。

- ²⁵⁾ 《当代汉语学习词典》の“老太太”（366頁）、“加油站”（277頁）より引用した。

- ²⁶⁾ 《当》には“家庭～”という用例がある点から、必ずしも「スポーツジム」や「フィットネスジム」という訳語は適確ではないケースがある。

- ²⁷⁾ 完全な音訳としての当て字ではなく、若干意味的な作用をもたらす例もあることはよく知られている。

- ²⁸⁾ さらに本方法の具体例として単音節語基の“片”を取り上げ、実践の現場で導入するため詳細なモデルの提示がなされている。また、造語力が高い単音節語基で構成される三音節名詞であっても、一般的な学習辞書による収録状況がよくないことを指摘し、学習者の需要に基づき、この点をカバーするための「語尾辞典」、「語頭辞典」、「語彙集」などの辞書や語彙リストの参考書の作成が課題であるとの見解が示されている。

- ²⁹⁾ 方绪军（2008：34-50）では語学教育や学習において語の難易度を決定する要素に対して、以下のように大きく三つの分類がなされている。①「語句自身が持つ語彙的性質」②「教育内容、方法による影響」③「学習者自身が持つ要素」。本稿で取り上げた難易度の基準は、「語句自身が持つ語彙的性質」の範囲内のもので、上述した②と③の視点は含めていない。また朱志平（2014：34-46）では、主に意味と語用面の10以上の難易度を測定する指標が示され、その多様さと複雑が指摘される。筆者は本稿においてこのような先行研究における難易度に関する知見を前提にしているが、この中のおおむね「字義（形態素義）の類推」「同形語の干渉」のみを指標とし難易度を測定した過ぎず、語の全体的な難易度の分類と絶対的な数値を定めるといったレベルの議論には行き届いていない。

- ³⁰⁾ 学習語が既習か未習かという判断は、個々の学習者によって状況は異なるので、本来は明確な決定はできない。ここでは、本稿1.2で示した筆者によるテキスト調査の結果やHSK語彙ガイドライン等を基準として、筆者自身が判別したものである。

- ³¹⁾ ここでの対象に含めていないが、“动物园”、“博物馆”など三音節語として日本語と同形同義であると見なせる例は、さらに難易度は低いと見なせる。また、＜表6＞の語例は、本稿の＜表3＞で示した語のほか、このたびの筆者のテキスト調査によって得られたものである。

- ³²⁾ 筆者がこのたび調査したテキストには、“接待处”、“联欢会”、“医药费”、“客套话”、“好意思”など、適確な一つの訳語での説明が一段と難しい語があった。このようなタイプの語には、そもそも日本語の対訳を用いた説明はしない方がよいとの見方もできるが、三音節語と日本語の訳語の関係性については検討課題として、引き続き考察を行ないたい。

- ³³⁾ 大学生や中国語学習者向けの語彙論テキストである周荐（2016：85）には、“三字格”（80-90頁）という一節がある。その中に以下のような記述が見られる（日本語訳は筆者による）。

三字词汇单位的表义机制是与俚俗的市井文化相适应的。

「三字の語彙単位が示す意味のメカニズムは通俗的な市井文化と互いに適応している。」

【主要参考文献】

- 白云 (2014). 现代汉语三音节词在对外汉语教学中的运用研究 (硕士论文), 云南师范大学
- 蔡淑美、施春宏著 (2020). 《汉语基本知识 (词汇篇)》北京语言大学出版社
- 曹向华 (2022). 《现代汉语三音节词语研究》社会科学文献出版社
- 方绪军 (2008). 《对外汉语词汇教与学》北京师范大学出版社
- 焦子桓、艾红娟 (2020). 汉英内外型词典义项精细度对比研究, 《九江学院学报》第4期 pp. 105-108
- 刘楚群 (2013). 近年新词语的三音节倾向及其理据分析, 《汉语学报》第3期 pp. 50-56
- 鲁健骥、吕文华 主编 (2007). 《商务馆学汉语词典》商务印书馆
- 吕叔湘 (1963). 现代单双音节问题初探, 《中国语文》第1期
- 孟莹莹 (2021). 基于汉语教学大纲和汉语教材中三音节词的考察探究及其汉语教学 (硕士论文), 陕西师范大学
- 盛凯 (2014). 意味分類から見た日中三字漢字語彙の意味ずれ, 『岡山商大論叢』(岡山商科大学) 第50巻 第2号 pp. 79-108
- 孙燕 (2016). 《音节汉字词汇等级划分》三音节词语收录情况分析, 《红河学院学报》第14卷1期 pp. 76-78
- 佟慧君、梅立崇主编 (2002). 《汉语同义词词典》商务印书馆
- 万艺玲 (2010). 《汉语词汇教学》北京语言大学出版社
- 王惠 (2009). 词义·词长·词频 —— 《现代汉语词典》(第5版) 多义词计量分析, 《中国语文》第2期 pp. 120-130
- 王彦坤编著 (2005). 《现代汉语三音词词典》语文出版社
- 夏中华、姜敬槐 (2013). 现阶段三音节新词语大量产生原因的探讨, 《渤海大学学报》第3期 pp. 78-82
- 杨书俊 (2016). 《现代汉语三音节词语研究》世界图书出版公司
- 袁晓今 (2014). 現代中国語の三音節名詞の構造と意味 (博士論文), 大阪大学言語文化研究科
- 曾立英 (2008). 现代汉语类词缀的定量与定性研究, 《世界汉语教学》第4期 pp. 75-88
- 张静媛 (2022). 面向第二语言教学的现代汉语三音节词语研究 (博士学位论文), 北京外国语大学
- 张佩珊 (2014). 基于新 HSKc 词汇的汉日同形词对比分析及对日汉语教学对策 (硕士论文), 吉林大学
- 张志毅主编 (2020). 《当代汉语学习词典》商务印书馆
- 张志毅、张庆云 (2008). 《新华反义词词典 (中型本)》商务印书馆
- 赵新、李英主编 (2009). 《学汉语近义词词典》商务印书馆
- 周荐编著 (2016). 《现代汉语词汇学教程》北京大学出版社
- 朱景松主编 (2014). 《现代汉语反义词词典》语文出版社
- 朱志平 (2014). 汉语双音复合词难易梯度的语义分析, 《面向第二语言教学的汉语本体研究》丁崇明, 陈绂 主编 北京师范大学出版集团, 第一章第四节 pp. 34-46
- 中国社会科学院语言研究所词典编辑室编 (2016). 《现代汉语词典 (第七版)》商务印书馆

【調査に使用した教材】

- 王慧琴、植村麻紀子 (2022). 中国語口語コンプリート、朝日出版社
- 塚本慶一監修、劉穎著 (2002). 2年生のコミュニケーション中国語、白水社

- 楊安娜、王崎、邢玉芝（2022）. セリフで覚える中国語『三国志演義』の名場面から、朝日出版社
- 依藤醇、小園瑞恵、井田みずほ（2016）. 中級中国語教室実践会話のクラス、白帝社
- 相原茂、費燕、蘇明編著（2020）. マンガ日中いぶこみ劇場、朝日出版社
- 山下輝彦、路元（2018）. 知ってる？今の中国 ～衣食住遊～、朝日出版社
- 竹島金吾監修、尹景春、竹島毅著（2002）. <新版>中国語さらなる一歩、白水社
- 陳淑梅、陸薇（2017）. ことばと文化 一挙両得中級中国語、朝日出版社
- 李軼倫（2023）. 日中文化 Q & A、金星堂
- 郭雲輝、中西裕樹、王松、唐顯芸、内田尚孝（2021）. 文法力を鍛える中国語ライティングⅡ、朝日出版社
- 村松恵子、前田光子、董紅俊（2017）. （新版）中国の窓—真実の隣国を知ろう、白帝社
- 上野恵司監修、李錚強著（2016）. 総合中級中国語教程（改訂版）、白帝社
- 黄漢青、杉野元子（2015）. 大学生のための現代中国12話・4、白帝社
- 裴崢（2016）. 中国語の香り 一講読編一、同学社
- 相原茂、蘇紅（2022）. 中国の智慧 ことわざで学ぶ初中級中国語、朝日出版社
- 楊彩虹、趙晴、陳敏.（2021）. 文章力アップ！伝わる中国語作文、朝日出版社
- 大西博子、魏穂君、大東和重（2008）. 自己表現を高める「自分のことばで中国語」、光生館
- 植屋高史、鄭偉、谷川栄子、阿古智子、砂岡和子（2011）. 焦点中国、白帝社
- 郭春貴、郭久美子（2012）. 総合力をきたえる実用中級中国語、白帝社
- 豊嶋裕子（2006）. やさしい中国語中級会話・読み物、光生館

帝国のエコノミーと言語の倫理

——植民地末期の朝鮮における言語言説をめぐって——¹

金 景 彩

Abstract

Through an analysis of the ‘naisen ittai’ (Japan and Korea as one) argument published in Korea from the late 1930s to the 1940s, and of records of contemporary symposia, this paper captures the process by which language and identity were transformed into “transactionable” and calculable objects in response to the mechanization of the imperial system and the accompanying expansion of the economy. Language and identity were represented as things to be chosen or abandoned depending on the presence or absence of profit, eventually to converge into one language in one market. As the empire pushed for integration into one language, demands for equality on the part of the colonized were already and always impossible, given that they were predicated on participation in the imperial economy. This is because the impetus of the economy, which restructures all relationships based on rationality and efficiency, can be maintained while encompassing the various linguistic disparities that exist in reality.

This analysis ultimately posits the “impossibility of communication” as the cause of the cessation of the economy’s impetus. Only by assuming such an existence, can we bracket the impetus of the economy and raise the question of what cannot be reduced to the economy, that is, the ethical issues around language.

【凡例】

- ・本文中に引用したすべての文章は、旧字体を新字体に改めた。
- ・本文および引用文中の強調は、特に断りがない限り、すべて筆者によるものである。
- ・朝鮮語で書かれた文章の翻訳は、邦訳が出版されているものを除き、すべて筆者によるものである。

1. 「二重言語」への問題提起

植民地朝鮮の言語状況を説明するために用いられる概念の中に「二重言語」がある。バイリンガリズム (bilingualism)、またはダイグロシア (diglossia) の訳語として用いられる概念²だが、植民地朝鮮における統治言語としての日本語の問題を論じる際には、主にダイグロシアの意味が意識されることが多い。ダイグロシアという概念をはじめて提唱したのは、アメリカの社会言語学者、Charles A. Ferguson である。ダイグロシアとは、さまざまな方言の上位に、それとは全く性質の異なる、高度に規範化された言語が存在する状況を指す (Ferguson 1959)。言語学では、公的言語として標準語や、ナショナル・アイデンティティと重なった国語が形成されるいわば言語の近代化プロセスと、そのプロセスにおける方言などの〈非標準的〉な言語の排除などが、ダイグロシアの例として取り上げられる。このようなダイグロシアが植民地朝鮮の研究においては、朝鮮語と日本語の力関係、すなわち公的言語として日本語が強要され、朝鮮語の使用が禁じられる状況を分析する概念として使われており、さらには「二重言語」がその訳語として定着したという経緯がある³。

本論文は、ダイグロシアの訳語である「二重言語」という概念・観点に対する問題意識から出発している。結論から言えば、「二重言語」の概念はその言葉通り、二つの言語とその間を指す概念としてあり、それゆえ、帝国／植民地間の二項対立と帝国の普遍主義を批判してきたポストコロニアリズムの負の側面を反復してしまう傾向がある。「二重言語」をめぐる先行研究から、まずはこの問題意識をより明確に示すこととする。

植民地朝鮮の「二重言語」的状況をめぐる研究は、主に文学分野で行われた。植民地人の作品創作には植民地の言語で創作するか、宗主国の言語で創作するかという問題が常につきまとうし、作品に描かれた現実から当時の人々の言語感覚を把握しやすいことや、そもそも政治参画の空間が制限されていた植民地において文学が政治に代わる役割を果たしていた (朴憲虎^{パク・ホンホ} 2006: 117) ことから、言語と政治、国家権力の関係性を考察するにあたり、文芸の場で作られたテキストが恰好の題材となるからであろう。

文学分野での「二重言語」研究は、最初、朝鮮の作家による日本語創作を「反民族」＝「親日」的行為と捉え、排除する民族主義的傾向から出発し、日本語で創作をせざるをえなかった作家たちの苦悩と、その文学的形象化のあり様を分析したり、朝鮮語と日本語が混在する生活空間を生きる人々の言語感覚、そこで作動する統治権力のあり方を探究したりする方向へ展開された。林鍾国^{イム・ジョンク} (1966) や金允植^{キム・ユンシク} (1974) の先駆的な研究は、日本語で書かれた作品を「韓国文学思想において羞恥に満ちた暗黒期であり、文学史的には白紙に戻すブランクの時代」 (白鐵^{ベク・テョル} 1980: 573) の所産とする植民地解放後の研究傾向から一步離れて、具体的な作品分析を通じて植民地の言語問題を扱おうとしていた点で意義が認められる。ただ、鄭百秀^{チョン・ベクス}が指摘した通り、「日本語で書かれたにもかかわらず、内容は反帝国主義的で民族主義である」といっ

た結論に帰着する傾向が強く、依然として日本語＝帝国主義＝悪、朝鮮語＝民族主義＝善という二項対立から脱してはいなかった（鄭百秀 2000：43）。

2000年代以降の「二重言語」研究では、遅れて到来したポストコロニアリズム理論や国民国家批判の台頭を受け、朝鮮語＝民族主義＝善を批判的に捉え直すことで特定のナショナル・アイデンティティ——民族語によって想像・創造される文化的共同性に基づく——に還元できない事象が分析対象として注目されるようになった。朝鮮語と日本語の間を行き来し、物理的な移動（留学、移住、亡命など）をも経験しながら創作をしていた植民地の作家たちの状況や内面、言語政策と深く結びつき、個人の内面をも対象とする近代的な統治権力の問題が新たなテーマとして表面化した。在日朝鮮人文学の嚆矢とされる金史良の日本語創作をめぐる一連の研究（鄭百秀 2000、高橋梓 2020、呉台榮 2022 など）はその代表的な例である。黄鎬德（2007）の研究は、李光洙^{イ・グァンス}の『無明』（1939）から、朝鮮語を話すことをまるで「排泄」のような非人間的、動物的行為とみなし、一方で日本語を文明の言語とする作中人物（朝鮮人）から転向の兆しを見出しており、植民地の言語問題を生政治（biopolitics）の観点から捉えた注目すべき研究である。他にも、李惠鈴^{イ・ヘリョン}（2010）、申知瑛^{シン・ジヨン}（2009；2012；2015）、キム・ヒギョン（2019）は、植民地と宗主国の間の翻訳・通訳の問題や、日本側と朝鮮側が座談会などの場で対話する場面に注目し、植民地対帝国の対立関係からは見落とされがちな、植民者／被植民者の間の双方的影響関係や、被植民者同士の共感、連帯意識を浮き彫りにさせた。また、権明娥^{グォン・ミョンア}（2007）は、日本語と朝鮮語、いずれにも一元化できない、階級・ジェンダー・年齢によって異なる言語が入り混ざった「複合的な情報生産と疎通の空間」として植民地の言語空間を分析した。

「二重言語」研究が多々準拠している概念——異種混淆（hybridity）、両価性（ambivalence）、グレーゾーン、翻訳不可能性、移動性など——は、ポストコロニアリズム理論の遺産である。二項対立の〈間〉を指すそれらの概念は、そのまま植民地的状況からの解放可能性を示すことが多い。しかし、その〈間〉が、ポストコロニアリズム理論の限界が露呈されるに伴い、すでに批判の対象となったことを想起する必要がある。

アントニオ・ネグリ、マイケル・ハート（2000＝2003）によれば、ポストモダニズム、ポストコロニアリズムが近代主義（近代帝国主義）への批判拠点としている一連の概念は、「法人資本や世界市場のイデオロギーに完全に呼応している」。「境界を横断する異種混淆性や差異の自由な戯れを肯定することは、権力がもつばら本質的な同一性や二分法的分割や固定的な対立を通じて階層秩序を維持している文脈においてのみ、解放的」であり、生産に関わるあらゆる要素が国境を超えて移動することによって成立し、差異を動員・再生産しながら拡大されていくグローバル市場経済においてそれは、「無効であるばかりか、それら〔グローバル市場経済からなる現代の〈帝国〉的支配の機能や実践〕と合致し、それらを支えるものにさえなりつつある」という（183-194）。

帝国日本が、帝国主義からネグリとハートがいうところの帝国に移行していたかについては検証が必要である⁵。しかし、日本語と朝鮮語の「二分法的分割」、「固定的な対立」への批判的認識から出発し、日本語と朝鮮語の〈間〉にある差異、異種混淆性などをもって、それらを乗り越えようとした「二重言語」研究が、より根本的な問題、すなわち〈間〉を必要に応じて生み出し、それを横断しながら拡大していく帝国の市場と、その中での言語の位相変化までに、問題意識を深めることができなかったのは事実である。植民地研究の目的が、資本主義の一形態である帝国主義を問いに付し、真の意味における脱植民地化＝解放を成し遂げることにあるとすれば、「二重言語」的状況に対する別の視座が、つまり帝国の経済をも視野に納める視座が、必要になるだろう。

したがって本論文で注目するのは、1930年代後半～1940年代において朝鮮語はもちろん、日本語までもが帝国内の経済圏の拡大・統合につれて再編を強いられ、言語や民族的アイデンティティが〈取引〉の対象や、国家と経済圏の効率的な拡張のツールに転換されていくモーメントである。朝鮮語が1930～40年代にかけて徐々に制限され、植民地の言語空間が日本語を中心に一元化されていったことはよく知られている⁶。日本語空間への一元化は、朝鮮語空間の制度的な抑圧の結果であるとともに、拡大していく市場でより有利な言語——より多くの話者が使用する言語、あるいはその言語を使用することでより多くの利益が得られる言語——として日本語が、朝鮮人によって積極的に選ばれた結果でもあった。朝鮮語を含む朝鮮の民族アイデンティティも、拡大・統合される市場の中で〈利〉するかどうかを計られる対象となる。民族的アイデンティティの保持や植民地人の権利主張は、政治ではなく経済に関わる問題として、すなわち選択・放棄可能なものとして表象された。

一方、日本精神が宿る、日本人こそがその真の価値を体現できるはずだった日本語は、植民地における日本語教育が拡大されるにつれ、経済的・軍事的必要性に応じて「改良」すべきもの、「外地人」も個人の意向次第では体化できるものになる。つまり、言語や民族アイデンティティが、経済的な原理（以下、これをエコノミーと称する）に基づいて位置づけ直されるという変化が、1930年代末から顕著になったのである。「皇道」のような政治的ロマンティシズムは、むしろ国家システムのエコノミー化をよりスムーズに進めるためのイデオロギーとしてあった。ダイグロシアとしての「二重言語」は、言語同士の力関係を語る際に極めて有効な概念である。しかし、二つ以上の言語をまたぎ、それらを取り巻くメタレベルの問題、すなわち〈効用〉や〈効率〉を追求する国家システムが言語とアイデンティティに対する観念をいかに変化させるのかという問題を見えにくくする負の側面がある。

このような問題意識から本論文は、植民地末期に発表された文章や座談会などの記録を、エコノミーに基づく帝国のメカニズム化とそれに伴う言語観の変化という観点から分析する。中でも「内鮮一体」をめぐる出された知識人の文章や、1940年代に朝鮮に許された唯一の文芸雑

誌、『国民文学』⁷で発表された座談会の記録は、当時の言語観の変化を把握するに格好の史料である。この分析作業により、帝国／植民地における対立軸を日本／朝鮮からエコノミー／政治に転換させ、エコノミーの論理を停止させる契機を模索する。これは、現在のグローバリズムを支える言語普遍主義（「共通語」や「普遍語」）への批判拠点を用意することにも資するだろう。まずは、植民地側の言説に焦点を当て、1930年代後半の言語観の変化を朝鮮側の「内鮮一体」論から読み取ることとする。

2. メカニズム化する帝国と言語をめぐる〈取引〉

日中戦争勃発後、植民地の課題

日中戦争が勃発すると、日本は本土内外の政治体制及び思想界を戦争動員に適した形に再編し始める。藤田省三（2012）によれば、「高度国防国家」の要求から「国民総動員」に至る近代日本の政治再編の過程は、「小・中・大の各種天皇によるパーソナル（ママ）な支配関係の積み上げによって政治社会を構成していく心情的和合の原理をつき崩して、軍事的な観点から、目的意識を軸として計画性を以て社会関係を規制しようとするもの」（162-163）であった。国家による支配はメカニズム化（技術化・合理化・総合化）され、官僚は一種の経営者と化す。支配における決断が、特定の人格によってではなく、一切の主観的価値基準を排除した機関＝メカニズムによって行われることから、藤田はこれを「支配の非人格化」（160）と規定した。当時の日本は、法暴力や政治イデオロギーによる支配の段階を超え、技術者による資本の支配が行われる段階へ進む過程の中にあつたのである（黄鎬徳 2011：498）。

このような体制再編のプロセスのなかで、植民地人は単なる動員や差別の対象ではなく、「国民」として本格的に召還されるようになる。これはすなわち、植民地人が新体制のエコノミーの一部として編入されることを意味していた。植民地知識人からしてこの状況は、決して負の側面ばかりではなかったようである。帝国内部が技術的合理性や資本の原理によって再編されることは、朝鮮民族／日本民族といった血⁸の論理——藤田が論じる「心情的和合の原理」——からなる排除・例外・差別から逃れうる可能性が開かれることを意味するからである。朝鮮の知識人が感知していた転換期⁹はこのような事態と重なっていた。帝国の拡張は可視化され、帝国／植民地間の時空間の差が縮まることで、帝国／植民地の位階関係が消されうる可能性が「メカニズム的国家論」によって提供されたのだ¹⁰。

したがってこの時期の朝鮮知識人の課題は、日本によって構築されつつある新たな国家メカニズムにおいて、朝鮮という存在をいかに処理するか——いかに保持し、あるいはいかに消去するか——であった。例えば、1930年代後半に発表された次の文章には、帝国の体制に対する認識の変化と、当時の知識人が抱えていた苦悩が顕著に表れている。社会主義運動家で

あった^{キム・ミョンシク}金明植が総合雑誌『三千里』の「内鮮一体の朝鮮民衆の諸問題の考察」と題された特集に寄せた文章（「씨제도' 창설과 선만일여 ['氏制度' の創設と鮮満一如]」）である。

本来内鮮一体ということばは、「八紘一宇」を朝鮮的に表現したものである。その内容は、朝鮮が内地と縦的に連関することを意味しており、横的に連関することを意味するものではない。あるいは、民族問題のための綱領として無分別な開化主義を唱えるものは、まず「八紘一宇」ということばの意味を究明してみるがいい。（中略）仮に「満鮮一如」というスローガンをもって、満州を文化的にも産業的にも解体し、朝鮮化することを企てる、あるいは朝鮮を満州化することを企てることは、他のことはともかく能率問題において両者に不幸を招くことはいうまでもなからう。（中略）私が半島人の表面的個性（言語、習慣、その他の文化）を揚棄しようとするのは、日本文化から世界性、優越性を見たからである。（中略）歴史的伝統を諦め、地理的条件を抹消することは個別的には言うまでもなく、全体的にも利にならないだろうから、八紘一宇の観念を共存共栄し、協和万邦として実践を図らなくてはならない。そうしてある時代の俗学的言説を再生産せず、「個」と「全」との有機的連関から内鮮一体論の意識を正当に認識し、「個」は「全」を思い、「全」は「個」を思う協和観念を捉えなければならない。（41-44）

帝国のスローガンである「八紘一宇」をその語義通りに実現する（「個」は「全」を思い、「全」は「個」を思う）ことを促す文章である。「無分別な開化主義」を以って植民地の民族アイデンティティを抑圧するのではなく、それぞれの地域が個性を生かし、「共存共栄」することが、「利」になるという主張である。このような主張の根底には、国家、民族、文化（言語）に対する機械論的な理解がある。朝鮮人（半島人）の文化を表面的な部分とそうでない部分とに分け、日本文化を受け入れることは朝鮮人の「表面的個性」を揚棄するに過ぎないとするこのロジックは、精神論や心情論に基づく文化観念を排除している。そして、「利」や「能率」は、そのような「メカニズム化」した文化の権利主張をするための核心的な根拠となっている。つまり、朝鮮人が自らの文化を選択的に放棄する理由は、日本文化の方が「世界性、優越性」をもち、朝鮮人に「利」をもたらすからである。したがって日本も「全体」にとって「利」になるように、朝鮮の文化を適宜保持させなければならない、こう説いているのである。これは、元々中国や東南アジアを念頭においたスローガンであった「八紘一宇」に対し、朝鮮の存在意義を訴える典型的なロジックでもあった。金明植は、他の文章（「朝鮮経済の独自性」『朝光』1939年11月）の中でも、「朝鮮経済の独自性の問題が我々の唯一無二の生命線である」と論じ、民族を経済的な単位に書き換えようとする傾向を見せた。

「内鮮一体」論における言語をめぐる取引

ところで、今の引用でも言語に言及されていたように、「内鮮一体」の実現は必然的に言語問題を伴った。すでに学校教育において朝鮮語教育が制限され始めていたが、しかしメカニズム化する国家体制とそれを支える「利」、「能率」の論理は、朝鮮語、日本語を一種の道具として位置づけ直す余地を与えたのである。同じ特集に掲載された印貞植^{イン・ジョンシク}の「내선일체」와 언어〔「内鮮一体」と言語〕という文章がそれを示している。印貞植は「朝鮮人の現実と将来の発展に支障をきたす」民族性は、「至急に断念し、放棄すべき」とした上で、言語問題について次のように論じる。

ところで、民族性の放棄というものを人々はよく誤解する。(……) 前述した通り、内鮮一体の問題は精神の問題であり、内容の問題である。それが形式と政治の問題でないというところに主要な特徴があるのだ。朝鮮語の問題を例にあげよう。朝鮮語の使用を制限するとか、廃止するというのは、あくまで形式の問題である。朝鮮人が朝鮮語を廃棄することがそのまま皇民化に繋がるわけではない。(……) 我々が皇民化するのは、言語と生活様式の伝統を放棄することによってではなく、皇民としての情熱と感情を意識することによって達成される。言語はあくまでも思想の媒介者であり、表現の形式である。国語の使用と併せて朝鮮語と諺文を広範に活用することは、精神において、意識において、また感情において朝鮮の広大な民衆を皇民として訓練し、涵養する偉大な事業に未だ不可欠の重要な役割を果たす余地があるのだ。(46)

この文章は、すでに朝鮮語による言論空間が大幅に縮小され、学校教育においても朝鮮語教育が制限されていた当時の状況に照らして読むと、極めて奇妙なものである。なぜならここで朝鮮語は、「朝鮮人の現実と将来の発展」のために自由に放棄したり、選んだりできるものとなっているからである。著者は、内容と形式、精神・意識・感情と政治を分離させ、言語を後者、すなわち形式＝政治に割り当てる。言語は、「内容的側面」(皇民としての精神・意識・感情) そのものとは区別される「媒介」、「表現の形式」であるため、「内容」を獲得するためなら、朝鮮語をも「活用」できるということになる。著者は、朝鮮語を朝鮮人の文化的アイデンティティから切り離し、「皇民」という新たなアイデンティティと意味を媒介できるものと捉えており、これは具体的な表現に違いはあれど、朝鮮の「表面的個性」云々という金明植のロジックと共通するところがある。いずれも、言語を含む文化的アイデンティティを必要に応じて分解し、それを放棄したり、「活用」したり、互いに交換できる「モノ」として扱っているのだ。このようなメカニズム化された認識を通じて強制された日本語を自ら受け入れ、その代価として朝鮮語の制限的な使用を求める著者の戦略¹¹が、この文章からみてとれる。

チャ・ヘヨン
車惠英 (2013) は、植民地朝鮮の文壇で日本語による創作の問題が浮上し、それが実践されるに至る一連のプロセスを分析した論文の中で興味深い指摘をしている。1930～40年代の文壇における「二重言語文学」をめぐる議論においては、「合理性」、「自発性」からなる「市場原理」と、「国家次元の制度的配慮」への要求が拮抗していたという指摘である。車惠英によれば、1940年7月に発足した近衛内閣による「新体制」樹立の宣言は、朝鮮、台湾、満州、中国を含む「大東亜共栄圏」と、戦争拡大によって獲得できるだろう東南アジアの「南方共栄圏」からなる「巨大な市場」を台頭させた。本土の文壇と統治権力は、その「巨大な市場」で「生計」をたて、読者を確保するために、市場の言語である日本語で創作することを促し、朝鮮の文学者たちは、「(日本語への) 翻訳が不可能な朝鮮的なもの」へのこだわりを捨て、文学市場に参入しようとした。日本語創作をめぐる「取引」——日本語で創作をすれば、個人の能力次第で芸術的な成就と大衆的な成功を獲得できる——は、強制された日本語という問題を個人の自発性や自由市場の原理にすり替える。植民地作家は、「取引」を受け入れる代わりに、条件(「同一言語による文学市場」の一員として与えられるべき権利、制度的配慮)をつけるが、その条件付きの「取引」こそ、市場で強者と弱者が行う典型的な「取引」であるというのだ(150-163)。

車惠英が分析する「取引」は、日本語と、朝鮮人の政治的・経済的権利の間で行われる。つまり、日本語を使う(朝鮮語を放棄する)という費用を払った代価として、市場への参入と権利が保証されるという交換構造である。文学創作に限らず、「内鮮一体」を争うことのできない事実として受理¹²した多くの知識人は、1930年代後半から各々の仕方で民族的アイデンティティと権利の間で「取引」を行っていた。それは、朝鮮と日本を、まるで同等な「取引」相手として表象する効果をもつと同時に、結果としては完全同化の危険を常に招き入れる議論でもあったと言える。

ただここで重要なのは、〈取引〉が当時の知識人たちにとって朝鮮語の領域を堅持し同化に対抗する方法として有効であったか否か、あるいはそこに抵抗と支配の二項対立に回収されない「グレーゾーン」が存在したか否か——まさに従来の「二重言語」研究が論じたもの——ではない。国家や民族的アイデンティティに対する考え方が、帝国のエコノミーの中で変化し、言語までもが「取引」でき、「活用」できる資源の一つになっている事態をこそ問題にすべきである。言語をめぐる〈取引〉の中で朝鮮語と日本語の交換価値は根本的には固定されておらず、相対的に決まる。そこから植民地の抵抗性を読み取ることは十分可能だが、「取引」が行われる市場そのものが帝国の領域と一致する以上、「取引」を通じた抵抗は「利」の拡大・縮小にのみかわることができ、帝国内部のメカニズムに対する根本的な抵抗にはなり得ない。これは「取引」を極端なまでに突き詰めた玄永燮^{ヒョン・ヨンソプ}¹³の議論からも明らかである。

「取引」による抵抗の不可能性

「徹底一体論者」として知られる玄永燮は、日本語で書いた『朝鮮人の進むべき道』（1938）という著作の中で、朝鮮が植民地の地位にあるという事実さえ否定した。彼からすれば「日本を帝国主義、侵略主義となす民族主義的な考へ方は、植民地根性であつて」、「一部内地人が欧米的観点で朝鮮を「植民地」と呼ぶ」ことと等しいくらいいけないことである。日本は「東洋文化と西洋文化の精粹を集大成して、立派な新文化を造成」するという「世界的使命」を実現しつつあり、朝鮮人は日本人になることでその遠大な使命の一翼を担うという。「一部の右翼には、血の純粹を求めて、ナチスの理論を述べるものもある」が、「政府と国民の代表者が協力して、国家の行為を営む」日本で、ナチスのような「独裁制度」が許されるはずがない。「排他的な愛国主義は日本の理想ではなく、日本人の中に「異民族をも同化包容する」だろうから、朝鮮人は「日本愛を如何に促進」できるかを考え、「完全なる皇国臣民」になることで「朝鮮人を救う」とともに、「国恩」にも「報答」できると彼は主張する（117-146）¹⁴。運命（「朝鮮人は完全に日本民族となる運命にある」）と必然（「我々朝鮮人の進むべき道」）（153）が奇妙に交錯している文章だが、彼はそこで真っ先に取り組む課題として言語問題を取り上げる。

玄永燮の朝鮮語／日本語（国語）をめぐる主張の核心は、① 朝鮮語の廃止、② 国字（日本語の文字）の改良に要約できる。まず、朝鮮語を廃止しなければならない理由は、朝鮮語の使用が生活上「非効率的」で、「完全なる日本語」を体得することの妨げになるからである。「エンゲルスとか、大杉栄の如き語学的天才ならいざ知らず、普通人の能力では二つの言語を常用することは大きな負担」であり、すでに「大多数の民衆は独立を夢想していない」状況で、朝鮮語教育を堅持することは、「保守主義のセンチメンタリズム」にすぎないという。朝鮮語と日本語の「二つの表現形式で生活する」という「二重負担」を減らすために、また朝鮮人でも「完全なる日本語」＝「純粋な国語」が駆使できるようになるために、朝鮮語の教育と使用を廃止せよというのである（152-158）。他の「内鮮一体」論者の議論と同じく、ここでも言語が効率・効用の観点から捉えられていることがわかる。また、すでに大多数の朝鮮人が「独立を夢想」できなくなった現実に対する「事実受理」的な態度もみてとれる。

とはいえ、著者はこの論理に一貫性をもたせようとして困難に直面する。日本語の中にも実は「二つの表現形式」があるからだ。すなわち、漢字とかなである。漢字を使うとなると、朝鮮語での読み（音）と日本語での読み（音）の間にしばしば差が生まれる。玄永燮が挙げる例でいえば、「近衛首相」は朝鮮で「クンウイスーサン」にも「コノエスーサン」にもなるのだ（162）。ここから、「国字の改良」の主張が出てくる。

先づ国字を改良することは焦眉の急務である。日本にだけ漢字が残される恐れがある。漢字はたしかに、印刷を儉約するかも知れないが、五万字を一々記憶しなければならぬと

云ふことは、二十世紀に於ては、一つの社会的暴政である。漢字を使ひたがる人は子供の世界を覗いて見たことがなく、国民の一部分のみが知識を持つたら、それで万事可なりとする特権意識であつて（……）日本に於ける急務は漢字を制限し、そして徐々にその廃止へと向ふべきことである。

「チョウキテイコウ は シナジン のおろかな かんがえ である」

斯う云ふ風に書いても我々は理解することが出来る。「ナガク サカラウ コト ワ シナビト ノ オロカナ カンガエ デ アル」と言つても意味は通じ国民一人残らず理解できる。さらに一步進んで Nagaku sakarau Koto wa Sinabito no orokana Kangae de aru. と書いたらよいのである。平易なる純日本語によつて国語を発達せしむるのが我々の義務でなければならぬ。（……）私が朝鮮語を廃止せよと叫ぶのは、国字を一日も早く改良させたいからである。世界で最も美しい言葉として日本語を最も愛する我々は、その日本語の表現を最も合理的なものであつてほしいと思ふ。（165-167）

玄永燮の朝鮮語廃止への主張は、言語生活の「効率化」を根拠に、来るべき日本における言語の完全なる一元化に向かっている。そのためには、朝鮮語の廃止のみならず、〈帝国〉の共通語になるだろう日本語もローマ字表記を取り入れなければならない。否、朝鮮語の廃止は、むしろ「国字」を改良するために主張され、「植民地」ですらない朝鮮の人々は「日本語の表現を最も合理的なものであつてほしい」と思うことのできる存在にまで格上げされる。一元的な帝国のエコノミーに自らを積極的に組み込もうとしているのである。

日本語をローマ字表記にするという主張は、実のところ全く新しいものではない。近代的な言語観念が芽生えつつあった19世紀末の日本では、国民の教育が容易になるよう国字の改良が求められ、漢字廃止、仮名文字論、ローマ字論が国字の方針として盛んに議論されていた。ローマ字論は中でも「実利的欧化主義」（西洋文明への同化）の位置を占める主張だったのであり（イ・ヨンスク 1996：26-46）、1930年代に至るまでいわゆる「ローマ字運動」の流れを含む国字問題は、国内的には近代的な国民の形成・統合に、国外的には中国文明からの脱却と国際社会におけるプレゼンス、植民地における効率的な日本語教育に関わる問題（渡辺哲男 2005）として常に議論の対象であった。玄永燮は日本内部で提起された国字問題を逆手に取り、それを植民地側から発信することで、植民地と本土の間の差異を消去した「日本」を構想していたと言える。そして、完全なる平等への欲望を潜めた彼の主張——朝鮮語の廃止によって媒介される国字の改良、改良された国字に表象される新たな「日本」、日本化された朝鮮——は、「共栄圏」というスローガンが登場する前ではあったが、巨大な〈一つの市場〉への想像なしにはそもそも不可能なものであったろう¹⁵。市場の拡大・統合が、交換媒体としての貨幣の一元化のみならず、意味交換の媒介としての言語的差異の一元化をも促すならば¹⁶、

個々の言語の廃止や改良は、市場の要求と一致する。植民地における平等な権利への要求は、そのような〈一つの市場〉を政治的・法的な意味での〈一つの国民〉に重ねる論理に基づいていたのである。

とはいえ、〈一つの市場〉への構想・想像は、内地と外地の間に政治的・法的権利上の大きな格差が残されていた1930年代末の状況¹⁷では、まだ不完全なものであった。事実として存在する政治的・法的抑圧が、〈一つの市場〉の虚構性を浮き彫りにさせていたのだ。合理性・効率性からなる市場原理の徹底を唱えた玄永燮の主張も、この時点の植民地当局（朝鮮総督府）からすればさぞラディカルなものであったろうが、その後、〈一つの市場〉としての「大東亜共栄圏」の構想がより具体化し、朝鮮における徴兵制実施（1942年5月発表、1944年4月実施）が現実化する1940年代に入ると、文字の一元化は市場の中で統合されるべき内地と外地の共通課題となる。とりわけ徴兵制実施発表により、天皇の臣民として命を捧げる〈権利〉が与えられたことは、朝鮮において〈一つの市場〉と〈一つの言語〉からなる完全なる平等の実現可能性を予感させた出来事だったと思われる。だとすれば、植民地で提起された「利」と「権利」の結びつきをめぐって、残された問いは次の通りである。〈一つの市場〉と〈一つの言語〉からなる完全なる平等は、果たして可能だろうか。

次節では、徴兵制実施発表前後に文芸雑誌『国民文学』で紹介された座談会の内容を分析する。「国字改良」、国語教育の整備、それによる一元化された日本語の迅速な普及が日本の知識人によっても積極的に議論される中、「大東亜共栄圏」という〈一つの市場〉における〈一つの言語〉が孕む問題が、どのように露呈されるかを確認することとする。

3. 「高度国防的日本語」の内実とその問題性

「高度国防的日本語」とは

徴兵制実施の発表がなされる三ヶ月前、「大東亜戦争特号」として発行された『国民文学』1942年2月号には、「大東亜文化圏の構想」と題された座談会の記録が掲載された。京城帝国大学教授である秋葉隆と辛島驍、緑旗連盟¹⁸の主幹である津田剛、朝鮮総督府編集課所属の森田梧郎¹⁹、京城帝国大学英文学科出身で『国民文学』の主幹を務めた朝鮮の知識人、崔載瑞^{チェ・ジェソ}が座談会に参加した。この座談会では、「大東亜共栄圏の政治的、経済的な基礎は出来かゝつてをる」状況の中で「文化的基礎」の構想をいかに築いていくかという問題をめぐり議論が交わされた。「皇道」を共栄圏統一のための「指導原理」とする点に同意した上で主な論点となったのは、異なる社会の異なる文化を「皇道」の下でいかに「和合」させるかであった。「皇道」については、津田が主導して発言し、やや具体性にかけた同語反復的な議論がなされた。「大東亜共栄圏を貫くものは皇道一本」であり、「皇道文化圏内に各種各様の民族をどういうふう

に所を得せしめて行くか」は、「不可思議な皇道の力」にかかっている(43)、または、異なる宗教も「特更に政策を用ひなくとも自然に日本の伝統に影響され」、皇道精神の下で統一されるだろうという見解(45)などがそうである。

宗教についてしばらく議論が続いたあと、辛島驍によって「国語の問題」が提起される。言語は、「不可思議な皇道の力」で簡単に覆い隠すことのできない、極めて現実的な方策を要する事柄として語られる。国語に関する議論をリードしたのは、森田梧郎である。彼は「文化の根底をなすものは言語」であるといい、まずは「共栄圏内に行はれている各種各様の言語を研究し調査すること」、「佛印に対してフランスが今までどういふやうな言語政策をとつたか、泰に対して英国が英語の普及にどういふやうな政策をとつていたか」を研究し、さらには「ヨーロッパ諸国における言語政策といふやうなものも先づ研究し調査」する必要があると説き、言語をめぐる議論を開始させた(48)。森田はそこで重大な問題に触れる。「国語の整理統一といふこと、共栄圏内に持出す日本語としての整理統一の問題を同じ方向に持つて行く」べきかという問題である(49)。ここでまず気がつくのは、日本国内で使用されている言語は「国語」、共栄圏に拡散させていく言語は「日本語」と言われていることである。森田の問題提起は、言い換えれば「国語」と「日本語」の間にある差異・格差をいかに処理するかというものであり、「日本語」の普及に適合した「国語」と「国語」教育の整備が主な論点となる。

森田 私のも未熟な考から言へばどうも現在に国語をそのまま持つて行くといふことは色々問題があらうと思ひます。例へば仮名遣の問題、用字の問題、色々あると思ひますね。(……)それは現に相当整理されなければならない日本語が或る程度普及してをるだらうと思ひます。今までに相当日本人が進出していたんですからね。差当りさういふものに対しても整理統一といふやうな手を加へなければならぬと思ひます。(……)従来の国語教育といふものは文字の教育といふやうなことに走り過ぎていた。音声、言語の話言葉の教育に就ては等閑視されていた。それで文字に依る意志の交換は青森と鹿児島でも充分通じ合ふが、一度会つて話をするとなると、同じ内地でありながら青森の人と鹿児島の人とではかなり遺憾な点があつた。さういふことから今度の国民学校の国語教育では文字言語は無論のことですが音声言語の教育を十分にやらなければならぬといふ一つの指導原理を示しまして、昨年の四月から新しい読本を文部省から出したのですが、それは日本の国語読本の編纂史上一つのエポックだと見てをります。(49-51)

辛島 国語の整理の問題は国内的に努力して行きつゝやはり先刻の拙速主義的な手段、さういふことが当面の時代としても必要ではないでせうか。(……)経済建設を考へ急速な理解といふものを考へる時に量的な進出といふことも相当に考へる必要がある。(……)

国語教育を建直す必要がある。そのためにはラジオを極度に利用して、一層学校教育にも一般にも、更にまた文学の方のことになりますが、文学の如き或はトーキーの如き様々なものを利用して馬力をかけて行く必要があるだらうと思ひます。(50-52)

国語と国語教育の整備が、外地への日本語普及を通じた経済建設の観点から論じられていることがわかる。とりわけ、森田が音声言語教育を強調している背景には、国語に対して「一種の外国語的な取扱」(51)をしなければならず、話言葉から教育をせざるをえない植民地の状況がある。「共栄圏」の現実化は、「英語が先づ商業語として世界に普及されたやうに、差当り経済的な基礎の上に立つて」(52)国語を共通語(=日本語)として整備し、普及することを促した。日本語は、日本精神と結びついたものというより、西洋の様々な文化を翻訳し、共栄圏内で流通させるためのツールとして位置づけられる。森田はそのような考えから「高度国防的日本語」を唱え、高度にメカニズム化された共栄圏の隅々まで届く、合理的な言語としての日本語とそれに対する日本人の自覚を促した。

興味深いのは、座談会に参加した唯一の朝鮮人である崔載瑞によって、「言語の逆輸入」の可能性が示されていることである。

崔載瑞 これは満洲国の官吏から聞いた話ですが、満洲国に於て純粋な国語を普及しようとする一派と、多少純粋さは失はれてもいゝから合理的な、云はゞ文法書一冊あれば間に合ふやうな国語にしようとする一派があつて、互いに論じ合つているさうです²⁰。(……) それに対して国学者がかん／＼に怒つて、難しいのが日本語で、それをなくすと日本精神は逃げてしまふと云つてゐる。それから今の訛りの問題は言葉が訛ると文化が訛るといふことを考へなければならぬ。それはギリシャの文化が植民地に行つて言葉が訛ると共に非常に廃頽(ママ)的になつて了つた。(……) 言語が訛ると廃頽(ママ)な文化が生れる。それが本地に逆輸入される。民衆は堅苦しいものは嫌ひですから植民地式な訛文化が逆輸入されることになるのです。(50)

崔載瑞の懸念は、前節で登場した玄永燮の議論と重ねて読めば、その意味がすぐに理解できるものである。外地で日本語の「訛り」が生じてしまい、内地と外地の間に再び言語格差——外地差別に繋がるだろう——が生まれてしまうことへの懸念である。各地域で固有の「訛り」が生じてしまうのは言語の現象としてごく自然なことであるが、市場統合=日本化を通じて劣位から脱却しようとした新体制下の植民地知識人にとってこれは、避けて通ることのできない事柄だっただろう。玄永燮が内地と外地の間の言語格差を縮めるために、「効率」を根拠にローマ字表記を主張したならば、崔載瑞は、内地と外地の経済的關係において「逆輸入」が行われ、

「廃類な文化が生れる」可能性を示唆することで、「訛り」を許さないのと同時に、特定の民族的アイデンティティ（日本精神）にも囚われない合理的・効率的な日本語の徹底を訴えている。国語学者が主張するところの「純粋な日本語」は、その難しさからして「堅苦しいものを嫌う民衆には広がらないはずだからだ。

〈一つの言語〉の暴力性

このような言語の一元化プロセスに軍事目的が加わると、合理性・効率性の追求は、より極端な様相を呈するようになる。1942年5月、朝鮮での徴兵制実施が発表された直後に行われた座談会（「軍人と作家・徴兵の感激を語る」『国民文学』1942年7月）でも、言語は核心的な論題であった。この座談会は、崔載瑞が徴兵制実施に対する「国民的感激」を語りながら始まり、早速言語問題に議論が移っていく。最初に言語問題に触れたのは、朝鮮人作家の牧洋²¹である。彼は、徴兵制が実施されたことで「自分が急に偉くなつたやうな氣」がするといいつつも、「国語を解する者と解しない者とは徴兵で何か手加減を加へはせぬか」という懸念を表明する。この懸念が、徴兵制実施に対する「感謝」が「口先だけの感謝」になってはならず、国語を解する人が25～30%に留まっている朝鮮の言語状況の改善に務めるべきであるという田中英光の言葉で一旦流される場面は、前節の「取引」を念頭に読むと意味深である。しばらく喜びの言葉が交わされたのち、牧洋の疑問に対する返答が、軍人側（朝鮮軍参謀・浅井中佐、馬杉中佐）から発せられる。

馬杉 一寸失礼致します。先程の国語の問題ですが、国語の分らないはちつとも問題ぢやありません。国語を解しているかいはいかは徴兵の資格に全然関係はありません。現に琉球あたりの人は、国語の分らない人も随分とつてをる〔兵隊として受け入れている〕のですが、それで事実やつているのですからね。『氣を付け』とか『撃て』は直ぐ分るのでしてね。軍隊にはいつたら一生懸命ですよ。初年兵にはいつた初めは実に純粹です。とにかく、言葉を知っていないことは心配ない。しかしながら、知らぬといふことは本人が苦痛です。これだけは言へると思ふのです。さういふわけですから、すこしでも早く国語を知つて頂きたいのですね。（34-35）

その後、再び徴兵制実施の感激、国家に対する「理屈なしの『万歳』」が述べられたあと、議題は再度言語に回帰する。牧洋の「徴兵制実施になりましたら、朝鮮人も内地人と一緒に訓練するのですか」という質問、崔載瑞の「内地出身の兵隊と一緒に訓練されるかどうかという点については相当疑問を持つている人が多いやうです」（43）という言葉に対して、浅井中佐は次の通り答える。

浅井 さういふ区別だけは絶対はないといふことを断言して置きます。それも国語を全く知らぬ者だけは、そのまゝ入れても良いやうなものだけれども、それでは本人が苦勞するから入宮前に五ヶ月か三ヶ月集めてしつかり国語を教へる、かういふことは軍の親切心からやるかもしれません。(43)

「女中を使つて見ても、二、三月経てば、一寸したことは分るやうになる」を続ける浅井に対し、朝鮮の知識人の^{キム・ジョンハン}金鍾漢は、「これからは『国語』を解しやうとする心構が變つてくるでせうから、〔朝鮮人の日本語能力が〕すぐに内地に追い付く」だろうと応答した(43)。

これら二つの座談会を通じて、この時期に帝国の名の下で行われた市場の拡大・統合と、それに付随して進行した言語の一元化(〈一つの市場〉の〈一つの言語〉)の内実が明確になってくる。それは二つの側面から進められる。一つは、言語を、差異を認めずに統一する——国語を整備し、正しい国語を〈日本語〉として普及する——側面であり、今一つは、いわば「通じれば良い」といった言語に対する緩やかな感覚をもってそれを拡散させる側面である。様々な差異を跨ぎながら単一の原理(エコノミー)を貫いていく現代の資本の運動と同様、二つの側面は決して矛盾しない。〈一つの言語〉は、現実に存在する言語をめぐる差異(格差)や、複数の言語・文化が重なる領域を緩やかに横断しながら存在する。そこでは、「二、三月経てば、一寸したことは分るやうになる」程度の言語能力ですら容認される。崔載瑞がいうところの「訛り」のようなものの排除とそれによって守られる統一された〈文化〉という観念は、むしろ平等な権利を主張する側の夢に過ぎない。

この二つの側面から考えたとき〈一つの市場〉における〈一つの言語〉には、どのような問題性が介在するだろうか。二点に要約できるだろう。第一に、〈一つの言語〉のイデオロギーは、個人の言語使用を合理的な根拠からの自由な選択の結果であるかのように表象することで、言語を取り巻く権力を隠蔽する。しかし、実際はそうではない。「言葉を知っていないことは心配ない」が「知らぬといふことは本人が苦痛」という言葉からは、その苦痛をもたらす者の認識、つまり国家と資本が個人に特定の言語を強要しているという事実の認識が抜け落ちている——隠蔽されている——のだ。

第二に、言語がもっぱらツールとして捉えられていることも問題である。コミュニケーションツールに限られない言語の側面、例えば前節で分析したような、言語と重なったアイデンティティや、権利の問題が、〈利〉を衡量する合理性・効率性の観点から計算可能なものとして表象され、簡単に選択・放棄できるようになるからである。平等への要求とそれへの応答は、〈利〉を計算するコミュニケーションツールの外部——ツールを持たない者や、アイデンティティの問題領域——でなされる限り、実は計算不可能なものである。実際その応答は、浅井の言うところの「親切心」を必要とし、言語を強いる側の恣意的な判断に委ねられているため

(「親切心からやるかもしれませんが」)、平等な権利を要求する者はそれを〈期待〉することしかできない。そして要求された側が〈期待〉に答えずに済ませることができるのは、「通じれば良い」という〈利〉の計算が、平等の成就に無関心なまま、差異を拡散させているからである。つまり、朝鮮の知識人が夢見た、〈一つの市場〉における〈一つの言語〉を通じての平等の実現は、根本的には不可能なのだ。そして〈一つの市場〉には、計算不可能なものの考慮を本質とする「政治」へは接続されていない、破片化した各々の差異が、「内地に追いつ」こうとする欲望とともに存在するのみである。従来の「二重言語」研究が抵抗可能性を見出していた様々な〈間〉の領域は、〈一つの市場〉の中の〈一つの言語〉への欲望が宿る場として、再生産されつづけるのだ。

4. 結びにかえて——エコノミーを停止させるもの

本論文では、朝鮮で発表された「内鮮一体」論や座談会の記録を中心に、帝国体制のメカニズム化、それに伴うエコノミーの深化を受け、言語とアイデンティティに対する観念がいかに変化したのかを分析した。日本語・朝鮮語を含む帝国内の言語と、それによって体现される民族的アイデンティティは、「取引」可能なもの、計算可能なものに転換され、すべては〈一つの市場〉の中の〈一つの言語〉に収斂していく。そこで試みられた植民地からの平等への要求は、それがエコノミーに則っていたがゆえに、すでに・常に不可能なものとしてあった。合理性・効率性に基づいてあらゆる関係性を再編させていくエコノミーの運動は、現実存在する様々な言語的差異をも包摂しながら進められるからである。言語とアイデンティティが、これほどまでにエコノミーに囚われているとすれば、エコノミーへの抵抗可能性はどこに求めるべきであろうか。エコノミーの運動を停止させる方法は、存在しないのだろうか。最後に、この問いの答えを求めて、本論文の議論をより広い文脈へと接続させ、開いていきたい。

上記の問いの答えは、〈一つの言語〉を語る言葉の中で一度も言及されていない事柄から、演繹的にアプローチできるかもしれない。すなわちその事柄とは、全く〈言語〉が通じないないかもしれない者の存在、あるいはそのような可能性である。「全く〈言語〉が通じないない者」とは、単に教育や訓練を通じて言語を学ぶ機会を与えられなかった者、あるいは言語・文化の異なる者を意味しない。そもそも教育や訓練を経れば〈通じる〉、〈通じるようになる〉という前提がどのような条件の下でしか成り立たないかを、その外部において指し示してくれる存在のことである。同じ言語を使う集団の中でも、例えば言語によるコミュニケーション対象から排除されたものとしてそれはあり得るし、人間（ヒューマニズム）の外には当然のことながら無限に存在する。〈通じない〉存在を特定することは、それがエコノミーの外、つまり我々が想定する言語を介した意味交換（コミュニケーション）の外にあるからこそ、不可能に近い。しかしながら、そのような存在を想定することでのみ、エコノミーの運動を一旦停止させて、

エコノミーに還元できないものを浮かび上がらせることができる。エコノミーに還元できないものは、例えばデリダ（1994=1999）²²にとっては「正義」として表れる。

法は正義ではない。法とは計算の作用する場であり、法が存在することは正当であるが、正義は計算不可能なものであり、計算不可能なものを計算するよう〔考慮に入れるよう〕要求する。そしてアボリアを含んだ経験とは正義の経験である。（39）

「たぶん」と常に言う必要があるのは、たぶん正義のためである。正義のための未来が何かしら存在するし、また何かしら正義が存在するのは、ある程度の出来事が可能である限りでのみのことだ。ある程度の出来事とはつまり、計算を超出し、さまざまな規則やプログラムや予測等々をことごとく超出するような、出来事と言うにふさわしい出来事である。正義とは、絶対的な他性の経験である以上、現前させることのできないものだが、しかしそれは、出来事が出現する好機であり、また歴史なるものの条件である。（71-72）
〔強調は原著者〕

高橋哲哉（2015）は、デリダのこの議論を次のように要約している。「『可能なもの』の次元においては、人はただ自己自身の可能性を展開するだけで、けっして「まったき他者」には出会わない。それは計算であり、プログラムの展開であり、エコノミー（わが家の法）への回収」である。「正義は逆に「まったき他者」〔絶対的な他性〕の到来として、予測不可能な出来事として「不可能なものの経験」でなければならない」（215）。

本文の中で分析した文章の中にも、実はデリダがいうところの「計算不可能なもの」が、ひっそりと影を落としている。崔載瑞が日本語の整備を主張する中で言及した「廃頽な文化」、浅井中佐が言う日本語を解さない朝鮮人兵に対する「親切心」である。外地からたぶん「逆輸入」されるかもしれない「廃頽な文化」は、日本文化から生まれたものの、エコノミーの内部の人からすれば、その内容と影響が全く予想できず、またいつ到来するかもわからないものとしてある。また「親切心」は、「法」（＝言語）に定められた権利や義務ではなく、〈通じない〉存在を想定したときに初めて導き出される、成文化・デジタル化ができないものである。帝国のエコノミー（わが家の法）の計算や予測を超出するものとは、法の外部（他者）の正義なのである。

デリダの議論までを踏まえて考えると、帝国のエコノミーと言語の関係は、単に市場原理による言語の再編に留まる事柄ではない。それは、すでに与えられている法、事実、プログラムを超えて、「予測不可能」な「絶対的な他性」に出会う回路を模索する場であり、したがってさまざまな場面で露呈されるコミュニケーション不可能性には、正義、さらに言うならば倫理

がかかっている。「予測不可能」な「絶対的な他性」が、言語とアイデンティティをめぐる当時の様々な言説において、どのように痕跡を残しているか。これについては、機を改めて論じたい。

注

- ¹ 本論文は、JSPS 科研費 JP22K19999、JP23KK0006 の助成を受けたものである。
- ² バイリンガリズム (bilingualism) はラテン語、ダイグロシア (diglossia) はギリシャ語を語源としてもつが、20世紀に入って用例が分かれたとされる。
- ³ 呉台榮 (2010) による次の文章は、植民地朝鮮研究における「二重言語」の意味を簡明に示している。「帝国一植民地体制」において、とりわけ1937年日中戦争以降、東洋世界への帝国日本の地理的・文化的膨張過程において、「東洋語」と「西洋語」の非対称的な関係が逆転されたと認識されたとき、「東洋語」の中での日本語、朝鮮語、中国語は、常に対等な関係をもつ二重言語 (bilingualism) ではなく、帝国／植民地間の従属的・差別的関係からなる二重言語 (diglossia) 的状况に置かれていた」(101)。
- ⁴ 朝鮮の作家、思想家。号は春園。朝鮮近代文学の祖とされる。
- ⁵ 尹大石 (2003) は、帝国と帝国主義を分け、帝国概念から脱冷戦以降の世界秩序を説明しようとした柄谷行人の議論を参照しながら、1940年代の帝国日本のあり方について次のように論じた。「アジア民族に対する日本の侵略行為が民族の拡大再生産としての性格、すなわち帝国主義的な性格を帯びていたが、当時の世界秩序はそのような側面から自らを正当化することを許さなかった。そのためむしろ日本は、各民族のアイデンティティをそのまま維持しながら、緩やかな統一を志向する形、例えば満州の「五族協和」や、アジア民族が各々の権利と自律性をもつ「大東亜共栄圏」を対外的に宣伝し、ある程度それを保障せざるをえなかった」(153)。
- ⁶ 植民地期の朝鮮で日本語が制度として強いられるようになったのは、朝鮮語を「随意科目」と定めた1938年3月の「第3次朝鮮教育令」の公布からであり、1943年2月の「第4次朝鮮教育令」では学校での朝鮮語教育が廃止される。
- ⁷ 1941年に文学者の崔載瑞によって創刊された文学雑誌である。1930年代後半まで、朝鮮文壇の二つの軸であった『人文評論』と『文章』が廃刊されると、『国民文学』は半島の唯一の文学雑誌として、朝鮮人の皇国臣民化を推し進めるための宣伝に積極的に加担することになる。
- ⁸ 明治期以降に登場した日本の民族理論は日本民族純血論と混合民族論が周期的に葛藤、対立する傾向を見せていたが、日露戦争が終わり韓国を併合するに至るまでは混合民族論の声がはるかに優位に立っていたという (小熊英二 1995: 74-116)。
- ⁹ 植民地朝鮮で「転換期」という概念は1930年代後半から主に社会主義者の間で共有され、「資本主義から新しい社会体制へ進んでいくための過渡期」、「世界大戦後に到来する新たな世界の可能性」を意味するものであった。朝鮮の社会主義運動にとって KAPF (朝鮮プロレタリア芸術家同盟) の解散と日中戦争の勃発、これらの「事件」が伴う植民政策の変化は、近代的な価値、規範、信念に基づいた文化ヘゲモニーが衰退したことを示唆する重大な出来事であった。したがって、彼らは「転換期」という概念を取り入れることで激変する帝国情勢に対する極度の不安を乗り越え、そこから新たな可能性、想像力を見出そうとしていた (尹海東他 1996: 219-220)。

- ¹⁰ 黄鎬徳（2011）はこれを「非封鎖的国家」という概念を通じて論じた。
- ¹¹ 宮田節子（1985）は、このような言説を「差別からの脱出」の論理としての「内鮮一体論」と規定した。
- ¹² この時期の知識人の体制協力への転換は、多々「事実受理」の結果として分析される。つまり、朝鮮民族への裏切りや、抑圧への屈服のような積極的な政治的行動ではなく、日本という圧倒的な事実を受け入れた結果として、この時期の個々の知識人の思想が形成されたという議論である。「事実受理」論については、金允植（1976：396-402）を参照した。
- ¹³ アナキストとして中国、日本で活躍していた朝鮮の知識人。1935年11月に治安維持法違反で逮捕されたのち転向した。転向後は「徹底一体論者」となり、朝鮮語廃止、生活の日本化、内鮮結婚を主張する文章を多数発表した。
- ¹⁴ 玄永燮は、前述したような、朝鮮のアイデンティティを一部残す形での「内鮮一体」を「協和的内鮮一体論」と規定し、それが「内鮮一体」の真の意味を誤認していると批判した。
- ¹⁵ 洪宗郁（ホン・ジョンウク2011）は、1930年代後半の朝鮮総督府の政策のうち、「大陸兵站基地」は「物的・経済的側面」に関わるスローガンであり、「内鮮一体」論は「精神的側面」を強調するスローガンであったと論じた。このような図式に従い、彼は金明植や印貞植のような転向社会主義者の「内鮮一体」論と玄永燮のそれとの対立を、前者の経済的統合と後者の精神的統合の間の対立として分析した（74-84）。しかし、より重要なのは、経済的統合と精神的統合の違いを弁別することではなく、精神的な一体化を唱えた「内鮮一体」が、表面的な政治的ロマンティシズムとは裏腹に、いかほど合理的で、経済的な交換の論理に基づいていたか、さらにいうならば、政治的な権利獲得がいかほど市場原理に縛られているかを明らかにすることであると思われる。
- ¹⁶ 本論文の主題を超過する問題系ではあるが、市場における貨幣を介した交換と、言語の意味交換（記号と意味、文字と音声、異なる言語体系間で行われる）のアナロジーは、経済学が言語学モデルを、言語学が経済学モデルを活用したことによる。そして、市場と言語における剰余価値（等価交換からこぼれ落ちるもの）は、等価交換という「想像」が覆い隠す共同体間の差異を露呈する契機となる。経済学と言語学のアナロジーについては、柄谷行人（2010：350-359）を参照した。
- ¹⁷ 大日本帝国憲法はもちろんのこと、日本国籍の条件と範囲を定める国籍法や、「国体」への反動を取り締まる治安維持法の適用においては、内地と外地の間で「同化」というスローガンと矛盾する明らかな格差があった（浅野豊美他 2004）。
- ¹⁸ 1933年に結成された国家主義団体である。京城帝国大学予科の教授であった津田榮が中心となって組織された妙観同人会（1928年結成）、緑旗同人会（1931年結成）が前身である。本部は京城にあり、全国に13箇所の支部を設けていた。最初は日本人のみの団体だったが、日中戦争以降は朝鮮人も加わるようになった。前節で取り上げた玄永燮は、1937年1月に連盟に加わった（イ・スンヨブ李昇燁 2000）。
- ¹⁹ 国語学者・時枝誠記の弟子。朝鮮総督府の学務官僚であり、朝鮮における日本語教科書の編纂や日本語普及政策に携わった。
- ²⁰ 満洲国の言語状況、とりわけ「非純粋」なピジン語に関しては、桜井隆（2015）の研究が注目に値する。膨大な資料を通じて桜井は、「多言語社会」の満洲において、中国語、日本語、朝鮮語などが互いに影響しながら、状況や対話相手に合わせた様々なピジン言語が形成され、使われていたことを示した。崔載瑞が満洲国の官吏から聞いた話は、そのような満洲国の言語状況が統治側からして「整備」の対象であったことを間接的に伝えている。
- ²¹ 朝鮮人作家、イ・ソクフン李石薫の創氏改名後の名前である。
- ²² 以下の引用は、堅田研一による邦訳（1999）に基づき、原文の意味がより伝わりやすいよう、筆者が適宜修正を加えた。

【参考文献】

日本語文献

- ネグリ・アントニオ、ハート・マイケル、水嶋一憲他訳（2003）、『帝国——グローバル化の世界秩序とマルチチュードの可能性』東京：以文社（Hardt, Michael & Negri, Antonio (2000), *Empire*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press）。
- 浅野豊美他編（2004）、『植民地帝国日本の法的構造』、東京：信山社出版。
- イ・ヨンスク（1996）、『「国語」という思想』東京：岩波書店。
- 小熊英二（1995）、『単一民族神話の起源』東京：新曜社。
- 柄谷行人（2010）、『トランスクリティーク——カントとマルクス』東京：岩波書店。
- 桜井隆（2015）、『戦時下のビジン中国語——「協和語」「兵隊支那語」など』東京：三元社。
- 高橋哲哉（2015）『デリダ——脱構築の正義』東京：講談社。
- デリダ・ジャック、堅田研一訳（1999）、『法の力』東京：法政大学出版局（Derrida, Jacques (1994), *Force de loi : le "fondement mystique de l'autorité"*, Paris: Galilée）。
- 黄鎬德（2007）、「便秘と下痢、転向の生政治——『無明』の李光洙、植民地監獄の穴たち」『思想』第994号、94-119頁。
- 藤田省三（2012）、『天皇制国家の支配原理』東京：みすず書房。
- 洪宗郁（2011）、『戦時期朝鮮の転向者たち——帝国／植民地の統合と亀裂』東京：有志舎。
- 宮田節子（1985）、『朝鮮民衆と「皇民化」政策』東京：未來社。
- 渡辺哲男（2005）、『「国語」における声と文字——1930年代ローマ字論争をてがかりとして』『近代教育フォーラム』第14巻、教育思想史学会、211-224頁。

韓国語文献

- イ・スンヨプ〔李昇煥、이승엽〕（2000）、「내선일체운동과 녹기연맹」『역사비평』第50号、200-216頁。
- イ・ヘリョン〔李惠鈴、이혜령〕（2010）、「문지방의 언어들——통역체제로서 식민지 언어현상에 대한 소고」『동악어문학』第54号、45-98頁。
- イム・ジョングク〔林鍾国、임종국〕（1966）、『친일문학론』ソウル：평화출판사、1966年。
- オ・テヨン〔吳台榮、오태영〕（2010）、「다이글로시아와 언어적 예외상태——1940년대 전반기 잡지『新時代』를 중심으로」『동악어문학』第54号、99-133頁。
- 、（2022）、「식민지 말 이중 언어 상황과 주체의 분열——김사량의「천마」를 중심으로」『현대소설연구』第85号、371-404頁。
- キム・ヒギョン〔金희경〕（2019）、「'번역' 되는 제국의 언어와 식민지 이중언어체제에의 도전」『현대소설연구』第74号、139-186頁。
- キム・ユンシク〔金允植、김윤식〕（1974）、『한일문학의 관련양상』ソウル：일지사。
- 、（1976）、『한국근대문예비평사연구』ソウル：일지사。
- クォン・ミョンア〔權明娥、권명아〕（2007）、「내선일체 이념의 균열로서 '언어'——전시 동원 체제 하 국책의 '이념' 과 현실 언어 공간의 관계를 중심으로」『대동문화연구』第59号、73-109頁。
- シン・ジヨン〔申知瑛、신지영〕（2009）、『『국민문학』좌담회의 양가성과 발화게임』『민족문학사연구』第40号、276-307頁。

- 、(2012)、「드러난 연쇄, 숨겨진 공감—— 제국 일본 하 피식민자들의 언어, 문학관련 좌담회」『석당논총』第53号、129-188頁。
- 、(2015)、「쓰여진 것과 말해진 것——‘異重’ 언어 글쓰기에 나타난 통역, 대화, 고유명」『민족문학사연구』第59号、407-464頁。
- 高橋梓 (2020)、「이동과 창작언어로부터 본 김사량 문학의 생성」『구보학보』第24号、113-143頁。
- チャ・ヘヨン〔車惠英、차혜영〕(2013)、「1930년대~1940년대 ‘식민지 이중언어문학 장’——국가와 시장을 둘러싼 언어선택과 문학제도의 재편에 관한 고찰」『상허학보』第39号、121-176頁。
- チョン・ペクス〔鄭百秀、정백수〕(2000)、『한국 근대의 식민지 체험과 이중언어 문학』ソウル：아세아문화사。
- バク・ホンホ〔朴憲虎、박헌호〕(2005)、「식민지 조선에서 작가가 된다는 것——근대 미디어와 지식인, 문학의 관계를 중심으로」『상허학보』第17号、91-118頁。
- ファン・ホドク〔黃鎬德、황호덕〕(2011)、『벌레와 제국——식민지말 문학의 언어 생명정치 테크놀로지』ソウル：새물결。
- 베크・첸〔白鐵、백철〕(1980)、『신문학사조사』ソウル：신구문화사。
- ユン・デソク〔尹大石、윤대석〕(2003)、「1940년을 전후한 조선의 언어 상황과 문학자」『한국근대문학연구』第4卷第1号、147-175頁。
- ユン・ヘドン〔尹海東、윤해동〕他 (1996)、『근대를 다시 읽는다——한국 근대 인식의 새로운 패러다임을 위하여』ソウル：역사비평사。

その他文献

Ferguson, C. A. (1959), "Diglossia", WORD, vol. 15, 325-340.

公立中学校の英語授業における 異学年交流導入実践

武 石 裕 子

Abstract

This study conducted an inter-grade exchange between second and third-year students in a public junior high school English class. A soft CLIL approach was incorporated by having third-year students explain to second-year students about a recent school trip and second-year students' questions about it. Subsequently, a performance task about working at school, and learning activities, was carried. The aim of this study was to improve the English language skills and motivation of second and third-year students who worked together at events and club activities.

Although there was a sense of otherness between students from different grades, a finding not seen in interactions with ALTs, unfortunately, there was no improvement in English language skills or motivation for learning. The discussion of why there was no perceived improvement is detailed below through analysis of a student questionnaire and other data. Ideas for future studies are discussed.

はじめに

中学校英語科教員に採用されて以来、生徒の学習意欲に興味をもち、「意欲的に学ぶ生徒」を育成することを目標に様々な取り組みをしてきた。授業の導入部でゲーム的な要素を取り入れて盛り上げようとしたり、留学生を班に1名ずつ招いて会話をしたり、日本各地に住む留学生に学校紹介のメールを送るなどの交流を交えた授業を組み入れたりしてきた。

継続的に取り組むうちに、これらの効果的な点と問題点が見えてきた。まずゲーム的な要素があるものは、効果的な点としては生徒が積極的にコミュニケーション活動に取り組むという点である。単純なコミュニケーション活動でもそこにビンゴなどのゲーム的な要素が加わるだけで、中学生のやる気は一気に高まっていく。しかし問題点としては、ゲームとしては楽しむが、英語使用や英語学習といった本来の学習の目的から来る楽しさを感じていない生徒もいる

という点である。つまり、活動の目的がゲームを楽しんだりゲームで勝ったりすることになってしまい、本来の英語学習への意欲に繋がってはいかない。当然のことながら、中にはゲームを楽しむうちに「相手に伝わる喜び」や「相手から反応が返ってきたり、相手のことを理解することができたりする喜び」を感じて、それが学習意欲に繋がる場合もあるが、そのような例をあまり多く見たことはない。それよりも、「ゲームは楽しいけれど英語は嫌い」などと書かれた振り返りは何度も見てきた。

また交流を交えた授業では、学習に向かう意欲を高めるものとしてはこれ以上に効果的なものはないと感じている。得意な生徒は今までの学習成果を発揮しようと積極的に会話をしたり、苦手な生徒でも何とか伝えようと友達に相談したり、必死に調べたりしようとする姿が見られた。しかし問題点としてはイベント的な授業になってしまい、年間を通じて継続することが困難であるということ、そして協力してくれる外国人を探すのが困難であるということである。また以前に、中学生が学校生活を紹介する手紙を送る留学生を探してもらった大学教授からは、「この活動で留学生は何を得たのか。無料の英文添削になっていないか」という指摘を受けたこともある。日本の中学校生活に興味がない留学生であれば、本当にその通りだと反省した。交流がある授業では、日本の中学生と留学生の両方にとって学びや新たな発見があるものになくてはいけない。

このように日々の実践と省察を繰り返す中で、公立中学校の教員としての教科担当と学級担任以外にも様々な経験が増えた。特に近年では学校全体や学年での分掌として、「総合的な学習の時間」や「学活」を担当してきた。このような教科以外の指導経験を積む中で、自身の英語授業における目指す生徒の姿が明らかになってきた。それは、「体育祭でのリーダー活動の姿」である。体育祭は中学校における様々な行事の中で最も盛り上がる行事である。

勤務校では体育祭が夏休み明けの9月上旬に行われ、6月にリーダーを決定し、リーダーたちは7月から準備活動を行う。準備活動の中で、応援リーダーは応援合戦で使う応援歌や隊形を考え、競技リーダーは競技の作戦を考える。パネルリーダーは下絵を完成させ、大きな布に転写して実際に色付けを行っていく。このように、体育祭10日ほど前から始まる全校での体育祭練習に向けて準備をする。準備をしている時は十分だと思われたことが、いざ実際に全校生徒を前にすると、思うように行かないことがたくさん出てくる。その時にリーダーたちは、時には諦めそうになりながらも改善策を相談したり試したり、自分たちで考え行動することを粘り強く繰り返していく。まさに自己調整を繰り返しているのである。この時の学級担任の役割は見守り、求めに応じてアドバイスをすることのみである。行事で見せるリーダーたちの「問題解決に向けて自分たちで協力して粘り強く取り組む姿」を、英語授業の中でも見るためにはどのような仕掛けができるだろうかと考え、体育祭の特徴の1つである異学年交流を英語の授業でも取り入れる授業実践を行なった。

1. 実践の背景と目的

本実践では学習指導要領で求められる3つの技能の観点から、「思考力・判断力・表現力」を養うために必要な「目的・場面・状況」を修学旅行と設定し、異学年交流を行った。対象学年は2・3年生で、3年生は2年生が行くときの参考になるように修学旅行の思い出を発表し、2年生からの質問に答えた。それに対して2年生は夢の修学旅行プランを3年生に発表し、3年生の発表を聞いて内容について質問した。この中で相手に伝わるように言語材料を適切に選び活用することで、生徒の英語力向上を目指すことを目的とした。また生徒にもたらされる影響や効果の1つとして、相手に伝わる言語材料を用いる（思考力・判断力・表現力）だけでなく、「学びに向かう力・人間性」に関わる学習意欲とどのように関わるのかもアンケートの記述から見取ることも目的とした。こうした背景や目的について、本章で詳述していく。

1.1. 異学年交流について

国立教育政策研究所でも、『子どもの社会性が育つ「異年齢の交流活動」』を発刊し、異年齢による学習活動のさらなる普及を促してきた。ここで扱われている「意図的・計画的に異年齢の子供を交流させる活動プログラム」では、以下のように検証結果が報告されている。

私たちの考案したプログラムに沿って、年間計画通りに「異年齢の交流活動」を実施できた学校では、私たちが予想したとおり、他の人とうまく関わりをもてることを高く評価できる児童が増え、併せて学校への適応感も高まることが分かりました。^{*1}

平成23年の報告ではあるが、異年齢の交流活動を年間計画で作成して取り組むことで確実な成果が上がる可能性があることが分かる。勤務校の小学校区でも、縦割り清掃や地域の自治会活動などは異年齢交流活動になっている。しかし今回の実践対象である中学2年生と3年生は、それぞれ小学校5年生と4年生の年度末に新型コロナウイルス感染症による一斉休校、そして6年生と5年生の春には分散登校を経験した世代であり、それまで続いていた異年齢交流が、下学年をリードする年齢になった時に絶たれてしまった。特に3年生は中学校に入学してきた後も感染を抑えるために極力他学年との交流が抑制され、「先輩・後輩」という関係を十分に経験することができなかった。

新型コロナウイルス感染症が令和5年5月8日に「5類感染症」になると徐々に学校生活もコロナ前の状況を取り戻してきたが、それでも「狭いところに集まると感染が広がるかもしれない」との懸念から、なかなか異年齢交流は復活していない。またこの報告書にも書かれているように、異年齢交流を仕組むには教師側の負担が大きい。授業時間や進度を合わせたり、関わるすべての学年において学習の目標が達成されるようなプランを考えたりするのは、1学年

だけで行うよりかなりの手間がかかる。当然のことながら関わる教員同士の打ち合わせの時間も必要であり、何よりも関わる教員が同じ目標に向かって歩調を合わせていけるかどうかが大きな問題である。このようなこともあり、一度なくなってしまった異年齢交流はなかなか復活しづらいのではないかと懸念している。

1.2. CLIL について

平成29年公示の中学校学習指導要領では、「3 指導計画の作成と内容の取り扱い」の中で「(1) 指導計画の作成上の配慮事項」が書かれている。その中に言語活動で扱う題材について次のように書いてある。

オ 言語活動で扱う題材は、生徒の興味・関心に合ったものとし、国語科や理科、音楽科など、他の教科等で学習したことを活用したり、学校行事で扱う内容と関連付けたりするなどの工夫をすること。^{*2}

さらにこの説明として、以下のように続く。

この配慮事項は、言語活動の題材を取り上げるに当たっては、生徒の発達の段階や知的好奇心を踏まえ、言語活動への積極的参加を促せるものとしてできるよう工夫する必要があることを述べたものである。自分の考えや気持ちなど、実際に相手に伝えたい内容についてコミュニケーションすることにより、主体的に英語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養うことが大切である。そのためにも、題材には、他教科等でこれまで学んできた、あるいは現在学んでいることを積極的に活用するなど、カリキュラム・マネジメントの視点から、教科等間で学びのつながりや広がりがあるものとなるよう工夫が求められる。^{*3}

このことから、取り扱う題材を生徒が中学校生活の中で一番楽しみにしている宿泊的行事である修学旅行とした。勤務校では「総合的な学習の時間」の中で SDGs と関連付けた学習活動とともに、班別研修やクラス別研修などの準備活動を行なっている。

英語科において上記の学習指導要領「(1) 指導計画の作成上の配慮事項」のように他教科や行事との連携が書かれているが、これはつまり教科内容を英語教育に取り入れた CLIL (Content and Language Integrated Learning) と捉えることができる。米山 (2011) は CLIL を以下のように定義している。

ヨーロッパで広く実施されている社会や理科などの教科を母語以外で教える指導法で、教

科の学習と外国語の習得を同時に達成する目的を持った教育方法^{*4}

さらに渡部・池田・和泉（2011）は CLIL が CBI（Content-based Instruction）と比較すると「4つのC」を有機的に結び付けパッケージングした点（図1）が画期的であるとしている。

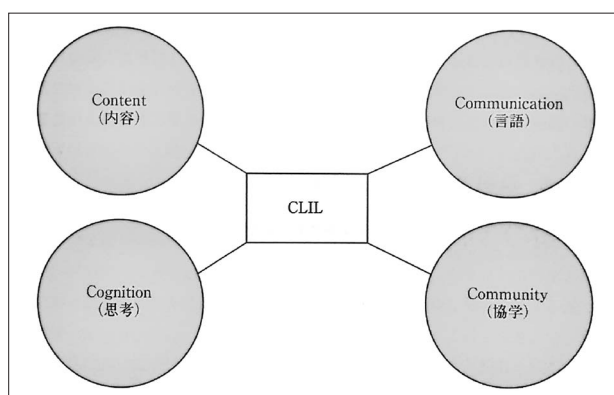


図1 CLIL の「4つのC」

この4つのCの中で、本実践では Communication(言語)と Community(協学)に着目する。CLIL における Communication と Community について、渡部・池田・和泉（2011）が以下のように述べている。

CLIL では、言語知識（語彙、文法、発音）の獲得や4技能（読む、書く、聞く、話す）の訓練といった語学学習（language learning/skill getting）よりも、対人コミュニケーションと学習ツールとしての言語使用（language using/skill using）に高い比重が置かれる。ただ、両者は言語学習における車の両輪であり、この両者を有機的に組み合わせることで言語習得は促進される。/ここで言う community とは、席の前後左右の生徒→教室→学校→近隣→市長村→都道府県→国→地域→地球全体のすべてを含む概念である。^{*5}

つまり、修学旅行の思い出について3年生が2年生に伝える場合には既習の文法のうち何が使えるかを考えることで言語知識の獲得が進み、相手に伝えるためにはどのような発表の工夫が必要かということを考えることで言語使用の獲得が進むと考えられる。また普段の授業では生徒の community は「席の前後左右の生徒」と「教室」に限られてしまう。それを後輩という1学年下の生徒に広げることで、少しでも次の「学校」に近づき、より広い community 観をもつことができるようになるのではないかと考えた。

2. 実践の内容

本実践の具体的な活動について説明する。指導案は文末に提示する。

2.1. クラスの状況とパフォーマンス課題授業案に基づく授業

今回の実践の対象となったのは、公立中学校である新潟市立石山中学校3年生4クラスの3組と4組、2年生の1組と4組の英語授業である。学校は新潟市の東区に位置し、1年生から3年生まで各4クラスと特別支援学級2クラスの中規模校である。生徒は落ち着いた学校生活を送っているが、市内の他地域と比べると経済的に苦しい家庭が多く、家庭学習の習慣が身につけていない生徒が多い。4クラスともクラスの仲も良く、授業中は発言も多くコミュニケーション活動にも積極的に取り組んでいる。3年4組には個別の支援計画が作成されている生徒が他クラスより多く、学力向上や知識の習得に困難を感じる生徒がいるが、授業中は楽しく取り組んでいる。

3年生は4月下旬の関東方面への修学旅行に向けて、総合的な学習の時間の中で、2年生の12月から準備を重ねてきた。また修学旅行先でSDGsに関連した施設を訪問し、新潟との比較や関東地方という日本の中心でのSDGsの取り組みを学ぶために、9月から11月までSDGsについて学習した。12月からは訪問先についての学習や、班別自主研修のコース作成などを行なった。修学旅行は2泊3日の日程で、1日目に鎌倉で班別自主研修、2日目は東京ディズニーリゾート訪問、3日目は横浜でSDGs関連施設を訪問した。

2.2. パフォーマンス課題授業案に基づく授業

2学年ともに交流授業の前に準備授業を行った。2学年とも発表(presentation)の形をとったため、原稿を書いてから写真などを入れたプレゼンテーションを作成した。またこの交流授業を定期テスト後のパフォーマンス課題として取り組んだため、3年生には慶應義塾大学外国語教育研究センターが、平成29年度より文部科学省の「外国語教育強化知育拠点授業」(平成30年度は「グローバル化に対応した外国語教育推進事業」に名称変更)の委嘱を受け、多言語教育促進のために研究を行なっているグループで検討された授業案を用いた。そして2年生は同様に、グループで検討された授業をもとに筆者が作成した授業案を用いた。

平成29年度公示の学習指導要領になって以来、勤務校では『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料』に基づき、単元の導入時に、単元を貫く課題としてパフォーマンス課題を提示し、その課題に向けて学習活動を進めている。本実践では「New Crown3」のLesson1 USE Speak「世界の中学生に聞いてほしい曲を紹介しよう」を参考に、パフォーマンス課題を作成した。教科書ではモデルとなるスピーチ動画を見て発表にはどのような工夫が必要か考え、その後にスピーチ原稿の分析を行う。本実践ではパフォーマンス課題を「修学旅

行の専門家として、思い出を2年生に伝えよう」とし、ALTが旅行での思い出を紹介するスピーチ動画を見ることと、スピーチ原稿の分析を行なった。文法事項として、現在完了形と接続詞を用いた文をそれぞれ1文ずつ入れるように設定した。

この授業案を用いて進めた授業の中で最も印象的だったことは、「相手意識」である。通常のパフォーマンス課題は対象がALTであるため、生徒は自分が用いる英語に対する意識が低い。つまり、相手はネイティブの英語話者であるので、機械翻訳をそのまま使っても通じると思い、用いる文法や言葉が適切であるかどうかを考えることがほとんどない。同じことは、相手が留学生の時も起きていた。伝える内容が日本文化や日本の中学校生活など自分が相手よりよく知っている内容であっても、内容の吟味はするが、相手が理解しやすいようにどのような言葉を用いるかはほとんど考えていなかった。

しかし今回は相手が同じ中学校に通う2年生もしくは3年生ということで、生徒はこの文法や単語を相手は知っているだろうか、難しすぎないか、簡単すぎないか吟味する姿が見られた。これはかなりの年数を中学校の英語教師として過ごしてきた筆者にとっても、初めての姿であった。例えば、3年生は2年生の時の学習を思い出し、現在完了の経験用法を用いようとした文を2年生の既習事項である過去形を用いて似たような表現ができないかと考えていた。また2年生は「～したい」など小学校で学んだが中学校ではこの段階では未習だった内容を思い出して使ったりと、様々な表現を用いようとしていた。実際に、筆者にも「この表現を2/3年生は知っていますか、この単語は習っていますか」という質問する生徒がたくさんいた。この授業案に基づく授業は6月中旬から下旬にかけて行なったので、3年生になってからの既習事項としては現在完了進行形と受動態である。特に受動態は観光地の説明に「毎年たくさんの人に訪問される」と使いやすかったようだが、それを「たくさんの人が訪れる」と変換しようとすることで、英語では同じことを伝えるにも様々な表現方法があることを実感していた。また、表現を上手に変換できない生徒や小籠包など英語にすると2年生が分からないと予測されるものにはプレゼンに写真を入れるなど、工夫をする姿も見られた。

特に3年生は先輩としてのプライドがあるようで、1語1語の発音を確認したり抑揚をつけて読んだり普段のパフォーマンス課題の準備では見られない姿が多く見られた。2年生は部活動以外ではなかなか関わることをできない3年生と関わることを楽しみにして、どのようなことを聞いたら自分たちの修学旅行準備活動に役に立つのか、自分ごととしてよく考えていた。

全員が必ず質問する質問を「基本質問」として出てきた質問の中から3つ選び、事前に必ず質問されると3年生にも伝えた。旅行全般、お土産、そして食べ物に関するものがそれぞれ1つずつ選ばれ、この3つが2年生が一番アドバイスしてほしいものであることが分かった。さらに3年生はバス旅行だったのでそこで何をしたのか、また実際には何時に寝たのかなど、SDGsに関する総合的な発表の時間での発表会であれば聞けないような質問も、英語の授業で

あれば聞くことができると考えているところが興味深い。なお、パフォーマンス課題による学習意欲の変化を見るために、単元導入時とパフォーマンステスト終了時でアンケートを実施した。

また、このパフォーマンステストは評定に含むものとし、「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力」と「主体的に学習に取り組む態度」の3観点を生徒の自己評価に合わせて教員も評価を行った。事前に具体的な評価内容を提示したことで、生徒は意欲的に練習に臨んでいた。具体的には「知識・技能」を「理解のしやすさ」とし、「通じる英語かどうか」という正確さを評価した。また「思考力・判断力・表現力」は「適切さ」とし、「会話の内容のふさわしさ」として、具体的には質問されたことに対して自分の経験をもとにプラスワンの情報を付け加えて応答しているかどうかを評価した。「主体的に学習に取り組む態度」は「相手を思う気持ち」とし、「相手が分かるように表現を変える、ジェスチャーを加える、繰り返し話すなど相手に伝えようとしている」などの工夫を評価した。この評価に関しては試行錯誤の状況が続いているので、生徒の実態や努力を正しく反映できる評価になるように今後も実践と検討を続けていく。

2.4. 交流授業

実践校ではベースとなる時間割を出張や年休などに合わせて、毎週時間割が組み直される。そこで筆者が2クラスを同時に担当する形で時間割を組み、3年3組と2年1組、3年4組と2年4組をそれぞれ2時間ずつ同時展開で行なった。1時間目は名簿の前半生徒を2年生の教室に集め、廊下で生徒はパフォーマンス課題に取り組み、筆者は撮影と評価を行った。待っている生徒は準備をし、終わった生徒は振り返りのアンケートに回答した後で自習をしていた。名簿の後半生徒は3年生の教室で、準備と自習に取り組んだ。2時間目は名簿の前半と後半の生徒を入れ替えて、同じことを行った。人数は2年生の方が多いため、3年生の学年委員や体育祭のリーダー、生徒会本部役員などのリーダー格の生徒が2回取り組んだ。

3年生は発表する文が全て書かれたプレゼンを使う生徒もいれば、プレゼンの中には写真やキーワードのみという生徒もいた。2年生の質問が発表内容で話していたことであっても、全く関係ない内容であっても一生懸命に答えようとしていた。一方で2年生の中には、基本質問3つ(What did you enjoy the most? What souvenir did you buy? What food did you eat?)は必ず質問するとしていたにも関わらず、オリジナルな質問だけを質問する生徒もいた。これはクラスで決めた質問よりも自分が聞きたいと思うものを優先した結果であると思われる。3年生の立場に立てば、即興で答える力を求められたが、本来の会話であれば質問を予測することはあっても回答を準備しておくことはないので、良い経験になったと思われる。その一方で、2年生は全ての質問が事前に準備をしておいたものであったので、3年生の発表内容に全く関係のない質問をしてしまい、発表が生かされないものもあった。発表を準備することよりも、どのような質問をするかの方が重要であることを再確認した。

3年生も事前に基本質問への回答の準備と、2年生からどのような質問が来るかを予測して回答の準備もしたが、パフォーマンスの様子を見る限り不十分であったようだ。自分が体験したことに対して、未体験の立場からどのような質問が来るかを想像することは難しいが、このように想像する経験を通して、自分が質問をする立場に立った時も質問をすぐに考えることができるようになると思う。また、聞き手からどのような質問が来るかを考えながら発表原稿を考えることで、より詳しく、聞き手が興味をもつ発表原稿になる。発表原稿を作る時の相手意識の2つ目として、相手がその言葉や表現を知っているかに加えて、相手が何を知りたいと思うか、どのようなことに興味をもつかという視点もぜひ付け加えさせていきたい。

3. 結果の分析

本章では、交流授業前後に行った4件法による「英語学習に関するアンケート」と生徒のアンケート記述、発表原稿を分析することで、交流授業による学習意欲における変化を検討する。

3.1. 実践前後のアンケート分析

「英語学習に関するアンケート」は、「英語を学習する理由」と「英語の家庭学習の状況」そして「交流学习について」の3つの項目から構成されている。

「英語を学習する理由」のアンケート尺度は、西村多久磨ほか（2011）から、自律性の程度を示す動機（理由）によって表現される調整スタイルという下位概念を想定し、外的調整、取入れ的調整、同一化的調整、内的調整の4つを用いて動機付けを細分化したものを用いた。西村らはこれらの概念を次のように説明している。

外的調整は、報酬の獲得や罰の回避、または社会的な規則などの外的要求に基づく動機づけであり、従来の外発的動機づけに相当する。取入れ的調整は、自我拡張や他者比較による自己価値の維持、罪や恥の感覚の回避などに基づく動機づけであり、消極的ではあるがその活動の価値を部分的に内在化しているという特徴を持つ。同一化的調整は、活動を行う価値を認め自分のものとして受け入れている状態を表す動機づけである。内的調整は、興味や楽しさに基づく従来の内発的動機づけに相当し、最も自律性の高い動機づけである。^{*6}

さらに西村らによれば、実証研究では、自律的な調整スタイルとされる内的調整と同一化的調整は、well-being や学校適応、学業達成とのポジティブな関連が報告されており、教育的に望ましいものとされているので、交流授業を行うことでこの2つの概念の数値に特に注目して分析する。「英語を学習する理由」は「内的調整」、「同一化的調整」、「取り入れ的調整」、「外的調整」の4項目についてそれぞれ5つずつ質問し、生徒は4件法で「1：まったくあてはま

らない」、「2：あまりあてはまらない」、「3：少しあてはまる」、「4：とてもあてはまる」の中から回答した（表1）。「英語の家庭学習の状況」は2項目について5件法で回答し（表2）、「交流授業について」は5項目について4件法で回答した（表3）。

表1 「英語を学習する理由」の質問項目

内 的 調 整	1-①	(英語の) 問題を解くことがおもしろいから
	1-②	(英語について) むずかしいことに挑戦することが楽しいから
	1-③	(英語を) 勉強すること自体がおもしろいから
	1-④	(英語の) 新しい文のきまりや表現を見つけることがおもしろいから
	1-⑤	自分が(英語を) 勉強したいと思うから
同一化的調整	2-①	(英語が) 将来の成功につながるか
	2-②	(英語について) 自分の夢を実現したいから
	2-③	(英語の成績を良くして) 自分の希望する高校や大学に進みたいから
	2-④	(英語が) 自分のためになるから
	2-⑤	(英語を) 勉強するということは大切なことだから
取り入的調整	3-①	(英語の) 勉強で友達に負けたくないから
	3-②	友達より良い(英語の) 成績をとりたいたから
	3-③	(英語について) まわりの人にかしこいと思われたいから
	3-④	友達に(英語で) バカにされたくないから
	3-⑤	(英語の) 勉強ができないとみじめな気持ちになるから
外 的 調 整	4-①	(英語を) やらないとまわりの人がうるさいから
	4-②	まわりの人から、(英語を) やりなさいといわれるから
	4-③	(英語の) 成績が下がると怒られるから
	4-④	(英語を) 勉強するということは、規則のようなものだから
	4-⑤	みんなが(英語を) あたりまえのように勉強しているから

表2 「英語の家庭学習の状況」の質問項目

「英語の家庭学習の状況」について	
5-①：1週間のうち、どのくらい家で英語を勉強しますか（宿題等を含めて）	必ず毎日わずかでも勉強することにしている
	ほぼ毎日わずかでも勉強することにしている
	週のうち3日か4日くらいは勉強することにしている
	週のうち、1日か2日くらいしか勉強しない
	週のうちまったくしないことがよくある
5-②：1週間で平均してどのくらい家で英語を勉強しますか（宿題等を含めて）	平均して2時間以上
	平均して1時間から2時間未満
	平均して30分から1時間未満
	平均して10分から30分未満
	平均して10分未満

表3 「交流授業についての状況」の質問項目

6-①：交流授業を楽しみにしている（後では「楽しかった」）
6-②：交流授業は緊張する（後では「緊張した」）
6-③：交流授業では積極的にコミュニケーションをしたい（後では「コミュニケーションをした」）
6-④：交流授業に向けて家でもたくさん練習したい（後では「練習した」）
6-⑤：交流授業を他の機会でもやってみたい（後も同じ）

交流前後の「英語を学習する理由」の平均値は次の図2、3のようである。

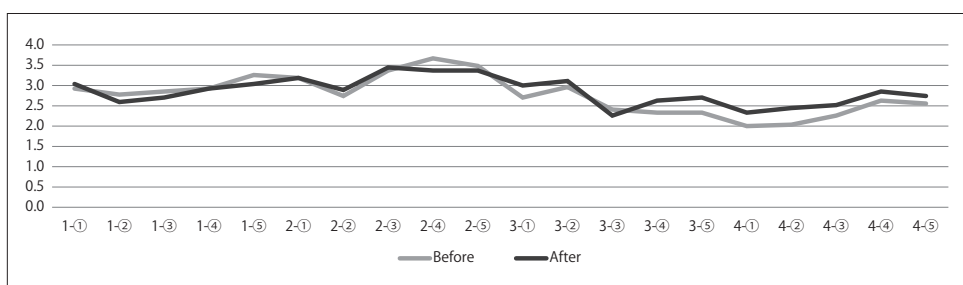


図2 動機づけアンケート2年生

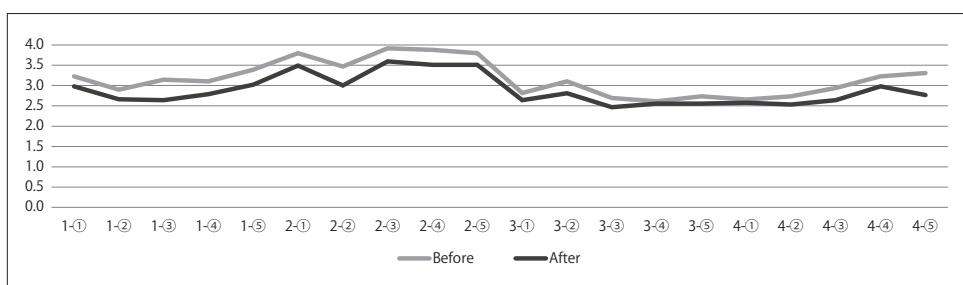


図3 動機づけアンケート3年生

2年生のアンケート結果を項目ごとに分析する。まず「内的調整」(1-①～⑤)については、「(英語について) むずかしいことに挑戦することが楽しいから」以外は交流授業後の方で数値が低下している。このことから、2年生にとって今回の交流授業はチャレンジ的課題であり、日頃の授業より難しいことに挑戦していたことが分かる。「同一化的調整」(2-①～⑤)に関しては、「(英語について) 自分の夢を実現したいから」と「(英語の成績を良くして) 自分の希望する高校や大学に進みたいから」の項目で数値が上がっている一方で、「(英語が) 自分のためになるから」と「(英語を) 勉強するということは大切なことだから」では数値が低下し

ている。今回は「自分のため」というよりも「3年生に伝えるため」という気持ちの方が大きかったのではないかと考える。また日本人同士で同じ学校という文化的背景も同じことから、この授業で英語が使えることの良さを実感することはできなかったと推測する。「取り入的調整」(3-①～⑤)では、「(英語について)まわりの人にかしこいと思われたいから」以外で数値が授業後に全て下がってしまった。これは3年生に負けたくない、上手に話せないと惨めな気持ちになるなど負の体験をさせてしまったと考えることができ、「外的調整」(4-①～⑤)でも全ての項目において数値が下がってしまったことから、方法や内容を再考する必要がある。

次に3年生のアンケートの結果を分析する。「内的調整」(1-①～⑤)と「同一化的調整」(2-①～⑤)では全ての項目において実施後で数値が下がってしまうが、それらに反して「取り入的調整」(3-①～⑤)と「外発的調整」(4-①～⑤)では数値が上がっている。「内的調整」の項目の中で最も数値が大きく下がった項目は、「(英語を)勉強すること自体が面白いから」である。やはり日本人同士の交流だったので英語を使う必然性がないことで、伝える表現を考えるなど工夫しようとする意欲が生まれなかったのではないかと考える。また、「同一化的調整」で最も数値が下がった項目は、「(英語について)自分の夢を実現したいから」である。日本人の後輩に英語を用いて伝えることは、先輩である自分がモデルになることである。よってALTなどの交流では理想とするモデルを見ることができ、それができないことで英語を用いた自分の姿や夢を思い浮かべることができなかったのではないかと考える。一方で数値が最も良くなった項目も同様に見てみると、「取り入的調整」では「友達より良い(英語の)成績をとりたいたから」である。これは今回の取り組みでは単に成績のために勉強するというより、後輩に先輩としてアドバイスしたいという気持ちの方が大きかったのではないかと推測する。また「外発的調整」では、「みんなが(英語を)あたりまえのように勉強しているから」という項目で最も数値が上がっていた。ここも「勉強しなくてはいけない」という義務感より、後輩に伝えたいという思いで3年生はがんばったのではないかと考える。

次に学習時間の変化と交流授業に関する意識のアンケートと結果を分析した。

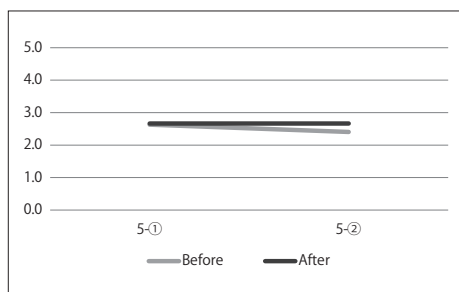


図4 家庭学習の変化2年生

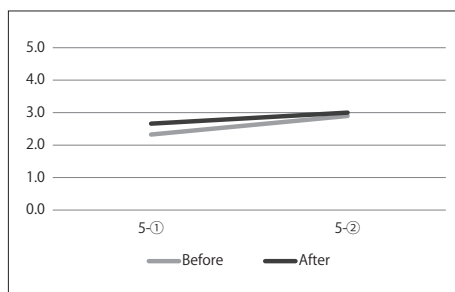


図5 家庭学習の変化3年生

1週間で勉強する日数に関して2年生では変化がなかったが、3年生では高校入試も徐々に近づくということもあり、増加している。その一方で勉強する時間に関しては、3年生より2年生の方が増加の幅が大きい。

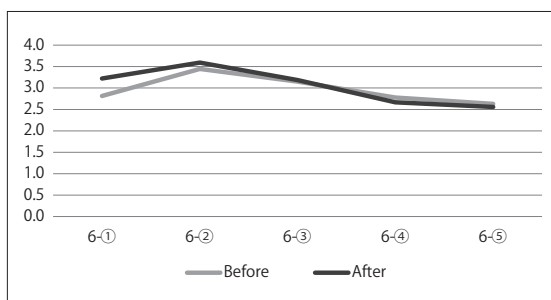


図6 感想2年生

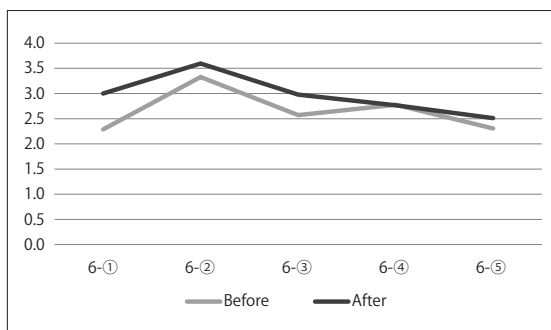


図7 感想3年生

気持ちに関する質問を分析すると、交流授業前は2年生の方が3年生よりも楽しみにしていた。しかし実施に終わってみると、3年生の方が事前の期待に反して「楽しかった」と感じた生徒が多かった。同じように3年生の方が先輩としてのプライドなのか事前でも「緊張する」と答えた生徒が多く、事後でも「緊張した」と答えた生徒が多かった。そのような中でもコミュニケーションに関する項目では、2年生は事前と事後で同じだったに関わらず、3年生は事後の方は大きく数値が上昇しているを見ると、やはり先輩として後輩をリードするという部活や学校行事で培われた姿が現れていると考える。そしてその結果「楽しかった」と答えた生徒は増え、それが「他の機会でもやってみたい」に繋がっていると考える。

3.2. 記述アンケート分析

交流前後に行なったアンケートの3年生の記述を分析する。交流前は「交流授業に向けて楽しみなことや心配なことを書いてください。」、交流後は「交流授業で楽しかったことや困ったことを書いてください。」という項目に対して生徒が回答した(表4)。3.1の動機づけのアンケート結果を踏まえ、記述の中から生徒の英語学習への意欲の高まりが見られなかった理由を探る。

表4 アンケートの記述の一部(生徒の記述のまま)

生徒	交流前	交流後
1	話せるか心配	俺が上手く英文が言えなくて相手に伝わりにくかったこと。少し伝わったことがとても嬉しく楽しかったこと。
2	噛まずにすらすら英語を話せるか心配	予想していた問題とは全然違う問題を言われたときどう答えればいいのかわからなくて困った。
3	2年生からの質問に答えられるか心配	疲れた
4	質問をされるということ。	相手の意見を聞くのも楽しかった。相手にわかりやすく伝えられるように工夫できた。
5	しっかり英語で喋れるか心配	緊張して全然喋れなかった
6	2年生と交流できることが楽しみです!	2年生と話せて楽しかったリアクションのバリエーションに困った
7	2年生と喋れるのたのしみ	2年生の修学旅行で行きたい場所について聞いてよかった
8	ない	相手の目を見て話せなかった。
9	交流授業はじめてだからたのしみたのしみ	質問に対して答えが思いつかなくてこまった
10	なし	質問に即興で答えること。
11	なし	2年生とうまくコミュニケーションが取れなかった、違う学年と話せて楽しかった
12	うまくできるか	英語で楽しく会話ができたこと
13	ない	2年生の前だから恥かけないから頑張った
14	2年生のお手本になれるか心配	2年生のあまり話したことがない人と話せたことが楽しかった。
15	ぜんぶ!!!、!!!!!!、!、!	女子とじゃないからちょっとやだった
16	特に無いです	相手に伝えること
17	わかりやすく伝えられるようにしたい。	普段は話さない他の学年とできてよかった。
18	ない	話を続けるようにしたこと
19	英語が苦手なので心配	話が繋がらなかった
20	ない	自分の伝えたいことを全部伝え切れなかったこと
21	楽しみ	他の学年の人と交流できて楽しかった
22	めんどくさい	楽しかったこと: 交流授業に向けた資料作り 困ったこと: 思ったよりも緊張してしまった
23	心配 何も出来ないから	英語の単語とかがわからなすぎて返事など答えが出せなかった
24	英語喋れるのか心配	相手に伝わるかどうか心配だったがうまく伝わってよかった
25	外国としたい	2年生とコミュニケーションが取れて楽しかった

生徒	交流前	交流後
26	コミュニケーションできるか心配	あまり通じなかったけどこういう経験があつてよかった
27	緊張	質問になかったものを質問されて焦った
28	うまく話せるか心配です。	質問に対する答え方が分からなかった。
29	ない	質問の予想がつかなかった
30	緊張めっちゃしそう。	他の学年の人と英会話することで楽しかったし、自分も学べた。

交流前には「楽しみ」という前向きな言葉もあるが、それ以上に「緊張」、「不安」、「心配」という言葉が多い。普通の英語の授業では、同じ学年であっても英語で交流することはなく、2年生と英語で話すことには不安が大きい生徒がたくさんいたと考えられる。2年生と英語で交流する前に、CLIL も取り入れているので、「総合的な学習の時間」で他のクラスの3年生と英語で交流するというもう一段階を入れても良かったのではないかと考える。

交流後の記述には「伝わったことがうれしかった」、「うまく伝わったよかった」、「他の学年とできて良かった」という肯定的な回答もあるが、ここでも「困った」、「話せなかった」、「焦った」、「話が繋がらなかった」という苦労した姿が見える。これらの言葉を解決できるような練習を事前に取り入れておくことで、もっとスムーズに会話をすることができ、それが意欲を高めることにつながったのではないかと考える。まず1つ目は、「相手の質問に対して答える」練習である。事前授業で2年生から聞かれそうな質問を考え、それに対する答えを練習していたが、それをもっと充実させる必要があったと考える。例えば、導入授業で見たALTの動画に対して質問を考え、それを実際にALTに質問し、ALTの答えを聞くなどが考えられる。2つ目に「繋げる練習」である。生徒の動画を見ていても、会話に詰まってしまう、お互いに頷き合ったり笑顔を見せあったりする姿が多く見られた。「コミュニケーションが取れた」と記述をしている生徒は、リアクションが取れたり繋ぎ言葉をうまく使ったりしていた。日頃の授業の中でリアクションや繋ぎ言葉を使うなど、「会話を繋げる」ということを意識していくことが考えられる。

3.3. 原稿と発話の比較分析

準備していた原稿と実際の会話（表5）を比較分析する。実際のコミュニケーションの場面において、準備段階ではなかったにも関わらず追加されたものが、コミュニケーションを成立させる条件の1つになっているのではないかと考える。また準備をしてあったにも関わらず、発表では用いられなかったものは単に抜け落ちたのか、それとも相手の反応を見て必要ないと発表者が判断したのか分析する。そのため、表5には準備段階ではなかったにも関わらず追加されたものに筆者が波線を加えた。ほとんどの生徒が準備していた原稿と同じように発表して

いて、抜け落ちた表現は見られなかった。練習した通り、原稿通りに発表しようと意識していたと考える。生徒3は“I went to Tokyo Disneyland.”という一文を加えていた。生徒5はsuch as~を用いて相手に分かりやすく例を示したり、“That’s a dream country.”と感想を付け加えたりしていた。生徒5の実際のやりとりを見ると笑顔も見られる。このように相手に分かりやすくするために例を付け加えたり、感想を伝えたりすることで相手を安心させることができ、コミュニケーションが円滑に進むと考えられる。

2年生からの質問を受ける段階になると、相手に伝えようとする工夫が見られる。例えば、生徒1は“I ate, ate squid.”と動詞を繰り返している。生徒4は“What time did you sleep?”に対して“I slept, slept at one o’clock.”と不規則変化ではなく規則変化にしてしまっているが、時間を答えることはできた。また“What did you enjoy the most?”に対して“I, ride the attraction,”と答えているがその後に“the best memory.”と付け加えることで、相手には「一番楽しかった」という思いが伝わったのではないかと考える。生徒6のように事前に何度も練習しておくことで、完璧なやりとりができた生徒もいた。このように準備をしたものをもとにやりとりする中でも、表現力や「学びに向かう力・人間性」も高まっていくものと考えられる。

表5 実際の会話（S1は3年生、S2は2年生）

生徒1	S1 Hello, I recommend Enoshima. I ate grilled squid. (イカの浜焼きの写真を指差す) I went to the shrine. I got on the train. The bridge was long. There were many stores. The sea was beautiful. Please visit Enoshima.
	S2 What did you enjoy the most?
	S1 I enjoyed, I enjoyed on the train.
	S2 What food did you eat?
	S1 I ate, ate squid.
	S2 Did you enjoy your school trip?
	S1 Yes, I did.
	S2 What time did you sleep?
	S1 At two. At two forty.
	S2 What were you doing on the bus?
生徒2	S1 I was talking.
	S1 I recommend Komachi street. I want to Komachi street. Komachi street is exciting. I ate Daibutsu manju. It is delicious. Komachi street is famous street in Kamakura. Please visit Komachi street on your school trip.
	S2 What souvenir did you buy?
	S1 (相手に耳を向ける) I bought delicious cookie.
	S2 What food did you eat?
	S1 I ate churros and potatoes in Tokyo Disneyland.
	S2 What did you enjoy the most?
	S1 I enjoyed Tokyo Disneyland.
	S2 What attraction did you ride?
	S1 I like splash mountain.
	S2 What character do you like?
	S1 I like Pooh san.

生徒 3	S 1 <u>I went to Disneyland.</u> Disneyland food was so delicious. Disneyland has delicious food such as churros, popcorn, waffles and ramen. My favorite Disneyland food is popcorn. I ate many popcorns. Popcorns has many flavors. I like black pepper popcorn. It's very delicious. If you go to Disneyland, you eat popcorn! (食べ物の写真を差しながら) S 2 Did you enjoy your school trip? S 1 Yes, I did. S 2 What did you buy? S 1 Ah, I bought kamakura kasutera and Disney cookies. S 2 What did you enjoy? S 1 I enjoyed Pooh san's honey hunt and splush mountain. S 2 What did you eat? S 1 I ate chorus.
生徒 4	S 1 I recommend Kamakura. I ate strawberry candy. It's good food. There are many shrines. It's so beautiful. There were many foreign people. I took Enoshima train. Please visit Enoshima when you go on your school trip. <u>Thank you.</u> S 2 What time did you sleep? S 1 I sleeped, slept at one o'clock. S 2 What food did you eat? S 1 I ate cookie. It's nice food. S 2 What did you do on the bus? S 1 I played a Jinro games. I enjoyed it. S 2 What did you enjoy the most? S 1 I, ride the attraction, the best memory. S 2 What time did you get up in the morning? S 1 I got up at seven o'clock.
生徒 5	S 1 I recommend Tokyo Disneyland. We went there our school trip. <u>That's a dream country.</u> There are many interesting attractions <u>such as splash mountains and big thunder mountains.</u> I love stitch's attraction. I could talk with fun. You should enjoy stitch's attraction. S 2 Oh,ok. What souvenir did you buy? S 1 (笑顔) I bought snack at third places. S 2 (笑顔) Oh, what did you eat at Tokyo Disneyland? S 1 (指でもう一度のジェスチャーをする) S 2 (笑顔) Oh, ok. What did you eat at Tokyo Disneyland? S 1 I ate hamburgers, Baymax's hamburgers. S 2 Oh, what attractions did you ride? S 1 I ride Splash mountains. It's interesting.
生徒 6	S 1 Hello. I am~. I recommend Yokohama. I visited Cup Noodle Museum. Our class made cup noodles. It's exciting for me to make cup noodles. We learn how to make cup noodles. Also we walked around Yokohama China town. My friend and I ate soup dumplin. It's very hot. You should learn Yokohama before you go. S 2 What souvenir did you buy? S 1 I bought Mickey keyholder. It's good. S 2 What food did you eat? S 1 I ate soup dumpling. I like it. S 2 What did you enjoy the most on your school trip? S 1 I enjoyed Disney the most. You should go to Disney. S 2 What else did you like? S 1 One more. S 2 What else did you ride? S 1 I like it. S 2 What Disney movies do you like? S 1 I, I see 美女と野獣 .

おわりに

結果としては筆者の予想と反して、どちらの学年でも英語における学習意欲の向上を見ることができなかった。理由としては、3年生にとってはALTなど目標となるモデルがいなかったこと、2年生には同じ学校にしながら学習歴の差による表現力や語彙力の違いを感じさせる体験になってしまったこと、そして筆者の手立てが不足していたことが考えられる。もちろん、どちらの学年においても、相手に伝えようとする他者意識の高まりや、行事的活動で3年生が見せる2年生をリードする姿はこの実践でも見ることはできた。しかしそれが学習意欲に結びつくことなく、それどころか低下させてしまう危険性も孕んでいることが分かった。分析により、交流に向けて必要と考えられる手立てを日常の授業の中で施しながら、継続的にこのような活動に取り組むことができれば、学習意欲にも変化が見られるかもしれない。しかし、時間割が固定されている公立中学校において学年の異なる2クラスを同時に行うことは難しく、今回の2時間を生み出すことが精一杯だった。

このようなことから、今後は他の実践に取り組み、継続的に英語に対する学習意欲の向上に効果的な方法を探していきたい。

参考文献

国立教育政策研究所 2011『子どもの社会性が育つ「異年齢の交流活動」』

文部科学省 2017 平成29年度告示中学校学習指導要領

西村多久磨・河村茂雄・櫻井茂男 2011「自律的な学習動機づけとメタ認知的方略が学業成績を予測するプロセス～内発的な動機づけは学業成績を予測することができるのか?～」、『教育心理学研究』第59号, 2011年, pp77-87.

米山朝二 2011『新編英語教育指導法辞典』、研究社、2011年8月.

渡部良典・池田真・和泉伸一 2011『CLIL 内容統合型学習～上智大学外国語教育の新たな挑戦』、上智大学出版、2011年4月.

註

¹ 国立教育政策研究所 2011, p4.

² 文部科学省 2017, p88.

³ 文部科学省 2017, p88.

⁴ 米山朝二 2011, p49.

⁵ 渡部良典・池田真・和泉伸一 2011, p5.

⁶ 西村多久磨・河村茂雄・櫻井茂男 2011, p77

資料＜授業案＞

(1) 3年生パフォーマンス課題授業案

■授業の概要

1. 学校名：新潟市立石山中学校
2. 科目名：英語
3. 単位数：単位＝50分×4（一週間）
4. 担当者：武石裕子
5. クラスの構成：必修科目中学3年生28名（男16名・女12名）
6. 生徒の概況：学力低、NRT47程度、明るくて元気、発達障害傾向を持つ子供が多め。家庭学習はしてこないが、英語には積極的に楽しめる。課題は定着しないことで、学習内容の積み上げが難しい。
7. 使用教科書：New Crown

■単元指導案

1. 単元名 修学旅行の専門家として、思い出を2年生に伝えよう。
2. 単元の目標

修学旅行で行った先の情報、感想を知らない人に話して伝え、その内容に関する相手からの定型の質問に答えられるようなコミュニケーション能力を培う。相手にわかりやすく、粘り強く伝えようとする態度を持てるようになる。

3. パフォーマンス課題

修学旅行先の専門家として、中学2年生に教えてあげるといのかたちのロールプレイを行う。専門家役の生徒は自分が行った修学旅行先について専門家として紹介する。中学2年生はインタビュアーとしてあらかじめいくつかの質問を設定し、そこから基本質問3つ、ランダムに2つの質問を出題する。

■単元の指導案

1. 単元の指導と評価の計画

次	学習活動	具体的な評価規準	評価方法
1	課題趣旨の説明と事前アンケート 生徒からの質疑応答で理解しているかを確認		
2	やってきたことを英語でまとめる	既習項目の使用することができている、(知識・技能) 自分の経験について聞き手(中学2年生)にわかりやすく英語で文章を書くことができる(思考力判断力)	提出物(添削して 次回の授業で返す) 定期テスト
3	まとめた内容をペアで確認する (日本語での情報整理シートを作成し、書き込ませる)	他人の言いたいことを情報として正しく理解することができている(思考力判断力)	情報整理シート
4	まとめた内容から質問を考えてもらい、クラスで共有し、質問候補を決定する		提出物(添削して返す)
5	質問に対する答えを考える	聞かれた内容について自分の経験を説明しながら応答することができる(思考力判断力)	提出物(添削して返す)
6	リハーサル(本時とは異なるペアで練習)	相手に伝わらなくても、繰り返したりジェスチャーを用いて伝えようと試みることができる(学びに向かう力)	
7	やりとり	相手に伝わらなくても、繰り返したりジェスチャーを用いて伝えようと試みることができる(学びに向かう力)	ループリックで評価
8	振り返りと事後アンケート	繰り返していくうちに自分のコミュニケーションが変化できるようになったなど、自分の内的な変化を見取ることができる	

4. 評価ルーブリック

	理解のしやすさ ＜知識技能＞ (通じる英語かどうか)	適切さ ＜思考・判断・表現＞ (会話内容のふさわしさ)	態度 ＜主体的＞ (相手を思う気持ち)
◎	ほぼ正確に話している。(会話が成り立つ)	質問されたことに対して、自分の経験をもとに plus 1 の情報を付け加えて応答している。	相手が分かるように表現を変える、ジェスチャーを加える、繰り返し話すなど相手に伝えようとしている。
○ 基本	多少の間違ひはあるが、伝わる英語を話している。(ほぼ成り立つ)	質問されたことに対して、自分の経験をもとに文で応答している。	相手が分かるようジェスチャーを加える、繰り返し話すなど相手に伝えようとしている。
△	伝えたいことが伝わらない。	質問されたことに対して、自分の経験をもとに単語レベルで応答するか、応答していない	相手に伝わるように配慮していない。

(2) 2年生パフォーマンス課題授業案

■授業の概要

1. 学校名：新潟市立石山中学校
2. 科目名：英語
3. 単位数：単位＝50分×4（一週間）
4. 担当者：武石裕子
5. クラスの構成：必修科目中学2年生32名（男16名・女13名）
6. 生徒の概況：学力低、NRT47程度、明るく元気で積極的に授業に取り組む。課題の提出状況は良いが、3年生と同じく課題は定着しないことで、学習内容の積み上げが難しい。
7. 使用教科書：New Crown

■単元指導案

1. 単元名 3年生から修学旅行の情報を集めよう。
2. 単元の目標

相手の発表を聞き。さらに関連する質問をすることを通して、修学旅行に関する情報を得ることができるようなコミュニケーション能力を培う。相手にわかりやすく質問したり、粘り強くコミュニケーションを続けようとしたりする態度を養う。

3. パフォーマンス課題

令和6年度の修学旅行の準備として、修学旅行先の専門家である中学3年生に質問をするというかたちのロールプレイを行う。専門家役として自分が行った修学旅行先について専門家として紹介する3年生に対して、中学2年生はインタビュアーとしてあらかじめいくつかの質問を設定し、そこから基本質問3つ、ランダムに2つの質問を出題する。さらに夢の修学旅行プランを3年生に発表する。

■単元の指導案

1. 単元の指導と評価の計画

次	学習活動	具体的な評価規準	評価方法
1	課題趣旨の説明と事前アンケート 生徒からの質疑応答で理解しているかを確認		
2	夢の修学旅行を英語でまとめる	既習項目の使用することができている、(知識・技能) 自分の願いについて聞き手(中学3年生)にわかりやすく英語で文章を書くことができる(思考力判断力)	提出物(添削して 次回の授業で返す) 定期テスト

次	学習活動	具体的な評価規準	評価方法
3	まとめた内容をペアで確認する (日本語での情報整理シートを作成し、書き込ませる)	他人の言いたいことを情報として正しく理解することができている(思考力判断力)	情報整理シート
4	3年生に聞きたい質問を考え、クラスで共有し、基本質問とランダム質問候補を決定する		提出物(添削して返す)
5	質問に対する答えを考える	質問内容について、3年生の回答を予想する(思考力判断力)	提出物(添削して返す)
6	リハーサル(本時とは異なるペアで練習)	相手に伝わらなくても、繰り返したりジェスチャーを用いて伝えようと試みることができる(学びに向かう力)	
7	やりとり	相手に伝わらなくても、繰り返したりジェスチャーを用いて伝えようと試みることができる(学びに向かう力)	ループリックで評価
8	振り返りと事後アンケート	繰り返していくうちに自分のコミュニケーションが変化できるようになったなど、自分の内的な変化を見て取ることができる	

4. 評価ループリック

	理解のしやすさ ＜知識技能＞ (通じる英語かどうか)	適切さ ＜思考・判断・表現＞ (会話内容のふさわしさ)	態度 ＜主体的＞ (相手を思う気持ち)
◎	ほぼ正確に話している。(会話が成り立つ)	基本質問を3つと、相手の発表内容に合うようにランダム質問を2つし、相手の応答に合わせて話を繋げている。	相手が分かるように表現を変える、ジェスチャーを加える、繰り返し話すなど相手に伝えようとしている。
○ 基本	多少の間違ひはあるが、伝わる英語を話している。(ほぼ成り立つ)	基本質問を3つと、相手の発表内容に合うようにランダム質問を2つしている。	相手が分かるようジェスチャーを加える、繰り返し話すなど相手に伝えようとしている。
△	伝えたいことが伝わらない。	基本質問3つはできるが、ランダム質問はしていない。	相手に伝わるように配慮していない。

イタリア文学と言語教育における «ironia» の識別

—— ポジティブポライトネスとしての一考察 ——

長谷川 悠 里

はじめに

イタリア語の「ironia アイロニー」は、修辞学などの伝統的な定義では、文字通りの意味とは反対の言葉を伴う言説、または発話の背後にある意図を擬似化する表現と説明されるものである。

ironia の識別と理解は、イタリア語教育における重要なテーマである。人工知能研究の分野においても、アイロニーは人間の技巧的な言語表現であるとともに、複雑な心理要素を伴うため、「人工知能はアイロニーをどこまで識別できるのか」という識別条件を定義する研究が行われている。

アイロニーの成立には、文字で書かれた文章にせよ口頭の会話にせよ、一定の文脈条件と発話者の期待や否定的感情という発話環境が必要である。心理学の領域では、アイロニーを理解するためには「心の理論」すなわち「他者の心を推測し、理解する能力」が必要不可欠とされる (Happé 1994 : 130-139)。そのため外国語学習者のアイロニーの理解には、心情や期待を推測・認識する高度な言語能力も求められる。

さらにイタリア語においては、しばしば ironia は人間関係を深めるためのポジティブポライトネス・ストラテジーの一環として用いられ、「scherzo 冗談」のかたちをとる。このとき話者が初級・中級のイタリア語学習者である場合、その意図を「理解する能力」がないためポジティブポライトネスとして識別されず、そのことが良好な人間関係構築の妨げとなる可能性もある。そのため実践的な会話の授業では、ironia を認識できる言語能力を高めていくことが求められるのである。

しかしながらイタリア語教育において、日本語話者の学習者を対象とした ironia 表現指導や、その学習をどのように導入するかといった実際的な問題についての研究は、極めて少ないのが現状である。本稿では、先行研究を踏まえ、イタリア語学習者がイタリア語を学ぶ上で広義での ironia の在り方を習得するための教授法について考察したい。

1. 「アイロニー標識」について

日本認知科学会の研究調査では、言語発達年齢が九歳の定型発達児および高機能自閉症児を調査の対象として、聞き手がアイロニーを文字通りに解釈してしまう発話ケースについて検証されている¹。

話者の態度を読み取ることのできない、いわば中立的イントネーションが伴うアイロニーの場合が、定型発達児も自閉症児も文字通りの解釈を選択する傾向があった。しかしイントネーションによって話者の態度が示唆された場合、文字通りの解釈を避けることができることが示唆された。(松井 2014: 53)

この事例はイタリア語学習者の場合にも当てはまる。イタリア語においては頻繁に *ironia* が日常会話に活用されるが、「中立的イントネーション」を伴う発話の場合は、イタリア語を学ぶ途上の学習者はそれが反対の意味を持つことを理解できずに困惑することがしばしばである。ある会話表現が聞き手から「*ironico* (アイロニー的)」であると理解されるには、現実と反対のことを述べていることが明白となるような、否定的なイントネーションを伴う必要がある。しかしながら文章においては、音調や韻律上の特徴がわかりづらいため、副詞や形容詞による膨張表現が特徴である「アイロニー標識」の認知が不可欠となる。

一般的に日本語においても、アイロニーまたは反語として成立するには、それに適した発話状況があることに加え、話し手の心理的要素が一定の条件を満たしている必要がある。すなわち話し手の期待と現実の不一致、それに対する不満、怒り、失望、批判、嫉妬などの否定的感情である(内海 1999: 701)。

2. イタリア現代文学をテキストとした実践的検証

2-1. 日常会話にふれることのできる文学作品の採用

外国人のためのイタリア語教育において、*ironia* の実践的用法に関する指導法を研究するため、筆者はミラノ大学大学院でイタリア近現代文学から教材テキストを選んで実験授業を行った。

報告対象の授業

- 1) 授業時間: 90分
- 2) 使用言語: イタリア語
- 3) 受講生: 29歳～62歳の社会人
- 4) 受講生レベル: 中級～上級
- 5) テキスト: イタリア近現代文学作品

6) 受講生の国籍：非ヨーロッパ文化圏出身者約60%、ヨーロッパ文化圏出身者約30%

イタリアの一般家庭における日常会話を参考にする目的で、本実験授業で使うテキストは、近現代小説のなかから女性作家のルイゼッラ・フィウミの『女として、ゼロ』(*Come donna, zero*, 1970)を採用した。

2-2. 『女として、ゼロ』(*Come donna, zero*, 1970)

1924年、イタリア・ミラノ生まれの女性ジャーナリストのフィウミは、現代イタリア社会における家族の問題に対する深い洞察と、鋭い風刺とユーモアのある作風の作家として知られる。

『女として、ゼロ』(*Come donna, zero*)は、1970年代に出版されたフィウミの最初の著書である。彼女の結婚生活と、平均的なイタリアの家族の日常風景に加え、家庭のなかで絡み合う複雑な人間模様を、「妻」であるフィウミ自身の視点から *ironia* とユーモアを交えて描き出している。

『女として、ゼロ』の主人公はフィウミ自身でもある。さらに「完璧な不完壁な妻で、家族の中心」でもある彼女は、多くの現代イタリア社会における典型的な母親像と、その苦悩を表現しているといえるだろう。

この物語の主人公である「“不完全”な妻」は、男性至上主義者であるがゆえに偏見と矛盾に満ちた夫である「*il Bosi*」と、彼女を常に批判的な眼差しで見つめる実母、そして青春真っ盛りの双子の娘たちという多様な面々に囲まれて日々の暮らしを営んでいる。夫は「妻とは別の階層に属する人種」であることを自負しており、自らが「あらゆる女性を幸せにすることができる完璧な夫である」ことを信じて疑わない。そうした高慢な夫との関係がもたらす閉塞感、そして社会的評価の与えられることのない主婦という名もなき仕事に埋もれ、主人公は自らが「女として、ゼロ」であると感じながら生きている。

フィウミはユーモア文学者に送られる *Dattero d'Oro* 賞を受賞ⁱⁱしており、代表作に付けられた『女として、ゼロ』という題名は、多くのイタリア人が女性と母親としての理想像のあいだで葛藤する心の声を代弁したものである。この物語の根底には、表1のような「アイロニー成立要件」が普遍的に存在している。

表1 作中の普遍的なアイロニー成立要件

感情	主人公の話し相手（夫または母親）と人間社会に対する不満、怒り、失望、批判、嫉妬などの否定的感情
環境	主人公の心のなかにある現実への期待と、彼女を取り巻く現実（家庭）と人間社会との不一致

2-3. 読解と読み聞かせを通して

アイロニー成立要件である主人公の「人間社会への期待」は、しばしば実母から受ける皮肉に満ちた言葉によって損なわれる。「妻」と、その実母および «il Bosi» (夫) との会話には、ironia に当てはまる言語表現が多く見られるが、そのなかから以下に例を挙げる。

スウェーデンでは子どもが産まれるたびに父親が六ヶ月の育児休暇を取得することができるということを、母は新聞で読んで、到底納得できないという顔をしていた。

「そりゃ、こうでなくちゃね！」と彼女は言った。「父親が育児休暇をとるんだって。まるで男が子どもをつくるみたいにさ」

「男は子どもをつくらないなら」とわたしは腹が立って言った。「誰の子だっていうのよ？」

「誰が子どもをつくるだって？ やんなっちゃうね、おまえは。母親に決まってるでしょ！」

「だから、その子どもは誰の子なのよ？」とわたしは言った。

「そりゃあ母親でしょ！ なに言ってんだか」彼女は答えた。

「その通り」とわたしは言った。「だからこそ、子どもは母親の名字を受け継いで、子どもに対する権利だって、母親が行使するんですものね」

「それは違うね」と彼女は言った。「子どもは父親の名字を受け継ぐんだよ。当たり前だろう？ 本来なら名字だけでなく、子どもに対する権利だって、すべて父親が行使すべきなんだ。それができないもんだから、母親が代わりにやっているのさ」

「名字も子どもに対する権利も、両方ね」とわたしは返した。「でもさっき、母親が子どもをつくるって言ったじゃない」

「ああ神様！ なんて面倒な子なんだろうね。なんてフェミニストなんだ。いったい、どこに行き着きたいのかね！」と彼女は叫んだ。

『女として、ゼロ』に描かれる家族の会話には、しばしば字面通りの言葉の意味だけではなく、言外の隠された意味が含まれる。イタリア語の自然な会話において、隠された意味の伝達は付随的なものではなく、むしろ言外に含まれる思惑の伝達こそが本質的な機能であると言っても過言ではないだろう。主人公とその母親には相いれない根本的な意見の相違があるが、それは常に言外の思惑としてアイロニー表現のなかに隠されている。本実験授業において、受講者には下記のような読解問題を通して、まずは母と娘の関係性を明らかにしていった。

読解問題①

次の質問に回答しなさい。

1. スウェーデンの父親の育児休暇のニュースに、主人公の母親は同意していますか？

2. 主人公の母親は、「母親」という存在についてどのような考えを持っていますか？
3. なぜ主人公は母親に対して怒っているのですか？
4. 主人公は母親の発言に関して、どのような矛盾を指摘していますか？

読解問題①(3)に関しては、主人公が母親に腹を立てている理由を理解できなかった受講者が、全体の24名中15名に上った。母と娘それぞれの苛立ちや否定的態度を暗示する手がかりとして、イントネーションや音調、アクセントといった韻律上の特徴がある。そこで授業で読み聞かせを行ってみたところ、話者のイントネーションが伝わり、ironia に当たる台詞を推測して言葉の「真義」をより理解できることが確認された。

さらにテキストを用いてアイロニー標識の識別を行い、表2の三段階のアクティビティで構成される授業で理解を深めた。

表2 文学作品を用いた授業内アクティビティ構成

時間 (90分)	目 的
20分／第1段階： テキスト読解	・物語背景の解説 ・読解問題を通したテキスト理解と翻訳
40分／第2段階： アイロニー標識の識別	・ironia にあたる言語表現を抽出 ・主人公や登場人物の感情と発話環境についての理解
30分／第3段階： ironia の翻訳と解釈	・ironia の字義通りの翻訳 ・その意味についての考察

2-4. 書き換えの練習問題

表3の練習問題では親子の会話内容から ironia に当たる台詞を抽出し、実際の意味に相当する文章に書き換え、さらに読み上げるアクティビティを行った。

表3 アクティビティ事例

「ironia」に当たる会話文を抽出して、その実際の意味を書きなさい。

解答：

- ① 「Ci mancava solo questa!」(母親)
→ 実際の意味「なんてことだろう」
- ② 「Infatti」とわたしは言った。「だからこそ、子どもは母親の名字を受け継いで、子どもに対する権利だって母親が行使するんですものね」(主人公)
→ 実際の意味「それはおかしい」「だったらなぜ、母親の名字を受け継がず、子どもに対する権利も母親が行使しないのでしょうか」

«ci mancava solo questa!» は、膨張表現のアイロニー標識で、直訳すれば「足りないものはこれだけだった」となる。イタリア語では多用される表現だが、日本語話者が適切な翻訳をなすことが難しい定型句である。これは受講者に知識があれば ironia であることが認知できる。一方で、受講生のうち50%以上が、「infatti（その通り、実際に）」がアイロニー標識としての副詞であることを判別できなかった。そのため後に続く会話文が ironia であることが認知できず、この場面の不穏な発話環境を想像することができなかった。

言外に含まれる、主人公とその母親、そして夫との対立感情により、『女として、ゼロ』の会話文には ironia の成立要件が普遍的に揃っている。このようなイタリア現代文学作品は ironia の学習には最適なテキストとなり得る。

次に実践会話のアクティビティでは簡単な文章を教員がスクリーンに投影し、それを見ながら受講者が ironia に言い換えていく作業を行い、実際にどのような定形句やイントネーションを用いるかということを学習していった。

表4 イタリア語の «ironia» に関する問題①

次のフレーズの実際の意味を考えなさい。

1. Ma sei veramente furbo!
あなたは本当に賢いひとだ！
解答例：（世間知らずのひとに向かって）あなたはなんて愚かなんだ！
2. Mica male! Vale la pena!
悪くないね！ その価値はある！
解答例：（不当な高額商品に対して）ひどいものだ。そんな価値はない！
3. Non ho mai visto un film finire così.
こんな映画の結末は見たことがない。
解答例：（使い古された筋書きに対して）ありきたりな映画の結末だ。

表5 イタリア語の «ironia» に関する問題②

次のフレーズを «ironia» の表現に直しなさい。

1. Che cattivo!（料理が）とてもまずい！
解答例：Che bontà! なんて美味しい！
2. Non ho mai visto un uomo così cupo! あんな暗い男は見たことがない！
解答例：Non ho mai visto un uomo così allegro! あんな明るい男は見たことがない！
3. Ma che brutto questo dipinto. なんて醜い絵なのだろう。
解答例：Ma è un capolavoro questo dipinto. なんという傑作だ。

表4はもとの文章が ironia で、それを字義通りの言葉を用いた表現に変えるという練習問題だが、その発話環境の想像も促すことで受講者のより深い ironia の用法理解に繋がった。また表5の問題では受講者がイントネーションを「ironica (アイロニ的)」にしながら読み上げるようにすることで、実践の場面でイタリア語話者の心情がどのように表情や声音に表れるかという有益な学びを得ることができた。

3. ironia の言語的特徴と知覚について

日本語母語話者同士の会話では、アイロニーはネガティブに知覚され、それに呼応して話者自身が否定的に見られることが多い。しばしばアイロニーを交えて話すことは無礼な態度を取ったと解釈され、そのため日本語母語話者が日常会話のなかでアイロニーを使うことは稀である。

しかしながら、日本語の文章では、批評的表現形式として、アイロニーは頻繁に使用される。例えばエンターテインメントの世界では、政治、時事問題、ゴシップに関する記事でアイロニー表現は多く見られる。イタリア語と異なる特徴は、日本語では否定的な事柄を表現するために使用され、その逆があまりないことである。

先行研究では、発話の間接性やユーモア・冗談が、アイロニーを肯定的に受け取るかどうかにも与える影響について、聞き手の個人特性や話し手と聞き手の関係性という側面から検証を行っている(秋元 2011: 371)。

冗談関係は、相手に冗談を言うという側面だけでなく、相手から冗談を言われるという側面についても同時に形成されていくものであると考えられることから、冗談関係の認知尺度の得点が高いほど、相手からのアイロニーを、親しさを伝える攻撃的冗談として肯定的に受け取るのではないかと考えられる。

イタリア語では、特に若年層の会話表現では、親しみを込めた「scherzo 冗談」として ironia が多用される傾向にある。ただしまったくの反語を「scherzo 冗談」と知覚できる発話環境にあり、また被受容者にその意図を汲み取る「共感能力」がある場合にのみ成立するものである。その条件が欠けた「scherzo 冗談」としての ironia であれば、例えば日本語話者にとっては理解しがたい文脈で受けた、唐突な侮辱となってしまう可能性もある。

本実験授業では、日本人受講者のひとりが、イタリア語口頭言語の冗談や ironia の発話において、意味を正しく知覚することの難しさについて参考事例を述べた。あるイタリア人の若者が、「まだ二十代だというのに、年取ることを恐れている」ひとりの外国人女性に向かって、「すでにきみは皺だらけだよ!」と冗談を言った。その若者は女性が笑ってくれるものと思ったが、イタリア語初級者であった彼女は、それが「scherzo 冗談」とは理解できなかった、と

いうのである。

ここで問題なのは、イタリア人にとって *ironia* が対人関係における親しみの気持ちを示す表現の一種でもあり、聞き手の共感能力を前提とした、人間関係を円滑にするための言語ストラテジーであるということである。

一つの考え方は、アイロニーを肯定的に感じるかどうかには、アイロニーがユーモアを含むこと自体ではなく、聞き手がそのユーモアをどのように評価するのが重要であるという考え方である。大津（2004）は、遊びとしての対立が成立するためには、聞き手にそれが遊びであると認められなければならないと論じている。（秋元 2011：371）

つまりある発話のアイロニーが肯定的に受け取られ、冗談として成立するためには、聞き手からポジティブポライトネスとして評価される必要がある。上記の例で述べるならば、発話者のイタリア人の心情にあったのは「嘲笑」とは対極にある「親愛の情」なのである。

おわりに

イタリア語の口頭表現では、話者同士の親密度が増せば増すほど *ironia* は多用される傾向にある。それはさらに一步踏み込んだ親密な関係を目指す「ポジティブポライトネス・ストラテジー」として発話される。

このストラテジーは、相手との距離を縮め、相手のフェイスに積極的に関わろうとする「共感」、「連帯」と位置づけられる。相手を気遣い、共感できる点を探り、同じ方向性を向き、共同性を持とうとする。まさに、対人配慮のストラテジーであるといえる。（渋谷 2016：429）

しかしながら、イタリア語話者の *ironia* がこのような「対人配慮のストラテジー」として理解されない場合は、発話者とはまったくの逆効果を引き出すことになり、両者が親しくなる可能性を秘めた途上でコミュニケーション上の深い溝が生まれることになる。

実際に上記の女性はイタリア語中級学習者となってから初めて、イタリア人が「scherzo 冗談」を言うときはしばしば「antifasi 反語」を伴うということに気がついたという。しかしながらそれがなぜ「笑い」に繋がるのかということについて、特に日本語母語話者のような異文化圏の学習者が共感的理解に至ることは難しい。だからこそ特に非ヨーロッパ文化圏出身の学習者には、円滑な人間関係を築くためにも、イタリア語の学習に際しては単純な言語能力の向上に加えて、ポジティブポライトネス・ストラテジーとしての *ironia* についての体系だった学習が求められるのである。

参考文献

- 秋元頼孝、宮澤志保『アイロニーの受け取り方を規定する要因の検討』、東北大学心理学研究82巻、p. 370-378、2011年。
- 内海彰『アイロニーはどのように識別されるか：暗黙的提示に基づくアイロニーの識別モデル』、人工知能学会誌14巻4号、p. 700-708、1999年。
- 河上誓作『アイロニーの言語学』、待兼山論叢 文学篇32巻、大阪大学、1998年。
- 河上誓作『アイロニーの認知モデル』、英文学研究支部統合号4巻、日本英文学会、p. 349-356、2012年。
- 小林聡『イタリア語文道法』、大学書林、2001年。
- 渋沢優介『ボライトネス・ストラテジーの観点によるコミュニケーションスタイルの分析』、東洋大学大学院紀要53巻、p. 427-443、2016年。
- 松井智子『高機能自閉症児のアイロニーの理解：イントネーションは手がかりとなり得るか』、日本認知科学会第31回大会、『アイロニー研究の新展開』、p. 53、2014年。
- Attardo S., *Irony as relevant inappropriateness*, *Journal of Pragmatics*, 32, p. 793-826, 2001.
- Colombo S., Corino E., *MorFo (Morfemi Fondamentali On-line) per (far) imparare le parole italiane*, in Valentini A./Bozzone Costa R./Piantoni M. (eds.), *Teaching to learn in Italian L2: study skills from school to university, proceedings of the conference-seminar, Bergamo 14 to 16 June 2004*, Guerra, Perugia, 2005.
- Happé F.G.E. *An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults*. *J Autism Dev Disord* 24, p. 129-154, 1994.
- Wilson D. & Sperber D., *On verbal irony*, *Lingua* 87, p. 53-76, 1992.
- Fiumi L., *Come donna, zero*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano, 1974.
- Fiumi L., *Madri e figlie*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano, 1975.
- Patota G., *Nuovi lineamenti di grammatica storica dell'italiano*, Il Mulino, Bologna, 2007.
- Pazzaglia M., *Il Novecento*, in *Testi e critica con lineamenti di storica letteraria* 4, Zanichelli, Bologna, 2000.
- Pichiassi M./Zaganelli G., *Viaggio nell'italiano contemporaneo attraverso i testi*, Guerra Edizioni, Perugia, 2003.

註

ⁱ 『多言語多文化児童の認知特性に関する基礎研究』（松井：2016）は多言語多文化環境における言語発達と、日本人保護者の教育および言語習得に関する意識と行動についての調査研究である。また未就学児を対象とした、家庭言語と社会言語が異なる環境で育つ子どもの言語発達についての研究も含んでいる。

ⁱⁱ Dattero d'Oro per Humorous literature (27th Edition of the International Exhibition of Humor, 1974)

幼稚園における英語活動の取り組みと 異文化理解の視点からの提案

長谷川 淳 一

1. はじめに

小学校学習指導要領（平成29年告示）により、2020年4月から小学校の中学年に外国語（英語）活動、高学年に外国語（英語）科が導入された。そこで、幼稚園及び幼保連携型こども園における英語活動の取り組みの有無に関しての現状を把握するため、先行研究を調査した結果、先の小学校の中学年に外国語（英語）活動、高学年に外国語（英語）科が導入されて以来、幼稚園の英語活動の取り組み調査が行われていないことがわかった。それを踏まえ、本稿では、幼児英語関連の先行研究の概観を出発点とし、最新の調査結果を提示すると共に、幼稚園における英語活動において異文化理解の視点に言及した論文もあまり見られないため、異文化理解の視点からの提案をする。

なお、幼稚園における英語活動の取り組みについては、2022年度の神奈川県相模原市内の全幼稚園を対象にした英語活動に関する調査結果の図表¹と2023年度の神奈川県川崎市内の全幼稚園を対象にした英語活動に関する調査結果の図表²を引用しながら、幼稚園における英語活動の現状を明らかにする。

2. 先行研究の概観

以下、幼稚園における英語教育・英語活動の主な先行研究を概観する。

アレン玉井他（2000）は、英語活動というよりも英語を正課として導入しているため、英語教育の観点から、文京学院大学文京幼稚園での実践を詳説している。具体的には、活動を中心とした授業展開をする Activity-based Approach を採用し、そのメリットとデメリットだけでなく、授業の活動内容及び指導技術、そしてカリキュラムについて言及している。それに対して、上野（2006）は、幼稚園教育要領の側面から幼稚園における英語活動のカリキュラムの意義と方向性を考察し、英語活動の担当者と担任の保育者との連携の必要性を説いている。また、幼稚園教育における各領域の内容や年間計画行事を英語活動に結びつける工夫も紹介している。池中（2006）は、現場の視点から、石川県の幼稚園にアンケート調査（回収率61％）を行い、回答のあった41の幼稚園中30園が英語活動（実施率73％）を実施した結果を基に、英語活動の

実施の有無及び英語活動を取り入れていない場合にはその理由・実施回数・指導者・活動時間・対象のクラス・カリキュラムへの位置づけの有無とその理由を報告している。同様に、松永他(2009)は、全国規模の調査を実施し、幼稚園(保育所も含む)における英語活動の全国アンケートの調査結果から、英語活動の実施の有無と英語活動を取り入れている場合の目的とその達成度・対象のクラス・活動時間・カリキュラムと教材・異文化教育(絵本・歌遊び・リトミック)・指導者・外国籍の在園児教育についての報告とそれぞれの項目に関して考察を加えている。アンケートの回収率は25.3%であり、回答した園での英語活動の実施率は74%であった。秀他(2013)は、アンケート調査の代わりに、関東・東海・中国地方の都市部に所在する私立幼稚園と保育所を対象に幼稚園長及び保育所長に対してインタビュー調査を実施し、活動テーマと内容事例を中心に英語活動の状況とその方向性を報告している。秀(2014)はまた、英語活動を導入している千葉県及び名古屋市の幼稚園6園と愛知県の2つの保育所の3歳児、4歳児、5歳児の保護者にアンケート調査を実施し、保護者の幼児英語に対する捉え方を明らかにしている。特に、604件の有効回答の中の「幼児の英語活動に対する自由記述」に着目し、そこから導き出された8つのキーワードを得点化し、階層クラスター分析を行った。その結果、独自に「幼児の英語活動に対して肯定的」「幼児の英語活動に対して懐疑的」「英語活動の習慣化・英語に慣れ親しむ機会重視」「英語で遊び・楽しむ機会重視」「英語のネイティブスピーカー重視」の5つのクラスターに分類し、各クラスターの平均値を表にまとめ、その数値を基に、論を展開している。一方、城一(2013)は、幼小連携の観点から、小学校外国語(英語)活動で身につけられるコミュニケーション能力に関する考察を主として文献調査を通して行い、それを基に、幼児期・児童期における早期英語教育について論じている。具体的には、幼児期・児童期の母語としての英語発達と第二言語としての英語発達から始まり、日本の小学校における英語コミュニケーション能力の様々な側面、そして幼児・児童を取り巻く多言語・多文化社会と言語教育等、広範囲に扱っている。同様に、横井(2015)も、主に文献研究の観点から、幼児期の英語教育について、その現状報告と早期教育からの様々な視点、幼児英語教育を取り巻く環境に対する提案などを幼小連携も視野に入れながらまとめている。秀(2016)は、さらに、英語活動を外部委託している事例が多い現状を鑑みの中で、英語活動を保育内容の一部として捉え直す必要性を説いている。その際には、幼児との信頼関係のある保育者も共に英語活動を楽しむことが、保育の目的の上でも相乗効果をもたらすことにつながると結論づけている。横井(2017)は、遊びに着目し、幼稚園での3歳児・4歳児・5歳児の遊びを通した英語活動の事例を幼稚園教育要領と結びつけて紹介している。具体的には、その活動内容を幼稚園教育要領に示された「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」の5つの領域に分類し、英語活動が幼稚園の教育課程上のどこに位置づけられるのかについて考察を加えている。

3. 幼稚園における英語活動の取り組み

3.1 調査の目的・調査対象・調査方法

先行研究で明らかのように、小学校の中学年に外国語（英語）活動、高学年に外国語（英語）科が導入されて以来、幼稚園の英語活動の取り組み調査が行われていないため、最新のデータを提示するために、長谷川（2022）が実施した相模原市内の全幼稚園を対象にした英語活動に関する調査結果報告の図表¹、及び長谷川（2023）が実施した川崎市内の全幼稚園を対象にした英語活動に関する調査結果報告の図表²をそれぞれ引用し、それらの報告に加筆修正を加えた内容に基づいて、幼稚園の英語活動（幼稚園での英語に関わる全ての活動を含む）の取り組みについて述べる。なお、両市個別の図表を引用している理由は、地域間で幼稚園における英語活動の取り組みに違いがあるのかということについても調査するためである。従って、以下の調査結果においては、両市の幼稚園での英語活動における取り組みについての比較も行っている。先の調査の目的は、「幼児期における国際理解の一環としての外国語（英語）活動」を研究するための基礎資料を作成することであった。調査の対象は、前述の通り、相模原市内の全幼稚園47園（実施時期2021年9月、回収率63%）、川崎市内の全幼稚園84園（実施時期2022年9月、回収率42%）で、郵送法により、アンケートの配布と回収を行った。

3.2 調査結果

＜幼稚園における英語活動の取り組み＞

回答のあった相模原市の30の幼稚園の中で、22園が英語活動を導入していた。（図1参照）

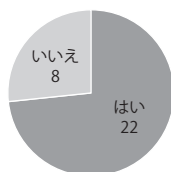


図1 英語活動導入の有無
相模原市幼稚園 (N=30)¹

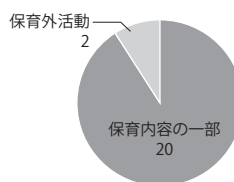


図2 英語活動の位置づけ
相模原市幼稚園¹

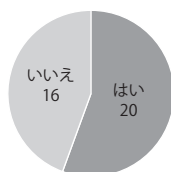


図3 英語活動導入の有無
川崎市幼稚園 (N=36)²

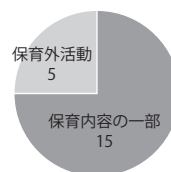


図4 英語活動の位置づけ
川崎市幼稚園²

導入時期は、「10年前から」という回答が一番多く、「35年前から」といった園もあった。図3は、回答を得た川崎市の36の幼稚園の中で、20園が英語活動を導入していた。導入時期は、相模原市と同様に、「10年前から」が最も多く、「40年前から」や「50年前から」と回答した園もあった。導入の時期に関しては、両市共に、必ずしも小学校における外国語（英語）活動の導入時期と連動しているとは言えないことも判明した。図2と図4は、両市の幼稚園における英語活動を幼稚園の諸活動の中で、保育内容の一部と位置づけているのか、保育外活動と位置づけているのかの回答結果である。調査した多くの幼稚園にとって、英語活動を保育内容の一部と捉えていることがわかった。

表1・表2は、英語活動を幼稚園の活動に取り入れた理由を複数回答の形式で選択してもらい、それを頻度順にしたものである。両市共に、「いろいろな体験をしてもらうため」「異文化理解や国際化に対応するため」「日本語以外のことばの楽しさを知ってもらうため」「幼稚園の保育活動における特色づくりのため」「将来に向けての英会話の重要性のため」といった理由が上位を占めている。いろいろな体験、異文化理解、国際化、ことばの楽しさ、保育活動における特色づくり、将来に向けてなどがキーワードとして挙げられる。「幼児教育における幼小連携の観点から」「小学校中・高学年での英語必修化・教科化に対応するため」に関しては、川崎市の幼稚園は、相模原市の幼稚園に比べて小学校への接続を意識した結果になっているが、幼稚園の英語活動は、両市共に、幼児教育と小学校教育の架け橋期の教育に焦点を置くよりも、基本的には幼稚園独自の教育・保育方針に沿った英語活動を実践していることを窺い知ることができる。「その他」は、園児募集の広報などを理由としていた。

表1 英語活動を幼稚園の活動に取り入れた理由及び回答した園数
(相模原市幼稚園・複数回答)¹

英語活動を幼稚園の活動に取り入れた理由	園数
いろいろな体験をしてもらうため	15
異文化理解や国際化に対応するため	13
日本語以外のことばの楽しさを知ってもらうため	13
幼稚園の保育活動における特色づくりのため	6
将来に向けての英会話の重要性のため	5
幼児教育における幼小・小連携の観点から	3
園長先生の個人的体験や幼稚園教育方針のため	3
子どもの自立性、主体性及び幅広い人間性を育成するため	2
幼児から英語のコミュニケーション能力を身につけさせるため	2
小学校中・高学年での英語必修化・教科化に対応するため	1
保護者の要望のため	1
その他	2

表2 英語活動を幼稚園の活動に取り入れた理由及び回答した園数
(川崎市幼稚園・複数回答)²

英語活動を幼稚園の活動に取り入れた理由	園数
異文化理解や国際化に対応するため	12
日本語以外のことばの楽しさを知ってもらうため	11
いろいろな体験をしてもらうため	8
幼稚園の保育活動における特色づくりのため	6
将来に向けての英会話の重要性のため	6
幼児教育における幼・小連携の観点から	6
幼児から英語のコミュニケーション能力を身につけさせるため	4
小学校中・高学年での英語必修化・教科化に対応するため	4
園長先生の個人的体験や幼稚園教育方針のため	2
子どもの自立性、主体性及び幅広い人間性を育成するため	2
保護者の要望のため	2
その他	2

図5・図6は、幼稚園における英語活動の指導担当者を示しているが、様々な状況を考慮して複数回答の形式にした。ほとんどの場合、「英会話教室などの外部委託の講師が担当」しているが、少数ながら幼稚園教師が担当している園も見られる。「卒園生の保護者に依頼」は、英語圏の外国人のことである。「その他」は、幼稚園と系列の小学校の外国人講師である。

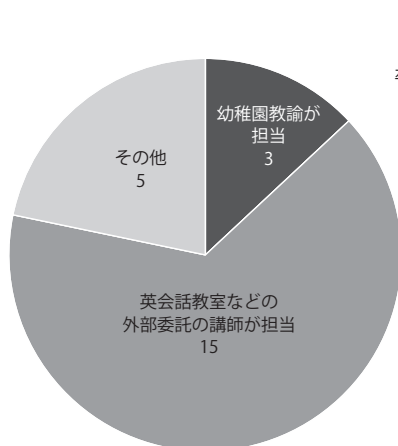


図5 英語活動の指導担当者
(相模原市幼稚園)¹

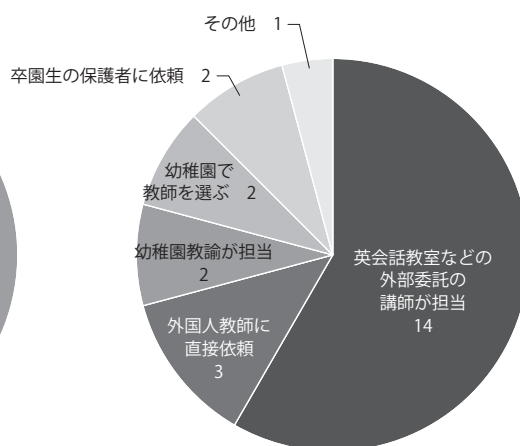


図6 英語活動の指導担当者
(川崎市幼稚園)²

図7・図8は、幼稚園における英語活動の回数を年少・年中・年長ごとに表したものである。この項目は、自由記述の形式である。相模原市では、年少では月1回、週1回、年中と年長では週1回、月1回が多い。学齢が上がるにつれて、週や月あたりの回数が増えていることがわかる。川崎市では、全学齢を通して、週1回が最多である。

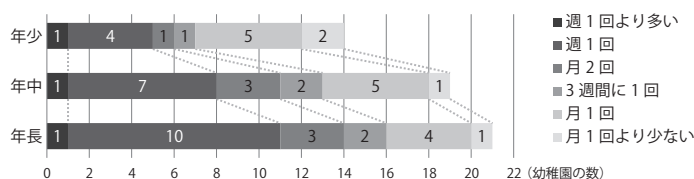


図7 英語活動の回数 (相模原市幼稚園)¹

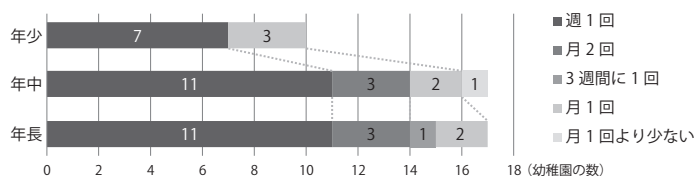


図8 英語活動の回数 (川崎市幼稚園)²

図9・図10は、幼稚園における英語活動の活動時間についての回答を10分、15分、20分のように時間区分ごとに示したものである。この項目も、自由記述形式である。相模原市の幼稚園を学齢ごとに見ていくと、年少では20分、30分の順に多い。年中と年長では、その反対に、30分、20分の順に多い結果になっている。自由記述欄には、日本人保育者が1回につき10分程度で週4回、年少の3学期からはそれに加えて、月に1回20分間の外国人指導担当者の時間を設定し、英語に慣れ親しませていると回答した幼稚園も見られた。川崎市の幼稚園では、年少では20分、15分の順に多い。年中では20分、15分の順に、年長では、20分、30分の順に多い結果である。全学齢を通して、相模原市の幼稚園では30分が多く、川崎市の幼稚園では20分が多い結果であった。

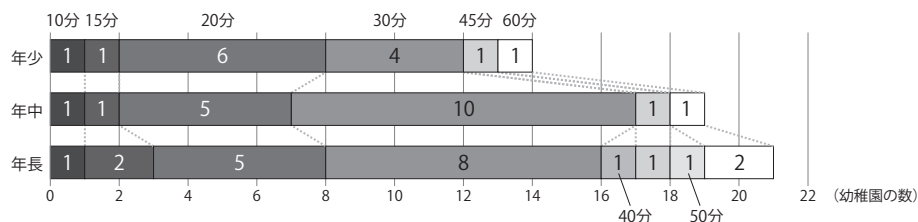


図9 英語活動の活動時間 (相模原市幼稚園)¹

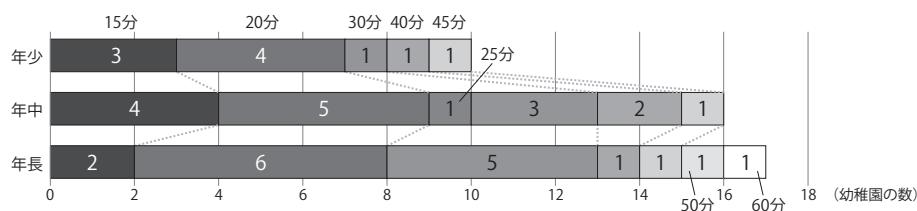


図10 英語活動の活動時間 (川崎市幼稚園)²

図11・図12は、幼稚園における英語活動の1クラスの人数を集計したものである。相模原市の幼稚園では、年少は16～20人が多く、次に21～25人の順である。年中・年長では、16～20人・21～25人・26～30人がほぼ同数と言える。川崎市の幼稚園では、年少では相模原市の幼稚園と同様に、16～20人が多く、次に21～25人と続くが、年中では、26～30人が多く、16～20人・31～35人がほぼ同数である。年長では、26～30人が最多で、次に21～25人となっている。相模原市の幼稚園と川崎市の幼稚園共に、年少では比較的少人数のクラスが多いが、学齢が上がるにつれて、1クラスの人数も増える傾向にある。その理由として、年中・年長になるに従って、英語活動に参加する園児が増加し、1クラスの人数も増えることが考えられる。

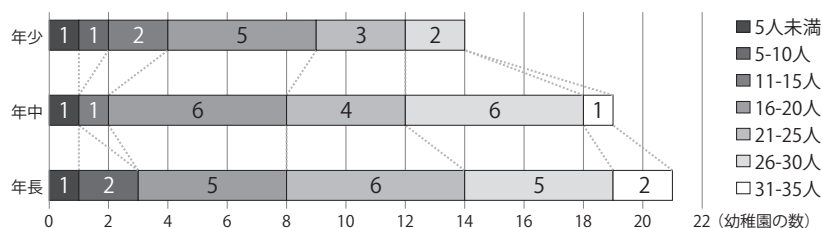


図11 英語活動の1クラスの人数 (相模原市幼稚園)¹

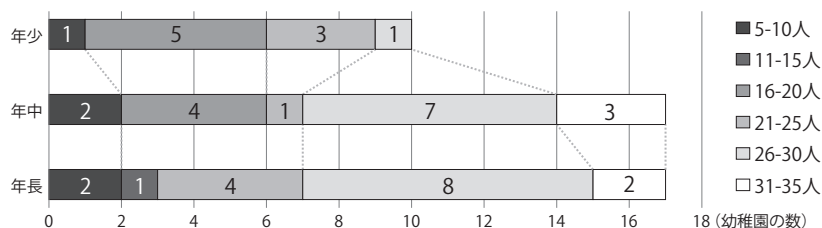


図12 英語活動の1クラスの人数 (川崎市幼稚園)²

図13・図14は、幼稚園における英語活動の指導担当者の種別を表したものである。相模原市の幼稚園では、年少のクラスで日本人が指導担当をしている幼稚園と外国人が指導担当をしている幼稚園の数はほぼ同じである。年中・年長になるにつれて、外国人が指導担当をしている幼稚園の方が日本人が指導担当をしている幼稚園よりも多くなっている。川崎市の幼稚園では、年少・年中・年長の各クラスを通して、外国人指導担当者の幼稚園の方が日本人指導担当者の幼稚園よりも数が多い。このような結果は、幼稚園側が発音などの音声面、異文化理解の側面、指導担当者の外部委託費用、保護者の要望など複合的な要因を考慮してのことと思われる。幼稚園における英語活動は単独指導が主流であるが、日本人指導担当者と外国人指導担当者のTT（チーム・ティーチング）を行っている幼稚園も少数ながらあった。

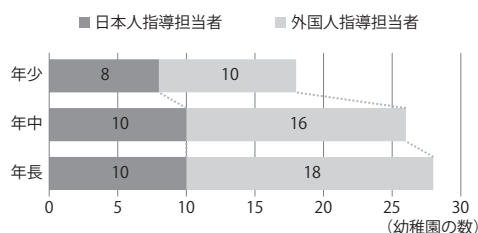


図13 英語活動の指導担当者の種別
(相模原市幼稚園)¹

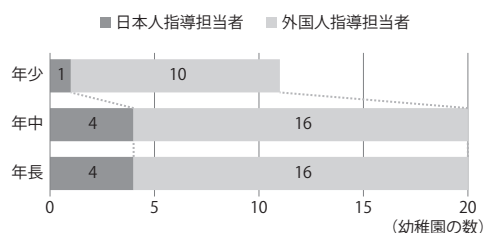


図14 英語活動の指導担当者の種別
(川崎市幼稚園)²

図15・図16は、幼稚園の英語活動における外国人指導担当者の出身国を示している。相模原市の幼稚園と川崎市の幼稚園共に、英語圏出身者で占めている。「その他」は、フィリピンやスペイン出身者である。

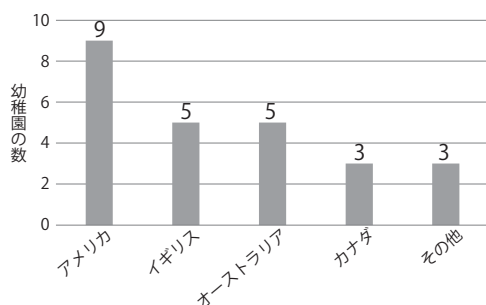


図15 外国人指導担当者の出身国
(相模原市幼稚園)¹

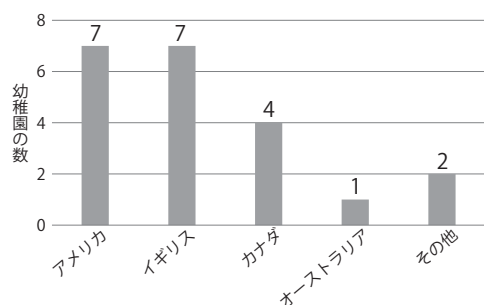


図16 外国人指導担当者の出身国
(川崎市幼稚園)²

図17・図18は、相模原市と川崎市の幼稚園教諭の英語活動への関わりの有無を表しているが、この結果を見ると、両市の幼稚園教諭共に、程度の差はあるものの、何らかの形で英語活動に関わっていると回答している幼稚園の方が多くことがわかる。「積極的に園児と一緒に英語活動に参加している」と記述した幼稚園も見られる一方、「幼児との英語活動に関わっていない」と回答している幼稚園もあった。幼稚園側が、英語活動を保育内活動と捉えるか、保育外活動（課外活動）と捉えるかの差であろう。

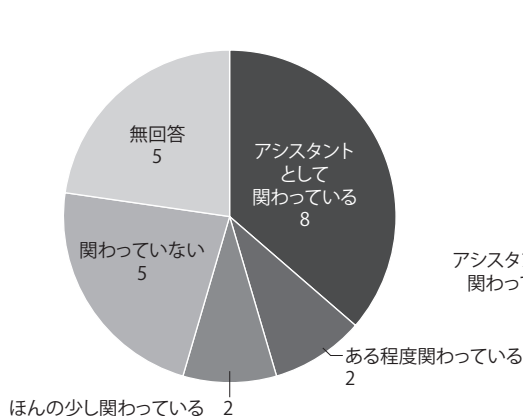


図17 幼稚園教諭の英語活動への
関わりの有無（相模原市幼稚園）¹

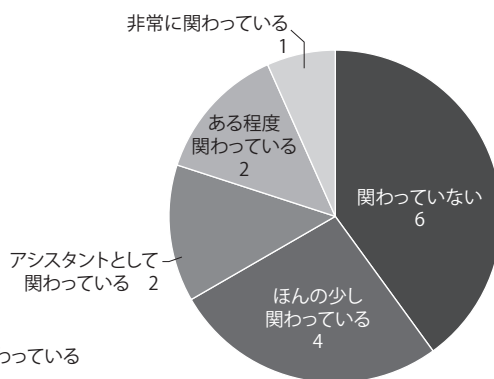


図18 幼稚園教諭の英語活動への
関わりの有無（川崎市幼稚園）²

表3・表4は、相模原市及び川崎市の幼稚園教諭が英語活動に関わっている際の留意点についての回答を提示している。両市の幼稚園共に、「日本語以外のことばの楽しさ」を重視している回答が一番多く、次に「幼稚園の教育・保育方針」、「異文化理解や国際化」「英語によるコミュニケーション能力の育成」「幼児教育における幼・小連携」に焦点が置かれている幼稚園が多くなっている。「その他」は、どちらの市の幼稚園も無記入であった。

表3 幼稚園教諭が英語活動に関わっている際の留意点及び回答した園数
（相模原市幼稚園・複数回答）¹

幼稚園教諭が英語活動に関わっている際の留意点	園数
日本語以外のことばの楽しさを知ってもらうための活動内容	14
幼稚園の教育・保育方針に沿った活動内容	8
異文化理解や国際化に対応した活動内容	8
英語によるコミュニケーション能力の育成を目指した活動内容	5
その他	2

表4 幼稚園教諭が英語活動に関わっている際の留意点及び回答した園数
(川崎市幼稚園・複数回答)²

幼稚園教諭が英語活動に関わっている際の留意点	園数
日本語以外のことばの楽しさを知ってもらうための活動内容	9
英語によるコミュニケーション能力の育成を目指した活動内容	6
幼稚園の教育・保育方針に沿った活動内容	5
異文化理解や国際化に対応した活動内容	5
幼児教育における幼・小連携を見すえた活動内容	3
その他	1

表5・表6は、英語活動を導入している中で見えてきた幼稚園にとっての課題を挙げてもらった結果をまとめたものである。相模原市の幼稚園と川崎市の幼稚園で共通して上位に挙げられた課題は、「幼稚園の教育・保育方針との整合性について」「英語活動における教育的効果」であった。「その他」には、他の保育活動との調整、外国人指導担当者の雇用、指導担当者の資格、募集しても英語活動に参加する園児が少数などといった課題が挙げられていた。このように、英語活動を取り入れている幼稚園にとって、教育方針との整合性、教育的効果、今後の方向性、幼稚園教諭が指導担当をする場合の研修、指導担当者を雇用する場合の金銭面、他の保育活動との調整、参加する園児の数等課題が山積していることがわかった。

表5 英語活動を実施する中での幼稚園にとっての課題
(相模原市幼稚園・複数回答)¹

英語活動を実施する中での幼稚園にとっての課題	園数
幼稚園の教育・保育方針との整合性について	7
外国語（英語）活動における教育的効果	7
外国語（英語）活動の方向性	3
保育者の外国語（英語）活動における知識や情報	3
金銭面	3
その他	4

表6 英語活動を実施する中での幼稚園にとっての課題
(川崎市幼稚園・複数回答)²

英語活動を実施する中での幼稚園にとっての課題	園数
幼稚園の教育・保育方針との整合性について	4
外国語（英語）活動における教育的効果	4
金銭面	4
外国語（英語）活動の方向性	1
その他	2

以下に、両市の幼稚園における英語活動の取り組みをまとめる。両市共に、回答のあった幼稚園に関しては、英語活動を導入している幼稚園の方が多い（図1・図3参照）。また、そのような幼稚園の多くは、英語活動を保育内容の一部と位置づけている（図2・図4参照）。英語活動の導入の理由は、いろいろな体験、異文化理解や国際化、ことばの楽しさといった観点を特に重視している。英語活動の指導担当者は、相模原市の幼稚園では、英会話教室などの外部委託の講師が大部分であり、幼稚園教諭や幼稚園が直接雇用している外国人講師は少数である。川崎市の幼稚園では、およそ半数が外部委託の講師が英語活動を担当している。英語活動の委託先としては、両市共に、業者の営業活動による幼稚園が多い。また、指導担当者の採用に当たっては、指導の質及び幼稚園の教育・保育方針に沿った指導内容であるかに重きが置かれていることも、両市の幼稚園に共通している。発音面を考慮して、英語圏出身者を指導担当者に要望する幼稚園もあった。相模原市の幼稚園と川崎市の幼稚園で異なっていたのは、英語活動の回数である。川崎市の幼稚園では、年少から週1回の英語活動を導入している幼稚園が多くなっている。活動時間も全学齢を通して20分が多いが、相模原市の幼稚園では、平均して30分が多い。ただし、年少・年中・年長と学齢が上がるにつれて、活動時間が長くなる傾向は、両市の幼稚園に共通していた。また、英語活動の指導担当者の種別も両市の幼稚園に異なる点が見られた。相模原市の幼稚園の年少では、日本人指導担当者と外国人指導担当者はほぼ同数であるが、年中・年長になるに従って、外国人指導担当者が少しずつ増えている。川崎市の幼稚園では、年少においても外国人指導担当者の割合が高く、年中・年長に関してもその傾向は変わらない。TT（ティーム・ティーチング）については、両市の幼稚園共に、全学齢を通してほとんどなく、単独指導が主流である。両市の外国人指導担当者の出身国は、英語圏出身者が中心である。英語活動の1クラスの人数は、両市の幼稚園共に、年少では比較的少人数のクラスが多いが、学齢が上がると1クラスの人数も増えている。英語活動の使用言語に関しては、必要に応じて日本語を使用することを含めると、両市の多くの幼稚園で英語が中心に使用されていることになる。英語活動の指導内容は、両市の幼稚園共に、「歌やチャンツを歌う」「英語で簡単なあいさつをする」「ゲームをする」が主なものであった。指導内容の決定に関しては、相模原市の幼稚園では、幼稚園の責任者が外部委託の指導担当者と相談して決定するとした回答が多く、その次に外部委託の指導者が決めるという回答をしていた。逆に、川崎市の幼稚園では、外部委託の指導者が決めるという回答が多く、幼稚園の責任者が外部委託の指導担当者と相談して決定するとした回答が続いた。両市の幼稚園教諭の英語活動への関わりの有無については、およそ半数の幼稚園で、園児と一緒に活動したり、活動の補助をしたりなど、何らかの形で関わっていると回答している。両市の幼稚園教諭が英語活動に関わっている際の留意点としては、先述した英語活動の導入理由と連関しており、ことばの楽しさ、異文化理解や国際化、そして幼稚園の教育・保育方針といった視点を重視していた。英語活動を実施する中での

幼稚園にとっての課題は、「幼稚園の教育・保育方針との整合性」「英語活動における教育的効果」、「指導担当者を雇用する場合の金銭面」などが挙げられる。

4. 異文化理解の視点からの提案

上記の幼児英語関連の先行研究、幼稚園における現在の英語活動の取り組みを踏まえて、異文化理解の観点から提案する。

小・中・高の学習指導要領に該当する【幼稚園教育要領】の第2章 ねらい及び内容の中の環境 3 内容の取扱い³に、以下の記載がある。

- (4) 文化や伝統に親しむ際には、正月や節句など我が国の伝統的な行事、国歌、唱歌、わらべうたや我が国の伝統的な遊びに親しんだり、異なる文化に触れる活動に親しんだりすることを通じて、社会とのつながりの意識や国際理解の意識の芽生えなどが養われるようにすること。

この指導に関する留意事項は、幼児期の英語活動の取り組みを考える際に、重要なヒントと言える。それは、社会とのつながりの意識や国際理解の意識の芽生えなどが養われるようにする視点を忘れてはならないということである。つまり、幼児期の英語活動においては、英語ということばに慣れ親しむことのみを重視するのではなく、ことばの背景にある異文化に親しむことも同じように考慮する必要があるということである。例えば、幼稚園における英語活動で実践されている「歌やチャンツを歌う」「英語で簡単なあいさつをする」ことを通じて、幼児に英語の強弱リズムやイントネーションなどの音声に慣れ親しませるだけでなく、英語の「絵本」や「紙芝居」などを活用して異なる文化に触れさせることも、英語活動の指導担当者が常に意識することが大切であろう。幼児の発達の観点からも、幼児期の異なる文化への気づきが、将来の異文化対応能力の育成や国際理解の意識の芽生えへと繋がっていくように思われる。従って、異文化理解からの視点からすると、幼稚園教諭の役割も重要であると考えられる。調査結果で示した表3及び表4「幼稚園教諭が英語活動に関わっている際の留意点」として「日本語以外のことばの楽しさを知ってもらうための活動内容」、「幼稚園の教育・保育方針に沿った活動内容」及び表5・表6で示した「英語活動を実施する中での幼稚園にとっての課題」である「幼稚園の教育・保育方針との整合性」「英語活動における教育的効果」という観点も幼稚園における英語活動を考える際には、必要であると言えよう。

5. おわりに

以上、幼児英語関連の先行研究を概観した後、2022年度と2023年度に神奈川県相模原市及び川崎市の全幼稚園を対象にした英語活動の取り組みに関する調査結果の図表¹と図表²を引用しながら、幼稚園における最新の英語活動の状況を垣間見た。アンケートの調査件数及び回収率を考えると、その現状の一端のみの把握にすぎないという限界はあるが、幼児期の英語活動の取り組みを知ること、多くの示唆を得ることができた。

幼稚園教育要領に記載されている「幼稚園教育において育みたい資質・能力」の一つに、心情、意欲、態度が育つ中で、よりよい生活を営もうとする「学びに向かう力、人間性等」⁴という文言がある。この「学びに向かう力、人間性等」という文言は、小・中・高の学習指導要領においても見られるが、そのような非認知能力こそ、特に幼稚園教育において育みたい資質・能力と言っても過言ではないだろう。その意味では、表1・表2の「英語活動を幼稚園の活動に取り入れた理由」の上位を占めている「いろいろな体験をしてもらうため」「異文化理解や国際化に対応するため」「日本語以外のことばの楽しさを知ってもらうため」という視点は、非認知能力の涵養において重要であり、幼稚園教諭の役割も今後問われる可能性があるように思われる。

引用文献

- ¹ 長谷川淳一（2022）「幼稚園における外国語（英語）活動の調査結果報告」桜美林大学研究紀要『総合人間科学研究』第2号，p.243-252.
- ² _____（2023）「幼児期の外国語（英語）活動—幼稚園の外国語（英語）活動の調査結果を踏まえて—」桜美林大学研究紀要『総合人間科学研究』第3号，p.278-295.
- ³ 文部科学省（2018）「幼稚園教育要領」『幼稚園教育要領解説』フレーベル館，p.211.
- ⁴ _____（2018）「幼稚園教育要領」『幼稚園教育要領解説』フレーベル館，p.50.

参考文献

- アレン玉井光江他（2000）「幼児英語教育について」『文京女子大学研究紀要』第2巻第1号，p.177-192.
- 池中雅美（2006）「石川県内の幼稚園における英語活動の現状と英語活動の位置づけに関する一考察—石川県の幼稚園へのアンケート分析をもとに—」『北陸学院短期大学紀要』第38号，p.257-266.
- 上野めぐみ（2006）「カリキュラム考Ⅰ—幼稚園における英語活動の意義—生きる力・学ぶ力とは—」『文京学院短期大学紀要』第6号，p.121-135.
- 秀真一郎他（2013）「幼児教育現場における英語活動の実態とその方向性」『吉備国際大学研究紀要』（人文・社会科学系）第23号，p.21-28.

- _____ (2014)「幼児教育現場における英語活動—保護者の捉え方に見る課題—」『吉備国際大学研究紀要』(人文・社会科学系)第24号, p.43-51.
- _____ (2016)「幼児教育現場における英語活動のあり方—担当保育者における活動実施の重要性とその方法—」『吉備国際大学研究紀要』(人文・社会科学系)第26号, p.1-12.
- 城一道子 (2013)「幼児期・児童期における早期英語教育のあり方—小学校外国語活動で身につけられるコミュニケーション能力に関する考察をととして—」『江戸川大学教職課程センター紀要(2) 教育総合研究』 p.17-25.
- 松永道子他 (2009)「コミュニケーション能力を高める幼児英語教育のこれから～幼稚園・保育園における英語教育の全国調査および先進園訪問を通して～」『長崎短期大学研究紀要』第21号, p.47-62.
- 横井一之 (2015)「幼児期の英語教育について—早期教育、幼小連携から考える—」『英語と文学、教育の視座』日本英語英文学会, p.180-190.
- _____ (2017)「幼稚園の遊びを通した英語活動における総合的な指導についての一考察」『東海学園大学教育研究紀要』第1巻, p.155-160.

2023年度『慶應義塾 外国語教育研究』第20号投稿規程

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。既発表の原稿の翻訳は不可とする。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。3）研究ノートについては、アブストラクトは不要。
 - ・本文が和文・欧文の場合：英文で150～200語程度
 - ・本文が和文・欧文以外の言語の場合：英文で150～200語程度、あるいは和文で800～1,000字程度ただし、応募用紙の5）概要（和文で800～1,000字）については、いずれの場合も記載すること。
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。ページ番号を記載すること。
 - ・文末脚注・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。ただし、アブストラクトは除く。

- ・字数・語数のカウントは、例えば MS Word の場合、「校閲」→「文字カウント（字数の場合、スペースを含める）」機能を使用し、テキストボックス、文末脚注を含めること。

1) 研究論文

- ・和文の場合、20,000 ～ 24,000字程度
- ・欧文の場合、7,000 ～ 8,000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、8,000 ～ 10,000字程度
- ・欧文の場合、2,800 ～ 3,500語程度
- ・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。提出時には応募用紙の全ての項目に記入すること。

- 1) 氏名、所属、職位、(担当外国語)
- 2) 連絡先住所、電話番号、e-mail
- 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 和文で800 ～ 1,000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（タイトルの下）に氏名は記入しない。

8. 掲載の決定および通知

査読を行なったうえで掲載の可否を決定する。査読の結果によっては、修正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. 掲載決定後の校正

校正は執筆者が行ない、再校までとする（ネイティヴチェックを含む）。

誤字・脱字および査読者の指示による修正のみとし、それ以外の変更は認めない。

10. 論文の公開

- 1) 掲載論文は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掲載しない。
- 2) 文字データ以外に、他から転載された写真・図版等のデータが掲載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) 掲載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

2024年3月15日（金）必着とする。

- 1) 原稿 印字したもの3部、e-mail添付1部（用紙はA4サイズに限る）
- 2) 応募用紙 印字したもの1部、e-mail添付1部

以上1)・2)を印字したものを郵送、塾内便、持参のいずれかの方法で提出。また文書ファイル形式（MS Wordで.docまたは.docx）をe-mail添付にて提出のこと。PDFファイルのみの提出は不可。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。

e-mail添付にてご提出後、原稿を受理した旨の連絡が5日以上無い場合は電話連絡すること。

12. 原稿提出先

（印字したもの） 〒108-8345 東京都港区三田2-15-45

慶應義塾大学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-mail） flang-bulletin@adst.keio.ac.jp

13. 問合せ先

同上

（電話） 03-5427-1601 内線22304

（e-mail） flang-bulletin@adst.keio.ac.jp

（URL） <http://www.flang.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 2023 (vol.20)

1. Full and part-time faculty members of the Keio University system are eligible to submit papers to the journal. The leading author should be a full or part-time faculty member of Keio.
2. Any translated versions of already published material will not be considered.
3. Two abstracts:
 - a. Research articles and survey/practical reports require the first abstract to be included in the paper following the title. This is mandatory. If written in English the abstract must be 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 800-1,000 characters or in English in 150-200 words.
 - b. The second abstract must be provided in Japanese in 800-1,000 characters on the submission form in one of the following categories: research articles, survey/practical reports, or research notes.
4. Format:
 - All submissions must be prepared in MS Word format.
PDF file submissions alone are not sufficient.
 - All submissions should conform to the conventions and guidelines of the relevant field (APA, MLA, etc.).
 - Submissions must be typed horizontally and double-spaced on A4 paper.
 - If written in Japanese, please use Minchotai font in 12 point. If written in a European language, please use Times, Times New Roman, or Century in 12 point.
 - Include page numbers.
 - Place all notes at the end of the paper.
 - The author's name(s) must not appear anywhere in the submitted text, other than on the submission form itself.
5. Contributions include research articles, survey/practical reports, and research notes.
 - a. Research articles and survey/practical reports in a European language must be within 7,000-8,000 words; articles in a non-European language including Japanese should be within 20,000-24,000 characters (including notes; but not including the abstract).
 - b. Research notes in a European language must be within 2,800-3,500 words; research notes in a non-European language including Japanese must be within 8,000-10,000 characters.
6. Papers may be written in any language.
7. Papers will be reviewed by the Editorial Committee.

8. Printer's proofs will be provided. Major revisions other than those suggested by the Editorial Committee will not be accepted.

After approval of the manuscript by the editorial committee, the author should make any recommended changes his/herself. No unauthorized changes may be made to any part of the manuscript (including native-speaker checked parts).

Allowable changes would be in typographical errors, and other changes suggested by the editorial committee.

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 Editorial Committee holds the copyright and publishing rights of the published papers including the reprint rights. If a contributor wishes to republish their paper elsewhere, the author must inform the Editorial Committee.

10. The deadline for submission is Friday, March 15th, 2024.

Contributors should submit three copies of the paper, accompanied by an electronic copy as an e-mail attachment, as well as a submission form.

Use any one of the following three methods for submission:

1. Postal Mail or Express Package
2. Internal Mail
3. Deliver in person

The submission form is available for download at the Keio Research Center for Foreign Language Education website. (<http://www.flang.keio.ac.jp/>)

You must complete all items in the submission form and send to:

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

Inquiries:

Postal address as above.

Tel: + 81-3-5427-1601 Ext. 22304

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

URL: <http://www.flang.keio.ac.jp/>

If no reply is received within 5 days, please call us at the number above.

Please understand that any contact from the office or request to revise the paper based on the editors' comments will be made only in Japanese.

執筆者紹介

浅 野 雅 樹	慶應義塾大学 文学部 教授
金 景 彩	慶應義塾大学 外国語教育研究センター 助教（有期）
武 石 裕 子	慶應義塾大学 外国語教育研究センター 兼任研究員 新潟市立石山中学校 教諭
長谷川 悠 里	慶應義塾大学 文学部 講師（非常勤） 外国語教育研究センター（公開講座担当）講師（非常勤）
長谷川 淳 一	慶應義塾大学 教職課程センター 講師（非常勤） 通信教育部 科目指導員 桜美林大学 健康福祉学群 准教授

『慶應義塾 外国語教育研究』編集委員

文学部	田中 慎	高等学校	大竹 優志
経済学部	前島 和也	志木高等学校	バン, プレンデン
	工藤 多香子		
	吉川 龍生	事務局	加藤 祐一
	志村 明彦		杉田 陽子
理工学部	山下 一夫 (委員長)		笹原 りき
			宮澤 清美

慶應義塾 外国語教育研究 第20号

2024年9月30日 発行

発行人 七 字 眞 明

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