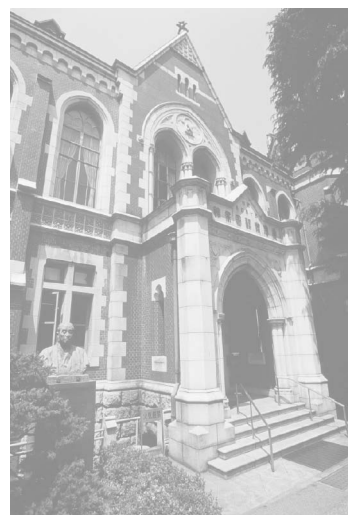


慶應義塾 外国語教育研究

第22号

2025



目次

〈研究論文〉

自律的読者を育成する free voluntary reading の枠組み —— 英語多読実践者のナラティブ事例研究 ——	深谷素子	1
---	------	---

チワン語の受身表現	黄海萍	21
-----------	-----	----

〈調査・実践報告〉

公立中学校の英語授業における継続的オンライン交流の実践研究	武石裕子	45
-------------------------------	------	----

日本語母語話者による中国語（普通話）破裂音・破擦音の知覚様相に対する聴覚音声学的研究	許秦 葉晨傑	69
--	-----------	----

〈研究ノート〉

中学校英語教科書における題材の経年変化	長谷川 淳一	87
---------------------	--------	----

慶應義塾大学外国語教育研究センター

Keio Research Center for Foreign Language Education

JOURNAL
of
FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Vol. 22 2025

CONTENTS

〈Research Articles〉

Developing an autonomous EFL reader through a free voluntary reading framework: FUKAYA, Motoko
A narrative case study of an extensive reader

Passive Expressions in Zhuang Language HUANG, Haiping

〈Survey / Practical Reports〉

Practical Implementation of Continuous Online Exchange in English Classes at Public Junior High Schools TAKEISHI, Yuko

An auditory phonetic study on the perception of Mandarin Chinese plosives and affricates XU, Qin
by native Japanese speakers YE, Chenjie

〈Research Notes〉

The Change of Topics in Junior High School English Textbooks HASEGAWA, Junichi

自律的読者を育成する free voluntary reading の枠組み

——英語多読実践者のナラティブ事例研究——

深 谷 素 子

Abstract

This is a case study of an English-learner who engaged in extensive reading within a free voluntary reading (FVR) framework. While FVR has been widely associated with autonomous reading and language development, its effectiveness remains debated. Drawing on previous narrative studies that have found the de-instrumentalization of reading and learners' freedom from evaluative pressures as key components, this study explores the hypothesis that a reading environment free from implicit learning pressures may encourage voluntary and extensive reading of English texts. Adopting a narrative case study design, this study analyzed a single EFL learner's narrative regarding extensive reading experiences within an FVR framework. Interview data were analyzed using SCAT. The analysis identified five constructs shaping the learner's reading experience: time, purpose, interest, freedom of book selection, and "the pleasure of enjoyment", a concept derived from Kant indicating pleasure detached from purposiveness. The findings suggest that the learner read nearly two million words in English, supported by sufficient time for reading, freedom from externally imposed goals, personal interest, freedom of book selection, and the experience of "the pleasure of enjoyment." The findings support positive claims about FVR while suggesting that externally imposed goals may inhibit extensive reading.

1. 研究の背景

英語多読研究において、「大量インプット」が多読プログラムの第一目的と考えられていることは論を俟たない。多読とは読んで字のごとく「たくさん読むこと」であり、Leather

& Uden (2021) は、“[e]xtensive reading (ER) involves reading large quantities of longer comprehensible texts, either fiction or non-fiction, for extended periods of time” と定義している (p. 1)。Nation (2009) も、多読による語彙習得には1年間に50万語程度読むことを数年続ける必要があると述べている (p. 50)。必然的に、多くの多読研究は、読書量と英語力の相関を調査することで多読の効果を明らかにしてきた (Cho & Krashen, 1994; 西澤他, 2011; Nishizawa, Yoshioka, & Ichikawa, 2018; Takase, 2012)。

一方、多読実践者の観察やインタビュー、記述式アンケート等から得られた言語データを分析し、数値からは見えにくい読書態度やモチベーションの変化、使用される読書ストラテジーなどを、学習者自身の言葉から捉えようとするナラティブ研究が、多読研究に新たな知見をもたらしている (Judge, 2011; Milliner, 2021; Ro, 2013; 八木 & 西島, 2025)。「研究参加者自身が自分の言葉で経験を語っているため、経験を生き生きと描写することができ」彼らの経験を彼らの視点から理解できるのが、ナラティブ研究の特徴と言える (浦野他, 2016, p. 100)。やまだ (2007) によれば、ナラティブ研究とは「論理実証モードに対して物語モードによる研究」であり、研究参加者の経験の真偽や正誤を論理的に判断するのではなく、その参加者が自らの経験に「どのような意味を与えているのかが問われる」という (p. 65)。統計処理を伴う量的研究とは異なり、限られた数の参加者の言葉を丁寧に聞き取り、記録し、分析するナラティブ研究は、特殊例外的な事例研究と見られがちだが、ただひとりのナラティブが新たな知見をもたらす可能性がある¹⁾。

Grabe (2009) が多読の効果に関する実証研究が乏しいと批判してから久しいが、その一因には、Krashen (1985) の Input Hypothesis や Affective Filter Hypothesis を理論的支柱とする多読の効果には、学習者の心理的障壁や読書への意識・態度など、数値では十分に測れない変数が深く関わっていることが挙げられる (河内, 2010; 深谷, 2019)。ここにナラティブ研究の手法を活用する余地が生まれる。多読実践者のナラティブ分析を通して「彼らが自らの多読経験にどのような意味を与えているかを問う」ことにより、多読が学習者に与える影響についてのより精緻な見取り図を提示することが可能になるだろう。

2. 先行研究

多読実践者のナラティブ調査が明らかにしたことのひとつに、free voluntary reading (以下、FVR) の枠組みの重要性がある。Krashen (2004) は、“[FVR] means reading because you want to: no book reports, no questions at the end of the chapter. In FVR, you don't have to finish the book if you don't like it” と定義している (p. 1)。Day & Bamford (1998) は、成功する多読プログラムの特徴として “[t]here are few or no follow-up exercises after reading” と

述べているし (p. 8)、酒井 & 神田 (2005) も「テストで良い点を取るためや人に褒めてもらうためではなく、自分のために英語の本を読むという環境」を重視し、多読授業には「読書量や理解度テスト以外で評価する」工夫が求められるとする (pp. 43-4)。このように、点数や成績のためではなく、読みたいから読む学習者の姿勢を重視する FVR の枠組みは多読プログラムの要諦であるはずだが、評価と切り離せない学校教育内での多読実践の場合、FVR を理想としながらも評価や指導の観点から、読んだ本の要約を書かせる (Takase, 2007)、ブックレポートを課す (釣井, ハーバート, & 山科, 2012)、定期試験に多読本の内容を出題する (堀 & 東, 2011)、M-Reader の理解度クイズを活用する (Fajardo, 2021; Robb & Kano, 2013) といった対応が報告されている²⁾。

FVR についての先行研究では、その効果を示すものと、FVR だけでは十分な効果が得られないとの批判が混在している。FVR と明記されていないが、読書後に課題を課さず楽しく読むことを推奨した多読実践 (Cho & Krashen, 1994; 古川, 2010; Hafiz & Tudor, 1989)、及び FVR の一形態である Sustained Silent Reading (授業内読書、以下、SSR) (西澤他, 2011; Takase, 2012; Yoshizawa, 2020) の効果は数多く報告されている³⁾。FVR の TOEFL スコアへの好影響 (Constantino, Lee, Cho, & Krashen, 1997) や語彙学習の促進 (Bautista & Marulanda, 2018) が指摘されているほか、Lee (2007) は、教師に課された本を読んだ場合と学習者が自分で自由に本を選んだ場合を比較し、後者のほうが語彙テストの伸びが見られたとしている。FVR と同義の “self-selected reading” が TOEIC スコアの伸びに影響したという報告もある (Mason & Krashen, 2017)。

一方、Milliner (2017) は、スマートフォンで1年間、電子書籍の多読を実施した結果、TOEIC スコアは上がったものの読書量との相関は見られなかったという。これに対し McQuillan (2019) は、FVR のルールから逸脱した “forced pleasure reading” が原因ではないかと指摘した。この批判に応えた Milliner (2020) は、FVR の枠組みを教育現場に導入する際の問題点として、1) FVR の枠組みでも本を読まない学習者がいる、2) 多読促進のために教員の介入が必要である、3) FVR は授業外での少人数有志向きプログラムである、4) FVR では学習者が本を理解しているかを確認できないと指摘しており、どれも FVR の弱点を突いている。打開策としては、M-Reader や Xreading の理解度クイズの活用が推奨されている⁴⁾。Robb (2015) や Robson (2021) も、本を読んだら読みっぱなしではなく、理解度クイズに合格することで学習者の読書意欲が促進されると指摘する。しかし、理解度クイズ付き読書を FVR と呼べるかどうかは議論が分かれるところだ。

FVR に賛否両論あることが確認できたが、多読に関するナラティブ調査は、多読実践者のナラティブから新たなキーワードを引き出している。深谷 (2024) は、42名の多読実践者が記録した

1,176件の授業コメントをコーディングし、「武装解除」というテーマを抽出した。これは「(本が)合わなかったら途中でやめて本を変える、つらいと思ったらレベルを下げるといったことを『やってもいいんだ』という意識変化」を指す (p. 92)。「自由に本を選んで読むという多読授業の枠組みに放り込まれた受講者の意識が、英語力向上へのプレッシャーから離れ (中略)、自分が読める本、読みたい本の探求に向かった」ことが読み取れたという (p. 93)。さらに Fukaya (2025) は、3年半にわたり授業内外で多読を継続した学習者2名に対するインタビュー調査から、FVR の枠組みにおける多読経験から “freedom from worries and pressures” という概念を抽出した (p. 233)。教員にこれを読めと一度も強制されなかったことで、「多読には教員だけが知っている正解などはない」と確信し、読書を楽しめたという学習者の反応が確認されている。

3. 研究課題

以上、FVR の枠組みを巡る賛否を踏まえ、本論では、多読実践者のナラティブ調査から抽出された「武装解除」「不安や圧力からの解放」「正解のない多読」という概念に着目したい。上記の調査結果は、例えば「目標の英語力を獲得するためには、苦しくてもこの程度の英書は読めるようにならなければならない」といった無言の圧力から自由な読書環境を与えると、学習者は英語の本を自主的に大量に読む、という仮説を浮かび上がらせる。そこで本論の研究課題を「FVR という枠組みは多読実践者にどのような影響を与えるのか」とし、多読実践者が自らの経験をどのように語るのか、そのナラティブの分析を通して仮説の検証を試みたい。その上で、学校教育内に FVR を導入する意義を示すことが本研究の目的である。

4. 研究方法

4.1 調査参加者

本研究の調査参加者は、2024年度に調査者が直接多読の指導を行った大学生から選んだ。インタビュー調査に協力してくれた5名のうち、本稿では社会系学部2年生の黒田さん(仮名)1名に焦点を当てる。参加者全員が大学の多読授業でFVRを経験しているが、黒田さんのみが、高校と大学で長期間多読を継続しただけでなく、両者で異なる形態のFVRを経験している点で、本研究の目的により合致していると考えられたからである。黒田さんの英語学習歴と多読経験の詳細は表2を参照されたい。

本研究におけるFVRの定義を確認しておきたい。授業とは関係なく自主的に多読する場合は文字通りFVRと考えられるが、多読授業を受講中でも、読後課題やノルマ、成績評価と関係なく、自分で読みたい本を選び読んでいる (self-selected reading)、楽しみのために読んでいる (pleasure reading) という場合はFVRに含めることとした。

4.2 データ収集の方法

調査参加者に Web 会議システムを使用した半構造化インタビュー（約120分）を実施し、録音から文字起こしした言語データをコーディングした。調査時期は、2025年1月から2月である。質問内容は、1）大学入学以前の英語学習歴、英語学習の具体的方法について、2）大学入学以前の多読経験、英語（日本語）での読書経験について、3）多読実践中の経験について（始めた頃の反応、多読の進め方、選書方法、多読の影響、多読という学習法への反応等）で、分析対象としたのは、2）と3）の多読経験に関わる部分である。

4.3 データの分析方法

インタビューから得られた言語データは、SCAT（Steps for Coding and Theorization）の手法で分析した。SCAT とは、「マトリクスの中にセグメント化したデータを記述し、そのそれぞれに、〈1〉データの中の着目すべき語句、〈2〉それを言いかえるためのデータ外の語句、〈3〉それを説明するための語句、〈4〉そこから浮き上がるテーマ・構成概念の順にコードを考えて付していく4ステップのコーディングと、〈4〉のテーマ・構成概念を紡いでストーリーラインを記述し、そこから理論を記述する手続きとからなる分析手法」である。「比較的小規模の質的データに有効」であることから、本研究の分析に使用することとした（大谷，2011，p. 155）。SCAT を用いたコーディングの一部を表1に示す。

表1. SCAT を用いたコーディングの一例

テキスト (言語データ)	〈1〉データの中の着目すべき語句	〈2〉それを言いかえるためのデータ外の語句	〈3〉それを説明するための語句	〈4〉そこから浮き上がるテーマ・構成概念（前後や全体の文脈を考慮して）
やっぱり今の大学生活と比べて、高校生の時は時間、暇、空いてる時間とかもあったので、そうすると、結構暇だから読むみたいな感じにつながったと思います。	大学生活と比べて高校生の時は、時間、暇があった、暇だから読む	大学より暇で時間確保できる高校生活、暇が呼び込む多読へのモチベーション	時間＝暇と多読との関連性	大学よりもふんだんにあった時間＝暇、暇と多読の関連性、暇に誘発される読書

5. インタビューデータの分析結果

5.1 調査参加者の英語学習歴と多読経験

インタビューから明らかになった調査参加者の英語学習歴と多読経験の概要を表2に示す。

表2. 黒田さんの英語学習歴と多読経験

	英語学習・多読経験の概要
幼少期	小4から ECC
中学時代	中2から高校受験のための進学塾へ、英語力の基礎を養う
高校時代	高校受験で大学附属の難関私立に合格、大学受験のない環境で勤勉に学習し好成績、GTEC Advanced で1,151点
受験勉強の経験	高校受験のみ
多読の期間	2020/4月～2023/3月（高校3年間） 2024/4月～2025/1月（大学2年次の多読授業期間10ヶ月）
多読歴	高校1年の「英語表現」で Xreading を用いたオンライン多読開始、週1回の授業内多読15分と授業外での自主的多読で、3年次に100万語達成、その後図書室の多読用図書に移行し読書継続 大学2年次に多読授業を通年で受講、授業内外で多読
達成総語数	高校3年間：100万語以上、冊数は不明 大学2年次（10ヶ月）：946,222語、102冊
TOEIC スコア	750（2024/11月）
日本語読書	幼い頃から本好き（高校時は英語読書中心）

黒田さんが大学2年次に受講した調査者担当の多読授業では、90分授業を前後期28回実施し、夏休みも多読を継続させた。授業内多読を基本活動とし、前期は、Graded Readers（以下、GR。英語学習者向けに語彙や構文を調整し、難易度によってレベル分けされた読み物のこと）の大量読書、後期は、自分の実力に合わせてネイティブ向けの一般洋書を読むことを目指した。成績評価は毎週の読書記録の提出と期末のブックレポートで行った。読書量や読んだ本の難易度は成績評価に加味しないこととし、大学図書館が所蔵する多読用図書に加え、教室に多様なレベル・ジャンルの洋書を持ち込み、自由な選書が可能な環境を確保した。可能な限り FVR の定義に沿った授業運営を図ったが、評価の観点から年2回のブックレポートは避けられず、

厳密には FVR の枠組みでの多読授業とは言えない点を明記しておきたい。

黒田さんの英語学習・多読歴で注意すべき点は、大学受験のプレッシャーのない自由な学習環境で高校3年間を過ごしたこと、幼い頃から母語による読書が好きだったことである。多読を継続しやすい条件が揃っていたと言えるだろう。

5.2 インタビューデータのストーリーラインと理論記述

SCAT による分析から得られたテーマ・構成概念を使用し、ストーリーラインと理論記述を作成した。大学入学以前の英語学習歴、高校での多読経験、大学での多読経験、大学での一般洋書の読書経験、他の学習法と多読の違いという4つのストーリーラインと理論記述が得られたが、ここでは、本論の主題である FVR に関連するストーリーラインと理論記述のみをさらなる分析対象として抽出し、以下に示した。SCAT 分析から得られたテーマ・構成概念には下線を引いた。

5.2.1 高校での多読経験について

[ストーリーライン]

高校1、2年次のオンライン多読では、読書のための時間・場所の確保が読書継続の鍵だった。FVR、強制ではない自律的読書で、成績とは関係ないことを知った上での自律的読書だった。強制された記憶はゼロと断言できる。やる気への充実したサポートがあり、内的動機づけのみに駆動された読書だった。語数が積み上がる快感と、大学よりもふんだんにあった時間・暇があった。暇と多読の関連性、暇に誘発される享受の快が読み取れる。母語でのかなりの読書経験もあり、語数を稼ぐという目的のためではない読書、「本を読みたいから読んで、それがたまたま英語だった」という読み方、何か目的を達成する手段ではない、純粋な楽しみとしての読書だった。多読に求められがちな目的（成績、テストの点数）の否定があった。「英語のほう为中心」というくらい日本語読書の上をいく英語読書への強い意欲や関心があった。スマホやPCに内蔵された図書館＝電子書籍には選択肢の多さと本へのアクセスの容易さがあり、多読継続の要因だった。スマホやその他の誘惑が少なかった高校生活、つまり暇（やおそらくは退屈）が誘発した多読だった。「ただ読みたいから読む」という能動的読書であり、指定された教材をテストのために読む受動的読書との差があった。そこには享受の快があり、興味の赴くままに選ぶ自由、選ぶ自由が活性化するモチベーションがあった。

[理論記述]

- 読書のための時間・場所の確保が読書継続の鍵である。

- FVR = 強制ではない自律的読書、成績と関係なく内的動機づけのみに駆動された読書が読書継続の鍵である。
- 読書を駆動するのは、時間＝暇、暇に誘発される享受の快である。
- 母語での読書経験は多読継続の鍵である。
- 純粋な楽しみとしての読書、多読に求められがちな目的（成績、テストの点数）を達成するためではない読書は、享受の快をもたらす。
- 本の選択肢の多さ、本へのアクセスの容易さは多読継続の鍵である。
- 「ただ読みたいから読む」という能動的読書、指定された教材をテストのために読む受動的読書とは異なる読書は、享受の快をもたらす。
- FVR は選書の自由を保証し、選書の自由が読むモチベーションを活性化する。

5.2.2 大学での多読経験について

[ストーリーライン]

高校多読と大学多読の違いを感じた。大学では自由になる時間の不足があり、時間の欠如が生む読書強制の感覚を感じた。「頑張らないと」という意識があった。自由時間の不足からくる多読に対するネガティブな反応である。強制感、負荷、ストレス、圧力を感じた。読んでいたらいつのまにか100万語に達していた高校多読に比して計画性を求められた大学多読だった。教員によるペース指示でさえ圧力となる可能性があった。読書後課題のプレッシャーがあり、読書後課題のないFVRの意義、多読における無限な自由時間の必要性、自由な時間と多読の深い関連性が読み取れた。

[理論記述]

- 自由な時間の不足は、多読へのネガティブ反応、「がんばらないと」という意識、強制感、負荷、ストレス、圧力を生む。
- ペースを指示され計画性を求められる大学多読は、いつのまにか100万語に達していた高校多読とは異なる。
- 読書後課題が読書へのプレッシャーとなる。
- 多読には無限に自由な時間が必要である。

5.2.3 大学での一般洋書の読書経験について

[ストーリーライン]

最初に読んだ一般洋書 *Convenience Store Woman*（村田沙耶香著、『コンビニ人間』の英訳）は、スキーマに助けられた楽しい読書だった。強制されたという感覚が全くない読書体

験で、忘れられない本になった。一般洋書の読書体験として、Burton Malkiel's A Random Walk Down Wall Street（株式市場に関する Burton Malkiel 著、*A Random Walk Down Wall Street* の解説本）を読んだ。予備知識や元々の興味関心に導かれた楽しい読書体験だった。本のトピックへの強い関心＝内的動機づけに駆動された自律的読書だった。GR ではない、本当に関心のある洋書を読んだ最初の体験であり、英語の難易度を内容への興味が乗り越える体験だった。Random Walkを読んだときは「しめた」という感覚で、自己効力感を感じた。内的動機づけによる読書だった。Die with Zero（Bill Perkins 著、お金を貯めずに使い切る生き方の指南書）で再び忘れられない読書体験をした。自らの疑問に答えてくれる本との出会いで、読書体験の質を左右する選書だった。本の長さを内容への関心が上回る体験、疑問に対する回答を求めている読書、主体的読書だった。わからない単語を調べても翻訳には頼らず自力で読もうとする姿勢で、自律的読書、興味に駆動された読書を行った。

[理論記述]

- 一般洋書でも、強制されたという感覚が全くない読書を体験できる。
- 予備知識や興味関心があれば、英語の難易度を乗り越える読書体験ができる。
- 「しめた」という感覚を覚えるなら、内的動機づけに駆動された自己効力感を生む読書になり得る。
- 自らの疑問に答えてくれる本との出会いは忘れられない読書体験につながる。
- 読書体験の質を左右するのは、選書である。
- 選書が成功すると、本の長さや単語を調べる苦労を、内容への関心が上回る体験ができる。興味に駆動された読書が可能となる。

5.3 理論記述への考察

5.2 に示した18個の理論記述から、FVR の枠組みでの多読経験と深く関わると考えられる構成概念を抽出した。「時間」「目的（外的動機づけ）」「興味関心（内的動機づけ）」「選書」「享受の快」である。5.2 のストーリーラインにも表現を変えながら繰り返し現れるこれら5つの構成概念を中心にして、さらに以下のような理論記述を試みた。

- ① 時間：自由になる時間、暇な時間は多読継続の鍵である。
- ② 目的（外的動機づけ）：何らかの目的と多読・読書が結びつくとネガティブな反応が生まれる。
- ③ 興味関心（内的動機づけ）：興味・関心・楽しさ（内的動機づけ）に駆動されると、自律的・能動的読書につながる。

- ④ 選書：選書がモチベーションや読書体験の質を左右する。
- ⑤ 享受の快：暇な時間に特別な目的なしに好きな本を選んで行う楽しみとしての読書は享受の快をもたらす。

以上の5つの理論記述について、黒田さんへのインタビューデータを引用しながら説明を加え、FVRの枠組みと黒田さんの多読経験との関連性に考察を加えたい。インタビューデータからの引用にはデータ（D）番号を付した。必要に応じて調査者が加えた文言はかっこ付きで示した。

5.3.1 自由になる時間、暇な時間と多読

黒田さんは、高校3年間と大学1年間の2回、多読を経験しているが、両者を大きく分けたのが「自由になる時間＝暇」の有無だった。「高校は時間が潤沢にあった」（D155）ので「暇だから読むみたいな感じにつながった」（D89）のに対し、「大学だと意図的に時間をつくらないと、いくらでも時間が吸われてしまう。ちょっと意識して頑張らないとって感じはありました」（D145）というように、自由時間の違いが多読への取り組み方に影響を与えたことが読み取れる。

大学になると（活動の）幅が広がったせいで、むしろここ（多読）にかけられる時間が減ってしまって。そうすると、もちろん成績、語数に関係ないって（担当教員に）言われているとはいえ、ある意味ちょっと強制的——強制ではないですけども、若干そういうふうに感じてしまった面もあると思います。（D144）

本当に正直言ってしまうと、無限に時間があって、本当に何にもしがらみがなければ、それは読みたいと、普通に読むっていうモチベーションの下に読むと思うんですけども、ほかに授業とかアルバイトの兼ね合いを考えてしまうと、どうしてもそっちを優先してしまう。レポートじゃなかったとしても、そっちに時間を割いてしまったかなっていうふうに思います。（D154）

高校では、大学受験やアルバイトがなかったこともあり、自由になる大量の時間が黒田さんを自然に多読へと向かわせたことが窺える。一方、多読に割ける時間が減った大学多読授業では、読書量が成績に関係ないと言われても強制されている感覚が生まれてしまったという発言は重要だ。黒田さんは元々読書が好きで多読に親しんでいたにもかかわらず、読書に充てられる時間＝暇が不足した途端、読書が強制されているように感じてしまった。このことは、授業

内多読という形で読書時間を確保することが多読に有益であるとする Takase (2012) や、SSR の成功に必要な要件に読書時間の確保を挙げる Pilgreen (2000) の主張と符号する。

5.3.2 目的（外的動機づけ）、興味関心（内的動機づけ）と多読

内的動機づけが多読を促進することについては、すでに多くの先行研究が明らかにしている (Leather & Uden, 2021 ; Takase, 2007)。一方、外的動機づけが必ずしも多読を阻害するとは限らず、前述のように、理解度クイズに正解すること (Milliner, 2021 ; Robson, 2021) や、ブックレポートの執筆 (釣井, ハーバート, & 山科, 2012) が多読の継続・促進につながると報告されているほか、100万語を達成するという目標が多読を促進し、その目標達成が自己効力感に結びついた事例もある (Fukaya, 2025)。しかし、黒田さんの場合、目的が介在すると多読が強制されていると感じ、ただ興味関心のためだと能動的・自律的読書が実践できるという明確な差が浮かび上がった。高校では「読んだって別に成績は変わらないっていうのはアナウンスされていた」し (D86)、「読もうと思えば結構充実したサービスを提供してもらっているんですけども、強制的に読まされたっていうのは全くないです」と (D88)、目的から解放された環境で自由に多読できた様子が伺われる。しかし、大学多読授業では状況が異なったようだ。

高校だと3年間で100万語だったのが、今年（大学の多読授業で）は実際達成できなかったとはいえ、1年間で100万っていう3倍ぐらいのペースでやったので、ちょっと負荷を、負荷というか自分でやるぞって思わないと到底達成できないものなので、そこの面で多少ストレス——ストレスというか、ちょっと圧力的な感じには。(D146)

高校だと、100万語がゴールにはなっていたんですけども、例えば月に何万語読んだら100万語に行くとか、そういうのを考えずに、ただ読んでたら100万に到達していたぐらいいんです。(大学で) は、このぐらいのペースで読まなきゃいけないっていうのは、自分で考えながら読む必要があったっていう気がします。(D147)

私にとって、高校の時は本当にただ単に読んでるっていう感じだったんですけども、正直なところ言うと、大学に入ってレポートとかってなると、やっぱり成績っていうのがどうしてもちらついてしまうというか。そうすると、本を読みたいから読むっていうところからは離れてしまう方向にあるのかなと感じました。まあ、しょうがないとは思いますが。(D151)

成績に関係ないとわかっていても、100万語という数値目標が掲げられるとそれが圧力・ストレスとなったこと、また読後レポートが課されると純粋に読みたいから読む読書からは離れてしまうという指摘は重要だ。また、5.3.1の「時間」とも関連するが、同じ100万語達成でも、10ヶ月と3年という期間の違いが黒田さんの多読経験の違いにつながった可能性がある。

一方、内的動機づけに駆動された多読経験については、「語数を稼ぐようなところではなくて、むしろその本を楽しんで、本を読みたいから読んで、それがたまたま英語だったという状態で読めていた」と高校での多読を表現している (D92)。さらに、少ない時間や高い目標設定に圧迫感を感じていたという大学での多読経験の中でも、深い興味関心のある分野の本を読んだときは、能動的読書ができた様子が読み取れる。

ウォール街の本 (Burton Malkiel's *A Random Walk down Wall Street*) は、投資も結構私の趣味で、これは本当に読んでみたいなというふうに思っていた本だったので、「しめた」という感じで読みました。(D185)

本当に自主的にいろいろ調べるぐらい、かなり興味のある分野なので、ちょっと熱意が出てしまった感じで。(D186)

(*Die with Zero*) は、ウォール街の本とは対照的というか、お金をためて必死になってもしょうがないみたいなところで。投資でやっていく中でその疑問は常にあって、お金を貯めるのも大事だけど、貯めても、それで終わりじゃなっているのは、自分の中で疑問に思ってきたところだったので、こういうことも、こういう人もいるんだなというふうに、関心を持って読めたと思います。長かったですけど。(D195)

これ (*Die with Zero*) は予備知識がないので大変ではあったんですけども、自分の疑問に対する、ある意味一つの意見というか、そういう面で結構主体的に取り組めたかなって思います。(D198)

GRではなく一般洋書であるため、わからない単語は調べながら読んだとも語っており、本の内容への強い興味関心が難易度の高い洋書の完読につながることを示唆している。また、次節につながる点だが、選書が自律的読書や読書継続に深く影響したことも読み取れる。

5.3.3 選書と多読

多読プログラムにおいて選書の役割が大きいことは、すでに多くの先行研究が明らかにし

ているが (Day & Bamford, 1998 ; Fukaya, 2025 ; Lee, 2007 ; Yoshizawa, 2020)、そもそも FVR や self-selected reading, SSR といった枠組み自体が、学習者に選書の自由を保証するための工夫であることを思い出す必要があるだろう。また、自由な選書は「読書の説明責任を求めないこと = “non-accountability”」と表裏一体である点にも注意する必要がある (Pilgreen, 2020, p. 15)。5.3.2 で述べた「目的が読書の強制につながることも」とも関連するが、理解度クイズで満点を取る、ブックレポートで高評価をもらう、あるいは100万語を達成するといった目的があると、最も効率的に目的を達成できる本を優先的に選んでしまい、興味関心から本を選ぶ自由が阻害される可能性が生じる。黒田さんが「レポートを書くとなると成績がちらついてしまい、本を読みたいから読むっていうところからは離れてしまう」と語っていた通りである (D151)。読書の説明責任を重視すると、学習者はつまらないと思っても途中で本をやめることができなくなり、結果読書を楽しめなくなる可能性もある。Krashen (2004) が “In FVR, you don't have to finish the book if you don't like it” と定義したことの意味はここにあるだろう (p. 1)。以下の黒田さんの語りは、自由な選書が多読継続の鍵であったことを明らかにしている。

(高校でのオンライン多読で) ブラッと (本のサムネイルが) 並んだところで、ちょっと興味を引かれたものを選ぶみたいところで、モチベーションを持ってできていたと思います。(D104)

読み始めたら基本は読むけれども、ただ無理だって思ったら、ためらいなくやめるぐらいのスタンスで読んでました。(D174)

(大学多読では) 最初は (多読用図書の) リスト順だったんですけども、図書館に行って、いちいちリスト順のものを見つけるのが面倒くさくなって。そうすると、本当に興味を引かれたものとか、あるいは見た時に (本が) 太いものと薄いものがあるのでそこをバランス良くというか、太いものと細いものをセットで入れるとか。あとはタイトルで選びました。あんまり長いのが多くなってしまうと大変かなってということもあったので、そこはバランス良く進めました。(D176)

リスト順に読むのが嫌になったら本の選び方を変えたり、借りる本の長さをその時に応じて調整したりと、黒田さんが自由で自律的な選書を実践していることが読み取れる。5.3.2 で紹介した一般洋書の読書体験においても、選書の自由が保証された FVR の枠組みであったからこそ、自らの疑問に答えてくれる本との出会いがあったと考えられる。

5.3.4 多読と「享受の快」

5つめの構成概念「享受の快」の理論記述は、「暇な時間に特別な目的なしに好きな本を選んで行う楽しみとしての読書は『享受の快』をもたらす」である。ここまで考察を進めた4つの構成概念「時間、暇」「目的」「興味関心」「選書の自由」が、ここに集約されていることに注意を促したい。「暇な時間に特別な目的なしに好きな本を選んで行う楽しみとしての読書」とは、まさに FVR の最も理想的な形と言っていだろう。

國分 (2023b) は、カント (1964/2024) が提示した概念である「享受の快」を、次のように説明している。

享受の快は目的と合目的性から自由である。享受＝嗜好は目的をもたないし、合目的でもない。言い換えればこうなる。快適なものという快は、いかなる目的もたず、いかなる合目的性もなきままに、何かを享受＝嗜好することで得られる快である。(中略)

享受の快がいかなる目的とも合目的性とも無関係であるとは何を意味するか。それが意味しているのは、目的を持ち込んだとたん、享受の快は享受の快ではなくなるということだ。お酒を楽しむ時、人は享受の快のうちにいる。しかし、酩酊を目的としてお酒を飲む時、人はもはや享受の快のうちにはいない。(p. 148)

黒田さんの多読経験から「享受の快」という構成概念が導き出されたのは、目的や合目的性と無関係であるときに、黒田さんはただ読みたいから読む読書を楽しんでいた一方 (D92, 185, 186, 195, 198)、目的や合目的性が持ち込まれたとたん、読書をプレッシャーに感じていたからである (D146, 147, 151)。英語学習としての多読には、読解力や読むスピードの向上、語彙の獲得、TOEIC のスコアアップといった目的がつきまとう。黒田さん自身、高1での多読の第一印象を「自分は何をやっているんだろうっていうか。100語の本で、どういうふうに力になるんだろうってちょっと疑問は持ちながら」始めたと言っており (D70)、当初は英語力向上という目的があったことが推測できる。これが、高3時には変化していたことがわかるやりとりを以下に引用する。

黒田：たぶん3年生の時は、マクミラン (リーダーズ) とかの8,000 (語) ぐらいの本を主として読んでいたと思うんですけども、紙のやつで。そうすると、大体2時間ぐらいで終わるかなとかって、ほぼ目安を持って。別に2時間もそんなに長いと思わずに「今回もやるか」みたいな感じで読んでました。だから、最初の100語とかの感覚とはだいぶ違った状態で3年生過ごしていたと思います。(D115)

調査者：受験のためっていうような目的がないわけですね。純粋に英語を読みたいと

か、英語をもっと長いのを読めるようになりたいというところで、ずっとやってたということなんですね。

黒田：はい。(D116)

調査者が、高3時の多読には目的がなくただ英語が読みたくて読んでいた点を確認したのに対し、黒田さんは明確に「はい」と答えている。ぼんやりとではあれ英語力向上という目的のために始めた多読が、3年の間に「何か目的を達成するためではない、ただ楽しい読書」に変わったことが推測できる。むしろ、この変化が多読継続を可能にしたとさえ言えるかもしれない。黒田さんは大学1年の夏休み中、あまりに暇になってしまったので、少しでも多読を再開したと語っている (D129, 130)。高校での指導もなく、大学で多読授業を受講する前の出来事であり、「別に何の得になるわけではないんですけども、成績とかでは」という状況下で (D133)、ただ読みたいと思って読んだという。これは、「暇な時間に特別な目的なしに好きな本を選んで行う楽しみとしての読書＝FVR」と呼ぶ以外にない読書である。この読書が「享受の快」を生み、黒田さんを多読継続へと促し、累計200万語近くを読むに至らしめたと考えられることができるだろう。

6. 結び

本論では、先行研究を踏まえ、「英語学習に伴う無言の圧力から自由な読書環境を与えると、学習者は英語の本を自主的に大量に読むのではないか」という仮説を検証すべく、「FVR という枠組みが多読実践者にどのような影響を与えるのか」というリサーチ・クエスチョンを設定した。FVR の枠組みで多読を経験した黒田さんへのインタビューデータを SCAT の手法でコーディングし、抽出された構成概念の分析を通して、仮説の検証を試みた。その結果、黒田さんの多読経験には、「時間」「目的」「興味関心」「選書」「享受の快」という5つの構成概念が深く関わっていることが明らかになった。そこから、多読には時間が必要である、目的（外的動機づけ）が多読の阻害要因になる、興味関心（内的動機づけ）が多読を促進する、選書の自由が多読を促進する、暇な時間に目的なく興味関心に駆動され好きな本を選んで行う多読は享受の快を生む、という5つの理論記述が導き出された。暇な時間に目的なく興味関心に駆動され好きな本を選んで行う多読とは、言い換えれば FVR にほかならない。黒田さんは FVR の枠組みにおいて、先行研究が主張する通り、興味関心に駆動され、読みたい本を自由に選んで200万語近い英語を読むに至ったと言うことができる。

さらに黒田さんの事例で特筆すべきは「目的からの解放」という要素であろう。学校教育の様々な制約の中で多読を行う場合、「読書の説明責任＝accountability」は指導や評価の観点から無視することができない。また、多読が英語学習法の一つである以上、多読の目的（読む

スピードの向上や語彙獲得等)や目標(目標語数・冊数等)は必要不可欠である。教師が多読の目的・効果を説明し、英語力向上や100万語達成という目的・目標に向かって読むプロセスなしに多読授業を実施することは現実的ではない。しかし、黒田さんの事例が示しているのは、目的や目標といった要素がいつのまにか不要になり、ただ楽しんで読み続ける学習者が存在し、その読書がFVRの枠組みで経験されたということだ。FVRの枠組みは、何にも強制されない、目標や目的に縛られない自律的読書へと黒田さんを促した。多読開始当初は英語力向上という目的があったとしても、テストやレポートに縛られず自由に選書して読書する環境が(高校では十全に、大学では部分的に)整っていたことで、その読書は「享受の快」をもたらし、多読を長期にわたって継続することを可能した。これがリサーチ・クエスチョンへの回答である。「英語学習に伴う無言の圧力から自由な読書環境を与えると、学習者は英語の本を自主的に大量に読むのではないか」という仮説は、黒田さんの事例については、当てはまると言うことができよう。

本研究の限界としては、ナラティブ事例研究の特質上避けられないことではあるが、サンプル数が少ないことが挙げられよう。FVRの枠組みでの多読体験について、他の調査参加者のインタビュー調査を継続し、本調査から得られた5つの構成概念「時間」「目的」「興味関心」「選書」「享受の快」が、他の調査からも抽出できるのか検証を続ける必要があるだろう。

7. 教育への示唆

最後に、本研究の教育的示唆について述べたい。本研究の目的は、学校教育内で実施されるすべての多読プログラムが純粋なFVRであるべきだと主張することではない。教育現場の要請や学習者の状況に合わせて、多様な多読プログラムがデザインされて然るべきなのは言うまでもない。とはいえ、本研究が示した通り、FVRの枠組みでの多読がもたらすものは小さくはない。特に、FVRには学習者を「目的の圧力」から解放する機能がかったことに注意したい。國分(2023b)は、「現代社会はあらゆるものを目的に従属させる方向に進んで」おり「目的が持ち込まれた途端に存在することをやめてしまう享受の快を剥奪すること」のリスクを警告している(p. 154)。学校教育も例外ではない。國分(2023a)が、「目的の概念を理解する上でも決定的に重要」だとするハンナ・アーレント(1994/2024)の「自由」についての考察に目を向けてみよう(p. 175)。

行為は、自由であろうとすれば、一方では動機づけから、しかも他方では予言可能な結果としての意図された目標からも自由でなければならない。行為の一つ一つの局面において動機づけや目的が重要な要因でないというわけではない。それらは行為の個々の局面を規定する要因であるが、こうした要因を超越しうるかぎりでのみ行為は自由なのである。(p. 204)

「行為」という語を「読書」に置き換えてみると、自由な読書のあるべき姿が見えてこないだろうか。アーレントが「動機づけや目的が重要な要因でないというわけではない」と指摘するように、黒田さんの多読に動機づけや目的が全くなかったわけではない。しかしまた、アーレントが「こうした要因を超越しうるかぎりでのみ行為は自由なのである」と言うように、その動機づけや目的を超越したときに、自由で自律的な読書、free voluntary reading が可能となり「享受の快」がもたらされたのではないか。

教師は、FVR が可能な学習環境を提供する努力を諦めるべきではないだろう。その際、読書量や選書を成績という強力な圧力と直接結びつけない工夫は必須である。最も実現可能性が高い方法は、英語授業内に FVR の時間を30分程度設けつつ、残りの時間に別のテキストを用いて授業を実施するという方法だろう。評価はあくまでテキストを用いた授業の範囲内で行うので、「目的の圧力」を感じない FVR 環境を授業内に確保できる。FVR については読書記録のみ提出させ、差をつけずに平常点を与えることにより読書が成績に影響するという不安を学習者に与えずに済む⁵⁾。より自由度の高い多読環境としては、授業外で FVR が可能な場所を学内に設ける方法がある。多読用図書にアクセスできる図書館や多読用スペースで学習者は自由に読書をし、定期的に教員が読書記録を確認、指導する方法である⁶⁾。この両者をつなぐことも可能であり、そうした FVR 事例については、今回とは異なる調査参加者のインタビュー分析によって、別稿にて詳細を明らかにしたいと考えている。

付記

本稿は、日本英文学会第97回大会（2025年5月31日、東京大学本郷キャンパス）にて口頭発表した内容に、大幅な加筆修正を加えたものである。

本研究は、調査者所属大学の倫理審査を経ており、データ使用については調査参加者の同意を得ている。調査参加者の全面的な協力に心よりの謝意を表したい。

註

- ¹⁾ 大谷（2019）は、「質的研究の場合、サンプルサイズを大きくすると、個性や具体性の詳細な検討がしにくくなるため、かえって深い追究を妨げることになる」と述べている（p. 131）。
- ²⁾ M-Reader は、多読用書籍の理解度クイズを提供するサイトで、クイズに合格すると語数が読書量として加算される。詳細は <https://mreader.org/index.php> を参照。
- ³⁾ Krashen（2011）によれば、FVR が学校で実践される場合、Sustained Silent Reading（SSR）の形を取るという。SSR では“recreational reading”のための時間が設けられ、生徒・学生はなんでも好きなものを読み、読後テストはないと書かれているので（p. 1）、SSR や recreational reading（pleasure reading）は FVR の一形態であり、ほぼ同義で使われることがあると考えることができる。

- 4) Xreading は、M-Reader 同様多読用書籍サイトだが、違いは電子書籍を読みクイズに解答できる点。詳細は <https://www.xreading.com/login/index.php> を参照。
- 5) 現在、調査者が実施している多読授業のひとつではこの方法を用いている。これに関する調査報告については、今後の課題としたい。
- 6) 授業外 FVR の事例については、Fukaya (2025, p. 218) に簡単な記述がある。

References

- アーレント, H. (1994/2024). 『過去と未来の間』 引田隆也、齋藤純一 (訳)、みすず書房
- Bautista, D. C. D., & Marulanda, M. A. R. (2018). Free voluntary reading: Promoting vocabulary learning and self-directedness. *English Language Teaching*, 11 (8), 51–64.
doi: <https://doi.org/10.5539/elt.v11n8p51>
- Cho, K., & Krashen, S. (1994). Acquisition of vocabulary from the Sweet Valley Kids series: Adults ESL acquisition. *Journal of Reading*, 37, 662–667.
- Constantino, R., Lee, S., Cho, K., & Krashen, S. (1997). Free voluntary reading as a predictor of TOEFL Scores. *Applied Language Learning*, 8 (1), 111–118.
- Day, R. and J. Bamford. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge University Press.
- Fajardo, J. G. (2021). An examination of students' opinions about extensive reading and Mreader. 『神戸女子大学文学部紀要』 54, 1–15.
- 深谷素子 (2019). 「大学生の読書意欲を高める英語読書指導：読書離れ対策としての英語多読授業の可能性を探る」『英文学研究支部統合号』 11, 61–73.
doi: https://doi.org/10.20759/elsjregional.11.0_155
- 深谷素子 (2024). 「彼らはどのように本を読んでいるのか：多読授業受講者のナラティブ探究」 *JAILA Journal*, 10, 81–95.
doi: https://doi.org/10.57359/jailajournal.10.0_81
- Fukaya, M. (2025). Hear the learners talk: EFL learners' narratives in an extensive reading programme. In N. Sakamoto, M. Nasu, K. Kazutake, & M. Teranishi (Eds.), *Weaving stories of language education with narratives of teachers and learners*. (pp. 211–237). Palgrave Macmillan.
- 古川昭夫 (2010). 『英語多読法：やさしい本で始めれば使える英語は必ず身につく』 小学館
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge University Press.
- Hafiz, F. M., & Tudor, I. (1989). Extensive reading and the development of language skills. *ELT Journal*, 43(1), 4–13.
- 堀登代彦・東俊文 (2011). 「苫小牧高専における英語多読授業（5年間の実践報告）」『苫小牧工業高等専門学校紀要』 46, 21–41.
- Judge, P. B. (2011). Driven to read: Enthusiastic readers in a Japanese high school's extensive reading program. *Reading in a Foreign Language*, 23 (2), 161–186.
doi: <https://doi.org/10.64152/10125/66850>

- カント, E. (1964/2024). 『判断力批判 (上)』 篠田英雄 (訳)、岩波文庫
- 河内智子 (2010) 「多読授業の成果：心理的效果」『多読ではぐくむ英語力プラス α』 (pp. 120-134), 小林 めぐみ・河内智子・深谷素子・佐藤明可・谷牧子 (成蹊大学国際教育センター多読共同研究プロジェクトグループ) (編著)、成美堂
- 國分功一郎 (2023a). 『目的への抵抗』 新潮社.
- 國分功一郎 (2023b). 「享受の快—嗜好品、目的、依存症」『新潮2023. 7』 125-157.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Krashen, S. (2004). *The power of reading: Insights from the research* (2nd ed.). Libraries Unlimited.
- Krashen, S. (2011). *Free voluntary reading*. Libraries Unlimited.
- Leather, S., & Uden, J. (2021). *Extensive reading: The role of motivation*. Routledge.
- Mason, B., & Krashen, S. (2017). Self-selected reading and TOEIC performance: Evidence from case histories. 『四天王寺大学紀要』 63, 469-475.
- McQuillan, J. (2019). Forced pleasure reading may get you neither: Comment on Milliner (2017). *Language and Language Teaching*, 8 (1), 18-20.
- Milliner, B. (2017). One year of extensive reading on smartphones: A report. *JALT Call Journal*, 13 (1), 49-58.
doi: <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v13n1.j211>
- Milliner, B. (2020). "Forced pleasure reading may get you neither" : A reply to Jeff McQuillan. *Language and Language Teaching*, 9 (2), 1-4.
- Milliner, B. (2021). Stories of avid extensive readers in a university-level EFL course. *Journal of Extensive Reading*, 8, 1-16.
- Nation, I. S. P. (2009). *Teaching ESL/EFL reading and writing*. Routledge.
- 西澤一・吉岡貴芳・伊藤和晃・長岡美晴・弘山貞夫・浅井晴美 (2011). 「英語多読が効果を上げるしくみと多読授業の成否要因に関する一考察」『工学教育』 59 (4), 66-71.
doi: https://doi.org/10.4307/jsee.59.4_66
- Nishizawa, H., Yoshioka, T., & Ichikawa, Y. (2018). Benefits of long term extensive reading program in English as a foreign language. *Language, Individual & Society*, 12. 9-23.
- 大谷尚 (2011). 「SCAT: Steps for Coding and Theorization—明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法—」『感性工学』 10 (3), 155-160.
- 大谷尚 (2019). 『質的研究の考え方：研究方法論から SCAT による分析まで』 名古屋大学出版会
- Pilgreen, J. L. (2000). *The SSR handbook: How to organize and manage a Sustained Silent Reading program*. Boynton/Cook Publishers.
- Ro, E. (2013). A case study of extensive reading with an unmotivated L2 reader. *Reading in a Foreign Language*, 25 (2), 213-233.
doi: <https://doi.org/10.64152/10125/66869>
- Robb, T. (2015). Quizzes—A sin against the sixth commandment?: In defense of MReader. *Reading in a Foreign Language*, 27 (1), 146-151.
doi: <https://doi.org/10.64152/10125/66706>

- Robb, T., & Kano, M. (2013). Effective extensive reading outside the classroom: A large-scale experiment. *Reading in a Foreign Language*, 25 (2), 234–247.
doi: <https://doi.org/10.64152/10125/66870>
- Robson, G. (2021). Evaluating an ER programme in the Faculty of International Tourism at Toyo University. 『東洋大学人間科学総合研究所紀要』 23, 1–16.
- 酒井邦秀・神田みなみ (編著) (2005). 『教室で読む英語100万語：多読授業のすすめ』 大修館書店
- Takase, A. (2007). Japanese high school students' motivation for extensive L2 reading. *Reading in a Foreign Language*, 19 (1), 1–18.
doi: <https://doi.org/10.64152/10125/66622>
- Takase, A. (2012). The effectiveness of sustained silent reading in becoming autonomous learners. *Forum for Foreign Language Education* 11. 1–14.
- 釣井千恵・ハーバート久代・山科美和子 (2012). 「多読指導における学習者評価法としての要約課題に関する質的研究：多読に成功した学習者の体験分析から」 『関西学院大学国際学研究』 1. 97–110.
- 浦野研・亘理陽一・田中武夫・藤田卓郎・高木亜希子・酒井英樹 (2016). 『はじめての英語教育研究：押さえておきたいコツとポイント』 研究社
- 八木真生・西島絵里子 (2025). 「教室内多読における選書基準変容プロセスの分析—中上級日本語学習者を対象としたケーススタディー」 『東京外国語大学国際日本学研究』 5, 96–108.
- やまだようこ (編) (2007). 『質的心理学の方法：語りをきく』 新曜社
- Yoshizawa, K. (2020). Extensive reading and learner agency: A case study. 『関西大学外国語学部紀要』 22, 93–108.

チワン語の受身表現

黄 海 萍

Abstract

This paper analyzes passive expressions in Longming Zhuang, spoken in Guangxi, China. This dialect utilizes three distinct passive markers: *tauq²*, *ŋa:j²*, and their compound form *ŋa:j²-tauq²*. Through syntactic, semantic, and pragmatic analyses, this study reveals the following: *tauq²* implies an unavoidable consequence primarily resulting from physical contact and is also used to express the speaker's negative emotions, such as envy or regret, even in non-adversative contexts; *ŋa:j²* specializes in expressing adversity or victimization regardless of physical contact, and is applicable to both transitive and intransitive verbs; and the compound marker *ŋa:j²-tauq²* indicates strong pragmatic modality, implying the underlying causality of an event, such as bringing trouble upon oneself. Syntactically, only *tauq²* allows negation, whereas *ŋa:j²* and *ŋa:j²-tauq²* do not. The paper also examines syntactic variations, including argument omission and information structure, identifying five construction types based on the presence or absence of the affected entity (NP1) and the agent (NP2). Furthermore, it distinguishes between action passives (with an agent) and state-change passives (without an agent), each exhibiting different word-order patterns. These findings provide a comprehensive understanding of the passive constructions and their functional differences in this language.

1. はじめに

本稿¹の目的は、中越国境付近に位置する広西チワン族（壮族、Zhuang）自治区の崇左市天等県龍茗鎮東南村逐仗屯で話されている、チワン語の一変種であるチワン語龍茗方言（以下、龍茗方言）の受身表現を分析することである。龍茗方言の音韻・声調体系の記述としては黄（2018）、個別の文法項目に関しては黄（2021, 2022a, 2022b, 2024, 2025）などが挙げられるが、受身表現の記述は本稿が初めてとなる。

本稿の構成は以下の通りである。第1節では、本稿の目的、チワン語の概観、研究データと方法、先行研究および用語の定義について述べる。第2節では、受身表現に用いられる三種の受身標識を取り上げ、それぞれの意味・用法および語用論的特徴を記述する。第3節では、龍茗方言の受身構文に見られる語順および受身標識の選択の違いを分析し、三種の受身標識の機能分化とその体系を明らかにする。第4節では、本稿の結論と今後の課題を述べる。

本稿の表記は、黄（2018）の音素表記に従い、声調を示す1～5の数字を音節ごとに付す。単語や例文において、「」内は日本語訳、（ ）は省略可能な要素、[]は統語単位、【 】は補足文脈、A/Bの斜線はAあるいはBであることを示す。また、下線は受身標識およびそれが本動詞・助動詞・副詞として用いられている箇所を、*印を付けた例文は非文であることをそれぞれ示す。さらに、例文のグロス表記中のCLFは、類別詞（classifier）を表す。なお、プライバシーに配慮するため、固有の人名は、「彼」「彼女」といった代名詞や、「泥棒」「警察」といった一般名詞など、個人を特定できない表現に言い換えている。

1.1 チワン語の概観

本稿の対象言語である龍茗方言は、系統上、タイ・カダイ語族（近年はクラ・ダイ語族とも呼ばれる）の中央タイ諸語のチワン語南部（左江）方言に属する（Li1977；張均如等1999）。チワン語は孤立語であり、基本語順はSVO型、修飾構造はNA型（被修飾語＋修飾語）をとる。また、複数の動詞が標識なしで連続する「動詞連続（Serial Verb Construction）」が頻用される点も統語上の特徴である（黄 2022a）。

1.2 研究データと方法

本稿で用いるデータは、2020年2月から2025年5月にかけて継続的に実施した現地調査に基づく。特に出典を示すものを除き、すべて筆者自身が採集したフィールドデータである。例文は談話からの抜粋、または龍茗方言母語話者である筆者の内省による作例である。作例の場合は他の母語話者（2名以上）にもその許容度を確認した。談話からの例文はなるべく文全体を使用するが、例文が長い場合は適宜、切れ目のあるところ（節境界など）で省略・割愛して提示する。また、先行研究から引用した例文については、文脈を含めて筆者の内省で判断した上で、改めて他の母語話者（2名以上）に許容度を確認した。

調査には龍茗方言の母語話者6名²（男性3名、女性3名）の協力を得た。2025年に実施した調査では、話者の年齢は39～84歳であった。いずれも龍茗鎮東南村逐仗屯の出身者、または同村に長期間居住してきた話者であり、話者間に顕著な方言差は認められない。

龍茗方言の母語話者は、日常会話において受身表現をそれほど頻繁には用いない。確実な理由は明らかではないが、受身表現は話し手が主語（被動作者）に対して感情移入（empathy）

を行う傾向と関係していると考えられる。そのため、被害や迷惑といった好ましくない事象について述べる場合には、話し手自身またはその身内に関わる事柄でない限り、受身表現は用いにくい。また、能動文は中立的かつ客観的に事態を叙述できるため、当該の被害・迷惑事象に関係する人々との衝突を回避しやすいという側面もあると考えられる。

上述のように、受身表現は話し手が主題（被動作者）に対して感情移入しやすい状況で用いられる傾向がある。そこで本研究では、受身表現の用例を収集するための一つの方法として、各協力者と筆者との会話の中で、受身表現が現れやすい話題を取り上げて発話を促した。具体的には、他人への批判や迷惑行為、家族間の葛藤、怪我、交通事故、犯罪などに関する話題である。このような会話の中で用いられた受身表現の例を記録した。さらに、ある話題を提示した後、話者同士の会話を観察し、その会話の中に現れた受身表現の用例も記録した。以上のように、本研究で採集したデータの基となる会話には、完全な自然会話とは限らず、意図的に誘導されたものが一部含まれていることを付記しておく。

1.3 先行研究

チワン語の受身表現に関する主な先行研究として、北部諸方言については林（2009）、梁（2013）、韋ほか（2011）、曾（2013）、翟（2019）、楊（2012）、韋（2014）などが挙げられる。一方、南部諸方言については盧（2011）、晏（2018）が代表的である。

これらの研究³によれば、チワン語諸方言の受身標識には方言間で一定の分布差が見られる。北部方言の邕北方言に属する武鳴県周辺の諸方言では、*ŋa:i*、*tu:k*、*te:ŋ*、*ʔdo:i* など複数の受身標識が併存し、さらに使役標識 *hau*（「～させる」）が受身用法へ転用される例も報告されている（林2009、梁2013、韋ほか2011、曾2013、翟2019）。ただし同じ北部方言でも紅水河方言では *te:ŋ* のみが受身標識として報告されており（韋2014）、方言によって標識体系の複雑さに差があることが示唆される。

これに対し、南部方言の左江方言では *ŋa:i* を中心とする受身標識が用いられ、さらに *ŋa:i-hu* のように受身標識と使役標識の複合形が受身標識として機能することが指摘されている（盧2011、晏2018）。

しかし、上述の先行研究には主に二つの問題が残されている。第一に、複数の受身標識の使い分けや意味的差異が未解明である。とりわけ、使役標識（*hau* など）の受身への転用や、受身と使役の複合形（*ŋa:i-hu* など）に関する詳細な検討が不足している。第二に、受身構文そのものが持つ統語的性質の分析が不十分である。一部の研究（韋ほか 2011、翟 2019）を除き、大半の先行研究は例文の提示にとどまっており、いかなる統語環境や項の省略条件下で受身表現が成立するのかという統語的・構文的な条件の解明が進んでいない。

こうした問題を踏まえ、本稿では龍茗方言における複数の受身標識の用法および機能的差異

を明らかにするとともに、多様な統語環境における受身構文の構造的特徴を分析する。なお、チワン語は歴史的に漢語との密接な接触下で発展してきたと考えられるが、チワン語の古い言語資料が乏しいため、両者の借用関係を直接実証することは困難である。このため本稿では、共時的記述の観点から、同方言の受身表現の記述と分析に焦点を絞って議論を展開する。

1.4 用語の定義

本稿では、受身表現を、受身標識 (Passive Marker、以下 PM) を用い、事象の直接的な被影響者 (被動作者) を統語上の主語とする文または発話と定義する。

現時点で観察される龍茗方言の受身表現は、いずれも事象の直接的な被影響者 (被動作者) が統語上の主語として表される直接受身に限られる。日本語などに見られる、第三者が間接的な影響や迷惑を被る「間接受身」(例:「一郎は父に死なれた」、「子供に泣かれた」など) に相当する構文は確認されていない。

龍茗方言には tau^2 、 ŋa^2 、 $\text{ŋa}^2\text{-tau}^2$ の三つの受身標識がある。ここで NP は名詞句、NP1 は被動作者 (主語) の名詞句、NP2 は動作主・原因・比較対象などの名詞句、V は動詞を示す。なお、V は単独の動詞のほか、チワン語の特徴である動詞連続 (V1 + V2... など) となる場合も含む。また、「その他」は、動詞の後に後続し得るアスペクト助詞 (完了を表す ja^3 など)、語気詞 (文末助詞)、あるいは数量詞などを指す。

本稿では、動詞を無標の基本構文における振る舞いに基づき分類する。他動詞は能動文で「NP2 + V + NP1」の語順をとり、NP1 が受身主語になり得る。自動詞は単一参与者 (NP1) をとるが、「負ける」等の一部動詞は比較対象 (NP2) を後続させ得る。ただしこの NP2 は必須項ではなく受身主語にもならない。特定の文脈で例外的に他動詞と同様の語順となる場合は適宜注記する。

以上の定義に基づき、受身標識を含む文の基本構造は次のように表される。

龍茗方言の受身表現の基本構造: (NP1) + PM + [埋め込み節]⁴

統語構造上は、上記の [埋め込み節] 内の語順は、NP2 の有生性・意志性の有無によって、次の二つのパターンをとる。

- 1) NP2 前置型: (NP2) + V + (その他)
- 2) NP2 後置型: V + (NP2) + (その他)

本構文において PM と V の生起は義務的であるが、丸括弧内の名詞句 NP2 は文脈に応じて省略されることがある。日常会話では、文脈から指示対象が明確な場合、「PM + 語末助詞」や「PM + 慣用句」⁵ などによって被害・受身の意味が表されることもあるが、本稿では上記

の基本構造をもつ受身表現を分析対象とする。

龍茗方言の受身表現は、対応する能動文の有無によって大きく二種類に分類される。

第一は、意図的・有生的な動作主が存在し、対象への直接的な影響・被害を表す「行為の受身文」（プロトタイプ的な受身）である。このタイプは、いずれも対応する能動文を持つ。主に他動詞を用いて「1）NP2前置型」をとるが、自動詞を用いる一部の構文（比較対象を伴う場合など）では「2）NP2後置型」となる（例文（22b）を参照）。

第二は、特定の意図的な動作主を持たない「状態変化の受身文」である。動詞としては、*rwɪ:t*⁴「濡れる」、*tu:m*⁵「水浸しになる」、*maj*⁵「焦げる／燃える」など、自然力などの外的要因による状態変化を表す動詞が用いられる。これらの動詞は、客観的な事象を描写する特定の文脈（対比的な状況や遠方の出来事など）を除けば、被害を受ける対象を直接目的語とする能動文としては成立しにくく、そのため受身構文が用いられる（具体的な例については（13a）、（14a）、（23）などを参照）。これらの文には「1）NP2前置型」をとるという統語的特徴がある。

この区別は、前述の語順パターンとも一定の対応関係をもつ。これらの関係を整理すると、龍茗方言の受身表現を表1のようにまとめることができる。

表1 龍茗方言の受身表現の類型と統語的特徴

受身の類型	意味的特徴	能動文の有無	動詞タイプ	語順パターン
行為の受身文	有生・意図的な動作主による行為が被動作者に及ぶ	あり	他動詞	NP2前置型
			自動詞	NP2後置型
状態変化の受身文	自然力など外的要因による状態変化	なし	自動詞	NP2前置型

以上のように、龍茗方言の受身表現は直接受身という共通基盤をもちつつ、動作主および能動文の有無に基づく二つの類型として整理でき、その意味的差異が統語的な語順にも明確に反映されている。

2. 龍茗方言の受身標識とその意味・用法

本節では、龍茗方言の受身表現に用いられる3つの受身標識（*tauq*²、*ŋa:j*²、*ŋa:j*²-*tauq*²）を取り上げ、それぞれの基本的な意味と受身としての用法を検討する。具体的には、2.1節から2.3節において、各標識の本動詞・副詞⁶としての用法と、そこから派生した受身標識としての用法（意味的・語用論的特徴）を順に分析する。

2.1 受身標識 tau² の意味・用法

本節では、受身標識 tau² の意味と用法を多角的に検討する。まず、2.1.1 節において tau² の本動詞としての3つの用法と、副詞としての用法を考察する。次に2.1.2 節において、受身表現における tau² の特徴（意味・用法）について分析する。

2.1.1 本動詞としての tau² の基本的な意味・用法

本動詞としての tau² には、第一に、移動主体（具体物）が対象（具体物）に物理的に接触することを表す用法がある。「～に当たる」という意味である。(1) は移動主体（石）が対象（私の足先）に移動し接触することを表す。第二に、tau² は「目的語から主語への一方的な働きかけ」も表す。(2) は(1) とは逆に、目的語が移動して主語に接触する事態である。第三に、影響を及ぼす目的語が抽象的事象である場合もある。(3a)、(3b) のような生理的・身体的被害のほか、(4) のように目に見えない呪術の影響を被る事態にも用いられる。

- (1) ?an² tʰin¹ tok⁴ loŋ² ma:² tau² pja:j¹-kʰa:¹ ŋo:⁴.

CLF 石 落ちる 降りる 来る 当たる 足先 私

「石が落ちてきて、私の足先に当たった。」

- (2) pik⁴ tu:¹ nok² tau² pʰa:w³.

翼 CLF 鳥 当たる 銃【弾丸】

「鳥の翼は銃（弾）に当たった。」【作例】

- (3) a. ŋo:⁴ tau² ka:n¹-ma:w⁵ ja:³.

私 当たる 風邪 完了

「私は風邪にかかってしまった（風邪を引いてしまった）。」

- b. te:¹ tau² θu:ŋ¹ ja:³.

彼女 当たる 傷 完了

「彼女は怪我をした（傷つけられた）。」

- (4) te:¹ tau² pʰɤj-cʰu:ŋ¹.

彼女 当たる 蠱毒（呪術の一種）

「彼女が蠱毒にかかる。」

なお、本動詞である他動詞 tau² 「～に当たる」に、「お互いに」を意味する接頭辞 to:²- を付加することで、自動詞 to:²-tau² となり、「ぶつかり合う、接触し合う」という相互的な事象を表す。

- (5) k^haj¹ kjaɯ⁵ la:j¹ θo:ŋ¹ kja:³ c^hɛ:¹ to:²-tau² nɯ:³.
 運転する 近い 多い 二 CLF 車 接触し合う 語気詞
 「接近しすぎて運転すると、二台の車が接触し合うぞ。」

一方、副詞としての tau² には、「義務」および「確実性」を表す用法も観察される。この場合、tau² は動詞の前に置かれ、後続する動詞句に意味を添える機能を持つ。

例えば、以下の (6) において、tau² は他者または主体自身によって課された「予定として決まった義務（～しなければならない）」を表し、動詞句が表す事態を不可避なものとして提示している。

- (6) wan²-pjuk⁴ ŋo:⁴ tau² mu:² ka:j¹.
 明日 私 義務 行く 街（市場）
 「明日、私は市場に行かなければならない。」【肥料を購入するため】

一方、(7) は、選択の余地なく必然的に引き起こされる事態についての「確実性（～に違いない）」を表す表現である。

- (7) la:w¹-ɯa:⁵ mɯj² kin¹ ja:², to:⁴ tau² ta:⁵ cam¹.
 もし 否定辞 飲む 薬 すると 確実性 打つ 針
 「薬を飲まなければ、注射されるに違いない。」

以上の (1)～(7) の用例から、tau² の意味拡張は連続的かつ論理的に理解できる。まず (1)、(2)、(5) では「対象同士の物理的接触」が中核的意味である。これが (3)、(4) では、主語が目的語（病気・怪我・呪術などの外的事象）の作用下に置かれ、好ましくない事態に巻き込まれるという意味へと抽象化される。このとき、目的語が具体物であれ抽象物であれ問題ではない。また、接触は主語の意図によらず、他者からの一方的作用によって生じる点が重要である。さらに (6)、(7) の副詞用法では、物理的・抽象的接触の枠を超え、避けられない事態の必然性という概念へとさらに抽象化される。

次節（2.1.2）で述べるように、受身あるいは被影響性の意味を持つ tau² が好ましくない事態について用いられやすいのは、この「主語の意のままにならない、外的な事象・目的語からの一方的な直撃」や「事態の不可避性」という特徴に由来していると考えられる。

2.1.2 tauq²の受身標識としての意味・用法

龍茗方言における受身構文は、一般に主語にとっての「被害・影響・好ましくない事象」を表す。ところが、tauq²を用いた受身表現はこうした被害の意味だけでなく、被害を伴わない文脈でも観察される。

まず、tauq²には「不可避的で、選択の余地のない事象」の含意がある。

(8) は、受身標識 tauq² の後に動詞のみが現れる（動作主 NP2 が省略された）「NP1 + PM + V」構文である。本例は「彼が母親に何をされたのか」という質問への回答などの文脈で用いられ、動作主（母親）が自明であるために省略されている。

- (8) te:¹ tauq² ʔa:m⁵.
 彼 受身 棒で殴る
 「彼が棒で殴られた。」

(9) は、受身標識 tauq² の後に動詞句（動詞＋目的語）が続く「NP1 + PM + V + NP3⁷」構文である。文脈は、話し手が叔父が警察に手錠をかけられたことを述べるものであり、(8) 同様、動作主 NP2（警察）は自明のため省略されている。ここで tauq² は、本動詞に由来する「物理的接触」に加え、手錠をかけられるという 主語にとって避けられない、選択の余地のない事象 を表すために用いられている。

- (9) fu:⁵ tauq² θwa:⁵ mɯɯq² ja:³.
 叔父 受身 (鍵を)かける 手 完了
 「叔父が手錠をかけられてしまった。」【警察に逮捕された】

(10) は、受身標識 tauq² の後に「動作主＋動詞連続（V1＋V2、V2は結果を表す）」が現れる「NP1 + PM + NP2 + V1 + V2 + 数量詞」構文である。

- (10) kʰaw⁵-ɲɯq⁴ ta:j⁵ tauq² tu:¹ wa:j² te:¹ ʔi:p³ ta:w³ le:w⁵.
 トウモロコシ 祖母 受身 CLF 水牛 彼 踏む 倒れる 全部
 「祖母のトウモロコシが彼の水牛に踏まれて全部倒れてしまった。」

(8)～(10) の例に共通するのは、それぞれの文頭の主語 te:¹「彼」、fu:⁵「叔父」、kʰaw⁵-ɲɯq⁴ ta:j⁵「祖母のトウモロコシ」⁸に降りかかる事象が、いずれも主語の意図とは無関係に発生する、避けられない事象である点である。主語はその事態に意図的に関与できず、非主体的・受動的

な立場で被害を受けざるを得ない。話し手は、受動者である主語に感情移入しつつ、結果として生じた被害状況に共感する形で事態を叙述していると考えられる。

能動文 (11a)、(12a) は、それぞれ受身文 (11b)、(12b) に対応する。能動文 (11a)、(12a) は事態を客観的・中立的に伝えるのに対し、受身文 (11b)、(12b) では、文の主語が話し手にとって親しい人物やその所有物である場合、話し手が主語に感情移入していることが特徴である。その結果、まるで自分に起きたことであるかのように、被害や迷惑の事象が述べられる傾向がある。

- (11) a. ce:¹ tɿp² ko:¹.

姉 殴る 兄

「姉は兄を殴った。」

- b. ko:¹ tau² ce:¹ tɿp².

兄 受身 姉 殴る

「兄が姉に殴られた。」

- (12) a. kja:w³-kin³ ʔaw² kja:³ mo:¹-tʰo:² pɿj¹ ja:³.

交通警察 持つ CLF バイク 行く 完了

「交通警察がバイクを持っていった。」

- b. kja:³ mo:¹-tʰo:² tau² kja:w³-kin³ ʔaw² pɿj¹ ja:³.

CLF バイク 受身 交通警察 持つ 行く 完了

「バイクが交通警察に持って行かれた。」

次に、受身標識 tau² を用いた、対応する能動文を持たない「状態変化の受身文」を考察する。(13a)、(14a) の主語はいずれも無生物であり、影響を及ぼす動作主は pʰyn¹「雨」や faj²「火」といった自然現象である。これらの受身文に対応する能動文として (13b)、(14b) を想定すると、いずれも母語話者にとって不自然な文 (#) として退けられる。

maj⁵「燃える」などの自然現象を表す動詞は、遠くの山火事を客観的に描写するような場合 (例: faj² maj⁵ pʰa:¹「火が山を燃やす」) には、NP2 (場所・対象) を後置する能動文が例外的に許容される。しかし、(13a) の「屋根裏に干したトウモロコシ」や (14a) の「叔父の豚小屋」のように、話し手が対象に対して強い関心や感情移入を持ち、明らかな被害が生じている文脈においては、事態を客観的に叙述する能動文は語用論的に不適切となる。

したがって、そのような文脈では、被害を受けた対象を主語に立て、自然発生的な出来事を受身形式で表す構文が用いられる。この点は日本語の「持ち主の受身 (迷惑の受身)」に機能的に類似している。

- (13) a. *kʰaw⁵-ɲɯ⁴ pʰja:k³ jɯw³ tiŋ²-ru:n² tau² pʰɯn¹ rwi:t⁴ ja:³.*
 トウモロコシ 干す に 屋根裏 受身 雨 降り注ぐ 完了
 「屋根裏に干したトウモロコシは雨が降り注いで濡れてしまった。」
- b. *#pʰɯn¹ rwi:t⁴ kʰaw⁵-ɲɯ⁴ pʰja:k³ jɯw³ tiŋ²-ru:n² ja:³.*
 雨 降り注ぐ トウモロコシ 干す に 屋根裏 完了
 「雨が屋根裏に干したトウモロコシを降り注いで濡らした。」
- (14) a. *tɯn²-mɯw¹ ʔa:w³-taj⁴ tau² faj² maj⁵.*
 豚小屋 1 番目の叔父 受身 火 燃える
 「1 番目の叔父の豚小屋が火事にあった。」【火が燃えて被害にあった】
- b. *#faj² maj⁵ tɯn²-mɯw¹ ʔa:w³-taj⁴.*
 火 燃える 豚小屋 1 番目の叔父
 「火が一番目の叔父の豚小屋を燃やした。」

最後に、*tau²* を用いた「被害」の意味合いを伴わない受身表現について考察する。龍茗方言では、「利益・恩恵」を表す事象には能動文が適格とされ、基本的に受身表現は用いられない。しかし、他人が得た利益や恩恵に対して、話し手が残念さや嫉妬といった主観的感情を表す場合には、あえて受身表現が用いられる例 (15b) が観察される。

- (15) a. *te:¹ ʔip⁴-daj⁵ te:w² cʰi:m¹ taj⁴-pe:t³.* 【作例】
 彼 引き当てる⁹ CLF くじ 8 番
 「彼は8番のくじを引いた。」【NP2+V+NP1】¹⁰
- b. *te:w² cʰi:m¹ taj⁴-pe:t³ tau² te:¹ ʔip⁴-daj⁵.*
 CLF くじ 8 番 受身 彼 引き当てる
 「8番のくじが彼に引かれてしまった。」【NP1+PM+NP2+V】
- c. **te:w² cʰi:m¹ taj⁴-pe:t³ ɲa:j²/ɲa:j²-tau² te:¹ ʔip⁴-daj⁵.*
 CLF くじ 8 番 受身 彼 引き当てる

(15b) の主語「8 番のおみくじ」は (15a) の目的語に対応し、動作主「彼」は (15a) の主語に対応する。もっとも、「8 番のくじ」自体が「彼」によって直接的な被害を受けるわけではない。しかし、チワン族にとって縁起が良いとされる「8 番」を、話し手自身も望んでいたにもかかわらず「彼」が引いたという状況に対する話し手の心理的関与が、この受身表現によって示されていると解釈できる。つまり、話し手の嫉妬や羨望といった感情が、受身表現使用の動機となっている可能性がある。

なお、(15c)の文脈では、被害に特化した受身標識 $\eta a:j^2$ や $\eta a:j^2\text{-}tauq^2$ は用いられず、 $tauq^2$ のみが利益事象に対して、話し手の嫉妬や残念さといったネガティブな主観的評価を付与する標識として機能する。

2.2 受身標識 $\eta a:j^2$ の意味・用法

本節では、受身標識 $\eta a:j^2$ とその意味・用法について述べる。2.2.1 節において $\eta a:j^2$ の本動詞および副詞としての意味・用法を考察し、続く 2.2.2 節で、それらから転じた受身表現における $\eta a:j^2$ の意味・用法を分析する。

2.2.1 $\eta a:j^2$ の基本的な意味・用法

$\eta a:j^2$ には本動詞と副詞の用法がある。本動詞としての $\eta a:j^2$ は「我慢する、辛抱する、耐える」を基本義とし、文脈によっては「(すべき行動を)ためらう、ぐずぐずする」という状態も表す。副詞としての $\eta a:j^2$ は「義務」を表す。それぞれの用法について、以下の例文を通して確認する。

まず、 $\eta a:j^2$ が「ためらう、ぐずぐずする」というニュアンスを表す用法を (16) に示す。

- (16) $te:1$ $\eta a:j^2$ $j\gamma w^3$ $ru:n^2$, mxj^2 pxj^1 $ʔi:3\text{-}je:n^5$ $ja:2$ $ping^4$.
 彼 我慢する いる 家 否定辞 行く 病院 治療する 病気
 「彼は(ぐずぐずと)家に留まり、病院に行って病気の治療をしない。」

(16) では、後続節に否定辞 mxj^2 が用いられており、「本来そうすべきであるにもかかわらず、ためらって行動を起こさない」という事態が表されている。

次に、(17) は $\eta a:j^2$ が「辛抱する、耐える」という物理的・心理的な忍耐を表す用法である。肯定文における「飢餓に耐える」は $\eta a:j^2$ $ja:k^3$ のように表されるが、不可能を表す場合には、動詞 $\eta a:j^2$ と目的語 $ja:k^3$ 「飢餓」の間に、否定辞 mxj^2 と可能補語 daj^2 「できる」が複合した不可能表現 $mxj^2\text{-}daj^2$ 「できない」を挿入する統語構造をとる。

- (17) $luk^4\text{-}ʔe:n^2$ θaj^3 pin^5 $ne:4$ $\eta a:j^2$ $mxj^2\text{-}daj^2$ $ja:k^3$.
 子供 小さい ように この 耐える できない 飢餓
 「このような小さな赤ちゃんは飢餓に耐えられない。」

続いて、副詞としての $\eta a:j^2$ が「義務」を表す用例を (18) に示す。

- (18) $wan^2\text{-}pjuk^4$ $\eta a:j^2$ pxj^1 $kja:w^1$ $te:\eta^5\text{-}fxj^5$.
 明日 義務 行く 払う 電気代
 「明日電気代を払いに行かなければならない。」【電気代は期限までに支払うため】

(18) から分かるように、副詞としての $\eta a:j^2$ は主体に課された「当然の義務」を表している。また統語的な特徴として、副詞の $\eta a:j^2$ は後続する動詞と密接に結びついており、両者の間に動作主を挿入することは許容されない。

以上の考察から明かなように、 $\eta a:j^2$ は「ためらって本来なすべきことをしない状態（躊躇）」「苦難や飢餓などに耐えること（忍耐）」「当然果たすべき義務を遂行すること（当為）」といった事態の描写に用いられる。これらの用法全体に共通する抽象的な意味的基盤は、「自らの意に反する事態や行動を、他者や社会規範から強いられる（あるいは自らに強いられる）」という非主体性や受影性にあると結論づけられる。

2.2.2 $\eta a:j^2$ の受身標識としての意味・用法

2.1 節で述べた受身標識 $tauq^2$ が、物理的接触や影響関係から「他者の利益に対する嫉妬」といった派生的語用機能まで幅広く用いられるのに対し、 $\eta a:j^2$ は主語にとっての被害・影響や、好ましくない状況を被る典型的「被害受身」（迷惑受身）に特化して現れる特徴を持つ。

これは、本動詞 $\eta a:j^2$ が本来持つ「辛抱する、耐える」という意味から拡張し、「（意図せず物理的・心理的に好ましくない事象に）遭遇する・被る」という意味が文法化することで、受身文において「不本意な事態を強いられる」という語用論的な被害の意味として定着しているためと考えられる。

能動文 (19a) に対応する受身文 (19b) は、 $\eta a:j^2$ を用いた典型的な受身文の例である。主語である「彼」が「叱られる」という、明らかに好ましくない状況を被っていることを表す。

(19) a. $pa:1 \quad te:1 \quad d\grave{a}:3 \quad te:1$. 【作例】

父 彼 叱る 彼

「彼の父親は彼を叱った。」

b. $te:1 \quad \eta a:j^2 \quad pa:1 \quad te:1 \quad d\grave{a}:3$.

彼 受身 父 彼 叱る

「彼は彼の父親に叱られた。」

また、能動文 (20a) に対応する受身文 (20b) は、他動詞による「被害・影響」の受身文である。被動作主である「叔父のバイク」は、動作主である「他人」の窃盗行為が向かう直接の対象であり、深刻な被害事態に置かれている。

(20) a. $mo:5-k\grave{y}n^2 \quad lak^2 \quad kja:3 \quad mo:1-t^h\phi o:2 \quad fu:5 \quad pyj^1 \quad ja:3$.

他人 盗む CLF バイク 叔父 行く 完了

「知らない人が叔父のバイクを盗んで行った。」 【作例】

b. kja:³ mo:¹-t^ho:² fu:⁵ ŋa:j² mo:⁵-kyn² lak² pyj¹ ja:³.

CLF バイク 叔父 受身 他人 盗む 行く 完了

「叔父のバイクが知らない人に盗まれて行った。」

注目すべきは、ŋa:j² が他動詞のみならず、自動詞を伴う受身文にも用いられる点である。
例 (21b) は自動詞 tok⁴ 「なくなる」を用いた受身文の例である。

(21) a. ʔi:⁵ ŋyn² ŋo:⁴ tok⁴ ja:³.

指小辞 お金 私 なくなる 完了

「私のお金が失くなった。」

b. ʔi:⁵ ŋyn² ŋo:⁴ ŋa:j² tok⁴ ja:³.

指小辞 お金 私 受身 なくなる 完了

「私のお金が（何かの理由によって）なくなってしまった。」

能動文 (21a) が「お金がなくなる」という状態変化を客観的に叙述しているのに対し、ŋa:j² を伴う受身文 (21b) では、主語の ŋyn² ŋo:⁴ 「私のお金」が意図せぬ喪失を被ったという事態を通して、その所有者である「私」が被害を被ったという話し手の主観的評価が強く付与されている。ここでは事態を引き起こした原因や動作主は明示せず、ŋa:j² を付加するだけで、主語の所有者を被害者として位置づけることができる。

また、(22) も自動詞 θɣuq¹ 「負ける」を用いた受身文の例である。

(22) a. no:ŋ⁵ θɣuq¹ te:¹ θa:m¹ fan¹. 【作例】

妹 負ける 彼女 3 点

「妹は彼女に3点負けた。」

b. no:ŋ⁵ ŋa:j² θɣuq¹ te:¹ θa:m¹ fan¹.

妹 受身 負ける 彼女 3 点

「妹は彼女に3点負けされた。」【期末試験では、妹と彼女が1位を争ったが、妹の点数が彼女より3点少なかった】

(22a) の客観的な事象の叙述に対し、(22b) では ŋa:j² が付加されることで、話し手が共感を寄せる「妹」が「成績で負ける」という好ましくない状況を被ったことを表現している。統語的にも、(22b) は自動詞 θɣuq¹ 「負ける」の後に比較対象である te:¹ 「彼女」(NP2) が置かれる「(NP1)+PM+[V+(NP2)+(その他)]」の「NP2後置型」の構造をとる。これは、自

動詞が本来取る比較対象が統語的に必須の項ではなく、他動詞のような項の入れ替えを必要としないためである。この事実は、 $\eta a:j^2$ が単なる目的語の主語化といった統語的な態 (Voice) の操作 (項の入れ替え) を必須とせず、客観的な自動詞文に付加されるだけで、主語を事態から悪影響を受ける経験者 (Affectee) として位置づける「被害受身 (Affective passive)」としての機能を備えていることを示している¹¹。

さらに、以上の行為の受身文だけではなく、(23) のような状態変化の受身文にも用いられる。

- (23) $6ak^4$ raj^4 $\eta a:j^2$ nam^5 $t^h u:m^5$ $le:w^5$ la^4 .
 CLF 畑 受身 水 水浸しになる 完全に 語気助詞
 「畑は完全に水に水浸しにされたよ。」

(23) では、自動詞 $t^h u:m^5$ 「水浸しになる」が用いられ、原因となる nam^5 「水」(NP2) が動詞に先行する「(NP1)+PM+[(NP2)+V+(その他)]」の「NP2前置型」の構造をとる。ここで用いられている $t^h u:m^5$ 「水浸しになる／水に浸す」も、前述 (14) の maj^5 「燃える」と同様に、被害の文脈では通常、能動文 ($\#nam^5 t^h u:m^5 6ak^4 raj^4$ 「水が畑を水浸しにする」) としては用いられない。しかし、単なる事象の描写ではなく $\eta a:j^2$ を用いて受身化することで、その事象が主語「畑」に甚大な損害をもたらしたという被害としての解釈が明示される。

2.3 受身標識 $\eta a:j^2$ - $tauq^2$ の意味・用法

本節では、受身標識 $\eta a:j^2$ - $tauq^2$ とその意味・用法について述べる。2.3.1 節では、 $\eta a:j^2$ - $tauq^2$ の副詞としての意味・用法を考察する。2.3.2 節では、複合形式の副詞的用法から拡張した受身表現での $\eta a:j^2$ - $tauq^2$ の意味・用法について分析する。

2.3.1 $\eta a:j^2$ - $tauq^2$ の基本的な意味・用法

$\eta a:j^2$ - $tauq^2$ の用法は、単独の $tauq^2$ や $\eta a:j^2$ に比べると限定的であり、主として副詞的機能として「義務」を表す用法に限定されることが確認される。

意味的には、 $\eta a:j^2$ - $tauq^2$ は段階的に3種類の義務表現として理解できる。第一に、他者から課された、あるいは主体自身が自発的に課した義務を表す用法であり、これは「予定として決まった義務」と呼ぶことができる。この用法の例として、(24) (前掲の (6) を基にした作例) の文が挙げられる。

- (24) wan^2 - puj^4 ηo^4 $\eta a:j^2$ - $tauq^2$ mur^2 $ka:j^1$. 【作例】
 明日 私 義務 行く 街 (市場)
 「明日、私は街に行かなければならない。」 【肥料を購入するため】

第二に、社会的・行為的に「当然行うべき義務」を表す用法がある。この場合、義務は外的に課されたものとして理解され、主体の自発性とは必ずしも直接関係しない。前掲の (18) の $\eta a:j^2$ を、複合形の $\eta a:j^2\text{-}\tau au^2$ に置き換えた (25) を比較するとその違いが明確になる。単独の $\eta a:j^2$ を用いた (18) が「期限が来たから払う」という単なる当為を表すのに対し、(25) では「(本当は行きたくないが) 規則だから払わざるを得ない」といった、選択の余地のなさや不本意なニュアンスがより強調される。

(25) $wan^2\text{-}pjuk^4$ $\eta a:j^2\text{-}\tau au^2$ pxj^1 $kja:w^1$ $te:\eta^5\text{-}fxj^5$.

明日 義務 行く 払う 電気代

「明日電気代を払いに行かなければならない。」【支払わなければ電気を止められてしまうため、仕方なく払いに行く】

第三に、主語の意志に反して行為を余儀なくされる「強制された義務」の用法が確認される。この用法は、単独の τau^2 や $\eta a:j^2$ ではほとんど見られず、複合形である $\eta a:j^2\text{-}\tau au^2$ に特有の表現である。例えば、(26) の文では、外的条件や他者の意図により、主語が行為を遂行せざるを得ない状況が表現されている。

(26) $te:^1$ $\eta a:j^2\text{-}\tau au^2$ pxj^1 $la:w^2\text{-}kaj^1$.

彼 義務 行く 労働教護

「彼は労働教護を受けに行かざるを得ない。」

これらの分析から、 $\eta a:j^2\text{-}\tau au^2$ は、単独形の持つ「予定」や「当然」といった義務の意味を包含しつつ、複合化によって主語の意志に左右されない強いモダリティ¹²、すなわち義務・不本意性の表出という意味機能に特化・強化されることが示される。

2.3.2 $\eta a:j^2\text{-}\tau au^2$ の受身標識としての意味・用法

$\eta a:j^2\text{-}\tau au^2$ は単独の $\eta a:j^2$ と同様に、「被害・影響」あるいは「主体にとって好ましくない状況を被る」文脈に限定して現れる。統語構造も $\eta a:j^2$ と全く同じであり、 τau^2 のような物理的接触は必ずしも必要ではない。

最大の特徴はその意味論的・語用論的特徴にある。 τau^2 が事態を客観的に描写する傾向を示すのに対し、 $\eta a:j^2$ は意図しない被害などに対する話し手の主観的評価（モダリティ）を表す。一方、複合形式の $\eta a:j^2\text{-}\tau au^2$ は、被害の発生に至った背景や原因、とりわけ主語の過失や過去の行為を話し手が意識していることを示唆する。前掲 (14a) の τau^2 ではなく、複合形

ŋa:j²-tauq² が用いられた (27) は、その典型例である。

(27) ru:n² ʔa:w³-taj⁴ ŋa:j²-tauq² te:1 kɯm¹.

家 1 番目の叔父 受身 彼 燃やす

「1 番目の叔父の家は彼に燃やされた。」【彼は 1 番目の叔父の家を燃やす理由がある】

文脈が与えられない場合、ŋa:j²-tauq² は単独の ŋa:j² に置き換え可能である。しかし母語話者は、事態の背後にある原因を知っている場合のみ ŋa:j²-tauq² を用いる。これは、背後の因果関係を意識した上で受身表現を選択していることを示す。さらに、この「原因の意識」は、文脈によって「自業自得」や「当然の報い」といった強いモダリティに拡張される。(28)、(29) が典型である。

(28) te:1 ŋa:j²-tauq² tu:1 ma:1 kʰap⁴.

彼 受身 CLF 犬 咬む

「彼は犬に咬まれた。」【彼は犬に酷いことをしたのだから、咬まれて当然だ】

(29) ʔaw³-ne:4 kʰa:5 kɯn², kʰɯn¹-tiŋ⁵ ŋa:j²-tauq² pʰo:n⁵ θu:1-pi:ŋ².

この男 殺す 人 きっと 受身 刑罰を下す 死刑

「この男は人を殺したから、きっと死刑に処されるだろう。」

(28) では、tauq² の基本的意味である物理的接触を保持しつつ、悪行の結果として被害を受けるのは当然というニュアンスを含意している。(29) も同様に、話し手は単に事実を述べるのではなく、過去の悪行の当然の報いとして処罰されるべきだ という判断・推量を含ませている。

さらに、ŋa:j²-tauq² は他動詞だけでなく、自動詞や状態変化の受身文にも用いられ、単独の ŋa:j² と同様の構文的運用が認められる。

3. 龍茗方言の受身構文の特徴と受身標識の使い分け

まず 3.1 節で、被動作者 (NP1) と動作主 (NP2) の明示・省略に基づく構文バリエーションを整理する。続く 3.2 節では、三種の受身標識 (tauq²、ŋa:j²、ŋa:j²-tauq²) の使い分けと統語上・語用上の特徴を明らかにする。

3.1 構文バリエーションと項省略

龍茗方言の受身表現の基本構造は「(NP1)+PM+[埋め込み節]」である（1.4節参照）。被動作者と動作主の明示・省略の組み合わせにより、龍茗方言の受身構文は以下の5種類に分類される（表2）。

表2 龍茗方言の受身構文の構文バリエーション

種類	構文形式	NP1	NP2	主な談話機能
i	NP1+PM+[NP2+V+(その他)]	明示	明示	被害関係の提示
ii	NP1+PM+[V1+V2+(その他)]	明示	省略	動作主デフォーカス (defocus)・結果焦点
iii	PM+[NP2+V+(その他)]	省略	明示	被動作者の既知化・原因焦点
iv	PM+[V+NP(目的語)]	省略	省略	出来事焦点
v	PM+V	生起しない	生起しない	一般化・教訓表現

以下では、それぞれの構文タイプについて具体例を挙げながら検討する。

i) NP1+PM+[NP2+V+(その他)]（被動作者・動作主明示）

被動作者（NP1）と動作主（NP2）の双方が明示される基本構文である。（30）のように被害関係が明確に提示されるため、両者が新情報や対比的情報として重要な場合に用いられる。

- (30) ko:¹ tau²/ŋa:j²/ŋa:j²-tau² tu:¹ ŋɿw² kʰap⁴ (ja:³).
 兄 受身 CLF 蛇 咬む (完了)
 「兄は蛇に咬まれた。」

ii) NP1+PM+[V1+V2+(その他)]（動作主省略）

動作主（NP2）が省略される。（31）のように他動詞で動作主が自明な場合は動作主のデフォーカスとして機能し、前掲の（21b）のように自動詞の場合は予期せぬ出来事による被害モダリティを示す。

- (31) hwa:³-ping² tau²/ŋa:j²/ŋa:j²-tau² tɿp² pʰe:k³ (ja:³).
 花瓶 受身 打つ 割れる (完了)
 「花瓶が（誰かによって）打たれて割れた。」

iii) PM+ [NP2+V+ (その他)] (被動作者省略)

被動作者 (NP1・多くは話し手) が文脈上明白なため省略され、動作主 (NP2) が明示される。(32) のように被動作者が背景化され、被害の原因 (動作主) に焦点が当てられる。

- (32) tauɥ²/ŋa:j²/ŋa:j²-tauɥ² ko:¹ tɥp² (ja:³).
 受身 兄 殴る (完了)
 「(私は／彼は) 兄に殴られてしまった。」

iv) PM+ [V+NP] (被動作者・動作主省略)

両項が省略され、PM で文が開始される。(33) のように被動作者が既知情報として共有され、文の焦点が出来事そのものに置かれる。

- (33) tauɥ²/ŋa:j²/ŋa:j²-tauɥ² ta:⁵ cam¹, to:⁴ mɥj² la:w¹ ni:¹.
 受身 打つ 針 逆接 否定 怖がる 疑問
 「(あの子が) 注射を打たれても、怖くないの？」

v) PM+V (被動作者・動作主生起不可)

(34) のように特定の出来事ではなく一般論や教訓を述べる際に用いられる。指示対象を明示しないことで、憐れみや皮肉等の評価的ニュアンスを伝える。

- (34) tauɥ²/ŋa:j²/ŋa:j²-tauɥ² kʰa:⁵, caŋ³ tʰi:n¹ tʰa:j¹.
 受身 殺す ようやく 分かる 死
 「殺されると、ようやく死ぬことが分かる。」【起こってみて初めて我がこととして理解できる。】

以上のように、龍茗方言の受身構文には、被動作者 (NP1) と動作主 (NP2) の明示・省略に応じた複数の構文バリエーションが存在する。これらは単なる統語的省略ではなく、情報構造における旧情報の背景化や新情報の焦点化、さらには動作主のデフォーカスや事象の一般化といった談話機能と密接に関係している。したがって、龍茗方言の受身構文は、項の省略という孤立語的特性と、事象の捉え方に関わる語用論的要因が相互に作用する構文体系であると言える。

3.2 三種の受身標識の使い分けと統語的振る舞いの違い

これまでの考察から、龍茗方言の三種の受身標識 tauq^2 、 $\eta\text{a:j}^2$ 、 $\eta\text{a:j}^2\text{-tauq}^2$ は、いずれも話し手が否定的に評価する事象の受身表現に用いられるという共通点を持つことが明らかになった。ここで言う否定的な事象とは、殴られたり家を燃やされたりするような「物理的被害」とどまらず、他人に叱られたり（例19）、試験で負かされたり（例22）、さらには欲しかった利益を他者に奪われて悔しい思いをする（例15）といった「心理的被害」も広く含んでいる。

本節では、以下の A～E の 5 つの基準を用いて三種の受身標識の特徴を総括し、その使い分けや意味的ニュアンス・統語形式の違いを明らかにする。

- A. 否定的な事象（物理的・心理的な被害や迷惑）の受身表現に用いるか。
- B. 否定的な事象以外（中立的・肯定的な事象）の受身表現にも用いるか。
- C. 動作主と被動作主の間に物理的「接触」がなくても用いられるか。
- D. 受身表現の背後にある「被害」の原因（自業自得など）を含意するか。
- E. 受身表現を否定形にすることができるか。

基準 A～D は意味論的・語用論的な観点からの違いを、基準 E は統語論的・意味論的観点からの違いを示している。表 3 に、3 種の受身標識による特徴と使い分けの違いをまとめる。

基準 A～D については、すでに 2.1～2.3 節の考察で明らかにした通りである。以下では新たに基準 E の「受身表現の否定」について考察し、統語的な振る舞いの違いを明らかにする。

表 3 三種の受身標識の特徴と使い分け

（○は可能・該当、×は不可・非該当）

基準（機能・特徴）	tauq^2	$\eta\text{a:j}^2$	$\eta\text{a:j}^2\text{-tauq}^2$
A. 否定的な事象（被害・迷惑）の受身に用いる	○	○	○
B. 否定的な事象以外（中立・肯定）にも用いる	○	×	×
C. 物理的な「接触」がなくても用いることができる	×	○	○
D. 事態の背後にある「原因（自業自得など）」を含意する	×	×	○
E. 否定文（～されなかった）で用いることができる	○	×	×

受身表現を否定できるのは、受身標識 tauq^2 のみである。そのため、受身の発生を否定する (35) のような表現では tauq^2 しか用いることができず、 $\eta\text{a:j}^2$ や $\eta\text{a:j}^2\text{-tauq}^2$ の使用は容認されない。

(35) te:^1 le:n^4 daj^5 $\text{k}^{\text{h}}\text{wa:j}^3$, $\text{m}\nu\text{j}^2$ tauq^2 ma:^1 $\text{k}^{\text{h}}\text{ap}^4$.

彼 逃げる できる 速い 否定 受身 犬 咬む

「彼は早く逃げられたため、犬に咬まれなかった。」

この使い分けは、(36) の肯定文と否定文の対比から明確になる。肯定文 (36a) では、文脈上「原因」を意識するため $\eta a:j^2\text{-}\tau au^2$ が最も自然であり、単独の $\eta a:j^2$ も使用可能である。一方、否定文 (36b) では、標識を τau^2 に切り替える必要がある。肯定文では物理的接触が確認できないため本来 τau^2 は用いにくい、否定の受身では「接触の有無」という制約が緩和され、 τau^2 が唯一適切な標識となる。

(36) a. ru:n² te:1 c^ha:w³-θɿŋ³ $\eta a:j^2\text{-}\tau au^2/\eta a:j^2$ fa:t⁴-k^ho:n¹.

家 彼 制限外出産 受身 罰金する

「彼の家は一人っ子政策に違反したため罰金を課された。」

b. ru:n² te:1 c^haw³-θɿŋ¹, to:5 mɿj² τau^2 fa:t⁴-k^ho:n¹.

家族 彼 制限外出産 しかし 否定 受身 罰金する

「彼の家は一人っ子政策に違反したが、罰金を課されなかった。」

この現象は、各標識の本動詞の語彙的意味に由来すると考えられる。受身の否定表現は、「被害・影響」や「主体にとって好ましくない事態」が発生しなかったことを示す。 $\eta a:j^2$ と $\eta a:j^2\text{-}\tau au^2$ は「(被害に) 遭遇する・被る」という意味を強く残しており、実際の被害発生を前提とするため、否定辞 $mɿj^2$ とは意味的に衝突し不適格となる。一方、 τau^2 は被害発生を前提とせず、単なる事実の否定にも適する。

これまでの考察に基づき、三種の受身標識の特徴を統語論・意味論・語用論の観点から総合的に整理したものを表 4 に示す。

表 4 龍茗方言の受身標識の統語論・意味論・語用論的比較

受身の類型	統語構造	意味的特徴	語用論的特徴
τau^2	NP2前置型、 否定文可	動作主・原因との物理的接触による不可避的 被影響	客観的被害、他者利益に対する残念さ・嫉妬・羨望
$\eta a:j^2$	NP2前置型／ 後置型、否定文不可	好ましくない事象の被害、物理接触不要	主語の不本意事態への同情・遺憾、被害者としての位置づけ
$\eta a:j^2\text{-}\tau au^2$	NP2前置型／ 後置型、否定文不可	主語の意志に反する不本意事態	被害事態の原因・過去の過失に基づく自業自得の推量・判断

4. おわりに

本稿では、龍茗方言の受身表現について、三種類の受身標識 (tauq^2 、 ŋa:j^2 、 $\text{ŋa:j}^2\text{-tauq}^2$) の統語的・意味論的・語用論の特徴を明らかにした。その結果、同方言の受身は単なる態 (voice) の操作にとどまらず、事態に対する話し手の主観的評価 (モダリティ) を強く反映する構文であることが確認された。

これら三種の標識は「(NP1) + PM + [埋め込み節]」という基本構造を共有しつつ、明確に機能分化している。統語的には、 tauq^2 が NP2 前置型をとり否定文が可能であるのに対し、 ŋa:j^2 および $\text{ŋa:j}^2\text{-tauq}^2$ は NP2 前置・後置の双方をとるが、否定文には用いられない。意味・語用論的には、 tauq^2 が物理的接触に基づく不可避性と客観的被害を表すのに対し、 ŋa:j^2 は接触を問わず主語を被害者として位置づけ同情を示す。さらに $\text{ŋa:j}^2\text{-tauq}^2$ は、被害の背後にある原因や「当然の報い (自業自得)」のニュアンスを強く表出する。

本稿の分析は、先行研究において十分に扱われてこなかった複数標識の意味的差異や統語的条件、さらには NP2 の前置・後置型に関する検討の余白を埋めるものである。とくに NP2 の構文的バリエーションは、受身標識の統語的柔軟性や項省略の条件を理解する上で重要な知見となる。加えて、本稿では新たな語用論的側面も明らかにした。龍茗方言の受身表現は原則として主体にとって好ましくない事象 (被害) に用いられ、客観的に利益となる事象には使用されない。しかし、他者の利益に対して話し手が残念さや嫉妬などのネガティブな感情を抱く場合には、 tauq^2 を用いて表現可能であることが確認された。この発見は、従来の北部・南部方言研究では言及されてこなかった、チワン語のモダリティ研究における重要な知見である。

今後の課題としては、まず被害性と利益・恩恵の境界に関する精緻な分析や、語用論的許容条件の解明が挙げられる。また、チワン語諸方言間の比較や、周辺漢語方言との接触・影響についても検証する必要がある。さらに、類型論的観点から見ると、本方言には日本語の受動化と使役化に見られるような対称性がなく、同系統のタイ語に類似して使役と受身が「逆並行 (antiparallel)」の関係にある点が注目される (野田 1990、峰岸 2014)。この使役と受身の対比的分析も、今後の重要な課題である。

本稿の分析が、チワン語諸方言における受身体系の理解を深める基礎資料となり、タイ・カダイ諸語や周辺アジア諸言語との類型論的比較研究にも資することが期待される。

謝辞

本稿の執筆にあたり、東京外国語大学名誉教授の峰岸真琴先生に丁寧な指導を頂いた。記して感謝の意を表する次第である。当然ながら、本研究におけるいかなる誤謬も筆者個人の責めに帰する。

参考文献

中国語

- 林亦（2009）「武鳴羅波壯語的被動句」『民族語文』第6期、10-16頁。
- 盧業林（2011）「大新壯語語法調查与研究」廣西大學修士論文。
- 梁敢（2013）「武鳴羅波壯語 ?dɔːiɬ 被動句的形成及其句法特徵」『中央民族大學學報（哲學社會科學版）』第40卷2号（206期）、104-110頁。
- 張均如等（1999）『壯語方言研究』（中國少數民族語言方言研究叢書）四川民族出版社。
- 曾曼麗（2013）「武鳴馬頭壯語有標記被動句探索」『懷化學院學報』第32卷10号、12-14頁。
- 翟焦圓（2019）「武鳴雙橋壯語被動句研究」廣西民族大學修士論文。
- 楊威（2012）「雙定壯語語法研究」廣西大學修士論文。
- 晏姝（2018）「崇左左州壯語參考語法」廣西大學修士論文。
- 韋景芸・何霜・羅永現（2011）『燕齋壯語參考語法』中國社會科學出版社。
- 韋茂繁（2014）『下勘壯語參考語法』廣西人民出版社。

日本語

- 黃海萍（2018）「チワン語龍茗方言研究」一橋大學大学院言語社會研究科、博士論文。
- 黃海萍（2021）「チワン語の情報構造について」言語の類型的特徴対照研究会編『言語の類型的特徴対照研究会論集』4号、119-138頁。
- 黃海萍（2022a）「チワン語の動詞連続：運動・移動表現を中心に」一橋大學大学院言語社會研究科紀要編集委員會編『言語社會』16号、305-333頁。
- 黃海萍（2022b）「チワン語の時の表現」言語の類型的特徴対照研究会編『言語の類型的特徴対照研究会論集』5号、65-90頁。
- 黃海萍（2024）「チワン語の否定表現」言語の類型的特徴対照研究会編『言語の類型的特徴対照研究会論集』6号、129-159頁。
- 黃海萍（2025）「チワン語龍茗方言の動作動詞による状態表現」言語の類型的特徴対照研究会編『言語の類型的特徴対照研究会論集』8号、205-230頁。
- 野田尚史（1990）「日本語の受動化と使役化の対称性」『文藝言語研究 言語編』19号、31-51頁。
- 峰岸真琴（2014）「対照研究で読み解く日本語の世界8：タイ語との対照—出来事と格関係を中心として—」『日本語学』第33卷13号、66-76頁。

英語

- Li, Fang-Kuei. 1977. *A Handbook of Comparative Tai*. Honolulu: University of Hawai'i Press.

注

- ¹ 本稿は、2020年12月6日開催の「第14回言語の類型的特徴対照研究会」（オンライン開催）における発表「チワン語龍茗方言の受身表現に関する考察」を加筆・修正したものである。本研究は科研費若手研究（JP22K13122）および慶應義塾大学2025年度学事振興資金の助成を受けた。
- ² 話者情報（Fは女性、Mは男性）：F1（1941年生）、F2（1967年生）、F3（1969年生）、M1（1962年生）、M2（1971年生）、M3（1986年生）。F1は生涯龍茗鎮に居住し、F2・F3は50歳頃から南寧市に滞在している。M1は40代から50代前半に広東省への出稼ぎ経験を有し、M2は30代後半以降天等県天等鎮に居住する。M3は19歳以降広東省への出稼ぎ経験を有する。
- ³ 表記の統一および視認性を考慮し、各文献に記載されている声調記号（1桁の数字）や声調調値（複数桁の数字）は省略して引用している。
- ⁴ ここでいう「埋め込み節」とは、受身標識（PM）に後続する述語部分を指す。チワン語のPMは歴史的に動詞（または動詞句）に由来し、統語的にも従属節を伴う複文構造の特徴を残していると考えられるため、本稿では便宜上この後続要素を「埋め込み節」と呼ぶ。
- ⁵ 例えば $\eta a:j^2$ (PM) + $ja:3$ (語末助詞・完了) は、文脈により「(何かに) されてしまった」といった受身的出来事の完了を表す。また、 $p^h\eta j^1 + k^h\alpha w^5 + d\alpha:\eta^2$ (悪霊+入る+体)「霊が体に入る」という慣用表現は「悪霊に取り憑かれる」という意味をもつが、話し手が主題（被動作者）に対して感情移入 (empathy) を伴う場合には、 $\eta a:j^2$ (PM) を伴う $\eta a:j^2 p^h\eta j^1 k^h\alpha w^5 d\alpha:\eta^2$ が用いられることがある。
- ⁶ 本稿では、述語として単独で用いられるものを本動詞、動詞等を修飾する要素を副詞とする。
- ⁷ 本稿における NP3 は、受身構文において動詞の直後に現れる被動作者以外の被影響項（典型的には身体部位や持ち物など）を指す。
- ⁸ 前述の NA 型語順による。
- ⁹ $2ip^4-d\alpha j^5$ は「拾う+得る」に由来する複合動詞であり、ここでは「引き当てる」という意味である。
- ¹⁰ 本稿では統語的な位置（主語・目的語）にかかわらず、意味役割に基づいて一貫して「被動作者」を NP1、「動作主・原因・比較対象」を NP2 と表記する。したがって、対応する能動文においては語順が「NP2 + V + NP1」となる点に留意されたい。
- ¹¹ 自動詞構文における $\eta a:j^2$ は項構造の変化を伴わず、話し手の主観的評価（残念さなど）を表す機能が前景化している。このことから、受身標識ではなくモダリティ標識（副詞）として分析することも可能である。また、受身標識からモダリティ標識への文法化の途上にある可能性も考えられる。この点は今後の課題としたい。なお、本注の考察は匿名査読者の有益な指摘によるものである。記して感謝申し上げる。
- ¹² 本稿における「モダリティ」は、話し手の事態に対する主観的態度・評価（残念さ・同情・遺憾・羨望など）を表す機能を指す。

公立中学校の英語授業における 継続的オンライン交流の実践研究

武 石 裕 子

Abstract

This study examines the effects of sustained online exchanges implemented in English classes over the course of one academic year. In recent years, the use of ICT devices by both teachers and students has become common in Japanese classrooms. In 2019, the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) promoted a “one device per student” policy to create an ICT-based learning environment that provides individually optimized learning and fosters creativity in preparation for Society 5.0. The spread of COVID-19 further accelerated the implementation of this policy, and ICT devices have since become an essential part of students’ daily learning. Through ICT use, students can access digital textbooks with audio and video materials at home and review their own speech during lessons. One significant change in English language education is the ability to connect with people outside the classroom through web conferencing systems. Although the importance of authentic communication has long been emphasized, one-time exchanges often have limited impact. This study therefore implemented three online exchange sessions throughout the year and examines the changes observed in students’ learning and engagement through sustained interaction beyond the classroom.

はじめに

ここ数年で、授業で教師と生徒たちが ICT 端末を使用して学習している姿が当たり前となった。10年前までは想像もつかなかった姿である。教師は ICT 端末をモニターに繋いでデジタル教科書を使ったり、ワークシートを配布したりすることができるようになり、授業づくりに関しても大きな変化が訪れた。ICT 端末を 1 つ持って教室に行けば、授業を行うことができる。今まで英単語のフラッシュカード、教科書のピクチャーカード、そしてラジカセを授

業のたびに教室に持ち運んでいたことが幻のように感じる。また生徒もデジタル教科書を使って何度も発音を確認したり、会話の場面を動画で見てイメージすることができる。ICT 端末の導入により、教育現場には大きな変化が起こった。

特に英語科における大きな変化は、3つある。1つ目は「音声を繰り返し確認できる」ということである。今までも教科書準拠のCDが販売され、希望する生徒は個人的に購入していた。勤務地である新潟市では全ての生徒の ICT 端末の中にデジタル教科書が配布されているので、全員が無償で音声を繰り返し確認することができる。デジタル教科書では音声だけでなく、モデル会話を動画で繰り返し見ることもできるので、実際の使用場面のイメージが格段に持ちやすくなった。2つ目は「自分の発話を確認できるようになった」ということである。今までは生徒が自分の発話や発音を確認する機会は授業中の発言やペアワークしかなかったが、ICT 端末で発話を録音や録画することで、自分で確認できるようになった。教師に録音や動画のデータを送ることもでき、教師も確認して指導することができるようになった。そして最も大きな変化である3つ目は「教室外とつながることができる」ということである。Web 会議システムを使えば、日本国内だけでなく海外と容易に繋がるできるようになった。これによって、英語を使う必然性が生まれ、学校生活など、自分は知っていても相手が知らないことを伝える時のやり方や内容を考えることになる。もちろんこれまでも、授業でリアルな場面設定をするために留学生や ALT に協力してもらってはきたが、留学生はお互いのスケジュールを合わせることが難しく、年に1度のイベントになっていた。「ALT の先生に伝えよう」や「ALT の先生の家族や友達に伝えよう」という設定だけだと、新鮮味が薄れてしまう傾向もあったが、Web 会議システムを使えば、海外の街や生活の様子をリアルで体感することもできる。

国立教育政策研究所（2023）は、国語、数学（小学校は算数）、英語（中学校のみ）の3教科の学力調査とともに実施される、基本的生活習慣等や学習習慣、地域や社会に関わる活動の状況、ICT を活用した学習内容などに関する質問の結果をまとめたものである。その中で質問紙と学力の英語に関して以下のようにクロス分析を行っている。

○以下のように回答している生徒の方が、英語及び英語「話すこと」の平均正答率が高い傾向が見られる。

- ・英語の勉強は好きである
- ・英語の授業の内容はよく分かる
- ・将来、積極的に英語を使うような生活をしたたり職業に就いたりしたいと思う
- ・これまで、学校の授業やそのための学習以外で、日常的に英語を使う機会（地域の人や外国にいる人と英語で話す、英語で手紙や電子メールを書く、英語のテレビやホームページを見る、オンラインで他者と英語で交流する、英会話教室に通うなど）が十分にあった。

さらに経年分析で「当てはまる」と「どちらかといえば、当てはまる」をまとめたものは表1の通りである¹。

表1 肯定的回答割合の経年比較

質 問	令和5年	平成31年
英語の授業の内容はよく分かりますか。	64.40%	66.40%
英語の勉強は好きですか。	52.30%	56.30%
将来、積極的に英語を使うような生活をしたり職業に就いたりしたいと思いますか。	37.20%	42.20%
英語の勉強は大切だと思いますか。	88.20%	85.60%
英語の授業で学習したことは、将来、社会に出た時に役に立つと思いますか。	87.70%	85.70%
外国の人と友達になったり、外国のことについてもっと知ったりしてみたいと思いますか。	67.00%	63.70%
日本やあなたが住んでいる地域のことについて、外国の人にもっと知ってもらいたいと思いますか。	63.30%	59.30%

経年変化を見ると、「当てはまる」と「どちらかといえば、当てはまる」と答えた生徒が平成31年より増加している項目は、「英語の勉強は大切だと思いますか」、「英語の授業で学習したことは、将来、社会に出た時に役に立つと思いますか」、「外国の人と友達になったり、外国のことについてもっと知ったりしてみたいと思いますか」、「日本やあなたが住んでいる地域のことについて、外国の人にもっと知ってもらいたいと思いますか」である。英語の勉強の大切さを感じ、友達になりたい、外国のことも知りたいし日本のことも知ってほしいという思いを持ちながらも、英語の授業の内容がよく分かる生徒と英語の勉強が好きな生徒、そして将来積極的に英語を使うような生活をしたり職業に就いたりしたいと思う生徒が減っているのは、授業に問題があるのではないかと考えた。国立教育政策研究所(2023)²の中で、授業と「話すこと(やり取り)の言語活動」と「英語の授業の内容はよく分かる」に関して、以下のように分析されている。

「英語の授業の内容はよく分かるか」に「当てはまる」と回答した生徒の割合は、全体で見ると28.4%だが、「英語で伝え合う活動が行われていたと思うか」に「当てはまる」と回答した生徒のうち、「英語の授業の内容はよく分かるか」に「当てはまる」と回答した生徒の割合は47.5%。

「英語の勉強は好きか」に「当てはまる」と回答した生徒の割合は、全体で見ると25.5%だが、「英語で伝え合う活動が行われていたと思うか」に「当てはまる」と回答した生徒のうち、「英語の勉強は好きか」に「当てはまる」と回答した生徒の割合は41.8%

このような調査結果から、「英語で伝え合う活動」つまりコミュニケーション活動を充実させることが必要と考えた。これには「目的・場面・状況」の設定が重要なため、ICT 端末の利点を活かし、海外とつながるオンライン交流を年間通して実践することで、生徒の授業への理解が高まり、英語が好きな生徒が増加するかを試みる実践研究を行うことにした。ここでのポイントは、「年間通して」という点である。年に1回であれば、これまでも留学生との対面交流を実施してきた。しかし単発的な交流では「楽しかった」、「英語が伝わった・伝わらなかった」のような一時的なイベントに留まり、その後の授業や英語学習に対する意欲に繋がらない傾向にあった。しかしオンラインであれば年間を通した交流が可能である。

本研究は、中学校3年生を対象に、年間を通して海外とのオンライン交流を実施し、その実践の記録と生徒の変化について初歩的な分析を行うことを目的とする。特に、継続的なオンライン交流が生徒の英語学習への意欲にどのような影響を与えるかを検討する。

1. 実践の背景と指導法の選定

(1) 実践の背景

2019年12月、文部科学省は「子供たち一人ひとりに個別最適化され、創造性を育む教育 ICT 環境の実現に向けて～令和時代のスタンダードとしての1人1台端末環境～」というメッセージを発表し、GIGA スクール構想を打ち出した³。ここでは Society5.0時代を生きる子供たちにとって PC 端末は鉛筆やノートと並ぶ学習ツールであり、ICT を活用することで個別最適な学びの実現が期待されるとされている。

その後、令和元年12月19日文部科学大臣決定により GIGA スクール実現推進本部が設置され、義務教育段階において児童生徒1人1台端末と高速ネットワーク環境の整備が進められることとなった⁴。さらに2020年の新型コロナウイルス感染症拡大に伴う臨時休校を契機として、学校教育における ICT 活用の必要性が一層高まり、当初の計画よりも前倒して環境整備が進められることとなった⁵。

新潟市においても GIGA スクール構想の推進に伴い ICT 活用ガイドラインが整備され、児童生徒1人1台端末を活用した学校教育が進められている⁶。1人に1台ずつ Apple 社の iPad と充電器が貸与され、勤務校では「iPad は文房具と同じ」とし、充電や自宅への持ち帰りなど管理は生徒に任された。校内では、学活や道徳、総合を含めたすべての授業だけでなく、生徒会活動や部活動でも ICT 端末を活用する姿が見られた。勤務校では、ロイロノートという授業支援クラウドサービスと Google classroom という Google が提供する教育機関向けの学習管理システムが中心に利用された。令和5年度「英語教育実施状況調査」によると、新潟市における1人1台端末の使用状況は、次の表2の通りである⁷。

表2 新潟市の英語の授業における ICT 機器の活用状況及び具体的内容

質 問 項 目	新潟市	全体
全ての学校のうち、英語の授業において、「生徒が学習者用デジタル教科書の活用」を実施した学校の割合	80.70%	90.80%
全ての学校のうち、英語の授業において、「生徒がデジタル教材等（デジタルドリルや動画等のコンテンツ）を活用した授業※学習者用デジタル教科書は含まない」を実施した学校の割合	78.90%	89.40%
全ての学校のうち、英語の授業において、「1人1台端末等を活用した授業」を実施した学校の割合	100%	99.40%
全ての学校のうち、英語の授業において、「生徒が1人1台端末パソコン等を用いて発表や話すことにおけるやり取りをする活動」を実施した学校の割合	98.20%	93.20%
全ての学校のうち、英語の授業において、「生徒による、発話や発音などの録音・録画」を実施した学校の割合	96.50%	82.70%
全ての学校のうち、英語の授業において、「生徒がキーボード入力等で書く活動」を実施した学校の割合	98.20%	89.90%
全ての学校のうち、英語の授業において、「生徒が電子メールやSNS、チャットを用いたやり取りをする活動」を実施した学校の割合	7.00%	20.90%
全ての学校のうち、英語の授業において、「生徒が遠隔地の生徒等と英語で話をして交流する活動」を実施した割合	8.80%	12.80%
全ての学校のうち、英語の授業において、「遠隔地の教師やALT等とチーム・ティーチングを行う授業」を実施した学校の割合	5.30%	7.40%
全ての学校のうち、英語の授業において、「生徒が遠隔地の英語に堪能な人と個別に会話をを行う活動」を実施した学校の割合	1.80%	7.30%

この表から分かるように、新潟市では「全ての学校のうち、英語の授業において、『1人1台端末等を活用した授業』を実施した学校の割合」、「全ての学校のうち、英語の授業において、『生徒が1人1台端末・パソコン等を用いて発表や話すことにおけるやり取りをする活動』を実施した学校の割合」、「全ての学校のうち、英語の授業において、『生徒による、発話や発音などの録音・録画』を実施した学校の割合」、「全ての学校のうち、英語の授業において、『生徒がキーボード入力等で書く活動』を実施した学校の割合」が全国平均を上回っている。特に「全ての学校のうち、英語の授業において『1人1台端末等を活用した授業』を実施した学校の割合」においては100.0%、つまり新潟市の英語科教員全員が実施したと回答している。

しかし、文部科学省（2024）で生徒の英語力に効果があると分析している、「全ての学校のうち、英語の授業において、『遠隔地の英語に堪能な人との個別会話』を実施した学校の割合」と文部科学省（2023）の中で似たような項目として挙げられている「全ての学校のうち、英語の授業において、『生徒が遠隔地の英語に堪能な人と個別に会話をを行う活動』を実施した学校の割合」は、政令指定都市を都道府県とは別に数えた合計67箇所の中で12番目に低い。さらに「全ての学校のうち、英語の授業において、『遠隔地の生徒等と英語で話す交流』を実施した割

合」と類似した項目である「全ての学校のうち、英語の授業において、『生徒が遠隔地の生徒等と英語で話をして交流する活動』を実施した割合」においては23番目に低い結果である。新潟市は同調査において、「CEFR A1レベル相当以上を取得している生徒数」が919人（14.7%）、「CEFR A1レベル相当以上の英語力を有すると思われる生徒数」が1,341人（21.5%）と下から4番目である。ただし、この調査は各学校の報告を基にしたものであり、数値の解釈には留意が必要である。具体的には「CEFR A1レベル相当以上を取得している生徒数」は、英語科教員が生徒に CEFR A1レベル、つまり英検3級以上を取得しているかを直接尋ねている。さらに「CEFR A1レベル相当以上の英語力を有すると思われる生徒数」に関しては、新潟市では判定基準が各学校に任されているので、評定を参考に報告する学校や、教員の感覚で報告する学校など様々である。いずれにしても、指導状況のあいまいさや評価基準のあいまいさがあり、それらを明確にする必要性を感じる。

(2) 指導法の選定

2020年の新型コロナウイルス感染拡大以降、直接的なコミュニケーションや対面交流が制限され、それに代わって国内や海外と繋がるオンライン交流が行われるようになった。中学校では英語の授業だけでなく、新型コロナウイルス感染拡大による学級・学校閉鎖の際は、いずれもオンライン会議システムを用いて授業が進められた。

こうした状況を使い、単発で終わりがちなオンライン交流を同じ相手と年間を通して行うことにした。オンライン交流による最も大きな利点は、世界中のどこにいても同時に繋がることのできる点である。特に日本のような EFL 環境では、英語の学習動機が英語を用いてコミュニケーションを取ることであり、受験や定期テストで良い点数を取ることが重視されがちである。高校入試を控える中学生にとっては当然のことではあるが、そのような動機づけだけでは生涯に渡って英語を学び続ける意欲には繋がりがづらい。また、英語を学ぶことの良さの1つに、中国語などの英語以外の言語を学ぶ機会に出会ったときに、英語学習の中で身につけた学習方略を用いることができるということがある。英語だけでなく、多言語を身につけるためにも中学校において、コミュニケーションを取るために英語を学習することは大切である。オンライン交流という実践的場面の中でコミュニケーションを繰り返すことで、意欲が高まるのではないかと考えた。

筆者はここ数年、学習意欲や英語力に関する実践研究に取り組んできた。特に勤務校では、英語がそれほど得意ではないが ALT と積極的にコミュニケーションを取ることができるという生徒が多い。これは Willingness to Communicate（以下 WTC）と呼ばれ、学習者が実際に第二言語を使用するかどうかを規定する重要な概念として位置づけられている。WTC は、米山（2011）によると次のように定義される。

第2言語でコミュニケーションを実際に行おうとする意思（WTC）はコミュニケーション能力（communicative competence）と同義ではない。コミュニケーション能力が備わっていても積極的に相手とコミュニケーションを図ることを回避する学習者がいる一方で、同等のコミュニケーション能力保持者でコミュニケーションを楽しむ学習者もいる。WTC はコミュニケーション能力とこの能力を実際に用いることの間にある仲介的な要因を指す。WTC に強い影響をおよぼす要因として、コミュニケーションに際しての不安と知覚されたコミュニケーション能力などが挙げられる。学習者の発話に対し適切なフィードバック（feedback）を与え、他の学習者との良好な人間関係を維持する教室環境、また学習者が能力を発揮できる学習活動の設定などが不安の軽減につながる。⁹

WTC は第二言語学習におけるコミュニケーション行動を説明する情意的要因として、これまでに態度、動機づけ、言語不安などが広く検討されてきた。Yashima（2002）は、日本の大学生を対象とした研究において、WTC を規定する要因を構造方程式モデリングにより検証し、L2コミュニケーション自信が WTC に最も強い直接的影響を与えることを明らかにした。この自信は、コミュニケーション不安の低さと自己のコミュニケーション能力に対する肯定的評価から構成される。また同研究は、日本の EFL 文脈に特有の態度として International Posture（国際姿勢）を導入し、これが WTC に直接影響することを示した。国際姿勢とは、外国や国際問題への関心、異文化の相手と交流しようとする姿勢、海外志向などを含む広範な態度であり、学習者が英語を通じて世界と関わろうとする志向性を反映する。このことは学習者が異文化の他者と接触し、国際的な交流経験を積むことが WTC 向上につながる可能性を示している。

このように、WTC の向上には実際に他者とコミュニケーションを行う経験が重要であると考えられる。しかし、日本の学校教育では英語を実際に使用する場面が限られており、生徒は英語を使う必然性を感じる機会は多くない。その点において、オンライン交流は WTC を促進する学習環境としても重要な役割を果たすと考えられる。本実践では WTC の尺度を用いた厳密な測定までは行っていないが、授業後のアンケート調査を通して、オンライン交流が学習者の意識やコミュニケーションへの姿勢、英語学習への意欲に与える影響を分析する。

3. 実践の内容

3.1. 対象

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 A 中学校 3 年生の 2 組 32 人と 3 組 33 人である。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。2 組の方が静かに取り組む生徒が多く、3 組はとても元気だ

が、2 クラスとも男女関係なく活動をすることができ、ALT の授業も楽しみにしている。しかし市内の他地域と比べると家庭学習の習慣が十分に定着していない生徒が多い。そのため学習内容が積み重ならず、校内の定期テストでもテスト作成時に想定する平均点に届かないことが多い。

3. 2. 実践の方法と生徒の反応

年間にわたりテーマに沿って同じ相手と3回のオンライン交流を行った。交流にあたって、まず地理的条件として時差の影響を考慮した。日本と韓国および中国との時差は最大でも1時間以内であり、双方の学校スケジュールを調整しやすい点から、これらの国はオンライン交流の候補として最も適していると判断できる。しかしながら、英語を媒介とした交流ができるかどうかについては、地理的条件だけでは十分ではない。中学生を対象とした国際的な英語力の調査は行われていないが、様々な調査における日本人の国際的な英語能力は相対的に低い水準にあることが指摘されている。特に、英語4技能を測定する TOEFL iBT の国別平均スコアにおいて、日本は韓国や中国と比較して総合得点が低く、技能別でも全ての技能において得点差が顕著である¹⁰。同じ第二言語として英語を学ぶ国同士にも関わらず得点差が大きいと、コミュニケーションが成立しない可能性がある。そこで本研究では交流の成立可能性を考慮し、英語母語話者との交流を行うこととした。

オンライン交流の対象者を探す中で、日本で英語教師として勤務した後、ALT と結婚し、現在は米国テキサス州ダラスに居住している人物にオンライン交流への協力を依頼することとした。この人物は、現地住民を対象として日本文化や日本語を教授する教室を主宰しており、日本文化に関心をもつ学習者との交流機会を提供している。

この人物は、広島を拠点とする非営利のオンライン国際交流グループ「みんなの GLOBAL CLASSROOM」を日本在住の他の2名とともに運営している。このグループでは、定例会（高校生の同じメンバーが1年間交流し成長を報告し合う）、学校間オンライン交流、そして広島から接続する日本語と英語の両方の学習者のためのバーチャルプレゼンテーションコンテストなどを行っている。このグループの特筆すべき点は2点ある。1点目は、お互いの学習言語を手段として交流する点である。つまり、日本の生徒は英語を使い、アメリカの生徒は日本語を使って交流する。当然のことながら、互いに学習中の言語であるので相手に伝わらない時があるのであり、その時には母語を使用する。日本側の生徒にとって、片言の日本語を話すほぼ同年代のアメリカ人の生徒のインパクトは大きく、「日本語を教えてあげよう」という気持ちはもちろん、自分自身も英語を話す時は完璧でなくても良いということを、実体験を伴って理解することになる。

2点目は、海外育ちの日本にゆかりのある人たち向けに日本語や日本文化を教える活動をし

ている点である。実際、3回の交流ではいずれもアメリカのホームスクールで学んでいる日本とアメリカにルーツをもつ生徒が参加したが、初めて日本の教室を見て後ろにロッカーが並ぶ様子などに驚いていた。この生徒がロッカーを指差しながら“What this?”と質問をした時には、教室中にどよめきが広がった。そしてWTCの高い生徒が実際にロッカーに荷物を片付ける場面を再現したりしながら、即興で説明しようとしていた。なかなかうまくいかない時は、周りが英単語を言ったりと相手の「知りたい」という思いに一生懸命に答えようとする姿が見られた。生徒は1年生の時に教科書の中でアメリカの学校について学び、ロッカーのシステムが日本とは違うことは教科書を通して知識としては持っていたが、これが、実際のコミュニケーション場面にと結びつく経験となった。

交流相手はこの協力者が主催する日本語教室に通う高校生と大学生で、時に社会人も参加することになった。まず3回のオンライン交流の時期と内容を検討した。基本的には日本の中学生がプレゼンテーションをし、アメリカの生徒が質問されたことに答えたり、プレゼンテーションの内容について質問する形をとった。1回の交流は1単位時間50分で、2組と3組が連続して授業を行えるように時間割を入れ替えた。日本とダラスの時差は15時間なので、交流は1～3時間目の間（日本では8時45分から11時35分、ダラスでは日本の前の日の17時45分から20時35分）で行った。

表3 オンライン交流の時期と内容

時 期	内 容
1回目（2024年9月）	新潟市、A中学校、学校行事、修学旅行の思い出、おすすめの曲、おすすめの本などを班ごとに紹介
2回目（2024年11月）	日本文化（漫画、アニメ、食べ物、剣道など）を班ごとに紹介
3回目（2025年2月）	興味をもった新聞記事について個人で発表

1回目、2回目に関しては班で紹介したいテーマを1つ選択した。生徒は自分たちが本当に伝えたいことを考え、プレゼンテーションを作成した。班活動にした理由は2つある。1つ目は、1回50分という限られた時間で全員が交流するためである。2つ目は、オンラインで海外と繋がる経験を一人でも多くの生徒に経験させるためである。WTCが高い生徒はパフォーマンステストやALTの授業など人前で英語を話す授業でも間違いを恐れずに積極的に話していたが、中には授業自体を避けようとして学校を欠席したり、その時間だけ保健室に行く生徒がどちらのクラスにも数名いた。そのような生徒にとっては個人より負荷が低く考え、班活動という方法にした。最後の3回目も同様な理由から、当初は個人発表の予定であったが班活動に変更した。当然のことながら、WTCが高い生徒からは個人で話したいというリクエストがあっ

たので、その生徒たちには協力者が運営しているオンライン国際交流グループを紹介した。

また、3回目は新聞記事を用いる NIE (Newspaper In Education) 授業の一つとして、テーマを「興味をもった記事を紹介しよう」とした。NIE (Newspaper in Education) とは、学校などで新聞を教材として活用する教育活動であり、日本では1985年に提唱され、その後全国で展開されている¹¹。新聞記事を用いる活動は、実際の社会で起きている出来事を英語で伝えるという点で、教科書の内容とは異なる意味をもつ。生徒は自分が関心をもったニュースを選び、その内容を英語で伝えるために要約や語彙選択を行う必要がある。このような活動は、情報を整理しながら英語で発信する力を育成することにつながると考える。

3.3. 実際のオンライン交流の様子

3.3.1. 1回目

1回目の交流は、日本時間では2024年9月27日金曜日の8時45分（ダラス時間では9月26日木曜日の18時45分）からと9時40分（ダラス時間では19時40分）から行った。生徒が班ごとにロイロノートで作成してあったプレゼンテーションと内容に関する質問（表4）をし、それに対して協力者側の参加者が答える流れで進めた。1班は5人なので10文準備し、1人が2文ずつ発表し、代表2人が質問をしていた。初回にこのような紹介文を持ってきた理由としては、生徒が教科書の単元の中で「お気に入りの曲を紹介しよう」と、「お気に入りの本を紹介しよう」という2つの学習を経てきているからである。実際にそれぞれの班が英文を書くときも、この2つの単元で用いたワークシートや教科書を使う姿が見られた。教科書を用いた学習の時は、実際に個人で作成したものを ALT に発表した。そのような経験があっても、教科書で学習したことが実際に海外に住む人との交流に使うことができることに生徒は驚いていた。また、以前に個人で作成した経験があるため、機械翻訳や生成 AI を補助的に活用する様子も見られた。

生成 AI の活用に関しては、主に英文の推敲に使うように指示を出した。プロンプトの中に相手と状況を設定し、作成した英文が相手に伝わるか、伝わらない時にはどこをどのように修正すれば良いのか、さらに生成 AI が作成した英文を自分で読めるかどうかを確認させた。生徒は安易に機械翻訳に頼りがちで、これによって書かれた文は全て正しいと思いがちである。機械翻訳で出た英文をさらに日本語にする手順も踏ませてきたが、自分の力で推敲する大切さを実感するまでには至らなかった。しかし機械翻訳で作った英文を生成 AI で確認することで、共通の背景知識をもたない相手に理解してもらうためにはもっと説明が必要であることや、機械翻訳で作った英文も必ず確認する必要があることは理解された。また自分の力で英文を書いた生徒も、生成 AI に褒められることで自信をもったり、新たな表現方法を知ることができ、学習が深まる様子が見られた。

協力者側の参加者は協力者、ALT を目指すアメリカ側社会人、アメリカ側の高校生の3人

だった。オンライン交流授業の実施にあたり、ビデオ会議システムとして Zoom を利用した。Zoom は、同期型コミュニケーションを可能にするビデオ会議ソフトウェアであり、画面共有やブレイクアウトルームなどの機能を有する。筆者は画面共有など操作に専念し、生徒は順番が来たら自分で発表をした。

なお、おすすめの歌を紹介した班の中には、協力者側のリクエストに答えて実際に歌う生徒もいた。授業の最後には 3 人の協力者側の参加者からコメントをもらった。特に協力者からは、「英語はテストもあるけれど実際に使うものだと思ってほしい」と話があった。

表 4 生徒が作成したプレゼンと質問から 1 班抜粋

班	テーマ	内容と質問
2 組 1 班	おすすめの映画	We recommend "Howl's moving castle". The movie was directed by Miyazaki Hayao. The movie was written in 2004. The main character is Sophie. One day, she became a grandmother because she was cursed by a witch. She met the wizard Howl. She starts to live a strange life with Howl. It's interesting. I want you to watch the movie too. <質問> Have you ever watched the movie? What is the most famous movie in the USA?

※内容と質問の英文は原文のままである。

3.3.2. 2回目

2 回目の交流は、日本時間では 2024 年 12 月 13 日金曜日の 8 時 45 分（ダラス時間では 12 月 12 日木曜日の 18 時 45 分）からと 9 時 40 分（ダラス時間では 19 時 40 分）から行った。筆者は 2 回目の交流内容を「日本文化（漫画、アニメ、食べ物、剣道など）紹介」として計画していた。しかし 1 回目の交流が終わった後に、生徒から「協力者のことが知りたい！アメリカのことが知りたい！質問したい！」という声上がり、テーマを「協力者に質問しよう」とした。ここでは通常の授業でやり取りの練習として用いている「QA + 1」という形式をさらに発展させ、「1 → QA + 1 + 1」とした（表 5）。この形式は、生徒が相手の発話を踏まえて応答する力を育成することを目的として導入した。「QA + 1」とは、質問されたことに 1 文だけで答えず、それに関することをもう 1 文話そうということである。例えば、“Have you ever been to Tokyo?” と聞かれた場合には、“Yes, I have.” で終わるのではなく、“Yes, I have. I have been there three times.” などで答える。生徒は新出文法を使ってやり取りを練習する時にはいつもこの形を使うので、慣れている。そこで実際に相手がいるということでアレンジを加えた「1 → QA + 1 + 1」とした。具体的には、内容に関することをまず伝えてから質問をして、相

手の答えを聞いてその答えに関することを2文話すというものである。この形は初めてであったこともあり、相手の答えを予想してそれに対する応答を考える姿が見られた。即興での会話は苦手とする生徒が多いが、このように相手の返事を何通りかで予想してそれぞれに対する応答を考えることが、即興で話す力をつけることに繋がると考える。相手の返事を予想して英語での応答を考える中で、今回は機械翻訳を使う姿が多く見られた。生徒は機械翻訳で出る英語をそのまま鵜呑みにしてしまうが、実際に使ってみておかしいことに気づいていた。例えば、機械翻訳が出した英文に it が入っていたので生徒はそのまま使った。すると協力者たちにとっては it が表すものが前に出てきていないので、何度生徒が繰り返しても、発音やアクセントに気をつけて話しても伝わらなかった。it をあまり意識していない生徒が多いので、it の重要性に気づき驚いていた。内容的には、1 回目比べて綿密に準備をしたり、冗談を盛り込むなど変化が見られた。

協力者側の参加者は協力者、ALT を目指すアメリカ人、母が日本人で父がアメリカ人のホームスクールで学ぶ高校生の3人だった。2 回目も筆者はビデオ会議ソフトウェア管理者に専念し、生徒自身で順番が来たら発表をしていた。生徒たちは本当に聞きたいことを聞くことができるということでもとても盛り上がり、6 班あるうちの3班しか交流することができなかった。交流できなかった3班は動画に撮って協力者に送り、質問への回答を同じく動画で返してもらった。生徒は2 回目の参加である ALT を目指すアメリカ人の青年に親しみを感じ、新潟に遊びに来て欲しいと何度も誘っていた。協力者からは、この前より話し慣れていたが、準備したやり取り通りに進めようと相手の答えを聞く余裕がなかったので、もっと聞くように、そして前置き（「1 → QA + 1 + 1」の最初の1）があって分かりやすかった、とのコメントがあった。

表5 生徒が作成したプレゼンと質問の一部

班	テーマ	内容と質問
2組 4班	クリスマスについて	• I often eat paella and cake with my family in Christmas. - What do you eat on Christmas? Please tell me one thing. (予想) ローストターキーの場合 I have never eaten it. I want to eat it. - ケーキ (デザート) の場合 - 具体的な名前が出なかった場合 - What does it of taste like? (I like it of taste.) - 初めて聞いた味だったら I have never heard of taste. - 具体的な名前が出てきた場合 (おそらく知らない) - I heard it for the first time. I want to eat it. - 知っていた場合 I like it too. I like mont blanc the best in cakes. - ケーキじゃない時 I lika monaka the best in sweets. - この二つでもなく知らない場合 - I heard it for the first time. - I want to eat it.

	• I am looking Christmas present for this yaer. - Q : what are the more popular gift at Christmas? - A : I see.I want one too. I want a scarf for Christmas. • Do you cosplay for Christmas? I want to cosplay as a reindeer. - What kind of cosplay do you do, such as reindeer or Santa? • Q : Do you have a popular house who has a beautiful elimination in america ? - A : Yes I have a lot of beautiful christmas house everywhere. And you do you have a christmas house. • How do you decorate houses on Christmas in America? • I listen to Christmas songs in December. - Q : What popular Christmas song? 予想 It is "Last Christmas". 知ってた場合 That nice. I have heard that song too. 知らなかった場合 I don't know that song. I like "Santa Tell Me" the song.
--	---

※内容と質問は、原文のままである。

3.3.3. 3回目

3回目の交流は、日本時間では2025年2月19日金曜日の8時45分（ダラス時間では木曜日の18時45分）からと、9時40分（ダラス時間では木曜日19時40分）から行った。3回目はNIE（Newspaper In Education）の授業の一つとして、テーマを「興味をもった記事を紹介しよう」とした。新聞記事を用いる活動は、実際の社会で起きている出来事を英語で伝えるという点で、教科書の内容とは異なる意味をもつ。生徒は自分が関心をもったニュースを選び、その内容を英語で伝えるために要約や語彙選択を行う必要がある。このような活動は、情報を整理しながら英語で発信する力を育成することにつながると考える。

本次に向けて、生徒は新潟日報社の記者から新聞の仕組みについて出前授業を受け、新聞の構成や記事作成の仕組みについて学んだ。その中で新聞記事が「5W1H(いつ、どこで、誰が、何を、なぜ、どのように)」を基本として、客観的な事実を簡潔に伝えていることに注目させた。この5W1Hは英語でも慣れ親しんでいることから、これを用いて興味をもった記事を要約して伝えるという活動を設定した。生徒はまず、数週間分の数社の新聞を読み比べて交流で紹介したい記事を探した。日頃から新聞を読まないどころか、新聞自体をほとんど目にしたことがない生徒も多く、興味津々で新聞を扱っていた。興味をもった記事をiPadで写真を撮り、その写真にWhatは赤、Whoはオレンジ、Whereは黄色、Whyはピンク、Whenは緑、Howは青と色を付け、それらを英文に直した。活動自体は苦手とする生徒が多い要約であったが、5W1Hに着目したことで、諦めずに取り組もうとする姿が見られた。これは筆者にとっても大きな発見であった。これまで筆者は、要約指導においてイラストなどの手がかりを用いた活動を行ってきたが、生徒の苦手意識を十分に軽減することはできなかった。しかし本時実践では5W1Hに着目することで、生徒が記事の要点を捉えやすくなり、要約活動にも

粘り強く取り組む姿が見られた。5W1Hは英語だけでなく、生徒は小学生の頃から「いつ・どこで・誰が・何をしました・(どのように)」の形で作文をしてきたので、取り組みやすかったようだ。新聞記事自体が5W1Hで構成されているおかげで見つけやすいということもあったが、この活動を繰り返すことで要約する力も高めることができると感じた。発表内容としては、選んだ記事の要約と感想、質問である(表6)。

3回目の原稿を見ていると、1回目と2回目の学習が積み重なっているのが見える。例えば、2組2班では記事の「紹介」ということで、1回目に使った紹介文の書き出しから文を書いている。より顕著に積み上げが見られるのは質問である。2回目の「1→QA+1+1」での経験を活かし、単なるYes/Noの予想からではなく、3組4班では自分と考えが同じ(違う)場合まで考えている。また3組5班では相手からのどのような質問が来るかも予想し、それに対する対応も考えるなど、2回目でうまくいかなかったことを踏まえて対応している姿が見られる。

表6 生徒が作成したプレゼンと質問

班	選んだ記事	内容と感想・質問
5班	佐渡の学校でのイベントについて	In November twelveth, elementary school students in Sado did two actions. First,they showed dance to visitor to celebrate registered as a world heritage site. After that, they know Sado's charm and they are interested in it. Second,they gave a map to visitor. The map shows pictures and sentence in English about place which elementary school students recommended. When I read it, I thought it is a good chance for them to communicate with foreigner. In our daily day, I don't have chance to that. I wanted to join that activity to celebrate with me. 感想 • I was surprised to read it because I knew that Sadokinzan registered as a world heritage site but I didn't know that activity. I should have wanted to join that activity to celebrate. • When I read it,I thought it is a good chance for them to communicate with foreigner. In our daily day,I don't have chance to that. I should have wanted to join this activity. 質問 Where do you want to go to "world haritage". ↓ answer に対して Why do you want to go there? ↓ answer に対して その場の判断で感想を言う !!!!!!!!!!!!!!! ※もし仮にあなたはどこに行きたいか聞かれた場合 I want to go to "Banrinotyjou". ※もし仮になぜか聞かれた場合 Because It is longer than Japan.

※内容と質問は、原文のままである。

4. 効果の検証と分析

4.1. 生徒アンケートの分析

オンライン交流授業終了後に、生徒を対象としたアンケートを調査を実施した。アンケート項目は授業の意図に合わせて各回ごとに一部変更し、いずれも4件法で回答を求めた。3回のアンケートで共通して尋ねた項目は、「英語を勉強することが楽しいですか」、「英語を話すことが好きですか」、「英語を聞くことが好きですか」、「英語を読むことが好きですか」、および交流活動の楽しさに関する項目である。

共通項目以外の各回のアンケート項目は表7に示すとおりである。なお、表中に（理由）と示した項目については、回答の理由を自由記述で求めた。

表7 共通項目以外のアンケート項目

1回目	・海外のできごとやニュースに興味はありますか。 ・次回交流へのリクエスト（自由記述）
2回目	・1回目と比べて難しさはどうでしたか。 ・1回目と比べて聞き取りやすさはどうでしたか。 ・1回目と比べて自分の話す内容はどのくらい伝わったと思いますか。 ・3回目への意気込み（自由記述） ・次の交流へのリクエスト（自由記述）
3回目	・2回目と比べて聞き取りやすさはどうでしたか。 ・2回目と比べて自分の話す内容はどのくらい伝わったと思いますか。 ・新聞はどのくらい読みますか。 ・以前から新聞に興味はありましたか。 ・新聞から記事を選ぶ活動はおもしろいと思いましたか。 ・今回の学習を通して、新聞に興味を持つようになりましたか。 ・今回の活動で一番楽しかったことは何ですか。 ・今回の交流で一番難しかったことは何ですか。 ・海外との zoom 交流をまたやってみたいですか。（理由） ・交流を通して、海外に住む人に発表や自分の考えを伝えるために大切だと思ったことを書いてください。（自由記述）

(1) 共有項目の分析（表8～表13、図1～6）

① 英語を勉強することが楽しいですか。

表8 楽しさのアンケート結果

	そう思う	少しそう思う	あまりそう思わない	思わない
1回目	46.2%	50.0%	1.9%	1.9%
2回目	48.3%	41.7%	8.3%	1.7%
3回目	42.6%	50.0%	5.6%	1.9%

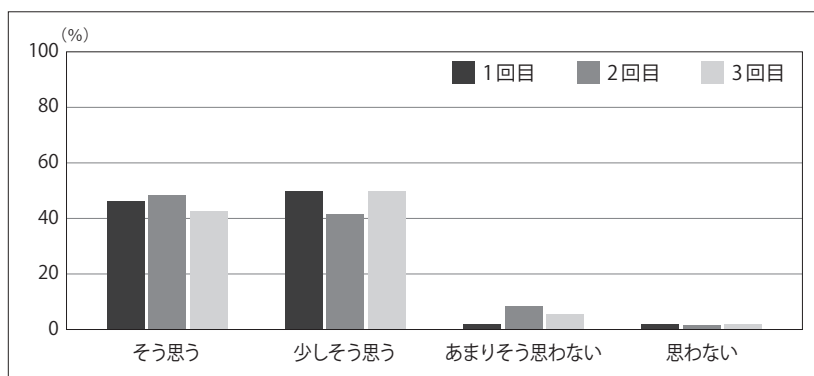


図1 楽しさのアンケート結果

表8と図1は、共通項目①「英語を勉強することが楽しいですか」について、3回の推移を表とグラフにしたものである。実践は3年生で行ったので、2回目以降は英語を受験科目として学習する必要性が高まる時期である。それに関わらず、肯定的評価をした生徒が多かった。

② 英語を話すことが好きですか。

表9 話すことが好きかアンケート結果

	そう思う	少しそう思う	あまりそう思わない	思わない
1回目	26.9%	57.7%	15.4%	0.0%
2回目	34.5%	50.0%	15.5%	0.0%
3回目	29.6%	53.7%	14.8%	1.9%

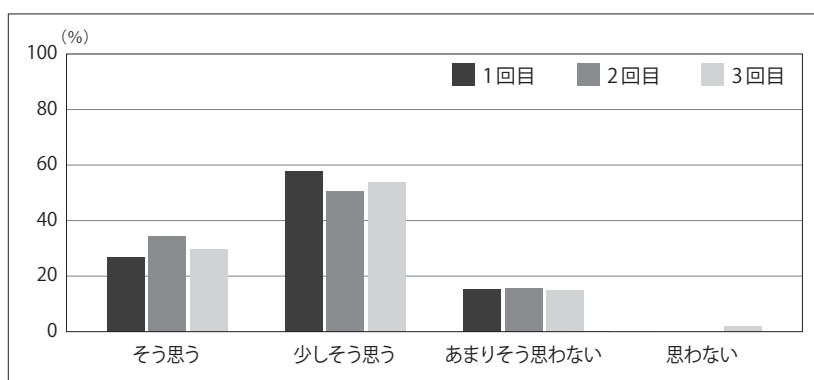


図2 話すことが好きかアンケート結果

表9と図2は、共通項目②「英語を話すことが好きですか」について、3回の推移を表と

グラフにしたものである。「そう思う」と回答した生徒が2回目に一番多かったことは、テーマを生徒が設定したからであると推測する。自分が「知りたい」ということについて相手から回答が得られた時に、「話すことが楽しい」と感じる。この結果から、テーマ設定の重要性が窺える。

③ 英語を聞くことが好きですか。

表10 聞くことが好きかアンケート結果

	そう思う	少しそう思う	あまりそう思わない	思わない
1 回目	30.8%	50.0%	19.2%	0.0%
2 回目	33.3%	53.3%	13.3%	0.0%
3 回目	38.9%	51.9%	7.4%	1.9%

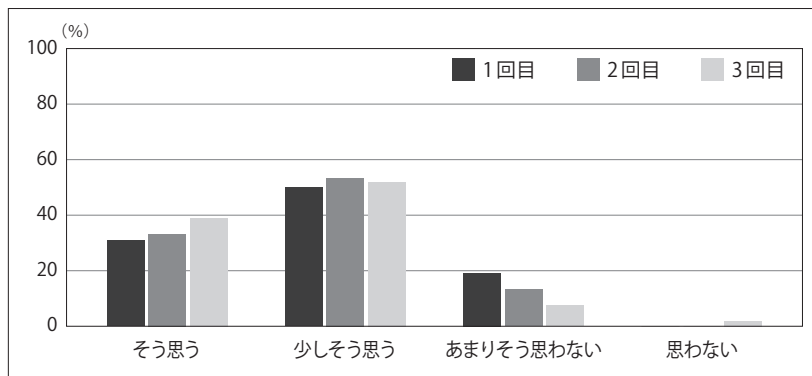


図3 聞くことが好きかアンケート結果

表10と図3は、共通項目③「英語を聞くことが好きですか」について、3回の推移を表とグラフにしたものである。ここでも「話すことが好きか」のアンケート結果と同様に、「そう思う」と回答した生徒が3回目に一番多かった。ここでも自分が「知りたい」ということについて相手から聞くことができた時に「楽しさ」を感じると考える。

④ 英語を読むことが好きですか。

表11 読むことが好きかアンケート結果

	そう思う	少しそう思う	あまりそう思わない	思わない
1 回目	18.0%	42.0%	40.0%	0.0%
2 回目	25.5%	34.5%	40.0%	0.0%
3 回目	22.2%	44.4%	27.8%	5.6%

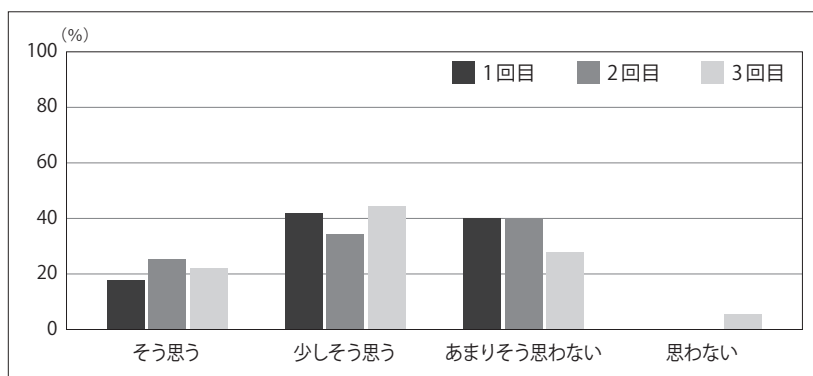


図4 読むことが好きかアンケート結果

表11と図4は、共通項目④「英語を読むことが好きですか」について、3回の推移を表とグラフにしたものである。ここでは3回目は肯定的な評価が66.6%と一番多く、「あまり思わない」が一番少ない。しかし3回目で初めて「思わない」と回答した生徒が出た。これは3回目が新聞の要約活動だったために英文の量も多く、読む意欲を失った生徒が出た可能性があると考えられる。

⑤ オンライン交流を楽しみにしていましたか。

表12 楽しみにしていたかアンケート結果

	そう思う	少しそう思う	あまりそう思わない	思わない
1回目	50.0%	46.4%	1.8%	1.8%
2回目	46.6%	43.1%	8.6%	1.7%
3回目	47.5%	45.8%	5.1%	1.7%

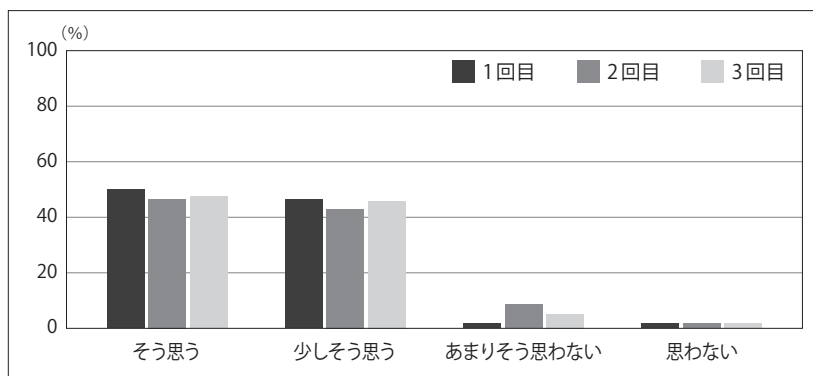


図5 楽しみにしていたかアンケート結果

表12と図5は、共通項目⑤「オンライン交流を楽しみにしていましたか」について、3回の推移を表とグラフにしたものである。ここでは3回を通じて大きな変化は見られなかった。「あまり思わない」と「思わない」と回答した生徒もほぼ変化がなかったので、伝える内容を変えても班活動など形態が同じであったことが影響したと考える。しかしここでブレイクアウトルームを設定して、より個人活動を増やすと、否定的な回答が増えたのではないかと日頃の授業の様子から推測する。

⑥ オンライン交流は楽しかったですか。

表13 オンライン交流は楽しかったかアンケート結果

	そう思う	少しそう思う	あまりそう思わない	思わない
1回目	78.0%	22.0%	0.0%	0.0%
2回目	66.7%	26.7%	5.0%	1.7%
3回目	87.0%	13.0%	0.0%	0.0%

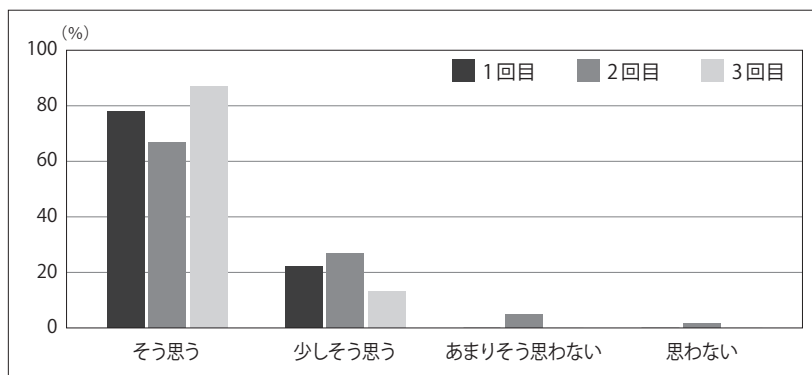


図6 楽しかったかアンケート結果

表13と図6は、共通項目⑥「オンライン交流は楽しかったですか」について、3回の推移を表とグラフにしたものである。2回目だけ、「あまりそう思わない」と「思わない」と回答した生徒がいた。これは、2回目が1回目や3回目と異なり、自由な質問形式だったために、即興的に英語を話す力が求められたことが一因と考えられる。準備をして取り組む発表だけでなく、即興的な発話練習もクラスメイトだけでなく、さまざまな相手と取り組むことが必要である。ここでは3回目で肯定的な評価が一番多かった。交流を継続することで、単発の交流よりも最後には達成感を得ることができると考えられる。さらに交流相手と人間関係が生まれ、より達成感や満足感を得ることができると考える。

共通項目の全体の傾向として、授業前の「楽しみにしている」と授業後の「楽しかった」を

除く項目では、2回目のアンケートにおいて「そう思う」と回答した生徒が最も多かった。「話すこと」「読むこと」「聞くこと」といった英語の技能に関する項目で2回目の肯定的評価が一番高かったことから、生徒が希望する内容や形式を踏まえて活動を構成することの重要性が示唆される。英語を用いて自分に取り組みたい活動に挑戦することで学習意欲が高まり、技能別に見ても英語活動に対して肯定的な態度が形成される可能性があると考えられる。

(2)「聞き取りやすさ」と「伝わったか」の比較

本実践において、継続的な交流による変化として特に注目した「聞き取りやすさ」と「伝わったという実感」について、2回目と3回目のアンケート結果を比較して分析した（図7、8）。

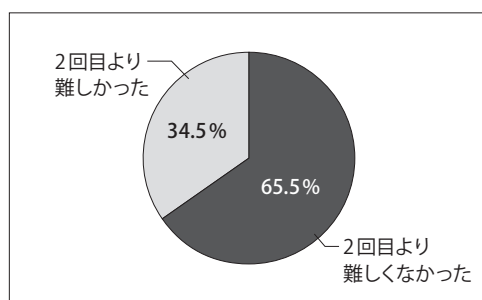


図7 2回目と3回目の聞き取りやすさの比較

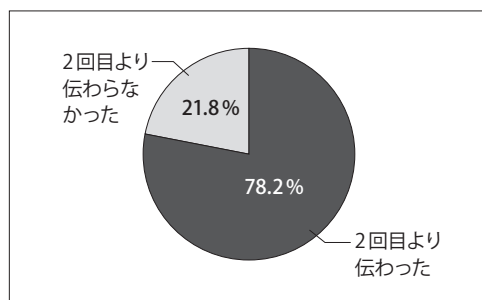


図8 2回目と3回目の伝わった実感の比較

内容的には2回目はインタビュー、3回目は新聞記事の要約と2回目より3回目の方が難しくなっているが、生徒は2回目よりも3回目の方が聞き取りやすく、また自分が話したことを伝わったと感じていた。これは継続してきたことにより、交流相手に対して心理的安心感ができたからではないかと考える。3回だけの交流で相手の英語に慣れるとは考えづらく、さらに2組は筆者が学級担任をしていたクラスであったため、毎日の振り返りを書く生活ノートに

「協力者が優しく良かった」、「協力者がおもしろい」など人柄について書かれた記述をよく目にしたからである。このように、生徒の記述に注目することで見えてくるものもある。

そこで自由記述された回答理由を分析すると（表14）、生徒が「分かる・できる」と感じる要因が明らかになった。これらの結果は、今後の授業におけるコミュニケーション活動の在り方を検討する上で示唆を与えるものである。特に、日常の授業におけるコミュニケーション活動では、発音を強く意識する機会は必ずしも多くない。しかし、ネイティブスピーカーと継続的な交流を通して、翻訳機を用いて文章を作成し練習したとしても、必ずしも伝わらない理由の一つに発音があると気付いた可能性が考えられる。また、相手に自分の考えを伝えるためには、まず相手の発話を理解することが前提となる。そのため、語彙を日本語の意味だけでなく発音とともに習得する必要性にも気付いた、と推察される。さらに生徒の記述からは、交流を重ねることによる慣れや、伝えることへの心理的抵抗を軽減するための話題選択の重要性、日頃から相手の反応を予測したやり取りの練習を行うことの有効性などを読み取ることができる。

表14 記述分析による傾向

肯定的な理由（35人）	
学習・練習の成果 （14人）	単語を覚えた、リスニングで練習していたので聞き取れるようになった、文法の順序が掴めた
聞き取りやすさ・内容の平易さ （11人）	ゆっくり話してくれた、日本語を使ってくれた、簡単な英語や短い文だった、内容が簡単だった
慣れ・経験 （6人）	3回目なので慣れた、前回の経験があったのでスムーズに会話ができた
準備・予測 （4人）	事前に質問を予想していた、相手の言うことを予想しながら話せた、好きな話題だった
否定的な理由（35人）	
語彙・内容の難しさ （7人）	知らない単語や難しい単語があった、新聞記事の内容が難しかった、文章が長かった
話すスピード・発音 （6人）	スピードが速すぎた、ネイティブすぎて聞き取りづらかった、声が低くて聞き取りづらかった
その他 （2人）	iPad が聞き取りづらかった、時間が足りなかった

※ 1人で複数記入している生徒の回答も1つとして数えた

おわりに

本実践から、オンライン交流を継続的に授業に取り入れることで、単発的な交流と比較して生徒の学習態度や意欲に変化が見られることが明らかになった。

第一に、生徒が前回の経験を踏まえ、より効果的に伝えるためにはどのようにすればよいか

を主体的に考えるようになり、それが英語力の向上につながる可能性が示された点である。今回の実践では3回の交流機会を設けたため、回を重ねるごとに生徒はより積極的に準備を行い、その結果、授業時間内だけでなく家庭でも練習や英語の学習に取り組む様子が見られた。第二に、交流を重ねることで相手との関係性が徐々に構築され、生徒は相手を意識して話題を選んだり内容に工夫したりするようになった点である。機械翻訳を用いて作成した文章を再度日本語に訳して確認したり、事前にALTに内容を確認してもらったりする姿も観察された。

本実践には今後の改善点もある。今回は生徒の日頃の様子から班活動にしたが、そのために生徒によって活動量に差ができてしまった。準備場面では役割分担をして協力する姿が見られたが、本番の交流ではWTCの高い生徒が積極的に活動していた。交流することが苦手な生徒もいるので、配慮をして班活動にするとともに、ブレイクアウトルームを作成して4～5人の生徒に対して交流相手1人の方が効果的だと考える。しかしそのためには、班ごとの空間的距離が必要になり、複数の教室で行うことが必要となり、教室数も教員数も足りない状況である。オンラインツールが身近になり、より簡単に海外と交流できるようになっても、教室数や教員数といった従来からの問題が足枷になってしまうのは残念な点と言える。

日常生活においてAIの活用が広がっている現状を踏まえると、英語授業においても機械翻訳に加えてAIを活用していくことは自然な流れであると言える。授業だけでなく家庭学習においても、英会話の練習相手や自分のレベルに合わせて問題を出すなど、個別最適な学びにAIを活用することができる。しかし英作文などで、安易に日本語を英語に直すなどの使い方は避けるべきである。AI時代においても言葉は人と人とを繋ぐものであり、ただ英語にすれば伝わるというものではない。AIがあれば英語を学習する必要はないのではないかという考えを払拭するためにも、AIの使い方も含めて、英語の授業を通して生徒自身が使える英語を身につけていきたい。

このような状況において、「相手意識」をもって英語を使用する経験は、英語学習に取り組む動機づけの一つとなると考えられる。また、本実践から日常の授業におけるコミュニケーション活動の在り方についても示唆を得ることができた。生徒が「できた」「分かった」という実感を得ることで英語学習への意欲を高めることができるよう、これらの知見を日々の授業実践に生かしていくことが重要である。

一方で、対面による交流の価値を重視する立場も当然存在する。表情や声の微妙な変化を感じ取ったり、直接的なやり取りを行ったりすることは対面でしか得られない経験である。しかし、ICTを活用することで継続的な交流の機会を確保できるという利点もある。対面交流とオンライン交流は対立するものではなく、それぞれの特性を生かすことで生徒の学習機会を広げることが可能である。今後は、学校の環境を生かしながら継続的なオンライン交流の実践例を蓄積し、その成果を広く共有していくことが求められる。

註

- ¹ 国立教育政策研究所 2023a をもとに筆者が作成
- ² 国立教育政策研究所 2023b, p.25
- ³ 文部科学省 2019
- ⁴ 文部科学省 2019
- ⁵ 文部科学省 2020a
- ⁶ 文部科学省 2020b
- ⁷ 文部科学省 2023をもとに筆者が作成
- ⁸ 文部科学省 2024
- ⁹ 米山朝二 2011, p.382
- ¹⁰ Educational Testing Service 2022
- ¹¹ 日本新聞協会 <https://nie.jp/>

参考文献（サイトはいずれも2026年3月6日最終アクセス）

国立教育政策研究所 2023-a 『令和5年度全国学力・学習状況調査報告書質問紙調査』

https://www.nier.go.jp/23chousakekkahoukoku/report/data/23qn_k.pdf

国立教育政策研究所 2023-b 『令和5年度全国学力・学習状況調査の結果（概要版）』

<https://www.nier.go.jp/23chousakekkahoukoku/report/data/23summary.pdf>

日本新聞協会 <https://nie.jp/about/>

みんなの GLOBAL CLASSROOM <https://mi-globalclassroom.org/home/>

文部科学省 2019 「子供たち一人ひとりに個別最適化され、創造性を育む教育 ICT 環境の実現に向けて～令和時代のスタンダードとしての1人1台端末環境～」

https://www.mext.go.jp/content/20191225-mxt_syoto01_000003278_03.pdf

文部科学省 2020a 「新型コロナウイルスによる緊急事態宣言を受けた家庭での学習や公務継続のためのICTの積極的な活用について」

https://www.mext.go.jp/content/20200427-mxt_kouhou01-000004520_1.pdf

文部科学省 2020b 「GIGA スクール構想の推進」

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/index.htm

文部科学省 2023 「令和5年度英語教育実施状況調査」

https://www.mext.go.jp/content/20240527-mxt_kyoiku01-000035833_1.pdf

文部科学省 2024 「令和6年度英語教育実施状況調査（概要）」

https://www.mext.go.jp/content/20250623-mxt-kyoiku01-000042425_1.pdf

米山朝二 2011 『新編英語教育指導法辞典』 研究社

Educational Testing Service. TOEFL iBT Test and Score Date Summary 2022.

Princeton, NJ: ETS. <https://www.ets.org/toefl/research.html>

Yashima, T. 2002 "Willingness to Communicate in a Second Language: The Japanese EFL context." The Modern Language Journal, 86(1), pp.54-66

An auditory phonetic study on the perception of Mandarin Chinese plosives and affricates by native Japanese speakers

XU, Qin

YE, Chenjie

Abstract

This study examines how native Japanese speakers perceive Mandarin Chinese plosives and affricates, focusing on the influence of lexical tones. While Mandarin Chinese contrasts plosives and affricates via aspiration, Japanese relies on voicing. A two-alternative forced-choice experiment was conducted with four native Japanese speakers without prior Mandarin experience. Participants categorized 48 Mandarin stimuli as either Japanese voiceless or voiced sounds. Results indicate a systematic perceptual mapping influenced by both segmental and suprasegmental features. Aspirated consonants were likely perceived as voiceless. Conversely, unaspirated sounds were frequently categorized as voiced, though this was significantly modulated by tone. Statistical analysis revealed a strong correlation between tone and perception, where Tone 2 and Tone 3 (low-pitch onsets) notably increased “voiced” judgments. This suggests that Japanese listeners use F0 fluctuations associated with lexical tones as cues for their native voicing categories. However, the unaspirated retroflex affricate [ʈʂ] was more often perceived as voiceless, possibly due to its intrinsic properties or the following vowel. These findings highlight the dynamic interaction between tones and consonantal perception in L2 acquisition.

1 Introduction

Mandarin Chinese has six plosives (/p, t, k, p^h, t^h, k^h/) and six affricates (/ts, tʂ, tɕ, ts^h, tʂ^h, tɕ^h/), both of which utilize aspiration (aspirated vs. unaspirated) as their primary phonological contrast. In contrast, Japanese plosives and affricates are distinguished primarily by voicing (voiced vs. voiceless). This systematic discrepancy constitutes a significant learning barrier

for native Japanese speakers acquiring Mandarin Chinese. In particular, the phenomenon wherein Mandarin Chinese unaspirated sounds are perceived and produced as Japanese voiced sounds has long been noted in second language acquisition research (cf. Ch'ên 1986; Yoshihiro 2004)¹.

Phonetically, the aspiration contrast in Mandarin Chinese is primarily realized through differences in voice onset time (VOT), with aspirated stops exhibiting substantially longer VOT than unaspirated stops (cf. Gu 2023)². Because Japanese plosives and affricates are categorized according to voicing rather than aspiration, Japanese learners often assimilate Mandarin Chinese unaspirated stops to the category of Japanese voiced stops. In addition to VOT, however, the perception of plosive and affricate contrasts is known to depend on multiple acoustic cues. In many languages, consonant voicing contrasts are accompanied by systematic perturbations in the fundamental frequency (F0) of the following vowel, with higher F0 typically observed after voiceless plosives and affricates and lower F0 after voiced ones (cf. Haggard et al. 1970)³. In a tone language such as Mandarin Chinese, where lexical tone is primarily realized through F0 variation, such consonant-induced F0 effects may interact with tonal realization and potentially influence the perception of consonant contrasts.

The majority of previous studies have primarily focused on production, namely the analysis of pronunciation using physical acoustic features such as VOT (e.g. Yoshihiro 2004; Matsumoto 2012). However, much remains unclear regarding how learners perceptually reconstruct Mandarin Chinese phonological categories, particularly with respect to the role of suprasegmental features such as lexical tone in consonant perception. Through a perception experiment, this study aims to clarify how native Japanese speakers categorize Mandarin Chinese plosives and affricates and how this categorization is modulated by lexical tones.

The remainder of this paper is organized as follows. Section 2 reviews previous research relevant to the present study. It first introduces the consonant and tonal systems of Mandarin Chinese, then compares the plosive and affricate systems of Mandarin Chinese and Japanese. After that, studies on the interaction between voicing and fundamental frequency (F0) are reviewed. Finally, previous research on the acquisition of Chinese consonants by Japanese learners is discussed. Section 3 describes the methodology of the perception experiment. Section 4 presents the experimental results, which are discussed in Section 5. Section 6 concludes the paper.

2 Literature review

In this section, we first introduce the consonant and tonal systems of Mandarin Chinese and then review the plosive and affricate contrasts in Mandarin Chinese and Japanese. Next, we examine previous research on the interaction between voicing and fundamental frequency (F0). Finally, we discuss studies on the acquisition of Mandarin Chinese plosives and affricates by Japanese learners.

2.1 The consonants and tones in Mandarin Chinese

Standard Mandarin Chinese has a phonological inventory of 19 consonants (Duanmu 2007: 24). Although Duanmu (2007: 31-34) analyzes palatal consonants as consonant–glide combinations, they are treated as independent phonemes in the present study, as this facilitates the examination of the perception of palatal affricates. As shown in Table 1, plosives and affricates are distributed across five primary places of articulation: bilabial, alveolar, velar, palatal, and retroflex. In addition to plosives and affricates, the system includes a series of voiceless fricatives corresponding to these places of articulation, as well as a voiced retroflex fricative. The inventory also contains sonorants, including nasals (with /ŋ/ occurring only in the coda position) and a lateral approximant. The rich inventory of coronal fricatives and affricates (alveolar, retroflex, and palatal) poses a particular cross-linguistic challenge for learners whose native languages lack such fine-grained place contrasts (cf. Zhang & Zhang 2019).

**Table 1: The consonant system in Standard Mandarin Chinese
(based on Duanmu 2007: 24)**

Manner of articulation		Bilabial/Labiodental	Alveolar	Retroflex	Palatal	Velar
Plosive	Unaspirated	p	t			k
	Aspirated	p ^h	t ^h			k ^h
Affricate	Unaspirated		ts	tʂ	tɕ	
	Aspirated		ts ^h	tʂ ^h	tɕ ^h	
Fricative	Voiceless	f	s	ʂ	ɕ	x
	Voiced			ʐ		
Nasal		m	n			(ŋ)
Lateral approximant			l			

Standard Mandarin Chinese utilizes a suprasegmental system comprising four distinct lexical tones, alongside a neutral tone used in unstressed syllables⁴. In phonetic research, these tones are traditionally represented using Chao's five-point pitch scale, where 1 designates the lowest pitch and 5 the highest (Chao 1968: 26). The four tones in monosyllabic syllables are illustrated in Table 2.

**Table 2: The tone system in Standard Mandarin Chinese
(based on Chao 1968: 26)**

Tone category	Descriptive name	Pitch contour	Chao's tone value	Example
Tone 1	High-level	Flat, high F0	55	<i>mā</i> “mother”
Tone 2	Rising	Mid to high F0	35	<i>má</i> “hemp”
Tone 3	Dipping	Low-falling-rising F0	214	<i>mǎ</i> “horse”
Tone 4	Falling	High to low F0	51	<i>mà</i> “scold”

As will be discussed in Section 2.3, pitch is intrinsically linked to F0. The precise F0 trajectories of these tones not only determine lexical identity but also create distinct acoustic environments (e.g., low-pitch onsets in Tones 2 and 3) that may influence the auditory categorization of initial plosives and affricates.

2.2 The plosive and affricate contrasts in Mandarin Chinese and Japanese

It is well-known that different languages apply different contrasts to increase the phoneme inventory, and the most observed contrasts are concerning voicing and aspiration (cf. Jensen 2004: 92). However, only some languages, such as Hindi and Gujarati, apply both contrasts; it is more frequent that one of these contrasts is used as contrastive. For example, plosives and affricates in English are mainly distinguished by voicing, and the difference in aspiration is only allophonic.

Mandarin Chinese, in contrast, employs aspiration as the primary contrast for plosives and affricates. Both plosives and affricates in Mandarin Chinese are distinguished by aspiration (Sun 2006: 35-36), as mentioned in Section 1 and Section 2.1. Phonetically, this contrast is typically realized through differences in voice onset time (VOT), with aspirated stops exhibiting substantially longer VOT than unaspirated stops (cf. Shi & Liao 1986; Gu 2023).

Japanese plosives and affricates pattern more closely with those in English in that they are

primarily distinguished by voicing (Hasegawa 2014: 31-32). In phonetic terms, voiced stops in Japanese are frequently produced with prevoicing or negative VOT, while voiceless stops typically exhibit short positive VOT (Takada 2008; Harada 2007).

2.3 The interaction between voicing and F0

Early studies have shown that the fundamental frequency (F0) of a vowel can be affected by various factors, one of which is the voicing of a preceding obstruent⁵. It has been widely reported that the F0 of a vowel tends to be higher when the preceding obstruent is voiceless and lower when the obstruent is voiced (cf. House & Fairbanks 1953; Lehiste & Peterson 1961). This phenomenon is generally attributed to laryngeal adjustments associated with the production of voiced and voiceless obstruents, which influence the tension of the vocal folds and consequently affect the fundamental frequency of the following vowel (Kirby & Ladd 2016). Subsequent studies have confirmed that such F0 perturbation effects are widely observed across languages, although the magnitude of the effect varies depending on the phonetic realization of the voicing contrast (e.g. Kirby & Ladd 2016; Ladd & Schmid 2018; Ting et al. 2025). In tone languages such as Mandarin Chinese, where lexical tone is primarily realized through F0 variation, such consonant-induced F0 perturbations may interact with tonal realization and potentially influence speech perception.

2.4 The acquisition of Mandarin Chinese plosives and affricates by Japanese learners

Previous research has primarily focused on the production of Mandarin Chinese consonants by native Japanese speakers (e.g., Hoshino & Yasuda 2002; Yoshihiro 2004; Matsumoto 2012). These studies have identified the difficulties Japanese learners face when pronouncing Mandarin Chinese consonants and have proposed various educational approaches. However, how learners perform perceptual tasks and whether similar difficulties occur in perception remain insufficiently investigated.

Several studies have addressed perception. Zhu (2010) conducted both production and perception experiments to examine aspiration and voicing in Mandarin Chinese and Japanese consonants. The results indicated that Mandarin Chinese aspirated sounds are produced with stronger airflow in word-internal positions compared to word-initial positions, which contrasts with the tendencies of Japanese voiceless sounds (Zhu 2010: 61). As discussed in Section 2.2, Mandarin Chinese unaspirated sounds and Japanese voiceless sounds share similar positive VOT values. Despite this phonetic similarity in VOT, Zhu (2010: 62) pointed

out that Mandarin Chinese unaspirated sounds share many features with Japanese voiced sounds, suggesting that instructing native Japanese speakers to produce Mandarin Chinese unaspirated sounds as Japanese voiced sounds is pedagogically acceptable⁶.

Wei (2016) investigated how Japanese learners map Mandarin Chinese sounds to Japanese phonetic categories and assessed their actual discrimination abilities. Wei (2016) reported a discrepancy between the predictions of the Perceptual Assimilation Model (PAM) and the learners' actual performance, suggesting that discrimination is significantly influenced not only by physical acoustic distance but also by the salience of specific features, such as airflow (aspiration) and retroflexion.

Similarly, Dong (2018) conducted both perception and production experiments with Japanese learners of Mandarin Chinese and used the results to evaluate university-level Mandarin Chinese textbooks in Japan. Through perception experiments, Dong (2018) concludes that Japanese learners have little difficulty distinguishing aspirated from unaspirated consonants in Mandarin Chinese.

However, the aforementioned studies did not consider the influence of lexical tones⁷. Specifically, how native Japanese speakers perceive Mandarin Chinese plosives and affricates across different tonal environments remains unexplored. Recent cross-linguistic studies have established a correlation between voicing and pitch, noting a universal tendency for the F0 of a vowel following a voiced consonant to be lowered. This study hypothesizes that native Japanese speakers repurpose this pitch variation—specifically, F0 fluctuations—as an acoustic cue for their “voiced vs. voiceless” judgments, and seeks to empirically verify this hypothesis.

3 Methodology

To create the auditory stimuli for the perception experiment, a male native speaker of Standard Mandarin Chinese in his thirties was recruited and recorded while pronouncing the Mandarin Chinese characters shown in (1). The Pinyin transcription of each character is provided below to indicate its pronunciation. It should be noted that in the Pinyin orthographic system, letters such as *b*, *d*, and *g* represent unaspirated voiceless stops rather than voiced stops. Thus, the orthographic distinction in Pinyin reflects the aspiration contrast in Mandarin Chinese rather than a voicing contrast.

Table 3: List of Mandarin Chinese characters

Pinyin	Tone 1	Tone 2	Tone 3	Tone 4
b / p	包 bāo [pau ¹]	薄 báo [pau ¹]	保 bǎo [pau ³]	抱 bào [pau ⁴]
	抛 pāo [p ^h au ¹]	袍 páo [p ^h au ¹]	跑 pǎo [p ^h au ³]	炮 pào [p ^h au ⁴]
d / t	多 duō [tuo ¹]	夺 duó [tuo ¹]	躲 duǒ [tuo ³]	堕 duò [tuo ⁴]
	拖 tuō [t ^h uo ¹]	坨 tuó [t ^h uo ¹]	妥 tuǒ [t ^h uo ³]	唾 tuò [t ^h uo ⁴]
g / k	哥 gē [kɤ ¹]	格 gé [kɤ ¹]	葛 gě [kɤ ³]	各 gè [kɤ ⁴]
	科 kē [k ^h ɤ ¹]	咳 ké [k ^h ɤ ³]	可 kě [k ^h ɤ ³]	克 kè [k ^h ɤ ⁴]
z / c	簪 zān [tsan ¹]	咱 zán [tsan ¹]	攢 zǎn [tsan ³]	赞 zàn [tsan ⁴]
	餐 cān [ts ^h an ¹]	残 cán [ts ^h an ¹]	惨 cǎn [ts ^h an ³]	灿 càn [ts ^h an ⁴]
zh / ch	朱 zhū [tʂu ¹]	竹 zhú [tʂu ¹]	主 zhǔ [tʂu ³]	住 zhù [tʂu ⁴]
	出 chū [tʂ ^h u ¹]	除 chú [tʂ ^h u ¹]	楚 chǔ [tʂ ^h u ³]	触 chù [tʂ ^h u ⁴]
j / q	机 jī [tei ¹]	集 jí [tei ¹]	挤 jǐ [tei ³]	继 jì [tei ⁴]
	七 qī [tɕhi ¹]	齐 qí [tɕhi ¹]	起 qǐ [tɕhi ³]	气 qì [tɕhi ⁴]

In the list above, the above part in every row contains unaspirated sounds, whereas the below part contains aspirated sounds. The first three rows of characters represent plosives, and the bottom three rows represent affricates. Each row contains four characters with the target initial consonant; the above and below groups in each row form minimal pairs that differ only in the initial consonant (unaspirated vs. aspirated), while the following rime remains identical. Furthermore, within each group, the four characters correspond from left to right to Tone 1 (high-level), Tone 2 (rising), Tone 3 (dipping), and Tone 4 (falling).

The participants in this study were four native speakers of Japanese (three males and one female) who speak a variety of Japanese close to Standard Japanese and had no prior experience learning Mandarin Chinese⁸. To minimize potential biases arising from language-learning backgrounds, the study targeted individuals with no prior exposure to Mandarin Chinese in order to capture their initial auditory judgments.

The experiment was implemented using the psychological experiment platform (as illustrated in Figure 1), PsychoPy (PsychoPy-2025.1.1) and conducted in a quiet environment free of echo (reverberation).

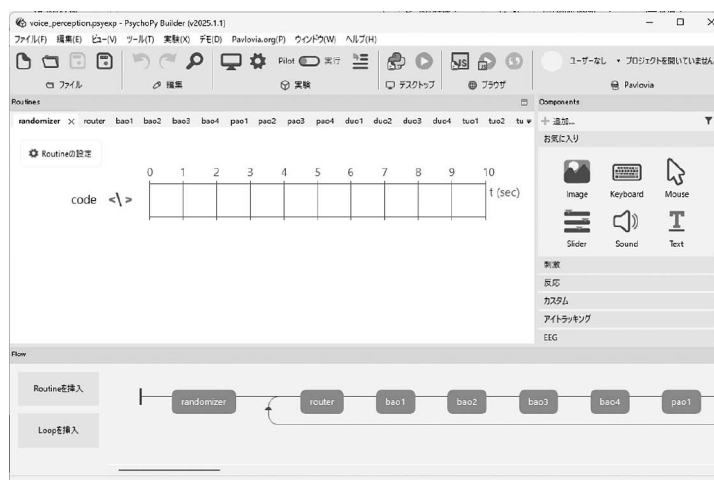


Figure 1: Experimental design using PsychoPy

The auditory stimuli were presented directly through the laptop's built-in speakers. The 48 audio stimuli were presented in a randomized order. Participants performed a two-alternative forced-choice (2AFC) task in which they selected which of two displayed Japanese Katakana representations most closely matched the audio they heard (as illustrated in Figure 2). One Katakana option began with a voiceless consonant (*seion*), and the other with a voiced consonant (*dakuon*). Each participant completed five trials for each stimulus, yielding a total of 20 responses per stimulus across all participants. With 48 Chinese characters serving as auditory stimuli, the dataset for analysis consists of 960 tokens in total. In the actual experiment, the following Katakana notations were displayed: バオ / パオ, ドウオ / トウオ, グォー / クォー, ズァン / ツァン, ギュウ / チュウ, and ギ / チ. The word-initial plosives or affricates of the auditory stimuli presented with these notations were or <p>, <d> or <t>, <g> or <k>, <ɕ> or <c>, <zh> or <ch>, and <j> or <q>, respectively.



Figure 2: Experiment screen

4 Results

4.1 Overall Perceptual Tendencies

Concerning aspirated plosives and affricates, the results of whether participants perceived Mandarin Chinese aspirated consonants as voiced or voiceless are illustrated in Table 4, in which the numbers correspond to the tones. The aggregated data show that native Japanese speakers perceive Mandarin Chinese aspirated sounds as Japanese voiceless sounds with a high probability. In particular, [k^h] and [p^h] were consistently perceived as voiceless. Although some aspirated sounds were perceived as voiced, these instances were largely concentrated in stimuli carrying Tone 2 and Tone 3.

Table 4: Percentage of Mandarin Chinese aspirated consonants perceived as voiced

<i>pao1</i>	<i>pao2</i>	<i>pao3</i>	<i>pao4</i>	Total
0%	0%	0%	0%	0%
<i>tuo1</i>	<i>tuo2</i>	<i>tuo3</i>	<i>tuo4</i>	
0%	20%	10%	0%	8%
<i>ke1</i>	<i>ke2</i>	<i>ke3</i>	<i>ke4</i>	
0%	0%	0%	0%	0%
<i>can1</i>	<i>can2</i>	<i>can3</i>	<i>can4</i>	
0%	15%	25%	0%	10%
<i>chu1</i>	<i>chu2</i>	<i>chu3</i>	<i>chu4</i>	
0%	20%	0%	0%	5%
<i>qi1</i>	<i>qi2</i>	<i>qi3</i>	<i>qi4</i>	
0%	25%	30%	0%	14%

Conversely, Mandarin Chinese unaspirated sounds showed a strong tendency to be perceived as Japanese voiced sounds, although this correspondence was not as robust as the mapping between aspirated consonants and voiceless sounds. Notably, the retroflex affricate [ʈʂ] was perceived as voiceless at a relatively high rate. Furthermore, within the unaspirated category, syllables carrying Tone 2 and Tone 3 exhibited a higher probability of being perceived as voiced.

Table 5: Percentage of Mandarin Chinese unaspirated consonants perceived as voiced

<i>baol</i>	<i>baol2</i>	<i>baol3</i>	<i>baol4</i>	Total
35%	70%	55%	15%	44%
<i>duol</i>	<i>duol2</i>	<i>duol3</i>	<i>duol4</i>	
50%	95%	95%	40%	70%
<i>gel</i>	<i>ge2</i>	<i>ge3</i>	<i>ge4</i>	
65%	85%	90%	80%	80%
<i>zanl</i>	<i>zan2</i>	<i>zan3</i>	<i>zan4</i>	
40%	60%	80%	20%	50%
<i>zhu1</i>	<i>zhu2</i>	<i>zhu3</i>	<i>zhu4</i>	
0%	35%	40%	5%	20%
<i>jil</i>	<i>ji2</i>	<i>ji3</i>	<i>ji4</i>	
40%	90%	85%	15%	58%

Overall, Mandarin Chinese syllables carrying Tone 2 and Tone 3 tended to be perceived by native Japanese speakers as having voiced initial consonants.

4.2 Statistical Analysis

The descriptive results strongly suggest that lexical tone influences perception. To statistically verify this observation, a chi-square test for independence was conducted between the perception of Mandarin Chinese plosives and affricates and tone type. In addition, because the retroflex affricate showed a relatively high rate of voiceless perception, it was assumed that the specific type of plosives and affricates might also affect perceptual judgments. Therefore, a separate chi-square test was conducted to examine the relationship between the type of unaspirated plosives and affricates and their perception.

First, a highly significant association was found between plosives and affricates perception and tone type ($\chi^2 = 77.790$, $p < .001$). A closer examination of the pattern reveals that stimuli carrying Tone 2 (rising) and Tone 3 (dipping) were perceived as “voiced” at a significantly higher rate than those with other tones. This suggests that the low-pitch components inherent in Tones 2 and 3 may function as perceptual cues that facilitate voiced consonant judgments by native

Japanese speakers. This tendency is consistent with previous findings that lower F0 onsets are associated with voiced plosives and affricates in many languages.

Table 6: Contingency table: Perceived_as_voiced × tone

Perceived_as_voiced		Tone 1	Tone 2	Tone 3	Tone 4	Total
0 (Not perceived as voiced)	Frequency:	194	137	138	205	674
	% within Perceived_as_voiced:	28.8%	20.3%	20.5%	30.4%	100.0%
1 (Perceived as voiced)	Frequency:	46	103	102	35	286
	% within Perceived_as_voiced:	16.1%	36.0%	35.7%	12.2%	100.0%
Total	Frequency:	240	240	240	240	960
	% within Perceived_as_voiced:	25.0%	25.0%	25.0%	25.0%	100.0%

Second, the retroflex affricate $[\text{ʈʂ}]$ is more likely to be perceived as “voiceless” compared with other unaspirated sounds. This pattern may be attributable to the intrinsic acoustic properties of the retroflex affricate, particularly its salient and prolonged frication phase following the initial release. In Japanese, voiced obstruents are typically characterized by prevoicing and relatively weak frication noise. Therefore, the strong, broadband noise of $[\text{ʈʂ}]$ serves as a robust acoustic cue for voicelessness to Japanese listeners. Furthermore, this effect is likely amplified by its interaction with the following vowel. When $[\text{ʈʂ}]$ is followed by a high vowel $[\text{u}]$, the narrow retroflex constriction is maintained into the syllable nucleus, causing friction-like noise to persist and delaying the onset of a clear formant structure. This prolonged lack of salient modal voicing further biases Japanese listeners away from a voiced categorization. However, since these interpretations are currently speculative, further acoustic and perceptual experiments focusing specifically on the internal temporal and spectral structure of $[\text{ʈʂ}]$ and its transition into apical vowels are necessary to empirically validate this hypothesis.

Table 7: Contingency table: Perceived_as_voiced × consonant_type

Perceived_as_ voiced		Consonant_ type b	Consonant_ type d	Consonant_ type g	Consonant_ type z	Consonant_ type zh	Consonant_ type j	Total
0 (Not perceived as voiced)	Frequency:	45	24	16	40	64	34	223
	% within Perceived_as_ voiced:	20.2%	10.8%	7.2%	17.9%	28.7%	15.2%	100.0%
1 (Perceived as voiced)	Frequency:	35	56	64	40	16	46	257
	% within Perceived_as_ voiced:	13.6%	21.8%	24.9%	15.6%	6.2%	17.9%	100.0%
Total	Frequency:	80	80	80	80	80	80	480
	% within Perceived_as_ voiced:	16.7%	16.7%	16.7%	16.7%	16.7%	16.7%	100.0%

5 Discussion

First, native Japanese speakers perceived Mandarin Chinese aspirated sounds as voiceless at a very high rate. Because the Japanese phonological system lacks aspirated voiced consonants and Japanese voiceless consonants inherently carry slight aspiration (Zhu 2010), the mapping from Mandarin Chinese aspirated sounds to Japanese voiceless sounds is highly predictable.

Second, the results of the perception experiment demonstrate that native Japanese speakers are strongly influenced by lexical tone when mapping Mandarin Chinese unaspirated sounds to voiced sounds and aspirated sounds to voiceless sounds. Specifically, the tendency for Tone 2 and Tone 3 (which begin at a lower pitch) to promote voiced perception can be explained by the cross-linguistically observed correlation between voicing and pitch reported in previous studies. As mentioned in Section 2.3, in many languages, F0 tends to be lower at the onset of a vowel following a voiced obstruent and higher following a voiceless obstruent (House & Fairbanks 1953). This acoustic feature is not merely a physiological byproduct of production but also serves as an important perceptual cue. Empirical evidence further shows that lower pitch promotes the perception of voiced consonants, whereas higher pitch promotes the perception of voiceless consonants (Haggard et al. 1970). It is therefore highly

likely that the Japanese-speaking participants processed the Mandarin Chinese aspirated–unaspirated contrast through the framework of their native voicing categories. In doing so, they perceptually associated the acoustic feature of low pitch, which accompanies Japanese voiced consonants, with the low-pitch components of Mandarin Chinese tones. In other words, tones beginning at a lower pitch level, such as Tones 2 and 3, created an acoustic environment that readily aligned with the Japanese voiced category, thereby highlighting the voiced interpretation of the unaspirated consonants.

Conversely, the phenomenon whereby the retroflex affricate [ʈʂ] was more readily perceived as voiceless than other plosives and affricates may be related to the intrinsic properties of the consonant itself, although the influence of the following vowel must also be considered. In the stimuli used in this experiment, the character containing the retroflex affricate was followed by the close vowel [u], a vowel that is highly susceptible to devoicing in Japanese⁹. Although the auditory stimuli used in the experiment contained accurate pronunciations without actual vowel devoicing, the perceptual characteristics of [u] as a relatively “weak” vowel may have enhanced the perceived voicelessness of the preceding consonant.

These findings suggest that the perception of Mandarin Chinese plosives and affricates by Japanese listeners is dynamically shaped by both suprasegmental features (such as pitch) and segmental features (such as syllable structure).

6 Conclusion

This study investigated how native Japanese speakers perceive Mandarin Chinese plosives and affricates, demonstrating that this perception is systematically influenced by suprasegmental elements, particularly lexical tone. The main findings can be summarized as follows. First, Mandarin Chinese aspirated plosives and affricates show a strong tendency to be perceived as Japanese voiceless sounds. Second, Mandarin Chinese unaspirated plosives and affricates are frequently perceived as Japanese voiced sounds (with the exception of the retroflex affricate [ʈʂ]), although this correspondence is less robust than the mapping of aspirated sounds to voiceless sounds. Third, for both aspirated and unaspirated sounds, the presence of Tone 2 or Tone 3 increases the likelihood that they are perceived as voiced. This pattern suggests that tonal pitch patterns influence consonant perception through their associated F0 characteristics. In particular, the relatively low F0 onsets of Tones 2 and 3 appear to bias Japanese listeners toward a voiced interpretation. This tendency is consistent with the widely observed correlation between voicing and pitch across languages. Previous studies have also

suggested that VOT alone may not fully account for the voicing contrast in Japanese, and that additional acoustic cues such as post-stop F0 may also contribute to the distinction (Byun 2021). Finally, the retroflex affricate [ʈʂ] exhibits a relatively high probability of being perceived as voiceless. While the influence of the following vowel is a plausible factor, this pattern may also stem from intrinsic consonantal properties such as Voice Onset Time (VOT), meaning that a definitive conclusion cannot be drawn at this stage.

As an exploratory study, several issues remain unresolved. First, due to the limited number of participants, some responses in the 2AFC task may have occurred at chance level. Future research should therefore recruit a larger sample of participants in order to reduce potential bias arising from random guessing. Second, this study did not systematically analyze factors other than tone that may influence perception. Although Mandarin Chinese lexical tone appears to strongly affect the perception of plosives and affricates by Japanese speakers, variables such as VOT, the type of the following vowel (the obligatory nucleus in the final¹⁰), and word position (initial vs. medial) are also likely to interact in complex ways and should be incorporated into future analyses. Third, the scope of this study was limited to native Japanese speakers. Given differences in phonological systems, learners from other L1 backgrounds may exhibit different perceptual tendencies. Extending this experimental paradigm to speakers of other languages would not only clarify cross-linguistic variation in phonetic perception from a contrastive linguistics perspective but also contribute to the development of more effective pedagogical strategies for Mandarin Chinese language education for learners with diverse L1 backgrounds. Finally, while the use of specialized equipment such as headphones would likely have enhanced the participants' perceptual sensitivity and ensured more reliable data, it was not feasible in the present study. Future research should therefore employ improved experimental equipment and establish a more controlled testing environment.

* Acknowledgement

We would like to thank the native Mandarin speaker Shaoan Huang (Researcher, Institute of Japanese and East Asian Studies, Jeonbuk National University), who recorded the stimuli for this study, as well as all the native Japanese speakers who participated in the perception experiment. An earlier version of this study was presented at the *East and West Contact and Dialogue: 5th International Conference of Contemporary China Studies* (2025), and we are grateful for the valuable comments and suggestions provided by the audience. Any remaining errors or shortcomings are our own.

-
- ¹ This does not suggest that aspirated consonants are not difficult for Japanese learners. In fact, although both Mandarin Chinese aspirated plosives and affricates and Japanese voiceless plosives and affricates are aspirated, the airflow of Japanese voiceless plosives and affricates is weaker than that of their Mandarin Chinese counterparts (cf. Hoshino & Yasuda 2002; Matsumoto 2012: 171). This results in difficulties, especially in the production of Mandarin Chinese aspirated plosives and affricates by Japanese learners of Mandarin Chinese.
- ² Voice onset time (VOT) was measured as the duration between the release of the stop occlusion and the commencement of glottal pulsing. VOT serves as a primary acoustic cue for the voicing contrast in such as plosive consonants, reflecting the temporal coordination between laryngeal and supralaryngeal gestures.
- ³ The fundamental frequency, commonly denoted as F0, refers to the lowest frequency of a periodic waveform, corresponding to the rate of vocal fold vibration during phonation. In acoustic phonetics, F0 is the primary physical correlate of the perceived pitch of the speaker's voice.
- ⁴ In this study, the neutral tone (qīngshēng) is excluded from the scope of analysis. The neutral tone is a specific phenomenon of tone sandhi (tonal change) in which a syllable loses its original lexical tone in certain words or phrases, becoming light and short. It does not have a fixed pitch value; instead, its specific pitch is determined by the tone of the preceding syllable. Essentially, it is a weakened variant of the four standard Mandarin Chinese tones occurring in specific contexts.
- ⁵ Another factor that affects F0 is vowel height: high vowels tend to have higher F0 than low vowels (Whalen & Levitt 1995). Previous research has also shown that the influence of onset voicing on F0 is more pronounced than that of vowel height (Ting et al. 2025). As vowel height is not directly relevant to the present study, it will not be discussed further.
- ⁶ However, this teaching approach has been criticized by Ogata (2010), who points out that Zhu (2010) does not specify the proficiency level or the regional background of the learners, both of which may affect the results. Ogata (2010) therefore proposes alternative approaches to pronunciation instruction. As the present study does not focus on pedagogical methods, this debate will not be discussed in detail here. Nevertheless, if lexical tones influence the perception of plosives and affricates by Japanese learners of Mandarin Chinese, it may be necessary to develop teaching methods that differ from those proposed by either Zhu (2010) or Ogata (2010), since neither study considers the role of tones.
- ⁷ It appears that previous research on learners with other first-language backgrounds has paid little attention to the interaction between lexical tones and the perception of Mandarin Chinese plosives and affricates (see Wang & Chen 2020 for a study on English learners).
- ⁸ The participants consisted of four native Japanese speakers in their twenties: Informant A (male, Tokyo), Informant B (male, Shizuoka), Informant C (male, Saitama), and Informant D (female, Shizuoka).
- ⁹ Although the Japanese vowel /u/ is prone to devoicing and its phonetic value is defined as the unrounded [ɯ]—distinguishing it from the rounded [u] found in Chinese—it remains the only high back vowel in the Japanese inventory. Since Japanese lacks a phonemic contrast between rounded and unrounded high back vowels, [ɯ] and [u] are not phonologically distinguished; consequently, even if produced as a rounded vowel, it is categorized as the phoneme /u/.

- ¹⁰ In Standard Mandarin Chinese phonology, the final (yùnmǔ) refers to the post-onset segment of a syllable. Structurally, it is a hierarchical unit consisting of an optional medial (a pre-nuclear glide), an obligatory nucleus (the primary vowel), and an optional coda (either a vocalic terminal [i, u] or a nasal consonant [n, ŋ]). Based on their internal complexity, finals are categorized into monophthongs (single vowels), compound finals (diphthongs and triphthongs), and nasal finals.

References

- Byun, Hi-Gyung. 2021. Acoustic characteristics for Japanese stops in word-initial position: VOT and post-stop fo. *Journal of the Phonetic Society of Japan* 25: 41-63.
- Chao, Yuen Ren. 1968. *A grammar of Spoken Mandarin Chinese*. Berkeley and Los Angeles, CA: University of California Press.
- Ch'ên, Wên Chih. 1986. On rising intonation in Chinese [guānyú yǔyīn jiàoxué de jǐ gè wèntí]. *Studies in Humanities and Social Sciences* (The Institute of Humanities and Social Sciences, Nihon University) 32: 57-62.
- Dong, Yuting. 2018. Research on the acquisition of Mandarin Chinese phonetics by Japanese native speakers: Focusing on monophthongs, aspirated/unaspirated consonants, and tones in second-syllabic words [Nihongo bogo wasya no tyūgokugo onsei syūtoku ni kansuru kenkyū: Tanboin, yūki/muki siin, nionsetugo no seityō o tyūsinni]. Doctoral dissertation, Kyoto University.
- Duanmu, San. 2007. *The phonology of Standard Mandarin Chinese*. 2nd edition. Oxford: Oxford University Press.
- Gu, Xiaowei. 2023. An acoustic study of the stop consonants in lettered-words produced by Mandarin Chinese Mandarin speakers. *Theory and Practice in Language Studies* 13(11): 2910-2917.
- Haggard, Mark, Stephen Ambler & Mo Callow. 1970. Pitch as a voicing cue. *The Journal of the Acoustical Society of America* 47(2B): 613-617.
- Harada, Tetsuo. 2007. The production of voice onset time (VOT) by English-speaking children in a Japanese immersion program. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 45(4): 353-378.
- Hasegawa, Yoko. 2014. *Japanese: A linguistic introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoshino, Akemi & Akeo Yasuda. 2002. Evaluation based on the VOT and the power of the aspirated utterance in Mandarin Chinese by Japanese students [Nihonzin gakusei ni yoru tyūgokugo yūkion hatuwa no VOT to pawā ni yoru hyōka]. *The Journal of the Acoustic Society of Japan* 58(11): 689-695.
- House, Arthur S. & Grant Fairbanks. 1953. The influence of consonant environment upon the secondary acoustical characteristics of vowels. *The Journal of the Acoustical Society of America* 25(1): 105-113.
- Jensen, John T. 2004. *Principles of generative phonology: An introduction*. Amsterdam & Philadelphia, PA: John Benjamins.

- Kirby, James P. & D. Robert Ladd. 2016. Effects of obstruent voicing on vowel F0: Evidence from true voicing languages. *The Journal of the Acoustical Society of America* 160(4): 2400-2411.
- Ladd, D. Robert & Stephan Schmid. 2018. Obstruent voicing effects on F0, but without voicing: Phonetic correlates of Swiss German lenis, fortis, and aspirated stops. *Journal of Phonetics* 71: 229-248.
- Lehiste, Ilse & Gordon E. Peterson. 1961. Some basic considerations in the analysis of intonation. *The Journal of the Acoustical Society of America* 33(4): 419-425.
- Matsumoto, Yoko. 2012. *Theory and practice in Mandarin Chinese pronunciation education for Japanese native speakers* [Nihongo bogo wasya ni taisuru tyūgokugo hatuon kyōiku no riron to zissen]. Tokyo: Waseda University Press.
- Ogata, Tetsuya. 2010. Teaching methods for Mandarin Chinese unaspirated consonants [Tyūgokugo no mukion no kyōzyuhō ni tuite]. *Tohoku Journal of Mandarin Chinese Language and Literature* 15: 93-112.
- Shi, Feng & Rongrong Liao. 1986. A comparative analysis on the voice onset time of Mandarin Chinese stops produced by Mandarin Chinese and American students [Zhōng měi xuéshēng hànyǔ sèyīn shízhí duìbǐ fēnxī]. *Language Teaching and Linguistic Studies* 8(4): 67-83.
- Sun, Chaofen. 2006. *Mandarin Chinese: A linguistic introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Takada, Mieko. 2008. Geographical pattern of VOT in Japanese initial voiced stops. *Studies in the Japanese Language* 4(4): 48-62.
- Ting, Connie, Morgan Sonderegger, Meghan Clayards & Michael McAuliffe. 2025. The crosslinguistic distribution of vowel and consonant intrinsic F0 effects. *Language* 101(1): 1-36.
- Wang, Xinchun & Jidong Chen. 2020. The acquisition of Mandarin consonants by English learners: The relationship between perception and production. *Languages* 5(2): 20.
- Whalen, D. H. & Andrea G. Levitt. 1995. The universality of intrinsic F0 of vowels. *Journal of Phonetics* 23: 349-366.
- Yoshihiro, Ayako. 2004. Comparison between Japanese voiceless/voiced consonants and Mandarin Chinese aspirated/unaspirated consonants: Comparing the pronunciation of Japanese native speakers and Mandarin Chinese native speakers [Nihongo no musei siin/yūsei siin, tyūgokugo no yūkion/mukion no hikaku: Nihongo bogo wasya oyobi tyūgokugo bogo wasya no hatuon o hikakusite]. *Japanese Language and Literature at Tokushima University* 17: 1-13.
- Zhang, Yixin & Jinsong Zhang. 2019. Oral motor exercises for CSL learners to master productions of retroflex and non-retroflex consonants. *Proceedings of APSIPA Annual Summit and Conference 2019*: 2064-2069.
- Zhu, Chunyao. 2010. *Experimental research on Mandarin Chinese and Japanese phonetics* [Tyūgokugo/nihongo onsei no zikkenteki kenkyū]. Tokyo: Kurosio.

中学校英語教科書における題材の経年変化

長谷川 淳 一

1. はじめに

英語教科書を特色づける要素として、言語材料、言語活動、題材が考えられる。題材に関して、小串（2011）は次のように言及している。

教科書の題材とは、英語学習に意義を持たせるものである。英語学習を無味乾燥な言語の形式的操作に止めず、英語学習を通じて生徒にとって意味のある情報を伝え、生徒の視野を広げ、個人としてあるいは社会人としての成長を促すものと位置づければ、教科書で扱う題材の重要性が理解されよう。（中略）生徒の発達段階に応じて適切に選択された題材は、それ自体を学習することで生徒たちの視野を広げるものとなるのである。¹⁾

筆者は、そのような題材に興味を持ったため、2002年度版・2012年度版・2016年度版・2021年度版の中学校英語教科書における題材の取扱い状況を既に調査している。²⁾ 本稿では、新たに2025年度版の中学校英語教科書の調査結果を加え、先の長谷川（2021）のそれぞれの年度版の調査結果²⁾と比較し、題材の観点からその経年変化を明らかにする。

2. 先行研究の概観

以下、中学校英語教科書における題材についての主な先行研究を概観する。

真尾（1988）は、1987年度版の中学校英語教科書の6種類、計18冊を題材の観点から分類し、その結果を基に、井出（1972）が提案した題材内容に従って、特に異文化に関する日常生活、風俗習慣、地理・歴史・言語の項目を教科書ごとに分析した。分析の結果（単語レベルを除く）、日常生活（32%）、風俗習慣（7%）、地理・歴史・言語（24%）で教科書全体の63%を占めていたと報告し、異文化理解の重要性を意識しての題材選択がなされたのではないかとコメントしている。

青木他（2000）は、1997年度版の中学校英語教科書の7種類、計21冊を題材の種類及び出現頻度から談話分析的手法の「トピック」と「地域」の観点から単元内での題材の扱われ方を考

察している。具体的には、英語圏だけでなく、英語圏以外の国も題材として重視されており、異文化の題材を含む単元が全体の半数以上を占めていることから、異文化理解が非常に重要視されていると指摘している。テーマに関しては、「歴史・伝統」、「生活・行動様式」を扱っている単元が多数あるものの、全体としては、教科書によって出現頻度や扱われ方は異なっていると述べている。

一方、金田（2005）は、1997年度版の中学校英語教科書の5種類、計15冊に加えて、2002年度版の5種類、計15冊を数量的に分析した結果、地理的に近いアジア、オセアニア地域や同盟国のアメリカのような国々は題材として取扱われることが増えているのに対し、西欧・非英語諸国、東欧・旧ソ連、アフリカ、ラテンアメリカは取扱われ方が少なくなっていると言及している。その傾向から、地理的、政治的、経済的につながりが強い地域が多く取扱われているのが特徴的であると分析している。

相知（2001）も2002年度版の中学校英語教科書の7種類、計21冊を①「多様なものの見方」②「生活や文化の理解」③「国際社会に生きる日本人」の三つの観点から調査し、次のように分析している。①においては、生徒の発達段階、興味や関心に十分配慮して題材が選定されている。②に関しては、多くの地域を扱ってはいるが、単に社会的知識に終始しかねないものもある。③については、伝記的に人物を紹介するのではなく、その生き方を平易な英文で表現するなどの特色も見られる。全体として、異文化理解の題材の扱いとしては、さらに工夫がほしいと結論づけている。

さらに、長谷川（2002）も、2002年度版の中学校英語教科書の全7種類、計21冊を調査した結果、様々な地域や風俗習慣の話題が自然に教科書の本文に導入されるように、登場人物の国籍の多様化とともに、英語圏以外の国々の生活文化・風俗習慣などの題材を一層取り上げる必要性を主張する。

長谷川（2016）は、2002年度版の調査結果を踏まえ、2012年度版の中学校英語教科書の全6種類、計18冊を新たに調査し、題材の取扱い状況を比較した。その結果、地球の環境を扱う題材が増えた分、ロシアや中東に関する題材は皆無になったことが判明した。しかし、国際理解の観点からは、国際政治で話題に上がるロシアや中東などの生活や文化についても、題材として取り上げる必要性を説く。国際平和・共生の精神・異文化対応力の育成につながる題材は、今後より重要性が増すであろうと考察する。

引き続き、長谷川（2017）は、2002年度版と2012年度版、2016年度版の中学校英語教科書における題材の変遷を観察した。基本的に2016年度版の調査結果と同様の傾向が見られ、微増ではあるものの、「英語圏及びヨーロッパ」と「アジア」地域を扱った題材、「その他」として分類した地球全体の環境問題、世界に通じる事物、世界に貢献した人物に題材の焦点が置かれていた。特徴として、日本を始めとするアジアなど英語圏以外の国々の日常生活、風俗習慣、

歴史、環境なども広範囲に扱われている点、及び自然科学や科学技術に関する題材も各教科書に散見されている点をあげている。

長谷川（2021）では、2002年度版・2012年度版・2016年度版・2021年度版の中学校英語教科書における題材の取扱い状況の推移を追究している。²⁾ 顕著な例として、ロシア関連の題材は依然として見られないが、2012年度版以来取扱われることのなかった中東の題材が2021年度版には復活したこと、及び前述の「その他」としての題材が増加していることを指摘する。また、日本の地名と日本事象に関する内容が増加していることも特徴としてあげている。特に、2021年度版の教科書は、先の年度版の教科書に比べて、題材の選択においても、また言語材料・言語活動とのバランスにおいても創意工夫が見られる内容であると述べている。

田辺（2022）は、2021年度版の中学校英語教科書の6種類、計18冊を対象に問題解決型アプローチを中心に「多文化理解」「グローバル社会」「地球的課題」の三つの観点から調査した。調査の結果、「多文化理解」が大半を占め、「グローバル社会」は、6種類中2種類が扱っていた。国際理解を目指す問題解決型アプローチの題材である「地球的課題」は、6種類の教科書が全て扱っており、中学校英語教育における異文化理解が国際理解につながっていることがわかったと結論づけている。しかしながら、「地球的課題」の内容である人権、環境、平和、開発を全て扱っている教科書は2種類であり、しかも学年も3年生に偏る傾向があるという点も指摘している。

上記の先行研究を概観して、異文化理解や国際理解、地球的課題などの側面が題材として不可欠なのではないかという方向性は示されているが、1997年度版と2002年度版を調査した金田（2005）を除いて、継続的に題材の取扱い状況を調査している研究は見当たらなかった。従って、引き続き、2002年度版・2012年度版・2016年度版・2021年度版・2025年度版のそれぞれの中学校英語教科書全ての題材の経年変化を調べることにした。

3. 調査方法

3.1 調査内容

2025年度版の中学校英語教科書における題材の取扱い状況を、次の3項目から調査した上で、長谷川（2021）の調査結果と比較しながら、各年度版の経年変化を見ていく。

- (1) 主な登場人物の国籍と合計（日本国籍を除く）
- (2) 英語圏以外の国の件数とその内訳
- (3) 英語圏を含んだ国々の件数と主な内容

3項目にした理由は、次の通りである。

- (1) は、登場人物の出身国の生活や文化が教科書本文に紹介されるため、どんな国が題材として取り上げられているのか、また国籍の合計を知ることができる。
- (2) は、英語の教科書の題材として、英語圏以外ではどのような国を取り上げているのか、その件数と内訳を知ることができる。
- (3) は、英語圏を含めて、教科書にどのような題材が取扱われているのか、その件数と主な内容を把握することができる。

3.2 調査対象

調査の対象は、2025年度版の中学校英語教科書の全て、以下の6種類（各学年3冊ずつ、計18冊）である。

<i>Here We Go! English Course</i>	光村図書	（以下 HW と表記）
<i>New Crown English Series</i>	三省堂	（以下 NC と表記）
<i>New Horizon English Course 1・2・3</i>	東京書籍	（以下 NH と表記）
<i>One World English Course</i>	教育出版	（以下 OW と表記）
<i>Sunshine English Course</i>	開隆堂	（以下 SS と表記）
<i>Blue Sky English Course</i>	啓林館	（以下 BS と表記）

なお、*Here We Go! English Course* は、光村図書の教科書 *Columbus 21 English Course* を基に、2021年度版から内容を新たに刊行された教科書である。

また、*Blue Sky English Course* は、学校図書の教科書 *Total English New Edition* が2021年度版から刊行されなくなると同時に、啓林館が刊行した新しい教科書である。そのため、*Blue Sky English Course* を調査対象に含めた。

4. 調査結果

（1）主な登場人物の国籍と合計（日本国籍を除く）

表1は、2025年度版の教科書の主な登場人物の国籍と合計を示したものである。英語圏の登場人物としてアメリカ人が多い結果になっているが、アメリカ出身の人物が登場しない教科書もある。アジアでは、中国、韓国、シンガポール、インドの出身者が少数ながら登場している。長谷川（2021）に掲載されている2002年度版・2012年度版・2016年度版・2021年度版の主な登場人物の国籍の表²⁾では、登場人物の数は年度版ごとに減少しているが、表1によると、2025年度版では登場人物の数は微増になっている。今後は、主な登場人物の国籍と国籍の

数も固定化の方向になるように思われる。その理由として、2008年度版中学校学習指導要領の特色の一つである「言語活動の充実」が重視されて以降、登場人物の多様化による異文化理解や国際理解につながる題材よりも音声や文法事項などの言語材料の定着が注目されており、直接言語活動に役立つような題材が選択される傾向にあることが考えられる。

表1 2025年度版教科書の主な登場人物の国籍（日本国籍を除く）と合計 単位（人）

国籍 教科書	アメリカ	カナダ	イギリス	オーストラリア	ニュージーランド	中国	韓国	シンガポール	インド	南アフリカ	ブラジル	国籍の合計
HW	○						○			○		3
NC	○		○	○		○			○			5
NH		○	○							○		3
OW	○			○				○				3
SS	○			○					○		○	4
BS	○				○			○				3

（2）英語圏以外の国の件数とその内訳

表2は、教科書に取り上げられている英語圏以外の国の件数とその内訳を表している。（ ）内の数字は件数を示し、（ ）以外の数字は各地域の合計を表す。件数に関しては、単元の本文の中で扱われている題材の数を対象とし、英文だけでなく日本語の解説部分もその数に含めた。ただし、言語活動の中で導入される地名や固有名詞としてのみ使用されている場合や付録として取扱われている際は除外した。「その他」は、アジア、アフリカ、中南米、中東、ヨーロッパ以外の地域及び環境、歴史、自然科学などの話題が、特定の地域に限定しているのではなく、地球全体に関する内容となっている。長谷川（2021）に掲載されている年度版ごとの表²⁾によると、各年度版の件数の総数は、63件、86件、71件、103件と推移しており、2025年度版は48件と大幅に減っている。この現象は、小学校高学年での英語の教科化により、一層の「言語活動の充実」が求められ、題材選択よりも言語材料を中心にした言語活動重視の方向に向かった結果なのではないかと推察される。しかし、教科書に英語圏以外の国の話題が多く含まれることは、生徒が様々な地域や風俗習慣などに触れることになり、多様なものの考え方や公正な判断力を培うことに役立つことを考えると、再考の余地があろう。

表2 英語圏以外の国の件数とその内訳

地域	2025年度版
アジア	16件
	インド (6) シンガポール (4) 中国 (3) 台湾 (1) ベトナム (1) タイ (1)
アフリカ	13件
	アフリカ (特定の国の明記なし) (2) 南アフリカ (2) ケニア (2) エチオピア (1) ザンビア (1) 南スーダン (1) チャド (1) ガーナ (1) モロッコ (1) モザンビーク (1)
中南米	3件
	メキシコ (1) ペルー (1) ブラジル (1)
中東	2件
	トルコ (1) アフガニスタン (1)
ヨーロッパ	3件
	フィンランド (1) ノルウェー (1) スウェーデン (1)
その他	11件
	地球環境 (海洋ごみ、3Rs、気候変動、再生エネルギーを含めたエネルギー問題等) (7) 地球市民としての国際協力の必要性 (1) 地球上の動物 (1) ペンギンの生態 (1) 世界の交通ルール (1)

図1は、長谷川 (2021) に掲載されている年度版ごとの表²⁾ 及び上記の表2を基に英語圏以外の地域の割合を図で表したものである。いずれの年度版も地域別の特徴として、「アジア」の割合が最も多くなっているが、近年の傾向として、「ヨーロッパ」や「中南米」の割合が減りつつあるのに対して、「アフリカ」の割合が増えている。これは、地球環境や国際協力の観点から「アフリカ」の国々の話題の方に、言語活動のタスクとして焦点が置かれたことがその要因と推察される。

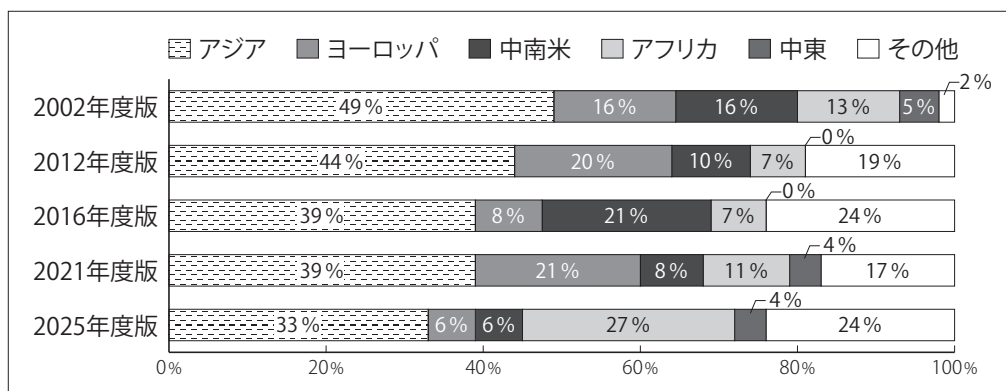


図1 英語圏以外の地域の割合

(3) 英語圏を含んだ国々の件数と主な内容

表3は、2025年度版の教科書の英語圏を含んだ国々の件数と主な内容を地域別にまとめたものである。主な内容とは、例えばその国の日常生活、風俗習慣、地理、歴史などの文化理解を目標にした教科書の本文で扱われている題材を指す。表2と同様に、()内の数字は件数を示し、()以外の数字は地域ごとの合計を表している。表3では、「アジア」、「その他」、「英語圏及びヨーロッパ」の順に件数が多くなっている。また、2012年度版以来、「アジア」では、特に生徒に身近な中学校生活を題材とした件数が最多の傾向にあるが、長谷川(2021)の表²⁾でも同様である。英語圏を含んだ国々の主な内容においても、言語活動に結びつけやすい題材が選択される傾向が見られる。

表3 英語圏を含んだ国々の件数と主な内容

地域	2025年度版
英語圏及び ヨーロッパ	53件
	カナダ紹介(6) アメリカ文化(クリスマス・お正月ホームパーティ・ハロウィーン)(4) オーストラリア紹介(4) アメリカの中学校生活(3) ハワイ紹介(2) ニューヨーク紹介(2) 湖水地方紹介(2) アメリカの学校行事(1) ニューヨークの高校生活(1) アメリカの中学生の家族紹介(1) アメリカの中学生の昼食(1) アメリカの食文化(1) ハリウッド映画(1) シアトル紹介(1) アリゾナ紹介(1) カナダの中学校紹介(1) カナダの食文化(1) バンクーバー紹介(1) イギリス紹介(1) イギリスの食文化(1) イギリスのスポーツ(1) ロンドン紹介(1) アイルランド文化紹介(1) スコットランドの楽器(バグパイプ)紹介(1) オーストラリアの中学校生活(1) オーストラリアの学年の分け方(1) オーストラリアの食文化(1) シドニー紹介(1) ウルル紹介(1) ニュージーランドの中学生の自己紹介(1) ニュージーランドの中学校生活(1) ニュージーランドの食文化(1) スウェーデンの共働きと子育て(1) フィンランド紹介(1) フィンランドの中学生の紹介(1) フィンランドの食文化(1) ノルウェーの選挙事情(1)
アジア	181件
	日本の中学校生活(52) 日本文化の紹介(11) 日本の食文化(9) 日本の中学生の趣味(8) 日本の中学生の将来の夢(8) 日本の中学生の自己紹介(7) 日本の中学生の家族・親戚・ペットの紹介(5) 日本の修学旅行(5) 日本の夏祭り紹介(5) シンガポール紹介(5) シンガポールの食文化(4) 日本の中学生の憧れの人(4) 日本の年中行事の紹介(4) 広島原爆(4) 防災への取り組み(3) 外国語(英語)を学ぶ意義(3) ALTの家族紹介(2) 日本の習慣やマナーの紹介(2) 長岡まつり大花火大会(2) 中国文化(春節・切り絵細工)紹介(2) 中華街(2) 中国の飲食文化(2) 日本の中学生の他己紹介(1) 日本の中学生の友だち紹介(1) ホームステイの体験(1) ホームステイのルール(1) 日本の中学生のスピーチコンテスト(1) ALTへのインタビュー(1) イギリスの落語家へのインタビュー(1) 日本の中学生の合唱コンクール(1) ALTの本の紹介(1) ALTに日本の本を紹介(1) ALTの思い出(1) 誕生日パーティー(1) 日本の弁当(1) 神社紹介(1) 広島紹介(1) 松山紹介(1) 鎌倉紹介(1) 和歌山白浜町紹介(1) 神戸紹介(1) しまなみ海道紹介(1) 北海道紹介(1) 京都紹介(1) 長野紹介(1) ヒンズー教(1) ヒンディー語(1) インドの楽器(シタール)紹介(1) インドの映画(1) シンガポールの働き方(1) 台湾平溪天燈節紹介(1) ベトナム人料理人(1) ベトナムの食文化(1) タイ文化紹介(1)

アフリカ	13件
	アフリカの「甲子園」(友成晋也 野球代表チーム監督)(2) アフリカで NPO を立ち上げた日本人女性(栗山さやか)(2) アフリカ料理(1) アフリカのスポーツ紹介(1) アフリカの女性の水の運び方(1) アフリカの女性の教育事情(1) アフリカで井戸を掘る子ども(1) 南アフリカ共和国(1) ケニアの学校生活(1) ナイロビ国立公園(1) チャドの砂漠気候(1)
中東	2件
	トルコ紹介(日本とトルコの友好関係)(1) アフガニスタン(中村哲医師)(1)
中南米	3件
	メキシコ(チョコレート発祥国)紹介(1) ペルー(インティ・ライミ祭)紹介(1) ブラジルの文化(死者の日)紹介(1)
その他	127件
	環境問題(水の安全性・地球の温暖化・SDGs・3Rs・海洋ごみ・再生可能エネルギー・紙の再利用・持続可能な社会に向けた取り組み)(10) 危機に直面している野生動物(3) ピクトグラム(3) 世界の食の多様性(3) フェアトレード(3) ユニバーサルデザイン(2) 盲導犬と聴導犬(2) 自然からヒントを得て作られたもの(面ファスナー・新幹線)(2) AIと言語(2) 世界遺産(2) 世界遺産が抱える問題(2) 車いすバスケットボール(鳥海連志選手)(2) 齋藤慶輔(野生動物保護活動家)(2) ロボットとの共生(2) 世界の手話の違い(2) 国際協力(1) オリンピック選手村の食事(1) 3-Dアート紹介(1) 動物のユニークな生態(1) 睡眠時間(1) アポロ13号(1) ルーブル美術館(1) Igノーベル賞(1) スポーツ行事(サンタ・ラン)(1) お金の使い方(1) 宇宙旅行(1) 宇宙ごみ(1) 書店数の変化(1) 食品ロス(1) ドギーバッグ(1) 世界の屋台の飲食物(メキシコのタコス・トルコのケバブ・タイのパッタイ・日本の綿あめ・焼きそば・アメリカのレモネード・オランダのハーリング)(1) 時計の歴史(1) 音楽について(1) 漫画・アニメの翻訳(1) 公平性について(使いづらさ・見やすさ・食物アレルギー・食物分配)(1) ナッジ理論(1) バスケットボールの歴史(1) アスリートが大切にしていること(1) 意味の異なるジェスチャー(1) 錯視サイン(1) 点字ブロック(1) 非常食(1) エシカルファッション(1) 世界の絵文字(1) 食品サンプル(1) 働く理由(1) 昼寝の必要性の有無(1) ティラ(石巻市の元 ALT) 文庫の紹介(1) 通行中の電子機器使用の是非(1) 日本の住みやすさの是非(1) AI活用による外国語学習の是非(1) “Help!”(The Beatles の曲)の紹介(1) 映画の楽しみ方(字幕の有無)(1) 名言(ローザ・パークス、マーク・トウェイン、大谷翔平)(1) 桂かい枝(日本の英語落語家)(1) ダイアン吉日(イギリスの英語落語家)(1) 大島希己江(日本の英語落語家)(1) シャーロック・ホームズ(1) セバン・カリス=スズキ(地球環境サミットスピーカー)(1) レイチェル・カーソン(「沈黙の春」著者)(1) マハトマ・ガンディー(インド独立運動の指導者)の紹介(1) マーティン・ルーサー・キング・ジュニアの紹介(アメリカの公民権運動の指導者)(1) 杉原千畝(リトアニア日本領事館・領事代理)(1) マララ・ユスフザイ(ノーベル平和賞受賞者)(1) エリック・カール(絵本作家)の紹介(1) ロナルド・メイス(ユニバーサルデザインの創案者)の紹介(1) 佐々木貞子(原爆犠牲者)の紹介(1) 手塚治虫の功績(1) ジョン万次郎の紹介(1) マザーテレサの功績(1) 大谷翔平の功績(1) 田村陽至(「捨てないパン屋」著者)の紹介(1) 萱野りえの紹介(アイヌ文化の継承者)(1) 星野道夫の紹介(環境写真家)(1) 羽生結弦(1)の紹介(プロスケーター)(1) 中村哲(アフガニスタンで活躍した医師)の紹介(2) 西村宏子(広島ピースボランティア)の紹介(1) 日本の運動選手を支えた人物(西芳照・石崎琴美・志田淳・青山由佳)の紹介(1) キャサリン・ジョンソン(初めて NASA に派遣されたアメリカの女性)(1) クレイブ・キールバーガー(FTC の創設者)(1)

図2は、長谷川（2021）に掲載されている年度版ごとの表²⁾及び上記の表3を基にそれぞれの地域の割合を図で表したものである。「英語圏及びヨーロッパ」を一括りにした理由は、ヨーロッパの国が本文の題材として個別に扱われているのではなく、英語圏の登場人物が間接的にヨーロッパの国の文化などの話題を取り上げている例が、少数ながら見られたためである。2012年度版から、「英語圏及びヨーロッパ」と「アジア」の割合が逆転しているのが特徴的であるが、日本を題材とした題材選択が顕著であるのもその一因である。「その他」の割合が増えているのは、繰り返しになるが、言語活動に比重をおいた題材選択の証左と言えよう。

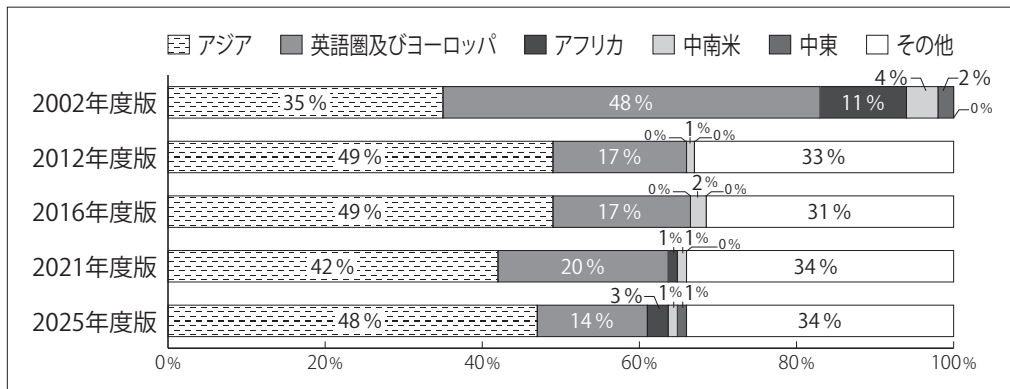


図2 英語圏を含んだ地域の割合

5. おわりに

2025年度版の中学校英語教科書における題材の取扱い状況の調査結果と、長谷川（2021）に掲載されている年度版ごとの結果²⁾を比較することにより、次のことが明らかになった。

- (1)「主な登場人物の国籍」に関しては、英語圏の登場人物が主流ではあるが、減少傾向にあり、アジア出身の登場人物も少数ではあるものの登場している。
- (2)「英語圏以外の国の件数とその内訳」については、各年度版の件数の総数は、年度版ごとに増加していたが、2025年度版は減少に転じている。地域別の特徴としては「アジア」の割合が最も多く、「ヨーロッパ」や「中南米」の割合は減りつつあるが、「アフリカ」の割合は増える傾向にある。
- (3)「英語圏を含んだ国々の件数と主な内容」は、2002年度版を除いて「アジア」が最多で、「その他」「英語圏及びヨーロッパ」の順になっている。主な内容としては、「アジア」では、生徒に身近な中学校生活や日本事情を題材とした内容が多い。「その他」は、地球環境や世界的な事柄から個々人の紹介に至るまで多岐にわたっている。「英語圏及び

ヨーロッパ」は、「アジア」と同様に、英語圏を中心にした中学生の学校や生活を題材として取り上げる傾向にある。

上記の生徒に身近な題材は、英語学習の動機づけの観点からも好ましいものであるが、今日の世界情勢を鑑みて、東欧や中東の様な国々の「一見遠くに存在する出来事」を理解し、多角的な見方・考え方ができる人材を育成することを目指した題材も必要である。外国語教育において、「言語活動の充実」が大切であることは言うまでもないが、国際理解と国際協調につながる題材も無視できない。指導に際して、教科書を教えるだけでなく、教科書で教えることが出来るように、題材選択の幅を広げることも考慮すべきであろう。今後は、言語だけでなく、文化を含めた全人教育にも寄与することを目指した教科書のあり方を提案するつもりである。

引用文献

- 1) 小串雅則 (2011)『英語検定教科書—制度、教材、そして活用』三省堂, p.93.
- 2) 長谷川淳一 (2021)「中学校英語教科書における題材の取扱い状況の推移」『慶應義塾大学教職課程センター年報』第30号, pp.21-22. pp.24-25. pp.26-31.

参考文献

- 青木信之他 (2000)「中学校英語教科書における文化題材に関する一考察—談話分析的手法を用いて」『中部地区英語教育学会研究紀要』No.30, pp.39-47.
- 井出祥子 (1972)「題材と形式」『英語教育10』大修館書店, pp.15-17.
- 小串雅則 (2011)『英語検定教科書—制度、教材、そして活用』三省堂.
- 金田尚子 (2005)「日本の中学校英語教科書にみる異文化理解」『英語英米文学研究』No.33, 龍谷大学, pp.129-149.
- 相知美佐 (2001)「『道具としての外国語』と異文化理解」『英語教育10』大修館書店, pp.28-30.
- 田辺尚子 (2022)「中学校英語教科書における異文化理解に関する研究—問題解決型アプローチを中心に—」『福山市立大学教育学部研究紀要』vol.10, pp.59-64.
- 長谷川淳一 (2002)「国際理解と国際協調の観点から見た新中学校英語教科書の題材の取扱い」『日本教材学会 教材学研究』第13巻, pp.102-105.
- _____ (2016)「中学校英語教科書における題材の取扱い」桜美林論考『言語文化研究』第7号, pp.29-43.
- _____ (2017)「中学校英語教科書における題材の変遷」『慶應義塾大学教職課程センター年報』第26号, pp.27-37.
- _____ (2021)「中学校英語教科書における題材の取扱い状況の推移」『慶應義塾大学教職課程センター年報』第30号, pp.19-40.
- 真尾正博 (1988)「題材から見た中学校英語教科書の分析—異文化理解の観点から—」『関東甲信越英語教育学会研究紀要』No.2, pp.43-53.

2025年度『慶應義塾 外国語教育研究』第22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300字前後）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300字前後。
 - 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

2026年3月13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） 〒223-8521 神奈川県横浜市港北区日吉4-1-1 日吉キャンパス第3校舎2階
慶應義塾大学外国語教育研究センター日吉支部
『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） 045-566-1030 内線31207

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

（URL） <https://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 2025 (vol.22)

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 on the submission form must be written in Japanese (approx. 300 characters) 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 points. If written in a European language, please use Times, Times New Roman, or Century in 12 points.
 - 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 13th, 2026.

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*

Hiyoshi Office

3rd Building, 2nd Floor, Hiyoshi Campus, 4-1-1 Hiyoshi, Kohoku-ku, Yokohama-shi,
Kanagawa 223-8521 Japan

Inquiries:

Postal address as above.

Tel: + 81-45-566-1030 Ext. 31207

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

URL: <https://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

深 谷 素 子	慶應義塾大学 法学部 講師（非常勤） 鶴見大学 文学部 教授
黄 海 萍	慶應義塾大学 外国語教育研究センター 助教（有期） （2026年3月31日まで） 拓殖大学 外国語学部 准教授（2026年4月1日以降）
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 新潟市教育委員会 指導主事
許 秦	慶應義塾大学 外国語教育研究センター 講師（非常勤） 東京外国語大学 アジア・アフリカ言語文化研究所 特任助教
葉 晨 傑	大阪大学 人文学研究科 講師
長谷川 淳 一	慶應義塾大学 教職課程センター 講師（非常勤）（2026年3月まで） 通信教育部 科目指導員（2026年3月まで） 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

経済学部	吉川龍生（委員長）	高等学校	大竹優志
	工藤瞳	中等部	ルナ・ロベルト・カルロス
法学部	永嶋友澄	事務局	八代誠
	大野真亮		加藤祐一
	橘宏夫		杉田陽子
理工学部	山下一夫		松本美緒
総合政策学部	國枝孝弘		新木亜月

慶應義塾 外国語教育研究 第22号

2026年9月30日 発行

発行人 山下一夫

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

神奈川県横浜市港北区日吉4-1-1

電話 045-566-1031